

دور استراتيجيات التعامل أمام الضغط المدرسي

في التحصيل الدراسي للتلاميذ

شهرزاد بوشدوب

أستاذة محاضرة

جامعة الجزائر 2

Résumé:

Cette étude tente de déceler le rôle du coping ou les stratégies de confrontation, comme certains l'appellent, face au stress en milieu scolaire dans l'acquisition des élèves à travers la compréhension des différences qui existent entre les élèves. Et ce, en fonction de leur utilisation du coping centré sur le problème et du coping centré sur l'émotion en termes de réussite scolaire (bon, moyen, mauvais) et de leur sexe. Elle vise également à identifier la qualité des difficultés scolaires rencontrées par les élèves et qui constituent un stress pour eux.

Il a été appliqué, à cet effet, le questionnaire du coping de "Lazarus" et "Folkman" (1984) sur un échantillon de 400 élèves de l'enseignement secondaire.

Mots clés: coping, stress (scolaires), acquisitions scolaires.

مقدمة:

يواجه الإنسان عبر سنين حياته مواقف شتى و ذلك إثر تفاعله المستمر مع البيئة الخارجية التي تجعله يعيش في الكثير من الأحيان صراعات متفاوتة في الدرجة و الأهمية فيؤثر فيها و تؤثر فيه فيضطر

في الكثير من الأحيان إلى تغيير للموقف المهدّد أو للانطباع الذاتي له
لهدف استرجاع أو إعادة لتوازنه الانفعالي شيئاً فشيئاً.

و لا يقتصر الأمر هنا على مجال دون الآخر أو فئة عمرية
معينة بل كلّنا معرّضون للضغط، لأنّه باختصار جزء من حياتنا اليومية
فهو ضروريّ لنا كونه يضيف تغيّرات مختلفة إلى خبراتنا للوصول إلى
قدرات أفضل و على الرغم من ذلك فإنّه إذا زادت الضغوط عن حدود
قدرات الفرد مع عدم قدرته على التكيف معها بسرعة و كفاءة مناسبة
سيكون لها تأثير عكسي على حيّاته الجسمية و النفسية و
الاجتماعية و العقلية (عادل علي حسن، 1995: 116-117).

و في دراستنا الحالية سيتمّ التركيز على فئة معينة من المجتمع
تتمثّل في فئة التلاميذ الذين يتعرّضون هم أيضاً إلى الضغوط داخل
مؤسّساتهم التربوية بما أنّهم يقضون معظم أوقاتهم بها، إذ متطلّبات
المدرسة بعض من وقائع الحياة التي تستوجب عليهم مواجهتها (ميخائيل
ابراهيم اسعد، 1991: 393)، و التجنّب المباشر لها في الكثير من
الأحيان غير ممكن و هناك العديد من الدراسات التي أكّدت هذه الحقيقة
نذكر منها ما توصّلت إليه دراسة "باريود" و "أوليفير" Bariaud &
Oliver (1989)، و دراسة "رودريغاز- تومي" و "باريود"
Rodriguez-Tomé & Bariaud (1990) اللّتان بيّنتا أنّ الخوف
من الفشل المدرسي و الحصول على النقاط الضعيفة أو الاخفاق
في الامتحانات تعدّ الحوادث الأكثر ذكراً بالنسبة للتلاميذ كما تثير
عندهم حالة الاكتئاب و الاحباط (Bourcet, 1997 :
317).

نفس الشيء بالنسبة لـ "شالفين" (75 : 1991, Chalvin) التي ترى أنّ التلاميذ يعيشون أحداثا خاصة بهم تتمثل في الخوف من حكم الأستاذ في مناسبة الفروض و الامتحانات و الضغط من جرّاء الحصول على العلامات الضعيفة و غيرها.

كذلك اعتبر "سيفج - كرينك" (1994 : Seiffge-Krenke) (313) المشاكل المدرسية ضمن المحاور الثمانية المرتبطة بالنموّ و المتعلقة بالأحداث اليومية الضاغطة التي يعيشها المراهق.

و في نفس الصدد كشف "لازاروس" و "فولكمان" Lazarus & Folkman (1984) أنّ (94%) من الطلبة يشعرون بمشاعر التحديّ أو التهديد قبل الامتحانات بيومين و هذا الاحساس ينخفض تدريجيا فيما بعد، لكن مشاعر الضرر قد تظهر في حالة الحصول على نقاط غير مرضية (136 : 1997, Dovero).

كما تبيّن أيضا من خلال دراسة "مقيدش" (Mekideche, 1997 : 59- 77) للبروتوكولات (Les protocoles) المحرّرة من قبل التلاميذ أنّ المعاش النفسي و المدرسي اتّضح أنّه قاس و مرّ. و ما يزيد من شدّة معاناة هذه الشريحة من المجتمع هو أنّ العالم اليوم على حدّ تعبير "ساراسون" (1959) Sarason أصبح مرهون بمهارات المتعلّمين أثناء الامتحانات (131 : 1997, Dovero).

تؤكد مجموع هذه الدراسات أنّ التلاميذ يعيشون فعلا ضغطا داخل المؤسسات التربوية حيثما وجدت، و بما أنّ الضغط ظاهرة عالمية حدّتها و تواترها تختلف من مجتمع إلى آخر، من مؤسسة تربوية إلى

أخرى و من فرد إلى آخر، لكن ما يهم في هذه الدراسة ليس الضغط في حد ذاته بل الكيفية التي يتعامل بها التلاميذ معه ؟

تبين سابقا بأن الضغط (Stress) عبارة عن مظهر صعب في الحياة بينما طريقة الاستجابة هي التي تجعل الأفراد يختلفون في النتيجة من تكيف أو عدمه، فالفرد بإمكانه أن يرى تحويل عمله مثلا مشكلة يصعب تجاوزها في حين قد يراه الآخر فرصة لكسب شخصي أو مجازفة مغرية و أكثر من ذلك قد يستجيب نفس الفرد لنفس الوضعية الضاغطة بشكل جد مختلف و على حسب الأوقات (Paulhan, 1994: 293) هذا ما يسمى في ضوء النظرية المعرفية بمصطلح استراتيجيات التعامل (Coping).

و تعرف حسب "لازاروس" و "فولكمان" (Lazarus & Folkman, 1984 : 241) : « بأنها مجموع الجهود المعرفية و السلوكية الموجهة نحو إدارة و تسيير المتطلبات الخارجية و / أو الداخلية يقدرها الفرد على أنها تهدده و تفوق مصادره». كما استخلصا أيضا من خلال دراستهما عام (1980) أن هناك نوعين رئيسيين من استراتيجيات التعامل هما:

- الاستراتيجيات المركزة على المشكل أين تكون مجموع الجهود موجهة نحو الموقف لإدارته و بالتالي فهي وظيفية تهدف إلى حلّ المشكل و تظمّ استراتيجيات التخطيط لحلّ المشكل و استراتيجيات المواجهة.
- الاستراتيجيات المركزة على الانفعال و هي غير وظيفية لأنها لا تحلّ المشكل فالجهود تكون منصبة نحو الانفعال الناتج عن الموقف الضاغط لغرض تعديله و تضمّ استراتيجيات أخذ

مساافة، إعادة التقويم الإيجابي، التحكم في الذات، لوم و توبيخ الذات، البحث عن السند الاجتماعي و أخيرا استراتيجيات الهروب و التجنب (Folkman, 1984 : 844).

