جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

الضغوط الدراسية كمتغير معدل للعلاقة بين الفعالية الذاتية والدافعية للإنجاز

دراسة ميدانية على تلاميذ المستوى الثانوي بولاية البويرة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه لـ م د في علم النفس المدرسي

الطالبة: محمودي نايلة أمال

المشرف: د بيبي مرزاق

السنة الجامعية

2017/2016

كلمة شكر

اشكر المولى عز وجل على فضله علينا وعلى عطائه السخي أن أوصلنا إلى هذه الدرجة من التعلم، التي أعطت لنا فرصة القيام بهذا العمل، كما اخص بالذكر الأستاذ المشرف الدكتور بيبي مرزاق على توجيهاته القيمة ونصائحه، وكذلك رئيس لجنة الدكتوراه الأستاذ دوقة الذي لم يكون عونا لي فقط وإنما لكل دفعة تخصص علم النفس المدرسي فله كل الشكر والتقدير وكذا الأستاذ لحرش وكل أساتذة دفعة دكتوراه علم النفس المدرسي، كما أشكر كل من قام بتقديم يد العون لي من قريب أو من بعيد لإنجاز هذا العمل.

إهداء

أمي يسمينة، ابي لخضر أحبكم كثيرا أهدي لكم عملي هذا متمنية أن تسعدوا به و تفتخروا به كل هذا لأجلكما...إخوتي مسعودة جلول فايزة عصام سندي في هذه الحياة ومصدر اعتزازي أدام الله الحب بيننا دائما...زوجي عبد الحليم قوتي في هذه الحياة ومصدر إلهامي...ابنتي التي ملأت الحياة فرحة ليست بعدها فرحة تسنيم، إلى ابني محمد الذي جعل للحياة طعما آخر.. إلى خالتي شهرة التي كانت دائما عونا لي في كل شيء...إلى عمي حمود ربي يرحمه وزوجته لطالما أحبانا أكثر من غيره...إلى كل عائلة محمودي وعداد وبن عثماني.

إلى كل صديقاتي أمينة، سميرة ، سارة، حورية، صبرينة

إلى كل من أحبهم.

الملخص:

هدف البحث التالي إلى التعرف على ما إذا كانت الضغوط الدراسية تلعب دور المتغير المعدل في العلاقة بين الفعالية الذاتية والدافعية للإنجاز لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، تكونت عينة البحث من 342 تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من كل المستويات، استخدمنا في البحث الصورة المعربة لمقياس الفعالية الذاتية لأمل معروف ومقياس الضغوط الدراسية للطفي عبد الباسط ابراهيم ومقياس دافعية الانجاز عبد اللطيف محمد خليفة.

أظهرت النتائج بأنه توجد علاقة عكسية ين الفعالية الذاتية والضغوط الدراسية لدى تلاميذ المرحة الثانوية، كما توجد علاقة موجبة قوية بين الفعالية الذاتية والدافعية للإنجاز، كما توجد علاقة عكسية ضعيفة بين الضغوط الدراسية والدافعية للإنجاز بالإضافة إلى أن الضغوط الدراسية ليست متغير معدل في العلاقة بين الفعالية الذاتية ودافعية الإنجاز.

Abstract:

The main aim of this research was to identify whether academic pressures can have a moderating effect on the correlation between self-efficacy and achievement motivation using a sample of 342 male and female high school students chosen randomly from different grades.

A translated copy of a self efficacy scale developed by Amel maarouf was used for measuring the self-efficacy concept whereas the scale developed by Lutfi Abdel Basset al- Ibrahim was to measure the level of academic pressures. Also in order to measure the motivation for achievement variable the scale of Abdul Latif Mohammed Khalifa was used.

The findings indicate a negative correlation between self-efficacy and academic pressure and a strong positive correlation between self-efficacy and achieving motivation.

Furthermore a weak negative correlation was found between academic pressures and achievement motivation, therefore the academic pressure variable did not have a moderating effect on the relationship between self-efficacy and motivation.

الفهرس

كلمة شكر

الإهداء

فهرس الأشكال

الملخص

مقدمة.....أ

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار النظري للبحث

1/ الإشكالية.....1

2/ فرضيات البحث.....9

3/ تحديد المفاهيم.....9

4/ أهداف البحث.....12

5/ أهمية البحث.....12

6/ الدراسات السابقة.....13

الفصل الثاني: الدافعية للإنجاز

تمهيد

أولا: الدافعية

1/ مفهوم الدافع والدافعية.....55

2/ تطور مفهوم الدوافع.....58

3/ مفاهيم مرتبطة بالدافعية.....59

4/ تصنيف الدوافع.....63

5/ خصائص الدافعية.....66

6/ وظائف الدافعية.....69

7/ وظيفة الدافعية في التعلم.....70

8/ قياس الدافعية.....72

9/ بعض الدوافع في التعلم.....74

ثانيا: الدافعية للإنجاز

1/ تعريف دافعية الإنجاز.....75

2/ دافعية الإنجاز وسمات الشخصية.....77

3/ نشأة دافعية الإنجاز..... 78

4/ النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز.....80

5/ نماذج استثارة الدافعية للإنجاز.....90

6/ طرق زيادة دافعية الإنجاز.....93

7/ قياس الدافعية للإنجاز.....95

خلاصة

الفصل الثالث: الفعالية الذاتية

تمهيد

1/ تعريف فاعلية الذات.....101

2/ نظرية فعالية الذات.....104

3/ طبيعة وبنية الفعالية الذاتية.....106

4/ أبعاد فعالية الذات.....109

5/ مصادر فعالية الذات..... 110

6/ أنواع فعالية الذات..... 115

7/ خصائص فعالية الذات.....117

8/ مقارنة بين الفعالية الذاتية العالية والمتدنية.....118

9/ التحليل التطوري لفعالية الذات.....123

خاتمة

الفصل الرابع: الضغوط الدراسية

تمهيد

1/تطور مفهوم الضغوط.....129

2/مفهوم الضغوط.. 131

3/نظريات تفسير الضغوط.....136

4/مصادر الضغوط النفسية.....146

5/أنواع الضغوط النفسية.....149

6/الضغوط الدراسية.....151

7/مصادر الضغوط الدراسية عند التلاميذ.....153

8/انعكسات الضغوط الدراسية على التلاميذ.....157

خلاصة

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية للبحث

تمهيد

1/التذكير بفرضيات البحث.....162

2/ الدراسة الاستطلاعية.....162

3/ المنهج المتبع.....163

4/المجتمع والعينة وكيفية اختيارهما.....164

5/أدوات البحث.....171

6/تحليل البيانات.....189

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة الفرضيات

1/عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الأولى.....191

2/ عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثانية.....194

3/عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثالثة.....195

4/عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الرابعة.....198

خاتمة البحث.....213

توصيات واقتراحات.....215

المراجع.....217

الملاحق.....231

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يبين العمليات المعرفية للفعالية الذاتية العالية والمتدنية	120
2	يبين الدافعية لكل من الفعالية الذاتية العالية والمتدنية	120
3	يبين العمليات الانفعالية لكل من الفعالية الذاتية العالية والمتدنية.	121
4	يبين عمليات الاختيار بين كل من الفعالية الذاتية العالية والمتدنية.	122
5	توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي.	165
6	يمثل توزيع العينة حسب التخصصات.	165
7	يمثل توزيع العينة حسب الجنس.	166
8	يمثل توزيع العينة حسب السن.	168
9	توزيع أفراد العينة حسب وضعية الوالدين.	168
10	توزيع أفراد العينة حسب المستوى الاقتصادي.	169
11	توزيع أفراد العينة حسب الحالة الصحية للتلاميذ.	170
12	معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس فعالية الذات.	172
13	توزيع الأبعاد على بنود مقياس الضغوط الدراسية.	174
14	يمثل توزيع العبارات الإيجابية، والعبارات السلبية بالنسبة للمقياس.	175
15	يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس، والدرجة الكلية لمقياس الضغوط الدراسية للمقياس الأصلي.	178
16	يمثل ثبات مقياس الضغوط الدراسية.	180
17	يوضح معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية لمقياس	181

	الضغوط الدراسية .	
18	يوضح الصيغة الأولية والصيغة المعدلة لعبارات مقياس الضغوط الدراسية.	181
19	المقاييس الفرعية لمقياس الدافعية للإنجاز والبنود الخاصة بكل منها.	181
20	معاملات الارتباط بيرسون بين كل مقياس من المقاييس الفرعية والمقياس العام.	184
21	نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولى لمتغيرات الدافعية للإنجاز لدى عينة الطلاب المصريين.	185
22	نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولى لمتغيرات الدافعية للإنجاز لدى عينة الطلاب السودانيين.	186
23	معاملات ثبات المقاييس الفرعية لمقياس الدافعية للإنجاز لدى عينتين من الطلاب المصريين و السودانيين	187
24	الدلالة الاحصائية للعلاقة بين الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.	191
25	الدلالة الاحصائية للعلاقة بين الفعالية الذاتية والضغوط الدراسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.	194
26	الدلالة الاحصائية للعلاقة بين الدافعية للإنجاز والضغوط الدراسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.	200
27	الضغوط الدراسية كمتغير معدل للعلاقة بين الدافعية للإنجاز و الفعالية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.	205

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	توزيع أفراد العينة حسب السن.	168
2	توزيع أفراد العينة حسب وضعية الوالدين	168
3	توزيع أفراد العينة حسب المستوى الاقتصادي.	170
4	رسم بياني يبين العلاقات الارتباطية بين المتغيرات الدافعية للإنجاز و الفعالية الذاتية و الضغوط الدراسية	206

مقدمـــــة

مقدمة:

إن ضغوط الحياة أصبحت واحدة من سمات العصر الحديث، لما تشكله من تهديد للمجتمعات والعالم بأسره، خاصة بعد ازدياد الحياة تعقدًا، واستمرار التعرض للمواقف والأحداث المؤلمة والمحبطة مما حال دون تحقيق أهداف الإنسان، وأمنياته وتصوراته المستقبلية نحو حياة أفضل.

ومن هذه الضغوط الأكثر تأثيرا على الفرد خاصة في مرحلة التمدرس هي الضغوط الدراسية، فسوء علاقة التلميذ بالمدرسة من شأنها التأثير على نتائج التلميذ ونفسيته دون استثناء، بالإضافة إلى ضغوط الرفاق وضغوط الإدارة المدرسية مما يصعب مواجهتها عند البعض، لكن يؤكد العلماء بأنه كلما قويت فعالية الذات ازدادت مواجهة الفرد للمواقف والضغوط المهددة، فالفعالية تتحدد بمقدار الجهد الذي يبذله الأفراد، وبطول المدة الزمنية التي سيثابرون بها في مواجهة العقبات.

إذا يلاحظ أن الفعالية الذاتية العالية من شأنها أن تحدد مدى نجاح الفرد عامة، والتلميذ خاصة في مواجهته للضغوطات خاصة المدرسية منها، يلاحظ من ذلك أن الضغوطات تؤثر على التلميذ كعدم قدرته على التكيف وضعف مستوى الأداء، والشعور بالإنهاك وانخفاض في الدافعية للإنجاز والتي تشكل أهمية كبيرة لنجاح التلميذ لأنها مرتبطة بالرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح في ذلك العمل وهذه الرغبة تتميز بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها، وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة عالية بدلا من المهمات التي لا تنطوي إلا على مجازفة قليلة.

تعتبر كل من الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية والضغوط الدراسية من المكونات الأساسية في نجاح العملية التعليمية التعلمية لدى المراهقين، لذلك نهدف

في البحث الحالي إلى معرفة مدى تأثير الضغوط الدراسية كمتغير معدل في العلاقة بين الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية واستجابة لمتطلبات الموضوع تم تقسيم البحث على النحو التالي:

الجانب النظري: يتضمن أربعة فصول كما يلي:

الفصل الأول: والذي خصصناه إطارًا عامًا لإشكالية البحث، بتحديد الإشكالية ووضع الفرضيات التي عملنا على التحقق منها، إضافة إلى أهمية وأهداف البحث والإشارة إلى أهم المفاهيم وذكر بعض الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: يتضمن موضوع الدافعية بتعريفاتها و المفاهيم المرتبطة بها، كما تم عرض النظريات المفسرة للدافعية وأنواعها وكيفية استثارتها، ثم التطرق إلى دافعية الإنجاز بعدة تعريفات وكذا النظريات المفسرة لها، عناصرها وطرق قياسها.

الفصل الثالث: تناولنا فيه الفعالية الذاتية بتعريفاتها وأنواعها والنظرية المفسرة لها كما تطرقنا إلى طبيعة وبنية الفعالية الذاتية من عوامل معرفية وعوامل ذات صلة بدافعية الإنجاز، وعوامل انفعالية وعوامل ذات صلة بالاختيار، كما تناولنا أبعاد الفعالية الذاتية، وكذا مصادرها وأخيرا خصائصها.

الفصل الرابع: خصصنا هذا الفصل للضغوط الدراسية حيث تناولنا مختلف تعريفات الضغوط عامة والضغوط الدراسية خاصة، كما تطرقنا لتطور الاهتمام بالضغوط وكذا النظريات التي فسرت الضغوط كل حسب منظورها العلمي، وكذا مصادر الضغوط وأنواعها، لننهي الفصل بالضغوط الدراسية.

الجانب التطبيقي: هو الإطار الميداني للبحث و يتضمن فصلين هما:

الفصل الخامس: خصصناه للإجراءات الميدانية في البحث ويتضمن التذكير بفرضيات البحث، عرض الدراسة الاستطلاعية، وقمنا بعرض منهج البحث وتحديد عينته خصائصها، وتقديم الأدوات المعتمدة لجمع البيانات، وأخيرا الأساليب الإحصائية المستعملة.

الفصل السادس: حيث تم فيه عرض وتحليل ومناقشة نتائج البحث الميدانية المتعلقة بمتغيرات الدراسة.

وفي الأخير قمنا بعرض الاستنتاج العام، وتقديم اقتراحات وخاتمة للبحث تتضمن كل ما توصلنا إليه في بحثنا هذا.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار النظري للبحث

1.1 إشكاليّة الدّراسة:

إنّ التطوّر الذي حصل في دراسات علم النّفس أوجب التّحوّل من استعمال النماذج البسيطة من نوع (استثارة / استجابة) والتي يكون فيها تأثير المتغيّر المستقلّ في المتغيّر التّابع مباشرا وأحاديّا؛ إلى استعمال نماذج متعدّدة العوامل وأكثر تعقيدا، وذلك لإبراز النّسق الذي تحدث فيه الظواهر المدروسة وتقييم قوّتها والبحث في العلاقات بين المتغيّرات، ممّا أدّى إلى ظهور مفهوم المتغيّرات الوسيطة والمعدّلة لفهمٍ أفضلَ لآليات التأثير بين المتغيّرات. (هناء شريفي ، 2014).

يُعرّف ستون stone المتغيّر المعدّل بأنّه أيّ متغيّر يؤدّي إلى تغيير العلاقة بين متغيريْن آخريْن عندما يتباين بشكل مُنتظم ، ويُشير أيضا ~~فيما بعد~~ إلى أنّ المتغيّر المعدّل هو متغير يُؤثّر من خلال دوره التفاعليّ في العلاقة بين متغيّريْن آخريْن. (مايسة محمد ،2003).

لذلك زاد الاهتمام بالمتغيّرات المعدّلة في السّنوات الأخيرة في ميادين علوم: التّربية والاجتماع والاقتصاد والنّفس، لأنّ إهمال المتغيّرات من شأنه أن يؤثّر في عدّة ارتباطات بين متغيّرات عديدة.

فالمتغيّر المعدّل يُعتبر كقاطع الكهرباء يُعدّل سعة التيار فيضبط قوّة الإنارة فمثلا: لا تقتصر مهمّة الباحث على معرفة ما إذا كان أسلوب تعليميّ جديد يُؤدّي إلى نتائج تعليميّة أفضل فقط بل على معرفة ما إذا كان أسلوب التّدريس هو بالقدر نفسه من الفعاليّة لدى التّلاميذ ذوي الإسهامات الوالديّة المنخفضة ولدى ذوي الإسهامات العالية بحيث تُمثّل الإسهامات الوالديّة المتغيّر المعدّل. (هناء شريفي عن Amery et Al ، 2014).

إذن فدراسة المتغيّرات المعدّلة ذات أهميّة بالغة في بُحوث علم النفس لما لها مِن أهميّة بالغة في ضبط نوعيّة الارتباطات بين عدّة متغيّرات، ولعلّ أهمّ هذه

المتغيّرات هي الدّافعيّة للإنجاز التي تعني قدرة التّلميذ على النّجاح، فهي حالة داخليّة مرتبطة بمشاعر الفرد تُوجّه نشاطه إلى التّخطيط للعمل، وتنفيذ هذا التّخطيط بما يُحقق مستوى محدّدًا من التفوّق يؤمن به ويعتقد فيه. (أبو علاء رجاء محمود، ب ت).

أمّا ماكليلاند Mcclilland فقد عرّف الدّافع للإنجاز بأنّه « استعداد ثابت نسبيّا في الشّخصيّة يُحدّد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق نجاح يترتّب على نوع من الإرضاء وذلك في المواقف التي تتضمّن تقييم الأداء في مستوى محدّد من الامتياز». (عبد اللطيف خليفة ، 2000 : 91).

لكنّ دافعيّة الإنجاز تختلف من فرد إلى آخر وخاصّة من تلميذ إلى آخر، ولمعرفة أسباب هذا الاختلاف أُنجزت عدّة دراسات مثل دراسة عطيّة (2002) التي هدفت إلى معرفة مستوى دافعيّة الإنجاز لدى طلبة المرحلتيْن الإعداديّة والثّانويّة بمُحافظة القاهرة، ومعرفة أثر المرحلتيْن العمريّة والتّعليميّة في دافعيّة الإنجاز. وقد طُبّقت على عيّنة من الجنسيْن قُدّرت ب 420 تلميذا وتلميذة، وتوصّلت إلى أنّ مستوى دافعيّة الإنجاز لدى التّلاميذ أعلى من درجة وسط المقياس، وإلى أنّ الفروق هي بيْن الصّفوف الأعلى أي أنّ دافعيّة الإنجاز تنمو وفقا لمتغيّريْ العمر والمستوى الدّراسيّ، كما أشارت النّتائج إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيّا بيْن الجنسيْن في دافعيّة الإنجاز. (رفقة خليف سالم ، ب ت).

كما كشف ماكليلاند(Mcclelland, 1978) عن وجود علاقة إيجابيّة بين الحاجة إلى الإنجاز وكلّ من التّعلّم والأداء في العديد من المهامّ إذ يتأثّر مستوى تحصيل التّلميذ بهذه الحاجة.

وفي ذات السّياق تناول الباحث محمود عبد القادر (1978) موضوع دافعيّة الإنجاز وعلاقتها ببعض عوامل الشّخصيّة والنّجاح الأكاديميّ عند طلّاب الكويت.

تكوّنت عيّنة الدّراسة من 475 طالبا وطالبة واستخدم الباحث مقياس دافعيّة الإنجاز واختبار سرعة الأداء ودقّته ومقياس النّشاط العامّ، ومقياس السّيطرة مقابل الخضوع ومقياس العمل والاكتفاء الذّاتيّ مقابل الاعتماد على الجماعة، والمعدّل العامّ لتقديرات النّجاح في نهاية الفصل الدّراسيّ. أوضحت نتائج الدّراسة وجود ارتباطات دالّة إحصائيّا بين دافعيّة الإنجاز والنّجاح الأكاديميّ، كما أظهرت هذه الّدراسة وجود ارتباطات دالّة إحصائيّا بين دافعيّة الإنجاز وكلّ من: المعدلّ العامّ لتقديرات النّجاح والطّموح الأكاديميّيْن، والنّشاط العامّ، والثّقة مقابل الشّعور بالنّقص، والموضوعيّة مقابل الحساسيّة الزّائدة، والسّيطرة مقابل الخضوع، والاعتماد الذّاتيّ مقابل الاعتماد على الجماعة. **(فاضل سعدية عن مجلة علم النفس،2013)**.

إذن فمن خلال هذه الدّراسات تأكّد أنّ لجميع مكوّنات الشّخصيّة دورا في زيادة دافعيّة الإنجاز أو انخفاضها، وربّما أهمّ هذه المكوّنات الفعاليّة الذّاتيّة. فقد درست سحلول (2005) العلاقة بين الفعاليّة الذّاتيّة ودافعيّة الإنجاز وأثرهما في التّحصيل الدّراسيّ لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة في مدينة صنعاء. تكوّنت عيّنة الدّراسة من 1025 تلميذا وتلميذة من الصفّ الثّاني ثانويّ الأدبيّ. وتوصّلت إلى وجود ارتباط مُوجب دالّ إحصائيّا بين الفعاليّة الذّاتيّة ودافعيّة الإنجاز، كما توصّلت إلى وجود فرق دالّ إحصائيّا في التّحصيل الدّراسيّ لدى التّلاميذ لصالح ذوي دافعيّة الإنجاز المرتفعة. ويعود هذا الفرق إلى مستويات الدّافعيّة. (رقفة خليف سالم ،ب ت).

إذن فالفعاليّة الذّاتيّة قد تُؤثّر في دافعيّة الإنجاز لأنّها تعكس إحدى مميّزات الشّخصيّة. يؤكّد بندورا على أنّ معتقدات الفرد تؤثّر في فعاليّته الذّاتيّة تأثيرا يظهر من خلال الإدراك المعرفيّ للقدرات الشّخصيّة والتي قد تؤثّر على في تقدير استجابة المواجهة لدى الفرد في مجابهة الوضعيّات الضّاغطة. ففعاليّة الذّات هي كلّ ما يعتقد الشّخص أنّه يملكه من قدرات وإمكانات والتي تُعدّ بمثابة مقياس أو معيار

لقدراته وأفكاره وأفعاله، وهي أيضا توقّع الفرد بأنّه قادر على أداء السّلوك الذي يُحقّق النّتائج المرغوب فيها في موقف معيّن. (سعاد برجان عن السيّد،2012).

ويؤكّد بندورا أنّه كلّما قويت فعاليّة الذّات، ازدادت مواجهة الفرد للمواقف والضّغوط المهدّدة، وأنّ فعاليّة الذّات تكون غير محدّدة بموقف معيّن ولم تكن سمة شموليّة للشّخصيّة؛ فالفعاليّة الذّاتيّة تُحدّد بمقدار الجهد الذي يبذله الأفراد وبطُول المدّة الزّمنيّة التي سيثابرون بها في مواجهة العقبات. (Bandura, 1982).

وقد بيّن Maddux (1998) أنّه إذا كانت قناعة الشّخص شديدة بفعاليّة ذاته، أُعتبر هذا الشّخص ناجحا في حياته، لأنّه سوف يُسهم في تشكيل مفهوم إيجابيّ لذاته والعكس صحيح. فالإحساس بفعاليّة الذّات يُعزّز التّوافق الشّخصيّ بوسائل عديدة أو يدفع الفرد إلى اختيار المهمّات الصّعبة. (باسم رسول كريم آل دهام ،2012).

والفعاليّة الذّاتيّة ليست فقط تقديرَ قدرة الفرد لكنّها أيضا المعتقدات التي يطوّرها الفرد بخصوص قدرته على إكمال مهمّة بنجاح. وتُطوّر الفعاليّة الذّاتيّة نتيجة العلاقة الثُلاثيّة الوثيقة بين البيئة والسمات الشّخصيّة والسّلوك، إذْ تؤثر هذه العلاقة في إجراء العمل أو إكماله أو المشاركة فيه بنشاط. يرتبط هذا الفهم للفعاليّة الذّاتيّة مع بقدرة الفرد على إكمال المهمّة. (Pajares ,1996).

وتؤثّر معتقدات الفعاليّة الذّاتيّة، أيضا، في أنماط تفكير الفرد وردود فعله العاطفيّة، فيخلق الإحساس بفعاليّة الذّات العالية إحساسا يساعد على الاقتراب من المهامّ والأنشطة الصّعبة، على عكس النّاس ذوي فعاليّة الذّات المنخفضة الذين يعتقدون أنّ الأشياء أقوى منهم. وهذا الاعتقاد يُسرّع بـ القلقَ والضّغط والاكتئابَ والرّؤيةَ الضيّقةَ في حلّ مشكلاته؛ وبذلك يؤثّر الإيمان بفعاليّة الذّات في مستوى الإنجاز ، كما أنّه من المحتمل أنّ المثابرة المرتبطة بفعاليّة الذّات العالية تؤدّي تباعا إلى رفع الرّوح المعنويّة والإحساس بالفاعليّة، بينما الاستسلام المرتبط بفعاليّة

الذّات المنخفضة يُساعد على الفشل الذي يُخفّض الثّقة والرّوح المعنويّة. (كمال أحمد الإمام النشاوي عن Bandura ،ب ت).

وفي هذا السّياق أجرى الزيّات (1996) دراسة هدفت إلى الكشف عن البنية الأكاديميّة المحدّدة لأداء الطّلبة في المجالات الأكاديميّة والتحقّق من مدى اختلاف فعاليّة الذّات للفرد الأكاديميّة والمستوى الدّراسيّ والجنس. تكوّنت عيّنته من 612 طالبا وطالبة من مرحلة البكالوريوس ومرحلة الدّراسات العليا والدّبلوميْن العامّ والخاصّ. وأشارت نتائج الدّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى فعاليّة الذّات الأكاديميّة بين مجموعة الطّلبة تُعزى لمتغيّر المستوى، وبيّنت النّتائج عدم وجود علاقة بين مستوى فعاليّة الذّات الأكاديميّة والتخصّص الأكاديميّ لدى الجنسيْن، وعدم وجود أثر للجنس في تباين مستوى فعاليّة الذّات الأكاديميّة. وأجرى الخالدي (2000) دراسة هدفت إلى التعرّف إلى مستوى فعاليّة الذّات لدى تلاميذ المدارس الثّانويّة في مدينة النّاصرة، وإلى الكشف عن الفروق في فعاليّة الذّات لديهم تبعا لمتغيّرات المدرسة (حكومية/أهلية) والجنس والفرع الأكاديميّ. وتكوّنت عيّنته من 422 تلميذا وتلميذة. وأشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ فعاليّة الذّات السّائدة في مدينة النّاصرة تقع ضمن المستوى المرتفع، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في فعاليّة الذّات تُعزى للتّفاعل بين الجنس ونوع الدّراسة لصالح الإناث في المدارس الأهليّة، ولم تكشف عن وجود أثر لفاعليّة الذّات، أو نوع المدرسة، أو التّفاعل بين الجنسيْن والفرع الأكاديميّ، أو التفاعل الثّلاثيّ بين الجنس ونوع المدرسة والفرع الأكاديميّ. (رفقة خليف سالم ، ب ت).

كما أكّد الباحثان Jerusalemet et schwerzer (1992)، في سياق آخر، بأنّ فعاليّة الذّات تُعدّ مؤشّرا هامّا في التّقييم المعرفيّ للمواقف التي يتعرّض لها الفرد والذي يُشير إلى كيفيّة تفسير الفرد لهذا الموقف، فذوي الفاعليّة الذّاتيّة

المنخفضة يفسّرون الحدث الضّاغط بأنّه مهدّد ويشكّل خطرا عليهم فيعزفون عن التّعامل مع الموقف الضّاغط، ومن ثَمّ يشعرون بالقلق والضغط مقارنة بالأفراد ذوي فعاليّة الذّات المرتفعة. (سعاد برجان عن حسين و حسين ،2012)

ومن بين أكثر الأفراد عرضة للمواقف الضّاغطة هم التّلاميذ خاصّة في المدارس، لأنّ التّلميذ يمضي أكثر وقت له في المحيط المدرسيّ إذًا فمن شأن هذه المشكلات والضّغوطات أن تعيقه عن المسار السّليم لمشواره الدّراسيّ. ففي دراسة قامت بها الباحثة حول العلاقة بين دافعيّة الإنجاز والتّوافق النّفسيّ الاجتماعيّ على عيّنة من 142 تلميذا وتلميذة من ثانويّة عبد المومن برويبة بالجزائر العاصمة، وطبّقت فيها مقياس دافعيّة الإنجاز ومقياس التّوافق النفسيّ الاجتماعيّ، توصّلت إلى وجود العديد من الضّغوط المدرسيّة التي يراها التّلميذ تعيقه عن نجاحه الدّراسيّ من بينها العلاقات السيّئة بالزّملاء وأسلوب لامبالاة الأساتذة، فهم يشرحون الدّروس دون الاهتمام إذا ما بما إذا فهموا أم لا، إضافة إلى اهتمامهم بالتّلاميذ النّجباء دون الآخرين. وهذا يجعل الغيرة بين الأتراب أشدّ. فهم يرون في أسلوب الإدارة الأسلوب التسلّطيّ غير المبالي باحتياجاتهم. والجدول اليوميّ الدّراسيّ المكتظّ، إلى السّاعة الخامسة مساءا، يجعلهم متعبين جدّا فلا يستطعون المراجعة جيّدا في البيت. أمّا في البيت، فالعائلة منها المهتمّ ومنها غير المكترث لما يفعله الأبناء؛ وهذا ما أكّدته الباحثة زينب بدوي فللضّغوط الدّراسيّة قوى خارجيّة أو مشكلات تتبع من بيئة التّلميذ الخارجيّة سواء الأسريّة أم المدرسيّة. تظهر نتيجة لعدم مقدرة التّلميذ على مواجهة هذه المشاكل. (زينب بدوي ، 2002).

كما يُشير عبد الباسط إبراهيم إلى أنّ الضّغط المدرسيّ عبارة عن« ظاهرة سيكولوجيّة متعدّدة الأبعاد تنتج عن مختلف العلاقات النّفسيّة الاجتماعيّة والبيئيّة

التي يتفاعل معها التّلميذ ويدرك أنّها مصدر التوتّر والقلق النّفسيّيْن». (عبدي سميرة ،2011:27) .

وهذا ما أكّدته الدّراسة التي قام بها خضر(2000) بهدف تحديد المشكلات التي يعيشها تلاميذ المرحلة الثّانويّة في مجالات حياتهم الصّحيّة والدّراسيّة والذّاتيّة والاجتماعيّة. وقد تمّ التطبيق فيها على عيّنة مكوّنة من 1000 تلميذ، وأشارت النّتائج إلى أنّ مشكلات التّلاميذ هي مشكلات خاصّة بالعلاقة بين الأستاذ وإدارة المدرسة، وأخرى خاصّة بالمناهج والمقرّرات. (عبدي سميرة ،2011).

وأعدّ Gadzella (1991) قائمة لتقدير الضّغوط الدّراسيّة على طلبة الجامعة. وتكوّنت من ستّة أبعاد تمثّل الأنواع المختلفة من الضّغوط النّاتجة عن إدراك الذّات للمواقف الضّاغطة سواء أ كانت فسيولوجيّة أم وجدانيّة أم معرفيّة أم مهاريّة. وطبّق هذه القائمة على 95 طالبا وطالبة وتوصّل إلى وجود علاقة بين إدراك الطلّاب للمواقف الضّاغطة ومصادرها المختلفة، كما وجد أنّ هناك علاقة بين مستويات الضّغوط الأكاديميّة ودافعيّة الإنجاز. كما بحث Reiberg عن الأسباب التي تؤدّي إلى زيادة الضّغوط الدّراسيّة على طلّاب الجامعة فطبّق مقياس الضّغوط الأكاديميّة على عيّنة قوامها 940 من الطلّاب، وأسفرت النّتائج عن أنّ الموادّ الأكاديميّة تمثّل ضغوطا دراسيّة، وتبدو أ آثار الضّغوط في الشّعور بالارتباك، وانخفاض العلاقات الاجتماعيّة، ونقص الدّافعيّة. (زينب بدوي ، 2002).

ومن جانب آخر فقد كشفت دراسة قامت بها لمعان الحلّالي بهدف بناء مقياس قلق الامتحان مستخدمة أسلوب التحليل العامليّ عن وجود خمسة عوامل تضمّنها مقياس قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الجامعيّة في العراق هي: الخوف والارتباك من ترقّب الامتحان ومواجهته والاضطرابات الفسيولوجيّة والنّفسيّة

المصاحبة للامتحان واضطراب العمليّات العقليّة المصاحبة عند الأداء والضّغط النّفسيّ للامتحان . (زندي يمينة عن الخالديّ أديب ، 2011).

وترى الباحثة أنه من شأن كلّ المستجدّات التي ظهرت في السّاحة التّربويّة أن تزيد من درجة الضّغوط، ومنها خروج الأساتذة في كلّ مرّة للإضراب والتّغيّرات الدّائمة غير المدروسة في المناهج التي تعيق أداء التلميذ ونشاطه.

وأظهرت بعض الدّراسات أنّ الضّغوط النّفسيّة المدركة لدى التّلاميذ تنشأ من التّغيرات السّريعة التي عرفتها المنظومة التّربويّة والتي تشمل المقرّرات الدّراسيّة الكثيرة، ونظام الامتحانات والتّقويم التّربويّ الجديد، وطبيعة الـ علاقات-بين التّلاميذ مع ببعضهم البعض من جهة، وبمعلّميهم والإداريّين من جهة أخرى، وزيادة المسؤوليّات الملقاة على عاتق التّلاميذ. وفى سياق آخر حاول Babak et al (2008) دراسة الضّغط الإدراكيّ وفعاليّة الذّات وعلاقتها بالحالة النّفسيّة للمُراهقين، وقد كشفت نتائج الدّراسة أنّ فعاليّة الذّات تؤثّر في نوع الاستجابة للضّغوط وفي الصحّة النّفسيّة لهؤلاء المُراهقين، وأوضحت النّتائج كذلك أنّ الذين يدركون فعاليّة ذات عالية يستطيعون مواجهة الضّغوط ويحتفظون بصحّة نفسيّة جيّدة، بينما الذين لديهم فعاليّة ذات أقلّ يصعب عليهم التّعامل مع الضّغوط أو مواجهتها ممّا يؤدّي إلى زيادة التوتّر والتعرّض للاضطراب النّفسيّ. (سعاد برجان عن المشيخي ،2012).

وناهيك عن الضّغوط وما تسّببه، فالمرحلة التي يمرّ بها التّلميذ في حدّ ذاتها تتميّز بكثير من التقلّبات المزاجيّة والعاطفيّة والنّفسيّة لأنّها مرحلة نموّ مهمّة فهي الانتقال من الطّفولة إلى الرّشد. ولا شكّ أنّ مراحل الانتقال مراحل حرجة في حياة الفرد بسبب حاجته إلى الكثير من الأمور خاصّة التّوافق مع الحياة المدرسيّة التي قد تشكّل له ضغطا، لذلك هناك اهتمام متزايد بمرحلة المراهقة وبدراستها في المجتمعات

بهدف التوصّل إلى فهم دقيق لهذه المرحلة وعلاج ما يواجهه المراهقون من مشكلات تعترض نموّهم السّليم.

وحسب كلّ نتائج البحوث والدّراسات، يلاحظ تأثير الضّغوط الدّراسيّة في التّلميذ من جميع الجوانب. لذلك فمن شأن دراسة المتغيّرات المعدّلة أن يعطينا فكرة عن ارتباطات لم تمنح لها الأهميّة اللّازمة. وفي دراستنا هذه سنهتمّ بمثل هذه الارتباطات من خلال دراسة تأثير الضغوط الدراسيّة كمتغيّر معدّل للعلاقة بين الدّافعيّة للإنجاز والفعاليّة الذّاتيّة. ومن هنا يمكن طرح التساؤلات التالية:

1/ هل توجد علاقة بين الضّغوط الدّراسيّة والفعاليّة الذّاتيّة لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة ؟

2/ هل توجد علاقة بين الضّغوط الدّراسيّة ودافعيّة الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة ؟

3/ هل توجد علاقة بين دافعيّة الإنجاز والفعاليّة الذّاتيّة لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة؟

4/ هل للضغوط الدّراسيّة دور معدّل للعلاقة بين الدّافعيّة للإنجاز والفعاليّة الذّاتيّة لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة ؟

أمّا فرضيّات البحث فهي كالآتي:

1/ توجد علاقة بين الضّغوط الدّراسيّة والفعاليّة الذّاتيّة لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة.

2/ توجد علاقة بين الضّغوط الدّراسيّة ودافعيّة الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة.

3/ توجد علاقة بين دافعيّة الإنجاز والفعاليّة الذّاتيّة لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة.

4/ للضّغوط الدّراسيّة دور معدّل للعلاقة بين الدّافعيّة للإنجاز والفعاليّة الذّاتيّة لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة.

2.1 أهداف الدّراسة:

ترمي هذه الدّراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف التّالية:

1- معرفة العلاقة بين دافعيّة الإنجاز والضّغوط الدّراسيّة لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة.

2- معرفة علاقة دافعيّة الإنجاز بالفعاليّة الذّاتيّة لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة.

3- معرفة علاقة الضّغوط الدّراسيّة بالفعاليّة الذّاتيّة لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة.

4- معرفة ما إذا كان للضّغوط الدّراسيّة دور معدّل للعلاقة بين الدّافعيّة للإنجاز والفعاليّة الذّاتيّة لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة.

3.1 أهمّيّة الدّراسة:

تبرز أهمّيّة هذه الّدراسة من خلال نقاط تمسّ الجانبيْن النّظريّ والتّطبيقيّ:

1.3.1 الجانب النّظريّ:

1. التعرّف على مستوى دافعيّة الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة.

2. التعرّف على مستوى الضّغوط الدّراسيّة لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة.

3. التعرّف على مستوى الفعاليّة الذّاتيّة لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة.

4. أهمّيّة الرّبط بين المتغيّرات الثّلاثة (دافعيّة الإنجاز، الضّغوط الدّراسيّة، الفعاليّة الذّاتيّة) لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة .

5. تناول مرحلة عمريّة هامّة تعدّ نقطة تحوّل في حياة التّلاميذ.

2.3.1 الجانب التّطبيقيّ:

1. محاولة إفادة التّلاميذ وإدارة المدرسة بنتائج مثل هذه الدّراسات والتي تحمل أساليب وقائيّة وعلاجيّة ومعرفيّة.

2. الاستفادة من نتائج البحث في مجال وضع برامج علاجيّة مناسبة لمن يعاني من انخفاض في مستوى دافعيّة الإنجاز والفعاليّة الذّاتيّة.

3. محاولة الإسهام في خفض كلّ ضغط دراسيّ يمكن أن ينتج عن الحياة المدرسيّة.

4. اللّقاء بـالأهل لتعريفهم بمدى أهمّيّة الّدور الذي يمكن من خلاله الإسهام في الرّفع من دافعيّة إنجاز أبنائهم وفعاليّتهم الذّاتيّة.

4.1 تحديد مفاهيم الدّراسة:

تعتمد كلّ دراسة على عدّة متغيّرات تعرّف من عدّة جوانب لكي تكون أكثر وضوحا وضبطا، لذلك سنقوم بتعريف متغيّرات دراستنا على النّحو التّالي:

1.4.1 الدّافعيّة للإنجاز:

يعرّف Mclelland دافعيّة الإنجاز بأنّها «ميل دافعيّ يشير إلى استجابات توقّع الهدف الإيجابيّة والسّلبيّة والتي تستثار في المواقف التي تتضمّن سعيا وفقا لمستوى معيّن من الامتياز أو التفوّق حيث يقيّم الأداء على أنّه نجاح أو فشل».

(خليفة عبد اللطيف محمد ،2000 :83).

أما Murray فيرى أنّها «تعني التغلّب على الصّعوبات وممارسة القوّة، والسّعي للقيام بشيء أو بـفعل صعب على نحوٍ مُرضٍ وسريعٍ بقدر الإمكان، وتحقيق مستويات عالية من التفوّق والتّنافس مع الآخرين، وزيادة اعتبار الذّات بتحقيق العديد من الممارسات النّاجحة». (يونس محمود،2007 :165).

أي أنّ دافعيّة الإنجاز هي طاقة داخليّة تحرّك الفرد نحو التميّز والقدرة على النّجاح وتحقيق الأهداف المسطّرة، ونعرفّها إجرائيّا في هذه الدّراسة بأنّها « الرّغبة والطّاقة اللتين يمتلكهما التّلميذ واللّتيْن تدفعان به للنّجاح والتطوّر على جميع

الأصعدة، وتتمثّل في الدّرجة التي يتحصّل عليها التّلميذ في مقياس عبد اللطيف خليفة للدّافعيّة للإنجاز الذي قام بإعداده عام 2006»

2.4.1 الضّغوط الدّراسيّة:

تعني الضّغوط عموما «مجموعة من التّراكمات النّفسيّة والبيئيّة والوراثيّة والمواقف الشّخصيّة النّاجمة عن الأزمات والتوتّرات والظّروف الصّعبة أو القاسية التي يتعرّض لها الفرد، والتي وتختلف من حيث شدّتها، وتتغيّر عبر الزّمن تبعا لتكرار المواقف الصّعبة التي يصادفها الفرد، بل إنّها تبقى وقتا طويلا إذا ما استمرّت الظّروف المثيرة له وتترك آثارا نفسيّة في الفرد». (دسوقي راوية ،1991 :204).

أمّا الضّغوط الدّراسيّة فيعرّفها (طه عبد العظيم طه حسين، 2006 :182) بأنّها «حالة من عدم التّوازن، تنشأ لدى التّلميذ عندما يقارن بين المواقف البيئيّة التي يتعرّض لها، وبين ما يملك من إمكانات ومصادر شخصيّة واجتماعيّة، ويصاحب تلك الحالة أعراض فسيولوجيّة ونفسيّة وسلوكيّة سلبيّة».

إذن فالتّلميذ معرّض لعدّة ضغوطات مدرسيّة منها المقرّرات الدّراسيّة والمنهاج والامتحانات، وعلاقته بالأستاذ والزّملاء، والقواعد والنّظام الدّاخليّ للمدرسة، والبيئة المحيطة به فيها ، والواجبات المدرسيّة والاكتظاظ.

أما إجرائيّا فنعرّف الضّغوط الدّراسيّة بأنّها « مجموع الدّرجات التي يتحصّل عليها التّلميذ عند تطبيق مقياس الضّغط المدرسيّ لـ لطفي عبد الباسط إبراهيم».

3.4.1 الفاعليّة الذّاتيّة:

يعرّف Bandura فاعليّة الذّات على أنّها «اعتقاد الفرد في قدراته على تنظيم المواقف والمطالب الكثيرة وغير المألوفة لديه وتنفيذها بهدف الوصول إلى النتائج المرجوّة». (Gwénaélle et al ,2007 :26).

ويعرّفها Hallian et danhear بأنّها « ثقة الأفراد فيما يتعلّق بقدرتهم على الأداء في المجالات المتنوّعة، ويكون لدى الفرد أكبر معرفة بنفسه إذا كانت لديه القدرة على إنجاز الهدف». (Hallian etdanhear,1994.75) .

أمّا إجرائيّا فنعرّفها بـأنّها« معتقدات التّلاميذ حول قدراتهم وإمكاناتهم في تنفيذ الأنشطة والواجبات وكلّ ما يُطلب منهم في الثّانويّة، والتي نعبّر عنها من خلال الدّرجة التي يتحصّل عليها التّلميذ في مقياس فعاليّة الذّات لشرار **Sherear 1982** المستخدم في البحث الحالي».

5.1 الدّراسات السّابقة:

نتناول الدّراسات السّابقة في كلّ بحث لأهمّيّتها في وضع فرضيّات البحث وإعطاء البحث صبغة علميّة أكثر، وسنتناول هذه الّدراسات وفقا للتّسلسل الزّمنيّ:

1.5.1 دراسات تناولت الدّافعيّة للإنجاز:

1.1.5.1 الدّراسات العربيّة:

1 . دراسة محمود عبد القادر (1978) بالكويت:

هدفت الدّراسة إلى معرفة علاقة دافع الإنجاز ببعض عوامل الشّخصيّة والنّجاح الأكاديميّ عند طلّاب جامعة الكويت. تكوّنت عيّنة الدّراسة من 475 طالبا وطالبة، واستخدم الباحث مقياس دافعيّة الإنجاز واختبار سرعة الأداء ودقّته ومقياس النّشاط العامّ ومقياس السّيطرة مقابل الخّضوع ومقياس العمل والاكتفاء الذّاتيّ مقابل الاعتماد على الجماعة والمعدّل العامّ لتقديرات النّجاح في الفصل الدّراسيّ. وقد بيّنت الدّراسة وجود ارتباطات دالّة إحصائيّا بين دوافع الإنجاز والنّجاح، كما أظهرت وجود ارتباطات دالّة إحصائيّا بين دافع الإنجاز وكلّ من المعدلّ العامّ لتقديرات النّجاح، ودرجة الطّموح الأكاديميّ والنّشاط العامّ والثّقة مقابل الشّعور بالنّقص والموضوعيّة

مقابل الحساسيّة الزّائدة والسّيطرة مقابل الخضوع والاعتماد الذّاتيّ مقابل الاعتماد على الجماعة.

2. دراسة محمد رمضان (1987) بالإمارات العربيّة المتّحدة:

قام هذا الباحث بدراسة علاقة الدّافعيّة للإنجاز بمستوى التّحصيل الدّراسيّ لدى

عيّنة مكوّنة من 120 طالبا بالمرحلة الثّانويّة بدولة الإمارات العربيّة. طبّق مقياس دافعيّة الإنجاز فكشفت النّتائج عن وجود فروق جوهريّة في الدّافعيّة للإنجاز لصالح ذوي مستوى التّحصيل المرتفع مقارنة بذوي التّحصيل المنخفض. (خليفة عبد اللّطيف محمد، 2000).

3. دراسة مصطفى تركي وآخرون (1988):

قام الباحث بدراسة هدفها تحديد معالم الدّافعيّة للإنجاز في المجتمع العربيّ. فألقى الضوء على الفروق بين الذّكور والإناث من طلبة الجامعة الكويتيّين في الدّافعية للإنجاز في موقف محايد وموقف منافسة في الثّقافة العربيّة. وبيّنت هذه الدّراسة ما يلي:

1. توجد فروق بين الذّكور والإناث في الدّافعيّة للإنجاز في اختلاط أو دون اختلاط.

2. لم تتأثّر درجات الذّكور والإناث بموقف الإثارة أو المنافسة.

3. متوسّط درجات الذّكور والإناث في الثّقافة العربيّة أقلّ من درجات الذّكور والإناث في الثّقافة الأمريكيّة أو الإنجليزية.

وأوضح الباحث أنّ ذلك ربّما يرجع إلى سيطرة الأب في الثقافة العربيّة وتسامح الأمّ مع الأبناء.

كما أرجع البّاحث عدم وجود فروق جوهريّة بين الذّكور والإناث في الدّافعيّة للإنجاز إلى أنّ الأسرة العربيّة تحث الإناث وتشجّعهم تماما مثل الذكور على التفوّق في الدّراسة والعمل. (رشاد عبد العزيز موسى وصلاح أبو ناهية، 1990).

4. دراسة جابر عبد الحميد 1989 بقطر:

قارن جابر عبد الحميد (1989) بين التّلاميذ المتفوّقين والمتوسّطين والمتأخّرين دراسيّا بالمرحلتين الإعداديّة والثّانويّة بدولة قطر، والاتّجاهات المدرسيّة وبعض سمات الشّخصيّة وعلاقتها بدافعيّة الإنجاز، وطبّق اختبار الدّافعيّة للإنجاز واختبار سمات الشّخصيّة وكذا الاتّجاهات المدرسيّة والتّحصيل الدّراسيّ على العينة، وتبيّن أنّ الطلّاب المتفوّقين دراسيّا قد حصلوا على أعلى الدّرجات على عكس كلّ من المتوسّطين والمتأخّرين وذلك في التّفكير الأصيل والحيويّة، فالطلّاب المتفوّقون يحبّون العمل بدرجة أكبر ولديهم القدرة على الإنجاز، ويحبّون حلّ المشكلات الصّعبة ويحبّون الأفكار الصّعبة ويستمتعون بالمناقشة. **(نفس المرجع ، 2000)**.

5. دراسة قطامي (1993) بالأردن:

هدفت الدّراسة إلى معرفة أثر كلّ من الجنس وموقع الضّبط والتّحصيل في دافع الإنجاز لدى طلبة التّوجيهيّة العامّة في مدينة عمان. وتتألّف عيّنة الدّراسة من 709 طالبا وطالبة. وأشارت النّتائج إلى ما يلي:

- وجود أثر ذي دلالة إحصائيّة لمتغيّر الجنس في دافع الإنجاز لصالح الذّكور.

- وجود أثر ذي دلالة إحصائية لموقع الضبط في دافع الإنجاز لذوي الضّبط الدّاخليّ (أبو غزال معاوية ،2007).

6. دراسة إبراهيم جودة (1994) بمصر:

هدفت الدّراسة إلى معرفة أثر اختلاف مركز التّحكّم (داخليّ / خارجيّ) واختلاف الجنس (ذكور/ إناث)، واختلاف التّخصّص (أدبيّ / علميّ) في دافع الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثّانويّة. بلغت عيّنة الدّراسة 110 طالبا وطالبة من طلّاب الصفّ الثّاني ثانويّ بمحافظة الشّرقيّة، منهم 66 طالبا و 44 طالبة، واستعان الباحث بالأدوات التّالية:

– اختبار مركز التحكّم عند الأطفال والمراهقين، تعريب وتقنين مجدي حبيب.

– مقياس الدّافع للإنجاز من إعداد إبراهيم قشقوش .

وتمّ التّوصّل إلى النّتائج التّالية :

– توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الطلّاب ذوي التحكّم (داخليّ / خارجيّ) في الدّافع للإنجاز لصالح ذوي التّحكّم الدّاخليّ.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الطّلّاب والطّالبات في الدّافع للإنجاز.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الطلّاب الأدبيّين و الطلّاب العلميّين في الدّافع للإنجاز.

– لا يوجد تأثير دالّ للتّفاعلات الثّنائيّة التّالية (مركز التّحكّم × الجنس)، (مركز التّحكّم × التّخصّص)، (الجنس× التّخصّص) على مستوى دافعيّة الإنجاز.

– لا يوجد تأثير دالّ للتّفاعل الثّلاثيّ (مركز التّحكّم × الجنس × التّخصّص) في مستوى دافع الإنجاز. (أنور محمد الشرقاوي ، 2000).

7 . دراسة الشّنّاوي عبد المنعم الشّنّاوي زيدان (1998) بالسّعوديّة:

هدفت الدّراسة إلى التعرّف على العلاقة بين إدراك الطلّاب للقبول / الرّفض الوالديّ والدّافع للإنجاز لديهم؛ وعلى الفروق بين إدراك الطلّاب للرّفض الكلّيّ لأساليب المعاملة الوالديّة. وقد استخدم الباحث في ذلك مجموعة كلّيّة قوامها 149 طالبا من بين طلّاب كلّيّة المعلّمين بالجوف ممّن تتراوح أعمارهم الزّمنيّة بين 20.2 و20.8 عاما، وكان جميع أفراد العيّنة من أُسر لم ينفصل فيها الوالدان عن بعضهما. طبّق الباحث على أفراد العّينة عدّة أدوات:

- ✓ استبيان القبول / الرّفض الوالديّ من إعداد رونالد رونر Ronald rohoner والذي أعدّته للبيئة المصريّة ممدوحة سلامة عام 1986. وهذا الاستبيان عبارة عن أداة للتّقرير الذّاتيّ يهدف للقياس الكلّيّ أو الكمّيّ لمدى ما يدركه الفرد من قبول والديه أو رفضهما أو من يقوم مقامهما.
- ✓ اختبار الدّافع للإنجاز من إعداد هيرمانزHermens والذي أعدّه للبيئة المصريّة فاروق عبد الفتّاح موسى عام 1981 وضع الباحث فرضيّتين :

– تُوجد علاقة موجبة بين درجات إدراك القبول / الرّفض الوالديّ ودرجات الدّافع للإنجاز لدى طلّاب كلّيّة المعلّمين بالجوف.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في إدراك الطلّاب للقبول / الرّفض الوالديّ من قبل الأمّ، وفي إدراكهم للقبول / الرّفض الوالديّ من قبل الأب.

