العوامل النفسية المؤثرة في الأداء الدراسي

مروة حسين علي

دار المنهل للنشر والتوزيع

العوامل النفسية المؤثرة في الأداء الدراسي

العوامل النفسية المؤثرة في الأداء الدراسي

مروة حسين علي

الطبعة الأولى

2017م

دار امجد للنشر والتوزيع

المملكة الأردنية الهاشمية
رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
(2016/7/3198)

370.15

علي ، مروة حسين

العوامل النفسية المؤثرة في الأداء الدراسي / مروة حسين علي، عمان ، دار أمجد للنشر والتوزيع،2016.

( ) ص

ر.إ: 2016/7/3198

الواصفات:/ علم النفس// الأداء الدراسي

ردمك : ISBN:978-9957-99-406-8

Copyright ©

جميع الحقوق محفوظة: لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال، دون إذن خطي مسبق من الناشر.

All rights reserved. NO Part of this book may be reproduced, stored in aretrival system, or transmitted in any form or by any means, without prior permission in writing of the publisher.

دار أمجد للنشر والتوزيع

جوال :
٠٠٩٦٢٧٩٦٩١٤٦٣٢
٠٠٩٦٢٧٩٩٢٩١٧٠٢
٠٠٩٦٢٧٩٦٨٠٣٦٧٠

هاتف :٤٦٥٢٢٧٢ ٠٠٩٦٢٦
فـــاكس:٤٦٥٣٣٧٢ ٠٠٩٦٢٦

dar.almajd@hotmail.com
dar.amjad2014dp@yahoo.com

عمان - الأردن - وسط البلد- مجمع الفحيص - الطابق الثالث

الإهداء

إلى روح جدّي وجدّتي الطاهرتين

إلى سندي في الحياة طيّب الذكر وذي السيرة العطرة... إلى مـن كـان لي نـورا دائمـا في طريق العلم... أبي.

إلى العين التي تحرسني ... والقلب الذي يؤويني... فلو كان للملاك اسم آخر ... لكـان اسمك ...أمي .

إلى سندي في الحياة ... إلى العطاء الدائم والبحر الزاخر عمتي نجية.

إلى من كانوا لي خير العون والسند ...أخي وأختي (أماني ، محمد).

إليهم جميعاً أهدي ثمرة هذا البحث.

الفصل الأوَّل

" الإطار العام للدراسة "

مقدمـــــة الدراســـة.

مشكلـــة الدراســـة.

أهميـــة الدراســـة.

أهـــداف الدراســـة.

فـــروض الدراســة.

حـــدود الدراســـة.

مصطلحات الدراسة.

إجراءات الدراسة.

مقدمة:

يمثل طلبة الجامعة الركيزة الرئيسة لمستقبل المجتمع، و إذا كانت المؤسسات التعليمية المعنية إعداد الطالب الجامعي تسعى لتقديم الرعاية الحقة والتوجيه السليم له، على وفق معايير وأسس علمية[1]، يقدم التعليم الجامعي مجالات عديدة للتخصص تحقق طموحات الشباب و تناسب قدراته و ميوله وهو بذلك يمثل نوعية من التعليم تختلف عن النمط النظامي في مدارس التعليم العام من حيث طبيعة الدراسة و نوعية التخصصات و أنماط التفاعل الاجتماعي مما يساعد على نمو شخصية الطالب و تعزيز قدراته الذاتية في التعليم والتفكير و اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية[2].

وتمثل المرحلة الجامعية قمة الإعداد التربوي والمهني لأفراد المجتمع وثم تهيئ الفرصة الأخيرة للمؤسسات التعليمية والمهنية للإعداد الشامل . وأصبح رفع الأداء الدراسي لدى الطلبة هدفاً حيوياً تسعى إلى تحقيقه شتى المؤسسات التربوية والتعليمية[3].

لأهمية هذه الفئة العمرية يفترض أن يجري التعامل معهم بشكل يدل على الدراية والمشكلات التي تعترضهم لأن محاولة الكشف عن العوامل المؤثرة في أدائهم الدراسي لها دور مهم في إعداد البرامج لتنمية الطلبة من جميع نواحي شخصياتهم.

وتعد المرحلة الجامعية مرحلة مهمة في ترسيخ العادات والمهارات والأنماط السلوكية في شخصية الطلاب، وبلورة القيم والاتجاهات والأفكار والآراء حول

---

(1) رشاد علي موسى، مديحه منصور الدسوقي ، المشكلات و الصحة النفسية، (القاهرة :دار الفاروق الحديثة)2001، ص 447.

(2) فريدة عبد الوهاب أل مشرف، " مشكلات طلبة جامعة صنعاء و حاجاتهم الإرشادية"، المجلة التربوية، المجاد 4، العدد ، 45، 2000، ص172.

(3) رشاد على موسي، مديحه منصور الدسوقي، المشكلان الصحة النفسية، مرجع سابق، ص 609.

القضايا المهمة للطالب مثل العمل والحياة المستقبلية بما فيها من أهداف وطموحات.

ويشير بعض علماء علم النفس التربوي إلى العديد من العوامل النفسية، ذات التأثير في مستوى الأداء الدراسي ومن بينها الثقة بالنفس، والاكتئاب، والقلق، والدافعية للإنجاز وهذا ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات، ومن بينها دراسة (الطويل ،1985)[1] التي أكدت نتائجها بأن مشاعر الاكتئاب تؤثر سلبا في مستوى أداء الطلبة.

ويمثل الأداء الدراسي احد الجوانب التربوية المهمة في النشاط العقلي الذي يقوم به الطالب الذي يظهر فيه اثر التفوق الدراسي، فمن خلاله يتحدد مستقبل الطالب الأكاديمي والمهني. ويتأثر مستوى أداء الطلبة في العديد من العوامل النفسية التي قد تؤثر فيه إيجاباً أو سلباً.

ويعد تدني الأداء الدراسي من المشكلات التربوية والنفسية التي تواجه الآباء والأساتذة والمختصين، وكل من له علاقة بالعملية التعليمية، وما ينتج عنها من مشكلات يعاني منها الطالب.

مشكلة الدراسة:

يعدّ الأداء الدراسي من الجوانب الأساسية في العملية التعليمية – على مستوى الدراسات الدنيا (المدرسي) أو مستوى الدراسات العليا (الجامعي)، و يتأثر الأداء الدراسي في عوامل عديدة من بينها دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والاكتئاب فإذا كان الطالب لديه دافع للتعلم وثقته بنفسه عالية انعكس ذلك

(1) حميدة سالم عرقيب، "الفروق بين الجنسين في بعض اضطرابات الشخصية "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السابع من ابريل، 2000ف، ص 90 .

إيجابا على أدائه الدراسي وهذا ما أشار إليه "لو ، Lao، 1980" في دراسته بأن دافعية الانجاز تؤثر إيجاباً في الأداء الأكاديمي للطلبة[1].

ويعد الأداء الدراسي لدى الطلبة بصفة عامة من أهم المواضيع التي شغلت بال المعلمين والمختصين وعلماء النفس التربوي وكل من له علاقة بالعملية التعليمية كونه جانبا أساسيا فيها، وترجع عوامل تدني الأداء الدراسي.

لعدة عوامل منها العوامل الأسرية والعوامل الاقتصادية، والنفسية، والإدارية وكل عامل من هذه العوامل تندرج تحته مجموعة عوامل أخرى، ولعل من بين المشكلات التربوية والنفسية التي تواجه الآباء والأساتذة هي ضعف مستوى أداء الطلاب وما يترتب عليه من نتائج سلبية تؤثر في العملية التعليمية.

وتعد دراسة أثر بعض العوامل النفسية في الأداء الدراسي من الموضوعات التي تتطلب المزيد من البحث والدراسة، لأهميتها بالنسبة لأداء الطالب ومحاولة تعرّف على تأثير بعض منها في الأداء الدراسي لدى الطالبات المقيمات وغير المقيمات بالسكن الجامعي لما تتعرض له من ضغوطات نفسية تؤثر في مستوى أدائهن الدراسي. وهذا ما أشارت إليه دراسة "مرضي عايد ، 1996" التي أكدت نتائجها بان طلاب الجامعة الذين يقيمون بالمدن الجامعية كانوا أكثر إحساساً بالوحدة النفسية، والاكتئاب وانخفاض التوافق مع الحياة الجامعية، فدافعية الإنجاز والثقة بالنفس تعد المتغيرات النفسية التي حاول العديد من العلماء ربطها بالأداء الدراسي نحو نتائج بعض الدراسات، بأن دافعية الانجاز والثقة بالنفس تؤثران في مستوى أداء الطالبات فكلما زادت ثقة الطالب بنفسه ودافعيته للانجاز كانت درجة أدائه مرتفعة وهذا ما أوضحته دراسة(براون، Brown ، 1974) عن الدافعية للانجاز وعلاقتها بالأداء الأكاديمي، ومن أهم النتائج التي توصل

(1) يوسف العبد الله، سبيكة الخليفي،" اثر كل من الاتجاهات نحو الدراسة و دافعية الانجاز و عادات الاستذكار على الأداء الأكاديمي لدى طالبات جامعة قطر"،المجلة التربوية، المجلد 15، العدد60، 2001، ص 117.

إليها بأنه توجد علاقة ايجابية بين دافعية الانجاز و الأداء الدراسي[1].و في دراسة أخرى قام بها(محمد رمضان ، 1987) بين دافعية الانجاز و مستوى الأداء الدراسي قد أوضحت نتائج الدراسة بان الطلاب الذي كان مستوى أدائهم مرتفعاً حصلوا على درجات أعلى في دافعية الانجاز مقارنة بالطلاب ذوي الأداء المنخفض[2].

كما أثبتت الدراسة التي قام بها (بمبشات ،Bempechat، 1999) أنه توجد علاقة بين ثقة الطالب بنفسه ومستوى الأداء الدراسي ، وتعد الثقة بالنفس من التوقعات المهمة للأداء، ويدرك الطلبة المتفوقون أنهم يملكون القدرة والإمكانات للنجاح، بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية، أما ضعاف التحصيل فهم يعانون من عدم الثقة بالنفس[3].

ويمثل الاكتئاب أيضاً أحد العوامل المسببة في تدني مستوى أداء الطلاب فكلما زادت درجة الاكتئاب عند الطالب انخفض أداؤه الدراسي ولا سيما الطلاب المقيمين بالسكن الجامعي لغياب مساندة الأهل، والضغوط التي يمر بها الطلاب داخل السكن وعدم قدرتهم على التكيف ويؤدي إلى الإحساس بالإحباط والشعور بالاكتئاب. وعدم الرغبة في الدراسة وينعكس سلباً على مستوى أدائه الدراسي وهذا ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات، ومن أهمها الدراسة التي قام بها " الطويل، 1985" إذ أوضحت نتائجها أن مشاعر الاكتئاب من العوامل المهمة في انخفاض أداء الطالبات[4].

---

(1) علي عبد السلام علي،" المساندة الاجتماعية و أحداث الحياة الضاغطة و علاقتها بالتوافق مع الجامعية لدى طلاب الجامعة المقيمين في المدن الجامعية"، علم النفس، العدد 53، 2000، ص 31.

(2) محمد رمضان محمد ،" العلاقة بين الدافعية للانجاز و الميل للعصابية"، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 3 ، 1987، ص 25-35.

(3) زهرية إبراهيم عبد الحق،" درجة اكتساب طلبة جامعة الإسراء الخاصة لسمات الثقة بالنفس"، مجلة البحوث النفسية و التربوية، العدد 3، 2005، ص 318.

(4) حميدة سالم عرقيب،" الفروق بين الجنسين في بعض اضطرابات الشخصية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السابع من ابريل ،2000، ص 90.

والعوامل المسببة في تدني مستوى الأداء كثيرة و متشعبة، دراستها أمر في غاية الأهمية، لأن أي إجراء لرفع مستوى الأداء الدراسي يعتمد على تعرّف هذه الأسباب، وكشفها والتمكن من علاجها.

فظاهرة تدني مستوى الأداء الدراسي لا ترجع إلى عامل أو سبب واحد، وإنها ترجع إلى أسباب وعوامل كثيرة ومتنوعة فمنها، ما يرجع إلى العوامل الأسرية، ومنها ما يرجع إلى أسرة التلميذ وظروفه المنزلية، والعوامل الدراسية والاقتصادية والثقافية للمجتمع الذي يعيش فيه، التي تنبثق منها العديد من العوامل الأخرى، ومنها القلق وضعف الثقة بالنفس والاكتئاب والإحساس بالوحدة.

وانتهت الدراسة إلى أن إحدى المشكلات المؤثرة في العملية التعليمية هي مشكلة تدنى مستوى أداء الطالبات وخاصة المقيمين بالسكن الجامعي.

وتعد هذه دراسة أثر بعض العوامل النفسية في الأداء الدراسي من الموضوعات الهامة، لأهميتها في أداء الطالب ومحاولة تعرّف مدى تأثير تحديد المشكلة دافعية الانجاز والاكتئاب والثقة بالنفس في الأداء الدراسي.

وانطلاقا مما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

ما أثر بعض العوامل النفسية في الأداء الدراسي عند الطالبات المقيمات وغير المقيمات في القسم الداخلي بجامعة السابع من ابريل؟

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية هذه المرحلة، التي تعد مرحلة مهمة في ترسيخ العادات والمهارات والأنماط السلوكية في شخصية الطالب، وفي تكوين القيم والاتجاهات والأفكار حول بعض الموضوعات المهمة.

وتتمثل أهمية الدراسة في أهمية الموضوع والمتغيرات التي تتناولها الدراسة إذ تمثل الدافعية للانجاز والثقة بالنفس هدفاً تربوياً، وتبرز أهميتها في تعرضها للعوامل النفسية المتسببة في تدني الأداء الدراسي لدى الطلاب المرحلة الجامعية، للكشف عن بعضها كونها من أهم العوامل التي قد تسبب ضعفاً في مستوى الأداء.

وتستمد الدراسة أهميتها من مدى الاستفادة من نتائجها في ترشيد الأساتذة والمختصين في مجال التربية بشأن إعداد برامج لتنمية الثقة بالنفس، ودافعية الانجاز عند الطلاب بصفة عامة، وطلبة الجامعة بصفة خاصة، ومحاولة التغلب على مشاعر الإحباط والاكتئاب التي قد تؤثر سلبا في أدائهم الدراسي.

وتبرز أهمية هذه الدراسة من خلال جانبين هما:

الأهمية العلمية:

وتتمثل في اكتشاف تأثير بعض العوامل النفسية (دافعية الإنجاز – الإكتئاب – الثقة بالنفس) في الأداء الدراسي عند طالبات المرحلة الجامعية.

أما الأهمية التطبيقية:

فتتمثل في الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تنمية الثقة والدافعية للإنجاز_ وتهيئة المناخ النفسي المناسب بما قد يؤثر إيجاباً في مستوى الأداء، فقد تضيف هذه الدراسة بعض النتائج على بعض العوامل النفسية المتسببة في تدني الأداء الدراسي، وهذا بدوره قد يفيد المختصين والمسؤولين عن التعليم الجامعي في إعداد المناهج والبرامج التي تتيح الفرصة للطلاب لتنمية مهاراتهم في جميع النواحي.

ومن هذا المنطلق يمكن أن نحدّد أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

الكشف عن الفروق بين الطالبات المقيمات وغير المقيمات في القسم الداخلي في مستوى الأداء الدراسي.

تلقي هذه الدراسة بعض الضوء على بعض العوامل النفسية التي تعيق الطالب وتؤثر في أداءه الدراسي سواء أكان إيجاباً أم سلباً.

محاولة معرفة حجم الأثر لكل من دافعية الانجاز والاكتئاب والثقة بالنفس في الأداء الدراسي عند الطالبات.

يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في بناء برامج التوجيه والإرشاد الطلابي لرفع مستوى أدائهم الدراسي.

تأتي أهمية هذه الدراسة كونها تهتم بمعرفة العوامل المتسببة في تدني مستوى أداء الطلاب لفئة عمرية مهمة في المجتمع.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

تعرّف الفروق بشأن أثر بعض العوامل النفسية (دافعية الانجاز - الثقة بالنفس - الاكتئاب) في الأداء الدراسي عند طالبات الجامعة وفقاً لمتغير السنة الدراسية (الثانية - الرابعة).

الكشف عن الفروق بشأن أثر بعض العوامل النفسية (دافعية الانجاز - الثقة بالنفس - الاكتئاب) في الأداء الدراسي عند طالبات الجامعة وفقا لمتغير التخصص (أدبي - علمي).

تعرّف الفروق بشأن أثر العوامل النفسية (دافعية الانجاز - الثقة بالنفس - الاكتئاب) في الأداء الدراسي عند طالبات الجامعة وفقا لمتغير الإقامة (داخلي / خارجي).

فروض الدراسة:

HO توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تبيّن أثر بعض العوامل النفسية في الأداء الدراسي عند طالبات وفقاً لمتغير السنة الدراسية.

HO توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تبيّن أثر بعض العوامل النفسية في الأداء الدراسي عند الطالبات وفقاً لمتغير التخصص.

HI توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تبيّن أثر بعض العوامل النفسية في الأداء الدراسي عند الطالبات وفقاً لمتغير الإقامة.

متغيرات الدراسة:

السنة الدراسية:

يقصد بها المستوى الدراسي الذي يدرس به الطالبات ومحددة بالسنة الثانية والرابعة.

التخصص الدراسي:

ويقصد به المجال الذي تخصصت به الطالبات سواء كان المجال العملي ويضم تخصصات الهندسة والعلوم والطب، أو المجال النظري ويضم تخصصات الآداب والقانون.

مكان الإقامة:

نوع السكن الذي تعيش فيه الطالبات (داخلي أو خارجي).

مصطلحات الدراسة:

وردت مصطلحات في هذه الدراسة تحتاج إلى تعريف منها:

1_ العوامل النفسية:

وهو

العوامل النفسية:

وهي مجموعة من العوامل المترابطة والمتشابكة، والتي تـؤثر في أداء الطالـب الـدراسي ومن بين هذه العوامل المقصود دراستها هي (دافعية الانجاز، الاكتئاب، الثقة بالنفس).

دافعية الانجاز:

وتعرف بأنها الحافز للسعي إلى النجـاح والرغبـة في الأداء الجيـد للوصـول إلى مسـتوى تحصـيلي متقـدم، وتحقيـق النجـاح والتفـوق، والشـعور بالكفـاءة والحصـول عـلى تقـدير الآخرين وتقبلهم[1].

تعريف دافعية الانجاز إجرائيا:

وهي مجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبات على مقياس دافعية الانجاز.

الاكتئاب:

ويعرف بأنه حالة انفعالية وقتية أو دائمة، يشـعر فيهـا الفـرد بالانقبـاض والحـزن والضـيق، وتشيع فيها مشاعر الهم والغم والشؤم، فضلا عن مشاعر القنوط والجزع واليأس والعجز[2].

تعريف الاكتئاب إجرائيا:

هي مجموع درجات التي تحصل عليها الطالبات على مقياس الاكتئاب.

---

(1) هاني فاروق عطية،" فاعلية التعلم بمساعدة الأقران في تنمية مهارات حل المشكلات ودافعيـة الانجـاز لـدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، 2007، ص 35.

(2) احمد عبد الخالق، سامر رضوان،" تقنين مبدئي للقائمة العربية للاكتئاب الأطفال على عينات سورية"، المجلة التربوية، المجلد 14، العدد 53، 1999، ص 36.

الثقة بالنفس:

وتعرف بأنها قدرة الفرد على استجابات توافقية تجاه المثيرات التـي تواجهـه، وإدراكـه وتقبل الآخرين له وتقبله لذلته بدرجة مرتفعة[1].

تعريف الثقة بالنفس إجرائيا:

هي مجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبات على مقياس الاكتئاب.

2_الأداء الدراسي:

ويعرف بأنه ناتج عملية التعليم الجامعي المتمثـل في معـدل الـدرجات التراكمـي للطالب، الذي يقـاس بواسـطة الاختبـارات في مختلـف مـواد الدراسـة التـي يسـجل فيهـا الطالب خلال الفصل الدراسي[2].

تعريف الأداء الدراسي إجرائيا:

هو المعدل التراكمي لنتائج الطالبات فى المرحلة الدراسية الثانية والرابعة .

طالبات الجامعة:

وهنّ الطالبات الذين التحقوا بإحدى الكليات في الجامعـة السـابع مـن أبريـل بمنطقـة الزاوية.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على طالبات السـنتين الثانيـة والرابعـة في كليتـي الآداب والعلـوم بجامعة السـابع مـن أبريـل البـالغ عـددهم (21302) في شـعبية الزاويـة للعـام الجـامعي (2008_ 2009).

(1) فريح عويد العنزي، "المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل لدى طلبة جامعـة الكويـت"، مجلـة العلـوم الاجتماعية، المجلد 29، العدد3، 2001، ص 51.

(2) مصلح الصالح، عوامل التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية، (عـمان: مؤسسـة الـوراق للـنشر) 2004، ص 30.

إجراءات الدراسة :

تم استخدام مجموعة من الإجراءات تتلخص في التالي :

منهج الدراسة :

تستخدم هذه الدراسة المنهج الوصفي، لملائمته لأهداف الدراسة حيث يمكن من خلاله الوصول إلى حقائق دقيقة عن الظروف القائمة، أو استنباط علاقات مهمة بين الظواهر، وتفسير معنى البيانات.

أدوات الدراسة :

واستخدمت عدة أدوات هي:

1- مقياس الدافعية للانجاز (إعداد: عبد اللطيف محمد خليفة).

2- استبانة الثقة بالنفس (إعداد: الباحثة).

3- استبانة الاكتئاب (إعداد: الباحثة).

4- المعدل التراكمي.

الأساليب الإحصائية :

واستخدمت الأساليب الإحصائية الآتية :

المتوسط الحسابي – معامل كاي.

الفصل الثاني

" الإطار النظري للدراسة "

أوَّلاً: العوامل النفسية

ثانياً: دافعية الإنجاز

ثالثاً: الاكتئاب

رابعاً: الثقة بالنفس

خامساً:الأداء الدراسي

العوامل النفسية PSYCHOLOGICAL FACTORS:

المقدمة:

لقد كان اهتمام الباحثين والعلماء بتحصيل الطالب وأدائه الدراسي مركزا مدّة طويلة على الجوانب العقلية كونها أكثر تأثيرا في الأداء الدراسي بالزيادة والنقصان، ولكن أصبح الاتجاه الحديث أكثر اهتماما بالجوانب النفسية إضافة إلى الجوانب العقلية بالنسبة للأداء[1].

وهذا ما أكدت عليه (رمزية الغريب،1995) في قولها إن الجو الدراسي العام وحالة الطالب النفسية والانفعالية تؤثر على الأداء الدراسي للطالب، فقد يكون الجو العام الصالح من أهم دوافع تعلم الطالب فشعوره بأنه يكتسب تقدير زملائه وإعجابهم به يزيد من نشاطه وإنتاجه ويؤدي شعور الطالب بأنه ليس محبوبا من زملائه ومدرسيه إلى كراهية المدرسة وانصرافه عن الأداء الدراسي[2].

وتعد الخبرات الدراسية السيئة والفشل والتعثر الدراسي الذي يتعرض له بعض الطلاب في أثناء مسيرة حياتهم الدراسية، نتيجة لعوامل متعددة منها (العوامل النفسية، العوامل المعرفية، الأسرية) مثل عدم اهتمام الأسرة بالتحصيل، وضعف الرقابة الأسرية والقلق وعادات الاستذكار السيئة والاتجاهات نحو الدراسة والخلافات العائلية.

كل ذلك يؤدي إلى ضعف في الجانب التحصيلي للطالب، وسوء التوافق بين الطالب ومدرسيه وبين الطالب وزملائه، فضلا عن ذلك ضعف المناهج

(1) أحمد محمد حسين، التحصيل الدراسي وعلاقته بالتوافق المنزلي، (عمان: دار الشروق)، 2001، ص115.

(2) رمزية الغريب، التعليم، (القاهرة: الأنجلو المصرية)، 1995، ص 330.

الدراسية، وسوء الإدارة المدرسية، ومـن ثـم يـؤدي ذلـك كلـه إلى ضـعف في مسـتوى الأداء الدراسي[1].

وفي هذا الصدد يشير علماء النفس والباحثون التربويون، إلى أن تأخر الطالـب وضـعف أدائه الدراسي يرجع إلى عدة عوامل أساسية، من بـين هـذه العوامـل، العوامـل الذاتيـة أو العوامـل الشخصـية سـواء كانـت (عقليـة، جسـمية، انفعاليـة) أم العوامـل الأسريـة مثـل (مستوى الأسرة الاقتصادي، المستوى الثقافي للأسرة، العلاقات التي تربط بين أفـراد الأسرة)، أم العوامل النفسية المتمثلة في القلق والاكتئاب، وعدم الثقة بالنفس والخوف الذي بدوره إلي كراهية المواد الدراسية وضعف دافعية الإنجاز عنده ومن ثمّ إلى الفشل الدراسي[2].

ولأهميـة العوامـل النفسـية في الأداء الـدراسي للطالـب، فقـد وجّـه البـاحثون جـل اهتمامهم إليها، إذ أشار العديد منهم إلى ضرورة إلقاء الضوء على بعض هذه العوامـل النفسية التي تكمن غالبا وراء ضعف الأداء الدراسي عند بعض الطـلاب، فضـلاً عـن أن هذه العوامل قد تساعد أحيانا على النجاح إذ يختلف الطلبـة فـيما بيـنهم مـن حيـث امتلاك آليات التعامل واستراتيجيات التفاعل مع المشكلات النفسية، ويتفـق هـذا مـع مـا توصـلت إليـه دراسـة (سـلطان، 1971) إلى وجـود مشـكلات نفسـية تواجـه طلبـة الجامعات في مصر، أهمها القلق، وفقدان الثقة بالنفس، وصعوبة التركيز والانتبـاه، وسرعـة الاسـتثارة[3].فـإن دراسـة العوامـل النفسـية أمـر ضروري ومفيـد لمعرفـة مـدى تأثيرهـا في الأداء الدراسي للطالـب، وتعـد دراسـتها ضرورة ملحـة، فالطفـل الـذي يعـاني مـن بعـض المشـكلات

(1) عمر عبد الرحيم نصر الـلـه، تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي،(عمان: دار وائل للنشر)، 2004، ص 258.

(2)عمر عبد الرحيم نصر الـلـه، تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي، مرجع سابق ، ص

(3) بـدر العمـر، " دور الأبعـاد الشخصـية الاجتماعيـة الاقتصـادية والأكاديميـة في صـعوبات الدراسـية لطلبـة الجامعة"،مجلة علم النفس التربوية العدد41، جامعة الكويت، 1996، ص 210.

النفسية والسلوكية في حياته اليومية قد لاتصل إلى درجة المرض النفسي، ولكن يجب الاهتمام بها وعلاجها قبل أن يستفحل أمرها وتتطور الحالة إلي أو ربما على الأقل تحول دون النمو النفسي السوي، ودون تحقيق الصحة النفسية[1].

وتتعدد العوامل النفسية التي تؤثر في الأداء الدراسي، وتتداخل فيما بينها ومن هذه العوامل (القلق، الخوف، الخجل، ضعف الثقة بالنفس، الاكتئاب) كل هذه العوامل من شأنها أن تعمل على انخفاض مستوى الدافعية، وعدم الرغبة في الدراسة، وكراهية مادة دراسية معينة، ومن ثمّ تدني وضعف في الأداء الدراسي.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى العوامل المرتبطة والمتشابكة التي تؤثر في الأداء الدراسي للطالب، فقد ركزت "جمالات أحمد،1988" في دراستها على العوامل التالية"الثقة بالنفس، القلق، الدافع للإنجاز وعلاقة كلٍّ منهما بالتحصيل الدراسي"[2].

بينما تناولت " راوية دسوقي، 1996" في دراستها العوامل المتمثلة في تقدير الذات والاكتئاب والاكتفاء الذاتي والسيطرة والخضوع والمشاركة الاجتماعية[3].

ويشير "رشاد دمنهوري، 1996 "إلى العوامل النفسية: قلق الامتحان والاتجاه نحو الامتحان وعلاقتها بالتوافق الدراسي[4].

---

(1) سعاد مصطفى فرحات، "مدى فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية في تعديل السلوك العدواني لدى الطفل الكفيف بالجماهيرية الليبية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، 2008، ص1.

(2) جمالات أحمد غنيم،" دراسة لعدد من المتغيرات النفسية والبيئية المرتبطة بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى بعض الطلاب المتفوقين عقليا"، مجلة علم النفس، العدد 8، 1988، ص 119.

(3) راوية محمود الدسوقي،" دراسة لبعض المتغيرات النفسية لدى المتفوقات والمتخلفات تحصيليا من طالبات الجامعة"، مجلة علم النفس، العدد 1996،38، ص 20.

(4) رشاد صالح دمنهوري،" بعض العوامل النفسية الاجتماعية ذات الصلة بالتوافق المدرسي"، مجلة علم النفس، العدد 38، 1996، ص 82.

أما "عبد المنعم الدردير، 2001" فتناول العوامل النفسية الآتية:الكفاءة الاجتماعية ودافعية الإنجاز، ووجهة الضبط والوعي الديني[1].

ولأهمية هذه العوامل التي طرحها الباحثون فقد رأت الباحثة أنه من الضروري الاهتمام بهذه العوامل التي تؤثر على الأداء الدراسي للطالب، وقد اعتمدت في دراستها على بعض العوامل التالية التي أشار إليها عدد من الباحثين وهي: (دافعية الإنجاز، الاكتئاب، الثقة بالنفس)

أولاً- دافعية الإنجاز:

هناك مساحة من الاهتمام المستمر في البحوث تركز على فهم ما تمثله دوافع الفرد، وكيف تؤثر هذه الدوافع في تفكيره وشعوره وأفعاله.

ولموضوع الدافعية مكانة متميزة في مجال علم النفس لكونها السبب الحقيقي للسلوك والقوى المحركة له، وتستخدم لتفسير السلوك الإنساني من أجل التنبؤ به والتحكم فيه[2].

وتلعب الدافعية دوراً مهماً ومستمراً في معظم نواحي التعلم والنمو الإنساني من معرفة ولغة، وإدراك وتعلم وتظهر الدافعية في الأغلب واضحة منذ بداية الحياة[3].

وقد شغل مفهوم الدافعية مكانة عالية عند الكثير من علماء النفس، لما لها من أهمية كبيرة في نجاح العملية التعليمية عند المتعلم، وتحقيق الأهداف المنشودة، ويعد البحث عن القوى الدافعة التي تظهر سلوك المتعلم وتوجهه، أمراً بالغ الأهمية لعملية التعلم والتعليم، فالدافعية شرط أساسي يتوقف عليه تحقيق

(1) عبد المنعم احمد الدردير،"دراسات معاصرة في علم النفس التربوي"،(القاهرة: عالم الكتب) 2004، ص 112.

(2) راشد مرزوق راشد، علم النفس التربوي، (القاهرة: الأنجلو المصرية) 2005، ص 155.

(3) سيد محمد الطواب، علم النفس التربوي، التعلم والتعليم،(القاهرة: الأنجلو المصرية)1994، ص91.

الأهداف التعليمية في مجالات التعلم المتعددة، كتحصيل المعلومات والمعارف(الجانب المعرفي) أو تكوين الاتجاهات والقيم (الجانب الوجداني) أو تكوين المهارات المختلفة التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة (الجانب الحركي)[1].

مفهوم الدافعية:

تعني كلمة "الدافعية، MOTIVE" في جذورها اللاتينية يدفع أو يحرك[2].

ويحاول البعض من الباحثين ك: " أتكنسون" التمييز بين مفهوم الدافع ومفهوم الدافعية على أساس أن الدافع عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي لتحقيق هدف معين أو إشباعه. أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإن ذلك يعني الدافعية كونها عملية نشطة إلا أنه لا يوجد ما يبرر مسألة الفصل بينهما. ويستخدم مفهوم الدافع مرادفاً للدافعية، حيث يعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع- وإن كانت الدافعية هي المفهوم الأكثر عمومية[3].

ويقول"بيرد " إن كلمة " الدوافع" مصطلح عام أطلق للدلالة على العلاقة الديناميكية بين الكائن وبيئته، فاللفظ لا يعني ظاهرة سلوكية يمكن ملاحظتها، وإنما يعني فكرة تكونت بطريقة الاستدلال، ولابد من التسليم بوجودها، لأن الأفراد لا يستجيبون للموقف بطريقة واحدة[4].

(1) سحر محمد الشعراوي" أثر برنامج في تنمية دافعية الإنجاز على بعض المتغيرات الشخصية والمهنية لدى عينة من المدرسين " رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، 1994، ص 14.

(2) عبد اللطيف محمد خليفة،" مقياس الدافعية للإنجاز،(القاهرة: مكتبة غريب)2006، ص 7.

(3) أسمهان أحمد موني، "الحاجات النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة السابع من أبريل"،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السابع من ابريل 2003، ص 42.

(4) رمزية الغريب، التعليم، مرجع سابق، ص 496.

ويعرّف "ماكليلاند وآخرون Mc cleand" الدافع بأنه: إعادة التكامل وتجديد النشاط، الناتج عن التغير في الموقف الوجداني[1].

ويتناول "سعيد التل وآخرون" الدافع أنه: حالة عامة من الإثارة ناتجة عن حالة جسمية أو نسيجية تحفز العضو للقيام بسلوك يشبع الحاجة، ويعود بالفرد إلى حالة الاتزان، والدافع لا يستثار عادة إلا إذا وجدت منبهات داخلية (حوافز) أو خارجية (مشوقات) تعرضه وتضعه في حالة الفعل[2].

ويعرّف "سيد خير الله وممدوح الكناني" الدافع بأنه استعداد داخلي يثير السلوك ذهنيا كان أو حركيا ويواصله ويسهم في توجيهه إلى حالات وأهداف معينة[3].

ويعرّف "أرنوف ويتيج" الدافعية بأنها: حالة داخلية تستهل وتوجه وتدعم الاستجابة ويجب أن تدرس بوصفها مفهوماً مستقلاً، لأن خصائص الدافع لا يمكن أن تلاحظ بصورة مباشرة، ولكن يمكن أن يستدل عليها من الحالات السابقة، والاستجابات التالية.

والدافعية بواعث تسبب توجيها عميقا للميول الفردية وتتحقق حين ظهور فرص الإشباع مثل الحاجات الفردية والرغبات والاستعدادات والعواطف والشهوات والغرائز نحو مجموعة من الأشياء أو الأوضاع[4].

تصنيف الدوافع:

دوافع الإنسان كثيرة ومتنوعة يصعب حصرها، ولسهولة تناولها وتحديدها يرى أن نصنفها على أساسين هما أكثر انتشاراً أو أدق تعبيرا عن خصائص

(1) عبد اللطيف محمد خليفة، مقياس الدافعية للإنجاز، مرجع سابق، ص 10.

(2) سعيد مصطفى التل وآخرون،المرجع في مبادئ التربية (عمان:دار الشروق)1993 ، ص496.

(3) سيد محمد خير الله وممدوح عبد المنعم الكناني، سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق(بيروت: دار النهضة العربية) 1983، ص 172.

(4) راشد مرزوق راشد، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص160.

الدوافع وأقرب إلى المنطق والعقلانية، وهما تصنيف الدوافع على أساس المصدر وتصنيفها على أساس مدى الوعي أو الشعور بالدافع[1].

أ- تصنيف الدوافع على وفق مصدرها:

ونقصد بهذا التصنيف أن يكون على أساس المصدر الذي جاء منه الدافع للفرد، وعلى هذا الأساس يمكن تصنيف الدوافع إلى قسمين أساسيين:

1- الدوافع الأولية:

وتسمى الدوافع الفطرية أو الوراثية أو الفسيولوجية، والدوافع الفطرية عبارة عن استعدادات يولد الفرد مزودا بها لا يكتسبها من بيئته عن طريق الخبرة والتعلم[2].

ولهذه الدوافع مظاهر ثلاثة (مظهر إدراكي، مظهر وجداني، مظهر نزوعي) وتختص بالنشاط الذي يقوم به الفرد لإشباع الدوافع، والدوافع الأولية أكثر ثباتا من الدوافع الثانوية ولا يمكن تغييرها أو تعديلها إلا فيما يتعلق بالناحية النزوعية ولا يمكن أن يلعب التعلم فيها دورا إلا فيما يتعلق بوسائل إشباع تلك الحاجة ومن أمثلة الدوافع الأولية دافع الجوع والعطش والجنس والأمومة والحفاظ على النوع.

2- الدوافع الثانوية:

وتكون إما مكتسبة أو بيئية أو اجتماعية، وهي الدوافع التي يتعلمها الإنسان في أثناء تفاعله مع المجتمع الذي يعيش فيه.

وتشير(رمزية الغريب) إلى أن التعلم يلعب دوراً كبيراً في الدوافع، وإن الدوافع متعددة ومتنوعة وتختلف من فرد إلى آخر كما تختلف عند الفرد الواحد

(1) فرح طه عبد القادر، أصول علم النفس الحديث ط2 (القاهرة:دار المعارف)1994، ص 86.

(2) عبد الله عبد الحي موسى، المدخل إلى علم النفس، ط3(القاهرة: مكتبة الخانجي)1981، ص 208.

بالنسبة في مرحلة النمو ونوع الموقف الذي يحدث فيه النشاط، وهناك فئة من علماء النفس التربوي يقسمون الدوافع الثانوية إلى قسمين:

دوافع ثانوية خارجة عن طبيعة عملية التعلم(Extrinsic) مثل الجوائز الأدبية والمالية.

دوافع ثانوية داخلية ترتبط بطبيعة عملية التعلم(Intrinsic) مثل الميول والاتجاهات وارتفاع مستوى الطموح.

ومن أمثلة الدوافع الاجتماعية دافع الانتماء، والدافع إلى تحمل المسؤولية، والدافع إلى التقدير الاجتماعي، ودافع حب الاستطلاع ودافع الإنجاز[1].

ومن بين الدوافع الاجتماعية التي حظيت باهتمام واضح دافع الإنجاز لأهميته عند الفرد.

ب- التصنيف على أساس الوعي:

صنَّفت هذه الدوافع على أساس وعي الفرد بها وشعوره بوجودها في داخله، وعلى وفق هذا التصنيف فإن دوافع الشخص مهما كانت فطرية أو مكتسبة أو وراثية أو بيئية، فإنه يمكن تقسيمها إلى نوعين من حيث شعوره ووعيه بوجودها، وهما الدوافع الشعورية (conscious motives) والدوافع اللاشعورية (unconscious motives)[2].

مفهوم دافعية الإنجاز:

تمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، التي برزت في السلوك، بل يمكن عدّها إحدى منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر[3].

(1) راشد مرزوق راشد، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص 162.

(2) محمد عزت راجح، أصول علم النفس(القاهرة: دار المعارف) 1994، ص 77.

(3) إقبال عباس الحداد" أثر برنامج تدرسي لدافعية الإنجاز في تنمية الكفاءة الشخصية والاجتماعية لدى الطلاب المكفوفين في دولة الكويت "رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة،2006، ص 13.

ويرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى" ألفرد أدلر" الذي أشار إلى أن الحاجة إلى الإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، وإلى" كورت ليفن" الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح وذلك قبل استخدام "موراي" لمصطلح الحاجة إلى الإنجاز[1].

وبالرغم من هذه البدايات المبكرة، فإن الفضل يرجع إلى عالم النفس الأمريكي (هنري موراي، H.Murray) إذ كان أول من قدم هذا المصطلح، في دراسته "استكشاف في الشخصية" التي تعرّض فيها لعدة حاجات نفسية ومن بينها الحاجة إلى الإنجاز[2].

ويعد الدافع للإنجاز، عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي إدراكه للموقف، فضلا عن مساعدته في فهم السلوك المحيط به وتفسيره[3].

ويرى علماء النفس المهتمون بدافعية الإنجاز الدراسي أنها شرط أساسي في عملية التعلم الجيد، بل إنها إحدى العوامل النفسية المفسرة لتباين مستوى الطلاب الدراسي.

وفيما يأتي عرض لأهم التعريفات التي تناولت دافعية الإنجاز:

- يعرّف معجم مقاييس اللغة الإنجاز بأنه كمال الشيء في عجلة من غير بطء ويقال أنجزته أنا أي أعجلته وأنا أعطيته ما عندي حتى أنجزه أي أوصله آخره[4].

---

(1) إبراهيم قشقوش، طلعت منصور، دافعية الإنجاز وقياسها،(:الأنجلو المصرية)،1997، ص21.

(2) عبد اللطيف محمد خليفة" الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات"مجلة علم النفس، العدد40،1997، ص9.

(3) محمد بن يونس، مبادئ علم النفس(عمان: دار الشروق)2004، ص 360.

(4) محمد فتحي الميوطي " أثر برنامج لتنمية دافعية الإنجاز على التحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى بعض الأحداث الجانبية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، 2007، ص8.

- وعرفت دافعية الإنجاز في قاموس علم النفس والصحة النفسية بأنها حاجة الفرد للتغلب على العقبات، والنضال من أجل السيطرة على التحديات، وهي الميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء والسعي إلى تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة[1].

- ويرى " ماكلايند McClelland،1953" أن الدافع للإنجاز هو الأداء في ضوء مستوى محدود للامتياز والتفوق، والرغبة في النجاح[2].

- أما " أتكنسون Atkinson، 1964" فقد عرّفها بأنها استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد تجاه الوصول إلى مستوى التفوق والامتياز، الذي يكون محصلة الصراع بين هدفين متعارضين هما الميل نحو تحقيق النجاح، والميل نحو تجنب الفشل[3].

- وعرّف "موراي Murray،1983" الدافع للإنجاز: بأنه تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة السيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية، والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها، وسرعة الأداء والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز، والتفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم، والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة[4].

- ويشير "جون، دارلي ،John,Darley، 1984" إلى دافع الإنجاز بأنه رغبة قوية لإتمام الأهداف على نحو أفضل من الجودة[5].

---

(1) محمد فتحي الميوطي،" اثر برنامج لتنمية دافعية الإنجاز على التحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى بعض الأحداث الجانبية"، المرجع السابق، ص 9.

(2) مصطفى حسين باهي، أمينة إبراهيم شلبي،نظريات الدافعية نظريات وتطبيقات،(القاهرة :مركز الكتاب)1999، ص23.

(3) المرجع السابق، نفس المكان.

(4) نبيل محمد الفحل" دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الأول ثانوي" مجلة علم النفس، عدد43، 1999،ص73.

(5) عبد اللطيف محمد خليفة"، مقياس الدافعية للإنجاز،مرجع سابق،ص 94.

- ويحدّ " جولدنسون ،Goldenson،1984" الحاجة للإنجاز بأنها التغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، والميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء، والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة[1].

- وعرّفها " أحمد عبد الخالق، وميساة أحمد، 1991" بأنها الرغبة أو الميل إلى أداء المهام بسرعة، وبأفضل طريقة ممكنة[2].

- ويذكر(جابر عبد المجيد، علاء كفاني،1992) أن الحاجة إلى الإنجاز" Need for Achievement" علم النفس والطب النفسي بأنها" سمة من سمات الشخصية مستقرة نسبيا ومتجدرة في خبرات الطفولة، تدفع الفرد إلى أن يقوم بأعمال تقدم درجة احتمال معقولة لنجاحه وإلى تجنب الأعمال السهلة جدا لأنها لا تتحدى إمكانياته، أو صعبة جدا خوفا من الإخفاق"[3].

- وحدّتها (سامية فرغلي،1992) بأنها"استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في تحقيق نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء محدد للامتياز"[4].