كما يجب التنويه إلى أنه لا يمكن التمييز بين استراتيجيات التعامل المختلفة من حيث الجودة لأنّ نجاعتها أو عدمها مرتبطة بما يمتلك الشخص من قدرات على التحكم في الموقف الضاغط و في نفس الوقت بما يتصف هذا الأخير أي الموقف من صفات: من حيث طبيعته، أهميته إلى غير ذلك فطريقة الاستجابة إذن هي التي تجعلنا نختلف في النتيجة فمنا من يتكيف مع الأمر و منا من لا يتمكن من ذلك، هذا ما جعل الاهتمام ينتقل من مفهوم الضغط إلى مختلف أنماط استراتيجيات التعامل علما أنّ هذا البعد النفسي من الشخصية لو يستثمر إلى حدّ الآن حسب علم الباحثة في المجال التربوي و بالتحديد في المدارس حيث وجد عدد قليل من الدراسات اهتمت بهذا الجانب على غرار المجال الصحي الذي عرف كيف يستفيد من هذا البعد النفسي من الشخصية، هذا ما أثار فضولنا و حفّزنا على تسليط الأضواء على هذه القضية و البحث في الميدان.

مشكلة الدراسة

في ضوء العرض السابق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في هذا التساؤل:

ما هو دور استراتيجيات التعامل مع الضغط المدرسي في التحصيل الدراسي و هل يوجد اختلاف بين الجنسين من حيث استعمال هذه الاستراتيجيات علما أنّ النتائج الدراسية جاءت لصالح الاناث؟

فرضيات الدراسة

للإجابة على الأشكال السابق صيغت هذه الفرضيات:

1. يستعمل التلاميذ ذوي التحصيل الحسن استراتيجيات التعامل المركّزة على المشكل مع الضغوطات المدرسية بشكل مختلف عن ذوي التحصيل المتوسط و الضعيف.
2. يستعمل التلاميذ ذوي التحصيل الضعيف استراتيجيات التعامل المركّزة على الانفعال مع الضغوطات المدرسية بشكل مختلف عن ذوي التحصيل المتوسط و الحسن.
3. توجد فروق بين الجنسين من حيث استعمالهم لاستراتيجيات التعامل المركّزة على المشكل و المركّزة على الانفعال مع الضغوطات المدرسية.

أهداف الدراسة

- سعت الدراسة الحالية إلى محاولة إبراز الدور الحيوي الذي تقوم به استراتيجيات التعامل مع الضغط المدرسي في التحصيل الدراسي و يتضمّن هذا الهدف العام الأهداف الفرعية التالية:
- الكشف عن نوعية المشاكل المدرسية التي يعاني منها التلاميذ و التي تشكّل ضغطاً بالنسبة لهم.
 - الكشف أيضاً عن الفروق الموجودة بين التلاميذ من حيث استعمالهم لاستراتيجيات التعامل المركّزة على المشكل و المركّزة على الانفعال تبعاً لتحصيلهم الدراسي.

- محاولة التعرف على الفروق الموجودة بين الجنسين من حيث استعمالهم لاستراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و المركزة على الانفعال مع الضغوطات المدرسية.
- و أخيرا تفيد هذه الدراسة في الجانب الوقائي و ذلك فيما تقدّمه من توصيات بشأن عواقب الرجوع المستمر لاستراتيجيات التعامل الغير الفعالة مع المواقف القابلة للتحكّم خاصة إذا تعلّق الأمر مع المشاكل المدرسية من نوع الخوف من الامتحانات و توقّع الفشل و غيرهما.

الإطار النظري و المفاهيم الأساسية للدراسة

الضغط (الضغط المدرسي)

إنّ الضغط كمفهوم علمي لم يظهر إلّا في القرن العشرين لكن في الحقيقة وجوده قديم منذ أن وجد الإنسان كونه يعدّ عنصرا مجدّدا للطاقة الإنسانية و بدونه تصبح الحياة بدون معنى (فاروق السيد عثمان، 2001: 96). أكثر من ذلك فإنّ كون المرء على حدّ قول "سيلي" Selye بدون ضغوط فإنّ هذا يعني الموت (يوسف عبد الفتاح محمد، 1999: 196). و الضغط أو المشقة أو الإنعصاب كلّها ترجمات ممكنة لمصطلح (Stress) و هو مستعار من الفيزياء و يشير إلى إجهاد أو قوّة تمارس ضغطها على أرض رخوة فتغور فيها و تدفع داخلها، أو تصطدم سيارة بأخرى فيتحمّط مقدّم السيارتين. و قد استعار علم النفس مصطلح الضغوط من الفيزياء للإشارة إلى درجة مرتفعة من الضغوط الواقعة على الإنسان في حياته اليومية و التي يمكن أن تضغط

عليه و تدفعه أو تجذبه (أحمد محمد عبد الخالق، 1998: 32-33).

و الضغط مصطلح أنجليزي يعنى به: « مجموعة الاضطرابات البيولوجية و النفسية المثارة من قبل الاعتداءات أيًا كان نوعها على العضوية» (Banckaert & al, 1995 : 965). و يعرفه (Lazarus & Folkman, 1984 : 19): « بأنه تسوية خاصة بين الفرد و المحيط، أين يقدر الموقف من قبل الشخص على أنه يفوق مصادره و يهدد راحته ». و وفق هذا المنظور يظهر أنّ الضغط لا يكمن لا عند الفرد و لا في الموقف و إنّما يقع بينهما هذا من جانب و من جانب آخر يعتبر الفرد عنصرا فعّالا بإمكانه أن يؤثر على أيّ ضاغط و ذلك عن طريق استراتيجيات التعامل المختلفة: معرفية، انفعالية و سلوكية.

و في هذه الدراسة يظهر **الضغط المدرسي** من خلال وصف التلاميذ له عندما يكلفون كتابيا بالتعبير عنه على الصفحة الأولى لمقياس استراتيجيات التعامل لـ "لازاروس" و "فولكمان" (1984) لإحدى المشاكل المدرسية بحيث يكونون قد تعرّضوا لها خلال السنة الدراسية و التي سببت لهم توتّرا شديدا (ضغطا) مثل: الخوف من الامتحانات أو توقّع الفشل، كذلك الشعور بالخجل إلى غير ذلك.

استراتيجيات التعامل

يعتبر مصطلح استراتيجيات التعامل من بين المصطلحات الحديثة العهد في مجال علم النفس و الفضل يرجع إلى "لازاروس" Lazarus الذي ساهم في ادخاله ضمن اللّغة العلمية المتداولة و ذلك

سنة (1966) (Ghiglione, et al, 1994 :238)، ليشير بها إلى: «
مجموع الجهود المعرفية و السلوكية المؤهلة للتحكم و تقليص أو تسامح
إزاء المتطلبات الداخلية أو الخارجية، يقدّرها الشخص على أنّها تهدّده أو
تفوق مصادره الشخصية» (Dantchev, 1989 : 24). و في دراسة
سنة (1978) اعتبرت استراتيجيات التعامل حسب كل من "لازاروس" و
"لوني" Lazarus & Launier بأنّها: « مجموعة السياقات التي يضعها
الفرد بينه و بين الحادث لكي يتحكّم أو يتسامح أو ينقص من أثر هذه
الأخيرة على راحته الجسمية و النفسية » : (Paulhan, et al, 1994 :
223).

