أبعاد الصحة النفسية المدرسية في الجزائر
دراسة تحليلية لعوامل المعافاة النفسية التربوية لدى تلاميذ الطور الأول من التعليم الأساسي

ملخص

مما انتهاه التناول النقدي- لما استحدث واستجد في الخلفية المعرفية للصحة النفسية التربوية- بالصيغة الاستكشافية الاختبارية الوصفية التصنيفية الهادفة، خلصت الدراسة إلى :

- قيام البناء العاملي لأبعاد الصحة النفسية المدرسية عبر التدوير المائل من الدرجة الأولى .
- رسم الْمَعْلَم الصحي المدرسي كفضاء توضيحي لأبعاد المُعَافَاة النفس تربوية حسب الأهمية الرتبية في تطوير الواقعة محل البحث.
- إقامة الإطار النظري المعدد المحدد لأبعاد الصحة النفسية المدرسية المستشفة للواقعة قيد الدراسة بالبحث.

د. العيد أوزنجة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة الجزائر 2
الجزائر

Résumé

A partir de l'approche critique des nouvelles contributions du background théorique de l'hygiène mentale scolaire, et conformément aux formules exploratoire, empirique, descriptive et classificatoire des indices du thème analysé, nous aboutissons à :

-L'élaboration de la structure analytique des dimensions de l'hygiène mentale scolaire à travers la rotation oblique au premier degré ;

- La présentation du profil (tableau explicatif des dimensions psychopédagogiques selon leur ordre d'importance dans l'évolution du thème étudié.

مقدمة

تعد المدرسة الأساسية مجالا نفسيا اجتماعيا تربويا (Musset 2012) وغرسا ايجابيا طيبا في تنمية عوامل سلوكية معرفية جديدة متقاطبة ،تبلور كفاءات تربوية (Roberge 2009) تحدد مدى نجاح المتعلم في السنوات التالية (Thiery 2011) كما تعطي تصورا نفسيا تربويا يلبس نماءه النفسي ونضجه الحركي وتبلوره الفكري واستعداد الوظيفي ومعافاته الصحية.

فالصحة النفسية المدرسية إشراف سيكولوجي تربوي وقائي وبنائي وإبداعي (R. Bastien 2012) وتبصر جديد في العوامل التي تحقق قدرات ممكنة واستثارة انجاز مدرسي أفضل برؤية جلية للأهداف التربوية. (اوزنجة 2010).

© جامعة قسنطينة، الجزائر 2013.

وعليه فالصحة النفسية المدرسية معافاة سلوك تربوي لمجال إحداث تغير معرفي موجب وإكساب التلاميذ مهارات نفسية معرفية متبلورة واتجاهات تربوية سليمة G).

فالصحة النفسية المدرسية خدمة بيداغوجية اجتماعية تعاونية تهدف دراسة الأبعاد المؤثرة في عملية التربية والتعليم، وتعمل على تحسينها بالأسلوب الفني الذي يؤمن لكل تلميذ شحذ همته ودفع قدراته الكامنة وإطلاق مهاراته الخلاقة لينمو نموا سليما متزايدا وفق ما تصبوه التربية المنشودة.

ولبلوغ المهمة كان حريا بالباحث الوقوف على أبعاد الصحة النفسية المدرسية عبر مسار توجيهي مدرسي وإرشادي يكفل وقاية الاضطرابات الصحية النفسية لأطفال المدرسة الجزائرية(Barry 2010)، لأن مهمة الصحة النفسية المدرسية ليس الاستيعاب الأفضل للخبرات العلمية فحسب بل معافاة صحة الطفل النفسية المدرسية.

أهداف البحث:

أقر الباحث غرض النشاط الاختباري المبتغى قصدا تقويميا عبر تناول غاية الثوابت الصحية النفسية المدرسية، مقصدا فحلت كالتالي:

- تحديد متغيرات الصحة النفسية المدرسية.
- تصميم اختبار الصحة النفسية المدرسية.
- بناء الصفحة النفسية للصحة المدرسية profil

إشكالية البحث:

من سرد الوقائع السلوكية التربوية لمجال إحداث التغير المعرفي الموجب وإكساب التلاميذ مهارات معرفية واتجاهات تربوية سليمة، ومن نتائج الدراسة التمييزية الكشفية لتتبع حيثيات لوازم النشاط الصحي النفسي البيداغوجي، تبلور الموقف التحصيلي في استفسارات عن كنه محاور البرامج المدرسية الأساسية كمطية تناول تحليلي مقارن، يشع بأبعاد الصحة النفسية المدرسية سؤلا:

- هل للصحة النفسية المدرسية عوامل تحددها؟
- هل يظهر شِكِّيل أبعاد عوامل الصحة النفسية المدرسية في تنظيم هرمي حسب الأهمية في الترتيب ؟
- أللصحة النفسية المدرسية إطارا نظريا يحكمها؟

الفرضية

من خلال تمحص الباحث الخلفية النظرية للدراسة ومن التناول النقدي للدراسات السابقة محل البحث، خلص إلى صياغة الفرضية التالية:

- ترتبط أبعاد الصحة النفسية المدرسية ارتباطا مائلا.
- **مفاهيم البحث:**

- يعتبر الباحث التحديد المفهومي موقف استثارة نظرية لتصوره المعرفي للصحة النفسية المدرسية، مراما فكريا منيرا للواقعة و عناصر تركيبتها لأبعاد المعافاة النفسية التربوية لدى **تلاميذ الطور الأول من التعليم الأساسي** والمتولدة عن صحّة الوقائع السلوكية قيد البحث كفرضية تتضمنها خصائص مؤكدة عبر استقراء استدلالي لإدراك هذا البناء كنتائج مستخلصة لنسيج نظري قائم عبر المفاهيم البحثية التالية:

1. البعد:La Dimension

يتفق الباحث 2010 وما حداد ه (أنجلش 1958 English. والشربيني 2001 للبعد ،بأنه الامتداد والحجم الفيزيقي (الطول والعرض والعمق) المقاس، حيث يتسع ويشمل أبعادا نفسية أو نفسية تربوية قائمة.

وذهب (جلفورد1952 اوزنجة 2010 وخلدون 2013) بأن أبعاد الشخصية تتمركز على سمة ثنائية القطب (Bipolar)، وأن كل سمة صحيّة نفسيّة تربوية لها مقلوبها على نهايتي الخط المستقيم .

ومنه يقر الباحث :

- أن بعد المعافاة النفسية التربوية مفهوم مجّرد، لمخطط رمزي يَنْسَابُ تَدَرُّجًا عبر مستويات بَيْنِيَّهٍ تمكّن الباحث من فهم سواء الشخصية وثراء الخلفية التعلمية للتلميذ .

- أن البعد ارتسم متصلا (Continuum) يشغل فيه عناصر عينة البحث مراكز تتوزع فيها بطريقة حَسُومَةٌ ، أي أن الْبُعْدَ ثنائي التقاطب يجمع بين الجانب الصحي والعليل.

- أن البعد يشير إلى مجموعة من الصور السلوكية التربوية التي تمتد بين: الانشراح/التوافق المدرسي، و القنوط/الصعوبة المدرسية. وعليه فالمستويات القريبة من الطرف الافتراضي الموجب تمثل التلاميذ ذوي التكامل التربوي، وأن المستويات التي تتجه نحو القصي الفرضي السالب، تمثل المتعلمين هزيلي التوافق، ذلكم هو المتمدرس المستوجب لكفالة نفسية تربوية.

ويؤكد (مصطفى سويف 1969، Claire Durand 2013، أبعاد الشخصية بمحاورها الرئيسية موضحا: أنها مفاهيم إحصائية في طبيعتها، تقوم كخطوط وهمّية ليست لها قِيَامٌ فِعْلِيٌّ في الحياة النفسية كعمليات عقلية أو سمات ميزاجية، لكنها مفيدة جدا في بناء وتنظيم تصورنا الصحي النفسي التربوي .

مما سلف تناوله يذهب الباحث (اوزنجة 2010) بالبعد النفسي التربوي أقرب صورة ذهنية يتمَثَّلها عن الكيفية التي يَبْنِي بها معلوماته عن الواقع الصحي النفسي التربوي في تطرفه واعتداله، ومنه يتخذ البعد مسافة أو مستقيما يمتد بين قصيين (نقطتين)، فهو يسري من معلم يمثل أكبر قدر من الوجود للبعد إلى أدنى دَرَكَةٍ تَلاَشِيه وأنَّ الْبَوْنَ بين النقطتين متدّرج، يَنْتَصِبُ عليه المتعلم درجة تحدد له موضعا على هذا البعد. (عبد السلام أحمد1965)

وإن تكرار حدوث انتظام هذه الدرجات كمواقع سلوكية صحية نفسية تربوية بينها علاقات منتظمة يمثلها ُبعْدُ التوافق المدرسي (الْمُعَافَاة)، وبوجود ترابط وقائع نجاح مدرسي(برء) بعلاقات قوية مما قد يجمعها بالعناصر السابقة فإنها تتجمع في بعد ثان.(زهران 2002) .

2. مفهوم العامل:

يّتجه التحليل العاملى منذ (سبيرمانSpearman) في بداية القرن الحالي نحو محاولة وصف وتصنيف القدرات العقلية والسمات العامة في مجال الشخصية، وقد اتّسع مفهوم استخدام التحليل العاملي وامتد إلى نظم علمية أخرى. (صفوت فرج 1980)

وقد أدّى التعامل مع مصطلح العاملFactor في مجالات القدرات والاتجاهات والسمات إلى قدر لا يستهان به من الخلط بين مصطلح العامل وبين مصطلحات القدرة والسمة والاتجاه.

يذهب (صفوت فرج 1980) بالعامل تعبير رياضي أكبر اتساعا وأكثر ملائمة للصدق المطلوب في وصف الواقعة الصحية النفسية.

وذهب (Spearman) بالعامل محاولة وصف وتصنيف للقدرات العقلية Abilities والسماتTraits الشخصية كمصطلحات تحمل مضمونا علميا واسعا.

ويؤكد الباحث أن العامل مصطلحٌ إحصائيٌ محددٌ مشيرا إلى خصائص واضحة متعددة وتركيبية تستمد عناصرها من مفاهيم ومعالجات متعددة، حيث يرى أنّ الاعتبار المنهجي المتعلق بتحديد العامل ودلالته هو مبعث الأهمية في معناه السيكولوجي الضّمني والصريح.بحيث يكون ميسورا الانتقال البين من إثبات رياضي دقيق لعامل على رسم تقريري لوجود نفسي صريح لوظائف صحية نفسية. (خلدون 2013)

وعليه يقر الباحث المعنى التربوي للعامل تعبيرا عن الوصف العاملي تصويرا مفهوميا صحيّاً نفسياً بصورة دقيقة قائمة.

كما تؤكد(انا ستازي1938 Anastasi ، صفوت فرج ، 1980 بوشارب 2009، اوزنجة 2010، خلدون 2013) تعبيرا متينا للنزعة الارتباطية كعلاقات بين منبئات الصحة النفسية االمدرسية.

ويؤكده الباحث تركيبة نقلة بناء عاملي متبلورا في مضمون معافاة سيكولوجية تربوية منصبة.بوضوح شديد في أسلوب تلخيصي نوعي شاسع مثله ترابط مقاييس المنبئات المائلة.(أوفرل.1964.Overall)

حيث نتصورها في علاقات خصائص (منبئات) مشتركة بينها. تلكم هي أبعاد العوامل قيد البحث لمفردات سلوكية تربوية واقعية قابلة للملاحظة والقياس والتكميم.

ومنه فمنبئات الصحة النفسية المدرسية لدى تلميذ المدرسة الجزائرية، كيانٌ محسوسٌ واقعيٌ من مظاهره في تطرفها واعتدالها.

وبهذا أوجد الباحث اللُّحْمَة بين المعاني والدّلالات النفسية التربوية والعوامل محل الدراسة باعتبار العامل يتضمن دلالة سيكولوجية بيداغوجية لغرض مؤداه ميل(استقلالية) الصحة النفسية المدرسية لدى المتعلم، يؤدي إلى إعطاء المنهج المعتمد كل خصوبته وإغناء إمكانيات استثمار خصائصه قصد التوصل إلى الحل العاملي التلخيصي والنهائي،(Alain 2010 Baccini)-وفقا لما يستلزمه أسلوب التحليل العاملي المعتمد بالبحث - بقدر من التباين المشترك ذو الدلالة البينية من المنظور السيكولوجي والبيداغوجي ، وبلوغ البحث الصلة الوطيدة بين المستخلص من عوامل صحية نفسية تربوية ، وبين الإطار المرجعي للمعافاة النفسية للمتعلم، الذي انطلقنا منه وسعينا من خلاله.فارتسم الوصف المباشر بما فيه من ثراء مفعما بالمعنى ويستحق ما وضع فيه من عناء.

أكّد(جلفورد 1959 Guilford وصفوت فرج ،1980 Philipe Cibois 2006) وما ذهب إليه الباحث بواقع العامل على أنه يتحدد عبر الوقوف على التعالق الدقيق بين العامل بمعناه وقيمته الرياضية وبين الواقعة الصحية النفسية، التي يجب استشفاف عناصرها من الدراسة الاستكشافية الدقيقة.لتوضيح الحقيقة النفسية للواقع السيكولوجي لمنبئات العوامل قيد المعالجة بالأسلوب القائم والممكن من تصميمه التجريبي العاملي المعتمد.

الأمر الذي يؤكده (صفوت فرج 1980، بوشارب 2009، اوزنجة 2010، خلدون 2013) في أن العامل يستخلص أصول المعنى النفسي التربوي من منبئات الاستكشاف الذي ترتكزه . وبدرجة ما في هذه المنبئات من صدق في التبليغ التربوي .المنطق الذي يؤكده (صفوت فرج 1980) في وضوح مفهوم العامل بالوجهة التي أدت إلى تلازمه والحقيقة التربوية، إنما حاصل مباشر لعمق الفحص ومعنى الصيغة العلمية والمفهوم في علم النفس التربوي (بوشارب 2009، اوزنجة 2010، خلدون2013) والعلوم الدقيقة.

ومنه فالعامل التربوي يهدف للملاحظة التميزية والتلخيص والتعبير عن علاقات صحية نفسية بيداغوجية . كمفهوم كلي للمعافاة التربوية مطابق له في الخصائص، قائم في الواقع مبتدءا بجلاء في مفهوم تعاملي دال .