- بينما عرفها (عبد الحي محمود، 1993) بأنها "حاجة الفرد إلى تحقيق شيء صعب، والتحكم في الموضوعات الفيزيقية أو الكائنات البشرية أو الأفكار وتناولها وتنظيمها، وأداء ذلك بأكبر قدر ممكن من السرعة والاستقلالية والتغلب

(1) المرجع السابق، نفس المكان.

(2) أحمد عبد الخالق، مياسة أحمد،"الدافع للإنجاز وعلاقته بالقلق والانبساط"، مجلة الدراسات النفسية 1991، ص 638.

(3) عزة أحمد أمين،"برنامج لتنمية الدافع للإنجاز لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية"رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة،2006، ص10.

(4) نرمين محمود أحمد" العلاقة بين مفهوم الذات القرائي ودافعية الإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم"،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، 2008، ص 31.

على العقبات وتحقيق مستوى رفيع، والتفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم، ويتضمن زيادة تقدير الذات عن طريق الممارسة الناجحة"[1].

- و يؤكد " الذيب 1994" بأن دافعية الإنجاز الدراسي تشير إلى الرغبة في النجاح والفوز وإتمام الأعمال الذي يشعر الفرد بالرضا عن الذات، وتزيد من ثقته بنفسه، ويشير هذا التعريف إلى مفهوم الفرد عن ذاته في المجال الدراسي ولا سميا في مجال التحصيل الدراسي[2].

- و يرى " صالح ،1994" دافعية الإنجاز الدراسي أنها: قدرة الطالب على تحقيق النجاح، والمثابرة في سبيل انجاز ذلك النجاح والفوز، مما يزيد من ثقة الطالب بنفسه وسعيه إلى تحقيق الفوز، حتى يشعر بالرضا عن هذا الإنجاز في ضوء ما حققه الطلاب الآخرون في الاختصاص نفسه[3].

- وذهبَ (ريبر، 1995) إلى أن الحاجة للإنجاز على أنها: "شبيهة في تعريفها بالدافع نحو الإنجاز الذي هو" دافع شخصي يظهر على هيئة كفاح من أجل النجاح"[4].

- ويعرف (وولفولك،1995) دافعية الإنجاز بأنها: " الرغبة في التفوق والقوة الدافعة للكفاح من أجل التفوق والنجاح"[5].

---

(1) محمود فتحي المريوطي،" أثر برنامج لتنمية دافعية الإنجاز على التحصيل الدراسي وتقدير الذات لبعض الأحداث الجانحين"، مرجع سابق،ص 12.

(2) محمد عبد السلام سالم،"أثر التفاعل بين مستويات الإنجاز ومواقف النجاح والفشل على سرعة التعلم"، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد9، 1994،ص 109.

(3) المرجع السابق، ص 110.

(4) شاكر عبد الحميد"أساليب التعلم والتفكير وعلاقتها بدافعية الإنجاز" مجلة كلية الآداب، عدد4، 1995، ص 105.

(5) عز الدين جميل عطية"تطور مفهوم دافعية الإنجاز في ضوء نظرية الإعزاء وتحليل الإدراك الذاتي للقدرة والجهد وصعوبة العمل"،مجلة علم النفس، العدد38، 1996،ص 92.

- ويرى " سلافن، Slavin،1997" أن الدافعية للإنجاز هي: الرغبة في النجاح عن طريق التجربة أو الاكتشاف والإشتراك في الأنشطة التي يعتمد النجاح فيها على جهد الفرد وقدراته[1].

- وعرفها "حسن على، 1998" بأنها: "مفهوم افتراضي كامن لدى الشخص قد يمثل واقعا أو استعداداً أو ميلا راسخا لدى الفرد للاقتراب من النجاح أو البحث عنه في المواقف ذات الطابع الإنجازي، أو التي تتضمن انجازا أو تنافسا لأداء مهمة ما، على وفق محكّ معين من الجودة أو الامتياز"[2].

- وأشار "مصطفى الصفي، 1998" لدافعية الإنجاز على أنها: "الرغبة في الأداء وتحقيق النجاح، وهي هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، وتعدّ من المكونات المهمة للنجاح الدراسي"[3].

- أما "عبد اللطيف خليفة، 2000" فعرفها بأنها استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل[4].

- و يشير " فاروق عبد الفتاح، 2003" إلى دافع الإنجاز بأنه: "الرغبة في الأداء الجيد، وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعد من المكونات المهمة للنجاح"[5].

- بينما يراها" حبيب محمد،2004": إحدى المكونات المهمة للنجاح في الحياة، وتعبر عن رغبة الفرد في تحقيق النجاح، عن طريق الأداء الجيد، والمثابرة في إنجاز

(1) راشد مرزوق راشد، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص 170.
(2) نرمين محمود أحمد" العلاقة بين مفهوم الذات القرائي ودافعية الإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم"، مرجع سابق،ص33.
(3) المرجع السابق، ص34.
(4) عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز،(القاهرة: دار الغريب)2000، ص 19.
(5) سميرة عبد الله الكردي"المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافع الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بالطائف"مجلة علم النفس،العدد 2003، ص 116.

الأعمال التي تتطلب مهارة عالية، والإصرار الدائم على تدليل العقبات، مع توجيه السلوك نحو الأهداف المحددة مسبقا[1].

- وحددها "هاني فاروق، 2007" بأنها الحافز للسعي إلى النجاح والرغبة في الأداء الجيد للوصول إلى مستوى تحصيلي متقدم، وتحقيق النجاح والتفوق، والشعور بالكفاءة والحصول على تقدير الآخرين وتقبلهم[2].

- أما "نرمين محمود، 2008 " فعرفتها بأنها رغبة ذاتية توجه السلوك نحو هدف معين ألا وهو السعي إلى تحقيق درجات النجاح والتفوق وبذل كل الجهد للحصول على قدر أكبر من النجاح والامتياز في جميع المواقف وتكمن وراءها حاجة التلميذ إلى النجاح[3].

وتشير هذه الدراسة إلى أن دافعية الإنجاز تمثّل القدرة على مواجهة العقبات والصعاب وتخطي العوائق والحواجز للوصول إلى معايير الامتياز والتفوق سواء كان المجال أكاديمياً أو علمياً.

* أبعاد دافعية الانجاز:

لقد اختلفت الآراء والاتجاهات حول دافعية الإنجاز من حيث كونها أحادية البعد أو إنها متعددة الأبعاد، على وفق الاتجاهات التي سادت منذ ظهور هذا المفهوم، فقد ظل الاعتقاد سائدا بأنها أحادية البعد في ظل نظرية " أتكنسون " التي ركزت على افتراض أن الدافع للإنجاز أحادي التكوين ونتيجة للانتقادات التي وجهت لهذه النظرية بعد ذلك، فقد ظهر اتجاه جديد يرفض النظر لدافعية

(1) _____، المؤتمر السنوي الحادي العشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 25 26 ديسمبر 2004، ص 390.

(2) هاني فاروق عطية " فاعلية التعلم بمساعدة الأقران في تنمية مهارات حل المشكلات ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة2007، ص 35.

(3) نرمين أحمد محمود، "العلاقة بين مفهوم الذات القرائي ودافعية الإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم".

الإنجاز بوصفها مكوناً أحادي البعد، ويرى أنها متعـددة المكونـات أو الأبعـاد،[1] وهـذا مـا أثبتته العديد من الدراسات التي أجريت حول دافعية الإنجاز، فقد أظهرت دراسة عمليـه قام بها (ميشل Mitchell 1961) عن أبعاد دافعية الإنجاز، إنها ليست تكوينا أحاديا، وإنما تتكون من ستة عوامل مستقلة هي: (عامل الإنجاز الأكاديمي، تحقيق الذات، الإنجـاز غـير الأكاديمي، الرضا الذاتي، الضغط الخارجي للإنجاز، تعميم الدافعية بدون جهد).

وقام "مهرا بيان Mehrabian، 1968" بإعداد مقياس حول الميل للإنجاز تضمن أربعـة عشر بعدا هي: (الأنشطة الإنجازية، الرغبة في النجاح، تفضيل الخـاطرة المعتدلـة، المكانـة، المهارة، وجهة مثير السلوك، تفضيل العمل الصعب، الابتكار، الطموح، الخوف من الفشـل، تقدير الوقت، تحديد الأهداف المستقبلية، المثابرة)[2].

ويشير " هارمنز، Herman's، 1970" إلى أن أبعـاد الـدافع للإنجـاز لهـا عشرة جوانـب هي: (مستوى الطموح، سلوك تقبل المخاطرة، الحراك الاجتماعي، المثابرة، تـوتر العمـل أو المهمة، التوجه للمستقبل، اختيار الرفيق، سلوك التعرف،إدراك الزمن، وسلوك الإنجاز)[3].

وقد قام (محمود عبد القادر،1977) بتحديـد ثلاثـة مكونـات أساسـية لـدافع الإنجـاز وهي (الطموح العام - المثابرة على بذل الجهد - التحمل من أجل الوصول إلى الهدف)[4].

---

(1) مرجع سابق، ص34.

(2) عزة أحمد أمين،" برنامج لتنمية الدافع للإنجاز لدى الأطفال المحرومين من رعاية الوالديه"، مرجع سابق،ص 23.

(3) أحمد عبد الخالق،" الدافع للإنجاز لدى اللبنانيين" بحث غير منشور ضمن بحوث المـؤتمر السـنوي السـابع لعلم النفس في مصر، القاهرة،1991، ص33.

(4) محمود محمد عبد القادر، دراستان في دوافع الإنجاز وسيكولوجية التحديد للشباب الجـامعي، (القـاهرة، الأنجلو المصرية)،1977، ص 31.

في حين توصلت (صفاء الأعسر وآخرون،1983) إلى ثمانية عشر بعدا للإنجاز هي: (توجه العمل، وجهة الضبط، التعاطف الوالدي، الخوف من الفشل، القلق المعوق، وجهة مثير السلوك، التقبل الاجتماعي، قلق التحصيل، المثابرة، الاستقلال، الجمود، احترام الذات، استجابة النجاح، الفشل، توجه المستقبل والاستغراق في العمل والتقييد الوالدي، المنافسة، التحكم في البيئة)[1].

وأكدت (ثناء الضبع، 1986) على تسعة أبعاد وهي: (الطموح، المثابرة، بذل الجهد، تحمل المسؤولية، السعي للنجاح، الميل للعمل، الإتقان، المنافسة، قبول المخاطر)[2].

أما(فاروق عبد الفتاح موسى، 1987) فقد استخدم عشرة أبعاد وهي: (مستوى الطموح المرتفع، السلوك الذي تقل فيه المغامرة، القابلية للتحرك للأمام، المثابرة، الرغبة في إعادة التفكير في العقبات، إدراك سرعة مرور الوقت، الاتجاه نحو المستقبل، اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف، البحث عن التقدير، الرغبة في الأداء الأفضل)[3].

وقد قام (حسن علي حسن، 1989) بتحديد ثلاثة مكونات أساسية لدافع الإنجاز وهي:

1- الإنجاز كونه دافع(الميل للإنجاز): ويعني استعداد الفرد للسعي في سبيل الاقتراب من النجاح، على وفق معايير معين من الجودة أو الامتياز، وإحساسه بالفخر والاعتزاز عند إتمام ذلك.

---

(1) صفاء الأعسر وآخرون، "العلاقة بين دافعية الإنجاز وبعض المتغيرات العقلية والشخصية والاجتماعية في المجتمع القطري"، مركز البحوث التربوية، قطر، 1983، ص 34.

(2) إقبال عباس حداد، "أثر برنامج تدريسي لدافعية الإنجاز في تنمية الكفاءة الشخصية والاجتماعية لدى الطلاب المكفوفين بدولة الكويت"، مرجع سابق،ص 22.

(3) عزة احمد أمين،" برنامج لتنمية الدافع للإنجاز لدى الأطفال المحرومين من رعاية الوالدية" مرجع سابق،ص 25.

2- الإنجاز كونه أداء(التحصيل الأكاديمي): ويعني ذلك اعتبار نتيجة التحصيل الدراسي تعبيرا عن شدة الدافع للإنجاز.

3- الإنجاز كونه سمة الشخصية(الشخصية الإنجازية): إذ يفترض أن الإنجاز يمثل سمة الشخصية، تتضمن أو ترتبط بخصائص معرفية ومزاجية[1].

أما (شريف الجراوني1990) فقد توصل إلى ثلاثة أبعاد رئيسة وهي:

1- البعد الشخصي ويتضمن: الطموح - التحمل - المثابرة.

2- البعد الاجتماعي ويتضمن: المنافسة مع الآخرين والتفوق عليهم.

3- بعد المستوى ويتضمن سرعة الأداء - التنظيم[2].

بينما أكد (لورنس بسطا، 1993) على ستة أبعاد وهي: (الطموح -المثابرة - المنافسة - الاستقلال - الخوف من الفشل - وجهة الضبط)[3].

أما(فتحية عبد الرءوف، 2004) فقد تمكنت من تحديد ثلاثة أبعاد لدافع الإنجاز وهي :

البعد الأول (المثابرة Persistence) ويقصد به حرص الفرد على إكمال العمل الذي يبدأ إنجازه بسرعة وإتقان، قسوة الإرادة، الصبر والإقدام وألا يحبط بسهولة.

البعد الثاني (الطموح Ambitious) ويقصد به أن تكون لدى الفرد طموحات يخطط لتحقيقها، ويميل للمنافسة وإثبات كفاءته بين زملائه ويرغب في التفوق.

---

(1) حسن علي حسن، " المرأة ودافعية الإنجاز"، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، المجلد17، العدد2، 1989، ص 17.

(2) إقبال عباس حداد،"برنامج تدريسي لدافعية الإنجاز في تنمية الكفاءة الشخصية والاجتماعية لدى الطلاب المكفوفين بدولة الكويت"، مرجع سابق، ص 17.

(3) هاني فاروق عطية"فاعلية تعليم بمساعدة الأقران في تنمية مهارات حل المشكلات ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" رسالة ماجستير غير منشورة جامعة القاهرة، 2007، ص 37.

البعد الثالث (تحديد الأهداف Goals) والسعي إلي تحقيقها ويقصد به بأن تكون لدى الفرد أهداف واضحة وقدرة على تحمل المسؤولية والاعتماد على نفسه، والإصرار على الوصول إلى الأهداف، والالتزام بخطط العمل التي يضعها لنفسه[1].

ويعدّ (أوزبل) دافع الإنجاز أساساً للتعلم، ويحدد له مكونات ثلاثة:

1- المكون الأول (الدافع المعرفي): الذي ينبثق من حاجة الفرد للمعرفة ورغبته في التغلب على في المشكلات، ويظل هذا الدافع قويا طالما كانت المشكلة باقية بغير حل، أو كلما زادت متطلبات حل المشكلة، وعند حل المشكلة أو إتمام الحل تنخفض حدة الدوافع ولذلك فإن التعزيز غير ضروري في التعلم.

2- المكون الثاني (إثراء الذات): ويتم ذلك بالإنتاج، لأنه وسيلة الفرد للحصول على مكانة اجتماعية مرموقة، فالفرد يثابر في عمله لا بسبب قيمة ما يتعلمه من معلومات وإنما لتحقيق مركز اجتماعي اختاره الفرد لنفسه أو فرضه المجتمع عليه، والخوف من الرسوب وما يرتبط به من انخفاض المستوى الاجتماعي يدفع الفرد إلى المثابرة والاجتهاد.

3- المكون الثالث (الحاجة إلى الانتماء للجماعة): واكتساب رضا الأتراب وتقبلهم، فبدون رضا الكبار يصعب على الفرد اكتساب مكانته في المجتمع، والمكون الأول يعدّ فطريا، ومع النمو يصبح المكون الثاني قويا وخاصة في مراحل التعليم المدرسي، أما المكون الثالث فيصبح قويا مع نمو الفرد واهتمامه بتوافقه المهني[2].

---

(1) راشد مرزوق راشد " الذكاء المتعدد ودافع المعرفي وعلاقتهما بأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة " رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة جنوب الوادي، قنا، 2004، ص43.

(2) هاني فاروق عطية"فاعلية التعلم بمساعدة الأقران في تنمية حل المشكلات ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، مرجع سابق، ص 40.

- تنقسم الحوافز الدافعة للتعلم إلى قسمين هما:

1-حوافز اجتماعية: وتعني مجموعة من الأحاسيس والانطباعات والسلوك التي يبديها التلميذ وتشير إلى حاجته للانتماء للآخرين والاستئناس بوجودهم، والإنتاج من خلال التعاون معهم.

2- حوافز تحصيلية: وتتميز بأنها صفات تتكون من مزيج من الإحساس والتخطيط والمثابرة والسلوك العلمي، يتميز بها الفرد المكافح للحصول على مستوى عال من الإتقان من أجل الرضا الذاتي[1].

أنواع الدافعية للإنجاز:

ميز (فيروف تشارلز سميث) بين نوعين أساسيين من الدافعية للإنجاز هما:

1- دافعية الإنجاز الذاتية (Autonomous Ach.Motivation) ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.

2-دافعية الإنجاز الاجتماعية (Social Ach .Motivation): وتتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية، أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين.

وميز (مارتز وآخرون، Mathis.Et al) بين الدافعية للإنجاز والدافعية للكفاءة (Motivation for competence)على أساس أن الدافعية للكفاءة تتركز على السرور والبهجة والوقتية التي يحققها الفرد.

أما الدافعية للإنجاز فتتركز على الإنجازات المستقبلية، والنجاح في المستقبل، وأشار(مارتز وزملاؤه) إلى أهمية كل منهما، ويكون التعليم أسرع لدى الأطفال ذوي المستوى العالي من الدافعية الإنجاز[2].

(1) صلاح الدين محمود، 2005، ص 286.

(2) سيد محمد الطواب،"اثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة"،مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ص 17.

يتضح مما سبق أن دافعية الإنجاز متعددة الأبعاد وليست ثابتة ولا تظهر بمستوى واحد عند الفرد في كل الأحوال والمواقف ويعود هذا الاختلاف إلى عدم اتفاق الباحثين حول مفهوم دافعية الإنجاز وإلى الاختلاف في مجالات الإنجاز، فبعضهم يركز على الإنجاز الأكاديمي وبعضهم الآخر يركز على الإنجاز غير الأكاديمي والاختلاف في أساليب القياس أيضا.

النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

يعتبر الدافع للإنجاز من الدوافع المهمة التي توجه سلوك الفرد نحو المواقف التي تتطلب التفوق وقد حظي باهتمام العديد من الباحثين وتعددت النظريات التي حاولت تفسير هذا المصطلح، ويرى(توماس روكلين، 1981) أن نظريات دافعية الإنجاز تبحث في التنبؤ بجودة أداء الأفراد في المهام الخاصة ومتى يبدؤوا في التوقف في أداء مهمة لكي يبدؤوا مهمة أخرى[1].

وفيما يأتي عرض لأهم النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

- نظرية " هنري موراي Murray":

يعد "هنري موراي "أول من قدم مفهوم الدافع للإنجاز إلى التراث السيكولوجي، وذلك من خلال دراسته لديناميات الشخصية كونها أحد متغيراتها الأساسية،فقد اقترح "موراي" نظرية حول الدوافع قامت بالإعلاء من شأن الحاجات السيكولوجية، وقد قال بأن الحاجات السيكولوجية (التي تسمى الدوافع أيضا) تعمل على تنظيم القوى التي توجه العمليات العقلية واللفظية والجسمية عبر مسارات معينة.

وقد أكد "موراي" على الحاجات السيكولوجية كونها خصائص ثابتة طويلة الأمد في الشخصية، وتعمل على (إطلاق الطاقات وتوجيه والسلوك

(1) عمر الفاروق عطيه،" دافعية الإنجاز لدى طلاب مرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، 2002، ص 48.

واختياره والخبرات) وتنشط هذه الحاجات بفعل قوى أو عوامل الضغط البيئية التي يمكن أن تكون حقيقية مدركة ومتخيلة، ولها خصائص الإثارة والتحفيز[1].

ويعرف"موراي" الحاجة إلى الإنجاز على أنها" ميل أو رغبة في إنجاز شيء صعب والتمكن منه، وترتيب الأشياء الفيزيقية والكائنات الإنسانية وحسن تناولها والتحكم فيها، وتنظيم الأفكار والموضوعات والتغلب على العقبات، وبلوغ معايير الامتياز، والتفوق على الذات، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم مع أداء كل ذلك بسرعة واستقلالية بقدر الإمكان، والإعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة[2].

وحدد "موراي" مفهوم الحاجة للإنجاز من خلال تصوره الكلي للشخصية بأنها تكوين فرضي، يمثل قوة تنظيم الإدراك وعدّ أن الحاجة للإنجاز قد تستثار من الداخل بواسطة العمليات الحشوية الداخلية أو من الخارج بواسطة ما يقع على الفرد من تأثيرات موقفية مباشرة التي أطلق عليها مصطلح(الضغط، press)[3].

ويحدد " موراي" مفهوم الحاجة للإنجاز في ضوء مفاهيمه الأخرى المعروفة في نظامه وهي: (الرغبات، التأثيرات، الأفعال، الاندماجات، والتفرعات).

1- الرغبات والتأثيرات (desires and effects):

تتحدد الحاجة إلى الإنجاز بأنها رغبة الفرد في أن يتم شيئًا صعباً، ويتمكن من الموضوعات أو الأشياء الفيزيقية، أو الكائنات الإنسانية، أو الأفكار، وأن يتناولها وينظمها، بحيث يفعل هذا بسرعة وباستقلالية بقدر الإمكان، وأن يتغلب على ما يصادفه من معوقات ويحقق مستوى عالياً ويعدّها نقطة قوة لا ضعف.

---

(1) المرجع السابق، ص 49.

(2) محمد بن يونس، مبادئ علم النفس، مرجع سابق، ص 357.

(3) عمر الفاروق عطيه،" دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين"، مرجع سابق، ص50.

2- الأفعال (actions):

تتحدد الحاجة إلى الإنجاز بأنها حرص الفرد على القيام بجهود عميقة ومستمرة للتوصل إلى شيء صعب، وأن يستثار لكي يتفوق على الآخرين ويستمتع بالتنافس.

3- الاندماجات والتفرعات (fusions and subsidizations) :

يرى "موراي" أن الحاجة للإنجاز يمكن أن تندمج فعلا واندماجاً طبيعياً مع أي حاجة أخرى والحقيقة أن بعض الباحثين يعد الحاجة إلى الإنجاز أو كما يطلق عليها في كثير من الأحيان مصطلح " إرادة القوة will to power " هي الحاجة المسيطرة بين الحاجات النفسية في الأصل"[1].

ويعتقد أيضاً أن الحاجة للإنجاز تندرج تحت حاجة أكبر وهي الحاجة إلى التفوق وهذا ما أشار إليه(يونج young) حينما ذكر أن الحاجة إلى التفوق تتفرع منها ثلاث حاجات هي (الحاجة للإنجاز، الحاجة إلى المركز الاجتماعي، الحاجة إلى الاستعراض).

وقد قام (يونج) بعمل جدول يحتوي على عشرين حاجة إنسانية أساسية وهي: (الإنجاز، الإنتماء، العدوان، السيطرة، الجنس، الاستقلال الذاتي، الدافعية، الفهم، العطف من الأخر.... الخ)[2].

- نظرية أتكنسون (Atkinson theory):

تمثل جهود "أتكنسون" مرحلة تاريخية مهمة في البحوث الخاصة بالإنجاز، ونتج عن ذلك نظرية في هذا المجال، وافتراضها أن الحاجة للإنجاز عند الإنسان تكون دائما ممزوجة بحاجة أساسية أخرى، وهي الحاجة لتجنب الفشل، ويختلف

(1) نوريه حسن عبسية،"مستوى الطموح والدافع للإنجاز وعلاقته بالتفوق الدراسي لدى طلبة جامعة الفاتح"،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفاتح، 2005، ص56.

(2) عزة احمد أمين، " برنامج لتنمية الدافع للإنجاز لدى الأطفال المحرومين الرعاية الوالدية"، مرجع سابق، ص14.

الناس في شدة هذين الدافعين، ولكن السلوك المتوجه نحو الهدف يتم بفعل مشترك لكلا الدافعين[1].

وقد تمكن "أتكنسون" من صياغة نظرية (التوقع - القيمة expectation value) في الإنجاز على أساس أن النجاح يتبعه الشعور بالفخر والزهو، والفشل يتبعه الشعور بالخجل والخزي، وأضاف للإنجاز شيئا جديدا حين تناوله بعلاقات رياضية[2].

وحدد "لبتوين وسبيلبنجر" مبادئ الدافعية الأساسية التي تكونت منها نظرية "أتكنسون" في الدافعية على النحو الموضح فيما يأتي :

1- يتمتع جميع الأفراد بمعدل هائل من الطاقة الكامنة وبعدد من الحاجات أو الدوافع الأساسية التي تعد بمثابة صمامات، أو منافذ توجه تدفق الطاقة الكامنة في هذا الرصيد وتتضمنها.

2- يختلف الأفراد فيما بينهم من حيث القوة النسبية لهذه الدوافع المختلفة، أو من حيث درجة الاستعداد لها.

3- أن يكون الدافع قد وضع موضع التنفيذ أو لا، أي كون الطاقة تنساب من خلال هذا المنفذ كي تتحول إلى نوع من العمل أو السلوك يتوقف على الموقف المعين الذي يجد الفرد نفسه فيه.

4- أن الخصائص المعينة للموقف تستثير دوافع مختلفة كي يفتح منافذ مختلفة للطاقة، فأي دافع أو منفذ حساس للطاقة في استجابته لمجموعة مختلفة من الخصائص الموقفية.

---

(1) حسن على حسن" المرأة ودافعية الإنجاز "، مرجع سابق، ص 25.

(2) عمر الفاروق عطية،"دافعية الإنجاز لدى طلاب مرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين"، مرجع سابق، ص 58.

5- إذا كانت الدوافع المختلفة موجهة نحو أنواع مختلفة من الإشباع، فإن النموذج السلوكي الذي ينتج عن استثارة دافع من الدوافع يتحدد بهذا الدافع المعين.

6- إذا تغيرت طبيعة الخصائص الموقفية أو المثيرات فإن دوافع مختلفة تستثار ويتمخض عنها تنشيط نماذج معينة ومختلفة من السلوك[1].

وقد ركز" أتكنسون" في نظريته على الدافعية المستثارة، وما يتصف به الموقف من خصائص معينة إنما يستثير دوافع مختلفة، وإذا تغيرت طبيعة المواقف أو المثيرات فإن دوافع مختلفة تستثار أو تتحقق، وينتج عنها تنشيط نماذج محددة ومختلفة من السلوك[2].

والدافع للإنجاز من وجهة نظر "أتكنسون" هو استعداد ثابت نسبيا عند الفرد (الدافع للنجاح ناقص الدافع لتجنب الفشل)، مع احتمالات النجاح أو الفشل، بالإضافة إلى قيمة الحافز الخارجي للنجاح أو الفشل. ومعنى ذلك أنّ الدافع للإنجاز عند" أتكنسون" يتكون من شقين رئيسين:

-الشق الأول:

وهو استعداد ثابت نسبيا عند الفرد، ولا يكاد يتغير بتغير المواقف المختلفة (الدافع للنجاح – الدافع لتجنب الفشل).

الشق الثاني:

هو خاص باحتمالات النجاح أو الفشل وجاذبية الحافز الخارجي الموجب للنجاح، أو قيمة الحافز السالب للفشل، وعلى ذلك فان تغير ناتج الإنجاز عند الفرد الواحد من موقف لآخر يرجع إلي الشق الثاني من المعادلة فقط.

وتوضح المعادلات المبينة فى أدناه الأفكار السابقة:

(1) إبراهيم قشقوش، طلعت منصور، دافعية الانجاز وقياسها، مرجع سابق، ص40 41.

(2) فتحي مصطفى الزيات، سيكولوجية التعلم، (القاهرة: دار النشر للجامعات)، 1996، ص 472.

حيث TS=MS PS.IS

الميل لإحراز النجاح (Tendency to success)TS

الدافع لبلوغ النجاح (Motive to Achieve Success)TM

احتمالية النجاح (Probability of Success)PS

قيمة الباعث للنجاح (The Incentive Value of Success)IS

الميل لإحراز النجاح (TS) هو الوظيفة لاستعداد ثابت فطري، أو مكتسب.

ويمكن التعبير عن الميل نحو تحاشي الفشل وما يتضمنه من تفاعلات على النحو الموضح فى أدناه:

حيث TF=MF. PF. I الميل لتجنب الفشل TF

The Tenency to Avoid Failure الدافع لتجنب الفشل

(MF)Motive to Avoid failure احتمالية الفشل

(PF)Probability of Failure قيمة الباعث للنجاح

(IS)The Incentive Value of Success

ويتضح من خلال العرض السابق أن نظرية التوقع - القيمة توضح العلاقات الرياضية التي تتنبأ بميل الفرد إلى النجاح (دوافع الإقدام)، أو تجنب الفشل (دوافع الإحجام) من خلال النشاطات المتتالية للإنجاز، وهذا التنبؤ يحدده التفاعل بين مكونات متوازنة في حالة الميل للإقدام على النجاح على النحو الموضح فيما يأتي:

1-استعداد أو دافع ثابت (نسبيا) للنجاح.

2-احتمالات النجاح.

3-"توقع" قيمة باعث تجنب الفشل .

وبذلك يمكن الحصول على ناتج الإنجاز من المعادلة الآتية:

Ar = (ms-ps)

حيث ar هو ناتج achievement result، أي أن المحصلة النهائية لدافعية الإنجاز هي:

(دوافع النجاح في احتمالات النجاح في قيمة بواعث النجاح – دوافع تجنب الفشل في احتمالات الفشل في قيمة بواعث الفشل).

وهكذا نلاحظ أن "أتكنسون" يرى أن دافع الإنجاز عبارة عن استعداد ثابت نسبيا عند الفرد (الدافع للنجاح مطروحا منه الدافع لتجنب الفشل) متفاعلا مع احتمالات النجاح أو الفشل، بالإضافة إلى جاذبية أو قيمة الحافز الخارجي للنجاح أو الفشل، وعليه فإن المسؤول عن تغير أو تذبذب ناتج الدافع للإنجاز عند الفرد الواحد هو الشق الثاني وحده[1].

- نظرية ماكليلاند (Mc Cleland theory):

يرجع الفضل إلى "ماكليلاند" في الدراسات المنظمة في مجال الدافعية للإنجاز ومحاولة تأصيل البحث فيه وبلورة نظرية خاصة به.[2]

يقوم تصوره للدافعية للإنجاز في ضوء تفسيره لحالة السعادة أو المتعة بالحاجة للإنجاز، فقد أشار إلى أن هناك ارتباطا بين الهاديات السابقة، والأحداث الإيجابية، وما يحققه الفرد من نتائج، فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية عند للفرد، فإنه يميل للأداء والانهماك في السلوكيات المنجزة[3].

أما إن حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السلبية فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافعٌ لتحاشي الفشل[4].

(1) مصطفى حسين باهي،أمينة إبراهيم شلبي،الدافعية نظريات وتطبيقات، مرجع سابق، ص 32 33.
(2) المرجع السابق،ص 29.
(3) أسمهان أحمد موني، "الحاجات النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة السابع من ابريل"،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السابع من ابريل،2003، ص 53.
(4) عبد اللطيف محمد خليفة،دافعية للإنجاز، مرجع سابق،ص109.

وقد أوضح (كوزمان، 1974) أن تصور" ماكليلاند" في الدافعية للإنجاز له أهمية كبيرة لسببين هما:

1- أنه قدم لنا أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة وتفسير نمو الدافعية للإنجاز وتفسيره عند بعض الأفراد وانخفاضها عند بعضهم الآخر إذ تمثل مخرجات أو نتائج الإنجاز أهمية كبيرة من حيث تأثيرها الإيجابي أو السلبي في الأفراد. فإذا كان العائد إيجابيا ارتفعت الدافعية، أما إذا كان سلبيا انخفضت الدافعية، ويمثل هذا التصور قد أمكن قياس دافعية الأفراد للإنجاز والتنبؤ بالأفراد الذين يؤدون أعمالهم بشكل جديد في مواقف الإنجاز بالمقارنة بغيرهم.

2- استخدام "ماكليلاند" لفروض تجريبية أساسية لفهم ازدهار النمو الاقتصادي وهبوطه في علاقته بالحاجة للإنجاز في بعض المجتمعات. ويمكن تحديد المنطلق الأساسي الذي كان خلف هذا الجانب بالآتي:

- هناك اختلاف بين الأفراد فيما يحققه الإنجاز من خبرات مرضية لهم.

- يميل الأفراد ذوو الحاجة المرتفعة للإنجاز إلى العمل بدرجة كبيرة في مواقف المخاطر المتوسطة، والمواقف التي تتوفر فيها المعرفة بالنتائج أو العائد من الأداء والمواقف التي يكون فيها الفرد مسؤولاً عن أدائه بالمقارنة بالأفراد المنخفضين في هذه الحاجة.

- لكون الدور الملزم لعمل ما يتسم بعدد من الخصائص، فإن الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة للإنجاز سوف ينجذبون إلى هذا الدور أكثر من غيرهم[1].

ويذكر "ماكليلاند" أن جميع الدوافع متعلمة أو مكتسبة، بما فيها الدافعية للإنجاز، فهو يؤكد على دور البيئة التي يعيش فيها الفرد وتأثيرها في الدافعية للإنجاز عنده، ويتضح من نظريته أنه قد اهتم بتربية الطفل، وبالبيئة التي يعيش

(1) المرجع السابق، نفس المكان.

فيها، من حيث علاقته بالدافعية للإنجاز، مما يجعله ينادي بعمل برامج لتحسين الدافعية للإنجاز عند الأفراد[1].

- نظرية العزو واينر (attribution theory):

تعدّ نظرية العزو من النظريات التفسيرية في الإنجاز، وذلك من خلال تفسير الأفراد لأسباب نجاحهم وفشلهم وكيف تؤثر هذه التفسيرات في السلوك الإنجازي اللاحق، إذ يرى "واينر" أن التحليل أو التفسير السببي للنجاح والفشل أكثر فائدة من التركيز علي الحاجات والدوافع والخصائص أو السمات الانفعالية كما يرى "أتكنسون و ماكليلاند"[2].

وتنص نظرية "واينر" على أن ردود الأفعال للفشل تعتمد على مستوى الدافع للإنجاز عند الفرد، فعندما يكون هذا الدافع مرتفعا عند الفرد يزداد مستوى الأداء عند الفشل، ويتدهور مستوى الأداء في حالة انخفاضه، وقد يعزى ذلك إلى اختلاف إدراك الفرد لأسباب الفشل أو النجاح الشخصي[3].

وتقوم هذه النظرية على افتراض مؤداه أن تباين إدراك الأفراد لأسباب النجاح والفشل يقف خلف تباين الدافع للإنجاز عندهم، وبينما ينظر "أتكنسون " إلى هذه المفاهيم كونها خصائص أو سمات شخصية ينظر إليها ذو المنظور المعرفي ومنهم "واينر" باعتبارها تفسيرات معرفية للمؤشرات أو تفسيرات سببية للنجاح والفشل في مواقف الإنجاز أو التحصيل.

ويرى "واينر" أن (العزو السببي attribution) لأي نتيجة يمكن تصنيفه في ثلاثة أبعاد:

1- الثبات مقابل عدم الثبات.

---

(1) مصطفى حسين باهي، أمينة إبراهيم شلبي، الدافعية نظريات وتطبيقات،مرجع سابق، ص 30.

(2) فتحي مصطفى الزيات، سيكولوجية التعلم، مرجع سابق،ص 477.

(3) عمر الفاروق عطية،" دافعية الإنجاز لدى طلاب مرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين"،مرجع سابق،ص 70.

2- الداخلي مقابل الخارجي.

3- قابل للضبط أو التحكم مقابل غير قابل للضبط أو التحكم.[1]

يتضح من العرض السابق للنظريات المفسرة لدافعية الإنجاز أنها اختلفت فيما بينها في تفسيراتها طبقا لاختلاف الأطر النظرية التي تبنتها.

فقد وصف "موراي" الإنجاز بالحاجة وهي الرغبة في تحقيق أو إتمام شيء ما صعب سواء كان هذا الشيء في المجال الاجتماعي أم العملي أم الدراسي كما إنها تمثل الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وأكد عند دور البيئة الاجتماعية في استثارة الحاجة للإنجاز لدى الفرد المتعلم[2].

ويرى "ماكليلاند" أن جميع الدوافع متعلمة بما فيها الدافع للإنجاز ويؤكد على دور البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد وكيف تؤثر في دافعية الإنجاز عنده.

وتعدّ نظرية "أتكنسون " دوافع النجاح ودوافع تجنب الفشل من سمات الشخصية الثابتة نسبياً ويفسر دافعية الإنجاز على أساس انفعالي ولا ينكر دور الحوافز الخارجية في نجاح الفرد أو فشله في سلوكياته الموجهة نحو الإنجاز، وأشار أيضا إلى أهمية البيئة التي يعيش فيها الفرد وما فيها من مثيرات خارجية ومدى تأثر دافعية الإنجاز فيها[3].

وتذكر الدراسة بأن هذه النظريات تساعد المعلمين على فهم سلوك المتعلمين المرتبطة بالإنجاز ووضع التفسيرات المناسبة لهذا السلوك، ومن ثم توجيههم إلى الجد والمثابرة، ورفع مستوى أدائهم إذ تقوم دافعية الإنجاز بدور مهم في مجال الأداء الدراسي للمتعلم، وقد أشار إلى ذلك " دنهام،1973 Dunham" في دراسته التي تناولت دافعية الإنجاز بوصفها مؤشراً ومتنبئاً بالأداء

(1) فتحي مصطفى الزيات، سيكولوجية التعلم، مرجع سابق،ص 478.

(2) عزالدين جميل عطيه،"تطور مفهوم دافعية الإنجاز في ضوء نظرية الإعزاء وتحليل الإدراك الذاتي للقدرة والجهد وصعوبة العمل"،مجلة علم النفس، الهيئة المصرية، العدد38، 1996، ص93.

(3) عبداللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، مرجع سابق، ص 128.

الأكاديمي، حيث أوضحت نتائج الدارسة بأنه توجد علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز والمعدل التراكمي (الأداء الأكاديمي)[1] .

دور دافعية الإنجاز في حياة المتعلمين:

تكمن أهمية دراسة الدافعية من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفاً تربوياً في ذاتها، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها، وتوليد اهتمامات معينة عندهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل المدرسي، وفي حياتهم المستقبلية هي من الأهداف التربوية المهمة التي ينشدها أي نظام تربوي[2].

وتتجلى أهمية الدافعية من الوجهة التعليمية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال، وذلك لكونها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على الأداء والإنجاز[3]

إن الدافعية للإنجاز حالة متميزة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يحقق التعلم، وهذا ما أكده(بول) بأن دافعية الإنجاز العالية تزيد من قدرة المتعلمين على ضبط أنفسهم في العمل الدَّؤوب لحل المشكلة، وإنها تمكنهم من وضع خطط محكمة للسير عليها ومتابعتها بشكل دقيق للوصول إلى الحل[4].

(1) يوسف العبدالله، سبيكة الخليفي،"أثر كل من نحو الدراسة ودافعية الإنجاز وعادات الاستذكار على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر"، مرجع سابق، ص 19.

(2) حنان عبد الحميد العناني، علم النفس التربوي، ط2(عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع) 2002، ص 133.

(3) عبد المجيد نشواتي ، علم النفس التربوي، (اليرموك: دار الفرقان للنشر والتوزيع)، 2003، ص 206.

(4) نرمين محمود أحمد، "العلاقة بين مفهوم الذات القرائي ودافعية الإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم"،مرجع سابق،ص40.

ويمتاز المتعلمون ذو الدافعية العالية للإنجاز بقدرتهم على وضع تصورات مستقبلية ومنطقية في تصوراتهم للمشكلات التي يواجهونها، والتي تمتاز بأنها متوسطة الصعوبة ويمكن تحقيقها. كما أوضح كل من (قشقوش ومنصور) أن دافعية الإنجاز العالمية تحفز المتعلمين علي مواجهة المشكلة والتصدي لها، ومحاولة التغلب علي كل الصعوبات والعقبات التي تعترضهم[1].

وأن دافعية الإنجاز العالية تقف وراء عمليات التفكير والمعالجة المعرفية، وأن المتعلمين يبذلون كل طاقتهم للتفكير والإنجاز إذا كانوا مدفوعين داخليا، وفي هذه الحالة يعتبرون المشكلة تحديا شخصيا لهم، وأن حلها يوصلهم إلى حالة من التوازن المعرفي، ويلبي حاجات داخلية لديهم، وهذا يؤدي بدوره إلي تحسين ورفع تحصيلهم الأكاديمي الذي هو في الأصل مستوى من الإنجاز في العمل المدرسي[2].

الفروق بين المتعلمين المرتفعة عندهم دافعية الإنجاز والمنخفضة عندهم:

يعمل المتعلمون الذين لديهم دافع مرتفع للإنجاز والتحصيل بجدية أكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم، وعند مقارنة هؤلاء المتعلمين بمن هم في مستواهم من حيث القدرة العقلية، ولكنهم يتمتعون بدافعية منخفضة للأداء "، وجد أن المجموعة الأولى تسجل علامات أفضل في اختيار السرعة في إنجاز المهمات الحسابية واللفظية، وفي حل المشكلات، ويحصلون على علامات مدرسية وجامعية أفضل، ويحققون تقدما أكثر وضوحا في المجتمع، والمرتفعون في دافع التحصيل واقعيون في انتهاز الفرص بعكس المنخفضين في دافع التحصيل

(1) إبراهيم قشقوش،طلعت منصور،دافعية الإنجاز وقياسها،مرجع سابق،ص 80.

(2) الشفادي عبدالمنعم الشناوي،"علاقة موضع الضبط بالدافع للإنجاز لدى طلبة وطالبات الجامعة"، المجلة التربوية، المجلد الحادي عشر، العدد42، 1997، ص246.

الذين يقبلون بواقع بسيط، أو يطمحون بواقع أكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه[1].

وهذا يوضح بأن هناك فروقاً بين ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة والمرتفعة حيث بينت نتائج البحوث في هذا المجال أن ذوي الدافعية المرتفعة يكونون أكثر نجاحا في المدرسة، ويحصلون على ترقيات في وظائفهم، وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة، ويميلون إلي اختيار مهام متوسطة الصعوبة وفيها كثير من التحدي، ويتجنبون المهام السهلة جدا لعدم وجود عنصر التحدي فيها، ويتجنبون المهام الصعبة جداً، لارتفاع احتمالات الفشل فيها، ومن الخصائص الأخرى المميزة لذوي الدافعية المرتفعة أن لديهم رغبة قوية للحصول علي تغذية راجعة حول أدائهم، لذلك فإنهم يفضلون المهام والوظائف التي فيها المكافآت على الإنجاز الفردي، ولا يرغبون في مهمات تتساوى فيها المكافآت[2].

ويري (هارمنز، Herman's، 1970) أن الأشخاص ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة يتميزون بمستوى طموح مرتفع، والسلوك الذي تنخفض فيه المغامرة، والقابلية للتحرك للأمام، والمثابرة،والرغبة في إعادة التفكير في العقبات، وإدراك سرعة مرور الوقت، والاتجاه نحو المستقبل، والبحث عن التقدير، والرغبة في الأداء الأفضل واختيار مواقف المنافسة ضد العاطفة[3].

غير أن هناك صفات أخرى يمتاز بها ذوو الدافعية للإنجاز، وهي (القدرة على تحمل المسؤولية، القدرة على تحديد الأهداف، القدرة على استكشاف البيئة،

(1) نرمين محمود أحمد،"العلاقة بين مفهوم الذات القرائي ودافعية الإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم"، مرجع سابق،ص 41.

(2) نرمين محمود احمد،" العلاقة بين مفهوم الذات القرائي ودافعية الإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم"،مرجع سابق،ص 45.

