قسم التربية الخاصة

الضغوط النفسية وعلاقتها بأساليب المواجهة والطموح الدراسي لذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية

رسالة مقدمة لإستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير فى التربية

(تخصص التربية الخاصة)

إعداد الباحثة

إسراء خالد محمد جمال الدين عبد الغفار

المعيدة بقسم التربية الخاصة

إشراف

أ.د. سميرة أبو الحسن عبد السلام

أستاذ متفرغ وقائم بأعمال رئاسة مجلس قسم التربية الخاصة

كلية الدراسات العليا للتربية

جامعة القاهرة

أ.د. منى حسن السيد بدوي

أستاذ متفرغ بقسم علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا للتربية

جامعة القاهرة

١٤٣٩هـ – ٢٠١٨م

كلية الدراسات العليا للتربية

تشكيل لجنة المناقشة والحكم
على رسالة الماجستير في التربية
قسم التربية الخاصة

الباحثة / إسراء خالد محمد جمال الدين عبد الغفار

عنوان الرسالة:

الضغوط النفسية وعلاقتها بأساليب المواجهة والطموح الدراسي لذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسيا بالمرحلة الإعدادية

لجنة الحكم على الرسالة:

أ.د. تهاني محمد عثمان منيب	**أستاذ متفرغ بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس**	**رئيساً**
أ.د. منى حسن السيد بدوي	**أستاذ متفرغ بقسم علم النفس التربوي**	**مشرفاً وعضواً**
أ.د. سميرة أبو الحسن عبد السلام	**أستاذ متفرغ وقائم بأعمال رئاسة مجلس قسم التربية الخاصة بالكلية**	**مشرفاً وعضواً**
أ.د. أماني سعيدة سيد إبراهيم	**أستاذ علم النفس التربوي ووكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث**	**عضواً**

كلية الدراسات العليا للتربية

صورة

الاسم: إسراء خالد محمد جمال الدين **الجنسية:** مصرية

الدرجة: الماجستير في التربية

التخصص: تربية خاصة

المشرفون: أ.د/ سميرة أبو الحسن عبدالسلام **أ.د. منى حسن السيد بدوي**

عنوان الرسالة:

الضغوط النفسية وعلاقتها بأساليب المواجهة والطموح الدراسى لذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية

مستخلص الرسالة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية وكل من أساليب المواجهة والطموح الدراسي لذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية، الفروق في الضغوط النفسية وأساليب المواجهة والطموح الدراسي لذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية، وتحديد مدي إسهام أساليب المواجهة والطموح الدراسي في التنبؤ بالضغوط النفسية لديهم، وبلغ حجم العينة (١٠٠) طالب وطالبة، (٥٠) من ذوي صعوبات التعلم و(٥٠) من المتفوقين دراسياً من الصفين الأول والثاني الإعدادي، وتراوحت أعمارهم من (١٢-١٤) سنة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الضغوط النفسية، مقياس أساليب المواجهة، ومقياس الطموح الدراسي، مقياس تشخيص صعوبات التعلم لزيدان السرطاوي، مقياس كاتل للذكاء، وكشفت النتائج عن وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة احصائياً بين الضغوط النفسية وأساليب المواجهة وبين الضغوط النفسية والطموح الدراسي لذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في الضغوط النفسية وأساليب المواجهة والطموح الدراسي بين ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية، وكشفت النتائج أيضاً عن إمكانية التنبؤ بالضغوط النفسية من خلال أساليب مواجهة ومستوى الطموح الدراسي لذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية.

الكلمات الدالة

الضغوط النفسية – أساليب المواجهة – الطموح الدراسي – ذوي صعوبات التعلم – المتفوقون دراسياً.

نموذج رقم : AERGOF130113

اصدار رقم (١)، ٢٠١٦/١١/٢٤

Faculty of Graduate Studies of Education

Photo

Name: Esraa Khaled Mohamed Gamal El Din

Nationality: Egyptian

Degree: M.A

Specialization: **Department of Special Education**

Supervisors: Prof. Dr. Samira Abo El Hassan Abd El- Salam Al-Nagar

Prof. Dr. Mona Hassan Elsayed Badawi

Thesis Title:

psychological stress and their relation with coping styles and scholastic aspiration amang students with learning disabilities and high achiever students in prep-stage

Abstract:

This study aims to declare the relation between psychological stress, coping style and scholastic aspiration of students with learning disabilities and high achiever students in prep-stage. It declares the variables in psychological stress, coping styles and scholastic aspiration between students with learning disabilities and high achiever students in prep-stage. It helps to determine the validity of coping styles and scholastic aspiration in predicting psychological stress on students. A sample consists of (100) student, (50) students with learning disabilities, (50) of high achiever students, their age is between (12-14) years old from the first and second prep-stage. The study used measures of psychological stress, coping style, scholastic aspiration, Diagnostic Scale of Learning Disabilities for Zidane El Sartawi, Catel Intelligence Scale. The results revealed that there is a negative correlation between the psychological stress and coping styles, and the psychological stress and scholastic aspirations of those with learning difficulties and high achiever students in prep-stage.The results also indicated that there are differences of statistical significance in the psychological stress and coping styles and scholastic aspirations among those with learning disabilities and high achiever students in the prep-stage, And the results also revealed the possibility of predicting psychological stress through coping styles and the level of scholastic aspirations for those with learning disabilities and high achiever students in the prep-stage.

key words:

Psychological stresses - Coping style - Scholastic aspiration - Learning disabilities - High achiever students.

نموذج رقم : AERGOF130114

اصدار رقم (١)، ٢٠١٦/١١/٢٤

شكر وتقدير

"رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِين" (النمل:١٩)

الحمد والشكر لله أولاً وآخراً على نعمه التي لا تعد ولا تحصى، وأحمده عز وجل أن من على بإتمام هذه الرسالة، وأصلي وأسلم على خير خلق الله الحبيب المصطفى، معلم البشرية الأول، والهادي إلى سواء السبيل، سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم والقائل "من لايشكر الناس لايشكر الله" (رواه أحمد في سنده).

ومن تمام شكر العبد لربه أن يشكر من أجرى على يديه النعم، وإنه لمن دواعى سرورى وامتنانى أن أتقدم بأسمى آيات العرفان والتقدير والإجلال إلى أستاذتي **الأستاذه الدكتورة/ سميرة أبو الحسن عبد السلام** لما قدمته من جهد علمي وتوجيهات سديدة منذ بداية تكون فكرة الرسالة وحتى نهايته، حيث كان لتوجيهاتها العلمية صدي في استفادة الباحثه في مجال البحث العلمي، حتي ظهر هذا البحث بهذه الصورة، فلك أستاذتي كل الاحترام والعرفان وجزاك الله عني خير الجزاء، ومهما أقل فلن أوفيك حقك.

وأتقدم بخالص الشكر وعظيم التقدير إلى الفاضلة **الأستاذة الدكتورة / منى حسن السيد بدوي** على تفضلها بالإشراف على هذه الرسالة، وعلى توجيهاتها السديدة ونصحها وإرشادها اللذين ساهما في إخراج هذه الرسالة إلى حيز النور، فجزاها الله عني خير الجزاء.

ومن دواعي سروري أن يتفضل عالمان جليلان بقبول مناقشة هذه الدراسة وهما **الأستاذة الدكتورة /تهاني محمد عثمان منيب** أستاذ التربية الخاصة المتفرغ بكلية التربية جامعة عين شمس، **والأستاذة الدكتورة/أماني سعيدة سيد ابراهيم** أستاذ علم النفس التربوي ووكيل كلية الدراسات العليا للتربية السابق جامعة القاهرة علي تفضلهما بالموافقة على مناقشة هذه الرسالة متحملين عناء قراءتها وتقويمها، وإثرائها بالملاحظات القيمة، حتى يكتمل العمل، فجزاهما الله عني خير الجزاء .

كما يسعدني أن أتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير إلى السادة أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بقسم التربية الخاصة بكلية الدراسات العليا للتربية – جامعة القاهرة .

ويسرني أن أتقدم بكل التقدير وكل الإحترام إلى روح والدي العزيز رحمه الله تعالى فكان لي حافزاً دائماً في كل تطلعاتي وآمالي، وإلى الغالية أمي أطال الله بعمرها كنتي بحراً من العطاء الذي لاينقطع، فأسأل الله أن يجزيكي عني خير الجزاء، وأن يعينني على رد جزء يسير من أفضالك

عليّ، كما أتقدم بالشكر لأخي العزيز ولأختي الغالية لتشجيعهم ودعمهم الدائم لي لمواصلة مشواري العلمي.

والشكر موصول لمن أضاءوا لي حياتي بنبراس الحب والمودة فكان هذا النبراس دافعاً أساسياً لإنجاز هذه الدراسة الشكر لزوجي وأبنائي الأعزاء لتحملهما عنائي وعناء هذا البحث، فلكما مني كل الحب والتقدير والامتنان.

هؤلاء من ذكرتهم فشكرتهم، وأما من سهوت عن ذكرهم فلهم منى عظيم الشكر والتقدير ....وشكراً جزيلاً لجميع السادة الحضور.

وفي الختام أشكر الله رب العالمين أولاً وأخيراً الذي وفقني في إنجاز هذا العمل بهذة الصورة المتواضعة وأسأل الله أن يجعل التوفيق حليفنا وأن يهيئ لنا من أمرنا رشدا.

الباحثة

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
مستخلص الدراسة باللغة العربية.	ب
مستخلص الدراسة باللغة الانجليزية.	ج
الشكر و التقدير.	د
قائمة المحتويات.	و
قائمة الجداول.	ي
قائمة الأشكال.	م
قائمة الملاحق.	ن
الفصل الأول **مدخل الدراسة.**	١-٧
مقدمة.	٢
مشكلة الدراسة.	٣
أهداف الدراسة.	٤
أهمية الدراسة.	٤
مصطلحات الدراسة.	٥
محددات الدراسة.	٦
الفصل الثاني **الإطار النظري للدراسة.**	٨-٦١
المبحث الأول: الطلبة ذوى صعوبات التعلم.	٩
مفهوم صعوبات التعلم.	٩
تعريف صعوبات التعلم.	١٠

نسبة انتشار صعوبات التعلم	١٢
تصنيف صعوبات التعلم.	١٣
أسباب صعوبات التعلم.	١٥
محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم.	١٧
الخصائص النفسية والسلوكية لذوي صعوبات التعلم.	١٩
النماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم.	٢٢
المبحث الثاني: الطلبة المتفوقون دراسياً.	٢٤
تعريف التفوق.	٢٤
تعريف المتفوقين دراسياً.	٢٥
أسباب الإهتمام بالمتفوقين عالمياً.	٢٥
محكات تعريف التفوق الدراسي.	٢٨
خصائص المتفوقين دراسياً.	٢٩
أساليب اكتشاف المتفوقين دراسياً.	٣١
العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي.	٣٢
النماذج االنظرية المفسرة للتفوق الدراسي.	٣٣
المبحث الثالث: الضغوط النفسية.	٣٥
تعريف الضغوط النفسية.	٣٥
تصنيف الضغوط النفسية.	٣٦
الإستجابة للضغوط النفسية.	٣٩
الأثار المترتبة على الضغوط النفسية.	٣٩
النماذج النظرية المفسرة للضغوط النفسية.	٤١
المبحث الرابع: أساليب المواجهة.	٤٦
مفهوم أساليب المواجهة.	٤٦

تصنيف أساليب المواجهة.	٤٧
العوامل المؤثرة في إختيار أساليب المواجهة.	٥٠
النماذج النظرية المفسرة.	٥١
المبحث الخامس: الطموح الدراسي.	٥٣
تعريف الطموح الدراسي.	٥٣
العوامل المؤثرة في الطموح الدراسي.	٥٤
مستويات الطموح الدراسي.	٥٦
خصائص الفرد الطموح دراسياً.	٥٨
نمو مستوى الطموح.	٥٨
النماذج النظرية المفسرة للطموح الدراسي.	٥٩
الفصل الثالث **دراسات سابقة وفروض الدراسة**	٦٢- ٨٣
أولا: دراسات سابقة.	٦٣
المحور الأول : دراسات تناولت الضغوط النفسية لذوى صعوبات التعلم .	٦٣
المحور الثاني : دراسات تناولت الضغوط النفسية لدى المتفوقين دراسياً.	٦٥
المحور الثالث : دراسات تناولت أساليب المواجهة لذوى صعوبات التعلم.	٦٨
المحور الرابع : دراسات تناولت أساليب المواجهة لدى المتفوقين دراسياً.	٧٠
المحور الخامس : دراسات تناولت الطموح الدراسي لذوى صعوبات التعلم .	٧٣
المحور السادس : دراسات تناولت الطموح الدراسى لدى المتفوقين دراسياً.	٧٥
المحور السابع : دراسات تناولت العلاقة بين الضغوط النفسية وأساليب المواجهة .	٧٦
المحور الثامن : دراسات تناولت العلاقة بين الضغوط النفسية والطموح الدراسي .	٧٩
تعقيب على الدراسات السابقة.	٨٠

ثانياً: فروض الدراسة.	٨٢
الفصل الرابع **الطريقة والإجراءات.**	٨٤- ١١٥
منهج الدراسة.	٨٥
عينة الدراسة.	٨٥
أدوات الدراسة.	٨٧
الخطوات الإجرائية للدراسة.	١١٥
الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات.	١١٥
الفصل الخامس **نتائج الدراسة ومناقشتها**	١١٦- ١٤٩
عرض نتائج الدراسة.	١١٧
مناقشة النتائج.	١٣٨
التوصيات التربوية.	١٤٨
البحوث المقترحة.	١٤٩
المراجع.	١٥٠
ملاحق الدراسة.	١٦٢
ملخص الدراسة باللغة العربية.	١٨٦
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.	٢-٥

قائمة الجداول

رقم الجدول	الجدول	رقم الصفحة
١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة من حيث العمر الزمنى والذكاء.	٨٦
٢	توزيع أفراد عينة الدراسة.	٨٦
٣	أبعاد مقياس الضغوط النفسية وأرقام عباراته.	٨٩
٤	معاملات الاتفاق بين المحكمين لعبارات مقياس الضغوط النفسية(ن = ١٠).	٩٠
٥	مصفوفة العوامل الدالة إحصائياً وتشبعاتها بعد تدوير المحاور.	٩١
٦	درجات تشبع عبارات العامل الأول مرتبة ترتيباً تنازلياً.	٩٣
٧	درجات تشبع عبارات العامل الثاني مرتبة ترتيباً تنازلياً.	٩٣
٨	درجات تشبع عبارات العامل الثالث مرتبة ترتيباً تنازلياً.	٩٤
٩	درجات تشبع عبارات العامل الرابع مرتبة ترتيباً تنازلياً.	٩٤
١٠	درجات تشبع عبارات العامل الخامس مرتبة ترتيباً تنازلياً.	٩٥
١١	قيم معاملات الثبات لمقياس الضغوط النفسية بطريقة ألفا – كرونباخ وإعادة تطبيق المقياس.	٩٥
١٢	معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه (ن = ٢٠٠).	٩٦
١٣	الاتساق الداخلى لأبعاد مقياس الضغوط النفسية (ن = ٢٠٠).	٩٦
١٤	أبعاد مقياس أساليب المواجهة وأرقام عباراته.	٩٨
١٥	معاملات الاتفاق بين المحكمين لعبارات مقياس أساليب المواجهة (ن = ١٠).	٩٩
١٦	مصفوفة العوامل الدالة إحصائياً وتشبعاتها بعد تدوير المحاور.	١٠٠
١٧	درجات تشبع عبارات العامل الأول مرتبة ترتيباً تنازلياً.	١٠١
١٨	درجات تشبع عبارات العامل الثاني مرتبة ترتيباً تنازلياً.	١٠٢
١٩	درجات تشبع عبارات العامل الثالث مرتبة ترتيباً تنازلياً.	١٠٢

٢٠	درجات تشبع عبارات العامل الرابع مرتبة ترتيباً تنازلياً.	١٠٢
٢١	درجات تشبع عبارات العامل الخامس مرتبة ترتيباً تنازلياً.	١٠٣
٢٢	درجات تشبع عبارات العامل السادس مرتبة ترتيباً تنازلياً.	١٠٣
٢٣	درجات تشبع عبارات العامل السابع مرتبة ترتيباً تنازلياً.	١٠٣
٢٤	درجات تشبع عبارات العامل الثامن مرتبة ترتيباً تنازلياً.	١٠٤
٢٥	قيم معاملات الثبات لمقياس أساليب المواجهة بطريقة ألفا – كرونباخ و إعادة تطبيق المقياس.	١٠٤
٢٦	معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه (ن = ٢٠٠).	١٠٥
٢٧	الاتساق الداخلى لأبعاد مقياس أساليب المواجهة (ن = ٢٠٠).	١٠٦
٢٨	أبعاد مقياس الطموح الدراسي وأرقام عباراته.	١٠٧
٢٩	معاملات الاتفاق بين المحكمين لعبارات مقياس الطموح الدراسى (ن = ١٠).	١٠٨
٣٠	مصفوفة العوامل الدالة إحصائيا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور.	١٠٩
٣١	درجات تشبع عبارات العامل الأول مرتبة ترتيباً تنازلياً.	١١٠
٣٢	درجات تشبع عبارات العامل الثاني مرتبة ترتيباً تنازلياً.	١١١
٣٣	درجات تشبع عبارات العامل الثالث مرتبة ترتيباً تنازلياً.	١١١
٣٤	درجات تشبع عبارات العامل الرابع مرتبة ترتيباً تنازلياً.	١١٢
٣٥	درجات تشبع عبارات العامل الخامس مرتبة ترتيباً تنازلياً.	١١٢
٣٦	درجات تشبع عبارات العامل السادس مرتبة ترتيباً تنازلياً.	١١٣
٣٧	قيم معاملات الثبات لمقياس الطموح الدراسى بطريقة ألفا – كرونباخ و إعادة تطبيق المقياس.	١١٣
٣٨	معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه (ن = ٢٠٠).	١١٤
٣٩	الاتساق الداخلى لأبعاد مقياس الطموح الدراسى (ن = ٢٠٠).	١١٤
٤٠	معاملات الإرتباط بين درجات ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية على مقياس الضغوط النفسية ودرجاتهم على مقياس أساليب المواجهة (ن = ٥٠).	١١٧

٤١	معاملات الارتباط بين درجات المتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية على مقياس الضغوط النفسية ودرجاتهم على مقياس أساليب المواجهة (ن = ٥٠).	١١٩
٤٢	معاملات الارتباط بين درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية (العينة الكلية) على مقياس الضغوط النفسية ودرجاتهم على مقياس أساليب المواجهة (ن = ١٠٠).	١٢٠
٤٣	معاملات الإرتباط بين درجات ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية على مقياس الضغوط النفسية ودرجاتهم على مقياس الطموح الدراسي (ن = ٥٠).	١٢٢
٤٤	معاملات الإرتباط بين درجات المتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية على مقياس الضغوط النفسية ودرجاتهم على مقياس الطموح الدراسي (ن = ٥٠).	١٢٣
٤٥	معاملات الارتباط بين درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية (العينة الكلية) على مقياس الضغوط النفسية ودرجاتهم على مقياس الطموح الدراسي (ن = ١٠٠).	١٢٥
٤٦	دلالة الفروق بين متوسطات درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية على مقياس الضغوط النفسية (ن = ١٠٠).	١٢٦
٤٧	المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لدرجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية على مقياس الضغوط النفسية (ن = ١٠٠).	١٢٨
٤٨	دلالة الفروق بين متوسطات درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية على مقياس أساليب المواجهة (ن = ١٠٠).	١٢٩
٤٩	المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لدرجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية على مقياس أساليب المواجهة (ن = ١٠٠).	١٣٢
٥٠	دلالة الفروق بين متوسطات درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية على مقياس الطموح الدراسى.	١٣٣

٥١	المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لدرجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية على مقياس الطموح الدراسي (ن = ١٠٠).	١٣٥
٥٢	نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالضغوط النفسية.	١٣٦

قائمة الأشكال

رقم الشكل	الشكل	رقم الصفحة
١	تخطيط عام لنظرية هانز سيلي.	٤٢
٢	تخطيط عام لنظرية التقدير المعرفي للازاروس.	٤٤
٣	رسم بياني يوضح الفروق بين متوسطات درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً على مقياس الضغوط النفسية.	١٢٨
٤	رسم بياني يوضح الفروق بين متوسطات درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً على مقياس أساليب المواجهة.	١٣١
٥	رسم بياني يوضح الفروق بين متوسطات درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً على مقياس الطموح الدراسي.	١٣٤

قائمة الملاحق

رقم الملحق	الملحق	رقم الصفحة
١	قائمة بأسماء السادة المحكمين.	١٦٣
٢	مقياس صعوبات التعلم لزيدان السرطاوي	١٦٤
٣	مقياس الضغوط النفسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.	١٦٧
٤	مقياس أساليب المواجهة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.	١٧١
٥	مقياس الطموح الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.	١٧٥
٦	خطابات التطبيق الميداني.	١٧٨

الفصل الأول
مدخل الدراسة

مقدمة:

تشهد المجتمعات المعاصرة تغيرات اقتصادية واجتماعية وحضارية وثقافية ومعرفية كبيرة وسريعة يمكن أن ينشأ عنها تعرض بعض الأفراد إلى أزمات شديدة وضغوط نفسية تؤدي إلى نشوء الصراعات النفسية لديهم مما يثير لديهم بعض المشكلات النفسية التي تؤثر على الطلبة وعلى جوانبهم الشخصية وتجعلهم عرضة للإصابة بالضغوط النفسية التي ربما تتطور إلى اضطرابات نفسية أوسلوكية. وخاصة الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يتعرضون لاضطرابات نفسية أكثر من غيرهم نتيجة لصعوبة توافقهم النفسي والتربوي والإجتماعي مع أقرانهم والمنهج الدراسي وأساليب التدريس والتعليم، مما يؤدي إلى تفاقم حالتهم النفسية وظهور العديد من المشكلات السلوكية لديهم ،وتؤثر الاضطرابات السلوكية أو النفسية في حياة الطلبة بشكل كبير، حيث تؤثر في علاقته مع أفراد الأسرة والأصدقاء وعلى تحصيله الأكاديمي.

ويتأثر الطلبة المتفوقون بالضغوط النفسية Psychological Stress التي تنشأ من البيئة المحيطة بهم، وذلك نتيجة للمهارات والقدرات المعرفية العالية التي يتميّزوا بها عن غيرهم، وعندما يقع المتفوقون تحت تأثير الضغوط لفترات زمنية قصيرة أوطويلة مع عدم قدرتهم على مقاومة تلك الضغوط يزيد احتمال تعرّضهم للخطر وظهور بعض المشكلات الانفعالية، التي تؤدي إلى سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، وتؤثر الضغوط النفسية بدورها على كثير من المتغيرات النفسية والفسيولوجية كما تؤثر على الإنجاز والأداء الأكاديمى لدي الطلبة.

ويواجه الطلبة في حياتهم الكثير من الضغوط والظروف والخبرات الضاغطة والتي يحاولون التعامل معها من خلال إتباع أساليب عديدة تبعد الخطر عنهم وتجعلهم في حالة من التوازن إلا أن بعض الأفراد قد يفشلون في ذلك ويرجع هذا إلى اختلاف خصائص الطلاب أنفسهم، وتنوع الأحداث ذاتها فهذا يتعامل مع الأحداث الضاغطة بمرونة والآخر يتعامل بقوة وإندفاعية حيال الحدث ذاته، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة حدة الشعور بالضغط لديه، هذه الأساليب تعرف بأساليب المواجهة Coping Styles وهى الأساليب التي يواجه بها الفرد أحداث الحياة اليومية الضاغطة، وتكون أساليب المواجهة إما إيجابية أوسلبية وذلك طبقًا لقدرات الفرد، ومهاراته في تحمل أحداث الحياة اليومية الضاغطة، وطبقًا لاستجاباته التكيفية نحو مواجهة هذه الأحداث دون إحداث أية آثار سلبية جسمية أو نفسية (على عبد السلام على،٢٠٠٣،١١).

ويمثل الطموح الدراسي Scholastic Aspiration المستوى الدراسي المرتفع الذي يضعه الطالب لنفسه لكي يصل إليه، ويعمل لتحقيقه من خلال الجد والمثابرة والاجتهاد، حيث يعد الطموح من السمات الدافعة والضاغطة للفرد للوصول إلى أهدافه واستغلال طاقاته، فالطموح الدراسى أحد العوامل الأساسية التي تؤثر على مستوى التفوق الدراسي لدى الطلبة، حيث لا يمكن تصور طالب يتفوق دون مستوى طموح لائق لديه، لأن طموحه يلعب دوراً هاماً في الدفع به نحو تحقيق المزيد من التفوق (مدحت عبدالحميدعبداللطيف،٢٠١١، ١١٦).

انطلاقا مما سبق يجب البحث عن السبل الكفيلة للحد من وطأة الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً للحيلولة دون تطورها إلى اضطرابات نفسية واحتمالية تعرضهم لسوء التوافق النفسي والإجتماعي. ويمكن أن تسهم الدراسة الحالية في الكشف عن علاقة الضغوط النفسية بكل من أساليب المواجهة والطموح الدراسى لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً.

مشكلة الدراسة:

من خلال اطلاع الباحثة على أدبيات البحث العلمى والدراسات السابقة خاصة في مجال علم النفس والتربية وجدت تضارب نتائج بعض الدراسات التي وجدت فروقاً بين المتفوقين والعاديين في الضغوط النفسية كما في دراسة يوسف ناصر ظويحي (٢٠١٠)، بينما يوجد دراسات لم تتوصل إلى مثل هذه النتيجه ولم تجد فروقاً بينهم مثل دراسة ماجدة هاشم بخيت (٢٠٠٧). وبالمثل دراسات وجدت فروقاً بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في أساليب المواجهة كما في دراسة دراسة فيرس وجرفس وفريدينبرج (Firth, Greaves & Frydenberg ,2010)، ودراسات لم تجد فروقاً بينهم كما في دراسة جسورد و مونش (Geisthardt & Munsch , 1996). كذلك وجدت دراسات فروق في الطموح الدراسي بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين كما في دراسة ارفين وفارمر وويس وآخرون(Irvin, Farmer, Weiss & etal, 2011)، ودراسات لم تجد فروق بينهم مثل دراسة سميث ومكونكى (Smyth & Mcconkey , 2003)، ودراسات وجدت فروقا بين المتفوقين والعاديين في الطموح الدراسي مثل دراسة عبدالله طه الصافي(٢٠٠٢)، وسليمان سعيد المبارك (٢٠٠٨)، ودراسات لم تجد فروقاً بينهم مثل دراسة نجاح عواد السميري (١٩٩٩). انطلاقا مما سبق تسعى الباحثة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية وكل من أساليب المواجهة والطموح الدراسي لذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً من أجل إلقاء المزيد من الضوء على خصائص هؤلاء الطلبة والإستبصار بالجوانب المختلفة فى شخصيتهم بما يمكن أن يؤدى إلى إعداد البرامج وإتخاذ الخطوات العلمية اللازمة لمساعدة هؤلاء الطلبة على مواجهة الضغوط وتحسين أساليب المواجهة الإيجابية وتنمية طموح دراسى مرتفع لديهم.

ويمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية فى السؤال الرئيس الآتي:

ماالعلاقة بين الضغوط النفسية وكل من أساليب المواجهة والطموح الدراسى لذوى صعوبات التعلم و المتفوقين دراسياً ؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس السابق عدة أسئلة فرعية هى:

١- ماالعلاقة بين الضغوط النفسية وأساليب المواجهة لذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية؟

٢- ماالعلاقة بين الضغوط النفسية والطموح الدراسي لذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية؟

٣- ماالفروق في الضغوط النفسية بين ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية ؟

٤- ماالفروق فى أساليب المواجهة بين ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية ؟

٥- ماالفروق فى الطموح الدراسي بين ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية؟

٦- هل يمكن التنبؤ بالضغوط النفسية من خلال أساليب المواجهة ومستوى الطموح الدراسي لذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية ؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١- الكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية وكل من أساليب المواجهة والطموح الدراسى لذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية.

٢- الكشف عن الفروق في الضغوط النفسية وأساليب المواجهة والطموح الدراسي لذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية .

٣- التنبؤ بالضغوط النفسية لذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً فى المرحلة الإعدادية من خلال أساليب المواجهة ومستوي الطموح الدراسى لديهم.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة فى جانبين أساسيين وهما:

اولاً : الجانب النظري:

يمكن الاستفادة مما ستتوصل إليه الدراسة الحالية في :

١- إمكانية توفير قسط من المعلومات، وإلقاء الضوء على الجوانب النفسية ومنها الضغوط النفسية وأساليب المواجهة والطموح الدراسي لدى الطلبة ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً.

٢- الكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية وكل من أساليب المواجهة والطموح الدراسي بين ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً.

ثانياً : الجانب التطبيقي:

يمكن الاستفادة مما ستتوصل إليه الدراسة الحالية في :

١- إعداد برامج لتخفيف الضغوط النفسية لدى الطلاب .

٢- إعداد برامج لتحسين أساليب مواجهة إيجابية ومستوى طموح دراسي مرتفع لذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً .

٣- الإستفادة من الأدوات التي سيتم بنائها لإجراء الدراسة في بحوث آخرى.

مصطلحات الدراسة:

١- الطلبة ذوي صعوبات التعلم Learning Disabilities students

يعرف قاموس رابطة علم النفس الأمريكية (American Psychological Association , 2015 , 594) الطلبة ذوي صعوبات التعلم(LD) بأنهم هم الطلبة الذين يعانون من اضطراب في معالجة المعلومات القائمة على أساس نيرولوجي التي تتميز بإنجاز أقل بكثير من المتوقع في التعليم، وفي ذكاء الفرد، كما بينته الاختبارات الموحدة في القراءة والرياضيات والمواد المكتوبة وفي الممارسة المعتادة ومن هذه الاختبارات (اختبار الذكاء والاختبار التحصيلي). وتشمل صعوبات التعلم (التعبير الكتابي – الرياضيات – اضطرابات التعلم غير اللفظية – القراءة).

تبنت الباحثة تعريف زيدان السرطاوي (١٩٩٥، ٧) الذي ينص على أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم هم الذين يظهرون صعوبات في مادتي القراءة أو الرياضيات بالرغم مما يتمتعون به من قدرات عقلية عادية.

٢- الطلاب المتفوقون دراسياً High achiever Students

يعرف مجدى عزيز ابراهيم (٢٠٠٩،٤٥١) الطالب المتفوق دراسياً في معجم مصطلحات ومفاهيم العلم والتعليم بأنه الطالب الذي يحصل على مجموع درجات تعادل ٩٠% فأكثر من مجموع درجات الإختبارات التحصيلية في الصف الدراسي، ويشير التفوق الدراسى إلى التحصيل العالي والإنجاز المدرسي المرتفع الذي يمكن أن يعد مؤشراً على الذكاء، لذا يعرف المتفوق دراسياً بأنه الطالب الذي يرتفع تحصيله الدراسى بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أوالمتوسطين من أقرانه.

٣- الضغوط النفسية Psychological Stress

يعرف قاموس رابطة علم النفس الامريكية (American Psychological Association , 2015 ,1037) الضغوط النفسية بأنها حالة من الاحداث أوالشدة أوالشروط التى تؤدي إلى شعور الفرد بالإجهاد البدني أو الإنفعال، وقد تكون هذه الضغوط ناتجة عن قوى داخلية أوخارجية تتطلب التوافق معها أواستخدام أساليب مواجهة مناسبة من الفرد المعرض لهذه الضغوط.

وتعرف الضغوط النفسية إجرائياً بأنها تمثل الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً فى استجابتهم على مقياس الضغوط النفسية المستخدم في الدراسة.

٤- أساليب المواجهة Coping styles

يعرف قاموس رابطة علم النفس الأمريكية (American Psychological Association , 2015 , 252) أساليب المواجهة بأنها سلسلة من الإجراءات أو عملية التفكير المستخدمة في مواجهة الوضع أو الموقف الضاغط أو غير السار أو تعديل رد فعل لفرد تجاه هذة المواقف وتكون هذة الأساليب ذات إدراك واعي ومباشر للمشاكل، وذلك على العكس من ميكانيزمات الدفاع التى تكون على مستوى اللاشعور، فهى تمثل قدرة الفرد على إدارة مجموعة متنوعة من المواقف بدءاً من المشاكل العادية إلى الإضطرابات الشديدة، وهو آلية واعية تهدف الى التكيف مع الموقف الضاغط وتقليل التوتر والقلق.

التعريف الإجرائي لأساليب المواجهة يمثل الدرجة الكلية التي يحصل علىها الطلبة ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً فى استجابتهم على مقياس أساليب المواجهة المستخدم في الدراسة .

٥- الطموح الدراسي Scholastic Aspiration

يعرف عبد العزيز الشخص وعبد الغفار الدماطى (١٩٩٢، ٤٢) الطموح الدراسي بأنه رغبة الفرد في الوصول إلى مستوى أداء دراسى يفوق مستواه الحالى، ويشير مستوى الطموح الدراسى إلى الهدف النهائي أو أقصى مستوى من الأداء يرغب الفرد فى الوصول إليه فى نشاط معين فى أى لحظة.

التعريف الإجرائي للطموح الدراسى يمثل الدرجة الكلية التي سيحصل علىها الطلبة ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً فى استجابتهم على مقياس الطموح الدراسي الذي سوف يستخدم فى الدراسة.

محددات الدراسة:

أولاً : منهج الدراسة:

المنهج المستخدم فى الدراسة هو المنهج الوصفي الإرتباطى المقارن.

ثانياً : عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب منهم (٥٠) ذوي صعوبات التعلم (٢٥ طالب، ٢٥ طالبة)، ومعامل ذكائهم IQ فيما بين (٩٠-١١٠) على مقياس كاتل، و(٥٠) متفوقين دراسياً(٢٥ طالب، ٢٥ طالبة)، معامل ذكائهم IQ (من ١٢٠ فأعلى) على مقياس كاتل للذكاء، ويترواح عمرهم الزمني من (١٢-١٤) سنة، من طلاب الصفين الأول والثاني الإعدادي.

ثالثاً : أدوات الدراسة:

تشمل الدراسة على المقاييس التالية:

- اختبار كاتل للذكاء (إعداد آمال أحمد صادق، فؤاد أبو حطب، مصطفي عبد العزيز٢٠٠٥).
- مقياس تشخيص ذوي صعوبات التعلم (إعداد زيدان السرطاوي١٩٩٥).
- مقياس الضغوط النفسية (إعداد الباحثة).
- مقياس أساليب المواجهة (إعداد الباحثة).
- مقياس الطموح الدراسى (إعداد الباحثة).

الفصل الثاني

الاطار النظري

تناول الفصل عرضاً لأهم المفاهيم والمتغيرات التي تتناولها الدراسة وذلك على النحو التالي:

❖ المبحث الأول : الطلبة ذوي صعوبات التعلم Learning Disabilities

يعتبر ميدان صعوبات التعلم من الميادين الجديدة نسبياً في ميدان التربية الخاصة،حيث كان اهتمام التربية الخاصة سابقاً منصباً على أشكال الإعاقات الأخرى كالإعاقة العقلية والسمعية والبصرية والحركية ولكن بسبب ظهور مجموعة من الأطفال الأسوياء في نموهم العقلي والسمعي والبصري والحركي، ولكن يعانون من مشكلات تعليمية، فقد بدأ المختصون في التركيز على هذه الفئة بهدف التعرف على مظاهر صعوبات التعلم عندها وخاصة في الجوانب الأكاديمية والحركية والانفعالية. ولهذا فإن مجال صعوبات التعلم قد أصبح من المجالات التي تشغل بال الآباء والمربين والباحثين في ميدان التربية الخاصة، والباحثون فيه يتعرضون لدراسة الخصائص المميزة للذين يعانون صعوبات التعلم، والتعرف على طبيعة تلك الصعوبات وأنسب استراتيجيات وأساليب التدخل العلاجي المناسبة للتخفيف من حدة تلك الصعوبات قدر الإمكان.

مفهوم صعوبات التعلم:

تزايد الإهتمام بصعوبات التعلم وخاصة بعد إدراجها ضمن الفئات الخاصة، حيث أجريت دراسات وبحوث عديدة، إهتم بعضها بالجانب الأكاديمي،بينما اتجه البعض الآخر نحو الخصائص الشخصية ذوي صعوبات التعلم،في شتي جوانب نموها. فالطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات نفسية، تربوية واجتماعية تؤثر في الفرد، وعلى علاقته بالآخرين من أفراد أسرته وزملائه نظراً لعدم مقدرة البعض منهم في التعبير عن مشاعره، لذا قد ينتج عن ذلك بعض من الاضطرابات النفسية التي تؤثر فيهم. وظهر مصطلح صعوبات التعلم لأول مرة في عام ١٩٦٣م بعد أن اجتمع عدة مجموعات من الآباء والمربين المتحمسين لأمور التربية لتكوين رابطة تهتم بشئون التربية في المدارس، والمعاونة في دراسة المشكلات التربوية التي تواجه أبنائهم وبخاصة ذوي الاحتياجات الخاصة وهم الذين كان يطلق علىهم في ذلك الوقت المعوقين إدراكياً perceptually Handicapped، وذوي الخلل أوالقصور الوظيفي العصبى Nervous malfunction، والتشوهات المخيةBrain-injured، وكانت كل مجموعة من هذه المجموعات تهتم بنوعية معينة من هذه المشكلات التي يعاني منها أبنائهم في المدارس، وبعد عدة لقاءات بين هذه المجموعات من الآباء والمربين تم الإتفاق على أن يطلق مصطلح (صعوبات التعلم) على جميع الفئات المشار إليها وتكوين

رابطة لرعاية وعلاج هؤلاء الأطفال وسميت بإسم رابطة صعوبات التعلم Learning Disabilities Association (طارق عبد الرؤوف محمد وربيع عبد الرؤوف عامر ،١٧،٢٠٠٨).

منذ ذلك التاريخ ومجال صعوبات التعلم يلقى اهتماماً متزايداً على مستوى الباحثين وعلى المستوى الرسمى، فتم انشاء هيئات متخصصة مثل تكوين الإتحاد الوطني للأطفال ذوي صعوبات التعلم عام ١٩٦٥م وإصدار مجلات علمية متخصصة مثل مجلة صعوبات التعلم Journal of Learning Disabilities كدورية متخصصة اهتمت بدراسة الأطفال الذين صنفوا على أن لديهم صعوبات تعلم، وتعددت التعريفات التي تناولت صعوبات التعلم وكانت أكثر التعريفات قبولاً هو التعريف الفيدرإلى فى القانون العام الأمريكي أو مايعرف بقانون ٩٤-١٤٢ والصادر في ٢٩ نوفمبر لعام ١٩٧٥ والذى أعطى حق التعليم لجميع الأفراد ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة. ثم كان تحديد مصطلح صعوبات التعلم خلال الفترة من ١٩٧٥- ١٩٧٧، وذلك في صورة قواعد تنفيذية من قبل المكتب الأمريكي للتربية United State Office Education (U.S.O.E) (سليمان عبد الواحد يوسف،٢٠١٠،٢٥).

تعريف صعوبات التعلم :

فيما يلي عرضاً للعديد من تعريفات صعوبات التعلم :

التعريف التربوي:

يركز هذا التعريف على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة، كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل، والتي تتمثل في العجز عن تعلم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة، والتي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية، وأخيراً يركز التعريف على التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد (فاروق الروسان،٢٠٠٦،٢٠٢).

التعريف الطبي:

تعرف صعوبات التعلم بأنها اختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي، وتعني مجموعة غير متجانسة من الإضطرابات المختلفة وتظهر هذة الفئة مجموعة متعددة من الصفات ويظهرون تفاوتاً بين القدرة العقلية ومستوي التحصيل والفشل في بعض المهام وليس كل القدرات التحصيلية أو التعليمية وطرق تجهيزهم للمعلومات غير كافية (سليمان عبد الواحد يوسف،٢٠١٠،٣١).

ويعرف سعيد حسني العزة (٢٠٠٢،١٣٥) صعوبات التعلم بأنها هي اضطراب عصبي نفسي في مجال التعليم، قد يحدث في اي مرحلة من عمر الفرد، وقد يكون ناتجاً عن عيوب في الجهاز العصبي المركزي، أو عن اصابة الفرد بالأمراض المختلفة ، أو التعرض للحوادث أو لأسباب لها علاقة بالنمو والنضج أو تلف في الدماغ".

تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (١٩٨١):

يشير المفهوم إلى وجود مجموعة غير متجانسة من الأطفال لديها اضطرابات تظهر على شكل صعوبات في اكتساب وتوظيف قدرات مثل الإصغاء والكلام والقراءة والكتابة والتفكير والرياضيات قد تكون ناتجة عن قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي وقد يرافقها اختلال في المجال الحسي والعقلي والانفعالى والاجتماعي والثقافي أو نقص في التعليم أو لأسباب نفسية عضوية بحيث لاتكون نتيجة مباشرة لهذه الأحوال (سعيد حسني العزة ،٢٠٠٢، ١٣٧).

تعريف اللجنة الائتلافية لعام (١٩٨٧):

أخذت الحكومة الفيدرالية على عاتقها صياغة تعريف لصعوبات التعلم، فتشكلت لجنة ضمت اثني عشر مؤسسةً استقرأت جميع التّعريفات السابقة والأدب النظري الخاص بالصعوبات التّعلّمية وخرجت بتعريف مكمل لتعريف المجلس الوطني المشترك، ونعني بكلمة مكمّل أن التعريف الذي قدّمته اللجنة الائتلافية مطابقاً لتعريف المجلس الوطني باستثناء إضافة بعض العناصر إليه. وينص تعريف اللجنة الائتلافية لصعوبات التعلم على أنه مجموعة غير متجانسة (متباينة) من الإضطرابات تظهر على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام الكلام أو الإصغاء أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية أو المهارات الاجتماعية. وهذه الإضطرابات داخلية المنشأ ويفترض أنها تعود لقصورٍ في وظيفة الجهاز العصبي المركزي. وعلى الرغم من أن صعوبات الاضطراب الانفعالي أو الاجتماعي أو التأثيرات البيئية كالفروق الثقافية، والتعليم غير الملائم أو غير الكافي أو العوامل النفسية وبخاصة اضطراب نقص الانتباه قد تؤدي بمجموعها إلى مشكلات تعلمية، إلا أنّ الصعوبة التعلمية ليست ناتجة عن هذه الحالات أوالمؤثرات(Hammill,1990,80).

تعريف اللجنة الوطنية المشتركة "١٩٩٤":

وفي ضوء الانتقادات التي وجهت لتعريف اللجنة الإئتلافية فقد عادت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم والتي تضم الجمعية الأمريكية للكلام واللغة والسمع، وجمعية الأطفال والراشدين ذوي صعوبات التعلم، ومجلس صعوبات التّعلّم، وقسم الأطفال ذوي اضطرابات التواصل، وجمعية القراءة الدوليّة، وجمعية أورتون لعسر القراءة وعدّلت ذلك التعريف، وصدر التّعريف المعدل عام "١٩٩٠" والذي ينص على ما يلي: "صعوبات التّعلّم مصطلح شامل(عام) يرجع إلى مجموعةٍ متباينةٍ من الإضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو العمليات الحسابية وهذه الإضطرابات ذاتية داخلية المنشأ والتي يفترض أن تكون راجعة إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد،كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات في الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي دون أن تؤدي هذه الأحوال إلى صعوبة تعلّميّة بحد ذاتها. ومع أن صعوبات

التّعلّم قد تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى (كالإعاقة الحسّيّة، والتّخلّف العقلي،والاضطراب الانفعإلى الشديد جداً) أو على مؤثرات خارجية (كالفروق الثّقافيّة والتعليم غير الملائم أو غير الكاف) إلا أنّها- أي صعوبات التعلم- ليست ناتجة عن هذه الظروف والمؤثرات"(Polloway, et al,1997,298).

يتضح من خلال العرض السابق لتعريفات صعوبات التعلم المتعددة اتفاق جميع هذة التعريفات على أن صعوبات التعلم غير ناتجة عن إعاقات سمعية أو بصرية أو حركية أو عقلية، كما أنها ليست ناتجة عن اضطرابات انفعالية أو عن حرمان بيئي، كما أنها تشير إلى وجود تفاوت كبير بين الأداء المتوقع في ضوء استعدادات و قدرات الفرد الكامنة و بين أدائة الفعلى المتصل بالعمل المدرسي الذي يكون في العادة أقل من المتوسط.

نسبة انتشار صعوبات التعلم:

تختلف التقديرات حول أعداد أو نسب الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية اختلافاً كبيراً جداً وذلك بسبب عدم وضوح التعريف من جهة، وبسبب عدم توفر اختبارات متفق عليها للتشخيص. ففي حين يعتقد البعض أن نسبة حدوث صعوبات التعلم لا تصل إلى ١% يعتقد آخرون أن النسبة قد تصل إلى ٢٠% إلا أن النسبة المعتمدة عموماً هي ٣-٥% (جمال محمد الخطيب ومني صبحي الحديدي،٢٠٠٩، ٨٣). ويشير راضي أحمد الوقفي (٥٧،٢٠٠٣) أن معرفة الأرقام الخاصة بإنتشار صعوبات التعلم خير ما يساعد على تخطيط البرامج التربوية وتمويلها، غير أن تحديد نسبة حدوث أو انتشار هذه الصعوبات محفوف بمخاطر تتعلق بالمفهوم والمحكات والأساليب والأداة المستخدمة في التشخيص، كما أن العدد المتزايد للبرامج الموجهة نحو ذوى الصعوبات والتصورات الخاطئة حول الصعوبات التعلمية واختلاف التعريفات والمستويات الأدائية في الاختبارات قد أسهم في التشويش على إمكان الوصول إلى نسبة عامة متفق عليها، وجعلت هذه النسب تتفاوت في تقديرات الباحثين.

أما عن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين الجنسين فإن أعداد البنين الذين يعانون منها تزداد قياساً بالبنات، حيث تصل النسبة بينهما إلى (٣) للبنين في مقابل (١) للبنات. حيث أن معدل الإنتشار المرتفع لصعوبات التعلم بين البنين قد يرجع إلى وجود أخطاء في التحويلات الطبية يتمثل معظمها في التحيز، والحقيقة أن نتائج البحوث التي تم إجراؤها في هذا الإطار لم تكشف عن وجود فروق حاسمة لحساب أحد الجنسين، أي أن النتائج في هذا المجال ليست حاسمة وهو ما يؤكد على وجود بعض التحيز الذي يمكنه أن يسهم في تغيير الحقيقة، إلا أن القابلية البيولوجية من جانب البنين لصعوبات التعلم تلعب دورا هاماً حيث توضح الإحصاءات المرتبطة بذلك أن هذه الصعوبات أكثر انتشاراً بين البنين قياساً بالبنات(عادل عبدالله محمد،٣٦٨،٢٠١٠).

تصنيف صعوبات التعلم:

من خلال مراجعة التراث النظري الذي كتب حول صعوبات التعلم نلاحظ أن أهم تصنيف لصعوبات التعلم يصنفها على أساس صعوبات أكاديمية ونمائية وهو على النحو التالي:

أولاً: صعوبات التعلم النمائية:

يقصد بصعوبات التعلم النمائية بأنها الصعوبات الخاصة بالإنتباه والذاكرة والإدراك والتفكير وصعوبات اللغة الشفوية وفيمايلي شرح لهذة الصعوبات:

أ- الإنتباه Attintion:

يعرف الإنتباه على أنه عملية اختبار وتركيز للمنبهات التي يواجهها الإنسان في حياته، فهو لا ينتبه إلى كل المنبهات التي يواجهها في حياته لكثرتها،كالمنبهات البصرية والسمعية واللمسية والشمية والذوقية التي تصدر عن البيئة، أو من الإنسان نفسه، وإنما يختار ما يناسبه، أو يهمه معرفته أوعمله أوالتفكير فيه، فالإنتباه هو اختبار أو تهيؤ ذهني أو هو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين استعداداً لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه.

ب- الإدراك Perception:

يحتل الإدراك مركزاً محورياً في صعوبات التعلم النمائية بصورة عامة واضطرابات العمليات المعرفية بصفة خاصة، ويرتبط الإدراك إرتباطاً وثيقاً باضطرابات الإنتباه وتؤثر صعوبات التعلم الإدراكية على ما يلي:

- الأداء العقلي المعرفي.
- الأداء الحركي المهاري.
- الأداءات العقلية المعرفية والحركية والمهارية المركبة.

ج- التفكير Thinking:

لايقصد بالتفكير هنا الذكاء لأن الطفل من ذوي صعوبات التعلم لا يعاني من الإعاقة العقلية.حيث أكدت الكثير من الدراسات أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في عمليات التفكير،حيث أكد كولنان Cullinan وكاجن Kagen أنه يغلب على الأطفال ذوي صعوبات التعلم التصرف بإندفاع كما يمكن ملاحظة السلوكيات التالية:

- لايستطيع تطبيق ما تعلمه.
- يحتاج إلى وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب.
- يعطي إهتماماً بسيطاً للتفاصيل أو لمعاني الكلمات.
- لايستطيع إتباع التعليمات أو تذكرها.
- تنقصه القدرة على تنظيم أوقات العمل.

د- الذاكرة:

الذاكرة هي القدرة على الربط والاحتفاظ واستدعاء الخبرة،من ذلك نستنتج أن الذاكرة هي قدرة الفرد على تصنيف المعلومات، وعلى التخزين والإحتفاظ بها والقدرة على استرجاعها، لذا لايمكن تجاهل أثر الذاكرة كسبب رئيسي لصعوبات التعلم وهى مرتبطة ارتباطاً وثيقاً مع الإدراك والإنتباه، والذاكرة نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على ترميز وتخزين أو معالجة المعلومات واسترجاعها.

هـ- التذكر والنسيان Remember and Forget

يتعلم الطلبة المعلومات والمهارات والإتجاهات ويكتسبوا الخبرات لكي يحتفظوا بها ويستخدموها في مواقف الحياة المختلفة، أما إذا لم يتمكن هؤلاء وهم من يعانون من اضطراب في عمليتي التذكر والنسيان وهم في الغالب ذوي صعوبات التعلم، فإن هذا يعني أنهم لا يتعلموا ولن يبق أثر لما تعلموه ولذا يفترض أن يراعي المعلمون في أثناء تدريسهم للطلاب أن يعمقوا هذه المعارف، لكي يحتفظ بها الطلاب ويتذكروها ويتمكنوا من استخدامها في الوقت المناسب.

(سعيد حسني العزة،٢٠٠٢،١٣٧؛ تيسير مفلح كوافحة وعمر فواز عبد العزيز،٢٠١٠،١٢٤)

ثانياً:صعوبات تعلم أكاديمية:

تشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية، أو أن عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على إكتسابه التعلم في المراحل التعليمية التالية. ومما يتضح لنا أنه توجد علاقة إرتباطية قوية بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، فمثلا إذا عجز طفل عن القراءة كصعوبة أكاديمية قد يرجع إلى عدم قدرته على تركيب وتجميع الأصوات في كلمة واحدة أي صعوبات التعلم النمائية المتمثلة في ضعف توليف الأصوات هي التي تمنع الطفل من القراءة صعوبة أكاديمية، وعلى ذلك يمكن القول بأن أكثر التصنيفات شيوعا وقبولا اليوم بين المهتمين والمتخصصين في هذا المجال هو تصنيف صعوبات التعلم الذي أورده كيرك وكالفانت (محمد النوبي محمد،٢٠١١،٥٧).

تصنف جمعية الطب النفسي الأمريكية American Psychiatric Association "١٩٩٤" صعوبات التعلم الأكاديمية في ثلاث مجالات هي: صعوبات تعلم الرياضيات، وصعوبات تعلم القراءة وصعوبات تعلم الكتابة، وفيما يلى عرض لهذة الصعوبات:

- **صعوبات التعلم في الرياضيات:**

يعاني الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات من صعوبة في أداء المهام الرياضية، وانخفاض المهارات الرياضية(على سبيل المثال فهم المفاهيم،الرموز،المصطلحات)، وانخفاض في المهارات الإدراكية(مثل قراءة الإشارات الحسابية)، أو قصور في مهارات الإنتباه(على سبيل المثال تعلم جدول الضرب)، أما الراشدون الذين يعانون صعوبات في تعلم الرياضيات فإنهم غير قادرين على إجراء

المقارنات الرياضية بين الأشياء، كما يعانون صعوبة في أداء العمليات الرياضية البسيطة، كما أن الأطفال والراشدين الذين يعانون من صعوبات تعلم في الرياضيات يظهرون صعوبة في فهم الأعداد وفهم المفاهيم المكانية، وصعوبة إجراء العمليات الرياضية(الجمع والطرح، عدم القدرة على تذكر حقائق الرياضيات)، وصعوبة في حل المسائل الرياضية المكتوبة في شكل جمل، كتلك الموجودة في مقياس وكسلر لقياس الذكاء ومقياس وكسلر – بلفيو لقياس ذكاء الراشدين(محمود فتوح محمد،٢٠١٤،١١).

- **صعوبات تعلم القراءة:**

هى من أكثر الموضوعات انتشاراً بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم،حيث يمكن أن نجد الكثير من المظاهر الموجودة بين الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية، ومن بين هذه المظاهر نجد الطالب يعاني من ضعف في فهم مايقرؤه، وقد يكون السبب ناتجاً عن عدم قدرته على تحليل صوتيات الكلمات،كما قد نجد هذا الطفل يقوم بعكس الكلمات والمقاطع عند الكتابة أو القراءة ومن المميزات أيضاً أن معدل التحصيل الدراسي لديه أقل من الطلبة العاديين بعام أو أكثر مع أنه يتساوى معهم من حيث درجة الذكاء.

- **صعوبة تعلم الكتابة:**

تحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية،حيث يسبقها في الإكتساب مهارات الإستيعاب والتحدث والقراءة، وإذا ما واجه الطفل صعوبة في إكتساب المهارات الثلاثة الأولى فإنه في الغالب سيواجه صعوبة تعلم الكتابة أيضاً.

يواجه الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم عدة أنواع من الصعوبات في تعلم الكتابة وهي:

- عدم اتقان شكل الحرف وحجمه.
- عدم التحكم في المسافة بين الحروف .
- الأخطاء في التهجئة.
- الأخطاء في المعنى والنحو. (تيسير مفلح كوافحة ،٢٠١٠،١٢٨)

يتضح من خلال العرض السابق لتصنيفات صعوبات التعلم وجود علاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، فعندما يحدث خلل أو قصور في واحد أو أكثر من العمليات النمائية فهذا يؤدي إلى قصور في التعليم الأكاديمي مثل القراءة أو الكتابة على حسب نوع القصور النمائي.

أسباب صعوبات التعلم:

يشير الباحثون إلى أن صعوبات التعلم يمكن أن ترجع إلى :

١. التلف الدماغي المكتسب:

يعد التلف الدماغي المكتسب هو من أكثر الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم، قد يكون ناتج عن الأسباب الآتية :

- **أسباب ماقبل الولادة:** تتضمن نقص تغذية الأم خلال فترة الحمل، والأمراض التي تصيب الأم الحمل خاصة بالأشهر الأولي منه، وكذلك تعرضها للإشعاعات وعدم التوازن الغذائي وتعاطي المخدرات والكحوليات، وتسمم الحمل نتيجة أخذ بعض الأدوية والمضادات الحيوية وخصوصاً التي تكون من مركباتها الثالدمين والأريجون.
- **أسباب أثناء الولادة:**تتضمن نقص الأكسجين نتيجة التفاف الحبل السري على الجنين،أوالضغط على الجنين، انفصال المشيمة، النزيف الشديد، والولادة المبكرة أو المتعسرة.
- **أسباب بعد الولادة:**تتضمن الحوادث التي قد تؤدي إلى ارتجاج في المخ مثل التهاب الدماغ والتهاب السحايا والحصبة الألمانية والحمي القرمزية التي تؤثر في الدماغ وأجزاء أخرى من النظام العصبي (محمود فتوح محمد،٢٠١٤،٢٥).

٢. **العوامل الجينية:**

تشير معظم الدراسات إلى أن انتشار صعوبات التعلم توجد بين عائلات محددة، وقد أشارت الدراسات التي أجريت على العائلات والتوائم إلى أن العامل المهم في حصول الصعوبة يعود إلى العامل الوراثي وأن نسبة ٢٥%-٤٠% من الأطفال واليافعين الذين يعانون من صعوبات التعلم انتقلت إليهم عن طريق عامل الوراثة، فقد يعاني الأخوة والأخوات داخل العائلة الواحدة من صعوبات مماثلة، وقد توجد عند العم والعمة أوالخال والخالة أو عند أحد أبنائهم وبناتهم (تيسير مفلح كوافحة،٢٠١٠،١٣١).

٣.العوامل البيئية:

أن صعوبات التعلم غالباً ماتكون إنعكاساً لما يعانيه المتعلم من معوقات بيئية ترتبط بصعوبات تعلمه، حيث أن الجوع والصداع في المنزل قد يمنع من التركيز في الدراسة والذي يعتبر بدوره مشكلة تعليمية، وعلى أية حال، فإن سوء التغذية أو عدم الحصول على الرعاية الصحية المطلوبة يمكن أن يؤدي إلى صعوبات أو معوقات عصبية ينتج عنها صعوبات تعليمية (سليمان عبد الواحد يوسف،٢٠١٠،٥٧).

ومن الملاحظ أن حالات صعوبات التعلم أكثر شيوعاً في أوساط الأطفال الذين ينتمون للطبقات الإجتماعية الأقل حظاً(الفقراء)، ويعتقد أن سوء التغذية ومحدودية الفرص للنمو والتعلم المبكر من الأسباب ذات الصلة، ويتفق كل من لوفيت وانجلمان على أن الفقر الواضح في فرص التعلم وسوء التعليم في برامج ماقبل المدرسة أو الصفوف الأولي في المرحلة الإبتدائية المبكرة، هي من أسباب صعوبات التعلم(السيد عبد القادر شريف،٢٠١٤،٢١٧).

يتضح من العرض السابق أن صعوبات التعلم تعتبر عملية متعددة العوامل ومتفاعلة الأسباب،فلابد أن يوضع ذلك الإعتبار عند تشخيص صعوبات التعلم لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية،فقد تشير الأسباب السابق ذكرها إلى أن صعوبات التعلم ناتجة عن إنخفاض المستوي الوظيفي للمخ أو المهارات الإدراكية، أو بعض العوامل البيئية التي تعوق التحصيل الدراسي والتقدم التعليمي، أو التفاعل بين أكثر من عامل من العوامل السابقة.

محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم:

أشار كل من زيدان أحمد السرطاوي (٤٤،٢٠٠١)، نور محمد البطاينة(٢٣،٢٠٠٦)، وعادل عبدالله محمد (٤٢،٢٠٠٩)، إلى أنه توجد محكات يجب التأكد منها قبل إصدار الحكم بأن لدى الطفل صعوبات تعلم، ولتمييزه عن حالات الإعاقة الأخرى، لابد من مراعاة مجموعة من المحكات وهي:

١. محك التباعد أو التباين Discrepancy Criterion:

يشير محك التباعد إلى وجود فرق دال بين قدرات الطفل العقلية (ذكائه) ومستوى تحصيله الفعلى في مجال واحد أو أكثر من مجالات الإستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب، حيث إن ذكاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يقع ضمن المتوسط أو فوق المتوسط، إلا أن تحصيلهم الأكاديمي منخفض مقارنة بما يجب أن يكون عليه نسبة إلى ذكائهم(عبد الناصر أنيس عبد الوهاب،٢٠٠٣،٦١).

٢. محك التفاوت بين القدرات الذاتية:

يستدل مبدئياً على معظم صعوبات التعلم باضطرابات في القراءة أو الكتابة أو الحساب أي في جانب واحد أو أكثر من جوانب التحصيل المختلفة، وقد يستدل عليها أيضاً من الاضطرابات في الإنتباه أو الإدراك، حيث أن هذه الاضطرابات تدعوا إلى التشكك بوجود صعوبة تعليمية.ولكن من الجدير بالذكر وجود فروق داخل الفرد نفسه بمعنى أن تحصيل التلميذ ذي الصعوبة لا يكون منخفض في جميع المجالات الأكاديمية فقد يعاني التلميذ مثلاً صعوبة في القراءة في الوقت الذي يكون فيه تحصيله مرتفع في الحساب، ويعزى هذا التفاوت إلى أن القدرات الخاصة لا تتطور جميعها بنفس النسق، فنجد بعضها نامياً نمواً سوياً وبسرعة طبيعية بينما يتخلف غيرها، وينعكس هذا التفاوت في القدرات على مستويات تحصيل المواد المختلفة (راضي أحمد الوقفي، ٤٢،٢٠٠٣).

٣. محك الإستبعاد:

أي يستبعد الأطفال الذين لديهم عجز أو قصور يسبب لهم هذه الصعوبات وهذا لايعني أنه لا يوجد من الأفراد المعاقين من يعاني من الصعوبة التعليمية غير أن هؤلاء يحتاجون إلى برامج خاصة تتناسب مع إعاقاتهم (تيسير مفلح كوافحة ،عمر فواز عبد العزيز ١٣٨،٢٠١٠).

٤. محك الصعوبات الأكاديمية:

تعتبر صعوبات التعلم الأكاديمية من أكثر المحكات المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لدى العاملين في المجال التربوي، وتتجلى هذه الصعوبات في صورة ضعف في المهارات الأساسية للإستماع والقراءة والكتابة والكلام وإجراء العمليات الحسابية والتفكير الرياضي (أسامة محمد البطاينة، عبد المجيد محمد الخطاطبة، عبيد عبد الكريم السبايلة، مالك أحمد الرشدان، ٢٠١٥،٣٧).

