



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الوادي



كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
مخبر علم النفس العصبي المعرفي والاجتماعي

أطروحة

مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الطور الثالث (LMD)

الشعبة: علم النفس

التخصص: علم النفس المدرسي

علاقة المناعة النفسية والتكيف المدرسي بالتحصيل الدراسي لدى معيدي
السنة الرابعة متوسط

إعداد الطالبة: عقاب زينب

إشراف: أ.د. بلقاسم عوين

نوقشت أمام لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
احمد فرحات	أستاذ تعليم عالي	جامعة الوادي	رئيسا
بلقاسم عوين	أستاذ تعليم عالي	جامعة الوادي	مشرفا ومقررا
حنان دبار	أستاذ تعليم عالي	جامعة الوادي	ممتحنا
إسماعيل بن خليفة	أستاذ محاضر أ	جامعة الوادي	ممتحنا
إسماعيل بوعمامة	أستاذ تعليم عالي	جامعة الجزائر - 02	ممتحنا
نصر الدين زبدي	أستاذ تعليم عالي	المدرسة العليا للصم البكم - بني مسوس الجزائر	ممتحنا

السنة الجامعية: 1447-1448 هـ / 2025-2026 م



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الوادي



كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
مخبر علم النفس العصبي المعرفي والاجتماعي

أطروحة

مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الطور الثالث (LMD)
الشعبة: علم النفس
التخصص: علم النفس المدرسي

علاقة المناعة النفسية والتكيف المدرسي بالتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط

إعداد الطالبة: عقاب زينب

إشراف: أ.د. بلقاسم عوين

نوقشت أمام لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
احمد فرحات	أستاذ تعليم عالي	جامعة الوادي	رئيسا
بلقاسم عوين	أستاذ تعليم عالي	جامعة الوادي	مشرفا ومقررا
حنان دبار	أستاذ تعليم عالي	جامعة الوادي	ممتحنا
إسماعيل بن خليفة	أستاذ محاضر أ	جامعة الوادي	ممتحنا
إسماعيل بوعمامة	أستاذ تعليم عالي	جامعة الجزائر - 02	ممتحنا
نصر الدين زبدي	أستاذ تعليم عالي	المدرسة العليا للصم البكم - بني مسوس الجزائر	ممتحنا

السنة الجامعية: 1447-1448 هـ / 2025-2026 م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿وَقَدْ زَيَّبْتُ زِفْنِي عِلْمًا﴾

(القرآن الكريم، طه: 111)

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿...رَبِّ أَوْزَعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ﴾ (القران الكريم، النمل: 19)

وأفضل الصلاة وازكى التسليم على النبي المبعوث رحمة وهدى للعالمين وعلى آله وصحبه الى يوم الدين الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والذي وفقت بفضلته في اجتياز هذه المرحلة العلمية الحاسمة بكل ما حملتها من تحديات، فله الحمد كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه في هذا المقام الذي تختلط فيه مشاعر الاعتزاز بالإنجاز مع الامتنان، أجدي مدينة لكثير من الأيادي التي أحاطتني بالدعم، والمؤازرة، والتوجيه، فأقل ما يمكنني تقديمه هو كلمات صادقة لكل من أسهم في إتمام هذا العمل المتواضع

أستاذي الفاضل (أ. عوين بلقاسم) المشرف على هذا العمل، والذي لم يدخر جهدا ولا وقتا من اجل توجيهي ودعني لإتمام هذا البحث على أكمل وجه

السادة أعضاء لجنة المناقشة الأفاضل الذين شرفوني بقبولهم مناقشة هذا العمل، وخصوني بقراءتهم النقدية وتحليلهم الموضوعي الذي سيسهم حتما في تجويده

الأساتذة الكرام الذين قاموا بتحكييم أداة الدراسة، واثروها بملاحظاتهم القيمة

المؤسسة الجامعية التي أنتني إليها، ممثلة في جامعة الوادي، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، والتي حرصت دوما على توفير بيئة معرفية خصبة طيلة رحلتي الدراسية الجامعية، فضلا عن جهود الطاقم الإداري.

مديرية التربية بولاية الوادي، ممثلة في مكتب الامتحانات والمسابقات ومركز التوجيه المدرسي والمهني والمؤسسات التعليمية التي احتضنت البحث ميدانيا، وخاصة تلاميذ السنة الرابعة متوسط ومستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

الأساتذة والزملاء الذين كانوا سندا علميا ومعنويا لي على امتداد هذه الرحلة البحثية، وفي مقدمتهم استاذتي الفاضلة (أ. الزهرة الاسود) و(د. عائشة الارقط) و(ط. د. قريح زكية) والذين كانوا بحق شركاء في هذا الإنجاز ولكل من كان له فضل أو أثر في هذا العمل، وإن لم أذكره بالاسم، أتقدم لهم جميعا بوافر الشكر والتقدير

وأقول لهم جزاكم الله عني خير الجزاء وجعل عطاؤكم هذا في ميزان حسناتكم

وأدعو الله أن يتقبل عملي هذا خالصا لوجهه الكريم

ط.د. عقاب زينب

ملخص الدراسة

تسعى الدراسة الحالية الى الكشف عن الارتباط بين المنة النفسية والتكيف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط، وتحديد مدى إمكانية التنبؤ بتحصيلهم الدراسي من خلال كل من مانتهم النفسية وتكيفهم المدرسي. وتضمنت عينة الدراسة (414) تلميذ وتلميذة من معيدي السنة الرابعة متوسط المتدرسين ببعض متوسطات بلدية الوادي خلال الموسم الدراسي 2023/2024، والذين تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية العنقودية. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بأساليبه المختلفة (الاستكشافي، الارتباطي، المقارن)، كما استخدمت في جمع بياناتها اداين احداهما لقياس المنة النفسية المعد من قبل الباحثة، والآخر لقياس التكيف المدرسي لطبال (2022)، بينما تم تقييم التحصيل الدراسي انطلاقا من معدلاتهم التراكمية المدرسية؛ ومن اجل معالجة البيانات إحصائيا تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss).

واسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

- يتميز اعلبية معيدي السنة الرابعة متوسط بمستوى مرتفع من المنة النفسية.
 - يتميز اعلبية معيدي السنة الرابعة متوسط بمستوى مرتفع من التكيف المدرسي.
 - يتميز اعلبية معيدي السنة الرابعة متوسط بمستوى متوسط من التحصيل الدراسي.
 - يوجد ارتباط دال احصائيا بين المنة النفسية بأبعادها المختلفة والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط.
 - يوجد ارتباط دال احصائيا بين التكيف المدرسي بأبعاده المختلفة والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط.
 - يوجد ارتباط دال احصائيا بين المنة النفسية والتكيف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط.
 - يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط من خلال كل من المنة النفسية والتكيف المدرسي، الا ان المنة النفسية هي المنبئ الأقوى بينهما.
 - يوجد اختلاف دال إحصائيا في التحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط يعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح الاناث.
- الكلمات المفتاحية:** منة نفسية، تكيف مدرسي، تحصيل دراسي، معيدو السنة الرابعة متوسط.

Abstract:

The present study aims to explore the correlation between psychological immunity, school adjustment, and academic achievement among fourth-year middle school repeaters, and to determine the extent to which their academic achievement can be predicted through their psychological immunity and school adjustment. The study sample included (414) male and female fourth-year middle school repeaters enrolled in some middle schools within the municipality of El Oued during the 2023/2024 academic year, who were selected using a cluster random sampling method. The study followed a descriptive approach with its various methods (exploratory, correlational, comparative). For data collection, two instruments were used: one to measure psychological immunity, prepared by the researcher, and the other to measure school adaptation by Tellab (2022), while academic achievement was assessed based on their cumulative school grades. For the statistical processing of the data, the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) was used.

The study yielded the following results:

- The majority of students repeating the fourth year of middle school demonstrate a high level of psychological immunity.
- The majority of students repeating the fourth year of middle school demonstrate a high level of school adjustment.
- The majority of students repeating the fourth year of middle school demonstrate an average level of academic achievement.
- There is a statistically significant correlation between psychological immunity (in its various dimensions) and academic achievement among fourth-year middle school repeaters.
- There is a statistically significant correlation between school adjustment (in its various dimensions) and academic achievement among fourth-year middle school repeaters.
- There is a statistically significant correlation between psychological immunity, school adjustment, and academic achievement among fourth-year middle school repeaters.
- It is possible to predict the academic achievement of fourth-year middle school repeaters through both psychological immunity and school adjustment ; however, psychological immunity is the stronger predictor of the two.
- There is a statistically significant difference in the academic achievement of fourth-year middle school repeaters attributed to the gender variable, in favor of females.

Keywords: psychological immunity, school adjustment, academic achievement, fourth-year middle school repeaters.

فهرس المحتويات

شكر وتقدير.....	
ملخص الدراسة.....	أ
Abstract:.....	ب
فهرس المحتويات.....	د
فهرس الجداول.....	ح
فهرس الأشكال.....	ي
مقدمة.....	1-3

الجانف النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1-مشكلة الدراسة:.....	6
2-الفرضيات:.....	11
3-أهداف الدراسة:.....	11
4-أهمية الدراسة:.....	12
5-التحديد الاجرائي لمتغيرات الدراسة:.....	13
6-الدراسات السابقة:.....	16

الفصل الثاني: المناعة النفسية

تمهيد:.....	41
1-مفهوم المناعة النفسية: Psychological Immunity.....	42
1-1-تعريف المناعة:.....	42
1-2-تعريف المناعة النفسية:.....	43
2-وظائف جهاز المناعة النفسية:.....	47
3-خصائص جهاز المناعة النفسية:.....	49
4-مظاهر المناعة النفسية:.....	49
5-بعض المفاهيم المتداخلة مع مفهوم المناعة النفسية:.....	52
6-ابعاد المناعة النفسية:.....	53
7-قياس المناعة النفسية:.....	57

62	8-أنواع المنة النفسية:
62	9-العوامل المؤثرة في المنة النفسية:
65	10-النماذج النظرية المفسرة للمنة النفسية:
68	خلاصة الفصل

الفصل الثالث: التكيف المدرسي

70	تمهيد
71	أولاً: التكيف
71	1- مفهوم التكيف:
74	2- بعض المفاهيم المتعلقة بالتكيف:
77	3- خصائص التكيف:
78	4- مظاهر التكيف:
81	5- بعض النماذج النظرية المفسرة للتكيف:
87	6- مجالات التكيف:
90	ثانياً: التكيف المدرسي
90	1- تعريف التكيف المدرسي (Adaptation Scolaire)
92	2- مظاهر السلوك التكيفي للتلميذ
92	3- العوامل المؤثرة في التكيف المدرسي:
99	4- أبعاد التكيف المدرسي:
101	5- قياس التكيف المدرسي:
103	6- بعض مشكلات التكيف المدرسي المؤدية لتدني التحصيل الدراسي:
108	خلاصة الفصل

الفصل الرابع: التحصيل الدراسي

110	تمهيد:
111	1- مفهوم التحصيل الدراسي:
114	2- أهمية التحصيل الدراسي:
114	2-1- أهمية التحصيل بالنسبة للفرد:
115	2-2- أهمية التحصيل بالنسبة للمجتمع:

3-	العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:	116
3-1-	العوامل الداخلية (الذاتية):	117
3-2-	العوامل الخارجية:	128
4-	اهم النظريات المفسرة لاختلاف التحصيل الدراسي بين المتعلمين:	139
5-	قياس التحصيل الدراسي:	143
5-1-	مفهوم الاختبارات التحصيلية:	143
5-2-	تصنيف الاختبارات التحصيلية:	144
5-3-	أسس بناء الاختبارات التحصيلية:	146
5-4-	مواصفات الاختبارات التحصيلية الجيدة:	147
6-	التكرار المدرسي (الاعادة) ك تدخل علاجي لمشكلة تدني التحصيل الدراسي:	149
6-1-	ضبط مفهوم التكرار المدرسي:	149
6-2-	رؤية النظام التربوي الجزائري لمفهوم التكرار (معناه وفائدته):	150
6-3-	خصائص التلميذ المعيد في نهاية المرحلة الإلزامية:	152
6-4-	تطور معدلات التكرار في المنظومة التربوية الجزائرية والعالمية:	154
6-5-	تأثير التكرار على التحصيل الدراسي للتلاميذ:	157
	خلاصة الفصل	161

الجانب الميداني

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

	تمهيد:	164
1-	منهج الدراسة:	164
2-	الدراسة الاستطلاعية:	165
2-1-	أهداف الدراسة الاستطلاعية:	165
2-2-	حدود الدراسة الاستطلاعية:	165
2-3-	مجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية:	166
2-4-	نتائج الدراسة الاستطلاعية:	166
3-	حدود الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية ب:	167
4-	مجتمع وعينة الدراسة:	167

167.....	4-1-مجتمع الدراسة:
168.....	4-2-عينة الدراسة:
169.....	5-ادوات الدراسة:
170.....	5-1-مقياس المناعة النفسية (اعداد الطالبة الباحثة):
178.....	5-2-مقياس التكيف المدرسي:
183.....	5-3-أداة قياس التحصيل الدراسي:
183.....	6-إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:
184.....	7-الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة:
186.....	خلاصة الفصل

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

188.....	تمهيد:
189.....	1-عرض وتحليل نتائج الدراسة:
200.....	2-مناقشة نتائج الدراسة:
224.....	3-خلاصة عامة واقتراحات:
227	قائمة المصادر والمراجع
256	الملاحق

فهرس الجداول

- جدول (01) يوضح اوجه التشابه بين اليات عمل جهاز المناعة البيولوجية والنفسية (من اعداد الباحثة) 47
- جدول (02) يوضح مقياس نظام المناعة النفسية ل Oláh (PISI) 58
- جدول (03): يوضح ابعاد التكيف المدرسي (اعداد الباحثة) 100
- جدول (04) يوضح أدوات قياس التكيف المدرسي 103
- جدول (05) يبين تطور معدلات التكرار خلال الثلاث السنوات الاخيرة في نهاية المرحلة الالزامية بولاية الوادي (اعداد الباحثة) 157
- جدول (06) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والمؤسسة 166
- جدول (07) يوضح توزيع افراد مجتمع الدراسة حسب الجنس 167
- جدول (08) يوضح توزيع افراد عينة الدراسة حسب الجنس 169
- جدول (09) يوضح توزيع العبارات على ابعاد المقياس في صورته الاولى 171
- جدول (10) يوضح إجراءات تعديل اداة المناعة النفسية من خلال صدق المحكمين 173
- جدول (11) توزيع عبارات المقياس على ابعاده بعد التعديل 174
- جدول (12) يوضح معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات الابعاد التي تنتمي اليها 175
- جدول (13) يوضح معاملات ارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس المناعة النفسية 176
- جدول (14) معامل ثبات مقياس المناعة النفسية بطريقة التجزئة النصفية 178
- جدول (15) معامل الثبات بطريقة (α) كرونباخ لمقياس المناعة النفسية 178
- جدول (16) يوضح توزيع عبارات المقياس على ابعاده 179
- جدول (17) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الفقرات ودرجات الابعاد التي تنتمي اليها 180
- جدول (18) يوضح معاملات ارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس التكيف المدرسي 181
- جدول (19) معامل ثبات مقياس التكيف المدرسي بطريقة التجزئة النصفية 182
- جدول (20) معامل الثبات بطريقة (a) كرونباخ لمقياس التكيف المدرسي 183
- جدول (21): مجالات تصنيف مستويات ابعاد مقياس المناعة النفسية والدرجة الكلية لدى معيدي السنة الرابعة متوسط 189
- جدول (22): مجالات تصنيف مستويات ابعاد مقياس التكيف المدرسي والدرجة الكلية لدى معيدي السنة الرابعة متوسط 190
- جدول (23): مجالات تصنيف مستوى التحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط 191

جدول (24): دلالة معامل الارتباط بيرسون بين المنة النفسية بأبعادها المختلفة والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط.....	192
جدول (25): دلالة معامل الارتباط بيرسون بين التكيف المدرسي بأبعاده المختلفة والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط.....	193
جدول (26): دلالة ارتباط بيرسون (Pearson) بين المنة النفسية والتكيف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط.....	195
جدول (27): تحليل الانحدار الخطي المتعدد لمتغيرات (المنة النفسية - التكيف المدرسي) على المتغير التحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط.....	196
جدول (28): دلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والاناث من معيدي السنة الرابعة متوسط في التحصيل الدراسي.....	198

فهرس الأشكال

- شكل (01): يوضح ابعاد المناعة النفسية (اعداد الباحثة) 57
- شكل (02): يوضح مجالات التكيف (اعداد الباحثة) 89
- شكل (03): يوضح مبدا الحتمية التبادلية في تشكيل الأداء حسب باندورا (اعداد الباحثة) 142
- شكل (04): يوضح توزيع افراد مجتمع الدراسة حسب الجنس 168
- شكل (05): يوضح توزيع افراد عينة الدراسة حسب الجنس 169
- شكل (06): متوسطي درجات الذكور والاناث من معيدي السنة الرابعة متوسط في التحصيل الدراسي 199



مقدمة

يعد التعليم قاطرة التقدم الحضاري والركيزة الأساسية التي تبنى عليها المجتمعات المتقدمة، حيث تستثمر الأمم في أنظمتها التعليمية بهدف إعداد أجيال قادرة على مواجهة تحديات المستقبل والمساهمة بفاعلية في التنمية المستدامة.

وفي قلب العملية التعليمية يبرز التحصيل الدراسي، والذي يعد مؤشرا أساسيا يعكس مدى تحقق الأهداف ليس فقط على المستوى الفردي، بل على مستوى المنظومة ككل، فهو لا يمثل مجرد درجات تمنح للمتعلم بل هو نتاج تفاعل معقد بين قدراته المعرفية وخصائصه النفسية والاجتماعية من جهة، وجودة البيئة التعليمية التي تحتضنه من جهة أخرى.

ونظرا لهذه الأهمية المحورية التي يكتسبها، فقد حظي التحصيل الدراسي وما يرتبط به من عوامل باهتمام بالغ ومستمر من قبل الباحثين في شتى حقول المعرفة، خصوصا في مجال علم النفس التربوي الذي يسعى إلى تفكيك العوامل الكامنة وراء التباين الحاصل في أداء المتعلمين، والذي يؤدي بهم في النهاية للنجاح أو الفشل الدراسي ومن ثم تكرارهم للسنة أو تسربهم نهائيا من المدرسة.

ويعد التكرار أو إعادة السنة الوجه الآخر للفشل الدراسي، وهو وضعية تعيشها أعداد هائلة من التلاميذ في العديد من بلدان العالم خاصة تلك السائرة في طريق النمو، وفي مختلف الأطوار والمستويات التعليمية وخاصة في مرحلة التعليم المتوسط والتي تتزامن مع مرحلة تنموية حرجة، مما يجعل التلميذ المعيد في هذه المرحلة عرضة لضغوطات مركبة قد تنتهي به بالفشل مرة أخرى.

وقد تجاوزت الأبحاث الحديثة النظرة التقليدية التي كانت تحصر أسباب النجاح أو الفشل الدراسي في القدرات العقلية وحدها، لتتبنى منظورا أكثر شمولية يقر بأن الأداء الأكاديمي للمتعلم يتأثر بشبكة ديناميكية معقدة من العوامل المعرفية وغير المعرفية المتداخلة والتي قد تعزز نجاحه أو تعوقه، ومن أهم العوامل غير المعرفية تبرز العوامل التحفيزية الشخصية مثل: الدافعية، تقدير الذات، والكفاءة الذاتية... كأحد المحددات الرئيسية التي تلعب دورا حاسما في مسيرة التلميذ الأكاديمية. (لكحل، 2019؛ حلوم وزهره، 2024؛ Morosanova et al., 2015)

وفي بداية تسعينيات القرن العشرين، طرحت مجموعة من الباحثين في معهد البحث بمينيسوتا مفهوم الأصول التنموية التي تمثل مجموعة واسعة من نقاط القوة الشخصية المرتبطة بتعزيز النتائج التعليمية والصحية للأطفال والمراهقين. (Shoshani & Slone, 2013)

وفي هذا السياق، شهد حقل علم النفس تطورا لافتا بظهور ما يعرف بـ علم النفس الإيجابي (Positive Psychology)، الذي نقل بؤرة الاهتمام من دراسة الاضطرابات وأوجه القصور ومواطن الضعف لدى

الإنسان؛ إلى التركيز على مكامن القوة والعوامل التي تعزز ازدهاره وصموده في وجه الشدائد، حيث ينظر للأفراد كمصادر يجب تطويرها؛ وليس كمشكلات يجب إدارتها، كما ينظر لمرحلة المراهقة ليس على أنها مرحلة من المعاناة والمشاكل؛ بل يعتبرها فترة تطويرية للتعلم والفرص. (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

ومن رحم هذا التوجه الايجابي، انبثقت مفاهيم واعدة مثل المناعة النفسية (Psychological Immunity)، والتي تمثل نظام وقائي ذاتي يوفر الدعم اللازم عند مواجهة التحديات والضغوطات، فهي بذلك تساعد على الحفاظ على توازن الفرد وصحته النفسية بالاعتماد على جملة من موارد الشخصية الإنسانية.

إن تطبيق هذا المفهوم في المجال التربوي قد يفتح آفاقا جديدة لفهم كيف يمكن للمتعلمين تجاوز التحديات الأكاديمية، والازدهار والنمو من خلالها. فنجد ان الطلاب الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من المناعة النفسية يمتلكون القدرة على مواجهة التحديات بفاعلية، من خلال توظيف استراتيجيات تكيفية إيجابية. (Goldsen, 2011)

إلى جانب هذه الموارد الداخلية، يبقى تفاعل الطالب مع بيئته المدرسية عاملا لا يمكن إغفاله فالمدرسة ليست مجرد مكان لتلقي المعارف فقط، بل هي فضاء اجتماعي حيوي يكتسب فيه المتعلم المهارات الاجتماعية، ويبني علاقاته مع اقرانه ومعلميه، ويتعلم الالتزام بالأنظمة والقواعد المدرسية.

من هنا يكتسب مفهوم التكيف المدرسي (School Adjustment) أهميته، كونه يعبر عن مدى قدرة الطالب على التلاؤم والانسجام بنجاح مع متطلبات بيئته المدرسية متعددة الأبعاد، حيث يرتبط الشعور بالانتماء والقبول داخل البيئة المدرسية ارتباطا وثيقا بالصحة النفسية والاندماج الأكاديمي الفعال. (Ladd, 1990)، كما ان الطلاب الذين يشعرون بالراحة والدعم في بيئتهم المدرسية يكونون أكثر انخراطا في عملية التعلم.

وعليه جاءت هذه الدراسة لفهم العلاقة المتداخلة بين كل من هذه البنى النفسية (المناعة النفسية) والتفاعلية (التكيف المدرسي) بالمخرج الأكاديمي (التحصيل الدراسي) والتي تمثل ضرورة ملحة لدى فئة تعاني ضغوطا مركبة وهي فئة المعيديين في مرحلة التعليم المتوسط، وذلك من اجل تطوير تدخلات تربوية ونفسية فعالة، تهدف إلى دعم المتعلم بشكل تكاملي، وتزوده بالآليات والاستراتيجيات اللازمة لتجاوز التحديات التي تعترضه في طريقه لتحقيق النجاح الأكاديمي والرفاه النفسي على حد سواء.

استنادا لما سبق، اعتمدنا في هذه الدراسة على جانبين جانب نظري وجانب ميداني:

تضمن الجانب النظري أربعة فصول:

الفصل الأول الإطار العام للدراسة وتضمن مشكلة الدراسة، الفرضيات، وأهداف الدراسة وأهميتها، التحديد الاجرائي لمتغيرات الدراسة وابعادها، وأخيرا الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة.

الفصل الثاني تناول متغير المناعة النفسية حيث تضمن تعريف المناعة ومنه تعريف المناعة النفسية، وظائف وخصائص جهاز المناعة النفسية، مظاهرها، بعض المفاهيم المتداخلة معها، ثم ابعادها، قياسها، أنواعها، العوامل المؤثرة فيها والنظريات المفسرة لها.

والفصل الثالث تناول التكيف المدرسي وتضمن أولا التكيف العام من حيث المفهوم، بعض المفاهيم المتعلقة بالتكيف، خصائص التكيف ومظاهره، بعض النماذج النظرية المفسرة له وأخيرا مجالاته، ثم بشيء من التخصيص تناول هذا الفصل التكيف المدرسي، تعريفه، مظاهر السلوك التكيفي للتلميذ، العوامل المؤثرة في التكيف المدرسي، ابعاده، أدوات قياسه وأخيرا بعض مشكلات التكيف المدرسي المؤدية لتدني التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

اما الفصل الرابع فقد تضمن متغير التحصيل الدراسي، حيث تطرقنا أولا لمفهومه، أهميته بالنسبة للفرد والمجتمع، العوامل المؤثرة فيه، وأهم النظريات المفسرة لاختلافه بين المتعلمين، قياسه، ثم انتقلنا بالحديث عن ظاهرة التكرار المدرسي (الاعادة) باعتبارها تدخل علاجي لمشكلة تدني التحصيل الدراسي، اذ تناولناها من حيث المفهوم، ثم رؤية النظام التربوي الجزائري لمعنى التكرار وفائدته، ثم خصائص التلميذ المعيد في نهاية المرحلة الإلزامية، تطور معدلات التكرار في المنظومة التربوية الجزائرية والعالمية، وأخيرا تأثير التكرار على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

اما الجانب الميداني فقد شمل فصلين هما:

الفصل الخامس وخصص للإجراءات المنهجية للدراسة، فتناول منهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية حدود الدراسة، مجتمع الدراسة والعينة، ثم أدوات الدراسة وخصائصها السيكميترية، ومن ثم إجراءات الدراسة الأساسية وأخيرا تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

اما الفصل السادس والأخير تضمن عرض وتحليل نتائج الدراسة، ثم مناقشتها وصولا إلى خلاصة عامة لنتائج الدراسة وتوصيات.

واعتمدنا في دراستنا هذه على مجموعة من المراجع العربية والأجنبية المختلفة، والتي ارفقت قائمة لها في آخر التقرير متبوعة بقائمة الملاحق.



الجانِب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- 1- مشكلة الدراسة
- 2- الفرضيات
- 3- أهداف الدراسة
- 4- أهمية الدراسة
- 5- التحديد الاجرائي لمتغيرات الدراسة
- 6- الدراسات السابقة

1- مشكلة الدراسة:

يمثل التحصيل الدراسي حجر الأساس في تقييم مخرجات أي منظومة تعليمية، فهو لا يعكس مدى استيعاب التلميذ للمعارف المضمنة في المناهج المقررة فقط، بل يعد مؤشرا رئيسيا على جودة التعليم وفاعليته في إعداد رأس المال البشري المسؤول عن دفع عجلة التنمية الاجتماعية والاقتصادية، حيث تولي مختلف دول العالم ومن بينها الجزائر أهمية قصوى لهذه الخطوة، إذ إن الإحصائيات تؤكد أن ارتفاع نسب التحصيل ترتبط مباشرة بالنمو الاقتصادي والاستقرار الاجتماعي في جميع المراحل التعليمية.

وتعد مرحلة التعليم المتوسط كإحدى المراحل التعليمية الأساسية التي تسهم في بناء الطالب أكاديميا ونفسيا وبالأخص السنة الختامية منها، محطة فارقة في حياة التلميذ والتي يتم على أساسها توجيه المتعلمين نحو مسارات تعليمية مختلفة تحدد مشروعاتهم الشخصي المستقبلية الدراسي والمهني.

وعلى الرغم من الأهمية التي تكتسيها هذه المرحلة الانتقالية الحرجة، إلا أن المنظومة التربوية خلالها تواجه تحديا ملموسا ومعقدا والذي يتجسد في ظاهرة الرسوب المدرسي، وقد أخذت هذه المشكلة في استمرارها واستفحالها منحى الأزمة الحقيقية، في الكثير من الأنظمة التعليمية عامة وفي المنظومة الجزائرية خاصة، حيث يتم تسجيل أعداد ليست بالهينة في صفوف المعيدين خاصة في السنة النهائية من هذه المرحلة بالذات، وما يجعل الأمر أكثر تعقيدا هو أن الإعادة الزامية في هذه المرحلة، وذلك لعدم تجاوز التلميذ سن 16 سنة بعد.

وقد ورد في أحدث الإحصائيات التي كشف عنها المجلس الاقتصادي والاجتماعي "كناس"، أن حوالي مليون تلميذ رسب خلال السنة الدراسية (2021-2022) في الأطوار التعليمية الثلاث، منها 330 ألف راسب في مرحلة التعليم الابتدائي، و540 ألف راسب في مرحلة التعليم المتوسط، و252 ألف راسب تلميذ راسب في مرحلة التعليم الثانوي. (لقليب وحواس، 2023).

كما تشير الإحصائيات المحلية في ولاية الوادي كأحد ولايات جنوب الجزائر التي ترتفع فيها أعداد المعيدين، إلى أن نسب الإعادة في السنة الرابعة متوسط تراوحت خلال الفترة الممتدة ما بين السنة الدراسية 2021/2022 إلى غاية السنة الدراسية 2023/2024 ما بين 16.93%-37.86% من مجموع التلاميذ، ومن المفارقات العجيبة أن نسب كبيرة من هذه الفئة من التلاميذ تكرر تجربة الفشل مرة ثانية أو أكثر رغم حصولهم على وقت إضافي لتدارك النقائص وتلقيهم نفس المنهج، حيث أكدت الإحصائيات الميدانية خلال نفس الفترة أن ما يتراوح بين 37.82%-52.32%، أي ما بين الثلث إلى النصف من التلاميذ المعيدين

في السنة الرابعة متوسط خلال هذه الفترة رسبوا مرة أخرى، وعليه سيواجهون نفس المصير من جديد أو يتسربون نهائياً من المدرسة. وفي هذا الصدد اشارت العديد من المراجعات البحثية الى ان إعادة السنة لا تحسن من الأداء الأكاديمي لدى التلاميذ، وان هذه الفئة عرضة للإخفاق والرسوب والتخلي عن المدرسة دون تأهيل او مؤهل أكثر من غيرها من التلاميذ، في حين تظهر بعض الدراسات الأخرى تحسناً أكاديمياً طفيفاً ومؤقتاً في السنة التالية للإعادة، وهذا قد يكون متوقعاً لأن التلميذ يعيد دراسة نفس المنهج. (McGrath, 2006) وبشكل عام نجد ان نتائج الأبحاث قد تباينت وتناقضت حول تأثير التكرار على المتعلم لكن اغلبها تتفق على أنها تجربة ضاغطة ومؤثرة، الامر الذي قد يشكل هدراً للموارد وي طرح تساؤلات عديدة حول الأسباب الكامنة وراء هذا الإخفاق المتكرر، في الوقت الذي تتجاوز هذه الظاهرة كونها مجرد إخفاق أكاديمي، بل قد تكتسب بعداً نفسياً واجتماعياً أكثر تعقيداً كونها تتزامن مع مرحلة المراهقة، وهي فترة نمائية حساسة تتسم بالتقلبات الانفعالية، وتزايد الضغوط النفسية والاجتماعية، والسعي لتكوين الهوية.

لذلك نجد ان التلميذ المعيد في السنة الرابعة متوسط، لا يواجه فقط الضغط الطبيعي المرتبط بالتحضير لامتحان مصيري او ضغوط متعلقة بالتوجيه لشعب ومسارات التعليم الثانوي، بل قد نجده أيضاً يحمل عبء تجربة الفشل السابقة وما خلفته من اثار نفسية واجتماعية كالعزلة والوصم الاجتماعي. (Anderson, 2012) وقد تباينت نتائج الدراسات بشكل واضح حول الأثر النفسي للإعادة، حيث أظهرت العديد من الدراسات - وهي الأكثر شيوعاً- أن تجربة الرسوب قد ترتبط بمشاعر سلبية كالقلق من تكرار الفشل، بالإضافة إلى صعوبات التكيف مع زملاء جدد أصغر سناً، نذكر منها دراسة (Jimerson, 2001) التي تشير إلى أن تجربة الرسوب ترتبط بشكل مباشر بتدني تقدير الذات، وزيادة المشكلات السلوكية، وتكوين موقف سلبي تجاه المدرسة. كما ان الطلاب الذين لديهم تجارب متكررة من الرسوب قد يصلون إلى المراحل التعليمية المتقدمة وهم يعانون من عجز في المعرفة المكتسبة، وتدني في إدراك الدعم الاجتماعي والشعور بالكفاءة الذاتية. (Soares et al., 2024) وعلى النقيض من ذلك فقد توصلت دراسات أخرى من بينها دراسة (Anderson et al., 2005) الى أن الطلاب المعيدون قد يظهرون تكيفاً اجتماعياً ونضجاً عاطفياً أفضل من وجهة نظر المعلمين وشعوراً أكبر بالكفاءة والسيطرة مقارنة بأقرانهم الجدد الأصغر سناً.

وقد يفسر هذا التباين وفقاً لـ (Lazarus and Folkman, 1984) اللذان يشيران الى أن الأثر السلبي لحدث ما، لا ينبع من الحدث ذاته، بل من تقييم الفرد المعرفي له. وعليه فان تجربة الرسوب للتلميذ المعيد باعتبارها تجربة فشل سابقة، لا تمثل ضغطاً في حد ذاتها، بل تصبح كذلك بناء على تقييم الفرد المعرفي السلبي لها، ولذلك قد يخوض صراعاً داخلياً نتيجة هذا التقييم، فنجد أنه يقوم بعملية تقييم مزدوجة، فأولاً يقيم

تجربة الرسوب كتهديد لتقديره لذاته ومستقبله الأكاديمي، ثم يقيم الموارد المتاحة لديه لمواجهة هذا التهديد، وهذا التقييم يضعه في دائرة من الضغط النفسي الذي قد يفوق الضغط الأكاديمي نفسه. كل هذه التحديات تضعه في موقف ضاغط حرج، اذ يصبح نجاحه الدراسي مرهونا بقدرته على تجاوز هذه العقبات النفسية أكثر من قدراته المعرفية فقط.

امام هذا الواقع يتبادر الى اذهاننا سؤال جوهري حول العوامل التي تعزز نجاح التلميذ المعيد او فشله أي كيفية تمكن هذه الفئة من التلاميذ من مجابهة هذه الضغوط والتغلب عليها بفعالية وتحقيق نتائج ايجابية. هنا يقدم لنا علم النفس الإيجابي مفهوما حاسما قد يكون مفتاح للإجابة عن تساؤلنا، والمتمثل في المناعة النفسية (Psychological Immunity) باعتبارها أحد المتغيرات المهمة في مجال الصحة النفسية للأفراد، فهي تعبر عن منظومة متكاملة من موارد الحماية الذاتية، التي تعمل معا كدرع واق ضد التأثيرات السلبية للضغوطات. (Oláh, 2005)، وقد توصلت عبد العزيز (2021) الى ان المناعة النفسية ترتبط سلبا بالتشوهات المعرفية لدى الطالب، أي كلما ارتفع مستوى المناعة النفسية لدى الطالب كلما قل مستوى التشوهات المعرفية لديه.

فالمناعة النفسية كمفهوم لا يعنى بغياب الضغوط وعدم وجودها، بل يشير إلى قدرة الفرد على الصمود في وجه التحديات والصدمات التي تواجهه والتعافي من آثارها السلبية، وذلك من خلال موارد داخلية كالتفكير الإيجابي والتوجه نحو الهدف والقدرة على حل المشكلات وغيرها، حيث ان توفر مستويات مرتفعة منها لدى الأفراد تمكنهم من تبني استراتيجيات تكيفية للتعامل مع المشكلات، كقضاء الوقت الكافي والجهد المناسب في حل المشكلات. (Choochom et al., 2019).

وبما ان المناعة النفسية مفهوم حديث نسبيا، فان الدراسات التي تناولت المناعة النفسية لدى فئة المعيدين تكاد تكون منعدمة -حسب اطلاع الباحثة- لكن هناك بعض الدراسات التي ربطتها بالجانب الأكاديمي لدى فئات أخرى مثل تلاميذ المرحلة المتوسطة، حيث توصلت دراسة (ناجي، 2025) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين المناعة النفسية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وأنها منبئ قوي به. كما اظهرت دراسة كل من (الفارسي، 2024؛ الجزار، 2018) أن المناعة النفسية ترتبط إيجابيا بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة، حيث تساعد الطالب على تحسين أدائه الأكاديمي والتغلب على المشكلات المرتبطة به.

وتزامنا مع ذلك لا يمكن إغفال دور البيئة المدرسية ومكوناتها في تعزيز النمو النفسي الأكاديمي والاجتماعي للتلميذ، حيث ان تلك الموارد الداخلية تحتاج إلى بيئة تسمح بتفعيلها. ومن بين أبرز العوامل

العديدة أيضا والتي تعزز النجاح الأكاديمي والاجتماعي في مرحلة المراهقة بالذات، وحتى يستطيع المراهقون ان يصبحوا بالغين اصحاء اجتماعيا ومهرة (Fernandez-Lasarte, 2018) يظهر متغير التكيف المدرسي (School Adjustment) كعامل حاسم آخر والذي يعد مظهرا من مظاهر الصحة النفسية، حيث يعبر عن عملية مستمرة وضرورية تمكن المتعلم من الحفاظ على علاقة متناغمة بين ذاته وبيئته المدرسية. (زهران، 2005) فقدرة التلميذ المعيد على الاندماج مجددا في بيئته المدرسية وبناء علاقات إيجابية مع معلميه واقارانه الجدد والذين هم في الغالب أصغر سنا منه، والشعور بالقبول والانتماء بعد تجربة الفشل، تعد شرطا أساسيا لتحقيق النجاح، اي قد تكون البيئة المدرسية مصدرا إضافيا للضغط أو مصدرا حيويا للدعم.

وترى (Eccles et al., 1993) أن النتائج الإيجابية تحدث عندما يكون هناك توافق أو ملاءمة بين احتياجات الفرد وقيمه والفرص والمطالب التي توفرها البيئة. وقد أثبتت نتائج الأبحاث باستمرار (Ladd & Burgess, 2001 ; SINGH & SINGH, 2024 ; DeRosier & Lloyd, 2010) ان التكيف الجيد يرتبط ارتباطا إيجابيا قويا بالتحصيل المرتفع، فالتلميذ الذي يشعر بالانتماء والقبول والأمان في مدرسته يكون أكثر استعدادا للانخراط في الأنشطة التعليمية.

من جهة أخرى، يرى (Bandura, 1997) ان الأداء الأكاديمي باعتباره سلوكا، هو نتاج تفاعل ثلاثي بين العوامل الداخلية الشخصية (مثل الموارد المعرفية والانفعالية)، والخارجية البيئية (مثل البيئة المدرسية والعلاقات مع الأقران والمعلمين)، والسلوك في حد ذاته، وهو ما يعرف بمبدأ الحتمية التبادلية. (Nabavi & Bijandi, 2012)

واستنادا الى ذلك فإن التلميذ المعيد ذو المناعة النفسية المرتفعة الذي ينجح في التكيف مع بيئته المدرسية، قد تتطور دافعيته للإنجاز وشعوره بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، وهو الاعتقاد بقدرته على النجاح وتوقع النتائج الايجابية، وهذا الاعتقاد هو المحرك المباشر للسلوكيات الأكاديمية الناجحة التي قد تؤدي به في النهاية إلى تحصيل دراسي مرتفع.

على الرغم من الأهمية الواضحة لهذه المتغيرات، الا انه ومن خلال استعراض الأدبيات البحثية السابقة، ورغم غناها يظهر جليا وجود فجوة بحثية واضحة، حيث ان تلك الدراسات غالبا ما تناولت هذه المتغيرات بشكل منفصل، مثل دراسة (Jimerson, 2001) و (Ladd & Burgess, 2001) و (McGrath, 2006)، والتي ركزت على متغيرات كالتكيف أو الآثار النفسية للرسوب أو تأثير الإعادة على الجانب الاكاديمي للتلاميذ بشكل منفصل عن مفهوم المناعة النفسية، وأيضا هناك دراسات ربطت التكيف بالتحصيل

مثل دراسة (Ladd & Burgess, 2001)، وأخرى ربطت المناعة النفسية بالتحصيل مثل دراسة (ناجي، 2025). من جهة أخرى فإن الدراسات التي تناولت المناعة النفسية لا تزال حديثة نسبياً، ولم تتطرق بشكل كاف إلى فئة الطلاب المعيين الذين يواجهون ضغوطاً مركبة. ناهيك عن قلة الدراسات التي تهتم بهذه الفئة أساساً، والتي تمثل خصائصها الفريدة حقلاً خصباً لفهم كيف يمكن للعوامل النفسية والاجتماعية أن تدعم الصمود الأكاديمي في وجه الفشل.

الأهم من ذلك كله أن الدراسات التي حاولت الربط بين مجموعة من المتغيرات من خلال بناء نموذج تكاملي يختبر العلاقة الارتباطية بين المناعة النفسية (كمنظومة حماية داخلية) والتكيف المدرسي (كمتغير بيئي تفاعلي) لتساهم في تشكيل التحصيل الدراسي (كنتيجة) والتنبؤ به لدى فئة محددة تتعرض لضغط نفسي وأكاديمي مركب من الممكن أنه قد خلف لديهم العديد من الأسباب المعيقة لتقدمهم الأكاديمي، وهي فئة التلاميذ المعيين في مرحلة التعليم المتوسط، لا تزال نادرة إن لم تكن منعدمة - حسب اطلاع الباحثة-. استناداً لكل ما سبق، تسعى الدراسة الحالية إلى سد هذه الفجوة من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما مستوى المناعة النفسية لدى معيدي السنة الرابعة متوسط؟
- ما مستوى التكيف المدرسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط؟
- ما مستوى التحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط؟
- هل يوجد ارتباط بين المناعة النفسية بأبعادها المختلفة والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط؟
- هل يوجد ارتباط بين التكيف المدرسي بأبعاده المختلفة والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط؟
- هل يوجد ارتباط بين المناعة النفسية والتكيف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط؟
- هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط من خلال كل من المناعة النفسية والتكيف المدرسي؟
- هل يوجد اختلاف في التحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط يعزى لاختلاف جنسهم؟

2-الفرضيات:

- وفي ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها، تم تحديد الفرضيات التي يسعى البحث الحالي إلى التحقق منها، وهي كما يلي:
- يتميز اغلبية معيدي السنة الرابعة متوسط بمستوى مرتفع من المنة النفسية.
 - يتميز اغلبية معيدي السنة الرابعة متوسط بمستوى مرتفع من التكيف المدرسي.
 - يتميز اغلبية معيدي السنة الرابعة متوسط بمستوى متوسط من التحصيل الدراسي.
 - يوجد ارتباط دال احصائيا بين المنة النفسية بأبعادها المختلفة والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط.
 - يوجد ارتباط دال احصائيا بين التكيف المدرسي بأبعاده المختلفة والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط.
 - يوجد ارتباط دال احصائيا بين المنة النفسية والتكيف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط.
 - يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط من خلال كل من المنة النفسية والتكيف المدرسي.
 - يوجد اختلاف دال احصائيا بين متوسطي درجات معيدي السنة الرابعة متوسط في التحصيل الدراسي يعزى لاختلاف جنسهم. (ذكور -اناث).

3-أهداف الدراسة:

- يسعى أي بحث علمي لتحقيق اهداف محددة من اجل سد فجوة بحثية معينة وعليه تسعى هذه الدراسة ل:
- تحديد مستوى كل من المنة النفسية والتكيف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط.
 - التحقق من وجود ارتباط بين المنة النفسية بأبعادها المختلفة والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة.
 - التحقق من وجود ارتباط بين التكيف المدرسي بأبعاده المختلفة والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة، وطبيعته ودرجته ان وجد.

- التحقق من وجود ارتباط بين المنة النفسية والتكيف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة.

- تحديد مدى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة من خلال كل من المنة النفسية والتكيف المدرسي.

- التحقق من وجود فروق في التحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس (ذكور - إناث).

4- أهمية الدراسة:

في سياق الدراسات التربوية والنفسية، تبرز أهمية تناول القضايا التي تمس مستقبل الأجيال مثل التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه، ولذلك يعد فهم العوامل التي تسهم في نجاح التلاميذ لا سيما أولئك الذين يواجهون تحديات أكاديمية كالتلاميذ المعيقين أمراً بالغ الأهمية، وعليه تستمد الدراسة الحالية أهميتها من الموضوع الذي تتناوله والإضافة العلمية والعملية التي تسعى لتحقيقها، وهي تكمن في جانبين هما:

4-1- الأهمية النظرية:

- تتحدد أهمية هذه الدراسة في محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة بين المنة النفسية والتكيف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط، حيث تعد إضافة جديدة للمعرفة العلمية - وفي ضوء ندرة الدراسات حسب اطلاع الباحثة - التي تجمع في دراسة واحدة بين متغيرين مهمين أولهما المنة النفسية وهي مفهوم حديث نسبياً ضمن التوجه الإيجابي لعلم النفس، باعتبارها نظام متكامل من الموارد الشخصية الكامنة القابلة للتنشيط والنمو، والثاني التكيف المدرسي الذي لا يقل أهمية عن الأول باعتباره أحد المتغيرات الهامة التي تؤثر في الحياة المدرسية للتلميذ، وتوفر كل منهما لدى الفرد يعد مؤشر قوي على تمتعه بالصحة النفسية الجيدة، كما تحاول الدراسة الربط بينهما وبين متغير محوري في العملية التربوية والتعليمية وهو التحصيل الدراسي، كما تحاول التحقق من إمكانية التنبؤ به من خلالهما، وذلك من شأنه أن يسهم في تقديم فهم أعمق للعوامل النفسية والاجتماعية والتربوية التي تؤثر في الأداء الأكاديمي للتلميذ المعيد، مما قد يفتح آفاقاً جديدة لتطوير برامج دعم موجهة لهذه الفئة.

- كما تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية الفئة التي تستهدفها وخصائصها النفسية والاجتماعية الفريدة خاصة مع قلة الدراسات التي تناولتها بالبحث، حيث تسهم في لفت انتباه القائمين على العملية التعليمية لشريحة التلاميذ المعيقين في السنة الرابعة متوسط والتي تمثل نهاية المرحلة التعليمية الإلزامية،

والتي تعد مرحلة مصيرية في حياة المتدرس وذلك لأنها سنة انتقالية وتوجيهية، كما انها تتزامن مع مرحلة المراهقة والتي تعد من أكثر المراحل العمرية حساسية. اضافة الى ان هؤلاء التلاميذ وانطلاقا من تجربة الفشل السابقة يواجهون ضغوط وتحديات نفسية واجتماعية وأكاديمية مضاعفة تؤثر على مسارهم التعليمي، مما يجعل دراسة هذه المتغيرات في سياقهم أمرا ذا أهمية خاصة، مع تزايد نسب المعيدين في السنوات الاخيرة في هذه المرحلة. كما ان فهم خصائص هذه الشريحة خطوة أساسية للتقليل من الهدر المدرسي وتنمية الثروة البشرية وإعداد كوادر مستقبلية قادرة على مواجهة تحديات الحياة بفعالية والمساهمة في تحسين جودة التعليم ومخرجاته.

- الإسهام في التأصيل النظري للمتغيرات، من خلال إثراء المكتبة البحثية بالمعلومات النظرية عن المناعة النفسية والتكيف المدرسي والتحصيل الدراسي.

4-2- الأهمية العملية:

- قد تمهد الطريق لبعض الباحثين من خلال مقترحاتها واعتمادا على بياناتها الوصفية، لإجراء دراسات مستقبلية تتضمن تصميم استراتيجيات وبرامج تدريبية او ارشادية فعالة من شأنها أن تقيد في مجال تعزيز وتنمية المناعة النفسية والتكيف المدرسي لدى التلاميذ المعيدين والتي تدعمهم وتزيد من كفاءتهم وتعزز نجاحهم الأكاديمي.

- المساهمة في تطوير حركة القياس النفسي وتعزيزه من خلال بناء وتوفير أداة قياس موضوعية مقننة وصالحة لقياس المناعة النفسية لدى التلاميذ المعيدين في مرحلة التعليم المتوسط بالمجتمع الجزائري، وذلك بهدف الحفاظ على الخصوصية الثقافية المرتبطة بكل مجتمع.

- يمكن ان تساهم نتائج الدراسة الحالية في توعية المسؤولين التربويين حول أهمية المناعة النفسية والتكيف المدرسي في تحسين الاداء الأكاديمي للتلميذ.

- تقدم الدراسة الحالية توصيات عملية قد تساهم في تحسين وتطوير البرامج الموجهة للتلاميذ المعيدين بما يتناسب وبنيتهم النفسية.

5- التحديد الاجرائي لمتغيرات الدراسة:

تحدد الباحثة اجرائيا كل من متغير المناعة النفسية، التكيف المدرسي، التحصيل الدراسي كالاتي على ان يكون هذا التحديد قابلا للقياس ويمكن الاستدلال عليه من خلال مجموعة من المؤشرات:

ويستدل عليه من خلال الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ المعيد في السنة الرابعة متوسط على بعد الثقة بالنفس.

5-1-5- التفكير الايجابي: هو توجه عقلي يعكس مدى قدرة التلميذ على توجيه أفكاره نحو التوقع بحدوث نتائج إيجابية كالنجاح، وبأن الأحداث سوف تسير على نحو صحيح، مع عدم الاستسلام للإحباط في حال مواجهة صعوبات.

ويستدل عليه من خلال الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ المعيد في السنة الرابعة متوسط على بعد التفكير الايجابي.

5-2- التكيف المدرسي:

هو مدى قدرة التلميذ على التلاؤم والانسجام مع جميع المتطلبات النفسية والأكاديمية والاجتماعية داخل بيئته المدرسية، بداية من ذاته، والمعلمين، وجماعة الأقران، ومناهج دراسية، وإدارة مدرسية، وانشطة مدرسية، ونظام امتحانات، مما يساعده على اشباع حاجاته وتحقيق أهدافه.

ويستدل عليه اجرائيا من خلال الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ المعيد في السنة الرابعة متوسط على مقياس التكيف المدرسي للطبال (2022).

5-2-1- التكيف الاجتماعي: يعبر هذا البعد عن مدى قدرة التلميذ على تكوين علاقات صحية مع زملائه ومعلميه، وإدارته المدرسية، ومشاركته في الانشطة المدرسية، واحترام أنظمة وتعليمات المؤسسة التعليمية.

ويستدل عليه من خلال الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ المعيد في السنة الرابعة متوسط على بعد التكيف الاجتماعي.

5-2-2- التكيف النفسي: يعبر هذا البعد عن مدى إيجابية التلميذ في التعامل مع ذاته كتقديرها والرضى عنها، كما تتسم حياته بالخلو من الصراعات النفسية التي تقترن بمشاعر الذنب، القلق، النقص، الضيق، ورتاء الذات.

ويستدل عليه من خلال الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ المعيد في السنة الرابعة متوسط على بعد التكيف النفسي.

5-2-3- التكيف الدراسي: يظهر من خلال تبني التلميذ لاتجاهات إيجابية نحو المواد الدراسية، واختيار الطرق المناسبة للمراجعة للامتحانات وتنظيم وقته، وتحقيق المستوى التحصيلي المناسب لقدراته واستعداداته وطموحاته المستقبلية.

ويستدل عليه من خلال الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ المعيد في السنة الرابعة متوسط على بعد التكيف الدراسي.

5-3-التحصيل الدراسي:

هو نوع من انواع الأداء الذي يحققه التلميذ في المواد الدراسية في سياق العملية التعليمية، يعبر عنه كمياً من خلال درجاته في الاختبارات التحصيلية او نوعياً من خلال تقييمات المعلمين، والتي تعكس مقدار المعارف والمهارات والقيم المكتسبة نتيجة لعملية التعلم في بيئة تعليمية رسمية وفي فترة زمنية محددة، مما يجعله معياراً مهماً لنجاحه في الانتقال لمراحل دراسية اعلى وتحديد مستقبله الأكاديمي والمهني.

ويحدد اجرائياً من خلال المعدل التراكمي للتلاميذ المعيد في السنة الرابعة متوسط (المعدل السنوي)

للسنة الدراسية 2023./2024

6-الدراسات السابقة:

تورد الباحثة في هذه الدراسة مجموعة من الدراسات السابقة التي أجريت في البيئات المحلية والعربية والأجنبية وتيسر لها حصرها، والتي لها علاقة بموضوع الدراسة " علاقة المناعة النفسية والتكيف المدرسي بالتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط "، وسوف يتم استعراضها وفق ترتيبها الزمني من الاقدم الى الاحدث كما يلي:

6-1-الدراسات الاجنبية:

6-1-1-دراسة (Olah.,2009)

Psychological Immunity: A new concept of coping and Resilience

المناعة النفسية كمفهوم جديد للتأقلم والمرونة النفسية

تهدف الدراسة الى تحديد عن المناعة النفسية كمفهوم جديد للتأقلم والمرونة النفسية لدى الفرد، تكونت عينة الدراسة من 756 بالغاً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث قام الباحث ببناء مقياس المناعة النفسية (PIS Psychological Immunity) وتكون من 16 مقياس فرعي تم تطويرها لقياس سمات الشخصية مثل (التفكير الايجابي، الشعور بالسيطرة، الشعور بالتماسك، الابداع، مفهوم الذات، الشعور بالنمو الذاتي، تحدي التكيف، قابلية الرقابة الاجتماعية، القدرة على حل المشكلات، فاعلية الذات، توجيه الهدف، التحكم العاطفي، التحكم بالتهيج النفسي) والتي يتضمنها مقياس المناعة النفسية، أشارت النتائج الى ان الستة عشر بعدا عملوا كجهاز وقائي يقوي المناعة النفسية ويزيد من قدرة الافراد على التوافق، وان مستوى الرفاهية

النفسية ومرونة الانا تتأثر بالمناعة النفسية للأفراد وأن طرق التكيف المتبناة من الافراد اظهرت ارتباطا عاليا مع المناعة النفسية.

6-1-2-دراسة (Olah et al.,2010)

Life Expectancy and Psychological Immune competence in different culture

متوسط العمر المتوقع والكفاءة المناعية النفسية في الثقافات المختلفة

قامت الدراسة بإستكشاف طبيعة العلاقة بين كفاءة المناعية النفسية ومتوسط العمر المتوقع، وذلك على عينة تكونت من (1909) ذكور، (1969) إناث من 12 دولة مختلفة، وتم تطبيق مقياس المناعة النفسية إعداد (Olah, 2005)، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين متوسط العمر والمناعة النفسية، وقد جاءت النتائج لتدعم فكرة أن الثقافة التي تعزز المناعة النفسية تساهم في إطالة العمر.

6-1-3-دراسة (Winga et al., 2011)

The relationship among school adjustment, gender and academic achievement amongts secondary school students in kisumu district kenya

العلاقة بين التكيف المدرسي والجنس والتحصيل الدراسي لدى طلاب المدارس الثانوية في منطقة

كيسومو بكينيا

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التكيف المدرسي وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة والكشف عن الفروق في مستوى التكيف الدراسي تبعا لمتغير (الجنس، المستوى التحصيلي (متفوقين ومتأخرين))، حيث تكونت عينة الدراسة من (450) تلميذ وتلميذة موزعين على (12) ثانوية بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس التكيف المدرسي من إعداد شوفلي وباكو (2003)، إلى جانب نتائج التحصيل الدراسي، وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

- توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين التكيف المدرسي ومستوى التحصيل الدراسي.
- توجد فروق دالة إحصائية في مستوى التكيف المدرسي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

6-1-4-دراسة محمود وإقبال(2015)

Psychological Adjustment and Academic Achievement among Adolescents

التوافق النفسي والتحصيل الدراسي لدى المراهقين.

هدفت هذه الدراسة الى استكشاف التكيف النفسي والتحصيل الأكاديمي بين المراهقين. كما هدفت للكشف عن الفروق بين الجنسين في التكيف النفسي والتحصيل الأكاديمي. استخدم أسلوب العينة القصدية في هذه الدراسة، حيث بلغ حجم العينة 120 طالبًا (ن = 120)، 60 اناث (ن = 60) و60 ذكور (ن = 60).

(60)، تتراوح أعمارهم بين (12 و 19 عامًا)، والذين اجتازوا امتحان المستوى العادي O استخدم مقياس رينولدز لقياس التكيف النفسي للمراهقين (RAASI) وتمثلت أبعاده في (السلوك المعادي للمجتمع، التحكم في الغضب، الضيق الانفعالي، الذات الايجابية). كما استخدمت الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS-20) لتحليل البيانات. أولاً، تم تحديد موثوقية المقياس، كما تم تطبيق معامل ارتباط بيرسون واختبار T للعينات المستقلة للتحقق من فرضيات الدراسة. أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين التوافق النفسي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب الذين اجتازوا مستوى O، كما كشفت عن وجود فروق دالة إحصائية في التوافق النفسي بين الطلاب الذين اجتازوا مستوى O، حيث أظهرت النتائج أن الإناث يتمتعن بتوافق نفسي أعلى مقارنة بالذكور.

6-1-5-دراسة (Sekar et Lawrence, 2016)

Emotional, Social, Educational Adjustment of Higher Secondary School Students in Relation to Academic Achievement

التكيف العاطفي والاجتماعي والتعليمي لطلاب المرحلة الثانوية العليا وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق مما إذا كانت هناك أي علاقة ذات دلالة إحصائية بين التكيف والتحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية العليا. في هذه الدراسة الاستقصائية، استخدم الباحثان أسلوب العينات العشوائية الطبقية، حيث تم إجراء التقسيم الطبقي على أساس الجنس وموقع الطلاب (ريف - حضري). تتكون العينة من 350 طالباً من طلاب المرحلة الثانوية العليا من عشر مدارس في الهند. الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية هي مقياس التكيف الذي طوره سينها وسينغ (2007) والتحصيل الدراسي الذي بناه الباحث. الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل بيانات الدراسة الحالية هي معامل ارتباط بيرسون. تظهر النتيجة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التكيف العاطفي والاجتماعي والتعليمي لطلاب المرحلة الثانوية العليا وتحصيلهم الدراسي.

6-1-6-دراسة (Lakhani et al., 2017)

School adjustment, motivation and academic achievement among students

التكيف المدرسي والدافعية والتحصيل الدراسي بين الطلاب.

تركز هذه الدراسة على التعرف على العلاقة بين كل من التكيف المدرسي وأبعاده والدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى 120 طالباً من طلاب الصف السابع إلى الصف العاشر بمدرسة فاسانتادا باتيل، بيمبري الثانوية، منهم 60 ذكور و 60 إناث، كما تهدف لاختبار دلالة الفروق في الجنس في التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة.

حيث تم استخدام اختبار الإنجاز العام للفصل الدراسي للدكتور أ.ك. سينغ لقياس الإنجاز في الفصل الدراسي، ويتكون الاختبار من ثلاثة أقسام وهي اختبار الإنجاز العلمي (SAT)، اختبار الإنجاز في اللغة الإنجليزية (EAT)، واختبار الإنجاز في الدراسات الاجتماعية (SSAT). كما تم استخدام استبيان لقياس التكيف المدرسي لـ Singh and Sinha المصمم للفئة العمرية ما بين 14 إلى 18 سنة، حيث تضمن مجالات تكيف مختلفة وهي العاطفية والاجتماعية والتعليمية. وتم إجراء قياس الدافع للإنجاز في هذا البحث بواسطة اختبار استكمال الجملة لـ Bhargava. تم اختبار الفرضيات الارتباطية باستخدام معامل ارتباط بيرسون والفرضيات الفارقية عن طريق اختبار "ت" لدلالة الفروق. اشارت النتائج الى ان التحصيل الدراسي لا يرتبط بالدافع للإنجاز ولا يرتبط بالتكيف الاجتماعي ولا يرتبط بالتكيف العاطفي، وكذلك التكيف الاجتماعي لا يرتبط بالدافع للإنجاز وكذلك التكيف الاجتماعي لا يرتبط بالتكيف العاطفي. كما اشارت نتائج الدراسة الى انه لا يوجد فروق دالة احصائيا بين الأولاد والبنات في مختلف المواد (العلوم الاجتماعية واللغة الإنجليزية والعلوم)، وانه يمكن لكليهما التفوق بالتساوي في هذه المواد، أي ان الجنس لا يحدد التحصيل الأكاديمي.

6-1-7-دراسة (Fernandez-Lasarte (2018

Eskola-doikuntza: kontzeptua, adierazleak, ereduak, neurketa, aldakortasuna eta hari lotutako aldagaiak

التكيف المدرسي: المفهوم والمؤشرات والنماذج والقياس والتباين والمتغيرات ذات الصلة

تم في هذا البحث إجراء مراجعة نظرية محدثة لأهم المساهمات التي قدمتها الأبحاث السابقة حول مفهوم ومؤشرات ونماذج تفسيرية وقياس التكيف المدرسي. بالإضافة إلى ذلك، تم تحليل تباين التكيف المدرسي حسب الجنس والعمر، وكذلك علاقته بالمتغيرات الاجتماعية للطلاب. على الرغم من عدم وجود اتفاق حول تصور البناء، إلا أن البنية المتعددة العوامل للتكيف المدرسي مؤكدة حاليًا. ومن مؤشرات الأداء المدرسي، والتوقعات الأكاديمية، والاندماج المدرسي. وعلى الرغم من أن الفروق بين الجنسين والعمر غير مؤكدة أيضًا، فإن النتائج بشكل عام تميل لصالح الفتيات والمراهقة المبكرة. وبالمثل فإن تأثير المتغيرات الاجتماعية على التكيف المدرسي مؤكدة، مثل الدعم المتصور من المعلمين والأسرة والأقران. وأخيرًا خلصت الدراسة لعدة استنتاجات.

6-1-8-دراسة (Zhang et al, 2018)

The Role of School Adaptation and Self-Concept in Influencing Chinese High School Students' Growth in Math Achievement

دور التكيف المدرسي ومفهوم الذات في التأثير على تنمية تحصيل طلاب المدارس الثانوية الصينية

في مادة الرياضيات

أجريت هذه الدراسة الطولية بهدف توفير أدلة تجريبية بشأن تأثيرات ثلاثة أبعاد لتكيف الطلاب في المدرسة على نمو تحصيلهم في الرياضيات خلال السنة الأولى من المدرسة الثانوية. تضمنت هذه الأبعاد التكيف الدراسي وإدارة الإجهاد والتواصل الشخصي. تم قياس نمو تحصيل الطلاب في الرياضيات باستخدام النسبة المئوية لنمو الطلاب (SGP). تم استخدام نمذجة المعادلات البنوية (SEM) لاختبار الدور الوسيط المحتمل لمفهوم الذات وراء هذه العلاقات الثلاث. وبناءً على مقارنة النماذج تم التوصل إلى أن التكيف مع المدرسة يؤثر بشكل كبير وإيجابي على نمو تحصيل الطلاب في الرياضيات من خلال التأثيرات الوسيطة لمفهوم الذات الأكاديمي للطلاب، بدلاً من إظهار تأثير مباشر عليهم. إن نتائج هذه الدراسة لها آثار مهمة على المعلمين وأولياء الأمور لمساعدة الطلاب في سعيهم لتحقيق النجاح الأكاديمي.

6-1-9-دراسة (Soares et al, 2024)

Academic Adaptation of Students with a History of Grade Répétition

التكيف الدراسي لدى الطلاب الذين اعدوا السنة الدراسية سابقا (2024)

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة الطلاب الراسبين وغير الراسبين من حيث متغيرات الدعم الاجتماعي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتكيف الأكاديمي، وتحديد مدى قدرة هذه المتغيرات على التنبؤ بتكيف الطلاب الذين لديهم تجربة إعادة سابقة في الصفوف الدراسية في التعليم العالي. شارك في الدراسة 644 طالبًا، مقسمين لـ 300 طالب لديهم تجربة رسوب سابقة واحدة على الأقل في الصفوف الجامعية و 344 طالب ليس لديهم تجربة رسوب في مؤسسات التعليم العالي الحكومية والخاصة في مختلف المستويات الجامعية من كلا الجنسين.

استُخدم اختبار مان-ويتني لمقارنة المجموعات، واستُخدم تحليل الانحدار المتعدد للتحقق من الفرضيات التنبؤية. أظهرت النتائج ارتفاعًا في درجات التكيف الأكاديمي والكفاءة الذاتية في التعليم العالي بين الطلاب غير الراسبين. ويؤكد الاستنتاج على أهمية توفير الموارد التي تستهدف الفئات الأكثر ضعفًا في البيئة الأكاديمية، بما في ذلك الطلاب الراسبون.

والأخذ بعين الاعتبار متغيرات الدعم الاجتماعي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتكيف الأكاديمي، والتحقق من مدى قدرة متغيرات الدعم الاجتماعي والكفاءة الذاتية على التنبؤ بالتكيف مع التعليم العالي لدى الطلاب الذين لديهم تجربة رسوب سابقة. وقد تأكدت فرضية أن متغيري الدعم الاجتماعي والكفاءة الذاتية قادران على التنبؤ بالتكيف الأكاديمي في التعليم العالي، وكذلك فرضية أن الطلاب غير الراسبين سيحققون درجات أعلى في هذه المتغيرات مقارنة بالآخرين.

وأظهرت النتائج أن التكيف الأكاديمي والكفاءة الذاتية في التعليم العالي كانا أعلى إحصائياً لدى الطلاب غير المعيدين، فيما يتعلق بالدرجات الإجمالية والعوامل.

6-2-الدراسات العربية:

6-2-1-دراسة السقار(1989)

دراسة العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي والتكيف الاجتماعي المدرسي لدى تلامذة المرحلة

الإعدادية

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي للطلاب وصفه من جهة، وبين تكيفه الاجتماعي المدرسي من جهة ثانية. تكونت عينة الدراسة من (350) تلميذاً من الصفين الأول والثالث الإعدادي من مدارس مدينة الرمثا الحكومية تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقام الباحث بتطبيق مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي الذي قام بتعديله ليناسب البيئة الأردنية.

لم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء تلاميذ الصفين الأول والثالث الإعدادي على مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي. وبينت النتائج وجود علاقة إيجابية بين التحصيل الدراسي للتلاميذ وتكيفهم الاجتماعي المدرسي.

6-2-2-دراسة الرفوع والقرارة (2003)

التكيف وعلاقته بالتحصيل الدراسي.

هدفت الدراسة إلى قياس درجة التكيف لدى طالبات تربية الطفل وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والمستوى الدراسي. تكونت عينة الدراسة من جميع طالبات تربية الطفل/بكالوريوس في كلية الطفيلة التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية للموسم الجامعي 2004/2003، والبالغ عددهن (180) طالبة، منهن (70) طالبة في السنة الأولى، (40) طالبة في السنة الثانية، (70) طالبة في السنة الثالثة. وقد طبق عليهن مقياس التكيف للحياة الجامعية بعد تطويره من قبل الباحثين. وقد تم استخدام المتوسطات الحسابية وتحليل التباين الأحادي واختبار شافيه لتحليل نتائج الدراسة.

وقد دلت نتائج الدراسة على ما يأتي:

- كان متوسط درجات التكيف لدى الطالبات أعلى من الوسط النظري للمقياس.

- لم تظهر النتائج أية علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين التكيف للحياة الجامعية والتحصيل الدراسي.

- أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في التكيف للحياة الجامعية باختلاف المستوى الدراسي، لصالح طالبات السنة الأولى والثانية.

اقترح الباحثان تفعيل الأنشطة الجامعية كما ونوعاً لتحسين الجو الجامعي بشكل أفضل، ودراسة أثر بعض المتغيرات في التكيف مثل: الدخل، ومكان السكن الأصلي ومسافة سكن أسرة الطالبة عن الجامعة.

6-2-3-دراسة الناصر(2005)

التكيف المدرسي عند المتفوقين والمتأخرين تحصيلاً في مادة اللغة الفرنسية وعلاقتها بالتحصيل

الدراسي في هذه المادة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر التكيف المدرسي عند المتفوقين والمتأخرين تحصيلاً في اللغة الفرنسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في هذه المادة، وكذلك الكشف عن الفروق في التكيف المدرسي تبعاً لمتغير الصف (الثاني والثالث ثانوي) والتخصص (علمي، أدبي)، حيث تكونت عينة الدراسة من (701) طالب وطالبة من مدارس دمشق الثانوي المختلفة ممن يدرسون اللغة الفرنسية كلغة أجنبية للعام الدراسي (2004/2005)، وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي (التحليلي، الارتباطي، المقارن)، حيث كانت أدوات الدراسة عبارة عن استبيانين لقياس التكيف المدرسي العام والخاص من إعداد الباحثة وكانت النتائج: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التكيف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة، كما أسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق في التكيف المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الصف لصالح الثانية ثانوي ومتغير التخصص لصالح التخصص الأدبي.

6-2-4-دراسة عبد الحليم(2007)

أثر التكيف المدرسي على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات للصف الثالث الإعدادي

وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين درجات عينة البحث على مقياس التكيف العام وبين تحصيلهم في مادة الرياضيات. كما هدفت للكشف عن العلاقة بين درجات عينة البحث على مقياس التكيف الخاص وبين تحصيلهم في مادة الرياضيات. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من أجل تحقيق أغراض البحث.

كما استخدم مقياس التكيف العام للناصر (2005) ويتكون من (90) فقرة، استفاد منه الباحث في دراسته بعد التعديل في عدد الفقرات والتي تناسب مضمون الدراسة والتي تكونت من (25) فقرة، موزعة على ثمانية مجالات تخص كل المواد الدراسية وهي: المعلم، الإدارة، الزملاء، الامتحانات، المنهج، النشاط المدرسي، المدرسة، وتقدير الذات، ومقياس التكيف الخاص وله نفس صفات مقياس التكيف العام وناقشت فقراته سبعة مجالات تخص مادة الرياضيات وهي: معلم الرياضيات، الإدارة، درس الرياضيات، امتحان مادة الرياضيات، الذات، الزملاء، مادة الرياضيات. وقد أخذت عينة البحث من طلاب مدرسة الفرقان الإعدادية الخاصة بدولة قطر، وهم طلاب الصف الثالث الإعدادي للعام الدراسي 2006/2007، والبالغ عددهم (109) طالباً.

واظهرت النتائج انه:

- توجد علاقة ارتباطية ايجابية ذات دلالة إحصائية بين تكيف الطلاب للمواد الدراسية -حسب مقياس التكيف العام - وبين تحصيلهم الدراسي.
- توجد علاقة ارتباطية ايجابية ذات دلالة إحصائية بين تكيف الطلاب المادة الرياضيات -حسب مقياس التكيف الخاص-وبين تحصيلهم الدراسي.
- ترتيب مجالات التكيف المدرسي حسب مقياس التكيف المدرسي العام هي: تقدير الذات، المعلم، المنهج المدرسي، الامتحانات، الزملاء، المدرسة، الإدارة، النشاط المدرسي.
- ترتيب مجالات التكيف المدرسي حسب مقياس التكيف المدرسي الخاص هي: تقدير الذات، مادة الرياضيات، الزملاء، معلم الرياضيات، درس الرياضيات، الإدارة، الامتحانات.

6-2-5-دراسة زيدان(2013)

المناعة النفسية مفهومها وأبعادها وقياسها

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مفهوم المناعة النفسية والكشف عن خصائصها وتحديد مكوناتها أو أبعادها، وإعداد أداة مقننة لقياسها، حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها (943) طالب وطالبة بمرحلة الليسانس والبيكالوريوس والدراسات العليا بكلية التربية -جامعة المنصورة-، تراوحت أعمارهم بين (20-27) سنة، وقد خلص الباحث الى تحديد مفهوم للمناعة النفسية وصمم مقياس لقياسها، حيث احتوى على(117) عبارة، موزعة على تسعة أبعاد هي(التفكير الإيجابي، الاتزان ضبط النفس، والفاعلية الذاتية، والابداع وحل المشكلات، والصمود والصلابة النفسية، والثقة بالنفس، والمرونة النفسية والتكيف مع البيئة، والتفأول، والتحدي والمثابرة).

6-2-6-دراسة محمد الأمين(2013)

التوافق النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة الأساس دراسة ميدانية بمحلية شرق النيل قطاع العيلفون

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستويات التوافق النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمحلية شرق النيل قطاع العيلفون، كذلك الكشف عن الفروق في مستوى التوافق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير (الجنس، الصف)، حيث شملت عينة الدراسة (300) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق أداة لقياس التوافق النفسي. ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث نجد:

- لا توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد التوافق النفسي (الاجتماعي والانفعالي والاسري) والتحصيل الدراسي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أبعاد التوافق (الاجتماعي والانفعالي) بينما وجد هناك فروق بين الذكور والإناث في بعد التوافق الأسري والتوافق النفسي (التوافق العام) وذلك لصالح الإناث

- تتسم السمة العامة للتوافق النفسي العام بالإيجابية لدى تلاميذ مرحلة الأساسي.

6-2-7-دراسة عبود (2013)

علاقة السببية بين التكيف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أشارت العديد من الدراسات الى ان هناك ارتباط موجب بين التكيف المدرسي والتحصيل الدراسي، الا انه لم يتم تحديد ايهما يسبب الآخر. تمثلت عينة البحث بتلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة بغداد 1/، للعام الدراسي 2012-2013 لكلا الجنسين (الذكور، الاناث). وعليه هدفت هذه الدراسة لتحديد السببية بين هذين المتغيرين ولذلك افترضت عدة فرضيات وهي:

-التكيف المدرسي يسبب التحصيل الدراسي.

-التحصيل الدراسي يسبب التكيف المدرسي.

-العلاقة متبادلة بين التكيف المدرسي والتحصيل الدراسي.

وللتحقق من هذه الفرضيات استخدم الباحث اسلوب تحليل الارتباط المتقاطع المتفاوت لتحديد المسيطر السببي، وقد طبق الاختبار الأول لمقياس التكيف المدرسي واخذ درجات التحصيل الدراسي للشهر

الأول، وبعد مدة زمنية محددة من قبل الباحث قام بتطبيق اختبار التكيف المدرسي مرة ثانية واخذ درجات التحصيل الدراسي لنصف السنة، فتكون هنا ست علاقات ارتباطية بين هذين المتغيرين هي:

-ارتباطان مستقران، وهما (معامل الارتباط بين التكيف المدرسي والتحصيل الدراسي في الاختبار الأول والاختبار الثاني).

-ارتباطان حركيان، وهما (معامل الارتباط بين التكيف المدرسي في الاختبار الأول والاختبار الثاني، ومعامل الارتباط بين التحصيل الدراسي في التطبيق الأول والتطبيق الثاني).

-ارتباطان متقاطعان متفاوتان، وهما (معامل الارتباط بين التكيف المدرسي في الاختبار الأول والتحصيل الدراسي في الاختبار الثاني) و(معامل الارتباط بين التحصيل الدراسي في الاختبار الأول والتكيف المدرسي في الاختبار الثاني). ولاستخدام الارتباطات المتقاطعة لابد من تثبيت أولاً الارتباطات المستقرة عبر الزمن والارتباطات الآخرة الذي يعود عليه هو عامل الارتباط الحركي والذي يثبت لنا من خلاله عدم وجود متغير ثالث يدخل بين المتغيرين. وبعد التحقق من ان معامل الارتباط ذات دلالة معنوية. نستطيع استخدام الارتباط المتقاطع الذي يدل على السببية والتي كانت الفروق بين معاملي الارتباط ذات دلالة معنوية. وبما ان (معامل الارتباط بين التحصيل الدراسي في الاختبار الأول والتكيف المدرسي في الاختبار الثاني أكبر من (معامل الارتباط بين التكيف المدرسي في الاختبار الأول والتحصيل الدراسي في الاختبار الثاني). لذلك نستطيع ان نقول بان نتائج البحث تؤيد الفرضية الثانية التي تشير الى ان التحصيل الدراسي يسبب التكيف المدرسي.

6-2-8-دراسة على (2014)

مستويات المناعة النفسية لدى خريجي دور رعاية الأيتام وعلاقتها بالتكيف الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من مستويات المناعة النفسية وعلاقتها بالتكيف الأكاديمي والتحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (195) طالباً جامعياً أو بمستوى الدبلوم أو التدريب المهني توزعوا على مجموعتين، (92) فرداً من الأيتام خريجو دور الرعاية، و(103) طالباً يعيشون في أسر طبيعية. كما تضمنت الدراسة مجموعة من المتغيرات التصنيفية. استخدمت الدراسة مقياسي المناعة النفسية والتكيف الأكاديمي. أظهرت النتائج وجود مستويات مرتفعة من المناعة النفسية لدى عينة الأيتام، كما تبين أن مناعتهم النفسية تنبأً بالتكيف الأكاديمي والتحصيل. كما تبين من خلال المقارنة أن عينة الأيتام تفوقوا في مجال المصادر الشخصية بالمقارنة مع العاديين، فيما لم تظهر فروق دالة في المناعة النفسية تبعاً

لمتغيرات الجنس، فيما ظهرت فروق دالة تبعاً لعدد سنوات الإقامة في دار الرعاية لصالح من أقام لفترة أطول، إضافة إلى فروق دالة تعزى لسبب الإقام والمستوى التعليمي.

6-2-9-دراسة بن صالح (2015)

الضغط النفسي وتأثيره على التوافق المدرسي لدى المراهق المتمدرس

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على تأثير الضغوط النفسية على التوافق المدرسي لدى المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية بمدينة تلمسان بلغت عينة الدراسة (200) تلميذ وتلميذة في المدرسة الثانوية، حيث تم الاعتماد على مقياس الضغط النفسي لعبد الحق لبوازدة -جامعة الجزائر -2 والمكيف من طرف الباحثة على فئة المراهقين ومقياس التوافق المدرسي للباحثة، توصلت الدراسة الحالية إلى نتائج كان أهمها: وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغط النفسي والتوافق المدرسي، مع وجود علاقة ارتباطية سالبة بين كل من الضغط النفسي وأبعاد التوافق المدرسي التوافق مع الأساتذة، الزملاء، المدرسة والمادة الدراسية) وكلها كانت دالة عند مستوى (0.01)، كما أسفرت الدراسة أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور والإناث في مستوى التوافق المدرسي مع وجود علاقة ارتباطية بين التوافق المدرسي والتحصيل الدراسي.

6-2-10-دراسة حمادنه (2015)

التكيف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بني كنانة في ضوء بعض المتغيرات

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستوى التكيف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بني كنانة في ضوء متغيرات الجنس والتحصيل الدراسي. واستخدم المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الدراسة، حيث تكونت عينة الدراسة من (280) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية واستخدم الاستبيان كأداة لجمع البيانات، واستخدم برنامج الرزم الإحصائي (spss) لتحليل النتائج، وظهرت النتائج أن مستوى التكيف الأكاديمي جاء بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق إحصائية في التكيف الأكاديمي تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، التحصيل الدراسي).

6-2-11-دراسة سيسبان (2016)

الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي في السنة الرابعة متوسط (وهو الذي يتراوح عمره ما بين 17-19 سنة، ومعيد للمرة الثانية ويقل معدلته الدراسي في الفصل الثاني عن 10/20) _ دراسة وصفية _ بمدينة مستغانم

للسنة الدراسية 2011-2012، تكونت عينة الدراسة من (102) تلميذا وتلميذة، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدمت الباحثة مقياس الدافعية للتعلم للأستاذ الدكتور أحمد دوقه وآخرون، وبعد عرض ومناقشة نتائج الدراسة توصلت الباحثة إلى ما يلي:

- هناك علاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي المتمدرسين في السنة الرابعة متوسط، أي كلما انخفضت الدافعية للتعلم كلما انخفض التحصيل الدراسي للتلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي.

- هناك فرق دال إحصائيا في الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي المتمدرسين في السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الاناث.

- هناك فرق دال إحصائيا في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي المتمدرسين في السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الاناث.

6-2-12-دراسة امبارك واخرون(2018)

دور التكيف المدرسي في تنمية التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

تهدف هذه الدراسة للتعرف على دور التكيف المدرسي في تنمية التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال التطرق للدراسات والأدبيات السابقة والمتعلقة بموضوع الدراسة والتي تعبر عن كافة الأدبيات النظرية ذات العلاقة بالتكيف المدرسي استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في تتبع بعض الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع ومناقشة نتائجها. توصلت الدراسة الى ان التكيف المدرسي له دور كبير في تنمية التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصي الدراسة بضرورة أن تتضمن المدرسة الابتدائية برامج إرشادية وخططاً تربوية، واعتبارها جزءاً لا يتجزأ عن المناهج الدراسية لمساعدة التلاميذ على التكيف المدرسي. توصي الدراسة بالتركيز على دور المعلم في مساعدة التلاميذ على التكيف وذلك عن طريق البرامج التدريبية الفعالة أثناء وقبل الخدمة، من أجل تهيئته للتعامل الصحيح مع مشكلات الطلبة النفسية في المراحل المبكرة لها.

6-2-13-دراسة ملياني(2018)

التوافق الاجتماعي المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة دراسة

ميدانية ببعض المؤسسات التربوية بولاية المسيلة"

هدفت الدراسة للتحقق من وجود العلاقة الارتباطية بين التوافق الاجتماعي المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الاولى متوسط والتأكد من الفروق بين الجنسين في التوافق الاجتماعي المدرسي،

حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال اعتماده على كل من اختبارات التحصيل الدراسي وذلك عن طريق اعتماد معدلات الفصل الاول للتلاميذ ومقياس التوافق الاجتماعي المدرسي لـ "عبد الله " وهو يحتوي على (71) فقرة تقيس مؤشرات توافق التلميذ مع أساتذته ومع زملائه ومع الطاقم الإداري، والذي طبق على تلاميذ السنة الاولى متوسط والبالغ عددهم (180) تلميذا وتلميذة (91) ذكور، (89) إناث، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد أسفرت النتائج إلى:

هناك علاقة ارتباطية ايجابية بين توافق التلميذ مع زملائه وتحصيله الدراسي.

- هناك علاقة ارتباطية ايجابية بين توافق التلميذ مع أساتذته وتحصيله الدراسي. هناك علاقة ارتباطية ضعيفة بين توافق التلميذ مع الطاقم الاداري وتحصيله الدراسي. -وجود فروق دالة احصائيا في التوافق المدرسي لدى الجنسين.

6-2-14-دراسة الجزار واخرون(2018)

المناعة النفسية وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي والأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المناعة النفسية وكل من الذكاء الأخلاقي والأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة والتعرف على إمكانية التنبؤ بالذكاء الأخلاقي وأبعاده من خلال المناعة النفسية وأبعادها لطلاب الجامعة والكشف عن مدى الاختلاف في ديناميات الشخصية بين الطلاب مرتفعي المناعة النفسية والطلاب منخفضي المناعة النفسية. وتكونت عينة الدراسة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية الرياضية بنين جامعة الزقازيق، حيث تكونت مجموعة الدراسة الوصفية من (195) طالب بينما تمثلت مجموعة الدراسة الاكلينيكية في أربع حالات طرفية على مقياس المناعة النفسية.

ولاختبار صحة فروض الدراسة استخدمت الباحثة:

- مقياس المناعة النفسية (زيدان، 2013، تعديل الباحثة).
- مقياس الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحثة).
- استمارة المقابلة الشخصية إعداد صلاح مخيمر (1987)
- اختبار فهم الموضوع (TAT) حرره هنري موراي (1935).

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي والمنهج الاكلينيكي. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المناعة النفسية والذكاء الأخلاقي لدى طلاب الجامعة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين ضبط النفس كأحد أبعاد المناعة النفسية والأداء الأكاديمي لطلاب

الجامعة، وإمكانية التنبؤ بالذكاء الأخلاقي وأبعاده من خلال المناعة النفسية وأبعادها لطلاب الجامعة، اختلاف ديناميات الشخصية للطلاب مرتفعي المناعة النفسية عنها للطلاب منخفضي المناعة النفسية.

6-2-15-دراسة حماد(2019)

فاعلية برنامج قائم على الارشاد الانتقائي لتقوية المناعة النفسية لدى الطلاب المتعثرين بالجامعة
استهدفت الدراسة الحالية التعرف على فاعلية برنامج قائم على الارشاد الانتقائي لتقوية المناعة النفسية لدى الطلاب المتعثرين بالجامعة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالب من طلاب الجامعة المتعثرين، تم تقسيم العينة الى مجموعتين (المجموعة الضابطة -المجموعة التجريبية) بواقع (20) لكل منهما، وتم تطبيق مقياس المناعة النفسية من اعداد الشريف (2015)، وتم تطبيق البرنامج الارشادي الانتقائي المقترح لتقوية المناعة النفسية لدى المجموعة التجريبية، وتوصلت الدراسة الى فاعلية البرنامج المقترح في تقوية المناعة النفسية لدى عينة البحث من المجموعة التجريبية من طلاب الجامعة المتعثرين، واقرحت الدراسة العمل على الاهتمام بالارشاد الأكاديمي بالجامعة والعمل على اعداد مجموعة من البرامج الارشادية للحد من المشكلات الأكاديمية الطلاب الجامعة.

6-2-16-دراسة زيادة(2019)

التكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

هدف البحث إلى التعرف على مستوى التكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، والكشف على الفروق في مستوى التكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية تبعا لمتغير السنة الدراسية الاولى (الثالثة)، ومتغير الجنس (ذكور -إناث)، حيث اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف البحث تم إعداد مقياس مكون من (10) فقرات وبعد التأكد من صدقه وثباته تم تطبيقه على عينة البحث التي تضمنت التلاميذ بـ (3) مدارس من المرحلة الإعدادية بمدينة الزهراء (ليبيا) خلال العام الدراسي 2017 - 2018، وتكونت العينة من (137) تلميذاً وتلميذة (70) بالصف الأول الإعدادي و(67) بالصف الثالث اعدادي تم اختيارهم بأسلوب العينة الطبقية النسبية بشكل عشوائي، وأظهر البحث النتائج التالية: انخفاض مستوى التكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأنه توجد فروق في مستوى التكيف المدرسي بين التلاميذ حسب متغير السنة الدراسية (الأولى -الثالثة) والفارق لصالح تلاميذ السنة الثالثة إعدادي، كما أظهرت النتائج أيضاً أنه توجد فروق في مستوى التكيف المدرسي بين التلاميذ حسب متغير الجنس (ذكور -إناث) والفارق لصالح عينة الإناث.

6-2-17-دراسة منوخ والعبيدي(2019)

المناعة النفسية لدى طلاب المرحلة الاعدادية.

الهدف: التعرف على مستوى المناعة النفسية لدى طلاب المرحلة الاعدادية وفق متغير التخصص (علمي، ادبي). العينة: تألفت من (400) طالب من طلاب الخامس اعدادي. الاداة مقياس المناعة النفسية من اعداد الباحثين تكون من (50) فقرة. النتائج اظهرت النتائج طلاب المرحلة الاعدادية يتمتعون بمستوى جيد من المناعة النفسية، ولأتوجد فروق في مستوى المناعة النفسية وفق متغير التخصص (علمي، ادبي).

6-2-18-دراسة الأحمد(2020)

المناعة النفسية وعلاقتها بالسعادة لدى عينة من الطلاب الأيتام بالمرحلة الأساسية العليا في

محافظة جرش

هدفت الدراسة للتعرف إلى مستوى المناعة النفسية وعلاقتها بالسعادة لدى عينة من الطلاب الأيتام في المرحلة الأساسية العليا في محافظة جرش، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتطبيقه على عينة من الطلاب في الصفوف الثامن والتاسع والعاشر، بلغت (131) طالباً يتيماً، طبق عليهم مقياسي المناعة النفسية، والسعادة أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المناعة النفسية جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (36.3)، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين معظم أبعاد المناعة النفسية والسعادة.

6-2-19-دراسة لعبيبي(2020)

المناعة النفسية وعلاقتها بالتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

- مستوى المناعة النفسية لدى طلبة الجامعة.
 - مستوى التكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
 - العلاقة بين المناعة النفسية والتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
 - الفروق في العلاقة بين المناعة النفسية والتكيف الأكاديمي تبعا لجنس الطلبة (ذكور -إناث)
- تألفت عينة البحث من (400) طالب من طلبة الجامعة، سحبوا بالطريقة الطبقيّة العشوائية النسبية وفق الجنس وحجم الطلبة في الجامعة، إذ بلغ عدد الطلبة الذين ظهروا في العينة من الذكور (132) ومن الإناث(268) تم التوصل للنتائج الآتية: أن طلبة الجامعة يعانون انخفاض حقيقي بمستوى المناعة النفسية، وانخفاض مستوى التكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وجود ارتباط طردي حقيقي بين المناعة النفسية

والتكيف الأكاديمي، إن المنة النفسية ترتبط بشكل أكثر مع نضج الأهداف عند الإناث أكثر مما عليه عند الذكور والمناعة النفسية ترتبط بالمهارات أكثر عند الذكور منها للإناث.

