وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جَامِعَةُ زَيَان عَاشُورْبِالجَلْفَةِ

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قِسْمُ علم الاجْتِمَاعِ والديموغرافيا

تمثلات الواجبات المدرسية

وعلاقتها بالضغط الدراسي

دراسة ميدانية لتلاميذ سنة خامسة بابتدائيات مدينة عين معبد

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع
- تخصص علم الاجتماع التربية -

إعْدَاد الطَّالِبة :

شداد فريحة

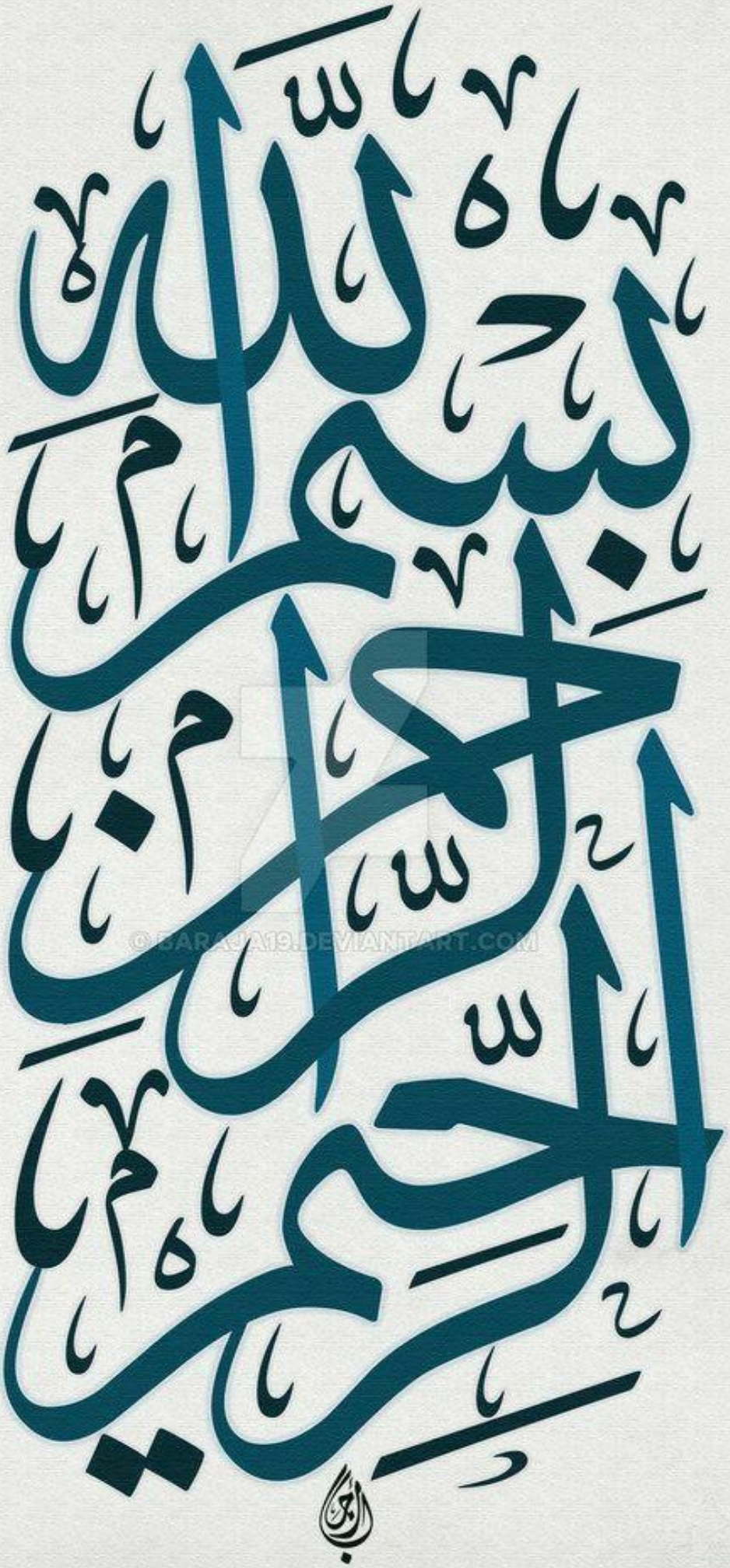
إشْـرَاف:

د. رحمون أحمد

أمام لجنة المناقشة المُكونة من السادة الأساتذة:

د. عيساوي زهيه	**جامعة الجلفة**	**رئـيـســا**
د. رحمون أحمد	**جامعة الجلفة**	**مشرفا ومقررا**
د. قديد مريم	**جامعة الجلفة**	**عضوا مناقشا**

السَنَةُ الجَامِعِيَةُ: **2025 /2026**


بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

إلى والدي الغالي، السند الذي لا يميل، والعِماد الذي أضاء دروبي،

أهديك هذا النجاح يا من علّمتني السعي والاجتهاد، وكنت وما زلت مصدر قوتي وفخري.

إلى أمي الحبيبة، مصدر الطمأنينة في قلبي،

إليكِ أهدي ثمرة تعبي، يا من كان دعاؤك سر قوتي ونجاحي، أهديك هذا الإنجاز بكل حب وامتنان.

إلى إخوتي: هالة، أسياء، عبد الرحمان، رِفاق الدرب وشركاء العمر،

أهديكم هذا العمل تقديرًا لدعمكم ومساندتكم التي كانت تخفف عني مشقة الطريق.

إلى صديقتي الغالية صادقي بشرى

إليكِ أهدي جزءًا من هذا النجاح، شكرًا لرفقتك الجميلة، ولكل لحظة دعم وطمأنينة كنتِ فيها بقربي.

إلى عائلتي وأحبتي...

أهديكم ثمرة هذا الجهد، فبكم أصبح لهذا الإنجاز معنى وقيمة.

شكر

أتقدم بخالص الشكر والتقدير وعظيم الامتنان إلى الأستاذ الفاضل رحون أحمد، الذي تفضل بالإشراف على هذا البحث، فكان لنصائحه السديدة وتوجيهاته القيمة الأثر البالغ في إثراء هذا العمل وتقويمه.

أشكر له رحابة صدره، ودعمه العلمي والمعنوي المستمر طيلة فترة إعداد المذكرة، ومتابعته الدقيقة لكل تفاصيلها حتى خرجت في هذه الصورة.

فجزاه الله عني كل خير، وأدام عليه الصحة والعافية ونفع بعلمه.

ملخص :

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين تمثلات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للواجبات المدرسية ومستوى الضغط الدراسي لديهم داخل الوسط المدرسي بعين معبد بولاية الجلفة. ولتحقيق ذلك، اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وطُبّق على عينة عشوائية بسيطة بنسبة ثابتة (20%) شملت 103 تلميذاً وتلميذة، تم اختيارهم من مجتمع أصلي يضم 514 متمدرساً موزعين عبر ست مدارس ابتدائية. واستُخدمت الاستمارة كأداة أساسية لجمع البيانات مكونة من 20 عبارة، مدعومة بأداتي المقابلة والملاحظة في الدراسة الاستطلاعية. أسفرت النتائج الميدانية عن قبول الفرضيتين؛ حيث تلازمت الصعوبة المعرفية للواجبات منزلية مع تصاعد مشاعر الرهبة والخوف من سلطة المعلم داخل القسم. وفي المقابل، أسهم الإدراك الإيجابي لجدوى التكليفات في خفض مستويات الضغط المرتبط بالوقت، مما منح التلاميذ مرونة في تنظيم روتينهم اليومي وأريحية نفسية تدعم توافقهم الدراسي.

الكلمات المفتاحية :التمثلات؛ الواجبات المدرسية؛ الضغط الدراسي؛ تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؛ الوسط المدرسي.

Abstract:

This study aimed to uncover the correlational relationship between fifth-grade primary school students' perceptions of homework and their level of academic stress within the school environment in Ain Maabed, Djelfa. To achieve this, the research adopted a descriptive-analytical approach, applied to a stratified random sample with a fixed ratio (20%) comprising 103 male and female students, selected from an original population of 514 pupils across six primary schools. A 20-item questionnaire was used as the primary tool for data collection, supported by interview and observation tools during the exploratory phase. The field results led to the acceptance of both hypotheses; cognitive difficulty of homework was significantly associated with increased fear of the teacher's authority inside the classroom. Conversely, a positive perception of homework utility reduced time-related stress, granting students flexibility in daily routines and psychological comfort that enhances academic adjustment.

Keywords: Perceptions; Homework; Academic Stress; Fifth-Grade Students; School Environment.

فهرس الموضوعات

المحتويات

الاهداء .....

شكر .....

ملخص: .....

فهرس الموضوعات .....

فهرس الجداول .....

مقدمة 14

الفصل الاول: الإطار المنهجي للدراسة .....

1. الإشكالية.....15

2. الفرضيات 17

3. أسباب اختيار الموضوع 17

4. أهداف الدراسة 19

5. أهمية الدراسة.....19

6. مفاهيم الدراسة:.....20

7. **المقاربات النظرية المعتمدة في الدراسة** 24

8. الدراسات السابقة:.....27

الفصل الثاني: الواجبات المدرسية .....

تمهيد:.....36

المبحث الأول: ماهية الواجبات المدرسية.....37

المطلب الأول: تعريف الواجبات المدرسية. 37
المطلب الثاني: أهمية الواجبات المدرسية. 38
المطلب الثالث: اهداف الواجبات المدرسية..... 40
المطلب الرابع: أسباب إعطاء الواجب المنزلي. 41
المبحث الثاني: تنظيم الواجبات المدرسية وإشكالاتها. 43
المطلب الأول: أنواع الواجبات المدرسية..... 43
المطلب الثاني: مبادئ الواجبات المدرسية. 46
المطلب الثالث: المشكلات التي تصاحب الواجبات المدرسية. 48
المطلب الرابع: العوامل التي أدت إلى ظهور مشكلة أداء الواجبات المدرسية. 49
خلاصة الفصل: 54
الفصل الثالث: الضغوط الدراسية .....
تمهيد: 57
المبحث الأول: ماهية الضغوط الدراسية. 58
المطلب الأول: تعريف الضغوط الدراسية..... 58
المطلب الثاني: أسباب الضغوط المدرسية. 60
المطلب الثالث: أبعاد الضغوط المدرسية. 62
المطلب الرابع: عوامل الضغط المدرسي..... 65
المبحث الثاني: مظاهر الضغوط المدرسية وتداعياتها وطرق مواجهتها 67
المطلب الأول: مصادر الضغوط المدرسية. 67
المطلب الثاني: الآثار الناجمة عن الضغط الدراسي..... 70

المطلب الثالث: طرق تخفيف الضغوط المدرسية. 71

المطلب الرابع: النظريات المفسرة للضغوط المدرسية. 73

خلاصة الفصل: 76

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية .....

تمهيد: 79

1. الدراسة الاستطلاعية 80

2. المنهج 83

3. عينة الدراسة 83

4. الأدوات المستعملة في الدراسة 85

5. مجالات الدراسة. 86

خلاصة الفصل: 88

الفصل الخامس: عرض وتحليل البيانات واستخلاص النتائج .....

تمهيد 92

تمهيد: 92

1. 1. عرض وتحليل البيانات العامة 93

1. 2. عرض و اختبار الفرضيات: 97

1. 2. 2. عرض و اختبار الفرضية الثانية: 112

2. استخلاص النتائج 128

2. 1. استخلاص نتائج الفرضية الأولى: 128

2. 2. استخلاص نتائج الفرضية الثانية: 129

2. 3. النتائج العامة: 131

خاتمة: 134

قائمة المصادر و المراجع 138

الملاحق 142

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	توزيع عينة الدراسة حسب الجنس	93
02	توزيع عينة الدراسة حسب العمر	94
03	نوع العيش (العيش مع الوالدين)	95
04	توفر مكان هادئ للدراسة في البيت	96
05	القدرة على حل الواجب بشكل فردي	97
06	سرعة فهم المطلوب في الواجب المدرسي	98
07	الحاجة إلى وقت إضافي لفهم السؤال	99
08	نجاح حل الواجب من المحاولة الأولى	100
09	الشعور بالخوف عند طلب المعلم للإجابة	101
10	القلق عند مناداة المعلم لاسم الطالبة	102
11	التردد في المشاركة داخل القسم	103
12	التوتر عند الحديث أمام المعلم	104
13	القلق عند اقتراب المعلم من الطالبة	105
14	علاقة حاجة التلميذ لوقت طويل لفهم السؤال بخوفه من الإجابة أمام المعلم	106
15	علاقة عدم فهم التلميذ للمطلوب في الواجب بسرعة بقلقه عندما يناديه المعلم باسمه	108
16	علاقة عدم قدرة التلميذ على حل الواجب بمفرده بتردده في المشاركة داخل القسم	110
17	دور الواجب في المساعدة على فهم الدرس	112
18	تعلم أشياء جديدة من الواجب المنزلي	113
19	دور الواجب في تذكر الدرس وتثبيته	114
20	أثر الواجب في تسهيل المشاركة داخل القسم	115

21	التعلم من الأخطاء المرتكبة في الواجب	116
22	توفر وقت كافٍ للعب بعد المدرسة	117
23	شعور الطلاب بمدى سرعة مرور الوقت خلال اليوم	118
24	الرغبة في إنهاء الواجبات قبل أخذ قسط من الراحة	119
25	حاجة الطلاب وتمنيهم لوجود وقت إضافي في اليوم	120
26	توفر وقت للراحة والاسترخاء خلال اليوم	121
27	علاقة فائدة الواجب في فهم الدرس بوجود وقت كافٍ للعب بعد المدرسة	122
	علاقة تعلم أشياء جديدة من الواجب بشعور التلميذ بأن اليوم يمر بسرعة	124
	علاقة مساهمة الواجب في تذكر الدرس برغبة التلميذ في إنجاز كل ما عليه قبل الراحة	126

مقدمة

مقدمة

تُعدّ مرحلة التعليم الابتدائي حجر الأساس في بناء المنظومة التربوية والنظام الاجتماعي لأي مجتمع، حيث تساهم بشكل جوهري في إعادة إنتاج الثقافة وتشكيل الملامح الأولى للهوية الاجتماعية والمعرفية للمتعلم. ولم تعد المدرسة المعاصرة مجرد فضاء ميكانيكي لتلقين المعارف وشحن الأذهان بالمعلومات، بل تحولت في المقاربات السوسيولوجية الحديثة إلى نسق اجتماعي تفاعلي متكامل، ومؤسسة تنشئة اجتماعية محورية تهدف إلى إدماج الطفل وتدريبه على الأدوار والالتزامات التي يفرضها المجتمع. ومع التطورات المتسارعة التي تشهدها المناهج التعليمية وتعاظم الأدوار المؤسساتية للمدرسة، بات الوسط المدرسي يفرض شبكة معقدة من التوقعات والمهام المقننة التي يُطالب التلميذ باستيعابها، مما جعل من الضروري دراسة طبيعة الاستجابات السلوكية والممارسات التفاعلية التي تظهر لدى المتمدرسين نتيجة تفاعلهم مع هذه البيئة السوسيو–تربوية.

وفي هذا السياق الأكاديمي، تبرز الواجبات المدرسية كأحد أهم الأدوات البيداغوجية والوظائف النظامية المستمرة التي تعكس امتداد سلطة المدرسة خارج أوقات الحصص الرسمية، لتشمل المجال الزمني والأسري للطفل بهدف تثبيت المعارف وتكريس حركية التعلم الذاتي. غير أن المقاربة السوسيولوجية لتلك الواجبات ترفض النظر إليها كعنصر تقني بحت؛ إذ تلعب "التمثلات الاجتماعية والذاتية "التي يشكلها التلاميذ دوراً حاسماً في تحديد طبيعة تفاعلهم مع هذا المعطى البنيوي. حيث تختلف استجابات المتمدرسين باختلاف المعاني والمدلولات الرمزية التي

يضفونها على تلك التكاليف؛ فالتمثّل الإيجابي للواجب المدرسي كقيمة معرفية يحوله إلى دافع للاندماج والتميز الدراسي، في حين أن التمثّل السلبي الناجم عن الشعور بالصعوبة والعجز عن الإنجاز قد يحول هذه المهام إلى عبء نظامي ثقيل ومصدر دائم للتوتر والنفور الاجتماعي من المحيط المدرسي.

ومن جهة أخرى، يشكل "الضغط الدراسي "ظاهرة سوسيو–تربوية معاصرة تلازم الفاعلين التربويين عندما يشهد النسق التعليمي حالة من اختلال التوازن بين حجم المطالب والمخرجات المفروضة مؤسساتياً، وبين الإمكانات الاجتماعية والقدرات الذاتية المتاحة لتلبيتها. ويتجلى هذا الضغط بوضوح لدى تلاميذ الطور الابتدائي من خلال مظاهر الإنهاك السلوكي داخل القسم، والارتباك المقترن بطبيعة العلاقة التفاعلية مع سلطة المعلم باعتباره ممثلاً للسلطة البيداغوجية، علاوة على الهدر الزمني والإحساس الدائم بضيق وقت الفراغ والحرمان من الأنشطة الترويحية والحياة الاجتماعية الطبيعية للطفل. ويحدث هذا نتيجة التراكم الكمي للتكاليف، مما يضع التلميذ في مواجهة مستمرة مع ضغوط الحقل الأكاديمي التي تؤثر بشكل مباشر على توافقه واندماجه السليم داخل البيئة التربوية.

تكتسي هذه المسألة أبعاداً أكثر حرجاً وخصوصية عند إسقاطها على واقع تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي في المنظومة التربوية الجزائرية؛ حيث يمر هؤلاء الأطفال بمرحلة انتقالية حاسمة تميز نهاية هذا الطور التعليمي. إذ يجد التلميذ نفسه مطالبًا بالتكيف مع حجم

معرفي مكثف وتطبيقات بيداغوجية متعددة، بالتزامن مع استعداده لاجتياز مرحلة "تقييم المكتسبات" التي تؤهله للالتحاق بالطور المتوسط، وهو ما يضاعف من حجم التوقعات والضغوط الاجتماعية المسلطة عليه من قِبل الأسرة والمدرسة على حد سواء، ويجعل سلوكاته اليومية واستجاباته داخل الصف محكومة قطعيًا بمدى قدرته على الموازنة بين المتطلبات النظامية واستقراره السوسيو–انفعالي.

تأسيساً على ما سبق، تأتي هذه الدراسة الميدانية لتسليط الضوء على هذه الإشكالية التربوية الحيوية، من خلال البحث المعمق في طبيعة العلاقة الارتباطية القائمة بين تمثلات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للواجبات المدرسية ومستوى الضغط الدراسي الذي يعيشونه داخل الوسط المدرسي. وتسعى الدراسة الحالية، عبر تبني المقاربات السوسيولوجية والتربوية المعاصرة، إلى تفكيك أبعاد هذه العلاقة من خلال الكشف عن مدى إسهام تمثلات التلاميذ (سواء المتعلقة بصعوبة الواجب والعلاقة التفاعلية مع المعلم، أو بنظرتهم لجدواه وضغط الوقت) في تشكيل وتغذية مظاهر الضغط الدراسي لديهم، بهدف تقديم فهم علمي سوسيولوجي دقيق يساعد الفاعلين والشركاء الاجتماعيين على صياغة استراتيجيات بيداغوجية متوازنة تدعم دافعية المتعلم وتحميه من الإنهاك الدراسي والاجتماعي.

الفصل الاول: الإطار المنهجي للدراسة

1. الإشكالية
2. الفرضيات
3. أسباب اختيار الموضوع
4. أهداف الدراسة
5. أهمية الدراسة
6. مفاهيم الدراسة
7. المقاربات النظرية المعتمدة في الدراسة
8. الدراسات السابقة

1. الإشكالية

يشهد الحقل التربوي المعاصر تحولات بنيوية فرضتها رهانات العولمة والتنافسية المعرفية، مما جعل المنظومات التعليمية عبر العالم ترفع من سقف سياستها التنظيمية وتكثف من حجم المخرجات والمعايير المنتظرة من الفاعل التلميذي. هذا التوجه نحو "التحصيل المكثف" أفرز ظاهرة سوسيو–تربوية معقدة تتمثل في تنامي الشعور بالاغتراب الدراسي أو ما يصطلح عليه بالضغط الأكاديمي؛ فبعد أن كان المسار التعليمي فضاءً للاندماج السلس، أصبح في كثير من السياقات مصدراً للإكراه النظامي الذي يلاحق المتعلم. وعلى الصعيد الوطني، نجد أن السياسات التربوية الحديثة، رغم سعيها نحو العصرنة، قد وضعت المتعلم الجزائري أمام زخم من المتطلبات الصفية، وهو ما يتجسد بوضوح في المدارس الابتدائية، حيث تظهر ملامح الإنهاك السلوكي والامتثال القهري على التلاميذ داخل الحقل المدرسي، مما يستدعي وقفة سوسيولوجية لفهم مسببات هذا التوتر في هذه البيئة السوسيو–تعليمية المحددة.

وفي سياق متصل، تبرز الواجبات المدرسية كأداة بيداغوجية أساسية تهدف إلى تمتين المكتسبات، إلا أن وظيفتها لا تتوقف عند قيمتها التعليمية التقنية، بل تتعداها إلى ما يحمله التلميذ تجاهها من تمثلات اجتماعية وأنساق إدراكية. فالتلميذ في مرحلة مبكرة من تنشئته يبني "تمثلات" خاصة حول هذه المهام البيتية كمعطى بنيوي؛ فإما أن يراها آلية للحراك الاجتماعي والتفوق أو يدركها كأداة قهرية تسلبه فضاءه الاجتماعي والترويحي. هذه التمثلات ليست مجرد

انطباعات عابرة، بل هي منظومة قيمية تتشكل لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بناءً على تجاربهم اليومية مع سلطة المعرفة والمؤسسة، وهي التي تحدد نمط استجابتهم وتفاعلهم مع المطلب المدرسي خارج حدود القسم.

وانطلاقاً من هذا الطرح، يبرز التساؤل الجوهري حول طبيعة الروابط البنيوية التي تجمع بين تلك التمثلات الاجتماعية التي يشكلها الفاعلون الصغار عن واجباتهم وبين مستويات الضغط والإنهاك النسقي التي يعيشونها خلف جدران المدرسة. إننا هنا بصدد البحث في كنه العلاقة الارتباطية بين إدراك التلميذ للواجب كعبء نظامي أو كالتزام بيداغوجي، ومدى انعكاس ذلك الإدراك على توافقه السلوكي وتوتره الدراسي، ومدى مساهمة هذه التمثلات في إنتاج أو تخفيف وطأة الضغط الذي يشعر به المتعلم في ممارساته وتفاعلاته اليومية.

وتزداد هذه العلاقة تعقيداً عند إسقاطها على واقع الممارسات داخل المؤسسات التربوية محل الدراسة، حيث تتداخل العوامل التنظيمية والبيئية للمدرسة مع تمثلات التلاميذ لتشكل مناخاً سوسيو–تربوياً قد يكون دافعاً للاندماج أو مولداً للإكراه. فالمؤسسات ليست مجرد فضاء حيادي للتعلم، بل هي الحقل التفاعلي الذي تظهر فيه آثار تلك الواجبات والتمثلات على شكل سلوكات وممارسات تعكس حجم الضغط الدراسي الذي يعاني منه تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وهو ما يجعلنا نتحرى بدقة كيف يساهم النسق المدرسي في بلورة هذه العلاقة وتغذيتها .

بناءً على ما سبق، يمكننا صياغة التساؤل المحوري للدراسة كما يلي:

هل تساهم تمثلات تلاميذ السنة خامسة ابتدائي للواجبات المدرسية في تحديد مستوى الضغط الدراسي لديهم داخل الوسط المدرسي؟

الأسئلة الفرعية:

1. هل تساهم صعوبة الواجبات المدرسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في تحديد مستوى خوفهم من المعلم داخل القسم؟

2. هل تساهم نظرة التلاميذ الإيجابية لفائدة الواجبات المدرسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في تحديد مستوى الضغط المرتبط بالوقت لديهم؟

2. الفرضيات

1. كلما شعر التلميذ أن الواجبات صعبة، زاد خوفه من المعلم داخل القسم

2. كلما كانت نظرة التلميذ إيجابية نحو فائدة الواجبات، قلّ شعوره بالضغط المرتبط بالوقت.

3. أسباب اختيار الموضوع

3. 1. الأسباب الذاتية

– الاهتمام الشخصي بمجال علم سوسيولوجيا التربية، والرغبة في فهم أعمق للبيئة المدرسية.

-الرغبة في تسليط الضوء على المعاناة الصامتة لتلاميذ الابتدائي والناتجة عن تراكم العبء الدراسي.

-الملاحظات الشخصية المتكررة لعلامات القلق والخوف على التلاميذ أثناء فترة الامتحانات أو عند المطالبة بالواجبات.

-السعي لتقديم إضافة علمية جادة تخدم المنظومة التربوية المحلية في ولاية الجلفة وبلدية عين معبد تحديداً.

3. 2. الأسباب الموضوعية

- قلة الدراسات الميدانية المحلية التي تربط بين تمثلات الواجبات المنزلية والضغط النفسي في الطور الابتدائي.

- الشكاوى المستمرة من أولياء التلاميذ والمعلمين حول حجم الواجبات وتأثيرها على راحة الطفل.

- الحاجة الملحة لمعرفة كيف تؤثر البيئة المدرسية وسلطة المعلم على الصحة النفسية للتلميذ.

- محاولة تقديم توصيات علمية للمشرفين على قطاع التربية للتقليل من حدة الضغط المدرسي.

4. أهداف الدراسة

– التعرف على طبيعة تمثلات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي نحو الواجبات المدرسية (من حيث الصعوبة والفائدة).

– قياس مستوى الضغط الدراسي الذي يعيشه التلاميذ داخل الوسط المدرسي بعين معبد.

– الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين صعوبة الواجبات المدرسية وزيادة الخوف من المعلم.

– تحديد مدى مساهمة النظرة الإيجابية لفائدة الواجبات في خفض الضغط المرتبط بالوقت لدى التلاميذ.

5. أهمية الدراسة

– تستهدف فئة عمرية حساسة (تلاميذ الابتدائي) وهي مرحلة أساسية في بناء شخصية الطفل وتكيفه الدراسي.

– تفتح آفاقاً جديدة للباحثين لدراسة المتغيرات النفسية والتربوية المؤثرة على التحصيل العلمي.

– تكمن أهميتها التطبيقية في تزويد المعلمين والمدراء بآليات لفهم مصادر القلق والضغط عند تلاميذهم.

– توفير مادة علمية ومقياس ميداني يمكن الاستفادة منه في إعداد برامج إرشادية وتوجيهية داخل المدارس.

6. مفاهيم الدراسة:

1. الواجبات المدرسية

الواجب لغة:

جَبَ الشيءُ يَجِبُ وُجُوباً: أي لَزِمَ وثَبَتَ". والواجب هو الأمر اللازم الذي لا يجوز تركه[1].

اصطلاحا:

"إن الواجب المنزلي جزء مكمل للعمل داخل الفصل الدراسي ومن أمثلة ذلك كتابة تقرير أو إجابة لبعض الأسئلة ، وعمل نماذج لبعض الأجهزة العلمية ، والقيام ببعض التجارب المبسطة وكتابة تقرير عنها حتى يتم تعزيز التعلم"[2].

التعريف الاجرائي:

[1] ابن منظور ، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر ، بيروت، ط3، 1414هـ، مجلد 1، مادة (وجب)، ص 793.