(3) هشام محمد الخولي، الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس(القاهرة: دار الكتاب الحديث)،2002، ص201.

القدرة على التخطيط لتحقيق الهدف، والقدرة على تعديل المسار، والقـدرة عـلى التنـافس مع الذات والتنافس مع الآخرين، والسعي نحو الإتقان والتميـز، والإنجـاز الفريـد المتميـز، والاستغراق في عمل طويل[1].

تمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، وتـرتبط بجوانـب الشخصية وبخاصة النفسية، وترتبط بعمليـة الـتعلم ارتباطـا وثيقـا، وهـي المحـرك الأهـم للعملية التعليمية الذي يؤثر فيها و يتأثر بها، ويمكن أن يـؤدي غيـاب الإحسـاس بالإنجـاز عند الطالب إلى مشـاعر سـلبية مـما يـنعكس سـلبا عـلى أداءه الـدراسي و هـذا مـا أكـده (مورجان) في دراسته بأنه توجد علاقة جيدة و إيجابية بين الأداء و الدافع للإنجاز و خاصة في الأعمال المدرسية وإن الطلاب المرتفعي الدافع للإنجاز يؤدون أعمالهم بصورة أفضل من المنخفضي الدافع للإنجاز[2].

وتعد دافعية الإنجاز أحد العوامل النفسية المؤثرة في الأداء الـدراسي، فقـد يكـون عند الطالب قدرة عقلية مناسبة وظروف بيئية وأسرية جيدة، ومع ذلك قد يفتقد الطالب الدافع إلى الدافعية للإنجاز وهـذا مـا توصـلت إليـه دراسـة (Reddy،1983)، بأنـه توجـد علاقة بين دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والأداء الدراسي وكلاهـما يـؤثران إيجابيـا في الأداء الدراسي[3].

(1) صفاء الأعسر،"برنامج في تنمية دافعية الإنجاز"، مجلة الدراسات في علم النفس، العدد4، 1988،ص 65.
(2) عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، مرجع سابق، ص 52.
(3) فريح عويد العنزي،"المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل لدى طلبة جامعة الكويت"،مرجع سـابق، ص 53.

ثانيا الاكتئاب Depression:

مفهوم الاكتئاب:

يعـد الاكتئـاب مـن العوامـل النفسـية التـي يمكـن أن تعيـق الطالـب عـن أداء دوره الاجتماعي وأدائه الدراسي وتوافقه النفسي، وهذا ما أشار إليـه "شـين، Chen،1995،" بـأن مشاعر الاكتئاب تؤدي إلى انخفاض الأداء الدراسي والاجتماعي[1].

ويعدّ الاكتئاب من أكثر الاضطرابات النفسية الشائعة عند الطلاب المسـببة لكثـير مـن المشكلات والاكتئاب اضطراب له جوانب معرفيـة انفعاليـة وبدنيـة، وتتمثـل الاضـطرابات المعرفية في انخفاض تقدير الذات، وتشويه المـدركات، واضـطراب الـذاكرة، وتوقـع الفشـل وخيبة الأمل وعدم القدرة على التركيز الذهني، وتدني مستوى الأداء الدراسي[2].

وبالرغم من أن الاكتئاب يعد مصطلحا مألوفا، فإنه يفتقر إلى تعريف دقيـق، لأعراضـه المتنوعة وأنواعه المختلفة وأسبابه المتعددة[3].

وقد أثير خلاف واسع حول مفهوم الاكتئاب وأنواعه وأسبابه، فبعض الباحثين يـرى أنـه يعود إلي خلل في كيمياء الدماغ، في حين يـرى بعضـهم الآخـر أنـه نتيجـة تنـاقص التـدعيم الإيجابي وتزايد لأحداث المكروهة، والتي ينتج عنها اضطراب معرفي[4].

وفيما يأتي عرض لأهم وجهات النظر التي تناولت هذا المصطلح:

(1) فريح عويد العنزي،"الاكتئاب وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الصف الرابع المتوسط بدولة الكويت" المجلة التربوية، العدد45، 1997،ص 167.

(2) بدر محمد الأنصاري،" الصورة الكويتية لقائمة بيك للاكتئاب" المجلة التربوية، عدد1998،46،ص79.

(3) بشير معمارية،" مدى انتشـار الاكتئـاب الـنفسي بـين طلبـة الجامعـة مـن الجنسـين " مجلـة علـم الـنفس، العدد53، 2000، ص126.

(4) المرجع السابق، ص 81.

- تعريف الاكتئاب في اللغة: الاكتئاب مأخوذ من مادة "كاب "وكآبة: يعني تغيرت نفسه وانكسرت من شدة الهم والحزن فهو كاب وكئيب. و أكاب فلان أي أحزنه، واكتأب وجه الأرض: تغير وضرب إلى السواد. والكآبة: الحزن الشديد، والاكتئاب مرادف للانقباض، وانقبض يعني تجمع وانطوى، وانقبض الرجل على نفسه ضاق بالحياة فاعتزل، وانقبض عن القوم هجرهم[1].

- ويعرف الأطباء النفسيون الاكتئاب: "بأنه حالة من الانقباض في المزاج واجترار الأفكار السوداء، وهبوط في الوظائف الفسيولوجية وقد يكون مرضا في حد ذاته أو عرضاً لبعض الأمراض العقلية مثل: الذهان أو الهوس المصحوب باكتئاب"[2].

- ويرى علماء النفس بأن الاكتئاب "حالة انفعالية من الهم والغم المداوم، والتي تتراوح بين تثبيط الهمة البسيطة نسبياً، والكآبة حالة يتعرض لها جميع الأفراد في مواجهة ما يصادفونه من عقبات وإحباط، وتمتد إلى مشاعر القنوط والجزع واليأس السوادي التي قد تؤدي إلي الانتحار ويصاحب هذه المشاعر عادة الافتقار إلى المبادأة والكسل وفتور الهمة والأرق وفقدان الشهية وضعف التركيز وصعوبة اتخاذ القرارات "[3].

- ويعرف قاموس الطب النفسي (Camell،1981)الاكتئاب" بأنه زملة إكلينيكية تشتمل على انخفاض الإيقاع المزاجي ومشاعر الامتعاض المؤلم وصعوبة التفكير وتأخر حركي نفسي"[4].

---

(1) المنجد في اللغة والأعلام، ط33(بيروت، دار الشروق) 1986، ص 222.

(2) علا عبد الباقي إبراهيم، الاكتئاب النفسي،(القاهرة:عالم الكتب) 2009، ص15.

(3) بشير معمارية"مدى انتشار الاكتئاب النفسي بين طلبة الجامعة من الجنسين"،مرجع سابق،ص127.

(4) بشير معمارية، المرجع السابق، نفس المكان.

- ويعرف(الدليل التشخيصي والإحصائي للاختلالات العقلية، 1988) الاكتئاب "بأنه مجموعة من الأعراض المتزاملة التي تتحد في ضوئها صورة الاكتئاب الرئيس وتشمل المزاج الكدر، وفقدان الاهتمام والمتعة في معظم الأنشطة المعتادة أو كلها، وتشمل اختلالات الشهية للطعام، وتغير الوزن، ومشاعر عدم الأهمية أو الذنب، وصعوبة التركيز أو التفكير، وأفكار حول الموت والانتحار أو المحاولات الانتحارية"[1].

- وتعرف (الجمعية الأمريكية للطب النفسي، 2001)الاكتئاب" بأنه يجب أن تحتوي على عدد معين من الأعراض من قائمة الأعراض الآتية وتمتد هذه الأعراض مدة من الزمن:

المزاج المكتئب Mood Depressed معظم أوقات اليوم تقريباً.

فقدان المرح Lack Of Pleasureفي الأنشطة اليومية.

التغير في الجانب الحركي Change Of Mobility فيصبح بطيئا، وظهور الإيحاءات العصبية Gestures Nervous.

الشعور بعدم الأهمية والقيمة Worthless ولوم الذات Self Reproach الشعور المفرط بالإثم Guilt. الأفكار الانتحارية Suicidal Thoughts[2].

- أما(فرويد) فعرفه" بأن حالة عصابية مؤقتة يثيرها فقدان عزيز وتتسم بالقلق وانتقاد الذات والحط من الذات"[3].

- ويعرف (كولب، 1969) الاكتئاب بأنه قمة الشعور بالحزن، إذ يشعر المكتئب باليأس الشديد، وهذا اليأس في مواجهة الأمل، ويشعر المكتئب بعدم السعادة،

(1) محمد السيد عبد الرحمن،دراسات في الصحة النفسية(القاهرة دار قباء)1998، ص17.

(2) نبيل محمد الفحل، بحوث في الدراسات النفسية، ط2(القاهرة دار العلوم) 2009، ص169.

(3) عمر عبد الرحيم نصر الله، تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي،(عمان دار وائل)2004، ص 402.

وهو تشاؤمي ولديه شعور بالفتور وغير قادر علي اتخاذ القرار[1].

- أما (أوتو فينجل، 1969) فقد عرّف الاكتئاب" بأنه فقدان لتقدير الذات بدرجة أو بأخرى، فالصيغة الذاتية تكون: إني فقدت كل شي، الدنيا الآن خاوية، وذلك إذا كان فقدان تقدير الذات يرجع بصفة أساسية إلى فقدان الإمدادات الخارجية أو تكون الصيغة: إني فقدت كل شي لأني لا أستحق أي شي، وذلك إذا كان فقدان تقدير الذات يرجع بصفة أساسية إلى فقدان الإمدادات الداخلية من الأنا العليا"[2].

- ويعرف (مصطفى زيور، 1975) الاكتئاب بأنه: "حالة من الألم النفسي يصل في الميلانخوليا إلى ضرب من جحيم العذاب مصحوبا بالإحساس بالذنب شعورياً، وانخفاضاً ملحوظ في تقدير النفس لذاتها، ونقصاناً في النشاط العقلي والحركي، والحشوي"[3].

-ويعرف (حامد زهران، 1977) الاكتئاب بأنه:" حالة من الحزن الشديد المستمر، ينتج عن الظروف المحزنة الأليمة وتعتبر عن شيء مفقود وإن كان المريض لا يعي المصدر الحقيقي لذاته"[4].

- أما (طه عبد القادر، 1979) فعرّف الاكتئاب بأنه: "عبارة عن حالة من الاضطراب النفسي تبدو واضحة بصورة خاصة في الجانب الانفعالي للشخصية، إذ يتميز الفرد المصاب بالاكتئاب بالخوف الشديد واليأس من الحياة ووخز الضمير، وبكاء على شرور لم ترتكبها الشخصية في الغالب، بل هي متوهمة إلى حد بعيد"[5].

---

(1) نبيل محمد الفحل،بحوث في الدراسات النفسية، مرجع سابق،ص169.

(2) المرجع السابق، ص213.

(3) أديب الخالدي، المرجع في الصحة النفسية،ط2،(غريان: دار العربية) 2002،ص 344.

(4) حامد عبد السلام زهران، الصحة النفسية والعلاج النفسي،ط2(القاهرة: عالم الكتب)1982، ص .

(5) عمر عبد الرحيم نصر الله، تدنى مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي، مرجع سابق،ص403.

- وتعرف (فريدة، 1882) الاكتئاب بأنه: "عبارة عن فئة معقدة من الأعراض، وعدم الاستجابة وفقدان الدافعية، وكف حركي وعقلي إلى جانب أفكار نمطية واضطرابات جسمية غير محددة"[1].

- في حين عرفه (كولز، 1982) بأنه: "خبرة وجدانية ذاتية أعراضها الحزن والتشاؤم وفقدان الاهتمام واللامبالاة والشعور بالفشل وعدم الرضا والرغبة في إيذاء الذات والتردد وعدم البت في الأمور، والإرهاق وفقدان الشهية ومشاعر الذنب واحتقار الذات وبطء في الاستجابة وعدم القدرة على بذل أي جهد"[2].

- أما (كولس، 1982) فعرفه بأنه: "خبرة ذاتية متعلقة بالجانب الوجداني، ومن أهم أعراضه الحزن واللامبالاة، وعدم الاهتمام بأي شي والإحساس بالفشل، والشعور بالتشاؤم، وعدم الرضا، والرغبة في إلحاق الأذى بالذات، والتردد والعجز عن الحسم في الأمور، والإرهاق، وفقدان الشهية، والشعور بالذنب المهانة (احتقار الذات)، وبطء الاستجابة (للمثيرات الخارجية)، والعجز عن بذل أي جهد[3].

- وعرّف (جولدنسون، 1984) الاكتئاب بأنه: "حالة انفعالية من الغم والهم المداوم التي تتراوح بين تثبيط الهمة البسيط نسبيا والكآبة إلى مشاعر القنوط والجزع واليأس، ويصاحب هذه المشاعر عادة الافتقار إلى المبادأة والكسل وفتور الهمة والأرق، وفقدان الشهية وضعف الذاكرة، وصعوبة اتخاذ القرارات"[4].

---

(1) فريدة عبد الغني السامحي،"تشخيص الاكتئاب عند الأطفال باستخدام تفاهم الموضوع للأطفال،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا، 1982، ص19.

(2) _____"الحرمان الأبوي وعلاقته بكل من التوافق النفسي ومفهوم الذات الاكتئاب لدى طلبة الجامعة"،مجلة علم النفس العدد1997،40،ص 20.

(3) علي بن الحسن،" تشخيص مرض الاكتئاب والعوامل المرتبطة به"، رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة أم القرى،1992، ص78.

(4) عويد سلطان المشعان،"الفروق في الاكتئاب بين المراهقين الشباب من الكويتيين"، المجلة التربوية،العدد47، 1995، ص 129.

- أما (ويلنر،1985) فقد عرّفه بأنه: "لفظ يستخدم للتعبير به عن حالتين، حالة مرضية، وحالة انخفاض المزاج الذي يتكرر نتيجة ضغوط الحياة، ففي السياق الإكلينيكي، فإن لفظ اكتئاب لا يشير إلى مجرد انخفاض المزاج، وإنما يشير إلى نوع من الاضطرابات الجسمية، فكل هذه التغيرات من الممكن أن تكون موجودة ولكن ليس بالضرورة أنها تشخص الاكتئاب بوصفه مرضاً، والفيصل الوحيد، هو أن تكون هذه الحالة المرضية موجودة على الأقل مدة أسبوعين"[1].

- وأشار (زيوار، 1986) إلى كلمة الاكتئاب في "التحليل النفسي تعني وجود ثنائيات من القوى المتعارضة، وقد يحدث الاكتئاب في حالة ثنائية الوجدان، ونجد أن الإنسان في أحوال كثيرة يبحث عن الحب والبناء والخلق، وأحيانا "نراه مدفوعا " إلى الكراهية التي قد تتطور إلى التدمير وقد يكون الاكتئاب عصبيا طفيفا، وقد يكون ذهانيا ينتهي بالفرد إلى الانتحار"[2].

- ويعرف (كوهين وميلدنر، 1986) الاكتئاب بأنه: "حالة عقلية تتصف بالشعور بعدم السعادة والهذاءات الاكتئابية ويصاحبها أعراض بدنية"[3].

- ويعرف (أميري، 1988،) الاكتئاب بأنه: "خبرة وجدانية ذاتية أعراضها الحزن والتشاؤم وفقدان الاهتمام واللامبالاة والشعور بالفشل وعدم الرضا والرغبة في إيذاء الذات والتردد وعدم البت في الأمور، والإرهاق وفقدان الشهية ومشاعر الذنب واحتقار الذات وبطء الاستجابة وعدم القدرة علي بذل أي جهد"[4].

- ويعرف (الغزالي موسى، 1993)الاكتئاب بأنه:"حالة من الألم النفسي تؤدي إلى شعور الفرد وإحساسه بالذنب وانخفاض ملحوظ في تقدير الذات، والتحسر

(1) نبيل محمد الفحل، بحوث في الدراسات النفسية، مرجع سابق، ص214.

(2) توفيق عبد المنعم"المكونات العاملية للاكتئاب لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية بدولة البحرين"،مجلة التربوية،العدد52، 1999، ص 187.

(3) جبر محمد جبر "دراسة حالة في الاكتئاب النفسي"مجلة علم النفس، عدد29، 1994، ص 82.

(4) عمر عبد الرحيم نصر الله، تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي، مرجع سابق،ص 404.

على الماضي والتفكير فيه بصورة مستمرة، والبحث في العلل والأسباب والخلل الذي حدث وأدى إلى مثل هذا الشعور بالإضافة إلى التفتيش وراء المجهول. ويتخذ الاكتئاب أشكالا متنوعة ومتعددة مثل الوجد والمناجاة التي تتسم بالعزلة والانطواء وأنماط من الهموم التي تأخذ طابع الدوام والاستمرار"[1].

- وينظر (بيك وستر، 1993) إلى الاكتئاب بأنه: "زملة مكونة من خمس فئات من الأعراض الوجدانية، والمعرفية، والدافعية، والسلوكية، وتقدير الذات، ومظاهر عضوية"[2].

-ويرى (ستور، 1993) الاكتئاب بأنه: "حالة انفعالية يعاني فيها الفرد في أي مرحلة من مرحل العمر من الحزن وتأخر الاستجابة والميل إلى التشاؤم، وأحيانا تصل درجة الخطورة في حالات الاكتئاب الصعب إلى الميل إلى الانتحار"[3].

- وعرّفه (فرج طه، 1993) بأنه:"حالة من الاضطراب النفسي تبدو أكثر وضوحا في الجانب الانفعالي لشخصية المريض إذ تتسم بالحزن الشديد واليأس من الحياة ووخز الضمير، ويقوم المبدأ النفسي القائل بأن النية تساوي الفعل بدور كبير في تغذية الإحساس بوخز الضمير، وتأنيبه، واستثارته، ليأخذ بخناق الشخصية ويؤنبها بقسوة ويجعل حياتها جحيما لا يطاق، ومن هنا كان احتمال انتحار المريض كبيرا، حتى يتخلص من تلك الحياة المليئة بالحزن والهم واليأس والقلق والمخاوف التي قد تجعله قليل النوم، بطيء الحركة رافضا للطعام ومن ثم إصابة جسمه بالهزل الشديد"[4].

---

(1) المرجع السابق، نفس المكان.

(2) بدر محمد الأنصاري" الصورة الكويتية لقائمة بيك للاكتئاب"،مرجع سابق، ص81.

(3) احمد عبد الخالق، سامر رضوان، " تقنين مبدئي للقائمة العربية لاكتئاب الأطفال على عينات سوريا"المجلة التربوية، العدد53، 1999،ص 36.

(4) بدر محمد الأنصاري"الفروق بين طلبة وطالبات جامعة الكويت في القلق والاكتئاب"المؤتمر السنوي العاشر لمركز الإرشاد النفسي،جامعة عين شمس، 13 15 ديسمبر 2003، جامعة عين شمس، ص 195.

- ويعرف (انجرام، 1994) الاكتئاب بأنـه:"اضـطراب مزاجـي أو وجـداني، ويتسـم ذلـك الاضطراب بانحرافات مزاجية تفوق التقلبات المزاجية الأخرى"[1].

- ويرى (مرسـيلا، 1996) بـأن لفـظ الاكتئـاب :"مصـطلح لوصـف مـزاج، وعـرض زملـة أعراض خاصة باضطرابات وجدانية"[2].

- ويعرف (محمد السيد عبدالرحمن، 1998) الاكتئاب بأنه:"مجموعة الأعـراض المؤلمـة والمحزنة التي يشعر بها الفرد، وتتضح من خلال الشعور بتدني مسـتوى الطاقـة الجسـمية وصعوبات معرفية، والشعور بالذنب وتدني احترام الذات، والانطوائية والتشـاؤم والشـعور بالعجز والمزاج الحزين وسرعة الغضب"[3].

- أما (روكلين، 1998) فيري الاكتئاب بأنه:"حالة مزاجية تتسم بإحسـاس عـدم القيمـة، والشعور بالكآبة، والحزن والتشاؤم، ونقص النشاط، وتتضمن الاضطرابات الاكتئابيـة طيفـا من الإختلالات النفسية، التي تختلف في التكرار، والمدة، والشدة"[4].

- ويعرف (عبدالحميد شاذلي، 2001) الاكتئاب بأنه:"حالة من الحزن الشـديد المسـتمر تنتج عن ظروف أليمة، وتعبر عن شيء مفقود وإن كان المريض لا يعـي المصـدر الحقيقـي لحزنه"[5].

- بيـنما عرفـه (عمـر عبـدالرحيم، 2004) بأنـه: "حالـة خاصـة مـن الحـزن الشـديد والعميق الذي يستمر مـدة طويلـة تنـتج عـن الظـروف المحزنـة الأليمـة التـي تعـبر عـن

(1) حسين فايد، العدوان الاكتئاب(القاهرة :مؤسسة طيبة)2004، ص60.

(2) المرجع السابق ص 61.

(3) محمد السيد عبد الرحمن، دراسات الصحة النفسية، مرجع سابق، ص 107.

(4) حسين فايد، العدوان والاكتئاب، مرجع سابق، ص 61.

(5) عبد الحميد محمد شاذلي، الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، ط2 (الإسـكندرية المكتبـة الجامعيـة) 2001، ص 133.

شيء مفقود، وإن كان المصاب بالاكتئاب يعاني منه ولا يـدرك ولا يعـرف المصـدر الحقيقـي لذاته"[1].

- ويري (نبيل الفحل، 2009) الاكتئاب بأنه:"حالة من الحزن والتشاؤم ونقص في الـوزن وفقدان الشهية والميل للانتحار وتوهم المرض"[2].

يتضح لنا من خلال استعراض التعريفات السابقة لمفهوم الاكتئاب:

صعوبة وضع تعريف محـدد وشـامل للاكتئـاب لاخـتلاف وجهـات النظـر والآراء التـي تتناول هذا المفهوم بالدراسة والتحليل من زوايا متعددة وتخصصات مختلفة.

أسباب الاكتئاب:

للاكتئاب أسباب عديدة تؤثر بصورة مباشرة وغير مباشرة في الفرد المصـاب بـه وتحـد من قدرته وإمكانياته على القيام بعمليات ضرورية وأساسية لها أثر في تطوره وتقدمه مثل اتخاذ القرارات والتعلم والأداء الـدراسي المطلـوب ولقـد توصـلت العديـد مـن الدراسـات المتصلة بدراسة الاكتئاب إلى تحديد مجموعة من العوامل بوصفها أسباب الاكتئـاب وفـيما يأتي عرض لأهم الأسباب:

1- الأسباب الفسيولوجية أو الوراثية:

إن الأسـباب الفسـيولوجية لهـا أهميتهـا الخاصـة وتأثيرهـا المبـاشر في الفـرد المصـاب بالاكتئاب لـذلك يجـب أن تؤخـذ بالاعتبـار عنـدما تظهـر حـالات الاكتئـاب عنـد الأطفـال خصوصا إذا كانوا في البداية وفي حالة تكيف جيدة حيث تحدث لهـم اسـتجابات اكتئابيـة بصورة مفاجئة أو تدريجيـة، ويؤكـد بعـض البـاحثين أن مـرض الاكتئـاب يحـدث بالوراثـة بواسطة الجينات المتعددة، وظهور الاكتئـاب في مرحلـة مبكـرة يعنـي انـه متـأثر بالعامـل الوراثي[3].

(1) عمر عبد الرحيم نصر الـلـه، تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي، مرجع سابق، ص 404.
(2) نبيل محمد الفحل بحوث في الدراسات النفسية، مرجع سابق، ص 169.
(3) عمر عبد الرحيم، تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي، مرجع سابق،ص418.

وبعض الأسباب الجسدية: قد تؤدي إلى الاكتئاب، مثل عدم توازن الهرمونات، فقر الدم، الفيروسات وعدم انتظام السكر في الدم واضطراب الجهاز العصبي والضعف العام[1].

وتكثر حالات الاكتئاب في أسر مرض الاكتئاب نتيجة لنقص في بعض المواد في الناقلات العصبية في المراكز الدماغية المسؤولة عن المزاج والانفعالات والتركيز ولهذا فإن تفسير العامل الوراثي بوصفه سبباً من أسباب الاكتئاب يجب أن يعتمد على الأعراض التي تلاحظ على كل حالة، وليس على آلية حدوثه أو حقيقة التغيرات التي تجرى داخل الجسم التي تؤدي إلى الإصابة بالاكتئاب[2].

2-الأسباب النفسية:

وهي تعّد من وجهة نظر بعض العلماء، ومنهم (حامد زهران) الذي أشار إلى أن التوتر الانفعالي والظروف المحزنة والخبرات الأليمة والكوارث القاسية والانهزام أمام الشدائد والحرمان، وفقدان الوظيفة والمكانة الاجتماعية، والانسحاب واتهام الذات والشعور بالذنب، كل ذلك يكون استجابة للاكتئاب[3].

وقد صنفت (علا عبد الباقي) أسباب الاكتئاب النفسية إلى ما يأتي: التوتر الانفعالي، الخبرات المؤلمة، الحرمان الشديد، الوحدة والمغالاة في الطموح والأمنيات بما لا يتناسب مع الواقع والإمكانات المتاحة وقدرات الفرد، فتتكرر خبرات العجز والفشل، والنقص في اكتساب المهارات الاجتماعية وضعف القدرة علي حل المشكلات وتكرار التعرض لخبرات منفرة[4].

(1) زيدان نجيب حواشين، مفيد نجيب، النمو الانفعالي عند الأطفال،(عمان:دار الفكر)1989، ص 10.
(2) علا عبد الباقي إبراهيم،الاكتئاب النفسي، مرجع سابق، ص 82.
(3) حامد عبد السلام زهران، الصحة النفسية والعلاج النفسي،مرجع سابق، ص 82.
(4) علا عبد الباقي إبراهيم، الاكتئاب النفسي، مرجع سابق،ص82.

وقد حدد (عمر عبدالرحيم) أسباب الاكتئاب النفسية إلى عدة أسباب منها: تدني مفهوم الذات والشعور بالذنب، والضغوط النفسية المدرسية، والغضب والإحباط، والشعور بالعجز، وفقدان الوالدين أو أحداهما والشعور بخسارة فادحة، ورغبة الأطفال بالاهتمام والحب والانتباه والعطف أو الانتقام، والتخلص من التوتر والاكتئاب العائلي[1].

3- الأسباب الاجتماعية:

وتكون معظم الحالات تكون الأسباب ناتجة عن تأثير البيئة التي يعيش فيها الفرد وعن تفاعله مع المحيطين به من أفراد الأسرة أو أفراد المجتمع، ونتيجة لهذا التفاعل نلاحظ تأثير الفرد في العديد من الجوانب منها الجوانب النفسية، والجوانب التربوية والأخلاقية، والجوانب الاقتصادية.

ومن المؤكد أن حالات الاضطراب النفسي أو العقلي الوظيفي، التي قد تحدث للفرد، ترجع في الأساس للاختلاف الذي يحدث في التوازن القائم بين الفرد والمجتمع، وبين علاقات الفرد بالآخرين، وذلك بسبب ارتباط الفرد في المجتمع، بعلاقات اجتماعية لها أهمية ومكانة خاصة لديه، الايجابية والسلبية، فمثلا له علاقته مع أصدقائه وزملائه ومعارفه، هذا بالإضافة إلى كونه عضوا مهماً يعيش داخل الأسرة وكلما كانت دوائر اتصالاته وعلاقته مع البيئة أكبر، فإن ذلك يمكنه من النجاح في حياته بصورة كبيرة وواضحة، وهنا نستطيع القول إن الاتزان العقلي والنجاح في الحياة يتناسب تناسبا طرديا مع اتزان علاقة الفرد بمجتمعه وأسرته وأصدقائه ومعارفه، لأن الإنسان عندما يقع في اختلالات قوية أو مستمرة فإن ذلك سيؤدي إلى أن يكون مريضا نفسيا وربما عقليا[2].

(1) عمر عبد الرحيم نصر الله، تدنى مستوى التحصيل الدراسي، مرجع سابق، ص 419 425.

(2) لطيفة على أبوذينة، "المشكلات النفسية والصحية والتحصيل الدراسي "، مجلة كلية الآداب، العدد3، 2006، ص 209.

وهناك أسباب عديدة تؤدي إلى حدوث الاكتئاب الاجتماعي عند الأطفال والطلاب والتلاميذ، وجميع أفراد المجتمع، ونذكر منها ما يأتي: علاقة الطفل بالأم، وطريقة التنشئة الاجتماعية والتفكك الأسري، وأساليب التنشئة في المدرسة، وأثر الرفاق على الفرد والفشل العاطفي، وموت شخص عزيز، والشعور بالوحدة والعزلة والبطالة والفقر[1].

ومما سبق عرضه يتضح لنا أن الأفراد يختلفون فيما بينهم في التأثر بهذه العوامل، فقد يكون عامل أو أكثر من هذه العوامل سببا في ظهور الاكتئاب عند الأفراد بصفة عامة والطلاب بصفة خاصة، ومن الملاحظ أن هذه العوامل متداخلة ومترابطة ويؤدي أحدها إلى الآخر، وفي النهاية يكون تأثيرها في الفرد بشكل أو بآخر.

- تصنيف الاكتئاب:

هناك صعوبة في تصنيف الاكتئاب نظرا للعدد الكبير من الأنواع الفرعية إذ يصّف بكونه مزاجاً وعرضاً، وزملة أعراض ...الخ، ولقد كان لجمعيات علم النفس جهود كبيرة في عملية التصنيف، إلا أن هذه العملية غير ثابتة لكثرة تغير التصنيف من وقت لآخر[2].

وتتعدد أنواع الاكتئاب أيضا تبعا لمنشئه وأسباب حدوثه، ودرجاته (متوسط – شديد – حاد) وتبعا لأعراضه ومدى حدة هذه الأعراض فمن حيث الأسباب: هناك نوعان رئيسان للاكتئاب هما:

1- الاكتئاب الأولي: وهو ليست له أسباب محددة، ولا يمكن إرجاعه لعوامل أو ظروف واضحة.

(1) عمر عبد الرحيم نصر الله، تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي، مرجع سابق، ص 419.
(2) نبيل محمد الفحل، بحوث في الدراسات النفسية، مرجع سابق، ص 215.

2- الاكتئـاب الثـانوي: ويحـدث نتيجـة لأسـباب محـددة وعوامـل وظـروف واضـحة ومعروفة، وهذا النوع قد ينتج عن الإصابة بـأمراض عضـوية مزمنـة، مثـل أمـراض القلـب والسكر وبعض أمراض الدم[1].

- ويحدد (وليم الخولي) ثلاثة أنواع للاكتئاب هي:

1- اكتئاب تفاعلي (reactive): ويعد رد فعل لظروف خارجية مثل موت شخص عزيز أو فقدان ثـروة، ويعـدّ اكتئاباً خـارجي المنشـأ لأنـه رد فعـلٍ طبيعـي للعوامـل البيئيـة أو النفسية.

2- حالات اكتئاب راجعة إلى عوامل نفسية فرديـة غـير شـعورية، يحـس فيهـا المـريض بالحزن والأسى من دون أن يدري مصـدر إحساسـه الحقيقـي ويعـرف بالاكتئـاب العصـابي (Neurotic).

3-حالات اكتئاب ليس لها سبب شـعوري أو غـير شـعوري يفسرهـا ولكنهـا راجعـة إلى اضطراب في الجهاز العصبي المركزي، فيوصف الاكتئاب بأنه داخلي أي داخلي المنشأ، وهذا هو الاكتئاب الذهاني الحقيقي الذي يوجد في المصابين بالأمراض العقلية الاكتئابية[2].

-أما (حامد زهران) فصنف الاكتئاب إلي ما يأتي:

الاكتئاب الخفيف (Mild Depression) وهو أخف صور الاكتئاب.

الاكتئاب البسيط (Simple Depression)وهو أبسط صور الاكتئاب.

الاكتئاب الحاد (Acute Depression)وهو أشد صور الاكتئاب.

الاكتئاب المزمن (Chronic Depression) وهو دائم ولا يحدث في مناسبة فقط.

(1) علا عبد الباقي إبراهيم،الاكتئاب النفسي، مرجع سابق، ص 23.

(2) عويد سلطان المشعان،" الفروق في الاكتئاب بين المراهقين والشباب من الكويتيين"، مرجع سابق،ص 130.

الاكتئاب الفعلي أو الموقفي (Reactive Depression) وهو رد فعل لحلول الكوارث وهو قصير المدى.

الاكتئاب الشرطي: وهو اكتئاب يرجع مصدره الأصلي إلى خبرة جارحة، يعود إلى الظهور بظهور وضع مشابه أو خبرة مماثلة للوضع أو الخبرة السابقة.

اكتئاب سن القعود (Involution Depression Reaction) ويحدث عند النساء في الأربعينيات وعند الرجال في الخمسينيات أي عند سن القعود أو نقص الكفاية الجنسية إلى التقاعد، ويشاهد القلق والهم والتهيج والهذاء وأفكار الوهم والتوتر العاطفي والاهتمام بالجسم، وقد يظهر تدريجيا أو فجأة وربما تصحبه الميول الانتحارية، ويسمى سن القعود أحياناً (Melancholia Involutional).

الاكتئاب العصابي (Neurotic Depression).

الاكتئاب الذهاني (Psychotic Depression) [1].

- وقد وضع (سيترين، وماك نيو، 1972) تصنيفا للاكتئاب شمل ثلاثة أنماط:

(الحاد، والمزمن، والمموه، حيث يشتمل الاكتئاب الحاد والمزمن c، والمموه) على بعض الأعراض الإكلينيكية مثل: الانصراف عن التحصيل الدراسي، وعدم التكيف الاجتماعي، واضطرابات في الشهية والنوم، والشعور باليأس وعدم السعادة، وقلة النشاط[2].

- وأما "طه" (1979) فصنف الاكتئاب إلي أربعة تصنيفات هي:

1- اكتئاب تفاعلي: وتكون في هذا النوع من الاكتئاب أعراض الحالة الاكتئابية، الحزن الشديد، واليأس، والإحباط. وهي الحالات التي يستجيب فيها الفرد

(1) حامد عبد السلام زهران، الصحة النفسية والعلاج النفسي،مرجع سابق، ص350.

(2) فريح عويد العنزي، "الاكتئاب وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الصف الرابع المتوسط بدولة الكويت"، مرجع سابق، ص 162.

لظرف بيئي يدعوه للاكتئاب، وكأنه استجابة أو رد فعل لهذا الظرف الذي بزواله تزول حالة الاضطراب التي يعاني فيها الفرد.

2- اكتئاب ذهاني: وهذا النوع من الاكتئاب يكون مصحوبا بأعراض ذهانية مثل الهذاءات والهلوسة، وعدم الاستبصار والهياج والإحساس بالعظمة والاضطهاد من قبل الآخرين .

3- اكتئاب عاصبي: هذا النوع من الاكتئاب يطلق عليه في بعض الأحيان الاستجابة الاكتئابية وتسيطر على المريض حالة من الهم والحزن والانصراف عن كل شي من حوله.

4- اكتئاب الذهان الوظيفي: وهو عبارة عن حالة من الاضطراب النفسي يبدو بصورة واضحة في الجانب الانفعالي لشخصية المريض، ويتميز بالحزن الشديد واليأس من الحياة وعذاب الضمير[1].

- وصنف الاكتئاب تبعا للدليل التشخيصي الثالث الصادر عن الرابطة الأمريكية للأطباء النفسيين (1980) إلي ما يأتي:

1- الاضطرابات الوجدانية الأساسية(Major Affective Disorder) ويتضمن الاضطراب ثنائي القطب(Bipolar) و الاكتئاب الأساسي (Depression Major).

2-اضطرابات وجدانية محددة أخرى، وتتسم بزملة وجدانية جزئية تستغرق مدة عامين على الأقل وتشمل هذه الفئة الاضطرابات الدورية (Cyclothmic) والاكتئابية الخالصة التي تتصف بالوهن واليأس (Dysthmic).

(1) فرج طه عبد القادر، الشخصية ومبادئ علم النفس،(القاهرة: مكتبة الخانجي)1979،ص 165.

3-الاضطرابات غير النمطية (Atypical Affective Disorder) وتضم اضطرابات غير نمطية ثنائية القطب أو الاكتئاب، و لا يمكن تصنيفها ضمن الفئتين السابقتين[1].

وقد صنف الاكتئاب أيضا إلى نوعين رئيسين هما:

1- الاكتئاب المدرسي :

ويقصد به الاكتئاب الذي ينشأ نتيجة مباشرة لفشل الطالب في إقامة علاقات مع زملائه الطلاب والمعلمين أو فشله في الحصول على علاقات عالية تؤهله للانتقال إلى المرحلة الدراسية اللاحقة، وذلك بسبب معاملة أصدقائه له بنوع من القسوة وعدم القبول والرفض أو معاملة بعض المعلمين التي تقوم على استخدام القسوة والتأنيب والسخرية أمام زملائه في غرف الصف أو خارجها التي تترك الأثر السيئ على نفسية الطالب وشخصيته وتؤدي إلى الشعور بعدم الثقة بالنفس والانسحاب من المشاركة الفعالة داخل الصف الدراسي خوفا من التعرض لمواقف محرجة تنعكس سلباً على الطالب وأدائه الدراسي.

2- الاكتئاب الأسري:

ويقصد به الاكتئاب الذي يكتسبه الطالب من أسرته بسبب اكتئاب أحد الوالدين أو كلاهما، نتيجة لظروف نفسية أو اجتماعية أو خبرات مؤلمة أو عدم القدرة على مواجهة مشكلات الحياة والتصدي لها، مما يؤثر تأثيراً مباشراً في سلوك الطالب داخل المدرسة وينتج عنه الاكتئاب المدرسي، الذي يرتبط ارتباطاً سلبياً بالتحصيل الدراسي ويؤدي إلى سوء التوافق عند الطالب، ولما كانت شخصية الطالب تنتج عن البناء الأسري الذي يعيش فيه فإن أساليب التنشئة التي تشجع على طلب العلم والمعرفة والتحصيل الدراسي بين أبنائها يمكن أن

(1) عويد سلطان المشعان، "الفروق في الاكتئاب بين المراهقين والشباب من الكويتيين"،مرجع سابق، ص 131.

وتقلبه وعدم ضبط النفس، وضعف الثقة بالنفس والشعور بالنقص وعدم الكفاية والقلق والتوتر والأرق والانسحاب بالوحدة واحتقار الذات[1].

- ويصنف (حسين فايد، 2004) أعراض الاكتئاب إلى أربع فئات أساسية هي:

*أعراض المزاج (Mood Symptoms):

وتعدّ تلك الأعراض بمثابة الشكل المحدد والأساسي للاضطرابات الوجدانية، مثل حدوث مزاج حزين في معظم اليوم، تقريبا كل يوم لمدة أسبوعين على الأقل.

*الأعراض الدافعية (Motivational Symptoms):

وتمثل الأشكال السلوكية التي تشير إلى التوجه نحو الهدف فالناس المكتئبون يعانون غالباً من قصورٍ في هذا المجال، وقد يخبر بعضهم بصعوبة شديدة في القيام بأدنى عمل.

*الأعراض البدنية:

وتشير إلى التغيرات الجسمية التي قد تصاحب الاكتئاب، ويشمل تغيرات في أنماط النوم، والشهية، والاهتمام الجنسي.

*الأعراض المعرفية (Cognitive Symptoms):

وتشير إلى قدرة الأفراد على التركيز دائما، واتخاذ القرار، وكيفية تقويمهم لأنفسهم[2].

ويرى "الدسوقي" أن الاستجابات الاكتئابية تتميز بالأعراض الرئيسة الآتية:

1-الاكتئاب (Depression):

وهو ما يشعر فيه المريض بالحزن والإحباط وكأنه بلا قلب وبلا أمل، ويستمر الاكتئاب قائما حتى في المواقف الهزلية أو المرحة، ويمتاز المريض بعدم

(1) عبد الحميد محمد شاذلي، الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، مرجع سابق،ص 135.
(2) حسين فايد، العدوان والاكتئاب، مرجع سابق، ص 62.

قدرته على الاهتمام بأي شيء مما حوله، (ويكون لهذا النوع تأثير واضح في عملية التعليم والتعلم والتحصيل الدراسي بصورة عامة).

2-صعوبة التفكير (Difficulty Thinking):

إن الفرد الذي يعاني من الاكتئاب تتأخر عمليات تفكيره بدرجة كبيرة عما يجب أن يكون قد وصل إليه، وهو يبذل جهدا يفكر أو يحاول حل مشكلة أو أي صعوبة تواجهه.

3-فقدان الدافع الشخصي: وزيادة الدافعية بالاعتماد علي الآخرين ومحاولة تجنب الآخرين والابتعاد عنهم، وفقدان القدرة على القرارات .

4-الجوانب الجسدية:

وتحدث عند المصاب بالاكتئاب الكثير من الأمراض الجسدية المؤثرة مثل فقدان الشهية واضطراب النوم، والمشي المتثاقل، وتكون عيناه بلا بريق، وتعبير وجهه حزيناً، ونقص فاعلية المعدة الذي يؤدي إلى الاكتئاب الحاد، ونقص وزن المريض لأنه لا يأكل، وتغير ضغط الدم إذ يكون مرتفعاً ومنخفضاً[1].

مما سبق عرضه لأعراض الاكتئاب المختلفة نلاحظ أنه على الرغم من اختلاف وجهات النظر في تحديد أعراض الاكتئاب إلا أن معظمها يكاد يشترك في التأكيد على أعراض معينة مثل ضعف الثقة بالنفس، وعدم القدرة على التركيز وانخفاض مستوى الأداء الدراسي، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات والأرق، ومن أهم أعراض الاكتئاب التي سوف تهتم بدراستها هذه الرسالة: انخفاض مستوى الأداء الدراسي – والإرهاق والإجهاد والشعور بالحزن، واضطرابات النوم وصعوبة التفكير.

(1) عمر عبد الرحيم عبد الله، تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي، مرجع سابق، ص 405 406.

النظريات المفسرة للاكتئاب:

تنوعت وتعددت النظريات التي تناولت الاكتئاب بالدراسة والتفسير وفيما يأتي عرض لأهم نظريات الاكتئاب:

النظريات المعرفية:

ترجع هذه النظرية إلى (بيك Beck) الذي قسم المفهوم الخاطئ للشخص المكتئب إلى مفهوم ثلاثي المعرفة.

1- معرفة المريض أو منظوره لعالمه.

2- معرفته لذاته.

3- معرفته لمستقبله، ويتم ذلك كله بطريقة سلبية وعندما تزيد هذه المعرفة الثلاثية وتسود، فإن درجة الاكتئاب عند المريض تصبح عالية وقد تؤدي به إلى الانتحار، وأشار كل من(ميلجس وباوبلي) إلى أن لليأس أهمية في الشعور بالاكتئاب إذ إن الأمل واليأس يؤديان بالمريض إلى تقييم قدرته على تحصيل أهدافه الأكيدة، وهذا التقييم يعتمد على نجاحه الأول وبالمثل في تأثيرها في تحصيل أهدافه الخاصة، وتأثيرها في تحصيل أهدافه الخاصة، وتأثيرها في تحصيل أهدافه بوجه عام، ويكون عند المكتئب شعور حول مستقبله عندما يعتقد الآتي :

1- أن مهاراته غير قادرة على أن توصله إلى أهدافه.

2- أنه فاشل لأنه لا يملك القدرة، ويجب أن يعتمد على الآخرين.

3- أن مجهوداته السابقة في هذا الوقت الطويل فشلت في تحقيق أهدافه، ومشاعر الاكتئاب تجعله غير قادر على تحقيق أهدافه، وتبقى ذات أهمية، ويصبح منشغلا بها.

وتفترض نظرية ضبط الذات في الاكتئاب (The Self-Control Model) أن الاكتئاب يحدث نتيجة خلل واحد أو أكثر من المجالات الآتية: ملاحظة الذات، تقييم الذات، تعزيز الذات.... كل هذه

العوامل مجتمعة، تمثل نموذجا لصفات ضبط الذات عند المكتئبين، وهي تظهر في حالة التشاؤم، وصور الذات السلبية والحزن[1].