وباعتماد الباحث ما ارتسم أعلاه وقف على عوامل الصحة النفسية التربوية في وضوح منبئاتها المستخلصة عبر معالجة لعدد من المقاييس التي تروز الأداء التعليمي الذي استدل منه المعافاة النفسية التربوية التي تعد دليلا على وجود نسق صحي نفسي تربوي نقي.

ويرتسم وجه هذا الصفاء أو التكامل بين المنبئات التي يلخصها العامل على أكثر من عنصر:

الأول:

دقة التصميم التجريبي بين المنبئات الذي تتضمن رهافة القياس وحسن انتقاء الأدوات والوقوف على العينة المتجانسة محل استشفاف العوامل المشتركة والمستقلة بقدر وافر من الاستقرار والثبات بالمعنى التربوي.

الثاني:

الوقوف على وحدة التعليمات والتشابه بشكل البنود أو شعبية الفقرات والاتساق الداخلي لوحدات المقياس هدف البحث، الأمر الذي يمكن الباحث بلوغ حصيلة استجابية متعددة الأبعاد المستقلة نقية عامليا.

الثالث:

تعدُّدُ العوامل هو حاصل المكونات الأساسية القائم على تصنيف المتغيرات، وما تنطوي عليه المصفوفة الارتباطية المنتجة من نوعية خصوبة تعليمية تعرض في خلفية نظرية تتضمن الرغبة في تقديم العوامل ذات الأهمية في تمثيلها للحجم المناسب من التباين الكلي للمصفوفة الإرتباطية في تغير جذري كامن la racine latente .

ومنه عمد الباحث إلى التوسع في استخلاص الأبعاد/ العوامل النوعية في ضوء العدد المتوقع و التدوير المائل للعوامل في إعادة توزيعه التباين وإبراز المعنى النفسي التربوي ، واختبار الفرض العاملي الذي تضمنه التصميم التجريبي المعتمد. (Claire Durand 2013)

من خلاصة تناول العامل، عرفه الباحث وما تناوله (Eysenck 1953،) بالصيغة الرياضية التلخيصية للمصفوفة الارتباطية التي توحي بأبعاد صحية نفسية مدرسية تمكننا من التنبؤ بالمستوى الموقفي إذا ما أُرتَستْ نتائج البحث العاملية على عينة متجانسة ممثلة للمجتمع الأصلي وقامت على مقياس حساس ثابت وصادق.

فالعامل مصطلح إحصائي محدد يمكن أن يشير إلى أي منها : في ضوء خصائص معينة تركيبية في أغلب الأحوال تستمد عناصرها من مفاهيم متعددة أو من معالجات متعددة لمفاهيم متباينة.(صفوت فرج 1980).

كما أن العامل دالة رياضية وصفية و تلخيصية لمصفوفة من معاملات الارتباط المستقيمة، تمثل الحقيقة النفسية باستخلاصه الأسلوب المناسب من تجربة مصممة بشكل جيد، ولأن العامل يستمد جذور المعنى النفسي التربوي مـن معطيات التجربة التي يبدأ بها الباحث، وبقدر ما في هذه المعطيات من دقة وموضوعية ترجع إلى الاشتراطات المنهجية في التجربة يقدر ما في العامل من صدق في التعبير النفسي التربوي(خلدون 2013).

ويستخلص العامل من خلال معالجة لعدد من الاختبارات التي تقيس شكلا من الأداء الذي يستدل منه من بين عدد واسع ومتباين من الأداءات الأخرى، ويعد دَلِيلاً على وجود نسق تميزه خصائص مشتركة بحيث تبدو خصائص هذا النسق نقية في حالة معينة، ومتداخلة مع غيرها في حالات أخرى ، ويتوقف هذا النقاء أو هذا التداخل بين الخصائص التي يمكن أن يعبر عنها العامل على أكثر من سبب ومن أهم هذه الأسباب(صفوت فرج1980,):

1. دقة التصميم التجريبي الذي يوفر فيه الباحث أدوات متعددة لقياس البعد أو الكفاية المعنية ويتضمن مفهوم التصميم التجريبي لا الدقة في القياس، أو حسن اختيار الأدوات فحسب، بل اجتباء العينات ومدى تجانسها، ذلك أن العينات حتى ولو كانت تفتقر إلى التجانس يمكن من خلالها استخلاص عديد من المنبئات المشتركة بين أداء أفرادها مُعَبِراً عنه بأسلوب الارتباطات (Philipe Cibois 2006) .
2. إن تعدُّدُ بنود المقياس يؤدي في معظم الأحيان إلى حصول الباحث على استجابات واحدية البعد،ورغم أن العوامل قد تكون مستقلة بالفعل إلا أنه في حدود المهارة الجلية في تصميم واختبار بنود المقاييس يصعب وضع حدود للبند المعد ليقيس واحدة من العوامل دون الأخرى ورغم عدم وجود بند تشبع درجته على عاملين إلا أن الدرجات يمكن أن تحمل قدرا من التباين على عاملين. Guilford (1952)

ويعتبر العامل خط من البحث قائم على افتراضات إحصائية، يحاول أن يجيب الباحث بها عن السؤال التالي **: ما هو أقل عدد من المفاهيم التي يمكن أن تنظم وتصف تعقد الواقعة الصحية النفسية المدرسية لدى تلاميذ الطور الأول من التعليم الأساسي.؟**

ويعد التحليل العاملى منهجا إحصائيا لتحليل بيانات متعددة ارتبطت فيما بينها بدرجات مختلفة من الارتباط التلخصى في صورة تصنيفات مستقلة قائمة على أسس نوعية للتصنيف، ويتولى الباحث فحص هذه الأسس التصنيفية واستشفاف ما بينها من خصائص مشتركة وفقا للإطار النظري والمنطق العلمي الذي بدأ به. (Cibois Philipe 2006)

يقوم التحليل العاملي على أساس تصنيف عدد كبير من المتغيرات، ويحمل كل بند من بنود الاختبار قدرا من التباين المؤول عن إنتاج عوامل متعددة ومتنوّعة، و لأن المصفوفة الارتباطية تنطوي على قدر وافر من الخصوبة السيكولوجية، فإن هذا الأمر يدعو إلى استطلاع كل أشكال التّباين الممكنة التي تعبّر عنها الارتباطات بين المتغيرات مما يمكن استخلاصه و التعبير عنه في عدد كبير من العوامل أو المكونات الأساسية. (صفوت فرج 1980)

ويبدأ التحليل العاملى بحساب الارتباطات بين عدد من المتغيرات أو السمات: نحو القلق والغضب والعزلة والخجل ، ونحصل على مصفوفة من الارتباطات بين هذه السّمات لدى العينة محل البحث ، ثم نتقدم بعد ذلك لتحليل هذه المصفوفة الارتباطية تحليلا عامليا لنصل إلى أقل عدد ممكن من العوامل Factors تمكننا من التعبير عن أكبر قدر من التباين بين هذه السّمات .

إذ يتجه الاستخدام المباشر للتّحليل العاملى نحو فحص العلاقات الارتباطية بين عدد من المتغيرات واستخلاص الأسس التصنيفية العامة بينها .

وتعد وظيفة تصنيف البيانات واحدة من أهم مراحل بناء النظرية العلمية ، ويؤدى اكتشاف وتحديد أسس التصنيف إلى إقامة الفروض العلمية التي تختبر ها، والمتغيرات في الظاهرة ومنطق هذه المتغيرات وهو ما ننتهي منه إلى صياغة القانون العلمي، وعلى هذا يُعَدُّ التحليل العاملى أسلوبا مناسبا يستطيع الباحث في علم النفس استخدامه في سعيه تصنيف السمات النفسية، والخروج منها بالأنماط أو العوامل الخاصة بهذه السمات .

3. الصحة النفسية المدرسية:

يجلي الباحث بتناوله مصطلحي الصحة النفسية التربوية والصحة العقلية بمفهوم واحدٍ على صفحات الدراسة قيد البحث، معتمداً ما خلصه (زهران 2002، رضوان , سامر 2007 ،يحي الرخاوي 2008) في تحديد واختيار ظرف ومعايير تصنيف تلميذ الطور الأول من التعليم الأساسي ا في الجزائر بأنه معافى النفس مبديا توافقا تربويا أو عليلها.

ويقرّ الباحث بيانًا أنه يستحيل توضيح مفهوم الصحة النفسية المدرسية بمعزل عن مفهوم الانشراح Well Being التعلمي.

وعليه فالمعرفة الصحية ترسى قبل ولوج العلة التي لا تحمل معنى إلاّ بمقابلتها المعافاة. (زهران2002) حيث تعتمد تعاريف الصحة النفسية المدرسية الانشراح التربوي محكّاً رئيساً (الدهري 1999، رضوان سامر2007)، وأن لم يحسب مرادفا

لها في تعاريف أخرى بأن المعافاة النفسية المدرسية ما هي إلا التناول العلمي لعملية الانشراح، ولكن إلى أي مدى يمكن اعتماد الانشراح النفسي التربوي محكا للصحة النفسية المدرسية السوية؟ (J. Guret 2012) .

من التناول النقدي لأطروحة الصحة النفسية المدرسية السوية أعلاه يرى الباحث وُجوب تمثيل علّيه الصحة النفسية المدرسية لدى التلميذ قيْد البحث.(الدليل الإحصائي التشخيصي، الحالات الاكلينيكية2007)

ومن تبصّر الباحث في الخلفيّة السريرية الإحصائية التصنيفية والتشخيصية الخمسة، وقف على أنّ علّية الصحة النفسية المدرسية تعتمد المعيار الفشل ،إذ يذهب (الرخاوي 2007) إلى أن التلميذ ذي الصعوبة المدرسية فردا تمثّلت فيه منبئات الصعوبات المدرسية وأعراض الاضطرابات التربوية.

ومن التَعَمُق في هذا الإقرار يتبدّى أنهُ تعريفٌ يقوم على إقرار الأعراض و لزُم الصعوبات المدرسية، وكل الاختلالات التي ترد في أدلّة شذوذ التعلم

وإذا سلّم الباحث جدلاً بأن الصحة النفسية المدرسية لدى التلميذ محل البحث تعني الخلو من منبئات صعوبات التعلم والبُرْء من الاضطراب النفسي فله أن يتساءل بداية. (Hugonnier 2010).

ما مفهوم الاضطراب النفسي التربوي، حتى يتيسر له تقدير سلامة واعتدال التلميذ المتمدرس في الطور الأول؟.

اتبع الباحث وما ذهب إليه (صلاح مخيمر 1979 وسعد جلال 1982 وميشيل أرميل1982 الدهري 1999، سامر جميل2000، رضوان سامر 2007،أوزنجة 2010 و خلدون 2013)، في تحديدهم للاعتمال النفسي المدرسي بأنه حالات تَتَأَرْجَحُ بين مشاعر الضيق كدراً والحالات النفسية التربوية (السيكوماتية) التي تستوجب الكفالة النفسية المدرسية (A. Robertson 2005).

ومنه يستشِفُ الباحث أنّ وَعَثَ السّلوك التعلمي، قد اصْطُلِحَ عليه اضطرابا مدرسيا، اذ يصنّف على أساس زملات الأعراض العصبية النفسية(J. Boivin 2007)، على اعتبارات الفشل الدراسي مثله مثل المرض السيكوسوماتي- هو مجموعة محددة من الأعراض والتي تتباين نوعياً عن سواء السلوك.

ويقر الباحث ما خلص إليه (عطية هنا 1984، الحسين أسماء2002) في أن الاضطراب النفسي التعلمي إعاقة سلوكية تُصِيب المتمدرس، سواء أكانت وظيفية أم بدنية، ينعكس عنها اعتمال في شخصيته، وغالبا ما يكون الاضطراب البَادِيُ نفسِيّ المنشأ، يرتسم في صورة عَرَضِيّة سيكوسوماتية مُتقلبة.

يظهر على هذا التحديد أنه أستند إلى تصنيفي(أوزنجة 2010وخلدون 2013) للاضطرابات النفسية التعلمية بوجود الأعراض العِلّية كدلالة عيادية بينة على اعتمال الصحة النفسية التربوية.

مّما تقدم يستفهم الباحث، مَنْ مِنْ المتمدرسين يخلو خلواً تاماً من مشاعر الضيق والكدر؟ أفلا تتبدى هذه المشاعر والغيض لدى المتمدرس المعافى؟

تِلكُم هي الواقعة التي دفعت بـ (فرج عبد القادر طه 1980، عطية هنا1984، صموائيل 1994، العيد فقيه2005 و خلدون 2013) التدبير في سواء السلوك التعلمي على أنه أدنى دركات الاضطرابِ اللاّزمة التي رجّحت صدق تصور (وخلدون 2013) في أن المعافاة/ النجاح المدرسي أو السوية مثل أعلى نَدْنُو منه إن قليلا أو كثيرا.

ويرى(يحي الرخاوي 2008، خلدون 2013) في أن عرض المشكلات التعلمية ليس علاقة مرضية في كل الأحوال، فقد يخدِمُ العرض التوازن النفسي الدراسي ويُقِيمُ الانشراح.

بل يرى (طلعت منصور1984، وفؤاد مرسي1978، سامي علي1987Sami Ali ، قايد 2005) في المشكلات التعلمية علامات معافاة، وفي القلق المدرسي دافعية.

حقا لقد شاب ألفاظ كثيرة تشوّه –جراء استخدامات النفسية التربوية-، فلفظ القلق أصبح مجرد نَعْت للخواف المدرسي والاضطراب التعلمي (Bissier 2011) فهما متنائيين عن عمقه بصفته الوعي بدينامية الحراك الأساسي لاستمرار الحياة المدرسية، حيث يرقى مفهوما مرادفا لنوعية الحياة الدراسية ذاتها. (الرخاوي 2008)

كما لا يمكن معاودة المختص النفسي المدرسي معياراً للاضطراب النفسي التعلمي، فقد ثبت (الرخاوي2008) أن استشارة المختص لا تتوقف على ثبوت الاعتمال النفسي التربوي ولا على شدته ونوعه، بل تتدخّل عوامل، كدرجة الوعي الصحي النفسي المدرسي، والرعاية النفسية التربوية والإمكانات لاقتصادية والمكاسب الثانوية من الموقف عينه.(Debarbieux 2012).

