وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة – يحيى فارس – المدية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: العلوم الاجتماعية

# مهارة حل المشكلات وعلاقتها بالضغوط الأكاديمية لدى طلبة الجامعة

**–دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة ثالثة ليسانس بجامعة المدية –**

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

**تخصص:** إرشاد وتوجيه

**إعداد الطالبتان :**

- بن مزيان شيماء
- قصاب نصيرة

**إشراف الأستاذة:**

أ/ الحطاح زبيدة

**السنة الجامعية: 2021/2020**


بسم الله الرحمن الرحيم

# شكر وتقدير

الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة وأعاننا على أداء هذا الواجب ووفقنا في إنجاز هذا العمل.

نتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد على إنجاز هذا العمل.

ونخص بالذكر الأساتذة المشرفة "الحطاج زبيدة " التي كانت عونا لنا في

إتمام هذا العمل.

كما نتقدر بالشكر إلى كل أساتذة قسم العلوم الاجتماعية خاصة قسم علوم التربية،نخص بالذكر الأستاذ شهري توفيق، دون أن ننسى كل زميلات الدفعة والإقامة الجامعية وجميع الصديقات المخلصات .

# إهداء

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك ولا يطيب النهار إلا بطاعتك ولا تطيب اللحظات إلا بحمدك ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك.

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة إلى المعلم الأول صاحب الحق سيدنا **محمد صلى الله عليه وسلم.**

إلى من ربياني صغيرا إلى نبع الحنان والحب إلى رمز التضحية والوفاء إلى حبيبتي الغالية إلى جنتي التي سهرت على راحتي إلى أمي الغالية أهديها هذا العمل .

إلى رمز العطاء إلى الذي بذل الكثير في تربيتي وكان لي المثل الذي غرس في نفسي علو الهمة وحب الطموح إلى والدي "محمد" حفظه الله وأطال في عمره.

إلى زوجي" أمين" الشخص الذي ابتدأت معه جميع قصص سعادتي دمت لي سندا.

إلى من وقفوا بجانبي خلال دراستي الى أخواتي "مينة، كريمة" وعائلاتهما وإلى إخواني"حميد، برحومة .

وإلى شموع عائلتنا" شهاب، وعبد المجيد" متمنية لهم النجاح والتوفيق.

إلى كل من ظلوا يشجعونني طيلة مساري الدراسي.

وإلى كل فرد من عائلة شنوفي و أخص بالذكر مريم وعامر ويوسف وزكرياء متمنية لهم نفس المسار .

إلى رفيقات دربي متمنية لهم كل السعادة مروة، نصيرة، هاجر، زهراء، مليكة، وبشرى.

إلى الكتاكيت الصغار "سامي، محمد السعيد، إسماعيل، هبة الرحمن، صابر، وآلاء وإسلام وأسامة ومحمد شنوفي وإلى من **لم يلتحق بعد إلى فلذة كبدي.**

**شيماء**

# إهداء

نحمد الله ونشكره على توفيقه وأبواب الخير التي فتحها في وجهنا على إنجاز هذا العمل المتواضع.

أغتنم الفرصة وأهدي ثمرة جهدي وتعبي إلى نبع إلهامي ومصدر قوتي الداخلية التي كافحت سنين طويلة لنيل هذا النجاح إلى نفسي.

إلى روح أبي الزكية الطاهرة "جيلالي" رحمه الله وأسكنه فسيح جنانه.

إلى من حملتني تسعا ووضعتني وأرضعتني حنانا إلى ن رافقتني بدعواتها وصلواتها طوال مشواري الدراسي إلى أمي الحبيبة أطال الله في عمرها " فتيحة"

إلى من كان عونا وسندا في إنجاز هذا العمل إلى من أتقاسم معه ما تبقى من حياتي ..إلى زوجي العزيز "فتحي".

إلى من تملكهم روحي وأكن لهم أصدق المشاعر والحب إلى إخوتي عثمان وزكرياء

إلى العائلة الكريمة التي ساندتني " لعروسي ديلمي"

إلى الأستاذة المحترمة التي أمطرتنا بنصائحها وتوجيهاتها زبيدة الحطاح

إلى رفيقات المشوار اللاتي قاسمنني لحظاتهم رعاهم الله ووفقهم " مروة، شيماء ، هاجر"

إلى كل عائلتي من تسعهم ذاكرتي ولم تسعهم مذكرتي .  **نصيرة**


الفهرس

| المحتويات | الصفحة |
| --- | --- |
| فهرس المحتويات | |
| فهرس الأشكال | |
| فهرس الجداول | |
| الملخص | أ |
| المقدمة | **ب** |
| **الجانب النظري** | |
| **الفصل الأول :الإطار العام للدراسة** | |
| I. الإشكالية | 06 |
| II. فرضيات الدراسة | 08 |
| III. أهداف الدراسة | 09 |
| IV. أهمية الدراسة | 10 |
| V. تحديد مصطلحات الدراسة | 10 |
| VI. الدراسات السابقة | 13 |
| **الفصل الثاني مهارة حل المشكلات** | |
| تمهيد | 23 |
| I. ماهية مهارة حل المشكلات | 23 |
| II. الخلفية التاريخية لنشأة مهارة حل المشكلات | 25 |

| | |
|---|---|
| III. أنواع المشكلات | 25 |
| IV. خطوات حل المشكلات | 26 |
| V. القدرات المكونة لمهارة حل المشكلات | 28 |
| VI. العوامل المؤثرة في مهارة حل المشكلات | 29 |
| VII. الاتجاهات الفكرية في تفسير مهارة حل المشكلات | 29 |
| VIII. قياس مهارة حل المشكلات | 30 |
| خلاصة الفصل | |
| **الفصل الثالث: الضغوط الأكاديمية :** | |
| تمهيد | 35 |
| I. ماهية الضغوط الأكاديمية | 35 |
| II. مصادر ومسببات الضغوط الأكاديمية | 37 |
| III. الآثار المترتبة عن الضغوط الأكاديمية | 42 |
| IV. اتجاهات دراسة الضغوط الأكاديمية | 44 |
| V. النظريات المفسرة للضغوط الأكاديمية | 45 |
| VI. تصنيف استراتيجيات التعامل مع الضغوط الأكاديمية | 51 |
| خلاصة الفصل | |
| **الجانب التطبيقي** | |
| **الفصل الرابع: منهجية الدراسة** | |

| | |
|---|---|
| تمهيد | 61 |
| I. المنهج المستخدم في الدراسة | 61 |
| II. الدراسة الاستطلاعية | 61 |
| III. حدود الدراسة | 62 |
| IV. عينة الدراسة | 62 |
| V. أدوات الدراسة | 63 |
| VI. الأساليب الإحصائية | 76 |
| خلاصة الفصل | 51 |
| **الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج فرضيات البحث** | |
| تمهيد | 80 |
| I. عرض النتائج والمعطيات المتعلقة بمتغيرات البحث | 80 |
| II. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة | 82 |
| III. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى | 83 |
| IV. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية | 85 |
| VII. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة | 87 |
| VIII. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة | 88 |
| IX. الاستنتاج العام | 90 |
| خاتمة | |

| | |
|---|---|
| قائمة المراجع | |
| الملاحق | |


**فهرس الأشكال**


| رقم الشكل | عنوان الشكل | الصفحة |
|---|---|---|
| **(1)** | يوضح النظرية الإدراكية لسبيرلجير | **45** |
| **(2)** | رسم تخطيطي يوضع مراحل الاستجابة للضغوط ومظاهرها في نظرية هانزسيلي | **46** |
| **(3)** | رسم تخطيطي يوضح نموذج لازاروس للإدراك المعرفي للضغوط | **48** |


**فهرس الجداول**


| رقم الجدول | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| **(1)** | يبين نسبة اتفاق المحكمين على البنود المعدلة لقياس الضغوط الأكاديمية | **64** |
| **(2)** | يبين العبارات الأصلية والعبارات المعدلة لمقياس الضغوط الأكاديمية | **65** |
| **(3)** | يبين إعادة ترتيب البنود على الأبعاد لمقياس الضغوط الأكاديمية. | **66** |
| **(4)** | يبين نتائج ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمقياس | **69** |

| | | |
|---|---|---|
| (5) | يبين نتائج حساب معاملات الارتباط للأبعاد مع الدرجة الكلية | 70 |
| (6) | يبين نتائج معامل ألفا لكرونباخ | 71 |
| 7 | يبين نتائج ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمقياس | 74 |
| 8 | يبين نتائج معامل ألفا لكرونباخ | 74 |
| 9 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة البحث على مقياس الضغوط الأكاديمية | 75 |
| 10 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة البحث على مقياس مهارة حل المشكلات | 80 |
| 12 | يبين بنود مقياس مهارة حل المشكلات | 81 |
| 13 | يبين نتائج استخدام معامل الارتباط بيرسون للتحقق من صحة الفرضية العامة | 82 |
| 14 | يبين نتائج استخدام معامل الارتباط بيرسون للتحقق من صحة الفرضية الجزئية الأولى | 84 |
| 15 | يبين نتائج استخدام معامل الارتباط بيرسون للتحقق من صحة الفرضية الجزئية الثانية | 85 |
| 14 | يبين نتائج استخدام معامل الارتباط بيرسون للتحقق من صحة الفرضية الجزئية الثالثة | 87 |
| 15 | يبين نتائج استخدام معامل الارتباط بيرسون للتحقق من صحة الفرضية الجزئية الرابعة . | 87 |


**قائمة الملاحق**


| رقم الملحق | عنوان الملحق |
|---|---|

| | |
|---|---|
| **(1)** | استمارة المحكمين |
| **(2)** | مقياس الضغوط الأكاديمية في صورته الأولية |
| **(3)** | مقياس الضغوط الأكاديمية في صورته النهائية |
| **(4)** | مقياس حل المشكلات |
| **(5)** | قائمة أسماء المحكمين |
| **(6)** | يبين نتائج حساب صدق ارتباط البنود مع الدرجة الكلية مقياس الضغوط الأكاديمية |
| **(7)** | يبين نتائج حساب صدق ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية |
| **(8)** | بين نتائج حساب ثبات مقياس الضغوط الأكاديمية |
| **(9)** | يبين نتائج حساب صدق ارتباط البنود مع الدرجة الكلية لمقياس مهارة حل المشكلات |
| **(10)** | يبين نتائج حساب ثبات مقياس مهارة حل المشكلات |
| **(11)** | العلاقة الارتباطية بين متوسط الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات |

| | |
|---|---|
| | |
| **(12)** | العلاقة الارتباطية بين متوسط الدرجة الجزئية لبعد الجو الأسري السائد للضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات |
| **(13)** | العلاقة الارتباطية بين متوسط الدرجة الجزئية لبعد التركيز على العمل الأكاديمي للضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات |
| **(14)** | العلاقة الارتباطية بين متوسط الدرجة الجزئية لبعد متطلبات الحياة الأكاديمية للضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات |
| **(15)** | العلاقة الارتباطية بين متوسط الدرجة الجزئية لبعد الأهداف المستقبلية للضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات |

**ملخص الدراسة:**

جاءت دراستنا بعنوان : مهارة حل المشكلات وعلاقتها بالضغوط الأكاديمية لدى طلبة الجامعة ، ولقد هدفت الدراسة إلى:

- التعرف على مصادر الضغوط الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.
- التعرف على مستوى مهارة حل المشكلات لدى طلبة الجامعة.
- استقصاء العلاقة بين الضغوط الأكاديمية ومهارة حل المشكلات.
- استقصاء العلاقة بين الجو الأسري ومهارة حل المشكلات.
- استقصاء العلاقة بين الجو الأكاديمي ومهارة حل المشكلات.
- استقصاء العلاقة بين متطلبات العمل الأكاديمي ومهارة حل المشكلات.
- استقصاء العلاقة بين الأهداف المستقبلية ومهارة حل المشكلات.
- الإلمام ببعض مصادر الضغوط لدى طلبة الجامعة.

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف ، تم اختيار عينة الدراسة من طلبة جامعة المدية – قسم علم النفس وعلوم التربية ، حسب الطريقة العشوائية البسيطة تكونت من 100 طالب وطالبة منهم 54 طالبة و46 طالب من أصل 400 ، وتم استخدام مقياسين :

- مقياس الضغوط الأكاديمية لزينب عبد العليم 2014 المكون من 64 عبارة.
- مقياس حمدي نزيه 1987 المكون من 40 عبارة بأبعاده الخمسة المعدل من طرف كمال ليتكون من 33 عبارة .

أهم النتائج المتوصل إليها وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين متوسط الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات لدى طلبة الجامعة.

## Abstract in English:

Our study came under the tatle: Problem-solving skill and its relationship to academic stress among university students. the study aimed to:

- Recognzing the sources of academic stress among university students.and Identifying the level of problem-solving among university students.and Investigate the relationship between academic stress and Proplem-solving skill.
- Investigate the relationship between the family atmosphere ,academic atmosphere academic work requirements , future goals and Problem-solving skill.

The study sample was selected from the students of medea university – department of psychology and education sciences, according to the simple random method it consisted of 100 male and female students .out of 400. And two scales were used: Zaineb abdel aleem academic stress scale 2014 consisting of 64 phrases Hamdi nazih scale1987 ,consisting of 40 phrases in its five demensions, was modified by kamel to consist of 33 phrases. The most important findings are that there is a statistically significant correlation between the average total score for academic stress and the average total score for the problem-solving skill of university students.

# مقدمة

**مقدمـــــة:**

تعد المرحلة الجامعية من أهم مراحل التعليم ما لها من متطلبات خاصة تحتاج جميع الجهود من كل الأطراف المسؤولة، فقد يواجه الطالب الجامعي مشكلات نفسية أو اجتماعية بالإضافة إلى أعباء الدراسة. وتركز هذه الدراسة على الكشف عن مختلف الضغوط الأكاديمية التي يتعرض لها الطالب الجامعي و مدى امتلاكه لمهارة حل المشكلات .ومن ثم وضع بعض الحلول والمقترحات.

إذ تعتبر الضغوط نوعا من الاستثارة النفسية تحدث عندما تتجاوز المتطلبات الخارجية قدرات الفرد على التكيف،فالأطفال والراشدون على حد سواء يواجهون حالات من القلق تستثار من المواقف التي يعشونها، والضغوط مرتبطة بالصحة ومتطلبات التعليم ، وبيئة العمل، والعلاقات الاجتماعية ، وكل ذلك يترك أثره على الحالة الجسدية والانفعالية للأفراد، وأوضحت دراسة استطلاعية عام 2008 للجمعية الأمريكية لعلم النفس أن 47 % من الأمريكيين أقروا بوجود ضغوط نفسية في حياة الطالب ، وأشارت النتائج إلى أن الضغوط الأكاديمية ترتبط عكسا بالأداء الأكاديمي للطلبة.

وفي الواقع تتطلب الجامعة من الطلاب جهدا غير قليل من أجل متابعة الدراسة في عدد من المواد الدراسية، بينها اتصال أحيانا ، وبينها تباعد واضح أحيانا أخرى، ويكون الجهد ضروريا من أجل النجاح في الدراسة والانتقال من مرحلة لأخرى ، ولكن يحدث أحيانا أن يواجه الطلاب مقررا ما بصعوبة خاصة، ومواقف ضاغطة تصبح عبارة عن مشكلة، ويحدث أحيانا أن يقصر الطالب في الوصول إلى المستوى التحصيلي المطلوب الذي ترضى عنه الجامعة في أكثر المقررات وحتى الذي يرضى عنه الأولياء، تكون بسبب ذلك قدراته ، أو كثرة انقطاعه، أو علاقته مع رفاق الجامعة، أو انشغاله بأمور بعيدة عن أمور الدراسة، ولكي تنضج شخصية الطالب أكثر وتنمو أكثر وتكتمل، وتصقل مهاراته وتتجدد وتتطور، فكل مشكلة يواجهها الطالب ويتصارع معها حتى يجد لها الحل المناسب، تعتبر تجربة جديدة مفيدة له، من حيث إكسابه الخبرات الأساسية في الحياة العملية والعلمية.

ونظرا لأن حل المشكلات مهارة تستند إلى التفكير المنطقي فهي تعمل كمضاد للمشاعر السلبية ويحاول الفرد من خلالها تحديد واكتشاف أو ابتكار طرائق فعالة للتكيف مع المشكلات الحياة اليومية التي يواجهها.فهي مطلب بصفة خاصة في حياة الطالب الجامعي ، فهي تأتي في قمة الهرم (هرم النتاجات التعلمية) عند جانبيه ، ويتعلم الطلاب مهارة حل المشكلات ليصبحوا قادرين على اتخاذ القرارات السليمة

في حياتهم.فالطلاب الذين يمتلكون مهارة حل المشكلات يمتلكون أبنية معرفية قوية تسهم في تمثيل جديد وفعال للمشكلة وإيجاد الحلول لها تعد من المستلزمات الرئيسية للطالب وتكيفه مع الحياة الجامعية.

وعليه أن موضوع مهارة حل المشكلات وعلاقته بالضغوط الأكاديمية لدى طلبة الجامعي من الموضوعات التي لها أهمية بالغة في حياة الطالب الجامعي بصفة خاصة ، جاءت دراستنا لتبحث في هذه العلاقة لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس سم علم النفس وعلوم التربية ولبلوغ هدف هذه الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي مستخدمين مقياسي مهارة حل المشكلات لحمدي نزيه(1998) ، ومقياس الضغوط الأكاديمية لزينب عبد العليم(2014)، تم توظيف بعض الأساليب الإحصائية لاختبار صدق الفرضيات ، كما تناولت خطة الدراسة خمس فصول أساسية تندرج تحت الجانب النظري والجانب التطبيقي :

**الجانب النظري :**

**الفصل الأول:** هو الإطار العام للدراسة، حيث بدأ بتمهيد، ثم تطرقنا فيه إلى طرح الإشكالية ، وصياغة الفرضيات التي يحاول البحث اختبارها والإجابة عليها، وكذلك توضيح أهمية وأهداف موضوع الدراسة، وأخيرا عرض الدراسات المتعلقة بمتغيرات الدراسة فخلاصة الفصل.

**الفصل الثاني :** خاص بمهارة حل المشكلات، تناولنا فيه ماهية حل مهارة حل المشكلات، ثم الخلفية التاريخية لنشأة مهارة حل المشكلات، تليها أنواع المشكلات، ثم خطوات حل المشكلات، ثم العوامل المؤثرة في مهارة حل المشكلات، والاتجاهات الفكرية في تفسير مهارة حل المشكلات، وأخيرا قياس مهارة حل المشكلات فخلاصة الفصل.

**الفصل الثالث:** خاص بالضغوط الأكاديمية ، تناولنا فيه ماهية الضغوط الأكاديمية، مصادر ومسببات الضغوط الأكاديمية، الآثار المترتبة عن الضغوط الأكاديمية، اتجاهات دراسة الضغوط الأكاديمية، النظريات المفسرة للضغوط الأكاديمية، تصنيف استراتيجيات التعامل مع الضغوط الأكاديمية ، فخلاصة الفصل.

**الجانب التطبيقي :**

**الفصل الرابع:** المعنون بمنهجية الدراسة ، وتم التطرق فيه إلى مايلي: تمهيد ، المنهج المستخدم في الدراسة ، الدراسة الاستطلاعية، حدود الدراسة، عينة الدراسة، أدوات الدراسة، الأدوات الدراسة، فخلاصة الفصل.

**الفصل الخامس:** خصصناه لعرض وتفسير ومناقشة نتائج البحث ، وتقديم استنتاج عام يليه ذكر بعض الاقتراحات .

# الجانب النظري

# الفصل الأول

**الإطار العام للدراسة**

I. الإشكالية وتساؤلاتها.

II. فرضيات الدراسة.

III. أهمية الدراسة.

IV. أهداف الدراسة.

V. تحديد مصطلحات الدراسة.

VI. الدراسات السابقة

## I. الإشكالية:

يواجه طلبة المرحلة الجامعية مشكلات أكثر تعقيدا في الوقت الراهن مما كانوا عليه في العقد الماضي، فقد هددت جائحة كورونا التقدم المحرز في مجال التعليم في جميع أنحاء العالم فوجد الطالب نفسه أمام إغلاق شبه عالمي للمدارس والمعاهد والجامعات وزيادة مستوى الضغوط منها ما هو نفسي ومنها ما هو أكاديمي حيث يرى كامبتبال و سفنسون (1992)CAMPTBEL & SVENSONأنه عند دخول الطلاب الجامعة وتعرفهم على البرامج الأكاديمية والإجراءات الإدارية ، و يرى سفنسون و كايننان SVENSON(1986)

KEINAN & أن درجة الضغوط الأكاديمية التي يعاني منها الطلبة قد تختلف باختلاف الأقران ، ومن سنة دراسية إلى أخرى **(حسن،2015،ص4)**.

وكثيرا ما يكون الأساتذة مصدرا للضغوط الأكاديمية لطلابهم ، فهم كثيرا ما يؤكدون على اكتساب المعرفة باستمرار مع إهمال لمشاعر الطلاب العاطفية خلال العملية التعليمية والتي يمكن أن تسبب الضغوط بالإضافة إلى شعور الطلبة بالقلق والإحباط مما يؤثر ذلك على قدرة الطالب وهذا ما تؤكده دراسة **(حمودة و الربعي ،6،2006)** حيث ترى أن مشكلات التعليم جاء ترتيبها في المرتبة الثانية في ترتيب المشكلات التي يعاني منها الطالب الجامعي بعد مشكلات الحياة والمباني الجامعية .كما أن للجو الأسري السائد وما ينطوي عليه من أساليب المعاملة الوالدية تأثير في زيادة تفاقم هذه الضغوط ، حيث أشار **(حسن،2001، 263)** في دراسته بأن المناخ الأسري الذي ينطوي عليه الدفئ والاستقرار قد يكون عامل إسناد للفرد وهو يواجه ضغوط الحياة وعلى النقيض من ذلك فالمناخ الأسري المضطرب قد يتحول إلى مرض بطريقة غير مباشرة".

وفي ظل حياة الطالب التي تعتريها الكثير من الضغوط المتزايدة وقد ترجع عواملها إلى الحياة الجامعية وما تحفل به من متغيرات والعلاقات المعقدة والمهام الاستعجالية المرتبطة بضيق الوقت وعدد الأيام المحددة وخاصة في ظل جائحة كورونا ،كان إلزاميا على الطالب تطوير مهارة حل المشكلات لديه لتساعده على تسيير ومواجهة تحديات الحياة حين يرى **(السيد،106،2001)** أن لمواجهة الضغوط الأكاديمية والتحكم فيها يكون من خلال تحديد الأولويات والتخطيط لحل المشكلات.ويرى بلقاسم عوين

نقلا عن الشناوي ،1995 أن تطور البحث في مجال حل المشكلات مكن من إعداد هذه الإستراتيجية لمواجهة أحداث الحياة الضاغطة انطلاقا من فكرة حل المشكلات.( **عوين،2009، ص55)**

فهناك العديد من نماذج حل المشكلات وهذا يعد مؤشرا على اهتمام العلماء بهذه الاستراتيجيات لما لها من أهمية خاصة في مواجهة المشكلات التي يعاني منها الأفراد وبالرغم من تعدد هذه النماذج إلا أن عملية حل المشكلات تخضع لمسار محدد تم تحديده من طرف هابنر happner ,1998 الذي يرى أن مهما كانت درجة تعقيد المشكلة التي يواجهها الطالب فإن التخطيط لحلها يمر بخمس مراحل أساسية وهي التوجه العام نحو المشكلة، تعريف المشكلة، توليد البدائل الممكنة للحل اتخاذ قرار يتعلق بالبدائل الفاعلية، وأخيرا تقييم النتائج. **(مقدادي و عبد الله ، 2010ص 537).**

وفي دراسات أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وسيرلانكا على الطلبة الجامعيين تبين أنهم لم يتمكنوا من حل المشاكل التي عرضت عليهم على الرغم من امتلاكهم المعارف الكافية التي يتطلبها الحل، وتبين أن السبب هو عدم تحديدهم للمشاكل وإتباعهم طرق غير ملائمة في الحل، وهذا ما يجعل موضوع تنمية المهارات لمواجهة هذه المشكلات مهما وضروريا كون أن الطالب الجامعي هو ضمن الاستراتيجيات التنموية والاستثمار البشري للجامعة ،ووجدت هذه الأخيرة من أجل إعدادهم وتأهيلهم للحياة المهنية والاجتماعية ودمجهم في المجتمع. وفي ضوء ما تقدم تصبح الدراسة الحالية ضرورة بحثية لها مبرراتها العلمية ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بالإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

1. هل هناك علاقة دالة إحصائيا بين متوسط الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية مهارة حل المشكلات لدى طلبة عينة البحث من طلبة جامعة المدية ؟

وانطلاقا من هذا التساؤل تتبع التساؤلات التالية:

1. هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين متوسط الدرجة الجزئية لبعد لجو الأسري السائد ( البعد الأول) للضغوط الأكاديمية و متوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات لدى طلبة عينة البحث من طلبة جامعة المدية ؟
2. هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين متوسط الدرجة الجزئية للتركيز على العمل الأكاديمي (البعد الثاني )للضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات لدى طلبة عينة البحث من طلبة جامعة المدية ؟

3. هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين متوسط الدرجة الجزئية لبعد لمتطلبات الحياة الأكاديمية ( البعد الثالث ) للضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات لدى طلبة عينة البحث من طلبة جامعة المدية ؟

4. هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين متوسط الدرجة الجزئية لبعد لأهداف المستقبلية (البعد الرابع )للضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات لدى طلبة عينة البحث من طلبة جامعة المدية ؟

## 1. صياغة فرضيات البحث:

**الفرضية العامة:**

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متوسط الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات لدى طلبة عينة البحث من طلبة جامعة المدية .

**الفرضية الجزئية:**

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متوسط الدرجة الجزئية لبعد لجو الأسري السائد (البعد الأول) من الضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات لدى طلبة عينة البحث من طلبة جامعة المدية ..
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متوسط الدرجة الجزئية للتركيز على العمل الأكاديمي ( البعد الثاني )من الضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات لدى طلبة عينة البحث من طلبة جامعة المدية .
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متوسط الدرجة الجزئية لبعد متطلبات الحياة الأكاديمية ( البعد الثالث) من الضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات لدى طلبة عينة البحث من طلبة جامعة المدية .

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين متوسط الدرجة الجزئية لبعد الأهداف المستقبلية (البعد الرابع )من الضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات لدى طلبة عينة البحث من طلبة جامعة المدية .

**2. أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف :

- التعرف على مصادر الضغوط الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.
- التعرف على مستوى مهارة حل المشكلات لدى طلبة الجامعة.
- استقصاء العلاقة بين الضغوط الأكاديمية ومهارة حل المشكلات.
- استقصاء العلاقة بين الجو الأسري ومهارة حل المشكلات.
- استقصاء العلاقة بين الجو الأكاديمي ومهارة حل المشكلات.
- استقصاء العلاقة بين متطلبات العمل الأكاديمي ومهارة حل المشكلات.
- استقصاء العلاقة بين الأهداف المستقبلية ومهارة حل المشكلات.
- الإلمام ببعض مصادر الضغوط لدى طلبة الجامعة.

**3. أهمية الدراسة:**

يمكن إبراز أهمية هذه الدراسة من الناحيتين التطبيقية والنظرية كما يلي:

**أولا: من الناحية النظرية:**

جاءت أهمية الدراسة الحالية ، وفقا لندرة الدراسات العربية التي تناولت مفهوم الضغوط الأكاديمية بشكل عام، والدراسات التي تناولت العلاقة بين متغير مهارة حل المشكلات والضغوط الأكاديمية بشكل خاص في الجزائر– على حد علم الباحثتان– للمساهمة في إثراء البحث العلمي حول موضوع مهارة حل المشكلات وعلاقتها بالضغوط الأكاديمية لدى طلبة الجامعة حيث يتوقع من خلال الإطار النظري لهذه الدراسة ونتائجها إفادة الباحثين والعاملين في المجال التربوي.

وترجع أهميتها في أنها تمس شريحة من طلبة الجامعة باعتبارهم فئة مهمة في المجتمع ويمثلون النخبة ويعول عليهم من أجل دفع عجلة التنمية قدما.

- كما أنها قد تساهم نتائج البحث كنقطة لانطلاق بحوث أخرى في هذا المجال لعينات مختلفة.