و حاليا تعرف استراتيجيات التعامل حسب "لازاروس" و
"فولكمان" (Lazarus & Folkman, 1984 : 241): « بأنّها مجموع
الجهود المعرفية و السلوكية الموجهة نحو إدارة و تسيير المتطلبات
الخارجية و / أو الداخلية يقدّرها الفرد على أنّها تهدّده و تفوق مصادره».
و على هذا الأساس فاستراتيجيات التعامل حسب "لازاروس" و
"فولكمان" هي عملية و ليست سمة، في حين تتمثل استراتيجيات
التعامل في نظر "دانترز" (Dantzer (1989 بأنّها: « المواجهة كطريقة
للتفـاوض و تسيير المواقف التي تعتبر كاختبارات أو بمعنى آخر
يراهـا كطريقة للتوافق مع هذه الأخيرة» (Bouteyre, 1997 : 212).

أمّا "ستيبـتو" (Steptoe (1991 يرى استراتيجيات التعامل في: «
الاستجابات المعطاة من قبل الفرد عند مواجهته للمواقف الضاغطة، و
بإمكان هذه الأخيرة أن تكون ذات طبيعة معرفية بحتة أو عاطفية من
ذلك مثلا: تحويل موقف خطير في المخيّلة إلى فرصة انتفاع شخصي

أو تنبّي لأشكال سلوكية جريئة كالمواجهة المباشرة للمشكل أو اللجوء إلى التجنّب الخ» (Paulhan, 1992 :546).

يتّضح من التعريفات السابقة الذكر أنّ استراتيجيات التعامل تتمثّل نهايتها إمّا في تغيير للموقف الواقعي المهدّد أو الانطباع الذاتي للفرد أو في التنظيم الانفعالي للموقف المهدّد (Dantchev, 1989 : 25).

و في هذا البحث سيتمّ تحديد استراتيجيات التعامل بالرجوع إلى مقياس استراتيجيات التعامل لـ "لازاروس" و "فولكمان" (1984) الذي يضمّ قائمة من الطرق التي يستعملها التلاميذ عند تعرّضهم للمواقف المدرسية الضاغطة، و تجدر الإشارة إلى أنّ المقياس يضمّ نوعين أساسيين من استراتيجيات التعامل منها المركّزة على المشكل و أخرى مركّزة على الانفعال و تضمّ كلّ واحدة منها أنماطا أخرى من استراتيجيات التعامل.

التحصيل الدراسي

إنّ الهدف الأساسي للعملية التربوية هو الارتقاء بالمتعلّم إلى مستوى مقبول من النموّ حتّى يكون عضوا فعّالا تابعا لأهداف وضعها له المجتمع.

و من دلائل مؤشرات نجاح العملية التعليمية و التربوية هو التحصيل الدراسي المرتفع كمّا و كيفاً، و يعرف المعجم العربي الميسّر التحصيل الدراسي بأنّه: « اكتساب العلوم و المعلومات » أحمد زكي بدوي، صديق يوسف محمود، (1991 : 203).

أمّا (رؤوف إبراهيم عبد الخالق، 1981: 125) فيحصّره في: « الدرجة التي حصل عليها التلميذ في اختبار معيّن من قبل المعلمين سواء كان هذا الاختبار شفويا أو تحريريا أو كليهما معا ». و لا يختلف تعريفنا في هذه الدراسة عن هذا الأخير حيث يقصد **بالتحصيل الدراسي** ذلك المعدّل العام أو السنوي لمجموع علامات التلميذ التي حصل عليها في الاختبارات و الفروض سواء كانت هذه الأخيرة كتابية أو شفوية أو كليهما معا و التي أعدّت من قبل أساتذته.

الدراسات السابقة

قليلة هي الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعامل و التحصيل الدراسي التي جاءت في مجملها لتؤكد بأنّ الاستراتيجيات النشطة أي المركّزة على المشكل (الموقف الضاغط) هي الأكثر فعالية بالنسبة للمواقف التعليمية مقارنة مع استراتيجيات المركّزة على الانفعال و هذا ما سوف نلتمسه من خلال ما توصّلت إليه دراسة (Malewska & Joannides, 1990) التي حاولت الكشف عن كيفية تعامل المراهقات تتراوح أعمارهنّ بين (16) و (18) سنة مع وضعية الفشل المدرسي و علاقة ذلك بتقدير الذات حيث بيّنت أنّ هناك اختلاف في ردود أفعالهنّ رغم أنّهنّ يعشن نفس الوضعية الضاغطة، فمنهنّ من تلجأ إلى الاستراتيجيات الدفاعية التي تركز على تجنب التهديد الذي يستقديرنّ لذاتهنّ حيث تصبح هذه الأخيرة هي الشغل الشاغل و الهدف الأساسي مقارنة بالنشاطات الأخرى ممّا يدلّ على عدم قدرتهنّ على تجاوز تجربة الفشل، في حين تستعين الأخريات أكثر باستراتيجيات التفكيرية أين تكون مهتمة فقط بتحقيق الهدف فهنّ قادرات

على أخذ مسافة إزاء فشلهم و إعادة تقويم الموقف بالاعتماد على
امكانيتهنّ في حلّ المشكل و إتمام المهمة مع الايمان بإمكانية تحقيق
الهدف أو تغييره، و قد أسفرت النتائج إلى أنّ التلميذات اللواتي تحسّن
في تحصيلهنّ الدراسي استعملن النوع الثاني من الاستراتيجيات.

كذلك أسفرت دراسة "سيفج- كرينك" (Seiffge-Krenke, 1994) التي قامت على أكثر من (3000) مراهق و مراهقة
مضطربين و غير مضطربين من مختلف الثقافات أعمارهم تتراوح بين
(12) و (20) سنة، إلى أنّ المراهقين عامة يرجعون إلى ثلاث أنماط
رئيسية للتوافق، اثنان منها يدخلان ضمن النوع الوظيفي لأنّهما يغطيان
نشاطات من نوع البحث عن المعلومة و النصيحة أو الرجوع إلى
المجهود الشخصي كالتفكير في الحلول الممكنة و هما
الاستراتيجيات النشطة (Stratégies Actives) و
الاستراتيجيات الداخلية (Stratégies Internes) و تبقى أخيرا
استراتيجيات التراجع أو الانسحاب (Stratégies de Retraits) و هي
تعتبر غير وظيفية كونها تمثّل استراتيجيات من نوع الإنكار و القمع و
التجنّب و بما أنّها لا تحلّ المشكل فهي تعبّر عن ردود أفعال غير فعالة
في معظم الأحيان، كما بيّنت هذه الدراسة أيضا إلى أنّ المراهقين الغير
مضطربين يفضلون المواجهة النشطة أمام الضغوطات عن طريق
المصادر الاجتماعية و التفكير الجاد لمعظم الوضعيات كالدراسة،
العلاقة مع الوالدين و الأساتذة أو الأقران... الخ، أما المراهقين
المضطربين فهم يستعملون نمطا من الاستراتيجيات يبدو أكثر تناقضا
من غيرهم إذ يضطربون بسرعة عند تقديرهم للمشكل و سرعان ما
يشعرون بالتهديد إزاء المشاكل اليومية التي يتعرّضون لها و يستجيبون

عادة بالانسحاب، أما فيما يخصّ الجنس فقد أبرزت نتائج هذه الدراسة أنّ الفتيات تهاجمن مباشرة المشكل مهما كان نوعه و تبحثن عن السند و الاهتمام من قبل الآخرين بالإضافة إلى قلقهنّ الكبير فإنّهنّ تفكرن في الحلول الممكنة و تنتظرن النتائج دوماً بسلبية و على هذا الأساس فشعورهنّ بالضغط يفوق مرتين شعور الذكور به، و من جانب آخر تبين أنّ الذكور أقلّ تفتّحاً لا يبحثون كثيراً عن السند الاجتماعي إلاّ أنّهم يقيمون المواقف الصعبة بتفاؤل أكثر و لا يواجهون المشاكل إلاّ عندما تكون هذه الأخيرة قد حلّت، و عندما لا يتمكّنون من حلّها بسهولة يفضلون نسيانها عن طريق تعاطي المخدرات أو الكحول أو ما أشبه ذلك كما أنّهم لا يضعون أنفسهم في حالة التوتر الانفعالي مثلما وجد عند الفتيات.