علاوة أن المتعلم قد لا يشكو سقما نفسيا ولا عجزا تعلميا، فالعسير لا يشكو من حاله، بل من وهن الجهد وضعف المقدرة على أداءه التربوي، بينما في حالة الهزال التربوي لا يتبصر التلميذ الضرير بحاله ولا يقوى على سرعة تفكيره، وفرط حركاته، وتراه لا يعلم أنه عليل الصحة النفسية المدرسية.

فَهَلْ يعتبر مزدوج اضطرب اللغة سليما لأنه لا يقوى على التخاطب والدلالة في الموقف المدرسي والتواصلي الاجتماعي ؟

فقد إِسْتُهْجِن التعريف السلبي للصحة النفسية التربوية، وَرُفِض في مجالات المعافاة والسلامة التعليمية، الأمر الذي يسند تعريف منظمة الصحة العالمية W.H.O للصحة النفسية بأنها:

تصور نفسي وتمتع بالايجابية يعزز صحة التلميذ في الموقف التعليم قصد تحقيق كفاءة ذاتية بمرونة نفسية تعلمية تمكنه من إدراك كفاءاته على حسن التعامل مع الضغوط المدرسية

وعليه فالصحة النفسية المدرسية حالة من الارتياح البدني والانشراح النفسي والاجتماعي وليس غياب الأعراض والخلوّ من المنغصاتْ وانعدام الاضطرابات.

لقد حصل رفض تعريفات الصحة النفسية لصعوبة فصلها المعافاة سواءً والعلة شذوذًا، بصورة نقية لاشيّةَ فيها .

فعُنِي بكلمة العلة كانحراف عن المعيار والمتوسط، وأضحى سلوكاً تربويا موصوماً، سلوكا متميزاً منفرداً، عن سلوك السواء والنجاح في الموقف.

فإن وجد الفشل فقيامه يمسي بدرجات متباينة، حيث لا يمكن تصنيف الكفاءات في زمر لكن نبدي تغيراتً صغيرة كثيرة في الحكم، تمتد باستمرار لتشمل البعد التقويمي المتقاطب في تطرفه واعتداله.

ومن ثمة لا يمكن تصنيف التلاميذ جميعا بدقة إلى متعسرين، ومضطربين، والى ناجحين وفاشلين. ولكن يمكن الحكم بآتصافهم بخاصية بقدر كبير أو صغير، أي أنه ليس هناك مُتّصِل للتمييز بين المعافاة والعلة، فالاختلاف بينهما اختلافا في الدرجة أكثر منه في النوع.

مما تقدم سرده يقر الباحث أن الصحة النفسية المدرسية السليمة والتعثر النفسي التعلمي حالتان مستقّلتان متناقضتان، يجب تصورهما نموذجان (طوباويان) وعليه فالمتمدرس الجيد مبتغا نطمحه و نرتضيه وسعيا نصبو بلوغه.

إذ أن الآدمي يجمع بين منبئات الصحة النفسية السليمة، وأعراض الاعتلال النفسي مع سيادة أحدهما، بل الأكثر غرابة من ذلك قد تتحقق إبداعات الفرد في ظل اختلاله النفسي.

فأعظم لوحات (فان جورج Van Gourgh) قد رُسِمَت بينما كان مريضاً، وبعض أروع قصائد (هوردیرلین Horderlin) قد أبدع فيها وهو في عافية نفسية.

حيث ألف (بروكرنرBrockner) أغرب معزوفاته بينما كان يشعر أنه تحت وطأة دافع قصري، وهو إحصاء(عد) الأوراق الخضراء الموجودة على أشجار حدائقه.

ويؤكد(صلاح مخيبر1979) هذا التوجه بأن المعافاة حلا إبداعياً إيجابياً، يبلغ الابتكار بمشكلات الحياة، أوهي (السوية) حلولاً نكوصية تفكيكية، تتفاوت في تركيبها من الأَعْصِبَة إلى الأذهنة.

إن الدليل العَمَلِي العِلْمِي لتوكيد درجة الفرد لَهُو متصل الصحة/علة، أو المعافاة/الشذوذ، أو النجاح / الرسوب.

وعليه فما من شخص يخضع للقياس النفسي بأداة صادقة وثابتة، إلا كان له نصيب على هذا البعد بدرجات متفاوتة.

ويخلُص الباحث بعد تسليمه أن الفرق بين الصحة والاضطراب فرق كمي كان له أن يتساءل:

كيف يحدد مقدار الصحة أو العلة؟.

وبإيجاز ما المعايير التي يمكن أن يطمئن إلى الاحتكام لها والأخذ بنتائجها فيما يتعلق بمدى المعافاة والضرر؟.

ومنه يخلص الباحث أن الصحة النفسية التعلمية ليست الخلو من أعراض العلة، وتتضمن :

1- الفعالية: وهي توجيه السلوك نحو حل المشكل والتقليل من الضغوط الانفعالية بالتغلب على المخاوف واتخاذ أساليب التدبير الإيجابية.

2- الكفاءة :وهو الاقتصاد في الطاقة النفسية لاستجابات توافقية دون دفاعات انفعالية مكلفة .

3- الاستبصار: وهو التدبير الإيجابي الذي يعكس الواقع في استجابة متماسكة ناضجة، تشع برغبة المرونة في التعديل، حين مواجهة الصراع وإحباطات الموقف.

ونافلة التناول، يقر الباحث الصحة النفسية التعلمية السليمة هي الوقوف على عوامل المناعة النفسية التربوية الدينامية، التي تربط كفاءات تعلمية منفصلة في كُل دينامي يضفى معنىً على المعافاة النفسية التربوية عبر الحياة المدرسية في مواقفها، مقدراً ما يحتاج إليه التلميذ من خلفية معرفية ومن طمأنينة نفسية ووقاية من العناصر الموقفية التربوية الضاغطة..

ولقد اهتمّ (ماسلو) بالفرد ككلّ متكامل واعتبر ذلك مفهوما ركناً لنظريته في الدافعية، كقوة داخلية تحرك سلوك الفرد وتبلوره إلى العيش الرغد(عبد الحميد جابر1984، رضوان سامر 2002).

يخلص الباحث بالصحة النفسية المدرسية شكيل لا تباين في مكوناته فهي موافقة لا تضاد في عناصرها .فهي تشابه في مرماها لا تنازع في مقصدها، فهي قضية يحكمها رد الفعل المتبادل بين متناقضاتها لأن الأضداد أنداد.

فإن المعافاة بتفاوتها غايات تضادها وتجاوزها حدود اختلافها تتفارق سواء. إذ هي توسم في الجسد وتمثل ذهني ،ومن ثم فالمتعلم معافى في ذاته ولذاته .

إن الحقيقة الصحية التربوية ما إذا حل الضعف بها ارتفعت الكفاءة بها، فإذا كانت علة الصحة النفسية التعلمية حسن الصورة المعرفية لوجب أ لا نستحسن النقص في هذه الصورة.

وإذا كان أمر في ذات التلميذ يفنى بفناء سببه، وينقضي مع انقضاء علته، حيث يكتنف الهزال الأعراض الساترة الكامنة، فهي ليست من شكلها ولكنها من عنصرها، وأن قوة النجاح قصدت إلى شكلها وانجذبت نحوه . وصارت الدينامية التربوية من الكفاءة المدرسية وقوتها الذاتية لم تصد بل اندفعت إلى ماشابهها ونزحت إليه بالضرورة والاستدعاء اتصالا بعناصرها .

إنّ مجاورة النقيضين بينهما مفارقة وتناكر واختلاف مشاكله لا مجانسة، وفي هذا وإن قل الإخفاق وزاد النجاح تأكدت المعافاة فأبصره تراه محدقا، فالبَيّنُ أن التلميذ الناجح يولع بالفائز وهو أميل إلى السوية.

فالصحة مشتهاة يود سليمها البرء ويتمنى لها الإفاقة، فالصحة النفسية المدرسية نعيمَ وقفٍ في قصي الاختلاف عن الفشل ، وعليه يعلم الباحث أن الفشل فساد في التدبير وضعف في التسليم والحفاظ على الصحة سُنَّةٌ متى تعدَّاها التلميذ انعكس سعيه عليه فوزا وبلغ مراده بعدا.

طريقة التناول

اعتمد الباحث تناولا اختباريا شموليا نسقي التنظيم الوصفي استكشافي تحليلي كمسار أولي جوهري قصد الحصول على منبئات الصحة النفسية المدرسية، توخيا المقياس الدقيق حسب منحا جليا تحديدا لعوامل نوعية توحي بفرضية نفسية تربوية ستتناول بالبحث لرسم عماد بنيان هيكل نطري في تصميم تجريبي.

وبهدف تعميق فهمها لعوامل دينامكية السلوك الصحي التربوي المتقاطب لمنبئات عدد من العوامل المستخرجة، استثمر خصوبة المنهج التحليلي غاية حل عاملي تخليصي يقف على التعالق والاستقلالية بين ما استخلصه من عوامل وبين الإطار المرجعي النفسي التربوي الذي سعا خلاله.

ولتجسيد هذا المسار التناولي ذي المراحل نفاذا متواصلا في صلب الخلفية المعرفية التربوية والبناء النفسي الصحي التربوي لمسار هرمي قاعدته المتغيرات المميزة سلفا، وقمته العوامل المتبلورة تحليلا من خلال أركان المنهجية التالية:

المجال البشري:

من خلال التناول النقدي للإطار النظري ومن التصفح الدقيق للدراسات الحديثة والبحوث السابقة للصحة النفسية المدرسية، أوثر الإطار الراشد ذي الخلفية المعرفية بالدينامية النفسية الصحية كإطار راع كفيل للطفل المتمدرس.

فمن خلال الخلفية الصحية الأسرية وعبر المعايشة وحسن وصف النماء الصحي النفسي المدرسي الانتقاء على هذه الشريحة الفاعلة الساهرة على الانشراح والمعافاة الصحية كفاية، فأقيم البحث على عينة طبقية عشوائية كافلة للتلميذ في الطور الأول قوامها تعدادا 1087 كفيلا توزع عبر المرحلتين البحثيتين.

وتتمتع عينة البحث بالخصائص التالية:

- بلغ تعدادها 1287 خبيرا توزعوا حسب المواصفات التصنيفية التالية
- 109 مشرفا فنيا
- 138 خبيرا تربويا
- 355 معلما
- 485 وليا
- 200 تلميذا
- بلغت العينة مستوى التعليم المنطقي والإدراك التربوي الراجح والتقويم والحكم الموضعي.
- تمتلك مهارة التلامس البيداغوجي التربوي والمعرفة الخبروية المباشرة بالظاهرة موقف ملاحظة ونشاط
- تعتمد المعاش الخبروي والملاحظة الاكتشافية وتطور الخبرة النشطة والمفهومية التجريبية في الموقف الاجتماعي التربوي.
- تمثل المهارة والمحتوى المرجعي للصحة النفسية قدرة كافلة تربوية حاضنة.
- تشخص مجال المعرفة التربوية وتسهم في حل إشكالية البحث
- قادرة على اقتراح فكرة تجريبية وفتح أفاق بحثية.

جدول رقم1 يمثل توزيع عينة الدراسة

الوحدات	المشرفون التربويون	الخبراء التربويون	المعلمون	الأولياء	التلاميذ
معامل الصعوبة	6	8	15	20	
معامل التمييز	6	8	15	20	
التجانس	6	8	15	20	
الاتساق	6	8	15	20	
الصدق الظاهري	8	10	20	30	
صدق المحتوى	8	6	20	40	
الصدق العاملي	6	4	30	20	
الصدق التجريبي	6	4	30	20	200

الثبات الكلي	8	6	25	25	
الاتساق الداخلي	6	6	20	15	
معايير الأداة	8	10	20	25	
التجربة المبدئية للأداة	15	20	30	30	
الدراسة الميدانية	20	40	100	200	
المجموع	109	133	355	485	

أداة البحث: تتمثل أداة البحث في:

- تصميم اختبار الصحة النفسية المدرسية كهدف بحثي وإجراء منهجي ركن في طريقة التناول

التقنية الإحصائية:

تطلبت طبيعة البحث تصنيف الطرق الإحصائية كما يلي:

- معامل الارتباط الثنائي
- معامل ألفا
- التحليل العاملي
- الثبات الكلي
- معايير الأداة
- التحليل العاملي
- مصفوفة الارتباط
- التدوير المتعامد
- التدوير المائل بطريقة الفاريمكس.

المجال الزمني

أخذت الدراسة بخلفيتها المعرفية ،والاستكشافية والإختبارية والتفسيرية مسارا زمنيا حسوما ، ضمن حدود وقتية تمثلت في الفترة الممتدة بين،سبتمبر2014 ومايو 2016.

الدراسة التمييزية الكشفية

إن الدراسة الكشفية تصور فكري فني مرن لتصميم البحث وتنظيم ميدانه كوجهة اختبارية لواقع الصحة النفسية المدرسية بمجال التعليم الأساسي الطور الأول.

قام الباحث بتناول مكتبي شامل ومعمق وضَّح لديه الصورة الفكرية، إذ عَزَّزَت بالزيارات وتَكَامَلت بالمعلومات الصادقة واكْتَمَلت برسم عوامل الصحة النفسية المدرسية، مدعمة بالقراءة المعمقة اطلاعا علميا واسعا، وتوضيحا للرؤية البحثية والوقوف على تفصيلات الواقعة النفسية التربوية قيد الدراسة، بما استجد واستحدث من

تناولات مست الموضوع محل الاستفسار فألْهَمَه نِيرًا فكريا، يَسَّر تحديد منهج البحث الخاص بعوامل الصحة النفسية.

آثر الطريقة الاختبارية وأقر الاتجاه التشخيصي البرهاني، واعتمد الأسلوب الكمي الكيفي. وحدد المسح التربوي العيادي طريقة الاستبصار الشخصي لكل خبير في النسم وسيلة لجمع البيانات الكشفية.

استهل الانجاز البحثي بتفقد العينة في مجالاتها، فَقُوبِل النَّسَمُ بعد إعلامه المسبق بهدف التعرف والتَّحْسِيس وشرح الهدف البحثي من الاستطلاع وأهمية مجالاته، وقيمة جمع البيانات التي يعتمدها التناول.

كان نوع النَّسَم عشوائيا طَبَقِيًّا مَثَّلَ المجال البشري الكفء.

- خبراء على درجة عالية من التخصص والخبرة المستقاة مراسا
- خبراء المعافاة المدرسية إرشادا وتوجيها وإشرافا فنيا طويلا.
- خبراء اكتسبوا دراية كفالة أسرية معمقة وشاملة في الصحة النفسية التربوية.