- النظرية السلوكية:

وصفت هذه النظرية الاكتئاب بأنه فقدان عملية تدعيم السلوك إذ وصف (فيرستر Ferster) السلوك المرضي بأنه نتيجة مباشرة من خلال تفاعل الفرد مع بيئته ومحصلة وتدعيمه لسيرته وقد عدّ " فيرستر" أن وجود الاكتئاب يقل بالتدريج عن طريق التدعيم الإيجابي للسلوك وأكد (لازراوس Lazarus) أن الاكتئاب هو عدم كفاية المدعمات للسلوك ويتفق (لازاروس) مع (فيرستر) في اعتبار الاكتئاب انطفاء يتضح مع نقص التدعيم ويستنتج من خلال ضعف الأدوار التي يؤديها الفرد[2].

وفي عرض لبعض الدراسات التي ركزت على هذه النظرية، عرض "عسكر" دراسات لـ " ليونسون وآخرينLeeinshn Et Al" و" جرا نكر Grinker" حيث توصلوا إلى:

1- ينخفض التدعيم الإيجابي من السلوك الإيجابي عند المرضى المكتئبين.

2- يزيد معدل التدعيم الإيجابي على وفق التحسن في المستوى الإكلينيكي للاكتئاب.

3- يتزايد حدوث الاستجابة المدعمة تدعيما إيجابيا عند معظم المرضى الذين يتحسنون بصورة أقل.

4- يرتفع معدل الخبرات المكروهة في الحالات الاكتئابية أكثر مِمَّا عند الأسوياء.

(1) محمد قاسم عبد الله، " نظريات المعرفية للاكتئاب"، مجلة الثقافة النفسية،العدد24،1995،ص 129.
(2) أمال عبد السميع باظه، الشخصية والاضطرابات السلوكية والوجدانية،ط2(القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية)، 2001، ص 294.

5- يُسهم خفض معدل الخبرات المكروهة في خفض المعدل الإكلينيكي للاكتئاب.

6- يظهر تناقص في الخبرات المكروهة عند معظم الاكتئابيين الذين تنعسوا بصورة أفضل مما عند الاكتئابيين الذين تنعسوا بصورة أقل.

7- يرتبط المعدل المرتفع للأحداث المكروهة ارتباطا سلبيا مع الخبرة التي تنشأ من الأحداث السارة[1].

ويرى أصحاب هذه النظرية بأن الاكتئاب خبرة نفسية سلبية مؤلمة وهو إلا ترديد لخبرات تعلمها أو مر بها الإنسان في صغره، ولم يستطع أن يحلها أو يزيلها من عقله[2].

- نظرية التعلم الاجتماعي لرويز:

إن الاكتئاب استجابة وجدانية لدافع معرفي وهو الشعور بالعجز أو توقعه في أثناء السعي نحو إشباع الحاجات، أي أن الفرد المكتئب يدرك أن التعزيز الذي كان متوقعا قد ذهب، ولا يستطيع إرجاعه.

ويعدّ (مارتن سيلجمان M.Seligman) من رواد نظرية التعلم الاجتماعي وخاصة في علم الأمراض النفسية، الذي يرجع إليه الفضل في إدخال مفهوم (عجز المتعلم Learned Helplessness) إلى علم النفس[3].

ويشير العجز المتعلم إلى أن الأفراد حينما يجدون أنفسهم في ظروف لا يستطيعون أن يغيروا أحداثاً بيئية كريهة، يؤدي هذا إلى الاستسلام والعجز و السلبية، وقد اقترح (ابرامسون وزملاؤه) تعديلاً رئيساً لنظرية العجز المتعلم،

(1) عبد الله عسكر، الاكتئاب النفسي بين النظرية والتشخيص، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية)،1988،ص 48 49.

(2) عويد سلطان المشعان،"الفروق في الاكتئاب بين المراهقين والشباب من الكويتيين"،مرجع سابق، ص134.

(3) عزالدين جميل عطيه،"الإعزاءات السببية والاكتئاب"،مجلة التربية بالأزهر، العدد 29، 1993، ص63.

الذي عرف باعتباره نموذج العجز المعاد صياغته(The Reformulated Helplessness Model) فقد لاحظوا أنه ليس كل شخص يخبر أحداثا سلبية لا يستطيع التحكم فيها يصبح مكتئباً، وأنه توجد عوامل إما أن تعزل من أو تعرض الأفراد للاكتئاب في ضوء هذه الأحداث. ويعدّ أسلوب العزو(Attribution) أهم تلك العوامل، والعزو إما أن يكون داخليا حيث يرى الفرد أنه المسؤول عن الحدث، أما يكون العزو خارجيا أي يدرك الفرد أن شخصا أو شيئاً معيناً آخر هو المسؤول عن الحدث. يتسم الأفراد المكتئبون عادة بأن لديهم ميلا لعزو داخلي ثابت وشامل للأحداث السلبية والعزو الخارجي غير ثابت خاص بالأحداث الإيجابية.[1]

وقدم (وينر وآخرون Weiner Et Al، 1971) ثلاثة أبعاد لمصادر التوقعات وتعدّ ذات فائدة لعلاقة العجز المتعلم بالاكتئاب، هي كما يأتي:

(داخلية/خارجية عمومية/محددة ثابتة/متغيرة)

واستناداً إلى هذه الأبعاد، فإن سلوك المكتئب في حالتي النجاح والفشل، يتم إرجاعها إلى ما يأتي:

1-عزو الفشل إلى ما هو داخلي وعزو النجاح إلى ما هو خارجي.

2- عزو الفشل إلى ما هو عام وعزو النجاح إلى ما هو خاص ومحدد.

3-عزو الفشل إلى ما هو ثابت وعزو النجاح إلى ما هو متغير .

ويكون الشخص أكثر اكتئاباً كلما أدرك أن فشله بسبب عجزه، ويفسر عجزه في حالتي النجاح والفشل بحسب الأبعاد السابقة كما يأتي:

1-عندما يكون عزو الفشل داخليا يقول: إنه مخطئ.

2-عندما يكون عزو الفشل عاما وشاملا يقول: أنا لست مؤهلا إطلاقا.

3-عندما يكون عزو الفشل ثابتا، ويقول: أنا هكذا دائما.

(1) حسين فايد، العدوان الاكتئاب، مرجع سابق،ص 81.

4-عندما يكون عزو النجاح خارجيا، يقول: أنا محظوظ.

5-عندما يكون عزو النجاح متغيرا، يقول:في هذه اللحظة فقط.

ويقترح كثير من الباحثين، ومنهم (سيلجمان وزملاؤه) أن العجز المتعلم يمكن أن يكون نموذجا للاكتئاب فيما يتعلق بالأعراض بل والأسباب النفسية أيضا[1].

*خصائص الطالب المكتئب:

يُعرّف الشخص المكتئب بأنه الشخص الذي يعاني من تغير واضح في المزاج وفي قدرته على الإحساس بذاته والعالم من حوله، وينتابه شعور دائم بالحزن واليأس والعجز والخمول، ونقص في الطاقة، وعدم الرغبة في مزاولة أي نشاط، ويبتعد عن مظاهر الحياة الاجتماعية، ويحجم عن ممارسة أنشطة الحياة اليومية المعتادة[2].

ويظهر عند الشخص المكتئب انخفاض في تقدير الذات وضعف في مستوى الثقة بالنفس، ونزوع إلى النقد الذاتي الملح الذي قد يؤدي إلى محاولات الانتحار، ويكشف المكتئب في حركاته وسلوكه عن بعض الاضطرابات الجسدية من بينها ضيق الصدر وشعوره بالتعب من دون سبب، أو الارتخاء والشعور بالعجز عن الحركة، والإحساس بالصداع، وألم الظهر، واضطراب النوم، وكثرة التنهد، وفقدان الشهية، وسرعة ذرف الدموع، وصعوبة الاسترسال في الحديث لمدة طويلة[3].

ومما هو جدير بالذكر أن الطالب المصاب بالاكتئاب يبدأ بإهمال دراسته ويصل إلى تدني أدائه الدراسي لأسباب عديدة منها:

(1) عز الدين جميل عطية،"الإعزاءات السببية والاكتئاب"، مرجع سابق، ص 65.

(2) علا عبد الباقي إبراهيم، الاكتئاب النفسي، مرجع سابق، ص 17.

(3) عبد الرحمن عيساوي، معالم علم النفس،(بيروت: دار النهضة العربية)، 1984، ص 78.

1- عدم وجود الدافعية الكافية والمحركة عند الطالب نحو التعليم والدراسة نفسها.

2-عدم توافق التعليم مع ميول ورغبات وقدرات الطالب العقلية، وأهدافه وسمات شخصيته.

3- قد يفتقر الطالب إلى الإمكانات النفسية التي تعينه على مواصلة الدراسة والأداء المتفوق، ويكون في حاجة إلى الثقة بالنفس، أو تحمل المسؤولية أو الاعتماد على النفس والمثابرة.

4- من الممكن ألاّ يكون لدى الطالب أسلوب استذكار أو تحصيل أمثل يساعده على التعلم والتحصيل الصحيح.

5- قد يعاني الطالب من قلق الامتحان(Test Anxiety) ومن الممكن أن يصاب بحالة نسيان للمعلومات التي درسها في أثناء وجوده في الامتحان ومن المحتمل أن تصيبه حالة من الشرود والتشتت الذهني المتبوعة بعدم القدرة على التركيز والانتباه.

6-قد يعاني الطالب من كثرة المشكلات التي تثقل كاهله فيتعذر عليه أن يتعلم ويصل إلى التفوق[1].

وتعمل جميع هذه العوامل على إعاقة الطلاب عن الأداء والتفوق الدراسي بسبب الإصابة بالاكتئاب، وتلعب الحالة النفسية التي يمر بها الطالب بسبب ما يتعرض له من ضغوط دارسيه وأسرية دوراً مهماً في تدني مستوي أدائه الدراسي، ويعد الاكتئاب من العوامل النفسية الأكثر انتشارا وهي التي يعاني منها أكثر الطلاب نتيجة الفشل الدارسي، وهذا ما أشارت إليه نتائج

(1) عمر عبد الرحيم نصر الله، تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي،مرجع سابق، ص414.

دارسه" بدر الأنصاري، 1997" بأن نسبة ((15%)) من طالبات الجامعة يعانين من الاكتئاب[1].

ومن الواضح أن سوء الحالة النفسية والضغوط الدراسية والخيرات التحصيلية السيئة التي يمر بها الطلاب كل ذلك يؤدي إلى الإصابة بالاكتئاب مما ينعكس سلباً في الأداء الدارسي وهذا ما أشارت إليه نتائج دارسة "دبواني، 1975" بأن أعراض الاكتئاب تؤثر سلباً في الأداء الدراسي للطلاب[2].

فالأداء الدراسي الذي نتحدث عنه يتأثر في الحالة النفسية التي يشعر بها الطالب ويترتب عنه الحصول على أداء دراسي مرتفع أو متدنٍّ فكلما تعرض الطالب إلى سوء توافق دارسي أو أسري أدى ذلك إلى انخفاض في أدائه الدراسي.

وهذا ما توصلت إليه نتائج(الطويل،1985) بأن مظاهر الاكتئاب تؤثر سلباً في الأداء الدراسي للطالبات[3].

ثالثاً- الثقة بالنفس:

مفهوم الثقة بالنفس:

تعد الثقة بالنفس قيمة تربوية وأخلاقية وعلمية واجتماعية، وهي جوهر نجاح الطالب ليس في الدروس فحسب، وإنما في الحياة بصورة عامة، وثقة الطالب بقدرته على النجاح شيء أساسي عند اكتسابه أي مهارات، وعدم اكتسابه المهارات، ومنها مهارة الإقدام على اتخاذ القرار سيجعل حركاته تتسم

(1) بدر محمد الأنصاري، " دراسة عامليه للحالات الانفعالية للشباب الجامعي في الكويت بعد العدوان العراقي"،مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت، 1997،ص 85 150.

(2) عمر عبدالرحيم نصر الله، تدني مستوى التحصيل الدراسي و الإنجاز المدرسي، مرجع سابق، ص

(3) حميدة سالم الغريب، " الفروق بين الجنسين في بعض اضطرابات الشخصية"، مرجع سابق، ص 90.

بالتردد والتهيب، والارتباك، وتصبح إمكانياته على منازلة الصعاب أمرا ضعيفا، وقد تتلاشى ثقة الطالب بنفسه في الغالب بسبب ما يواجهه من جراء صعوبة في الدراسة، أو عن ضعف مستوى أدائه الدراسي[1].

ورعاية الشخصية ونموها والتكيف النفسي والاجتماعي وأصبحت الثقة بالنفس في حد ذاتها هدفاً مهماً من أهداف التنشئة الاجتماعية في مختلف مراحل النمو، وقد أشارت الأبحاث والدراسات إلى أنَّ نسبة كبيرة من الطلبة في مراحل التعليم المختلفة تعاني من فقدان الثقة بالنفس، وإن الكثيرين منهم يرغبون في التخلص من مشاعر النقص، وتنمية الثقة بالنفس، وبينت بعض الدراسات بأن الدارسة في الجامعة من العوامل التي تضعف الثقة بالنفس عند العديد من الطلبة وحتى يحقق الفرد نموا متزنا فإنه لابد من الإحساس بالثقة بالنفس، التي يرافقها شعور بالاستقلال الذاتي[2].

وتعد الثقة بالنفس متغيراً مهماً من متغيرات الشخصية، التي تؤثر في أداء الطالب الدراسي وتوافقه النفسي، ويعاني مفهوم الثقة بالنفس مثل غيره من المفاهيم الأخرى ازدواجية في تحديد مصطلح علمي متفق عليه من قبل الباحثين، فيطلق عليه بعض الباحثين تقدير الذات وبعضهم الآخر السلوك التوكيدي، وغيرهم الكفاية النفسية والاجتماعية، وغيرهم مفهوم الذات.

وأكد " العادل أبو العلام " بأن الثقة بالنفس نادراً ما يُعرَّفُ تعريفاً مباشراً ودقيقاً حتى في بعض المقاييس التي تقيس هدا المفهوم[3].

وفيما يأتي أهم تعريفات الثقة بالنفس من وجهة نظر بعض الباحثين:

---

(1) عبد على الجسماني "توجيه المناهج ووسائل التدريس لتعزيز شخصية الطالب في مسالة الثقة بالنفس واتخاذ القرار"، (بغداد:وزارة التربية،التوثيق والدراسات) العدد191، 1984، ص 191.

(2) ـ زهرية إبراهيم عبد الحق،" درجة اكتساب طلبة الجامعة الإسراء الخاصة لسمات الثقة بالنفس"، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية، العدد3، 2005، ص 313.

(3) العادل محمد أبو العلام، "قياس الثقة بالنفس عند الطالبات في مراحل الثانوية والجامعية" مؤسسة على جراح الصباح، الكويت، 1978، ص 51.

- يعرف " قاموس تشامبرز Chambers Dictionary" الثقة بالنفس: بأنها الاعتماد الثابت أو الراسخ خاصة بالنسبة لنتيجة شيء ما[1].

- وعرّفها " أسامة كامل راتب " بأنها درجة اعتقاد الفرد أو تأكده من قدرته على النجاح في مهمة معينة[2].

- وعرّفها " أحمد حسن علوي، ومحمد نصر الدين رضوان" بأن: الفرد الذي يتميز بسمة الثقة بالنفس يكون واثقا جدا من نفسه ومن قدراته ولا يبدو عليه القلق والتردد في المواقف غير المتوقعة ويتقبل النقد.

- وعرّفها كل من " عبدالمطلب أمين القريطي، وعبد العزيز السيد الشحضي": بأنها إحساس الفرد بقيمته ولديه من الإمكانات ما يجعله قادرا على العطاء ومواجهة الصعاب والتحديات والتغلب عليها من دون الاعتماد على الآخرين بالإضافة إلى مقدرته على اتخاذ القرارات في الوقت المناسب وعدم الحساسية للنقد[3].

- ويعرّفها " وايت، 1951" بأنها: قيمة من قيم تكامل شخصية الإنسان، تنبثق من اعتباره لذاته واحترامه لها، وتنعكس في اعتماده على نفسه، وعدم شعوره بالدونية، والنقص أو المذلة وفي تكامله الداخلي، وفي مقدرته على اتخاذ القرار والمبادأة.[4]

---

(1) احمد رأفت أبو السعود،" بناء مقياس ثقة بالنفس لدى لاعبين بعض الأنشطة الرياضية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا، 2007، ص 8.

(2) احمد رأفت أبو السعود،"بناء الثقة بالنفس لدى لاعبي بعض الأنشطة الرياضة"، رسالة ماجستير، جامعة طنطا،، مرجع سابق، ص8.

(3) المرجع السابق، ص9.

(4) ألاء الرديني،" الثقة بالنفس وعلاقتها بمركز الضبط(داخلي خارجي) والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة بشعبية المرقب"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المرقب،2004، ص45.

- وحدد(القوصي، 1956) مظاهر ضعف الثقة بالنفس بما يأتي: (التردد، الانكماش، الخجل، عدم الجرأة، توقع الشر وشدة الحرص)، ويقرر أن هذه الصفات يجمعها عادة الشعور بالنقص"[1].

-أما(جيلفورد،1959) فعرّفها من خلال العوامل التي تدل عليها فيقول: إنها عامل يمثل اتجاه الفرد نحو ذاته ونحو بيئته الاجتماعية، فإما أن يميل الفرد إلى الإقدام على هذه البيئة وإما إلى التراجع عنها[2].

- ويرى(صباح باقر، 1968) أن الثقة بالنفس: شعور الفرد بأنه ليس عنده نقص جسمي أو عقلي أو اجتماعي أو اقتصادي، وتبدو مظاهر ذلك في عدم الارتباك أو الخجل أو الخوف من المواقف الاجتماعية، وبخاصة تلك التي تتضمن المنافسة أو النقد[3].

- ويعرف (بيرنر ويتر، 1970) الثقة بالنفس من خلال مقياسه الشهير، فيرى: أن الدرجة المنخفضة تدل على حسن التكيف، في حين أن الدرجة المرتفعة تدل على الحساسية ومشاعر النقص[4].

- وعرفها (أبوعلام،1978) بأنها: اتجاه الفرد نحو كفايته النفسية والاجتماعية، وشعوره واعتقاده المبني على الخبرة، وبأن الفرد قادر على تحقيق حاجاته ومواجهة متطلبات البيئة، وحل مشكلاته وبلوغ أهدافه، وتقبله لذاته، واعتقاده بأنه جدير بتقدير الآخرين، وتقبلهم له، وشعوره بالأمن في أثناء التفاعل

(1) عبد العزيز القوصي، أسس الصحة النفسية،(القاهرة: مكتبة النهضة المصرية)،1956، ص 236.

(2) الناجح كريم السلطاني، " الثقة بالنفس لدى المراهقين وعلاقتها بمعاملة الوالدين لهم كما يرونها "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، 1994، ص24.

(3) صباح باقر،" مشكلات الطلاب والطالبات في كليات جامعة بغداد وعلاقتها ببعض سمات شخصياتهم"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، 1986، ص 5.

(4) فريح عويد العنزي، " المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل لدى طلبة جامعة الكويت"، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 29، العدد3، 2001، ص 50.

الاجتماعي في مواقف الحياة، وسيؤدي دورا إيجابيا في هذه المواقف، ويدفعه إلى الإقدام على المواقف، والخبرات، والتحديات الجديدة[1].

- ويعرفها (صائب الألو سي،1984) بأنها: سمة من مكونات نمط الشخصية لفرد ما، تتضح عنده على شكل استجابات لمؤثرات البيئة، أو أوجه نشاط مختلفة[2].

- ويعرّفها (كامل ثامر الكبيسي، 1987) بأنها :إيمان الفرد بنفسه وبإمكانياته، والاطمئنان بالنفس، وعدم الشعور بالنقص أو الخجل من المواقف الاجتماعية، أو الخوف من نقد الآخرين له أو مناقشة مشكلاته وعدم التواني بالبدء في ممارسة أعماله، خوفا أو طلبا للمساعدة، والشعور بأنه مقبول من الآخرين[3].

- ويرى (الفرح، 1993)أن الثقة بالنفس: سمة شخصية يشعر معها الفرد بالكفاءة والقدرة على مواجهة الصعاب والظروف المختلفة مستخدما أقصى ما تتيحه له إمكانياته وقدراته لتحقيق أهدافه المرجوة، وهي مزيج إيجابي من الفكر والشعور والسلوك الذي يعمل على تشجيع النمو النفسي السوي والوصول بالفرد إلى المستوى المطلوب من الصحة والتكيف النفسي والاجتماعي[4].

- ويعرف(جواد الزاملي،1993) الثقة بالنفس بأنها:إيمان الفرد بإمكانياته وقدراته، واعتماده على نفسه في تسيير أموره، وعدم الشعور بالنقص، أو الخجل

(1) العادل محمد أبو العلام، قياس الثقة بالنفس عند الطالبات في مراحل الدراسة الثانوية والجامعية، مرجع سابق، ص 52.

(2) ألاء الرديني،" الثقة بالنفس وعلاقتها بمركز الضبط(داخلي خارجي) وتوافق النفسي والاجتماعي، مرجع سابق، ص 46.

(3) كامل ثامر الكوبيسي، "بناء وتقنين مقياس سمات الشخصية"،رسالة دكتوراه- غير منشورة، جامعة بغداد، 1987،ص265.

(4) _____،" بناء مقياس الثقة بالنفس لدى تلاميذ المرحلة الثانوية "،مجلة الدراسات النفسية، المجلد 11، العدد22، 2001، ص26.

في المواقف الاجتماعية، وعدم الخوف من المواقف الاجتماعية، وعدم الخوف من فقدان الآخرين والاعتراف بخطئه[1].

- ويعرّفها(فريح العنزي، 2001) بأنها: قدرة الفرد على استجابات توافقية تجاه المثيرات التي تواجهه، وإدراكه تقبل الآخرين له ولذاته بدرجة مرتفعة[2].

- ويعرّف (عمر الفاروق،2002) الثقة بالنفس بأنها: درجة التقييم الايجابي التي يشعر بها الأشخاص تجاه أنفسهم وقدراتهم وطاقاتهم وإمكاناتهم النفسية والاجتماعية والمهنية ودرجة التقدير والوعي بالذات نحو أنفسهم والآخرين والمحيطيين بهم[3].

- ويعرّف (أيمن المحمودي،2005) الثقة بالنفس بأنها شعور: "الفرد بالرضا عن الذات والإحساس بالتفوق واليقينية، والقدرة على تحقيق الأهداف، والتوجه التحصيلي، والثقة بالعلاقات مع الآخرين، وهو محب لنفسه دون أن يتضمن دلك بالضرورة شيئا من الغرور أو الزهو"[4].

- وتعرّفها (زهرية عبد الحق،2005) بأنها: "الشعور الداخلي عند الطالب الذي يولد لديه الدافعية للتعلم والسلوك السليم"[5].

- ويعرّفها (كولي، 2005) بأنها: "المدى الذي يعتقد به أحد الأشخاص في أمانة وصدق الأشخاص الآخرين ومشاعرهم الإيجابية نحوه بدرجة يمكن معها الاعتماد عليهم والثقة فيهم".

---

(1) جعفر جابر الزاملي،"برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس لدى طلبة المرحلة المتوسطة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، 1993، ص 16.

(2) فريح العنزي، المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل،مرجع سابق، ص51.

(3) عمر الفاروق عطية،" دافعية الإنجاز لدى طلاب مرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين"، مرجع سابق، ص 47.

(4) أيمن احمد المحمودي، مبادئ علم النفس،(مكتبة نانسي دمياط، جامعة المنصورة)،2005،ص136.

(5) زهرية إبراهيم عبد الحق،"درجة اكتساب طلبة الجامعة الإسراء الخاصة لسمات الثقة بالنفس"، مرجع سابق،ص317.

- ويعرّف (عادل محمد، 2006) الثقة بالنفس بأنها: "إدراك الفرد لكفاءته ومهارته وقدرته على أن يتعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة"[1].

- ويعرف (نور الرمادي، 2007) الثقة بالنفس بأنها:" قدرة الفرد على أن يستجيب استجابات توافقية تجاه المثيرات التي تواجهه وإدراكه وتقبل الآخرين له وتقبله لذاته".

يتضح من خلال استعراض التعريفات السابقة التي ذكرها الباحثون بأن الثقة بالنفس تعد من سمات تكامل الشخصية من وجهة نظر البعض منهم، بينما اتفق بعضهم الآخر على أنها مشاعر ايجابية وشعور داخلي عند الفرد بالاعتماد على نفسه وقدرته على مواجهة العقبات وعدم الشعور بالخوف في المواقف الاجتماعية.

وقد تبنت هذه الدراسة تعريف"العادل أبو العلام،1978" الذي أشار إلى أن الثقة بالنفس هي اتجاه الفرد نحو كفايته النفسية والاجتماعية، وشعوره واعتقاده المبني على الخبرة، وبأن الفرد قادر على تحقيق حاجاته ومواجهة متطلبات البيئة، وحل مشكلاته وبلوغ أهدافه، وتقبله لذاته، واعتقاده بأنه جدير بتقدير الآخرين، وتقبلهم له، وشعوره بالأمن في أثناء التفاعل الاجتماعي في مواقف الحياة، ويؤدي دوراً إيجابياً في هذه المواقف، ويدفعه إلى الإقدام على المواقف، والخبرات والتحديات الجديدة.

مظاهر الثقة بالنفس:

وتعد الثقة بالنفس سمة نفسية افتراضية، لا يمكن الاستدلال عليها مباشرة، ولكن يمكن تعرّفها من خلال مجموعة من المظاهر أو السلوكيات أو

(1) احمد رأفت أبو السعود، " بناء مقياس الثقة بالنفس لدى لاعبي الأنشطة الرياضية"، مرجع سابق، ص 9.

المؤشرات التي تظهر على الفرد فتدل عليها وتحدد درجة امتلاك هذا الفرد لهذه السمة.

ومن أهم مؤشرات الثقة بالنفس عند الفرد، قدرته في الاعتماد على نفسه، وحكمه السليم على المواقف، ومواجهة المشكلات التي تعترضه، والتوصل إلى حلول لها وأيضا قدرته على اتخاذ القرارات.

وقد لخص "جيلفوردGuilford،1959" مظاهر الثقة بالنفس بـ: (الشعور بالكفاية، والشعور بتقبل الآخرين، والإيمان بالنفس، والاتزان الانفعالي) ولخص مظاهر ضعف الثقة بالنفس بـ:(التمركز حول الذات، والشعور بعدم الرضا عن الأحوال والخصائص الشخصية، الشعور بالحاجة إلى التحسن، والشعور بالذنب، ونوبات من البكاء).[1]

أما "عبد العزيز القوصي،1975" فحدد مظاهر ضعف الثقة بالنفس في (الجبن والانكماش، والتردد، وتوقع الشر، وعدم الاهتمام بالعمل والخوف منه، واتهام الظروف عند الإخفاق فيه والتشدد، والمبالغة في التظاهر بطيب الخلق، والخوف من نقد الآخرين وأحلام اليقظة)[2].

ويحدّد" العادل أبو العلام، 1978" تحديد مظاهر الثقة بما يأتي:

الإحساس بالقدرة على مواجهة مشكلات الحياة في الحاضر والمستقبل والبت في الأمور واتخاذ القرارات وتنفيذ الحلول، مقابل الإحساس بعدم القدرة على مواجهة المشكلات والاعتماد على الغير في حل المشكلات واتخاذ القرارات، والميل إلى تأييد الآخرين وإسنادهم والتردد والتراجع والمغالاة بالحرص.

تقبل الذات والشعور بتقبل الآخرين واحترامهم، مقابل القلق حول التصرفات والصفات الشخصية، والنقد الاجتماعي، والشك في أقوال وأفعال الغير،

(1) فريح عويد العنزي،"المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل لدى طلبة جامعة الكويت"، مرجع سابق، ص51.

(2) عبد العزيز القوصي، أسس الصحة النفسية(مرجع سابق، ص 237ـ236..

والخوف من المنافسة والاستياء من الهزيمة، والترقب للإطراء ومـديح الآخـرين، والرغبـة في الإتقان والشعور والنقص الجدارة والمسايرة خوفا من النقد.

الشعور بالأمن عند مواجهة الكبار والتعامل معهم والثقة بهم، مقابل الشعور بالخجـل والارتباك والميل إلى الإحجام عن التعامل مع الكبار.

الشعور بالأمن مع الأقـران، والمشـاركة الايجابيـة في الحيـاة المدرسـية، مقابـل الشـعور بالقلق والارتباك في المواقف الاجتماعية، التي تضم الأقران.

الترحيب بالخبرات والعلاقات الجديدة، مقابل الشـعور والارتبـاك والخجـل في المواقـف الجديدة[1].

ويوضح " أيمن المحمودي، 2005 " مظاهر الثقة بالنفس بما يـأتي: (الإحسـاس بالقـدرة على مواجهة المشكلات واتخاذ القرارات، وتقبل الذات والشعور بتقبل الآخرين واحترامهم، والشـعور بـالأمن عنـد مواجهـة الكبـار والتعامـل معهـم والترحيـب بـالخبرات والعلاقـات الجديدة، والشعور بالأمن مع الأقران)[2].

وقد حدد "كاتل" مظاهر الثقة بالنفس التي استخلصها من الدراسات العاملية المبنيـة على التقديرات على أساس الفقرات التي كانت تشبعاتها بهذا العامل عالية وهذه الفقرات هي (مهموم وقلق مقابل واثق من نفسه-ميال للعزلة مقابل مكتف بذاته-ميال للارتيـاب مقابل مستقل-حساس مقابل صلب العود-ثابط الهمة مقابل جسور)[3].

(1) العادل محمد أبو العلام،قياس الثقة بالنفس عند الطالبات في مراحل الدراسـة الثانويـة والجامعيـة، مرجـع سابق،ص 54ـ55.

(2) أيمن احمد المحمودي،مبادئ علم النفس، مرجع سابق،ص 151.

(3) العادل محمد أبو العلام، قياس الثقة بالنفس عند الطالبات في مراحل الدراسة الثانوية والجامعيـة، مرجـع سابق، ص 52.

نخلص مـما سـبق أن معظـم البـاحثين اتفقـوا عـلى أن مظـاهر الثقـة بـالنفس يمكـن الاستدلال عليها كما في بعض المظاهر وهي القدرة على مواجهة المشكلات واتخاذ القرارات والاعتماد عـلى الشـعور بتقبـل الآخـرين واحـترامهم وعـدم الخـوف والخجـل في المواقـف الاجتماعية والشعور بالأمن والطمائنينة عند مواجهة الكبار.

ومن مظاهر الثقة بالنفس التي اهتمت بها هذه الدراسة الحاليـة وعـدّتها أساسـا في قياسها هي: الاعتماد على النفس والتصميم والإرادة والقدرة عـلى اتخـاذ القـرارات والثقـة بالنفس في المواقف الاجتماعية.

أنواع الثقة بالنفس:

النوع الأول- الثقة الأصلية:

وتستند إلى مبررات قوية وهي ثقة تفيد صاحبها وترفعه عاليا.فمتى ما كانت للإنسـان كل تلك الثقة فإنه يواجه الحياة والبشر غير هياب ويتقبل الخسارة حازما قبضـته مصـمّماً على استعادة النجاح المرة القادمة، ويعاود الكرة من دون أن يفقد شيئا مـن ثقتـه بنفسـه ولو قيد أنملة، ويسلم الواثق من نفسه أنه أخطأ، وفشل فيعتذر أو يحاول لملمة الموضـوع ويعاود صعود السلم ثانية.

النوع الثاني- ثقة محددة:

وتتعلق بالمواقف التي يواجهها الإنسان فقد يضطرب من موقف معـين في مـدة يسـيرة فإن دام الاضطراب من الثقة بالنفس الأصلية وخاف من أمر ما فلا يدوم معه وقـد يحزنـه حدث- لكن سرعان ما يزول- وتخف عنده هذه الأمـور بكـثرة الممارسـة والاعتيـاد وتتـابع الأحداث عليه[1].

(1) ألاء الرديني،"الثقة بالنفس وعلاقتها بمركز الضبط (داخلي خارجي) والتوافق النفسي والاجتماعـي"، مرجـع سابق ص 55 56.

أسباب ضعف الثقة بالنفس:

1- الإحباط:

يشعر الإنسان عند مروره في مراحل حياته في بعض الأحيان بالإحباط مما يسبب فقدا لثقته بنفسه بشكل سريع، مثلا عندما يعدك أحدهم ثم يخلف وعده ولا يلقي لك أي اهتمام ولا يتأسف فإنك تبدأ بالإحساس بالضيق وتأتيك أفكار أن الناس يكرهونك وإنك نكرة وهكذا.

2- عدم الإحساس بالأمان:

أي نكون خائفين وقلقين من أمر قد صدر عنا مخالفا للعادة بأن يحدث ربكة أو رد فعل قوي من الآخرين، والخوف من المستقبل وماذا سيحدث فيه.

3-الفشل:

ونعني هنا أن يحس الإنسان بأنه ضعيف ولا يمكن أن يقوم بشيء أمام الآخرين وإنه إنسان فاشل لا يملك المؤهل للنجاح، ويعاني غالباً من هذا التفكير ويرى نفسه إنساناً حقيراً وبتركيز على هذا التفكير فإنه يستحوذ على حياته ويفقد ثقته بنفسه تدريجيا حتى تصبح الأوهام حقيقة ويصاب بالفشل الحقيقي.

4- الانتقاد:

وهو شيء غريب غالبا ما نسيء فهمه فإذا تعرضنا للانتقاد بعد الانتهاء من عمل ما نجد أن هذا الانتقاد يوجه لنا ليوضح كيفية تحسين عملنا، ولكن إذا أسأنا فهم الانتقاد أو شعرنا أن الانتقاد موجه لشخصنا وليس لفعلنا فسيكون هذا سبباً اخر نخبر به أنفسنا أننا فشلنا، لذا يجب علينا عدم الالتفات لمثل هذه الانتقادات التي توجه إلى شخصنا[1].

(1) سالمة أنصير ديهوم،" أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة المرحلة الثانوية التخصصية"، رسالة ماجستير، جامعة المرقب،2006، ص 57 58.

بعض النظريات التي تفسر الثقة بالنفس:

تمثل الثقة بالنفس إحدى سمات الشخصية الأساسية وأحد معايير الشخصية السوية، وفيما يأتي بعض النظريات المهمة التي تفسر الشخصية التي تتناول الثقة بالنفس بوصفها أحد العناصر المكونة لها:

1- نظرية التحليل النفسي:

يعد" فرويد " الشخصية تنظيماً نفسياً يتكون من أركان، " الهوID " "الأناEgo" "الأنا الأعلىSuper"، وكل ركن من أركان الشخصية له ووظائفه ومكوناته، وديناميات، تتفاعل بعضها مع بعضها الآخر تفاعلا وثيقا، بحيث يصعب فصل تأثير كل منهما[1].

والتفاعل الديناميكي والصراع بين هذه النظم هو الذي يحدد السلوك، فالتوازن بين هذه النظم الثلاثة يحقق الصحة النفسية في حين يؤدي انعدام التوازن إلى اضطراب السلوك، وتعثر نمو الثقة بالنفس بصورة سليمة[2].

وترى "كارولين هورني" أن سوء التكيف الشخصي والاجتماعي والإحساس بالقلق والخوف، وضعف الثقة بالنفس عند الطفل يعود إلى انعدام الدفء العاطفي في الأسرة[3].

ويرى "اريك أيركسون" أن الطريق الأساسي لنمو الشخصية وخصائصه السوية تمر بثماني مراحل، وكل مرحلة من مراحل النمو يواجه الطفل فيها مشكلة أساسية عليه أن يحلها، وإذا أراد أن يتقدم في حيوية وثقة بنفسه فعليه أن يمر بالمراحل الآتية:

(1) عثمان على أميمن، في نظريات الشخصية،(الخمس: مطابع عصر الجماهير)، 2000، ص 123.

(2) جعفر جابر الزاملي، " بناء برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس لدى طلبة المرحلة المتوسطة"، مرجع سابق، ص 51.

(3) ألاء الرديني، " الثقة بالنفس وعلاقتها بمركز الضبط(داخلي خارجي) والتوافق النفسي والاجتماعي، مرجع سابق، ص 61.

1- الإحساس بالثقة The sense of trust:

تعد السنوات الأولى من حياة الطفل أنسب وقت لظهور الشعور بالثقة بالنفس، إذ فيها صراع بين الثقة وعدم الثقة، لأنه إذا حصل الرضيع على الشعور بالألفة وإشباع حاجاته، سيشعر بأن العالم أمان وخير، وسيشق طريقه بنفسه، ولكن إذا فشل في ذلك وكانت الرعاية غير كافية أو سيئة، فسينمو عنده الخوف وعدم الثقة[1].

ويشير " أيركسون" إلى الإحساس بالثقة كغيرها من صفات الشخصية، لا تنمو مستقلة عن مظاهر النمو الأخرى، ففي الشهر الخامس من حياة الطفل يحاول مرارا أن يقبض على الأشياء، ويمسك بها حتى يصبح قادرا بالتدريج، على أن يثق في جسمه وقدرته على القيام بحركات معينة، إذاً تمثل مشكلة الثقة وعدم الثقة عنده في لعبه[2].

2- الإحساس بالاستقلال The sense of Autonomy:

يحس الطفل في هذه المرحلة بالاستقلال عند بلوغه السنة الثانية من العمر، فهي مرحلة نمو الجهاز العضلي، ويحتاج فيها إلى الإحساس بالاستقلال لكي ينمو الإحساس بالثقة ومن ثم تبنى لديه الإحساس بالثقة وتستمر.

3- الإحساس بالمبادأة The sense of Initiative:

يصبح الطفل في هذه المرحلة متأكدا بأنه شخص على حق، ويتمتع بهذا الشعور مدة سنة وفي السنة الرابعة والخامسة من العمر، يحاول أن يقلد سلوك الآخرين، وتتميز هذه المرحلة بالخيال، إذ يعمل الطفل بإرادته ويكافح من أجل الوصول إلى مشروعه الذي يحلم به، كي تنمو ثقته بنفسه نموا سليما.

(1) حامد عبد السلام زهران، علم النمو، ط5(القاهرة: عالم الكتب) 1990، ص 71.

(2) ألاء الرديني،" الثقة بالنفس وعلاقتها بمركز الضبط (داخلي خارجي) والتوافق النفسي والاجتماعي، مرجع سابق، ص61.

4- الإحساس بالانجاز The sense of Accomplishment:

تبدأ هذه المرحلة في سن ما بين السادسة والثانية عشرة من العمر، وفيها ينشغل الطفل بأحلام اليقظة، لأنه يريد تعلم الأشياء بدقة لكي يبرهن على قوته لبناء ثقته بنفسه.

ويشير "أريكسون" إلى عدم الخلط بين الثقة بالنفس والغرور حتى لا يساء فهم الثقة بالنفس، لأن الطفل المغرور هو الذي يشك في قدراته، فيعمل على إخفاء إحساسه بالثقة عن طريق الغرور، أما الثقة بالنفس فإنها تبنى على الإنجاز والإتمام.

5- الإحساس بالهوية The sense of Identity:

وهي تبدأ في مرحلة المراهقة وفيها تتم التغيرات الفسيولوجية، والنمو الجسمي، وقد تلعب العوامل الثقافية دورا مهما في هذه المرحلة،ويكون المراهق مهتماً بالدرجة الأولى في تكوين ما يسمى بالهوية"Identity"، وعليه فإن فقدان الهوية يعرض المراهق لصراعات طفلية تؤدي به إلى اضطرابات انفعالية ومن ثم إلى ضعف ثقته بنفسه[1].

6- الإحساس بالود والتالفThe sense of Intimacy:

بعد أن يكون للمراهق إحساسٌ أو شعورٌ بالهوية، فإنه يستطيع أن ينمي تكوين التالي لشخصيته الصحيحة، وهو الإحساس بالود، والألفة مع الأشخاص من الجنس نفسه، إذ كلما كانت الثقة بالنفس قوية عنده، بحث عن تكوين علاقات ود وصداقة مع الآخرين.

7- الإحساس الأبوي The parental sense:

يتضح الإحساس الوالدي بوضوح بالغ في الاهتمام بإنجاب الأطفال، والقدرة على اقتناع الوالدين بأن الطفل أمانة في أعناقهما، والشخص الذي لم

(1) محمد قاسم عبد الله، الشخصية، (دمشق: دار المكتبي) 2000، ص 75.

تنمُ عنده مكونات الشخصية في المراحل السابقة يصاب بالإخفاق، فالخبرات غير السارة في الطفولة قد تؤدي ببعضهم إلى عدم تكوين إحساس ثابت بالثقة بالنفس.

8- الإحساس بالتوحد والتماسك The sense of Integrity:

يعد المكون الأخير للشخصية السوية، الشعور بالتوحد والتكامل والصحة، فيصبح الفرد قادرا على تقبل دور حياته[1].

و يقول " سولفيان" إن الذات تتكون نتيجة تفاعل الكائن الحي مع الآخرين وبخاصة الآخرين في المواقف الشخصية[2].

ويؤكد " روجرز" أن التكيف النفسي للشخص يعتمد على مدى تنافر الذات وانسجامها مع الخبرات، فالأشخاص المتمتعون بالصحة النفسية، قادرون على إدراك أنفسهم وبيئاتهم، كما هو في الواقع.

وأكد "روجرز" أيضا على أهمية وثوق الشخص بنفسه والاعتماد على طاقاته وقدراته...، ويعتقد أن الشخص المحقق لذاته في تطور مستمر وتغيير ونمو، وإذا توقف هذا النمو، فإنه سيفقد خصائصه التلقائية والمرونة، والانفتاح على الخبرات الجديدة.[3]

الثقة بالنفس وعلاقتها بالأداء الدراسي:

يمثل الأداء الدراسي أحد الأبعاد التربوية أهمها لكل من الطالب والمعلم والأهل، ويتأثر الأداء الدراسي كأي متغير بعدد من العوامل التي تؤثر فيه

(1) سالمة إنصير ديهوم،" أساليب المعالجة الوالدية وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلبة المرحلة الثانوية التخصصية بمدينة زليتن"،مرجع سابق، ص 55.

(2) عثمان على أميمن، في نظريات الشخصية، مرجع سابق، ص 176-177.

(3) سيد محمد إغنيم، سيكولوجية الشخصية،(القاهرة: درا النهضة العربية)، 1975، ص 273 275.

وتدفعه إلى الأمام،[1] ومن بين هذه العوامل الثقة بالنفس وهو أحد أبرز العوامل التي تؤثر في الأداء الدراسي سواء أكان إيجاباً أو سلباً.

وتعد الثقة بالنفس دافعا للتعلم والأداء الجيد فكلما زادت ثقة الطالب بنفسه كانت درجة أدائه مرتفعة مع قدراته وهذا ما توصلت إليه دراسة (بيركي، purkey) بأنه توجد علاقة تبادلية بين مفهوم الثقة بالنفس والأداء الدراسي، إذ تؤثر الثقة بالنفس في الأداء كما أن الأداء يؤثر على مفهوم الثقة بالنفس،[2] أي أن هناك علاقة إيجابية بين الثقة بالنفس والأداء وهذه العلاقة تنطبق على فئات الطلبة كافة في مراحل الدراسة المختلفة، فالطلبة الناجحون في دراستهم يتحلون بمفهوم إيجابي عن النفس، ويتحلون بالثقة بالنفس وتقبل الذات والشعور بالقيمة الذاتية والكفاية والشخصية والأكاديمية والاجتماعية، ويميلون إلى التفاؤل بإجرائهم في المستقبل بالمقارنة مع الطلبة غير الناجحين وهذا ما أثبته (بمبشات، Bempechat، 1999) في دراسته إذ توصل إلى أن الثقة بالنفس تعد من التوقعات المهمة للأداء الدراسي، وإن الطلبة المتفوقين يدركون أنهم يملكون القدرة والإمكانات للنجاح، بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية، أما ضعاف التحصيل فهم يعانون من عدم الثقة بالنفس.[3]

(1) محمد حسين العبيد،الثقة بالنفس لدى طلبة المدارس الحكومية في منطقة اربد التعليمية وعلاقتها ببعض المتغيرات، عمان، الأردن،1995.