**ثانيا: من الناحية التطبيقية:**

- تقصي مختلف الأسباب والمعيقات التي تعيق الطالب الجامعي وتزيد من حدة الضغوط الأكاديمية لديه ومحاولة تطوير مهارة حل المشكلات لديه .
- الوقوف على طبيعة الفروق في الضغوط الأكاديمية ومهارة حل المشكلات لدى الطالب الجامعي .
- يمكن أن تساعد هذه الدراسة على إعادة النظر في الخطط والمساقات الجامعية ليتمكن الطالب من استخدام استراتيجيات معرفية ومهارات عقلية تساعده على مواجهة الضغوط الأكاديمية.

**4. تحديد المفاهيم:**

1. **الضغوط الأكاديمية:** يعرفها بلاكويل **(Blackwell.1997)** بعد قدرة الطلاب على مواجهة المتطلبات الأكاديمية العديدة التي تشكل تهديدا لكيانهم، مما يؤدي غلى شعورهم بالإحباطات ومعاناتهم من الصراعات كرد فعل لهذه الضغوط الناشئة من عدم الإنجاز الدراسي.**(زينب،2014، ص4)**

- **التعريف الإجرائي:** يشير إلى كتوسط الدرجات الكلية عند تطبيق مقياس الضغوط الأكاديمية بأبعاده الأربعة .

وهناك العديد من المواقف التي يمكن أن تسبب ضغوطا على الطلاب ومن هذه المواقف والتي تعتبر أبعادا لمقياس الضغوط الأكاديمية وهي :

- **الجو الأسري السائد: وهو البعد الأول للضغوط الأكاديمية** ويتضمن أساليب التربية الوالدية الخاطئة مثل: القسوة، الإهمال، النبذ، افتقاد الحب، التعاطف، عدم وجود روابط أسرية دافئة وموجبة، والتمييز بين الأبناء.

**ونعرفه إجرائيا** : بمتوسط الدرجات الجزئية للبعد الأول للضغوط الأكاديمية عند تطبيق مقياس الضغوط الأكاديمية.

- **التركيز على العمل الأكاديمي: وهو البعد الثاني للضغوط الأكاديمية** وتشمل سوء المعاملة المدرسية والمتطلبات العديدة للأساتذة وما ينجم عن ذلك من أعباء مادية على بعض أسر الطلاب.

**ونعرفه إجرائيا** بمتوسط الدرجات الجزئية للبعد الثاني للضغوط الأكاديمية عند تطبيق مقياس الضغوط الأكاديمية.

- **متطلبات الحياة الأكاديمية:وهو البعد الثالث للضغوط الأكاديمية و تشمل** كل ما يتعلق بالبيئة الصفية ، الامتحانات ،نظام التقييم،اللوائح الجامعية، الكتب، الإدارة .

**ونعرفه إجرائيا** بمتوسط الدرجة الجزئية للبعد الثالث للضغوط الأكاديمية عند تطبيق مقياس الضغوط الأكاديمية.

- **الأهداف المستقبلية: وهو البعد الرابع للضغوط الأكاديمية** ويشتمل على القلق الإهمال والوظائف التي يمكن الالتحاق بها في المستقبل وعدم تقديم النصح والإرشاد بشأن هذه الإعمال ومتطلباتها، ويرجع عدم الحصول على الوظائف.

**ونعرفه إجرائيا** بمتوسط الدرجة الجزئية للبعد الرابع للضغوط الأكاديمية عند تطبيق مقياس الضغوط الأكاديمية.

2. **مهارة حل المشكلات:**تتجلى في العمليات الذهنية والمهارات التي يستخدمها الفرد في حله لأي مشكله يتعرض لها في حياته اليومية وتتمثل في التوجيه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل ، اتخاذ القرار، التقييم ، والتحقق من صحة الحل .**(محمد، 2014،ص8)**

**التعريف الإجرائي** : يشير إلى متوسط الدرجات الكلية عند تطبيق مقياس مهارة حل المشكلات.

- **الطالب الجامعي:** يقصد به الطالب الذي التحق لمزاولة دراسته الجامعية بعد حصوله على شهادة البكالوريا.

**الدراسات السابقة:**

**I. دراسات متعلقة بالضغوط الأكاديمية:**

**1. دراسة (عبد الرزاق و محمد ، 2012 ) بعنوان الصمود النفسي مدخل لمواجهة الضغوط الأكاديمية لدى عينة طلاب الجامعة المتفوقين عقليا**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الضغوط الأكاديمية الشائعة التي يتعرض لها الطلاب المتفوقين عقليا، وكذلك بناء برنامج لتمنية الصمود النفسي لمواجهة الضغوط الأكاديمية التي يتعرض لها الطلاب المتفوقين عقليا، ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث بتطبيق عدد من الأدوات المتمثلة في مقياس المصفوفات المتتابعة ، مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة، مقياس الصمود النفسي، مقياس الضغوط الأكاديمية من إعداد الباحث ، وذلك على عينة تكونت من عينيتين فرعيتين ، الأولى تتصل بالمبحث التشخيصي السيكومتري وقد بلغ عددها 150 ، أما العينة الفرعية الثانية فهي العينة التجريبية التي خضعت للبرنامج وقد بلغ عددها 20 بواقع 10 طالبات و10 طلاب، وقد اختيرت العينة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة عين الشمس، وتوصل أهم نتائج الدراسة إلى وجود ضغوط أكاديمية شائعة يتعرض لها الطلاب المتفوقين عقليا تؤثر على أدائهم الأكاديمي، وكذلك التأكد من فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الصمود النفسي في الحد من هذه الضغوط.

**2. دراسة (بسبوني ، 2016) بعنوان فاعلية الذات لتنمية أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة .**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اختلاف فاعلية الذات الأكاديمية باختلاف المتغيرات الديمغرافية (النوع، العمر، التخصص الأكاديمي) فضلا عن الكشف عن العوامل الكمية (التحليل العاملي ) والعوامل الكيفية(دراسة حالة المرتبطة بفاعلية الذات) هذا بالإضافة إلى بناء مقياس لقياس مستوى فاعلية الذات الأكاديمية وكذا مقياس لقياس الضغوط الأكاديمية وذلك على عينة قوامها 300 من طلاب المرحلة الجامعية ذكور وإناث من القسمين العلمي والأدبي

واستقرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين فاعلية الذات الأكاديمية وأساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة وأنه كلما زادت فاعلية الذات الأكاديمية زادت أساليب كواجهة الضغوط الأكاديمية والعكس.

**3. دراسة (مروان البطينة،2018) الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة غير متخرجين كلية التربية جامعة الملك سعود :**

بحثت هذه الدراسة في الضغوطات الأكاديمية التي يعاني منها الطلاب في الجامعة، تم الحصول على عينة من 232 شخصا شاركوا في هذه الدراسة من كلية التربية بجامعة الملك سعود، تم جمع البيانات من خلال الاستبيان الذاتي الذي تم توزيعه بشكل عشوائي على الطلاب خلال وقت المحاضرة. تم تحليل البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام الإحصاء الوصفي والارتباط وتحليل التباين وأظهرت النتائج أن العبء الأكاديمي الزائد، والدورة التدريبية، وعدم كفاية الوقت للدراسة، وعبء العمل في كل فصل دراسي، والامتحانات غير ملائمة، والحافز المنخفض ، وتوقعات الأسرة المرتفعة كانت تدفع إلى إجهاد متوسط بين الطلاب كما وجد أن الخوف من الفشل هو المصدر الرئيسي للتوتر بين الطلاب الجامعيين، علاوة على ذلك ، وجدت الدراسة أن هناك علاقة ارتباط موجبة بين مصادر التدين والإجهاد الأكاديمي وأخيرا وجدت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط الأكاديمي بين الطلاب بمختلف مستوياتهم الدراسية وتخصصاتهم.

**4. دراسة(يسرى إبراهيم، 2018 ) بعنوان الذكاء الناجح وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين دراسيا والعاديين بالصف الأول الثانوي**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق وعلى العلاقة بين كل من الذكاء الناجح واستراتيحيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين والعاديين دراسيا وبين الذكور والإناث، والتعرف على ترتيب أبعاد كل من الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الاكاديمية لدى الطلبة المتفوقين والعاديين دراسيا. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأما عينة البحث النهائية فتكونت من 217 طالب وطالبة بالصف الأول الثانوي العام متوسط أعمارهم (15.7) وتم اختيار العينة من ثلاث مدارس وبذلك كان عدد الطلبة المتفوقين 97 والعاديين 120.

وأما أدوات القياس فشملت كل من اختبار الذكاء الناجح من إعداد الباحثة ومقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية من ترجمة وتعريب الباحثة أعده سوليفات (SOLLIVAN. 2010)

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء التحليلي والإبداعي والدرجة الكلية للذكاء التحليلي والإبداعي والدرجة الكلية للذكاء الناجح، وبين استراتيجيات المواجهة وعدمها والدرجة الكلية

لاستراتجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى المتفوقين، وعدم وجود علاقة بين الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة العاديين ، وهناك تأثير للنوع ومستوى التحصيل على الذكاء الناجح لصالح الإناث المتفوقات، بينما لا يوجد تأثير للنوع ومستوى التحصيل والتفاعل الثنائي بينهما على استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة العاديين.

**دراسات أجنبية:**

1. دراسة تشارلز ك.ويست ، يوليندا كوني

**( yolanda coney .... Charles k.westm,1979) تحت عنوان الضغوط الأكاديمية والمراهق الأسود .**

فحصت هذه الدراسة العلاقات بين الطبقة الاجتماعية والعرق والضغط الأكاديمي في مدرسة ثانوية عامة داخل المدينة، أسفرت الأبحاث التي أجريت خارج المدينة الداخلية على طلاب المدارس الثانوية في الولايات المتحدة والإنجليزية، والذين كانوا في الغالب من البيض، عن أربعة عوامل رئيسية : إجهاد الوالدين، ضغط الأقران، وأهمية المدرسة ، والخوف من الفشل. تم استخدام مقياس الضغوط الأكاديمية في محيط المدينة الداخلية ، لوحظ اختلافات في العرق حيث يشير إلى أن السود يعانون من ضغط أكبر من البيض.

**2 . دراسة سوريش برابو (SURESH PRABO , 2015) بعنوان الضغط الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العليا**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الضغط الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العامة في منطقة ناماكال في تاميل نادو الهند ، تكونت العينة من 250 طالبة وطالبة تم اختيارهم باستخدام طريقة أخذ العينات العشوائية البسيطة، طبق الباحث في هذه الدراسة المسح طريقة دراسات ووصف وتفسير ماهو موجود في الحاضر. كشفت أن الطلاب يعانون من مستوى متوسط من الضغط الأكاديمي بحيث الذكور يعانون بنسبة أكبر من الإناث ، بالإضافة إلى ألضغط الأكاديمي عند الطالب الحضري أعلى من الطالب الريفي، الضغط الأكاديمي لدى طالب المدرسة الحكومية أقل من ضغط الطالب المدرسة الخاصة، الضغط الأكاديمي لطالب مادة العلوم أعلى من مستوى الضغط لدى طالب الفنون، الطلاب الذين يملكون والديهم لمستوى تعليمي يكون الضغط أعلى من مستوى الضغط لدى الطلبة في الجزء المقابل لهم.

**2. دراسة اوغور نغوزي ايهي (OSENWEUGWOR NGOZI AIHIE, 2019) بعنوان الضغط االأكاديمي الملحوظ بين طلاب البكالوريا**

كان الغرض من الدراسة هو التحقيق في مستويات الضغط الأكاديمي المتصور بين طلاب البكالوريس في جامعة نيجيريا ، تم استخدام العينة العشوائية البسيطة لاختيار 427 طالب وطالبة بكالوريوس من الكليات الثلاث المشاركة في الدراسة، تم استخدام مقياس الضغط الأكاديمي المدرك PASSالذي تم تكييفه من بادواي و غابريال BADEWY AND GABRIEL 2015 وأعيد التحقق من الخصائص السيكوميترية في هذه الدراسة، استخدم المنهج الوصفي ، تم مقارنة المستجبين على أساس الجنس والعمر والمستوى السنة الدراسية والكلية ، ومسار الدراسة.

تم اختبار الفرضيات التي تمت صياغتها عند مستوى دلالة 0.05 ، كشفت النتائج أن الطلاب الجامعيين الذكور أبلغوا عن مستوى ضغط أكاديمي أعلى من الطلاب في السنوات الأولى والمتوسطة من الدراسة. لم يكن هناك الاختلاف في مستويات الضغط الأكاديمي المتصور بناءا على عمر الطلاب ومستوى الدراسة والمقرر الدراسي على إدراك الضغط الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية.

**5. دراسات مهارة حل المشكلات:**

**1. دراسة (فريدة حميدي و زهرة شيرديل ،2015) تحت عنوان فعالية مهارة حل المشكلات على البحث عن المساعدة الأكاديمية والكفاءة الذاتية لطالبات الثانوية العامة**

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقيق في فعالية التدريب على مهارات حل المشكلات في البحث عن المساعدة الأكاديمية والسعي الذاتي وفعالية الطلاب، تكونت العينة من 50 طالبة تم اختيارهم من خلال مجموعات متعددة المراحل وتم تقسيمهم إلى المجموعة الضابطة والتجريبية (25 طالبا في كل مجموعة)

تضمنت أدوات البحث استبيان سلوك التماس المساعدة ومقياس الكفاءة الذاتية العام (GSES) ، التدريب على مهارة حل المشكلات تم تطبيق البرنامج خلال ثماني جلسات (ساعتان) ، تم تحليله باستخدام الإحصاء الوصفي والتحليل متعدد المتغيرات. أظهرت النتائج أن حلا لمشكلة أثر التدريب على المهارات في طلب المساعدة التكيفية وتجنبها ، طلب المساعدة والكفاءة الذاتية للطلاب بحيث تزداد

التماس المساعدة التكيفية ، وتقليل تجنب طلب المساعدة وزيادة الكفاءة الذاتية للمجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة.

**2. دراسة مادو غوبتا بوجا باسريجا (MADHO GUPTA POOJA PASRIJA, 2015) بعنوان تأثير القدرة على حل المشكلات على المستوى الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية .**

هدفت الدراسة إلى إيجاد أثر مهارة حل المشكلات على المستوى الأكاديمي وتحصيلهم الدراسي لطلاب الثانوية العامة، تم الاعتماد على المنهج الوصفي ، وتمثلت عينة الدراسة في 250 طالب و طالبة (165 طالب و85 طالبة) يدرسون في الصف العاشر العالي وتم اختيارهم بطريقة عشوائية ، تم استخدام مقياس القدرة على حل المشكلات ل PSAT 2016، أما بالنسبة للأساليب الإحصائية تم استخدام ANOVA مع إختيار T. testأوضحت الدراسة أن القدرة على حل المشكلات كان لها تأثير كبير على مستوى تحصيل طلاب الثانوية العامة، وكشفت كذلك أن الطالبات كان أداؤهم أفضل مقارنة بالذكور ومع ذلك لا يوجد تأثير تفاعلي للمشكلة.

**3. دراسة (لكحل، 2016) بعنوان حل المشكلات لدى الطلبة الجزائريين**

هدفت الدراسة إلى التحقق من تأثير بعض العوامل كالجنس والمستوى الأكاديمي والمنشأ (السكن) في القدرة على حل المشكلات بناء على مقياس حل المشكلات لهابنر happnerلدى الطلبة الجامعيين الجزائريين وقد شملت الدراسة 103 طالبا جامعيا جزائريا بنسبة 25 % تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجمل مجتمع الدراسة الذي كان تعداده 410 طالب موزعين على عدة مؤسسات جامعية جزائرية منهم 61 طالبة و42 طالب و36 طالبا متحصل على شهادتي الليسانس والماستر و67 طالب متحصل على الدكتورا ويحضر لها ومنهم 61 سكنوا المدينة و42 سكنوا الريف.

وقد توصلت الدراسة إلى أن جميع العوامل المذكورة لا تؤثر على قدرة الطلبة الجامعيين وأن الاعتدال في حل المشكلات في درجات القياس ترجع إلى عوامل أخرى.

**4. دراسة ( عبد الله، 2018) بعنوان: مهارة حل المشكلات والضغوط الملحوظة بين طلاب المرحلة الجامعية الأولى الدور الوسيط للصلابة**

هدفت هذه الدراسة للتعرف على العلاقة بين مهارة حل المشكلات والصلابة والإجهاد المتصور واختبار الدور الوسيط للصلابة في العلاقة بين مهارة حل المشكلات والإجهاد الملحوظ بين 500 طالب

جامعي من الجامعات العامة الماليزية ، أظهرت النتائج أن الطلاب الجامعيين الذين يعانون من ضعف الثقة في حل المشكلات، والتحكم الشخصي الخارجي في المشاعر، وأسلوب التجنب كانوا أكثر عرضة للإبلاغ عن الإجهاد المتصور خففت الجرأة العلاقات بين مهارات حل المشكلات والتوتر الملحوظ، تعزز هذه النتائج أهمية اعتدال دور الجرأة كعامل مؤثر يشرح كيف تؤثر مهارة حل المشكلات على الإجهاد المتصور بين الطلاب الجامعيين.

**5. دراسة مورثي ( moorthi .s.2018 )بعنوان مهارة حل المشكلات لدى طلاب الجامعة**

قيمت الدراسة مهارة حل المشكلة بين طلاب الجامعات في المؤسسات التعليمية في تأميل نادو، شكلت عينة الدراسة من 251 طالب جامعي من ولاية تاميل نادو، تم اختيار العينة بطريق عشوائية ، أوضحت النتائج أن مستوى مهارة حل المشكلات مرتفع لدى الطلاب الجامعيين ، كما وجد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات الكلية فيما يتعلق بمهارة اتخاذ القرار ومع ذلك فعند مقارنة النتائج نجد أن الإناث لديهم مستوى مرتفع من الذكور في مهارة حل المشكلات ، بالإضافة إلى أنه لا يوجد فرق كبير بين طلاب الجامعات فيما يتعلق بمهاراتهم في حل المشكلات والتي لا يمكن إرجاعها إلى الجنس أو السن أو الحالة الاجتماعية.

**التعقيب حول الدراسات السابقة:**

نستعرض على النحو التالي أهم النقاط التي تم استخلاصها من نتائج الدراسات السابقة والتي تشكل لنا مرجعية علمية لصياغة الفروض ، فقد تنوعت الدراسات عربية وأجنبية، وكذا من حيث السنوات والمتغيرات ، إذ أننا وجدنا نقص واضح في التراث النظري العربي في دراسة هذه العلاقة.

**أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:**

**1. من حيث موضوع الدراسة وأهميتها:**

لم نتفق مع دراسة حملت نفس المتغيرات ونفس العلاقة بينهما في حين وجدت دراسات تحمل أحد متغيرات بحثنا الحالي : مثلا دراسة (يسرى، إبراهيم ، 2018)التي نجد فيها متغير الضغوط

الأكاديمية بمتغير الذكاء .وكذا دراسة (بسبوني ،2016) التي اقترن فيها متغير الضغوط الأكاديمية مع متغير فاعلية الذات.

في حين وجدنا دراسات حملت متغير مهارة حل المشكلات مع متغيرات أخرى كدراسة (عباس، هارشارد، 2018) التي بحثت في العلاقة بين مهارة حل المشكلات والصلابة.

**2. من حيث عينة البحث :**

اتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في فئة عينة البحث (طلبة الجامعة) كدراسة (بسبوني ، 2016)، (عبد الرزاق ، محمد ، 2012 )،(مروان بطينة، )

(بلبل ،ابراهيم 2018) في حين أجريت دراسات أخرى على فئة المراهقين وطلاب كدراسة (فريدة و شيرديل ،2015)

**من حيث أداة الدراسة:**

مقاييس الضغوط الأكاديمية موجودة إلا أنها تختلف في بنائها عن المقياس المستخدم في دراستنا لزنيب عبد العليم فنجد في دراسة (عب الرزاق ، محمد،2012) مقياس الضغوط الأكاديمية من إعداد الباحث وفي دراسة (نغوزي،2019)أنه استخدم مقياس الضغط الأكاديمي المدرك ،أما بالنسبة لمقياس مهارة حل المشكلات فإن دراستنا اتفقت مع دراسة (لكحل،2016) في استخدام مقياس مهارة حل المشكلات ل حمدي نزيه.

**من حيث منهج الدراسة:**

هناك تشابه واتفاق في نفس المنهج لمعظم الدراسات والمتمثل في المنهج الوصفي مثل دراسة (بسبوني،2016) إلا أنه اختلفت دراسة (فريدة و شيرديل ،2015) كونه استخدم المنهج التجريبي .

**من حيث الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

نجد أن الدراسات السابقة اعتمدت على حساب معامل الارتباط واختيار T-TEST ، اختبار التحليل الأحادي، الانحراف المعياري، معامل ارتباط برسون ، أما الدراسة الحالية فقد استخدمت الباحثتان للكشف عن العلاقة معامل بيرسون ارتباط p

**أوجه التميز للدراسة الحالية:**

على حسب علمنا من خلال الدراسات السابقة أننا لم نقف على دراسة واحدة تتنوا لموضوع بحثنا ، إلا أنه قد يكون هناك من تطرق إليها في الأوساط الأجنبية .

**أوجه الاختلاف:**

- اختلفت الدراسات في الأدوات المستخدمة في الدراسات تبعا لاختلاف العينات فتراوحت بين اختبارات ومقاييس ، فمنها من كانت من إعداد الباحثين أنفسهم، ومنها من قام بتعريبها، ومنها من كيفها مع البيئة التي أجريت في ها الدراسة ومنها من استخدم مقاييس من إعداد باحثين آخرين لملائمتها دراستهم وأنها مكيفة مع بيئة الدراسة.
- اختلفت الدراسات في عينة الدراسة ، منها ما هم مراهقين ومنهم طلبة ثانوي ومنهم مستوى البكالوريا.
- اختلفت في النتائج التي توصلت إليها نتيجة لاختلاف أهدافها وإجراءاتها.
- اختلفت الدراسات في بيئة التطبيق، حيث هناك ما طبقت في بيئات عربية وأخرى أجنبية.

**أوجه الإستفادة من الدراسات السابقة:**

- لقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في:
- المساعدة في الحصول على المعلومات في الإطار النظري وإجراءات البحث.
- إختيار منهج الدراسة المستخدم
- المعالجة الإحصائية.
- تفسير ومناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية.
- التأكد من ثبات مقياس حمدي نزيه لمقياس مهارات حل المشكلات في البيئة الجزائرية.

# الفصل الثاني

**مهارة حل المشكلات**

**تمهيد**

1. **ماهية مهارة حل المشكلات**
2. **الخلفية التاريخية لنشأة مهارة حل المشكلات**
3. **أنواع المشكلات**
4. **خطوات حل المشكلات**
5. **العوامل المؤثرة في مهارة حل المشكلات**
6. **الاتجاهات الفكرية في تفسير مهارة حل المشكلات**
7. **قياس مهارة حل المشكلات**

**خلاصة الفصل**

**تمهيد:**

تعتبر الحياة التي نعيشها عبارة عن سلسلة من المشكلات المتفاوتة في الصعوبة، حيث تجعل كل فرد يسعى إلى محاولة حلها والتغلب عليها من أجل تحقيق التكيف وتختلف طريقة حل المشكلات من فرد لآخر ومن مجتمع لآخر ومن مجتمع لآخر.

**I. مفهوم مهارة حل المشكلات:**

**1. المشكلة:**

أ. **لغة:** جاء في اللغة العربية أن المشكل أو المشكلة جمعها مشكلات، وتعني الأمر الصعب أو الملتبس**(حمودة، 2000، ص389)**

**ب. اصطلاحا:**

- **تعريف جون ديوي:** حالة حيرة أو شك وتردد، تتطلب بحثا أو عملا يجري استكشاف الحقائق التي تساعد في الوصول إلى حل**(مجدي، 2004،ص313)**
- **وقد عرفها محمد عبد الغني حسن هلال** "بأنها حالة من التوتر وعدم الرضا نتيجة لوجود بعض الصعوبات التي تعوق تحديد الأهداف أو الوصول إليها وتظهر المشكلة بوضوح عندما نعجز عن الحصول على النتائج المتفوقة من أعمالنا وأنشطتنا المختلفة". **(هلال، 2011،ص15)**

**2. تعريف المهارة:**

عرفت المهارة بصفة عامة في الأدب التربوي على أنها القيام بعملية معينة أو أداء عمل ما بدرجة من السرعة والإتقان مع اقتصاد الجهد المبذول.

**3. المهارة اصطلاحا:**

هي التمكن من إنجاز مهمة بكيفية محددة وبدقة متناهية وسرعة في التنفيذ.

ويقصد بالمهارة عدة معان مرتبطة منها : خصائص النشاط المعقد التي تتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة/ بحيث يؤدي بطريقة ملائمة،وعادة ما يكون لهذا النشاط وظيفة مفيدة، ومن معاني المهارة أيضا الكفاءة والجودة في الأداء وسواء استخدم المصطلح بهذا المعنى أو ذاك، فإن المهارة تدل على سلوك المتعلم أو المكتسب الذي يتوافر له شرطان :

**أولهما:** أن يكون موجها نحو إحراز هدف أو غرض معين

**ثانيهما:** أن يكون منظما بحيث يؤدي إلى إحراز الهدف في أقصر وقت ممكن

وهذا السلوك المتعلم يجب أن يتوافر فيه خصائص السلوك الماهر**(نقلا عن: مسعود والي،2019 )**

**4. تعريف حل المشكلات:**

**حل المشكلات:**

- **لغة:** حل العقدة أي فكها ، فانحلت ومنه المثل يا عاقد اذكر حلا، أي اترك سبيلا لحل ما أنت تعقده فلا تكن عقدتك لا تحل والحلال: صيغة مبالغة والحال بمعنى إلفاك يقال فلان حلال العقد فاك المهمات، أي يحل المشكلات، ويكن في الأمور المهمة**(المنجد، 2002، ص146-147)**
- **اصطلاحا: عرفها صالح حترولي:** هي الطريقة البيداغوجية للتعلم لتوظيف معارفه وتجاربه وقدراته المكتسبة سابقا للتوصل إلى حل مرتقب وتتطلب وضعية جديدة يشعر بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدراته وبتوجيه والاعتماد على ممارسة أنشطة تعلم متعددة.**(حترولي، 2002،ص83)**

**يعرف روبرت سولسو:** أن حل المشكلة هو التفكير الموجه نحو مشكلة بعينها مع القيام بنوعين من النشاط العقلي هما التوصل إلى استجابات محددة وصياغتها وإختبار الاستجابات الملائمة من بينها لحل المشكلة**(مجدي ،2004، ص314)**

**أما يحيى محمد نبهان،** فيرى بأن مفهوم حل المشكلات يقصد به مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على الموقف بشكل جديد وغير مألوف له في السيطرة عليه والوصول إلى حل له**(نبهان، 2008،ص199)**

### 5. تعريف مهارة حل المشكلات:

وهي المهارة التي تستخدم للتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب أو موقف معقد أو مشكلة تعيق التقدم في جانب من جوانب الحياة

**(العياصرة، 2013،ص219)**

## II. الخلفية التاريخية لمفهوم مهارة حل المشكلات:

لقد برز الاهتمام بموضوع حل المشكلات في بدايات القرن العشرين من خلال أهم أعمال العديد في علماء النفس أمثال **ثرونديك** و**كوهلر** ثم تواصل الاهتمام بهذا الموضوع لأنه يشكل جانبا رئيسيا من المهمات المدرسية التي يتعرض لها الطلبة.

حيث كان الاتجاه السائد آنذاك إلى عملية حل المشكلات على أنها عملية محاولة التعلم عن طريق المحاولة والخطأ.

وتشير المراجعات العلمية إلى أن أسلوب حل المشكلات وضع أسس إستخدامه **جون ديوي** في كتابه "**كيف نفكر**" واشترط وجود بعض المعايير للمشكلات التي تستحق الدراسة وهي:

- استخدام مشكلات تثير الشك لدى الطلبة وتتطلب البحث والاستكشاف للوصول إلى حلول ممكنة.
- طرح مشكلات ذات أهمية الطلبة والمجتمع.

## III. أنواع المشكلات:

حصر ريتمان Reitman أنواع المشكلات في خمسة أنواع استنادا إلى درجة وضوح المعطيات والأهداف وهي:

- مشكلات تتحدد فيها المعطيات والأهداف بوضوح تام.
- مشكلات توضح فيها المعطيات والأهداف غير محددة بوضوح.
- مشكلات أهدافها محددة وواضحة، ومعطياتها غير واضحة.
- مشكلات تفتقر إلى الأهداف والمعطيات.