[2] ربيحة حميدي، الواجب المنزلي و أثره في تنمية الحصيلة المعرفية لدى الطفل في الابتدائي سنة خامسة أنموذجا، مذكرة ماستر ، المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة ، معهد الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، 2019–2020، ص 8

هي كافة التكاليف، الأنشطة، والتطبيقات البيداغوجية والمنزلية المحددة التي يُطالب بها معلمو الطور الابتدائي تلاميذ السنة الخامسة في مدارس بلدية عين معبد، ويُطلب منهم إنجازها خارج أوقات الحصص الرسمية أو داخلها بهدف التنشئة المعرفية وتثبيت الدروس .

2. التلاميذ

لغة:

هو التَّابِعُ، والجمع تَلَامِيذُ وتَلَامِذَةٌ". وقيل هو المتعلم الذي يتبع أستاذه ليتعلم منه حرفة أو علماً[1].

اصطلاحا:

يعرف التلميذ بأنه هو المحور الأول والهدف الأخير من كل عمليات التربية والتعليم، وهو الذي من أجله تنشا المدرسة وتجهز بكافة الإمكانيات[2].

التعريف الاجرائي:

هم الأطفال المتمدرسون بصفة نظامية في السنة الخامسة من مرحلة التعليم الابتدائي في المؤسسات التربوية الست (06) التابعة للمقاطعات المدرسية لبلدية عين معبد بولاية الجلفة خلال

[1] الفيروزآبادي، مجد الدين محمد، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط8، 2005، مادة (تلمذ)، ص 342.

[2] أمال عوكي، الأسرة وأثرها في عملي التحصيل الدراسي للأبناء دراس ميداني بثانوي 5جويلية 1962 بعنابة، مجلة الباحث الاجتماعي، المجلد 16، العدد 01، 2020، ص61

الموسم الدراسي الحالي. وتتميز هذه الفئة بالخضوع لنفس البرنامج الوزاري المقرّر، والتحضير الجماعي لاجتياز مرحلة "تقييم المكتسبات" قصد الانتقال إلى الطور المتوسط.

3. الضغط الدراسي

الضغط لغة:

ضَغَطَهُ يَضْغَطُهُ ضَغْطاً: عصره وضَيَّقَ عليه". والضاغط هو الضيق أو العبء الثقيل الذي يقع على الإنسان فيجعله في كرب أو مشقة[1].

اصطلاحا:

هي الضغوطات التي تنشأ من المشاكل المدرسية بحيث يكونون قد تعرضوا لها خلال السنة الدراسية و التي سببت لهم توترا شديدا (ضغطا) مثل: الخوف من الامتحانات أو توقع الفشل، كذلك الشعور بالخجل الى غير ذلك[2].

التعريف الاجرائي:

[1] الزبيدي، مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، دار الهداية، الكويت، د.ط، د.ت، مجلد 19، مادة (ضغط)، ص 384.

[2] شهرزاد بوشدوب، دور استراتيجيات التعامل أمام الضغط المدرسي في التحصيل الدراسي للتلاميذ، مجلة الباحث، ص 8

هو حالة التوتر النسقي والإنهاك السلوكي والبدني التي يعيشها تلميذ السنة الخامسة ابتدائي ببلدية عين معبد، والناتجة عن اختلال التوازن بين المطالب والمخرجات المدرسية الكثيفة وبين إمكانات التلميذ ومساحاته الزمنية المتاحة للتكيف والترويح.

4. **المدرسة:**

لغة:

الدال والراء والسين أصلٌ واحد يدلُّ على خفاء الشيء وعفائه، ثم سُمي قراءة الكتاب درساً لكثرة مراجعته حتى يلين له". والمدرسة هي اسم مكان من "دَرَسَ"، أي موضع الدراسة وقراءة العلم[1].

اصطلاحا:

لقد عرف الفكر السوسيولوجي المدرسة بأنها المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد المؤسسة الأولى (الأسرة) في الأهمية، ومؤسسة متخصصة أنشأها المجتمع لتربية أفراده وتعليمهم، وهي أيضا مجتمع مصغر يشبه المجتمع الكبير، لأنها تضم داخلها مجموعة من الأنشطة والعلاقات

[1] ابن فارس، أحمد، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، 1399هـ، مجلد 2، مادة (درس)، ص 267.

الاجتماعية المتعددة وعلاقتها بالمجتمع علاقة متبادلة كما تعتبر و تربويا تتميز عن الأوساط الاجتماعية الأخرى نظرا لخبراتها التربوية المقصودة كما تساهم في بناء النظام الاجتماعي[1].

التعريف الاجرائي:

هي الفضاء التربوي والمؤسسة التعليمية النظامية التي تحتضن تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في بلدية عين معبد، وتمثل النسق الاجتماعي الميداني الذي يتفاعل فيه التلميذ مع المعلم والأقران، ومن خلال أنظمتها، وتوقيتاتها الزمنية، والالتزامات المفروضة فيها، تتحدد شكل تمثلات التلاميذ للعملية التعليمية وتتشكل استجاباتهم تجاه الضغوط.

7. المقاربات النظرية المعتمدة في الدراسة

نظرية التعلم الاجتماعي عند "جوليان .ب. روتر"

تقوم نظرية التعلم الاجتماعي عند "روتر" على مجموعة من الأفكار ، حيث يؤكد على أن أنماط تفاعل الناس مع بعضهم البعض تختلف باختلاف معنى و أهمية المثيرات بالنسبة لهم ، و تلعب خبرات الفرد الماضية و توقعاته للمستقبل دورا مهما في استقبال و تفسير و إدراك معاني ومدلولات البيئة ، وتعتبر حاجات الفرد إحدى محددات التنبؤ بالسلوك ، و تتغير هذه الحاجات بتغير الحالة التي يكون عليها الفرد. كما يؤمن "روتر" بنمو و تطور الشخصية من

[1] نجاة يحياوي، المدرسة وتعاظم دورها في المجتمع المعاصر، مجلة العلوم الإنسانية جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 36-37، 2014، ص58

خلال تفاعلها مع البيئة ، و مرورها بخبرات جديدة، و أن الناس لا يتفاعلون مع المثيرات البيئية بصورة واحدة ، كما أن سلوك الأفراد يكون محكوما بتوقعاتهم التي تحدد مدى تقدمهم نحو تحقيق أهدافهم الموجهة بدوافعهم، و ما يساعدهم على ذلك هو مختلف التعزيزات التي تدعم تقدمهم لإشباع دوافعهم. يلعب تأثير سلوك معين دورا في دفع الفرد إلى اتخاذ إجراء معين تجاه هذا السلوك ، فالناس يرغبون في النتائج الإيجابية و ينفرون من النتائج السلبية، و أن تعزيز السلوك بالنتائج الإيجابية يؤدي بالفرد إلى تكرار هذا النوع من السلوك ، و منه تلعب العوامل النفسية ، والبيئية ، ومختلف المحفزات دورا أساسيا في التأثير على سلوك ما. إن سلوك الإنسان حسب نظرية التعلم الاجتماي عند "روتر" يتحدد بأهدافه ، ذلك أن الفرد يستجيب بالسلوك الذي تعلم أنه سوف يؤدي إلى إشباع في موقف معين ، كما لا يمكن التحكم في سلوك فرد ما له استجابات فورية دون الرجوع إلى مثيرات البيئة ، و لا ينبغي تقويم سلوك الفرد من حيث إمكانية الحاجة في التشخيص فقط ، بل لا بد من تقويم توقعاته و القيم التي يضيفها للأهداف المختلفة ،و كيف اكتسبت التوقعات والقيم لكي نعرف كيف نعززها بأفضل السبل ، وذلك بعد أن نعرف كيف تتغير هذه التوقعات من موقف لآخر. فالنظرية تبحث في السلوك المعقد للأفراد في المواقف الاجتماعية

المختلفة والمعقدة، وتؤكد على أنماط السلوك التي يتم تعلمها وتتحدد بفعل متغيرات (التوقع)، وقيمة التعزيز (الدافعية)[1].

يمكن تفسير أبعاد هذه الدراسة بالاستناد إلى المفاهيم المحورية لنظرية التعلم الاجتماعي عند "جوليان روتر"، حيث يتحدد سلوك تلميذ السنة الخامسة ابتدائي وردود أفعاله النفسية تجاه الواجبات المدرسية بناءً على المعنى الذاتي والقيمة التي يضفيها على هذه الواجبات، وليس بناءً على حجمها الكمي فحسب. فالتلميذ الذي يمتلك "توقعات" سلبية ويعتبر الواجبات المنزلية عائقاً صعباً يفوق قدراته، سيتشكل لديه تمثّل سلبي يدفعه إلى توقع نتائج غير مرغوبة (كالعقاب أو الفشل)؛ وهذا التقييم المعرفي المبني على خبراته السابقة يترجم مباشرة داخل الوسط المدرسي إلى سلوكات انفعالية مضطربة، تظهر في شكل قلق دائم وخوف وارتباك بمجرد تفاعل المعلم معه داخل القسم، خوفاً من انكشاف عجزه عن تحقيق الأهداف المطلوبة منه. بالمقابل، يظهر متغير "قيمة التعزيز" و"الدافعية" كعامل حاسم في تفسير شعور التلميذ بالضغط المرتبط بالوقت؛ فالتلاميذ الذين يدركون الفائدة الحقيقية للواجب المدرسي ويعتبرونه وسيلة للتعلم والتميز (نتائج إيجابية)، ترتفع لديهم القيمة النفسية لحل هذه الواجبات، مما يجعلهم أكثر تنظيماً لأوقاتهم وأقل شعوراً بالضغط والإنهاك الزمني، حيث يصبح الوقت المستغرق في المذاكرة سلوكاً هادفاً مدعوماً برغبتهم

[1] مطروني فيصل و بوعمامة نوال، نظرية التعلم الاجتماعي عند "جوليان. ب. روتر" و"ألبرت باندورا"، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، المجلد 12 ، العدد 03، 2024، ص7-8

في النجاح وتجنب الإحباط، وهو ما يثبت وفق المقاربة الروتيرية أن السلوك المعقد للتلميذ محكوم بالتفاعل المستمر بين توقعاته الذاتية، وقيمة التعزيزات البيئية المتاحة له داخل النسق التربوي.

8. الدراسات السابقة:

1. الدراسات الجزائرية:

1. دراسة حسين بن علي الخروصي و سالم بن خلفان الحوسني، 2024: بعنوان الاسهام النسبي لاتجاهات أولياء الأمور نحو الواجبات البيتية كمتنبئ بالدافعية الداخلية للأولاد لأداء الواجبات البيتية.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على حجم الإسهام النسبي لاتجاهات أولياء الأمور نحو الواجبات البيتية في التنبؤ بمستوى الدافعية الداخلية لأبنائهم، حيث اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لطبيعة الأهداف. واشتملت عينة ومجتمع الدراسة على (213) طالباً وطالبة من المقيدين بالصف الخامس الأساسي إلى جانب أولياء أمورهم، والذين تم اختيارهم من مدارس محافظة مسقط بسلطنة عمان، ولجمع البيانات تم بناء استبانتين كأدوات رئيسية للبحث؛ الأولى لقياس الدافعية الداخلية للطلبة، والثانية لقياس اتجاهات الوالدين. وأظهرت النتائج أن الطلاب يمتلكون مستوى مرتفعاً من الدافعية الداخلية، بينما تبين أن اتجاهات أولياء الأمور كانت محايدة، مع قدرة هذه الاتجاهات الوالدية على تفسير ما نسبته 23% من التباين في دافعية

الأبناء. وبناءً على ذلك، خلصت الدراسة إلى تقديم توصيات تدعو إدارات المدارس بضرورة الاهتمام بتوعية أولياء الأمور بأهمية الفروض المنزلية وإشراكهم كشركاء حقيقيين في العملية التعليمية لدورهم المؤثر في تعزيز دافعية الطلبة نحو التعلم.

2. دراسة عبدي سميرة، 2016: بعنوان الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس(دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية بجاية).

هدفت هذه الدراسة الميدانية الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية القائمة بين الضغط المدرسي الذي يواجه المراهق المتمدرس والسلوكيات العنيفة ومستوى التحصيل الدراسي لديه. ولتحقيق هذا المبتغى العلمي، تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لموضوع البحث، حيث جُمعت المعطيات من مجتمع أصلي يضم تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي بمدينة بجاية، والذين تتراوح أعمارهم ما بين 15 و17 سنة، وجرى سحب عينة ممثلة بطريقة عشوائية بسيطة قوامها 364 مراهقاً ومراهقة. وفيما يخص الأدوات المستعملة، فقد استندت الدراسة إلى مقياس الضغط المدرسي من إعداد لطفي عبد الباسط إبراهيم (2009)، ومقياس سلوكات العنف المدرسي لبيار كوزلين (1997)، إلى جانب الاعتماد على سجل النتائج الدراسية الرسمي لتقييم التحصيل. وقد أسفرت النتائج المتوصل إليها عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تعرض التلاميذ للضغط المدرسي وظهور السلوكات العنيفة وتراجع نتائجهم الأكاديمية، وبناءً

على ذلك يوصى بضرورة تفعيل آليات المرافقة النفسية بالمؤسسات الثانوية وتخفيف الأعباء المدرسية للحد من العنف وحماية التحصيل العلمي للشباب.

2. الدراسات العربية:

1. دراسة ماجد بن ناصر اليعربي ، 2025: بعنوان الضغوط الدراسية في بيئة التعلم عن بعد لدى طلبة الصف الحادي عشر.

هدفت هذه الدراسة الاستكشافية إلى استقصاء مستويات ومقاييس الضغوطات المدرسية التي واجهت طلاب الصف الحادي عشر في بيئة التعلم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا، والتحقق من المشكلات المحيطة بهذا النمط التعليمي المستحدث. وقد تبنت الدراسة المنهج الوصفي القائم على التحليل الإحصائي، حيث طُبقت على عينة شملت أكثر من 150 طالباً وطالبة تم اختيارهم من مناطق جغرافية مختلفة عبر أنحاء سلطنة عمان. ولجمع البيانات، استُخدم استبيان مخصص لتشخيص الضغوطات الدراسية وفق مقياس ليكرت الخماسي المتدرج من (أوافق بشدة) إلى (لا أوافق بشدة)، مع الاستعانة ببرنامج (SPSS) لحساب معامل الارتباط بين هذه الضغوط والتحصيل الدراسي للطلبة. وأظهرت النتائج أن مقياس الضغوط الدراسية في البيئة الرقمية جاء بدرجة مرضية ومقبولة تتيح الاعتماد عليها والاستمرار فيها، ويعود ذلك لوعي الطلبة بكيفية تسخير الأجهزة الإلكترونية واستخدامها في استجلاب المعلومات. وبناءً على هذه المعطيات،

يوصى بضرورة تعزيز وتطوير البنية التحتية الرقمية لمنصات التعلم الإلكتروني وتدريب المتعلمين المستمر عليها، مع العمل على تصميم برامج إرشادية لتخفيف حدة الأعباء النفسية والدراسية المرتبطة بالتعليم الافتراضي مستقبلاً.

2. دراسة ناصر بن سليم بن ناصر المزيدي ، 2022: بعنوان اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو الواجبات المنزلية في مادة العلوم في ولاية السويق بسلطنة عمان.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو الواجبات المنزلية في مادة العلوم بسلطنة عُمان (ولاية السويق)، حيث اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة الموضوع. واشتملت عينة ومجتمع الدراسة على (302) طالباً وطالبة جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية من عدة مدارس بالمرحلة العاشرة في الولاية، ولتحقيق هذا الغرض تم تطوير استبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات مكون من ثلاثة محاور تقيس أهمية الواجب والدافعية لحله بعد التأكد من خصائصه السيكومترية من صدق وثبات. وأظهرت النتائج أن الطلاب يمتلكون اتجاهات إيجابية عامة نحو تلك الواجبات، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الطالبات اللواتي أظهرن اتجاهات أكثر إيجابية من الطلاب الذكور. وبناءً على ذلك، خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات التربوية المناسبة التي تؤكد على ضرورة استثمار هذه الاتجاهات الإيجابية وتطوير طرق صياغة الواجبات المدرسية في مادة العلوم بما يعزز دافعية التعلم لدى الجنسين.

3. الدراسات الأجنبية:

دراسة جينغ لي، ويادونغ دينغ 2024: بعنوان أثر البنية الوالدية والفوضى (الأسرية) على قلق الواجبات المنزلية لدى طلاب المدارس الابتدائية: الدور الوسيط لدافعية الواجبات المنزلية.

هدفت هذه الدراسة المستعرضة إلى استكشاف أثر البيئة الأسرية (المتمثلة في البنية المنظمة مقابل الفوضى الوالدية) على قلق الواجبات المنزلية لدى أطفال المدارس الابتدائية، مع فحص الدور الوسيط لكل من الدافعية الذاتية المستقلة والدافعية المفروضة (المقيدة). ولتحقيق ذلك، اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي الارتباطي بالتطبيق على عينة قوامها 1118 طالباً وطالبة من الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي كتمثيل لمجتمع طلاب هذه المرحلة، واستخدمت الدراسة ثلاثة أدوات رئيسية لجمع البيانات وهي: استبيان "الوالدين كسياق اجتماعي"، ومقياس قلق الواجبات المنزلية، ومقياس دافعية الواجبات المنزلية. وأظهرت النتائج أن تنظيم الأهل وبنائهم المستقر يرتبط عكسياً بالقلق الدراسي عبر تعزيز دافع الطفل الذاتي، في حين أن الفوضى المنزلية تزيد من حدة القلق بشكل مباشر وعبر تنشيط الدافعية المفروضة وإضعاف الشغف الداخلي. وتوصي الدراسة بناءً على هذه المؤشرات بضرورة تبني تدخلات برامج تعليمية وإرشادية تستهدف توعية أولياء الأمور بالممارسات الوالدية السليمة، والتركيز على بناء بيئة منزلية منظمة ومستقرة لتخفيف العبء النفسي والتوتر المرتبط بالواجبات المدرسية لدى الأطفال.

دراسة إيديت كاتس، تامارا بوزوكاشفيلي، وليات فينغولد، 2012: بعنوان توتر الواجبات المنزلية: التحقق من الصدق البنائي لأداة القياس

تشتمل هذه الدراسة على بحثين متتاليين هدفا إلى التحقق من الصدق البنائي لمقياس مطور لتقييم مستويات التوتر الناجم عن الواجبات المنزلية لدى الأطفال وأولياء أمورهم. ولقد اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي التحليلي التنبؤي والمقارن، بتطبيق أداة الدراسة المتمثلة في "مقياس توتر الواجبات المنزلية" وفقاً لبرنامج "بنسون" للتحقق من الصدق، وذلك على عينة ومجتمع مستهدف تم تقسيمهما على مرحلتين؛ حيث ركزت العينة الأولى على فحص العلاقات الارتباطية بالوجدان والدافعية، بينما شملت عينة البحث الثاني مجموعتين من الطلاب: الأولى تضم أطفالاً طبيعيين والأخرى تضم أطفالاً يعانون من صعوبات التعلم لكونهم الفئة الأكثر عرضة للضغوط. وأظهرت النتائج كفاءة إحصائية عالية للأداة، مؤكدةً ارتباط توتر الواجبات بالوجدان السلبي وتراجع دافعية الطلاب وشعورهم بالكفاءة، إلى جانب قدرة المقياس على التمييز بدقة بين مستويات التوتر المتباينة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم. وتوصي الدراسة باعتماد هذا المقياس كأداة تشخيصية موثوقة في البيئات التعليمية، وتوجيه التربويين لبناء استراتيجيات تدريسية تراعي الفروق الفردية للحد من الضغوط النفسية المصاحبة للفروض المنزلية.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتقاطع الدراسة الحالية مع التراث البحثي السابق (مثل دراسة الخروصي والحوسني 2024، ودراسة جينغ لي ودينغ 2024، والمزيدي 2022) في اتخاذها من الواجبات المدرسية معطىً بنيوياً ومؤشراً تنظيمياً حاسماً يتجاوز حدود القسم ليخترق فضاء التنشئة الأسري. كما تلتقي هذه الدراسة مع أطروحات "عبدي سميرة 2016" و"اليعربي 2025" في رصد الآثار الاغترابية الناتجة عن اختلال التوازن بين المتطلبات المؤسساتية المكثفة والقدرات التكيفية للفاعلين، متمثلة في تمظهرات الضغط، التوتر، والإنهاك السلوكي داخل النسق التعليمي. فضلاً عن ذلك، تشترك كافة هذه الدراسات في تبني المنهج الوصفي كأداة علمية ملائمة لتفكيك العلاقات الارتباطية وتحليل الظواهر السوسيو–تربوية في سياقها الميداني الواقعي.

تتميز الدراسة الحالية وتختلف عن سابقاتها في رصدها لخصوصية مرحلية حاسمة؛ فهي تستهدف تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في البيئة المحلية لبلدية عين معبد (ولاية الجلفة)، في سياق زمن سوسيولوجي استثنائي محكوم بـ "تقييم المكتسبات"، على عكس دراسة "عبدي" التي ركزت على المراهق المتمدرس في الطور الثانوي، أو دراسة "اليعربي" التي بحثت في ضغوط التعلم الافتراضي لطلبة الصف الحادي عشر. وتنفرد الدراسة الحالية بربطها السوسيولوجي المباشر بين التمثلات الذاتية للواجب (الصعوبة والفائدة) ومخرجات الضغط الميداني المقترن بـ سلطة المعلم (الشرعية البيداغوجية) والضغط المرتبط بالوقت، متجاوزةً التركيز على المتغيرات الوسيطة كالفوضى الأسرية في دراسة "جينغ لي"، أو اتجاهات الأولياء في دراسة "الخروصي"، لتجعل من البيئة التنظيمية والفيزيقية لابتدائيات عين معبد الفضاء التفاعلي الأساسي لمحاكمة الظاهرة وتفسيرها سوسيولوجياً استناداً إلى مقاربة جوليان روتر.

الفصل الثاني: الواجبات المدرسية

الفصل الثاني: الواجبات المدرسية

تمهيد.

المبحث الأول: ماهية الواجبات المدرسية.

المطلب الأول: تعريف الواجبات المدرسية.

المطلب الثاني: أهمية الواجبات المدرسية.

المطلب الثالث: اهداف الواجبات المدرسية.

المطلب الرابع: أسباب إعطاء الواجب المنزلي.

المبحث الثاني: تنظيم الواجبات المدرسية وإشكالاتها.

المطلب الأول: أنواع الواجبات المدرسية.

المطلب الثاني: مبادئ الواجبات المدرسية.

المطلب الثالث: المشكلات التي تصاحب الواجبات المدرسية.

المطلب الرابع: العوامل التي أدت إلى ظهور مشكلة أداء الواجبات المدرسية.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

تشكل الواجبات المدرسية أحد الركائز الأساسية في العملية التعليمية، فهي ترتبط بتقوية مهارات التلميذ وتعزيز التعلم الذاتي خارج الصف الدراسي. يسهم الاهتمام بتنظيم الواجبات ومراعاة أهدافها في تحسين التحصيل الدراسي وتطوير القدرة على تحمل المسؤولية والانضباط الشخصي. كما أن الواجبات تعد وسيلة لتثبيت المعرفة المكتسبة وربطها بالحياة اليومية، ما يعزز فهم التلميذ للمادة التعليمية. إلا أن نجاح هذه العملية يعتمد على وضوح المهام وتنوعها بما يتناسب مع قدرات التلاميذ واستعداداتهم الفردية. ويمثل تنظيم الواجبات وتحديد أهدافها تحديًا مستمرًا للمعلمين وللنظام التعليمي، لما له من أثر مباشر على استجابة التلميذ ومستوى تحفيزه. لذلك فإن دراسة الواجبات المدرسية تتطلب فهماً شاملاً لدورها، وأهمية تنظيمها ومراعاة العوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة بأداء التلميذ لها.

المبحث الأول: ماهية الواجبات المدرسية.

المطلب الأول: تعريف الواجبات المدرسية.

الواجب المدرسي هو "عبارة عن مهمة تعين للطلبة ويتم تحضريها من قبل معلميهم، ويتم إنجازها خارج الحصة الصفية ويتضمن قراءة أو حل للتمرينات وغيرها مما يناسب المرحلة التعليمية وطبيعة المادة، وتكون تمارين إضافية يتم متابعتها وتصحيحها ونقل علامتها وتعزيز الطلبة"[1].

يُقصد بالواجب المدرسي تلك المهمة التعليمية التي يُكلّف بها المعلم تلاميذه لإنجازها خارج أوقات الدراسة، وقد تأخذ أشكالًا متعددة كالقراءة أو حل التمارين، وتتفاوت بحسب المرحلة الدراسية وطبيعة المادة، على أن يتولى المعلم لاحقًا متابعتها وتصحيحها وتقييمها.

وتعرف بانها "الفعاليات المقصورة التي تساعد الطلبة على تعيين الأهداف المراد تحقيقها من الدرس السابق واللاحق وعلى الحصول على دافع يدفعهم إلى الإنهماك في الفعاليات التعليمية المختلفة"[2].

[1] كوثر عبد القادر محمد بشارات، أثر الواجبات البيتية المصاحبة في رفع التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة أريحا في فلسطين واتجاهاتهم نحوها ، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية كلية الدراسات العليا، نابلس، فلسطين، 2015، ص7

[2] جاكاريجا كيتا، اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو الواجبات المنزلية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في جمهورية مالي، مجلة اسهامات للبحوث و الدراسات، المجلد 02، العدد01، 2017، ص 155

ينظر إليها بعض الباحثين باعتبارها أداةً تعليمية مقصودة تسعى إلى تحقيق أهداف محددة مرتبطة بما سبق تدريسه أو ما سيأتي، فضلًا عن دورها في استثارة دافعية التلميذ وتحفيزه على الانخراط الفعلي في مختلف الأنشطة التعليمية.

وتعرف كذلك على انها "مجموعة المهمات التي يعينها المعلم لطلبته لإنجازها خارج وقت المدرسة بصرف النظر عن مكان تنفيذها" [1].

تتقاطع هذه التعريفات في جوهرها حول فكرة واحدة مفادها أن الواجب المدرسي مهمة يُسندها المعلم إلى تلاميذه لتنفيذها في غير أوقات الدوام المدرسي، بصرف النظر عن المكان الذي تُنجز فيه، سواء أكان المنزل أم غيره.

المطلب الثاني: أهمية الواجبات المدرسية.

لا تقتصر الواجبات المدرسية على كونها امتدادًا للدرس خارج أسوار المدرسة، بل تتجاوز ذلك لتؤدي أدوارًا تربوية ونفسية واجتماعية بالغة الأثر في تشكيل شخصية التلميذ وتنمية قدراته، وكما سيتم توضيح الآتي فإن أهميتها تمتد لتطال جوانب متعددة من مساره التعليمي والحياتي[2]:

[1] ابراهيم الشرع وأسامة عابد ، اتجاهات الطلبة نحو الواجبات البيتية في مدارس مدينة عمان، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد 22، العدد 03، 2008، ص 708

[2] عبد الحميد محمد شاذلى، الو اجبالك المدرسية و التوافق النفسي، المكتبة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ، 2001، ص 23

1. الواجب المدرسي مفيد لشخصية الطفل إذ يعمل على خلق اتجاهات النفسية السليمة فيعلم الطفل الاعتماد على النفس وتحمل المسئولية والاستقلال .

2. خلق رابطة قوية بين المنزل والمدرسة .