أُسِّس البحث على العمل الميداني مرحلة رَئِيَسة من مراحل البحث باعتماده المسح التربوي العيادي، كتناول توثيقي حَقْلِي، فَاَعَدَّ الوضع في صحيفتي استكشاف وتقويم ترتيبي لجمع المعلومات الخاصة بالموضوع مشكلة البحث. وضمت كل صحيفة سؤالا وحيدا، يُطْلِعُنا بتعديد وتحديد متغيرات الدراسة حسب الأهمية النسبية إسهاما في بناء الصحة النفسية.

صحيفة استطلاع واستكشاف

أخي الخبير والمربي الفاضل بحكم خبرتكم التربوية نلتمس منكم إسهاما تربيا فعالا، بتعداد عناصر الموقف الصحي النفسي التربوي لتلميذ المدرسة الأساسية

س: عدد العناصر التي تسهم في تحقيق الصحة النفسية المدرسية لتلميذ المدرسة الأساسية
1. .....
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....
6. .....
7. .....
8. .....
9. .....
10. .....

11. .....

قدمت الصحيفة للمحكمين البالغ قوامهم 205 خبيرا صنفوا كالتالي:

جدول رقم 2 يبين توزيع عينة المحكمين

المسلسل	النسب	تعدادها
1	خبراء التربية وعلم النفس	30
2	المشرفون التربويون	15
3	المعلمون	60
4	الأولياء	100

من خلال تناول نتائج بيانات صحيفة الاستكشاف وقف الباحثون على مصادرات ديناميات السلوك الصحي النفسي التربوي في جرد متغيرات مفتوح قابل للتعديل.

يمثل الجدول رقم 3 قائمة المتغيرات محل اهتمام الدراسة

المسلسل	**متغيرات الصحة النفسية المدرسية**
.1	العلاقة المتبادلة في الأسرة
.2	عدد الحصص
.3	النشاط التفكيري
.4	نظام اليوم
.5	العلاقة الوالدية
.6	الرهاب المدرسي
.7	مدى التشبع بالعناصر المدرسية
.8	الزمن المفضل للحصص المدرسية
.9	الظروف الأسرية للتلميذ
.10	علاقة المعلم بالمتعلم
.11	مستوى القدرة على العمل العقلي
.12	الحالة النفسية أثناء الحصص
.13	المعاملة العدائية
.14	علاقة التعب بالواجبات المنزلية
.15	وسائل التدريس
.16	المعاملة الأسرية
.17	تقدير المعلم للتلميذ
.18	الفعالية الدراسية
.19	المناخ العائلي في الأسرة

.20	ضبط صعوبة المادة
.21	تبدل جماعة المدرسة
.22	عدم التقبل من جماعة المدرسة
.23	عدالة الأستاذ
.24	استيعاب وتقبل المهارات
.25	التهيج
.26	ظروف عمل الأطفال
.27	التعرف
.28	العلاقات الاجتماعية
.29	العقوبات الجسدية في المدرسة
.30	العقوبات اللفظية في المدرسة
.31	التنظيم الصحيح للأسبوع الدراسي
.32	مستوى التحصيل
.33	الشعور بالاضطرابات
.34	النضج الاجتماعي
.35	عنصر التشويق
.36	دينامية التلاميذ للعمل ضمن جماعات المدرسة
.37	الأسبوع الدراسي
.38	الوقاية من الإرهاق
.39	تبدل جماعة المدرسة
.40	الوقت الحر
.41	المعاشرتية
.42	النمو النفسي الاجتماعي المنتظم
.43	الإرشاد النفسي الاجتماعي
.44	الإمكانيات الدراسية العمرية
.45	الحالة الانفعالية للتلميذ
.46	دافع الانجاز
.47	غياب الاتجاهات الوالدية السليمة
.48	التناسب بين الفصول الدراسية والعطل الفصلية
.49	الانفتاح على الخبرة
.50	سمات الحالة الانفعالية للتلميذ
.51	الصداع
.52	توزيع فترات الدروس والعطل
.53	الإجهاد العقلي
.54	صعوبة الاستغراق في النوم
.55	النجاح
.56	الإشراف الفني التربوي

.57	درجة الاهتمام
.58	تعب التدريس بالغتين
.59	النضج الوظيفي للمدرس
.60	الحالة الانفعالية الايجابية
.61	النوم القلق
.62	اليوم الدراسي المتقطع
.63	التحصيل الدراسي
.64	التوتر العصبي الحركي العقلي
.65	الحالة الصحي المعتدل
.66	نوع الدراسة قبل وبعد الغذاء
.67	حب الاستطلاع والفضول
.68	الطبع التوكيدي
.69	التعب
.70	وزن الجسم
.71	نظام التوقيت
.72	الخلفية المعرفية
.73	الانتساب
.74	الإجهاد المدرسي
.75	الحالة الوهنية العصبية
.76	الفعالية الدراسية
.77	تحديد المدة الزمنية لأنواع النشاط
.78	التوافق المدرسي
.79	الصحة العضوية
.80	الدافع المعرفي
.81	الخوف المدرسي
.82	الخجل
.83	التكيف المدرسي
.84	تجديد الطاقة
.85	الاضطراب اللغوي
.86	الاضطراب الحركي
.87	الثقة بالنفس
.88	مستوى الطموح
.89	الخواف المدرسي
.90	التعب الذاتي بين البنات والبنين
.91	نظام التغذية
.92	العبء الدراسي
.93	مراقبة الحالة الصحية

خرج الموقف الاستطلاعي الاستكشافي الاختباري بجرد مغلق لمتغيرات -43- حسب معامل الاتساق الداخلي الذي يفوق 0.50 بالواقعة النفسية محل البحث كما حضر الموقف الاختباري في صحيفة تقويم الأهمية النسبية على عينة بلغ قوامها 360 خبيرا.

الجدول رقم 4 يوضح تصنيف عينة التقويم

التسلسل	العينة	عددها
1	خبراء التربية وعلم النفس	40
2	المشرفون التربويون	20
3	المعلمون	100
4	الأولياء	200

وزارة التربية الوطنية
المعهد الوطني للبحث في التربية

صحيفة التقويم

أسندك قائمة بمتغيرات الصحة النفسية المدرسية التي خلصت إليها الدراسة الكشفية وبحوث الصحة النفسية وأكدت مدى إسهامها في تحقيق الصحة النفسية المدرسية السليمة.
بحكم خبرتكم التربوية ندعوكم ترتيبها حسب الأهمية النسبية للسلم التقويمي.

حيث تمثل درجة -1- ضآلة الإسهام في الصحة النفسية المدرسية
وتبين درجة -2- الأثر المتوسط في إحداث الصحة النفسية المدرسية
وتؤكد درجة -3- نسبة الإسهام المرتفع للصحة النفسية المدرسية.

دمتم للعلم خير نصير

الجدول رقم5 يوضح ترتيب الخبراء لمنبئات الصحة النفسية التربوية

المسلسل	المتغير	معامل الارتباط	المعامل اللوغارتمي
.13	الثقة بالنفس	0.90	1.48
.14	التوافق المدرسي	0.65	0.76
.15	تجديد الطاقة	0.70	0.87
.16	المناخ الانفعالي	0.75	0.78
.17	المعاملة العدائية	0.83	1.19
.18	العقوبات اللفظية	0.80	1.10
.19	الإشراف الفني	0.78	1.05
.20	علاقة المعلم بالمتعلم	0.73	0.93
.21	علاقة التعب بالواجبات المنزلية	0.85	1.26
.22	ضبط صعوبة المادة	0.78	1.05
.23	فترة الراحة	0.77	1.02
.24	نوع الدراسة قبل وبعد الغذاء	0.79	1.07
.25	التوافق المدرسي	0.82	1.16
.26	دينامية التلاميذ	0.95	1.83
.27	التناسب الدراسي والعطل	0.67	0.81
.28	النضج الوظيفي لمدرس	0.81	1.10
.29	تبدل جماعة المدرسة	0.85	1.26
.30	العقوبات الجسدية	0.75	0.78
.31	الحالة الانفعالية للتلميذ	0.80	1.10
.32	الاضطرابات الحسية الحركية	0.85	1.26
.33	العلاقات الوالدية	0.87	1.33
.34	الانفتاح على الخبرة	0.80	1.10
.35	الدافع المعرفي	0.90	1.48
.36	ظروف عمل الأطفال	0.95	1.83
.37	الخلفية المعرفية	0.98	2.30
.38	الاتجاهات الوالدية	0.90	1.48
.39	دافع الانجاز	0.81	1.13
.40	النشاط المعرفي	0.98	2.30
.41	صعوبة الاستغراق في النوم	0.82	1.16
.42	درجة الاهتمام	0.82	1.16
.43	المعاملة الأسرية	0.90	1.48
المتوسطات		**0.84**	**1.20**

تسهيلا لحساب معاملات التوافق حول البحث المعاملات الارتباطية إلى معاملاتها اللوغارتمية.

الجدول رقم 6: تحويل المعاملات الارتباطية الى معاملات لوغارتمية لمتغيرات الصحة النفسية المدرسية

المسلسل	المتغير	معامل لارتباط	المعامل اللوغارتمي
.1	العلاقات الوالدية	0.80	1.10
.2	المعاشرتية	0.75	0.96
.3	التحصيل الدراسي	0.65	0.75
.4	الزمن المفضل للحصص المدرسية	0.78	0.75
.5	الثقة بالنفس	0.85	1.26
.6	وسائل التدريس	0.86	1.26
.7	الرهاب/ الخواف المدرسي	0.75	0.97
.8	الخجل	0.58	0.66
.9	النضج الاجتماعي	0.63	0.74
.10	الظروف الأسرية للتلميذ	0.80	1.10
.11	الحد الصحي المعتدل	0.90	1.48
.12	نظام التغذية	0.95	1.83

من تحليل نتائج الجدول رقم 6 لمتغيرات الصحة النفسية تجلت دقة التنبؤات الصورية في اتفاق حكم الخبراء حول تحديد الصحة النفسية المدرسية، إذ فاقت المعاملات الارتباطية المحسوبة كل القيم الدلالية لمعاملات الارتباطية عند كل الدرجات الاحتمالية لدرجة الحرية 360 وأن معاملات التعالق لاتتفارق دلاليا عن بعضها البعض.

خلص الباحث إلى التدوير المتعامد للبحث على استقلالية العوامل

وأن نتائج الجدول رقم 07 تمثل تشبعات الأبعاد بمتغيرات الدراسة بعد التدوير المتعامد

العوامل	الاشتراكيات	الجذر الكامن	نسبة التدين	مجموع النسب
.1 الاستقرار الانفعالي	1.00000	6.72669	23.34	23.24
.2 الثقة بالنفس	1.00000	5.81020	20.76	44.10
.3 العلاقات الوالدية	1.00000	5.67346	20.37	64.47
.4 دافعية الانجاز	1.00000	5.01601	18.53	83.00
.5 التحصيل المدرسي	1.00000	4.45418	16.79	99.95

استنتج الباحث من الجدول رقم 7 العوامل الأولية الخمسة كمعطيات مختصرة قصد استغلالها في التجمعات الجديدة إذ اعتمد أدنى قيمة للجدر الكامن والمساوية لواحد.

فحلت العوامل مهيكلة حسب مصدرها التَّبَايُنِي، فارتسم **العامل الأول** حتى **العامل السابع** بقيم اشتراكية مساوية لواحد 1 للمتغيرات في العوامل الخمسة.

من الجدول رقم 07 نلاحظ **أوزان العوامل الأساسية** في ترتيب تنازلي حسب قيم جذورها الكامنة، فأصبح الانحدار الوزني لقيمة العامل الأول 6.72669 والعامل الخامس بقيمة انحدار 4.45418

وظهرت النسبة المئوية لتباين العامل الأول بـ23.34 والعامل الخامس بـ16.79، وبرزت قوة الأبعاد في تحقيقها الصحة النفسية المدرسية بنسبة تراكمية بلغت 99.95، وباتساق الأبعاد الخمسة بمتغيراتها داخلها بمعامل ألفا 0.9993 كوقائع سلوكية في تجمع لعوامل الصحة النفسية.

تصميم اختبار أبعاد الصحة النفسية المدرسية :

افرد الباحث مجالا قياسيا لتصميم اختبار أبعاد الصحة النفسية المدرسية **كونه هدفا بحثيا وإجراءاً منهجيا ركنا في طريقة التناول.**

حيث بلغت دراسة شعبية الفقرات لعامل صعوبة / سهولة 0.50

ومؤشر تمايز 0.90 ودل تجانس 0.98 ومعامل اتساق داخلي قدره ألفا 0.98

ركز الباحث إلى التأكد من مدى الاعتماد على صدق وثبات الأداة المقدر بـ:

- **الصدق المرجعي 0.98**
- **الثبات بإعادة التطبيق 0.97**

ومنه ذهب إلى التجربة المبدئية على عينة قصدية عرضية بلغ قوامها 100 مائة متمدرس بغرض الثقة في الأداة عبر النتائج.

من خلاصة ما انْتَهَتْه أبعاد الصحة النفسية المدرسية للأداة. يتوصل البحث بثقة 99% عند احتمال0.01 بدرجة حرية 98 إلى بناء أداة ذات حساسية عالية في كشف (الأبعاد)العوامل وتشخيصها قصد بلوغ معافاة نفسية بأبنائنا التلاميذ بالمدرسة الأساسية الجزائرية.

انتهى الباحث إلى **التدوير المائل للبحث على العوامل البسيطة القابلة للمراجعة،** لأن العوامل المائلة أكثر دقة وحقيقة من الناحية الاختبارية.

وأن نتائج الجدول رقم07 التي اعتمدت نتائج **مصفوفة ارتباط العوامل النهائية** الخمسة كَتَرْكِيبَة مُتَغَيِّرَاتِيَّة في طبيعة افتراض عاملي للحاجات النظرية للإختبار فكان تقويم العوامل بمتغيراتها كالتالي:

يمثل الجدول رقم 8 تشبعات العوامل بمنبئات الدراسة بعد التدوير المائل من الدرجة الأولى

العوامل	الاشتراكيات	الجذر الكامن	نسبة التباين	مجموع النسب
الاستقرار الانفعالي	1.00000	6.9474	24.01	24.01

الثقة بالنفس	1.00000	6.1135	23.52	47.53
العلاقات الوالدية	1.00000	5.8001	20.00	67.53
دافعية الانجاز	1.00000	5.1878	16.23	83.76
التحصيل المدرسي	1.00000	5.0000	16.00	99.76

التفسير النفسي التربوي لبناء أبعاد

الصحة النفسية المدرسية

تُظْهِر نتائج البحث أن أبعاده مُؤَيِّدة لما ذهب إليه الإطار الفكري **للواقعة قيد البحث بالدراسة.**

1. الثقة بالنفس:

احتل بعد الثقة بالنفس **المرتبة الأولى** بجذر كامن بلغ 6.9474 وبنسبة تباينية وصلت 24.01 % في تدعيم الصحة النفسية المدرسية للطفل.