(2) العادل محمد أبو العلام،قياس الثقة بالنفس عند الطالبات في مراحل الدراسة الثانوية والاجتماعية، مرجع سابق، ص 34.

(3) زهرية إبراهيم عبد الحق،" درجة اكتساب طلبة الجامعة الإسراء الخاصة لسمات الثقة بالنفس، مرجع سابق، ص 318.

رابعاً- الأداء الدراسي:

يعدّ الأداء الدراسي من الموضوعات التي لها علاقة مباشرة ووثيقة بحياة الطالب خلال مراحل الدراسة المختلفة التي يمر بها، وتقوم فيها بأداء الامتحانات المدرسية التي يتوقف على نجاحه أو فشله فيها ماذا يكون وضعه الشخصي في المستقبل ومدى تكيفه وتوافقه الدراسي.[1]

فالأداء الدراسي يمثل جانبا أساسيا، ويتأثر الأداء الدراسي بالعديد من العوامل منها (دافعية الإنجاز و الاكتئاب)، فالاستقرار النفسي يترتب عليه أداء دراسي مرتفع، كلما تعرض الطالب إلى سوء في التوافق الأسري والمدرسي قد ينتج عنه انخفاض في مستوى أدائه الدراسي، وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسة "فرح العنزي، 1997" بأن الاكتئاب يؤثر في الأداء الدراسي.[2]

ويعد الأداء الدراسي أحد الأبعاد التربوية المهمة جدا فبواسطته يتحدد مستقبل الطالب الدراسي والمهني. ولمصطلح الأداء العديد من التعريفات من أهمها:

- تشير كلمة الأداء إلى ما يفعله الفرد بالفعل في ظروف معينة.[3]

الأداء= القدرة × الدافع

- المعنى اللغوي:

وهو لفظ مشتق من الفعل (أدا) ويعنى (أدى) الشيء: قام به والدين قضاه، - الصلاة: قام بها بوقتها،- وأدى الشهادة: أدلى بها، وأدى إليه الشيء: أوصله إليه و(تأدى) للأمر: أخذ أداءه واستعد له. و(تأدى) الأمر: قضي إلى فلان: توصل.[4]

(1) عبد الرحمن عدس، علم النفس التربوي، ط2(عمان:دار الفكر)، 1999، ص61.

(2) فريح عويد العنزي،"الاكتئاب وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلاب الصف الرابع المتوسط، مرجع سابق،ص 159.

(3) باكيناز حسن حسيب،" دراسة العلاقة بين أداء العامل والشعور بالرضا في العمل"،مجلة علم النفس، العدد35، 1995،ص57.

(4) سهيلة كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس،(عمان:دار الفكر)،2003،ص24.

- وعرف قاموس"وبستر، Webester" الأداء بأنه أداء الطالب لعمل ما أو مهمة معينة من الناحية الكمية والكيفية للتحصيل.[1]

- بينما عرفت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الإليكو) الأداء بأنه الفعل الايجابي النشيط لاكتساب المهارة أو القدرة أو المعلومة، والتمكن الجيد من أدائها تبعا للمعايير الموضوعية.[2]

- وعرف الأداء بأنه ما يقوم به الفرد في مجال يتطلب فعلا أو عملا أو إنجازا[3].

- ويشير "Good" إلى الأداء بأنه الانجاز الفعلي كما يصنف من القابلية أو الطاقة أو القدرة الكامنة وخلق فرص التعلم التي تمكن الطلبة من اكتساب المعرفة والمهارات[4].

- ويعرفه " أحمد اللقاني، علي الجمل، 1996" بأنه ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين يظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل ما[5].

- ويعرف " محمد بني يونس، 2004" الأداء الدراسي بأنه يهدف إلى اكتساب المعرفة والخبرات، وإتقان المهارات الضرورية لأداء العملي لاحقا.[6]

---

(1) فريح عويد العنزي، الاكتئاب وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الصف الرابع متوسط، مرجع سابق،ص 163.

(2) سهيلة كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس، مرجع سابق، ص 25.

(3) زكريا محمد الظاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، (عمان: مكتبة دار الثقافة) 1999، ص 167.

(4) سهيلة كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس، مرجع سابق، ص24.

(5) أحمد حسين اللقاني، علي الجمل، معجم المصطلحات التربوية، (القاهرة: عالم الكتب) 1996، ص 82.

(6) محمد بني يونس، مبادئ علم النفس،(عمان: دار الشروق) 2004، ص 434.

* بنية الأداء:

يمثل أي أداء للإنسان نظاما بنائيا، يتألف من: الأهداف أو المهمات، والدوافع، فأداء أي طالب لا يظهر من فراغ، يمكن تمثيله على النحو الآتي:

مثيرات (خارجية، داخلية) تؤدي إلى ظهور دوافع (خارجية، داخلية) ومن ثم إلى ممارسة أداء هادف يؤدي إلى تحقيق أهداف (قريبة، بعيدة، شخصية، اجتماعية) أي أن أداء الطالب له مفاتيح خارجية وداخلية، أو مداخلات (حاجات، دوافع، ميولات، بواعث، أو مشوقات خارجية)، وإجراءات، مخرجات، أو نواتج، أي أن أي أداء يتألف من : مداخلات – إجراءات - مخرجات.

ولتحقيق الأهداف التراكمية، تبدأ بإشباع دوافع الذات، وتنتهي في خدمة المجتمع، لذا يجب أن تكون أهداف أي أداء ليست قريبة، بل بعيدة الأمد (أي وجود الأهداف التكتيكية والأهداف الاستراتيجية معا) للأداء وتعتمد فاعلية أي أداء على الوضوح في الأهداف والمهمات، الأمر الذي يتطلب تدريب الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة على تحديد أهداف أدائهم بوضوح، من حيث صياغة الأهداف، والتخطيط لها، واختيار الأساليب والوسائل والأنشطة الملائمة لتفنيذها، ومن ثم التغذية الراجعة لها من خلال تقييم نواتج الأداء وعليه أي أداء يقوم به الإنسان يجب وضع خطة له، تتكون من أهداف قصيرة وبعيدة الأمد، يتطلب وضعها إجرائيا، بحيث يتم تنفيذها وتقييمها[1].

أنواع الأداء:

ينقسم الأداء الذي يقوم به أي إنسان إلى نوعين: الأداء الخارجي (كحركات، وعمليات، ونشاط تفكيري)، والأداء الداخلي (كالنشاط النفسي مثل التفكير، والذاكرة، والتخيل،...الخ)، وكلّ أداء له جانبان: جانب قابل للملاحظة

(1) محمد بني يونس، مبادئ علم النفس، مرجع سابق، ص445.

المباشرة، وآخر قابل للملاحظة غير المباشرة، وتختلف أنواع الأداء عن بعضها في التنظيم والدوافع والنواتج.

وفيما يأتي عرض لأهم أنواع الأداء:

الأداء الدراسي:

وهو عبارة عن أداء يهدف إلى اكتساب المعرفة والخبرات، وإتقان المهارات الضرورية لأداء العمل لاحقا، فالأداء الدراسي نتاج للتفاعل النشط والفاعل ما بين التلميذ مع أقرانه والمعلم، الذي يؤدي إلى اكتساب المعرفة والخبرات والمهارات العديدة والمتنوعة، فاستيعاب المعرفة هو نتاج للنشاط التفكيري، يتطلب إتقان مهارات في التحليل والمقارنة والتعميم، فاكتساب المعرفة يتطلب ممارستها في الأداء.

الأداء العملي - أداء اللعب - الأداء الرياضي - أداء الاتصال بالآخرين (كما هو عند المراهقين مثلا في تشكيل العلاقات الاجتماعية -علاقات الأقران والرفاق وغيرها).

1- الأداء العملي (العمل):

وهو أبرز أنواع الأداء، وذلك لأن مخرجاته تتمثل في تكوين نتاجات اجتماعية مفيدة (في مجالات الاختراعات التقنية والموسيقى).

2- أداء اللعب:

يعدّ أداء اللعب مهماً في حياة التلميذ الدراسية والعملية، فهو وسيلة يدرك بها التلميذ محيطه وهو يعتبر وسيلة للتربية ووسيلة لتطوير مكونات الشخصية(المعرفية والسلوكية والانفعالية)، فأداء اللعب له تأثيرات إيجابية في تشكيل سمات إيجابية في شخصية الطفل، إذ يعمل على تشكيل ظواهر سايكو ـــــ اجتماعية، ويساعد في تشكيل العلاقات الاجتماعية وإدامتها، وتطوير السلوك الاجتماعي المساند لهم.

ويتعدد الأداء الدراسي بوضع خطط دراسية منظمة تراعي كافة المظاهر النمائية عند الطلاب، إذ إن المظاهر النمائية لديهم متطورة وتراكمية (كالنمو الجسدي، والفسيولوجي، واللغوي، والحركي، والعقلي، والاجتماعي، والانفعالي).

فالأداء الدراسي يجب أن يقترن فيه التعليم بالتربية الهادفة لتكوين شخصية متطورة في كافة المظاهر النمائية.

والأداء الدراسي لا يقتصر على اكتساب المعرفة فحسب، وإنما توظيف هذه المعرفة في مناشط مختلفة من حياته متنوعة لتهيئة الطلاب لسوق العمل لاحقا، وعليه فالدروس العملية في الجامعة ضرورية للطالب، إذ تعمل على اكتسابه دوافع اجتماعية والعمل بروح الفريق الجماعي.

هذه الأنواع الثلاثة من الأداء هي خاصة بالإنسان فقط، وهي تختلف من مرحلة نمائية إلى أخرى، بينما الأداء الدراسي هو الأساسي في مراحل التعليم العام والعالي، ويكون أداء العمل الأساسي بعد الانتهاء من الدراسة، والمباشرة بالعمل وتلعب العمليات العقلية (المعرفية وغير المعرفية) دوراً مهماً في أي أداء، وهي تتشكل وتتطور في ممارسة الأداء، وترتبط جميع أنواع الأداء التي يقوم بها الإنسان دائما بعمليات عقلية: كالانتباه، والإدراك، والتفكير، والذاكرة والتخيل، والتي لا يمكن بدونها تحقيق أي أداء.

ومن جهة ثانية، فإن العمليات العقلية (المعرفية وغير المعرفة) تتشكل وتتطور في الأداء، فمثلا تتشكل وتتطور العمليات العقلية والمعرفية، كالانتباه والإدراك في الأداء الدراسي، وتتطور مثل هذه العمليات عند طلاب الجامعة في الأداء الدراسي.

وعليه توجد علاقة قائمة على التأثير المتبادل ما بين تشكل وتطور العمليات العقلية (المعرفية وغير المعرفية) من جهة، وفاعلية الأداء من جهة أخرى، إذ تطرأ تغيرات كمية ونوعية على كل منها.[1]

معايير الأداء الدراسي:

تكون مستويات التقدم الدراسي على النحو الآتي:

1- الطالب الذي يحقق الحد الأدنى من معدل نقاط التقدير وهو 2.00 في كل من المعدل الفصلي والمعدل التراكمي، وبالإضافة إلى تحقيق الحد الأدنى المطلوب لأي تقدير (تقديرات) في مقرر معين أو مقررات معينة، يعد في وضع اعتيادي ويمكنه ومواصلة دراسة برنامجه للحصول على البكالوريوس دون قيد أو شرط.

2- الطالب الذي يحقق معدل نشاط في الحد الأدنى 3.00 في المعدل الفصلي والمعدل التراكمي يمكن أن يؤهله لأخذ ساعات أكثر من العبء الدراسي العادي، وتحدد الكلية هذه الزيادة، ويكون عبئاً دراسياً غير عادي.

3- الطالب الذي يحقق معدلاً تراكمياً أقل من 2.00 يوضع تحت الملاحظة الأكاديمية في الفضل الذي يليه، يجب أن يقوم الطالب بمراجعة مشرفة الأكاديمي قبل التسجيل في الفصل الدراسي التالي، ويتم تسجيل أيّ إجراءات تصحيحية في حينه[2].

أما الجامعات التي تتخذ من نظام الساعات المعتمدة، أساسا لنظامها الدراسي، يستخدم المعدل "التراكمي،G P A " أساساً لقياس التحصيل الدراسي في عدة فصول دراسية، الذي نحصل عليه بتقسيم مجموع الساعات[3].

---

(1) ريم ديهوب سليمون، "أثر برنامج التنمية لتعلم مهارات التنظيم الذاتي على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة طنطا،2003، ص 33.

(2)tmpl = component&print = l&laayoout = default&page =& option= com_ content&ltemid = 78 2009/11/15

(3) مصلح الصالح، عوامل التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية، مرجع سابق، ص 30.

ومن أهم المعايير التي استخدمت لتحديد المستوى الأكاديمي للطالب في المرحلة الجامعية هي: المعدل التراكمي، عدد الوحدات المجتازة، التخرج، الغياب[1].

يعد تدني الأداء الدراسي عند طلبة الجامعة من الموضوعات التي لها علاقة بحياة الطالب في أثناء مدة دراسته، ويترتب على أدائه في الامتحانات المدرسية نجاحه أو رسوبه فالأداء الدراسي للطالب يتأثر في العديد من العوامل، من بين هذه العوامل دافعية الإنجاز والاكتئاب والثقة بالنفس وهذا ما أكدته نتائج دراسة (فريح عويد العنزي، 1997)، بأنه كلما ارتفعت درجة الاكتئاب انخفض مستوى الأداء أداء التلاميذ[2].فبعض هذه العوامل تؤثر فيه وتدفعه إلى الأمام وبعضها الآخر تسهم في انخفاضه فالحالة النفسية التي يمر بها الطالب تلعب دوراً مهماً في العملية الدراسة، فالاستقرار النفسي والحالة النفسية الجيدة ينتج عنهما أداء دراسي مرتفع وعلى عكس ذلك إذا تعرض الطالب إلى سوء توافق دراسي أو اسري أدى ذلك إلى انخفاض في أداءه الدراسي.

ويمثل الأداء الدراسي أحد الجوانب التربوية المهمة في النشاط العقلي الذي يقوم به الطالب الذي يظهر فيه أثر التفوق الدراسي ويتأثر الأداء الدراسي في بعض العوامل منها دافعية الإنجاز والثقة بالنفس فكلا من هذه العوامل تؤثر في الأداء الدراسي ببعض العوامل منها (دافعية الإنجاز والثقة بالنفس) فكلٌّ من هذه العوامل تؤثر في الأداء سواء أكان إيجاباً أو سلباً.

ويمثل الأداء الدراسي أحد أهم الأبعاد التربوية للطالب والمعلم والأهل، ويتأثر الأداء الدراسي كأي متغير في عدد من العوامل التي تؤثر فيه وتدفعه إلى الأمام

(1) عثمان حمود الخضر،" العوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي لطلبة علم النفس بجامعة الكويت"، المجلة التربوية، المجلد10، العدد40، 1996، ص 147.

(2) فريح العويد العنزي،" الاكتئاب وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الصف الرابع المتوسط، مرجع سابق، ص161.

وتعد الثقة بالنفس دافعا للتعلم والأداء المرتفع فكلما زادت ثقة الطالب بنفسه كانت درجة أدائه متفقة مع قدرته، وهذا ما أوضحته دراسة (فان دام وآخرون، Van Damme،2004) بأن هناك تفاعلاً مستمراً بين الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي وكل منهما يؤثر في الآخر تأثيراً مباشراً[1].

(1) زهرية إبراهيم عبد الحق، "درجة اكتساب طلبة جامعة الإسراء الخاصة لسمات الثقة بالنفس"، مرجع سابق، ص316.

الفصل الثالث

" الدراسات سابقة "

مقدمة :

أولا : دراسات تناولت العوامل النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات

ثانياً : دراسات تناولت متغيرات الدراسة (دافعية الإنجاز، الاكتئاب، الثقة بالنفس)

ثالثاً : دراسات تناولت الأداء الدراسي وعلاقتها ببعض المتغيرات .

مقدمة:

يتناول هذا الفصل بعض البحوث والدراسات السابقة التي لها علاقة مباشرة وغير مباشرة بموضوع الدراسة، والنتائج المختلفة التي توصلت إليها هذه البحوث وكيفية الاستفادة منها في هذه الدراسة، في تحديد وإشكاليتها منهج الدراسة واختيار الأداة الملائمة لها.

وقد تم تصنيف هذه الدراسات على ثلاثة محاور هي:

1- دراسات تناولت العوامل النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

2- دراسات تناولت متغيرات الدراسة (دافعية الانجاز- الاكتئاب - الثقة بالنفس).

3- دراسات تناولت الأداء الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات.

أوَّلاً- دراسات تناولت العوامل النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

1- دراسة (جمالات احمد غنيم، 1988) التي جاءت بعنوان:

"بعض المتغيرات النفسية البيئية المرتبطة بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي عند بعض الطلاب المتفوقين عقليا".

وتهدف الدراسة إلى تعرّف بعض المتغيرات النفسية والبيئية بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي لبعض الطلاب المتفوقين في الصف الأول ثانوي في ضوء الفروض الآتية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة من المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل، ودرجات مجموعة المتفوقين عقليا مرتفعي التحصيل لصالح المجموعة الأولى من حيث القلق، ولصالح المجموعة الثانية من حيث الدافع للانجاز، والثقة بالنفس.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل، ودرجات مجموعة المتفوقين عقليا مرتفعي التحصيل لصالح المجموعة الثانية من حيث اتجاهات المعلمين نحو الطلاب، والعلاقات الاجتماعية بين الطلاب.

وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب، ممن تراوحت أعمارهم بين (14-16) سنة وقد تم تطبيق اختبار كاتل للذكاء، مقياس الدافع للانجاز، مقياس الثقة بالنفس، مقياس القلق، مقياس اتجاهات المعلمين نحو الطلاب، مقياس العلاقات بين الوالدين، مقياس العلاقات الاجتماعية بين الطلاب.

وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل ودرجات مجموعة المتفوقين عقليا مرتفعي التحصيل لصالح المجموعة الأولى من حيث القلق ولصالح المجموعة الثانية من حيث الدافع للإنجاز والثقة بالنفس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل ودرجات مجموعة المتفوقين عقليا مرتفعي التحصيل لصالح المجموعة الثانية من حيث اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ، والعلاقات بين الوالدين، والعلاقات الاجتماعية بين التلاميذ[1].

2- دراسة (فتحي مصطفى الزيات، 1990)التي جاءت بعنوان:

"عوامل ضعف التحصيل الأكاديمي كما يدركها طلاب جامعة المنصورة".

يدركها الطلاب وذلك من خلال اختبار الفروض الآتية:

(1) -جمالات أحمد غنيم،" بعض المتغيرات النفسية والبيئة المرتبطة بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى بعض الطلاب المتفوقين عقليا"،مرجع سابق،ص 129.

1- تختلف عوامل ضعف التحصيل الأكاديمي عند طلاب الجامعة باختلاف الكليات التي ينتمون إليها.

2- تختلف متوسطات عوامل ضعف التحصيل الأكاديمي عند طلاب الجامعة باختلاف ظروف إقامة الطالب.

3-لا توجد فروق دالة إحصائيا في عوامل ضعف التحصيل الأكاديمي بين الذكور والإناث.

4-تختلف عوامل ضعف التحصيل الأكاديمي عند الطلاب باختلاف السنة الدراسية.

وتكونت عينة الدراسة من(665) طالبا من كليات التربية والطب والهندسة.

وقد تم تطبيق استبانة عوامل الضعف الأكاديمي لطلاب الجامعة ويتكون من (12) بعداً هي (الامتحانات، التدريس، عادات الدراسة، الإعداد بالمرحلة الثانوية، دوافع التخرج، الكتب، المذكرات، الجدول الدراسي، الإقامة والسكن، ظروف الطالب، المعامل والورش، فرص العمل بعد التخرج، الشعور بالانتماء العام المتوسط العام) و(120) فقرة تهدف إلى تعرّف على العوامل التي قد تعترض مسيرة الطالب الدراسية وتعوق تحصيله الأكاديمي وتضعفه كما يدركها الطالب نفسه.

وقد أشارت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أما كليتا التربية والهندسة فان جميع العوامل المقاسة تشكل أسباباً تقف خلف التحصيل الأكاديمي لطلابها، وإن اختلف ترتيب هذه العوامل بحسب أهميتها النسبية، أما كلية الطب فان جميع العوامل تعد أسباباً تقف خلف ضعف التحصيل الأكاديمي لطلابها عدا الإقامة والسكن.

2-اختلفت متوسطات عوامل ضعف التحصيل الأكاديمي باختلاف ظروف إقامة الطالب.

3- عدم دلالة تأثير الجنس في عوامل ضعف التحصيل الدراسي.

4-توجد فروق دالة إحصائيا في ضعف التحصيل الأكاديمي عند الطلاب باختلاف درجة تعليم الأب (أمي، يقرا ويكتب، مؤهل متوسط، مؤهل جامعي، فوق جامعي) فكانت لصالح درجة تعليم الأب مؤهل جامعي في عدة عوامل ضعف التحصيل الأكاديمي (الامتحانات، الإعداد بالمرحلة الثانوية) والعوامل (الجدول الدراسي والإقامة والسكن) لصالح المجموعتين مؤهل جامعي وفوق الجامعي.

وعدم دلالة الفروق بين المجموعات لعوامل (التدريس، عادات الدراسة والمذاكرة، دوافع التخرج، الكتب والمذاكرات، فرص العمل المتاحة بعد التخرج).

عدم وجود دلالة إحصائيا بين عينات السنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة في جميع عوامل ضعف التحصيل الأكاديمي عدا الجدول الدراسي.[1]

3- دراسة (لمعان الجلالي، 1994) التي جاءت بعنوان:

"العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي وبعض المتغيرات العقلية والدافعية والانفعالية والاجتماعية عند تلاميذ المرحلة الإعدادية بالعراق".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقات الإرتباطية بين مجموعة من العوامل المستقلة ومستوى التحصيل الدراسي.

وتكونت عينة الدراسة من (400) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

1- اختبار الذكاء المصور.

(1) فتحي مصطفى الزيات، علم النفس المعرفي، (القاهرة: دار النشر للجامعات)، 2001، ص 473-502.

2- مقياس الدافع للانجاز - اختبار الشخصية للمرحلة الثانوية- استبانة المعاملة الوالدية- مقياس الاتجاهات نحو العمل المدرسي.

وقد أشارت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقات ارتباطية بين الاتجاهات المختلفة للتلاميذ نحو عملهم المدرسي، ومستوى تحصيلهم الدراسي، وأظهرت النتائج أيضا وجود علاقة سالبة بين مستوى التحصيل الدراسي عند الذكور، واتجاهاتهم نحو الأنشطة اللاصفية[1].

4- دراسة (راوية محمود دسوقي،2001)التي جاءت بعنوان:

"بعض المتغيرات النفسية عند المتفوقات والمتخلفات تحصيلياً من طالبات الجامعة".

تهدف الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين تقدير الذات والاكتئاب عند المتفوقات والمتخلفات دراسيا في تقدير الذات والاكتئاب والاكتفاء الذاتي والمشاركة الاجتماعية.

ولقد أثبتت الدراسة النتائج الآتية:

1- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة بين تقدير الذات والاكتئاب عند المتفوقات والمتخلفات دراسياً.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات التي تحصل عليها المتفوقات والمتخلفات دراسياً من حيث تقدير الذات لصالح المتفوقات والاكتئاب لصالح المتخلفات دراسياً.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات التي تحصل عليها المتفوقات والمتخلفات دراسياً على مقياس الاكتفاء الذاتي.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات التي تحصل عليه المتفوقات والمتخلفات دراسياً على مقياس السيطرة والخضوع.

---

(1) إبراهيم بشير الصغير، "أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي كما يراها المعلمين بمدينة الزاوية في ليبيا"، 2004، ص93-94.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات التي تحصل عليها المتفوقات دراسياً على مقياس المشاركة الاجتماعية.

تكونت عينة الدراسة من (30) طالبة من الحاصلات على تقدير جيد، امتياز و(30) طالبة من الراسبات وتتراوح أعمارهم بين (18-23) سنة مع مراعاة تجانس المجموعتين في كافة المتغيرات الدراسية.

واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

أولاً: الأدوات السيكرومتية وتضم :

1- مقياس تقدير الذات.

2- مقياس الاكتئاب.

3- اختبار الشخصية لبرنروتير.

ثانياً: الأدوات الإكلينيكية وتضم:

(استمارة المقابلة الشخصية، اختبار تفهم الموضوع، المقابلة الحرة الطليقة)[1].

5- دراسة (رشاد صالح دمنهوري،2002) التي جاءت بعنوان:

"بعض العوامل النفسية الاجتماعية ذات الصلة بالتوافق الدراسي عند بعض طلاب جامعة الملك عبد العزيز".

تهدف الدراسة إلى تعرّف علاقة بعض العوامل النفسية والاجتماعية بالتوافق الدراسي عند بعض الطلاب من خلال التحقق من الفروض الآتية:

1- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الطلاب الأكثر توافقاً دراسياً وأقرانهم الأقل توافقاً في الاتجاهات الوالدية لصالح الطلاب الأكثر توافقاً.

(1) راوية محمد دسوقي،" بعض المتغيرات النفسية لدى المتفوقات والمتخلفات تحصيليا من طالبات الجامعة"، مرجع سابق، ص 22.

2- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الطلاب الأكثر توافقاً دراسياً وأقرانهم الأقل توافقاً في قلق الامتحان لصالح الطلاب الأكثر توافقاً.

3- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الطلاب الأكثر توافقاً دراسياً وأقرانهم الأقل توافقاً في الاغتراب لصالح الطلاب الأكثر توافقاً.

4- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الطلاب الأكثر توافقاً دراسياً وأقرانهم الأقل توافقاً في الاتجاه نحو الامتحان لصالح الطلاب الأكثر توافقاً.

وتكونت عينة الدراسة من (75) طالبا ممن بلغ متوسط أعمارهم (20) سنة، وقد اشتملت الدراسة على الأدوات الآتية:

(مقياس التوافق الدراسي - مقياس الاتجاهات الوالدية - مقياس الاغتراب - مقياس قلق الامتحان - مقياس الاتجاه نحو الامتحان).

ولقد أشارت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الأقل توافقاً والطلاب الأكثر توافقاً في اتجاههم نحو الأب لصالح الطلاب الأكثر توافقاً.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الأكثر توافقاً دراسياً وأقرانهم الأقل توافقاً في قلق الامتحان لصالح الطلاب الأكثر توافقاً.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الأكثر توافقاً دراسياً وأقرانهم الأقل توافقا في الاغتراب لصالح الطلاب الأكثر توافقاً.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الأكثر توافقاً دراسياً وأقرانهم الأقل توافق في الاتجاه نحو الامتحان لصالح الطلاب الأكثر توافقاً.[1]

(1) رشاد صالح دمنهوري " بعض العوامل النفسية والاجتماعية ذات الصلة بالتوافق الدراسي لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز"،مرجع سابق،ص 86.

ثانيا: دراسات تناولت متغيرات الدراسة (دافعية الإنجاز – الثقة بالنفس – الاكتئاب):

دراسات تناولت دافعية الإنجاز:

1- دراسة (باسم نزهت السامرائي، وشوكت دياب، 1983)التي جاءت بعنوان:

"بناء مقياس مقنن للدافع للانجاز الدراسي لطلبة الكليات الهندسية في العراق".

هدفت الدراسة إلى بناء مقياس مقنن للدافع للانجاز الدراسي لطلبة الكليات الهندسية، وتحديد علاقة الدافع للانجاز بالتحصيل الدراسي.

ولتحقيق ذلك تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من طلبة الكليات الهندسة في بغداد والأدوات المستخدمة في تحقيق أهداف الدراسة ما يأتي:

1- مقياس الدافع للانجاز الدراسي لطلبة المدارس الإعدادية (إعداد إبراهيم عبد الحسن الكناني) تم تطويره في ما بعد ليناسب طلبة الكليات.

مقياس (ليكرت) لتحديد اتجاهات الطلبة ومشاعرهم نحو فقرات المقياس لدافع الإنجاز.

توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها:

- صدق المقياس في علاقته بالتحصيل الدراسي.

- فاعلية المقياس بوصفه أداة لقياس دافعية الانجاز لطلبة الجامعات.[1]

2- دراسة (فاروق عبدالفتاح موسى، 1986) التي جاءت بعنوان:

"علاقة الدافع للانجاز بالجنس والمستوى الدراسي لطلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية".

(1) باسم نزهت السامرائي، شوكت دياب،" بناء مقياس مقنن لدافع الانجاز الدراسي لطلبة الكليات الهندسية"، المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد8، العدد2، 1988، ص 66-76.

تهدف الدراسة إلى معرفة الفروق بين الطلبة والطالبات في مستوى الدافع للانجاز، وهل يختلف مستوى الدافع للانجاز عند طلبة والطالبات باختلاف المستوى الدراسي. وذلك من خلال اختبار الفروض الآتية:

- توجد فروق في مستوى الدافع للانجاز بين طلبة وطالبات الجامعة السعوديين.

- يزداد مستوى الدافع للانجاز عند الطلبة والطالبات بتقدم المستوى الدراسي.

وتكونت عينة الدراسة من (362) طالبا وطالبة منهم (225) طالبا و(137) طالبة.

أما أداة الدراسة فقد استخدم الباحث اختبار الدافع للانجاز للأطفال والراشدين ولمعالجة بياناته إحصائيا استخدم اختبار(ت) وتحليل التباين.

ومن نتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يأتي:

- متوسطات درجات الطلبة في الدافع للانجاز أعلى من متوسطات الطالبات بصفة عامة.

- لا يزداد مستوى الدافع للانجاز عند الطالبات مع تقدم المستوى الدراسي بمقادير ذات دلالة إحصائية.[1]

3- دراسة (عبد الرحمن الطريري،1988)التي جاءت بعنوان:

"العلاقة بين الدافع للانجاز وبعض المتغيرات الأكاديمية و الديمغرافية".

تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الدافع للإنجاز والتغيرات الأكاديمية وقد تكونت العينة من (120) طالباً وطالبة من مستويات دراسية واقتصادية مختلفة، ولتحقيق ذلك صيغت الفرضيات الآتي نصها:

1- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي المستويات المختلفة في دافع الإنجاز من حيث المعدل التراكمي.

---

(1) أنور محمد الشرقاوي، الدافعية والانجاز الأكاديمي والمهني وتقويمه، الجزء الأول،(القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية)،2000، ص121-122.

2-ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الدافع للإنجاز.

3- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي المستويات المختلفة في دافع الإنجاز من حيث المعدل التراكمي.

وقد استخدمت في الدراسة أدوات عدة لتحقيق أهداف الدراسة ومنها اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين الذي أعدّه فاروق عبد الفتاح موسى حيث أسفرت الدراسة عن مجموعة نتائج هي:

1- عدم وجود فروق دلالة إحصائية في مستوى الدافع للإنجاز عند الطلبة وقد يعود هذا الأمر إلى العمر، وذلك بسبب تقارب أعمار أفراد العينة.

2-تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين البنين والبنات.

توجد فروق دالة بين مجامع الطلبة ذات المستويات المختلفة في الدافع للإنجاز، وذلك في ما يتعلق بالمعدلات التراكمية.[1]

4- دراسة (رشاد عبد العزيز موسى، 1990) التي جاءت بعنوان:

"أثر المحددات السلوكية في الدافعية للإنجاز لطلاب جامعة الأزهر".

تهدف الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز ومعرفة درجة تأثير المتغيرات في دافعية الإنجاز، ولتحقيق الأهداف استخدم في البحث استخبار الدافعية للانجاز للراشدين الذي صمَّمه (هرمانس) وترجمه رشاد موسى وصلاح أبو ناهية.

ولتحقيق ذلك تكونت عينة البحث من (120) طالبا وطالبة من كليات التربية والدراسات الإنسانية في جامعة الأزهر ممن تتراوح أعمارهم بين(22ـ 23 سنة) وتضمنت مواصفات العينة المتغيرات المبينة في أدناه:

1- ترتيب الميلاد.

(1)- عبد الرحمن الطريري، " مرجع سابق، ص 553-569.

2- الفروق العمرية بين الإخوة والأخوات.

3- نوع الأخ أو الأخت.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1-وجود فروق- دالة إحصائيا- بين الذكور والإناث في متغير الدافعية للإنجاز لصالح عينة الذكور.

2- وجود فروق - دالة إحصائيا- بين الأفراد ذوي الفروق العمرية الصغيرة، وعينة الأفراد ذوي الفروق العمرية الكبيرة، في متغير الدافعية للإنجاز، لصالح عينة الأفراد ذوي الفروق العمرية الصغيرة.

عدم وجود فروق بين الإخوة والأخوات الذين لديهم إخوه ذكور أو أخوات إناث، في متغير دافعية الإنجاز.[1]

5- دراسة (أحمد محمد عبد الخالق، مايسه أحمد النيال، 1991) التي جاءت بعنوان:

"الدافع للإنجاز وعلاقته بالقلق والانبساط".

وتهدف هذه الدراسة إلى فحص الارتباط بين الدافع للانجاز وكل من القلق والإنبساط عند طلبة المدارس الثانوية (ذكوراً وإناثاً).

وتكونت العينة من (250) طالبا وطالبة من المدارس الثانوية في الإسكندرية ممن تتراوح أعمارهم بين (14-16)سنة.

وتحقيقاً لأهداف الدراسة واستخدمت مجموعة من الأدوات منها:

- مقياس (رأى- لن) لدافع الانجاز.

- مقياس القلق (سبيلبنجر).

- مقياس الانبساط (إيزيك).

---

(1) رشاد عبد العزيز موسى،"دراسة بعض المحددات السلوكية على دافعية الانجاز في ضوء متغير الجنس " مجلة علم النفس، القاهرة، العدد15، 1990، ص 60-79.

ووضعت العديد من الفروض من بينها :

- هناك فروق جوهرية بين الذكور والإناث من طلبة المرحلة الثانوية في الدافعية والقلق والانبساط.

- هناك ارتباطات جوهرية موجبة بين الدافعية للانجاز والقلق، والانبساط.

- يختلف التركيب العاملي للمقاييس في عينة الذكور عن التركيب العاملي في عينة الإناث في متغيرات الدراسة.

ومن خلال تطبيق أدوات الدراسة توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة أهمها:

- لم تظهر فروق جوهرية بين الجنسين في متغيري الدافعية للإنجاز والانبساط.

- ظهرت فروق بين الجنسين تتعلق بسمة القلق، حيث حصلت الإناث على متوسط درجات أعلى من درجات الذكور.

- تبين أن لدى المنطوين دافعا مرتفعا للانجاز موازنة بالمنبسطين.[1]

6- دراسة (عبد العزيز محمود عبد الباسط، 1992) التي جاءت بعنوان:

"علاقة مصدر الضبط بالدافع للإنجاز عند طالبات الكليات المتوسطة في سلطنة عمان".

وتهدف الدراسة للكشف عن العلاقة بين صدر الضبط والدافع للإنجاز عند طالبات الكليات المتوسطة في سلطنة عمان.

وتكونت عينة الدراسة من (131) طالبة لتقنين اختبار مصدر الضبط، في حين بلغ عدد المفحوصات اللاتي مثلن عينة التقنين لاختبار الدافع للإنجاز(180) طالبة.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم صياغة الفروض الآتي نصها:

---

(1) احمد محمد عبد الخالق، مايسه النيال، الدافع للانجاز وعلاقته بالقلق والانبساط، مجلة دراسات النفسية، القاهرة، الجزء4، العدد1، 1991، ص637-653.

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار الدافع للإنجاز بين مجموعة الطالبات ذوات مصدر الضبط الداخلي، ومجموعة ذوات مصدر الضبط الأخرى لصالح المجموعة الأولى.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار مصدر الضبط بين مجموعة الطالبات بالفرق الدراسية الأولى، ومجموعة الطالبات بالفرقة الدراسية الثانية لصالح المجموعة الأولى.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار الدافع للإنجاز بين مجموعة الطالبات بالفرق الدراسية الأولى، ومجموعة الطالبات بالفرقة الدراسية الثانية لصالح المجموعة الأولى.

أما أداة الدراسة فقد كانت استخدام مصدر الضبط من الذي صمّمه "ستيفن ناوكي" و" بوني ستريكللاند "، وقد قام باقتباسه وإعداده باللغة العربية فاروق عبد الفتاح موسى باسم اختبار مركز التحكم.

وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم تحليل التباين " البسيط" وتوصلت الدراسة إلى النتائج التي تؤكد العلاقة بين مصدر الضبط والدافع للإنجاز علاقة موجبة أيضا في المجتمع العماني، مثله في ذلك مثل باقي الأقطار التي درست فيها العلاقة، فكلما ازدادت درجات الفرد على مصدر الضبط الداخلي ازدادت درجاته على مقياس الدافع للانجاز.[1]

(1)- عبد العزيز محمود عبد الباسط، " علاقة مصدر الضبط بالدافع للانجاز لدى طالبات الكليات المتوسطة بسلطنة عمان"، مجلة دراسات النفسية،المجلد4، 1992، ص 549-575.

7- دراسة (جيهان أبو راشد عمران، 1994) التي جاءت بعنوان:

"دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديمغراقية عند عينة من الطلبة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية في دولة البحرين".

وتهدف الدراسة إلى دراسة معرفة العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات.

من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

_ هل يوجد ارتباط موجب دال بين العمر والدافعية للإنجاز عند أفراد العينة بكاملها من الأطفال أفراد العينة من الأطفال على مقياس الدافعية للإنجاز؟

_ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المرحلة الابتدائية، وطلاب المرحلة الإعدادية، على مقياس الدافعية للإنجاز؟

_هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال في القرى الأطفال في المدن على مقياس الدافعية للإنجاز؟

_ هل يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين حجم الأسرة والدافعية للإنجاز عند أفراد العينة بكاملها والفئات الفرعية؟

_ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر ترتيب الطفل في الأسرة على مقياس الدافعية للإنجاز؟

_ ما التأثير النسبي لمتغيرات الدراسة على الدافعية للإنجاز للعينة بكاملها؟

وشملت عينة الدراسة (377) طالب وطالبة منهم (219) طالب و(158) طالبة.

أما أداة الدراسة فقد كانت استخدام اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، أعده في الأصل (J.M.Herman) وترجمه وقننه على البيئة العربية فاروق عبد الفتاح موسى.

ولمعالجة البيانات إحصائياً فقد استخدم معاملات الارتباط والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت)، وتحليل التباين أحادي الاتجاه، وتحليل الانحدار متعدد الخطوات وبينت نتائج الدراسة ما يأتي:

_ يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين الدافعية للإنجاز والعمر لجميع الفئات الفرعية ماعدا الطلاب في المرحلة الابتدائية.

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس الدافعية للإنجاز لصالح الإناث، وكذلك بين الطلاب في القرية والطلاب في المدينة على المقياس نفسه لصالح طلاب المدينة. ووجدت فروق بين الطلاب في المرحلة الإعدادية، وجدت فروق بين الطلاب ذوي الترتيب الأسري المختلف في الأسرة على الدافعية للإنجاز لصالح الطلاب ذوي الترتيب الأول.

_ يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي عند الطلاب في المدينة فقط، وعند الطلاب ذوي الترتيب الأول في الأسرة.

_ لا يوجد ارتباط قوي دال إحصائياً بين الدافعية وحجم الأسرة.

_أهم منبئات الدافعية للإنجاز عند أفراد العينة هي العمر، المنطقة الجغرافية، المرحلة الدراسية، الجنس.

دراسات تناولت الثقة بالنفس:

1- دراسة (ستاندسبوري، Standsbury، 1986) التي جاءت بعنوان:

"اثر إثراء البيئة الأكاديمية على الثقة بالنفس عند الطلبة الخريجين في كليتي العلوم والهندسة".

استهدفت الدراسة تعرّف اثر إثراء البيئة الأكاديمي في الثقة بالنفس عند الطلبة الخريجين في كليتي العلوم والهندسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (328) طالبا

وطالبة، بواقع (173) طالبة و(155) طالبا تم اختبارهم للثقة بالنفس قبل إثراء البيئة الأكاديمية.

وأظهرت نتائج الدراسة حدوث تحسن في الثقة بالنفس عند الطلبة، علما بان نسب التحسن في الثقة بالنفس كانت عند الطالبات أفضل من الطلاب.

2- دراسة (موروكو، 1987) التي جاءت بعنوان :

"اثر التغذية الإسترجاعية الوصفية المتكافئة، وغير المميزة في الحصر النفسي موضوعي وفي الثقة بالنفس وفي الرغبة في التغذية ومصداقيتها وانجاز الواجب".

استهدفت الدراسة معرفة أثار خمسة أنواع من التغذية الاسترجاعية: السلوك السلبي، والسلوك الايجابي، والعواطف الايجابية، والعواطف السليمة، وعدم وجود تغذية استرجاعية في الإجراءات خمسة تابعة. والإجراءات الخمسة التابعة والمستعملة لهذا البحث كانت: الحصر النفسي الموضوعي، ومرغوبة الثقة بالنفس للتغذية الإسترجاعية، والمصداقية المتصورة للتغذية، وانجاز الواجب.

وقد تكونت عينة الدراسة من (45) شخصا من المساعدين والمقيمين في جامعة إنديانا التي تقع شمالي شرقي مدينة نيويورك.

وأوضحت نتائج الدراسة أن جميع الأشخاص قد حققوا انجازا في العمل بغض النظر عن التغذية الاسترجاعية للسلوك السلبي والعواطف السلبية، وقد قدروا بان التغذية الاسترجاعية اقل رغبة بشكل ملحوظ، وأقل دقة من الأشخاص الذين حصلوا على تغذية استرجاعية للسلوك الإيجابي والعواطف الإيجابية.[1]

3- دراسة (جعفر الزاملي،1993)التي جاءت بعنوان:

"بناء برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس عند مرحلة الطلبة المتوسطة".

(1) ناجح كريم السلطاني،" الثقة بالنفس لدى المراهقين وعلاقتها بمعاملة الوالدين لهم كما يرونها"، مرجع سابق، ص 33-34.

استهدفت الدراسة بناء برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس لدى طلبة الصف الثاني في المرحلة المتوسطة، ومعرفة اثر البرنامج الإرشادي في تنمية الثقة بالنفس عند الطلبة.

وتضمنت الدراسة (120) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثاني متوسط في مدينة بغداد، وقد اعتمد الباحث على أداتين، الأولى: برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس، والثانية: مقياس لقياس الثقة بالنفس.

وقد استخدم الباحث الاختبار التائي (t-test) واختبار مربع كاي، ومعامل ارتباط "بيرسون" لتحليل النتائج إحصائيا.

وأوضحت النتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية (ذكور، إناث) على المجموعة الضابطة (ذكور، إناث) في متوسط درجات الثقة بالنفس، وتفوق طلاب المجموعة التجريبية (الذكور) على طلاب المجموعة الضابطة (الذكور) في متوسط درجات الثقة بالنفس.

وبينت النتائج أيضا تفوق المجموعة التجريبية (الطالبات) على المجموعة الضابطة (الطالبات) في متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (الإناث) على طالبات المجموعة الضابطة (الإناث) في متوسط الثقة بالنفس، ودلت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الثقة بالنفس بين المجموعتين التجريبيتين (طلاب، طالبات).[1]

4- دراسة (محمد العبيد، 1995)التي جاءت بعنوان:

"الثقة بالنفس عند طلبة المدارس الحكومية في منطقة (أربد) التعليمية وعلاقتها ببعض المتغيرات".