٥. محك مشكلات الذاكرة:

أشار كل من "سوانسون وسيز" إلى الذاكرة بأنها القدرة على ترميز ومعالجة واسترجاع المعلومات التي يقابلها الفرد. وقد يعاني بعض الأطفال من خلل في مهارات الذاكرة ومن هؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم، الذين يعانون من مشاكل في أداء المهام الأكاديمية والمعرفية والتي ترتبط بالذاكرة ،حيث يلاحظ عادة على الأطفال ذوي صعوبات التعلم مشكلات في التذكر السمعي والبصري، حيث لا تحتفظ الذاكرة لديهم بالمعلومات فترة كافية لمعالجتها وترميزها، وبالتالي ينسى هؤلاء الأطفال تهجئة الكلمات والحقائق العامة والرياضية والتعليمات الشفوية(Swanson & Sáez,2003,182).

٦. محك التربية الخاصة:

يبين هذا المحك أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين فضلاً عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين وإنما يتعين توفير نوع محدد من التربية الخاصة من حيث (التشخيص والتصنيف والتعليم) يختلف عن الفئات السابقة(فيصل محمد الزراد،٢٠١٢،١٣٣).

٧. محك المؤشرات السلوكية المرتبطة أو المميزة لذوي صعوبات التعلم:

يقوم هذا المحك على أساس أن هناك خصائص سلوكية مشتركة مثل النشاط الحركي المفرط ،قصور الإنتباه، الإحساس بالدونية يشيع تكرارها وتواترها لذوي صعوبات التعلم، ويمكن للمعلم ملاحظتها والقيام بالمسح المبدئي والكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم وذلك باستخدام مقاييس تقدير السلوك.

٨. محك العلامات النيورولوجية:

يقوم هذا المحك على أساس أنه يمكن التعرف على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي في المخ أو الإصابة البسيطة في المخ، والتي يمكن فحصها باستخدام رسم المخ الكهربائي، وتتبع التاريخ المرضى للطفل(سليمان عبد الواحد يوسف،٢٠١٠،١٣٠).

من خلال عرض المحكات المختلفة التي يستخدمها التربويون في تشخيص ذوي صعوبات التعلم لابد من الإشارة والتأكيد على أنه لا يكفي محك واحد لتشخيص صعوبات التعلم، بل يجب الإعتماد

على محكين معاً أو أكثر في وقت واحد وذلك حتى يكون التشخيص أكثر دقة، ولكن ليس من الضروري اجتماع كل المحكات معاً في الحالة الواحدة.

الخصائص النفسية والسلوكية لذوي صعوبات التعلم:

إن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم ليسوا مجموعة متجانسة، وبالتالى فإن من الصعب الحديث عن مجموعة من الخصائص التي يتصف بها كل طالب يعاني من صعوبات التعلم لذا سنحاول إيجاز أكثر الخصائص شيوعاً لدي هذه الفئة كمجموعة غير متجانسة، وهذا يعني أن بعض الخصائص يمكن ملاحظتها لدى الطالب الذي يعاني من صعوبات التعلم، بينما قد لا ينطبق البعض الأخر على نفس الطالب(يحي أحمد القبالى،٢٠٠٦،٣٩).

تتفق معظم المصادر على بعض الخصائص النفسية والسلوكية لذوي صعوبات التعلم بإعتبارها الأكثر شيوعاً لديهم، حيث يشير سعيد حسني العزة (٢٠٠٢،١٤٠)، فتحي مصطفي الزيات(٢٠٠٨،٥٣)، سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠،٣٥١)، وتيسير مفلح كوافحة وعمر فواز عبد العزيز(٢٠١٠،١٣٣) إلى بعض الخصائص هي على النحو التالي:

١. الاضطراب الانفعالي والاجتماعي:

تعتبر حياة الأطفال العاديين هي فترة إنجازات نفسية كبيرة، فالطفل تتشكل شخصيته المستقبلية في السنوات الأولى من حياته، أما ذوو صعوبات التعلم فيبدو عليهم الإنعزال ولايستطيع أحدهم أن يجعل لنفسه أداء ثابتاً. مما يجعله يحافظ على عضويته ضمن مجموعة الضعفاء خاصة في القراءة وذلك لعدم قدرته على مجاراة زملائه، وهذا يؤدي الى عدم ثقته بنفسه فينظر إليها نظرة دونية تؤدي إلى التوتر الدائم لديه، فيشعر بالإهانة وعدم الإحساس بالزمن فيؤدي إلى انزعاجهم وابتعاد هؤلاء الأطفال عن زملائهم بسبب الاضطرابات الانفعالية والسلوكية التي يعانون منها.

٢. صعوبات في التفكير:

يتصف ذوي صعوبات التعلم بأن لديهم صعوبات في التفكير، والاستدلال، والذاكرة ومشكلات في تنظيم الأفكار، والوصول إلى الحكم، والقيام بالمقارنة، والحساب، والتفكير المنطقي والتفكير الناقد، وتأويل المدركات البيئية بشكل مختلف، وعدم الإنجاز والتصرف قبل التفكير وضعف الذاكرة وعدم القدرة على الإسترجاع بالرغم من استيعاب المادة سابقاً وتذكر أشياء لا معني لها.

٣. صعوبات في الإدراك:

ترتبط بالمشكلات في مجال الإدراك السمعي والبصري وفهم واستيعاب المعلومات التي يحصلوا عليها من خلال حواسهم المختلفة، وسيتم تفصيل أنواع صعوبات الإدراك على النحو التالي:

أ) **صعوبات في الإدراك البصري:** الإدراك البصري عبارة عن عملية مركبة من استقبال دمج تحليل المثيرات البصرية بواسطة فعاليات مركبة عقلية، والأطفال الذين يعانون من خلل في الإدراك البصري يعانون من:

- تشويش في الإدراك البصري أي تشويش في استقبال وتنظيم وفهم معنى المثير البصري مع أن مركبات العين سليمة.
- صعوبة التمييز بين الأشياء والعلاقات التي ترتبط بينها في الحيز، لذلك يفقدون ثقتهم بأنفسهم لأنهم يدركون عالمهم بطريقة مشوشة وغير صحيحة.
- ضعف الذاكرة البصرية فهم لا يستطيعون تذكر الكلمات التي سبق أن شاهدوها.

ب) **صعوبات في الإدراك السمعي:** حيث أن الأطفال الذين يعاون من خلل في الإدراك السمعي يعانون من:

- سماع أصوات وأنغام مختلفة وذلك يؤدي إلى فهم خاطئ لهذه الأصوات.
- صعوبة تذكر الأشياء التي سمعوها.
- صعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة.
- وجود صعوبة في القراءة وذلك بسبب صعوبة تذكر المقطع الصوتي الذي ذكر من قبل المعلم.
- صعوبة في تمييز مصدر الصوت والتمييز بين الكلمات.
- صعوبة في إخراج نبرات صوتية مختلفة ودمج أصوات كلامية.

٤. اضطراب الإنتباه وشرود الذهن:

حيث يجد بعض المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم مشكلات وصعوبات في استمرار التركيز على المثير الهدف أو النشاط، عندما تتداخل أنشطة أخري منافسة في نفس المجال البصري أوالسمعي، حيث يسهل تشتت هؤلاء أو افتقادهم الإنتباه أو التركيز.

٥. الإعتمادية المفرطة:

يكتسب العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الإفراط في الاعتمادية أي زيادة الإعتماد على الآخرين كالآباء والمدرسين وغيرهم عن طريق طلب مساعدات غير عادية أياً كانت طبيعة الأنشطة التي يمارسونها، ودائماً يتعلل هؤلاء الأطفال بعجزهم أو عدم قدرتهم على ممارسة الأنشطة التي يمارسها أقرانهم، متقمصين الإحساس بالعجز المكتسب أوالإفراط في الإعتمادية.

٦. السلوك الإنسحابي :

يكون نتيجة لفشل المتعلمين في إجراء أي تفاعل اجتماعي وشعورهم بالإفتقار إلى القدرة على منافسة أقرانهم بسبب تكرار فشلهم الأكاديمي. وقد يتجه البعض من هؤلاء المتعلمين ذوي صعوبات

التعلم إلى الوحدة والعزلة الإجتماعية، وقد يؤدي هذا إلى عدم القدرة على التفاعل الإيجابي مع أقرانه أو مع الكبار ممن يتعاملون معه.

٧.سوء التكيف الإجتماعي:

يرتبط سوء التكيف الاجتماعي بعدم الإمتثال للقوانين و التعليمات أو النظم الاجتماعية، وتجاوز حدودها و القيام بالأفعال التي يرضاها المجتمع، والإعتداء على التعليمات المدرسية أو غيرها. فالفرد غير المتكيف اجتماعياً في نزاع دائم مع القيم التي يجب التعامل معها واحترامها في المجتمع والمدرسة.

٨.صعوبات في التحصيل الدراسي:

يظهر ذوي صعوبات التعلم تذبذباً في التحصيل الدراسي سواءاً كان في الموضوع الواحد أو المواضيع المتعددة، وهذا ما يؤكد الإختلاف بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسي.

٩.الاضطرابات العصبية البيولوجية:

وتتمثل هذة الاضطرابات في بعض الإشارات العصبية الموجودة في مظاهر المهارات الحركية الدقيقة لديهم.

١٠.اضطراب السلوك الحركي :

يعاني هؤلاء الأطفال من اضطرابات في التوازن الحركي أو المشي أو البقاء في مكان واحد، أو المسك في الأشياء بالطريقة االمألوفة عند الأطفال العاديين المماثلين لهم في عمرهم الزمني، كما انهم يتصفون بالقهرية والعدوان والحركة الزائدة وسرعة الانفعال.

١١.السلوك اللغوي:

من أهم مايميز صعوبات التعلم الاضطرابات اللغوية، وصعوبة القراءة، وعدم القدرة على التتابع الصحيح للمهارات القرائية، وصعوبات كتابية ناتجة عن عدم القدرة الحركية الدقيقة لدي هؤلاء الاطفال، ونقل المادة المراد نسخها، كما أنهم يعانون من عجز في التآزر البصري وإدراك الرموز، وتأخر في ظهور الكلام كما أنهم يتصفون بسوء تنظيم وتركيب الكلام، والتحدث بجمل غير مفيدة، واستعمال الكلمات، والأفعال والأزمنة المتعلقة بها في الأماكن غير المناسبة لها.

١٢.الإندفاعية:

وتشير إلى التسرع في السلوك دون التفكير بنتائجه، وتعكس هذه الصفة ضعف التنظيم والتخطيط لمواجهة المواقف أو المشكلات، سواء التعليمية أو غيرها، كما أنها ترتبط بدرجة عالية بخاصية الإفراط في النشاط، وعليه فإن السلوك الاندفاعي يحرم الطفل من التفكير المنطقي في حل المشكلات (السيد عبد القادر شريف،٢٠١٤،٢٢٩) .

يلاحظ من الخصائص السابقة التي تم عرضها أن معظمها ليس مقصوراً على ذوي صعوبات التعلم،بل أن معظمها يمكن ملاحظته لدى المعاقين عقليا، أو الذين يعانون من اضطرابات سلوكية.فتري الباحثة إن ما يميز الطلبة الذين يعانون صعوبات في التعلم هو التباين الواضح لديهم بين مستوى تحصيلهم الدراسي الفعلى، واستعداداتهم وقدراتهم العقلية الكامنة، فالطالب ذو الصعوبات التعلمية طالب ذكي تتراوح درجة ذكائه بين المتوسط فأعلى، وهو يدرك أخطاءه فيصاب بالإحباط نتيجة فشله المتكرر، ولأنه يعيش في بيئة لا تفهمه جيداً يميل إلى الإبتعاد عما يدور حوله مع قلة الفرص المتاحة للتقدم، وبناءاً عليه هو أحوج ما يكون إلى الإرشاد والرعاية النفسية والتفهم.

النماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم:

يوجد العديد من النظريات المفسرة لصعوبات التعلم والتي تناولت مفهوم صعوبات التعلم من عدة زوايا بحسب ما تتبناه كل فئة من العلماء والمفسرين، فليس هناك اتفاق حول الأسباب الفعلية لصعوبات التعلم، ويتضح ذلك من خلال العرض التالي للنماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم:

١- النموذج النيورولوجية:

يفترض هذا النموذج أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات مخية، ويظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم بوضوح كثيراً من الإشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال العاديين. ويكاد يتفق أغلب المنظرون في النموذج النيورولوجي على أن صعوبات التعلم تنتج من إصابات المخ المكتسبة، وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ، والعوامل الكميائية الحيوية.

أ- إصابة المخ المكتسبة:

إن إصابة المخ تؤدي إلى عدم القدرة على تنظيم أو تكامل وتركيب المعلومات اللازمة للمهارات الأكاديمية مما يؤدي بدورة إلى حدوث صعوبة في التعلم.

ب- عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ(السيطرة المخية):

أكد مؤيدوا هذا الإتجاه على أن صعوبات التعلم تنتج عن عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي لدى الطفل من كونها نتيجة لعيوب معرفية عامة حيث إن النصف الكروي الأيمن للمخ يختص بالمعالجة المتزامنة للمعلومات البصرية والمكانية، والنصف الكروي الأيسر يخنص بالمعالجة المتتابعة للمعلومات اللغوية، والتكامل بين النصفين مطلوب وضروري لعملية التعلم، والاضطراب الوظيفي في أي منهما يسبب حالة من عدم التوازن وبالتالي صعوبات في التعلم.

ج- العوامل الكيميائية الحيوية:

ترتبط بصور التوازن الكيميائي الحيوي في الجسم حيث أن جسم الإنسان يحتوي على نسب محددة من العناصر الكيميائية الحيوية التي تحفظ توازن حيوية الجسم ونشاطه، وأن الزيادة أو النقص في هذه

العناصر يؤثر على خلايا المخ فيما يعرف بالخلل الوظيفي البسيط والذي هو من أهم مظاهرة الحركة الزائدة التي تعتبر واحدة من خصائص الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم. وبالرغم من المزايا التي قدمها أصحاب النظرية النيرولوجية إلا أن التفسيرات التشخيصية في ظل هذه النظرية تحتاج إلى خبرات إكلينيكية ماهرة ومدربة الأمر الذي يصعب توفيره بالنسبة للأعداد المتزايدة من ذوي صعوبات التعلم والاضطرابات المخية الوظيفية الأخري (سليمان عبد الواحد يوسف،٢٠١٠،٦٤).

٢- نموذج العمليات النفسية:

يقوم هذا النموذج في الأساس على افتراض محدد يري من خلاله أن قصور العمليات النفسية المختلفة كالانتباه ، والإدراك، والذاكرة يعد مظهراً أولياً للاضطراب الوظيفي البسيط والمشكلات الأكاديمية حيث يعتبر هذا القصور هو المسئول الأول عن حدوث تلك الصعوبات نظراً لما يمكن أن يؤدي إليه من قصور في المهارات الأكاديمية المختلفة (عادل عبدالله محمد،٢٠١٠،٣٧٠).

٣- النموذج التطوري (النمائي):

يقوم هذا النموذج على افتراض وجود العلاقة بين عمليات التعلم ومستوى نضج الطفل، فالتعلم له مهارات ولكل مهارة مرحلة اكتساب مرتبطة بمستوى النمو ونضج العمليات المعرفية لدى الطفل،ويشير المختصون بهذا المجال إلى أن سبب الصعوبة يرجع إلى تأخر بعض العمليات المعرفية والتي تكون سبب في تعلم المواد الأكاديمية. كل من الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين يمرون بهذه المراحل (مراحل النمو كما حددها بياجيه)، ولكن يوجد بعض التأخر في النمو المعرفي لدى هؤلاء الأطفال وتأخر في النمو الإدراكي والمهارات الخاصة، حيث يعتمد الطفل ذوي صعوبات التعلم على العمليات الحسية عند التعامل مع هؤلاء الأشياء، كما أنهم يتأخرون في اكتساب العمليات الحسية مما يؤخر الوصول إلى مستويات إجرائية متقدمة للتفكير ممايؤدي إلى صعوبات التعلم(محمود عوض الله سالم، مجدي محمد الشحات، أحمد حسن عاشور،٢٠٠٨،٤٧).

٤- النموذج السلوكي:

ظهر هذا النموذج كرد فعل للنموذج العصبي حيث يشك في العجز العصبي كسبب للصعوبة، ويرى أن صعوبات التعلم ترجع إلى أسباب أخري بخلاف الاختلال العصبي تتمثل في مجموعة من العوامل الخارجية من أهمها متغيرات السياق الإجتماعي، وتاريخ تعلم الطفل، والإتجاهات الوالدية نحو الإنجاز والتحصيل، والحرمان البيئي، سوء التغذية، استراتيجيات التدريس المتبعة، والأسلوب المعرفي للطفل. وبالتالي فإن علاج مشكلات التحصيل هنا يتم عن طريق تعديل الظروف البيئية التعليمية للطفل(عادل عبدالله محمد،٢٠١٠،٣٧١). ويرتكز هذا النموذج على مبدأ صعوبة البحث في العلاقة بين صعوبات التعلم وبين العجز الوظيفي في العمليات العقلية، ويكتفي البحث في الخصائص السلوكية لهؤلاء الأطفال مثل(الإعتمادية، الشعور بالإحباط، التقدير الزائد

للغير، العدوانية، الإنعزالية، النشاط الحركي الزائد، ضعف القدرة على التركيز والإنتباه واضطرابات الذاكرة والتفكير..)(ماجدة السيد عبيد،٢٠٠٩،٣٥).

٥- النموذج المعرفي:

يهتم بتجهيز وتناول المعلومات أو معالجتها وتنظيمها من جانب الفرد وما يرتبط بذلك من عمليات، ووظائف أولية. وتحدث صعوبات التعلم بحدوث خلل أو اضطراب في إحدي العمليات التي قد تظهر في تنظيم المعلومات أو تحليلها أو تخزينها أو تصنيفها أو استخدامها. ولذلك تتأثر الكفاءة العقلية لهؤلاء الأطفال سلباً بوجود تلك الصعوبات لديهم. ويرتبط النموذج بثلاث مفاهيم وثيقة الصلة بصعوبات التعلم هي قصور كل من ما وراء المعرفة، والدافعية، وتجهيز المعلومات البصرية.

٦- النموذج أو المنظور متعدد الأبعاد:

لا يكتفي هذا النموذج في تفسير صعوبة التعلم بوجود سبب واحد لها حيث يرى في ذلك قصورا في رؤية صعوبات التعلم وتقييمها وعلاجها، ولذلك فإن هذا النموذج يقترح فروضاً فرعية متعددة لها وذلك من النماذج السابقة جميعها.(عادل عبدالله محمد،٢٠١٠،٣٧٣)

يتضح مما سبق أن هذه النماذج قد حاولت أن تفسر أسباب صعوبات التعلم كل من ناحية معينة، بحيث يمكن أن يكون مجموع تلك النماذج تفسيراً متكاملاً لصعوبات التعلم، فليست تلك النماذج متباينة أو متعارضة بل هي متكاملة، فالصعوبات قد ترجع إلى مشكلات نيورولوجية أو لمشكلات طبية أو لمشكلات في العمليات النفسية، أو لمشكلات سلوكية، أو لمشكلات في تجهيز وتناول المعلومات، أو لبعض المشكلات المرتبطة بالاضطراب الإدراكي الحركي، أو لوجود حد أدنى من الخلل الوظيفي، وبالتالي يكون النموذج متعدد الأبعاد هو الأقرب في تفسير صعوبات التعلم.

❖ المبحث الثاني : الطلبة المتفوقون دراسياً High Achiever Students.

المتفوقون دراسياً هم الثروات الحقيقية لشعوبهم، بل هم كنوزها وأغني مواردها البشرية. فعليهم تنعقد الآمال في التصدى للصعاب والمعوقات وحل المشكلات التي تعترض مسيرة التنمية، وفي ارتياد آفاق المستقبل ومواجهة تحدياته، لذا أصبح الاهتمام باكتشافهم، وتهيئة سبل رعايتهم، والعمل على حسن استثمار طاقاتهم واستعداداتهم ضرورة يفرضها التقدم والتغيرات المتسارعة في مختلف نواحي الحياة. يعتبر التفوق الدراسى أحد أهم المواضيع الهامة التي نالت اهتمام العديد من الباحثين في إطار التربية والتعليم، ونقدم فيما يلي العديد من العناصر المتعلقة بهذا الموضوع.

تعريف التفوق:

وردت كلمة تفوق في معجم اللغة العربية المعاصر بمعنى تفوق على غيره، أي فاقه وعلاه في الشرف والمكانة وتفوق على أصدقائه وتفوق في عمله أي برع فيه وأحرز نجاحاً فيه (أحمد مختار عمر ،٢٠٠٨،١٧٥٤). والتفوق اصطلاحاً يختص بالتفوق العقلي، حيث عرف المتفوق عقلياً بأنه

الشخص الذي يتفوق على أقرانه في الأنشطة التي يقوم بها العقل(فتحي عبد الرسول محمد،٢٠٠٨،٣٧٧). و عرف فهيم مصطفي (٢٠٠٩،١٢) التفوق على أنه الكفاءة المتميزة والقدرة الفعلية العالية والذكاء المرتفع، وهو الأداء المتميز والمهارة في حقل أو أكثر من حقول المعرفة. أما المتفوق هو من يبدي أو يظهر قدرة واضحة في جانب معين من جوانب النشاط الإنساني، وأنه يمتلك نسبة عالية من الذكاء، والذكاء هو مقياس التفوق، ويمكن اعتماد درجة الذكاء دليلاً على مستوي التحصيل العلمي.

والمتفوق هو الذي يحصل على درجة عالية من الذكاء المرتفع ويمتلك وظائف وأنشطة عقلية متقدمة وسريعة يعبر عنها في صورة قدرات مرتفعة في المجالات المعرفية والإبداعية والاستعداد الأكاديمي والقيادية والفنون المرئية والأدائية (عاطف حامد زغلول،٢٠١٠،١٦). والطلاب المتفوقين هم أولئك الذين لديهم القدرة على الأداء العالي فى المجالات المختلفة. وهم يحتاجون إلى برامج وخدمات تعليمية متباينة تتجاوز تلك التي تقدم عادة في المدارس العادية من أجل تحقيق التقدم والانجاز والمساهمة في رقي المجتمع. ويكون لديهم قدره على الأداء العالي في المجالات التالية:

- القدرة العقلية العامة.
- الكفاءة الأكاديمية .
- التفكير الإبداعي أوالإنتاجي.
- القدرة على القيادة.
- الفنون البصرية وفنون الأداء.
- القدرة الحركية.(Hello, Mönks, Sternberg& Subotnik ,2000, 145)

تعريف المتفوقين دراسياً:

يعرف التفوق الدراسي اصطلاحاً بأنه الإرتفاع الملحوظ في التحصيل أو الإنجاز الدراسي عن الأكثرية أو المتوسطين من الأقران. أما اجرائياً فإن المتفوق دراسياًهو كل من يقع في النسبة المئوية العلا من (٣%-٥%) تبعاً لتحصيلة الدراسي، وقد عمد بعضها الآخر إلى القول بأن المتفوق دراسياً هو كل من يقع ضمن أفضل (١٥%-٢٠%) من المجموعة التي ينتمي إليها(عبد الرحمن سيد سليمان وتهاني محمد عثمان،٢٠٠٨،٥٢).

أسباب الإهتمام بالمتفوقين عالمياً:

أشار فتحي عبد الرحمن جروان(٢٠١٦،١٦) إلى وجود الكثير من الأسباب التي ساهمت بشكل أو بآخر في تزايد الإهتمام بتربية المتفوقين وتعليمهم منذ بداية القرن العشرين وفيما يلي ذكر لهذه الأسباب:

أولاً:تقدم حركة القياس العقلي.

من الطبيعي أن يتأثر الاهتمام بالمتفوقين بتطور حركة القياس العقلي، ذلك أن عملية الكشف عن الموهوب والمتفوق تتطلب دون أدنى شك قياساً لقدراته بطريقة ما. ولهذا قدم عديد من الباحثين والعلماء في مجال التربية وعلم النفس أدوات قياس مختلفة لقياس القدرة العقلية. وقد تطورت حركة القياس العقلي خلال الفترة مابين ١٨٧٥ و١٩٧٠ بفضل مجهودات كثيرة من العلماء والتربويين في أقطار مختلفة من العالم، لكن ثلاثة منهم تركوا بصمات واضحة، ويعزى إليهم أكبر الأثر في تقدم هذه الحركة وهم:

- **فراسيس جالتون Francis Galton (1822-1911)**

فرانسيس جالتون هو أول من حاول دراسة الذكاء باستخدام المعدلات المتحققة تجريبياً لمستوى الإنجاز. وقد أشار إلى أن الافراد يختلفون في الخصائص الموروثة من حيث الدرجة فقط، وأوضح أن هناك نوعين من القدرة هما: القدرة العامة والقدرة الخاصة التي هي بمثابة مواهب واستعدادات أساسية لعمل ما. وكان يرى أن من دون قدرة عامة لا يستطيع الفرد أن يكون رياضياً ولكنة لن يصبح رياضياً عظيماً إذا لم تتوافر لديه قدرة خاصة مرتفعة (فتحي عبد الرحمن جروان،٢٠١٦،١٧).

كان جالتون يعتقد أن الذكاء يرتبط بحدة حواس الفرد، مثل البصر والسمع والشم واللمس. ومن ثم تضمنت جهوده لقياس الذكاء بإعداد اختبارات مثل اختبارات الحدة البصرية والسمعية والحساسية اللمسية.ويرى أن قدرة الفرد الحسية (الذكاء) تعود إلى الانتخاب الطبيعي والوراثة.

- **ألفرد بينيه Alfred Binet (1857-1911)**

إذا كانت اختبارات قوة الحواس التي وضعها جالتون ومن بعده كاتل تمثل أول محاولة لقياس الذكاء، فإنه يمكن اعتبار العالم الفرنسي ألفرد بينيه الأب الروحي لاختبارات الذكاء الحديثة. ففي عام ١٩٠٤ كلف بينيه من قبل وزير التعليم العام الفرنسي بوضع اختبار للتعرف على الأطفال بطيئي التعلم الذي لا يفيدون من بقائهم في الصفوف العادية بمدارسهم حتى يمكن عزلهم ووضعهم في صفوف خاصة لتقدم لهم برامج خاصة، وكان من أهم إسهامات بينيه توضيح مفهوم العمر العقلي الذي يعني نمو الذكاء، وأي طفل قد يكون في مستوى عقلي ملائم لعمره وقد يكون متقدماً أو متأخراً عن ذلك، وأن الأطفال الذين يتعلمون بسرعة في أي مستوى عمري يحققون ذلك لأسباب منها ارتفاع نسبة ذكائهم(ديل سينجل وجاري دافيس وسيلفيا ريم،٢٠١٤،٢٥).

وفي عام ١٩٠٥ توصل بينيه بمساعدة سيمون (١٨٧٣- ١٩١١) إلى وضع أول اختبار فردي متكامل للذكاء عرف بمقياس بينيه. وكان يشتمل على ثلاثين اختباراً فرعياً متدرجة بشكل منتظم وفق صعوبتها، ولا يتطلب النجاح فيها خبرة معينة نتيجة برامج تعليمية محددة. وقد حصل بينيه على معايير للاختبار من خلال عينة محدودة بلغ عدد أفرادها خمسين طفلاً تراوحت أعمارهم بين سن

الثالثة وسن الحادية عشرة مفترضاً أنهم متوسطوا القدرة العقلية بناء على تقديرات معلميهم بالإضافة إلى عدد آخر من الأطفال المتخلفين عقلياً (فتحي عبد الرحمن جروان،٢٠١٦،١٨).

- **لويس تيرمان Lewis Terman (1877 – 1956)**

تشير الأدبيات المتوافرة في مجال القياس العقلي ورعاية الموهوبين إلى ارتباط اسم تيرمان ارتباطاً كبيراً بعلم نفس الموهبة وتعليم الموهوبين والمتفوقين بصورة لم يسبقه إليها أحد. فقد كان رائداً في الدراسات والبحوث التي استهدفت تحديد وسائل التعرف على الموهوبين والمتفوقين وتطوير أساليب التربية والتعليم الملائمة لهم .

ففي عام ١٩٢١ شرع لويس تيرمان بحوثه عن المتفوقين، والتي عرفت بالدراسات الجينية للعبقرية، والتي تعد أشهر الدراسات الطولية في تاريخ علم النفس، وقد بدأت هذة الدراسات على ١٥٢٨ تلميذاً بالمرحلة الإبتدائية والثانوية بولاية كاليفورنيا، واستمرت ما يقرب من الستين عاماً تم خلالها متابعة نمو هؤلاء الأطفال في مراحل النضج والشيخوخة عن طريق تيرمان و زملائه وتلاميذه، وقد تم نشر أول تقرير عن نتائج الدراسة عام ١٩٢٥ تلته عدة تقارير. كان من أهم نتائجها الأولية أن الأطفال المتفوقين يتمتعون بمعدلات صحية جسمية فوق المتوسط، كما أنهم أكثر توافقاً واتزاناً وصحة من حيث النواحي الانفعالية عن أقرانهم العاديين، مما أسهم في تغير الأفكار الخاطئة عنهم، وأشاع مزيداً من الاهتمام بهم (عبد المطلب أمين القريطي،٢٠٠٥،١٢٠).

ثانياً:الحرب الباردة وسباق التسلح.

أوجدت الحرب العالمية الثانية حالة من التوتر الدائم نتيجة مشاعر الخوف والشك المتبادل بين الطرفين المتصارعين، وكان من أبرز نتائج هذه الحالة سباق محموم على تطوير جميع أنواع أسلحة الدمار التي تجاوزت حدود التصورات في الميادين التقليدية وغير التقليدية والفضاء الخارجي أيضاً.وعلى مدى العقود الأربعة التي سبقت انهيار الإتحاد السوفييتي وحلف وارسو ظلت مخصصات التسليح توضع في مقدمة الأولويات الوطنية بالنسبة للدولتين الأعظم وغيرها من الدول الحليفة. ومن الطبيعي والحال هذه أن يكون للموهوبين والمتفوقين أكاديمياً وتقنياً دور فاعل في جميع الميادين والمجالات.

ثالثاً:الإنفجار السكاني والثورة التقنية والمعرفية.

شهد العالم خلال العقود الثلاثة الأخيرة أعظم انفجار معرفي في تاريخ البشرية، ولا شك أن هذا الوضع يولد مشكلات يتحتم من أجل التكيف معها إعادة النظر في دور المدرسة والكلية والجامعة.ومن جهة أخرى فقد رافق التقدم المعرفي انفجار سكاني هائل يتزايد فيه عدد سكان العالم سنوياً بمقدار مائة مليون على وجه التقريب بمعدلات عقد التسعينات ومن الطبيعي أن تتزايد تبعاً لذلك مشكلات الغذاء والتعليم والصحة والإسكان .. الخ. ولا شك أن الصراع القائم بين محدودية الموارد

والإحتياجات الضرورية يفرض على متخذي القرار اللجوء إلى عمليات مراجعة للأولويات وإذا كانت مرحلة جماعية التعليم وتعميمه قد قطعت أشواطاً بعيدة وبلغت غايتها في عدد من الدول العربية، فإن مرحلة التركيز على الكيف والنوع يجب أن تأخذ مكانها كأولوية قصوى في أي محاولة لتطوير العملية التربوية وتحديثها حتى تلبي الإحتياجات المتغيرة للطلبة والمجتمع.(فتحي عبد الرحمن جروان،٢٠١٦، ٢٤)

رابعاً:الجمعيات والمؤتمرات العلمية:

أنشئت "الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين" National Association for Gifted Children في الولايات المتحدة الأميركية عام ١٩٥٢، وصدرت أول دورية متخصصة برعاية الموهوبين في الولايات المتحدة أيضاً وهي مجلة الطفل الموهوب الربعية Gifted Child Quarterly التي تصدر كل ثلاثة شهور منذ عام ١٩٥٦، وأنشئت جمعيات وطنية مشابهة في بريطانيا عام ١٩٦٦ وفي فرنسا عام ١٩٧١. وعقد أول مؤتمر عالمي حول الأطفال الموهوبين والمتفوقين في مدينة لندن خلال النصف الأول من شهر أيلول عام ١٩٧٥، وشاركت فيه نخبة من العلماء والباحثين المهتمين بهذه الفئة من الأطفال بالإضافة إلى مندوبين يمثلون خمسين دولة من بينها ثلاث دول عربية هي الكويت والعراق وسوريا (ديل سينجل وجاري دافيس وسيلفيا ريم،٢٠١٤، ٢٨).

خامساً:المجهودات الفردية:

تبني عدد من الباحثين الدفاع عن قضية التربية الخاصة للموهوبين والمتفوقين بكل الوسائل الممكنة وكان لهم أثر كبير في تسليط الأضواء على الأضرار الكثيرة التى تعود على المجتمع أولاً وعلى الافراد انفسهم ثانياً نتيجة تجاهل المؤسسات التربوية أوإهمالها لحاجاتهم الخاصة، وربما كان من غير الممكن حصر جميع الاسهامات التى قدمها هؤلاء المربون لهذه القضية في مختلف أنحاء العالم. وسنكتفي بإيراد بعض الأمثلة لهؤلاء الباحثين مثل لويس تيرمان، وألفريد بينيه، والدكتورة ليت هولينغورث (فتحي عبد الرحمن جروان،٢٠١٦، ٢٨).

محكات تعريف التفوق الدراسي:

أهم المحكات التي اتبعها الباحثون في مجال التفوق الدراسي هي:

١. محك الذكاء Intelligence :

فلقد رأى متبعوه تعريف التفوق الدراسي على أساس نسبة الذكاء (I.Q.) مثل: تيرمان، هولنجورث، بيكر، نوريس، دنلاب، دانيلسون، لايكوك.

٢. محك التحصيل الأكاديمي Academic Achievement:

حيث اتبع مؤيدوه تعريف التفوق الدراسي على أساس التحصيل أو الإنجاز ومؤيدوه مثل: باسو،كونانت ، ديور، روث كارسون ، محمد نسيم رأفت ، عبد السلام عبد الغفار.

٣. محكات متعددة:

حيث رأى بعض الباحثين ضرورة عدم الاكتفاء بمحك بعينه لتعريف التفوق، بل وجوب الإعتماد على أكثر من محك أو معيار مثل الذكاء والتحصيل وآراء المدرسين وسجلات المدرسة واختبارات القدرات الخاصة ، والقدرات الإبتكارية. ومن أشهر هؤلاء الباحثين فليجر، بيش، هافيجهرت، ويتي وستنكويست، ثورنديك، بنتلي، كارول وغيرهم.(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف ،٢٠١١، ١٠٦)

خصائص المتفوقين دراسياً:

قرر كل من هلاهان وكوفمان Hallahan & Kauffman 1988 أن المتفوقين ليسوا بشراً خارقين للطبيعة ، بل على العكس فهم بشر عاديون،ويبدو أنهم يملكون كل شئ من قبيل الذكاء المرتفع والإبداع والإنجاز المرتفع ، والشعور بالرضا عن الذات وقيمتها(في عبد الرحمن سيد سليمان وتهاني محمد عثمان،٢٠٠٨، ٥٢).

يوجد العديد من خصائص المتفوقين دراسياً هي على النحو التالي:

١- الخصائص العقلية:

- ذكاؤهم مرتفع يحصلون على IQ ١٢٠ فأكثر على اختبارات الذكاء.
- يتميز الطلاب المتفوقون دراسياً عن زملائهم العاديين من حيث معدل النمو اللغوي والقدرة على إنتاج أفكار جديدة.
- لديهم قدرة على التركيز في الأنشطة لفترة طويلة .
- يتميزون بالفضول وكثرة الأسئلة، ويستثارون بشدة للظواهر الطبيعية حولهم، كما أن لديهم قدرة على تفسير الظواهر التي تحدث من حولهم.
- لديهم قدرة على توليد الأفكار بكمية كبيرة ومتنوعة وأصيلة أو نادرة، وقدرة أكبر على التخيل وحساسية للمشكلات التي تقع في إدراكهم .
- يبدون رغبة قوية وحب استطلاع والتعرف واكتشاف العالم من حولهم.
- لديهم قدرة كبيرة على الملاحظة ويستجيبون بسرعة للأفكار الجديدة.
- لديهم قدرة على الإستدلال والتعميم وتفهم المعاني ويفضلون التفكير الإبتكاري على التفكير المنطقي. (عاطف حامد زغلول،٢٠١٠، ٢٨)

وتعتبر الصفات العقلية من أهم الصفات التي تميز المتفوقين عقلياً عن غيرهم من العاديين، فالطفل المتفوق يكون أسرع في نموه العقلي عن غيرة من الأطفال العاديين، إذ يبلغ معدل نموه العقلي(١,٣) على الأقل في حين أن معدل النمو العقلي للطفل العادي هو(١). والطفل المتفوق عقلياً أكبر من عمره الزمني، وفي حين أن العمر العقلي للطفل العادي يساوي تقريباً عمره الزمني(عبد الصبور منصور محمد ،٢٠٠٣، ٦٠).

٢- الخصائص الجسمية:

أشارت العديد من الدراسات ابتداءاً من دراسة تيرمان والدراسات التتبعية اللاحقة إلى أن الأفراد المتفوقين كمجموعة يتميزون عن أقرانهم من الأفراد متوسطي الذكاء بأنهم أطول وأكثر وزناً وأقوي وأكثر حيوية ويتمتعون بصحة جيدة، كما أنهم يحافظون على تفوقهم الجسمي والصحي مع مرور الزمن إلا أن هذا التفوق في الخصائص الجسمية ليس بالضرورة أن ينطبق على كل فرد متفوق إذ يمكن أن يكون بعض الأفراد المتفوقين ذوي بنية ضعيفة أو حجم صغير أو مصابين بأمراض جسمية (عبد الرحمن سيد سليمان وتهاني محمد عثمان،٢٠٠٨،٥٣).

ويمكن تلخيص بعض الخصائص الجسمية للمتفوقين دراسياً فيما يلي:

- إن التكوين الجسماني للمتفوقين بصفة عامة أفضل قليلاً من التكوين الجسماني للعاديين سواء من حيث الطول أو الخلو من العاهات، وأنواع القصور الحسى كضعف السمع أو البصر أو غير ذلك من أنواع القصور.
- إن النمو الجسمي والنمو الحركي للمتفوقين دراسياً يسير بمعدل أكبر قليلاً بصفة عامة، من معدل النمو بين العاديين، إذ يبدأ ظهور الأسنان مبكراً ويبدأ المشي مبكراً عن العاديين بحوالى شهرين في كلا المظهرين.
- يتفوق في نشاطه الحركي على أقرانه العاديين وطاقته للعمل عالية ونموه العام سريع ويتحمل المشاق.(عبد الصبور منصور محمد ،٢٠٠٣،٥٩)

٣- الخصائص الإجتماعية:

يتميز المتفوق بالسمات والخصائص الإجتماعية التالية:

- يميلون لتكوين علاقات جديدة مع أقرانهم في نفس مستوي الذكاء.
- يحظون بقبول اجتماعي كبير.
- لديهم مهارات اتصال وسلوكيات ابتكارية في الإتصال بالآخرين بطرق مختلفة.
- لديهم قدرة عالية على قيادة أقرانهم العاديين فهم يستطيعون أن ينسقوا بين أفراد المجموعة للقيام بعمل ما، ويستطيعون أيضاً أن يشجعوا أقرانهم ويستثيروهم للقيام بمهمة ما بجدية ونشاط، كما أن لديهم القدرة على إعطاء الإرشادات والتوجيهات لأقرانهم بفاعلية.
- متعاونون مع زملائهم ومعلميهم، ويميلون إلى السيطرة على الآخرين من حولهم ويقودون الأنشطة التي يشاركون فيها.
- أكثر تألفاً وتلاؤماً مع المهارات الحياتية اليومية الجديدة ومع البيئات الجديدة التي ينتقلون إليها، أو الظروف الإجتماعية الطارئة التي يمرون بها.(عاطف حامد زغلول،٢٠١٠،٢٩)

٤- الخصائص الانفعالية:

- يتميز المتفوقون بالهدوء النفسي والسيطرة على العواطف .
- التمتع بدرجة عالية من التوافق النفسي والاجتماعي، ولديهم ثبات انفعالي واتزان نفسي وثقة بالنفس.
- لديهم دوافع لإنجاز الواجبات المدرسية بإتقان ودون تأجيل.
- لديهم مستوي طموح مرتفع، ويتطلعون دائما إلى الأفضل في حياتهم الدراسية وفي أمورهم الحياتية الخاصة.
- يبتعدون عن أساليب العنف والحالات العدوانية والسيطرة والإستئثار بالرأي والتعصب لأفكارهم.
- غالباً مانجدهم في حالة من التأمل والاستغراق في التفكير.
- التمتع بمفهوم ايجابي عن الذات، ويشعرون بالسعادة والرضي عن الذات، ونادراً ما يشعرون بالضيق.
- التمتع بعدد من الحاجات النفسية مثل الحاجة إلى الإنجاز، النظام والتحمل، التأمل والتغيير، الاستقلال (فهيم مصطفى،٢٠٠٩،٣٠).

أساليب اكتشاف المتفوقين دراسياً:

يوجد العديد من أساليب التعرف على الطلبة المتفوقين دراسياً منها :

١. إختبارات الذكاء الفردية:

يؤكد التربويون وعلماء النفس أن اختبارات الذكاء الفردية لها ايجابياتها للتعرف على نواحي التفوق لدي الطالب،حيث أنهم يعتبرون أن الذكاء هو المقياس الأساسي في التعرف على الطلاب المتفوقين وتصنيفهم. ومن أمثلة تلك الإختبارات: ستانفورد بينيه، واختبار وكسلر لذكاء الأطفال(فهيم مصطفي،٢٠٠٩،٤٥).

٢. ملاحظات الوالدين:

يمثل الوالدان مصدراً هاماً للحصول على معلومات التي تسهم في التعرف المبكر على تفوق طفلهما،لأنهما أكثر احتكاكاً بالطفل وتفاعلاً معه وتقرباً منه. وتجدر الإشارة إلى ضرورة عدم الإعتماد في الحكم على موهبة الطفل على ملاحظات الوالدين فقط، واستخدام هذة الملاحظات في إطار خطة تشخيص متعددة المحكات لضمان جمع المعلومات بأكثر من طريقة (عبد المطلب أمين القريطي،٢٠٠٥،١٦٣).

٣. ترشيحات المعلمين:

يعتبر المعلم أكثر أهمية في عملية الكشف عن الأطفال المتفوقين في سن المدرسة، ويمكن أن تكون ترشيحات المعلمين أكثر دقة إذا ماتم تزويدهم وتدريبهم على كيفية الكشف والتعرف على الطلاب المتفوقين. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن تقديرات المعلمين من أصدق التقديرات وأكثرها موضوعية (تيسير مفلح كوافحة،عمر فواز عبد العزيز،٢٠١٠،٣٧).

٤. الدوافع الذاتية:

تتمثل الدوافع الذاتية في المبادأة الذاتية، والمواظبة على استكمال الواجبات والأعمال، وبذل الجهد من أجل الوصول إلى مستوى دراسي أفضل، ورفض أداء الأعمال الروتينية (فهيم مصطفي،٢٠٠٩،٤٦).

٥. ترشيحات الاقران:

يتفاعل الأقران و زملاء الدراسة، ويتعاملون مع بعضهم البعض عن قرب داخل غرفة الصف وفي المواقف الحرة، ومن خلال الأنشطة المدرسية المشتركة التي يمارسونها معاً، مما يتيح لهم فرصة جيدة لمعرفة جوانب التفوق عند زميلهم، وكذلك السمات الشخصية التي يتمتع بها زميلهم كالقيادية وغيرها من السمات التي تنم عن الموهبة والتفوق (عبد المطلب أمين القريطي،٢٠٠٥،١٦٥).

العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي:

هناك الكثير من العوامل التي يمكن أن تؤثر في عملية التوافق الدراسي،بعضها خاص بالفرد نفسه وبعضها الآخر خاص بالبيئة التي يعيش في كنفها،ونستعرض بعض هذه العوامل فيما يلي:

أ- عوامل خاصة بالفرد:

- الذكاء.
- القدرات.
- الدافعية.
- الطموح.
- الرضا عن الدراسة .
- الإتجاهات الإيجابية نحو المؤسسة التعليمية.
- العادات الإيجابية في الاستذكار والتعليم.
- الخبرة الشخصية .
- بعض المشكلات الشخصية.

ب- عوامل خاصة بالبيئة:

- اتجاهات الوالدين نحو تحصيل الأبناء.

- المستوي الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للأسرة.
- توفير الإمكانيات المساعدة لعملية التفوق.
- التدعيم من قبل الآخرين.
- التعجيل الدراسى.
- استراتيجيات التعلم .
- جو حجرة الدراسة. (عادل محمد العدل،٢٠١٣،٣٤٢)

النماذج النظرية المفسرة للتفوق الدراسي:

هناك عدد غير قليل من النماذج النظرية المفسرة لطبيعة التفوق الدراسي منها:

١.النظرية الوراثية:

تعتمد هذه النظرية على الدلائل التي تشير إلى أن التكوين العقلي للفرد سواء نظر إليه في ضوء القدرة العقلية العامة، أم في ضوء عدد من القدرات العقلية يتحدد بالعوامل الوراثية أكثر مما يتحدد بالعوامل البيئية، أو بعبارة أخري فالجزء الأكبر من التباين في مستويات أداء مجموعات من الأفراد في اختبارات تقيس القدرات العقلية يرجع إلى عوامل وراثية (عادل محمد العدل ،٢٠١٣،٣٣٨).

٢. نظرية التحليل النفسي الفرويدي:

ترجع هذه النظرية إلى فرويد الذي فسر ظاهرة التفوق، والإبتكار في ضوء ميكانيزم التسامي، ويعني به فرويد أنه تقبل الفرد للدافع الغريزي، ولكن مع تحويل طاقته من موضوعه الأصلي إلى موضوع بديل ذى قيمة ثقافية و اجتماعية. وهذه العملية اللاشعورية هي التي تفسر لنا التفوق والعبقرية وعمليات الإبداع عند فرويد (Hello &others,2000, 142).

٣. النظرية البيئية:

تعد هذه النظرية مقابلة للنظرية الوراثية ومناقضة لها وهي تقوم على أساس أن التفوق يتأثر بالبيئة أكثر من الوراثة، بمعنى أن العوامل البيئية يمكنها أن تساعد على التفوق. وتعنى العوامل البيئية مايحيط بالفرد، ومن الدراسات المؤيدة لذلك دراسات نيومان، وهولزنجر(عادل محمد العدل ،٢٠١٣،٣٣٨).

٤. نظرية علم النفس الفردي:

ترجع هذه النظرية إلى الفريد أدلر الذي فسر ظاهرة التفوق بصفة عامة في ضوء عقدة النقص، أو القصور التي تستوجب القيام بعملية تعويض بخلق عقدة التفوق أو حافز التفوق. ويعتقد أدلر أن الحافز للتفوق من أقوى موجهات السلوك الاجتماعي، وأن ممارسة هذا الحافز أمر أساسي للنمو

الفردي حيث أن الفرد يسعى للحصول على تقدير الآخرين وقبولهم من خلال انجازاته، وعندما يتحقق ذلك اجتماعياً يكون الفرد مفيداً ومرغوباً(Ogden,2013,6).

٥. نظرية الدافعية للإنجاز:

يرجع الفضل إلى هنري موراي في إدخال مفهوم الحاجة إلى الإنجاز إلى التراث السيكولوجي منذ ١٩٣٨. ويتركز تعريف موراي على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون وهي: السيطرة على البيئة، والتحكم في الأفكار، وسرعة الأداء والإستقلالية، والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الإمتياز، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم، والإعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة. ولقد افترض موراي أن الحاجة أو الدافع إلى الإنجاز يندرجان تحت حاجة كبرى أعم وأشمل هي الحاجة للتفوق (Miner ,2015,47).

٦. النظرية الكيفية (النوعية أو الوصفية):

تفسر هذة النظرية العبقرية تفسيراً يعزلها عزلاً تاماً عن قدرات الفرد العادى، فالإختلاف بين أى فيلسوف عادي وبين أرسطو أو برتراند رسل اختلاف في النوع أكثر منه في الدرجة أى أن هؤلاء العباقرة يتميزون بقدرات ومواهب لاتظهر عند الفرد العادي وهذا ما ينسحب على المتفوقين.

٧. النظرية الكمية(القياسية الإحصائية):

وتقابل هذه النظرية سابقاتها الكيفية، لأن الكيفية تقوم على أساس أن الفرق بين المتفوقين و غير المتفوقين هو فارق في النوع أو الكيف، أما النظرية الكمية فهي تقوم على أساس أنه فارق في الكم أساسه تفاوت في درجة وجود السمات المختلفة لدي المتفوقين وغير المتفوقين، والعبقرية أيضاً بهذا المعنى تمايز في نسب الذكاء، وتمايز في مستويات القدرات العقلية المعرفية التي يشتمل علىها الذكاء والتفوق الدراسي.(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف،٢٠١١،١١٣)

٨. النظرية التكاملية:

يمكن تفسير ظاهرة التفوق في ضوء هذه النظرية تبعا للآتي:

أ- إن ظاهرة التفوق تخضع لبعض العمليات والأنشطة الفسيولوجية.

ب- يحتاج المتفوق لقدر من الذكاء، والدافعية للإنجاز، والتفوق والتسامي، وبعض القدرات المساعدة على التفوق.

ج- توفر الظروف البيئية المناسبة والمواتية التي من شأنها أن تنمي استعداد الفرد و قدرته على مواصلة التفوق .

د- الإستعانة بالمقاييس النفسية والأساليب الإحصائية في إيجاد الفروق الفردية في التفوق.(عادل محمد العدل ،٢٠١٣،٣٤١)

يتضح مما سبق أن موضوع التفوق الدراسي أحد المواضيع التي تعددت حوله الآراء، واختلفت النظريات في تفسيره وتحديد ماهيته، والعوامل المسببة فيه و المؤثرة عليه. لكن يتضح من العرض السابق أن النظرية الأكثر شمولية وعقلانية في تفسير التفوق الدراسي هي النظرية التكاملية التي تؤكد على التكامل الموجود بين الوراثة والبيئة والذكاء والدافعية وغيرها من القدرات والسمات. فالتفوق حسبها لايتحقق بوجود عامل واحد فقط، بل بتكامل وتناسق مجموعة من العوامل والمؤثرات والسمات، وإضافة إلى هذا فهي تعتمد على الأسلوب الكمي الإحصائي، لإيجاد الفروق الفردية في التفوق بين الأفراد، فهي بذلك أوسع وأشمل وأكمل النظريات .

❖ المبحث الثالث: الضغوط النفسية Psychological Stress

لقد ازداد اهتمام علماء النفس في السنوات الأخيرة بدراسة الضغوط النفسية لما لها من أهمية على صحة الفرد على المستوى الفردى، والجماعي منطلقاً هذا الإهتمام من كوننا في عصر الضغوط،والأزمات النفسية. فالضغوط النفسية أصبحت سمة من سمات الحياة المعاصرة تساير تغيرات المجتمعات الانسانية، وتحولاتها بأبعادها المختلفة، وهي تصيب الكبار والصغار على حد سواء،ويرى علماء النفس أن الصغار يعانون من الضغوط أكثر من الكبار، وذلك لقلة خبرتهم في مواجهة هذة الضغوط والتغلب عليها. و يرى بوتشانان وآخرون (Buchanan, Driscoll, Mowrer, Sollers, Thayer, Kirschbaum, & Tranel, 2010,9) أن الضغوط النفسية تعتبر من المواضيع الهامة التي أخذ الباحثون في الآونة الأخيرة يركزون علىها في الدراسات الحديثة لكثرة ما يتعرض له الأفراد من أحداث وما يحيط بهم من ظروف ضاغطة، وكذلك زيادة متطلبات الحياة نتيجة التغير السريع المتواصل الذي يشهده العالم اليوم، الأمر الذي أسهم في تعرض الأفراد لدرجة عالية من الضغوط النفسية والتي انعكست نتائجها على الأفراد والمجتمعات.

تعريف الضغوط النفسية:

يعرف معجم علم النفس والطب النفسي الضغوط بأنها: مشاعر الإجهاد السيكولوجي وعدم الراحة التي تحدث نتيجة مواجهة مواقف الخطر والتهديد وفقدان الأمن الشخصي، وكذلك الضغوط الناتجة عن الصراعات الداخلية والإحباطات وفقدان تقدير الذات والأسى (طلعت أحمد حسن،٢٠٠٨،٦٣).

وعرف معجم مصطلحات الطب النفسي الضغط Stress بأنه كَرْب وشِدّة، وتستخدم الكلمة في علم النفس والطب النفسي على نطاق واسع للدلالة على الضغوط النفسية وآثارها على الصحة النفسية. والضغوط لا يمكن رؤيتها أو رصدها لكن آثارها تظهر في صورة ردود أفعال (لطفي عبد العزيز الشربيني،٢٠٠٣،١٨٠).

ويعرف الضغط بأنه هو " حدث أو أحداث يتم تفسيرها باعتبارها مهددة للفرد، والتي تستدعي الاستجابات الفيزيولوجية والسلوكية "(McEwen,2000,173). و الضغوط سواء هي رد فعل أو

حافز، فهي كرد فعل بمعنى التشديد على الفرد مع حدوث تغييرات محددة في النظام البيولوجي البشري، وكحافز يرتبط تعريف الضغط بالأحداث البيئية التي تسبب تلك التغيرات. ويمكن للأحداث الضاغطة أن تكون حادة، مزمنة أو بين ذلك. (Papathanasiou, Konstantinos, Neroliatsiou,& Aikaterini ,2015,45)

يعرف عبد العزيز الشخص وعبد الغفار الدماطي(١٩٩٢،٤٢٣) الضغوط النفسية بأنها تعبر عن حالة تتضمن تعرض الفرد لضغوط نفسية أو عضوية، ويحدث ذلك نتيجة لتأثيرات خارجية غير ملائمة، بحيث تفضي بشعور الفرد بإجهاد شديد لأعصابه وأعضاء جسمه، بحيث يصعب عليه ضبط نفسه أو التحكم في انفعالاته. والضغوط النفسية هي أحداث تؤدي إلى استجابة انفعالية حادة ومستمرة ويمكن أن تكون مصادر الضغوط خارجية كالضغوط الأسرية(الصراعات والخلافات الأسرية، الطلاق، الإنفصال) والضغوط الاجتماعية (كالتفاعل مع الآخرين أو العزلة) وضغوط العمل وضغوط الإنتقال والتغير، وقد تكون مصادر الضغوط داخلية ومن أهمها الإصابة بالأمراض أو التغيرات الهرمونية الدورية (محمد عبد الظاهر الطيب وسيد أحمد البهاص،٢٠٠٩،١٦٢).

يتضح من خلال العرض السابق يتضح أن هناك ثلاث مكونات للضغط النفسي، هي المثيرات مسببات الضغط والإستجابة، والتفاعل بين المثيرات والإستجابة. فالمثيرات هي القوي التي تبدأ بها حالة الضغط لدي الفرد، وتمثل الإستجابة ردود الفعل الفسيولوجية أو النفسية، لكي يحدث الضغط لابد من التفاعل بين المثيرات والإستجابة لها.

تصنيف الضغوط النفسية:

تشكل الضغوط النفسية الأساس الرئيسي الذي تبني عليه بقية الضغوط الأخري وهو يعد العامل المشترك في جميع أنواع الضغوط الأخري مثل:الضغوط الاجتماعية، وضغوط العمل، والضغوط الاقتصادية، والضغوط الأسرية، والضغوط الدراسية، والضغوط العاطفية.

وهناك أنواع الضغوط منها مايلي:

١. الضغوط الانفعالية والنفسية(القلق، الإكتئاب، المخاوف المرضية).

٢. الضغوط الأسرية بما فيها الصراعات الأسرية والإنفصال، والطلاق وتربية الأطفال...إلخ.

٣. الضغوط الاجتماعية كالتفاعل مع الآخرين وكثرة اللقاءات أو قلتها، والإسراف في التزاور في الحفلات..إلخ.(ماجدة بهاء الدين السيد،٢٠٠٨،٢٤)

تتنوع وتتشكل الضغوط لتمس كافة نواحي الحياة التى يعيشها الإنسان ويمكن تصنيفها كالآتي:

أ. تصنيف الضغوط النفسية طبقاً لمجالات الضغوط:

- **ضغوط العمل:** ناتجة عن إرهاق العامل والمتاعب التي يواجهها، أولى نتائجها على الجوانب النفسية تتمثل في حالات التعب والملل الذين يؤديان إلى القلق فضلاً عن زيادة الغياب والتأخير عن العمل وربما تصل إلى الإنقطاع عنه وتركه نهائياً.
- **ضغوط اقتصادية:**لها الدور الأعظم في تشتيت جهد الإنسان وإضعاف قدرته على التركيز والتفكير وخاصة حينما تعصف به الأزمات المالية أو الخسارة أو فقدان العمل بشكل نهائي فينعكس ذلك على حالته النفسية .
- **الضغوط الاجتماعية:**معايير المجتمع تحتم على الفرد الإلتزام الكامل بها والخروج عنها يعد خروجاً على العرف والتقاليد الاجتماعية.
- **الضغوط الاسرية:** تشكل بمسؤليتها وبعواملها التربوية ضغطاً، فمعظم الأسر التي يحكمها سلوك تربوي متعلم ينتج عنه الإلتزام وإلا إختل تكوين الأسرة وتفتت معايير الضبط .
- **الضغوط العاطفية:**عندما يعاق الإنسان في طلب الزواج والإستقرار العائلي بسبب الحاجة الاقتصادية أو عدم الاتفاق مع الشريك يشكل ذلك ضغطاً عاطفياً تكون نتائجه نفسية، مما يجعله يرتبك في حياته اليوميه وتعامله وفي عمله أيضاً إلى أن يجد الحل.(أحمد نايل الغرير و أحمد عبد اللطيف أبو أسعد،٢٠٠٩،٣٠)

ب. تصنف الضغوط النفسية طبقاً لمستوياتها:

- **الضغط العادى:**

وهو المستوي الذي يمكن استبعاده وهو أدني مستوى للضغوط، وهذا النوع يتعرض له كثير من الناس في معظم الأوقات، وتكون مشكلات الحياة هينة على هذا المستوى ويمكن التعايش معها.

- **الضغط الحاد:**

وهذا النوع يتعرض له الفرد الذي يعيش أول فترات حياته في بيئة يسودها الإكتئاب، وهذا النوع يحتاج إلى التدخل والعلاج من تأثيره، للتغلب على المشكلات التي يسببها والتحرر من القلق والخوف.

- **الضغط الشاذ:**

وهذا النوع يضم مجموعة من الأمراض العصبية والذهنية، والتي تظهر نتيجة لثورة الفرد ضد النفس وضد الآخرين.(يوسف عبد الوهاب أبو حميدان،٢٠٠١،٣٣)

ج. تصنيف الضغوط النفسية طبقاً لمصادرها:

هناك العديد من مصادر الضغط ، وفيما يلي بعض الأمثلة لهذه المصادر:

- **ضغوط بيولوجية:**مثل المرض والجراحة، والتعرض للحرارة المفرطة الباردة أو النشاط العضلي الشديد، الإحساس الزائد (مثل التلوث الضوضائي) والحوادث.

- **الضغوط النفسية:**مثل الحقائق، توقع الأحداث غير السارة مثل المرض، والموت، والإنفصال والطلاق، الفشل، والمشاعر غير سارة من الخوف والغضب والصراع الداخلي والتهديدات لاحترام الذات وصورة الجسم، ومشاعر النقص والإدمان والتفاهة.
- **ضغوط تنموية:** مثل الولادة المبكرة والتشوهات التشريحية ، وتثبيط النمو.
- **الضغوط الاجتماعية والثقافية:** مثل العلاقات الشخصية المضطربة، والمنافسة الاجتماعية والضغوط التجارية، والصعوبات الاقتصادية، والتغيرات السريعة في القيم الاجتماعية والأخلاقية، والهجرة.
- **ضغوط بيئية:** مثل البطالة وتلوث الهواء والحياة الحضرية والكوارث الطبيعية والحروب والإقامة في الظروف الجوية القاسية.

(Papathanasiou, Konstantinos, Neroliatsiou, & Aikaterini, 2015, 46)

ويصنف طه عبد العظيم حسين وسلامة عبد العظيم حسين (٣٩،٢٠٠٦) الضغوط النفسية طبقاً لمصادر الضغوط إلى:

- **ضغوط فيزيقية:**وتتمثل في ضغوط الغلاف الجوي والحرارة والبرودة ونقص الموارد الطبيعية والكوارث الطبيعية كالزلازل والبراكين والأعاصير.
- **ضغوط اجتماعية ونفسية:**وتتمثل في الخلافات الأسرية والطلاق والمرض العضوي والحرمان الثقافي وصراع القيم وعدم العدالة في توزيع الدخل العام وضغوط الأحداث المؤلمة مثل فقدان شخص عزيز، هذا إلى جانب الإحباطات والصراعات اللاشعورية داخل شخصية الفرد ونقص تقدير الذات ونقص الإستحقاق والشعور بالقيمة والقلق والإكتئاب والشعور بالوحدة النفسية.
- **ضغوط مادية واقتصادية:**وتتمثل في الفقر وانخفاض الدخل والبطالة والتفاوت الطبقي.
- **ضغوط سياسية:**وتنشأعن عدم الرضا عن أنظمة الحكم الإستبدادية والصراعات السياسية والصراعات النقابية وهيمنة بعض القوي في المجتمع والإضطرابات السياسية .
- **ضغوط ثقافية:**وتتمثل في استرداد الثقافات والإنفتاح على الثقافات الهدامة الوافدة دون مراعاة للأطر الثقافية والاجتماعية القائمة في المجتمع.