6-2-20-دراسة جاسم(2021)

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمناعة النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية

هدفت الدراسة للتعرف إلى درجة الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، ودرجة المناعة النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وكذلك العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمناعة النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، ومعرفة الفروق الذكاء الانفعالي والمناعة النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعاً للنوع (ذكور-إناث) على عينة مكونة من (200) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية، أظهرت النتائج أن درجة الذكاء الانفعالي والمناعة النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية كانت (عالية) ووجدت علاقة قوية موجبة بين المتغيرين، وأظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق في العلاقة بين المتغيرين تبعاً لمتغير النوع.

6-2-21-دراسة الرفوع والريجات(2021)

المنة النفسية وعلاقتها بالتكيف الدراسي لدى طلبة كلية الهندسة في جامعة الطفيلة التقنية

استهدفت الدراسة التعرف على درجة المناعة النفسية وعلاقتها بالتكيف الدراسي لدى طلبة كلية الهندسة في جامعة الطفيلة التقنية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي وتكونت عينة الدراسة من (359) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، الطبقية، طبق عليم مقياس المناعة النفسية المكون من (39) فقرة ومقياس التكيف الدراسي المكون من (35) فقرة، وذلك بعد التأكد من صدقهما وثباتهما، وقد أظهرت النتائج: أن درجة المناعة النفسية ودرجة التكيف الدراسي جاءت متوسطة لدى طلبة كلية الهندسة، كذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين المناعة النفسية والتكيف الدراسي لدى طلبة كلية الهندسة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في الدرجة الكلية للمناعة النفسية تعزى لمتغير الجنس في حين أظهرت النتائج وجود فروق في الدرجة الكلية للمناعة النفسية تعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح السنة الدراسية الثانية والثالثة والرابعة والخامسة وأظهرت النتائج وجود فروق في الدرجة الكلية للمناعة النفسية تعزى لتفاعل الجنس مع السنة الدراسية لصالح الإناث في السنة الثانية، ولصالح الذكور في السنة الثالثة والرابعة والخامسة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في الدرجة الكلية للتكيف الدراسي تعزى لمتغير الجنس، في حين أظهرت النتائج وجود فروق في الدرجة الكلية للتكيف الدراسي تعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح السنة الثانية والرابعة فيما تبين عدم وجود فروق في الدرجة الكلية للتكيف الدراسي تعزى لتفاعل الجنس مع السنة الدراسية.

6-2-22-دراسة طه(2022)

المناعة النفسية وعلاقتها بالتحديد الذاتي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

هدف البحث الحالي إلى فحص العلاقة بين المناعة النفسية والتحديد الذاتي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وقد تألفت عينة البحث من (260) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، بواقع (115) ذكور، و(145) إناث، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (12) - (15) سنة، بمتوسط عمري (13،74) وانحراف معياري (0.824)، واعتمد البحث علي المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام الأدوات الآتية: مقياس المناعة النفسية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (إعداد الباحثة)، ومقياس التحديد الذاتي لدى تلاميذ التعليم الأساسي (إعداد: ياسمين عبد الغني وآخرون (2011) وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية) دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (0.05) و(0.01) بين الدرجة الكلية لمقياس المناعة النفسية وكل من الدرجة الكلية لمقياس التحديد الذاتي وأبعاده الفرعية (تنظيم الذات الأكاديمي الاستقلالية، التمكين النفسي، تحقيق الذات) لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي على مقياس المناعة النفسية وأبعاده الفرعية تُعزى لاختلاف النوع (ذكور، إناث)، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي على مقياس التحديد الذاتي وأبعاده الفرعية تُعزى لاختلاف النوع (ذكور، إناث)

6-2-23-دراسة هنداي(2022)

فعالية برنامج قائم على المناعة النفسية لتنظيم الانفعالات الأكاديمية لدى المتفوقين عقليا

منخفضي التحصيل الدراسي بالمرحلة الثانوية

هدف البحث إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على المناعة النفسية لتحسين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (الاستمتاع الأكاديمي -الفخر الأكاديمي - الأمل الأكاديمي)، وخفض الانفعالات الأكاديمية السلبية (الغضب الأكاديمي -الملل الأكاديمي -الخجل الأكاديمي -القلق الأكاديمي -اليأس الأكاديمي) لدى عينة من المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل الدراسي بالمرحلة الثانوية بلغ قوامها (40) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي بإدارة شرق كفر الشيخ التعليمية (21) إناث و(19) ذكور، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (16-17) عام وتراوح ذكاؤهم على مقياس رافن للمصفوفات المتتابعة (120-130) وكان تحصيلهم الدراسي أقل من (75%)، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين (المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية، واعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي، واشتملت أدوات البحث على مقياس رافن للمصفوفات

المتابعة (تقنين عماد أحمد حسن، 2016)، ومقياس المناعة النفسية (إعداد الباحثة، ومقياس الانفعالات الأكاديمية (إعداد الباحثة)، والبرنامج القائم على المناعة النفسية (إعداد الباحثة، وتوصل البحث إلى أن البرنامج القائم على المناعة النفسية فعالاً في تحسين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (الاستمتاع الأكاديمي الفخر الأكاديمي - الأمل الأكاديمي، وخفض الانفعالات الأكاديمية السلبية (الغضب الأكاديمي - الملل الأكاديمي - الخجل الأكاديمي - القلق الأكاديمي - اليأس الأكاديمي) لدى المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل الدراسي بالمرحلة الثانوية.

6-2-24-دراسة شويلع وبكيس(2022)

دور المناعة النفسية في تحقيق التكيف الدراسي وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة طبيعة دور المناعة النفسية في تحقيق التكيف الدراسي، وكذلك دور المناعة النفسية في حل المشكلات، وهذا لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا، وعلى هذا الأساس، تم اختيار عينة مكونة من (208) طالب مقبل على اجتياز شهادة البكالوريا، موزعين على (79) من جنس ذكر، و(129) من جنس أنثى، وتم تطبيق كل من مقياس المناعة النفسية لـ "عبد الجبار" (2010)، ومقياس التكيف الدراسي لـ "بن عائشة سمية" (2015)، ومقياس حل المشكلة الاجتماعية.

بعد تطبيق تم التوصل إلى أن مستوى المناعة النفسية يتميز بالانخفاض لدى الطلبة المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا، وأنه توجد علاقة موجبة بين المناعة النفسية والتكيف الدراسي، وأن المناعة النفسية لها القدرة في التنبؤ بمستوى التكيف الدراسي، كما تبين كذلك بأنه توجد علاقة بين المناعة النفسية وحل المشكلة الاجتماعية، أن للمناعة النفسية قدرة على التنبؤ بالقدرة على حل المشكلة الاجتماعية، وأنه لا توجد فروق بين الجنسين في مستوى المناعة النفسية.

6-2-25-دراسة الموسوي(2023)

التكيف الاجتماعي النفسي لدى طلبة المدارس الإعدادية في مدينة بغداد

الهدف من هذه الدراسة هو معرفة هل الأفراد في المدارس الإعدادية لديهم تكيف اجتماعي نفسي جيد، أم لا. كما هدفت إلى التحقق من وجود فروق لدى أفراد العينة في التكيف النفسي الاجتماعي تعزى لمتغير (الجنس-العمر)، تم استخدام استبيان لقياس التكيف النفسي الاجتماعي من إعداد الباحث والذي تضمن 32 عبارة موزعة على أربعة أبعاد (البعد الشخصي-الانفعالي-الاجتماعي-الاسري)، تم اختيار عينة البحث عشوائياً حيث تكونت من (300) طالب وطالبة مقسمين إلى (155) ذكور (145) إناث

متمدرسين في الصف الرابع والخامس والسادس في المدارس الاعدادية في مدينة بغداد للعام الدراسي 2017-2018، أشارت النتائج:

- أن طلبة المدارس الاعدادية لديهم تكيف اجتماعي نفسي جيد.
- إن الطلبة الذكور لديهم تكيف اجتماعي نفسي جيد أكثر من الإناث.
- لا يوجد اختلاف في التكيف الاجتماعي النفسي يعزى لمتغير العمر (16، 17، 18) سنة.

6-2-26-دراسة مجيد(2025)

المناعة النفسية وعلاقتها بالتكيف الدراسي لدى عينة من طلاب الفصل الدراسي الأول بكلية التربية جامعة بني وليد

استهدف البحث الحالي التعرف على العلاقة بين المناعة النفسية والتكيف الدراسي لدى عينة من طلاب الفصل الدراسي الأول بكلية التربية، جامعة بني وليد. وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة البحث من (80) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. استخدم في البحث مقياسان احدهما للمناعة النفسية المكون من (37) فقرة، والآخر للتكيف الدراسي المكون من (33) فقرة، وذلك بعد التأكد من صدقهما وثباتهما. أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المناعة النفسية والتكيف الدراسي لدى عينة البحث. وأظهرت النتائج أن درجة المناعة النفسية لدى العينة البحث جاءت جيدة، في حين كانت درجة التكيف الدراسي لديهم جيدة أيضاً.

6-2-27-دراسة ناجي(2025)

المناعة النفسية كمنبئ بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة

هدف البحث إلى معرفة مدى إسهام المناعة النفسية كمنبئ بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة شملت العينة 427 طالباً وطالبة، تم اختيارهم عشوائياً لضمان تمثيل متنوع وشامل. استخدم البحث المنهج الوصفي الارتباطي لتحليل العلاقة بين المناعة النفسية والتحصيل الدراسي. اعتمدت الدراسة على استبانة مخصصة لقياس المناعة النفسية، تضمنت ثلاثة أبعاد رئيسية: التفكير الإيجابي، الثقة بالنفس، وحل المشكلات، بينما تم تقييم التحصيل الدراسي استناداً إلى نتائجهم في الاختبارات المدرسية، ولتحليل البيانات تم تطبيق أساليب إحصائية مناسبة، بما في ذلك تحليل الانحدار، لتحديد مدى إسهام المناعة النفسية في التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين المناعة النفسية والتحصيل الدراسي، وأن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من المناعة النفسية يحققون تحصيلاً دراسياً أفضل، كما كشفت عن وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى المناعة

النفسية والتحصيل الدراسي، حيث تبين الإناث يتمتعن بمستويات أعلى من المناعة النفسية مقارنة بالذكور، ما انعكس إيجابياً على تحصيلهن الدراسي، وأن المناعة النفسية يمكنها بالتنبؤ بالتحصيل الدراسي.

6-2-28-دراسة دار عاصي وزيادة(2025)

التكيف المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة رام الله والبيرة

School Adjustment and Its Relationship to Academic Achievement Among Secondary School Students in Ramallah and Al-Bireh Governorate

تهدف الدراسة الحالية الى التعرف على العلاقة بين مستوى التكيف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة رام والبيرة، حيث قدرت عينة الدراسة بـ (70) طالب وطالبة.

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمدنا على مقياس التكيف المدرسي الذي تم تبنيه للباحثة هيفاء هديب الرشيد في دراسة ماجستير والمطبقة على طلبة المرحلة الثانوية في السعودية، مع الاستعانة بنتائج تحصيل الطلبة للعام الدراسي 2023/2024 في مدارس رام الله والبيرة وبعد احصاء البيانات توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

1- يوجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين مقياس التكيف المدرسي ودرجات تحصيل طلبة المرحلة الثانوية لمدارس رام الله والبيرة.

2- توجد فروق ذات دلالة احصائيا تعزى لمتغير الجنس ذكر انثى في مستوى التكيف لصالح الاناث لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس رام الله والبيرة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في كونها اهتمت بنفس متغيرات الدراسة الحالية الا ان بعض منها تناول كل متغير على حد مثل دراسة (olah,2009)، ودراسة زيدان (2013)، ودراسة (Fernandez-Lasarte, 2018)، ودراسة زيادة (2019)، ودراسة منوخ والعبيدي (2019)، ودراسة الموسوي (2023)، ودراسة (Soares et al, 2024)، في حين اهتمت دراسات اخرى بمعرفة طبيعة العلاقة او اثر احد متغيرات الدراسة الحالية بمتغيرات اخرى مثل دراسة هنداوي (2022)، ودراسة طه (2022)، ودراسة الأحمد (2020)، ودراسة جاسم (2021)، ودراسة سيسبان (2016)، ودراسة حماد (2019)، ودراسة (Olah et al, 2010) ودراسة بن صالح (2015).

بينما اهتمت ثلاثة بالجمع بين متغيرين من متغيرات الدراسة الحالية (او احد ابعاد المتغير الاول مع المتغير الثاني) مع بعض في دراسة واحدة، فنجد الدراسات التي جمعت بين التكيف المدرسي والتحصيل

الدراسي في دراسة واحدة مثل دراسة السقار (1989)، وكذلك دراسة الرفوع والقرارة (2003)، الناصر (2005)، عبد الحليم (2007)، (Winga et al, 2011)، محمد الأمين (2013)، عبود (2013)، حمادنه (2015)، محمود وإقبال (2015)، (Sekar et Lawrence, 2016)، (Lakhani et al, 2017)، امبارك وآخرون (2018)، ملياني (2018)، (Zhang et al, 2018) ودراسة دار عاصي وزيادة (2025)، اما الدراسات التي جمعت بين المناعة النفسية والتحصيل الدراسي في دراسة واحدة فنجد دراسة الجزار وآخرون (2018) ودراسة ناجي (2025).

بينما نجد الدراسات التي جمعت بين المناعة النفسية والتكيف المدرسي في دراسة واحدة مثل دراسة لعبيي (2020)، الرفوع والريجات (2021)، شويل وبكيس (2022)، وايضا دراسة مجيد (2025). في حين اختلفت كل هذه الدراسات عن الدراسة الحالية في انها لم تجمع في دراسة واحدة بين متغيرات الدراسة الثلاثة (المناعة النفسية، والتكيف المدرسي، التحصيل الدراسي) بهدف معرفة طبيعة العلاقة الديناميكية بينهم لدى افراد عينة الدراسة، اذ ان الباحثة وفي حدود -اطلاعها- لم تتحصل سوى على دراسة واحدة جمعت بين متغيرات الدراسة الثلاثة معا في دراسة واحدة وهي دراسة علي (2014) حيث هدفت للتعرف على مستويات المناعة النفسية لدى خريجي دور رعاية الايتام وعلاقتها بالتكيف الأكاديمي والتحصيل الدراسي، الا انها اختلفت عن الدراسة الحالية في انها هدفت لتحديد مدى قدرة المناعة النفسية بأبعادها المختلفة في التنبؤ بالتكيف الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى عينة خريجي دور الايتام في حين تسعى الدراسة الحالية للتحقق من مدى قدرة المناعة النفسية والتكيف المدرسي بالتنبؤ بالتحصيل الدراسي، كما اختلف تناول هذه الدراسة لمتغير المناعة النفسية عن الدراسة الحالية من حيث الابعاد (الصلابة المصادر والتفاؤل) وكذا اختلفت من حيث ابعاد التكيف الأكاديمي (التكيف الاجتماعي، التكيف الانفعالي، الرضا عن الإنجاز الأكاديمي).

تنفق الكثير من الدراسات التي تمت مراجعتها في تسليط الضوء على العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، سواء من خلال العوامل الشخصية او البيئية، وعليه وفي ضوء الدراسات السابقة تسعى الدراسة الحالية لسد فجوة علمية متعددة الجوانب من خلال تقديم فهم أعمق لطبيعة العلاقة الديناميكية المعقدة التي تجمع بين العوامل الشخصية (المناعة النفسية) والعوامل التفاعلية البيئية (التكيف المدرسي) بالمتغير التابع (التحصيل الدراسي) لدى افراد العينة، وهذا ما يفسر تفرد وأهمية الدراسة الحالية.

- اما فيما يتعلق بالعينة وطبيعتها فقد اهتمت العديد من الابحاث بدراسة متغيرات الدراسة الحالية لدى عينات مختلفة فمنها من تناولها لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي مثل دراسة عبود (2013)، ودراسة

امبارك وآخرون (2018)، ومنها من اهتم بدراستها لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي مثل دراسة الناصر (2005)، دراسة (Winga et al, 2011)، دراسة بن صالح (2015)، دراسة حمادنه (2015)، دراسة (Sekar et Lawrence, 2016)، دراسة (Lakhani et al, 2017)، دراسة (Zhang et al, 2018)، دراسة هنداي (2022)، دراسة شويعل وبكيس (2022)، ودراسة دار عاصي وزيادة (2025)، بينما هناك دراسات تناولت متغيرات الدراسة لدى طلبة الجامعة أو بمستوى الدبلوم أو التدريب المهني فنجد دراسة الرفوع والقرارة (2003)، دراسة زيدان (2013)، دراسة علي (2014)، دراسة الجزار وآخرون (2018)، دراسة حماد (2019)، دراسة منوخ والعبيدي (2019)، دراسة لعبيي (2020)، دراسة الرفوع والربيعات (2021)، ودراسة مجيد (2025)، في حين هناك دراسات تناولتها لدى عينة الراشدين مثل دراسة (olah, 2009) وكذلك دراسة (Olah et al, 2010)، أما الأبحاث التي اهتمت بدراسة متغيرات الدراسة الحالية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي أو المتوسط أو الإعدادية فتعددت مثل دراسة السقار (1989)، دراسة عبد الحليم (2007)، دراسة محمد الأمين (2013)، دراسة محمود وإقبال (2015)، دراسة ملياني (2018)، دراسة زيادة (2019)، دراسة الأحمد (2020)، دراسة جاسم (2021)، دراسة طه (2022)، دراسة الموسوي (2023)، ودراسة ناجي (2025)، إلا أن الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة لدى الطلبة أو التلاميذ المعيّدين فنجد دراسة (Soares et al, 2024) والتي تناولت التكيف الدراسي لدى الطلبة المعيّدين في الجامعة، أما دراسة سيسبان (2016) فقد اهتمت بدراسة التحصيل لدى عينة المعيّدين في السنة الرابعة متوسط إلا أنها اقتصر على المعيّدين للمرة الثانية الذين تقل معدلاتهم عن 20/10 في الفصل الثاني أي المعرضون للتسرب المدرسي، وهذا ما اختلف فيه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية التي اهتمت بدراسة فئة المعيّدين بغض النظر عن مستواهم التحصيلي أو عدد مرات الإعادة، حيث أن هذه الفئة تتعرض لضغوط فريدة خاصة في مرحلة حرجة كالسنة الرابعة متوسط (تجربة الفشل السابقة، التكيف مع أقران جدد أصغر سناً، ضغط امتحان نهاية المرحلة، التوجيه إلى شعب السنة الأولى ثانوي، التغيرات العقلية والنفسية والجسدية والاجتماعية التي تحدث في مرحلة المراهقة)، مما يجعل دراسة العوامل النفسية التي تدعم صمودهم الأكاديمي (كالمناخ النفسية) والعوامل التفاعلية البيئية التي تعزز اندماجهم (كالتكيف المدرسي) أمراً بالغ الأهمية.

أما من حيث طريقة اختيار العينة اعتمدت معظم الدراسات على العينة العشوائية ومن بينها العينة العشوائية الطبقية كما في دراسة (Lakhani et al, 2017) ودراسة (Sekar et Lawrence, 2016) وزيادة (2019) ولعبيي (2020) ودراسة الرفوع والربيعات (2021)، أما في دراسة الرفوع والقرارة (2003) فقد تم الاعتماد على المسح الشامل.

في حين اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على طريقة العينة العشوائية العنقودية، أما فيما يخص حجم العينة فقد اختلفت من دراسة لأخرى وذلك باختلاف طبيعة الدراسة وحجم المجتمع الأصلي.

تناولت بعض الدراسات الوسط الحضري وبعضها الآخر الوسط الريفي، في حين هناك دراسات جمعت بين الريفي والحضري معاً مثل دراسة (Sekar et Lawrence, 2016) وهذا ما اختلفت فيه مع دراستنا التي تناولت الوسط الحضري فقط.

أجريت معظم الدراسات السابقة في البيئات العربية وبعضها فقط أجري في البيئة المحلية وهذا ما تشابه مع دراستنا. اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة التي كانت في بيئات أجنبية وذلك كما في دراسة (Winga et al, 2011)

وعليه اهتمت الدراسة الحالية بعينة التلاميذ المعيين في السنة الرابعة متوسط المتدربين بالمتوسطات الموجودة بالوسط الحضري في بيئة جنوب الجزائر بولاية الوادي، والذين تم اختيارهم عشوائياً بطريقة العينة العشوائية العنقودية.

- نجد ان اغلب الدراسات اتبعت المنهج الوصفي بأساليبه المختلفة، ماعدا دراستي هنداي (2022)، وحماد (2019) اتبعنا المنهج التجريبي، وقد تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اعتمادها على المنهج الوصفي وتكررت في استخدام اساليبه المختلفة في دراسة واحدة (الاستكشافي، الارتباطي، المقارن) وذلك من اجل تحقيق اهداف الدراسة.

- اغلب الدراسات اعتمدت على الاستبيانات والمقاييس لجمع البيانات، منها من تبني مقاييس واستبيانات لباحثين اخرين ومنهم من اعد مقياس لقياس متغيرات الدراسة، واتفقت الدراسة الحالية ايضا مع الدراسات السابقة في اعتمادها على مقاييس لجمع البيانات (احدهما معد من طرف الباحثة لقياس المنة النفسية لدى فئة المعيين، والثاني لباحث اخر تبنته الباحثة لقياس التكيف المدرسي)، الا انها اختلفت في المجالات التي تشملها هذه الادوات، كما ان دراستنا اختلفت مع دراسة الجزار واخرون (2018) في استخدامها لأدوات مختلفة فبالإضافة لاستخدامها مقاييس لقياس متغيرات الدراسة استخدمت استمارة المقابلة الشخصية لمخيمر (1987) واختبار تفهم الموضوع (TAT) لموراي (1935)، إضافة لاستعانة الباحثة بالسجلات المدرسية للحصول على البيانات المتعلقة بالتحصيل الدراسي وهو ما انتهجته اغلب الدراسات لجمع بيانات متغير التحصيل الدراسي.

ان ما سبق يوضح الأساس المنطقي لإجراء الدراسة الحالية، وتأكيداً لحقيقة البدء بما انتهى إليه الآخرون، ولأشك أن تناول وتحليل الدراسات السابقة خطوة هامة جداً في أي بحث علمي، يمكن إجمال

القول بأهميتها وفوائدها للباحث، حيث استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الجانب النظري، حيث أفادت هذه الدراسات الباحثة في كتابة الأدبيات المرتبطة بمتغيرات الدراسة مما كون لديها خلفية نظرية واضحة وجيدة عن هذه المتغيرات، وتحديد أهمية الدراسة الحالية وموقعها بين الدراسات السابقة، كذلك ساهمت نتائج وتوصيات تلك الدراسات في بلورة مشكلة البحث ودعمها، وطرح الفروض في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسات من قضايا اتفاق واختلاف، واستخلاص المفاهيم الإجرائية لكل متغير من متغيرات الدراسة ومكوناته، وتحديد المنهج الملائم، واعداد او تبني أدوات الدراسة والتعرف على الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات، كما استفادت الباحثة من هذه الدراسات في تفسير نتائج الدراسة الحالية وتقديم توصيات عملية لمساعدة هذه الفئة من التلاميذ، وذلك في ضوء ما توصلت اليه من نتائج في هذا المجال البحثي، ونامل ان تكون النتائج التي تنبثق عن الدراسة الحالية إسهام جديد للمعرفة العلمية، ومنطلق لدراسات أخرى مشابهة في هذا المجال.

الفصل الثاني

المناعة النفسية

تمهيد

- 1- مفهوم المناعة النفسية Psychological Immunity
 - 2- وظائف جهاز المناعة النفسية
 - 3- خصائص جهاز المناعة النفسية
 - 4- مظاهر المناعة النفسية
 - 5- بعض المفاهيم المتداخلة مع مفهوم المناعة النفسية
 - 6- ابعاد المناعة النفسية
 - 7- قياس المناعة النفسية
 - 8- أنواع المناعة النفسية
 - 9- العوامل المؤثرة في المناعة النفسية
 - 10- النماذج النظرية المفسرة للمناعة النفسية
- خلاصة الفصل.

تمهيد :

تعيش المجتمعات اليوم ضغوطات وتحديات متزايدة في شتى المجالات خاصة في ظل التطورات المتسارعة التي يشهدها العالم. وتعد البيئة المدرسية جزءاً لا يتجزأ من هذا المجتمع والتي يكثر فيها مثل هذه الضغوطات التي يتعرض لها التلميذ خلال العملية التعليمية، فتسير حياته بين مواقف نجاح وتوفيق، وفشل وإحباط، وتتشكل أفكاره ومشاعره في كل موقف وفق إدراكه وتفسيره له، ولذلك أصبح من الضروري امتلاكه لنظام حماية داخلي يصقل تفكيره ويزيد من وعيه عند مواجهة هذه التحديات، حيث يعينه على تحقيق أهدافه والحفاظ على توازنه وتعزيز صحته النفسية وهو ما يسمى بنظام المناعة النفسية والذي يعد مفهوماً محورياً ضمن التوجه الإيجابي لعلم النفس.

في هذا الفصل سنتعمق في مفهوم المناعة النفسية، وظائف وخصائص جهاز المناعة النفسية، مظاهرها المفاهيم المتداخلة معها، ثم نستعرض أبعادها المختلفة حسب اختلاف رؤى الباحثين مع التركيز بشكل خاص على أدوات قياسها وأنواعها، ونقدم أخيراً لمحة عن أبرز النماذج النظرية المفسرة لعمل الجهاز المناعي النفسي، وذلك بهدف بناء إطار نظري متين يمهد لمناقشة النتائج الميدانية للدراسة الحالية.

1- مفهوم المناعة النفسية: Psychological Immunity

1-1- تعريف المناعة:

قبل مناقشة مفهوم نظام المناعة النفسية، نحتاج إلى عرض مفهوم نظام المناعة الحيوية أولاً وآلية عمله، ويعود أصل تسمية علم المناعة Immunology (أو المناعيات) للكلمة اللاتينية "Immunitas" ومنها جاءت كلمة "Immunis" وتعني معفى من الواجبات العامة أو محصناً ضد الواجبات العامة. (غسان وبلاج، 2005)

وبذلك فإن المناعة هي قدرة الكائن الحي على تحصين الجسم ومقاومة العدوى أو سموم معينة والتي تغزو الجسم من خلال عمل أجسام مضادة محددة. بعبارة أخرى تعني المناعة امتلاك حالة متوازنة من آلية الدفاع البيولوجي الكافية لمحاربة العدوى والأمراض أو غيرها من الغزو البيولوجي غير المرغوب فيه، والتحمل الكافي لتجنب الحساسية وأمراض المناعة الذاتية. (Orkin & Zon, 2008)

تتمثل القدرة العظيمة للجهاز المناعي في التمييز بين أنسجة الجسم والبكتيريا الجيدة والغزاة، حيث يهاجم الجهاز المناعي بشكل حصري مسببات الأمراض من البكتيريا المعادية والفيروسات والطفيليات والاعراض الغريبة ويحافظ على الصحة الجيدة، وكما تتطور مسببات الأمراض وتتعلم استراتيجيات جديدة لتفادي دفاع الجهاز المناعي، فإن الجهاز المناعي يتطور أيضاً ويطور مهارات جديدة من خلال التعلم من الخبرات السابقة. (Retief & Cilliers, 1998).

مما سبق نستنتج ان وظائف الجهاز المناعي الحيوي الأساسية تتمثل في:

الرصد او التعرف: القدرة على التمييز بين "انسجة الجسم" و"الاجسام الغريبة".

الاستجابة: تفعيل استراتيجيات دفاعية متعددة ومتنوعة.

الحماية والتدمير: يهاجم ويقضي على مسببات الامراض أو الخلايا المتضررة.

التعلم: بناء ذاكرة مناعية من خلال الخبرات السابقة تجعل استجابته لاحقاً أسرع وأكثر فعالية عند

التعرض لنفس الجسم الغريب.

وعليه فالجهاز المناعي الحيوي يعمل ك نظام رصد- استجابة -حماية - تعلم.

ومؤخراً تزايد التركيز على دراسة نظام جهاز المناعة النفسية Psychological Immune System اسوة

بجهاز المناعة البيولوجية، فكما يتصدى الجهاز المناعي الحيوي لمواجهة الفيروسات والأجسام المضادة

التي تهاجم الجسم وتهدد صحته، فإن الجهاز المناعي النفسي يحمي الإنسان من الإصابات بالأمراض

النفسية، ويوفر له القوة والطاقة لمواجهة الشعور بالإجهاد والضغط والقلق والتوتر والأفكار السلبية التي

تكون بمثابة الفيروسات والأجسام المضادة النفسية التي تهدد الصحة النفسية للإنسان. (Choochom, & al., 2019)

وعليه فإن جهازنا المناعي النفسي يعمل بالتوازي والتناسق مع جهازنا المناعي البيولوجي ويتفاعل معه ولا يقل أهمية عنه في الحفاظ على حياة الإنسان، مما يشير إلى أن كلاهما يعمل على تحقيق الهدف ذاته وهو توفير الحماية الدفاعية وتعزيز الشفاء.

ويشير (Rachman, 2016) إلى أن الدليل على الدور الدفاعي والشفائي لجهاز المناعة النفسية يظهر في حدوث اختفاء بشكل تلقائي لتأثير الصدمات والمواقف الضاغطة على الفرد، مثل انخفاض مشاعر الحزن والقلق والانفعالات السلبية.

1-2-تعريف المناعة النفسية:

انصب اهتمام علم النفس في السنوات الأخيرة على دراسة الموضوعات التي تؤكد على الجوانب الإيجابية والفضائل ومواطن القوة في الشخصية الإنسانية، وهذا التوجه الحديث من علم النفس يعرف بعلم النفس الإيجابي Positive Psychology، وقد أسهم علم النفس الإيجابي بتحويل مسار البحث من التركيز على دراسة مواطن الضعف في الشخصية والاضطرابات النفسية، إلى التركيز على العوامل الداعمة للصحة النفسية للأفراد كالتفاؤل والسعادة والمناعة النفسية... ويتفق هذا التوجه مع دعوة (Seligman, 1999) والذي يعتبر أب علم النفس الإيجابي، حيث يؤكد على ضرورة أن يعمل علم النفس على ما يجعل الحياة أكثر سعادة وإنتاجاً وإلى نشر الالتزام والعدالة وكل ما يحقق الراحة له. (سلمان وجاني، 2014، 13)

وتعتبر المناعة النفسية من المفاهيم المهمة التي أسفر عنها علم النفس الإيجابي في الوقت الراهن، وقد ظهر هذا المفهوم في نهاية التسعينات من القرن العشرين وبداية الألفية الجديدة، وكان أول من أشار إليه دانييل جليبرت وزملاءه (Gilbert et al, 1998)، ولكن أكثر علماء النفس من كرس جهوده وبحوثه لدراسة المناعة النفسية هو Olah. (زيدان، 2013، كما ورد في يوسف، 2021)

ويتم تناول هذا المفهوم في العلوم النفسية في إطار المصاعب الحياتية، حيث اعتبرت (1990 Rutter،) الوجه الآخر لمفهوم الهشاشة النفسية (Vulnerability)، وترى أن المناعة النفسية لا تشير إلى بناء ثابت في شخصية الفرد بل إنها تتحسن بوجود عوامل وقائية أخرى.

ورغم حداثة هذا المفهوم ومحدودية ما ورد حوله في الدراسات النفسية، إلا أن هناك تباين في تناولاته، حيث اختلفت تعريفاته من باحث لآخر كغيره من المصطلحات النفسية، وعليه تقدم الباحثة مجموعة من

التعريفات لمفهوم المناعة النفسية (عربية، اجنبية)، كمحاولة منها لتحديد وجهتها في صياغة وبناء تعريفها الخاص له.

أ- لغة: تناولته الكثير من المعاجم والقواميس والتي من أهمها:

وردت المناعة في قاموس " مختار الصحاح " بمعنى المنع أي ضد الإعطاء، (منع) من باب قَطَعَ فهو (مانِعٌ) و(مُنْعٌ) أي فلان في مَنَعَةٍ من أهله: أي في عِزٍّ وقُوَّةٍ. (الرازي، 1987، 265).

كما وردت المناعة في قاموس " لسان العرب " خلاف الإعطاء، ويقال: هو تحجير الشيء، منعه يمنعه منعاً، ومنعه فامتنع منه، وتمنع، وفي التنزيل: مناع للخير، وفيه: وإذا مسه الخير منوعاً، ويقال فلان في منعة: أي في قوم يحمونه، ويمنعونه، ورجل منيع: أي قوي البدن شديده. (ابن منظور، د.ت، 4276) أما في المعجم الوسيط فقد وردت المناعة صريحة في دلالتها الحديثة المتداولة على الألسنة أي بمعنى: الحصانة من المرض ونحوه. (المعجم الوسيط، 2004).

ويعرفها قاموس أكسفورد immunity أي مناعة وحصانة ضد المرض. (أكسفورد، 1994، كما ورد في نجيب، 2020)

وترى الباحثة أن المناعة بدلالاتها المتداولة حديثاً تقترب كثيراً من المعنى المعجمي الذي ذهب إليه ابن منظور، ويمكننا التقريب بينهما من خلال التحليل الدلالي؛ فالمناعة هي ما يحول بين المرض وبين جسم الإنسان فتحميه، وتهزم المرض وتمنع وصوله لمبتغاه، لأنها تدور في فلك القوة والشدة، أما في المعاجم الحديثة فقد وردت دلالتها صريحة تتفق مع اللسان الحداثي الذي يعبر عن مدلولها بوصفها حصانة من الأمراض ونحوها.

ب- اصطلاحاً:

يعرف (Olah, 2005) باعتباره أحد الباحثين الرائدة في هذا المجال المناعة النفسية (PI) بأنها نظام متكامل من الابعاد المعرفية والدافعية والسلوكية للشخصية، والتي من شأنها ان تعمل كموارد لمقاومة الاجهاد او ما وصفها بالاجسام المضادة النفسية، كما تعمل على تعزيز قدرة الفرد على مواجهة الأزمات والضغوط الحياتية وتعزيز النمو الصحي السليم.

من خلال هذا التعريف يمكن وصف المناعة النفسية بأنها تلك القدرة/ القوة الداخلية او طبقة الحماية التي توفر الدعم اللازم أثناء الانهيار وتعطي القوة لمحاربة الإجهاد والخوف وانعدام الأمن والسلبية، فهي بذلك تساعد على استعادة التوازن النفسي بالاعتماد على جملة من موارد الشخصية الإنسانية وعليه فهي نظام دفاعي وقائي.

ويرى (Voitkane, 2004) ان المناعة النفسية هي وحدة مترابطة متكاملة متعددة الأبعاد تشمل مصادر المرونة الشخصية والقدرات التكيفية التي تعمل على مواجهة الضغوط والأزمات التي تعترض الفرد في حياته، وذلك من أجل حمايته من الانهيار والتحطم للوصول إلى التكيف النفسي المطلوب، ومن ثم فهي بمثابة درع واقى لمنع الصدمات النفسية. (أبو سميحة، 2020)

وحسب (Kagan, 2006) هي نظام وجداني تفاعلي متغير يجعل الفرد يستخدم مشاعره وقدرته على التمييز بين الأشياء المفيدة والضارة والمحايدة، من خلال الذاكرة والقدرة على التخيل والتخطيط وتقييم الخطر والحماية منه وإدراك معززات الحياة وصياغة خطط العمل من أجل الحفاظ على الحياة والكيان الجسدي والهوية والملكية الفكرية الإبداعية. (مكس وخلف، 2023)

وينكر (Barbanell, 2009) ان المناعة النفسية هي القدرة على التكيف الإيجابي اللاواعي، والتي تعمل بنظام معقد منظم وانعكاسي، أسوة بنظام المناعة الحيوية من أجل حماية الفرد من التهديدات النفسية والبيئية. (عذاب، 2022، 485)

عرفها (Dubey & Shahi (2011 على انها وعاء الموارد النفسية او نظام متكامل لأبعاد الشخصية التي تقي الفرد من السموم والانفعالات السلبية المتطرفة التي تنتج من الإزعاج الدائم والقلق والتوتر العصبي الذي يتعرض له الفرد خلال مواقف الحياة اليومية، وذلك بهدف احداث التوازن بين متطلبات الشخصية ونظم الحياة من اجل الوصول بالفرد للتكيف النفسي والاجتماعي والفيزيقي. (جاسم، 2021، 480)

ويعرفها (Albert-Lorincz et al., 2011) بانها مجموعة من السمات الشخصية، التي تجعل الفرد قادرا على تحمل التأثيرات الناتجة عن الضغوط والانهك النفسي، ودمج كافة الخبرات المكتسبة منها لاستخدامها في المواقف المشابهة بشكل لا يؤثر على الوظائف الفعالة للفرد، حيث ينتج أجسام مضادة نفسية تحمي الفرد من التأثيرات البيئية السلبية.

وقد تطور معنى المناعة النفسية الآن إلى مفهوم متكامل متعدد الأبعاد يتضمن نموذج عمل معقد، توفر فيه الموارد الشخصية المرنة أو القدرات التكيفية الحماية من الضرر النفسي الناتج عن التوتر والإجهاد. (Bredács & Kárpáti, 2012)

وتعتبر المناعة النفسية نظام عقلي من الأفكار المنظمة القادرة على إنتاج أفكار مضادة للأفكار المدمرة للفرد أو المجتمع، ومن خلالها يكتسب الفرد نهجاً فكرياً موضوعياً يستخدمه في توليد الأفكار؛ ضد الأمراض الاجتماعية والأفكار المدمرة. (كامل، 1999، كما ورد في حسن، 2021)

ويعرف مرسى المناعة النفسية بأنها "مفهوم فرضي يقصد به قدرة الشخص على مواجهة الأزمات والكروب وتحمل الصعوبات والمصائب، ومقاومة ما ينتج عنها من أفكار ومشاعر غضب وسخط وعداوة وانتقام، أو أفكار ومشاعر يأس وعجز وانهازمية وتشاؤم". (مرسى، 2000، 96)

فالمناعة النفسية حسب زيدان هي " قدرة الفرد على حماية نفسه من التأثيرات السلبية المحتملة للضغوط والتهديدات والمخاطر والإحباطات النفسية، والتخلص منها عن طريق التحصين النفسي باستخدام الموارد والإمكانات الكامنة في الشخصية ". (زيدان، 2013، كما ورد في شعبان واحمد، 2020)

وتشير (Bona, 2014) إلى أن المناعة النفسية هي نظام وقائي متكامل من العوامل الكامنة في الشخصية، يعمل على تقوية وتعزيز الذات لمساعدة الفرد على التفاعل بكفاءة مع الظروف الضاغطة في بيئته. كما تعرف المناعة النفسية بأنها " نظام افتراضي وجداني تفاعلي متغير، يشترك مع نظام المناعة الحيوية بالحفاظ على استقرار واتزان الفرد، من خلال المحافظة على الحالة الوجدانية من تهديد المشاعر السلبية الناتجة عن الاحداث المتطرفة، ودرجة عالية من الاستقرار بمواجهة تقلبات الحياة من خلال القدرات المعرفية للاوعي التوافقي المستقاة من مدخلات الوعي، والتي تساعد على التعامل مع الضغوط ومقاومتها وتدعيم الصحة النفسية". (الشريف، 2015، كما ورد في مسحل، 2018، 9)

• في ضوء الدراسات العربية والاجنبية التي اتيح للباحثة الإطلاع عليها والتي تناولت مفهوم المناعة النفسية، استخلصت الباحثة ان هذه التعاريف تمحورت واخذت احد الدلالات التالية للمناعة النفسية:

- 1- قدرة الفرد على حماية نفسه من الاثار السلبية الناتجة عن الضغوط والتهديدات والمخاطر والاحباطات والازمات النفسية، والتغلب عليها باستخدام الموارد الذاتية والامكانات الكامنة في الشخصية.
- 2- نظام متكامل من الابعاد المعرفية والدافعية والسلوكية للشخصية والتي تعمل كموارء لمساعدة الفرد على مقاومة الضغوط والاجهاد والتي تعمل كأجسام مضادة نفسية، مما يعزز النمو الصحي السليم.
- 3- وحدة متكاملة ومتعددة الابعاد من مصادر المرونة الشخصية او القدرات التكيفية التي تعطي حصانة ضد الضغوط والانهياء حيث تعمل كدروع لمنع الازمات النفسية، والتي تعزز التوافق والصحة النفسية.

- 4- مجموع السمات الشخصية التي تجعل الفرد قادرا على تحمل التأثيرات السلبية الناتجة عن الضغوط والانهاك النفسي.

• وانطلاقا من ان الجهاز المناعي النفسي يعمل بالتوازي مع الجهاز المناعي الحيوي فان كل آلية عمل للثاني تقابلها اليه عمل للأول والجدول رقم(01) يوضح ذلك:

جدول رقم (01) يوضح اوجه التشابه بين اليات عمل جهاز المناعة البيولوجية والنفسية (من اعداد الباحثة)

جهاز المناعة النفسية	جهاز المناعة البيولوجية
إدراك الضغوطات أو اي تهديد نفسي.	التعرف ورصد الاجسام الغريبة.
تفعيل استراتيجيات المواجهة التكيفية.	الاستجابة وتفعيل اليات الدفاعية البيولوجية (الخلايا البلعومية، الخلايا اللمفاوية).
تحييد الأثر النفسي السلبي لتلك التهديدات والتغلب عليه (كالقلق، الإحباط، العجز، التوتر، الاجهاد، السلبية، الخوف...).	مقاومة وتدمير الاجسام الغريبة.
اكتساب خبرة تراكمية تزيد من فعالية ومرونة الفرد عند التعامل مع الضغوط لاحقة.	التعلم وبناء ذاكرة مناعية تجعل الاستجابة أسرع لاحقا عند التعرض لنفس الجسم الغريب.

وتأسيسا على كل ماسبق، تصوغ الباحثة تعريفا علميا دقيقا للمناعة النفسية كما يلي:

هي منظومة دفاعية ذاتية، متكاملة بين الموارد المعرفية والانفعالية والسلوكية للشخصية (الالتزام الديني، القدرة على حل المشكلات، التوجه نحو الهدف، الثقة بالنفس، التفكير الايجابي)، حيث تعمل على رصد وإدراك المواقف الضاغطة والتهديدات، وتستجيب لتلك التهديدات من خلال اختيار وتفعيل استراتيجيات مواجهة تكيفية مناسبة لها من اجل الحفاظ على توازن الفرد وصحته النفسية، مع القدرة على مقاومة وتحييد الآثار السلبية لتلك الضغوط والتغلب عليها، واكتساب خبرة تراكمية تزيد من فعالية استجابات الفرد عند مواجهة التحديات لاحقا.

وعليه فجهاز المناعة النفسية يعمل:

ك نظام إدراك لموقف ضاغط- تفعيل استراتيجية تكيفية -تحييد الأثر السلبي- اكتساب خبرة تراكمية.

2-وظائف جهاز المناعة النفسية:

تعد المناعة النفسية باعتبارها أحد أهم أهداف علم النفس الايجابي التي يسعى لتحقيقها لدى الافراد والمجتمعات، وذلك من خلال ادوارها المهمة التي تكتسيها، بمثابة طبقة الحماية او القوة الداخلية التي تسمح للفرد بالتغلب على الصعوبات وتجاوز العثرات،

ويرى (Olah،2005) أن المناعة النفسية نظام حماية وقائي يعمل على تحسين التفاعل بين الفرد

وبيئته، وتظهر اهميتها من خلال وظائفها التي تقوم بها والمتمثلة فيما يلي:

- ضبط وتنظيم الجهاز المعرفي للفرد.
 - إدراك النتائج الإيجابية المحتملة .
 - تعزيز قدرة الفرد على توقع النتائج الإيجابية الممكنة والنجاح المحتمل للأداء والسلوك.
 - تتيح اختيار وتفعيل إستراتيجيات المواجهة التكيفية المناسبة لطبيعة كل موقف من المواقف الضاغطة المختلفة وخصائص الفرد.
 - تتيح للفرد القدرة على مراقبة الموارد الذاتية للتأقلم مع المواقف الحياتية المختلفة.
 - تساهم في إحداث تغييرات إيجابية في حالة الفرد والحرص على التطور والتجديد.
- ويضيف (Olah et al., 2010) ان المناعة النفسية تدعم السلوك الإيجابي، وتساعد الفرد على استيعاب المشاعر السلبية، واستعادة توازنه الانفعالي بعد التعرض للأزمات.
- كما اشار (Barbanell, 2009) إلى الدور الذي تلعبه المناعة النفسية والذي يتمثل في:
- تعزيز آليات الدفاع النفسي.
 - حماية الفرد من الضرر أو الأذى الانفعالي.
 - تقوية وتعزيز الاختيار الحر.
 - تساعد على إدراك النتائج وتقييم ردود الأفعال. (توفيق، 2021)
- بينما يرى ألبرت أن المناعة النفسية تساعد الفرد على:
- التبرير أو التفسير المنطقي للمشاعر السيئة.
 - تساعد على إحداث توازن بين الذكريات المحزنة وبين التصورات المبهجة الإيجابية المليئة بالتفاؤل والأمل.
 - المساعدة للوصول بالفرد إلى حالة من الاتزان الانفعالي .
 - تساعد الفرد على الشعور بالتحسن والخروج من الحالة النفسية السيئة نتيجة التعرض للضغوط.
- (Albert-Lorincz et al., 2011, 105)
- ويحدد جلبرت وزملاؤه وظائفه فيما يلي:
- تحويل الفشل إلى نجاح والمحنة إلى منحة.
 - التفسير والتبرير العقلاني والمقنع.
 - العمل على الاصلاح والتسهيل الشامل وليس مجرد التحسن الجزئي الموقت.
 - تعزيز التخييلات الايجابية.

- إلغاء الاستجابة السلبية عند توقع أحداث سلبية. (Gilbert et al، 1998، 619)

وعليه يمكن القول ان المناعة النفسية تؤدي دوراً مهماً وحيوياً في تحسين الصحة النفسية للفرد وزيادة انتاجيته ونشاطه كما تنتبأ بأدائه الجيد.

3-خصائص جهاز المناعة النفسية:

يعمل جهاز المناعة النفسية بالتوازي مع جهاز المناعة البيولوجية، حيث يعمل كلا الجهازين على توفير الحماية الدفاعية وتعزيز التعافي.

وقد حدد Rachman (2016) خاصيتين أساسيتين تميز جهاز المناعة النفسية (PIS):

1- الأولى انه يشبه جهاز المناعة الحيوية في الحماية من التهديدات الضارة واصلاح الاضرار، حيث انه وقائي وتلقائي، سائد، يعمل على الشفاء ذاتياً، استراتيجياته ضمنية تكيفية، صامته لا ارادية تحدث خارج نطاق الوعي، وعملياته غير مدركة يمكن التهيئة لها، ويمكن ملاحظة آثارها وقياسها، وظيفته يمكن أن تعاق بسبب كثرة الضغوط.

2- اما الخاصية الثانية لجهاز المناعة النفسية هو النشاط الاستباقي، ويتمثل في تدخلات مقصودة وهادفة تتخذ عن وعي من أجل تعزيز وتقوية التعافي، وذلك من خلال تحسين عمل جهاز المناعة النفسية بزيادة تأثيراته ودعم التغييرات الإيجابية.

وفي هذه النقطة تحديداً يشير (2011) Seligman إلى أن التدخلات النفسية يمكن أن تخفض من فشل نظام المناعة النفسية من خلال تعزيز وتدعيم موارد الشخصية الإيجابية كالمرونة والرفاهية النفسية وجميعها تدعم مهام الحماية والتعافي لجهاز المناعة النفسية مما يزيد من احتمالية التمتع بصحة نفسية جيدة.

4-مظاهر المناعة النفسية:

تعتبر المناعة النفسية بمثابة القوة الداخلية التي تسمح للفرد بمواجهة الأحداث الضاغطة والأزمات والشدائد التي قد يتعرض لها في حياته، ووفقا (2003) Vasudevan فهي تظهر من خلال ما يلي:

- القدرة على التعامل مع المشاعر المتضاربة.
- القدرة على الاستمتاع بالأشياء دون صراع.
- التحلي بالمرونة والقدرة على التكيف مع البيئة المتغيرة.
- قوة الشخصية.
- القدرة على التحرر من مشاعر القلق أو الخوف أو الشعور بالذنب.

- تحمل مسؤولية سلوكاته وأفعاله المختلفة.
 - القدرة على التمييز بين الجيد والردىء، وكذلك بين الجيد والأفضل.
 - ترشيد الانفعالات والتحكم فيها وضبطها، والتصرف بمنطقية لا باندفاعية.
 - القدرة على الاستبصار وفهم الذات. (Khushi, 2023)
- وحسب (Goldsen 2011) فهناك بعض الخصائص التي يتسم بها ذوو المناعة النفسية المرتفعة وتتضح فيما يلي:
- يشعرون أنهم مقدرون ولهم مكانة خاصة.
 - يضعون لأنفسهم أهدافاً وتوقعات إيجابية.
 - يعتقدون أنهم قادرون على حل المشكلات واتخاذ القرارات الصحيحة.
 - ينظرون إلى الأخطاء والعثرات والمعوقات باعتبارها تحديات عليهم أن يواجهوها وليست محبطات عليهم أن يتجنبوها.
 - يعتمدون على استراتيجيات فعالة لمواجهة المواقف المختلفة ومقاومة الإحساس بالهزيمة.
 - واعون ومدركون لمواطن الضعف والقصور لديهم ولا ينكرونها، ويرون أنها مجالات قابلة للتغيير والتحسين.
 - يدركون جوانب القوة والتميز لديهم ويستمتعون بها.
 - يغلب على مفهوم الذات لديهم صور القوة والكفاءة.
 - يمتلكون مهارات جيدة في بناء العلاقات بالآخرين.
 - يحددون جوانب حياتهم التي يمكنهم السيطرة عليها أو التحكم فيها ويركزون جهدهم وطاقاتهم نحوها، ولا يفتقدون إلى العوامل التي لا تندرج تحت سيطرتهم.
- ويرى (Olah 2012a) أيضاً أن الشخص الذي يتمتع بكفاءة مناعية نفسية عالية يتسم بـ:
- تهيمن نقاط قوته: فتجده موهوب، صحي، منتج، مرن، متوازن، مرح، ناضج، فكاهي، ينضح بالطاقة.
 - تظهر الكفاءة المناعية الجسدية والنفسية الجيدة أن الشخص لديه دفاع متطور عن النفس.
 - لديه استراتيجيات قابلة للتكيف: ويمكن السيطرة عليها، وتجده قادر على التعامل مع المهام والتوترات.

- فاعلية الأنا: وتعني إيجاد مصادر الطاقة، والتعرف على قدرات الفرد بشكل أفضل، وتطويرها بشكل أسرع، ووضع أهداف واضحة وقابلة للتحقيق تتناسب مع قدرات الفرد، واتخاذ القرار المستقل، والاستقلالية والمسؤولية.

- يثق في حدسه ويتعامل مع المشاكل بسهولة.
- ذاتياً فهو راضٍ عن مصيره وإنجازاته.
- غالباً ما يذهب إلى تجربة التدفق.
- يحافظ على علاقات اجتماعية قوية لأنه ذكي اجتماعياً وعاطفياً.
- أقل اكتئاباً، وعصابية، ويأساً، وشعوراً بالذنب.
- وتجده قادر على الاهتمام بتجاربه وتقديرها وتنميتها.
- اما عن أعراض ومظاهر ضعف المناعة النفسية فنذكر:
- ارتفاع القابلية للإيحاء فيصبح متهياً لاستقبال أي أفكار ولو كانت غير صحيحة.
- الاستنزاف والإنهاك النفسي.
- الشعور بالإحباط وعدم القدرة على مواجهة العقبات.
- البعد عن العلاقات الاجتماعية والانعزالية.
- فقدان السيطرة والتحكم في الذات.
- خلل في معايير الحكم على الأشياء والمواقف.
- الاستسلام للفشل.
- الانعزالية.
- فقدان الإحساس بالسرور والمتعة في الحياة.
- الانغلاق والجمود الفكري.
- ضعف درجة النضج الانفعالي. (عيد، 2021)

يتبين من خلال ما سبق أن الفرد الذي يتمتع بمناعة نفسية عالية فذلك مؤشر قوي على تمتعه بصحة نفسية جيدة، فتجده ينظر للمواقف الصعبة والضاغطة على أنها تحديات، ويجد في إدراكه وتقويمه لها فرصة لاتخاذ القرار كما أنه شخص يتحمل المسؤولية دون شعور بالفقر أو الفرض سواء كانت واجبات وسلوكيات دينية أو مهنية واجتماعية او اكااديمية وما الى ذلك ما يولد لديه الشعور بالقدرة على التحكم في الأحداث المحيطة به.

5- بعض المفاهيم المتداخلة مع مفهوم المناعة النفسية:

وتتداخل العديد من المصطلحات مع مفهوم المناعة النفسية نذكر منها:

5-1- الصلابة النفسية:

يرى كوبازا kobaza أن الصلابة النفسية تعبر عن مجموع السمات الشخصية والمصادر الذاتية والبيئية للفرد، والتي يستخدمها في مواجهة ضغوط الحياة والكروب والأزمات والتي يدركها بواقعية وعقلانية للوصول إلى التكيف المنشود. (زيدان، 2013)

فهو بذلك تمثل اعتقاداً لدى الفرد في قدرته على استغلال كافة مصادره وإمكاناته النفسية والبيئية المتاحة كي يدرك أحداث الحياة الصعبة بطريقة غير مشوهة.

وعليه يكمن الفرق بين الصلابة النفسية والمناعة النفسية بأن الأولى هي درع واق للفرد من تأثيرات ونواتج الأزمات النفسية أي هي بمثابة صد لهجوم مباشر، وهذا يتم بطريقة واعية ومدركة، أما المناعة النفسية فعملها يكمن في رصد الضغوط وتفعيل استراتيجيات تكيفية للتغلب على الضغوط، وتحديد الأثر السلبي لهذه الضغوط واكتساب خبرة للوقاية منها قبل أن تحدث مرة أخرى، وهذه العملية تتم في اللاوعي، لذلك يمكن القول ان المناعة النفسية تتضمن الصلابة النفسية حيث اعتبرها زيدان (2013) أحد أبعاد المناعة النفسية.

5-2- المرونة النفسية:

بالإضافة إلى المناعة النفسية، ظهر مفهوم جديد وهو المرونة النفسية، وعلى الرغم من أن الكثير من الباحثين يتعاملون مع هذين المفهومين كمرادفين، إلا أن هناك اختلافات سياقية بينهما، وتختلف بنية المفهومين في عدة جوانب، على الرغم من وجود عدة تداخلات بينهما. وتعتبر المرونة النفسية أحد المفاهيم الحديثة في علم النفس، وتعرف على أنها قدرة الفرد على المواجهة بشكل تكيفي وإيجابي مع الضغوط والتهديدات والأزمات التي يتعرض لها في حياته، بحيث يحقق نتائج إيجابية، وذلك من خلال استخدام مجموعة أساليب واستراتيجيات قد اكتسبها في حياته للتأقلم مع أي ظرف طارئ وغير سار. (باطة، 2011، كما ورد في ابوسمهدانة، 2020).

وتعد من أهم عوامل القدرة على التفكير الإبداعي، التي تساعد الفرد على التكيف مع الأوضاع المستجدة في حال تعرضه للصدمات، وقدرته على التصرف في المواقف المحرجة بشكل إيجابي، وإيجاد مخرج لها بكل سهولة ويسر. (الفاخري، 2018، كما ورد في الرفوع والريجات، 2021).

واعتبر زيدان (2013)، أن المرونة النفسية هي الوجه الثاني للصلابة النفسية، حيث إن المرونة هي الليونة وعدم التصلب في التصدي لمواجهة الأزمات، أما الصلابة فهي الثبات وقوة التصدي للأزمات والضغوط الحياتية المختلفة، وبالتالي يعتبرها زيدان أيضاً بعد من أبعاد المناعة النفسية، كما تعتبر كل من الصلابة والمناعة والمرونة النفسية سمات من سمات الشخصية الانسانية، وأن كل منها يبدأ تشكيله وتكوينه وبناءه لدى الشخص في مرحلة الطفولة المبكرة، ومن ثم عبر مراحل العمر، وترتكز تنميتها على الأسرة والتنشئة المبكرة والمجتمع ككل الغني بالخبرات والتجارب التي تنعكس على الفرد.

6- أبعاد المناعة النفسية:

تعددت أبعاد المناعة النفسية وقد تناولت الأدبيات والدراسات السابقة تلك الأبعاد من جوانب متعددة، حيث اتفقت دراسة كل من (Dubey & Shahi, 2011)، (Albert-Lorincz et al., 2011)، (Bona, 2014) على الاعتماد على قائمة المناعة النفسية التي أعدها (Olah, 2005) والتي تتكون (16) بعداً فرعياً، حيث تتوزع هذه الأبعاد على ثلاث مجالات رئيسية تتفاعل ديناميكياً مع بعضها البعض، وهي كالآتي:

المجال الأول هو مجال النهج أو الاعتقاد: يشير هذا المجال إلى مدى ثقة الشخص ببيئته وتطوير موقف إيجابي تجاهها وقدرته على التأثير فيها، ونتيجة لذلك يعرف الفرد البيئة على أنها كل إيجابي يمكن السيطرة عليه ومفهوم وذو معنى، حيث يرى نفسه أيضاً فرداً موجهاً نحو الهدف وقادراً على التطور المستمر. ومن خلال هذا النظام الفرعي، يتم فهم المواقف والتحكم فيها ويتم توقع إمكانية حدوث نتائج إيجابية في المواقف الحرجة، ويتكون هذا المجال من عدة أبعاد فرعية وهي:

1- التفكير الإيجابي: ويقصد به ميل الفرد إلى قبول الأفكار والمعارف الجديدة التي تبسط كل ما هو معقد، بحيث يتوقع الفرد نتائج إيجابية تؤدي إلى النجاح فيما يريده أو فيما يفكر فيه مستقبلاً.

2- الشعور بالسيطرة: ويقصد به قدرة الفرد على التحكم في سلوكه وانفعالاته والتأثير في البيئة المحيطة به، أي اعتقاده بأن الأمر يعتمد عليه في الغالب فيما سيحدث في المواقف الحياتية التي يشارك فيها.

3- الشعور بالتماسك: ويعني شعور الفرد بأنه شخصية متماسكة وقوية ومؤثرة ومهمة وقيمة في المجتمع الذي يعيش في، حيث يرى الفرد الذي يتمتع بإحساس عالٍ بالتماسك أن اللحظات الصعبة في الحياة هي تحديات يجب التغلب عليها.

4- الشعور بالتطور الذاتي: وهو شعور الفرد وإحساسه بأن ذاته تنمو وتتطور باستمرار بشكل واقعي، وأنه شخص قادر على النمو والتجديد المستمر. (Olah, 2005, 32)

• **المجال الثاني هو المجال التنفيذي والإبداعي والإشرافي:** حيث يشير هذا المجال إلى قدرة الفرد وإمكاناته على العمل بشكل فعال في البيئة التي يعيش فيها، فهم يقومون بتطوير السلوك الاستكشافي، ويشاركون في إدارة ومراقبة الموارد الشخصية والاجتماعية، والتي تضمن الحفاظ على السلوك المنظم وتنفيذه. يتضمن هذا النظام الفرعي السمات والأساليب الشخصية التي يمكن للشخص من خلالها تحقيق هدفه عن طريق تغيير بيئته المادية أو الاجتماعية. ويتكون هذا المجال من عدة ابعاد فرعي هي:

1- **التوجه نحو التحدي والتغيير:** ويشير هذا البعد إلى رغبة الإنسان في التغيير من ظروفه الحالية نحو الأفضل، واستثمار ذلك في النمو الشخصي، ومواجهة الحوادث والمواقف، والقدرة على تحمل الضغوط، والانغماس في الأنشطة والتقبل والانفتاح على التغيير.

2- **الضبط الاجتماعي:** ويقصد به قدرة الفرد على مراقبة أو اكتشاف أدوار الأشخاص في المجتمع أو المكان الذي يتواجدون فيه، أي مدى قدرة الشخص على إدراك المعلومات من البيئة الاجتماعية بحساسية وانتقائية، وكذلك استخدامها بشكل مناسب من أجل تحقيق الأهداف الحالية وطويلة المدى. (Dubey & Shahi, 2011, 37)

3- **التوجه نحو الهدف:** يشير هذا البعد إلى قدرة الفرد على تحديد أهدافه بدقة وتحقيقها.

4- **مفهوم الذات الإبداعية:** هو شعور الفرد بأنه يمتلك القدرة الذاتية على العطاء والإبداع وتقديم المزيد.

5- **القدرة على حل المشكلات:** هي عملية يستخدم فيها الفرد معارفه السابقة ومهاراته المكتسبة للتغلب على موقف غير عادي يواجهه.

6- **قوة التأثير الذاتي (الثقة بالنفس):** وهي اعتقاد الشخص وثقته بقدراته التي تكون دافعاً قوياً لتحقيق أهدافه بكفاءة، مما يحقق له الرضا والتوافق النفسي.

7- **القدرة على التعبئة الاجتماعية:** وهي قدرة الشخص على طلب المساعدة من الآخرين دون تردد.

8- **القدرة على الإبداع الاجتماعي:** ويقصد بها السلوك الذي يقوم به الفرد طوعاً بغرض مساعدة شخص آخر من باب الحب والعطف وتقديم المساعدة للآخرين.

• **المجال الثالث هو مجال التنظيم الذاتي:** يشير هذا المجال إلى قدرة الشخص على التكيف والتغيير بما يتطلبه الأمر في موقف ما، حيث يساعده ذلك في إدارة التوترات التي تنشأ نتيجة للضغط النفسي، بالإضافة إلى تنظيم المشاعر التي تتعارض مع التكيف الناجح. تضمن هذه القدرات التحكم في الحالات العاطفية التي تتطور في المواقف العصيبة، ويتكون هذا المجال من عدة ابعاد فرعية:

1- التزامن أو الانسجام: ويعني قدرة الفرد على مواكبة التغيرات في البيئة مع الأحداث الجارية بشكل مرن ومنفتح.

2- ضبط في الاندفاعية: أي قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته ومشاعره بطريقة عقلانية ومناسبة واختيار السلوك الأكثر ملائمة للموقف.

3- ضبط الانفعالات: ويقصد به القدرة على التحكم في النفس، وإدارة الحياة العاطفية، وتحمل الإحباط في حالات الشدائد، والتوتر، والقلق، وتأجيل تحقيق الرغبات، والتحكم في الانفعالات والمشاعر، أي القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية الناتجة عن الفشل والتهديدات وتحويلها إلى سلوك بناء.

4- السيطرة على الغضب: ويعني القدرة على التحكم العقلاني في المواقف العاطفية الصعبة والمتوترة كالغضب. (Olah, 2005, 33-34)

أما (Bhardwaj & Agrawal, 2015) فقد اقترحا نموذجاً خماسياً للمناعة النفسية يتألف من خمسة أبعاد وهي:

- احترام الذات: أشار إلى أن الأداء الأكاديمي في مرحلة الطفولة، والعلاقات الناجحة مع الأقران، وأنماط التربية، والخبرة الإيجابية في مرحلة المراهقة، والتقييم الإيجابي والعلاقة الصحية مع الزملاء تعتبر كلها مؤشرات على تقدير الذات وتعززه، وإن احترام الذات كونه من خصائص الطبيعة البشرية، يستمر لفترة أطول ويلعب دوراً مهماً أثناء المواقف الضاغطة.

- التكيف: وهو عامل آخر أشار إليه المؤلفان باعتباره حيويًا للمناعة النفسية، فهو يُظهر الطبيعة المرنة للذات. والمؤشرات التي تحدد قدرة الفرد على التكيف هي: فهم الذات، والتوقعات الواقعية، والموقف الاجتماعي الملائم، وغياب الضغوط العاطفية، والتدريب الجيد في مرحلة الطفولة.

- النضج الانفعالي: ويعبر عن العملية التي يزدهر من خلالها الفرد باستمرار لتحقيق صحة انفعالية أفضل، حيث أنه أثناء المواقف الصعبة، يلعب النضج الانفعالي دوراً مهماً في التعامل مع المواقف الصعبة، ومؤشراته هي المرونة والمسؤولية والنمو الشخصي والطبيعة المرحية.

- الرفاهية النفسية: يمكن تعريفها بأنها شعور عام بالسعادة، ومع ذلك فإن الشعور بالرفاهية هو صفة طويلة الأمد للطبيعة البشرية على النقيض من السعادة قصيرة الأمد، ومن مؤشرات الشعور بالرضا والعمل بشكل فعال.

- **الذكريات الإيجابية للماضي:** هذا بُعد مهم جدًا للمناعة النفسية، فالأشخاص الذين لديهم دافعية عالية للإنجاز يميلون إلى تذكر نجاحاتهم وإنجازاتهم والذكريات الطيبة ونسيان فشلهم، وبهذه الطريقة يكتسبون الحصانة من الشعور بالذنب والقلق من فشل الماضي أو الذكريات السلبية.

كما حاول شعبان واحمد (2020) إعداد مقياس للمناعة النفسية تكون من خمسة أبعاد للمناعة النفسية وهي كما يلي:

- **الثقة بالنفس:** أشار الباحثون إلى أن الثقة بالنفس لها أهمية كبيرة لدى الأشخاص المكفوفين، فالأشخاص الذين يتقون بأنفسهم ويقدررون أنفسهم ويدركون إمكانياتهم الحقيقية، ويحافظون على أرض صلبة خلال فترات التوتر.

- **التحكم في المشاعر:** يشير هذا إلى قدرة الشخص على إبقاء مشاعره تحت السيطرة وتنظيم سلوكه أثناء الشدائد.

- **المرونة النفسية:** هي قدرة الشخص على التكيف مع الصعوبات في الحياة الاجتماعية، والظروف الصحية السيئة، والقضايا المختلفة التي تسبب الإعاقة الجسدية. المرونة النفسية تساعد على الحفاظ على النفس في مواجهة الضغوط الشديدة.

- **التحدي:** هو التحدي الإيجابي الذي يتصف الأشخاص ذوو الإعاقة البصرية في مواجهة أي صعوبات من أجل الوصول إلى أهدافهم.

- **التفاؤل:** يعرف بأنه الميل إلى النظر إلى الجوانب الإيجابية في أي موقف، والتفاؤل لدى المكفوفين يساعد على التفكير في الآخرين بشكل إيجابي، وبالتالي يقضون بقية حياتهم في ظروف إيجابية.

أما سويعد (2016) فقد تناولت المناعة النفسية في ضوء خمسة أبعاد وهي:

- **الالتزام الديني:** ويقصد به التزام الفرد بتعاليم الدين مما يساعده على الوقاية من الاختلالات النفسية، كما يساعده على معالجتها إذا أصيب بها.

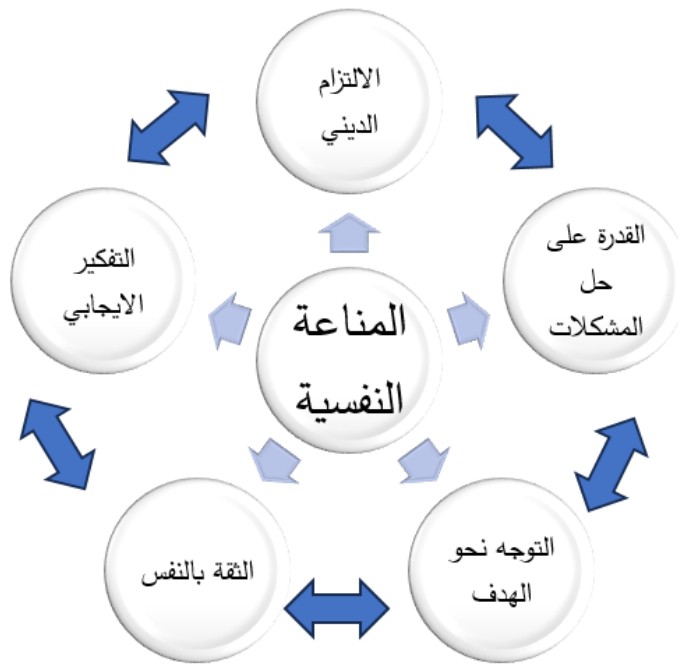
- **التفاؤل:** ويقصد به الميل أو نزوع نحو النظر إلى الجانب الأفضل للأحداث أو الأحوال وتوقع أفضل النتائج.

- **القدرة على حل المشكلات:** ويقصد به قدرة الفرد على التعامل مع المشكلات التي تواجهه وحلها حتى يصل للشعور بالرضا والراحة النفسية.

- **المبادرة الذاتية:** ويقصد به القيام بالفعل من ذات الإنسان دون توجيه من أحد، وهي خطوة إيجابية لا تحتاج لفعل سابق لها حتى تكون كردة فعل.

- **الثقة بالنفس:** ويقصد به الشعور الذي يعطي للإنسان إحساس بعلو قيمته بين الآخرين فيتصرف بثقة دون خوف من ردود أفعال الآخرين تجاه تصرفه.

وتستخلص الباحثة مما سبق أن المناعة النفسية نظام وقائي يعبر عن تفاعل دينامي بين مجموعة من الموارد والكفاءات الشخصية، حيث أشار كل من (Oláh et al (2012) ; Oláh (2000) الى ان العلاقات بين ابعاد المناعة النفسية ليست خطية، وإنما علاقات تفاعلية، وعليه فان كل بعد من ابعاد المناعة النفسية يؤثر ويتأثر بالآخر من خلال علاقات تفاعلية ديناميكية هدفها تعزيز قدرة الفرد على مواجهة الاحداث الضاغطة والأزمات سواء كانت على المستوى الفردي أو الاجتماعي، وقد تضمنت هذه الدراسة خمسة ابعاد متفاعلة فيما بينها لتشكل المناعة النفسية لدى التلميذ المعيد وهي كالآتي: الالتزام الديني، القدرة على حل المشكلات، التوجه نحو الهدف، الثقة بالنفس، التفكير الايجابي. (الشكل 01)



شكل رقم (01): يوضح ابعاد المناعة النفسية (اعداد الباحثة)

7-قياس المناعة النفسية:

- مقياس المناعة النفسية (PISI) لـ Oláh :

تم اعداد مقياس نظام المناعة النفسية (PISI) لأول مرة بواسطة Oláh (1995؛ 2000؛ 2004) حيث يتكون المقياس من 80 عبارة تتوزع على 16 بعدا مختلفا في ثلاث مجالات فرعية (Kaur, 2022) ، والجدول الاتي يوضح ذلك:

جدول رقم (02) يوضح مقياس نظام المناعة النفسية لـ Oláh (PISI)

المجالات المتضمنة في المقياس	المقاييس الفرعية
نظام النهج والاعتقاد الفرعي (ABS)	
65-49-33-17-1	التفكير الإيجابي
66-50-34-18-2	الشعور بالسيطرة
67-51-35-19-3	الشعور بالتماسك
69-53-37-21-5	الشعور بالنمو الذاتي
نظام المراقبة والإنشاء والتنفيذ (MCES)	
70-54-38-22-6	التوجه نحو التغيير والتحدي
71-55-39-23-7	القدرة على الرصد الاجتماعي
72-56-40-24-8	القدرة على حل المشاكل
73-57-41-25-9	الكفاءة الذاتية
68-52-36-20-4	مفهوم الذات الإبداعي
74-58-42-26-10	القدرة على التعبئة الاجتماعية
75-59-43-27-11	القدرة على الإبداع الاجتماعي
77-61-45-29-13	التوجه نحو الهدف
النظام الفرعي للتنظيم الذاتي (SRS)	
76-60-44-28-12	التزامن
78-62-46-30-14	ضبط الاندفاعية
79-63-47-31-15	ضبط الانفعالات
80-64-48-32-16	السيطرة على الغضب

(من اعداد الباحثة)

تم اعطاء الإجابات 4 بدائل متدرجة على مقياس ليكرت الرباعي حيث تمثل على التوالي: (1) "لا يصفني تماماً"، (2) "يصفني أحياناً"، (3) "يصفني غالباً"، (4) "يصفني تماماً"، ووفقاً لذلك إذا حصل المشارك على درجة أعلى في مقياس نظام المناعة النفسية، فسيتم اعتبار مناعته النفسية أقوى، وقد تم إجراء بحوث مكثفة لتقييم المناعة النفسية وفقاً لنموذج Oláh على مجموعات سكانية مختلفة تتراوح بين المرضى المصابين بأمراض مزمنة ومدمني الكحول والمخدرات (Oláh, 2005)، الجنود العسكريون (Hullám et al., 2006)، والرياضيون (Bóna, 2014)، والمرمضات (Gombor, 2009)، والمهنيون الطبيون الهنود

(Dubey & Shahi, 2011). وفي هذا الصدد هناك عدد قليل من الدراسات التي عدلت وطورت مقاييس مختلفة لفئات سكانية مختلفة لتقييم المناعة النفسية، كما تم تكييف قائمة Oláh والتحقق من خصائصها على بيانات عربية أيضا من بينها سوريا، لبنان، مصر...

- النموذج الخماسي للمناعة النفسية لـ (Bhardwaj & Agrawal, 2015):

افترض (Bhardwaj & Agrawal, 2012) أربعة أبعاد للمناعة النفسية: هي الثقة بالنفس، التكيف الشامل، النضج الانفعالي، الرفاهية النفسية، ولاحقا عدل (Bhardwaj & Agrawal, 2015) مقياس الأبعاد الأربعة السابق واقترحا نموذجًا خماسيًا للمناعة النفسية يتألف من خمسة أبعاد وهي: التكيف، النضج الانفعالي، الرفاهية النفسية، الذكريات الإيجابية الماضية، تقدير الذات، حيث قاما بتعديل البعد السابق للثقة بالنفس بتقدير الذات، وإشارا الى انه في حين تعتمد الثقة بالنفس على المواقف، فإن احترام الذات كونه من خصائص الطبيعة البشرية، يستمر لفترة أطول ويلعب دورًا مهيمًا أثناء المواقف الضاغطة.

- مقياس الأبعاد التسعة لزيدان (2013)

حاول الباحث إعداد مقياس للمناعة النفسية، وتمثلت أبعاد المقياس في: التفكير الإيجابي، فعالية الذات، ضبط النفس، الصلابة النفسية، حل المشكلات، الثقة بالنفس، المرونة النفسية، التفاؤل، الإبداع.

- مقياس الاثني عشر بعدا للشريف (2015):

أعد الشريف مقياسًا مختلفًا للمناعة النفسية يحتوي على أنظمة فرعية مختلفة وهي: نظام فرعي للإدخال، نظام فرعي للمواجهة القابلة للتكيف، نظام فرعي للتنظيم الذاتي. يحتوي كل نظام فرعي على ابعاد فرعية، فمثلا يتكون النظام الفرعي للإدخال من النقل المضاد والاحتواء، ويتكون النظام الفرعي للمواجهة القابلة للتكيف من تأكيد الذات والوهم الإيجابي والمنطق المدفوع وتقليل التنافر، ويتكون النظام الفرعي للتنظيم الذاتي من قوة الإرادة والتزامن والتحكم في الاندفاع والتحكم العاطفي.

- مقياس المناعة النفسية العربي المصمم للمراهقين المعاقين بصريا لشعبان واحمد (2020):

حاول الباحثان إعداد مقياس للمناعة النفسية خاص بالمراهقين المعاقين بصريا في مدرسة النور بمحافظة المنيا بمصر. اقترح الباحثان خمسة أبعاد للمناعة النفسية وهي كما يلي: الثقة بالنفس، التحكم في المشاعر، المرونة النفسية، التحدي، التفاؤل. وبناء على هذه الأبعاد الخمسة، صاغ شعبان وأحمد 48 عبارة، تضمنت عبارات إيجابية وسلبية، كما تضمنت البدائل: دائما، أحيانا، ابدأ، والدرجات التي تقابلها 0، 1، 2 بالنسبة للعبارات السلبية والعكس تماما بالنسبة للعبارات الايجابية وكلما زادت الدرجة في هذا الاستبيان، زادت المناعة النفسية التي يتمتع بها الشخص.

- مقياس المناعة النفسية لدى طلاب الصف الأول ثانوي للمالكي ونصر (2019):

اعد الباحثان مقياس للمناعة النفسية والذي تألف المقياس من 58 فقرة موزعة على تسعة أبعاد وهي كالآتي: (التفكير الإيجابي، الإبداع في حل المشكلات ضبط النفس والالتزان، الصمود والصلابة النفسية، فاعلية الذات، الثقة بالنفس، التحدي والمثابرة، المرونة النفسية والتكيف، التفاؤل) ويتم الإجابة على المقياس من خلال اختيار احد البدائل التالية: (أوافق بشدة -أوافق -لا أوافق -لا أوافق بشدة)، حيث تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (95) طالبا بالصف الأول ثانوي، واستخدم الباحث لحساب الصدق طريقة الإتساق الداخلي، ولحساب الثبات طريقة ألفا كرونباخ، وأسفرت نتائج التحليل عن ارتفاع مؤشرات الصدق والثبات للمقياس .

- مقياس فعالية جهاز المناعة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية لـ احمد واخرون (2020) :

قام الباحثون باعداد مقياس فعالية جهاز المناعة النفسية، حيث تكون المقياس من (70) عباره موزعه على ستة أبعاد وهي (الكفاءة الذاتية -مكامن القوي -التوجه الروحاني -التوجه الإيجابي في حل المشكلات -التوجه نحو الهدف -التوجه نحو صوره الجسد) ويتم تصحيح المقياس باختيار بديل من البدائل الثلاثة (دائما -أحيانا-أبدأ)، وطبق المقياس على عينة بلغت (221) تلميذا منها (112) ذكور و(109) اناث من تلاميذ المرحلة الثانوية بمحافظة قنا بمدينة قوص بمصر، ولتحقيق اهداف الدراسة تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي والتحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من صدق المقياس ،اما الثبات فتم التأكد منه بطريقة ألفا كرومباخ، حيث توصلت الدراسة الى كفاءة المقياس من حيث الصدق والثبات.

- مقياس المناعة النفسية لدى المراهقين (PIS-A) لـ Kaur (2022):

قام الباحث باعداد مقياس لقياس المناعة النفسية لدى المراهقين، حيث تضمن المقياس (47) فقرة موزعة على أربعة ابعاد وهي: الذكاء العاطفي، مفهوم الذات نوعية الحياة، والنظرة الإيجابية. وقد تم تطبيق المقياس على عينة تكونت من (2044) هنديا من المراهقين. وقد تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ وطريقة تطبيق الاختبار وإعادة الاختبار، وكشفت النتائج ان مؤشرات الثبات كانت كلها دالة وممرتعة. كما تم التحقق من صدق المقياس عن طريق الصدق البنائي من خلال تحديد صدق المقياس التقاربي والتمييزي، كما تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) ثم التحليل العاملي التوكيدي (CFA)، وكشفت النتائج ان جميع الابعاد الفرعية الأربعة كانت مناسبة. كما تم اختبار المقياس مع محكات أخرى (مقياس المرونة الموجز ومقياس الضعف النفسي) لتقييم العلاقة بين المناعة النفسية والقدرة على الصمود

والضعف النفسي لدى المراهقين. حيث وجد أن المناعة النفسية ترتبط عكسيا بالضعف النفسي وبشكل مباشر بالمرونة وبالتالي تم اعتبار هذا المقياس مقياساً موثوقاً لقياس المناعة النفسية لدى المراهقين .

- مقياس المناعة النفسية لدى طلاب المرحلة الإعدادية للدريدر وآخرون (2022):

قام الباحثون بأعداد مقياس لقياس المناعة النفسية، حيث اشتمل المقياس على (32) فقرة موزعة على خمسة أبعاد كالآتي: (قوة الاعتقاد، ضبط الانفعالات، التفكير الإيجابي، حل المشكلات، الوصول إلى الأهداف) ويتم تصحيح المقياس في ضوء ثلاث استجابات (نعم-أحياناً-لا). وتم تطبيق المقياس على عينة تكونت من (170) طالب وطالبة من المرحلة الإعدادية بمحافظة أسوان، مصر للعام الدراسي (2022) spss" وللتحقق من خصائصه السيكونومترية تم استخدام صدق التحليل العاملي الاستكشافي بالتدوير المائل بطريقة البروماكس، أما ثبات المقياس فتم التحقق منه بطريقة معامل الفا كرومباخ، وكشفت النتائج أن مؤشرات صدق المقياس وثباته جاءت كلها قوية ودالة.

يتضح من خلال عرض المقاييس العربية والأجنبية السابقة التي تناولت المناعة النفسية أن هناك اختلاف واضح من حيث الأبعاد كما ونوعاً ومسمى، وهذا قد يرجع بالطبع إلى اختلاف المنطلقات النظرية التي تبناها الباحثون في دراساتهم، إلا أن أغلبها حققت الخصائص السيكونومترية التي تتوافق مع الاختبار الجيد في بيانات مختلفة. كما تنوعت معايير استخراج الصدق والثبات من دراسة لآخرى

حيث توصل كل الباحثين الذين تم عرض دراساتهم إلى أن المقاييس التي قاموا بتقنينها صالحة وتتمتع بخصائص سيكونومترية مقبولة. لكن من الواضح أن دراستين فقط من الدراسات المعروضة اللتان طبقتا مع فئة المراهقة الأولى وهما دراسة Kaur (2022) ودراسة الدريدر وآخرون (2022). وكذلك يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أنه لا توجد دراسة واحدة طبقت لدى المراهقين في المجتمع الجزائري، كما نجد أن الدراسات المعروضة اختلفت من حيث طبيعة وعدد الأبعاد للاستدلال على مفهوم المناعة النفسية، ونتيجة لندرة الدراسات في حدود علم الباحثة التي قامت بإعداد أو بناء أو تكييف مقياس لقياس المناعة النفسية، وانطلاقاً من أن عينة المعيد لها خصائصها المميزة خاصة في مرحلة التعليم المتوسط ولأن المقاييس التي ذكرت سابقاً استخدمت في بيانات ومع عينات مختلفة عن بيئة وعينة الدراسة الحالية، كما أنها تضمنت أبعاد مختلفة نوعاً ما عن الأبعاد التي تهدف الدراسة لتناولها لتقييم المناعة النفسية، وبالرغم أن هذه الدراسات ساعدتنا في تجميع البيانات التي من خلالها يمكن تحقيق أهداف الدراسة، إلا أنها ونتيجة لعدم تناسبها الثقافي خاصة الأجنبية منها، قامت الباحثة بأعداد مقياس لقياس المناعة النفسية

والتحقق من خصائصه السيكومترية لدى عينة من المعيدين في السنة الرابعة متوسط في البيئة الجزائرية ومعرفة مدى تلاؤمها مع خصائص الاختبار الجيد.

8-أنواع المناعة النفسية:

تقسم المناعة النفسية قياسا على المناعة الحيوية حسب مرسى (2000) إلى ثلاثة أنواع هي:

أ-**مناعة نفسية طبيعية:** وهي المناعة الموجودة أساسا في تكوين الإنسان النفسي وطبيعته، الذي ينمو من خلال التفاعل بين الوراثة والبيئة، وهي تختلف من شخص لآخر. فالشخص صاحب التكوين النفسي الصحي يتمتع بمناعة نفسية طبيعية عالية ضد الأزمات والكروب، ولديه قدرة عالية على تحمل الاحباط ومواجهة الصعاب وعلى ضبط النفس.

ب-**مناعة نفسية مكتسبة طبيعيا:** وهي التي يكتسبها الانسان من الخبرات والتجارب والمهارات التي يتعلمها خلال مواجهة الأزمات والشدائد والصعوبات السابقة، والتي تنمي قدرته على التحمل وتكسبه تطعيمات نفسية تنشط جهاز المناعة النفسية وتقويه.

ج-**مناعة نفسية مكتسبة صناعيا:** وهي تشبه المناعة الجسدية التي يكتسبها الانسان من خلال حقن الجسم عمدا بالجرثومة المسببة للمرض بعد إضعافها للتقليل من خطورتها، وتبقى مناعتها في الجسم لمدة طويلة، كذلك المناعة النفسية المكتسبة صناعيا تتم عن طريق تدريب الفرد على مواجهة المواقف والاحداث الصعبة وذلك بتعريضه عمدا لمواقف تثير قلقه وغضبه، مع تدريبه على التحكم في انفعالاته وأفكاره ومشاعره، والابتعاد عن القلق وكل الأفكار السلبية واستبدالها بأفكار إيجابية ومشاعر مبهجة بدلا منها.

9-العوامل المؤثرة في المناعة النفسية:

تتأثر المناعة النفسية بالعديد من العوامل التي تتحكم في كيفية تعامل الأفراد مع الضغوط والتحديات، نذكر منها:

9-1-العوامل الشخصية:

ومن بين اهم العوامل المؤثرة على المناعة النفسية تظهر الموارد الداخلية للشخصية، والمتمثلة في القدرات والمهارات التي يستخدمها للفرد للتكيف مع الضغوط مثل: التفاؤل، حيث نجد ان الأشخاص المتفائلون تكون ردود أفعالهم أفضل في مواقف القلق ويتمتعون بصحة جيدة، فالشخص المتفائل يدرك الضغوط على أنها تحديات وتتطلب جهد لتحقيق ما يطمح إليه فالتفاؤل يمد الفرد بالصبر والقوة لتجاوز الضغوط بخسائر أقل. (بركات. 2004، كما ورد في العماري والارياني، 2023).

في حين يرى (Abelson et al, 2004) أن نظام المناعة النفسية حتى يعمل بكفاءة لابد أن يكون دون وعي من الفرد، ودون تدخل منه بشرط أن يتوفر لدى الفرد عدة سمات منها التحفيز الإيجابي للذات، التحيز المعرفي الداعم للقدرة على تقبل ما يرفضه الآخرون أو اقناع الآخرون به، التفاؤل اللا واقعي بالمستقبل، الإدراك المحسن للواقع القاسي، التخيل الإيجابي.

ولعل من أهم العوامل المؤثرة على فعالية نظام المناعة النفسية كنظام وقائي هي الإدراك الحقيقي للخبرات كما هي، الإدراك الإيجابي للذات والخبرات الصادمة، التخيل الإيجابي. وكما ان هناك عوامل مساعدة لعمل جهاز المناعة النفسية بكفاءة توجد عوامل أخرى يمكن ان تضعف عمله، حيث يرى (2009 Barbanell, ان من بين اهم الأسباب المؤدية لضعف المناعة النفسية لد الأفراد نجد الإنهاك النفسي استمرار الأزمات والخبرات الصادمة، انهيار ميكانيزمات الدفاع. (الشريف، 2016)

كما أضاف كل من (Wilson 2002، الشريف (2015) ان ضعف التفكير التنبؤي وانخفاض اليقظة الذهنية والنظرة السلبية للذات، عدم القدرة على التوافق مع البيئة المحيطة، الادراك المتناقض للخبرات الشخصية، خبرات الطفولة الصادمة، نمو ميكانيزمات دفاع الأنا على حساب استراتيجيات المواجهة التكيفية، احباط اشباع حاجتي الكفاءة والانتماء تعد من بين العوامل المسببة لضعف المناعة النفسية. (عذاب، 2022)

وعليه ترى الباحثة أن الخصائص الشخصية مثل التفاؤل، والانفتاح على التجربة، وغيرها من الخصائص الايجابية تلعب دورا هاما في تحديد مستوى المناعة النفسية، اذ ان الأفراد الذين يتمتعون بسمات شخصية إيجابية يكونون عادة أكثر قدرة على التعامل مع الضغوط بشكل فعال.