لقد استهدفت الدراسة تعرّف مستوى الثقة بالنفس عند طلبة المدارس الحكومية في مديرتي التربية والتعليم لمنطقتي أربد الأولى والثانية.

(1) جعفر جواد الزاملي،" بناء برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس"،مرجع سابق، ص

وقد تضمنت عينة الدراسة (799) طالباً وطالبة من المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة أربد، وقد استخدم مقياساً أعد خصيصاً لهذه الغاية، وقد انقسم هذا المقياس إلى خمسة مجالات كانت على النحو الآتي:

1- الإحساس بالقدرة على مواجهة المشكلات واتخاذ القرارات.

2- تقبل الذات والشعور بتقبل الآخرين واحترامهم.

3- الشعور بالأمن مع الكبار والتعامل معه .

4- الشعور بالأمن مع الأقران والمشاركة الإيجابية في الحياة المدرسية.

5- الترحيب بالخبرات والعلاقات الجديدة.

وقد استخدم الباحث المتوسطات الحسابية للأداء الكلي على المقياس، وعلى الاختبارات الفرعية.[1]

5- دراسة (فريح العنزي، 1999) التي جاءت بعنوان :

"الثقة بالنفس وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية".

لقد استهدفت الدراسة بناء مقياس للثقة بالنفس، والكشف عن الفروق بين الجنسين في مقياس الثقة بالنفس، وقائمة الأعراض، والعوامل الخمسة الكبرى، والكشف عن وجهة الارتباطات بين الثقة بالنفس من ناحية والمقاييس الفرعية لقائمة مراجعة الأعراض والعوامل الخمسة الكبرى من ناحية أخرى، والكشف عن المكونات العاملية لمقياس الثقة بالنفس.

وقد تضمنت عينة الدراسة(417) طالبا وطالبة من طلبة جامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي.

ولتحقيق أغراض الدراسة اعتمد الباحث على مقياس الثقة بالنفس لـ"بيرنرويتر"، ومقياس تقدير الذات الذي وضعه " روزنبيرخ"، وقائمة مراجعة الأعراض، وقد

(1) محمد حسين العبيد،" الثقة بالنفس لدى طلبة المدارس الحكومية في منطقة اربد التعليمية وعلاقتها ببعض المتغيرات"،رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، 1995، ص 1-2.

وضع هذه القائمة "ديروجتس، وليبمان وكوفي Derogatis ,lipman & Cave" واعد القائمة في صورتها العربية عبد الرقيب البحري، وهي قائمة تقدير إكلينيكي ذاتية التقدير، ولتشخيص الأعراض السلوكية، واعتمد كذلك على قائمة العوامل الخمسة الكبرى، وهذه القائمة من إعداد"كوستا، وماكري" وتشتمل على خمسة مقاييس فرعية هي: العصابية والانبساطية، والتفتح، والطيبة، يقظة الضمير.

وأوضحت نتائج الدراسة حصول الذكور على متوسط أعلى في الثقة بالنفس بالمقارنة بالإناث، بينما حصلت الإناث على درجات مرتفعة في قائمة الأعراض والعوامل الخمسة الكبرى.

وأوضحت النتائج كذلك أن الارتباطات بين الثقة بالنفس والمقاييس الفرعية لقائمة مراجعة الأعراض كانت سلبية، وبينت أن هناك علاقة موجبة بين الثقة بالنفس وبقية العوامل الخمسة الكبرى، ووجود درجة عالية من التشابه بين العوامل المائلة المستخرجة من عينيتين الذكور والإناث.[1]

6- دراسة (محمود راشد الشديفات، 2001)التي جاءت بعنوان:

"أثر التخييم الكشفي في الثقة بالنفس عند عينة من المراهقين الأردنيين".

استهدفت الدراسة الكشف عن أثر التخييم الكشفي في الثقة بالنفس لدى عينة من المراهقين من خلال اللقاء الوطني الخامس عشر للكشاف والمرشدات في دبي لعام 2000.

وقد تضمنت عينة الدراسة (200) مشارك ومشاركة في اللقاء الوطني الخامس عشر للكشافة في مخيم الأميرة بسمة، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من خلال قوائم قائدي المعسكر الكشفي، وقام الباحث بتطوير استبانة لجمع البيانات

(1) فريح عويد العنزي،"الثقة بالنفس وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية"، مجلة الدراسات النفسية، المجلد9، العدد3، 1999، ص 424-438.

ميدانيا، واحتوت الاستبانة على (45) فقرة، مقسمة على ستة مجالات هي:- الطلاقة اللغوية، الاستقلالية، الفسيولوجية، والنفسي، والاجتماعي، والبدني).

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التخييم الكشفي بوصفه نشاطاً حراً هو إستراتجية فاعلة في زيادة الثقة بالنفس عند المراهقين المشاركين فيه.

وقد دلت نتائج الدراسة أيضا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في زيادة الثقة بالنفس، بين أداء الطلبة المشاركين بالتخييم في الاختبار القبلي، مقارنة بأدائهم في الاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي، وعلى وجود أثر مميز لبرنامج التخييم الكشفي في زيادة الثقة بالنفس عند المراهقين والمشاركين فيه، وعلى وجود اثر للتخييم الكشفي في زيادة الثقة بالنفس عند الذكور، وبينت النتائج كذلك وجود فروق بين الذكور والإناث في أثناء مرحلة المراهقة.

ودلت النتائج أيضا بان هناك أثرا للتخييم الكشفي في زيادة الثقة بالنفس في مرحلة المراهقة المبكرة، والمراهقة المتوسطة لصالح المراهقة المبكرة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة مبكرة على مستوى مجالات الثقة بالنفس الستة، حيث كان مجال الطلاقة اللغوية هو الأكثر تأثرا بالتخييم الكشفي، ثم المجال الاجتماعي، فالمجال النفسي، فالمجال الفسيولوجي، فالمجال الاستقلالي، فالمجال الديني.[1]

7- دراسة (فريح عويد العنزي،2001) التي جاءت بعنوان:

" المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل عند طالبات جامعة الكويت"

تهدف الدراسة إلى الكشف عن المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل عند طلاب كلية التربية بجامعة الكويت في ضوء الفروض الآتية:

1- توجد عوامل فرعية منفصلة لكل من الثقة بالنفس والخجل.

(1) محمود راشد الشديفات،"اثر التخييم الكشفي في الثقة بالنفس لدى عينة من المراهقين الأردنيين"،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، 2001، ص1-3.

2- توجد ارتباطات بين الثقة بالنفس والخجل.

3- توجد فروق بين الجنسين في الثقة بالنفس والخجل.

وتكونت عينة الدراسة من (342) طالباً وطالبة، بواقع (175) طالباً، و(167) طالبة، وتمت مجانسة عينة الدراسة في (العمر، المستوى التعليمي، الجنس).

واشتملت أدوات الدراسة على:

1- مقياس الثقة بالنفس.

2-مقياس الخجل.

وقد أشارت النتائج إلى الآتي:

1- وجود أربعة عوامل فرعية مكونة للثقة بالنفس، وثلاثة عوامل فرعية مكونة للخجل.

2-عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الثقة بالنفس بين الجنسيين، في حين أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس الخجل إلى جانب الإناث.

3- توجد علاقة موجبة بين متغيرات الثقة بالنفس بعضها ببعض ومتغير الاجتماعية في مقياس الخجل، وعلاقات موجبة بين متغيرات الخجل، وأسفرت النتائج عن وجود علاقات سالبة بين متغيرات الثقة بالنفس والخجل.[1]

8- دراسة (بيرتون وآخرون، Burton etal، 2005)التي جاءت بعنوان:

" تطور الثقة بالنفس عند الطلبة الجدد في الجامعة"

وتهدف الدراسة إلى تعرّف دور حلقات البحث التي يشارك فيها طلبة الدكتوراه لزيادة فاعلية التدريس.

وتكونت عينة الدراسة من (54) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة.

---

(1)- فريح عويد العنزي" المكونات الفرعية الثقة بالنفس والخجل لدى طلبة جامعة الكويت"، مرجع سابق، ص 46.

- أشارت النتائج الدراسة إلى أن الأفراد الذين شاركوا في حلقات النقاش كانت عندهم ثقة بالنفس والقدرة على التدريس من الذين لم يشاركوا حلقات في النقاش.

- وأشارت الدراسة النتائج أيضا إلى أن هناك علاقة إيجابية بين الثقة بالنفس ومستوى التحصيل والإبداع في العمل، وتزيد الثقة بالنفس إتقان العمل لحلقات النقاش تأثير إيجابي في الطلبة الذين لديهم مفهوم إيجابي عن الثقة بالنفس، من الذين عندهم مفهوم سلبي.

- وجود ارتباط بين التحصيل الدراسي والثقة بالنفس عند الطلبة الذين شاركوا في حلقات النقاش.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مستوى الثقة بالنفس.[1]

9- دراسة (زهرية إبراهيم عبدالحق، 2005) التي جاءت بعنوان:

" درجة اكتساب طلبة جامعة الإسراء الخاصة لسمات الثقة بالنفس".

تهدف الدراسة إلى تعرّف درجة اكتساب طلبة جامعة الإسراء الخاصة لسمات الثقة بالنفس ذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- ما درجة اكتساب طلبة جامعة الإسراء لسمات الثقة بالنفس؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة اكتساب طلبة جامعة الإسراء الخاصة لسمات الثقة بالنفس تُعزى إلى متغيرات الجنس والتخصص ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما؟

وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة، وتم تطبيق استبانة الثقة بالنفس من إعداد الباحثة.

(1) -زهرية إبراهيم عبد الحق،" درجة اكتساب طلبة جامعة الإسراء الخاصة لسمات الثقة بالنفس"، مرجع سابق، ص 320.

1- وأسفرت نتائج الدراسة بان طلبة جامعة إسراء يكتسبون (19) سمة من سمات الثقة بالنفس.

2- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التخصص والجنس والمعدل التراكمي والتفاعل بينها.[1]

دراسات تناولت الاكتئاب:

1- دراسة (عويد المشعان، 1955)التي جاءت بعنوان:

"الفروق في الاكتئاب بين المراهقين والشباب من الكويتيين".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في الاكتئاب بين المراهقين والشباب الكويتيين، كما هدفت الدراسة أيضا إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في الاكتئاب.

وتكونت عينة الدراسة من (329) طالباً وطالبة، بواقع (182) طالباً وطالبة من المراهقين في مدارس الكويت، وبواقع (147) طالبا وطالبة من الشباب في جامعة الكويت، ولقد تم تطبيق قائمة" بيك "للاكتئاب، ولقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين، وإن الإناث أكثر اكتئاباً من الذكور.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين والشباب، وإن الشباب أكثر اكتئاباً من المراهقين.[2]

(1) زهرية إبراهيم عبد الحق" درجة اكتساب طلبة جامعة الإسراء الخاصة لسمات الثقة بالنفس"، مرجع سابق، ص 316.

(2) عويد سلطان المشعان" الفروق في الاكتئاب بين المراهقين والشباب من الكويتيين"، مرجع سابق، ص 127.

2- دراسة (توفيق عبد المنعم توفيق، 1997) التي جاءت بعنوان:

"المكونات العاملية للاكتئاب عند عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية في دولة البحرين".

استهدفت الدراسة تعرّف الفروق بين الجنسين في الاكتئاب، والتحقق من البناء العاملي للقائمة العربية لاكتئاب الأطفال.

وذلك من خلال الفروض الآتية:

- هناك عوامل يتشكل من خلالها اضطراب الاكتئاب مثل: الحزن-التشاؤم - الملل - فقدان الشهية - الضيق.

- توجد فروق في مستوى الاكتئاب بين التلاميذ والتلميذات.

وتكونت عينة الدراسة من (570) تلميذا من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية ممن تراوحت أعمارهم بين (13-15) سنة ولقد تم تطبيق القائمة العربية للاكتئاب.

وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود سبعة عوامل هي(الشعور بالضيق - التفاؤل - ضعف التركيز - الشعور بالسعادة - الثقة - عدم الثقة- مشكلات النوم - الإرهاق).

توجد فروق في مستوى الاكتئاب بين الجنسين لصالح التلاميذ.[1]

3-دراسة (بشير معمرية، 2000) التي جاءت بعنوان:

"مدى انتشار الاكتئاب النفسي بين طلبة الجامعة من الجنسين ".

وتهدف الدراسية إلى تعرّف نسبة انتشار الاكتئاب النفسي عند طلاب وطالبات جامعة باتنة، وتعرّف الفروق بين الجنسين في الاكتئاب وتعرّف الأعراض الرئيسة للإكتئاب عند كل جنس.

(1) توفيق عبد المنعم توفيق،"المكونات العاملية لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية بدولة البحرين"، مرجع سابق، ص 188-196.

وتكونت عينة الدراسة من (527) طالباً وطالبة ممن تراوحت أعمارهـم بـين (19-24) سنة وقد تم تطبيق مقياس "بيك" للاكتئاب.

وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

- تراوحت نسبة انتشار الاكتئاب بين طلبة جامعة باتنة بحسب المحـك المسـتخدم بـين (10%-20%).

- لا توجد فروق نسبة الاكتئاب بين الطلاب والطالبات.

- لا توجد فروق بين متوسطي الطلاب والطالبات في شيوع الاكتئاب.

- لا يختلف ترتيب أعراض الاكتئاب من حيث الشدة والنوع باختلاف الجنس.[1]

4- دراسة (عبد الحميد رجيعة، إبراهيم إبراهيم، 2002) التي جاءت بعنوان:

"المهارات الاجتماعية والتوافق الدراسي وعلاقتهما بالاكتئاب عند طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات".

تهدف الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتوافق الـدراسي بالاكتئـاب النفسي عند طلاب الجامعة، وتعرّف أثر الجنس والفرقـة الدراسـية والتخصـص الـدراسي في الاكتئاب ومحاولة التنبؤ بالاكتئاب في ضوء المهارات الاجتماعية والتوافق الدراسي.

وتكونت عينة الدراسة من (520) طالبا وطالبـة مـن طلبـة جامعـة، وطبقـت في هـذه الدراسة الأدوات الآتية:

- مقياس الاكتئاب.

-مقياس التوافق الدراسي.

- مقياس المهارات الاجتماعية.

(1) -بشير معمرية،" مدى انتشار الاكتئاب النفسي بين طلبة الجامعة من الجنسيين"، مرجع سابق، ص 126.

ودلت نتائج الدراسة على ما يأتي:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية تبيّن الطلبة المكتئبين يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية.

- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين المهارات الاجتماعية والاكتئاب عند طلاب الجامعة.

- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين التوافق الدراسي، والاكتئاب لدى طلبة الجامعة.

- لا يوجد أثر لأي من : الجنس، الفرقة الدراسية، التخصص منفردين أو مجتمعين على الاكتئاب.

- يمكن التنبؤ بالاكتئاب من خلال: المهارات الاجتماعية، والتوافق الدراسي.[1]

5- دراسة (بدر الأنصاري، 2003) التي جاءت بعنوان:

"الفروق بين طلبة وطالبات جامعة الكويت في القلق والاكتئاب".

تهدف الدراسة إلى تعرّف معدلات انتشار القلق والاكتئاب عند طلبة وطالبات جامعة الكويت، كما والكشف عن الفروق بين الطلبة والطالبات في أعراض القلق والاكتئاب ومدى انتشارها بينهم.

من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية :

1- ما نسبة انتشار الاكتئاب في أوساط طلبة جامعة باتنة من الجنسين بحسب المحك المستخدم؟

2- هل توجد فروق حقيقية بين نسب المكتئبات والمكتئبين؟

3- هل توجد فروق بين متوسطي الطلاب والطالبات في الاكتئاب؟

(1) عبد الحميد عبد العظيم رجيعة، إبراهيم الشافعي إبراهيم،" المهارات الاجتماعية والتوافق الدراسي وعلاقتهما بالاكتئاب لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات"،المؤتمر السنوي التاسع للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس،21-23 ديسمبر 2002، القاهرة، ص323.

4- هل هناك ترتيب لأعراض الاكتئاب من حيث الشدة والنوع عند كل جنس؟

وتكونت عينة الدراسة من (1103) طالب وطالبة ممن تراوحت أعمارهم ما بين (18-25) سنة واشتملت الدراسة على الأدوات الآتية:

1- مقياس جامعة الكويت للقلق.

2- قائمة"بيك" الثانية للاكتئاب.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبين أن معدلات انتشار القلق والاكتئاب عند الطالبات أعلى منها لدى الطلبة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبين أن الطالبات أكثر قلقاً واكتئاباً من الطلبة.

_يوجد اختلاف في ترتيب أعراض القلق والاكتئاب باختلاف الجنس.[1]

ثالثاً- دراسات تناولت الأداء الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات:

1- دراسة (هارس، 1976) التي جاءت بعنوان:

"العلاقة بين وقائع الحياة والمعدل التراكمي للطلاب الجامعيين"

استهدفت الدراسة معرفة العلاقة بين وقائع وأحداث الحياة التي تواجه الطلاب الجامعيين من جهة، وأدائهم الأكاديمي المتمثل في المعدل التراكمي من جهة أخرى.

والافتراض العام الذي تقوم عليه هذه الدراسة أن معدل درجات الطالب يقل، عندما تزيد وقائع الحياة غير المرغوب فيها .

(1) بدر محمد الأنصاري " الفروق بين طلبة وطالبات جامعة الكويت في القلق والاكتئاب"،مرجع سابق، ص 205.

وتكونت عينة الدراسة من (253) طالبا وقد تم تطبيق مقياس "اندرسون" المعدل الذي يتضمن ترتيب وقائع الحياة، في حين تم الحصول علي أداء الطالب الأكاديمي من خلال معدل الدرجات الفصلي للفصل الثاني من العام الجامعي (1976/1975) لجميع الطلاب .

وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتي:

1- وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين وقائع الحياة والأداء الأكاديمي السابق والكفاية الدراسية من خلال المعارف والمهارات الفنية الجزئية والعامة.

2-وأظهرت النتائج أن وقائع الحياة غير المرغوب فيها ترتبط سلبيا بمعدل التحصيل الفصلي حتى في حالة استبعاد معدل التحصيل المتوقع أو معدل التحصيل السابق أو معدل الكفاية الدراسية .

3- أظهرت الدراسة أيضاً أن متوسط عدد الوقائع الكلي لكل طالب، بلغ "19،4" منها "12،2" واقعة مرغوب فيها، و"6،9" وقائع غير مرغوب فيها، و(0،3) من الوقائع لم يقيمها الطالب.

4- وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين وقائع الحياة غير المرغوب فيها والمعدل التراكمي.

5- وتوصلت الدراسة إلى أن عدد وقائع الحياة غير المرغوب فيها يرتبط بالنقص في الأداء الأكاديمي.[1]

2- دراسة (مرزوق عبد المجيد مرزوق، 1993) التي جاءت بعنوان:

"مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم المرتبطة بالأداء الأكاديمي لطلاب داخل الفصل المدرسي"

تهدف الدراسة إلى تحديد نوع العلاقة بين مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم والأداء الأكاديمي داخل الفصل، وتستهدف أيضا محاولة

(1) مصلح الصالح، عوامل التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية، مرجع سابق، ص 85.

تعرّف أفضل مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم التي يمكن استخدمها في التنبؤ بالأداء الأكاديمي داخل الفصل.

وتكونت عينة الدراسة من (180) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية ممن تتراوح أعمارهم بين (15-17) سنة، ولقد تم تطبيق مقياس مكونات الدافعية ومقياس استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم، مقياس الأداء الأكاديمي.

و لقد كانت تساؤلات الدراسة على النحو الآتي:

1-ما طبيعة العلاقة بين الأكاديمي مع طلاب داخل الفصل المدرسي ومكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم؟

2-هل يختلف مستوى الأداء الأكاديمي لطلاب داخل الفصل المدرسي نتيجة اختلاف مستوى مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم؟

3- ما أفضل مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم التي يمكن استخدمها بوصفها منبئات للأداء الأكاديمي داخل الفصل المدرسي؟

ولقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- ارتبط الأداء الأكاديمي داخل الفصل المدرسي بعلاقة طردية مع مكونين من مكونات الدافعية وهما: الفاعلية الذاتية والقيمة الجوهرية، وارتبط عكسيا بقلق الاختبار.

- ارتبط الأداء الأكاديمي داخل الفصل المدرسي بعلاقة طردية مع استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم المتمثلة في استخدام الإستراتيجية المعرفية والتنظيم الذاتي.

- يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب داخل الفصل المدرسي من خلال استخدام الفاعلية الذاتية كأفضل مكونات الدافعية، والتنظيم الذاتي كأفضل مكونات استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم.[1]

(1) -مرزوق عبد المجيد مرزوق،"مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم الذاتي التنظيم المرتبطة بالأداء الأكاديمي لطالب داخل الفصل الدراسي"،مجلة كلية التربية،المجلد6، العدد1، 1993، ص 129.

3- دراسة (عثمان حمود الخضر، 1996) التي جاءت بعنوان:

"العوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي لطلبة علم النفس بجامعة الكويت"

تهدف هذه الدراسة إلى تعرّف علاقة بعض المتغيرات (نسبة الثانوية العامة، النظام الدراسي، والتخصص والتشعيب العلمي في الثانوية، والجنس، والمستوى الاقتصادي، وترتيب رغبة الطالب في الانضمام إلى قسم علم النفس) في التنبؤ بأداء طلبة علم النفس بجامعة الكويت، كما استهدفت الدراسة تعرّف الفرق في الأداء بين الطلبة المقبولين أساسا في القسم وأولئك المحولين إليه، وتعرّف أداء الطلبة عبر السنوات الدراسية المختلفة.

وتكونت عينة الدراسة من (555) طالباً وطالبة من قسم علم النفس بجامعة الكويت وقد دلت النتائج على مايلي:

- يوجد ارتباط دالٌّ إحصائيا بين نسبة الثانوية العامة والمعدل التراكمي العام والتخصصي لطلبة علم النفس بجامعة الكويت، وكان متوسط المعدل التراكمي للتخصص الخاص بالطالبات أعلى من الطلبة وكان متوسط المعدل التراكمي للتخصص لطلبة التشعيب العلمي أعلى من الخاص بطلبة التشعيب الأدبي.

- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المعدل التراكمي للتخصص لطلبة سنة الثانية والثالثة والرابعة.

- عدم دلالة الفروق بين متوسط المعدل التراكمي للتخصص الخاص بطلبة النظامين السنوي والمقررات، وبين الطلبة المقبولين أساسا بالقسم والطلبة المحولين إليه وبين الطلبة الذين يحصلون على إعانة مادية من الجامعة والطلبة الذين لا يحصلون عليها ولا بين الذين يفضلون الانتساب للقسم بدرجة أعلى والذين يفضلونه بدرجة أدنى.[1]

(1) عثمان حمود الخضر،"العوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي لطلبة علم النفس بجامعة الكويت"، المجلة التربوية، العدد40، 1996، ص 141.

4- دراسة (يوسف العبد الـلـه،سبيكة الخليفي،2001)التي جاءت بعنوان:

"أثر كل من الاتجاهـات نحـو الدراسـة ودافعيـة الانجـاز وعـادات الاسـتذكار في الأداء الأكاديمي عند عينة من طالبات جامعة قطر".

تهدف الدراسة إلى تعرّف العلاقة الوظيفية (التنبؤية) بين الأداء الأكاديمي والاتجاهـات نحو الدراسة، ودافعية الانجاز، وعادات الاستذكار عند الطالبات الجامعة.

والافتراض العام في هـذه الدراسـة هـو إنـه توجـد علاقـة تنبؤيـة بـين الأداء الأكـاديمي والاتجاهات نحو الدراسة، ودافعية الانجاز، وعادات الاستذكار عند الطالبات.

وتكونت عينة الدراسة من (242) طالبة، منها(98) طالبة في التخصص العلمي و(144) طالبة في التخصص الأدبي بجامعة قطر.

وتم استخدام استخبار الدافع للانجاز للراشدين، ومقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة.

وقد دلت النتائج على ما يأتي:

- ارتبط الأداء الأكاديمي في عمومة بشكل إيجابي بكل متغيرات الدراسة:

دافعية الانجاز، وعادات الاستذكار، والاتجاهات نحو الدراسـة للعينـة الكليـة والعلاقـة والوحيدة التي لم تكن دالة إحصائيا كانت بين الأداء الأكاديمي ودافعية الانجاز عنـد عينـة طالبات التخصص العلمي.

- كان الأداء الأكاديمي متوسطاً تقريباً، وقد ارتبط بشـكل إيجـابي بمتغـير طـرق العمـل، احـد متغـيرات عـادات الاسـتذكار، أكـثر مـن ارتباطـه بمتغـير دافعيـة الانجـاز ومتغـيرات الاتجاهات نحو الدراسة، للعينة الكلية وطالبات التخصص العلمي طالبات التخصص الأدبي كل على حدة.

-أن الأداء الأكـاديمي قـد تـم التنبـؤ بـه مـن خـلال كـل المتغـيرات المتنبئـة (متغـير دافعية الإنجـاز، متغـير الاتجاهـات نحـو الدراسـة، وعـادات الاسـتذكار) بمجموعهـا وكـان

حجم هذا الأثر أقوى لعينة طالبات التخصص الأدبي(22%) مقارنة بعينة طالبات التخصص العلمي(16%).

- أن المتغير الوحيد الذي تنبأ بالأداء الأكاديمي للعينة الكلية وعينة طالبات التخصص العلمي كل على حدة هو متغير طرق العمل حيث بلغ حجم أثره 5.17% للعينة الكلية و(7.67%) لعينة طالبات التخصص العلمي، أما بالنسبة لعينة طالبات التخصص الأدبي، فلم يكن فقط طرق العمل هو المؤثر الوحيد على الأداء الأكاديمي، إنما متغير دافعية الإنجاز، حيث بلغ حجم اثر دافعية الانجاز بمقرر(6.300%) بينما بلغ حجم اثر طرق العمل بمفرده (4.070%).[1]

5- دراسة (طارق محمد حمزة، مصطفى حفيظة سليمان، 2007) التي جاءت بعنوان:

" قلق الاختبار وعلاقته بالأداء الأكاديمي وبعض المتغيرات الديموجرافية عند طلاب كلية التربية بنزوة".

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على اثر قلق الامتحان في مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب، هذا بالإضافة إلى تحديد بعض العوامل المسؤولة عن قلق الاختبار من خلال اختبار الفروض الآتية:

1- توجد علاقة دالة سالبة بين قلق الاختبار والمعدل التراكمي عند طلاب كلية التربية.

2- توجد فروق دالة إحصائيا في قلق الاختبار نتيجة اختلاف السنة الدراسية، والتخصص الدراسي(علمي-أدبي)، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي لأفراد العينة.

(1) يوسف العبد الله، سبيكة الخليفي،" اثر كل من الاتجاهات نحو الدراسة ودافعية الانجاز وعادات الاستذكار على الأداء الأكاديمي لدى طالبات جامعة قطر"، المجلة التربوية، المجلد15، العدد60، 2001، ص 15.

3- يوجد تأثير دال للتفاعل الإحصائي بين السنة الدراسية، والتخصص على قلق الاختبار عند طلاب كلية التربية.

وتكونت عينة الدراسة من (194) طالبا من طلاب كلية التربية وتراوحت أعمارهم بين(20-23)سنة.

وتم استخدام مقياس قلق الاختبار واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي وقد دلت النتائج على ما يأتي:

- أن قلق الاختبار يسبب بشكل دال ضعفا في الأداء الأكاديمي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الاختبار نتيجة للسن والتخصص الدراسي، بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا نتيجة اختلاف المستوى الاجتماعي الاقتصادي.

-عدم وجود أي تفاعل دال بين السنة الدراسية والتخصص في تحديد الفروق بين المجموعات في قلق الاختبار.[1]

6-دراسة (نصرة محمد جلجل، 2007) التي جاءت بعنوان:

"أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي عند طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي".

تهدف الدراسة إلى الكشف عن اثر التدريب في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والدافعية التعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي في طلاب الفرقة الثالثة شعبة معلم الحاسب الآلي في كلية التربية النوعية من خلال التحقق من الفروض الآتية:

(1) -طارق حمزة، مصطفى سليمان،"قلق الاختبار وعلاقته بالأداء الأكاديمي وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب كلية التربية بنزوة"،مجلة علم النفس، العدد75، 2007، ص 136.

1- توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد التعلم المنظم ذاتيا (استراتيجيات ما وراء المعرفة- استراتيجيات معرفية- استراتيجيات إدارة المصادر- الدرجة الكلية) بين متوسطي درجات القياسين القبلي و البعدي لأفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي .

2-توجد فروق دالة إحصائيا في متغيرات تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي بين متوسطي درجات القياسين القبلي و البعدي لأفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

3-توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد التعلم المنظم- ذاتيا(استراتيجيات ما وراء المعرفة - استراتيجيات معرفية -استراتيجيات إدارة المصادر- الدرجة الكلية) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

4-توجد فروق دالة إحصائيا في متغيرات تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وتكونت عينة الدراسة من (24) طالباً وطالبة ممن تتراوح أعمارهم بين (19-21) سنة جرى تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين متساويتين قوام كل منهما(12) طالباً وطالبة، إحداهما تجريبية وتضم الطلاب الذين يتعرضوا للتدريب والأخرى مجموعة ضابطة لم يتعرض طلابها للتدريب، وقد قامت الباحثة بإجراء التجانس بين المجموعتين من حيث السن والذكاء ومتغيرات الدراسة الأساسية.

وقد طبقت في هذه الدراسة الأدوات الآتية:

- مقياس الذكاء العالي(إعداد السيد خيري).
- مقياس تقدير الذات (حسين الدريني وآخرون).
- استبانة مقياس لدافعية التعلم(بنتريتش وآخرون 1991).

- استراتيجيات التعلم المنظم-ذاتيا(نموذج بنتريتش 1999).

- استبانة استراتيجيات التعلم -ذاتيا.

وقد أشارت النتائج إلى ما يأتي :

1- وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي و البعدي لأفراد المجموعة التجريبية في استراتيجيات التعلم المنظم-ذاتيا(استراتيجيات ما وراء المعرفة- استراتيجيات معرفية – استراتيجيات إدارة المصادر – الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي.

2- وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي و البعدي لأفراد المجموعة التجريبية في جميع المتغيرات التابعة (تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي) لصالح القياس البعدي.

3- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في متغير استراتيجيات التعلم المنظم- ذاتيا لصالح المجموعة التجريبية.

4- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في متغيرات تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء والأكاديمي في الحاسب الآلي لصالح المجموعة التجريبية.[1]

(1) نصرة محمد جلجل،" اثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي"، مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد1، 2007، ص 258.

خلاصة وتعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء ما تم عرضه من دراسات وبحوث سابقة يتضح وجود ماسة في الوقت الحالي لإجراء مزيد البحوث والدراسات لتعرّف أسباب ضعف ومستوى أداء الطلاب الدراسي بصفة عامة وطلبة الجامعة بصفة خاصة ومحاولة إيجاد الحلول لها ووضع البرامج ومقترحات للحد من هذه الظاهرة، وفي ضوء تنوع البحوث والدراسات السابقة يمكن التعليق عليها من حيث:

الموضوع والهدف:

نجد الدراسات السابقة بشكل عام قد تنوعت تنوعاً كبيراً من حيث الموضوعات أو الأهداف، فالمجموعة الأولى من الدراسات السابقة تناولت العوامل النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات، وقد هدفت هذه المجموعة من الدراسات إلى تعرّف علاقة ببعض المتغيرات لعينات مختلفة مثل دراسة " جمالات احمد غنيم، 1988" ودراسة " رشاد دمنهوري، 1996" وقد هدفت الدراسات في المجموعة الثانية إلى تعرّف علاقة كل عامل نفسي ببعض المتغيرات، منها دراسة " بشير معمرية، 2000" ودراسة " زهرية عبد الحق، 2005 " ودراسة " عبد اللطيف خليفة، 1976 "، أما المجموعة الثالثة فقد تناولت الأداء الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات، وقد هدفت إلى معرفة أثر بعض المتغيرات في الأداء الدراسي، ومنها دراسة "هارس، 1976 " ودراسة " نصرة محمد جلجل، 2007 " ودراسة " يوسف العبد الله، سبيكة الخليفي، 2001 " .

العينة:

من خلال استعراض العينات في الدراسات السابقة نجد أنها اختلفت في حجم العينة بحسب طبيعة أهدافها وحدودها المكانية، فبعض الدراسات استخدمت عينات كبيرة الحجم مثل "دراسة لمعان الجلالي، 1994" ودراسة " فتحي مصطفى الزيات، 1990" ودراسة " عثمان حمود الخضر، 2000" ودراسة " فريح عويد

العنزي، 2001" وبعضها استخدم عينات متوسطة مثل دراسة " طارق محمد حمزة، مصطفى حفيظة سليمان، 2007" ودراسة " مرزوق عبد المجيد، 1993" ودراسة " جعفر الزاملي، 1993".

وبعضهم الآخر استخدم عينات صغيرة مثل دراسة " رشاد دمنهوري، 1996" ودراسة " راوية دسوقي، 1996" ودراسة " موروكو، 1987" ودراسة " مرزوق عبد الحميد، 1999".

أما جنس العينة فكانت في معظم الدراسات السابقة تحتوي على الأفراد من الجنسين ماعدا دراسة " مرزوق عبد الحميد،1999" ودراسة " رشاد دمنهوري، 1996" ودراسة" جمالات غنيم، 1988" ودراسة " طارق حمزة، مصطفى سليمان، 2007" ودراسة " مرزوق عبد المجيد، 1993" ودراسة " هارس، 1976"، فجميع هذه الدراسات اقتصرت على الذكور فقط.

أما بعض العينات فقد اقتصرت على الإناث فقط كما في دراسة" عبد العزيز محمود، 1992"، ودراسة " راوية دسوقي، 1996".

ومن حيث أعمار أفراد العينة فقد تناولت الدراسات السابقة فئات عمرية مختلفة، إلا أن اغلب الدراسات اهتمت بالتطبيق على طلبة المرحلة الجامعية، مما يعكس اهتماما كبيرا بهذه الفئة من الشباب، بينما اهتمت بعض الدراسات بالمرحلة الثانوية مثل دراسة " جمالات غنيم، 1988" ودراسة " مصطفى الصفي، 1994"، ودراسة " احمد عبد الخالق، مايسه النيال،1991" واستهدفت دراسات أخرى المرحلة الإعدادية مثل دراسة" لمعان الجلالي، 1994" ودراسة "توفيق عبد المنعم، 1997" أما الدراسات التي تناولت المرحلة الابتدائية فهي دراسة " ليلى النعيمي، 1999".

الأدوات:

اختلفت الدراسات فيما بينها من حيث الأدوات المستخدمة في قياس العوامل النفسية والأداء الدراسي وقد استخدمت الدراسات السابقة أدوات كان بعضها من إعداد الباحثين أنفسهم وبعضها الآخر من إعداد باحثين آخرين، فلكل دراسة أداة معينة لجمع المعلومات فبعض الدراسات استخدمت الاختبارات مثل دراسة " عبد الرحمن الطريري، 1988"، ودراسة " رشاد عبد العزيز، 1990" وبعضها الآخر استخدمت مقاييس مثل دراسة " عبدالحميد رجيعة، إبراهيم إبراهيم، 2002"، ودراسة "بشير معمرية، 2000" في حين اشتملت بعض الدراسات على أكثر من أداة في الدراسة مثل دراسة " نضرة محمد جلجل، 2007"، ودراسة "مرزوق عبدالمجيد، 1993".

النتائج:

اتفقت الدراسات فيما بينها على معرفة بعض العوامل النفسية و مدى تأثيرها في مستوى الأداء الدراسي لطلبة الجامعة، ومحاولة تعرّف العوامل التي تؤثر في الأداء الدراسي للطلاب من وجهة نظر هذه الدراسة.

ومما سبق نشير إلى أن البحوث والدراسات السابقة التي تم سردها قد أضافت أهمية كبيرة إلى هذه الدراسة إذ أسهمت إسهاماً فعالاً في إظهار أهميتها، وصياغة مشكلة الدراسة وأهدافها وفروضها والاستفادة منها في كيفية اختيار العينة والأدوات الملائمة لهذه الدراسة، والاستفادة منها مقارنة بنتائج هذه الدراسات بما سوف تسفر عنه هذه الدراسة .

الفصـــل الرابــع

"الإجراءات المنهجية للدراسة"

منهج الدراسة

عينة الدراسة

أدوات الدراسة

طريقة تطبيق الأدوات

تصحيح الأدوات

الأساليب الإحصائية

الإجراءات المنهجية للدراسة:

أولا: منهج الدراسة:

المنهج المتبع في هـذه الدراسـة هـو المـنهج الوصـفي ويعـد هـذا المـنهج مـن أنسـب المناهج لهذه الدراسة، و هو يعتمد على وصف الظاهرة المراد دراستها، وقد عرفـه "عبـاس محمود عوض"، بأنه المنهج الذي يجمع بيانات دقيقة عن الظاهرة التي يتصدى لدراسـتها في ظروفها الراهنة[1].

ثانيا: عينة الدراسة:

تعتمد الدراسة أسلوب المعاينة لجمع المعلومات المراد الحصـول عليهـا مـن مجتمـع الدراسة، على وفق إتباع سلسلة من الخطوات المنهجية، للحصول على عينة تمثـل المجتمـع الدراسة تمثيلاً جيداً، من خلال تحديد مجتمع الدراسة الذي يتكـون مـن جميـع الطالبـات المقيمات بالقسم الداخلي، وغير المقيمات بالقسم الداخلي بجامعة السابع من أبريل للعام الجامعي 2008-2009 ، البالغ عددهم (3918) طالبة.

نوع العينة:

تـم اختيـار عينـة الدراسـة بطـريقتين، الأولى طريقـة المسـح الشـامل والثانيـة الطريقـة العشـوائية مـن طالبـات السـنة الثانيـة والرابعـة المقـيمات وغـير المقـيمات بالسكن الجامعي والمسجلات بكليتي الآداب والعلوم، وتكونت عينـة الدراسـة مـن (146)

(1) عباس محمود عباس، علم النفس العام (الإسكندرية: دار المعارف الجامعية)، 1990، ص 66.

طالبة من بينهم (73) طالبة مقيمات بالسكن الجامعي، و(73) طالبة غير مقيمات بالسكن الجامعي والجدول(1) يبين توزيع أفراد العينة.

"جدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة"

الكلية / الإقامة	آداب			علـــــوم			المجموع الكلي
	ثانية	رابعة	المجموع	ثانية	رابعة	المجموع	
مقيم داخلي	35	22	57	30	24	54	111
غير مقيم(خارجي)	35	20	55	30	25	55	110
المجموع	70	42	112	60	49	109	221

ثالثا: أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الأدوات المنهجية الآتية:

1-مقياس الدافعية للانجاز:

استخدمت الباحثة مقياس الدافعية للانجاز الذي أعده (عبد اللطيف محمد خليفة) ويتكون من عشرة بنود لكل بند 10 محاور ويتمثل المحور الأول في الشعور بالمسؤولية ويتضمن الفقرات(1-6 -11- 16-21-26-31-3)، ويتجه المحور الثاني نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع (2-7-12-17-22-27-32-37-42-47)، والمحور الثالث (3-8-13-18-23-28-33-38-43-48)، ويتمثل محور الشعور بأهمية الزمن(4-9-14-19-24-29-34-39-44 -49)، والتخطيط للمستقبل (5-10-15-20-25-30-35-40-45-50).

ويتكون المقياس في صورته النهائية من (50) فقرة تقيس خمسة محاور وقد قام معد المقياس بحساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي والصدق العاملي صدق التمييز، وقام معد المقياس بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار (Test Retest) وكانت قيمته (0.81) مما يشير إلى أن المقياس على قدر مناسب من الثبات، مما يبرر إمكانية استخدامه في هذه الدراسة.

ولما كان هذا المقياس يتطلب تعديلا لكي يتوافق مع مجتمع الدراسة فقد تحققت الباحثة من صدق المقياس وثباته.

صدق المقياس:

الصدق الظاهري:

قامت الباحثة بالتأكد من صدق المقياس من خلال عرضه على أربعة عشر من أستاذاً محكماً في مجال البحوث والدراسات التربوية والنفسية، وقد تم الاستفادة من ملاحظاتهم بحذف وتعديل وصياغة الفقرات، حيث أبقت على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (80%) من آراء الأساتذة والجدول (2) (3) يبين العبارات التي تم حذفها وتعديلها.

"جدول (2) يوضع بعض العبارات التي تم تعديلها والعبارات التي تم حذفها من قبل المحكمين"

ر.م	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
1	أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه .	أفضل القيام بالأعمال التي أكلف بها على أكمل وجه .
2	أفكر كثيراً في المستقبل عن الماضي أو الحاضر.	أفكر كثيراً في الوصول إلى مستقبل أفضل من الماضي
3	لا أهتم بالماضي وما يشتمل عليه من أحداث.	لا أهتم بالماضي وما حدث فيه من أحداث.

"جدول (3) يوضح العبارات الني تم حذفها"

ر.م	العبارات التي حذفها
1	أفكر في انجازات الماضي عن المستقبل
2	أشعر بالسعادة عندما أفكر في حل مشكلة ما مدة طويلة
3	المحافظة على المواعيد شيء مقدس عندي .

صدق الاتساق الداخلي:

لقياس صدق الاتساق الداخلي تم اختيار عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة بعدد(30) طالبة وزع عليهم المقياس لتحقق من صدقه، وتم التحقق من صدق الاتساق الداخلي، حيث تم إيجاد معامل الارتباط بين كل فقرة و المحور الذي تمثله، وتم حذف تسعة عشر فقرة من المقياس. انظر الملحق(2) الذي بيين ذلك.

ثبات المقياس :

من خلال العينة الاستطلاعية المنتقاة من مجتمع الدراسة المكونة من (30) طالبة تم استخراج معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة التصفية و ذلك باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) و كانت قيمته (0.82).

ومن ثم أصبح المقياس قابلاً للتطبيق في البيئة الليبية.

2-استبيان الثقة بالنفس :

بعد الإطلاع على العديد من الدراسات السابقة و المقاييس التي سبق إعدادها من قبل بعض الباحثين لقياس الثقة بالنفس، ومن بينهم مقياس(عادل عبد الله) واستبانة سمات الثقة بالنفس من إعداد (زهرية عبد الحق) واستبانة الثقة بالنفس من إعداد (ألاء الردينى) أعدت الباحثة استبانة الثقة بالنفس من أربعة محاور ويضم كل محور عدداً من البنود وهي: المحور الأول: الاعتماد على النفس ويتضمن

الفقـرات (1-9-13-17-21-23-5) والمحـور الثـاني: يتضـمن الفقـرات (2-6-10-14-18) و يشير المحور الثالث للثقة بالنفس في المواقف الاجتماعية و يتضمن الفقـرات(3-7-11-15-19) أما المحور الرابع فيضم: القدرة على اتخاذ القرارات ويتضمن الفقـرات (4-8-12-16 - 20-22) وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (23) فقرة.

الصدق:

تم الاعتماد على صدق المحكمين وقد تم حذف فقرة واحدة من الاستبانة، وتكونـت في صورتها النهائية من (22) فقرة.

ثبات الاستبانة:

فقد تم التحقق من ثباته باستخدام طريقة التجزئة النصفية بين نصـفي الاختبـار، وتـم استخراج معامل ثبات (ألفا كرونباخ) و كانت قيمة الثبات (0.87).