يرى الباحث أن الثقة بالنفس سمة انفعالية مكتسبة من محيا التلميذ وموقفه المَعَاشِي، يسعى الأولياء إلى تنميتها وزرعها في الأبناء ،لكونها دَعَامَة في بلوغ التوافق النفسي والظَّفَرَ بالنجاح في الدراسة .وأدرك التّمَيُّز والتَّقْدير الإيجابي (سالم محمد،2008)، وحُب الآخر والمُضَيّ في إكساب الخبرة .

ويُدلُّ عن الثقة بالنفس لدى المتمدرس من خصائص قيامها وتجلّيات قوَّتِها:

- كفاية التعامل، وملكة التواصل وقدرة التعبير، ومرونة اللسان
- كفاية التحقيق ودقة الإنجاز وغزارة التحصيل التعليمي،
- استجابة توافقية من خلال الدور التَعَلُّمِي الإيجابي،
- إشعاع الانطباع بالقوة والتصرف بمهارة،
- الشعور بالأمن في الموقف التربوي،
- الشعور بالرضا والطمأنينة،
- روح الاستقلالية ،المبادأة ،الانفتاح والاجتماعية،
- الإحساس بالقوة والاتجاه الإيجابي،
- على درجة كبيرة من الاتزان الانفعالي ،
- امتلاك القدرة على اكتساب المعلومات وحيازة المهارات التحصيلية،
- تُمكِّنُه الكفاية التعليمية الموجبة من التنَعُّم بصحة نفسية مدرسية سوية،
- شجاع، مقدام، منافس، متزن في المواقف الجديدة الضاغطة،
- منشرح، مبتسم ومرتاح، في سوية،
- يعتقد بايجابية في أفكاره،
- القدرة على مضاعفة الشعور بالثقة بالنفس،
- شخصية بَهِيَّة الطلعة وجذابة المنظر،ترتسم في الموقف بِتحدٍّ

- التمتع بالسلامة البدنية والخلو من العاهات والأمراض،
- يتمتع بذاكرة،وَوُسْع استعداد تعلم ،وَمُكْنَة استطاعة تناول الصعوبات المدرسية ووثاقة استشعار وجداني قوي،بتفاؤل وتقدير ايجابيين للذات (ناجية الجنادحي،2010).
- يمتلك الإحساس والاحترام والتقدير يولد لديه الشعور بالقوة وعِزَّة الإنتماء والثقة في الذات.
- يمتاز بتقدير الذات واحترام الجماعة له،والمنافسة الشريفة التي تكسبه وُدَّ الأقران.
- نِير التفكير وقدرة التصور وشَسَاعة الحافظة،
- يمتلك قدرة تنمية الذات والفكر،
- يظهر السلاسة اللغوية وجزالة التعبير،
- يُبِين اشباعا ،عاطفيا ،وجدانيا ،وهدوء ومحبة وتقبل،
- ينعم بتخفيض الإحساس بالذنب وتقدير الذات الإيجابي.
- التَجَهُّز بالطاقة النفسية وبسلوك الضبط والتحكم باستجابة طبيعية،
- تَمَلُّك الإعتدال في الأهداف في ظل الإمكانات الذاتية الخاصة ،
- نال استهلال السعي بالمهام الممكنة التحقيق،
- مَلَكَ تَخَيُّر الزملاء وانتخاب الأصدقاء،
- بات حَذِرا من المقارنات وصار يختار نماذج عظيمة يتعلم منها ويتوَحَّد بها.

وتعزز هذه السمات الشخصية، المزاجية، الانفعالية والقدرات العقلية والأبعاد الجسمية الشعور بالثقة بالنفس لدى التلميذ.

انتهى الباحث الى أَنَّ تناول الخلفية السيكولوجية يقر ما خَلُصَت إليه نتائج الدراسة من أهمية للسمة الرُّكْن في شخصية التلميذ السوية ،ومَعْلَم توافقه النفسي التربوي، وصفحة توازنه الجواني. فبرغم تفارقها في سُبُل الخدمة النفسية الإرشادية العلاجية ،اجتمعت على تدعيم ودفع الثقة بالنفس لدى المُسْتَرْشِد وبعثها في الضَّرِير.

جزم (محمد محروس،1994، والمفجري،2008) بايجابية العلاقة بين الثقة بالنفس والمعافاة ،التوافق النفسي الاجتماعي وتحقيق الذات.

وشدد (روجرس، على أن الثقة بالنفس رَدِيفٌ للصحة النفسية ،وأقامها عَلَمًا على مرونة النشاط وفاعلية المقصد،وذلك باعتماده الإرشاد النفسي أسلوبا ومنهجا (اليوسفي 2002).

وخلص (روجرس،Rogers) إلى أن الثقة بالنفس بعد أساسي في تنمية الصحة النفسية الموجبة لدى الفرد المتفتح على الخبرة والحياة.

وأقام (فرايد،Freud) جهازه النفسي على عُتُوّ درجة الثقة بالنفس ،وجعلها العامل الركن في قيام التوازن .بين عناصر الذات(الهو،الأنا والأنا الأعلى). وأدرك أنها مشكاة التوازن النفسي،وقيام سماته،نحو الثبات ،الثقة ،والكفاية النفسية (محمد زهران،2002).

اعترى آدلر الشعور بالنقص وامتطاه نفاثا لبلوغ محطة التفوق، ومنها اعتلاء اسمى المراتب توكيدا لذاته.بدافعية ذات مبتكرة ومستحدثة لأساليب نوعية لحياة مصطبغة بِهَبَّة مناخ المجال الأسري، والموقف الاجتماعي ،فخاتمتها شخصية متكاملة وسليمة.

أظهر(يونج، Young) الذات ، تركيبة رَئِيسَة في الشخصية ،في نموها وفي فردا نيتها ،ثباتها واتزانها وفي دفعها سلوك التفوق الإيجابي.

ويتفق الباحث والاتجاه الاجتماعي (المفرجي،2008) باسهام ثلة (هورني، Horney، فروم، Fromm ، سوليفان، Sullivan،آدلر، Adler، يونج،Young ، ايركسون،Ericsson، هورني، Horney) في توكيدهم أهمية تدعيم تعلم السلوك وقابلية اكتساب تغيير عوامل التفاعل الاجتماعي الثقافي ،الذي يشعر الفرد بوجوب حسن أدائه بطمأنينة ورضا يدعمان توكيد دينامية ذاته (الخزومي،2002).

تَمَيَّز(فروم) عن جماعته في أنه ضَارَعَ مفهوم الحب الذاتي بالثقة بالنفس ،وجعله مرادفا لحب الأخر الذي يقوى بمدى ضبط النرجسية ،أو التحكم في الذات.

ويستنتج الباحث أن مفهوم (روجرس، Rogers) يماثل تصور (ماسلو،Maslow) لتقدير واحترام الذات،ويضاهي تشاكل واستحضار (فروم، Fromm) للحب الذاتي.(محمد لاحد،2004).

وانتهى (سولفان،Sullivan) ،إلى أن دينامية الذات تنظم السلوك وتؤمن حاجة التقبل بؤرة الثقة بالنفس.

وسعى (ايركسون،Ericsson) ، **كتوجه تحليلي** ،بسمة الثقة بالنفس مرحلة قاعدية في سلسلة النمو النفسي الاجتماعي للفرد .واختتمها بمرحلة النضج وتكامل تحقيق الهوية.ويعتبر هذا دِلُّ اجتياز أزمات النمو المرحلي ،ذلك هو السبيل الذي يرسِّخ الثقة بالذات ،والثقة بالأم .تلكم هي مناعة النمو المطَّرِد للشخصية الطفل مستقبلا ،فيقوى بها على تحمل الإحباطات واستشفاف التهديدات والضغوط،مع محاولة تطويعها انجازا ايجابيا.

وانتهى الباحث إلى أن **الاتجاه المعرفي** يعتمد العمليات الذهنية في تقدير الحالة المزاجية وتفسير السلوك حين تقديم الخدمة النفسية الوقائية والعلاجية للاضطرابات السيكولوجية.وخلص (اليس،Ellis) بالثقة بالنفس مِعْيَار مُعَافاة وَمَعْلَم تَنَعُّم بالصحة النفسية الموجبة.

كما ظل تناول (ريمي،Remy) أبلغ اهتماما بثقة الفرد بنفسه،وجعل مفهوم الذات علامة اتساق سلوكي .كما وقف على شكيل الذات ،من الاعتقادات والقناعة المتسقة في معرفة نفسه.

وأقر(ميكنبوم،Meichenbaum,) أن التعليمات الذاتية (التقدير الذاتي) لهي رُدْهَة لبناء المعرفي إذ تؤثر على الحديث الداخلي في تشكيلة الدوافع ،وضبطه وتوجيهه مهارة السلوك الإستجابي بايجابية بغرض التمتع بمستوى من الثقة بالنفس.

يتفق الباحث وما وصل إليه ميخائيل اسعد 1990 في أن الثقة بالنفس خاصية سيكولوجية ركن في بناء شخصية التلميذ في مدارسنا قصد تحمل المسؤولية. كما اقرها بعدا أساسيا في مفهوم ذات الطفل عن نفسه.حيث نعتاها بالاستمرارية والنمو.(الوسيلي داوود،2007).

ذهب الباحث إلى وصف عامل الثقة بالنفس بتكامل الذات واطمئنانها في المواقف(المفرجي،2008). انه تصرف الوحدة المتكاملة التي تتبادل التأثير والتأثر في المجال . ويتفق(موراي) في أن الثقة بالنفس توازن داخلي. واتجه (سميث) أن الثقة اعتدال في الإشباع وسعي بناء يخفض التوتر لديه ويحقق له قدر من الرشد على أساس واقعي والتقليل من الاحباطات والحصر . (مخيمر1979)

كما نحى الباحث وجهة (شوبز) في أن الثقة بالنفس اتزان ونضج انفعالي وسواء وتعلم لإرجاء الإشباع العاجل. ويتطابق الباحث و(شافر) في أن الثقة بالنفس مرونة توافق واستجابة موقفية متنوعة وغنى التشكيل الثقافي القائم. كما أنها أسلوب تغير نحو الأفضل بعيدا عن صراعات الواقع واحباطاتها (عباس محمود1988) كما نعتها بالموقفية الاجتبائية مجالا والتمرس عادة، إذ ذهب بتحديدها على الامتداد الانفعالي المتقاطب حسب التوزيع الجرسي، فحلت الثقة بالنفس علما على المعافاة والتوافق النفسي المدرسي للطفل، وارتسم اتجاه عدم الثقة بالنفس معلما للعلة والاضطراب.

ومن خلا تناول الباحث بُعدْ عدم الثقة بالنفس ضعف اتزان وشعور بالتعاسة والشقاء وابتعاد المقصد فتنائي الظفر ثم الاغتراب عن الذات مع الإصابة بالاضطرابات السيكوسوماتية التي تذهب الفطنة وتذيب البدنة وتعل النفس. (مصطفى القاضي1981)

يملك الطفل الضرير عيوب نطق فلغته لثغة وتفكيره حكل أراجيف ونشاطه إفراط حركات تلكم هي منبهات تفحص الآخر وموضوع تقويمه، الأمر الذي يؤسس لضيق وتجنيح في حالة سيكوسوماتية متمثلة في العاهات والاضطراب الغدي الهرموني وإصابات الجهاز العصبي المركزي والإصابات الحركية.

إن عدم الثقة بالنفس يولد العجز الوجداني الانفعالي كالتبعية والفشل والرفض والكراهية والإحباط المتراكم حصرا كما تحد من فعالية الطفل ومهاراته وقدراته ويقظته وفطنته وانتباهه. فيجيد بتكيفه ويظهر سوء توافقه، فيخطئ الوجهة التعليمية الايجابية (فيصل الرزاد1997) فيضل ويحبط ويشقى.

قد يدخل الطفل غمرة التنازل شاعرا التعب والخضوع والإذعان، فيمكث تصورا خاطئا قابعا مترددا لا يقوى على تدارك نفسه ، فيقف منه الآخر موقف ازدراء فتتلاشى روابطه بالمجتمع فينعزل ويتملكه الخوف والتعثر فيفقد ثقته بنفسه.

يقر الباحث أن فاقد الثقة يسعى إلى جلب الانتباه بالثرثرة والحركات الزائدة وفرط النشاط في المواقف الجماعية، تراه يكثر الانتساب (مسيلي رشيد2003، ويخلف عثمان1993) والامتداح والتنويه لما يسلكه ويؤديه بغية الظهور، فغالبا لا يسلم أحدا من لدغه ولسعه، يلبس ثوب الغباء كي يرتسم قلبا للجماع.

إن المَكْرُوب يحس بالدونية وقلة الأهمية مع إنكارها، يتطلع لأن يَقْبَع الأحسن فتتملَّكه الرغبة في أن يحصد أعلى المستويات والمراتب الدراسية، يعيش هذا حب الإطراء ويعشقه ويرتضيه، فيَتَحَرَّق شوقا على المديح ويغضب انكماشا بالتلميح انتقادا. حيث يبدي (عديم الثقة) رغبة في العزلة والسلبية مع التردد والخجل والاكتئاب. (سعدية محمد علي بهادر1980) فيعلن ما بالنفس ما يعانيه قلقا وتشاؤما، يتوارى المخالطية ويتناءى التفاعل. تراه يعشق اللامبالاة، لا يبدي اهتماما بالأداء المدرسي، يخاف الملل ويعاني التعب والصراع

2- الاستقرار الانفعالي:

ارتسم بعد الحالة الوجدانية متزنا يتسم بالثبات والنضج في تماثل استجابي لنوع المنبه في **المرتبة الثانية** بجذر كامن بلغ 6.1135 وبنسبة تباينية وصلت 23.52 % في تدعيم الصحة النفسية المدرسية للطفل.