- مشكلات لها إجابة صحيحة ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة، وتعرف بمشكلات الاستبصار **(نفس المرجع،2013،ص220)**

ويمكن تصنيف المشكلات أيضا إلى :

- **المشكلات المغلقة:** وهي المشكلات التي يوجد حل صحيح واحد لها وطريقة واحدة للوصول إلى الحل.
- **المشكلات المفتوحة:** وهي المشكلات التي ليس لها جواب صحيح واحد بل لها عدة أجوبة صحيحة ، كما أن لها عدة طرق مختلفة لحلها.
- **المشكلات المتوسطة:** وهي تقع بين المشكلات لمغلقة والمفتوحة حيث يوجد هناك جواب واحد صحيح للمشكلة ولكن يمكن الوصول إلى الجواب بعدة طرق مختلفة.**(فاطمة، 2007،ص46)**

## IV. خطوات حل المشكلات:

يرى كل من إبيري وستانش أن حل المشكلات يمر عبر عدة مراحل، وهي:

### 1. تحديد المشكلة والتعرف عليها:

أهم ما في الأمر أن يتم تحديد طبيعة المشكلة بدقة وإلا فإن الحل المقترح قد لا يأتي بالنتائج المطلوبة، وإذا اتبع هذا الأسلوب المنظم في تحديد طبيعة المشكلة، فسوف يعجب المرء لعدد المشكلات التي تختفي منذ اللحظات الأولى لمحاولة تحديدها، ولعدد المشكلات الجديدة التي تطرأ ولم يكن أحد يشعر بوجودها.

ولا يمكن تعريف المشكلة إلا بالإحساس والوعي بها وقد يعتبر الإحساس بالمشكلة والتنبه لها نوع من التفكير الإرادي، والهدف منه أن يزداد الفرد بشكل تدريجي إحساسا بالأشياء التي تحتاج إلى تعديل وتطوير، فالعملية تكمن في تمييز الفرد أن الأشياء يمكن أن تكون على حل أفضل مما هي عليه الأن ، وأن هناك عملا لا بد القيام به عندما نحس أن هناك شيئا لا بد من أدائه، فإن هذه الخطوة الأولى في تحديد المشكلة والتعرف عليها فصياغة المشاكل بصورة غامضة تعوق الحل الفعال للمشاكل **(الحسن،2015، ص39-40)**

### 2. تحليل المشكلة:

إن تحليل الأسباب الكامنة هو مرحلة لحل المشكلات، حيث يجب جمع المعلومات والأسئلة التي يجب طرحها وانتقاؤها، ولتحليل المشكلة مستويات وهي كالتالي:

**أ. التحليل المبدئي لموقف المشكلة:**

وهو الوقوف على مايلي:

6. مدى الإفراط في حدوث سلوك غير مرغوب(الإفراط السلوكي).
7. ندرة حدوث السلوك المرغوب(العجز السلوكي).
8. ما يستطيع الفرد أداءه.

**ب. التحليل الارتقائي للمشكلة:**

ويعني التحليل الارتقائي للمشكلة أن تقف على بداية ظهور المشكلة والمراحل التي مرت بها حتى صارت إلى ما صارت إليه بالإضافة إلى الوقوف على المتغيرات التي أسهمت في تطوير المشكلة عبر مراحلها المختلفة.

**3. جمع البيانات: إعداد قائمة بالحلول(طريقة العصف الذهني):**

يحتاج الإنسان في حياته إلى المزيد من المعلومات حول الأمور التي يعالجها والمشكلات التي يواجهها، حتى يتمكن من اتخاذ القرارات المناسبة، واختيار ما يتناسب والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وتعتبر عملية العصف الذهني مهمة لأنه يحتل مكانة رئيسية من أجل أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة، وللأسف فهناك فهم خاطئ بأن إنتاج أكبر عدد من الأفكار هو كل الأداء أو نهاية عملية العصف الذهني ، ولكن يجب أن يتضمن ناتج عملية العصف الذهني أفكار غريبة وكذلك يجب تحديد كيفية توظيفها، الأفكار الجديدة يحتاج ظهورها إلى الجمع بين عدة أفكار حيث تبنى على الأفكار القديمة والتقليدية، وبشكل عام فإن كل الأفكار لا بد من معالجتها وتفعيل أدائها والتعديل عليها، فمتى تم تحديد أسباب المشكلة بشكل يرضيك، يصبح من الأهمية توليد الأفكار والبدائل(حتى الغريب منها) لكل مشكلة، هذه المرحلة في عملية حل المشكلة التي تتطلب أقصى مستوى من الإبتكار.**(نفس المرجع،2015،ص40)**

**4. تحديد الخيار الأفضل واتخاذ القرار:**

أن المراحل المتقدمة من عملية حل المشكلات تستدعي استخدام مهارات التفكير العليا هذه المهارات تتميز بالتعقيد التدريجي، والاستخدام المتزايد للقدرات العقلية، والتي تبدو واضحة في سلم بلوم للأهداف الإدراكية.

ويكون في هذه المرحلة اختيار حل واحد أو تقييم جميع المراحل من 10 مثلا وجمع قيمة كل حل والأكثر قيمة هو المناسب، ويجب التركيز على البدائل التي تحقق ما يلي:

- الحد من الأضرار.
- تفادي الأضرار بجوانب أخرى.
- جدوى مقبولة في إطار المحددات والموارد المتاحة.

ويمكن لكل بديل من تلك البدائل أن يؤدي إلى الحل وقد يتحقق كل منها النتائج المطلوبة في إطار محددات الوضع القائم إلا أن اختيار البديل الأفضل يتوقف على أي العوامل المطلوبة في محصلة الحل يعد أكثر انسجاما مع الظروف القائمة.**(نفس المرجع،2015،ص41)**

**5. وضع خطة التنفيذ:**

يتضمن المكون الخاص بالتخطيط للتنفيذ مرحلتي إيجاد الحلول والتقبل ويستخدم هذا المكون لمساعدتك على تحويل الأفكار إلى أفعال وإجراءات وذلك باختبار الأفكار الواعدة وتطويرها وتنقيحها.**(نفس المرجع،2015،ص41)**

**6. المتابعة والتقييم:**

يجب متابعة التنفيذ وملاحظة مؤشرات النجاح أو الفشل، والاعتراف بالقرار الشيء، وعند الحاجة الدائمة للقرار اجعله سياسة، ويجب التأكد من انتهاء المشكلة واتخذ خطوات وقائية لمنع تكرارها.**(نفس المرجع،2015، ص41)**

**V. القدرات المكونة لمهارة حل المشكلات:**

اقترح **جيلفورد وهوبرفيز** أثناء تحليلهم الذكاء الإنساني مجموعة من القدرات المكونة للذكاء، على إفتراض أن مهارة حل المشكلات هي مهارة ذكائية تعكس قدرات المتعلم الذهنية وقد حدد سنة عوامل فرعية خاصة متعلقا بقدرة على المشكلات وهي:

- قدرة التفكير السريع في مجموعة من الخصائص للشيء المحدد المتعلق بالمشكلة.
- قدرة تصنيف الأشياء أو الأفكار وفق معيار معين.
- قدرة إيجاد العلاقات المشتركة بين الخصائص المتعلقة بالمشكلة أو المواقف.
- قدرة التفكير بالإبدال المختلفة للمواقف أو المشكلة.
- قدرة استنباط المتطلبات السابقة للموقف.
- قدرة عاملة على حل المشكلات(**العياصرة، 2013،ص243**)

## VI. العوامل المؤثرة في حل المشكلات:

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في حل المشكلات منها ما يتعلق بطبيعة المشكلة من حيث سهولتها وصعوبتها وتوافر المعلومات، ومنها ما يتعلق بالشخص **كخصائصه العقلية المعرفية** مثل الذاكرة، الذكاء ، أساليب التفكير، بالإضافة إلى **صفاته الشخصية** مثل: العمر، المثابرة، الاتجاه الإيجابي، الحرص على الدقة، الثقة بالنفس، الثبات الانفعالي(**حسن، 2004، ص29-30**)

## VII. الإتجاهات الفكرية في حل المشكلات:

### 1. الإتجاه السلوكي:

تذهب نظرية المثير والإستجابة التقليدية إلى أنه يمكن حل المشكلة باستخدام أسلوب المحاولة والخطأ، حيث يتم اختبار أحد الحلول أولا فإذا ما تبين عدم جدواه يتم الانتقال إلى حل آخر وهكذا حتى يتم العثور على الحل الصحيح.

ويفترض بعض أصحاب هذه النظرية أن مختلف الحلول تشكل تنظيما هرميا للعادات، حيث يعتقد أن الحل الذي يوجد في قمة التنظيم يجرب أولا ويلي ذلك محاولات تتجه إلى أسفل التنظيم الهرمي حتى يتم التوصل إلى الحل الصحيح أو تسنفذ كل الحلول الممكنة.

**2. الإتجاه الجشطالتي:**

يذهب أصحاب نظرية الجشطالية إلى أن حل المشكلات يتم حينما يحدث الاستبصار ويعد هذا رأي أكثر معرفية من نظرية المثير والاستجابة حيث يتضح الاستبصار في الحل المفاجئ للمشكلة وأداء الاستجابة الصحيحة دون أن يسبقه إلا القليل من الخطأ أو لا يسبقه الخطأ ، ويعتقد أن الحل المفاجئ يحدث حينما يقوم المفحوص بعملية إعادة تنظيم إدراكي للمثيرات الموجودة في البيئة وهذه الطرق الجديدة ، أو المختلفة في التعامل مع البيئة لا تنطوي بالضرورة على وجود أي تنظيم هرمي للعادات**(مجدي،2004،ص320)**

**3. النظرية المعرفية:**

يحتل المجال المعرفي وأسلوب الاستبصار مكانة مهمة في حدوث المشكلة وحلها تبعا لهذه النظرية، فالمشكلة هي انعدام توازن في المجال المعرفي يتم إصلاحه عن طريق إعادة بناء أو تشكيل المجال في هيئة توازن جيد أو شكل منتظم، ويتم حل المشكلة وفق إستراتيجية الاستبصار،والتي من خلالها يتم صياغة مبدأ أو اكتشاف نظام علاقات يؤدي إلى حل المشكلة وفق إستراتيجية الاستبصار، والتي من خلالها يتم صياغة مبدأ أو اكتشاف نظام علاقات يؤدي إلى حل المشكلة. وتوجد أربعة أنواع من الحلول الإستبصارية للمشكلات هي : الحل الفجائي وهو حل يبدأ ببعض النشاط ثم يتوقف النشاط ويمر الفرد بفترة ارتباك وحيرة، ولكنه لا يلبث أن يصل فجأة إلى الحل المطلوب. الحل التدريجي وفيه يقوم الفرد بمحاولات عديدة أو بأنواع من النشاط وبعضه غير موجه، ويلعب الفهم دورا أساسيا في التوصل إلى الحل. الحل الثابت وفيه يتوصل الفرد إلى الهدف بعد عدد من الخطوات مع فهم كل خطوة، واكتشاف لما في الموقف من علاقات يعاد تنظيمها تدريجيا حتى يفرض فروضا تستبعد تماما، ويتكرر إذا لم يصل للحل الصحيح. الحل المباشر وفيه لا يحتاج الفرد إلى خطوات بين إدراك المشكلة والتوصل إلى الحل ، وينظر علماء النفس المعرفيين إلى الحل على أنها مهارة قابلة للتعلم من خلال خطوات حل المشكلة ومراحلها ويضيفون بأن أسلوب معالجة المشكلة يفصح عنه أسلوب تفكير الفرد لحل المشكلة التي يواجهها .**(سلوم، 2015،ص30)**

### 4. نظرية معالجة المعلومات:

أن عدم كفاية النظرية السلوكية والنظرية المعرفية لفهم حل المشكلات، أدى إلى اندماج فروضهما ليكونا معا النموذج العام لتجهيز ومعالجة المعلومات كنموذج لفهم حل المشكلات.وفيه يعد الفرد أداة ذاتية النشاط لتجهيز ومعالجة المعلومات مستخدما فيها المسارات العامة والفرعية في عملية التجهيز والإعداد. ويرى أصحاب هذه النظرية أن مستوى الأداء عند حل أي مشكلة هو ناتج لعدة عوامل أهمها: البيانات المتاحة، وتنوع مصادر تجهيز أو إعداد المعلومات، وكلا من المعلومات البيئية الفورية المتاحة والمحتوى الكامن في الذاكرة قصيرة المدى، التي تشكل جزءا من هذه المعلومات . ويفترض أصحاب هذه النظرية أن هناك تشابها بين – الإنسان والحاسب الآلي– فكلاهما يستقبل المعلومات أو المثيرات الخارجية، ويعالجها باستراتيجيات معرفية محددة، وينتج استجابات نهائية ، إن هذا الافتراض لا يمكن قبوله على نحو مطلق، لوجود العديد من المتغيرات الأخرى التي تساهم بدرجات متفاوتة في النشاط الفكري البشري كالدافعية، والخبرات. وبهذا يعد اتجاه معالجة المعلومات نموذجا للربط بين المعطيات والأهداف مع اهتمامه بالأسلوب المتبع في حل المشكلة، وتأكيده على أهمية العمليات الفكرية والخبرات الإدراكية، كأحد العناصر الرئيسية في هذا الحل.**(نفس المرجع، 2015،ص31-32)**

### 5. نظرية الأزمة وحل المشكلات:

أبرز الباحثين في حل المشكلات كأزمة هو **موس moss** وتقوم الفكرة الأساسية لهذه النظرية على أنه عندما يترض الفرد لمشكلة أو أزمة يلجأ إلى تقديرها معرفيا لتحديد طرق التصدي لها. ويتحدد هذا التقدير وفقا لثلاث خصائص متفاعلة والتي تؤثر بصورة منفردة أو في مجتمعة في رد الفعل المبكر للأزمة وهي : الخصائص الديموغرافية والشخصية للفرد، الخصائص البيئية الفيزيقية والاجتماعية، جوانب المواقف الضاغطة أوالأزمة ومكوناتها. وتلعب هذه الخصائص دورا بالصحة الجسمية والتكيف النفسي للفرد، وتتحدد كيفية وصوله إلى مغزى للحدث، كما أنها تحدد المهارات التكيفية والمهارات التي يوظفها الفرد أثناء الأزمة حتى يصل إلى حل مرضي لها وتجاوز أثارها الضارة **(نفس المرجع،2015،ص32)**

### VIII. قياس حل المشكلات:

تقتضي الساحة العلمية على عدد معتبر من مقاييس لقياس حل المشكلات تمكنا من الحصول على بعضها كمقياس حل المشكلات الذي أعده (1982) happeteral وطولاه الحميدي (1998) على

البيئة الأردنية ومقياس حل المشكلات لديزيريريلا وهو أداة تقدير ذاتي يقيس قدرة الأفراد على حل المشكلات في حياتهم اليومية وتقدير العوامل الأساسية لحل المشكلة النظرية المعرفية.

ومقياس حل المشكلات الذي أعده (2005) johson المتكون من 35 فقرة ومقياس treffinger (1978) المرتجم من قبل نورة المنصور ويضم المقياس عشر (10) مشكلات واقعية واستبيان القدرة على حل المشكلات المعد من طرف مصعب(2009) **(جعيجع،2016،ص93)**

ويشير الباحثون إلى مقياس حل المشكلات به أربعة معايير وهي كالتالي:

- **المعيار الأول:** زمن الحل والافتراض الذي يستند إليه هذا المعيار هو أن سرعة حل المشكلة يرتبط مباشرة بقدرة الفرد على حل المشكلة وربما تكون حقيقة عندما يكون هناك حل واحد للمشكلة لكن عند استخدام معيار تعدد الحلول يصبح نوع الحل أكثر أهمية من سرعة الحل، حيث يمكن أن يكون الحل الذي يتم التوصل إليه هو الحل الأكثر قبولا وملائمة لذلك.**(نوفل، 2007، ص338)**

- **المعيار الثاني:** عدد الحلول : أي عدد الحلول المولدة في وحدة زمنية محددة، ويصبح الإفتراض القائم على هذا المعيار أن الفرد الأكثر قدرة على حل المشكلات سوف يكون قادر على إنتاج أكبر عدد ممكن من الحلول مقارنة مع الفرد الذي لا يمتلك هذه القدرة **(توليد الحلول).**

- **المعيار الثالث:** نوع الحلول: فيما يعد الحلول معيارا مناسبا لحل مشكلات معينة إلا أن معيار نوع الحلول بشكل أكثر ارتباطا وبشكل مباشر بالقدرة على حل المشكلات التي لا تنعكس في الحلول المنتجة، حيث ينطوي نوع الحل أو تنوعه على درجة أكبر من الطلاقة الفكرية**(فارس، 2013، ص10)**

- **المعيار الرابع:** استراتيجية الحل: وهو الإجراء أو مجموعة الإجراءات التي تستخدم من قبل الأستاذ أو الطالب للوصول إلى هدف معين أو تحقيق هدف محدد وتعتبر نقطة تسجيل الاستجابات التي تتعلق بحل المشكلات التي يمكن التوصل من خلالها إلى معرفة أفضل العمليات المستخدمة في إيجاد حل المشكلة.**(نوفل، 2007، ص338-339)**

**خلاصة الفصل:**

إن مهارة حل المشكلات من أهم الموضوعات التطويرية التي تنظيم طريقة تفكير الطلبة عند مواجهة المشكلات في جميع نواحي الحياة العملية والشخصية، من خلال تدريبه على الطرق العملية المنظمة لحل المشكلات واتخاذ القرار بداية من ظهور المشكلة بأعراضها الظاهرية ومعرفة أدوات تحديد المشكلة ، ثم كيفية العمل على تحليل المشكلات المختلفة للوصول إلى تحديد أكثر عمقا للمشكلة، وكيفية وضع الحلول المناسبة للسيطرة على الأسباب الجذرية إلى أن يتم الاتفاق على أفضل القرارات لتطبيقها ووضع ورقة عمل لتنفيذها ومتابعتها وتقييم فاعليتها.

# الفصل الثالث

**الضغوط الأكاديمية**

**تمهيد**

1. **ماهية الضغوط الأكاديمية**
2. **مصادر ومسببات الضغوط الأكاديمية**
3. **الآثار المترتبة عن الضغوط الأكاديمية**
4. **اتجاهات دراسة الضغوط الأكاديمية**
5. **النظريات المفسرة للضغوط الأكاديمية**
6. **تصنيف استراتيجيات الضغوط الأكاديمية**

**خلاصة الفصل**

**تمهيد:**

الضغوط هي مكون أساسي من مكونات الحياة، فكل مرحلة عمرية لها تحدياتها وأعباؤها ومهامها، وبالتالي ضغوطاتها ، باعتبارها سلسلة من التحديات والمواجهات والشدائد ، في مقابل فرصها وما توفره لنا من إمكانات ، فعملية النمو في مختلف مراحلها من الطفولة الأولى وحتى الشيخوخة كالاختبارات التي نخوض غمارها(**عبد الرحمن، 2019، ص269**) وباعتبار الطلبة إحدى شرائح المجتمع الذين يواجهون يوميا كثيرا من الضغوط المتمثلة في الضغوط الأكاديمية ، والأسرية واجتماعية وشخصية، التي تولد نتيجة إخفاق الفرد في التكيف مع المطالب المفروضة عليه في معظم الأحيان، وهذا ما يجعله أكثر عرضة للإصابة بالمشكلات النفسية والجسمية والمعرفية (**عبيدة، 2008، ص43**)

## I. ماهية الضغوط الأكاديمية:

### 1. مفهوم الضغط:

في حقيقة الأمر ، يعد مفهوم الضغط من المفاهيم قديمة الاستخدام في جال العلوم الطبيعية، حيث تستخدم هذه المفاهيم بمعنى، ذلك التأثير الذي تحدثه قوة معينة على الشيء بصورة يصعب عليه تحملها ، فتؤدي إلى إحداث تغيرات معينة سواء في شكله أو حجمه ، أو طبيعته،(**سلاف، 2016، ص4**)وفي اللغة اللغوية لايبتعد مفهوم الضغط لغة عن هذ ا المعنى ، حيث نجد في معجم اللغة العربية المعاصرة أن الضغط بمعنى انضغط ، ينضغط انضغاطا فهو منضغط ، انضغط الشيء أي مطاوع ، ضغط على : تأثر بالضغط واستجاب له(**معجم اللغة العربية المعاصرة، 2008،ص** )

### 2. تعريف الضغوط الأكاديمية اصطلاحا:

هي عدم قدرة الطلاب على مواجهة المشكلات التي تنبع من البيئة الخارجية لهم سواء الجانب الأسري أو المدرسي أو الجامعي و المهني مما يؤدي إلى القلق والإحباط ، ويتوقف مستواهما على مدى إدراك الفرد لمصادر الضغوط.(زينب عبد العليم ،2014،ص 5)

ويعرفها عبد السلام :"بأنها سلسلة من الأحداث الخارجية التي يواجهها طلاب الجامعة نتيجة تفاعلهم مع البيئة الجامعية ، ومع متطلبات البيئة المحيطة بهم وتفرض عليهم سرعة التوافق في مواجهتهم لهذه

الأحداث ليتجنب الأحداث الآثار النفسية والاجتماعية السلبية والوصول إلى تحقيق التوافق مع الحياة الجامعية وتنمية الدافعية إلى التحصيل الدراسي".**(اشرف ، 2009،ص217)**

**تعرفها أمل علاء الدين** :"هي الضغوط التي تنشأ من ضغط المناهج الدراسية والإمتحانات ووالعقوبات والقواعد الدراسية والنشاط الدراسي والواجبات المنزلية وما يتوقعه الأهل من الطالب والفشل الدراسي" (نفس المرجع،2009، ص217)

حددت مديحة عبد العزيز أهم العوامل التي تسبب الضغوط الدراسية كثرة الواجبات الدراسية والأبحاث المطلوبة منهم تسليمها في وقت محدد وعدم ملائمة أوقات بعض المحاضرات لظروف الطلاب وطول الكتاب المقرر مع إقتراب وقت الإمتحان.**(نفس المرجع، 2009، 217)**

الضغوط الأكاديمية عبارة عن توتر وجداني يحدث لدى المتعلم ويتم التعبير عنه في صورة فشل في التعامل مع المطالب الأكاديمية والحياة الجامعية وتظهر آثاره في صورة تأثير سلبي على أدائه الأكاديمي. (حسن،6،2015)

عرفت الضغوط الأكاديمية بأنها إدراك التناقض بين متطلبات البيئة وقدرات وسعة الفرد على تحقيق هذه المتطلبات كما عرفها كامبل campbell بأنها رد فعل سلبي لدى الأفراد الذين لديهم عبء زائد في مجالات أخرى من المتطلبات المفروضة عليهم **(agolla,2009,p64)**

عرف بيشت bisht الضغط الأكاديمي باعتباره مطلب مرتبط بالمهام الأكاديمية التي تتجاوز الإمكانيات الداخلية والخارجية للطلاب. **( LAL .2014,p82)**

كما تعرف بالدرجة التي يشعر بها الطالب ببعض الأعباء المرتبطة بالمهام الأكاديمية والضغوط الدراسية وعبء العمل والقلق بشأن التقدير والتوقعات الذاتية **(أحمد،193،2015 )**

تعتبر الضغوط نوعا من الاستثارة النفسية تحدث عندما تتجاوز المتطلبات الخارجية قدرات الفرد على التكيف فالاطفال والراشدون على حد السواء يواجهون حالات من القلق تستثار من المواقف التي يعيشونها ، والضغوط مرتبطة بالصحة ومتطلبات التعليم، وبيئة العمل ، والعلاقات الاجتماعية، وكل ذلك يترك أثره على الحالة الجسدية والانفعالية لأفراد.(أحمد،189،2015)

وتشير زينب شقير إلى أن الضغوط الأكاديمية تعد من أهم مصادر الضغوط النفسية كصعوبة التعامل مع الزملاء والمعلم، وصعوبة التحصيل الدراسي، وضعف القدرة على التركيز، وعدم القدرة على أداء الواجبات المنزلية ، والفشل في الامتحانات .(أشرف،2009، 208)

## II. مصادر ومسببات الضغوط الأكاديمية:

لا بد من التعرف على مصادر الضغوط في حياة الطلاب وهذا للتعرف على كيفية التعامل معها. ويمكن تصنيف أسباب ومصادر الضغوط النفسية لدى الطلاب إلى عدة عوامل وهي عوامل أسرية وعوامل مدرسية وعوامل مجتمعية وعوامل تتعلق بشخصية الطالب.

### 1. العوامل الأسرية:

ان المشكلات النفسية والإجتماعية والاقتصادية التي تعانيها الأسرة تسهم بدورها في نشأة الضغوط الحادة والمزمنة إلى الأبناء أساليب وتنشأ الضغوط النفسية لدى الأبناء في الأسرة لعدة أسباب تتضح فيما يلي:

- **المعاملة الوالدية غير السوية تجاه الأبناء:**

كثيرا ما تؤدي أساليب المعاملة الوالدية غير سوية التي تصدر عن الآباء تجاه الأبناء والتي تتصف بالنبذ والقسوة والحرمان والإهمال إلى ظهور مشاعر سلبية لدى الأبناء عن الذات والشعور بالإحباط والعدوان والانطواء، وعلى أثر ذلك كثيرا ما تكون اتجاهات الأبناء نحو أنفسهم ونحو المدرسة والمجتمع بوجه عام اتجاهات سلبية وقد تصل الحال ببعض المراهقين إلى الشعور باليأس وينظرون إلى أنفسهم علة أنهم فاشلون ومنبوذين ومن ثم يسهل انخراطهم في جماعة رفاق السوء.

فالقسوة والعقاب والرفض وغيرها من الأساليب الوالدية غير سوية تزيد من فرص تعرض الأبناء للضغوط .... فيحاولون تجنب التفاعل مع أبائهم كما أن مثل هذه الأساليب غير سوية في التعامل مع الأبناء تعد نوعا من أنواع إساءة معاملتهم وهي الإساءة الانفعالية بينما نجد على الطرف الآخر أن التفاعل الإيجابي والمعاملة السوية من الآباء والتي تتضمن التقبل والمناقشة والتشجيع ..... تؤثر إيجابيا على مستوى الصحة النفسية والتوافق النفسي لديهم وعلى مستوى التحصيل الأكاديمي والتعلم لديهم..

- **توتر العلاقات والصراعات الوالدية:**

كلما كان الجو النفسي الذي يشيع بين أفراد الأسرة متوترا ومشحونا بالخلافات والخصومات والشجار بين الوالدين ولا سيما حينما يقع ذلك أمام أعين الأبناء فإن ذلك تنعكس آثاره بصورة سلبية عليهم وبالتالي فأن ما يسود الحياة الأسرية من توتر وصراع يقلل من درجة التماسك والترابط داخل الأسرة ويجعل الأبناء يعانون كثيرا من الضغوط ويكونون عرضة للتشرد والانحراف . وهكذا بقدر ما يكون الجو النفسي في الأسرة سويا بقدر ما يكون ذلك عاملا هاما يساهم في تكيف الأبناء مع متطلبات البيئة التي يعيشون فيها.

- **التباين بين توقعات الآباء وقدرات الأبناء:**

قد يكون لدى الآباء طموحات وتوقعات زائدة نحو الأبناء ولذلك يرغمون أبنائهم على تخصصات دراسية معينة لا تتفق مع ما لديهم من قدرات واستعدادات وإمكانات فالكثير من الآباء لا يعطون أبنائهم الحرية في الاختيار بل يفرضون عليهم نوع معين من التعليم أو التخصص في الدراسة أو كلية معينة. وفي هذا الصدد نشير إلى أن الصراع بين المراهقين والآباء بخصوص الدرجات والواجبات المنزلية و الفروق في التوقعات فيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي وتوقعات المستقبل تمثل مصدرا هاما من مصادر الضغوط لدى الطلاب وآبائهم كما أن الآباء يضعون أيضا معايير معينة من السلوك ويتوقعون من الأبناء القيام بها واتباعها. فقد يزعم بعض الأبناء أن آبائهم يتوقعون منهم القيام بمسؤوليات تفوق قدرتهم وإمكاناتهم مثل القيام بالتنظيف والطبخ ورعاية إخوانهم الصغار وهذا يمثل مصدرا هاما للشعور بالضغوط لديهم، وقد ترتبط الضغوط بمشكلات أسرية أعمق من ذلك تتمثل في وجود مشكلات مادية وانخفاض الدخل في الأسرة وضيق المسكن والطلاق والعيش في أسرة ذات عائل واحد وتعاطي الآباء المخدرات وإساءة الأبناء .