9-2-العوامل الاجتماعية والبيئية:

تشكل البيئة المحيطة بالفرد شبكة دعم حاسمة تؤثر بشكل مباشر على قدرته على الصمود النفسي. ولعل من أقوى العوامل الاجتماعية الداعمة للمناعة النفسية حسب (الشريف، 2016) هو الدعم الاجتماعي، حيث يعمل كعازل للضغوط، ويوفر شبكة أمان لدى الأفراد، ويزيد من قدرتهم على المقاومة والتغلب على الإحباط ويساعدهم على حل مشكلاتهم، ويسهم في توافقهم الإيجابي وتموهم الشخصي، فالدعم الاجتماعي يحمي الفرد من الآثار السلبية الناتجة عن الأحداث الضاغطة أو يقلل من حدة هذا الأثر. (العكيلي، 2017). وعليه فان الأفراد الذين يمتلكون شبكة دعم قوية من الأسرة والأصدقاء يكونون أكثر قدرة على التعامل بشكل ايجابي مع الأزمات.

كما ان جودة العلاقات الاجتماعية والتفاعلات مع الآخرين تلعب دورا كبيرا في تعزيز المناعة النفسية أي ان العلاقات الاجتماعية الايجابية التي تتسم بالحب، والقبول، والتشجيع، والمساندة تساهم في بناء الشعور بالانتماء والأمان والدعم العاطفي، مما يعزز القدرة على التعامل مع الضغوط لدى الأفراد ككائنات اجتماعية.

ويلعب الاستقرار الأسري والاجتماعي دورا مهما في التقليل من التعرض للضغوط المزمنة، ويوفر بيئة آمنة لتعلم آليات التكيف الصحية. على العكس، فإن الافراد الذين يواجهون ضغوطا اقتصادية واجتماعية قد يكونون أكثر عرضة لضعف المناعة النفسية.

ووفقا لـ (Oláh et al., 1995)، فإن المناخ الاسري الذي يدعم الاستقلالية ويراعي متطلبات الجميع ويخلق لديهم الشعور بالامان يساهم بشكل كبير في النمو الأمثل للأبناء وتعزيز مناعتهم النفسية خاصة في مرحلة المراهقة. كما تلعب السمات الشخصية الوقائية للاباء مثل الذكاء العاطفي المرتفع، الضمير الحي، الانفتاح على التجارب، الثبات الانفعالي وتنظيم الذات، التفكير الإيجابي، المثابرة ضبط الذات، التزامن، التحكم في الاندفاعية... الخ دورا مهما في تقوية ودعم المناعة النفسية لدى الأبناء والتي تتجلى من خلال سلوك الوالدين وتنتقل للأبناء عن طريق التنشئة الاجتماعية.

كما نجد ان الاسرة التي تعطي أهمية خاصة للوازع الديني تساعد على تقوية المناعة النفسية لدى الابناء فالإيمان بقضاء الله وقدره وإتباع تعليماته تجعل الإنسان يتحرر من الخوف والقلق، ويكون أكثر تقبلا للضغوط والمصاعب. (الشريف، 2016)

وقد أكدت نتائج دراسة الجزار (2018) أن الترابط الأسري والدفع الوالدي وتوفير المناخ الامن الذي يضمن إشباع الحاجات النفسية للأبناء عوامل تساهم بشكل فعال في تقوية المناعة النفسية لدى الأبناء، وأن الصراعات النفسية والرغبات المكبوتة والحرمان الأبوي عوامل تؤدي لانخفاض المناعة النفسية لدى الأبناء. فنجد أن المراهقين الذين نشأوا في ظروف بيئية مضطربة وتتصف بالعنف يتسمون بمناعة نفسية أقل لأنهم يشهدون ضغطا أكثر في حياتهم اليومية. (Lapsley & Hill, 2010)

وعليه يتضح ان المناعة النفسية كنظام متعدد الابعاد يتأثر بعدد من العوامل الشخصية الداخلية، والخارجية الاجتماعية، والبيئية، حيث ان التركيز على فهم هذه العوامل يمكن أن يساعد في تطوير استراتيجيات فعالة لتعزيز المناعة النفسية لدى الأفراد، مما يساهم في تحسين قدرتهم على التعامل مع الضغوط والتحديات في حياتهم اليومية.

10- النماذج النظرية المفسرة للمناعة النفسية:

تعددت اتجاهات الباحثون والمنظرون اختلفت وفي تناولها لمفهوم المناعة النفسية، ومن اهم تلك الاتجاهات نذكر:

10-1- نموذج (Gilbert et al., 1998)

يرى جلبرت وزملائه (1998) Gilbert and al أن المناعة النفسية لدى الفرد تعمل وفق عدة مراحل في التعامل مع الآثار السلبية للأحداث والضغوطات الحياتية، مستخدمة مجموعة من الاستراتيجيات والآليات المعرفية المتنوعة للتخلص من المشاعر السلبية الناتجة من توقعات الأحداث السلبية، حيث تبدأ هذه الآثار السلبية عند الفرد من توقعاته للآثار والأحداث المستقبلية غير الصائبة أو المبالغ فيها، والتي تحدد شكل الحالة الوجدانية لديه، فتظهر دائرة التعامل مع تلك التوقعات المبالغ فيها من طرف نظام المناعة النفسية للوصول إلى الاستقرار النفسي لدى الفرد وهذا يتضح كما يلي: أولاً يتم تعرض الفرد لحدث سلبي ومن ثم ينتج في بعض الحالات توقعات سلبية مبالغ فيها لآثار الحدث لديه، مما يؤدي الى استجابة انفعالية قوية قد تصل إلى التطرف في ذروة الحدث، ومن ثم يبدأ ظهور بعض العمليات اللاشعورية التي تكون مضادة للحدث مثل: التجاهل، التحويل، إعادة صياغة المعلومات، وبعد ذلك يتم استيعاب واحتواء الحدث، لكن مع بقاء خبرة سلبية وللتعامل مع هذه الخبرة السلبية يتم استخدام استراتيجيات معينة مثل: تعزيز الذات، التخيل الإيجابي، النزعة الذاتية، استنتاج الدوافع، الحد من التنافر، وهذا بدوره يؤدي الى تعديل الخبرة السلبية وتكيف الذات معها، والتي تعمل بشكل منظم وتلقائي في التخفيف من المشاعر السلبية الناتجة عن تلك الخبرة السلبية، ومن ثم مواصلة الحياة بشكل توافقي وصحي أكثر.

10-2- نموذج (Oláh, 1996, 2006)

يندرج نموذج اولاه ضمن النظريات الكبرى لعلم النفس الإيجابي الذي يركز على دراسة الفضائل ونقاط القوة عند الانسان، والتي تسهم في رفاهية الفرد وتجعل الحياة ذات معنى وقيمة. ويعد نموذج (Oláh, 1996) أحد أبرز النماذج الأساسية والشاملة التي تناولت مفهوم المناعة النفسية بشكل مباشر. ويشير (Olah, 2006) بان هناك نظام وقائي متكامل من العوامل المعرفية والسلوكية والتحفيزية المتداخلة والتي تتفاعل فيما بينها لتشكل ما يسمى بالنظامي المناعي النفسي، والذي يمكن الفرد من التعامل مع عوامل الخطر النفسية ويعزز الصحة النفسية والرفاهية والنمو الصحي السليم، ولذلك فالمناعة النفسية هي التي تجعل الفرد أكثر قدرة وصلابة في مواجهة الصعوبات والمشاكل والأمراض والتحديات والضغوطات المختلفة التي تعترضه في حياته اليومية.

ولذلك وجد (Olah، 2000) ان الأشخاص الأكثر صموداً وقوة من السهل أن يلزموا أنفسهم بما يفعلونه ويعتقدون في قدرتهم على التحكم في الأحداث والضغوط، وينظرون للتغير على انه تحد طبيعي يسمح لهم بالنمو، وعند إدراكهم الأحداث والضغوط يمكنهم اتخاذ القرارات المناسبة.

ويقسم أولاه هذا النظام إلى ثلاثة أنظمة رئيسية تعمل بشكل متكامل تتضمن 16 بعداً فرعياً، يؤكد نموذج أولاه على أن هذه الأنظمة الفرعية تعمل بشكل متكامل لتمكين الفرد من التعامل مع الضغوط النفسية بفعالية، مما يعزز قدرته على الشفاء والتعافي.

وقد استفاد أولاه في نظريته من الجوانب الايجابية التي تمتلكها النفس الإنسانية، وأشار الى ان الامكانيات ونقاط القوة الإيجابية في الشخصية لدى الانسان هي التي تعزز المناعة النفسية لديه، لذلك يجب التركيز عليها بدلاً من التركيز على نقاط الضعف.

وتتشكل المناعة النفسية عند الإنسان حسب (Olah, 1995) منذ اللحظات الأولى أي في فترة الطفولة، وتنمو وتتطور شيئاً فشيئاً وتتعزيز من خلال الدعم البيئي سواء كان دعم مادي أو معنوي، أسرى أو مجتمعي. كما يرى (Olah, 1996) انها يمكن ان تتشكل في مراحل تالية من العمر لأنها قوة كامنة داخل النفس البشرية. (النعمي واخرون، 2020)

10-3- نموذج (Kagan, 2006)

يرى كيجان (2006) أن المناعة النفسية هي عبارة عن عملية ترشيح وفترة للرسائل العاطفية والمشاعر الناتجة عن مواجهة المواقف والاحداث اليومية، بحيث تساعد الفرد في إجراء عمليتي التقييم والتقويم لردود الأفعال اتجاه تلك المواقف، حيث يبدأ ظهور بعض الاستجابات العاطفية الجديدة، ومن هنا يبدأ عملها من خلال تقييم هذه الاستجابات وتمييزها وتحديد ما هي الاستجابة الضارة أو المفيدة أو المحايدة من بينها، وبعد ذلك يتم تقويمها، وذلك بمحاولة استبدال الاستجابة العاطفية السلبية بأخرى إيجابية، وهذا بطبيعة الحال يركز على الموارد المعرفية، وطريقة استخدامها لدى الفرد لكي يصل لإدراك رد الفعل المناسب للموقف، ومن ثم عملية تقويمية لرد الفعل. (أبو سمهدانة، 2020)

وعليه حسب (Elizabeth, 2019) فان نظام المناعة النفسية يؤدي وظيفته ويجعل الفرد يدرك النتائج ويسمح بتقييم ردود الأفعال والاستجابات العاطفية الجديدة وتمييزها، وهنا يتم إدراك الفعل والتقييم ويصبح محدد الردود مختلف بالمرات القادمة، وهذا ما يسمى بالطبيعة التعزيزية او النمائية لنظام المناعة النفسية، وهذه العملية تعطي الفرد القدرة على التواجد في كل من المناطق الخطرة والأمنة، أي وصوله إلى درجة حماية وتكيف عالية. (خان، 2022)

10-4- نموذج (Barbanell, 2009)

يعتمد باربانيل (Barbanell, 2009) على مبدأ فرويد القائم على ميكانيزمات الدفاع، حيث يعتبر ان اللاوعي لديه القدرة على قمع وحجب المشاعر المؤلمة الناتجة عن الأحداث السلبية، خاصة تلك التي تعود الى مرحلة الطفولة المبكرة وذلك بعيدا عن مساحة الوعي ولو بصفة مؤقتة، وذلك من اجل تخفيف الألم وحماية الفرد من إدراك الذكريات المؤلمة والمشاعر غير السارة المرتبطة بها، كما يزيد ذلك من فرص التعلم من الخبرات السابقة، مما يعزز التعافي منها عن طريق تغليب الجوانب الايجابية على الجوانب السلبية ويفسح المجال أمام هذه المشاعر الايجابية لتتوسع وتنتشر حتى تتم عملية التكيف، فجهاز المناعة النفسية يكون بمثابة القدرة الطبيعية للجانب الإيجابي من اللاوعي لتحويل المشاعر السلبية إلى مشاعر إيجابية للوصول إلى التكيف. (الشريف، 2016)

لقد فسرت النماذج النظرية المختلفة مفهوم المناعة النفسية من زوايا متعددة، مما أثرى فهمنا لهذه القدرة البشرية المعقدة. وتتفق معظم هذه النماذج على ان المناعة النفسية هي قدرة الفرد على التعامل مع الضغوط والتحديات وتعزيز الصحة النفسية، حيث حاولت دمج العديد من المفاهيم النفسية الأخرى ضمن إطار واحد لتفسير المناعة النفسية بشكل متكامل. كما تظهر هذه النماذج أن المناعة النفسية ليست مجرد غياب للمرض أو الاضطراب، بل هي حالة إيجابية من الرفاهية والقدرة على الازدهار والنمو في مواجهة الشدائد. ومع ذلك، تختلف هذه النماذج في تركيزها على المكونات والعوامل التي تشكل هذه المناعة، كما ان هذه النماذج لا تقدم فقط تعريفات مختلفة للمناعة النفسية، بل توفر أيضا أطرا لفهم كيفية عمل المناعة النفسية وكيف يمكن تعزيزها لدى الأفراد والمجتمعات.

ويعتبر نموذج (Oláh, 1996, 2000) من النماذج الشاملة التي تقدم نظرة واسعة وفهم أعمق للمناعة النفسية كنظام متكامل ومعقد من الموارد المعرفية، الدافعية، والسلوكية للشخصية والمتفاعلة فيما بينها لتمكين الافراد على التعامل بفاعلية مع الضغوط والتحديات، ولذلك تم تبني نموذج اولاه في الدراسة الحالية.

خلاصة الفصل

حاولنا في هذا الفصل تسليط الضوء على أحد أهم المفاهيم وأكثرها فعالية في التعامل مع ضغوط الحياة، والتي نادى بها علم النفس الإيجابي الحديث، ألا وهي المناعة النفسية، إذ تعتبر المناعة النفسية من خلال أدوارها التي تلعبها بمثابة الحصن المنيع ضد مختلف التأثيرات السلبية للمواقف المهددة للصحة النفسية لدى الفرد، لا سيما في ظل الضغوط المتزايدة التي يشهدها عالمنا سريع التطور.

الفصل الثالث

التكيف المدرسي

تمهيد

أولاً: التكيف

- 1- مفهوم التكيف
- 2- بعض المفاهيم المتعلقة بالتكيف
- 3- خصائص التكيف
- 4- مظاهر التكيف
- 5- بعض النماذج النظرية المفسرة للتكيف
- 6- مجالات التكيف

ثانياً: التكيف المدرسي

- 1- تعريف التكيف المدرسي (Adaptation Scolaire)
 - 2- مظاهر السلوك التكيفي للتلميذ
 - 3- العوامل المؤثرة في التكيف المدرسي
 - 4- أبعاد التكيف المدرسي
 - 5- قياس التكيف المدرسي
 - 6- بعض مشكلات التكيف المدرسي المؤدية لتدني التحصيل الدراسي
- خلاصة الفصل.

تمهيد

تسعى المدرسة بشكل جوهري لإعداد المتعلم لتحقيق النجاح على الصعيدين الشخصي والاجتماعي، وتأهيله ليكون قادراً على الاندماج الفعال في محيطه الاجتماعي والتكيف مع متطلبات بيئته، حيث يعد هذا الأخير من أهم مظاهر الصحة النفسية، ولهذا يكتسي هذا المفهوم أهمية بالغة وخاصة في المجال المدرسي. انطلاقاً من أهمية هذا المفهوم، ولفهم معنى التكيف بشكل عام والتكيف المدرسي على وجه الخصوص تتطرق الباحثة في هذا الفصل لمفهوم التكيف العام، بعض المفاهيم المتعلقة به، خصائصه، مظاهره، أهم النظريات المفسرة له ومجالاته، ثم تناول مفهوم التكيف المدرسي بشيء من التخصيص، مظاهر السلوك التكيفي للتلميذ، العوامل المؤثرة في التكيف المدرسي، أبعاده، قياسه، وبعض مشكلات التكيف المؤدية لتدني التحصيل الدراسي للتلميذ، وذلك من خلال مراجعة تحليلية في التراث النظري لهذا الموضوع الحيوي.

أولاً: التكيف

1- مفهوم التكيف:

يعد البيولوجيون أول من استخدم مصطلح التكيف (adjustment) والذي كان حجر الزاوية في النظرية التطورية لتشارلز داروين (1859)، وقد تم اعتباره الانطلاقة الأساسية لفهم السلوك البشري، حيث تميل الكائنات الحية إلى تغيير سلوكها استجابة لتغيرات البيئة، فعندما يطرأ تغير على البيئة التي يعيش فيها الكائن، فإنه يعدل سلوكه وفقاً لهذا التغيير مثال ذلك تغيير الإنسان لباسه ليناسب الفصل والمناخ، ثم تطور هذا المفهوم ليحمل مقصود قدرة الفرد أو الكائن الحي على التوائم مع صعوبات وأخطار العالم الطبيعي، حيث تمثلت هذه العملية في سعي الفرد الدائم للتوفيق بين مطالبه واحتياجاته وظروف البيئة المحيطة به التي قد تكون مصدراً من مصادر الإعاقة في عدم إشباعه لحاجاته البيولوجية والنفسية والاجتماعية والعقلية والفكرية (عبد العزيز والمطيري، 2004، كما ورد في الاشهب، 2021).

وقد تعددت وجهات نظر العلماء لمصطلح التكيف -ولم يصلوا إلى اتفاق حول معناه -فمعنى هذا أن المصطلح يختلف باختلاف الرؤى والاتجاهات والتخصصات وحتى الخلفيات النظرية والفلسفية، فالتكيف في علم النفس يعبر عن تلك العملية الديناميكية المستمرة التي يهدف بها الفرد إلى أن يغير سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقاً بينه وبين البيئة، وبناء على ذلك الفهم نستطيع أن نعرف هذه الطاهرة بأنها القدرة على تكوين العلاقات المرضية بين المرء وبيئته، والبيئة هنا تشمل كل المؤثرات والامكانيات والقوى المحيطة بالفرد، والتي لها ثلاثة أوجه وهي البيئة الطبيعية والمادية، البيئة الاجتماعية والفرد ومكوناته واستعداداته وميوله وفكرته عن نفسه (فهيم، 1978، 11).

أما التكيف في التربية، فنجد أن التربية أساساً هي عملية توافق أو تكيف، وهي عبارة عن عملية نمو حي، كما أنها عبارة عن عملية تفاعل بين الفرد وبيئته الاجتماعية، وأن هدف التربية القريب هو تحقيق التوافق أو التكيف بين الكائن الصغير والقيم والاتجاهات التي تفرضها البيئة تبعاً لدرجة التطور المادي والروحي، أما أهداف التربية البعيدة فتتفرع إلى تعميم خبرات الطفل ومساعدته دائماً على توسيع آفاقه الاجتماعية من الأسرة إلى المدرسة ومن المدرسة إلى المجتمع (نفس المرجع، 117).

وعلة العموم فإن التربية في جوهرها تقوم على تعليم الإنسان مجموعة من الأساليب والطرق لمواجهة ضغط الحاجات والدوافع الداخلية وعلى تعليم الإنسان تحمل الاحباطات الناجمة عن عدم إشباع الدوافع أو عن عدم التأثير في البيئة الخارجية. (رضوان، 2009، كما ورد في الاشهب، 2021).

و كثيراً ما نستعمل كلمة التكيف في علم الاجتماع عند دراسة تكون العصابات والزمير، وعلاقة الأفراد مع الجماعة، أو علاقة الجماعات الصغيرة مع بعضها أو مع الجماعات الكبيرة، فقبول الأفراد أو الجماعات (طوعاً أو كرهاً) ما تقول به الجماعة الكبيرة أو تشير به هو عملية تكيف، وقبول الطفل تدريجياً ما يطلب منه في البيت أو المدرسة تكيف، وكذلك الأمر في تكيف المهاجر من بيئة اجتماعية إلى بيئة اجتماعية أخرى جديدة عليه، وأن عدداً غير قليل من الدراسات الاجتماعية قد جعل من هذا التكيف موضوعاً له حين اهتم بدراسة اللاجئين أو دراسة التميز العنصري. (شلالى، 2022)

ومما زاد من الخلط في هذا المصطلح هو اقترانه في كثير من البحوث بمصطلح التوافق خاصة عند الترجمة إلى العربية، فكثيراً ما استخدم مفهوم التوافق والتكيف على أنهما مترادفان.

أ - لغة:

يرى عاطف الأبحر " (1984) أن كلمة to adapt تعني "يكيف، يهيأ، يتكيف، يتهيأ". (شلالى، 2022)

بينما يرى فهمي ان التكيف لغة هو كلمة تعني: "التالف، التقارب، واجتماع الكلمة، وهو نقيض التنافر والتصادم". (فهمي، 1978، 11)

وربما كان أحد أسباب غموض هذا المصطلح هو الخلط بين المفاهيم، ففي اللغة الإنجليزية نجد الكلمات: (Adjustment-Conformity-Accommodation-Adaptation)

وفي اللغة العربية نجد الكلمات: (توافق، تكيف، تلاوم، مسايرة، مجارة).

ب- اصطلاحاً:

يعد التكيف مفهوم معقد، حيث تعددت واختلفت الاتجاهات النظرية في تناوله وتحديد تعريفه باختلاف الخلفية العلمية للعلماء والباحثين، وهو مصطلح بيولوجي في الأصل يصف العمليات الحيوية التي من خلالها تتأقلم الكائنات الحية مع مناخ أو بيئة معينة، ليمتد بعد ذلك الى الحقل الإنساني، وعليه وانطلاقاً من المفهوم النفسي الاجتماعي للتكيف سوف نأتي على ذكر جملة من التعاريف الأجنبية والعربية لا على سبيل الحصر لكن استناداً لاختلاف اتجاهها:

لقد كان (Arkoof, 1968) من أوائل من عرف التكيف بشكل علمي على أنه "تفاعل الشخص مع بيئته". (راشد، 2011، 706)

ووفقاً لـ (Shaeffer, 1955) فإن " التكيف هو العملية التي من خلالها يحافظ الكائن الحي على التوازن بين احتياجاته والظروف التي تؤثر على إشباع هذه الاحتياجات ". (Naz, 2023)

كما اتفق Craw and Craw على أن التكيف يعبر عن مدى قدرة الفرد على التلاؤم مع الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه في الوقت الذي يستطيع فيه أن يقيم علاقات منسجمة مع الظروف والمواقف والأشخاص الموجودين في البيئة المحيطة.

اما (Eysenck and Arnold (1978 فيعرفان التكيف بأنه حالة من الاشباع التام لحاجات الفرد من جهة ومتطلبات البيئة من جهة أخرى، والوصول للتناغم التام بين الفرد والهدف والبيئة الاجتماعية والمادية. (شلالى، 2022، 7)

بينما يعرفه coudray على انه عبارة عن توازن علائقي بين الفرد ونفسه وبين الفرد والجماعة. (خيزر، 2020، 127)

ويشير زهران (1995) الى أن التكيف هو "عملية ديناميكية مستمرة، تتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل، حتى يحدث التوازن بين الفرد وبيئته". (شلالى، 2022، 7)

في حين عرفه أحمد عزت راجح بأنه "حالة من التواءم والانسجام بين الفرد وبيئته، تظهر في قدرته على اشباع أغلب حاجاته، وتصرفه بشكل مرضي إزاء مطالب البيئة المادية والاجتماعية، حيث يتضمن التكيف قدرة الفرد على تغيير سلوكه وعاداته عندما يواجه موقفاً جديداً أو مشكلة مادية أو اجتماعية أو خلقية أو صراعاً نفسياً مع تغيير يناسب الظروف الجديدة". (شلالى، 2022، 7)

من خلال هذا التعريف نلاحظ ان عملية التكيف تتضمن أربع عناصر اساسية:

- حاجة أو دافع في شكل حافز قوي ومستمر.
 - إحباط أو عدم تحقيق هذه الحاجة.
 - نشاط متنوع أو سلوك استكشافي مصحوب بجل المشكلات.
 - بعض الاستجابات التي تزيل أو على الأقل تقلل من المحفز المبدئي وتتم عملية التكيف.
- ويعرف الرفاعي (1982) عملية التكيف بأنها "مجموعة ردود الفعل التي يعدل بها الفرد بناءه النفسي أو سلوكه ليستجيب لشروط محيطية محدودة أو خبرة جديدة".

كما يشير مصلح أحمد صالح إلى أن حالة التكيف ليست ثابتة، ذلك لأن التغير الذي هو طبيعة المجتمعات لا يلبث أن يطرأ على حالة التكيف هذه، مما يستدعي من الفرد أو الجماعة أن يسعي لإعادة التكيف من جديد، مع متطلبات التغير. (الاشهب، 2021، 11)

وتذكر الشيخ نقلاً عن Aleen أن التكيف في علم النفس يشير إلى فهم الإنسان لسلوكه وأفكاره ومشاعره بدرجة تسمح برسم استراتيجية لمواجهة ضغوط ومطالب الحياة اليومية (ناصر، 2006، 23).

كما عرفته المطيري (2005) بأنه " محاولات الفرد النشطة والفعالة التي يبذلها خلال مراحل حياته المختلفة لتحقيق التوافق والتلاؤم والانسجام مع بيئته بحيث يساعده هذا التوافق على البقاء والنمو وأداء دوره ووظيفته الاجتماعية بصورة طبيعية". (المطيري، 2005، 167)

من خلال التعاريف السابقة نلاحظ ان السيكلوجيين يميلون إلى النظر لمفهوم التكيف من زاويتين:

- باعتباره عملية نفسية مستمرة تتضمن كل تلك الجهود والتعديلات السلوكية التي يقوم بها الفرد للتعامل مع الضغوطات والتغيرات الحاصلة في بيئته الطبيعية والمادية والاجتماعية، وذلك سعياً منه لتلبية احتياجاته بما يتلائم والبيئة التي يتواجد ضمنها.

- باعتباره كنتيجة لمجموعة من العمليات والتفاعلات بين الفرد وبيئته، والتي يسعى الفرد للوصول إليها بحيث تتحدد من خلال تناغم بين متطلباته من جهة ومتطلبات بيئته من جهة أخرى.

مما سبق يمكن القول ان التكيف عملية ديناميكية مستمرة، يقوم بها الفرد بهدف اشباع حاجاته ودوافعه بشكل يتماشى مع متطلبات البيئة التي يعيش فيها، وذلك من اجل الحفاظ على بقاءه وشعوره بالأمن داخل هذه البيئة، فينعكس ذلك على شعوره بقيمة ذاته مما يمكنه من إقامة علاقات جيدة مع ذاته ومحيطه، وكل هذا يجعل من التكيف مظهراً مهماً من مظاهر الصحة النفسية.

2- بعض المفاهيم المتعلقة بالتكيف:

2-1- علاقة التكيف بمفهوم الحاجة والدافع:

تعرف الحاجة على أنها عبارة عن توليفة من النقص في المتطلبات الجسمية والمتعلمة، فهي تظهر مثلاً حينما تحرم خلية في الجسم من الغذاء أو الماء أو غيره أو حينما يتم حرمان الشخصية الانسانية من الأشخاص المقربين، وبهذا يستخدم مفهوم الحاجة للدلالة على الحالة الفسيولوجية للخلايا الناجمة عن الحرمان. (بني يونس، 2015، كما ورد في الاشهب، 2021).

يرى موراي أن الحاجة مكون افتراضي وهي لها أساس فسيولوجي وتشتمل على قوى فسيولوجية كيميائية في المخ الذي ينظم ويوجه كل القدرات العقلية والادراكية لدى الفرد، وتتبع الحاجات من المناشط الداخلية مثل: الجوع والعطش أو من الأحداث في البيئة المحيطة.

وسواء أكان هذا المصدر وذاك فان الحاجة تؤدي الى حدوث توتر لدى الكائن الحي لذا يرغب في تخفيف هذا التوتر لإرضاء هذه الحاجة، فالحاجة تحفز وتوجه السلوك (ربيع، 2017، كما ورد في الاشهب، 2021).

وتقسم هذه الحاجات والمطالب الى حاجات داخلية أو حاجات أولية تتمثل في تلك الحاجات العضوية والفسولوجية، وحاجات خارجية أو ثانوية تتمثل في الحاجات النفسية الاجتماعية أو الحاجات الذاتية (الشخصية)، وقد حدد موراي 20 حاجة للإنسان من بينها الحاجة للإنجاز والحاجة للشعور بالانتماء.

أما الدافع فهو بدوره عبارة عن تكوين فرضي يستدل عليه من سلوك الكائن، وبالتالي يستخدم مفهوم الدافعية لتحديد اتجاه السلوك وشدته، وعليه فإن كل واحد منا يكون على وعي بمختلف دوافعه ومقاصده السلوكية... وبهذا يمكننا اعتبار الدافع نوعاً فعالاً من العادات أو سلوكاً متعلماً ذا فاعلية (ملحم، 2015، كما ورد في الاشهب، 2021)

وقد أشار العلماء إلى كون أهم الشروط التي تحقق التكيف، أن تكون البيئة التي يعيش فيها الفرد من النوع الذي يساعد على اشباع حاجاته المختلفة، لأنه إذا لم يتمكن من اشباع هذه الحاجات بسبب تعرضه لعوامل الاعاقة والاحباط فإن ذلك يؤدي عادة الى نوع من الاختلال في التوازن، في حين يؤدي اشباع الحاجات الى حصول عملية التكيف الذي يحقق له الاستقرار النفسي (فهيم، 1995)

كما يشترط لتحقيق التكيف السوي أن يتم اشباع تلك الحاجات بالطرق والأساليب السوية، وقد ثبت أن ما يحدد النشاط ويختار السلوك المناسب ويوجهه هو الدافع والدوافع والحوافز تجعل الفرد يستجيب لموضوعات ومواقف معينة ويهمل غيرها، كما تحدد الطريقة والأسلوب الذي يستجيب بها الفرد لتلك المواقف والموضوعات. (ملحم، 2015، كما ورد في الاشهب، 2021)

2-2- علاقة التكيف بمفهومي التوافق والصحة النفسية:

كما ارتبط مفهوم التكيف بعدة مفاهيم أخرى أهمها التوافق النفسي، حيث وصل الخلط بينهما ليس إلى حد الترادف فحسب بل إلى حد المطابقة، في حين اعتبر البعض التوافق ثمرة للتكيف، إذ يعرف Scott التوافق بأنه " القدرة العامة على التكيف، وعلى إرضاء الذات والكفاية في العلاقة بين الأشخاص، وتشمل القدرة العقلية، والتحكم بالدوافع والعواطف والمواقف مع الآخرين، والقدرة على الإنتاجية، والاستقلال الذاتي والنضج والموقف المناسب مع الذات " (العزة، 2004، كما ورد في الاشهب، 2021).

من هذا التعريف نستنتج أن التوافق يتضمن إلى جانب القدرة على التكيف القدرة على إرضاء الذات والكفاية في العلاقات مع الآخرين، بمعنى أن حدوث التكيف لا يعني بالضرورة توافق الفرد إن لم يصل إلى درجة الرضا والذي يعرفه طلعت إبراهيم لطفي بأنه " مجموعة المشاعر الوجدانية الايجابية التي يشعر بها الفرد تجاه عمله أو وظيفته، والتي تعبر عن مدى الإشباع الذي يحققه العمل بالنسبة للفرد " (النبهان، 1995، كما ورد في الاشهب، 2021)

أي أن الفرد قد يكون متكيفا في موقف ما تكيفا دراسيا أو مهنيا أو اجتماعيا إلا أنه لا يحمل مشاعر وجدانية إيجابية تجاهه، وهو موقف كثيرا ما نتعرض له في حياتنا اليومية كنوع من المسايرة والحفاظ على البقاء، دون رغبة حقيقية في دوام الوضع إنما بحكم الضرورة، كاستمرار الحياة الزوجية بسبب الأبناء، الاستمرار في دراسة ما بسبب الحاجة أو فرص العمل.... إذ يقوم الفرد بكل متطلبات الدور وقد ينجح فيه لكن لا يصل حد الإبداع والابتكار والالذان يتطلبان الرضا.

إلى جانب التكيف فانه كثيرا ما يتم الخلط بين مفهومي التوافق النفسي والصحة النفسية، ولعل سبب ذلك يعود إلى أن التوافق النفسي يسبقه بالضرورة التكيف، كما أن التوافق النفسي الجيد للفرد يجعل منه المثال الذي يستدل به للتعريف بالصحة النفسية.

إذ تعرف الصحة النفسية بأنها "حالة ايجابية دائمة نسبيا، تتضمن التمتع بصحة العقل وسلامة السلوك، ويكون الفرد فيها متوافقا نفسيا (ذاتيا واجتماعيا) ويشعر بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين، ويكون قادرا على مواجهة مطالب الحياة، وتكون شخصيته متكاملة سوية، ويكون سلوكه عاديا، ويكون حسن الخلق بحيث يعيش في سلامة وسلام". (زهران، 2005، 9).

كما يعرف القريطي الصحة النفسية بأنها: "حالة عقلية انفعالية إيجابية، مستقرة نسبيا، تعبر عن تكامل طاقات الفرد ووظائفه المختلفة، وتوازن القوى الداخلية والخارجية الموجهة لسلوكه في مجتمع، ووقت ما، ومرحلة نمو معينة، وتمتعه بالعافية النفسية والفاعلية الاجتماعية". (نيس، 2015).

كما ان السلوك التكيفي هو أحد مظاهر الصحة النفسية، فهذه الأخيرة هي مجموعة شروط يعتبر السلوك التكيفي أحدها او دليل توفرها (شريت صبحي، 2006، كما ورد في ملال، 2017)

بحيث أن درجة الصحة النفسية عند الفرد تتوقف على مدى قدرته على التكيف في المجالات المختلفة، فكلما تعددت مجالات التكيف كان ذلك دليلا على تمتع الفرد بدرجة عالية من الصحة النفسية (الهابط، 2003، كماورد ملال، 2017)

من التعاريف الواردة للتوافق النفسي والصحة النفسية، نستنتج أن الصحة النفسية أعم من التوافق النفسي فهي حالة إيجابية مستقرة إلى حد ما وما التوافق إلا أحد مظاهرها نستدل عليها من خلاله.

وبالمقابل ومن خلال تعاريف التكيف والصحة النفسية نستنتج ان تمتع شخص ما بصحة نفسية يجعلنا نتوقع منه توفر القدرة الكافية التي تمكنه من التكيف مع ظروف الحياة المختلفة من خلال استخدام أساليب توافقية تساعده على الاستمرار في الحياة بأقصى قدر من الكفاءة. وبناء عليه، فمن المفترض أن الشخص الذي يتمتع بقدر من الصحة النفسية إذا تعرض لصعوبة ما، سيتكيف مع وضعه الطارئ دون أن

يجعل هذا الظرف معوقاً له، وسوف يتخذ أساليب توافقية تحقق الإشباع لحاجاته الذاتية وتدعمه نفسياً وتتماشى ومتطلبات بيئته المادية والاجتماعية ليصبح راضياً ومستقراً رغم ما يواجهه من صعوبات.

3- خصائص التكيف:

أشارت الأشهب (2021) إلى أن عملية التكيف تتسم بعدة خصائص نذكر منها:

- التكيف عملية إرادية ونتاج رغبة الفرد باستثناء التكيف البيولوجي الذي يتم لا إرادياً كما سبقت الإشارة له.
- غرض التكيف أن يقوم الفرد بتغيير سلوكه أو تعديله كأن يتخلى عن بعض العادات أو بعد لها لتناسب المجتمع الذي يعيش فيه حتى يتقبله.
- يتجلى التكيف بوضوح كلما واجه الفرد عائق أو عقبات جديدة يصعب عليه تجاوزها.
- تؤثر العوامل الوراثية على عملية التكيف فالمعاقين عقلياً غير قادرين على التكيف.
- تستمر عملية التكيف وتدوم مدى حياة الفرد.
- يعتبر التكيف مؤشراً على الصحة النفسية للفرد، فالشخص القادر على تحمل الإحباط وإحداث التغيرات اللازمة لذلك (التكيف) هو شخص يتسم بسمات الصحة النفسية السوية.
- عند قيام الفرد بالتكيف فإنه يشبع حاجاته وفق أساليب سوية فيخفض بذلك درجة التوتر لديه.
- وحسب (Naz, 2023) يمكن تحديد بعض خصائص عملية التكيف على النحو التالي:
- التكيف هو عملية ذات اتجاهين.
- التكيف عملية ديناميكية.
- التكيف عملية هادفة.
- التكيف عملية قابلة للتصحيح.
- التكيف عملية إيجابية.
- تعتمد عملية التكيف على القدرة العقلية والخصائص الشخصية للفرد.
- تعد عملية التكيف فردية.
- إن عملية التكيف لها حدودها أيضاً.
- تتحول حالة سوء التكيف إلى مرض نفسي بعد فترة طويلة من الزمن.

من خلال ملاحظة الخصائص المذكورة أعلاه للتكيف، يصبح من الواضح أن التكيف هو عملية ديناميكية تتأثر بعوامل مختلفة تتعلق بالشخص مثل الصحة البدنية والصحة العقلية والظروف البيئية كالظروف المادية والعمل والبيئة والأسرية وما إلى ذلك.

4-مظاهر التكيف:

هناك مجموعة من المؤشرات التي يمكن الاستدلال من خلالها على التكيف السليم للفرد، ومن أهم هذه المؤشرات نذكر:

4-1-الراحة النفسية: يؤدي التكيف السوي الى تماسك الشخصية ووحدها، وتقبل الفرد لذاته، وتقبل الآخرين له، بحيث يترتب على ذلك شعوره بالسعادة والراحة النفسية. (فهيم، 1995، 18)

ولا نعني بالراحة النفسية عدم وجود عقبات أو مواقف تقف في وجه اشباع الفرد لحاجاته المختلفة، أو تحقيقه للأهداف التي حددها لنفسه، وإنما الشخص الذي يتمتع بالصحة النفسية هو ذلك الانسان القادر على مواجهة تلك العقبات وحل ما يواجهه من مشكلات بطريقة سوية ترضيه ويتقبله المجتمع الذي يعيش فيه. لذا فان من سمات الفرد المتمتع بالصحة النفسية قدرته على الصمود أمام الازمات والشدائد، دون أن يختل توازنه أو يتشوه تفكيره، ودون أن يلجأ إلى أساليب ملتوية (غير سوية لحل مشكلاته كنبات الغضب والعدوان أو الاستسلام لأحلام اليقظة). وحسب فهيم (1995) فان درجة احتمال الاحباط من أهم السمات التي تطبع شخصية الفرد القادر على التكيف والمتمتع بالصحة النفسية عن سواه.

4-2- الكفاية في العمل: تعتبر قدرة الفرد على العمل والانتاج والابتكار والنجاح دليلاً على تكيف الفرد مع محيط عمله، ولأن الفرد الذي يزاول مهنة أو عملاً معيناً يرتضيه، وتتاح له الفرصة فيه لاستغلال قدراته وإمكاناته وتحقيق ذاته فإن ذلك يحقق له الرضا والسعادة ويجعله متكيفاً مع هذا العمل (الخالدي والعلمي، 2009، كما ورد في الاشهب، 2021). كما أن من المسلمات في علم النفس أن الاستقرار النفسي ومدى ما يتمتع به الفرد في عمله من تكيف، يؤديان الى زيادة انتاجيته.

ويشير فهيم (1995) الى أن نقص الكفاية في العمل هو دلالة لما يعانيه الفرد من حالات الضيق والاضطراب النفسي، التي تعيق قدرته على العمل بالمستوى الذي تسمح به قدراته وإمكانياته.

4-3- المرونة والاستفادة من الخبرات السابقة: فالشخص السوي لديه القدرة على التكيف والتعديل والتغيير بما يتناسب مع الموقف حتى يحقق التوافق، وقد يحدث التعديل نتيجة لتغيير طرأ على حاجات الفرد أو أهدافه أو بيئته، كما أنه يعدل من سلوكه بناء على الخبرات السابقة، ولا يكرر أي سلوك سبق له وأن اختبر فشله، لأن ذلك لا معنى له. فالشخص غير المرن لا يتقبل أي تغيير قد يطرأ على حياته؛ لذا

فان توافقه وعلاقته بمن حوله يختلان إذا ما انتقل الى بيئة جديدة تختلف عن البيئة التي اعتاد عليها وأسلوب الحياة الذي ألف ممارسته، فيشكل هذا التغيير مواقف ضاغطة لديه ولأنه يفتقد للمرونة والقدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة يعجز عن التكيف لأن تكيف الفرد مع المواقف الضاغطة مرهون بما إذا تضمنت المواقف الضاغطة مطالب عند حدود قدرة الشخص ولو استطاع تحقيقها يحدث التكيف. (عبد العزيز، 2010، كما ورد في الاشهب، 2021).

4-4- الاعراض الجسمية: في بعض الاحيان يكون الدليل الوحيد على سوء التكيف هو ما يظهره الفرد من أعراض جسمية مرضية. فالطب السيكوسوماتي (النفسجسدي) يؤكد أن كثيرا من الاضطرابات الفيزيولوجية تكون ناجمة أساسا عن اضطرابات في الوظائف النفسية. ومن أمثلة هذه الأمراض السيكوسوماتية ارتفاع ضغط الدم، الذي يرجع إلى ما يملأ نفس الفرد من مشاعر الضيق والعوان والبغضاء المكبوتة" (فهيم، 1995).

وتؤكد الدراسات أن للعوامل النفسية والاجتماعية أثرا كبيرا على الصحة النفسية للأفراد، وأن ما قد يظهر على شكل اضطرابات جسمية قد يكون دليلا على ما يعانيه الفرد من اضطرابات نفسية، الأمر الذي يدل على فشله في احداث تكيف سوي.

4-5- الاتزان الانفعالي: مع نمو الإنسان تنمو معه وتتشكل مجموعة من السمات ذات الثبات النسبي ويمكن أن نلاحظها من خلال المواقف الحياتية كما يمكن قياسها، ومن بين هذه السمات نجد الاتزان الانفعالي ويقصد به قدرة الفرد على السيطرة على انفعالاته المختلفة والتعبير عنها حسب ما تقتضيه الظروف، وبشكل يتناسب مع المواقف التي تستدعي هذه الانفعالات. كما أن ثبات الاستجابة الانفعالية في المواقف المتشابهة يعد مؤشرا على الاستقرار الانفعالي والصحة النفسية للفرد، في حين أن الانفعالات المتباينة على المواقف المتشابهة دليل على الاضطراب الانفعالي له.

4-6- الاحساس بإشباع الحاجات النفسية: يشعر الفرد المتكيف بأن حاجاته الأولية والثانوية مشبعة؛ مما يولد لديه احساسا بالارتياح والأمن والقدرة على الانجاز، كما يشعر بالحرية والانتماء، أما إذا أحسن الفرد بعدم الاشباع فانه سيعاني من تبعات سوء التكيف.

4-7- الامتثال للقيم والتمسك بالأخلاق الحميدة: يتحلى الفرد المتكيف والمتمتع بالصحة النفسية بمجموعة من القيم الانسانية كالصدق، الأمانة، الوفاء والإخلاص الرحمة، الايثار، التعاطف.... وكذلك القيم الفلسفية كالنظرة الشاملة للكون والالتزام بفلسفة معينة يسير وفق منهجها وغيرها من القيم والتي تظهر

في سلوكه وتصرفاته اليومية، وفي تعامله مع الآخرين، وهذه القيم والأخلاق الفاضلة تعتبر سمة من سمات الشخصية المتكيفة. (الاشهب، 2021)

4-8- مفهوم الذات: يعد مفهوم الفرد حول ذاته حجر الأساس الذي تقوم عليه شخصيته وعاملا أساسيا في تكيفه الشخصي والاجتماعي، حيث يقصد بمفهوم الذات كل ما يحمله الفرد عن نفسه من مشاعر ومعتقدات واتجاهات وأفكار، وما يتصف به من خصائص شخصية من الناحية الجسمية والعقلية والاجتماعية (مبارك، 2008). لذا فانه كلما عرف الانسان نفسه معرفة صحيحة وأدرك حقيقة قدراته واستعداداته وميولاته ورغباته وقام بتقييمها وتوجيهها الوجهة الصحيحة ساهم ذلك في تكيفه.

بالمقابل، فان الفرد يكون مفهومه حول ذاته من خلال تفاعله مع كل ما يحيط به من أفراد وأحداث يمر بها؛ ويبنى أحكامه حول شخصيته تبعا لخبرات النجاح والفشل التي يعيشها، والشخص الذي يحمل مفهوما ايجابيا حول ذاته يكون الأكثر قدرة على التكيف عكس الذي يحمل مفهوما سلبيا حول ذاته.

4-9- الأهداف الواقعية: من مظاهر تكيف الفرد أن يتمتع بمستوى طموح واقعي واختياره أهداف واقعية تتناسب مع ما يمتلكه من قدرات واستعدادات وامكانيات تؤهله لتحقيق هذه الأهداف بدلالة ما تسمح به البيئة المحيطة، على عكس الانسان الذي يحدد لنفسه أهدافا لا يستطيع تحقيقها مما يعرضه لخبرات الفشل والاحباط والصراعات النفسية والتي تجعله بعيدا عن تحقيق التكيف الذي ينشده.

4-10- ضبط الذات وتحمل المسؤولية: الشخص السوي والقادر على احداث التكيف، هو ذلك الشخص القادر على ضبط ذاته والتحكم فيها وفي انفعالاته تجاه مختلف المواقف التي تواجهه في حياته اليومية، كما يستطيع التحكم في حاجاته ورغباته فيختار من هذه الحاجات ما يقع امر اشباعها ضمن قدراته وما تسمح به بيئته، ويقوم بتأجيل أو تغيير تلك التي يستحيل تحقيقها؛ وكلما زادت قدرة الانسان على ضبط ذاته كلما قلت حاجته إلى مصادر ضبط خارجية؛ فالشخص المتكيف والمتمتع بالصحة النفسية يعتبر نفسه مسؤولا عن أعماله ومستعدا لتحمل نتائج قراراته وأفعاله. (الاشهب، 2021)

ولعل أهم الصفات الهامة للشخصية السوية هي شعور الفرد بالمسؤولية في شتى صورها سواء نحو نفسه أم نحو أسرته أو نحو مؤسسته أو نحو رفاقه أو نحو جيرانه أو نحو مجتمعه أو نحو الإنسانية بأسرها، فالمسؤولية تؤثر في التكيف لدى الافراد، فمثلا معرفة الطلاب لمسؤوليتهم تؤدي إلى بذل المزيد من الجهد والدافعية نحو موضوع التعلم، وزيادة التحصيل. (راشد، 2011)

4-11- القدرة على تكوين علاقات ايجابية: تدل شبكة العلاقات التي يكونها كل فرد على مستوى تكيفه، كما يسعى الشخص المتكيف إلى مساعدة الآخرين والعمل لأجل المصلحة العامة ويتحمل نصيبه

من المسؤولية في العمل الجماعي، ويتمتع بعلاقات ايجابية وثقة متبادلة مع الأفراد الذين يتعاون معهم وكل ذلك يجعله يتمتع بتفاعل اجتماعي ايجابي مما يلعب دورا هاما في تحقيقه للنجاح والشعور بالسعادة، في حين أن الانطواء والعزلة الاجتماعية تعد دلالة على سوء تكيف الفرد.

4-12- القدرة على العطاء: من أهم سمات الشخص المتمتع بالصحة النفسية قدرته على العطاء للأفراد المحيطين به، فلا يكفي فقط بالأخذ. فالشخصيات السوية تسهم في خدمة مجتمعاتها بشكل خاص والانسانية بشكل عام وذلك في حدود امكانياتها؛ حيث أنها تعمل على تقدم المجتمع والسير به في سبيل التطور إلى الهدف الأبعد، هدف العمل للإنسانية جمعاء والمشاركة في تحقيق السعادة لأكبر عدد ممكن من الناس، والقدرة على التكيف تعني تحمل الفرد لمسؤولياته تجاه نفسه وتجاه الآخرين، وإيمانه بواجباته في سبيل مجتمع انساني أفضل. (الاشهب، 2021)

4-13- الشعور بالسعادة: فالصحة النفسية للفرد وقدرته على التكيف الشخصي والاجتماعي تبدو في استمتاع الفرد بالحياة، بعمله وأسرته وأصدقائه وشعوره بالطمأنينة والسعادة وراحة البال، ومن الطبيعي أن يمر الفرد بظروف وأحداث في حياته اليومية تدفعه للشعور بالضيق والتوتر النفسي غير أنه وإن طالت مدتها لا يكون هذا الشعور دائما، وانما يزول بزوال السبب أو يخف بتقدمه، فتعود حياته النفسية الى الوضع المستقر والسوي الذي كانت عليه قبل ذلك، أما الشخص العصابي وغير المتكيف فلا يجد للحياة طعما ولا يعيش حياته بل يكابدها وذلك من فرط ما يعانیه من توترات وصراعات غير محسومة وما يقترن بهذه الصراعات من الشعور بالقلق والسخط والذنب والنقص والرتاء للذات (فهيم، 1995، 54).

بناء على ما سبق، وبما أن الفرد عموما والتلميذ المعيد خاصة الذي يسعى إلى الوصول إلى التوازن والتكيف مع ذاته وبيئته المحيطة به، من خلال محاولته للوصول إلى مستويات معينة من التكيف العام بما يرضي نفسه ويشبع رغباته وحاجاته وبما يتفق مع شروط بينته الاجتماعية والمدرسية على وجه الخصوص، فانه ان حقق ذلك فعلا دل ذلك على تكيفه شخصيا واجتماعيا ودراسيا، اما اذا استحال عليه تحقيق ذلك دل على سوء تكيفه، الامر الذي يستدعي البحث في أسبابه خاصة لدى الطالب المعيد، لأنه يمثل مشكلة نفسية تربوية حقيقة بالنسبة له وللمدرسة عموما.

5- بعض النماذج النظرية المفسرة للتكيف:

يعد مفهوم التكيف من المفاهيم المحورية في علم النفس، حيث انه ومنذ نشأة علم النفس كعلم مستقل، سعت مختلف المدارس النظرية إلى فهم وتفسير هذه العملية الحيوية من منظورات متباينة ومتنوعة تعكس

توجهها النظرية والفلسفية المختلفة. وفي ظل ثراء وتعدد هذه الظاهرة الإنسانية سنستعرض فيما يلي كيف فسر كل اتجاه هذا المفهوم.

5-1- الاتجاه النفسي (التحليل النفسي):

يرى "فرويد" Freud مؤسس هذه النظرية أن عملية التكيف غالبا ما تكون لا شعورية، فهو يرى أن الشخص المتكيف من يستطيع إشباع المتطلبات الضرورية للهو بوسائل مقبولة اجتماعيا، ويرى أن العصاب والذهان ما هما إلا شكلين من أشكال سوء التكيف، كما يشير إلى أن السمات الأساسية للشخصية المتكيفة والمتمتعة بالصحة النفسية تتمثل في ثلاث سمات هي: قوة الأنا، القدرة على العمل، القدرة على الحب والالفة. (عبد اللطيف، 1999)

وتعددت وجهات النظر التحليلية بعد فرويد، والتي أكدت في الغالب على أهمية العوامل الاجتماعية وفاعلية الانا، فنجد ان أدلر (Adler) يرى أن كل فرد يسعى للتكيف مع بيئته، وتطوير حياته وتحقيق امتياز وتفوق على الآخرين بطريقة فريدة هو بدافع الشعور بالنقص كقوة دافعة، وهذا ما سماه بأسلوب الحياة، وان كل فرد في أسلوب حياته يعتبر فريدا بسبب التأثيرات المختلفة للذات الداخلية وتركيباتها.

إلا أن تأكيد أثر العوامل الاجتماعية أصبح أكثر وضوحا في نظريات كل من هورني (Horney) وفروم (Fromm)، حيث أكد هورني في نظريته على أهمية الحب الوالدي والعلاقات الإنسانية المستقرة، والتي ترجع السلوك غير المتكيف إلى الاختلافات بين الثقافات سواء باختلاف المكان كانتقال فرد للعيش في مجتمع آخر أو الزمان وهو ما يطلق عليه صراع الأجيال داخل المجتمع نفسه، ففي كلتا الحالتين قد يعود سبب انحراف الفرد إلى اختلاف الثقافة المستدمجة لديه عن تلك المحيطة به. (الاشهب، 2021) كما أكد فروم (Fromm) أيضا على أهمية العوامل الاجتماعية خارج الأسرة وخاصة الاقتصادية في حدوث عملية التكيف، وسوليفان (Sullivan) الذي يوضح تأثير العلاقات الشخصية المتبادلة، حيث تنتج العلاقات السوية شخصية منتجة، في حين يؤدي سوء هذه العلاقات إلى العديد من الاضطرابات السلوكية (عسيري، 2003، كما ورد في شلال، 2022)

اما بيرن Berne يرى أن أسباب السلوك المتكيف ترجع إلى التواصل الفعال بين الافراد، وتفهمهم لبعضهم البعض واحترامهم لحقوق وواجبات وادوار كل طرف، كما أكد على الدور المهم الذي يلعبه اهتمام مجتمع الراشدين بالأطفال وتفهم مشاكلهم في احداث عملية التكيف لديهم خلال مراحل حياتهم المختلفة. (الاشهب، 2021)

ويظهر علماء نفس الأنا من أمثال أنا فرويد (Ana.Freud) ووصولاً لاريكسون (Erikson)، ازداد التركيز على فاعلية الأنا وعلى النمو المستمر مدى الحياة وفقاً لمبدأ التطور؛ حيث أشاروا إلى أن الشخصية المتوافقة والمتمتعة بالصحة النفسية لا بد وأن تتسم بالثقة، الاستقلالية، التوجه نحو الهدف، التنافس، الإحساس الواضح بالهوية، القدرة على الألفة والحب. والحقيقة أن مواعمة الذات للظروف المتغيرة يعد دليلاً على النضج، ويمكن وصفه بسهولة على أنه تعريف للتكيف. (عبد اللطيف، 1999)

وما يمكن ملاحظته في ضوء النظريات النفسية أن التكيف الصحي يحدث من خلال قوة الأنا وقدرته على حل الصراع وتحقيق التوازن والتوفيق بين الرغبات والدوافع الغريزية "لهو" ومتطلبات وقيود "الأنا الأعلى" بطريقة عقلانية ومقبولة وذلك من خلال تطوير اليات دفاعية ناضجة ومرنة، وعليه فهو اعتبر أن الأنا هو العنصر التنفيذي في الشخصية وإن سيطرة أحد أقطاب الشخصية الأخرى (الهو/الأنا الأعلى) يؤدي حتماً إلى سوء التكيف، فهو يرى أن الصراع الداخلي للفرد هو منشأ السلوك المرضي والذي ينتج عنه الاستعمال غير المرن للآليات الدفاعية من كبت وتبرير واسقاط ونكوص... الخ، كما أكد البعض الآخر على أهمية العوامل الاجتماعية والعلاقات الإنسانية المستقرة في أحداث عملية التكيف.

5-2- الاتجاه السلوكي:

حسب هذا الاتجاه فإن التكيف هو عملية مكتسبة عن طريق التعلم والخبرات التي يمر بها الفرد أثناء تنشئته الاجتماعية ويكون ناتج عن طرق وأساليب التربية الصحيحة. أما سوء التكيف فالعكس يكون نتاج أساليب خاطئة في التربية كالحماية الزائدة والدلال والتوقعات غير العقلانية من الأبناء من طرف آبائهم. ويرى سكينر (Skinner) أن السلوك التكيفي يشتمل على خبرات تشير إلى كيفية استجابة الفرد لتحديات الحياة، والتي تم تثبيتها عن طريق التعزيز أو التدعيم.

كما يعتقد واطسن (Watson) أن عملية التكيف الشخصي تتشكل بطريقة آلية عن طريق تلميحات البيئة (شلال، 2022)،

وهو ما بينه كل من ولمان (Ulimann) وكراسنر (Krasner) في تفسير سلوك الانسحاب الاجتماعي كسلوك غير تكيفي ناتج عن عدم وجود معززات إيجابية في العلاقة مع الآخرين، كما ينظر للتكيف هنا على أنه عملية تعلم السلوكيات التي تؤدي إلى نتائج إيجابية (تعزيز) وتجنب السلوكيات التي تؤدي إلى نتائج سلبية (عقاب). (ملال، 2017)

وهذا ما رفضه "باندورا" (Bandura) في توجهه (نظرية التعلم الاجتماعي)، حيث رفض فكرة أن السمات الشخصية للإنسان تتشكل بطريقة آلية ميكانيكية، بحيث أكد أنها نتاج التفاعل المتبادل بين ثلاث عوامل:

المثيرات وخاصة الاجتماعية، والعمليات العقلية والمعرفية، والسلوك الانساني نفسه، ولذا فالتعلم لدى باندورا يتأثر بالمثيرات الاجتماعية (النماذج) وهي وجود القدوة وملاحظتها والانتباه للنموذج المراد تقليده من ناحية، ومفهوم الفرد عن قدراته وإمكانياته على الإنجاز من ناحية أخرى، كما أكد على عمليات الحفظ والنمو المعرفي العقلي المنظمة والمرتبطة بما لدى الفرد من خبرات في التفريق بين الشخص المتكيف وغير المتكيف. (الأسمرى، 1997، كما ورد في شلالى، 2022)

من منظور سلوكي نلاحظ ان التكيف هو نتيجة لعمليات التعلم التي تمكن الفرد من الاستجابة بفاعلية للمتطلبات البيئية، وأن السلوك الإنساني وفق هذه النظرية ما هو إلا عبارة عن رابطة بين مثير واستجابة وهو ما يعرف بمفهوم العادة حيث تعتبر العادة مفهوما محوريا في المدرسة السلوكية، وبما ان العادات مكتسبة يمكن استبدال العادات غير التكيفية بعادات تكيفية عن طريق التعزيز والعقاب.

5-3- الاتجاه المعرفي:

يرى المعرفيون أن التكيف النفسي يتأثر إلى حد بعيد بالطريقة التي يفسر بها الأفراد الحوادث في البيئة، وأن الشخص المتكيف يستخدم استراتيجيات معرفية مناسبة في مواجهة الضغط النفسي وفي حل المشكلات، ويؤدي ذلك إلى حالة من التوازن المعرفي متمثلة في تشكل مجموعة من الخبرات والمعارف لدى الفرد تساعده في حل المشكلات التي يواجهها. (خطارة، 2011)

ويرجع اليس (Ellis) أسباب السلوك غير المتكيف إلى طريقة تفكير الفرد وسوء تفسيره للمواقف والأحداث والتي تكون نتاج أفكاره اللاعقلانية التي استدمجها من خلال فترات نموه السابقة (عبد العزيز والعطيوي، 2004، كما ورد في الاشهب، 2022)

وبهذا فإن إدراك الفرد للمواقف والأحداث التي تصادفه في محيطه، وفهمها وتنظيمها وتفسيرها كخبرات تمكنه من استغلالها في حل مختلف المشكلات التي تواجهه في الواقع، حيث أن لكل إنسان القدرة على الاستفادة من قدراته وإمكانياته المتوفرة لديه من أجل الوصول إلى أقصى درجات التوافق مع ذاته وغيره. وعليه يرى أصحاب هذا التيار واستنادا الى ان الانسان مفطور على أن يكون كائنا اجتماعيا وبالتالي فهو مجبر على العيش مع أفراد آخرين تربطه بهم علاقات اجتماعية معقدة في الكثير من الأحيان وهو بذلك معرض إلى الكثير من الضغوطات والعوائق التي قد تقف بينه وبين تحقيق دوافعه وإشباع حاجاته لخفض توتره، الا أنه ولو كان للاستعدادات التي يحملها وخصائص شخصيته التي ورثها أو اكتسبها كنتاج للتربية التي حظي بها تأثيرا على سلوكياته فإنه يبقى كائنا عاقلا مخيرا في انتهاج السبل السوية في سلوكياته والتي يتوافق بها مع نفسه وبيئته لتجنب الوقوع فريسة لسوء التكيف والمرض النفسي.

5-4- الاتجاه الإنساني:

يقدم علم النفس الإنساني الذي من أهم رواده أبراهام ماسلو وكارل روجرز منظورًا مختلفًا للتكيف، حيث من أهم مسلماته التي يقوم عليها هي: النمو الشخصي للفرد، وتحقيق الذات، والقدرة الفطرية على التكيف والازدهار، والخبرة الذاتية.

وفقا لماسلو (Maslow) فإن تحقيق الذات هو أعلى مستوى في هرم الاحتياجات، حيث يمثل الدافع للنمو والوصول إلى أقصى الإمكانيات، وحسب ماسلو فإن الأفراد المحققون لذاتهم هم الأكثر تكيفًا، حيث يتميزون بخصائص معينة تمكنهم من التعامل بفعالية مع تحديات الحياة. (شالي، 2022)

ويشير (Kaufman, 2018) إلى أن من أبرز سمات الأفراد المحققين لذاتهم والتي تسهم في تفهمهم:

- **الدافع للنمو:** أي أنه عوض أن يكون الفرد مدفوع بنقص الاحتياجات الأساسية (كالأمن والانتماء)، يكون مدفوع بحب استكشاف الأحداث الجديدة والصعبة وغير المتوقعة والإبداع وحُب الإنسانية، حيث يدفعهم إلى التعلم وتجاوز التحديات والتكيف مع المواقف الجديدة والبحث عن فرص للتطور والتحسين باستمرار.

- **الاستقرار والمرونة:** أن التكيف الصحي يتطلب توازنًا بين الاستقرار والتمثل في القدرة على حماية الأهداف والاستراتيجيات من التهديد والمرونة والتمثلة في الميل للاستكشاف ووضع أهداف واستراتيجيات جديدة حسب ما يتلاءم مع التغيرات الجديدة، حيث يسمح هذا التوازن بالصمود في مواجهة الصعاب مع القدرة على التكيف مع التغيرات.

- **تقبل الذات والعلاقات الإيجابية مع الآخرين:** حيث أن الفرد المتكيف يتسم بتقبل عميق لذاته، بما في ذلك نقاط قوته وضعفه، كما يقيم علاقات إيجابية وصحية مع الغير، مما يوفر له الدعم الاجتماعي اللازم للتكيف.

- **الاستقلالية:** وتتمثل في قدرة الفرد على توجيه ذاته بالرغم من استفادته من آراء الآخرين، ولكنه يقوم باتخاذ قراراته بشكل مستقل، مما ينمي لديه الثقة بالذات ويسهم في تكيفه الفعال.

- **التركيز على حل مشكلاته والسيطرة البيئية:** والتمثلة في قدرته على التعامل مع التغيرات والتحديات الحاصلة في بيئته بفعالية، مما يمكنه من المساهمة في تعديل بيئته لتناسب واحتياجاته.

- **الهدف من الحياة:** حيث أن لديهم معنى وهدف واضح في حياتهم يمنحهم يوجههم ويدفعهم للتغلب

على العقبات والتكيف مع الظروف.

كما نجد ان روجرز (Rogers) والذي يعد من اهم رواد المدرسة الإنسانية، قد ركز في آخر كتاباته على الشخص الكامل الفاعلية، فيرى أن الفرد المنتج الفعال هو الذي يعمل على تحقيق ذاته بأقصى امكانياته ويعززها، وأنه يتصف بما يلي: الانفتاح على الخبرات، الإنسانية، الثقة، الحرية، الإبداع. (شلالي، 2022)

وحسب روجرز (1951) فان التكيف يحدث عندما يكون هناك توافق بين مفهوم الذات والخبرة الواقعية، اما عندما يكون هناك تباين كبير بين ما يدركه الفرد عن نفسه وما يختبره في الواقع، قد يعاني الفرد من سوء التكيف والقلق، وقد طور روجرز العلاج المتمركز حول العميل بهدف مساعدة الأفراد على تقليل هذا التباين وتعزيز التكيف الصحي والنمو الشخصي لديهم. (Kaufman, 2018)

وعليه من منظور علم النفس الإنساني، فان عملية التكيف ليست مجرد استجابة للضغوط او المثيرات الخارجية او الصراعات الداخلية، بل هو عملية داخلية مستمرة مدفوعة نحو تحقيق الذات وتطويرها بأقصى الامكانيات.

5-5- الاتجاه الاجتماعي:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التكيف لا يتحقق إلا بمسايرة الفرد لمعايير وثقافة مجتمعه والامتثال لقيمه، وان التكيف هو تلك العملية التي يقتبس منها الفرد السلوك الملائم للبيئة أو للمتغيرات البيئية من أجل مسايرته للعادات والمعايير التي يفرضها المجتمع. (وازي، 2006، كما ورد في شلالي، 2022)

هذا ما جعل رواد هذه النظرية أمثال فيرز -دنهام -هولنجهيد -ردليك وغيرهم، يؤكدون على تأثير الجوانب الثقافية الاجتماعية السائدة في المجتمع على أنماط التكيف، بحيث أن الفرد الذي يستطيع إشباع حاجاته الاجتماعية وفق سلوكيات مقبولة تتوافق مع معايير وقيم مجتمعه، وصف بأنه شخص متكيف وسوي.

5-6- الاتجاه البيئي:

لقد قدمت نظرية النظام البيئي لبرونفينبرينر (1979) إطاراً مفيداً لفهم أهمية التكيف مع المدرسة، ووفقاً لهذا النموذج فإن التكيف يستلزم الطريقة التي يفهم بها كل فرد التغيرات التي تطرأ عليه وعلى بيئته والتفاعل بينهما، بالإضافة الى قدرته المتزايدة على معرفة خصائصه والحفاظ عليها و/أو تغييرها. ويشير هذا النموذج إلى أن المدرسة كاحد هياكل النظام الفرعي الأول، والذي يعد الطبقة الأقرب إلى الفرد، وبالتالي فهو الطبقة التي يكون له أكبر اتصال به، تؤثر بشكل كبير على المراهقين، سواء من حيث البيئة أو العلاقات التي تحدث داخلها. (Azpiazu, 2024)

اما نظرية ملائمة المرحلة-البيئة او كما تسمى ملائمة الفرد -البيئة، والتي عرفت في مجال علم النفس التربوي من خلال اعمال (Jacquelynne Eccles) حيث طبقت هذا النموذج ببراعة لفهم تغيرات المراهقين في البيئة المدرسية، فتشير الى أن الطلاب يتكيفون بشكل أفضل مع بيئة المدرسة عندما تناسب هذه البيئة احتياجاتهم وتوفر لهم الدعم اللازم، ومع ذلك يعتمد هذا التكيف أيضًا على الخصائص الشخصية للطالب، مثل قدرته على التعامل مع المواقف الصعبة. (Eccles et al., 1993 ; Midgley et al., 2002)

وعليه فان الفكرة الأساسية لهذا النموذج هي أن السلوك الانساني لا يمكن فهمه بدراسة الفرد بمفرده (خصائصه، دوافعه)، ولا بدراسة البيئة بمفردها (متطلباتها، ضغوطاتها وفرصها)، بل يجب فهمه كنتيجة للتفاعل المستمر والديناميكي بين الفرد وبيئته، ولذلك فهو لا يشير الى سمات شخصية معينة على انها الأفضل، ولا بيئة معينة هي الأفضل، بل يشير الى إن النتائج الإيجابية مثل: الرضا، الأداء العالي، التكيف الجيد.... تنشأ من درجة التوافق أو الملائمة بين خصائص الفرد ومتطلبات البيئة.

ومع الأخذ في الاعتبار كلا النموذجين، يؤكد العلماء أن التكيف المدرسي ليس متجذرا في الخصائص الفطرية للفرد، بل هو نتيجة لعوامل بيئية مثل الدعم الاجتماعي، وعوامل نفسية مثل المرونة. (Buhs, 2018)، مما يدل على عملية قابلة للتغيير. (Chen & Chen, 2021)

يظهر من خلال عرضنا لمختلف التوجهات النظرية التي تناولت مفهوم التكيف، انها تعددت واختلفت في تفسير هذا المفهوم، وان هذا الاختلاف والتنوع لا يعني بالضرورة تناقضا بين تلك التوجهات، بل يشير إلى مدى تعقيد الظاهرة الإنسانية وتعدد أبعادها. ولتوفير فهم أكثر شمولية لكيفية تكيف التلميذ داخل بيئته المدرسية، تم تبني نظرية ملائمة الفرد-البيئة وذلك لانها تتناسب مع متطلبات الدراسة، حيث ان السلوكيات التكيفية لدى التلميذ المعيد قد تكون نتاج لعوامل بيئية اجتماعية وعوامل نفسية، مما يساهم في تحقيق ذاته بطرق تتوافق مع معايير وقيم مجتمعه.

6-مجالات التكيف:

يعد التكيف عملية ديناميكية مستمرة يقوم بها الفرد لتحقيق الانسجام بين ذاته وبيئته (مجتمعه)، لذلك فإن مجالات التكيف تصب في اتجاهين رئيسيين هما: التكيف الشخصي والتكيف الاجتماعي.

6-1-التكيف الشخصي (الذاتي):

حسب فهمي (1995) هو أن يكون الفرد راضيا عن نفسه شاعرا بقيمتها مقدرا لها وواقفا فيها، غير كاره لها أو نافر منها أو ساخط عليها، حيث تتسم حياته النفسية بالسعادة مع الذات والسلام الداخلي والخلو

من التوترات والصراعات النفسية الداخلية التي تقترن بالإحساس بالذنب والقلق والضيق والنقص والرتاء للذات.

وهو يعني ايضا حسب العبيدي (2009) التمتع بالحرية في التخطيط للأهداف وتوجيه السلوك والسعي إلى تحقيقها، ومواجهة المشكلات الشخصية والعمل على حلها من اجل تحقيق الأمن النفسي. (بن عيشة، 2015)

ويتمثل سوء التكيف الشخصي في معاناة الفرد من حالة صراع انفعالي، تنشأ عادة نتيجة الصراع الناجم عن وجود عدة دوافع متناقضة ومتباينة توجه كل منها الفرد باتجاه مختلف عن الآخر كالصراع بين الامانة وحب الغنى ولو من خلال الكسب غير المشروع، أو الصراع بين العدوان والخوف من القوانين والعقوبات الردعية... (الاشهب، 2021)

وعليه يمكن نعبّر عن التكيف الشخصي من خلال إيجابية الفرد في التعامل مع ذاته وتطويرها من خلال خلق أهداف والعمل على انجازها ومواجهة المشكلات الشخصية والعمل على حلها.

6-2- التكيف الاجتماعي:

يشير فهمي (1995) الى ان التكيف الاجتماعي ويتضمن سعادة الفرد مع الآخرين، والالتزام بقيم وقوانين المجتمع، والتفاعل الاجتماعي السوي، والعمل لأجل الآخرين، والسعادة الزوجية والراحة المهنية.... كما يعني قدرة الفرد على التكيف مع البيئة المحيطة به سواء المادية كحالة المناخ، تطور تقني.... أو الاجتماعية كالأهل والأصدقاء، أو معنوية كالدين والقيم والمعايير، وتعرف هذه العملية في مجال علم النفس الاجتماعي باسم "عملية التطبيع الاجتماعي"، حيث أن التطبيع يتم داخل إطار العلاقات الاجتماعية التي يعيش ضمنها الفرد ويتفاعل معها.

ويؤثر التغير المستمر لهذه البيئة على تكيف الفرد الاجتماعي بسبب ما يفرضه عليه من احداث لتغييرات تسبب له بدورها صراعات، فإن هو أفلح في إحداثها شعر بالسعادة وإن هو فشل فمصيره الإحباط. ولأن التطبيع الاجتماعي يتم من خلال علاقات تفاعل الفرد في مجتمع الأسرة أو المدرسة أو العمل أو الرفاق أو المجتمع الكبير بصفة عامة، فانه يمكن تقسيم المجالات التي يظهر فيها التكيف الاجتماعي للفرد الى:

6-2-1- التكيف في المجال المدرسي ويسمى بالتكيف المدرسي: ويعني نجاح التلميذ أو الطالب

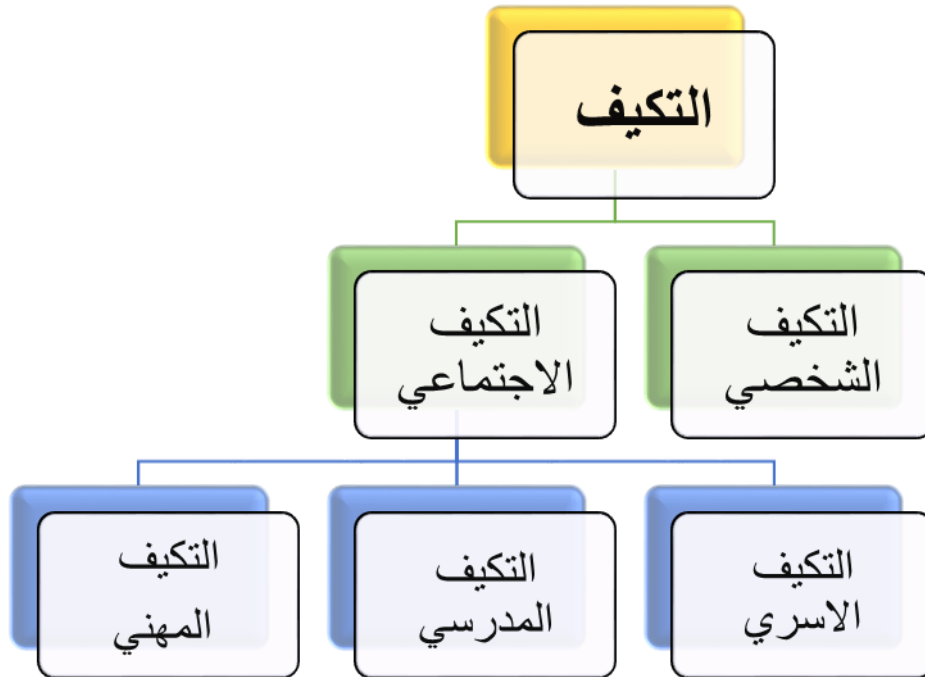
في مؤسسته التعليمية وتحقيقه للنمو السوي معرفيا واجتماعيا، وحل مختلف المشكلات التي قد تعيق تقدمه الدراسي.

أي ان التكيف المدرسي هو مفهوم مركب يظهر معرفيا من خلال تبني الطالب لاتجاهات إيجابية نحو دراسته، واختيار الطرق المناسبة للمراجعة وتنظيم وقته من اجل تحقيق المستوى التحصيلي المناسب لقدراته واستعداداته، ويظهر اجتماعيا من خلال تمكنه من التلاؤم مع اساتذته وزملائه والاشتراك في النشاطات الاجتماعية والثقافية التي تتناسب وخصائصه النفسية واحترامه لأنظمة وتعليمات المؤسسة التعليمية أو التكوينية.

2-2-6- التكيف في المجال الأسري ويطلق عليه التكيف الأسري: ويبدو التكيف السوي في هذا المجال من خلال العلاقات القائمة على الود والتوافق والتعاون وتحمل المسؤولية التي تتكون بين الزوجين في بداية تكوين الأسرة وهو ما يطلق عليه بالتكيف او التوافق الزواجي والمتعلق أساسا باختيار الشريك المناسب، ثم يصبح تكيفا أسريا بعد إنجاب الأبناء والتعاون على تنشئتهم. (الاشهب، 2021)

2-2-3- التكيف في مجال العمل او ما يدعى بالتكيف المهني: ويتضمن حسب زهران (2005) اختيار الفرد للمهنة المناسبة لقدراته واستعداداته وميولاته، والاستعداد لها نظريا وعمليا، وتقبلها والسعي لتطوير نفسه والانجاز وتحقيق الكفاءة والإنتاج فيها، وشعوره بالرضا والنجاح والانتماء لوسطه المهني، ويعبر عنه بـ "الشخص المناسب في المكان المناسب".

ولتلخيص هذه المجالات نعرض هذا الشكل الذي تقترحه الباحثة كما يلي:



شكل رقم (02): يوضح مجالات التكيف (اعداد الباحثة)

ثانياً: التكيف المدرسي

1-تعريف التكيف المدرسي (Adaptation Scolaire)

في المجال التربوي تعد الخبرات المرتبطة بالبيئة المدرسية عاملاً حاسماً في نمو المراهق ورفاهيته، ولذلك يعد التكيف المدرسي خلال هذه الفترة من الموضوعات الأساسية التي تجذب الانتباه وتستمر في كونها مجالاً خصباً للدراسات البحثية، وتكمن هذه الأهمية في التأثير الذي يخلفه هذا المفهوم في نجاح أو فشل المتعلمين.

ويعبر التكيف المدرسي عن بناء متعدد العوامل يتضمن جوانب نفسية ومعرفية واجتماعية تتعلق بعلاقة التلميذ بالبيئة المدرسية والقدرة على التلاؤم معها. (Serna & Martinez, 2019)

ويصف بيري وويند (1995) التكيف المدرسي بأنه عملية متعددة الأوجه، تنطوي على التكيف مع المتطلبات المعرفية والاجتماعية والعاطفية والسلوكية للفصل الدراسي، وتنعكس من خلال تطوير الكفاءات المحددة في هذه المجالات. (Then & Pohlmann-Rother, 2024)

ويتجلى التكيف المدرسي في الدرجة التي يشعر بها المراهق بالراحة والالتزام والقبول من قبل البيئة التعليمية. (Fernández-Lasarte et al., 2019).

ويعرف التكيف المدرسي على أنه الكفاءة التي يحتاجها الطلاب للتعامل بنجاح مع المهام المدرسية، أو بمعنى أدق قدرتهم على التوافق مع المتطلبات المعرفية والشخصية داخل المدرسة. (Ladd, 1989; Rodríguez-Fernández et al., 2016). ويعتبر هذا التعريف أحد أكثر التعريفات قبولاً للتكيف المدرسي.

ويعتبر (Ladd, 1989) التكيف المدرسي عملية معقدة تعتمد على عوامل متعددة وهي: المدرسة، الأسرة والمجتمع، وبتعبير أدق يفسر لاد التكيف المدرسي على أنه نتيجة للارتباط بين الخصائص الشخصية (الجنس والذكاء)، والمهارات الأكاديمية والاجتماعية، والدعم والضغوطات -التعليمية-.

ويرى البعض أن التكيف المدرسي للتلميذ ينجم عن تفاعله مع المواقف التربوية، أي أنه نتاج تفاعل عدة عوامل منها: ميوله، نضج أهدافه، اتجاهه نحو النظام المدرسي، اتجاهه نحو المواد الدراسية، وعلاقته برفقائه ومعلميه ومستوى طموحه. ولا يقاس تكيف المتعلم بمدى خلوه من المشكلات بل بقدرته على مواجهة هذه المشكلات، وإيجاد حلول إيجابية لها تساعد على التكيف مع نفسه ومحيطه المدرسي. (جبريل، 1983، كما ورد في الاشهب، 2021)

وحسب بن دانية والشيخ حسن (1998) فإن التكيف المدرسي يعني تلاؤم المتعلم مع متطلبات بيئته المدرسية، من استعداد لتقبل الاتجاهات والقيم والمعارف التي تعمل المدرسة على تطويرها لدى المتعلمين. في حين أشار كل من الريحاني وحمدى الى أن التكيف المدرسي يرتبط بنجاحات الطالب الشخصية وخبرات الطفولة لديه وقدراته العقلية والتحصيل الدراسي ومهاراته الأكاديمية، كما يتأثر بظروف الأسرة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ويرتبط بمفهوم الذات لديه ومستوى طموحه وآماله المستقبلية، بالإضافة الى الحياة المدرسية وما فيها من أنظمة وتعليمات ومناهج وعلاقات مع المدرسين والطلاب. (بن عيشة 2015).

كما عرف التكيف المدرسي على أنه " مدى قدرة الطالب على تحقيق حاجاته التعليمية في ضوء متطلبات الجو المدرسي أكاديميا واجتماعيا، وهناك من يطلق عليه مصطلح التوافق المدرسي، ويعد التكيف المدرسي أحد المعايير التي يقيم بها سلوك الطلبة في المدرسة، ويتضمن ثلاثة أبعاد وهي التكيف الدراسي، والتكيف النفسي، والتكيف الاجتماعي". (العنبي والقصاص، 2019، 69).

أي أنه يرتبط بمدى قدرة الطالب على تحقيق الحد المقبول من التأقلم النفسي والاجتماعي والأكاديمي (القصاص والجمعية، 2013، 874).

أو أنه عملية تفاعل ناجحة بين التلميذ والمواقف التربوية من معلم وزملاء ومناهج ونظم وإدارة ومناخ مدرسي، وكذلك مدى قدرة التلميذ على مواجهة المشكلات الدراسية، كما أن التكيف المدرسي يقلل من ظهور الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ على اعتبار أنه يجعل التلميذ أكثر انسجاما وتوافقا مع العملية التعليمية، وبالتالي أكثر تحصيلًا. (زيادة، 2019)

على الرغم من أن الباحثين لديهم وجهات نظر مختلفة حول محتوى التكيف المدرسي، إلا أن معظم التعاريف السابقة اتفقت على أن التكيف المدرسي يشير إلى التفاعل الايجابي بين الطالب وجميع الجوانب ذات الصلة ببيئته المدرسية.

وعليه فالتكيف المدرسي هو مدى قدرة التلميذ على التلاؤم والانسجام مع جميع المتطلبات النفسية والأكاديمية والاجتماعية داخل بيئته المدرسية من معلمين، وجماعة أقران، ومناهج دراسية، وإدارة مدرسية، ونظام امتحانات، وذات أكاديمية وغيرها، مما يساهم في اشباع حاجاته وتحقيق الاهداف المسطرة سلفا للعملية التربوية.

2- مظاهر السلوك التكيفي للتلميذ

يعتبر التكيف المدرسي أحد مجالات التكيف العام، ولذلك نجد ان مؤشرات التكيف العام هي نفسها تقريبا مؤشرات التكيف في كل مجالاته، بالإضافة الى بعض المؤشرات حسب خصوصية كل البيئة. ويرى زيادة (2019) ان من مظاهر السلوك التكيفي للتلميذ أن يتمتع بصفات سلوكية دراسية توافقية، وأن يتفاعل مع الحصة الدراسية، ويركز انتباهه وجميع حواسه باتجاه المعلم، حيث يأخذ موقف المتعلم الايجابي الفعال، ويشعر بالرضا والالتزان والتعاون ويتميز بالهدوء والتركيز داخل القسم.

كما تشير ناصر (2005) أن مشاركة التلميذ لزملائه في الأنشطة الصفية تعد من أوضح مظاهر السلوك التكيفي، وحرصه على تحضير جميع ادواته للحصة الدراسية، ويتصف بالصبر حيث يستأذن المعلم قبل مقاطعته او الاجابة عن أي سؤال يطرحه، او قبل مغادرة حجرة الصف، ولا يتحدث مع زملائه داخل الصف، كما يتقيد بتعليمات المعلم والمدرسة ولا يتغيب عن دروسه، ويكون متهيئا نفسيا وفكريا لأي سؤال يطرح عليه، ويعتمد على نفسه في الامتحانات، ويكون متوافقا نفسيا واجتماعيا واكاديميا وله صداقات ناجحة وصحية داخل وخارج الصف، ويضع هدفا أمامه ويسعى جاهدا لتحقيقه.

كما يظهر التكيف المدرسي للتلاميذ من خلال درجاتهم وتحصيلهم الدراسي بشكل عام. (Moral de la Rubia et al., 2010 ; Shoshani & Slone, 2013 ; Steinmayr et al., 2016) خاصة خلال المرحلة المتوسطة. (Vaillancourt et al., 2019)

ويعتبر غياب المشاكل السلوكية من المؤشرات الاساسية للتكيف المدرسي خلال مرحلة التعليم المتوسط وحتى مرحلة الثانوية. (Tomás et al., 2020)

3-العوامل المؤثرة في التكيف المدرسي:

بما ان التكيف المدرسي هو أحد أبرز اشكال التكيف العام، نجد ان العوامل المؤثرة في التكيف العام تكاد تكون نفس العوامل التي تؤثر في التكيف المدرسي وغيره من اشكال التكيف الأخرى مع اختلاف طفيف يتعلق باختلاف البيئات، كما انها متنوعة ومتداخلة، فبعضها ذاتي يتعلق بالجوانب النفسية والبيولوجية والجسمية للفرد، وبعضها خارجي يرتبط بالبيئة المادية والاجتماعية المحيطة به، ولذلك يمكن تصنيف تلك العوامل كالتالي:

3-1- العوامل الذاتية: استنادا للأشهب (2021) يمكن استخلاص العوامل الذاتية التي قد تؤثر

على التكيف المدرسي كما يلي:

3-1-1- الجوانب النمائية: قد ثبت علمياً أن لكل مرحلة من مراحل النمو مطالب مختلفة، ويرتبط النمو السوي للفرد بتحقيق تلك المطالب بالطرق السوية وفي وقتها المناسب، وكلما حقق الفرد مطالب مرحلة معينة سهل ذلك عليه تحقيق مطالب المرحلة التي تليها، وعدم تحقيق تلك المطالب يؤدي لا محالة إلى سوء تكيفه.

3-1-2- الدوافع: وهي عبارة عن حالة جسمية ونفسية داخلية، يرافقها توتر داخلي يوجه الفرد نحو أهداف معينة تشبع الدافع وتسد النقص (الحاجة) لكي يعود للحالة السوية (الاتزان). لذا فإن إشباع هذه الدوافع يؤثر على عملية التكيف في حين يؤدي عدم إشباعها إلى وقوع الفرد فريسة للقلق والتوتر وعدم الاتزان، واستمر هذه الحالة يجعله غير متكيف ويعاني من اضطرابات نفسية متنوعة، وتقسم الدوافع إلى: دوافع أولية عضوية، وأخرى ثانوية شخصية (نفسية واجتماعية).

وتتضمن الحاجات الأولية العضوية والفيزيولوجية الحاجة للطعام والشراب والتخلص من الفضلات والحاجة للنوم والراحة والشعور بالأمن والدوافع الجنسية، وعدم إشباع الفرد لهذه الحاجات الأولية يتسبب في فناءه، أما الحاجات الثانوية الشخصية تتمثل في الحاجة للحب والانتماء والتقدير والاحترام والنجاح والحرية والقيادة كما يرى بيرن Berne، فإن إشباعها بالأساليب السوية سيجعل الفرد متكيفاً أما فشله في ذلك فسيؤدي به إلى سوء التكيف.

3-1-3- العوامل الفسيولوجية: وهي متعددة فبعضها يتعلق ببنية الجسم وما يحمله من امراض واستعدادات، وبعضها يرتبط بما يطرأ على هذه البنية من زيادة أو نقصان بسبب التدريب أو الحوادث التي قد يتعرض لها التلميذ. إضافة إلى افرازات الغدد أو الامراض التي قد تصيب الفرد أثناء المرحلة الجنينية أو عند الولادة وتستمر آثارها معه مدى الحياة.

3-1-4- مرحلة الطفولة وخبراتها: لقد ثبت أن كل ما يمر به الطفل من خبرات سواء اكانت مؤلمة أو سعيدة، تترك بصمتها على سلوكه وشخصيته مستقبلاً، فكثير من الاضطرابات النفسية والسلوكية ارجعت أسبابها إلى خبرات الطفولة.

3-1-5- البنية الجسدية (المظاهر الجسمية والشخصية): وتتعلق بالمظهر العام للجسم والخصائص التي تميزه كالإعاقات أو الأمراض ذات التأثير الكبير على حياة التلميذ؛ كون تلك الاعاقات والأمراض تصعب من قدرته على التكيف.

3-1-6- السمات الشخصية: إن مفهوم التلميذ عن ذاته وتقبلها، والاستبصار بقدراته وخصائصه الشخصية واستعداداته ومستوى طموحه تساعد على رسم أهداف واقعية لها، ويكون قادراً على تحقيقها

بطريقة تتناسب مع مفهومه حول ذاته ومفهوم الآخرين عنها وبالتالي يكون متكيفا، أما إذا كان مفهومه حول ذاته مشوها فإنه لن يستطيع ذلك مما يجره للفشل والإحباط والصراع وسوء التكيف.

إن تقبل الفرد لخصائصه وخبراته ورضاه عن نفسه يساعدانه على التكيف، أما إذا رفض الفرد خبراته ولم يستدمجها فأنها ستظل مصدر قلق وتوتر دائم وتشكل تهديدا له، الأمر الذي يقوده إلى عدم التكيف مع نفسه ومع الآخرين.

كما تعتبر المرونة استجابة مناسبة يقوم بها التلميذ نحو المؤثرات الجديدة، فالشخص المتصلب وغير المتقبل للتغيير ستكون علاقته مع من حوله مضطربة على عكس الشخص المرن الذي يتقبل المواقف الجديدة ويتكيف معها، وتتسم الشخصية القوية بالقدرة على تغيير البيئة أحيانا لتتوافق معها، على عكس الشخصية الضعيفة التي لا تستطيع الوصول إلى التكيف إلا من خلال انكار الذات والذوبان في المحيط مما يؤدي حتما لسوء تكيفها.

كما ان امتلاك التلميذ لبعض المهارات مثل مهارات حل المشكلات وضبط النفس وتوكيد الذات والصمود اتجاه المواقف والمشكلات التي قد تؤدي إلى سوء تكيفه، تساعد على التكيف السليم لذا فإنه من المهم جدا تدريب التلميذ على اكتساب مثل هذه المهارات في سن مبكرة لتجنبه الإحباط والصراع وبالتالي سوء تكيفه.