3-استبانة الإكتئاب :

بعد أن قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من المقاييس التي سبق إعدادها مـن قبـل الباحثين السابقين لقياس الاكتئاب، ومن بينها(قائمة بيك للاكتئاب)، مقياس الاكتئـاب مـن إعداد (عادل عبداللـه)، واختبار الاكتئاب من إعداد(السيد عبد الرحمن) أعـدت الباحثـة استبانة تتكون من خمسة محاور، يضم كل محور عدداً من البنود، ويتمثل المحـور الأول : الإرهاق، الإجهاد، ويتضمن الفقرات(1-6-11-16-26-27-21)، أمـا المحـور الثـاني: فيتمثـل باضطرابات في النوم، ويتضمن الفقرات (2-7-12-17-22)، ويتمثل المحور الثالث بالشعور بالحزن والبكاء، ويتضمن الفقرات (3-8-13-18-23) أما المحور الرابع فهو صعوبة التركيـز، ويتضمن الفقرات (4-9-14-19-24) ويتضمن المحور الخامس الانخفاض في الأداء الـدراسي ويضم الفقرات(5-10-15-20-25) وتكونت الاستبانة في صورته الأولية من (27) فقرة.

الصدق:

عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على بعض الأساتذة المحكمين في مجال البحوث النفسية والتربوية وأخذا بنصائحهم العلمية والدقيقة حذفت (5) خمس فقرات من الاستبانة وتكون الاستبانة في صورتها النهائية من (22) فقرة.

ثبات الاستبانة:

فقد تم التحقق من ثباتها باستخدام التجزئة النصفية بين نصفي الاختبار، وتم استخراج معامل الثبات (ألفا كرونباخ) وكانت قيمة الثبات (0.86).

4-معدل الأداء الدراسي:

ويتضمن المعدل التراكمي للطالبة بنتيجة السنة الدراسية للعام 2008-2009.

طريقة تطبيق الأدوات:

بعد التحقق من صدق أدوات الدراسة وثباتها، وتحديد حجم العينة تحديداً دقيقاً، قامت الباحثة بتطبيق الدراسة في شهري(الطير والماء) 2009، وقد أشرفت الباحثة على التطبيق بنفسها، بالتعاون مع بعض أعضاء هيئة التدريس، وبعض المشرفات بالسكن الجامعي، إذ تم توزيع الاستمارات معاً هي (مقياس دافعية الإنجاز، الإكتئاب، الثقة بالنفس)، وقامت الباحثة بشرح و توضيح التعليمات الخاصة بالإجابة عنها، وتم التأكيد على ضرورة مراعاة الدقة والأمانة والصدق لما لهما من أهمية في رفع نسبة صدق الإجابة، ولضمان ذلك أكدت الباحثة أن نتائج الدراسة استخدمت للغرض العلمي.

طريقة تصحيح الأدوات:

بعد الانتهاء من تطبيق أدوات الدراسة على جميع أفراد العينة قامت الباحثة بتصحيحها، وقد تم تصحيح الأدوات فيما يخص بدائل استبانة الثقة بالنفس واستبانة الاكتئاب وبدائل مقياس دافعية الانجاز على وفق الآتي:

دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
5	4	3	2	1

وبموجب درجات التصحيح التي كانت تنّص على أنـه إذا كانـت إجابـات الطالبـة عن جميع فقرات محور الدافعية للإنجاز (دائما) فإنه يحصل على (145) درجة، وهي تمثل أعلى درجة في الاستبانة والناتجة عن حاصل ضرب (5 × 29)، ويحصل على أقـل درجـة إذا كانت إجابته أبدا وهي (29) درجة، والناتجة عن حاصل ضرب (1×29) وهذا ينطبق أيضا على محور الاكتئاب ومحور الثقة بالنفس.

الأساليب الإحصائية:

لمعالجة بيانـات الدراسـة ولتحقـق مـن صـحة فرضـياتها تـم اسـتخدام الأسـاليب الإحصائية التالية:

- معامل (كاي)

المتوسط الحسابي.

الفصل الخامس

"عرض نتائج الدراسة و مناقشتها"

عرض نتيجة الفرض الأول ومناقشتها

عرض نتيجة الفرض الثاني ومناقشاتها

عرض نتيجة الفرض الثالث ومناقشتها

التوصيات والمقترحات

ملخص الدراسة باللغة العربية

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

نتائج الدراسة ومناقشتها

مقدمة:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف أثر بعض العوامل النفسية المؤثرة في الأداء الدراسي عند الطالبات بجامعة السابع من ابريل، وقد تحددت أهدافها في محاولة التحقق من فروض الدراسة، فكانت نتائج الدراسة مرتبة على وفق ترتيب فرضياتها.

وللتحقق من صحة الفروض استخدمت الباحثة اختبار (مربع كاي) والمتوسط الحسابي لتعرّف دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات للوقوف على دلالة ما يطرأ عليهم من تغير كما تعكسه درجاتهم على الاستبانة.

وتعرض الباحثة فيما يأتي ما توصلت إليه من نتائج لكل فرض من فروض الدراسة وتفسير هذه النتائج ومناقشتها.

أولاً: عرض نتيجة نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) تبين أثر بعض العوامل النفسية في الأداء الدراسي لدى الطالبات وفقاً لمتغير السنة الدراسية".

"جدول رقم (6) يبين دلالة الفروق النفسية و الأداء الدراسي حسب السنة الدراسية" (الثانية – الرابعة)

المتغيرات	المتوسط الحسابي العام	المتوسط الحسابي لطلبة السنة الثانية	المتوسط الحسابي لطلبة السنة الرابعة
الاداء الدراسي	2.0068	1.89	2.028
محور الدافعية للإنجاز	114.0548	114.0000	114.1379
محور الثقة بالنفس	87.1712	86.3068	87.9655
محور الاكتئاب	737123	73.5682	73.9310

لغرض اختبار الفرضية الأولى قامت الباحثة باجراء تحليل إحصائي وصفي بين المتغير المستقل (العوامل النفسية) والأداء معبراً عنها بالنتائج التي تحصل عليها الطالبات، وقد تم إيجاد المتوسط الحسابي لهذه المتغيرات، ومن خلال ملاحظة المتوسط الحسابي تبين لنا ما يأتي:

1_ بلغ المتوسط الحسابي للأداء الدراسي للعينة بمجملها (2.00068) في حين بلغ المتوسط الحسابي للطالبات الدراسات في السنة الثانية (1.89) وهي أدنى من قيمة المتوسط الحسابي العام، وقد بلغ المتوسط الحسابي للأداء الدراسي للطالبات الدارسات في السنة الرابعة (2.028) وهي أعلى من المتوسط الحسابي العام، ومن خلال هذه المؤشرات نستنتج أن الأداء للطالبات الدارسات في السنة الثانية أقل من الأداء الدراسي للطالبات الدارسات في السنة (الرابعة)، وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم نضوج طالبات السنة الثانية وعدم تأقلمهن مع طبيعة المواد الدراسية والجو الجامعي أو البيئة الجامعية.

2_ بلغ المتوسط الحسابي لمحور دافعية الإنجاز للعينة بمجملها (114.0548) في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلبات الدراسات في السنة الثانية (114.0000) وهي أدنى من قيمة المتوسط الحسابي العام، وقد بلغ المتوسط الحسابي للأداء

الـدراسي للطالبـات الدارسـات في السـنة الرابعـة (114.1379) وهـي أعـلى مـن المتوسـط الحسابي العام، ومن خلال هذه المؤشرات نستنتج أن دافعية الإنجـاز للطالبـات الدارسـات في السنة الرابعة أعلى من دافعية الإنجاز للطالبـات الدارسـات في السـنة (الثانيـة)، وتمثـل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، وترتبط بجوانب الشخصية المهمة ولاسيما النفسية، وترتبط بعملية التعلم ارتباطاً وثيقاً، وهي المحرك الأهـم للعمليـة التعليمية الذي يؤثر ويتأثر فيها، وغياب الاحساس بالإنجاز عند الطالب يمكن أن يؤدي إلى مشاعر سلبية فينعكس سلباً على أدائه الدراسي وهذا ما أكده (مورجـان) في دراسـته بأنـه توجد علاقة جيدة وإيجابية بـين الأداء الـدافع للإنجـاز وخاصـة في الأعـمال المدرسـية وإن الطـلاب مرتفعـي الـدافع للإنجـاز يـؤدون أعمالهـم بصـورة أفضـل مـن مـنخفضي الـدافع للإنجاز[1].

وتعد دافعية الإنجاز أحد العوامل المؤثرة في الأداء الـدراسي، فقـد يكـون عنـد الطالـب قدرة عقلية مناسبة وظروف بيئية وأسرية جيدة ومع ذلك يفقد الطالب الدافعية للإنجـاز فالطلبة الواثقون من أنفسهم ويتحلون بمفهوم إيجابي عن أنفسهم تكـون دافعيـة الإنجـاز عندهم عالية وهذا ما توصلت إليه دراسة "ريدي، Reddy، 1983" بأنه توجـد علاقـة بـين دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والأداء الدراسي وكليهما يؤثران إيجابياً في الأداء الدراسي[2].

3_ بلـغ المتوسـط الحسـابي لمحـور الثقـة بـالنفس بمجملهـا (87.1712) في حـين بلـغ المتوسـط الحسـابي للطالبـات في السـنة الثانيـة (86.3068)، وهـي أدنى مـن قيمـة المتوسـط الحسـابي العـام، وقـد بلـغ المتوسـط الحسـابي لـلأداء الـدراسي للطالبـات الدارسـات في السـنة الرابعـة(87.9655)، وهـي أعـلى مـن المتوسـط الحسـابي العـام،

(1) محمد عبد اللطيف محمد خليفة، الدافع للإنجاز، مرجع سابق، ص52.

(2) فريح عويد العنزي، "المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل لدى طلبة جامعة الكويـت"، مرجـع سـابق، ص 53.

ومن خلال هذه المؤشرات نستنتج أن الثقة بالنفس للطالبات الدارسات في السنة الرابعة أعلى من الثقة بالنفس للطالبات الدارسات في السنة (الثانية).

4_ بلغ المتوسط الحسابي لمحور الاكتئاب للعينة بمجملها (73.7123) في حين بلغ المتوسط الحسابي للطالبات السنة الثانية (73.5682)، وهي أدنى من قيمة المتوسط الحسابي العام، وقد بلغ المتوسط الحسابي للإكتئاب للطالبات الدراسات في السنة الرابعة (73.9310)، وهي أعلى من المتوسط الحسابي العام، ومن خلال هذه المؤشرات نستنتج أن الاكتئاب للطالبات الدراسات في السنة الرابعة أعلى من الاكتئاب للطالبات الدارسات في السنة (الثانية)، ويمكن إرجاع ذلك الاختلاف إلى طبيعة المرحلة الدراسية والمواد الدراسية لكل مرحلة، ويمكن أيضاً تفسير هذا بعدم النضج الفكري وحداثة الطالبة وعدم تأقلمهم مع الجو الجامعي أو البيئة الجامعية والفروق والثقة في المستقبل وربما يفسر ذلك الاختلاف أيضاً شعورهم بالانفصال عن الجو الجامعي وحياة الطلبة إلى مستقبل مجهول لا يعرفون مصيرهم فيه، والانتقال من الحياة النظرية إلى الحياة العملية مما قد يشعرهم بالقلق والاكتئاب فينعكس سلباً على أدائهم.

"جدول (5) نتائج اختبار الفرضية الأولى باستخدام مربع كاي"

السنة الدراسية	المحور	الأداء الدراسي		
		قيمة مربع كاي	المعنوية المشاهدة	القرار
طلبة السنة الثانية	دافعية الإنجاز	26.214	0.345	غير معنوي
	الثقة بالنفس	37.812	0.374	غير معنوي
	الاكتئاب	38.933	0.375	غير معنوي
طلبة السنة الرابعة	دافعية الإنجاز	61.134	0.023	غير معنوي
	الثقة بالنفس	76.917	0.0211	غير معنوي
	الاكتئاب	88.504	0.0209	غير معنوي

من خلال تحليل نتائج الجدول (5) يلاحظ عدم معنوية العلاقة بين العوامل النفسية والأداء الدراسي مقاساً بمعدلات التحصيل حيث نلاحظ أن معنوية المتغيرات جميعاً أكبر من (0.05) للطالبات الدارسات في المرحلة الثانية، في حين لوحظ أن تأثير العوامل النفسية مقاسة بـ(دافعية للإنجاز، الثقة بالنفس، الاكتئاب) لها تأثير في الأداء الدراسي عند طالبات السنة الرابعة، لكون القيمة المعنوية المشاهدة (p.value) البالغة (0.0209) أصغر من مستوى المعنوية (0.05)، وعليه سيتم قبول الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05%) تبين علاقة العوامل النفسية بالأداء الدراسي، علة وفق متغير السنة الدراسية.

ثانيا: عرض نتيجة الفرض الثاني ومناقشتها:

وينص هذا الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تبين أثر بعض العوامل النفسية في الأداء الدراسي عند الطالبات على وفق متغير التخصص.

جدول(6) يبين دلالة الفروق في العوامل النفسية والأداء الدراسي تبعاً للتخصص

المتغيرات	المتوسط الحسابي العام	المتوسط الحسابي لطالبات أدبي	المتوسط الحسابي لطالبات العلمي
الأداء الدراسي	2.0068	2.0588	1.9344
محور دافعية الانجاز	114.0548	113.2000	115.2459
محور الثقة بالنفس	87.1712	86.3294	88.3443
محور الإكتئاب	73.7123	72.8941	74.8525

لغرض اختبار الفرضية الثانية قامت الباحثة بإجراء التحليل الإحصائي الوصفي بين المتغير المستقل (العوامل النفسية) والأداء الدراسي معبراً عنها بالنتائج التي

تحصل عليه الطالبات، وقد تم إيجاد المتوسط الحسابي لهذه المتغيرات، ومن خلال ملاحظة المتوسط الحسابي تبين لنا ما يأتي:

1_ بلغ المتوسط الحسابي للأداء الدراسي للعينة بمجملها (2.0068) في حين بلغ المتوسط الحسابي للطالبات الدارسات في التخصص الأدبي (كلية الآداب) (2.0588)، وهي أعلى قيمة المتوسط الحسابي العام، في بلغ المتوسط الحسابي للأداء الدراسي للطالبات الدارسات في التخصصات العلمية (كلية العلوم) (1.9344)، وهي أدنى من المتوسط الحسابي العام، ومن خلال هذه المؤشرات نستنتج أن الأداء الدراسي للطالبات الدارسات في التخصصات الأدبية (كلية الآداب) أعلى من الأداء الدراسي للطالبات الدارسات في التخصصات العلمية (كلية العلوم)، ربما يفسر ذلك بطبيعة المواد الدراسية التي تُدرس في هذين النوعين من التخصصات.

2_ بلغ المتوسط الحسابي لمحور الدافعية للإنجاز للعينة بمجملها (114.0458)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطالبات الدارسات في التخصصات الأدبية (كلية الآداب) (113.2000)، وهي أدنى من قيمة المتوسط الحسابي العام، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمحور الدافعية للإنجاز للطالبات الدراسات في التخصصات العلمية (كلية العلوم) (115.2459)، وهي أعلى من المتوسط الحسابي العام. ومن خلال هذه المؤشرات نستنتج أن دافعية الإنجاز للطالبات الدارسات في التخصص الأدبي في (كلية الأداب) أدنى من دافعية الانجاز للطالبات الدارسات في تخصص العلمي في (كلية العلوم).

هذه النتيجة ليست غريبة على مرتفعي الدافعية للإنجاز، فهم معتمدون على أنفسهم في أعماله من دون تدخل الآخرين، مكتفون ذاتياً، يتمتعون بقوة عالية على إنجاز الأعمال. هذه القدرة تجعلهم يعتقدون أن باستطاعتهم أن يقوموا بالأعمال بأنفسهم لما يتمتعون به من قدرات عقلية عامة تساعدهم على مجابهة

المواقف الجديدة، وهذا يزيد من ثقتهم بأنفسهم ومن ثم ارتفاع الدافعية للإنجاز عندهم. ويؤيد "ماكلايند" هذه النتيجة إذ يرى: أن الدافعية للإنجاز ترتبط بالسلوك المستقل، وإن مرتفعي الإنجاز مستقلون في الفعل والتفكير[1].

وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسة "يوسف العبد الله، وسبيكة الخليفي، 2001" بأن دافعية الإنجاز عند طالبات التخصص العلمي أعلى من طالبات التخصص الأدبي، أما دراسة "سبيكة الخليفي، 2000" فقد أكدت نتائجها أن طالبات التخصص العلمي أفضل من طالبات التخصص الأدبي في الدافعية الإنجاز، ودراسة "طارق محمد، مصطفى حفيضة، 2007" التي أوضحت نتائجها أيضاً بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات التخصص الأدبي والتخصص العلمي في المستوى الأكاديمي[2].

في حين تعارضت هذه النتيجة مع دراسة "قاسم الصراف،1992" التي أسفرت نتائجها عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية تعزى للتخصص الدراسي وإن طالات التخصص الأدبي أفضل من التخصص العلمي في مستوى الدافعية للإنجاز[3].

3_ بلغ المتوسط الحسابي لمحور الثقة بالنفس للعينة بمجملها (87.1712) في حين بلغ المتوسط الحسابي للطالبات الدارسات في التخصصات الأدبية في (كلية الآداب) (86.3294)، وهي ادنى من قيمة المتوسط الحسابي العام، وقد بلغ المتوسط الحسابي لمحور الثقة بالنفس للطالبات الدارسات في التخصصات العلمية في (كلية العلوم) (88.3443)، وهي أعلى من المتوسط الحسابي العام ، ومن

(1) حسن علي حسن، المرأة ودافعية الإنجاز، مرجع سابق، ص92.

(2) سبيكة، "علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر"، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد17، 2000، ص 13.

(3) يوسف العبد الله، سبيكة الخليفي، "أثر كل من الاتجاهات نحو الدراسة، دافعية الإنجاز وعادات الاستذكار على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر"، مرجع سابق، ص 23.

خلال هذه المؤشرات نستنتج أن الثقة بالنفس للطالبات الدارسات في التخصصات العلمية في (كلية العلوم) أعلى من الثقة بالنفس للطالبات الدارسات في التخصصات الأدبية في (كلية الأداب)، وهذا يتفق مع دراسة "علي البكر، 1987" التي أظهرت نتائجها بأنه توجد فروق بين طلبة التخصص العلمي والتخصص الأدبي لصالح طلبة التخصص العلمي.

وقد تعارضت هذه النتيجة مع دراسة "زهرية عبد الحق، 2005" التي أسفرت نتائجها بأنه لا توجد فروق بين طالبات التخصص العلمي والتخصص الأدبي في اكتساب سمات الثقة بالنفس[1].

وتعزو الباحثة هذا الاختلاف إلى أن طالبات التخصص العلمي أكثر جدية في الدراسة من طالبات التخصص الأدبي، ويرجع ذلك إلى طبيعة المواد الدراسية.

4_ بلغ المتوسط الحسابي لمحور الاكتئاب للعينة بمجملها (73.7123)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطالبات الدارسات في التخصصات الأدبية في (كلية الأداب) (72.89411)، وهي أدنى من قيمة المتوسط الحسابي العام، وبلغ المتوسط الحسابي لمحور الاكتئاب للطالبات الدارسات في التخصصات العلمية في (كلية العلوم) (74.8525)، وهي أعلى من قيمة المتوسط الحسابي العام، ومن خلال هذه المؤشرات نستنتج أن الإكتئاب للطالبات الدارسات في التخصصات العلمية في (كلية العلوم) أعلى من الاكتئاب للطالبات الدارسات في التخصصات الأدبية (كلية الأداب).

تتفق هذه النتيجة مع دراسة "عبد الحميد عبد العظيم، إبراهيم الشافعي ، 2002"[2] بأن طلاب التخصص العلمي أكثر إكتئاباً من طلاب التخصص

(1) زهرية إبراهيم عبد الحق، درجة اكتساب طالبات جامعة الإسراء لسمات الثقة بالنفس، مرجع سابق، ص 145.

(2) عبدالحميد عبد العظيم، إبراهيم الشافعي، "المهارات الاجتماعية والتوافق الدراسي وعلاقتهما بالاكتئاب لدى طلاب الجامعة"، مرجع سابق، ص 316.

الأدبي وتعزو الباحثة هذا الاختلاف بأن الدراسة العلمية والوقوف على التجارب المعملية، والاقتصار هذا الجانب المادي من الدراسة قد يجعل الطالب يشعر بالضيق والكآبة والقلق والإحباط لذا يشعر أحيانا بالإكتئاب، ويرجع السبب في ذلك عدم رضا طالبات التخصص العلمي عن مستواهن الدراسي، وهذا ما أكدته نتائج دراسة "ايكونومو، انجلوبلس Economou & Angelopoulos، 1986"، بأن الشعور بالاكتئاب يؤثر سلباً في الأداء الدراسي، وهذا بدوره ينعكس سلباً على دافعية الإنجاز والثقة بالنفس ومستوى الأداء الدراسي، فالحالة النفسية عند الطالب، ومنها الاكتئاب تؤثر في الأداء الدراسي[1].

جدول(7) نتائج اختبار الفرضية باستخدام مربع كاي

الإقامة	المحور	الأداء الدراسي		
		قيمة مربع كاي	المعنوية المشاهدة	القرار
الآداب	دافعية الإنجاز	86.265	0.296	غير معنوي
	الثقة بالنفس	71.567	0.360	غير معنوي
	الاكتئاب	91.476	0.496	غير معنوي
العلوم	دافعية الإنجاز	58.478	0.458	غير معنوي
	الثقة بالنفس	68.380	0.214	غير معنوي
	الاكتئاب	70863	0.582	غير معنوي

من خلال نتائج الجدول (7) يلاحظ عدم معنوية أثر العلاقة بين العوامل النفسية والأداء الدراسي مقاساً بمعدلات التحصيل حيث يلاحظ أن معنوية المتغيرات جميعاً أكبر من (0.05) ويعود ذلك إلى أن معدل الأداء لطالبات كلية الآداب

(1) فريح عويد العنزي، "الاكتئاب وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الصف الرابع المتوسط بدولة الكويت"، مرجع سابق، ص165.

مثلاً أعلى من معدلات الأداء لطلبة كلية العلوم على الرغم من أن المتوسط الحسابي (الدافعية الإنجاز، والثقة بالنفس) عند طلبة كلية العلوم أعلى منها عند طلبة كلية الآداب، ومع ذلك فإن الأداء الدراسي مقاساً بمستويات النجاح للطالبات كلية الآداب أعلى منه لطالبات كلية العلوم مما يؤيد استقلالية الأداء الدراسي عن العوامل النفسية وعليه سيتم قبول الفرضية.

ثالثاً: عرض نتيجة الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تبين علاقة العوامل النفسية بالأداء الدراسي عند الطالبات المقيمات وغير المقيمات في القسم الداخلي.

جدول (8)"يبين دلالة الفر في العوامل النفسية والأداء الدراسي تبعاً للإقامة"

المتغيرات	المتوسط الحسابي العام	المتوسط الحسابي للمقيم في القسم الداخلي	المتوسط الحسابي لغير المقيم في القسم الداخلي
الأداء الدراسي	0063.2	1.8767	2.1370
محور دافعية الانجاز	114.0548	11.3973	116.7213
محور الثقة بالنفس	87.1712	86.3562	87.9863
محور الاكتئاب	73.7123	74.4658	72.9589

لغرض اختبار الفرضية الثالثة قامت الباحثة بإجراء تحليل إحصائي باستخدام طرق الإحصاء الوصفي بين المتغير المستقل (العوامل النفسية) والأداء الدراسي معبراً عنها بالنتائج التي تحصل عليها الطالبات حيث صنفت النتائج إلى منخفض (دون ال50درجة)، متوسط (50-70 درجة)، ومرتفع (ما زاد عن 70 درجة)،

وقد تم إيجاد المتوسط الحسابي لهذه المتغيرات، ومن خلال ملاحظة المتوسط الحسابي تبين لنا ما يأتي:

1_ بلغ المتوسط الحسابي للأداء الدراسي للعينة بمجملها (2.0068)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطالبات المقيمات في القسم الداخلي (1.876)، وهي أدنى من قيمة المتوسط الحسابي العام، في حين بلغ المتوسط الحسابي للأداء الدراسي للطلبة غير المقيمات في القسم الداخلي (2.137)، وهي أعلى من المتوسط الحسابي العام، ومن خلال هذه المؤشرات نستنتج ان الأداء الدراسي الطالبات غير المقيمات في القسم الداخلي أعلى من الأداء الدراسي للطلبة المقيمين في القسم الداخلي.

2_ بلغ المتوسط الحسابي لمحور دافعية الإنجاز للعينة بمجملها (114.0548)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطالبات المقيمات في القسم الداخلي (111.3973)، وهي أدنى من قيمة المتوسط الحسابي العام، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمحور دافعية الإنجاز للطالبات غير المقيمات في القسم الداخلي (116.7123)، وهي أعلى من المتوسط الحسابي العام.

3_ بلغ المتوسط الحسابي لمحور الثقة بالنفس للعينة بمجملها (87.1712)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطالبات المقيمات في القسم الداخلي (86.3562)، وهي أدنى من قيمة المتوسط الحسابي العام، وقد بلغ المتوسط الحسابي لمحور الثقة بالنفس للطالبات غير المقيمات في القسم الداخلي (87.9863)، وهي أعلى من المتوسط الحسابي العام، ومن خلال هذه المؤشرات نستنتج أن الثقة بالنفس للطلبة غير المقيمين في القسم الداخلي أعلى من الثقة بالنفس للطالبات المقيمات في القسم الداخلي.

4_ بلغ المتوسط الحسابي لمحور الاكتئاب للعينة بمجملها (73.7123)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطالبات المقيمات في القسم الداخلي (74.4658)، وهي

أعلى من قيمة المتوسط الحسابي العام، وبلغ المتوسط الحسابي لمحور الاكتئاب للطالبات غير المقيمات في القسم الداخلي (72.9589)، وهي أدنى من المتوسط الحسابي العام، ومن خلال هذه المؤشرات نستنتج أن الاكتئاب للطالبات المقيمات في القسم الداخلي أعلى من الاكتئاب للطالبات غير المقيمات في القسم الداخلي.

جدول (9) "يبين نتائج الفرضية الثالثة باستخدام مربع كاي"

السنة الدراسية	المحور	الأداء الدراسي		
		قيمة مربع كاي	المعنوية المشاهدة	القرار
مقيم بالقسم الداخلي	دافعية الإنجاز	75.988	0.037	دالة إحصائياً
	الثقة بالنفس	91.093	0.031	دالة إحصائياً
	الاكتئاب	384.884	0.033	دالة إحصائياً
غير المقيم بالقسم الداخلي	دافعية الإنجاز	67.803	0.039	دالة إحصائياً
	الثقة بالنفس	59.462	0.042	دالة إحصائياً
	الاكتئاب	80.055	0.035	دالة إحصائياً

من الجدول السابق تبين أعلاه:

1_توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تبين أثر بعض العوامل النفسية (محور الدافعية الإنجاز) في الأداء الدراسي على وفق متغير الإقامة بالقسم الداخلي بوصفه متغيراً ضابطاً حيث يلاحظ أن قيمة مربع كاي للعلاقة بين محور دافعية الإنجاز والأداء الدراسي البالغة (75.988) علاقة معنوية لكون القيمة المعنوية المشاهدة (p.value) البالغة (0.037) أصغر من مستوى(0.05) ولكون الأداء الدراسي للطالبات غير المقيمات في القسم الداخلي أعلى من الأداء الدراسي للطلبة المقيمين في القسم الداخلي دافعية

الإنجاز للطالبات المقيمات في القسم الداخلي أدنى من دافعية الإنجاز للطالبات غير المقيمات في القسم الداخلي.

2_توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تبين أثر علاقة العوامل النفسي (محور الثقة بالنفس) في الأداء الدراسي على وفق متغير الإقامة بالقسم الداخلي ضابط حيث يلاحظ أن قيمة مربع كاي للعلاقة بين محور الثقة بالنفس والأداء الدراسي البالغة (91.093) علاقة معنوية وذلك لكون القيمة المعنوية المشاهدة (p.value) البالغة (0.031) أصغر مستوى (0.05) ولكون الثقة بالنفس للطالبات غير المقيمات في القسم الداخلي أعلى من الثقة بالنفس للطالبات المقيمات في القسم الداخلي ودافعية الإنجاز للطالبات غير المقيمات في القسم الداخلي أدنى من دافعية الإنجاز للطالبات غير المقيمات في القسم الداخلي.

3_توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تبين أثر علاقة العوامل النفسية (محور الاكتئاب) في الأداء الدراسي على وفق متغير الإقامة بالقسم الداخلي ضابط حيث يلاحظ أن قيمة مربع كاي للعلاقة بين محور الثقة بالنفس والأداء الدراسي البالغة (84.884) علاقة معنوية لكون القيمة المعنوية المشاهدة (p.value) البالغة (0.033)أصغر من مستوى (0.05)، ولكون الاكتئاب للطالبات غير المقيمات في القسم الداخلي أدنى من الثقة بالنفس للطالبات المقيمات في القسم الداخلي ودافعية الإنجاز للطالبات المقيمات في القسم الداخلي أدنى من دافعية الإنجاز للطالبات غير المقيمات في القسم الداخلي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الإقامة بالأقسام الداخلية أو السكن الجامعي تؤثر في مستوى أداء الطالبات تولِّد عندهن شعور الإكتئاب والإحباط والاحساس بالوحدة وعدم القدرة على التوافق مع الحياة الجامعية، وهذا ما

أشارت إليه نتائج دراسة (مرضي عابد، 1996) بأن الجامعة الذين يقيمون بالمدن الجامعية كانوا إحساساً بالوحدة النفسية والاكتئاب وانخفاض التوافق مع الحياة الجامعية وانخفاض مستوى الأداء[1] وتعزو الباحثة هذه النتيجة أيضاً إلى عدم توفر بيئة دراسية مناسبة في هذه المساكن من حيث الاتساع والإنارة، والتهوية، والمرافق الصحية، والأثاث والرعاية الطبية، وأماكن المذاكرة وكثافة الطلاب ومدى إزدحام المدن الجامعية وعدم وجود المرشد أو المختص النفسي والأكاديمي والاجتماعي داخل الأقسام الداخلية لمساعدة الطالبات في حل مشاكلهن كل ذلك يؤدي إلى ضعف اثقة بالنفس وانخفاض مستوى الدافعية فينعكس سلباً على أدائهن الدراسي.

وهذا ما أكد عليه (مصلح الصالح، 2004) بأن إقامة الطلاب بعيداً عن ذويهم وموطنهم لها علاقة سالبة بالمعدل التراكمي، مما يستدعي توفير رعاية خاصة لهم حتى يكون المردود التعليمي جيداً[2].

وإن نسبة الشعور بالإكتئاب عند الطالبات المقيمات بالحي الجامعي تكون عالية مما ينعكس سلباً على دافعية الإنجاز، والثقة بالنفس والأداء الدراسي، وهذا يتفق مع ما جاء به "ماكلايند" في نظريته بأن الدافع للإنجاز أحد الدوافع النفسية والاجتماعية التي يعيش فيها الفرد بوجه عام[3]، وهذا يتفق مع نتائج دراسة "مصلح الصالح، 2004" التي أوضحت بأنه توجد علاقة بين إقامة الطالب مع أسرته أو بعيداً عنها وبين تكيفه، إذ إن الإقامة مع الأسرة أقوى تأثيراً في التكيف من الإقامة بعيد عنها، في حين جاءت نتيجة دراسة "فتحي مصطفى الزيات" مغايرة لهذه النتيجة.

(1) مصلح الصالح، عوامل التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية، مرجع سابق، ص 249.
(2) عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، مرجع سابق، ص 88.
(3) مصلح الصالح، عوامل التحصيل الدراسي في الرحلة الجامعية، مرجع سابق، ص 264.

التوصيات والمقترحات

التوصيات:

1- الاهتمام بالبرامج الإرشادية الأكاديمية التي تعتمد على معرفة الطالب الجامعي في حل مشكلاته .

2- الاهتمام بالبرامج الإرشادية النفسية والاجتماعية من خلال تشجيع المراكز حتى تتمكن من أداء دورها بشكل فعّال.

3- أن يكون هناك علاقة بين القسم الدراسي والقسم الداخلي حتى يمكن متابعة حالات الطلاب وتعديل سلوكهم لصالح العملية التعليمية وتوجيهه.

4- الزيادة في إقامة المساكن الداخلية والتوسع فيها على أن تكون مهيئة بأماكن الإقامة الجيدة وقاعات للدراسة ورعاية غذائية وصحية، اجتماعية جيدة وإشراف تربوي يوجه الطلاب.

5-إنشاء مراكز للتوجيه والإرشاد النفسي بالجامعة وتزويدها بالمختصين النفسيين والاجتماعيين لمساعدة الطلبة ولاسيما المقيمين داخل السكن الجامعي للتكيف مع الحياة الجامعية.

6-إعداد وتصميم برامج لتقوية الجانب النفسي، المعرفي عند الطلبة في جميع مراحل التعليم حتى يتحسن مستوى أدائهم الدراسي.

7- أن تكون من بين أهداف الجامعة تنمية الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز عند طلابها.

8- ينبغي للقائمين على الإرشاد التربوي، الاهتمام بالطالب من حيث توجيهه للتخصص أو القسم أو الكلية الملائمة لقدراته وميوله واستعداداته.

9- تشجيع الباحثين في مختلف المجالات لإجراء البحوث و الدراسات على هذه المرحلة العمرية لتحديد مشكلاتهم النفسية والاجتماعية.

10- الاهتمام بتهيئة وسائل الثقافة المختلفة ومصادر المعلومات التي تساعد الطلاب وتستثيرهم على البحث والاطلاع حتى يمكن تنمية الدافع للإنجاز عندهم.

11- الاهتمام بالبرامج العلاجية الجادة والمؤسسة على الخبرة والتخصص العلمي لمساعدة الطلاب في التغلب على مشاعر الإحباط والاكتئاب والقلق.

البحوث المقترحة:

إجراء دراسة لتعرّف علاقة الثقة بالنفس والتوافق النفسي والدراسي في مراحل التعليم المختلفة.

إجراء دراسات تهدف إلى تعرّف بعض المتغيرات النفسية الأخرى ومن بينها القلق، والضغط النفسي، والتوافق النفسي والدراسي، ومفهوم الذات.

إجراء دراسات حول معرفة أثر بعض العوامل الأخرى التي تؤثر في الأداء الأكاديمي لطلبة الجامعة.

إجراء دراسات تهدف إلى تعرّف علاقة الاكتئاب والثقة بالنفس بالتحصيل الدراسي.

إجراء دراسات أخرى مماثلة في جميع مراحل التعليم الأساسي والثانوي.

الاهتمام والرعاية المستمرة من المختصين لهذه الفئة من المجتمع لأنهم أساس المجتمع.

دعوة الباحثين إلى إجراء دراسات مماثلة على طلاب الجامعة لعدم تمكن الباحثة من تطبيق هذه الدراسة عليهم ومحاولة تطبيقها أيضا على جامعات أخرى.

بناء برامج تدريسية لتنمية الدافعية الإنجاز والثقة بالنفس عند الطلاب بصفة عامة وطلبة الجامعة بصفة خاصة.

الملخص باللغة العربية

ملـخـص الـدراسـة

المقدمة:

تمثل المرحلة الجامعية قمة الإعداد التربوي والمهني لأفراد المجتمع وبالتالي تهيـئ الفرصة الأخيرة للمؤسسات التعليمية والمهنيـة للإعـداد الشـامل، وإن رفـع الأداء الـدراسي لدى الطلبة أصبح هدفاً حيوياً تسعى إلى تحقيقه في شتى المؤسسات التربوية والتعليميـة، وتعد المرحلة الجامعية مرحلة هامة في ترسـيخ العـادات والمهـارات والأنمـاط السـلوكية في شخصية الطلاب، وكذلك في بلورة القيم والاتجاهات والأفكار والآراء حـول القضـايا الهامـة للطالب مثل العمل والحياة المستقبلية بما فيها من أهداف وطموحات.

مشكلة الدراسة:

يعتبر الأداء من الجوانب الأساسية في العملية التعليمية عـلى مسـتوى الدراسـات الدنيا (المدرسي)، أو مستوى الدراسات العليـا (الجـامعي)، ويتـأثر الأداء الـدراسي بعوامـل عديدة من بينها دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والاكتئاب فـإذا كـان الطالـب لديـه دافعـا للتعلم وثقته عالية انعكس ذلك إيجاباً على أدائه الدراسي.

وتشير هذه الدراسة لإحدى المشكلات المؤثرة في العملية التعليمية وهي مشـكلة تدني مستوى أداء الطالبات وبخاصة المقيمين بالسـكن الجـامعي وتعـد دراسـة أثـر بعـض العوامل النفسية في الأداء الدراسي من المواضيع الهامة، نظرا لما لهذه العوامل مـن أهميـة بالنسبة لأداء الطالب ومحاولة التعرف على مدى تأثير كلاً من دافعيـة الإنجـاز، الاكتئـاب، الثقة بالنفس في الأداء الدراسي.

لذا فإن مشكلة الدراسة تحددت في التساؤل التالي:

ما أثر بعض العوامل النفسية في الأداء الدراسي لدى الطالبات المقيمات وغير المقيمات بالقسم الداخلي؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية في جانبين هما:

الأهمية العلمية:

وتتمثل في اكتشاف تأثير بعض العوامل النفسية(دافعية الإنجاز، الاكتئاب، الثقة بالنفس) في الأداء الدراسي لدى الطالبات المرحلة الجامعية.

الأهمية التطبيقية:

فتتمثل في مدى الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تنمية الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز وتهيئة المناخ النفسي المناسب بما قد يؤثر إيجابا على مستوى الأداء، فقد تضيف هذه الدراسة بعض النتائج عن بعض العوامل النفسية المسبقة المسببة في تدني الأداء الدراسي وهذا بدوره قد يفيد المختصين والمسئولين عن التعليم الجامعي في إعداد المناهج والبرامج التي تتيح الفرصة للطلاب لتنمية مهاراتهم.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر بعض العوامل النفسية (دافعية الإنجاز، الثقة بالنفس، الاكتئاب) في الأداء الدراسي لدى طالبات المقيمات وغير المقيمات بالقسم الداخلي. وقد تم تجزئة هذا الهدف العام إلى ثلاثة أهداف فرعية انبثقت منها ثلاثة فروض عملت هذه الدراسة على اختبار صحتها، وكانت نتيجة ذلك كالأتي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) تبين أثر بعض العوامل النفسية في الأداء لدراسي لدى طالبات السنة الثانية، وطالبات السنة الرابعة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تبين أثر بعض العوامل النفسية في الأداء الدراسي لدى طالبات العلمي وطالبات الأدبي.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تبين أثر بعض العوامل النفسية في الأداء الدراسي لدى الطالبات المقيمات وغير المقيمات بالقسم الداخلي لصالح الطالبات الغير المقيمات بالقسم الداخلي.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة، حيث يعتبر من أفضل وأنجح المناهج لاختبار صحة الفروض في الظاهرة موضوع الدراسة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من مجموعة كلية قوامها (46) من طالبات السنة الثانية والرابعة المقيمات وغير المقيمات بالقسم الداخلي بجامعة السابع من أبريل واقتصرت الدراسة على الطالبات فقط دون طلاب.

أدوات الدراسة:

1-مقياس دافعية الإنجاز (إعداد: عبداللطيف محمد خليفة).

2- استبيان الثقة بالنفس.

3- استبيان الاكتئاب.

4- المعدل التراكمي.

الأساليب الإحصائية:

معامل (كاي) – المتوسط الحسابي.

نتائج الدراسة:

يمكن تلخيص أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة في الدراسة الحالية فيما يلي:

أوضحت نتائج الدراسة إثبات صحة الفرض الأول، حيث أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا تبين أثر بعض العوامل النفسية في الأداء الدراسي لدى الطالبات بالسنة الثانية والرابعة.

أظهرت نتائج الدراسة إثبات صحة الفرض الثاني، حيث أظهرت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا تبين أثر بعض العوامل النفسية في الأداء لدى طالبات التخصص العلمي وطالبات التخصص الأدبي.

أوضحت نتائج الدراسة إثبات صحة الفرض الثالث، حيث أشارت النتائج إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا تبين أثر العوامل النفسية في الأداء الدراسي لدى طالبات المقيمات وغير المقيمات بالقسم الداخلي لصالح الطالبات المقيمات مع أسرهم.

التوصيات والمقترحات:

إذا جاز للباحثة أن تستند إلى ما إنتهت إليه من نتائج، فإنها تقدم في ضوء هدف الدراسة ومشكلتها والإطار النظري لها، عددا من التوصيات التربوية التي يمكن أن تفيد غي البرامج الإرشادية المقدمة للطلاب وتتضمن هذه التوصيات ما يلي:

أولا: التوصيات:

أن يكون هناك علاقة بين القسم الدراسي والقسم الداخلي حتى يمكن متابعة حالات الطلاب وتعديل وتوجيه سلوكهم لصالح العملية التعليمية.

2-الاهتمام بالبرامج الإرشادية النفسية والاجتماعية من خلال تشجيع المراكز حتى تتمكن من أداء دورها بشكل فعّال.

3- ينبغي للقائمين على الإرشاد التربوي، الاهتمام بالطالب من حيث توجيهه للتخصص أو القسم أو الكلية الملائمة لقدراته وميوله واستعداداته.

4- الاهتمام بتوفير وسائل الثقافة المختلفة ومصادر المعلومات التي تساعد الطلاب وتستثيرهم على البحث والإطلاع حتى يمكن تنمية الدافع للإنجاز لديهم.

5- الاهتمام بالبرامج العلاجية الجادة والمؤسسة على الخبرة والتخصص العلمي لمساعدة الطلاب في التغلب على مشاعر الإحباط والاكتئاب والقلق.

ثانيا: البحوث المقترحة:

إجراء دراسة للتعرف على علاقة الثقة بالنفس وكل من التوافق النفسي والدراسي في مراحل التعليم المختلفة.

الاهتمام والرعاية المستمرة من المختصين لهذه الفئة من المجتمع لأنهم أساس المجتمع.

دعوة الباحثين إلى إجراء دراسات مماثلة على طلاب الجامعة لعدم تمكن الباحثة من تطبيق هذه الدراسة عليهم ومحاولة تطبيقها أيضا على جامعات أخرى.

بناء برامج تدريبية لتنمية الدافعية الإنجاز والثقة بالنفس لدى الطلاب بصفة عامة وطلبة الجامعة بصفة الخاصة.

الملخص باللغة الانجليزية

SUMMARY OF THE STUDY

Introduction:

The University stage represents the summit of the educational and vocational preparation for the person of the society and coming be prepared the last chance for the educational and vocational institutions for comprehensive preparation. The raising of the studying performance at the students became vital aim where various educational institutions endeavor to achieve it, the university stage is considered is important stage in the fixation of the habits, skills and the behavior types in the personality of the students. Also in the crystallization of the values, directions, thoughts and opinions about the important cases for the students like the work and the future life including aims and ambitions.

PRBLEM OF THE STUDY:

The performance is considered form the basic aspects at the educational process on the level of the postgraduate studies (of the school) or the level of postgraduate studies (the university), the studying performance be affected with several factors like stimulating of the carrying out, self-confidence and depression. If the student has motive for education and his confidence is high, it will reflects positive on his studying performance.

This study refers to one of the effective problems in the educational process and it is a problem of dropping of the performance level of the female students especially the resident in the university dwelling and the study of effect of some psychological factors in the studying performance is considered from the important topics with regard to those factors from an importance for the performance of the student and trial of the identification on the extent of the effect of both of stimulating of the carrying out, depression and self-confidence in the studying performance.