كذلك أظهرت نتائج دراسة "بوتير" (Bouteyre, 1997) التي اهتمّت هي الأخرى بالبحث عن استراتيجيات التعامل مع مستوى الاكتئاب و التحصيل الدراسي عند الفتيات المغتربات حيث تكوّنت عيّنة البحث من (40) فتاة أعمارهنّ بين (9) و (13) سنة إلى أنّ الفتيات الناجحات لسن مكتئبات و أنّهنّ مختلفات عن الأخريات من حيث اختيارهنّ لاستراتيجيات التعامل حيث سجّل عندهنّ اللّجوء إلى استراتيجيات التعامل من نوع النشاطات المدرسية و هي تمثّل الاستراتيجيات النشطة التي تضمّ البحث التحسّن، العمل بصرامة في الامتحانات و مختلف النشاطات المدرسية أمّا التيتضمّ التلميذات ذوي المستوى الضعيف فلم يسجّل عندهنّ هذا النوع النشاط من الاستراتيجيات بل لجأن مباشرة إلى الهروب عن طريق التسلية أو الانطواء. كما بيّنت هذه الدراسة أيضاً أنّ التلميذات رغم أنّهنّ يعشن نفس الوضعية

الضاغطة ألا و هي الاغتراب إلا أنهم يختلفون عن بعضهم من حيث ردود أفعالهم و هذا ما يجعلهم أيضا يختلفون في النتيجة المتمثلة في التحصيل الدراسي و الاكتئاب.

نستخلص من الدراسات المذكورة أعلاه أنه مهما اختلف الباحثون في تصنيف استراتيجيات التعامل تبقى استراتيجيات من نوع النشاط لإيجاد الحلول الممكنة بالنسبة للمواقف التعليمية أحسن بكثير من الاستراتيجيات المركزة على الانفعال كالهروب و التجنب لأن مفعولها يكون مؤقتا و لا يحلّ المشكل.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يقوم حسب (بشير صالح الرشيد، 2000: 59) على مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق و البيانات و تصنيفها و معالجتها و تحليلها تحليلًا كافيًا و دقيقًا لاستخلاص دلالتها و الوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محلّ البحث.

عيّنة الدراسة

فيما يخصّ عيّنة الدراسة الحالية فقد تمّ استخراجها بالطريقة العنقودية و هي نوع من أنواع العينات الاحتمالية و قد تكونت من (400) تلميذ و تلميذة بواقع (249 أنثى) و (151 ذكر) مستوى الثانية ثانوي شعبة العلوم من أربع ثانويات تابعة لمركز التوجيه المدرسي لـ "بن عكنون" خلال السنة الدراسية 1999/2000م.

أدوات الدراسة

تماشياً مع موضوع دراستنا تمّ الاعتماد على الأدوات التالية:

مقياس استراتيجيات التعامل

لتحقيق أغراض الدراسة تمّ تطبيق مقياس استراتيجيات التعامل لـ "لازاروس" و "فولكمان" (Lazarus & Folkman, 1984: 328-333) المتكوّن من (67) بنداً تتوزّع على ثماني مقاييس فرعية و هي: التخطيط لحلّ المشكل، المواجهة، أخذ مسافة و إعادة التقويم الإيجابي، التحكم في الذات و الهروب - التجنّب، البحث عن السند الاجتماعي و لوم الذات.

تجدر الإشارة إلى أنّ استراتيجيات المواجهة و التخطيط لحلّ المشكل تندرجان ضمن الاستراتيجيات المركّزة على المشكل، أمّا المقاييس الفرعية الستة المتبقّية تدخل ضمن استراتيجيات التعامل المركّزة على الانفعال.

تتقّط البنود عن طريق سلّم ليكرت أي الاجابة عن سلّم من أربع نقاط تتراوح بين صفر و ثلاث درجات و يتحدّد بعد ذلك تقدير الفرد بجمع هذه الدرجات لجميع البنود الخاصة لكلّ مقياس فرعي.

و للتحقّق من صدق المقياس في الدراسة الحالية فقد اعتمدنا على صدق المحكّمين و ترتّب عن ذلك تعديل صياغة بندا واحداً، علماً أنّنا رجعنا في الأساس إلى ترجمة (فريدة طايبي، 1998: 125).

أمّا الثبات فقد تمّ حسابه بأسلوب الاعادة حيث طُبّق المقياس و أعيد تطبيقه بفواصل زمني قدره أسبوعين و حسب معامل الارتباط

"بيرسون" بين نتائج التطبيقين و بلغ معامل الثبات (0.84) و هو معامل ثبات مرتفع.

التحصيل الدراسي

في هذه الدراسة تم توزيع التلاميذ في ثلاث مجموعات حسب درجة تحصيلهم.

- المجموعة الأولى: تضم تلاميذ ذوي التحصيل الحسن أي معدلهم السنوي أكبر أو يساوي (11.5) من (20).

- المجموعة الثانية: تضم تلاميذ ذوي التحصيل المتوسط أي معدلهم السنوي ينحصر ما بين (9.50) و (11.49) من (20).

- المجموعة الثالثة: تضم تلاميذ معدلهم السنوي لا يزيد عن (9.49) من (20).

نتائج الدراسة و مناقشتها

لمعالجة المعطيات و التحقق من صدق فرضيات الدراسة استخدم برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لكن قبل الكشف عن النتائج المتوصل إليها بخصوص كل فرضية ارتأت الباحثة البدء أولاً بعرض جدول يبين دلالة التكرارات الملاحظة للمشاكل المدرسية المسببة للضغط و ذلك بالاستعانة باختبار احصائي "كاي المربع الأحادي البعد" و ظهرت النتائج كما يلي:

جدول رقم (1): يوضح نتائج اختبار كاي المربع الأحادي بخصوص

المشاكل المدرسية المسببة للضغط عند التلاميذ.

نوع	الخوف	المعاملة	المادة	المضايقة	الشعور	صعوبة	مشاكل	المجم
-----	-------	----------	--------	----------	--------	-------	-------	-------

المشكلات التكرارات	من الامتحانات مع توقع الفشل	السيئة للأستاذ	التعليمية صعوبة الفهم	من قبل الأقران	بالخجل	التكيف مع متطلبات المدرسة	مع أعضاء الطاقم الإداري	وع
الملاحظة	137	129	107	55	26	23	18	49
المتوقعة	70.	70.	70.	70.	70.	70.	70.	5
ع	71	71	71	71	71	71	71	

بحساب قيمة كاي المربع المقدرة بـ (232.05) و درجة حرية (6) عند مستوى الدلالة ($\alpha: 0.01$) تبين أنّ قيمة كاي المربع المحسوبة أكبر من الجدولة و البالغة (16.812) هذا يعني أنه يوجد فرق دال احصائياً بين التكرارات الملاحظة و التكرارات المتوقعة للمشاكل التي وصفت من قبل التلاميذ و عليه فالتكرارات الملاحظة موجودة في دنيا الواقع لا يمكن أن تحدث بالصدفة.

النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

تشير الفرضية الأولى إلى أنّ التلاميذ ذوي التحصيل الحسن يستعملون استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل مع الضغوطات المدرسية بشكل مختلف عن ذوي التحصيل المتوسط و الضعيف و قد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (2).

جدول رقم (2): نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل.

استراتيجيات التعامل	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
------------------------	-----------------	----------------	-------------------	-------------------	-------------	------------------

	ة	ت	المحسوبة		
التخطيط لحلّ المشكل	بين المجموعات داخل المجموعات	2 397	13.383 7186.45 7	6.692 18.10 2	غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha:0.69$ 1)
	المجموع	399	7199.84 0		
المواجهة	بين المجموعات داخل المجموعات	2 397	82.024 7598.17 4	41.01 2 19.13 9	غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha:0.11$ 9)
	المجموع	399	7680.19 8		
استراتيجيات المركزة على المشكل ككل	بين المجموعات داخل المجموعات	2 397	30.682 20978.7 95	15.34 1 52.84 3	غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha:0.74$ 8)
	المجموع	399	21009.4 78		

يتّضح من الجدول أعلاه أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات التلاميذ من حيث مستواهم التحصيلي و استعمالهم لاستراتيجيات التعامل الخاصة بالتخطيط حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (0.370) نفس الشيء بالنسبة لاستراتيجيات المواجهة التي بلغت هي الأخرى (2.143) كذلك استراتيجيات التعامل المركّزة على المشكل ككل فقد قدّرت بـ (0.290) فكلّها قيم ليست ذات دلالة إحصائية.

النتائج الخاصة باختبار الفرضية الثانية

تنصّ الفرضية الثانية إلى أنّ ذوي التحصيل الضعيف يستعملون استراتيجيات التعامل المركّزة على الانفعال مع الضغوطات المدرسية بشكل مختلف عن تلاميذ ذوي التحصيل المتوسطّ و الحسن و قد جاءت النتائج كمايلي:

جدول رقم (3): نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار استراتيجيات التعامل المركّزة على الانفعال.

استراتيجيات التعامل	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
---------------------	--------------	-------------	----------------	----------------	-------------------	---------------

دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha : 0.022$)	3.84 4	61.166 15.910	122.332	2	بين المجموع ات داخل المجموع ات	أخذ مسافة
			6316.45 8	397	المجموع	
			6438.79 0	399	المجموع	
غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha : 0.482$)	0.73 0	11.580 15.857	23.160	2	بين المجموع ات داخل المجموع ات	إعادة التقويم الإيجابي
			6295.20 0	397	المجموع	
			6318.36 0	399	المجموع	
دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha : 0.019$)	4.01 3	75.244 18.750	150.489	2	بين المجموع ات داخل المجموع ات	التحكم في الذات
			7443.87 1	397	المجموع	
			7594.36 0	399	المجموع	
دالة إحصائية	5.50	32.471 7.213	64.945 2863.49 5	2 397	بين المجموع ات	لوم الذات

عند مستوى الدلالة ($\alpha : 0.012$)	2				داخل المجموع ات	
					المجموع	
غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha : 0.295$)	1.22 5	24.240 19.783	48.479	2	بين المجموع	البحث عن السند الاجتماعي
			7853.79 8	397	ات داخل المجموع ات	
دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha : 0.000$)	13.0 19	560.52 1 43.055	1121.04	2	بين المجموع	الهروب - التجنب
			3 17092.8 95	397	ات داخل المجموع ات	
دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha : 0.000$)	6.96 7	1986.5 98 285.15 4	3973.19	2	بين المجموع	استراتيجيات المرکزة على الانفعال
			6 113206. 00	397	ات داخل المجموع ات	

ككل	المجموع	399	117179.		01)
			20		

يتبين من الجدول (3) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات التلاميذ من حيث مستواهم التحصيلي و استعمالهم لهذه الاستراتيجيات:

- استراتيجيات التعامل من نوع أخذ مسافة حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (3.844).

- استراتيجيات التحكم في الذات و التي قدّرت "ف" المحسوبة (4.013).

- كذلك استراتيجيات التعامل الخاصة بلوم الذات فقد بلغت "ف" المحسوبة (4.502).

- نجد أيضا استراتيجيات الخاصة بالهروب - التجنّب جاءت هي الأخرى دالة حيث قدّرت "ف" المحسوبة ب (13.019).

- و أخيرا نصل إلى استراتيجيات المركّزة على الانفعال ككل فقد بلغت "ف" المحسوبة (6.967)، كل هذه القيم جاءت دالة عند مستوى الدلالة تتراوح بين (0.000: α) و (0.022: α).

و لمعرفة و تحديد ماهي أزواج المتوسّطات التي يوجد بينها فرق دال و أزواج المتوسّطات التي ليس بينها فرق دال كان لابدّ الرجوع إلى اختبار "شيفي" Schéffé و هو اختبار ملائم للقيام بأية مقارنة و قد ظهرت النتائج كما يلي:

جدول رقم (4): نتائج اختبار "شيفي" لمختلف المقارنات

الخاصة باستراتيجيات (أخذ مسافة، التحكم في الذات، الهروب - التجنّب و استراتيجيات المركّزة على الانفعال ككل.

مستوى الدلالة	الفرق الملاحظ بين المتوسطات	المقارنات	الاستراتيجيات
0.246 غير دال	-0.84	تحصيل حسن تحصيل متوسط	أخذ مسافة
0.022 دال	-1.41	تحصيل حسن تحصيل ضعيف	
0.498 غير دال	-0.56	تحصيل متوسط تحصيل ضعيف	
0.023 دال	-1.50	تحصيل حسن تحصيل متوسط	التحكم في الذات
0.119 غير دال	-1.13	تحصيل حسن تحصيل ضعيف	
0.768 غير دال	-0.37	تحصيل متوسط تحصيل ضعيف	
0.154 غير دال	-0.65	تحصيل حسن تحصيل متوسط	لوم الذات
0.012 دال	-1.01	تحصيل حسن تحصيل ضعيف	
0.526 غير دال	-0.36	تحصيل متوسط تحصيل ضعيف	
0.065 غير دال	-1.93	تحصيل حسن تحصيل متوسط	الهروب - التجنب
0.000 دال	-4.20	تحصيل حسن تحصيل ضعيف	

0.014 دال	-2.27	تحصيل متوسط تحصيل ضعيف	
0.019 دال	-6.00	تحصيل حسن تحصيل متوسط	استراتيجيات المركزة على الانفعال ككل
0.002 دال	-7.69	تحصيل حسن تحصيل ضعيف	
0.696 غير دال	-1.70	تحصيل متوسط تحصيل ضعيف	

يبين اختبار "شيفي" من خلال الجدول (4) بأن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات من حيث استعمالهم لمعظم استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال حيث حدد اختبار "شيفي" استعمالها أكثر عند المجموعة الثالثة أو بالأحرى عند تلاميذ ذوي التحصيل الضعيف مقارنة مع تلاميذ ذوي التحصيل المتوسط أو الحسن، هذا يعني أن تلاميذ ذوي التحصيل الضعيف يفضلون أخذ مسافة مع تجاهل و إنكار للموقف الضاغط فعدم قدرة هؤلاء على الصمود و الخروج بحلول يجعلهم يقعون تحت سيطرة الانفعالات السلبية التي توحى بالعجز و هذا ما يفسر توبيخهم و لومهم لذواتهم.