3-1-7- عوامل عقلية: مرتبطة بقدرات الفرد العقلية وبناء المعرفة والتي من بينها:

- **الذكاء:** لقد أثبتت العديد من الدراسات العلاقة القوية الموجبة بين الذكاء والتحصيل الدراسي، وبالتالي فإن التلميذ ضعيف الذكاء غير قادر على بلوغ الأهداف المسطرة للبرامج الدراسية العادية ما يعرضه للفشل والإحباط وسوء التكيف المدرسي وهو ما ينطبق عليه في بقية مجالات الحياة الاجتماعية والتي تتطلب حدا متوسطا من هذه القدرة العقلية.

- **القدرات الخاصة والميول والاهتمامات:** إن ما يمتلكه الفرد من قدرات واستعدادات خاصة كالقدرة الحركية أو اللغوية أو العددية ...، تساعد على التكيف بما توفره له من إمكانيات لإحداث التغيرات اللازمة لذلك، كما أن ميوله واهتماماته توفر له فرصا أكثر للنجاح والاستمرارية مما يشعره بالانتماء والأمن ويسمح له بتحقيق ذاته والمكانة الاجتماعية مما يجعله متكيفا، وبالتأكيد فإن غياب هذه الامكانيات سيجعله عرضة لسوء التكيف.

- **الإدراك والانتباه:** يعد الإدراك والانتباه من الوظائف الهامة في حياة الإنسان الدراسية والعملية، لدرجة يمكن القول فيها أن لا عمل يقوم به الإنسان لا يتطلبهما بصورة أساسية. حيث ان أي اضطراب

يصيب أحدهما ينجر عنه صعوبات في التعلم مما يؤدي بالتلميذ إلى سوء تكيف مدرسي، ويتأثران بدورهما بعوامل جسمية كالضعف والتعب والإرهاق وبمواصل نفسية كالشعور بالنقص أو القلق وعوامل اجتماعية كشروء الذهن وضعف الدافعية والتي قد ترجع إلى أسباب كثيرة كالمشاكل الأسرية والفقر وسوء التغذية.

3-1-8- عوامل انفعالية: إن للعوامل الانفعالية دورا مهما في سلوكيات الفرد، كاضطرابات المزاج والوجدان والاكتئاب والهوس والهستيريا والتوحد والوسواس والقلق والمخاوف المرضية، فعلى سبيل المثال الشخص المصاب بالوسواس القهري غير قادر على المسيرة بل إن سلوكياته القهرية تجعله في صراع دائم مع من حوله لعدم قدرته على السيطرة عليها، كما ثبت علميا أن التلميذ المصاب بالتوحد غير قادر على التكيف المدرسي لعجزه عن الإيفاء بمتطلبات الدراسة في المدارس العادية ومجاعة زملائه وربط علاقات اجتماعية معهم مما يمنعه من التكيف.

3-2- العوامل الخارجية: تتعدد العوامل الخارجية التي قد تؤثر على التكيف المدرسي ونلخصها

فيما يأتي:

3-2-1- العوامل التربوية:

يشير (Roth) قائلاً "إنه ينبغي على المدرسة أن تكون المكان الذي يتم فيه تطوير المواهب وتحريضها وللمدرسة مهمة أساسية هي تسليح الأبناء بسلاح العلم والمعرفة والأفكار الصحيحة، إذ تعد المدرسة المؤسسة الثانية بعد الأسرة والمكملة لمسيرتها والمتعاونة معها لتحقيق النمو والتربية للفرد في جميع النواحي لكي يصبح عضواً نافعاً في المجتمع". (المخزومي، 2001، كما ورد في زيادة، 2019، 206)

ومما لا شك فيه أن المدرسة تلعب دوراً رئيسياً في تكيف التلاميذ أو سوء تكيفهم، وذلك من خلال عدة وسائط تربوية:

- **المعلم:** إن عملية إصلاح التعليم وإدخال طرق جديدة مآلها الفشل ما لم تهتم بشخصية المعلم وتكوينه الأكاديمي ومدى كفاءته في التدريس واتجاهه نحو المهنة ومدى إشباعها لتطلعاته المادية والاجتماعية والمعنوية، كل هذا ينعكس على أدائه وبالتالي تحصيل التلاميذ الدراسي، ضف إلى ذلك طبيعة التفاعل الصفي بينهم والذي ينعكس على مدى تكيف التلاميذ. وتتلخص مهمة المدرس لتحقيق التكيف السوي عند الطلاب حسب عبد الحميد مرسى (1976) في أمرين اثنين هما "التعليم والتوجيه"، حيث يستعملهما المعلم كلما عمل مع تلاميذه داخل قاعة الدرس أو خارجها، فعلاقة المعلم مع التلاميذ تمثل جانبا إنسانيا يؤثر تأثيرا كبيرا في نجاح العملية التربوية، وتحقيق تكيف التلاميذ داخل المدرسة وخارجها،

اذ نجد ان هذه الطريقة تؤدي إلى تشويقهم للدرس وحبهم للمعلم وإقبالهم على المادة. (امبارك وآخرون، 2018)

وفي دراسة قام بها كامل (1987) حول أثر المعلم على تكيف التلاميذ واتجاههم نحو العمل المدرسي، تبين أن التفاعل الايجابي المباشر وغير المباشر بين المعلم وتلاميذه له تأثير على مستوى تكيف التلاميذ واتجاههم الايجابية نحو العمل المدرسي. (شلال، 2022، 18)

إن توفر بعض الخصائص في شخصية المعلم مثل معاملة تلاميذه بقلب محب ومحافظته على اتزانه العاطفي وقدرته على السيطرة على غضبة قدر الإمكان، واتسامه بالصدق والاخلاص في عمله معهم وتقبلهم وعدم تجاهل متطلباتهم وحقوقهم، وان يكون متفهماً لمشاكلهم واختلافاتهم... الخ كلها تجعله قريباً من قلوبهم، يحبونه ويتابعونه بطواعية، حيث ان مثل هذه الصفات ان لامست نفوسهم فإنه يحقق الكثير بالاتجاه التربوي السليم لأنه يزيد من اقبال تلاميذه عليه وتفاعلهم وتجاوبهم معه، فيقبلون على التعلم برغبة واندفاع مما ينتج عنه تعلم أكثر رسوخاً وأشد أثراً في بناء شخصيات المتعلمين، وبهذا يمكن إتاحة فرص الاندماج بين المعلم والتلميذ لإيجاد التجاوب الاجتماعي وتنمية الإحساس بالعلاقات الأخوية القائمة على احترام الصغير والكبير، هذه العلاقات تساعد كثيراً في تهيئة الجو الملائم للتكيف مع البيئة المدرسية.

- **المنهج الدراسي:** إن المنهج في أساسه هو أداة للتربية في تحقيق أهدافها، والوسيلة التي عن طريقها يحقق المجتمع أهدافه والبيئة التي يبني الأفراد داخلها بصورة سوية بحيث تتكامل شخصياتهم. (شلال، 2022، 19)

ومن هذا المنطلق تأتي أهمية المنهج الدراسي وخاصة الأسس النفسية التي يقوم عليها، ويعد المنهج الدراسي عنصراً من عناصر العملية التعليمية الرسمية، وقد حازت المناهج المدرسية على اهتمام كبير من جانب التربويين من أجل التخطيط العلمي لها.

ولكي يساهم المنهج في تحقيق التكيف المدرسي السليم ينبغي أن يكون ملائماً لقدرات التلاميذ وسماتهم الشخصية ومشعباً لحاجاتهم ومتوافقاً مع واقعهم المعاش، فإن تحقق ذلك تمتع التلاميذ بتكيف مدرسي، أما في حالة العكس فإنهم سيعانون سوء تكيف مدرسي. كما تلعب خدمات التوجيه والإرشاد دوراً هاماً في تضيق الهوة بين الواقع وما يفترض أن يكون بمساعدة المتعلمين على التأقلم وإحداث التغييرات اللازمة لإحداث التكيف. (الاشهب، 2021)

إلى جانب هذه الوسائط التربوية تؤثر أنظمة التقويم والامتحانات ووسائلها وأي القدرات تقيس التذكر أم التفكير أم الميول إلى جانب المناخ المدرسي وطبيعة الإدارة المدرسية - نمط القيادة المتبع- والأنشطة

اللاصفية على تكيف التلاميذ المدرسي لما تشعبه لديهم من حاجات للإحساس بالأمن والانتماء والحب وما توفره لهم من فرص لتحقيق ذواتهم والنجاح.

3-2-2- العوامل الأسرية: الأسرة هي الوسط الأول الذي ينشأ فيه الفرد فيؤثر على نموه من عدة جوانب، فحجم الأسرة وتركيبها وطبيعة العلاقات السائدة فيها وأساليب المعاملة والتواصل المعتمدة وإمكانية متابعتها لتحقيق الأبناء الدراسي له تأثير على تكيفهم الدراسي والاجتماعي، وذلك من خلال التنشئة الأسرية التي لها أن تسهل النمو السليم لشخصية أبنائها لاسيما فيما يخص جوانب التطبيع الاجتماعي وإدراك الفرد لأدواره ومكانته الاجتماعية سواء داخل أسرته أو في مجتمعه المحيط به. (الاشهب، 2021)

ويشير المعاينة وجيمان (2006) إلى أهمية تكوين القيم والاتجاهات عند الطفل، وفق الأطر والمعايير الاجتماعية، وهذا البناء يتم بواسطة التنشئة الوالدية، وعليه فإن عدم تشكل هذه القيم والاتجاهات أو تكونها بصورة مشوهة، يؤدي إلى سوء تكيف التلميذ مع المحيط وخاصة مع البيئة المدرسية، لاسيما عندما يكون ثمة اختلافا بين ما زودته به أسرته من قيم واتجاهات، وبين واقع البيئة المدرسية وضغوطاتها وضوابطها، ولذا تنمو عنده مشاعر الرفض والعداية ما ينتج عنه سوء التكيف المدرسي. (شلال، 2022)

الى جانب تقمص الأبناء في كثير من الأحيان لاتجاهات الوالدين نحو المدرسة والتحصيل الأكاديمي مما ينعكس على دافعيتهم للدراسة. إضافة لما توفره الأسرة من إمكانيات مادية للتلميذ والذي يؤثر بدوره على مدى تمكنه من الإيفاء بمستلزمات الدراسة وإشباع حاجته لتحقيق ذاته والإحساس بالانتماء والأمن وإحداث تكيفه المدرسي. (الاشهب، 2021)

3-2-3- الزملاء (جماعة الأقران)

يعرف لطفي (2000) جماعة الأقران على انها "مجموعة من الأفراد في المرحلة العمرية نفسها ولديهم اهتمامات مشتركة". (شلال، 2022، 21)

ان تكيف التلميذ في الوسط المدرسي لا يتأثر بعلاقته مع المعلم فحسب، ولكن تساهم فيه عوامل أخرى من بينها العلاقة بالزملاء داخل الفصل أو خارجه حيث تعد من بين اهم العلاقات بالنسبة له. وتمثل العلاقات بين الأقران في سياق المدرسة تجربة فريدة من نوعها في مجال التنشئة الاجتماعية خلال فترة المراهقة، حيث ان بناء علاقات مناسبة وصحية مع الأقران له فوائد متعددة للنمو المعرفي والعاطفي والاجتماعي للفرد. (Sánchez-Sandoval & Verdugo, 2021)

وقد يكون لجماعة الرفاق تأثير على سلوك التلميذ أكثر من تأثير الأسرة والمعلمين، ذلك ان التلميذ حين ينظم إلى هذه الجماعات فإنه يشترك مع أعضائها في الاهتمامات والأفكار وتشعب لديه حاجات معينة

مثل الحاجة في الحصول على احترام الآخرين، ويحقق من خلالها اهداف معينة، ويستغل طاقاته احسن استغلال، كما انها مجال رحب للصدقة والزماله يشعر فيها التلميذ بكيانه وأهميته ووضعه الاجتماعي حيث يتعاطف مع الآخرين ويتعاطف الآخرين معه، كما يجد فيها من يقدم له النصيح ويوجهه لتقادي أخطائه، بالإضافة الى انها أحيانا تكون مصدر للمعلومات وترسخ لديه قيم معينة مثل حب التعاون والمشاركة. (بدور، 2001، كما ورد في شلالى، 2022)

وتوصلت دراسة قام بها بوند وزملاؤه (2007) الى أن العلاقات مع الأقران كانت مرتبطة ارتباطا موجبا بنتائج أفضل فيما يتعلق بمستوى الصحة النفسية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثامن. وظهر التلاميذ الذين يتمتعون بدعم اجتماعي أقل بشكل عام، بما في ذلك الآباء والاقربان والمعلمون والدعم المدرسي، نتائج أضعف فيما يتعلق بالتكيف المدرسي. (Leonard, 2019)

كما اثبتت الدراسات ان الصعوبات الأكاديمية والفشل الدراسي أعلى عموماً بين الطلاب المرفوضين من قبل اقرانهم. (Sánchez-Sandoval & Verdugo, 2021)

وعليه من المهم جدا بالنسبة للتلميذ ان يختار جماعة رفاق تساعد على النمو والتطور نحو الأفضل ويبرز فيها مواهبه ويستغل فيها طاقاته أحسن استغلال ويشبع فيها حاجاته بشكل سوي مما سيؤدي حتما لتكيفه السوي داخل الوسط المدرسي.

3-2-4- الازمات الاجتماعية والكوارث: يؤثر التفكك الأسري وفقدان أحد الوالدين بالطلاق أو الوفاة والكوارث الطبيعية كالزلازل والفيضانات وانتشار الامراض والابوة (كجائحة كورونا مثلا)، أو الكوارث الانسانية كالحروب وجرائم القتل والاعتصاب وما ينجر عنها من تداعيات، الى احداث اضطرابات نفسية وسلوكية في حياة الأفراد والمجتمعات، وقد تطول أو تقصر مدة تأثيرها على تكيفهم تبعا لمدى عمقها والشرية التي مستها.

3-2-5- وسائل الاعلام: كما تؤثر بقية وسائل التربية على سلوكيات الأفراد وشخصياتهم وتشمل مختلف الوسائل المكتوبة والمرئية والمسموعة، وخاصة الانترنت وما أحدثته من طفرة ثقافية في عصر العولمة وتحويل العالم الى قرية صغيرة، ويتجسد ذلك من خلال التأثير على ميولهم واتجاههم وقيمهم وعاداتهم كوسائل الإعلام ودور العبادة، فإن هي ساعدتهم على حل صراعاتهم الداخلية وخفض توتراتهم ساعدتهم على التكيف، وفي حالة العكس فقد أوقعتهم فريسة سوء التكيف وهو أمر ينطبق على جميع أفراد المجتمع الطفل والراشد بدرجات متفاوتة تبعا لمدى قابلية شخصياتهم للتأثر. (الاشهب، 2021)

4- ابعاد التكيف المدرسي:

تعددت مجالات التكيف حسب علماء النفس انطلاقاً من البيئة المادية او الاجتماعية التي يحدث فيها كالتكيف المدرسي مثلاً والتكيف المهني والتكيف الاسري والزواجي وغيرها، وبالرغم من تعدد هذه المجالات فإن جميعها يتضمن البعدين الأساسيين للتكيف وهما: التكيف الشخصي والتكيف الاجتماعي وهما في الأصل مرتبطان، فنجد على سبيل المثال ان التكيف في المجال المدرسي والذي يعني توافق الفرد مع متطلبات البيئة المدرسية، لا يخرج في مكوناته عن بعدي التكيف الشخصي والاجتماعي في هذا المجال.

وقد أكد (Perry and Weinstein 1998) على أن التكيف الناجح مع البيئة المدرسية يتطلب مجموعة متنوعة من الكفاءات، حيث اقترحا ثلاث مجالات رئيسية من الكفاءات للاستدلال على التكيف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية وهي: الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية، ولكل مجال منها مجموعة من المؤشرات المختلفة والتي يجب مراعاتها عند الاستدلال على كل مجال.

ففي الكفاءة الأكاديمية: من المتوقع أن يمتلك الطلاب المهارات المعرفية العليا للتعلم. وفي المجال الاجتماعي: يجب أن يكون الطلاب قادرين على بناء علاقات متناغمة مع أقرانهم ومعلميهم.

وفي المجال السلوكي: يتم تسليط الضوء على التنظيم الذاتي العاطفي. كما يظهر التحصيل الدراسي، والتوقعات التعليمية المرتفعة، والسلوك المناسب تجاه الأقران والمعلمين كفاءة تكيف الطلاب مع البيئة المدرسي. (Rodríguez-Fernández et al., 2012).

وقد قام العديد من الباحثين بالتحقق من الارتباط بين التوقعات التعليمية المتعلقة بالمسيرة الأكاديمية اللاحقة للتلاميذ المراهقين والتكيف المدرسي (Kiuru et al., 2007)، حيث اظهرت النتائج ان التوقعات التعليمية ترتبط بالتكيف المدرسي. وبشكل أكثر دقة ترتبط التوقعات التعليمية بالتحصيل الدراسي والسلوك غير التكيفي، أي أنه كلما ارتفعت التوقعات التعليمية، زاد التحصيل الدراسي وانخفضت السلوكيات المشككة، والعكس صحيح، اي كلما انخفضت التوقعات التعليمية، زادت السلوكيات المشككة وانخفض التحصيل الدراسي.

وبالمثل هناك ثلاثة ابعاد لتقييم التكيف المدرسي حسب (Kiuru et al., 2009) وهي التحصيل الدراسي، والرضا عن المدرسة، والمشاركة المدرسية، حيث نجد ان الطلاب الذين يتكيفون بشكل صحي ملتزمون ويميلون إلى إقامة علاقات جيدة مع المعلمين والأقران ولا ينخرطون في سلوك تخريبي.

ويتم تحديد التكيف المدرسي أيضًا من خلال الأداء المدرسي الجيد، والتوقعات العالية لمواصلة وإكمال الدراسة، وعدم وجود مشاكل الاندماج المدرسي. (Moral de la Rubia et al., 2010)

بالإضافة إلى ذلك نجد ان الأداء أو القدرة الأكاديمية، والاندماج الاجتماعي في المدرسة، وجودة العلاقات بين المعلم والطالب، ومشاركة الأسرة من أهم مؤشرات التكيف المدرسي. (Cava et al., 2015)

وقد استدل (العنيتي والقصاص، 2019) على التكيف المدرسي من خلال ثلاثة أبعاد وهي: التكيف النفسي، الاجتماعي، الدراسي، حيث أشارا الى ان:

التكيف الدراسي: هو المحصلة النهائية للعلاقة الديناميكية البناءة بين الطالب من جهة وبين محيطه المدرسي من جهة أخرى، بما يسهم في تقدم الطالب ونمائه العلمي والنفسي وتتمثل أهم المؤشرات الجيدة لتلك العلاقة في الاجتهاد في التحصيل العلمي، والرضا والقبول بالمعايير المدرسية والانسجام معها، بما هو مطلوب منه على نحو منظم ومنسق.

التكيف النفسي: يشير الى احساس الفرد بالرضا عن ذاته، وخلوه من الصراعات الداخلية والتوترات الناجمة عن اشباع الدوافع المختلفة، حتى يصبح الفرد سعيدا مستمتعا بحياته راضيا بإمكاناته وقدراته التي وهبه الله اياها.

التكيف الاجتماعي: وهو احساس الفرد بالسعادة من خلال بناء علاقات اجتماعية صحية مع الآخرين، متجنباً فيها الغيرة وحب التملك والعداونية، وراضيا عن تلك العلاقات دؤوبا في العمل من أجلها، ساعيا للخير فيها، بالإضافة الى ذلك المرونة في تقبل التغيرات التي تحدث ومسايرة تلك المعايير الاجتماعية للجماعة التي ينتمي اليها.

وبشكل عام نجد ان هناك بعض الأبعاد من بين ابعاد التكيف المدرسي التي ذكرت سلفا، قد تكررت في العديد من الدراسات او اغلبها لذلك تم أخذها في الاعتبار في هذه الدراسة، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (03): يوضح ابعاد التكيف المدرسي (اعداد الباحثة)

المؤلفون والسنة	ابعاد التكيف المدرسي
Perry and Weinstein (1998)	الكفاءة الاكاديمية الكفاءة السلوكية الكفاءة الاجتماعية
(Kiuru et al., 2007)	التوقعات التعليمية للطلاب

	التحصيل الأكاديمي أو الأداء السلوكي غير المتكيف
(Kiuru et al., 2009)	التحصيل الدراسي الرضا عن المدرسة المشاركة المدرسية
(Moral de la Rubia et al., 2010)	الأداء في المدرسة التوقعات الأكاديمية الاندماج في المدرسة
(Rodríguez-Fernández et al., 2012)	الأداء في المدرسة التوقعات الأكاديمية الاندماج في المدرسة
(Cava et al., 2015)	الأداء الأكاديمي والقدرة على الاندماج الاجتماعي في المدرسة جودة العلاقات بين الطلاب والمعلمين، مشاركة الأسرة
(العتيبي والقصاص، 2019)	التكيف الدراسي التكيف النفسي التكيف الاجتماعي

على الرغم من عدم وجود اتفاق في الأدبيات العلمية فيما يتعلق بتصوير البناء العام للتكيف المدرسي إلا أنه تم تأكيد الهيكل متعدد الأبعاد له، فنجد مثلاً أن بعض الباحثين يؤكدون على الأبعاد المعرفية والسلوكية للاستدلال على التكيف المدرسي، بينما اقترح البعض الآخر أنه من أجل معرفة درجة التكيف المدرسي يجب أن يؤخذ في الاعتبار الأداء الأكاديمي والمشاركة المدرسية والتوقعات التعليمية، كما اقترح آخرون وبنفس الطريقة ثلاث أبعاد للتكيف المدرسي وهي التكيف في الجانب الأكاديمي والاجتماعي والنفسي.

5-قياس التكيف المدرسي:

هناك عدة أدوات مختلفة أعدت لقياس التكيف المدرسي بشكل مباشر، وذلك من خلال قياس أبعاده أو مجالاته والمؤشرات التي تتضمنها تلك الأبعاد، ومن أهمها نجد:

-مقياس الاتجاه نحو السلطة المؤسسية (Reicher & Emler, 1985) يحتوي على 10 بنود لقياس الاتجاه نحو المدرسة والمعلمين، وتأخذ هذه الأداة في الاعتبار مجالين -المدرسة والقانون -وأربعة أبعاد هي: عدم الاتصال بالنظام، والفكرة حول القواعد وحول السلطة، والعلاقات المدرسية.

-مقياس التكيف الجامعي (SACQ) (Baker & Siryk, 1984, 1989) يتكون من 67 فقرة وأربعة أبعاد متمثلة في التكيف الأكاديمي والاجتماعي والشخصي العاطفي والارتباط بالمؤسسة، يقيس التكيف الأكاديمي مدى تكيف الطلاب مع الاحتياجات المختلفة كالمواجبات والامتحانات والجداول الزمنية، ويقيس التكيف الاجتماعي على وجه الخصوص تقييم العلاقات بينه وبين بقية الأشخاص في المدرسة، ومن جهة أخرى يدرس التكيف الشخصي العاطفي الصحة الجسدية والنفسية في المدرسة، وأخيرا يبحث المقياس الفرعي المتعلق بالارتباط بالمؤسسة في جودة علاقة الطلاب بالمؤسسة.

وبفضل هذا الاستبيان يمكن الكشف عن المشاكل المحتملة والتلاميذ المعرضين لخطر التسرب من المدارس مسبقا وبالتالي التدخل المبكر.

-يستخدم مقياس التكيف المدرسي القصير (EBAE-10) (Moral de la Rubia et al., 2010) لتقييم التكيف المدرسي، وتحتوي هذه الأداة على 10 بنود، موزعة على ثلاثة أبعاد: الأداء المدرسي، والتوقعات الأكاديمية، ومشكلات الاندماج في المدرسة، ويشير المؤلفون الى انه عند قياس التكيف المدرسي بالإضافة للتقارير الذاتية يجب اخذ السجلات الأكاديمية ودرجات الطلاب في الاعتبار. (Huang, 2011).

-مقياس التكيف المدرسي لبن عيشة (2015) الموجه لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وتضمن المقياس (64) عبارة تتوزع على أربعة أبعاد وهي: المجال البيئي، المجال الاجتماعي، المجال الدراسي، والمجال النفسي، وكذلك ومقياس طبال (2022) لقياس التكيف المدرسي الموجه لتلاميذ السنة أولى ثانوي، وتضمن (45) عبارة في الاتجاهين (عبارات إيجابية وسلبية) موزعة على ثلاث أبعاد وهي: التكيف الاجتماعي، التكيف الدراسي، والتكيف النفسي.

-بالإضافة إلى المقاييس التي تم ذكرها أعلاه، نجد ان هناك مقاييس تعطي أهمية لوجهة نظر المعلم من اجل جمع وتقييم المعلومات حول مدى تكيف الطلاب ونوع العلاقة التي تربطهم بالمدرسة من أهمها مقياس التكيف مع المدرسة المدرك للمعلم (Cava et al., 2015) (PROF-A)، ويتضمن 14 بنداً موزعة على أربعة أبعاد: الأداء الأكاديمي، والاندماج المدرسي (العلاقة مع زملاء الدراسة)، والعلاقة بين الطالب والمعلم والمشاركة الأسرية.

وعليه يؤكد العديد من الباحثين ان الامر لا يقتصر فقط على جمع تصورات الطلاب، ولكن أيضًا على المعلومات المقدمة من طرف المعلمين والبيانات المقدمة من طرف الأسر، وذلك من أجل الحصول على رؤية أكثر شمولية وموضوعية للتكيف المدرسي الحقيقي للطلاب، وعليه يلخص الجدول التالي أدوات قياس التكيف المدرسي وابعادها التي تتضمنها.

جدول رقم (04) يوضح أدوات قياس التكيف المدرسي

أدوات القياس	أبعاد التكيف المدرسي
مقياس المواقف تجاه السلطة المؤسسية (Reicher & Emler, 1985)	عدم الاتصال بالنظام، والفكرة حول القواعد وحول السلطة والعلاقات المدرسية.
مقياس التكيف مع الكلية (SACO) (Baker & Siryk, 1984, 1989)	الانسجام الأكاديمي، والاجتماعي، والشخصي العاطفي والارتباط بالمؤسسة.
المقياس القصير للتكيف المدرسي (EBAE-10) (Moral de la Rubia et al., 2010)	الأداء في المدرسة التوقعات الأكاديمية مشكلات الاندماج المدرسي
مقياس التكيف المدرسي من وجهة نظر المعلمين (PROF-A) (Cava et al., 2015)	الأداء الأكاديمي، الاندماج المدرسي، والعلاقة بين المعلم والطالب، والمشاركة الأسرية.
مقياس التكيف المدرسي الموجه لتلاميذ المرحلة الثانوية (بن عيشة، 2015)	المجال البيئي، المجال الاجتماعي، المجال الدراسي، والمجال النفسي
مقياس التكيف المدرسي لتلاميذ السنة الأولى ثانوي (طبال، 2022)	التكيف الاجتماعي، التكيف الدراسي، والتكيف النفسي.

من خلال الجدول السابق نلاحظ ان أدوات قياس التكيف المدرسي تعددت وتنوعت بتنوع اهداف الدراسة وطبيعة العينة وخصائصها، وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على مقياس طبال (2022) لقياس التكيف المدرسي، وذلك لأنه يتناسب مع اهداف الدراسة وخصائص العينة.

6- بعض مشكلات التكيف المدرسي المؤدية لتدني التحصيل الدراسي:

حتى نستطيع الحكم على نظام التعليم بانه عالي الجودة، فلا بد أن يكون فعالا في نقل المعرفة الأكاديمية وتعزيز اكتساب الطلاب للمهارات الاجتماعية والشخصية التي تساهم في تحقيق الأداء الدراسي الأمثل للطلاب، وتهيئهم للتعامل بنجاح مع المهام المستقبلية، وقد أدى هذا التطور إلى ظهور مجموعة متنامية من الأبحاث حول التكيف المدرسي والمتغيرات المرتبطة به. (Fernández Lasarte et al., 2020)

وقد أظهرت العديد من الأبحاث أن القدرة على التكيف تلعب دوراً متزايد الأهمية في التطور الأكاديمي للطلاب. (Burns et al., 2017 ; Collie et al., 2016 ; Martin et al., 2012, 2013, 2015)

حيث أكدت بعض الدراسات بشكل خاص على وجود علاقة بين مستوى التكيف المدرسي للتلميذ وتحصيله الدراسي. (Longobardi et al., 2016 ; Fernández-Lasarte et al., 2019)

وكما ثبت أن التكيف المدرسي يمثل فرصة لتحسين التحصيل الدراسي للمتعلمين، بالمثل إذا تم تعزيز هذا الأخير فيمكن تجنب العديد من العوامل التي تمنعهم من القدرة على التكيف المدرسي بشكل صحي مثل الفشل المدرسي، ومشاكل الاندماج والعنف في البيئة المدرسية. (Estévez et al., 2007).

ومن المنطقي أن التلميذ الذي يمتلك القدرة على التحصيل والانجاز الدراسي الجيد، لديه استعدادات وقدرات تؤهله للتكيف مع مختلف المواقف المستجدة في البيئة المدرسية كالذكاء مثلاً، كما أن مستوى التحصيل الدراسي العال يعزز ثقة الفرد بنفسه وتقديره لذاته. (بوسري، 2020)

ولا شك أن تدني التحصيل قد يرجع لأسباب وظيفية أو عوامل أخرى كنقص الدافعية والعادات الدراسية الخاطئة والتي تعتبر من أهم مشكلات التكيف المدرسي.

6-1- نقص الدافعية نحو الدراسة:

يشير مفهوم الدافعية إلى مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة توازنه، كما يشير الدافع إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات ورغبات داخلية يرغب الفرد في الحصول عليها، ويؤدي في الوقت نفسه إلى إشباع الدافع وأما الحاجة فهي حالة تنشأ لدى الكائن الحي لتحقيق الشروط البيولوجية أو السيكولوجية اللازمة المؤدية لحفظ بقاء الفرد (قطاعي وعدس، 2002، كما ورد في الأشهب، 2021)، ويعتبر الدافع هو الجانب السيكولوجي للحاجة، لا يمكن ملاحظته مباشرة، وإنما نستدل عليه من الآثار السلوكية التي يؤدي إليها.

وفي الوسط المدرسي حسب (الأشهب، 2021) تعرف الدافعية نحو الدراسة أو التعلم بشكل عام بأنها حالة داخلية تحرك التلميذ نحو سلوك ما بهدف الحصول على الثناء والتقدير أو الجوائز وتجنب النقد أو العقاب. ويركز الطفل في بداية تدمرسه على الحصول على تلك الجوائز، لكنه بعد ذلك يسعى من خلال اهتمامه بالدراسة وتحقيق النجاح فيها إلى كسب رضا واهتمام والديه ومدحهم له على انجازاته الدراسية واستقلاليتته، فمن الطبيعي أن يشعر الطفل بالرغبة في إسعاد والديه وهو ما يدفعه إلى العمل على تحقيق انجازات دراسية عالية، ويؤدي ادراكهم للعلاقة بين ما يحققونه من انجازات أكاديمية وما يحصلون عليه من مكاسب إلى تنمية الشعور بالمسؤولية لديهم. فينتقلون من الدعم الخارجي (البيئة المحيطة) إلى الدعم

الداخلي أو الذاتي وهو ما يطلق عليه الدافعية الذاتية، والتلاميذ الذين يمتلكون دافعية مرتفعة عادة ما يرسمون لأنفسهم أهدافا عالية وتكون لديهم رغبة قوية في تحقيق النجاح الدراسي ويدركون أن الفشل ناجم عن نقص في العمل الجاد وبذل الجهد، عكس ذوي الدافعية المنخفضة والذين يرجعون سبب فشلهم إلى أسباب خارجية مما يقودهم إلى سوء الانجاز.

مما سبق يمكن تعريف انخفاض الدافعية للتعلم بأنه: السلوك الذي يظهر فيه الطلاب شعورهم بالملل والانسحاب وعدم الكفاية والسرхан وعدم المشاركة في الأنشطة الصفية والمدرسية، ولها مظاهر متعددة يمكن ذكر أهمها في النحو التالي:

- تشتت الانتباه.
 - الانشغال بأغراض الآخرين.
 - الانشغال بإزعاج الآخرين مثل اثاره المشكلات الصفية.
 - نسيان الواجبات وإهمال حلها.
 - نسيان كل ما له علاقة بالتعلم الصفّي من مواد ومتطلبات من كتب ودفاتر وأقلام.
 - ضعف الاجتهاد والمثابرة في الاستمرار في عمل الواجب أو المهمات الموكلة إليه.
 - عدم الالتزام بالتعليمات والقوانين الخاصة بالصف والمدرسة.
 - كثرة الغيابات والتأخرات عن المدرسة.
 - النفور من المدرسة حتى أنه يشعر بعدم ملائمة المقعد الذي يجلس عليه له، والتذمر من كثرة المواد الدراسية وتتابع الحصص والامتحانات.
 - التسرب من المدرسة.
 - عدم الاهتمام كثيرا بالمكافآت التي قد تقدم إليه. (الاشهب، 2021)
- وغيرها من المظاهر التي قد تؤدي إلى تدني تحصيلهم الدراسي وفشلهم نتيجة عدم بذلهم الجهد الذي يتناسب مع قدراتهم.

6-2-العادات الدراسية الخاطئة:

تعرف الدراسة بأنها تطبيق القدرات العقلية للحصول على المعرفة والمعلومات، وعندما تكون هناك صعوبة تواجه المتعلم في التحليل والتذكر ويكون انجازه متدنيا نقول أن هذا الطفل لديه عادات دراسية خاطئة (عبد العزيز والعطيوي، 2004، كما ورد في الاشهب، 2021). ويسبب الواجب المنزلي أهم مواقف الصراعات الأسرية بالنسبة لذوي هذه الفئة من الطلاب، إذ يجب عليهم انجاز هذا الواجب دون مساعدة

الآخرين غير أن افتقاره للعادات الدراسية الصحيحة يجعله عرضة للفشل باستمرار، وقد أكدت الدراسات أن عدم معرفة العادات الصحيحة للدراسة تعتبر السبب الرئيسي لفشل الصغار والكبار أكاديمياً؛ حيث أن الطلبة الذين لديهم عادات دراسية خاطئة سرعان ما يتشتتون وهم في الغالب أقل ذكاء من غيرهم ويفتقرون إلى مهارات الدراسة الجيدة والقدرة على الاستدلال.

ويقصد بعادة الدراسة الخاطئة الأسلوب أو الطريقة التي يتبعها الطالب في دراسة مادة معينة، وذلك من خلال قراءتها دون ترو وفهم وتذكر لها أو مراجعتها باهتمام، ولا تتم دراستها بقصد التعلم والفهم والحفظ. وقد أثبتت العديد من الدراسات الحديثة، أن الكثير من الطلبة في مراحل الدراسة المختلفة، قد لا يعرفون كيفية المذاكرة الصحيحة، ويستنزفون أوقاتهم دون تحقيق ما يطمحون إليه، ولا يستفيدون مما لديهم من إمكانيات جسمية وعقلية ونفسية واجتماعية واقتصادية بشكل صحيح، مما يؤثر سلباً على توافقهم النفسي والاجتماعي وتحصيلهم الدراسي. (الاشهب، 2021)

ومن العادات الدراسية الخاطئة حسب (عباس، 2015):

- اختيار أوقات غير مناسبة للدراسة.
- عدم وضع برنامج دراسي (جدول زمني للمذاكرة اليومية).
- عدم انجاز التلميذ لواجباته الدراسية.
- تأجيل الدراسة إلى ما قبل الامتحانات.
- الاعتماد على الغير في انجاز الواجبات المنزلية (الأهل، الأصدقاء، أستاذ الدعم...)
- السهر إلى وقت متأخر من الليل وعدم النوم أحياناً أيام الامتحانات، مما يجعل التلميذ عرضة لنسيان الكثير من المعلومات ويجعله في حالة ارتباك شديد نتيجة التداخل المعلومات.
- عدم إعطاء الجسم حقه من الراحة والنوم نتيجة للإكثار من شرب المنبهات (الشاي، القهوة)، والتي تدفع التلميذ للسهر.
- استخدام العقاقير والمنبهات المحظورة التي تؤدي إلى إتلاف خلايا المخ.
- الاستمرار في استذكار مادة واحدة ولمدة طويلة دون التنويع في المواد، كاستذكار مادة علمية وأخرى أدبية مثلاً.
- الاستذكار الجماعي يكون في أحيان كثيرة مضيعة للوقت، إذا لم يحسن التلميذ ضبطه لأنه سيمضي معظم الوقت في أحاديث جانبية مع رفاقه.

- قيام التلميذ باستذكار دروسه وهو مستقل على ظهره، فيغلبه النعاس وينام بعد فترة وجيزة من بدء الاستذكار.
- الانشغال أثناء الدراسة بالاستماع إلى الأغاني أو مشاهدة التلفاز أو الهاتف أو شبكات التواصل الاجتماعي...
- الدراسة والاستذكار عن طريق الحفظ دون الفهم أو قراءة المادة كقراءة قصة أو جريدة يومية دون عملية تلخيص أو تمعن في المادة المقروءة.

خلاصة الفصل

يعتبر التكيف بوابة الصحة النفسية، لذا يسعى الافراد والمجتمعات لتحقيقه في مختلف البيئات عامة وفي الوسط المدرسي خاصة، حيث يعد التكيف المدرسي مؤشرا مهما على نمو التلميذ نفسيا واجتماعيا ودراسيا وخاصة في مرحلة المراهقة، فالتلاميذ كغيرهم من أفراد المجتمع لهم دوافعهم وحاجاتهم الجسمية والنفسية والاجتماعية التي يسعون إلى إشباعها، ويتوقف مدى تكيفهم على درجة هذا الإشباع، كما ان حدوثه مرتبط بعدة عوامل منها ما يتعلق بالتلميذ نفسه، ومنها ما يتعلق بالبيئة المدرسية بجوانبها المختلفة من زملاء وأساتذة وإدارة مدرسية ومناهج دراسية وغيرها من الأمور الأخرى... لذلك توجب على المدرسة الإيفاء بدورها في مساعدتهم من أجل الوصول إلى مستوى أفضل من التكيف الشخصي والاجتماعي.

الفصل الرابع

التحصيل الدراسي

تمهيد:

- 1- مفهوم التحصيل الدراسي
- 2- أهمية التحصيل الدراسي
- 3- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي
- 4- اهم النظريات المفسرة لاختلاف التحصيل الدراسي بين المتعلمين
- 5- قياس التحصيل الدراسي
- 6- التكرار المدرسي (الاعادة) كإجراء علاجي لمشكلة تدني التحصيل الدراسي
- 6-1 ضبط مفهوم التكرار المدرسي
- 6-2 رؤية النظام التربوي الجزائي لمفهوم التكرار (معناه وفائدته)
- 6-3 خصائص التلميذ المعيد في نهاية المرحلة الإلزامية.
- 6-4 تطور معدلات التكرار في المنظومة التربوية الجزائرية والعالمية.
- 6-5 تأثير التكرار على التحصيل الدراسي للتلميذ.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد التحصيل الدراسي مفهوما محوريا في مجال التعليم، حيث يعد معيارا أساسيا لتقييم مدى نجاح السياسات التعليمية وفعالية أي نظام تربوي، كما يعتبر في الوقت ذاته مؤشرا رئيسيا على قدرات المتعلم وامكانياته حيث يستدل به على نجاح الطالب أو فشله الدراسي وانتقاله الى مرحلة اعلى، ولذلك نجده يلعب دور المتغير الأساسي للنتائج في أغلب الدراسات البحثية التربوية.

تناولت ادبيات هذا الفصل مفهوم التحصيل الدراسي، حيث تم عرض مجموعة واسعة من التعريفات له، كما يتناول الفصل أهمية التحصيل لدى الفرد والمجتمع، والعوامل المؤثرة فيه، واهم النظريات المفسرة لاختلافه بين الافراد وأخيرا أدوات قياس وتقييم فعاليته، ثم تناولنا التكرار المدرسي(الاعادة) بالتعريف باعتبارها إجراء علاجي لظاهرة الرسوب المدرسي الناتجة عن تدني التحصيل الدراسي لدى التلميذ، ثم تطرقنا لرؤية النظام التربوي الجزائري لمفهوم التكرار، فخصائص التلميذ المعيد في نهاية المرحلة الإلزامية، ثم عرضنا تطور نسب التكرار في المنظومة التربوية الجزائرية والعالمية واخيرا تأثير التكرار على التحصيل الدراسي للتلميذ.

1- مفهوم التحصيل الدراسي:

يعد التحصيل بمفهومه التقليدي الشائع في الأوساط التربوية، كل ما يظهره الطلاب من استيعاب للمعارف والمعلومات الأساسية في المواد المقررة، وما يحققونه من نجاحات في الاختبارات المدرسية، وهو بهذا المفهوم المحدد لا يتعدى الجانب المعرفي دون سواه من الجوانب الأخرى كالمهارات والاتجاهات.

أ- تعريفه لغوياً:

يقول الله تعالى: ﴿وَحُصِّلَ مَا فِي الصُّدُورِ﴾ (القران الكريم، العاديات: 10)

ان القارئ لهذه الآية الكريمة يتبين ورود كلمة "حُصِّلَ" أي بُيِّنَ أو مُبَيَّنَ أو جُمِعَ. وهي التي فسرها ابن منظور في معجمه لسان العرب: الشيء الحاصل من كل شيء، أي هو ما بقي وثبت وذهب ما سواه، ونقول حصل الشيء يحصل حصولاً، والتحصيل تمييز ما يحصل، والاسم الحصيلة.. وحاصل الشيء ومحصوله: بقيته... وقال بعضهم جمع، وتحصل الشيء: تجمع وثبت. (ابن المنظور، دت، 901)

أما في اللغة الإنجليزية فيستخدم بلفظ "Achievement" بمعنى: المستوى الأكاديمي الذي يحزره الطالب في مادة دراسية معينة وفي وقت محدد بعد تطبيق اختبار تحصيلي عليه. (الصراف، 2002، كما ورد في قوارح وطعيلي، 2012، 94).

ب- تعريفه اصطلاحاً:

يعبر التحصيل بمفهومه البسيط عن "تحقيق شيء ما"، وفي التعليم يشير هذا "الشيء" عموماً إلى أهداف تعليمية واضحة، وعادة ما تكون هذه الأهداف متعددة الأوجه وتتضمن أنواعاً مختلفة من التعلّيمات في مجالات دراسية مختلفة، لذلك تعددت تعريفات التحصيل الدراسي، ولكي نكون دقيقين لابد وأن تتضمن تعريفات التحصيل أوصافاً توضح أهداف التعلم المحددة التي تمثل محور الأنشطة التعليمية والتي من المتوقع أن يحققها التلميذ. وعليه تم اختيار جملة من التعريفات والأكثر شمولية من بين تعريفات التحصيل الدراسي الأخرى، والتي نوردتها كما يلي:

يعرف (Webster, 1998) التحصيل الدراسي على أنه: أداء الطالب لعمل ما في الصف من الناحية

الكمية أو النوعية خلال مدة محدودة. (هندول، 2016)

وحسب حمدان (1996) فإن التحصيل الدراسي هو "مجموعة من المعارف والمهارات والميول

الملاحظة لدى المتعلمين نتيجة عملية التعليم". وهو في البحث العلمي عامل تابع أو متأثر بعوامل أخرى

بعضها مستقلة أساسية مثل المتعلم والمعلم والمنهج، وبعضها الآخر عوامل إجرائية ميدانية ولا تقل أهمية عن الأولى كالإدارة المدرسية والأسرة والأقران والتقنيات التربوية والغرفة الدراسية واللوائح التنظيمية وغيرها. ويسمى كذلك بالتحصيل العلمي وذلك نسبة للمواد العلمية في حقول المعرفة الإنسانية والطبيعية المختلفة وأحيانا يشار حسب نفس الباحث للتحصيل بالأكاديمي نسبة إلى أكاديمية أفلاطون التي أنشأها خلال القرن الرابع قبل الميلاد، كما يؤكد أن التحصيل هو في الأصل مفهوم تطبيقي نفس تربوي. (العجال، 2013)

كما يشير أبو حطب إلى أن التحصيل الدراسي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمفهوم التعلم المدرسي، إلا أن مفهوم التعلم المدرسي أكثر شمولاً فهو يشير إلى التغيرات في الأداء تحت ظروف التدريب والممارسة في المدرسة، كما يتمثل في أساليب التكيف، ويشمل النواتج المرغوبة وغير المرغوبة، أما التحصيل الدراسي فهو أكثر اتصالاً بالنواتج المرغوبة للتعلم أو الأهداف التعليمية. (بوراس ورويم، 2020).

ويعرفه شحاته في معجم المصطلحات التربوية والنفسية بأنه "مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات، معبرا عنها بدرجات في اختبار معد بشكل يقيس المستويات المحددة". ويعقب شحاته على التعريفات السابقة التي أوردها في المعجم مضيفاً إلى أن المعارف والمعلومات المكتسبة تتضمن كل الاتجاهات والميولات والقيم التي تشرّبها الطفل عن طريق التنشئة الاجتماعية وتعلمها في المدرسة، وكذا طرق وأساليب التفكير والقدرة على التكيف وحل المشكلات ضمن ما تلقاه من دروس مقررة في الكتب المدرسية ومدرجة في البرامج الدراسية. (شحاته والنجار، 2003، 89)

ويشمل التحصيل حسب أحمد زكي صالح كل ما يكتسب وما تم تعلمه من معلومات وخبرات نتيجة التأثير المنظم للتعليم على سلوك التلاميذ، بهدف إحداث تغييرات عقلية، شخصية، واجتماعية. (صالح، 1983)

ويذكر مولاي (2004) أن التحصيل الدراسي أو الإنجاز التربوي هو الثمرة التي يحصل عليها الطالب في نهاية برنامج دراسي معين، ويُقيّم بالاختبارات التحصيلية التي قد تكون من إعداد المدرس أو مبنية على التقنين الموضوعي، وقد تكون خاصة بموضوع معين كالقراءة أو الحساب أو شاملة لكافة جوانب المقرر الدراسي. (قنوعة، 2014)

ويعرف العيسوي التحصيل على أنه معرفة أو مهارة مكتسبة نتيجة التعلم أو التدريب والمرور بخبرات سابقة، ويُقيّم بالاختبارات التي تعكس الأداء الفعلي وليس القدرات فقط.

ويشير الى ان كلمة التحصيل تستخدم غالبا لتشير إلى التحصيل المدرسي أو التعليمي أو تحصيل العامل من الدراسات التدريبية التي يلتحق بها، اما عن التحصيل المهني أو الحرفي فيفضل علماء النفس استخدام كلمة الكفاية للتعبير عنها. (العيسوي، 1974)

ويعرفه Hawse and Hawses بأنه الإنجاز والأداء الناجح أو المتميز للطالب في مواضيع أو مجالات معينة، والنتاج عادة عن المهارة والعمل الجاد المصحوبين بالاهتمام وهو ما يعبر عنه عادة من خلال الدرجات أو العلامات، أو ملاحظات وصفية. (بن يوسف، 2019).

ومن منطلق أن مستوى التحصيل قد يكون جيدا أو متوسطا أو رديئا نورد هذا التعريف لـ (Ghaplin) حيث ورد له في قاموس علم النفس (1971) تعريف للتحصيل الدراسي على انه مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة في العمل الدراسي أو الأكاديمي، حيث يتم تقييمه من قبل المدرسين أو باستخدام الاختبارات المقننة أو كلاهما معا. " (العجال، 2013)

ويعتبر هذا التعريف من بين التعريفات الشاملة للتحصيل الدراسي، وذلك لعدم تركيزه على عامل النجاح دون الفشل.

ويعرفه علام بأنه "درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي معين". (علام، 2000، 305)

وعليه فان التحصيل الدراسي حسب جرادات (2002) يلعب دورا رئيسا في حياة الفرد في أثناء وجوده في المدرسة وبعد تخرجه منها، فهو الوسيلة أو المقياس المعتمد في نجاح الطلبة من صف إلى آخر، كما أنه الأساس في توزيع الطلبة على أنواع التعليم في المرحلة الثانوية، وفي قبولهم بمؤسسات التعليم العالي، وفتح آفاق جديدة في حياتهم وفي اختيارهم للوظائف المهنية. (العوض، 2015).

تبرز هذه التعريفات الجوانب المختلفة لمفهوم التحصيل الدراسي، وتشمل الأبعاد الكمية والنوعية وعلاقتها بالأهداف التعليمية، مع الأخذ في الاعتبار العوامل المتعددة التي تؤثر في هذا المجال.

ومن خلال التعاريف المذكورة آنفا، تصوغ الباحثة تعريف شامل للتحصيل الدراسي على النحو الاتي:

التحصيل الدراسي: هو نوع من انواع الأداء الذي يحققه التلميذ في المواد الدراسية في سياق العملية التعليمية، يعبر عنه كميا من خلال درجاته في الاختبارات التحصيلية او نوعيا من خلال تقييمات المعلمين، والتي تعكس مقدار المعارف والمهارات والقيم المكتسبة نتيجة لعملية التعلم في بيئة تعليمية رسمية وفي فترة زمنية محددة، مما يجعله معيارا مهما لنجاحه في الانتقال لمرحلة دراسية اعلى وتحديد مستقبله الأكاديمي والمهني.

2- أهمية التحصيل الدراسي:

يعد التحصيل الدراسي من المفاهيم التي شغلت فكر العديد من المربين عامة والمتخصصين بعلم النفس التعليمي خاصة، لما له من أهمية بالغة في حياة الأفراد والمجتمعات، حيث يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنتائج الإيجابية المرجوة، وعليه تتجلى أهميته فيما يلي:

2-1- أهمية التحصيل بالنسبة للفرد:

- تشكل الدرجات التحصيلية وما ينبثق عنها من تقديرات أساساً مهماً للكثير من الإجراءات والقرارات المصيرية والهامة في حياة الفرد وتؤثر فيها، وعليه يمكن حصر أهمية التحصيل بالنسبة للفرد فيما يلي:
- تفتح المؤهلات الأكاديمية والنتائج التحصيلية للتلاميذ الأبواب أمام فرص التقدم والنجاح التعليمي.
- يمنح فرص عمل أفضل، أي مستوى معيشي أحسن وبالتالي جودة حياة أعلى، فالأفراد الناجحون أكاديمياً والذين يتمتعون بمستوى عالٍ من التحصيل لديهم أكثر الفرص للتوظيف، ويتقلدون مناصب عمل مناسبة ولديهم فرص عمل أكثر من أولئك الذين لديهم تحصيل وتعليم أقل.
- يعزز المهارات المعرفية مثل مهارة حل المشكلات، التفكير النقدي، القدرة على التحليل والتفسير العلمي للأحداث والظواهر الحياتية، كما أن التلاميذ الذين يتمتعون بقدر أكبر من التنظيم والاستعداد ولديهم خطة يحققون نتائج أفضل في المدرسة مما يتيح لهم دخول المجالات التنافسية، حيث يحتاج أولئك الذين يرغبون في دخول المجال الطبي إلى خلفية تعليمية شاملة في علم الأحياء، وتتطلب شهادة الهندسة مؤهلات تعليمية كافية، كما يحتاج أولئك الذين يتطلعون إلى دخول الأوساط الأكاديمية إلى إنجازات أكاديمية كبيرة، وتساعد المعرفة بالتاريخ الأفراد على تفسير الأحداث الإخبارية، بينما تساعد المعرفة الرياضية الناس على التعرف على القروض العقارية والأعمال البنكية والمحاسبية، ويساعد التفكير النقدي أيضاً الأفراد على تفسير العالم من حولهم، وتصب الكليات تركيزها على تعليم الطلاب كيفية العمل من خلال حل المشكلات، في حين أن الدروس المستفادة في الفصل تمنح الطلاب مهارات محددة، فإن العملية التي يتعلمون بها هذه المادة والأفكار الأصلية التي يطلب منهم التفكير فيها لها تأثير على العديد من جوانب حياتهم أيضاً.
- يساهم التحصيل الدراسي المرتفع في تعزيز الثقة بالنفس لدى التلاميذ من خلال تقييمهم الإيجابي لذواتهم وتقديرهم لها، حيث نجد أن الطلاب الناجحون أكاديمياً يتمتعون بتقدير ذات أعلى، ومستويات أقل من الاكتئاب.
- يهيئ الطلاب لمجالات مهنية تتطلب مستوى عالٍ من التعليم والمعرفة التكنولوجية في المستقبل.

- يتنبأ التحصيل الدراسي الجيد بالنجاح الأكاديمي والمهني للتلاميذ مستقبلاً، حيث تقيس أدوات التحصيل خصائص التلميذ التي تشكل أهمية بالغة لنجاحه في المستقبل، فالاختبار الكتابي يختبر قدرة الطالب على اكتساب المعرفة، أما الامتحان الشفوي يوفر وسيلة أخرى لتدريب شجاعة الطالب وثقته في قدرته على عرض أفكاره بدقة. (Casali et al., 2022)

- يرتبط التحصيل الدراسي الجيد بصحة نفسية جيدة، حيث يعزز الشعور بالرضا والسعادة والتكيف النفسي والاجتماعي للفرد.

- تبين أن الطلاب ذوي التحصيل العالي يمتلكون مستويات دافعية للإنجاز وطموح أعلى، مما يتيح لهم تقلد المناصب العليا في المجتمع.

- يتيح للتلاميذ الاستبصار ومعرفة قدراتهم وإمكاناتهم الحقيقية مما يساعد في توجيههم نحو تخصصات تتناسب مع ميولهم وقدراتهم.

- التحصيل الدراسي يؤثر إيجابياً على مكانة الفرد الاجتماعية والمهنية، حيث يعد وسيلة للارتقاء الاجتماعي والتقدم الوظيفي. (بدور، 2001، كما ورد في العوض، 2015).

2-2- أهمية التحصيل بالنسبة للمجتمع:

ان حضارة أي مجتمع تقاس بالتقدم العلمي الذي يحققه هذا المجتمع في مختلف ميادين المعرفة، ويعد التحصيل الدراسي المؤشر الرئيسي الذي يعكس مستوى التقدم العلمي الذي يتحقق في ذلك المجتمع بفعل النظام التعليمي والتربوي المتبع فيه، وتتجلى أهمية التحصيل الدراسي بالنسبة للمجتمع في مايلي:

- يساهم التحصيل في مكافحة البطالة والتطرف وتحقيق التنمية المجتمعية، من خلال تعزيز مستوى التقدم العلمي والتكنولوجي.

- تعد نسب التحصيل المرتفع مؤشراً على كفاءة وفعالية النظام التعليمي المتبع وخير ضمان لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي يعتبر من المبادئ الرئيسية التي تقوم عليها الديمقراطية الحديثة، كما يرتبط بتحسين الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي وزيادة معدلات التدفق والنجاح وانخفاض معدلات الإهدار الذي من أهم مظاهره الرسوب والتسرب، كما يعتبر مؤشراً على مستوى التقدم العلمي في المجتمع.

- يلعب التحصيل الدراسي دوراً محورياً في التقدم التكنولوجي في المجتمع، حيث ينتج عنه فكر مبتكر يساهم في تطوير الصناعات المتقدمة والتي تكون - في الغالب - نتاج فكر لطلاب كانوا ذوي تحصيل عال وذهن متفتح، وبالتالي نجد أن المجتمعات التي تهتم بالنوايا ورعايتهم وتنمية قدراتهم متطورة

في كافة مجالات التقدم والحضارة، كما يمكن العاملين من التعامل مع التكنولوجيات المعقدة ويشجع على الإبداع. (نوفل، 2001، كما ورد في ناصر، 2005).

- يعزز النمو الاقتصادي حيث يعد الاستثمار في التعليم شرطاً أساسياً لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية على المدى الطويل، وضماناً لمردود النفقات التي تم إنفاقها على التعليم، علاوة على كونه يفي باحتياجات المجتمع من الكوادر البشرية المدربة، حيث تعتبر مخرجات التعليم الجيدة حجر الزاوية في التنمية الاقتصادية فالطلاب الذين يتفوقون في المدرسة يكونون أكثر قدرة على الانتقال إلى مرحلة النضج وتحقيق النجاح التعليمي والمهني والاقتصادي.

- يرتبط التحصيل الدراسي بالنتائج الإيجابية مثل فرص التوظيف، تقليل الجريمة وتعاطي المخدرات وتعزيز الرفاهية والصحة النفسية عامة، فالأفراد مرتفعي التحصيل عادة هم أقل انخراطاً في الأنشطة الإجرامية، ومن غير المرجح أن يتعاطوا الكحول أو يتورطوا في تعاطيه.

- يساهم التحصيل في التماسك الاجتماعي، حيث ان الافراد ذوي التحصيل المرتفع قد يكونون ميالين للتفاعل الاجتماعي، مما يعزز من وعيهم بأهمية المواطنة. (Casali et al., 2022)

وعليه يتضح مما سبق ان ليس هناك مجال إلا والتحصيل الدراسي يؤثر فيه بشكل أو بآخر، وهذا ما دفع المختصين لدراسة هذا الموضوع من كافة جوانبه، وذلك بغية تطويره وتهيئة الظروف التي تساعد التلاميذ على تحقيق مستويات مرتفعة فيه كما وكيفا، لخلق مجتمع متعلم ومتقدم قادر على المنافسة ومواجهة مشكلاته.

3-العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

لا يمكن اعتبار التحصيل الدراسي محصلة لقدرات الفرد ومهاراته فقط، بل يتأثر ايضا بمجموعة واسعة من العوامل النفسية والاجتماعية والثقافية...الخ، حيث تعد دراسة هذه العوامل أمراً بالغ التعقيد نتيجة تشابكها وتفاعلها مع بعضها البعض، ويمثل فهم تأثير هذه العوامل المتداخلة على التحصيل الخطوة الأولى نحو تطوير برامج تعليمية مخصصة تلبي احتياجات كل طالب وتساهم في تحسين تحصيله.

ويمكن تصنيف هذه العوامل الى مجموعتين رئيسيين، حيث تندرج ضمنها عدة عوامل فرعية والتي نوضحها كما يلي:

3-1-العوامل الداخلية (الذاتية):

هي عوامل ذات صلة بالمتعلم (التلميذ) وتشمل ما يلي:

- الشخصية:

وهي كما عرفها لازاروس عبارة عن التراكيب والعمليات السيكلولوجية الثابتة التي تنظم الخبرة الإنسانية وتشكل أفعال الفرد واستجاباته للبيئة التي يعيش فيها. (غربية وكعواش، 2018)

وقد كان هناك اهتمام متزايد على مدى العقد الماضي بسمات الشخصية وعلاقتها بالتعليم والتعلم، وقد توصلت العديد من الدراسات الى وجود علاقة بين السمات الشخصية والتعلم، وبين السمات الشخصية والتحصيل الدراسي. (Jensen 2015).

وزاد هذا الاهتمام عندما ظهرت فروق فردية بين المتعلمين فيما يتعلق بتحصيلهم الدراسي، حيث تبين ان الأداء الأكاديمي لبعض الأفراد منخفض في حين كان مرتفع لدى بعضهم الآخر، على الرغم من امتلاكهم لمستوى الذكاء نفسه. (سحلول، 2020)

وعلى الرغم من أن الأعمال البحثية قد حددت الذكاء على أنه من أهم المحددات الرئيسية للتحصيل الدراسي، فإن بعض المدارس الفكرية تعتقد أن عوامل القدرة المعرفية لا تستطيع منفردة أن تفسر لوحدها الفروق الفردية في التحصيل الدراسي، ومن ثم لابد من أخذ المتغيرات المعرفية والشخصية كليهما في الاعتبار عند التنبؤ بالتحصيل الدراسي. (Akomolafe, 2013)

وقد أشار كل من (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003 ; Nofle & Robins, 2007 ; Komarraju et al., 2009 ; Akomolafe, 2013 ; Nye et al., 2013) إلى أن الخصائص الشخصية (الانبساط والمقبولية، والوعي، والانفتاح على الخبرة والانطواء) ترتبط ارتباطاً دالاً بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب، إلا أن سمة الوعي كانت أقوى منبئ به من بين تلك العوامل، في حين ان سمة العصابية قد تضعف من التحصيل الدراسي. كما توصل (Bergold & Steinmayr, 2018) الى أن سمة الوعي تتفاعل مع الذكاء عند التنبؤ بالتحصيل الدراسي.

الا ان طبيعية المواد المدروسة تحدد هي الأخرى في غالب الأحيان البعد الشخصي الذي يتناسب مع النجاح في هذه المادة أو في تلك.

- العوامل المعرفية:

ومن العوامل الذاتية المهمة الأخرى نجد القدرات العقلية للمتعلم، حيث يعتبر الذكاء والقدرة على حل المشكلات عوامل بالغة الأهمية، وتشير الدراسات إلى أنها يمكن أن تفسر جزءا كبيرا من النجاح الأكاديمي. (Costa & Fleith, 2019).

وتبرز أهمية الذكاء في تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ، في تعريف (ormord, 2003) له، والذي تشير فيه إلى أن الذكاء تكيفي (Adaptive)، فهو يتضمن تعديل سلوك الفرد حتى يتمكن من إنجاز مهمات جديدة بنجاح. (الشجيري والزهوري، 2022)

وقد توصل (Morosanova et al., 2015) إلى أنه توجد علاقة دالة احصائيا بين العوامل المعرفية والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى ذلك أفاد (Laidra et al., 2007) أنه مقارنة بسمات شخصية التلميذ كان الذكاء هو أفضل مؤشر للمعدل التراكمي للطلاب في جميع الصفوف.

ويمكن القول أن الذكاء يشكل على الأرجح العامل الأكثر دراسة فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي، وهو أحد أكثر العوامل استقرارا من حيث التنبؤ به، وعلى الرغم من أن بعض الباحثين شككوا في أهمية هذه العلاقة (Descals & Rivas, 2002 ; Doring, 2006)، إلا أن معظم الدراسات حول هذا الموضوع توصلت إلى وجود علاقة قوية بين الذكاء والتحصيل الدراسي، سواء على المستوى الارتباطي أو التنبئي -Chamorro-Premuzic & Furnham, 2006 ; Colom & Flores-Mendoza, 2007 ; Deary et al., 2007 ; Watkins et al., 2007).

وبالرغم من كل تلك الدراسات التي أكدت العلاقة المباشرة بين الذكاء والتحصيل، إلا أن بعضا منها تميل بشكل متزايد إلى تضمين عوامل أخرى غير معرفية تؤثر على تحصيل المتعلمين، والتي تتوسط العلاقة بين ذكاء الفرد وتحصيله الدراسي مثل: التوجه نحو الهدف (Pérez et al., 2012).

الدافعية، مفهوم الذات، والكفاءة الذاتية، الموارد الشخصية، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. (Morosanova et al., 2015)

وبالتالي فإن دمج كل الأنواع من المتغيرات يوفر رؤية أكثر واقعية للبناء الذي يحدد تحصيل التلاميذ في المدرسة.

إضافة إلى الذكاء هناك عوامل معرفية أخرى مثل القدرة اللغوية والقدرة على التفكير والذاكرة وغيرها من العوامل المرتبطة بالتحصيل الدراسي للمتعلم والمؤثرة عليه سلبا أو إيجابا.

وتعد الذاكرة من بين اهم العوامل المساعدة على التعلم والتحصيل، لأن التلميذ يحتاج إلا تذكر عدد كبير من الألفاظ والأفكار والمعارف والمهارات والصور الذهنية وغيرها، وهذا يستدعي أن تكون له القدرة على التخزين وتنظيم المعلومات، وسهولة الاسترجاع، لأن أي قصور في الذاكرة بجانب القدرات العقلية الأخرى يؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي، كذلك يعتبر الانتباه والتركيز من خلال التعرف على الأشياء ثم ادراكها من قبل التلميذ عوامل مهمة لتحسين التحصيل الدراسي له، واي قصور او صعوبة في الانتباه والتركيز من شأنه أن يؤثر سلبا على التحصيل. (قنوعة، 2014)

ومن بين اهم العوامل المعرفية المؤثرة على التحصيل أيضا نجد القدرة على حل المشكلات، حيث تتضمن مجموعة واسعة من الوظائف المعرفية وتلعب دورا مهما في العديد من المجالات، بما في ذلك مجال التعليم. ووفقا لجوناسن (2010) فإن الهدف المعرفي الأكثر أهمية للتعليم في مختلف السياقات التعليمية هو حل المشكلات، وان حل المشكلات هي عملية التحليل الدقيق لتفاصيل المشكلة للوصول إلى حل، حيث تساعد في تحقيق الأهداف أو الغايات المحددة من خلال تطبيق بعض الأساليب الجديدة أو اتباع بعض الخطوات المخطط لها بشكل منهجي لإزالة العقبات عندما تقبل الأساليب المعتادة مثل التجربة والخطأ وتكوين العادات والتكيف. (Ghatak & Mittal, 2019)

تشير الدراسات الى أن القدرة على حل المشكلات تؤثر بشكل إيجابي على نتائج تعلم الطلاب، فقد توصل (Banawi et al., 2024) في دراسته التي قام فيها بإجراء مراجعة تحليلية للدراسات التي أجريت ما بين سنة 2008 الى 2023، الى ان الارتباط بين القدرة على حل المشكلات ونتائج التعلم و/أو الإنجاز لدى الطلاب كان إيجابي وقوي.

وقد أظهرت العديد من الدراسات أن القدرة على حل المشكلات ضرورية للطلاب في مجموعات مختلفة من سياقات التعلم، فهي تؤثر بشكل كبير على تحصيلهم الدراسي سواء في المرحلة الابتدائية أو الإعدادية والثانوية. (Pardimin & Widodo, 2016 ; Cindikia et al., 2020)

وعليه يظهر أن القدرة على حل المشكلات تلعب دورا مهما في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

في حين توصل كل من (Sadipour et al., 2017 ; Matemba et al., 2014) الى أن القدرة على حل المشكلات ليس لها تأثيرات مباشرة على التحصيل الدراسي لدى طلاب المدارس.

– الدافعية للإنجاز:

ان القوة التي توجه السلوك التحصيلي للتلميذ هي ما اتفق على تسميتها بعض العلماء "بدافعية الإنجاز" وهي تشير إلى حالة ذاتية تستثير سلوك الفرد وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين. وقد اعتبر ماكيلاند الحاجة إلى الإنجاز دافعا أساسيا من دوافع السلوك، يوجد في كل موقف يتسم بالمنافسة للوصول إلى مستوى معين من الإتقان، وعادة ما يكون هذا المستوى نتيجة لمقارنة جهوده مع الآخرين أو نتيجة لطموح الشخص نفسه، وتزيد هذه الحاجة من خلال مواظبة الفرد عندما يتوقع أن إنجازه سوف يقيم في ضوء معايير التفوق، وللدافعية للإنجاز وجهان أحدهما الرغبة في التفوق والاستحقاق، والآخر الخوف من الفشل.

وقد أشار بوكوك إلى أن دافعية الإنجاز وسيلة جيدة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي، كما بين دانهام ارتباط دافعية الإنجاز بالتحصيل الدراسي، وإذا كانت دافعية الإنجاز أحد العوامل المهمة التي تؤثر في تحديد النجاح أو الفشل في المستقبل، فإن لخبرات النجاح أو الفشل تأثير في كل من شدة وإنماء الدافعية للإنجاز عند الأفراد، حيث يشعرون أنهم مدفوعين نحو النجاح، أو يشعرون بقلق الإنجاز إذا كانوا مدفوعين لتجنب الفشل، والعلاقة بين دافعية الإنجاز والنجاح أو الفشل علاقة دائرية يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به. (غربية وكعواش، 2018)

وقد تجاوزت الأبحاث الحديثة النظرة التقليدية التي كانت تحصر أسباب النجاح أو الفشل الدراسي في القدرات العقلية وحدها، حيث ربطت عدة دراسات التحصيل الدراسي للتلميذ بعوامل غير معرفية مثل دراسة (لكحل، 2019) التي أظهرت وجود علاقة موجبة بين التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ، والتي اعتبرت الدافعية للإنجاز كأحد المحددات الرئيسية التي تلعب دورا حاسما في مسيرة التلميذ الأكاديمية.

وعليه يمكن القول ان قوة الدافع للإنجاز تجعل الطلاب يحافظون على مستويات أداء مرتفعة دون الحاجة لرقابة خارجية، مما يوضح العلاقة الموجبة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي الجيد.

– مفهوم الذات:

يقصد بمفهوم الذات كيفية إدراك الافراد لأنفسهم من حيث سلوكهم وقدراتهم وخصائصهم الفريدة. (Huitt, 2011) وإذا كان لدى التلاميذ مفهوم ذات إيجابي، فهذا يعني أنهم سيتعاملون مع عملهم الأكاديمي بجدية أكبر ومن المرجح أن يتخذوا قرارات تؤثر بشكل إيجابي على أدائهم الأكاديمي (Kvedere, 2014). كما ان مفهوم الذات في تطور مستمر، لذا عندما يصبح الناس على دراية بقدراتهم، فمن المرجح أن يحافظوا

على هذه القدرات أو يعملوا على تحسينها. (Wrigley-Asante et al., 2023) وعليه سيكون الوعي بمفهوم الذات الإيجابي عاملاً محفزاً لتحسين الأداء الأكاديمي للطلاب.

ونجد أن الغالبية العظمى من الدراسات توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي. (Choi, 2005 ; González-Pienda et al., 2003) ، كما توصلت دراسات أخرى إلى أن مفهوم الذات كان أقوى منبئاً بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب من بين مجموعة من المتغيرات التحفيزية الأخرى. (Mills et al., 2007 ; Robbins et al., 2004 ; Spinath et al., 2006 ; Martínez Abad & Chaparro Caso López, 2016)

كما أظهرت نتائج الدراسات أن الطلاب في الصفوف المتقدمة لديهم مفهوم ذات إيجابي مرتفع، وكلما تقدم الطلاب في السنوات والمستويات الدراسية، ارتفعت تصوراتهم للجوانب المختلفة لمفهوم الذات، وكان التفسير المحتمل هو أن الطلاب يتحسنون في المهارات اللفظية وحل المشكلات مع أخذهم المزيد من المواد الأكاديمية في المدرسة. (Khatete, 2014)

– الثقة بالنفس:

ومن العوامل الداخلية الأخرى التي قد تؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ الثقة بالنفس. (Dahry et al., 2020) ووفقاً لجيمس فإن الثقة بالنفس هي معرفة وإيمان الفرد بقدراته الخاصة، والشعور بأنه يستحق الحصول على نتائج جيدة أو النجاح، كما يشير سيبيتاني إلى أن الثقة بالنفس هي الأساس لتطور الفرد وتحقيق أهدافه. (Amanda et al., 2024)

وتعد الثقة بالنفس أحد المتغيرات التي لها أكبر تأثير على التعلم، حيث يتمكن المتعلمون الذين يتمتعون بثقة عالية بالنفس من التغلب على المخاوف أو الأفكار السلبية، وعادة ما يكون لديهم تحصيل دراسي مرتفع. (Sudja, 2013)

وقد كشفت دراسة كل من (Wan Abdul Razak et al., 2021 ; Mardiaty, 2018) أن أحد الأسباب البارزة للتحصيل الدراسي المنخفض هو نقص الثقة بالنفس، والذي غالباً ما ينتج عن الضغط في سبيل تحقيق الذات، وخاصة لتوقعات الأسرة، ويؤثر هذا النقص في الثقة على جودة التركيز ووقت الدراسة، وكلاهما أمر بالغ الأهمية لتحقيق النجاح الأكاديمي.

كما أثبتت نتائج دراسة كل من (Christy & Mythili, 2020 ; Safira et al., 2022) وجود ارتباط قوي وموجب لدى المراهقين بين الثقة بالنفس والنجاح في الدراسة، مما يدل على أن المستويات الأعلى من الثقة في النفس تتوافق مع التحصيل الدراسي الجيد.

بمعنى آخر فإن التلاميذ الذين يتمتعون بثقة عالية في أنفسهم سيكون لديهم دافع قوي لتحقيق أفضل النتائج في الامتحانات. ومن جهة أخرى فإن الطلاب الذين لديهم ثقة منخفضة بأنفسهم لن يؤمنوا بقدراتهم ويميلون إلى الانغلاق على أنفسهم، مما سيؤدي في النهاية إلى انخفاض نتائج التعلم لديهم.

- التوجه نحو الهدف:

إن التوجه نحو تحقيق الهدف هو حسب (Dweck & Leggett, 1988) هو إطار لفهم دافع الإنجاز، حيث تعكس أهداف الإنجاز السبب الأساسي وراء بذل الطالب للجهد في المدرسة والمشاركة في أنشطة التعلم. (Lee, & Lim, 2024)

وقد ركزت أبحاث (Nicholls, 1984 ; Dweck, 1986) حول أهداف الإنجاز في المقام الأول على سببين أو غرضين متميزين لدى الطلاب للانخراط في العمل الأكاديمي اعتماداً على الغرض والسبب وراء التعلم، حيث يسعى بعض التلاميذ إلى تطوير قدرتهم واكتساب محتوى جديد (أي هدف الإتقان)، بينما يسعى آخرون إلى إظهار قدرتهم مقارنة بالآخرين (أي هدف الأداء). (Yu et al., 2023)

كما يمكن أن يأخذ التوجه نحو تحقيق الهدف حسب (Elliot & Harackiewicz, 1996) شكل دافع النهج عندما يتم التنبؤ بالنجاح بناءً على توقعات الفرد بشأن نتيجة الإنجاز، ويمكن أن يأخذ شكل دافع التجنب عندما يتم التنبؤ بالفشل. أي أن دافع النهج يؤدي إلى تحديد الأهداف المرغوبة والانخراط في سلوك استباقي لتحقيقها، في حين يؤدي دافع التجنب إلى موقف سلبي وسلوك تجنبى لمنع النتائج السلبية بسبب المخاوف بشأن تلك النتائج.

وعليه قام (Elliot & McGregor, 2001) بتصنيف التوجه نحو تحقيق الهدف إلى أربعة أنواع بناءً على تعريف الهدف وقيمه، وبحسب تعريف الهدف فقد تم تقسيمه إلى أهداف إتقانية تركز على النمو الداخلي كسبب للفرد وأهداف أدائية تركز على المقارنة النسبية مع الآخرين، كما تم تقسيم كل هدف إلى نهج إيجابي وتجنب سلبي حسب دافع الهدف، وتم تقديم هيكل 2×2 (نهج الإتقان، تجنب الإتقان، نهج الأداء، تجنب الأداء) للتوجه نحو تحقيق الهدف. (Lee, & Lim, 2024)

وتهدف نظريات هدف الإنجاز إلى تفسير سبب استجابة الطلاب الذين غالبا ما يكونون من ذوي القدرات المتساوية بشكل مختلف للتحديات الأكاديمية، ووفقا للمنظرين (Nicholls, 1984 ; Dweck, 1986) فإن الإجابة تكمن جزئيا في أهداف الطلاب. (Yu et al., 2023)

وقد أظهرت الأبحاث السابقة أن توجهات الأهداف يمكن أن تتنبأ بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب، حيث توصلت دراسة كل من (Bipp et al., 2012 ; Daniels et al., 2008 ; Keys et al., 2012 ; Steinmayr et al., 2011) الى وجود علاقة إيجابية بين التحصيل الدراسي وأهداف الإلتقان. ومع ذلك أظهرت دراسة تحليلية أن أهداف الإلتقان لا ترتبط غالبا بالتحصيل الدراسي. (Hulleman et al., 2010)

وفيما يتعلق بأهداف نهج الأداء، اظهرت دراسات اخرى أن أهداف نهج الأداء مرتبطة ايجابيا بالتحصيل الدراسي. (Seaton et al., 2013 ; Shim et al., 2008 ; Daniels et al., 2008 ; Elliot et al., 1999 ; Wigfield & Cambria, 2010)

ومع ذلك تكشف دراسات أخرى عن عدم وجود علاقة بين أهداف نهج الأداء لدى الطلاب والتحصيل. (Niepel et al., 2014 ; Scherrer et al., 2020 ; Song et al., 2015)

وفيما يتعلق بأهداف تجنب الأداء، تظهر الدراسات السابقة أن التغييرات في هذه الأهداف إما مرتبطة سلبا (Scherrer et al., 2020 ; Shim et al., 2008) أو غير مرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ. (Hornstra et al., 2016 ; Paulick et al., 2013)

وفي إطار التوجه نحو أهداف الإنجاز، يرى (Pintrich, 2000) انه يمكن أن يكون لكل فرد أكثر من توجه هدف واحد، والذي يمكن أن يتغير اعتمادا على الموقف أو المهمة المطروحة، مثلا قد يكون لدى التلميذ توجه نحو الإلتقان لموضوع يحبه وتوجه نحو تجنب الأداء لموضوع يجده صعبا. (Hoon et al., 2024)

وفي الأخير يمكن القول ان فهم توجهات المتعلمين نحو تحقيق أهدافهم قد يكون مفيدا للمعلمين في خلق بيئات تعليمية تعزز الدافع الداخلي وعقلية النمو، والعواطف الإيجابية مع تقليل القلق والخوف من الفشل، كما يمكن دعم النجاح والتمتع بصحة نفسية جيدة بين التلاميذ، من خلال رعاية أهداف معينة وتنشيط اخرى.

– التفكير الإيجابي:

من وجهة نظر علماء النفس والعلوم السلوكية، فإن الحالة النفسية والجسدية والطريقة التي نختبر بها الألم أو السعادة تنبع من تركيبتنا العقلية وأسلوب تفكيرنا، فكلما كان تفكيرنا أكثر شمولية وأكثر صحة أصبحت حياتنا أكثر رفاهية ومتعة.

ان العديد من الأفكار السلبية التي تغزو عقول الافراد هي في الواقع معتقداتهم عن أنفسهم أو عن الآخرين او العالم، وعليه يشير كل من سليجمان (2002) وخضيارى وباراند (2008) على ان تعليم وتدريب الأفراد على التحكم في الأفكار السلبية واستبدالها بأفكار إيجابية يساعدهم على الشعور والأداء بشكل أفضل في حياتهم اليومية ويجعلهم محصنين نفسيا ضد المشكلات. (Shahbazi Seyed Ahmadiani, & Khorvash, 2022)

ويعد التفكير الإيجابي حسب (Seligman, 2011) منهج عام للحياة وامر يتجاوز الأفكار المعتادة، فهو يعني التركيز على الجوانب الإيجابية بدلا من الجوانب السلبية في جميع مواقف الحياة، وأن يكون لدى الفرد أفكار ومشاعر جيدة تجاه نفسه وتجاه الآخرين وإقامة علاقات جيدة معهم، وتوقع الأفضل والثقة في أن ما سيحدث هو الأفضل لنا على الاطلاق. (Shahbazi Seyed Ahmadiani, & Khorvash, 2022)

كما ذكر (Zang et al., 2013) أن الأشخاص الذين يحافظون على نهج إيجابي في التفكير في مواقف الحياة وتحدياتها سيكونون قادرين على المضي قدما بشكل بناء أكثر من أولئك الذين يظلون في موقف سلبي. (Humaida, 2017)

وتؤثر طريقة تفكير التلاميذ على جميع جوانب حياتهم، لذلك تم إيلاء الاهتمام كبير بطريقة تفكير الطلاب وتأثيرها على التعلم. (Riding, & Cheema, 1991)

وقد كشفت الدراسات الحديثة أن التفكير الإيجابي يعتبر عنصرا أساسيا يقود الطلاب نحو النجاح وتحقيق نتائج التعلم المرغوبة، وفي هذا السياق توصل (Humaida, 2017) الى أن التفكير الإيجابي كان له تأثير مباشر كبير على التحصيل الدراسي للطلاب، وكانت هذه النتيجة مماثلة لنتائج العديد من الأبحاث السابقة مثل دراسة (Gore, 2006 ; Vuong et al., 2010 ; Valle et al., 2009).

وعليه يمكن فهم وتوقع الأداء الفعلي للطلاب وفقا لأنماط تفكيرهم، لذلك وجب على المتخصصين في المؤسسات التعليمية أن يحاكو أنماط التفكير لطلابهم للتمكن من تقديم تعليم أكثر فعالية وتحقيق أفضل النتائج.

– العوامل الصحية والبيولوجية:

إن البنية الجسدية، الحالة الصحية، سلامة الحواس، التغذية الجسمية الصحية كلها تعتبر عوامل قد تساعد او تعيق المتدرسين عن تحقيق اداء دراسي جيد، كما يلعب نوع الجنس – كأحد العوامل الديموغرافية بيولوجية- دورا مهما في وجود فروق في التحصيل لدى المتعلمين، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

ويشير (غربية وكعواش، 2018) الى ان الأمراض المزمنة يمكن ان تؤثر على أداء التلميذ، حيث قد تكون السبب في غيابه المتكررة من المدرسة، وهذا يؤدي دون شك إلى وجود العديد من النقص في رصيده المعرفي، وحتى في الحالات التي لا يعيق فيها المرض التلميذ عن متابعة دراسته بصفة عادية، فإننا كثيرا ما نجده عاجزا عن متابعة دروسه بالطريقة الامثل، وذلك بسبب عجزه عن التركيز في غالب الأحيان بسبب تبعات المرض الصحية، وبالتالي إذا اعتل عضو من النسق اعتل البناء بكامله مما قد يؤثر على أداء التلميذ وأدى الى تراجع مستواه.

وقد أثبتت الدراسات وجود علاقة بين البنية الجسمية والرسوب الدراسي، حيث وجد ان التلاميذ الأقل نضجا من الناحية الجسمية أكثر رسوبا من زملائهم الأكثر نضجا. (قريشي، 2002، كما ورد في قنوعة، 2014)

وقد توصل تيرمان الى أن البنية الجسمية والحالة الصحية العامة ومعدل النمو العضلي أفضل عند المتفوقين منه عند العاديين، وقد اكدت الاختبارات الخاصة بالسلالات البشرية وباللياقة البدنية ذلك. فسوء الحالة الصحية وسوء التغذية يعرقل أداء الجسد لوظائفه، ويجعل المتعلم عاجزا عن تقديم الجهد اللازم في دراسته أو عمله. (سحوان، 2006، كما ورد في بن يوسف، 2019)

كما ان كل نشاط فيزيولوجي حركي او عقلي يتطلب الى جانب ضرورة توفر قدرات عقلية مناسبة، أن يكون جسم التلميذ صحيا وجميع حواسه سليمة من الأمراض والاعاقات، والتي قد تعرقل استيعابه أو تمنعه من المشاركة الصفية واللاصفية المدرسية الفعالة. فسلامة جسم التلميذ من الإعاقات الحسية تمكنه من استخدام كل حواسه خاصة حاستي السمع والبصر على أكمل وجه لتحقيق أفضل النتائج، اما وجود الإعاقات كضعف البصر أو نقص السمع يحول دون إدراك أو متابعة الدرس باستمرار وببسر، ناهيك عن الأثر النفسي الذي تحدثه هذه الإعاقات نتيجة الشعور بالنقص مثل القلق، والشعور بعدم القبول الاجتماعي... (بن يوسف، 2019)

فالتلميذ الذي يعاني من مشاكل سمعية لابد وأن يتعرض خلال مشواره الدراسي للكثير من الصعوبات، فقد ينعت بالكسول تارة، بسبب استغلال اعاقته وقلة انتباهه، أو ضعف اهتمامه بما يجري حوله من أمور مهمة، كما قد يوصف بالبلاهة لأنه يبدو وكأنه لا يفهم ما يقال له أو ما يراد منه.

اما بالنسبة للإعاقة البصرية فإن اكتشافها أسهل على المعلم دون شك من الإعاقة السمعية، فالطفل الذي لا يستطيع نقل ما هو مكتوب على السبورة هو طفل لا يبصر جيدا دون أدنى شك والتلميذ الذي يدقق

النظر أو يقطب جبينه أو يبدو غير منتبه قد يكون مصابا بإعاقة بصرية هو الآخر. (غربية وكعواش، 2018)

وعليه لا يمكن أن ننتظر من تلميذ صاحب جسم مريض يتألم أو هزيل يعاني سوء التغذية أو يعاني إعاقة ما، أن يتمدرس بشكل طبيعي أو أن يتكيف مع الوسط المدرسي جيدا، ومنه عدم قدرته على تحقيق أفضل النتائج.

وقد استحوذت الاختلافات بين الجنسين في التحصيل الدراسي على اهتمام العلماء لمدة من الزمن، حيث اكدت الدراسات الحديثة تفوق الإناث على الذكور في جميع التخصصات تقريبا وعلى مستويات مختلفة من السلم التعليمي عكس ما كان في الماضي. (Wrigley-Asante et al, 2023)

كما وجد (Owens, 2016) أن الذكور في المدارس الثانوية أكثر عرضة بنحو 5% من الإناث لإعادة الصف الدراسي، أما (Jacob, 2002) فظهر أن 18% من الذكور أعادوا الصف في المدرسة الابتدائية مقارنة بنحو 12% من الإناث.

فالإناث عادة تميل إلى تحقيق أداء أفضل في التقييمات المدرسية وتميل إلى إنهاء المدرسة بمعدلات تراكمية أعلى، بالرغم من أن الذكور والإناث عادة ما يكون لديهم درجات ذكاء متشابهة. (Delaney & Devereux, 2021)

وقد يرجع الاختلاف في التحصيل الدراسي بين الجنسين للكثير من السمات المختلفة بينهم، بالرغم من وجود سمات أخرى مشتركة بينهم، وترى (Powell, 2014) أن هذا الاختلاف يفسر من منظور وراثي وبيئي حيث زعمت أن الفروق في التحصيل بين الجنسين قد تكون ناتجة عن الانتقاء الطبيعي، كما أنها قد تنتج عن الاختلاف في أساليب التنشئة الاجتماعية. (Geary, 2018)

كما وجد (Pryer, 2009) أن الإناث يدرسون لساعات أطول من الذكور، ويترحن أسئلة أكثر من الذكور في الفصل، ويبدون ردود فعل على المهام أكثر من الذكور.

وهذا ما أكدته (Lam et al., 2012)، حيث اشاروا الى أن ارتفاع تحصيل الإناث الدراسي يعزى إلى الجهد الأكبر الذي يبذلونه في دراستهن مقارنة بالذكور. وحسب (DiPrete & Jennings, 2012)

فإن بذل جهود أكبر يزيد من عملية التعلم، ويحسن الموقف تجاه التعليم، ويزيد من التحصيل الدراسي. وقد كشفت دراسة (Seligman & Duckworth, 2006) أن الإناث أكثر قدرة على الانضباط الذاتي الذي يجعلهن أكثر قدرة على فهم تعليمات الامتحان قبل البدء بالإجابة مثلا. وعند وضعهن موضع اختيار

بين الترفيه والواجب تختار الاناث الواجب رغم الملل الذي قد يرتبط به، فيما يفضل الذكور الترفيه والمتعة الانثوية كمرافقة الأصدقاء واللعب بالهاتف بدلا من أداء الواجب. (البادري والكندي، 2019)

كما قد تلعب العوامل الاجتماعية والثقافية دورا في هذا التفوق، حيث قد تكون الإناث أكثر عرضة للضغوط الاجتماعية لتحقيق النجاح الأكاديمي جراء القيود التي تفرض عليهن في المجتمع في هذه المرحلة العمرية بالذات، حيث تحدد متطلبات البيئة الاجتماعية تحركاتهن، بينما تمنح للذكور حرية الحركة والتفاعل، وتكوين علاقات مختلفة مما يساهم في تشبثهم عن الدراسة بعض الشيء في حين تتفرغ الإناث للدراسة ومتابعة الواجبات المدرسية.

ونجد أيضا ان الاناث يحاولن اثبات ذواتهن في المجتمع للتخلص من النظرة السلبية التقليدية الموجهة إليهن، لا سيما التفرقة التي يتعرضن لها في المجتمع، لهذا نجدها تسعى لتحقيق تحصيل جيد يمكنها من الحصول على درجات وشهادات عليا، بينما الذكور فنجدهم يعانون من انخفاض الدافعية للتعلم جراء النظرة السلبية الحالية لعملية التعلم والتي أصبحت تعتبر غير مجدية لسوق العمل الحديث، فهي بذلك لا تعد وسيلة فعالة لتحقيق أهدافهم حسب وجهة نظرهم.