فإذا كان موقف التربوي ضيقا ألبسه القلق وإن صار المجال التعليمي ساراً تَغَمَّدَتْه النَّشْوة والفرح (حامد2005) كما ذهب بها (عبد الغفار) عامل ضبط نفسي يُبدي صاحبه تَرَوي ومرونة، ذلكم هو التلميذ المتكامل المحقق لنفسه تربويا.(عبدي2011).

فتراه متعلما قوي الإرادة قادرا على التحكم وحسن التعبير، ينطلق مثابرا سريع الْبَدَاهَة والعطاء، اجتماعي لَيّن المخالطة يتقبل الواقع التربوي بِرَوِيَّة. دائم الانشراح مستقر المشاعر مَمْشُوقا في هِمَّتِه رزين الطبع، رصِين المزاج، حكيم، يَخْلُد للنوم إن سِيقَ إليه، قليل الانفعال، ناعم الاستجابة. سرعان ما يَتَمَلَّكه المنطق والعودة للهدوء غير مهموم لا يُبَالي ولا يحزن. (منصور 2014)

من أعلاه يتجلى أن الاستقرار الانفعالي لدى التلميذ ،سلوك نماء لشخصية معافاة في خفض توترها وإشباع دوافعها ،متوائمة وعوامل الموقف البَرَّانِي في انسجام وتناغم مع ذاته لأداء مهامه التعليمية. (سالم 2012)

ومنه يتفق الباحث 2012 و(خلدون 2013 وفيصل الزراد،1978، على أن الاستقرار الانفعالي بعد آدمي، دَلَّ تمتُّع التلميذ بالصحة النفسية التربوية.

وذهب (فريكر،Freiker 2000) بالاتزان الانفعالي لبنة ركناً في الجهاز النفسي محدداً أبعاد شخصيته وسبل تفكيره ونِبْراس حياته.

واعتمده (بن ديوره 1963، Bandura) سبيلا في إزالة الخوف والتردد حين القيام بالمهام المدرسية.

وأكد (مايرز، Mayer 1990) أن في التحكم الانفعالي ودرجة ضبطه تعبيرا دقيقا يُيَسِّر النمو المعرفي والفكري لدى التلميذ.

بينت نظرية الذكاء الانفعالي (Goldman ; Mayer ; Salovey) أن تحقيق النجاح لا يتأتى إلا على هدي ضبط انفعالي، كأساس ضروري للتعلم.

وأقر المركز القومي الإكلينيكي للبرامج الأطفال في أمريكا، أن النجاح حكرا على تنبؤ المقاييس الانفعالية، نحو ثقته بنفسه، ومدى حبه لميله إلى التصرف الخطأ، ومدى ترويه وترقُّبِه واعتماده الإرشادات المدرسية.

مما سبق يخلص الباحث أن**:** الاستقرار الانفعالي هو تصور نفسي لمشاعر ايجابية تَغْمُر محيا التلميذ، فتعزز صحته النفسية التربوية في الموقف التعليمي. فتراه يتمتع بالايجابية، بكفاءة ذاتية تحقق له مرونة بيداغوجية وقدرة معرفية، تجعله يتوافق والضغوط المدرسية فيسعى آمنا مُنْسَابا بتعَقُّل.

وأن الاستقرار الانفعالي ،شعور صحيٌّ وميل طبيعي يَغْمُر التلميذ لحماية ذاته من الغضب والهُيَاج والتمتُّع بالسعادة وتنائي مصادر الإحباط والحرص على اقامة طيب العلاقات .

وتنظر **الخلفية البيولوجية** إلى الاستقرار على أنه توازن في الإفرازات الهرمونية.ويقر **التوجه المعرفي** أن الطمأنينة الوجدانية معتقدات ايجابية وتصور فكري وتفسير منطقي للموقف (ريكارد،2010)، وذهب (كوراي،Corey2001) **بالتناول السلوكي** أن المقصد الدَّخِيَلة سلوك متعلم ، لعمليات اشراطية معززة ،معممة ومشبعة بطريقة ايجابية.

واعترفت **التحليلية** بثبات الطَوِيَّة أنها تجلية لغريزة السلمية بايجابية التعبير،نحو الامتثال للنصائح الأبوية في بيت غِنَاه مهارات التواصل الاجتماعي،واللِّين واعتدال الحماية ،بقدر من الحب والتعزيز في نمط الرعاية الوالدية لأبنائهم ،بهدف التفاعل والنمو السوي لتطوير هويتهم وصحتهم النفسية التربوية السليمة.

وانتهى الباحث 2010 و(بن عمارة،2013) إلى أن التَّيْسِيرالوالدي والترويح الأسري منبئين تدريسيين حديثين يدفعان بنمط التعليم والتعلم تجديدا للنشاط وتهذيبا للحواس وتحسينا للذوق وترهيفا للسمع وتجديدا للبصر،.تلكم هي ايجابيات السماحة فتراها بهجة واتزانا يسعى الطفل إلى تحقيقها.

واتفق الباحث (ودودو،2013) في تعالق الكفاية التعليمية للتلميذ بالراحة النفسية ،التروي، الإقدام والاتزان الوجداني والاستقرار الانفعالي، وهو أهم أبعاد الصحة النفسية المدرسية الموجبة.

كما اجتمع الباحث (وزهران ،1997) في ترابط الاتزان الانفعالي بالتوافق الحواري والتواصلي بين أفراد الأسرة ،بل اعتبروه دافعا تعليميا يحصله الطفل في المجال التربوي.

وتوحد الباحث (وبن عمارة،2013) في أن الاتزان الانفعالي هو تحكم شخصي ايجابي ،وتقويم للذات وتدعيم لها بكبح انفعالاتها ،بغرض الشعور بالارتياح. وتوطيد الصداقات ونمو المخالطيات والإقبال على الحياة والتنفيس وإزالة التوترات بفضول الاستطلاعات وتنمية الوعي وتذوق الجماليات التي تضفي نشاطا وبهجة في النفس .فيحل الارتخاء والفرح ،فتزداد المناعة السيكوسوماتية التي تهزل الحصر وتذيب الاكتئاب وتبلور روح الانتماء والتوحد ،فيزداد الود وتقوى المحبة في الموقف التعليمي.(محمد إسماعيل دودو،2013).

خلص الباحث إلى أن الطفل المتزن غاية تنشدها كل أسرة وكل مدرسة متفتحة على كل ما استجد وما استحدث من العلوم، تشعر التلميذ باعتمال استقراره الوجداني الانفعالي. ومنه فإذا بات اليمم (الاتزان) قانونا لوجود يحكمه ، فكيف للمعافاة الآدمية مهابة وللمعافاة البشرية وقارا واتزانا وجدانيا وانفعاليا يغمر المتمرس بالتوافق المدرسي الذي يصنفه في معلقة التماثل والأيلال والبرء.

فإذا تعرض المتعلم في مساره البيداغوجي إلى صعوبات تعليمية وهَوَج نفسي وخرق تربوي ،أيقابلها اليافع بكفاءة وحلم، وبقوة أناه وباتزان انفعالي؟ (صلاح،2005).

آثر الباحث تصفُّح الخلفية الانفعالية ،هيكل كل تفسير سريري،وحراك كل طَوِيَّة حيث اعترف (جيمس لانج ، The James-Lange ،حسين حسن سليمان 2005) **بنظريته المحيطية** ، وخلاصتها ، أن الموقف الضاغط يستثير أبداننا فيتملكنا الشعور بالانفعال الظاهري خوفا .فتراهما الجانب التفسيري الواقعي للانفعال.(عصام محمد منصور،2009)

ولم يستصغ (كانون وبارد، Cannon-Bard) خلاصة جيمس لانج (نورس العباس 2011). فاعتمدا المسار العصبيي تفسيرا حيث تصورا استقبال اللحاء للمثير ومنه يعبر الى الخ السفلي (الهيبوتلاميس)،حيث يبرق بها إلى أنحاء الجسم ،ويصير رد الفعل انفعاليا.إذ يستنتج الباحث أن تناول لانج عزل الخبرة الانفعالية عن السلوك الانفعالي .

وخلص التوجه المعرفي إلى مكوني الانفعال ،كالاستثارة الحشوية والنورولوجية ،التصور والتفسير المعرفي للموقف الضاغط.وهنا يتفق الباحث بترشيح الوعي في فهم الاستثارة وفي تفسير الاستجابة الملائمة.

وربط تناول التغذية الرجعية ،الواقعة التعبيرية الخارجية بضرورة الاستجابة الحشوية الجوانية، وتعالقها بشعورنا وبالخبرة الانفعالية كَشِكِّيل معرفي حركي عصبي ودافعي يتبادل الأثير والتأثر في الموقف. (صالح حسن الداهري،2008).

من التناول النقدي للخلفية النظرية المعرفية الانفعالية، صدَّق الباحث بأن الانفعالات هي العامل الركن، في صرح الذات.إذ هي مُفَاعل المناعة السيكوسوماتية ومجال اطمئنانه وراحته نتيجة ،الانتفاض والإحباط والاكتئاب .فهي التي تبلغه مَأْمَنه حَصَانَة من الاستثارة والهَوَج في إشباع دوافعه العاتية (أوزنجة،2010). فينقشع مناخه النفسي ويَتَمَلَّكه الصفاء،فتبان لنا تلك الخبرة الشعورية ،لحالة وجدانية صَقَلَتْها أناه،فهذبت سلوكه فظهرت ذاته ، فازِعَة إلى التحصيل راضية مرضية تنعم بصحة نفسية تربوية حَصِيفَة.

بلغ الباحث بالاتزان الانفعالي نَفْح مرونة في التصور ويُسر في التفكير والتبصر تأملا قي صفاء الموقف التربوي التعليمي المؤمِّن المُطَمْئِن. فهو الدافع للتخزين بوضوح والاسترجاع بمرونة ووهج التفسير بحكمة.

وعندها يشعر التلميذ يالإنشراح كإحساس ايجابي ،وإجازة تدفعه إلى مراس نماذج التصور الاستكشافي التفريقي ،ألتباعدي والإبتكاري .فيستفيض أداؤه ويثمن انجازه ،وتسجل مهارته ،وتعلم الكفاءة المقررة،وعليه يتركز الانتباه ويزيد التحصيل .

ومن أعلاه انتهى الباحث إلى أن الاتزان الانفعالي يريح الأعصاب ويضبط النفس ويوازن السلوك .فمشاعر الفرح والسرور يتبلور إلى إقدام ،وَوَثْبة تُبَلِّغُه الانشراح وصفاء الفكر ونِيِره.فيحدث الرضا ودوامه حسن السلوك ، والسواء والمعافاة النفسية .

يتطلع التلميذ في هذا الموقف متفتحا يبين انفعالات فطرية ، ويُجَلِّي سعيا صحيا ،يظهره فرحا ومخالطيه وتفتحا ، يرضيه ويسعده ويُبَلِّعه الصحة الانفعالية التي تؤهله لامتياز التمدرس.

ونافلة الاتزان الانفعالي أن تلميذ المدرسة الأساسية يظهر مطمئنا مندفعا لتعلم جيد، بتعبير وجداني متزن.منضبط النفس ،ثابت المزاج ،نشط التفكير ،أميل لمواصلة نشاطه التعليمي بعيدا عن التوتر .ينعم بدعم وجداني أسري بلوره نظرة ايجابية.

3- العلاقات الوالدية:

تجلت العلاقات الوالدية بعدا قويا بجذر كامن بلغ5.8001 ومساهما في إحداث الصحة النفسية بـ 20.0 % ، ومنه تقر نتائج ما نحاه (محمد عبد الطاهر الطيب 1994) في أن العلاقات الوالدية الطيبة فضيلة اجتماعية حاضنة، راعية، عطوفة، مطمئنة ومؤمنة الطفل نحو إشباع حاجاته.

وتظهر العلاقات الوالدية في الرمزية الضبطية فيراجع الطفل موقفه تقبلا ور فضا، دون تسلط أبوي لا لوم ولا عتاب ولا قسوة زاجرة بل تجلي نمطا تربويا يزيل اضطرابات السلوك والسيرة ويحافظ على معافاة النشء بفهم حاجات وتحقيق طموحاته.

وعليه تنعت العلاقات الوالدية –بالتفهم والاحترام- عنصرا توافقيا فيشعر الطفل بالأمن والطمأنينة ويندفع نحو الاستقلالية والاعتماد على النفس متسامحا ومتساهلا.

اتفق (علي الجسماني احمد 1994 ودودو،2013). في اتسام العلاقات الوالدية بالحوار هدفا والإقناع أسلوبا والتعلم راية والاستقرار الانفعالي حالة والتوافق سمة. كما تبني العلاقات الوالدية في الطفل ذاتا ايجابية، بدعائم أسرية صلدة في مجال تفاعلي دينامي ينمو فيه الطفل نماءا مطردا.

ويرى (محمد احمد ابراهيم 1993، والسبعاوي،2010) أن العلاقات الوالدية إشرافية فنية خبروية– متابعة وتوجيها- وأداءاً تربويا طيبا يهدف التحصيل الايجابي.ويؤكد (محمد الأفندي، 1972 بن عمارة،2013) بالإشرافية الوالدية خدمة فنية تعاضدية ترنو التناول المجالي التربوي الدراسي، قصد بلورة بيئته التحصيلية بالأسلوب الذي يضمن للطفل نموا شاملا وذكيا.

وسَمَتْ جماعة (ميخائيل أسعد1992،محمد عرفات،2010،سارة حجاب ،2012) العلاقات الوالدية بالقصدية في قولبة السلوك الايجابي وبالإشباع المتزن لحاجات الطفل. حيث تتبلور معرفيته وتنطلق لغويته فينتَصِب عوده معافاة ثم يصير أقدم مخالطية بأترابه ومع الراشدين، بعيدا عن الإجهاد النفسي العصبي والضغوطات النفسية البدنية.

وخلصت ثلة الباحثين (اوزنجة1987، جميل محمد 1980، ابراهيم قشقوش وطلعت منصور1979، وعبد الرحمن عيسوي1995، ملحس،2012). إلى أن المعاش النفسي المتزن والمتماسك يبلغ الطفل تكاملا في إدراك حاجاته من خلال النمو المتكامل والشامل للشخصية.