3. إرشاد التلاميذ إلى الطرق الصحيحة للاستذكار

4. مقابلة الحاجات الفردية للتلاميذ على اختلاف قدراتهم واستعداداتهم.

5. اكتساب بعض المهارات المفيدة مثل تنظيم الوقت والتعود على النظام والنظافة والدقة .

6. اكتشاف جوانب القصور لدى التلاميذ وعلاجها.

7.استكمال النشاط التعليمى اللازم للتلاميذ خارج أوقات الخطة المدرسية

8. التأكيد على ما تم دراسته تدعيمه وتثبيته.

9. مساعدة التلاميذ على الاستفادة بوقتهم خارج المدرسة.

يتضح مما سبق أن الواجبات المدرسية ليست عبئًا يُثقل كاهل التلميذ، بل هي أداة تربوية متعددة الفوائد حين تُوظَّف توظيفًا سليمًا، إذ تُسهم في بناء شخصيته وتعزيز استقلاليته، وتُرسّخ ما تعلّمه وتُجسّر العلاقة بين المنزل والمدرسة، وتُعينه على الاستثمار الأمثل لوقته خارج الفضاء المدرسي.

المطلب الثالث: اهداف الواجبات المدرسية.

تنطوي الواجبات المدرسية على جملة من الأهداف التربوية المدروسة التي تتخطى حدود التكرار والحفظ، لتشمل تنمية التفكير وتعزيز الاستقلالية وتوطيد الصلة بين التلميذ ومادته الدراسية، وفيما يأتي عرض لأبرز هذه الأهداف[1]:

1. يعتبر الواجب للطالب المتفوق تسلية كالطالب الضعيف تقوية.
2. التعود على استخدام بعض المستويات العليا في التفكير.
3. تثبت المعلومات لدى الطالب.
4. تهيئة الطالب للامتحانات التقويمية كالفصلية.
5. تشجيع الطالب على الاعتماد على النفس.
6. محاكاة ربط المدرسة بالمنزل.
7. بث روح التعاون والمنافسة بين الطلاب.

[1] جمال محمد بحيص، اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية تربية يطا نحو إلغاء الواجبات المدرسية والآثار المترتبة على ذلك ، المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية، المجلد 02، العدد01، 2021، ص 42

8. استغلال وقت الفراغ بحكمة.

9. ربط الطلاب بالكتاب المدرسي في خارج وقت الدوام المدرسي.

10. استكمال بعض جوانب الدرس كالتي لم يتطرق إليها المعلم.

11. تشخيص مواطن الضعف لدى الطلاب.

يتبيّن مما سبق أن الواجبات المدرسية حين تُصاغ وفق أهداف واضحة ومدروسة، تتحول من مجرد تكليف روتيني إلى أداة تربوية فاعلة تُثبّت المعرفة وتُنمّي مهارات التفكير وتُعزز روح المسؤولية لدى التلميذ، بل وتُشخّص مواطن ضعفه وتفتح أمامه آفاق التحسن والتطور.

المطلب الرابع: أسباب إعطاء الواجب المنزلي.

لا يُعطى الواجب المنزلي اعتباطًا، بل يقف وراءه منطق تربوي واضح يسعى المعلم من خلاله إلى تحقيق غايات تتجاوز الفصل الدراسي نحو تعميق التعلم وربطه بالحياة، وسيتم بيان ذلك على النحو التالي[1]:

1. تدريب الطالب على الكتابة الصحيحة.

[1] صفوت هشام حسني عبد الرحمن، أثر استخدام الواجبات المنزلية في تحصيل الطلاب للمرحلة الأساسية في محافظة طولكرم ، رسالة ماجتسر، جامعة النجاح الوطنية كلية الدراسات العليا، 2011، ص 25

2. تشجيع الطالب على الاطلاع خارج الكتاب المدرسي.

3. مساعدة الطالب على توظيف ما تعلمه في مواقف جديدة.

4. الربط بين ما تعلمه في المدرسة وما يواجهه في الحياة.

5. مراجعة ما تعلمه من زمن لأنخر.

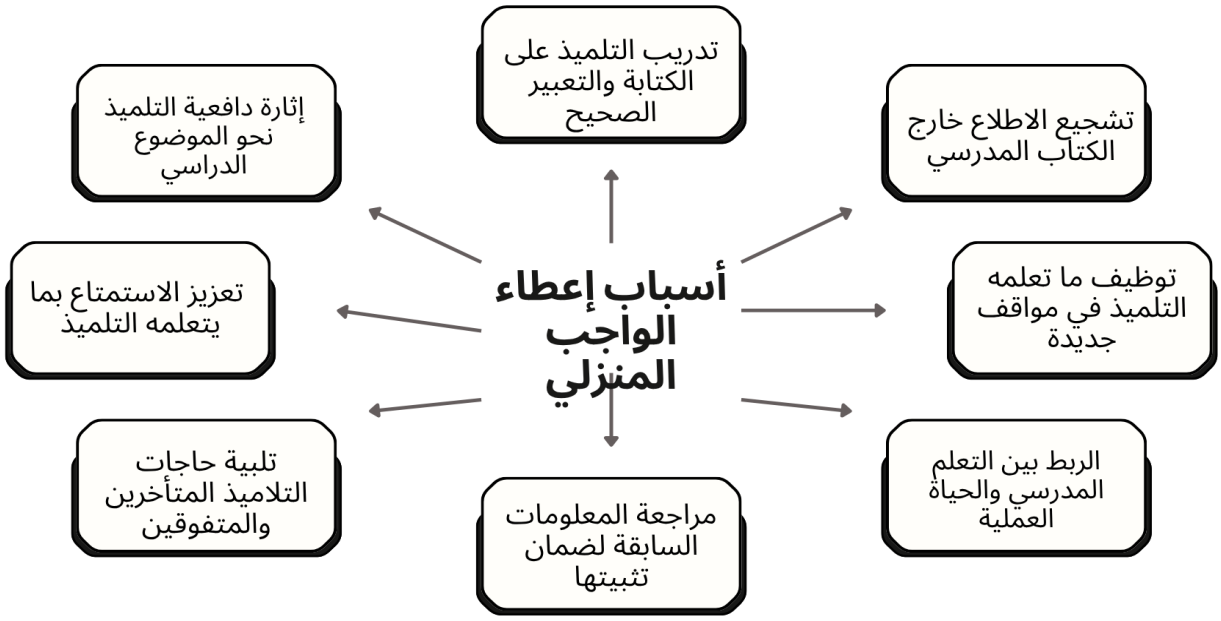
6. تلبية حاجات المتأخرين والمتفوقين دراسيا.

7. مساعدة الطالب على الاستمتاع بما تعلم.

8. إثارة دافعية الطالب لموضوع دراسي.

إن الواجب المنزلي حين يُبنى على أسباب تربوية واضحة يتحول إلى رافد حقيقي لعملية التعلم، يُدرّب التلميذ على التعبير والتفكير ويُعينه على توظيف معارفه في سياقات جديدة، ويُراعي في الوقت ذاته الفوارق الفردية بين التلاميذ، مما يجعل منه أداة تعليمية لها قيمة حقيقية متى أُحسن توجيهها واستثمارها.

الشكل رقم(01): أسباب إعطاء الواجب المنزلي



المصدر: من اعداد الطالبة بالاعتماد على صفوت هشام حسني عبد الرحمن، 2011، ص 25

المبحث الثاني: تنظيم الواجبات المدرسية وإشكالاتها.

المطلب الأول: أنواع الواجبات المدرسية.

تتعدد أنواع الواجبات المدرسية وتتنوع أشكالها تبعًا للأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها وطبيعة المتعلمين أمامه، ولكل نوع منها خصائصه التي تجعله ملائمًا لسياق تعليمي بعينه، وفيما يأتي عرض لأبرز هذه الأنواع[1]:

1. واجبات مدرسية فردية: يقوم المعلم في هذا النوع بإعداد مجموعة من الواجبات البيتية المختلفة والمتنوعة لطلابه، على أن تكون مرتبطة بأهداف الدرس والمنهج مع مراعاة الفروق الفردية والتباين في القدرات وتحديد محك لدرجة وصولهم للمستوى المطلوب من الهدف المعد من أجل تحقيقه من الدرس.

2. واجبات مدرسية جماعية: يعمل المعلم بتوجيه طلابه بحل مجموعة من أسئلة الكتاب المدرسي المرتبطة بالدرس، على أن يتم الاختيار حسب درجة الأهمية للوصول للهدف المعد من قبل المعلم، هذا النوع لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة على الرغم من ترك مساحة لهم للتفكير والبحث عن المعلومة.

3.واجبات مدرسية مفتوحة: هي واجبات اكتشافيه يقوم الطالب بقراءة الدرس القادم، والاطلاع على محتواه وإعداد أسئلة تحضيرية، أو أي مواضيع مرتبطة به، ويناقشها الطالب مع المعلم داخل الحصة الدراسية.

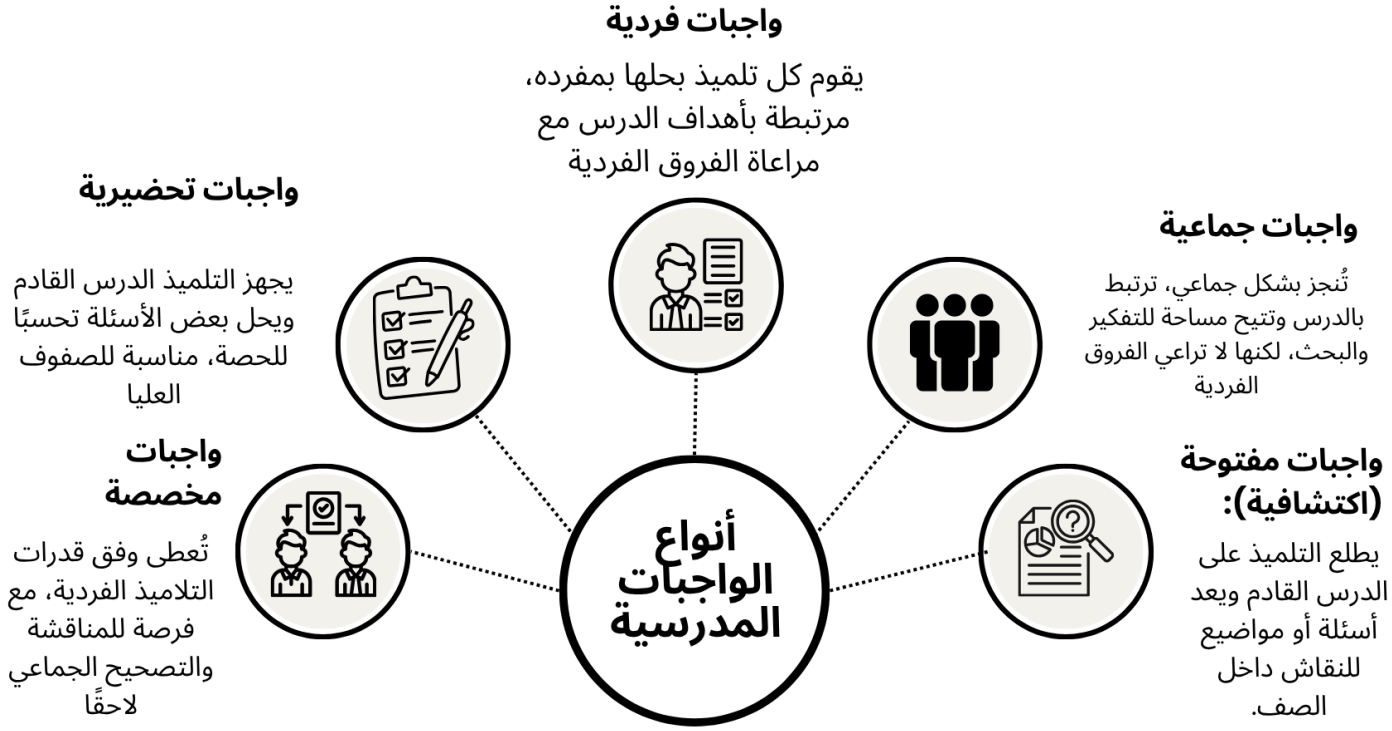
[1] حسين بن علي الخروصي و حمد بن جمعة الريامي، دافعية أولياء الأمور لمساعدة أولادهم في أداء الواجبات البيتية وعلاقتها بدافعية الأولاد لأدائها، دراسات نفسية و تربوية ، المجلد 18، العدد 01، 2025، ص 32

4 .واجبات مدرسية تحضيرية: قائمة على تكليف المعلم لطلابه بتحضير الدرس القادم، وقراءته قراءة فاحصة، والعمل على حل بعض الأسئلة المتعلقة بالدرس تحسبا عن أي أسئلة سيعرض عليهم داخل الصف الدراسي، يناسب هذا النوع لطلبة الصفوف العليا وتحفزهم لتحضير الدروس.

5 . واجبات مدرسية مخصصه: هذا النوع يراعي الفروق الفردية بين الطلبة، ويستخدمها المعلم عندما يكون على مشارف الانتهاء من الدرس، حيث يقوم باستعراض مجموعة من الواجبات البيتية ذات الصلة بالدرس ويعمل على حلها في اليوم التالي، مع إعطاء فرصة للطلبة لمناقشة الإجابات بينهم والتأكد منها، وإعطاء لهم مساحة واسعة لإبداء رأيهم من حيث صحتها.

الواجبات المدرسية ليست نمطًا واحدًا جامدًا، بل هي منظومة متنوعة تتسع لتشمل الفردي والجماعي والاكتشافي والتحضيري والمخصص، وهو تنوع يعكس وعي المعلم بالفوارق الفردية بين تلاميذه واحتياجاتهم المختلفة، مما يجعل حسن اختيار النوع المناسب في الوقت المناسب شرطًا أساسيًا لتحقيق الغاية التربوية المرجوة من هذه الواجبات.

الشكل رقم (02): أنواع الواجبات المدرسية



المصدر: من اعداد الطالبة بالاعتماد على حسين بن علي الخروصي و حمد بن جمعة الريامي ، 2025، ص 32

المطلب الثاني: مبادئ الواجبات المدرسية.

لكي تؤدي الواجبات المدرسية دورها التربوي على أكمل وجه، لا بد أن تنبثق من مبادئ ناظمة تضبط كيفية إعدادها وتقديمها ومتابعتها، وهي مبادئ تُعنى بالمتعلم وبالمعلم وبالأسرة في آنٍ واحد، وفيما يلي عرض لأبرزها[1]:

[1] عبد الرزاق بن عويض الثمالي، أثر الواجبات المنزلية ى التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي "دراسة تجريبية"، المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط، المجلد 32، العدد 01، 2016، ص 274

المبدأ الأول: أن يكون مقدار الواجب المنزلي المقدم للطلاب مختلفا باختلاف المرطة الدراسية. وذلك لأن الدراسات العلمية المختلفة أثبتت تفاوتا في أثر الواجبات المنزلية على التحصيل الدراسي تبعا لاختلاف المرحلة الدراسية.

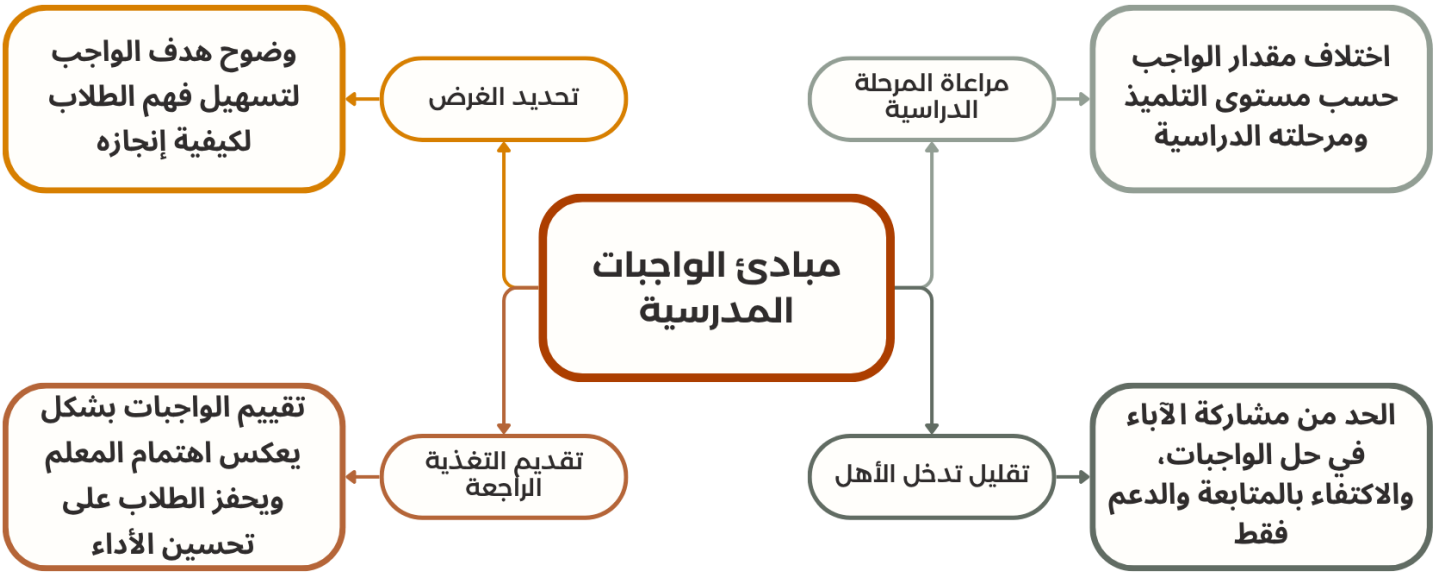
المبدأ الثاني: الحد من لشراك الآباء في الواجبات المنزلية إلى أقل قدر. لأن كثيرا من الآباء يسيء إلى ابنه عندما يحل الواجب المنزلي بدلا منه. في حين أن الدور الإيجابي للأب يكون بسؤال ابنه عن الوقت الذي سيقوم فيه بأداء الواجب المنزلي، ومتابعته في ذلك.

المبدأ الثالث: أن يحدد المعلم الغرض من الواجب المنزلي. حتى يسهل على الطلاب معرفة الأسلوب الذي سيؤدون به الواجب المنزلي كما يريده معلمهم.

المبدأ الرابع: أن يقدم المعلم تغذية راجعة على الواجبات المنزلية المقدمة. وهذا سيشعر الطلاب باهتمام معلمهم بها. وينعكس على اهتمامهم بحسن أدائها.

إن الواجب المدرسي الفعّال لا يُبنى على الارتجال، بل يقوم على مبادئ راسخة تبدأ بمراعاة المرحلة الدراسية وتمر بتحديد الغرض منه وتنتهي بتقديم تغذية راجعة حقيقية، وحين تُستحضر هذه المبادئ في ذهن المعلم عند إعداد واجباته، تتحول هذه الأخيرة من تكليف مُجهِد إلى فرصة تعلم حقيقية تعود بالنفع على التلميذ وتُعزز ثقته بقدراته.

الشكل رقم(02): مبادئ الواجبات المدرسية



المصدر: من اعداد الطالبة بالاعتماد على عبد الرزاق بن عويض الثمالي، 2016، ص 274

المطلب الثالث: المشكلات التي تصاحب الواجبات المدرسية.

على الرغم من الأهمية التربوية للواجبات المدرسية، إلا أن تطبيقها الميداني لا يخلو من عقبات وإشكاليات تحول دون تحقيقها لأهدافها المرجوة، وهي مشكلات تمس المعلم والتلميذ والبيئة المدرسية على حد سواء، وفيما سيأتي من تفصيل عرض لأبرز هذه المشكلات[1]:

[1] الدين محمد سعد الخريف، الواجبات المنزلية وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين التربويين دراسة تحليلية ميدانية لمكتب وحدة التفتيش التربوي بالعجيلات، المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية العجيلات والأول لقسمي التربية وعلم النفس واللغة العربية، جامعة الزاوية، ج2 ، 2021ص 378-379

1. كثرة أعداد التلاميذ داخل الصف يعرقل ويعيق متابعة المعلم للواجبات المنزلية بشكل دقيق.

2. كثرة عدد الحصص الأسبوعية للمعلم تحول دون المتابعة المستمرة لها.

3. اشغال المعلم بأعباء إدارية تجعله مقصرا في أداء عمله التدريسي.

4. قلة الاتصالات بين المدرسة والمنزل يقلل من فرص التنسيق بينهما في موضوع الواجبات المنزلية.

5. الغش بين الطلاب عند نقل إجابات أسئلة الواجب بينهم.

6. عدم رضاء المعلم بإداء طلابه بعد تقديم التغذية الراجعة لهم.

7. عدم تقديم الواجبات بشكل جيد للطلاب مما يقلل المتعة في حلها.

8. ضعف استفادة المعلمين من خلال تحليل نتائجها ومعرفة نقاط القوى والضعف لدى التلاميذ.

الواجبات المدرسية تواجه في الواقع التطبيقي جملة من العوائق التي تُفرغها من محتواها التربوي، سواء تعلق الأمر بالاكتظاظ أو الأعباء الإدارية أو ضعف التنسيق بين المدرسة والأسرة أو انتشار ظاهرة الغش، وهو ما يستدعي وقفة جادة من المعنيين بالشأن التربوي للبحث عن حلول عملية تُعيد لهذه الواجبات قيمتها الحقيقية.

المطلب الرابع: العوامل التي أدت إلى ظهور مشكلة أداء الواجبات المدرسية.

إن مشكلة أداء الواجبات المدرسية لا تنشأ من فراغ، بل تتضافر في إنتاجها عوامل متعددة تتوزع بين البيت والمدرسة والتلميذ ذاته، وفهم هذه العوامل يُعدّ خطوة أولى لا غنى عنها نحو معالجة هذه المشكلة، وكما يتضح مما يلي فإن كل طرف يتحمل جزءًا من المسؤولية[1]:

1. من ناحية الأسرة:

- وجود مشاكل وخلافات عائلية وتعرض الطالب لمشكلة أسرية، أو شخصية مثل انشغاله بواجبات أسرية، أو الإزعاج الحاصل من الإخوة.

- الوالدان غير متعلمين، وبالتالي عدم متابعتهما للطالب بشكل صحيح.

- انشغال الوالدين أو إهمالهما بعدم امتلاك الطالب للأدوات والمواد المساعدة للقيام بالواجب مثل الأقلام والأدوات الهندسية.

تُسهم الأسرة إسهامًا مباشرًا في تشكيل موقف التلميذ من واجباته المدرسية، إذ تنعكس الخلافات والتوترات الأسرية سلبًا على تركيزه وانتظامه في أدائها، فضلًا عن أن غياب المستوى التعليمي للوالدين يحرمه من المتابعة والتوجيه اللازمين في المنزل، ويزيد الأمر تعقيدًا حين يُهمل الوالدان توفير الأدوات الضرورية للإنجاز، مما يجعل البيئة الأسرية عائقًا أمام أداء الواجبات بدلًا من أن تكون سندًا داعمًا له.

[1] جمال محمد بحيص، مرجع سابق، ص 44-45

2. من ناحية المعلم:

- إعطاء واجبات فوق طاقة الطالب من حيث صعوبة الواجب.

- طول الواجب من حيث الكم.

- عدم الاطلاع على الواجب أو تصحيحه فيما بعد، وذلك نتيجة إعطاء المعلم التلقائي للواجب دون اهتمام بصياغته أو ملاءمته لحاجات الطلاب.

- عدم استخدام التحفيز والتشجيع من قبل المعلم بوضع علامة نشاط للواجب.

تتصل العوامل الذاتية للتلميذ اتصالًا وثيقًا بمدى قدرته على أداء واجباته المدرسية، إذ إن افتقاره إلى مهارة تنظيم الوقت يجعله عاجزًا عن الموازنة بين متطلباته اليومية المختلفة، كما أن ما قد يعانيه من مشكلات صحية جسدية أو قصور في القدرات العقلية يُضعف استيعابه للتعليمات ويحول دون إنجازه للمهام المطلوبة، يُضاف إلى ذلك غياب الدافعية الناجم عن صعوبة المادة أو عدم الميل إليها، مما يجعل التلميذ يُحجم عن الإقبال على واجباته أو يؤديها بصورة منقوصة.

3. من ناحية الطالب:

- عدم قدرة الطالب على تنظيم وقته وتوزيعه بشكل سليم ومناسب على الأنشطة اليومية.

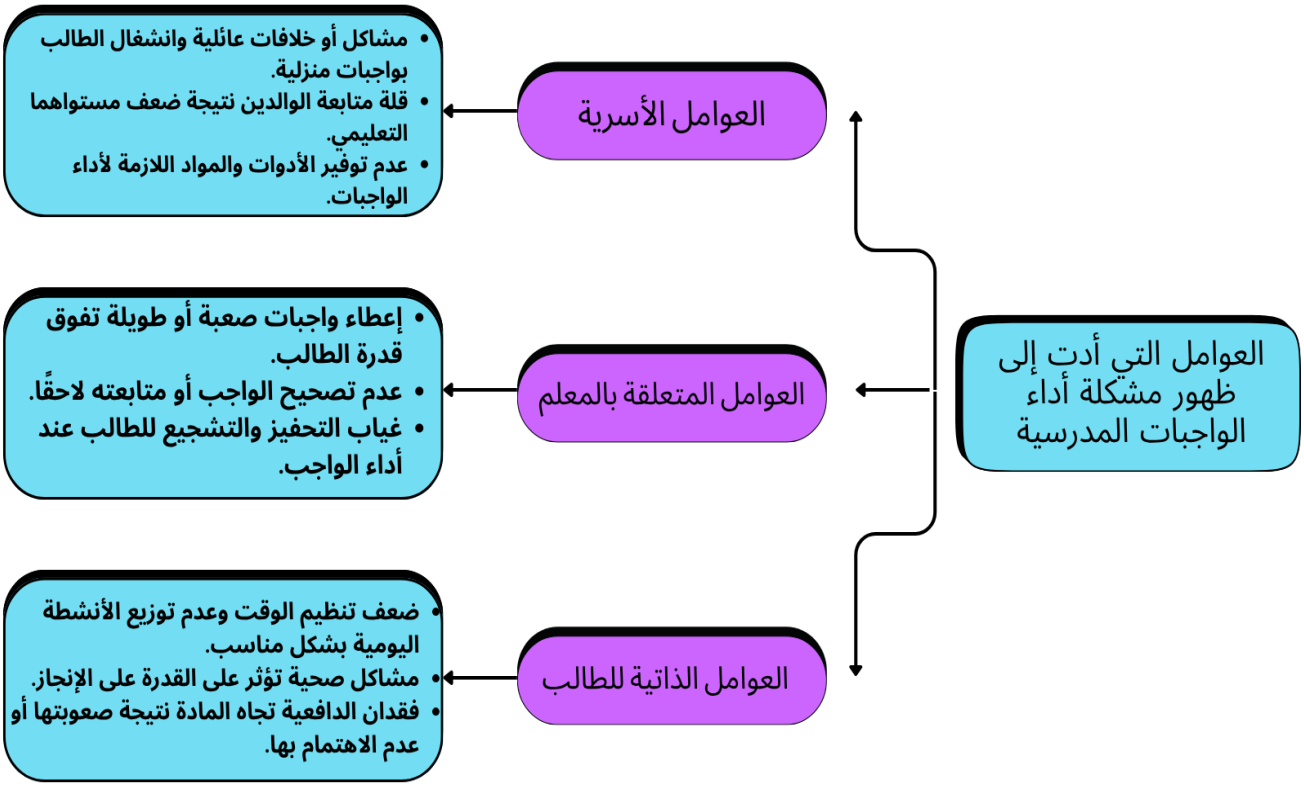
- وجود مشاكل صحية لدى الطالب تؤثر على أدائه للواجبات.