النتائج الخاصة باختبار الفرضية الثالثة:

تشير الفرضية الثالثة إلى أنه توجد فروق بين الجنسين من حيث استعمالهم لاستراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و المركزة على الانفعال مع الضغوطات المدرسية.

جدول رقم (5): نتائج اختبار "ت" لمتغير الجنس لاستراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و المركزة على الانفعال ككل.

الاستراتيجيات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
استراتيجيات المركزة على المشكل ككل	إناث	249	24.16	7.27	-0.275
	ذكور	151	24.37	7.25	
استراتيجيات المركزة على الانفعال ككل	إناث	249	69.93	17.27	0.038
	ذكور	151	69.86	16.97	

يبين الجدول أعلاه أنّ قيمة "ت" المحسوبة ليست دالة، ممّا يدلّ على تكافؤ الجنسين من حيث استعمالهما لاستراتيجيات المركزة على المشكل و المركزة على الانفعال ككل.

و لمعرفة أكثر عن الفروق الموجودة بين كل من الذكور و الاناث من حيث استعمالهم لاستراتيجيات التعامل المختلفة كان لا بدّ من حساب دلالة الفروق بالنسبة للمقاييس الفرعية لاستراتيجيات التعامل و قد جاءت النتائج كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول رقم (6): نتائج اختبار "ت" لمتغيّر الجنس لمختلف المقاييس الفرعية لاستراتيجيات التعامل.

الاستراتيجيات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة
التخطيط لحلّ المشكل	إناث	249	13.78	4.39	1.594
	ذكور	151	13.09	3.98	
المواجهة	إناث	249	10.38	4.29	-2.004
	ذكور	151	11.28	4.49	

-2.851	4.06	8.25	249	إناث	أخذ مسافة
	3.86	9.42	151	ذكور	
1.016	3.93	12.87	249	إناث	إعادة التقويم الاجباري
	4.07	12.45	151	ذكور	
0.763	4.34	14.92	249	إناث	التحكم في الذات
	4.40	14.58	151	ذكور	
0.611	2.62	4.50	249	إناث	لوم الذات
	2.86	4.33	151	ذكور	
2.392	4.55	9.37	249	إناث	البحث عن السند الاجتماعي
	4.21	8.28	151	ذكور	
-1.127	6.87	20.02	249	إناث	الهروب - التجنب
	6.55	20.80	151	ذكور	

- إنّ الاختلاف بين الجنسين حسب الجدول (6) لم يظهر إلّا في:
- استراتيجيات المواجهة إذ بلغ متوسط الفرق بينهما (-0.90) و هو فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.046) كما جاء الفرق لصالح الذكور هذا يعني أنّهم يستعملون هذا النوع من الاستراتيجيات أكثر من استعمال الإناث لها.
 - استراتيجيات أخذ مسافة إذ بلغ متوسط الفرق بين الجنسين من حيث استعمالهما لهذا النوع من الاستراتيجيات (-1.17) و هو فرق دال إحصائياً حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (-2.852)

عند مستوى الدلالة (0.005) كما جاء الفرق لصالح الذكور هذا يعني أنهم يستعملون هذه الاستراتيجيات أكثر من استعمال الاناث لها.

- استراتيجيات البحث عن السند الاجتماعي وجد هذا النوع من الاستراتيجيات مستعملا بشكل أكبر عند الاناث حيث بلغ متوسط الفرق (1.09) و هو فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.017).

مناقشة عامة

تتحدّد التسوية أو المعالجة إثر اصطدام الشخص مع موقف ضاغط حسب النظرية المعرفية للضغط و استراتيجيات التعامل لـ "لازاروس" و "فولكمان" من خلال تدخّل متغيّرات البعض منها يتعلّق بالشخص و البعض الآخر بالمحيط فكلاهما يمثلان سوابق سببية تؤثر على تقدير الفرد الأولي و الثانوي و كذلك على اختيار لاستراتيجيات التعامل.

و بالرجوع إلى هذه الدراسة التي حاولت الكشف من جهة عن طبيعة المشاكل المدرسية المسبّبة للضغط و من جهة أخرى التعرف عن الكيفية التي يتعامل بها التلاميذ إثر تعرّضهم لهذه الضغوطات و هل يوجد اختلاف بين الجنسين من حيث استعمالهم لهذه الاستراتيجيات علما أنّ النتائج الدراسية جاءت لصالح الاناث.

جاءت النتائج لتؤكد حقيقة مفادها أنّ التلاميذ يعيشون حقا

ضغطا داخل مؤسّساتهم التربوية

و في هذا الصدد يرى (Bourcet. C, 1997 : 131) أنه كلما كبر الطفل كلما عاش أكثر فأكثر الصعوبات المدرسية فإذا كان الطفل يخشى عقوبة تحت شكل توبيخ أو حرمان من إجازة مثلاً فإن المراهق يخاف من أن يخيب أمل الوالدين أو الأساتذة و هذا ما يزيد من شدة المعاناة لديه قد تصل به إلى حد الانتحار و هذا ما حدث فعلاً في جامعة "شيكاغو" Chicago انتحار طالبين عند اقتراب الامتحانات هذه الحادثة قادت الباحث "براون" وآخرون Brown & al عام (1938) إلى الاهتمام بمشاكل الطلبة و الكشف عن اللذين هم في خطر خاصة و العالم اليوم على حد قول "ساراسون" Sarason يعيش فكرة هي أن مستقبل الأجيال مرهون بمهاراتهم أثناء الامتحانات (Dovero, 1997 : 131).

كما تجدر الإشارة أيضاً إلى أن "سيفج- كرينك" (Seiffge-Krenke, 1994) صنّف المشاكل المدرسية ضمن المحاور الثمانية المرتبطة بالنمو و المتعلقة بالأحداث الضاغطة التي يعيشها المراهق. كذلك تمّ التوصل أيضاً إلى أنه لا توجد فروق بين المستوى التحصيلي للتلاميذ (حسن، متوسط، ضعيف) و درجة استعمالهم لاستراتيجيات المركزة على المشكل و يرجع سبب ذلك إلى طبيعة الموقف الضاغط الذي انحصر في الخوف من الامتحانات، توقّع الفشل، صعوبة فهم بعض المواد إلى غير ذلك، يلاحظ أن مجمل المواقف التي وصفها التلاميذ قابلة للتحكم و المراقبة و هذا ما أكّده كل من "لازاروس"

و "فولكمان" (Lazarus & Folkman, 1980) حيث وجدا ارتفاع استعمال الاستراتيجيات المركزة على المشكل يظهر في المواقف التي تقدر بأنها قابلة للتغيير و يمكن التحكم فيها في حين يزداد اللجوء إلى أشكال استراتيجيات التعامل المركزة على الانفعال في حالة المواقف التي يقدّرها الشخص بأنها غير قابلة للتغيير و يصعب التحكم فيها (Folkman, 1984) و هذا ما يتفق أيضا مع ما وصل إليه "سيفج- كرينك" (Seiffge- Krenke, 1994) حيث أكد أنّ المراهقين عامة يظهر استعمالهم كبير لاستراتيجيات التفكير في الحلول الممكنة أمام المشاكل المرتبطة بسنّهم و خصوصا المتعلقة بالمدرسة، هذا إن دلّ على شيء و إنّما يدلّ على أنّ التلاميذ جميعا مهما كان مستواهم يطمحون إلى الحصول على المعدّل يمكنهم من النجاح و الانتقال إلى المستوى الأعلى و هو غرض و حاجة طبيعية و مشروعة لذا تجدهم يسعون من أجل تحقيق ذلك المطلب الحيوي و المصيري و يقاومون عددا كبيرا من العراقيل.