The problem of the study has been defined in reply on the following question:

What is the extent of the effect of some psychological factors in the studying performance at the resident fameless and non-resident in the boarding department in the seventh of April University at Zawia Shaabyiat?

IMPORTANCE OF THE STUDY:

The importance of the present study is defined in two sides, they are:

The Scientific importance:

It is represented at discovery of the effect of some psychological factors (simulating of carrying out, depression and self-confidence) at he studying performance at the females of the university stage.

The Applied Importance:

It is represented at the extent of using from the results of this study at development of self-confidence, the stimulating for carrying out and preparation of the suitable psychological atmosphere may effects positively on the level of the performance, this study may add some of the results about some of the beforehand psychological factors causing at the dropping of the studying performance, and this next may the concerned and responsible profits from the university education at preparation of the curriculums and programs which the chance be easy for the students to develop their skills.

AIMS OF THE STUDY:

The study had aimed to cognition the effect of the some the psychological factors (the stimulating of the carrying out, self-confidence and depression at the studying performance at the resident females and non-resident in the boarding department. This general aim had been divided to three branched aims emanated from three impositions that this study tested its truth. The result of that was as follows:

1_ There are three differences of statistical guidance at level (0.05) shows the effect of some psychological factors at studying performance at female students of the second year and the female student of the fourth year.

2_ There are differences of statistical guidance at level of (0.05) shows the effect of some psychological factors at scientific and female students and literary female students>

3_There are differences of statistical guidance at level of (0.05) shows the effect of some psychological factors in

the studying performance at the resident female students and non-resident at the boarding department for the favor of the non-resident students in the boarding department.

CURRICULM OF THE STUDY:

The research has used the descriptive method for suitability for the nature and aims of the study where it is considered from the best and be successful methods for test of the truth of impositions in the phenomena of subject of the study.

SAMLE OF THE STUDY:

The sample of student had been formed in its final image from complete group consisting of (146) of resident female students of the second year and fourth year of resident female students and non-resident in the boarding department at the university of the seventh of April, the study was limited on the female students only.

INSTRUMENTS OF THE STUDY:

1_Measure of the stimulating carrying out (Prepared by:Abduallatif Mohamed khalifa)

2_Questionnaire of self-confidence (Prepared by the Researcher).

3_ Questionnaire of Depression (Prepared by the Researcher).

4_Accumulative Average.

STATISTICAL STYLES:

Factories (Kay) – Accounting Average.

RESULTS OF THE STUDY:

The Important results which the researcher reached to them are:

1-The results of the study cleared up the proof of the first imposition truth that the results indicated that there are differences of statistically guidance shows the effect of some psychological factors in the studying performance at the female students in the second year fourth one.

2-The results of the study showed the proof of the second imposition truth that the results showed that there are differences of statistically guidance show the effect of some psychological factors in studying performance at the scientific specialty female students and literary specialty female students.

3-the results of the study showed the proof of the third imposition truth that the results indicated that there are differences of statistically guidance show the effect of psychological factors in the studying performance at the resident female students and non-resident female students in the boarding department for the favor of the resident female students with their families.

RECOMMENDAIONS AND SUGGESTIONS:

If it was permitted to the researcher to recline on what results finished to, so it submit in the light of the study's aim, its problem and theoretical framework to it number of the educational recommendations which may profit in the guiding programs submitted for the male students and among of the recommendations which the researcher indicated to them the following.

Firstly: Recommendation:

1_ To be a relation between the studying department and the boarding department as it may follow the conditions of the students, modification and direction of their conducts for the favor of the educational process.

2_ The care with social and psychological guiding programs the encouragement of the center till enable from performance of its role with effective way.

3_Guardians on educational guidance should care with eh student from his direction for specialty or department or the suitable faculty to his ability, trend and readiness.

4_Car with provision the means of different culture, resources of data which help the students and motivate them on research and knowledge to enable them development of the motive for achievement.

5_ Care with medical programs based on experience and scientific specialty for help the students to overcome on the feeling of the frustration, depression and anxiety.

Secondly: Suggested research:

1_Measure a study for recognition on the relation of self-confidence and every psychological harmony and studying at the stages of different education.

2_ Care and continuous protection of the specialists to this class of the society because they are the basis of the society.

3_An invitation to the researchers to measure similar studies on the students of the university owing to non-enabling the female researcher from application of this study on them and trial of its application also on other universities.

4_Setting up of training programs to develop the motive of achievement and self-confidence at the student with general feature and the student of the university with special feature.

المراجع

أولاً : الكتب العلمية:

أمال عبد السميع اباضه، (2001) الشخصية والاضطرابات السلوكية والوجدانية، ط2، القاهرة :الأنجلو المصرية.

إبراهيم قشقوش ، (1997) طلعت منصور، دافعية الانجاز وقياسها، القاهرة الأنجلو المصرية.

أحمد حسين اللقاني، علي الجمل،(1996) معجم المصطلحات التربوية، القاهرة:عالم الكتب.

أحمد محمد حسين، (2001) التحصيل المدراسي وعلاقته بالتوافق المنزلي، عمان:دار الشروق.

أديب الخالدي، (2002) المرجع في الصحة النفسية، ط2، غريان: الدار العربية.

الفت حقي، (1995) الاضطراب النفسي، الإسكندرية :مركز الإسكندرية للكتاب.

أنور محمد الشرقاوي، (2000) الدافعية والإنجاز الأكاديمي والمهني تقويمه، الجزء الأول، القاهرة : الأنجلو المصرية.

أيمن احمد المحمودي، (2005) مبادئ علم النفس، مكتبة نانسي دمياط، جامعة المنصورة.

حامد عبد السلام زهران، (1982) الصحة النفسية ، ط2، القاهرة :عالم الكتب.

حامد عبد السلام زهران، (1990) علم النمو،ط 5، القاهرة، عالم الكتب.

حسين فايد، (2004) العدوان والاكتئاب، القاهرة، مؤسسة طيبة.

حنان عبد الحميد العناني، (2002) علم النفس التربوي ،ط2 ، عمان:دار

راشد مرزوق راشد، (2005) علم النفس التربوي، القاهرة الأنجلو المصرية.

رمزية الغريب، (1995) التعليم، القاهرة : الأنجلو المصرية.

زكريا محمد الطاهر وآخرون، (1999) مبادئ القياس والتقويم في التربية، عمان: مكتبة دار الثقافة.

زيدان نجيب ومفيد نجيب، (1989) النمو الانفعالي عند الأطفال، عمان : دار الفكر العربي.

سعيد مصطفي التل وآخرون، (1993) المرجع في مبادئ التربية، عمان : دار الشروق.

سهيلة كاظم الفتلاوي، (2003) كفايات التدريس، عمان، دار الفكر.

سيد محمد الطواب، (1994)علم النفس التربوي، القاهرة : الأنجلو المصرية.

سيد محمد خير الله، وممدوح عبد المنعم الكتاني، (1983) سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، بيروت :دار النهضة العربية.

عبد الحميد محمد شاذلي، (2001) الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، ط2، الإسكندرية :المكتبة الجامعية.

عبد الرحمن عدس، (1999) علم النفس التربوي، ط2، عمان: دار الفكر.

عبد العزيز القوصي، (1956) أسس الصحة النفسية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية

عبد اللطيف محمد خليفة، (2006) مقياس الدافعية للانجاز، القاهرة:دار الغريب.

عبد اللطيف محمد خليفة،(2000) الدافعية للانجاز، القاهرة: دار الغريب.

عبد الله عبد الحي موسى،(1981) المدخل إلى علم النفس، ط3، القاهرة: مكتبة الخانجي.

عبد الله عسكر، (1988) الاكتئاب النفسي بين النظرية و التشخيص القاهرة : الأنجلو المصرية).

عبد المجيد نشواتي، (2005) علم النفس التربوي، اليرموك : دار الفرقان للنشر.

عبد النعم احمد الدردير، (2004) دراسات معاصرة في علم النفس التربوي، القاهرة : عالم الكتب.

عثمان علي أمين، (2000) في نظريات الشخصية،الخمس: مطابع عصر الجماهيرية.

علا عبد الباقي إبراهيم، (2009) الاكتئاب النفسي، القاهرة : عالم الكتب.

عمر عبد الرحيم نصر الـلـه، (2004) تدني مستوي التحصيل و الإنجاز المدرسي، عمان :دار وائل للنشر.

فتحي مصطفي الزيات، (1996) سيكولوجية التعلم،(القاهرة : دار النشر للجامعات.

فتحي مصطفي الزيات، (2001) علم النفس المعرفي القاهرة : دار النشر للجامعات.

فرج طه عبد القادر، (1979) الشخصية و مبادئ علم النفس، القاهرة : مكتبة الجانحي .

فرج طه عبد القادر،(1994) أصول علم النفس، القاهرة : درا المعارف.

محمد السيد عبد الرحمن،(1998) دراسات في الصحة النفسية القاهرة : دار قباء.

محمد بن يونس، (2004) مبادئ علم النفس، عمان : دار الشروق.

محمد بن يونس، (2004) مبادئ علم النفس، عمان : دار الشروق .

محمد عزت راجح، (1994) أصول علم النفس، القاهرة : دار المعارف.

محمد قاسم عبد الـلـه، (2000) الشخصية ، دمشق : دار المكتبي.

محمود محمد عبـد القـادر، (1977) دراسـتان في دوافـع الانجـاز وسـيكولوجية التحديـد للشباب الجامعي، القاهرة : الأنجلو المصرية.

مصطفي حسين باهي، (1999) أمينة إبراهيم شلبي، نظريات الدافعية القاهرة: مركز الكتاب .

نبيل محمد الفحل، (2009) بحوث في الدراسات النفسية، القاهرة :دار العلوم.

هشام محمد الخولي، (2002) الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس، القاهرة : دار الكتاب الحديث.

ثانياً : الرسائل العلمية:

احمد رأفت أبو السعود، (2007) "بناء مقياس الثقة بالنفس لدى لاعبين بعض الأنشطة الرياضية "، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة طنطا.

ألاء الرديني، (2004) " الثقة بالنفس وعلاقتها بمركز الضبط، داخلي / خارجي، والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة بشعبية المرقب "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المرقب.

إقبال عباس الحداد، (2006) " أثر برنامج تدريبي لدافعية الانجاز في تنمية الكفاءة الشخصية والاجتماعية لدى الطلاب المكفوفين في دولة الكويت "، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة.

أسمهان أحمد موني، (2003) " الحاجات النفسية علاقتها بالدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة السابع من ابريل "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السابع من ابريل.

الناجح كريم السلطاني، (1994) " الثقة بالنفس لدى المراهقين وعلاقتها بمعاملة الوالدين لهم "، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة بغداد.

جعفر جابر الزاملي، (1993) "برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس لدى طلبة المرحلة المتوسطة "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد.

حميدة سالم عرقيب، (2000) "الفروق بين الجنسين في بعض اضطرابات الشخصية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السابع من ابريل،2000.

راشد مرزوق راشد،(2004) "الذكاء المتعدد والدافع المعـرفي وعلاقـتهما بأسـاليب الـتعلم لدى طلاب الجامعة "، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة جنوب الوادي، قنا.

سالمة نصيير ديهوم، (2006) " أساليب المعاملـة الوالديـة وعلاقتهـا بالثقـة بـالنفس لـدى طلبة المرحلة الثانوية التخصصية "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المرقب .

سحر محمد الشعراوي، (1994) "اثر برنامج في تنمية دافعية الإنجاز على بعض المتغـيرات والمهنية لدى عينة من المدرسين "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس.

سعاد مصـطفى فرحـات، (2008) " مـدى فاعليـة التـدريب عـلى المهـارات الاجتماعيـة في تعديل السلوك العدواني لدى الطفل الكفيف بالجماهيريـة الليبيـة "، رسـالة دكتـوراه غـير منشورة، جامعة القاهرة .

صباح باقر، (1986) "مشكلات الطلاب والطالبات في كليات جامعة بغداد وعلاقتها ببعض سمات شخصياتهم "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد .

عزة احمد أمين، (2006)" برنامج لتنمية الدافع للإنجاز لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الو الدية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.

علي بن الحسين، (1992) " تشـخيص مـرض الاكتئـاب و العوامـل المرتبطـة بـه "، رسـالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

عمر الفاروق عطيه، (2002) "دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية مـن الجنسين "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس.

فريدة عبد الغني السامحي، (1982) "تشخيص الاكتئاب عند الأطفال "، رسـالة ماجسـتير غير منشورة، جامعة طنطا.

كامل تامر الكوبيسي، (1987) " بناء و تقنين مقياس سمات الشخصية " رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد.

محمد فتحي الميوطي، (2007) "أثر برنامج لتنمية دافعية الإنجاز على التحصيل الدراسي و تقدير الذات لدى الأحداث الجانحين" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.

محمد حسين العبيد، (1995) "الثقة بالنفس لدى طلبة المدارس الحكومية في منطقة اربد التعليمية وعلاقتها ببعض المتغيرات"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

محمود راشد الشديفات، (2001) " أثر التخييم الكشفي في الثقة بالنفس لدى عينة من المراهقين الأردنيين "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

نرمين محمود أحمد، (2008) " العلاقة بين مفهوم الذات القرائي و دافعية الإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم"، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة القاهرة.

نوريه حسين عبيسة، (2005) " مستوى الطموح والدافع للإنجاز وعلاقته بالتفوق الدراسي لدى طلبة جامعة الفاتح "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفاتح.

هاني فاروق عطية، (2007) " فاعلية التعلم بمساعدة الأقران في تنمية مهارات حل المشكلات و دافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة ،2007.

أولا: الدوريات و المجلات العلمية:

احمد عبد الخالق، سامر رضوان ، (1999) "تقنين مبدئي للقائمة العربية للاكتئاب الأطفال على عينات سوريا"، مجلة التربوية، العدد 53 ،.

احمد عبد الخالق ، مياسة احمد، (1991) " الدافع للانجاز وعلاقته بالقلق والانبساط"، مجلة الدراسات النفسية.

احمد عبد الخالق، مياسة احمد، (1991) " الدافع للانجاز وعلاقته بالقلق و الانبساط"، مجلة الدراسات النفسية، الجزء الرابع، العدد الأول.

احمد محمد عبد الخالق، مياسة النيال، (1991) "الدافع و علاقته بالقلق و الانبساط"، مجلة الدراسات النفسية، القاهرة، الجزء الرابع، العدد الأول.

باسم نزهت السامرائي ، شوكت دياب،(1988)" بناء مقياس مقنن لدافع الانجاز الدراسي لطلبة الكليات الهندسية"، المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد 8، الاعدد2.

باكيناز حسن حسيب، (1995) " دراسة العلاقة بين أداء العامل و الشعور بالرضا في العمل"، مجلة علم النفس، العدد 35.

بدر العمر، (1996) دور الأبعاد الشخصية الاجتماعية و الاقتصادية و الأكاديمية في صعوبات الدراسية لطلبة الجامعة "، المجلة التربوية، المجلد، العدد 41، جامعة الكويت.

بدر محمد الأنصاري، (1998) "الصورة الكويتية لقائمة بيك للاكتئاب "، المجلة التربوية ، عدد 46.

توفيق عبد المنعم، (1999) " المكونات العاملية للاكتئاب لدى عينة من تلاميذ و تلميذات المرحلة الإعدادية بدولة البحرين"، مجلة التربوية، العدد52.

جبر محمد جبر، (1994) "دراسة حالة في الاكتئاب النفسي"، مجلة علم النفس، عدد 29.

جمالات احمد إغنيم، (1988)"دراسة لعدد من المتغيرات النفسية والبيئية المرتبطة بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة بعض الطلاب المتفوقين عقليا"، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية، العدد 8.

حسن على حسن، (1989) " المرأة و دافعية الانجاز"، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، المجلد 17، العدد 2.

راوية محمود الدسوقي، (1996) " دراسة لبعض المتغيرات النفسية لدى المتفوقات و المتخلفات تحصيليا من طالبات الجامعة"، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية للكتاب، العدد 38.

رشاد صالح دمنهوري، (1996) "بعض العوامل النفسية و الاجتماعية ذات الصلة بالتوافق الدراسي"، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية للكتاب، ، العدد38.

رشاد عبد العزيز موسى، (1990) " دراسة بعض المحددات السلوكية على دافعية الانجاز ضوء متغير الجنس"، مجلة علم النفس القاهرة، العدد 15.

سمير عبد الله الكردي، (2003) " المسؤولية الاجتماعية و علاقتها بدافع الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بالطائف"، مجلة علم النفس، العدد ، 2003.

سيد محمد الطواب ، " اثر التفاعل و مستوى دافعية الانجاز و الذكاء و الجنس على التحصيل الدراسي لدى الطلاب و طالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة"، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات"، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

شاكر عبد الحميد، (1995) " أساليب التعلم و التفكير و علاقتها بدافعية الإنجاز"، مجلة كلية الآداب ، العدد 4 .

صفاء الأعسر،"(1988)برنامج في تنمية دافعية الإنجاز"،مجلة الدراسات في علم النفس، العدد 4.

طارق حمزة، (2007) مصطفى سليمان،" قلق الاختبار وعلاقته بالأداء الأكاديمي و بعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلبة كلية التربية بنزوة"، مجلة علم النفس، العدد 75.

عبد العزيز محمود عبد الباسط، (1992) " علاقة مصدر الضبط بالدافع للإنجاز لدى طالبات الكليات المتوسطة بسلطنة عمان"، مجلة دراسات النفسية، المجلد 4.

عبد اللطيف محمد خليفة، (1997) "الدافعية للانجاز و علاقتها ببعض المتغيرات "، مجلة علم النفس ، العدد 40 .

عـثمان حمـود خضر، (1996)"العوامـل المـؤثرة في الأداء الأكـاديمي لطلبـة علـم الـنفس بجامعة الكويت"، المجلة التربوية،العدد40.

عز الدين جميل عطيه، (1996) " تطور مفهوم دافعية الانجاز في ضـوء الاعـزاء و تحليـل الإدراك الذاتي للقدرة والجهد و صعوبة العمل"، مجلة علم النفس، العدد 38.

عز الدين جميل عطيه، (1998) " الاعزاءات السببية و الاكتئاب"، مجلة التربيـة بـالأزهر"، العدد 29.

عويد سلطان المشعان، (1995)" الفروق في الاكتئاب بين المراهقين الشباب من الكويتيين"، المجلة التربوية ، العدد 47.

فريح عويد العنزي، (1997)" الاكتئاب وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينـة مـن طـلاب الصف الرابع المتوسط بدولة الكويت"، المجلة التربوية، العدد 45.

فريح عويد العنزي، (2001) "المكونات الفرعية للثقة بالنفس و الخجل لدى طلبة جامعة الكويت"، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 29، العدد3.

فريح عويد العنزي، (1999) " الثقة بالنفس وعلاقتها بالعوامل الخمسة

الكبرى في الشخصية"، مجلة الدراسات النفسية، المجلد 9، العدد 3.

لطيفة على أبو ذينة، (2006) " المشكلات النفسية والصحية والتحصـيل الـدراسي"، مجلـة كلية الآداب، العدد 3.

محمد عبد السلام سـالم،(1994) " اثـر التفاعـل بـين مسـتويات الإنجـاز مواقـف النجـاح والفشل على سرعة التعلم"، مجلة الدراسات النفسية، العدد9.

محمد عبد السلام سالم،(1994) " اثر التفاعل بـين المسـتويات الانجـاز و مواقـف النجـاح والفشل عل سرعة التعلم"، المجلة المصرية للدراسات النفسي، العدد 9.

محمد قاسم عبد الـلـه،(1995) " نظريات المعرفية للاكتئـاب "، مجلـة الثقافـة النفسـية، العدد24، .

مرزوق عبد المجيـد مـرزوق،(1993) " مكونـات الدافعيـة و اسـتراتيجيات الـتعلم الـذاتي التنظيم المرتبطة بالأداء الأكاديمي لطالـب داخـل الفصـل الـدراسي"، مجلـة كليـة التربيـة، المجلد 6، العدد1.

مصطفى محمـد الصـفطي،(1995) " قلـق الامتحانـات وعلاقتـه بالدافعيـة الإنجـاز لـدى عينـات مـن طـلاب المرحلـة الثانويـة العامـة في جمهوريـة مصر العربيـة و دولـة الإمارات"،مجلة الدراسات النفسية، القاهرة، المجلد 15، العدد1.

نبيل محمد الفحل، (1998) " دافعيـة الانجـاز وعلاقتهـا بالتحصـيل الـدراسي لـدى طلبـة الصف الأول ثانوي"، مجلة علم النفس، العدد 43.

نصرة محمد جلجل، (2007) " اثـر التـدريب عـلى اسـتراتيجيات الـتعلم المـنظم ذاتيـا في تقدير الذات و الدافعيـة للـتعلم و الأداء الأكـاديمي في الحاسـب الآلي لـدى طلبـة شـعبة معلم الحاسب الآلي"،مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد 1.

يوسف العبد الـلـه ، سبيكة الخليفي،(2001) " اثر كل مـن الاتجاهـات نحـو الدراسـة و دافعية الانجاز و عادات الاسـتذكار عـلى الأداء الأكـاديمي لـدى طالبـات جامعـة القطـر"، المجلة التربوية ، المجلد 15 ، العدد 60.

_____، (1997) " الحرمان الأبوي و علاقته بكل من التوافق و مفهوم الذات الاكتئاب لدى طلبة الجامعة "، مجلة علم النفس ، العدد 40.

_____، (2001) " بنـاء مقيـاس الثقـة بـالنفس لـدى تلاميـذ المرحلـة الثانويـة "، مجلـة الدراسات النفسية، المجلد11، العدد 22.

الملاحق

ملحق(1)

مـقيـاس دافـعـيـة الإنجـاز

إعـداد عبد اللطيف محمد خليفة

مقياس الدافعية للإنجاز(د.أ)

(نسخة التقرير الذاتي)

إعداد : د/ عبداللطيف محمد خليفة

الكلية: ..... القسم: ..... الفرقة الدراسية: .....

الشهر سنة

الجنس: ذكر( ) أنثى( ) السن:.....

التقدير الحاصل عليه في العام الماضي أو المعدل العام: .....

الديانة: مسلم( ) مسيحي ( )

مستوى تعليم الأب: ..... مهنة الأب: .....

مستوى تعليم الأم: ..... مهنة الأم: .....

ر.و	العبـــــارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أفضل القيام بالأعمال التي أكلف بها على أكمل وجه.					
2	أشعر أن التفوق غاية في حد ذاتـه.					
3	أبذل جهدا كبيرا حتى أصل إلى ما أريد.					
4	أحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها.					
5	أفكر كثيرا في الوصول إلى مستقبل أفضل من الماضي.					
6	أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي والصعوبة.					
7	ليس من الضروري أن أحصل على أعلى التقديرات.					
8	المثابرة شيء مهم في أدائي لأي عمل من الأعمال.					
9	أحدد ما أفعله في ضوء جدول عملي.					
10	أفكر في إنجازات الماضي عن المستقبل.					
11	لا يهمني أن أفشل في أداء عمل ما.					

12	أرفض الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير و البحث.					
13	عندما أبداء في عمل ما من الضروري الانتهاء منه.					
14	أحرص على الالتزام بالمواعيد التي أرتبط بها مع الآخرين.					
15	أشعر أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتفادي الوقوع في المشكلات.					
16	أشعر أن الراحة أهم شيء في الحياة.					
17	أشعر بالسعادة عند معرفتي الأشياء الجديدة.					
18	عندما أفشل في عمل ما أتركه واتجه لغيره.					
19	كثيراً تحول المشاغل و الظروف بيني و بين مواعيد حددتها.					
20	من الضروري الإعداد و التخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال في المستقبل.					
21	ألتزم بالدقة في أدائي لأي عمل من الأعمال.					
22	أحاول دائما الاطلاع و قراءة المراجع.					
23	أفشل في أدائي الأعمال التي لا يسبقها استعداد و تهيؤ لها.					
24	أتضايق إذا فعلت شيئا ما بطريقة رديئة.					
25	أشعر بأن المقررات الدراسية غير كافية لتنمية معارفي.					
26	أتفانى في حل المشكلات الصعبة مهما أخدت من وقت.					
27	عندما أحدد موعدا فإني أجيء في الوقت المحدد بالضبط.					
28	أفضل التفكير في أشياء بعيدة المدى.					
29	أعطي اهتماما وتركيزاً عاليا للأعمال التي أقوم بها.					
30	أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي.					
31	أشعر أن الاستمرار في بذل الجهد لحل المشكلات الصعبة مضيعة للوقت.					
32	أتعامل مع الوقت بجدية تامة.					
33	لا أهتم بالماضي وما حدث فيه من أحداث.					
34	أفضل الأعمال التي لا تحتاج لجهود كبيرة.					
35	الحاجة لمعرفة الجديد هي أفضل الطرق لتقدمي.					
36	الاستمرار و المثابرة من أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة.					
37	لا أسمح لعمل من الأعمال أن يتم على حساب وقت عمل أخر.					

38	يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بمستقبلهم.					
39	أداء الواجبات و الأعمال يمثل عبئاً لي.					
40	أكتفي بما أدرسه في المنهج من موضوعات.					
41	أشعر بالرضا عند مواصلة العمل مدة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني.					
42	يزعجني أن يتأخر أحد عن موعده معي.					
43	أشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها.					
44	أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام و الأعمال لتنمية مهاراتي و قدراتي.					
45	أستمتع بالموضوعات ولأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة.					
46	أفضل التفكير بجدية ساعات طويلة.					
47	من الصعب أن أزور أحد إلا بموعد مسبق.					
48	.التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير الوقت و الجهد.					
49	أشعر بالسعادة عندما أفكر في حل مشكلة ما مدة طويلة.					
50	المحافظة على المواعيد شيء مقدس عندي.					

ملحق(2)

استبانة الثقة بالنفس

إعداد

مروة حسين علي

إشراف

أ.د المهدي الجديدي

ر.م	العبـــارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أستطيع الاعتماد على نفسي.					
2	عزيمتي و إصراري هما سبب نجاحي.					
3	أعبر عن رأيي بكل صراحة و وضوح .					
4	استخدم خبراتي الشخصية في اتخاد القرار.					
5	أنا قادر على التخطيط للمستقبل.					
6	أستطيع أن أحقق ما أتمناه بدرجة كبيرة.					
7	أثق في قدراتي على توصيل المعلومة لمن أتحدث إليهم.					
8	أشعر بالرضا عن أفعالي و سلوكي.					
9	أثق في قدرتي على التخطيط للمستقبل.					
10	إذا عزمت على عمل أي شيء فسوف أصل إليه.					
11	أثق بقدرتي عندما أتحدث مع الأهل و الأصدقاء.					
12	لدي ثقة في القرارات التي أتخذها.					
13	أستطيع تجاوز المصاعب التي أتعرض لها.					
14	أعتقد بأنني سأحقق مكانة اجتماعية لم يحققها غيري.					
15	أثق بقدراتي على إقامة علاقات اجتماعية متميزة.					
16	أثق في تصرفاتي الشخصية.					
17	أنا واثق من صحة الأعمال التي أقوم بها.					
18	أحب القيام بالأعمال الصعبة .					
19	أثق في قدرتي على إقناع الآخرين.					
20	أتخذ القرار المناسب إذا اقتنعت به.					
21	اتخذ قراراتي بدراسة و تمعن.					
22	لا أشك بأي عمل أقوم به.					
23	ثقتي بنفسي لا تتأثر في أي مؤثر خارجي.					

ملحق (3)

استبانة الاكتئاب

إعداد

مروة حسين على

إشراف

أ.د المهدي الجديدي

ر. م	العبـــارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	ينتابني تفكير عميق.					
2	ابكي بسبب و بدون سبب.					
3	أجد نفسي غير قادر على التركيز في أي شيء.					
4	أشعر بعدم الرضا عن أدائي الدراسي.					
5	أشعر غالباً بالتعب والإرهاق.					
6	أتقلَب بكثرة في أثناء النوم.					
7	كثرة الخوف تمنعني من أداء أعمالي.					
8	أشعر بالقلق و التشاؤم.					
9	أقوم مفزوعاً من نومي.					
10	أكره العمل بسبب الخوف من الفشل.					
11	لم أعـد أسـتطيع أن أركـز بشـكل جيـد فـيما أقرأه أو اكتبه.					
12	أضـغط عـلى نـفسي في أوقـات كثـيرة لعمـل واجباتي الدراسية.					
13	أشعر بالضيق في النفس.					
14	تنتابني أحلام مزعجة في وقت النوم.					
15	أشعر بالحزن في بعض الأحيان.					
16	أشعر أن أفكاري متداخلة و متشابكة.					
17	أقلل من قـدراتي و مهـاراتي في أداء أي عمـل أعمله أو أكلف به.					
18	أشعر غالباً بالدوخة.					
19	من الصعب أن أركز على أي شيء مدة طويلة.					
20	قيامي بالواجبات الدراسية لم يعد جيداً كما كان.					

21	أشعر بضغوط نفسية.					
22	أنـا مرهـق لدرجـة لا أسـتطيع القيـام فيهـا بشيء.					
23	أحتاج إلى وقت طويل قبل النوم.					
24	لدي قدرة جيدة على التفكير.					
25	أحرص بدرجة كبيرة على أداء واجباتي.					
26	تصدر عني أصوات عند النوم لا أشعر بها.					
27	أجد بعض الراحة عندما أبكي.					

ملحق (4)

مقياس الدافعية للإنجاز
تـعـــديـل
مروة حسين على
إشـراف
أ.د المهدي الجديدي

ر.و	العبـــــــارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أفضل القيام بالأعمال التي أكلف بهـا على أكمل وجه.					
2	أبذل جهدا كبيرا حتى أصل إلى ما أريد.					
3	أحرص على تأدية الواجبات في مواع يدها.					
4	أفكر كثيرا في الوصول إلى المستقبل أفضل من الماضي.					
5	أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي والصعوبة.					
6	المثابرة شيء مهم في أدائي أي عمل من الأعمال.					
7	أحدد ما أفعله في ضوء جدول عملي.					
8	عندما ما أبدأ في عمل ما فمن الضروري الانتهاء منه.					
9	أحرص على الالتزام بالمواعيد التي أرتبط بها مع الآخرين.					
10	أشعر أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتفادي الوقوع في المشكلات.					
11	أشعر بالسعادة عند معرفتي الأشياء الجديدة.					
12	تحول المشاغل و الظروف كثيراً بيني و بين مواعيد حددتها.					

13	من الضروري الإعداد والتخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال في المستقبل.					
14	ألتزم بالدقة في أدائي أي عمل من الأعمال.					
15	أشعر بأن المقررات الدراسية غير كافية لتنمية معارفي.					
16	أتفانى في حل المشكلات الصعبة مهما أخذت من وقت.					
17	عندما أحدد موعدا فإني أجيء في الوقت المحدد بالضبط.					
18	أفضل التفكير في أشياء بعيدة المدى.					
19	أعطي اهتماما وتركيزاً عاليا للأعمال التي أقوم بها.					
20	أتعامل مع الوقت بجدية تامة.					
21	الاستمرار و المثابرة من أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة.					
22	لا أسمح لعمل من الأعمال أن يتم على حساب وقت عمل أخر.					
23	يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بمستقبلهم.					
24	يزعجني أن يتأخر أحد عن موعده معي.					
25	أشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها.					
26	أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام و الأعمال لتنمية مهاراتي و قدراتي.					
27	أستمتع بالموضوعات ولأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة.					
28	أفضل التفكير بجدية ساعات طويلة.					
29	.التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير الوقت و الجهد.					

ملحق (5)

استبانة الثقة بالنفس
تـعـــديـل
مروة حسين على
إشـراف
أ.د المهدي الجديدي

ر.م	العبـــــــارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أستطيع الاعتماد على نفسي.					
2	عزيمتي و إصراري هما سبب نجاحي.					
3	اعبر عن رأيي بكل صراحة و وضوح .					
4	اســتخدم خــبراتي الشخصــية في اتخــاد القرار.					
5	أنا قادر على التخطيط للمستقبل.					
6	أستطيع أن أحقق ما أتمناه بدرجة كبيرة.					
7	أثق في قدراتي على توصيل المعلومـة لمـن أتحدث إليهم.					
8	أشعر بالرضا عن أفعالي وسلوكي.					
9	أثق في قدرتي على التخطيط للمستقبل.					
10	إذا عزمــت عــلى عمــل أي شيء فســوف أصل إليه.					
11	أثق بقدرتي عندما أتحـدث مـع الأهـل و الأصدقاء.					
12	لدي ثقة في القرارات التي أتخذها.					
13	أســتطيع تجــاوز المصــاعب التــي أتعــرض لها.					
14	اعتقد بأنني سأحقق مكانـة اجتماعيـة لم يحققها غيري.					
15	أثق بقدراتي على إقامـة علاقـات اجتماعيـة متميزة.					
16	أثق في تصرفاتي الشخصية.					
17	أنا واثق من صحة الأعمال التي أقوم بها.					
18	أحب القيام بالأعمال الصعبة .					

19	أثق في قدرتي على إقناع الآخرين.					
20	اتخذ القرار المناسب إذا اقتنعت به.					
21	اتخذ قراراتي بدراسة و تمعن.					
22	لا اشك بأي عمل أقوم به.					

ملحق (6)

استبانة الاكتئاب

تـــعـــــديـــل

مروة حسين على

إشـراف

أ.د المهدي الجديدي

ر. م	العبـــارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	ينتابني تفكير عميق.					
2	ابكي بسبب و بدون سبب.					
3	أجد نفسي غير قادر على التركيز في أي شيء.					
4	أشعر بعدم الرضا عن أدائي الدراسي.					
5	أشعر غالباً بالتعب والإرهاق.					
6	عادة ما أتقلَب بكثرة في أثناء النوم.					
7	كثرة الخوف تمنعني من أداء أعمالي.					
8	أشعر بالقلق و التشاؤم.					
9	أقوم مفزوعاً من نومي.					
10	أكره العمل بسبب الخوف من الفشل.					
11	لم أعد أستطيع أن أركز بشكل جيد فيما أقرأه أو اكتبه.					
12	اضغط على نفسي في أوقات كثيرة لعمل واجباتي الدراسية.					
13	أشعر بالضيق في النفس.					
14	تنتابني أحلام مزعجة في مدة النوم.					
15	أشعر بالحزن في بعض الأحيان.					
16	أشعر أن أفكاري متداخلة و متشابكة.					
17	أقلـل مـن قـدراتي و مهـاراتي في أداء أي عمل أعمله أو أكلف به.					

18	أشعر غالباً بالدوخة.					
19	من الصعب أن أركز على أي شيء مدة طويلة.					
20	قيامي بالواجبات الدراسية لم يعد جيداً كما كان.					
21	أشعر بضغوط نفسية.					
22	أنا مرهق لدرجة لا أستطيع القيام فيها بشيء.					

ملحق (7)

الاستبانة في صورتها النهائية

استبانة موجهة إلى طلبة السابع من أبريل

عزيزتي الطالبة:

السلام عليكم ورحمة اللـه وبركاته

في الوقت الذي نشكركم فيه على حسن تعاونكم معنا، نرجو منكم التكرم والتفضل بالإجابة عن فقرات هذا الاستبانة استكمالاً لمتطلبات الإجازة العالية (الماجستير) إذ تقوم الباحثة بإجراء بحث بعنوان "بعض العوامل النفسية المؤثرة في الأداء الدراسي عند طلبة جامعة السابع من أبريل".

ولكونكم طرفاً أساسياً فإن وجهة نظركم مهمة جداً لإنجاح هذا البحث.

ولذلك ترجو الباحثة منكم إجابتكم عن كل فقرات وعدم ترك أي فقرة من غير إجابة، ونعلمكم سوف تعامل بالسرية التامة ولن يطلع عليها أحد سوى الباحثة فهي مصممة لأغراض البحث العلمي.

الباحثة

البيانات الشخصية:

الكلية:.....

السنة الدراسية:.....

التخصص:.....

الإقامة:

داخلي( ) خارجي ( )

أولاً

ر.و	العبـــــارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أفضل القيام بالأعمال التي أكلف بهـا على أكمل وجه.					
2	أبذل جهدا كبيرا حتى أصل إلى ما أريد.					
3	أحرص على تأدية الواجبات في مواع يدها.					
4	أفكر كثيرا في الوصول إلى المستقبل أفضل من الماضي.					
5	أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي والصعوبة.					
6	المثابرة شيء مهم في أدائي أي عمل من الأعمال.					
7	أحدد ما أفعله في ضوء جدول عملي.					
8	عندما ما أبدأ في عمل ما فمن الضروري الانتهاء منه.					
9	أحرص على الالتزام بالمواعيد التي أرتبط بها مع الآخرين.					
10	أشعر أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتفادي الوقوع في المشكلات.					
11	أشعر بالسعادة عند معرفتي الأشياء الجديدة.					
12	تحول المشاغل و الظروف كثيراً بيني و بين مواعيد حددتها.					
13	من الضروري الإعداد والتخطيط المسبق لما سنقوم					

	به من أعمال في المستقبل.					
14	ألتزم بالدقة في أدائي أي عمل من الأعمال.					
15	أشعر بأن المقررات الدراسية غير كافية لتنمية معارفي.					
16	أتفانى في حل المشكلات الصعبة مهما أخذت من وقت.					
17	عندما أحدد موعدا فإني أجيء في الوقت المحدد بالضبط.					
18	أفضل التفكير في أشياء بعيدة المدى.					
19	أعطي اهتماما وتركيزاً عاليا للأعمال التي أقوم بها.					
20	أتعامل مع الوقت بجدية تامة.					
21	الاستمرار و المثابرة من أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة.					
22	لا أسمح لعمل من الأعمال أن يتم على حساب وقت عمل أخر.					
23	يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بمستقبلهم.					
24	يزعجني أن يتأخر أحد عن موعده معي.					
25	أشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها.					
26	أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام و الأعمال لتنمية مهاراتي و قدراتي.					
27	أستمتع بالموضوعات ولأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة.					
28	أفضل التفكير بجدية ساعات طويلة.					
29	.التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير الوقت و الجهد.					

ثانياً

ر. م	العبـــــــارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أستطيع الاعتماد على نفسي.					
2	عزيمتي و إصراري هما سبب نجاحي.					
3	اعبر عن رأيي بكل صراحة و وضوح .					
4	اســتخدم خــبراتي الشخصــية في اتخــاد القرار.					
5	أنا قادر على التخطيط للمستقبل.					
6	أستطيع أن أحقق ما أتمناه بدرجة كبيرة.					
7	أثق في قدراتي على توصيل المعلومة لمن أتحدث إليهم.					
8	أشعر بالرضا عن أفعالي وسلوكي.					
9	أثق في قدرتي على التخطيط للمستقبل.					
10	إذا عزمــت عــلى عمــل أي شيء فســوف أصل إليه.					
11	أثق بقدرتي عندما أتحدث مع الأهــل و الأصدقاء.					
12	لدي ثقة في القرارات التي أتخذها.					
13	أستطيع تجاوز المصاعب التي أتعرض لها.					
14	اعتقد بأنني سأحقق مكانة اجتماعية لم يحققها غيري.					
15	أثق بقدراتي على إقامة علاقات اجتماعية متميزة.					
16	أثق في تصرفاتي الشخصية.					
17	أنا واثق من صحة الأعمال التي أقوم بها.					
18	أحب القيام بالأعمال الصعبة .					
19	أثق في قدرتي على إقناع الآخرين.					
20	اتخذ القرار المناسب إذا اقتنعت به.					
21	اتخذ قراراتي بدراسة و تمعن.					
22	لا اشك بأي عمل أقوم به.					

ثالثاً

ر. م	العبـــارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	ينتابني تفكير عميق.					
2	ابكي بسبب و بدون سبب.					
3	أجد نفسي غير قادر على التركيز في أي شيء.					
4	أشعر بعدم الرضا عن أدائي الدراسي.					
5	أشعر غالباً بالتعب والإرهاق.					
6	عادة ما أتقلَب بكثرة في أثناء النوم.					
7	كثرة الخوف تمنعني من أداء أعمالي.					
8	أشعر بالقلق و التشاؤم.					
9	أقوم مفزوعاً من نومي.					
10	أكره العمل بسبب الخوف من الفشل.					
11	لم أعد أستطيع أن أركز بشكل جيد فيما أقرأه أو اكتبه.					
12	اضغط على نفسي في أوقات كثيرة لعمل واجباتي الدراسية.					
13	أشعر بالضيق في النفس.					
14	تنتابني أحلام مزعجة في مدة النوم.					
15	أشعر بالحزن في بعض الأحيان.					
16	أشعر أن أفكاري متداخلة و متشابكة.					
17	أقلل من قدراتي و مهاراتي في أداء أي عمل أعمله أو أكلف به.					
18	أشعر غالباً بالدوخة.					
19	من الصعب أن أركز على أي شيء مدة طويلة.					

20	قيامي بالواجبات الدراسية لم يعد جيداً كما كان.					
21	أشعر بضغوط نفسية.					
22	أنا مرهق لدرجة لا أستطيع القيام فيها بشيء.					

الفهرس

الفصل الأوَّل

" الإطار العام للدراسة "

مقدمة:..... 9

مشكلة الدراسة:..... 10

أهمية الدراسة:..... 13

أهداف الدراسة:..... 15

فروض الدراسة:..... 16

متغيرات الدراسة:..... 16

مصطلحات الدراسة:..... 17

حدود الدراسة: 18

إجراءات الدراسة :..... 19

أدوات الدراسة :..... 19

الفصل الثاني

" الإطار النظري للدراسة "

المقدمة:..... 23

أولاً- دافعية الإنجاز:..... 26

ثانيا الاكتئاب Depression: 56

ثالثاً- الثقة بالنفس:..... 82

رابعاً- الأداء الدراسي: 98

الفصل الثالث

" الدراسات سابقة "

مقدمة:.....109
أوَّلاً- دراسات تناولت العوامل النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات:.....109
ثانيا: دراسات تناولت متغيرات الدراسة (دافعية الإنجاز – الثقة بالنفس – الاكتئاب):....116
دراسات تناولت الثقة بالنفس:.....123
دراسات تناولت الاكتئاب:.....131
ثالثاً- دراسات تناولت الأداء الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات:.....135
خلاصة وتعقيب على الدراسات السابقة:.....144

الفصـــل الرابـع

"الإجراءات المنهجية للدراسة"

الإجراءات المنهجية للدراسة: 149
أولا: منهج الدراسة: 149
ثانيا: عينة الدراسة: 149
ثالثا: أدوات الدراسة:.....150
صدق المقياس: 151
الأساليب الإحصائية: 155

الفصل الخامس

"عرض نتائج الدراسة و مناقشتها"

مقدمة:.....159
أولاً: عرض نتيجة نتائج الفـرض الأول ومناقشتها:.....159

ثانيا: عرض نتيجة الفرض الثاني ومناقشتها: 163
ثالثاً: عرض نتيجة الفرض الثالث ومناقشتها: 168
التوصيات والمقترحات 173
التوصيات: 173
البحوث المقترحة: 174
الملخص باللغة العربية 175
الملخص باللغة الانجليزية 180
المراجع 187
الملاحق 197

العوامل النفسية المؤثرة في الأداء الدراسي

دار أمجد للنشر والتوزيع

جوال :
٠٠٩٦٢٧٩٦٩١٤٦٣٢
٠٠٩٦٢٧٩٩٢٩١٧٠٢
٠٠٩٦٢٧٩٦٨٠٣٦٧٠

هاتف :٤٦٥٢٢٧٢ ٠٠٩٦٢٦
فـاكس:٤٦٥٣٢٧٢ ٠٠٩٦٢٦

dar.almajd@hotmail.com
dar.amjad2014dp@yahoo.com

عمان - الأردن - وسط البلد- مجمع النحيس - الطابق الثالث