ويتضح مما سبق تنوع مصادر الضغوط النفسية التي يتعرض لها ويواجهها الأفراد في الحياة المعاصرة، نظرا لما يحيط بهم من أزمات ثقافية واجتماعية واقتصادية وسياسية وبيئية ومواقف ضاغطة، حيث أن التطورات العلمية والتكنولوجية والثقافية المتسارعة وتنوع مستلزمات الحياة وازدياد طموحات الأفراد واختلافها،أدت إلى تغيرات وتطورات اجتماعية واقتصادية هائلة، مما جعل العالم يزخر بالصراعات والأحداث المثيرة للقلق والإضطراب النفسي الذي يهدد الأمن النفسي الاجتماعي والاقتصادي للأفراد، وتزيد من الأزمات النفسية الشديدة والصدمات الانفعالية العنيفة.

الإستجابة للضغوط النفسية:

الإستجابة للضغط هي عبارة عن رد فعل معين يصدر عن الفرد لمواجهة المثيرات أو الأحداث الضاغطة في البيئة، وتتضمن دراسة الضغط عدة مكونات، وهي مكونات معرفية وفسيولوجية وانفعالية وسلوكية، وتتكامل جميع هذه المكونات في ظهور رد فعل غير محدد. وهناك طرق أساسيه لاستجابة الفرد لضغط ما وهما:

١. اعتماد الفرد سلوك متعلماً اعتاده من قبل.

٢. استخدام الفرد نوعاً من التركيب الجديد لخبرات سابقة فيه بعض الإبداع أوالتغيير لمواجهة الظروف الطارئة.

٣. استخدام الفرد أسلوباً غير إبداعي يؤدي بطريقة عشوائية، وغالباً ماينشأ هذا السلوك بسبب المفاجأة أو شدة المثير الضاغط.(ماجدة بهاء الدين السيد،٢٠٠٨،٢٥)

يمكن أن يكون حدث ما يمثل ضغط لشخص ما، في حين لايمثل هذا الحدث ضغطاً لشخص آخر.وعلاوة على ذلك ، يعتبر الشخص نفسه حدث واحد ضاغط في بعض الأحيان ، في حين أنه في ظل ظروف أخرى نفس الحدث لا يكون مصدر ضغط. (Reynaud & Meeker,2002,33)

وتختلف استجابات الأفراد إزاء الأحداث الضاغطة كما تختلف أيضاً إزاء الحدث الضاغط الواحد،وتتحدد استجابة الفرد للمواقف الضاغطة بثلاث أشياء، وهي خصائص الشخصية لدي الفرد وتاريخ الضواغط لدى الشخص، وأساليب المواجهة المتاحة لديه للتعامل مع الحدث الضاغط (طه عبد العظيم حسين وسلامة عبد العظيم حسين،٢٠٠٦،٤١).

الآثار المترتبة على الضغوط النفسية:

آثار الضغوط قد تكون بيولوجية وعاطفية وعقلية واجتماعية وروحية. عادة ما تكون لهذه الآثار نتائج متضاربة،لأن الضغط يؤثر على الفرد ككل. فالضغط بيولوجياً يهدد التوازن، ويسبب الإجهاد، وعقليا يمكن أن تؤثر على الإدراك وإمكانية حل المشكلات،واجتماعيا تؤثر على علاقات الفرد مع الآخرين،وروحياً تؤثر على المعتقدات والقيم الأخلاقية.
(Papathanasiou,Konstantinos,Neroliatsiou, & Aikaterini ,2015,48)

ومن الآثار السلبية الناجمة عن الضغوط :

١. **الآثار المعرفية:**وتظهر هذه الآثار في الأعراض التالية:

- نقص القدرة على الإنتباه والتركيز وضعف قوة الملاحظة.
- عدم القدرة على اتخاذ القرارات ونسيان الأشياء.
- ضعف قدرة الفرد على حل المشكلات وصعوبة معالجة المعلومات.

٢. **الآثار الانفعالية:** وتظهر هذه الآثار في الأعراض التالية:

- سرعة الإستثارة والخوف.
- القلق والإحباط والغضب والهلع.
- زيادة الشعور بالعجز وانعدام الحيلة واليأس.
- سيطرة الأفكار والوساوس القهرية.
- التردد وتوهم المرض.
- النظرة السوداوية للحياة.
- انخفاض مستوي الطاقة وبذل الجهد لدي الفرد.
- الشعور بعدم الرضا والإكتئاب وانخفاض تقدير الذات.

٣. **الآثار الفسيولوجية:** وتظهر هذه الآثار في الأعراض التالية:

- إفراز كمية كبيرة من الإدرينإلين في الدم مما يؤدي إلى ضربات القلب وارتفاع ضغط الدم والتنفس وزيادة نسبة السكر في الدم.
- زيادة إفرازات الغدة الدرقية.
- الإجهاد ونقص في الوزن.
- اضطراب المعدة والأمعاء.
- االشعور بالعثيان والرعشة.

٤. **الآثار السلوكية:**وتظهر في الأعراض التالية:

- اضطرابات لغوية مثل التأتأة والتلعثم.
- انخفض مستوى نشاط الفرد حيث يتوقف عن ممارسة هواياته.
- تعاطي العقاقير والمخدرات وتدخين السجائر.
- اضطراب النوم وإهمال المنظر الشخصي والصحة.
- عدم الثقة في الآخرين، والإنسحاب عن الآخرين والميل إلى العزلة.

(طه عبد العظيم حسين وسلامه عبد العظيم حسين،٢٠٠٦،٤٥؛ ماجدة بهاء الدين السيد،٢٠٠٨،٣٦)

ويتضح مما سبق أن التعرض المتكرر للضغوط يؤدي إلى ظهور كثير من التأثيرات السلبية على شخصية الفرد، فلا شك أن الفرد عندما يكون واقعاً تحت ضغط يكون مختلفاً من الناحية الفسيولوجية والمعرفية والانفعالية والسلوكية عنه في الحالات العادية، فالشخص الواقع تحت ضغط يعاني كثيراً من الإختلالات والآثار السلبية في مختلف جوانب الشخصية.

النماذج النظرية المفسرة للضغط النفسي:

١- النظريات الفسيولوجية:

أ- كانون:(Canon):

يعتبر العالم الفسيولوجى والتر كانون Walter Canon من أوائل الذين استخدموا عبارة الضغط. وعرفه برد الفعل فى حالة الطوارئ، أو رد الفعل العكسى. ففى بحوثه عن الحيوانات،استخدم عبارة الضغط الانفعالي ليصف عبارة رد الفعل النفسى الفسيولوجى. وقد بينت دراساته أن مصادر الضغط الانفعالية كالألم والخوف والغضب تسبب تغيراً فى الوظائف الفيسيولوجية للكائن الحى. وذلك يرجع إلى التغيرات فى إفرازات عدد من الهرمونات أبرزها هرمون الذى يهيئ الجسم لمواجهة المواقف الضاغطة. ولقد كشفت أبحاث والتر كانون عن وجود ميكانيزم وآلية فى جسم الإنسان تساعده فى الإحتفاظ بحالة من الإتزان الحيوى، أى القدرة على مواجهة التغيرات التي تواجهه والرجوع لحالة التوازن العضوى والكيميائى بإنتهاء الظروف والمواقف المسببة لهذه التغيرات. ومن ثم فإن أى مطلب خارجى بإمكانه أن يخل بهذا التوازن، إذا فشل الجسم فى التعامل معه. وهذا ما اعتبره كانون ضغطاً يواجهه الفرد والذى ربما يؤدى إلى مشكلات عضوية إذا أخل بدرجة عالية بالتوازن الطبيعى للجسم. (على عسكر،٢٠٠٣،٣٣)

ب- سيلي (Selye):

هانز سيلي بحكم تخصصه كطبيب إهتم بتفسير الضغط النفسي تفسيراً فسيولوجياً، إذ أنشأ سيلى نموذجاً لتفسير الضغوط وأطلق عليه زملة أعراض التكيف العام، ويقصد بكلمة عام أن رد الفعل الدفاعي لأي مسبب من مسببات الضغط يكون له تأثير على جوانب مختلفة جسمية ونفسية، وكلمة تكيف تعني أن المثيرات الدفاعية التي تحدث في الجسم تهدف إلى مساعدة الفرد على التكيف مع مسببات الضغط، أما كلمة زملة أعراض التكيف العام فتشير إلى ردود الأفعال الدفاعية للجسم التي تحدث في وقت واحد، ويعرف سيلى الضغط بأنه استجابة غير نوعية للجسم نحو أي مطلب يواجهه،أي أن الضغط هو حدوث تغيرات غير محددة في فسيولوجيا الجسم (طه عبد العظيم حسين وسلامه عبد العظيم حسين،٢٠٠٦،٥٥).

وزملة التكيف العام هي نتيجة للاستجابات التكيفية لكل من الضغوط الجسمية والنفسية، وتتضمن ثلاثة مراحل هي:

- **مرحلة الإنذار بالخطر:**

وتمثل رد الفعل الأول للموقف الضاغط عندما يدرك الفرد التهديد الذى يواجهه، عن طريق الحواس التى تنتقل منها إشارات عصبية إلى الدماغ وبالتحديد إلى الغدة النخامية وهذا بدوره يرسل رسائل عصبية و كيميائية للأجهزة المعنية فى الجسم، حيث يفرز هرمون الأدرينالين في الدم، فتزيد سرعة

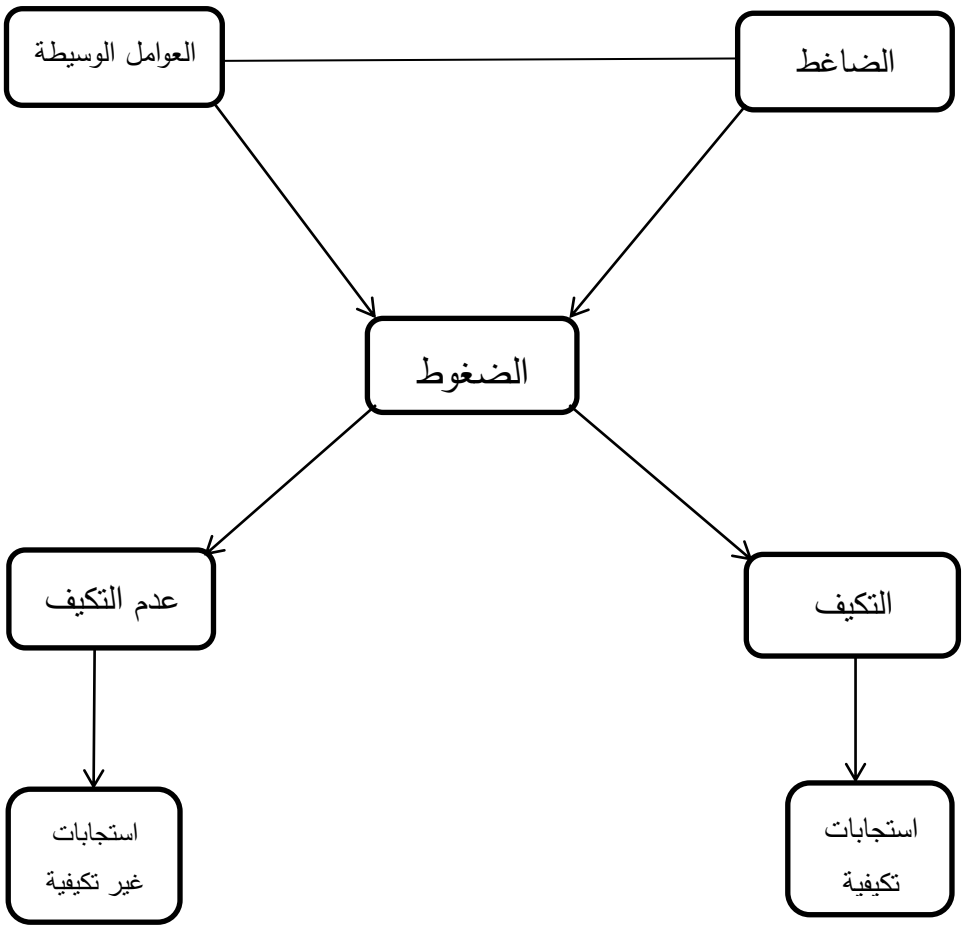
ضربات القلب،ونقص الدم في مناطق الجسم الخارجية(تصبح شاحبة)، وزيادة الدم في الأعضاء الداخلية المركزية. وهذه المرحلة يصاحبها أيضاً استجابات انفعالية حادة،مثل العضب والخوف والتوتر والاهتياج وتختفي هذه الأعراض بالتدريج(بشري اسماعيل،٢٠٠٤،٤٤).

- **مرحلة المقاومة:**

وتحدث عندما يكون التعرض للضغط متلازماً مع التكيف فتختفي التغيرات التي ظهرت على الجسم في المرحلة الأولى وتظهر تغيرات أخري تدل على التكيف.

- **مرحلة الإنهاك:**

مرحلة تعقب المقاومة ويكون فيها الجسم قد تكيف، غير أن الطاقة الضرورية تكون قد استنفذت، وإذا كانت الاستجابات الدفاعية شديدة ومستمرة لفترة طويلة فقد ينتج عنها أمراض التكيف.(فاروق السيد عثمان،٢٠٠٨،٩٨)



شكل رقم (١) تخطيط عام لنظرية هانز سيلي.
(في فاروق السيد عثمان،٢٠٠٨،٩٩)

٢- النظريات المعرفية السلوكية:

تشمل النظريات المعرفية مجموعة من النظريات من أهمها:

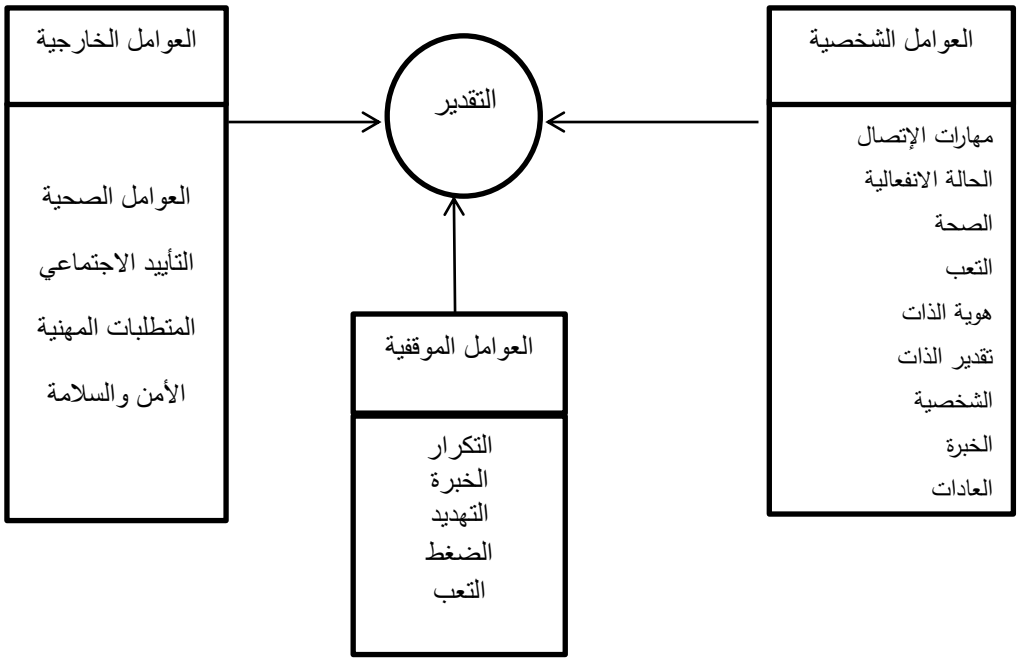
أ- لازوروس:

إنصب إهتمام لازاروس على التقييم الذهني ورد فعل الفرد إتجاه المواقف الضاغطة، وأسس مايعرف بنموذج التقييم المعرفي حيث يتم تقييم الأحداث الضاغطة وفق مرحلتين:

عملية التقييم الأولى: في هذه المرحلة يتم تحديد معنى الأحداث إذ قد تدرك الأحداث على أساس أنها قد تقود إلى نتائج إيجابية، سلبية أو محايدة وتكون سلبية وسيئة بناء على ما يمكن أن تسببه من أذى وتهديد أوتحدي. (Taylor,2012,139)

عملية التقييم الثانوي: تبدأ عملية التقييم الثانوي للموقف في الوقت الذي يتم فيه التقييم الأولي للأحداث، ويتم في هذه المرحلة إجراء تقييم للإمكانيات والمصادر التي يمتلكها الفرد للتعامل مع الحدث وما إذا كانت كافية لمواجهة الأذي والتهديد أو غير كافية، وتنشأ الخبرة الذاتية نتيجة التوازن بين التقييم الأولي والتقييم الثانوي، وكلما كانت إمكانيات التعامل مع الموقف عالية فإن الضغط يكون أقل والعكس صحيح.

على الرغم من أن لازاروس يقر ببعض الظروف البيئية كسبب للضغط على العديد من الأفراد، إلا أن مجموعات من الناس تختلف في الحساسية وقابلية التأثير لأنواع معينة من الأحداث، وكذلك في تفسير ومواجهة تلك الأحداث. لتفسير الإختلاف بين الأفراد الذين يعانون من أحداث مجهدة مماثلة، نموذج لازاروس يأخذ بعين الإعتبار العمليات المعرفية التي تتوسط بين المثير والإستجابة، فضلا عن العوامل التي تؤثر على هذه العمليات (Papathanasiou, Konstantinos, Neroliatsiou, & Aikaterini ,2015,48) .



شكل(٢) تخطيط عام لنظرية التقدير المعرفي للازاروس
(في فاروق السيد عثمان،٢٠٠٨،١٠١)

ب- سبيلبرجر:

فى الإطار المرجعي لنظرية سبيلبرجر بتحديد طبيعة الظروف البيئية المحيطة والتي تكون ضاغطة ويميز بين حالات القلق االناتجة عنها،ويفسر العلاقات بينها وبين ميكانيزمات الدفاع التي تساعد على تجنب تلك النواحى الضاغطة(كبت- إنكار- إسقاط) وتستدعى سلوك التجنب.

يميز سبيلبرجر بين مفهوم الضغط ومفهوم القلق،فالقلق عملية انفعالية تشير إلى تتابع الإستجابات المعرفية السلوكية التي تحدث كرد فعل لشكل ما من الضغوط.كما يميز بين مفهوم الضغط ومفهوم التهديد من حيث إن الضغط يشير إلى الإختلافات في الظروف والأحوال البيئية التي تتسم بدرجة ما من الخطر الموضوعي، أما كلمة التهديد فتشير إلى التقدير والتفسير الذاتي لموقف خاص على أنه خطير أو مخيف(هارون توفيق الرشيدي،١٩٩٩،٥٥).

ج- موراي:

يعتبر موراي أن مفهوم الحاجة ومفهوم الضغط مفهومان أساسيان على اعتبار أن مفهوم الحاجة يمثل المحددات الجوهرية للسلوك، ومفهوم الضغط يمثل المحددات المؤثرة والجوهرية للسلوك في البيئة،ويعرف الضغط على أنه صفة لموضوع بيئي أو لشخص تيسر أو تعوق جهود الفرد للوصول لهدف معين ويميز بين نوعين من الضغوط هما:

- ضغط بيتا: و يشير إلى دلالة الموضوعات البيئية و الأشخاص كما يدركها الفرد.

- ضغط ألفا: و يشير إلى خصائص الموضوعات و دلالتها كما هي.

و يوضح موراي أن سلوك الفرد يرتبط بالنوع الأول و يؤكد على أن الفرد بخبرته يصل إلى ربط موضوعات معينة بحاجة بعينها، ويطلق على هذا النوع مفهوم تكامل الحاجة، أما عندما يحدث التفاعل بين الموقف الحافز والضغط والحاجة الناشطة فهذا ما يعبر عنه بمفهوم ألفا(في فاروق السيد عثمان،٢٠٠٨،١٠٠).

٣- نظرية التحليل النفسي:

ترى نظرية التحليل النفسي أن وجود خبرات سابقة لدى الأفراد يختارها العقل الباطن منذ سنوات العمر الأولى، يتسبب عنها وجود استعداد مسبق لدى بعض الأشخاص دون غيرهم للتفاعل مع مواقف التهديد أثناء الأزمات، متأثرين بهذه الخبرات المختزنة فينشأ الإضطراب(مفتاح محمد عبد العزيز،٢٠١٠،٢٢٩).

وطبقا لوجهة فرويد يحاول الهو السعي وراء إشباع الغرائز، ولكن دفاعات الأنا تسد الطريق ولا تسمح للرغبات الصادرة بالإشباع مادام لايتماشى مع قيم و معايير المجتمع، ويتم ذلك عندما تكون الأنا قوية، أما حينما تكون الأنا ضعيفة و كمية الطاقة المستثمرة لديها منخفضة فسرعان ما يقع الفرد فريسة للصراعات والتوترات والتهديدات، ومن ثم لا تستطيع الأنا القيام بوظائفها ولا تستطيع تحقيق التوازن بين مطالب ومحفزات الهو ومتطلبات الواقع الخارجي، وعلى هذا ينتج الضغط النفسي. ويؤكد كذلك على دور العمليات اللاشعورية وميكانزمات الدفاع في تحديد كل من السلوك السوي و اللاسوي للفرد حينما يتعرض لمواقف ضاغطة ومؤلمة فإنه يسعى إلى تفريغ انفعالاته السلبية الناتجة عنها عبر ميكانزمات الدفاع اللاشعورية، وعلى هذا فالقلق أوالخوف أو أي انفعالات سلبية أخرى تكون مصاحبة للمواقف الضاغطة التي يمر بها الفرد و يتم تفريغها بصورة لاشعورية عن طريق الكبت والأفكار(ماجدة بهاء الدين السيد،٢٠٠٨،١٣٣).

٤- النظرية السلوكية:

تنظر هذه النظرية إلى الضغوط النفسية على أنها تأتي نتيجة لعوامل مصدرها البيئة وهذه العوامل يمكن التحكم بها وقد لا يمكن التحكم بها، والسبب الرئيسي ينبع من البيئة وتذهب النظرية السلوكية على أن بعض الأفراد يتأثرون أكثر من غيرهم بضغوط البيئة ولهذا فإن هذه الضغوط تظهر آثاراً مختلفة من حيث شدتها وحدتها، والسلوكية على اختلاف مراحلها (القديمة و الحديثة) تؤكد على الركن البيئي في الضغوط النفسية. بالإضافة إلى ذلك فهي ترى أن أنماط التوافق وسوء التوافق متعلمة من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد، وقد اعتقد كل من "واطسن" و"سكينر" أن عملية التوافق الشخصي لا يمكن لها أن تنمو عن طريق الجهد الشعوري، ولكن تتشكل بطريقة إلية عن طريق تلميحات البيئة أو إثباتها.وقد اختلف "واطسن" عن "سكينر" حيث ألغى "واطسن" دور الإنسان إذ

يقول:"إن التوافق يتشكل بطريقة آلية"، بينما رفض "بانادورا" كل تغير للسلوك الإنساني بطريقة آلية ميكانيكية،وأوضح "توكمان" أنه عندما يجد الأفراد أن علاقاتهم مع الآخرين غير مثابة فإنهم ينسلخون عن الآخرين، ويبدون اهتماما أقل فيما يتعلق بالتلميحات الاجتماعية وينتج عن هذا أن يأخذ السلوك شكلا شاذا أوغير متوافق(مفتاح محمد عبد العزيز،٢٠١٠،٢٢٨).

يتضح من العرض السابق لنظريات الضغط النفسي أن الضغط أوسع بكثير من أن تحيط به نظرية واحدة، وأن كل نظرية من النظريات السابقة لها تصورها ومساهمتها في فهم جانب أو أكثر من جوانب الضغوط النفسية. وهذه النظريات قد ألمت بكل مسببات الضغوط، فكل واحدة تحدثت عن عامل يساهم في ظهور الضغط النفسي وبالتالي فكل نظرية تكمل الأخرى.

❖ المبحث الرابع:أساليب المواجهة Coping Styles

أصبح مفهوم المواجهة (Coping) مصطلحاً متداولاً ومتزايداً في مجال علم النفس وبالأخص في الدراسات حول الضغط النفسي، حيث لا يمكن أن نتطرق للضغوط النفسية دون أن نتحدث عن أساليب مواجهتها، لأن فهم طبيعة وآثار الضغوط ترتبط بفهم أساليب التغلب عليها. حيث يواجه الفرد في حياته العديد من المواقف الضاغطة يتحتم عليه التكيف معها وتختلف استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية تبعا لاختلاف خصائص الشخصية وطبيعة الموقف نفسه وتبعا لمصادر المواقف الضاغطة سواءاً أكانت داخلية أو خارجية وهو بذلك يوجه قدراته الشخصية ومقوماته السلوكية والمعرفية لتحقيق غاية التكيف، ولهذا فإن قيمة وتأثير العامل الضاغط يتحددان بالتقدير الذي يعطيه الفرد له.

مفهوم أساليب المواجهة:

وتشير المواجهة إلى عملية إدارة المطالب (الخارجية أو الداخلية) التي تقيم من قبل الفرد بأنها شاقة أو تفوق امكانياته. ويشمل هذا التعريف على عدة مظاهر مهمة أولها أن العلاقة بين التعامل والحدث المسبب للضغط تتسم بالديناميكية. فالمواجهة تشمل على سلسلة من التفاعلات ما بين الفرد الذي يمتلك مجموعة من الإمكانات، والقيم، والإلتزامات، وما بين البيئة المحدد بمصادرها، ومطالبها، وقيودها. أما المظهر الثاني في تعريف المواجهة هو اتساعه،فهو يجمع عدداً كبيراً جداً من الأفعال، وردود الفعل الانفعالية لدى مواجهة الظروف الضاغطة (Taylor,2012,167).

والمواجهة هي عملية التصدي للمتطلبات الداخلية والخارجية التي يقدرها الفرد على أنها مرهقة أومكلفة،أو تستنزف مصادره وموارده، وتتكون عملية المواجهة من الجهود سواءاً النفسية أوالسلوكية التي تحاول إدارة المتطلبات البيئية والداخلية والصراعات التي تنشأ بين هذه المتطلبات الداخلية والخارجية (جمعة سيد يوسف،٢٠٠٧،٤٣). كما يعرف لازاروس وفولكمان "١٩٨٤" المواجهة بأنها

تغيير مستمر في الجهود المعرفية والسلوكية لإدارة المطالب الخارجية أو الداخلية المحددة التي يتم تقييمها وفقا لقدرات الشخص، بغض النظر عما إذا كانت نتائج هذه الجهود إيجابية أو سلبية . (In Suldo, S., Shaunessy, E., & Hardesty ,2008,274)

كما تعرف أساليب المواجهة بأنها هي الطرق والإستراتيجيات المعرفية والسلوكية التي يستخدمها الفرد في التعامل مع المواقف الضاغطة والصعوبات التي تواجهه في حياته التي تمثل تهديداً وضرراً وتحدياً لشخصية الفرد، وذلك في محاولة منه لتجنب إمكانية حدوث اضطرابات في الوظائف الاجتماعية والانفعالية والجسمية عقب التعرض للمواقف الضاغطة (طه عبد العظيم حسين وسلامة عبد العظيم حسين،٢٠٠٦،٨٤). وعرف حسن مصطفي عبد المعطي (٢٠٠٦،٩٨) أساليب المواجهة بأنها مجموعة من النشاطات أو الاستراتيجيات السلوكية والمعرفية التي يسعي الفرد من خلالها لتطويع الموقف الضاغط لحل المشكلة أو تخفيف التوتر الانفعالي المترتب علىها.

تصنيف أساليب المواجهة:

تعددت طرق تصنيف أساليب المواجهة،لتتفق مع افتراض أن المواجهة تسعى إلى تعديل أو تغيير علاقة الفرد والبيئة لتخفيف الضرر الانفعالي. وفيما يلي سيتم عرض تصنيفات مختلفة لأسايب المواجهة حيث يمكن تقسيم أساليب المواجهة إلى نوعين، هما:

أ- **أساليب إيجابية إقدامية في مواجهة الضغوط :**

تصنف فيها أساليب المواجهة إلى :

١- **العمل من خلال الحدث:** ويشير إلى استفادة الفرد من الحدث في حياته الحاضرة،وتصحيح مساره بالنسبة لتوقعات المستقبل من خلال التفكير المتأني المنطقى فيما تتضمنه طبيعة الحدث.

٢- **المساندة الاجتماعية:** وتتضمن محاولات الفرد للبحث عمن يسانده في محنته ويمده بالتوجيه للتعامل مع الحدث.

٣- **العلاقات الاجتماعية:** وهي تشير إلى إيجاد الفرد متنفس عن الأحداث التى مر بها فى علاقات مع الآخرين بالتواجد معهم.

٤- **تنمية الكفاءة الذاتية:** ويتضمن تكريس الفرد جهده للعمل والإنجاز لمشروعات وخطط جديدة، ترضى طموحاته.

٥- **المبادأة :** وتتمثل في قيام الفرد بأفعال لمواجهة الحدث.

ب-الأساليب السلبية الإحجامية في مواجهة الضغوط:

وفيها تصنف أساليب المواجهة إلى:

١- **السلبية:** وتتمثل في نقص جهد الفرد في التعامل مع الموقف الضاغط مثل النوم ومشاهدة التليفزيون...إلخ.

٢- **الإلتفات إلى اتجاهات وأنشطة أخرى:** وهى تتضمن قدرة الفرد على إعادة تنظيم حياته بعد المواقف الضاغطة، والتفكير في الأشياء الجديدة في حياته.

٣- **التجنب والانكار:** وهي تشير إلى إنكار المعاني والنتائج المترتبة على الحدث، وتبلد الإحساس، والشعور بالامبالاة إزاء الأحداث الصادمة التي مر بها.

٤- **الإلحاح والإقتحام القهري:** وهذا الأسلوب السلبى للمواجهة يشير إلى مدي تدخل الأفكار والتلقائية المرتبطة بالحدث بصورة قهرية، وتكرار الموجات المؤلمة من الأحاسيس والسلوكيات المتكررة المتعلقة بالحدث بحيث لايجد فراراً منها.(بشري اسماعيل،٢٠٠٤،٨٤)

وأشار محمد عبد الظاهر الطيب وسيد أحمد البهاص (٢٠٠٩، ١٧٣) إلى أن أساليب المواجهة يمكن تحديدها فيما يلي:

- **أسلوب المواجهة النشطة أو المتركزة حول المشكلة:**

وهو أحد الأساليب التي طورها لازاروس، وفيه يسعى الفرد إلى تغيير الموقف مباشرة، بغرض تعديل مصدر الضغط، والتعامل مع الآثار الملموسة للمشكلة، وتتمثل خطوات هذا الأسلوب في :

أ- البحث عن المعلومات أو طلب النصيحة.

ب- اتخاذ إجراءات حل المشكلة.

ت- تطوير المكافآت أو الإثابات البديلة.

- **أسلوب الإسترخاء:**

يجمع المعالجون النفسيون على فائدة التدريب بالإسترخاء لخفض القلق والاكتئاب ومقاومة أحداث الحياة الضاغطة، ويختلف الإسترخاء عن الهدوء الظاهري أو حتي النوم. وهناك بعض العوامل التي تساعد على إتقان أسلوب الإسترخاء منها: الإلمام بالإحساس العملى للإسترخاء واستخدام قوة الإيحاء والتركيز، التغلب على المخاوف، التكرار والتعميم، واختيار الوقت المناسب للتدريب.

- **أسلوب التعايش مع المشكلة:**

ويشتمل على أسلوبين هما:

أ. استراتيجية الإقدام: وفيها يكرث الفرد طاقته المعرفية والانفعالية والسلوكية التى يمتلكها نحو الحدث الضاغط أو مصدر التهديد بالخطر.

ب. استراتيجية الإحجام: وفيها يكرث الفرد جميع طاقاته المعرفية والانفعالية والسلوكية التي يمتلكها نحو الإبتعاد عن مصدر التهديد أو الضغط النفسى.

- **أسلوب المواجهة الدينية:** أثبت هذا الأسلوب فاعليته فى مواجهة الضغوط، وقد بدأ هذا الأسلوب ينتشر على نطاق واسع وخاصة في المجتمعات الغربية، فاتجهوا إلى الدين يلتمسون فيه النجاة والخلاص من مشكلات الحياة وضغوطها.

وصنف كلا من (Weiten W. & Lloyd, M. ,2000 ,97) أساليب المواجهة إلى:

- المواجهة النشطة.
- التخطيط.
- قمع النشاطات المنافسة.
- المواجهة المقيدة.
- طلب الدعم والتأييد الاجتماعي من أجل أسباب انفعالية.
- التفسيرات الإيجابية.
- القبول.
- العودة إلى الدين.
- التركيز على التنفيس الانفعالى.
- الإنكار.
- التخلي السلوكي والتخلي العقلي.
- تعاطي المخدرات لتجنب التفكير في المشكلة.

وقام لاندمارك Landmark بتصنيف أساليب المواجهة إلى:

- **استراتيجيات المواجهة التي تتركز على المشكلة:** ويندرج تحت هذه الإستراتيجية عدة أساليب فرعية تتضمن مواجهة التحديات وتغيير الموقف والسعى نحو المساندة الاجتماعية والانفعالية من الآخرين والحصول على المعلومات وحل المشكلة والتفكير ملياً في الجهود الموجهة نحو المشكلة.
- **استراتيجيات المواجهة التي تركز على الانفعال:** ويندرج تحتها عدة أساليب منها ضبط الذات وتنظيم الانفعالات والإبتعاد عن الموقف وإعادة التقييم الإيجابي والبحث عن معنى إيجابي في الموقف وتقبل المسؤلية .
- **استراتيجيات المواجهة التي تركز على التجنب:** ويندرج تحتها عدة أساليب مثل الهروب والتفكير الخاطئ وتجنب الموقف واللجوء إلى التدخين أو الأكل، وذلك لكي يصرف الفرد نفسه عن الموقف الضاغط.(في طه عبد العظيم سلامة وسلامة عبد العظيم سلامة،٢٠٠٦،١٠١)

ويتضح مما سبق أن أساليب مواجهة الأفراد للمواقف الضاغطة تتحدد بشكل قوي من خلال التقييم المعرفي لمطالب الموقف والمصادر المتاحة لدي الفرد لإدارة الموقف، وبالرغم من أن أساليب المواجهة تتغير أحياناً من موقف لآخر فإنه يوجد لدي الأفراد ميل لإستخدام أساليب متشابهه عبر المواقف المختلفة، وعلى الرغم من أن الأفراد بوجه عام قد يفضلون أسلوب معين من المواجهة فإن عوامل السياق الموقفي تؤثر في تحديد الأساليب التي يستخدمونها في مواجهة الموقف الضاغط.

العوامل المؤثرة في اختيار أساليب المواجهة:

يختلف الأفراد في استخدام أساليب المواجهة وفي الإستجابة للأحداث الضاغطة، وهناك عوامل عدة تؤثر في إختيار أساليب المواجهة، وهي تتضمن عوامل تتعلق بخصائص شخصية الفرد مثل نمط الشخصية ومركز التحكم وفعالية الذات والصلابة النفسية وهناك عوامل أخرى موقفية ونوعية تتعلق بالموقف ذاته وغيرها من العوامل المختلفة (طه عبد العظيم حسين وسلامة عبد العظيم حسين ،٢٠٠٦،١٢٢).

وفيما يلي عرض لبعض العوامل التي لها دور فعال في تحديد وإختيار أساليب المواجهة التي يستخدمها الفرد إزاء المواقف الضاغطة:

١. سمات الشخصيه:

تؤثر الشخصية التي يحملها كل فرد في مواجهة الحدث الضاغط، وفي كيفية تعامله مع ذلك الحدث. فالبعض يزيدون من حدة المواقف الضاغطة، في حين يعمد البعض الآخر إلى تخفيف حدة هذه المواقف(Taylor ,2012,167).وتتمثل فيما يلي:

- **تقدير الذات:**

يؤثر تقدير الذات على الصحة النفسية للفرد وعلى مستوى الإنجاز والتوافق مع مطالب البيئة والعلاقة مع الآخرين والتوافق النفسي وكلما ارتفع تقدير الذات عند الفرد إنخفض الإكتئاب والقلق والشعور بالضغط، بينما ذوي تقدير الذات المنخفض يعانون من اضطرابات القلق والإكتئاب ومستوى عالٍ من الضغط.

- **نمط الشخصية:**

لا يستجيب الأفراد للأحداث الضاغطة بطريقة واحدة بل يختلفون في استجاباتهم لنمط الشخصية، فالأشخاص ذوى الحساسية للتحدي القادم من البيئة هم أكثر حساسية وشعوراً بالضغط وسريعوا التأثر بمسببات الضغوط ويستعملون أساليب مواجهة أقل فاعلية، بينما الأشخاص الأكثر استرخاءاً وصبراً ورضاً عن العمل والحياة وغير العدوانيين يستعملون أساليب المواجهة المركزة على الشك.(طه عبد العظيم حسين وسلامة عبد العظيم حسين،٢٠٠٦،١٢٧)

- **الصلابة النفسية:**

يشير هذا المفهوم إلى أن الفرد يمتلك مجموعة من السمات تساعده على مواجهة الضغوط، وأن الفرد الذي يتميز بالصلابة النفسية تكون لديه القدرة على توقع الأزمات ومواجهتها، وتلعب الصلابة النفسية دوراً هاماً في عملية التقييم المعرفي للموقف وفي عملية المواجهة التي يقوم بها الفرد إزاء الأحداث الضاغطة.

- **التفاؤل:**

يمكن أن تقود الطبيعة التفاؤلية إلى المواجهة بفاعلية أكثر مع الضغط. فالتفاؤل يمكن أن يساعد الأفراد على مواجهة الأحداث الضاغطة وذلك عن طريق دفعهم إلى استخدام أماناتهم بشكل أكثر فعالية .(شيلي تايلور ،٢٠٠٨، ٣٥٩)

٢. العوامل الموقفية:وتتحدد في:

- **طبيعة الموقف وخصائصه:**

الأحداث والمواقف الضاغطة التي تتسم بدرجة من الشدة تؤدي إلى ظهور انفعالات سلبية مثل الخوف، والقلق وهذه الانفعالات تتعارض مع قدرة الفرد على حل المشكلة، كما أن المواقف الضاغطة التي تمثل تحدي للفرد تستثير لديه أساليب مواجهة تختلف عن الأحداث التي تتسم بالتهديد والفقد.

- **المساندة الاجتماعية:**

تتوقف المساندة الاجتماعية على مدى اعتقاد الفرد في كفاءة الآخرين ومدي عمق العلاقة بين الفرد والمحيطين به، والمهمين في حياته كما أن المستوى المرتفع من المساندة سواءاً من الأسرة والأصدقاء يرتبط بأساليب مواجهة فعالة، وكلما كان مستوي المساندة الاجتماعية منخفضاً كلما كانت أساليب المواجهة غير فعالة.(طه عبد العظيم حسين وسلامة عبد العظيم حسين،٢٠٠٦، ١٣٥)

٣. أنواع استراتيجيات المواجهة المستخدمة ذاتها:

يمكن تقسيم أساليب المواجهة إلى نوعين أولهما: المواجهة التى تركز على المشكلة، والثانية:المواجهة التى تركز على الانفعال، ورغم أن هذه الأخيرة قد تستخدم أحياناً وقد تكون مفيدة (على نحو مؤقت)، فإن الأولى (المرتكزة على المشكلة) هى الأكثر فاعلية.

٤. عوامل داخلية وخارجية:

العوامل الداخلية :تشمل الإتساق والإنسجام في جميع جوانب حياة الفرد، الإحساس بأن للحياة قيمة ومعنى، وروح الفكاهة، التدين. وتشمل العوامل الخارجية: الوقت، المال، التعليم، المهنة المناسبة، الأطفال، الأصدقاء، الأسرة، معايير الحياة الناسبة. (جمعة سيد يوسف،٢٠٠٧، ٤٥)

النماذج النظرية المفسرة للمواجهة:

توجد عدة نماذج نظرية للمواجهة يمكن إيجازها فيما يلي:

- **النموذج السيكوديناميي"الجيل الأول":**

لقد تناول فرويد(١٩٣٣) مفهوم ميكانيزمات الدفاع والعمليات اللاشعورية التي يستخدمها الفرد في مواجهة التهديدات والقلق ، ورأى فرويد أن هذه الميكانيزمات الدفاعية عبارة عن استراتيجيات المواجهة التي يستخدمها الفرد ليحمي بها نفسه من الصراعات والتوترات التي تنشأ من المحتويات المكبوتة. وأن

هذه الميكانيزمات الدفاعية ذات أهمية كبيرة في خفض الضغوط والتوترات وتعمل على مستوى اللاشعور كما أنها تحرف وتشوه إدراك الفرد للواقع كوسيلة لخفض ما يهدده من قلق وضغوط. وفي هذا الصدد يقارن كرامر Cramer بين ميكانيزمات الدفاع في التحليل النفسي وعملية المواجهة، حيث أن ميكانيزمات الدفاع تكون لاشعورية وأن استخدامها يختلف باختلاف الأفراد والمجتمعات وترتبط بالمرض النفسي، بينما عملية المواجهة تكون شعورية ويتم تحديدها حسب الموقف وترتبط بالسوية.(Cramer , 2000 , 637)

- **النموذج التفاعلى "الجيل الثاني":**

وظهر هذا المدخل كرد فعل على المدخل السيكوديناميي الذي استمر في دراسة المواجهة في سياق المرض النفسي ليحل محله، حيث أن هذا المدخل ينظر إلى المواجهة على أنها عملية صحية وطبيعية وأنها تمكن الفرد من حل مشاكله وأن ميكانيزمات التكيف مع البيئة تزداد لدى الفرد كلما كانت عقلانية وشعورية بدلاً من أن تكون لاشعورية ولاإرادية، وارتبط هذا المدخل بأعمال ودراسات كل من لازاروس وفولكمان(١٩٨٤) وموس(١٩٧٧) وميتشنبوم(١٩٧٧)، والتي أكدت على أن المواجهة هي عملية أكثر من كونها سمة أو استعداد لدى الفرد كما رفض هذا المدخل وصف الضغوط على أنها شيء يحدث بطريقة المثير والإستجابة ، بل أن إستجابة الضغوط تظهر كنتيجة للتفاعل بين المطالب البيئية وتقييم الفرد لهذة المطالب والمصادر الشخصية لديه (طه عبد العظيم سلامة وسلامة عبد العظيم سلامة،٢٠٠٦،١٠١).

- **نموذج التقارب بين الشخصية والمواجهة "الجيل الثالث":**

ظهر مدخل جديد نتيجة البحوث التي أجراها لازاروس وفولكمان يركز على التقارب بين عوامل الشخصية والسياق الموقفي وبين المواجهة، فلقد كانت المداخل السابقة تغفل دور العوامل الموقفية في تحديد سلوك المواجهة للضغوط بين الأفراد، ومن ثم جاء هذا المدخل ليؤكد على أهمية كل من العوامل الموقفية وعوامل الشخصية في تفسير قدر كبير من التباين في سلوك المواجهة بين الأفراد فهذا المدخل يعترف بأهمية كل من العوامل الشخصية والمحددات الموقفية في عملية المواجهة .(Krohne, 2002,15166)

ويتضح من خلال العرض السابق أن المدخل الأول ركز على استخدام ميكانيزمات الدفاع اللاشعورية لدي الشخص، والمدخل الثاني وهو مدخل الشخصية يركز على خصائص الشخصية كمتغير هام في عملية المواجهة، ويركز المدخل الأخير على دور كل من خصائص الموقف الضاغط الذي يتعرض له الفرد والمتغيرات الشخصية لدى الفرد في تحديد أساليب المواجهة التي يستخدمها الفرد في التعامل مع المواقف. وبهذا يكون المدخل الأخير هو الأقرب في تحديد عملية المواجهة ولكن مع عدم إغفال العوامل والمغيرات الآخرى في تحديد أساليب المواجهة.

❖ المبحث الخامس: الطموح الدراسي Scholastic Aspiration

يعد الطموح بعداً من أبعاد الشخصية الإنسانية بما له من تأثير على حياة الفرد والجماعة على السواء، إذ يعمل بمثابة حافز يدفع الفرد للقيام بسلوكيات معينة، فلكل منا طموح معين يضعه أمامه ويجتهد في تحقيقه وقد ينجح أو يفشل في ذلك، فهذا يعتمد على مدى كفاءته وقدراته وتقديره لذاته وتبعا لخبرات النجاح أو الفشل التي اكتسبها الإنسان من أنماط التفاعل الدينامي بينه وبين واقع حياته، ولهذا يعتبر الطموح من العوامل الهامة المميزة للشخصية، فبقدر ما يكون الطموح مرتفع بقدر ما تكون الشخصية متميزة، وبقدر ما يكون المجتمع متقدم.وعملية التعليم تهدف إلى التنمية الشاملة للطلاب من التعليم، كما أنه الثروة الوحيدة التي لا يمكن التخلي عنها، ويشمل التعليم على القيم الأخلاقية وتحسين الشخصية وطرق زيادة قوة العقل، والطموح الدراسي يمثل الرغبات القوية للوصول لمكانه مرتفعه وعظيمه لتحقيق أهداف التعليم.

تعريف الطموح الدراسي:

يعرف فرج عبد القادر طه (٢٠٠٩، ٢٦٧) الطموح في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي بأنه مايطمح أن يصل إليه الفرد أو يتوقعه لنفسه سواء في تحصيله الدراسي أو في انجازه العلمي أو في إنتاجه أو في مهنته ويجتهد لتحقيقها معتمداً في ذلك على كفاءة وقدراته على ملاءمة الظروف الخاصة به وبالبيئة من حوله. وعرف أحمد ذكي بدوي (٢٠٠٣، ٢٧) في معجم المصطلحات الاجتماعية الطموح بأنه مستوى الإنجاز الذي يحدده شخص معين لنفسه ويتوقع تحقيقه بناءاً على تقديره لقدراته واستعداداته كما يشير إلى أي شيء يتوقعه الفرد من حيث أسلوب أداءه.

وعرفت كاميليا عبد الفتاح (١٢،١٩٩٠) مستوى الطموح على أنه "سمة ثابتة نسبياً تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق مع التكوين النفسي للفرد، وإطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها". والشخص الطموح هو الشخص الذي يتسم بالتفاؤل والمقدرة على وضع الأهداف وتقبل ماهو جديد وتحمل الفشل والإحباط (محمد عبد التواب معوض وعبد العظيم سيد،٢٠٠٥،٤).

والطموح الدراسي هو مستوى علمي أو دراسي يسعى الفرد لإنجازه وتحقيقه، ويتم من خلال مواجهة الإحباط بالتفاؤل وهو عنصر من عناصر الدافعية ويختلف من درجة وجوده من فرد لآخر (عبدالله عبد االهادي العنزي،٢٠١٦،١٠٥). وتعرف سهير إبراهيم محمد (٢٠١٢،٣٢١) الطموح الدراسي بأنه"هو هدف يضعه الفرد وفقاً لخطة محددة لتحقيق التفوق الدراسي لدخول الكلية التي يرغبها، وتذليل كافة الصعوبات التي يواجهها لتحقيق الهدف المنشود، فلا يخشى المنافسة أوالمسئولية أوالمغامرة أو الفشل في حياته الدراسية". وعرفه فايز على الأسمر (٢٠٠٩،٩٨) على أنه هو المستوى الدراسي المرتفع الذي يضعه الطالب لنفسه لكي يبلغه ويعمل لتحقيقه من خلال الجد والمثابرة

والإجتهاد. كما يعرف الطموح الدراسي بأنه "الأهداف التعليمية التي يضعها الطلاب لأنفسهم، لتحقيق مستويات التحصيل المنشود، رغبة من الطلاب في تحقيق مستوى معين من التعليم (Trebbels ,2014,38).

يتضح من خلال العرض السابق أن الطموح الدراسي يمثل أقصي مستوى من الأداء الدراسي أوالهدف النهائي من التعليم الذي يسعي الطلاب إلى تحقيقه. كما يتضح أيضاً أن هذه التعريفات قد اتفقت على أن الشخص الطموح هو الشخص القادر على وضع أهداف مستقبلية بما يتفق مع إمكاناته واستعداداته وقدرة الفرد على تحقيق هذه الأهداف، وذلك مع القدرة على تقبل الفشل وتحمل الإحباط.

العوامل المؤثرة في الطموح:

يوجد العديد من العوامل التي تؤثر في الطموح الدراسي وهي على النحو التالي:

١- خبرات النجاح والفشل:

فعندما ينجح هذا الإنسان ويكون هذا النجاح نابعاً من داخل الإنسان – أي نابعاَ من جهده–فإن هذا يرفع من مستوى طموحه، بشرط أن يعلم هذا الفرد مقدار نجاحه، فقد يقوم بنشاط معين ولا يعلم إن كان قد نجح أم لا. فما الفائدة التي ستعود عليه؟ وحتى لو علم بأنه قد نجح، ولكنه لا يعلم مقدار هذا النجاح: مرتفعاً، متوسطاً، منخفضاً؛ فإن مستوى الطموح هنا لن يرتفع كما لو أنه يعرف هذا المستوى من النجاح، فعندما يعرف مقدار نجاحه، فهذا يمثل قوه دافعة له إلى الأمام، ويعطيه ثقة بنفسه أكثر، بل ويعطيه تعزيزاً أكثر لمواصلة العمل والجد والمثابرة؛ وهذا كله يؤدي إلى رفع مستوى الطموح. وخلاصة ذلك تكمن في النقاط التالية:

- إن الإخفاق المتكرر لا يمكن الطلاب من التقدير السليم لقدراتهم. وبالطبع فإنه إذا لم يكن لدى الطالب فكرة عما يستطيع أن يعمله بنجاح؛ أصبح في موقف لا يستطيع معه أن يحدد لنفسه أهدافاً واقعية.
- إن الآثار المترتبة على الفشل المتقطع الذي يحدث مرةً ويتخلف أخرى أكثر تنوعاً من آثار النجاح الذي يحدث بنفس الصورة غير المنتظمة.
- إن الفشل غير المتوقع، أو المفاجئ من شأنه أن يخفض مستويات الطموح.
- إن الفشل المستمر يؤدي إلى هبوط مستويات الطموح، فلا شئ أكثر تمكينا للفشل من الفشل نفسه.
- إن تواتر الفشل والنجاح، أو الجمع بينهما، من شأنه أن يرفع من مستوى الطموح ويزيد من دافعية الإنجاز.

- كلما توفرت المعرفة بأن هدفا ما قد تحقق؛ آمال الطالب لأن يكون أكثر طموحا، وأعلى تقديراً لأدائه في المرة التالية، بمعنى: أن مستوى طموحه يزداد عما كان عليه قبل هذه المعرفة،كلما تعاظم نجاح الطالب، قوي لديه الميل لأن يرفع مستوى طموحه.
- وعلى عكس ما ذكر في النقطة السابقة فإن النجاح أمرٌ في غاية السهولة واليسر فإن ذلك يؤدي إلى هبوط مستوى الطموح، بمعني آخر أن النجاح السهل كالإخفاق الدائم كلاهما يؤدي إلى هبوط دافعية الإنجاز وانخفاض مستوى الطموح.(كامل محمد عويضة،١٩٩٦،١٠١)

٢- القدرة العقلية:

أشارت رمزية الغريب (٣٢٩،١٩٩٦) أن مستوى الطموح ودرجته يتوقف على قدرة الفرد العقلية، فكلما كان الفرد أكثر قدرة عقلية كلما كان بمقدوره القيام بتحقيق أهداف بعيدة وأكثر صعوبة، ولما كانت قدرة الطفل العقلية تزداد بإزدياده في العمر حتى تصل إلى مستوى معين، فإن مستوى طموح الطفل يتغير بتغير عمره الزمني.

وبذلك يتضح أن الطموح في بعض نواحيه يشير إلى عملية عقلية راقية، حيث يتعرف الفرد على ما لديه من قدرات وإمكانيات، ثم يضع نصب عينيه هدفاً يتناسب مع ما يمتلك من قدرات، ثم يضع خطته للوصول إلى ذلك الهدف. هذه العملية تحتاج إلى قدرات عقلية غير بسيطة، يستطيع من خلالها تقدير الأمور، وتقدير ما لديه من قدرات وتقدير ما يحتاجه الهدف؛ لذلك كلما كان الفرد يمتلك من تلك القدرات أكثر، كلما كان مستوى طموحه أكثر ارتفاعاً.

٣- العوامل الأسرية :

تعتبر الأسرة الخلية الأولي التي عرفها المجتمع الإنساني والتي مرت بعدة مراحل وأشكال، ولقد عرفت الأسرة على أنها "جماعة أولية تقوم العلاقات بين أفرادها على أساس الوجه للوجه. ومن هنا أتت خطورة تأثيرها في تنشئة الطفل"(عبد الرحمن سيد سليمان،١٩٩٧،٥٢٨).

فأسلوب التربية عند الأسرة المتضمن للقسوة والعقاب والحرمان من إشباع الحاجات النفسية والإهمال وسوء المعاملة، ولاتسمح بالتعبير عن أنفسهم بكل حرية سيؤدي حتماً إلى انخفاض طموحاتهم،كماأثبتت الدراسات وجود علاقة إيجابية بين الطموح واتجاهات الآباء في التنشئة الاجتماعية التي تتسم بالتقبل والديمقراطية وعلاقة سلبية بين مستوى الطموح والإتجاهات التي تتسم بالتسلط والتدليل المفرط(علاء الدين كفافي،١٩٩٩،١٠٢).

٤- المستوى الاجتماعي و الاقتصادي:

يلعب المستوي الاقتصادي والاجتماعي دورا بارزا في تشكيل شخصية الفرد، وتحديد طموحاته، فإذا ما كان هناك تحسن في المستوى الاقتصادي وتحسن في دخل الأسرة سيصبح هناك نوع من زيادة التطلع إلى مستوى أعلى، وبالتالي قد يؤثر المستوى الاقتصادي الاجتماعي على

مستويات، وأنماط الطموح بأن يكون ذوو المستويات الاقتصادية العليا، على قدر عال من الطموح لتوفر كل ما يريده بين يديه، كما أن المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض قد يكون دافعا إلى درجة أعلى من الطموح أيضاً، وذلك لتحسين مستواه الاقتصادي والاجتماعي. وفي إرجاع تباين مستوى الطموح الدراسي لتباين أوضاع الأسر الاقتصادية والاجتماعية. يحدد الأفراد طموحاتهم بالرجوع إلى المجموعات الإجتماعية التي ينتمون لها. ذلك أنّ التباين الدراسي يقابله تغاير لا في الوضعية الاقتصادية والإجتماعية للعائلة فحسب، بل في دلالة المركز الإجتماعي الذي يتطلّع له الطالب المتوافق مع مستوى دراسي معيّن والتي تتطابق مع وضعية إقتصادية وإجتماعية معيّنة للأسرة. وهذا ما يوضح أنه إذا بلغ أحد الأفراد مستوى دراسياً يسمح له بتوقّع وضع إجتماعي أعلى من وضع والده فإنّ الفائدة التي يجنيها من سنة دراسية إضافية هي أقلّ أهمية من تلك التي يوليها شخص يحتلّ والده وضعا إجتماعيّا أعلى، فبالنسبة لهذا الأخير قد لا تكون سنة دراسية إضافية كافية لتؤمّن له وضعا إجتماعيّا يتساوى مع وضع والده ، يقتضي ذلك إختبار الترابط بين التحصيل الدراسي وتباين وضعيات الأسرة الاقتصادية والاجتماعية .(Garg , Kaupp , Lewko ,& Urajnik ,2002,90)

٥- العوامل المدرسية:

تعتبر المدرسة مصدراً لتعليم وتثقيف الطالب حيث تهدف إلى العمل على تربية الطفل وتكوين شخصيته من جميع نواحيها، فالتربية الناجحة في الوقت الحاضر لا تقتصر مهمتها على تزويد الطالب بالمعارف والمعلومات بل هي مسؤولة على أن يحقق الطالب القدرة على حسن التوافق الاجتماعي والانفعالى، بالإضافة إلى العناية بالتحصيل العلمي. ولا بد أن توازن المدرسة بين المقررات والقدرات ومستوى التحصيل ومستوى الطموح.

كما يعتبر المعلم أحد الشخصيات التي لها تأثير على الطالب، فهو صاحب التغيير والتشكيل والتأثير على شخصية المتعلم، وبناءاً على ذلك يتحدد مستوى طموح الطلاب بين الإرتفاع والانخفاض حسب مميزات المعلم، فالمعلم هو المصدر الذي يستمد منه الطفل النواحي الثقافية والخلقية التي تساعده على أن يسلك سلوكاً سوياً(محمد مصطفي زيدان،٢٠٠٨،١٤٩).

مستويات الطموح الدراسي:

هناك ثلاثة مستويات للطموح هي:

١- الطموح الذي يقل عن الإمكانيات:

هو أن يكون للفرد إمكانية كبيرة ولكن طموحه أقل من إمكانياته فدائماً مايبخس بقدر نفسه أي أنه يستطيع أن يحل مشكله ما في وقت قصير ولكن حين نسأله يعطي لنفسه وقتاً أكبر مما يستطيع وهذا يعتبر ضعف في ثقته بنفسه.

٢- الطموح الذي يعادل الإمكانيات:

الطموح الذي يعادل الإمكانية هو الطموح السوي الواقعي أي أن الشخص يدرك أولا كم إمكانياته ثم يطمح في أن يحقق ما يوازي هذه الإمكانية، فالطالب المتفوق لديه قدرة في إصدار حكمه وتقديره الدقيق لحالته تماماً طبقاً لإمكانياته أكثر من الطالب العادي الذي قد يبالغ أو يقلل من مستوى طموحه، فإما أن يكون طموحه، أقل من إمكانياته أو أكثر من إمكانياته.

٣- الطموح الذي يزيد عن الإمكانيات:

هو ذلك الشخص الذي يزيد طموحه عن إمكانياته أي يريد أن يكون ولكن إمكانياته أقل بكثير من ذلك. هذا المستوى من الطموح عكس المستوى السابق. حيث أن الإمكانيات التي يملكها الفرد لاتمكنه من تحقيق أهدافه التي سطرها، ولكنه يطمح لتحقيق هذه الأهداف.(سهير كامل أحمد،٢٠٠٠،١٩٠)

ويصنف فيولر (Fuller,2009,40) الطموح الدراسي بين الطلاب إلى ثلاث مستويات هي:

١-الطلاب ذوو الطموح الدراسى المنخفض:

ويمثل الطلاب الذين لديهم طموح دراسي منخفض أولئك الذين ينوون ترك التعليم في نهاية التعليم الإلزامي، والذين يعتبرون إلى حد كبير (وإن لم يكن في جميع الحالات) المدرسة "عديمة الفائدة"و"لا طائل منها" لمستقبلهم. ويتميز الطلاب ذوى الطموحات الدراسية المنخفضة بمستويات منخفضة من تقدير الذات والثقة بالنفس. ومن ثم فإن رفضهم للتعليم ما بعد الإلزامي كطريق مجد للمسارات الوظيفية المستقبلية يفهم على أنه رد على تصوراتهم السلبية عن التعليم، ويعود ذلك جزئياً إلى تجاربهم السيئة في التعليم، ومن خلال فهمهم الإنعكاسي لقدراتهم على تحقيق ما يطمحون إليه بعد التعليم الإلزامي. كما يشعر هؤلاء الطلاب أيضاً بالغربة داخل المدرسة ويذهب هذا إلى شرح عدم ارتباطهم بمؤسسة التعليم على نطاق واسع، بالإضافة إلى عدم وجود الدعم والتشجيع خارج المدرسة. وغالبا ما يتخلى الطلاب ذوي الطموحات الدراسية المنخفضة عن اتجاهاتهم. ومع ذلك، لم يكن كل الطلاب ذوى الطموح المنخفض يفتقرون إلى الأهداف المستقبلية.

٢- الطلاب ذوو الطموح الدراسي المتوسط:

ويمثل الطلاب الذين يعتزمون مواصلة التعليم فيما بعد التعليم الإلزامي ولكن لا تنوي الإستمرار في التعليم العالى. بالرغم من أنهم يرون أن التعليم ذو قيمة، وجدير بالإهتمام ويعتقدون أن الإستمرار في ذلك أمر حاسم لمستقبلهم. وذلك لأن الطلاب يعتقدون أن العثور على عمل سيكون أصعب دون بعض التعليم الإضافي، لكنهم يفتقرون عموماً إلى الثقة في قدراتهم الأكاديمية الخاصة. ويختلف هؤلاء الطلاب عن الذين لديهم طموح دراسي منخفض في أنهم يرون أن التعليم الإضافي يعتبر ذا قيمة ويعتبر ضروريا. وبالتالي يمكن فهم الخيارات والتطلعات التعليمية الإضافية لهذه المجموعة من الطلاب على أنها استراتيجية أساسية تزيد من احتمالية إيجاد فرص عمل طويلة الأجل وآمنة،مع تقليل

المخاطر المحيطة بالمنافسة إلى حد ما. وبالإضافة إلى ذلك، "الثقة" يبدو أيضا لديهم طموحات كبيرة عن الطلاب ذوي الطموح الدراسي المنخفض.