– ميول الطالب السلبية نحو المادة نتيجة لصعوبتها (عدم وجود الدافعية للتعلم).

– ضعف قدرات الطالب العقلية وعدم قدرة الطالب على فهم التعليمات الخاصة بالواجب، وذلك نتيجة لمشكلات صحية ذكائية.

مما تقدم يتجلى أن ظاهرة إهمال الواجبات المدرسية أو ضعف أدائها ليست نتاج إرادة التلميذ وحده، بل هي محصلة تفاعل بين إخفاقات أسرية وأخرى تربوية وثالثة ذاتية، وهو ما يعني أن معالجتها تستلزم تكاتف الأسرة والمعلم في آنٍ واحد، بدلًا من إلقاء العبء على عاتق التلميذ منفردًا.

الشكل رقم(03): العوامل التي أدت إلى ظهور مشكلة أداء الواجبات المدرسية



المصدر: من اعداد الطالبة بالاعتماد على جمال محمد بحيص، 2021، ص44-

45

خلاصة الفصل:

يتضح من الفصل أن الواجبات المدرسية تشكل جزءًا مهمًا من العملية التعليمية، لما لها من أثر على تثبيت المعلومات وتنمية مهارات التلميذ. كما يظهر أن تنظيم الواجبات وتحديد أهدافها بعناية يسهم في تحسين التفاعل مع المادة الدراسية وزيادة دافعية التلميذ. ومع ذلك، فإن بعض المشكلات المرتبطة بالواجبات، مثل كثرتها أو صعوبتها، قد تؤثر سلبًا على نفسية التلميذ وتحقيق أهداف التعلم. لذلك، يشير الفصل إلى أهمية فهم طبيعة الواجبات المدرسية وأبعادها المختلفة لضمان تحقيق الفوائد التعليمية المرجوة، مع مراعاة قدرة التلميذ على الإنجاز دون ضغط أو إحباط.

الفصل الثالث: التمثلات الاجتماعية

الفصل الثالث: الضغوط الدراسية

تمهيد.

المبحث الأول: ماهية الضغوط الدراسية.

المطلب الأول: تعريف الضغوط الدراسية.

المطلب الثاني: أسباب الضغوط المدرسية.

المطلب الثالث: أبعاد الضغوط المدرسية.

المطلب الرابع: عوامل الضغط المدرسي.

المبحث الثاني: مظاهر الضغوط المدرسية وتداعياتها وطرق مواجهتها.

المطلب الأول: مصادر الضغوط المدرسية.

المطلب الثاني: الآثار الناجمة عن الضغط الدراسي.

المطلب الثالث: طرق تخفيف الضغوط المدرسية.

المطلب الرابع: النظريات المفسرة للضغوط المدرسية.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يُعدّ موضوع الضغوط الدراسية من أكثر الموضوعات التي شغلت اهتمام الباحثين والمختصين في مجال علم النفس التربوي، نظرًا لما تُخلّفه من تأثيرات بالغة على مسار التلميذ الأكاديمي وتوازنه النفسي، ذلك أن المرحلة الدراسية تحمل في طياتها جملة من التحديات والمتطلبات التي كثيرًا ما تتجاوز طاقة التلميذ وقدرته على التكيف، مما يجعله عرضة لضغوط متعددة الأوجه تتشابك فيها العوامل الذاتية والأسرية والمدرسية، ولفهم هذه الظاهرة فهمًا علميًا دقيقًا، يستلزم الأمر التطرق إلى مختلف جوانبها من تعريف وأسباب وأبعاد وعوامل، وصولًا إلى مصادرها وآثارها وطرق مواجهتها والنظريات التي أسهمت في تفسيرها.

المبحث الأول: ماهية الضغوط الدراسية.

المطلب الأول: تعريف الضغوط الدراسية.

يعرف طه عبد العظيم حسين الضغط المدرسي: "بكونه حالة من عدم التوازن تنشأ لدى التلميذ عندما يقارن بين المواقف البيئية التي يتعرض لها، وبين ما يملك من إمكانيات ومصادر شخصية واجتماعية، ويصاحب تلك الحالة أعراضا فسيولوجية، ونفسية وسلوكية سلبية"[1]، يُقصد بالضغوط الدراسية تلك الحالة التي يجد فيها التلميذ نفسه عاجزًا عن التكيّف مع ما تفرضه عليه البيئة المدرسية من متطلبات، إذ يشعر بعدم التوازن حين يُدرك أن ما يُطلب منه يتجاوز ما يمتلكه من طاقات وقدرات، فيُفضي ذلك إلى جملة من الاستجابات السلبية تطال جسده وعقله وسلوكه في آنٍ واحد.

وتعرفها صالح نعيمة على انها "حالة من التوتر النفسي والفسيولوجي يؤدي الى الشعور بالضيق واختلال التوازن النفسي الذي يعتري التلميذة عندما تتعرض لمشكلات وصعوبات ذاتية وخارجية ولا تحول لها إمكانيتها واستراتيجياتها الخاصة أن تتجاوزه"[2]، وتبرز هذه الضغوط كذلك في صورة توتر نفسي وجسدي متداخل، يُولّد لدى التلميذ شعورًا بالضيق وعدم الارتياح، لا سيما

[1] خلوفي سيهام، الضغوط الدراسية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسة، المجلد5، العدد12، 2017، ص 190

[2] صالح نعيمة، الضغوط النفسية لدى تلميذات مرحلة التعليم المتوسط، مجلة التنمية البشرية، جامعة وهران2، العدد 08، 2017، ص 34

حين تعترضه عقبات تفوق قدرته على التجاوز، سواء أكانت تلك العقبات نابعةً من داخله كضعف الثقة بالنفس، أم من محيطه الخارجي كصعوبة التعلم وضغوط المحيط، دون أن يجد في حوزته أدوات كافية للتعامل معها.

وتعرف كذلك على أنها مجموعة الصعوبات المباشرة وغير المباشرة التي يواجهها التلميذ في المناخ المدرسي، والشعور بالوطأة والعبء من جراء المدرسة بصفة عامة وتتمثل هذه الضغوط في صعوبة المناهج، الامتحانات، المدرس، والعقوبات، والقواعد والنظم المدرسية، ضغط الزملاء، وازدحام الأقسام، الواجبات المنزلية، الفشل الدراسي، البيئة الفيزيقية والمادية للثانوية[1]، وتتجلى هذه الضغوط أيضًا في مجمل الصعوبات التي تُواجه التلميذ داخل الفضاء المدرسي، سواء اتصلت بطبيعة المناهج وثقلها، أو بالامتحانات وما تُحدثه من قلق، أو بالعلاقة مع المعلمين والزملاء، إضافةً إلى الاكتظاظ والواجبات المتراكمة والنظام المدرسي الصارم، كل ذلك يُشكّل منظومة من الضواغط التي تُرهق التلميذ وتستنزف طاقته.

هي تلك المواقف أو الأحداث أو الصعوبات التي تواجه وتربك الطالب، وتعترض تحقيق بعض من أهدافه، والتي قد تؤثر سلبا على درجة توافقه النفسي والاجتماعي، وتكون هذه الضغوط

[1] سعاد برجان، الضغوط الدراسية وعلاقتها بفعالية الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مجلة المرشد، المجلد 05، العدد01، 2015، ص 42

أسرية، دراسية، اجتماعية، نفسية، انفعالية[1]، وقد تمتد هذه الضغوط لتشمل مختلف جوانب حياة الطالب، إذ لا تقتصر على ما هو دراسي بحت، بل تتشابك مع أبعاد أسرية ونفسية واجتماعية، تجعل منه شخصًا في حالة احتقان مستمر، يصعب عليه التوافق مع ذاته ومع محيطه، مما يُعرّض مساره الدراسي وتوازنه النفسي للاضطراب.

المطلب الثاني: أسباب الضغوط المدرسية.

تُعدّ الضغوط المدرسية من أبرز التحديات التي تواجه التلميذ في مساره التعليمي، إذ تتضافر عوامل عديدة في إنتاجها وتغذيتها، تتوزع بين ما هو ذاتي نابع من داخل التلميذ نفسه، وما هو محيطي مرتبط بالبيئة الأسرية والاجتماعية من حوله، وسيتم بيان ذلك على النحو التالي[2]:

- سوء الحالة النفسية وعدم قدرته على تنظيم وقته.

- الشعور بالإحباط والملل وعدم القدرة على التركيز.

[1] معمد مهدي يحي واخرون، النشاط الرياضي ودوره في الخفض من حالة الضغوط النفسية الناتجة عن الضغوط الدراسية عند الطلاب المتمدرسين في المرحلة الثانوية العامة في الجزائر، مجلة علوم الأداء الرياضيّ، جامعة سوق اهراس (الجزائر)، العدد 01، 2019، ص 263

[2] إنصاف وقادي ودلال بن خليفة، الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، مذكرة ماستر، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم العلوم الاجتماعية، 2019-2020، ص 36

- الانشغال بمتابعة التلفاز والانترنت وألعاب الفيديو.

- الخوف والقلق المصاحب للامتحانات.

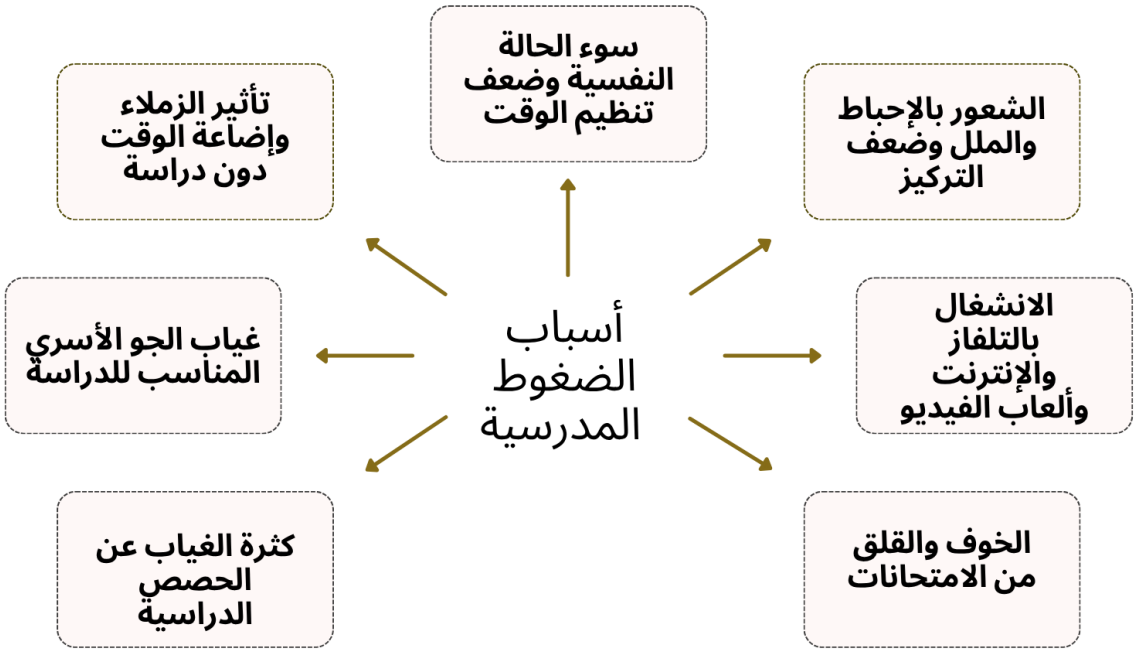
- تأثير الزملاء وقضاء الوقت معهم دون دراسة.

- عدم توفر الجو الأسري الملائم للدراسة.

- كثرة الغياب من الحصص الأساسية.

يتضح مما سبق أن أسباب الضغوط المدرسية متشعبة ومتداخلة، لا يمكن ردّها إلى عامل واحد بمعزل عن غيره، فهي محصّلة تفاعل بين الحالة النفسية للتلميذ وإدارته لوقته من جهة، وبين المؤثرات الخارجية المحيطة به من جهة أخرى، مما يجعل التصدي لها رهينًا بمقاربة شاملة تأخذ بعين الاعتبار جميع هذه الأبعاد.

الشكل رقم (04): أسباب الضغوط المدرسية



المصدر من اعداد الطالبة بالاعتماد على إنصاف وقادي ودلال بن خليفة، 2019-2020، ص 36

المطلب الثالث: أبعاد الضغوط المدرسية.

لا تنشأ الضغوط المدرسية من فراغ، بل تتوزع على أبعاد متعددة تمسّ جوانب مختلفة من حياة التلميذ داخل المدرسة وخارجها، وفهم هذه الأبعاد يُمكّننا من استيعاب الصورة الكاملة لما يعيشه التلميذ من ضغوط، وفيما يأتي عرض لأبرز هذه الأبعاد[1]:

[1] حضري بية وهومة ابتهال، الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط دراسة ميدانية بمتوسطة عياشي عمر الطاهر "الوادي"، مذكرة ماستر، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية قسم: علم النفس وعلوم التربية، 2023-2024، ص 37-39

1. ضغوط العلاقات الاجتماعية:

تتمثل في المشكلات التي يواجهها التلميذ مع الآخرين، مثل صعوبة التكيف مع الزملاء أو المعلمين، أو التعرض للمضايقة، إضافة إلى تأثير الأسرة وأساليب معاملتها، مما قد يجعله يشعر بعدم الراحة والقلق.

2. ضغوط البيئة المدرسية:

ترتبط بكل ما يحيط بالتلميذ داخل المدرسة، مثل المعلمين، الزملاء، الإدارة، القوانين، والامتحانات، حيث يمكن أن تشكل هذه العناصر مجتمعة أو منفردة مصدر ضغط يؤثر على توافقه الدراسي.

3. ضغوط المناهج الدراسية:

تنتج عن كثافة الدروس وصعوبتها، واعتمادها على الحفظ أكثر من الفهم، إضافة إلى عدم مراعاة الفروق الفردية، مما يسبب للتلميذ شعورًا بالتعب والتوتر وضعف الاستيعاب.

4. ضغوط الواجبات المدرسية:

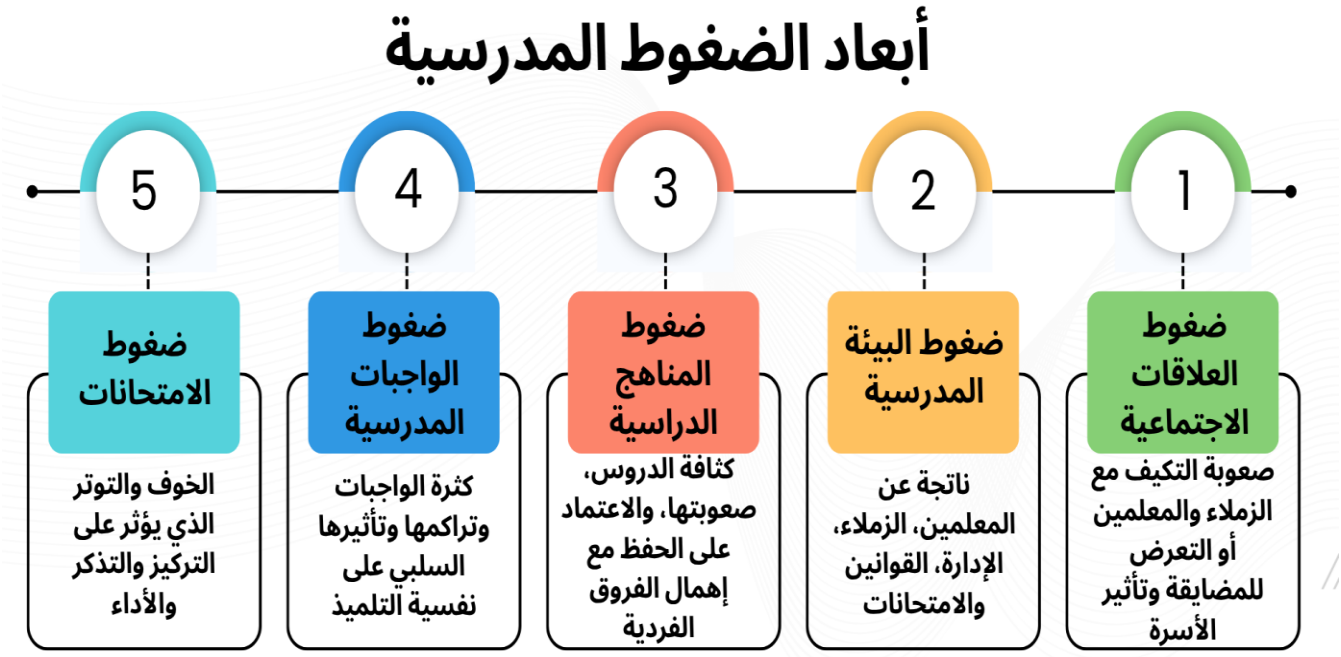
تظهر بسبب كثرة الواجبات وتراكمها، مما يؤثر سلبًا على نفسية التلميذ، ويقلل من دافعيته للتعلم، وقد يضعف ثقته بنفسه وقدرته على الإنجاز.

5. ضغوط الامتحانات:

تعد من أكثر مصادر الضغط شيوعًا، حيث يشعر التلميذ بالخوف والتوتر أثناء الامتحان، مما يؤثر على تركيزه وقدرته على التذكر، خاصة مع ضغط الأسرة والرغبة في النجاح.

يتبيّن مما تقدّم أن الضغوط المدرسية لا تقتصر على جانب واحد، بل تمتد لتشمل أبعادًا متشابكة تبدأ من العلاقات الاجتماعية وتمرّ بالبيئة المدرسية والمناهج والواجبات، ولا تنتهي عند الامتحانات، وهو ما يجعل من التعامل معها أمرًا يستلزم وعيًا شاملًا بكل هذه الأبعاد مجتمعةً.

الشكل رقم (05): أبعاد الضغوط المدرسية



المصدر من اعداد الطالبة بالاعتماد على حضري بية وهومة ابتهال ، 2023-2024، ص 37-39

المطلب الرابع: عوامل الضغط المدرسي.

تتعدد العوامل المُغذّية للضغط المدرسي وتتشابك، بحيث لا يمكن حصرها في مصدر واحد، إذ تمتد جذورها لتطال المحيط الاجتماعي والأسري والاقتصادي، فضلًا عن البيئة المدرسية ذاتها، ويمكن استعراض ذلك فيما يلي[1]:

1. **العوامل الاجتماعية:** مشكلات خاصة بالتلميذ، ظاهرة الشرود الذهني، التفكير في المستقبل.

2. **العوامل الاسرية:** يستخدم الوالدان أنواعا عديدة من أساليب المعاملة نذكر منها: أسلوب المعاملة غير السوي، أسلوب الرفض، أسلوب العقاب، توتر العلاقات والصراعات الوالدية، التباين بين توقعات الأولياء وقدرات الأبناء.

3. **العوامل الاقتصادية:** يعتبر الوضع الاقتصادي للأسرة عاملا من عوامل الضغط المدرسي، فانخفاض الدخل يؤدي إلى عدم القدرة على تلبية حاجات الأبناء؛ فالفقر يعتبر من المشكلات الي تعود بالسلب على الأفراد، إذ لا يجدون أمامهم كل مستلزمات حياهم عموما والدراسية خصوصا، ويدفعهم ذلك الوضع إلى الاهتمام حلب مصارفهم الخاصة لسد حاجات الأسرة على

[1] عبدي سميرة، الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية بجاية)، سلوك.....مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية، جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية، العدد 03، 2016، ص 132-133

حساب الدراسة ومستقبلهم العلمي، وذلك بالعمل خارج أوقات الدراسة، هذه الحالة تقلل من اهتمامهم بالدراسة.

4. العوامل المدرسية: فيما يخص هذه المعوقات تتمثل في: البيئة المدرسية، طرائق التدريس التقليدية، الأسلوب الإداري المتسلط، قلق فترة الامتحانات، الوقت لمدرسي وتوزيع الحصص الدراسية، جماعة الأقران، المناخ المدرسي غير الآمن، النظرة السلبية للمدرسة، البرامج وصعوبة المواد التعليمية، أسلوب التقويم، العلاقة البيداغوجية(معلم/تلميذ)، المنافسة بين التلاميذ، اكتظاظ الاقسام.

إن العوامل المُفضية إلى الضغط المدرسي متشعبة ومتداخلة، تبدأ من داخل التلميذ وتمر بأسرته ووضعها الاقتصادي، ولا تنتهي عند حدود المدرسة بكل ما تحمله من عوامل تنظيمية وبيداغوجية، مما يعني أن معالجة هذه الضغوط تستوجب تضافر جهود جميع الأطراف المعنية دون استثناء.

المبحث الثاني: مظاهر الضغوط المدرسية وتداعياتها وطرق مواجهتها

المطلب الأول: مصادر الضغوط المدرسية.

تتنوع مصادر الضغوط المدرسية وتتعدد منابعها، بحيث يجد التلميذ نفسه في مواجهة ضغوط متزامنة تطاله من زوايا مختلفة، أكاديمية واجتماعية وانفعالية، بل وحتى ما يتعلق بتطلعاته نحو المستقبل، وفيما يلي عرض لأبرز هذه المصادر.

1. **ظروف وضغوط العمل والإنجاز الأكاديمي:** الضغوط في جانبها الأكاديمي والدراسي تعوق التعلم الكفء ويمكن أن تؤدي إلى الفشل الأكاديمي والعجز عن الإنجاز وكراهية الدراسة وما يصحب ذلك من إحباط نفسي واضطرابات انفعالية وعقلية متعددة المصادر.

2. **الظروف والمشكلات الاجتماعية وأحداث الحياة اليومية:** تعتبر الحياة مع الجماعة والانتماء لمجموعة من الأصدقاء أو لشبكة من العلاقات الاجتماعية المنظمة من المصادر الرئيسية التي تجعل للحياة معنى ومن تم توجهنا للصحة والكفاح والرضا. فاضطراب العلاقات الاجتماعية قد يلعب دورا مدمرا للصحة فالدافع القوي للانتماء الاجتماعي وتقبل الجماعة وتقبل الأخرين لنا جميعها أكثر ارتباطا بالصحة في جانبها النفسي وجانبها العضوي معا.

3. **ضغوط الامتحانات:** وتتمثل في إحساس التلاميذ بالقلق والتهديد مما تسببه الامتحانات وطرق التقييم والخوف من الاستذكار والمراجعة.

4. ضغوط المناهج والمقررات الدراسية: وتشمل كل ما يتعلق بالمناهج التربوية والمقررات الدراسية، فالتلميذ يشعر بالإحباط والقلق كلما أحس بجمود المناهج الدراسية وانفصالها عن المجال التطبيقي باستخدام الأنشطة المصاحبة لها، بالإضافة إلى صعوبتها وعدم توافقها مع قدرات التلاميذ العقلية[1].

5. ضغوط الانفعالات والمشاعر: هي ردود فعل تلميذ السنة الثالثة ثانوي المقبل على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا واستجابته على مستوى مشاعره وانفعالاته السلبية من قلق وإحباط وافتقاد للتركيز والأرق في أثناء تفكيره بالبكالوريا أو الأشياء التي تذكره بذلك.

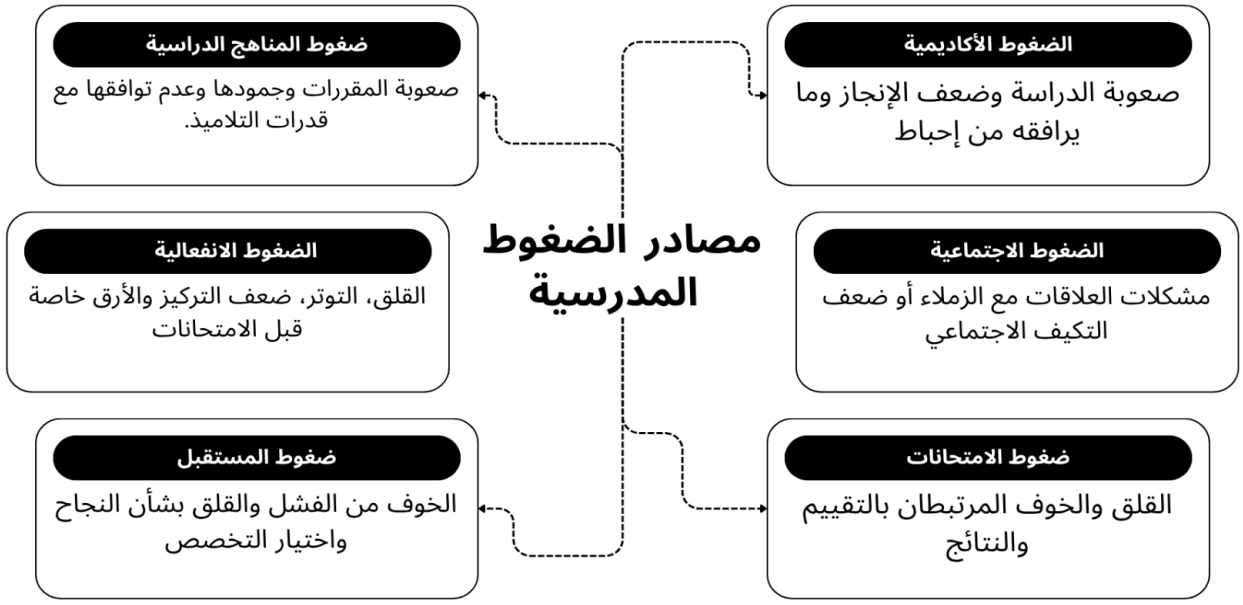
6. ضغوط التفكير في المستقبل: والمتمثلة في تحقيق أمنية المستقبل والتي تجعل التلميذ يسعى إلى تحقيق النجاح في شهادة البكالوريا، حيث يعيش التلميذ المقبل على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا حالة اضطراب وقلق بمجرد التفكير بعدم النجاح أو الخوف من الفشل، والرغبة في الحصول على معدلات جيدة للإمكانية اختيار التخصص المناسب، فترى هذا التلميذ وأولياءه

[1] دوش امينة وخميري سارة، الضغوط النفسية والمدرسية لدى التلاميذ بالمدرسة الجزائرية دراسة ميدانية بمدنيتي سكيكدة وقالمة، مداخلة مقدمة ضمن فعاليات الملتقى الدولي حول الضغوط النفسية في بيئات العمل، 2023، ص 10.

يخصصون له دروسا خصوصية، مع السهر إلى وقت متأخر في المراجعة، فلو أدرك هذا التلميذ أن هناك فرص أخرى في السنوات القادمة لنقص هذا الضغط[1].

يتضح مما سبق أن مصادر الضغوط المدرسية متشعبة ومتداخلة، إذ لا تقتصر على الجانب الأكاديمي وحده، بل تمتد لتشمل العلاقات الاجتماعية والحالة الانفعالية والهواجس المستقبلية، وهو ما يجعل التلميذ في حالة احتقان مستمر تستنزف طاقته وتؤثر على أدائه، مما يستدعي التدخل المبكر والوعي الكافي بهذه المصادر للحدّ من تداعياتها.

الشكل رقم (06): مصادر الضغوط المدرسية



المصدر: من اعداد الطالبة

[1]عبد الحفيظ البريكي ونزيم صرداوي، الضغوط النفسية المدرسية لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا دراسة ميدانية بثانويات ولاية سطيف، مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو الجزائر، المجلد 13، العدد 04، 2020، ص 321

المطلب الثاني: الآثار الناجمة عن الضغط الدراسي.