كما تمّ التوصل من خلال هذه الدراسة أيضا إلى أنّ التلاميذ ذوي التحصيل الضعيف رغم أنّهم لا يختلفون من حيث استعمالهم لاستراتيجيات المركزة على المشكل مع تلاميذ ذوي المستوى المتوسط و الحسن إلا أنّهم يختلفون من حيث استعمالهم لاستراتيجيات المركزة على الانفعال مقارنة بذويهم، هذا يعني أنّه رغم تلك المحاولات الجادة لإيجاد الحلول الممكنة للمشكل أو للموقف الضاغط إلا أنّها تبقى غير كافية

لأنَّ عمل استراتيجيات التعامل الغير وظيفية بالمقابل لا تسعى إلى حلّ المشكل و بالتالي فهي معيقة و معاكسة لعمل استراتيجيات التعامل المركّزة على المشكل و هذا ما يعكس تحصيلًا دراسيًا ضعيفًا للتلاميذ، و في هذا الصدد يشير كل من "لازاروس" و "فولكمان" Lazarus & Folkman (1984) إلى أنَّ استراتيجيات التجنّب مثلاً تمثّل نوعاً خاصاً من استراتيجيات التعامل المركّزة على إنقاص من مفعول الضغط (رفض المواجهة المباشرة إزاء المشكل لتجنّب الألم) بإمكانه في بعض الأحيان أن يكون ذا فعالية لوقت قصير إلى أن يتمكّن الشخص من التفهمّ و التحكمّ في الموقف و من ثمّ الخروج باستراتيجيات تكيفية و ذات فعالية أكثر، فالإنكار مثلاً يجنّب الوقوع في حالة الإرهاق و يسهّل القيام بعمل نفسي الذي سيسمح بصفة أكيدة على الفهم التدريجي للواقع (Paulhan, 1994 : 116) ففعالية الجهود المركّزة على المشكلة تعتمد بشكل كبير على نجاح الجهود المركّزة على الانفعالات و إلّا الانفعالات المتأجّجة سوف تتدخّل (تعطّل) في نشاط المعرفي (العقلي) اللازم للتعامل المركّز حول المشكلة (محمد محروس الشناوي و محمد السيد عبد الرحمان، 1994: 29) خاصة إذا تعلّق الأمر مع المواقف الضاغطة التي يمكن التحكمّ فيها.

كما جاءت النتائج الإحصائية لتبيّن بأنّه لا يوجد فروق

بين الجنسين من حيث استعمالهم

لاستراتيجيات التعامل المركّزة على المشكل و المركّزة على الانفعال ككل، رغم أنّه كان في اعتقاد الباحثة ظهور النوع الثاني من الاستراتيجيات أي المركّزة على الانفعال عند الذكور أكثر باعتبار النتائج الدراسية التي جاءت لصالح الاناث حيث قدّرت نسبة المتحصّلات على معدّل (10) من (20) فما فوق بـ (62.65%) بينما سجّلت عند الذكور نسبة تقدّر بـ (39.74%) هذا من جانب و من جانب آخر أجمع كل الباحثين قلة فعالية استراتيجيات التعامل المركّزة على الانفعال في حالة التماهي فيها لأنّها لا تحلّ المشكل رغم أنّها ضرورية نذكر منهم أعمال "لازاروس" و "فولكمان" (Lazarus & Folkman, 1984) و "مالوسك" و "جوانيد" (Malewska ; Joannides, 1990)، "سيفج- كرينك" (Seiffge- Krenke, 1994)، "بوتير" (Bouteyre, 1997) و غيرهم.

فالنتائج جاءت لتبيّن بأنّ كلا الجنسين كان بحاجة مماثلة لتبني هذا النوع من الاستراتيجيات لأنّ وجودها ضروريّ في معظم الأحيان إذ تساهم في الحفاظ على التوازن الانفعالي.

كما كشفت لنا هذه الدراسة أيضا عند تفحصنا للمقاييس الفرعية لاستراتيجيات التعامل أنّ هناك فروقا بين الجنسين في كل من استراتيجية المواجهة و أخذ مسافة التي جاءت لصالح الذكور في حين جاءت استراتيجية البحث عن السند الاجتماعي لصالح الاناث هذا إن

دلّ على شيء و إنّما يدلّ على أنّ استراتيجيات أخذ المسافة التي تهدف في الأساس إلى انكار و تجنّب المشكل جاءت لتعطّل عمل استراتيجيات المواجهة كما بيّنّا سابقا هذا بالنسبة للذكور، في حين الاناث اخترن الرجوع إلى استراتيجيات البحث عن السند الاجتماعي للوصول إلى الحلول إزاء المشاكل المدرسية هذا ما ساعدهنّ على تجاوز مشاكلهنّ و إيجاد حلّ مناسب لها و بالتالي يبقى تفوّقهنّ على الذكور من حيث النتائج الدراسية تفوّقا مضمونا هذا ما يؤكّده لنا "فيروري" (43 : Ferreri, 1993) حيث يرى أنّ قدرة الفرد على التحكم في الحادث مرتبطة بعوامل اجتماعية و بالأخصّ بمساعدة المحيط الذي يتدخّل بشكل ايجابي فيها في حين تلعب العزلة الاجتماعية دورا سلبيا. يضيف "كرابنيخ" (1998) Krabenick على أنّ استراتيجيات البحث عن السند الاجتماعي تعدّ من الاستراتيجيات الهامة في عملية التعلّم فعندما لا يستطيع التلميذ حلّ المشكلات أو فهم مادّة النص أو فهم شرح المعلمّ فالبدائل المتاحة أمامهم فقط استمرار المثابرة أو التخلّي عن المهام و لكن أيضا الحصول على مساعدة من مصادر مثل الأصدقاء و الأقران و المعلمّين (وليد شوقي شفيق السيد، 2009 : 191).

لكلّ هذه الأسباب يشيد كل من "هولاهان" و "موس" (1998) Holahan & Moos بضرورة الاهتمام بدراسة مصادر الدعم النفسية كالمساندة الاجتماعية التي تجعل الفرد يقيّم الضغوط تقييما واقعا و تجعله يواجه الضغوط بنجاح، كما تجعله أكثر إدراكا و تفسيرا و

تقييما للحدث الضاغط (حسين علي فايد، 2000: 331) هذا ما يفسّر سبب إدراج العديد من الباحثين نذكر منهم "سولس" و "فليتشر" Suls (1985) & Fletcher نقلا عن (Paulhan, 1994 : 114) و "سيفج- كرينك" (Seiffge- Krenke, 1994) و "بولهان" و آخرين (Paulhan, et al, 1994) المساندة الاجتماعية ضمن استراتيجيات التعامل المركّزة على المشكل و تسمّى أيضا الاستراتيجيات النشطة أو اليقظة لأنها تتضمن محاولات الفرد للبحث عن من يسانده في محنته و يمدّه بالتوجيه للتعامل مع الحدث بصورة أكثر إيجابية.