٣- الطلاب ذوو الطموح الدراسي المرتفع:

ويمثل أولئك الطلاب الذين ينوون متابعة التعليم العالى في الجامعة. وهم في الغالب لديهم نظرة إيجابيه حول التعليم المدرسي بشكل كبير بسبب الإعتقاد الصريح بأن هناك علاقة واضحة بين الأمن المستقبلي (مثل الطامحين الوسطيين)، والإختيار المهني وإمكانية الاستقلال. وهم متميزون عن ذوي الطموحات المتوسطه بالثقه العالية بأنفسهم وبإمكانياتهم، فعلى الرغم من أن كلتا المجموعتين من الطلاب تنوي المزيد من التعليم، إلا أن ذوي الطموح المرتفع لهم خيارات للدراسة أبعد من ذلك، ولديهم المسار الوظيفي الواضح في المستقبل المقصود لدفع خياراتهم وطموحاتهم.

خصائص الفرد الطموح دراسياً:

يتميز الأفراد ذوي الطموح الدراسي بالخصائص الآتية:

- الميل إلى الكفاح، ونظرته إلى الحياة نظرة متفائلة.
- يعتمد على نفسه في إنجاز مهامه، مثابر في الأعمال التي يقوم بها.
- يميل إلى التفوق، ويحدد أهدافه بشكل دقيق.
- لا يقتنع بالقليل كما لايرضى بمستواه الراهن بل يحاول دائماً أن يعمل على تحسين وضعه ويعد خططاً مستقبلية يسير على خطاها لينتقل من نجاح لآخر.
- يضع الخطط للوصول إلى أهدافه، لا يترك الأمور إلى الظروف.
- لديه ثقة بنفسه.
- يتغلب على العقبات التي تواجهه، ويتمتع بالصبر.
- موضوعي في تفكيره، يحدد أهدافه وخططه المستقبلية بشكل مناسب.
- متعاون مع الآخرين.
- يؤمن بأن الجد والمثابرة هما الوسيلتان الوحيدتان الكفيلتان بالتغلب على أي عوائق تقف أمامه.(عبدالله عبدالهادى العنزي،٢٠١٦،١٠٦)

والشخص الطموح يتميز بأنه صاحب آمال وطموحات عالية، تتحكم هذه الطموحات في أعماله ومستوى آدابه واهتماماته ومعاييره الخاصة، ويسلك أفضل الطرق وأسرعها للوصول لأهدافه المنشودة(عمرو حسن أحمد،١٩٩٣،١٢).

نمو مستوى الطموح:

يمر الإنسان في حياته بمراحل نمائية مختلفة من فترة الإخصاب حتى الممات، فيمر مثلاً بمرحلة الرضاعة، ثم الطفولة المبكرة، ثم الطفولة المتأخرة والمراهقة ثم مرحلة الرشد والكهولة، وكلما مر

بمرحلة من تلك المراحل اتسعت مداركه، وزادت خبراته، وتعمق تفكيره، وتفتحت قدراته؛ فأصبح يفكر في أشياء لم يكن يفكر فيها من قبل، وأصبح ينظر للأمور بنظرة غير تلك التي كان ينظر إليها من قبل. وكما أن الإنسان ينمو جسدياً؛ فإنه ينمو عقلياً، وعاطفياً، واجتماعياً ونفسياً إلى غير ذلك من أوجه النمو المختلفة. وكلما انتقل من مرحلة نمائية إلى أخرى، كلما ساعد ذلك على إمتلاك الإنسان للقدرة على مواجهة الصعاب وتحديها؛ من أجل أن يصل إلى مرحلة أفضل من تلك التي كان قد وصل إليها من قبل.والطموح كباقي العمليات الأخرى عند الإنسان ينمو، ويتطور من مرحلة نمائية إلى مرحلة أخرى. فلكل فرد له طموحه الذي يناسب مستواه، ويناسب مرحلته العمرية التي يمر بها. فكلما كان الفرد أكثر نضجاً؛ كان في متناول يده وسائل تحقيق أهداف الطموح، وكان أقدر في التفكير في الوسائل والغايات(رمزية الغريب،١٩٩٦، ٣٢٨).

ويصف ليفين كيفية بزوغ الطموح عند الطفل منذ الصغر في محاولات عشوائية متكررة فيقول "إن مستوى الطموح يظهر عند الأطفال في مرحلة مبكرة من العمر، فهو يظهر في رغبة الطفل تخطى الصعوبات، مثل محاولته أن يقف على قدميه غير مستعين بأحد، وأن يمشى وحده، أو محاولته الجلوس على كرسي، أو جذب قطعة من الملابس. ويعتبر ليفين ذلك دليلاً على بزوغ مستوى الطموح. وهو في ذلك يفرق بين مستوى الطموح والطموح المبدئي فيقول: " إن رغبة الطفل في عمل أي شيء بنفسه دون الإستعانه بأحد تعتبر مرحلة تسبق مستوى الطموح الناضج"(في كاميليا عبد الفتاح،١٩٩٠، ١٣).

النماذج النظرية المفسرة للطموح الدراسي:

١) نظرية المجال كيرت ليفين"Keart Levan":

يذكر ليفين عند كلامه عن أثر القوى الدافعة في التكوين المعرفي للمجال: أن هناك عوامل متعددة من شأنها أن تعمل كدوافع للتعلم في المدرسة، وقد أجملها فيما سماه بمستوى الطموح. حيث يعمل هذا المستوى على خلق أهداف جديدة، بعد أن يشعر الفرد بحالة الرضا والاعتداد بالذات؛ فيسعى إلى الاستزادة بهذا الشعور المرضي، ويطمح في تحقيق أهداف أبعد، وإن كانت مترتبة على الأولى إلا أنها في العادة تكون أصعب وأبعد منالا. وتسمى هذه الحالة العقلية بمستوى الطموح.وقد دلت دراسة الطموح السيكولوجية على أن الطموح على درجات: فقد يكون مجرد رغبة للقيام بتحقيق هدف، وقد يكون على درجة من القوة؛ بحيث يحدد الهدف، ويعبئ قوى الجسم لتحصيله. في هذه الحالة يقال إن مستوى الطموح عند الفرد عالٍ أو راق (في رمزية الغريب،١٩٩٦، ٣٢٧).

ويذكر ليفين أن هناك عوامل تعتبر دافعة لمستوى الطموح لدي الفرد منها:

- **عامل النضج:** فكلما كان الفرد أكثر نضجاً أصبح من السهل عليه تحقيق أهداف الطموح لديه وكان أقدر على التفكير في الغايات والوسائل على السواء.

- **القدرة العقلية:** فكلما كان الفرد يتمتع بقدرة عقلية أعلى كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة .

- **عامل النجاح والفشل:** فالنجاح يرفع من مستوى الطموح ويشعر صاحبه بالرضا أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط ، ومعرقلاً في أحيان كثيرة للتقدم في مجال العمل.

- **نظرة الفرد إلى المستقبل:** تؤثر نظرة الفرد إلى المستقبل وما يتوقع أن يحققه في مستقبل حياته وعلى أهدافه في وقته الحاضر (عبدالله عبدالهادي العنزي،٢٠١٦،١٠٧)

٢) نظرية القيمة الذاتية لاسكولونا:

قدمت اسكالونا هذه النظرية (١٩٤٠) وترى أنه على أساس قيمة الشئ الذاتية، يتقرر الاختيار بالإضافة إلى احتمالات النجاح والفشل المتوقعة، والفرد سيضع توقعاته في حدود قدراته. وتقوم النظرية على ثلاثة حقائق هي:

- هناك ميل لدى الأفراد للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبياً.
- كما أن لديهم ميلا لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينة.
- أن هناك فروقاً كبيرةً بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم للبحث عن النجاح وتجنب الفشل، فبعض الناس يظهرون الخوف الشديد من الفشل فيسيطر عليهم احتمال الفشل، وهذا ينزل من مستوى القيمة الذاتية للهدف.

وهناك عوامل تقرر الإحتمالات الذاتية للنجاح أو الفشل في المستقبل أهمها الخبرة الشخصية، وبناء هدف النشاط، والرغبة، والخوف، والتوقع، والمقاييس المرجعية التي تقوم علىها القيمة الذاتية للمستقبل، والواقعية، والاستعداد للمخاطرة، ودخول الفرد داخل أو خارج منطقة الفشل ورد الفعل لتحصيل أو عدم تحصيل مستوى الطموح (كاميليا عبد الفتاح،١٩٩٠،٥٢).

٣)نظرية ألفريد أدلر "Adler":

يعتبر أدلر من المدرسة التحليلية ومن تلاميذ فرويد ولكنه إنشق عنه بسبب آرائه في الجنس، وعدم انسجامه مع العديد من أفكاره، وكون هو ومجموعة أخرى معه ما يعرف بالمدرسة التحليلية الجديدة، ويؤمن أدلر بفكرة الفرد للوصول إلى السمو، والإرتفاع، وذلك تعويضاً عن مشاعر النقص، فقد أصبحت هذه الفكرة من نظريات الشخصية الجديدة، وهى فكرة الكفاح أو السعى وراء الشعور بالأمان، كذلك فقد أكد أدلر على أهمية الحوافز الاجتماعية كفكرة مضادة لفكرة فرويد المتمثلة في الهو،والأنا، والأنا العليا، كذلك أكد أدلر على أهمية العلاقات الاجتماعية، وعلى أهمية الحاضر بدلاً من توكيد أهمية الماضى كما فعل فرويد (عبد الرحمن العيسوى،٢٠٠٤،١٠١). ويرى أدلر أن الإنسان كائن اجتماعي تحركه دوافع اجتماعية في الحياة يشعر بأسباب سلوكه وبالأهداف التي يحاول بلوغها، ولديه القدرة للتخطيط لأعماله وتوجيهها ومن المفاهيم الأساسية لديه:

- **الذات الخلاقة:** ويقصد بها ذات الفرد التي تدفعه إلى الإبتكار .
- **الكفاح في سبيل التفوق:** وهو أسلوب حياة وتتضمن نظرة الفرد للحياة من حيث التفاؤل والتشاؤم.
- **الأهداف النهائية:**حيث يفرق الفرد بين الأهداف النهائية القابلة للتحقيق والأهداف الوهمية والتي لا تضع فيها الفرد حدود لإمكانياته وقدراته ويعود ذلك إلى سوء تقدير الفرد لذاته.

ويؤكد ادلر أن كل إنسان يتمتع بإرادة أساسية في القوة وبدافع ملح نحو السيطرة والتفوق، فإذا وجد إنسان أنه ينقصه شيء، فإنه ينساق ليجعل نفسه متفوقاً بطريقة ما، أو على الأقل نحو الزعم لنفسه وللآخرين بأنه متفوق(عبدالله عبد الهادي العنزي ،٢٠١٦،١٠٧).

يتضح من خلال استعراض النظريات التي فسرت الطموح أن جميع النظريات اتفقت على أن الطموح هو الأهداف المستقبلية التي يضعها الفرد نصب عينيه، ويسعى لتحقيقها، والتي تعتمد على مفهومة لذاته، وتقديره لتلك الذات.كما يتضح أن هذه النظريات حددت بعض الأبعاد الأساسية للطموح ومن أهمها الرغبة في التميز وبذل الجهد من أجل التفوق الدراسي،تحمل المسؤولية والإعتماد على النفس في الآداء الدراسي، النظرة إلى المستقبل، تحديد الأهداف الدراسية وأساليب تحقيقها، المثابرة والإجتهاد في أداء المتطلبات الدراسية، والتواكل والإيمان بالحظ وهي التي اعتمدت عليها الباحثة في إعداد مقياسها.

الفصل الثالث

دراسات سابقة

تكون الفصل من جزئين أساسيين أولهما يتناول الدراسات السابقة، و ثانيهما عرض فروض الدراسة وذلك على النحو التالي:

أولاً: دراسات سابقة

تتناول الباحثة عرضا للبحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية والتى اهتمت بدراسة الضغوط النفسية وأساليب المواجهة والطموح الدراسي وقد صنفت هذة الدراسات والبحوث وفقا للمتغيرات التى تناولتها الدراسة، وسيتم عرض هذه الدراسات مرتبة تاريخياً من الأقدم إلى الأحدث لتوضيح الطور التاريخي الذي مرت به هذه الدراسات، وذلك على النحو التالي:

المحور الأول: دراسات تناولت الضغوط النفسية لذوى صعوبات التعلم .

- دراسة هلمز (Helms , 1996) بعنوان " الضغوط النفسية المدرسية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم والعاديين ".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الضغوط النفسية المرتبطة بالمدرسة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم والعاديين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٩) طفلاً منهم (٥٠%) ذوى صعوبات تعلم و(٥٠%) عاديين، واستخدمت الدراسة مقياس الضغوط النفسية المدرسية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم أعلى فى المصادر الضاغطة على مقياس التفاعل مع المدرسين والتفاعل مع الأقران، والأطفال العاديين أعلى فى المصادر الضاغطة على مقياس الضغوط الأكاديمية وإدراكهم لذاتهم الأكاديمى. كما أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم أعلى فى المظاهر الضاغطة عن باقى العينة فى مقياس المظاهر (العاطفية – السلوكية – الفسيولوجيه).

- دراسة الدريت فان (Aldrete-Phan , 2001) بعنوان"دراسة مقارنة لإستجابات الضغوط النفسية لدى الطلبة ذوى صعوبات التعلم والعاديين ".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين طبيعة الإستجابة للضغوط النفسية بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم والطلبة العاديين، وتتكون عينة الدراسة من(١٠٦) طالباً(٦٣) من الطلبة العاديين و(٤٣) من الطلبة ذوى صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة مقياس MWSES (مقياس تقرير المصير) وفيه يطلب من الطلاب أن يعبروا عن أفكارهم وسلوكياتهم ومشاعرهم عند المرور بحدث ضاغط، وأظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين من ذوى صعوبات التعلم والعاديين من حيث التجارب السيئة التى تجعلهم يشعرون بالضغط، وأظهرت النتائج أيضاً أن

مجموع متوسطات درجات الطلبة ذوى صعوبات التعلم أعلى من مجموع متوسطات درجات الطلبة العاديين فى الإستجابة للضغوط النفسية المدرسية.

- دراسة ادكينز (Adkins , 2002) بعنوان "تأثير الضغوط النفسية المدركة وسلوكيات المواجهة على التكيف لدى طلبة الجامعة ذوي صعوبات التعلم".

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير الضغوط النفسية المدركة وسلوكيات المواجهة على التكيف والتأقلم لدى طلبة الجامعة ذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من (٥٠) طالباً من طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، تم تحديد القدرة التنبؤية على الضغط النفسي وسلوكيات التكيف باستخدام استبيانات التقرير الذاتي. وأظهرت نتائج الدراسة أن الضغوط النفسية أثرت سلباً على التكيف لدى طلبة الجامعة ذوي صعوبات التعلم. وتشير النتائج أيضاً إلى أن طلاب الجامعات ذوي صعوبات التعلم يعانون من ضغوط نفسية وسلوكيات مواجهة للتكيف مماثلة لنظرائهم من غير ذوي صعوبات التعلم.

- دراسة فيرير (Feurer , 2004) بعنوان"الضغوط المدرسية والإكتئاب لدى المراهقين ذوى صعوبات التعلم والعاديين ".

هدفت هذة الدراسة إلى الكشف عن الضغوط النفسية المرتبطة بالمدرسة والإكتئاب لدى المراهقين ذوى صعوبات التعلم والعاديين، وتكونت العينة من (٨٧) طالباً (٣٨) من ذوى صعوبات التعلم و(٤٩) من العاديين، واستخدمت الدراسة الإستبيانات والتقارير الذاتية لأعراض الإكتئاب والضغوط النفسية المرتبطة بالمدرسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المراهقين ذوى صعوبات التعلم لم يحصلوا على درجات أعلى بكثير من أقرانهم العاديين فى الاكتئاب، أما فى الضغوط النفسية المرتبطة بالمدرسة سجل المراهقين ذوى صعوبات التعلم مستويات أعلى بكثير من العاديين .

- دراسة مديحة عبد العزيز الجمل (٢٠٠٤) بعنوان" فعالية برنامج إرشادى فى تخفيض مستوى الضغوط النفسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوى صعوبات التعلم ".

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فعالية برنامج إرشادى فى تخفيض مستوى الضغوط النفسية لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم، تكونت عينة تلك الدراسة من (٤٠) طالباً وطالبة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية من ذوى صعوبات التعلم وكانت أعمارهم تتراوح مابين (٩- ١٠) سنوات، وقسمت العينة إلى مجموعتين مجموعة ضابطة تتكون من (٢٠) تلميذاً وتلميذة، وأخرى تجريبية تتكون من (٢٠) تلميذاً وتلميذة أخرين، وتوصلت تلك الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الضغوط النفسية للأطفال ذوى صعوبات التعلم فى المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدى.

- دراسة لامبرت وسبيناس(Lambert & Spinath ,2013) بعنوان"التغييرات في الضغط النفسي بعد برنامج التدخل لدى الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات".

هدفت الدراسة إلى معرفة التغيرات فى الضغط النفسي بعد تطبيق برنامج التدخل (Waterglass)على الأطفال والمراهقين ذوى صعوبات تعلم الرياضيات، وشملت العينة على (٤٦) طفلاً ومراهقاً من سن (٧- ١٨). شملت التغيرات قلق الإمتحان، التردد إلى المدرسة، اضطراب القلق. وأظهرت النتائج أن الأطفال ذوى صعوبات تعلم الرياضيات الذين حضروا البرنامج أظهروا انخفاض في قلق الإمتحان، التردد إلى المدرسة، ومشاكل الإنتباه، كذلك أظهرت النتائج فعالية برنامج التدخل حيث له آثار إيجابية على مستوي الضغط النفسي لصالح الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات .

- دراسة ولاء مرزوق عبد الله (٢٠١٥) بعنوان" الضغوط النفسية المدركة وعلاقتها بالذاكرة العاملة لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة ".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية وأداء الذاكرة العاملة لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة، وكذلك إلقاء الضوء على الفروق بين الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة والأطفال العاديين على مقياس الضغوط النفسية المدركة. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) تلميذ من مدرسة محمد نجيب الإبتدائية بالقاهرة حيث تم تقسيم العينة الى (٥٠) تلميذ من العاديين و(٥٠) تلميذ من ذوى صعوبات تعلم القراءة وتراوحت أعمار العينة من سن (٩ :١١) عام. وتم الإستعانة فى هذة الدراسة بمقياس الضغوط النفسية، اختبار تشخيص صعوبات التعلم،ومقياس المستوى الاقتصادى والاجتماعى. وتوصلت الدراسة إلى وجود إرتباط دال احصائياً بين درجات عينة الدراسة من ذوى صعوبات تعلم القراءة على مقياس الضغوط النفسية المدركة و الذاكرة العاملة. كما توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطى درجات عينة الدراسة من بين الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة والأطفال العاديين على مقياس الضغوط النفسية المدركة.

المحور الثاني: دراسات تناولت الضغوط النفسية لدى المتفوقين دراسياً.

- دراسة السيد عبد الرحمن السمادونى(١٩٩٠) بعنوان "إدراك المتفوقين عقليا للضغوط والإحتراق النفسي فى الفصل المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات".

هدفت الدراسة إلى البحث فى العلاقة بين ادراك المتفوقين للضغوط والاحتراق النفسي فى الفصل الدراسي وبعض المتغيرات النفسية والشخصية والبيئية، وتكونت عينة الدراسة من (١١٣) طالباً،(٤٦ذكور -٤٩إناث) تراوحت أعمارهم بين (١٥-١٨)عاماً، واستخدم الباحث قائمة الإحتراق النفسي للطلاب ومقياس الضبط الداخلى والخارجى للأطفال والمراهقين واختبار تقدير الذات واختبار بيئة الأسرة واستفتاء بيئة الفصل. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط دالة بين إدراك الطلاب

للضغوط النفسية والإحتراق النفسي وخصائصهم الشخصية والنفسية، وأن التقدير المنخفض للذات يجعل المتفوق يشعر بالهزيمة ويميل لعدم القدرة على مواجهة الأحداث البيئية فيشعرون بالتوتر.

- دراسة شان دى (Chan D. , 2006) بعنوان " الذكاء العاطفى ،التكيف الاجتماعي والضغوط النفسية لدى الطلاب المتفوقين فى مدينة هونغ كونغ ".

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء العاطفي، التكيف الاجتماعي، والضغوط النفسية لدى عينة من الطلبة المتفوقين، وهدفت أيضاً إلى معرفة تأثير الذكاء العاطفي على الضغط النفسي من خلال أساليب التكيف الاجتماعية التي يستخدمها الطلاب المتفوقين، وشملت عينة الدراسة على ٦٢٤ طالباً متفوق فى هونغ كونغ، واستخدمت الدراسة إجراءات نمذجة المعادلة الهيكلية. أشارت النتائج إلى تأثير الذكاء العاطفى على الضغط النفسي من خلال المواجهة الإنطوائية والتفاعل الاجتماعي (التأقلم)، على التوالى .

- دراسة مالك وبالدا (Malik & Balda ,2006) بعنوان "المراهقون ذوي الذكاء المرتفع تحت الضغط النفسي وتأثيره على الأداء الأكاديمي".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الضغط النفسي والأداء الأكاديمي لدى الطلبة المراهقين من ذوى الذكاء المرتفع، وقد تكونت العينة من (١٢٠) مراهقاً ممن تقع درجات ذكائهم IQ فوق ١١٠، وتتراوح أعمارهم من (١٥-١٧) سنة، بناءاً على نتائجهم فى اختبار وكسلر، وقد طبقت عليهم بطارية بيشت للضغوط النفسية، أما التحصيل فقد تم تقييمه من خلال متوسط علامات الطلبة فى آخر ثلاثة اختبارات مدرسية، وقد بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سلبية بين التحصيل وانماط الضغط النفسي التالية: الضغط التحصيلي، والضغط الاجتماعي، والضغط المعرفي، الضغط المالى، والضغط المهنى .

- دراسة أحمد عبد الحليم عربيات،عمر محمد الخرابشة(٢٠٠٧) بعنوان"الضغوط النفسية التى يتعرض لها الطلبة المتفوقين واستراتيجية التعامل معها ".

هدفت الدراسة إلى التعرف على الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة المتفوقون، والتعرف على كيفية التعامل معها،و تكونت العينة من الطلبة المتفوقين دارسياً في المؤسسات التعليمية التي أنشأتها وزارة التربية والتعليم في الأردن، وبلغ عدد أفراد العينة (٢٥٦) طالباً وطالبة، وتتمثل أدوات البحث في مقياس الضغوط النفسية ومقياس استراتيجيات المواجهة المتوسطات الحسابية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الفقرة الأكثر تأثيراً في حصول الضغط النفسي كانت:"توقعات الوالدين العالية"، وأقلها كانت: "شعور الطالب بعدم محبة زملائه واحترامهم له"، وكانت أكثر استراتيجية استخداماً في مواجهة الضغوط النفسية هي: استخدام المهدئات، وأقلها الاستفادة من الخبرة السابقة، والإنسحاب والتجاهل والإنكار كما توصل البحث إلى وجود فروقٍ دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) في تعرض

الطلبة المتفوقين إلى الضغط النفسي تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية، وعدم وجود تفاعل بين متغيري:الجنس، والمرحلة الدراسية، وعدم وجود فروقٍ دالة إحصائياً في استخدام استراتيجيات مواجهة الضغوط تعزى إلى متغيري: الجنس، والمرحلة الدراسية.

- دراسة ماجدة هاشم بخيت(٢٠٠٧) بعنوان"الضغوط النفسية للطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين بالصف الأول الثانوي وعلاقتها ببعض المتغيرات ".

هدفت الدراسة إلى التعرف على الضغوط النفسية للطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين بالصف الأول الثانوي وعلاقتها ببعض المتغيرات. وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٣٣٦) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي بمدارس مدينة اسيوط منهم (١٧٧) طالب وطالبة من المتفوقين دراسياً (١٥٩) طالب وطالبة من العاديين. واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس الضغوط النفسية للطلاب المتفوقين والعاديين واختبار الدافعية لإنجاز الأطفال والراشدين واختبار تقدير الذات ومقياس قلق المستقبل ومقياس الحالة النفسية العامة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي تقديرات الطلاب المتفوقين والطالبات المتفوقات في الضغوط النفسية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية للطلاب المتفوقين دراسياً والطلاب العاديين، ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين الضغوط النفسية ومتغيرات دافعية الإنجاز، والحالة النفسية العامة لدي الطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين، وتوجد علاقة ارتباطية طردية بين الضغوط النفسية ومتغير قلق المستقبل لدى الطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين، وإمكانية التنبؤ بدرجة الضغوط النفسية للطالب المتفوق والعادى من خلال تقدير درجاتهم على متغيرات الدافعية للإنجاز، وتقدير الذات، وقلق المستقبل، والحالة النفسية العامة لهم.

- دراسة يوسف ناصر ظويحي الرسيس(٢٠١٠) بعنوان "مهارات إدارة الوقت وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى المتفوقين تحصيلياً مقارنة بالمتوسطين في المرحلة الثانوية بدولة الكويت".

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات إدارة الوقت والضغوط النفسية لدى المتفوقين تحصيلياً مقارنة بالمتوسطين في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، وقد أجريت الدراسة على عينة عددها (١٤٣) من طلبة المرحلة الثانوية المقيدين بالصف الثانى عشر فى العام الدراسي (٢٠٠٨-٢٠٠٩)، قسموا إلى مجموعتين مجموعة المتفوقين تحصيلياً ويمثلوا من حصلوا على أعلى من (٩١.٢%) فأكثر فى مجموع التحصيل الدراسي، ومجموعة متوسطي التحصيل ويمثلوا من حصل على نسبة تتراوح بين (٧٦%-٨٦.٥%) فى مجموع التحصيل الدراسي. وإنتهت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين تحصيلياً ومتوسطى التحصيل فى الضغوط النفسية لصالح المتفوقين تحصيليا، وأيضاً امكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال كل من مهارات إدارة الوقت

والضغوط النفسية وخاصة مهارة إدارة وقت التحصيل الدراسي والضغوط النفسية المدرسية والاجتماعية والصحية.

- دراسة سعيدة عطار (٢٠١٢) بعنوان"مشكلات الطلبة المتفوقين في المدرسة الجزائرية: دراسة ميدانية في ثانويات مدينة تلمسان".

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي يعاني منها الطلبة المتفوقين في ثانوية تلمسان بالجزائر. وتكونت العينة من ٧٢ طالباً وطالبة من طلاب المتفوقين في مادتي الرياضيات والعلوم من الصف الثاني الثانوي، واستخدمت الدراسة قائمة مشكلات الطلبة المتفوقين إعداد الباحثة.وتوصلت الدراسة إلى أن المشكلات الانفعالية والعلائقية والتوجيهية أكثر المشكلات حدوثاً وانتشاراً بين الطلبة المتفوقين.

المحور الثالث: دراسات تناولت أساليب المواجهة لذوى صعوبات التعلم.

- دراسة كوين (Cowen , 1988) بعنوان "استراتيجيات المواجهة لدى طلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم ".

هدفت هذة الدراسة إلى الكشف عن استيراتيجيات المواجهة لدى طلاب الجامعه ذوى صعوبات التعلم. واشتملت العينة على (٢٥) طالباً من ذوى صعوبات التعلم تم تحديدهم من ملفاتهم الشخصية. واستخدمت الدراسة أداة المقابلة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم يستخدمون استراتيجيات تعويضية تمكنهم من مواجهة البيئة التنافسية أكاديمياً ومنها استراتيجية إدارة الوقت واستراتيجية المواجهة الشخصية للتعامل مع مشاكلهم.

- دراسة جسورد و مونش (Geisthardt & Munsch , 1996) بعنوان"أساليب مواجهة الضغوط المدرسية : دراسة مقارنة للمراهقين ذوى صعوبات التعلم والعاديين ".

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين المراهقين العاديين وذوى صعوبات التعلم فى الضغوط النفسية المدرسية وأساليب مواجهتها. وكانت عينة الدراسة مكونة من (٥٩) طالباً من ذوى صعوبات التعلم (٢٧ اناثاً ، ٣٢ ذكوراً) و(٤٠٢) من الطلبة العاديين (٢٤١ اناثاً ، ١٦٣ ذكوراً). واستخدمت الدراسة اختبار الأحداث المدرسية الضاغطة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنة لا يوجد فروق بين المجموعتين ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى إدراكهم للحد الأدنى للضغوط المدرسية.ووجود فروق بين المجموعتين ذوى صعوبات التعلم والعاديين فيما يتعلق بأساليب مواجهة الضغوط النفسية.

- دراسة فيرس وجرفس وفريدينبرج (Firth, Greaves & Frydenberg ,2010) بعنوان"أساليب واستراتيجيات المواجهة: دراسة مقارنة للطلبة المراهقين ذوى صعوبات التعلم والعاديين".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الطلبة المراهقين ذوى صعوبات التعلم و العاديين فى أساليب وإستراتيجيات المواجهة. وتكونت عينة الدراسة من (٩٨) طالباً من الطلاب ذوى صعوبات التعلم (٥٦ ذكوراً – ٤٢ اناثاً) و(٤٠٢) من الطلاب العاديين تراوحت أعمارهم من ١٢- ١٥ سنة. واستخدمت الدراسة مقياس التكيف والتأقلم للطلبة المراهقين. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم فى سن ١٢-١٣عام يستخدمون استراتيجيات تجاهل المشكلة وليس المواجهة،والذين تتراوح أعمارهم من ١٤-١٥عام استخدموا استراتيجيات التأقلم وليس تجاهل المشكلة.كما أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم يظهرون مستويات أعلى فى إستخدام إستراتيجيات الأنشطة البديلة مثل النشاط الرياضى والإسترخاء ومستويات أقل فى إستراتيجيات التفكير العلمي على عكس العاديين الذين يظهرون مستويات أعلى فى إستخدام إستراتيجيات التفكير العلمي.

- دراسة جاليجوس ولانجلي وفليجاس (Gallegos, Langley & Villegas, 2012) بعنوان "القلق، الإكتئاب، ومهارات المواجهة بين أطفال المدارس المكسيكيين:دراسة مقارنة بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم والعاديين ".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الطلبة المكسيكيين ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى القلق والإكتئاب ومهارات المواجهة، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٠) طالباً من الطلبة المكسيكين ذوى صعوبات التعلم و(١٣٠) من الطلبة المكسيكين العاديين، واستخدمت الدراسة مقياس القلق ومهارات التأقلم والمواجهة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة عالية من الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من القلق بنسبة ٢٢,٣%مقابل٥% للعاديين، والإكتئاب ٣٢% لذوى صعوبات التعلم مقابل ١٨% للعاديين. ولايوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمهارات المواجهة بين الطلبة ذوى صعوبات التعلم والطلبة العاديين.

- دراسة جدو عبد الحفيظ على (٢٠١٣) بعنوان"استيراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين ذوى صعوبات التعلم ".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من(٤) حالات من المراهقين ذوي صعوبات التعلم (٢ ذكور – ٢ اناث)، واستخدمت الدراسة أدوات بحث تمثلت في دراسة الحالة والمقابلة، ومقياس مواجهة الضغوط. توصلت نتائج الدراسة إلى أن المراهقين ذوى صعوبات التعلم يستخدمون استراتيجيات مواجهة سلبية أمام الضغوط النفسية، كما يستخدم المراهقون ذوى صعوبات التعلم

استراتيجيات الإستسلام ولوم الذات واستراتيجيات الإنعزال وأحلام اليقظة واستراتيجيات التنفيس الانفعالي والدعابة أمام الضغوط النفسية.

المحور الرابع: دراسات تناولت أساليب المواجهة لدى المتفوقين دراسياً.

- دراسة منى محمود عبد الله (٢٠٠٢) بعنوان" أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية ".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، وذلك باستخدام (مقياس أساليب المواجهة من إعداد الباحثة)، وذلك على عينة بلغت(١٠٧٣) طالب وطالبة بالمرحلتين الإعدادية والثانوية وتتراوح أعمارهم بين (١٢-١٨) عامًا،وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها الأساليب السلبية في مواجهة الضغوط احتلت المراكز الأولى في الترتيب العام لأساليب مواجهة الضغوط (الإنكار – الإستسلام – التنفيس الانفعالى)، كما كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين عينتي الطلاب والطالبات على ثماني أساليب للمواجهة، كذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية على خمسة عشر أسلوبًا من أساليب المواجهة .

- دراسة بريوس وديبو(Preuss & Dubow , 2004) بعنوان"دراسة مقارنة بين الأطفال المتفوقين عقلياً والعاديين فى أساليب مواجهة ضغوط المدرسة والأقران".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق بين الطلاب المتفوقين عقلياً والعاديين فى أساليب مواجهة الضغوط المدرسية وضغوط الأقران، تكونت عينة الدراسة من (٥٢) من المتفوقين عقلياًو(٥٥) من العاديين فى الصف الخامس والسادس، واستخدمت الدراسة مقياس التقرير الذاتي عن الضغوط المدرسية وضغوط الأقران، وأشارت النتائج إلى أن الأطفال المتفوقين عقلياً استخدموا استراتيجيات حل المشكلة بدرجة أكبر من العاديين ولم يختلفوا فى الاستراتيجيات الأخري، وأشارت النتائج أيضاً أن أساليب المواجهة المدرسية والاجتماعية أفضل لدي الأطفال المتفوقين عقلياً وذلك من تقارير المعلمين.

- دراسة أمل علاء الدين أبو عزام (٢٠٠٥) بعنوان"أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية ".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٤) طالباً و(٤٥٧) طالبة، واستخدمت الدراسة مقياس سمات الشخصية من إعداد الباحثة، ومقياس أساليب المواجهة من إعداد: منى عبد الله (٢٠٠٢)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم الأساليب التي يعتمد علىها الطلاب هي اللجوء إلى الله ثم المواجهة وتأكيد الذات ثم تحمل المسئولية، كذلك وجود علاقة بين طبيعة المدارس التابع لها الطلاب وبين أسلوبين من أساليب مواجهة الضغوط وهي أسلوب لوم الذات والإنكار، كما كشفت

الدراسة عن وجود علاقة بين الجنس وبين عدد من أساليب مواجهة الضغوط كانت لصالح الذكور في أربع أساليب ولصالح الإناث في ثلاث أساليب.

- دراسة شانسي وسولدو(Shaunessy& Suldo ,2009) بعنوان"الاستراتيجيات المستخدمة من قبل الطلاب المتفوقين عقلياً لمواجهة الضغوط النفسية من خلال مشاركتهم في برنامج البكالوريا الدولي".

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين الطلاب المتفوقين عقلياً والعاديين في مستوي تأثرهم بالضغوط في برنامج البكالوريا الدولية، وأيضاً معرفة استراتيجيات المواجهة التى يستخدمها كل منهم. وتكونت عينة الدراسة من (١٤١) طالب وطالبة منهم (٥٢) من الطلاب المتفوقين عقليا (٨٩)من الطلاب العاديين. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب المتفوقين عقلياً لديهم استراتيجيات مواجهة فريدة من نوعها لإدارة الضغوطات التي يتعرضون لها، حيث أشارت الدراسة إلى أن الطلاب المتفوقين عقلياً يتعرضون لنفس مستويات الضغوط التى يتعرض لها الطلاب العاديين ،أيضاً يستخدم كلاهما استراتيجيات مواجهة متشابهة مثل إعادة الصياغة الإيجابية وإدارة الوقت والمهام، والبحث عن الدعم الاجتماعي. وقد اختلف الطلاب المتفوقين عن العاديين في استخدام استراتيجيات الغضب والنكتة وحل المشكلات.

- دراسة عادل عبد الرحمن الهلالى(٢٠٠٩) بعنوان "بعض أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي بمدينة مكة المكرمة ".

هدفت الدراسة إلى معرفة أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي بمدينة مكة المكرمة الإيجابية منها والسلبية وترتيبها على مدرج أساليب المواجهة، وأيضا التعرف على الإختلافات في متوسط درجة الطلاب على مقياس مواجهة الضغوط بإختلاف الصف الدراسي والعمر والجنسية ونوع التعليم، وقام الباحث باستخدام مقياس أساليب مواجهة الضغوط لمنى عبدالله (٢٠٠٢) وتكونت عينة البحث من (٥٤٧) طالباً،(٢٥٩) طالباً من التعليم المتوسط ،(٢٨٨) طالباً من التعليم الثانوي، تتراوح أعمارهم بين (١٣ –١٨) سنة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وقوع أساليب المواجهة الإيجابية في المراتب الأولى على مدرج أساليب الضغوط بشكل عام، حيث جاء أسلوب اللجوء إلى الله أولاً، وأسلوب تحمل المسؤولية ثانياً، وأسلوب المواجهة وتأكيد الذات ثالثاً، وأسلوب التحليل المنطقي رابعاً، وأسلوب ضبط الذات خامسا. وأشارت أيضاً إلى عدم تأثر أساليب مواجهة الضغوط مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي إلا على أربعة أساليب فقط، وهي ضبط الذات ولوم الذات والإنعزال والإسترخاء والإنفصال الذهني مقابل أربعة عشر أسلوباً غير دالة، وضعف تأثير الصف الدراسي والعمر والجنسية ونوع التعليم على أساليب مواجهة الضغوط.

- دراسة خالد محمد العبدلي (٢٠١٢) بعنوان "الصلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينة مكة المكرمة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على ترتيب استخدام أساليب مواجهة الضغوط النفسية،وكذلك التحقق من وجود فروق بين الطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين في الصلابة النفسية وفي أساليب مواجهة الضغوط النفسية.واستخدمت الدراسة منهج الوصفي الارتباطي المقارن، واستخدمت الدراسة مقياس الصلابة النفسية إعداد مخيمر(٢٠٠٦)، ومقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية إعداد الهلالى(٢٠٠٩). وعينة الدراسة تكونت من (٢٠٠) طالباً من طلاب التعليم الثانوي، تم اختيارهم عشوائياً.أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين غالبية أساليب مواجهة الضغوط من جهة والصلابة النفسية وأبعادها(الإلتزام، التحكم، التحدي) من جهة أخرى، لدى الطلاب المتفوقين وكذلك العاديين، كما وجدت فروق حقيقية بين المتفوقين والعاديين في أساليب مواجهة الضغوط النفسية بإستثناء (التحليل المنطقي، تحمل المسؤولية، الاستسلام، التنفيس الانفعالي).

- دراسة خالد عبد الله حمد ومحمد المهدي عمر(٢٠١٤) بعنوان" أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى للعام الدراسي ٢٠١١/ ٢٠١٢، والبالغ عددهم (٥٢٤) طالباً وطالبة، وتكونت عينة الدراسة من طلبة المرحلتين الأساسية العليا والثانوية والبالغ عددهم (١٣١) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. واستخدم في هذه الدراسة مقياس وسيشير وويترواب وكارفر(Scheier , Weintraub & Carver) لقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المتفوقين، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى حصول محور التكيف الديني الروحاني على المرتبة الأولى، تلاه في المرتبة الثانية محور التعامل الفعال النشط، تلاه في المرتبة الثالثة محور التخطيط، بينما جاء محور الإنسحاب السلوكي في المرتبة الأخيرة. وأيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس لصالح الإناث في محور التكيف الديني الروحاني ولصالح الذكور في محور الإنسحاب السلوكي، وإشغال الذهن بالتفكير. وأخيراً كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المرحلة الدراسية في جميع المحاور باستثناء محوري الإنكار وإشغال الذهن بالتفكير. وجاءت الفروق لصالح المرحلة الأساسية العليا في جميع المحاور ولصالح المرحلة الثانوية في الإنسحاب السلوكي.

- دراسة عمار عبدالله وفخري فلاح (٢٠١٦) بعنوان "التوافق النفسي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من الطلبة المتفوقين في محافظة عجلون".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التوافق النفسي ومهارات مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من الطلبة المتفوقين في محافظة عجلون، وعلاقة التوافق النفسي بمهارات مواجهة الضغوط النفسية لديهم، وعلى الفروق بين الجنسين في مستوى التوافق النفسي ومهارات مواجهة الضغوط النفسية. تكونت عينة الدراسة من(٦١١) طالباً من الطلبة المتفوقين في محافظة عجلون. وأشارت النتائج إلى أن مستوى التوافق النفسي لدى الطلبة المتفوقين مرتفعاً، وأن مستوى مهارات مواجهة الضغوط النفسية الشائعة لدى الطلبة المتفوقين تراوح بين المرتفع والمتوسط، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في مستوى التوافق النفسي وفي مهارات مواجهة الضغوط، وأيضاً توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة كل مجال من مجالات التوافق النفسي ودرجته الكلية وكل مهارة من مهارات مواجهة الضغوط النفسية الشائعة لدى الطلبة المتفوقين والدرجة الكلية باستثناء مهارتي(الهروب والتجنب)، فكانت العلاقة عكسية مع كل مجالات التوافق النفسي.

المحور الخامس: دراسات تناولت الطموح الدراسي لذوى صعوبات التعلم.

- دراسة كينج (King , 2003) بعنوان " دراسة مقارنة بين السمات النفسية و الطموح ونتائج الطلاب ذوى صعوبات التعلم".

هدفت هذة الدراسة إلى عمل دراسة طولية لدراسة آثار العرق والجنس والوضع الإجتماعى والإقتصادى والقدرة على القراءة والقدرة الرياضية ومفهوم الذات على طموحات الطلبة ذوى صعوبات التعلم بعد التعليم الثانوى. وكذلك هدفت للمقارنة بين سمات الطلاب ذوى صعوبات التعلم الذين حصلوا على خدمات مع أولئك الذين لم يتلقوا خدمات. وتكونت العينة من (٢٤٥٩٩) طالباً من ١٠٣٢ مدرسة أى ٢٣ طالباً من كل مدرسة وكانت الطلبة فى الصف الثامن والتاسع وتمت متابعتهم فى الصف العاشر والحادى عشر والثانى عشر وأيضا سنتين دراسيتين بعد الثانوية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الوضع الاقتصادى والاجتماعى ومفهوم الذات أثرت بشكل ملحوظ فى طموحات الطلاب ذوى صعوبات التعلم فى السعى للحصول على الشهادة الجامعية. والطلاب ذوى صعوبات التعلم الذين يتلقون خدمات هم أكثر قدرة على تحقيق طموحاتهم من أولئك الذين لم يتلقو خدمات.

- دراسة سميث ومكونكى (Smyth & Mcconkey , 2003) بعنوان" الطموحات المستقبلية للطلبة ذوى صعوبات التعلم وأولياء أمورهم بعد مغادرتهم مدارسهم الخاصة ".

هدفت الدراسة إلى التعرف على الطموح المستقبلى للشباب الذين يعانون من صعوبات تعلم شديدة وأولياء أمورهم وذلك بعد تركهم المدرسة، وشملت عينة الدراسة على (٤٤) من الشباب ذوى صعوبات التعلم (٢٢ اناثاً و٢٢ ذكوراً) تتراوح أعمارهم من ١٨- ٢١ عام و(٣٨) من أولياء الأمور الذين

تتراوح أعمارهم من ٤٠- ٦٠ عام. واستخدمت الدراسة أداة المقابلة لتحديد الطموحات المستقبلية للشباب ذوى صعوبات التعلم وأولياء أمورهم، وأشارت النتائج إلى أن الشباب ذوى صعوبات التعلم الشديدة قادرون على تحديد وتبرير احتياجاتهم وطموحاتهم المستقبلية ومن هذه الطموحات (العمل- ترتيبات المعيشة فى المستقبل- تكوين أسرة).

- دراسة ارفين وفارمر وويس واخرون(Irvin, Farmer, Weiss & etal, 2011) بعنوان "تصورات المدرسة وطموحات الطلبة الريفيين من ذوى صعوبات التعلم والعاديين".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات المدرسة ومستوى الطموحات التعليمية لطلاب المدارس الثانوية من ذوى صعوبات التعلم ومقارنتها بأقرانهم العاديين. وشملت عينة الدراسة (٦٥٩٩) من طلاب المرحلة الثانوية من بينهم ٤٢٨ طالباً من ذوي صعوبات التعلم. واستخدمت الدراسة أداة الإستبيان والمقابلة. وكانت نتائج الدراسة هى أن تصورات المدرسة المنخفضة يؤدي إلى طموحات تعليمية منخفضة أو أن الشباب لا يرى الكثير من المعنى والقيمة في المدرسة الثانوية. حيث أن طلاب ذوى صعوبات التعلم أكثر عرضة للإصابة بالتصورات السلبية للمدرسة وإنخفاض مستوى طموحاتهم للمرحلة اللاحقة بالمقارنة بأقرانهم العاديين، ومع ذلك الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم تصورات إيجابية من المدرسة في كثير من الأحيان يخطط لمواصلة التعليم الجامعي.

- دراسة بارك (Park , 2013) بعنوان "طموحات إلتحاق الطلبة ذوى صعوبات التعلم بالتعليم الجامعى : دور خبرات التعليم الثانوى ".

هدفت الدراسة إلى التعرف على عوامل الدراسة التي قد تؤثر على مستوى الطموحات التعليمية لما بعد المرحلة الثانوية والإلتحاق بالجامعة لطلبة المرحلة الثانوية من ذوى صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من ٣٧٠ طالباً من ذوى صعوبات التعلم فى المرحلة الثانوية. وكشفت نتائج الدراسة أن هناك ثمانية متغيرات لها علاقة كبيرة بمستوى الطموح التعليمى لطلاب الجامعة ذوى صعوبات التعلم وهي دخل الأسرة، والتربية الوالدية والجنس والتحضر والدرجات والتصورات المدرسة الشاملة، والمشاركة في الأنشطة اللاصفية، والمشاركة في إمتحانات دخول الجامعات في إعداد لترك المدرسة الثانوية، وكشفت أيضا أن التحصيل الدراسي هو واحد من العوامل الرئيسية لزيادة مستوى الطموح التعليمي لما بعد المرحلة الثانوية للطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يطمحون فى الإلتحاق بالجامعة.

- دراسة ايناس ابو بكر محمد(٢٠١٤) بعنوان "فاعلية برنامج كمبيوترى لتنمية مهارة حل المشكلات وعلاقتة بمستوى الطموح وتقدير الذات لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم ".

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم من خلال تصميم برنامج كمبيوتر متعدد الوسائط وهدفت أيضا إلى التعرف على مستوى الطموح و تقدير الذات

لدى هؤلاء الأطفال بعد تعرضهم لبرنامج الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال من الذكور والإناث ممن يعانون من صعوبات تعلم نمائية، وكانت أدوات الدراسة إستمارة ملاحظة مستوى الطموح لأطفال الروضة، إستمارة تقدير الذات لأطفال الروضة، إختبار مهارات حل المشكلات المصور لأطفال الروضة، برنامج كمبيوتر متعدد الوسائط، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين مهارة حل المشكلات ومستوى الطموح لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم. وأيضا وجود علاقة موجبة بين مستوى الطموح وتقدير الذات لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم.

المحور السادس: دراسات تناولت الطموح الدراسى لدى المتفوقين دراسياً.

- دراسة نجاح عواد السميري (١٩٩٩) بعنون "مستوى الطموح وعلاقته بالتوافق النفسي لدى الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً بكلية التربية الحكومية بمحافظة غزة".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مستوي الطموح والتوافق النفسى لدى الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً، وشملت عينة الدراسة (١٦٩) طالبة متفوقة و(١٠٨) طالبة متأخرة،و(٢٣) طالباً متاخراً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التوافق النفسي في مستوى الطموح، في حين تبين وجود علاقة سالبة غير دالة لدى الطالبات المتفوقات دراسياً بين التوافق النفسي ومستوى الطموح.

- دراسة عبدالله طه الصافي(٢٠٠٢) بعنوان"الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الاختبار ومستوي الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه بالصف الأول الثانوي".

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الاختبار ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه بالصف الأول الثانوي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٢٩٨) طالباً من طلبة الصف الأول الثانوي من المدارس الثانوية بأبها وخميس مشيط، ولقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في مستوي الطموح لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي .

- دراسة سليمان سعيد المبارك (٢٠٠٨) بعنوان "التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بمستوي الطموح لدي طلبة الثانوية(المتميزين وأقرانهن العاديين)".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوي التفاؤل والتشاؤم لدي الطلبة المتميزين والعاديين، ومعرفة مستوي الطموح لديهم وطبيعة العلاقة وإتجاهها بين التفاؤل والتشاؤم ومستوي الطموح، والكشف عن الفروق وفقاً لمتغير النوع، وبين الطلبة المتميزين والعاديين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالباًوطالبة، بواقع (١٠٠) عاديين و(١٠٠) متميزين من طلاب الثانوية، واستخدم في الدراسة مقياس التفاؤل والتشاؤم ومقياس مستوي الطموح، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية بين التفاؤل

والتشاؤم ومستوي الطموح لدى الطلبة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي الطموح وفقا لمتغير الجنس.

- دراسة كازمي، رنا، ديل، اقبال(Kazmi, S., Rana, S., Dil, S., & Iqbal, S ,2013) بعنوان "القلق كمتنبئ عن الطموح بين المتفوقين دراسياً"

هدفت الدراسة إلى قياس العلاقة بين القلق والطموح الدراسي بين المتفوقين دراسياً. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة من المتفوقين دراسياً ممن يبلغ متوسط أعمارهم ١٥ عاماً من المدارس الثانوية العليا بأبوتاباد، وأظهرت النتائج أن مستوي إنجاز الطالب يعتمد على مستوى طموحه الدراسي، كما أن القلق يرتبط بمستوى الطموح الدراسي لدى الطلبة. وأظهرت الدراسة أيضا أن المتفوقين دراسياً تكون درجات الإنجاز لديهم أعلى بكثير ممن لديه طموح دراسي عالى نتيجة لإرتفاع القلق المتصور، والطلاب المتفوقين دراسياً ذوي درجات الإنجاز المنخفضة لديهم طموح دراسي أقل نتيجة لارتفاع القلق المتصور.

- دراسة سينغ وشارما(singh, A. & sharma, D. , 2017) بعنوان "الطموح التعليمي وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي لدي طلبة المرحلة الثانوية "

هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين الطموح التعليمي والإنجاز الأكاديمي لطلبة المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) طالب في المرحلة الثانوية. وقد تم جمع البيانات من خلال استخدام الأدوات القياسية لقياس الطموح التعليمي (لشارما و غوبتا، ٢٠١١)، تم اختيار درجات الإنجاز الأكاديمي من سجل العام الماضي للطلاب. وكشفت النتائج أن الطموحات التعليمية لها علاقة منخفضة جدا مع الإنجاز الأكاديمي.

المحور السابع: دراسات تناولت العلاقة بين الضغوط النفسية وأساليب المواجهة.

- دراسة كاردوم وكرابيك(Kardum & Krapic, 2001)بعنوان"السمات الشخصية وأحداث الحياة الضاغطة وأساليب المواجهة في مرحلة المراهقة ".

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين السمات الشخصية، وأحداث الحياة الضاغطة، وأساليب المواجهة في مرحلة المراهقة االمبكرة، وتكونت العينة من (٢٦٥) مراهقاً تتراوح أعمارهم بين (١١-١٤)عاماً، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية:مقياس ضغوط الهدف، ومقياس أحداث الحياة الضاغطة، وأوضحت النتائج أنه يوجد تأثير إيجابي للإنبساط في حل المشكلات، وأسلوب مواجهة الانفعال، كما ركز العصبيون على أسلوب تجنب المواجهة إزاء المواقف الضاغطة .

- دراسة احمد نبيل البحراوي (٢٠٠٣) بعنوان"الضغوط النفسية والاجتماعية المدرسية (أساليب المواجهة): دراسة مقارنة بين شرائح اجتماعية مختلفة لدى الطلبة وطالبات المرحلة الاعدادية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على الضغوط النفسية والاجتماعية والمدرسية وأساليب المواجهة لدي طلبة المرحلة الاعدادية، ومعرفة الفروق في أساليب مواجهة الضغوط النفسية بين طلبة وطالبات المرحلة الإعدادية ذات المستوي الاجتماعي المرتفع والمنخفض، وتكونت العينة من(٢٠٠) طالباً وطالبة من المرحلة الإعدادية تتراوح أعمارهم من (١٢-١٨) سنة، واستخدم الباحث الأدوات التالية: إستبانة مواجهة الضغوط النفسية والاجتماعية والمدرسية، واستمارة المستوي الإجتماعي الاقتصادي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذكور أكثر مواجهة للضغوط من الإناث حيث يتميز أسلوب الطالبات بالإنسحاب، وكشفت النتائج أن الطلاب ذوي المستوي الاجتماعي المنخفض أكثر فاعلية في مواجهة الضغوط من الطالبات ذوي المستوي الاجتماعي المنخفض الذين أظهروا أساليب مواجهة سلبية، والطلاب ذوي المستوي الإجتماعي المرتفع يتميزون بالعقلانية عند مواجهة الضغوط النفسية عن الطالبات ذوي المستوي الاجتماعي المرتفع.

- دراسة شان دى (Chan D. , 2004) بعنوان" المواجهة الاجتماعية والضغط النفسي بين الطلاب المتفوقين فى هونغ كونغ".

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب المواجهة الاجتماعية والضغط النفسي لدى الطلاب المتفوقين فى مدينة هونغ كونغ، وتكونت عينة الدراسة من ٥٢٧ طالباً (٢٦٩ ذكور- ٢٥٨ إناث) فى الصفوف(٥-١٢) وتتراوح اعمارهم بين(٨-١٨) سنة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين أساليب المواجهة الاجتماعية والضغوط النفسية لدى الطلاب المتفوقين واتضح ذلك من خلال استخدامهم أساليب ذات فاعلية فى مواجهة الضغط النفسي لتمكنهم من التكيف مع المجتمع. كما أشارت النتائج بأن النوع والعمر ومستوى الذكاء لاتسهم فى التنبؤ إلا بالحد الأدني لحدوث الضغط النفسي لدى الطلاب المتفوقين فى المقابل تنبئ أساليب المواجهة الاجتماعية بضغوط نفسية خاصة القلق وتقلب المزاج.

- دراسة سولدو وشانسي وهاردستي (Suldo, Shaunessy & Hardesty, 2008) بعنوان"العلاقة بين الضغوط النفسية والمواجهة والصحة النفسية بين الإجهاد لدى الطلاب المتفوقين في المدارس الثانوية".

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الضغوط النفسية والمواجهة، والصحة النفسية لدى الطلاب المتفوقين في المدارس الثانوية. وتكونت العينة من (١٣٩) طالباً من الطلاب المتفوقين و(١٦٨) من الطلاب العاديين فى المرحلة الثانوية. تم عمل استبيان يشمل المؤشرات الإيجابية (الرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي،الكفاءة الذاتية) والمؤشرات السلبية (النفسية) من سجلات الأخصائي الاجتماعي

والنفسي بالمدرسة، وتشير نتائج الدراسة إلى أن الطلاب المتفوقين يتأثرون بالضغط النفسي بشكل كبير عن أقرانهم العاديين، وأن أساليب المواجهة ترتبط بشكل مباشر بالمؤشرات الصحية النفسية لهذه المجموعة الفرعية من طلاب المدارس الثانوية المتفوقين، وعلاوة على ذلك، أن أساليب المواجهة (على وجه التحديد الغضب والتخمين الايجابي) يخفف من تأثير الضغط على الرضا عن الحياة العالمية واستيعاب أعراض الأمراض النفسية.

- دراسة سعاد منصور، سهيلة محمود، وحنان محمود(٢٠٠٩) بعنوان"مصادر الضغط النفسي لدي طلبة المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين واستراتيجيات المواجهة معها".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مصادر الضغط النفسي التى يعاني منها طلبة المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين واستراتيجيات مواجهتم لها،وعلاقة كل منهم بمتغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (١٢١) طالباً وطالبة من ثلاث مراكز ريادية. تتمثل أدوات الدراسة في مقياس مصادر الضغط النفسي ومقياس استراتيجيات مواجهة الضغط النفسي. وأظهرت النتائج أن مجال الانفعالات والمشاعر والمخاوف من أهم مجالات مصادر الضغوط يليه التحصيل الدراسي، وأقلها الأمور المالية والاقتصادية والعلاقة مع الوالدين والأسرة، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس في مجال مصادر الضغط. كما تبين أن أكثر استراتيجية مواجهة مع الضغوط استخداماً هى العدوان اللفظي والجسدي ثم الطرق المعرفية، وأقلها الإنعزال.

- دراسة نبيلة أحمد أبو حبيب(٢٠١٠) بعنوان "الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى أبناء الشهداء في محافظات غزة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى أبناء الشهداء في المرحلة الثانوية في محافظات غزة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٣٢) طالباً وطالبة،منهم (٣١٣) طالباً و(٣١٩) طالبة، وتتمثل أدوات الدراسة في مقياس الضغوط النفسية ومقياس استراتيجيات المواجهة من إعداد الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين الضغوط المدرسية والأسرية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والانفعالية والدرجة الكلية للضغوط النفسية في كل من أبعاد أساليب المواجهة السلبية التالية (الشرود العقلي،التركيز،الانفعال،الإنكار والسخرية، والإنسحاب السلوكي والتدعيم الاجتماعي)، وأبعاد أساليب المواجهة الإيجابية التالية (إعادة التقييم الإيجابي، التعامل الفعال النشط، التقبل ،التكيف الروحاني، إشغال الذهن بالتفكير، التخطيط) لدى أفراد العينة الكلية من طلبة الثانوية.

- دراسة يانج (Yang , 2012) بعنوان "آثار الضغوط النفسية على التفاعلات الأكاديمية وأساليب المواجهة لدى الطلبة المتفوقين والعاديين".

هدفت الدراسة إلى التعرف على آثار الضغوط النفسية على التفاعلات الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين والعاديين، إضافة إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها لدى الطلبة المتفوقين والعاديين، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب من المتفوقين (٥٩ إناث -٤١ذكور) و(١٠٠) طالب من العاديين (٥٨ إناث -٤٢ ذكور) فى الصف السادس، أظهرت النتائج أن مستوى أساليب المواجهة المركزة على المشكلة كانت أعلى لدى الطلبة المتفوقين مقارنة بمستوياتها لدى الطلبة العاديين، وكانت مستويات الضغوط النفسية الأكاديمية متدنية لدى الطلبة المتفوقين الذين أظهروا مستويات عالية من استراتيجيات الكفاءة الذاتية.

المحور الثامن: دراسات تناولت العلاقة بين الضغوط النفسية والطموح الدراسي.

- دراسة رحيم عبدالله جبر (٢٠٠٩) بعنوان "أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة الإرتباطية بين أحداث الحياة الضاغطة ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية. تكونت أفراد العينة من(١٥٤) طالباً وطالبة بواقع (٧٢) طالباً و(٧٨) طالبة من كلية التربية في الجامعة المستنصرية، واستخدم مقياس أحداث الحياة الضاغطة ومقياس مستوي الطموح الاكاديمي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه لاتوجد علاقة إرتباطية بين أحداث الحياة الضاغطة التي يعيشها الطلبة الجامعيون بكل ظروفها القاسية وبين مستوى طموحهم الذي يتطلعون إليه ويطمحون إلى تحقيقه.

- دراسة على حسين مظلوم (٢٠١٠) بعنوان " مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بحوادث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة".

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين حوادث الحياة الضاغطة ومستوى الطموح الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) طالب وطالبة من جامعة بابل، واستخدم في الدراسة مقياس لمستوى الطموح الأكاديمي ومقياس أحداث الحياة الضاغطة. وأظهرت النتائج وجود فرق في العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي وحوادث الحياة الضاغطة لصالح الذين يتمتعون بمستوى طموح عالي.

- دراسة سهير ابراهيم محمد(٢٠١٢) بعنوان "الضغوط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية".

هدفت الدراسة إلى العلاقة بين الضغوط ومستوى الطموح لدى المرحلة الأولى من الثانوية العامة، والتعرف على مدى مساهمة الضغوط في التنبؤ بالقيم المستقبلية لمستوى طموح الأبناء، ودراسة الفروق بين الذكور والإناث في الضغوط ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الأولى من الثانوية العامة. تكونت عينة الدراسة من (٨٢) طالباًو(٨٢) طالبة من طلبة الصف الثاني بمدرسة أسنيت الثانوية المشتركة ومدرسة الشقر الثانوية المشتركة تتراوح أعماربم بين١٧-١٦سنة، وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من الطموح الأسري والطموح المهني والطموح العام لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الطموح الدراسي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الضغوط النفسية والأسرية والدراسية والضغوط العامة لصالح الذكور، كذلك أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالقيم المستقبلية لمستوى طموح الطلاب من خلال الضغوط النفسية.

- دراسة فاطمة أحمد مومني(٢٠١٥) بعنوان" قدرة مستوى الطموح بالتنبؤ بالضغوط النفسية في ضوء بعض المتغيرات لدى أسر طلبة الثانوية العامة في مدينة أربد".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن قدرة مستوى الطموح بالتنبؤ بالضغوط النفسية لدي أسر طلبة الثانوية العامة في مدينة أربد بالأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦٠) أسرة لطلبة الصف الثاني الثانوي بجميع فروعه، موزعين على سبع مدارس للذكور وسبع مدارس للإناث، أختيروا بالطريقة العشوائية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس لمستوى الطموح ومقياس للضغوط النفسية إعداد الباحثة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أبعاد ومتغيرات مستوي الطموح جاءت متنبئة بدلاله إحصائية بالضغوط النفسية.

التعقيب على الدراسات والبحوث السابقة.