حين يتعرض التلميذ لضغوط مدرسية مستمرة دون أن يجد سبيلًا للتعامل معها، فإن آثارها لا تبقى حبيسة الجانب النفسي وحده، بل تتسرب إلى مختلف أبعاد شخصيته وحياته اليومية، وفيما سيأتي من تفصيل عرض لأبرز هذه الآثار[1]:

1. الآثار الفسيولوجية: وتشمل فقدان الشهية، وارتفاع ضغط الدم، وتقرحات الجهاز الهضمي واضطراب عملية الهضم، وزيادة الأدرينالين، واضطراب الدورة الدموية، وزيادة إفراز الغدة الدرقية، وزيادة إفراز الكلوليسترول من الكبد.

2. الآثار النفسية: وتشمل التعب، والإرهاق، والملل، وانخفاض الميل للدراسة، والاكتئاب، والأرق، وانخفاض ثقة التلاميذ بأنفسهم.

3. **الآثار الاجتماعية:** وتشمل إنهاء الصداقات، والعزلة، والانسحاب، وانعدام القدرة على تحمل الدراسة، والفشل في أداء الواجبات الدراسية المعتادة.

[1] مرزوق بن احمد عبد المحسن العمري، الضغوط النفسية المدرسين وعلاقها بالإنجاز الأكاديمي ومستوى الصح النفسية لدى عينة من طلاب المرحل الثانوية بمحافظة الليث، رسالة ماجستير، جامع أم القرى كلية التربية قسم علم النفس، 2012، ص 17

4. الأثار السلوكية: وتشمل الارتجاف، وزيادة التقلصات العضلية، واللعثمة في الكلام، والتغير في تعبيرات الوجه، واضطراب عادات النوم، والنسيان، والإهمال.

5. الأثار المعرفية: وتشمل اضطرابا وتدهورا الانتباه والتركيز والذاكرة، وصعوبة الدراسة، وسوء التنظيم الوقت بين الدراسة واللهو، وتداخل الأفكار.

مما تقدم يتجلى بوضوح أن الضغط الدراسي ليس مجرد شعور عابر، بل هو ظاهرة ذات تداعيات موثّقة تطال الجسد والنفس والسلوك والعقل في آنٍ واحد، وتمتد تأثيراتها إلى علاقات التلميذ الاجتماعية وانخراطه في محيطه، مما يجعل من الاعتناء بالصحة النفسية للتلميذ ضرورة لا ترفًا.

المطلب الثالث: طرق تخفيف الضغوط المدرسية.

إن إدراك آثار الضغوط المدرسية وحده لا يكفي، ما لم يقترن بجملة من الإجراءات العملية الكفيلة بتخفيفها والحدّ من تداعياتها، وهذا ما يستدعي تضافر جهود المعلمين والأسرة والمدرسة معًا، وفي النقاط التالية عرض لأبرز هذه الطرق[1]:

[1] لونيس لويزة وستيتي نصيرة، الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا (دراسة ميدانية في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو)، مذكرة ماستر، جامعة مولود معمري تيزي وزو كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم علوم التربية، 2024-2025، ص 52

- تعزيز احترام التلميذ والمحافظة على كرامته وشخصيته أمام الآخرين .

- الالتزام بالقواعد وتنظيم البيئة المدرسية بشكل واضح .

- توفير الدعم العاطفي من خلال التواصل الإيجابي والكلمة الطيبة .

- اعتماد الحزم الإيجابي في اتخاذ القرارات عند الضرورة .

- تجنب إهمال التلميذ أو تجاهل مشاعره وظروفه .

- احترام حرية الاختيار وعدم التناقض في التعامل معه .

- تنمية مفهوم الحرية وربطها بتحمل المسؤولية .

- تشجيع التلاميذ على المشاركة وعدم منعهم من أداء أدوارهم .

- إتاحة الفرصة للتعبير عن المشاعر والحاجات بحرية .

- تمكين التلاميذ من إثبات ذواتهم من خلال إعطائهم أدوارًا في الحياة المدرسية .

- الاعتماد على الأساليب الدينية للتخفيف من الضغوط النفسية.

إن تخفيف الضغوط المدرسية لا يتحقق بإجراء منفرد أو جهة واحدة، بل هو مسار متكامل يبدأ باحترام شخصية التلميذ وصون كرامته، ويمر بتوفير بيئة مدرسية وأسرية داعمة، وينتهي

بتمكينه من التعبير عن ذاته وتحمّل مسؤولياته، وكلما تكاملت هذه الجهود كان أثرها في بناء تلميذ متوازن نفسيًا وأكاديميًا أعمق وأدوم.

المطلب الرابع: النظريات المفسرة للضغوط المدرسية.

1. النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون، أن الضغوط تتمثل في الاعتماد على عملية التعلم كمنطلق، من خلاله يتم معالجة معلومات المواقف الخطرة، التي يتعرض لها الفرد والمثيرة للضغط، وتكون هذه المثيرات مرتبطة شرطيا مع مثيرات حيادية أثناء الأزمة، أو مرتبطة بخبرة سابقة فإن الفرد يصنفها على أنها مخيفة ومقلقة، ويرى السلوكيون أن التفاعلات المتبادلة لدى إنسان ككائن حي مع وسطه الفيزيائي والاجتماعي هو ممارسة التنبؤ والتوقع لمعرفة السلوك قبل وقوعه، ورأوا أن التكيف سلوك حسب متطلبات الموقف المحدد ، وبصورة ذات معنى ومغزى، وأن جسم الإنسان ليس سلبيا بل هو فعال، يسعى لأن يتكيف ولا يفسر بفعل الوسط، فالوسط والجسم يفسران سويا مع بعضهما البعض[1].

تُسهم النظرية السلوكية في تفسير الضغوط المدرسية من خلال ربطها بمبدأ التعلم الشرطي، إذ يتعلم التلميذ الخوف والقلق حين يقترن الموقف الدراسي كالامتحان أو الفصل الدراسي

[1] إسماعيل بن خليفة، التوافق الدراسي وعلاقته بالضغوط النفسية المدرسية وجودة الحياة لدى تلاميذ التعليم الثانوي، أطروحة دكتوراه، جامعة أبو القاسم سعد الله –الجزائر (2) كلية العلوم الاجتماعية قسم علم النفس، 2017–2018، ص 103–104

بتجارب سابقة مؤلمة كالفشل أو العقاب، فيصبح مجرد التفكير في المدرسة مثيرًا للضغط في حد ذاته، كما ترى هذه النظرية أن التلميذ ليس متلقيًا سلبيًا لهذه الضغوط، بل هو كائن فاعل يسعى باستمرار للتكيف مع متطلبات البيئة المدرسية، غير أن فشله في تحقيق هذا التكيف نتيجة تراكم الخبرات السلبية هو ما يُفضي إلى استجابات ضاغطة تُعيق أداءه وتوازنه النفسي.

2. نظرية التوافق بين الفرد والبيئة

تحول هذه النظرية بين إدراك الفرد لإحدى المهام وإدراكه لقدراته على إكمال هذه المهمة وما لديه من حافز على إكماله، وبالتالي تفترض بأن مشاعر الضغط لا بد وأن تزداد عند اتساع الفجوة بين الفرد والبيئة، ويتفاوت مقدار الضغط بحسب مستوى التحدي الذي يفضله الفرد. كذلك من النظريات التي تفسر الضغط النفسي نظرية العجز المتعلم التي طورها سيليجمان عام 1965، والتي ترى أن الضغط النفسي نتاج للشعور بالعجز المتعلم، ويرى هذا النموذج أن هناك ثلاثة أبعاد تساعد في فهم درجة عمق وتناقض وطول مدة الشعور بالعجز مما يساعد في التنبؤ بإمكانية حدوثه وفهمه.

البعد الأول: عزو الفشل لأسباب داخلية (العزو الداخلي) أو لأسباب خارجية (العزو الخارجي).

والبعد الثاني: اتصاف العزو لدى الفرد بالثبات حيث يفترض أن مسببات الأمور سوف تبقى هي في كل الأحوال.

والبعد الثالث: مدى انطباق التفسير على مجال واحد من الحياة أو شموليته لمجالات عدة. وقد بينت البحوث التي قام بها سيليجمان أن التفسيرات الداخلية، والثابتة والشمولية هي التي تقود إلى تراجع في الدافعية، والمعرفة، والتكيف الانفعالي، وتكون النتيجة أنذاك شعور بالاكتئاب أكثر تكرارا وأشد عمقا وأطول مدة. وبما أن الفرد إذا عزا النقص في قدراته إلى عوامل ثابتة، يصعب تغييرها، فإنه سوف يعتقد أن جهده الشخصي لن يعدل في الموقف، ولذا فإن مصادره الذاتية ستكون غير كافية لمجابهة الضغط النفسي، مما يولد لديه مزيدا من الشعور الذاتي بالضغط النفسي[1].

تنطبق نظرية التوافق بين الفرد والبيئة على الضغوط المدرسية حين يجد التلميذ فجوة واسعة بين ما تفرضه عليه المدرسة من متطلبات وما يمتلكه من قدرات فعلية، فكلما اتسعت هذه الهوة تصاعد شعوره بالضغط وتراجعت دافعيته للاستمرار، أما نظرية العجز المتعلم فتُفسر حالة التلاميذ الذين يتكرر فشلهم الدراسي حتى يصلوا إلى قناعة راسخة بأن جهدهم لن يُجدي نفعًا، لا سيما حين يعزون هذا الفشل إلى أسباب داخلية ثابتة كضعف القدرة أو انعدام الموهبة، مما يجعلهم يستسلمون للضغط بدلًا من مواجهته، وينعكس ذلك سلبًا على تحصيلهم الأكاديمي وتوافقهم النفسي وثقتهم بأنفسهم.

[1] عزاء بنت سالم الحبسية وآخرون، مستوى الضغوط النفسية المدرسية لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، مجلد 1، عدد 20 ، 2025، ص 80-81.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تناوله هذا الفصل، تبيّن أن الضغوط الدراسية ظاهرة مركّبة ومتشعبة الأبعاد، لا يمكن اختزالها في جانب واحد أو ردّها إلى سبب بعينه، إذ تتضافر في تشكيلها عوامل متداخلة تمسّ مختلف جوانب حياة التلميذ النفسية والاجتماعية والأكاديمية، وقد كشف هذا الفصل أن تداعيات هذه الضغوط جسيمة إن أُهملت ولم تُعالَج، في حين أن التدخل الواعي والمبكر من خلال أساليب علمية ومنهجية كفيل بالحدّ من حدّتها وتخفيف وطأتها على التلميذ، مما يجعل الاهتمام بهذا الموضوع ضرورة تربوية ونفسية لا يمكن تجاهلها.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية

تمهيد

1. الدراسة الاستطلاعية

2. المنهج

3. عينة الدراسة

4. الأدوات المستعملة في الدراسة

5. مجالات الدراسة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

جاء هذا الفصل لتوضيح الخطوات المنهجية والتطبيقية التي تم الاعتماد عليها في دراسة تمثلات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للواجبات المدرسية، بهدف الكشف عن طبيعة علاقتها بمستوى الضغط الدراسي لديهم داخل الوسط المدرسي ببلدية عين معبد (ولاية الجلفة). ومن أجل تحقيق ذلك، تم القيام بدراسة استطلاعية أولية لجمع معطيات ميدانية ساعدت على ضبط أدوات البحث وتوجيهها، إلى جانب تحديد المنهج العلمي الملائم، وضبط حجم العينة وطريقة سحبها، مع جرد الأدوات البحثية والمجالات (الزمانية والمكانية) المعتمدة في الدراسة؛ مما يمنح تصوراً دقيقاً وموضوعياً عن مجتمع البحث الذي يمثل محور الاهتمام في هذه المقاربة السوسيولوجية والتربوية

1. الدراسة الاستطلاعية

تم إجراء دراسة استطلاعية على عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي والفاعلين التربويين ببعض ابتدائيات بلدية عين معبد (ولاية الجلفة)، بهدف جمع المعلومات الأولية اللازمة للدراسة، وتحقيق فهم أعمق لتمثلات التلاميذ وسلوكاتهم تجاه الواجبات المدرسية ومظاهر الضغط الدراسي لديهم داخل الوسط المدرسي. وقد تم الاعتماد في هذه المرحلة على أداتي المقابلة والملاحظة.

حيث أُجريت مقابلات مع مجموعة من معلمين ومدراء المدارس الابتدائية المستهدفة، قصد فهم مختلف الجوانب المحيطة بحجم الواجبات المدرسية وطرق تقديمها وطبيعة الصعوبات التي يواجهها التلاميذ، في حين استُخدمت أداة الملاحظة مع التلاميذ (أفراد العينة) داخل الأقسام وفي الساحة، لرصد علامات القلق، الخوف من المعلم، وسلوكاتهم وتفاعلاتهم أثناء تكليفهم بالواجبات المدرسية أو عند مراجعتها وتصحيحها.

وقد تمت هذه الدراسة الاستطلاعية ميدانيًا خلال الأيام التالية:

09 أفريل 2026 :زيارة استكشافية لإحدى الابتدائيات ببلدية عين معبد على الساعة العاشرة صباحًا، تم خلالها إجراء مقابلة مع مدير المدرسة وبعض معلمين السنة الخامسة ابتدائي.

13 أفريل 2026 :زيارة ميدانية ثانية للمؤسسة على الساعة التاسعة صباحًا، حيث خُصصت لملاحظة سلوك التلاميذ داخل القسم أثناء الفترة الصباحية وإجراء محادثات عفوية مع بعضهم حول الواجبات المنزلية ومدى شعورهم بالضغط المرتبط بالوقت.

كما تم القيام بزيارات ميدانية أخرى خلال أيام متفرقة من شهر أفريل 2026، خُصصت لإجراء مقابلات إضافية مع المعلمين، بالإضافة إلى إجراء ملاحظات مباشرة على التلاميذ ومعاينة تفاعلاتهم اليومية داخل الوسط المدرسي بعين معبد.

الملاحظة:

تعني النظر المتأني ف الظواهر بواسطة الحواس مباشرة أو بالاستعانة بوسائل وأدوات مناسبة لموضوع الملاحظة كالآلات السمعية البصرية[1].وفي دراستنا الحالية، استُخدمت لرصد ردود أفعال التلاميذ وسلوكاتهم المرتبطة بالضغط الدراسي (مثل الخوف من المعلم، التوتر، والتعب الناتج عن صعوبة الواجبات).

المقابلة:

تعني إجراء محادثة علمية عن اراء أو مواقف أو أفكار وغيرها حسب موضوع البحث وإشكاليته[2].وقد استُخدمت في هذه الدراسة لاستكشاف آراء المعلمين والمدراء حول حجم الواجبات، وكذا تمثلات التلاميذ لجدوى وفائدة هذه الواجبات المدرسية.

وبناءً على على ماسبق ، تم تفصيل مسار الدراسة الاستطلاعية والزيارات الميدانية الموزعة على كل مؤسسة تربوية في التالي:

- **ابتدائية حسان عبد القادر** :شكلت هذه المؤسسة محطة الانطلاق الميداني للدراسة الاستطلاعية في تاريخ **09أفريل 2026** على الساعة العاشرة صباحاً؛ حيث جرت بها المقابلات التوجيهية الأولى مع الطاقم الإداري (المدير) ومعلمي السنة الخامسة ابتدائي لفحص البنية التنظيمية وطرق صياغة الفروض المنزلية، مما ساعد في ضبط المؤشرات البنائية الأولية لظاهرة الضغط الأكاديمي داخل الحقل المدرسي.
- **ابتدائية بوزيدي المسعود** :خُصصت هذه المدرسة في **13أفريل 2026** على الساعة التاسعة صباحاً لإجراء زيارة ملاحظة مباشرة داخل الحجرات الصفية خلال الفترة الصباحية؛ حيث رُصدت ردود الأفعال السلوكية للتلاميذ ومظاهر الإنهاك أثناء تصحيح

[1] إسماعيل سيبوكر و نجلاء نجاحي، أهمية المنهج الوصفي للبحث ف العلوم الإنسانية، مجلة مقاليد، جامعة قاصدي مرباح. ورقلة مخبر اللسانيات النصية وتحليل الخطاب، العدد 16، 2019، ص 49،

[2] نفس المرجع، ص 49.

الواجبات، تلتها محادثات سوسيولوجية عفوية مع المتمدرسين لاستكشاف تمثلاتهم الاجتماعية حول جدوى التكاليف وضيق الوقت الترويحي.

- **ابتدائية القيزي بن زيان** :أُجريت في هذه المؤسسة خلال النصف الثاني من شهر أفريل مقابلات نصف موجهة مع معلمي المادة لاستجلاء الفروق التفاعلية بين الجنسين في الامتثال للمطلب المدرسي؛ بالتوازي مع تفعيل أداة الملاحظة بالمشاركة في ساحة المدرسة أثناء فترات الراحة لرصد التعبيرات الفيزيولوجية والحركية المرتبطة بالقلق والتوتر من سلطة المعلم البيداغوجية.

- **ابتدائية شنزف لخضر** :ركزت الزيارة الاستكشافية لهذه المدرسة على تتبع مستويات استجابة التلاميذ للمناهج المكثفة في الطور الانتقالي، من خلال معاينة كراريس الفروض والأنشطة المنزلية وملاحظة الفواعل التلميذية في فضاء القسم، للوقوف على التوازن بين المتطلبات النظامية المفروضة مؤسساتياً والاستقرار السوسيو–انفعالي للمبحوثين.

- **ابتدائية دباب محمد** :استُخدمت فيها أداة المقابلة مع الفاعلين التربويين لتحديد حجم ونوعية التطبيقات البيداغوجية المقدمة في الفصل الثالث، كما تم إجراء عينات من الملاحظة العينية في الحقل الدراسي لتشخيص مؤشر صعوبة الواجبات، وكيف يترجم معرفياً لدى تلميذ السنة الخامسة إلى خوف نظامي من سلطة المعلم داخل الصف.

- **ابتدائية وفدول أحمد** :مثّلت المحطة الختامية للدراسة الاستطلاعية في أواخر شهر أفريل؛ حيث خُصصت لمعاينة المناخ التربوي العام والتحقق الإجرائي من صياغة عبارات الاستبيان بلغة مباشرة (ضمير المتكلم)، لضمان مواءمتها السيكومترية مع مستويات الإدراك لدى الأطفال المتمدرسين، والتأكد من عدم إرباك السير التنظيمي للمؤسسة قبيل محطة تقييم المكتسبات.

2. المنهج

يعرف المنهج على انه جملة المبادئ والقواعد والإرشادات التي على الباحث اتباعها من بداية البحث إلى نهايته بغية الكشف عن العلاقات العامة والجوهرية والضرورية تخضع لها الظواهر موضوع الدراسة [1].

واعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، لكونه الأنسب لفهم الواقع الميداني كما هو، من خلال جمع المعطيات المتعلقة بتمثلات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للواجبات المدرسية ومستويات الضغط الدراسي لديهم في الوسط المدرسي، ثم تحليلها باستخدام الأدوات الإحصائية المناسبة، بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين المتغيرات وتفسيرها سوسيولوجيًا وتربويًا. ويأتي هذا المنهج ليتماشى مع أهداف دراستنا التي تسعى إلى معرفة مدى تأثير صعوبة الواجبات المدرسية ونظرة التلاميذ لفائدتها على شعورهم بالضغط النفسي والزمني، وذلك من خلال دراسة وصفية لعينة من تلاميذ المدارس الابتدائية ببلدية عين معبد بالجلفة.

تعريف المنهج الوصفي التحليلي:

محاولة الوصول إلى المعرفة الدقيقة والتفصيلية لعناصر مشكلة أو ظاهرة قائمة، للوصول إلى فهم أفضل وأدق أو وضع السياسات والإجراءات المستقبلية الخاصة بها[2].

3. عينة الدراسة

اعتمدنا في دراستنا على عينة عشوائية بسيطة بنسبة ثابتة بلغت 20%، وتتكون من 103مفردة من تلاميذ وتلميذات السنة الخامسة ابتدائي، الذين يزاولون دراستهم عبر ستة (06) مدارس

[1] بوحوش عمار، منهجية البحث العلمي وتقنياته في العلوم الاجتماعية، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية. برلين ألمانيا، 2019، ص 14.

[2] الرفاعي أحمد، مناهج البحث العلمي، تطبيقات إدارية واقتصادية، دار وائل للنشر، عمان 1998، ص 122.

ابتدائية تابعة لبلدية عين معبد بولاية الجلفة. وقد تم اختيارهم من مجتمع بحث أصلي يضم 514 تلميذاً وتلميذة من مختلف الفصول والمدارس المذكورة.

وقد جاء اختيار هذا النوع من العينة استجابة لخصوصية هذا الميدان التربوي، حيث يتسم بالتجانس من حيث السن والبرنامج الدراسي المقرر (مقبلون على مرحلة التعليم المتوسط)، مع تفاوت في مستوياتهم التحصيلية والبيئية والاجتماعية، بالإضافة إلى تباين تمثلاتهم ونظرتهم لجدوى الواجبات المدرسية ومدى تحملهم للضغط الدراسي المرتبط بالوقت أو الخوف من المعلم داخل القسم. كما أن طبيعة هذه الفئة، التي تتواجد في نهاية الطور الابتدائي، تُمثل نموذجاً مثالياً لفهم العلاقة الارتباطية بين عبء الواجبات المنزلية كمتغير مستقل، والضغط النفسي والدراسي داخل الوسط المدرسي كمتغير تابع.

وذلك وفق الجدول التالي:

الرقم	اسم الابتدائية المستهدفة	العدد الإجمالي للتلاميذ	حجم العينة المستهدفة	النسبة المئوية للمؤسسة من إجمالي العينة
01	ابتدائية حسان عبد القادر	110	**22**	21.36%
02	ابتدائية بوزيدي المسعود	95	**19**	18.45%
03	ابتدائية القيزي بن زيان	85	**17**	16.50%
04	ابتدائية شنزف لخضر	80	**16**	15.53%

05	ابتدائية دباب محمد	75	**15**	14.56%
06	ابتدائية وفدول أحمد	69	**14**	13.60%
المجموع	**06مدارس ابتدائية**	**514تلميذاً وتلميذة**	**103مفردة**	**100%**

4. الأدوات المستعملة في الدراسة

قبل الشروع في إعداد أداة الدراسة الأساسية (الاستبيان)، قمنا بإجراء زيارات ميدانية استكشافية (دراسة استطلاعيه) خلال شهر أفريل 2026، بهدف التعرف على خصائص مجتمع البحث عن قرب والتقرب من الفاعلين التربويين، مما ساعدنا على ضبط محاور وأسئلة الاستبيان بشكل أكثر دقة وموضوعية، بما يتلاءم مع مستويات الفهم والادراك لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على أداتي المقابلة والملاحظة كأدوات مساعدة؛ حيث تم إجراء مقابلات علمية مع مجموعة من معلمين ومدراء المدارس الابتدائية بعين معبد للتعرف على مختلف الجوانب المتعلقة بحجم الواجبات المقدمة وردود أفعال التلاميذ، بالتوازي مع إجراء ملاحظات مباشرة داخل الأقسام وفي الساحات لرصد علامات القلق والتفاعل السلوكي للتلاميذ.

ومن ثم، استُعملت الأداة الأساسية وهي الاستبيان (الاستمارة) باعتبارها أداة فعالة في جمع البيانات من أفراد العينة في وقت قصير. وقد تضمن الاستبيان المعتمد 20سؤالاً (عبارة) موزعاً على ثلاثة محاور رئيسية كالتالي:

المحور الأول: البيانات الشخصية والعامة، ويحتوي على 4 أسئلة تتعلق بـ: الجنس، السن، البيئة الأسرية (مع من يعيش)، وتوفر مكان هادئ للدراسة بالمنزل.

المحور الثاني: تمثلات التلاميذ للواجبات المدرسية، ويضم 10 عبارات تهدف إلى قياس مؤشرين هما :*صعوبة الواجبات المدرسية* (5 عبارات)، و*نظرة التلميذ لفائدة الواجبات* (5عبارات).

المحور الثالث: الضغط الدراسي داخل الوسط المدرسي، ويضم بدوره 10 عبارات تركز على مؤشري :*الخوف من المعلم* (5 عبارات)، و*الضغط المرتبط بالوقت* (5عبارات).

وقد تم توزيع الاستبيانات على أفراد العينة من التلاميذ، وتم التأكد من وضوح الأسئلة وسهولة فهمها، حيث صيغت بلغة بسيطة ومباشرة (باستعمال ضمير المتكلم) لتناسب مرحلتهم العمرية والذهنية، ولا تتطلب منهم تفكيراً معقداً، مما يعزز مصداقية وثبات الإجابات المتحصل عليها.

5. مجالات الدراسة.

5. 1. المجال الزمني:

تم توزيع واسترجاع استمارات الاستبيان على مرحلتين متقاربتين خلال الفصل الثالث من الموسم الدراسي، مراعاةً للسير الحسن للدروس والتحضيرات التربوية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. ولضمان جمع معطيات دقيقة، تم التوزيع على النحو التالي:

المرحلة الأولى :تم توزيع الاستبيانات يوم **21 أفريل 2026** ابتداءً من الساعة 10 صباحاً، وتلتها عملية الجمع والتحقق.

المرحلة الثانية :تم توزيع الاستبيانات يوم **28 أفريل 2026** ابتداءً من الساعة 10 صباحاً، وتم جمعها أيضاً في اليوم ذاته لضمان أعلى نسبة استجابة من المبحوثين.

5. 1. المجال المكاني:

تم إجراء الدراسة ميدانياً بالمؤسسات التربوية التابعة للمقاطعات المدرسية لبلدية **عين معبد بولاية الجلفة** .حيث استهدفت الدراسة ستة (06) مدارس ابتدائية رئيسية بالبلدية وهي: (ابتدائية حسان عبد القادر، بوزيدي المسعود، القيزي بن زيان، شنزف لخضر، دباب محمد، وفدول أحمد).

وتتميز هذه المدارس الابتدائية ببنية تنظيمية وتربوية متشابهة؛ حيث تضم حجرات دراسية مجهزة، ساحات للراحة، ومكاتب للإدارة يشتغل بها طاقم إداري (المدير) وطاقم تربوي من المعلمين المؤهلين لتأطير مرحلة التعليم الابتدائي.

تُعتبر المدرسة الابتدائية في بلدية عين معبد فضاءً اجتماعياً وتربوياً هاماً يعمل كحلقة وصل بين التلميذ وأسرته والمنظومة التربوية ككل، حيث تتيح هذه المدارس للتلاميذ فرصة اكتساب المعارف والمعايير السلوكية، وتعمل ببيئتها التنظيمية وثقافتها المدرسية على توجيه دافعية التلاميذ نحو التعلم. إلا أن هذا السياق التنظيمي قد يفرز بعض المعوقات مثل تراكم الواجبات المنزلية، والتي قد تؤدي بالتالي إلى تشكل تمثلات سلبية وصعوبات لدى التلاميذ، ينجم عنها ضغط نفسي وزمني يظهر في شكل توتر أو خوف من سلطة المعلم داخل القسم، مما يؤثر على جودة اندماجهم وتكيفهم الدراسي.