ولم تسلم أنظمة التعليم من اللوم حيث يؤيد العديد من الباحثين الفكرة التي تزعم بأن هناك مدرسين يساهمون في وجود الفجوات في التحصيل الدراسي بين الجنسين داخل النظام المدرسي من خلال خلفياتهم ومعتقداتهم وتطلعاتهم. (Barry, 2019) اي ان الطلاب من جنس المعلم يعاملون بطريقة افضل ويكافئون اكثر من طلاب الجنس الاخر.

وتذهب (Powell, 2014) لتحديد التقنيات التي ينبغي للمعلمين استخدامها لتلبية أنماط التعلم المختلفة للذكور، وتصف فوائد التعلم العملي والذي سيجعل التلاميذ نشطين في التعلم، كما تقترح السماح لهم باختيار مواضيع تهمهم لمهام القراءة والكتابة وجعل التعليم هادف وذا صلة. وهذه كلها طرق للمساعدة في ضمان إكمال التلاميذ الذكور لمهامهم والانخراط في التعلم، كما انها تقنيات فعالة يمكن استخدامها لكل من التلاميذ الذكور والإناث. (Geary, 2018)

ولذلك يمكن القول انه يحق لجميع التلاميذ الالتحاق بالمدرسة في بيئة آمنة وداعمة بغض النظر عن جنسهم، كما يجب على المعلمين دعم الاختلافات بين التلاميذ؛ ولا ينبغي تقييد اهتماماتهم أو مواهبهم أو مساعيهم الفكرية بسبب اختلافاتهم، فإذا مارسنا التمييز ضدهم فسيكون لذلك تأثير سلبي على نجاحهم وبدلا من بنائهم نحن نهدمهم من خلال استنزاف ثقتهم بأنفسهم، وقيمتهم الذاتية، واحترامهم لذواتهم، وهذا

من شأنه أن يساهم في خلق بيئة وتجربة مدرسية سلبية، وقد يؤثر ذلك على مستوى تحصيلهم، لذا يمكن لأنواع مختلفة من أساليب التدريس أن تخفف من التجربة المدرسية السلبية.

3-2-العوامل الخارجية:

وهي العوامل المتعلقة بالبيئة المحيطة بالتلميذ والمتمثلة في:

3-2-1-العوامل المدرسية:

تلعب المدرسة دورا مهما بعد الاسرة في التنشئة الاجتماعية ونقل الموروث الحضاري والثقافي للجيل الناشئ بصيغة منهجية منظمة تحكمها قواعد وطرائق علمية أعدت مسبقا لتتوافق مع متطلبات وحاجات التلميذ، بما تزوده به من معارف ومهارات وخبرات تجعله مواظن صالح للمجتمع وتعدده لخوض غمار الحياة العملية، وحتى تتناسب السياسات التي تتبناها المدرسة مع الأهداف التربوية والتعليمية ومتطلبات سوق العمل والتي من أهمها تحقيق افضل أداء لدى التلميذ، وجب عليها الاهتمام بهيكلها وتوفير الوسائل والمناهج والطرائق التدريسية الحديثة التي تتناسب وخصائص المتعلمين، ويمكن توضيح ذلك في مايلي:

- المعلم:

من بين اهم العوامل المدرسية التي يمكن أن يكون لها تأثير كبير على التحصيل الدراسي للتلميذ هو المعلم، حيث يمكن وصف المعلم بأنه اللبنة التي تساهم في التطور المعرفي والعاطفي والسلوكي للتلميذ وتنشئ أفرادا متوافقين مع المجتمع.

ووفقاً (Ozcan, 2021) فان دور المعلم يؤثر على النجاح الأكاديمي للطلاب. حيث ترى (Sadık,

2002) انه يمكن ان يؤثر الاسلوب المتعاطف والدافئ للمعلم ايجابا على العلاقة بينه وبين التلميذ.

كما يشير (Can, 2004) الى ان دور المعلم يظهر في سلوكيات تهدف إلى تمكين التلاميذ من فهم موضوع الدرس وتعزيزه بالتمارين، وتطبيق أساليب التقييم بطريقة صحيحة، واستخدام الوقت بكفاءة وإبقاء التلاميذ نشطين في الفصل وتمكينهم من توليد الأفكار.

بالإضافة الى ذلك يشير (Smith, 1994) الى ان المعلم الفاعل يتعامل بطريقة مخططة ومنضبطة، ويستهدف النجاح الدراسي للمدرسة والتلاميذ، كما ان له معرفة كافية بمجاله، ويعزز السلوكيات الإيجابية لتلاميذه ويعمل بالتعاون معهم، ويختار ردود فعل مناسبة لكل موقف. (Ozcan, 2021)

كما ان المعلم الكفو يثق بالتلاميذ ويقبلهم كماهم، ويعطي الأولوية لإنجازاتهم، ويقدرهم، ويحفز الاهتمام بالدرس لديهم، ويكافئهم، ويجهز الفصل الدراسي للتعليم، ويكون متسامحا ومرنا، ويتخذ القرارات الصحيحة، ويقبل ويحترم الفروق الفردية. (Dilekman, 2010)

فالمعلمون الناجحون في مهنتهم يتحلون بالصبر والانضباط، ويحترمون الاختلافات، ومنفتحون على التطوير والنقد، ويحفزون التلاميذ، ويظهرون سلوكيات نموذجية، ويرسون الانضباط في الفصل ويتمتعون بخصائص قيادية، ويشجعون التلاميذ ويدعمونهم، ويتصرفون بحكمة ومخلصون في عملهم ويجدون حلولاً للمشاكل ويراقبون الواجبات المنزلية، ويسهلون التعلم، ولذلك فإن إعداد المعلمين الفعالين للفصول الدراسية يمكن من تحقيق التعلم ويسمح للتلاميذ بإظهار سلوكيات التعلم. (Ozcan, 2021)

يتضح مما سبق أنه عندما يتمتع المعلم بكل هذه الصفات، يمكن حينها تمكين النجاح الدراسي للتلاميذ.

– أساليب التدريس:

إن أساليب التدريس التي يتبعها المعلمون تؤثر بشكل كبير على التلاميذ، فالتعليم ليس مجرد وظيفة بل هو بمثابة دعوة ورسالة سامية لبناء نشئ متكامل ناجح في جميع مجالات حياته.

إن استراتيجيات التدريس الفعالة تشكل جزءاً كبيراً من التدريس الناجح، ولا يهم مدى معرفة المعلم بمجال المحتوى، بقدر ما يهم ما إذا كان يقدم ذلك المحتوى بطرق يمكن للتلاميذ فهمها أو المشاركة في عملية تعلمها. ولتحقيق ذلك يجب أن يكون قادر على تعديل الدروس لتلبية احتياجات جميع تلاميذه، وكل شخص يتعلم بشكل مختلف عن الآخر؛ فما ينجح مع تلميذ معين، قد لا ينجح مع تلميذ آخر.

إن التعرف على خصائص التلاميذ واهتماماتهم وكيفية تعلمهم لن يفيد التلميذ والمعلم أكاديمياً فحسب، بل سيساعد في بناء علاقات إيجابية بين المعلمين والتلاميذ والمدرسة بأكملها، مما يشعرهم بأنهم موضع تقدير لأن شخصاً ما خصص لهم الوقت والاهتمام، وهذا بدوره سيساعدهم على تحقيق النجاح الأكاديمي والثقة بالنفس وتقدير الذات واحترام الذات، كما سيساهم في مشاركة التلاميذ وانخراطهم طوال رحلتهم التعليمية. (Geary, 2018)

قد تكون الطريقة التفاعلية إيجابية وتكون نتائجها إيجابية على التلميذ من خلال إقباله على التعلم وقبوله بالمدرسة، وحصد النتائج الجيدة، وقد تكون نتائجها سلبية نتيجة لطريقة تدريس لا تتصف بالكفاءة البيداغوجية فقد يكون المعلم مالكا لكم هائل من المعلومات لكنه لا يستطيع إيصال تلك المعلومات لتلاميذه بطرق تلبي احتياجاتهم وتتناسب مع أنماط التعلم الخاصة بهم. (الشطي، 1998، كما ورد في العجال، 2013) أما إذا غيب الأستاذ مشاركة التلاميذ وأهمل التغذية الراجعة القائمة على الحوار والتحليل والنقد البناء لهم دخل في دوامة التلقين والإلقاء، وهذا ما ترفضه الإصلاحات الجديدة، والتي تؤثر سلباً على تحصيله الدراسي، فأسلوب التدريس عامل من العوامل المؤثرة سلباً أو إيجاباً في تحصيل المتعلم.

- المناهج الدراسية:

عرف سعادة وإبراهيم (2004) المنهج الدراسي بأنه: مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدرّيس وتقييم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية مرتبط بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة في مواقف تعليمية تعليمية داخل المدرسة وخارجها وتحت إشرافها، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية، وتقييم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم. (مرعي والحيلة 2009، 30)

وهو مختلف عن مفهوم البرنامج (المقرر الدراسي) والذي يعني مجموعة من المواد الدراسية المقررة في صف من صفوف المدرسة (طه والكلزة، 1986، كما ورد في العجال، 2013).
وقد أظهرت العديد من الدراسات والأبحاث ان المناهج مسؤولة عن تحديد النجاح الأكاديمي للتلاميذ في جميع المراحل الدراسية، ذلك أن المنهج يجب ان يلبي الاحتياجات التنموية الجسدية، العقلية، النفسية، الاجتماعية والانفعالية للتلاميذ. (Geary, 2018)

يذكر (Ingman et al., 2017) أنه من الأهمية بمكان أن نضع احتياجات وخصائص التلاميذ ومميزات المجتمع في الاعتبار طوال عملية تطوير المناهج الدراسية، وأن نحرص على إشراك وجهات النظر لمختلف الفاعلين ذوو العلاقة بعملية التعلم.

وعليه عندما يقوم التربويون بتطوير وبناء المناهج الدراسية، فمن المهم جدا أن يضعوا كل هذه الجوانب في الاعتبار بالإضافة الى ان المعلمون يحتاجون إلى دفع التلاميذ إلى ما هو أبعد من منطقة راحتهم لمساعدتهم على تحقيق أعلى درجات التعلم، وتمكينهم من التفكير في الأشياء بشكل أكثر إبداعاً، كما يحتاج المعلمون إلى دمج دروس الحياة الواقعية وربط المعرفة السابقة والحالية.

- البيئة المدرسية:

وتعد البيئة المدرسية كالمرفاق وأنشطة النقل وغيرها الإطار الذي يعزز أو يعوق عملية التعلم، وتتجلى العوامل البيئية المهمة التي تعزز عملية التعلم في: كفاية البنية التحتية، والمباني والمواد المستخدمة في البناء، والموقع ومدى بعده عن الضجيج، والتدفئة، ومرفاق الأنشطة الاجتماعية، والنقل والسلامة والوصول إلى خدمات الرعاية الصحية، والنظافة. (Ozdemir et al., 2015)

وفي الوقت الراهن لم تعد المدرسة تتكون فقط من فصول دراسية وغرفة المعلمين وإدارة، بل أصبح لها هيكل متعدد الأوجه من أجل تقديم التعليم على مستوى عال من الكفاءة. ووفقاً (Ozcan, 2021) فان الظروف البيئية المدرسية لها تأثير على التحصيل الدراسي للتلميذ.

وفي هذا الصدد يعتبر الهيكل المدرسي، ومعدات الفصل الدراسي، المكتبة، الملعب، وقاعة المحاضرات، والمختبرات العلمية الحديثة والمجهزة، وغرفة الخرائط وفصول اللغات الأجنبية وفصول العلوم والتكنولوجيا كلها من بين أهم الظروف المادية المدرسية التي تساهم في تحصيل التلميذ. كما أن المظهر والمعدات وخصائص السلامة لمبنى المدرسة، والمنطقة المحيطة بالمدرسة، واهتمام الموظفين بمظهرهم، والمناطق الخضراء في المدرسة تعتبر من بين الظروف المادية الأساسية للمدرسة. (Nartgun & Kaya, 2016)

كما تعد أماكن جلوس التلاميذ وأماكن الدراسة داخل الفصل الدراسي، والمعدات والمواد المستخدمة والكتب الدراسية والسبورة، من أهم الظروف المادية للمدرسية التي تؤثر على التحصيل الدراسي.

(Glewwe et al., 2011)

ويرى (Basar, 2001) أن ألوان المعدات، وعدد الطلاب، والإضاءة، تلعب دوراً مهماً أيضاً في تمكين التلميذ من التكيف مع المدرسة. (Ozcan, 2021)

لذلك فإن تصميم المؤسسات التعليمية بطريقة تجذب انتباه التلاميذ واهتمامهم، يعتبر عاملاً مهماً في ضمان تكيف التلاميذ مع المدرسة وإظهار موقف إيجابي تجاهها، مما ينعكس إيجاباً على تحصيلهم الدراسي.

- المناخ المدرسي:

يختلف المناخ المدرسي عن البيئة المدرسية في أنه يمثل الجو النفسي الاجتماعي الذي يسود في المدرسة، وهو نسيج التفاعلات بين أفراد المجتمع المدرسي (تلاميذ، معلمين، إدارة)، ويشمل العلاقات بين الأفراد ودرجة التعاون بينهم، ومستوى الرضى الوظيفي للمعلمين، ومدى شعور التلاميذ بالأمان. باختصار فإن البيئة المدرسية هي الإطار والمناخ المدرسي هو الروح التي تحيا فيه هذه البيئة.

ويساعد المناخ المدرسي الإيجابي الذي يتسم بالأمن والتقبل على تعزيز عملية التعلم الذاتي لدى التلاميذ واكتسابهم القيم والاتجاهات الإيجابية. (قنوعة، 2014)

ويعتبر المناخ المدرسي أحد العوامل التي تؤثر على تحصيل التلميذ، فهو يتحكم في مجريات الأحداث الصفية داخل حجرة الدراسة، فإذا كان المناخ ملائماً لعملية التعليم والتعلم ساعد بطبيعة الحال على تلقي الحسن للمعلومات والرسائل التعليمية، مما يساهم في شعور التلميذ بالراحة النفسية التي تساعده على الاستيعاب والإدراك لعملية الاتصال ومكوناتها. (الهاشمي، 2001، كما ورد في العجال، 2013).

أما إذا كان المناخ الدراسي غير ملائم تسوده العداوات، والتوتر المستمر، وانعدام الاحترام بين المعلم وتلاميذه أثر ذلك سلباً على تحصيلهم وعلى العملية التربوية بأكملها. لذا يلعب النقاش والحوار الذي يثيره

المعلم مع تلاميذه، وسيلة فعالة للتخفيف والحد من المشاكل التي قد تعكر صفو المناخ المدرسي، وكلما كان المناخ المدرسي يسمح بالنمو الشامل للتلميذ في جميع المجالات، كلما تمكنت هذه المدرسة من تحقيق أهدافها المنشودة. (رشاد، 1999، كما ورد في العجال، 2013).

– الأنشطة اللاصفية المدرسية:

ترتبط المناهج الدراسية في المدرسة بالأنشطة اللاصفية، حيث يستفيد التلاميذ الذين يشاركون في هذه الأنشطة بشكل كبير في مرحلة المراهقة بالذات، فهم يكتسبون من خلالها مهارات على المستوى البدني والفكري والنفسي الانفعالي والاجتماعي. (Metsäpelto & Pulkkinen, 2012) كما ذكر (Metsäpelto & Pulkkinen, 2012) أن الدراسات قد أظهرت أن التلاميذ الذين يشاركون في هذه الأنشطة ارتبط ذلك لديهم بارتفاع تحصيلهم الدراسي.

وغالبا ما يظهر الطلاب الذين يشاركون في الأنشطة اللاصفية أداء أعلى من أولئك الذين لا يشاركون ومستويات احترام للذات والثقة، والدافع اعلى، والعلاقات أو الارتباط بالمدرسة، ومعدل مواصلة الدراسة أعلى. يذكر أيضا أن التلاميذ الذين يشاركون في الأنشطة اللاصفية يتعلمون دروسا في القيادة والعمل الجماعي والتنظيم والتفكير التحليلي وحل المشكلات وإدارة الوقت وتعدد المهام واكتشاف اهتماماتهم ومواهبهم. كما انه غالبا ما يجد التلاميذ الذين يشاركون في أنشطة لاصفية أنه من السهل التأقلم مع أقرانهم، ويلاحظ أنهم يحصلون على درجات أفضل، ويبنون علاقات ايجابية مع مدرستهم، ويكتسبون تقدير ذات اعلى، كما يشعرون بأنهم مقبولين، وينتمون إلى مجتمع ما. (Geary, 2018)

يعتقد (Wang & Eccles, 2012) أن المشاركة المدرسية النشطة أمر حيوي لنجاح التلميذ التعليمي وتطوره كعضو كفاء في المجتمع، فهي بنية متعددة الأبعاد تتضمن مكونات سلوكية وانهفاعلية ومعرفية. وعليه يمكن ان تلعب هذه الأنشطة دورا مهما في نجاح التلميذ وتحسين تحصيله الدراسي، وسد الثغرات التي يسببها وجود عوامل أخرى من شأنها ان تؤثر سلبا على تحصيله.

– الإدارة المدرسية:

يعتبر مدير المدرسة وهيكلها الإداري من بين العوامل المهمة المؤثرة في التحصيل الدراسي، ذلك ان مديري المدارس الذين يتمتعون بمهارات القيادة الرشيدة ونظرة واسعة وعميقة يتمكنون من تحقيق الأهداف المدرسية المنشودة، فنجد حسب كل من (Aydin, 2008 ; Stueart & Sullivan, 2010) ان مديري المدارس الذين يوجهون من حولهم بنجاح، متصالحون مع ذواتهم والآخرين، ويزيدون من أداء المؤسسة التي يعملون فيها ويعتبرون قيمة مضافة لها ويتمتعون بثقة عالية في أنفسهم، وهم حساسون ومحترمون لاحتياجات

الموظفين، ومرنين ومبدعين ويشاركون معارفهم، ولديهم مهارات اتصال قوية، ولديهم موقف إيجابي تجاه المؤسسة، ولديهم خبرة مهنية، ويحترمون آراء الآخرين واختلافاتهم في الرأي. (Ozcan, 2021) وفقا لـ (Ozcan, 2021) فان القائد المدرسي القوي هو الذي يحدد القضايا ذات الأولوية في التدريس والتعلم، ويكرس نفسه لأهداف المدرسة وغاياتها، ويخلق الموارد اللازمة لتحقيق هذه الأهداف والغايات، ويستخدم هذه الموارد بما يتماشى مع الأهداف، ويخلق مناخا إيجابيا يهدف إلى تحقيق الإنجاز الأكاديمي المطلوب والأنشطة الأخرى داخل المدرسة، ولديه مهارات اتصال قوية، ويشارك في أنشطة التدريب أثناء الخدمة، ويحفز الموظفين نحو الابتكار، وينظم الأنشطة التي تهدف إلى زيادة التحصيل الدراسي، ويغرس القيم الإيجابية في المدرسة، لذا فان الادارة المدرسية حسب ما توصل اليه تؤثر على النجاح الأكاديمي للطلاب.

وعليه يمكن القول ان المدرسة التي يتمتع فيها المديرون بهذه الخصائص أو يطبقونها عمليا، ستكون مستويات النجاح الدراسي للتلاميذ مرتفعة أيضا.

بالإضافة لكل العوامل المدرسية سالفة الذكر، يعد التنظيم التربوي من حيث توزيع الأساتذة على الأقسام والمستويات، واستقرارهم، وعدم التنقل من قسم إلى آخر، أو من مؤسسة إلى أخرى، وعدم تغيب الأستاذ، وضبط البرنامج التعليمي المقرر وتوزيعه توزيعا جيدا على مدار السنة، أو الثلاثي، مع توفر الكتب المدرسية، كلها من شأنها الرفع من مستوى التحصيل الدراسي.

كما تعد أساليب التقويم والامتحانات عاملا مهما في تحديد النجاح او الفشل والتأخر الدراسي، لأنها تقصي عينة معينة من التلاميذ المتأخرين، أضف إلى ذلك ما تسببه من القلق النفسي والخوف من الفشل، ولذلك تعد طبيعة هذه الامتحانات وموضعيتها من اهم العوامل المؤثرة على تحصيل التلاميذ ونجاحهم وثقتهم في أنفسهم.

3-2-2- جماعة الاقران:

يعتبر ضغط الأقران في مرحلة المراهقة بالذات قضية رئيسية، وله تأثير إيجابي وسلبي على سلوكيات التلاميذ وادائهم، حيث تعد الحاجة إلى القبول والانتماء الى جماعة الاقران في هذه المرحلة مهمة للغاية. ووفقا لـ AACAP (2012) فانه يمكن للتلاميذ إظهار الدعم لبعضهم البعض ومساعدة بعضهم في تطوير مهارات أو اهتمامات جديدة، كما يمكنهم التأثير سلبا على بعضهم البعض من خلال القيام بسلوكيات محفوفة بالمخاطر مثل التغيب عن المدرسة، والغش في الواجبات المنزلية/الاختبارات، العنف، وتعاطي الكحول أو المخدرات والفشل المدرسي العام. (Geary, 2018)

تظهر العديد من الدراسات أن الارتباط بمجموعات الأقران له دور مؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ من كلا الجنسين (Burke, 2000; Lashbrook, 2000; Steinberg, 2005; Filade et al., 2019). وحسب (Sass, 2013) يمكن أن تكون تأثيرات الأقران على التحصيل الدراسي للتلاميذ أكبر من تأثير معلمهم ومدرستهم.

وجد (Nelson & DeBacker, 2008) ارتباطاً إيجابياً لدى المراهقين الذين يختبرون علاقات إيجابية مع أقرانهم والتحصيل، وعلى وجه التحديد التلاميذ الذين يشعرون أنهم موضع تقدير واحترام من قبل أقرانهم هم أكثر إبلاغاً عن الدافع التكيفي للإنجاز.

وفي هذا الصدد يعمل السلوك الاجتماعي بالإضافة إلى التقدير والاحترام ووجود صديق مقرب كعوامل دعم ووقاية للتحصيل الدراسي. وعلى العكس من ذلك، تشير دراسات أخرى إلى أن التلاميذ الذين يرتبطون بأصدقاء يرفضون المدرسة هم أكثر عرضة للتحصيل الدراسي المتدني. (Véronneau et al., 2008)

أفاد (Nelson & DeBacker, 2008) بنتائج مماثلة عندما توصلوا إلى أن وجود صداقات رديئة الجودة يرتبط بدافع الإنجاز غير التكيفي.

وعليه يتضح أن العلاقة مع الأقران تلعب دوراً مهماً في نمو التلميذ النفسي والاجتماعي وتطوره في هذه المرحلة بالذات، وبالتالي المساهمة في تحقيق نجاحه الأكاديمي.

3-2-3-العوامل الأسرية:

تتمثل في العوامل المرتبطة بالأسرة التي تحتضن الطفل المتعلم وتعمل على بناء ذاته وتحديد معالم شخصيته، فهي الداعم الأول قبل التحاقه بالمدرسة وبعد خروجه منها ومصدر الرعاية والأمان له، وهذه العوامل التي سنأتي على ذكرها قد تؤثر سلباً على التلميذ أيضاً، وتعيق دراسته وتحصيله الدراسي، والتي نلخصها فيما يلي:

- المستوى التعليمي للأسرة:

تعد الأسرة المعلم الأول للطفل، لذلك يلعب المستوى التعليمي للأسرة دوراً مهماً في طريقة تفكير المتعلم وإدائه. إذ نجد أن الأسرة تعزز لدى المتعلم الإحساس بالمسؤولية واتخاذ القرار وتكوين واستخدام سلوكيات الإبداع. (Dil & Bulantekin, 2011) كما أن مشاركة الأسرة في أنشطة الأطفال المنزلية، والتواصل الأكثر إنتاجية والأفضل جودة يساهم في تشكيل مستقبل الطفل. (Ou & Reynolds, 2004)

إن موقف الأسرة تجاه المدرسة يلعب دورا مهما في نضج انفعالات التلميذ وسلوكياته، وتوجيهه وتنمية مهاراته. (Argon & Kiyıcı, 2012) حيث نجد ان العامل الأكثر أهمية الذي يميز التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض والذين يضطرون لإعادة السنة عن التلاميذ الآخرين هو غياب الدعم الأسري والاهتمام الجزئي أو الكلي. (Soto, 1988) كما انه من المتوقع أن الأفراد الذين نشأوا في بيئة عائلية تظهر فيها الأسرة الاهتمام، وتتعامل مع المشكلات بشكل مناسب، وتهيا بيئة مناسبة للتعلم، وتضع الخطط وتؤمن بالنجاح، سيكونون أكثر نجاحا دراسيا. ويساهم تعاون الأسرة أيضا مع المدرسة والمعلمين في التنمية الاجتماعية والعاطفية والسلوكية للتلاميذ، وكفاءاتهم الأكاديمية، وتنشئتهم الاجتماعية. (Özcan, 2021) وقد اظهرت الدراسات مثل دراسة (Özcan, 2021) أن المستوى التعليمي للأسرة له تأثير مهم على الجانب الأكاديمي للطفل، وذلك منذ السنوات الأولى من حياته، وأن أبناء الأسر التي تتلقى تعليمًا عاليًا وتتابع نظام التعليم عن كثب، وتوفر الدعم والاهتمام والتحفيز للطفل هم أكثر نجاحا من أطفال الأسر الأخرى.

وعليه يلعب المستوى التعليمي للأسرة دورا هاما في بناء شخصية الابناء، حيث ان امتلاك افراد الاسرة وخاصة الابوين لخبرات وإمكانات معرفية عالية يساعد في اثراء الجانب المعرفي لدى الابن المتمدرس من خلال مساعدته دراسيا كتعلم اللغات و حل الواجبات و توجيهه و توفير كل ما من شأنه ان يساعده على الاكتساب الجيد للمعلومات كتوفير مختلف الوسائل التعليمية من كتب و مجسمات ومكتبة منزلية وغيرها من الإمكانيات المساعدة على توفير المناخ الأسري المشجع على القراءة والتعلم، وكذا توفير الجو الملائم للمذاكرة والقيام بواجباته المنزلية، وبث روح البحث والاستكشاف داخله، وكل هذا من شأنه ان يرفع من تحصيله الدراسي.

- العوامل الاقتصادية:

يوجد عامل آخر له تأثير كبير على التحصيل الدراسي للتلاميذ وهو المشكلات الاقتصادية للأسرة، وقد أظهرت العديد من الأبحاث أن هناك علاقة قوية بين دخل الأسرة والدرجات العالية في الاختبارات التحصيلية. حيث يشير (Khan, 2014) أن تكلفة التعليم تزداد مع تقدم المرء في السلم التعليمي، وبالتالي تفرض عبئا كبيرا على الآباء والأسرة بأكملها. كما يلاحظ (Khan, 2014) أن الصعوبات في تلبية الالتزامات المالية من قبل الآباء تفرض ضغوطا نفسية على أبنائهم، وغالبا ما تؤدي إلى انخفاض تحصيلهم الدراسي. ويشير (Crage & Fairchild, 2007) أيضا الى أن بعض الطلاب ينتهي بهم الأمر غالبا إلى القيام بأنشطة اقتصادية أخرى لتغطية تكاليف تعليمهم. (Wrigley-Asante et al., 2023)

ويربط (Marchetti et al., 2016) هذه النتائج بما يتعلق بـ "هرم ماسلو للحاجات"، حيث يشير إلى أن التلاميذ الذين لديهم احتياجات أساسية غير ملباة، من المرجح أن يضعوا أولوية منخفضة للإنجاز في المدرسة.

كما نجد ان التلاميذ الذين يعملون بدوام جزئي بعد المدرسة يتعرضون أحيانا لخطر التعثر المدرسي، بسبب قلة الوقت الذي يتعين عليهم قضاءه في أداء واجباتهم المدرسية والذاكرة، وقد يتحملون المزيد من الضغوط، فضلا عن تحملهم مسؤوليات أكثر من غيرهم. (Geary, 2018)

وعليه فإن الظروف الاقتصادية السيئة كضعف الدخل، والمسكن السيء، وكثرة عدد الاطفال وما ينتج عنه من تعدد حاجياتهم المادية كعدم القدرة على توفير حاجياتهم الشخصية كنقص الغذاء والدواء وقلة وسائل الراحة والدراسية مثل مكان خاص بالاستذكار ومكتبة خاصة داخل المنزل تحوي على الكتب العلمية والثقافية الخارجية، ناهيك عن الوسائل والألعاب التعليمية التي قد تنمي الفكر كلها قد تؤثر سلبا على الاداء المدرسي للأبناء.

- العوامل الاجتماعية والثقافية:

تعتبر العوامل الاجتماعية والثقافية للأسرة من العوامل المؤثرة على ابنائها المتدربين، وتتمثل هذه العوامل في القيم الاجتماعية والعادات والتقاليد والأعراف التي ينهل منها الطفل المتعلم لاكتساب أنماط سلوكية معينة تساعده على التكيف الاجتماعي ضمن أفراد الأسرة ومن ثم المجتمع. وحسب العجال (2013) فالأسرة المتشعبة بالقيم الاجتماعية المتمثلة في صلة الرحم والتعاون والتآزر والتفاهم والمودة والعدل والتسامح والصدق والعيش في بيئة هادئة تساعد على العطاء والنمو السليم يؤثر ذلك إيجابا على أبنائها المتعلمين كما ان حسن المعاملة بين الوالدين وتفاهمهما مع الابناء كلها عوامل معينة للطفل على التحصيل الدراسي الجيد. أما إذا كان الجو الأسري مشحون بالمشاكل والخلافات الأسرية المتكررة بين الوالدين، وعدم التفاهم، واضطراب العلاقات داخل الأسرة والتي قد تصل حد الانفصال، أو الهجر، وكذلك التفكك الأسري المقرون بوفاة أحد الوالدين، انعكس كل ذلك سلبا على ثقة الابناء بأنفسهم وشعورهم بالأمان، مما قد يسبب بالنهاية تدني مستوى تحصيلهم، لعدم توفر البيئة الامنة الداعمة للتعلم والانجاز.

كما ان اسلوب المعاملة الوالدية عامل مساعد لتحسين التحصيل الدراسي للأبناء، فلا حماية مفرطة أو دلال زائد أو تسلط وقسوة أو اهمال. وقد أوضحت نتائج دراسة (شراز، 2006) أن الأسلوب الديمقراطي في التعامل مع الابناء أكثر تأثير ايجابي من الأسلوب التسلطي أو الأسلوب التساهلي. وكذلك يعد الاختلاف في المعاملة بين الأبناء من العوامل المؤثرة سلبا على التحصيل. كما ان العقاب الذي يوجه للابن لابد وأن

يكون موجه للخطأ الذي ارتكبه وليس للشخص ويجب أن يكون قائماً على تقدير موضوعي. (قنوعة، 2014)

وعليه يلعب المستوى الثقافي للأسرة دوراً لا يستهان به في تكوين شخصية أبنائها، فالأسرة الناجحة هي التي تعتمد على رأس مالها الثقافي كما يسميه (بيار بورديو) من أجل تنمية رأس مالها البشري. (برو، 2010، كما ورد في بن يوسف، 2019)

كما تبين أيضاً أن القيم الدينية التي يتشربها الأبناء من خلال التنشئة الاجتماعية، والتي من أهمها الالتزام بالممارسات الدينية لها تأثيرات إيجابية على مختلف جوانب حياة الفرد. وقد وجد أن الفهم الأساسي للعديد من الطلاب للحياة قد تشكل نتيجة للتنشئة الدينية في أسرهم. (Kuh & Gonyea, 2006)

وعلى الرغم من وجود العديد من العوامل الأخرى التي تؤثر على التحصيل الدراسي، إلا أنه قد وجد أن هناك ارتباطاً مهماً بين الممارسات الدينية للطلاب وإنجازاتهم الأكاديمية. (Hamjah et al., 2011) بالإضافة إلى ذلك وجدت بعض الدراسات البحثية أن الطلاب الملتزمون بدينهم يتمتعون بسلوك جيد، ولديهم ثقة عالية في أنفسهم، وصحة نفسية جيدة، وضبط عالي للنفس مما يساعدهم على تحقيق إنجاز أكاديمي أعلى، فعلى سبيل المثال عندما يواجهون ظروفًا مرهقة، فمن المرجح أن يستخدموا استراتيجيات مواجهة إيجابية تمكنهم من تقليل التوتر وتوفير شعور بمعنى الحياة وهدفها. (Jeynes, 2002 ; Steward & Jo, 1998 ; Cox, 2011)

وقد ذكرت الكثير من الأدلة تأثير الالتزام بالقواعد والممارسات الدينية والمواظبة عليها على تحسين جودة حياة التلميذ النفسية والاجتماعية ونتائج الدراسة، فنجد من القرآن الكريم كما في قوله تعالى: ﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾ (القران الكريم، الرعد: 28).

حيث نجد أن هذه الآية الكريمة تشير إلى أن ذكر الله تعالى يجلب الطمأنينة والراحة النفسية، مما يساعد على تخفيف التوتر والقلق الذي قد يؤثر سلباً على التحصيل الدراسي.

وكذلك قوله تعالى: ﴿وَأَنَّ سَعْيَهُ سَوْفَ يُرَىٰ ثُمَّ يُجْزَاهُ الْجَزَاءَ الْأَوْفَىٰ﴾ (القران الكريم، النجم: 40:41).

ويتبين أن هاتين الآيتين تحثان على العمل الجاد والاجتهاد، وتشير إلى أن الله تعالى سيجازي كل عامل بعمله، مما يدفع الطلاب إلى الاجتهاد في دراستهم.

ناهيك عن أول آية نزلت في القرآن الكريم كانت في قوله تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ (القران

الكريم، العلق: 01)

اما من السنة النبوية نجد عن ابي الدرداء رضي الله عنه قال سمعت رسول الله ﷺ يقول: «مَنْ سَلَكَ طَرِيقًا يَبْتَغِي فِيهِ عِلْمًا سَهَّلَ اللَّهُ لَهُ طَرِيقًا إِلَى الْجَنَّةِ، وَإِنَّ الْمَلَائِكَةَ لَتَضَعُ أَجْنِحَتَهَا لِطَالِبِ الْعِلْمِ رِضًا بِمَا يَصْنَعُ، وَإِنَّ الْعَالَمَ لَيَسْتَغْفِرُ لَهُ مَنْ فِي السَّمَوَاتِ وَمَنْ فِي الْأَرْضِ حَتَّى الْخَيْتَانُ فِي الْمَاءِ، وَفَضَّلَ الْعَالَمُ عَلَى الْعَابِدِ كَفَضْلِ الْقَمَرِ عَلَى سَائِرِ الْكَوَاكِبِ، وَإِنَّ الْعُلَمَاءَ وَرَثَةُ الْأَنْبِيَاءِ وَإِنَّ الْأَنْبِيَاءَ لَمْ يُورَثُوا دِينَارًا وَلَا دِرْهَمًا وَإِنَّمَا وَرَثُوا الْعِلْمَ، فَمَنْ أَخَذَهُ أَخَذَ بِحِطِّ وَافِرٍ» (ابو داود، د.ت؛ الترمذي، 1975)

كما نجد ان هذا الحديث الشريف يحث على طلب العلم والعمل به لما فيه من فضل، وما للعلماء من الخير الكثير ويشير إلى أن الله تعالى يبارك للعبد في طريق العلم ويحثه على الاجتهاد فيه، مما يساعده ذلك على التفوق الدراسي.

ان الدين الإسلامي يشجع على طلب العلم ويعتبره فريضة ويشجع على الانضباط والالتزام، حيث نجد ان الالتزام بالصلاة وقراءة القرآن الكريم والأذكار اليومية يساعد على تنظيم الوقت وتحديد الأولويات ويحفز على الاجتهاد والمثابرة في العمل، مما يدفع الطلاب إلى بذل المزيد من الجهد في دراستهم ويساعدهم على الدراسة بفاعلية، كما انه يجلب الطمأنينة والراحة النفسية، مما يقلل من التوتر والقلق الذي قد يؤثر سلباً على التحصيل الدراسي.

كما ان بعض الدراسات والأبحاث العلمية اظهرت أن التحصيل الدراسي للطلاب الملتزمين بالممارسات الدينية يكون أعلى. (McKune & Hoffmann, 2009) ، وأن أولئك الذين يتمتعون بمستوى عال من الالتزام الديني يمتلكون مستوى عال من التحصيل الدراسي.

(Bonderud & Fleischer, 2004 ; Mariani & NurFadhilah, 2014 ; Zubairu & Sakariyau, 2016 ; Walker & Dixon, 2002 ; Fukofuka, 2007)

وفي الوقت نفسه هناك أيضا بعض الأدلة التي تفيد بأن الافتقار إلى الالتزام الديني لدى الطلاب تسبب في العديد من المشكلات الأكاديمية، مثل انعدام الرغبة في الدراسة والتغيب عن المدرسة وتدني احترام الذات والأداء الأكاديمي الضعيف والانخراط في أنشطة سلبية. (Rosliza et al., 2017)

ويميل الطلاب الذين لديهم التزام ديني مرتفع حسب (Farhan & Rofi'ulmuiz, 2021) إلى فهم التعاليم الإسلامية حول أهمية اكتساب المعرفة لتشجيعهم على الحماس لطلب العلم، ويعتبر التعلم بالنسبة لهم هو جزء من عبادة الله، فالله سيرفع الناس من أهل العلم درجات، وبالتالي فإنهم مدفوعون للتعلم، وتشير هذه النتائج إلى أن ارتفاع مستوى المعرفة يؤدي إلى زيادة التحصيل العلمي والدراسي، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع الدراسة التي أجرتها (Fatima et al., 2017).

وعليه يمكن القول ان للممارسات الدينية كالصلاة المنتظمة وقراءة القرآن وأداء قيام الليل والتوكل على الله تأثير مهم على التحصيل العلمي والدراسي للتلاميذ، حيث تؤكد الممارسات والتعاليم الدينية على أهمية تطوير الشخصية والسلوك الأخلاقي والسعي وراء المعرفة، والتي تعتبر ضرورية للنجاح على المستويين الدراسي والشخصي.

ولكل ما سبق، تبين ان التحصيل الدراسي قد يتأثر بالعديد من العوامل الداخلية كالعوامل المعرفية او الانفعالية او الجسدية الصحية والفيزيولوجية او الخارجية كالعوامل المدرسية او الاسرية الاقتصادية الاجتماعية والثقافية...الخ، وعليه فانه من المهم جدا للمعلمين أن يكونوا على اطلاع ومعرفة عميقة بالخصائص المعرفية والانفعالية لتلاميذهم، وانماط تعلمهم، ومشكلاتهم الجسدية والنفسية والاجتماعية وغيرها من العوامل التي من شأنها منفردة او مجتمعة ومتفاعلة مع بعضها البعض ان تؤثر على تحصيلهم الدراسي، كما انه من الضروري جدا لهم تحسين مهاراتهم وتعزيز ممارساتهم التدريسية، وتصميم مناهج دراسية شاملة تلبي احتياجات تلاميذهم، وكذا وجب على الآباء أن يساعدوا ابنائهم على تحديد أهدافهم والسعي لتحقيقها وتنشئتهم تنشئة سليمة، وتعليمهم كيف يكونون ابناء ناجحين ومسؤولين ومترنين وذلك من خلال توفير الدعم النفسي والاجتماعي لهم وتعزيز التواصل الإيجابي بين الأسرة والمدرسة.

4-اهم النظريات المفسرة لاختلاف التحصيل الدراسي بين المتعلمين:

تنوعت النظريات التي حاولت تفسير هذا المفهوم المعقد، حيث تسعى مختلف نظريات التعلم الى تقديم إطار عام لفهم كيف تتم عملية التعلم، وكل منها يساهم برؤى فريدة في تفسيرها لهذه العملية ونتائجها، الا انها تختلف في كيفية تفسيرها للتباين الحاصل في نتائج التعلم بين المتعلمين، وفيما يلي سيتم عرض لاهم هذه النظريات:

4-1-النظرية السلوكية: ويعد سكينر (Skinner) من اهم روادها، حيث ترى هذه النظرية ان عملية التعلم هي عملية تغير في السلوك قابل للملاحظة يحدث نتيجة تفاعلنا مع البيئة. ويعد الاشراف الإجرائي المبدأ الأساسي لهذا الاتجاه، وهو الذي يفسر اكتساب السلوكيات الإرادية، حيث يشير الى أن السلوك يتم تشكيله من خلال عواقبه (Skinner, 1965). وعليه يرى أصحاب هذه النظرية التحصيل الدراسي على انه النتيجة المباشرة لعملية التعزيز والعقاب، فالسلوكيات الأكاديمية المرغوبة (مثل أداء الواجبات، المشاركة الفعالة...الخ) التي يتبعها تعزيز إيجابي (مثل الدرجات المرتفعة، المدح) تزداد احتمالية تكرارها لاحقا.

والعكس صحيح، فإن السلوكيات التي تقابل بعواقب غير سارة (عقاب) أو يتم تجاهلها (إطفائها) تقل احتمالية تكرارها.

وقد كان لأعمال (Skinner, 1953) الدور الأساسي في تطوير مفهوم الاشراف الإجرائي وتطبيقه على التعلم، حيث يرى أن السلوكيات المركبة مثل الأداء الأكاديمي، يمكن تشكيلها تدريجياً من خلال التعزيز المنظم (Skinner, 1965). ويستند هذا المبدأ إلى قانون الأثر الذي صاغه ثورندايك، والذي يفيد بأن السلوكيات المرتبطة بنتائج مرضية تميل إلى التكرار. (Thorndike, 1913)

كما يرى سكينر أن التعلم ليس مجرد ارتباط بين مثير واستجابة، بل هو عملية يتعلم فيها الكائن ربط سلوكه الإرادي بالنتيجة المترتبة عليه. لذلك فإن الطالب الذي يدرس بجد لأنه يتوقع الحصول على درجة جيدة (نتيجة مرضية) هو مثال حي على الاشراف الإجرائي في سياق التحصيل الدراسي.

وعليه ومن منظور سلوكي نجد أن الاختلاف في التحصيل الدراسي بين المتعلمين لا ينبع من اختلافات داخلية فطرية (مثل الذكاء أو الموهبة)، بل هي محصلة خبراتهم المميزة من التعزيزات البيئية. فالطالب المتفوق هو الذي تعرض لبيئة عززت سلوكياته الأكاديمية بشكل فعال ومتسق، بينما الطالب المتعثر ربما لم يتلق تعزيزاً كافياً، أو تمت مكافأة سلوكياته غير الأكاديمية عن غير قصد، أو تعرض لعواقب منفرة (عقاب) في سياق عملية التعلم (Skinner, 1965) وعليه فالاختلاف في التحصيل هو انعكاس للاختلاف في البيئات والخبرات المعززة. ومن بين أهم الانتقادات الموجهة لهذه النظرية هو إهمال العمليات العقلية الداخلية مثل التفكير، الفهم، وحل المشكلات (Chomsky, 1959). كما تقتض السلوكية أن المتعلم هو متلق سلبي يتشكل سلوكه بفعل البيئة، هذا يتناقض مع ما أشار إليه (Bandura, 1977) حيث أن الطلاب كائنات نشطة تضع الأهداف، وتفكر بشكل نقدي، وتتعلم حتى في غياب التعزيز المباشر. (Nabavi & Bijandi, 2012)

4-2- النظرية البنائية: وجاءت النظرية البنائية المعرفية جراء الانتقادات التي وجهت للسلوكية وخاصة فيما يتعلق بإهمالها لدور العمليات العقلية الداخلية، ويركز هذا الاتجاه على كيفية معالجة الدماغ للمعلومات، حيث تشبه العقل بالحاسوب الذي يستقبل ويعالج المعلومات، يخزنها، ويسترجعها عند الضرورة. وعليه تفسر هذه النظرية التحصيل الدراسي على أنه محصلة فعالية العمليات العقلية الداخلية للمتعم، حيث أن الطلاب ذوو الأداء المرتفع هم الذين يمتلكون استراتيجيات فعالة لترميز المعلومات الجديدة في الذاكرة طويلة المدى، وربطها بالخبرات السابقة المخزنة في بنياته المعرفية أو "المخططات" كما سماها (Piaget,

(1952) واسترجاعها بكفاءة عند الحاجة، وبالتالي فالتحصيل الجيد حسب هذا الاتجاه لا يعتمد فقط على كمية المعلومات المخزنة في الذاكرة، بل على جودة تنظيمها وتخزينها وفهمها.

واستنادا لذلك ترجع البنائية المعرفية الاختلاف في التحصيل الدراسي بين المتعلمين نتيجة للفروق في جودة معالجة المعلومات وفهمها وتنظيمها. فالطلاب ذوو التحصيل المرتفع هم الذين يستخدمون استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية أكثر تطورا وفعالية كالقدرة على التنظيم، التلخيص، التفكير النقدي، المراقبة الذاتية، وتقييم الفهم.... وبذلك هم يحققون أداء أفضل من أولئك الذين يعتمدون على الحفظ والتكرار فقط، كما ان بنيتهم المعرفية أكثر تنظيما واتساقا مما يساعدهم على ربط المعارف الجديدة بالخبرات السابقة وتخزينها بشكل أكثر فعالية (Sweller, 1988). فالاختلاف إذن يكمن في الموارد والاستراتيجيات المعرفية التي يعتمدها كل متعلم.

اما عن الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية فتكمن في تشبيه العقل بالآلة وعلى الرغم من فائدة الحاسوب، فإن ذلك يعد تقليل مفرط لدور العقل ووظائفه التي لا تقارن مع الآلة. فالعقل البشري يتأثر بالانفعالات، الدوافع، والسياق الاجتماعي بطرق لا يمكن للحاسوب محاكاتها وتقليدها، بالإضافة الى ان عملية التعلم لا تعتبر مجرد معالجة خطية للمعلومات. (Searle, 1980)

كما ان النماذج المعرفية التقليدية تميل إلى التركيز على المتعلم كفرد معزول، متناحية الدور الحاسم الذي يلعبه التفاعل الاجتماعي الثقافي والبيئي في تنمية عمليات التفكير والتعلم، وهو ما ركزت عليه نظريات مثل البنائية الاجتماعية فيما بعد. (Vygotsky, 1978) كما ان العمليات العقلية الداخلية ليست قابلة للملاحظة المباشرة، مما يجعل دراستها والتحقق من النماذج المقترحة أمرا صعبا ويعتمد بشكل كبير على الاستدلال عليها من خلال السلوك الخارجي.

3-4- نظرية التعلم الاجتماعي:

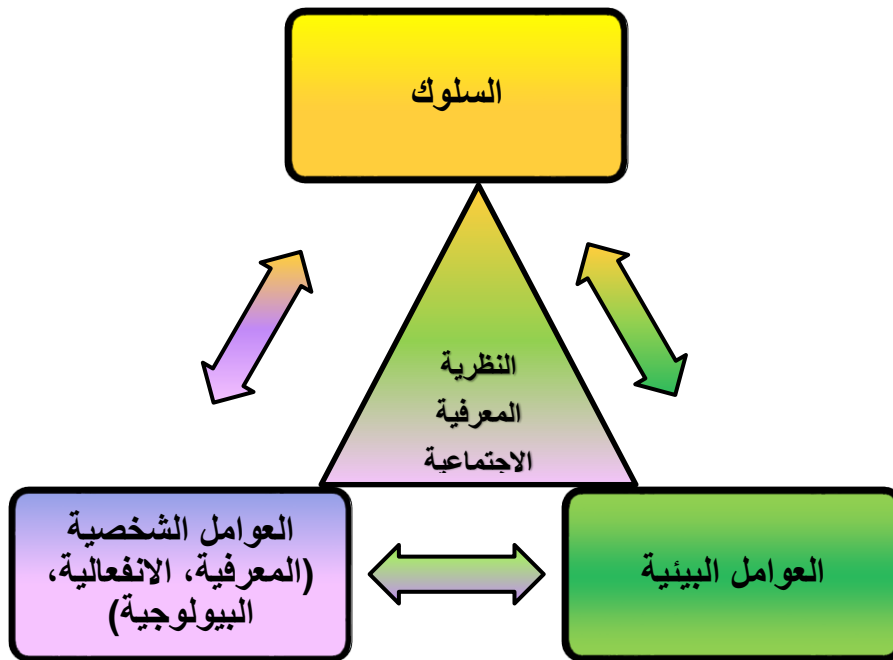
طور (Bandura) نظرية التعلم الاجتماعي، والتي أصبحت تعرف لاحقا بالنظرية المعرفية الاجتماعية، يفترض هذا الاتجاه أن التعلم عملية معقدة تحدث في سياق اجتماعي، وأن الأفراد يمكنهم تعلم سلوكيات ومهارات جديدة ليس فقط من خلال التجربة المباشرة، بل بشكل أساسي عبر ملاحظة الآخرين (النماذج) وتقليدهم.

تفسر هذه النظرية التحصيل الدراسي من خلال عدة مفاهيم مترابطة، والتي تتجاوز مجرد استجابة لمثير معين:

- يرى (Bandura, 1977) ان التعلم بالملاحظة يعتبر حجر الاساس في نظرية التعلم الاجتماعي، حيث يتم الأداء الدراسي إلى حد كبير من خلال ملاحظة الطالب للنماذج الموجودة في بيئته مثل: المعلم، الأقران.

-كما تعتبر الكفاءة الذاتية حسب (Bandura, 1986) من أكثر العوامل المفسرة للتحصيل الدراسي، وهي تعبر عن إيمان الطالب بقدرته على تحقيق النجاح في أداء مهمة ما أو تحقيق هدف معين (يؤمن الطالب بقدرته على حل مسألة رياضية معينة)، فالطلاب الذين لديهم كفاءة ذاتية مرتفعة يميلون إلى بذل جهد أكبر والمثابرة عند مواجهة الصعوبات، مما يؤدي إلى تحصيل دراسي أفضل.

- الحتمية التبادلية حيث يرى (Bandura, 1997) أن الأداء ليس مجرد نتاج للموارد الشخصية أو العوامل البيئية كل على حدا، بل يرى ان الأداء كنوع من أنواع السلوك هو نتاج لتفاعل ثلاث عوامل (الشكل 03)، اي ان كل من العوامل الشخصية والبيئية والسلوك نفسه يتفاعلون مع بعض ويؤثر كل منهم في الآخر باستمرار، مثلا نجد ان طالب لديه كفاءة ذاتية مرتفعة في الفيزياء (موارد شخصية)، يشارك بفعالية في القسم (السلوك نفسه)، وهذا السلوك يدفع المعلم لتقديم الدعم والثناء للطالب (عوامل بيئية)، وهذا الدعم بدوره يعزز الكفاءة الذاتية لدى الطالب (موارد شخصية) وهكذا. (Nabavi & Bijandi, 2012)



شكل رقم (03): يوضح مبدأ الحتمية التبادلية في تشكيل الأداء حسب باندورا (اعداد الباحثة).

وعليه يفسر أصحاب هذا الاتجاه الاختلاف في التحصيل الدراسي تفسيراً متعدد الأبعاد، حيث تشير هذه النظرية الى ان التحصيل الدراسي محصلة عملية ديناميكية ومعرفية واجتماعية، أي انه نتاج تفاعل مستمر بين العوامل الشخصية وأبرزها الكفاءة الذاتية، والاختلاف في هذه الأخيرة تفسر بشكل كبير الاختلاف

في الاجتهاد والتحصيل الأكاديمي، كما ان الاختلاف في جودة النماذج المتاحة للطالب والدعم الاجتماعي الذي يتلقاه يفسر الاختلاف في التحصيل الدراسي ايضا، ثم ان عادات الدراسة ومهارات التنظيم الذاتي التي يطورها الطالب تؤثر حتما على أدائه.

وبما ان هذه النظرية تحاول تفسير كل جوانب السلوك الإنساني (الشخصية، البيئة، السلوك) يرى بعض الباحثين أنها يصعب اختبارها كنظرية واحدة متكاملة بسبب اتساعها وشموليتها، كما انها لا تقدم شرحا مفصلا لكيفية تغير قدرات التعلم بالملاحظة والتنظيم الذاتي مع نمو الفرد بيولوجيا ومعرفيا، على عكس الاتجاهات الاخرى مثل نظرية بياجيه، وبالرغم من أنها نظرية معرفية إلا أنها لا تزال تعتمد بشكل كبير على السلوك الملاحظ كدليل أساسي على التعلم، وقد لا تعطي أهمية كبيرة للمعرفة الكامنة في الأداء. وانطلاقا من شمولية هذه النظرية ومحاولتها تفسير التحصيل بالاستناد لجميع جوانب السلوك الإنساني (الشخصية، البيئة، السلوك في حد ذاته)، والتي اصبحت من أكثر النظريات تأثيرا في مجال التعلم والنمو حيث اصبحت توصف بالجسر الواصل بين نظريات التعلم السلوكية والمعرفية، اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على هذا النموذج لتفسير التحصيل الدراسي.

5-قياس التحصيل الدراسي:

يكتسي القياس والتقويم التربوي أهمية بالغة في العملية التعليمية التعلمية، بل هو مكون رئيسي من مكوناتها، والذي بدوره لا نستطيع الحكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية. ويستخدم القياس التربوي أدوات يحدد من خلالها تحصيل المتعلمين، سواء في مادة أو في جميع المواد الدراسية، وسواء كان في مدة زمنية محددة، أو لكامل الموسم الدراسي وفقا لما هو معمول به في النظام التربوي المتبع.

ومن الوسائل الأكثر استعمالا و شيوعا لقياس تحصيل المتعلمين هي الاختبارات التحصيلية، والتي يحدد من خلالها مدى تقدم نتائج المتعلم او تأخرها، والتي تساعد المعلم في معرفة مدى استجابة المتعلمين لعملية التعلم، وعلى ضوءها يتم انتقال الطالب الى مستويات اعلى.

5-1- مفهوم الاختبارات التحصيلية:

هي وسيلة تعليمية تهدف إلى قياس ما تعلمه الطالب في مجال محدد وأن ما يعرفه في هذا المجال ليس محكا أو معيارا لتقويم شخصه أو الحكم عليه، وهي تزود المعلم بالمعلومات التي تمكنه من اتخاذ أكبر قدر ممكن من القرارات ذات العلاقة بالنشاطات التعليمية المستقبلية، غير ان نتائجها ليست دليلا على

قدرات الطالب القصوى، بقدر ماهي دليل على حاجاته وما ينبغي من عمل نحوه في المستقبل. (نشواتي، 2003، 613-614).

كما يعرف بانه "طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها مسبقا بصفة رسمية، من خلال إجاباته عن عينة من الأسئلة (الفقرات) التي تمثل محتوى المادة الدراسية". (أبو مغلي وسلامة، 2010، كما ورد في عدائكة، 2019، 20) والاختبار التحصيلي هو الوسيلة المنظمة لتحديد الكمية التي اكتسبها المتعلم. (أبو علام، 2014، كما ورد في الأسود، 2022، 261) وتجدر الإشارة إلى أن للاختبارات التحصيلية أهمية خاصة في حياة المدرس والطالب، ويمكن تحديد أهميتها فيما يأتي:

- الدافعية: للاختبارات التحصيلية أثر قوي على الطلبة؛ فهي تدفعهم إلى الاستذكار، والاستعداد للاختبار، وبذلك فهي تدفعهم نحو مزيد من التحصيل.
- التشخيص والعلاج والتدريس: يقوم المدرس بإعداد الاختبار لتشخيص معلومات الطلبة، ويقوم بعلاج مواطن الضعف لديهم، كما يمكن من خلال إجراء الاختبارات معرفة مدى تغطيتها لأهداف المادة الدراسية وأهداف التدريس لعلاج نواحي القصور التي اكتشفها.
- تحديد أهداف التدريس: يجب أن يكون الهدف من الاختبارات إعطاء الطلاب صورة واضحة عن المهارات والقدرات والمعلومات التي تستهدفها المادة الدراسية.
- الانتقال إلى صفوف أعلى: تهتم الاختبارات بتحديد الفروق الفردية بين الطلاب من أجل نقلهم إلى صف دراسي أعلى، أو إلى مرحلة دراسية أعلى، ولا شك في أن نجاح الاختبارات في تقييم الفروق الفردية، وفي تحديد المستويات التي تتطلبها المراحل الأعلى، يتوقف على نوعية الاختبارات والعناية التي توجه لتصميمها. (أبو علام، 2014، كما ورد في الأسود، 2022، 261)
- على ضوء ما سبق، تتضح أهمية الاختبارات التحصيلية في كشفها لمستوى أداء المتعلمين، ولخبرة المدرسين في إعدادها، وقدرتهم على التنبؤ بنوعية مخرجات المؤسسات التعليمية التي ينتسبون إليها.

5-2- تصنيف الاختبارات التحصيلية:

تتعدد تصنيفات الاختبارات التحصيلية بناء على معايير متنوعة منها من حيث درجة التقنين (اختبارات مقننة، اختبارات غير مقننة) ومنها حسب عامل الوقت أو السرعة (اختبارات سرعة، اختبارات دقة) وأخرى على أساس الأسلوب المستخدم (اختبارات شفوية، اختبارات أدائية) وأخرى على أساس تفسير الدرجة على

الاختبار (اختبارات معيارية المرجع، اختبارات محكية المرجع)، وأخيرة مقالية وأخرى موضوعية، وفيما يلي سيتم التركيز على الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية لما لهذه الأنواع من أهمية في الاختبارات التحصيلية المدرسية وسوف نتعرض لها كالتالي:

الاختبارات المقالية:

تعتبر الاختبارات المقالية من الأساليب التقليدية والشائعة في تقييم تحصيل الطلاب، حيث تقيس قدرة المتعلم على التعبير اللغوي والابداع الفكري. (ملحم، 2001، كما ورد في عدائكة، 2019)، وتشمل هذه الاختبارات اسئلة مثل (اشرح، ناقش، وضح، علل...الخ)؛ حيث تتيح للتلميذ حرية تنظيم وعرض استجاباته وافكاره. (محمد، 2004، كما ورد عدائكة، 2019) تستخدم هذه الاختبارات لتقييم القدرات العقلية العليا كالتحليل والتركيب إلى جانب الكشف عن مهارات التفكير الابتكاري وحل المشكلات وتوجيه انتباه التلميذ للمعاني الكبرى في المادة الدراسية. (الزغول، 2012) ولذلك نجد ان الاختبارات المقالية سهلة الاعداد وتعزز تعلم المفاهيم وتحليلها الا ان بعض الباحثين مثل (مراد وسليمان، 2005) اشاروا الى العيوب التي تتضمنها هذه الاختبارات وأبرزها ضعف درجة صدقها وافتقارها لصفتي الشمول والتمثيل لمحتوى المادة الدراسية، كما تلعب الصدفة والحظ دورا مهما في نجاح الطالب فيها، كما ان أثر الهالة وذاتية المصحح قد تؤثر في عملية التصحيح وايضا تستهلك من الطالب وقتا طويلا للإجابة عليها ومن المعلم وقتا وجهدا كبيرا في تصحيحها.

وتتنوع الاختبارات المقالية ما بين المقالية المحددة (القصيرة) والتي تكون إجابتها محددة بنقاط معينة، أو مساحة مخصصة للإجابة، والمقالية غير المحددة (المفتوحة) والتي تعطي حرية أكبر للإجابة. (القرني، د.ت.).

الاختبارات الموضوعية:

تتميز الاختبارات الموضوعية بوجود إجابة واحدة محددة صحيحة، مما يجعلها سهلة التصحيح. (أبو رياش وعبد الحق، 2007، كما ورد في عدائكة، 2019) واكتسبت اسمها من طريقة تصحيحها حيث يقل فيها تدخل العوامل الذاتية في عملية التصحيح كما انها تغطي معظم مفردات المحتوى الدراسي. (عقل، 2001، كما ورد في عدائكة، 2019)

وتعد الاختبارات الموضوعية أكثر الاختبارات شيوعا باعتبارها إحدى أهم أساليب التقويم التربوي المتبعة، وذلك نظرا لما تتميز به من مزايا، ولكن وبالرغم من ذلك لا تخلو الاختبارات الموضوعية من العيوب وأهم تلك العيوب حسب كل من (أبو جادو، 2005؛ النور، 2007) هي انها تجعل الطالب يلجأ

إلى التخمين والحظ في الإجابة عندما لا تسعفه قدراته بالحقائق والمفاهيم التي يتطلبها الجواب، وأيضاً من الصعب استخدامها لقياس الوظائف العقلية العليا فهي لا تقيس قدرة التلاميذ على تنظيم المعلومات وعرضها بطريقة منظمة، والقدرة على التعبير الكتابي أو الإبداعي والابتكار، كما أن إعدادها بدقة أمر شاق حتى على الشخص المدرب على ذلك. (عدائكة، 2019)

وتتنوع الأسئلة الموضوعية حسب استخداماتها والأهداف المرجوة منها، وهي حسب (عرفة، 2005)

كالتالي:

- أسئلة الصواب والخطأ.

- أسئلة الاختيار من متعدد.

- أسئلة المطابقة أو المزوجة أو الربط بين الحقائق.

- أسئلة تكملة العبارة الناقصة.

- أسئلة الترتيب.

وعليه فإن الأسئلة الموضوعية لا تختلف عن الأسئلة المقالية في أهدافها فقط، بل تختلف في نواحي

كثيرة أهمها صياغة الأسئلة، طريقة الإجابة، التصحيح.

5-3- أسس بناء الاختبارات التحصيلية:

لعل أهم الأسس في بناء الاختبارات التحصيلية تتلخص في النقاط الآتية حسب (أبوحطب وآخرون،

2008)

- أن يشمل الاختبار على عينة ممثلة من الأسئلة تقيس الأهداف والمحتوى حسب الأهمية والوزن.

- يصمم الاختبار ليقاس بوضوح النتائج التعليمية المشتقة من أهداف المقرر.

- تحديد نوع فقرات الاختبار وفق المحتوى والأهداف.

- تستثمر نتائج الاختبار في مراقبة تعلم الطلبة وتحسنه وتطوره.

- الاختبار الأكثر ملائمة هو الاختبار الذي تتوافر فيه خصائص الاختبار الجيد.

- تزود نتائج الاختبار بتغذية راجعة تصحيحية وتعزيزية.

- تفسر نتائج الاختبار بحذر ودقة.

إن هذه الأسس تتم وفق طبيعة المتعلم ودور المعلم بهدف تحقيق أهداف الدراسة وإحداث التغيير

المناسب لدى الطلبة.

5-4- مواصفات الاختبارات التحصيلية الجيدة:

على الرغم من الدور الذي يلعبه قياس التحصيل في العملية التعليمية التعلمية، فإنه لا يخلو من بعض الأخطاء التي قد تنجم عن سوء فهم طبيعة القياس أو سوء استخدام الاختبارات، ولذلك فإن جودة عملية قياس التحصيل تقتضي البحث في المواصفات التي لا بد أن تتوفر في الاختبارات التحصيلية حتى تعكس نتائجها بصدق مدى تحقق الأهداف التعليمية، وهذه المواصفات تتمثل فيما يلي:

الموضوعية:

تعتبر الموضوعية أساسية في الاختبار التحصيلي الجيد، وهي صفة ضرورية في كل الاختبارات خاصة المقالية منها، وهي تعني أن تكون نتائج الاختبار مستقلة عن ذاتية المصحح وشخصه، بحيث يحصل الطالب على نفس الدرجة مهما اختلف المصحح. (دياب، 2003).

أي أنها تعني تجنب التحيز في اختيار المحتوى الدراسي واعداد الاسئلة مما يضمن ثبات التصحيح (قطامي وقطامي، 2001، كما ورد في عدائكة، 2019).

الثبات:

يعد الثبات من الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي الجيد، وهو يعني قدرة الاختبار على إعطاء نتائج متقاربة ومتسقة عند إعادة تطبيقه في نفس الظروف. (معمرية، 2012) ويتم حسابه بعدة طرق مثل: إعادة الاختبار (القصاص، 2007)، الصور المتكافئة (معمرية، 2012)، حساب الاتساق الداخلي عن طريق التجزئة النصفية أو باستخدام معاملات مثل الفا كرومباخ (أبوعلام، 2011). ويتأثر الثبات بعدة عوامل مثل: طول الاختبار، زمنه، تنوع مفرداته، ودقة بناءه. (أبو هاشم، 2006؛ علام، 2000).

كما يأخذ معامل الثبات قيما تتراوح بين (0-1)، فإذا كان الاختبار يظهر مستوى منخفض من الثبات فإن قيمة المعامل تقترب أو تساوي الصفر، وعلى العكس إذا كان الاختبار يتمتع بمستوى مرتفع من الثبات (أو الثبات التام) فإن قيمة المعامل تقترب أو تساوي الواحد الصحيح (الرواحي، 2011، كما ورد في عدائكة، 2019).

الصدق:

يعني مدى قدرة الاختبار على قياس ما وضع لقياسه بدقة، ويكون الاختبار التحصيلي صادقاً حسب (الزغول، 2012) إذا كان ممثلاً لجميع أجزاء المادة الدراسية ولكافة مستويات الأهداف السلوكية، ويراعي

الفروق الفردية بين المتعلمين، ويتسم بوضوح فقراته وتعليماته، ومناسب للفئة العمرية التي صمم لقياس التحصيل لديها.

والواقع أن الصدق هو صفة أساسية بينما الصفتان الأخريان فهما من مستلزمات الصدق أو من شروط تحقيقه، فلا صدق إذا لم تكن هناك موضوعية وإذا لم تتطابق نتائج الاختبار في كل مرة يعاد تطبيقه فيها مع نفس المجموعة ومن ثم لن يتصف بالصدق (أبو لبدة، 2008، كما ورد في عدائكة، 2019). ومن أنواعه: الصدق الظاهري، صدق المحتوى، صدق التكوين الفرضي، والصدق المرتبط بالمحك. (معمرية، 2012)

ويتأثر الصدق بعدة عوامل منها ما يتعلق بالطالب، ومنها ما يتعلق بالاختبار نفسه، ومنها ما يتعلق بظروف التطبيق ودقة التصحيح (دياب، 2003).

الشمول:

يتمتع الاختبار بصفة الشمول إذا كانت بنوده تغطي جميع الموضوعات المقررة، والتي يفترض أن يكون معد الاختبار قد قام بتنظيم تعلم طلابه لها، هذا بالإضافة إلى مراعاتها لمستويات الطلاب المختلفة، مما يضمن الحصول على نتائج تمثيلية وشاملة وتدل على واقع تحصيل الطلاب فعليا (دياب، 2003).

معامل السهولة والصعوبة:

حسب النور (2007) فإنه يجب أن يكون في كل اختبار أسئلة ثلاث مختلف مستويات الطلبة، ويرى أنه يجب توزيع الأسئلة من حيث السهولة والصعوبة كآلاتي: تخصص 16% من الأسئلة السهلة لتلائم الطالب الضعيف، وتخصص 68% من الأسئلة المتوسطة لتلائم الطالب العادي، وتخصص 16% من الأسئلة الصعبة لتلائم الطالب المتفوق. ويضيف أن معامل الصعوبة المقبول يتراوح بين 0.40 - 0.60. (عدائكة، 2019)

معامل التمييز:

ينبغي أن تتمثل مهمة التمييز في تحديد مدى قدرة سؤال ما على التمييز بين الطالب ذو القدرة العليا والطالب الضعيف بالقدر نفسه الذي يفرق الاختبار بينهما في الدرجة النهائية بصورة عامة. وتفسر قيم معامل التمييز كما يراها أبيل (1965) Ebel كالتالي:

فقرة بمعامل تمييز أكبر من 0.40 تعد جيدة وتلبي الهدف، أما إذا كان ما بين 0.20 و 0.39 تحتاج لمراجعة قليلا، وإذا كان ما بين 0.20 و 0.29 فإن الفقرة تقع على الحد الفاصل وتحتاج إلى مراجعة، وإذا كان أقل من 0.19 يجب حذفها. (كروكر والجينا، 2009، 418)

القابلية للاستخدام:

يتحقق شرط قابلية الاختبار للاستخدام إذا توافرت فيه سهولة التطبيق وسهولة التصحيح، والمقصود بسهولة التطبيق هنا هو وضوح التعليمات والأسئلة، أما سهولة التصحيح فتتمثل في إمكانية وضع سلم للتصحيح، بالرغم من أن عملية التصحيح معقدة في الاختبارات المقالية مقارنة بالاختبارات الموضوعية حيث تسمح بتدخل العوامل الأخرى في عملية التصحيح، مثل ذاتية المعلم مما يجعل من الصعب التقيد بدليل للتصحيح (النور، 2007، كما ورد في عداثة، 2019).

وعليه يمكن القول أن توفر كل هذه المواصفات في الاختبار التحصيلي يسهم في فعاليته، وبذلك يعد الاختبار طريقة منظمة علمياً لتحديد الفروق الفردية التحصيلية بين المتعلمين.

وأخيراً يتعين على صناع السياسات، والمشرعين، وقادة المدارس، والمعلمين، وأولياء الأمور، والباحثين على حد سواء أن يدركوا أن درجات الطلاب في الاختبارات هي "مؤشرات" على التحصيل، وأن دقة هذه المؤشرات لا تتحدد إلا بقدر دقة المقاييس ذاتها، كما أن كل المقاييس تشتمل على قدر من الخطأ، سواء كان الخطأ عشوائياً أو منهجياً، وعلى هذا فإنه كلما كانت القرارات التي تتخذ بشأن الطلاب أو المعلمين أو المدارس استناداً إلى مقاييس تحصيل الطلاب أهم وأكبر، كلما كان توخي الحذر والدقة مطلوبين أكثر.

6- التكرار المدرسي (الاعادة) ك تدخل علاجي لمشكلة تدني التحصيل الدراسي:

يعد الرسوب المدرسي من بين أهم النتائج السلبية الناجمة عن مشكلة تدني التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، والذي يقصد به الفشل في اجتياز امتحانات صف دراسي معين بنجاح وعدم القدرة على الانتقال إلى الصف الذي يليه، مما يترتب عليه إما إعادة الصف أو التسرب المدرسي.

6-1- ضبط مفهوم التكرار المدرسي:

أ- لغة:

حسب المعاجم اللغوية يقال يتكرر الشيء تكراراً، أي أعيد مرة بعد أخرى. ويقابله باللغة الأجنبية مصطلح: "Le redoublement scolaire". (ياسين، 2014، 130)

ب- اصطلاحاً:

ذكر (Mialart، 1979) في أول تعريف لمفهوم التكرار أنه فعل متابعة للمرة الثانية تعليم برنامج معين. وعامة فإننا نقوم بإعادة الصف للتلميذ الذي لم يستطع بلوغ المستوى المطلوب للالتحاق بالمستوى الموالي لعدة أسباب مختلفة.

كما يشير (Mialart، 1981) دوما وفي وصفه لمفهوم التسرب المدرسي الذي يشكل التكرار مظهرا من مظاهره، أنه مصطلح يستعمل عادة للإشارة إلى أن النظام المدرسي يهدر جزءا من إمكانيات التلاميذ، وأن هذا الهدر يترجم بخسارة مبكرة لجزء كبير من الأعداد الملتحقة بمستوى أو مرحلة ما. وقدم (Eiseman، 1997) تعريفا آخر أكثر دقة، حين أشار الى ان مصطلح إعادة او تكرار يقصد به البقاء في نفس القسم ونفس المستوى الدراسي، في حين أن الوضعية العادية هي إما الانتقال، او إنهاء المسار الدراسي.

كما تم الإشارة للغرض من إقرار التكرار في إطار مقال حول "معالجة الصعوبات المدرسية"، على أنه يركز على فكرة أن إعادة سنة دراسية، تسمح للتلميذ بتغطية نقائصه وتجاوز الصعوبات التي يعاني منها بديمومة أكبر، فيمثل التكرار بهذا الشكل طريقة بيداغوجية فعالة قصيرة المدى، مع ترك الفرصة للتلميذ لمعالجة مكتسباته المعرفية على المديين المتوسط والبعيد، وتقديم فرص أحسن إليه لمتابعة تدرسه من دون صعوبة جديدة. (مجلة التربية والتكوين، 2003، 27)

وتأسيسا على ما سبق تستنتج الباحثة ان التكرار هو مصطلح معقد قد يتداخل مع عدة مفاهيم أخرى قريبة منه في المعنى، وقد ينتج عن عدة أسباب مختلفة قد ترجع الى وجود صعوبات دراسية لدى المتعلم تؤدي به في النهاية إلى الفشل دراسي، وبذلك يحدث ما يسمى بالهدر التعليمي أو التسرب المدرسي بأنواعه وأشكاله المختلفة فقد يكون تخليا عن المدرسة، أو طردا من المؤسسة التعليمية ككل، أو تكرار أي إعادة السنة الدراسية.

6-2- رؤية النظام التربوي الجزائري لمفهوم التكرار (معناه وفائدته):

جاء في النشرة الرسمية للتربية الوطنية في عدد خاص منها حول التسرب المدرسي "أن التكرار فرصة تعطى للتلاميذ الذين يمكن أن يستفيدوا تربويا من إعادة السنة، وأن دواعي رفع نسبة الإعادة أي التكرار راجع الى أنه علاج تربوي يهدف إلى منح هذه الفرصة لأكثر عدد ممكن من التلاميذ متدنيي المستوى الدراسي، لتمكينهم من تحسين مستواهم واستدراك ما فاتهم، وتجنب الطرد ومعالجة ظاهرة التسرب المدرسي". (وزارة التربية الوطنية، 2005، 29-30)

وتذكر وزارة التربية الوطنية في المنشور المتعلق بالتحضير للدخول المدرسي 2000/2001، للإشارة إلى تفاقم ظاهرة التسرب المدرسي بمنظومتنا التربوية وخطورة تفشيها، أنه إذا كان التسرب المدرسي من الظواهر التي تعرفها كل الأنظمة التربوية، فإنه قد تجاوز الحدود المعقولة في نظامنا التربوي الجزائري لاسيما في السنوات الأخيرة، مما استدعى اتخاذ تدابير بيداغوجية مناسبة للحد من هذه الظاهرة، ومن بين

التدابير المذكورة منح فرص الإعادة للتلاميذ الذين لم يتجاوزوا سن 16 سنة كاملة واعتبارها كإجراء إلزامي، حيث يمنع منعاً باتاً فصل أو شطب أي تلميذ دون هذه السن، كما ألزمت الأولياء بإعادة أبنائهم الذين لم يتجاوزوا هذا السن وتخلوا عن مقاعد الدراسة لأي سبب كان إلى المدرسة.

كما تواصل تأييد هذه الأحكام بالنصوص التشريعية والتنظيمية تباعاً، كما جاء في المادة 12 من القانون 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، وكذا أحكام المرسوم 02-10 المؤرخ في 4 يناير 2010 الذي يحدد الأحكام المتعلقة بإلزامية التعليم الأساسي، ونفس المنطق لا زال يسود المناشير الوزارية إلى غاية آخر منشور إطار يخص التحضير للدخول المدرسي 2025/2024، بالإضافة إلى ذلك تمنح فرصة الإعادة لكل تلميذ لم يسبق له إعادة السنة في مرحلة التعليم الثانوي وبحسب إمكانيات مؤسسات الاستقبال المتوفرة أو ما يسمى بإعادة الإدماج، حيث خصصت لهذا الأمر نصوص تنظيمية خاصة كل سنة (بروتوكول الإعادة، 2025/2024)، والتي تتضمن إجراءات تنظيمية لإنجاح هذه العملية نظراً لأهميتها.

ورغم ادراك الجزائر بخطورة تفاقم نسب الإعادة بمدارسها من سنة لأخرى، ومعاناتها من ضخامة المصاريف والنفقات الإضافية المحتسبة على ميزانية الدولة، إلا أنها تعتبر التكرار (كما تم ذكره سابقاً في هذا الفصل) أسلوباً علاجياً فعالاً لمحاربة التسرب من المدرسة وتحسين مستوى التحصيل المتدني لدى التلاميذ، إلى جانب إدراج وزارة التربية لأساليب الدعم البيداغوجي لهذه الفئة كأحد الفئات التي تعاني من صعوبات دراسية، كما عملت على تعيين مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالثانويات منذ سنة 1991 وبالمتوسطات منذ سنة 2018، والذين يتكفلون في إطار مهامهم، بمتابعة هذه الشريحة وتقديم الإرشاد وبرامج الدعم النفسي لها.

واعتبت الوزارة الوصية كل هذه التدابير من بين أهم الإجراءات التي تساعد على الحد من ظاهرة التسرب المدرسي.

وعليه يعتبر التكرار إجراء تربوياً علاجياً يحمل مزايا عدة، في ارتكازه على إعادة البرنامج الذي أخفق فيه التلميذ، حيث يقدم له فرصة ثانية يتيح له فيها إمكانية التغلب على النقائص والصعوبات التي يعاني منها، واستغلال إمكانياته أحسن استغلال، وتهيئته قدر الإمكان للالتحاق بالقسم الأعلى، وخاصة من وجهة نظر الوزارة الوصية، إلا أن الأمر ليس بهذه الإيجابية في واقع المؤسسات؛ حيث تؤكد العديد من الدراسات الحديثة العربية منها والغربية على التأثير السلبي لإجراء التكرار على التحصيل الدراسي للتلاميذ وعدم جدواه في معالجة مظاهر الفشل والرسوب المدرسي، حيث قد يرجع ذلك إلى أن الوزارة الوصية ركزت

على نسبة التسرب كمياً واحصائياً لا نوعياً، وجعلت من إعادة السنة حل جماعي موحد لكل التلاميذ الراسبين دون مراعاة الفروق الفردية بينهم سواء كانت معرفية أو نفسية أو صحية... الخ، والتي أدت بهم في النهاية إلى الرسوب المدرسي.

6-3- خصائص التلميذ المعيد في نهاية المرحلة الإلزامية:

تعد مرحلة التعليم المتوسط وخاصة السنة النهائية منها ذات أهمية قصوى في حياة التلميذ فهي آخر مرحلة من التعليم الإلزامي (الإجباري)، حيث ينهي التلميذ مسار دراسي دام 9 سنوات ما بين مرحلتين الابتدائي والمتوسط، والذي يتوج في الأخير باجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط (BEM) للمرور إلى مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي أو الثانوي أو التكوين المهني.

إن خصوصية المرحلة ذاتها تشكل لدى التلميذ قلقاً متزايداً حيال عمليتي الانتقال والتوجيه، ما يربك ويقلل من تركيزه خلال عملية التعلم، فإما أن ينتقل إلى السنة الأولى ثانوي فيوجه إلى أحد جذوعها المشتركة، أو أن يعترضه الرسوب فالتكرار أو التوجه للحياة العملية.

ويتم الحديث عادة على أن السنة الرابعة متوسط، كسنة تستقطب أعداداً كبيرة من الراسبين والمعيدين، حيث أن ظاهرة الرسوب والتسرب متفشية في هذه المرحلة بالذات. ومن جهتها أشارت (Best, 1997) إلى أن الفشل في مرحلة التعليم المتوسط يصبح واضحاً ظاهراً، ولهذا السبب ومن دون شك تعتبر مرحلة التعليم المتوسط في الوقت الراهن نقطة ضعف أي نظام تربوي. (ياسين، 2011)

ويعد عدم نجاح التلميذ صدمة كبيرة بالنسبة له، فبمجرد علمه بأنه راسب وسيعيد السنة الدراسية قد ينعكس ذلك سلباً على انفعالاته وسلوكه الاجتماعي، وقد أظهرت العديد من الدراسات أن التلاميذ المعيد قد يتسمون بعدة خصائص حيث تعتبر عملية تحديد سماتهم من الخطوات المهمة في فهم أسباب المشكلة واتخاذ التدابير اللازمة من أجل التقليل من ظاهرة الهدر التربوي، ويمكن حصر هذه السمات فيما يلي:

6-3-1- الخصائص المعرفية:

تبين الدراسات أن التلاميذ الذين تعرضوا للفشل الدراسي وإعادة السنة، قد يظهرون ضعف في القدرة على التركيز وتشتت الانتباه، وعدم القدرة على حل المشكلات، وضعف التفكير الاستنتاجي، بالإضافة إلى اضطراب الفهم في نقل ما يتعلم من مفاهيم ومعارف داخل غرفة الصف أو أثناء موقف تعليمي معين إلى مواقف تعليمية واجتماعية أخرى. (عواد، 2007، كما ورد في عاشور، 2014)

كما أن الطلاب الذين لديهم تجارب متكررة من الرسوب قد يصلون إلى المراحل التعليمية المتقدمة وهم يعانون من عجز في المعرفة المكتسبة (Soares & al, 2024).

كما اشارت (ياسين، 2011) الى ان هذه الفئة تفتقد غالبا للمهارات والعادات الدراسية الصحيحة، ويتميزون بتحصيلهم المنخفض، كما تظهر لديهم اتجاهات سلبية نحو المدرسة، ونفور منها ومن التعلم عموما لكن بدرجات متفاوتة.

6-3-2- الخصائص الانفعالية:

كشفت نتائج العديد من الدراسات أن أهم المظاهر الانفعالية التي يتصف بها التلميذ الراسب هي تدني تقدير الذات والخجل من رفاقه ومحيطه والخوف من الفشل مرة أخرى والقلق من نبذ الرفاق والمعلمين وسخريتهم أو خسارة الزملاء القدامى وانعدام الأمن وضعف الثقة بالنفس ومشاعر النقص والدونية والعجز، وضعف الدافعية للإنجاز، وربما تنتابه رغبة في ترك المدرسة خاصة في سن المراهقة، والتي تعتبر مرحلة حساسة يتعرض فيها المراهق إلى كثير من التقلبات الانفعالية. (قدوري، 2016) كما تميل هذه الفئة إلى العدوان والتمرد على السلطة، حيث أشارت دراسة (قدوري، 2015) إلى ان النظرة السلبية من طرف المجتمع للتلميذ الراسب قد تؤدي به إلى التوجه إلى العدوانية الزائدة.

6-3-3- الخصائص الاجتماعية والسلوكية:

يمكن حصر هذه الخصائص في عدم القدرة على تحمل المسؤولية، وعدم القدرة على التكيف الاجتماعي الجيد والاندماج في مجتمع الطلاب الأصغر سنا، فهم غالبا ما يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية التي تساعدهم على تكوين واختيار الصداقات، كما يميلون الى العزلة، وعدم احترام القواعد المؤسسية. وذكرت دراسة (Jimerson, 2001) إلى أن تجربة الرسوب ترتبط بشكل مباشر بزيادة المشكلات السلوكية. كما ان الطلاب الذين لديهم تجارب متكررة من الرسوب قد يصلون إلى المراحل التعليمية المتقدمة وهم يعانون من تدني في إدراك الدعم الاجتماعي والشعور بالكفاءة الذاتية. (Soares & al, 2024) وعلى عكس ذلك، توصلت دراسات أخرى من بينها دراسة (Anderson, & al, 2005) الى أن الطلاب المعिدين قد يظهرون تكيفا اجتماعيا ونضجا عاطفيا أفضل من وجهة نظر المعلمين وشعورا أكبر بالكفاءة والسيطرة مقارنة بأقرانهم الجدد الأصغر سنا.

وقد اشارت دراسة قدوري (2015) إلى ان أبرز المظاهر الاجتماعية لدى التلميذ المعيد تمثلت في:

- عدم المشاركة في الأنشطة اللاصفية المدرسية والاجتماعية.

- عدم المشاركة في المناقشة أثناء الدرس.

- عدم القدرة على إبداء الرأي.

- التردد في اتخاذ القرارات.

وعليه يمكن القول ان تجربة الفشل الدراسي ليست مجرد تجربة أكاديمية ضاغطة، بل هي تجربة معقدة قد تؤثر على عدة جوانب من حياة التلميذ، وتتطلب فهم متعمق ودعم مستمر من جميع الأطراف المعنية، ولن يتأتى ذلك الا من خلال توفير بيئة آمنة لهم، مما يساعدهم على تجاوز فشلهم وتحقيق النجاح في مسيرتهم التعليمية.

6-4- تطور معدلات التكرار في المنظومة التربوية الجزائرية والعالمية:

يعد معدل التكرار في التعليم مؤشرا حيويا على كفاءة الأنظمة التعليمية وجودة مخرجاتها، حيث تميل المعطيات المتعلقة بتطور معدلات الاعادة إلى أن تكون محدودة، وحتى عند توفرها نادرا ما تكون قابلة للمقارنة عبر مختلف البلدان، وقد تعود هذه التباينات في معدلات التكرار في الفصول الدراسية عبر هذه البلدان الى التباين في استراتيجيات التكرار نفسها والذي يرجع لتقاليد كل دولة.

كما يمكن أن تؤدي التعريفات والقياسات المختلفة للتكرار الصفي إلى تقديرات متباينة. (Cardoso, 2020)

ومن الواضح أنه باستثناء البلدان التي تطبق سياسات الانتقال التلقائي، فإن معدلات الرسوب تحدث بدرجة كافية لجذب اهتمام الباحثين وصناع السياسات في كل من البلدان النامية والمتقدمة. وقد أفاد (Eisenmon, 1997) أن معدلات التكرار في البلدان النامية غالبا ما تكون مرتفعة أكثر بكثير من البلدان المتقدمة، حيث سجلت أعلى المعدلات في بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، ففي كل عام كان حوالي 22% من طلاب المرحلة الابتدائية و21% من طلاب المرحلة الثانوية يعيدون السنة، كما بلغ متوسط دول شمال أفريقيا والشرق الأوسط حوالي 12% للمراحل الابتدائية و21% للمراحل الثانوية، في حين بلغ متوسط دول أمريكا اللاتينية 9%.

كما اشار الى ان معدلات الرسوب المدرسي تكاد تكون معدومة في البلدان المتقدمة التي تطبق سياسات الانتقال التلقائي، وهي منخفضة نسبيا (في نطاق 1-5%) في أغلب البلدان المتقدمة الأخرى، لكنها ترتفع إلى 10% أو أكثر عندما تبتعد السياسات عن الانتقال التلقائي. (Brophy, 2006)

وقد لاحظ (Eisenmon, 1997) أن التباين بين البلدان في معدلات التكرار يرتبط أساسا بأنظمة التعليم المتباينة، فالدول الاسكندنافية والبلدان الناطقة باللغة الإنجليزية (والبلدان النامية المتأثرة بها) تؤكد على التعليم الشامل للمستويات العليا، كما أن معدلات الرسوب في الصفوف الدراسية منخفضة. أما فرنسا والبرتغال وإسبانيا (والبلدان النامية المتأثرة بها) فتؤكد على التعليم الشامل للمستويات الدنيا ولكنها تحد من

القبول في المستويات الثانوية وما بعد الثانوية، وبالتالي فإن معدلات الرسوب أعلى (وخاصة في الصفوف التي تسبق الامتحانات).

وقد توصلت الدراسات التي أجريت في بلدان متنوعة مثل البرازيل (Gomes-Neto & Hanushek, 1994)، ولبنان (El-Hassan, 1998)، وباكستان (King et al., 1999) إلى أن التكرار هو الأكثر شيوعاً في المناطق الريفية.

وبمرور بعض الوقت قد أصبح التكرار في بعض البلدان مثل بلجيكا وفرنسا وهولندا وإسبانيا، ممارسة شائعة بين التلاميذ بينما في بلدان أخرى لا يسمح بهذا الإجراء أو لا يتم تطبيقه، حيث يتم استخدام التمايز والتدريس الفردي كما هو الحال في النرويج وفنلندا، كما تفصل بلدان أخرى الأطفال إلى مجموعات ذات قدرات مميزة في سن مبكرة وهو الاستراتيجية السائدة في المملكة المتحدة. (Aduda et al., 2019)

ويشير (Planty, 2009) إلى أن معدلات الرسوب في الولايات المتحدة الأمريكية قد ارتفعت في السنوات الماضية، فبناءً على تقارير المركز الوطني الأمريكي لإحصاءات التعليم فإنه في عام 2007 كان 5.7% أي ما يعادل 1.3 مليون من مجموع تلاميذ المدارس الابتدائية يعيدون السنة. (Aduda et al., 2019) كما يشير (Frey, 2005) إلى أن النسبة الأكبر من المعيدون تميل إلى أن تكون من الذكور والأقليات ومن ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض، ولديهم اهتمام أقل من الوالدين بتعليمهم وحياتهم.