بعد استعراض الدراسات السابقة للضغوط النفسية وعلاقتها بأساليب المواجهة ومستوى الطموح لذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً، والتي تتفق بشكل أو بآخر مع موضوع البحث الحالى، أمكن للباحثة التركيز على النقاط التالية:

من حيث الأهداف:

هدفت بعض الدراسات إلى دراسة الضغوط النفسية لذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً مثل دراسة ادكينز(Adkins ,2002)؛ دراسة فيرير(Feurer ,2004)؛ ودراسة مديحة عبد العزيز(٢٠٠٤)؛ ودراسة بريس وديبو(Press&Dubow ,2004)؛ ودراسة شان دى (Chan D. 2006,)؛ ودراسة ماجدة هاشم بخيت (٢٠٠٧)؛ ودراسة ناصر ظويحي الرسيس(٢٠١٠)؛ ودراسة

لامبرت وسبيناس(Lambert & Spinath ,2013)؛ ودراسة ولاء مرزوق(٢٠١٥). كما هدفت بعض الدراسات إلى دراسة أساليب المواجهة لذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً مثل دراسة شانسي وسولدو (Shaunessy & Suldo ,2009)؛ ودراسة فيرس وجرفس وفريدينبرج (Firth, Greaves & Frydenberg ,2010)؛ ودراسة جاليجوس ولانجلي وفليجاس (Gallegos, Langley & Villegas, 2012)؛ ودراسة خالد محمد العبدلي (٢٠١٢)؛ ودراسة جدو عبد الحفيظ (٢٠١٣)؛ ودراسة عمار عبدالله وفخري فلاح (٢٠١٦).

وهدفت دراسة عبدالله طه الصافي (٢٠٠٢)؛ ودراسة كينج (King ,2003)؛ ودراسة سميث ومكونكي (Smith &Mcconkey ,2003)؛ ودراسة سليمان سعيد المبارك(٢٠٠٨)؛ ودراسة بارك(Park ,2013)؛ ودراسة إيناس أبوبكر محمد(٢٠١٤) إلى دراسة الطموح الدراسي لذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً. كما هدفت دراسة كاردوم وكاربيك(Kardum & Krapic, 2001)؛ ودراسة أحمد نبيل البحراوي (٢٠٠٣)؛ ودراسة شان دي (Chan D. ,2004)؛ ودراسة سولدو وشانسي وهاردستي (Suldo, Shaunessy & Hardesty, 2008)؛ ودراسة يانج (Yang 2012,) إلى دراسة العلاقة بين الضغوط النفسية وأساليب المواجهة. وتهدف بعض الدراسات إلى دراسة العلاقة بين الضغوط النفسية والطموح الدراسي مثل دراسة رحيم عبدالله جبر(٢٠٠٩)؛ ودراسة على حسين مظلوم (٢٠١٠)؛ ودراسة سهير ابراهيم محمد (٢٠١٢).

من حيث العينات:

معظم العينات في الدراسات السابقة كبيرة العدد تتراوح بين (٥٠- ١٠٣٢) وموزعة بين الجنسين. إشتملت معظم الدراسات السابقة على عينة من الطلاب في المرحلة الإعدادية مثل دراسة أحمد نبيل البحراوي(٢٠٠٣)، وبريوس وديبو(Preuss&Dubow,2004)، عادل عبد الرحمن الهلالى(٢٠٠٩)، ودراسة يانج (Yang,2012)، وطلاب في المرحلة الثانوية مثل دراسة ماجدة هاشم بخيت (٢٠٠٧)، ودراسة يوسف ناصر الرسيس(٢٠١٠)، وطلاب في مرحلة المراهقة مثل دراسة أمل علاء الدين(٢٠٠٥)، ودراسة فيرس وجرفس وفريدينبرج (Firth,Greaves & Frydenberg 2010)، ودراسة مالك وبالدا(Malik&Balda,2006)، ودراسة كاردوم وكرابيك (Kardum & Krapic, 2001)، وتتراوح أعمار العينات من (١٢-١٨) سنة، وهو مايتفق إلى حد ما مع عينة الدراسة الحالية.كما ركزت بعض الدراسات على طلبة الجامعة مثل دراسة على حسين مظلوم (٢٠١٠)، ودراسة رحيم عبدالله جبر(٢٠٠٩).

من حيث الأدوات:

خلال مراجعة الباحثة للبحوث والدراسات السابقة وجدت الباحثة أن الأدوات المستخدمة فيها هي مقياس للضغوط النفسية، ومقياس لأساليب المواجهة، ومقياس لمستوى الطموح، واستفادت الباحث من ذلك في بناء المقاييس الخاصة بالدراسة الحالية.

من حيث النتائج:

تكشف مراجعة البحوث والدراسات السابقة أن الضغوط النفسية التي يتأثر بها الطلاب ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً تتمثل في ضغوط التفاعل مع المدرسين والأقران، وضغوط أكاديمية، وضغوط اجتماعية وصحية، وكشفت أيضاً أن أساليب المواجهة منها أساليب إيجابية مثل إدارة الوقت والمواجهة الشخصية والتأقلم وحل المشكلات والتفكير الأكاديمي والدعابة وتحمل المسؤولية والتحليل المنطقي والإسترخاء وضبط الذات، وأساليب سلبية منها الإنعزال وأحلام اليقظة والإستسلام والغضب والهروب والإنفصال الذهني. وأيضاً اوضحت أن الطموح الدراسي سواء المرتفع أو المنخفض يتأثر ببعض المتغيرات مثل الوضع الاجتماعي والاقتصادي والتصورات المدرسية الشاملة والأداء الأكاديمي.

وأشارت دراسة شان دى(Chan D.,2004) أنه يمكن التنبؤ بالضغوط النفسية من خلال أساليب المواجهة الإجتماعية، كما أشارت دراسة ماجدة هاشم بخيت (٢٠٠٧) بإمكانية التنبؤ بالضغوط النفسية من خلال بعض المتغيرات منها قلق المستقبل والحالة النفسية، كما أشارت دراسة فاطمة أحمد مومني (٢٠١٥) ودراسة سهير ابراهيم محمد (٢٠١٢) بإمكانية التنبؤ بالضغوط النفسية عن طريق مستوى الطموح.

وقد استفادت الباحثة من مراجعة الدراسات والبحوث السابقة في بلورة مشكلة البحث، وتحديد أهدافه، ووضع فروضه، واختيار منهج الدراسة وإجراءاتها، واختيار العينة، وتحديد خصائصها، وإعداد أدوات جمع البيانات، بالإضافة إلى التعرف على أنسب الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات المتجمعة، والتحقق من فروض الدراسة، ومناقشة النتائج في ضوء ما توصلت إليه الدراسات السابقة.

ثانياً: فروض الدراسة.

انطلاقا من مشكلة الدراسة وأهدافها ومراجعة الدراسات السابقة قامت الباحثة بوضع الفروض التالية:

١- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية وأساليب المواجهة لذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية.

٢- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية والطموح الدراسي لذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية بين ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المواجهة بين ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الطموح الدراسي بين ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية.

٦- تتبئ أساليب المواجهة ومستوى الطموح الدراسي بالضغوط النفسية لذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية.

الفصل الرابع
الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل عرضاً لمنهج وإجراءات تنفيذ الجانب الميداني للدراسة من حيث: تحديد متغيرات الدراسة، ومنهج الدراسة، وطريقة اختيار عينة الدراسة وخصائصها، كما يتناول أساليب التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة، والخطوات الإجرائية للدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات، وذلك على النحو التالي:

أولاً: منهج الدراسة.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الإرتباطي المقارن، للكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية وأساليب المواجهة والطموح الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً.

ثانياً: عينة الدراسة.

تكونت عينة الدراسة الحالية من مجموعتين هما:

١- المجموعة الأولى: (العينة الاستطلاعية)

تكونت من (٢٠٠) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً من مدرستي شفيق خطاب الإعدادية بمحافظة الشرقية مركز منيا القمح، والمدرسة الاعدادية المشتركة بمحافظة القليوبية مركز بنها، تراوحت أعمارهم ما بين (١٢-١٤) عام، بمتوسط عمري قدره (١٣.٠٢)، وانحراف معياري قدره (٠.٨٢٩)، والهدف منها هو التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة.

٢- المجموعة الثانية: (العينة الأساسية)

تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب منهم (٥٠) متفوقين، منهم (٢٥ طالب، ٢٥ طالبة) تتراوح أعمارهم فيما بين (١٢-١٤) سنة ومعامل الذكاء IQ (من ١٢٠ فأعلى) على مقياس كاتل للذكاء، و(٥٠) ذوي صعوبات التعلم (٢٥ طالب، و٢٥طالبة) ومعامل ذكائهم IQ فيما بين (٩٠-١١٠) على مقياس كاتل، ويترواح عمرهم الزمني فيما بين (١٢-١٤) سنة أيضاً، من طلاب الصفين الأول والثاني الإعدادي، ويوضح جدول (١) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة من حيث العمر الزمني ونسبة الذكاء.

جدول (١)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة

من حيث العمر الزمنى والذكاء

م	المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
١	**العمر الزمني**	المتفوقون دراسياً	٥٠	١٢.٩٨	٠.٨٦٩
		ذوو صعوبات التعلم	٥٠	١٣.٠٦	٠.٧٩٣
		العينة الكلية	١٠٠	١٣.٠٢	٠.٨٢٩
٢	**الذكاء**	المتفوقون دراسياً	٥٠	١٢٧.٨٤	٤.٠٠٢
		ذوو صعوبات التعلم	٥٠	١٠١.٥٢	٥.٢١١
		العينة الكلية	١٠٠	١١٤.٦٨	١٤.٠١١

اختيار عينة الدراسة

اختارت الباحثة عشوائياً مدرستين للمرحلة الإعدادية ليكونا مصدراً لعينة الدراسة الحالية، وهما مدرسة شفيق خطاب الإعدادية بمحافظة الشرقية مركز منيا القمح، حيث تم اختيار عدد(٢٥) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، (١٥) طالباً وطالبة من المتفوقين دراسياً، والمدرسة الاعدادية المشتركة بمحافظة القليوبية مركز بنها، وتم اختيار عدد (٦٠) طالب منهم (٢٥) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم و(٣٥) طالباً وطالبة من المتفوقين دراسياً.

جدول(٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة في المدارس

م	إسم المدرسة	المتفوقون دراسياً	ذوو صعوبات التعلم
١	مدرسة شفيق خطاب الإعدادية بمحافظة الشرقية مركز منيا القمح.	١٥	٢٥
٢	المدرسة الإعدادية المشتركة بمحافظة القليوبية مركز بنها.	٣٥	٢٥
	المجموع	٥٠	٥٠

- **اختيار عينة ذوي صعوبات التعلم:**

قامت الباحثة بتطبيق اختبار كاتل للذكاء علي طلاب الصف الأول والثاني الإعدادي، وتم اختيار الطلاب اللذين حصلوا على معامل ذكاء IQ فيما بين (٩٠ –١١٠) وعددهم (١٠٠) طالب وطالبة وتم استبعاد الآخرين. ثم تم تطبيق مقياس زيدان السرطاوي لتحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك

بالإستعانه بالمعلمين، وبذلك تم الحصول علي عدد (٥٠) من ذوي صعوبات التعلم (٢٥ طالب – ٢٥ طالبة).

- **اختيار عينة المتفوقين دراسياً:**

قامت الباحثة بالإستعانه بسجلات المدرسة لتحديد الطلبة المتفوقين دراسياً ممن يحصلون على أعلى الدرجات في التحصيل الدراسي، فتم تحديد (١٠٠) طالب وطالبة من المتفوقين من المدرستين، ثم تطبيق اختبار كاتل للذكاء، واختيار الطلاب الذين حصلوا على معامل ذكاء IQ (من ١٢٠ فأعلى)، وتم الحصول على عدد (٥٠) من المتفوقين دراسياً (٢٥ طالب– ٢٥ طالبة).

وقد رُوعى في اختيار عينة الدراسة الشروط والمواصفات التالية:

١– استُبعد من عينة الدراسة أي طالب لديه إعاقة أو اضطراب قد تسبب حدوث صعوبة في التعلم.

٢– لم يسبق للطلاب ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً الرسوب في أحد السنوات الدراسية السابقة.

٣– أن يكون الطلاب المتفوقين دراسياً ممن يحصلون على ٩٠% فأكثر في اختبارات التحصيل الدراسي طبقاً للسجلات المدرسية.

٤– اختيار الطلاب ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم صعوبات أكاديمية خاصة القراءة والرياضيات.

٥– أن لا يكون لدى الطلاب مشكلات انفعالية أو اجتماعية أو اقتصادية رصدتها المدرسة.

ثالثاً: أدوات الدراسة.

تم استخدام الأدوات التالية لتحديد خصائص العينة:

– اختبار كاتل للذكاء (إعداد آمال أحمد صادق، فؤاد أبو حطب، مصطفي عبد العزيز٢٠٠٥).

– مقياس تشخيص صعوبات التعلم (إعداد زيدان السرطاوي١٩٩٥).

كما تم استخدام الأدوات التالية لجمع بيانات الدراسة:

– مقياس الضغوط النفسية لطلاب المرحلة الإعدادية (إعداد الباحثة).

– مقياس أساليب المواجهة لطلاب المرحلة الإعدادية (إعداد الباحثة).

– مقياس الطموح الدراسي لطلاب المرحلة الإعدادية (إعداد الباحثة).

وقد قامت الباحثة بإعداد أدوات الدراسة على النحو التالي:

١- مقياس الضغوط النفسية لطلاب المرحلة الإعدادية (إعداد الباحثة).

هدف المقياس

يهدف المقياس إلى تحديد الضغوط النفسية لدى كلاً من الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب المتفوقين دراسياً في المرحلة الإعدادية.

وصف المقياس

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٥٠)عبارة منها (٣٥) عبارة إيجابية، (١٥) عبارة سلبية، يقيس الضغوط والصعوبات التي تواجه الطلاب، وتعترض تحقيق أهدافهم، وقد تؤثر سلباً على درجة توافقهم النفسي والاجتماعي، والمقياس مقسم إلى خمسة أبعاد للضغوط النفسية وهم على النحو التالي:

١) **الضغوط المدرسية:** وهي الصعوبات والعقبات التي تواجه الطالب في المدرسة مثل صعوبة المواد الدراسية، وكثرة الأعباء والواجبات الدراسية، والعلاقة مع المدرسة بإداراتها ومدرسيها والزملاء، والقلق من الإمتحانات.

٢) **الضغوط الأسرية:** وهي الضغوط والمشكلات التي يعاني منها الطالب داخل أسرته نتيجة لسوء العلاقة أو التفاعل غير السليم بين أفراد الأسرة سواء الأب والأم، أو مع الأخوة الأكبر أو الأصغر سناً.

٣) **الضغوط الاجتماعية:** وهي الصعوبات والعقبات التي يعاني منها الطالب خلال تعامله مع المجتمع من حوله، وخلال بناء العلاقات الاجتماعية وتبادل الخبرات مع الأفراد من حوله.

٤) **الضغوط الاقتصادية:** وهي المشكلات والصعوبات المادية التي تواجه الطالب نتيجة لسوء وضعه الاقتصادي، ونقص الإمكانيات المادية للأسرة نتيجة للدخل المحدود الذي لا يغطي متطلبات الأسرة، والمطالب الأساسية مما قد يشعره بالدونية والنقص.

٥) **الضغوط الانفعالية:** وهي النواحي النفسية والانفعالية للطالب من (الحرمان – القلق– الإكتئاب – التوتر– عدم الإتزان– الخوف – تقلب المزاج)، والتي تنشأ نتيجة فقدانه للمساندة الاجتماعية، وحرمانه مما يتمتع به أقرانه، والأعباء المفروضة عليه دون غيره.

جدول(٣)

أبعاد مقياس الضغوط النفسية وأرقام عباراته

م	الأبعاد	أرقام العبارات		العدد الكلي
		الموجبة	السالبة	
١	الضغوط المدرسية	١-١٥-١٣-١٨-٢٢-٢٧-٣٧-٤٤	٦-١٠-٣٣-٤٩	١٢
٢	الضغوط الأسرية	١١-١٤-٢٦-٢٨-٣٩-٤٣-٤٨	٥-١٩-٣٥	١٠
٣	الضغوط الإجتماعية	٢-٧-١٦-٢٤-٣٤-٤١-٤٦	٩-٢١-٣١	١٠
٤	الضغوط الإقتصادية	٤-٢٣-٣٠-٣٦-٤٢-٥٠	١٢-٤٧	٨
٥	الضغوط الإنفعالية	٣-١٧-٢٥-٢٩-٣٨-٤٠-٤٥	٨-٢٠-٣٢	١٠

خطوات إعداد المقياس

قامت الباحثة بمراجعة الدراسات والبحوث السابقة في مجال الضغوط النفسية، كما اطلعت الباحثة على ماتوفر لديها من الإطار النظري المتصل بمتغير الضغوط النفسية، كذلك استفادت الباحثة من الإطلاع على بعض المقاييس النفسية التي تطرقت إلى قياس الضغوط النفسية من جميع الأبعاد في إعداد المقياس ومنها:

- مقياس الضغوط النفسية إعداد نبيلة أحمد أبو حبيب (٢٠١٠).
- مقياس الضغوط المدرسية إعداد سميرة عبدي (٢٠١١).
- مقياس الضغوط النفسية إعداد سهير ابراهيم محمد (٢٠١٢).
- مقياس الضغط النفسي المدرسي إعداد محمد بوفاتح (٢٠١٢).
- مقياس الضغوط النفسية للطالبات الفائقات دراسياً إعداد ولاء رجب عبد الرحيم (٢٠١٣).

ونظراً لعدم ملاءمة أي من هذه المقاييس لتحقيق هدف البحث الحالي قامت الباحثة في ضوء مراجعة تلك المقاييس بإعداد مقياس الدراسة من خلال تحديد أبعاد الضغوط النفسية، ثم صياغة مجموعة من العبارات الموجبة والسالبة الخاصة بكل بعد مع مراعاة وضوح الصياغة وملاءمتها للخصائص المعرفية النفسية والإجتماعية ،ثم التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس على عينة من طلاب المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً.

التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس

قامت الباحثة بالتحقق من الكفاءة السيكومترية من خلال حساب صدق وثبات المقياس والإتساق الداخلي له على النحو التالي:

أولا: صدق المقياس:

١- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين فى مجال الصحة النفسية والتربية الخاصة، بلغ عددهم (١٠) محكمين وبناءاً على توجيهاتهم تم تعديل بعض العبارات، ويوضح جدول (٤) معاملات الإتفاق بين المحكمين لعبارات المقياس.

جدول (٤)

معاملات الإتفاق بين المحكمين لعبارات مقياس الضغوط النفسية(ن = ١٠)

رقم العبارة	عدد مرات الإتفاق	نسبة الإتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الإتفاق	نسبة الإتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الإتفاق	نسبة الإتفاق
١	٩	%٩٠	١٨	٩	%٩٠	٣٥	٩	%٩٠
٢	٩	%٩٠	١٩	١٠	%١٠٠	٣٦	٩	%٩٠
٣	١٠	%١٠٠	٢٠	١٠	%١٠٠	٣٧	١٠	%١٠٠
٤	٩	%٩٠	٢١	٩	%٩٠	٣٨	٩	%٩٠
٥	٩	%٩٠	٢٢	٩	%٩٠	٣٩	١٠	%١٠٠
٦	٨	%٨٠	٢٣	٩	%٩٠	٤٠	٨	%٨٠
٧	١٠	%١٠٠	٢٤	١٠	%١٠٠	٤١	٩	%٩٠
٨	٩	%٩٠	٢٥	١٠	%١٠٠	٤٢	١٠	%١٠٠
٩	١٠	%١٠٠	٢٦	٩	%٩٠	٤٣	١٠	%١٠٠
١٠	٨	%٨٠	٢٧	١٠	%١٠٠	٤٤	٩	%٩٠
١١	١٠	%١٠٠	٢٨	٩	%٩٠	٤٥	١٠	%١٠٠
١٢	١٠	%١٠٠	٢٩	١٠	%١٠٠	٤٦	١٠	%١٠٠
١٣	١٠	%١٠٠	٣٠	٩	%٩٠	٤٧	٩	%٩٠
١٤	١٠	%١٠٠	٣١	١٠	%١٠٠	٤٨	١٠	%١٠٠
١٥	٨	%٨٠	٣٢	١٠	%١٠٠	٤٩	٩	%٩٠
١٦	١٠	%١٠٠	٣٣	٩	%٩٠	٥٠	١٠	%١٠٠
١٧	٩	%٩٠	٣٤	١٠	%١٠٠			

يتضح من جدول (٤) أن نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات المقياس تراوحت بين ٨٠% : ١٠٠%، وبالتالى سوف يتم الإبقاء على جميع عبارات المقياس.

٢- الصدق العاملى Factorial Validity

تم إجراء التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية Principal Component التي وضعها هوتيلينج Hotelling باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والإعتماد على محك كايزر Kaiser Normalization الذى وضعه جوتمان Guttman وفى ضوء هذا المحك

يقبل العامل الذى يساوى أو يزيد جذره عن الواحد الصحيح، كذلك يتم قبول العوامل التى تشبع بها ثلاثة بنود على الأقل بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (٠.٣). وقد تم اختيار طريقة المكونات الأساسية باعتبارها من أكثر طرق التحليل العاملى دقة ومميزات، ومن أهمها إمكان استخلاص أقصى تباين لكل عامل، وبذلك تتلخص المصفوفة الإرتباطيه للمتغيرات فى أقل عدد من العوامل.

وقد تم إجراء التحليل العاملى لعدد (٥٠) عبارة يمثلون عبارات المقياس. وقد بلغت عينة التحليل (٢٠٠) فرداً. وأسفرت نتائج التحليل العاملى لعبارات المقياس عن وجود (٦) عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح فسرت (٥٨.٩٣٢%) من التباين الكلى.

ويوضح جدول(٥) مصفوفة العوامل الدالة إحصائياً وتشبعاتها بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً، وكذلك الجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين.

جدول (٥)

مصفوفة العوامل الدالة إحصائياً وتشبعاتها بعد تدوير المحاور

العوامل / العبارات	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	قيم الشيوع
١	٠.٦٤٣						٠.٦٥٢
٢			٠.٦٢٩				٠.٦٦٤
٣					٠.٥٤٩		٠.٥٨٣
٤			٠.٣١١	٠.٦١٩			٠.٦٧٨
٥		٠.٥٤٩					٠.٥٥٩
٦	٠.٤٥٦						٠.٥٦٢
٧			٠.٥٣٤				٠.٥٤٦
٨					٠.٥١٣		٠.٥٧٢
٩			٠.٥٣٥				٠.٥٤٩
١٠	٠.٤٧١						٠.٤٩٨
١١	٠.٣٠٩	٠.٦٣١					٠.٦٨٠
١٢				٠.٥٨٥			٠.٦٠٢
١٣	٠.٦٨٥					٠.٣١٧	٠.٧٠١
١٤					٠.٤٩٦		٠.٥١٣
١٥	٠.٥٨٣						٠.٥٩٧
١٦			٠.٥٩٠				٠.٦٠٨
١٧					٠.٦٠٢		٠.٦٣١
١٨	٠.٦٠٣						٠.٦٣٠
١٩		٠.٥٠٢					٠.٥١٧
٢٠					٠.٤١٢		٠.٤٥٩
٢١			٠.٦٠٧				٠.٦١٨
٢٢	٠.٦٠١						٠.٦٢٤
٢٣				٠.٦١٠	٠.٣٢٢		٠.٦٤٨

٢٤			٠.٤٨٩				٠.٥١٦
٢٥					٠.٦١١		٠.٦٤٦
٢٦		٠.٥٠١					٠.٥٤٧
٢٧	٠.٥٤١						٠.٥٨٣
٢٨		٠.٦٦٦					٠.٦٩٤
٢٩					٠.٤٩٦		٠.٥٢٧
٣٠			٠.٥٧٩				٠.٥٨١
٣١				٠.٥١٢			٠.٥٤٤
٣٢					٠.٥٧٧		٠.٥٩١
٣٣	٠.٦٢٢						٠.٦٤٢
٣٤				٠.٦٠٩			٠.٦٤٠
٣٥		٠.٤٨٢					٠.٥٠٣
٣٦			٠.٥٤٦				٠.٥٧٢
٣٧	٠.٥٢١						٠.٥٥
٣٨					٠.٥٩٨		٠.٥٨٩
٣٩		٠.٦١٤					٠.٦٤٥
٤٠					٠.٥١٨		٠.٥٥٦
٤١				٠.٥٧٢			٠.٦٣٣
٤٢			٠.٦٠٦				٠.٦٥١
٤٣		٠.٥٢٦					٠.٥٦٧
٤٤	٠.٦٧١						٠.٦٩٤
٤٥					٠.٤٦٤		٠.٤٩٣
٤٦				٠.٥٧٨			٠.٥٨١
٤٧			٠.٥٦٢				٠.٥٨٨
٤٨		٠.٥٩٢					٠.٦١٣
٤٩	٠.٥٩١						٠.٦٠٤
٥٠			٠.٦١٤				٠.٦٤٤
الجذر الكامن	٧.١١٥	٦.٦٢٣	٤.٤٢٧	٥.٥٨٩	٣.٨٦١	١.٨٥١	–
نسبة التباين	%١٤.٢٣٠	%١٣.٢٤٦	%٨.٨٥٤	%١١.١٧٨	%٧.٧٢٢	%٣.٧٠٢	–
نسبة التباين التراكمية	١٤.٢٣٠ %	%٢٧.٤٧٦	%٤٧.٥٠٨	%٣٨.٦٥٤	%٥٥.٢٣٠	%٥٨.٩٣٢	–

- حذفت جميع التشبعات التى تقل عن ٠.٣.

يتضح من جدول (٥) أن العامل السادس تشبع عليه ثلاث عبارات إلا أن تشبعات هذه العبارات ضعيفة كما أنها تشبعت على العوامل الخمسة الأولى لذا تم حذف هذا العامل مع الإبقاء على العبارات. وبذلك أصبح عدد العبارات (٥٠) عبارة متشبعة على خمسة عوامل تفسر

(٥٥.٢٣٠%) من التباين الكلى. وفيما يلى تفسير هذه العوامل سيكولوجيا بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً:-

جدول (٦)

درجات تشبع عبارات العامل الأول مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم العبارة	العبـــارات	درجة التشبع
١٣	أعاني من صعوبة التركيز أثناء شرح المعلم للمواد الدراسية.	٠.٦٨٥
٤٤	أجد صعوبة في إنهاء واجباتي المدرسية بسرعة وإتقان.	٠.٦٧١
١	أعاني من صعوبة بعض المقررات الدراسية.	٠.٦٤٣
٣٣	أستطيع الإستمرار في مراجعة أي مادة لمدة كافية.	٠.٦٢٢
١٨	أذهب إلى المدرسة رغماً عني.	٠.٦٠٣
٢٢	علاقاتي مع زملائي في الفصل غير جيدة	٠.٦٠١
١٥	أشعر بالملل داخل الفصل.	٠.٥٨٣
٣٧	أخاف من الإمتحانات.	٠.٥٢١
٤٩	تشجع الأنشطة المدرسية علي النشاط والرغبة في المعرفة	٠.٥٩١
٢٧	يوبخني المعلم ويهينني أمام زملائي في الفصل.	٠.٥٤١
١٠	يساعدني الأستاذ على حل مشاكلي الشخصية.	٠.٤٧١
٦	ترحب إدارة المدرسة بشكاوي التلاميذ.	٠.٤٥٦

يتضح من جدول (٦) أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠.٤٥٦ ، ٠.٦٨٥) وبلغ جذرها الكامن (٧.١١٥)، ويفسر هذا العامل (١٤.٢٣٠%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم " **الضغوط المدرسية** ".

جدول (٧)

درجات تشبع عبارات العامل الثانى مرتبة ترتيبا تنازليا

رقم العبارة	العبـــارات	درجة التشبع
٢٨	أعاني من تدخل والداي في شئوني الخاصة.	٠.٦٦٦
١١	يتعمد أحد والداي أو كليهما إهانتي كلما صدر مني أي خطأ.	٠.٦٣١
٣٩	ترفض أسرتي دعوة الأصدقاء إلى المنزل لزيارتي.	٠.٦١٤
٤٨	يعاملني أخي الأكبر معاملة سيئة.	٠.٥٩٢
٥	لا يفرق والداي بيني وبين اخوتي في المعاملة.	٠.٥٤٩
٤٣	أشعر بالقلق لكثرة الخلافات الأسرية بين أبي وأمي.	٠.٥٢٦
١٩	يأخذ والدي رأيي في الأمور العائلية.	٠.٥٠٢
٢٦	أعاني من قسوة والدي في تعامله معي.	٠.٥٠١
١٤	أعاني من كثرة الشجار بين أخوتي.	٠.٤٩٦
٣٥	يهتم والداي بشئوني الدراسية .	٠.٤٨٢

يتضح من جدول (٧) أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠.٤٨٢ ، ٠.٦٦٦) وبلغ جذرها الكامن (٦.٦٢٣)، ويفسر هذا العامل (١٣.٢٤٦%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم " **الضغوط الأسرية** ".

جدول (٨)

درجات تشبع عبارات العامل الثالث مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم العبارة	العبـــارات	درجة التشبع
٢	أشعر بالضيق عند الذهاب إلى أحد المناسبات الإجتماعية.	٠.٦٢٩
٣٤	أتضايق من نقد الأخرين لي.	٠.٦٠٩
٢١	يساعدني زملائي في التغلب على المواقف الصعبة.	٠.٦٠٧
١٦	يقلقني ضعف علاقاتي الاجتماعية مع الآخرين.	٠.٥٩٠
٤٦	لايوجد تعاون بيني وبين زملائي.	٠.٥٧٨
٤١	لا أعرف كيف أكسب الأصدقاء.	٠.٥٧٢
٩	أنا راضي عن مكانة أسرتي الاجتماعية.	٠.٥٣٥
٧	أحسد زملائي على مستواهم الاجتماعي الراقي.	٠.٥٣٤
٣١	أستطيع جمع الأصدقاء حولي بسهولة.	٠.٥١٢
٢٤	أشعر أنني أقل من غيري في كل شيء.	٠.٤٨٩

يتضح من جدول (٨) أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠.٤٨٩، ٠.٦٢٩) وبلغ جذرها الكامن (٥.٥٨٩)، ويفسر هذا العامل (١١.١٧٨%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم " **الضغوط الاجتماعية** ".

جدول (٩)

درجات تشبع عبارات العامل الرابع مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم العبارة	العبـــارات	درجة التشبع
٤	دخل أسرتي لا يكفي لتغطية نفقات المعيشة.	٠.٦١٩
٥٠	لا تمكنني امكانياتنا المادية من شرائي للكتب والدفاتر والمستلزمات المدرسية.	٠.٦١٤
٢٣	مصروفي اليومي لا يكفيني.	٠.٦١٠
٤٢	أخجل من زيارة زملائي لمنزلي لتواضع أثاثه.	٠.٦٠٦
١٢	تتمتع أسرتي بوضع اقتصادي جيد.	٠.٥٨٥
٣٠	أتضايق من عدم قدرة أسرتي من توفير مستلزماتها الأساسية.	٠.٥٧٩
٤٧	أمتلك جهاز كمبيوتر ونت في منزلي.	٠.٥٦٢
٣٦	أضطر إلى العمل أثناء الدراسة لأتمكن من الإنفاق على متطلباتي الدراسية أو الشخصية.	٠.٥٤٦

يتضح من جدول (٩) أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠.٥٤٦ ، ٠.٦١٩) وبلغ جذرها الكامن (٤.٤٢٧)، ويفسر هذا العامل (٨.٨٥٤%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم " **الضغوط الاقتصادية** ".

جدول (١٠)

درجات تشبع عبارات العامل الخامس مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم العبارة	العبـــارات	درجة التشبع
٢٥	أشعر بالإكتئاب والحزن في كثير من الأحيان.	٠.٦١١
١٧	يسيطر الخجل على عندما أكون في جماعة.	٠.٦٠٢
٣٢	أستطيع التحكم في غضبي والسيطرة عليه.	٠.٥٧٧
٣	أجد صعوبة في الإستغراق في النوم.	٠.٥٤٩
٤٠	أنا سريع البكاء والتأثر عند مواجهة أي ضغط.	٠.٥١٨
٨	أدرب نفسي على عدم الإنفعال وضبط النفس.	٠.٥١٣
٢٩	أخاف من الفشل الدراسي.	٠.٤٩٦
٤٥	أشعر بالقلق والملل في كثير من الأحيان.	٠.٤٦٤
٢٠	أستطيع التعامل مع الضغوط بحكمة.	٠.٤١٢
٣٨	يضايقني أنني سريع الغضب.	٠.٤٩٨

يتضح من جدول (١٠) أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠.٤٩٨ ، ٠.٦١١) وبلغ جذرها الكامن (٣.٨٦١)، ويفسر هذا العامل (٧.٧٢٢%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم " **الضغوط الانفعالية** ".

ثانيا: ثبات مقياس الضغوط النفسية:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا لكرونباخ، وإعادة تطبيق المقياس على عينة قوامها (٤٠) فردا من نفس أفراد العينة الذين تم التطبيق الأول عليهم وذلك بفاصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيقين.

جدول (١١)

قيم معاملات الثبات لمقياس الضغوط النفسية

بطريقة ألفا – كرونباخ وإعادة تطبيق المقياس

م	الأبعـــــــــــــاد	ألفا كرونباخ (ن = ٢٠٠)	إعادة التطبيق (ن = ٤٠)
١	الضغوط المدرسية	٠.٨٢٦	٠.٨٢٩
٢	الضغوط الأسرية	٠.٨٠٢	٠.٨١٥
٣	الضغوط الاجتماعية	٠.٨١٣	٠.٨٢٠
٤	الضغوط الاقتصادية	٠.٧٩٩	٠.٨٠٨
٥	الضغوط الانفعالية	٠.٨٠٩	٠.٨١٦
	المقياس ككل	٠.٨٢٩	٠.٨٣٥

يتضح من جدول (١١) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يجعلنا نثق فى ثبات مقياس الضغوط النفسية.

ثالثاً: الإتساق الداخلى:

تم حساب الإتساق الداخلى للمقياس عن طريق حساب معامل الإرتباط بين درجات أفراد العينة على كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه (ن = ٢٠٠)

الضغوط المدرسية		الضغوط الأسرية		الضغوط الاجتماعية		الضغوط الاقتصادية		الضغوط الانفعالية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٤٦٨	٥	٠.٤٩٢	٢	٠.٣٨٠	٤	٠.٤٣٦	٣	٠.٥٠٨
٦	٠.٥٠٣	١١	٠.٥٢٥	٧	٠.٤٤٩	١٢	٠.٥٥٨	٨	٠.٤٤٦
١٠	٠.٤٤٢	١٤	٠.٥٣٨	٩	٠.٤٠٣	٢٣	٠.٥١٩	١٧	٠.٣٧٣
١٣	٠.٤٨٧	١٩	٠.٤٤٣	١٦	٠.٤٥٧	٣٠	٠.٤٨٢	٢٠	٠.٤٧١
١٥	٠.٤٨٩	٢٦	٠.٥٠٣	٢١	٠.٥٢٢	٣٦	٠.٣٩٩	٢٥	٠.٣٩٥
١٨	٠.٥٠١	٢٨	٠.٥١٥	٢٤	٠.٥٧٦	٤٢	٠.٤٣٧	٢٩	٠.٥١٨
٢٢	٠.٤٤٦	٣٥	٠.٥١٩	٣١	٠.٥٨٩	٤٧	٠.٥١٣	٣٢	٠.٤٨٠
٢٧	٠.٣٩٨	٣٩	٠.٤٨٣	٣٤	٠.٤٧٦	٥٠	٠.٤١١	٣٨	٠.٣٩٥
٣٣	٠.٤٦٥	٤٣	٠.٤٩٧	٤١	٠.٤٢٩			٤٠	٠.٤٨٢
٣٧	٠.٤٧١	٤٨	٠.٤٤٣	٤٦	٠.٥٢٨			٤٥	٠.٥١٧
٤٤	٠.٥١٨								
٤٩	٠.٤٤٧								

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.١٨١، (٠.٠٥) = ٠.١٣٨

يتضح من جدول (١٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ثم قامت الباحثة بحساب معاملات الإرتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (١٣) نتائج معاملات الإرتباط.

جدول (١٣)

الاتساق الداخلى لأبعاد مقياس الضغوط النفسية (ن = ٢٠٠)

م	الأبعـــــــــــــاد	معاملات الإرتباط
١	الضغوط المدرسية	٠.٥٢٩
٢	الضغوط الأسرية	٠.٥٣٨
٣	الضغوط الاجتماعية	٠.٥٩٣
٤	الضغوط الاقتصادية	٠.٥٥٩
٥	الضغوط الانفعالية	٠.٥٤١

يتضح من جدول (١٣) أن جميع قيم معاملات الإرتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).

تقدير درجات مقياس الضغوط النفسية

يتم تقدير الدرجات على مدرج رباعي (دائماً – غالباً – أحياناً – لا أوافق)، ويحصل الطالب على أربع درجات للإستجابة دائماً، وثلاثة درجات للإستجابة غالباً، ودرجتين للإستجابة أحياناً، ودرجة واحدة للإستجابة لا أوافق لعبارات المقياس للعبارات الإيجابية، والعكس للعبارات السلبية. ويتم حساب

الدرجة الكلية للمفحوص علي المقياس بجمع درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والتي تتراوح بين (٥٠-٢٠٠) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة علي المقياس إلى ارتفاع مستوى الضغوط النفسية، بينما تشير الدرجة المنخفضة على إنخفاض مستوى الضغوط النفسية.

٢ـ مقياس أساليب المواجهة لطلاب المرحلة الإعدادية (إعداد الباحثة).

هدف المقياس

يهدف المقياس إلى تحديد أساليب المواجهة الإيجابية والسلبية التي يستخدمها كلاً من الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب المتفوقين دراسياً في مواجهة الضغوط والمشكلات التي يواجهونها.

وصف المقياس

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٠) عبارة، منها (٢٠) عبارة موجبة لأساليب المواجهة الإيجابية،(٢٠) عبارة سالبة للاستراتيجيات السلبية، موزعة على بعدين أساسيين يتضمن كل منهما أبعاد فرعية علي النحو التالي:

أ- **أساليب المواجهة الإيجابية:**

١- **المواجهة النشطة وتأكيد الذات:** تشير إلي سعي الطالب لمواجهة المواقف التي يتعرض لها والتركيز على حلها،والدفاع عن حقوقه وآرائه والثقة في قدراته.

٢- **التحليل المنطقي:** وتشير إلي سعي الطالب إلى التفكير في أكثر من حل للمشكلات والمواقف الضاغطة التي تواجهه، ووضع الخطط المناسبة للخروج منها.

٣- **تحمل المسؤلية:** وهي قدرة الطالب على مواجهة المواقف الضاغطة بشجاعة، ومحاولة إصلاح اخطائه التي أدت إلى تلك المواقف.

٤- **البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعي:** وتشير إلى جمع الطالب للمعلومات والبيانات عن المواقف الضاغطة ومحاولة الإستعانة بالآخرين لأخذ آرائهم للمساعدة في الخروج منها.

ب- أساليب المواجهة السلبية:

١- **التأنيب و لوم الذات:** ويشير إلى لوم الطالب لنفسه لما يتعرض له من ضغوط والتفكير في المواقف التي فشل بها.

٢- **الإنسحاب والتجاهل والإنكار:** وتشير إلى قدرة الطالب على تجاهل المشكلة وتجنب التعامل مع المشكلات والمواقف الضاغطة مباشرة وإنكارها واعتبارها غير موجودة.

٣- **التنفيس الانفعالي:** وتشير إلى التعبير عن الإنفعالات المؤلمة الناتجة عن المواقف الضاغطة بالبكاء والصراخ أو إلحاق الأذى بالذات.

٤- **القيام بأنشطة بديلة:** وتشير إلى قيام الطالب بأنشطة بديلة للإبتعاد عن التفكير في المشكلة أو المواقف الضاغطة والتعامل معها.

جدول(١٤)

أبعاد مقياس أساليب المواجهة وأرقام عباراته

م	الأبعاد	أرقام العبارات		عدد العبارات
		الموجبة	السالبة	
١	المواجهة النشطة وتأكيد الذات	١-١٦-٢٥-٣٢-٣٥		٥
٢	التحليل المنطقي	٢-٩-١٥-٢٦-٢٩-٣٧		٦
٣	تحمل المسؤلية	٣-١٠-١٤-٢٠-٢٧		٥
٤	البحث عن المعلومات والدعم الإجتماعي	٨-٢٣-٣٤-٣٨		٤
٥	التأنيب ولوم الذات		٤-١٣-٢٤-٣٣	٤
٦	الإنسحاب والتجاهل والإنكار		٥-١٢-١٩-٢٢-٢٨-٣٩	٦
٧	التنفيس الإنفعالي		٦-١٧-٢١-٣٠-٣٦	٥
٨	القيام بأنشطة بديلة		٧-١١-١٨-٣١-٤٠	٥

خطوات إعداد المقياس

قامت الباحثة بمراجعة الدراسات والبحوث السابقة في مجال أساليب المواجهة والإطلاع على عدة مقاييس عربية وأجنبية تنتمي إلى أسس نظرية متنوعة من أهمها :

- مقياس أساليب المواجهة Ways of coping scale إعداد فولكمان ولازوروس (Folkman & Lazarus ,1980) .
- مقياس أساليب مواجهة الضغوط إعداد مني محمود عبدالله (٢٠٠٢).
- مقياس استراتيجيات المواجهة إعداد سميرة أبو الحسن عبد السلام (٢٠٠٨).
- مقياس أساليب المواجهة إعداد عادل عبد الرحمن الهلالي (٢٠٠٩).
- مقياس أساليب المواجهة إعداد خالد محمد العبدلي (٢٠١٢).

ونظراً لعدم ملاءمة أي من هذه المقاييس لتحقيق هدف البحث الحالي قامت الباحثة في ضوء مراجعة تلك المقاييس بإعداد مقياس الدراسة من خلال تحديد أنواع أساليب المواجهة، ثم صياغة

مجموعة من العبارت الخاصة بكل أسلوب،مع مراعاة وضوح الصياغة وملاءمتها للخصائص المعرفية النفسية والإجتماعية، ثم التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس.

التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس

قامت الباحثة بالتحقق من الكفاءة السيكومترية من خلال حساب صدق وثبات المقياس والإتساق الداخلي له على النحو التالي:

أولا: صدق المقياس:

١- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين فى مجال علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، بلغ عددهم (١٠) محكمين وبناء على توجيهاتهم تم تعديل بعض العبارات، ويوضح جدول (١٥) معاملات الإتفاق بين المحكمين لعبارات المقياس.

جدول (١٥)

معاملات الإتفاق بين المحكمين لعبارات مقياس أساليب المواجهة(ن = ١٠)

رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
١	٩	%٩٠	١٥	١٠	%١٠٠	٢٩	٩	%٩٠
٢	١٠	%١٠٠	١٦	٩	%٩٠	٣٠	٨	%٨٠
٣	٨	%٨٠	١٧	١٠	%١٠٠	٣١	٩	%٩٠
٤	١٠	%١٠٠	١٨	١٠	%١٠٠	٣٢	١٠	%١٠٠
٥	٩	%٩٠	١٩	٨	%٨٠	٣٣	٩	%٩٠
٦	١٠	%١٠٠	٢٠	٩	%٩٠	٣٤	١٠	%١٠٠
٧	٨	%٨٠	٢١	٩	%٩٠	٣٥	٨	%٨٠
٨	٩	%٩٠	٢٢	١٠	%١٠٠	٣٦	١٠	%١٠٠
٩	١٠	%١٠٠	٢٣	٨	%٨٠	٣٧	٩	%٩٠
١٠	١٠	%١٠٠	٢٤	٩	%٩٠	٣٨	٩	%٩٠
١١	٩	%٩٠	٢٥	١٠	%١٠٠	٣٩	١٠	%١٠٠
١٢	١٠	%١٠٠	٢٦	٩	%٩٠	٤٠	٩	%٩٠
١٣	٩	%٩٠	٢٧	١٠	%١٠٠			
١٤	١٠	%١٠٠	٢٨	٩	%٩٠			

يتضح من جدول (١٥) أن نسب إتفاق السادة المحكمين على عبارات المقياس تراوحت بين ٨٠% : ١٠٠% ، وبالتالى سوف يتم الإبقاء على جميع عبارات المقياس.

٢- الصدق العاملى Factorial Validity

تم إجراء التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية Principal Component التى وضعها هوتيلينج Hotelling باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والاعتماد على محك كايزر Kaiser Normalization الذى وضعه جوتمان Guttman وفى ضوء هذا

المحك يقبل العامل الذى يساوى أو يزيد جذره عن الواحد الصحيح، كذلك يتم قبول العوامل التى تشبع بها ثلاثة بنود على الأقل بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (٠.٣). وقد تم إختيار طريقة المكونات الأساسية بإعتبارها من أكثر طرق التحليل العاملى دقة ومميزات، ومن أهمها إمكان استخلاص أقصى تباين لكل عامل، وبذلك تتلخص المصفوفة الإرتباطيه للمتغيرات فى أقل عدد من العوامل.

وقد تم إجراء التحليل العاملى لعدد (٤٠) عبارة يمثلون عبارات المقياس. وقد بلغت عينة التحليل (٢٠٠) فرداً. وأسفرت نتائج التحليل العاملى لعبارات المقياس عن وجود (٩) عوامل جذرهم الكامن أكبر من الواحد الصحيح فسرت (٦٤.٤٠٣%) من التباين الكلى.

ويوضح جدول (١٦) مصفوفة العوامل الدالة إحصائياً وتشبعاتهاً بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً، وكذلك الجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين.

جدول (١٦)

مصفوفة العوامل الدالة إحصائيا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور

العوامل / العبارات	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	قيم الشيوع
١	٠.٦٧١									٠.٦٩٤
٢		٠.٦٥٦								٠.٦٨٥
٣	٠.٣١٧		٠.٧٠٦				٠.٣١١			٠.٧٢٨
٤		٠.٣١١			٠.٦٤٧					٠.٦٦١
٥						٠.٤٢٥				٠.٤٨٧
٦							٠.٣٨٧			٠.٥٢٦
٧	٠.٣٠٤							٠.٦٤١		٠.٧٣١
٨				٠.٦٣٣					٠.٣٠٣	٠.٦٩٧
٩		٠.٦٢٨					٠.٣٠٩			٠.٦٦٤
١٠			٠.٦٤٣							٠.٦٨٦
١١								٠.٣٨٥		٠.٤٠٤
١٢						٠.٦٣٩				٠.٦٨٢
١٣					٠.٦١١					٠.٦٥٥
١٤			٠.٥٢٦							٠.٥٨٤
١٥		٠.٤٨٤								٠.٥٢٣
١٦	٠.٥٩١									٠.٦٣٩
١٧							٠.٥٤٦			٠.٦٠٨
١٨								٠.٣٧٤		٠.٤٩٣
١٩						٠.٥٩٢				٠.٦٩٢
٢٠			٠.٥٢١							٠.٥٧٥
٢١							٠.٣٩٥			٠.٤٠٦
٢٢						٠.٥٧٣				٠.٥٩٩
٢٣	٠.٣٢٨			٠.٦٠٦						٠.٦٤٦
٢٤					٠.٦٩١			٠.٣١٢		٠.٧٣٣

٢٥	٠.٧٢٩								٠.٧٥٨
٢٦		٠.٦١١							٠.٦٧٩
٢٧			٠.٦٥٥						٠.٧٠٤
٢٨				٠.٤١٨					٠.٤٢٤
٢٩		٠.٤١٩							٠.٥٠١
٣٠			٠.٣٢٢				٠.٦١٤		٠.٦٨٩
٣١								٠.٥٨٩	٠.٦٠٨
٣٢	٠.٥٤٩								٠.٦٦٣
٣٣					٠.٤٧٢				٠.٥٤٧
٣٤	٠.٣٢٦		٠.٦٨٣						٠.٦٨٢
٣٥	٠.٤٠٤								٠.٤٣٦
٣٦							٠.٣٩٨		٠.٤٠١
٣٧		٠.٤٠٩							٠.٤٦٥
٣٨			٠.٥٠٤						٠.٥٣٦
٣٩				٠.٦٦٥				٠.٣١٧	٠.٦٨٨
٤٠								٠.٤١٥	٠.٥٣١
الجذر الكامن	٤.٢٣٢	٤.٠٤٧	٣.٣٥٣	٣.٢٨٥	٣.٠٨٤	٢.٣٢١	٢.١٦٩	٢.٠٨٣	١.١٨٧	–
نسبة التباين	١٠.٥٨٠ %	%١٠.١١٨	%٨.٣٨٣	%٨.٢١٣	%٧.٧١٠	%٥.٨٠٣	%٥.٤٢٣	%٥.٢٠٨	%٢.٩٦٨	–
نسبة التباين التراكمية	١٠.٥٨٠ %	%٢٠.٩٦٨	%٢٩.٠٨٠	%٣٧.٢٩٣	%٤٥.٠٠٣	%٥٠.٨٠٥	%٥٦.٢٢٨	%٦١.٤٣٥	%٦٤.٤٠٣	–

- حذفت جميع التشبعات التى تقل عن ٠.٣.

يتضح من جدول (١٦) أن العامل التاسع تشبع عليه عبارتين فقط رقم (٨، ٣٩) لذا سوف يتم استبعاد هذا العامل لأنه لم يتشبع عليه ثلاث عبارات على الأقل طبقا لمحك كايزر Kaiser، ولكن لن يتم حذف العبارتين لتشبعهما على العوامل الأخرى. وبذلك أصبح عدد العبارات (٤٠) عبارة متشبعة على ثمانية عوامل تفسر (٦١.٤٣٥%) من التباين الكلى، وفيما يلى تفسير هذه العوامل سيكولوجيا بعد تدوير المحاور تدويرا متعامداً:-

جدول (١٧)

درجات تشبع عبارات العامل الأول مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم العبارة	العبـــارات	درجة التشبع
٢٥	أحول كل نشاطاتي نحو حل المشكلة التي تواجهني.	٠.٧٢٩
١	أركز كل جهودي على تنفيذ ما أريد عمله فى مواجهة المواقف الضاغطة.	٠.٦٧١
١٦	أواجه المشكلات التي اتعرض لها وأحاول حلها.	٠.٥٩١
٣٢	عند مواجهة موقف ضاغط أتخذ إجراء معين لتحسين هذا الموقف.	٠.٥٤٩
٣٥	أرى أن بذل الجهد والمثابرة يمكن أن يحل الكثير من المشكلات.	٠.٤٠٤

يتضح من جدول (١٧) أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠.٤٠٤، ٠.٧٢٩) وبلغ جذرها الكامن (٤.٢٣٢)، ويفسر هذا العامل (١٠.٥٨٠%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل إسم " المواجهة النشطة وتأكيد الذات ".

جدول (١٨)

درجات تشبع عبارات العامل الثانى ترتيباً تنازلياً

رقم العبارة	العبـــارات	درجة التشبع
٢	أفكر في الخطوات التي على اتخاذها عند مواجهة موقف صعب.	٠.٦٥٦
٩	أتبع خطوات منظمة عند مواجهة مشكلة ما.	٠.٦٢٨
٢٦	أضع الخطط المناسبة لحل مشكلاتي بأقوم بتنفيذها.	٠.٦١١
١٥	أرى أن التحليل المنطقي لأي مشكلة يمكن أن يؤدي إلى الطرق المناسبة لحلها.	٠.٤٨٤
٢٩	أستطيع فهم وتحليل المشاكل والمواقف الضاغطة التي تواجهني.	٠.٤١٩
٣٧	أعمل على التفكير العميق في المشكلة وجوانبها المختلفة للوصول إلى حل مناسب لها.	٠.٤٠٩

يتضح من جدول (١٨) أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠.٤٠٩، ٠.٧٢٢) وبلغ جذرها الكامن (٤.٠٤٧)، ويفسر هذا العامل (١٠.١١٨%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل إسم " التحليل المنطقى ".

جدول (١٩)

درجات تشبع عبارات العامل الثالث مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم العبارة	العبـــارات	درجة التشبع
٣	أشعر أنني المسئول عن المواقف التي أتعرض لها.	٠.٧٠٦
٢٧	أحمل نفسي مسئولية المواقف التي اتعرض لها.	٠.٦٥٥
١٠	أؤمن أن الإنسان مسئول عما يتعرض له من مواقف ضاغطة في حياته.	٠.٦٤٣
١٤	أرى أني أملك القدرات التي تمكنني من مواجهة المواقف الضاغطة.	٠.٥٢٦
٢٠	يمكنني التغلب على المشكلات والمواقف الضاغطة بنفسي.	٠.٥٢١

يتضح من جدول (١٩) أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠.٣٩٣، ٠.٧١٩) وبلغ جذرها الكامن (٣.٣٥٣)، ويفسر هذا العامل (٨.٣٨٣%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل إسم " تحمل المسئولية ".

جدول (٢٠)

درجات تشبع عبارات العامل الرابع مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم العبارة	العبـــارات	درجة التشبع
٣٤	أسعى للحصول على المعلومات التي تساعدني لمواجهة المواقف الضاغطة التي أتعرض لها.	٠.٦٨٣
٨	أطلب المساعدة ممن لديهم خبرة كافية في حل المشكلات.	٠.٦٣٣
٢٣	أرى أن مساندة الآخرين لي في المواقف الصعبة يمكن أن تساعدني كثيراً على تجاوزها.	٠.٦٠٦
٣٨	أستفيد من المعلومات والنصائح التي يقدمها لي الآخرين لحل مشكلاتي.	٠.٥٠٤

يتضح من جدول (٢٠) أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠.٤٦٢، ٠.٧٠٧) وبلغ جذرها الكامن (٣.٢٨٥)، ويفسر هذا العامل (٨.٢١٣%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما

تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل إسم " البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعى".

جدول (٢١)

درجات تشبع عبارات العامل الخامس مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم العبارة	العبـــارات	درجة التشبع
٢٤	أوجه النقد لنفسي عندما تواجهني مشكلة ما.	٠.٦٩١
٤	ألوم نفسي على المواقف الضاغطة التي أتعرض لها.	٠.٦٤٧
١٣	أعاتب نفسي على ما أواجهة من مشكلات ومواقف صعبة.	٠.٦١١
٣٣	لا أسامح نفسي على أخطائي.	٠.٤٧٢

يتضح من جدول (٢١) أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠.٤١٣ ، ٠.٧٠٣) وبلغ جذرها الكامن (٣.٠٨٤)، ويفسر هذا العامل (٧.٧١٠%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل إسم " التأنيب ولوم الذات ".

جدول (٢٢)

درجات تشبع عبارات العامل السادس مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم العبارة	العبـــارات	درجة التشبع
٣٩	أعمل على تجاهل مشكلاتي كأنها غير موجودة.	٠.٦٦٥
١٢	أرى أن تجاهل المشكلات أسهل طرق الحل.	٠.٦٣٩
١٩	ألجأ إلى العزلة والإبتعاد عن الناس حتى لا أشغلهم بمشكلاتي.	٠.٥٩٢
٢٢	أجلس وحيداً عندما تواجهني مشكلة ما.	٠.٥٧٣
٥	لا أتواصل مع أفراد اسرتي وزملائي وأساتذي عندما اتعرض لموقف ضاغط.	٠.٥٢٤
٢٨	أشعر أن المواقف الصعبة التي تصادفني مجرد أوهام لا ينبغي الإهتمام بها.	٠.٤١٨

يتضح من جدول (٢٢) أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠.٤١٨، ٠.٧٠١) وبلغ جذرها الكامن (٢.٣٢١)، ويفسر هذا العامل (٥.٨٠٣%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل إسم " الانسحاب والتجاهل والانكار ".

جدول (٢٣)

درجات تشبع عبارات العامل السابع مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم العبارة	العبـــارات	درجة التشبع
٣٠	أغضب بسرعة ولا أستطيع السيطرةعلى أعصابي عند مواجهة مشكلة ما.	٠.٦١٤
١٧	ألجأ إلى البكاء والصراخ عند مواجهة موقف صعب.	٠.٥٤٦
٣٦	لا أستطيع إخفاء مشاعر القلق والضيق عندما اتعرض لموقف ضاغط.	٠.٣٩٨
٢١	ألقي وأكسر الأشياء التي أمامي عندما تواجهني مشكلة ما.	٠.٣٩٥
٦	أتشاجر مع الآخرين عندما يواجهني موقف ضاغط.	٠.٣٨٧

يتضح من جدول (٢٣) أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠.٣٨٧ ، ٠.٦٩٨) وبلغ جذرها الكامن (٢.١٦٩)، ويفسر هذا العامل (٥.٤٢٣%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل إسم " التنفيس الانفعالى ".

جدول (٢٤)

درجات تشبع عبارات العامل الثامن مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم العبارة	العبـــارات	درجة التشبع
٧	أشغل نفسي بالأنشطة الترفيهية لكي أتجنب التفكير في مشكلاتي.	٠.٦٤١
٣١	ألجأ إلى النوم ومشاهدة التليفزيون عند مواجهة موقف ضاغط.	٠.٥٨٩
٤٠	أحاول التفكير في أمور بعيدة عن المواقف الضاغطة التي تواجهني.	٠.٤١٥
١١	أزيد من النكات والسخرية عند مواجهة موقف ضاغط.	٠.٣٨٥
١٨	أشغل نفسي باللعب والخروج هرباً من المشكلات والضغوط.	٠.٣٧٤

يتضح من جدول (٢٤) أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠.٣٧٤ ، ٠.٦٨٣) وبلغ جذرها الكامن (٢.٠٨٣)، ويفسر هذا العامل (٥.٢٠٨%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل إسم " القيام بأنشطة بديلة ".

ثانيا: ثبات مقياس أساليب المواجهة:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا لكرونباخ، وإعادة تطبيق المقياس على عينة قوامها (٤٠) فردا من نفس أفراد العينة الذين تم التطبيق الأول عليهم وذلك بفاصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيقين.

جدول (٢٥)

قيم معاملات الثبات لمقياس أساليب المواجهة

بطريقة ألفا – كرونباخ و إعادة تطبيق المقياس

م	الأبعـــاد	ألفا كرونباخ (ن =٢٠٠)	إعادة التطبيق (ن=٤٠)
١	المواجهة النشطة وتأكيد الذات	٠.٧٨٦	٠.٨٠٧
٢	التحليل المنطقى	٠.٧٧١	٠.٧٩١
٣	تحمل المسئولية	٠.٧٨٣	٠.٨٠٢
٤	البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعى	٠.٧٨٥	٠.٨٠٩
٥	التأنيب ولوم الذات	٠.٧٩٣	٠.٨١٧
٦	الانسحاب والتجاهل والانكار	٠.٨٠٦	٠.٨١٣
٧	التنفيس الانفعالى	٠.٧٦٤	٠.٧٩٤
٨	القيام بأنشطة بديلة	٠.٨٢٢	٠.٨٢٥
	المقياس ككل	٠.٨٣٥	٠.٨٤٤

يتضح من جدول (٢٥) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يجعلنا نثق فى ثبات مقياس أساليب المواجهة.

ثالثاً: الإتساق الداخلى:

تم حساب الإتساق الداخلى للمقياس عن طريق حساب معامل الإرتباط بين درجات أفراد العينة على كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول (٢٦)

معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه (ن = ٢٠٠)

المواجهة النشطة وتأكيد الذات		التحليل المنطقى		تحمل المسئولية		البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعى	
رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط
١	٠.٤١٢	٢	٠.٥١١	٣	٠.٥١٩	٨	٠.٣٩٨
١٦	٠.٥٤٧	٩	٠.٤٠٦	١٠	٠.٤٠٨	٢٣	٠.٤١٤
٢٥	٠.٤١٧	١٥	٠.٤٦٢	١٤	٠.٤٤١	٣٤	٠.٤٢٩
٣٢	٠.٥٨٧	٢٦	٠.٣١١	٢٠	٠.٣٠٧	٣٨	٠.٥١٧
٣٥	٠.٤٣٨	٢٩	٠.٤٠١	٢٧	٠.٤٩١		
		٣٧	٠.٣٩٨				

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.١٨١، (٠.٠٥) = ٠.١٣٨

يتضح من جدول (٢٦) أن جميع قيم معاملات الإرتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).

تابع جدول (٢٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه (ن = ٢٠٠)

التأنيب ولوم الذات		الانسحاب والتجاهل والإنكار		التنفيس الانفعالي		القيام بأنشطة بديلة	
رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط
٤	٠.٥٧٣	٥	٠.٤٠٢	٦	٠.٣٥٢	٧	٠.٥٤٦
١٣	٠.٤٠٥	١٢	٠.٥٦٢	١٧	٠.٥٠٦	١١	٠.٤٨٩
٢٤	٠.٤٥١	١٩	٠.٤١٧	٢١	٠.٤٥٩	١٨	٠.٣١١
٣٣	٠.٤١٣	٢٢	٠.٣٥١	٣٠	٠.٤٩٠	٣١	٠.٥٦٥
		٢٨	٠.٣٨٣	٣٦	٠.٥٢١	٤٠	٠.٤٠٧
		٣٩	٠.٥٣١				

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٠٩٨ مستوى الدلالة عند (٠.٠٥) = ٠.٠٧٤

يتضح من جدول (٢٦) أن جميع قيم معاملات الإرتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ثم تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٢٧) نتائج معاملات الإرتباط.

جدول (٢٧)

الاتساق الداخلى لأبعاد مقياس أساليب المواجهة (ن = ٢٠٠)

م	الأبعـــــــــــــــــاد	معاملات الإرتباط
١	المواجهة النشطة وتأكيد الذات	٠.٥٦١
٢	التحليل المنطقى	٠.٥٠٣
٣	تحمل المسئولية	٠.٥٢٧
٤	البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعى	٠.٥١٩
٥	التأنيب ولوم الذات	٠.٤٧٣
٦	الإنسحاب والتجاهل والإنكار	٠.٥٣٣
٧	التنفيس الانفعالي	٠.٥٠٩
٨	القيام بأنشطة بديلة	٠.٥٤٤

يتضح من جدول (٢٧) أن جميع قيم معاملات الإرتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).