- **ضيق المسكن وانخفاض الدخل:**

كما كانت مطالب الأسرة والأبناء مشبعة توفر الاستقرار والتوافق الأسري والعكس. فإن حالات الضيق المادي للأسرة تؤدي إلى نشوب التوتر بين أعضائها والشعور بالضغوط فلا شك ان انخفاض الدخل في الأسرة والظروف السكنية غير ملائمة يؤثر على ديناميات العلاقات داخل الاسرة، وذلك نتيجة لعدم إشباع حاجات أفرادها ، ويترتب على ذلك ظهور مشكلات أخرى مثل نقص التغذية

والمرض مما يجعل بعض الأسر تضطر إلى عمالة الأطفال أو الأبناء لديها للعمل في سن مبكرة، ويترتب على ذلك حرمانهم من التعليم والانحرافات والجرائم.

- **العيش في أسر مختلطة:**

تنشأ الكثير من الصراعات والقلق إذا كان الطفل يعيش في أسر مختلطة مع زوج الأم أو زوجة الأب أو زوج الأخت وغالبا ما يكون هؤلاء الأطفال غير مقبولين في تلك الأسر، ومن ثم فإن ذلك الأمر قد يدفعهم إلى معايشة الضغوط، وذلك في سبيل التوافق مع الوالد أو الأسرة الجديدة، وتشير الدلائل إلى أن الأطفال الدين يعيشون في ظل في ظل هذه الأسر المختلطة يزداد لديهم الشعور بالقلق والإكتئاب والضغوط فضلا عن ظهور استجابات سلوكية غير مرغوبة، وذلك نتيجة للشعور بعدم الأمن وافتقاد الحب والإهتمام والرعاية.

- **الطلاق أو الانفصال:**

فالطلاق يجعل الحياة الأسرية غير مستقرة وضاغطة على الأبناء ويجعلهم غير قادرين على مواجهة متطلبات الحياة وأحداثها كما يؤثر سلبا على البناء النفسي لديهم ، ويبدو ذلك في فقدان الثقة بالنفس والشعور بالقلق والإكتئاب والغضب والعدوان وانخفاض تقدير الذات والصعوبة في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين وتعاطي المخدرات والميل إلى الجنوح.

**2. العوامل المدرسية:**

- **البيئة الفيزيقية للمدرسة:**

لا شك أن البيئة المادية الفيزيقية للمدرسة أو بيئة حجرة الصف بما تشمله من مكونات مختلفة مثل الساحة والمرافق من ملاعب ودورات مياه وكذلك الإضاءة والتهوية..... تؤثر على عملية التعلم وعلى سلوك الطالب ومشاعرهم ، وعلى هذا فإن سوء ظروف البيئة الفيزيقية كما يبدو ذلك في سوء التهوية والإضاءة والضوضاء المرتفعة والتلوث والحرارة والبرودة ونقص المقاعد ودورات المياه تشكل جميعها أحداث ضاغطة للطلاب، كما أن زيادة أعداد الطلاب بحجرة الصف أيضا تحول بين ممارسة الطلاب للأنشطة التعليمية وتعوق عملية التعلم لديهم .

الوقت والجداول الجامدة:

وقد يمثل عنصر الوقت( عدد الساعات التي يقضيها الطالب في المدرسة) مصدرا رئيسيا للضغوط لدى الطلاب حيث أن طول اليوم الدراسي في المدرسة إذا لم يتم إداراته واستثماره وتوظيفه جيدا في عملية التعلم وممارسة الأنشطة فإن ذلك يجعل الطلاب يشعرن بالملل والضيق من المدرسة، فمن الهام أن يستهلك الوقت ويوظف بشكل جيد في عملية التعلم وممارسة الأنشطة المختلفة لأن ذلك يساعد الطلاب على الإفصاح عن أفكارهم وعلى الإحساس بالذات وتحديد توجهاتهم نحو المستقبل وينمي لديهم مشاعر إيجابية نحو أنفسهم ونحو الآخرين ويساعدهم في التغلب على المواقف الضاغطة .

- **صعوبة المواد الدراسية:**

قد ينفر بعض الطلاب من مواد دراسية معينة بسبب وجود اتجاهات سلبية نحو معلم المادة وطريقته في تناولها وشرحها، وتعتبر الرياضيات والعلوم من المواد البارزة والتي تحدث الضغوط لعدد كبير من الطلاب وذلك مقارنة بغيرها من المواد الدراسية.

- **كثرة الواجبات المنزلية:**

قد أصبحت كثرة الواجبات المنزلية تشكل ضغطا كبيرات على الطلاب والآباء معا، وذلك نظرا لما تتطلبه من جهد ووقت مما جعل الكثير من الطلاب يعتمدون على الآباء في حل الواجبات، ولا سيما في المراحل الأولى من التعليم، ولكن دلك يحرم الطالب من الاعتماد على نفسه ويضعف من الثقة بالنفس لديه، وعندما تصبح هذه الواجبات أكبر من قدرة وإمكانات الطلاب فإن ذلك يجعلهم عرضة للاضطرابات النفسية والشعور بالضغط ، وذلك يمكن القول إن الواجبات المنزلية يجب أن تكون معقولة ومناسبة لقدرات الطلاب، ودلك لأنه كلما زادت الواجبات المنزلية وعجز الطلاب عن أدائها فإن ذلك يعرضهم للعقاب أمام رفاقهم في الفصل مما ينعكس أثر سلبا على النمو النفسي والاجتماعي لديهم.

- **صعوبة المناهج الدراسية وطرق التدريس التقليدية:**

عندما يجد الطالب صعوبة في فهم المنهج الدراسي وعندما لا تراعي المناهج الدراسية مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب في قدراتهم واستعداداتهم ومستوياتهم العقلية فغن ذلك ينعكس على عملية التعلم لديهم وعلى سلوكهم، ومن ثم يتكون لديهم مفهوم سلبي عن الذات، ودلك لعدم قدرتهم على فهم

هذه المواد الدراسية، وقد يدفع ذلك بعضهم إلى ممارسة بعض السلوكيات المستهجنة والمرفوضة داخل الفصل الدراسي وخارجه سلوك العدوان والمشاغبة، ويمكن ملاحظة الآثار السلبية لذلك على الطلاب أيضا في غياب اهتمامهم بالدراسة والغياب المتكرر عن المدرسة وتدني مستوى تحصيلهم، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإن طرق التدريس التقليدية القائمة على الإلقاء والتلقين وما تسبب من ملل وضيق للطلاب قد تدفعهم إلى الانصاف عن التركيز وشرود الذهن ،وهكذا فإن صعوبة المناهج الدراسية وطرق التدريس التقليدية تمثل ضغطا كبير عليهم، ولهذا لابد من ضرورة تنوع طرق التدريس والمناهج الدراسية بحيث تتلاءم مع جميع المستويات والقدرات العقلية لدى الطلاب.

- **أسلوب التقويم ونظام الامتحانات:**

ولا شك أن أسلوب التقويم ونظام الامتحانات وما يحيط بها من ظروف نفسية واجتماعية تؤثر على أداء الطلاب وسلوكهم يعد من أهم مصادر الشعور بالضغوط لديهم، فلقد أصبحت الامتحانات تمثل المعيار الوحيد الذي تتم به تقويم أداء الطلاب، فلاشك أن نظام لتقويم يقيس القدرة على الحفظ والاستظهار ولا يقيس كل نشاط يقوم به الطالب في المدرسة بمعنى أنه يركز على قياس الجانب المعرفي مع إهمال الجوانب الأخرى في شخصية الطلاب ولقد أصبح الهدف الأساسي من عملية التقويم هو حصول الطالب على درجات عالية، ولهذا أصبحت الامتحانات تمثل غاية في ذاتها بدلا من أن تكون وسيلة لقياس القدرات الفعلية لدى الطلاب.

كما أصبحت تتم في منتصف العام أو في نهايته ، وتستخدم الآن كسلاح للتجكم في حياة الطلاب ، ومن ثم لا تعطى الطالب الفرصة ليشترك في تقويم ذاته ونشاطه بل هي مفروضة عليه، وبالتالي صار تكالب الطلاب على الدروس الخصوصية أمرا ضروريا لكي يحصلوا على درجات عالية ونهائية في الامتحانات، حيث أن مستقبلهم الأكاديمي أصبح يتحدد بعدد الدرجات التي يحصلوه عليها في الامتحانات ، وهكذا صارت الامتحانات تمثل مواقف ضاغطة للطلاب.

- **التنافس الشديد بين الطلاب:**

لا شك أن التنافس الشديد بين الطلاب بسبب الرغبة في التفوق أو الحقد والغيرة قد يجعلهم يشعرون بالإحباط والقلق والضغط، وهذا يعني أن الضغوط قد تأتي من المبالغة في التنافس بين الطلاب، فعندما يدرك الطالب أنه في منافسة مع رفاقه الآخرين وأنه غير مستعد ليستجيب لمطالب هذه

المنافسة فإنه يرى أن ذلك يمثل تهديدا لشخصه، وبالتالي فإن الطالب في ظل هذه الظروف يعاني من انخفاض في تقدير ذاته ويشعر بالقلق، ومن ثم يؤدي ذلك للشعور بالضغط.

**الآثار المترتبة على الضغوط:**

اهتم الباحثون بدراسة التأثيرات السلبية الناجمة عن الضغوط وفيما يلي وصف لبعض الآثار:

**1. الآثار المعرفية:**

تؤثر الضغوط على البناء المعرفي للفرد، من ثم فإن العديد من الوظائف العقلية تصبح غير فعالة، تظهر هذه الآثار في الأعراض الآتية:

- نقص الانتباه وصعوبة التركيز وضعف قوة الملاحظة.
- تدهور الذاكرة حيث تقل فترة الفرد على الاستدعاء والتعرف وتزداد الأخطاء.
- عدم القدرة على اتخاذ القرارات.
- فقدان القدرة على التقييم المعرفي الصحيح للموقف .
- ضعف قدرة الفرد على حل المشكلات وصعوبة معالجة المعلومات.
- التعبيرات الذاتية السلبية التي يتبناها الفرد عن ذاته وعن الآخرين.

**2. الآثار الانفعالية:**

تظهر هذه الآثار في الأعراض الآتية:

- سرعة الاستثارة والخوف.
- القلق والإحباط والغضب والهلع.
- ازدياد التوتر النفسي والفسيولوجي.
- زيادة الشعور بالعجز وانعدام الحيلة والبأس .
- سيطرة الأفكار والوساوس القهرية.
- زيادة الصراعات البينشخصية.
- عدم القدرة على التحكم في الانفعالات والسلوك.
- انخفاض توكيد الذات وفقدان الثقة بالنفس..

- التردد والتوهم بالمرض.

**3. الآثار الفسيولوجية:**

كما أن الضغوط تؤثر سلبا على النواحي الفسيولوجية للفرد فالأحداث والظروف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد تحدث تغييرات في وظائف الأعضاء وافرازات الغدد وفي الجهاز العصبي، وتتمثل هذه الآثار في الأعراض الآتية:

- افراز كمية كبيرة من الأدرينالين في الدم مما يؤدي إلى سرعة ضربات القلب وارتفاع ضغط الدم والتنفس وزيادة نسبة السكر في الدم.
- زيادة عملية التمثيل الغذائي في الجسم مما يؤدي غلى الإنهاك.
- إرتفاع مستوى الكولسترول في الدم مما يؤدي إلى تصلب الشرايين والأزمات القلبية.
- اضطرابات المعدة والأمعاء.
- الشعور بالغثيان والرعشة.
- جفاف الفم واتساع حدقة العين وارتعاش الأطراف.

**4. الآثار السلوكية**

وتظهر في:

- انخفاض الأداء والقيام باستجابات سلوكية غير مرغوبة .
- اضطرابات لغوية مثل التأتأة والتلعثم.
- انخفاض مستوى نشاط الفرد حيث يتوقف عن ممارسة هواياته.
- انخفاض إنتاجية الفرد.
- تزايد معدلات الغياب عن العمل أو المدرسة وعدم الرضا عنها.
- تعاطي العقاقير والمخدرات والتدخين.
- اضطرابات النوم وإهمال الصحة .
- الإنسحاب عن الآخرين( حسن، 2006، ص44-46)

### III. اتجاهات دراسة الضغوط الأكاديمية:

تعددت وجهات نظر العلماء والباحثين حول تعريف الضغوط، حيث اعتبره البعض كمثير، بينما تناوله بعضهم الآخر كاستجابة ونظر إليه فريق ثالث باعتباره عملية تفاعل بين الشخص والبيئة.

**1. الاتجاه الأول:**

وينظر أصحاب هذا الاتجاه غلى الضغوط كمثير، وعلى هذا يكون الضغط هو اي حدث يدركه الفرد على أنه يمثل تهديدا له ولهذا فهم ينظرون للضغط على أنه متغير مستقل وأن المثيرات قد تكون داخلية من الصراعات وقد تنشأ من الأحداث الخارجية الموجودة في البيئة المحيطة بالفرد مثل وفاة شخص عزيز ، البطالة، الكوارث الطبيعية ، الحروب.وأبرز القائلين بهذا الإتجاه هولمز وراهي Holmes & Rahe .

**2. الاتجاه الثاني:**

ينظر هذا الاتجاه غلى الضغوط على أنها استجابة لأحداث مهددة تأتي من البيئة ، ولهذا فهي تمثل ردود أفعال التي تصدر عن الفرد إزاء الحدث وبالتالي تناول هذا الاتجاه الضغط على أنه متغير تابع بمعنى أن الضغوط هي استجابة للحدث وهذه الاستجابة قد تعمل مرة أخرى كمثير يؤدي إلى ظهور استجابات أخرى، ومن الذين عرفوا الضغط كاستجابة العلم الفيسيولوجي هانز سيلي من خلال ما اسماه بزملة أعراض التكيف العام.

**3. الاتجاه الثالث:**

وهو الاتجاه التفاعلي حيث ينظر علماء هذا الاتجاه إلى الضغط على أنه نتاج تفاعل أو علاقة خاصة بين الشخص والبيئة ، ويمثل هذا الاتجاه Endler & Rarker فهم يرون أن الضغوط ليست بمثيرات بيئية ولا استجابة للحدث ، وإنما الضغط هو علاقة بين الشخص والبيئة وأنه يحدث عندما تتجاوز المطالب البيئية مصادر الفرد وإمكاناته للمواجهة، فغذا كانت المصادر والإمكانات التي يستند إليها الفرد في مواجهة المواقف أو الأحداث الضاغطة كافية وملائمة فلن يحدث الضغط ، أما إذا كانت مصادر الفرد في التعامل مع هذه المواقف الضاغطة ضعيفة وغير فعالة فإن الضغط سوف يحدث.**(حسن،2006،ص50-56)**

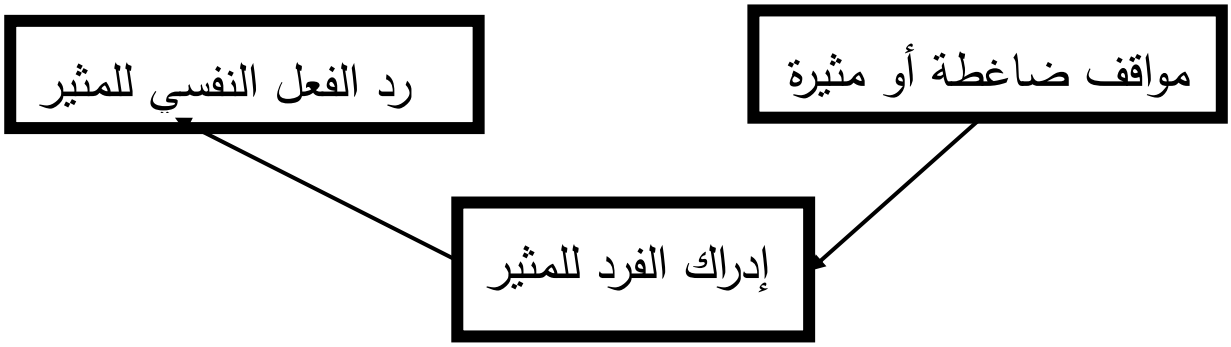
## IV. النظريات المفسرة للضغوط الأكاديمية:

### 1. النظرية الإدراكية لسيبليرجير

تناول سيبيلرجير sibelger بشكل غير مباشر مفهوم الضغط ومفهوم التهديد أثناء تحليلاته النظرية في إضطراب القلق وعبر دراسات متعددة ما يازال بين مفهومين:

فيرى أن المفهوم الأول يشير إلى الإختلاف في الظروف والاحوال التي تتسم بدرجة ما من الخطأ الموضوعي والثاني يشير إلى التفسير الذاتي والتقدير للموقف على أنه ضاغط وخطير ، أي إدراك ذاتي للفرد ويرى أن القلق ناتج من الضغط والضغط يستدعي الميكازنيزمات الدفاعية اللاشعورية كالكبت والإنكار والتضليل وغيرها وتخفيفه ، كما يتفاوت مستوى القلق بتفاوت درجة إدراك الفرد للظرف الضاغط(**العمري، 2012، ص19**)

وتشير( هيل، 2002)إلا أن هذه النظرية ترتكز على التغيرات المتعلقة وإدراك الفرد لها ، وقد حدد( سبيليرجير ،1979) مفهوم الضغط من خلال ثلاثة أبعاد ، الأول مصدر الضغط وهو يبدأ بمثير يحمل تهديدا أو خطرا جسميا أو نفسيا ، والثاني هو إدراك الفرد للمثير أو التهديد والثالث فيشكل رد فعل مناسب المرتبط بالتهديد ومنه هنا ترتبط شدة ردة الفعل على شدة المثير ومدى إدراك الفرد له.

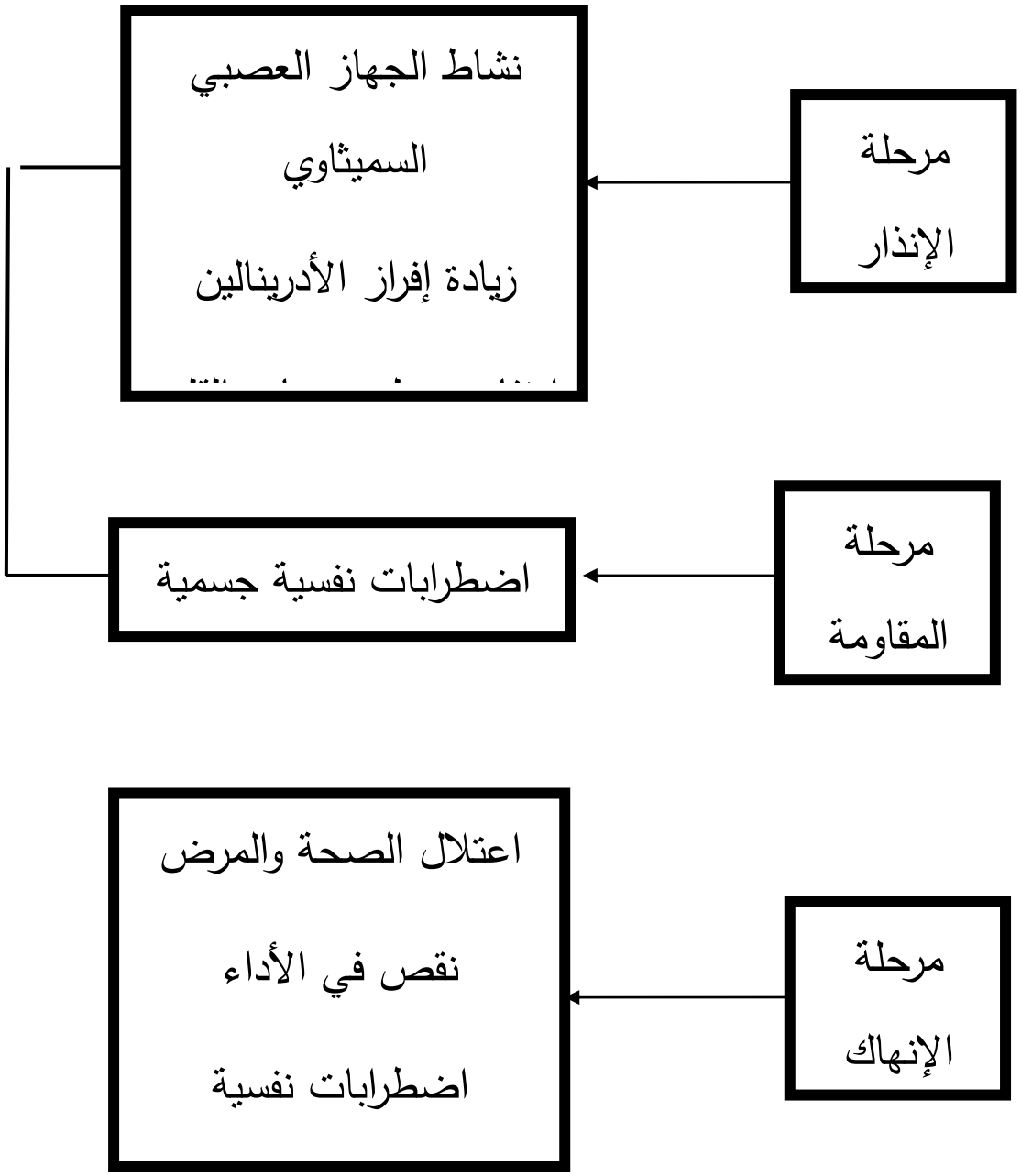


**شكل (1) يوضح النظرية الإدراكية لسبيرلجير**

**2. نظرية هانزسيلي:**

طرح (هانزيسيلي ،1980)مفهوم مفهومه زملة التكيف العام .... مما أورد توضيحات مهمة وأطرأ نظرية يصف بها ردود الأفعال تجاه العوامل الضاغطة ، حيث حدد ثلاث مراحل في الإستجابة للضغوط وهي:

1. **مرحلة رد فعل المنبه (الإنذار)** :ويتميز بزيادة النشاط والجهد بعد تعرض الفرد للموقف الضاغط.
2. **مرحلة المقاومة:** وتتضمن محاولات الفرد لتتغلب على آثار المرحلة السابقة وتتأثر هذه المرحلة بقدرة الفرد على التكيف مع شدة الضغط وتتطلب كثيرا من الجهد، وإذا استمر الضغط فإن بعض التغيرات والأمراض تصيبه وتأثر فيه مثل قرحة المعدة وارتفاع ضغط الدم وضيق التنفس.
3. **مرحلة الإنهاك والاستنزاف** : حيث يبق استمرار الضغط على الفرد وتكون المقاومة قد ضعفت، ويصبح الفرد فيها عاجزا عن المقاومة عند تكرار المواقف الضاغطة وقد يصاب الفرد بالاكتئاب والأمراض النفسية.**(نفس المرجع، 2012، ص20)**




**شكل رقم(2)رسم تخطيطي يوضع مراحل الاستجابة للضغوط ومظاهرها في نظرية هانزسيلي**

ويرى( هانزسيلي ،1976)أن كل الإضطرابات والأمراض تنطوي على أسباب جسمية ونفسية ولكنها تعزى في معظمها إلى ما يتعرض له الفرد من الضغوط تأخذ أنواع ومستويات مختلفة وغالبا ما يستخدم مصطلح الضغط لوصف المشاعر أو الانفعالات ، ولكن الضغط ليس انفعالا وإنما هو عملية يستجيب بها الفرد للأحداث التي يدركها على أنها باعثة على التهديد والتحدي له، وذكرت هيل بأن سيلي قد قرر أن التعرف المتكرر للضغوط يترتب عليه تأثيرات سلبية على حياة الفرد، حيث تفرض الضغوط على الفرد متطلبات قد تكون فيسيولوجية أو اجتماعية أو نفسية أوتجمع بينها جميعا.

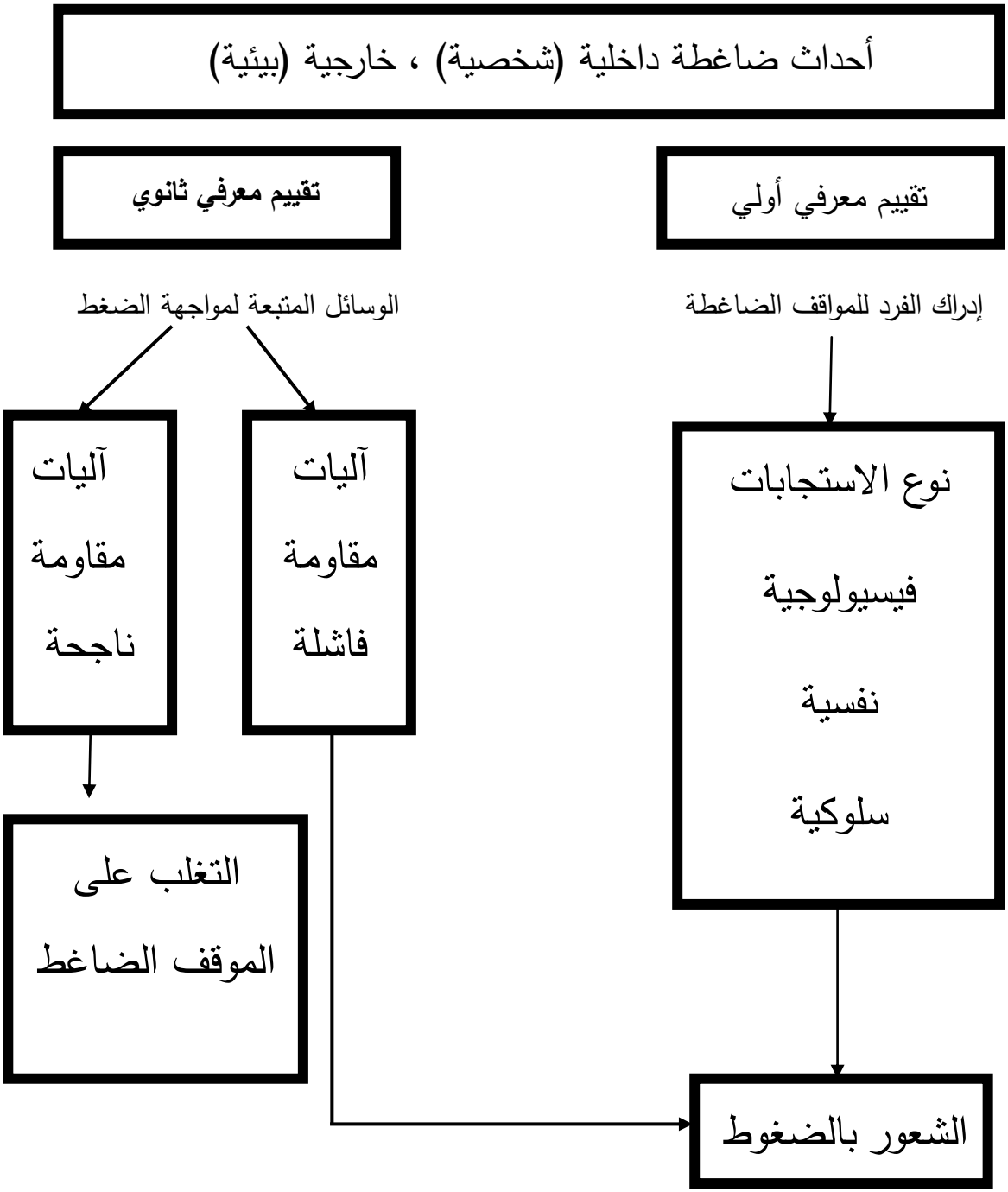
ورغم أن الاستجابة لتلك الضغوط قد تبدو ناجحة فإن حاجة الفرد لطاقته لمواجهة تلك الضغوط قد يدفع ثمنها في شكل أعراض نفسية وفيسيولوجية .**(نفس المرجع، 2012، ص21)**

### 3. نموذج لازاروس كوهان lazarus cohan :

نال الإدراك المعرفي للموقف الضاغط حظا وافرا من اهتمام لازاروس وزملائه حيث أكد دور الإدراك وتقييم المعرفي في الاستجابة للضغوط ويعني أن الفرد لا يستشعر الضغط إلا إذا أدرك أن الموقف يمثل تهديدا له .ويرى لازاروس أن الضغط ينشأ عندما يشعر الفرد بالنقص وعدم القدرة على الوفاء بالمتطلبات البيئية ، أي متطلبات البيئة تفوق امكانياته ويشير اوقدين إلى أن استجابة الفرد تتوقف على تقييمه للحدث وقد حدد نوعين من التقييم :

1. **التقييم الأولي:** أي تقييم للعالم الخارجي .
2. **التقييم الثانوي:** أي تقييم للأشخاص أنفسهم عبر ثلاث طرق يقيم بها الفرد الحدث أو الموقف هي :

- غير مرتبط .
- معتدل وإيجابي.
- ضار وسلبي.