أما في جنوب أفريقيا تشير الدراسات إلى أن التكرار يعد مؤشراً قوياً على التسرب من المدرسة وأن هناك ارتباطاً قوياً بينهما، ففي عام 2009 كان 9% من المتعلمين المسجلين في المدارس يعيدون الصف، مما يدل على أن مستوى التكرار في جنوب أفريقيا كان مرتفعاً، وتظهر الإحصائيات الدولية لعام 2007 (UNESCO, 2010) أن متوسط مستوى التكرار في المدارس الابتدائية في جنوب أفريقيا والذي بلغ 7% كان أعلى من متوسط مستوى التكرار في البلدان النامية الذي بلغ 5% وفي البلدان المتقدمة الذي كان أقل من 1%. وقد أسفرت دراسة (Planty, 2009) عن نتيجة مماثلة أظهرت أنه في عام 2007 كان ثلث مجموع التلاميذ في المدارس في جنوب أفريقيا يعيدون الصف، أي ما يعادل 21% من المتعلمين في المرحلة التأسيسية (الصفوف من الأول إلى الثالث)، بينما أعاد 52% منهم السنة في الصفوف من العاشر إلى الثاني عشر. (Aduda et al., 2019)

وتشير الدراسات الحديثة المتعلقة بمعدلات التكرار عبر مختلف البلدان، أنها تقترب من الصفر في اليابان والنرويج، في حين تصل إلى أكثر من 33% في البرتغال ولانيمبورج وبلجيكا. (Choi et al., 2018)

كما توصلت أحد الدراسات السابقة التي قارنت بين متوسط معدلات الرسوب في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية مع تلك الموجودة في أجزاء من أفريقيا، أن المعدلات أعلى بخمس مرات في البلدان الناطقة بالإنجليزية في أفريقيا، وأعلى بعشر مرات في البلدان الناطقة بالفرنسية بما فيها الجزائر. (Michaelowa, 2003)

وبالرجوع لبيانات معهد اليونسكو للإحصاء (UIS)، أظهرت الإحصائيات الحديثة أنه لا يزال هناك تباين هائل في معدلات التكرار بين المناطق والدول، حيث تسجل منطقة أفريقيا جنوب الصحراء خلال السنتين 2021 و 2022 أعلى المعدلات بشكل مستمر، فمثلا في أنغولا قدر معدل الإعادة خلال سنة 2021 بـ 20.5%، والكاميرون 12.8% خلال نفس السنة.

أما خلال سنة 2022 فقد قدر في بنين بـ 15.1%، وبوركينا فاسو بـ 13.9%، وبوروندي بـ 18.2%، والكويت ديفوار بـ 15.3%، والسنغال بـ 9.6%، أما توغو فقد قدرت بـ 17.5%.

كما سجلت الإحصائيات في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا معدلات مرتفعة نوعا ما، فنجد معدلات التكرار في بعض دول المنطقة مثل الجزائر خلال سنة 2022 قدرت بـ 12.3%، أما مصر فقد قدرت بـ 2.3%، والأردن بـ 1.8%، والمغرب بـ 9.8% وأخيرا تونس 11.2%.

كذلك سجلت بعض دول أمريكا اللاتينية والكاريبي معدلات بين المرتفعة والمتوسطة، فنجد أن نسبة التكرار في البرازيل مثلا خلال سنة 2021 قدرت بـ 8.3%، وغواتيمالا 6.8% خلال نفس السنة، أما خلال سنة 2022 فقد قدرت نسبة التكرار في سورينام 15.7%، أما كولومبيا 3.6%.

في المقابل سجلت معظم الدول الصناعية في أوروبا وأمريكا الشمالية، بالإضافة إلى العديد من دول شرق آسيا، معدلات منخفضة جدا، فنجد في كمبوديا مثلا قد قدرت معدلات التكرار خلال سنة 2022 بـ 1.3%، أما نيبال فقد قدرت بـ 4.7%، كما قدرت في تيمور-ليشتي 10.1%، أما في بلجيكا فقد قدرت نسبة التكرار خلال سنة 2021 بـ 6.5%، فرنسا 2.5%، البرتغال 4.6%، وإسبانيا 7.6%.

أما فيما يتعلق بالإحصائيات المحلية، تسجل معطيات الديوان الوطني للإحصائيات أن ولاية الوادي كأحد ولايات الجنوب الجزائري تسجل وجود معدلات مرتفعة في صفوف المعيدين خلال الثلاث سنوات الأخيرة (أي من سنة 2022 إلى غاية 2024) في نهاية المرحلة الإلزامية كما هو موضح في الجدول رقم 05.

جدول رقم (05) يبين تطور معدلات التكرار خلال الثلاث السنوات الاخيرة في نهاية المرحلة الالزامية بولاية الوادي (اعداد الباحثة)

السنة	عدد الحاضرون	منهم معيدين	النسبة	عدد المنتقلين من المعيدين	النسبة	عدد الراسبين من المعيدين	النسبة
جوان 2022	12894	4882	%37.86	2519	%51.59	2363	%48.41
جوان 2023	13646	2311	%16.93	1437	%62.18	874	%37.82
جوان 2024	13772	3783	%27.46	1804	%47.68	1979	%52.32

إن هذه المؤشرات الكمية كافية للدلالة على حجم الرسوب في المنظومة التعليمية الجزائرية، مما جعل المسؤولين على القطاع يدقون ناقوس الخطر، مما يتطلب الوقوف وتحليل الوضعية تحليلًا منطقيًا خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار تفاقم الظاهرة وازدياد حدتها منذ سنة 1997 إلى غاية اليوم. وعليه من خلال البيانات التي تم عرضها بالتسلسل يظهر جليا ان التكرار في مرحلة التعليم المتوسط يمثل تحديا تعليميا واقتصاديا كبيرا خاصة في الدول النامية، فهو يظل ممارسة تعليمية مثيرة للجدل لم تحظ بعد بتوافق بحثي عالمي، حيث يتطلب معالجة هذه الظاهرة سياسات شاملة تركز على تحسين جودة التعليم وتوفير الدعم للطلاب المعرضين للخطر.

6-5- تأثير التكرار على التحصيل الدراسي للتلاميذ:

قد يواجه التلميذ عموما في مواقف التعلم المختلفة إخفاقات متعددة، ويواجه المراهقون خاصة والذين يتم وضعهم في بيئة تعليمية تنافسية، إخفاقات أكاديمية مختلفة مثل انخفاض الدرجات، والفشل في امتحانات القبول المختلفة. ويعد تدني مستوى التحصيل من بين اهم الاسباب المباشرة المؤدية للرسوب المفضي للتكرار المدرسي، ولكن السؤال المطروح هنا هل حقا يساعد التكرار على تحسين التحصيل الدراسي لدى التلميذ؟ على مدى السنوات الماضية تراكمت مجموعة من المعارف، والقائمة على الأبحاث حول التأثيرات التي يخلفها تكرار سنة دراسية على التلميذ، وتشير هذه المعارف غالبا إلى عدم وجود فوائد أكاديمية أو اجتماعية تذكر لغالبية التلاميذ الذين يكررون سنة دراسية من دراستهم (McGrath, 2006)، وربما لا توجد قضية تعليمية أخرى كانت الأدلة البحثية بشأنها واضحة إلى هذا الحد، كما انه من المفارقات العجيبة أن

هذا التناقض بين الأدلة والممارسة لم يكن أكثر وضوحا من الآن، حيث توجد فجوة هائلة بين ما تقوله الأبحاث والممارسات التي تواصل المدارس تبنيها.

أشارت الدراسات السابقة إلى ان التحصيل قد ينخفض أكثر بسبب التكرار (Ikeda & García, 2014)، حيث وجد (Glick & Sahn, 2010) أن الطلاب الراسبين كانوا أكثر عرضة للإعادة والانقطاع عن الدراسة من أولئك الذين لديهم قدرات مماثلة ولم يعيدوا الصف.

وبالرغم من امتلاك المعيدين قدرات واستعدادات تمكنهم من اكتساب الخبرات، إلا ان فئة معتبرة منهم تسجل تدني على مستوى التحصيل لديهم، وذلك قد يعزى في الكثير من الحالات إلى مشكلة تسمى بالعجز المكتسب، التي تعتبر أحد الظواهر النفسية التي تؤثر بشكل عام في أداء التلميذ، الامر الذي قد يترتب عنه الرسوب وإعادة السنة من جديد، وقد توصلت دراسة (Ojo & Owoyele, 2011) الى أن الطلاب الذين فشلوا لديهم بعض المؤشرات الدالة على العجز المكتسب، كما كشفت دراسة قادري وقندوز (2018) عن وجود مستوى مرتفع في العجز المكتسب لدى التلاميذ المعيدين في السنة الثالثة ثانوي.

وقد اشار سليجمان (1975) في تفسيره للعجز المكتسب الى أن التلاميذ الذين تعرضوا لخبرة الفشل مهما حاولوا أن يغيروا في مواقف الفشل التي يتعرضون لها فإنها لن تتغير، لأنهم يعتقدون أنهم غير قادرين على إحداث أي تحسن في قدراتهم، وتبين ذلك في تجاربه التي قام بها إذ توصل إلى إن الإنسان الذي تعرض للفشل أكثر من مرتين او ثلاثة واكتسب خبرات سلبية ترسخ في اعتقاده فكرة أنه غير قادر على فعل أي شيء لتغيير واقعه. (قادري وقندوز، 2018)

من جهة أخرى، أشارت دراسة أجراها (Schwerdt & West, 2012) في فلوريدا إلى وجود تأثيرات ايجابية كبيرة قصيرة المدى للإعادة على الإنجاز لدى الطلاب المعيدين. ومع ذلك فإن هذه التأثيرات تتلاشى تدريجيا بمرور الوقت، وتصبح غير دالة إحصائيا بعد ست سنوات.

كما أجرى (Hwang & Cappella, 2018) دراسة في الولايات المتحدة والتي أظهرت تأثيرا سلبيا مهما إحصائيا للتكرار على إنجاز القراءة.

وكذلك توصلت دراسة (Andrew, 2014) أن التكرار كان مؤشرا سلبيا مهما لمفهوم الذات الأكاديمية وإكمال الواجبات المنزلية. كما وجد أنه مؤشر إيجابي لنقص الدافعية والغياب عن المدرسة. لذلك تفترض (Andrew, 2014) أن إعادة الصف الدراسي أمر مؤلم نفسيا لدرجة أن العديد من التلاميذ يفشلون في استعادة ثقتهم بأنفسهم وتقديرهم لذواتهم على المدى الطويل، وهي تعتبر واحدة من أكثر الأحداث السلبية خطورة في

حياة الطفل، وفي معظم الدراسات يصنف التلاميذ إعادة الصف الدراسي في المرتبة الثانية بعد وفاة أحد الوالدين.

كما أشارت نتائج دراسة (Nunes et al., 2018) أيضا في البرتغال إلى أنه في بعض المواقف قد يكون للترار تأثير إيجابي متوسط على الإنجاز المستقبلي للتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض.

وقد خلص (Tingle et al., 2012) في دراستهم إلى أنه على الرغم من أن تكرار الفصل هو طريقة شائعة للتدخل الأكاديمي، إلا أنه لا يضمن نتائج إيجابية.

وكشف (Stearns et al., 2007) أن الطلاب الذين يكررون الفصل لديهم خطر أعلى للتسرب من المدرسة من أولئك الذين ينتقلون باستمرار خاصة عندما يصلون إلى فصول أعلى.

ويدعم هذا الرأي أيضا دراسة أجراها (Peixoto et al., 2016)، حيث كشفت أن تجربة وتأثيرات التكرار، سواء في الماضي أو مؤخرا، تترك ندبة نفسية ضخمة على هؤلاء المتعلمين، وبالتالي تقويض إنجازاتهم ومكانتهم الاجتماعية.

وما يمكن ملاحظته من خلال الدراسات السابقة الحديثة، انه على الرغم من أن أنصار التكرار يدافعون عن هذه الممارسة باعتبارها استراتيجية لتحسين الأداء وتعزيز النمو الأكاديمي والعاطفي والاجتماعي، فقد استمرت العديد من الدراسات في إثبات العكس، وكان الأمر كذلك لفترة طويلة من الزمن. وهذا مرة أخرى أضعف من مصداقية ممارسة التكرار في الفصل باعتبارها استراتيجية غير فعالة للتدخل الأكاديمي. وعلى الرغم من هذه النتائج السلبية الواضحة بشأن التكرار، فإن هذه الممارسة لا تزال تشكل استجابة شائعة لضعف الأداء الأكاديمي في العديد من البلدان.

وعلى الرغم من النتائج السلبية التي توصلت إليها الأبحاث السابقة بشأن تكرار الدروس، فإنها لا تزال تمثل سياسة تعليمية تحاول من خلالها الأنظمة المدرسية تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ، حيث يحصل التلاميذ من خلالها على فرصة ثانية لإتقان مقرراتهم الدراسية.

وقد أشارت دراسة أجراها (Somerset, 1974)، إلى أن التلاميذ الذين يعيدون الصف أدوا بشكل أفضل بكثير في اختبارات الفصل من أولئك الذين يؤدون الاختبارات لأول مرة في ذلك الفصل المعين. وخلصت دراسة أخرى أجراها (Alexander, 1994) إلى أن التكرار مفيد للتلاميذ (Aduda et al., 2019).

وتشير الدراسات التي أجريت على تكرار الدروس في الفصول الدراسية مثل دراسة كل من (Doyle, 1986; Overman, 1989) والتي قارنت بين معتقدات المعلمين حول فوائد تكرار الدروس في الفصول الدراسية، إلى أن المعلمين يعتقدون أن التكرار يعد استراتيجية علاجية فعالة (Aduda et al., 2019). كما

تؤكد بعض الدراسات التي أجراها (Gomes-Neto & Hanushek, 1994) أنه يمكن الحصول على نتائج إيجابية من تكرار التلاميذ للدروس في الفصول الدراسية.

ويشير أنصار تكرار الفصول الى أن الأطفال يمشون، ويتعلمون التحدث في أعمار مختلفة، وبالتالي لا ينبغي أن نتوقع منهم أن يتعلموا في نفس العمر والوتيرة. كما أشاروا الى أن التلاميذ ذوي الأداء المنخفض يستفيدون من سنة إضافية من التعليم ومن التواجد مع أقران من نفس القدرة (Cannon & Lipscomb, 2011; Schwerdt & West, 2012; West, 2012). كما أكد هؤلاء الباحثون أن انتقال التلاميذ إلى المستوى التالي قبل أن يكونوا مستعدين أكاديميا يهيئهم للفشل في الصفوف اللاحقة (Cannon & Lipscomb, 2011). وذكر هونغ وراودينبوش كما ورد في (Goos et al., 2013) أن كبح جماح التلاميذ الأضعف قد يخلق فصولاً أكثر تجانساً أكاديمياً، ويؤدي إلى زيادة إمكانية فعالية التعليم، والقدرة على تغطية محتوى أكثر تقدماً، والمزيد من الفرص للمعلم لتلبية الاحتياجات الفردية للتلاميذ. لذلك يعد السماح للتلاميذ ذوي الأداء الضعيف بالحصول على الوقت الذي يحتاجون إليه لاكتساب المهارات الأساسية اللازمة للنجاح في الفصول المستقبلية أمراً ضرورياً.

ومن خلال ما سبق تكشف الأدبيات المتاحة عن تباين واضح بين المدارس فيما يتعلق بتأثيرات تكرار الفصل على التحصيل الدراسي للتلاميذ، حيث تقدم كل مدرسة فكرية مجموعة كبيرة من الحجج لدعم وجهة نظرها.

خلاصة الفصل

يعتبر التحصيل الدراسي مؤشرا رئيسيا على فعالية وجودة التعلم والتعليم، إذ يعكس مدى اكتساب التلميذ للمعارف والمهارات والقيم، ويظهر التلاميذ المعيدون في أحيانا كثيرة تباينا في مستويات التحصيل نتيجة عوامل متعددة ومختلفة نفسية وتربوية واجتماعية، حيث أن تجربة الإعادة قد تكون فرصة لإعادة البناء والنمو، كما قد تصبح حجرة عثرة في مسار هذه الفئة مما يؤدي لتدني تحصيلهم وتسربهم المدرسي، وعليه فإن محاولة فهم التحصيل الدراسي لدى هذه الفئة يتطلب مقاربة شمولية تراعي تفاعل العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة فيه والتي تلعب دورا حاسما في تفسير الفروق في التحصيل الدراسي بين المتعلمين.



الجانِب المِيداني

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- الدراسة الاستطلاعية

3- حدود الدراسة

4- مجتمع وعينة الدراسة

5- ادوات الدراسة

6- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية

7- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة

خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعد الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية من الركائز الأساسية التي يقوم عليها أي بحث علمي رصين، اذ يعد هذا الفصل حجر الأساس الذي تبنى عليه الدراسة منهجياً، حيث يتم فيه عرض الخطوات العلمية التي اتبعتها الباحثة في تطبيق الجانب الميداني، بدا باختيار المنهج المناسب لأهداف الدراسة، خطوات الدراسة الاستطلاعية، وتحديد المجال الزمني والمكاني للدراسة، تحديد المجتمع والعينة، بالإضافة إلى وصف أدوات القياس في الدراسة والتحقق من صلاحية استخدامها، وصولاً لتوضيح اجراءات الدراسة الأساسية والأساليب الاحصائية التي اعتمدت فيها.

1-منهج الدراسة:

يعرف المنهج على انه أسلوب في التفكير والعمل، يعتمد عليه الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة. (عليان وغنيم، 2000، 33)

ولما كان اختيار الباحث لمنهج معين يتحدد بطبيعة مشكلة الدراسة وأهدافها المرجوة، حيث يعتبر بمثابة البوصلة الأساسية في أي بحث علمي، فقد تم اتباع المنهج الوصفي في هذه الدراسة، باعتباره المنهج الملائم لتحقيق اهداف الدراسة والاجابة عن تساؤلاتها. وتهدف الدراسات الوصفية لوصف الظواهر وتفسيرها وتبيان العلاقة بين الظواهر ومقدارها، كما انها تهتم بتحديد العوامل المختلفة المرتبطة بالظواهر. (العساف، 2006) واستناداً لأن البحث العلمي يرتبط بأبعاد زمنية ومكانية متعددة، ويسعى لتحقيق أهداف مختلفة فإنه يتطلب بلا شك تعدداً بأساليب تطبيقه. (العساف، 1995، 90).

وبناء عليه اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي بأساليبه: الاستكشافي، الارتباطي والفارقي.

* حيث يسمح أسلوب الاستكشاف بالإجابة على اسئلة الدراسة، فنجد انه يهدف لوصف الظاهرة كما هي في الواقع فقط.

وبتالي يمكن من معرفة مستويات كل من المناعة النفسية والتكيف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط.

* اما الأسلوب الارتباطي فيهدف الى تحديد العلاقة بين المتغيرات ومقدارها.

وعليه يمكننا من معرفة علاقة كل من المناعة النفسية بأبعادها المختلفة والتكيف المدرسي بأبعاده المختلفة بالتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط، كما سيسمح لنا بتحديد العلاقة المتعددة بين كل من المناعة النفسية والتكيف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى افراد العينة وتحديد درجة العلاقة، وكذا

تحديد ما إذا كانت المتغيرات المستقلة (المناعة النفسية، التكيف المدرسي) تتنبؤ بالمتغير التابع (التحصيل الدراسي) وتحديد حجم الأثر لكل منهما ان وجد.

* أما الأسلوب السببي المقارن فيمكننا من دراسة الفروق حسب المتغيرات التصنيفية، وبالتالي سيسمح بالتحقق من إمكانية وجود فروق في متوسطات درجات المتغير التابع (التحصيل الدراسي) بين الاناث والذكور.

2- الدراسة الاستطلاعية:

ويشير الدليمي (2016) الى ان الدراسة الاستطلاعية تعتبر خطوة أولية وإساسية في البحث العلمي، يجريها الباحث على عدد محدود من الافراد الذين يختارهم من مجتمع البحث المتجانس وبعيدا عن عينة البحث الاساسية قبل القيام ببحثه، وذلك بهدف التعرف على الجوانب المختلفة لموضوع البحث أو الدراسة، ومعرفة مختلف الظروف او المشكلات والصعوبات التي يمكن ان تواجهه اثناء التطبيق، كما تهدف الى التعرف على مدى صلاحية وملائمة الادوات لخصائص العينة.

2-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

خلال الدراسة الاستطلاعية تمت زيارة مديرية التربية ومركز التوجيه المدرسي والمهني بالوادي وبعض المتوسطات بولاية الوادي، وذلك بهدف:

- ضبط الاحصائيات الفعلية لمجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية والاساسية بدقة.
- التعرف على مختلف الظروف او الصعوبات والمشكلات التي يمكن ان تواجه تطبيق الدراسة الأساسية.

- التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من حيث صدقها وثباتها ومدى صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية.

- تحديد الفترة الزمنية المناسبة لتطبيق الدراسة الأساسية.

2-2- حدود الدراسة الاستطلاعية:

- الحدود المكانية:

تم من خلال الدراسة الاستطلاعية القيام بالزيارة الميدانية للمتوسطات "ديدي محمد، عياشي عمر الطاهر، عيدة خليفة، الأمير عبد القادر" كما تمت زيارة مديرية التربية ومركز التوجيه المدرسي والمهني بالوادي.

- الحدود الزمانية:

تم اجراء الدراسة الاستطلاعية خلال الفصل الأول من السنة الدراسية 2024/2023 وبالتحديد خلال شهري أكتوبر ونوفمبر من سنة 2023.

- الحدود البشرية: تضمنت عينة الدراسة الاستطلاعية التلاميذ المعيدين في السنة الرابعة متوسط.

2-3-مجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية:

تكون مجتمع الدراسة الاستطلاعية من (2311) معيد ومعيدة متدرسون فعليا بأقسام السنة الرابعة متوسط بولاية الوادي خلال السنة الدراسية 2024/2023، والموزعين على 116 متوسطة عمومية، وعليه تم ومن خلال استخدام جدول الأرقام العشوائية اختيار 4 متوسطات من اجل تطبيق الدراسة الاستطلاعية حيث تضمنت في مجملها 136 تلميذ معيد ومعيدة في السنة الرابعة متوسط، والذين تتناسب خصائصهم مع متطلبات الدراسة الأساسية. والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والمؤسسة.

جدول رقم (06) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والمؤسسة

الجنس التكرار	الذكور	الإناث	المجموع
ديدي محمد	17	27	44
الأمير عبد القادر	34	27	61
عياشي عمر الطاهر	18	10	28
عيدة خليفة	12	11	23
المجموع	81	75	156
النسبة المئوية	%51.92	%48.07	%100

يظهر من خلال الجدول رقم (06) أن عينة الدراسة الاستطلاعية اتسمت بنسبة من الذكور (%51.92) اعلى نوعا ما من الاناث (%48.07)، وإن كان الفارق غير شاسع حيث بلغ 3.85% وقد يرجع ذلك لنسب الإعادة المرتفعة في صفوف الذكور.

2-4-نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من خلال اجراء الدراسة الاستطلاعية في ميدان البحث تم تحقيق الأهداف سالفة الذكر، وقد تم تحديد مختلف الصعوبات والمشكلات التي يمكن ان تواجه تطبيق الدراسة الأساسية وتقاديها.

3-حدود الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية بـ:

- الحدود المكانية: أجريت الدراسة الحالية ببعض متوسطات بلدية الوادي ولاية الوادي.
- الحدود الزمنية: تم اجراء الدراسة الاساسية خلال الموسم الدراسي 2024/2023.
- الحدود البشرية: شملت الدراسة الأساسية عينة التلاميذ المعيدين في السنة الرابعة متوسط.

4-مجتمع وعينة الدراسة:

4-1-مجتمع الدراسة:

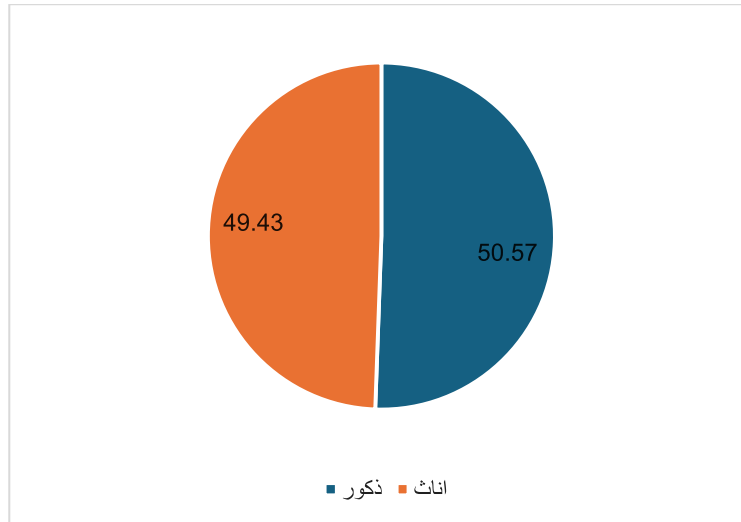
يشير عباس ونوفل (2007) في تعريفهما للمجتمع الأصلي لاي دراسة الى انه يتمثل في جميع الأفراد او الأشياء او الأشخاص موضوع الدراسة.

ويتكون المجتمع الأصلي للدراسة الحالية من جميع التلاميذ والتلميذات المعيدين والمتمدرسون فعليا بأقسام السنة الرابعة متوسط بمتوسطات بلدية الوادي ولاية الوادي خلال السنة الدراسية 2024/2023، والبالغ عددها 26 متوسطة عمومية، حيث بلغ عدد افراد المجتمع الاصلي (1052) معيد، بواقع (532) تلميذ و (520) تلميذة، والجدول الموالي يوضح توزيع افراد مجتمع الدراسة حسب الجنس.

جدول رقم (07) يوضح توزيع افراد مجتمع الدراسة حسب الجنس

الجنس	ذكور	اناث	المجموع
التكرار	532	520	1052
النسبة المئوية	%50.57	%49.43	%100

يتضح من الجدول رقم (07) أن مجتمع الدراسة تكون من (1052) تلميذ معيد متدرس فعليا بالسنة الرابعة متوسط بمتوسطات بلدية الوادي العمومية، منهم (532) تلميذ معيد اي ما نسبته (%50.57) من المجموع الكلي، و(520) تلميذة معيدة أي ما نسبته (%49.43) من المجموع الكلي، حيث نلاحظ ان نسبة الذكور فاقت نسبة الاناث بـ 1.14% فقط أي ما يساوي 12 تلميذ معيد فقط.



شكل رقم (04): يوضح توزيع افراد مجتمع الدراسة حسب الجنس

4-2- عينة الدراسة:

من اجل الحصول على المعلومات من المجتمع الأصلي للدراسة يتم الاعتماد على وحدات معينة منه تمثله في الخصائص، أو ما يسمى "بالعينة" والتي تعتبر جزء من الكل، أي انها مجموعة تؤخذ من المجتمع لتطبق عليها الدراسة وفق قواعد معينة لتمثل ذلك المجتمع تمثيلا صحيحا، والتي من خلالها يتم تعميم النتائج على المجتمع ككل. (زرواني، 2012، كما ورد في خيدر، 2020) وقد استخدمت الطالبة الباحثة أسلوب المعاينة لجمع مفردات العينة المستهدفة، حيث تحددت العينة النهائية للدراسة الأساسية بعد استثناء الاستثمارات التي لم تتوفر فيها الشروط وفق متطلبات الدراسة ب (414) تلميذ معيد ممتدرسين فعليا بمستوى السنة الرابعة متوسط ببعض متوسطات بلدية الوادي خلال السنة الدراسية (2024/2023)، أي بلغت نسبة افراد العينة 39.35% من افراد المجتمع الاصلي، حيث تضمنت العينة (191) تلميذ و(223) تلميذة تم سحبهم عشوائيا بطريقة العينة العشوائية العنقودية (الملحق رقم 06)

وتعرف العينة العنقودية على " أنها تلك التي يتم فيها الاختيار عشوائيا، بحيث يكون عنصر الاختيار هو المجموعة او الصف وليس الفرد" (عباس ونوفل، 2007، 226).

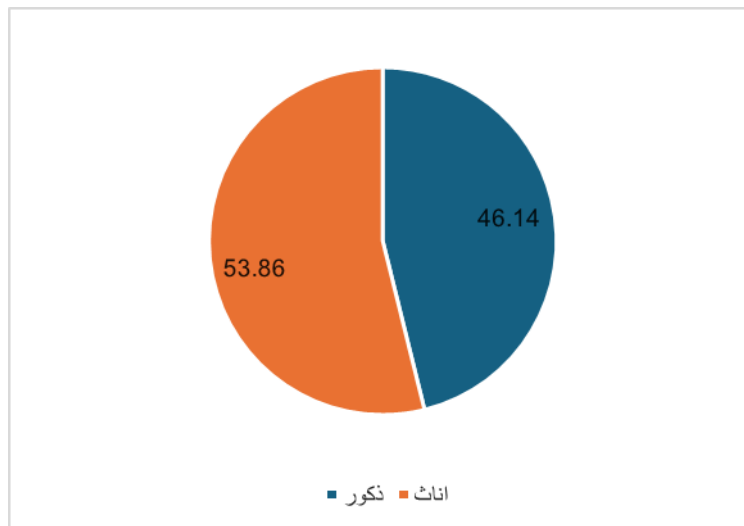
وفي دراستنا العناقيد موجودة مسبقا (المتوسطات)، كما ان هذا النوع من المعاينات يراعي الوقت والتكلفة ويساعد على تجاوز صعوبات جمع البيانات إداريا ولوجستيا، ولضمان دقتها اخترنا عدد كبير من العناقيد (13 متوسطة) وذلك باستخدام جدول الأرقام العشوائية، واخذنا كل الافراد داخل العنقود (المتوسطة)، والجدول التالي يوضح توزيع افراد عينة الدراسة الاساسية حسب الجنس.

جدول رقم (08) يوضح توزيع افراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	ذكور	اناث	المجموع
التكرار	191	223	414
النسبة المئوية	46.1%	53.9%	100%

مخرجات الـ spss (اعداد الباحثة)

يتضح من الجدول رقم (08) أن عينة الدراسة تكونت من (414) معيد ومعيدة والمتدرسين بأقسام السنة الرابعة متوسط ببعض متوسطات بلدية الوادي العمومية، حيث يلاحظ ان نسبة الاناث فاقت نسبة الذكور، اذ بلغ عدد الذكور (191) أي ما نسبته (46.1%) من العدد الكلي لأفراد العينة، وعدد الاناث (223) اناث بنسبة (53.9%)، وقد يرجع هذا التفاوت الى عدد الاستمارات التي تم استئناؤها والتي يفوق عدد الذكور فيها عدد الاناث.



شكل رقم (05): يوضح توزيع افراد عينة الدراسة حسب الجنس

5-ادوات الدراسة:

يسعى الباحثون في المجالات النفسية والتربوية للحصول على بيانات دقيقة حول الظواهر السلوكية، وفي سبيل الحصول على تلك البيانات يستخدم الباحث مجموعة من الأدوات (الاختبارات، المقاييس، الاستبيانات، قوائم الملاحظة ومقاييس التقدير...الخ)، ولكن أي من هذه الادوات يا ترى هو الأفضل في تقديم معلومات ادق في بحث معين، وما هي الأسس التي نستند عليها في الاختيار؟

في هذا الصدد يشير عليان وغنيم (2000) الى ان اختيار الباحث لأداة معينة في بحثه لجمع البيانات دون غيرها يعتمد على طبيعة البحث ومدى ملائمة أداة معينة له أكثر من غيرها، وطبيعة مجتمع وعينة الدراسة وظروف الباحث والموارد المادية والزمنية المتاحة له.

وعليه ومن أجل جمع بيانات الدراسة اعتمدت الباحثة على:

- مقياس المنة النفسية.
- مقياس التكيف المدرسي.
- المعدل التراكمي للتلاميذ.

5-1- مقياس المنة النفسية (اعداد الطالبة الباحثة):

تم الاعتماد في هذه الدراسة على مقياس المنة النفسية للتلاميذ المعيدين في السنة الرابعة متوسط المعد من قبل الباحثة وفق الأسس العلمية المتبعة في بناء الأدوات، واستنادا لمفهوم المنة النفسية الذي تتبناه هذه الدراسة وكذلك لما تتطلبه خصائص التلميذ المعيد في السنة الرابعة متوسط.

أ -خطوات بناء الاداة: ومن أجل اعداد هذه الأداة "مقياس المنة النفسية للتلاميذ المعيدين" تم اتباع الخطوات التالية:

- تحديد الهدف:

وهو التعرف على درجة المنة النفسية لدى معيدي السنة الرابعة متوسط، وتتحدد المنة النفسية لدى معيدي السنة الرابعة متوسط في هذه الدراسة بخمسة ابعاد وهي: الالتزام الديني، القدرة على حل المشكلات، التوجه نحو الهدف، الثقة بالنفس والتفكير الإيجابي.

- تحديد محتوى الأداة:

وقبل الشروع في اعداد محتوى الأداة تم الاطلاع على الخلفية النظرية للخاصية خاصة منها ذات الصلة بعينة الدراسة، كما تم الاطلاع على بعض مقاييس المنة النفسية (انظر الفصل الثاني)، حيث استفادت منها الباحثة في التحديد الاجرائي للمتغير وضبط ابعاده وصياغة فقراته.

- صياغة عبارات الاداة في صورتها الأولية:

بعد الاطلاع على التراث النظري تم تحديد متغير المنة النفسية وابعاده إجرائيا، ومن ثم صياغة عبارات الاداة في صورتها الأولية (انظر الملحق 02)، حيث تكونت من (40) عبارة في صياغة تقريرية ذات اتجاه واحد وإيجابي، موزعة على خمسة ابعاد كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (09) يوضح توزيع العبارات على ابعاد المقياس في صورته الاولى

العدد العبارات	ارقام العبارات	البعد
07	7-6-5-4-3-2-1	الالتزام الديني
07	14-13-12-11-10-9-8	القدرة على حل المشكلات
08	22-21-20-19-18-17-16-15	التوجه نحو الهدف
09	31-30-29-28-27-26-25-24-23	الثقة بالنفس
09	40-39-38-37-36-35-34-33-32	التفكير الإيجابي
40	المجموع	

يتضح من خلال الجدول رقم (09) ان عدد عبارات مقياس المناعة النفسية في صورته الأولية بلغت (40) عبارة موزعة على (05) أبعاد، حيث يضم كل من بعد الالتزام الديني والقدرة على حل المشكلات (07) عبارات، كذلك نجد ان بعد التوجه نحو الهدف يضم (08) عبارات، اما كل من بعد الثقة بالنفس التفكير الإيجابي يضمن (09) عبارات، علما ان كل عبارات المقياس موجبة.

- تقدير محك الدرجة على الاداة:

تم تبني مقياس ليكرت الثلاثي وهو مقياس من نوع متعدد تكون الإجابة عليه بأحد البدائل التالية: دائما، أحيانا، ابدأ. وترى مشري وآخرون (2018) ان سبب اختيار هذه الطريقة هو محاولة ترك هامش متسع للمجيب للتعبير عن موقفه بحرية بتوفر عدة بدائل للإجابة، فضلا على أن سلم ليكرت شائع الاستخدام لما يتيح من دقة في النتائج، من حيث سهولة التفريغ وبما لا يدع مجالا لتدخل ذاتية الباحث وتأويلاته. كما أعطيت الاوزان (3، 2، 1) لحساب درجة التلميذ المعيد على المقياس الثلاثي حيث تعطى: (03) للإجابة (دائما)، و(02) للإجابة (أحيانا)، و(01) للإجابة (أبدأ).

- تعليمات الاداة:

ورد في التعليمات بعض البيانات الخاصة، ومقدمة استهلاكية تتضمن الهدف من الأداة وطريقة الإجابة على الفقرات مع إعطاء مثال توضيحي، كما تمت طمأنة المستجيبين بالحفاظ على سرية الاجابات من طرف الباحث واستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط (الملحق رقم 03). بعد الانتهاء من اعداد أداة "المناعة النفسية للتلاميذ المعيدين"، تأتي مرحلة تقدير بعض الخصائص السيكومترية لها.

ب-تقدير الخصائص السيكومترية للأداة:

وللتحقق من ان اداة المناعة النفسية للتلاميذ المعيدين تتمتع بدلالات صدق ومؤشرات ثبات تتفق مع خصائص المقياس الجيد، قامت الباحثة بتوزيع الأداة على عينة من التلاميذ المعيدين في السنة الرابعة متوسط، والتي تكونت من 03 متوسطات بولاية الوادي(الأمير عبد القادر، عياشي عمر الطاهر، عيدة خليفة) حيث قدرت ب(112) تلميذ وتلميذة معيدة بعد استرجاع الاستثمارات تم الغاء 11 استثمار منها لعدم احترامها للتعليمات المطلوبة، ليصبح العدد الإجمالي لأفراد العينة الاستطلاعية هو(101) تلميذ، ثم قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية بالخطوات الآتية:

1- الصدق:

يرى Ebel (1972) ان الصدق من أهم الخصائص السيكومترية التي يتطلب توافرها في المقياس النفسي، لأنه يمثل إحدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحية المقياس. (بن صافي، 2017) ويقصد بصدق الاختبار قدرته على قياس ما يدعي قياسه، من جوانب سلوك الأفراد، أو هو درجة قياس الاختبار لما وضع لقياسه. (منسي، 2002، 113)، وقد تم تقدير صدق الاداة في هذه الدراسة بعدة طرق:

1-1- صدق المحكمين:

يشير هذا النوع من الصدق الى ما يبدو أن الأداة تقيسه في الظاهر وليس ما تقيسه فعليا، اي انه يتمثل في الشكل العام للمقياس. ويرى سعد (2008) ان هذه الطريقة تعتمد على الصدق الظاهري وصدق المحتوى معا، أي انه يطلب من المحكم تقدير مدى علاقة كل عبارة من عبارات الاختبار او المقياس بالسمة المراد قياسها، وذلك بعد تحديد تلك السمة اجرائيا، وغالبا ما يقرر ذلك مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال الذي يفترض أنه تنتمي إليه تلك السمة.

وعليه تم عرض الاداة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس وعلوم التربية والبالغ عددهم (13 محكما) من جامعات وطنية مختلفة (انظر الملحق 01)، وكان المطلوب منهم ابداء الراي حول مدى وضوح التعليمات المقدمة، ومدى كفاية البيانات الشخصية وتقدير مدى سلامة العبارات من الناحية اللغوية وكانت البدائل كالآتي: (واضحة - غير واضحة)، وكذا مدى صلاحية كل فقرة في قياس ما وضعت لقياسه (تقيس، لا تقيس)، ومدى كفاية الأبعاد ومدى ملائمة بدائل الإجابة.

وبعد أن تم استرجاع كل الاستمارات من السادة المحكمين، قامت الباحثة بدراسة ملاحظاتهم وتوجيهاتهم، حيث تم تقدير درجة الصدق الظاهري لعبارات المقياس باستخدام طريقة لوش (Lawshe) من خلال المعادلة التالية:

$$\text{درجة صدق العبارة} = (م - 0.5) / (ن - 0.5)$$

حيث ان:

م: عدد المحكمين الذين اتفقوا على صدق العبارة

ن: العدد الكلي للمحكمين

ويعتمد الحد الأدنى للدرجة المطلوبة على عدد المحكمين وفي حالتنا عدد الحكام 13 اذن فالحد الأدنى المطلوب للدرجة = 0.54 ليكون دال عند مستوى دلالة 0.01. (سعد، 2008، 203) وبالتعويض في المعادلة كانت النتائج كما يلي:

- (33) عبارة تحصلت على درجة صدق تقدر بـ (0.54) فما فوق وقد تم قبولها.

- (07) عبارات تحصلت على درجة اتفاق اقل من (0.54) وهي العبارات المكررة او التي لا تقيس

الخاصية بشكل جيد حسب الخبراء، وقد تم حذفها.

- تم تصحيح بعض الأخطاء اللغوية بناء على توجيهات بعض المحكمين والتي كانت في قسم

التعليمات وبعض العبارات وعددها (06)، وهي (7-11-17-19-25-33). والجدول التالي يوضح

إجراءات تعديل الاداة:

جدول رقم (10) يوضح إجراءات تعديل اداة المناعة النفسية من خلال صدق المحكمين

الابعاد	الفقرات	العبارات المقبولة	العبارات المحذوفة	العبارات المعدلة
الالتزام الديني	7-6-5-4-1	3-2	7	
القدرة على حل المشكلات	13-12-11-10-9-8	14	11	
التوجه نحو الهدف	22-21-20-19-18-17-16	15	19-17	
الثقة بالنفس	30-29-28-27-26-25-24-23	31	25	
التفكير الإيجابي	40-39-38-37-34-33-32	36-35	33	
المجموع	33	07	06	

يبين الجدول رقم (10) إجراءات تعديل الاداة بعد عرضه للتحكيم، حيث تم اعتبار نسبة اتفاق

المحكمين على عبارات المقياس معيارا للصدق الظاهري الذي يعد خطوة من خطوات صدق المحتوى.

وعليه تم قبول (33) عبارة، كما تم حذف (07) عبارات، (02) عبارة منهم تنتمي لبعد الالتزام الديني و(01) عبارة تنتمي لكل من الأبعاد القدرة على حل المشكلات والتوجه نحو الهدف والثقة بالنفس، وكذلك تم حذف عبارتين من بعد التفكير الإيجابي، والتي كانت تحمل الأرقام التالية (2-3-14-15-31-35-36)، كما تم تصحيح بعض الأخطاء اللغوية التي جاءت في قسم التعليمات وبعض العبارات حسب توجيهات المحكمين وعددها (06) عبارات وهي (7-11-17-19-25-33).

وبعد إجراء التعديلات تكون المقياس في صورته النهائية من (33) عبارة (انظر الملحق 03) موزعين على الأبعاد الخمسة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (11) توزيع عبارات المقياس على أبعاده بعد التعديل

عدد العبارات	رقم العبارات	البعد
05	5-4-3-2-1	الالتزام الديني
06	11-10-9-8-7-6	القدرة على حل المشكلات
07	18-17-16-15-14-13-12	التوجه نحو الهدف
08	26-25-24-23-22-21-20-19	الثقة بالنفس
07	33-32-31-30-29-28-27	التفكير الإيجابي
	33	المجموع

يوضح الجدول رقم (11) توزيع العبارات على أبعاد المقياس الخمسة بعد إجراء التعديلات على المقياس وفق آراء المحكمين، حيث يتكون المقياس بصورته النهائية من (33) عبارة موزعة على خمسة أبعاد.

بعد إجراءات صدق المحكمين تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية للتأكد من الخصائص السيكومترية له.

1-2- الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:

بالرغم من أهمية صدق المحتوى إلا أنه يعتبر من أكثر مؤشرات الصدق عرضة لأخطاء التقدير نتيجة لتأثره بأحكام الخبراء الذاتية في تقديراتهم، وهناك العديد من الأساليب والطرق الموثوقة المستخدمة للتحقق من صدق الأدوات منها صدق البناء التكويني، حيث نجد أن من بين أكثر الطرق استخداماً للتحقق من هذا النوع من الصدق حسب (علام، 2000؛ الطريري، 2014) طريقة الاتساق الداخلي والذي يهدف للتأكد من أن الأداة تقيس مفهوماً تكوينياً فرضياً واحداً، أي سمة نفسية واحدة، ويتم ذلك بحساب معامل

الارتباط بين كل عبارة من عبارات الأداة والبعد الذي ينتمي إليه، أو بين الأبعاد الفرعية المكونة للأداة والدرجة الكلية للأداة، أو حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية للأداة. وبما ان المقياس يتكون من 5 ابعاد وكل بعد يتكون بدوره من مجموعة من العبارات، قمنا بحساب الارتباط بين درجات العبارات ودرجة الابعاد التي تنتمي اليها، وبين درجات الابعاد والدرجة الكلية للمقياس (الملحق 05)، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول رقم (12) يوضح معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات الابعاد التي تنتمي اليها

الالتزام الديني		القدرة على حل		التوجه نحو الهدف		الثقة بالنفس		التفكير الايجابي	
رقم	معامل	رقم	معامل	رقم	معامل	رقم	معامل	رقم	معامل
العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
01	*0.559	06	**0.570	12	**0.568	19	0.510	27	0.618
02	*0.768	07	**0.582	13	**0.703	20	0.520	28	0.554
03	*0.580	08	**0.575	14	**0.619	21	0.551	29	0.694
04	*0.611	09	**0.569	15	**0.558	22	0.505	30	0.554
05	*0.658	10	**0.526	16	**0.610	23	0.552	31	0.599
		11	**0.628	17	**0.645	24	0.674	32	0.591
				18	**0.610	25	0.507	33	0.688
						26	0.515		

**دال عند مستوى 0.01

من خلال الجدول رقم (12) نستنتج أن قيم معاملات الارتباط بين بعد الالتزام الديني وبنوده تراوحت ما بين (0.559-0.768)، وبعد القدرة على حل المشكلات وبنوده تراوحت ما بين (0.526-0.628)، اما بعد التوجه نحو الهدف فقد تراوحت ما بين (0.558-0.703)، وفي بعد الثقة بالنفس تراوحت ما بين (0.505-0.674)، وأخيرا تراوحت في بعد التفكير الايجابي ما بين (0.554-0.694)، وقد جاءت كلها قيم موجبة ومرتفعة، وعليه يمكن القول إن عبارات مقياس المناعة النفسية جاءت متسقة داخليا مع ابعادها التي تنتمي اليها.

جدول رقم (13) يوضح معاملات ارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس المنة النفسية

معامل الارتباط	البعد
**0.644	الالتزام الديني
**0.747	القدرة على حل المشكلات
**0.819	التوجه نحو الهدف
**0.781	الثقة بالنفس
**0.716	التفكير الإيجابي

**دال عند مستوى 0.01

نلاحظ من الجدول (13) أن الأبعاد المكونة للمقياس ترتبط بالدرجة الكلية ارتباطاً مرتفعاً وموجباً يتراوح ما بين (0.644-0.819) وقد سجلت أعلى قيمة لمعامل الارتباط بين بعد التوجه نحو الهدف والدرجة الكلية بواقع (0.819)، كما سجل بعد الالتزام الديني أقل قيمة لمعامل ارتباط مع الدرجة الكلية بقيمة (0.644)، وهي كلها قيم موجبة ومرتفعة، وعليه يمكن القول أن كل الأبعاد جاءت متسقة داخلياً مع المقياس الذي تنتمي إليه، واستناداً لذلك فإن مقياس المنة النفسية يتمتع بدلالات صدق مقبولة تتوافق مع خصائص المقياس الجيد.

1-3- الصدق الذاتي: تم حساب الصدق الذاتي، والذي يعرف بأنه صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء الصدفة ولما كان ثبات الاختبار يؤسس على ارتباط الدرجات الحقيقية للاختبار بنفسها، إذا أعيد الاختبار على نفس المجموعة التي أجري عليها في أول الأمر، ولهذا كانت الصلة وثيقة بين الثبات والصدق الذاتي. (الغريب، 1996، كما ورد في الأسود، 2021)

الصدق الذاتي = الجذر التربيعي لمعامل الثبات.

وعليه قدر الصدق الذاتي للأداة بـ: 0.93 وهو معامل مرتفع؛ مما يؤكد صدقها. (تم حساب الصدق الذاتي بعد حساب معامل الثبات).

2- الثبات:

يعتبر الثبات أحد الخصائص السيكومترية الهامة لأي اختبار، فالثبات في القياس النفسي يعني الحصول على نفس النتائج تقريباً عند تطبيق الاختبار على الأفراد في مرات متتالية، ومعاملات الثبات المرتفعة دليل على الثبات واتساق الاداة. (عبد وثمان، 2002، كما ورد في الأسود، 2021)

ويختلف الباحثون في تحديد معاملات الثبات المناسبة للاختبارات، فيتشدد بعض الباحثين البارزين في مجال القياس (Kelly, 1927) في تحديد تلك المعاملات، حيث يطلب معامل ثبات قدره 0.90 للاختبارات التي تقيس الأداء الجماعي ومعامل ثبات قدره 0.94 للاختبارات التي تقيس الأداء الفردي. وفي المقابل، تقترح مجموعة أخرى من الباحثين مثل (Guilford, 1954) مستويات ما بين 0.70 و 0.80. (بن صافي، 2017)

وبناء عليه يقترح قبول معاملات ثبات قدرها 0.70 فما أكثر كدليل لثبات الادوات المستخدمة في هذه الدراسة. وقد تم استخراج معاملات ثبات مقياس المناعة النفسية بطريقتي التجزئة النصفية والاتساق الداخلي باستخدام معامل a كرونباخ نذكرها بالتفصيل فيما يأتي:

2-1- طريقة التجزئة النصفية:

يتطلب تقدير الثبات بهذه الطريقة الحصول على درجتين لكل فرد، وذلك بتقسيم الأداة إلى نصفين، ثم يحسب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على النصفين.

وتختلف القيمة التقديرية لمعامل الثبات المحسوبة بطريقة التجزئة النصفية باختلاف الطرق المتعددة لتجزئة الأداة، ويعتبر استخدام طريقة التجزئة الى شقين أحدهما يشمل العبارات ذات الأرقام الفردية مقابل العبارات ذات الأرقام الزوجية من بين أكثر الطرق موضوعية في الحصول على قسمين متكافئين، وخاصة عندما تكون الأسئلة مرتبة حسب مستوى الصعوبة. (ثورندايك وهيجن، 1989، كما ورد في بن صافي، 2017). كما أن القيمة التقديرية لمعامل الثبات المحسوبة بطريقة التجزئة النصفية تمثل معامل ثبات نصف الأداة وليس كل الأداة، ولحل هذه المشكلة أوجد العلماء العديد من المعادلات لتصحيح معامل ثبات نصف الأداة ليبدل على معامل ثبات كل الأداة.

وعليه تم تقسيم مقياس المناعة النفسية والذي يتكون من (33) عبارة إلى قسمين، قسم يضم العبارات الفردية (وعددها 17) وقسم يضم العبارات الزوجية (وعددها 16)، وبما ان تباين درجات شقي المقياس غير متكافئين (انظر الملحق 05)، تم استخدام قانون جثمان "Guttman" لتصحيح معامل الثبات للأداة والتي تأخذ في الاعتبار اختلاف تباين درجات نصفي الاختبار. (ربيع، 2011)، والنتائج موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (14) معامل ثبات مقياس المنة النفسية بطريقة التجزئة النصفية

معامل الثبات		أداة الدراسة
بعد التصحيح	قبل التصحيح	مقياس المنة النفسية
0.909	0.835	

يتضح من خلال الجدول (14) أن معامل الارتباط بين شقي الاداة بطريقة التجزئة النصفية قدر بـ 0.835، وبعد تصحيحه بمعادلة جيتمان أصبح يقدر بـ 0.909 وهي قيمة عالية تعكس درجة ثبات مرتفعة تتمتع بها الاداة بطريقة التجزئة النصفية والتي تتلاءم مع خصائص المقياس الجيد.

2-2- معادلة الفا (α) لكرونباخ:

للتخلص من مساوئ التجزئة النصفية، تم استخدام طريقة التناسق الداخلي التي تعتمد فكرتها على مدى ارتباط الوحدات أو البنود مع بعضها البعض داخل الاختبار، وللتأكد من التناسق الداخلي للأداة تم استخدام معادلة (Cronbach α) (انظر الملحق 05).

حيث يتم استخدامها عندما تشمل الأدوات على مفردات متعددة الدرجات، أين يستجيب الفرد لعبارات المقاييس على ميزان ثلاثي أو خماسي التدرج. (أبو حطب، 1997، كما ورد في بن صافي، 2017) والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (15) معامل الثبات بطريقة (α) كرونباخ لمقياس المنة النفسية

معامل (a) كرونباخ	عدد العبارات	أداة الدراسة
0.871	33	مقياس المنة النفسية

نلاحظ من الجدول رقم (15) أن قيمة معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ لإجمالي عبارات المقياس الـ (33) قدرت بـ (0.871)، وهي قيمة مرتفعة مما يدل على ان الاداة متسقة داخليا وتتمتع بدرجة مقبولة من الثبات تتلاءم مع خصائص الاختبار الجيد.

وعليه يمكن القول انه ومن خلال التحقق من مؤشرات الصدق والثبات لمقياس المنة النفسية والتي جاءت بقيم مقبولة، تبين ان مقياس المنة النفسية من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية موثوق ويتمتع بخصائص سيكو مترية تتلاءم مع خصائص المقياس الجيد.

5-2- مقياس التكيف المدرسي:

بعد الاطلاع على بعض الدراسات والمقاييس ذات العلاقة بالخاصية المدروسة (الملحق رقم 04)، تم تبني مقياس طبال (2022) الذي أعده بهدف قياس متغير التكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة أولى

ثانوي في البيئة الجزائرية، حيث حقق المقياس قيمة صدق ذاتي قدرت بـ (0.92) وقدّرت قيمة الثبات بطريقة الفا كرونباخ بـ (0.865) وهي قيم عالية تدل على صلاحية المقياس للاستخدام في هذه الدراسة. وتكون المقياس من (45) عبارة منها 25 عبارة موجبة و 20 عبارة سالبة، تغطي ثلاثة أبعاد (التكيف الاجتماعي، التكيف النفسي، التكيف الدراسي)، يتضمن كل بعد 15 عبارة، يقابلها ثلاث بدائل هي: (دائما، أحيانا، أبدا) ويقابلها سلم درجات بالترتيب الاتي (3، 2، 1) للعبارة الموجبة والعكس بالنسبة للعبارة السالبة، وقد تم اختيار هذا المقياس لأنه يتناسب وخصائص عينة الدراسة الحالية.

والجدول الموالي يوضح توزيع عبارات المقياس (الموجبة والسالبة) على أبعادها:

جدول رقم (16) يوضح توزيع عبارات المقياس على أبعادها

الابعاد	ارقام العبارات الموجبة	ارقام العبارات السالبة
التكيف الاجتماعي	8-7-6-5-4-3-2-1	15-14-13-12-11-10-9
التكيف النفسي	22-21-20-19-18-17-16	30-29-28-27-26-25-24-23
التكيف الدراسي	-36-35-34-33-32-31 40-39-38-37	45-44-43-42-41
المجموع	25	20

يوضح الجدول رقم (16) توزيع العبارات الموجبة والسالبة لأبعاد المقياس الثلاثة، حيث يتكون المقياس بصورته النهائية من (45) عبارة، منها (25) عبارة موجبة و(20) عبارة سالبة. وللتحقق من ان اداة التكيف المدرسي تتمتع بدلالات صدق ومؤشرات ثبات تتفق مع خصائص الاختبار الجيد، قامت الباحثة بتوزيع الأداة على عينة استطلاعية شملت كل التلاميذ المعيّدين بأقسام السنة الرابعة متوسط بمتوسطة ديدوي محمد بولاية الوادي، حيث قدر عددهم بـ(44) تلميذ وتلميذة معيدة، وبعد استرجاع الاستمارات تم الغاء 09 استمارات منها لعدم احترامها للتعليمات المطلوبة، ليصبح العدد الإجمالي لأفراد العينة الاستطلاعية هو (35) تلميذ وتلميذة معيدة، ثم قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية للأداة.

- التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة: للتحقق من الخصائص السيكومترية للأداة، قمنا باتباع الخطوات الاتية:

1- الصدق: تم تقدير صدق الاداة في هذه الدراسة بطريقتين هما الاتساق الداخلي والصدق الذاتي، وكانت النتائج كما يلي:

1-1- الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:

بما ان مقياس التكيف المدرسي يتكون من 3 ابعاد وكل بعد يتكون بدوره من عدة عبارات، قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل، وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي SPSS (الملحق 05)، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول رقم (17) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الفقرات ودرجات الابعاد التي تنتمي اليها

التكيف الاجتماعي		التكيف النفسي		التكيف الدراسي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
01	-0.027	16	0.504**	31	0.530**
02	0.088	17	0.187	32	*0.367
03	**0.520	18	**0.545	33	0.136
04	**0.525	19	0.213	34	**0.484
05	0.330	20	*0.392	35	**0.703
06	**0.547	21	**0.659	36	0.232
07	0.332	22	**0.447	37	**0.473
08	*0.342	23	*0.338	38	*0.335
09	*0.388	24	0.295	39	**0.582
10	0.069	25	0.027	40	*0.364
11	**0.466	26	0.301	41	0.189
12	*0.421	27	0.290	42	**0.598
13	0.284	28	*0.356	43	**0.681
14	*0.422	29	**0.614	44	0.130
15	**0.433	30	**0.448	45	0.007

**دال عند مستوى 0.01

*دال عند مستوى 0.05

من خلال الجدول رقم (17) يتضح ان معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد أظهرت تباينا في اتجاهها وقيمها، حيث تراوحت بين الموجبة والسالبة والدالة وغير الدالة احصائيا عند مستويي الدلالة (0.01) و (0.05)، فقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من بعد

التكيف الاجتماعي وبين الدرجة الكلية للبعد ما بين (-0.027 و 0.547)، وقيم معاملات الارتباط بين درجات عبارات بعد التكيف النفسي وبين الدرجة الكلية للبعد تراوحت ما بين (0.027 و 0.659)، اما قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من بعد التكيف الدراسي وبين الدرجة الكلية للبعد فقد تراوحت ما بين (0.007 و 0.703). وتشير هذه النتائج الى ان بعض العبارات (3-4-6-8-9-11-12-14-15-16-18-20-21-22-23-28-29-30-31-32-34-35-37-38-39-40-42-43) تساهم بدرجة جيدة في قياس الابعاد التي تنتمي اليها مما يعكس اتساقها مع المحتوى النظري للمفهوم، بينما لا يظهر لبعض العبارات (1-2-5-7-10-13-17-19-24-25-26-27-33-36-41-44-45) ارتباط دال او ايجابي بالبعد الذي تنتمي اليه، مما قد يدل على ضعف تمثيلها لمحتوى البعد، او قد تكون قد احتوت على صياغة غامضة او غير دقيقة او انها تقيس سلوكا او بعدا مختلفا.

وبناء عليه تم قبول العبارات التي جاءت قيم معاملات الارتباط فيها موجبة ودالة احصائيا عند مستويي الدلالة (0.01) و (0.05)، وحذف العبارات ذات الارتباطات السالبة او غير الدالة احصائيا. وعليه أصبح المقياس يتضمن (28) عبارة موزعة كالاتي: 09 عبارات في بعد التكيف الاجتماعي (3-4-6-8-9-11-12-14-15)، و 09 عبارات في بعد التكيف النفسي (16-18-20-21-22-23-28-29-30)، و 10 عبارات في بعد التكيف الدراسي (31-32-34-35-37-38-39-40-42-43).

جدول رقم (18) يوضح معاملات ارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس التكيف المدرسي

معامل الارتباط	البعد
0.786**	التكيف الاجتماعي
**0.867	التكيف النفسي
**0.868	التكيف الدراسي

**دال عند مستوى 0.01

نلاحظ من الجدول رقم (18) أن درجة الابعاد المكونة للمقياس ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ككل ارتباطا مرتفعا وموجبا يتراوح ما بين (0.644-0.819)، وقد سجلت أعلى قيمة لمعامل الارتباط بين بعد التكيف الدراسي والدرجة الكلية بواقع (0.868)، كما سجل بعد التكيف الاجتماعي اقل قيمة ارتباط بالدرجة الكلية (0.786). وعليه يمكن القول ان كل الأبعاد جاءت متسقة داخليا مع المقياس الذي تنتمي اليه،

واستنادا لذلك فان مقياس التكيف المدرسي يتمتع بدلالات صدق مقبولة تتوافق مع خصائص المقياس الجيد ويمكن اعتماده في تطبيق الدراسة الأساسية.

1-2- الصدق الذاتي: قدر الصدق الذاتي للأداة بـ: **0.90** وهو معامل مرتفع؛ مما يؤكد صدق المقياس.

2- الثبات:

لقياس مدى ثبات أداة التكيف المدرسي استخدمت الباحثة طريقتي التجزئة النصفية والاتساق الداخلي باستخدام معادلة الفا كرونباخ (α) نوضح ذلك فيما يلي:

1-2- طريقة التجزئة النصفية:

تم تقسيم مقياس التكيف المدرسي والذي يتكون من (28) فقرة إلى قسمين قسم يضم العبارات الفردية (وعدها 14) وقسم يضم العبارات الزوجية (وعدها 14)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على النصفين.

وبما ان تباين درجات شقي المقياس غير متكافئين (انظر الملحق 05)، تم استخدام قانون جثمان "Guttman" لتصحيح معامل الثبات للأداة، والنتائج موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (19) معامل ثبات مقياس التكيف المدرسي بطريقة التجزئة النصفية

معامل الثبات		أداة الدراسة
بعد التصحيح	قبل التصحيح	مقياس التكيف المدرسي
0.895	0.827	

يتضح من خلال الجدول (19) أن معامل الارتباط بين شقي الاداة بطريقة التجزئة النصفية قدر بـ (0.827)، وبعد تصحيحه بمعادلة جيثمان أصبح يقدر بـ (0.895) وهي قيمة عالية تعكس درجة ثبات مرتفعة تتمتع بها الاداة بطريقة التجزئة النصفية والتي تتلاءم مع خصائص المقياس الجيد.

2-2- معادلة الفا لكرونباخ:

تم تقدير ثبات الأداة من خلال التحقق من التناسق الداخلي لعباراتها بعضها ببعض داخل المقياس، وللتأكد من التناسق الداخلي للأداة تم استخدام معادلة (α Cronbach) (انظر الملحق 05). والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (20) معامل الثبات بطريقة (a) كرونباخ لمقياس التكيف المدرسي

المقياس	عدد العبارات	معامل (a) كرونباخ
مقياس التكيف المدرسي	28	0.816

نلاحظ من الجدول رقم (20) أن قيمة معامل الثبات بطريقة (الفا كرومباخ) لإجمالي عبارات المقياس الـ (28) تساوي (0.816) وهي قيمة مرتفعة، مما يؤكد أن الأداة متسقة داخليا وتتمتع بدرجة مقبولة من الثبات تتلاءم مع خصائص الاختبار الجيد.

وعليه يمكن القول أنه ومن خلال حساب مؤشرات الصدق والثبات بعد تطبيق الاداة على العينة الاستطلاعية التي قدرت بـ(35 تلميذ معيد)، تبين أن مقياس التكيف المدرسي موثوق ويتمتع بخصائص سيكو مترية تتلاءم مع خصائص المقياس الجيد، وعليه يمكن استخدامه في الدراسة الأساسية.

5-3- أداة قياس التحصيل الدراسي:

تم تقييمه استنادا الى المعدل التراكمي للتلاميذ (المعدل السنوي للسنة الدراسية 2023/2024)، مما وفر مؤشرا موضوعيا للتحصيل الدراسي للتلاميذ المعيديين المتمدرسين فعليا بأقسام السنة الرابعة متوسط بمتوسطات بلدية الوادي والتي وقع عليها الاختيار ضمن عينة الدراسة.

6- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

تم تطبيق الدراسة ميدانيا منذ اختيار العينة الى غاية الانتهاء من عملية جمع البيانات وتفريغها وتحليلها، وذلك بعد إعداد أدوات الدراسة والتحقق من خصائصها السيكمترية، حيث تم الحصول على الموافقات الإدارية اللازمة من الجهات المعنية (مديرية التربية بولاية الوادي والمتوسطات المختارة ضمن العينة)، وقد تمت عملية توزيع الاستبانات على التلاميذ المتمدرسين بالمؤسسات التعليمية المختارة ضمن العينة، كما تم الحصول على المعدلات التراكمية للتلاميذ من مديرية التربية لولاية الوادي (مركز التوجيه المدرسي والمهني)، وكل هذا تم خلال الفترة الممتدة ما بين (04 فيفري 2024) إلى غاية (03 جويلية 2024).

وخلال التطبيق حرصت الباحثة على توضيح أهداف الدراسة وتعليمات الإجابة للمفحوصين بشكل دقيق قبل الشروع في توزيع أدوات القياس، كما تم التأكيد على السرية التامة للبيانات وعدم استخدامها إلا لأغراض البحث العلمي.

تم جمع البيانات إما من خلال التطبيق المباشر في قاعات الدراسة من طرف الباحثة، أو بمساعدة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المعيّنين بالمتوسطات المعنية، مع التأكيد على مراعاة وتهيئة ظروف ملائمة تضمن تركيز التلاميذ وحيادية الإجابات قدر المستطاع.

وقد التزمت الباحثة خلال عملية التطبيق بكافة الإجراءات المنهجية التي تضمن نزاهة جمع البيانات وموضوعيتها، مع متابعة دقيقة لحسن سير مراحل التطبيق وفق متطلبات الدراسة.

بعد استرجاع الاستبانات قامت الباحثة بالتأكد من أن جميع العبارات مجاب عليها من قبل أفراد العينة وتم استبعاد أي استبانة تحتوي على عبارة أو أكثر أو معلومات شخصية غير مجاب عليها، حيث كان عدد الاستبانات المستبعدة (24) استمارة ناقصة، و(11) استمارة لم تسترجع، في حين أن هناك (39) تلميذ أجابوا على الاستبانات ولكن لم يواصلوا الدراسة إلى غاية الفصل الثالث وبالتالي لم يتحصلوا على معدل سنوي وعليه تم استبعاد استماراتهم أيضاً، وتم بعد ذلك تصحيح المقياسين وفق سلم التصحيح الخاص بهما وتقريغ البيانات في جداول برنامج Excel لتسهيل معالجتها، ثم فحص البيانات للتأكد من عدم وجود قيم مفقودة أو أخطاء عند إدخالها في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSSv23، وأخيراً تم تحليل الإجابات وفق الأدوات الإحصائية المستخدمة في الدراسة، والتي ترجمت فيما بعد إلى نتائج حيث قمنا بعرضها وتحليلها ومناقشتها وفق الأطر النظرية والدراسات السابقة كما هو مبين في الفصل السادس.

7- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة:

تعد التقنيات الإحصائية من أهم الوسائل الحديثة للبحث العلمي في ميادينها المختلفة بوجه عام وفي ميادين العلوم الاجتماعية بوجه خاص، لأن استخدام هذه التقنيات يكسب البحث العلمي الدقة العلمية ويضفي على نتائج البحث الصدق والدقة والوضوح، وتطبيق التقنيات الإحصائية في أي بحث لا بد أن يتماشى وطبيعة الموضوع المدروس، وما دما طبقنا مقياس المنة النفسية، ومقياس التكيف المدرسي، وقمنا برصد معدلات التحصيل الدراسي للمعيرين من تلاميذ الرابعة متوسط، فقد استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة أسئلة وفرضيات الدراسة عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSSv27)، وذلك بعد إدخال البيانات وترميزها في برنامج اكسل في الحاسب الآلي ومعالجتها:

– التكرارات والنسب المئوية من أجل التحليل الوصفي للبيانات الديموغرافية لأفراد العينة.

– المتوسط الحسابي والانحراف المعياري من أجل التحليل الوصفي لمتغيرات الدراسة ومستوى

الموافقة لأفراد العينة.

- المضلعات التكرارية لوصف الاختلاف بين الذكور والاناث في التحصيل الدراسي.
- الدوائر النسبية لوصف الخصائص الديمغرافية لأفراد المجتمع والعينة.
- معامل ألفا كرومباخ " α Crompach" للتأكد من ثبات أدوات القياس.
- معامل جثمان "Guttman" للتأكد من ثبات أدوات القياس.
- معامل لوش (Lawshe) لحساب صدق المحكمين.
- مصفوفة معاملات الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) للكشف عن دلالة الارتباط بين المتغيرات المستقلة والتابع، وكذلك للتحقق من الصدق البنائي لأدوات الدراسة.
- اختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Regression) للتعرف على أثر المتغيرات المستقلة على المتغير التابع.
- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent simple T-test)، للكشف عن دلالة الفروق بين الذكور والاناث المعيّدين من تلاميذ الرابعة متوسط في التحصيل الدراسي.

خلاصة الفصل

لا يستطيع اي باحث ان يصل الى نتائج دقيقة الا إذا التزم بالمعايير العلمية التي تضمن له جودة بياناته، لذلك استعرض هذا الفصل المنهجية التي بنيت عليها الدراسة من حيث المنهج المستخدم، العينة، الأدوات، إجراءات التطبيق والتحليل الاحصائي واعتمدت في ذلك على المعايير العلمية المتعارف عليها في المصادر والمراجع العلمية، وبهذا يمهّد هذا الفصل للانتقال لعرض النتائج وتحليلها ومناقشتها في ضوء الاطر النظرية السابقة.

الفصل السادس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

2- مناقشة نتائج الدراسة

3- خلاصة عامة واقتراحات

تمهيد:

بعد تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية وتفرغ البيانات ومعالجتها إحصائياً، سيتم عرض النتائج المتوصل إليها بعد تطبيق مقاييس الدراسة التالية: مقياس المناعة النفسية ومقياس التكيف المدرسي، ومعدلات التحصيل الدراسي للتلاميذ المعيّدين في السنة الرابعة متوسط، وسنحاول من خلال هذا الفصل تفسير النتائج ومناقشتها، حيث يمثل هذا الفصل جوهر أي دراسة علمية، فهو المرحلة التي يتم فيها تجاوز مجرد عرض البيانات الخام إلى التعمق في فهم دلالاتها واستكشاف الأسباب الكامنة وراءها، وربطها بالإطار النظري والدراسات السابقة، وتقديم تفسيرات منطقية ومبنية على أسس علمية لها، وتقديم رؤى جديدة تسهم في إثراء المعرفة في مجال البحث العلمي.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى: يتميز اغلبيه معيدي السنة الرابعة متوسط بمستوى مرتفع من المناعة النفسية.

ولتحديد مستوى المناعة النفسية لدى افراد العينة قمنا بتصنيف درجات الافراد على أبعاد المقياس المطبق والدرجة الكلية إلى ثلاث مستويات (منخفض - متوسط - مرتفع) وذلك باستخدام المتوسط المرجح، كانت النتائج كالتالي: تجدر الإشارة أن الحرف "ت" يعني التكرارات في كل جداول العرض:

جدول رقم (21): مجالات تصنيف مستويات ابعاد مقياس المناعة النفسية والدرجة الكلية لدى معيدي السنة الرابعة متوسط

البعد	مجال المتوسط الحسابي المرجح	المستوى	المتوسط الحسابي المرجح للبعد	الانحراف المعياري للبعد	مستوى البعد
الالتزام الديني	1,66 – 1	منخفض	2,60	0,54	مرتفع
	2,33 – 1,67	معتدل			
	3 – 2,34	مرتفع			
القدرة على حل المشكلات	1,66 – 1	منخفض	2,51	0,61	مرتفع
	2,33 – 1,67	معتدل			
	3 – 2,34	مرتفع			
التوجه نحو الهدف	1,66 – 1	منخفض	2,42	0,63	مرتفع
	2,33 – 1,67	معتدل			
	3 – 2,34	مرتفع			
الثقة بالنفس	1,66 – 1	منخفض	2,61	0,58	مرتفع
	2,33 – 1,67	معتدل			
	3 – 2,34	مرتفع			
التفكير الايجابي	1,66 – 1	منخفض	2,56	0,61	مرتفع
	2,33 – 1,67	معتدل			
	3 – 2,34	مرتفع			
	1,66 – 1	منخفض			

مرتفع	0,59	2,54	معتدل	2,33 – 1,67	المناعة النفسية
			مرتفع	3 – 2,34	

يتبين من الجدول (21) أن المتوسط المرجح لكل ابعاد مقياس المناعة النفسية يقع ضمن ضمن المجال (2.34 – 3) والذي يقابل المستوى المرتفع، بدليل أن قيم المتوسطات المرجحة لأبعاد المقياس تراوحت ما بين (2.42 – 2.61)، حيث تحصل بعد التوجه نحو الهدف على اقل قيمة (2.42) وبعد الثقة بالنفس على اقل قيمة للمتوسط المرجح (2.61).

ما يعني أن مستوى المناعة النفسية لدى معيدي السنة الرابعة متوسط مرتفع، حيث جاءت قيمة المتوسط المرجح لدرجات مقياس المناعة النفسية (2.54) وهي قيمة تقع ضمن المجال (2.34 – 3) والذي يقابل المستوى المرتفع، كما ان الانحراف المعياري قدر بـ(0.59).

وهذه النتيجة تدفعنا إلى قبول الفرضية الأولى القائلة: يتميز أغلبية معيدي السنة الرابعة متوسط بمستوى مرتفع من المناعة النفسية.

2-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية: يتميز أغلبية معيدي السنة الرابعة متوسط بمستوى مرتفع من التكيف المدرسي.

ولتحديد مستوى التكيف المدرسي لدى افراد العينة قمنا بتصنيف درجات الافراد على أبعاد المقياس المطبق والدرجة الكلية إلى ثلاث مستويات (منخفض – متوسط – مرتفع) وذلك باستخدام المتوسط المرجح، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (22): مجالات تصنيف مستويات ابعاد مقياس التكيف المدرسي والدرجة الكلية لدى معيدي السنة الرابعة متوسط

البعد	مجال المتوسط الحسابي المرجح	المستوى	المتوسط الحسابي المرجح للبعد	الانحراف المعياري للبعد	مستوى البعد
التكيف الاجتماعي	1,66 – 1	منخفض	2,22	0,75	متوسط
	2,33 – 1,67	معتدل			
	3 – 2,34	مرتفع			
التكيف النفسي	1,66 – 1	منخفض	2,40	0,73	مرتفع
	2,33 – 1,67	معتدل			
	3 – 2,34	مرتفع			

مرتفع	0,65	2,44	منخفض	1,66 – 1	التكيف الدراسي
			معتدل	2,33 – 1,67	
			مرتفع	3 – 2,34	
مرتفع	0,71	2,35	منخفض	1,66 – 1	التكيف المدرسي
			معتدل	2,33 – 1,67	
			مرتفع	3 – 2,34	

يتبين من الجدول (22) أن المتوسط المرجح لبعدي التكيف النفسي والدراسي لمقياس التكيف المدرسي يقعان ضمن المجال (3- 2.34) والذي يقابل المستوى المرتفع، بينما المتوسط المرجح لبعدي التكيف الاجتماعي فيقع ضمن المجال (2.33- 1.67) والذي يقابله المستوى المتوسط او المعتدل، بدليل أن قيمة المتوسط المرجح لهذا البعد قدرت بـ (2.22) وهي اقل قيمة مقارنة ببقية ابعاد مقياس التكيف المدرسي، في حين ان اعلى قيمة تحصل عليها بعد التكيف الدراسي حيث قدرت بـ (2.44).

ما يعني أن مستوى التكيف المدرسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط مرتفع، حيث قدر المتوسط المرجح لدرجات مقياس التكيف المدرسي ككل بـ (2.35) وهي قيمة تقع ضمن المجال (3- 2.34) والذي يقابل المستوى المرتفع، كما بلغت قيمة الانحراف المعياري (0.71).

وهذه النتيجة تدفعنا إلى قبول الفرضية الثانية القائلة: يتميز أغلبية معيدي السنة الرابعة متوسط بمستوى مرتفع من التكيف المدرسي.

3-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة: يتميز اغلبية معيدي السنة الرابعة متوسط بمستوى

متوسط من التحصيل الدراسي.

ولتحديد مستوى التحصيل الدراسي لدى افراد العينة قمنا بتصنيف درجات الافراد إلى ثلاث مستويات (منخفض - متوسط - مرتفع) وذلك باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (23): مجالات تصنيف مستوى التحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط

المقياس	مجال المتوسط الحسابي	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التحصيل الدراسي
التحصيل الدراسي	أقل من 10,00	منخفض	11,65	1,62	متوسط
	من 10,00 إلى 13,3	متوسط			

			مرتفع	أكثر من 13,3	
--	--	--	-------	--------------	--

يتبين من الجدول (23) أن المتوسط الحسابي لدرجات التحصيل الدراسي يقع ضمن مجال المستوى المتوسط اي في المجال ما بين (10.00- 13.3)، بدليل أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات التحصيل الدراسي قدرت بـ (11.65) والانحراف المعياري قدر بـ (1.62).
ما يعني أن مستوى التحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط متوسط، وهذه النتيجة تدفعنا إلى قبول الفرضية الثالثة القائلة: يتميز أغلبية معيدي السنة الرابعة متوسط بمستوى متوسط من التحصيل الدراسي.

4-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة: يوجد ارتباط دال احصائيا بين المنة النفسية بأبعادها المختلفة والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط.

وللتحقق من هذه الفرضية، قامت الباحثة بتطبيق معامل الارتباط الخطي لبيرسون (Pearson) لمجموع درجات متغير المنة النفسية بأبعادها المختلفة (الالتزام الديني-القدرة على حل المشكلات -التوجه نحو الهدف - الثقة بالنفس - التفكير الايجابي) مع مجموع درجات المتغير التابع (التحصيل الدراسي) (الملحق رقم 07) وذلك بعد التأكد من توفر شروطه، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (24): دلالة معامل الارتباط بيرسون بين المنة النفسية بأبعادها المختلفة والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط

البعد	التحصيل الدراسي	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة sig
الالتزام الديني	0,317**	0,00
القدرة على حل المشكلات	0,380**	0,00
التوجه نحو الهدف	0,321**	0,00
الثقة بالنفس	0,386**	0,00
التفكير الايجابي	0,436**	0,00
المنة النفسية	0,516**	0,00

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS

من خلال الجدول (24) يتبين أن قيم معاملات الارتباط لـ (Pearson) بين ابعاد المنة النفسية والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط تراوحت ما بين (0,317- 0,436) وهي ارتباطات

متوسطة وموجبة ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، أي ان هناك ارتباط موجب ودال احصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين ابعاد المنة النفسية والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط، حيث سجل بعد الالتزام الديني اقل قيمة ارتباط من بين كل الابعاد مع التحصيل الدراسي لدى افراد العينة، كما سجل بعد التفكير الإيجابي اقل قيمة ارتباط من بين كل الابعاد مع التحصيل الدراسي لدى افراد العينة. ومنه نستنتج انه يوجد ارتباط موجب ودال احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين المنة النفسية والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط، بدليل ان قيمة معامل الارتباط لـ(Pearson) بين المنة النفسية والتحصيل الدراسي قد بلغت (0,516) وهو ارتباط موجب متوسط الى قوي ودال احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذه النتيجة تدفعنا إلى القبول بالفرضية الرابعة القائلة: يوجد ارتباط دال احصائيا بين المنة النفسية بأبعادها المختلفة والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط.

5-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة: يوجد ارتباط دال احصائيا بين التكيف المدرسي

بأبعاده المختلفة والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط.

وللتحقق من هذه الفرضية، قامت الباحثة بتطبيق معامل الارتباط الخطي لبيرسون (Pearson) لمجموع درجات متغير التكيف المدرسي بأبعاده المختلفة (التكيف الاجتماعي - التكيف النفسي - التكيف الدراسي) مع مجموع درجات المتغير التابع (التحصيل الدراسي) (الملحق رقم 07) وذلك بعد التأكد من توفر شروطه، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (25): دلالة معامل الارتباط بيرسون بين التكيف المدرسي بأبعاده المختلفة والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط

البعد	التحصيل الدراسي	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة sig
التكيف الاجتماعي	0,172**	0,00
التكيف النفسي	0,330**	0,00
التكيف الدراسي	0,409**	0,00
التكيف المدرسي	0,394**	0,00

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS

من خلال الجدول (25) يتبين أن قيم معاملات الارتباط لـ(Pearson) بين ابعاد التكيف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط تراوحت ما بين (0,172 - 0,409) وهي ارتباطات

ضعيفة الى متوسطة وموجبة ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، أي ان هناك ارتباط موجب ودال احصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين ابعاد التكيف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط، حيث سجل بعد التكيف الاجتماعي اقل قيمة ارتباط من بين كل الابعاد مع التحصيل الدراسي لدى افراد العينة، كما سجل بعد التكيف الدراسي اعلى قيمة ارتباط من بين كل الابعاد مع التحصيل الدراسي لدى افراد العينة. ومنه نستنتج انه يوجد ارتباط موجب ودال احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين التكيف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط، بدليل ان قيمة معامل الارتباط لـ (Pearson) بين التكيف المدرسي والتحصيل الدراسي قد بلغت (0,394) وهو ارتباط موجب متوسط ودال احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذه النتيجة تدفعنا إلى القبول بالفرضية الخامسة القائلة: يوجد ارتباط دال احصائيا بين التكيف المدرسي بأبعاده المختلفة والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط.

6-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة: يوجد ارتباط دال احصائيا بين المنة النفسية والتكيف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط.

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرات المستقلة (المنة النفسية - التكيف المدرسي) والمتغير التابع (التحصيل الدراسي) كل على حدة، ثم بين المتغيرات المستقلة (المنة النفسية والتكيف المدرسي) وذلك بعد التأكد من تحقق شروطه (الملحق رقم 07)، ثم قمنا بحساب معامل الارتباط المتعدد بين متغيرات الدراسة الثلاث من خلال التعويض في المعادلة الاتية:

معادلة معامل الارتباط المتعدد ($R\{Y.X1X2\}$) بين متغيرين مستقلين ومتغير تابع هي:

$$R\{Y.X1X2\} = \sqrt{[(r\{Y X1\})^2 + r\{Y X2\})^2 - 2 * r\{Y X1\} * r\{Y X2\} * r\{X1 X2\}] / (1 - r\{X1 X2\}^2)}$$

حيث:

$R\{Y.X1X2\}$: معامل الارتباط المتعدد بين المتغير التابع Y والمتغيرين المستقلين X1 و X2.

$r\{Y X1\}$: معامل الارتباط البسيط بين Y و X1.

$r\{Y X2\}$: معامل الارتباط البسيط بين Y و X2.

$r\{X1 X2\}$: معامل الارتباط البسيط بين المتغيرين المستقلين X1 و X2. (الدريد، 2006، 192)

وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (26): دلالة ارتباط بيرسون (Pearson) بين المنة النفسية والتكيف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط

متغيرات الدراسة	المنة النفسية	التكيف المدرسي	التحصيل الدراسي
المنة النفسية	/	0,457**	0,516**
التكيف المدرسي	0,457**	/	0,394**
التحصيل الدراسي	0,516**	0,394**	/
معامل الارتباط المتعدد	**0.545		

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات SPSS

يتبين من الجدول (26) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين المنة النفسية والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط مقدرة بـ: (0.516) وهو ارتباط متوسط وموجب دال احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) مما يشير الى ان متغير (المنة النفسية) يسهم في تفسير ما نسبته (26,6 %) من التباين في التحصيل الدراسي و(73.4%) ترجع لعوامل أخرى، وهو ما يفوق نسبة التباين المفسر من قبل الأبعاد منفردة، مما يعزز أهمية النظر إلى المتغير المستقل ككل عند دراسة أثره على المتغير التابع، ولذلك يمكننا القول انه يوجد ارتباط متوسط وموجب دال إحصائية بين المنة النفسية والتحصيل الدراسي؛ وقيمة معامل ارتباط بيرسون بين التكيف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط مقدرة بـ: (0.394) وهو ارتباط متوسط موجب ودال احصائيا عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير الى ان متغير (التكيف المدرسي) يسهم في تفسير ما نسبته (12,2%) من التباين في متغير التحصيل الدراسي و(87.8%) يرجع لعوامل أخرى، وعليه يمكننا القول انه يوجد ارتباط متوسط وموجب ودال إحصائيا بين التكيف المدرسي والتحصيل الدراسي؛ اما قيمة معامل ارتباط بيرسون بين المنة النفسية والتكيف المدرسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط مقدرة بـ: (0.457) وهو ارتباط متوسط موجب ودال احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وعليه يمكن القول انه يوجد ارتباط متوسط موجب ودال إحصائيا بين المنة النفسية والتكيف المدرسي.

كما يتبين من خلال الجدول (26) أن قيمة معامل الارتباط المتعدد لمتغيرات الدراسة مقدر بـ: (R=0,545)، وهو يشير الى وجود ارتباط متوسط وموجب دال احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين المتغير التابع (التحصيل الدراسي) والمتغيرات المستقلة (المنة النفسية-التكيف المدرسي) مجتمعة لدى

افراد العينة. أي أن هناك نسبة من التغير في تباين درجات المتغير التابع (التحصيل الدراسي) هو نتيجة التغير في تباين درجات والمتغيرات المستقلة (المناعة النفسية-التكيف المدرسي) معا لدى المعيدين من تلاميذ الرابعة متوسط، وعليه فان كلا المتغيرين يقدمان إسهاما دالا إحصائيا، مما يشير إلى أن التحصيل الدراسي يتأثر بشكل متدرج ومتكامل من خلال المتغيرين معا. وهذه النتيجة تدفعنا إلى القبول بالفرضية السادسة القائلة: يوجد ارتباط دال إحصائيا بين المناعة النفسية والتكيف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى المعيدين من تلاميذ الرابعة متوسط.

7-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة: يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة

الرابعة متوسط من خلال كل من المناعة النفسية والتكيف المدرسي.

وللتعرف على أي المنبئان - المناعة النفسية أو التكيف المدرسي - له الأثر الأكبر على المنبئ به التحصيل الدراسي لدى المعيدين من تلاميذ الرابعة متوسط، قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد لمجموع درجات كل متغير مستقل (المناعة النفسية - التكيف المدرسي) مع مجموع درجات المتغير التابع (التحصيل الدراسي)، وذلك بعد التأكد من توفر شروطه (الملحق رقم 07)، وكانت النتائج كما يلي: جدول رقم (27): تحليل الانحدار الخطي المتعدد لمتغيرات (المناعة النفسية - التكيف المدرسي) على المتغير التحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط

المتغير التابع	المتغير المستقل	معاملات الانحدار غير المعيارية B	معاملات الانحدار المعيارية Beta	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة الدلالة sig	معامل الارتباط المتعدد R	معامل التحديد R ²	قيمة F المحسوبة	قيمة الدلالة sig
التحصيل الدراسي	ثابت الانحدار A	1,026	/	2,154-	0,205	0,546	0,298	87,137	0,00
	المناعة النفسية	0,091	0,425	4,684	0,00				
	التكيف المدرسي	0,045	0,199	10,768	0,00				

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات SPSS

ومن خلال الجدول (27) السابق تشير النتائج الى ان معامل الارتباط المتعدد للنموذج $R(0,546)$ وهو يشير إلى وجود ارتباط متوسط بين المتغير التابع (التحصيل الدراسي) والمتغيرات المستقلة (المناعة النفسية-التكيف المدرسي) مجتمعة.

اما معامل التحديد للنموذج R^2 فقد بلغ (0,298) وهو يشير إلى أن 29,8 % من التباين في المتغير التابع (التحصيل الدراسي) يتم تفسيره بواسطة المتغيرات المستقلة (المناعة النفسية-التكيف المدرسي) و71.2% ترجع لتأثير لعوامل أخرى. وقد بلغت قيمة F للنموذج (87,137) عند مستوى الدلالة (0,00) وهي أقل من (0,05)، مما يدل على أن النموذج معنوي. بالإضافة الى ان قيمة ثابت الانحدار a للنموذج بلغت (1,026) عند مستوى الدلالة (0,205) وهي أكبر من (0,05)، مما يدل على عدم معنويته.

اما معامل الانحدار لمتغير (المناعة النفسية) فقد قدر بـ (B=0,091)، والذي يشير إلى مقدار الزيادة في المتغير التابع (التحصيل الدراسي) عندما يزيد المتغير المستقل (المناعة النفسية) بوحدة واحدة، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\text{sig} < 0,05$)، مما يثبت أن هناك أثر حقيقي دال إحصائياً للمناعة النفسية على التحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط.

كما قدر معامل الانحدار لمتغير (التكيف المدرسي) بـ (B=0,045)، والذي يشير إلى مقدار الزيادة في المتغير التابع (التحصيل الدراسي) عندما يزيد المتغير المستقل (التكيف المدرسي) بوحدة واحدة، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\text{sig} < 0,05$)، مما يثبت أن هناك أثر حقيقي دال إحصائياً للتكيف المدرسي على التحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط.

وتشير معاملات الانحدار المعيارية $B\hat{e}t\alpha$ إلى التأثيرات النسبية للمتغيرين المستقلين على المتغير التابع (التحصيل الدراسي)، حيث أظهرت النتائج أن المناعة النفسية لها التأثير الأقوى على التحصيل الدراسي ($B\hat{e}t\alpha = 0,425$) مقارنة بالتكيف المدرسي ($B\hat{e}t\alpha = 0,199$).