ويتفق (اوزنجة 2010 وميخائيل اسعد) في أن العلاقات الوالدية وظيفة اقتصادية تؤمن التغذية والرعاية الصحية للطفل. مع الإشراف توجيها على فرض التفتح الاجتماعي التعليمي والمهني مستقبلا. ومنها يسعى إلى المدرسة مغمورا بالسند الأسري في قولبة متميزة شاملة لمناخه النفسي وكيانه الداخلي.

ويقر عبد الرحمن العيسوي1995 ما ذهبت إليه (أن رو 1950 ،عبد الخالق 2011،علي حسن،2013) بأن العلاقات الوالدية مسؤولية تربوية تسهم في تشكيل شخصية الطفل وتعاضد نجاحاته وتعدل من فشله في محياه الآني والآتي.

فالاستجابة الوالدية الموقفية تمكن الأبناء التكيف السليم والتوافق الحسن والاتزان الشامل.

فلا غُلُو في أن التشجيع المادي والمعنوي لطيّب الأثر في سلوك الأبناء. فالمكافآت والتشجيعات، تدعيم وتعزيز نفسي اجتماعي يثبت السلوك الايجابي للطفل ويحسسه بالأهمية ولاهتمام والطمأنينة والثقة بالنفس.

إذ ينطلق وجهة جاد مُلْهَم مُقْبِل بحزم على الدنيا ،بعزم على الدراسة وَبِنَهَم دون كَلَل، فيجتاحه التوافق وتغْمُره الحياة مُعَافَاة فيرتَسِم صحيح النفس والدراسة.

وقف (محمد مختار حمزة1979) على التشجيع الوالدي لنشاط الابن، بتنمية قدراته ومهاراته. الأمر الذي يترك فيه طيب الأثر، فيصبح أكثر ثقة بنفسه باستعداد حَسُومٍ للنصح. فكم تراه مبادرا للنشاط مُبْدِيًا للسعي المدرسي، فتزيد هِمَّته ويتعاظم أداءه باندماج كبار مع تنائي السلبية وتدعيم الايجابية صحة ومعافاة نفسيتين.

ويخلص الباحث وما ذهب إليه (الشوارب، 2003 ومحمد مجمد،2010) في أن كُنْه العلاقات الأبوية أساليب نفسية ايجابية في بلورة الأبناء في الموقف المتَّسِم بالديمقراطية والشورى والتعاون والحوار المحترم لأراء الأبناء ،بأسلوب مُقْنع متقبل ومرضي ،يشع بكثير من تبسيط الأخطاء وروح التشجيع، اللذين يسهمان في تنشئة الطفل الإيجابي الشجاع والمقدام المطمئن على نفسه وبِرض كُبَار على المجتمع .

ويؤكد (الأمير،2004) الدور الإيجابي للعلاقات الوالدية الحسنة في تفوق الأبناء، كما كشفت (الحميدي،2009) تعالق الروابط الوالدية والمعافاة النفسية التعلمية للأبناء.

ومنه يخلص الباحث في بناء العلاقات الو الدية الإيجابية مع الأبناء إلى:

- بعد الدعم العاطفي الاجتماعي ،
- بعد التجاوب والتفاعل وسعادة الانتماء،
- بعد التواصل والمخالطة الفعالة،
- بعد الانفتاح على الخبرة والتوازن في ضبط العلاقات ،كما مثلها فراید في القوانين الأخلاقية التي ترسي نتيجة العلاقات الحسنة للوالدين بالأبناء.

فترى الولد يتنازل بحبه ويصير طَيّعا لسلطة الأب ، يبدي أساليب وصيغ مُعَّدلة تمكنه من لَبْسِ قِيَّم الأب . حيث يسعى الابن تحويل الموقف التفاعلي طاقة نفسية جُوَّانية يَنْسَاب لها وينهى بأمرها ،فتحَوّله إلى مسلك الحب والتوحد بالأب رعاية واندماجا.(حلاوة،2011).

فقد ينطلق سَرَيَانا في الواقع الذي تمتد فيه ذاته معززة بالضبط الجَوَّاني كطاقة منظمة لمشاعره ومؤكدة لنفسه.(بتوكيد التوجه النرجسي) فهي مَخْلُوصة من رحمة الغرائز ومن عُتُوّ الدوافع ،مُقِيما لعلاقات ناضجة متحمّلا مسؤولياته ،بمركز ضبط ذاتي وجُوَّاني .فصار أكثر كفاءة تعليمية ،وأنصح فاعلية صحية نفسية تربوية في مراعاته المعايير الاجتماعية وقبوله أسس ضبط ذاته.

4.دافعية الانجاز:

يظهر تشبع البعد بجذر كامن قدره 5.8001 وبنسبة تراكمية بلغت 20.00 % إسهاما في تطوير الصحة النفسية المدرسية، وعليه احتل دافعية الانجاز المرتبة الرابعة.

أكد(الحسناوي 2002، والباوي2006)، أن مرتفعي الدافعية للانجاز، أكثر استقرارا وعافية . وخلص (الحسناوي2002 وعبد المجيد2006 ومعوال 2011) بدافعية الانجاز حالة حيوانية عَلِيقه بمشاعر الفرد، حيث تدفع سعيه نحو ضبط نشاطه، وعيش هذا التنظيم بما يُنَعِّمه صحة نفسية سليمة.

وقف (أنور علي الرعاوي وختام اسماعيل السحار 2008) على أن التعالق الطردي الموجب لاتجاهات المدفوعين للإنجاز بإقبال نهم ومرتفع نحو محيا المعافاة النفسية.

وذهب (قطامي وعدس2002، واسماعيل السحار2008) بدافعية الانجاز تمثيل ذهني يغمره مناخ الآداء التقييمي وتحتضنه المنافسة لبلوغ الامتياز.

ويرى الباحث في التوجه هذا استعداد نسبي في أنه تجلية لرغبة الفوز، وتوجس الفشل، غير مسعى المتمدرس، فتراه منطلقا مسرورا بأمل التفوق(بوجمامة 2004) وفرض الذات وتحقيق نوع من الإشباع.

ويأخذ الباحث فى هذا المنحى إغفاله:

1. النوعية السلوكية (معرفية، وجدانية وسليمة)
2. مصدر المواجهة (الذات أم مواجهة الصعوبة)
3. وطرق الزمان (قبل وخلال وبعد وقوع الحدث في المراس العيادي)

ويتفق الباحث واسماعيل السحار2008، في أن دافع الانجاز رتب الحاجة العشرون في تصنيف موراي Murray ، حيث حددها بتحقيق الصعب والتحكم في الموضوعات واحترام البشر وضبط الأفكار ودعم تقدير الذات بالتعلم الفعال والناجح.

كما يؤكد الباحث وما انتهاه (أبو حطب 1980 والسحار2008) في أن لدافع الانجاز أبعادا أساسية ثلاثة ارتسمت في المنحى التربوي نحو:

1. الطموح
2. الجهد المستمر
3. الجلد والتحمل.

وينصرف الباحث وما ذهبه (ماكليلاند1975) في (الدافعية الإنسانية) (والحسناوي2001)، وما أكده (اسماعيل السحار 2008 ومعالي 2014) في أن المتعلم المنْجِز يتسم بإدراكه للزمن، الالتزام بالمراجعة، مَقْت الإهدار، وكراهية المقامرة، أُثْرَة الجو الباهِت والقاتِم حيال الثقة ،مؤمنا بالمقدرة في النجاح.

ووقف(الحسناوي 2002 والمطارنة 2013)،على أن التعلم بعزيمة ضبط ذاتي كمالي في المواقف التربوية، دون فوارق دالة بين الجنسين في الأداء التعلمي، وكذا من حيث الاتجاه التفضيلي لنوع المادة التعليمية.

كماَ عَدّ(السحار2008)، المنبئات المثيرة لدافعية الانجاز في:

1. الانفتاح على المعرفة، حديثها ومستجدها.
2. رفعة القدرة الإبداعية بتنوع مهاراتها.
3. الشعور بالمدرس من حاصل الأداء.
4. النجاح المدرسي المتنامي دل الاتجاه الايجابي في إتقان مهاراته.

وخَلُص (ناجي داوود وإسحاق السيد 2010)، بدافع الانجاز قدرة تدفع اهتمام التلميذ، بمضاعفة طاقته حين أداءه التعلمي، فتزيده سعادة بالشعور في تحقيق ذلك.

وشدَّد الباحث على ما أَثْبَتَتْه جَوْقَة (توق ،2003 ،الرماوي، 2004، قطامي، 2004،عبد الخالق، 2006، السمراني، 2006، غباري،2008 ، سعاد خير،2008 ،سماني،2010،أوناس، ،2010، قمبل،2012، البار،2014.).أن دافعية انجاز التحصيل، قوة محركة ومحددة للمنحى السلوكي الموجه والحَسُومِ في تعديل ما اكْتَسَبه وما حصَّله من تعلُّم جديد الخبرة بغرض بلوغ التوافق المدرسي . تلكم هي:

- حالة جَوَّانِيَّة لِعَوَز داخلي يَحُثُّ المتعلم على السعي التربوي الهادف الذي يحقق له السعادة ويجنبه الفشل،
- هيئة قصور ذهني ،تغذيه المبادرة وتدعمه المثابرة فَيَسْتَفِيض شساعة خلفية تحصيلية تمَكِّنه النجاح(عباري،2008)،
- دِلُّ نسيج معرفي صَفِّي موقفي تربوي ايجابي التغيير والتعديل.
- أنه في سريان الدافع تكامل تَأْثِير وَتَأَثُّر لدور الآخر ،وكأن يكون الدافع التحصيلي رضا للوالدين أو مرغوبية اجتماعية للوسط التربوي.
- صنفت دافع الإنجاز ضمن الدوافع التحصيلية الواقعية ،
- أَقَرَّت أنه يُعَدَّل الطاقة الكامنة المثيرة للقلق ويهزّل التوتُّر ويدعم الاستقرار ويثبت الاسترخاء،
- انصرفت إلى أن للدافع وظائف نحو التنشيط ، التوجيه، التعزيز والاستقرار السلوكي(البكري،2007).
- أن للدافع ألإنجازي المعرفي عوامل ، كالفضول، الكفاية الذاتية والاتجاه الموقفي.

من التناول النقدي لما تم عرضه، وقف الباحث على رحابة الخلفية المعرفية للدافع محل التحليل بالتفسير ،فشمل سعيها دافعية التحصيل والتعلم والإنجاز التربوي.

فانفرد التوجه البيولوجي ،في تفسيره دافعية الإنجاز، بامتطاء مفهوم الاتزان الداخلي واختلال التوازن العضوي.الأمر الذي يدعم تحقيق الاستقرار الجواني بإشباع الحاجة الملحة أو الفضول القائم(بني يونس،2007).

وَانْتَبَذَ التناول السلوكي،في تبيانه قيام الدافعية للانجاز التعليمية ،بحدوث مثير باطني أو ظاهري يحفز النسيج ،فيسعى بغرض إشباع حاجة ملحة.وبتأكيد (هَلْ،Hall) مبدأ الاتزان في خفض التوتر(مراخي ،2003) أي أن اعتياد العضوية القيام بذات الاستجابة يخلق الحافز وَيُوجِد العادة وَيُتِمَّ التعلم.

وقدم تصور (فيستنجر،Festinger) قيام الدافع في اختزال تنافر المعارف -حين توقع وتوافق معارف المتعلم والمقرر الدراسي- لغرض تحقيق الارتياح ، والوقوف على جديد المعرفة وقولبة السلوك التربوي بتوجيه الاتجاه الإستجابي التعلمي.

فاعتمده التناول الإنتسابي كَمُسَلَّمَة رُكْن في نسيجه النظري العُزْوِي ، ومفاده، أن الاستيعاب والتحصيل الدراسيين دافعين أساسيين للسعي التربوي التعليمي.بغرض تحقيق التوازن الداخلي،وإزالة التوتر.(أحمد غباري،2008)

ومن التناول النقدي أعلاه ،تبصر الباحث في أن دافع الانجاز لدى المتعلم يفجر فيه الطاقة الكامنة لبلوغ معايير التميز والإحساس بالنجاح في سعيه الدراسي وفي تحقيق ذاته.

5.التحصيل الدراسي:

يتفق (محمد سيف الدين فهمي 1970، محمد عبد السلام 1960، صلاح الدين علام1971، رمزية الغريب1970، حسين سليمان قرى1970، سيد خير الله1981، أوزنجة العيد 1987، ججيق موهوب1999،2010 Barry ; 2014 Gomez) على بعد التحصيل في احتلاله المرتبة الخامسة بجذر كامن بلغ0000. 5 وبنسبة تباينية وصلت1600. % في تدعيم الصحة النفسية المدرسية للطفل و في إحداثه التبلور الصحي الموجب في الطفل وإكسابه خبرات معرفية واتجاهات وقيم تدفعه نحو الأفضل في إطار برنامج مدرسي يمكن تقويمه بالاختبارات الموضوعية، والتي تظهر طبيعة نتائج ما أحدثته من تغير طيب في سعي التلميذ في مجال مدرسي بعينيه.

وعليه يقر الباحث الإجماع في أن التحصيل هو مجموعة من الدراجات التي يحصل عليها التلميذ في مادة دراسية معينة أو مجموعة مواد دراسية نتيجة لأدائه فيها الاختبارات النهائية التحصيلية التي تحدد مدى إكسابه المهارات أو خبرات مثلها من خلال العام الدراسي (اوزنجة العيد1987).

ذهب فريق النمو المعرفي للتحصيل (مغول1981، رزيق1986، أوزنجة1987، ميخائيل أسعد1991، الجسماني1994، ججيق 1999، بادي 2009 ; Baptiste2011 Lucie 2013) إلى أن التحصيل يرتبط بمدى النمو المعرفي المتعلق بالطفل، وكما

ترتبط قدرة الانتباه ارتباطا طرديا موجبا والقدرة على التحصيل، كما يتعالق إدراك الطفل ومدى نمو قدرته التجريدية في تناوله الدراسي المجالي التربوي.

حيث يتسع مدى نضج مفهومه للزمن وللأسباب وتعالقها بالمسببات، إذ يعلو لديه مستوى الاستدلال وتتطور فيه الملكة اللغوية كقوالب لمعانيه، ويتشبع بقيم بعض المفاهيم المجردة وذخيرة من المفاهيم الاجتماعية. (بن علي 2013)

ومما سبق يتجلى الدور المحدد للوالدين والمدرسة في رعاية جوانب النمو التحصيلي، حيث تشكل ردهة تنشئة الطفل تنشئة سوية تستقيم وخصائص طفولته وكذا المرامي والأهداف المدرسية الاجتماعية.