**شكل رقم (3) رسم تخطيطي يوضح نموذج لازاروس للإدراك المعرفي للضغوط**

وقد أشار لازاروس إلا أن تقييم الفرد للموقف أو الحدث يتوقف على عوامل عديدة هي :

- **العوامل الشخصية:** مثل القدرات الذاتية والمهارات التي يمتلكها الفرد وحالتها الصحية وغيرها.
- **عوامل البيئة الخارجية** مثل التحديات والمتطلبات الاجتماعية أو الدراسية أو المهنية وغيرها.

- العوامل المرتبطة والمتعلقة بالموقف أو الحدث نفسه الذي يمر به الفرد .

ويرى( لازاروس وفولكمان ،1987) أنه ليس بالضرورة أن يتضمن الضغط أحداث سالبة، ولكن الأحداث الموجبة قد تقضي أحيانا إلى الضغط ، ويطلق على الأحداث التي تؤدي إلى إحساس الفرد بالضغط مصطلح (الأحداث الضاغطة ) بأن هذه الأحداث يتم إدراكها على أنها مهددة أو متحدية، ولذا يؤكد لازاروس في تفسيره للضغوط على الإدراك ، مما يعني أن حدثا من الأحداث قد يكون ضاغطا بالنسبة للفرد ولا يكون ضاغطا بالنسبة لفرد آخر، وهذا ما يطلق عليه لازاروس التقدير المعرفي للضغوط التي يخبرها الفرد ، أي الضغوط كما يدركها ويفسرها .(نفس المرجع،2012، ص23)

ويمكننا أن نستنتج من النظرية أن الفرد يستطيع تقييم الضغوط بطريقتين هما:

- تقييم أو تقدير الفرد للحدث أو الموقف على أنه يدعوه للتحدي أو التهديد أو هو باعث إلى الضرر أو الخطر أي التقييم المعرفي للضغط ذاته.
- تقدير الفرد وقياسه لإمكانياته وقدراته في كيفية تعامله مع الموقف أو الحدث.

**3. نظرية العجز المتعلم لسيلجمان seligman :**

ترى هذه النظرية أن الضغوط تؤدي إلى شعور الفرد بالعجز وقلة الحيلة ، وأنها تحدث عندما تتجاوز مطالب البيئة إمكانات الفرد وحقيقة ان الأحداث غير قابلة للسيطرة تؤدي إلى ضغوط اكثر من الأحداث التي يمكن السيطرة عليها وتتضمن هذه الفكرة أن وجود السيطرة أو فقدانها لهما أهمية في خبرة الضغوط.

وقد حدد سليجمان ثلاثة وجوه من القصور تميز العجز المتعلم هي :

- يكون دافعيا : أن الشخص لايحاول إتخاذ أي إجراءات أو القيام بأي مجهود لتغيير نتيجة الضغط .
- يكون معرفيا: أن الشخص يفشل تماما في تعلم الاستجابات وردود أفعال جديدة تساعده على تجنب آثار الضغط السيئ .
- يكون انفعاليا: ويتمثل في أن هذا العجز المتعلم يؤدي إلى حالة من الانسحاب والانعزال والإكتئاب والمخاوف والقلق وإدراك العالم الخارجي كمصدر التهديد.

إن مرحلة العجز بالتحديد والتي تفشل فيها مجهودات الفرد في التغلب على الموقف الضاغط تماثل الضغوط المستمرة كما يماثل العجز المتعلم حيث يتوقف الفرد عن محاولاته في الاستجابة في كل من البيئات القديمة والجديدة مرحلة الإجهاد حيث تستنفذ مصادر الفرد ويكون النشاط قليلا جدا ويمكن لنموذج العجز المتعلم أن يفسر أيضا التأثيرات البعدية للضغوط وهي حقيقة أن أداء كثير من المهام يقل بعد التعرف الطويل للضغوط فتلك التأثيرات البعدية يمكن تفسيرها على أنها عجز متعلم، والإهتمام بالسيطرة مهمة جدا فإذا ارجع شخص افتقاده للتأثير إلى العوامل غير القابلة للسيطرة فإنه سيعتقد أنه لايمكن للجهد الشخصي علاج الموقف وبالتالي سيدرك إمكاناته على أنها غير كافية لمواجهة الظروف الضاغطة .**(نفس المرجع،2012، ص24)**

### 4. نظرية هنري موراي Hanry Murray :

اهتمت النظرية بدراسة البعد الاجتماعي في الضغوط النفسية حيث رأت أن مفهوم الحاجة ومفهوم الضغط مفهومان أساسيان على اعتبار أن مفهوم الحاجة يمثل الحاجة يمثل محددات الجوهرية للسلوك ومفهوم الضغط يمثل المحددات المؤثرة والجوهرية للسلوك في البيئة.**(جمانة ، 2018، ص17)**

إذ يرى موراي أن الضغوط ترتبط بالموضوعات البيئية التي لها دلالات مباشرة تتعلق بمحاولات الفرد لإشباع متطلبات حاجته وان مفهوم الضغط يمثل المحددات المؤثرة أو الجوهرية للسلوك في البيئة ويعد الضغط في أبسط معاينة يمثل صفة أو خاصية لموضوع بيئي أو لشخص تيسر أو تعوق جهود الفرد للوصول إلى هدف معين ويميز موراي في هذا الصدد بين نوعين من الضغوط ، حيث يشير إلى ضغوط بيتا باعتبارها تمثل دلالة الموضوعات البيئية كما يدركها الفرد ويفسرها، وكذلك يشير إلى ضغوط ألفا باعتبارها تمثل خصائص الموضوعات البيئية كما توجد في الواقع ، ويوضح موراي أن سلوك الفرد غالبا ما يرتبط ارتباطا وثيقا بضغوط بيتا ، ولكنه من المهم بالرغم من ذلك اكتشاف المواقف التي تتسع فيها الشقة بين ضغوط بيتا التي يستجيب لها الفرد وبين ضغوط ألفا الموجودة بالفعل ، ويمكن القول أن النظرية قد ركزت على الضغوط كمتغير مستقل يتمثل في المثيرات البيئية حيث بينت هذه النظرية أن الضغوط صفة أو خاصية بيئي وأنها مرتبطة بموضوعات البيئة التي لها دلالات مباشرة ومتعلقة بمحاولات الفرد لإشباع متطلبات حاجته وهو ما يشير إلى تأكيد النظرية عند تفسيرها للضغوط على المثيرات البيئية وما تحتويه من موضوعات مؤثرة في إشباع حاجات الفرد.

من خلال استعراض النظريات السابقة في تفسير الضغوط الأكاديمية، يمكننا القول أنها لا توجد نظرية يمكنها تفسير كافة نتائج السلبية للضغوط ، فكل نظرية قد فسرت جزء من استجابة الضغوط أو ردود الفعل ، فهذه النظريات تعبر عن عدد من وجهات النظر والآراء المختلفة التي تمثل كلا منها توجه مختلف في تفسير مفهوم الضغوط .

## V. تصنيف استراتجيات التعامل مع الضغوط الأكاديمية:

تختلف استراتيجيات التعامل مع المواقف الضاغطة باختلاف الطلاب أنفسهم، واختلاف المواقف نفسها وباختلاف جنس الطلاب أيضا، وباختلاف الثقافات ، ويصنف Wolf Moss ولف موس (1990) استراتيجيات استيعاب المواقف الضاغطة إلى **استراتيجيات إقدامية واستراتيجيات إحجامية.**

أولا: **الاستراتيجيات الإقدامية:**

هي استراتيجيات التي تركز على الموقف الضاغط ، حيث تعكس جهود الفرد المعرفية، والسلوكية ، والسيطرة على المشكلة واحتواءها ، وهذه الأساليب هي:

أ. **التحليل المنطقي (logical analyses)**: وتظهر هذه الاستراتيجية المحاولات المعرفية للفهم والتهيئ الذهني لمترتبات الموقف الضاغط.

ب. **إعادة التقويم الإيجابي (positive reapplisal )**: تظهر هذه الاستراتيجية المحاولات المعرفية لبناء المشكلة أو إعادة بنائها، أ, الموقف الضاغط بطريقة إيجابية مع إستمرار تقبل الواقع في الموقف الضاغط( **عبد الرحيم ، 2004، ص40)**

ت. **البحث عن المساندة والمعلومات( seeking in formation)**: يظهر المحاولات السلوكية للبحث عن المعلومات والإرشاد أو الدعم والمساندة الإجتماعية للحصول على المعلومات التي تساعد على فهم المشكلة التي تسبب الضغط لإيجاد أساليب لحلها أو المساندة العاطفية، التي تعين على تحمل موجة الانفعال بإقامة علاقة صداقة حميمة، مع أفراد يشعر الفرد بالإرتياح لهم، ويثق باتزانهم، وصحة حكمهم على الأمور.**(القبلان، 2004، ص130)**

ثانيا **الإستراتيجيات الإجحامية:**

فهي الأساليب التي تركز على العاطفة ، حيث تعكس المحاولات المعرفية والسلوكية لتجنب التفكير في الموقف الضاغط أو معالجة التأثيرات المرتبطة بهذا الموقف ، وهذه الأساليب هي:

أ. **الإجحام المعرفي (aviodance cognitive)**: ويعكس المحاولات المعرفية لتجنب التفكير الواقعي في الموقف الضاغط، التقبل والاستسلام.

ب. **التنفيس الانفعالي(emotional dischage)**: ويعكس المحاولات السلوكية لخفض التوتر بالتعبير عن المشاعر السلبية.

**ت. التقبل والإستسلام( Resignation cognitive)**:

**ث.** ويعكس المحاولات السلوكية للإشتراك والإندماج في أنشطة بديلة وخلق مصادر جديدة للإشباع. **(عبد الحليم، 2001، ص41-42)**

كما يمكن تصنيف استراتيجيات التعامل مع الضغوط بصفة عامة إلى نوعين هما:

أ. **استراتيجية بيولوجية:** قد يؤدي مواجهة الكائن الحي للمثيرات إلى اختلال توازنه الكيميائي والحيوي الذي كان قائما قبل مواجهته لهذه المثيرات ، وفي هذه الحالة يسعى لاتخاذ استجابة معينة ، تعيد إليه حالة الاتزان السابقة ، ولا تتوقف عملية الاتزان البيولوجي على جزء معين من جسم الإنسان، ولكن تكاد جميع الخلايا تعمل على أن تحقق لنفسها قدرا من الثبات الداخلي، يساعدها على القيام بوظائفها **(فايزة، 2014، ص32)**

ب. **استراتيجية نفسية:** هي الاستراتيجيات التي يقوم بها الفرد لمواجهة المواقف الضاغطة ، بصرف النظر عن نجاح هذه الأساليب وفائدتها وعدم نجاحها وتنقسم إلى قسمين:

1. **استراتيجيات شعورية:** هي الاستراتيجيات التي تكون بوعي وإدراك الفرد لمواجهة المواقف الضاغطة، مثل طلب النصيحة والمشورة من الأخرين، وجمع المعلومات أكثر عن المواقف وطلب المساعدة من شخص ما.
2. **استراتيجيات لاشعورية:** هي الاستراتيجيات التي تؤدي إلى تشويه الحقيقة ومسحها حتى يتلخص الفر من حالة التوتر والقلق الناتجة من المواقف الضاغطة.(ص32

**ت. استراتيجية المساندة الاجتماعية( social support ):**

يرى كوهين وبيلز (cohen & wills ) أن المساندة الاجتماعية تؤدي دورا مهما لاستمرا الإنسان وبقائه، حيث تعد مصدرا من مصادر الدعم النفسي والاجتماعي المؤثر الذي يحتاج إليه الإنسان ، حيث يؤثر حجم المساندة الاجتماعية ، ومستوى الرضا في إدراك الفرد للأحداث الضاغطة المختلفة، واسراتيجيات مواجهتها وتعامل الفرد مع هذه الأحداث.**(علي، 2005، ص 14)**

وللمساندة الاجتماعية أثر واضح في مساعدة الفرد لأنها تساهم في التخفيف من حدة الضغوط البيئية التي يواجهها عندما تكون مرتفعة، وللمساندة الاجتماعية أثر عام في الصحة الجسمية والنفسية، حيث أن الشبكات الاجتماعية الكبيرة يمكن أن تزود الفرد بخبرات إيجابية منتظمة، ومجموعة من المهام التي تتلقى مكافآت في المجتمع، وهذا النوع يمكن أن يترتبط بالعادة من حيث إنها حالة إيجابية من الوجدان ، وإحساس باستقرار في مواقف الحياة، والاعتراف بأهمية الذات **(تفاحة، 2005،ص126)**.

**ث. استراتيجية التخطيط لحل المشكلات (proplem solving ):**

تبحث هذه الاستراتيجية في تعديل مصدر الضغط أو استيعابة ، والتعامل مع الآثار الملموسة للمشكلة، وكذلك التغيير النشط للذات، وتتضمن هذه الاستراتيجية عدة مراحل هي:

أ. **البحث عن المعلومات أو طلب النصيحة(search on information or ask advice)**

تشمل الأساليب المستخدمة للبحث عن معلومات أكثر عن الموقف وجمع هذه المعلومات ، والحصول على التوجيه من شخص مسؤول ، والتحدث مه شخص آخر عن المشكلة، وطلب المساعدة من شخص ما.

ب. **اتخاذ إجراء حل المشكلة (take problem solving):**

تشمل هذه المجموعة إعداد خطط بديلة ، واتخاذ تصرف محدد للتعامل مباشرة مع الموقف، وتعلم مهارات جديدة موجهة نحو المشكلة، والمفاوضة والتوفيق لحل المشكلة.

**ت. تطوير مكافآت (إثابات) بديلة (Develop alternative Rewards):**

تشمل هذه الإستراتجية محاولات التعامل مع موقف المشكلة بتغيير أنشطة الفرد ، وإيجاد مصادر جديدة للعرض، ومن أمثلة ذلك بناء علاقات اجتماعية جديدة ، وتنمية وجهة ذاتية وإستقلال ذاتي أكبر،

والاشتراك في أنشطة بديلة مثل الإشتراك في الأعمال التطوعية أو الإهتمام بدراسة الدين.**(فايزة ،،2014ص34)**

ث. **تعلم العادات الصحية الجيدة (learn good habits)**: تعد التمرينات الجسمية من الفنيات الهامة التي تستخدم في التعامل مع الضغوط ، حيث أنها تعمل على خفض آثار الضغوط على المستوى الفيزيولوجي ، وتقلل درجة الشعور بالقلق والإكتئاب الناتجة من المواقف الضاغطة، كما تعد التغذية فنية هامة في مواجهة الضغوط فهي تزيد المصادر التي يستند إليها الفرد في التعامل مع المواقف الضاغطة، ولكي يكون التوازن الطبيعي للجسم مستمرا.فالنظام الغذائي المتوازن يزيد من مقاومة الفرد للضغوط ، ومادام الفعل الناتج عن الموقف الضاغط بيولوجيا في المقام الأول فلا بد من الحاجة إلى الكثير من الأغذية ، لكي يستطيع الجسم أن يتعامل مع الموقف الضاغط بقوة، وذلك لأن الجسم عند الإستجابة للموقف الضاغط (الإستجابة أو الهروب) يستهلك مقدارا كبيرا من المواد الكربوهيدراتية والدهون والبروتينات وكذلك الفيتامين " ب" والفيتامين "ج" ولهذا فإن وجود نقص معين في هذه الفيتامينات يرتبط بضعف الجهاز العصبي المركزي، فنقص مجموعة فيتامين"ب" يرتبط بضعف الجهاز العصبي.**( يوسف،2007، ص50)**

ج. **التعبير عن المشاعر(the expression of feelings)**:

يجد كثيرون في التعبير عن المشاعر أسلوبا يواجهون به مواقف الضغط حيث يرى شويبل (schwebel) أن البكاء والصراخ من أكثر الأساليب التي يستخدمها الأفراد في مرحلة الطفولة، وحتى في مرحلة الرشد ، فإن التعبير عن الانفعالات العميقة، خاصة المرتبطة بفقدان شخص عزيز ، تظهر في البكاء ، ويرى راين (rayan) أن التعبير عن المشاعر يمكن أن يكون بسلوك ظاهر مثل البكاء أو ضمني مثل الشعور بالخوف أو الحزن.**(فايزة، 2004ص35)**

ح. **مهارة الإسترخاء (relaxation skill)**: تتضمن هذه الاستراتيجية القدرة على خفض الإثارة باستخدام إجراءات الاسترخاء وضبط التفكير، أو القيام بحركات جسمية لتقليل مستوى التوتر أو الضغط ، يستند التدريب على الإسترخاء إلى مسلمة قوامها التواصل المتبادل بين الجسد والنفس**(نفس المرجع، 2014، ص35)**

خ. **أسلوب الإنسحاب الجماعي(social wihdrawal excessive autonomy)**:

هي السلوكات التي تتضمن انفصال الفرد عن الاشياء أو عن الأخرين، والانسحاب من الأنشطة التي كانت تبدو مفيدة، ويندمج أحيانا في نشاطات خاصة كمشاهدة التلفزيون أو العمل على الحاسب الآلي ، وببالغ باعتماده على الذات ، ومن دون الحاجة إلى الآخرين.**(الشريف ، 2003، ص78)**

د. **التبرير (rationalization):** هو تشويه للواقع في محاولة لتبرير الفكر والمشاعر والأحداث التي تجعلنا غير مرتاحين ، فإننا نلجأ إلى هذا الأسلوب كي نتجنب الألم الناتج من الضغوط النفسية ، حيث يلجأ الفرد إلى إيجاد أسباب منطقية لسلوكه، لإخفاء الحقيقة من الضغوط النفسية، حيث يلجأ الفرد إلى إيجاد أسباب منطقية لسلوكه، لإخفاء الحقيقة عن الذات الذات، والمحافظة على احترامه لنفسه ، وتجنبه للشعور بالألم.**(فايزة، 2014ص36)**

ذ. **الخيال (fantasy):** إن الخيال يخفف عن الإنسان كثيرا مما يقع عليه من ضغط نفسي ، إلا أنه يمكن أن يصبح حالة مرضية إذا استمر الفرد في استخدامه ويتحول الواقع إلى أحلام اليقظة.**(نفس المرجع،2014، ص36)**

**خلاصة الفصل:**

يمكننا القول أن هناك عدة أساليب يستخدمها الطلاب في أثناء مواجهتهم للضغوط الأكاديمية التي تؤثر في استجاباتهم النفسية والجسدية والسلوكية ، وذلك لخفض الحالة السلبية التي تسببها تلك الضغوط ، ويختلف أسلوب التعامل مع المواقف الضاغطة باختلاف المواقف وباختلاف تقويم الطالب لها وخبراته السابقة في التعامل مع الضغوط وقد يكون الأسلوب ناجحا في التغلب على مواقف الضغط النفسي وقد يكون غير ناجح ، والتركيز على أساليب تعامل متعددة أفضل من الاعتماد على أسلوب واحد ، حيث يؤدي ذلك إلى حفظ تكامل الطالب واتزانه وتفرده.

# الجانب التطبيقي

# الفصل الرابع

**منهجية الدراسة**

**تمهيد**

1. **المنهج المستخدم في الدراسة**
2. **الدراسة الاستطلاعية**
3. **حدود الدراسة**
4. **عينة الدراسة**
5. **أدوات الدراسة**
6. **الأساليب الإحصائية**

**خلاصة الفصل**

**تمهيد:**

لا يمكن لأي دراسة أن تكتسب الصفة العلمية إن لم تستند إلى قواعد منهجية تنجز في إطارها والتي يحددها موضوع الدراسة، لذلك تناولت الباحثتان في هذا الفصل الطريقة والاجراءات المتبعة في هذه الدراسة متضمنة المنهج المستخدم وعينة الدراسة، والأدوات المستخدمة وسبل حساب الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات، بالإضافة إلى التطرق إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة.

**I. منهج الدراسة:**

**المنهج:** هو مجموع الإجراءات المتبعة في دراسة الظاهرة أو مشكلة البحث ويؤكد المهتمون بمناهج البحث أن الباحث ليس حرا في اختيار منهجه بل طبيعة الظاهرة المراد دراستها هي التي تفرض على الباحث اختيار المنهج الملائم ، وتصنيف البحث على أساس الهدف الرئيسي له أنا تصنيف المناهج فهو يتحدد بالطريقة التي يتبعها الباحث لحل المشكلة أو ظاهرة معينة( **محمد،بدون سنة ، ص211**).

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي كونه الأنسب لموضوع البحث والذي نحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل بياناتها بدقة وموضوعية، كما يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الظواهر التي تبدو أنها في طريق التطور والنمو.

**II. الدراسة الإستطلاعية:**

تعتبر أهم عنصر وأساسا جوهريا لبناء البحث، حيث يقوم الباحث من خلالها بالتعرف على إجراءات الجانب الميداني للدراسة ليتمكن لاحقا من التحكم والضبط وهذا بالإطلاع على العينة وكذا التأكد من صلاحية الأداة و جاهزيتها للتطبيق من خلال التأكد من صدقها وثباتها.(كمال،2004، ص32)

**1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:**

تجلت أهداف الدراسة الاستطلاعية في ما يلي:

أ. جمع معلومات حول مكان ومجتمع الدراسة.

ب. التعرف على مدى ملائمة أدوات الدراسة على العينة.

ت. التعرف على مدى فهم عينة الدراسة لعبارات المقياسين.

ث. التعرف على الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ومدى ملائمتها.

ج. التعرف على أهم الصعوبات والعراقيل التي من الممكن أن تعترضنا.

**2. إجراءات الدراسة الاستطلاعية:**

لقد قمنا بإجراء الدراسة الاستطلاعية في شهر ديسمبر 2020 بجامعة المدية كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية على طلبة السنة الثالثة ليسانس علوم التربية ،و علم النفس، بهدف التأكد من مدى فهمهم لعبارات المقياسين ، وحساب الخصائص السيكومترية .

**3. عينة الدراسة الاستطلاعية**

للتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة قمنا بتطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية قوامها 30 طالب بهدف التحقق من صلاحية أداتي الدراسة للتطبيق على أفراد العينة الأساسية.

**III. حدود الدراسة:**

1. **الحد المكاني:** طبقت الدراسة في كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة يحيى فارس المدية

2. **الحد الزماني** : أجريت الدراسة في السداسي الثاني من عام 2021/2020

**IV. تحديد عينة الدراسة وخصائصها:**

ح. **مجتمع الدراسة:** يشمل جميع عناصر أو مفردات المشكلة أو الظاهرة قيد الدراسة **(ربحي، بدون سنة، ص159)**

ويتمثل المجتمع الأصلي للدراسة الحالية طلبة العلوم الاجتماعية، سنة ثالثة ليسانس علوم التربية وعلم النفس.وبلغ عددهم 400 طالب.

**خ. عينة البحث:**

العينة ليست مجرد جزء من مجتمع البحث فحسب بل ما اتفق عليه، ولكنها اختيار واع تراعي فيه قواعد واعتبارات علمية معينة لكي تكون نتائجها قابلة للتعميم على المجتمع الأصلي فالعينة هي جزء من مجتمع الدراسة الذي تؤخذ منه البيانات الميدانية، أي جزء من الكل، بمعنى أخر هي مجموعة من أفراد المجتمع تكون ممثلة له لتجري الدراسة،**(بالواضح،2019،171)** وتستخدم العينة عند استحالة دراسة جميع أفراد المجتمع لظرف من الظروف.**(رواتي،2007،41)**

**د. عدد العينة و كيفية اختيارها:**

تم الاعتماد في هذه الدراسة على العينة العشوائية البسيطة باعتبارها تقوم وتهدف قدر الإمكان إلى خدمة البحث ، باعتبار أن الطلبة المقبلون على التخرج فإن أكثر ما يؤرقهم هو التفكير في مرحلة ما بعد التخرج ويعيشون نوع من الضغوط، حيث احتوت على مجموعة من طلبة قسم العلوم الاجتماعية، سنة ثالثة ليسانس علوم التربية وعلم النفس في بداية شهر مارس ، تم توزيع 170 استمارة في كلا المقاييس وتم إلغاء 70 استمارة نظرا لعدم ملء لعبارة ولوحظ فيها نوع من العشوائية وعدم مصداقية المبحوثين ليقدر مجموع أفراد عينة البحث ب100 طالب وطالبة .بحيث بلغ عدد الإناث 56 طالبة وبلغ عدد الذكور 46 طالب.

**V. أدوات الدراسة:**

اعتمدت الدراسة على الأدوات التالية:

1. مقياس الضغوط الأكاديمية لزينب عبد العليم.
2. مقياس مهارة حل المشكلات لحمدي نزيه .

**1. مقياس الضغوط الأكاديمية:**

تم إعداد المقياس من طرف زينب عبد العليم بدوي ،بهدف قياس الضغوط الأكاديمية المدركة من الطلاب أثناء مسيرتهم التعليمية، وتحديد مستوى إدراك هذه الضغوط، يتكون المقياس من 64 عبارة موزعة على أربعة أبعاد الجو الأسري ، التركيز على العمل الأكاديمي، متطلبات الحياة الأكاديمية، الأهداف المستقبلية.

**ذ. الخصائص السيكومترية لمقياس الضغوط الأكاديمية :**

**1. صدق المقياس:**

**أ. صدق المحكمين:**

حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين متمثلة في بعض الأساتذة في جامعة المدية كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم العلوم الاجتماعية علوم التربية وعلم النفس لإعطاء ملاحظاتهم وتحكيمهم له من حيث (السلامة اللغوية- السهولة والصعوبة للفقرات- قياس السمة ومدى تناسبها مع الفقرات)

بحيث نال درجة عالية من القبول لدى معظمهم والجدول التالي يوضح ذلك:

| الفقرات | العدد/ 5 | النسبة المؤوية |
|---|---|---|
| 1 | 4 | %80 |
| 7 | 4 | %80 |
| 16 | 5 | %100 |
| 22 | 4 | %80 |
| 23 | 5 | %100 |
| 25 | 5 | %100 |
| 28 | 5 | %100 |
| 29 | 5 | %100 |
| 30 | 4 | %80 |
| 48 | 4 | %80 |

**الجدول رقم (1) يبين نسبة اتفاق المحكمين على البنود المعدلة لقياس الضغوط الأكاديمية .**

من خلال الجدول رقم (1) يتبين لنا أن درجة القبول تراوحت مابين (80%إلى 100%) مما يدل على أنه المقياس صادق.