وعليه وبعد إجراء تحليل الانحدار المتعدد لاختبار قدرة المتغيرين المستقلين (المناعة النفسية-التكيف المدرسي) على التنبؤ بالمتغير التابع (التحصيل الدراسي)، تم التوصل إلى أن نموذج الانحدار دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)، مما يشير أن المتغيرين المستقلين يمكنهما التنبؤ بالمتغير التابع، وبناء على القيم غير المعيارية (B) لمعاملات الانحدار، فإن معادلة التنبؤ تأخذ الصورة التالية:

$$\text{التحصيل الدراسي} = 1,026 + (0,091) * \text{المناعة النفسية} + (0,045) * \text{التكيف المدرسي}$$

1-8- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثامنة: يوجد اختلاف دال إحصائياً بين متوسطي درجات

معيدي السنة الرابعة متوسط في التحصيل الدراسي، يعزى لمتغير الجنس (ذكور - إناث).

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test)، وذلك بعد التحقق من افتراضاته وتوفر شروطه (الملحق رقم 07)، والجدول التالي يعرض نتائج الاختبار ودلالته الإحصائية:

جدول رقم (28): دلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث من معيدي السنة الرابعة متوسط في التحصيل الدراسي

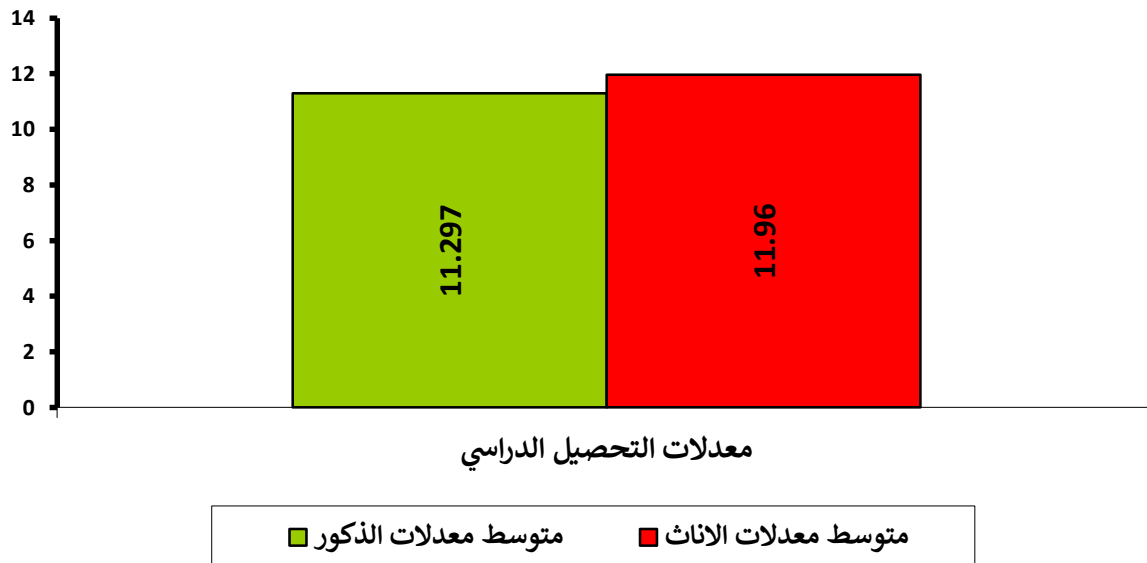
التحصيل الدراسي	العينة n	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	قيمة t	درجات الحرية df	الدلالة الإحصائية sig (2-)
الذكور	191	11,2970	1,53	4,229	412	0,000
الإناث	223	11,9597	1,63			

يتضح من بيانات الجدول (28) أن المتوسط الحسابي لدرجات الذكور المعيين من تلاميذ السنة الرابعة متوسط في التحصيل الدراسي قد بلغ (11,2970) وانحراف معياري (1,53)، بينما بلغ متوسط درجات الإناث المعيين من تلاميذ السنة الرابعة متوسط في التحصيل الدراسي (11,9597) بانحراف معياري (1,63)، وجاءت نتيجة اختبار "ت" تساوي (4,229) عند درجات حرية (412) ومستوى دلالة (sig= 0,00) أصغر من ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى الدلالة (0,05) وأن هذه الفروق جاءت لصالح الإناث، حيث كان متوسط درجات الإناث أعلى من متوسط درجات الذكور، مما يدل على أن الاختلاف في الجنس (ذكور/إناث) يؤدي إلى التباين في معدلات التحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط. وهذه النتيجة تدفعنا إلى قبول الفرضية الثامنة القائلة أنه: يوجد اختلاف دال إحصائياً في التحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط يعزى لمتغير الجنس (ذكور - إناث).

والشكل التالي يعرض بياناً متوسطي درجات الذكور والإناث المعيين من تلاميذ السنة الرابعة متوسط في التحصيل الدراسي.

شكل رقم (06): متوسطي درجات الذكور والاناث من معيدي السنة الرابعة متوسط في التحصيل

الدراسي



يعرض الشكل (06) متوسط درجات الذكور المعيين من تلاميذ الرابعة متوسط في التحصيل الدراسي البالغ (11.297) وهو اقل من متوسط درجات الاناث المعيدات من تلاميذ الرابعة متوسط في التحصيل الدراسي البالغ (11.96).

2- مناقشة نتائج الدراسة:

2-1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

أظهرت نتائج الدراسة ان المناعة النفسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تميل إلى التمرکز حول المستويات المرتفعة، وتشير هذه النتائج إلى أن أغلب أفراد العينة يتمتعون بمستويات جيدة من المناعة النفسية، وهو مؤشر على انتظام الأداء النفسي لديهم.

وقد توافقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى، مثل دراسة منوخ والبيدي (2019) ودراسة جاسم (2021) حيث توصلنا أن تلاميذ المرحلة الاعدادية يتمتعون بمستوى جيد من المناعة النفسية، على خلاف دراسة الأحمد (2020) التي أظهرت ان أن مستوى المناعة النفسية لدى الايتام من طلاب مرحلة التعليم الأساسي جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة شويل وبكيس (2022) التي توصلت الى ان مستوى المناعة النفسية يتميز بالانخفاض لدى الطلبة المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا.

وترجع الباحثة هذه النتيجة لعدة عوامل، حيث يؤكد ارتفاع مستوى المناعة النفسية لدى معيدي السنة الرابعة متوسط، مع ارتفاع مستوى أبعادها الخمسة (الالتزام الديني، القدرة على حل المشكلات، التوجه نحو الهدف، الثقة بالنفس، التفكير الإيجابي) ما اشار اليه (Oláh, 2005) حيث يعتبر المناعة النفسية (Psychological Immunity) منظومة متكاملة من الابعاد المعرفية والدافعية والسلوكية للشخصية او ما سماها بالأجسام المضادة النفسية، التي من شأنها ان تعمل كموارد تعزز قدرة الفرد على مقاومة الاجهاد والأزمات والتعافي منها.

وهذه النتيجة تعكس وجود عملية نضج نفسي نتجت عن تجربة الرسوب والإعادة نفسها، حيث ان تلك التجربة دفعتهم لتطوير آليات مواجهة تكيفية أكثر فعالية ومرونة، فهم بذلك اعادوا تأطيرها بشكل بناء. وقد يشير المستوى المرتفع لبعد الالتزام الديني لدى افراد العينة إلى انهم يعتبرون الدين دعامة نفسية وروحية فعالة، تساهم في تعزيز قدرتهم على الصمود النفسي ومواجهة الإحباط الناتج عن الرسوب والإعادة والتمسك بالأمل في تحقيق النجاح مجددا.

حيث يرى الحسين (2006) ان الفرد يلجأ إلى الدين كي يستمد منه مخرجا لمشكلاته وسندا يحقق له الشعور بالأمن الذي يفتقده بسبب الصراعات التي تدور بداخله.

فعلى سبيل المثال عندما يواجه الطلاب الملتزمون دينيا ظروفًا مرهقة، فمن المرجح ان يستخدموا استراتيجيات مواجهة إيجابية تمكنهم من تقليل التوتر وتوفر لهم الشعور بمعنى الحياة وهدفها. (Rosliza et

(al, 2017) فنجدهم يميلون إلى تفسير التجارب السلبية مثل الرسوب والاعادة على أنها فرص للتعلم والإصلاح لا كفشل نهائي.

من جهة أخرى، يمكن تفسير ارتفاع مستوى هذا البعد لدى افراد العينة في ظل البيئة الاجتماعية والثقافية الجزائرية، وخاصة في مناطق الجنوب، والتي تمنح للقيم الدينية مكانة مهمة نوعا ما في التنشئة الأسرية والاجتماعية، حيث يعد انتشار الجمعيات القرآنية وتردد التلاميذ عليها أحد اهم مظاهرها، مما يجعل الدين مصدرا أساسيا لتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو الذات والحياة والتعلم.

كما يمكن ان يفسر ارتفاع مستوى بعد القدرة على حل المشكلات لدى معيدي السنة الرابعة في كون انهم قد تعرضوا سابقا لتجارب الاخفاق الدراسي كأحد المواقف الضاغطة في حياتهم، والتي بدورها حفزت آليات تكيفية لديهم، ودفعتهم إلى تطوير مهارات معرفية وسلوكية لحل المشكلات بشكل أكثر فعالية.

وحسب (Banawi et al, 2024) فإن القدرة على حل المشكلات تساعد الافراد على تحديد ومعالجة الأسباب الجذرية للمشكلات، فهي ترتبط ارتباطا وثيقا بالتفكير التحليلي والابداعي والذي يعد من المهارات المعرفية العليا التي تمكنهم من تحليل المواقف المعقدة، واتخاذ قرارات فعالة لتحقيق الأهداف المنشودة.

ورغم كون الاعادة تعد تجربة سلبية في ظاهرها، الا انها قد منحت لهؤلاء التلاميذ فرصة لإعادة تقييم استراتيجياتهم السابقة، وتصحيح أخطائهم، وتطوير أنماط تفكير أكثر منهجية ومرونة.

ويعكس المستوى المرتفع لبعد التوجه نحو الهدف لدى افراد العينة رغم انه سجل اقل متوسط مقارنة بأبعاد المناعة النفسية الأخرى، انهم قد يتميزون بدافعية ايجابية نحو التعلم والانجاز ورغبة في تلافي الفشل الدراسي الذي تعرضوا له، اذ يسعى الفرد بعد الإخفاق غالبا الى إعادة بناء صورة الذات الاكاديمية من خلال وضع اهداف واقعية جديدة والعمل على تحقيقها.

الا ان تحصل هذا البعد على اقل متوسط من بين ابعاد المناعة النفسية الأخرى، ترجعه الباحثة لعدة عوامل منها ان تجربة الفشل السابقة (الرسوب والاعادة) قد تركت اثرا نفسيا سلبيا على الجانب التحفيزي لديهم وقلصت من طموحاتهم المستقبلية، رغم حفاظهم على دافعتهم نحو تحسين أدائهم وتحقيق النجاح، الا ان هذه الدافعية نجدها اقل استقرار لديهم مقارنة بغيرهم، وأكثر تأثرا بالخوف من الفشل او الرغبة في اثبات الذات. (Lee & Lim, 2024) ولذلك فهم يظهرون مستوى جيد من التوجه نحو الهدف الا انه مزال في طور البناء بعد تجربة الفشل السابقة ولم يصل بعد الى درجة الاستقرار.

كما قد يرجع ذلك الى ان البيئة المدرسية تركز على تحسين الجانب التحصيلي لديهم لتعويض الفشل السابق وتجنب حدوثه مجدداً، أكثر من تنمية مهارات تحديد الأهداف الشخصية مما يؤدي الى غياب رؤية واضحة حول مشروعهم الشخصي المستقبلي الدراسي والمهني في هذه المرحلة الانتقالية والتوجيهية بالذات. كما أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الثقة بالنفس كأحد أبعاد المناعة النفسية لدى معيدي السنة الرابعة متوسط جاء مرتفعاً، إذ حقق هذا البعد أعلى متوسط مقارنةً بباقي أبعادها، ووفقاً لجيمس فان هذه النتيجة قد تعكس تمتع الافراد بدرجة عالية من الإيمان بالقدرات الخاصة، والقدرة على مواجهة الصعوبات الأكاديمية والشعور بأنه يستحق النجاح. (Amanda et al, 2024)

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية الكفاءة الذاتية لباندورا (Bandura, 1977)، التي تؤكد أن الخبرات السابقة الناجحة والدعم الاجتماعي تلعبان دوراً حاسماً في تعزيز ثقة الفرد بقدراته. فإعادة السنة قد تمنح المتعلمين فرصة إضافية ووقتاً إضافياً للتعلم واكتساب الخبرات وتصحيح الأخطاء السابقة، فإذا حققوا من خلال هذه الفرصة نجاحات متزايدة مثلاً في المعدلات الفصلية خاصة معدل الفصل الأول الذي يظهر تحسن ملحوظ عادة في نتائج المعيدين، فإن ذلك سيسهم في تنمية احساسهم بالكفاءة والقدرة مما يعزز ثقتهم بأنفسهم.

كما أن تجربة الفشل السابقة وإعادة السنة قد تولد لديهم دافعا قويا لإثبات ذاتهم وتحقيق النجاح، وهو ما يدفعهم إلى بذل مزيد من الجهد والانخراط النشط في الأنشطة الصفية مما يعزز ثقتهم في أنفسهم (Çiftçi & Yıldız, 2019).

هذا وقد يتلقى التلميذ المعيد دعماً من المعلمين أو الأقران أو الأسرة (دعم نفسي وبيداغوجي، تحفيز، توجيه وإرشاد)، مما يعزز شعوره بالاستحقاق والقدرة وينمي ثقته بنفسه، كما أن خبرته السابقة في نفس الصف تجعله أكثر قدرة على تنظيم نفسه وطلب المساعدة المناسبة.

كما أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى بعد التفكير الإيجابي كأحد أبعاد المناعة النفسية لدى معيدي السنة الرابعة متوسط، وقد يشير ذلك إلى أن تجربة الفشل السابقة لا تؤدي بالضرورة إلى نتائج سلبية، بل يمكن أن تكون حافزاً ومنطلقاً لتطوير أساليب تفكير أكثر إيجابية، فمرورهم بتجربة الإعادة سمح لهم بإعادة تقييم ذاتهم وقدراتهم وفرصهم المستقبلية، حيث مكنهم ذلك من تقبل رسوبهم الدراسي واعادتهم للسنة، وقاموا بتفسير هذه التجربة في إطار التعلم والاستفادة منها، واعتبارها كفرصة للنمو والتطور، وليس كفشل نهائي أو مصدر للإحباط أو الانسحاب. وهذا ما أكدته (Lazarus and Folkman, 1984) حيث يشيران إلى أن الأثر السلبي لتجربة ما، لا ينبع من التجربة في حد ذاتها، بل من تقييم الفرد المعرفي لها. ولذلك يمكن

القول ان تجربة الفشل لدى التلميذ المعيد في هذه الدراسة، لم تشكل عقبة بالنسبة له، بل أصبحت تحديا يطور نفسه من خلالها وذلك بناء على التقييم المعرفي الايجابي لها.

ويرى (Seligman, 2011) ان التفكير الإيجابي هو منهج عام للحياة، فهو يعني التركيز على الجوانب الإيجابية بدلا من الجوانب السلبية في جميع مواقف الحياة حتى المواقف العصيبة، حيث يكون لدى الفرد أفكار جيدة تجاه نفسه وتجاه الآخرين والعالم، كما يتوقع الأفضل ويثق في أن ما سيحدث هو الأفضل له على الاطلاق. (Shahbazi Seyed Ahmadiani, & Khorvash, 2022)

ولذلك يعتبر التفكير الايجابي أحد اهم المفاهيم الاساسية التي نادى بها علم النفس الإيجابي، حيث ان هذا العلم ينظر للافراد كموارد يجب تطويرها؛ وليس كمشكلات يجب إدارتها. (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

كما ان العديد من الأفكار السلبية التي تغزو عقولنا هي في الواقع معتقداتنا عن أنفسنا أو عن الآخرين او العالم، ولذلك يشير كل من سليجمان (2002) وخضيري وباراند (2008) الى ان تعليم وتدريب الأفراد على التحكم في الأفكار السلبية واستبدالها بأفكار إيجابية يساعدهم على الشعور والأداء بشكل أفضل في حياتهم اليومية ويجعلهم محصنين نفسيا ضد المشكلات. (Shahbazi Seyed Ahmadiani, & Khorvash, 2022)

لذا من الممكن أن افراد العينة قد خضعوا بصورة (مباشرة أو غير مباشرة) لتدخلات مدرسية/اسرية حيث تلقوا تشجيع ودعم وتحفيز من قبل المعلمين او المستشارين، الزملاء أو الأسرة تركز على نقاط قوتهم لا على تجربة الفشل السابقة، مما ساهم في تعزيز التفكير الإيجابي لديهم وإعادة تشكيل نظرة ايجابية تجاه ذاتهم وتجاه الموقف التعليمي.

وعليه يمكن القول ان المناعة النفسية لدى افراد العينة ليست جزئية بل شاملة ومتكاملة، حيث تتفاعل مواردها فيما بينها لتنتج ما يسميه (Oláh, 2009) بالنظام الوقائي النفسي، حيث ان الالتزام الديني يعمل كدرع نفسي واق لديهم، ويوفر إطارا قيميا ونفسيا يدعمهم في أوقات الشدة ويساعدهم على تجاوز الصعوبات كما أن القدرة على حل المشكلات تمكنهم من التعامل بفعالية مع التحديات الأكاديمية والنفسية، بينما الثقة بالنفس تعزز إيمانهم بقدراتهم على تجاوز تلك التحديات وتحقيق النجاح، اما بعدي التفكير الإيجابي والتوجه نحو الهدف فهما يساهمان في بناء نظرة مستقبلية ايجابية ودافعية قوية لتحقيق الأهداف الأكاديمية حتى بعد تجربة الفشل، وذلك يعد مؤشرا إيجابيا على قدرتهم الكامنة على التعافي والنمو.

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

أظهرت النتائج ارتفاع مستوى التكيف المدرسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط، وقد يعد ذلك مؤشرا على قدرتهم على إعادة التنظيم الذاتي استجابة لتجربة الإخفاق السابقة، رغم ما قد يرتبط بها من صعوبات. فالتكرار في الصف يمنحهم فرصة أخرى لتطوير استراتيجيات تكيفية فعالة للتعامل مع مختلف المتطلبات المدرسية (الدرس، الامتحانات، العلاقات الاجتماعية، القواعد... الخ).

وقد توصلت الدراسات من بينها دراسة (Anderson et al, 2005)، الى أن الطلاب المعيديين قد يظهرون تكيفا اجتماعيا ونضجا عاطفيا أفضل من وجهة نظر المعلمين، وشعورا أكبر بالكفاءة والسيطرة مقارنة بأقرانهم الجدد الأصغر سنا. كما اتفقت دراسة حمادنه (2015) مع هذه النتائج، حيث أظهرت ان مستوى التكيف المدرسي جاء بدرجة مرتفعة. لكن في الوقت ذاته اختلفت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة زيادة (2019) حيث جاء مستوى التكيف المدرسي منخفضا لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

كما يمكن تفسير ذلك ان التلاميذ المعيديين غالبا طوروا جهازا نفسيا وقائيا أو ما يسمى بالمناعة النفسية وذلك من خلال تعزيز مواردها الشخصية وهذا ما بينته نتائج الدراسة الحالية، حيث ساعدهم ذلك على مواجهة الضغوط المدرسية ومكنهم من التغلب على مشاعر الإحباط الناتجة عن تجربة الفشل السابقة، وهذا ما قد يفسر ارتفاع مستوى التكيف المدرسي بالرغم من تباين مستويات أبعاده.

ويشير المستوى المرتفع لبعد التكيف النفسي إلى أن هؤلاء التلاميذ تمكنوا من تحقيق اتزان انفعالي أفضل بعد تجربة الإعادة، حيث أصبحت لديهم خبرة سابقة بالمواقف المسببة للضغط (كالامتحانات، والعلاقات)، مما ساعدهم على ضبط انفعالاتهم وتطوير استجابات أكثر نضجا.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة محمد الأمين (2013) حيث اظهرت ان السمة العامة للتوافق النفسي تتسم بالإيجابية لدى تلاميذ مرحلة الأساسي.

كما ان التلاميذ المعيديين تمكنوا من إعادة تأطير تجربة الفشل والاعادة بشكل بناء، من خلال نظرهم الإيجابية لها على انها فرصة لتعزيز نموهم وتعلمهم، وفرصة لتصحيح واستدراك النقائص، وليس حجرة عثرة في مسار تقدمهم الأكاديمي.

ويتفق هذا مع ما أشار إليه سليجمان (2011)، حيث ان التجارب السلبية قد تدفع الأفراد لإعادة تفسيرها بشكل إيجابي بناء، وتطوير حس أعلى بالضبط والسيطرة الذاتية.

كما ان ارتفاع مستوى التكيف الدراسي لدى افراد العينة علما انه سجل اعلى متوسط بين الابعاد الاخرى، قد يرجع الى انهم أصبحوا أكثر إماما بالمنهج الدراسي ومتطلبات البيئة التعليمية والقدرة على الاندماج والتعامل معها.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عبد الحليم (2007) حيث أظهرت النتائج ان ترتيب مجالات التكيف الدراسي والنفسي (تقدير الذات، المعلم، المنهج المدرسي، الامتحانات) كانت اعلى من مجالات التكيف الاجتماعي، الزملاء، المدرسة، الإدارة، النشاط المدرسي. لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

وعلى النقيض من ذلك، فرغم التحسن في الجوانب النفسية والدراسية، إلا أن بعد التكيف الاجتماعي لدى معيدي السنة الرابعة قد جاء في المستوى المتوسط وهو أضعف نسبياً مقارنة بباقي الابعاد، وقد يعزى ذلك الى الاختلاف القائم بينهم وبين زملائهم الجدد في السن وتخلّفهم عن زملائهم القدامى، مما قد ينتج عنه صعوبات في اعادة بناء علاقات اجتماعية منسجمة وصحية.

كما قد يعزى ذلك إلى الشعور بالوصمة الاجتماعية المرتبطة بالإعادة ونظرة زملائهم ومعلميهم السلبية لهم وانهم غير محبوبين من طرفهم، كما يتوقعون الفشل وعدم القدرة على النجاح والتي قد تولد لديهم شعور بالعزلة أو الخجل والاحباط او صعوبات في الاندماج في الأنشطة الاجتماعية المدرسية.

واختلفت نتيجة دراسة الموسوي (2023) مع هذه الدراسة، حيث أظهرت ان مستوى التكيف الاجتماعي لدى طلاب المدارس الاعدادية كان جيداً، ما يثبت ان تجربة الإعادة في هذه المرحلة قد اثرت سلباً على الجانب الاجتماعي لدى معيدي السنة الرابعة، في حين أظهرت نتائج بعض الدراسات أن التلاميذ المتأخرين دراسياً يعانون بعض المشكلات كنقص في التكيف الاجتماعي. (الطحان، 1982)

وهذا ما اشار اليه (Mori et al, 2020) اذ قد يؤدي الفشل الدراسي الى خلق وصمة اجتماعية سلبية للتلميذ، ويجعله عرضة للنزاع الاجتماعي من طرفه اقرانه ومعلميه، مما قد يزيد من المشاكل الاجتماعية لديه.

كما ان المستوى المتوسط لهذا البعد لا يعكس بالضرورة ميلاً نحو التندي، بل قد يشير الى تذبذب وتفاوت في المستوى العلائقي لدى هذه الفئة، والتي تحاول إعادة بنائها داخل محيطها المدرسي، وبما ان المعيديين كغيرهم من التلاميذ فان لهم حاجاتهم الجسدية والنفسية والاجتماعية التي يسعون إلى إشباعها، ويتوقف مدى تكيفهم على درجة هذا الإشباع، ولذلك يمكن ان يكون هذا التذبذب كنقطة بداية لتقديم الدعم والإرشاد اللازم لهؤلاء التلاميذ من قبل المعلمين والمرشدين وحتى الاقران من اشباع حاجاتهم، وهذا ما اكدته دراسة لقليب وحواس (2023) حيث أظهرت ان مستوى الحاجات الإرشادية الاجتماعية للتلاميذ المعيديين في

مرحلة التعليم المتوسط جاء بدرجة متوسطة، وعليه فان تحديد الحاجات الإرشادية لهؤلاء التلاميذ والتي تعكس حقيقة المشكلات التي يعانون منها تعتبر خطوة مهمة نحو مساعدتهم للوصول إلى أقصى درجات التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي.

وعليه ترى الباحثة ان ارتفاع مستوى التكيف المدرسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط ترجع الى ان تجربة الفشل الدراسي وإعادة السنة لعبت دور الخبرة التقويمية التي دفعتهم نحو إعادة تنظيم ذواتهم، وتطوير استراتيجيات تكيفية أفضل على الصعيدين الدراسي والنفسي، خاصة ان التلميذ يعيد نفس المنهج مما قلل لديه الخوف المرتبط بمواجهة التجارب الجديدة، غير أن هذا النضج التكيفي لم يشمل المجال الاجتماعي بنفس الدرجة بسبب العوامل العلائقية والوصمة الاجتماعية السائدة المرتبطة بال تكرار.

2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تشير النتيجة إلى أن أداء غالبية التلاميذ المعيدين في السنة الرابعة متوسط او عددا غير قليل منهم يميل نحو المستويات الأكاديمية المتوسطة، وتعزز هذه النتيجة ما سجلته المعطيات التربوية الميدانية للديوان الوطني لامتحانات والمسابقات سنة 2024، والتي تفيد بأن اقلية التلاميذ المعيدين في السنة الرابعة متوسط بولاية الوادي يتمركزون حول المستوى الأكاديمي المتوسط (أي انهم حصلوا على مستوى متوسط في المعدل السنوي)، وهي نتيجة تنسجم إلى حد كبير مع مستوى التحصيل لدى افراد العينة، مما يمنح نتائج هذه الدراسة قدرا من الصدق الخارجي، ويؤكد تمثيليتها للواقع التعليمي المحلي.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء جملة من العوامل، فمن جهة قد يعكس هذا التوسط نوعا من التذبذب والتفاوت في دعم البيئة المدرسية والاجتماعية لاحتياجات التلاميذ النفسية والتربوية خاصة لدى فئة المعيدين الذين قد يواجهون تحديات إضافية مرتبطة بتجربة الإخفاق السابقة مما قد يؤثر على أدائهم الأكاديمي، كما قد يفسر ذلك في إطار نقص تقديم خدمات الارشاد التربوي والنفسي او عدم فعاليتها، حيث بينت دراسة لقلب وحواس (2023) ان مستوى الحاجات الارشادية التربوية والنفسية لدى معيدي السنة الرابعة متوسط جاءت مرتفعة، ما يبرز دور الارشاد النفسي والتربوي في تحسين التحصيل الدراسي لدى هؤلاء التلاميذ.

كما ترجع الباحثة هذه النتيجة أيضا الى انه قد يكون نتيجة لتفاعل عدة عوامل مثل الضغوط النفسية المرتبطة بالإعادة والمرحلة العمرية، دافعية داخلية متوسطة (سيسبان، 2016) أي كلما انخفضت الدافعية للتعلم كلما انخفض التحصيل الدراسي للتلاميذ المعيدين في السنة الرابعة متوسط، وهي عوامل قد لا تؤدي الى تدهور شديد في مستوى التحصيل لكنها لا تدعم بلوغ مستويات مرتفعة منه.

اما من وجهة نظر القياس النفسي والتربوي فيمكن ان يفسر هذا النوع من التوزيع بوجود ممارسات تعليمية إيجابية متوسطة وفعالة نوعا ما مثل جودة التدريس، أو اختبارات سهلة نسبياً، أو مستوى معرفي متوسط لدى افراد العينة.

اما في إطار بيئي واجتماعي فقد تكون المدارس أو المؤسسات التربوية التي تمت فيها الدراسة تعمل وفق ممارسات تعزيز التحصيل، وذلك بدرجة متفاوتة مثل الدعم البيداغوجي، المتابعة الفردية، أو الأنشطة اللاصفية الموجهة، وهذا ما تحث عليه المناشير الوزارية في إطار مرافقة هذه الفئة معرفيا ونفسيا، والتي من شأنها ان ترفع من مستوى الوعي باحتياجاتهم واهمية التكفل بهم، كما انه من خلال الزيارات الميدانية لاحظنا تفعيل دور الأنشطة اللاصفية في بعض المؤسسات التعليمية في مرحلة المتوسط.

وقد ذكر (Geary, 2018) ان العديد من الدراسات تؤكد على دور الأنشطة اللاصفية المدرسية في تحسين التحصيل الدراسي.

كما ان ارتفاع مستوى التكيف المدرسي والمناعة النفسية لدى افراد العينة قد ساهم في تحسين مستوى التحصيل الدراسي ونقله من المستوى المنخفض لفئة عانت من تدني التحصيل والذي نتج عنه تجربة فشل سابقة الى المستوى المتوسط، حيث اشارت دراسة (ناجي، 2025) الى أن تلاميذ المرحلة المتوسطة الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من المناعة النفسية يحققون تحصيلاً دراسياً أفضل، وكذلك توصلت دراسة دار عاصي وزيادة (2025) العلاقة الإيجابية التي تربط بين التكيف المدرسي والتحصيل لدى الطلاب، ما يعزز التكامل التربوي والنفسي والاجتماعي لدى المراهقين في هذه المرحلة.

وتؤكد هذه النتيجة على أن المناعة النفسية والتكيف المدرسي، على الرغم من أهميتهما كعوامل وقائية وداعمة، قد لا تكون كافية بمفردها لضمان تحصيل دراسي مرتفع لدى هذه الفئة، خاصة ان اسباب الاعداد تختلف وتتباين لدى التلاميذ بين عقلية، نفسية، صحية واجتماعية.

وعليه فان المستوى المتوسط في التحصيل يدل على وجود حالة من التوازن الهش بين العوامل الداعمة والمعيقة، وعليه فان التوسط في مستوى التحصيل ليس وضعاً نهائياً لدى هذه الفئة، بل نقطة بداية وانطلاق تستدعي تدخل المؤسسة التربوية لتعزيز البرامج الوقائية والداعمة لتحسين التحصيل الدراسي خاصة لدى فئة التلاميذ المعيقين.

4-2- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

أظهرت النتائج وجود ارتباط متوسط الى قوي وموجب دال إحصائيا بين المنة النفسية بأبعادها المختلفة والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة، ويمكن استنتاج العلاقة بين المنة النفسية والتحصيل الدراسي من خلال العلاقة بين ابعاد المنة النفسية والتحصيل الدراسي.

أولا أظهرت النتائج وجود ارتباط متوسط وموجب دال إحصائيا بين بعد الالتزام الديني والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة، علما ان هذا البعد حقق اقل قيمة ارتباط مع التحصيل بالمقارنة ببقية الابعاد، ويمكن ان يفسر ذلك ان الالتزام الديني يعمل كدرع نفسي واق لديهم، ويوفر إطارا قيميا ونفسيا يدعمهم في أوقات الشدة ويساعدهم على تجاوز الصعوبات، حيث ان هذا البعد قد يؤثر ايجابا على الانضباط والحضور الدائم وقلة الغيابات أي انه يوفر دعما اجتماعيا وسلوكيا له وهو بذلك يؤثر على التحصيل الدراسي، حيث أظهرت الدراسات أن الطلاب الملتزمون بدينهم يتمتعون بسلوك جيد، ولديهم ثقة عالية في أنفسهم، وضبط عالي للنفس، وذلك بدوره يؤثر على تحصيلهم الدراسي. (Rosliza et al, 2017)

وهذا ما اكدته بعض الدراسات العلمية، فعلى الرغم من وجود العديد من العوامل الأخرى التي تؤثر على التحصيل الدراسي، الا انه قد وجد أن هناك ارتباطا مهما بين الممارسات الدينية للطلاب وإنجازاتهم الأكاديمية. (Hamjah et al., 2011)

كما ان بعض الدراسات والأبحاث العلمية اظهرت أن التحصيل الدراسي للطلاب الملتزمين بالممارسات الدينية يكون أعلى. (McKune & Hoffmann, 2009) ، وأن أولئك الذين يتمتعون بمستوى عال من الالتزام الديني يمتلكون مستوى عال من التحصيل الدراسي.

Sakariyau, 2016 ; (Bonderud & Fleischer, 2004 ; Mariani & NurFadhilah, 2014 ; Zubairu & Walker & Dixon, 2002 ; Fukofuka, 2007)

وفي الوقت نفسه هناك أيضا بعض الأدلة التي تفيد بأن الافتقار إلى الالتزام الديني لدى الطلاب تسبب في العديد من المشكلات الأكاديمية، مثل انعدام الرغبة في الدراسة والتغيب عن المدرسة وتدني احترام الذات والأداء الأكاديمي الضعيف والانخراط في أنشطة سلبية. (Rosliza et al, 2017)

لكن تأثير الالتزام الديني على التحصيل غالبا يكون متوسطا لأنه يمس الجانب الاجتماعي والسلوكي للتلميذ او تتوسطه متغيرات أخرى مثل: الدافعية، ثقافة الاسرة او المجتمع، ولكن لا يمس دائما الجانب

المعرفي كالمهارات المعرفية والذي يؤثر بشكل مباشر على التحصيل مقارنة بباقي الابعاد المعرفية او التحفيزية، لذلك نجده قد حقق ارتباط اقل مقارنة ببقية الابعاد.

وقد اتفقت بعض الدراسات البحثية مع ذلك، مثل دراسة (Farhan & Rofi'ulmuiz, 2021) والتي اشارت الى أن الالتزام الديني للطلاب أثر على دافعتهم للتعلم، مما أثر بدوره على تحصيلهم الدراسي، حيث أن دافعية التعلم توسطت العلاقة بين الالتزام الديني والذكاء والتحصيل الدراسي. وعليه يمكن أن يكون الالتزام الديني أحد اهم الحلول لمساعدة التلاميذ على التعامل مع التحديات وتحسين التحصيل الدراسي.

ثانيا: أظهرت النتائج وجود ارتباط متوسط وموجب دال إحصائيا بين بعد القدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة، ويمكن ان يشير ذلك الى أن القدرة على حل المشكلات تمكنهم من التعامل بكفاءة مع التحديات الأكاديمية والنفسية، ك معالجة المهمات الدراسية المعقدة بفعالية وتطوير استراتيجيات تعلم مناسبة. فهي تعني أن التلميذ يستطيع تحويل المشكلات التعليمية إلى خطوات عملية (تفكيك وتحليل المشكلة، اختيار البديل او الحل المناسب) مما يحسن تحصيله في الاختبارات المدرسية. وتتوافق هذه النتيجة مع عدة دراسات حيث تشير الكثير من الأدلة الى أن القدرة على حل المشكلات تؤثر بشكل إيجابي على نتائج تعلم الطلاب، مثل دراسة (Banawi et al, 2024) والتي أظهرت من خلال مراجعة تحليلية للدراسات خلال الفترة الممتدة ما بين 2008 الى غاية 2023، أن القدرة على حل المشكلات ترتبط ارتباطا موجبا وقويا بنتائج التعلم والإنجاز لدى الطلاب، حيث تبين من خلال اغلب تلك الدراسات تبين أن القدرة على حل المشكلات تؤثر بشكل كبير على التحصيل الدراسي لدى الطلاب في مجموعات مختلفة من سياقات التعلم. (الابتدائية والمتوسطة والثانوية). (Pardimin & Cindikia et al., 2020) ; (Sadiripour, 2016 ; Widodo, 2023 ; Syarifuddin et al, 2023). في حين وجدت بعض الدراسات الأخرى مثل (Sadipour, 2014 ; Matemba at al, 2018) أن القدرة على حل المشكلات ليس لها تأثير كبير على التحصيل الدراسي لدى طلاب المدارس.

وعليه يمكن القول ان القدرة على حل المشكلات تلعب دورا مهما في تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ.

ثالثا: أظهرت النتائج وجود ارتباط متوسط وموجب دال إحصائيا بين بعد التوجه نحو الهدف والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة، ويمكن ارجاع ذلك الى ان التوجه نحو تحقيق الهدف حسب (Dweck

(Leggett, 1988) & هو إطار لفهم دافع الإنجاز، حيث تعكس أهداف الإنجاز السبب الأساسي وراء بذل الطالب للجهد في المدرسة والمشاركة في أنشطة التعلم. (Lee, & Lim, 2024)

ولذلك يمكن تفسير هذه النتائج كون أن التوجه نحو الهدف يساهم في بناء دافعية قوية تساعد التلاميذ المعيّدين في الحفاظ على تركيزهم نحو أهدافهم الدراسية، حتى في ظل الضغوط والفشل، وذلك يعد مؤشراً إيجابياً على قدرتهم الكامنة على التعافي والنمو، كما أن لخبرات الفشل تأثير في كل من شدة وإنماء الدافعية للإنجاز عند التلاميذ، فوجد التلاميذ المعيّدين يشعرون بقلق الإنجاز لأنهم مدفوعين لتجنب الفشل والعلاقة بين دافعية الإنجاز والفشل علاقة دائرية يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به.

وهذا ما يؤيده (Elliot & Harackiewicz, 1996) حيث أشارا إلى أن التوجه نحو الهدف يمكن أن يأخذ شكل دافع النهج عندما يتم التنبؤ بالنجاح بناء على توقعات الفرد بشأن نتيجة الإنجاز، ويمكن أن يأخذ شكل دافع التجنب عندما يتم التنبؤ بالفشل. (Lee, & Lim, 2024)

وقد توافقت نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين التحصيل الدراسي والتوجه نحو أهداف الإتقان. (Keys et al, 2012 ; Daniels et al, 2008 ; Bipp et al, 2012 ; Steinmayr et al, 2011)، لكنها اختلفت مع دراسة (Hulleman et al, 2010) حيث أظهرت أن أهداف الإتقان لا ترتبط غالباً بالتحصيل الدراسي.

كما توافقت مع نتائج دراسة كل من (Seaton et al., 2013 ; Shim et al., 2008 ; Daniels et al., 2010 ; Wigfield & Cambria, 2010 ; Elliot et al., 1999 ; 2008) والتي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين أهداف الأداء والتحصيل الدراسي.

ومع ذلك تكشف دراسات أخرى عن عدم وجود علاقة بين أهداف نهج الأداء والتحصيل لدى الطلاب. (Niepel et al., 2014 ; Scherrer et al., 2020 ; Song et al., 2015) وفيما يتعلق بأهداف تجنب الأداء تظهر الدراسات السابقة أنها إما مرتبطة سلباً (Scherrer et al., 2008 ; Shim et al., 2020) أو غير مرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ. (Hornstra et al., 2016 ; Paulick et al., 2013)

ولذلك يمكن القول أن فهم توجهات التلاميذ نحو تحقيق أهدافهم قد يكون مفيداً للمعلمين في خلق بيئات تعليمية تعزز الدافع الداخلي وعقلية النمو، والعواطف الإيجابية مع تقليل القلق والخوف من الفشل. **رابعاً:** أظهرت النتائج وجود ارتباط متوسط وموجب دال إحصائياً بين بعد الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة، وقد يرجع ذلك إلى أن الثقة بالنفس تعزز من إيمانهم بقدراتهم على تجاوز

التحديات وتحقيق النجاح، وتمكن الطالب من المشاركة الفعالة في العملية التعليمية، من خلال الشجاعة في طرح الأسئلة، المشاركة في الأنشطة الصفية المدرسية، مما يعزز من فهمهم للمواد الدراسية.

فهي تعتبر من المتغيرات الإيجابية التحفيزية التي تعزز التوقعات الشخصية بالقدرة على النجاح، مما يؤدي لزيادة مستوى الجهد واستخدام الطرق الدراسية الفعالة، ولذلك فهي ترتبط مباشرة بالتحصيل الدراسي. ووفقا لباندورا لا يكفي أن يمتلك الأفراد المعرفة والمهارات اللازمة لأداء مهمة ما، بل يجب أن يكون لديهم أيضا قناعة بأنهم يستطيعون أداء السلوك المطلوب بنجاح في ظل ظروف نموذجية، والأهم إيمانهم بالقدرة على أدائهم في ظل الظروف الصعبة، حيث يتطلب الأداء الفعال مهارات ومعتقدات فعالة لتنفيذها بشكل مناسب. (Artino, 2012)

وتعد الثقة بالنفس أحد المتغيرات التي لها أكبر تأثير على التعلم، حيث سيتمكن المتعلمون الذين يتمتعون بثقة عالية بالنفس من التغلب على المخاوف أو الأفكار السلبية، وعادة ما يكون لديهم تحصيل دراسي مرتفع. (Sudja, 2013).

وتوافقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من (Christy & Mythili, 2020 ; Safira et al, 2022) حيث توصلتا الى وجود ارتباط إيجابي وقوي لدى المراهقين بين الثقة بالنفس والنجاح في الدراسة، مما يدل على أن المستويات الأعلى من الثقة في النفس والإيمان بالقدرات الشخصية تتوافق مع تحسن التحصيل الدراسي.

كما كشفت دراسة كل من (Wan Abdul Razak et al., 2021 ; Mardiaty, 2018) أن أحد الأسباب البارزة للتحصيل الدراسي المنخفض هو نقص الثقة بالنفس، والذي غالبا ما ينبع عن الضغط الناتج عن الرغبة في تحقيق الذات، وخاصة بسبب توقعات الأسرة المرتفعة، ويؤثر هذا النقص في الثقة على جودة التركيز ووقت الدراسة، وكلاهما أمر بالغ الأهمية لتحقيق النجاح الأكاديمي.

أي ان المستوى المرتفع للثقة بالنفس لدى التلاميذ المعيّدين أدى الى تحسن نتائجهم في الامتحانات. **خامسا:** أظهرت النتائج وجود ارتباط متوسط وموجب دال إحصائيا بين بعد التفكير الإيجابي والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة، علما ان هذا البعد حقق أعلى قيمة ارتباط مع التحصيل مقارنة بباقي الأبعاد وترجع الباحثة ذلك الى ان بعد التفكير الإيجابي يسهم في بناء نظرة مستقبلية متفائلة تعزز إمكانية تحقيق الأهداف الدراسية حتى بعد تجربة الرسوب والاعادة، ولان التفكير الإيجابي يحث على زيادة المجهود والمثابرة وتنظيم استراتيجيات المواجهة، فهذه العوامل تؤثر مباشرة على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

فالتألب الذل لءله ءفكفر إءءابف فكون أكءر ءءرة على ءءامل مع الصعوباء الأكاءفمفة بروف إءابفة وأقل مفا للاسءءسلام للفس عءء مواءة الصعوباء.

وهذا ما اءار الفه (Zang et al., 2013) ءفء اءهر أن الأشءاص الذفن فءافءون على نهء إءابف فف ءفكفر فف مواء ءفاة وءءفاءها؁ سفكونون ءاءرفن على المظف ءءما بشكل بناء أكءر من أولئك الذفن فظلون فف مواء سللف. (Humaida, 2017)

وقء ءقق هذا البءء أعلى ءفمة ارءباء مع ءءصفل لءف ءئة المعفءفن؁ وفمكن ارءاع ذلك الى ان ءفكفر الإءابف فؤءر فف ءففة ءفسفر المعفء للفشل والنءاع؁ وفشءع على إعاءة المءولة وءءلم من الأءطاء واسءءلال فرصة الإعاءة للنمو وءءطور وءءلم؁ وعءم النظر الفها ءفشل نهائف وذلك ما فزفء اءءمالفة ءءسفن ءءصفل مع الوقت.

وقء انءققء ءراءاء ءءفءة مع نءاء ءراءة ءالفة؁ ءفء اءهرء أن ءفكفر الإءابف فءءبر عنصرا أساسفا فءوء الطلاب نحو النءاع وءءقق النءاء المرءوبة؁ وفف هذا السفاق ءوصل (Humaida, 2017) الى أن ءفكفر الإءابف كان له ءأءفر مباءر ءبفر على ءءصفل ءراءف للطلاب؁ وكانء هءه النءفءة مماءة لنءاء العءفء من الأباء السابفة مثل ءراءة (Gore, 2006 ; Vuong et al., 2010 ; Valle et al., 2009).

وعلفه فمكن فهم وءوقع الأداء الفعلف للطلاب ووفقا لأنماط ءفكفرهم؁ لذلك وءب على المءءصفن فف المؤسساء ءربوفة أن فءاكوا أنماط ءفكفر طلاءهم للءمكن من ءءفم ءعلفم أكءر فعالفة وءءقق أفضل النءاء. لكل ما سبء؁ نسءءءع ان المناءة النفسفة ءرءبء ارءباءا مءوسء الى ءوف وموءب ءال اءصائفا بالءءصفل ءراءف لءف معفءف السنة الرابفة مءوسء؁ وفمكن ءفسفر ذلك الى ان المناءة النفسفة لءف افراد العفنة لفسء ءزئفة بل شاملة ومءكاملة بفن ءمفع مواء الشءصفة؁ ءفء ءءفاعل هءه المواء ففما بفنفا لنءءء ما فسمفه (Oláh, 2009) بالنظام الوقائف النفسف.

ووءوافق هءه النءفءة مع بعض ءراءاء السابفة ءفء ءؤء على ءور المهم للمناءة النفسفة فف ءءسفن ءءصفل ءراءف؁ منها ءراءة ناءف (2025) ءفء اءهرء وءوء علاقة ارءباءفة طرءفة بفن المناءة النفسفة وءءصفل ءراءف لءة ءلامفء المءوسءة؁ ءفء أن ءلامفء الذفن فءمءعون بمسءوفاء مرءفة من المناءة النفسفة فءققون ءءصفلاً ءراءفياً أفضل. ءما اءارء ءراءة هءءاوف (2022) إلى فعالفة البرنامج القاءم على المناءة النفسفة فف ءءظفم الانفعالاء الأكاءفمفة (ءءسفن الانفعالاء الإءابفة: الاسءماء الأكاءفمف الفءر الأكاءفمف -الأمل الأكاءفمف؁ وءفض الانفعالاء السللفة: الغضب الأكاءفمف -الملل

الأكاديمي -الخلج الأكاديمي -القلق الأكاديمي -اليأس الأكاديمي) لدى المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل الدراسي بالمرحلة الثانوية، مما ينعكس إيجابا على تحصيلهم الدراسي.

إن وجود ارتباط متوسط الى قوي بين المناعة النفسية والتحصيل الدراسي يؤكد أهمية دمج برامج تعزيز المناعة النفسية ضمن المناهج التعليمية أو كأنشطة داعمة، خاصة للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات أكاديمية كالتلاميذ المعيقين، لمساعدتهم على تطوير المهارات النفسية الضرورية للنجاح الدراسي والشخصي.

2-5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

توصلت النتائج الى وجود ارتباط دال احصائيا بين التكيف المدرسي بأبعاده المختلفة والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط، ويمكن استنتاج الارتباط بين التكيف المدرسي والتحصيل الدراسي من خلال الارتباط بين ابعاد التكيف المدرسي والتحصيل الدراسي.

أولا أظهرت النتائج وجود ارتباط ضعيف وموجب دال إحصائيا بين بعد التكيف الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة، علما ان هذا البعد حقق اقل قيمة ارتباط مع التحصيل بالمقارنة ببقية الأبعاد، وترجع الباحثة ذلك الى ان مستوى التكيف الاجتماعي لدى افراد العينة حقق مستوى متوسط مقارنة ببقية ابعاد التكيف المدرسي، وهذا المستوى أثر حتما على قوة العلاقة بين التكيف الاجتماعي لهم والتحصيل ويمكن ان يكون ذلك بسبب الآثار السلبية والترسبات المتبقية لتجربة الفشل السابقة التي مر بها التلميذ والمتجسدة في الوصم الاجتماعي والنبذ الذي يتعرض له المعيد داخل محيطه المدرسي، وكذا تخلفه عن اقرانه القدامى وصعوبة إقامة علاقات جديدة مع اقرانه الجدد الأصغر سنا، وهذه الاسباب ستؤثر حتما على أدائه، حيث اكدت (Khatete, 2014) ان التكرار يرتبط بضعف التكيف الاجتماعي، مما قد يؤثر سلبا على الأداء.

واتفقت هذه النتيجة مع كل من دراسة (ملياني، 2018) و (Sekar et Lawrence, 2016) حيث توصلتا الى وجود علاقة ايجابية بين التكيف الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ الا انهما اختلفتا عن الدراسة الحالية في قوة تلك العلاقة وقد يرجع ذلك الى الاختلاف في الخصائص بين المعيقين والعاديين خاصة في الجانب الاجتماعي، الا ان الدراسة الحالية اختلفت مع كل من دراسة محمد الأمين (2013) و (Lakhani et al, 2017) حيث توصلتا الى ان التكيف الاجتماعي لا يرتبط بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

ولذلك فان التواصل الجيد بين التلميذ ومحيطه المدرسي بما في ذلك الأساتذة والزملاء والطاقم الإداري يدفعه نحو تحصيل دراسي جيد، والعكس صحيح. ونجد ان المعلم الكفو يثق بتلاميذه ويتقبلهم كما هم دون

قيد أو شرط، ويقدرهم، ويحفز الاهتمام بالدرس لديهم، ويكافئهم، ويكون متسامحاً ومرئاً معهم ويحترم الفروق الفردية بينهم. (Dilekman, 2008) ويتبين أنه عندما يتمتع المعلم بهذه الصفات، يمكن حينها تمكين التلاميذ من النجاح الدراسي.

كما تظهر العديد من الدراسات أن الارتباط بمجموعات الأقران له دور مؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ من كلا الجنسين منها دراسة (Adeyemi et al. 2019). وحسب (Burke and Sass, 2013) يمكن أن يكون تأثير الأقران على التحصيل الدراسي للتلاميذ أكبر من تأثير معلمهم.

واثبتت الدراسات ان الصعوبات الأكاديمية والفشل الدراسي أعلى عموماً بين الطلاب المرفوضين من قبل اقرانهم. (Glick & Sahn, 2010)

اضافة الى ذلك فقد أظهرت الدراسات أن التلاميذ الذين يشاركون في الأنشطة اللاصفية المدرسية ارتبط ذلك لديهم بارتفاع تحصيلهم الدراسي وتعزيز نجاحهم، وتقليل السلوك السلبي وزيادة الكفاءات النفسية الاجتماعية. (Geary, 2018) ولذا يمكن ان تلعب هذه الأنشطة دوراً مهماً في سد الثغرات التي يسببها وجود عوامل أخرى قد تؤثر سلباً على تحصيله.

وعليه، نجد ان التفاعلات الاجتماعية الإيجابية داخل بيئة التلميذ المدرسية، بما في ذلك علاقاته مع اقرانه ومعلميه وادارته المدرسية ومشاركته في الأنشطة الاجتماعية المدرسية تعتبر كعوامل وقائية للتحصيل الدراسي، من خلال تعزيز دافعيته نحو الانجاز والتي تعتبر القوة الموجهة للسلوك التحصيلي للتلميذ.

ثانياً أظهرت النتائج وجود ارتباط ضعيف وموجب دال إحصائياً بين بعد التكيف النفسي والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة، ويمكن ان يفسر ذلك بان تقدير التلميذ المعيد لذاته وتقبلها والخلو من الصراعات النفسية ساعده على التعلم تحسين تحصيله الدراسي، حيث يعد مفهوم الفرد حول ذاته حجر الأساس الذي تقوم عليه شخصيته أي انه إذا كان لدى التلميذ مفهوم ذات إيجابي ويقدرن ذواتهم ويتقبلونها، فهذا يعني أنهم سيتعاملون مع عملهم الأكاديمي بجدية أكبر ومن المرجح أن يتخذوا قرارات تؤثر بشكل إيجابي على أدائهم الأكاديمي حتى في ظل الضغوطات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية.

بالمقابل، فان الفرد يكون مفهومه حول ذاته من خلال تفاعله مع كل ما يحيط به من أفراد وأحداث يمر بها؛ ويبنى أحكامه حول شخصيته تبعاً لخبرات النجاح والفشل التي يعيشها، والشخص الذي يحمل مفهوماً إيجابياً حول ذاته يكون أكثر قدرة على التكيف وبالتالي أكثر قدرة على تحقيق النجاح.

ونجد ان الغالبية العظمى من الدراسات توصلت الى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والتحصيل، وان مفهوم الذات اعطى أعلى قدرة تنبؤية بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ من بين

مجموعة المتغيرات التحفيزية الأخرى. (Abad & López, 2016 ; Mills, 2007 ; Robbins et al, 2004 ; Spinath, 2006)

وقد يرجع ذلك الى أن التلاميذ في هذه المرحلة المتقدمة من المدرسة، يتحسنون في المهارات اللفظية وحل المشكلات مع تعاطيهم للمزيد من المواد الدراسية مما يعزز تقديرهم لذواتهم.

وتوافقت نتائج هذه الدراسة مع بعض الدراسات الأخرى كدراسة (Sekar et Lawrence, 2016) التي أظهرت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التكيف النفسي العاطفي لطلاب المرحلة الثانوية العليا وتحصيلهم الدراسي.

لكنها اختلفت مع دراسة كل من محمد الأمين (2013) و (Lakhani et al, 2017) حيث توصلنا الى عدم وجود علاقة ارتباطية بين التكيف النفسي الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الطلاب، بينما أظهرت دراسة محمود وإقبال (2015) وجود علاقة عكسية بين التوافق النفسي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب.

وعليه فان وعي التلميذ بمفهوم الذات الإيجابي وتقديرها وتقبلها يساعده على تحدي الصعوبات بثبات ويقلل من الصراعات النفسية داخله، كما يعد ذلك عاملاً محفزاً لتحسين التحصيل الدراسي للتلميذ.

ثالثاً أظهرت النتائج وجود ارتباط متوسط وموجب دال إحصائياً بين بعد التكيف الدراسي والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة، علماً ان هذا البعد حقق أعلى قيمة ارتباط مع التحصيل بالمقارنة ببقية الأبعاد، ويمكن ان يفسر ذلك بان التكيف الدراسي الذي يتضمن اتجاهات إيجابية نحو المناهج الدراسية، والمشاركة في الأنشطة الصفية، وإدارة الوقت بفعالية، يرتبط ارتباطاً مباشراً بالتحصيل الدراسي.

وقد انفتحت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Sekar et Lawrence, 2016) والتي توصلت الى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التكيف الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية العليا وتحصيلهم الدراسي.

وفي هذا السياق، نجد ان العديد من الدراسات والأبحاث أظهرت ان المناهج الدراسية مسؤولة عن تحديد النجاح الأكاديمي للتلاميذ في جميع المراحل الدراسية. (Geary, 2018)

ويذكر (Ingman et al, 2017) أنه من الأهمية بمكان أن نضع الاحتياجات التنموية وخصائص التلاميذ ومميزات المجتمع في الاعتبار طوال عملية تطوير المناهج الدراسية، مما يساهم في بناء اتجاهات إيجابية لدى التلاميذ نحو المدرسة والتعليم.

اما بالنسبة للتلميذ المعيد فقد يفسر تحقيق بعد التكيف الدراسي أعلى قيمة ارتباط مع التحصيل، الى انهم أصبحوا أكثر إلماماً بالمنهج الدراسي حيث انهم يتلقونه للمرة الثانية على الأقل، وأكثر قدرة على التعامل

مع متطلبات البيئة التعليمية كالقدرة على اختيار الطرق الفعالة للمراجعة وتنظيم الوقت، مما انعكس إيجاباً على تحصيلهم الدراسي وثقتهم بقدرتهم على النجاح، وقد الدراسات

كما قد تكون لأساليب التدريس التي يتلقون المعارف من خلالها من قبل مدرسيهم دور مهم تحقيق التكيف الدراسي لهم وأدت لتحسين تحصيلهم الدراسي، نظراً لانسجامها بالإيجابية والكفاءة بما يجعلها تلبي احتياجاتهم وتناسب وأنماط التعلم الخاصة بهم. وقد بينت الدراسات أن أساليب التدريس التي يتبعها المعلمون تأثير كبير على تحصيل التلاميذ ونجاحهم. (Geary, 2018)

وعليه وجب على التربويين عند القيام بتطوير وبناء المناهج الدراسية، فمن المهم جداً أن يضعوا هذه الجوانب في الاعتبار، بالإضافة إلى أن المعلمون يحتاجون إلى دفع التلاميذ إلى ما هو أبعد من منطقة الراحة الخاصة بهم من خلال استخدام أساليب تدريسية فعالة ومساعدتهم على تنظيم وقتهم واختيار الطرق الفعالة للمراجعة، وذلك لمساعدتهم على تحقيق أعلى درجات التعلم.

وعليه نستنتج أن التكيف المدرسي يرتبط ارتباطاً متوسطاً وموجباً دال احصائياً بالتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط، ويمكن أرجاع ذلك إلى أن التلاميذ يتكيفون بشكل أفضل داخل بيئتهم المدرسية كلما توائمت هذه البيئة واحتياجاتهم النفسية والتربوية والاجتماعية، ووفرت لهم الدعم اللازم. ومع ذلك يعتمد هذا التكيف على خصائصهم الشخصية مثل: قدرتهم على التعامل مع المواقف الصعبة. (Eccles et al, 1993 ; Wigfield et al, 2002)

وتتسق هذه النتيجة مع مع الأدبيات التربوية التي تؤكد على أن التكيف المدرسي يعد مؤشراً قوياً على التحصيل الدراسي، مثل دراسة كل من (الناصر، 2005؛ دار عاصي وزيادة، 2025؛ عبد الحليم 2007؛ الرفوع، 2021؛ مبارك وآخرون، 2018) ودراسة (Winga et al, 2011) والتي تشير إلى أن التكيف المدرسي لدى الطلاب على اختلاف مستوياتهم يرتبط إيجاباً بتحصيلهم الدراسي، حيث أن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية من التكيف المدرسي يميلون إلى تحقيق نتائج دراسية أفضل. كما أشارت دراسة عبود (2013) إلى أن التحصيل الدراسي يسبب التكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. وتوصلت دراسة (Zhang et al, 2018) أيضاً إلى أن التكيف المدرسي يؤثر بشكل كبير وإيجابي على نمو تحصيل الطلاب في الرياضيات من خلال التأثيرات الوسيطة لمفهوم الذات الأكاديمي للطلاب.

كما أن دراسات أخرى مثل دراسة (الرفوع والقرارة، 2004) أكدت على أن الطلاب الذين يشعرون بالانتماء للمدرسة ولديهم علاقات إيجابية مع أقرانهم ومعلميهم يكونون أكثر دافعية للتعلم وأكثر قدرة على تحقيق النجاح الأكاديمي.

وعلى الرغم من أن مستوى التكيف الاجتماعي كان متوسط لدى أفراد العينة، إلا أن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التكيف المدرسي ككل والتحصيل الدراسي تشير إلى أن الجوانب الإيجابية للتكيف الدراسي والنفسي قد طغت على التأثير السلبي المحتمل للارتباط الضعيف للتكيف الاجتماعي مع التحصيل الدراسي.

إن هذه النتيجة تسلط الضوء على أهمية البرامج التدخلية التي تستهدف تعزيز التكيف المدرسي لدى التلاميذ، وخاصة المعيقين منهم، لضمان توفير بيئة تعليمية داعمة تمكنهم من تحقيق أقصى استفادة من إمكاناتهم الأكاديمية.

2-6- مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

أظهرت النتائج وجود ارتباط متوسط وموجب ودال إحصائياً بين المنة النفسية والتكيف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط، وقد ترجع هذه النتيجة للعلاقة الديناميكية التفاعلية والمعقدة بين العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر على التحصيل الدراسي، حيث توصلت النتائج الى وجود ارتباط متوسط وموجب دال احصائيا بين المنة النفسية والتحصيل الدراسي، كما أظهرت وجود ارتباط متوسط وموجب دال احصائيا بين التكيف المدرسي والتحصيل الدراسي. فليس فقط امتلاك التلميذ لموارد نفسية إيجابية هو ما يؤثر في تحصيله، بل أيضا قدرته على التفاعل الإيجابي مع بيئته المدرسية. وهذا يؤكد ما تشير اليه الدراسات، اذ ان العوامل الداخلية والخارجية يمكن أن تؤثر على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ. (Amanda et al, 2024)

اي ان التلميذ المعيد الذي يملك موارد شخصية قوية قد لا يتأثر بسهولة بالضغوط الدراسية، ونجده يبذل الجهد باستمرار من اجل التعافي من تجربة الفشل السابقة، مما يؤدي إلى تحسن تحصيله. كما انه عند تكيف التلميذ المعيد بشكل جيد في المدرسة، نجده يميل إلى بناء اتجاهات إيجابية نحو الدراسة والمدرسة، الحضور للمدرسة بشكل منتظم، المشاركة الفعالة، إقامة علاقات حسنة، تقدير ذاته، وبالتالي إمكانية تحقيق تحصيل أعلى أيضا.

كما توصلت نتائج الدراسة الى وجود ارتباط موجب دال احصائيا بين المنة النفسية والتكيف المدرسي لدى افراد العينة، اي ان المنة النفسية والتكيف المدرسي لا يعملان بمعزل عن بعضهما البعض، بل يتفاعلا بشكل إيجابي لتعزيز قدرة التلميذ على التعلم والنجاح.

ولذلك فان المنة النفسية توفر الأساس الداخلي للتلميذ المعيد لمواجهة الضغوط والتحديات المرتبطة بتجربة الفشل والاعادة التي مر بها وأيضا الضغوطات المتعلقة بالمرحلة والسنة الدراسية الانتقالية، بينما

يوفر التكيف المدرسي البيئة الخارجية التي تدعم التلميذ المعيد وتمكنه من الاستفادة القصوى من العملية التعليمية. أي ان التلاميذ المعيدون الذين يتمتعون بمناعة نفسية أعلى (التزام ديني مقبول، قدرة على حل المشكلات وتوجه نحو الهدف جيدان، تفكير إيجابي وثقة بالنفس مرتفعان) من المحتمل أن يكون أكثر قدرة على التكيف مع متطلبات البيئة المدرسية (تكيف نفسي ودراسي جيد، تكيف اجتماعي مقبول) وأكثر فعالية ومرونة في التعامل مع التحديات الأكاديمية والاجتماعية التي تواجهه مما يعزز نجاحه الأكاديمي. وبالمثل فإن البيئة المدرسية الداعمة التي تعزز التكيف المدرسي يمكن أن تسهم في تقوية المناعة النفسية لدى التلميذ، من خلال بناء علاقات إيجابية، وتطوير مهارات حل المشكلات لديه، وتعزيز ثقته بنفسه ودفاعيته نحو التعلم مما يساعده على تحقيق النجاح.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى مثل دراسة كل من دراسة لعبيبي (2020) ودراسة الرفوع والريجات (2021) ودراسة شويعل وبكيس (2022) حيث تشير هذه الدراسات إلى أن المناعة النفسية لها علاقة إيجابية بالتكيف المدرسي لدى الطلاب.

في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة مجيد (2025) حيث أظهرت عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المناعة النفسية والتكيف الدراسي لدى عينة البحث.

كما ان دراسة على (2014) توصلت الى ان المناعة النفسية تتنبأ بالتكيف المدرسي لدى الطلبة وبذلك فالمناعة النفسية ترتبط ارتباط دال احصائيا بالتكيف الأكاديمي لدى الطلبة.

وترى الباحثة الى ان الارتباط الدال إحصائيا بين المناعة النفسية والتكيف المدرسي يشير إلى أن كليهما لا يعملان كمتغيرين مستقلين تماما، بل يسهم أحدهما في الآخر أي انهما يشكلان نظاما تفاعليا مترابطا يسهم في تفسير التحصيل الدراسي.

وعليه نستنتج ان وجود ارتباط دال احصائيا بين المناعة النفسية والتكيف المدرسية والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط، يشير إلى أن المستوى الأعلى للمناعة النفسية قد يسهم في تحسين التحصيل الدراسي، كما يشير إلى أن المستوى الأعلى للمناعة النفسية قد يسهم في تحسين التكيف المدرسي والذي بدوره يسهم في تحسين دراسي أعلى.

وتتفق هذه النتيجة مع النماذج النظرية التي تؤكد على أهمية التكامل والتفاعل المتبادل بين الموارد الشخصية الداخلية والمثيرات الخارجية البيئية والسلوك الإنساني نفسه في تفسير الأداء الأكاديمي باعتباره شكلا من اشكال السلوك. (Bandura, 1986)

ان هذه العلاقة المركبة بين المتغيرات، تشير إلى أن التدخلات التي تستهدف تعزيز كل من المناعة النفسية والتكيف المدرسي بشكل متزامن قد تكون أكثر فعالية في تحسين التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعيّدين.

لكن وجبت الإشارة هنا الى ان وجود ارتباط إحصائي دال بين المتغيرات الثلاثة لا يعني ابدأ أن أحدهما يسبب الآخر، ومن المتعارف عليه حول مناهج البحث أن السببية تستلزم عدة شروط من بينها وجود الارتباط بين المتغيرات والاسبقية الزمنية للسبب على النتيجة، وبما ان التطبيق للمتغيرات المستقلة في هذه الدراسة تم خلال الفصل الثاني، بينما تقييم التحصيل تم من خلال المعدلات التراكمية للتلاميذ، فلا يمكننا هنا ان نجزم بأن احد المتغيرات سبب في الآخر، وبالتالي عندما نقول انه يوجد ارتباط دال احصائيا فهذا يعني تحقق شرط أولي فقط، لكن لا يكفي وحده لإثبات أن المناعة النفسية أو التكيف المدرسي يسببان تحسن التحصيل المدرسي أو العكس، بل يشير إلى وجود علاقة مهمة يمكن استكشافها في دراسات مستقبلية. كما توجد احتمالية تدخل عوامل وسيطية أو معدلة كالذكاء، الدعم الأسري والمدرسي، الحالة الاجتماعية أو الاقتصادية.... اثرت على المتغيرات الثلاثة أو توسطت العلاقة.

2-7- مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط من خلال كل من المناعة النفسية والتكيف المدرسي، مع العلم أن تأثير المناعة النفسية كان أكبر من تأثير التكيف المدرسي على التحصيل الدراسي. ويتضح ان هذه النتيجة ذات أهمية بالغة، حيث تؤكد على القوة التنبؤية للمتغيرات النفسية والتربوية والاجتماعية في تحديد التحصيل الدراسي.

بالرجوع الى خصائص العينة في الدراسة الحالية نجد ان معيدي السنة الرابعة يمتازون بمستوى عال من المناعة النفسية بأبعادها المختلفة، في حين كان مستوى التكيف المدرسي جيدا أيضا لكن مستوى ابعاده تراوحت بين المتوسط والضعيف (بعد التكيف الاجتماعي) مما قد أثر على مستوى التكيف المدرسي العام وهذا ما يثبت صحة نتائجنا.

ويمكن تفسير ذلك في ان قدرة المناعة النفسية على التنبؤ بالتحصيل الدراسي بشكل أكبر من التكيف المدرسي تشير إلى أن الموارد الداخلية الشخصية التي يمتلكها التلميذ المعيد قد تكون أكثر تأثيراً في قدرته على مواجهة الضغوط والتحديات وإمكانية التعافي والنمو بعد تجربة الفشل السابقة وتحقيق النجاح الدراسي من جديد، وهي موارد قد تكون أكثر استقراراً وتأثيراً على المدى الطويل مقارنة ببعض جوانب التكيف

المدرسي التي قد تتأثر بظروف بيئية متغيرة، فالتلميذ الذي يمتلك تفكيراً إيجابياً، وثقة بالنفس، وقدرة على حل المشكلات، يكون مرناً ومتهيئاً بشكل أفضل للتعامل مع أي عقبات دراسية، بغض النظر عن مدى تكيفه مع البيئة المدرسية في لحظة معينة.

وتتسق هذه النتيجة مع دراسة كل من دراسة ناجي (2025) ودراسة علي (2014) حيث توصلتا إلى أن المناعة النفسية تلعب دوراً محورياً كمبنى بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة في مختلف المستويات الدراسية. ولا بد من الإشارة إلى منطقية وجود أثر أكبر للمناعة النفسية على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعيّدين، الأمر الذي يدعم ما افترضته دراسة (Stein, 2006) بأنه لا بد من أخذ الأداء الدراسي بعين الاعتبار عند قياس المناعة النفسية.

وحسب (Mahidat & Altharbi, 2016) فإن المناعة النفسية تظهر في الظروف التي تتحدى الطالب لاستنهاض مصادره الشخصية؛ بغرض التعامل مع المواقف السلبية التي تعيق تحقيق أهدافه الشخصية والأكاديمية.

فعلى ما يبدو أن تعرض التلميذ لتجربة الرسوب والاعادة أدت إلى تحسين قدرته على استنهاض موارده الشخصية التي تزيد من المناعة النفسية لديه مما يسهم بشكل تصاعدي في تحسين تحصيله الدراسي، ولذلك تظهر الدراسة الحالية أن مستوى المناعة النفسية كان مرتفعاً، والتحصيل الدراسي كان متوسطاً بعد المرور بتجربة فاشلة.

كما تظهر النتائج أن مستوى التكيف المدرسي كان مرتفعاً نسبياً، ولكن مستوى احد ابعاده (التكيف الاجتماعي) كان متوسطاً مما أدى إلى ضعف الارتباط بين هذا البعد والتحصيل الدراسي لدى افراد العينة، والذي قلل بدوره من قوة الأثر الذي يحدثه متغير التكيف المدرسي ككل على التحصيل الدراسي لديهم، وانطلاقاً من أهمية العلاقات الاجتماعية في هذه المرحلة بالذات بالنسبة لنمو التلميذ المراهق عامة والتلميذ المعيد خاصة والذي تخلف عن اقرانه السابقين ويعاني من صعوبة في إقامة علاقات مع اقرانه الجدد الأصغر سناً، وبما انه عادة ما يكون عرضة للنزب والوصم الاجتماعي من قبل اقرانه ومعلميه وإدارته المدرسية بسبب تجربة إعادة السنة مما يؤثر سلباً على تكيفه العام داخل الوسط المدرسي، ونظراً للأهمية الكبيرة التي تكتسبها النتائج المدرسية في هذه المرحلة الانتقالية والتوجيهية بالذات، فانه حتى لو لم يكن التلميذ متكيفاً بشكل كبير داخل وسطه المدرسي الا انه يوجه موارده الشخصية بشكل اكبر نحو تحقيق نتائج افضل لإثبات ذاته داخل وسطه المدرسي والاسري اولا بعد تجربة الفشل السابقة، ولتحقيق نتائج تمكنه

من الانتقال الى الثانوية بعد اجتيازه لامتحان شهادة التعليم المتوسط، وكذلك من اجل حصوله على الشعبة الدراسية التي ستحدد مساره الدراسي والمهني في المراحل الدراسية القادمة.

كما تشير النتائج إلى أن 29,8 % من التباين في المتغير التابع (التحصيل الدراسي) يتم تفسيره بواسطة المتغيرات المستقلة (المناعة النفسية-التكيف المدرسي) و71.2% ترجع لتأثير عوامل أخرى، مثل: الذكاء، العوامل الاجتماعية والاقتصادية، الدعم الاسري والمدرسي...الخ
أي ان حجم الأثر للمتغيرين مجتمعين معا كبير نسبيا وهذا يعزز أهمية التكامل بين المتغيرات الداخلية والخارجية عند تفسير السلوك الإنساني.

وقد اشارت دراسة على (2014) الى ان المناعة النفسية تنتبأ بكل من التكيف الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة.

إن هذه النتيجة تدعم فكرة أن تعزيز المناعة النفسية لدى التلاميذ المعيدين يجب أن يكون أولوية في برامج التدخل والدعم، كما يجب ان تكون جنبا لجنب مع برامج تعزيز التكيف المدرسي لديهم حيث أن ذلك لا يسهم فقط في زيادة فرصهم نحو تحقيق النجاح المدرسي، بل يساهم في تعزيز صحتهم النفسية.

2-8- مناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. هذه النتيجة تتسق مع العديد من الدراسات التربوية والنفسية التي تشير إلى ان الإناث يتفوقون على الذكور في تحصيلهن الدراسي في مراحل تعليمية مختلفة، وخاصة في مرحلة التعليم المتوسط، مثل دراسة سيسبان (2016) التي توصلت الى انه هناك فرق دال إحصائيا في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ (المعيدين) المعرضين للتسرب المدرسي المتمدرسين في السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس وهذا الفرق لصالح الاناث، وكذلك دراسة ناجي (2025) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في التحصيل الدراسي.

في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة (Lakhani et al, 2017) التي اشارت الى انه لا يوجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث في التحصيل الدراسي، وانه يمكن لكليهما التفوق بالتساوي في المواد الدراسية، أي ان الجنس لا يحدد التحصيل الأكاديمي.

وقد اكدت الدراسات الحديثة تفوق الإناث على الذكور في جميع التخصصات تقريبا وعلى مستويات مختلفة من السلم التعليمي عكس ما كان في الماضي.(Wrigley-Asante et al, 2023)

كما أظهرت بعض الدراسات الحديثة في البلدان النامية أيضا تحسنا ملحوظا في التحصيل الدراسي للإناث. (Ullah and Ullah, 2019)

وقد يرجع الاختلاف في التحصيل الدراسي بين الجنسين للكثير من السمات المختلفة بينهم، بالرغم من وجود سمات أخرى مشتركة بينهم، وترى (Powell, 2014) ان هذا الاختلاف يفسر من منظور وراثي وبيئي حيث زعمت أن الفروق في التحصيل بين الجنسين قد تكون ناتجة عن الانتقاء الطبيعي، كما انها قد تنتج عن الاختلاف في أساليب التنشئة الاجتماعية. (Geary, 2018)

فمثلا نجد ان الاختلاف بينهما يرجع لاختلاف انماط التعلم وطرق المذاكرة، حيث تميل الإناث غالبا إلى تبني استراتيجيات تعلم أكثر تنظيما ومنهجية، مثل الاهتمام بأدق التفاصيل، والمراجعة المنظمة واستخدام الألوان والرسومات والخرائط الذهنية، والمشاركة الفعالة في الأنشطة الصفية، في حين ان الذكور يهتمون بالمفاهيم العامة وقد تغيب عنهم الكثير من التفاصيل ذات الأهمية في عملية التعلم.

كما ان الإناث عادة تميل إلى تحقيق أداء أفضل في التقييمات المدرسية وتميل إلى إنهاء المدرسة بمعدلات تراكمية أعلى، بالرغم من ان الذكور والاناث عادة ما يكون لديهم درجات ذكاء متشابهة. (Delaney & Devereux, 2021)

وقد وجد (Pryer, 2009) أن الإناث يدرسن لساعات أطول من الذكور، ويطرحن أسئلة أكثر من الذكور في الفصل، ويبدين ردود فعل على المهام أكثر من الذكور. أي أن تحصيل الإناث الدراسي المرتفع قد يعزى إلى الجهد الأكبر الذي يبذلنه في دراستهن مقارنة بالذكور وهذا ما أكدته (Lam et al., 2012). وحسب (DiPrete & Jennings, 2012) فان بذل جهود أكبر يزيد من عملية التعلم، ويحسن الموقف تجاه التعليم، ويزيد من التحصيل الدراسي.

وكشفت دراسة (Seligman & Duckworth, 2006) أن الاناث أكثر قدرة على الانضباط الذاتي الذي يجعلهم أكثر قدرة على فهم تعليمات الامتحان قبل البدء بالإجابة مثلا، وعند وضعهن موضع اختيار بين الترفيه والواجب تختار الاناث الواجب رغم الملل الذي قد يرتبط به، فيما يفضل الذكور الترفيه والمتعة الانية كمرافقة الأصدقاء واللعب بالهاتف بدلا من أداء الواجب، هذا ما قد يفسر تفوق الإناث على الذكور في التحصيل الدراسي. (البادري والكندي، 2019)

كما قد تلعب العوامل الاجتماعية والثقافية دورا في هذا التفوق، حيث قد تكون الإناث أكثر عرضة للضغوط الاجتماعية لتحقيق النجاح الأكاديمي جراء القيود التي تفرض عليهن في المجتمع في هذه المرحلة العمرية بالذات حيث تحدد متطلبات البيئة الاجتماعية تحركاتهن خاصة بعد تعرضهن لتجربة فشل سابقة،

بينما تمنح للذكور حرية الحركة والتفاعل، وتكوين علاقات مختلفة مما يقدر يساهم في تشبثهم عن الدراسة، في حين تتفرغ الإناث للدراسة ومتابعة الواجبات المدرسية والتفوق في هذا المجال.

كما نجد ان الاناث يحاولن اثبات ذواتهن في المجتمع للتخلص من النظرة السلبية التقليدية الموجهة إليهن، لا سيما التفرقة التي تتعرض لها في المجتمع، لهذا نجدنا تسعى لتحقيق تحصيل جيد يمكنها من الحصول على درجات وشهادات عليا، بينما الذكور فنجدهم يعانون من انخفاض الدافعية للتعلم جراء النظرة السلبية الحالية لعملية التعلم والتي أصبحت تعتبر غير مجدية لسوق العمل الحديث، فهي بذلك لا تعد وسيلة فعالة لتحقيق أهدافهم حسب وجهة نظرهم.

ولم تسلم أنظمة التعليم من اللوم حيث يؤيد العديد من الباحثين الفكرة التي تزعم بأن هناك مدرسين يساهمون في وجود الفجوات في التحصيل الدراسي بين الجنسين داخل النظام التعليمي، من خلال خلفياتهم ومعتقداتهم وتطلعاتهم. (Barry, 2019) أي ان الطلاب من جنس المعلم يعاملون بطريقة افضل ويكافئون اكثر من طلاب الجنس الاخر، والمتأمل للميدان يجد ان العنصر النسوي قد طغى بوضوح على العنصر الذكري فيما يتعلق بالتأطير التربوي، مما قد يؤدي لأداء أفضل بالنسبة للإناث.

وقد يكون للمناعة النفسية أيضا دور مهم في تفوق الاناث عن الذكور في التحصيل، حيث ايدت بعض الدراسات هذا التوجه، فنجد دراسة ناجي (2025) قد توصلت الى أن الإناث يتمتعن بمستويات أعلى من المناعة النفسية مقارنة بالذكور، ما انعكس إيجابا على تحصيلهن الدراسي. فالمناعة النفسية بمواردها المختلفة قد تكون أكثر تطورا لدى الإناث، مما يمنحهن ميزة في مواجهة التحديات والضغوط الأكاديمية.

تؤكد هذه النتيجة على أهمية مراعاة واحترام الفروق الفردية بين الجنسين عند تصميم البرامج التعليمية والتدخلات التربوية، وضرورة توفير بيئة داعمة وامنة بغض النظر عن جنس التلميذ من اجل تحقيق مبادى تكافؤ الفرص وتمكين جميع التلاميذ من النمو وتعزيز نجاحهم، كما أنها تدعو إلى مزيد من البحث لاستكشاف الأسباب الكامنة وراء هذه الفروق بشكل أعمق.

3- خلاصة عامة واقتراحات:

اهتمت البحوث النفسية والتربوية لعقد من الزمن بالأسس العلمية للممارسات التربوية المدرسية من أجل تحقيق التنمية الشاملة المتكاملة للتلاميذ، ولقد كان للتحصيل الدراسي كظاهرة تربوية - نفسية والعوامل المؤثرة فيه اهتمام خاص في مجال البحث العلمي، فنجد أن بعض الجهود اتجهت لدراسة تأثير الموارد الداخلية الشخصية على التحصيل الدراسي، وأخرى اتجهت نحو دراسة تأثير المثيرات الخارجية البيئية والاجتماعية عليه، في الوقت الذي اتجهت فئة ثالثة إلى الاتجاه التكاملي الذي يبحث في العلاقة التفاعلية الديناميكية المعقدة بين العوامل الداخلية والشخصية والعوامل الخارجية البيئية وتأثيرها على التحصيل الدراسي كنوع من أنواع الأداء، وهذا ما هدفت إليه دراستنا حيث توصلت النتائج الى ما يلي:

- يتميز اغلبية معيدي السنة الرابعة متوسط بمستوى مرتفع من المنة النفسية والتكيف المدرسي.
- يتميز اغلبية معيدي السنة الرابعة متوسط بمستوى متوسط من التحصيل الدراسي.
- يوجد ارتباط موجب ودال احصائيا بين المنة النفسية بأبعادها المختلفة والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط.
- يوجد ارتباط موجب ودال احصائيا بين التكيف المدرسي بأبعاده المختلفة والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط.
- يوجد ارتباط موجب ودال احصائيا بين المنة النفسية والتكيف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط.
- يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط من خلال كل من المنة النفسية والتكيف المدرسي، الا ان المنة النفسية هي المنبئ الأقوى بينهما.
- يوجد اختلاف دال إحصائيا في التحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط يعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح الاناث.

وتشير هذه النتائج إلى امتلاك معيدي السنة الرابعة لموارد ومهارات نفسية ومعرفية واجتماعية تمكنهم من مواجهة ضغوط الإعادة الدراسية والتغلب على التحديات الدراسية والانفعالية المرتبطة بها، ورغم هذا المستوى الإيجابي من المنة النفسية والتكيف المدرسي، الا ان هؤلاء التلاميذ قد سجلوا مستوى متوسط من التحصيل الدراسي، مما يشير الى أن المنة النفسية والتكيف المدرسي عاملين داعمين ومهمين، إلا

أن تأثيرهما قد يتأثر بعوامل أخرى معرفية وبيداغوجية واجتماعية تحد من انعكاسهما الكامل على التحصيل الدراسي.

كما تشير هذه النتائج الى أن امتلاك التلميذ لقدر جيد من المناعة النفسية يسهم في تعزيز قدرته على التكيف مع متطلبات بيئته المدرسية، والذي يسهم بدوره في تحسين تحصيله الدراسي، مع وجود تأثير مباشر للمناعة النفسية يسهم في تحسين التحصيل الدراسي أيضا، وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية وجود علاقة مهمة تستحق التفسير. كما تؤكد الدراسة على الدور التنبؤي للمناعة النفسية والتكيف المدرسي معا في تفسير الفروق في التحصيل الدراسي، وإن الجنس يلعب دورا مهما في تباين التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعيّدين، وهو ما يستدعي مزيداً من الدراسة حول تأثيره في المتغيرات المرتبطة بالتحصيل في مرحلة المراهقة.

وعليه تؤكد هذه النتائج على ان تعزيز المناعة النفسية والتكيف المدرسي لدى التلاميذ خاصة فئة المعيّدين منهم، يُعد مدخلا فعالا لتحسين التحصيل الدراسي والوقاية من الرسوب المدرسي في المراحل التعليمية الحرجة.

بناء على كل ما سبق تقدم الباحثة جملة من التوصيات والمقترحات البحثية التي قد تساهم في توسيع الافاق العلمية والعملية في هذا المجال، وتتمثل فيما يلي:

- ضرورة تطوير وادماج البرامج الوقائية الداعمة داخل المؤسسات التربوية القائمة على تعزيز المناعة النفسية والتكيف المدرسي لدى التلاميذ المعيّدين والتي تساعدهم على مواجهة التحديات.
- إعادة النظر في أساليب الدعم التربوي والإرشادي الموجهة للتلاميذ المعيّدين بما يراعي الجوانب النفسية والاجتماعية لديهم وليس فقط الجوانب الاكاديمية.
- ضرورة توفير بيئة مدرسية داعمة وامنة، تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتمكنهم من الاستفادة من اقصى امكانياتهم لتحقيق النجاح تطبيقا لمبدأ تكافؤ الفرص بغض النظر عن جنس التلميذ او مستواه الدراسي او التحصيلي او عدد مرات الإعادة...
- تبني مقاربات تعليمية فعالة وشاملة تعزز الدافع الداخلي وعقلية النمو، والعواطف الإيجابية من أجل دفع التلاميذ إلى ما هو أبعد من منطقة راحتهم والتقليل من خوفهم من الفشل.
- تشجيع التلاميذ المعيّدين للمشاركة في الأنشطة الاجتماعية المدرسية والتي تعتبر كعوامل وقائية للتحصيل الدراسي، والتي تعزز ثقتهم بأنفسهم ودافعيتهم نحو الإنجاز وتشجعهم لبناء علاقات صحية.

- تحسيس الأولياء والتربويين وجماعة الاقران بأهمية الدعم النفسي والاجتماعي للتلاميذ المعيين وتجنب وصمهم بالفشل، لما لذلك من أثر سلبي على دافعتهم للتعلم ونجاحهم الأكاديمي.
- تعزيز التواصل بين الأسرة والمدرسة لخلق بيئة متكاملة تسهم في تحسين التحصيل الدراسي لديهم.
- إجراء دراسات لاحقة تتناول العلاقة بين المناعة النفسية والتكيف المدرسي والتحصيل الدراسي في مراحل تعليمية مختلفة، أو ضمن عينات من ذوي الاحتياجات الخاصة أو ذوي صعوبات التعلم.
- اجراء المزيد من الدراسات للتحقق مما إذا كان التكيف المدرسي يعمل كمتغير وسيط بين المناعة النفسية والتحصيل الدراسي.
- توسيع نطاق البحث ليشمل متغيرات وسيطة او معدلة مثل: الذكاء، الدافعية، الدعم المدرسي والاسري، الوضع الاجتماعي والاقتصادي... لفهم أعمق لمسارات التأثير.
- بناء نموذج سببي او استخدام تصميمات طولية لقياس متغيرات الدراسة في أكثر من نقطة زمنية.
- إجراء دراسات مستقبلية تتضمن تصميم استراتيجيات وبرامج تدريبية او ارشادية لتعزيز وتنمية المناعة النفسية والتكيف المدرسي لدى التلاميذ المعيين مما يساهم في نجاحهم الأكاديمي.

مكتبة

قائمة

المصادر المراجع

- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. (د.ت). *لسان العرب*، دار المعارف.
- أبو حطب، فؤاد، عثمان، سيد أحمد، وصادق، امال. (2008). *التقويم النفسي* (ط.4). مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني. (د.ت). *سنن أبي داود* (تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد). دار الفكر.
- أبو سمهدانة، مروان مسعد. (2020). *فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية المناعة النفسية وخفض قلق الموت لدى المسنين المقيمين في دور الرعاية في الأردن* [رسالة دكتوراه، جامعة مؤتة الأردن].
- أبو علام، رجاء محمود. (2011). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية* (ط.6). دار النشر للجامعات.
- أبو هاشم، السيد محمد. (2006). *الخصائص السيكمترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية*. كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- أحمد، حسين مسلم محمود. (2020). *الشروط السيكمترية لمقياس فعالية جهاز المناعة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية*. مجلة العلوم التربوية بكلية التربية، (2)3، doi: 107-85 . 10.21608/mseg.2021.58842.1008
- الأحمد، محمد رفيق. (2020). *المناعة النفسية وعلاقتها بالسعادة لدى عينة من الطلاب الأيتام بالمرحلة الأساسية العليا في محافظة جرش*. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (9)14، 144-125.
- إسماعيل، نجلاء محمد نجيب. (2020). *المناعة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من المعاقين سمعياً*. مجلة الإرشاد النفسي، (10)6، doi: 10.21608/sjism.2020.22888425-1 .
- الأسود، الزهرة. (2021). *بناء أداة لقياس مساهمة الممارسات التدريسية في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبة الجامعة*. مجلة العلوم الإنسانية، (2)5، 159-142.
- الأسود، الزهرة. (2022). *فاعلية استخدام إستراتيجية الجيكسو في تدريس مقرّر التوجيه والإرشاد التربوي في تنمية المهارات الاجتماعية والتحصيل لدى طلبة علوم التربية بجامعة الوادي*. مجلة الروائر، (1)6، <https://asjp.cerist.dz/en/article/196243273-255>.
- الاشهب، أسماء. (2021). *اضطرابات التكيف المدرسي* (مطبوعة بيداغوجية). كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الوادي .
- امبارك، تهاني مفتاح سالم، بن إسماعيل، محمد زيد، وببومي، نشأت. (2018). *دور التكيف المدرسي في تنمية التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. المجلة الماليزية للدراسات الإسلامية، (2)2، 47-60.