عالج الباحث نتائج ✍ بحثه إحصائيّا باستخدام المتوسّط الحسابيّ والوسيط والانحراف المعياريّ، ومعامل الالتواء، وتوصّلت الدّراسة إلى النّتائج التّالية:

– وجود علاقة ارتباطيّة موجبة ودالّة إحصائيّا بين ما بعد القبول الوالديّ ودافعيّة الإنجاز.

– وجود علاقة ارتباطيّة موجبة وغير دالّة إحصائيّا بين كلّ من أبعاد الرّفض الوالديّ والرّفض الكلّيّ ودافعيّة الإنجاز.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين إدراك الطلّاب للقبول الوالديّ من قبل الأمّ وإدراكهم للقبول الوالديّ من قبل الأب لصالح قبول الأمّ.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين إدراك الطلّاب للرّفض الوالديّ الكلّيّ من قبل الأمّ وإدراكهم للرّفض الكلّيّ من قبل الأب لصالح رفض الأب. (أنور محمد شرقاوي ، 2000)

8 . دراسة فرشان لويزة (1998) بالجزائر:

الهدف منها معرفة مدى تأثير الرّعاية الوالديّة وحاجة الأبناء للإنجاز. تمثّلت العيّنة في 200 تلميذٍ وتلميذةٍ. وطبّقت الباحثة اختبار الدّافعيّة للإنجاز واختبار المعاملة الوالديّة. وقد توصّلت للنّتائج التّالية:

– أنّ الأبناء الذين يدركون بأنّهم متقبّلين من قبل والديهم هم أكثر ثقة بالنّفس وأعلى دافعيّة للنّجاح، أّما فيما يخصّ الضّبط الصّادر من قبل الوالدين فهو يعمل على كبح دافعيّة الأبناء للإنجاز.

– هناك علاقة بين انسحاب العلاقة من قِبل الأمّ والحاجة للإنجاز لدى الابن الذي يعطي أهمّيّة كبيرة للحبّ والاهتمام الذي توليه الأمّ أكثر ممّا يعطيه لأبيه، كذلك تبيّن أنّ الذين لديهم دافع مرتفع يميلون لرؤية آبائهم بصورة إيجابيّة وأنّهم يرغبون فيهم ويحبّونهم. (فرشان لويزة ، 1998)

9. دراسة يوسف محمد العبد الله وسبيكة يوسف الخليفي (2001) بقطر:

درس الباحثان تأثير كلّ من الاتّجاهات نحو الدّراسة ودافعيّة الإنجاز وعادات الاستذكار على في الأداء الأكاديميّ لدى عيّنة من طالبات جامعة قطر، بالإضافة

إلى دراسة العلاقة الوظيفيّة التنبّؤيّة بين الأداء الأكاديميّ كما يقيسه المعدّل التّراكميّ العامّ وكلّ من الاتّجاهات نحو الدّراسة و دافعيّة الإنجاز وعادات الاستذكار لدى عيّنة مكوّنة من 242 طالبة قطريّة، منهم 98 طالبة في التّخصّص العلمي تربية، و14 طالبة من التّخصّص الأدبيّ. واستخدما في هذه الدّراسة اختبار دافع الإنجاز للرّاشدين ومقياس عادات الاستذكار والاتّجاهات نحو الدّراسة وكانت النتائج كالتّالي:

– أنّ الأداء الأكاديميّ عامّة ارتبط بشكل إيجابيّ بكلّ متغيّرات الدّراسة المتمثّلة في دافعيّة الإنجاز وعادات الاستذكار والاتّجاهات نحو الدّراسة، وذلك بالنّسبة لـ إلى العيّنة الكلّيّة، وطالبات التّخصّصيْن العلميّ والأدبي كلّ على حِدة، والعلاقات التي لم تكن دالّة إحصائيّا كانت بين الأداء الأكاديميّ وكلّ من دافعيّة الإنجاز وتجنّب التّأخير لا غير، كما كانت هذه العلاقات غير دالّة إحصائيّا لعيّنة طالبات التّخصّص العلميّ فقط.

– أنّ الأداء الأكاديميّ ارتبط بشكل إيجابيّ متوسّط الحجم ـه تقريبا بمتغيّر دافعيّة الإنجاز ومتغيّرات الاتّجاهات نحو الدّراسة، وذلك بالنّسبة إلى العيّنة الكلّيّة وطالبات التّخصّصيْن العلميّ والأدبيّ كلّ على حدة.

– أنّ الأداء الأكاديميّ تمّ التّنبّؤ به من خلال كلّ المتغيّرات المتنبّئة (متغيّر دافعيّة الإنجاز، متغيّرات عادات الاستذكار، متغيّرات الاتّجاهات نحو الدّراسة) بمجموعها، وأنّ حجم أثر هذا التّنبّؤ كان أقوى في عيّنة طالبات التّخصّص الأدبي بـ 22 مقارنة بحجم أثره . في عيّنة طالبات التّخصّص العلميّ بـ 16 .

– أنّ المتغيّر الوحيد الذي تنبّأ بالأداء الأكاديميّ للعيّنة الكلّيّة وعيّنة طالبات التّخصّص العلميّ كلّ على حدة هو متغيّر طرائق العمل، حيث بلغ حجم إسهامه أو أثره الفريد 5.17 بالنسبة إلى العيّنة الكلّيّة و7.67 بالنّسبة إلى عيّنة طالبات التّخصّص العلميّ؛ أمّا بالنّسبة إلى عيّنة طالبات التّخصّص الأدبيّ فلم يكن فقط

متغّير طرائق العمل هو المؤشّر الوحيد على الأداء الأكاديميّ بل كذلك متغيّر دافعيّة الإنجاز، حيث بلغ حجم أثر دافعيّة الإنجاز بمفرده 6.30 بينما بلغ حجم أثر العمل بمفرده 4.07.

– وجود فرق بين الفرعيْن العلميّ والأدبي في درجتي الوعي بالعمليّات المعرفيّة ودافع الإنجاز الدّراسيّ لصالح الأدبيّ.

– وجود فرق بين طلبة السّنيْن الأولى والرّابعة في درجتي الوعي بالعمليّات المعرفيّة و دافع الإنجاز لصالح السّنة الأولى. (سعاد رحماوي ،2009)

10. دراسة عطيّة(2002) بمصر:

أجرى عطيّة دراسة هدفت إلى معرفة مستوى دافعيّة الإنجاز لدى طلبة المرحلة الإعداديّة والثّانويّة بمحافظة القاهرة، وإلى معرفة أثر المرحلة العمريّة والتّعليميّة في دافعيّة الإنجاز لدى الجنسين. تكوّنت العيّنة من 420 طالبا وطالبة من المرحلتين الإعداديّة والثّانويّة من المدارس الحكوميّة وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ:

– مستوى دافعيّة الإنجاز لدى طلبة المرحلة الإعداديّة والثّانويّة أعلى من درجة المتوسّط للمقياس.

– الفروق في الصّفوف في المرحلة الإعداديّة دالّة إحصائيّا لصالح الصّفوف الأعلى، أي أنّ دافعيّة الإنجاز تنمو وفقا لمتغّيريْ العمر والمستوى الدّراسيّ في المرحلة الإعداديّة.

– عدم وجود فروق دالّة إحصائيّا في دافعيّة الإنجاز الدّراسيّ بين الجنسين.

11 . دراسة هبة الله محمد الحسن سالم (2004) بالسّودان:

درست علاقة دافعيّة الإنجاز بموضوع الضّبط ومستوى الطّموح والتّحصيل الدّراسيّ لدى طلّاب مؤسّسات التّعليم العالي بالسّودان. وتمثّلت عيّنة الدّراسة في 235 طالبا وطالبة. وأظهرت النّتائج أنّه:

– توجد علاقة ارتباطيّة عكسيّة دالّة إحصائيّا بين دافعيّة الإنجاز وموضوع الضّبط.

– توجد علاقة ارتباطيّة طرديّة دالّة إحصائيّا بين دافعيّة الإنجاز ومستوى الطّموح.

– لا توجد علاقة ارتباطيّة دالّة إحصائيّا بين دافعيّة الإنجاز والتّحصيل الدّراسيّ.

– يوجد تفاعل دالّ إحصائيّا بين مستويات الدّافعيّة ومستويات موضوع الضّبط على التّحصيل الدّراسيّ. (سالم محمد هبة الله الحسن، 2004)

12 . دراسة سحلول (2005) بعَمّان الأردن:

هدفت الدّراسة إلى التّعرّف على العلاقة بين دافعيّة الإنجاز وفعاليّة الذّات وأثرهما في التّحصيل الأكاديميّ لدى طلبة المرحلة الثّانويّة في مدينة صنعاء. تكوّنت عيّنة الدّراسة من 1025 طالبا وطالبة من الصفّ الثّاني ثانويّ للعام الدّراسيّ 2005/2004، وتمّ اختيار العيّنة بطريقة عشوائيّة. وقد استخدم الباحث أداتين:

– مقياس فعاليّة الذّات العامّة لشافرتر (تعريف المنصور (1993)

ـ اختبار دافع الإنجاز للأطفال والرّاشدين (تعريب موسى (1981).

استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون واختبار t.test وتحليل التباين الثّنائيّ واختبار شفهيّ للمقارنات البعديّة. وتوصّلت الدّراسة إلى وجود علاقة ارتباط موجبة دالّة إحصائيّا بين فعاليّة الذّات ودافعيّة الإنجاز، وإلى وجود فرق دالّ إحصائيّا في التّحصيل الأكاديميّ لدى الطّلبة في مستويات الدافعيّة ولصالح ذوي دافعيّة الإنجاز الدّراسيّ المرتفعة. (رفقة خليف سالم ، ب ت).

13. دراسة رفقة خليف سالم (الأردن):

هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرّف على علاقة فاعليّة الذّات والفرع الأكاديميّ بدافع الإنجاز لدى طالبات كلّيّة عجلون. وتكوّنت عيّنة الدّراسة من 200 طالبة ممّن يدرسن في أحد الفرعيْن العلميّ والأدبيّ. واختيرت العيّنة بالطريقة الطبقيّة العشوائيّة. ولتحقيق أهداف الدّراسة تمّ تطبيق مقياس دافع الإنجاز ومقياس فعاليّة الذّات، وقد أشارت نتائج الدّراسة إلى :

– لمعظم أفراد العيّنة مستوى مرتفع من فعاليّة الذّات.

– هناك تقارب في المتوسّطات الحسابيّة لمستوى دافعيّة الإنجاز الدّراسيّ، إذ كان المتوسّط الحسابيّ في الفرع الأدبيّ 3.27 مقابل 3.57 للفرع العلميّ.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى دافعيّة الإنجاز لدى عيّنة الدّراسة تعزى لمتغيّري مستوى فعاليّة الذّات والفرع الأكاديميّ. (رفقة خليف سالم، ب ت).

14. دراسة عبد الرحمن بن بريكة (2007) بالجزائر:

درس العلاقة بين الوعي بالعمليّات المعرفيّة ودافع الإنجاز الدّراسيّ لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة في مدينة الجزائر، وتتلخّص أهداف البحث في النقطتين التّاليتين:

– معرفة العلاقة بين الوعي بالعمليّات المعرفيّة ودافع الإنجاز الدّراسيّ.

– معرفة ما إن كانت توجد فروق دالّة إحصائيّا بين الذّكور والإناث، والفرعيْن العلميّ والأدبيّ، وطلبة السنيْن الأولى والرّابعة في درجتي الوعي بالعمليّات المعرفيّة ودافع الإنجاز.

قام الباحث ببناء مقياسين هما مقياس الوعي بالعمليّات المعرفيّة ومقياس دافع الإنجاز الدّراسيّ. شملت عيّنة البحث 763 طالبا موزّعين كالآتي: 562 من الإناث 201 من الذّكور، 420 من الفرع العلميّ، 343 من الأدبيّ، 342 من السّنة الأولى ،420 من السّنة الرابعة. ولقد استخدم الأساليب الإحصائيّة التّاليّة : معامل بيرسون، تقاطع المتغيّرات، تحليل التباين. وكانت النّتائج التي تحصّل عليها كالتّالي:

– وجود علاقة ارتباطيّة موجبة، ودالّة إحصائيّا بين الوعي بالعمليّات المعرفيّة ودافع الإنجاز الدّراسيّ.

– وجود فرق بين الذّكور والإناث في درجتي الوعي بالعمليّات المعرفيّة ودافع الإنجاز لصالح الإناث.

–وجود فرق بين الفرعيْن العلميّ والأدبيّ في درجتي الوعي بالعمليّات المعرفيّة ودافع الإنجاز الدّراسيّ لصالح الفرع الأدبيّ.

– وجود فرق بين طلبة السّنة الأولى والّسنة الرّابعة في درجتي الوعي بالعمليّات المعرفيّة ودافع الإنجاز الدّراسيّ لصالح السّنة الأولى. (نفس المرجع ،2009)

دراسات أجنبيّة:

1. دراسة كاسيدي ولين Cassidy et lun 1991:

هدفت الدّراسة إلى معرفة تأثير كلّ من خلفيّة الأسرة (الانبساطيّة/ العصابيّة) ونوع المدرسة (متوسّطة/ ثانويّة)، والمستوى الاجتماعيّ/ الاقتصاديّ، ومستويات التعليم في دافعيّة الإنجاز. استخدم الباحثان مقاييس لتقدير الآباء أثناء الدّراسة وقائمة لمعرفة عدد أفراد الأسرة وعدد الحجرات وذلك لقياس خلفيّة الأسرة ومقياس أيزنك للشّخصيّة ومقياس دافعيّة الإنجاز، ومقياس المستوى الاجتماعيّ/الاقتصاديّ. طبّقت هذه المقاييس على عيّنة قوامها 451 طالبا وطالبة بمتوسّط عمر قُدّر بـ 16

سنة. وأوضحت النّتائج أنّ دافعيّة الإنجاز تتوسّط هذه المتغيّرات؛ فقد تأثّرت دافعيّة الإنجاز بسمات الشّخصيّة بنسبة 42 % وبالخلفيّة المنزليّة بنسبة 34%، وبالمستوى الاجتماعيّ/ الاقتصاديّ بنسبة 29% ، وبنوع المدرسة بنسبة 12% وهذا بدوره يؤثّر في مستويات التّعليم. ودلّت النّتائج على أنّ الدّرجات العالية في جديّة العمل، كأحد أبعاد دافعيّة الإنجاز، ترتبط بدرجات منخفضة في العصابيّة، وارتبطت الدرجات العالية في بعد الانبساطيّة بدرجات عالية في السّيطرة كأحد أبعاد دافعيّة الإنجاز. كذلك وُجد ارتباط موجب عالٍ بين مستوى تعليم الأمّ والمستوى الاجتماعيّ/ الاقتصاديّ ومستوى الطّموح كأحد أبعاد الدّافعيّة، كذلك وجدت فروق بين الجنسين في تأثير كل من الخلفيّة المنزليّة وسمات الشّخصيّة، والمستوى الاجتماعيّ/ الاقتصاديّ. **(مجلة كلية التربية ،2002 :21)** .

تعقيب على الدراسات السّابقة الخاصّة بدافعيّة الإنجاز:

يتّضح من هذا العرض للدّراسات السّابقة الخاصّة بدافعيّة الإنجاز ما يلي:

أوّلا – من حيث الموضوع:

اهتمّت مواضيع الدّراسات السّابقة بدراسة دافعيّة الإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيّرات، فقد درس الباحث محمد رمضان علاقة دافعيّة الإنجاز بالتّحصيل الدّراسيّ. أمّا جابر عبد الحميد جابر فأضاف متغيّري الاتّجاهات المدرسيّة وسمات الشّخصيّة إلى التّحصيل الدّراسيّ. في حين نجد الباحثة فرشان لويزة، مثلها مثل الشّنّاوي عبد المنعم الشّنّاوي زيدان، ربطت متغيّر دافع الإنجاز بالتّنشئة الاجتماعيّة. أمّا هبة الله محمد الحسن سالم فدرست علاقة دافعيّة الإنجاز بموضوع الضّبط ومستوى الطّموح والتّحصيل. أمّا يوسف محمد العبد الله فربط دافع الإنجاز بعادات الاستذكار والاتّجاهات نحو الدّراسة. غير أنّ الباحثة رفقة سالم أضافت فاعليّة الذّات والفرع الأكاديميّ. أمّا إبراهيم جودة فأضاف إلى الفرع الأكاديميّ مركز التحكّم

والجنس. أمّا عطيّة فدرس تأثير المرحلة العمريّة في دافع الإنجاز. في حين درس عبد الرحمن بن بريكة الوعي بالعمليّات المعرفيّة ودافع الإنجاز.

من خلال هذه الدّراسات نلاحظ أنّ دافعيّة الإنجاز دُرست من حيث علاقتها بعدّة متغيّرات بغرض فهمها فهما أوسع . فهذا المتغيّر يعدّ مهمّا في نجاح التّلميذ دراسيّا.

أمّا في دراستنا الحاليّة فسندرس دافع الإنجاز من زاوية جديدة هي دور الضّغوط الدّراسيّة في تعديل العلاقة بين الدّافعيّة للإنجاز والفعاليّة الذّاتيّة.

ثانيا- من حيث العيّنة:

نلاحظ أنّ عيّنات البحث في الدّراسات السّابقة اتّفقت على استخدام عيّنات من غير المرضى، بمعنى كلّ العيّنات من المتمدرسين في المراحل الإعداديّة أو الثّانويّة أو الجامعيّة. وفي بحثنا الحالي سنعتمد على عيّنة من المراهقين المتمدرسين بالثّانوية، وهم عاديّون أي ليسوا من الفئات الخاصّة.

ثالثا- من حيث حجم العيّنة:

نلاحظ تفاوتا في حجم العيّنة من دراسة لـ إلى أخرى حسب إمكانات كلّ باحث، فمنهم من كانت عيّنته صغيرة نوعا مّا مثل دراسة محمد رمضان والشّنّاوي عبد المنعم الشّنّاوي زيدان إذ قُدّرت بـ 120 و143 طالبا على التوالي. في حين كانت في عيّنة فرشان لويزة ويوسف محمد العبد الله 200 طالبٍ وطالبة و242 طالبا وطالبة. أما عيّنة هبة الله محمد الحسن فكانت كبيرة نوعا مّا بـ 709 (طالبٍ وطالبةٍ أو طلابٍ وطالباتٍ) مثلها مثل عّينة عبد الرحمن بن بريكة التي قُدّرت بـ 763 طالبا. أمّا العيّنة الأكبر فكانت لسحلول بـ 1025 طالبا. أمّا ولم يذكر جابر عبد الحميد جابر في دراسته عدد العيّنة التي اعتمدها.

أمّا في بحثنا الحالي فسنعتمد على عيّنة يبلغ عدد أفرادها 343 تلميذا وتلميذة من متمدرسي المرحلة الثّانويّة.

رابعا- من حيث المرحلة العمريّة:

من خلال النّظر في المرحلة العمريّة لعيّنات الدّراسات السّابقة، نلاحظ أنّها تنوّعت، فعيّنة بعض الباحثين كانت مزجا بين المرحلتين الأساسيّة والثّانويّة مثل دراسة جابر عبد الحميد جابر ودراسة عطية وكاسيدي ولين Kassidy et lun. أمّا سحلول وقطامي ومحمد رمضان ومحمد إبراهيم جودة فقد كانت عيّناتهم من المرحلة الثّانويّة. غير أنّ الباحثين محمود عبد القادر وهبة الله محمد الحسن ورفقة سليم ويوسف محمد العبد الله والشنّاوي عبد المنعم الشنّاوي زيدان وعبد الرحمن بن بريكة، اختاروا أن تكون عيّناتهم من الطلبة الجامعيّين.

وفي بحثنا الحالي ستكون عيّنتنا من تلاميذ المرحلة الثّانويّة من جميع السنوات الأولى والثّانية والثّالثة ثانويّ.

خامسا- من حيث أدوات القياس:

نجد أغلب الدّراسات تتباين في استخدام الأدوات، فالبعض قام بإعداد مقاييس خاصّة به مثل هبة الله محمد الحسن سالم التي قامت بإعداد مقياسيْ مستوى الطموح وموضع الضبط، كما هو الحال لقطامي التي قامت بإعداد مقياس موقع الضبط؛ ولعبد الرحمن بن بريكة الذي أعدّ مقياسي الوعي بالعمليّات المعرفيّة ودافع الإنجاز. في حين نجد باحثين آخرين اعتمدوا على مقاييس معدّة من قِبل باحثين آخرين مثل سحلول الذي استخدم مقياس فاعليّة الذّات لشافرتر واختبار دافع الإنجاز للأطفال والرّاشدين لهرمارنز. أمّا الباحث محمد إبراهيم جودة فطبّق اختبار مركز التحكّم عند الأطفال والمراهقين تعريب مجدي حبيب وتقنينه، ومقياس دافع الإنجاز من إعداد إبراهيم قشقوش.

وفي بحثنا الحالي سنعتمد على المقاييس التّالية:

-مقياس الفعاليّة الذّاتيّة لشرار Sherear 1982.

-مقياس الدّافعيّة للإنجاز لعبد اللطيف محمد خليفة.

- مقياس الضّغوط الدّراسيّة لـ لطفي عبد الباسط إبراهيم.

سادسا: من حيث النتائج

في ضوء ما أسفرت عليه نتائج الدّراسات السّابقة الخاصّة بدافعيّة الإنجاز أمكن التوصّل إلى تحديد الاستنتاجات التّالية:

- توصّل محمد رمضان عام 1987 إلى وجود علاقة بين التّحصيل الدّراسيّ ودافعيّة الإنجاز، وإلى وجود فروق جوهريّة في الدّافعيّة للإنجاز لصالح ذوي التّحصيل المرتفع مقارنة بالتّحصيل المنخفض.

- توصّل جابر عبد الحميد جابر عام 1989 إلى أنّ الطلّاب المتفوّقين يحبّون العمل بدرجة أكبر ولديهم قدرة على الإنجاز ويحبّون حلّ المشكلات الصّعبة ويحبّون الأفكار الصّعبة ويستمتعون بالمناقشة.

- توصّلت قطامي عام 1993 إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائيّة لمتغيّر الجنس في دافع الإنجاز لصالح الذّكور، ووجود أثر ذي دلالة إحصائيّة لموقع الضّبط في دافع الإنجاز لذوي الضّبط الدّاخليّ.

- توصّل عطيّة عام 2002 إلى أنّ مستوى دافعيّة الإنجاز لدى طلبة المرحلتين الإعداديّة والثّانويّة أعلى من درجة وسط المقياس، وأنّ الفروق بين الصّفوف في المرحلة الإعداديّة دالّة إحصائيّا لصالح الصّفوف الأعلى، أيّ أنّ دافعيّة الإنجاز تنمو وفقا لمتغيّري العمر والمستوى الدّراسيّ في المرحلة الإعداديّة، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيّا في دافعيّة الإنجاز الدّراسيّ بين الجنسيْن.

– توصّل سحلول عام 2005 إلى وجود علاقة ارتباط موجبة ودالّة إحصائيّا بين فعاليّة الذّات ودافعيّة الإنجاز، كما توصّلت الدّراسة إلى وجود فرق دالّ إحصائيّا في التّحصيل الأكاديميّ لدى الطلبة ومستويات دافعيّة الإنجاز وذلك لصالح ذوي دافعيّة الإنجاز الدّراسيّ المرتفعة.

– توصّل محمود عبد القادر عام 1978 إلى وجود ارتباطات دالّة إحصائيّا بين دوافع الإنجاز والنّجاح الأكاديميّ. كما أظهرت الدّراسة وجود ارتباطات دالّة إحصائيّا بين دوافع الإنجاز وكلّ من المعدّل العامّ لتقديرات النّجاح ودرجة الطّموح الأكاديميّ.

– توصّلت فرشان لويزة 1998 أنّ الأبناء الذين يدركون بأنّهم متقبّلون من قبل الوالديْن هم أكثر ثقة بالنّفس وأعلى دافعيّة للنّجاح. أمّا فيما يخصّ الضّبط الصّادر من قبل الوالدين فهو يعمل على كبح دافعيّة الإنجاز عند الأبناء.

– توصّلت هبه الله محمد الحسن سالم عام 2004 إلى وجود علاقة ارتباطيّة عكسيّة بين دافعيّة الإنجاز وموضوع الضّبط في حين وجدت علاقة ارتباطيّة عكسيّة بين دافعيّة الإنجاز ومستوى الطّموح.

– توصّل يوسف محمد العبد الله وسبيكة يوسف الخليفي عام 2001 إلى أنّ الأداء الأكاديميّ ارتبط في عمومه بشكل إيجابيّ بكلّ متغيّرات الدّراسة وذلك بالنّسبة إلى الدّافعيّة الإنجاز وعادات الاستذكار والاتّجاهات نحو الدّراسة.

– توصّل عبد الرحمن بن بريكة عام 2007 إلى وجود علاقة ارتباطيّه موجبة بين الوعي بالعمليّات المعرفّية ودافع الإنجاز الدّراسيّ ووجود فروق بين الذّكور والإناث في درجتي الوعي بالعمليّات المعرفيّة ودافع الإنجاز لصالح الإناث، ووجود فرق بين الفرعيْن العلميّ والأدبي في درجتي الوعي بالعمليّات المعرفيّة ودافع الإنجاز الدّراسيّ لصالح الفرع الأدبّي، ووجود فرق بين طلبة الّسنة الأولى والسّنة الرّابعة في درجتي الوعي بالعمليّات المعرفيّة ودافع الإنجاز لصالح السّنة الأولى.

– توصّل كاسيدي ولين Cassidy et Lun (1991) إلى أنّ دافعيّة الإنجاز تتأثّر بسمات الشّخصيّة والخلفيّة المنزليّة والمستوى الاجتماعيّ/ الاقتصاديّ ونوع المدرسة، وهذا بدوره يؤثّر في مستويات التّعليم، كذلك وجود ارتباط موجب عالٍ بين مستوى تعليم الأمّ والمستوى الاجتماعيّ/ الاقتصاديّ ومستوى الطّموح كأحد أبعاد الدّافعيّة.

2.5.1 دراسات تناولت الضّغوط الدّراسيّة:

دراسات عربيّة:

1 . دراسة خضر:

هدفت هذه الدّراسة إلى تحديد المشكلات التي يعيشها تلاميذ المرحلة الثّانويّة في مجالات حياتهم الصحّيّة والدّراسيّة والذّاتيّة والاجتماعيّة، وتمّ التّطبيق على عيّنة مكوّنة من 1000 تلميذٍ، وأشارت النّتائج إلى أنّ مشكلات التّلاميذ هي مشكلات خاصّة بالعلاقة بالأستاذ وبإدارة المدرسة، ومشكلات خاصّة بالمناهج والمقرّرات وهذه المشاكل تأتي في المرتبة الأولى مقارنة بالمشكلات الصّحيّة والذّاتيّة والاجتماعيّة. (عبدي سميرة ، 2011).

2. دراسة لمعان الحلالي(السنة) بالعراق:

هدفت الدّراسة إلى بناء مقياس قلق الامتحان مستخدمة أسلوب التّحليل العامليّ، وتوصّلت إلى وجود (خمسة) 5 عوامل تضمّنها مقياس قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الجامعيّة في العراق هي: الخوف، والارتباك من ترقّب الامتحان ومواجهته، والاضطرابات الفسيولوجيّة والنّفسيّة المصاحبة للامتحان، واضطراب العمليّات العقليّة عند الأداء، والضّغط النّفسيّ للامتحان. (زندي يمينة عن أديب الخالدي، 2011).

3. دراسة عبد الرحمن عمران عام 2001:

هدفت إلى معرفة فاعليّة برنامج إرشاديّ لتخفيف الضّغوط الدّراسيّة لدى الأطفال المتأخّرين دراسيّا. تكوّنت العيّنة من 30 تلميذا من المتأخّرين دراسيّا وعيّنة تمثّل العيّنة الضّابطة. وبعد المجانسة بين العيّنتين من حيث متغيّرات التأخّر الدّراسيّ والعمر الزّمنيّ والمستوى الاجتماعيّ/ الاقتصاديّ والذّكاء. وبعد تطبيق البرنامج الإرشاديّ الذي يعتمد على فنّيّات لعب الأدوار والنّمذجة وأحاديث القصص والحكايات والتّدعيم. توصّلت الدّراسة إلى أنّ الجزء السيكومتريّ للضّغوط المدرسيّة التي يعاني منها المتأخّرون دراسيّا من حيث حدّة الإحساس والشّعور يتّخذ التّرتيب التّالي:

. ضغوط العلاقة المدرسيّة.

. الضّغوط التّعليميّة.

4 . دراسة مدحت سمير 2002 بمصر:

هدفت الدّراسة إلى التعرّف على ضغوط البيئة المدرسيّة كما يدركها تلاميذ المعاهد الابتدائيّة الأزهريّة وعلاقتها بتوافقهم النّفسيّ. وقد استخدم الباحث عيّنة مكوّنة من 150 تلميذا، واستعمل استمارة المستوى الاجتماعيّ/ الاقتصاديّ، ومقياس التّوافق النّفسيّ ومقياس ضغوط البيئة المدرسيّة لتلاميذ المعاهد الأزهريّة. وقد أسفرت النّتائج عن أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيّا بين الذّكور والإناث في إدراك الضّغوط، وأنّه توجد علاقة عكسيّة بين إدراك التّلاميذ لضغوط البيئة المدرسيّة وبين درجة توافقهم النّفسيّ.

6 . دراسة عبدي سميرة 2011 بالجزائر:

درست الضّغط المدرسيّ وعلاقته بسلوك العنف والتّحصيل الدّراسيّ لدى المراهق المتمدرس من 15 إلى17 سنة. وهي دراسة ميدانيّة بولاية بجاية هدفت إلى:

– معرفة علاقة الضّغط المدرسيّ بسلوك ات العنف والتّحصيل الدّراسيّ عند المراهق المتمدرس في السّنة أولى من التّعليم الثّانويّ.

– معرفة ما إن كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذّكور والإناث فيما يخصّ متغيّر الضّغط المدرسيّ، وسلوك العنف لدى المراهق المتمدرس في مستوى السّنة أولى ثانويّ.

– معرفة ما إن كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين العلميّين والأدبيّين فيما يخصّ متغيّر الضّغط المدرسيّ، وسلوك العنف لدى المراهق المتمدرس في مستوى السّنة أولى من التّعليم الثّانويّ.

تكّونت عيّنة الدّراسة من 364 مراهقا من تلاميذ السّنة أولى من التّعليم الثّانويّ بمدينة بجاية، وتمّ اختيارهم بطريقة عشوائيّة. أما أدوات الدّراسة فتمثّلت في مقياس الضّغط المدرسيّ للطفي عبد الباسط إبراهيم الذي أعدّه عام 2009، ومقياس سلوك العنف المدرسيّ لبيار كوزلين Pierre coslin عام 1997، والوثائق والسجّلات المدرسيّة. وقد أظهرت نتائج الدّراسة ما يلي:

– توجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين الضّغط المدرسيّ، وظهور سلوك العنف لدى المراهق في مستوى الّسنة الأولى من التّعليم الثّانويّ.

– توجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين الضّغط المدرسيّ، وبين التّحصيل الدّراسيّ لدى المراهق في مستوى السّنة الأولى من التّعليم الثّانويّ.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الذّكور والإناث فيما يخصّ درجات الضّغط المدرسيّ لدى المراهق المتمدرس في مستوى السّنة الأولى ثانويّ.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الذّكور والإناث فيما يخصّ درجات مقياس العنف المدرسيّ لدى المراهق في مستوى السّنة الأولى من التّعليم الثّانويّ.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين العلميّين والأدبيّين فيما يخصّ الضّغط المدرسيّ لدى المراهق في مستوى السّنة الأولى من التّعليم الثّانويّ.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين العلميّين والأدبيّين فيما يخصّ العنف المدرسيّ لدى المراهق في مستوى السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي. (عبدي سميرة ،2011).

دراسات أجنبيّة:

1. دراسة Gadzella 1991:

أعدّ هذا الباحث قائمة لتقدير الضّغوط الدّراسيّة على طلبة الجامعة؛ وتكوّنت من ستّة أبعاد تمثّل الأنواع المختلفة من الضّغوط النّاتجة عن إدراك الذّات للمواقف الضّاغطة سواء أ كانت فسيولوجية أم وجدانيّة أم معرفيّة أم مهاريّة. وطبّقت القائمة على 95 طالبا وطالبة حيث توصّل إلى وجود علاقة بين إدراك الطلّاب للمواقف الضّاغطة ومصادرها المختلفة، ووجد أنّ هناك علاقة بين مستويات الضّغوط الأكاديميّة ودافعيّة الإنجاز.

2 . دراسة رزنبرج Reinzberg

هدفت الدّراسة إلى بحث الأسباب التي تؤدّي إلى زيادة الضّغوط الدّراسيّة على طلّاب الجامعة على عيّنة قوامها 940 من الطلّاب والطّالبات. وأسفرت النّتائج

عن أنّ الموادّ الأكاديميّة تمثّل ضغوطا على الطلّاب وتبدو أثار الضّغوط في الشّعور بالارتباك وانخفاض في العلاقات الاجتماعيّة والدّافعيّة .

(زينب بدوي ، 2002 :18. 19).

3 . دراسة هلمز Helmz 1995:

هدف هذا البحث إلى دراسة الضّغوط المدرسيّة لدى الأطفال (الذين يُعانون من صعوبات التعلّم/ أو ذوي الاحتياجات التّعليميّة الخصوصيّة) والأطفال العاديّين. اشتملت الدّراسة على عيّنة من 249 طالبا منهم 46 عاجزون عن النّموّ، و54 عاجزون عاطفيّا، ومثلهم من العاديّين. واستخدمت الدّراسة مقياس الضّغوط الدّراسيّة. وتوصّلت الدّراسة إلى النّتائج التّالية:

– الأطفال العاجزون أعلى من المصادر الضّاغطة على مقياس التّفاعل مع المدرّسين والتّفاعل مع الأقران.

– الأطفال العاديّون أعلى في المصادر الضّاغطة على مقياس الضّغوط الأكاديميّة وإدراكهم لذاتهم الأكاديميّة.

– توجد فروق دالّة إحصائيّا داخل المجموعة في المستوى الأعلى في التّفاعل مع الأقران ومقياس الضّغوط الأكاديميّة.

– الطلّاب العاجزون أعلى في المظاهر الضّاغطة من باقي العيّنة في مقياس المظاهر (العاطفيّة، السّلوك، الفسيولوجية).

(أميرة السيّد مسعود السيد، 2008 : 81 .82 . 83 .84).

4 . دراسة أبدين و كميت Abidin et Kmet 1997:

هدفت الدّراسة إلى معرفة إدراك المعلّمين للضّغوط الدّراسيّة وعلاقتها بسلوك المعلّم مع التلّاميذ داخل حجرة الدّراسة. استخدم الباحثان مقاييس لقياس العلاقة بين

التّلميذ والمعلّم ومؤشّرات الضّغوط الدّراسيّة والتنبّؤ بسلوك المعلم الملاحظ مع التّلاميذ. وقد طّبقت المقاييس غلى 30 معلّما من المدارس المتوسّطة. وأشارت النّتائج إلى أنّ المعلّمين يكُونون أكثر حماسة وإيجابيّة وتعاطفا في علاقاتهم بالتّلاميذ العاديّين، وكانوا أكثر سلبيّة وأقلّ تعاطفا مع التّلاميذ ذوي السّلوك السّالب. كما أوضحت النّتائج وجود مستويات مختلفة من ضغوط التّدريس(عالية، متوسّطة، منخفضة) على التّلاميذ داخل حجرة الدّراسة. ويعتمد مستوى الضّغط المدرسيّ على إدراك التّلاميذ لهذه الضّغوط.

5 . دراسة بلاك Blak 1997:

هدفت الدّراسة إلى معرفة أثر الضّغوط النّاجمة عن دراسة الموادّ الأكاديميّة في طبيعة العلاقة التّفاعليّة بين التّلاميذ والمعلّمين في حجرة الدّراسة. طبّق الباحثان استبيانات مختلفة على104 طلّاب من المرحلة الثّانويّة وطلّاب السّنة أولى من المدارس العليا. كما طبّقت استبيانات مماثلة على الآباء الذين لديهم أبناء في المرحلة الثّانويّة والمدرّسين والمديرين الذين يعملون بهذه المدارس. وأسفرت النّتائج عن أنّ طريقة دراسة الموادّ الأكاديميّة تمثّل ضغوطا على التّلاميذ والمعلّمين.

6. دراسة هيورد و ستوك Hyward and sttoc 1998:

هدفت الدّراسة إلى معرفة الضّغوط لدى طلّاب الجامعة في كلية التّربية. واستخدم الباحثان فيها استفتاءين أحدهما موجّه للأساتذة بالكلّيّة والآخر للطلّاب. ووزعّت الاستفتاءات على 29 أستاذا و100 طالبا. وأجريت مقابلات مع عيّنة من الأساتذة والطلّاب حول الضّغوط الأكاديميّة. فأشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ بعض الطلّاب يشعرون بأنّ الامتحانات تمثّل ضغوطا كبيرة بالنّسبة إليهم.

(نفس المرجع عن بدوي، 2011 :4).

7 . دراسة Babak et al 2008:

حاولت هذه الدّراسة دراسة الضّغط الإدراكيّ وفعاليّة الذّات وعلاقتها بالحالة النّفسيّة للمراهقين. وقد كشفت نتائج الدّراسة أنّ فعاليّة الذّات تؤثّر في نوع الاستجابة للضّغوط في الصحّة النّفسيّة لدى هؤلاء المراهقين. وأوضحت النّتائج كذلك أنّ الذين يدركون فعاليّة ذات عالية يستطيعون مواجهة الضّغوط ويحتفظون بصحّة نفسيّة جيّدة، بينما الذين لديهم فعاليّة ذات أقلّ يصعب عليهم التّعامل مع الضّغوط أو مواجهتها ممّا يؤدّي إلى زيادة التوتّر والتعرّض للاضطراب النّفسيّ.**(سعاد برجان عن المشيخي ،2012 :5).**

ـ تعقيب على الدّراسات السّابقة الخاصّة بالضّغوط الدّراسيّة:

يتّضح من العرض السّابق للدّراسات السّابقة الخاصّة بالضّغوط الدّراسيّة ما يلي:

أوّلا: من حيث الموضوع:

اهتمّت الدّراسات السّابقة بالضّغوط الدّراسيّة وعلاقتها ببعض المتغيّرات. ~~حيث~~ فقد درس الباحث باباك Babak علاقة الضّغوط الدّراسيّة بالفعاليّة الذّاتيّة وعلاقتهما بالحالة النّفسيّة للمراهقين، في حين قام الباحث قادزلا**Gadzella** بإعداد قائمة لتقدير الضّغوط الدّراسيّة على طلبة الجامعة ودرس علاقة الضّغوط الدّراسيّة بالدّافعيّة للإنجاز. أمّا الباحث رزبرج **Reizberg** فبحث الأسباب التي تؤدّي إلى زيادة الضّغوط الأكاديميّة على طلّاب الجامعة. كما قام الباحثان هيورد وستوك **Hyward et stottc** إلى معرفة الضّغوط لدى طلّاب الجامعة في كلّيّة التّربية. أمّا الباحث مدحت سمير فقد قام بنفس الدّراسة لكن على التّلاميذ في المعاهد الابتدائيّة الأزهريّة. وقام الباحث عبد الرحيم عمران ببناء برنامج إرشاديّ لتخفيف الضّغوط النّفسيّة المدرسيّة عن الأطفال المتأخّرين دراسيّا. أمّا الباحثان أبدين وكميت Abidin et kmet فقد

قاما بمعرفة إدراك المعلّمين للضّغوط المدرسيّة وعلاقتها بسلوك المعلّم نحو التّلاميذ داخل حجرة الدّراسة. أما بلاك **Blak** فقد قام بمعرفة أثر الضّغوط النّاجمة عن دراسة الموادّ الأكاديميّة في طبيعة العلاقة التّفاعليّة بين التّلاميذ والمدرّسين في حجرة الدّراسة. غير أنّ هلمز **Helmz** درس الضّغوط النّفسيّة الدّراسيّة لدى الأطفال العاديّين وذووي الاحتياجات الخصوصيّة تعليميّا.

ثانيا: من حيث العيّنة:

نلاحظ أنّ جلّ العيّنات موضوع البحث في الدّراسات السّابقة اتّفقت على استخدام عيّنات عاديّة، و فكان كلّ التّلاميذ من المتمدرسين بالمدارس سواء الابتدائيّة أم الأساسيّة أم الثّانويّة أم الجامعيّة إلّا في عيّنة دراسة هلمز **Helmz** فقد كانت ~~عينته~~ من الأطفال العاديّين وذووي الاحتياجات الخصوصيّة تعليميّا العاجزين عن النمّو والعاجزين عاطفيّا.

ثالثا : من حيث حجم العيّنة:

نلاحظ تفاوتا في حجم العيّنة بيْن دراسة وأخرى حسب قدرات كلّ باحث؛ فمنهم من كانت عيّنته صغيرة نوعا مّا مثل دراسة قادزلا **Gadzella** حيث قدرت ب 95 طالبا وطالبة، كذلك دراسة هيورد وستوك **stottc et Hyward** بعيّنة من 29 أستاذا و100 تلميذ. نفس الشّيء بالنسبة إلى الباحث مدحت سمير حيث كانت عيّنته 150 تلميذا. أمّا الباحث عبد الرحيم عمران فقدّرت عيّنته ب 30 تلميذا. لكنّ هذه هي خصوصّيات المنهج التّجريبيّ الذي يستوجب عيّنة صغيرة وذلك لضبط كل المتغيّرات وإجراء التّجربة بنجاح. وكانت عيّنة أبدين وكميت Abidin et kmet ~~فكانت~~ الأقلّ ب 30 معلّما من المدراس المتوسّطة. أمّا عيّنة الباحث بلاك Blak فكانت 104 تلاميذ من المرحلة الثّانويّة. غير أنّ عيّنة الباحثيْن خضر ورزنبرج **Reizberg** كانت ~~عيّنتهما~~ الأكبر بـ1000 تلميذ وبـ .940 تلميذا على التّوالي. أمّا

الدّراسات الأخرى مثل دراستي لمعان الحلّالي وسهام أبو عطيّة، فلم نجد في المراجع حجم العيّنة المستخدمة.

رابعا: من حيث المرحلة العمريّة للعيّنة:

من خلال النّظر في المرحلة العمريّة لعيّنات الدّراسات السّابقة، نلاحظ أنّها تنوّعت ؛ فعيّنة البعض كانت من المرحلة الابتدائيّة مثل دراسة عبد الرحيم عمران ودراسة هلمز **Helmz**. أمّا الباحثون رزنبرج **Reizberg** ولمعان الحلالي وقادزلا **Gadzella**وسهام أبوعطية وهيورد وستوك **Hyward** et S فقد كانت عيّناتهم من طلّاب الجامعة والأساتذة الجامعيّين. أمّا من استخدم عيّنة من المرحلة الثّانويّة فهم الباحثون خضر وبباك **Babak** وبلاك **Blak**.

خامسا: من حيث أدوات القياس:

نجد أغلب الدّراسات تتباين في استخدام الأدوات؛ فالبعض قام بإعداد مقاييس خاصّة به مثل لمعان الحلالي الذي قام ببناء مقياس لقلق الإمتحان؛ والباحث قادزلا **Gadzella** الذي أعدّ قائمة لتقدير الضّغوط الدّراسيّة. أمّا الباحثان هيورد وستوك **Hyward** et S فاستخدما استبيانيْن: أحدهما موجّه للأستاذ والآخر للطلبة. في حينٍ أعدّ الباحث عبد الرحيم عمران برنامجا إرشاديّا لتخفيف الضّغوط الدّراسيّة. كما وقام أبدين وكميت **Abidin et kmet** قاما بإعداد مقياسيْن لقياس العلاقة بين التّلميذ والمعلّم ومؤشّرات الضّغوط الدّراسيّة والتنبّؤ بسلوك المعلّم الملاحظ نحو مع التّلاميذ. أمّا الباحثون الآخرون فلم يذكروا ما إذا أعدّوا المقاييس بأنفسهم أم طبّقوا مقاييس لباحثين آخرين.

سادسا: من حيث النتائج

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدّراسات السّابقة الخاصّة بالضّغوط الدّراسيّة أمكن التوصّل إلى تحديد النّتائج في النّقاط التّالية:

– وجد الباحث خضر أنّ مشكلات التّلاميذ هي مشكلات خاصّة بعلاقتهم بالأستاذ وبإدارة المدرسة، ومشكلات خاصّة بالمناهج والمقرّرات.

– الباحث قادزلا **Gadzella** توصّل إلى وجود علاقة بين إدراك الطلّاب للمواقف الضّاغطة ومصادرها المختلفة. ووجد أنّ هناك علاقة بين مستويات الضّغوط الأكاديميّة ودافعيّة الإنجاز.

ـ الباحث رزبرج **Reizberg** وجد أنّ آثار الضّغوط هي الشّعور بالارتباك وانخفاض العلاقات الاجتماعّية والدّافعيّة.

ـ وجد الباحثان هيورد وستوك**Hyward et S** أنّ الامتحانات تمثّل ضغوطا كبيرة بالنّسبة إلى الطّلبة. وهذا نفسه ماتوصّل إليه الباحث بباك Babak فقد كانت نتائج دراسته أنّ الفعاليّة الذّاتيّة تؤثّر في نوع الاستجابة للضّغوط والصحّة النّفسيّة للمراهقين. ـ أوضحت النّتائج كذلك أنّ الذين يدركون فعاليّة ذات مرتفعة يستطيعون مواجهة الضّغوط ويحتفظون بصحّة نفسّية جيّدة بينما الذين لديهم فعاليّة ذات منخفضة يصعب عليهم التعامل مع الضّغوط أو مواجهتها ممّا يؤدّي إلى زيادة التوتّر والتعرّض للاضطراب النّفسيّ.

ـ أمّا الباحثة سهام أبو عطيّة وجدت أنّ الطلّاب يعانون من صعوبة في إيجاد الكتب في المكتبة الجامعيّة.

ـ أسفرت نتائج دراسة الباحث مدحت سمير عن أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيّا بين الذّكور والإناث في إدراك الضّغوط وأنّه توجد علاقة عكسيّة بين إدراك التّلاميذ لضغوط البيئة المدرسيّة وبين درجة توافقهم النّفسيّ.

ـ أثبتت نتائج دراسة أبدين وكميت أيضا أنّ المعلّمين يكونون أكثر حماسة وإيجابيّة وتعاطف في علاقاتهم مع التّلاميذ العاديّين، وكانوا أكثر سلبيّة وأقلّ تعاطفا مع التّلاميذ ذوي السّلوك السّالب.

ـ أوضحت النّتائج وجود مستويات مختلفة من ضغوط التّدريس(عالية، متوسّطة، منخفضة) على التّلاميذ داخل حجرة الدّراسة. ويعتمد مستوى الضّغوط على إدراك التّلاميذ لهذه الضّغوط.

ـ توصّلت دراسة هلمز **Helmz** إلى أنّ الأطفالَ العاجزين أعلى في المصادر الضّاغطة على مقياس التّفاعل مع المدرسين والتفاعل مع الآخرين، وأنّ الأطفال العاديّين أعلى في المصادر الضّاغطة في مقياس المصادر الضّاغطة على مقياس التّفاعل مع المدرّسين والأقران. كما توجد فروق دالّة إحصائيّا داخل المجموعة في المستوى الأعلى في التّفاعل مع الأقران، ومقياس الضّغوط الأكاديميّة والطلّاب العاجزون أعلى في المظاهر الضاغطة من باقي العيّنة في مقياس المظاهر العاطفيّة والسّلوكيّة.

ج/دراسات تناولت الفعاليّة الذّاتيّة:

دراسات عربيّة:

1. دراسة هشام إبراهيم عبد الله وعصام عبد اللّطيف عبد الهادي العقّاد:

هدفت الدّراسة إلى دراسة العلاقة بين الذّكاء الوجدانيّ وفعاليّة الذّات لدى عيّنة من طلّاب جامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربيّة السّعوديّة، تكوّنت من

246 طالبا وطالبة منهم151 ذكرا و95 أنثى بمتوسّط عمر من 27 سنة و ثمانية شهور وانحراف معياري بـ 5.36. طبّق عليهم مقياس الذّكاء الوجدانيّ والفعاليّة الذّاتيّة وهو من إعداد الباحثيْن. أُستخدمت الأساليب الإحصائيّة (معامل الارتباط البسيط لبيرسون، اختبار "ت" وتحليل التّباين وتحليل الانحدار المتعدّد). وأشارت نتائج الدّراسة إلى أنّه:

– توجد علاقة ارتباطيّه موجبة دالّة إحصائيّا عند مستوى 0.01 بين الأبعاد الكلّيّة للذّكاء الوجدانيّ والأبعاد الفرعيّة لفعاليّة الذّات وكذلك بين الدّرجة الكلّيّة للذّكاء الوجدانيّ والدّرجة الكلّيّة لفعاليّة الذّات.

(هشام إبراهيم عبد الله و عصام عبد اللطيف عبد الهادي العقاد ، ب ت :1).

2 . دراسة السيّد1994:

دراسة هدفت إلى التعرّف على العلاقة بين فاعليّة الذّات والتّغذية الرّاجعة. تكوّنت عيّنة الدّراسة من 284 طالبا وطالبة من الصفّ الثّالث إعداديّ، تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائيّة. قسمت العيّنة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبيّة أُعطيت التّغذية الرّاجعة، في حين لم تتلقّ المجموعة الضّابطة التّغذية الرّاجعة. أشارت النّتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في فاعليّة الذّات الأكاديميّة بين المجموعتين: التّجريبيّة والضّابطة.

3 . دراسة الزيّات 1996:

دراسة هدفت إلى الكشف عن البنية الأكاديميّة المحدّدة لأداء الطلّاب في المجالات الأكاديميّة والتحقّق من مدى فعاليّة الذّات الأكاديميّة والمستوى الدّراسيّ والجنس. تكوّنت عيّنة الدّراسة من 612 طالبا وطالبة من مرحلة البكالوريوس ومرحلة الدّراسات العليا والدبلوم العامّ والخاصّ. وأشارت نتائج الدّراسة إلى وجود

فروق ذات دلالة إحصائيّا في مستوى فاعليّة الذّات الأكاديميّة بين مجموعة الطلبة تُعزى لمتغيّر المستوى الدّراسيّ. وبيّنت النّتائج عدم وجود علاقة بين مستوى فاعليّة الذّات الأكاديميّة والتخصص الأكاديميّ لدى الجنسيْن وعدم وجود أثر للجنس في تباين مستوى فاعليّة الذّات الأكاديميّة.