خلاصة الفصل:

تناول هذا الفصل الجوانب المنهجية للدراسة الميدانية، حيث استُهِلَّ بإجراء دراسة استطلاعية أولية بالميدان التربوي باستخدام أداتي المقابلة والملاحظة لفهم واقع تمثلات التلاميذ والبيئة التعليمية المحيطة بهم. كما تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي لما يوفره من إمكانية لوصف الظاهرة كما هي في الواقع وتحليل العلاقات الارتباطية بين المتغيرات. وقد تم سحب عينة عشوائية بسيطة بنسبة 20% شملت 103 تلميذاً وتلميذة من مجتمع البحث الأصلي البالغ 514 تلميذاً بسنة الخامسة ابتدائي، والموزعين على ستة (06) مدارس ابتدائية ببلدية عين معبد. واُستُخدمت أداة الاستبيان (الاستمارة) كأداة أساسية لجمع البيانات المتعلقة بصعوبة الواجبات وفائدتها من جهة، ومظاهر الضغط الدراسي (الخوف من المعلم وضغط الوقت) من جهة أخرى. وفيما يخص المجال المكاني فقد انحصر في الابتدائيات الست المعنية ببلدية عين معبد، في حين امتد المجال الزمني للدراسة الميدانية خلال شهر أفريل 2026.

الفصل الخامس: عرض وتحليل البيانات واستخلاص النتائج

الفصل الخامس: عرض وتحليل البيانات واستخلاص النتائج

1. عرض وتحليل البيانات
2. استخلاص النتائج

تمهيد

تمهيد:

بعد الانتهاء من تصميم أداة الدراسة المتمثلة في الاستبيان، وتوزيعها على أفراد العينة المستهدفة، والمتمثلة في تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمؤسسات بلدية عين معبد بالجلفة، تم تفريغ البيانات التي تم جمعها بعناية ودقة. وقد تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS لمعالجة هذه البيانات بطريقة علمية منظمة، بغرض الوصول إلى مؤشرات كمية تساعد في فهم واقع إنجاز التلاميذ لواجباتهم المنزلية، وتحديد أثر صعوبة التكليفات أو فائدتها والوقت المخصص لها في بروز مشاعر الخوف من المعلم أو الشعور بالضغط الزمني.

يهدف هذا الفصل إلى عرض البيانات الميدانية المستخلصة من استجابات أفراد العينة، وتحليلها وفق آليات التحليل الإحصائي الوصفي، وذلك من أجل الكشف عن طبيعة العلاقة بين المتغيرات الأساسية للدراسة والمتمثلة في تمثلات صعوبة الواجبات ونظرة التلاميذ لفائدتها كمتغيرات مستقلة، وخوف التلميذ من المعلم والشعور بالضغط المرتبط بالوقت كمتغيرات تابعة. كما يسعى إلى تفسير هذه النتائج في ضوء السياق السوسيولوجي والتربوي المحلي، مما يساهم في بلورة رؤية تحليلية تساعد على تقديم مقترحات عملية لتحسين أساليب التعامل مع الواجبات المدرسية وتوفير بيئة تعليمية مريحة لتلاميذ الابتدائيات ببلدية عين معبد.

1. عرض وتحليل البيانات

1. 1. عرض وتحليل البيانات العامة

الجدول رقم (01) : يبين توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

النوع	التكرار	النسبة المئوية(%)
ذكر	41	39.8%
أنثى	62	60.2%
المجموع	103	100%

يوضح الجدول رقم 01 توزيع أفراد العينة حسب الجنس، حيث تشير البيانات الإحصائية إلى أن نسبة الإناث شكلت الكتلة الأكبر في هذه الدراسة بواقع 60.2%، في حين بلغت نسبة الذكور المقدرة بالفئة الأقل 39.8% من المجموع الكلي للتلاميذ المبحوثين.

يعكس هذا التباين العددي في بنية عينة الدراسة الخصائص الديمغرافية الطبيعية لمجتمع تلامذة المدارس الابتدائية في هذه المرحلة العمرية، كما يحمل دلالات سوسيولوجية هامة تتعلق بنسب التمدرس ومعدلات البقاء في المنظومة التعليمية؛ حيث يظهر تفوق الإناث عددياً كاستمرار للمؤشرات التربوية الحديثة التي تسجل حضوراً قوياً للمتمدرسات في التعليم الأساسي. ومن الناحية البحثية، فإن هذا التوزيع يمنح الدراسة أبعاداً تفسيرية ثرية عند فحص التمثلات والضغط الدراسي، نظراً للاختلاف السوسيو–ثقافي في طرق استدخال الضغط ومواجهة التكليفات المدرسية بين

الذكور والإناث، حيث تميل الإناث غالباً وبفعل التنشئة الاجتماعية إلى إبداء التزام واهتمام أكبر بالواجبات المدرسية مقارنة بأقرانهن من الذكور.

الجدول رقم (02) : يبين توزيع عينة الدراسة حسب العمر

السن	التكرار	النسبة المئوية(%)
9سنوات	**25**	**24.3%**
10سنوات	**63**	**61.2%**
11سنة	**15**	**14.6%**
المجموع	**103**	**100%**

يوضح الجدول رقم 02 توزيع أفراد العينة حسب السن، حيث تظهر القراءات المئوية أن الفئة العمرية المتمثلة في عشر سنوات احتلت المرتبة الأولى والأكبر بنسبة بلغت 61.2%، تليها في المرتبة الثانية فئة تسع سنوات بنسبة قدرت بـ 24.3%، بينما انحصرت فئة إحدى عشرة سنة في المرتبة الأخيرة والأقل بنسبة بلغت 14.6% من إجمالي مجتمع الدراسة.

تؤكد هذه المؤشرات العمرية على الانسجام والانتظام البنيوي لسن التمدرس في مرحلة نهاية التعليم الابتدائي، حيث يمثل السن السائد السن القانوني والطبيعي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في المنظومة التربوية. ويعبر وجود فئة أصغر سناً وفئة أخرى أكبر سناً عن ديناميكيات التفوق المدرسي أو التعثر والرسوب؛ فالفئة المتقدمة عمرياً تعكس ظاهرة الدخول المبكر للمدرسة أو حالات القفز بين المستويات نظراً لتميز الذكاء، بينما تعكس الفئة الأكبر سناً مخلفات الرسوب

المدرسي والتعثر الإداري. ومن المنظور السوسيولوجي، فإن غلبة النضج الطفولي المتسق مع السن القانوني يعني أن تمثلات التلاميذ للواجبات والضغط الدراسي ستكون متقاربة وخاضعة لنفس الخصائص السيكولوجية والاجتماعية، حيث يبدأ الطفل في هذا العمر باستيعاب مفهوم المسؤولية والالتزام تجاه المتطلبات المدرسية.

الجدول رقم (03) : يبين نوع العيش (العيش مع الوالدين)

هل تعيش مع؟	التكرار	النسبة المئوية(%)
الأب والأم	**93**	**90.3%**
أحدهما فقط	**10**	**9.7%**
المجموع	**103**	**100%**

يوضح الجدول رقم 03 توزيع أفراد العينة حسب نوع العيش (العيش مع الوالدين)، إذ تبين الأرقام المئوية أن النسبة الساحقة والأكبر من تلاميذ العينة يعيشون في كنف الوالدين معاً (الأب والأم) بنسبة بلغت 90.3%، في حين انخفضت نسبة التلاميذ الذين يعيشون مع أحد الوالدين فقط إلى حدها الأدنى لتسجل 9.7% من النسبة الكلية.

تؤشر هذه المعطيات على أن الغالبية العظمى من تلامذة السنة الخامسة ابتدائي ينتمون إلى أسر مستقرة ومكتملة البناء سوسيولوجياً، مما يضمن لهم حداً مقبولاً من الرعاية الأسرية والتوافق

الاجتماعي والنفسي. إن العيش مع كلا الوالدين يوفر شبكة دعم ثنائية تسهم في متابعة التزامات الطفل المدرسية وتخفيف حدة الضغوط التي يواجهها داخل الوسط المدرسي، حيث يتقاسم الأب والأم أدوار التوجيه والمراقبة والتحفيز. وعلى الجانب الآخر، فإن الفئة القليلة التي تفتقد لأحد الوالدين تعيش تحت طائلة ظروف استثنائية (كالطلاق أو اليتم)، مما قد يضاعف من شعورهم بالضغط الدراسي نتيجة لغياب أحد أقطاب الدعم الأسري، وهو ما يجعل فحص هذا المتغير أساسياً لفهم مدى تأثير البنية العائلية على تمثلات الواجبات المدرسية.

الجدول رقم (04) : يبين توفر مكان هادئ للدراسة في البيت

هل لديك مكان هادئ؟	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم	**70**	**68.0%**
لا	**33**	**32.0%**
المجموع	**103**	**100%**

يوضح الجدول رقم 04 توزيع أفراد العينة حسب توفر مكان هادئ للدراسة في البيت، حيث توضح البيانات المئوية أن النسبة الكبرى من المبحوثين يمتلكون مكاناً هادئاً مخصصاً للمذاكرة بنسبة بلغت 68.0%، بينما عبرت النسبة المتبقية والأقل من التلاميذ عن حرمانها من هذا الحيز المكاني الهادئ بنسبة بلغت 32.0% من مجموع أفراد العينة.

يكشف هذا المؤشر عن ملامح التفاوت في الإمكانيات السوسيو–اقتصادية والثقافية للأسر التي ينحدر منها التلاميذ؛ فامتلاك حيز مكاني هادئ للمذاكرة يعد مؤشراً حيوياً على وعي الأسرة

بمتطلبات النجاح المدرسي وحرصها على توفير بيئة فيزيقية ملائمة تحمي الطفل من المشتتات. هذا الاستقرار المكاني يتيح للتلميذ إنجاز واجباته بأريحية ويقلل من استدخاله للضغط المرتبط بالوقت والجهد. بالمقابل، فإن حرمان ما يقارب ثلث العينة من هذا المكان يضعهم أمام تحديات سوسيولوجية معقدة؛ حيث يضطر هؤلاء التلاميذ للإنجاز في بيئات مشحونة بالضوضاء أو التكدس الأسري، مما يحول عملية حل الواجبات المنزلية إلى مصدر إضافي للقلق والمشقة، ويعمق من شعورهم بالضغط الدراسي نتيجة لعدم التكافؤ في شروط البيئة المنزلية الداعمة.

1. 2. عرض و اختبار الفرضيات:

1. 2. 1. عرض و اختبار الفرضية الأولى:

التذكير بالفرضية الأولى: كلما شعر التلميذ أن الواجبات صعبة، زاد خوفه من المعلم داخل القسم

الجدول رقم (05): يبين القدرة على حل الواجب بشكل فردي حسب رأي المبحوثين

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم (لا أستطيع حله وحدي)	43	41.7%
لا أعلم	20	19.4%
لا (أستطيع حله وحدي)	40	38.8%
المجموع	103	100%

يوضح الجدول رقم 05 توزيع أفراد العينة حسب القدرة على حل الواجب بشكل فردي، حيث تبين القراءات المئوية أن الفئة الأكبر من التلاميذ تتمثل في الذين أقروا بعدم قدرتكهم على إنجاز الواجبات بمفردهم بنسبة بلغت 41.7%، تليها في المرتبة الثانية فئة التلاميذ القادرين على الحل الفردي بنسبة قدرت بـ 38.8%، في حين انحصرت النسبة الأقل في فئة الذين لا يعلمون حقيقة قدراتهم بواقع 19.4% من المجموع الكلي.

يكشف هذا المؤشر عن ملمح أساسي من ملامح التبعية المعرفية وضعف الاستقلالية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي عند مواجهة التكليفات المنزلية؛ فحاجة التلميذ الملحة لمرافق أو مساعد خارجي في البيت تعكس سوسيولوجياً استدخاله لتمثلات سلبية حول قدراته الأكاديمية الذاتية، حيث تصبح الواجبات في منظوره عائقاً يتجاوز مهاراته الفردية. هذا الشعور بالقصور الذاتي يعمق من مستويات الضغط الدراسي؛ كون التلميذ يربط بين عجزه عن الإنجاز المنفرد وبين احتمالية التعرض للمساءلة داخل الصف، مما يكرس فكرة الواجب كعبء معقد يهدد أمانه المعرفي.

الجدول رقم (06): يبين سرعة فهم المطلوب في الواجب المدرسي حسب رأي المبحوثين

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم (لا أفهم بسرعة)	**62**	**60.2%**
لا أعلم	**21**	**20.4%**
لا (أفهم بسرعة)	**20**	**19.4%**
المجموع	**103**	**100%**

يوضح الجدول رقم 06 توزيع أفراد العينة حسب سرعة فهم المطلوب في الواجب المدرسي، إذ تظهر النسب المئوية أن الكتلة الكبرى من تلاميذ العينة يعانون من بطء فهم المطلوب من الواجب بنسبة بلغت 60.2%، تليها في المرتبة الثانية فئة التلاميذ الذين لا يعلمون بنسبة سجلت 20.4%، بينما احتلت المرتبة الأخيرة فئة التلاميذ سريعي الفهم بنسبة منخفضة بلغت 19.4% من النسبة المجموعة.

تؤكد هذه النتيجة أن الأغلبية الساحقة من التلاميذ يتمثلون الواجبات المدرسية كطلاسم أو صياغات غامضة لا يسهل استيعاب مراميها بشكل فوري، وهو ما يعد منبعاً رئيساً لتوليد الضغط المنهجي والزمني. إن صعوبة فك شفرات المطلوب من التكليفات تعني اجتماعياً وجود فجوة في عملية التلقي والتواصل التربوي بين المعلم والتلميذ، مما يدفع الأخير إلى قضاء وقت أطول محاطاً بالتوتر والقلق الإحباطي، ويقود طردياً إلى تضخيم تمثل صعوبة الواجب واعتباره مهدداً مباشراً يلاحق الطفل خارج الحيز الزمني للمدرسة.

الجدول رقم (07): يبين الحاجة إلى وقت إضافي لفهم السؤال حسب رأي المبحوثين

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم (أحتاج وقتاً)	**73**	**70.9%**
لا أعلم	**10**	**9.7%**
لا (لا أحتاج وقتاً)	**20**	**19.4%**
المجموع	**103**	**100%**

يوضح الجدول رقم 07 توزيع أفراد العينة حسب الحاجة إلى وقت إضافي لفهم السؤال، حيث تكشف البيانات أن النسبة الأكبر والمهيمنة هي فئة التلاميذ الذين يحتاجون وقتاً طويلاً لاستيعاب مضمون الأسئلة بواقع 70.9%، تليها في المرتبة الثانية فئة التلاميذ الذين لا يحتاجون وقتاً إضافياً بنسبة بلغت 19.4%، بينما انحصرت النسبة الأقل لدى فئة غير المحددين لموقفهم بواقع 9.7% من المجموع العام.

يشير الاضطرار إلى استهلاك وقت إضافي للفهم لدى ثلثي عينة الدراسة تقريباً إلى مؤشر ضغط زمني ثقيل يقع على عاتق الطفل في مرحلة التعليم الابتدائي؛ حيث يتعارض هذا المطلب المعرفي مع رغبة الطفل الطبيعية في اللعب والراحة بعد المدرسة. سوسيولوجياً، يتحول الوقت هنا من وعاء حيوي للاسترخاء إلى مساحة مشحونة بالصراع النفسي لإنجاز المهام، مما يرسخ في وعي تلميذ السنة الخامسة أن الأسئلة والواجبات المدرسية تتسم بالتعقيد والصعوبة، وهو تمثل يسهم بشكل فعال في بناء مخاوفه وتوجسه من بيئة القسم التي تطالبه دائماً بالسرعة والبديهة الفورية.

الجدول رقم (08): يبين نجاح حل الواجب من المحاولة الأولى حسب رأي المبحوثين

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم (أطلب المساعدة)	**47**	**45.6%**
لا أعلم	**16**	**15.5%**
لا (لا أطلب المساعدة)	**40**	**38.8%**
المجموع	**103**	**100%**

يوضح الجدول رقم 08 توزيع أفراد العينة حسب نجاح حل الواجب من المحاولة الأولى (الاستعانة بالمساعدة)، حيث تشير النسب إلى أن الفئة الأكثر تمثيلاً هي فئة التلاميذ الذين يلجؤون لطلب المساعدة الخارجية بنسبة بلغت 45.6%، تليها فئة التلاميذ الذين يرفضون طلب المساعدة ويعتمدون على أنفسهم بنسبة بلغت 38.8%، في حين استقرت النسبة الأقل عند التلاميذ الذين لا يعلمون بواقع 15.5% من النسبة الكلية.

يعبر لجوء التلاميذ المكثف لطلب المعونة الخارجية عن عدم فاعلية المحاولة الفردية الأولى وإخفاقها أمام صعوبة التكليفات؛ فالطفل يلجأ لرأس المال الاجتماعي والأسري (الأولياء أو الإخوة) كآلية دفاعية لتجنب الفشل الدراسي والهروب من العقاب المتوقع. سوسيولوجياً، يكشف هذا الاعتماد على الوسط العائلي عن حجم الضغط الممارس على التلاميذ، حيث يمثل العجز عن الإنجاز المستقل من المرة الأولى دليلاً على أن معايير الصياغة للواجبات تفوق أحياناً مستوى النضج المعرفي المستقل للطفل، مما يعمق تمثل الصعوبة والتوتر.

الجدول رقم (09): يبين الشعور بالخوف عند طلب المعلم للإجابة حسب رأي المبحوثين

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم (لا أستطيع من أول محاولة)	**48**	**46.6%**
لا أعلم	**30**	**29.1%**
لا (أستطيع من أول محاولة)	**25**	**24.3%**
المجموع	**103**	**100%**

يوضح الجدول رقم 09 توزيع أفراد العينة حسب الشعور بالخوف عند طلب المعلم للإجابة، حيث تتصدر المشهد النسبة الأعلى للتلاميذ الذين يعبرون عن عجزهم وخوفهم أثناء مطالبة المعلم لهم بالإجابة بواقع 46.6%، تليها في المرتبة الثانية نسبة تلاميذ فئة لا أعلم بـ 29.1%، بينما انحصرت النسبة الأقل لدى الفئة التي أكدت استطاعتها وجرأتها من أول محاولة بنسبة بلغت 24.3% من المجموع الكلي.

ينقلنا هذا الجدول من فضاء المنزل والصعوبة المعرفية إلى فضاء القسم والضغط النفسي السلطوية؛ حيث يتبلور الخوف كاستجابة مباشرة ومباشرة للمساءلة الإدارية والتربوية من طرف المعلم. سوسيولوجياً، يعكس هذا الخوف السائد مناخاً صفياً يتسم بالشدة والردع، حيث يعتقد التلميذ أن الخطأ في الإجابة ستكون له عواقب وخيمة على مكانته وصورته أمام جماعة الأقران وأمام المعلم، مما يحول أبسط أشكال التفاعل المعرفي (السؤال والجواب) إلى مصدر للضغط النفسي ومثير للرهبة.

الجدول رقم (10): يبين القلق عند مناداة المعلم لاسم التلميذ حسب رأي المبحوثين

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم (أشعر بالخوف)	**42**	**40.8%**
لا أعلم	**26**	**25.2%**
لا (لا أشعر بالخوف)	**35**	**34.0%**
المجموع	**103**	**100%**

يوضح الجدول رقم 10 توزيع أفراد العينة حسب القلق عند مناداة المعلم لاسم التلميذ، إذ تظهر المعطيات المئوية أن نسبة التلاميذ الذين يستجيبون بالقلق والخوف للنداء سجلت الصدارة بواقع 40.8%، تليها في المرتبة الثانية نسبة التلاميذ غير القلقين بـ 34.0%، في حين جاءت فئة الذين لا يعلمون في المرتبة الأخيرة بنسبة قدرت بـ 25.2% من المجموع العام للمبحوثين.

يكشف هذا المؤشر عن ملمح شديد الحساسية يرتبط بالهوية الذاتية للطفل داخل النسق المدرسي؛ فاسم التلميذ عندما يرتبط بتمثلات الخوف والقلق يفقد وظيفته التربوية التواصلية ليتحول

إلى آلية إجرائية للمحاسبة والتفتيش الفجائي. يعيش تلميذ السنة الخامسة ابتدائي ضغطاً نفسياً مستمراً ناتجاً عن توقع الأسوأ بمجرد سماع اسمه (توقع لوم على واجب غير منجز، أو عقاب على فهم متعثر)، مما يبرهن على أن الرقابة التربوية تميل في تمثلات التلاميذ إلى الجانب الردعي أكثر من الجانب الحمائي التدعيمي.

الجدول رقم (11): يبين التردد في المشاركة داخل القسم حسب رأي المبحوثين

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم (أتردد)	**42**	**40.8%**
لا أعلم	**26**	**25.2%**
لا (لا أتردد)	**35**	**34.0%**
المجموع	**103**	**100%**

يوضح الجدول رقم 11 توزيع أفراد العينة حسب التردد في المشاركة داخل القسم، حيث تبين القراءة الإحصائية أن النسبة الأكبر من التلاميذ يقعون تحت طائلة التردد بنسبة بلغت 40.8%، تليها الفئة المتمثلة في التلاميذ الذين يشاركون دون تردد بنسبة قدرت بـ 34.0%، بينما حلت النسبة الأقل في فئة التردد غير المحسوم (لا أعلم) بواقع 25.2% من المجموع العام.

يُفسر التردد في المشاركة سوسيولوجياً كظاهرة انسحاب اختياري أو آلية دفاعية يقدم عليها تلميذ الابتدائية لتفادي الوقوع في الخطأ أمام سلطة المعلم؛ فالتلميذ الذي يتمثل الواجبات والدروس ككتل معرفية صعبة ومعقدة، يفضل الصمت والإحجام عن إبداء الرأي لحماية نفسه من الضغط

الدراسي ومن نظرة اللوم أو الاستهجان الصادرة عن البيئة الصفية. يتحول التردد هنا من سمة سلوكية فردية إلى نتاج تنظيمي يفرزه مناخ الضغط والتوجس داخل الفصل.

الجدول رقم (12): يبين التوتر عند الحديث أمام المعلم حسب رأي المبحوثين

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم (أتوتر)	**72**	**69.9%**
لا أعلم	**11**	**10.7%**
لا (لا أتوتر)	**20**	**19.4%**
المجموع	**103**	**100%**

يوضح الجدول رقم 12 توزيع أفراد العينة حسب التوتر عند الحديث أمام المعلم، حيث تشير المعطيات الإحصائية المئوية إلى الهيمنة المطلقة لفئة التلاميذ المتوترين والذين بلغت نسبتهم 69.9%، تليها في المرتبة الثانية فئة التلاميذ غير المتوترين بنسبة بلغت 19.4%، بينما تراجعت نسبة فئة "لا أعلم" إلى المرتبة الأخيرة لتسجل 10.7% من النسبة الكلية.

تؤكد هذه النسبة القياسية والمرتفعة جداً أن الاتصال المباشر الشفهي واللغوي بين التلميذ والمعلم محاط بهالة من الضغط البنيوي العنيف؛ فالوقوف والحديث أمام سلطة المعلم يتطلب كفاءة تواصلية وثقة بالنفس يتم تدميرها تدريجياً كلما تعاظمت تمثلات صعوبة المادة العلمية والواجبات. يعجز تلميذ السنة الخامسة عن التعبير بأريحية نتيجة لشعوره بالرقابة الصارمة المفروضة عليه، مما يبرز التباين الحاد في موازين القوى الرمزية داخل القسم، حيث يقف الطفل

موقف الطرف الضعيف والمستهدف دوماً بأسئلة وتكليفات صعبة تثير ارتباكه وتمنعه من التواصل السوي.

الجدول رقم (13): يبين القلق عند اقتراب المعلم من التلميذ حسب رأي المبحوثين

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم (أقلق)	**55**	**53.4%**
لا أعلم	**18**	**17.5%**
لا (لا أقلق)	**30**	**29.1%**
المجموع	**103**	**100%**

يوضح الجدول رقم 13 توزيع أفراد العينة حسب القلق عند اقتراب المعلم من التلميذ، حيث تظهر القراءات المئوية أن أكثر من نصف العينة المبحوثة يشعرون بالقلق بمجرد اقتراب المعلم منهم مكافحةً بنسبة بلغت 53.4%، تليها في المرتبة الثانية فئة تلاميذ الذين لا يشعرون بهذا القلق بواقع 29.1%، في حين استقرت الفئة الأخيرة عند التلاميذ الذين لا يعلمون بنسبة سجلت 17.5% من المجموع العام.

يكشف هذا الجدول في شقه السوسيولوجي عن تمثلات التلاميذ للمجال المكاني والفيزيقي داخل الحجرة الدراسية؛ فالاقتراب الجسدي للمعلم من التلميذ لا يتم استدخاله كدليل على العطف والمساندة التربوية، بل كعملية رقابية وتفتيشية تقتحم الخصوصية المكانية للطفل، ومحاولة للوقوف على أخطائه في حل الواجبات أو استيعاب الشروحات. يثير هذا الاقتراب قلقاً دفاعياً وجسدياً

واضحاً، مما يثبت صحة الفرضية المقترحة سوسيولوجياً: إذ إن تمثل صعوبة الواجبات المدرسية يمتد لينعكس على شكل منظومة متكاملة من الضغوط والمخاوف النفسية والاجتماعية والبدنية، تترجم صراحة في خوف دائم ومتعدد الأبعاد من سلطة المعلم داخل الوسط المدرسي ككل.

الجدول رقم (14): يبين علاقة حاجة التلميذ لوقت طويل لفهم السؤال بخوفه من الإجابة أمام المعلم

خوفه من الإجابة / حاجة التلميذ لوقت طويل		نعم	لا اعلم	لا	المجموع
نعم	ك	32	21	20	73
	%	43.8%	28.8%	27.4%	100.0%
لا اعلم	ك	5	5	0	10
	%	50.0%	50.0%	0.0%	100.0%
لا	ك	5	0	15	20
	%	25.0%	0.0%	75.0%	100.0%
المجموع	ك	42	26	35	103
	%	40.8%	25.2%	34.0%	100.0%

يوضح الجدول رقم (14) طبيعة العلاقة بين حاجة تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لوقت أطول لاستيعاب الأسئلة الموجهة إليهم ومستوى الخوف الذي ينتابهم عند مطالبتهم بالإجابة من طرف المعلم. تظهر البيانات أن الأغلبية الساحقة من التلاميذ (73 تلميذاً) يحتاجون إلى وقت إضافي للفهم، سجلت النسبة الأعلى منهم وهي 43.8% شعوراً صريحاً بالخوف أثناء موقف الإجابة

داخل القسم، تليها نسبة 28.8% للذين لا يعلمون حقيقة مشاعرهم. وفي المقابل، فإن التلاميذ الذين يمتلكون مرونة استيعاب سريعة ولا يحتاجون وقتاً للفهم (20 تلميذاً) كانت لديهم حصانة نفسية واضحة ضد هذا الخوف، حيث عبرت النسبة الأكبر منهم والبالغة 75.0% عن عدم خوفهم مطلقاً من طلب المعلم للإجابة. أما على صعيد العينة الكلية، فإن النسبة المرتفعة للخوف المجموع والتي بلغت 40.8% تؤكد وجود مناخ عام مشحون بالتوتر داخل الوسط المدرسي.