بالإضافة إلى أنه تم اقتراح تعديلات فيما يخص بعض العبارات

| رقم البند | العبارات الأصلية | العبارات المعدلة |
|---|---|---|
| 1 | _يؤثر إلحاح والديا الدائم لوصول إلى مستوى تحصيل مرتفع عل أدائي الدراسي سلبيا | _يؤثر إلحاح والديا الدائم لوصول إلى مستوى تحصيل **دراسي عكسيا** على أدائي الدراسي سلبيا |
| 7 | _أعاني من عدم مراعاة النظم المدرسية (اللوائح الجامعية ) | _ أعاني من **عدم التقيد بالنظم الجامعية** |
| 16 | _ نعاني من إفتقاد بعض التجهيزات و المواد الخام المعملية | _ نعاني من عدم توفر **الوسائل التعليمية المتطورة** |
| 22 | _ أشعر بالضيق وعدم أهمية التعلم عندما أجد إكتفاء وظيفي في مجالات العمل | _أشعر أنني **أضيع وقتي في التعلم دون فائدة في حال وجود إكتفاء ذاتي** |
| 23 | _ قلق وتوتر والديا يؤثران سلبا في أدائي للامتحانات | **_توتر والديا يؤثر سلبا في أدائي للامتحانات** |
| 25 | _ صعوبة تدوين تلخيصات من الكتب | _ صعوبة **الحصول على الكتب و المراجع** |
| 28 | _ أشعر بعدم وجود كيان لي بين أفراد أسرتي | _أشعر **كأنني غير موجود بين أسرتي** |
| 29 | _دافعية المشاركة داخل حجرة الدراسة قليلة | **_التفاعل الصفي داخل حجرة الدراسة قليل** |
| 30 | _أعاني من كثرة مطالب المعلمين الخارجية | _أعاني من كثرة **متطلبات الأساتذة فيما يخص الواجبات المنزلية وما ينجم عنها** |

| | | |
|---|---|---|
| | | **من أعباء مادية** |
| **48** | _ أتعامل برهبة مع ذوي المراكز العليا | _ أتعامل **بخوف مع الأساتذة و الطاقم الإداري** |

**الجدول رقم (2) يبين العبارات الأصلية والعبارات المعدلة لمقياس الضغوط الأكاديمية.**

كذلك قمنا بإعادة توزيع البنود

| **الأبعاد** | **ترتيب المفردات الأصلية** | **ترتيب المفردات بعد التعديل** |
|---|---|---|
| الجو الأسري السائد | 1_5_6_10_ 11_15_16_20<br>21_22_26_<br>27._31_32_36_37_41_42_<br>46_47_51_52_53_57_58_<br>61_62_65_68_71 | 1_4_5_9_10_13_14_18_<br>19_27_28_32_33_37_3_<br>42_47_58_61 |
| التركيز على العمل الأكاديمي | 2_7_12_17_23_28_59_33_<br>59_33_38_43_48_54_63_66_<br>69_ | 2_6_11_15_17_23_29_34_<br>35_39_40_44_46_48_49_<br>51_52_55_56_57_59_60_62_<br>63 |
| متطلبات الحياة الأكاديمية | 3_8_13_18_24_29_34_39_<br>44<br>56_60_67_70 | 3_7_12_16_20_21_24_25_26_<br>30_43_50_53_54 |
| الأهداف | 9_25_35_40_45_50 | 8_22_31_36_41_45_64 |

| | | |
|---|---|---|
| المستقبلية | | |

**الجدول رقم(3) يبين إعادة ترتيب البنود على الأبعاد لمقياس الضغوط الأكاديمية.**

**ب. الصدق بطريقة ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمقياس:**

تم حساب صدق المقياس بتطبيقه على عينة قوامها (30) من أفراد العينة

| البنود | معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية |
|---|---|
| بند 1 | 0,494** |
| بند 2 | 0,522** |
| بند 3 | 0,496** |
| بند 4 | 0,221 |
| بند 5 | 0,322 |
| بند 6 | 0,584** |
| بند 7 | 0,259 |
| بند 8 | 0,232 |
| بند 9 | 0,400* |
| بند 10 | 0,515** |
| بند 11 | 0,556** |
| بند 12 | 0,659** |
| بند 13 | 0,627** |
| بند 14 | 0,574** |
| بند 15 | 0,264 |
| بند 16 | 0,260 |
| بند 17 | 0,220 |
| بند 18 | 0,600** |
| بند 19 | 0,627** |
| بند 20 | 0,623** |
| بند 21 | 0,436* |
| بند 22 | 0,545** |

| | |
|---|---|
| بند 23 | 0,589** |
| بند 24 | 0,201 |
| بند 25 | 0,204 |
| بند 26 | 0,627** |
| بند 27 | 0,385* |
| بند 28 | 0,616** |
| بند 29 | 0,467** |
| بند 30 | 0,425** |
| بند 31 | 0,574** |
| بند 32 | 0,606** |
| بند 33 | 0,640** |
| بند 34 | 0,706** |
| بند 35 | 0,442* |
| بند 36 | 0,501** |
| بند 37 | 0,526** |
| بند 38 | 0,586** |
| بند 39 | 0,607** |
| بند 40 | 0,641** |
| بند 41 | 0,398* |
| بند 42 | 0,732** |
| بند 43 | 0,461* |
| بند 44 | 0,586** |
| بند 45 | 0,522** |
| بند 46 | 0,266 |
| بند 47 | 0,745** |
| بند 48 | 0,624** |
| بند 49 | 0,419* |
| بند 50 | 0,228 |
| بند 51 | 0,637** |

| | |
|---|---|
| بند 52 | 0,429* |
| بند 53 | 0,350 |
| بند 54 | 0,274 |
| بند 55 | 0,406* |
| بند 56 | 0,361* |
| بند 57 | 0,659** |
| بند 58 | 0,645** |
| بند 59 | 0,690** |
| بند 60 | 0,404* |
| بند 61 | 0,602** |
| بند 62 | 0,553** |
| بند 63 | 0,595** |
| بند 64 | 0,549** |

**الجدول رقم (4) : يبين نتائج ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمقياس**

من خلال الجدول رقم (4) نلاحظ أن جميع معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية كلها دالة عند مستوى دلالة (0.05) و(0.01)، بحيث تراوحت ما بين (,201- ,690).

مما يدل على صدق المقياس لما وضع لقياسه.

**-الصدق بطريقة ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس:**

| الرقم | الأبعاد | معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية |
|---|---|---|
| **01** | **البعد الأول** | **0.871** |
| **02** | **البعد الثاني** | **0.927** |
| **03** | **البعد الثالث** | **0.877** |
| **04** | **البعد الرابع** | **0.531** |

**الجدول رقم (5): يبين نتائج حساب معاملات الارتباط للأبعاد مع الدرجة الكلية**

من خلال الجدول رقم (5)نلاحظ أن جميع معاملات ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية كلها دالة عند مستوى دلالة (0.01)، بحيث تراوحت ما بين (0.531 و 0.927).

مما يدل على صدق المقياس لما وضع لقياسه.

**الثبات :**

هناك عدة طرق تستخدم للتأكد من ثبات أداة القياس المستخدمة في الدراسة الحالية، ومنه فقد لجأت الباحثتان إلى استخدام طريقة معامل ألفا لكرونباخ لحساب الثبات، والنتائج المتحصل عليها مدونة في الجدول التالي:

| المقياس | قيمة معامل ألفا لكرونباخ |
|---|---|
| الضغوط الأكاديمية | 0.755 |

**جدول رقم (6): يبين نتائج معامل ألفا لكرونباخ**

من خلال الجدول رقم (6) نلاحظ أن قيمة معامل ألفا لكرونباخ قد بلغت (0.755) وهي قيمة مرتفعة ، مما يدل على أن المقياس ثابت.

وبما أن المقياس صادق وثابت فإنه صالح لكي يطبق في الدراسة الحالية.

**ت. تصحيح المقياس:**

**يصحح المقياس حسب سلم ليكارت الثلاثي:**

| لا تنطبق | تنطبق أحيانا | تنطبق |
|---|---|---|
| 3 | 2 | 1 |

**وبالنسبة للعبارات السلبية:**

| لا تنطبق | تنطبق أحيانا | تنطبق |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |

**2. مقياس مهارة حل المشكلات:**

بعد الإطلاع على الدراسات المتعلقة بمشكلة الدراسة والاطلاع على العديد من المقاييس النفسية العربية والأجنبية ، فقد تبنت الباحثتان مقياس مهارة حل المشكلات الذي أعده **هابنر وباترسون (heppner &paterson.1982)**وترجمه **(حمدي نزيه،1998)** ويهدف هذا المقياس إلى فحص مدى استخدام مهارات واستراتيجيات عملية في حل المشكلات الشخصية في الحياة، ويتكون المقياس في صورته الأولية من 40 عبارة موزعة على الخمس مجالات التي حددها **هابنر heppner**وهي التوجه العام ، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، والتقييم، بواقع ثماني عبارات لكل بعد،لتصل بعد التعديل الذي أجراه محمد كمال إلى 33 عبارة. وتم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها 30 طالب وطالبة، بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس ومدى ملائمته مع البيئة الجزائرية في حين أظهرت النتائج التي توصل إليها الدكتور سنوسي زموري جامعة المدية الجزائر أن المقياس صالح في البيئة الجزائرية ، وقد قمنا لإعادة حساب الخصائص السيكومترية للمقياس.

**وتبنت الباحثتان هذا المقياس للأسباب التالية:**

- من المقاييس المهمة التي استخدمت في المجالات التربوية والشخصية.
- استخدامه لمفردات لغوية واضحة ومفهومة.
- فقراته تغطي جميع جوانب مهارة حل المشكلات.
- مصمم للتطبيق على أغلبية شرائح المجتمع ومن ضمنها عينة الدراسة.
- يتوافق مع أهداف البحث والإطار النظري.

**صدق مقياس مهارة حل المشكلات:**

تم حساب صدق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ حجمها 30 طالب وطالبة وذلك من خلال:

1. **الصدق بطريقة ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمقياس:**

| البنود | معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية |
|---|---|
| بند 1 | 0,472** |
| بند 2 | 0,477** |
| بند 3 | 0,392* |
| بند 4 | 0,628** |
| بند 5 | 0,433* |
| بند 6 | 0,267 |
| بند 7 | 0,645** |
| بند 8 | 0,644** |
| بند 9 | 0,287 |
| بند 10 | 0,255 |
| بند 11 | 0,408* |
| بند 12 | 0,680** |
| بند 13 | 0,563** |
| بند 14 | 0,559** |
| بند 15 | 0,482** |
| بند 16 | 0.300 |
| بند 17 | 0,348 |
| بند 18 | 0,555** |
| بند 19 | 0,285 |
| بند 20 | 0,340 |
| بند 21 | 0,590** |
| بند 22 | 0,674** |

| | |
|---|---|
| بند 23 | 0,419* |
| بند 24 | 0,495** |
| بند 25 | 0,501** |
| بند 26 | 0,274 |
| بند 27 | 0,450* |
| بند 28 | 0,403* |
| بند 29 | 0,625** |
| بند 30 | 0,375* |
| بند 31 | 0,342 |
| بند 32 | 0,623** |
| بند 33 | 0,607** |

**الجدول رقم (7) : يبين نتائج ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمقياس**

من خلال الجدول رقم (7) نلاحظ أن جميع معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية كلها دالة عند مستوى دلالة (0.05) و(0.01)، بحيث تراوحت ما بين (0,255- 0,680).

مما يدل على صدق المقياس لما وضع لقياسه.

- **ثبات المقياس:**

هناك عدة طرق تستخدم للتأكد من ثبات أداة القياس المستخدمة في الدراسة الحالية، ومنه فقد لجأت الباحثتان إلى استخدام طريقة معامل ألفا لكرونباخ لحساب الثبات، والنتائج المتحصل عليها مدونة في الجدول التالي:

| المقياس | قيمة معامل ألفا لكرونباخ |
|---|---|
| مهارة حل المشكلات | 0.793 |

**جدول رقم (8): يبين نتائج معامل ألفا لكرونباخ**

من خلال الجدول رقم (8) نلاحظ أن قيمة معامل ألفا لكرونباخ قد بلغت (0.793) وهي قيمة مرتفعة تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة

وبما أن المقياس صادق وثابت فإنه صالح لكي يطبق في الدراسة الحالية.

**تصحيح المقياس: -**

تضمن مقياس مهارة حل المشكلات 33 عبارة ، مندرجة تحت 5 أبعاد وتم تصحيحه حسب مقياس ليكرت الخماسي :

| الأبعاد | العبارات |
|---|---|
| التوجه العام | 29.25.22.18.14.10.1 |
| التعرف على المشكلة | 30.26.23.19.11.6.4.2 |
| توليد البدائل | 31.27.20.15.12.7.3 |
| اتخاذ القرار | 32.28.24.16.13.8 |
| التقييم | 33.21.17.9.5 |

**الجدول التالي رقم (8) يوضح أبعاد مقياس مهارة حل المشكلات**

**االعبارات السلبية هي :**

33.31.30.29.26.25.22.18.15.14.12.9.7.5

طريقة تصحيح البنود السلبية

**طريقة التصحيح العبارات السلبية:**

| منخفضة جدا | منخفضة | متوسطة | مرتفعة | مرتفعة جدا |
|---|---|---|---|---|
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

**طريقة تصحيح العبارات الموجبة:**

| منخفضة جدا | منخفضة | متوسطة | مرتفعة | مرتفعة جدا |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**الأساليب الإحصائية:**

- الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية .spss
- معامل ارتباط بيرسون pearson لإيجاد العلاقة بين الضغوط الأكاديمية ومهارة حل المشكلات.
- الانحراف المعياري
- المتوسط الحسابي
- ألفا كرونباخ

**خلاصة الفصل:**

منهجية البحث العلمي على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة للأبحاث العلمية، والسبب في ذلك هو حاجة أي بحث علمي للدقة والتنظيم، فالبحث العلمي ليس كغيره من المقالات الصحفية أو الموضوعات الإنشائية أو الأخبار النصية، فالأمر جد خطير وينطوي عليه الكثير من النتائج المرتبطة بحياة البشر أنفسهم، لذا شرع العلماء والخبراء العلميون نحو إيجاد منهجية للبحث العلمي يسير على دربها الباحثون، ولكن ينبغي هنا أن ننوه بأن المنهجية تكون في الخطوط الرئيسية لخطة البحث، وليس في مجمل البحث، فلا ينبغي أن يكون هناك بحث مشابه للآخر، فهذا الأمر مُنافٍ بالكلية للمقاييس والمعايير العلمية، فالبحث العلمي يجب أن يتميز بالانفرادية والجديد في المتن، بينما المنهجية هي عبعن ترتيب لعمل البحث

بعد عرض لأهم الخطوات المنهجية التي اتبعناها في الدراسة الميدانية ،سنتطرق إلى عرض النتائج ومناقشتها.

# الفصل الخامس

**عرض وتفسير ومناقشة نتائج البحث**

**تمهيد**

1. **عرض النتائج والمعطيات المتعلقة بمتغيرات البحث**
2. **عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة**
3. **عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى**
4. **عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية**
5. **عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة**
6. **عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة**

**الاستنتاج العام**

**تمهيد:**

## I. عرض النتائج والمعطيات المتعلقة بمتغير البحث:

### 1. المعطيات العامة المتعلقة بالضغوط الأكاديمية :

| البعد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | أعلى درجة | أدنى درجة |
|---|---|---|---|---|
| **الجو الأسري السائد** | 25.9 | 6.41888 | 40 | 19 |
| **التركيز على العمل الأكاديمي** | 42.82 | 8.25892 | 64 | 29 |
| **متطلبات الحياة الأكاديمية** | 25.76 | 4.36034 | 36 | 16 |
| **الأهداف المستقبلية** | 12.34 | 2.94468 | 19 | 7 |
| **الدرجة الكلية الضغوط الأكاديمية** | 106.82 | 19.01269 | 150 | 71 |

**الجدول رقم(9) درجات المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الضغوط الأكاديمية**

**يشير الجدول رقم (9) إلى** أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (25.76-42.82) ، حيث جاء البعد الثاني ( التركيز على العمل الأكاديمي ) في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (42.82) ، يليه البعد الأول ( الجو الأسري) بمتوسط حسابي بلغ (25.9) ، يليه البعد الثالث(متطلبات الحياة الأكاديمية) بمتوسط حسابي بلغ (25.76) ، بينما جاء البعد الرابع (الأهداف المستقبلية) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (12.34).

أما في ما يخص درجات الإنحراف المعياري تراوح بين (2.94464-8.25892)، حيث جاء البعد الثاني (التركيز على العمل الأكاديمي ) في المرتبة الثانية بانحراف معياري قدر ب 8.25892، يليه بعد الجو الأسري السائد بإنحراف معياري يقدر ب6.41888 ثم بعد الثالث(متطلبات الحياة الأكاديمية ) بانحراف معياري قدر ب 4.36034 ، بينما جاء البعد الرابع الأهداف المستقبلية في المرتبة الأخيرة بإنحراف معياري قدر ب2.94468.

ولقد أظهرت نتائج حساب درجات الأبعاد الأربعة من خلال تطبيق مقياس الضغوط الأكاديمية أن ترتيب الأبعاد فيما يخص أدنى وأعلى درجة نجد :

من حيث أدنى درجة جاء البعد الثاني (التركيز على العمل الأكاديمي ) في المرتبة الأولى بلغت أدنى درجة ب29 ، يليه البعد الأول (الجو الأسري السائد) بأدنى درجة بلغت 19، يليه البعد الثالث(متطلبات الحياة الأكاديمية) بأدنى درجة بلغت 16 ثم أخيرا البعد الرابع (الأهداف المستقبلية) بأدنى درجة بلغت 7.

من حيث ترتيب أعلى درجة جاء البعد الثالث(متطلبات الحياة الأكاديمية ) بأعلى درجة بلغت 64، يليه البعد الأول(الجو الأسري السائد ) بأعلى درجة بلغت 40 ، يليه البعد الثاني (التركيز على العمل الأكاديمي ) بأعلى درجة بلغت 36، وأخيرا البعد الرابع (الأهداف المستقبلية ) بلغت أعلى درجة 19.

ما يمكن استخلاصه من الجدول أن طلبة عينة البحث يعانون من ضغط أكاديمي يمكن إرجاع سببه إلى كل ما يتعلق بالبيئة الجامعية ، الامتحانات، نظام التقييم واللوائح الجامعية وإيجاد المراجع كونهم مقبلين على إعداد مذكرة التخرج وإعداد تقرير التربص .وكذا علاقتهم مع الطاقم الإداري.

**2. المعطيات العامة المتعلقة بمهارة حل المشكلات:**

الجدول التالي يوضح ذلك:

| البعد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | أعلى درجة | أدنى درجة |
|---|---|---|---|---|
| **مقياس مهارة حل المشكلات** | 97.05 | 29.38232 | 152 | 36 |

**الجدول رقم (10) المعطيات العامة المتعلقة بمهارة حل المشكلات**

## 3. عرض وتفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

### 1.1. -عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية العامة:

والتي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة بين متوسط الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات لدى طلبة عينة البحث من طلبة جامعة المدية ولاختبار صحة الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون، والنتائج المتحصل عليها مدونة في الجدول التالي:

| المتغيرات | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدلالة الإحصائية"sig" | مستوى الدلالة | معامل الارتباط بيرسون "p" |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **الضغوط الأكاديمية** | **100** | 106.82 | 19.01269 | 0.000 | 0.01 | -0.716 |
| **حل المشكلات** | | 97.05 | 29.38232 | | | |

**جدول رقم (11) العلاقة الإرتباطية بين متوسط الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات**

يشير الجدول رقم (11) إلى المتوسط الحسابي للضغوط الأكاديمية قدره 106.82 وانحراف معياري قدر ب19.01269 ويشير أيضا إلى متوسط حسابي لمهارة حل المشكلات قدر ب97.05 وانحراف معياري قدر ب29.38232 في حين بلغ معامل ارتباط بيرسون 0.716- وهو ارتباط قوي وعال وسالب بين المتغيرين، وبدلالة إحصائية بلغت قيمتها (0.000) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) ومنه نقر بوجود علاقة ارتباطية دالة عكسية وسالبة بين متوسط الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية و ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات أي أنه كلما زادت معاناة الطالب من الضغوط الأكاديمية كلما قل امتلاكه لمهارة حل المشكلات والعكس صحيح ، ومنه نرفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد علاقة بين متوسط الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات لدى عينة طلبة البحث من طلبة جامعة يحيى فارس المدية .

حيث وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن الطالب الجامعي كلما تعرض لضغوط ولمواقف دراسية وحياتية معقدة نوعا ما، التي في الغالب ما تتطلب منه التوافق والتعايش معها وإيجاد الحلول لما يتعرض له ،إلا أن الطالب الجامعي يشعر بحالة من القلق والتوتر وبالتالي يؤدي حالة بعدم الاتزان من الناحية الانفعالية أثناء التفكير تؤثر هذه الأخيرة في الحلول المناسبة للموقف أو المشكلة.وهذا ما يشير إليه عثمان في تعريفه للضغوط الأكاديمية بتلك الظروف المرتبطة بالتوتر والشدة الناجمة عن المتطلبات التي تستلزم نوعا من إعادة التوافق عند الفرد وما يتيح عن ذلك من آثار جسمية ونفسية وقد تتيح كذلك الصراع والإحباط والحرمان والقلق. كما تعزو الباحثتان هذه النتيجة أيضا إلى الأساليب السلبية التي يتبناها الطالب الجامعي لمواجهة الضغوط والتي تتضمن الهروب من الموقف أو تجنب المشكلة والانعزال وكذا التقبل الموقف كما هو .وهنا يمكن القول أنه كلما تبنى الطالب الجامعي الأساليب الإيجابية لمواجهة الضغوط الأكاديمية من خلال ما يعرف باستراتيجيات المواجهة المعرفية من إعادة تفسير وتقويم الموقف والتحليل المنطقي للمشكلة والنشاط العقلي بعيدا عن الردود الانفعالية مثل الغضب والتوتر والانزعاج والقلق واليأس استطاع أن يطور من مهارة حل المشكلات لديه. .

### 1-2- عرض مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

والتي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة بين متوسط الدرجة الجزئية لبعد لجو الأسري البعد الأول من الضغوط الاكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات لدى طلبة عينة البحث من طلبة جامعة المدية

ولاختبار صحة الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون، والنتائج المتحصل عليها مدونة في الجدول التالي:

| المتغيرات | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدلالة الإحصائية"sig" | مستوى الدلالة | معامل الارتباط بيرسون "p" |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بعد الجو الأسري السائد للضغوط الأكاديمية | 100 | 25.9 | 6.41888 | 0.000 | 0.01 | -0.541 |
| مهارة حل المشكلات | | 97.05 | 29.38232 | | | |

**جدول رقم (12) العلاقة الارتباطية بين متوسط الدرجات الجزئية لبعد الجو الأسري السائد للضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات**

يشير الجدول رقم (12) إلى المتوسط الحسابي لبعد الجو الأسري السائد لمقياس للضغوط الأكاديمية قدره 25.9 وانحراف معياري قدر 6.41888 ويشير أيضا إلى متوسط حسابي لمهارة حل المشكلات قدر ب97.05 وانحراف معياري قدر ب29.38232، في حين بلغ معامل ارتباط بيرسون 0.541 – وهو ارتباط متوسط وسالب بين بعد الجو الأسري السائد ومهارة حل المشكلات ، وبدلالة إحصائية بلغت قيمتها (0.000) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) .

ومنه فإن النتائج أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية عكسية وسالبة ودالة إحصائيا بين متوسط الدرجة الكلية للجو الأسري وبين متوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات لدى طلبة عينة البحث أي أنه كلما زادت قدرة الطالب على امتلاك مهارة حل المشكلات انخفض مستوى الضغط الأكاديمي الناتج عن الجو الأسري والعكس صحيح .ومنه نرفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد علاقة بين متوسط الدرجة الجزئية للجو الأسري السائد (البعد الأول) لمقياس الضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات لدى عينة طلبة البحث من طلبة جامعة يحيى فارس.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن المعاملة الوالدية لها أثر على توكيد الذات فالاتجاهات الوالدية تؤثر تأثيرا بالغا في الجوانب المختلفة من شخصية الطلاب فكلما كانت العلاقة بين الوالدين

والأبناء علاقة وسطية فيها الرعاية والحب بدون حماية زائدة وفيها الشدة دون قسوة كلما كان الطلبة أكثر إيجابية وتوكيدية وثقة بالذات في حين أن التطرف في المعاملة سواء بالحماية أو القسوة فإن ذلك يحول بين الأبناء وثقتهم بذواتهم ويجعل منهم أشخاص مسايرين منقادين غير قادرين على مجابهة لمشكلاتهم وإيجاد حلول للمواقف الضاغطة التي يعيشونها وهذا ما لم يتفق مع دراسة (وفاء سعد الكثيري،)التي أكدت أنه عدم وجود ارتباط دال بين اتجاهات التنشئة الوالدية ومهارة حل المشكلات في درجتها الكلية ومكوناتها النوعية وفسرت ذلك بكون ربما مهارة حل المشكلات مهارة معرفية في أساسها واتجاهات التنشئة الوالدية متعلقة بالجانب الوجداني أكثر.

### 1-3- عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

والتي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة بين متوسط الدرجة الجزئية لبعد التركيز على العمل الأكاديمي ( البعد الثاني )من الضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات لدى طلبة عينة البحث من طلبة جامعة المدية .

ولاختبار صحة الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون، والنتائج المتحصل عليها مدونة في الجدول التالي:

| المتغيرات | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدلالة الإحصائية"sig" | مستوى الدلالة | معامل الارتباط بيرسون "p" |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بعد التركيز على العمل الأكاديمي للضغوط الأكاديمية | 100 | 25.76 | 4.36034 | 0.000 | 0.01 | -0.702 |
| مهارة حل المشكلات | | 97.05 | 29.38232 | | | |

**جدول رقم (13) العلاقة الارتباطية بين متوسط الدرجة الجزئية للبعد التركيز على العمل الأكاديمي للضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات**

يشير الجدول رقم (13) إلى المتوسط الحسابي التركيز على العمل الأكاديمي ( البعد الثاني ) لمقياس للضغوط الأكاديمية قدره 25.76 وإنحراف معياري قدر 4.36034 ويشير أيضا إلى متوسط حسابي لمهارة حل المشكلات قدر ب97.05 وانحراف معياري قدر ب29.38232، في حين بلغ معامل إرتباط بيرسون0.702 – وهو ارتباط قوي وسالب بين متوسط الدرجة الجزئية التركيز على العمل الأكاديمي (البعد الثاني) ومتوسط الدرجة الكلية مهارة حل المشكلات ، وبدلالة إحصائية بلغت قيمتها (0.000) ومنه فإننا نقر بوجود علاقة ارتباطية عكسية وسالبة ودالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسط الدرجة الجزئية لتركيز على العمل الأكاديمي (البعد الثاني )ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات لدى عينة من طلبة البحث ، فكلما زادت قدرة الطالب على امتلاك مهارة حل المشكلات استطاع أن يتجاوز الضغوط الأكاديمية الناجمة عن التركيز عن العمل الأكاديمي .ومنه نرفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد علاقة بين متوسط الدرجة الجزئية الجو الأكاديمي لمقياس الضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات لدى عينة طلبة البحث من طلبة جامعة يحيى فارس، ونقبل الفرضية البديلة القائلة بأنه توجد علاقة قوية وعكسية بين الدرجة الجزئية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات لدى طلبة عينة البحث من طلبة جامعة المدية

ترجع الباحثتان هذه النتيجة إلى أن سوء التفاعل بين الطلاب والأساتذة والمتطلبات العديدة للأساتذة وما ينجم عن ذلك من أعباء مادية على بعض أسر الطلبة والواجبات المدرسية الكثيرة وخاصة في ظل جائحة كورونا والتي مثلت عبئا على الطلاب وخاصة طلاب السنة أولى جامعي إذ أشارت دراسة(السيد، 2019) إلى أن قدرة الطلبة في السنة الأولى جامعي على تكوين علاقات مع الزملاء والتكيف مع البيئة الأكاديمية تكون محدودة وربما تزداد هذه القدرة مع بقائهم مدة أطول في الجامعة ، وقد تكون هذه النتيجة أيضا لإدراك وإحساس الطلبة بأن الإختبارات ذات ثقل ومشقة وقلق وتهديد قوي يؤثر سلبا على سعيهم لتحقيق النجاح وكذا إدراكهم لطبيعة المناهج الحالية بأنها صعبة وتتسم بالحشو والتكرار والاعتماد على الحفظ في ظل ما طبق في فترة جائحة كورونا التعليم عن بعد مما يؤدي إلى نفورهم منها وشعورهم السلبي نحوها ، بالإضافة إلى ذلك تعزى الباحثتان هذه النتيجة إلى ما يعرف بالتلكؤ الأكاديمي بحيث هناك دراسات أثبتت أن ما يقارب 95 % من طلاب الجامعة يمرون بخبرة التلكؤ الأكاديمي إذ

يؤجلون الأعمال والمهام الأكاديمية وعدم الرغبة في استكمالها والشعور السلبي نحو الدراسة والاستذكار والتأخر في إنجاز المهام المطلوبة في الوقت المحدد جعلتهم يستصعبون إيجاد حلول لمختلف المشاكل التي تواجههم وقد يصل الطالب لعدم تقييم الوضعية الضاغطة وعدم إعطاء أهمية لما سيترتب عنها ،كما قد يصل لبذل جهود معرفية وسلوكية وتطوير مهارة حل المشكلات لمواجهة الموقف الضاغط.

### 1-4- عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

والتي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة بين متوسط الدرجة الجزئية لبعد متطلبات العمل الأكاديمي البعد الثالث من الضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات لدى طلبة عينة البحث من طلبة جامعة المدية .