4. دراسة الخالدي 2000 مصر:

هدفت الدّراسة إلى التعرّف على مستوى فاعليّة الذّات لدى طلبة المدارس الثّانويّة في مدينة النّاصرة، وإلى الكشف عن الفروق في فعاليّة الذّات لديهم تبعا لمتغيرات المدرسة (حكوميّة/أهليّة) والجنس والفرع الأكاديميّ. تكوّنت عيّنته من 422 طالبا وطالبة. أشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ فاعليّة الذّات السّائدة في مدينة النّاصرة نقع ضمن المستوى المرتفع، كما أشارت النّتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في فاعليّة الذّات تُعزى لتفاعل بين الجنسيْن ونوع المدرسة لصالح الإناث في المدارس الأهليّة ولم تكشف عن وجود أثر فاعليّة الذّات أو نوع المدرسة أو التّفاعل بين الجنسيْن والفرع الأكاديميّ أو التّفاعل الثّلاثيّ بين الجنس ونوع المدرسة والفرع الأكاديميّ. **(رفقة خليف سالم ،ب ت :148)**

5 . دراسة حمدي و داود 2000 الأردن:

دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة فاعليّة الذّات المدركة بمتغيّرات الجنس ودرجة الاكتئاب والتوتّر. وتكوّنت عيّنة الدّراسة من 414 طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنيّة منهم 312 من الإناث و93 من الذّكور. وأشارت نتائج الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطي الذكور والإناث على مقياس فاعليّة الذّات كدرجة كلّيّة وعلى الدّرجات الفرعيّة للأبعاد السّلوكيّة والمعرفيّة والانفعاليّة لصالح الطّلبة الأقلّ توتّرا والأكثر توتّرا على مقياس فاعليّة

الذّات كدرجة كلّيّة وعلى الدّرجات الفرعيّة للأبعاد السّلوكيّة والمعرفيّة والانفعاليّة لصالح الطّلبة الأقلّ توتّرا. (رفقة خليف سالم ، ب ت :145 . 146)

6 . دراسة سلوى عبد الله العومي مصر:

تمثّلت مشكلة الدّراسة في أنّ هناك من لا يعمل بكلّ طاقاته فهو يميل غالبا إلى أن يبذل مجهودا أقلّ ممّا يملك وهذا دفع إلى التّساؤل: هل للفاعليّة والكفاءة الذّاتيّة علاقة بدافع الإنجاز؟ ومن خلال دراستها توصّلت إلى وجود علاقة بين الفاعليّة الذّاتيّة ودافعيّة الإنجاز.

7 . دراسة المزروع 2006 مصر:

درس فاعليّة الذّات وعلاقتها بكلّ من دافعيّة الإنجاز والذّكاء الوجدانيّ لدى عيّنة من طالبات جامعة أم القرى. فكانت نتائجها وجود ارتباط إيجابيّ ذي دلالة إحصائيّة بين درجات دافعيّة الإنجاز والذّكاء الوجدانيّ وأبعاده المختلفة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين درجات الطّالبات ذوات دافعيّة الإنجاز المرتفعة والمنخفضة في درجة فاعليّة الذّات لصالح مرتفعات دافعيّة الإنجاز، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين درجات الطّالبات ذوات الذّكاء الوجداني المرتفع والمنخفض، في درجة فاعليّة الذّات لصالح مرتفعات الذّكاء الوجدانيّ.

(www.almostashar.com)

8 . دراسة كمال الشنّاوي 2006 مصر:

دراسته تمثّلت في البحث عن العلاقة بين سمات الشّخصيّة والفعاليّة الذّاتيّة لدى طلبة كلّيّة التّربية النّوعيّة 2006. اشتملت عيّنة الدّراسة على 183 من طلّاب الفرقة الرّابعة، منهم 49 ذكرا و134 أنثى بمتوسّط عمر زمنيّ قدره 20 سنة من الشّعب التّالية (التّربية الموسيقيّة، التّربية الفنّيّة، الاقتصاد المنزليّ، الحاسب الآليّ

والإعلام التّربويّ). طبّق مقياس فاعليّة الذّات وهو من إعداده واختبار الشّخصية من إعداد محمد عثمان نجاتي. فتوصّل إلى النّتائج التّالية:

- وجود معامل ارتباط سالب بين الميل العصابيّ وفعاليّة الذّات .

- وجود معامل ارتباط سالب بين الانطواء / الانبساط وفعاليّة الذّات.

- وجود معامل ارتباط دالّ بين كلّ من السّيطرة وفعاليّة الذّات وبين الثقة بالنّفس وهذه الفعاليّة.

- وجود ارتباط بين المشاركة الاجتماعيّة وفعاليّة الذّات.

- لا توجد علاقة بين الاكتفاء الذّاتيّ وفعاليّة الذّات.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الذّكور والإناث في فعاليّة الذّات.

- عدم وجود فروق دالّة بين التّخصّصات في فعاليّة الذّات: موسيقى واقتصاد لصالح شعبة الموسيقى، وإعلام و اقتصاد لصالح شعبة الإعلام.

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في سمة الشّخصيّة الميل العصابيّ بين التّخصّصات المختلفة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في سمة الشّخصيّة الميل العصابيّ بين الذّكور والإناث.

- لا يوجد تأثير للتّفاعل بين التّخصّصات المختلفة والجنس على سمة الشّخصيّة الميل العصابيّ. **(كمال أحمد الشنّاوي، 2006 : 484. 489)**

9. دراسة نيفين عبد الرحمن المصريّ 2011 فلسطين:

هدفت إلى دراسة قلق المستقبل وعلاقته بكلّ من فاعليّة الذّات ومستوى الطموح الأكاديميّ لدى عيّنة من طلبة جامعة الأزهر بغزّة. تكوّنت العيّنة من 226

طالبا وطالبة يمثّلون 5.51 % من المجتمع الأصليّ للدّراسة. تمّ استخدام عدد من الأساليب الإحصائيّة وهي : اختبارات (ت)، تحليل التّباين الثّنائيّ، معامل ارتباط بيرسون. وقد توصّلت الدّراسة للنّتائج التّالية:

– وجود علاقة ارتباطيّة سالبة دالّة إحصائيّا بين قلق المستقبل وأبعاده وبين فعاليّة الذّات، عدا البعد المتعلّق بالمشكلات الحياتيّة المستقبليّة فهو غير دالٍّ إحصائيّا.

– وجود علاقة ارتباطيّة سالبة دالّة إحصائيّا بين جميع أبعاد قلق المستقبل وبين الدّرجة الكلّيّة للطّموح الأكاديميّ.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لمتغيّر مرتفعي قلق المستقبل ومنخفضيه على مستوى فاعليّة الذّات ولقد كانت الفروق لصالح منخفضي قلق المستقبل.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعُزى لمتغيّر مرتفعي قلق المستقبل ومنخفضيه على مستوى الطّموح.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الجنس على فاعليّة الذات ولقد كانت الفروق لصالح الذّكور.

– لا يوجد تأثير دالّ إحصائيّا في قلق المستقبل (مرتفع . منخفض) والجنس في فاعليّة الذّات لدى عيّنة الدّراسة.

– لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في المستوى الاجتماعيّ الاقتصاديّ على فاعليّة الذّات.

– لا يوجد تأثير دالّ إحصائيا بين قلق المستقبل (مرتفع / منخفض) ز و المستوى الاجتماعيّ الاقتصاديّ (مرتفع/ منخفض) في فاعليّة الذّات لدى عيّنة الدّراسة.

– لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في الكلّيّة (علوم/آداب) على فاعليّة الذّات.

– لا يوجد تأثير دالّ إحصائيّا لقلق المستقبل (مرتفع/منخفض) والكلّيّة (علوم/آداب) في فاعليّة الذات لدى عيّنة الدّراسة.

– وجود فروق دالّة إحصائيّا بين منخفضي قلق المستقبل ومترفعيه على الدّرجة الكلّيّة لمقياس مستوى الطّموح الأكاديميّ لدى عيّنة الدّراسة ولقد كانت الفروق لصالح منخفضي قلق المستقبل.

– يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في الجنس على الدّرجة الكلّيّة لمقياس مستوى الطّموح الأكاديميّ لدى عيّنة الدّراسة. ولقد كانت الفروق لصالح الذّكور.

– لا يوجد تأثير دالّ إحصائيا قلق المستقبل (مرتفع/ منخفض) والجنس على مقياس مستوى الطّموح الأكاديميّ لدى عيّنة الدّراسة.

– وجود فروق دالّة إحصائيّا بين منخفضي قلق المستقبل ومترفعيه من الدّرجة الكلّيّة لمقياس مستوى الطّموح الأكاديميّ لدى عيّنة الدّراسة ولقد كانت الفروق لصالح منخفضي قلق المستقبل.

– لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في الكلّيّة (علوم/ آداب) في مقياس مستوى الطّموح الأكاديميّ لدى عيّنة الدّراسة.

– يوجد تأثير دالّ إحصائيا بين قلق المستقبل (مرتفع/منخفض) والكلّيّة (علوم/آداب) على مقياس مستوى الطّموح الأكاديميّ لدى عيّنة الدّراسة.

(نيفين عبد الرحمن المصريّ، 2011 :179 . 181)

10 . دراسة عطّاف محمود أبو غالي 2012 فلسطين:

هدفت الدّراسة إلى دراسة فاعليّة الذّات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطّالبات المتزوّجات في جامعة الأقصى. تكوّنت العيّنة من 160 طالبة متزوّجة. واستخدمت الدّراسة مقياسي فعاليّة الذّات وضغوط الحياة من إعداد الباحثة. وقد

أظهرت نتائج الّدراسة أنّ هناك علاقة ارتباطيّة سالبة بين فعاليّة الذّات وضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوّجات. كما بيّنت النّتائج أنّ مستوى فعاليّة الذّات منخفض حيث يقلّ عن 60 % كمستوى افتراضيّ، بينما مستوى ضغوط الحياة مرتفع ويزيد عن 60 % كمستوى افتراضيّ. كما أظهرت نتائج الدّراسة أنّ مجال ضغوط الأبناء جاء في التّرتيب الأوّل بنسبة 76.1 % تليه على التّوالي مجالات ضغوط الزّوج بنسبة 70.5 %، ثمّ ضغوط الدّراسة بنسبة 66.8 %، ثمّ ضغوط اقتصاديّة بنسبة 64 %. كما أظهرت النّتائج وجود فروق في ضغوط الحياة بين الطالبات المتزوّجات من ذوات فاعليّة الذّات المرتفعة والمنخفضة لصالح ذوات فاعليّة الذّات المنخفضة. **(عطاف محمود أبو غالي ،2012)**

11 . دراسة معاوية محمود أبو غزال وشفيق فلّاح علاونة 2010 الأردن:

عنوانها "العدالة المدرسيّة وعلاقتها بالفعاليّة الذّاتية المدركة لدى عّينة من تلاميذ المدارس الأساسيّة في محافظة إربد". هدفت الدّراسة إلى تقصّي مستوى العدالة المدرسيّة من وجهة نظر التّلاميذ، وفيما إذا كان هذا المستوى يختلف باختلاف جنس التلميذ ومستواه الدراسي كما سعت الدراسة إلى التعرف على مستوى الفاعلية الذاتية لدى هؤلاء التلاميذ والكشف عما إذا كانت هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى العدالة المدرسية ومستوى الفاعلية الذاتية تألفت عينة الدراسة من 591 تلميذا وتلميذة من مستوى الصف الرابع والسابع والتاسع ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم مقياس العدالة المدرسية الذي طوره نيكولز وجود **Nichols et Cood** 1998 ومقياس الفاعلية الذاتية من إعداد الباحثين حيث أشارت النتائج غلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى العدالة المدرسية يعزى لمتغيري الجنس والصف الدراسي والتفاعل بينهما، كما أشارت النتائج إلى وجود فرق في مستوى الفاعلية الذاتية المدركة يعزى لمتغيري الجنس والصف الدراسي والتفاعل بينهما، ووجود

علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين إدراك التلاميذ للعدالة المدرسية ومستوى الفاعلية الذاتية المدركة عند هؤلاء التلاميذ. **(معاوية محمود أبو غزال و شفيق فالح علاونة،210:285 . 286)**.

12 . دراسة سعاد برجان 2012 الجزائر:

هدفت الدّراسة إلى أهمّيّة فعاليّة الذّات في إدارة الضّغوط الدّراسيّة وتحقيق التّوافق النّفسيّ الاجتماعيّ لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة وقد توصّلت إلى النّتائج التّالية:

– يوجد ارتباط سالب ودالّ إحصائيّا بين فعاليّة الذّات والضّغوط الدّراسيّة لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة.

– يوجد ارتباط موجب ودالّ إحصائيّا بين فعاليّة الذّات والتّوافق النّفسيّ الاجتماعيّ بأبعاده والضّغوط الدّراسيّة لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة.

– توجد فروق دالّة إحصائيّا بين متوسّطات درجات مرتفعي الضغوط الدراسية ومنخفضيها في فعاليّة الذّات لصالح الفئة الثّانية ما يشير إلى أنّ التّلاميذ الذين يعانون من الضّغوط الدّراسيّة يدركون فعاليّة الذّات منخفضة.

– توجد فروق دالة إحصائيّا بين متوسّطات درجات مرتفعي التّوافق النّفسيّ الاجتماعيّ وأبعاده ومنخفضيه في فعاليّة الذّات لصالح الفئة الأولى، ما يشير إلى أنّ التّلاميذ الذين يتمتّعون بتوافق نفسيّ اجتماعيّ يدركون فعاليّة ذات مرتفعة.

– استخلاص أنّ لفاعليّة الذّات أهمّيّة خاصّة كسمة شخصيّة تساهم في التّخفيف من الآثار السّلبيّة للضّغوط الدّراسيّة التي يتعرّض لها التّلاميذ وتحقيق التّوافق النّفسيّ الاجتماعيّ للتّلاميذ. **(سعاد برجان ، 2012 :150)**

13 . دراسة باسم رسول كريم آل دهام 2013:

عنوانها: "الأحداث الضّاغطة وعلاقتها بفعاليّة الذّات لدى طلبة المرحلة الإعداديّة". وبلغت عيّنة الدّراسة 300 تلميذ وتلميذة. وقد تبّنى الباحث مقياس أبي مصطفى والسميري للأحداث الضّاغطة أما مقياس الفاعليّة الذّاتيّة فهو من إعداد الباحث. وقد توصّل إلى النّتائج التّالية:

– وجود الأحداث الضّاغطة لدى طلبة المرحلة الإعداديّة .

–عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الأحداث الضّاغطة وفق متغيّر الجنس

– أظهرت النّتائج انخفاض فاعليّة الذّات لدى طلبة المرحلة الإعداديّة.

– أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في فاعليّة الذّات وفق متغيّري الجنس والتّخصّص.

– وجود علاقة ارتباطيّة عكسيّة بين متغيّري الأحداث الضّاغطة وفاعليّة الذّات أي كلّما ارتفعت الأحداث الضّاغطة انخفضت فاعليّة الذّات والعكس كلّما انخفضت الأحداث الضّاغطة ارتفعت فاعليّة الذّات لدى الطّلبة.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الأحداث الضّاغطة وفاعليّة الذّات في كلّ المجالات تبعا لمتغيّري الجنس والتّخصّص.

دراسات أجنبيّة:

1 . دراسة جيروسالم و سكوازر Jerusalem et Schwerzer 1992:

توصّل **جيروسالم و سكوازر Jerusalem et Schwerzer** في دراستهما إلى أنّ فعاليّة الذّات تعدّ مؤشّرا هامّا في التّقييم المعرفيّ للمواقف التي يتعرّض لها الفرد والذي يشير إلى كيفيّة تفسير الفرد لهذا الموقف. فذوو الفاعليّة الذّاتيّة المنخفضة يفسّرون الحدث الضّاغط على أنّه مهدّد ويشكّل خطرا عليهم فيعجزون عن التّعامل

مع الموقف الضّاغط ومن ثمّ يشعرون بالقلق والضّغط مقارنة بالأفراد ذوي فعاليّة الذّات المرتفعة.

(سعاد برجان عن حسين وحسين ، 2012: 2)

التّعقيب على الدّراسات السّابقة الخاصّة بفعاليّة الذّات:

يتّضح من العرض السابق الخاصّ بالفعاليّة الذّاتيّة ما يلي :

أوّلا : من حيث الموضوع:

بالنّسبة إلى الموضوعات التي تناولتها الدّراسات السّابقة فقد اهتمّت بدراسة الفعاليّة الذّاتيّة وعلاقتها ببعض المتغيّرات حيث قام كّل من هشام إبراهيم عبد الله وعصام عبد اللطيف عبد الهادي العقّاد علاقة الفعاليّة الذّاتيّة بالذّكاء الوجدانيّ بالّنسبة إلى الباحثين الأوّل والثّاني أما سلوى عبد الله العومي فدرست علاقة الفعالية الذاتية بالذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز، أمّا الباحث عطّاف محمد أبو الغزالي فدرس علاقة الفعاليّة الذّاتيّة بضغوط الحياة لدى الطّالبات المتزوّجات في جامعة الأقصى، أمّا نيفين؟ عبد الرحمن المصريّ 2011 فلسطين فدرس؟ قلق المستقبل وعلاقته بكلّ من فعاليّة الذّات ومستوى الطّموح، غير أنّ دراسة الزيّات 1996 فتمثّلت في مدى اختلاف فعاليّة الذّات للفرد الأكاديميّة المحدّدة لأداء الطلّاب في المجالات الأكاديميّة والمستوى الدراسيّ والجنس. أمّا الخالدي 2000 فدراسته اقتصرت على التّعرّف على مستوى فعاليّة الذّات فقط، بالإضافة إلى ~~دراسة~~ معاوية أبو غزال وشفيق فلّاح علاونة 2010 اللذيْن درسا العدالة المدرسيّة بالفعاليّة الذّاتيّة؛ أمّا الباحثة باسم رسول كريم آل كريم آل دهام فدرست علاقة الفعاليّة بالأحداث الضّاغطة، أما الباحث السيّد 1994 فهدف إلى التّعرّف على العلاقة بين فعاليّة الذّات والتّغذية الّراجعة، ودرس الباحث كمال أحمد الشناوي 2006 ~~درس~~ علاقة سمات الشّخصيّة والفعاليّة الذّاتيّة لدى طلبة كلّيّة التّربية النّوعيّة. أمّا الباحثة سعاد

برجان فدرست أهمّيّة فعاليّة الذّات في إدارة الضّغوط الدّراسيّة وتحقيق التّوافق النّفسيّ الاجتماعيّ.

ثانيا: من حيث العيّنة:

نلاحظ أنّ ها من جلّ العيّنات موضوع البحث في الدّراسات السّابقة في جلها اتّفقت على استخدام عيّنات عاديّة وكان كلّ التّلاميذ والطلبة من المتمدرسين في المدراس سواء الإعداديّة أم الثّانوية أم الجامعيّة .

ثالثا: من حيث حجم العيّنة:

نلاحظ تفاوتا في حجم العيّنة من دراسة لأخرى حسب قدرات كلّ باحث فمنهم من كانت عيّنته صغيرة نوعا مّا مثل دراسة عطّاف محمود أبوغالي 2012 و بعّينة مقدارها 160 طالبة و183 طالبا. أمّا الباحثين الآخرين مثل هشام إبراهيم عبد الله وعصام عبد اللطيف عبد الهادي والعقّاد ونيفين عبد الرحمن المصري2011 والخالدي 2000 ومعاوية محمود أبو غزال وشفيق فلاح علاونة 2010 والسيّد 1996 فكانت عيناتهم متقاربة من 216 حتى 500 غير أنّ عينة الزيّات 1996 كانت الأكبر بعدد 612 طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس والدّراسات العليا والدّبلوميْن العامّ والخاصّ. أمّا الباحثون معاوية محمود أبو غزال وشفيق علاونة 2010 وسلوى عبد الله العومي والمزروع 2006 فلم يذكروا في المراجع حجم العيّنة التي اعتمدوا.

رابعا : من حيث المرحلة العمريّة للعيّنة:

من خلال النّظر في المرحلة العمريّة لعيّنات الدّراسات السّابقة نلاحظ أنّها تنوّعت في المراحل؛ فعيّنة البعض كانت من الطّلبة الجامعيّين مثل دراسة هشام إبراهيم عبد الله وعصام عبد اللّطيف عبد الهادي العقّاد ودراسة الزيّات ودراسة أبو

غالي ونيفين عبد الرحمن المصري وكمال أحمد الشناوي والمزروع. غير أنّ الباحثين السيّد وباسم رسول كريم آل دهام ومعاوية محمود أبو غزال وشفيق علاونة اعتمدوا على عيّنات من المرحلة الأساسيّة. أمّا الباحثان الخالدي وسعاد برجان فقد اعتمدا على عيّنات من المراهقين المتمدرسين في المراحل الثّانويّة. نلاحظ كذلك عدم اعتماد الباحثين على عيّنات من المرحلة الابتدائيّة.

خامسا: من حيث أدوات القياس:

من خلال عرض أدوات قياس الدّراسات السّابقة نلاحظ أنّ هناك من الباحثين من اعتمد على مقاييس من إعداده مثل هشام إبراهيم عبد الله وعصام عبد اللطيف عبد الهادي العقّاد اللّذيْن قاما بإعداد مقياس لفعاليّة الذّات. كما قام الباحث عطّاف محمود أبو غالي قلم بإعداد مقياسيْن للفعاليّة الذاتيّة وضغوط الحياة. كذلك قام معاوية أبو غزال وشفيق فلّاح علاونة 2010 بتطوير مقياسين لفعاليّة الذّات،أمّا الباحثة باسم رسول كريم آل دهام فقامت بإعداد مقياس لفعاليّة الذّات، نفس الشيء قام به الباحث كمال أحمد الشناوي 2006. أمّا الباحثة سعاد برجان فقد أعدّت استبيان الضّغوط الدّراسيّة. في حين كان مقياس الفعاليّة الذّاتيّة من إعداد شرار Sherear ترجمة الدكتورة أمل معروف. وأمّا مقياس التّوافق النّفسيّ الاجتماعيّ فهو لزينب شقير 2003. وقام أيضا الباحثان معاوية أبو غزال وشفيق فلاح علاونة 2006 قاما بتطبيق مقياس العدالة المدرسيّة من إعداد نيكولزو جود **Nisholz et Cood** 1998. والباحث باسم رسول كريم آل دهّام طبّق مقياس الأحداث الضّاغطة من إعداد أبي مصطفى والسميري 2008. أمّا الباحثون من مثل نيفين عبد الرحمن المصري 2011 والزيات 1996 وجيروسالم وسكوارزر **Jerusalem et** 1992 **Shwerzer** فلم يذكروا في المراجع المقاييس التي قاموا بتطبيقها. أمّا الباحث السيّد في

دراسته التّجريبيّة فقام باختيار عشوائيّ للعيّنتيْن الضّابطة والتّجريبيّة وأعطيت الأخيرة التّغذية الرّاجعة في حين لم تتلقّ الضّابطة أي برنامج.

سادسا: من حيث النتائج

في ضوء ما أسفرت عليه نتائج الدّراسات السّابقة الخاصّة بالضّغوط الدّراسيّة أمكن التوصّل إلى تحديد النّتائج التّالية:

– توصّل هشام إبراهيم عبد الله وعصام عبد اللطيف عبد الهادي العقّاد إلى وجود علاقة ارتباطيّة موجبة دالّة إحصائيّا بين الأبعاد الفرعيّة للذّكاء الوجدانيّ والأبعاد الفرعيّة لفعاليّة الذّات وكذلك بين الدّرجة الكلّيّة للذّكاء الوجدانيّ والدّرجة الكلّيّة لفعاليّة الذّات.

– توصّل الباحث عطّاف محمود أبو غالي 2012 إلى أنّه ثمّة علاقة ارتباطيّة سالبة بين فعاليّة الذّات وضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوّجات، كما بينت النّتائج أنّ مستوى فعاليّة الذّات منخفض لدى عيّنة الدّراسة بينما مستوى ضغوط الحياة مرتفع.

– توصّلت الباحثة نيفين عبد الرحمن المصريّ 2011 إلى وجود علاقةا ارتباطيّة سالبة دالّة إحصائيّا بين قلق المستقبل وأبعاده وبين فعاليّة الذّات ووجود علاقة بين جميع أبعاد قلق المستقبل وبين الدّرجة الكلّيّة للطّموح الأكاديميّ.

– توصّل الزيّات 1996 إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى فعاليّة الذّات الأكاديميّة بين مجموعة الطّلبة تعزى لمتغيّر المستوى الدّراسيّ وبيّنت النّتائج عدم وجود علاقة بين مستوى فاعليّة الذّات الأكاديميّة والتّخصّص الأكاديميّ لدى الجنسين وعدم وجود أثر للجنس في تباين مستوى فاعليّة الذّات.

– أمّا دراسة الخالدي 2000 فقد توصّلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في فعاليّة الذّات تعزى للتّفاعل بين الجنسين ونوع المدرسة لصالح الإناث في المدارس الأهليّة ولم تكشف عن وجود أثر فاعليّة الذّات أو نوع المدرسة أو التّفاعل بين الجنسين والفرع الأكاديميّ أو التّفاعل الثّلاثيّ بين الجنسين ونوع المدرسة والفرع الأكاديميّ.

– في حين توصل جيروسالم وسكوازر Jerusalem et Schwerzer 1992 إلى أنّ فعاليّة الذّات تعدّ مؤشّرا هامّا في التّقييم المعرفيّ للمواقف التي يتعرّض لها الفرد والذي يشير إلى كيفيّة تفسير الفرد لهذا الموقف. فذوو الفاعليّة الذّاتيّة المنخفضة يفسّرون الحدث الضّاغط على أنّه مهدّد ويشكّل خطرا عليهم فيعجزون عن التّعامل مع المواقف الضّاغطة ومن ثَمّ يشعرون بالقلق والضّغوط مقارنة بالأفراد ذوي فعاليّة الذّات المرتفعة.

– توصّل الباحثان معاوية محمود أبو غزال وشفيق فلّاح علاونة 2010 إلى وجود مستوى فوق المتوسّط في مستوى العدالة المدرسيّة والفعاليّة الذّاتيّة، ووجود فرق ذي دلالة إحصائيّة في مستوى العدالة المدرسيّة يُعزى لمتغيّر الجنس والصفّ الدّراسيّ والتّفاعل بينهما ووجود علاقة إيجابيّة دالّة إحصائيّا بين إدراك التلّاميذ لممارسة العدالة المدرسيّة ومستوى فعاليّة الذّات المدركة لدى هؤلاء التّلاميذ.

– توصّل باسم رسول آل كريم آل دهام 2013 إلى وجود الأحداث الضّاغطة لدى طلبة المرحلة الإعداديّة وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الأحداث الضّاغطة وفق متغيّر الجنس، أظهرت النّتائج كذلك انخفاض فعاليّة الذّات لدى طلبة المرحلة الإعداديّة وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في فعاليّة الذّات وفق متغيّر الجنس والتّخصّص.

توصّل حمدي وداود 2000 إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطي الذّكور والإناث على مقياس فعاليّة الذّات كدرجة كلّيّة، وعلى الدّرجات الفرعيّة للأبعاد السّلوكيّة والمعرفيّة والانفعاليّة لصالح الطلبة الأقلّ توتّرا والأكثر توتّرا على مقياس فعاليّة الذّات كدرجة كلّيّة وعلى الدّرجات الفرعيّة للأبعاد السّلوكيّة والمعرفيّة والانفعاليّة لصالح الطّلبة الأقلّ توتّرا.

– توصّلت سلوى عبد الله العومي إلى وجود علاقة بين الفعاليّة الذّاتيّة ودافعيّة الإنجاز، أّما المزروع 2006 فقد توصّل في دراسته إلى وجود ارتباط إيجابيّ ذي دلالة إحصائيّة بين درجات فاعليّة الذّات وكلّ من درجات دافعيّة الإنجاز والذّكاء الوجدانيّ بأبعاده المختلفة .

– توصّل الباحث كمال أحمد الشنّاوي 2006 إلى وجود ارتباط سالب بين الميل العصابيّ وفعاليّة الذّات ووجود معامل ارتباط سالب بين الانطواء/الانبساط السّيطرة والثّقة بالنّفس وفعاليّة الذّات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الذّكور والإناث في فعاليّة الذّات.

– توصّلت سعاد برجان 2012 إلى وجود ارتباط سالب ودالّ إحصائيّا بين فعاليّة الذّات والضّغوط الدّراسيّة لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة ووجود ارتباط موجب ودالّ إحصائيّا بين فعاليّة الذّات والتّوافق النّفسيّ الاجتماعيّ بأبعاده لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة، ووجود ارتباط سالب ودالّ إحصائيّا بين التّوافق النّفسيّ الاجتماعيّ بأبعاده والضّغوط الدّراسيّة لدى تلاميذ المرحلة الثّانويّة.

الفصل الثاني

الدافعية للإنجاز

تمهيد

إن التساؤل حول ما الذي يسبب السلوك؟ أو ما الذي يدعو شخصا ما إلى التصرف بالطريقة التي يتصرف بها؟ كان ولا يزال محور اهتمام العديد من العلماء في شتى المجالات لا علماء النفس فحسب، فينظر عادة إلى الدوافع على أنها المحركات التي تقف وراء سلوك الإنسان والحيوان على حد سواء، فهناك أكثر من سبب واحد وراء كل سلوك، هذه الأسباب ترتبط بحالة الكائن الحي الداخلية وقت حدوث السلوك من جهة، وبمثيرات البيئة الخارجية من جهة أخرى خاصة في مجال التعليم، حيث تلعب دافعية الإنجاز دورا في تفوق ونجاح التلميذ، لذلك سنعمد للإلمام بكل جوانبها وذلك لفهم أكثر وتوسع أكبر.

1/ مفهوم الدافع والدافعية:

يعد موضوع الدافعية من أكثر موضوعات علم النفس أهمية ودلالة، سواء على المستوى الشخصي أو المجتمعي، فمن الصعب معالجة العديد من المشكلات النفسية دون الاهتمام بدوافع الكائن الحي التي تقوم بالدور الأساسي في تحديد قوة ووجهة سلوكه، وكيفية التعبير عنه.

ومن منطلق أن دراسة دوافع السلوك الإنساني تزيد من فهم الفرد لنفسه والآخرين المحيطين به ذلك لأن معرفتنا بأنفسنا تزداد كثيرا إذا عرفنا الدوافع المختلفة التي تحركنا أو تدفعنا إلى القيام بأنواع السلوك المتعدد في سائر الظروف الحياتية، الأمر الذي يعزز بدوره قدرتنا على التنبؤ بالسلوك في المستقبل.

وعندما نحاول تقديم تعريف للدافعية نجد أن عددا من الباحثين مثل أتكنسون يميز بين مفهوم الدافع ومفهوم الدافعية على أساس أن الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبل تحقيق أو إشباع هدف معين، أما في حالة

دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإن ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة.

لكن على الرغم من أن البعض يحاول التمييز بين المصطلحين إلا أنه لا يوجد تأكيد على الاختلاف بينها، حيث يستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية إذ يعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع، وإن كانت الدافعية المفهوم الأكثر انتشارا، وقد ظهر ذلك واضحا في عرض هاملتون Hamilton لأحد عشر تعريفا قدمت لمفهوم الدافعية، حيث تم استخدام كلمة الدافعية في معظم هذه التعريفات في حين وردت كلمة دافع في عدد قليل منها، لذلك فإن المصطلحان يشيران إلى نفس المفهوم. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000)

وفيما يلي بعض التعريفات للدافعية

يعرف Atkinsson (1987) الدافعية استعداد لدى الكائن الحي يدفعه لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين.

أما Sorial (1989) فيرى أنها حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه، وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهية نحو هدف معين.

كما يشير (Alain lieury fabien,1997) إلى أن الدافعية مجموعة من الآليات البيولوجية التي تسمح بدفع السلوك و توجيهه.

وفي نفس السياق يعرف كل من قطامي وعدس (السنة) الدافعية بأنها «مصطلح يشير إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل، فالدافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين ، وهذا الهدف يكون لإرضاء حاجات داخلية أو رغبات داخلية». (القضاة محمد فرحان،2006 :166)

ويعرفها أيضا (أبو جادو صالح محمد علي، 2000 :324) بأنها «تلك القوة الداخلية التي تحرك السلوك وتوجهه لتحقيق غاية معينة، ويشعر بالحاجة إليها وبأهميتها المادية أو المعنوية، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنتج من الفرد نفسه».

وقد أوضح R.B.Cattell & p. أن للدافعية ثلاثة جوانب تتمثل في:

أولا: الميل بشكل تلقائي لبعض الأشياء دون البعض الآخر.

ثانيا: حالة انفعالية خاصة بالحافز ومدى تأثيره.

ثالثا: مجموعة من الأفعال ذات هدف وغاية.

ويعرف أيضا p.t.young الدافعية من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن «حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين». (نايفة قطامي ، 1999 :171)

كما يعتبرها عبد اللطيف محمد خليفة «استعداد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل».(عبد اللطيف محمد خليفة،2000 :94)

وتعرفها أيضا رجاء محمود أبو علام على «أنها حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ التخطيط، بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقد فيه».

(رجاء محمود أبو علام،1986 :269)

من خلال ما سبق من تعريفات نستخلص أن الدافعية حالة شعورية داخلية لدى الفرد تدفعه لأداء نشاطات وأعمال وتحقيق غايات، هذه النشاطات والأعمال وكذا تحقيق الغايات مهمة للفرد بقدر ما هي مهمة أكثر للتلميذ المتمدرس، خاصة

في المرحلة الثانوية أين يبدأ التلميذ في تصور مشروعه المستقبلي، وبدأ في التحضير له، كل هذا لا يكون إلا بدافعية للإنجاز كبيرة تدفع التلميذ دوما نحو الدراسة والتميز وتحقيق النجاحات بما يضمن له مستقبل زاهرا وواعدا.

2 تطور مفهوم الدوافع:

في بدايات القرن الماضي كان ماكدوجل Mikdocal يحاول تفسير السلوك الذي يصدر من عضوية معينة (إنسان وحيوان) برده إلى قوى بيولوجية داخلية تحرك السلوك باتجاه معين دون غيره أسماها الغرائز، مثل غريزة الجوع والعطش والجنس والأمومة والعدوان... وقد بلغ عدد الغرائز التي ذكرها ماكدوجل ما يقارب عشرين غريزة، فالسعي إلى الماء يكون بسبب غريزة العطش، وإلى الطعام بسبب غريزة الجوع، وإلى الاهتمام بالتزاوج بفعل غريزة الجنس وهكذا...

وقد وجد سيجموند فرويدS.Freud أن الغرائز التي تحرك السلوك يمكن ردها جميعها إلى غريزتين أساسيتين هما: غريزة الحياة، ويعمل بالاتجاه المعاكس لها غريزة الموت، وقد تمكن فرويد من توليد قناعات في الأذهان بأن هاتين الغريزتين تتضمنان كل أنواع الغرائز الأخرى، حيث أن تلك الغرائز تعمل باتجاه استمرار الحياة أو تعمل باتجاه تدميرها.

كما وجد فرويد نفسه في فترة معينة كثير الحماس لأن ينظر للغريزتين السابقتين على اعتبار أنهما غريزة واحدة أسماها الليبيدو يكون لفعلها في اتجاه معين ما ينشط الحياة ولوجهها الآخر ما يدمرها، وقد ترجمت كلمة الليبدو في كثير من الأحيان بالتوازي مع غريزة الجنس، ولذلك قال أنه يفسر سلوك الإنسان في منطلق السعي للإشباع الجنسي.

أما أدلر A.Adler و هو أحد تلاميذ فرويد فقد وجد أن سلوك الإنسان يمكن تفسيره بالجوع إلى غريزة واحدة عامة تتمثل في الإحساس بعقدة النقص والسعي المتلاحق للتعويض، فمن يكذب يعطي إحساسا بالدونية، ومن يسرق يستحوذ على ما لا يملك، ومن يزهد في الحياة يغطي فشله في التحدي ... وهكذا. (أشرف محمد ،2001)

من خلال العرض السابق لتطور مفهوم الدوافع نستطيع القول أن الدافعية لا يمكن حصرها في مفهوم واحد، فاختلاف توجهات الباحثين المعرفية جعلت هذا الاختلاف قائما، وبالرغم من ذلك فإن الجميع يتفق على أن الدافعية تجعل الإنسان نشيطا دائما، يسعى لتحقيق أهدافه، مبتغيا إرضاء هذا الدافع سواء كان داخليا أو خارجيا.

3 مفاهيم مرتبطة بالدافعية:

ظهرت عدة مفاهيم متداخلة على نحو كبير مع الدافعية للإنجاز، ما يجعل التطرق إليها أمر مهم حتى نميز بين الدافعية وهذه المفاهيم.

1.3 **الحافز:**

وهو عبارة عن النتيجة أو العائد الذي يريد أن يحصل عليه، وقد تكون الحوافز ذات آثار طيبة وإيجابية، وقد تكون ذات آثار غير طيبة سلبية، ويقصد بالحافز من ناحية أخرى أنه المثير الداخلي أو الناحية العضوية التي تبدأ بالنشاط وتجعل الكائن الحي مستعدا للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية، ويشعر به الكائن الحي كإحساس بالضيق والتوتر. (منسي محمود، ب ت :60)

ويرادف البعض مفهوم الحافز لمفهوم الدافعية على أساس أن كلا منهما يعبر عن حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة، و في مقابل ذلك فإن هناك من يميز بين المفهومين على أساس أن مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع، حيث يستخدم مفهوم الدافع للتعبير عن الحاجات البيولوجية والاجتماعية، في حين يقتصر مفهوم الحافز للتعبير عن الحاجات البيولوجية فقط. (مريم سليم ، 2004)

أما في المجال الدراسي فالحوافز يمكن أن تكون لها التأثير الإيجابي على نتائج التلميذ المتمدرس خاصة عندما تكون من طرف الوالدين أو الأستاذ، فالحافز قد يستثير لدى التلميذ دافعية أكثر للنجاح.

2.3 **الباعث:**

يشير الباعث حسب Wallman إلى أنه «موضوع خارجي ينبه الدافع ويثيره لتحقيق سلوك هادف معين، كرؤية الطعام بالنسبة لشخص جائع، وقد تكون البواعث إيجابية كالثواب أو سلبية كالعقاب ».(أحمد عبد الخالق،233:1983)

ويشير أيضا حسب W.E.Vinak إلى أنه «محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد، سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية ، وتقف الحوافز والمكافآت المالية كأمثلة لهذه البواعث».

(عبد اللطيف محمد خليفة ،79:2003)

كما تعرف البواعث بأنها «الموضوعات التي يهدف غليها الكائن الحي وتوجه استجاباته سواء باتجاهها أو بعيدا عنها، ومن شأنها أن تعمل على إزالة حالات الانفعالات الشديدة كالضيق والتوتر التي يشعر بها».(أبو حويج مروان،145:2000)

3.3. **الرغبة:** وتعني الشعور بالميل نحو أشخاص أو أشياء معينة، والرغبة لا تنشأ من حالة نقص أو اضطراب كما هو الحال في الحاجة، بل تنشأ من تفكير الفرد فيها، أو تذكره إياها، أو إدراكه الأشياء المرغوبة، فالحاجة تستهدف تجنب الألم في حين أن الرغبة تستهدف التماس لذة، ويكون الإنسان بحاجة إلى شيء لكنه لا يرغب فيه، وترى مدرسة التحليل النفسي أن هناك رغبات لا شعورية، أي لا يتفطن الشخص لوجودها، كالولع الذي يمثل رغبة قد تضخمت جدا، ولذا يطبع الشخص بطابعهما كالولع بالطعام أو المشروبات أو الولع الديني أو السياسي. (غانم محمد حسن، 2008)

4.3 **مفهوم العادة:**

أشار كورمان إلى أن مفهوم العادة قد تم تضمينه كمتغير أساسي في بناء نظرية أو منحى التوقع – القيمة من قبل بعض الباحثين مثل أتكنسون وبرش وفيروف، وذلك نظرا لأهمية هذا المفهوم في إعطاء القيمة النوعية والتوقع النوعي وفي مجال اختيار الفرد لسلوك معين يمكن انجازه.

وقد نشأ نوع من الخلط بين استخدام كل من مفهوم العادة ومفهوم الدافع على الرغم من وجود اختلاف بينهما، فالعادة تشير إلى قوة الميول السلوكية التي ترتقي وتنمو نتيجة عمليات التدعيم، وتتركز على الإمكانية السلوكية، أما الدافع فيتركز على الدرجة الفعلية لمقدار الطاقة التي تنطوي عليها العادة، وبالتالي يمكن اعتبار الدافع نوعا فعالا من العادات، وقد يكون التباين في العادات أو السلوك المتعلم ضئيلا ومحدودا بين الأفراد في حين أن الدوافع هي التي تزيد من نطاق هذا التباين. حيث يؤدي التذبذب في حالات الدافعية إلى تغير السلوك عبر المواقف المتشابهة. وبوجه عام فإن ممارسة العادة أو السلوك المتعلم تختلف حسب شدة الدافع، فالأداء لا يعتمد فقط على إمكانية الأداء ولكن يعتمد أيضا على مقدار التنشيط الدافعي لهذه

الإمكانية، فعملية تعبئة الطاقة أو تنشيط العادة هي جوهر مفهوم الدافع. وهذا ما أشار إليه أتكنسون في المعادلة التالية:

السلوك= دالة كل من (الدافع * التوقع * القيمة * العادة).

وهي معادلة مشابهة إلى حد كبير للمعادلة التي قدمها "**هل**" عن جهد الاستثارة وذلك على النحو التالي:

جهد الاستثارة = قوى العادة * الحافز * دافعية الباعث.

ويقصد بجهد الاستثارة ميل الكائن إلى إصدار استجابة معينة. أما قوى العادة فتشير إلى درجة تعلم الكائن الحي لاستجابة معينة في حين أن الحافز يشير إلى درجة التوتر التي يشعر بها الكائن نتيجة اختلاف التوازن الحيوي لديه، وتشير دافعية الباعث إلى حجم ونوع المكافأة المقدمة للكائن.

5.3 مفهوم الانفعال:

كثيرا ما يخلط الباحثون بين مفهوم الانفعال ومفهوم الدافع، حيث ينظر بعض الباحثين إلى الدوافع كنتيجة مترتبة على ظهور الانفعالات، في حين ينظر البعض الآخر إلى أن بعض الدوافع يمكن أن يترتب عليها ظهور انفعالات معينة، ويعرف الانفعال بأنه « اضطراب يشمل الفرد كله، ويؤثر في سلوكه وفي خبرته الشعورية ووظائفه الفسيولوجية الداخلية، وينشأ في الأصل من مصدر نفس ». (عبد اللطيف محمد خليفة ،71:2000)

6.3 الأهداف و المقاصد:

الهدف هو النهاية التي يقف عندها السلوك المتواصل، وهو ما يشبع الدافع ويتجه إليه السلوك، ويكون في العادة شيئا خارجيا، بينما القصد والغرض هو ما يتصوره الشخص في ذهنه من غايات أو أهداف يقصد بلوغها أو يعزم على تجنبها

فالغرض هو دافع شعوري يثير السلوك ويوجهه، ويملي على الإنسان الوسائل الملائمة لتحقيقه. (محمد محمود بني يونس،22:2007)

7.3 المهمات و الواجبات:

وهي بمثابة عامل دافعي موقفي . جزئي، تظهر حينما ينشأ أثناء إنجاز عمل وتحقيق أهداف معينة بعض المعوقات التي تتطلب التغلب عليها للسير قدما في تحقيق الأهداف، وعليه يمكن أن تظهر نفس المهمات عند إنجاز أعمال مختلفة وهذه صفة خاصة بالمهمات بينما لا نجدها في الحاجات والميول، أي أن مهمة واحدة يمكن أن تناسب أعمالا مختلفة، بينما الأعمال المختلفة تؤدي إلى ظهور حاجات وميول مختلفة، أما الرغبات والمقاصد فهي عبارة عن حالة دافعية ذاتية تظهر لحظيا، وغالبا ما تتبدل فيما بينها، وهي استجابة للظروف المتغيرة أثناء إنجاز العمل. (محمد محمود بني يونس،19:2007)

4 تصنيف الدوافع:

تتعدد تصنيفات الدوافع، فهناك دوافع تنتج عن حاجات الجسم الخاصة بوظائفه العضوية كالحاجة إلى الطعام والماء والجنس، وأخرى دوافع عادة ما تظهر عندما ينمو الفرد ويبدأ احتكاكه بالآخرين، وعلى هذا النحو يمكن تصنيف الدوافع إلى:

1.4 الدوافع الفطرية:

تتميز الدوافع الفطرية بأنها عامة بين جميع أفراد الجنس البشري، وأنها تشترك إلى حد كبير مع الحيوانات، وأنها أساسية للسلوك الحيوي على وجه العموم، ويظهر في أغلب الحالات في الفترات الأولى من عمر الفرد. (أشرف محمد،141:2001)

والدوافع الفطرية في صورتها النقية ومعناها الدقيق عند الإنسان على الأقل هو: «ما كانت مثيراته فطرية وهدفه فطريا، أما السلوك الذي يصدر عنه فعلى الإنسان تعلمه في الأعم الغالب، فالجوع مثيره الفطري تقلص العضلات الملساء للمعدة، وهدفه إكمال حالة نقص غذائي في الجسم، أما طريقة إرضاء الجوع فعلى الإنسان أن يتعلمها، لذا تختلف طرق الناس في تناولهم للطعام، وفي نوع الأطعمة التي يتناولونها». (راجح أحمد عزت،85:1970)

ومن أمثلة الدوافع الفطرية ما يلي:

1. دافع الجوع: فجميع الكائنات الحية تستهلك طاقة حرارية، وتحتاج إلى معوض للنفاذ منها أو إلى المخزون من أجل استمرار الحياة، وأن فقدان الطاقة بنفاذ المخزون يؤدي إلى ظهور الحاجة إلى الطعام، وهذا ما يحدث توترات تعمل على تحريك الكائن للبحث عن مصدر للطاقة وتعويضها.

2. دافع العطش: يعتبر جفاف الفم والحلق بمثابة المنبه الفعال للعطش، فهذا الشعور بالجفاف ذو أهمية كبيرة لوجود نقص في كمية الماء بالجسم، فيدفع الكائن الحي إلى الشرب لسد النقص، ويمكن التخفيف من العطش بوضع الماء في الفم ولكن لا يؤدي ذلك لإزالته نهائيا إلا بحصول الجسم على الكمية اللازمة له من العطش.

3. دافع التنفس: بعد الأكسجين عنصرا ضروريا لاحتراق الطاقة التي مصدرها الطعام والماء، وهو يعمل على توليد الحرارة اللازمة لها، والحاجة للأوكسجين عملية حيوية للغاية لأن الخلايا تحتاج إلى أن تتزود بالأوكسجين حتى لا يحدث فيها أكسدة.

4. دافع التعب: يحتاج الإنسان إلى الراحة بشكل قوي بعد الشعور بالإرهاق والتعب حيث تتمثل التغيرات الفسيولوجية الأساسية التي ترتبط بهذا الإرهاق في تراكم حمض اللبنيك في الدم.

5. دافع الجنس: يعتبر الدافع الجنسي دافعا حسيا وذو أهمية كبيرة بتأثيره على سلوك الإنسان وعلى صحته النفسية، ويتوقف النشاط الجنسي على هرمونات تفرزها الغدد الجنسية عند الذكور والمبيضين عند الأنثى، غير أن الدافع الجنسي يتأثر تأثيرا كبيرا بالعادات وبالعوامل الاجتماعية.

6. دافع الأمومة: يمكن ملاحظة دافع الأمومة في كيفية اهتمام الأمهات في المجتمع الحيواني بصغارها، حيث تبدي الأم اهتماما كبيرا بصغارها من خلال تغذيتهم ورعايتهم والحفاظ عليهم، و قد أثبتت التجارب بأن ما يثير دافع الأمومة هو هرمون البرولاكتين الذي يفرزه الفص الأمامي للغدة النخامية، إلا أن هناك من يرد ذلك الشعور إلى العوامل الحضارية، التعليمية، العادات والتقاليد الاجتماعية، فهو ليس بعامل عضوي فقط بل يعتبر كذلك عامل نفسي اجتماعي. (محمود بني يونس،2007)

2.4 الدوافع المكتسبة:

وهي التي تنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والظروف الاجتماعية المختلفة التي يعيش فيها، وتلعب هذه الدوافع دورا ملموسا في حياة الفرد يفوق في أغلب الأحيان الدور الذي تلعبه الدوافع الفطرية التي يمكن وضعها بأنها سهلة الإشباع. (أبو حويج مروان،2000)

هذه الدوافع المكتسبة يمكن أن تصنف أصنافا ثلاثة: صنف منها لابد أن يكتسبه كل إنسان سوي من خبراته اليومية وتفاعله الاجتماعي مهما اختلفت

الحضارة التي ينتمي إليها، مثل الدافع الاجتماعي، وهناك صنف آخر تنميه بعض الحضارات وتعمل على تدعيمه، في حين لا تشجع ظهوره حضارات أخرى كدافع السيطرة ودافع التملك، وهذه هي الدوافع الاجتماعية الحضارية، أما الصنف الثالث فيشمل الدوافع التي يتميز بها الأفراد بعضهم عن بعض حتى ممن ينتمون إلى حضارة واحدة، هذا يميل إلى القراءة وذلك إلى الرسم، هذا يتوق إلى أن يصبح طبيبا وذاك يصبو إلى أن يكون مهندسا. (راجح أحمد عزت، 1970)

3.4 الدوافع اللاشعورية:

يظن الشخص العادي أنه يتصرف دائما عن روية وتفكير، وأنه قادر دائما على معرفة دوافعه وتوجيه سلوكه توجيها شعوريا، والواقع أنه يجهل أغلب دوافعه أو ينتحل إن سئل دوافع أخرى غير دوافعه الحقيقية، قد لا تكون لها صلة على الإطلاق بسلوكه، والحق أن الإنسان لا يكون في أغلب الأحيان شاعرا بما يحفزه من دوافع شعورا واضحا. (راجح أحمد عزت، 1970)

ويذكر فرويد أن أعراض الهستيريا والخوف المرضي تنشأ عن ذكريات مكبوتة في اللاشعور لخبرات قديمة حدثت في فترة الطفولة، والرغبة المكبوتة لا تزول نهائيا بل تظل باقية في اللاشعور وتحاول أن تظهر في الشعور بشتى الطرق ومن أمثلة ذلك أخطاء اللسان، حالات النسيان، والأحلام الرمزية... (نجاتي محمد عثمان،1983)

5 / خصائص الدافعية:

من خلال خصائص الدافعية يمكن معرفة الدور الذي تقوم به الدوافع في عملية التعلم.

1.5 قوة الدافع: عندما يواجه الكائن الحي موقفا جديدا فإنه لا يستطيع أن يتصرف بالنسبة له عن طريق استخدام أساليب سلوكه المعتادة، وقد يحتاج إلى أن يعدل من سلوكه ليقابل الموقف الجديد، وهذا يعني أن الدافع هو المحرك الأساسي للنشاطات المختلفة.

إن وجود الدوافع شيء أساسي من غير شك، وانخفاضها قد يؤدي إلى توقف الكائن الحي عن ممارسة أوجه النشاط التي تمكنه من السيطرة على الموقف التعليمي، وتقلل من فرصته للتعلم وارتفاع تحصيله، وقد تسبب بالمثل في ارتباك الكائن الحي وعدم قدرته على السيطرة على الموقف.

2.5 مدى تأثير الدافع: لا تتأثر قوة الدافع بالفترة التي يستغرقها تأثيره، فدافع مثل العطش قد يكون من القوة بحيث يقعد بالفرد عن التفكير في موضوع آخر غير الحصول على الشراب، ولكن تأثيره ينتهي بمجرد تناول الماء، بينما يستغرق الدافع مدة زمنية أطول إذا كان أقل قوة.