تقدير درجات مقياس أساليب المواجهة

يتم تقدير الدرجات على مدرج رباعي (دائماً – أحياناً – نادراً – لا استخدمه أبداً)، ويحصل الطالب على أربع درجات للإستجابة دائماً، وثلاثة درجات للإستجابة أحياناً، ودرجتين للإستجابة نادراً،ودرجة واحدة للإستجابة لا أستخدمه أبداً لعبارات مقياس أساليب المواجهة الإيجابية، والعكس بالنسبة لأساليب المواجهة السلبية. وبهذا تتراوح درجة المقياس بين (٤٠ – ١٦٠) وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى إرتفاع مستوى أساليب المواجهة الإيجابية لدى الطالب، بينما يشير انخفاض الدرجة الكلية على المقياس إلى ارتفاع مستوى أساليب المواجهة السلبية لديه.

٣- مقياس الطموح الدراسي لطلاب المرحلة الإعدادية (إعداد الباحثة).

هدف المقياس

يهدف المقياس إلى تحديد مستوى الطموح الدراسي لدى كلاً من الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب المتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية.

وصف المقياس

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٨) عبارة منها (٣١) عبارة إيجابية و(١٥)عبارة سلبية، موزعة علي ستة أبعاد أساسية للطموح الدراسي هم على النحو التالي:

١) **الرغبة في التميز وبذل الجهد من أجل التفوق الدراسي:** وتعبر عن رغبة الطالب في تحقيق مكانة مميزة بين زملائه، والحصول على درجات مرتفعة وإتقان المواد التي يدرسها.

٢) **تحمل المسئولية والإعتماد علي النفس في الأداء الدراسي:** وتشير إلى تحمل الطالب مسئولية النتائج التي يحصل عليها في دراسته ، وإعتماده على نفسه في أداء واجباته، حيث أن ماسيصل إليه من مستوي دراسي سيكون نتيجة لمجهوده الشخصي.

٣) **تحديد الأهداف الدراسية وأساليب تحقيقها:** وتشير إلى تحديد الطالب لأهدافه والعمل على تنفيذها، ووضع الخطط المناسبة للوصول إلى أعلى الدرجات .

٤) **النظرة إلي المستقبل:** وتشير إلى نظرة الطالب إلى مايريد أن يحققه في المستقبل من نجاحات في دراسته وحياته.

٥) **المثابرة والإجتهاد من أجل تحقيق الأهداف الدراسية:** وتشير إلى قدرة الطالب على المثابرة والإجتهاد في الدراسة لتحقيق النجاح.

٦) **التواكل والإيمان بالحظ:** ويشير إلى مدى كسل الطالب وتواكله على الظروف والأشخاص، ومدى إقتناعه بأن الحظ يلعب دوراً في النجاح وفي الحياة بشكل عام .

جدول (٢٨)

أبعاد مقياس الطموح الدراسي وأرقام عباراته

م	الأبعاد	أرقام العبارات		عدد العبارات
		الموجبة	السالبة	
١	الرغبة في التميز و بذل الجهد من أجل التفوق الدراسي	٢-١٣-٢٦-٣٠-٣٧	٧-١٦	٧
٢	تحمل المسئولية و الإعتماد علي النفس في الأداء الدراسي	٣-٢٠-٢٨-٣٢	١١-٣٤	٦
٣	تحديد الأهداف الدراسية وأساليب تحقيقها	١-١٤-١٩-٢٩-٣١	٨-٢٥	٧
٤	النظرة إلى المستقبل	٦-١٠-١٧-٢٣	٤-٢٧-٣٨	٧
٥	المثابرة و الإجتهاد من أجل تحقيق الأهداف الدراسية	٥-١٢-٢١-٣٦	١٥-٣٣	٦
٦	التواكل والإيمان بالحظ	٢٢-٢٤	٩-١٨-٣٥	٥

خطوات إعداد المقياس

قامت الباحثة بمراجعة الدراسات والبحوث السابقة في مجال الطموح الدراسي والإطلاع على بعض المقاييس النفسية التي تطرقت إلى قياس الطموح الدراسي من جميع الأبعاد في إعداد المقياس ومنها:

- مقياس الطموح الأكاديمي إعداد صلاح الدين أبو ناهية (١٩٨١).
- مقياس مستوى الطموح إعداد كاميليا عبد الفتاح (١٩٨٤).
- مقياس مستوي الطموح لدى المراهقين والشباب إعداد أمال عبد السميع باظه (٢٠٠٤).

- مقياس مستوى الطموح إعداد توفيق محمد شبير (٢٠٠٥).
- مقياس مستوى الطموح إعداد سهير ابراهيم محمد (٢٠١٢).

ونظراً لعدم ملاءمة أي من هذه المقاييس لتحقيق هدف البحث الحالي قامت الباحثة في ضوء مراجعة تلك المقاييس بإعداد مقياس الدراسة من خلال تحديد أبعاد الطموح الدراسي، ثم صياغة مجموعة من العبارات المباشرة الموجبة والسالبة،مع مراعاة وضوح الصياغة وملاءمتها للخصائص المعرفية النفسية والاجتماعية، ثم التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس.

التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس

قامت الباحثة بالتحقق من الكفاءة السيكومترية من خلال حساب صدق وثبات المقياس والإتساق الداخلي له على النحو التالي:

أولاً: صدق المقياس:

١- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين فى مجال علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، بلغ عددهم (١٠) محكمين وبناء على توجيهاتهم تم تعديل بعض العبارات، ويوضح جدول (٢٩) معاملات الإتفاق بين المحكمين لعبارات المقياس.

جدول (٢٩)

معاملات الإتفاق بين المحكمين لعبارات مقياس الطموح الدراسى (ن = ١٠)

رقم العبارة	عدد مرات الإتفاق	نسبة الإتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الإتفاق	نسبة الإتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الإتفاق	نسبة الإتفاق
١	٩	%٩٠	١٤	٩	%٩٠	٢٧	٨	%٨٠
٢	٩	%٩٠	١٥	١٠	%١٠٠	٢٨	٩	%٩٠
٣	١٠	%١٠٠	١٦	١٠	%١٠٠	٢٩	١٠	%١٠٠
٤	٩	%٩٠	١٧	٩	%٩٠	٣٠	١٠	%١٠٠
٥	٩	%٩٠	١٨	٩	%٩٠	٣١	٩	%٩٠
٦	٨	%٨٠	١٩	١٠	%١٠٠	٣٢	١٠	%١٠٠
٧	١٠	%١٠٠	٢٠	٩	%٩٠	٣٣	٨	%٨٠
٨	١٠	%١٠٠	٢١	١٠	%١٠٠	٣٤	١٠	%١٠٠
٩	٩	%٩٠	٢٢	٩	%٩٠	٣٥	١٠	%١٠٠
١٠	٩	%٩٠	٢٣	٩	%٩٠	٣٦	٩	%٩٠
١١	١٠	%١٠٠	٢٤	١٠	%١٠٠	٣٧	٩	%٩٠
١٢	٨	%٨٠	٢٥	٩	%٩٠	٣٨	١٠	%١٠٠
١٣	٩	%٩٠	٢٦	١٠	%١٠٠			

يتضح من جدول (٢٩) أن نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات المقياس تراوحت بين ٨٠% : ١٠٠% ، وبالتالى سوف يتم الإبقاء على جميع عبارات المقياس.

٢- الصدق العاملى Factorial Validity

تم إجراء التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية Principal Component التي وضعها هوتيلينج Hotelling باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والإعتماد على محك كايزر Kaiser Normalization الذى وضعه جوتمان Guttman وفى ضوء هذا المحك يقبل العامل الذى يساوى أو يزيد جذره عن الواحد الصحيح، كذلك يتم قبول العوامل التى تشبع بها ثلاثة بنود على الأقل بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (٠.٣). وقد تم اختيار طريقة المكونات الأساسية باعتبارها من أكثر طرق التحليل العاملى دقة ومميزات، ومن أهمها إمكان استخلاص أقصى تباين لكل عامل، وبذلك تتلخص المصفوفة الإرتباطيه للمتغيرات فى أقل عدد من العوامل.

وقد تم إجراء التحليل العاملى لعدد (٣٨) عبارة يمثلون عبارات المقياس. وقد بلغت عينة التحليل (٢٠٠) فردا. وأسفرت نتائج التحليل العاملى لعبارات المقياس عن وجود (٦) عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح فسرت (٥٦.١٩٢%) من التباين الكلى.

ويوضح جدول (٣٠) مصفوفة العوامل الدالة إحصائيا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور تدويرا متعامدا، وكذلك الجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين.

جدول (٣٠)

مصفوفة العوامل الدالة إحصائياً وتشبعاتها بعد تدوير المحاور

العوامل / العبارات	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	قيم الشيوع
١			٠.٥٥١				٠.٥٥٦
٢	٠.٥٦٦						٠.٥٨٩
٣	٠.٣٠٣	٠.٧٢٤					٠.٧٤٣
٤				٠.٤٣٢			٠.٥٠٣
٥					٠.٦١٢		٠.٧٠٦
٦				٠.٦١١			٠.٦٣٩
٧	٠.٥٥٨						٠.٥٨٩
٨			٠.٤٠٥				٠.٤٣٣
٩						٠.٤٨٨	٠.٥٠٣
١٠				٠.٦٨٥			٠.٧٠٢
١١	٠.٣٠٩	٠.٦٥٣					٠.٦٨٢
١٢					٠.٥٨٤		٠.٦٠٣
١٣	٠.٧٤٢						٠.٧٦٢
١٤			٠.٦٢٢				٠.٦٣١
١٥					٠.٤٣٥		٠.٤٤٩
١٦	٠.٤٢٧						٠.٤٣٨
١٧				٠.٥٢٧			٠.٥٣١
١٨					٠.٤٠٨	٠.٦٤٤	٠.٦٩٢

١٩				٠.٤٣٣			٠.٤٤٧
٢٠				٠.٣١١	٠.٧٣٣		٠.٧٩١
٢١			٠.٦٨٠				٠.٧٤٦
٢٢						٠.٦٥٥	٠.٧٣٧
٢٣				٠.٤٦٢			٠.٤٦٥
٢٤						٠.٦١٢	٠.٦٤٣
٢٥				٠.٥٧٢			٠.٥٨٢
٢٦	٠.٥٢٩						٠.٥٣٧
٢٧				٠.٤١٢			٠.٤٤٧
٢٨		٠.٧٠٥					٠.٧١٩
٢٩				٠.٧١٣			٠.٧٣٥
٣٠	٠.٦٠٨						٠.٦١٧
٣١				٠.٦٥١			٠.٦٨٣
٣٢		٠.٤٧٢					٠.٥٠٣
٣٣			٠.٤٨٢				٠.٤٩٩
٣٤		٠.٣٩١					٠.٤٣٦
٣٥						٠.٥٥٧	٠.٥٨٣
٣٦			٠.٦٦٦				٠.٧٠٣
٣٧	٠.٧١٣	٠.٣٠٧					٠.٧٢٨
٣٨				٠.٤٩٧			٠.٥٠٧
الجذر الكامن	٧.٥٣٤	٤.٩٣٦	١.٨١٣	٢.٤٧١	٣.٣٣٨	١.٢٦١	–
نسبة التباين	%١٩.٨٢٦	%١٢.٩٨٩	%٤.٧٧١	%٦.٥٠٣	%٨.٧٨٤	%٣.٣١٨	–
نسبة التباين التراكمية	%١٩.٨٢٦	%٣٢.٨١٦	%٥٢.٨٧٤	%٤٨.١٠٣	%٤١.٦	%٥٦.١٩٢	–

- حذفت جميع التشبعات التى تقل عن ٠.٣.

يتضح من جدول (٣٠) أن جميع العبارات تشبعت على ستة عوامل تفسر (٥٦.١٩٢%) من التباين الكلى. وفيما يلى تفسير هذه العوامل سيكولوجياً بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً:-

جدول (٣١)

درجات تشبع عبارات العامل الأول مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم العبارة	العبـــارات	درجة التشبع
١٣	أسعى إلى التفوق في دراستي.	٠.٧٤٢
٣٧	أحب الدراسة ولا أشعر بالملل منها.	٠.٧١٣
٣٠	أحب أن أحصل على أعلى الدرجات في كل الإمتحانات.	٠.٦٠٨
٢	أرغب أن أصل إلى مستوى دراسي متميز عن زملائي.	٠.٥٦٦
٧	أكتفي بالحصول على درجات النجاح في الإمتحانات.	٠.٥٥٨
٢٦	أعمل على إتقان جميع المواد التي أدرسها.	٠.٥٢٩
١٦	أرى أن الإهتمام بالمتعه والترفيه أهم من بذل الجهد في الدراسة.	٠.٤٢٧

يتضح من جدول (٣١) أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠.٤٢٧ ، ٠.٧٤٢) وبلغ جذرها الكامن (٧.٥٣٤)، ويفسر هذا العامل (٢٢.١٧٢%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل إسم " الرغبة فى التميز وبذل الجهد من أجل التفوق الدراسى ".

جدول (٣٢)

درجات تشبع عبارات العامل الثانى مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم العبارة	العبـــارات	درجة التشبع
٢٠	أؤمن أن الجهد الشخصي يذلل العقبات.	٠.٧٣٣
٣	أرى أن ما سوف أصل إليه من مستوى دراسي سيكون نتيجة لمجهودي الخاص.	٠.٧٢٤
٢٨	أتحمل مسئولية النتائج التي أحصل عليها في دراستي.	٠.٧٠٥
١١	أعتمد على مساعدة والداي لي في الدراسة إلى درجة كبيرة.	٠.٦٥٣
٣٢	أعتمد على نفسي في أداء التكاليف المطلوبة في الدراسة.	٠.٤٧٢
٣٤	أعتمد على زملائي في أداء واجباتي الدراسية بدلاً مني.	٠.٣٩١

يتضح من جدول (٣٢) أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠.٣٩١ ، ٠.٧٣٣) وبلغ جذرها الكامن (٤.٩٣٦)، ويفسر هذا العامل (١٦.١٣٠%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل إسم " تحمل المسئولية والاعتماد على النفس فى الأداء الدراسى ".

جدول (٣٣)

درجات تشبع عبارات العامل الثالث مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم العبارة	العبـــارات	درجة التشبع
٢٩	أنظم دراستي وفق خطة محددة وضعتها لنفسي.	٠.٧١٣
٣١	أرى أن تحديد الأهداف والعمل على تنفيذها من أهم أسباب النجاح الدراسي.	٠.٦٥١
١٤	أضع خطة مناسبة للدراسة للوصول إلى أعلى الدرجات.	٠.٦٢٢
٢٥	ليس لدي القدرة على تحديد أهدافي الدراسية.	٠.٥٧٢
١	علمني والداي كيف أقوم بتحديد أهدافي بدقة.	٠.٥٥١
١٩	أرى أن لدي القدرة على تحديد أهدافي بدقة.	٠.٤٣٣
٨	لا يوجد أهداف أمامي اسعى للوصول إليها.	٠.٤٠٥

يتضح من جدول (٣٣) أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠.٤٠٥، ٠.٧١٣) وبلغ جذرها الكامن (٣.٣٣٨)، ويفسر هذا العامل (١٠.٠٨٨%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل إسم " تحديد الأهداف الدراسية وأساليب تحقيقها".

جدول (٣٤)

درجات تشبع عبارات العامل الرابع مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم العبارة	العبـــارات	درجة التشبع
١٠	أنظر إلى مستقبلي الدراسي بتفاؤل كبير.	٠.٦٨٥
٦	أرى أني سأصبح شخصاً عظيماً في المستقبل.	٠.٦١١
١٧	أفكر كثيراً في الكلية التي أرغب الدخول إليها في المستقبل.	٠.٥٢٧
٣٨	أرى أن التفكير في المستقبل الآن سابق لأوانه.	٠.٤٩٧
٢٣	أسعى إلى أن أحقق نجاحاً دراسياً متميزاً في حياتي القادمة.	٠.٤٦٢
٤	مستقبلي الدراسي ليس واضح بالنسبة لي.	٠.٤٣٢
٢٧	أشعر بالإرتباك والقلق والتردد في تحديد مستقبلي الدراسي.	٠.٤٢٢

يتضح من جدول (٣٤) أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠.٤١٢، ٠.٦٨٥) وبلغ جذرها الكامن (٢.٤٧١)، ويفسر هذا العامل (٨.٠٧٢%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل إسم " النظرة إلى المستقبل ".

جدول (٣٥)

درجات تشبع عبارات العامل الخامس مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم العبارة	العبـــارات	درجة التشبع
٢١	أدرس وأثابر لأحقق النجاح الدراسي.	٠.٦٨٠
٣٦	أقوم بعمل واجباتي المدرسية أول بأول.	٠.٦٦٦
٥	أميل إلى الدخول في المنافسات والمسابقات العلمية والفوز فيها.	٠.٦١٢
١٢	أقوم بأداء واجباتي الدراسية كاملة.	٠.٥٨٤
٣٣	أرى أن النجاح في الحياة غير مرتبط بالنجاح في الدراسة.	٠.٤٨٢
١٥	أري أن المعلمين يكلفوننا بواجبات مدرسية أكبر من طاقتنا.	٠.٤٣٥

يتضح من جدول (٣٥) أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠.٤٣٥، ٠.٦٨٠) وبلغ جذرها الكامن (١.٨١٣)، ويفسر هذا العامل (٨.٠٧٢%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل إسم " المثابرة والاجتهاد من أجل تحقيق الأهداف الدراسية ".

جدول (٣٦)

درجات تشبع عبارات العامل السادس مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم العبارة	العبـــارات	درجة التشبع
٢٢	أرى أن الحظ يلعب دور أساسي في النجاح.	٠.٦٥٥
١٨	أحب القراءة عن الأشخاص اللذين نجحوا في الحياة بالعمل وليس بالحظ وتقليدهم.	٠.٦٤٤
٢٤	يرى المعلمون أنني إنسان كسول ومتواكل.	٠.٦١٢
٣٥	أرى أن الحياة اليوم تعتمد على العمل وبذل الجهد وليس الحظ.	٠.٥٥٧
٩	أرى أن سوء الحظ عبارة لا يستخدمها إلا الفاشلون فقط.	٠.٤٨٨

يتضح من جدول (٣٦) أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠.٤٨٨، ٠.٦٥٥) وبلغ جذرها الكامن (١.٢٦١)، ويفسر هذا العامل (٨.٠٧٢%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل إسم " التواكل والايمان بالحظ ".

ثانيا: ثبات مقياس الطموح الدراسى:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا لكرونباخ، وإعادة تطبيق المقياس على عينة قوامها (٤٠) فرداً من نفس أفراد العينة الذين تم التطبيق الأول عليهم وذلك بفاصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيقين.

جدول (٣٧)

قيم معاملات الثبات لمقياس الطموح الدراسى بطريقة ألفا – كرونباخ وإعادة تطبيق المقياس

م	الأبعـاد	ألفا كرونباخ (ن = ٢٠٠)	إعادة التطبيق (ن = ٤٠)
١	الرغبة فى التميز وبذل الجهد من أجل التفوق الدراسى	٠.٧٩٢	٠.٨٠٦
٢	تحمل المسئولية والاعتماد على النفس فى الأداء الدراسى	٠.٨٠٣	٠.٨١٢
٣	تحديد الأهداف الدراسية وأساليب تحقيقها	٠.٨١٤	٠.٨٢١
٤	النظرة إلى المستقبل	٠.٧٨٥	٠.٨٠١
٥	المثابرة والاجتهاد من أجل تحقيق الأهداف الدراسية	٠.٨٠٩	٠.٨١٥
٦	التواكل والايمان بالحظ	٠.٨١٧	٠.٨٢٦
	المقياس ككل	٠.٨٣١	٠.٨٣٨

يتضح من جدول (٣٧) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يجعلنا نثق فى ثبات مقياس الطموح الدراسى.

ثالثاً: الإتساق الداخلى:

تم حساب الإتساق الداخلى للمقياس عن طريق حساب معامل الإرتباط بين درجات أفراد العينة على كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول (٣٨)

معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه (ن = ٢٠٠)

الرغبة فى التميز وبذل الجهد من أجل التفوق الدراسى		تحمل المسئولية والاعتماد على النفس فى الأداء الدراسى		تحديد الأهداف الدراسية وأساليب تحقيقها		النظرة إلى المستقبل		المثابرة والاجتهاد من أجل تحقيق الأهداف الدراسية		التواكل والايمان بالحظ	
رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط
٢	٠.٤٦٦	٣	٠.٤٠٩	١	٠.٤٥٦	٤	٠.٥١٧	٥	٠.٤٢٩	٩	٠.٥٤٤
٧	٠.٥٣٠	١١	٠.٤٦١	٨	٠.٥١٢	٦	٠.٥٢٤	١٢	٠.٥٠٨	١٨	٠.٣٣٧
١٣	٠.٥٥٢	٢٠	٠.٤٢٩	١٤	٠.٤٨٧	١٠	٠.٤٥٦	١٥	٠.٥١٢	٢٢	٠.٥٢٤
١٦	٠.٤١٩	٢٨	٠.٥٠١	١٩	٠.٤١١	١٧	٠.٥٠٨	٢١	٠.٣٩٤	٢٤	٠.٤٤٨
٢٦	٠.٤٤٨	٣٢	٠.٤٤٦	٢٥	٠.٣٩٩	٢٣	٠.٤٦٠	٣٣	٠.٤٧٨	٣٥	٠.٤٠١
٣٠	٠.٥٤٥	٣٤	٠.٣٩٧	٢٩	٠.٥٢٨	٢٧	٠.٤٣١	٣٦	٠.٤٤٩		
٣٧	٠.٣٨١			٣١	٠.٤٦٩	٣٨	٠.٣٥٧				

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.١٨١، (٠.٠٥) = ٠.١٣٨

يتضح من جدول (٣٨) أن جميع قيم معاملات الإرتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ثم قامت الباحثة بحساب معاملات الإرتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٣٩) نتائج معاملات الإرتباط.

جدول (٣٩)

الإتساق الداخلى لأبعاد مقياس الطموح الدراسى (ن = ٢٠٠)

م	الأبعـــــــــــــاد	معاملات الإرتباط
١	الرغبة فى التميز وبذل الجهد من أجل التفوق الدراسى	٠.٥٨١
٢	تحمل المسئولية والاعتماد على النفس فى الأداء الدراسى	٠.٥٤٩
٣	تحديد الأهداف الدراسية وأساليب تحقيقها	٠.٦٠٣
٤	النظرة إلى المستقبل	٠.٥٦٤
٥	المثابرة والاجتهاد من أجل تحقيق الأهداف الدراسية	٠.٥٣٩
٦	التواكل والايمان بالحظ	٠.٥٧١

يتضح من جدول (٣٩)أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

تقدير درجات مقياس الطموح الدراسي

يتم تقدير الدرجات على مدرج رباعي (تنطبق دائماً – تنطبق غالباً – تنطبق نادراً – لا تنطبق أبداً). ويتم تقدير الدرجات للإستجابات كمايلي: تنطبق دائماً أربع درجات، تنطبق غالباً ثلاث درجات،تنطبق نادراً درجتين، لا تنطبق أبداً درجة واحدة، والعكس بالنسبة للعبارات السلبية. وتتراوح درجة المقياس بين (٣٨ – ١٥٢) وتشير الدرجة الكلية المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع

مستوى الطموح الدراسي، بينما تشير انخفاض الدرجة الكلية على المقياس إلى انخفاض مستوى الطموح الدراسي لدى الطالب.

رابعاً:الخطوات الإجرائية للدراسة

اتبعت الباحثة الإجراءات والخطوات الآتية لتنفيذ الدراسة:

١- الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التى تناولت متغيرات الدراسة.

٢- تحليل الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، وذلك للإستفادة منها فى تطوير منهجية الدراسة وأدواتها.

٣- إعداد مقاييس الدراسة.

٤- التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقاييس الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين ذوى الاختصاص لإبداء الرأى والملاحظة.

٥- تطبيق أدوات الدراسة.

٦- تحليل البيانات التى تم جمعها بعد معالجتها إحصائياً بواسطة برنامج (SPSS).

٧- التحقق من فروض الدارسة وصياغة النتائج ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة وطرح التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة.

خامساً: الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات

استخدمت الباحثه الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية.
- معامل الإرتباط لبيرسون.
- الإنحرافات المعيارية.
- إختبار "ت" لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.
- تحليل الإنحدار المتعدد.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

عرضت الباحثة في هذا الفصل ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من فروض الدراسة، ومن ثم مناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ويلي ذلك التوصيات التربوية والبحوث المقترحة.

أولاً: عرض نتائج الدراسة.

١- نتائج الفرض الأول

ينص هذا الفرض على أنه " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية وأساليب المواجهة لذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية".

وللتحقق هذا الفرض تم حساب معاملات إرتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة (ذوى صعوبات التعلم / المتفوقين دراسياً / العينة الكلية) على مقياس الضغوط النفسية ودرجاتهم على مقياس أساليب المواجهة.

أ- **بالنسبة لذوى صعوبات التعلم:**

جدول (٤٠)

معاملات الإرتباط بين درجات ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية على مقياس الضغوط النفسية ودرجاتهم على مقياس أساليب المواجهة

(ن = ٥٠)

الأبعـــــــــــاد	الضغوط المدرسية	الضغوط الأسرية	الضغوط الاجتماعية	الضغوط الاقتصادية	الضغوط الانفعالية	المقياس ككل
المواجهة النشطة وتأكيد الذات	-٠.٢٨٦*	-٠.٣٩٦**	-٠.٤٣٤**	-٠.٥٧٧**	-٠.٣٦٢**	-٠.٥٧٣**
التحليل المنطقى	-٠.٢٩٩*	-٠.٣٨٢**	-٠.٤٦٠**	-٠.٣١٢*	-٠.٣٥٧*	-٠.٤٤٦**
تحمل المسئولية	-٠.٢٨٠*	-٠.٣٤٣*	-٠.٣٤٥*	-٠.٤٥٧**	-٠.٣٢٦*	-٠.٣٨٦**
البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعى	-٠.٣٣٢*	-٠.٣٢٧*	-٠.٣٠١*	-٠.٣٢١*	-٠.٣٢٩*	-٠.٣٣٥*
أساليب المواجهة الإيجابية	-٠.٣٥٢*	-٠.٣٣٩*	-٠.٣٢٥*	-٠.٣٤٤*	-٠.٣٥١*	-٠.٣٥٦_*
التأنيب ولوم الذات	-٠.٢٤١*	-٠.٠٣٣	-٠.١٣٥	-٠.٢٢٩*	-٠.١٩٠	-٠.٣٢٨*
الانسحاب والتجاهل والإنكار	-٠.٣١٩*	-٠.٣٧٤*	-٠.٤٢٢**	-٠.٤٩٢**	-٠.٤٨٨**	-٠.٤٦٣**

التنفيس الانفعالى	-٠.٢٨١*	-٠.٣٠٦*	-٠.٢٨٦*	-٠.٢٨٩*	-٠.٥٧٨**	-٠.٣٤٧*
القيام بأنشطة بديلة	-٠.٣٠٤*	-٠.٣٣٩*	-٠.٣٨١**	-٠.٣٤٨*	-٠.٥٧٣**	-٠.٤١٩**
أساليب المواجهة السلبية	-٠.٣١١*	-٠.٣٤٧*	-٠.٣٩٦**	-٠.٣٥٥*	-٠.٥٨١**	-٠.٤٣٧**
المقياس ككل	-٠.٣١٩*	-٠.٢٩٤*	-٠.٣٩٥**	-٠.٤٣٥**	-٠.٥٧٠**	-٠.٥١٩**

تم عكس اتجاه التصحيح للأبعاد السلبية لمقياس أساليب المواجهة

**** دال عند مستوى (٠.٠١) * دال عند مستوى (٠.٠٥)**

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) بين درجات ذوى صعوبات التعلم على بعد الضغوط المدرسية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس أساليب المواجهة والدرجة الكلية للمقياس.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) بين درجات ذوى صعوبات التعلم على بعد الضغوط الأسرية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس أساليب المواجهة والدرجة الكلية للمقياس، عدا بعد التأنيب ولوم الذات فهو غير دال إحصائياً.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) بين درجات ذوى صعوبات التعلم على بعد الضغوط الاجتماعية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس أساليب المواجهة والدرجة الكلية للمقياس، عدا بعد التأنيب ولوم الذات فهو غير دال إحصائياً.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) بين درجات ذوى صعوبات التعلم على بعد الضغوط الاقتصادية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس أساليب المواجهة والدرجة الكلية للمقياس.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) بين درجات ذوى صعوبات التعلم على بعد الضغوط الانفعالية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس أساليب المواجهة والدرجة الكلية للمقياس، عدا بعد التأنيب ولوم الذات فهو غير دال إحصائياً.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) بين درجات ذوى صعوبات التعلم على الدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس أساليب المواجهة والدرجة الكلية للمقياس.

ب- بالنسبة للمتفوقين دراسياً:

جدول (٤١)

معاملات الارتباط بين درجات المتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية

على مقياس الضغوط النفسية ودرجاتهم على مقياس أساليب المواجهة

(ن = ٥٠)

الأبعـــــــــــاد	الضغوط المدرسية	الضغوط الأسرية	الضغوط الاجتماعية	الضغوط الاقتصادية	الضغوط الانفعالية	المقياس ككل
المواجهة النشطة وتأكيد الذات	-٠.٢٨٧*	-٠.٣٣٦*	-٠.٣٠٦*	-٠.٣٤٢*	-٠.٣٢٧*	-٠.٣٢٨*
التحليل المنطقى	-٠.٢٩٩*	-٠.٣٧٦**	-٠.٥١٩**	-٠.٣٢٣*	-٠.٣٤٢*	-٠.٣٦٣**
تحمل المسئولية	-٠.٣٣٢*	-٠.٢٨٨*	-٠.٥٤١**	-٠.٣٦٨**	-٠.٣٢٧*	-٠.٣٩٢**
البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعى	-٠.٣٢٨*	-٠.٠٢٤	-٠.٣٢٢*	-٠.٣٠٩*	-٠.٣١٢*	-٠.٣٦٧**
أساليب المواجهة الإيجابية	-٠.٣٤٥*	-٠.٣٣٩*	-٠.٣٤٣*	-٠.٣٣٨*	-٠.٣٦٧**	-٠.٤٠٢**
التأنيب ولوم الذات	-٠.٢٩٥*	-٠.٠٧٩	-٠.١٠١	-٠.٢٨٧*	-٠.١٤٥	-٠.٣٥٢*
الانسحاب والتجاهل والإنكار	-٠.٢٩٠*	-٠.٢٨٥*	-٠.٣٩٢**	-٠.١٢٥	-٠.٣٦٨**	-٠.٤١٤**
التنفيس الانفعالى	-٠.٢٨٢*	-٠.٣٤٤*	-٠.٢٦٣*	-٠.٣٤٩*	-٠.٣٤٠*	-٠.٣٨١**
القيام بأنشطة بديلة	-٠.٣٠٦*	-٠.٣٠٨*	-٠.٣٠٤*	-٠.٣٤٣*	-٠.٣٠١*	-٠.٣٣٤*
أساليب المواجهة السلبية	-٠.٣١٧*	-٠.٣٢٩*	-٠.٣١٨*	-٠.٣٩٣**	-٠.٣٨٢**	-٠.٤٠٤**
المقياس ككل	-٠.٣٦٣**	-٠.٣١٧*	-٠.٤٨٦**	-٠.٣٣٦*	-٠.٣٢١*	-٠.٣٩٨**

تم عكس اتجاه التصحيح للأبعاد السلبية لمقياس أساليب المواجهة

**** دال عند مستوى (٠.٠١) * دال عند مستوى (٠.٠٥)**

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) بين درجات المتفوقين دراسياً على بعد الضغوط المدرسية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس أساليب المواجهة والدرجة الكلية للمقياس.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) بين درجات المتفوقين دراسياً على بعد الضغوط الأسرية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس أساليب المواجهة والدرجة الكلية للمقياس، عدا بعدى البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعى، التأنيب ولوم الذات فهما غير دالان إحصائياً.

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) بين درجات المتفوقين دراسياً على بعد الضغوط الاجتماعية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس أساليب المواجهة والدرجة الكلية للمقياس، عدا بعد التأنيب ولوم الذات فهو غير دال إحصائيا.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) بين درجات المتفوقين دراسياً على بعد الضغوط الاقتصادية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس أساليب المواجهة والدرجة الكلية للمقياس، عدا بعد الانسحاب والتجاهل والإنكار فهو غير دال إحصائياً.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) بين درجات المتفوقين دراسياً على بعد الضغوط الانفعالية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس أساليب المواجهة والدرجة الكلية للمقياس عدا بعد التأنيب ولوم الذات فهو غير دال إحصائياً.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) بين درجات المتفوقين دراسياً على الدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس أساليب المواجهة والدرجة الكلية للمقياس.

ج- <u>بالنسبة للعينة الكلية:</u>

جدول (٤٢)

معاملات الارتباط بين درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية (العينة الكلية) على مقياس الضغوط النفسية ودرجاتهم على مقياس أساليب المواجهة

(ن = ١٠٠)

الأبعـــــــــــاد	الضغوط المدرسية	الضغوط الأسرية	الضغوط الاجتماعية	الضغوط الاقتصادية	الضغوط الانفعالية	المقياس ككل
المواجهة النشطة وتأكيد الذات	-٠.٥٤٤**	-٠.٤١٦**	-٠.٤٥٠**	-٠.٤٠٩**	-٠.٥٣٧**	-٠.٦٤٩**
التحليل المنطقى	-٠.٥٧٢**	-٠.٤٠٩**	-٠.٤٩٣**	-٠.٣١٥**	-٠.٥٣٥**	-٠.٦٤٤**
تحمل المسئولية	-٠.٦٠٠**	-٠.٣٥٣**	-٠.٤٣٥**	-٠.٤٠٠**	-٠.٥٤٢**	-٠.٦٤٣**
البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعى	-٠.٤٥١**	-٠.٢٣٥*	-٠.٣٤٠**	-٠.٢٩٨**	-٠.٤٦٢**	-٠.٤٩٣**
أساليب المواجهة الإيجابية	-٠.٤٦٢**	-٠.٣٠٣**	-٠.٣٦٢**	-٠.٣٠٧**	-٠.٤٤٩**	-٠.٥٠١**
التأنيب ولوم الذات	-٠.٤٨٨**	-٠.٢٣٨*	-٠.٣٢٢**	-٠.٢٧٦**	-٠.٣٩٦**	-٠.٤٧٦**
الانسحاب والتجاهل والإنكار	-٠.٢٤٣*	-٠.٢٢٨*	-٠.٤٧٥**	-٠.٤٣٧**	-٠.٤٤٩**	-٠.٥١٩**
التنفيس الانفعالى	-٠.٤٤٧*	-٠.٣٥٣**	-٠.٤٤٦**	-٠.٢١٥*	-٠.٥٨٦**	-٠.٥٦٦**
القيام بأنشطة بديلة	-٠.٢٩٥**	-٠.٢٩٨**	-٠.٤٦٧**	-٠.٣٠٧**	-٠.٥٢٣**	-٠.٥٢٢**
أساليب المواجهة السلبية	-٠.٣٠٥**	-٠.٢٩١**	-٠.٤٠٤**	-٠.٣١١**	-٠.٣٩٥**	-٠.٥٠٩**
المقياس ككل	-٠.٥٦٠**	-٠.٣٨٧**	-٠.٥٠٣**	-٠.٣٨٥**	-٠.٥٩٧**	-٠.٦٧٢**

تم عكس اتجاه التصحيح للأبعاد السلبية لمقياس أساليب المواجهة

**** دال عند مستوى (٠.٠١) * دال عند مستوى (٠.٠٥)**

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) بين درجات أفراد عينة الدراسة على بعد الضغوط المدرسية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس أساليب المواجهة والدرجة الكلية للمقياس.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) بين درجات أفراد عينة الدراسة على بعد الضغوط الأسرية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس أساليب المواجهة والدرجة الكلية للمقياس.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجات أفراد عينة الدراسة على بعد الضغوط الاجتماعية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس أساليب المواجهة والدرجة الكلية للمقياس.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) بين درجات أفراد عينة الدراسة على بعد الضغوط الاقتصادية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس أساليب المواجهة والدرجة الكلية للمقياس.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجات أفراد عينة الدراسة على بعد الضغوط الانفعالية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس أساليب المواجهة والدرجة الكلية للمقياس.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس أساليب المواجهة والدرجة الكلية للمقياس.

٢- نتائج الفرض الثانى:

ينص هذا الفرض على أنه " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية وأساليب المواجهة لذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة (ذوى صعوبات التعلم / المتفوقين دراسياً / العينة الكلية) على مقياس الضغوط النفسية ودرجاتهم على مقياس أساليب المواجهة.

أ- **بالنسبة لذوى صعوبات التعلم:**

جدول (٤٣)

معاملات الإرتباط بين درجات ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية على مقياس الضغوط النفسية ودرجاتهم على مقياس الطموح الدراسي

(ن = ٥٠)

الأبعـــــاد	الضغوط المدرسية	الضغوط الأسرية	الضغوط الاجتماعية	الضغوط الاقتصادية	الضغوط الانفعالية	المقياس ككل
الرغبة فى التميز وبذل الجهد من أجل التفوق الدراسى	-٠.٣٤٧*	-٠.٢٨٧*	-٠.٠٩٨	-٠.٣٦١**	-٠.٣٠٤*	-٠.٣٢٣*
تحمل المسئولية والاعتماد على النفس فى الأداء الدراسى	-٠.٣٥١*	-٠.٤٢٢**	-٠.٣٥٩**	-٠.٣٥٣**	-٠.٤٤٧**	-٠.٥٠٠**
تحديد الأهداف الدراسية وأساليب تحقيقها	-٠.٣٢٣*	-٠.٢٨٧*	-٠.٣٧٢*	-٠.٥٥٧**	-٠.٢٩٥*	-٠.٣٢٤*
النظرة إلى المستقبل	-٠.٠٩٦	-٠.٢٩٤*	-٠.٢٣٢	-٠.٢٨٢*	-٠.٣٠٨*	-٠.٣١٤*
المثابرة والاجتهاد من أجل تحقيق الأهداف الدراسية	-٠.٣١٦*	-٠.٣٣٤*	-٠.٣٦٧**	-٠.٣٠٠*	-٠.٤٦٤**	-٠.٣٥٣*
التواكل والايمان بالحظ	-٠.٢٩٣*	-٠.٣٣٩*	-٠.٢٨٩*	-٠.٣٤٩*	-٠.٤٨٥**	-٠.٣٣٤*
المقياس ككل	-٠.٢٨٧*	-٠.٣١٥*	-٠.٣٨١**	-٠.٤٦٢**	-٠.٤٤١**	-٠.٣٦٣**

** دال عند مستوى (٠.٠١) * دال عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) بين درجات ذوى صعوبات التعلم على بعد الضغوط المدرسية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس الطموح الدراسى والدرجة الكلية للمقياس، عدا بعد النظرة إلى المستقبل فهو غير دال إحصائياً.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) بين درجات ذوى صعوبات التعلم على بعد الضغوط الأسرية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس الطموح الدراسى والدرجة الكلية للمقياس.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجات ذوى صعوبات التعلم على بعد الضغوط الاجتماعية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس الطموح الدراسى

والدرجة الكلية للمقياس، عدا بعدى الرغبة فى التميز وبذل الجهد من أجل التفوق الدراسى، والنظرة إلى المستقبل فهما غير دالان إحصائياً.

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجات ذوى صعوبات التعلم على بعد الضغوط الاقتصادية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس الطموح الدراسى والدرجة الكلية للمقياس.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجات ذوى صعوبات التعلم على بعد الضغوط الانفعالية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس الطموح الدراسى والدرجة الكلية للمقياس.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجات ذوى صعوبات التعلم على الدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس الطموح الدراسى والدرجة الكلية للمقياس.

ب- <u>بالنسبة للمتفوقين دراسياً:</u>

جدول (٤٤)

معاملات الارتباط بين درجات المتفوقين دراسيا بالمرحلة الإعدادية

على مقياس الضغوط النفسية ودرجاتهم على مقياس الطموح الدراسي

(ن = ٥٠)

الأبعـــــاد	الضغوط المدرسية	الضغوط الأسرية	الضغوط الاجتماعية	الضغوط الاقتصادية	الضغوط الانفعالية	المقياس ككل
الرغبة فى التميز وبذل الجهد من أجل التفوق الدراسى	-٠.٣٢٤*	-٠.٤٢٧**	-٠.٢٠٤	-٠.٤٥٣**	-٠.٣٣٤*	-٠.٣٩٤**
تحمل المسئولية والاعتماد على النفس فى الأداء الدراسى	-٠.٣٧٢**	-٠.٤٣٤**	-٠.٣١٢*	-٠.٢٨٨*	-٠.٢٨٩*	-٠.٤٦٦**
تحديد الأهداف الدراسية وأساليب تحقيقها	-٠.٣٢١*	-٠.٢٨٧*	-٠.٣٧٢**	-٠.٠٥٠	-٠.٣١٠*	-٠.٣٧٥**
النظرة إلى المستقبل	-٠.٢٨٢*	-٠.٢٩٤*	-٠.٤٩٤**	-٠.٣٤٤*	-٠.٢٨١*	-٠.٤١٣**
المثابرة والاجتهاد من أجل تحقيق الأهداف الدراسية	-٠.٣١٧*	-٠.٣٠٩*	-٠.٤٠٤**	-٠.٣٠٧*	-٠.٣٤٢*	-٠.٣٧٠**
التواكل والايمان بالحظ	-٠.٢٨٦*	-٠.٣٣٩*	-٠.٢٩٨*	-٠.٣٦٠*	-٠.٣٤٣*	-٠.٣٦٣**
المقياس ككل	-٠.٢٩٤*	-٠.٣٠٠*	-٠.٤٩٠**	-٠.٢٨٢*	-٠.٣٨٦**	-٠.٥١٩**

** دال عند مستوى (٠.٠١) * دال عند مستوى (٠.٠٥)

ليتضح من الجدول السابق ما يلى:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) بين درجات المتفوقين دراسياً على بعد الضغوط المدرسية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس الطموح الدراسى والدرجة الكلية للمقياس.

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) بين درجات المتفوقين دراسياً على بعد الضغوط الأسرية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس الطموح الدراسى والدرجة الكلية للمقياس.

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجات المتفوقين دراسياً على بعد الضغوط الاجتماعية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس الطموح الدراسى والدرجة الكلية للمقياس، عدا بعد الرغبة فى التميز وبذل الجهد من أجل التفوق الدراسى فهو غير دال إحصائياً.

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجات المتفوقين دراسياً على بعد الضغوط الاقتصادية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس الطموح الدراسى والدرجة الكلية للمقياس، عدا بعد تحديد الأهداف الدراسية وأساليب تحقيقها فهو غير دال إحصائياً.

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجات المتفوقين دراسياً على بعد الضغوط الانفعالية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس الطموح الدراسى والدرجة الكلية للمقياس.

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجات المتفوقين دراسياً على الدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس الطموح الدراسى والدرجة الكلية للمقياس.

ج- بالنسبة للعينة الكلية:

جدول (٤٥)

معاملات الارتباط بين درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسيا بالمرحلة الإعدادية (العينة الكلية) على مقياس الضغوط النفسية ودرجاتهم على مقياس الطموح الدراسي

(ن = ١٠٠)

الأبعـــــاد	الضغوط المدرسية	الضغوط الأسرية	الضغوط الاجتماعية	الضغوط الاقتصادية	الضغوط الانفعالية	المقياس ككل
الرغبة فى التميز وبذل الجهد من أجل التفوق الدراسى	-٠.٢١٥*	-٠.٢٠٢*	-٠.٠٩٨	-٠.٤٢٨**	-٠.٢٩٦**	-٠.٣١٩**
تحمل المسئولية والاعتماد على النفس فى الأداء الدراسى	-٠.٤٦٩**	-٠.٥٢٠**	-٠.٤٨٠**	-٠.٤١٤**	-٠.٥٣١**	-٠.٦٦٣**
تحديد الأهداف الدراسية وأساليب تحقيقها	-٠.٤٤٠**	-٠.٢٨٧**	-٠.٣٥٢**	-٠.٥٠٠**	-٠.٤٩٣**	-٠.٥٤٠**
النظرة إلى المستقبل	-٠.١٩٧*	-٠.١٨٩*	-٠.٢٩٨**	-٠.٢٩٣**	-٠.٣٩٣**	-٠.٣٤٧**
المثابرة والاجتهاد من أجل تحقيق الأهداف الدراسية	-٠.٣٦٨**	-٠.٣٦١**	-٠.٤٥١**	-٠.٣١٦**	-٠.٥٢٩**	-٠.٥٥٨**
التواكل والايمان بالحظ	-٠.٢٠٧*	-٠.١٩٧*	-٠.٢٨٩**	-٠.٢٢٥*	-٠.٣٩٧**	-٠.٣٦١**
المقياس ككل	-٠.٤٠٠**	-٠.٣١٨**	-٠.٤١٧**	-٠.٤٧٠**	-٠.٥٦٣**	-٠.٥٩٣**

** دال عند مستوى (٠.٠١) * دال عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) بين درجات أفراد عينة الدراسة على بعد الضغوط المدرسية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس الطموح الدراسى والدرجة الكلية للمقياس.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) بين درجات أفراد عينة الدراسة على بعد الضغوط الأسرية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس الطموح الدراسى والدرجة الكلية للمقياس.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجات أفراد عينة الدراسة على بعد الضغوط الاجتماعية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس الطموح الدراسى والدرجة الكلية للمقياس، عدا بعد الرغبة فى التميز وبذل الجهد من أجل التفوق الدراسى فهو غير دال إحصائياً.

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجات أفراد عينة الدراسة على بعد الضغوط الاقتصادية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس الطموح الدراسى والدرجة الكلية للمقياس.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجات أفراد عينة الدراسة على بعد الضغوط الانفعالية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس الطموح الدراسى والدرجة الكلية للمقياس.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس الطموح الدراسى والدرجة الكلية للمقياس.

٣- نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً فى الضغوط النفسية بين متوسطات درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " لمجموعتين مستقلتين، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٤٦)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات ذوى صعوبات التعلم

والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية على مقياس الضغوط النفسية

(ن = ١٠٠)

الأبعـــــــاد	المتفوقين دراسياً (ن = ٥٠)		ذوى صعوبات التعلم (ن = ٥٠)		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الضغوط المدرسية	٢٣.٥٦	٢.٤٥١	٢٧.٦٢	٣.٣٨٠	٦.٨٧٦	٠.٠١
الضغوط الأسرية	١٩.١٨	٢.٣٨٨	٢١.٢٨	٣.٥١٧	٣.٤٩٣	٠.٠١
الضغوط الاجتماعية	١٥.٩٤	٢.٩٩٩	١٨.٩٠	٤.٣٣٠	٣.٩٧٤	٠.٠١
الضغوط الاقتصادية	١٢.٦٢	١.٩١٥	١٤.٣٠	٣.٨٦٦	٢.٧٥٣	٠.٠١
الضغوط الانفعالية	١٨.٨٦	٢.٨١٤	٢١.٨٤	٢.٥٧٤	٥.٥٢٥	٠.٠١
المقياس ككل	٩٠.١٦	٧.٩٥٠	١٠٣.٩٤	١٢.١٣٨	٦.٧١٦	٠.٠١

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٢.٦٣ وعند (٠.٠٥) = ١.٩٨

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- أن قيمة " ت " المحسوبة لبعد الضغوط المدرسية أكبر من القيمة الجدولية (٢.٦٣) وهذا يعنى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسيا فى اتجاه ذوى صعوبات التعلم.

- أن قيمة " ت " المحسوبة لبعد الضغوط الأسرية أكبر من القيمة الجدولية (٢.٦٣) وهذا يعنى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسيا فى اتجاه ذوى صعوبات التعلم.

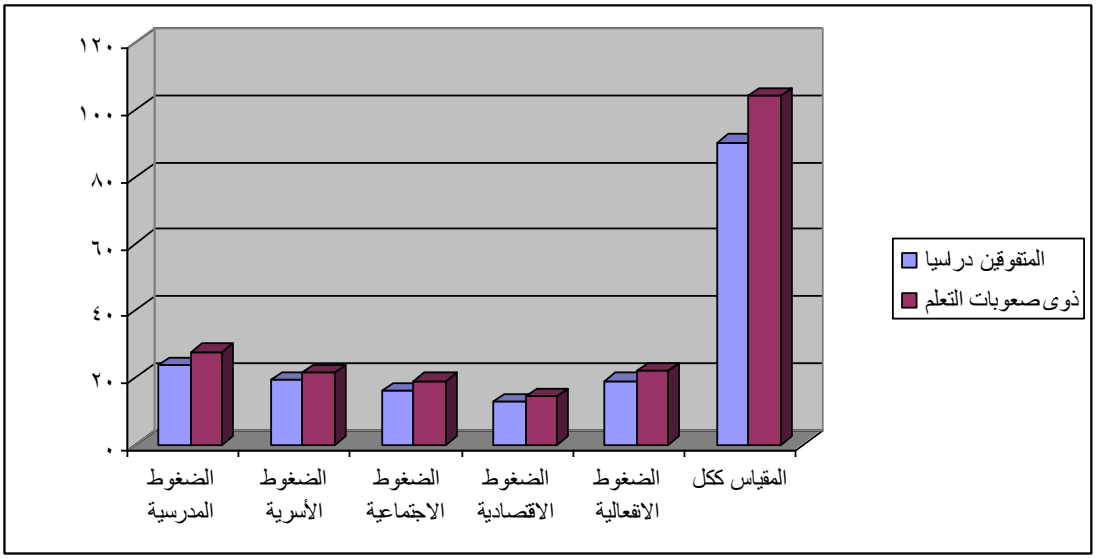
- أن قيمة " ت " المحسوبة لبعد الضغوط الاجتماعية أكبر من القيمة الجدولية (٢.٦٣) وهذا يعنى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسيا فى اتجاه ذوى صعوبات التعلم.

- أن قيمة " ت " المحسوبة لبعد الضغوط الاقتصادية أكبر من القيمة الجدولية (٢.٦٣) وهذا يعنى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسيا فى اتجاه ذوى صعوبات التعلم.

- أن قيمة " ت " المحسوبة لبعد الضغوط الانفعالية أكبر من القيمة الجدولية (٢.٦٣) وهذا يعنى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسيا فى اتجاه ذوى صعوبات التعلم.

- أن قيمة " ت " المحسوبة للدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية أكبر من القيمة الجدولية (٢.٦٣) وهذا يعنى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً فى اتجاه ذوى صعوبات التعلم.

ويوضح الشكل البيانى التالى الفروق بين متوسطات درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً على مقياس الضغوط النفسية.



شكل (٣)

الفروق بين متوسطات درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً

على مقياس الضغوط النفسية

ولمعرفة أى الضغوط أكثر تأثيرا لدى كل من ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً تم تحويل متوسطات درجاتهم كل بعد من الأبعاد إلى نسب مئوية نظراً لعدم تساوى عدد العبارات بكل بعد، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (٤٧)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لدرجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية على مقياس الضغوط النفسية

(ن = ١٠٠)

الأبعـــــــــاد	المتفوقون دراسياً (ن = ٥٠)			ذوى صعوبات التعلم (ن = ٥٠)		
	المتوسط الحسابى	النسبة المئوية	الترتيب	المتوسط الحسابى	النسبة المئوية	الترتيب
الضغوط المدرسية	٢٣.٥٦	%٤٩.٠٨	١	٢٧.٦٢	%٥٧.٥٤	١
الضغوط الأسرية	١٩.١٨	%٤٧.٩٥	٢	٢١.٢٨	%٥٣.٢٠	٣
الضغوط الاجتماعية	١٥.٩٤	%٣٩.٨٥	٤	١٨.٩٠	%٤٧.٢٥	٤
الضغوط الاقتصادية	١٢.٦٢	%٣٩.٤٤	٥	١٤.٣٠	%٤٤.٦٩	٥
الضغوط الانفعالية	١٨.٨٦	%٤٧.١٥	٣	٢١.٨٤	%٥٤.٦٠	٢

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

أ- بالنسبة للمتفوقين دراسياً: نجد أن الضغوط المدرسية احتلت الترتيب الأول، يليها الضغوط الأسرية، ثم الضغوط الانفعالية والاجتماعية وجاءت الضغوط الاقتصادية فى الترتيب الخامس والأخير.

ب- بالنسبة لذوى صعوبات التعلم: نجد أن الضغوط المدرسية احتلت الترتيب الأول، يليها الضغوط الانفعالية، ثم الضغوط الأسرية والاجتماعية وجاءت الضغوط الاقتصادية فى الترتيب الخامس والأخير.

٤- نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً فى أساليب المواجهة بين متوسطات درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " لمجموعتين مستقلتين، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٤٨)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات ذوى صعوبات التعلم

والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية على مقياس أساليب المواجهة

(ن = ١٠٠)

الأبعـــــاد	المتفوقون دراسياً (ن = ٥٠)		ذوى صعوبات التعلم (ن = ٥٠)		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
المواجهة النشطة وتأكيد الذات	١٦.٩٦	١.٣٢٤	٨.٩٤	٢.١٩٨	٢٢.٠٩٧	٠.٠١
التحليل المنطقى	٢١.٣٢	١.١١٥	٩.٩٤	٢.٥٦٧	٢٨.٧٥٦	٠.٠١
تحمل المسئولية	١٧.٢٨	١.٣١٠	٨.٦٤	٢.٤٣١	٢٢.١٢٦	٠.٠١
البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعى	١٢.٩٤	١.٢٥٢	٨.٧٤	٢.٤٦٥	١٠.٧٤٣	٠.٠١
أساليب المواجهة الإيجابية	٦٨.٥٠	٣.٢٧٨	٣٦.٢٦	٦,٦٠٥	٣٠.٩١٧	٠.٠١
التأنيب ولوم الذات	١١.٥٤	١.٨٤٣	٦.٨٠	١.٧٣٨	١٣.٢٣١	٠.٠١
الانسحاب والتجاهل والإنكار	١٧.٨٠	١.٩٣٨	١٦.٣٨	٢.٦٤٩	٣.٠٥٩	٠.٠١
التنفيس الانفعالى	١٥.٩٢	١.٩٤٧	١٠.٣٨	٢.٩٦٢	١١.٠٥٣	٠.٠١
القيام بأنشطة بديلة	١٥.٤٦	١.٣١٣	١٢.٩٢	٣.١٠٩	٥.٣٢٢	٠.٠١
أساليب المواجهة السلبية	٦٠.٧٢	٤.٧٥٥	٤٦.٤٨	٨.٣٨٩	١٠.٤٤٢	٠.٠١
المقياس ككل	١٢٩.٢٢	٧.١٤٧	٨٢.٧٤	١٤.٣٧٢	٢٠.٤٧٦	٠.٠١

* تم عكس اتجاه التصحيح للأبعاد السلبية

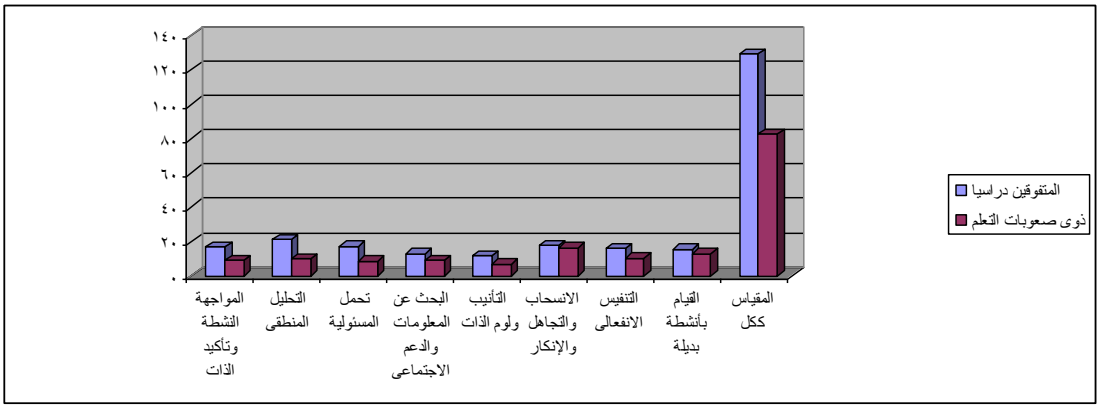
مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٢.٦٣ وعند (٠.٠٥) = ١.٩٨

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- أن قيمة " ت " المحسوبة لبعد المواجهة النشطة وتأكيد الذات أكبر من القيمة الجدولية (١.٩٨) وهذا يعنى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً فى اتجاه المتفوقين دراسياً.
- أن قيمة " ت " المحسوبة لبعد التحليل المنطقى أكبر من القيمة الجدولية (١.٩٨) وهذا يعنى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً فى اتجاه المتفوقين دراسياً.
- أن قيمة " ت " المحسوبة لبعد تحمل المسئولية أكبر من القيمة الجدولية (٢.٦٣) وهذا يعنى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً فى اتجاه المتفوقين دراسياً.
- أن قيمة " ت " المحسوبة لبعد البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعى أكبر من القيمة الجدولية (١.٩٨) وهذا يعنى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً فى اتجاه المتفوقين دراسياً.
- أن قيمة " ت " المحسوبة للدرجة الكلية لأساليب المواجهة الإيجابية أكبر من القيمة الجدولية (١.٩٨) وهذا يعنى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً فى اتجاه المتفوقين دراسياً.
- أن قيمة " ت " المحسوبة لبعد التأنيب ولوم الذات أكبر من القيمة الجدولية (١.٩٨) وهذا يعنى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً فى اتجاه المتفوقين دراسياً.
- أن قيمة " ت " المحسوبة لبعد الانسحاب والتجاهل والإنكار أكبر من القيمة الجدولية (٢.٦٣) وهذا يعنى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً فى اتجاه المتفوقين دراسياً.
- أن قيمة " ت " المحسوبة لبعد التنفيس الانفعالى أكبر من القيمة الجدولية (٢.٦٣) وهذا يعنى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً فى اتجاه المتفوقين دراسياً.

- أن قيمة " ت " المحسوبة لبعد القيام بأنشطة بديلة أكبر من القيمة الجدولية (٢.٦٣) وهذا يعنى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً فى اتجاه المتفوقين دراسياً.
- أن قيمة " ت " المحسوبة للدرجة الكلية لأساليب المواجهة السلبية أكبر من القيمة الجدولية (١.٩٨) وهذا يعنى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً فى اتجاه المتفوقين دراسياً (مع مراعاة أنه قد تم عكس اتجاه التصحيح لهذه الأبعاد السلبية).
- أن قيمة " ت " المحسوبة للدرجة الكلية لمقياس أساليب المواجهة أكبر من القيمة الجدولية (٢.٦٣) وهذا يعنى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً فى اتجاه المتفوقين دراسياً.

ويوضح الشكل البيانى التالى الفروق بين متوسطات درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً على مقياس أساليب المواجهة.



شكل (٤)

الفروق بين متوسطات درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً على مقياس أساليب المواجهة

ولمعرفة أى أساليب المواجهة يتبعها كل من ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً تم تحويل متوسطات درجاتهم كل بعد من الأبعاد إلى نسب مئوية نظراً لعدم تساوى عدد العبارات بكل بعد، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (٤٩)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لدرجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية على مقياس أساليب المواجهة

(ن = ١٠٠)

الأبعـــــــــاد	المتفوقون دراسياً (ن = ٥٠)			ذوى صعوبات التعلم (ن = ٥٠)		
	المتوسط الحسابى	النسبة المئوية	الترتيب	المتوسط الحسابى	النسبة المئوية	الترتيب
المواجهة النشطة وتأكيد الذات	١٦,٩٦	%٨٤.٨٠	٣	٨.٩٤	%٤٤.٧٠	٥
التحليل المنطقى	٢١.٣٢	%٨٨.٨٣	١	٩,٩٤	%٤١.٤٢	٨
تحمل المسئولية	١٧,٢٨	%٨٦.٤٠	٢	٨.٦٤	%٤٣.٢٠	٦
البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعى	١٢.٩٤	%٨٠.٨٨	٤	٨.٧٤	%٥٤.٦٣	٣
التأنيب ولوم الذات	١١.٥٤	%٧٢.١٣	٨	٦.٨٠	%٤٢.٥٠	٧
الانسحاب والتجاهل والإنكار	١٧.٨٠	%٧٤.١٧	٧	١٦.٣٨	%٦٨.٢٥	١
التنفيس الانفعالى	١٥.٩٢	%٧٩.٦٠	٥	١٠.٣٨	%٥١.٩٠	٤
القيام بأنشطة بديلة	١٥.٤٦	%٧٧.٣٠	٦	١٢.٩٢	%٦٤.٦٠	٢

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

أ- بالنسبة للمتفوقين دراسياً: نجد أن بعد التحليل المنطقى احتل الترتيب الأول، يليه تحمل المسئولية، المواجهة النشطة وتأكيد الذات، البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعى، التنفيس الانفعالى، القيام بأنشطة بديلة، ثم الانسحاب والتجاهل والإنكار، وجاء بعد التأنيب ولوم الذات فى الترتيب الثامن والأخير.

ب- بالنسبة لذوى صعوبات التعلم: نجد أن بعد الانسحاب والتجاهل والإنكار احتل الترتيب الأول، يليه القيام بأنشطة بديلة، البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعى، التنفيس الانفعالى، المواجهة النشطة وتأكيد الذات، تحمل المسئولية، ثم التأنيب ولوم الذات، وجاء بعد التحليل المنطقى فى الترتيب الثامن والأخير.