بهذا القدر لم يعد اللبس الذي كان يحيط بخصوص استعمال كلا الجنسين لاستراتيجيات التعامل المركّزة على الانفعال و كذا عدم تساويهما في النتائج الدراسية التي جاءت في آخر المطاف لصالح الاناث لم يعد له أيّ داعي لأنّ السبب قد عرف و ما كان غامضا أصبح واضحا.

على العموم على حدّ قول "ياجير" : «كلّما كان رصيد الفرد من حيث استراتيجيات التعامل أكثر تفتحاً و مرونة كلّما وجد هذا الأخير نجاحا كبيرا في التكيف و كان أقلّ عرضة للاضطرابات العقلية» (Ghiglione et al, 1994 : 241).

و في الأخير يمكن تلخيص ما توصّلت إليه هذه الدراسة نظريا و تطبيقيا في هذه النقاط:

- ✓ يلجأ التلاميذ جميعهم و بشكل متفاوت إلى استراتيجيات التعامل المركّزة على المشكل و على الانفعال.
- ✓ إنّ طبيعة الحادث و أهمّيته بالإضافة إلى المصادر الداخلية التي يتمتّع بها الفرد هما اللذان يحدّدان اختيارات هذا الأخير لاستراتيجيات التعامل.
- ✓ استراتيجيات التعامل المركّزة على المشكل أكثر فعالية مع الضغوطات المدرسية بما أنّ أغلبيّتها جاءت قابلة للتحكّم.
- ✓ ضرورة الاستعانة باستراتيجيات التعامل المركّزة على الانفعال لأنّها تسمح للشخص الفهم التدريجي للمشكل و عدم الوقوع في إرهاق لذلك فهي ضرورية بالنسبة له لكن عندما يتعلّق الأمر بالضغوطات القابلة للتحكّم (الضغوطات المدرسية مثلا) فإنّ الاستمرار فيها يكون غير مجديا.
- ✓ استراتيجيات التعامل المركّزة على الانفعال أقلّ فعالية مع الصعوبات المدرسية إذ تواجهها أكثر عند التلاميذ ذوي المردود الضعيف.
- ✓ تعدّ استراتيجيات البحث عن السند الاجتماعي أحد الموارد الأساسية المساعدة على التكيف و حلّ المشاكل " فالفرد قليل بنفسه كثير بالآخرين " كما يقول المثل.
- ✓ وجوب الاهتمام بهذا البعد النفسي المتمثّل في استراتيجيات التعامل نظرا للدور الحيوي الذي يلعبه في حياة الأفراد المستقبلية.

قائمة المراجع

- أحمد زكي بنوي، يوسف محود صديقة. (1991). المعجم العربي الميسر. بيروت: دار الكتاب اللبناني.
- أحمد محمد عبد الخالق. (1998). الصدمة النفسية. الكويت: مطبوعات جامعة الكويت، الطبعة الأولى.
- بشرى إسماعيل أحمد. (2004). ضغوط الحياة و الاضطرابات النفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- بشير صالح الرشدي. (2000). مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة. الكويت: دار الكتاب الحديث، الطبعة الأولى.
- حسين علي فايد. (2000). الدور الدينامي للمساندة الاجتماعية في العلاقة بين ضغوط الحياة المرتفعة و الأعراض الاكتئابية. في حسين علي فايد، دراسات في الصحة النفسية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، الطبعة الأولى، 330-384.
- رؤوف إبراهيم عبد الخالق. (1981). العلاقة بين مستوى طموح الأحداث و التحصيل الدراسي في محافظة البصرة. المجلة العربية للبحوث التربوية. يوليو، العدد الأول، السنة الأولى، 124-137.
- عادل علي حسن. (1995). الرياضة و الصحة: عرض لبعض المشكلات الرياضية و طرق علاجها. الإسكندرية: منشأة المعارف، الطبعة الأولى.
- فريدة طايبي. (1998). المميزات النفسية للشباب المتعاطي المخدرات. رسالة الماجستير في علم النفس العيادي. جامعة الجزائر.
- محمد خيرى. (1999). الإحصاء في البحوث النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.
- محمد محروس الشناوي و محمد السيد عبد الرحمان. (1994). المساندة الاجتماعية و الصحة النفسية مراجعة نظرية و دراسات تطبيقية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الأولى.
- ميخائيل إبراهيم اسعد. (1991). مشكلات الطفولة و المراهقة. بيروت: دار الآفاق الجديدة، الطبعة الثانية.
- وليد شفيق السيد. (2009). طرق المعرفة الإجرائية و المعتقدات المعرفية و علاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. رسالة الدكتوراه في علم النفس التربوي. جامعة الزقازيق.
- يوسف عبد الفتاح محمد. (1999). الضغوط النفسية لدى المعلمين و حاجاتهم الإرشادية. مجلة البحوث التربوية. جامعة قطر، السنة الثامنة، العدد الخامس عشر، 195-227.

- Bourcet, C. (1997). Valorisation et dévalorisation de soi en milieu scolaire : pour une approche psychopédagogique humaniste. **L'orientation scolaire et professionnelle**, 26, 3, 315- 333.
- Bouteyre, E. (1997). Stratégies de coping niveaux de dépression et résultats scolaires des enfants de migrants. **Psychologie Française**, 42, 3, 211- 216.
- Chalvin, D. (1991). **Faire face aux stress de la vie quotidienne**. Paris : ESF, 4^{ème} édition.
- Dantchev, N. (1989). Stratégies de «Coping »et «Pattern A»coronarogène. **Médecine Psychosomatique**, 17/ 18, 21- 30.
- Dovero, M. (1997). L'anxiété aux examens : théories et traitements. **Journal de thérapie comportementale et cognitive**, 7, 4, 131- 144.
- Ferreri, M. (1993). Clinique et psychopathologie du stress. Dans Rouillon, F. et al. (Eds), **Stress, Evènements, Individus et Symptômes**. Boulogne : Screening.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping process : A theoretical analysis. **Journal of personality and social psychology**, 46, 4, 839- 852.
- Ghiglione, R., Richard, J- F. et al. (1994). **Cours de psychologie : 2 Bases Méthodes Epistémologie**. Paris : Dunod.
- Lazarus, R- S., Folkman, S. (1984). **Stress, Appraisal and Coping**. New-York : Springer.
- Malewska, H., Joannides, C. (1990). Stratégies identitaires des adolescents dans les situations d'échec. **Enfance**, 44, 3, 263- 284.
- Mikideche, T. (1997). L'adolescent en milieu scolaire. **Pratique psychologiques**, 00, Janvier, 57- 59.
- Paulhan, I. (1994). Les stratégies d'ajustement ou «coping». Dans Bruchon-Schweitzer, M., Dantzer, R. (Eds), **Introduction à la psychologie de la santé**. Paris : PUF, 99- 124.
- Paulhan, I., Nuissier, J., Quintard, B., Cousson, F. et Bourgeois, M. (1994). La mesure du «coping» traduction et validation française de l'échelle de Vitaliano (Vitaliano et al, 1985). **Annales médico- psychologique**. 152, 5, 292- 299.
- Seiffge- Krenke, I. (1994). Les modes d'ajustement aux situations stressantes du développement : comparaison d'adolescents normaux et d'adolescents perturbés. Traduction : Bariaud, F.**L'orientation scolaire et professionnelle**, 23,3, 313- 327.