3.5 الدوافع مركبة: الإنسان لا يتعلم تحت تأثير دافع واحد ولكنه في أغلب الأحيان يقع تحت تأثير عدة دوافع، فالتلميذ عندما يتعلم قد يكون ذلك بسبب إرضاء المعلم والحصول على أعلى درجة، وفي الوقت نفسه لسبب إرضاء ذاته وقدرته على التحكم في المادة والتفوق على زملائه. (منسي محمود، ب ت:62)

بالإضافة إلى ذلك يتميز الدافع أيضا بـ:

1. لا يقف الدافع عند حد دفع الفرد لممارسة سلوك ما أو استجابة معينة فقط، بل قد يلعب الدافع دورا تنظيميا للسلوك وليس توجيها فقط، فالفرد الجائع الذي يشعر بألم الجوع قد لا يندفع لسرقة (الطعام) لإشباع حاجته للطعام، فالنسق القيمي

والتربوي يلعب دورا كبيرا في عملية تنظيم الدافع ووضعه في الإطار الذي ينسجم مع بنائه النوعي النفسي، الانفعالي والمجتمعي.

2. يدفع الدافع الفرد لتفعيل السلوك اتجاه هدف ما، فالسلوك حينئذ يعد بمثابة التخرج التفعيلي للدافع الكامن وراءه حيث أن السلوك الخارجي قد يعكس في أحد المستويات نوعية الدافع وشدته، الأمر الذي يجعلنا قد نحكم على الدافع ونوعيته وشدته من خلال التماثل المقابل في السلوك المرتبط به.

3. ترتبط الدوافع بتغير الأهداف المرتبطة بها، فلنا أن نتصور ارتفاع أو انخفاض شدة الدافع بارتفاع وانخفاض حدة الأهداف المرتبطة بهذه الدوافع، مما يعني أن الدوافع قابلة للتغيير بتغير الأهداف، إذ كنا قد عبرنا عن ارتباط الدوافع بالأهداف المرتبطة بها، فإن تلك الأهداف نطلق عليها مصطلح الحاجة... وعلى الرغم من منطقية هذا التسلسل المتدرج إلا أن إمكانية تعديله وتغييره أمر وارد أيضا فالسلوك وهو المحصلة النهائية قد يثير بدوره حاجات جديدة كتلك التي يترتب عليها دوافع أخرى جديدة، وهكذا لابد من الإشارة هنا إلى التسلسل المنطقي الخاص بالحاجة ثم الدافع ثم السلوك قد يصبح معرضا للاضطراب في حالة عدم قدرة الفرد على الإشباع السلوكي لدوافعه، ومن ثم حاجاته، ففي كثير من الأحيان ترتفع حدة الدافع دون أن يصاحبها وجود استعدادات وقدرات تؤهل الفرد لإمكانية إشباعها بالشكل الصحيح.

4. الدوافع لا تتسم بسمة الاستمرارية المطلقة، وإنما تحكمها وتتحكم فيها الظروف الموقفية، كالدافع إلى الهروب سرعان ما تتلاشى في حال الإحساس بالأمان وعدم الخوف.

5. تلعب الدوافع دورا كبيرا في حفز استعدادية الفرد للعمل، فالدافع يجعل الفرد في حالة من التأهب والترقب لممارسة الفعل، ومن ثم تنفيذه وتحقيق خطواته فالدافع

إلى التنافس والسيطرة قد يجعل الفرد في حالة من التأهب لممارسة السلوكيات المرتبطة بهذا الدافع. (عاطف جابر طه عبد الرحيم، 2009)

6/ وظائف الدافعية:

عموما يمكن أن تؤدي الدافعية عددا من الوظائف يمكن تلخيصها على النحو التالي:

1. إثارة أو توليد السلوك وتحريكه.

2. توجيه السلوك نحو المصدر الذي يحقق الهدف أو إشباع الحاجة.

3. الحفاظ على ديمومة السلوك ومده بالطاقة اللازمة ريثما يتحقق الهدف أو إشباع الحاجة.

4. تساعد في تحديد واختيار الوسائل والأساليب التي تعين في تحقيق الهدف.

5. الدوافع أساس التعلم و اكتساب الخبرة.

6. تساعد الفرد على التوافق مع نفسه أولا ثم مع الآخرين ثانية، لذا فإن تمتع الفرد أو عدم تمتعه بالصحة النفسية مرهون أيضا بحالة الدافعية لديه.

7. أنها الأساس في اتصال الفرد بالعالم المحيط به. (كفافي علاء الدين، 1997)

8. تساعد على توجيه نشاط الفرد إلى تحقيق أهداف محددة.

9. إن الدافعية تجعل الفرد في حالة نشاط ما بقيت الحاجة ناشطة أو الرغبة التي تدفع الشخص وإن اختلفت الدرجة.

10. هناك علاقة بين الدافعية وخبرة الفرد الخاصة. (محي الدين أحمد حسين، 1988)

7 / وظيفة الدافعية في التعلم:

تلعب الدوافع دورا هاما في عملية التعلم، ويمكن تحديد أربع وظائف للدوافع في التعلم هي:

*الوظيفة الاستشارية.

*الوظيفة التوقعية.

*الوظيفة الباعثية.

*الوظيفة العقابية.

1.7 الوظيفة الاستثارية: إن وجهة النظر الحديثة في علم النفس التي تتبنى نظرية التعلم تعتقد أن الدافع لا يسبب السلوك، وإنما يستثير الفرد للقيام بذلك السلوك، وإن أمثل درجة للاستثارة هي المتوسطة، حيث أنها تؤدي إلى أفضل تعلم ممكن، فنقص الاستثارة يؤدي إلى الملل، وزيادة الاستثارة أو الزيادة الكبيرة نسبيا تؤدي إلى زيادة الاضطراب والقلق، وهذان العاملان يعملان بدورهما على تشتيت جهود التعلم، فالوظيفة الأولى تزود السلوك بالطاقة المحركة وتستثير النشاط.

2.7 الوظيفة التوقعية: التوقع هو اعتقاد الفرد بما سوف ينجم عن سلوك معين فالوظيفة التوقعية للدوافع تتطلب من المعلم أن يشرح للطالب ما يمكن عمله بعد أن ينهي وحدة دراسية معينة، وهذا على علاقة بالأهداف التعليمية، إن توقعات الطلاب قد تكون آنية كتعلم مهمة جزئية، أو قد تكون متوسطة المدى كتحقيق أهدافهم في الحياة، و غالبا ما يقوم الفرد بتغيير توقعاته عندما يفشل في أداء مهمات معينة أو عندما ينجح في أدائها، والتوقعات على علاقة وثيقة مع مستوى الطموح وبخبرات النجاح والفشل. (المعايطة خليل،2000)

3.7 الوظيفة الباعثية: البواعث عبارة عن أشياء تثير السلوك نحو غاية ما عندما تقترن مع مثيرات معينة، فنحن نتوقع من الطلاب أن يظهروا اهتماما أكبر بمادة دراسية يرتبط معها باعث أكبر، أو ثوابا أكبر من مادة أخرى لا يرتبط معها مثل ذلك الباعث، إن هناك نتائج معينة ترتبط مع قيام الفرد بسلوك معين، فسلوك الفرد يمكن أن يتبع بأربع حالات متميزة هي:

1. حصول الفرد على شيء مرغوب فيه بعد قيامه بالسلوك.
2. حصول الفرد على شيء غير مرغوب فيه بعد قيامه بالسلوك.
3. انتهاء وضع غير مرغوب فيه نتيجة قيام الفرد بالسلوك.
4. انتهاء وضع مرغوب فيه نتيجة قيام الفرد بالسلوك.

4.7 الوظيفة العقابية للدوافع: العقاب مؤثر سلبي يسعى الفرد إلى التهرب منه وأثر العقاب وأسلوب العقاب المتبع يختلف باختلاف الاستجابة المعاقبة، وسيتم الحديث هنا عن القضايا ذات العلاقة بدور العقاب كدافع:

1. يعتمد أثر العقاب على شدته خاصة إذا كانت الاستجابة المعاقبة سبق وأن أثبتت من قبل مع مثل هذا النوع من الاستجابات يكون أثر العقاب أكثر كلما ازدادت شدة العقاب، ومن الواضح أننا لا نستطيع أن نستعمل العقاب الشديد في الموقف التعليمي.
2. العقاب يقوي السلوك خاصة إذا لحق العقاب ثوابا، أو حدثا معا في الوقت نفسه.
3. لا يفسر العقاب عقابا دوما من قبل الطلاب، فما يقصده المعلم كعقاب قد يفسره الطلاب كثواب.

4. يعتبر العقاب مؤثرا فعالا إذا اتبع السلوك المعاقب بسلوك بديل يمكن أن يثاب وإلا فلا جدوى من العقاب، ويجب التذكير دوما أن للعقاب استجابات بديلة ويعمل فقط على زوال بعض الاستجابات بشكل مؤقت.
5. يجب اقتران العقاب بالسلوك الذي أدى إليه مباشرة حتى يكون العقاب فعالا في زوال الاستجابة.
6. العقاب الشديد قد يؤدي إلى الخوف المرضي والهروب من المدرسة، وهذان أمران لا نريد لهما الظهور في المدرسة، ومن هذه الناحية يجب ممارسة أقصى أنواع الحذر واللجوء إلى المرشد النفسي التربوي عند ظهور بوادرها. (عدس عبد الرحمن،2001)

8/ قياس الدافعية:

شغلت قضية الدافعية العديد من العلماء لأسباب متعددة أهمها: فهم الدوافع ودرجة شدتها، والظروف أو الشروط التي تقل فيها أهميتها، إلا أن قياس الدوافع من أهم المشاكل التي تواجه السيكولوجي، وتنبثق منها العديد من الصعوبات الناتجة من تعقد وتشابك الدوافع، ولا بد لنا عند قياس الدوافع من أخذ النقاط الآتية بعين الاعتبار:

1. يجب أن يكون القياس غير مباشر، أي لابد من استنتاجه عن طريق قياس السلوك الذي يحفزه الدافع والذي يمكن ملاحظته.
2. نظرا لاحتمال وجود أنواع شتى من القمع والكف الداخلية والخارجية للتعبير المباشر للدوافع فإن قياسها يفرض ألا يستخدم مؤشرات غير واضحة تظهر في السلوك اللاشعوري للشخص.
3. استنتاج شدة الدافع من السلوك تقودنا إلى صعوبة أخرى، لأن هناك العديد من المظاهر السلوكية المختلفة للدافع المثار.

4. الدوافع المثارة لا تحدث كل بمفردها بل تتزامن دائما في اتساق مع بعضها ونظرا لأن الآثار المشاهدة للدوافع متعددة قد تبدو متشابهة جدا، فقد يصعب معرفة أي الدوافع هو الذي نقيسه.
5. أن فعل القياس ذاته قد يميل إلى تغيير في حالة الدافع أثناء قياسه. (إبراهيم عبد الستار، 1973)

1.8.قياس الدوافع الأولية:

إن القياس يساعد على التنبؤ بشدة السلوك المدفوع (أي الذي يحركه دافع) لذلك قام العلماء بابتكار أساليب معينة لقياس شدة الدوافع، ونظرا لقياس الدوافع الأولية لدى الإنسان فقد تم اتخاذ الحيوانات أداة للدراسة ووسيلة لفهم وقياس الدوافع الأولية، وتوجد العديد من الطرق لكن سنركز فقط في هذا الحيز الضيق على طريقة تسمى طريقة العقبة:

وهو عبارة عن جهاز مكون من حجرتين بينهما ممر، وتزود أرضية الممر بشبكة كهربائية أو مادة موصلة للحرارة، يوضع الحيوان في إحدى الحجرتين ويحرم من حاجة من حاجاته الأولية، وتوضع له في الحجرة الأخرى المادة المعوضة لنقص تلك الحاجة، ثم توصل أرضية الممر بمصدر كهربائي أو حراري، وتقاس شدة الدافع بقدر الألم الذي يتحمله الحيوان كي يعبر إلى مصدر الإشباع. وقد تبين من خلال هذه التجربة وغيرها حقيقة أن الدوافع تختلف في شدتها، حيث كانت الحاجة أقوى إلى الماء من الحاجة إلى الطعام وهي أقوى من الدافع الجنسي. (غانم محمد حسن،2008)

2.8 قياس الدوافع الثانوية:

ابتكر العلماء مجموعة من الأدوات والوسائل لقياس الدافعية تتلخص في ملاحظة السلوك ودراسة الحالة.

1. **مقاييس التقرير الذاتي** مثل اختبارات:

- اختبار الدافعية العامة من بطارية جيلفور Jelfor للتشخيص.
- اختبار لن Lynn للدافعية.
- اختبارات التفضيلات الشخصية لإدواردز.
- اختبار الدافعية للإنجاز.
- اختبار الدافعية للاستقلال.
- اختبار السيطرة.

2. **المقاييس الإسقاطية مثل:**

- اختبار بقع الحبر لروشاخ.
- اختبار تكميل الجمل.
- اختبار تفهم الموضوع لموراي Murray.
- اختبار تداعي الجمل.

9 بعض الدوافع في التعلم:

1. **دافع الإنجاز:** هو الرغبة في النجاح، ويتصل دافع الإنجاز في العملية التعليمية في أنه يساعد في عملية التعلم ويكون بمثابة حافز للعمل.

2. **دافع الانتماء:** الاقتراب والاستمتاع بالتعاون مع شخص يتمسك به ويحتفظ بالولاء، نجد هؤلاء الأشخاص الذين لديهم دافع الانتماء يتمسكون بالمشاعر الإنسانية والانتماء للجماعة، والأعمال التي تتطلبها الجماعة والأداء من خلال الجماعة، ويرتبط دافع الانتماء في التعلم من خلال تشجيع التعاون وتقليل عملية التنفس.

3. الحاجة إلى الاستثارة الحسية: الإنسان بحاجة لقدر من الإثارة البيئية لابد من استثارة الطالب للعمل والدراسة دون الإفراط في ذلك، فالخوف من الرسوب يدفع الطالب للدراسة والخوف الشديد جدا يدفعه لترك المدرسة.

4. دافع الاستطلاع: معرفة الطالب لأشياء جديدة فيها استكشاف وإثارة وحب الاستطلاع، ومما يشجع وجود هذا الدافع لدى الأفراد توفيره أنماطا جديدة من التعليم في كل مرة.

5. دافع المعالجة: القدرة على التعامل مع الأشياء ومعالجتها في حد ذاتها دون تلقي الدعم الخارجي.

6. الدافع المعرفي: الرغبة في المعرفة والفهم، وإتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها، ويعد أقوى أنواع الدوافع في التعلم المدرسي، ويجب على المدرس أن يشجع مثل هذا الدافع لأنه يزيد من اتصال الطالب بالكتب ودراستها ومراجعتها.

7. التنافس والتعاون: يعد التنافس دافعًا أساسيًا لتعلم بعض المهارات، كما أن الدافع للتعاون مع الجماعة يزيد من فرص التقدير والتعاون، وفي التخطيط واتخاذ القرارات ويزيد من ثقة الأفراد بأنفسهم و بغيرهم. (المعايطة خليل،2000)

ثانيا: الدافعية للإنجاز

1/ تعريف دافعية الإنجاز:

يرجع استخدام مفهوم الدافع للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى

أدلر Adler الذي أشار إلى مفهوم الحاجة للإنجاز باعتبارها دافعا تعويضيا مستمدا من خبرات الطفولة، وكذلك إلى كورت ليفين C.Levin الذي عرفه في ضوء تناوله لمفهوم الطموح، ثم جاءت دراسة عالم النفس الأمريكي موراي Murray الذي يرجع إليه في تقديم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق بوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية. (عبد اللطيف خليفة،20006)

ويعرف موراي دافعية الإنجاز بأنها «رغبة الفرد نحو تذليل العقبات لأداء شيء صعب بأقل من الوقت مستخدما ما لديه من قوة ومثابرة واستقلالية». (مجدي أحمد محمد عبد الله، 2003)

أما ماكليلاند فيرى أن الدافع للإنجاز هو «ما يحرك الفرد للقيام بمهامه على أفضل ما أنجز من قبل، بكفاءة وسرعة وأقل جهد وأفضل نتيجة». (محمود بني يونس،175:2007)

في حين يعتبرها جولدنسون «حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي أيضا الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة، ومثابرة مستمرة». (عبد الرحمن صالح الأزرق،122:2000)

كما يعرفها هول ولندزي Hollwenthree بأنها «تحقيق شيء صعب، والتحكم في الموضوعات المادية أو الكائنات أو الأفكار، وتناولها وتنظيمها وأداء ذلك بأكبر قدر ممكن من السرعة أو الاستقلالية للتغلب على العقبات لتحقيق مستوى مرتفع» (الزغبي صالح عبد الله، 2011: 53)

في حين يعتبرها بأنها «تهيؤ ثابت نسبيا، يحدد مجرى سعي الفرد و مثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع، وذلك في الموقف التي تتضمن تقويم الأداء في ضوء محدد للامتياز». (محمد جاسم محمد،303:2004)

من خلال هذه التعريفات يمكن تعريف دافعية الانجاز بأنها الرغبة والطاقة التي يمتلكها الفرد والتي تدفع به للنجاح والتطور على جميع الأصعدة، هذه الطاقة يمكن أن تكون في جميع المجالات خاصة التربوية مثال ذلك التلاميذ المتمدرسين لأن التلاميذ أهم شيء يجعلهم يستمرون في الدراسة هي دافعية الإنجاز.

2/ دافعية الإنجاز وسمات الشخصية:

تبين من الدراسات التي أجريت حول أثر دافع الإنجاز على سمات الشخصية أن الأشخاص ذوي دافع الإنجاز المرتفع يميلون إلى التصرف بطرق مميزة لهم، فهم يهتمون بالتفوق لذاته لا للثواب الذي قد يجلبه.

أما الأشخاص الذين يعملون انتظارا لحصول الثواب فهم لا يعملون بجد لأن المال سوف يقدم لهم في مقابل عملهم، كما أنهم يؤدون ما يسند إليهم من أدوار لما قد يكون بها من فرص التفوق وليس لما قد تجلبه لهم من مركز، كما أنهم يهتمون بالعمل من أجل الجماعة لا من أجل أنفسهم فقط، وهم يختارون شركاءهم في العمل من بين الأشخاص الجادين في عملهم وليس من أصدقائهم. ويفضلون المواقف التي يلتزمون فيها بالمسؤولية الشخصية كنتيجة لأعمالهم، ويحاولون التحكم في مستقبلهم والتخطيط له، ولا يتركون مصيرهم عرضة للصدفة أو الحظ.

كما يتميز هؤلاء الأشخاص بأنهم يقومون بإصدار أحكام مستقلة بناء على تقويمهم للأمور وعلى خبرتهم لا بناء على آراء الناس الآخرين.

يلاحظ أيضا على مثل هؤلاء أنهم يحددون أهدافهم بعناية بعد الدراسة، وعددا من البدائل واحتمالات النجاح في كل منها، كما أن لديهم بصيرة أكبر وتوقع أفضل فيما يتعلق بالمستقبل، ويفضلون الثواب الكبير في المستقبل على الثواب القليل في الوقت الحاضر، ويحاولون باستمرار الحصول على تغذية راجعة بشكل مباشر

ومحدد ومنتظم على مستوى أعمالهم، حتى يمكنهم تقييم درجة تقدمهم نحو أهدافهم. (أبو علام رجاء محمود، 1986)

3/ نشأة دافع الإنجاز:

نظرا للأهمية الكبيرة لدافع الانجاز فمن المهم معرفة من أين يأتي دافع الإنجاز العالي، وكيف ينشأ عند الأفراد.

لقد لوحظ أن نمو الحاجة للإنجاز تتأثر بعدة عوامل تتضمن القيم الثقافية السائدة، والدور الاجتماعي للأفراد، والعمليات التربوية في النظم التعليمية للدولة، والتفاعل بين أفراد الجماعة وأساليب تنشئة الأطفال.

ففي دراسة لونتربوتوم Winterbottom التي شملت 30 أبا من آباء الطبقة الوسطى لأولاد تتراوح أعمارهم بين 8 و10 سنوات، قامت الباحثة بتحديد قوة الحاجة للإنجاز باستخدام اختبار تفهم الموضوع (TAT)، ودرست أساليب الآباء في تنشئة الأطفال، ووجدت أن أمهات الأولاد ذوي دافع الإنجاز المرتفع اختلفن عن أمهات الأولاد ذوي دافع الإنجاز المنخفض في ثلاث أساليب دالة هي:

- كن يملن إلى أن يضعن مستويات عالية في الأداء لأبنائهن.
- كن يتوقعن السلوك الاستقلالي، وسلوك الإتقان من أبنائهن.
- كن يثبن أبناءهن ثوابا يتميز فيها الجانب الانفعالي وذلك عن طريق تقبيلهم واحتضانهم وإظهار الحب لهم.

وأيدت نتائج هذه الدراسة دراسات أخرى عديدة أجريت على ثقافات وأصول إثنولوجية مختلفة. رغم هذه الفروق إلا أنه تبين أن التدريب القائم على الاعتماد على النفس أدى إلى وجود حاجة مرتفعة للإنجاز، على ألا يكون هذا التدريب مرتبطا بعوامل التسلط أو النبذ من جانب الأبوين.

كما أشارت دراسات أخرى أن قيما ثقافية معينة تظهر في عادات وأساليب تنشئة الأطفال، وأن هذه القيم تساعد على تكوين دافع مرتفع للإنجاز عند الأطفال كما أن دافع الإنجاز المرتفع في الطفل يؤدي بدوره غالبا إلى مجموعة معينة من السلوك في الكبر تتميز بما وصفه ماكليلاند بالشخصية الملتزمة، وهي الشخصية التي تتميز بمجموعة من السمات في الشخص ذي دافع الإنجاز المرتفع. (رجاء محمود أبو علام ،1986)

ويمكن بشكل عام تلخيص نتائج البحوث التي أجريت حول نشأة الدافع للإنجاز فيما يلي:

1. عوامل الطفولة المرتفعة بدافع الإنجاز تتضمن تشجيع الطفل على الإنجاز الفعلي، وتدريب الاعتماد على النفس والاستقلال، كما أن ارتفاع مستوى طموح الوالدين وانتقال ذلك للطفل له أثره أيضا على ارتفاع دافع الإنجاز، وترتبط هذه العوامل بدورها بالصفات التي تتميز بها خلفية الأسرة مثل مستواها الثقافي والاجتماعي، وترتيب الطفل في الأسرة، وبعدد الأفراد في الأسرة وبعمر الأم.
2. تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن الأمهات في الأسر المتوسطة الدخل ذات العائلات الصغيرة، يشجعن أولادهن على الإنجاز العالي، كذلك الأطفال الأوائل في الميلاد يميلون لأن يكونوا ذوي دافع مرتفع للإنجاز.
3. لوحظ أن أمهات الأولاد ذوي دافع الإنجاز العالي يدفعن أبناءهن للاستقلال بأنفسهم ومحاولة إتقان العمل، وذلك في وقت مبكر من حياتهم، إذا قورن بأمهات الأولاد ذوي دافع الإنجاز المنخفض. وقد لوحظ أن دافع الإنجاز العالي هو نتيجة لمحاولة الأم أن تجعل طفلها يهتم بقدرته على الإتقان والتفوق على أقرانه، وذلك ليس في حالة رغبتها التملص من مسؤولياتها نحو الطفل. (رجاء محمود أبو علام ،1986)

4/ النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

تركزت الدراسات التي تمت على الإنجاز الدراسي في الآونة الأخيرة حول بعض الجوانب المعرفية المؤثرة على دافعية الإنجاز التي لم تكن موضع اهتمام النظريات القديمة، لذلك سنقوم بعرض أهم النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز وهي:

1.4 نظرية الهدف Robert house1971:

تأتي النظرة المكملة لدافعية الأطفال وسلوكهم في حجرة الدراسة من الإطار النظري لأهداف الإنجاز، فربما تابع الأطفال أهداف التوجه أو التعلم للأداء، فيقصد الأطفال ذوي هدف التعلم الإتقان إلى تحقيق الكفاية في المهمة التي يعملون فيها والفشل أو الأداء السلبي تحت هذه الشروط الراجعة إلى الجهد أكثر أو الاستراتيجية المختلفة المطلوبة، وعلى النقيض يقصد الأطفال ذوي هدف التوجه للأداء إظهار قدرتهم العالية ليحصلوا على تقديرات ملائمة لقدرتهم عن طريق أداء المهمة، من أجل هؤلاء الأطفال يضعف الفشل والتقويم السلبي دافعيتهم لتحمل الجهد أو إعادة الانشغال بالمهمة، أي أن أهداف الأداء هي الأهداف التي ينشد فيها الأفراد اكتساب الأحكام المفضلة لكفايتهم، أو تجنب الأحكام السلبية لكفايتهم، وأهداف الإتقان هي الأهداف التي ينشد فيها الأفراد زيادة كفايتهم لفهم أو تمكن من أي شيء جديد. (زايد نبيل، 2003)

2.4 . نظرية هل Hall (1952,1984):

يرى هل Hall أن أي فعل يقوم به الكائن الحي تسبقه حاجة تدفع أو تحفز النشاط المرتبط بها، وهذا ما تضمنته معادلة هل Hall الشهيرة على النحو التالي:

جهد الاستثارة = قوة العادة × الحافز × دافعية الباعث

يشير جهد الاستثارة إلى ميل الكائن الحي إلى إصدار استجابة معينة وتتحدد درجة هذا الميل إما من خلال سرعة الاستجابة أو سعتها أو مقاومتها للخمود وتتضمن حدود المعادلة في الجانب الأيسر منها على مفاهيم دافعية العادة، فتشير قوة العادة إلى درجة تعلم الكائن الحي لاستجابة معينة، ومن ثم ترتبط قوة العادة بعدد المرات التي أصدر فيها الكائن الحي استجابة ما وتلقى عليها تدعيما، كما أنها تقضي بوجود حافز لكي يتم تقديم التدعيم المناسب.

ويشير الحافز إلى درجة التوتر التي يشعر بها الكائن الحي نتيجة اختلال التوازن الذاتي لديه، فكلما زاد هذا الاختلال زاد الحافز، وكلما زاد الحافز كانت الاستجابة أسرع و أكثر مقاومة للخمود. (غباري ثائر أحمد،2008)

3.4 نظرية هيدر Heider 1958:

يرى هيدر أن الملاحظة تعطيه معلومات قليلة كي يتمكن من أجل إجراء عزو حول موقف معين، وترجع أهميتها إلى أن وينر1986-1982 ومن سار على نهجه من الباحثين قد استندوا عليها في اقتراحاتهم للنموذج الإعزائي عن سلوك الانجاز ودراستهم على هذا النموذج.

يقترح هيدر وجود نوعين من العوامل البيئية والشخصية التي تساعد على تكوين الحدث يأخذهما الملاحظة في اعتباره عادة عند محاولته إدراك معناه، وعنده أن إعزاء الحدث إلى العوامل الشخصية يتباين مع تباين إعزائه إلى العوامل البيئية، فكلما ازدادت أهمية العوامل الشخصية في نظر الملاحظة كمسبب للحدث قلبت أهمية العوامل البيئية وبالعكس.

ولكي تتضح هذه العوامل يمكن عرض المثال الذي يعطيه هيدر عن شخص ما يركب قاربا ويحاول أن يعبر به نهران، إذ تنقسم العوامل الشخصية إلى عوامل

فرعية أخرى هي القدرة ويقصد بها المهارة البدنية للفرد وما يتمتع به من إمكانيات لأداء الفعل، ويمكن أن تتأثر قدرة الفاعل في هذا المثال بالعوامل التالية:

1. مدى معرفته باستخدام المجدافين وتصحيح اتجاه القارب على نحو يمكنه من تفادي سرعة التيار.

2. اتجاهاته نحو هذا الموقف مثل مدى ثقته في قدرته على إنجاز العمل.

3. بعض عوامل شخصية متغيرة مثل التعب والحالة المزاجية، مع مراعاة أن هذه العوامل لا تتغير فقط من عمل لآخر وإنما خلال أداء العمل نفسه.

4. ما يقترحه عليه الآخرون بخصوص انجازه لعمله.

وينظر إلى عامل صعوبة العمل على أنه أحد العوامل البيئية التي لها خاصية إعزائية ثابتة، أي أن الشخص الملاحظ للحدث يعتبره عاملا ثابتا لا يتغير مثل الحظ، ومثل هذا العامل في المثال الحالي اتساع النهر وسرعة التيار.

وإذا ما تصور الملاحظ أن قدرة الفعال تمكنه من التغلب بالفعل على صعوبة العمل اعتبر أن في إمكانه عبور النهر.

بالإضافة إلى الخاصية الثابتة لصعوبة العمل توجد عوامل أخرى متغيرة في البيئة يمكنها أن تغير التوازن بين القدرة وصعوبة العمل وهي الحظ، فالحظ قد يغير بين لحظة وأخرى من ذلك التوازن فيجعله إما في صالح الفاعل أو ضده، فإذا هبت مثلا رياح في اتجاه سير قاربه وقد يحدث ما هو عكس ذلك تهب الرياح في الاتجاه المضاد.

ويستلزم إتمام ذلك الفعل وجود العنصر الأساسي الثاني من العناصر الشخصية وهو المحاولة، ويعرف هيدر المحاولة بأنها العالم الدافعي الذي يوجه الفعل ويحافظ على قوة الدافع و يعطيه خاصية هادفة. (عطية عز الدين جميل، 1997)

4.4النظرية المعرفية الاجتماعية Bandura (1977 ، 1986):

لقد تعرف Bandura (1977 ، 1986) على التأثيرات القوية للتعزيز والعقاب على سلوكيات الأفراد، لكنه اعترض على تصور التأثير التام للقوى الخارجية على الأفراد بمعنى أن الأفراد مستجيبين سلبيين للتوافقات البيئية، ولقد طور النظرية المعرفية الاجتماعية كبديل لنظرية التعزيز الصارمة، حيث يفترض أن المعارف تتوسط تأثيرات البيئة على سلوك الفرد .

ولقد صرح باندورا(1986) أنه ليست هناك تأثيرات معرفية على السلوك البشري أكثر من أحكام الناس على استطاعتهم لإنجاز أهداف معينة، وتتعلق فعالية الذات في نظرية باندورا بأحكام الأفراد الشخصية على استطاعتهم لأداء مهمة ما في مجال معين في وقت محدد وترتبط تماما بتوقعات النجاح، وترتبط هذه الأحكام بالسلوكات المرتبطة بالإنجاز مثل: معالجة المعلومات والأداء الإنجاز والدافعية وتقدير الذات واختيار النشاطات.

فتحدد الفعالية الذاتية طبيعة السلوك الذي سيقوم به ومداه، ومقدار الجهد الذي سيبذله الفرد، ودرجة المثابرة التي سيبديها في مواجهة المشكلات والصعوبات التي تعترضه وتحدد فيها إذا كان سيدرك المهمة التي يريد الانهماك بها باعتبارها فرصة أم تهديدا. وبناءا على ذلك يمكن القول أن الطلبة ذوي الفعالية الذاتية المرتفعة أكثر احتمالا لتنظيم ذاتهم ويوصفون كمتعلمين استراتيجيين وما وراء معرفيين، وأكثر إظهارا لسلوك الإتقان، وأكثر رغبة في مواجهة المشكلات والتحديات، وعلى العكس من ذلك يتجنب الطلبة ذوو الفعالية الذاتية المنخفضة للمهمات الصعبة، ويميلون إلى التصرف بسلوك موجه نحو الأداء والذات، وبمعنى أخر يركزون على كيفية حكم الآخرين عليهم، وهم تواقون للظهور كأفراد أذكياء

ويتجنبون وصفهم كأفراد غير مؤهلين، ولا يعتمدون في تقييم أدائهم على الجهد المبذول، وإنما على النتيجة النهائية لذلك الجهد.

5.4 نظرية التعلم الاجتماعي لروتر1954Rotter :

من مدخل نظرية التعزيز يبني روتر نظريته فيقول أن معتقدات الفرد عن ما يجلب له المكافآت، وليس المكافآت في حد ذاتها هي التي تزيد من تكرار السلوك فإن لم يدرك الأفراد أن ما حصلوا عليه من مكافآت نتج عن أنماط معينة في سماتهم الشخصية أو سلوكياتهم، فإن هذه المكافآت تؤثر على سلوكياتهم في المستقبل، فمثلا قد يتزايد فقط سلوك الاستذكار أو اللعب عندما يدرك الفرد أن سلوكه هذا سوف يترتب عليه تقدير مرتفع. (نبيل زايد، 2003)

ويفترض **روتر** مثل أتكنسون Atkinson أن توقع المعززات وقيمتها هي التي تحدد السلوك، ومع ذلك فقد فسر القيمة بشكل أوسع من أتكنسون لها، فترتبط قيمة التعزيز في نظرية روتر ليس فقط باحتمالية النجاح ولكن أيضا بحاجات الفرد وبارتباطها بالمعززات الأخرى، فالتقدير المرتفع لطالب الثانوية العامة في مادة الأحياء قد يكون له قيمة كبيرة لديه إذا كان يأمل أن يكون طبيبا لأنه يرتبط بمعزز آخر وهو أن يلتحق بكلية الطب، فتتحدد محاولة الطالب وجهده في دراسة الأحياء بتوقعه بأن العمل الجاد يؤدي إلى تعزيز القيم، فتعتمد التوقعات على الإدراك الذاتي لاحتمالية تعزيز السلوك. وتتحدد التوقعات في موقف معين ليس فقط من خلال المعتقدات في التعزيز لذلك الموقف، بل أيضا من خلال تعميم التوقعات المبنية على الخبرات في المواقف الأخرى المشابهة.

وعلى الرغم من أن أتكنسون ركز على توقعات الأفراد للمكافآت، فقد اهتم روتر بمعتقداتهم عن الأسباب (مصدر ضبط داخلي أم خارجي) التي أهلتهم لنيل

أو عدم نيل المكافأة، ويكون الطلاب أكثر احتمالية لتكوين ضبط خارجي في المواقف التي تكون فيها المكافآت (التقديرات مثلا) غير مرتبطة مباشرة بالمهارة أو الأداء، وينطبق ذلك في حالة ما إذا كانت الاختبارات سهلة جدا أو صعبة جدا بحيث تؤدي مستويات الأداء المختلفة إلى الحصول على نفس المكافآت، أو أن تنتج مكافآت مختلفة لنفس المستوى من الأداء، وسوف يدرك الطلاب في هذه الحالة أن تلك المكافآت غير مرتبطة بأدائهم. (نبيل زايد، 2003)

أيضا يحضر الطلاب لكل فصل دراسي جديد بأنظمة معتقداتهم المعممة التي نمت لديهم من خلال خبراتهم الماضية في مواقف الإنجاز، فمن تكررت لديهم خبرة الفشل من الطلاب بصرف النظر عما بذلوه من جهد ينمو لديهم اعتقاد بأن النجاح لا يتوافق مع الجهد، ربما ينطوي هذا الاعتقاد المعمم على معلومات متناقضة، وإذا تكونت تلك المعتقدات فمن الصعب أن تتغير.

6.4 نظرية وينر Weiner 1982:

يقول جنج Junj أن نموذج أتكنسون– ماكليلاند Atkinson–Meclelland

عن الدافعية للإنجاز قد تضمن مفاهيم معرفية مثل التوقع والقيمة كمتغيرات وسطية ولم يتعرض ذلك المنحى لتقييم العمليات المعرفية المتضمنة في الدافعية للإنجاز تعرضا مباشرا، وكانا يعتقدان أن سلوك الإنجاز ناتج عن جوانب يمكن التعرف عليها موضوعيا مثل صعوبة العمل مع مستوى حاجة الفرد إلى الإنجاز، وقد اقترح وينر وزملاؤه نظرية إعزائية لإعادة تحليل النتائج الرئيسية المترتبة عن نموذج أتكنسون وماكليلاند، فقد اقترح وينر وزملاءه أن التقييم أو التفسير الذي يقوم به الفرد عندما يواجه بعمل متعلق بالإنجاز هو مقرر عام يحدد يواجه رغبته في

القيام به وأعادوا صياغة مفهوم الدافعية للإنجاز في ضوء نظريات الإعزاء تطويره باستخدام مفاهيم هيدر التي تم عرضها.

وقد قصد وينر استكمال نظريات الدافعية للإنجاز حيث اقترح بعدين لتحليل الاعزاء السببي، فأشار بأنه داخل محتوى أي موقف ما يتضمن انجازًا ينسب الملاحظ أسباب الحدث فيه إلى العوامل الأربعة: القدرة، الجهد، صعوبة العمل الحظ، والقدرة والجهد هما عاملان داخليان يعتمدان على الفرد، بينما تعد صعوبة العمل والحظ عاملان خارجيان، ويتذبذب عاملا الجهد والحظ بمرور الوقت، فهما عاملان غير مستقرين، بينما يتميز عاملا القدرة وصعوبة العمل، بالثبات النسبي ويمكن إيضاح هذا الرأي كالآتي:

	مركز العوامل	
	داخلي	خارجي
الثبات	----------	
ثابت	قدرة	صعوبة العمل
غير ثابت	جهد	حظ

شكل رقم(2): عناصر نظرية وينر

ويتوسط الإعزاء السلبي المثير، وهو موقف العمل والاستجابة كما هو موضح كالآتي:

مثير----------إعزاء سلبي---------- استجابة

فالمثيرات التي يستقبلها الشخص في صيغة معلومات تترجم في مجموعة من المعاني يستخلصها من الموقف بأسلوبه الخاص تقوده إلى الفعل والتصرف، وإدراك

العوامل الداخلية المسببة للنتيجة في مقابل العوامل الخارجية ينتج عنه استجابات انفعالية مختلفة مثل الشعور بالفخر والخجل، كما أن إعزاء نتيجة موقف الإنجاز إلى الجهد ينتج عنه ردود فعل انفعالية أكثر من إعزائها إلى القدرة، ويزيد إعزاء النجاح والفشل إلى القدرة أو الجهد من ردود الفعل الانفعالية للأشخاص الآخرين نحو الشخص القائم بالأداء. (عطية عز الدين جميل، 1997)

7.4 الدافعية المعرفية:

أنا أفكر، إذا أنا سعيد إن هذه الدافعية تشير إلى مقدار سعادتك و استمتاعك أثناء القيام بأشكال من السلوك التفكيري، إن الأشخاص يحبون الذين يمتلكون هذا النوع من الدوافع بمستوى مرتفع يحبون حل الألغاز، وقراءة الكتب والمجلات التي تعالج موضوعات معقدة، والقيام بنشاطات تتطلب قدرة الاستدلال، وحل المسائل الحسابية أو إعداد البرامج الحسابية، ومن المهم أن نعرف أن هذا لا علاقة له بالذكاء، ولكن قد يكون له علاقة متوسطة ربما مع التحصيل الأكاديمي في المدارس، والمعدل التراكمي في الجامعات.

بالإضافة إلى أثر هذا الدافع في التحصيل المدرسي الأكاديمي فإن له علاقة قوية بعمليات الاتصال الإقناعية التي يتعرض لها الإنسان، كذلك فإن الناس مرتفعي الدافعية المعرفية يقضون معظم أوقاتهم في التفكير بالعالم من حولهم، ومحاولة اكتشاف حلول للمشكلات التي تنتشر في هذا العالم بخلاف ذوي الدافعية المنخفضة الذين لا يهتمون بهذه الأمور. (القضاة محمد فرحان، 2006)

8.4 نظرية نيكولز Nicholles 1978 :

اهتم هذا العالم بعمليات الإدراك الذاتي للقدرة و الجهد و صعوبة العمل حيث يعرف سلوك الإنجاز بأنه سلوك موجه نحو تنمية أو إظهار قدرة الشخص العالية

وتجنب إظهار قدرة منخفضة، ويتضمن هذا التعريف أن الأشخاص يرغبون بالنجاح في مواقف الإنجاز بقصد إظهار قدراتهم العالية، ويميلون إلى تجنب الفشل حتى لا يتسمون بقدرة منخفضة، وهذا التعريف لسلوك الإنجاز يعد أكثر دقة من تعريف ماكليلاند وأتكنسون وكلارك ولولز لدافعية الإنجاز الذين فسروها في ضوء الجانب الوجداني المصحوب بأداء يقيم وفق معايير الكفاءة والتفوق، وهم يرون أن معايير الكفاءة تنطبق على السلوك الخلقي وسلوك الإنجاز، في حين يرى نيكولز أن أبرز الملامح المميزة لسلوك الإنجاز هو أنه سلوك يهدف إلى إظهار الكفاءة للذات وللآخرين، ويضيف في نظريته رأي يفيد بأن المراهقين وكذا الراشدين يمكنهم تفسير الكفاءة أو القدرة بطريقتين وبمفهومين مختلفين، وبذا يكون هناك شكلين لسلوك الإنجاز يمكن تمييزها، وهذان المفهومان للقدرة يشتركان في تصور يفيد بأن إتقان العمل يتحسن بالجهد، وبأن يتعلم الفرد أنه لن يفقد الكفاءة أو المهارة التي اكتسبها طالما استمرت الظروف طبيعية بالنسبة له. (عطية عز الدين جميل،1997)

9.4 نظرية الحاجة إلى الإنجاز لماكليلاند Meclelland1961،1984:

يعرف دافعية الإنجاز بأنها نظام شبكي من العلاقات المعرفية والانفعالية الموجهة أو المرتبطة بالسعي من أجل بلوغ مستوى الامتياز والتفوق، لقد كانت الرغبة كبيرة في اكتشاف دافع الإنجاز لدى مشاهدة أفراد يؤدون أعمالهم لأنه يفصح عن ظاهرة جديرة بالاهتمام مؤداها اختلاف الأفراد في درجة المثابرة لتحقيق أهدافهم ومدى السعادة التي يحصلون عليها من إنجازهم لهذه الأهداف، فهناك من يسعدهم تحقيق إنجاز فيما يقومون به، ويشعرون بكثير من السرور في إتقان ما يفعلونه فكانت هذه الظاهرة جديرة بالاهتمام والدراسة، حيث يعد الدافع بالنسبة لهذا العالم بأنه تكوين افتراضي يعني الشعور أو الوحدة بالأداء التقييمي، ويعكس هذا الشعور متغيرين رئيسيين هما: الأمل في النجاح والخوف من الفشل.

ويشغل دافع الإنجاز الدراسي مساحة كبيرة من نموذج ماكليلاند، وقد ظهر من خلال ما أجرى من البحوث والدراسات، لذلك ظهرت توقعات مخالفة بخصوص الأشخاص الذين لا يتبنون وجهة الإنجاز الدراسي في حالة معينة عن سواهم. (رفقة خليف سالم عن كورمان، ب ت)

ويتأثر دافع الإنجاز الدراسي بعوامل رئيسية ثلاثة عند قيام الفرد بالعمل تتمثل هذه العوامل في:

1. الدافع للوصول إلى النجاح: فالأفراد يختلفون في درجة هذا الدافع، كما يختلفون في درجة دافعيتهم لتجنب الفشل، فمن الممكن أن يواجه فردان المهمة نفسها، فيقبل أحدهما على أدائها بحماس تمهيدا للنجاح، ويقبل الثاني بطريقة يحاول من خلالها تجنب الفشل، وعندما تكون احتمالات النجاح أو الفشل ممكنة فإن الدافع للقيام بهذا النوع من المهمات يعتمد على الخبرات السابقة.

2. احتمالات النجاح: فالمهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور في خبرة النجاح إذ أن الأفراد لا يرون أن عندهم القدرة على أدائها، وأما في حالة المهمات المتوسطة فإن الفروق الواضحة في درجة دافع تحصيل النجاح تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح و متفاوت الدافع، وبشكل عام يمكن التنبؤ بميل الشخص للوصول إلى الهدف الإنجازي أو ابتعاده عنه تحت مكونات هي:

أ. استعداد ثابت لدى الفرد للنجاح أو تجنب الفشل.

ب . احتمالات الفرد الذاتية لبلوغ النجاح أو تجنب الفشل.

جـ . قيمة الحافز الموجب أو السلبي للفشل والذي يؤدي إلى شعور الفرد بالنجاح أو الفشل، ويعتمد ذلك على خبرة الفرد.(رفقة خليف سالم عن العبيدي،ب ت)

3. القيمة الباعثية للنجاح: فالنجاح الذي يحققه الفرد يعمل كحافز، وكلما كانت المهمات صعبة فإن ذلك يشكل حافزا أقوى تأثيرا من النجاح في المهمات الأقل صعوبة. (نفس المرجع عن نوف، ب ت)

5/نماذج استثارة الدافعية للإنجاز:

صممت العديد من النماذج التعليمية القائمة على الدافعية، حيث وجد الباحثون أن الدافعية يمكن تطبيقها بشكل مباشر في التعليم، وذلك بتصميم نماذج طرق تدريس مبنية على افتراضات ومسلمات الدافعية، ومن أشهرها:

1.5 نموذج أركس:

وصف **جون كيلر (Keller ,1991)** عناصر الدافعية في التدريس على أنها مكونات رئيسية، وهذه المكونات هي مشاركة الطلبة والحفاظ على اهتمامهم ربط محتوى المادة الدراسية باهتمامات الطلبة، تعزيز ثقة الطلاب من خلال فهم المادة إشباع فضول الطلبة من خلال انخراطهم في التعلم، وقد لخصت هذه المكونات في مصطلحات أربع هي الانتباه، الملاءمة، الثقة والإشباع.

ومن هنا جاءت تسمية البرنامج **أركس**Arkes من خلال أخذ الحرف الأول

من كل عنصر من عناصر البرنامج، وقد عدل البرنامج عام **1999** آخذا بعين الاعتبار طبيعة الدافعية في الصف الإلكتروني، فقد أشار إلى أن هناك مشاكل في الانتباه قد تحدث إذا عمل الطلبة بشكل مستقل، وبالنسبة للملائمة فإن ربط الطالب لمحتوى المادة الدراسية باهتماماته قد يختلف من فرد لآخر حسب اهتمامات ذلك الطالب، أما الثقة فإن الكثير من الطلبة لا تتوفر لهم الفرصة لتطوير الثقة في التعلم الإلكتروني، وأخيرا إن دفع الطلبة للاستمرار في التعلم قد يخلق حالة من الإشباع عندما تكون خبرة التعلم ممتعة وقابلة للتحقيق، وتتلخص العناصر الأربعة كما يلي:

- **الانتباه:** ويتم عن طريق استخدام مثيرات غريبة ومدهشة وغير واضحة بالنسبة للطلبة.

- **الملاءمة:** ويتم ذلك عن طريق استخدام لغة مفهومة وأمثلة مادية ومألوفة لدى الطلبة.

- **الثقة:** وتتم عن طريق تمكين المتعلم من النجاح، وتوفير درجة معقولة من التحدي.

- **الإشباع:** ويتم عن طريق توفير فرص استخدام المعرفة الجديدة في مواقف الحياة الواقعية.

2.5 نموذج الاستمرارية الزمنية:

على الرغم من أن نموذج أركس يصف إستراتيجيات محددة، إلا أنه لا يشير إلى زمن استخدامه في العملية التدريسية، لذا فقد ظهر نموذج آخر طوره WoldKowsk عام 1981 وسماه نموذج الاستمرارية الزمنية، ويحدد هذا النموذج ستة عوامل دافعية هي (الاتجاهات، الحاجات، الاستثارة، الانفعال، الكفاءة والتعزيز)، كما يحدد هذا النموذج ثلاث فترات زمنية (البداية، الأثناء، النهاية) لأي حصة تدريسية، ويصف الأفعال العامة التي يمكن أن يستخدمها المعلم لرفع الدافعية لدى المتعلم. (ثائر أحمد غباري ،2008)

1- بداية التدريس: مواجهة حاجات الطلبة وضمان اتجاهات ايجابية.

2- أثناء التدريس: استخدام إستراتيجيات تعمل على المحافظة على أبنية تعلم إستثارية.

3- نهاية التدريس: توظيف إستراتيجيات تؤكد على الكفاءة لدى الطلبة.

وفي الوقت الذي يركز فيه نموذج أركس على اختيار الإستراتيجية وكميتها يركز نموذج الخط الزمني على تسلسل الإستراتيجيات، وبالإمكان الدمج بين النموذجين في العملية التدريسية.

3.5 نموذج الدافعية العليا:

صمم سبتزرSpitzer نموذجا في الدافعية من خلال تركيزه على النشاطات ذات الدافعية العالية، وليس على خصائص الناس ذوي الدافعية العالية كما يرى ماسلو.

واستنتج سبتزر نموذجه من دراسته للألعاب الرياضية مثل لعبة الغولف ويرى أن لأي نشاط مظهران هما المهمة والسياق، فالمهمة هي النشاط الأساسي والسياق هو أي شيء محيط بالمهمة، والمهمة في نظر سبتزر مملة أصلا لأنها تتكرر باستمرار، وبإمكان النشاط أن يكون ذا دافعية عالية إذا أضيف سياق دافعي للمهمة الأساسية. مثل لعبة الغولف، فهناك عوامل سياقية تحيط بها وهي العمل المتعة التنوع، الاختيار، التفاعل الاجتماعي، التسامح مع الخطأ، تغذية راجعة تصحيحية، التحدي، المعرفة، كما يمكن القول أنه يمكن إدخال تلك العناصر في أي نشاط حياتي، وبالتالي يمكن إدخالها في الأنشطة المدرسية بحيث تكون أكثر إمتاعا للطلبة.

4.5 نموذج بينترش Prinrich :

قام بينترش وسميث وغارسيا وماكيتشي عام 1993 بتطوير نموذج شامل يجمع عدة عناصر للدافعية واستراتيجيات التعلم المختلفة، وقد تم اختيار هذا النموذج على مواد مختلفة ومراحل مختلفة.

5.5 وجهة نظر كوفنغتون Covington في رفع مستوى الدافعية:

ركز كوفنغتون على ما يسمى بلعبة التكافؤ في التعلم، تتضمن قواعد تعمل على تأسيس مستوى اللعب لكي يشجع جميع الطلبة على النجاح في المدرسة، وأن يكافحوا من أجل الأفضل، بغض النظر عن أداء الآخرين، فهناك أربعة أصناف من التكافؤ يمكنها أن تحسن من أداء الأفراد، وتساعد في تجنب الديناميات السلبية في التعلم.

- **تأكيد الوصول للمكافآت:** يعني تحضير فرص متساوية لجميع الطلبة لعمل الأفضل.

- **مكافأة الإتقان وحب الاستطلاع:** معناه بناء قاعدة مشتركة للأسباب التي يتعلم من أجلها الطلبة.

- **مكافأة القدرات المتعددة:** أي ترتيب لعبة التعلم حتى يستطيع الجميع وضع أقدامهم نحو الأفضل ، تقديم حوافز متنوعة لرفع دافعية كل الطلبة. (ثائر أحمد غباري ،2008)

6/ طرق زيادة دافعية الإنجاز:صمم ماكليلاند برنامجا لتنمية دافعية الإنجاز يمكن اختصار خطواته على النحو التالي:

1. **جذب انتباه المشاركين:** جذب انتباه المشاركين أمر بالغ الأهمية في تعلم خبرة جديدة، وهناك بعض الطرق التي تساعد على ذلك من بينها:

أ- تقديم البرنامج في مكان يختلف عن الظروف العادية التي يعيشها المشاركون دون أن يكون التغيير مبالغ فيه.

ب- الحصول على مجموعة صغيرة من المشاركين وعدم قبول كل المتقدمين إلى البرنامج، حيث تساعد المجموعة الصغيرة على إقامة علاقة متبادلة بينها وبين المدرب، كما تساعد على وجود التعاون والمناقشة.