٥- نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً فى الطموح الدراسى بين متوسطات درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " لمجموعتين مستقلتين، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٥٠)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية على مقياس الطموح الدراسى

(ن = ١٠٠)

الأبعـــــــاد	المتفوقون دراسياً (ن = ٥٠)		ذوى صعوبات التعلم (ن = ٥٠)		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الرغبة فى التميز وبذل الجهد من أجل التفوق الدراسى	٢٤.٤٠	٢.١٩٥	٢٢.٦٠	٣.٤٨٧	٢.٩٦٧	٠.٠١
تحمل المسئولية والاعتماد على النفس فى الأداء الدراسى	٢٠.٤٦	١.٣٤٣	١٧.٥٨	٢.٣١٣	٧.٦١٣	٠.٠١
تحديد الأهداف الدراسية وأساليب تحقيقها	٢٣.٩٨	٢.٠١٥	١٩.٩٠	٣.٣٧٦	٧.٣٣٨	٠.٠١
النظرة إلى المستقبل	٢٤.٠٦	٢.٧٣٦	٢٢.٢٢	٣.٠٣٩	٣.١٨٢	٠.٠١
المثابرة والاجتهاد من أجل تحقيق الأهداف الدراسية	٢٠.٢٢	٢.٦٥٢	١٦.٣٤	٣.١٤٧	٦.٦٦٧	٠.٠١
التواكل والايمان بالحظ	١٦.٦٨	١.٩٤٢	١٥.٤٦	٣.٠١٢	٢.٤٠٧	٠.٠٥
المقياس ككل	١٢٩.٨٠	٨.٦١٢	١١٤.١٠	١٤.٢٣٢	٦.٦٧٤	٠.٠١

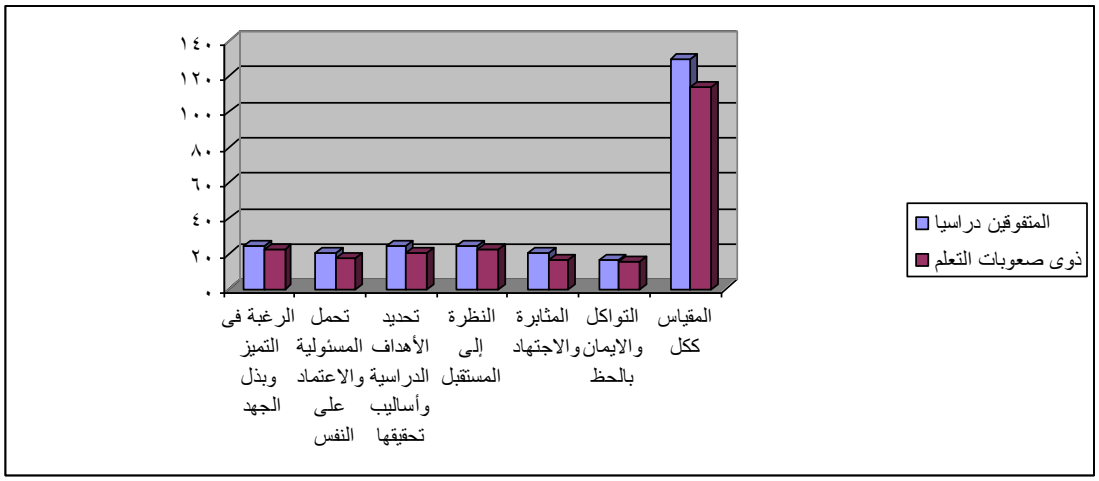
مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٢.٦٣ وعند (٠.٠٥) = ١.٩٨

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- أن قيمة " ت " المحسوبة لبعد الرغبة فى التميز وبذل الجهد من أجل التفوق الدراسى أكبر من القيمة الجدولية (٢.٦٣) وهذا يعنى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً فى اتجاه المتفوقين دراسياً.

- أن قيمة " ت " المحسوبة لبعد تحمل المسئولية والاعتماد على النفس فى الأداء الدراسى أكبر من القيمة الجدولية (٢.٦٣) وهذا يعنى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً فى اتجاه المتفوقين دراسياً.
- أن قيمة " ت " المحسوبة لبعد تحديد الأهداف الدراسية وأساليب تحقيقها أكبر من القيمة الجدولية (٢.٦٣) وهذا يعنى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً فى اتجاه المتفوقين دراسياً.
- أن قيمة " ت " المحسوبة لبعد النظرة إلى المستقبل أكبر من القيمة الجدولية (٢.٦٣) وهذا يعنى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً فى اتجاه المتفوقين دراسياً.
- أن قيمة " ت " المحسوبة لبعد المثابرة والاجتهاد من أجل تحقيق الأهداف الدراسية أكبر من القيمة الجدولية (٢.٦٣) وهذا يعنى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً فى اتجاه المتفوقين دراسياً.
- أن قيمة " ت " المحسوبة لبعد التواكل والايمان بالحظ أكبر من القيمة الجدولية (١.٩٨) وهذا يعنى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطى درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً فى اتجاه المتفوقين دراسياً.
- أن قيمة " ت " المحسوبة للدرجة الكلية لمقياس الطموح الدراسى أكبر من القيمة الجدولية (٢.٦٣) وهذا يعنى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً فى اتجاه المتفوقين دراسياً.

ويوضح الشكل البيانى التالى الفروق بين متوسطات درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً على مقياس الطموح الدراسى.



شكل (٥)

الفروق بين متوسطات درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً على مقياس الطموح الدراسي

ولمعرفة أى أساليب المواجهة يتبعها كل من ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً تم تحويل متوسطات درجاتهم كل بعد من الأبعاد إلى نسب مئوية نظراً لعدم تساوى عدد العبارات بكل بعد، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (٥١)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لدرجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية على مقياس الطموح الدراسي

(ن = ١٠٠)

الأبعـــــــــاد	المتفوقون دراسياً (ن = ٥٠)			ذوى صعوبات التعلم (ن = ٥٠)		
	المتوسط الحسابى	النسبة المئوية	الترتيب	المتوسط الحسابى	النسبة المئوية	الترتيب
الرغبة فى التميز وبذل الجهد من أجل التفوق الدراسى	٢٤.٤٠	%٨٧.١٤	١	٢٢.٦٠	%٨٠.٧١	١
تحمل المسئولية والاعتماد على النفس فى الأداء الدراسى	٢٠.٤٦	%٨٥.٢٥	٤	١٧.٥٨	%٧٣.٢٥	٤
تحديد الأهداف الدراسية وأساليب تحقيقها	٢٣.٩٨	%٨٥.٦٤	٣	١٩.٩٠	%٧١.٠٧	٥
النظرة إلى المستقبل	٢٤.٠٦	%٨٥.٩٣	٢	٢٢.٢٢	%٧٩.٣٦	٢
المثابرة والاجتهاد من أجل تحقيق الأهداف الدراسية	٢٠.٢٢	%٨٤.٢٥	٥	١٦.٣٤	%٦٨.٠٨	٦
التواكل والايمان بالحظ	١٦.٦٨	%٨٣.٤٠	٦	١٥.٤٦	%٧٧.٣٠	٣

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

أ- **بالنسبة للمتفوقين دراسياً:** نجد أن بعد الرغبة فى التميز وبذل الجهد من أجل التفوق الدراسى احتل الترتيب الأول، يليه النظرة إلى المستقبل، ثم تحديد الأهداف الدراسية وأساليب تحقيقها، تحمل المسئولية والاعتماد على النفس فى الأداء الدراسى، المثابرة والاجتهاد من أجل تحقيق الأهداف الدراسية، وجاء بعد التواكل والايمان بالحظ فى الترتيب السادس والأخير.

ب- **بالنسبة لذوى صعوبات التعلم:** نجد أن بعد الرغبة فى التميز وبذل الجهد من أجل التفوق الدراسى احتل الترتيب الأول، يليه النظرة إلى المستقبل، ثم التواكل والايمان بالحظ، تحمل المسئولية

والاعتماد على النفس فى الأداء الدراسى، تحديد الأهداف الدراسية وأساليب تحقيقها، وجاء بعد المثابرة والاجتهاد من أجل تحقيق الأهداف الدراسية فى الترتيب السادس والأخير.

٦- نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض على أنه " **تتنبأ أساليب المواجهة ومستوى الطموح الدراسي بالضغوط النفسية لذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية** "

ولاختبار الفرض تم استخدم تحليل الانحدار المتعدد بطريقة إضافة وحذف المتغيرات تدريجياً Stepwise، حيث يتميز هذا الأسلوب بإمكانية إدراج أقوى المتغيرات تأثيراً على المتغير التابع فى الخطوة الأولى، وإدراج ثانى أقوى المتغيرات فى الخطوة الثانية، وهكذا حتى ينتهى من إدراج جميع ذات التأثير الدال على المتغير التابع، ولا يدرج المتغيرات الضعيفة أو التى تفسر كمية أو نسبة ضئيلة من التباين فى درجات المتغير التابع. ويلخص الجدول التالى نتائج تحليل الإنحدار المتعدد للتنبؤ بالضغوط النفسية.

جدول (٥٢)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالضغوط النفسية

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار B	الخطأ المعيارى لـ B	معامل الانحدار المعيارى Beta	قيمة " ت "	قيمة " ف "	الارتباط المتعدد R	مربع الارتباط المتعدد R^2	مربع معامل الارتباط المتعدد المعدل
تحمل المسئولية والاعتماد على النفس فى الأداء الدراسى	– ٣.٤٤٧	٠.٣٩٣	٠.٦٦٣-	**٨.٧٧٦	**٧٧.٠١٤	٠.٦٦٣	٠.٤٤٠	٠.٤٣٤
المقدار الثابت = ١٦٢.٦٠٦								
تحمل المسئولية والاعتماد على النفس فى الأداء الدراسى	– ٢.٢٣٥	٠.٤٦٢	٠.٤٣٠-	**٤.٨٤٠	**٥٤.١٥٨	٠.٧٢٦	٠.٥٢٨	٠.٥١٨

تحمل المسئولية	– ٠.٩٧٧	٠.٢٣٠	٠.٣٧٧–	٤.٢٣٩**				
المقدار الثابت = ١٥٢.٢٢٠								
تحمل المسئولية والاعتماد على النفس فى الأداء الدراسى	– ١.٩٤٤	٠.٤٦٨	٠.٣٧٤–	٤.١٥١**	٣٩.٥٩٨**	٠.٧٤٤	٠.٥٥٣	٠.٥٣٩
تحمل المسئولية	– ٠.٨٣٦	٠.٢٣٣	٠.٣٢٢–	٣.٥٨٦**				
الانسحاب والتجاهل والإنكار	– ٠.٩٦٠	٠.٤١٠	٠.١٨٨–	٢.٣٤٠*				
المقدار الثابت = ١٦١.٢٥٦								

** دال عند مستوى (٠.٠١) * دال عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- أن متغيرات (تحمل المسئولية والاعتماد على النفس فى الأداء الدراسي، تحمل المسئولية، الانسحاب والتجاهل والإنكار) لها قدرة تنبؤية بالضغوط النفسية .
- أن قيمة " ف " وكذلك قيمة " ت " كانت جوهرية عند مستوى ٠.٠١، الأمر الذى يشير إلى دلالة تأثير المتغيرات المستقلة (التى دخلت فى نموذج الانحدار) فى المتغير التابع كما يشير إلى دلالة المعادلة التنبؤية .
- أسهمت المتغيرات المستقلة بنسبة ٥٥.٣% فى تباين درجة الضغوط النفسية، حيث أسهم متغير تحمل المسئولية والاعتماد على النفس فى الأداء الدراسى بنسبة ٤٤% فى تباين درجة الضغوط النفسية، ثم جاء فى الترتيب الثانى متغير تحمل المسئولية وأسهم بنسبة ٨.٨% ليصبح التباين ٥٢.٨%، ثم جاء فى الترتيب الثالث والأخير متغير الانسحاب والتجاهل والإنكار وأسهم بنسبة ٢.٥% ليصبح التباين ٥٥.٣%.
- يمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالى :

درجة الضغوط النفسية المتنبأ بها = ١٦١.٢٥٦+ (-١.٩٤٤ × درجة تحمل المسئولية والاعتماد على النفس فى الأداء الدراسى) + (-٠.٨٣٦ × درجة تحمل المسئولية)+ (-٠.٩٦٠ × درجة الانسحاب والتجاهل والإنكار)

ثانياً: مناقشة النتائج.

أشارت نتائج الفرض الأول إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس أساليب المواجهة والدرجة الكلية للمقياس.حيث أنه كلما ارتفعت الدرجة الكلية على مقياس الضغوط النفسية قلت الدرجة الكلية على مقياس أساليب المواجهة والعكس.

بالنسبة لذوي صعوبات التعلم: أشارت النتائج إلى:

أ) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات ذوى صعوبات التعلم على الدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس أساليب المواجهة والدرجة الكلية للمقياس. حيث أنه كلما زادت الدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية، زادت الدرجة الكلية لأساليب المواجهة السلبية، وقلت الدرجة الكلية لأساليب المواجهة الإيجابية وبالتالي تقل الدرجة الكلية لمقياس أساليب المواجهة ككل.وذلك كما موضح في جدول (٤٠).

ب) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات ذوى صعوبات التعلم على بعد الضغوط المدرسية وبعد الضغوط الاقتصادية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس أساليب المواجهة والدرجة الكلية للمقياس.ويمكن تفسير ذلك بأن شعور الطلاب بالضغوط المدرسية مثل الصعوبات والعقبات التي تواجه الطلاب في المدرسة مثل المواد الدراسية، وكثرة الأعباء والواجبات المدرسية وسوء العلاقة مع المدرسة بإدارتها ومدرسيها والزملاء والقلق من الإمتحانات.والضغوط الاقتصادية المتمثلة في سوء الوضع الاقتصادي ونقص الإمكانيات المادية للأسرة نتيجة للدخل المحدود يدفعهم إلى تقليل هذه الضغوط أو التخفيف من مصدر التوتر الذي يشعر به بواسطة استخدام أساليب المواجهة المختلفة سواء الإيجابية أو السلبية. كما تمثل الخصائص الشخصية للطلاب في هذه المرحلة أهمية كبيرة في تحديد قدرتهم على التحكم والتعامل مع الضغوط في تحديد أساليب المواجهة المناسبة التي يستخدمونها في مواجهة المواقف الضاغطة (طه عبد العظيم حسين وسلامة عبد العظيم حسين،٢٠٠٦، ١٢٢).

ج) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات ذوى صعوبات التعلم على بعد الضغوط الأسرية وبعد الضغوط الاجتماعية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس أساليب المواجهة والدرجة الكلية للمقياس، عدا بعد التأنيب ولوم الذات فهو غير دال إحصائياً. ويمكن تفسير ذلك بأنه من خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم تدني مفهوم الذات وتصورهم السلبي لقدراتهم فهم غير

قادرين على مواجهة الضغوط ويعزوا فشلهم لأسباب خارجية ليس له القدرة على التحكم فيها دون توجيه اللوم وتأنيب أنفسهم.

بالنسبة للمتفوقين دراسياً:أشارت النتائج إلى:

أ) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات المتفوقين دراسياً على بعد الضغوط المدرسية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس أساليب المواجهة والدرجة الكلية للمقياس. ويفسر ذلك يأن الطلاب المتفوقين دراسياً يمرون بضغوط مدرسية عديدة وهو مايدفعه إلى استخدام الأساليب المناسبة لمواجهة هذه الضغوط.

ب) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات المتفوقين دراسياً على بعد الضغوط الأسرية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس أساليب المواجهة والدرجة الكلية للمقياس، عدا بعدى البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعى، التأنيب ولوم الذات فهما غير دالان إحصائياً.ويمكن تفسير عدم دلالة بعد البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعى بأن الطلاب المتفوقين دراسياً قد يقعون تحت ضغوط أسرية قوية تشتت تفكيرهم وتفقدهم المهارة في طلب المساعدة أو البحث عن الجهة المناسبة التي يمكن أن تقدم له دعماً في مواجهة مشكلته، وربما يمنعه خجله من السؤال. ويفسر عدم دلالة بعد التأنيب ولوم الذات بأن المتفوقين دراسياً يتميزون بإتزان نفسي وثقة بالنفس عالية تدفعهم لإستخدام الأساليب المناسبة لمواجهة الضغوط دون توجيه اللوم لأنفسهم وتأنيبها.

ج) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات المتفوقين دراسياً على بعد الضغوط الاجتماعية وبعد الضغوط الانفعالية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس أساليب المواجهة والدرجة الكلية للمقياس، عدا بعد التأنيب ولوم الذات فهو غير دال إحصائياً. حيث يتميز المتفوقين دراسياً بدرجة عالية من التوافق النفسي والاجتماعي، ولديهم ثبات انفعالي واتزان نفسي وثقة بالنفس، كذلك يتمتعون بمفهوم إيجابي عن الذات (فهيم مصطفى ،٢٠٠٩، ٣٠) وهومايجعلهم يستخدمون أساليب المواجهة المناسبة لمواجهة الضغوط الاجتماعية والانفعالية دون استخدام أسلوب التأنيب ولوم الذات لأنه يتناقض مع خصائصهم الإجتماعية والانفعالية.

د) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات المتفوقين دراسياً على بعد الضغوط الاقتصادية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس أساليب المواجهة والدرجة الكلية للمقياس، عدا بعد الانسحاب والتجاهل والإنكار فهو غير دال إحصائياً. ويفسر ذلك بأن الطلاب المتفوقين دراسياً قد يواجهون ضغوطاً اقتصادية نتيجة لقلة دخل الأسرة وعدم قدرتهم على توفير المتطلبات والمستلزمات الأساسية لأبنائهم، فالطلاب لايكونون في منعزل عن الضغوط الاقتصادية التي تمر بها أسرهم، فيحاولون بقدر الإمكان بالتعاون مع أسرهم من التخفيف من العبء عليهم،وبالتالي لا يمكنه الإنسجاب وتجاهل وإنكار هذه الضغوط.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتائج معظم الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي أجريت في هذا المجال مثل نتائج دراسات كل من كاردوم وكرابيك (Kardum & Krapic, 2001) وأحمد نبيل البحراوي (٢٠٠٣)، شان دي (Chan D. ,2004)، أحمد عبد الحليم عريبات وعمر محمد الخرابشة (٢٠٠٧)، سولدو وشانسي وهاردستي (Suldo , Shaunessy & Hardesty 2008)، سعاد منصور وسهيلة محمود وحنان محمود (٢٠٠٩)، نبيلة أبو حبيب (٢٠١٠)، يانج (Yang , 2012).

أشارت نتائج الفرض الثاني إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس الطموح الدراسى والدرجة الكلية للمقياس. ويفسير ذلك بأن الضغوط النفسية لها دور كبير في التأثير على الطموح الدراسي لطلاب المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً، فقد تكون عوامل محفزة تزيد من حماسة الطلاب بطريقة غير مباشرة لتحقيق رغباتهم وأهدافهم الدراسية، وقد تؤثر الضغوط النفسية بطريقة سلبية على الطلاب، فالضغوط النفسية تشكل عبئاً وعائقاً للطلاب في تحقيق طموحاته الدراسية، حيث كلما ازداد تعرض الطالب إلى أحداث ومواقف ضاغطة كلما انخفض مستوى الطموح الدراسي لديه، ويتوقف ذلك على مدى قدرة الطلاب في التحكم والتعامل مع الضغوط النفسية

بالنسبة لذوي صعوبات التعلم:أشارت النتائج إلى:

أ) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات ذوى صعوبات التعلم على بعد الضغوط المدرسية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس الطموح الدراسى والدرجة الكلية للمقياس، عدا بعد النظرة إلى المستقبل فهو غير دال إحصائياً. ويفسر عدم دلالة بعد النظرة إلى المستقبل بأن الضغوط المدرسية التي يتعرض لها الطلاب ذوي صعوبات التعلم صعوبة المادة الدراسية أو لعدم فهمة لمصطلحات المادة الدراسية هو ما يجعلة أقل كفاءة، وأيضاً عدم قدرته على استيعاب المادة الدراسية مثل أقرانه وعوامل التعثر الدراسي والإخفاق في التعليم كل هذه الضغوط تجعل لدي الطلاب نظرة سلبية للمستقبل وتجعلهم لا يتطرقون إلى التفكير بالمستقبل .

ب) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات ذوى صعوبات التعلم على بعد الضغوط الاجتماعية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس الطموح الدراسى والدرجة الكلية للمقياس، عدا بعدى الرغبة فى التميز وبذل الجهد من أجل التفوق الدراسى، والنظرة إلى المستقبل فهما غير دالان إحصائياً. ويفسر عدم دلالة بعد الرغبة فى التميز وبذل الجهد من أجل التفوق الدراسى بأن الضغوط الاجتماعية التي يمر بها الطلاب ذوي صعوبات التعلم يتميزون بالهدوء غير العادي، كذلك عدم تواجد أي صداقات لديهم، الانسحاب من الأقران والحياه الاجتماعية وذلك للخوف من إقامة علاقة اجتماعية كل هذا يؤثر علي مستواهم التحصيلي مما يؤثر على رغبتهم في التفوق والتميز ويجعلهم لايبذلون جهداً لتحيق ذلك.

ج) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات ذوى صعوبات التعلم على بعد الضغوط الأسرية وبعد الضغوط الاقتصادية وبعد الضغوط الانفعالية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس الطموح الدراسى والدرجة الكلية للمقياس. ويفسر ذلك بأنع كلما زادت الضغوط الأسرية والضغوط الاقتصادية والضغوط الانفعالية لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم كلما قل مستوي الطموح الدراسي لديهم والعكس صحيح.

بالنسبة للمتفوقين دراسياً: أشارت النتائج إلى :

أ) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات المتفوقين دراسياً على بعد الضغوط المدرسية وبعد الضغوط الأسرية وبعد الضغوط الإنفعالية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس الطموح الدراسى والدرجة الكلية للمقياس. ويفسر ذلك بأنع كلما زادت الضغوط الأسرية والضغوط المدرسية والضغوط الانفعالية لدي الطلاب المتفوقين دراسياً كلما قل مستوي الطموح الدراسي لديهم والعكس صحيح.

ب) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات المتفوقين دراسياً على بعد الضغوط الاجتماعية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس الطموح الدراسى والدرجة الكلية للمقياس، عدا بعد الرغبة فى التميز وبذل الجهد من أجل التفوق الدراسى فهو غير دال إحصائياً.

ويفسر عدم دلالة بعد الرغبة فى التميز وبذل الجهد من أجل التفوق الدراسى بأن الطلاب المتفوقين دراسياً يتمتعون بحس مرهف نتيجة لشعورهم بالتميز والتفوق والاختلاف عن الآخرين الذين هم في مثل عمرهم مما يجعلهم يفتقرون تكوين صداقات مع الأقران فيشعرون بالوحدة والعزلة الاجتماعية وهذا ما يؤثر على رغبتهم في التميز والتفوق.

ج) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات المتفوقين دراسياً على بعد الضغوط الاقتصادية لمقياس الضغوط النفسية وجميع أبعاد مقياس الطموح الدراسى والدرجة الكلية للمقياس، عدا بعد تحديد الأهداف الدراسية وأساليب تحقيقها فهو غير دال إحصائياً. ويفسر ذلك بأن الضغوط الاقتصادية التي يمر بها المجتمع في وقتنا الحالي يجعل الطلاب حرصين جداً عند تحديد أهدافهم وذلك بما يتفق مع الوضع الإقتصادي للأسرة والمجتمع.

وتتسق نتائج هذا الفرض مع نتائج كثير من الدراسات السابقة ،منها دراسة كينج (King ,2003)، رحيم عبدالله جبر (٢٠٠٩)، علي حسين مظلوم (٢٠١٠)، ودراسة اريفين وآخرون (Irvin &etal ,2011)، سهير ابراهيم محمد(٢٠١٢)، فاطمة أحمد مومنى (٢٠١٥).

أشارت نتائج الفرض الثالث إلى وجود فروق دالة إحصائياً فى الضغوط النفسية بين متوسطات درجات ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية في اتجاه ذوي صعوبات التعلم.وتتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة هلمز(Helms ,1996) ودراسة الدريت فان (Alderet

Phan ,2001)؛ ودراسة أدكينز (Adkins ,2002)؛ ودراسة ولاء مرزوق عبدالله (٢٠١٥)، حيث اظهرت نتائج هذه الدراسات أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم استجابتهم للضغوط النفسية عالية، بينما دراسة سولدو وشانسي وهاردستي (Suldo, Shaunessy &Hardesty, 2008)؛ ودراسة يوسف ناصر الريسس(٢٠١٠)؛ ودراسة يانج (Yang, 2012) أشارت بأن المتفوقين أكثر استجابة للضغوط النفسية. ولمعرفة أى الضغوط أكثر تأثيرا لدى كل من ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً تم تحويل متوسطات درجاتهم كل بعد من الأبعاد إلى نسب مئوية، فوجد أن الضغوط المدرسية احتلت الترتيب الأول والأكثر تأثيراً على كل من الطلاب ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً، يمكن تفسير ذلك بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بأن تعتبر عوامل التعثر الدراسي والإخفاق في التعلم وصعوبة المادة الدراسية وعدم القدرة على استيعابها نتيجة لطريقة تعامل المعلم أو لعدم فهم مصطلحات المادة الدراسية، هي ماتجعل الطلبة ذوي صعوبات التعلم يشعرون بأنهم أقل كفاءة مما يشعرهم بضغوط مدرسية شديدة ويتفق ذلك مع دراسة هلمز(Helms ,1996) ؛ ودراسة الدريت فان (Alderet Phan ,2001)؛ ودراسة فيرير(Feurer ,2004).أما بالنسبة للمتفوقين دراسياً فيمكن تفسير ذلك بأنهم يشعرون بالملل من عدم وجود فرص حقيقية للتحدي سواء في المدرسة أو في المناهج الدراسية العادية، والمهام المدرسية الروتينية، ومعاملة بعض المدرسية غير المتدربين معهم أو أصحاب الإتجاهات التسلطية نحو المتفوقين ربما خوفاً من أسئلتهم الصعبة، كذلك إلزام المتفوق بنمط تفكير معين دون مراعاة رغبته في التفكير بطرق أخري مغايرة فكل هذا يمثل ضغوطاً مدرسية علي الطلاب المتفوقين .ويتفق ذلك مع دراسة يوسف ناصر الريسس(٢٠١٠) ،وتتناقض مع دراسة يانج (Yang ,2012) حيث أشارت نتائجها إلى أن مستوي الضغوط الأكاديمية متدني لدي الطلبة المتفوقين.

وكانت الضغوط الانفعالية ثاني الضغوط تأثيراً بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ، حيث يمكن تفسير ذلك بأن الضعف الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم يؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق والإكتئاب والإحباط والخوف من الفشل لديهم ، حيث يتوتر الطالب ويشعر بعدم الارتياح عندما يتعرض لموقف يتطلب منه التعامل مع الرموز الرياضية والعمليات الحسابية أو قراءة فقرة أو كتابة تفسير أو عند دراسة غيرها من المواد وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة هلمز(Helms ,1996) حيث أشارت إلى أن الضغوط الانفعالية عند ذوي صعوبات التعلم تحتل المراتب الأولي للضغوط.

بينما جاءت الضغوط الانفعالية في الترتيب الثالث لدي المتفوقين دراسياًويمكن تفسير ذلك بأن العديد من المتفوقين يضعون لأنفسهم أهداف تفوق قدراتهم على تحقيقها مما يؤدي إلى تصنيف أنفسهم على أنهم فاشلون على تحقيق مستويات فائقة من الإنجاز وهو ما يؤدي إلى شعورهم بعدم الثقة بأنفسهم والشعور بالقلق والإحباط والخوف من الفشل.كذلك شعور المتفوقين دراسياً بالتعالي

والغرور لكونهم مختلفين عن غيرهم، والغيرة من الزملاء الأفضل منهم والبكاء لأبسط الأسباب وهذا قد يزيد من قلقهم وعدم الرضا عن أنفسهم.وهذا ما يتفق مع دراسة سعاد منصور وسهيلة محمود وحنان محمود (٢٠٠٩)؛ ودراسة سعيدة عطار (٢٠١٢).

وجاءت الضغوط الأسرية في الترتيب الثاني للمتفوقين دراسياً ويمكن تفسر ذلك بأن غياب الوعي والفهم لدى معظم الآباء بدوافع واحتياجات المتفوقين النفسية والعقلية والاجتماعية واهمال هذه الاحتياجات وعدم اشباعها يمثل ضغوطاً على المتفوق، كذلك وجود معتقدات خاطئة عند بعض الأسر تجاه ظاهرة التفوق من أبرزها أن الطالب المتفوق ليس بحاجة إلى رعاية وأن مالديه من قدرات سوف تنمو بذاتها دون أى مساعدة منهم، أو التشديد المتزايد علي التفوق وحثه على الإستمرار في الإنجاز والآداء المثالي وأن يكون هو الأفضل على الإطلاق.ويتفق ذلك مع دراسة أحمد عبد الحليم عريبات وعمر محمد الخرابشة (٢٠٠٧).بينما احتلت الضغوط الأسرية الترتيب الثالث بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم حيث يشعر الطالب باللامبالاة من جانب الوالدين وإهماله، كذلك المبالغة في التأنيب دون تقديم المساعدة وإهمال إشباع الحاجات الأساسية لهمظن وسوء التوافق بين الأخوة خاصة إذا وجد ضمن الأخوة متفوق.

وجاءت الضغوط الإجتماعية في الترتيب الرابع بالنسبة لشعور الطلاب بالضغوط النفسية وذلك لدي كل من ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً، حيث نجد أن ذوي صعوبات التعلم يحافظون على عضويتهم ضمن مجموعة الضعفاء وذلك لعدم قدرتهم على مجارات زملائهم، وقد يبدوا عليهم الانعزال لسوء التكيف الاجتماعي وشعورهم بالخوف من إقامة علاقات اجتماعية. وبالنسبة للمتفوقين دراسياً نجد أنهم يتمتعون بحس مرهف نتيجة لشعورهم بالتميز والتفوق والاختلاف عن الآخرين الذين في مثل عمرهم مما يجعلهم يفتقرون إلى تكوين صداقات مع الآخرين ويتفق ذلك مع دراسة (Malik &Balda ,2006)؛ ودراسة يوسف ناصر الريسيس (٢٠١٠).ويفسر الترتيب الرابع للضغوط الاجتماعية لدي العينتين بأن الطلبة يحاولون الإبتعاد عن إشغال تفكيرهم بأمور أخرى قد تؤثر على حالاتهم النفسية والمدرسية.

وجاءت الضغوط الاقتصادية في الترتيب الخامس والأخير لدي كل من ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً حيث نجد أن غالبية الأسر تعطي أهمية كبيرة للتعليم، كما توفر المصروفات والاحتياجات اللازمة لأبنائهم دون أن تشعرهم بظروفهم الاقتصادية السيئة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سعاد منصور وسهيلة محمود وحنان محمود (٢٠٠٩) حيث جاء فيها أن أقل مجالات الضغوط هي الأمور المالية والاقتصادية.

وأشارت نتائج الفرض الرابع إلى وجود فروق دالة احصائياً في أساليب المواجهة بين متوسطات درجات ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الاعدادية في صالح المتفوقين

دراسياً. ولمعرفة أى أساليب المواجهة يتبعها كل من ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً تم تحويل متوسطات درجاتهم كل بعد من الأبعاد إلى نسب مئوية نظراً لعدم تساوى عدد العبارات بكل بعد، وتبين أنه بالنسبة لذوى صعوبات التعلم إحتل بعد الانسحاب والتجاهل والإنكار الترتيب الأول، يليه القيام بأنشطة بديلة، البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعى، التنفيس الانفعالي، المواجهة النشطة وتأكيد الذات، تحمل المسئولية، ثم التأنيب ولوم الذات، وجاء بعد التحليل المنطقى فى الترتيب الثامن والأخير. وبالنسبة للمتفوقين دراسياً نجد أن بعد التحليل المنطقى احتل الترتيب الأول، يليه تحمل المسئولية، المواجهة النشطة وتأكيد الذات، البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعى، التنفيس الانفعالى، القيام بأنشطة بديلة، ثم الانسحاب والتجاهل والإنكار، وجاء بعد التأنيب ولوم الذات فى الترتيب الثامن والأخير.

مما سبق نجد أن المتفوقين دراسياً يستخدمون الأساليب الإيجابية في المراتب الأولى، وعلى العكس من ذلك نجد الطلاب ذوي صعوبات التعلم يستخدمون الأساليب السلبية في المراتب الأولى ويمكن تفسير ذلك في ضوء الخصائص الشخصية والسلوكية والانفعالية لكل من المتفوقين دراسياً وذوي صعوبات التعلم، حيث يتميز المتفوقين دراسياً بقدرات نفسية وانفعالية تساعده في مواجهة الضغوط والمشاكل، كما يتميزون بقدرتهم على التخطيط والتنظيم وتحمل المسئولية وضبط الذات والاعتماد على النفس (فهيم مصطفى ،٢٠٠٩، ٣٠).بينما يتميز ذوي صعوبات التعلم بالإندفاعية واللامبالاة وضعف التنظيم والتخطيط والاعتمادية وغيرها من السمات (سعيد حسني العزة،٢٠٠٢،١٤٠).

تشير النتائج إلى أن أسلوب الانسحاب والتجاهل والانكار وأسلوب القيام بأنشطة بديلة احتلوا الترتيب الأول والثاني من أساليب المواجهة ككل عند ذوي صعوبات التعلم ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يستخدمون تلك الأساليب بشكل أساسي للتخفيف من الأحداث الضاغطه التي قد تؤثر عليهم وذلك بالإنسحاب والتجاهل والانكار لتلك الأحداث أو القيام بأنشطة أخري تبعدهم عن تلك الضغوط حتي لا تؤثر عليهم، حيث أنهم يرفضو التصديق بالأحداث والمواقف الضاغطة ويتصرفوا بسلبية تجاة تلك المواقف دون أدنى محاولة منهم لتغيير الواقع وعدم إيجاد حلول لتلك المواقف وهو ما يفسر الترتيب الخامس لأسلوب المواجهة النشطة وتأكيد الذات، ويتفق ذلك مع دراسة (Firth ,Greaves ,Frydenberg ,2010) والتي أشارت إلى أن أكثر الاستراتيجيات المستخدمة لدى ذوي صعوبات التعلم هي استراتيجية الانشطة البديلة ومنها النشاط الرياضي والاسترخاء، واستراتيجيات التجاهل والتأقلم وليس المواجهة.

بينما جاء أسلوب القيام بأنشطة بديلة في الترتيب السادس لأساليب المواجهة المستخدمة وأسلوب الانسحاب والتجاهل والانكار في الترتيب السابع لدي المتفوقين دراسياً، ويفسر ذلك بأن الطلاب المتفوقون أكثر ايجابية وفعالية في مواجهة الضغوط والمشكلات، وهو مايتفق مع دراسة أحمد عبد

الحليم عريبات وعمر محمد الخرابشة (٢٠٠٧) وخالد عبدالله حمد ومحمد المهدي عمر(٢٠١٤) حيث أشارت نتائج تلك الدراسات إلى أن اسلوب الانسحاب والتجاهل والانكار والقيام بأنشطة بديلة من أقل الأساليب المستخدمة من قبل المتفوقين دراسياً. ويتناقض مع دراسة مني محمود عبدالله (٢٠٠٢) حيث احتلت اسلوب الانكار والاستسلام المراكز الاولي في الترتيب العام لأساليب المواجهة عند المتفوقين دراسياً.

واحتل أسلوب التحليل المنطقي وأسلوب تحمل المسؤلية الترتيب الأول والثاني من أساليب المواجهة التي يستخدمها الطلاب المتفوقين دراسياً، ويفسر ذلك بأن الطلاب المتفوقين دراسياً يتميزون بالقدرة العقلية العالية حيث قدرتهم على التفكير المنطقي الإستدلالي وإستنباط الحلول للمواقف الصعبة كما أنهم يلجأوا إلى التفكير العمق في الخطوات التي يتخذوها تجاه المواقف الضاغطة وكيفية معالجتها بشكل أفضل. كذلك يتميزون بخصائص شخصية ونفسية تجعل لديهم القدرة على تحمل مسؤلياتهم في المواقف الضاغطة التي تواجههم والتغلب عليها بإتخاذ قرارات ملائمة للتخفيف من الضغوط النفسية ومواجهتها، ويتفق ذلك مع دراسة (Press & Dubow ,2004)؛ ودراسة أمل علاء الدين أبو عرام (٢٠٠٥)؛ ودراسة عادل عبد الرحمن الهلالي (٢٠٠٩)؛ ودراسة خالد محمد العبدلي(٢٠١٢)؛ ودراسة خالد عبدالله ومحمد المهدي عمر (٢٠١٤).

بينما احتل أسلوب تحمل المسئولية الترتيب السادس، وأسلوب التحليل المنطقي الترتيب الثامن والأخير ويمكن تفسير ذلك بعدم قدرة الطلاب على تحمل مسئولية الضغوط التي يواجهونها وذلك لأن من خصائصهم السلوكية والنفسية هى الاعتمادية حيث اعتمادهم على الآخرين لحل مشاكلهم، كذلك التسرع في السلوك دون التفكير في نتائجة حيث تعكس هذة الصفة ضعف التنظيم والتخطيط لمواجهة المواقف والمشكلات وهذا السلوك الإندفاعي يدل على عدم قدرتهم على التفكير المنطقي في حل المشكلات (السيد عبد القادر الشريف، ٢٠١٤، ٢٢٩)، وهو ما يتفق مع دراسة (Firth, Greaves & Frydenberg ,2010).

واحتل اسلوب البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعي الترتيب الثالث لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم والرابع عند المتفوقين دراسياً حيث نجد أن الطلاب يبذلون محاولاتهم في البحث عن مصدر للمعلومات والدعم والمساعدة التي تعينهم على التعامل مع مشاكلهم ومواجهة الضغوط التي يتعرضون لها ويتفق ذلك مع دراسة شانسي وسولدو (Shanuessy & Suldo ,2009). بينما جاء أسلوب التنفيس الانفعالي في الترتيب الرابع لدي ذوي صعوبات التعلم والخامس لدي المتفوقين دراسياً حيث يلجأ الطلاب إلى التعبير عن انفعالاتهم المؤلمة الناتجة عن كثرة مواجهة المواقف الضاغطة وذلك بالبكاء والصراخ وتكسير الأشياء وغيرها. وهو مايتفق مع دراسة مني محمود عبدالله (٢٠٠٢)؛ ودراسة خالد محمد العبدلي (٢٠١٢)؛ ودراسة جدو عبد الحفيظ (٢٠١٣).

وجاء أسلوب التأنيب ولوم الذات في الترتيب السابع لدي ذوي صعوبات التعلم ويمكن تفسير ذلك بأن من خصائص ذوي صعوبات التعلم اللامبالاة وعدم تحمل المسئولية وهو ما يجعل الطلاب لا يوجهون اللوم لأنفسهم ولا يلومونه، وهذا يتناقض مع دراسة جدو عبد الحفيظ (٢٠١٣) والتي وجدت أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يستخدمون استراتيجيات المواجهة السلبية أمام الضغوط النفسية مثل الاستسلام ولوم الذات والتنفيس الانفعالي، وبينما جاء في الترتيب الثامن والأخير لدي المتفوقين دراسياً ويمكن تفسير ذلك بأن المتفوقون يتميزون بالنضج الاجتماعي والثقة بالنفس ولديهم قدرة فائقة في التعامل مع الضغوط وقدرة علي التخطيط الجيد لمواجهة المشكلات دون احداث أضرار نفسية أو جسمية .وهذا يتفق مع دراسة (Kardum & Krapic ,2001) ودراسة (Shaunssey & Suldo ,2009).

أشارت نتائج الفرض الخامس إلى وجود فروق دالة إحصائياً فى الطموح الدراسى بين متوسطات درجات ذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية لصالح المتفوقين دراسياً.فالبنسبة لذوى صعوبات التعلم نجد أن بعد الرغبة فى التميز وبذل الجهد من أجل التفوق الدراسى احتل الترتيب الأول، يليه النظرة إلى المستقبل، ثم التواكل والايمان بالحظ، تحمل المسئولية والاعتماد على النفس فى الأداء الدراسى، تحديد الأهداف الدراسية وأساليب تحقيقها، وجاء بعد المثابرة والاجتهاد من أجل تحقيق الأهداف الدراسية فى الترتيب السادس والأخير، ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم مستوي عالٍ من الرغبة في التميز والاجتهاد من أجل التفوق ،فهم لا يرضون بالقليل انما يطمحون إلى الإمتياز لكن تقف قدراتهم وامكاناتهم حاجز أمامهم ،كما أنهم لديهم نظرة إيجابية نحو المستقبل حيث رغبتهم في استكمال تعليمهم والوصول إلى أعلى المستويات التعليمية ،كذلك من خصائص ذوي صعوبات التعلم نقص الدافعية حيث تعكس هذه الصفة لديهم ضعف التخطيط والتنظيم وهذا يفسر الترتيب الخامس لبعد تحديد الاهداف الدراسية وأساليب تحقيقها، وجاء بعد التواكل والإيمان بالحظ في الترتيب الثالث حيث أنهم يلقون ما يمرون به من عقبات ومشاكل إلى الظروف المحيطة بهم، كما أن كثير منهم يعتقد بأن لديه حظ سيء وهذا يدل على انخفاض مستوى الطموح لديهم وهو ما يفسر الترتيب الرابع لبعد تحمل المسئولية والإعتماد على النفس، وجاء بعد المثابرة والاجتهاد من أجل تحقيق الأهداف في الترتيب السادس والأخير ويفسر ذلك بأن الطالب ذوي صعوبات التعلم يري أنه مهما بذل من مجهود فإن مستواه الدراسي لا يتحسن ولا يستطيع الوصول إلى مستوى أقرانه، كما أنه يرى أن الأهداف التي يرغب في تحقيقها بعيدة المنال. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كينج (King ,2003) ودراسة سميث ومكونكي (Smyth & Mcconkey ,2003) ودراسة آرفين وفارمر وويس وآخرون (Irvin, Farmer, Weiss & etal, 2003) ودراسة بارك (Park,2013).

أما بالنسبة للمتفوقين دراسياً نجد أن بعد الرغبة فى التميز وبذل الجهد من أجل التفوق الدراسى احتل الترتيب الأول، يليه النظرة إلى المستقبل، ثم تحديد الأهداف الدراسية وأساليب تحقيقها ،تحمل المسئولية والاعتماد على النفس فى الأداء الدراسي، المثابرة و الاجتهاد من أجل تحقيق الأهداف الدراسية، وجاء بعد التواكل والايمان بالحظ فى الترتيب السادس والأخير.ويفسر ذلك بأن الطلاب المتفوقون دراسياً الذين يشعرون بأنهم يملكون قدرات وامكانيات كبيرة يحاولون استخدامها بالطريقة الصحيحة لتحقيق مايطمحون إليه في المستقبل وذلك عبر خطة منظمة حيث يقومون بتحديد أهدافهم الدراسية،وبذلك يكون طموحهم الدراسي مرتفع حيث يدفعهم إلى التفكير في النجاح والتفوق والاستمرار في مواصلة التعليم والمثابرة على ذلك حيث أن االسبيل الوحيد لتحقيق ما يطمحون إليه هو الجد والاجتهاد في الدراسة، حيث يمكنهم من تحقيق الغايات المراد تحقيقها وخلق شخصية قوية قادرة على تحمل المسؤلية والاعتماد على النفس في مواجهة المشكلات والصعوبات الدراسية بكل عزيمة واصرار ومواجهة تحديات المستقبل.وجاء بعد التواكل والإيمان بالحظ في الترتيب السادس والأخير لدي المتفوقين دراسياً لان هذا البعد يتناقض مع مفهوم الطموح ،فالتواكل والايمان بالحظ مفهوم يرفضه الفرد الطموح لأنه يرفض إنتظار الفرص دون جد واجتهاد ،فنجد أن الطلاب في هذه المرحلة لديهم ارادة قوية في تحديد معالم مستقبلهم وتغيير مافيه بما يتفق مع طموحاتهم الدراسية، ويتفق ذلك مع دراسات كل من نجاح عواد السميري (١٩٩٩) ودراسة عبدالله الصافي (٢٠٠٢) ودراسة سليمان سعيد المبارك (٢٠٠٨) ودراسة كازمي وران وديل واقبال (Kazmi ,Ran ,Dil ,Iqbal ,2013) ودراسة سينغ وشارما (Singh & Sharma ,2017) .

وأشارت نتائج الفرض السادس إلى امكانية التنبؤ بالضغوط النفسية لذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية من خلال أساليب المواجهة والطموح الدراسي .حيث تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة إضافة وحذف المتغيرات تدريجياً ، وأسفرت النتائج عن وجود متغيرات لها القدرة على التنبؤ بالضغوط النفسية وهي (تحمل المسؤولية – الإنسحاب والتجاهل والانكار) من أبعاد أساليب المواجهة، و(تحمل المسؤولية والإعتماد على النفس في الأداء الدراسي) من أبعاد الطموح الدراسي، حيث أنه إذا شعر الفرد بأن لديه القدرة على استخدام الأساليب المناسبة لمواجهة المواقف الضاغطة فإن ذلك يخفض من مستوى شعوره بالضغط النفسي فنجد أن تحمل المسئولية هو أسلوب مواجهة ايجابي والانسحاب والتجاهل والانكار اسلوب مواجهة سلبي هما أكثر الأساليب المستخدمة من الطلاب سواء ذوي صعوبات التعلم أو المتفوقين دراسياً لمواجهة الضغوط النفسية التي تواجههم،أما إذا لم يكن لديه القدرة على استخدام الأساليب المناسبة لمواجهة المواقف الضاغطة في حياته فإنه يفشل في مواجهتها ويزداد شعوره بالضغط النفسي (طه عبد العظيم حسين وسلامه عبد العظيم حسين،٢٠٠٦،١٢٣). ويتفق ذلك مع دراسة شان دي دراسة شان دي (Chan D. ,2004)

حيث أشارت نتائج تلك الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بالضغوط النفسية من خلال أساليب المواجهة الإجتماعية. ويمكن تفسير امكانية التنبؤ بالضغوط النفسية من خلال الطموح الدراسي خاصة بعد تحمل المسئولية والإعتماد على النفس بأن مستوى الطموح الدراسي المرتفع لدي الطلاب يشير إلى قلة الضغوط النفسية لديهم، كما نجد أن مستوي الطموح الدراسي المنخفض لدي الطلاب يشير إلى ازدياد تعرضهم للضغوط النفسية لديهم، فكلما كان الطلاب أكثر قدرة على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس كلما زاد طموحهم الدراسي وكلما كانت لديهم القدرة للتعامل مع الضغوط النفسية ويتفق ذلك مع دراسات كل من سهير ابراهيم محمد (٢٠١٢)، كازمي وران وديل واقبال (Kazmi , Ran , Dil &Iqbal .2013)، فاطمة أحمد مومني (٢٠١٥).

ثالثاً: التوصيات التربوية

انطلاقاً من نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي :

١- متابعة المعلمين وملاحظتهم لكل طالب، وذلك للكشف المبكر عن وجود أي مشكلة سلوكية أو انفعاليه أو اجتماعية،أو نفسية قد يعاني منها الطلبة المتفوقين.

٢- الإهتمام بتوفير برامج الرعاية النفسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة المتفوقين دراسياً بحيث يتم تأهيلهم وتدريبهم على مواجهة ضغوط الحياة .

٣- التخلي عن أساليب المعاملة الوالدية غير السوية من رفض وإهمال للأبناء،أو التسلط أو التفرقة حتى لا يشكل مصدراً أساسياً للضغوط النفسية والأسرية.

٤- إعداد برامج تربوية وإرشادية،وعلاجية، من قبل المرشد،لإيجاد الطرق والوسائل المناسبة للطلبة،للحد من الضغوط النفسية والتقليل منها، وتبصيرهم بما لديهم من قدرات كامنة.

٥- إعداد برامج ودورات نفسية واجتماعية تهدف إلي تنمية مهارة الطلاب لإدارة الضغوط واكتساب الأساليب الإيجابية لمواجهتها.

٦- إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات لمعرفة أساليب مواجهة الضغوط النفسية من قبل الطلاب في مراحل التعليم المختلفة وخصوصاً المرحلة الإبتدائية.

٧- إعداد وتدريب الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين في المدارس على التعرف علي خصائص كل طالب بهدف اكسابهم أساليب مواجهة ايجابية تتلائم مع خصائص الطلاب النمائية والثقافية على أن يكون الإعداد في مستوى يسمح بنقل الخبرات إلى الآباء والأمهات.

٨- تبني وسائل الإعلام لسياسات اعلامية تهدف إلى التأكيد على استخدام أساليب المواجهة الإيجابية والإبتعاد عن أساليب المواجهة السلبية من خلال البرامج الاعلامية المقدمة.

٩- تصميم واصدار بعض الكتيبات والنشرات التي تسهم في زيادة الوعي لدى الآباء والأمهات والمهتمين بالطلاب بشأن أساليب المواجهة وكيفية تنمية الايجابي منها.

١٠- أن يسود الجو الدراسي التنافس الشريف بين الأقران بعيداً عن العداء والمشاجرات، لتخفيف من حدة الضغوط المدرسية ورفع مستوى الطموح الدراسي للطلاب.

١١- تبني الآباء أساليب المعاملة الوالدية السوية مثل الأسلوب الديموقراطي الذي يشمل حرية التعبير عن الرأي،وحرية الاختيار،والمناقشة،والمشاركة في اتخاذ القرار،والتقبل لرفع مستوى طموح الابناء.

١٢- إعداد أنشطة ومسابقات وتقديم مكافآت لتحفيز الطلبة، وأثارة دافعيتهم ومساعدتهم على إظهار المستطاع من قدراتهم واستثمارها للتفوق الأكاديمي وذلك لتحقيق مستوى طموحهم الدراسي وطموح أسرهم.

رابعاً : البحوث المقترحة

انطلاقاً من ما قامت به الباحثة في هذه الدراسة تقترح إجراء البحوث التالية في مجال الدراسة:

١- إعداد برامج ارشادية تدريبية في تخفيف الضغوط النفسية لدي الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة المتفوقين دراسياً.

٢- دراسة أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

٣- تصميم برنامج إرشادي لإكساب الطلاب أساليب المواجهة الايجابية.

٤- دراسة العلاقة بين درجات أساليب مواجهة الضغوط النفسية وبعض السمات الشخصية.

٥- دراسة العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية وأساليب مواجهة الضغوط النفسية.

٦- إعداد برامج مقترحة لتنمية الطموح الدراسي لدي طلبة المرحلة الإعدادية .

٧- إعداد برامج مقترحة لتنمية أساليب المواجهة الأيجابية لدي طلبة المرحلة الإعدادية.

المراجع

أولاً:المراجع العربية:

أحمد ذكي بدوي (٢٠٠٣).**معجم مصطلحات العلوم الاجتماعيه**.بيروت:مكتبة لبنان للنشر.

أحمد عبد الحليم عربيات،عمر محمد الخرابشة(٢٠٠٧). الضغوط النفسية التى يتعرض لها الطلبة المتفوقين واستراتيجية التعامل معها.**مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**،جامعة دمشق،٥(٢) ،٤٨-٦٨.

أحمد نايل الغرير،أحمد عبد اللطيف أبو أسعد(٢٠٠٩).**التعامل مع الضغوط النفسية**.عمان:دار الشروق للنشر والتوزيع.

أحمد نبيل البحراوي (٢٠٠٣).الضغوط النفسية والاجتماعية المدرسية (أساليب المواجهة):دراسة مقارنة بين شرائح اجتماعية مختلفة لدى الطلبة وطالبات المرحلة الاعدادية.**رسالة ماجستير** ،معهد الدراسات العليا للطفولة،جامعة عين شمس.

أحمد مختار عمر (٢٠٠٨).**معجم اللغة العربية المعاصر**.القاهرة:عالم الكتب.

أسامة محمد البطاينة،عبد المجيد محمد الخطاطبة،عبيد عبد الكريم السبايلة،مالك احمد الرشدان(٢٠١٥).**صعوبات التعلم النظرية والممارسة**(ط٧).عمان : دار المسيرة للطباعة والنشر.

آمال أحمد صادق، فؤاد أبوحطب، مصطفى عبد العزيز(٢٠٠٥). **اختبار كاتل للذكاء العام – مقياس الذكاء المتحرر من أثر الثقافة (المقياس الثانى الصورة أ)**.القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

آمال عبد السميع باظة (٢٠٠٤). **مقياس مستوي الطموح لدى المراهقين والشباب**.القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أمل علاء الدين أبوعزام (٢٠٠٥).أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **رسالة دكتوراة** ،معهد الدراسات العلا للطفولة،جامعة عين شمس.

السيد عبد الرحمن السمادونى (١٩٩٠).إدراك المتفوقين عقليا للضغوط والاحتراق النفسي فى الفصل المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات.**ورقة مقدمة للمؤتمر السنوي السادس لعلم النفس**.مصر:القاهرة.

السيد عبد القادر شريف(٢٠١٤).**مدخل إلى التربية الخاصة**.القاهرة:دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

إيناس أبو بكر محمد (٢٠١٤) . فاعلية برنامج كمبيوترى لتنمية مهارة حل المشكلات وعلاقتة بمستوى الطموح وتقدير الذات لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم.**رسالة دكتوراة**، كلية رياض الأطفال،جامعة القاهرة .

بشري اسماعيل (٢٠٠٤).**ضغوط الحياة والإضطرابات النفسية**.القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية.

توفيق محمد شبير (٢٠٠٥).مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة.

تيسير مفلح كوافحة ،عمر فواز عبد العزيز(٢٠١٠).**مقدمة في التربية الخاصة**(ط٤).عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جدو عبد الحفيظ (٢٠١٤). إستيراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين ذوى صعوبات التعلم.**رسالة ماجستير**،كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية،الجزائر،جامعة سطيف.

جمال محمد الخطيب ومني صبحي الحديدي(٢٠٠٩).**المدخل إلى التربية الخاصة**.عمان:دار الفكر للنشر والتوزيع.

جمعة سيد يوسف (٢٠٠٧).**ادارة الضغوط**.القاهرة: مركز تطوير الدراسات العلنا والبحوث في العلوم الهندسية.

حسن مصطفي عبد المعطي (٢٠٠٦).**ضغوط الحياه وأساليب مواجهتها**(ط٢).القاهرة:دار زهراء الشرق.

خالد عبد الله حمد ومحمد المهدي عمر(٢٠١٤) .أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء.**مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**،سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،الأردن،٢٩(٣)، ٢٤١-٢٦٦.

خالد محمد العبدلي (٢٠١٢). الصلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينة مكة المكرمة.**رسالة ماجستير**،كلية التربية جامعة أم القرى،المملكة العربية السعودية.

ديل سينجل،جيري دافيس،سيليفيا ريم(٢٠١٤).**تربية الموهوبين والمتفوقين**(ترجمة:السيد ابراهيم السمادوني).عمان:دار الفكر.

راضي أحمد الوقفي(٢٠٠٣).**مقدمة في صعوبات التعلم:النظرية والتطبيق**.الأردن،عمان:منشورات كلية الأميرة ثروت.

رحيم عبدالله جبر(٢٠٠٩).أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بمستوى الطموح الاكاديمي لدى طلبة الجامعة.**مجلة كلية التربية**،الجامعة المستنصرية،العراق،ع(٥) ،ص٧٩-١١٩.

رمزية الغريب(١٩٩٦).**التعلم "دراسة نفسية تفسيرية –توجيهية**".القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية .

زيدان أحمد السرطاوي،عبد العزيز مصطفى السرطاوي،أيمن إبراهيم خشان(٢٠٠١).**مدخل إلى صعوبات التعلم**.الرياض:أكاديمية التربية الخاصة.

زيدان أحمد السرطاوي(١٩٩٥). **مقياس صعوبات التعلم لطلاب المرحلة الإبتدائية**.الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

سعاد منصور غيث،سهيلة محمود بنات،حنان محمود طقش(٢٠٠٩).مصادر الضغط النفسي لدي طلبة المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين واستراتيجيات التعامل معها.**مجلة العلوم التربوية والنفسية**،الأردن،١٠(١)،ص٢٤٦-٢٦٨.

سعيد حسني العزة (٢٠٠٢).**المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة**. عمان:الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

سعيدة عطار (٢٠١٢). مشكلات الطلبة المتفوقين في المدرسة الجزائرية :دراسة ميدانية في ثانويات مدينة تلمسان.**مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية**.جامعة تلمسان ،الجزائر،العدد الثاني،ص١٦٩-٢٠٠.

سليمان سعيد المبارك(٢٠٠٨).التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بمستوي الطموح لدي طلبة الثانوية (المتميزين وأقرانهن العاديين).**مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية** ،١٥(٤)،ص٣٠٣-٣٤٠.

سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠).**المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية**.القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية .

سميرة أبو الحسن عبد السلام (٢٠٠٨). العلاقة بين فعالية الذات واستراتيجيات المواجهة لدى عينات متباينة من المراهقين. **حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية**، الحولية الرابعة، الرسالة الثامنة، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

سميرة عبدي (٢٠١١).الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدي المراهق المتمدرس (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي).**رسالة ماجستير**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ،جامعة مولود معمري، الجزائر.

سهير ابراهيم محمد(٢٠١٢).الضغوط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية** ،جامعة بنها ،٢٣(٩٢)،ص٣١٥-٣٤٨.

سهير كامل أحمد(٢٠٠٠).**أسس تربية الطفل بين النظرية والتطبيق**.القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

شيلي تايلور(٢٠٠٨).**علم النفس الصحة**(ترجمة وسام درويش بريك،فوزي شاكر طعيمه).عمان:دار الحامد للنشر والتوزيع.

طارق عبد الرؤوف محمد،ربيع عبد الرؤوف عامر (٢٠٠٨).**صعوبات التعلم (مفهومه- تشخيصه- علاجه)**.القاهرة: المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.

طلعت أحمد حسن(٢٠٠٨).فعالية برنامج ارشادي مبني على الكفاءة الذاتية وأثرة في الضغوط النفسية والدافعية للانجاز لدي المعلمين في ضوء الكادر الخاص كما يدركه الطلاب،**المجلة العلمية لكلية التربية**،جامعة أسيوط،٢٤(٢)،٥٠-١٠٢.

طه عبد العظيم حسين،سلامة عبد العظيم حسين(٢٠٠٦).**استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية**.عمان:دار الفكر للنشر والتوزيع.

صلاح الدين أبو ناهية (١٩٨١). دراسة لبعض العوامل المؤثرة على مستوى الطموح الأكاديمي. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الأزهر.

عادل عبد الرحمن الهلالى (٢٠٠٩).بعض أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي بمدينة مكة المكرمة. **رسالة ماجستير**،كلية التربية،مكة المكرمة:جامعة أم القرى.

عادل عبدالله محمد(٢٠٠٩).**صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**.الرياض:دار الزهراء للطباعة والنشر.

عادل عبدالله محمد(٢٠١٠).**مقدمة في التربية الخاصة**.القاهرة:دار الرشاد للطبع والنشر.

عادل محمد العدل(٢٠١٣).**سيكولوجية الموهبة والتفوق**.القاهرة :دار الكتاب الحديث.

عاطف حامد زغلول(٢٠١٠).**الأطفال المتفوقون والمبدعون** .القاهرة:مصر العربية للنشر والتوزيع.

عبد الرحمن سيد سليمان (١٩٩٧).**نمو الإنسان في الطفولة والمراهقة**.القاهرة :مكتبة زهراء الشرق.

عبد الرحمن سيد سليمان،تهاني محمد عثمان(٢٠٠٨).**المتفوقون والموهوبون والمبتكرون**.القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الرحمن العيسوي (٢٠٠٤).**الوجيز في علم النفس العام والقدرات العقلية**.القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

عبد الله طه الصافي(٢٠٠٢).الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الاختبار ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه بالصف الأول الثانوي.**مجلة العلوم الاجتماعية**،٣٠(١)،جامعة الكويت .

عبد الله عبد الهادي العنزي(٢٠١٦).أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودورهما في التنبؤ بالتسويق الأكاديمي لدي طلاب الجامعة.**المجلة الدولية التربوية المتخصصة**،جامعة الجوف،٥(٨)،٩٦-١٣٤.

عبد الصبور منصور محمد (٢٠٠٣).**مقدمة في التربية الخاصة:سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم**.القاهرة:مكتبة زهراء الشرق.

عبد المطلب أمين القريطي(٢٠٠٥).**سيكولوجية ذوي الإحتياجات وتربيتهم**(ط٤).القاهرة:دار الفكر العربي.

عبد العزيز الشخص وعبد الغفار الدماطي(١٩٩٢).**قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين**.القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الناصر أنيس عبد الوهاب(٢٠٠٣).**الصعوبات الخاصة في التعليم:الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**.الإسكندرية:دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

علاء الدين كفافي(١٩٩٩).**الإرشاد والعلاج النفسي الأسري**.القاهرة:دار الفكر العربي.

على حسين مظلوم (٢٠١٠).مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بحوادث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة. **مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية** ،٨١(٨)،ص٢٣٦-٢٤٨.

على عبد السلام على(٢٠٠٣).**دليل تطبيق مقياس أساليب مواجهة أحداث الحياة إلىومية الضاغطة**.القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية .

على عسكر (٢٠٠٣).**ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها،الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق**(ط٣).القاهرة:دار الكتاب الحديث.