تكشف هذه النتائج عمق الضغط الدراسي الذي يعيشه التلاميذ في قاعات الدراسة؛ حيث يظهر بوضوح أن تمثل التلميذ للأسئلة أو الواجبات كعائق يتطلب وقتاً طويلاً للفهم يرتبط طردياً ببروز مشاعر الرهبة والوجل من سلطة المعلم. إن تلازم بطء الفهم مع الارتعاب من الإجابة يفسر سوسيولوجياً بأن الوسط المدرسي يكرس أحياناً ضغطاً زمنياً ومعرفياً لا يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، مما يجعل تلميذ السنة الخامسة يربط بين عجز مؤقت عن الفهم السريع وبين العقاب المعنوي أو الإحراج أمام زملائه. يتحول المعلم في المخيال الطفولي هنا من مصدر للدعم والمساندة إلى رمز للمساءلة المقلقة، وهو ما يثمر بيئة صفية طاردة للمبادرة ومعيقة لنمو الأمان النفسي، بينما يتمتع التلاميذ الأسرع فهماً بثقة أعلى تجعلهم ينظرون إلى تفاعل المعلم كفرصة للتميز وليس كموقف تهديدي.

الجدول رقم (15): يبين علاقة عدم فهم التلميذ للمطلوب في الواجب بسرعة بقلقه عندما يناديه المعلم باسمه

قلقه عندما يناديه المعلم / عدم فهم التلميذ للمطلوب		نعم	لا اعلم	لا	المجموع
نعم	ك	47	5	10	62
	%	75.8%	8.1%	16.1%	100.0%
لا اعلم	ك	5	11	5	21
	%	23.8%	52.4%	23.8%	100.0%
لا	ك	15	0	5	20
	%	75.0%	0.0%	25.0%	100.0%
المجموع	ك	67	16	20	103
	%	65.0%	15.5%	19.4%	100.0%

يوضح الجدول رقم (15) التداخل القائم بين صعوبة الفهم الفوري للمطلوب في الواجبات المنزلية ومشاعر القلق والاضطراب التي تصيب التلميذ بمجرد مناداة المعلم له باسمه داخل الحجرة الدراسية. تشير الأرقام إلى أن الفئة المتمثلة في التلاميذ الذين يجدون صعوبة في الاستيعاب السريع للواجبات (62 تلميذاً) تقع النسبة العظمى منهم والبالغة 75.8% تحت وطأة قلق شديد عند سماع أسمائهم من طرف المعلم، وهي نسبة تعكس ارتباطاً وثيقاً بين تعثر الفهم في البيت والتوتر داخل القسم. ومن المثير للانتباه أن التلاميذ الذين أقروا بأنهم يفهمون الواجبات

بسرعة وبدون عوائق (20 تلميذاً) سجلوا أيضاً نسبة قلق مرتفعة بلغت 75.0%، بينما انحصرت نسبة الذين لا يقلقون في هذه الفئة عند 25.0% فقط، مما يرفع النسبة المجموعة للقلق بين أفراد العينة الكلية إلى مستوى قياسي يبلغ 65.0%.

تؤكد هذه المعطيات أن اسم التلميذ داخل الفضاء المدرسي لم يعد مجرد أداة تربوية للتواصل، بل تحول في ظل تمثلات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي إلى منبه يثير القلق والترقب؛ فالصعوبة التي يواجهها الطفل في فهم الواجبات المنزلية تنعكس على شكل شعور بالذنب والتقصير الدراسي، ويتعاظم هذا الشعور بالخوف من افتضاح أمره عند مناداته باسمه، حيث يتوقع الطفل أن النداء يعقبه لوم أو كشف لعدم كفاءته في أداء التكليفات. غير أن الملاحظة الأبرز سوسيولوجياً هي امتداد هذا القلق حتى إلى التلاميذ المتفوقين أو سريعي الفهم، مما يبرهن على أن الضغط الدراسي في مرحلة التعليم الابتدائي أصل بنيوي عام، فالكل يخشى وطأة التقييم والمحاسبة؛ التلميذ المتعثر يخشى الفشل والعقاب، والتلميذ المتمكن يخشى فقدان مكانته وصورته الإيجابية، مما يعكس مناخاً تعليمياً يعتمد على إثارة حفيظة التوجس والاضطراب النفسي كآلية لحث التلاميذ على الانضباط.

الجدول رقم (16): يبين علاقة عدم قدرة التلميذ على حل الواجب بمفرده بتردده في المشاركة داخل القسم

تردده في المشاركة / عدم قدرة التلميذ		نعم	لا اعلم	لا	المجموع
نعم	ك	27	11	5	43
	%	62.8%	25.6%	11.6%	100.0%
لا اعلم	ك	0	10	10	20
	%	0.0%	50.0%	50.0%	100.0%
لا	ك	15	5	20	40
	%	37.5%	12.5%	50.0%	100.0%
المجموع	ك	42	26	35	103
	%	40.8%	25.2%	34.0%	100.0%

يوضح الجدول رقم (16) التداعيات المتبادلة بين مدى اعتماد التلميذ على المساعدة الخارجية لحل واجباته المنزلية وظاهرة التردد والإحجام عن المشاركة البناءة في الأنشطة الصفية داخل القسم. تظهر النتائج أن هناك 43 تلميذاً يعلنون صراحة عدم قدرتهم المستقلة على مواجهة الواجبات المدرسية بمفردهم، وتمثلت الصدارة في هذه الفئة لنسبة 62.8% الذين أقروا بترددهم الواضح في المشاركة والتفاعل مع أسئلة المعلم، مقابل نسبة ضئيلة جداً لا تتجاوز 11.6% ممن يمتلكون الجرأة على المشاركة رغم عجزهم المنزلي. في المقابل، فإن الفئة القادرة على حل

الواجبات باستقلالية تامة (40 تلميذاً) أظهرت ميلاً أكبر للمبادرة، حيث بلغت نسبة الذين لا يترددون في المشاركة بينهم نصف الفئة تماماً بنسبة 50.0%، في حين انخفضت نسبة المترددين منهم إلى 37.5%. وعلى الصعيد العام، يستقر التردد الصفي كملمح بارز لدى 40.8% من مجموع التلامذة المبحوثين.

تعيد هذه المؤشرات تفسير إنتاج وإعادة إنتاج التفاوت والضغط داخل الفضاء التربوي؛ حيث يتضح أن الاستقلالية في إنجاز الواجبات المنزلية تعد محدداً رئيساً لبناء التميز واكتساب الموثوقية الاجتماعية للطفل داخل الفصل. عندما يتمثل التلميذ نفسه كعاجز عن حل واجباته دون ركيزة خارجية (كالأولياء أو الدروس الخصوصية)، فإنه يستدخل شعوراً بالدونية المعرفية وضعف الكفاءة الذاتية، هذا الانسحاب المنزلي ينتقل مباشرة إلى البيئة المدرسية ليترجم على شكل إحجام وتردد عن التعبير والمشاركة خوفاً من انكشاف ثغراته المعرفية أمام سلطة المعلم والقرناء. بالمقابل، يمثل النجاح الفردي في حل الواجبات المنزلية درعاً نفسياً وسوسيولوجياً يمنح التلميذ سلطة رمزية وجرأة تكسر حواجز الخوف، مما يوضح أن التردد في المشاركة ليس مجرد سمة خجل شخصية، بل هو انعكاس بنيوي لمدى إحباط أو نجاح التجربة التعليمية التي يخوضها الطفل بمفرده في منزله.

1. 2. 2. عرض و اختبار الفرضية الثانية:

التذكير بالفرضية الثانية: كلما كانت نظرة التلميذ إيجابية نحو فائدة الواجبات، قلّ شعوره بالضغط المرتبط بالوقت

الجدول رقم (17): يبين دور الواجب في المساعدة على فهم الدرس حسب رأي المبحوثين

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم (يساعدني)	72	69.9%
لا أعلم	26	25.2%
لا (لا يساعدني)	5	4.9%
المجموع	103	100%

يوضح الجدول رقم 17 دور الواجب في المساعدة على فهم الدرس، حيث تشير المعطيات المئوية إلى أن الفئة الأكبر من التلاميذ يمثلون الواجبات كأداة مساعدة في استيعاب الدروس بنسبة بلغت 69.9%، تليها في المرتبة الثانية فئة غير المحددين لموقفهم بنسبة قدرت بـ 25.2%، في حين انحصرت النسبة الأقل في فئة النفي الذين يرون أنها لا تساعدهم بواقع 4.9% من المجموع الكلي.

يكشف هذا المؤشر عن تمثل معرفي إيجابي ووعي وظيفي مرتفع لدى تلامذة السنة الخامسة ابتدائي تجاه التكليفات المنزلية؛ فتحول الواجب في ذهن الطفل من صيغة العقاب الإجباري إلى وسيلة تيسير وفهم يبرهن سوسيولوجياً على اندماج التلميذ في الثقافة المدرسية وتوافقه مع أهدافها. هذا الإدراك الإيجابي يمنحه دافعية داخلية تجعله يقبل على حل التكليفات بروح إيجابية، مما

يسهم بشكل مباشر في خفض مستويات القلق والتوتر المصاحبة للعملية التعليمية، حيث تنعكس الفائدة المعرفية على استقراره النفسي داخل المنزل.

الجدول رقم (18): يبين تعلم أشياء جديدة من الواجب المنزلي حسب رأي المبحوثين

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم (أتعلم الجديد)	**83**	**80.6%**
لا أعلم	**10**	**9.7%**
لا (لا أتعلم الجديد)	**10**	**9.7%**
المجموع	**103**	**100%**

يوضح الجدول رقم 18 تعلم أشياء جديدة من الواجب المنزلي، إذ تظهر النسب المئوية أن الكتلة الكبرى والمهيمنة من تلاميذ العينة يؤكدون أنهم يتعلمون معارف جديدة عبر الواجب بنسبة بلغت 80.6%، تليها في مرتبة متساوية فئتا التلاميذ الذين لا يعلمون والذين نفوا تعلم الجديد بنسبة منخفضة بلغت 9.7% لكل منهما من النسبة المجموعة.

تؤكد هذه النتيجة القياسية أن الواجبات المنزلية تستحوذ في تمثلات الأغلبية الساحقة من الأطفال على قيمة مضافة تكسر رتابة التلقين الصفي؛ فالشعور باكتساب معارف وخبرات جديدة يغذي الفضول العلمي للطفل في هذه المرحلة العمرية الحرجة. ومن المنظور السوسيولوجي، فإن ارتباط الواجب بالتجديد والاستكشاف يبعد عنه صفة الروتين الممل، مما يخفف من ثقل الضغط

الدراسي؛ إذ يتحول الجهد المبذول في الحل إلى مساحة من المتعة المعرفية المبررة، وهو ما يقلل من تمثلات الهدر الزمني ويعزز الكفاءة الذاتية للتلميذ.

الجدول رقم (19): يبين دور الواجب في تذكر الدرس وتثبيته حسب رأي المبحوثين

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم (يساعدني على التذكر)	**67**	**65.0%**
لا أعلم	**21**	**20.4%**
لا (لا يساعدني)	**15**	**14.6%**
المجموع	**103**	**100%**

يوضح الجدول رقم 19 دور الواجب في تذكر الدرس وتثبيته، حيث تكشف البيانات الإحصائية أن النسبة الأكبر تمثلت في فئة التلاميذ الذين يقرون بدور الواجب في ترسيخ المعلومات وتذكرها بواقع 65.0%، تليها في المرتبة الثانية فئة تلاميذ لا أعلم بنسبة بلغت 20.4%، بينما حلت في المرتبة الأخيرة فئة التلاميذ الذين يرون عدم جدواه في التذكر بنسبة قدرت بـ 14.6% من المجموع العام.

يشير هذا التدفق الإحصائي إلى أن تلامذة السنة الخامسة يعتمدون على الواجبات كآلية مراجعة عملية لتثبيت المكتسبات الصعبة؛ فالوعي السوسيولوجي بجدوى الواجب في حماية الذاكرة من النسيان يمنح الطفل شعوراً بالأمان الأكاديمي. إن هذا التمثل الإيجابي يقلل من الضغط

النفسي المرتبط بالخوف من الامتحانات أو الفروض اللاحقة، حيث يرى التلميذ في ممارسته للمذاكرة المنزلية حائط صد يحميه من الرسوب والفشل، مما يحول الجهد المبذول من مصدر للضغط إلى أداة لتحقيق التوازن المعرفي.

الجدول رقم (20): يبين أثر الواجب في تسهيل المشاركة داخل القسم حسب رأي المبحوثين

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم (يساعدني على الإجابة)	**83**	**80.6%**
لا أعلم	**15**	**14.6%**
لا (لا يساعدني)	**5**	**4.9%**
المجموع	**103**	**100%**

يوضح الجدول رقم 20 أثر الواجب في تسهيل المشاركة داخل القسم، حيث تشير المعطيات إلى تصدر النسبة المرتفعة جداً للتلاميذ الذين يربطون بين حل الواجب وتسهيل قدرتهم على الإجابة بنسبة بلغت 80.6%، تليها فئة تلاميذ لا أعلم بـ 14.6%، في حين تراجعت النسبة الأقل إلى أدنى مستوياتها في فئة النفي لتسجل 4.9% من النسبة الكلية.

ينقلنا هذا التوزيع إلى صلب التفاعل الاجتماعي داخل البيئة الصفية؛ فالواجب المنزلي يمثل في تمثلات الأطفال جواز مرور رمزي يمنحهم التميز والمكانة الاجتماعية الإيجابية أمام المعلم والزملاء. إن تيقن التلميذ من أن تحضيره البيتي سيسهل اندماجه التفاعلي غداً يجعله يقبل على

إنجاز الواجب كاستثمار لامتلاك السلطة المعرفية داخل الصف، وهذا التمثل الإيجابي يمتص مخاوف التردد والانسحاب، ويقلل من الضغط الإحباطي، ويخلق مناخاً من الترقب الشغوف بدلاً من الخوف والوجل من المعلم.

الجدول رقم (21): يبين التعلم من الأخطاء المرتكبة في الواجب حسب رأي المبحوثين

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم (أتعلم من أخطائي)	**76**	**73.8%**
لا أعلم	**17**	**16.5%**
لا (لا أتعلم من أخطائي)	**10**	**9.7%**
المجموع	**103**	**100%**

يوضح الجدول رقم 21 التعلم من الأخطاء المرتكبة في الواجب، إذ تظهر القراءة الإحصائية المئوية أن النسبة الأكبر من التلاميذ يتمثلون الخطأ كفرصة للتعلم بنسبة بلغت 73.8%، تليها الفئة المتمثلة في التردد المعرفي (لا أعلم) بنسبة قدرت بـ 16.5%، بينما حلت في المرتبة الأخيرة فئة النفي بواقع 9.7% من المجموع العام للمبحوثين.

يكشف هذا المؤشر عن وعي ناضج بيداغوجياً وسوسيولوجياً يتجاوز النظرة العقابية التقليدية للخطأ؛ فتمثل التلاميذ للخطأ المنزلي كوسيلة إيجابية للتقويم والتصحيح يبدد مشاعر الذنب والنقص الدراسي لديهم. بدلاً من أن يشعر الطفل بالضغط والخوف من الفشل بسبب ارتكاب

هفوات في واجبه، فإنه يستدخل تمثلاً مرناً يرى من خلاله المحاولة والخطأ خطوة طبيعية نحو الفهم، مما يحميه من وطأة التوتر المستمر ويزيد من تكيفه النفسي والاجتماعي مع المحيط التربوي.

الجدول رقم (22): يبين توفر وقت كافٍ للعب بعد المدرسة حسب رأي المبحوثين

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم (لا أجد وقتاً للعب)	21	20.4%
لا أعلم	3	2.9%
لا (أجد وقتاً كافياً للعب)	79	76.7%
المجموع	103	100%

يوضح الجدول رقم 22 توفر وقت كافٍ للعب بعد المدرسة، حيث تظهر القراءات المئوية أن النسبة الساحقة والأكبر من التلاميذ ينفون معاناتهم من ضيق وقت اللعب بواقع 76.7%، تليها في المرتبة الثانية فئة التلاميذ الذين يشتكون من الحرمان من اللعب بنسبة سجلت 20.4%، في حين انحصرت نسبة فئة لا أعلم في ذيل الجدول بواقع 2.9% من إجمالي العينة.

تثبت هذه النتيجة سوسيولوجياً نجاح الأغلبية من أفراد العينة في تحقيق التوافق السلوكي بين زمن المدرسة وزمن الطفولة؛ فعدم شعور التلاميذ بضغط الوقت وحرمانهم من اللعب يدل على أن الواجبات المدرسية لم تلتهم مساحتهم الترفيهية الحرة. تعكس هذه الأريحية الزمنية كفاءة في

تنظيم الروتين اليومي داخل الأسرة، مما يرفع من جودة الحياة النفسية للطفل، حيث يسهم اللعب كحاجة بيولوجية واجتماعية في تفريغ شحنات الضغط الدراسي المتراكمة، ويؤكد اتساق تمثلات التلاميذ مع مؤشرات الأمان الزمني.

الجدول رقم (23): يبين شعور الطلاب بمدى سرعة مرور الوقت خلال اليوم حسب رأي المبحوثين

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم (يمر بسرعة)	**14**	**13.6%**
لا أعلم	**4**	**3.9%**
لا (لا يمر بسرعة)	**85**	**82.5%**
المجموع	**103**	**100%**

يوضح الجدول رقم 23 شعور الطلاب بمدى سرعة مرور الوقت خلال اليوم، حيث تشير المعطيات الإحصائية المئوية إلى السيطرة المطلقة لفئة التلاميذ الذين يشعرون بأن اليوم لا يمر بسرعة خاطفة بواقع 82.5%، تليها في المرتبة الثانية فئة التلاميذ الذين يستشعرون تسارع الوقت بنسبة بلغت 13.6%، بينما تراجعت نسبة فئة لا أعلم إلى المرتبة الأخيرة لتسجل 3.9% من النسبة الكلية.

يكشف هذا المؤشر عن غياب الضغط الزمني المتسارع في تمثلات تلامذة السنة الخامسة ابتدائي؛ فالشعور برتابة الوقت أو عدم مروره بسرعة مقلقة يعني اجتماعياً أن الطفل يتحرك داخل حيز يومي مستقر ومنظم، ولا يعيش هوس الملاحقة والمطاردة من قِبل التكليفات المدرسية المعقدة. إن استيعاب زمن اليوم والتحرك فيه بأريحية يبرهن على أن الواجبات لا تشكل سيفاً مسلطاً يسرق ساعات يومهم، مما يضمن لهم وتيرة نمو اجتماعي متزنة وخالية من اضطرابات تشتت الوقت.

الجدول رقم (24): يبين الرغبة في إنهاء الواجبات قبل أخذ قسط من الراحة حسب رأي المبحوثين

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم (لا أرتاح حتى أنتهي)	10	9.7%
لا أعلم	4	3.9%
لا (أستطيع الراحة قبل الإنهاء)	89	86.4%
المجموع	103	100%

يوضح الجدول رقم 24 الرغبة في إنهاء الواجبات قبل أخذ قسط من الراحة، حيث تظهر القراءات المئوية أن النسبة الأكبر والمهيمنة تتجلى في فئة التلاميذ الذين يملكون مرونة تتيح لهم الراحة قبل الفراغ من حل التكليفات بنسبة بلغت 86.4%، تليها في المرتبة الثانية فئة التلاميذ

الواقعين تحت طائلة الإلزام القهري للإنجاز الفوري بنسبة قدرت بـ 9.7%، في حين انحصرت النسبة الأقل لدى غير المحددين لموقفهم بواقع 3.9% من المجموع العام.

تؤكد هذه النسبة المرتفعة تحرر التلميذ من هوس الإنجاز الإجباري الذي يفرضه الضغط النفسي الحاد؛ فالقدرة على الفصل بين وقت الجهد المعرفي ووقت الاسترخاء الجسدي تبرهن سوسيولوجياً على أن الواجب لم يتحول إلى أداة اضطهاد نفسي في وعي الطفل. إن ممارسة الراحة كخيار مستقل قبل إنهاء الواجب تعكس مناخاً أسرياً وتربوياً مرناً لا يمارس الرقابة التسلطية، مما يسهم في بناء شخصية طفل قادرة على جدولة نشاطاتها دون الوقوع في شباك التوتر العصبي والإحساس الدائم بالعبء المعرفي.

الجدول رقم (25): يبين حاجة الطلاب وتمنيهم لوجود وقت إضافي في اليوم حسب رأي المبحوثين

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم (أتمنى وقتاً أكثر)	**65**	**63.1%**
لا أعلم	**20**	**19.4%**
لا (الوقت الحالي يكفيني)	**18**	**17.5%**
المجموع	**103**	**100%**

يوضح الجدول رقم 25 حاجة الطلاب وتمنيهم لوجود وقت إضافي في اليوم، إذ تبين الأرقام المئوية أن النسبة الكبرى من تلاميذ العينة يتمنون الحصول على وقت إضافي ممتد في يومهم

بنسبة بلغت 63.1%، تليها في المرتبة الثانية فئة التلاميذ المترددين بنسبة سجلت 19.4%، في حين انخفضت نسبة التلاميذ الذين يكفيهم الوقت الحالي إلى حدها الأدنى لتسجل 17.5% من النسبة الكلية.

تفتح هذه النتيجة نافذة سوسيولوجية هامة حول طبيعة الطموحات الزوجية للطفل وتنازعه بين عالم المدرسة واللعب؛ فرغم نفي التلاميذ السابق لضيق الوقت، إلا أن رغبة ثلثي العينة في تمني وقت إضافي يعكس ضغطاً كامناً ناتجاً عن كثرة النشاطات والالتزامات الاجتماعية المفروضة عليهم في قوالب زمنية محددة. التلميذ في السنة الخامسة ابتدائي يبدأ في إدراك قيود الزمن الاجتماعي والمدرسي، ويطمح للامتداد الزمني ليمارس طفولته وحريته بشكل أكبر، مما يثبت أن محاصرة الطفل بالتكليفات تولد لديه نزعة سوسيولوجية للتحرر من قيد الساعة والزمن المدرسي المضغوط.

الجدول رقم (26): يبين توفر وقت للراحة والاسترخاء خلال اليوم حسب رأي المبحوثين

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم (لا أجد وقتاً للراحة)	**26**	**25.2%**
لا أعلم	**14**	**13.6%**
لا (أجد وقتاً للراحة)	**63**	**61.2%**
المجموع	**103**	**100%**

يوضح الجدول رقم 26 توفر وقت للراحة والاسترخاء خلال اليوم، حيث توضح البيانات المئوية أن النسبة الكبرى والمهيمنة تمثلت في فئة التلاميذ الذين يجدون حيزاً زمنياً ملائماً للراحة

والاسترخاء بواقع 61.2%، تليها فئة التلاميذ المحرومين من الراحة بنسبة بلغت 25.2%، بينما حلت فئة لا أعلم في المرتبة الأقل بنسبة قدرت بـ 13.6% من إجمالي مجتمع الدراسة.

تتوج هذه النتيجة الختامية صحة الفرضية البديلة المقترحة سوسيولوجياً؛ حيث تؤكد أن الرصيد العام لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي يتجه نحو الاستقرار والراحة النفسية والجسدية نتيجة لنظرتهم الإيجابية وتمثلاتهم الواعية لفائدة الواجبات المدرسية. عندما يتحول الواجب في تمثلات المبحوثين إلى نشاط مفيد، ميسر للفهم، ومثبت للدرس، فإن إنجازه يستغرق وقتاً نفسياً وزمنياً أقل، مما يترك للطفل مساحات يومية رحبة للاسترخاء والراحة والتحرر من وطأة الضغط الدراسي، ويقيه من استدخال مظاهر الاغتراب والتوتر الزمني داخل المحيط المدرسي والأسري.

الجدول رقم (27): يبين علاقة فائدة الواجب في فهم الدرس بوجود وقت كافٍ للعب بعد المدرسة

فائدة الواجب / وجود وقت كافٍ للعب		نعم	لا اعلم	لا	المجموع
نعم	ك	12	0	60	72
	%	16.7%	0.0%	83.3%	100.0%
لا اعلم	ك	7	3	16	26
	%	26.9%	11.5%	61.5%	100.0%
لا	ك	2	0	3	5
	%	40.0%	0.0%	60.0%	100.0%
المجموع	ك	21	3	79	103
	%	20.4%	2.9%	76.7%	100.0%

يوضح الجدول رقم (27) ملامح العلاقة بين إدراك التلاميذ لدور الواجب المنزلي في استيعاب وفهم الدروس، ومدى توفر وقت للعب بعد انتهاء اليوم الدراسي. تشير المعطيات الإحصائية إلى أن الغالبية العظمى من المبحوثين والبالغ عددهم 72 تلميذاً يرون أن الواجب يساعدهم في فهم الدروس، وسجلت النسبة الساحقة من هذه الفئة المستفيدة 83.3% نفيها لضيق الوقت، حيث أكدوا أنهم يجدون وقتاً كافياً للعب والتسلية. وفي المقابل، فإن الفئة التي ترى أن الواجب لا يساعدها في الفهم (5 تلاميذ) ظهر لديهم الضغط الزمني بشكل أكبر، حيث أقر 40.0% منهم بعدم وجود وقت للعب لديهم. وعلى صعيد المجموع العام، فإن النسبة الأكبر من العينة الكلية والبالغة 76.7% يملكون وقتاً كافياً لممارسة اللعب، مما يعكس توازناً نسبياً لدى غالبية الأطفال بين الواجب المدرسي والترفيه.

تُظهر المؤشرات المضمنة في هذا السياق كيف يتأثر الضغط النفسي والزمني بنظرة التلميذ وقناعته بفائدة التكليفات المدرسية؛ فالإدراك الإيجابي للواجب والوعي بأهميته المعرفية يقلل سوسيولوجياً من عبء استثقاله، ويجعل الوقت المستغرق في حله يمر في تمثلات تلامذة السنة الخامسة ابتدائي كاستثمار ممتع ومثمر وليس كعقوبة أو هدر للوقت. هذا الرضا النفسي يمنح الأطفال راحة معنوية تجعلهم يثمنون وقت الفراغ المتبقي ويستغلونه في اللعب دون الشعور بوطأة الضغط. وعلى النقيض من ذلك، عندما يتمثل التلميذ الواجب كنشاط غير مفيد ولا يساعده على الفهم، فإنه يتحول في ذهنه إلى عبء ثقيل يستهلك طاقته ووقت لعبه المفترض، مما يضخم لديه

الشعور بالنفور والضغط، وتصبح كل دقيقة يقضيها في الإنجاز محاطة بالتوتر، مما يثبت أن الوعي بجدوى الواجبات يخفف من قسوة الوقت المدرسي.

الجدول رقم (28): يبين علاقة تعلم أشياء جديدة من الواجب بشعور التلميذ بأن اليوم يمر بسرعة

تعلم أشياء جديدة / شعور التلميذ		نعم	لا اعلم	لا	المجموع
نعم	ك	13	4	66	83
	%	15.7%	4.8%	79.5%	100.0%
لا اعلم	ك	1	0	9	10
	%	10.0%	0.0%	90.0%	100.0%
لا	ك	0	0	10	10
	%	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%
المجموع	ك	14	4	85	103
	%	13.6%	3.9%	82.5%	100.0%

يوضح الجدول رقم (28) العلاقة التفاعلية بين تمثلات التلاميذ للواجب المدرسي كمصدر لتعلم المعارف الجديدة وشعورهم بالضغط الناتج عن تسارع الوقت خلال اليوم. تبرز الأرقام أن الفئة الأكبر عدداً بـ 83 تلميذاً، وهم الذين ينظرون بإيجابية للواجب كأداة لتعلم كل ما هو جديد، نفت النسبة الأكبر منهم والبالغة 79.5% شعورها بمرور اليوم بسرعة، مما يعني أنهم يتحكمون

في وقتهم بشكل جيد دون ضغوط مفرطة. أما الفئة التي قطعت تماماً بعدم تعلم أي شيء جديد من الواجب (10 تلاميذ)، فقد أجمعوا كلهم بنسبة 100.0% على أن اليوم لا يمر بسرعة، مما يعكس تقارباً واضحاً في المجموع العام الذي يميل فيه 82.5% من المبحوثين إلى عدم الشعور بضغط وتصاعد الوقت بشكل متسارع.