ت- عمل إعلان للدعاية يلفت نظر المشاركين، ويثير فيهم الرغبة في الالتحاق بالبرنامج.

ث- اختلاف البرنامج عن المواد التعليمية، واختلاف محتوى كل جلسة عن الأخرى وما تتضمنه من ألعاب إنجازية تثير لدى المشاركين عنصر التشويق والإثارة لم يتعودوها من قبل.

2. **تقديم خبرة متكاملة للدافع:** تعد الخبرة أساس البرنامج والطريقة الوحيدة لمعرفة دافعية الإنجاز، فعلى المدرب أن يتيح الفرصة للمشاركين أن يشاركوا ويعايشوا الخبرة الحية والمتكاملة لكل مكونات عناصر الدافع إلى الإنجاز من وضع الهدف والتخطيط له جيدا للمغامرة المحسوبة، والأمل في النجاح، والخوف من الفشل والشعور بالرضا.

3. **صياغة مفاهيم الدافع للإنجاز:** حيث أن المشاركين قد مروا بخبرة حية ومتكاملة للدافع بعد تقديم نماذج الألعاب، فمن المناسب أن تتاح لهم فرصة استخلاص معنى الخبرة، أي تحليل الخبرة الكلية واستخلاص المفاهيم المتعلقة بالدافع للإنجاز من التخطيط والمشاعر والسلوك، مما يساعد على مناقشة وتفسير ما حدث أثناء اللعبة.

4. **إدراك العلاقات بين دافع الإنجاز والجوانب العامة في حياة الفرد المشارك:** إن نمو دافع الإنجاز ذو أهمية بالنسبة للفرد، وفي تنمية نظرته لنفسه، كما أنه يتألف مع قيمه الأساسية، وحينما يتعرف الفرد على دافع الإنجاز ويكتسب خبراته المختلفة يكون أكثر حرصا على تنمية هذا الدافع.

5. **التدعيم والمساندة:** يرى ماكليلاند أن التفاعل بين الأفراد له دور حاسم في بناء أي موقف يهدف إلى تعديل السلوك. (أبو رياش حسين، 2006)

كما وجد أن التنشئة الاجتماعية لها التأثير الكبير على تنمية دافعية الإنجاز من خلال ما يلي:

1. التنشئة في الطفولة المرتبطة بدافع الإنجاز تتضمن تشجيع الطفل على الإنجاز الفعلي، وتدريب الاعتماد على النفس والاستقلال، كما أن ارتفاع مستوى طموح الوالدين، وانتقال أثر ذلك عند تربية الطفل له أثره أيضا على ارتفاع دافع الإنجاز.

2. تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن أمهات الأسر متوسطة الدخل ذات العائلات الصغيرة يشجعن أولادهن على الإنجاز العالي، كذلك الأطفال الأوائل في الميلاد يميلون أن يكونوا ذوي دافع مرتفع للإنجاز.

3. لوحظ أن أمهات الأولاد ذوي دافع الإنجاز العالي يدفعن أبناءهن للاستقلال بأنفسهم، ومحاولة إتقان العمل، وذلك في وقت مبكر من حياتهم، إذا قورن بأمهات الأولاد ذوي دافع الإنجاز المنخفض، كما لوحظ أن دافع الإنجاز العالي هو نتيجة لمحاولة الأم أن تجعل طفلها يهتم بقدراته بالإتقان والتفوق على أقرانه، واعتماد طفلها على نفسه والاستقلال عنه. (عبد المجيد سيد أحمد منصور،2005)

7/ قياس الدافعية للإنجاز:

يتم قياس الدافع للإنجاز بطريقتين هما: الطريقة الإسقاطية، والاختبارات.

7/ الطريقة الإسقاطية:

تتضمن الطريقة الأولى اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) الذي وضعه موراي وهي طريقة إسقاطيه للتمييز بين المستويات المختلفة لحاجة الإنجاز، حيث يواجه الفرد الذي يطبق هذا الاختبار بصور غامضة وغير واضحة، ويطلب منه أن يحكي قصة عنها، وقد اعتقد موراي أن الأفراد يسقطون حاجاتهم ومخاوفهم وآمالهم وصراعاتهم على صفات الشخصيات المعروضة عليهم، ومن ثم يفترض موراي أن هذه القصص التي يشير إليها الفرد تكشف عن الحاجة للإنجاز عنده.

وقد قام كل من ماكليلاند، أتكنسون، كلارك ولويل بتعديل اختبار تفهم الموضوع لقياس دافع الإنجاز، ووضع ماكليلاند ومعاونوه محكات دقيقة للتصحيح لتقديم هذا النوع من التخيل، فهذا الاختبار الإسقاطي معقول ومنطقي ودقيق، ويفي بالغرض منه في إطار حدود معينة، فيكون مقياس ماكليلاند أكثر صلاحية لاكتشاف دوافع الإنجاز في الجوانب العلمية والعقلية، وتلك الخاصة بالإنجازات الموجهة لتحقيق المهن الخاصة بأفراد الطبقة المتوسطة، ولا تقيس النسخة المعدلة لاختبار تفهم الموضوع الحاجة للإنجاز القائمة على العلاقة بالآخرين.

2.7 طريقة الاختبارات:

أما الطريقة الثانية فهي طريقة الاختبارات، وهنا نتناول بالشرح ثلاثة مقاييس تستخدم لقياس دافع الإنجاز، والمحك في اختيارنا لهذه المقاييس الثلاثة هو أنها مقاييس في متناول الباحثين، تم تقنينها على عينات مصرية وكان لها معاملات ثبات وصدق مرتفعة تسمح باستخدامها باطمئنان، وهذه المقاييس الثلاثة هي:

1. مقياس (راي. لن) الدافع للإنجاز:

وضع لن هذا المقياس عام 1960 وطوره راي في السبعينات، وهو يتكون من 14 سؤالا يجاب عنها بـ نعم، غير متأكد، لا، وللتحكم في وجهة الاستجابة بالإيجاب، تم عكس مفتاح تقدير الدرجات (التصحيح) في نصف عدد العبارات والدرجة القصوى هي 46. وللمقياس ثبات يزيد على 70 في سبع دول تتحدث بالإنجليزية، وله معاملات صدق الاتساق عن نظيراتها في المقاييس الطويلة. (مجدي أحمد محمد عبد الله، 2003)

وبرهن راي صدقه واستخراج معايير له في أربع دول، وقد ترجم أحمد عبد الخالق هذا المقياس وأجرى عليه المراجعات والتعديلات المناسبة. وحسب ثبات

الاتساق الداخلي لمقياس الدافع للإنجاز، وذلك بقسمته إلى نصفين، ووصل معامل الثبات إلى 0.70 وذلك بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون.

2. اختبار الدافع للإنجاز:

حاول (Hermanans, 1970) بناء اختبار الدافع للإنجاز بعيدا عن نظرية أتكنسون، وذلك بعد أن حصر المظاهر المتعلقة بهذا التكوين، وقد انتقى منها الأكثر شيوعا على أساس ما أكدّته البحوث السابقة وهي مستوى الطموح، السلوك المرتبط بقبول المخاطرة، الحراك الاجتماعي، المثابرة، توتر العمل، إدراك الزمن، التوجه نحو المستقبل، اختيار الرفيق، سلوك التعرف، سلوك الإنجاز.

ويتكون الاختبار من 29 عبارة متعددة الاختيار، وقد قام رشاد عبد العزيز وصلاح أبو ناهية (1987) بترجمة الاختبار وتقنينه على عينة مصرية من الطلبة والطالبات، وقد وصل معامل ثباته بطريقة إعادة التقدير إلى 0,68 و 0,83 لعينتي الذكور والإناث من طلاب الجامعة على التوالي، أما صدقه فقد قام الباحثان بتطبيق اختبار الدافع للإنجاز ومقياس التوجه نحو الإنجاز من إعداد (1975) Eysench & Wilson على العينتين السابقتين ذاتهما من الذكور والإناث على التوالي. ويتضح مما سبق أن لاختبار الدافعية للإنجاز خصائص سيكومترية مرضية من حيث الثبات والصدق. (مجدي أحمد محمد عبد الله، 2003)

3. مقياس التوجه نحو الإنجاز:

وقد أعده أيزنك وويلسون(Eysench et Wilson 1975) ضمن اختبار يتضمن سبعة مقاييس فرعية تقيس المزاج التجريبي المثالي. ويتكون المقياس من 30 بندا يجاب بنعم، غير متأكد، لا، وقد ترجم كاتب هذه السطور هذا المقياس وأجرى له التعديلات المناسبة، ورغم حساب معاملات ثباته وصدقه بطريقة التحليل

العاملي، وذلك في دراستين اختلف فيها عدد أفراد العينات، ففي الدراسة الأولى ،بلغت عينة الدراسة ن=200 لكل من الذكور والإناث من المرحلة الجامعية، ووصل معامل الثبات العملي إلى0,77 . 0,71 لكل من عينتي الذكور والإناث على التوالي أما الصدق العاملي فبلغ 0,87 . 0,83 لكل من عينتي الذكور والإناث على التوالي مما يشير إلى أن مقياس التوجه نحو الإنجاز هو مقياس على درجة مرضية من الثبات والصدق. (مجدي أحمد محمد عبد الله، 2003)

خلاصـــة:

لقد تناولنا في هذا الفصل دافعية الإنجاز التي تعد من أهم العناصر الفاعلة في نجاح العملية التعليمية / التعلمية، فهي تجعل التلميذ –خاصة المراهق المتمدرس– محبا للدراسة ساعيا للنجاح والتفوق، هذه الدافعية يجب أن تبنى من البداية كما رأينا في بعض الدراسات من خلال التنشئة التي من شأنها تنمية هذه الدافعية لنصل بالتلميذ للتميز، حيث أن التلميذ إذا كانت له دافعية مرتفعة نجده مهتما بالدروس وبكل ما له علاقة بالنجاح، فمستقبل التلميذ مرتبط بما له من أهداف ومشاريع مستقبلية تحفزه الدافعية على إنجازها، فالتلميذ الذي ليست لديه دافعية لا يتمتع ببعد النظر، ولا بالرغبة في مواصلة التعليم، لذلك يجب على كل القائمين بالعملية التعليمية أن يقوموا بكل ما يجب للرفع من دافعيتهم لضمان مستقبل ناجح لتلاميذنا.

الفصل الثالث

الفعالية الذاتية

تمهيد:

يعد مفهوم فاعلية الذات من مفاهيم علم النفس الحديث الذي وضعه بندورا حيث يرى أن معتقدات الفرد عن فاعليته تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة، سواء المباشرة أو غير المباشرة، لذا فإن الفاعلية الذاتية يمكن أن تحدد المسار الذي تتبعه كإجراءات سلوكية، إما في صورة ابتكارية أو نمطية، كما أن هذا المسار يمكن أن يشير إلى مدى إقناع الفرد بفاعليته وثقته بإمكاناته التي يقتضيها الموقف(Bandura,1982)، لذلك سنتناول في هذا الفصل الفعالية الذاتية من كل الجوانب.

1/ تعريف فاعلية الذات:

عرف باندورا الفاعلية الذاتية بأنها «اعتقادات الفرد حول قدرته على تحقيق مستويات من الأداء، تؤثر على الأحداث التي تمس حياته وشعور الفرد بأنه قادر على فعل شيء ما في مواجهة الأحداث، وأنها تحت سيطرته غالبا». (زعطوط رمضان، 42:2005)

كما يعرفها (علاء محمود التطراوي،297:2006) على أنها «مجموعة من الأحكام الصادرة عن الفرد تعبر عن معتقداته وعلى قدرته القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحدي الصعاب ومدى مثابرته للإنجاز ويتضمن المفهوم الأبعاد التالية: الثقة بالنفس، المقدرة والتحكم في ضغوط الحياة وتجنب المواقف التقليدية، والصمود أمام خبرات الفشل والمثابرة والإنجاز».

أما شيرر وآخرون فيرون أنها «مجموعة من التوقعات العامة التي يمتلكها الفرد والتي تقوم على الخبرة الماضية، والتي تؤثر على توقعات النجاح في المواقف

الجديدة، وبمعنى آخر فإن فاعلية الذات العامة هي فاعلية الذات لمهمة محددة والتي تعمم إلى مواقف أخرى». (Murphy,1997: 2)

ويشير (Kirsch, 1985:1193) إلى «فاعلية الذات تعني ثقة الفرد في قدراته على إنجاز السلوك، بعيدا عن شروط التعزيز».

ويؤكد كل من (Gist & Mitchell, 1992) على أن أحكام فاعلية الذات تتضمن أحكام الأفراد الشاملة لمدى قدرتهم على إنجاز مهمة محددة، كما تشمل الحكم على التغيرات التي تطرأ على فاعلية الذات أثناء اكتساب الفرد للمعلومات والقيام بالتجارب، بالإضافة إلى العوامل الدافعية التي تحرك سلوك الفرد بطريقة مباشرة.

ويحدد كل من (Danaher & Hallinan, 1994) فاعلية الذات بأنها اعتقادات الأفراد في قدراتهم على الأداء في مجالات معينة، وإنجاز السلوك وإحراز الأهداف، ويؤكد باندورا أن فاعلية الذات تشير إلى اعتقادات الفرد في قدراته لتنظيم الأعمال اللازمة لإنتاج مهمة معينة. فمعتقدات الأفراد حول فاعليتهم الذاتية تحدد مستوى دافعيتهم، كما تنعكس من خلال المجهودات التي يبذلونها في أعمالهم والمدة التي يصمدون فيها في مواجهة العقبات، كما أنه كلما تزايدت ثقة الأفراد في فاعليتهم الذاتية تزيد إصرارهم على تخطي العقبات، وفي المقابل فإن الأفراد الذين لديهم شكوك في مقدرتهم الذاتية عندما يواجهون العقبات، فإنهم يقللون من مجهوداتهم، بل يحاولون حل هذه العقبات بطرق غير ناجحة في أغلب الأحيان.

وأكد الكل أنه حين تكون لدى الأفراد توقعات فاعلية ذات منخفضة فيما يتعلق بسلوكهم فإنهم يحدون من اشتراكهم في أية محاولة، ويكونون أكثر استعدادا للتخلي عن المحاولة عند أول بادرة يأس. (Betz & Hackett,1981)

وتضيف (علا الشعراوي،297:2000) أن الفعالية الذاتية «مجموعة من الأحكام الصادرة عن الفرد والتي تعبر عن معتقداته حول قدراته على القيام بسلوكيات معينة ومرونته في هذا التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحدي الصعاب، ومدى مثابرته للإنجاز، ويتضمن هذا المفهوم أبعاد التحليل العاملي: الثقة بالنفس، المقدرة على التحكم في ضغوط الحياة، تجنب المواقف التقليدية، الصمود أمام خبرات الفشل والمثابرة للإنجاز».

ويذكر (العدل،131:2001) أن فعالية الذات تعني «ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقادات الفرد في قواه الشخصية، مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل».

كما تعرف (عطاف أبوغالي،625:2011) الفعالية بأنها «معتقدات يملكها الفرد وتحدد قدرته على أداء السلوك و توجيهه، مما ينعكس على الأنشطة التي يقوم بها والكيفية التي يتعامل بها في المواقف التي تواجهه في الحياة».

من خلال التعريفات نستنتج أن الفعالية الذاتية من المكونات الهامة لتكوين الشخصية، والتحكم في سلوك الشخص التوافقي، وتحسين مستوى إنجاز الأفراد ودرجة تحكمهم في ضغوط الحياة ومدى مواصلتهم في التحدي، وتجاوز كل العقبات التي تواجههم، وبذلك نستنتج أن سلوك الفرد في ضوء نظرية بندورا يتحدد بتفاعل العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية حيث أطلق عليها التبادلية الثلاثية.

ومما سبق نستنتج ما يلي:

- الفعالية الذاتية تتعلق بالإدراكات والمعتقدات التي يتصورها الفرد عن ذاته في الإنجاز وتخطي العقبات.

- تعتبر الفعالية الذاتية بعد من أبعاد الشخصية.
- فعالية الذات تساعد على المثابرة في أداء العمل حتى يتحقق النجاح. (رزقي رشيد،31:2012)

2/ نظرية فعالية الذات Self-Efficacy Theory ,1977 :

لقد سميت هذه النظرية بنظرية فعالية الذات Self-Efficacy Theory التي تعتبر الفعالية من المفاهيم التي تحتل مركزا رئيسيا في تحديد الطاقة الإنسانية وتفسيرها، وهي تتضمن سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد، ومدى كفايتها مع تحديات البيئة والظروف المحيطة، وتؤثر في الحدث من خلال عمليات دافعية معرفية وجدانية. (Bandura,1977). وهذه العوامل في رأي بندورا تؤدي دورا مهما في التوافق النفسي والاضطراب، وفي تحديد مدى نجاح أي علاج للمشكلات الانفعالية والسلوكية. (Corvone,1986)

وهكذا فإن إدراك الفرد لفعاليته الذاتية يتعلق بتقويمه لقدرته على تحقيق مستوى معين من الانجاز ولقدرته على التحكم بالأحداث، وعلى مقدار الجهد التي سيبذله ومدى مثابرته في التصدي للعوائق التي تعترضه وعلى أسلوبه في التفكير وهل يسهل أو يعوق سلوكه وعلى مقدار التوتر الذي سيعانيه في تكيفه مع المطالب البيئية التي سيواجهها. (Bandura et al,1987:563)

فالأفراد الذين لديهم إحساس قوي بفعالية الذات يركزون انتباههم في تحليل المشكلة، ويحاولون التوصل إلى حلول مناسبة لها، وبالمقابل فإن الأفراد الذين يساورهم الشك في فعاليتهم الذاتية يحولون انتباههم إلى الداخل ويغرقون أنفسهم في الهموم عندما يواجهون مطالب البيئة الصعبة، إنهم يسهبون في التركيز على جوانب القصور وقلة الفعالية الذاتية لديهم ويتصورون فشلهم الذي يؤدي بدوره إلى نتائج

سلبية، هذا النوع من التفكير السلبي يولد التوتر والضغط ويحد من الاستخدام الفعال للقدرات العقلية. (Bandura et wood,1989:505)

إن من يدرك ضعف فعاليته الذاتية يزيد شعوره بالتوجس، وترتفع لديه درجة القلق التي يعانيها في مواجهته للضغوط، ويدرك المواقف خارج إطار سيطرته وتحكمه، ولا يدركها الأشخاص الذين لديهم فعالية ذات مرتفعة على أنها مواقف ضاغطة وتستثير القلق، وفي هذا الإطار يؤكد بندورا وزملاؤه « أن إدراك الفرد لتدني فاعليته الذاتية يولد لديه التوتر الذي يحد بدوره من الاستخدام الفعال للقدرات المعرفية، من خلال تحويل الانتباه عن كيفية ما يمكن أن يقوم بما هو مطلوب منه على أفضل نحو ممكن إلى إثارة القلق حول العجز الشخصي، فالشخص الفعال يستطيع أن يفكر بطريقة إيجابية ويوقف نفسه عن الأفكار المزعجة، ويستطيع أن يفكر بالجوانب الإيجابية للأحداث وأن يتجاوز التفكير الخاطئ وينتقل بتفكيره من موضوع لآخر، كما أنه قادر على التحكم بالعبارات الذاتية لديه حيث يستخدم عبارات ترفع من روحه المعنوية، كما أنه قادر على التحكم بمشاعر الغضب والكراهية أو المشاعر السوداوية بشكل عام، كما أنه قادر على أن يضع نفسه في حالة من الاسترخاء عندما يشعر بالتوتر في مواجهة الضغوط المختلفة، إن وجود القدرة لدى الفرد على ضبط مشاعره وانفعالاته في مواجهة الضغوط المختلفة، ووجود القدرة لديه على الاسترخاء تمكن من التعامل مع مشكلات الحياة اليومية بشكل فعال، إذ أن طاقته الشخصية سوف تتجه إلى حل المشكلات ومواجهة ضغوط الحياة بكفاءة بدلا من أن تتجه إلى الانشغال بالأفكار والمشاعر السلبية التي تعطل الأداء. (Bandura et wool, 1989)

إن أحد المعالم الأساسية للتوافق النفسي الناجح هو إحساس الفرد بأن لديه القدرة على ضبط سلوكه وبيئته وأفكاره ومشاعره، ويصبح أكثر قدرة على التعامل مع

ضغوط الحياة وبناء علاقات سليمة، وتقترن حالات القلق لدى الفرد بوجود معتقدات بأن الأشياء الجيدة في الحياة لا يمكن الحصول عليها، وأن الأشياء السيئة لا يمكن تجنبها من خلال الجهود التي يبذلها الفرد، ومع أن مثل هذه المعتقدات قد تنتج السلوك غير الفعال كما تؤدي إلى حالة من الضعف في الدافعية للإنجاز والعمل. (Maddux,1987)

3/ طبيعة وبنية الفعالية الذاتية:

الفعالية الذاتية هي مجموعة من المعتقدات المترابطة والمتداخلة لتنتج مجموعة الوظائف المتعلقة بـ:

- الضبط الذاتي لعمليات التفكير.
- الدافعية.
- الحالات الانفعالية الفيسيولوجية. (فتحي محمد الزيات، 508:2001)

ويؤكد بندورا أن فعالية الذات تعمل على تنظيم و تفعيل السلوك، وضبطه من خلال عوامل أساسية هي:

1.3. العوامل المعرفية:

إذ من خلال العوامل المعرفية يرى باحثوا النظرية المعرفية أن الشعور والإحساس بفعالية التنظيم الذاتي يؤثر في النشاط المعرفي الذي ينعكس بدوره على تفاعلات الفرد حيث يرقى بها أو يعمل بالعكس على إضعافها، وعليه فإن سلوك الفرد بصفته هادفا تنظمه آراء وأفكار أو تصورات معرفية تشتمل على أهداف واضحة تتضمن خطة مدروسة لتحقيقها، لهذا فإن عملية وضع الأهداف الشخصية تتأثر بشكل مباشر بإدراكنا لقدراتنا، فكلما نمى الإحساس بفعالية الذات كانت

الأهداف السلوكية الصحية التي يضعها الناس لأنفسهم عالية ومتقدمة وراقية، وكذلك رغباتهم وقدراتهم في تحقيقها أيضا كبير جدا. (مفتاح محمد عبد العزي، 2000)

2.3. عوامل ذات صلة بالدافعية:

أما عن العوامل ذات صلة بالدافعية فإن إدراك فعالية الذات يؤثر في الجهد الذي يبذله الناس والمثابرة (الجهد) التي يظهرونها في وجه الصعوبات والتحديات التي تعترض طريق حياتهم، فكلما كان الشعور والإحساس بالفعالية الذاتية كبيرا بذلت جهودا كبيرة لتحقيق النجاح، حيث نجد أن الأفراد الذين يتمتعون أو يتميزون بفعالية ذاتية عالية هم أكثر مثابرة في أعمالهم وجهودهم وممارستهم لسلوكيات صحية من غيرهم في وجه الصعوبات أو التحديات، بينما الذين يعانون من ضعف أو انخفاض القدرات والثقة بالذات، فهم عرضة للعجز ويستسلمون للتشاؤم واليأس.

3.3. العوامل الانفعالية:

يلاحظ أيضا أن الإحساس بالفعالية وإدراكها يؤثر كذلك على استجابات الفرد الانفعالية، حيث يحدد مستوى التوتر أو الاكتئاب الذي قد ينجم جراء تعرض الإنسان لمواقف ضاغطة وصعبة، فالأفراد الذين لديهم ثقة عالية في قدراتهم على مواجهة وتحدي التهديدات المحتملة تجدهم أقل توترا وأكثر ثقة وتركيزا في أدائهم إنجازهم الأمر الذي يزيد من قدرتهم وحركتهم على الجد والمثابرة في الأنشطة الصحية بينما الذين يعتقدون أنه لا قدرة ولا ثقة لهم على إدارة أية تهديدات قد يواجهونها تراهم يعانون من حالات التوتر والقلق والانفعالية الشديدة التي بدورها قد تؤدي إلى سوء التوافق في الحياة. (عطاف أبوغالي،2011)

4.3. عوامل ذات صلة بالاختيار:

من خلال عوامل الاختيار يستطيع الفرد أن يؤثر على مسار حياته، فالبيئة التي يختارها لنفسيته والبيئة التي يعمل على إحداثها من خلال ممارساته الناجحة أو انجازاتها الراقية قد يكون للفاعلية الذاتية دور هام في اختيار النشاط الذي يريد الفرد أن يزاولهن، كما أن الإحساس والشعور بالفعالية دورا في اختيار البيئة التي يريد الفرد أن يتفاعل معها، وبالتالي فإن الأشخاص الذين لديهم شعور أو إحساس ضعيف بالفعالية في شأن مواجهة موقف معين في حياتهم قد يعملون بشدة على تجنبه. (مفتاح محمد عبد العزيز،2010)

كما أن التصنيف النظري لتوقعات الفعالية الذاتية يرتبط بنظرية العزو بصورة وثيقة، فالفرد الذي لديه فعالية ذاتية في مجال معين، فهو في الغالب يعزو سبب فشله في هذا المجال إلى عامل الجهد المبذول، أو أولئك الذين لديهم مستوى فعالية منخفضة، فهم في الغالب يعزون فشلهم إلى ضعف قدراتهم الذاتية، ومن ناحية أخرى تعتبر توقعات الفعالية الذاتية ذات أهمية بالنسبة للسيرورات الدافعية وتطور الإرادة في تصرف ما.

كما أوضح بندورا أن طبيعة الفعالية الذاتية تتضمن قدرة إنتاجية تنظم فيها المهارات المعرفية والاجتماعية عبر مسار متكامل من السلوك الملموس للتعامل مع عدد كبير من الأهداف، وأن الاهتمام لا يكون حول المهارة التي يمتلكها الشخص بل على الحكم حول ما يستطيع الفرد فعله وقدرته على التغلب على الصعوبات المتعلقة بأداء أو موقف محدد. (رزقي رشيد،2012)

4 أبعاد فاعلية الذات :

يحدد باندور ثلاثة أبعاد لفاعلية الذات وتشمل:

1.4. قدرة الفاعلية Magnitude :

ويتحدد هذا البعد كما يشير باندورا من خلال صعوبة الموقف، وتتضح هذه القدرة عندما تكون المهام مرتبة من السهل إلى الصعب، ويطلق عليه أيضا مستوى صعوبة المهمة Level of task difficulty ، ويحدث هذا حين تنخفض درجة الخبرة والمهارة لدى الطالب عما هو مطلوب داخل الصف، فيعجز عن مواجهة التحدي.

2.4. العمومية Generality :

ويعني هذا البعد قدرة الفرد على أن يعمم قدراته في المواقف المتشابهة، أي انتقال فاعلية الذات من موقف إلى موقف آخر مشابه، إلى أن درجة العمومية تختلف وتتباين من فرد إلى آخر، ويشير Schwarzer إلى ذلك بقوله أن الفرد قد تكون ذاته فعالة في مجال ما وقد لا تكون كذلك في مجال آخر، بمعنى أن الفرد قد تكون لديه ثقة عامة في نفسه، إلى أن درجة الثقة قد ترتفع في موقف وتنخفض في موقف أخر.

3.4. القوة Strength:

ويعني بها بندورا الفروق الفردية بين الأفراد في مواجهة المواقف الفاشلة، وما يتبع ذلك من شعور بالإحباط، ويعزى ذلك إلى أن هذا الاختلاف يعود إلى التفاوت بين الأفراد في فاعلية الذات، فمنهم من تكون لديه فاعلية مرتفعة، فيثابر على مواجهة الأداء الضعيف، في حين يعجز الآخر. (Bandura,1977)

وعليه فمن الممكن مثلا أن يحصل تلميذان على درجات ضعيفة في مادة ما إلا أن ردود فعلهما تختلف، فقد يكون أحد هؤلاء الطلبة أكثر قدرة على مواجهة الموقف فيسعى لمراجعة أخطائه وتصحيحها مستقبلا، مما يعني أن هذا التلميذ يمتلك فعالية ذات قوية، وآخر لم يستطع مواجهة الموقف فيحبط ويكتئب ويعزو فشله في الامتحان إلى سبب غير متحكم به (كظلم المعلم له، صعوبة الأسئلة)، وهذا ما يدل على ضعف فعالية الذات لديه، وعليه فإن قوة الفعالية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الأنشطة التي سوف تؤدي بنجاح وبشكل منظم خلال فترات زمنية محددة. (سعاد برجان، 2012)

5. مصادر فاعلية الذات:

تؤثر فاعلية الذات المرتفعة والمنخفضة في محاولة الفرد لبذل جهد أكبر والمثابرة من أجل تحقيق النجاح، أو التوقف عن بذل أدنى جهد عند ظهور بادرة يأس، وقد حدد باندورا أربعة مصادر لفاعلية الذات وهي :

1.5 خبرات التمكن Experiences Mastery :

وهي الخبرات الناتجة عن أداء هادف حيث تشكل خبرات الفرد الناجحة عاملا قويا له تأثير إيجابي في رفع مستوى فاعلية الذات لدى الفرد، ومع تكرار النجاح تزداد فاعلية الذات، في حين أن الفشل تنخفض معه فاعلية الذات. (Pajares. 1996)

ولهذا فإن الخبرات والإنجازات السابقة لها تأثيرات كبيرة على فاعلية الذات لدى الفرد، وخاصة تلك التي تحقق للفرد النجاح، ولهذا فإن النجاح في الأداء يزيد من مستوى فاعلية الذات بما يتناسب مع صعوبة المهمة أو العمل، والأعمال التي يتم إنجازها بنجاح من قبل الفرد معتمدا على نفسه تكون أكثر تأثيرا على فاعلية ذاته

من تلك الأعمال التي يتلقى فيها مساعدة من الآخرين، كما أن الإخفاق المتكرر يؤدي في أغلب الأحيان إلى انخفاض الفاعلية، خاصة عندما يعلم الشخص أنه قد بذل أفضل ما لديه من جهد.

وفي إطار هذا المبدأ لابد من التأكيد على اعتبارات أساسية:

1. إن النجاح في الأداء يرفع من فعالية الذات بدرجة أكبر عندما تكون الصعوبات أكبر.
2. إن النجاح في الأداء يرفع من فعالية الذات إذا كان الشخص هو الذي قام بالإنجاز بمفرده مقارنة بالإنجاز بمساعدة آخرين.
3. إن الفشل في الأداء لا يقلل من فعالية الذات بدرجة كبيرة إذا كان الفرد يعتقد أنه لم يبذل سوى جهدًا قليلاً.

إن الفشل في الأداء لا يقلل من فعالية الذات إذا كان الفرد قد تعرض لظروف قهرية كمرض شديد مفاجئ أو حادث مروع، أو تعطل آلة العمل...الخ. (خالد بن زيدان عن الرشيدي، 2014)

2.5 الخبرات البديلة experiences Vicarious:

ويطلق عليها أيضا التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين، ويقصد بها أن هذا المصدر يشير إلى الخبرات غير المباشرة التي يمكن أن يحصل عليها الفرد فالطلاب الذين يلاحظون نماذج ناجحة يمكنهم استخدام هذه الملاحظات لتقدير فاعليتهم الخاصة. (McCown, Driscoll & Roop, 1996)

فمن خلال ملاحظة الآخرين وهم يؤدون نشاطات معينة بنجاح، سيرفع من مستوى فعالية الذات لدى الشخص الملاحظ، فيجعله يؤمن بإمكانية الوصول إلى نفس النتيجة إذا ما تبع نفس طريقة الإنجاز. (قادري فريدة،2012)

وعليه فحسب مبدأ النمذجة فإن الأشخاص يقيمون قدراتهم من خلال مقارناتهم بغيرهم من الأشخاص، وأن نجاح الآخرين وخبراتهم الناجحة تعتبر مصدرا لتنمية الفعالية الذاتية. (يخلف عثمان،2001)

أما إذا لاحظ الشخص أن الآخرين يفشلون في عمل مشابه لما يقوم به على الرغم من الجهد الكبير الذي بذلوه، فإن حكم الشخص الملاحظ على قدراته الخاصة ومهارته ستنخفض مما يعني ضعف الفعالية الذاتية، فأداء الآخرين المشابه لأداء الفرد يشكل مصدرا مهما للحكم على القدرة الذاتية.

وفي هذا الإطار تؤكد دراسات Schunk (1991) إلى أن ملاحظة التلميذ لزملائه وهم ينفذون نشاطا معينا له تأثر كبير على إدراكه لقدراته من ملاحظة المعلم. (قادري فريدة، 2006)

وهذا المصدر من المعلومات بالرغم من أنه أضعف من الخبرات المباشرة إلا أن له أهميته وذلك عندما يكون الفرد غير واثق من قدراته، أو أن خبراته السابقة المحدودة . (Pajares,1996)

كما يذكر (الرشيدي،2008) أن الخبرات البديلة خبرات خاصة بالآخرين، فالفرد يلاحظ أثره من الناس نجاحا أو إخفاقا، إن نجاح الآخرين أو إخفاقهم هو الخبرة البديلة، وإذا ما سلمنا بأن المثيرات الخارجية لا تحدد سلوك الفرد، إنما حاجات الفرد الداخلية هي التي تحدد هذا السلوك، فإن الخبرات البديلة تكون مصدر تنمية للفعالية الذاتية إذا أخضعها الفرد لسيطرته وتحكمه بحيث تكون مصدر شحذ لإرادته، إنك قد تجد شخصا في مستوى كفاءتك أو أقل، وقد حقق نجاحا ملموسا في نشاط معين ويمكن أن تختار السلوكيات التي تهدف من خلالها الوصول إلى مثل هذا النجاح مثلما يمكنك اختيار سلوك اليأس والحسد، وأنت تلاحظ شخصا ما يجري تقديمك له

على أنه أعلى منك كفاءة، وقد حقق نجاحا باهرا وشهرة ذائعة الصيت، وفي هذه الحالة يمكنك الاختيار أن تسعى إلى نجاح مماثل، كما يمكنك اختيار عدم التأثر أو أن تختار سلوكا مدمرا للذات كاليأس والحقد، لا شك أن اختيار السلوك السلبي أيا كانت صوره وأشكاله هو سلوك مدمر للذات، كما أن اختيار سلوك غير واقعي هو سلوك مدمر للذات أيضا، إن الخبرات البديلة تكون مصدرا لتنمية فعالية الذات إذا استثمرها الشخص لشحذ إرادته والقيام بسلوك إيجابي يتفق مع المفاهيم الواقعية والمسؤولية والصواب، وهي المفاهيم الأساسية في العلاج بالواقع.

3.5. الإقناع اللفظي Persuasion Verbal :

يشير هذا المصدر إلى عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين، في بيئة التعلم الاجتماعية (المعلمون، والآباء، والأقران)، حيث يمكن إقناع المتعلم لفظيا بقدراته على النجاح في مهام خاصة. ويمكن أن يكون الإقناع اللفظي داخليا، ويأخذ شكلا يطلق عليه "الحديث الإيجابي" مع الذات. (Roop & Driscoll, McCown, 1996)

وبالرغم من أن هذا المصدر ضعيف لمعلومات ومعتقدات الفرد عن فاعلية ذاته، إلا أنه يمكن أن يلعب دورا هاما في تنمية معتقدات فاعلية الذات لدى الفرد ويمكن أن يؤثر هذا المصدر بصورة غير مباشرة من خلال تأثيره في فاعلية التغذية الراجعة. (Ronning & Schraw, Bruning , 1995)

كما يرى الرشيدي أن الفعالية تزداد لدى الأشخاص الذين لديهم استعداد بالآخرين مادام الآخرون يقدمون الحجج المقنعة أو الأدلة والبراهين المقنعة، أي أن الذين لا يجادلون بالباطل ولا يصطدم سلوكهم بالحقائق والأدلة إنما يتمتعون بفعالية مرتفعة للذات، والفعالية هنا هي الفعالية المرتبطة بالتوافق الحسن، وفي الوقت نفسه فإن الإقناع يمكن أن يتخذ وسيلة لتنمية فعالية الذات، إن شخصا مؤثرا أو مقبولا

يمكن أن يقنع آخرين بأن يطوروا فعالية ذاتهم ماداموا قد وجدوا في ذلك وسيلة لتحقيق إشباع أفضل لحاجاتهم، مادام الشخص القائم بالإقناع يمتلك مقومات التأثير على الآخرين، وأن يكون النشاط الذي يقنع الآخرين به نشاطا واقعيا يمكنهم القيام به، أي أن الإقناع – باعتباره وسيلة لتنمية فعالية الذات– إنما يتحدد بعوامل بعضها يتعلق بالمُقنِع، وبعضها الآخر يتعلق بالمستهدف إقناعهم، والباقي يتعلق بالسلوك أو موضوع الإقناع، ويكون الإقناع فعالا في تنمية فاعلية الذات إذا ارتبط بالأداء الناجح. (خالد بن زيدان عن الرشيدي،2014)

4.5. الحالة النفسية والفسيولوجيةPhysiological and Psychological :

وهي مصدر آخر من مصادر فاعلية الذات، ويطلقها باندورا على العوامل الداخلية التي تحدد للفرد ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا، وذلك مع الأخذ بعين الاعتبار بعض العوامل الأخرى مثل القدرة المدركة للنموذج، والذات وصعوبة المهمة، والمجهود الذي يحتاجه الفرد، والمساعدات التي يمكن أن يحتاجها للأداء.

(McCown Driscoll & Roop, 1996)

وهذا يعني أن الحالات الانفعالية الإيجابية تعزز فعالية الذات المدركة، في حين أن الحالة الانفعالية السلبية تضعفها، كما أن وجود مستوى عال من الاستثارة الانفعالية من قلق، خوف، ضغط... يتعارض مع الأداء الجيد للأفراد، فهم عادة يحاولون ترجمة قلقهم وحالة الضغط التي يعيشونها إلى مؤشرات أداء ضعيف وبالتالي يكون توقعهم لفعاليتهم أثناء تنفيذ النشاطات ضعيفا.

ويشير Bandura إلى أن المشكلة لا تكمن في الحالة الانفعالية للشخص في حد ذاتها بل تكمن في طبيعة ترجمتها، فالأفراد ذوي الفعالية الذاتية المرتفعة ينظرون

إلى حالة الاستثارة على أنها طاقة مساعدة على الأداء، وينظر إليها ذوو الفعالية الذاتية المنخفضة على أنها عامل معرقل للأداء.

ومن خلال ما سبق يتضح للباحثة ما يلي:

1. أن مصادر فاعلية الذات والمتمثلة في الإنجازات الأدائية، والخبرات البديلة والإقناع اللفظي أو النصائح، والحالة النفسية أو الفسيولوجية يستخدمها الأفراد في الحكم على مستويات الفاعلية الذاتية لديهم.

2. أنه كلما كانت هذه المصادر موثوق بها كلما زاد التغيير في إدراك الفرد لذاته كإنسان قادر على السيطرة على حل المشكلات، وهكذا فإن المعلومات المبنية على الأداء الاجتماعي الفعلي للفرد من شأنها أن تكون أكثر تأثيرًا لفاعلية الذات من المعلومات القائمة على الإقناع من خلال الطرق الخاصة بتفسير المشكلات أو المقترحات.

3. أن هذه المصادر ليست ثابتة دائمًا، ولكنها معلومات لها صلة وثيقة بحكم الشخص على قدراته سواء كانت متصلة بالإنجازات الأدائية، أو الخبرات البديلة أو الإقناع اللفظي، أو الحالة النفسية والفسيولوجية، وأن نظرية التعلم الاجتماعي تسلم بأن هناك ميكاينزم عام في الإنسان يمكنه تغيير السلوك، وأن فاعلية الذات هي أفضل منبئ بالسلوك الشخصي.

6/ أنواع فاعلية الذات:

يمكن تصنيف فاعلية الذات إلى عدة أنواع منها:

1.6. الفاعلية القومية Population – efficacy:

إن الفاعلية القومية قد ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطن السيطرة عليها مثل انتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة، والتغير الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات

والأحداث التي تجري في أجزاء أخرى من العالم والتي يكون لها تأثير على من يعيشون في الداخل، كما تعمل على إكسابهم أفكار ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد. (جابر عبد الحميد ، 1990)

2.6. الفاعلية الجماعية Collective – efficacy :

الفاعلية الجماعية هي مجموعة تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها، ويشير باندورا إلى أن الأفراد يعيشون غير منعزلين اجتماعيًا، وأن الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لإحداث أي تغيير فعال، وإدراك الأفراد لفاعليتهم الجماعية يؤثر في ما يقبلون على عمله كجماعات، ومقدار الجهد الذي يبذلونـه وقوتهم التـي تبقـى لديهم إذا فشلوا في الوصول إلى النتائج، وأن جذور فاعلية الجماعة تكمن في فاعلية أفراد هذه الجماعة، ومثال ذلك: فريق كرة القدم إذا كان يؤمن في قدراته ومقدرته على الفوز على الفريق المنافس فيصبح لديه بذلك فاعلية جماعية مرتفعة والعكس صحيح. (السيد محمد أبو هاشم،1997)

3.6. فاعلية الذات العامةGeneralized self– Efficacy:

ويقصد بها قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومرغوبة في موقف معين، والتحكم في الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك الأفراد وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها، والتنبؤ بالجهد والنشاط والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام بها . (Bandura, 1986)

4.6. فاعلية الذات الخاصةSpecific self- Efficacy:

ويقصد بها أحكام الأفراد الخاصة والمرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد، مثلا الرياضيات (الأشكال الهندسية)، أو في اللغة العربية مثل الإعراب والتعبير.(السيد محمد أبو هاشم، 1994)

5.6. فاعلية الذات الأكاديمية Academic Self- Efficacy:

تشير فاعلية الذات الأكاديمية إلى إدراك الفرد لقدراته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها. أي أنها تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي، وهي تتأثر بعدد من المتغيرات نذكر منها حجم الفصل الدراسي، وعمر الدارسين ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي. (محمد سامي العزب، 2004)

7/ خصائص فاعلية الذات:

هناك خصائص عامة لفاعلية الذات تتمثل في:

1. مجموعة الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وإمكاناته.
2. ثقة الفرد في النجاح في أداء عمل ما.
3. وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية أم عقلية أم نفسية، بالإضافة إلى توافر الدافعية في الموقف.
4. هي ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي، فهي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الشخص فقط، ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه وأنها نتاج للقدرة الشخصية، إن فاعلية الذات ترتبط بالتوقع والتنبؤ ولكن ليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة الفرد وإمكاناته الحقيقية، فمن الممكن أن يكون الفرد لديه توقع بفاعلية ذات مرتفعة وتكون إمكاناته قليلة.

5. تتحدد فاعلية الذات بالعديد من العوامل مثل صعوبة الموقف، كمية الجهد المبذول، مدى مثابرة الفرد.

6. إن فاعلية الذات ليست مجرد إدراك أو توقع فقط، ولكنها يجب أن تترجم إلى بذل جهد، وتحقيق نتائج مرغوب فيها.

7. أنها لا تركز فقط على المهارات التي يمتلكها الفرد، ولكن أيضا على حكم الفرد على ما يستطيع أداءه مع ما تتوافر لديه من مهارات، ففعالية الذات هي الاعتقاد بأن الفرد يستطيع تنفيذ مهام مطلوبة.

8. إن فعالية الذات ليست مجرد إدراك أو توقع فقط، ولكنها يجب أن تترجم إلى بذل جهد وتحقيق نتائج مرغوب فيها. (Cynthia et Bobko,1994)

وهذه الخصائص يمكن من خلالها إخضاع فاعلية الذات الإيجابية للتنمية والتطوير.

8/ مقارنة بين الفعالية الذاتية العالية والمتدنية:

يمكن التمييز بين الفعالية الذاتية العالية والمتدنية وفق العناصر التالية:

1. العمليات المعرفية.

2. الدافعية.

3. العمليات الانفعالية.

4. عمليات الاختيار. (يوسف قطامي،2004)

1.8. العمليات المعرفية:

جدول رقم(1): يبين العمليات المعرفية للفعالية الذاتية العالية والمتدنية

الفعالية الذاتية العالية	الفعالية الذاتية المتدنية
1. أهداف واقعية، مفهومة وواضحة وقابلة للتحقق، ويظهر التزاما بها. 2. يطور حوارات ذاتية ناجحة حول أهدافه. 3. يسيطر على الأحداث المؤثرة في حياته وخاصة الغامضة. 4. تفكير تحليلي يساعدهم على تحدي أدائهم لتلبية طموح عالي،ويواجه العوائق والصعوبات. 5. يتخيلون أنهم يحققون أهدافهم.	1. أهداف غير واضحة ومشكوك بها. 2. يطور حوارات ذاتية فاشلة وخاطئة حول أهدافه. 3. يفشل في السيطرة على الأحداث 4. أكثر شكا وشرودا، متدن الطموح والأداء. 5. يشككون في إمكانية مواجهة الصعاب والمعيقات عند تحقيق أهدافهم.

2.8. الدافعية:

جدول رقم (2): يبين الدافعية لكل من الفعالية الذاتية العالية والمتدنية

الفعالية الذاتية العالية	الفعالية الذاتية المتدنية
1. يبذلون جهدا عاليا لتحقيق الأهداف. 2. لديهم أفكار عالية عن قدراتهم مما	1. يبذلون جهدا عاليا لتحقيق الأهداف. 2. لديهم أفكار متدنية عن قدراتهم مما

يجعلهم يبذلون جهودا كبيرة. 3. مصادر أهدافهم ودافعيتهم داخلية. 4. لديهم قناعة ذاتية بالقدرة وبذل الجهد المناسب. 5. الدوافع تعمل على تعزيز قدراتهم في مواجهة أهداف صعبة التحقيق. 6. يستفيدون بدرجة عالية من مواقف التدريب الذاتي.	يجعلهم يفشلون. 3. مثابرة متدنية. 4. مصادر أهدافهم ودافعيتهم خارجية. 5. يشككون بقدراتهم ويفشلون في بذل الجهد المناسب. 6. يواجهون إحباطا في مواجهة المواقف الصعبة. 7. تدني إمكاناتهم في ممارستهم للتدريب الذاتي

3.8. العمليات الانفعالية:

جدول رقم (3): يبين العمليات الانفعالية لكل من الفعالية الذاتية العالية والمتدنية.

الفعالية الذاتية العالية	الفعالية الذاتية المتدنية
1. يتدربون للسيطرة على التهديدات. 2. تتدنى لديهم درجات القلق. 3. يتدربون على ضبط أنفسهم بدرجة عالية. 4. ظروف مناسبة ويمكن السيطرة على متغيراتها. 5. يواجهون الإحباط بفعالية ويتفوقون	1. تدني إمكانات استفادتهم من التدريب. 2. تزداد لديهم درجات القلق. 3. تتدنى إمكانية استفادتهم من درجات ضبط ذاتهم. 4. البيئة مصدر خطر وتهديد. 5. يعمل الإحباط على إفساد مستوى أدائه الوظيفي ومعاناته للتهديد.

على مصادرها. 6. يوفر بيئة يسيطر فيها على المخاوف المحيطة. 7. يتفاعل مع الآخرين ويتجاوز الصعوبات البيئية. 8. يطور استراتيجيات نحو قدرته على السيطرة على الإمكانات البيئية بالثقة بنفسه وضمان مواجهة ما يصادفه، وهو متكيف سوي.	6. يفشلون في مواجهة المخاوف البيئية المحيطة. 7. يطور عزله بسبب فشله في مواجهة أحداث البيئة. 8. يطور اضطرابات جسدية مثل الضغط ونقص المناعة، وسرعة تطور أعراض المرض بسبب الإحباط، وعدم القدرة على السيطرة.

4.8. عمليات الاختيار:

جدول رقم(4): يبين عمليات الاختيار بين كل من الفعالية الذاتية العالية والمتدنية.

الفعالية الذاتية العالية	الفعالية الذاتية المتدنية
1. سلوكه نتاج لتفاعل عملياته الذهنية الداخلية وخصائص المتغيرات البيئية. 2. يختار نشاطات مناسبة ويستطيع استثارة قدراته لتحقيق ما يريد. 3. ينجح في مواجهة التحديات ولديه مهارة الاختيار.	1. سلوكه استجابة للمتغيرات البيئية ويصعب عليه مواجهته. 2. يشعر أن المواقف تتجاوز قدراته. 3. يفشل في مواجهة التحديات ويفتقر إلى مهارة الاختيار. – تضطرب اختياراته المهنية.

4. يختار مهنة مناسبة. 5. لديه مدى واسعا لاختيار المهنة المناسبة.	– لديه مدى محدود من مجال الاختيار المهني.

(يوسف قطامي،2004:186-188)

9/ التحليل التطوري لفاعلية الذات:

يرى بندورا أن الفترات المختلفة للحياة تقدم أنماطًا للكفاءة المطلوبة من أجل الأداء الناجح، ويختلف الأفراد بشكل جوهري في الطريقة الفعالة التي يديرون بها حياتهم، وتشكل المعتقدات حول الفاعلية الذاتية مصدرًا مؤثرًا خلال دورة حياة الفرد حيث تتطور فاعلية الذات من الميلاد إلى مرحلة متقدمة من العمر، مرورا بمرحلتي المراهقة والرشد.

1.9. نشأة الشعور بالسيادة الشخصية:

إن الطفل الصغير يولد بدون أي شعور لمفهوم الذات، وبالتالي فإن الذات يجب أن تؤسس بطريقة اجتماعية من خلال الخبرات المنقولة بواسطة البيئة، وينتقل الشعور بالسيادة الشخصية من إدراك العلاقات العرضية بين الأحداث، إلى فهم أسباب وقوع الأحداث، وأخيرا إلى إدراك القدرة على إنتاج الأحداث، وهذا بدوره يؤدي إلى الشعور بالفاعلية الذاتية، كما يساهم كل من اكتساب الطفل للغة ومعاملة الأسرة للطفل كشخصية مستقلة في نشأة الشعور بالسيادة الشخصية.

2.9. المصادر العائلية لفاعلية الذات:

لأن الأطفال لا يستطيعون تأدية أشياء كثيرة فإن الخبرات الناجحة في التدريب على التحكم الشخصي تكون مهمة لتنمية الكفاءة الاجتماعية المبكرة، فلكي

يحصل الأطفال على المعرفة الذاتية المتعلقة بقدراتهم على توسيع مجالات الأداء فإنهم يطورون ويختبرون قدراتهم الجسدية وكفاءاتهم الاجتماعية لفهم وإدارة المواقف العديدة التي تواجهنا يوميا، والوالدان اللذان يستجيبان لسلوك طفلهما واللذان يجدان فرصا للأفعال الفعالة، ويسمحان للطفل بحرية الحركة من أجل الاستكشاف ويشجعان الطفل على أن يجرب الأنشطة الجديدة يعملان على تسهيل تطوير فاعلية الذات لدى طفلهما، حيث ترتبط فاعلية الذات لدى الطفل بالقدرة على إنجاز المهام وإدراك التأثيرات الهادفة.

وكما يقول (السنة) Gecas أن معرفة الشخص بأنه يمكن أن ينجز سلوكا هادفا، ويتعرف على نتائج هذا السلوك شرط أن يكون نتيجة لمبادرته الخاصة يؤدي ذلك إلى أن يكون كائنا فعالا.

إن خبرات الفاعلية الأولية تكون متمركزة في الأسرة، ولكن مع نمو العالم الاجتماعي للطفل فإنه يزيدها بسرعة، فالتفاعل المبكر مع الآخرين شيء مهم حيث إنه يقدم إلى الطفل فرصة أن يكون نشطا، ويدرك الاستجابات المناسبة التي تقوده إلى تنمية شعوره بفاعلية ذاته، فالطفل هكذا ينتقل إلى مرحلة جديدة، حيث يقيم فاعليته الشخصية من خلال المقارنات الاجتماعية المحتوية على التعقيدات المتشابكة أكثر من أن يقيم فاعليته الشخصية بناء على خبراته الذاتية، فنجد أن الأقران لهم دور إيجابي مهم في تنمية المعرفة الذاتية للأطفال بقدراتهم.