عمار عبد الله محمود الفريحات ،فخري فلاح المومني(٢٠١٦). التوافق النفسي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من الطلبة المتفوقين في محافظة عجلون.**مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعي**ة ،جامعة البلقاء التطبيقية ،العدد(١٦) ،ص٢٥-٤٢.

عمرو حسن أحمد (١٩٩٣).**الشخصية الطموحة**.القاهرة:الدار الذهبية.

فاروق الروسان(٢٠٠٦).**سيكولوجية الأطفال غير العاديين:مقدمة في التربية الخاصة**(ط٥).عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

فاروق السيد عثمان(٢٠٠٨).**القلق وإدارة الضغوط النفسية**.القاهرة:دار الفكر العربى.

فاطمة أحمد مومني(٢٠١٥).قدرة مستوى الطموح بالتنبؤ بالضغوط النفسية في ضوء بعض المتغيرات لدى أسر طلبة الثانوية العامة في مدينة أربد. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات** ،فلسطين ،العدد(٣٧) ،١٤٩-١٧٦.

فايز على الأسود(٢٠٠٩). دور الجامعة في تنمية الطموح الدراسي لدى طلابها نحو التفوق. **سلسلة العلوم الإنسانية**، كلية التربية ،جامعة الأزهر بغزة،١١(١)،٩٥-١٢٦.

فتحي عبدالرحمن جروان(٢٠١٦).**الموهبة والتفوق**(ط٧).عمان:دار الفكر.

فتحي عبد الرسول محمد(٢٠٠٨).**التربية الخاصة لغير العاديين**.الجيزة:الدار العالمية للنشر والتوزيع.

فتحي مصطفي الزيات (٢٠٠٨).**قضايا معاصرة في صعوبات التعلم**.القاهرة:دار النشر للجامعات.

فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨).**صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**.القاهرة:دار النشر للجامعات .

فرج عبدالقادر طه (٢٠٠٩).**موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**.القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

فهيم مصطفي (٢٠٠٩).**تنمية التفوق والابداع** .القاهرة :دار الفكر العربي.

فيصل محمد الزراد(٢٠١٢).**اضطراب فرط الحركة ونقص الإنتباه والإندفاع بالسلوك لدى الأطفال**(ترجمة غالب خليل خلايلي).الشارقة:منشورات مدينة الشارقة للخدمات الانسانية.

كامل محمد عويضه(١٩٩٦).**سيكولوجية التربية**.بيروت:دار الكتب العلمية.

كاميليا عبد الفتاح إبراهيم (١٩٨٤). **استبيان مستوى الطموح**.القاهرة :مكتبة النهضة العربية.

كاميليا عبد الفتاح إبراهيم (١٩٩٠). **دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية**(ط٣).القاهرة:دار نهضة مصر.

لطفي عبد العزيز الشربيني (٢٠٠٣).**معجم مصطلحات الطب النفسي**.الكويت:مركز تعريب العلوم الصحية ،سلسلة المعاجم الطبية المتخصصة.

ماجدة السيد عبيد(٢٠٠٩).**صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها**(ط٢).عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

ماجدة بهاء الدين السيد (٢٠٠٨).**الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية**.عمان:دار الصفاء للنشر والتوزيع.

ماجدة هاشم بخيت(٢٠٠٧).الضغوط النفسية للطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين بالصف الاول الثانوي وعلاقتها ببعض المتغيرات.**المؤتمر العلمي الاول للتربية الخاصة بين الواقع والمأمول**.المجلد الثانى،كلية التربية،جامعة بنها،٦٧٣-٧٤٧.

مجدي عزيز إبراهيم(٢٠٠٩).**معجم مصطلحات ومفاهيم العلم والتعليم**.القاهرة:دار النهضة المصرية.

محمد أحمد خصاونة،جهاد محمد الهرش،ليلى محمد ضمرة،محمد عبد رية الخوالدة (٢٠١٦).**المدخل إلى صعوبات التعلم**(ط٣).عمان:دار الفكر للنشر والتوزيع.

محمد النوبي محمد على(٢٠١١).**صعوبات التعلم بين المهارات والإضطرابات**.الأردن،عمان:دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمد بوفاتح (٢٠١٢).مقياس الضغط النفسي المدرسي. **مجلة دراسات**، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ، جامعة الأغواط، الجزائر، ع(٢١)، ٨٦-١١٠.

محمد عبد التواب معوض وعبد العظيم سيد(٢٠٠٥).**مقياس مستوي الطموح الأكاديمي**.القاهرة:مكتبة الانجلو المصرية.

محمد عبد الظاهر الطيب وسيد أحمد البهاص(٢٠٠٩).**الصحة النفسية وعلم النفس الإيجابي**.القاهرة:مكتبة النهضة المصرية.

محمد مصطفي زيدان(٢٠٠٨).**دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام**.بيروت:دار ومكتبة الهلال.

محمود عوض الله سالم،مجدي محمد الشحات،أحمد حسن عاشور(٢٠٠٨).**صعوبات التعلم:التشخيص والعلاج**(ط٢).عمان:دار الفكر للنشر والتوزيع.

محمود فتوح محمد (٢٠١٤).**برنامج صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية**.المملكة العربية السعودية،الرياض:شبكة الألوكة الإجتماعية www.alukah.net.

مدحت عبد الحميد عبد اللطيف (٢٠١١).**الصحة النفسية والتفوق الدراسي**".الإسكندرية:دار المعرفة الجامعية.

مديحة عبد العزيز الجمل (٢٠٠٤). فعالية برنامج إرشادى فى تخفيض مستوى الضغوط النفسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوى صعوبات التعلم.**رسالة دكتوراة** ،معهد الدراسات العليا للطفولة،جامعة عين شمس .

مفتاح محمد عبد العزيز (٢٠١٠).**مقدمة في علم النفس الصحة "مفاهيم و نظريات**".عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

منى محمود عبدالله(٢٠٠٢). أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية.**رسالة دكتوراة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس،القاهرة.

نبيلة أحمدأبو حبيب(٢٠١٠).الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى أبناء الشهداء في محافظات غزة.**رسالة ماجستير**، كلية التربية،جامعة الأزهر غزة.

نجاح عواد السميري (١٩٩٩) . مستوى الطموح وعلاقته بالتوافق النفسي لدى الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا بكلية التربية الحكومية بمحافظات غزة .**رسالة ماجستير**،كلية التربية،جامعة عين شمس .

نور محمد البطاينة(٢٠٠٦).**صعوبات التعلم لذوي الإحتياجات الخاصة**.عمان:جدارا للكتاب العالمي.

هارون توفيق الرشيدي (١٩٩٩).**الضغوط النفسية "طبيعتها، نظرياتها**".القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ولاء رجب عبد الرحيم (٢٠١٣).مقياس الضغوط النفسية للطالبات الفائقات دراسياً.**مجلة القراءة والمعرفة**، مصر، العدد (١٤١)، ١٦٧-١٩٢.

ولاء مرزوق عبدالله (٢٠١٥). الضغوط النفسية المدركة وعلاقتها بالذاكرة العاملة لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة.**رسالة ماجستير**،معهد الدراسات العليا للطفولة،جامعة عين شمس.

يحي أحمد القبإلى (٢٠٠٦).**دليل الأسرة إلى صعوبات التعلم**.عمان :دار الطريق للنشر والتوزيع.

يوسف عبد الوهاب أبو حميدان(٢٠٠١).**العلاج السلوكي لمشاكل الأسرة والمجتمع**.العين:دار الكتاب الجامعي للنشر.

يوسف ناصر ظويحي الرسيس(٢٠١٠).مهارات إدارة الوقت وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى المتفوقين تحصيلياً مقارنة بالمتوسطين في المرحلة الثانوية بدولة الكويت.**رسالة ماجستير**.جامعة الخليج العربي،كلية الدراسات العليا،البحرين.

ثانياً:المراجع الأجنبية:

Adkins, A. (2002). The impact of perceived stress and coping behaviors on college adjustment for undergraduate students with learning disabilities. *(Doctoral dissertation),* Norman. Oklahoma.

Aldrete-Phan, C. (2001). A comparison of stress responses of children with and without learning disabilities. *PH .D.Thesis* . Temple University . USA.

American Psychological Association (APA) .(2015) . *Dictionary of Psychology. Second edition*. United States of America.

Buchanan, T. W., Driscoll, D., Mowrer, S. M., Sollers, J. J., Thayer, J. F., Kirschbaum, C., & Tranel, D. (2010). Medial prefrontal cortex damage affects physiological and psychological stress responses differently in men and women. *Psych neuroendocrinology*, 35(1),56-66.Doi:10.1016/j.psyneuen.2009.09.006

Cramer, P. (2000). Defense mechanisms in psychology today: Further processes for adaptation. *American Psychologist*, 55(6), 637-646.Doi:10.1037/0003-066X.55.6.

Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence, social coping, and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong. High Ability Studies. *Gifted Child Quarterly*, 16(02), 163-178. Doi:10.1080/13598130600 617589.

Chan, D. W. (2004). Social coping and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 30-41. Doi:10.1177/001698620404800104.

Cowen, S. (1988). Coping strategies of university students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 21(3), 161-164. Doi:10.1177/002221948802100308

Feurer, D. (2004). School-related stress and depression in adolescents with and without learning disabilities. *MA Thesis* . Calgary University . Alberta.

Firth, N., Greaves, D., & Frydenberg, E. (2010). Coping styles and strategies : A comparison of adolescent students with and without learning disabilities .*Journal of learning disabilities*, 43(1), 77-85. Doi:10.1177/0022219409345010.

Folkman, S. & Lazarus, R. (1980). An analysis of coping in amiddle ageing community sample. *Journal of health and Social Behavior*, 120, 219-239.

Fuller, C. (2009). *Sociology, gender and educational aspirations: Girls and their ambitions*. New York: Continuum International Publishing Group.

Gallegos, J., Langley, A., & Villegas, D. (2012). Anxiety, Depression, and Coping Skills Among Mexican School Children A Comparison of Students With and Without Learning Disabilities . *Learning Disability Quarterly*,35(1),61-54. Doi:10.1177/0731948711428772.

Garg, R., Kauppi, C., Lewko, J., & Urajnik, D. (2002). A structural model of educational aspirations. *Journal of career development*, 29(2), 87-108. Doi:10.1177/089484530202900202.

Geisthardt, C., & Munsch, J. (1996). Coping with school stress: A comparison of adolescents with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 29(3), 287-296.Doi:10.1177/002221949602900307.

Hammil,D.D.(1990).On defining Learning disabilities an cmerging consensus .*Journal of Learning Disabilities*.2(23),pp.74-84. Doi:10.1177/002221949002300201.

Hello, k.& Mönks, f.&Sternberg, R.&Subotnik, R.(2000). *Developmental Psychology and Giftedness:Theories*. 2nd Edition. kidlington, oxford: Elsevier science

Helms, B. (1995). School-Related Stress with Children with Disabilities: Paper Presented at the Annual.*conference of the American Educational Research Organization Association* .NewYork.

Irvin, M., Farmer, T.,Weiss, M., Meece, J., Byun, S.,McConnell, B., & Petrin, R. (2011). Perceptions of school and aspirations of rural students with learning disabilities and their nondisabled peers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(1), 2-14. Doi:10.1111/j.1540-5826.2010.00320.

Kardum, I., & Krapić, N. (2001). Personality traits, stressful life events, and coping styles in early adolescence. *Personality and individual differences*, 30(3), 503-515. Doi:10.1016/S0191-8869(00)00041-6.

Kazmi, S. F., Rana, S. A., Dil, S., & Iqbal, S(2013). Anxiety as Predictor of Aspiration among the Achievers. IOSR Journal of Research & Method in Education,3(4),48-56. www.iosrjournals.org.

King , K.(2003) . A Comparison of the Psychological Attributes: Aspiration And Outcomes of Students with Learning Disabilities. *PH .D.Thesis* .the university of Iowa . Iowa.

Krohne, H. (2002). Stress and coping theories. *International Encyclopedia of the Social Behavioral Sceinces*, 22, 15163-15170.

Lambert, K., & Spinath, B. (2013). Changes in psychological stress after interventions in children and adolescents with mathematical learning disabilities. *Zeitschrift fur Kinder-und Jugend psychiatrie und Psychotherapie*, 41(1), 23-34. DOI: 10.1024/1422-4917/a000207.

Malik, P. R., & Balda, S. (2006). High IQ adolescents under stress: Do they perform poor in academics. *Anthropologist*, 8(2), 61-62.

McEwen, B. S. (2000). The neurobiology of stress: from serendipity to clinica relevance. *Brain research*, 886(1),172-189. doi:10.1016/S0006-8993(00)02950-4.Doi.org/10.1016/S0006-8993(00)02950-4.

Miner,B.(2015).*Organizational behavior1:Essential theories of motivation and leadership* .New York :Routledge.

Ogden, C. (2013). *The practice and theory of individual psychology*.New York: Routledge.

Park, Y. (2013). Postsecondary Educational Aspirations and Enrollment of Students with Learning Disabilities:The Role of Secondary Schooling Experiences. *PH,D.Thesis* .Pennsylvania State University .

Papathanasiou, I., Konstantinos, T., Neroliatsiou, A., & Aikaterini, R. (2015). Stress: Concepts, theoretical models and nursing interventions. *American Journal of Nursing Science, published online*, 4(2-1), 45-50.Doi: 10.11648/j.ajns.s.2015040201.19.

Preuss, L., & Dubow, E. (2004). A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roeper Review*, 26(2), 105-111. Doi:10.1080/02783190409554250.

Polloway, E. A., Patton, J. R., Smith, T. E., & Buck, G. H. (1997). Mental retardation and learning disabilities: Conceptual and applied issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 297-308. Doi:10.1177/002221949703000305.

Reynaud, S. N., & Meeker, B. J. (2002). Coping styles of older adults with ostomies. *Journal of Gerontological Nursing*, 28(5), 30-36.DOI: 10.3928/0098-9134-20020501-08 .

Shaunessy, E., & Suldo, S. M. (2009). Strategies used by intellectually gifted students to cope with stress during their participation in a high school

International Baccalaureate program. *Gifted Child Quarterly*. Doi:10.1177/0016986209355977.

Singh, A., Sharma, D. (2017). Educational Aspiration of Secondary School Students in relation to Academic Achievement. International Journal of Social Science and Economics Invention (IJESSI) ,Volum 3 ,2 may 2017,159-163. DOI: 10.23958/ijssei.

Smyth, M., & McConkey, R. (2003). Future aspirations of students with Severe learning disabilities and of their parents on leaving special schooling. *British Journal of Learning Disabilities*, 31(1), 54-59.

Suldo, S., Shaunessy, E., & Hardesty, R. (2008). Relationships among stress, coping, and mental health in high-achieving high school students. *Psychology in the Schools*, 45(4), 273-290.DOI: 10.1002/pits.20300.

Swanson, H. L., & Sáez, L. (2003). *Memory difficulties in children and adults with learning disabilities*.In Swanson, et al (Eds),Handbook of Learning Disabilities,Gulfford press.

Taylor, Chelley (2012).*Health psychology* (8th ed).New York: McGraw-Hill.

Trebbels, M. (2014). The transition at the end of compulsory full-time education: Educational and future career aspirations of native and migrant students.*Hamburg University.Springer-Verlag* . DOI 10.1007/978-3-658-06241-5.

Weiten, W., & Lloyd, M. (2000). *Psychology applied to modern life: Adjustment at the turn of the century*.America: Wadsworth/Thomson Learning.

Yang, Y.(2012). The interaction effects on academic stress of gifted student and normal student by academic self efficacy and stress coping styles.*Journal of Gifted/Talented Education*, 22(4), 841-853. DOI : 10.9722/JGTE.2012.22.4.841.

ملحق(١)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

م	الاسم	الوظيفة
١	أ.د/ إيمان فوزي	أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية– كلية التربية– جامعة عين شمس
٢	أ.د/ حسام الدين محمود عزب	أستاذ علم النفس المتفرغ – كلية التربية – جامعة عين شمس.
٣	أ.د/ رشاد عبد العزيز	أستاذ الصحة النفسية المتفرغ– كلية التربية جامعة الأزهر.
٤	أ.د/ سامية موسي	أستاذ متفرغ ورئيس قسم تربية الطفل الأسبق – كلية بنات – جامعة عين شمس.
٥	أ.د/ سليمان محمد سليمان	أستاذ علم النفس – كلية التربية – جامعة بني سويف.
٦	أ.د/ سلوى محمد عبد الباقي	أستاذ علم النفس المتفرغ – كلية التربية – جامعة حلوان.
٧	أ.د/ سهام عبد الحميد	أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية – جامعة حلوان.
٨	أ.د/ عبد الرحمن سليمان	أستاذ التربية الخاصة المتفرغ– كلية التربية – جامعة عين شمس.
٩	أ.د/ فيوليت فؤاد إبراهيم	أستاذ متفرغ ورئيس قسم الصحة النفسية الأسبق – كلية التربية – جامعة عين شمس
١٠	أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن	أستاذ علم النفس المتفرغ – كلية التربية – جامعة الزقازيق.

ملحق رقم (٢)
مقياس صعوبات التعلم
إعداد وتقنين
الدكتور زيدان السرطاوي

الرقم	العبـارة	ينطبق بدرجة عالية جداً	ينطبق بدرجة عالية	ينطبق بدرجة متوسطة	ينطبق بدرجة منخفضة	ينطبق بدرجة منخفضة جداً
	البعد الأول : الصعوبات الأكاديمية					
١	تنقصه القدرة على الاستمرار في العمل					
٢	يحتاج إلى المراقبة بشكل مستمر من قبل الآخرين					
٣	غير قادر على التركيز					
٤	يجد صعوبة في تنفيذ التعليمات					
٥	يجد صعوبة في القراءة بشكل عام					
٦	يجد صعوبة في إجراء العمليات الحسابية					
٧	يجد صعوبة في كتابة الكلمات بشكل صحيح					
٨	خطة غير مقروء					
٩	التذبذب في أداته من يوم لآخر أو ساعة لأخرى					
١٠	بطئ في إنجاز العمل					
١١	غير قادر على اتباع التعليمات المعطاء له					
١٢	مفرداته اللغوية محدودة جداً					
١٣	قدرته على الفهم متدنية جداً					
١٤	غير قادر على سرد قصة بشكل مفهوم الدية صعوبة في ترتيب أفكاره بتسلسل منطقي					
١٥	يجد صعوبة في التعبير المناسب عن نفسه					

	بطريقة لفظية					
١٦	قدرته على تنظيم العمل منخفضة					
١٧	غير قادر على متابعة النقاش الصفي					

١٨	لا ينقل ما يراه بصورة صحيحة سواء من الكتاب أو السبورة					
١٩	تقتصر إجابته على السؤال بكلمة واحدة ولا يقدر على الإجابة بجملة كاملة					
٢٠	يجد صعوبة في تطبيق ما تعلمه					
٢١	يحتاج إلى وقت طويل تنظيم أفكاره قبل أن يستجيب					
٢٢	يعكس الحروف والأرقام عند القراءة وعند الكتابة					
٢٣	يستخدم جملاً ناقصة ومليئة بالأخطاء القواعدية					
٢٤	يتأخر باستمرار في تسليم واجباته المدرسية					
٢٥	يحتاج لوقت أطول لتعلم المهمات الجديدة مقارنة بزملائه					
	البعد الثاني : الخصائص السلوكية					
٢٦	يتشتت انتباهه بسهولة					
٢٧	اندفاعي					
٢٨	مشهور إلى درجة الحماقة					
٢٩	يصعب التنبؤ بسلوكه					
٣٠	لا يستطيع التحكم في نفسه (يتكلم دون أذن ، يقفز من مقعدة .. الخ)					
٣١	عنبد					
٣٢	غير مهذب مع الآخرين دوماً					
٣٣	كثير الحركة بحيث لا يقدر على الاستقرار					

٣٤	يستشار بسهولة كبيرة من قبل الأطفال الآخرين					
٣٥	سلوكه في كثير من الأحيان لا تتناسب مع الموقف					
٣٦	سريع الغضب والانفعال					
٣٧	متقلب المزاج					
البعد الثالث : الصعوبات الإدراكية الحركية						
٣٨	غير قادر على تذكر الكلمة المطبوعة					
٣٩	يصعب عليه التعرف على الحروف والأعداد					
٤٠	تنقصه القدرة على تمييز الأحجام					
٤١	تنقصه القدرة على تمييز (يمين ، يسار، فوق ، تحت)					
٤٢	قدرته على التوازن ضعيفة جداً					
٤٣	لديه ضعف في الذاكرة السمعية					
٤٤	يجد صعوبة في تمييز المثيرات السمعية					
٤٥	تناسقه الحركي بشكل عام ضعيف جداً					
٤٦	لديه ضعف في الذاكرة البصرية					
٤٧	قدرته على استخدام يديه ضعيفة جداً					
٤٨	تعوزه البراعة في أداء المهارات الحركية بشكل عام					
٤٩	قادر على الاستماع ولكنه لا يفهم ما يسمعه					
٥٠	لديه قصور في استرجاع الأشكال الهندسية البسيطة					

ملحق (٣)

مقياس الضغوط النفسية

- الإسم:..... - المدرسة:.....

- الصف:.....

عزيزي الطالب:

أمامك مجموعة من العبارات توضح الصعوبات التي قد تواجهك وتقف عقبة في سبيل تحقيق أهدافك سواء كانت هذه الصعوبات مدرسية، أسرية، اجتماعية، اقتصادية، أو انفعالية المطلوب منك وضع علامة (√) أمام الإحتمال الذي يعبر عن درجة توافقك معه، على أن تختار احتمال واحد من الاحتمالات الأربع التالية:

أوافق دائماً.

أوافق غالباً.

أوافق نادراً.

لا أوافق.

م	العبارات	دائماً	غالباً	نادراً	لا أوافق
١	أعاني من صعوبة بعض المقررات الدراسية.				
٢	أشعر بالضيق عند الذهاب إلى أحد المناسبات الإجتماعية.				
٣	أجد صعوبة في الإستغراق في النوم.				
٤	دخل أسرتي لا يكفي لتغطية نفقات المعيشة.				
٥	لا يفرق والداي بيني وبين اخوتي في المعاملة.				

٦	ترحب إدارة المدرسة بشكاوي التلاميذ.				
٧	أحسد زملائي على مستواهم الاجتماعي الراقي.				
٨	أدرب نفسي على عدم الإنفعال وضبط النفس.				
٩	أنا راضي عن مكانة أسرتي الاجتماعية.				
١٠	يساعدني الأستاذ على حل مشاكلي الشخصية.				
١١	يتعمد أحد والداي أو كليهما اهانتي كلما صدر مني أي خطأ.				
١٢	تتمتع أسرتي بوضع اقتصادي جيد.				
١٣	أعاني من صعوبة التركيز أثناء شرح المعلم للمواد الدراسية.				
١٤	أعاني من كثرة الشجار بين أخوتي.				
١٥	أشعر بالملل داخل الفصل.				
١٦	يقلقني ضعف علاقاتي الاجتماعية مع الآخرين.				
١٧	يسيطر الخجل على عندما أكون في جماعة.				
١٨	أذهب إلى المدرسة رغماً عني.				
١٩	يأخذ والدي رأيي في الأمور العائلية.				
٢٠	أستطيع التعامل مع الضغوط بحكمة.				
٢١	يساعدني زملائي في التغلب على المواقف الصعبة.				

٢٢	علاقاتي مع زملائي في الفصل غير جيدة.				
٢٣	مصروفي اليومي لا يكفيني.				
٢٤	أشعر أنني أقل من غيري في كل شيء.				
٢٥	أشعر بالإكتئاب والحزن في كثير من الأحيان.				
٢٦	أعاني من قسوة والدي في تعامله معي.				
٢٧	يوبخني المعلم ويهينني أمام زملائي في الفصل.				
٢٨	أعاني من تدخل والداي في شئوني الخاصة.				
٢٩	أخاف من الفشل الدراسي.				
٣٠	أتضايق من عدم قدرة أسرتي من توفير مستلزماتها الأساسية.				
٣١	أستطيع جمع الأصدقاء حولي بسهولة.				
٣٢	أستطيع التحكم في غضبي والسيطرة عليه.				
٣٣	أستطيع الإستمرار في مراجعة أي مادة لمدة كافية.				
٣٤	أتضايق من نقد الأخرين لي.				
٣٥	يهتم والداي بشئوني الدراسية.				
٣٦	أضطر إلى العمل أثناء الدراسة لأتمكن من الإنفاق على متطلباتي الدراسية أو الشخصية.				
٣٧	أخاف من الإمتحانات.				
٣٨	يضايقني أنني سريع الغضب.				

٣٩	ترفض أسرتي دعوة الأصدقاء إلى المنزل لزيارتي.				
٤٠	أنا سريع البكاء والتأثر عند مواجهة أي ضغط.				
٤١	لا أعرف كيف أكسب الأصدقاء.				
٤٢	أخجل من زيارة زملائي لمنزلي لتواضع أثاثه.				
٤٣	أشعر بالقلق لكثرة الخلافات الأسرية بين أبي وأمي.				
٤٤	أجد صعوبة في إنهاء واجباتي المدرسية بسرعة وإتقان.				
٤٥	أشعر بالقلق والملل في كثير من الأحيان.				
٤٦	لايوجد تعاون بيني وبين زملائي.				
٤٧	أمتلك جهاز كمبيوتر ونت في منزلي.				
٤٨	يعاملني أخي الأكبر معاملة سيئة.				
٤٩	تشجع الأنشطة المدرسية علي النشاط والرغبة في المعرفة				
٥٠	لا تمكنني امكانياتنا المادية من شرائي للكتب والدفاتر والمستلزمات المدرسية.				

ملحق (٤)

مقياس أساليب المواجهة

- الإسم:..... - المدرسة:.....
- الصف:.....

عزيزي الطالب:-

أمامك مجموعة من العبارات تدل كل منها على اسلوب من أساليب المواجهة.المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة علي حدة ثم تحدد مدى استخدامك لكل أسلوب وذلك بوضع علامة (√) تحت الإحتمال الذي يحدد درجة استخدامك لكل أسلوب .

وهناك ثلاثة احتمالات بالنسبة لاستخدامك أنت لكل أسلوب وهي على النحو التالي:

دائماً.

أحياناً.

نادراً

لا استخدمه أبداً.

م	العبارات	دائماً	أحياناً	نادراً	لا استخدمه أبداً
١	أركز كل جهودي على تنفيذ ما أريد عمله فى مواجهة المواقف الضاغطة.				
٢	أفكر في الخطوات التي على اتخاذها عند مواجهة موقف صعب.				
٣	أشعر أنني المسئول عن المواقف التي أتعرض لها.				
٤	ألوم نفسي على المواقف الضاغطة التي أتعرض لها.				

٥	لا أتواصل مع أفراد اسرتي وزملائي وأساتذي عندما اتعرض لموقف ضاغط.				
٦	أتشاجر مع الآخرين عندما يواجهني موقف ضاغط.				
٧	أشغل نفسي بالأنشطة الترفيهية لكي أتجنب التفكير في مشكلاتي.				
٨	أطلب المساعدة ممن لديهم خبرة كافية في حل المشكلات.				
٩	أتبع خطوات منظمة عند مواجهة مشكلة ما.				
١٠	أؤمن أن الإنسان مسئول عما يتعرض له من مواقف ضاغطة في حياته.				
١١	أزيد من النكات والسخرية عند مواجهة موقف ضاغط.				
١٢	أرى أن تجاهل المشكلات أسهل طرق الحل.				
١٣	أعاتب نفسي على ما أواجهة من مشكلات ومواقف صعبة.				
١٤	أرى أني أملك القدرات التي تمكنني من مواجهة المواقف الضاغطة.				
١٥	أرى أن التحليل المنطقي لأي مشكلة يمكن أن يؤدي إلى الطرق المناسبة لحلها.				
١٦	أواجه المشكلات التي اتعرض لها				

	وأحاول حلها.				
١٧	ألجأ إلى البكاء والصراخ عند مواجهة موقف صعب.				
١٨	أشغل نفسي باللعب والخروج هرباً من المشكلات والضغوط.				
١٩	ألجأ إلى العزلة والإبتعاد عن الناس حتى لا أشغلهم بمشكلاتي.				
٢٠	يمكنني التغلب على المشكلات والمواقف الضاغطة بنفسي.				
٢١	ألقي وأكسر الأشياء التي أمامي عندما تواجهني مشكلة ما.				
٢٢	أجلس وحيداً عندما تواجهني مشكلة ما.				
٢٣	أرى أن مساندة الآخرين لي في المواقف الصعبة يمكن أن تساعدني كثيراً على تجاوزها.				
٢٤	أوجه النقد لنفسي عندما تواجهني مشكلة ما.				
٢٥	أحول كل نشاطاتي نحو حل المشكلة التي تواجهني.				
٢٦	أضع الخطط المناسبة لحل مشكلاتي وأقوم بتنفيذها.				
٢٧	أحمل نفسي مسئولية المواقف التي اتعرض لها.				
٢٨	أشعر أن المواقف الصعبة التي تصادفني مجرد أوهام لا ينبغي				

	الإهتمام بها.				
٢٩	أستطيع فهم وتحليل المشاكل والمواقف الضاغطة التي تواجهني.				
٣٠	أغضب بسرعة ولا أستطيع السيطرةعلى أعصابي عند مواجهة مشكلة ما.				
٣١	ألجأ إلى النوم ومشاهدة التليفزيون عند مواجهة موقف ضاغط.				
٣٢	عند مواجهة موقف ضاغط أتخذ إجراء معين لتحسين هذا الموقف.				
٣٣	لا أسامح نفسي على أخطائي.				
٣٤	أسعى للحصول على المعلومات التي تساعدني لمواجهة المواقف الضاغطة التي أتعرض لها.				
٣٥	أرى أن بذل الجهد والمثابرة يمكن أن يحل الكثير من المشكلات.				
٣٦	لا أستطيع إخفاء مشاعر القلق والضيق عندما اتعرض لموقف ضاغط.				
٣٧	أعمل على التفكير العميق في المشكلة وجوانبها المختلفة للوصول إلى حل مناسب لها.				
٣٨	أستفيد من المعلومات والنصائح التي يقدمها لي الآخرين لحل مشكلاتي.				
٣٩	أعمل على تجاهل مشكلاتي كأنها غير موجودة.				
٤٠	أحاول التفكير في أمور بعيدة عن المواقف الضاغطة التي تواجهني.				

ملحق (٥)
مقياس الطموح الدراسي

- الإسم:..... - المدرسة:.....

- الصف:.....

عزيزي الطالب:-

أمامك مجموعة من العبارات المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة وتفهمها جيداً،فإذا رأيت أن العبارة تتفق مع وجهة نظرك تماماً أو مع ظروفك و شخصيتك ضع علامة (√)أمام رقم العبارة نفسها داخل العمود الذي عنوانه (تنطبق تماماً)،وإذا رأيت أن العبارة لا تتفق مع وجهة نظرك تماماً أو مع ظروفك وشخصيتك ضع علامة (√) أمام رقم العبارة نفسها داخل العمود الذي عنوانه (لا تنطبق أبداً)، وإذا رأيت أن العبارة تنطبق عليك بدرجة كبيرة ضع علامة (√) أمام رقم العبارة نفسها داخل العمود الذي عنوانه (تنطبق غالباً)،وإذا رأيت أن العبارة تنطبق عليك بدرجة متوسطة ضع علامة(√) أمام رقم العبارة نفسها داخل العمود الذي عنوانه (تنطبق نادراً).لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة،و إنما الإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك و ليس أي إجابة أخرى.

م	البنود	تنطبق تماماً	تنطبق غالباً	تنطبق نادراً	لا تنطبق أبداً
١	علمني والداي كيف أقوم بتحديد أهدافي بدقة.				
٢	أرغب أن أصل إلى مستوى دراسي متميز عن زملائي.				
٣	أرى أن ما سوف أصل إليه من مستوى دراسي سيكون نتيجة لمجهودي الخاص.				
٤	مستقبلي الدراسي ليس واضح بالنسبة لي.				
٥	أميل إلى الدخول في المنافسات والمسابقات العلمية والفوز فيها.				
٦	أرى أني سأصبح شخصاً عظيماً في المستقبل.				
٧	أكتفي بالحصول على درجات النجاح في الإمتحانات.				

٨	لا يوجد أهداف أمامي اسعى للوصول إليها.				
٩	أرى أن سوء الحظ عبارة لا يستخدمها إلا الفاشلون فقط.				
١٠	أنظر إلى مستقبلي الدراسي بتفاؤل كبير.				
١١	أعتمد على مساعدة والداي لي في الدراسة إلى درجة كبيرة.				
١٢	أقوم بأداء واجباتي الدراسية كاملة.				
١٣	أسعى إلى التفوق في دراستي.				
١٤	أضع خطة مناسبة للدراسة للوصول إلى أعلى الدرجات.				
١٥	أري أن المعلمين يكلفوننا بواجبات مدرسية أكبر من طاقتنا.				
١٦	أرى أن الإهتمام بالمتعه والترفيه أهم من بذل الجهد في الدراسة.				
١٧	أفكر كثيراً في الكلية التي أرغب الدخول إليها في المستقبل.				
١٨	أحب القراءة عن الأشخاص اللذين نجحوا في الحياة بالعمل وليس بالحظ وتقليدهم.				
١٩	أرى أن لدي القدرة على تحديد أهدافي بدقة.				
٢٠	أؤمن أن الجهد الشخصي يذلل العقبات.				
٢١	أدرس وأثابر لأحقق النجاح الدراسي.				
٢٢	أرى أن الحظ يلعب دور أساسي في النجاح.				
٢٣	أسعى إلى أن أحقق نجاحاً دراسياً متميزاً في حياتي القادمة.				
٢٤	يرى المعلمون أنني إنسان كسول ومتواكل				
٢٥	ليس لدي القدرة على تحديد أهدافي الدراسية.				
٢٦	أعمل على إتقان جميع المواد التي أدرسها.				
٢٧	أشعر بالإرتباك والقلق والتردد في تحديد مستقبلي الدراسي.				

٢٨	أتحمل مسئولية النتائج التي أحصل عليها في دراستي.				
٢٩	أنظم دراستي وفق خطة محددة وضعتها لنفسي.				
٣٠	أحب أن أحصل على أعلى الدرجات في كل الإمتحانات.				
٣١	أرى أن تحديد الأهداف والعمل على تنفيذها من أهم أسباب النجاح الدراسي.				
٣٢	أعتمد على نفسي في أداء التكاليف المطلوبة في الدراسة.				
٣٣	أرى أن النجاح في الحياة غير مرتبط بالنجاح في الدراسة.				
٣٤	أعتمد على زملائي في أداء واجباتي الدراسية بدلاً مني.				
٣٥	أرى أن الحياة اليوم تعتمد على العمل وبذل الجهد وليس الحظ.				
٣٦	أقوم بعمل واجباتي المدرسية أول بأول.				
٣٧	أحب الدراسة ولا أشعر بالملل منها.				
٣٨	أرى أن التفكير في المستقبل الآن سابق لأوانه.				

ملحق (٦)
خطابات التطبيق الميداني

جامعة القاهرة
الدراسات العليا

كلية الدراسات العليا للتربية
Faculty of Graduate Studies for Education

السيد / رئيس الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء

تحية طيبة وبعد،،،

أنهي لسيادتكم أن الباحثة/ إسراء خالد محمد جمال الدين (مصرية الجنسية) مقيدة بدرجة الماجستير في التربية قسم/التربية الخاصة للعام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨ .

وذلك في موضوع:(الضغوط النفسية وعلاقتها بأساليب المواجهة والطموح الدراسى لذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الاعدادية).

تحت أشراف: أ.د / سميرة ابو الحسن عبد السلام ، ا.د/ منى حسن السيد بدوى

المرجو من سيادتكم تيسير مهمة الباحثة المذكورة في تطبيق أدوات وبرنامج البحث

١- مدرسة شفيق خطاب الإعدادية المشتركة ،إدارة منيا القمح التعليمية ،محافظة الشرقية.

٢- مدرسة شبلنجة الإعدادية المشتركة ،إدارة بنها التعليمية ،محافظة القليوبية.

وقد أعطي لها هذا الخطاب بناء على طلبها وعلى موافقة الأستاذ الدكتور المشرف على الرسالة .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

وكيل الكلية

لشئون الدراسات العليا والبحوث

(أ.د/ امانى سعيده سيد ابراهيم)

الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء

القيـــد :.....٢٢.....
التاريـــخ :١٧ / ١٠ /٢٠١٧م

الموضوع :.....
المرفقات :.....

السيد الأستاذ الدكتور/ وكيل كلية الدراسات العليا للتربية
لشئون الدراسات العليا والبحوث
جامعة القاهرة

تحية طيبة وبعد ،،،

بالإشارة لكتاب سيادتكم المؤرخ ٢٠١٧/١٠/٤ والوارد للجهاز بتاريخ ٢٠١٧/١٠/٩ بشأن طلب الموافقة على قيام الباحثة / أسراء خالد محمد جمال الدين - المسجلة لدرجة الماجستير فى التربية بقسم التربية الخاصة كلية الدراسات العليا للتربية / جامعة القاهرة - بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: (الضغوط النفسية وعلاقتها بأساليب المواجهة والطموح الدراسى لذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسيا بالمرحلة الاعدادية).

وذلك وفقا للإطار المعد لهذا الغرض.

يرجى التكرم بالإحاطة بأن الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء يوافق على قيام الباحثة / أسراء خالد محمد جمال الدين - بإجراء الدراسة الميدانية المشار إليها بعالية وفقا للقرار رقم (٥٨١) لسنة ٢٠١٧ اللازم في هذا الشأن وعلى إن يوافى الجهاز بنسخة من النتائج النهائية كاملة فور الانتهاء من إعدادها طبقا للمادة رقم (٧) من القرار.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

محمد ممدوح محمد
مدير عام الإدارة العامة للأمن

جمهورية مصر العربية

الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء

قرار رئيس الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء
بالتفويض
رقم (٨١٥) لسنة ٢٠١٧

فى شأن قيام الباحثة / أسراء خالد محمد جمال الدين - المسجلة لدرجة الماجستير فى التربية بقسم التربية الخاصة / كلية الدراسات العليا للتربية / جامعة القاهرة – بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: (الضغوط النفسية وعلاقتها بأساليب المواجهة والطموح الدراسى لذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسيا بالمرحلة الاعدادية).

رئيس الجهاز

- بعد الإطلاع على القرار الجمهوري رقم (٢٩١٥) لسنة ١٩٦٤ بشأن إنشاء الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء.
- وعلى قرار رئيس الجهاز رقم (٢٣١) لسنة ١٩٦٨ في شأن إجراء الإحصاء والتعدادات والإستفتاءات والإستقصاءات.
- وعلي قرار رئيس الجهاز رقم (١٣١٤) لسنه ٢٠٠٧ بشأن التفويض في بعض الاختصاصات.
- وعلى كتاب كلية الدراسات العليا للتربية - جامعة القاهرة الوارد للجهاز في ٢٠١٧/١٠/٩.

قـــــرر

مادة١: تقوم الباحثة / أسراء خالد محمد جمال الدين - المسجلة لدرجة الماجستير فى التربية بقسم التربية الخاصة / كلية الدراسات العليا للتربية / جامعة القاهرة - بإجراء الدراسة الميدانية المشار اليها [illegible].

مادة٢: تجري الدراسة علي عينة عشوائية حجمها (١٠٠) مائة مفردة من الطلاب والطالبات المتفوقين وذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الاعدادية بالمدارس الحكومية التالية:
"شفيق خطاب الاعدادية المشتركة التابعة لادارة منيا القمح التعليمية بمحافظة الشرقية.
شبلنجة الإعدادية المشتركةالتابعة لإدارة بنها التعليمية بمحافظة القليوبية.

مادة ٣: تجمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة بموجب الاستمارتين المعدتين لذلك والمعتمدة كل صفحة منهما بخاتم الجهازالمركزي للتعبئة العامة والاحصاء وبياناتهما كالاتى:
الاستمارة الاولى: مقياس الضغوط النفسية وعدد صفحاتها خمس صفحات.
الاستمارة الثانية: مقياس الطموح الدراسي وعدد صفحاتها أربع صفحات.
الاستمارة الثالثة: مقياس أساليب المواجهة وعدد صفحاتها خمس صفحات.

مادة٤: تقوم مديريتى التربية والتعليم بمحافظتى الشرقية والقليوبية - وتحت إشراف أدارة الامن بكل منهما - بتيسير إجراء هذه الدراسة الميدانية - مع مراعاة الضوابط الخاصة بتقييم درجة سرية البيانات والمعلومات المتداولة مسبقاً بمعرفة كل جهه طبقاً لما جاء بخطة الامن بها.

مادة٥: يراعى موافقة مفردات العينة وأولياء أمورهم - و سرية البيانات الفردية طبقا لقانون الجهاز رقم (٣٥) لسنة ١٩٦٠ والمعدل بالقانون رقم (٢٨) لسنة ١٩٨٢ وعدم استخدام البيانات التي يتم جمعها لأغراض أخري غير أغراض هذه الدراسة.

مادة٦: يجري العمل الميداني خلال ثلاثة أشهر من تاريخ صدور القرار.

مادة٧: يوافي الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء بنسخة من النتائج النهائية لهذه الدراسة.

مادة٨: ينفذ هذا القرار من تاريخ صدوره.

صدر في: ٩/ ١٠/ ٢٠١٧.

محمد ممدوح محمد

مدير عام الإدارة العامة للامن

محافظة القليوبية
مديرية التربية والتعليم
إدارة الأمن

تصريح أمن

رقم (١٤) بتاريخ ١٠/٢٢ / ٢٠١٧م

السيد الأستاذ مدير إدارة بنها التعليمية ،،،

تحية طيبة وبعد

يصرح للباحثة اسراء خالد محمد جمال الدين و وظيفتها / حاصلة على ليسانس اداب وتربية

وتحمل بطاقة رقم قومي /٢٩٠١٠١٦١٣٠٠٧٨٥ و عنوانها / ش السوق – شبلنجة – مركز بنها - القليوبية

بالتواجد بمدارس التعليم الاعدادى التابعة لادارتكم وذلك لإجراء دراسة ميدانية بعنوان (الضغوط النفسية وعلاقتها باساليب المواجهة والطموح الدراسى لذوى صعوبات التعلم والمتفوقين دراسيا بالمرحلة الاعدادية) وذلك اعتبارا من الموافق الاحد ٢٠١٧/١٠/٢٢ حتى الخميس الموافق ٢٠١٧/١٢/٢٨م مع مراعاة الاتي :-

١- التأكد من شخصية الباحثة.

٢- مراعاة الضوابط الخاصة بتقييم درجة سرية البيانات والمعلومات المتداولة مع مراعاة موافقة مفردات العينة مع مراعاة سرية البيانات الفردية وحجمها (١٠٠) مائة مفردة من الطلاب والطالبات المتفوقين وذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الاعدادية بالمدارس الحكومية .

٣- عدم استخدام البيانات التى يتم جمعها لاغراض اخرى غير اغراض الدراسة .

٤- تجمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة بموجب ثلاث استمارة معدة لذلك والمعتمدة كل صفحة منهما بخاتم الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء .

الاستمارة الاولى :- مقياس الضغوط النفسية وعددها (٥) خمس صفحات.

الاستمارة الثانية :- مقياس الطوح الدراسى وعددها (٤) اربع صفحات.

الاستمارة الثالثة :- مقياس اساليب المواجهة وعددها (٥) خمس صفحات.

٥- عدم السماح بجمع اى بيانات من المدرسة محل الدراسة .

٦- الالتزام بميعاد الدراسة بالتاريخ المحدد من صدور التصريح.

٧- يتم ذلك تحت إشراف التعليم الاعدادى بالادارة و امن الإدارة التعليمية وادارة المدارس المستهدفة وبما لا يؤثر على سير العملية التعليمية وبما لا يتعارض مع الأعراف المتبعة في المنشآت التعليمية .

٨- التصريح شخصي ولا يجوز لاى فرد أخر استخدامه وفى حالة المخالفة يتم سحبه بمعرفة مسئولي الأمن بالإدارة بالجهة المتردد عليها الزائر وتسليمه لمكتب أمن المديرية وبرفقته تقرير بالواقعة حيث يتم وقف التعامل مع الفرد أو الجهة التي تتنوم بذلك.

٩- غير مسموح نهائيا لاى فرد أو هيئة حكومية من العاملين بالمدرسة أو خارجها باستخدام كاميرات تصوير فوتوغرافية أو فيديو لتصوير أي حدث داخل المدرسة.

١٠- عند حدوث اى مخالفات أو مشاكل يتم إبلاغ امن المديرية لاتخاذ اللازم.

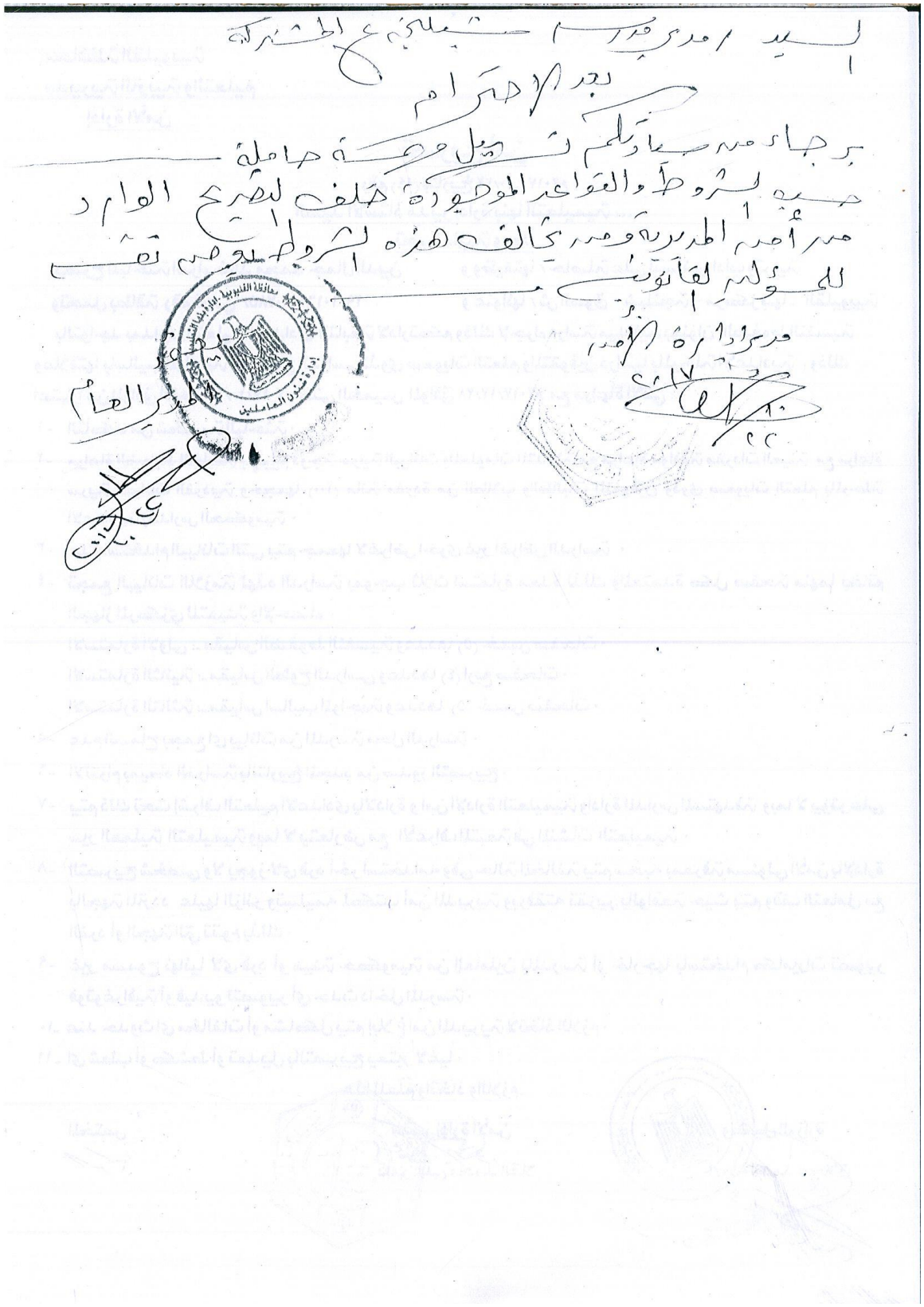
١١- اى شطب أو كشط أو تعديل بالتصريح يعتبر لاغيا .

هذا للعلم واتخاذ واللازم

المختص

مدير إدارة الأمن
تامر على محمد القلا

وكيل الوزارة
أ/ طه احمد عجلان



السيد / مدير مديرية الشئون الاجتماعية

بعد الاحترام

برجاء التكرم بتسجيل وصمة حاملة
جنسيه بشروط والقواعد الموضوعة خلف لطرح الوارد
من أمين المديرية ومن يخالف هذه الشروط يعرض نفسه
للمسئولية القانونية

مدير إدارة الأمن

المدير العام

بسم الله الرحمن الرحيم

محافظة القليوبية
مديرية التربية والتعليم بالقليوبية
إدارة بنها التعليمية
مدرسة شبلنجة الاعدادية المشتركة

إلى فضيلة الأستاذ .. تحية طيبة وبعد ؛

تحيط علم سيادتكم بأنه الباحثة / إسراء خالد محمد جمال الدين قامت بإجراء الدراسة الميدانية وتطبيق المقاييس الخاصة بدراستها بعنوان " الضغوط النفسية وعلاقتها بأساليب المواجهة والطموح الدراسي لذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً " على عدد من الطلاب والطالبات وذلك في المدرسة الاعدادية المشتركة بشبلنجة من الفترة ٢٤/١٠/٢٠١٧ إلى ٢٤/١١/٢٠١٧ م

وهذا للعلم .

توقيع مدير المدرسة

الختم

بسم الله الرحمن الرحيم

إلى من يهمه الأمر:

تحية طيبة

وبعد

نحيط سيادتكم علما بأن الباحثة: إسراء خالد محمد جمال الدين، قامت بإجراء الدراسة الميدانية وتطبيق المقابيس الخاصة ببحثها وهو بعنوان "الضغوط النفسية وعلاقتها بأساليب المواجهة والطموح الدراسي لذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسيا" وذلك على عدد من الطلاب والطالبات بمدرسة شهيد حطاب البحراوية المشتركة بإدارة صنيا الفتح - محافظة الشرقية وذلك من الفترة من ١٧/١٠/٢٠١٧م إلى ٢٠١٧/١٠/٢٩م

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير

توقيع مدير المدرسة:

محمود [illegible]

ملخص الدراسة باللغة العربية

مقدمة

لقد ازداد اهتمام علماء النفس في السنوات الأخيرة بدراسة الضغوط النفسية لما لها من أهمية وتأثير على صحة الفرد على المستويين الفردي والجماعي، وينطلق هذا الاهتمام من كوننا في عصر الضغوط، والأزمات النفسية، ويرى علماء النفس أن الأطفال يعانون من الضغوط النفسية أكثر من الكبار، وذلك بسبب قلة خبرتهم في مواجهة هذه الضغوط وأساليب والتغلب عليها، ويشعر الفرد بالضغط النفسي عندما تفوق متطلبات الموقف قدرات الفرد على مواجهته ، وبالتالي يلجأ إلى استخدام أساليب لمواجهة هذه المواقف والتعامل معها، وتكون هذه الأساليب إما إيجابية أو سلبية.

مشكلة الدراسة:

يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية فى السؤال الرئيسي الأتي:

ما العلاقة بين الضغوط النفسية وكل من أساليب المواجهة والطموح الدراسي لذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً؟

ويتفرع عن السؤال الرئيسي السابق عدة أسئلة فرعية هي:

١- ما العلاقة بين الضغوط النفسية وأساليب المواجهة لذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية؟

٢- ما العلاقة بين الضغوط النفسية والطموح الدراسي لذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية؟

٣- ما الفروق في الضغوط النفسية بين ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية؟

٤- ما الفروق فى أساليب المواجهة بين ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية؟

٥- ما الفروق فى الطموح الدراسي بين ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية؟

٦- هل يمكن التنبؤ بالضغوط النفسية من خلال أساليب المواجهة ومستوى الطموح الدراسي لذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- الكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية وكل من أساليب المواجهة والطموح الدراسي لذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية.

٢- الكشف عن الفروق في الضغوط النفسية وأساليب المواجهة والطموح الدراسي لذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية.

٣- التنبؤ بالضغوط النفسية لذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً فى المرحلة الإعدادية من خلال أساليب المواجهة ومستوي الطموح الدراسي لديهم.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فى جانبين أساسيين وهما:

أولاً: الجانب النظري:

إمكانية توفير قسط من المعلومات، وإلقاء الضوء على الجوانب النفسية ومنها الضغوط النفسية وأساليب المواجهة والطموح الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً.

ثانياً: الجانب التطبيقي:

إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في إعداد برامج لتخفيف الضغوط النفسية لدى الطلاب، وتحسين أساليب مواجهة إيجابية ومستوى طموح دراسي مرتفع لذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً، والاستفادة من الأدوات التي تم بنائها في دراسات آخرى.

فروض الدراسة:

انطلاقا من أهداف الدراسة ومراجعة الدراسات السابقة قامت الباحثة بوضع الفروض التالية:

١- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية وأساليب المواجهة لذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية.

٢- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية والطموح الدراسي لذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية بين ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المواجهة بين ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الطموح الدراسي بين ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية.

٦- هل يمكن التنبؤ بالضغوط النفسية من خلال أساليب مواجهة ومستوى الطموح الدراسي لذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن للكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية، وأساليب المواجهة، والطموح الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب منهم، (٥٠) من ذوي صعوبات التعلم (٢٥ طالب، و٢٥طالبة) ومعامل ذكائهم IQ فيما بين (٩٠-١١٠) على مقياس كاتل للذكاء، تتراوح أعمارهم من (١٢-١٤) سنة، و(٥٠) متفوقين، منهم (٢٥طالب،٢٥ طالبة)، ومعامل الذكاء IQ(من ١٢٠ فأعلى) على مقياس كاتل للذكاء، ويتراوح عمرهم الزمني فيما بين (١٢-١٤) سنة أيضاً، من طلاب الصفين الأول والثاني الإعدادي.

أدوات الدراسة:

تم استخدام الأدوات التالية لتحديد خصائص العينة:

- اختبار كاتل للذكاء (إعداد آمال أحمد صادق ،فؤاد أبو حطب، مصطفي عبد العزيز٢٠٠٥).
- مقياس تشخيص صعوبات التعلم (إعداد زيدان السرطاوي ١٩٩٥).

كما تم استخدام الأدوات التالية لجمع بيانات الدراسة:

- مقياس الضغوط النفسية لطلاب المرحلة الإعدادية (إعداد الباحثة).
- مقياس أساليب المواجهة لطلاب المرحلة الإعدادية (إعداد الباحثة).
- مقياس الطموح الدراسي لطلاب المرحلة الإعدادية (إعداد الباحثة).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدمت الباحثه الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية.
- معامل الارتباط لبيرسون.
- الانحرافات المعيارية.
- إختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات غير المرتبطة.
- تحليل الانحدار المتعدد.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: -

١- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية وأساليب المواجهة لذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية.

٢- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية والطموح الدراسي لذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية.

٣- وجود فروق دالة إحصائياً فى الضغوط النفسية بين متوسطات درجات ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية، في إتجاه ذوي صعوبات التعلم.

٤- وجود فروق دالة إحصائياً فى أساليب المواجهة بين متوسطات درجات ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسيا بالمرحلة الإعدادية، في إتجاه المتفوقين دراسياً.

٥- وجود فروق دالة إحصائياً فى الطموح الدراسي بين متوسطات درجات ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسيا بالمرحلة الإعدادية، في إتجاه المتفوقين دراسياً.

٦- تتنبأ أساليب المواجهة ومستوى الطموح الدراسي بالضغوط النفسية لذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسيا بالمرحلة الإعدادية.

Faculty of Graduate Studies for Education
Department of Special Education

Psychological stress and its Relation to coping styles and scholastic aspiration among students with learning disabilities and high achiever students in prep-stage

A Thesis Submitted in Fulfillment of the Requirements for the Master Degree in Education (special education)

By
Esraa Khaled Mohammed gamal El Den
A Demonstrator of Special Education Department
Faculty of Graduate Studies for Education, Cairo University

Supervised by

Prof. Dr. Samira Abo El Hassan Abd Al- Salam Al-Nagar
Professor Emeritus and Acting Chair of Council of Special Education Department
Faculty of Graduate Studies for Education
Cairo University

Prof. Dr. Mona Hassan Elsayed Badawi
Professor Emeritus and Post Head of The Educational Psychology Department
Faculty of Graduate Studies for Education
Cairo University

2018 AH -1439 AD

Summery

Introduction

Psychologist have concerned in the last years with studying psychological stress and its effect on human health individually and in general. This concern is a result of being in age of stress and psychological crisis. Psychologists believe that children suffer of psychological stress more than elders as they have less experience in facing those stresses and to overcome them.The individual feels stress when the requirements are more than his ability to copy with them so that he uses coping styles for these situations and copy with them, and these styles are positive or negative.

The Problem of the study:

The current study problem can be crystallized in the following main question:

"What is the relationship between psychological stress and each of coping styles and a scholastic aspiration for students with learning difficulties and high achiever students in prep-stage?

The main problem of this study is summed up in the following questions:

1) What is the relationship between psychological stress and coping styles for students with learning disabilities and high achiever students in prep-stage?
2) What is the relationship between psychological stress and scholastic aspiration for students with learning disabilities and high achiever students in prep-stage?
3) What are the differences in psychological stress among those with learning disabilities and high achiever students in prep-stage?
4) What are the differences in the coping styles between students with learning disabilities and high achiever students in prep-stage?
5) What are the differences in scholastic aspiration among students with learning disabilities and high achiever students in prep-stage?
6) Can psychological stress be predicted through coping styles and the level scholastic aspiration for those students with learning disabilities and high achiever students in prep-stage?

Purpose of the study:

The current study aims to:

1. Discover the relation between psychological stress, coping styles and scholastic aspiration of students with learning disabilities and high achiever students in prep-stage .

2. Discover the variables in psychological stress, coping styles and scholastic aspiration of students with learning disabilities and high achiever students in prep-stage.
3. Predict the psychological stress of students with learning disabilities and high achiever students in prep-stage through, coping styles and the level of scholastic aspiration of them.

Importance of the study:

The current study is important in two sides as follow:

First: theoretical side:

Providing information and throw light on psychological sides i.e. psychological stress , coping styles and scholastic aspiration of students with learning disabilities and high achiever students in prep-stage.

Second: practical side:

How to make use of the study results in preparing programs to reduce psychological stress on students and to improve coping styles and scholastic aspiration of students with learning disabilities and high achiever students, and benefit from the tools that have been built for the current study.

Hypotheses of the study:

Out of the study targets and review of the previous studies, the researcher has put the following hypotheses:

1. There is a relation with statistic indication between psychological stress and coping styles among those with learning disabilities and high achiever students in prep-stage.
2. There is a relation with statistic indication between psychological stress and scholastic aspiration of students with learning disabilities and high achiever students in prep-stage.
3. There are variables with statistic indication in the psychological stress of students with learning disabilities and high achiever students in prep-stage.
4. There are variables with statistic indication in the coping styles of students with learning disabilities and high achiever students in prep-stage.
5. There are variables with statistic indication in scholastic aspiration of students with learning disabilities and high achiever students in prep-stage.
6. Predicting coping styles and the level of scholastic aspiration the psychological stress of students with learning disabilities and high achiever students in prep-stage.

Methodology of the study:

The researcher has used relative methodology to declare the relation between psychological stress, coping styles and scholastic aspiration of students with learning disabilities and high achiever students in prep-stage.

Sample of the study:

The study sample consisted of (100) students, 50 of them with learning disabilities (25 males and 25 females) and their IQ is (90-110) on the Catel Intelligence Scale, aged (12-14) years and 50 high achiever students (25 males and 25 females) and IQs (120 and above) on the Catel Intelligence Scale. Their age ranges from 12-14 years also from first and second prep-stage.

Tools of the study:

The study has used the following tools:

- Diagnostic Scale of Learning Disabilities (prepared by Zedan El sartawy 1995)
- Catel Intelligence Scale (prepared by Amal Ahmed Sadek ,Fouad Abu Hatab , Moustafs Abdel Aziz 2005).

The following tools have been used to collect data:

- Psychological stress scale of students in preparatory stage (prepared by the researcher).
- Coping style scale of students in preparatory stage (prepared by the researcher).
- Scholastic aspiration scale of students in preparatory stage (prepared by the researcher).

Statistics tools used in the study:

The researcher has used the following Statistics tools:

- Accounting average.
- Pearson correlation coefficient.
- Standard deviations.
- T test for variables in the unrelated groups.
- Multiple regression analysis.

Results of the study:

The study has come to the following consequences:

1. There is negative indicative relation between psychological stress and coping styles among those with learning disabilities and high achiever students in prep-stage.

2. There is negative indicative relation between psychological stress and scholastic aspiration among those with learning disabilities and high achiever students in prep-stage.
3. There are indicative variables in the psychological stress among students with learning disabilities and high achiever students in prep-stage.
4. There are indicative variables in the coping styles among students with learning disabilities and high achiever students in prep-stage.
5. There are indicative variables in the scholastic aspiration among those with learning disabilities and high achiever students in prep-stage.
6. Prediction coping styles, level of scholastic aspiration of psychological stress of students with learning disabilities and high achiever students in prep-stage.