تؤكد النتائج الحالية أن تمثلات الأطفال لزمنهم اليومي ترتبط بطبيعة النشاط المعرفي الذي يمارسونه ومدى قيمته في عوالمهم الخاصة؛ فالتلاميذ الذين يجدون في الواجبات فرصة للاكتشاف والنمو العقلي والمعرفي يطورون آلية تكيف إيجابية مع متطلبات المدرسة. هذا الشغف بالتعلم ينعكس على إدراكهم للزمن، فالوقت لديهم يصبح منظماً ومستوعباً ضمن أنشطة بناءة، مما يقلل من حدة استدخال الضغط المرتبط بالوقت أو الخوف من فواته. فالشعور بأن اليوم يمر برتابة أو عدم تسارعه بشكل مقلق يدل على أن الواجبات لم تعد تشكل مصدر ذعر أو ملاحقة زمنية مستمرة في تمثلاتهم، بل تم دمجها اجتماعياً وسلوكياً كجزء طبيعي ومفيد من روتينهم اليومي، مما يرفع من جودة حياتهم المدرسية والأسرية ويقيهم من اضطراب تشتت الوقت والجهد.

الجدول رقم (29): يبين علاقة مساهمة الواجب في تذكر الدرس برغبة التلميذ في إنجاز كل ما عليه قبل الراحة

مساهمة الواجب في تذكر الدرس / إنجاز كل ما عليه		نعم	لا اعلم	لا	المجموع
نعم	ك	7	1	59	67
	%	10.4%	1.5%	88.1%	100.0%
لا اعلم	ك	3	3	15	21
	%	14.3%	14.3%	71.4%	100.0%
لا	ك	0	0	15	15
	%	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%
المجموع	ك	10	4	89	103
	%	9.7%	3.9%	86.4%	100.0%

يوضح الجدول رقم (29) طبيعة الترابط بين تمثل التلاميذ لأهمية الواجب المنزلي في تثبيت وتذكر الشروحات المدرسية، وحالتهم السلوكية المتمثلة في عدم القدرة على الراحة والاسترخاء حتى الفراغ التام من كل التكليفات. تشير النتائج إلى وجود 67 تلميذاً يقرون صراحة بدور الواجب في تذكر الدروس، سجلت الأغلبية الساحقة منهم بنسبة 88.1% عدم ممانعتهم في أخذ قسط من الراحة قبل إنهاء الواجبات (أجابوا بـ لا)، بينما انحصرت نسبة الذين يعيشون هوس الإنجاز الإجباري قبل الراحة عند 10.4% فقط. أما الفئة التي ترى أن الواجب لا يفيدها في تذكر الدرس

(15 تلميذاً)، فقد عبروا جميعاً وبنسبة مطلقة 100.0% عن عدم شعورهم بهذا الضغط السلوكي، مما جعل المجموع العام للعينة يتجه بقوة بنسبة 86.4% نحو مرونة التعامل مع الوقت دون قلق قهري من فكرة بقاء واجبات غير منجزة.

تفسر هذه المعطيات مدى تحرر تلميذ السنة الخامسة ابتدائي من الهوس والضغط التنظيمي المرتبط بالوجبات؛ فالنظرة الإيجابية للواجب كوسيلة مساعدة ومثبتة للمعلومات تجعل الطفل يتعامل مع هذه التكليفات بنوع من الأريحية والثقة بالنفس. الطفل هنا لا يرى الواجب سيفاً مسلطاً على رقاب وقته أو مصدراً للتهديد الفوري، بل يعتبره أداة مألوفة للمذاكرة، وهذا ما يمنحه الشرعية النفسية والاجتماعية داخل الأسرة لترتيب فترات راحته وجدولة نشاطاته بحرية ودون توجس وقلق مستمر. إن غياب الرغبة في التخلص الفوري من الواجب كشرط للحصول على الراحة يبرهن على هبوط مستويات التوتر الناتجة عن الملاحقة الدراسية، ويؤكد أن تمثل فائدة الواجب يعيد صياغة السلوك اليومي للتلميذ ليصبح أكثر اتزاناً وأقل خضوعاً لضغوط الإنجاز المفروضة قسراً.

2. استخلاص النتائج

2. 1. استخلاص نتائج الفرضية الأولى:

التذكير بالفرضية الاولى: كلما شعر التلميذ أن الواجبات صعبة، زاد خوفه من المعلم داخل القسم

من خلال النتائج السابقة المتمخضة عن المعالجة الإحصائية والتحليل السوسيولوجي لبيانات الدراسة، يمكن استخلاص النتائج التالية:

– يتضح أن ضعف استقلالية التلاميذ وحاجتهم الملحة لمرافق خارجي لإنجاز الواجبات المنزلية يعمق من تبعيتهم المعرفية، مما يولد لديهم شعوراً بالقصور الذاتي وخوفاً مستمراً من المساءلة داخل الصف الدراسي.

–يتبين أن غموض صياغة التكليفات المدرسية وبطء فهمها من قِبل الأغلبية الساحقة من التلاميذ يخلق فجوة تواصلية مع المعلم، مما يحول الواجب إلى مصدر دائم للقلق الدراسي يلاحق الطفل حتى خارج أسوار المدرسة.

–يظهر أن الاضطرار إلى استهلاك وقت إضافي طويل لفهم الأسئلة يفرز ضغطاً زمنياً ثقيلاً يتعارض مع حاجة الطفل الطبيعية للعب والراحة، مما يرسخ في ذهنه تمثلاً سلبياً حول صعوبة البيئة التعليمية وتعقيدها.

-يتبلور قلق التلاميذ وخوفهم عند مناداتهم بأسمائهم أو اقتراب المعلم منهم كاستجابة مباشرة للرقابة الصارمة، حيث يتحول هذا النداء والاقتراب في مخيال الطفل من أداة دعم وتواصل إلى آلية للمحاسبة والتفتيش الفجائي.

-إن التردد في المشاركة الصفية والتوتر عند الحديث يمثلان آلية دفاعية وانسحاباً اختيارياً يلجأ إليه التلميذ لتفادي الخطأ أمام سلطة المعلم، مدفوعاً بضعف كفاءته الذاتية في حل الواجبات منزلياً خوفاً من الإحراج أمام زملائه.

بناءً على هذه الاستنتاجات العلمية فأننا نقبل الفرضية الاولى التي تقول "كلما شعر التلميذ أن الواجبات صعبة، زاد خوفه من المعلم داخل القسم"، حيث أثبتت المعطيات الميدانية تلازم الصعوبة المعرفية المنزلية مع تصاعد مشاعر الرهبة والوجل من سلطة المعلم داخل البيئة الصفية.

2. 2. استخلاص نتائج الفرضية الثانية:

التذكير بالفرضية الثانية: كلما كانت نظرة التلميذ إيجابية نحو فائدة الواجبات، قلّ شعوره بالضغط المرتبط بالوقت

من خلال النتائج السابقة المتمخضة عن المعالجة الإحصائية والتحليل السوسيولوجي لبيانات الدراسة، يمكن استخلاص النتائج المباشرة التالية:

– يتضح أن الوعي الوظيفي المرتفع بجدوى الواجبات المنزلية يسهم في تحويلها داخل تمثلات التلاميذ من عبء إجباري إلى وسيلة لتيسير الفهم وتثبيت المعارف، مما يمنح الطفل دافعية داخلية تخفف بشكل ملحوظ من مستويات القلق والتوتر المصاحبة للعملية التعليمية وتضمن استقراره النفسي.

–يتبين أن ارتباط التكليفات المنزلية باكتساب معارف وخبرات متجددة يكسر رتابة التلقين الصفي ويغذي الفضول العلمي للطفل، الأمر الذي يبعد عن الواجب صفة الروتين الممل ويقلل من تمثلات الهدر الزمني، مستبدلاً إياها بمساحات من المتعة المعرفية المبررة.

–يظهر أن اعتماد التلاميذ على الواجبات كآلية عملية لحماية الذاكرة من النسيان وترسيخ المكتسبات يولد لديهم شعوراً بالأمان الأكاديمي، حيث يرى الطفل في ممارسته للمذاكرة المنزلية حائط صد يقيه مظاهر الفشل والرسوب، مما يمتص المخاوف ويمنع تحول الجهد المبذول إلى مصدر للضغط النفسي.

–إن اليقين بأن التحضير البيتي يسهل عملية الاندماج التفاعلي والمشاركة الإيجابية داخل القسم يمنح التلاميذ مكاناً رمزياً متميزاً أمام المعلم والزملاء، مما يؤدي إلى تبديد مخاوف التردد والانسحاب الصفي، ويخلق مناخاً من الترقب الشغوف بدلاً من الوجل والرهبة.

-أثبتت المعطيات نجاح الأغلبية في تحقيق التوافق السلوكي والزمني بين متطلبات المدرسة وحاجات الطفولة، حيث تتيح النظرة الإيجابية لفائدة الواجبات مرونة عالية في جدولة الروتين اليومي، والفصل بين وقت الجهد المعرفي ووقت الاسترخاء واللعب دون الوقوع في شباك التوتر العصبي أو هوس الإنجاز القهري.

بناءً على هذه الاستنتاجات العلمية فأننا نقبل الفرضية الثانية التي تقول "كلما كانت نظرة التلميذ إيجابية نحو فائدة الواجبات، قلّ شعوره بالضغط المرتبط بالوقت"، حيث أظهرت المؤشرات الميدانية أن الإدراك الإيجابي للواجبات يخفف من وطأة الوقت المدرسي ويمنح الأطفال أريحية زمنية ونفسية واضحة.

2. 3. النتائج العامة:

من خلال النتائج السابقة يمكن استخلاص الخلاصة الشاملة التالية:

يتضح أن إحساس التلاميذ بصعوبة التكليفات المنزلية وغموضها، وحاجتهم الدائمة لمن يساعدهم في حلها، يفرز ضغطاً نفسياً وثقلاً زمنياً يحرمهم من الراحة، وينعكس هذا العبء المعرفي مباشرة على شكل مشاعر خوف ورهبة وتوتر من المعلم داخل القسم، مما يجعل التلميذ يتردد في المشاركة ويتفادي المواجهة الصفية خوفاً من الحرج أو العقاب.

وفي المقابل، يتبين أن إدراك التلاميذ لأهمية هذه الواجبات ودورها في ترسيخ الدروس وتيسير الفهم يمنحهم شعوراً بالأمان والدافعية، حيث تتحول لديهم من عبء ثقيل إلى فرصة للتعلم والمشاركة المتميزة داخل الصف، مما يتيح لهم تنظيماً مرناً للوقت والتمتع بمساحات كافية من اللعب والاسترخاء دون ضغط أو توتر.

وتأسيساً على ذلك، تكشف هذه المعطيات أن مشاعر التلاميذ وسلوكهم الزمني والدراسي يرتبطان مباشرة بكيفية نظرهم للواجبات المدرسية؛ فبقدر ما تتحول الواجبات المعقدة الصعبة إلى مصدر للخوف والنفور من المدرسة وسلطة المعلم، بقدر ما يساهم الوعي بجدوى الواجبات السهلة والمفيدة في تقليل الضغوط اليومية، ومنح الأطفال الطمأنينة والأريحية النفسية التي تضمن توازنهم داخل البيت والمدرسة على حد سواء.

خاتمة

خاتمة:

تُمثل هذه الدراسة الميدانية محاولة علمية جادة للكشف عن الخلفيات التربوية والسوسيولوجية المعقدة التي تحكم استجابات تلميذ الطور الابتدائي تجاه متطلبات المنظومة التعليمية المعاصرة. ومن خلال الغوص في واقع المدارس الابتدائية ببلدية عين معبد بولاية الجلفة، تبين أن المنظومة الإدراكية للأطفال لا تنفصل عن مناخهم المدرسي اليومي؛ فالواجبات المنزلية لم تعد مجرد تطبيقات بيداغوجية جافة، بل تحولت في مخيال المتعلم الصغير إلى محك نفسي واجتماعي يحدد مدى استقراره النفسي وتوافقه السلوكي داخل الصف، ويسهم بشكل قطعي في تشكيل ملامح استجاباته الانفعالية تبعاً لنوع التمثّل الذهني الذي يبنيه حول تلك التكليفات.

إن التداخل الوثيق بين المتغيرات الميدانية يكشف أن النسق التربوي للمدرسة الابتدائية يعمل كحلقة وصل ديناميكية بين الواجب والضغط الدراسي؛ حيث أثبت التقصي الميداني أن الصعوبة المعرفية والغموض في صياغة المهام المنزلية لا يقفان عند حدود الجهد الفكري الضائع، بل يمتدان ليزرعا مشاعر التوجس والخوف من سلطة المعلم داخل القسم كآلية دفاعية يتفادى بها التلميذ حرج العقاب أو الرقابة. وفي المقابل، فإن الوعي الوظيفي بجدوى هذه الواجبات يبرز كحائط صد يمتص التوتر العصبي ويمنح التلميذ مرونة عالية في جدولة روتينه اليومي، مما يضمن له تحقيق التوازن المطلوب بين استهلاك الجهد المعرفي والتمتع بمساحات الراحة واللعب الطبيعية.

تأسيساً على ذلك، تخلص هذه الدراسة إلى أن مشاعر الضغط النفسي والزمني لدى تلاميذ الطور الابتدائي ليست نتاجاً حتمياً للمقررات الدراسية بذاتها، وإنما هي انعكاس مباشر لكيفية بناء "التمثلات الذاتية" حول هذه المقررات والمهام. فبقدر ما تتحول الواجبات المعقدة المفرطة إلى منبع للنفور السلوكي والرهبة من مواجهة المعلم، بقدر ما يساهم الوعي بفوائد الواجبات الهادفة والمبسطة في تقليل وطأة الوقت ونشر الطمأنينة النفسية، وهو ما يفرض على القائمين على الشأن التربوي إعادة النظر في آليات صياغة وتقديم هذه التكليفات بما يحفظ توازن الطفل ويدعم دافعيته داخل الوسط المدرسي والأسري على حد سواء.

نتائج الدراسة

من خلال تفكيك المعطيات وتفسيرها سوسيولوجياً وتربوياً في بيئة المدارس المستهدفة بعين معبد، تم استخلاص النتائج التالية:

-تلازم الصعوبة المعرفية للواجبات المنزلية مع تصاعد مشاعر الرهبة والوجل من سلطة المعلم داخل البيئة الصفية، حيث يتحول نداء المعلم أو اقترابه من التلميذ في مخيال الطفل إلى آلية للمحاسبة والتفتيش الفجائي بدلاً من الدعم والتواصل.

-إن ضعف استقلاليتها وحاجتهم الملحة لمرافق خارجي لحل الواجبات يعمق تبعيتهم المعرفية، مما يفرز ميلاً نحو التردد في المشاركة الصفية والتوتر عند الحديث كآلية دفاعية لتفادي الخطأ والإحراج أمام الزملاء.

-يسهم الإدراك الإيجابي والوعي بجدوى الواجبات المنزلية في تحويلها من عبء إجباري إلى وسيلة لتثبيت المعارف، مما يمنح الطفل دافعية داخلية تخفف من مستويات القلق والتوتر المصاحبة للعملية التعليمية.

-إن اعتماد التلاميذ على الواجبات كآلية لحماية الذاكرة من النسيان يولد لديهم شعوراً بالأمان الأكاديمي، ويرى الطفل في هذه الممارسة حائط صد يقيه مظاهر الفشل والرسوب، مما يمتص المخاوف ويبدد سمات الانسحاب.

-تتيح النظرة الإيجابية لفائدة الواجبات مرونة عالية في تنظيم الروتين اليومي، والفصل المتوازن بين وقت الجهد المعرفي ووقت الاسترخاء واللعب دون الوقوع في شباك التوتر العصبي أو هوس الإنجاز القهري.

توصيات

بناءً على المؤشرات العلمية التي أسفرت عنها الدراسة الميدانية، نقترح جملة من التوصيات الإجرائية الموجهة للفاعلين في الحقل التربوي:

-ضرورة تخفيف حجم التكليفات المنزلية والابتعاد عن التراكم الكمي للأعباء، مع التركيز على الكيف والنوعية التي تدعم الفضول العلمي للطفل وتراعي طاقاته الذهنية والزمنية.

-توجيه المعلمين نحو صياغة الواجبات المدرسية بطرق واضحة ومباشرة تتناسب مع مستويات الفهم والإدراك لتلاميذ هذا الطور، لتقليص الفجوة التواصلية وتفادي الغموض الذي يولد القلق الدراسي.

-العمل على تغيير الصورة النمطية للمعلم في مخيال التلاميذ من أداة للمحاسبة والرقابة الصارمة والتفتيش الفجائي إلى مصدر للمرافقة والتحفيز وبث الأمان الأكاديمي داخل القسم.

-صياغة برامج إرشادية وتوجيهية دورية داخل المدارس الابتدائية لمساعدة التلاميذ على اكتساب مهارات تنظيم الوقت، والتوفيق بمرونة بين الواجبات المدرسية وحاجتهم الطبيعية للعب والاسترخاء.

-خلق قنوات تواصل مستمرة بين أولياء التلاميذ والطاقم التربوي لتوحيد الرؤى حول طرق متابعة الأبناء منزلياً، والحد من "المعاناة الصامتة" الناتجة عن التبعية المعرفية وصعوبة إنجاز المهام بشكل مستقل.

قائمة المصادر و المراجع

1. الكتب والمعاجم اللغوية

1. ابن فارس، أحمد .معجم مقاييس اللغة .تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، 1399هـ، مجلد 2، مادة (درس).
2. ابن منظور، محمد بن مكرم .لسان العرب .دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ، مجلد 1، مادة (وجب).
3. بوحوش، عمار .منهجية البحث العلمي وتقنياته في العلوم الاجتماعية .المركز الديمقراطي العربي للدراسات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين، ألمانيا، 2019.
4. الرفاعي، أحمد .مناهج البحث العلمي: تطبيقات إدارية واقتصادية .دار وائل للنشر، عمان، 1998.
5. الزبيدي، مرتضى .تاج العروس من جواهر القاموس .دار الهداية، الكويت، د.ط، د.ت، مجلد 19، مادة (ضغط).
6. عبد الحميد، محمد شاذلى .الواجبات المدرسية والتوافق النفسي .المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2001.
7. الفيروزآبادي، مجد الدين محمد .القاموس المحيط .مؤسسة الرسالة، بيروت، ط8، 2005، مادة (تلمذ).

2.المقالات والدوريات والمجلات العلمية

8. إبراهيم الشرع، وأسامة عابد. "اتجاهات الطلبة نحو الواجبات البيتية في مدارس مدينة عمان"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد 22، العدد 03، 2008.
9. إسماعيل سيبوكر، ونجلاء نجاحي. "أهمية المنهج الوصفي للبحث في العلوم الإنسانية"، مجلة مقاليد، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، مخبر اللسانيات النصية وتحليل الخطاب، العدد 16، 2019.
10. أمال عوكي. "الأسرة وأثرها في عملية التحصيل الدراسي للأبناء: دراسة ميدانية بثانوية 5 جويلية 1962 بعنابة"، مجلة الباحث الاجتماعي، المجلد 16، العدد 01، 2020.
11. جاكاريجا كيتا. "اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو الواجبات المنزلية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في جمهورية مالي"، مجلة إسهامات للبحوث والدراسات، المجلد 02، العدد 01، 2017.

12. جمال محمد بحيص. "اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية تربية يطا نحو إلغاء الواجبات المدرسية والآثار المترتبة على ذلك"، المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية، المجلد 02، العدد 01، 2021.

13. حسين بن علي الخروصي، وحمد بن جمعة الريامي. "دافعية أولياء الأمور لمساعدة أولادهم في أداء الواجبات البيتية وعلاقتها بدافعية الأولاد لأدائها"، دراسات نفسية وتربوية، المجلد 18، العدد 01، 2025.

14. خلوفي سيهام. "الضغوط الدراسية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط"، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 5، العدد 12، 2017.

15. دوش أمينة، وخميري سارة. "الضغوط النفسية والمدرسية لدى التلاميذ بالمدرسة الجزائرية: دراسة ميدانية بمدنيتي سكيكدة وقالمة"، مداخلة مقدمة ضمن فعاليات الملتقى الدولي حول الضغوط النفسية في بيئات العمل، 2023.

16. الدين محمد سعد الخريف. "الواجبات المنزلية وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين التربويين: دراسة تحليلية ميدانية لمكتب وحدة التفتيش التربوي بالعجيلات"، المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية العجيلات والأول لقسمي التربية وعلم النفس واللغة العربية، جامعة الزاوية، ج2، 2021.

17. سعاد برجان. "الضغوط الدراسية وعلاقتها بفعالية الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"، مجلة المرشد، المجلد 05، العدد 01، 2015.

18. شهرزاد بوشدوب. "دور استراتيجيات التعامل أمام الضغط المدرسي في التحصيل الدراسي للتلاميذ"، مجلة الباحث.

19. صالح نعيمة. "الضغوط النفسية لدى تلميذات مرحلة التعليم المتوسط"، مجلة التنمية البشرية، جامعة وهران 2، العدد 08، 2017.

20. عبد الحفيظ البريكي، ونزيم صرداوي. "الضغوط النفسية المدرسية لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا: دراسة ميدانية بثانويات ولاية سطيف"، مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة مولود معمري بتيزي وزو، الجزائر، المجلد 13، العدد 04، 2020.

21. عبد الرزاق بن عويض الثمالي. "أثر الواجبات المنزلية في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي (دراسة تجريبية)"، المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط، المجلد 32، العدد 01، 2016.

22. عبدي سميرة. "الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية

بجاية)"، سلوك... مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية، جامعة عبد الرحمان ميرة ببجاية، العدد 03، 2016.

23. عزاء بنت سالم الحبسية وآخرون. "مستوى الضغوط النفسية المدرسية لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان"، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، المجلد 1، العدد 20، 2025.

24. محمد مهدي يحيى وآخرون. "النشاط الرياضي ودوره في الخفض من حالة الضغوط النفسية الناتجة عن الضغوط الدراسية عند الطلاب المتمدرسين في المرحلة الثانوية العامة في الجزائر"، مجلة علوم الأداء الرياضي، جامعة سوق أهراس، الجزائر، العدد 01، 2019.

25. مطروني فيصل، وبوعمامة نوال. "نظرية التعلم الاجتماعي عند جوليان روتر وألبرت باندورا"، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، المجلد 12، العدد 03، 2024.

26. نجاة يحياوي. "المدرسة وتعاظم دورها في المجتمع المعاصر"، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر ببسكرة، العدد 36-37، 2014.

3. الأطروحات والمذكرات الجامعية

27. إسماعيل بن خليفة .التوافق الدراسي وعلاقته بالضغوط النفسية المدرسية وجودة الحياة لدى تلاميذ التعليم الثانوي .أطروحة دكتوراه في علم النفس، جامعة أبو القاسم سعد الله - الجزائر (2)، كلية العلوم الاجتماعية، 2017-2018.

28. إنصاف وقادي، ودلال بن خليفة .الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط .مذكرة ماستر في العلوم الاجتماعية، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2019-2020.

29. حضري بية، وهومة ابتهال .الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط: دراسة ميدانية بمتوسطة عياشي عمر الطاهر (الوادي) .مذكرة ماستر في علم النفس وعلوم التربية، جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، 2023-2024.

30. ربيحة حميدي .الواجب المنزلي وأثره في تنمية الحصيلة المعرفية لدى الطفل في الابتدائي: سنة خامسة أنموذجاً .مذكرة ماستر في اللغة والأدب العربي، المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف بميلة، معهد الآداب واللغات، 2019-2020.

31. صفوت هشام حسني عبد الرحمن .أثر استخدام الواجبات المنزلية في تحصيل الطلاب للمرحلة الأساسية في محافظة طولكرم .رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، فلسطين، 2011.

32. كوثر عبد القادر محمد بشارات .أثر الواجبات البيتية المصاحبة في رفع التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة أريحا في فلسطين واتجاهاتهم نحوها .رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، نابلس، فلسطين، 2015.

33. مرزوق بن أحمد عبد المحسن العمري .الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ومستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث .رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة أم القرى، كلية التربية، 2012.

34. لونيس لويزة، وستيتي نصيرة .الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا (دراسة ميدانية في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو) .مذكرة ماستر في علوم التربية، جامعة مولود معمري بتيزي وزو، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2024-2025.

الملاحق

جامعة زيان عاشور الجلفة
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
قسم علم الاجتماع والديمغرافيا

استمارة بحث حول

تمثلات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للواجبات المدرسية وعلاقتها بالضغط الدراسي داخل الوسط المدرسي

عزيزي التلميذ/عزيزتي التلميذة:

نقدم لك هذه الاستمارة لنفهم رأيك حول دراستك في المدرسة.

نرجو منك أن تجيب على الأسئلة بكل صراحة، وذلك بوضع علامة (✔) في الخانة التي تناسبك.

لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، وكل إجاباتك ستبقى سرية وستستعمل فقط لأغراض الدراسة.

شكرًا لك على مشاركتك

المحور الأول : البيانات الشخصية.

01. الجنس		
ذكر☐		أنثى☐
02. السن		
6سنوات ☐	7سنوات ☐	8سنوات ☐
03. هل تعيش مع		
الأب والأم ☐	أحدهما فقط ☐	مع العائلة (أجداد/أقارب) ☐
04. **هل لديك مكان هادئ للدراسة في البيت؟**		
نعم☐		لا☐

المحور الثاني: تمثلات التلاميذ للواجبات المدرسية (صعوبة الواجبات – نظرة التلميذ لفائدة الواجبات)

1. صعوبة الواجبات

		نعم	لا اعلم	لا
01.	لا أستطيع حل الواجب وحدي			
02.	لا أفهم المطلوب مني في الواجب بسرعة			
03.	أحتاج وقتًا لأفهم السؤال			
04.	أطلب المساعدة عندما أبدأ الواجب			
05.	لا أستطيع حل الواجب من أول محاولة			

2. نظرة التلميذ لفائدة الواجبات

		نعم	لا اعلم	لا
06.	يساعدني الواجب على فهم الدرس			
07.	أتعلم أشياء جديدة من الواجب			
08.	يساعدني الواجب على تذكر الدرس			
09.	يساعدني الواجب على الإجابة في القسم			
10.	أتعلم من أخطائي في الواجب			

المحور الثالث: الضغط الدراسي داخل الوسط المدرسي (الخوف من المعلم – الضغط المرتبط بالوقت)

1. الخوف من المعلم

		نعم	لا اعلم	لا
11.	أخاف عندما يطلب مني المعلم الإجابة.			
12.	أقلق عندما يناديني المعلم باسمي			
13.	أتردد في المشاركة داخل القسم			
14.	أشعر بالتوتر عند الحديث أمام المعلم			
15.	أقلق عندما يقترب المعلم مني			

2. الضغط المرتبط بالوقت

		نعم	لا اعلم	لا
16.	لا أجد وقتًا كافيًا للعب بعد المدرسة			
17.	أشعر أن اليوم يمر بسرعة			
18.	لا أرتاح حتى أنتهي من كل ما عليّ			
19.	أتمنى لو كان لدي وقت أكثر			
20.	لا أجد وقتًا للراحة خلال اليوم			