3.9. اتساع فاعلية الذات من خلال تأثيرات جماعة الرفاق:

يستطيع الأطفال من خلال علاقتهم بالأقران زيادة معارفهم الذاتية عن قدراتهم حيث إن الأقران يقدمون نماذج لأساليب التفكير والسلوك الفعال، ويميل الأطفال في عملية اختيار الأقران إلى اختيار الأفراد الذين يشاركونهم الاهتمامات والقيم المشتركة

وهذا من شأنه أن يعزز الفاعلية الذاتية في مجال الاهتمامات المشتركة، والأطفال الذين ينظرون إلى أنفسهم على أنهم غير فاعلين اجتماعيا ينسحبون اجتماعيا ويدركون فاعلية متدنية بين أقرانهم، ويملكون شعورا منخفضا بقيمة الذات (الجاسر،2008)

4.9. المدرسة كقوة لغرس فاعلية الذات:

من خلال الفترة التكوينية لحياة الأطفال، فإن وظائف المدرسة تمثل الوضع الأساسي لتهذيب وتقوية الكفاءة المعرفية، حيث إن المدرسة هي المكان الذي ينمي فيه الأطفال كفاءتهم المعرفية ومهارات حل المشاكل بصفة جوهرية من أجل المشاركة بفاعلية في المجتمع المتسع، فهم بصفة مستمرة يختبرون ويقيمون ويقارنون بطريقة اجتماعية معارفهم وأساليب تفكيرهم، فلكي يكتسب الأطفال المهارات المعرفية فإنه يجب عليهم أن ينموا ويطوروا شعورهم بفاعليتهم العقلية.

5.9. نمو فاعلية الذات من خلال الخبرات الانتقالية للمراهقة:

إن كل فترات النمو تأتي وكأنها تحديات جديدة للتكيف مع الفاعلية، حيث إن المراهقين عندما يقتربون من مطالب الرشد فإنهم يجب عليهم أن يتعلموا تحمل المسؤولية كاملة في كل مجالات الحياة، وهذا يتطلب منهم أن يكتسبوا العديد من المهارات الجديدة، ويتعاملوا بإتقان مع الطرق الخاصة بمجتمع الراشدين، ويتعلموا كيف يتعاملون مع تغيرات سن البلوغ الانفعالية والجنسية، وأيضا مهمة اختيار عمل الحياة المقبل يجب أن تطرح من خلال هذه الفترة.

إن المراهقين يزيد شعورهم بالفاعلية بواسطة تعلمهم كيف يتعاملون بنجاح مع القضايا الشائعة المحتملة، والتي لم يمارسونها من قبل مثل تعاملهم مع أحداث الحياة الملائمة، حيث إن عزلهم عن المواقف الصعبة يعمل على جعل الفرد يكتسب الطرق

السيئة للتعامل مع الصعوبات المحتملة، كما أن نجاح المراهقين في إدارة الصعوبات ينمي قوة اعتقادهم في قدراتهم وإمكانياتهم، فالمراهق الذي يملك القدرة على إدارة التغييرات الآنية التي تحدث في آن واحد للأدوار الاجتماعية والتربوية والبيولوجية يملك شعورا قويا بفاعلية ذاته.

6.9 فاعلية الذات الخاصة بمراحل الرشد:

مرحلة الرشد هي الفترة التي تمكن الناس من التعامل مع العديد من المطالب الجديدة، كالعلاقات الوالدية والمجالات المهنية، حيث إن مهام السيادة المبكرة والشعور القوي بفاعلية الذات يعد شيئا مهما لإنجاز الكفاءات والنجاحات المؤكدة. إن بداية المجال المهني الإنتاجي يعد تحديا تحوليا في مرحلة الرشد المبكرة، حيث يوجد العديد من الطرق التي من خلالها تساهم اعتقادات فاعلية الذات في التطور المهني والنجاح في الأغراض المهنية، ومن خلال المراحل التمهيدية فإن فاعلية الذات المدركة لدى الناس بشكل جزئي تحدد لهم كيفية تطوير الأساس المعرفي الخاص بهم وإدارة الذات، كما أن هناك تأثيرات للمهارات التفاعلية الشخصية على المجالات المهنية، والاعتقاد في القدرات يكون مؤثرا في طرق الحياة المهنية التي يختارها الراشد، بل إن زيادة الشعور بفاعلية التنظيم الذاتي يعد أفضل أداء وظيفي وفي السنوات المتوسطة من هذه المراحل فإن الناس يستقرون في الأعمال الروتينية التي ترسخ شعورهم بالفاعلية الشخصية في المجالات الرئيسية للأداء، ومع ذلك فإن التغيرات التكنولوجية والاجتماعية المتسارعة تتطلب التكيف اللازم عند إعادة التقييم الذاتي للقدرات، كما تظهر تحديات المنافسين الأصغر سنا، فالمواقف التي تتطلب المنافسة تفرض تقييما ذاتيا للقدرات عن طريق المقارنة الاجتماعية مع المنافسين الأصغر سنا.

7.9 إعادة تقدير فاعلية الذات مع التقدم في العمر:

إن قضية فاعلية الذات لدى المسنين تقوم على إعادة التقدير والتقديرات الخاطئة أحيانا لقدراتهم، وحيث أن الكثير من القدرات البيولوجية تتناقص مع التقدم في السن فإن ذلك يتطلب إعادة تقييم لفاعلية الذات المتصلة بالأنشطة التي تتأثر بالقدرات البيولوجية بشكل كبير، وبالرغم من ذلك فإن الزيادة الحاصلة في المعلومات والخبرات تعوض بعض الخسارة في القدرات البيولوجية، كما أن كبار السن إذا قاموا باستغلال كافة مؤهلاتهم وبذلوا الجهد اللازم فإنهم يستطيعون أن يتفوقوا على صغار السن، وعن طريق الاندماج الفعال في الأنشطة فإن فاعلية الذات المدركة تستطيع أن تساهم في تطوير كافة الوظائف الاجتماعية والمعرفية والجسدية، ولا يمكن تحديد نمط ثابت يفسر النقص في معتقدات فاعلية الذات مع التقدم في العمر، حيث يحدث هذا النقص نتيجة شبكة معقدة من الأبعاد السلوكية، والمستويات التعليمية والاقتصادية، والاجتماعية المختلفة، وتساهم المقارنة الاجتماعية في التغيرات التي تحدث في فاعلية الذات المدركة، فأولئك الذين يقارنون أداءهم بأشخاص في مثل عمرهم لا يشعرون بانخفاض في الفاعلية الذاتية، بعكس أولئك الذين يقارنون أداءهم بأداء من هم أصغر منهم سنًا.

والتناقص في فاعلية الذات يزداد بشكل كبير من جراء المعتقدات الثقافية السلبية أكثر من التقدم البيولوجي في السن، والأفراد الذين يمتلكون شكوكًا فيما يتعلق بفاعليتهم الذاتية لا يقلصون من مدى أنشطتهم وحسب، بل يقللون من جهدهم المعتاد أيضًا، والنتيجة تكون خسارة فادحة في الاهتمامات والمهارات، ويؤدي كل من التقاعد وفقدان الأخوة والأصدقاء إلى تغيرات مهمة في الحياة تتطلب مهارات اجتماعية تؤدي إلى الأداء الإيجابي والسعادة الشخصية، فإدراك عدم الفاعلية الاجتماعية يزيد من حساسية كبار السن اتجاه الضغوط والاكتئاب بطريقة مباشرة وغير مباشرة عن طريق إعاقة تطور المساندة الاجتماعية التي لها دور في مواجهة

ضغوط الحياة، وعادة ما تفرض الأدوار التي تحدد لكبار السن من قبل المجتمع معوقات اجتماعية ثقافية في وجه تطوير فاعلية الذات المدركة، في حين أن المجتمعات التي تؤكد على مؤهلات التطور الذاتي أكثر من التركيز على النقص الناتج عن التقدم في السن يعيش فيها كبار السن حياة منتجة وهادفة. (بندر العتيبي 2008)

خلاصة:

تمثل الفعالية الذاتية مصدرا مهما للنجاح العلمي والعملي لأنها تحفز الفرد على بذل مجهود لينجز المهام بنجاح، وأحكام فعالية الذات عملية استنتاجيه تتوقف على معلومات أربع مصادر هي: الانجازات الأدائية، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي والحالة النفسية أو الفسيولوجية، كما أن نمو الفعالية لدى الفرد تمر عبر مراحل تنعكس على تميز الفرد ذو الفعالية المرتفعة بخصائص عن الفرد ذو الفعالية المنخفضة، وخلاصة القول أن الفعالية الذاتية من المفاهيم الأساسية التي يجب أن تنمى لدى الفرد عامة والتلميذ خاصة لما لها أهمية بالغة في النجاح الأكاديمي ومواجهة المواقف الصعبة التي تواجه الفرد خلال حياته.

الفصل الرابع

الضغوط الدراسية

تمهيد:

يعتبر موضوع الضغط النفسي وآثاره على الأفراد من بين أبرز الموضوعات المتناولة حاليا من الباحثين والمتخصصين في مجالات الصحة وعلم النفس والتربية وذلك لأننا أصبحنا نعيش في عالم متسارع الوتيرة، مليء بالمشاكل والضغوطات اليومية في كافة المجالات سواء الأسرية أو العملية أو المدرسية الأمر الذي يتطلب مواجهة هذه الضغوط بفعالية حتى لا تعيق تقدمنا نحو الأمام.

وتعتبر المرحلة التعليمية الثانوية مرحلة مهمة وفارقة في حياة المراهق المتمدرس، والتي من خلالها يحدد مسار حياته، فمما لابد منه أنه ستواجهه ضغوطات قد تعيق من تمدرسه السليم، لذاك يتوجب عليه مواجهة هذه الضغوط لكي يصل إلى تحقيق أهدافه المسطرة، ونظرا لذلك سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى موضوع الضغوط النفسية وبالأخص الضغوط الدراسية.

1. تطور الاهتمام بالضغوط:

بالرغم من أن الاهتمام بالضغوط نمى و ترعرع في العديد من العلوم مثل علم الاجتماع، الأنثربولوجيا، الفسيولوجيا، علم النفس، الطب وعلم الغدد الصماء فإن هناك فرعين من فروع العلم كانا الأوفر من غيرهما في بحوث الضغوط، الأول هو علم الحيوان و الثاني هو علم النفس.(Fleming et al,1984)

1.1 جهود كانون Walter Cannon:

هو من الأسماء البارزة في بحوث الضغوط في القرن العشرين، وهو الذي وصف ما أسماه استجابة الكر والفر، و قد افترض أنه عندما يدرك الكائن أن هناك تهديدا فإن الجسم يستثار بسرعة وتسري الدافعية في الجهاز العصبي السمبثاوي وجهاز الغدد الصماء للتعامل مع هذا التجديد، وتعمل هذه الاستجابة الفسيولوجية

على حمل الكائن لمواجهة مصدر التهديد أو الهروب، ومن ثم أطلق عليها استجابة الكر والفر، وقد اعتبر أن استجابة الكر والفر هذه استجابة تكيفية أو توافقية، واستدل على ذلك بأنها تمكن الكائن من الاستجابة السريعة للتهديد، ومن ناحية أخرى خلص إلى أن الضغوط يمكن أن تكون ضارة بالكائن الحي إذا ما أدت إلى الإخلال بأدائه الانفعالي والفسيولوجي، وسببت مشكلات صحية مع مرور الوقت خاصة إذا لم يكن الكائن قادرا على مواجهة التهديد أو الهروب منه واستمر في التعرض لضغوط مستمرة، واستمرت الاستثارة الفسيولوجية في التصاعد ممهدة الطريق أمام المشكلات الصحية المختلفة، ويلاحظ هنا أن كانون استخدم لفظ الكائن ولم يستخدم لفظ الإنسان مباشرة، حيث أجرى تجاربه المبكرة على الحيوانات، واستنتج منها أن الكائنات (الحيوانات–الإنسان) تتعرض للضغوط و تتأثر بها.

2.1 إسهامات هانزسيليHans Selye

هو من الأسماء الشهيرة أيضا في مجال الضغوط حيث قدم مفهوم جملة التكيف العام، وقد بدأ هذا العالم عمله مهتما بالكشف عن تأثيرات الهرمونات الجنسية على الأداء الفسيولوجي إذ عرض الفئران لضواغط شتى مستمرة، مثل التعب أو البرد الشديد، ولاحظ استجابات الفئران الفسيولوجية، ومن اللافت للنظر أن كل الضغوط بغض النظر عن نوعها أدت إلى تمدد القشرة الأدرنيالينية، وتقلص أو انكماش الغدة الصعترية والغدد اللمفاوية، وتقرح المعدة والاثنا عشر، ومن هنا يمكن القول إن تجارب سيلي قد كشفت عن استجابات القشرة الأدرنيالينية للضغوط.(Taylor,1999)

3.1 اهتمام علماء النفس:

وفي الجانب النفسي كانت الضغوط و لفترة طويلة عبارة عن متغير ضمني يعمل كإطار تنظيمي للتفكير في الأمراض النفسية خاصة في نظرية فرويد، وبالرغم من ذلك فقد كان مصطلح القلق هو المصطلح المستخدم وليس الضغوط حيث لم تظهر كلمة الضغوط في فهرس مجلة الملخصات السيكولوجية حتى عام 1949 وكان للحرب العالمية الثانية تأثير محفزا للتنظير والبحث في مجال الضغوط، وقد تم الكشف عن واحد من التطبيقات السيكولوجية لمصطلح الضغوط في كتاب متميز عن الحرب كتبه Grunker et Spiegel عام1945 عنوانه البشر تحت الضغط ويمثل أيضا لازاروس (1966) أحد العلماء البارزين في دراسة الضغوط النفسية حيث قام بتطوير هذه الدراسات بطرق متعددة، وفي الستينات وما بعدها بدا أن هناك اعترافا متناميا بأن الضغوط إحدى الحقائق التي لا يمكن الفكاك منها، غير أن مواجهتها وإدارتها هي التي تفسر الفروق الكبيرة في المردود التكيفي للأفراد، وقد اعتنى كل Rahe & Holmz بقضية أحداث الحياة الضاغطة، وهي الأحداث التي تسهم في حدوث الضغوط بأشكال مختلفة لدى البشر.(Divison et Neale,1994)

2 / مفهوم الضغوط:

ما زال مفهوم الضغط النفسي من أكثر المفاهيم غموضا، وهناك صعوبة في تحديد تعريفه ودراسته بشكل دقيق، وذلك لارتباطه بعدة مفاهيم متقاربة من حيث المعنى، وارتباطه كذلك باتجاهات نظرية مختلفة، ولم يتوصل العلماء والباحثون إلى اتفاق محدد حول معنى الضغط النفسي، إذ مازال المصطلح غامضا و يحتاج إلى المزيد من البحث والدقة والتحديد، جميعنا بلا استثناء يتعرض يوميا لمصادر متنوعة من الضغوط الخارجية منها ضغوط العمل والدراسة والضغوط الأسرية وضغوط تربية

الأولاد ومعالجة مشكلات الصحة والأمور المالية، كما نتعرض يوميا للضغوط الداخلية وذلك من خلال بعض أنواع الطعام أو كمية ما نأكله منه يوميا والمضاعفات المرضية والأدوية والعقاقير التي نتعاطاها، والقلق النفسي والاكتئاب وبعبارة أخرى فإن قائمة الضغوط النفسية واسعة وممتدة، وتشمل بالنسبة للإنسان العادي خبرات ومواقف متنوعة نستجيب لها في حالة تزايدها و تراكمها، وفي حالة العجز عن التعامل مع بعضها نصاب بالمرض والاضطراب نفسيا كان أو عضويا.(أحمد نايل الغرير،2009)

ولكلمة الضغط عدة معان في اللغة العربية، فيقال ضغطه ضغطا أي غمزه إلى شيء كحائط أو نحوه، و يقال ضغط الكلام إذا بالغ في اختصاره وإيجازه بحيث يتخلى عن التفاصيل، ومن تصريفات الكلمة ضاغطه مضاغطة أي حين يزاحم أحدهما الآخر ويضيق كل منهما على الطرف الآخر، ومن المعاني التي تدل عليها كلمة ضغط وتصريفاتها ما له علاقة بالقضايا المادية، أو في قضايا الطب، فيقال ضاغطة أي آلة ضاغطة كالتي يضغط بها القطن وغيره، و يقال ضغط الدم وهو ما يحدثه الدم من أثر على جدار الأوعية، أما في الهندسة فتعني كلمة ضغط القوة الواقعة على وحدة المساحات في الاتجاه العمودي عليها، كما يقال الضغط الجوي ويقصد به الضغط الذي يتركز على نقطة معينة بفعل الثقل الذي يحدثه هبوب الهواء على هذه النقطة، ويقال بئر ضغط حين يفسد ماؤها أو يتسرب إلى الآبار التي بجوارها بحيث لا يكون من هذه البئر أية فائدة، أما الدلالة اللغوية لكلمة ضغط في المجال الإنساني فهي تعني الضيق والقهر والاضطرار، كما تعني الزحمة والشدة و المجاهدة بين الدائن والمدين.

وكما أن من معاني هذه الكلمة الدلالة على الرجل الضعيف في رأيه مما يؤثر على علاقته ووضعه مع الآخرين. (جمعة سيد يوسف عن ابراهيم أنيس،11:2008)

أما في اللغة الإنجليزية وردت ثلاث مصطلحات هي الضواغط Stressor والضغط Stress، وقد جاءت الضواغط Stressor لتشير إلى تلك القوى والمؤثرات التي توجد في المجال البيئي– فيزيقية ، اجتماعية، نفسية و التي يكون لها قدرة إنشاء حالة ضغط ما، أما كلمة الضغط Stress فتعبر عن الحادث ذاته أي وقوع الضغط بفاعلية الضواغط أي أن الفرد قد وقع تحت طائلة ضغط ما، ويشير مصطلح الانضغاط Strain إلى حالة الانضغاط التي يعانيها ويئن منها الفرد والتي تعبر عن ذاتها في الشعور بالإعياء والإنهاك والاحتراق الذاتي، ويعبر عنها الفرد بصفات مثل خائف، قلق، مكتئب، مشدود، متوتر ومتوجس. (هارون الرشيدي،1999)

ويرى البعض أن استخدام الضواغط أو مثيرات المشقة عندما نتحدث عن أسباب الضغوط أو مصادرها، وكلمة الضغوط عندما نتحدث عن الاستجابة لهذه الضغوط. (Holmz,1994)

وحسب (Gerard Lebel,2013:3) فإن الضغط النفسي هو «استجابة نفسية و فسيولوجية ناتجة عن تصور و توقع البيئة، هذا الانتظار يتطلب محاولة التكيف مع البيئة».

أما حسب (Evelyne Josse,2007) فإن الضغط هو حالة من الإجهاد الذي يتسبب في ظهور ردود فعل جسدية ونفسية، حيث يزيد معدل ضربات القلب

والتنفس فتصبح أسرع، وتوتر العضلات، كما يحدث آثارا نفسية تؤدي إلى اليقظة والضيق أو الاضطهاد.

كما يرى (Sayiner,2006) أن الضغوط هي تجارب عاطفية سلبية مصحوبة بتغييرات فسيولوجية وإدراكية وسلوكية يمكن التنبؤ بها.

ويعرف Lazarus الضغط بأنه «يظهر نتيجة عملية تقييميه يقيم بها الفرد مصادره الذاتية ليرى مدى كفاءتها لتلبية متطلبات البيئة، أي مدى الملاءمة بين متطلبات الفرد الداخلية والبيئة الخارجية».(أحمد نايل الغرور، 24:2009)

ومن وجهة نظر لازاروس فإن التفاعل بين الفرد والبيئة يعتمد على ثلاثة مراحل للتقييم هي: التقييم الأولي، التقييم الثانوي وإعادة التقييم، ففي التقييم الأولي يرى الفرد أن مواجهته للموقف الضاغط يتضمن بعض المخاطر الشخصية، حيث يتساوى التقييم الأولي مع تساؤلنا "هل نحن مشكلة أم لا"، والنتيجة أن الحدث قد يفسر بأنه مصدر للضغط والتهديد، أما التقييم الثانوي فإنه يجيب على التساؤل "ماذا يمكن أن نفعل من أجل حل هذه المشكلة"، وفي هذه المرحلة يقارن الفرد بين مهاراته التكيفية وبين المتطلبات الخارجية، فإذا كانت المهارات المناسبة للمتطلبات يحدث قليل من الضغط أو قد لا يحدث على الإطلاق، أما إذا كانت المهارات أقل فمن المحتمل أن ينتج الضغط، أما في عملية إعادة التقييم يستخدم الفرد التغذية الراجعة لمدركاته الجديدة، أو لنتائج جهود مواجهته السابقة لاختبار دقة كل من التقييم الأولي والثانوي.(أحمد نايل الغرور،2009)

أما حسن مصطفى فيرى أن الضغوط «عبارة عن مثيرات أو تغييرات في البيئة الداخلية أو الخارجية، وبدرجة من الشدة والدوام بما يثقل القدرة التكيفية للفرد إلى الحد الأقصى، والتي في ظروف معينة يمكن أن تؤدي إلى اختلال السلوك

أو عدم التوافق، أو الاختلال الوظيفي الذي يؤدي إلى المرض، ويقدر استمرار الضغوط بقدر ما تتبعها من استجابات جسمية ونفسية غير صحية». (أمال محمود عبد المنعم، ب ت:58)

ويرى Cox et Mackay بأن الضغط النفسي يحدث عندما يكون هناك تباين بين المتطلبات المدركة وإدراك الفرد لقدراته على مواجهة هذه المتطلبات وبالتالي القدرات والإمكانات الفردية والمتطلبات الحقيقية هي التي تخلق عدم التوازن ونفس الشيء أكده Livin et al على أساس أنه ليس فقط البيئة الفيزيقية في حد ذاتها هي التي تحدد الاستجابة السيكولوجية، ولكن تقييم الفرد لهذه الاستجابات كذلك له دور أساسي في استجابته لها. (بوظريفة حمو وعيسى محمد، 2008)

من خلال التعاريف المقدمة حول الضغط النفسي نستطيع تقسيم التعريفات إلى ثلاث زوايا أو طرق:

الطريقة الأولى: ركز بعض الباحثين في تعريف الضغوط على البيئة، إذ يعتبرون الضغط كمثير، فيركز الناس وفق هذه الطريقة على مصدر التوتر أو سببه باعتباره حدث أو مجموعة ظروف مثل ضغط العمل المرتفع أو ما يسمى عبء العمل والأحداث أو الظروف المسببة للضغط ندركها على أنها مهددة ومؤذية، لذلك فإنها تستثير لدينا مشاعر التوتر أو الضغوطات، إن الباحثين الذين يعتمدون هذه الطريقة في تعريف الضغط فإنهم يدرسون آثارها المختلفة على الشخص، ومن هذه الأحداث الضاغطة:

1. أحداث كارثية مثل الأعاصير والفيضانات والزلازل، والبراكين.
2. أحداث عظيمة في الحياة كفقدان عزيز، أو فقدان عمل، أو خسارة مادية.
3. ظروف متأزمة مثل العيش مع ألم مستمر و شديد كالتهاب المفاصل.

الطريقة الثانية: في هذه الطريقة ينظر علماء النفس إلى الضغط النفسي على أنه استجابة، ويركزون على ردود فعل الشخص في الموقف الضاغط أو مصدر الضغط، أي كيف استجاب الشخص مع التهديد الناتج عن الحدث الضاغط نفسه والكثير من الناس يستخدمون مفهوم الضغط للإشارة إلى حالة التوتر التي يعانونها كأن يقول مثلا: أشعر بضغط نفسي مرتفع عندما أقدم محاضرة أو التحدث حول موضوع ما، إن مثل هذه الاستجابة تحتوي على مكونين أساسين هما: المكون النفسي الذي يتضمن السلوك، الأفكار والانفعالات، أما المكون الثاني فهو فيزيولوجي يتضمن إثارة الجهاز العصبي الذاتي، وما ينتج عنه من تسارع في ضربات القلب واختلال الدورة الدموية والتنفس والغدد.

الطريقة الثالثة: وهي طريقة ينظر من خلالها علماء النفس إلى الضغط النفسي على أنه عملية تتضمن كلا من المثير والاستجابة معا، ولكن مع إضافة بعد آخر هو العلاقة بين الشخص والبيئة إن الضغط النفسي باعتباره عملية يتضمن تفاعلا مستمرا وتكيفات متواصلة تصدر عن الشخص نسميها علاقة تبادلية بين الشخص وبيئته حيث أن كلا منهما يؤثر على الآخر ويتأثر به، فالشخص يؤثر في بيئته، كما أن البيئة تؤثر فيه. (محمد قاسم عبد الله،2012)

3/ نظريات تفسير الضغوط:

اختلفت النظريات التي اهتمت بدراسة الضغوط طبقا لاختلاف الأطر النظرية التي تبنتها، والوحدة التفسيرية التي اتخذت منها أساسا لهذا الإطار، كما اختلفت هذه النظريات فيما بينها بناء على ذلك من حيث مسلمات كل منها، لذلك سنعرض أغلب هذه النظريات وتفسيراتها للضغوط.

1.3 نظرية هانزسيليHans Selye:

كان لطبيعة تخصصه الدراسي المتمثل في الفيسيولوجيا والأعصاب تأثير كبير في صياغة نظريته في الضغوط، وظهر هذا التأثر من خلال اهتمامه باستجابات الجسم الفسيولوجية الناتجة عن الضغوط واستعماله للمصطلحات الفسيولوجية في صياغته لمسلمات النظرية، كما أنه استخدم الصم والصدمات الكهربائية على الحيوانات كضواغط، ويتألف النسق الفكري لنظرية هانزسيلي في الضغوط أن الضغط متغير مستقل، وهو استجابة لعامل ضاغط يميز الشخص ويصفه على أساس استجابته للبيئة الضاغطة، وأن هناك استجابة أو أنماط معينة من الاستجابات يمكن الاستدلال عليها منها أن الشخص يقع تحت تأثير بيئي مزعج (موقف ضاغط)، وتعتبر هذه الاستجابة ضغطا فاعلا، كما يعتبر حدوثها مصحوبا بأعراض تمثل بالفعل حدوث ضغط.(هارون توفيق الرشيدي،1999)

كما يعتقد أن ردود فعل الفرد للأحداث الضاغطة تتبع نمطا متسعا أطلق عليه جملة أعراض التكيف العام الذي يتكون من ثلاث مراحل:

1. **استجابة الإنذار**: وهي تبدأ بوجود صدمة يتعرض لها الفرد وتكون فيها مقاومته منخفضة يتلوها صورة صدمة مضادة حيث تصبح ميكانيزمات الدفاع الفيسيولوجية الداخلية نشطة، ويمكن أن تكون زيادة النشاط ملحوظة في هذه المرحلة.

2. مرحلة المقاومة: وهي مرحلة التكيف لأقصى درجة، حيث يتمكن الفرد من العودة إلى حالة التوازن، ولكنه إذا طال أمد بقاء الموقف الضاغط على الفرد فإن ميكانيزمات الدفاع لا تستطيع المواصلة وتتوقف، ويلي ذلك انتقال الفرد إلى المرحلة الثالثة.

3. مرحلة الإنهاك : حيث يصبح الفرد عاجزا عن التكيف والاستمرار في المقاومة وهنا تنهار الدفعات الهرمونية، والتعرض الزائد للضغوط يؤدي إلى تفكك الكائن الحي إلى الدرجة التي قد ينتج عنها الموت.(أحمد عبد الجواد عن Franklin،2013)

2.3 نظرية النسق النظري لسبيلبرجر Spielbeerger:

تعتبر نظريته في القلق مقدمة ضرورية لفهم الضغوط عنده، فقد أقام نظريته في القلق على أساس التمييز بين القلق كسمة والقلق كحالة، و يقول أن للقلق شقين: سمة القلق أو القلق العصابي أو المزمن، وهو استعداد طبيعي أو اتجاه سلوكي يجعل القلق يعتمد بصورة أساسية على الخبرة الماضية، أما قلق الحالة فهو قلق موضوعي أو موقفي يعتمد على الظروف الضاغطة، وعلى هذا الأساس يربط بين الضغط و قلق الحالة، ويعتبر الضغط الناتج ضاغطا مسببا لحالة القلق، ويستبعد ذلك عن القلق كسمة حيث يكون من سمات شخصية الفرد القلق أصلا.(عبد الهادي القحطاني عن الشاعر،2013)

وفي الإطار المرجعي للنظرية اهتم أيضا بتحديد طبيعة الظروف المحيطة التي تكون ضاغطة، ويميز بين حالات القلق الناتجة عنها، ويفسر العلاقات بينهما وبين ميكانيزمات الدفاع التي تساعد على تجنب تلك النواحي الضاغطة كبت وإنكار، وإسقاط وتستدعي سلوك التجنب، ويميز العالم بين مفهوم الضغوط الانفعالية التي تشير إلى تتابع الاستجابات المعرفية السلوكية التي تحدث كرد فعل لشكل ما من الضغوط، كما يميز بين مفهوم الضغط ومفهوم التهديد من حيث أن الضغط يشير إلى الاختلافات في الظروف والأحوال البيئية التي تتسم بدرجة من الخطر الموضوعي، أما كلمة تهديد فتشير إلى تقدير التفسير الذاتي لموقف خاص على أنه خطير أو مخيف.(عبد الهادي القحطاني عن الشاعر،2013)

4.3 نظرية النسق الفكري لموراي Murray:

ينفرد موراي Murray بين منظري الشخصية بعمق الفهم للديناميات التي تحدث في داخل الكائن الحي البشري من أجل لحظة انبثاق التكيف، وإحداث التوازن النفسي، ويتسم منهجه بالدينامية النفسية ومصطلحاته مفعمة بالحيوية ومليئة بالحركة، فمصطلح اللحظة يكون لدى الفرد مليئا بالوقائع والتتابعات المتداخلة، حيث يعني موراي بهذا المصطلح الوحدة الزمنية للحياة التي تتضمن جميع الوقائع المتداخلة، وهي تشتمل على التعقيد الطبيعي لوجود الشخص.(هارون الرشيدي،1999)

ويعتبر موراي أن مفهوم الحاجة ومفهوم الضغط مفهومان أساسيان على اعتبار أن مفهوم الحاجة يمثل المحددات الجوهرية للسلوك، فهو يعرف الحاجة على أنها مركب(تخيل مناسب، أو مفهوم فرضي) يمثل قوة في منطقة المخ هي قوة تنظيم الإدراك، والتفهم، والنزوع، والفعل بحيث تحول الموقف القائم غير المشبع في اتجاه معين، وتستثار الحاجة أحيانا استثارة مباشرة من جراء عمليات داخلية من نوع معين، ولكن الأكثر شيوعا أن تستثار في حالة الاستعداد بوقوع واحد من تلك الضغوط القليلة التي يغلب أن تكون ذات تأثير قوى بيئية، فتعبر عن نفسها من خلال دفع الإنسان إلى البحث عن أنوع معينة من الضغوط، أو تجنب الاصطدام بها، ولكن في حالة الاصطدام تؤدي إلى نمط معين من السلوك الظاهر يكفل للموقف نهاية تهدئة الكائن، وقد حدد موراي حوالي عشرين حاجة من خلال دراساته التي أجراها على عينة المفحوصين. (نبيلة أحمد عن البرعاوي،2010)

كما استطاع موراي أن يميز بين نمطين من الضغوط هما:

ضغط بيتا Beta Press: وهي دلالات الموضوعات البيئية كما يدركها الأفراد.

ضغط ألفا Alpha Press: وهي خصائص الموضوعات البيئية كما توجد في الواقع، أو كما يظهرها البحث الموضوعي.

ويوضح موراي أن سلوك الفرد يرتبط غالبا بضغوط بيتا، ومن المهم برغم ذلك اكتشاف المواقف التي تتسع فيها الفجوة بين ضغوط بيتا التي يستجيب لها الفرد، وبين ضغط ألفا الموجودة بالفعل. (هارون الرشيدي،1999)

5.3 النظرية السلوكية:

النظرية السلوكية تقوم على منهج أو طريقة التعلم بمناهجه، إضافة إلى إدخال العمليات المعرفية للمتعلم، وإن لكل استجابة مثير، والعلاقة بين السلوك والمثير إما إيجابية وإما سلبية، وإن الشخصية عبارة عن منظمات سلوكية متعلمة ثابتة نسبيا وتتمايز من خلال الأفراد، وأن هناك قوانين تحكم السلوك الإنساني كالتعزيز، العقاب، الانطفاء والتعميم، وتعتبر هامة في تعديل السلوك. (أحمد نايل الغرير،2009)

ومن رواد المدرسة السلوكية Bandura وSkiner حيث يرى سكينر أن التعلم أحد المكونات الرئيسية في حياة الفرد، فحينما تفوق شدة الضغوط قدرتهم على المواجهة فإنهم يشعرون بتأثيرات تلك الضغوط. (طه عبد العظيم حسين،2006)

أما السلوكيون الجدد أمثال باترسون وهرولد فيقرون أن الضغط يحدث نتيجة دافع متعلم، أو نتيجة لأساليب التنشئة الاجتماعية، كما يؤكدان على أثر التعلم سواء الثقافي أم الاجتماعي على نمو الفرد وطريقة استجاباتهم للمواقف الضاغطة. (عبدي سميرة عن سامي محمد ملحم،2011)

وبذلك يمكن لهذه النظرية أن تساعد كل من له ضغوط نفسية من خلال ممارسة سلوكيات صحيحة متعلمة، والتعرف على الأنماط الخاطئة التي من شأنها تشكيل ضغط.

6.3 التفسير المعرفي:

ركز Lazarus على تقييم الفرد للموقف تقييما ذهنيا، والذي يفسر بواسطته الضغط النفسي، فالتقييم الذهني عبارة عن الكيفية التي يدرك بها الفرد الموقف الذي يتعرض له، فيبدأ في تقييمه أو تقديره، أي يصدر حكما على هذا الموقف، وعلى هذا الحكم الذي يصل إليه الفرد يشعر بالضغط النفسي، باعتبار أن إصدار الحكم يتأثر بالخبرات السابقة التي تعرض لها الفرد في حياته، فالحكم الذي يصدره الفرد على الموقف أو المثير من حيث أنه ضاغط أم لا.

واعتقد لازاروس أن التفاعل بين الفرد والبيئة يعتمد على التقييم، وهو جوهر الاتجاه المعرفي، فالتقييم المعرفي عند لازروس وفولكمان يكون باختيار الطريقة التي يتعرض لها الفرد للأحداث الضاغطة والمؤدية للتوتر وإدراكه لها، وتقييمه المعرفي الذاتي الذي هو إحكام التهديد أو التحديات التي تؤثر على شعور الفرد الذاتي ويهدد سلامته، وبمجرد حدوث هذا التقييم تتشكل صلة بين الفرد والبيئة، والتقييم المعرفي يلعب دورا هاما في كيفية إدراك الفرد للمواقف الضاغطة وتعامله معها، ويعتمد التقييم المعرفي على عوامل منها:

- العوامل الشخصية.
- العوامل الخارجية.
- العوامل المتعلقة بالموقف النفسي.

ويمر هذا التقييم المعرفي بثلاث مراحل هي:

المرحلة الأولى: ويطلق عليها اسم التقييم الأولي، وفيه يرى الفرد أن مواجهته للموقف الضاغط يتضمن بعض المخاطر الشخصية، وقد يفسر الحدث بأنه مصدر للضغط والتهديد من خلال تقييمه الذاتي لها.

يعني إذن أن التقييم الأولي هو كيف يدرك الفرد الموقف الذي يعد ضاغطا بالنسبة له، وقد يعتبره وفقا لهذا التقييم تهديدا لذاته.

المرحلة الثانية: ويطلق عليها اسم التقييم الثانوي، ويبدأ بعد التقييم المعرفي الأولي وما يتبعه من رد فعل شعوري لعملية التقييم الأولي، وهو عبارة عن تلك الوسائل التي يتبعها الفرد في مواجهة هذا الضغط، فيقارن الفرد بين مهاراته التكيفية وبين المتطلبات الخارجية، فإذا كانت المهارات مناسبة للمتطلبات يحدث قليل من الضغط أو قد لا يحدث على الإطلاق، ويسعى الفرد على ما يؤمن له المواجهة سواء في داخله أو في البيئة، أي استحضار العقل للاستجابة، (ماذا يستطيع أن يعمل؟).

المرحلة الثالثة: ويطلق عليها اسم عملية إعادة التقييم، يستخدم فيها الفرد التغذية الراجعة لمدركاته الجديدة أو لنتائج جهود مواجهته السابقة لاختبار دقة كل من التقييم الأولي والثانوي. (Lazarus,1997)

وإذا ما حاولنا أن نطبق نظرية لازروس على التلميذ المتمدرس في المرحلة الثانوية والذي يواجه العديد من الضغوطات خاصة قلق الامتحان والذي يعد موقفا ضاغطا، فإن التلميذ سيقوم بثلاث مراحل للتعامل مع هذا الموقف من خلال:

المرحلة الأولى: وفيه يرى التلميذ أن مواجهته للامتحان يتضمن بعض المخاطر الشخصية كنسيان الدروس وعدم القدرة على الكتابة، وعدم التركيز، وذلك من خلال تقييمه الذاتي للموقف وتفسيره للامتحان على أنه يهدد نجاحه.

المرحلة الثانية: وذلك من خلال محاولة التلميذ إتباع كل الوسائل المتاحة للتقليل من خطر قلق الامتحان مثل مراجعة الدروس جيدا والتحضير الجيد أياما قبل الامتحان، أو حتى إتباع أساليب سلبية كالغش، فإذا كانت مهاراته مناسبة ويكون قد حضر جيدا للامتحان يحد قليلا من قلق الامتحان، أو قد لا يحد على الإطلاق.

المرحلة الثالثة: بما أن المرحلة الثالثة تمثل التغذية الراجعة فالتلميذ يحاول في هذه المرحلة أن يقيم ما فعله للتقليل من قلق الامتحان أو الحد منه، وما إذا نجح في المرحلتين السابقتين.

7.3 نظرية أعراض المواجهة أو الهروب FightorcopingSyndrome :

وترجع لصاحبها ولتر كانون Walter Canon الذي صاغ مصطلح التوازن لوصف صيانة ضمن الحدود المقبولة من التغيرات الفسيولوجية مثل السكر في الدم ودرجة الحرارة الأساسية، وقد شمل هذا المفهوم ليشمل التهديدات النفسية الاجتماعية، وقد أكد أن التهديدات السابقة تؤدي إلى تغييرات حادة في إفراز الغدة الكظرية، أي بما يرتبط بما أسماه المكافحة أو الهروب.

وأقر أن المحفزات البيئية أو الداخلية الضارة التي تهدد التوازن على سبيل المثال التعرض للبرد، أو نزيف خافض للضغط، ألم الصدمة، أو نقص السكر في الدم الناجم عن الأنسولين، يقوم الجسم بتفعيل بالتزامن مع ما سبق الغدة الكظرية للإفراج عن الأدرينالين والجهاز العصبي الودي، واعتبر المستجيبات تعمل كوحدة واحدة والذي يسمى بالجهاز السمبثاوي، هذا الجهاز هو الذي يميل إلى إعادة التوازن في الجسم. (David.S.Goldstein,2010)

8.3 نظرية بروس ماكوين Bruce Mcewen:

أعاد ماكوين Bruce Mcewen النظر في الأعمال التاريخية لكل من سيلي وكانون، وعلى النقيض من حالة التوازن الفسيولوجي الضروري لمقاومة الجسم للضغوط النفسية عند سيلي وكانون، استخدم ماكوين مصطلح ألوستاسيس Allostasis، وهو المصطلح الذي يشير إلى قدرة الجسم على التكيف مع البيئة المتغيرة.

والفكرة وراء هذا المصطلح ألوستاسيس هي أن الضغط النفسي يؤدي إلى إنهاك الجسم واستنفاذ طاقاته، ويشير إلى مجموعة مركبة من المؤشرات تدل على الأضرار المتراكمة الناجمة عن الضغوط النفسية، تلك الأضرار تسبب ضغطا على أعضاء الجسم والأنسجة، وتنتج تحولات في النشاط الفسيولوجي كردة فعل على المؤثرات السلبية للضغوط النفسية، وحسب هذا المفهوم فإن النظم الفسيولوجية للجسم تمر بتقلبات خلال مقاومتها للضغوط النفسية، وهذه التقلبات يطلق عليها ماكوين مصطلح ألوستاسيس، حيث يتراكم ألوستاسيس عبر الزمن، ويعرف بأنه الخسائر الناتجة عن التعرض المزمن للتقلبات العصبية الناجمة عن مجموعة متنوعة من الضغوطات البيئية كزيادة نشاط الغدد العصبية مثلا. (Mcewen, 2000)

9.3 نظرية ستيرن Stern:

تستند نظرية ستيرن على مفاهيم نظرية موراي، ومن أهم فرضياتها:

1. إن السلوك هو دالة للعلاقة بين الفرد والبيئة، ويعتبر محصلة التفاعل بين خصائص شخصية الفرد، وخصائص البيئة التي يدركها.

2. يمثل الشخص بناء على حاجاته الشخصية التي يمكن الفرد أن يعبر عنها، ومن خلال محاولات الفرد تحقيق أهدافه فإنه يتفاعل مع الوسط المحيط به، ويحدد سلوكه.

3. يحدد مفهوم البيئة بناء على مفهوم موراي (الحاجة/الضغط) بعبارات الضغط وبذلك فإن مفهوم الضغط يمثل الجانب الموازي للحاجات النفسية، فهو خاصية للبيئة.

4. الضغوط إما فردية تعبر عن رأي الفرد بالأحداث والمحيط الذي يعيش فيه، وإما ضغوط مشتركة تدرك من أفراد يشتركون في بيئة محددة، وهذه الضغوط الفردية أو المشتركة تعتبر خاصية البيئة، ويمكن الاستدلال عليها من خلال الأفراد الذين ينتمون إليها.(نبيلة أحمد عن wilche،2010)

10.3 نظرية العجز المكتسب لسيلجمان Seligman:

وهي ترى أن الضغوط تؤدي إلى شعور الفرد بالعجز وقلة الحيلة، وتؤكد أن الضغوط تحدث عندما تتجاوز مطالب البيئة إمكانات الفرد، وحقيقة أن الأحداث غير القابلة للسيطرة تؤدي إلى ضغوط أكثر من الأحداث التي يمكن السيطرة عليها، كما تتضمن هذه الفكرة أن السيطرة أو فقدانها لها أهمية في خبرة الضغوط.

وقد حدد سليجمان بوضوح نموذج العجز في نظريته، حيث رأى أن العجز المتعلم يصنع ثلاثة وجوه من النقص والقصور، قد يكون دافعيا أو معرفيا، أو انفعاليا.

إن مرحلة العجز بالتحديد، والتي فيها تفشل مجهودات الفرد في التغلب على الموقف الضاغط تمثل ضغوطا مستمرة، كما يمثل العجز المتعلم حيث يتوقف الفرد

عن محاولاته عن الاستجابة في كل من البيئات القديمة والجديدة. (أحمد عبد الجواد عن الطريري، 2013)

وإذا ما حاولنا تطبيق هذه النظرية على التلميذ المتمدرس فأفضل مثال على ذلك هي ضغوط الوالدين الذين يتوقعون من ابنهم نتائج ممتازة تفوق قدراتهم، هذا التوقع يمثل ضغطا نفسيا على التلميذ يعني يتجاوز ما يستطيع، مما يعني أنه لن يستطيع السيطرة على الأحداث التي تؤدي إلى ضغوط أكثر من الأحداث، وتمثل مرحلة العجز فشل كل مجهودات التلميذ في التغلب على الموقف الضاغط.

4/ مصادر الضغوط النفسية:

الشيء الذي قد يكون مصدرا للضغط يختلف من شخص لآخر، مثلا تلميذ يعاني من ضغط من طرف الأستاذ في القسم هذا لا يعني أن جميع التلاميذ يعانون من نفس الضغط، حيث يمكن للعديد من الأحداث أن تكون ضغطا عند الأفراد على اختلاف أعمارهم وجنسهم ومراتبهم.

قد تكون مصادر الضغوط تعود للفرد نفسه، أو للأسرة، أو الجماعة أو المجتمع.

1.4 الشخص باعتباره مصدرا للضغط النفسي:

أحيانا يكون الشخص نفسه هو مصدر الضغوط النفسية التي يعيشها، فقد تنشأ عند المرض، حيث تتكون متطلبات وظروف جديدة على أجهزة الفرد الجسمية والنفسية والاجتماعية عن مستوى الضغط الذي يفرضه هذا الظرف أو الموقف إنما تعتمد على خطورة المرض وشدته، وعمر الشخص نفسه. (محمد قاسم عبد الله 2012)

بالإضافة إلى ذلك فإنه إذا كان الفرد غير متأكد من شيء بحيث لا يكون قادرا على التنبؤ، وبالتالي يشعر أن ما فعله خارج السيطرة بما يشعره بالضغط

فالتلميذ مثلا عند إجرائه لامتحان معين فإذا كان غير متأكد من إجابته، فإنه لا يستطيع التنبؤ بالنقطة التي سيتحصل عليها، وبالتالي يبقى في حالة ضغط حتى يتحصل على نقطته في الامتحان. (Manjula.c,2012:7)

التنافر المعرفي: عندما تكون فجوة بين ما يفعله وما يظن، يظهر هذا التنافر عندما لا يمكن للفرد الوفاء بالالتزامات. (محمد قاسم عبد الله، 2012)

ومن أبسط الأمثلة على التنافر المعرفي هو الغش الذي يعترف التلميذ أنه مخالف للقوانين والدين، إلا أنه يقوم به ليحقق النجاح في مادة ما، هذا ما يجعل التلميذ في صراع بين الأفكار والمبادئ، ويجعله دائما تحت هذا الضغط.

كذلك من الضغوط المتعلقة بالفرد:

1. التوقعات والآمال.
2. الطموح والأهداف.
3. الخوف من الفشل.
4. الخوف من المرض.
5. الاتجاه السلبي نحو الحياة.
6. الشعور بعدم الثقة.
7. المشكلات الروحية.
8. الاستعدادات الفردية و سمات الشخصية.(جمعة سيد يوسف، 2007)

2.4 الأسرة باعتبارها مصدرا للضغوط النفسية:

بما أن الفرد يعيش في الأسرة فهي تعد من بين الأسباب الأقوى في مصدر الضغط، لأن كل عضو من أفراد الأسرة يؤثر بسلوك وحاجات وشخصية الآخر

وتتأثر به، من هنا يبدو التأثير متبادلا، والأسرة منظومة اجتماعية، تمثل مصدرا لكثير من الضغوط النفسية لأفرادها، ومن بين هذه المصادر:

1. **ولادة طفل جديد:** حيث يمثل قدوم مولود جديد للأسرة حدثًا سارًا ومفرحًا من جهة أولى، ولكنها تمثل مصدرا للضغط النفسي أيضا من جهة ثانية، يصدق هذا على الأم بشكل خاص، فبداية من مرحلة الحمل والولادة يقع على عاتق الأم مسؤوليات كبيرة جدا في رعايته.

2. **الطلاق:** يعتبر الطلاق مصدرا بارزا من مصادر الضغوط النفسية للأسرة، لأنه يمثل تحولا بالنسبة لجميع أعضائها، حيث يفرض عليهم التعامل مع متطلبات جديدة من الناحية الاجتماعية والسكنية والنفسية فيما يتعلق بتلبية احتياجات أعضاء الأسرة.(محمد قاسم عبد الله، 2012)

وبالنسبة للباحثة فإن ضغوط الأسرة خاصة الجزائرية أصبحت كبيرة خاصة من الناحية المادية، فالدخل العام للموظف الجزائري ضعيف إذا ما قورن بالدول الأخرى هذا ما جعل الأم تعمل والأب يعمل دون أن يحققوا حقيقة درجة من الراحة المادية خاصة مع متطلبات الأطفال المتزايدة، ومشكل السكن الذي يعد معضلة الدولة والشعب، فالطلب متزايد دون وجود حل جذري لهذه المشكلة، هذا ما يجعل الوالدين تحت ضغط والأطفال تحت ضغط، بالإضافة إلى ذلك فإن تناقض الأهداف واختلافاتهم العلمية والثقافية كذلك قد تسبب ضغطا على أفراد العائلة.

3.4 الجماعة والمجتمع باعتبارهما مصدرين للضغوط النفسية:

1. العلاقات: إن العلاقات التي يكونها الناس خارج نطاق الأسرة تمثل مصدرا آخر من مصادر الضغوط النفسية لدى الأفراد، فالطفل الذي يعاني من ضغط نفسي في المدرسة ويعيش حالة من التنافس مع أقرانه في اللعب، أو الرياضة أو أي نشاط معين.

2. العمل: محيط العمل يلعب دورا رائدا في تكوين الضغط للعمال، كذلك التطور السريع في تكنولوجيات العمل، والعلاقات المتشعبة في مجال العمل، عبء العمل غياب القرارات الصائبة، وغياب الاعتراف بمجهود العامل من طرف المؤسسة العامل بها ومن طرف المجتمع، والعلاقات السيئة مع مدراء العمل. (Josee Marter,2003)

3. **الضغوط البيئية:** لا نعيش عن معزل من البيئة الخارجية لذلك فالخروج للشارع والذهاب للتسوق، والوقوف والزحام وركوب الحافلات والضجيج المتواجد في كل مكان من شأنه أن يكون مصدرا للضغط، كذلك الأعاصير والفيضانات والزلازل والبراكين من شأنه أن تكون أيضا ضغطا على الفرد.

4. **الضغوط الدراسية:** من خلال التنافس الكبير بين الزملاء وسوء العلاقة مع الأقران والمعلم، وكثرة الدروس وصعوبة فهمها، هذا ما يجعل التلميذ تحت ضغط كبير قد يؤدي به حتى إلى الخروج من المدرسة.

5/ أنواع الضغوط النفسية:

تشكل الضغوط النفسية الأساس الرئيس الذي تبنى عليه بقية الضغوط الأخرى، وهو يعد العامل المشترك في جميع أنواع الضغوط الأخرى، وقد تعددت وجهات النظر حول تقسيم أنواع الضغوط وفقا لمجال تناولها أو تأثيرها.

1.5 تصنيف أنور حمودة البنا:

1. الضغوط الحياتية الضاغطة الطبيعية: كضغوط الغلاف الجوي، الكوارث الكونية والبرودة وطبيعة التضاريس، وأيضا ضغط السكنى في المعسكرات أو المخيمات وفي الأحياء الشعبية، وازدحام السكان، وقلة الخدمات، وقلة الحجرات في المنزل، وضعف الإضاءة وقذارة الشوارع.

2. المواقف الحياتية الضاغطة الاجتماعية: كالتفاوت الحضاري، وكثرة الأبناء الأقران المتنافسة، صراع الأجيال، اختلاف الميول والاتجاهات، صراع القيم، قلة تمتع الفرد بالرفاهية الاجتماعية والوسائط الاجتماعية، ضغوط الأحداث الشاقة في الحياة، كما أن الحوادث السارة يمكن أن تكون مصدرا للضغوط، حيث تؤدي إلى تغير الحياة، وتتطلب إعادة التوافق الثابت، وأن هذه التغيرات تجعل التوافق صعبا وتنتج الضغط.