ولاختبار صحة الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون، والنتائج المتحصل عليها مدونة في الجدول التالي:

| المتغيرات | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدلالة الإحصائية"sig" | مستوى الدلالة | معامل الارتباط بيرسون "p" |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **بعد متطلبات الحياة الأكاديمية الضغوط الأكاديمية** | **100** | 12.34 | 2.94468 | 0.000 | 0.01 | -0.588 |
| **مهارة حل المشكلات** | | 97.05 | 29.38232 | | | |

**جدول رقم (14) العلاقة الارتباطية بين الدرجة الجزئية لبعد متطلبات الحياة الأكاديمية للضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات**

يشير الجدول رقم (14) إلى المتوسط الحسابي لمتطلبات العمل الأكاديمي ( البعد الثالث ) لمقياس للضغوط الأكاديمية قدره 12.34 وإنحراف معياري قدر 2.94468 ويشير أيضا إلى متوسط حسابي لمهارة حل المشكلات قدر ب97.05 وانحراف معياري قدر ب29.38232، في حين بلغ

معامل إرتباط بيرسون0.588 – وهو ارتباط متوسط وسالب بين متوسط الدرجة الجزئية لمتطلبات الحياة الأكاديمية (البعد الثالث) لضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية مهارة حل المشكلات ، وبدلالة إحصائية بلغت قيمتها (0.000) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)

ومنه فإن هناك علاقة ارتباطية دالة احصائيا عكسية وسالبة بين متوسط الدرجة الجزئية لمتطلبات الحياة الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات، فكلما كانت ارتفعت مهارة الطالب على حل المشكلات انخفض الضغط الأكاديمي الذي يسببه متطلبات الحياة الأكاديمية والعكس صحيح. ومنه نرفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد علاقة بين متوسط الدرجة الجزئية متطلبات الحياة الأكاديمية لضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات لدى عينة طلبة البحث من طلبة جامعة يحيى فارس، ونقبل الفرضية البديلة القائلة بأنه توجد علاقة بين متوسط الدرجة الجزئية لمتطلبات الحياة الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات لدى طلبة عينة البحث من طلبة جامعة المدية

تعزي الباحثتان هذه النتائج إلى عدم رضا الطالب الجامعي عن العوامل المساعدة في اكتساب المعارف المعرفية المرتبطة إمكانية الوصول للكتب وملخصات المحاضرات والمراجع وخاصة الطلبة المقبلين على التخرج والعوامل الوجدانية التي تتضمن مشاعر وانفعالات الطالب أثناء تواجده في المحيط الجامعي ، وكذا رؤية الطالب السلبية للجوانب الإدارية والمرافق والخدمات المقدمة داخل محيط الجامعة إذ أن لتعدد الوسائل التعليمية المتميزة في الجامعة وتوفير لمصادر وأنشطة تعليمية لها دور في تحقيق مستوى عال للتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وهذا ما توصلت إليه دراسة (بريك، 2019) ، كما نشير إلى أنه كلما استطاع الطالب إيجاد استراتيجية تكيفية عامة هدفها إكتشاف الحلول الفعالة التي تسهم في تخطي المواقف الضاغطة وتسهيل محافظته على الكفاءة اجتماعية العالية والمطلوبة في الوسط الجامعي وهذا ما أكد عليه **ديزوريلا ونيزو (dzurilla & nezu)** بأن مهارة حل المشكلات ما هي إلا عملية يكتشف الأفراد بواسطتها كيف يتعرفون على الوسائل الفعالة للتكيف مع المواقف ذات الطابع الإشكالي التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية.وكذلك نشير إلى أن الطالب يحتاج إرشاد أكاديمي متميز لمساعدته على تخطي المشكلات التي ربما تواجهه وهذا ما تتفق معه دراسة (بريك،2019).

### 1-6-عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الرابعة:

والتي تنص على أنه توجد علاقة دالة إحصائيا بين متوسط الدرجة الجزئية لبعد لأهداف المستقبلية (البعد الرابع )من الضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات لدى طلبة عينة البحث من طلبة جامعة المدية .

ولاختبار صحة الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون، والنتائج المتحصل عليها مدونة في الجدول التالي:

| المتغيرات | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدلالة الإحصائية"sig" | مستوى الدلالة | معامل الارتباط بيرسون "p" |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بعد الأهداف المستقبلية الضغوط الأكاديمية | 100 | 12.34 | 2.94468 | 0.000 | 0.01 | -0.603 |
| مهارة حل المشكلات | | 97.05 | 29.38232 | | | |

**جدول رقم (15) العلاقة الارتباطية بين متوسط الدرجة الجزئية لبعد الأهداف المستقبلية للضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات**

يشير الجدول رقم (15) إلى المتوسط الحسابي للأهداف المستقبلية ( البعد الرابع) للضغوط الأكاديمية قدره 12.34 وإنحراف معياري قدر 2.94468 ويشير أيضا إلى متوسط حسابي لمهارة حل المشكلات قدر ب97.05 وانحراف معياري قدر ب29.38232، في حين بلغ معامل إرتباط بيرسون0.603 . - وهو ارتباط قوي وسالب بين متوسط الدرجة الجزئية للأهداف المستقبلية(البعد

الرابع) و والدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات وبدلالة إحصائية بلغت قيمتها (0.000) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).

ومنه وجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة بين متوسط الدرجة الجزئية للأهداف المستقبلية (البعد الرابع ) لضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات أي أنه كلما زاد الضغط الأكاديمي الناتجة عن لبعد الأهداف المستقبلية انخفضت قدرة الطالب على حل المشكلات .ومنه نرفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد علاقة بين متوسط الدرجة الجزئية للأهداف المستقبيلة (البعد الرابع) لمقياس الضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات لدى عينة طلبة البحث من طلبة جامعة يحيى فارس، ونقبل الفرضية البديلة القائلة بأنه توجد علاقة عكسية قوية بين الدرجة الجزئية للأهداف المستقبيلة (البعد الرابع) للضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات لدى طلبة عينة البحث من طلبة جامعة المدية

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى غياب التفاعل المتكامل بين ما تحتويه مخرجات العملية التعليمية من تخصصات وخبرات ومعارف متراكمة وبين الآليات والعمليات التي تؤديها المنظمات والقطاعات المختلفة وفقا لسياستها وتوجهها وفلسفتها جعلت الطالب الجامعي يعاني من آثار نفسية وانفعالية وجسمية ومعرفية وفيسيولوجية (الشعور بالتوتر فقدان القدرة على التركيز ، الانتباه، التفكير الدائم بالمستقبل والنظرة التشاؤمية حياله) التي انعكست على بنيته المعرفية وأثرت في مهارة حل المشكلات لديه. إذ أن أكثر ما يؤرق طلبة عينة البحث المقبلون على التخرج هو كيفية الحصول على فرص عمل تلبي طموحاتهم وآمالهم في ظل وجود المحسوبية وعدم الاعتراف بالشهادات الجامعية واعتبارها مجرد علامة اجتماعية وهي في الأصل تأشيرة للالتحاق بعالم الشغل وغياب ثقافة المقاولاتية لدى معظمهم ، وحالة القلق التي يعشونها تتعلق بالأفكار ومسؤوليات الحياة بعد التخرج قللت من وجود القدرة الكافية لديهم للتكيف مع المشكلات التي يعانون منها ، لذا يحتاج الطالب الجامعي إلى برنامج إرشادي بأسلوب التدريب على حل مهارة حل المشكلات ليمكنهم من تصدي المشكلات التي يعتبرونها من سببا للضغوط الناتجة عن تفكيرهم الدائم بالمستقبل .

**الإستنتاج العام:**

انطلاقا من الأهداف الرئيسية لبحثنا والتي صيغت على شكل فرضيات إجرائية ، عمدنا دراسة موضوع مهارة حل المشكلات وعلاقتها بالضغوط الأكاديمية لدى طلبة الجامعة ، ومن خلال النتائج المتحصل عليها بناءا على إطار نظري من أدبيات الموضوع ودراسات سابقة عربية وأجنبية، واعتمادا على تقنيات تطبيقية وأساليب إحصائية للمعالجة والتحليل ، توصلنا إلى الإجابة على تساؤلات بحثنا هذا بإثبات الفرضيات:

فيما يتعلق بالفرضية العامة والتي كان مفادها وجود علاقة ارتباطية دالة بين متوسط الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات لدى عينة البحث من طلبة جامعة المدية ، توصلنا إلى أنه هناك ارتباط قوي وعال وسلبي ذا دلالة احصائية بين متوسط الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات لدى عينة طلبة البحث من طلبة الجامعة ويمكن إرجاع النتيجة إلى الأساليب التي يتبناها الطالب لمواجهة المواقف الضاغطة فبدلا من البحث عن الحلول للمشكلات يلجأ للهروب والتقبل من تلك المواقف.

فيما يتعلق بالفرضية الجزئية الأولى والتي كانت تنص على وجود علاقة ارتباطية دالة بين متوسط الدرجة الجزئية للجو الأسري(البعد الأول ) للضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات ، توصلنا إلى وجود ارتباط متوسط وسالب بين الجو الأسري ومهارة حل المشكلات ودال إحصائيا ، إذ جاء الجو الأسري في المرتبة الثانية من حيث أكثر العوامل المسببة للضغوط لطلبة عينة البحث ويمكن إرجاع النتيجة إلى طبيعة الجو الأسري الذي يعيش فيه الطالب الجامعي وكذا علاقتهم مع الآباء مما يحدد قدرتهم على مجابهة مشكلاتهم وإيجاد حلول للمواقف الضاغطة التي يتعرضون لها في الجامعة.

أما بالنسبة للفرضية الجزئية الثانية التي كانت تنص على وجود علاقة ارتباطية بين التركيز على العمل الأكاديمي (البعد الثاني ) للضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات توصلنا إلى وجود ارتباط قوي وسالب دال إحصائيا بين المتغيرات إذ أثبتت دراستنا أن الطالب يعاني من الضغط بنسبة أكبر في كل ما يتعلق بالبيئة الصفية والتفاعل مع الأساتذة وكثرة الواجبات وصعوبة التكيف مع الزملاء حال بينه وبين قدرته على إيجاد حلول للمشكلات التي يتعرضون لها.

أما بالنسبة للفرضية الجزئية الثالثة التي نصت على وجود علاقة ارتباطية بين متطلبات العمل الحياة الأكاديمية (البعد الثالث) للضغوط الأكاديمية ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلة ، وجدنا أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائية قوية وعكسية وتعزى هذه النتيجة إلى عدم الرضا الطالب عن العوامل المساعدة في الوصول اقتناء الكتب والمراجع وصعوبة الإتصال بالإدارة وسوء معاملة القائمين على المكتبة وغياب الأنشطة الجامعية وعدم عدم توفر أماكن مناسبة للراحة والجلوس بين المحاضرات كل هذا جعل من الطالب غير قادر على تبني استراتيجيات تكيفية لإيجاد حلول فعالة لتجاوز المواقف الضاغطة.

أما بالنسبة للفرضية الجزئية الرابعة التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين الأهداف المستقبلية (البعد الرابع) ومتوسط الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات ، توصلنا على وجود ارتباط قوي وسالب دال احصائيا بين المتغيرين، إلا أن هذا البعد احتل المرتبة الأخيرة من حيث أحد مسببات الضغوط الأكاديمية للطالب الجامعي ويمكن الإشارة إلى أن طلبة عينة البحث طلبة السنة الثالثة ليسانس وهذا يشير إلى أن أكثر ما يؤرقهم هو الحصول على الشهادة الجامعية وعدم وجود معلومات كافية لبناء الأفكار والتكهن بحياة ما بعد التخرج لذا فالطالب الجامعي بحاجة إلى برامج إرشادية وتدريبية لمهارة حل المشكلات ليتجاوز المشكلات التي يعتبرها سببا للضغوط الناتجة من تفكيره وخوفه من المستقبل.

**الصعوبات التي واجهتنا:**

يمكن إلمام بالصعوبات التي واجهتنا في النقاط التالية

- قلة المصادر والمراجع المتعلقة بالضغوط الأكاديمية
- صعوبة تحليل البيانات إحصائيا.
- عدم التمكن من اللغات الأجنبية اللغة الإنجليزية خاصة مما عرقل وصولنا لأكبر عدد من المصادر والمراجع المتعلقة بموضوع بحثنا.
- ومن بين الصعوبات التي واجهتنا هي تسرب عينة البحث.
- بالإضافة إلى عدم مصداقية الإجابة عند الكثير من الطلبة مما تم إلغاء وتشطيب العديد من الاستمارات .

**اقتراحات :**

بناءا على ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج استطعنا التوصل لمجموعة من الاقتراحات التي من شأنها قد تساعد طلبة الجامعة على التمتع باستراتجيات ومهارات لمواجهة الضغوط الأكاديمية بغض النظر عن أسبابها، وعليه نوجز بعض الاقتراحات التي نراها مناسبة في النقاط التالية:

- إجراء الدراسات لتطوير الأدوات التي بواسطتها يمكن الكشف عن مستوى الضغوط الأكاديمية ومهارة حل المشكلات لطلبة الجامعة واستخراج دلالات صدق وثبات عالية وذلك من خلال تطبيقها على عينات كبيرة من مختلف الجامعات الجزائرية.
- تصميم وتطوير برامج موجهة من أجل تعزيز استراتيجية مواجهة المواقف الضاغطة
- تفعيل دور الإرشاد الأكاديمي.
- تحسين البيئة التعليمية والوسائل التعليمية لتحقيق التكيف الأكاديمي.
- إثراء معرفة الطالب لنفسه والعالم المحيط به من خلال اكتسابه مهارة حل المشكلات وقدرته على التعامل مع المواقف الضاغطة.

- تنظيم دورات ومحاضرات وملتقيات ودورات تكوينية لتدريب الطلبة على كيفية تطوير أساليب مواجهة الضغوط .
- يمكن إجراء الدراسة على عينات مختلفة في مراحل تعليمية أخرى.
- يمكن تناول متغير الضغوط الأكاديمية مع متغيرات أخرى كالصلابة النفسية، التلكئ الأكاديمي..
- يمكن تناول متغير مهارة حل المشكلات مع متغيرات أخرى كالتوافق النفسي الاجتماعي، مركز الضبط، جودة الحياة في العمل .


الخـــاتمة

**خاتمة:**

من خلال ما تم عرضه والتوصل إليه من نتائج حول علاقة الضغوط الأكاديمية ومهارة حل المشكلات طلبة الجامعة، فإننا نخلص إلى أن أهم ما تبنى عليها حياة الطالب الجامعي هي المحافظة على الأداء النفسي وهذا من خلال عدة عوامل التي تعمل كمصدر يخفف من أثر الضغوط ومنها الدعم الاجتماعي، والتحكم في الانفعالات والسيطرة إضافة إلى ضرورة التزامه بمسؤولياته قدر المستطاع، والاتجاهات والقيم الاجتماعية، والعلاقات الشخصية بالإضافة إلى قوة الشخصية وقوة الأنا وتقدير الذات، والكفاءة الذاتية، والتركيز على حل المشكلات، وكل هذه العوامل تعمل مع بعض حسب إمكانيات الشخص على التغلب على المتطلبات الأسرية والأكاديمية والمستقبلية والضغوط المتعددة وإشباع حاجاته ,إحداث التوازن بينه وبين بيئته وبيئته،و تكوين الشخصية السوية التي تتمتع بأساليب إيجابية وفعالة ومهارات معرفية عالية لتجاوز المواقف الضاغطة وكذا تحقيق "تلك الحالة التي يصل إليها الطالب بعد التحرر من توتر الحاجة والشعور بالارتياح ، وتحقيق التوازن المنسق بينه وما يحيط به، بحيث تعمل كل الوظائف التي تحافظ على استمرارية الكائن بشكل سوي بالإضافة إلى التغيرات في السلوك التي يقتضيها إشباع الحاجات ومواجهته المتطلبات حتى يستطيع الطالب أن يقيم علاقة منسقة مع البيئة، ومواجهة معظم متطلباته الجسمية والاجتماعية التي تفرض نفسها عليه.

# قائمة المصادر والمراجع

**قائمة المصادر والمراجع:**

**قائمة المصادر:**

1. القرآن الكريم.
2. إبن منظور محمد بن مكرم(1999)،لسان العرب، الجزء السابع–الجزء الثاني عشر، دار صادر بيروت.
3. حمودة صبحي(2000): **المنجد في اللغة العربية المعاصرة**، دار المشرق، بيروت.

**قائمة المراجع:**

4. حسن السيد محمد أبو هشام،(2004):**أسلوب حل المشكلات**.مصر:جامعة الزقازيق/كلية التربية.
5. رافع النصر عماد عبد الرحيم الزغلول، (2004): **علم النفس المعرفي** ، لطلبة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
6. ربحي مصطفى عليان، (بدون سنة):**البحث العلمي أسسه ومناهجه وأساليبه واجراءاته**،بين الأفكار الدولية ، عمان ، الأردن .
7. رروراتي رشيد(2007):**مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، الطبعة الأولى، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر.
8. الزغلول رافع النصير، عماد عبد الرحيم الزغلول(2008):**علم النفس المعرفي**،ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
9. السيد عثمان فاروق(2001): **القلق وإدارة الضغوط النفسية**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
10. عبيدة، ماجدة بهاء الدين (2008): **الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية** ، عمان، دار صنعاء للنشر والتوزيع.
11. علي ، عبد السلام (2005)، **المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية**، ط1، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
12. كمال زيتون، (2004)، **تدريس العلوم للفهم برؤية بنائية**،ط1، عالم الكتاب، القاهرة .

13. مجدي عزيز إبراهيم(2004): **التعليم وأساليب التعلم**،ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

14. محمد الصالح حيرولي(2002): **مدخل التدريس بالكفاءات**، دار الهدى ، الجزائر.

15. محمد عبد الغي حسن هلال(2011): **الإبداع والابتكار في حل المشكلات**،بدون طبعة دار الكتب والوثائق القومية، مصر.

16. وليد رفيق العياصرة(2013): **مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات**، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.

17. يوسف ، جمعة السيد،(2007): **إدارة الضغوط** ، القاهرة ، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية، كلية الهندسة، جامعة القاهرة.

**قائمة الرسائل والأطروحات:**

18. أشرف إبراهيم محمد الغراز(2009): **الضغوط الأكاديمية والتوجهات الدافعية وعلاقتها بمهارة إدارة الوقت لدى طلاب الجامعة**،مجلة كلية التربية بيور سعيد، جامعة قناة السويس، مصر.

19. أبو عران، أمل علاء الدين علي حسن ،(2005)، **أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير جامعة عين الشمس، مصر .

20. بالواضح عبد الوهاب(2019): **الضغوط المهنية لدى الممرضات العاملات بالمناوبة الليلية وعلاقتها بالإلتزام التنظيمي دراسة ميدانية بالمؤسسة العمومية الإستشفائية ببوسعادة،،** أطروحة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه علم النفس،جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.

21. جمانة عبد الغفار الفاخوري، (2018) : **الضغوط النفسية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الطلبة المكفوفين في المحافظات الشمالية**، دراسة لإستكمال لمتطلبات درجة الماجستير في التوجيه والإرشاد النفسي بكلية الدراسات العليا في جامعة الخليل، كلية الدراسات العليا ، فلسطين.

22. شريف ، ليلى، (2003): **أساليب مواجهة الضغط النفسي وعلاقتها بنمطي الشخصية(أوب)لدى أطباء الجراحة (القلبية والعصبية والعامة)**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

23. عبد الرحيم، هالة شوقي، (2004): **مدى فاعلية برنامج إرشادي لخفض درجة الضغوط النفسية لدى الطالبات المستجدات بالمدن الجامعية بجامعة حلوان**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة ، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية ، جامعة عين الشمس.

24. عزيزة لسيوني محمد رمضان، (2016): **فاعلية الذات الأكاديمية وأساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى عينة من طلاب المرحلة الجامعية دراسة تحليلية كيفية** ، رسالة ماجستير في الدراسات التربوية تخصص علم النفس التربوي، جامعة الدول العربية.

25. على فارس،(2013): **مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي ، جامعة الجزائر.

26. عمر جعيجع ، (2016):**فاعلية برنامج اثرائي مقترح في الرياضيات وفق نظرية تريز triz في تنمية القدرة على حل المشكلات والذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي**، رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي،كلية العلوم الاجتماعية ، قسم علوم التربية، جامعة وهران.

27. فاطمة أحمد زمزمي(2007): **برنامج مقترح لتنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الروضة بمدينة مكة المكرمة دراسة تجريبية**،سلسلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ASEP، العدد الأول ، كلية التربية للبنات مكة المكرمة.

28. فايزة غازي العبد الله،(2014): **استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية عند اليافعين في مدارس مدينة دمشق الثانوية**، بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي، جامعة دمشق ، كلية التربية.

29. القبلان، نجاح،(2004): **مصادر الضغوط المهنية في المكتبات الأكاديمية في المملكة العربية السعودية**، الرياض.

30. محمد كمال محمد عمران،(2014): **عادات العقل وعلاقتها باستراتيجيات حل المشكلات –دراسة مقارنة– بين الطلبة المتفوقين والعاديين بجامعة الأزهر غزة**، رسالة مقدمة لاستكمال

متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس –كلية التربية– جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

31. مرزوق أحمد عبد المحسن العمري، **الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ومستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ليث،** المملكة العربية السعودية ، جامعة أم القرى ، كلية التربية.

32. نور جمال الحسن(2015): **السرعة الإدراكية وعلاقتها بحل المشكلات،** دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي العام في محافظة دمشق، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس،دامعة دمشق، كلية التربية.

33. هناء عباس سلوم،(2015). **استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات.** دراسة مقارنة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بمدينة دمشق. رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الصحة النفسية للأطفال والمراهقين.جامعة دمشق كلية التربية.

**قائمة المجلات والمنشورات:**

34. أحمد عمرو عبد الله(2015): **الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بكل من القلق وفعالية الذات الأكاديمية بين طلبة الجامعة،** دراسات نفسية مج25 ،ع2.

35. تفاحة، جمال السيد، (2005): **الشعور بالوحدة النفسية والمساندة الاجتماعية من الآباء والآخرون لدى الأطفال العميان،** مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 2(58).

36. حسن ، أحمد محمد شبيب(2015): **الفروق في الضغوط الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية جامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات،** المجلة المصرية للدراسات النفسية، مج25،ع87.

37. سلاف مشري،(2016): **الضغط النفسي في المجال المدرسي : المفهوم والمصادر واستراتيجيات المواجهة** ، مجله كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية ، جامعة بابل

38. عبد الرحمن صباح عيد ،(2019): **فعالية تريب على المهارات الاجتماعية في خفض الضغوط الأكاديمية لدى التلاميذ ضعاف السمع في دولة كويت،** المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة،المجلد الثالث العدد 9.

39.

**قائمة المراجع بالأجنبية:**

40. Joseph, evans , agolla : honny ongori , (2009)**an assement of academic stress among underguate student the case of unvesity of betoswana** ,educational research and reviews botswana open university.

41. Lal ,krishan ;(2014) ;**academic stress among adolescent in relation to intelligence and demographic factors**, american international jornal of reserch in humanties art social sciences ;123.129.

# الملاحـق

**الملحق رقم (1) استمارة المحكمين**

**الأستاذ الدكتور الفاضل:**

**السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته**

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول مهارة حل المشكلات وعلاقتها بالضغوط الأكاديمية لدى طلبة جامعة المدية وذلك للحصول على الماستر في علوم التربية إرشاد وتوجيه

لذا أرجو التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن فقرات المقياس فيما إن كان صالحا أو غير صالح، ومدى انتماء كل فقرة للبعد المحدد لها وكذا بنائها اللغوي وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة

**المقياس الأول: مقياس الضغوط الأكاديمية**

يتكون المقياس من 64عبارة موزعة على أربعة أبعاد التالية:

**مقياس الضغوط الأكاديمية"**

**البعد الأول: الجو الأسري**

| | العبارة | تنطبق دائما | تنطبق أحيانا | لا تنطبق |
|---|---|---|---|---|
| 1 | يؤثر إلحاح والدي الدائم لوصول إلى مستوى تحصيل مرتفع على أدائي الدراسي سلبيا. | | | |
| 4 | خوف الوالدين علي من الفشل يعزز لدي الشعور بالعجز | | | |
| 5 | أعاني من كثرة العقاب والتحقير بالألفاظ والنبذ كلما رسبت في إمتحان ما. | | | |
| 9 | أشعر بضعف قدرتي عندا يذكرني والدي بزملائي الأفضل مني في الدراسة | | | |
| 10 | إلحاح أسرتي بالمذاكرة باستمرار يؤدي إلى عدم قدرتي على الإستذكار | | | |
| 13 | إهمال الوالدين لي يؤدي إلى خفض تحصيلي الدراسي. | | | |
| 14 | مشاكل أسرتي تمنعني من مراجعة دروسي | | | |
| 18 | أشعر بالعجز لأن والداي يميزان أشقائي عني | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 19 | أعاني من عدم القدرة على استذكار دروسي لأن جو الأسرة غير ملائم | | | |
| 27 | يذكرني والداي أن الولد أحق من البنت بالتعليم | | | |
| 28 | أشعر بعدم وجود كيان لي بين أسرتي | | | |
| 32 | أشعر بأنني منبوذ بين أفراد أسرتي | | | |
| 33 | عدم فهم الأسرة للمشاكل التي تواجهني في المدرسة تؤثر سلبيا على أدائي | | | |
| 37 | يؤثر الشجار المستمر بين الوالدين سلبيا في تحصيلي | | | |
| 38 | أشعر بعجزي عندما يميز أبي أحد إخوتي ويوفر له سبل الراحة من أجل الاستذكار | | | |
| 42 | أشعر بعجزي عندما يذكرني والدي بأن أداء إحدى إخوتي أفضل مني | | | |
| 47 | قسوة والدي ونبذه لي يؤثر سلبيا على تحصيلي | | | |
| 58 | أعاني من كثرة توجيهات والداي | | | |
| 61 | أعاني من إختلاف وجهات نظر والداي في معالجة مشاكلنا الدراسية | | | |

**البعد الثاني: التركيز على العمل الأكاديمي**

| | العبارة | تنطبق دائما | تنطبق أحيانا | لا تنطبق |
|---|---|---|---|---|
| 2 | أعاني من نقص التركيز في المنزل عند الإستذكار | | | |
| 6 | أعاني من اضطرابات النوم | | | |
| 11 | يصيبني قلق وتوتر زائد مما يعيقني عن الاستذكار | | | |
| 15 | أعاني من صعوبة في فهم دروسي | | | |
| 17 | لا أستطيع التركيز في مذاكرتي بسبب التفكير في أشياء أخرى | | | |
| 19 | أعاني من عدم القدرة على استذكار دروسي لأن جو الأسرة غير ملائم | | | |
| 23 | قلق وتوتر والداي يؤثران سلبيا في أدائي للامتحانات | | | |
| 29 | دافعية المشاركة داخل حجرة الدرس قليلة | | | |
| 33 | عدم فهم الأسرة للمشاكل التي تواجهني في المدرسة تؤثر سلبيا على أدائي | | | |
| 34 | أعاني من نقص الدافعية الذاتية للعمل الأكاديمي | | | |
| 35 | أشعر بعجزي لتكرار حصول أصدقائي على درجات عالية في الاختبارات | | | |
| 39 | أعاني من صعوبة الاحتفاظ بالمعلومات | | | |
| 40 | أعاني من كثرة الواجبات المنزلية كل مساء | | | |
| 44 | أعاني من كثرة المواد الدراسية | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 46 | تغيب والدي عن المنزل لظروف العمل يؤثر سلبيا على تحصيلنا | | | |
| 48 | أتعامل برهبة مع ذوي المراكز العليا | | | |
| 49 | يصيبني مرض مفاجئ يؤثر على أدائي في الامتحان | | | |
| 51 | لا أستطيع أن أتعامل بلطف مع زملائي | | | |
| 52 | أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري أمام من هم أكبر مني سنا ومركزا | | | |
| 55 | الإفراط في مشاهدة التلفزيون يؤثر سلبيا على أداء الواجبات المنزلية | | | |
| 56 | أعاني من رتابة الروتين اليومي | | | |
| 57 | أشعر بالخمول ويغلب علي النعاس عند استذكار دروسي | | | |
| 59 | يتنابني التردد والخوف من الفشل | | | |
| 60 | أعاني من الموضوعات المكدسة بكل مادة دراسية | | | |
| 62 | يصيبني القلق بصورة مزعجة قبل الامتحانات | | | |
| 63 | أعاني من غموض أسئلة الامتحانات | | | |

**البعد الثالث: متطلبات الحياة الأكاديمية:**

| | العبارة | تنطبق دائما | تنطبق أحيانا | لا تنطبق |
|---|---|---|---|---|
| 3 | أعاني من كثرة الإمتحانات | | | |
| 7 | أعاني من عدم مراعاة النظم المدرسية( اللوائح الجامعية) | | | |
| 12 | ضوضاء التلاميذ داخل حجرة الدراسة يسبب التشتت | | | |
| 16 | نعاني من افتقاد بعض التجهيزات والمواد الخام المعملية | | | |
| 20 | أعاني من نقص التركيز داخل حجرة الدراسة | | | |
| 21 | نفتقد المعلم الموصل الجيد للمعلومات. | | | |
| 24 | عدم التعاون في المنزل والمدرسة ومتابعة دروسي يؤثر على تحصيلي | | | |
| 25 | صعوبة تدوين تلخيصات من الكتب | | | |
| 26 | أعاني من طول اليوم الدراسي وازدحامه بالمواد الدراسية | | | |
| 29 | دافعية المشاركة داخل حجرة الدرس قليلة | | | |
| 30 | أعاني من كثرة مطالب المعلمين الخارجية | | | |
| 43 | افتقادي لحب وحنان والدتي يعيق أدائي في المدرسة | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 46 | تغيب والدي عن المنزل لظروف العمل يؤثر سلبيا على تحصيلنا | | | |
| 50 | أفتقد الحصول على بعض المراجع المهمة | | | |
| 53 | لا أستطيع استيعاب دروسي في وجود الضوضاء العالية | | | |
| 54 | أفتقد العلاقة الطيبة بيني وبين بعض أساتذتي | | | |

**البعد الرابع: الأهداف المستقبلية**

| | العبارة | تنطبق دائما | تنطبق أحيانا | لا تنطبق |
|---|---|---|---|---|
| 8 | أعاني من قلق بشأن عملي في المستقبل | | | |
| 22 | أشعر بالضيق وعدم أهمية التعلم عندما أجد إكتفاء وظيفيا في مجالات العمل | | | |
| 31 | أشعر بالظلم وعدم الثقة عندما أجد بعض خريجي الجامعات يعملون في وظائف بوسائط خاصة | | | |
| 36 | أشعر باحتقار شأني وشأن الجامعة عندما أجد بعض خريجي الجامعات يعملون بوظائف غير لائقة | | | |
| 41 | ينتابني الخوف من عدم تمكني من العمل بما يتناسب ومؤهلي | | | |
| 45 | أشعر أن ما سوف أتقاضاه من راتب بعد التحاقي بالعمل لا يتناسب مع ما بذلته من جهد في الدراسة | | | |
| 64 | أعاني من تدخل والداي في تحديد مستقبل أي نوع الدراسة والمهنة. | | | |

**الملحق رقم 2 مقياس الضغوط الأكاديمية في صورته الأولية**

**عزيزي الطالب .... عزيزتي الطالبة**

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على الضغوط التي يتعرض لها الدارسون في مسيرتهم التعليمية، المطلوب منك قراءة كل عبارة بدقة كي تحدد الإجابة التي تتناسب مع حالتك، وتضع علامة (X) أمام كل عبارة تحت الخانة المخصصة لهذه الإجابة.