وقف (بالدوين1945) على منبئ التنشئة الاجتماعية للوالدين ومثلها في الأسلوب الديموقراطي والتقبل والتدليل تعاملا وتفاعلا مع الأبناء.(السامرائي 2010)

وأضاف (يونج1937) الاستدلالية مقابل التدليل، وأقر (محمد خالد1990) التقبل والحب /التجنب والرفض /الاستقلالية / الضبط والقهر. (السامرائي 2010)

ووقف على أثر هذه العوامل في قولبة اتجاه الأبناء نحو أبائهم ومداها في تحصيله الدراسي، وكانت ايجابية الكسب الدراسي التعليمي لدى الصغار مرتبطة بالمدى السلوكي شدة ومدة للتقبل والحب والاستقلالية رعاية نفسية اجتماعية وإشرافا والديا نيرا. (العمارين 2010)

ونافلة القول أن الاتجاه الوالدي التسلطي القاسي والمفرط عقابا يثبط استعداد الطفل ويبلغه الموقف السلبي خضوعا وطاعة تارة، وقد تكون انفجارا وثورة على الوالد تورا وسلبية بالإهمال المدرسي أخرى.

وعليه ذهب (مصطفى فهمي 1980 والنعيمي 2010)إلى أن أسلوب اللين معاملة والتدليل حنانا مفرطا يعيق النمو السليم ويبلغه علة وانصرافا عن الدراسة.

وأكد ما ذهبت إليه (أنرو1957) في أن الرعاية المفرطة تبلغ الصغير ثباتا في طفليته ونكوصا يرتضي الحماية الزائدة والمدح المجنح و الاتكالية المفرطة فيفقد مناعته المدرسية الاجتماعية. (العمارين 2010)

حدد (ولد خليفة1989) الفترة التي ينبع فيها الخجل بمداها السنة الثالثة إلى الخامسة أساسي إذ يصادف الطفولة الثالثة (بداية النمو النفسي والجسمي والعقلي) ويكون التلميذ فيها متأرجحا بين النجاح والفشل حيث يرجح الفشل إلى عوامل جوانية في التلميذ وأخرى مجالية تربوية اجتماعية.(الفرا 2011)

ويتفق الباحث و الحدابي 2010 ومعوال 2011 في أن النجاح يتم حين تكامل عوامل الموقف الدراسي وتضافر مختلف حلقات النسق الاجتماعي، يدعم الاتجاه الايجابي للموقف الاجتماعي الاقتصادي الأسري التفوق الدراسي وتعاضد الايجابية

الوالدية تشجيعا لتحصيل الابن (عزت راجح1971) ويؤازر المستوى الثقافي الأسري دفعا وطموحا ومثابرة البناء التصوري المستقبلي لأهداف التلميذ.

الخاتمة

انتهت الدراسة البحثية إلى قيام نموذج نظري وَاِعد، هَرَمِي الهيكل تصوري البناء مَعْلَماً تَبْيِينِي الأبعاد في خريطة صحية نفسية توضيحية.

حُدِّدت قاعدتها الدراسة الكشفية التمييزية في وقائع صحية نفسية مدرسية قيد الاهتمام من البحث، في اثنين وتسعين (92) مشاهدة، أكد الصدق الاختياري صدقها بمعامل ألفا قدره 0.9993 وتخَلَّلَتْها إثباتات تحليل عاملي في 15 منبئ صحي نفسي مدرسي بنسبة تراكمية قدرها 100%.

ارتقى التحليل العاملي المائل من الدرجة الثانية إلى خمسة أبعاد صحية نفسية مدرسية، حددها بون جذورها الكامنة 6.7229 إلى 4.45418

ومن النسج النظري القائم. وقف الباحث على المَعْلَم الصحي النفسي المدرسي بِتَعْدِيد الأبعاد الصحية النفسية المدرسية لتلاميذ الطور الأول من التعليم الأساسي حسب قوة تشبعاتها ورِقَةِ بساطتها في ترتيب اكسبها معنى وقوة تفسير نظري فحلت متتالية في مبيان نفسي تربوي تعلمي نحو :العلاقات الوالدية، الثقة بالنفس، دافعية الانجاز، الاستقرار الانفعالي و التحصيل المدرسي.

المراجع

أولا: مراجع البحث بالعربية

ابراهيم معالي 2014 أثر برنامج توجيه جمعي في تحسين الدافعية للدراسة وخفض قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الأساسية دراسات العلوم التربوية، المجلد ، 2العدد، 41

أحمد سليمان خماش2007 دراسة لإبعاد شخصية طلبة الدبلوم المهني في قطاع غزة وعلاقتهما ببعض المتغيرات الجامعة الإسلامية بغزة

أحمد محمد معوال 2011 فاعلية برنامج تدريبي لتنمية دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي - دراسة تجريبية على عينة من طلبة كلية إعداد المعلمين في جامعة السابع من أكتوبر /ليبيا /بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي جامعة دمشق

أبو الحبيب أحمد نبلة 2010 الضغوط النفسية واستراتيجياتها وعلاقتها بالتحصيل

	الدراسي لدى أبناء الشهداء في محافظات غزة ، رسالة ماجستير منشور جامعة الأزهر غزة
أوزنجة العيد 2010	عوامل الصحة النفسية لدى الأخصائي النفسي العيادي الممارس في الجزائر –قسم علم النفس جامعة الجزائر 2
باسمة حلاوة 2011	دور الوالدين في تكوين الشخصية الاجتماعية عند الأبناء دراسة ميدانية في مدينة دمشق.مجلة جامعة دمشق-المجلد'27-العدد الثالث+الرابع ،دمشق.
التميمي ، قاسم بلشان (2011)	رسالة ماجستير في الفكر التربوي لدى المرجع الديني السيد حسين الصدر ، جامعة بغداد ـ كلية التربية ـ ابن رشد
بن علي عائشة2013	أثر غياب الطلبة على التحصيل العلمي في الجامعة دراسة قياسية بقسم العلوم التجارية -جامعة عبد الحميد ابن باديس بمستغانم الأكاديمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية أ /قسم العلوم الإقتصادية و القانونية العدد- 10 جوان2013
الحدابي، داود والجاجي، رجاء. (2010).	الضغوط النفسية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس أمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل، المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية
حطيم علي حسن،2013	الموهوبين والمتفوقين، (1)، 111 – 135، عمّان، الأردن. السلطة الأبوية في ألأسرة العراقية المتغيرة ،مجلة الآستاذ ،العدد 200،العراق.
خلدون عبد المهدي سليم العدينات 2013	أبعاد الصحة النفسية لدى الأخصائي النفسي العيادي الأردني – بحث مقدم استكمالا للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس العيادي كلية العلوم الانسانية الاجتماعية جامعة الجزائر 2
رشد، محمد يوسف أحمد2011	التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين (دراسة ميدانية على طلبة المرحلة الثانوية بالمحافظة الوسطى)كلية التربية مجلة جامعة دمشق- المجلد 07 ملحق ص من 72 74
رضا، محمد.(2010).	تأخر التحصيل الدراسي بين الطلبة.مجلة البيان.
شايع عبد الله مجلي2011	الأفكار اللاعقلانية وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة كلية التربية بصعدة

صلاح محمد أحمد إبراهيم2008 فاعلية برنامج لبعض المهارات الاجتماعية في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية جامعة القاهرة معهد الدراسات التربوية قسم علم النفس التربوى ماجستير

صولي ايمان 2013 المناخ المدرسي و علاقته بالصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ التعميم المتوسط و الثانوي مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الصحة النفسية و التكيف المدرسي جامعة قاصدي مرباح ورقلة

عباس فاضل خلف السامرائي 2010 العوامل المؤثرة على المستوى الدراسي لطلبة المدارس الثانوية في قضاء سامراء من وجهة نظر المدرسين والطلبة دراسات تربوية ٩ العدد العاشر ، نيسان 2010

عبدي سميرة 2011 الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق (**17**سنة - المتمدرس**15**) دراسة ميدانية على عيينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي. -بولاية بجاية نموذجا-

عفيفي عبد الخالق،2011 بناء الأسرة والمشكلات الأسرية المعاصرة،المكتب الجامعي الحديث ، الأسكندرية.

غرم الله بن عبد الرازق بن صالح الغامدي 2009 التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيًا والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة جامعة ام القرى المملكة السعودية

غزال نعيمة وبن زاهي منصور 2014 علاقته قلق الاختبار بالدافعية للإنجاز- دراسة ميدانية لدى تلاميذ المرحلة البكالوريا من التعليم الثانوي بمدينة ورقلة مجلة العلوم الاجتماعية 2014 جامعة قاصدي مرباح ورقلة

فؤاد عبده مقبل غالب 2012 نمو الأحكام الأخلاقية وعلاقته بالاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي جامعة دمشق كلية التربية

-لوناس حدة 2013 علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس (دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط) كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية جامعة البويرة

محمد رحمة الساعدي 2009	الصحة النفسية والطالب معهد إعداد المعلمات في البياع الكرخ/ دراسات تربوية العدد الثامن ، تشرين الأول
محمد مقداد2014	أنماط الشخصية وعلاقتها بالميول المهنية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مملكة البحرين قسم علم النفس.جامعة البحرين
منى الحموي 2010 -	التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات -دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس -محافظة دمشق الرسمية مجلة جامعة دمشق–
مـراد بـادي 2009	بحـث حول ظاهرة ضعف التحصيـل الدراســي
موسى المطارنة 2013	ورقة بحثية حول رفع مستوى الدافعية للطلبة نحو الدراسة الكلية العلمية الإسلامية عمان
ناصر بن راشد بن محمد الغداني2014	أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى الأطفال المضطربين كلامياً بمحافظة مسقط جامعة نزوى كلية العلوم والآداب
هبة الله محمد الحسن سالم 2012	علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط, ومستوى الطموح, والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان . المجلة العربية لتطوير التفوق
ونجن سميرة 2014	التحصيل الدراسي بين التأثيرات الصفية ومتغيرات الوسط الاجتماعي مجلة الدارسات والبحوث الاجتماعية - جامعة الوادي
ياسرة محمد أيوب أبو هدروس و معمر ارحيم سليمان الفرا2011	أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية 2011 ، المجلد 13 ، العدد1
يحيى العمارين2010	التسلط الوالدي وأثره على التحصيل الدراسي جامعة دمشق

ثانيا : مراجع البحث باللغة الأجنبية

Alain Baccini 2010 Statistique Descriptive Multidimensionnelle

	(pour les nuls) Publications de l'Institut de Mathématiques de Toulouse
A Robertson, P Collerette - 2005-	L'abandon scolaire au secondaire: prévention et interventions Revue des sciences de l'éducation, 2005 - erudit.org/ Québec
Astor, R.A, Guerra, N., & Van Acker, R. (2010).	How can we improve school safety research? Educational Researcher, 39 (1), 69-78.
Baptiste NDAGIJIMANA - 2011	Motivation et réussite des apprentissages scolaires- DEA Université de Bouaké/ENS - Côte d'Ivoire-Département des Sciences de l'Education
BARRY Mamadou Saliou AND ALL2010	L'impact de l'éducation préscolaire sur la performance des élèves au primaire en Guinée Education Research Network for West and Central Africa (ERNWACA)
Bisson-Vaivre, C. (2011).	Ecole et sécurité: d'une politique sécuritaire à une culture de la sécurité in Cahiers de la sécurité, N°16 (avril-juin 2011).
Blaya, C. (2010).	Décrochages scolaires : l'école en difficulté. Bruxelles : De Boeck.
Claire Durand, 2003	L'analyse factorielle et l'analyse de fidélité Université de Montréal département de sociologie
Debarbieux, E., (2012).	Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO
Debarbieux, E. (2012).	Enquête de victimation et de climat scolaire auprès des personnels de l'éducation nationale

	en Seine-Saint-Denis. Conseil général de la Seine Saint-Denis, janvier 2012. On line
Elme Marino Imbert GOMEZ 2014	La problématique de l'éducation de base dans les milieux défavorisés. MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS MATERNEL ET PRIMAIRE BENIN
Jacques Boisvert et Josée Paradis 2008	Les déterminants et indicateurs de la motivation : convergences et divergences chez les garçons et les filles en Sciences humaines au collégial Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu
J Boivin, M Pâquet -2007	-La mesure fait loi. La doctrine de l'hygiène mentale et les tests psychométriques au Québec pendant l'entre-deux-guerres The Canadian Historical Review, 2007 - muse.jhu.edu/ Québec
John G. Freeman,AND ALL-2011-	La santé des jeunes Canadiens : un accent sur la santé mentale -Agence de la santé publique du Canada /Cat. No. HP15-13/2011F
J Guiet-Silvain, D Jourdan, S Parayre, C Simar…2012 -	Éducation à la santé en milieu **scolaire**, mise en perspective historique et internationale Carrefours de l' …, 2012 - cairn.info
Hugonnier, B. (dir.) (2010).	Vaincre l'échec à l'école primaire. Paris : Institut Montaigne.
Ingersoll, R. M. (2001).	Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools. (Document R-01-1). Seattle: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy.
G. Saucier , L.-R. Goldberg 2006	Personality, character and temperament: the cross-language structure of traits Department of Psychology, 1227 University of Oregon, OR 97403-1227, Eugene, États-Unis
Musset, M. (2012).	De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ? IFE

n°75, mai 2012

Philippe Cibois2006 — Principe de l'analyse factorielle
Université de Versailles – St-Quentin

R Bastien, I Perreault -2012- — Propagande d'hygiène mentale au Québec dans les années 1930 Lien social et Politiques, -erudit.org/ Québec

R Bastien, JF Laé -2011 — La famille et l'instruction, la pauvreté et l'hygiène publique sous l'œil de l'histoire
Service social, 2011 - erudit.org

Roberge, M.-C. et Choinière, C. (2009). — Analyse des interventions de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire québécois : cohérence avec les meilleures pratiques selon l'approche École en santé. Montréal : Direction développement des individus et des communautés de l'Institut national de santé publique du Québec.

Sophie Morgenstern 2012 — La Psychanalyse infantile et son rôle dans l'Hygiène mentale
Revue Française de Psychanalyse (1930)

Thierry BOUGEROL 2011 — Développement psychologique : personnalité et tempérament
Université Joseph Fourier de Grenoble