3. المواقف الحياتية الضاغطة الاقتصادية: كضغوط الفقر، البطالة، انخفاض الإنتاج، عدم عدالة توزيع الناتج القومي، التفاوت الطبقي، فقدان الثروة، الشعور بالوطأة والعبء، عدم الرضا الناتج من عدم التوافق مع الأوضاع الاقتصادية.

4. المواقف الحياتية الضاغطة السياسية: كضغوط عدم الرضا عن نظام الحكم، الصراعات السياسية، السياسات النقابية، هيمنة بعض القوى، ضغط الحكم بالنسبة للحاكمين، وعدم الرضا الناتج مع الأوضاع السياسية القائمة.

5. المواقف الحياتية الضاغطة المهنية: كضغوط الشقاق مع الزملاء في العمل، ضغوط قواعد العمل، عدم الرضا عن المركز الوظيفي، المرتب، الترقية التمييز غير المبرر من الرؤساء في العمل، الشعور بالوطأة والعبء والثقل الناشئ من مهنة الفرد.

6. المواقف الحياتية الضاغطة المدرسية: كالضغوط المتمثلة في ضغط المناهج والامتحانات، القواعد المدرسية، ضغط الزملاء، ازدحام الفصول الواجبات المدرسية وما يتوقعه الأهل من التلميذ، الفشل الدراسي. **(أنور حمودة البنا، 2008)**

2.5 تصنيف زينب شقير:

1. **ضغوط انفعالية:** مثل الغضب، الاكتئاب، الفتور، الإثارة وسرعة التهور.
2. **ضغوط اقتصادية:** وترتبط بالجوانب والأحوال الاقتصادية المرتبطة بالاضطرابات الأسرية، والإصابة بالأمراض النفسية والجسمية.
3. **ضغوط عائلية:** عوامل اجتماعية تشكل مشكلات داخل الأسرة مثل المرض أو غياب أحد الوالدين أو الطلاق.
4. **ضغوط صحية:** تكون مرتبطة بالجوانب الصحية والفسيولوجية مثل الأمراض. **(الهادي،2005)**

6.4 الضغوط الدراسية:

يعرفها شحاتة (2010) بأنها «ظاهرة نفسية متعددة الأبعاد تتسبب عن مختلف العلاقات النفس اجتماعية والظروف البيئية التي يتفاعل معها التلميذ ويدركها على أنها مصدر للتوتر والقلق والمرض النفسي، وهي التوترات وعدم التوافق الناتج عن اضطراب العلاقات بين التلاميذ فيما بينهم، الضرب، الشدة، القسوة الشراسة والسخرية بالقسم من التلميذ، بالإضافة إلى قسوة النظام التعليمي». (مرزوق عبد المحسن،11:2012)

كما تعرفها .(زينب بدوي،15:2002) بأنها «قوى خارجية ومشكلات تنبع من بيئة الطلاب الخارجية سواء كانت أسرية أو مدرسية، أو جامعية أو مهن مستقبلية ويؤدي عدم قدرة الطلاب على مواجهة هذه المشكلات إلى القلق أو الإحباط».

وحسب **(أديب الخالدي، 21:2008)** فإن الضغوط الدراسية تشكل «صعوبات على الطلاب في مختلف المراحل الدراسية، وضغطا شديدا في حالة عدم استجابته للوائح المدرسية أو المعهد أو الكلية، فهو مطالب بأن يحقق النجاح في الدراسة

لإرضاء طموحه الشخصي الذاتي أولا، و يرد الجميل لأسرته التي خصته من دخلها المادي كنفقات دراسية ثانيا».

وقد أشار (**أبو أسعد، 2008**) إلى أن تفاعل الطالب مع المعلمين والرفاق هي في الغالب مصادر للضغوط النفسية المدرسية، فالاتصال والتعرف على المعلمين والرفاق، وكون الفرد مقبولا من قبلهم يمكن أن يكون مصدرا للضغط، كما أن الطلاب الذين لديهم فكرة متدنية عن الذات من الناحية الأكاديمية، وينظرون لذاتهم على أنهم غير أذكياء يمكن أن يكون ذلك مصدرا للضغط خاصة وأن أجواء المدارس يكون فيها التنافس واضحا، بالإضافة إلى أن هناك ضغوط من أجل تحقيق توقعات الآخرين في المدرسة.

كما يحدد (عطية، 2010) بعض العوامل المسؤولة عن الضغط النفسي الذي يعانون منه الطلاب في مراحل المدرسة، فالبيئة المدرسية ومناهجها غير المرنة التي تدرس جميع التلاميذ ينفس الطريقة دون مراعاة الفروق الفردية بينهم، ودون النظر إلى ميولهم واستعداداتهم، وبالتالي يصبح المنهج وطريقة التدريس ضغطا وعبئا على بعض التلاميذ.

كما تمثل بعض المقررات الدراسية ونظام الاختبارات والتجهيزات المعملية وكفاية الأبنية المدرسية، وجو الفصل الدراسي وأحيانا مكان المدرسة، تمثل جميعها أو بعضها ضغطا لدى التلميذ.

ويشير أيضا حسيب (2003) أن قلق الطلاب داخل الفصول الدراسية يظهر على أشكال متعددة ما بين قلق التحصيل الذي يؤدي إلى ظهور أعراض القلق المختلفة في بعض المواقف الدراسية أو المشكلات التعليمية، ويكون انفعال الطالب نتيجة خوفه من مستواه التحصيلي في مادة أو أخرى، وكذلك قلق الاختبار الذي

ينتاب الطالب أثناء الاختبارات، والقلق الناجح الذي يعبر عن معاناة الطالب، وخوفه فيما يتعلق بإمكانية نقله إلى الصف الأعلى من عدمه، وكذلك القلق الذي ينتاب الطالب حينما يشارك في بعض المواقف التنافسية، وحرصه على التميز على أقرانه ومنافسيه، وخوفه من الفشل والتدني. **(مرزوق عبد المحسن، 16:2012)**

وعليه من خلال كل هذه التعريفات نستنتج أن الضغوط الدراسية هي مجموعة من التوترات والصعوبات والظروف الدراسية التي يواجهها الطالب خلال حياته الدراسية، والتي تؤدي إلى عدم توافقه مع البيئة المدرسية وصعوبة تكيفه معها، وإلى سوء علاقته برفاقه ومعلميه، وكذلك تحدث الضغوط الدراسية نتيجة صعوبة المقررات الدراسية، وصعوبة الاختبارات وكثرة الواجبات المدرسية.

7 مصادر الضغوط الدراسية عند الطلاب:

1.7 ضغوط الاختبارات: يقصد بها الشعور بالضيق والتهديد والاضطراب لما تسببه الاختبارات من عدم التنوع في أساليبها، وتركيزها على الحفظ، والخوف من عمليات تصحيحها، والإحساس بأنها وسيلة للتهديد والرهبة، حيث يتوقف المستقبل على نتائجها، مع الإحساس بالقلق من نظام المراقبة، وتركيز الاختبارات على أنها هدف وغاية في حد ذاتها.(الأهواني،2005)

ويذكر قشقوش بأن الضغط النفسي يتأثر بعدة عوامل متعددة منها عوامل خارجية تتعلق بالبيئة التي يعيشها الفرد، وعوامل داخلية تتعلق بالفرد نفسه، مثل قدراته العقلية وسماته الشخصية، ودوافعه المختلفة والتي ترتبط بصورة كبيرة بقدرة الفرد على مواجهة الضغط النفسي، فالبيئة الاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها الفرد أحيانا تكون مليئة بعوامل المشقة والضغط، وقلة الفرص المتاحة، وتشكل بذلك مصدرا للإحباط وعدم قدرته على تحقيق طموحه وآماله، فهناك تفاعل مستمر بين

الفرد والبيئة حيث أن السلوك والعوامل الشخصية الداخلية كالمعتقدات والأفكار والإدراكات الذاتية والتفضيلات والتوقعات البيئية كلها تعمل بشكل متداخل، ويؤثر كل منهما على الآخر ويتأثر بها.(عبد الرحمن، 1998)

ولا شك أن مواجهة الامتحانات لا يمكن أن تكون بطرق عفوية، فالحالة النفسية الضاغطة التي تسببها الامتحانات بإمكانها أن تعيق الطالب من التمدرس الجيد والنجاح في مشوراه الدراسي، وبالتالي تجعل حظوظه في النجاح ظئيلة، ولهذا تحتاج هذه الامتحانات إلى تهيئة الجو النفسي والاجتماعي للطالب، وتقدم له المساندة اللازمة أثناء الامتحانات لكي تضمن نجاح الطالب بأعلى المعدلات. (زندي يمينة، 34:2011)

ويعتبر (**عبد السلام زهران، 2000**) أن الامتحانات تلعب دورا هاما في حياة الطلاب، وهي أحد أساليب التقييم الضرورية، إلا أنها قد ترتبط بها، ما يجعل منها مشكلة حقيقية مخيفة ومقلقة، ويتخذ قلق الامتحان أهمية خاصة نظرا لارتباطه الشديد بتحديد مصير الطالب ومستقبله الدراسي والعملي المليء بالمفاجآت في المجتمع، لذلك فهو يعتبر مشكلة دراسية حقيقية لكثير من الطلاب وأسرهما وبالنسبة للمجتمع أيضا.

ومن خلال كل الأدبيات المتعلقة بقلق الامتحان وضغطه على الطالب، وجب على كل القائمين بالعملية التعليمية معرفة أهمية التخفيف من قلق الامتحان بشتى الطرق، وعدم جعله مسألة حياة أو موت بالنسبة للطالب، وتهيئة نفسية الطالب جيدا من قبل المعلم، أو الأسرة، أو الأخصائي النفسي المدرسي ليتجاوز الطالب الامتحان بكل اطمئنان، خاصة في الامتحانات المصيرية.

2.7 التنافس الشديد بين الزملاء:

لا شك أن التنافس الشديد بين الطلاب بسبب الرغبة الجامحة في التفوق أو الحقد والغيرة قد يجعلهم يشعرون بالإحباط والقلق والضغط، وهذا يعني أن الضغوط التي تأتي من المبالغة في التنافس بين الزملاء، فعندما يدرك التلميذ أنه في منافسة مع رفقائه وأنه غير مستعد ليستجيب لمطالب هذه المنافسة فإنه يرى أن ذلك يمثل تهديدا لشخصيته، وبالتالي فإن التلميذ في ظل هذه الظروف يعاني من انخفاض في تقدير ذاته ويشعر بالقلق، ومن ثم يؤدي ذلك إلى الشعور بالضغط. (حسين طه وحسين سلامة، 195:2006)

3.7 الأسلوب الدراسي السائد في المدرسة:

إن أسلوب التعامل الذي يستخدمه المعلم داخل القسم أو الأسلوب الذي يتبعه مدير المؤسسة التعليمية في التعامل مع التلاميذ والمعلمين له دور في نشأة الضغوط، فإن كان الأسلوب استبداديا أو تسلطيا والذي يقوم في جوهره على فرض السلطة، وتقييد الحريات والأوامر على التلاميذ والمعلمين.

وفي ظل هذا الجو المشحون يتحكم المدير في المعلمين، ويتحكمون هم بدورهم في التلاميذ، فيترتب عن ذلك نفور التلاميذ وشعورهم بالملل من المدرسة والخوف والتمرد وتخريب ممتلكات المدرسة، في المقابل هناك الأسلوب الفوضوي أين تنفلت الأمور من سيطرة الإدارة فيتصرف التلاميذ والمعلمون كما يحلو لهم دون تدخل أو رقابة مما يسمح بتكوين أرضية خصبة للانحرافات، الجنوح، العنف الشغب، وتعاطي المخدرات.**(حسين طه عبد العظيم وحسين، 2006)**

4.7 صعوبات تتعلق بالأستاذ:

في كثير من الأحيان يعاني الطالب من ضغوط تتعلق بشخصية المدرس، إذ أن لهذه الشخصية أثرها على الطلاب، لذا ينبغي أن يتوفر لديه المرونة كما يدرك النزعة الاستقلالية لدى الطالب، وينبغي أن يتجنب الالتجاء إلى الوسائل التي تعوق النمو النفسي للطلاب مثل الاستهزاء بالطلاب والسخرية بهم، والتقصير في تقدير المعلومات وإساءة فهم سلوكهم الاستقلالي، وإشاعة روح المنافسة الضارة غير البناءة، والتحيز والتحامل بالنسبة لبعض الطلبة، والمبالغة في فرض النفوذ والسلطة والإسراف والتشديد في الامتحانات والواجبات.(العمرية صلاح الدين، 2005)

في هذا الإطار قام الأغبري (1998) بدراسة هدفت إلى التعرف على تصور الطلبة لشخصية الأستاذ الجامعي الكفء في التدريس الجامعي، وقد بينت النتائج أن الصفات التي نالت اهتماما أكبر من قبل الطلاب، وهي تحقيق العدالة بين الطلاب في التقويم، والتمتع بأخلاق عالية، واحترام الطالب ومعاملته معاملة تليق به، القدرة على توصيل المعلومات إلى طلابه، عدم التركيز على الكم في إعطاء المادة الطلابية، أن يكون حليما وصبورا، أن يكون قوي الشخصية وأن يكون ملما بطرق التدريس، وأن يكون مظهره لائقا، كما يجب أن يكون قادرا على الربط والتسلسل المنطقي في نقل الأفكار. (الغامدي حمدان أحمد، 2003)

وتجعل المعاملة القاسية من المعلم التلميذ يكره الأستاذ ويبغض عملية التعلم، ويساعد ذلك في ظهور اتجاهات سلبية نحو موادهم الدراسية، فهناك مواد دراسية معينة قد يكرهها الطلاب لأنها ارتبطت في أذهانهم بمعلمين يكثرون من استخدام العقاب، فلا شك أن العلاقات السيئة بين المعلم والطلاب هي في ذاتها تمثل موقفا ضاغطا للطلاب، وترتبط هذه المعاملة السيئة بزيادة مستوى الشعور بالضغط لدى الطلاب.(حسين طه عبد العظيم وحسين، 2006)

من خلال كل هذا نستنتج أن المعلم له دور في العملية التعليمية، وهو محور أساسي في نجاح الطالب من عدمه، فإذا توصل إلى علاقة جيدة مع التلميذ بالضرورة سيقلل هذا الأمر من ظهور الضغوط المدرسية لدى التلميذ، ويساعده على تخطي كل الصعوبات والعراقيل التي قد تواجه التلميذ داخل المدرسة.

5.7 التوقيت والجداول المدرسية:

يمثل عنصر الوقت والذي نقصد به عدد الساعات التي يقضيها التلاميذ في المدرسة مصدرا رئيسيا للضغوط لديهم حيث أن طول اليوم الدراسي، وكثرة الدروس والمواد التي يتلقاها يوميا تجعل التلاميذ يشعرون بالملل والضيق من المدرسة، خصوصا أن الوقت المتبقي في اليوم لا يكفي التلاميذ لممارسة هواياتهم المختلفة والاسترخاء، والراحة للمراجعة، والاستعداد ليوم دراسي جديد في اليوم الموالي.

كما أن الجداول المدرسية الجامدة باحتوائها على المواد النظرية دون الاهتمام بالجوانب العملية والنشاطات أيضا يجعل التلاميذ يقضون معظم أوقاتهم جالسين على المقاعد، مما يجعلهم يشعرون بالتعب والملل والروتين، وقد يدفع بالبعض إلى الغياب المتكرر عن المدرسة.**(حسين طه عبد العظيم وحسين، 2006)**

8.7 انعكاسات الضغوط الدراسية على التلاميذ:

عندما يتعرض التلميذ إلى العديد من المواقف الصعبة والضغوطات والأحداث داخل المؤسسة التعليمية فإن ذلك يؤدي إلى انعكاسات سلبية على التلميذ منها:

1. **انعكاسات صحية:** وهي تلك المرتبطة بالصحة الجسدية الفسيولوجية كالصراع ارتفاع ضغط الدم وحركة المعدة، وارتفاع معدل ضربات القلب، والغثيان و الدوخة والرعشة....

2. **انعكاسات شخصية:** كالهروب والمقاومة وانخفاض تقدير الذات، وانخفاض مستوى الطموح، والتصلب وجمود الرأي، وصعوبة اتخاذ القرار والتردد... **(زينب شقير، 1998)**

3. **انعكاسات سلوكية نفسية:** والتي منها:

أ. **التوتر والضيق:** وهي حالات وجدانية يعيشها التلاميذ جراء الساعات الطويلة التي يقضونها في المدرسة، بالإضافة إلى انحصار الوقت لإنجاز أعمال كثيرة ومعقدة بالإضافة إلى تكرار إنجاز النشاطات والواجبات، وغياب النشاطات الترفيهية.

ب. العدوانية: قد يعاني التلاميذ في المدرسة من التوتر والقلق والضغط جراء الصعوبات التي تعيق مسارهم الدراسي، فيتخذ بعضهم سلوك العنف أو العدوانية كرد فعل اتجاه الموقف الضاغط، ومن مظاهر ذلك تخريب بعض ممتلكات المدرسة في بعض مدارسنا.

وكذلك تتضمن الأعراض النفسية الوسواس وانخفاض تقدير الذات، البلادة والأفكار الانتحارية ومحاولات الإقدام عليه، سلوك تدمير الذات، تدهور العلاقات مع الأسرة والأصدقاء، نقص الثقة بالنفس، الغضب وتغيير أنماط وعادات الأكل والنوم فالمواقف الضاغطة التي يتعرض لها المراهقين تتسبب في حدوث انفعالات سلبية تؤثر بوجه عام على حياتهم، وتجعلهم يجدون صعوبة في الاستمتاع بالأشياء الإيجابية في الحياة، وكذا نقص التركيز وضعف الذاكرة. **(حسين طه عبد العظيم وحسين،2006)**

4. **انعكسات تنظيمية:** أمام الضغوط الدراسية العديدة التي يواجهها التلميذ في المحيط المدرسي قد يلجأ هذا التلميذ إلى أساليب تجنبية للتخلص من هذه الضغوط عن طريق مثلا التأخر عن مواعيد الدخول إلى المدرسة، الغيابات المتكررة بالإضافة إلى عدم بذل التلاميذ للمجهودات المطلوبة في سبيل التحصيل الجيد، بطء

الأداء، اللامبالاة، الاستسلام للكسل والخمول، المشاغبة وترك المدرسة نهائيا في بعض الأحيان. **(سعاد برجان، 2012)**

خلاصة:

تعد الضغوط من أكبر المشاكل التي تواجه الفرد في العصر الحالي لكثرة متطلبات الحياة حتى أطلق البعض على هذا العصر عصر القلق والضغوط النفسية لذا وجد الإنسان نفسه يواجه عدة معوقات حالت بينه وبين تحقيق أهدافه ولا شك أن أكثر فئة معرضة لمثل هذه الضغوطات هم المراهقون المتمدرسون، حيث أن المدرسة مليئة بأحداث ومواقف ممكن أن تشكل ضغطا كبيرا للمراهق المتمدرس لذلك تعرضنا في هذا الفصل إلى كل أدبيات الضغوط عامة من تعريفات ومفاهيم ونظريات ومصادر الضغوط ومسبباتها، مع التطرق أيضا إلى الضغوط المدرسية التي يتعرض لها تلاميذنا في المدارس وانعكاساتها من كل الجوانب.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

الإجراءات الميدانية للبحث

تعد الإجراءات الميدانية للبحث من أهم مراحل البحث العلمي حيث من خلالها نحصل على بيانات تمكننا من اختبار الفرضيات، لذلك سنعرض في هذا الفصل هذه الإجراءات بتحديد المنهج المتبع والعينة وكيفية اختيارها، وكذا الأدوات المستعملة لجمع البيانات، وأخيرا عرض الأساليب الإحصائية التي اعتمدنا عليها في تحليل النتائج. وقبل ذلك نذكر بفرضيات الدراسة التي تتمثل في:

1/ توجد علاقة بين الضغوط الدراسية والفعالية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

2/ توجد علاقة بين الضغوط الدراسية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

3/ توجد علاقة بين دافعية الإنجاز والفعالية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

4/ للضغوط الدراسية دور معدل للعلاقة بين الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

2. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة مهمة في البحث لأنها ترتبط بالميدان، فحسب الباحث عبد الرحمن عيسوي فإن «الدراسة الاستطلاعية هي دراسة استكشافية تسمح للباحث بالحصول على معلومات أولية حول موضوع بحثه، كما تسمح لنا كذلك بالتعرف على الظروف والإمكانيات المتوفرة في الميدان، ومدى صلاحية الوسائل المنهجية المستعملة قصد ضبط متغيرات البحث».(بلحاج فروجة،190:2011)

وبناءا على ما تقدم قمنا بالدراسة الاستطلاعية على تلاميذ السنة النهائية من ثانوية طالب ساعد بلدية عين بسام ولاية البويرة، وكان الهدف من خلال هذه الدراسة ما يلي:

1. معرفة مدى وضوح التعليمة في كل المقاييس.
2. التأكد من وضوح اللغة المعتمدة.
3. فهم التلاميذ لجميع الكلمات الموجودة في المقاييس.
4. تحديد الوقت اللازم للإجابة على بنود كل مقياس.
5. التأكد من الخصائص السيكو مترية للمقاييس.

3/ المنهج المتبع:

يمثل المنهج «مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم، أو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة من أجل اكتشاف الحقيقة، أو هو فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار أو الإجراءات من أجل الكشف عن الحقيقة التي نجهلها، أو من أجل البرهنة عليها للآخرين الذين لا يعرفونها». (بحوش عمار،99:1999)

واختيار منهج عن آخر يقوم على طبيعة الموضوع أو مشكلة البحث وأهدافه لذلك ونظرا لطبيعة موضوعنا الذي يقوم على تحديد علاقات بين متغيرات الدراسة اعتمدنا على المنهج الوصفي الذي يمكن تعريفه بأنه «طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي للوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية معينة أو نفسية، أو هو طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويبها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة». (شروخ صلاح الدين،150:2003)

4/ المجتمع والعينة وكيفية اختيارها:

4-1 تعريف مجتمع البحث:

يعرف موريس أنجرس مجتمع البحث بأنه «مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى، والتي يجري عليها البحث والتقصي». (أنجرس موريس،298:2004)

أما في بحثنا الحالي فيتمثل مجتمع البحث في تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي سواء تلاميذ السنة الأولى أو الثانية أو الثالثة ثانوي.

4-2 تعريف العينة وكيفية اختيارها:

ولأنه لا يمكن إجراء البحث على كل أفراد المجتمع فإننا نلجأ إلى اختيار عينة ممثلة، فالعينة «جزء من الظاهرة الواسعة والمعبرة عنه كله، تستخدم كأساس لتقدير الكل الذي يصعب أو يستحيل دراسته بصورة كلية لأسباب تتعلق بواقع الظاهرة أو بالكلفة أو الوقت، بحيث يمكن تعميم نتائج دراسة العينة على المجتمع أي الظاهرة كلها». (شروخ صلاح الدين،24:2003)

وعلى هذا الأساس اختيرت العينة بطريقة عشوائية لتلاميذ ثانوية طالب ساعد وذلك لكل المستويات، أي دون تحديد لأي سنة دراسية أو لأي جذع من الجذعين المشتركين للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ولأي شعبة من شعبه.

وفيما يلي وصف لأفراد العينة من حيث المستوى الدراسي، والتخصصات الدراسية الجنس، السن، وضعية الوالدين، المستوى الاقتصادي، الحالة الصحية.

أولا: المستوى الدراسي:

الجدول رقم(5): توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي	عدد التلاميذ	النسبة
السنة أول ثانوي	104	%30
السنة الثانية ثانوي	125	%36
السنة ثالثة ثانوي	114	%33
المجموع	343	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة التلاميذ في جميع التخصصات متقاربة بحيث بلغت نسبة السنة أولى ثانوي بـ 30%، في حين بلغت نسبة السنة ثالثة ثانوي بـ 33%، أما نسبة السنة الثانية ثانوي كانت الأكبر نوعا ما بنسبة 36%.

ثانيا: التخصصات الدراسية:

الجدول رقم (6): يمثل توزيع أفراد العينة حسب التخصصات الدراسية.

التخصص	عدد التلاميذ	النسبة
علمي	267	%78
أدبي	76	%22
المجموع	343	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة التلاميذ ذوي التخصص العلمي كانت كبيرة بنسبة 78%، في حين بلغت نسبة التلاميذ ذوي التخصص الأدبي 22% وذلك راجع لسياسة التوجيه التي تحدد نسبة التلاميذ المنتقلين إلى السنة الأولى ثانوي والموجهين إلى الجذع المشترك علوم بـ 70%، في حين تحدد نسبة التلاميذ الموجهين إلى الجذع المشترك آداب بـ 30%.

ثالثا: الجنس

الجدول رقم (7): يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

الجنس	عدد التلاميذ	النسبة
ذكور	97	%28
إناث	246	%72
المجموع	343	%100

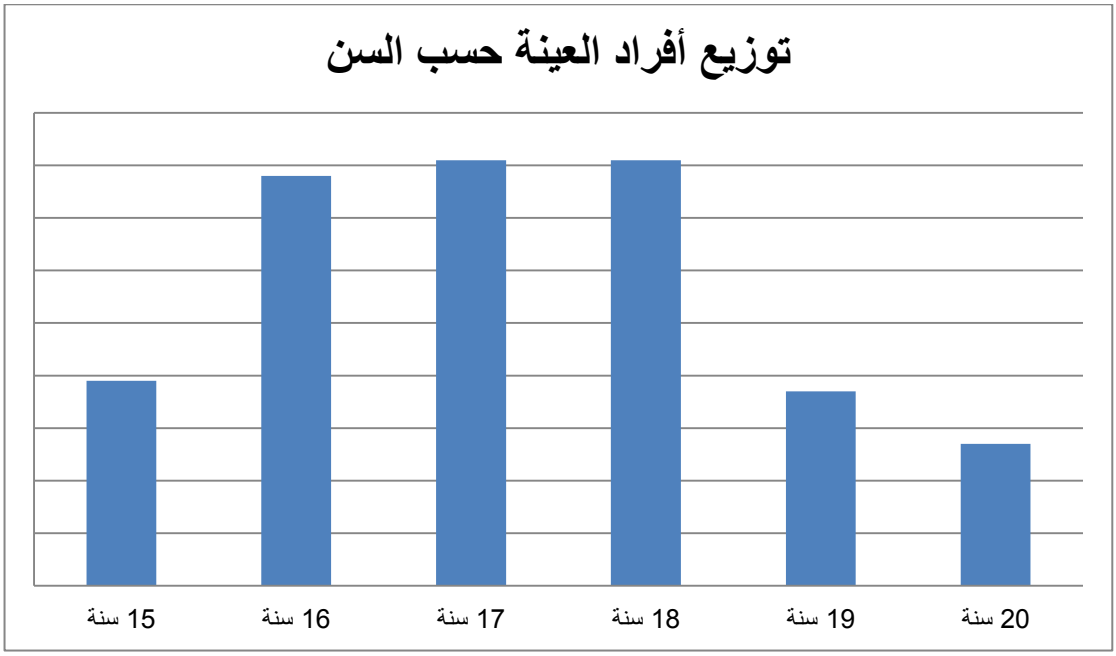
نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور، حيث قدرت نسبة الإناث بـ 72%، في حين بلغت نسبة الذكور 28%، وهذا راجع للتكوين الأصلي للأقسام حيث عدد الإناث أكبر من الذكور.

رابعا: السن

الجدول رقم(8): يمثل توزيع أفراد العينة حسب السن.

السن	عدد التلاميذ	النسبة
15 سنة	39	%11
16سنة	78	%23
17 سنة	81	%24
18سنة	81	%24
19 سنة	37	%10
20 سنة	27	%8
المجموع	343	%100

نلاحظ من خلال الجدول تركز أغلب أفراد العينة في الفئة العمرية من 16 إلى 18 سنة بنسبة 23% و24% على التوالي، أما النسب الباقية فقد توزعت على النحو التالي: 11% للفئة العمرية 15 سنة، و10% لفئة 19 سنة، في حين كانت النسبة الأقل للفئة 20 سنة بنسبة 8%، وهذا ما يوضحه الشكل رقم (3).



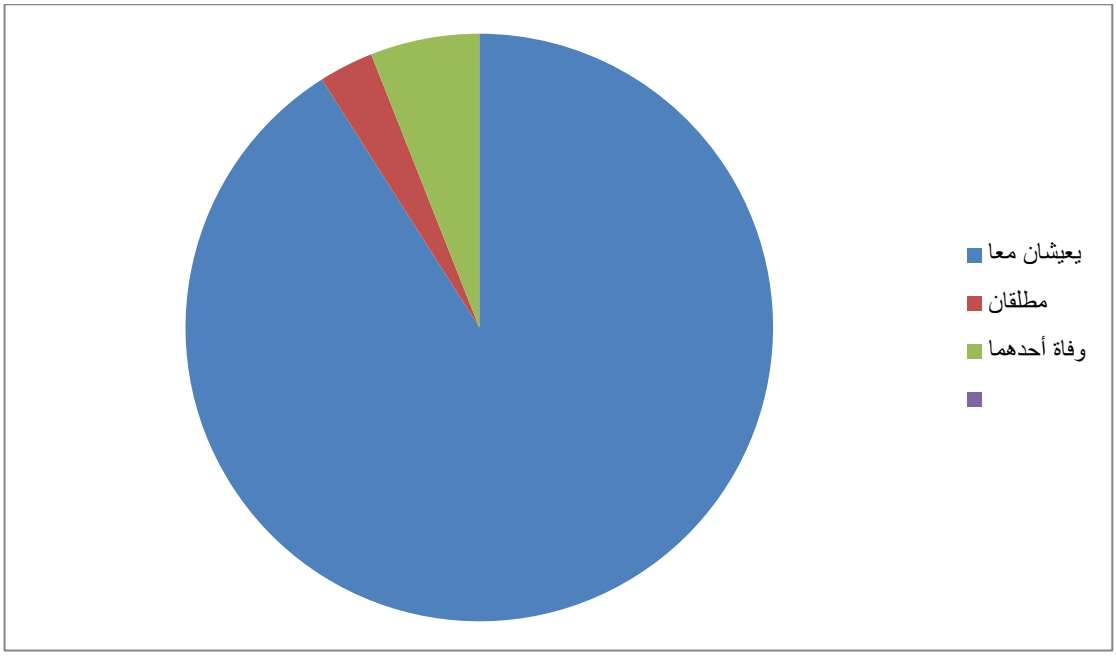
شكل رقم (3): توزيع أفراد العينة حسب السن.

خامسا: وضعية الوالدين

الجدول رقم(9): توزيع أفراد العينة حسب وضعية الوالدين.

وضعية الوالدين	عدد التلاميذ	النسبة
يعيشان معا	312	%91
مطلقان	11	%3
وفاة أحدهما	20	%6
المجموع	343	%100

نلاحظ من خلال الجدول (9) أن أغلب التلاميذ والديهم يعيشون معا بنسبة 91%، في حين كانت نسبة التلاميذ الذين والديهم مطلقان فكانت 3%، أما نسبة التلاميذ الذين توفى أحد والديهم فتبلغ 6%، وهذا ما يوضحه الشكل(4)



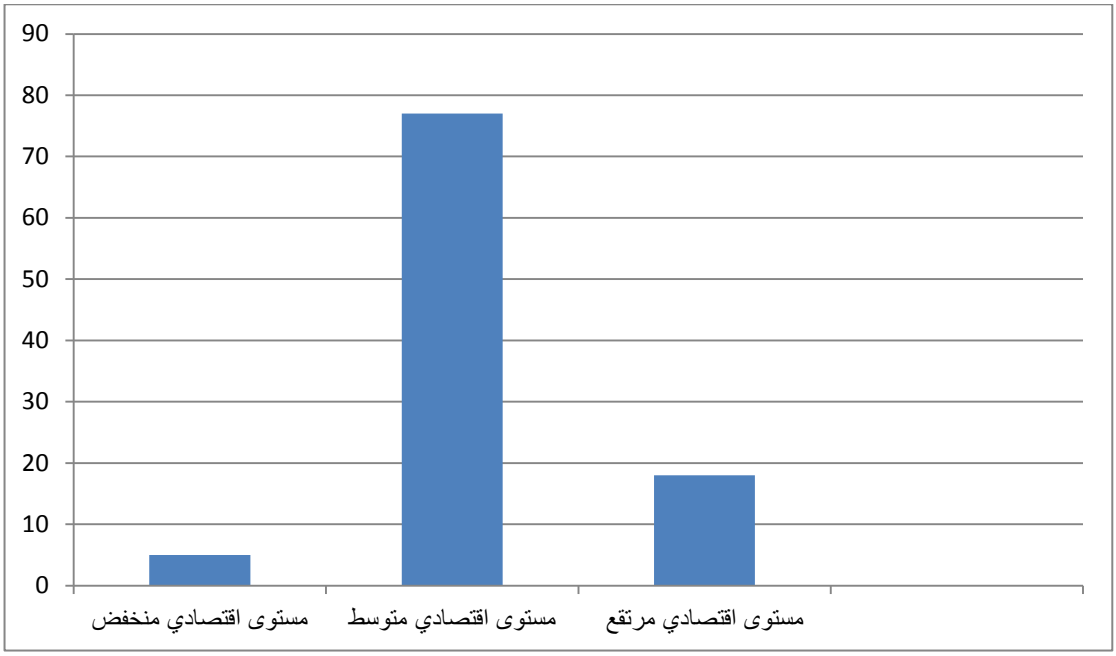
الشكل رقم(4): توزيع أفراد العينة حسب وضعية الوالدين

سادسا: المستوى الاقتصادي

الجدول رقم(10): توزيع أفراد العينة حسب المستوى الاقتصادي.

المستوى الاقتصادي	عدد التلاميذ	النسبة
ضعيف	16	%5
متوسط	267	%77
مرتفع	60	%18
المجموع	343	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن أغلب التلاميذ من المستوى الاقتصادي المتوسط بنسبة 77%، في حين بلغت نسبة المستوى المرتفع 18%، أما النسبة الأقل فهي لذوي الدخل المنخفض بنسبة 5%، وهذا ما يوضحه الشكل (5).



الشكل (5): توزيع أفراد العينة حسب المستوى الاقتصادي.

سابعا: الحالة الصحية

الجدول(11): توزيع أفراد العينة حسب الحالة الصحية للتلاميذ.

الحالة الصحية	عدد التلاميذ	النسبة
يعاني من المرض	49	%14
لا يعاني من المرض	294	%86
المجموع	343	%100

يتضح من الجدول أن أغلبية التلاميذ لا يعانون من أمراض بنسبة 86% في حين أن نسبة 14% من التلاميذ يعانون من أمراض.

1/5 أدوات البحث:

5-1- مقياس فعالية الذات:

5-1-1 وصف المقياس:

صمم مقياس فعالية الذات المعتمد في هذه الدراسة من طرف كل من Sherear, Mercandaute et Madox عام 1982، وقامت بترجمته أمل معروف. (آيت حمودة، 2006 : 227)

يهدف هذا المقياس إلى تقييم المستوى العام لتوقعات واعتقادات الأفراد حول قدراتهم وكفاءاتهم، وقياس الفعالية الذاتية للأفراد، يقوم هذا المقياس على افتراض عام مفاده أن التوقعات الفردية هي المحدد الأساسي للتغير السلوكي، كما أن الفروق الفردية في التجارب الماضية وتوقع النجاح تؤدي إلى الفروق في المستويات العامة لتوقعات الفعالية. (سعاد برجان،2011)

يتكون المقياس من 17 عبارة تهدف لقياس إدراك فعالية الذات حيث تتوزع العبارات إلى بنود موجبة وسالبة، تتمثل البنود الموجبة في البنود التي تحمل رقم 1 3، 8، 9، 13، 15، أما البنود السالبة فتشمل العبارات التالية: 2، 4، 5، 6، 7 10، 11، 12، 14، 16، 17.

5-1-2 طريقة التصحيح:

يتكون المقياس من 4 بدائل للإجابة على البنود هي: لا، نادرا، غالبا ودائما.

تنقط بنود المقياس على الأساس التالي:

من 1 إلى 4 بالنسبة للبنود الإيجابية.

من 4 إلى 1 بالنسبة للبنود السلبية.

وعليه تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين 17 درجة كحد أدنى و68 درجة كحد أقصى.

5-1-3 الخصائص السيكو مترية للمقياس:

أولا: صدق المقياس:

يعكس الصدق قدرة المقياس على قياس ما وضع لأجله فعلا، لذلك قامت سعاد برجان بقياس ثبات المقياس عن طريق الاتساق الداخلي للمقياس حيث تم تطبيق المقياس على عينة تتكون من 60 تلميذا من المرحلة الثانوية من الجنسين وتوصلت إلى الارتباطات الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(12): معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس فعالية الذات.

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.44	0.01	10	0.46	0.05
2	0.51	0.01	11	0.56	0.01
3	0.50	0.01	12	0.53	0.01
4	0.53	0.01	13	0.38	0.01
5	0.52	0.01	14	0.37	0.01
6	0.68	0.01	15	0.52	0.01
7	0.45	0.01	16	0.57	0.01

8	0.35	0.01	17	0.51	0.01
9	0.26	0.05			

يتضح من الجدول رقم (12) أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 و0.05 مما يؤكد صدق المقياس. (سعاد برجان،2011 :119)

ثانيا: ثبات المقياس

يعني ثبات المقياس إعطاء نفس النتيجة المتحصل عليها من طرف المفحوص أو التلميذ إذا ما أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى، ولغرض معرفة ثبات مقياس الفعالية الذاتية في البيئة الجزائرية استخدمت (سعاد برجان، 2011) طريقة التجزئة النصفية وطريقة التطبيق وإعادة التطبيق.

1. طريقة التجزئة النصفية: تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من 60 تلميذا من الجنسين، فبلغ معامل الارتباط بين البنود الفردية والبنود الزوجية بعد تصحيحه بتطبيق معادلة سبيرمان براون 0.81، مما يعني أن المقياس ذو معامل ثبات عالي.

2. طريقة إعادة التطبيق: تم قياس ثبات المقياس بطريقة تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها 40 تلميذا من المرحلة الثانوية من الجنسين بفارق زمني قدره 15 يوما، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون المحصل عليها 0.78 ، وهي قيمة دالة إحصائيا عند 0.01، وهو معامل ثبات عالي. (سعاد برجان ،2011)

أما في دراستنا فتم التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية بين الفقرات الفردية والزوجية لدرجات عينة استطلاعية مكونة من 100 تلميذ من

الجنسين، فبلغ معامل الارتباط بين درجات النصفين بعد تصحيحه بتطبيق معادلة سبيرمان براون 0.72، وهي قيمة دالة عند مستوى 0.01، مما يدل على ثبات المقياس.

5-2- مقياس الضغوط الدراسية:

5-2-1 وصف المقياس:

أعد هذا المقياس الباحث المصري لطفي عبد الباسط إبراهيم عام 2009 وهو يتكون من 55 عبارة تعبر عن الضغوط التي قد يتعرض لها التلميذ، يتوزع المقياس على تسعة أبعاد على النحو التالي:

جدول رقم (13): توزيع البنود على أبعاد مقياس الضغوط الدراسية.

الأبعاد	العبارات
طبيعة العلاقة بين التلميذ والزملاء	32 .27.19.10.1
طبيعة العلاقة بين التلميذ والمدرس	48.42.34.33.28.20.11.2
التلميذ والمقررات الدراسية	49.43.35.21.12.3
التلميذ وأساليب التقويم	50.22.13.5.4
التلميذ وبيئة الصف	55.52.51.44.36.23.14
التلميذ وبيئة المدرسة	53.45.40.37.15.6
التلميذ والجو الأسري	54.46.41.38.29.24.7

التلميذ والتفكير في المستقبل	31.26.18.9
التلميذ والتأييد الاجتماعي	47.39.30.25.17.8

5-2-2 طريقة التصحيح:

يتضمن المقياس 55 عبارة موزعة على تسعة أبعاد، منها عبارات موجبة وأخرى سالبة، تتضمن الإجابة ثلاث اختيارات بالنسبة للعبارات الإيجابية هي:

1. موافق إلى حد ما تعادل الدرجة 1.
2. موافق بصفة عامة تعادل الدرجة 2.
3. موافق تماما تعادل الدرجة 3.

أما بالنسبة للعبارات السالبة فالتصحيح يكون بالعكس على النحو التالي:

1. موافق إلى حد ما تعادل الدرجة 3.
2. موافق بصفة عامة تعادل الدرجة 2.
3. موافق تماما تعادل الدرجة 1.

والجدول التالي يمثل توزيع العبارات الإيجابية والسلبية

جدول رقم(14): يمثل توزيع العبارات الإيجابية والعبارات السلبية في مقياس الضغوط الدراسية.

العبارات الإيجابية	العبارات السلبية
1.3.4.6.7.8.11.12.13.14.15.16.18	28.34.37.43.45.5.9.10.17.19.

20.22.23.24.25.26.27.30.31.32 33.35.36.38.39.40.41.42.44.46 48.49.50.51.52.54.55	21.47.53

5-2-3- الخصائص السيكو مترية للمقياس:

أولا: صدق المقياس:

قام لطفي عبد الباسط إبراهيم الذي أعد المقياس بحساب صدق المقياس بطريقتين:

1. **صدق المحكمين:** تم عرض عبارات المقياس على 11 مختصا في علم النفس التربوي بكليات تربية عين شمس والأزهر وحلوان، وطلب منهم الحكم على مدى ملاءمة العبارات من حيث صياغتها اللغوية ومناسبة عمر التلاميذ، لذلك تم استبعاد كل العبارات غير المناسبة، أما العبارات الأخرى فهي تشير إلى أن المقياس يتمتع بصدق المحكمين.

2. **الصدق التلازمي:** تم حساب الصدق التلازمي بحساب معاملات الارتباط بين درجات المقياس الحالي ومقياس وجهة الضبط الذي أعده علاء الدين كفافي على عينة قوامها 80 تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف التاسع، وبلغ معامل الارتباط 0.33 وهو دال عند 0.01.

وبالنسبة للبيئة الجزائرية فقد قامت (عبدي سميرة،) بالتأكد من صدق الأداة عن طريق صدق المحكمين حيث عرضت الباحثة المقياس على 17 أستاذا جامعيا من جامعة تيزي وزو، جامعة فرحات عباس بسطيف، وجامعة المسيلة وذلك للحكم على مدى صلاحية بنود المقياس، من حيث مدى ملاءمتها للثقافة الجزائرية وسلامة صياغتها اللغوية.

وقد كانت أغلبية العبارات مفهومة وتتماشى مع الثقافة الجزائرية بناءا على الملاحظات التي قدمها المحكمين باستثناء بعض العبارات التي تم إجراء تعديل عليها، والجدول التالي يبين التعديلات التي حدثت في هذه العبارات.

جدول رقم (18): يوضح الصيغة الأولية والصيغة المعدلة لعبارات مقياس الضغوط الدراسية.

رقم البند	العبارة في المقياس الأصلي	العبارة المعدلة
1	. الفصل	. القسم
2	. المدرس	. الأستاذ
22	. تركز الامتحانات على الحفظ وأحيان التخمين وليس على الفهم والاستيعاب.	. تركز أسئلة الامتحانات على الحفظ وليس على الفهم والاستيعاب.
40	. الحياة اليومية داخل المدرسة ليس فيها تجديد	. تخلو الحياة اليومية الدراسية من التجديد.

ثانيا: ثبات المقياس

للتأكد من ثبات القياس اتبع لطفي عبد الباسط إبراهيم (2009) ثلاث طرق هي:

1. **حساب معامل ألفا كرونباخ:** تم حساب معامل ألفا كرونباخ لكل بند على حدى وللعبارات ككل، فتراوحت قيمة ألفا للمقياس ككل 0.81 و0.9 وهي قيمة مرتفعة تشير إلى الاتساق الداخلي العالي للعبارات، وقد تم ذلك على عينة قوامها 200 تلميذ وتلميذة من الصف التاسع.

2. **إعادة التطبيق:** تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق على عينة قوامها 82 تلميذا وتلميذة، وبفاصل زمني قدره سبعة أسابيع، فبلغ معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون 0.42 ، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.01.

3. **الاتساق الداخلي للمقياس:** لحساب الاتساق الداخلي للمقياس، قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(15): يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس، والدرجة الكلية لمقياس الضغوط الدراسية.

مصادر الضغوط	معامل ارتباط عبارة البعد بالدرجة الكلية
طبيعة العلاقة بين التلميذ والزملاء	0.44
طبيعة العلاقة بين التلميذ والمدرس	0.63
التلميذ والمقررات الدراسية	0.64
التلميذ وأساليب التقويم	0.51
التلميذ وبيئة الصف	0.24
التلميذ وبيئة المدرسة	0.61
التلميذ والجو الأسري	0.61
التلميذ والتفكير في المستقبل	0.35
التلميذ والتأييد الاجتماعي	0.70

يبين الجدول أن جميع المعاملات موجبة ودالة عند 0.01، مما يعني أن الاتساق الداخلي مرتفع لأبعاد المقياس. (عبدي سميرة عن لطفي عبد الباسط إبراهيم، 2011 :158)

كما قامت أيضا (عبدي سميرة، 2011) بالتأكد من ثبات المقياس في البيئة الجزائرية بطريقتين هما:

1. **طريقة التجزئة النصفية:** بعد تطبيق المقياس على 200 تلميذ وتلميذة، تم حساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية التي تقوم على تقسيم المقياس إلى جزأين، الجزء الأول يتمثل في البنود الفردية، والجزء الثاني يتمثل في البنود الزوجية فبلغ معامل الارتباط بين درجات الجزأين بعد تصحيحه باستعمال معادلة سبيرمان براون 0.72، مما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية.

2. طريقة الاتساق الداخلي: تم الاعتماد على حساب معامل ألفا كرونباخ حيث بلغ هذا المعامل 0.77، كما قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية.

جدول رقم (17): معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية لمقياس الضغوط الدراسية.

أبعاد المقياس	معامل ارتباط البنود بالدرجة الكلية
طبيعة العلاقة بين التلميذ والزملاء	0.34
طبيعة العلاقة بين التلميذ والمدرس	0.33
التلميذ والمقررات الدراسية	0.36
التلميذ وأساليب التقويم	0.25
التلميذ وبيئة الصف	0.36
التلميذ وبيئة المدرسة	0.56

التلميذ والجو الأسري	0.43
التلميذ والتفكير في المستقبل	0.61
التلميذ والتأييد الاجتماعي	0.58

يتضح من الجدول أن جميع المعاملات موجبة مما يعني الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس كمؤشر للثبات.

أما في الدراسة الحالية فتم التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية بين الفقرات الفردية والزوجية لدرجات عينة استطلاعية مكونة من 100 تلميذ من الجنسين، فبلغ معامل الارتباط بين درجات الجزأين بعد تصحيحه باستعمال معادلة سبيرمان براون 0.75، مما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية.

5-3-مقياس الدافعية للإنجاز:

5-3-1 وصف المقياس:

لقياس الدافعية للإنجاز تم الاعتماد على المقياس الذي أعده عبد اللطيف محمد خليفة عام 2006، وهو مقياس يتكون من 50 بندا، خصصت كل عشرة بنود لكل بعد من أبعاد المقياس الخمسة الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (19): المقاييس الفرعية لمقياس الدافعية للإنجاز والبنود الخاصة بكل منها.

البعد	التعريف بالبعد	البنود
1.الشعور بالمسؤولية	ويشير إلى الالتزام والجدية في الأداء بما يكلف به الفرد من أعمال على أكمل وجه، وبذل المزيد من الجهد والانتباه لتحقيق ذلك، حيث الدقة والتفاني في العمل والقيام ببعض الأعمال والمهام التي من شأنها تنمية مهارات الفرد.	1، 6، 11، 16، 21، 26، 31، 36، 41، 46.
2. السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	ويعني بذل الجهد للحصول على أعلى التقديرات، الرغبة في الاطلاع ومعرفة كل ما هو جديد، وابتكار كل ما هو جديد، وابتكار حلول جديدة للمشكلات، والسعي لتحسين ومستوى الأداء، وتفضيل الأعمال الصعبة التي تتطلب المزيد من التفكير.	2، 7، 12، 17، 22، 27، 32، 37، 42، 47.
3. المثابرة	وتمثلت مظاهرها في السعي نحو بذل الجهد للتغلب على العقبات التي قد تواجه الشخص في أدائه لبعض الأعمال، والسعي نحو حل المشكلات الصعبة مهما استغرقت من الوقت والجهد، والاستعداد لمواجهة الفشل بصبر إلى أن يكتمل العمل الذي يؤديه الفرد، والتضحية بكثير من الأمور الحياتية مثل قضاء وقت الفراغ وممارسة الأنشطة الترفيهية.	3، 8، 13، 18، 23، 28، 33، 38، 43، 48.

4. الشعور بأهمية الزمن (التوجه الزمني)	ويتكون هذا المقياس في الأصل من 15 بندا، تم انتقاء عشرة بنود الأعلى ثباتا، وتركزت هذه البنود حول الحرص على تأدية الواجبات ومواعيدها، والالتزام بجدول زمني لكل ما يفعله الفرد سواء فيما يتعلق بأدائه لبعض الأعمال أو في زياراته وعلاقاته بالآخرين، والانزعاج من عدم التزام الغير بالمواعيد.	4، 9، 14، 19، 24، 29، 34، 39، 44، 49.
5.التخطيط للمستقبل	وتركزت مظاهره في رسم خطة للأعمال التي ينوي الفرد القيام بها، والشعور بأن ذلك من شأنه تنظيم حياة الفرد و تفادي الوقوع في مشكلات، وأن التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير كل من الوقت والجهد.	5، 10، 15، 20، 25، 30، 35، 40،15، 50.

(عبد اللطيف محمد خليفة، 2006 :21. 22)

5-3-2 طريقة التصحيح:

تتضمن تعليمة المقياس على أن يعبر التلميذ بصراحة عن شعوره حول بعض الموضوعات والمواقف، ووضع إشارة على الاختيار الذي يناسبه ويعبر عنه، هذه الاختيارات تنقط من 1 إلى 5، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين 50 إلى 250 نقطة، وذلك على النحو التالي:

. إذا كانت البنود إيجابية: 1 2 3 4 5

. إذا كانت البنود سلبية: 5 4 3 2 1

وتتمثل البنود السلبية في: 7، 10، 11، 12، 16، 18، 19، 33، 36، 41، 42.

أما باقي البنود فهي إيجابية وتتمثل في: 2، 3، 4، 5، 6، 8، 9، 13، 14، 15، 17، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 34، 35، 37، 38، 39، 40، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50.

5-3-3 الخصائص السيكو مترية للمقياس:

أولا: الصدق

استخدم الباحث (عبد اللطيف محمد خليفة، 2006) طريقة الاتساق الداخلي لتقدير صدق المقياس، ويعني الاتساق الداخلي للمقياس أن «مجموع إجابات المبحوث على الأسئلة التي تتناول جوانب مختلفة لمجال واحد تلتقي فيما بينها لتكون صورة متكاملة خالية من التناقضات الداخلية». (سعاد رحماوي، 2009: 105) لذلك قام الباحث بحساب صدق المقياس بهذه الطريقة بإتباع الخطوات التالية:

1. حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل مقياس من المقاييس الخمسة الفرعية والدرجة الكلية للمقياس بوجه عام، وذلك لدى العينتين المصرية والسودانية.

2. حساب معامل ارتباط البند بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي الخاص به لدى العينتين المصرية والسودانية.