ولا يوجد في هذا المقياس إجابة صائبة وأخرى خاطئة لأن الإجابة تعبر عن مدى تعرضك للمواقف بالفعل.

**شكرا لحسن تعاونك**

**البيانات الشخصية:**

**مسجل في طور: ليسانس** ☐ **ماستر** ☐ **في السنة: الأولى** ☐ **الثانية** ☐ **الثالثة** ☐

**التخصص:**

| رقم العبارة | العبـــــــــــــــــــــــارة | تنطبق دائما | تنطبق أحيانا | لا تنطبق |
|---|---|---|---|---|
| 1. | يؤثر إلحاح والدي الدائم لوصول إلى مستوى تحصيل مرتفع على أدائي الدراسي سلبيا. | | | |
| 2. | أعاني من نقص التركيز في المنزل عند الإستذكار | | | |
| 3. | أعاني من كثرة الإمتحانات | | | |
| 4. | خوف الوالدين علي من الفشل يعزز لدي الشعور بالعجز | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 5. | أعاني من كثرة العقاب والتحقير بالألفاظ والنبذ كلما رسبت في إمتحان ما. | | | |
| 6. | أعاني من اضطرابات النوم | | | |
| 7. | أعاني من عدم مراعاة النظم المدرسية( اللوائح الجامعية) | | | |
| 8. | أعاني من قلق بشأن عملي في المستقبل | | | |
| 9. | أشعر بضعف قدرتي عندا يذكرني والدي بزملائي الأفضل مني في الدراسة | | | |
| 10. | إلحاح أسرتي بالمذاكرة باستمرار يؤدي إلى عدم قدرتي على الإستذكار | | | |
| 11. | يصيبني قلق وتوتر زائد مما يعيقني عن الاستذكار | | | |
| 12. | ضوضاء التلاميذ داخل حجرة الدراسة يسبب التشتت | | | |
| 13. | إهمال الوالدين لي يؤدي إلى خفض تحصيلي الدراسي. | | | |
| 14. | مشاكل أسرتي تمنعني من مراجعة دروسي | | | |
| 15. | أعاني من صعوبة في فهم دروسي | | | |
| 16. | نعاني من افتقاد بعض التجهيزات والمواد الخام المعملية | | | |
| 17. | لا أستطيع التركيز في مذاكرتي بسبب التفكير في أشياء أخرى | | | |
| 18. | أشعر بالعجز لأن والداي يميزان أشقائي عني | | | |
| 19. | أعاني من عدم القدرة على استذكار دروسي لأن جو الأسرة غير ملائم | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 20. | أعاني من نقص التركيز داخل حجرة الدراسة | | | |
| 21. | نفتقد المعلم الموصل الجيد للمعلومات. | | | |
| 22. | أشعر بالضيق وعدم أهمية التعلم عندما أجد إكتفاء وظيفيا في مجالات العمل | | | |
| 23. | قلق وتوتر والداي يؤثران سلبيا في أدائي للامتحانات | | | |
| 24. | عدم التعاون في المنزل والمدرسة ومتابعة دروسي يؤثر على تحصيلي | | | |
| 25. | صعوبة تدوين تلخيصات من الكتب | | | |
| 26. | أعاني من طول اليوم الدراسي وازدحامه بالمواد الدراسية | | | |
| 27. | يذكرني والداي أن الولد أحق من البنت بالتعليم | | | |
| 28. | أشعر بعدم وجود كيان لي بين أسرتي | | | |
| 29. | دافعية المشاركة داخل حجرة الدرس قليلة | | | |
| 30. | أعاني من كثرة مطالب المعلمين الخارجية | | | |
| 31. | أشعر بالظلم وعدم الثقة عندما أجد بعض خريجي الجامعات يعملون في وظائف بوسائط خاصة | | | |
| 32. | أشعر بأنني منبوذ من أفراد أسرتي | | | |
| 33. | عدم فهم الأسرة للمشاكل التي تواجهني في المدرسة تؤثر سلبيا على أدائي | | | |
| 34. | أعاني من نقص الدافعية الذاتية للعمل الأكاديمي | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 35. | أشعر بعجزي لتكرار حصول أصدقائي على درجات عالية في الاختبارات | | | |
| 36. | أشعر باحتقار شأني وشأن الجامعة عندما أجد بعض خريجي الجامعات يعملون بوظائف غير لائقة | | | |
| 37. | يؤثر الشجار المستمر بين الوالدين سلبيا في تحصيلي | | | |
| 38. | أشعر بعجزي عندما يميز أبي أحد إخوتي ويوفر له سبل الراحة من أجل الاستذكار | | | |
| 39. | أعاني من صعوبة الاحتفاظ بالمعلومات | | | |
| 40. | أعاني من كثرة الواجبات المنزلية كل مساء | | | |
| 41. | ينتابني الخوف من عدم تمكني من العمل بما يتناسب ومؤهلي | | | |
| 42. | أشعر بعجزي عندما يذكرني والدي بأن أداء إحدى إخوتي أفضل مني | | | |
| 43. | افتقادي لحب وحنان والدتي يعيق أدائي في المدرسة | | | |
| 44. | أعاني من كثرة المواد الدراسية | | | |
| 45. | أشعر أن ما سوف أتقاضاه من راتب بعد التحاقي بالعمل لا يتناسب مع ما بذلته من جهد في الدراسة | | | |
| 46. | تغيب والدي عن المنزل لظروف العمل يؤثر سلبيا على تحصيلنا | | | |
| 47. | قسوة والدي ونبذه لي يؤثر سلبيا على تحصيلي | | | |
| 48. | أتعامل برهبة مع ذوي المراكز العليا | | | |
| 49. | يصيبني مرض مفاجئ يؤثر على أدائي في الامتحان | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 50. | أفتقد الحصول على بعض المراجع المهمة | | | |
| 51. | لا أستطيع أن أتعامل بلطف مع زملائي | | | |
| 52. | أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري أمام من هم أكبر مني سنا ومركزا | | | |
| 53. | لا أستطيع استيعاب دروسي في وجود الضوضاء العالية | | | |
| 54. | أفتقد العلاقة الطيبة بيني وبين بعض أساتذتي | | | |
| 55. | الإفراط في مشاهدة التلفزيون يؤثر سلبيا على أداء الواجبات المنزلية | | | |
| 56. | أعاني من رتابة الروتين اليومي | | | |
| 57. | أشعر بالخمول ويغلب علي النعاس عند استذكار دروسي | | | |
| 58. | أعاني من كثرة توجيهات والداي | | | |
| 59. | يتنابني التردد والخوف من الفشل | | | |
| 60. | أعاني من الموضوعات المكدسة بكل مادة دراسية | | | |
| 61. | أعاني من إختلاف وجهات نظر والداي في معالجة مشاكلنا الدراسية | | | |
| 62. | يصيبني القلق بصورة مزعجة قبل الامتحانات | | | |
| 63. | أعاني من غموض أسئلة الامتحانات | | | |
| 64. | أعاني من تدخل والداي في تحديد مستقبل أي نوع الدراسة والمهنة. | | | |

**الملحق رقم (3) مقياس الضغوط الأكاديمية في صورته النهائية**

## عزيزي الطالب .... عزيزتي الطالبة

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على الضغوط التي يتعرض لها الدارسون في مسيرتهم التعليمية، المطلوب منك قراءة كل عبارة بدقة كي تحدد الإجابة التي تتناسب مع حالتك، وتضع علامة (X) أمام كل عبارة تحت الخانة المخصصة لهذه الإجابة.

ولا يوجد في هذا المقياس إجابة صائبة وأخرى خاطئة لأن الإجابة تعبر عن مدى تعرضك للمواقف بالفعل.

**شكرا لحسن تعاونك**

**البيانات الشخصية:**

**مسجل في طور: ليسانس ☐ ماستر ☐ في السنة: الأولى ☐ الثانية ☐ الثالثة ☐**

**التخصص:**

| رقم العبارة | العبـــــــــــــــارة | تنطبق دائما | تنطبق أحيانا | لا تنطبق |
|---|---|---|---|---|
| 1. | يؤثر إلحاح والدي الدائم لوصول إلى مستوى تحصيل مرتفع عكسيا على أدائي الدراسي سلبيا. | | | |
| 2. | أعاني من نقص التركيز في المنزل عند الإستذكار | | | |
| 3. | أعاني من كثرة الإمتحانات | | | |
| 4. | خوف الوالدين علي من الفشل يعزز لدي الشعور بالعجز | | | |
| 5. | أعاني من كثرة العقاب والتحقير بالألفاظ والنبذ كلما رسبت في إمتحان ما. | | | |
| 6. | أعاني من اضطرابات النوم | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 7. | أعاني من عدم التقيد بالنظم الجامعية | | | |
| 8. | أعاني من قلق بشأن عملي في المستقبل | | | |
| 9. | أشعر بضعف قدرتي عندا يذكرني والدي بزملائي الأفضل مني في الدراسة | | | |
| 10. | إلحاح أسرتي بالمذاكرة باستمرار يؤدي إلى عدم قدرتي على الإستذكار | | | |
| 11. | يصيبني قلق زائد مما يعيقني عن الاستذكار | | | |
| 12. | ضوضاء التلاميذ داخل حجرة الدراسة يسبب التشتت | | | |
| 13. | إهمال الوالدين لي يؤدي إلى خفض تحصيلي الدراسي. | | | |
| 14. | مشاكل أسرتي تمنعني من مراجعة دروسي | | | |
| 15. | أعاني من صعوبة في فهم دروسي | | | |
| 16. | نعاني من عدم توفر الوسائل التعليمية المتطورة | | | |
| 17. | لا أستطيع التركيز في مذاكرتي بسبب التفكير في أشياء أخرى | | | |
| 18. | أشعر بالعجز لأن والداي يميزان أشقائي عني | | | |
| 19. | أعاني من عدم القدرة على استذكار دروسي لأن جو الأسرة غير ملائم | | | |
| 20. | أعاني من نقص التركيز داخل حجرة الدراسة | | | |
| 21. | نفتقد المعلم الموصل الجيد للمعلومات. | | | |
| 22. | أشعر أنني أضيع وقتي في التعلم دون فائدة في حال وجود إكتفاء ذاتي | | | |
| 23. | توتر والداي يؤثران سلبيا في أدائي للامتحانات | | | |
| 24. | عدم التعاون في المنزل والمدرسة ومتابعة دروسي يؤثر على تحصيلي | | | |
| 25. | صعوبة الحصول على الكتب والمراجع | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 26. | أعاني من طول اليوم الدراسي وازدحامه بالمواد الدراسية | | | |
| 27. | يذكرني والداي أن الولد أحق من البنت بالتعليم | | | |
| 28. | أشعر كأنني غير موجود بين أسرتي. | | | |
| 29. | التفاعل الصفي داخل حجرة الدرس قليل. | | | |
| 30. | أعاني من كثرة متطلبات الأساتذة فيما يخص الواجبات المنزلية وما ينجم عنها من أعباء مادية. | | | |
| 31. | أشعر بالظلم وعدم الثقة عندما أجد بعض خريجي الجامعات يعملون في وظائف بوسائط خاصة. | | | |
| 32. | أشعر بأنني منبوذ من أفراد أسرتي. | | | |
| 33. | عدم فهم الأسرة للمشاكل التي تواجهني في المدرسة تؤثر سلبيا على أدائي | | | |
| 34. | أعاني من نقص الدافعية الذاتية للعمل الأكاديمي | | | |
| 35. | أشعر بعجزي لتكرار حصول أصدقائي على درجات عالية في الاختبارات | | | |
| 36. | أشعر باحتقار شأني وشأن الجامعة عندما أجد بعض خريجي الجامعات يعملون بوظائف غير لائقة | | | |
| 37. | يؤثر الشجار المستمر بين الوالدين سلبيا في تحصيلي | | | |
| 38. | أشعر بعجزي عندما يميز أبي أحد إخوتي ويوفر له سبل الراحة من أجل الاستذكار | | | |
| 39. | أعاني من صعوبة الاحتفاظ بالمعلومات | | | |
| 40. | أعاني من كثرة الواجبات المنزلية كل مساء | | | |
| 41. | ينتابني الخوف من عدم تمكني من العمل بما يتناسب ومؤهلي | | | |
| 42. | أشعر بعجزي عندما يذكرني والدي بأن أداء إحدى إخوتي أفضل مني | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 43. | افتقادي لحب وحنان والدتي يعيق أدائي في المدرسة | | | |
| 44. | أعاني من كثرة المواد الدراسية | | | |
| 45. | أشعر أن ما سوف أتقاضاه من راتب بعد التحاقي بالعمل لا يتناسب مع ما بذلته من جهد في الدراسة | | | |
| 46. | تغيب والدي عن المنزل لظروف العمل يؤثر سلبيا على تحصيلنا | | | |
| 47. | قسوة والدي ونبذه لي يؤثر سلبيا على تحصيلي | | | |
| 48. | أتعامل بخوف مع الأساتذة والطاقم الإداري | | | |
| 49. | يصيبني مرض مفاجئ يؤثر على أدائي في الامتحان | | | |
| 50. | أفتقد الحصول على بعض المراجع المهمة | | | |
| 51. | لا أستطيع أن أتعامل بلطف مع زملائي | | | |
| 52. | أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري أمام من هم أكبر مني سنا ومركزا | | | |
| 53. | لا أستطيع استيعاب دروسي في وجود الضوضاء العالية | | | |
| 54. | أفتقد العلاقة الطيبة بيني وبين بعض أساتذتي | | | |
| 55. | الإفراط في مشاهدة التلفزيون يؤثر سلبيا على أداء الواجبات المنزلية | | | |
| 56. | أعاني من رتابة الروتين اليومي | | | |
| 57. | أشعر بالخمول ويغلب علي النعاس عند استذكار دروسي | | | |
| 58. | أعاني من كثرة توجيهات والداي | | | |
| 59. | يتنابني التردد والخوف من الفشل | | | |
| 60. | أعاني من الموضوعات المكدسة بكل مادة دراسية | | | |
| 61. | أعاني من إختلاف وجهات نظر والداي في معالجة مشاكلنا الدراسية | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **62.** | يصيبني القلق بصورة مزعجة قبل الامتحانات | | | |
| **63.** | أعاني من غموض أسئلة الامتحانات | | | |
| **64.** | أعاني من تدخل والداي في تحديد مستقبل أي نوع الدراسة والمهنة. | | | |

**الملحق رقم (4) مقياس مهارة حل المشكلات**

**مقياس مهارة حل المشكلات:**

**عزيزي الطالب .... عزيزتي الطالبة**

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مهارة الطالب الجامعي في حل المشكلات التي تواجهه، المطلوب منك قراءة كل عبارة بدقة كي تحدد الإجابة التي تتناسب مع حالتك، وتضع علامة (X) أمام كل عبارة تحت الخانة المخصصة لهذه الإجابة.

ولا يوجد في هذا المقياس إجابة صائبة وأخرى خاطئة لأن الإجابة تعبر عن مدى تعرضك للمواقف بالفعل.

**شكرا لحسن تعاونك**

**البيانات الشخصية:**

**مسجل في طور: ليسانس** ☐ **ماستر** ☐ **في السنة: الأولى** ☐ **الثانية** ☐ **الثالثة** ☐

**التخصص:**

| رقم العبارة | العبـــــــــــــــــــــــــــــــارة | منخفضة جدا | منخفضة | متوسطة | مرتفعة | مرتفعة جدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أنظر إلى المشكلات كشيء طبيعي في حياة الفرد | | | | | |
| 2 | أعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **3** | أفكر بالجوانب الإيجابية والسلبية للحلول المقترحة | | | | | |
| **4** | أركز على جميع الجوانب التي قد تصلح لحل المشكلة | | | | | |
| **5** | أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة | | | | | |
| **6** | أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح | | | | | |
| **7** | أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة | | | | | |
| **8** | أحصر تفكيري بالجوانب الإيجابية للحل الذي أميل إليه | | | | | |
| **9** | أختار الحل الأسهل بغض النظر عما يترتب على ذلك | | | | | |
| **10** | أستخدم أسلوبا منظما في مواجهة المشكلات | | | | | |
| **11** | عند إحساسي بوجود مشكلة فإن أول شيء أفكر به هو التعرف على المشكلة بالضبط | | | | | |
| **12** | أجد تفكيري محصورا في حل واحد للمشكلة | | | | | |
| **13** | أحصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الذي لاأميل إليه | | | | | |
| **14** | أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة | | | | | |
| **15** | أجد نفسي منفعلا حيال المشكلة إلى درجة تعيق قدرتي على التفكير | | | | | |
| **16** | أحاول التنبؤ بالنتائج قبل أن أتبنى حلا معينا | | | | | |
| **17** | أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء على مدى نجاحها | | | | | |
| **18** | عندما تواجهني مشكلة فإنني أتصرف بدون تفكير | | | | | |
| **19** | أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكلة | | | | | |
| **20** | أسأل الآخرين عن رأيهم لكي أتعرف على الاحتمالات المختلفة للحل | | | | | |
| **21** | عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فإنني أحاول معرفة سبب ذلك | | | | | |
| **22** | أحرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني | | | | | |
| **23** | عندما تواجهني مشكلة لا أعرف بالضبط كيف أحددها | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **24** | أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد | | | | | |
| **25** | أتجنب الحديث في الموضوع الذي تواجهني فيه المشكلة | | | | | |
| **26** | أواجه صعوبة في وصف محددات المشكلة | | | | | |
| **27** | عندما تواجهني مشكلة أفكر بالحلول الممكنة كافة قبل أن أتبنى واحدا منها | | | | | |
| **28** | أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة | | | | | |
| **29** | ينتابني شعور باليأس إذا واجهتني أية مشكلة معقدة | | | | | |
| **30** | عندما تواجهني مشكلة لا أعرف من أين أبدأ بحلها | | | | | |
| **31** | عندما تواجهني مشكلة فإنني أستخدم في حلها أول فكرة تخطر ببالي | | | | | |
| **32** | عندما تواجهني مشكلة فإنني أختار الحل الأكثر احتمالا للنجاح | | | | | |
| **33** | عندما تواجهني مشكلة فإنني لا أشغل نفسي بتقويم الحلول التي أتوصل إليها. | | | | | |

## ملحق رقم (6) يبين نتائج حساب صدق ارتباط البنود مع الدرجة الكلية

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=S1 S2 S3 S4 S5 S6 S7 S8 S9 S10 S11 S12 S13 S14 S15 S16 S17 S18
S19 S20 S21 S22 S23 S24 S25 S26 S27 S28 S29 S30 S31 S32 S33 S34 S35 S36 S37
S38 S39 S40 S41 S42 S43 S44 S45 S46 S47 S48 S49 S50 S51 S52 S53 S54 S55 S56
S57 S58 S59 S60 S61 S62 S63 S64 Totalestres
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

## Corrélations

## ملحق رقم (7) يبين نتائج حساب صدق ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية

```
.sav'
  /COMPRESSED.
CORRELATIONS
  /VARIABLES=Totaleentorajfamilial Totaleentorajakadimi Totalebesointravail
Totalebut Totalestres
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

## Corrélations

**الارتباط**

| | | متوسط الدرجة الجزئية لبعد الجو الأسري | متوسط الدرجة الجزئية لبعد التركيز على العمل الأكاديمي | متوسط الدرجة الجزئية لبعد متطلبات الحياة الأكاديمية | متوسط الدرجة الجزئية لبعد الأهداف المستقبلية | متوسط الدرجة الكلية لمقياس الضغوط |
|---|---|---|---|---|---|---|
| متوسط الدرجة الجزئية لبعد الجو الأسري | معامل الارتباط بيرسون | 1 | ,686** | ,696** | ,236 | ,871** |
| | الدلالة الاحصائية (Sig) | | ,000 | ,000 | ,210 | ,000 |
| | العينة | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| متوسط الدرجة الجزئية لبعد التركيز على العمل الأكاديمي | معامل الارتباط بيرسون | ,686** | 1 | ,777** | ,488** | ,927** |
| | الدلالة الاحصائية (Sig) | ,000 | | ,000 | ,006 | ,000 |
| | العينة | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| متوسط الدرجة الجزئية لبعد متطلبات الحياة الأكاديمية | معامل الارتباط بيرسون | ,696** | ,777** | 1 | ,425* | ,877** |
| | الدلالة الاحصائية (Sig) | ,000 | ,000 | | ,019 | ,000 |
| | العينة | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| متوسط الدرجة الجزئية لبعد الأهداف المستقبلية | معامل الارتباط بيرسون | ,236 | ,488** | ,425* | 1 | ,531** |
| | الدلالة الاحصائية (Sig) | ,210 | ,006 | ,019 | | ,003 |
| | العينة | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| متوسط الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية | معامل الارتباط بيرسون | ,871** | ,927** | ,877** | ,531** | 1 |
| | الدلالة الاحصائية (Sig) | ,000 | ,000 | ,000 | ,003 | |
| | العينة | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

## ملحق رقم (8) يبين نتائج حساب ثبات مقياس الضغوط الأكاديمية

**الثبات**

## Echelle : TOUTES LES VARIABLES

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | العينة | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 30 | 100,0 |
| | Exclus[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 30 | 100,0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| | معامل ألفا لكرونباخ |
|---|---|
| مقياس الضغوط الأكاديمية | 0,755 |

## ملحق رقم (9) يبين نتائج حساب صدق ارتباط البنود مع الدرجة الكلية لمقياس مهارة حل المشكلات

الطباعة

## ملحق رقم (10) يبين نتائج حساب ثبات مقياس مهارة حل المشكلات

## Echelle : TOUTES LES VARIABLES

**Récapitulatif de traitement des observations**

| | | العينة | % |
|---|---|---|---|
| Observations | Valide | 30 | 100,0 |
| | Exclus[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 30 | 100,0 |

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

**Statistiques de fiabilité**

| | معامل ألفا لكرونباخ |
|---|---|
| مقياس مهارات حل المشكلات | 0,793 |

## ملحق رقم (11) يبين نتيجة حساب الفرضية العامة

## Corrélations

**Corrélations**

| | | متوسط الدرجة الكلية لمقياس الضغوط الأكاديمية | متوسط الدرجة الكلية لمقياس مهارات حل المشكلات |
|---|---|---|---|
| متوسط الدرجة الكلية لمقياس الضغوط الأكاديمية | معامل الارتباط بيرسون | 1 | -0,716** |
| | الدلالة الإحصائية (Sig) | | ,000 |
| | العينة | 100 | 100 |
| متوسط الدرجة الكلية لمقياس مهارات حل المشكلات | معامل الارتباط بيرسون | -0,716** | 1 |
| | الدلالة الاحصائية (Sig) | ,000 | |
| | العينة | 100 | 100 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

## ملحق رقم (12) يبين نتيجة حساب الفرضية الجزئية الأولى

## Corrélations

**Corrélations**

| | | متوسط الدرجة الجزئية لبعد الجو الأسري | متوسط الدرجة الكلية لمقياس مهارات حل المشكلات |
|---|---|---|---|
| متوسط الدرجة الجزئية لبعد الجو الأسري | معامل الارتباط بيرسون | 1 | -,541** |
| | الدلالة الاحصائية (Sig) | | ,000 |
| | العينة | 100 | 100 |
| متوسط الدرجة الكلية لمقياس مهارات حل المشكلات | معامل الارتباط بيرسون | -,541** | 1 |
| | الدلالة الاحصائية (Sig) | ,000 | |
| | العينة | 100 | 100 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). الإرتباط دال عند 0.01

## ملحق رقم (13) يبين نتيجة حساب الفرضية الجزئية الثانية

## Corrélations

**Corrélations**

| | | متوسط الدرجة الجزئية لبعد العمل الأكاديمي | متوسط الدرجة الكلية لمقياس مهارات حل المشكلات |
|---|---|---|---|
| متوسط الدرجة الجزئية لتركيز على العمل الأكاديمي | معامل الارتباط بيرسون | 1 | -,702** |
| | الدلالة الاحصائية (Sig) | | ,000 |
| | العينة | 100 | 100 |
| متوسط الدرجة الكلية لمقياس مهارة حل المشكلات | معامل الارتباط بيرسون | -,702** | 1 |
| | الدلالة الاحصائية (Sig) | ,000 | |
| | العينة | 100 | 100 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).0.01 الارتباط دال عند

**ملحق رقم (14) يبين نتيجة حساب الفرضية الجزئية الثالثة**

## Corrélations

**Corrélations**

| | | متوسط الدرجة الجزئية لبعد متطلبات الحياة الأكاديمية | متوسط الدرجة الكلية لمقياس مهارات حل المشكلات |
|---|---|---|---|
| متوسط الدرجة الجزئية لبعد لمتطلبات الحياة الأكاديمية ا | معامل الارتباط بيرسون | 1 | -,588** |
| | الدلالة الاحصائية (Sig) | | ,000 |
| | العينة | 100 | 100 |
| متوسط الدرجة الكلية لمقياس مهارات حل المشكلات | معامل الارتباط بيرسون | -,588** | 1 |
| | الدلالة الاحصائية (Sig) | ,000 | |
| | العينة | 100 | 100 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).001 الارتباط دال عند

**ملحق رقم (15) يبين نتيجة حساب الفرضية الجزئية الرابعة**

# Corrélations

**Corrélations**

| | | متوسط الدرجة الجزئية لبعد الأهداف المستقبلية | متوسط الدرجة الكلية لمقياس مهارات حل المشكلات |
|---|---|---|---|
| متوسط الدرجة الجزئية لبعد الأهداف المستقبلية | معامل الارتباط بيرسون | 1 | -,603** |
| | الدلالة الاحصائية (Sig) | | ,000 |
| | العينة | 100 | 100 |
| متوسط الدرجة الكلية لمقياس مهارات حل المشكلات | معامل الارتباط بيرسون | -,603** | 1 |
| | الدلالة الاحصائية (Sig) | ,000 | |
| | العينة | 100 | 100 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).0.01 الارتباط دال عند