- البادري، سعود مبارك سالم، والكندي، سيف بدر محمد. (2019). أسباب تفوق الإناث على الذكور من وجهة نظر المعنيين في الحقل التربوي وأولياء أمور الطلبة- دراسة استطلاعية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية*، 3(1)، 71-115. <https://asjp.cerist.dz/en/article/91828>
- بن دانية، أحمد محمد العيد، والشيخ حسن، محمد محمود. (1998). علاقة الرضا الوظيفي والتكيف الدراسي بدافعية الإنجاز لدى المعلمات الطالبات في الانتساب الموجه بجامعة الإمارات العربية المتحدة. *المجلة التربوية*، 12(46)، 197-231. <https://doi.org/10.34120/joe.v12i46.1431>
- بن صافي، عبد الرحمان. (2017). دراسة تقييمية لطرق تقدير صدق وثبات أدوات جمع المعطيات في أطروحات دكتوراه علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر 2 [أطروحة دكتوراه، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم].
- بن صالح، هداية. (2015). الضغط النفسي وتأثيره على التوافق المدرسي لدى المراهق المتمدرس دراسة ميدانية في المدرسة الثانوية. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، 3(2)، 86-97. <https://asjp.cerist.dz/en/article/81565>
- بن عيشة، سمية. (2015). أساليب التفكير وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة الثانوية [رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر باتنة].
- بن يوسف، عبد الرحمان. (2019). التحصيل الدراسي في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة [أطروحة دكتوراه، جامعة زيان عاشور الجلفة].
- بوراس، هوارية، ورويم، فايزة. (2020). الاندماج الدراسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في ضوء بعض المتغيرات دراسة ميدانية بمدينة ورقلة. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 12(6)، 463-478. <https://asjp.cerist.dz/en/article/129455478>
- بوسري، مصطفى. (2020). علاقة النكاء الانفعالي بتقدير الذات والتكيف المدرسي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية [أطروحة دكتوراه، جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر].
- الترمذي، محمد بن عيسى. (1978). *سنن الترمذي (تحقيق أحمد محمد شاكر واخرون)* (ط.2). مطبعة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة.
- توفيق، مروة عبد الحميد أحمد. (2021). المناعة النفسية والتعافي النفسي كمنبئين بالشعور بالتماسك والأمل لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ذوي الإصابة بفيروس كورونا (كوفيد-19). *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 31(113)، 369-379. doi: 10.21608/ejcn.2021.200002407

- جاسم، جلال محمد. (2021). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمناعة النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية الأساسية، 27*(112)، 476-492.
- الجزار، رانيا خميس. (2018). المناعة النفسية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي والأداء الأكاديمي، *مجلة البحث العلمي في الآداب، 7*(19)، 130-167.
- الجزار، رانيا خميس، سليمان، سناء محمد، ومجاهد، شيماء احمد. (2018). المناعة النفسية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي والأداء الأكاديمي. *مجلة البحث العلمي في التربية، 19*(19)، 493-493. doi: 10.21608/jsre.2018.33789535
- الحسين، سليمان بن محمد. (2006). التدين وعلاقته بالعصاب والانبساط. *مجلة كلية دراسات الطفولة، 9*(31)، 103-118.
- حلوم، سهير، وزهره، نورا. (2024). المناعة النفسية ودافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا (دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تشرين). *مجلة جامعة تشرين الآداب والعلوم الإنسانية، 46*(4)، 319-337.
- حماد، أيمن عبد العزيز سلامه. (2019). فاعلية برنامج قائم على الارشاد الانتقائي لتقوية المناعة النفسية لدى الطلاب المتعثرين بالجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي، 1*(59)، 69-118. doi: 10.21608/cpc.2019.109477
- حمادنة، شهاب محمد ذياب. (2015). التكيف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة بني كنانة في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 4*(5)، 112 - 123.
- خان، هه ناو حسن محمد. (2022). المناعة النفسية وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية ورضا الحياة لدى خريجي الجامعة في مدينة السليمانية. *مجلة كردستان للبحوث الاستراتيجية، 127*-151.
- خطارة، رشيد. (2011). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- خيزر، سميرة. (2020). جودة الحياة وعلاقتها بالتوافق النفسي والتكيف الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي [أطروحة دكتوراه، جامعة عمار ثلجي الاغواط].
- الدريز، عبد المنعم احمد. (2006). الاحصاء البارامترية واللابارامترية في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. عالم الكتب.

- الدريز، عبد المنعم أحمد، ومحمود، هيبه ممدوح. (2023). الخصائص السيكومترية لمقياس المناعة النفسية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *المجلة العربية للقياس والتقويم*، 4(7). doi: 20-1 . 10.21608/ajme.2023.270031
- الدليمي، ناهدة عبد زيد. (2016). *أسس وقواعد البحث العلمي*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- دياب، سهيل. (2003). *الاختبار الجيد*. جامعة القدس المفتوحة.
- الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، 2022
- الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، 2023
- الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، 2024
- الرازي، محمد بن ابي بكر. (1987). *مختار الصحاح*، دار الجيل.
- راشد، محمد يوسف احمد، وعلي، عيسى. (2011). التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين: دراسة ميدانية على طلبة المرحلة الثانوية بالمحافظة الوسطى. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، 27، 701 - 740 .
- ربيع، محمد شحاتة. (2011). *قياس الشخصية (ط.3)*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الرفوع، محمد احمد، والريجات، آلاء احمد. (2021). المناعة النفسية وعلاقتها بالتكيف الدراسي لدى طلبة كلية الهندسة في جامعة الطفيلة التقنية. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، 1(2). 88-112.
- الرفوع، محمد أحمد، والقرارة، أحمد عودة. (2004). التكيف وعلاقته بالتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية لدى طالبات تربية الطفل بكلية الطفيلة الجامعية التطبيقية في الأردن. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية*، 20 (2)، 119-142.
- الزغول، عماد عبد الرحيم. (2012). *مبادئ علم النفس التربوي (ط.2)*. دار الكتاب الجامعي.
- زهران، حامد عبد السلام. (2005). *علم النفس الطفولة والمراهقة (ط.5)*، عالم الكتب.
- زيادة، أشرف اللافي محمد. (2019). التكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة مصراته*، 01(13)، 200-219.
- زيدان، عصام محمد. (2013). المناعة النفسية مفهومها وأبعادها وقياسها، *مجلة كلية التربية*، 8(51)، 811-822.

- سحلول، وليد شوقي شفيق. (2020). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها باستراتيجيات تنظيم الانفعال والتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة الملك سعود. *دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق*، 35(108). 229-289.
- سعد، عبد الرحمن. (2008). *القياس النفسي - النظرية والتطبيق* (ط.5). هبة النيل العربية للنشر والتوزيع.
- السقار، موفق خليفة. (1989). *دراسة العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي والتكيف الاجتماعي المدرسي لدى تلامذة المرحلة الإعدادية في مدينة الرمثا* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.
- سلمان، خديجة حسن، وجاني، نوال جوجي. (2015). *التوجه الديني وعلاقته بالمناعة النفسية لدى طلبة الجامعة، مجلة العميد*، 4(15).
- سويعد، ميرفت ياسر. (2016). *الحصانة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل وجودة الحياة لدى الشباب في مراكز الإيواء في قطاع غزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة.
- سيسبان، فاطمة الزهراء. (2016). *الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي دراسة وصفية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط بولاية مستغانم. مجلة التنمية البشرية*، 1(6)، 15-36. <https://asjp.cerist.dz/en/article/3616429>
- الشجيري، ياسر خلف، والزهيري، حيدر عبد الكريم. (2022). *اتجاهات حديثة في القياس والتقويم النفسي والتربوي. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع*.
- شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية*.
- شراز، محمد بن صالح عبد الله. (2006). *أبرز العوامل الاسرية المؤثرة على مستوى التحصيل الدراسي. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*، 18(2)، 84 - 144.
- شلالي، لخضر. (2022). *التكيف المدرسي والمهني (مطبوعة بيداغوجية)*. معهد العلوم الاجتماعية والإنسانية، المركز الجامعي الشريف بوشوشة آفلو الاغواط.
- شويلع. يزيد، وبكيس، فريد. (2022). *دور المناعة النفسية في تحقيق التكيف الدراسي وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا. (دراسة ميدانية تنبؤية). دراسات نفسية*، 13(1)، 237-250. <https://asjp.cerist.dz/en/article/210735>
- صالح، احمد زكي. (1983). *نظريات التعلم*. مكتبة النهضة المصرية.
- طبال، البشير. (2022). *أثر النشاط البدني الرياضي التربوي في التكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي* [أطروحة دكتوراه، جامعة امحمد بوقرة بومرداس].

- الطحان، محمد خالد. (1982). *تربية المتفوقين عقليا في البلاد العربية*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- الطريري، عبد الرحمن بن سليمان. (2014). *القياس النفسي والتربوي نظريته - أسسه - تطبيقاته (ط.2)*. مكتبة الرشد.
- طه، فاطمة عبد الخالق محمد. (2022). *المناعة النفسية وعلاقتها بالتحديد الذاتي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. مجلة دراسات تربوية واجتماعية*. 28(1)29-29286186. doi: 10.21608/jsu.2022.29286186-29.
- عاشور، نادية. (2014). *العجز المتعلم وعلاقته بالرسوب الدراسي* [رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة].
- عباس، سوسن احمد. (2015). *المشكلات الدراسية الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسي في محافظة طرطوس وعلاقتها ببعض المتغيرات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق سوريا.
- عباس، محمد خليل، ونوفل، محمد بكر. (2007). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عبد الحليم، عبد المنعم إبراهيم. (2007). *أثر التكيف المدرسي على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات للصف الثالث الإعدادي* [رسالة ماجستير، جامعة وادي النيل السودان].
- عبد العزيز، أسماء حمزة محمد. (2021). *الإسهام النسبي للتشوهات المعرفية والدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك والتعاطف الذاتي في التنبؤ بالمناعة النفسية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة*. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 15(3)، 187-299. doi: 10.21608/jfust.2021.70910.1351.299-187.
- عبد اللطيف، عبد الحميد مدحت. (1999). *الصحة النفسية والتفوق الدراسي*. دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.
- عبود، محمد سليم سلمان. (2013). *علاقة السببية بين التكيف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. مجلة آداب المستنصرية، 61(1)، 1-20.
- العتيبي، بندر عويض معيض، والقصاص، خضر محمود. (2019). *درجة التفاعل الصفي وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى الطلاب الموهوبين بمحافظة الطائف*. مجلة كلية التربية، 35(11)، 63-92.
- العجال، مغتات. (2013). *الأنماط السلوكية والتعليمية المرتبطة بالتحصيل الدراسي*. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، 1(3)، 46-8629463. <https://asjp.cerist.dz/en/article/8629463-46>.

- عدائكة، دنيا. (2019). تصور مقترح لتطوير كفايات أساتذة التعميم الثانوي في مجال إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة [أطروحة دكتوراه، جامعة ورقلة].
- عذاب، نشعة كريم. (2022). المناعة النفسية لدى المرشدين التربويين. مجلة كلية التربية، (2)، 481-496.
- عرفة، صلاح الدين. (2005). التعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات. عالم الكتب.
- العساف، صالح بن حمد. (1995). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان.
- العساف، صالح بن حمد. (2006). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية (ط.4). مكتبة العبيكان.
- العكيلي، جبار. (2017). المناعة النفسية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالوعي بالذات والعفو. رابطة التربويين العرب، (81)، 454-423.
- علام، صلاح الدين محمود. (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتجهذه المعاصرة. دار الفكر العربي.
- علي، احمد الشيخ. (2014). مستويات المنعة النفسية لدى خريجي دور رعاية الأيتام وعلاقتها بالتكيف الأكاديمي والتحصيل الدراسي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 10(4)، 411 - 430.
- عليان، ربحي مصطفى، وغنيم، عثمان محمد. (2000). مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العماري، افراح قاسم يحي، والإرياني، الهام عبد الله محمد. (2023). مستوى المناعة النفسية لدى طالبات الثانوية في أمانة العاصمة صنعاء. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(12)، 141-160. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.Q160123>
- العوض، مهدي عناد. (2015). الصلابة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي [رسالة ماجستير، جامعة دمشق].
- عيد، أسماء محمد. (2021). المناعة النفسية وعلاقتها بمهارات فعالية الحياة لدى طالبات قسم تربية الطفل. مجلة الطفولة والتربية، 48(3)، 395-452. doi: 10.21608/fthj.2021.208651.
- العيسوي، عبد الرحمان. (1974). القياس والتجريب في علم النفس والتربية. دار النهضة العربية.
- غربية، سمراء، وكعواش، عبد الرحمان. (2018). العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي وتنمية المهارات للتميز. مجلة آفاق للعلوم، (12)، 78 - 89.
- غسان، عبد الرحمان، وبلاج، صباح. (2005). أساسيات علم المناعة. مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية. منشورات جامعة حلب.

- الفارسي، فهد جاسم علي. (2024) المناعة النفسية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية والتحصيل لدى الطلاب المتفوقين بكلية التربية الأساسية بالكويت. *مجلة كلية التربية، 125*(4)، 1065-
<https://doi.org/10.21608/maed.2024.3823621094>
- فهمي، مصطفى. (1978). *التكيف النفسي*. دار مصر للطباعة.
- قادري، حنان، وقندوز، احمد. (2018). مستوى العجز المكتسب لدى التلاميذ المعيّدين في السنة الثالثة الثانوي "دراسة استكشافية في بعض ثانويات دائرة الحجيرة". *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2*(10)، 396-387.
- قدوري، الحاج. (2015). بناء برنامج إرشادي لرفع مستوى تقدير الذات لدى المتمدرسين المعيّدين للمستويات النهائية بالمؤسسة التعليمية الجزائرية [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة ورقلة.
- قدوري، الحاج. (2016). تقدير الذات لدى التلاميذ المعيّدين للمستوى النهائي من التعليم الثانوي. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 8*(26)، 256-245.
- القرني، ناصر بن صالح. (د.ت.). *دليل المعلمين والمعلمات في تقويم الاختبارات التحصيلية*. الإدارة العامة للتعليم، محافظة الطائف.
- القصاص، خضر محمود احمد، والجمعية، خالد بن ناصر. (2013). العوامل المؤثرة على التكيف المدرسي للطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمتغيري العمر والمستوى الدراسي. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 2*(9)، 887-871.
- القصاص، مهدي محمد. (2007). *مبادئ الإحصاء والقياس الاجتماعي*. كلية الآداب، جامعة المنصورة.
- قنوعة، عبد اللطيف. (2014). التفكير المركب وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط [رسالة ماجستير، جامعة عمار ثلجي الاغواط].
- قوارح، محمد، وطعيلي، الطاهر. (2012). المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين [أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر 2].
- كروكر، ليندا، وألجينا، جيمز. (2009). مدخل إلى نظرية القياس التقليدية والمعاصرة (ترجمة: دعنا، زينات يوسف). دار الفكر.
- لعبيبي، فاتن كاظم. (2020). المناعة النفسية وعلاقتها بالتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم النفسية، 31*(3)، 304-267.

- لقليب، نور الهدى، وحواس، خضرة. (2023). الحاجات الإرشادية للتلاميذ المتخلفين دراسيا في مرحلة التعليم المتوسط دراسة ميدانية في بعض متوسطات مدينة باتنة. *مجلة المقدمة للدراسات الانسانية والاجتماعية*، 8(2)، 95-119. <https://asjp.cerist.dz/en/article/2387241>
- المالكي، خالد أحمد عبد الرحمن المعافى، ونصر، فتحي مهدي محمد. (2019). الخصائص السيكمترية لمقياس المناعة النفسية. *مجلة بحوث التربية النوعية*، 55(5)، 195-206. doi: 10.21608/mbse.2019.135598
- مبارك، سليمان سعيد. (2008). الاتزان الانفعالي وعلاقته بمفهوم الذات لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، 7(2)، 65-91.
- مجيد، فتحية مسعود مفتاح. (2025). المناعة النفسية وعلاقتها بالتكيف الدراسي لدى عينة من طلاب الفصل الدراسي الأول بكلية التربية جامعة بني وليد. *المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 4(1)، 354-365.
- محمد الأمين، عوض الجيد. (2013). التوافق النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة الأساسي: دراسة ميدانية بمحلية شرق النيل قطاع العليفون [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النيلين مصر.
- مراد، صلاح أحمد، وسليمان، أمين علي. (2005). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها (ط.2). دار الكتاب الحديث.
- مرسي، كمال إبراهيم. (2000). السعادة وتنمية الصحة النفسية، مسؤولية الفرد في الاسلام وعلم النفس. دار النشر للجامعات.
- مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمد محمود. (2009). المناهج التربوية الحديثة (ط.7). دار المسيرة.
- مسحل، رابعة. (2018). المناعة النفسية وعلاقتها بكل من الكفاءة المهنية والضغط المهنية لدى العاملين بالجهاز الاداري بالدولة. *مجلة قطاع الدراسات الإنسانية*، 22(22)، 1165-1238. doi: 10.21608/jsh.2018.29608
- مشري، سلاف. (2018). مقياس قلق المستقبل المهني للطلبة المقبلين على التخرج. *مجلة العلوم الاجتماعية*، 12(4)، 273-288.
- المطيري، معصومة سهيل. (2005). الصحة النفسية مفهومها - اضطراباتها. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- المعجم الوسيط (2004). مجمع اللغة العربية (ط.4)، مكتبة الشروق الدولية.
- معمرية، بشير. (2012). اساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته. دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

- مكبس، رغد ثامر، وخلف، نهاية جبر. (2023). المناعة النفسية لدى الطالبات اليتيمات. *مجلة المستنصرية للعلوم الإنسانية*، عدد خاص (1).
- ملال، خديجة. (2017). *السياقات النفسية وعلاقتها بمستوى التكيف لدى الطلبة الجامعيين* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة وهران.
- ملياني، عبد الكريم. (2018). التوافق الاجتماعي المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة" دراسة ميدانية ببعض المؤسسات التربوية بولاية المسيلة". *مجلة دراسات اجتماعية*، 2(1)، 36-56. <https://asjp.cerist.dz/en/article/177455>.
- منسي، عبد الحليم محمود. (2002). *مدخل الى علم النفس التربوي*. مكتبة الانجلو المصرية.
- منوخ، صباح مرشود، والعبيدي، طه عبد الحميد محمود. (2019). المناعة النفسية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، 26، 372-394.
- الموسوي، رغد إبراهيم عباس. (2023). التكيف الاجتماعي النفسي لدى طلبة المدارس الإعدادية في مدينة بغداد. *Socio-psychological adjustment among middle school students In the city of Baghdad*. المؤتمر العلمي السادس والعشرين للعلوم الإنسانية والتربوية. *مجلة المستنصرية للعلوم الإنسانية كلية التربية*. عدد خاص (1). 235-244.
- ناجي، بلال نور الدين. (2025). المناعة النفسية كمنبئ بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. *المجلة المحكمة كلية التربية للبنات الجامعة العراقية*، (28)، 151-174.
- الناصر، أماني محمد. (2005). *التكيف المدرسي عند المتفوقين والمتأخرين تحصيلاً في مادة اللغة الفرنسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في هذه المادة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق.
- نشواتي، عبد المجيد. (2003). *علم النفس التربوي* (ط. 4). دار الفرقان.
- النعمي، مهند محمد عبد الستار، صاحب، عبد الله حمد، وشهاب، عبد الله عبد. (2020). المناعة النفسية لدى الطلبة مقتولي الأب وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة زانكو للعلوم الإنسانية*، 24(5)، 47-67. <https://doi.org/10.21271/zjhs.24.s5.4>
- نيس، حكيمة. (2015). الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالتوافق النفسي والرضا عن الدراسة لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، 3(5)، 79-103.

- هنداوي، احسان نصر عطالله. (2022). فعالية برنامج قائم على المناعة النفسية لتنظيم الانفعالات الأكاديمية لدى المتفوقين عقليًا منخفضي التحصيل الدراسي بالمرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية،* 33(129)، 105-105. doi: 10.21608/jfeb.2022.254943155
- هندول، حسين هاشم. (2016). التحصيل الدراسي وعلاقته بالعادات الدراسية ودافع الانجاز في المواد الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية،* (10)، 7-30. <https://doi.org/10.36327/ewjh.vi10.9140>
- وزارة التربية الوطنية. (1991). القرار الوزاري رقم 827 الذي يحدد مهام المستشارين والمستشارين الرئيسيين في التوجيه المدرسي والمهني ونشاطاتهم في المؤسسات التعليمية.
- وزارة التربية الوطنية. (2000). المنشور الإطار المتعلق بالتحضير للدخول المدرسي 2001/2000.
- وزارة التربية الوطنية. (2005). النشرة الرسمية للتربية الوطنية في عدد خاص. التسرب المدرسي.
- وزارة التربية الوطنية. (2008). القانون رقم 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية.
- وزارة التربية الوطنية. (2010). المرسوم رقم 02 المؤرخ في 4 يناير 2010 الذي يحدد الاحكام المتعلقة بإجبارية التعليم الأساسي.
- وزارة التربية الوطنية. (2010). المنشور الوزاري رقم 991 المؤرخ في 22 ديسمبر 2010 المتضمن تنظيم الدعم البيداغوجي.
- وزارة التربية الوطنية. (2018). المنشور الوزاري رقم 1051 المؤرخ في 23 جوان 2018 المتضمن تعيين مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالمتوسطات.
- وزارة التربية الوطنية. (2024). المنشور الإطار المتعلق بالتحضير للدخول المدرسي 2025/2024.
- وزارة التربية الوطنية. (2024). المنشور الوزاري رقم 199 المؤرخ في 17 سبتمبر 2024 المتضمن ضبط الترتيبات التنظيمية لإعادة ادماج التلاميذ بعنوان السنة الدراسية 2025/2024.
- وهيبة، لكل. (2019). العوامل النفسية والاجتماعية الأسرية المؤثرة على التحصيل الدراسي. *الحوار المتوسطي،* 10(1)، 243-243. <https://asjp.cerist.dz/en/article/83750259>
- ياسين، آمنة. (2011). أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي في الوقاية من حدوث التكرار كمظهر من مظاهر التسرب المدرسي [أطروحة دكتوراه، جامعة وهران].

- ياسين، آمنة. (2014). طرق الإرشاد لمواجهة مشكل التكرار المدرسي لدى التلاميذ- تجارب الدول في هذا الشأن-. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 3(3)، 148-128.
- يوسف، محمود رامت. (2021). المناعة النفسية وعلاقتها بالتوجه الإيجابي نحو الحياة وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من شباب جامعة عين شمس. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 31(113)، 368-307. doi: 10.21608/ejcg.2021.200001
- Abad, F., & López, C. (2016). Data-mining techniques in detecting factors linked to academic achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(1), 39-55. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1235591>
- Abdelrahim, I., & Humaida, I. (2021). Self-efficacy, Positive Thinking, Gender Difference as Predictors of Academic Achievement in Al Jouf University Students-Saudi Arabia. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 7(6), 143-151. 10.5923/j.ijpbs.20170706.01.
- Abuzar, M., & Purwandari, E. (2024). Self-esteem matters: Examining its impact on academic achievement in the context of gender and age diversity in higher education. *Indonesian Journal of Social Research (IJSR)*, 6(2), 156. <https://doi.org/10.30997/ijrs.v6i2.473>
- Aduda, P. O., Koder, H. M. N., & Sichari, M. (2019). The Effect of Class Repetition on the Academic Performance of Pupils in Lower Primary Schools in Homa-Bay Sub-County. *International Journal For Research In Educational Studies*, 5(9), 37-54. <https://doi.org/10.53555/es.v5i9.1126>
- Akomolafe, M. J. (2013). Personality Characteristics as Predictors of Academic Performance of Secondary School Students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(2), 657-664.
- Albert-Lorincz, E., Albert-Lorincz, M., Kadar, A., Krizbai, T., & Réka, L. M. (2011). Relationship between the Characteristics of the Psychological Immune System and the Emotional Tone of Personality in Adolescents. *The New Educational Review*, 23. 103-111.
- Amanda, S. D., Fahrannisa, T., & Mardiaty, M. (2024). Pengaruh kepercayaan diri terhadap hasil belajar matematika. *Jurnal Inovasi Pendidikan dan Teknologi Informasi (JIPTI)*, 5(2), 338-344. <https://doi.org/10.52060/jipti.v5i2.2241>
- Anderson, G. E., Jimerson, S. R., & Whipple, A. D. (2005). Student Ratings of Stressful Experiences at Home and School: Loss of a Parent and Grade Retention as Superlative Stressors. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 1-20. https://doi.org/10.1300/J370v21n01_01
- Anderson, R. (2012). Grade repetition in Queensland state prep classes. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22(1), 15-32. <https://doi.org/10.1017/JGC.2012.6>
- Andrew, M. (2014). The Scarring Effects of Primary-Grade Retention?: A Study of Cumulative Advantage in the Educational Career. *Social Forces*, 93(2), 653-685. <https://doi.org/10.1093/SF/SOU074>
- Argon, T., & Kıyıcı, C. (2012). İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA AİLELERİN EĞİTİM SÜRECİNE KATILIMLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (19), 80-95.

- Artino A. R., Jr (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspectives on medical education*, 1(2), 76–85. <https://doi.org/10.1007/s40037-012-0012-5>
- Azpiazu, L., Antonio-Aguirre, I., Izar-de-la-Funte, I., & Fernández-Lasarte, O. (2024). School adjustment in adolescence explained by social support, resilience and positive affect. *European Journal of Psychology of Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00785-3>
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). *Student Adaptation to College Questionnaire Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Baker, R. W., eta Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179-189. doi:10.1037/0022-0167.31.2.179
- Banawi, A., Rumasoreng, M. I., Hasanah, N., Rahawarin, D. A., & Basta, I. (2024). The relationship between problem-solving skills and student academic achievement: A meta-analysis in education. *Journal of Ecohumanism*, 3(3), 1287-1299. <https://doi.org/10.62754/joe.v3i3.3413>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191>
- Barry, A. (2019). Gender differences in academic achievement in Saudi Arabia: A wake-up call to educational leaders. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 15 (15). <http://journals.sfu.ca/ijepl/index.php/ijepl/article/view/890>
- Bergold, S., & Steinmayr, R. (2018). Personality and Intelligence Interact in the Prediction of Academic Achievement. *Journal of Intelligence*, 6(2), 27. <https://doi.org/10.3390/jintelligence6020027>
- Bhardwaj, A. K. (2012). *A study of the effect of pragyayoga sadhana on adolescents*, Psycho-Immunity [Unpublished ph. D. thesis] , Dev sanskriti university, Haridwar.
- Bhardwaj, A., & Agrawal, G. (2015). Concept and applications of psycho-immunity (defense against mental illness): Importance in mental health scenario. *Online Journal of Multidisciplinary Research*, 1(3), 6–15.
- Bipp, T., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2012). A functional look at goal orientations: Their role for self-estimates of intelligence and performance. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 280-289. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.009>
- Bona, K. (2014). *An exploration of the psychological immune system in Hungarian gymnasts*, M.A, university of jyvaskela.
- Bonderud, K., & Fleischer, M. (2004). *Study reveals influences of college on students' spiritual and religious development*, Spritual in Hgiher Education.
- Bredács, A., & Kárpáti, A. (2012). Psychological Immune Competence Among 14- To 16-year-old Art Learners and Its Integration into Art Education. *Magyar Pedagógia*, 112(4), 197–219.
- Brophy, J. (2006). *Grade repetition*. Education Policy Series.
- Buhs, E. S., Koziol, N. A., Rudasill, K. M., & Crockett, L. J. (2018). Early temperament and middle school engagement: School social relationships as mediating processes. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 338–354. <https://doi.org/10.1037/edu0000224>
- Burke, M. A., & Sass, T. R. (2013). Classroom Peer Effects and Student Achievement. *Journal of Labor Economics*, 31(1), 51–82. <https://doi.org/10.1086/666653>

- Burns, E.C., Martin, A.J. & Collie, R.J. (2017). Understanding the role of adaptability and personal best (PB) goals in students' academic outcomes: A social cognitive perspective. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series*, II, 12, 111–131.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 103-119.
- Cannon, J.S., & Lipscomb, S. (2011). *Early Grade Retention and Student Success: Evidence from Los Angeles*. Technical Appendices.
- Cardoso, M. E. (2020). Policy Evidence by Design: International Large-Scale Assessments and Grade Repetition. *Comparative Education Review*, 64(4), 598–618.
<https://doi.org/10.1086/710777>
- Casali, N., Ghisi, M., & Meneghetti, C. (2022). The role of general and study-related intraindividual factors on academic learning outcomes under COVID-19: A cross-sectional and longitudinal analysis. *Education Sciences*, 12(2), 1–18.
<https://doi.org/10.3390/educsci12020101>
- Cava, M.-J., Povedano, A., Buelga, S., & Musitu, G. (2015). Análisis psicométrico de la Escala de Ajuste Escolar Percibido por el Profesor (PROF-A) [Psychometric analysis of the Scale of Teacher's Perception of School Adjustment (PROF-A)]. *Psychosocial Intervention*, 24(2), 63–69. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.04.001>
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37(4), 319–338. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00578-0](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00578-0)
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2006). Self-assessed intelligence and academic performance. *Educational Psychology*, 26, 769–779.
<http://dx.doi.org/10.1080/01443410500390921>
- Chen, S. C., & Chen, H. J. (2021). Relationship between perceived social support and English academic achievement among adolescents: The sequentially mediating effects of grit and learning engagement. *Bulletin of Educational Psychology*, 52(4), 857–884.
[https://doi.org/10.6251/BEP.202106_52\(4\).0006](https://doi.org/10.6251/BEP.202106_52(4).0006)
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197-205. <https://doi.org/10.1002/pits.20048>
- Choi, Á., Gil Izquierdo, M., Mediavilla Bordalejo, M. & Valbuena, J. (2018). *Predictors and effects of grade repetition in Spain*. <http://hdl.handle.net/10550/65809>.
- Chomsky, N. (1959). Review of Verbal behavior, by B. F. Skinner. *Language*, 35(1), 26–58.
<https://doi.org/10.2307/411334>
- Choochom, O., Sucaromana, U., Chavanovanich, J., & Tellegen, P. (2019). Model of Self Development for Enhancing Psychological Immunity of the Elderly. *The Journal of Behavioral Science*, 14(1), 84-96.
- Christy, X. I., & Mythili, T. (2020). Self-esteem, Self-efficacy and Academic achievement among Adolescents. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 16(2), 123–135. <https://doi.org/10.1177/0973134220200209>
- Çiftçi, Ş., & Yıldız, P. (2019). The Effect of Self-Confidence on Mathematics Achievement: The Meta-Analysis of Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). *International Journal of Instruction*. 12. 683-694. 10.29333/iji.2019.12243a.

- Cindikia, M., Achmadi, H. R., Prahani, B. K., & Mahtari, S. (2020). Profile of Students' Problem Solving Skills and the Implementation of Assisted Guided Inquiry Model in Senior High School. *Studies in Learning and Teaching*, 1(1), 52–62.
<https://doi.org/10.46627/silet.v1i1.22>
- Collie, R. J., Martin, A. J., & Curwood, J. S. (2016). Multidimensional motivation and engagement for writing: Construct validation with a sample of boys. *Educational Psychology*, 36(4), 771–791. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1093607>
- Colom, R., & Flores-Mendoza, C. E. (2007). Intelligence predicts scholastic achievement irrespective of SES factors: Evidence from Brazil. *Intelligence*, 35, 243–251.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2006.07.008>
- Costa, B. C. G., & Fleith, D. D. S. (2019). Prediction of academic achievement by cognitive and socio-emotional variables: A systematic review of literature. *Trends in Psychology*, 27(4), 977-991.
- Cox, C. J. (2011). *The Relationship Between Spirituality, Stress, and Academic Performance* [Master's thesis, Bowling Green State University]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=bgsu1305258623
- Dahry, S., Avana, N., A, A., & J, J. (2020). Peningkatan proses Dan hasil belajar matematika menggunakan metode course review horay (Crh) Di kelas IV sd N 65/II sungai bangsat kecamatan pelepat. *Jurnal Inovasi Pendidikan dan Teknologi Informasi (JIPTI)*, 1(2), 49-55.
<https://doi.org/10.52060/pti.v1i2.358>
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 584-608. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.08.002>
- DAR ASSI, J., & ZIADA, A. (2025). School Adjustment and Its Relationship to Academic Achievement Among Secondary School Students in Ramallah and Al-Bireh Governorate. *Journal of el hikma for philosophical studies*, 13(2), 979-992.
<https://asjp.cerist.dz/en/article/274928>
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35, 13–21. <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2006.02.001>
- Delaney, J. M., & Devereux, P. J. (2021). *The economics of gender and educational achievement: Stylized facts and causal evidence*. Oxford Research Encyclopedia of Economics and Finance. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190625979.013.663>
- DeRosier, M. E., & Lloyd, S. W. (2010). The Impact of Children's Social Adjustment on Academic Outcomes. *Reading & Writing Quarterly*, 27(1–2), 25–47.
<https://doi.org/10.1080/10573569.2011.532710>
- Descals, A., & Rivas, F. (2002). Capacidades intelectuales y rendimiento escolar de estudiantes de secundaria: Constatacion de una limitada relacion [Intellectual abilities and academic achievement of secondary students: Determination of a limited relationship]. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8, 203–214.
- Dil, S., & Bulantekin, Ö. (2011). Determination of the Relationship Between Family Functionality and Locus of Control and Levels of Academic Success Among Nursing Students. *J Psy Nurs*, 2(1), 17-24.

- Dilekman, M. (2010). ETKİLİ EĞİTİM İÇİN ETKİLİ ÖĞRETMENLİK. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221.
- DiPrete, T. A., & Jennings, J. L. (2012). Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social Science Research*, 41(1), 1-15.
<https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2011.09.001>
- Doring, D. P. (2006). Social and academic predictors of success for gifted children. *Dissertation Abstracts International: Section B*, 67(1-B), 569.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Education et formation. (2003). Le traitement de la difficulté scolaire, (66). Juillet-Décembre. Algérie.
- Eisenmon, T. (1997). *Reducing repetition: Issues and strategies*. Paris: IIEP-UNESCO.
- El-Hassan, K. (1998). Relation of academic history and demographic variables to grade retention in Lebanon. *Journal of Educational Research*, 91, 279- 288.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549–563. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.549>
- Estévez, E., Murgui, S., Ruiz, Moreno, D., eta Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- Farhan, F., & Rofi'ulmuiz, M. A. (2021). Religiosity and emotional intelligence on Muslim student learning achievement. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 10(2), 404- 411. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i2.20997>
- Fatima, S., Mehfooz, M., & Sharif, S. (2017). Role of Islamic religiosity in predicting academic motivation of university students. *Psychology of Religion and Spirituality*, 9(4), 377-386. <https://doi.org/10.1037/rel0000097>
- Fernandez-Lasarte, O., Goñi, E., Barrón, I., & Antonio-Agirre, I. (2018). Eskola-doikuntza: kontzeptua, adierazleak, ereduak, neurketa, aldakortasuna eta hari lotutako aldagaiak. *Tantak*. 30. 113-133. [10.1387/tantak.19830](https://doi.org/10.1387/tantak.19830)
- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I. y Zubeldia, M. (2019). Ajuste escolar y autoconcepto académico en la Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 163-179. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.308651>
- Fernández Lasarte, O., Ramos Díaz, E., Goñi Palacios, E., & Rodríguez Fernández, A. (2020). The role of social support in school adjustment during Secondary Education. *Psicothema*, 32(1), 100–107. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.125>
- Filade, B. A., Bello, A. A., Uwaoma, C. O., Anwanane, B. B., & Nwangburka, K. (2019). Peer Group Influence on Academic Performance of Undergraduate Students in Babcock University, Ogun State. *African Educational Research Journal*, 7(2), 81–87. <https://doi.org/10.30918/AERJ.72.19.010>
- Frey, N. (2005). Retention, social promotion, and academic redshirting: What do we know and need to know? *Remedial and Special Education*, 26(6), 332–346. <https://doi.org/10.1177/07419325050260060401>

- Fukofuka, S. (2007). The impact of spirituality on academic performance. *International Forum Journal*, 10(2), 35. <https://doi.org/10.63201/apay4064>
- Geary, K. (2018). Factors of Academic Achievement for Middle School Students. *Integrated Studies*. 93. <https://digitalcommons.murraystate.edu/bis437/93>
- Ghatak, A., & Mittal, K. (2019). A Review Based Study on Problem-Solving Ability of School Students in Relation to their Academic Achievement. *International Journal of Scientific Research in Science and Technology*.
- Gilbert, D. T., Pinel, E. C., Wilson, T. D., Blumberg, S. J., & Wheatley, T. P. (1998). Immune neglect: A source of durability bias in affective forecasting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 617–638. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.3.617>
- Glewwe, P. W., Hanushek, E. A., Humpage, S. D., & Ravina, R. (2011). School resources and educational outcomes in developing countries: A review of the literature from 1990 to 2010. *National Bureau of Economic Research*.
- Glick, P., & Sahn, D. E. (2010). Early academic performance, grade repetition, and school attainment in Senegal: A panel data analysis. *The World Bank Economic Review*, 24(1), 93-120.
- Goldsen, B. (2011). *Resilience in children, translated by Safaa Al-Aasar*. Cairo: The National Center for Translation.
- Gomes-Neto, J.B., & Hanushek, E.A. (1994). Causes and Consequences of Grade Repetition: Evidence from Brazil. *Economic Development and Cultural Change*, 43, 117 - 148.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., Rocés, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñiz, R., Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., & Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15(3), 471–477. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8096>
- Goos, M., Van Damme, J., Onghena, P., Petry, K., & de Bilde, J. (2013). First-grade retention in the Flemish educational context: Effects on children's academic growth, psychosocial growth, and school career throughout primary education. *Journal of school psychology*, 51(3), 323–347. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.03.002>
- Gore, P. A., Jr. (2006). Academic Self-Efficacy as a Predictor of College Outcomes: Two Incremental Validity Studies. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 92–115. <https://doi.org/10.1177/1069072705281367>
- Hamjah, S. H., Ismail, Z., Rasit, R. M., & Rozali, E. A. (2011). Methods of increasing learning motivation among students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 18, 138-147. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.05.021>
- Hassan, A. A-T. S. (2021). A Causal Model of the Mutual Relationships Between Academic Bullying, Suicidal Thinking, and Psychological Immunity Among University Students. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(3), 4298–4309.
- Hoon, T. S., Mohamed, S. R., Hong, J. B. Z., Rameli, M. R. M., Alhassora, N. S. A., & Mazlan, A. N. (2024). The relationship between achievement goal orientation and academic buoyancy in mathematics among secondary school students in FELDA areas, Malaysia. *Journal of Advanced Research in Applied Sciences and Engineering Technology*, 38(2), 186-195. <https://doi.org/10.37934/araset.38.2.186195>

- Hornstra, L., van der Veen, I., & Peetsma, T. (2016). Domain-specificity of motivation: A longitudinal study in upper primary school. *Learning and Individual Differences*, 51, 167–178. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.012>
- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology*, 49(5), 505-528. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.001>
- Huitt, W. (2011, July). A holistic view of education and schooling: Guiding students to develop capacities, acquire virtues, and provide service. Revision of paper presented at the 12th Annual International Conference sponsored by the Athens Institute for Education and Research (ATINER), May 24-27, Athens, Greece.
- Hullám, I., Györfy, Á., Végh, J., & Fűrész, J. (2006). Psychological study of burdening effects of military activities in survival camp circumstances. *Academic and Applied Research in Military Science*, 5(4), 615–643.
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136(3), 422–449. <https://doi.org/10.1037/a0018947>
- Humaida, I. A. (2017). Self-efficacy, Positive Thinking, Gender Difference as Predictors of Academic Achievement in Al Jouf University Students-Saudi Arabia. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 7(6), 143-151. doi: 10.5923/j.ijpbs.20170706.01.
- Hwang, S. H. J., & Cappella, E. (2018). Rethinking Early Elementary Grade Retention: Examining Long-Term Academic and Psychosocial Outcomes. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11(4), 559–587. <https://doi.org/10.1080/19345747.2018.1496500>
- Ikeda, M., & García, E. (2014). "Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences". *OECD Journal: Economic Studies*, (1), 269-315.
- Ingman, B. C., Lohmiller, K., Cutforth, N., Borley, L., & Belansky, E. S. (2017). CommunityEngaged Curriculum Development Working With Middle School Students, Teachers, Principals, and Stakeholders for Healthier Schools. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 19 (1 & 2), 9-34.
- Jacob, B. (2002). Where the boys aren't: Non-cognitive skills, returns to school and the gender gap in higher education. <https://doi.org/10.3386/w8964>
- Jensen, M. (2015). Personality traits, learning and academic achievements. *Journal of Education and Learning*, 4(4), 91-118.
- Jeynes, W. H. (2002). A meta-analysis of the effects of attending religious schools and religiosity on Black and Hispanic academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(1), 27-49. <https://doi.org/10.1177/001312402237213>
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century. *School Psychology Review*, 30(3), 420–437. <https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086124>
- Kaufman, S. B. (2018). Self-Actualizing People in the 21st Century: Integration with Contemporary Theory and Research on Personality and Well-Being. *Journal of Humanistic Psychology*.
- Kaur, T. (2022). *CONSTRUCTION OF A SCALE ON PSYCHOLOGICAL IMMUNITY OF ADOLESCENTS* [Published PhD dissertation]. INDIA.

- Kelley, T. L. (1927). *Interpretation of educational measurements*. World Book Company.
- Keys, T. D., Conley, A. M., Duncan, G. J., & Domina, T. (2012). The role of goal orientations for adolescent mathematics achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), 47-54. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.09.002>
- Khan, M. A. (2014) Students' passion for grades in higher education institutions in Pakistan. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 702–709. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1220>
- Khatete, D. (2014). *Influence of repetition on academic performance of pupils: a case of primary schools in turbo division, Uasin-Gishu county, Kenya* [Master's thesis, University of Nairobi]. <https://erepository.uonbi.ac.ke/handle/11295/74004>
- Khushi, G. (2023). A Study of Defense Mechanisms and Psycho-Immunity on Gender and the Use of Indigenous Techniques to Improve Psycho-Immunity: A Review Paper. *International Journal of Arts, Humanities and Social Studies*, 5(3), 27–33. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8023450>
- King, E., Orazem, P., & Paterno, E. (1999). Promotion with and without learning: Effects on student dropout (Paper No. 18 in the working paper series on impact evaluation of education reforms). Washington, DC: World Bank.
- Kiuru, N., Aunola, K., Vuori, J., & Nurmi, J.-E. (2007). The role of peer groups in adolescents' educational expectations and adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(8), 995–1009. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9118-6>
- Kiuru, N., Nurmi, J.-E., Aunola, K., & Salmela-Aro, K. (2009). Peer group homogeneity in adolescents' school adjustment varies according to peer group type and gender. *International Journal of Behavioral Development*, 33(1), 65–76. <https://doi.org/10.1177/0165025408098014>
- Komarraju, M., Karau, S., & Schmeck, R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 47–52.
- Kuh, G. D. & Gonyea, R. M. (2006). Spirituality, liberal learning, and college student engagement. *Liberal Education*, 92(1), 40– 47.
- Kvedere, L. (2014) Mathematics Self-Efficacy, Self-Concept and Anxiety among 9th Grade Students in Latvia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2687-2690. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.636>
- Ladd, G. W. (1989). Children's social competence and social supports: Precursors of early school adjustment? In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel (Eds.) & R. P. Weissberg, Social competence in developmental perspective (pp. 277–291). Kluwer Academic/Plenum Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-009-2442-0_17
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Devt.* 61(4), 1081–1100.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and children's psychological, school, and peer adjustments? *Child Development*, 72(5), 1579–1601.
- Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school.

- Personality and Individual Differences*, 42(3), 441–451. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.08.001>
- Lakhani, P.K., Jain, K., & Chandel, P.K. (2017). School adjustment, motivation and academic achievement among students. *International journal of research in social sciences*, 7, 333-348.
- Lam, S., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B. P., Yang, H., & Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50(1), 77-94.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.004>
- Lapsley, D. K., & Hill, P. L. (2010). Subjective invulnerability, optimism bias and adjustment in emerging adulthood. *Journal of youth and adolescence*, 39(8), 847–857.
<https://doi.org/10.1007/s10964-009-9409-9>
- Lashbrook, J.T. (2000). Fitting in: exploring the emotional dimension of adolescent peer pressure. *Adolescence*. Winter 35(14), 747–757.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Lee, S., & Lim, S. (2024). The relations of adolescents' achievement goal orientations to academic failure tolerance : The moderating effects of Attributional style. YOUTH FACILITY AND ENVIRONMENT; *Journal of the Korea Institute of Youth Facility and Environment*, 22(1), 45-56. <https://doi.org/10.55063/kiyfe.2024.22.1.5>
- Leonard, S. (2019). "Beyond School Engagement: School Adaptation and Its Role in Bolstering Resilience Among Youth Who Have Been Involved with Child Welfare Services"[Doctoral dissertation]. <https://digitalcommons.du.edu/etd/1672>
- Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D., & Settanni, M. (2016). Student-Teacher Relationships As a Protective Factor for School Adjustment during the Transition from Middle to High School. *Frontiers in psychology*, 7, 1988. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01988>
- Mahidat, F., & Altharbi, B. (2016). The Impact of correcting cognitive distortions in reducing depression and the sense of insecurity among a sample of female refugee adolescents. *Contemporary Issues in Education Research*. Fourth Quarter, 9(4), 159-167.
- Mahmood, K., & Iqbal, M. M. (2015). Psychological Adjustment and Academic Achievement among Adolescents. *Journal of Education and Practice*, 6(1), 39-42.
- Marchetti, R., Wilson, R.H., & Dunham, M.D. (2016). Academic Achievement and Extracurricular School Activities of At-Risk High School Students. *Educational research quarterly*, 39(4), 3-20.
- Mardiati. (2018). Penerapan model pembelajaran kooperatif tipe numbered head together (Nht) terhadap hasil belajar matematika Dan kepercayaan diri siswa smp. *Jurnal Serunai Matematika*, 10(2), 42-48. <https://doi.org/10.37755/jsm.v10i2.82>
- Mariani, O., & NurFadhilah, A. F. (2014). Spiritual well-being and academic achievement among university students. *International Counseling Conference and Work*, 13-15.
- Martin, A. J., Nejad, H. G., Colmar, S., & Liem, G. A. D. (2013). Adaptability: How students' responses to uncertainty and novelty predict their academic and non-academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 728–746. <https://doi.org/10.1037/a0032794>

- Martin, A. J., Nejad, H., Colmar, S., & Liem, G. A. D. (2012). Adaptability: Conceptual and empirical perspectives on responses to change, novelty and uncertainty. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22(1), 58–81. <https://doi.org/10.1017/jgc.2012.8>
- Martin, A.J., Nejad, H.G., Colmar, S. et al. (2015). The role of adaptability in promoting control and reducing failure dynamics: A mediation model. *Learning and Individual Differences*, 38, 36–43. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.02.004>
- Martínez Abad, F., & Chaparro Caso López, A. A. (2016). Data-mining techniques in detecting factors linked to academic achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(1), 39-55. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1235591>
- Matemba, C. K., Awinja, J., & Otieno, K. O. (2014). Relationship between problem solving approaches and academic performance: A case of Kakamega municipality, Kenya. *International Journal of Human Resource Studies*, 4(4), 10-20. <https://doi.org/10.5296/ijhrs.v4i4.6499>
- McGrath, H. (2006). To repeat, or not to repeat. 26(2), 39–46. <https://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30013480/mcgrath-torepeat-2006.pdf>
- McKune, B., & Hoffmann, J. P. (2009). Religion and academic achievement among adolescents. *Interdisciplinary Journal of Research on Religion*, 5, 1-21.
- Metsäpelto, R. L., & Pulkkinen, L. (2012). Socioemotional behavior and school achievement in relation to extracurricular activity participation in middle childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 167-182.
- Mialaret, G. (1979). *vocabulaire de l'éducation*. PUF. France.
- Mialaret, G. (1981). *Lexique éducation*. PUF.France.
- Michaelowa, K. (2003). Determinants of primary education quality: what can we learn from PASEC for francophone Sub-Saharan Africa? (A. Association for the Development of Education in Africa, Ed.; ADEA Working Document). Association for the Development of Education in Africa (ADEA). http://www.adeanet.org/adea/biennial2003/Biennale%202003/Challenge_eng_intro-chap4.pdf
- Midgley, C., Middleton, M. J., Gheen, M. H., & Kumar, R. (2002). Stage-environment fit revisited: A goal theory approach to examining school transitions. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 109–142). <https://doi.org/10.4324/9781410602152>
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57(3), 417-442. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00421.x>
- Moral de la Rubia, J.C., Sánchez-Sosa, J. C., & Villarreal-González, M. E. (2010). Desarrollo de una escala multidimensional breve de ajuste escolar. *REMA Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 15(1), 1-11. doi: <https://doi.org/10.17811/rema.15.1.2010.1-11>
- Mori, J., Hadjar, A., & Hascher, T. (2020). School alienation and academic achievement in Switzerland and Luxembourg: a longitudinal perspective. *Social Psychology of Education*. 23. 10.1007/s11218-019-09540-3.
- Morosanova, V., Fomina, T., & Bondarenko, I. (2015). Academic achievement: Intelligence, regulatory, and cognitive predictors. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(3), 136–156. <https://doi.org/10.11621/pir.2015.0311>

- Nabavi, R. T., & Bijandi, M. S. (2012). Bandura's social learning theory & social cognitive learning theory. *Theory of Developmental Psychology*, 1(1), 1-24.
- Nartgün, Ş., & Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 153-167.
- Naz, H. (2023). *A Study of the use of the products of Artificial Intelligence by secondary school students in relation to their School Adjustment* [Unpublished Doctoral dissertation]. INTEGRAL UNIVERSITY, LUCKNOW-INDIA
- Nelson, R. M., & DeBacker, T. K. (2008). Achievement motivation in adolescents: The role of peer climate and best friends. *Journal of Experimental Education*, 76(2), 170–189. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.2.170-190>
- Niepel, C., Brunner, M., & Preckel, F. (2014). Achievement goals, academic self-concept, and school grades in mathematics: Longitudinal reciprocal relations in above average ability secondary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 301–313. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.07.002>
- Noftle, E. E., & Robins, R. W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: Big five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(1), 116–130. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.1.116>
- Nunes, L. C., Balcão Reis, A., & Seabra, C. (2018). Is retention beneficial to low-achieving students? Evidence from Portugal. *Applied Economics*, 50(40), 4306–4317. <https://doi.org/10.1080/00036846.2018.1444261>
- Nye, J., Orel, E., & Kochergina, E. (2013). Big Five personality traits and academic performance in Russian Universities. Basic Research Program: Working Papers, Series: Psychology, National Research University Higher School of Economics (HSE), Moscow. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2265395>
- Ojo, A., & Owoyele, J. (2011). Causal attributions and affective reactions to academic failure among undergraduates in the Nigerian Premier University of Education. *European Journal of Scientific Research*, 52(3), 406-412.
- Oláh, A. (1995). Coping strategies among adolescents: A cross-cultural study. *Journal of Adolescence*.
- Olah, A. (2005). *Anxiety, Coping, and Flow. Empirical Studies in Interactional Perspective*. Treffort Press.
- Olah, A. (2009). *Psychological immunity: A new concept of coping and resilience*. Dubrovnik. Coping & Resilience International Conference.
- Oláh, A. (2012a): A pszichológia napos oldala. *Magyar pszichológiai szemle*, (67)1., 3–11.
- Olah, A., Nagy, H., & Toth, K. G. (2010). Life Expectancy and Psychological Immune competence in different culture. *ETCEmpirical text and Culture Research, Budapest, Hungary* 4, 102-108.
- Orkin, S. H., & Zon, L. I. (2008). "SnapShot: hematopoiesis". *Cell*, 132(4), 712.
- Ou, S. R. & Reynolds, A. J. (2004). Preschool education and school completion. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-10.
- Owens, J. (2016). Early childhood behavior problems and the gender gap in educational attainment in the United States. *Sociology of Education*, 89(3), 236-258. <https://doi.org/10.1177/0038040716650926>

- Ozcan, M. (2021). Factors affecting students' academic achievement according to the teachers' opinion. *Education Reform Journal*, 6(1), 1-18. <https://doi.org/10.22596/erj2021.06.01.1.18>
- Ozdemir, M., Civelek, S., Cetin, Y.E., Karapinar, N. & Ozel, D. (2015). ÖĞRETMENLERİN EĞİTİMSEL ÇEVRESEL VE SOSYAL SORUNLARI (ŞIRNAK İLİ ÖRNEĞİ). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 163-181.
- Pardimin, P., & Widodo, S. A. (2016). Increasing skills of student in junior high school to problem solving in geometry with guided. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 10(4), 390-395. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v10i4.3929>
- Paul, A. & Gore, J. (2012). Academic self- efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment*. 14,92-115.
- Paulick, I., Watermann, R., & Nückles, M. (2013). Achievement goals and school achievement: The transition to different school tracks in secondary school. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.003>
- Peixoto, F., Monteiro, V., Mata, L., Sanches, C., Pipa, J., & Almeida, L. S. (2016). “To be or not to be Retained ... That’s the Question!” Retention, Self-esteem, Self-concept, Achievement Goals, and Grades. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01550>
- Pérez, P. M., Costa, J.-L. C., & Corbí, R. G. (2012). An Explanatory Model of Academic Achievement based on Aptitudes, Goal Orientations, Self-Concept and Learning Strategies. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 48–60. doi:10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37283
- Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children’s school adjustment. *Educational Psychologist*, 33(4), 177–194. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3304_3
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. (M. Cook, Trans.). W. W. Norton & Company. <https://doi.org/10.1037/11494-000>
- Pryor, J.H. (2009). The American freshman: national norms fall 2009.
- Rachman S. J. (2016). Invited essay: Cognitive influences on the psychological immune system. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 53, 2–8. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2016.03.015>
- Reicher, S., & Emler, N. (1985). Delinquent behaviour and attitudes to formal authority. *The British journal of social psychology*, 24 (Pt 3), 161–168. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1985.tb00677.x>
- Retief, F. P., & Cilliers, L. (1998). The epidemic of Athens, 430-426 BC. *South African Medical Journal*, 88(1), 50–53.
- Riding, R., & Cheema, I. (1991). Cognitive Styles—an overview and integration. *Educational Psychology*, 11(3–4), 193–215. <https://doi.org/10.1080/0144341910110301>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Rodríguez Fernández, A., Droguett, L., & Revuelta Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: The role of academic self-concept and perceived social support. *Revista de psicodidáctica*, 17(2).
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., & Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: El papel de la resiliencia, el autoconcepto Y el

apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23(1), 60-69.

<https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.02.002>

Rosliza, G., Inayah, A., Emiza, T., Merani, C., & Yusliena, Y. (2017). Towards an Islamic spirituality model in increasing academic performance of accounting students. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 9(5S), 921- 931. <https://doi.org/10.4314/jfas.v9i5s.65>

Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nüchterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* (pp. 181–214). chapter, Cambridge: Cambridge University Press.

SADIK, F. (2002). Sınıf İçindeki Problem Davranışların Nedenleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, (9), 106 - 115.

Sadipour, E. (2018). A Model for Predicting Academic Performance Based on Emotional Intelligence, Problem-Solving Skills and Achievement Motivation with the Mediation of Learning Strategies (Cognitive and Metacognitive) in Smart and Ordinary Schools' Students. 10.22034/jiera.2018.61049.

Sadipour, I., Ghavam, S.E., Farrokhi, N., Assadzadeh, H. & Sameti, N. (2017). A Model to Predict Academic Performance based on the Components of Emotional Intelligence, Problem Solving Skills and Achievement Motivation among Students of Smart and Ordinary School. *International Journal of Environmental and Science Education*, 12(5), 1353-1369.

Safira, N., Iltavia, I., & Zen, A. (2022). HUBUNGAN KEPERCAYAAN DIRI TERHADAP HASIL BELAJAR MATEMATIKA SISWA KELAS XI MAN 3 PADANG PANJANG. *KOLONI*, 1(4), 506–512. <https://doi.org/10.31004/koloni.v1i4.353>

Sánchez-Sandoval, Y., & Verdugo, L. (2021). School Adjustment and Socio-Family Risk as Predictors of Adolescents' Peer Preference. *Frontiers in psychology*, 12, 645712.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.645712>

Seyed Ahmadiani, L. S., & Khorvash, M. (2021). The effectiveness of training positive thinking and optimism based on Congnotive behavioral skills Aproach on reducing depression and quality of life among secondary school students. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 2(2), 101-114. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.2.2.10>

Scherrer, V., Preckel, F., Schmidt, I., & Elliot, A. J. (2020). Development of achievement goals and their relation to academic interest and achievement in adolescence: A review of the literature and two longitudinal studies. *Developmental Psychology*, 56(4), 795–814. <https://doi.org/10.1037/dev0000898>

Schwerdt, G., & West, M. R. (2012). The Effects of Early Grade Retention on Student Outcomes over Time: Regression Discontinuity Evidence from Florida. *Program on Education Policy and Governance Working Papers Series*. PEPG 12-09.

<https://eric.ed.gov/?id=ED534733>

Searle, J. R. (1980). Minds, brains, and programs. *Behavioral and Brain Sciences*, 3(3), 417–424. <https://doi.org/10.1017/s0140525x00005756>

Seaton, M., Parker, P., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Yeung, A. S. (2013). The reciprocal relations between self-concept, motivation and achievement: juxtaposing academic self-concept and achievement goal orientations for mathematics success. *Educational Psychology*, 34(1), 49–72. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.825232>

- Sekar, J., & Lawrence, A. S. (2016). Emotional, Social, Educational Adjustment of Higher Secondary School Students in Relation to Academic Achievement. *Journal on Educational Psychology*, 10(1), 29-35.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: VINTAGE BOOKS.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Serna, C., & Martínez, I. (2019). Parental Involvement as a Protective Factor in School Adjustment among Retained and Promoted Secondary Students. *Sustainability*, 11(24), 7080. <https://doi.org/10.3390/su11247080>
- Shahbazi Seyed Ahmadiani, L., & Khorvash, M. (2022). The Effectiveness of Training Positive Thinking and Optimism Based on Congnitive Behavioral Skills Approach on Reducing Depression and Quality of Life Among Secondary School Students. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies (JAYPS)*, 2(2), 101-114. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.2.2.10>
- Shapan, N. L., & Ahmed, A. F. (2020). The Rationing of Psychological Immunity Scale on a Sample of Visually Impaired Adolescents: Rationing of Psychological Immunity Scale on a Sample of Visually Impaired Adolescents. *International Journal for Innovation Education and Research*, 8(3), 345-356. <https://doi.org/10.31686/ijer.vol8.iss3.2236>
- Shim, S. S., Ryan, A. M., & Anderson, C. J. (2008). Achievement goals and achievement during early adolescence: Examining time-varying predictor and outcome variables in growth-curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 655–671. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.655>
- Shoshani, A., & Slone, M. (2013). Middle school transition from the strengths perspective: Young adolescents' character strengths, subjective well-being, and school adjustment. *Journal of Happiness Studies*, 14, 1163–1181. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9374-y>.
- Singh Lodhi, S., & Singh, D. (2024). Impact of school adjustment and study habits on English language achievement among senior secondary students. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 13, 208-220. 10.32674/wjj4fj33.
- Skinner, B. F. (1965). *Science and human behavior* (No. 92904). Simon and Schuster.
- Soares, A. B., Santos, A. A., Jardim, M. E., & Queluz, F. N. (2024). Academic adaptation of students with a history of grade repetition. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 40. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e40307.en>
- Song, J., Bong, M., Lee, K., & Kim, S.-i. (2015). Longitudinal investigation into the role of perceived social support in adolescents' academic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 821–841. <https://doi.org/10.1037/edu0000016>
- Soto, L. D. (1988). The Home Environment of Higher and Lower Achieving Puerto Rican Children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 10(2), 161–168. <https://doi.org/10.1177/07399863880102006>
- Spinath, B., Spinath, F. M., Harlaar, N., & Plomin, R. (2006). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence*, 34(4), 363-374. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2005.11.004>

- Stearns, E., Moller, S., Blau, J., & Potochnick, S. (2007). Staying Back and Dropping Out: The Relationship Between Grade Retention and School Dropout. *Sociology of Education*, 80(3), 210-240. <https://doi.org/10.1177/003804070708000302>
- Stein H. (2006). Maltreatment, Attachment, and Resilience in the Orphans of Duplessis. *Psychiatry*, 69(4) 306- 313
- Steinberg, L. (2005). *Psychology of adolescents*. McGraw, New York.
- Steinmayr, R., Bipp, T., & Spinath, B. (2011). Goal orientations predict academic performance beyond intelligence and personality. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 196–200. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.026>
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., & Wirthwein, L. (2016). Subjective wellbeing, test anxiety, academic achievement : Testing for reciprocal effects. *Frontiers in Psychology*, 6(1994), 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01994>.
- Steward, R. J., & Jo, H. (1998). Does Spirituality Influence Academic Achievement and Psychological Adjustment of African American Urban Adolescents?. *Research Report*, 1-16.
- Sudja, I. N. (2013). Pembelajaran demokratis menuju profesionalisme guru. *Jurnal Santiaji Pendidikan (JSP)*, 3(2), 213-225. <https://doi.org/10.36733/jsp.v3i2.495>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Syarifuddin, A., Nawir, M., & Quraish, H. (2023). the Effect of Problem Based Learning and Group Investigation Learning Models on Ips Learning Outcomes. *Jurnal Pendidikan Dan Pengajaran Guru Sekolah Dasar (JPPGuseda)*, 6(2), 143–147. <https://doi.org/10.55215/jppguseda.v6i2.7757>
- Then, D., & Pohlmann-Rother, S. (2024). Adaptivity in the inclusive transition to school. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1304918>
- Thorndike, E. L. (1913). *Educational Psychology*. (Vol. 2). Teachers' college, Columbia university.
- Tingle, L. R., Schoeneberger, J. A., & Algozzine, B. (2012). Does Grade Retention Make a Difference. *The Clearing House*, 85(5), 179–185. <https://doi.org/10.1080/00098655.2012.679325>
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Pastor, A. M., & Sancho, P. (2020). Perceived social support, school adaptation and adolescents' subjective well-being. *Child Indicators Research*, 13(5), 1597-1617.
- Ullah R, Ullah H. (2019) Boys versus girls' educational performance: empirical evidences from global north and global south. *Afr Educ Res J* , 7(4),163–167.
- UNESCO. (2010): International Comparative Information for Primary Schools for 2007. Education for all monitoring report. Paris. UNESCO.
- UNESCO. (2021). Education for all monitoring report. Paris. UNESCO.
- UNESCO. (2022). Education for all monitoring report. Paris. UNESCO.
- Vaillancourt, M. C., Paiva, A. O., Véronneau, M. H., & Dishion, T. J. (2019). How do individual predispositions and family dynamics contribute to academic adjustment through the middle school years? The mediating role of friends' characteristics. *The Journal of early adolescence*, 39(4), 576–602. <https://doi.org/10.1177/0272431618776124>
- Valle, A. (2009). Academic goals and learning quality in higher education students. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 96-105.

- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Piende, J. A., Rodríguez, S., Rosário, P., Muñoz-Cadavid, M. A., & Cerezo, R. (2009). Academic Goals and Learning Quality in Higher Education Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 96–105. <https://doi.org/10.1017/s1138741600001517>
- Véronneau, M.-H., Vitaro, F., Pedersen, S., & Tremblay, R. E. (2008). Do peers contribute to the likelihood of secondary school graduation among disadvantaged boys? *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 429–442. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.429>
- Vuong, M., Brown-Welty, S., & Tracz, S. (2010). The Effects of Self-Efficacy on Academic Success of First-Generation College Sophomore Students. *Journal of College Student Development*, 51(1), 50–64. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0109>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard university press.
- Walker, K. L., & Dixon, V. (2002). Spirituality and academic performance among African American College students. *Journal of Black Psychology*, 28(2), 107-121. <https://doi.org/10.1177/0095798402028002003>
- Wan Abdul Razak, W. A. I., Khairul Akmal, S. N. A., Azizan, N. F., Wani, S., Hamal, A. Q., & Muhammad, A. H. (2021). Factors Affecting Student's Academic Performance. *International Journal on Perceptive and Cognitive Computing*, 7(1), 99–107.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child development*, 83(3), 877-895.
- Watkins, M. W., Lei, P. W., & Canivez, G. L. (2007). Psychometric intelligence and achievement: A cross-lagged panel analysis. *Intelligence*, 35, 59-68. <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2006.04.005>
- West, M., R., (2012). *Is retaining students in the early grades self-defeating?* CCF Brief 49, Center on Children and Families at BROOKINGS.
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1-35. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.001>
- Winga, M. A., Agak, J. O., & Ayere, A. M. (2011), the relationship among school adjustment, gender and academic achievement amongts secondary school students in kisumu district kenya, *journal of emerging in educational researsh and policy studies*, 1(6), 493-497.
- Wrigley-Asante, C., Ackah, C.G. & Frimpong, L.K. (2023). Gender differences in academic performance of students studying Science Technology Engineering and Mathematics (STEM) subjects at the University of Ghana. *SN Soc Sci* 3, 12. <https://doi.org/10.1007/s43545-023-00608-8>
- Wrigley-Asante, C., Ackah, C. G., & Frimpong, L. K. (2023). Gender differences in academic performance of students studying science technology engineering and mathematics (STEM) subjects at the University of Ghana. *SN Social Sciences*, 3(1). <https://doi.org/10.1007/s43545-023-00608-8>
- Yu, J., Kreijkes, P., & Salmela-Aro, K. (2023). Interconnected trajectories of achievement goals, academic achievement, and well-being: Insights from an expanded goal framework. *Learning and Individual Differences*, 108. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102384>

- Zhang, D., Cui, Y., Zhou, Y., Cai, M., & Liu, H. (2018). The role of school adaptation and self-concept in influencing Chinese high school students' growth in math achievement. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02356>
- Zubairu, U. M., & Sakariyau, O. B. (2016). The relationship between religiosity and academic performance amongst accounting students. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 5(2), 165. <https://doi.org/10.11591/ijere.v5i2.4535>

الملاحق

الملحق رقم 01: قائمة الأساتذة المحكمين

الاسم واللقب	مكان العمل	التخصص	الدرجة العلمية
هند غدايفي	جامعة حمه لخضر الوادي	علم النفس العيادي	أستاذ محاضر أ
بلقاسم عوين	جامعة حمه لخضر الوادي	علم النفس المدرسي	أستاذ محاضر أ
عبد اللطيف قنوعة	جامعة حمه لخضر الوادي	علم النفس التربوي	أستاذ محاضر أ
يوسف قدوري	جامعة غرداية	علم النفس العيادي	أستاذ التعليم العالي
شهرزاد نوار	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	علم النفس العيادي	أستاذ التعليم العالي
الزهرة الأسود	جامعة حمه لخضر الوادي	علم التدريس	أستاذ التعليم العالي
أسماء الاشهب	جامعة حمه لخضر الوادي	علم النفس المدرسي	أستاذ محاضر أ
سلاف مشري	جامعة حمه لخضر الوادي	ارشاد وتوجيه	أستاذ محاضر أ
عبد الكريم مأمون	المركز الجامعي افلوا - الاغواط-	علم النفس العيادي	أستاذ محاضر أ
صالح خشخوش	جامعة حمه لخضر الوادي	علم النفس العيادي	أستاذ محاضر ب
ابتسام بنين	جامعة حمه لخضر الوادي	علم النفس التربوي	أستاذ محاضر أ
محمد السعيد قيسي	جامعة حمه لخضر الوادي	علم النفس المدرسي	أستاذ التعليم العالي
عبد المالك حبي	جامعة المدية	علم النفس العيادي	أستاذ مساعد ب

الملحق رقم 02: الصورة الأولية لمقياس المناعة النفسية

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

البيانات أولية:

المؤسسة: الاسم واللقب:

الجنس: ذكر () أنثى ()

عزيزي التلميذ(ة)... بين يديك مجموعة من العبارات التي تهدف لمعرفة بعض الموارد النفسية والمدرسية التي تتصف بها، ولتحقيق هذا الهدف يرجوا الباحث منكم قراءة العبارات جيدا والاجابة عليها كلها بوضع علامة (X) امام الاختيار المناسب لك وبما يتفق مع رأيك، علما انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بدقة، وتأكد ان اجاباتكم لن تستخدم الا لغرض البحث العلمي وستحاط بالسرية التامة من طرفنا.

مثال:

الرقم	الفقرات	دائما	أحيانا	ابدا
01	اتوكل على الله ليساعدني في تجاوز الصعوبات		X	

مقياس المناعة النفسية:

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	ابدا
01	اتوكل على الله ليساعدني في تجاوز الصعوبات			
02	أجد في الثقة بالله مصدرا للطمأنينة والسلام الداخلي			
03	أحرص على تقديم المساعدة لمن حولي قدر استطاعتي			
04	استعين بالصبر في وقت الازمات			
05	أحرص على قراءة القرآن			
06	الجأ الى الدعاء عندما اشعر بالضيق والقلق			
07	أحافظ على اداء الصلاة في وقتها			
08	استفيد من تجارب الآخرين عند وقوعي في نفس مشكلة			
09	أحرص على تحليل المشكلة لفهم أسبابها قبل محاولة حلها.			

10	أراجع أخطائي السابقة لتجنب تكرارها عند حل المشكلات الجديدة.		
11	اطلب النصيحة من الأشخاص ذوو الخبرة لإيجاد أفضل حل للمشكلة		
12	أستخدم أساليب متنوعة لحل المشكلات بدلاً من الاستسلام للضغط.		
13	أتعامل مع المشكلات كأنها فرص للتعلم والنمو.		
14	عندما تظهر مشكلات مفاجئة في حياتي أستطيع التعامل معها		
15	أضع خططا واضحة من أجل تحقيق اهدافي		
16	أتحلى بالصبر عند السعي لتحقيق اهدافي		
17	أستخدم وقتي بشكل فعال لتحقيق طموحاتي		
18	أواصل العمل على تحقيق اهدافي حتى اذا واجهت صعوبات واختناقات.		
19	أقسم اهدافي الى خطوات صغيرة حتى أكون قادرا على تحقيقها		
20	ألتزم بإنجاز الخطط التي أضعها بغض النظر عن العقبات التي تواجهني		
21	أعتقد ان الاجتهاد في تحقيق اهدافي يسهم في بناء شخصيتي وتنميتها		
22	أستغل قدراتي في أشياء مفيدة تساعدني على التطور		
23	أعبر عن رأيي بشجاعة امام الآخرين		
24	أؤمن بقدرتي على التحسن والنجاح في المهام الموكلة الي.		
25	أواجه التحديات بثقة وأعمل على تجاوزها.		
26	أقبل النقد البناء حتى لو كان يخالف رأيي		
27	أستطيع اتخاذ قراراتي دون تردد أو خوف من الفشل.		
28	أتحمل مسؤولية اقوالي وافعالي بشجاعة		
29	أقبل تجاربي الفاشلة وأتعلم منها		
30	أعتمد على نفسي في حل مشكلاتي بدل الاتكال على الآخرين.		
31	أؤمن بأنني قادر على التأثير إيجابا في محيطي.		
32	أعتقد أنني سأتغلب على الصعوبات التي تواجهني مع مرور الوقت.		
33	أعتمد على الاجتهاد وليس الحظ لأحقق النجاح الذي أريده		

			أرى انني قدوة ايجابية لغيري	34
			أؤمن بأن الجهد المستمر سيؤدي في النهاية إلى نتائج مرضية.	35
			أرى ان شخصيتي تتطور نحو الأفضل	36
			اعتقد أن المستقبل يحمل لي فرصاً جديدة للنجاح.	37
			أركز تفكيري على الحلول بدلاً من التفكير في المشكلات.	38
			أنا فخور بما أنجزت حتى اليوم	39
			حتى عندما أواجه الصعوبات، أظل متفائلاً بأنني قادر على تحقيق النجاح في النهاية.	40

الملحق رقم 03: الصورة النهائية لمقياس المنة النفسية

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

البيانات أولية:

المؤسسة: الاسم واللقب:

الجنس: ذكر () أنثى ()

عزيزي التلميذ(ة) ... بين يديك مجموعة من العبارات التي تهدف لمعرفة وتقييم بعض الموارد النفسية والدراسية التي تتصف بها، ولتحقيق هذا الهدف يرجوا الباحث منك قراءة العبارات جيدا والاجابة عليها كلها بوضع علامة (X) امام الاختيار المناسب لك وبما يتفق مع رأيك، علما انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق، وتأكد ان اجاباتك لن تستخدم الا لغرض البحث العلمي وستحاط بالسرية التامة من طرفنا.

مثال:

الرقم	الفقرات	دائما	أحيانا	ابدا
01	اتوكل على الله ليساعدني في تجاوز الصعوبات		X	

مقياس المنة النفسية:

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	ابدا
01	اتوكل على الله ليساعدني في تجاوز الصعوبات			
02	استعين بالصبر في وقت الازمات			
03	احرص على قراءة القران			
04	الجأ الى الدعاء عندما اشعر بالضيق والقلق			
05	احافظ على اداء الصلاة في وقتها			
06	استفيد من تجارب الآخرين عند وقوعي في نفس مشكلة			
07	أحرص على تحليل المشكلة لفهم أسبابها قبل محاولة حلها.			
08	أراجع أخطائي السابقة لتجنب تكرارها عند حل المشكلات الجديدة.			
09	اطلب النصيحة من الأشخاص ذوو الخبرة لإيجاد أفضل حل للمشكلة			
10	أستخدم أساليب متنوعة لحل المشكلات بدلاً من الاستسلام للضغط.			
11	أتعامل مع المشكلات كأنها فرص للتعلم والنمو.			

12	اتحلى بالصبر عند السعي لتحقيق اهدافي		
13	استخدم وقتي بشكل فعال لتحقيق طموحاتي		
14	اواصل العمل على تحقيق اهدافي حتى اذا واجهت صعوبات واخفاقات.		
15	اقسم اهدافي الى خطوات صغيرة حتى أكون قادرا على تحقيقها		
16	الترم بإنجاز الخطط التي اضعتها بغض النظر عن العقبات التي تواجهني		
17	اعتقد ان الاجتهاد في تحقيق اهدافي يسهم في بناء شخصيتي وتنميتها		
18	استغل قدراتي في أشياء مفيدة تساعدني على التطور		
19	اعبر عن رأيي بشجاعة امام الآخرين		
20	أؤمن بقدرتي على التحسن والنجاح في المهام الموكلة الي.		
21	أواجه التحديات بثقة وأعمل على تجاوزها.		
22	انقبل النقد البناء حتى لو كان يخالف رأيي		
23	أستطيع اتخاذ قراراتتي دون تردد أو خوف من الفشل.		
24	اتحمل مسؤولية اقوالي وافعالي بشجاعة		
25	انقبل تجاربي الفاشلة واتعلم منها		
26	أعتمد على نفسي في حل مشكلاتي بدل الاتكال على الآخرين.		
27	أعتقد أنني سأتغلب على الصعوبات التي تواجهني مع مرور الوقت.		
28	اعتمد على الاجتهاد وليس الحظ لأحقق النجاح الذي اريده		
29	أرى انني قدوة ايجابية لغيري		
30	اعتقد أن المستقبل يحمل لي فرصاً جديدة للنجاح.		
31	أركز تفكيري على الحلول بدلاً من التفكير في المشكلات.		
32	انا فخور بما انجزت حتى اليوم		
33	حتى عندما اواجه الصعوبات، أظل متفائلاً بأنني قادر على تحقيق النجاح في النهاية.		

الملحق رقم 04: مقياس التكيف المدرسي

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	ابدا
01	أحترم وأقدر الأساتذة داخل المتوسطة			
02	يلتف زملائي حولي عند القيام بنشاط مدرسي داخل القسم			
03	أحترم وأقدر زملائي في المتوسطة			
04	يروق لي مشاركة زملائي في الأنشطة الترفيهية المنظمة بمتوسطتي			
05	أساعد زملائي في حل واجباتهم الدراسية			
06	الأساتذة يتفهمون مشكلاتنا الدراسية			
07	أستمع لأفكار وآراء زملائي داخل القسم			
08	يقوم المراقبون بمساعدتي داخل المتوسطة			
09	أجد صعوبة في التحدث مع الأساتذة عن مشكلاتي الدراسية			
10	أتوتر عندما يوجه لي الأساتذة سؤالا بشكل مفاجئ			
11	أميل إلى العزلة عن زملائي في المتوسطة			
12	أفضل عدم الجلوس مع التلاميذ من نفس مستواي الدراسي			
13	أتجنب الحديث مع زملائي التلاميذ من الجنس الآخر			
14	يتقرب زملائي مني لمصالحهم الشخصية			
15	يتعمد المراقبون إثارة المشكلات معي داخل المتوسطة			
16	أسرتي تثق بقدراتي الدراسية			
17	أحظى بشعبية كبيرة داخل المتوسطة			
18	تحبني وتسعدني أسرتي			
19	الأساتذة يتقنون ويعولون علي			
20	يتعامل الأساتذة مع التلاميذ بعدل وإنصاف داخل المتوسطة			
21	أنقاءل كثيرا عندما أذهب للمتوسطة			
22	لدي ثقة كبيرة في نفسي			
23	أعتقد أنني مجرد شخصية مهمشة داخل المتوسطة			
24	يتعامل معي الأساتذة بتعال وتكبر داخل المتوسطة			
25	يؤلمني إهمال زملائي لرأيي وأفكاري داخل القسم			
26	يتقلب مزاجي ما بين السرور والحزن داخل المتوسطة			

27	أحتاج إلى من يقدم لي النصح والإرشاد داخل المتوسطة		
28	أشعر بالضيق عندما ألتقي بزملاء جدد		
29	أقلق عندما أفكر في مستقبلي		
30	أؤثر عندما يضغط علي والدي لتحقيق نتائج مدرسية أفضل		
31	أستمع جيدا لشروح الأساتذة للدروس		
32	أقوم بتحضير دروسي قبل الحصص الدراسية		
33	أستفسر دوما من الأساتذة عن كل غموض في الدروس		
34	لدي رغبة حقيقية دائمة في الدراسة		
35	أثابر كثيرا لتحقيق أهدافي الدراسية		
36	طموحاتي الدراسية تتخطى الحصول على أعلى معدل فقط		
37	أفكر دائما في مستقبلي الجامعي بعد الثانوية		
38	أقوم بالاستعداد جيدا للامتحانات المدرسية		
39	أبعد عن ذهني كل الأفكار السلبية عن الدراسة		
40	نتائجي في الامتحانات المدرسية داخل المتوسطة تمكنني من النجاح		
41	أجد أن البرامج الدراسية بالمتوسطة كثيفة		
42	أشعر أنني لا أستطيع تحقيق طموحاتي الدراسية		
43	الواجبات المدرسية المنزلية كثيرة بحيث لا أتمكن من إنجازها		
44	يشرد ذهني داخل القسم حتى يتعذر علي فهم الدروس		
45	أؤثر عندما أنسى ما راجعته أثناء الامتحانات المدرسية		

الملحق رقم 05: المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة
- معاملات الارتباط بين أبعاد متغير (المناعة النفسية) مع التحصيل الدراسي

Corrélations

	التحصيل الدراسي	مجموع درجات المناعة البعد 1	مجموع_درجا ت المناعة البعد 2	مجموع_درجا ت المناعة البعد 3	مجموع_درجا ت المناعة البعد 4	مجموع درجات المناعة البعد 5
التحصيل الدراسي Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale N	1 414	,317 ,000 414	,380 ,000 414	,321 ,000 414	,386 ,000 414	,436 ,000 414

La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

معاملات الارتباط بين أبعاد متغير (التكيف المدرسي) مع التحصيل الدراسي

Corrélations

	التحصيل الدراسي	مجموع_درجا ت التكيف البعد 1	مجموع_درجا ت التكيف البعد 2	مجموع_درجا ت التكيف البعد 3
التحصيل الدراسي Corrélation de Pearson (Sig. (bilatérale) N	1 414	,172 ,000 414	,330 ,000 414	,409 ,000 414

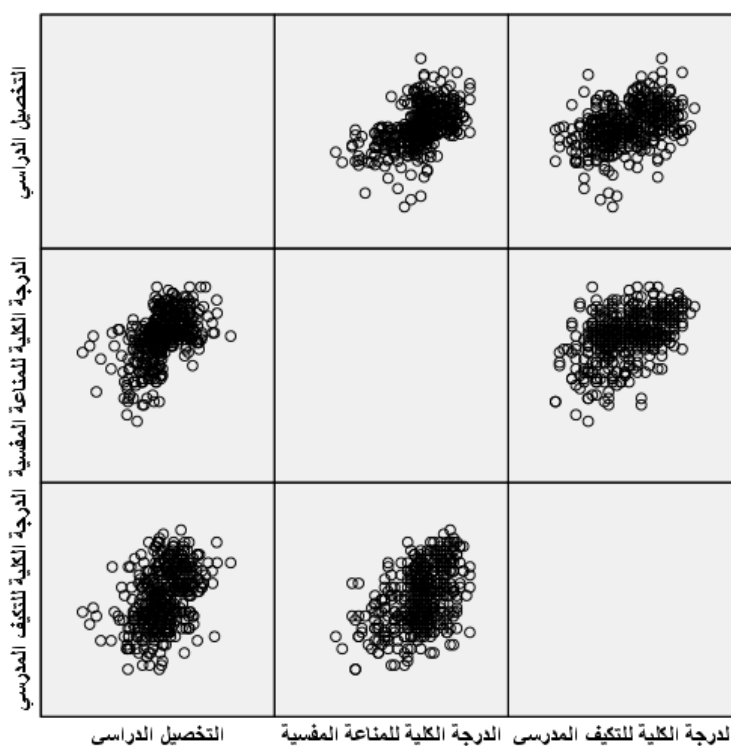
La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

معاملات الارتباط بين المتغيرين (المناعة النفسية - التكيف المدرسي) مع التحصيل الدراسي

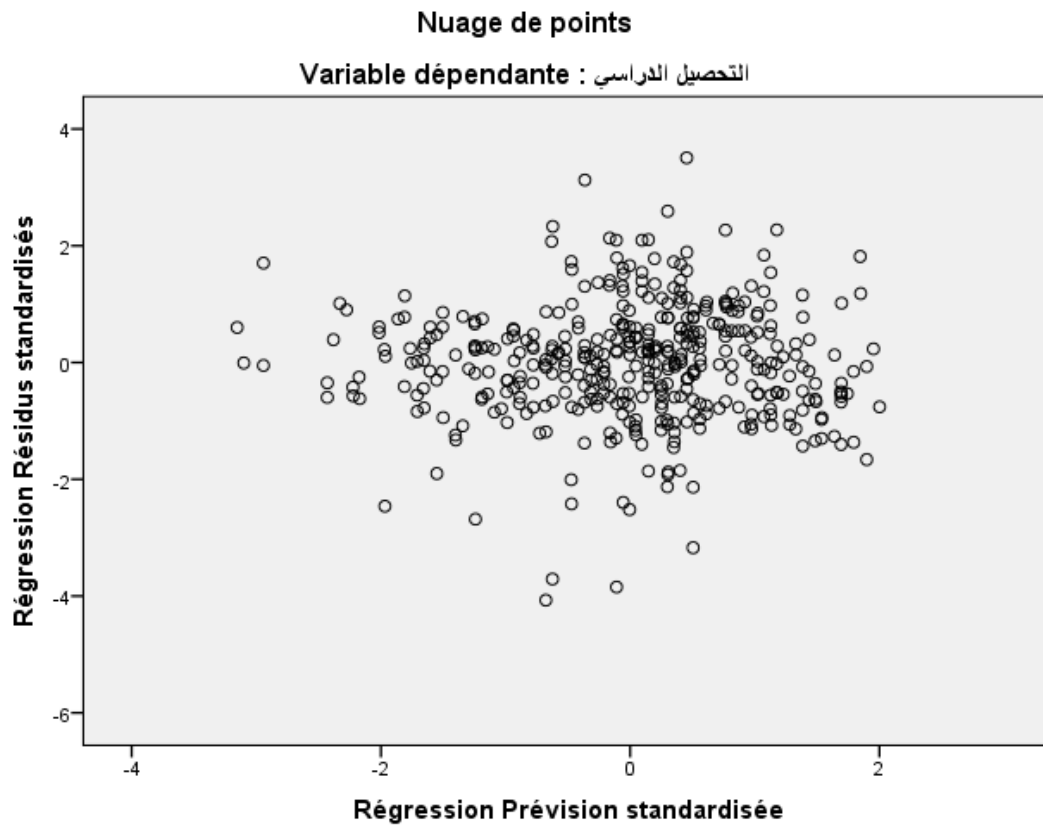
Corrélations

	التحصيل الدراسي	الدرجة الكلية للمناعة النفسية	الدرجة الكلية للتكيف المدرسي
التحصيل الدراسي	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	1 ,516** ,000 414	,394** ,000 ,000 414
الدرجة الكلية للمناعة المفسية	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,516** ,000 414	1 ,457** ,000 414
الدرجة الكلية للتكيف المدرسي	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,394** ,000 414	1 ,457** ,000 414

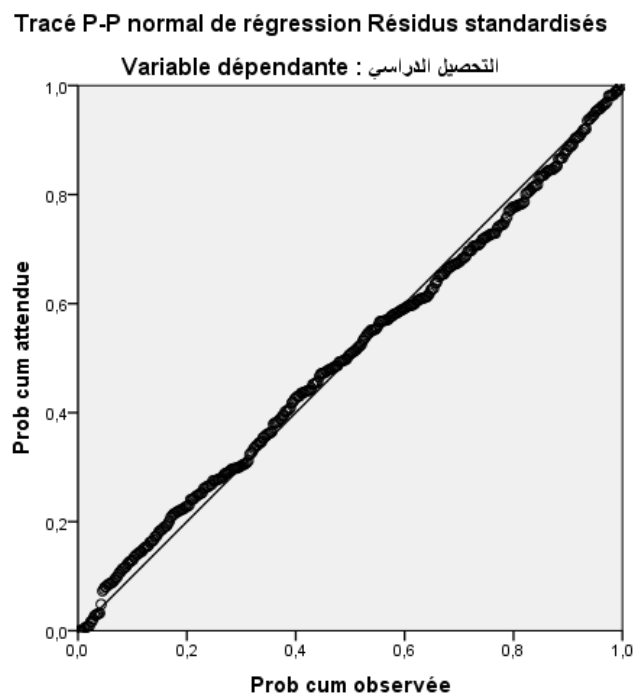
اختبار الخطية بين المتغير التابع (التحصيل الدراسي) والمتغيرات المستقلة (المناعة النفسية - التكيف المدرسي)



اختبار تجانس التباين للبواقي (Homoscedasticity)



اختبار التوزيع الطبيعي للأخطاء ((QQ Plot))



اختبار عدم وجود قيم متطرفة (Cook's Distance)

Statistiques des résidus^a

	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	N
Prévision	8,8632	13,4246	11,6540	,88485	414
Prévision standardisée	-3,154	2,001	,000	1,000	414
Erreur standard de la prévision	,067	,240	,111	,033	414
Prévision corrigée	8,8371	13,4378	11,6539	,88585	414
Résidu	-5,54488	4,77506	,00000	1,35885	414
Résidu standardisé	-4,071	3,506	,000	,998	414
Résidu studentisé	-4,078	3,517	,000	1,001	414
Résidu supprimé	-5,56450	4,80716	,00007	1,36769	414
Résidu supprimé studentisé	-4,158	3,567	,000	1,005	414
Distance de Mahalanobis	,009	11,802	1,995	1,902	414
Distance de Cook	,000	,031	,002	,004	414
Valeur influente centrée	,000	,029	,005	,005	414

a. Variable dépendante : الدراسي التحصيل

نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لمتغيرات الدراسة (المناخ النفسية-التكيف المدرسي)
على التحصيل الدراسي لدى معيدي السنة الرابعة متوسط

Récapitulatif des modèles^b

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Durbin-Watson
1	,546 ^a	,298	,294	1,36216	1,166

a. Prédictors : (Constante), النفسية للمناخ الكلية الدرجة, المدرسي للتكيف الكلية الدرجة

b. Variable dépendante : الدراسي التحصيل

ANOVA^a

Modèle	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1 Régression	323,361	2	161,680	87,137	,000 ^b
1 Résidu	762,598	411	1,855		
Total	1085,958	413			

a. Variable dépendante : الدراسي التحصيل

b. Prédictors : (Constante), النفسية للمناخ الكلية الدرجة, المدرسي للتكيف الكلية الدرجة

Coefficients^a

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	B	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	1,026	,809		1,268	,205
الدرجة الكلية للمناعة	,091	,010	,425	9,145	,000
المفسية					
الدرجة الكلية للتكيف	,045	,011	,199	4,284	,000
المدرسي					

a. Variable dépendante : الدراسي التحصيل