وقد تحصل على النتائج الملخصة في الجدول التالي:

جدول رقم (20): معاملات الارتباط بيرسون بين كل مقياس من المقاييس الفرعية والمقياس العام.

البعـد	العينة المصرية (404)	العينة السودانية (250)
الشعور بالمسؤولية	0.66	0.77
السعي نحو التفوق	0.74	0.77
المثابرة	0.70	0.72
الشعور بأهمية الزمن	0.65	0.68
التخطيط للمستقبل	0.54	0.66

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط عالية ودالة إحصائيا سواء على العينة المصرية أو السودانية، مما يعني أن المقياس صادق.

كما قام الباحث بحساب الصدق عن طريق الصدق العاملي، والذي يستخدم فيه التحليل العاملي للحصول على تقدير كمي لصدق المقياس في شكل معامل إحصائي كما هو مبين في الجدولين التاليين:

جدول رقم (21): نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولى لمتغيرات الدافعية للإنجاز لدى عينة الطلاب المصريين.

العامل	الأول	قيمة الشيوع
الشعور بالمسؤولية	0.662	0.3867
السعي نحو التفوق	0.720	0.5187
المثابرة	0.623	0.3884
الشعور بأهمية الزمن	0.448	0.2008
التخطيط للمستقبل	0.321	0.1028
الجذر الكامن	1.598	
نسبة التباين	32.0	

تشير النتائج حسب الجدول أن المتغيرات قد تشبعت على عامل واحد لدى عينة الطلاب، واستوعب هذا العامل 32 % من التباين.

جدول رقم (22) نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولى لمتغيرات الدافعية للإنجاز لدى عينة الطلاب السودانيين.

العامل	الأول	الشيوع
الشعور بالمسؤولية	0.782	0.6107
السعي نحو التفوق	0.771	0.5947
المثابرة	0.619	0.3830
الشعور بأهمية الزمن	0.498	0.2202
التخطيط للمستقبل	0.469	0.2485
الجذر الكامن	2.057	
نسبة التباين	41.1	

يبين الجدول رقم (22) أيضا أن المتغيرات تشبعت على عامل واحد لدى عينة الطلاب السودانيين، واستوعب هذا العامل 41.1 % من التباين.

ثانيا: ثبات المقياس:

قام (عبد اللطيف محمد خليفة، 2006) حساب ثبات المقياس عن طريق إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني قدر بـ 20 يوما عن التطبيق الأول، وذلك لدى عينتين من الطلاب حيث شملت العينة الأولى 35 من الطلاب المصريين، في حين شملت العينة الثانية 22 من الطلاب السودانيين، وبلغ معامل ارتباط بيرسون

للمقياس لدى العينة المصرية بـ 0.81 ، ولدى العينة السودانية بـ 0.76 مما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية.

كما تأكد (عبد اللطيف محمد خليفة، 2006) من ثبات المقاييس الفرعية لدى العينتين، فتحصل على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (23): معاملات ثبات المقاييس الفرعية لمقياس الدافعية للإنجاز لدى عينتين من الطلاب المصريين والسودانيين.

المقياس الفرعي	العينة المصرية	العينة السودانية
الشعور بالمسؤولية	0.77	0.70
السعي نحو التفوق	0.72	0.74
المثابرة	0.61	0.69
الشعور بأهمية الزمن	0.86	0.70
التخطيط للمستقبل	0.83	0.73

(عبد اللطيف محمد خليفة، 2006 : 24)

ولحساب ثبات المقياس في الدراسة الحالية استخدمت الباحثة طريقة التجزئة النصفية بين الفقرات الفردية والزوجية لدرجات عينة استطلاعية مكونة من 100

تلميذ من الجنسين، وقدر معامل الارتباط بين الجزأين بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون بـ 0.80، مما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات كبيرة.

6/ تحليل البيانات:

بعد تطبيق المقاييس قمنا بتفريغ البيانات، ومن أجل اختبار الفرضيات تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية بالاستعانة ببرنامج التحليل الإحصائي في العلوم الاجتماعية spss، وكانت التقنيات الإحصائية المستعملة كالآتي:

1. المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية وكذا النسب المئوية.

2. **معامل الارتباط بيرسون r:** وذلك من أجل اختبار الفرضيات الأولى، الثانية والثالثة بتحديد علاقة الضغوط الدراسية بكل من الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية، بالإضافة إلى تحديد علاقة الدافعية للإنجاز بالفعالية الذاتية.

4.**معامل الانحدار المتعدد Beta:** من أجل اختبار الفرضية الرابعة ومعرفة الدور المعدل لمتغير الضغوط الدراسية على علاقة الفعالية الذاتية بالدافعية للإنجاز.

5.**معادلة الانتشار:** والتي تبين العلاقات الارتباطية بين المتغيرات الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية وفقا لمستويات الضغوط الدراسية الثلاث.

الفصل السادس:

عرض وتحليل ومناقشة الفرضيات

للتذكير فإن أهداف هذه الدراسة تتمثل في دراسة الضغوط الدراسية كمتغير معدل للعلاقة بين الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وذلك بمعرفة أولا علاقة الضغوط الدراسية بكل من الفعالية الذاتية والدافعية للإنجاز ثم دراسة علاقة دافعية الإنجاز بالفعالية الذاتية، ليتم بعدها دراسة الدور المعدل للضغوط الدراسية للعلاقة بين الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية، وفيما يلي عرض لمختلف النتائج المتوصل إليها من خلال التحليل الإحصائي للبيانات.

1/ علاقة الدافعية للإنجاز بالضغوط الدراسية:

تنص الفرضية الأولى لهذه الدراسة على أنه توجد علاقة بين الدافعية للإنجاز والضغوط الدراسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وقد تم تحديد العلاقة بين الدافعية للإنجاز والضغوط الدراسية بحساب معامل الارتباط بيرسون r للتحقق من صحة هذه الفرضية، فتحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم(26): علاقة الدافعية للإنجاز بالضغوط الدراسية.

الفرضية	العينة	r	مستوى الدلالة
توجد علاقة بين الدافعية للإنجاز والضغوط الدراسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية	343	0.10-	0.05

نلاحظ من الجدول رقم(26) أن قيمة r=-0.10 وهي دالة عند 0.05، وبناءا على هذه النتيجة نرفض الفرضية الصفرية، وعليه تقبل فرضية البحث أي أنه توجد علاقة بين الدافعية للإنجاز والضغوط الدراسية، وهي علاقة عكسية ضعيفة حيث كلما ارتفعت الضغوط الدراسية انخفضت دافعية التلميذ للإنجاز، والعكس صحيح.

ويؤكد على هذه النتيجة (**Cohens,1986**) الذي يرى أن الضغط العالي له تأثير على قدرة التركيز خاصة تركيز الانتباه على مهمة معينة لا سيما المهمات المدرسية.

وتتفق هذه النتيجة أيضا مع دراسة (**Gadzella, 1991**) حيث أعد هذا الباحث قائمة لتقدير الضغوط الدراسية على طلبة الجامعة تتكون من ستة أبعاد تمثل الأنواع المختلفة من الضغوط الناتجة عن إدراك الذات للمواقف الضاغطة سواء كانت فسيولوجية أو وجدانية أو معرفية أو مهارية، وتوصل إلى وجود علاقة بين إدراك الطلاب للمواقف الضاغطة ومصادرها المختلفة، كما بين وجود علاقة بين مستويات الضغوط الأكاديمية ودافعية الإنجاز.

كما قام رزنبرج **Reinzberg 2000** ببحث الأسباب التي تؤدي إلى زيادة الضغوط الدراسية، وتوصل إلى أن المواد الأكاديمية تمثل ضغوطا على الطلاب وتبدو آثار الضغوط في الشعور بالارتباك، وانخفاض في العلاقات الاجتماعية والدافعية. (**زينب بدوي ، 2002**)

كما ترى جانا روكر أن التلاميذ غالبا ما يكونوا عرضة للضغط الذي يمكن أن يكون له آثارا سلبية على صحتهم، والطريقة التي ينجزون بها المهام خاصة دافعية الانجاز لأن هذه الأخيرة مهمة جدا في النجاح الأكاديمي، فالعديد من الدراسات أثبتت أن دافعية الانجاز مرتبطة ارتباطا كبيرا بالتحصيل الدراسي حيث توصل محمد رمضان 1987 إلى وجود فروق جوهرية في الدافعية للإنجاز لصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع مقارنة بذوي التحصيل المنخفض. (**خليفة عبد اللطيف محمد، 2000**)

أما جابر عبد الحميد جابر 1987 توصل إلى أن التلاميذ المتفوقين لديهم القدرة على الانجاز، ويحبون حل المشكلات والأفكار الصعبة، ويستمتعون بالمناقشة. **(خليفة عبد اللطيف محمد، 2000)**

كما أكد (Ryan et Deci,2000) أن إدراك التلميذ للضغط يمكن أن يؤدي إلى عدم القدرة على الإجابة على الأسئلة في الامتحان، وقراءة الأسئلة بالخطأ أو إساءة تفسير معناها، لذلك فمن المؤكد أن القليل من الضغط سوف يؤدي إلى دافعية أكبر ونتائج دراسية أعلى.

بالإضافة إلى ذلك يرى (Gall et al,2000) أن بحث الطالب على درجات عالية في الامتحانات غالبا ما يكون ضغطا على الطالب، وقد يؤثر إما بالإيجاب إذا كان بدرجة قليلة، وإما بالسلب إذا كان بدرجة كبيرة.

ويضيف (Dwyer,2001) أن الضغط السلبي الذي تكون شدته كبيرة يترافق مع مشاعر سلبية من شأنها التأثير على صحة الفرد وسلوكه، كما يؤثر بطريقة سلبية على إدارة هذه الأحداث السلبية الضاغطة وعلى الأداء الأكاديمي والصحة النفسية للتلاميذ.

أما **(Stevenson et Harper,2006)** فيرى أن الضغط ذاتي وفردي في نفس الوقت، فالاستجابة نحو الضغط يمكن أن تكون مختلفة بين الأفراد، وتعتمد على كيفية إدراك الأشخاص وتعاملهم مع الضغوط، وعليه فإن تقدير بعض الضغوط يمكن أن يكون إيجابيا أو سلبيا اعتمادا بالدرجة الأولى على النظرة الفردية للفرد، ومقدار الضغط الذي يظهر على شكل أعراض جسدية أو نفسية.

وإلى جانب الآثار على المدى القصير، يمكن أن يكون للضغوط تأثير على المدى الطويل، فقد أكد (Nandamuri,2011) أنه إذا ما نظر الفرد للضغوط بطريقة

سلبية ومفرطة يمكن لهذا أن يؤدي إلى العجز البدني والنفسي، بمعنى أن الضرر النفسي الذي يمكن أن يحدث للطالب هو اعتباره كتجربة شعورية تؤكد له عدم القدرة على التعامل مع الأحداث المجهدة جديدة في المستقبل.

كما يرى (Bing et al,2011) أن الطلاب في بداية العام الدراسي يكون لديهم عمل أكاديمي مكثف وبذلك يوجهون مزيدا من التحكم الذاتي والتعامل مع خبرات جديدة والتكيف مع مستجدات النظام التعليمي، وعلاوة على ذلك فإنهم يواجهون أسلوب حياة مختلف، وهي تشكل في مجموعها ضغوطا تؤثر على دافعيتهم.

وخلاصة لما تقدم يتبين أن الشعور بالضغط يمكن أن يؤدي إلى آثار مؤقتة موقفية، كما قد يترتب عنه عواقب تؤثر على الفرد في المدى الطويل والقصير.

2/ علاقة الفعالية الذاتية بالضغوط الدراسية:

تنص الفرضية الثانية على أنه توجد علاقة بين الفعالية الذاتية والضغوط الدراسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم تحديد العلاقة بين الفعالية الذاتية والضغوط الدراسية باستعمال معامل بيرسون r فأسفرت النتائج عما يلي:

جدول رقم(25): العلاقة بين الفعالية الذاتية والضغوط الدراسية

الفرضية	العينة	r المحسوبة	مستوى الدلالة
توجد علاقة بين الفعالية الذاتية والضغوط الدراسية	343	0.30-	0.01

افترضنا في البحث وجود علاقة بين الفاعلية الذاتية والضغوط الدراسية لدى أفراد العينة وللتأكد من صحة الفرضية تم تطبيق اختبار r حيث نلاحظ من الجدول رقم (1) أن قيمة r=0.30-، وهي دالة عند 0.01 وبناءا على هذه النتيجة نرفض الفرضية الصفرية وبالتالي نقبل فرضية البحث، أي أنه توجد علاقة عكسية بين الفعالية الذاتية والضغوط الدراسية، فكلما زاد شعور التلميذ بفعاليته الذاتية انخفض شعوره بالضغوط الدراسية واستطاع التحكم فيها وإذا ما انخفضت فعاليته الذاتية ازداد تأثره بالضغوط الدراسية .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه **Babak et al (2008) حيث** هدفت إلى دراسة الضغط الإدراكي وفعالية الذات وعلاقتها بالحالة النفسية للمراهقين وقد كشفت نتائج الدراسة إلى أن فعالية الذات تؤثر على نوع الاستجابة للضغوط وعلى الصحة النفسية لدى هؤلاء المراهقين، وأوضحت أن الذين لديهم فعالية ذات عالية يستطيعون مواجهة الضغوط ويحتفظون بصحة نفسية جيدة بينما الذين لديهم فعالية ذات أقل يصعب عليهم التعامل مع الضغوط أو مواجهتها مما يؤدي إلى زيادة التوتر والتعرض للاضطراب النفسي. **(سعاد برجان عن المشيخي ،2012)**

ويؤكد (Bandura, 1982) بأنه كلما قويت فعالية الذات ازدادت مواجهة الفرد للمواقف والضغوط المهددة، وأن فعالية الذات تكون غير محددة بموقف معين ولم تكن سمة شمولية للشخصية، فالفعالية الذاتية تحدد بمقدار الجهد الذي يبذله الأفراد وبطول المدة الزمنية التي سيثابرون بها في مواجهة العقبات.

كما تؤثر أيضا معتقدات الفعالية الذاتية على أنماط تفكير الفرد وردود فعله العاطفية حيث يخلق ردود فعله العاطفية الإحساس بفعالية الذات العالية إحساس يساعد على الاقتراب من المهام والأنشطة الصعبة على عكس الناس ذوي فعالية الذات المنخفضة الذين يعتقدون أن الأشياء أقوى منهم وهذا الاعتقاد يسرع بالقلق

والضغط والاكتئاب والرؤية الضيقة في حل مشكلاته وبالتالي يؤثر الإيمان بفعالية الذات على مستوى الإنجاز من خلاله، كما أن المثابرة المرتبطة بفعالية الذات العالية من المحتمل أن تؤدي تباعا إلى رفع الروح المعنوية والإحساس بالفاعلية بينما الاستسلام المرتبط بفعالية الذات المنخفضة يساعد على الفشل الذي يخفض الثقة والروح المعنوية. (كمال أحمد الإمام النشاوي عن Bandura ،ب ت :472)

في سياق آخر قام Jerusalemet et schwerzer (1992) بدراسة توصل من خلالها إلى أن فعالية الذات تعد مؤشرا هاما في التقييم المعرفي للمواقف التي يتعرض لها الفرد والذي يشير إلى كيفية تفسير الفرد إلى هذا الموقف، فذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة يفسرون الحدث الضاغط على أنه مهدد ويشكل خطرا عليهم فيعزفون عن التعامل مع الموقف الضاغط، ومن ثم يشعرون بالقلق والضغط مقارنة بالأفراد ذوي فعالية الذات المرتفعة. (سعاد برجان عن حسين و حسين ،2012)

كما يؤكد (عطاف محمود أبو غالي، 2012) في نفس الإطار أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين فعالية الذات وضغوط الحياة لدى طالبات المرحلة الجامعية بحيث جاءت الضغوط الدراسية في الترتيب الثالث من خلال التأثير بنسبة66,8 %.

في نفس السياق يؤكد جيروسالم وسكوازر Schwerzer إلى أن فعالية الذات تعد مؤشرا هاما في التقييم المعرفي للمواقف التي يتعرض لها الفرد والذي يشير إلى كيفية تفسير الفرد لهذا الموقف، فذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة يفسرون الحدث الضاغط على أنه مهدد ويشكل خطرا عليهم فيعجزون عن التعامل مع الموقف الضاغط ومن ثم يشعرون بالقلق والضغط مقارنة بالأفراد ذوي فعالية الذات المرتفعة. **(سعاد برجان عن حسين و حسين ، 2012)**

ومن بين الباحثين الذين اهتموا ببحث أسباب الضغوط الدراسية لدى التلميذ Reinzberg 2000 الذي توصل إلى أن المواد الأكاديمية تمثل ضغطا على

التلاميذ، وتبدو آثار الضغوط في الشعور بالارتباك وانخفاض في العلاقات الاجتماعية والدافعية. **(زينب بدوي ، 2002)**

كما أنه من العوامل التي تؤدي إلى زيادة الضغوط الدراسية هي الدراسة المكثفة للمواد الدراسية، وكذا سوء العلاقة بين التلميذ والمعلم و بين التلميذ وأقرانه في الصف، فالتلميذ في الجزائر يمضي أكثر وقته في المدرسة مما يعني وجود الكثير من الضغوطات التي قد تحد من فعاليته.

ضف إلى ذلك فإن الامتحانات كذلك تشكل ضغطا كبيرا على التلميذ حيث توصل الباحث لمعان الحلالي 2005 إلى خمس عوامل لقلق الامتحان هي الخوف والارتباك من ترقب ومواجهة الامتحان والاضطرابات الفسيولوجية والنفسية المصاحبة للامتحان، واضطراب العمليات العقلية عند الأداء والضغط النفسي للامتحان.(**زندي يمينة عن أديب الخالدي، 2011)**

إذًا من خلال هذه الدراسات يتبين أن للفاعلية دور كبير في تخطي ومواجهة هذه الضغوطات وتجاوزها لأن إدراك التلميذ لفعاليته الذاتية يتعلق بتقويمه لقدرته على تحقيق مستوى معين من الانجاز ولقدرته على التحكم بالأحداث، وعلى مقدار الجهد الذي سيبذله ومدى مثابرته في التصدي للعوائق التي تعترضه وعلى أسلوب تفكيره وعلى مقدار التوتر الذي سيعانيه في تكيفه مع المطالب البيئية التي يواجهها(Bandura et al,1987)، فالأفراد الذين لديهم إحساس قوي بفعالية الذات يركزون على تحليل المشكلة أو الموقف الضاغط ويحاولون التوصل إلى حلول مناسبة لها، وبالمقابل فإن الأفراد الذين يساورهم الشك في فاعليتهم الذاتية يحولون انتباههم إلى الداخل ويغرقون أنفسهم في الهموم، وعندما يواجهون مطالب البيئة الصعبة فإنهم يسهبون في التركيز على جوانب القصور وقلة الفعالية لديهم ويتصورون فشلهم الذي يؤدي بدوره إلى نتائج سلبية، وهذا النوع من التفكير السلبي

يولد التوتر والضغط ويحد من الاستخدام الفعال للقدرات.(**Bandura et Wood,1989)**

إن من يدرك ضعف فعاليته الذاتية يزيد شعوره بالتوجس وترتفع لديه درجة القلق التي يعانيها في مواجهته للأحداث الضاغطة، ويؤكد على أنها مواقف خارج إطار سيطرته وتحكمه، في حين أن الأشخاص الذين لديهم فاعلية ذات مرتفعة لا يدركونها على أنها مواقف ضاغطة وتستثير القلق والتوتر. **(Bandura et al,1987:563)**

وهذا ما يؤكده Bagozz et warshow في نظريتهما حيث يريان أن مواجهة المواقف أو الأحداث الصعبة عملية يتم السعي نحوها بطريقة المحاولة ويتحقق النجاح فيها على أنها أساس الهدف الذي يحاول الفرد الوصول إليه، ومن هنا ينبغي التمييز بين ثلاثة أنواع من المواقف في حالة التعرض إلى المواقف الصعبة وهذه المواقف أولها الموقف من النجاح، وثانيها الموقف من الفشل، وثالثهما الموقف من عملية ملاحظة الهدف، فالفرد الذي يجابه موقفا صعبا أو موقفا ما فإنه يضع نصب عينه الهدف الذي يرمي إلى تحقيقه من ذلك الموقف، وهكذا نجد أن الأمر يتعلق بسلوك صعب جدير بالمحاولة، إن ضبط السلوك أو توقعات الفعالية الذاتية تتجه نحو الكفاءة الذاتية، وأن توقعات النجاح والفشل تعبر عن احتمالات ذاتية فيما يتعلق بذلك الهدف، فمحاولات الأفراد لمنع الفشل تجعلهم يستمرون عليها ويعززونها، كما أن عدد المحاولات التي فشلت لا تقدم أي سبب للتنبؤ السيء بل على العكس نجد أنه من خلال المحاولات الكثيرة الفاشلة يتم بناء كفاءات خاصة وتنمو لدى الفرد فاعلية وكفاءات ذاتية يستطيع من خلالها تجنب الأخطاء والإخفاقات. (Schwarser,1995)

كما تؤكد (سعاد برجان، 2012) أن معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ الأهداف المراد تحقيقها يمثل الفعالية الذاتية المدركة المترفعة، وتتحقق ثقة الفرد في نفسه إن كانت لديه المقدرة على إحراز هذه الأهداف، فكلما زادت ثقة الأفراد في فعاليتهم الذاتية بذلوا مجهودا أكبر وزاد إصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عقبات، بينما اهتزاز ثقة الشخص بالنفس وسيطرة الأفكار الانهزامية عليه والاستسلام، وعدم القدرة على تجاوز الأزمات، والمشكلات الحياتية والنظرة السلبية للذات، والعجز عن مواجهة مطالب الحياة، التشاؤم، واستمرار التفكير في الأحداث الضاغطة، قد يعيق التفكير بصورة عقلانية أو إيجابية مما يؤدي إلى انخفاض الشعور بالفعالية الذاتية وبالتالي الشعور بالإحباط والقلق واليأس، فيصبح الإنسان عرضة لمختف الاضطرابات النفسية.

وترى الباحثة أنه كلما زادت فعالية الذات لدى التلميذ خاصة في الجانب الدراسي كلما زادت قدرته على فهم المواقف الدراسية الصعبة والتي تساعده على مواجهة تلك الضغوطات بإيجابية بأن لا تصبح تشكل تهديدا عليه، وإنما يستطيع تجاوز كل العقبات التي يمكن أن تواجهه ويبدأ في بناء أهداف مستقبلية وبالتالي شعوره بالنجاح على المستوى الدراسي.

3/ علاقة الدافعية للإنجاز بالفعالية الذاتية:

تنص الفرضية الثالثة على أنه توجد علاقة بين الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات الدافعية للإنجاز ودرجات الفعالية الذاتية فأسفرت النتائج عما يلي:

جدول رقم(24): علاقة الدافعية للإنجاز بالفعالية الذاتية:

الفرضية	العينة	معامل الارتباط r	مستوى الدلالة
توجد علاقة بين الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية	343	0.49	0.01

من الجدول رقم (24) يتبين أن قيمة معامل ارتباط بيرسون r قدرت بـ 0.49 وهي دالة عند 0.01، وعليه فإننا نرفض الفرضية الصفرية التي تفرض عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية، وبناء عليه فإننا نقبل فرضية البحث، أي توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية، أي أنه كلما ارتفعت فعالية التلميذ ازدادت دافعيته.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات مثل دراسة (**coprara,2001**) التي توصلت إلى أنه توجد علاقة موجبة بين الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية، حيث يرى أن التلاميذ الذين تكون لديهم دافعية مرتفعة يكون لديهم قدر كبير من التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية على قدرة التعلم وعلى مقاومة الضغوط الاجتماعية.

كما حاولت سلوى عبد الله العومي 2000 الإجابة عن التساؤل لماذا يوجد من لا يعمل بكل طاقاته ويميل إلى أن يبذل مجهودا أقل؟ وهذا ما دفعها إلى البحث في علاقة الفاعلية الذاتية بدافعية الإنجاز، وقد أكدت نتائج دراستها بوجود علاقة متبادلة بين هذين المتغيرين، كما أكد المزروع (2006) وجود ارتباط إيجابي ذي دلالة إحصائية بين درجات دافعية الانجاز والذكاء الوجداني وأبعاده المختلفة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات دافعية الانجاز في درجة فاعلية الذات لصالح مرتفعات دافعية الانجاز، ووجود فروق بين

درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات الذكاء الوجداني في درجة فاعلية الذات لصالح مرتفعات الذكاء الوجداني. (www.almostashar.com)

وقام أيضا (Eidiyan, 2006) بدراسة العلاقة بين التوافق والفعالية الذاتية والدافع للإنجاز وتوصل إلى أن هناك ارتباط مع بعضها البعض.

كما أثبتت (**Seif et al,2008**) أن الكفاءة الذاتية هي العنصر الأقوى للتنبؤ بالأداء التعليمي والجوانب المعرفية والمعتقدات والتصورات.

وتتفق أيضا نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (**Ramesan J et al,2013**) التي أجريت على 3000 طالبا من طلاب جامعة آزاد الإسلامية بإيران حيث وجدوا أن الإنجازات الأكاديمية ودافعية الانجاز يمكن أن تعزز الفعالية الذاتية من خلال تطبيق أساليب التدريب المناسبة وإثراء البيئات التعليمية، وأكدوا أن إيمان التلاميذ بكفاءتهم من شأنها أن تؤثر على أدائهم لأي مهمة، وبالعكس إذا اعتقد التلميذ أنه لا يمكن أن يقوم بمهمة ما فإن هذا الأمر يخفض من فعاليته، وعموما فإن الأداء الناجح هو إيمان التلاميذ بقدرتهم وفرصهم في الحصول على النجاح والتي تزيد نسبتها من خلال التجارب الفعالة.

كما أنا هذه النتائج يدعمها رأي (Barnabas et al,2013) في دراستهم المطبقة على طلاب الجامعة حيث أكدوا أن بزيادة الفعالية الذاتية تزيد دافعية الفرد وكذا تصورات الفرد نحو ذاته وتقييمه لها مما يؤدي بالضرورة إلى النجاح في المجال الأكاديمي بين خريجي الجامعات، ويمكن توقع أن الطلاب من ذوي الدافعية المرتفعة سوف يكون لديهم فعالية عالية، أيضا اقترح العالم التحسين والرفع من الفعالية الذاتية للطلاب وذلك للرفع من الدافعية للإنجاز.

وعلى عكس كل الدراسات التي تؤكد العلاقة التفاعلية العكسية بين الدافعية والفعالية نجد أن دراسة رفقة خليف سالم (رفقة خليف سالم،ب ت:160) التي أجرتها على طالبات كلية عجلون توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز تعزى لمتغير الفرع الأكاديمي(علمي/أدبي) ومستوى فعالية الذات، وفسرت هذه النتيجة بالظروف السيئة وطريقة تعامل المجتمع الذي يتعامل مع الطالبات بسوء، لكن بالرغم من الصعوبات التي تواجهها إلا أنها تستطيع النجاح في حياتها والرقي لأبعد المستويات.

ويفسر (**Bandura et al,1981**) وجود علاقة بين الفاعلية الذاتية والدافعية في أن الإيمان بفعالية الذات يحدد كمية المجهود الذي يبذله الفرد في أداء المهمة ومدى المثابرة فيها والناس ذوي الإيمان بفعالية الذات العالية يبذلون مجهودا كبيرا للسيطرة العالية، بينما ذوي الإيمان المنخفض بالفعالية يختزلون المجهود ويستسلمون بسرعة.

كما يؤكد أيضا (**Bandura,1996**) أن معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية تؤثر على اختيار المهمة، الجهد، المرونة والإنجاز خاصة مع التلاميذ، في حين أن التلاميذ الذين يشككون في كفاءتهم فهذا الأمر من شأنه أن يحد من قدراتهم في التعلم ولا يؤدون المهام بشكل جيد وبالتالي تنقص درجة دافعيتهم نحو تلك المهام الموكلة لهم.

وفي نفس السياق يضيف بندورا أن فعالية الذات المرتفعة من شأنها تسهيل العمليات المعرفية والأداء في أماكن مختلفة متضمنا جودة صنع القرار والتحصيل الأكاديمي، والفاعلية الذاتية يمكن أن تحسن أو تعيق الدافعية للإنجاز فيختار ذوي الفعالية الذاتية العالية المهام الصعبة ويضعون لأنفسهم أهدافا أعلى ويلتزمون بها ويكون الأفراد سيناريوهات متفائلة أو متشائمة متوافقة مع مستوى الفعالية الذاتية

لديهم، وفي العمل نجد ذوي الفاعلية الذاتية العالية يستثمرون مجهودا أكثر ويثابرون مدة أطول، وعندما تحدث نكسات يتعافون بسرعة أكبر ويحافظون على مواصلة الالتزام بأهدافهم ويملكون القدرة على الاختيار واستكشاف بيئاتهم على عكس منخفضي الفعالية الذاتية. **(Bandura,1997)**

وهكذا يزيد إيمان الفرد بفعالية ذاته في إنجازه ويدعم صحته النفسية اللذان يؤثران على اختياره لعمله والخطط التي يتبعها، حيث يميل الأفراد لاختيار الأنشطة والمهام التي يشعرون فيها بكفاءتهم وثقتهم ويبتعدون عما هو عكس ذلك إلا إذا اعتقد الأفراد أن أفعالهم سيترتب عليها النتائج المرغوبة، كما أن الفعالية الذاتية من شأنها أن تحدد مقدار الجهد والدافعية للتلميذ سواء في الدراسة أو في مجالات أخرى كذلك زيادة الفعالية الذاتية تجعل من التلميذ يواجه العقبات والإخفاقات. **(Bandura et al,2001)**

وفي نفس السياق يؤكد أيضا **(Schank,1994)** أن الإيمان بفعالية الذات يساهم في الأداء الفعال بزيادة الدافعية وتركيز العمل والمجهود ونقص القلق وخيبة الأمل والتفكير السالب، ولقد أوضح شانك أنه حينما تنخفض فعالية الذات فإن التلاميذ لا يملكون الدافعية للتعلم لذلك نحتاج إلى ابتكار استراتيجيات مختلفة لإثراء هؤلاء التلاميذ.

وبالإضافة إلى ذلك يرى (Zimmerman, 1995) أن الفعالية الذاتية تجعل من التلميذ قادرا على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل للوصول إلى أفضل النتائج التعليمية وبالتالي تأثيرها على الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي.

وحسب (Pajares,1997) فإن الإيمان بفعالية الذات مرتبط بالدافعية ارتباطا وثيقا وكذلك مع الأداء والتحصيل الأكاديمي، ويرى أن الإيمان بالفعالية الذاتية تختلف طبقا للمادة الدراسية حيث قد يمتلك الطالب فعالية ذات عالية في

موضوع ولا يمتلكها في موضوع آخر، حيث لا تعتمد فعالية الذات الحسابية على فعالية الذات القرائية وتعتمد على السيطرة أو لخبرات البديلة.

كما يعتقد (Pajares,2002) أن الناس الذين لديهم ضعف في الفعالية الذاتية يعتقدون أن الوظائف الموكلة لهم والواجبات صعبة لذلك هم مجهدون أكثر من غيرهم، كما أنه يرى أن الفعالية المرتفعة تسبب الهدوء والنجاح، ولذلك يعتبر أن الكفاءة يمكن أن تكون مؤشرا قويا لإنجازات الشعوب.

وتستخلص الباحثة مما تقدم أن العلاقة بين الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية علاقة تبادلية بين المتغيرين، فالفعالية العالية من شأنها الرفع من الدافعية وكذلك العكس الدافعية العالية ترفع بالضرورة من الفعالية الذاتية، فالدافعية تدفع التلميذ لأداء نشاطاته وواجباته مما يجعله يحقق أهدافه وغاياته خاصة في المجال الأكاديمي، حيث أن إدراك الأفراد لفاعليتهم الذاتية يؤثر على أنواع الخطط التي يضعونها، فالذين لديهم إحساس مرتفع بالفعالية يضعون خططا ناجحة، والذين يحكمون على أنفسهم بعدم الفعالية أكثر ميلا للخطط الفاشلة والأداء الضعيف والإخفاق المتكرر، ذلك أن الإحساس بالفعالية ينشىء أبنية معرفية ذات أثر فعال في تقوية الإدراك الذاتي للفعالية. **(السيد محمد،2005)**

وبالتالي فإن الفعالية تقف خلف طموحات، توقعات، سلوكيات وأفعال، وجهود ومثابرة، وردود الأفعال الانفعالية أو الوجدانية، وعلى ذلك فإن النواتج المعرفية للعقل ترتبط على نحو موجب باعتقادات أو إدراك الفعالية الذاتية للفرد.

ومن خلال هذه الدراسة تبين ارتفاع للفعالية والدافعية لدى التلاميذ مما يؤكد وجود العناصر السابقة الذكر في تلاميذنا مثل المثابرة والطموحات العالية، والذكاء

الوجداني والاعتقادات الايجابية كل هذه العناصر من شأنها ضمان النجاح والتفوق للتلاميذ فقط وجوب اهتمام أكبر بتلاميذنا.

4/ الدور المعدل للضغوط الدراسية على علاقة الفعالية الذاتية بالدافعية للإنجاز:

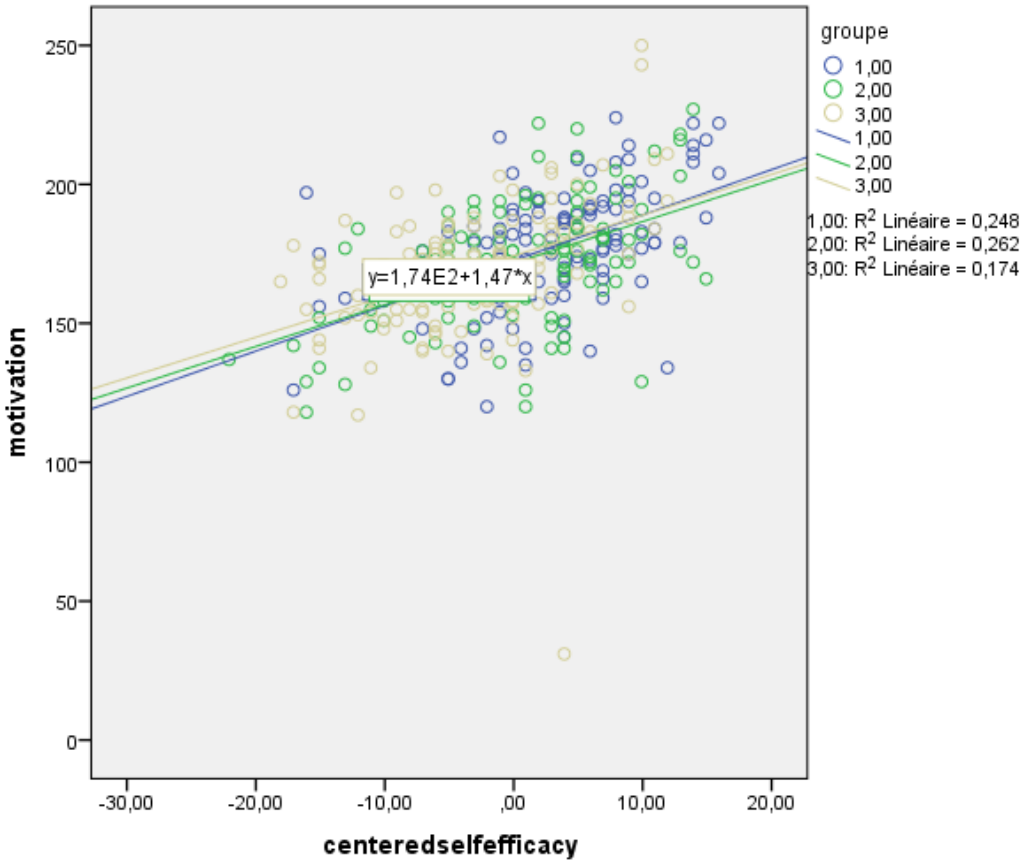
تنص الفرضية الرابعة للدراسة الحالية على أن الضغوط الدراسية هي متغير معدل للعلاقة بين الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية. وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب معامل Beta فأسفرت النتائج عما يلي:

جدول رقم(27): الضغوط الدراسية كمتغير معدل للعلاقة بين الفعالية الذاتية والدافعية للإنجاز.

الفرضية	B	Écart standard	Beta	T
الضغوط الدراسية كمتغير معدل للعلاقة بين الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.	−0,005	0,012	−0,021	−0.453

من خلال تحليل الانحدار المبين في الجدول يظهر أن تفاعل متغير الضغوط مع متغير الفعالية لا يغير في قدرة النموذج أو معادلة الانحدار في التنبؤ بالدافعية، حيث كانت قيمة B=−0,005، أما قيمة Beta فقد قدرت بـ −0,021 وهي قيمة ضعيفة غير دالة، وعليه فإن متغير الضغوط لا يغير في العلاقة الجوهرية ما بين الفعالية والدافعية، أي أن الضغوط الدراسية ليست متغيرا معدلا للعلاقة بين الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية وعليه فإن فرضية البحث لم تتحقق وبالتالي فالعلاقة بين الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية تبقى دائما عالية ولا يمكن أن

تتغير هذه العلاقة بوجود الضغوط الدراسية من عدمها، وهو ما يؤكد عيه أيضا الرسم البياني التالي.



رسم بياني رقم(4): يبين العلاقات الارتباطية بين المتغيرات الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية والضغوط الدراسية.

من خلال الرسم البياني يتضح كيف أن العلاقات الارتباطية بين الفعالية والدافعية متقاربة في المجموعات الثلاث، حيث تعكس كل مجموعة مستوى معين من الضغوط، فلو كانت الضغوط معدلة فعلا لما جاءت معاملات الارتباط متقاربة في المستويات الثلاثة.

وعليه فإن الضغوط الدراسية ليست متغيرا معدلا للعلاقة بين الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية لأن العلاقة بين الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية علاقة قوية

وجوهرية، أي أن الفعالية المرتفعة تؤدي إلى دافعية إنجاز مرتفعة، والانخفاض في الفعالية تؤدي إلى انخفاض في الدافعية، وتبقى هذه العلاقة قائمة بغض النظر إذا كان التلميذ يعاني من ضغوط دراسية أم لا.

وفي هذا الصدد لا توجد دراسة قامت ببحث قدرة الضغوط الدراسية على تعديل العلاقة بين الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية في حدود ما توصلت إليه الباحثة، وإنما هناك دراسات بحثت في العلاقة بين كل المتغيرات كل على حدى كما تبين في الفرضيات السابقة.

وقد توصلنا إلى أنه توجد علاقة قوية بين الفعالية الذاتية والدافعية للإنجاز حيث أن التغير في الفعالية الذاتية يؤدي إلى التغير في الدافعية للإنجاز، وتدعمت هذه النتيجة بتوافقها مع العديد من الدراسات مثل دراسة (Schunk, 1987) التي بينت أن الجانب الدافعي للفعالية الذاتية المرتفعة يؤدي بالفرد إلى بذل جهد أكبر في سبيل انجاز السلوك، ويذكر كول وهوبكنز (1995) أنه توجد علاقة موجبة بين التقرير عن الفعالية الذاتية والأداء الفعلي وإنجاز المهام، كما أن اعتقاد الأفراد في كفاءتهم الذاتية يؤثر على اختياراتهم وطموحاتهم وكم الجهد الذي يبذلونه في موقف ما، وأيضا الفعالية الذاتية تؤثر في قدرة الأفراد على مواجهة الصعوبات التي يتعرضون لها. (عبد الله، 2006)

وترى سلوى عبد الله عومي 2006 أن فعالية الذات لدى الفرد تعد أساسا مهما لتحدي مستوى دافعيته، ومستوى صحته النفسية، وقدرته على الانجاز الشخصي، فمستوى الفعالية يؤثر على نوعية النشاطات والمهمات التي يختار الفرد تأديتها، وعلى كمية الجهد الذي يبذله لإنجاز مهمة أو نشاط ما، بل وعلى طول مدة المقاومة التي يبديها الفرد أمام العقبات التي تعترض طرقه والعكس صحيح، وتتولد الفعالية الذاتية من تجارب الحياة ومن أشخاص نتخذهم قدوة لنا، وهي شيء يبنا

على مدى سنوات من القيام بردود أفعال تجارب وتحديات الحياة والتدرب على التعامل معها بمرونة.

كما تتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه Servon et Bekعن الجاسر (2006) أن معتقدات الأشخاص حول فاعلية الذات تحدد مستوى الدافعية، كما تنعكس من خلال المجهودات التي يبذلونها في أعمالهم، والمدة التي يصمدون في مواجهة العقبات، كما أنه كلما تزايدت ثقة الأفراد في فعاليتهم تزيد مجهوداتهم ويزيد إصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عقبات، وعندما يواجه الأفراد الذين لديهم شكوك في مقدرتهم يقللون من مجهوداتهم، بل ويحاولون حل المشكلات بطريقة غير ناجحة. (العتيبي،2009)

كما تتفق هذه الدراسة مع توصل إليه Squars 2001 أن مستوى فعالية الذات لدى الفرد يمكن أن يرفع درجة الدافعية لديه أو يعوقها، فالأفراد ترتفع درجة فاعلية الذات لديهم يختارون المهام الأكثر تحديا، ويبذلون جهدا كبيرا في أعمالهم ويقاومون الفشل ويضعون لأنفسهم أهدافا بعيدة المدى ويلتزمون بها.

كما تتفق نتائج الدراسة مع ما توصل إليه Landean and stuart 1998 حيث هدفت الدارسة إلى فحص العلاقة بين القدرات ما وراء المعرفية والدافعية للإنجاز والكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين الكفاءة الذاتية ومعدل درجات الطالبة الأكاديمية وكذلك وجود علاقة موجبة بين الدافعية والكفاءة الذاتية. (خليف،2009)

وفي نفس السياق توصلت الباحثة Miriam 2001 في دراسة بعنوان العلاقة بين التحصيل والفعالية الذاتية والدافعية لدى الطلاب المعرضين لخطر الشرب، هدفت الدراسة لفحص تصميم دراسي في التحصيل والفعالية الذاتية والدافعية لدى الطلاب

قسموا إلى مجموعتين حيث توصلت في الأخير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في فعالية الذات والدافعية. (خليف،2009)

ويمكن إرجاع العلاقة الارتباطية الجوهرية بين الفعالية الذاتية والدافعية للإنجاز إلى تأكيدات كل من بندورا وسيرفون على أن اعتقادات الأفراد لفاعلية ذاتهم تساهم في تحديد مستويات الدافعية حيث تقوم فاعلية الذات بدور مهم في التأثر على الدوافع.

كما أن إدراك الفرد واعتقاده الواضح بقدراته الذاتية وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية يساعده على التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة ويشعره بالفعالية، والثقة بالنفس ويعزز الانجاز الشخصي لديه، وهو ما أشار إليه باندورا بأن الأفراد ذوي الثقة العالية في قدراتهم يرون الصعوبات كتحدي يجب التغلب عليه وليس كتهديد يجب تجنبه، فنجدهم يميلون إلى حب المغامرة، والتحدي كما يضاعفون جهودهم في مواجهة الصعوبات بالإضافة إلى أنهم يتخلصون سريعا من آثار الفشل، وفي المقابل فإن الأفراد الذين يتميزن بإدراك منخفض يشككون في قدراتهم الذاتية وينسحبون من المهام الصعبة والتي يشعرون أنها تشكل تهديدا لهم فيفضلون الانسحاب وعدم الإقبال عليها، وبدلا من مضاعفة جهودهم فنجدهم يستسلمون سريعا عند مواجهة المصاعب مما يولد لديهم شعورا منخفضا بفعالية الذات. (المصري،2010)

إن هذه الدراسات تؤكد على الدور الذي يمكن أن تلعبه الفعالية الذاتية في الرفع من دافعية التلاميذ للإنجاز وبالتالي تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي، كما إنها تساهم في تفسير إعراض التلاميذ عن إنجاز بعض المهام الدراسية، حيث أن معتقداتهم حول عدم قدرتهم على إنجاز مثل هذه المهام يخفض من دافعيتهم وبالتالي فإن تنمية الوعي لدى التلاميذ من جهة ومن جهة أخرى لدى المعلمين

بتأثير هذه المعتقدات على دافعية التلاميذ يسهم في حل مشكل انخفاض الدافعية لا سيما وإن تعزز هذا الوعي بنشاطات تدعم الفعالية الذاتية، وعليه فإن الفعالية الذاتية هي مدخل مهم للرفع من الدافعية للإنجاز وللتحصيل الدراسي والأداء الأكاديمي على حد سواء، لا سيما وأن هذا التحسين لا يتأثر بكم الضغوط الدراسية التي يعاني منها التلميذ حسب نتائج هذه الفرضية، وعليه فإن البرامج التدريبية التي تهدف إلى تنمية الدافعية للإنجاز من خلال تنمية الفعالية الذاتية لا تأخذ بعين الاعتبار الضغوط الدراسية التي يواجهها التلميذ، وذلك باعتبار أن الضغوط الدراسية ليست متغيرا معدلا للعلاقة بين الفعالية الذاتية والدافعية للإنجاز، بل إن تنمية الفعالية الذاتية تسهم أيضا في تنمية قدرة التلميذ على مواجهة الضغوط الدراسية وذلك بناء على نتيجة هذه الدراسة التي بينت أنه توجد علاقة عكسية بين الفعالية الذاتية والضغوط الدراسية، حيث كلما زاد شعور التلميذ بفعاليته الذاتية انخفض شعوره بالضغوط الدراسية واستطاع التحكم فيها وإذا ما انخفضت فعاليته الذاتية ازداد تأثره بالضغوط الدراسية، ودعمت هذه النتيجة ما توصل إليه Babak et al (2008) التي بينت أن الذين لديهم فعالية ذات عالية يستطيعون مواجهة الضغوط ويحتفظون بصحة نفسية جيدة بينما الذين لديهم فعالية ذات أقل يصعب عليهم التعامل مع الضغوط أو مواجهتها مما يؤدي إلى زيادة التوتر والتعرض للاضطراب النفسي، وهو ما توصلت إليه أيضا(عطاف محمود أبو غالي، 2012)

وعليه فإن للفاعلية دور كبير في تخطي ومواجهة هذه الضغوطات وتجاوزها لأن إدراك التلميذ لفعاليته الذاتية يتعلق بتقويمه لقدرته على تحقيق مستوى معين من الانجاز ولقدرته على التحكم بالأحداث، وعلى مقدار الجهد الذي سيبذله ومدى مثابرته في التصدي للعوائق التي تعترضه وعلى أسلوب تفكيره، ،وعلى مقدار التوتر الذي سيعانيه في تكيفه مع المطالب البيئية التي يواجهها، وهكذا كما تسهم تنمية

الفعالية الذاتية في الرفع من الدافعية للإنجاز تسهم أيضا في تنمية قدرة التلميذ على مواجهة الضغوط الدراسية خاصة وأن هذه الضغوط الدراسية تؤدي إلى تدني الدافعية للإنجاز إذا لم تكن فاعلية التلميذ مرتفعة.

خلاصة:

تم التوصل من خلال نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات واختبار الفرضيات إلى أنه توجد علاقة عكسية ضعيفة بين الدافعية للإنجاز والضغوط الدراسية، حيث كلما ارتفعت الضغوط الدراسية انخفضت دافعية التلميذ للإنجاز، كما تبين وجود علاقة عكسية بين الفعالية الذاتية والضغوط الدراسية، فكلما زاد شعور التلميذ بفعاليته الذاتية انخفض شعوره بالضغوط الدراسية واستطاع التحكم فيها، وإذا ما انخفضت فعاليته الذاتية ازداد تأثره بهذه الضغوط. كما تبين أيضا وجود علاقة قوية بين الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية حيث أنه كلما ارتفعت فعالية التلميذ ازدادت دافعيته. في حين أن الضغوط الدراسية لا تعتبر متغيرا معدلا للعلاقة بين الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية، وعليه فإن علاقة الدافعية للإنجاز بالفعالية الذاتية تبقى متقاربة مهما كان مستوى الضغوط الدراسية.

خاتمة البحث

خاتمة البحث:

تناولنا في هذه الدراسة الضغوط الدراسية كمتغير معدل للعلاقة بين الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وذلك ببحث: أولا العلاقة بين المتغيرات الثلاث، **أي** علاقة الضغوط الدراسية بالفعالية الذاتية، ثم علاقة الضغوط الدراسية بدافعية الإنجاز، ومن ثم دراسة علاقة بين دافعية الإنجاز والفعالية، ليتم بعدها دراسة الدور المعدل للضغوط الدراسية للعلاقة بين الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية بالنظر إلى كثرة الضغوطات والتعقيدات التي تواجه الفرد عامة والتلميذ خاصة والتي من شأنها أن تؤثر على أدائه وسلوكه.

ولتحقيق أهداف البحث والإجابة على تساؤلاته والتحقق من صدق الفرضيات تم تطبيق مقياس فعالية الذات لشرار، ومقياس الضغوط الدراسية للطفي عبد الباسط إبراهيم ومقياس دافعية الإنجاز لعبد اللطيف محمد خليفة على عينة تتكون من 243 تلميذا من تلاميذ المرحلة الثانوية من الجنسين، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ثانوية طالب ساعد بولاية البويرة.

وبعد جمع البيانات وإجراء التحليلات والمعالجات الإحصائية تبين وجود علاقة بين الدافعية للإنجاز والضغوط الدراسية، وهي علاقة عكسية ضعيفة حيث بلغ معامل الارتباط لبيرسون r=−0.10 وهي قيمة دالة عند 0.05، حيث كلما ارتفعت الضغوط الدراسية انخفضت دافعية التلميذ للإنجاز، والعكس صحيح.

كما تبين وجود علاقة عكسية بين الفعالية الذاتية والضغوط الدراسية، حيث بلغ معامل الارتباط r=−0.30 ، وهي قيمة دالة عند 0.01، فكلما زاد شعور التلميذ بفعاليته الذاتية انخفض شعوره بالضغوط الدراسية واستطاع التحكم فيها، وإذا ما انخفضت فعاليته الذاتية ازداد تأثره بالضغوط الدراسية.

أما فيما يتعلق بعلاقة الدافعية للإنجاز بالفعالية الذاتية فقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون r قدرت بـ 0.49 وهي دالة عند 0.01، أي توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية، أي أنه كلما ارتفعت فعالية التلميذ ازدادت دافعيته.

كما بين تحليل الانحدار أن الضغوط الدراسية لا تلعب دورا معدلا للعلاقة بين الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية.

وعليه يتضح تحقق الفرضيات الثلاثة الأولى في حين لم تتحقق الفرضية الرابعة، وبالتالي فإنه توجد علاقة قوية بين الفعالية الذاتية والدافعية للإنجاز، وأن هذه العلاقة لا تتدخل فيها الضغوط الدراسية مهما بلغت شدة هذه الضغوط، وعليه يمكن تنمية الدافعية للإنجاز من خلال تنمية الفعالية الذاتية لدى التلاميذ، دون الأخذ بعين الاعتبار مستوى الضغوط الدراسية التي يشعر بها التلاميذ، بل إن تنمية الفعالية الذاتية لديهم تعزز أيضا قدرتهم على مواجهة هذه الضغوط بفعالية، وبالتالي الرفع من الدافعية والتحصيل الدراسي معا.

وأخيرا يمكن القول أن الفعالية الذاتية هي ثقة التلاميذ في قدراتهم وإمكاناتهم والتي من شأنها أن تساعدهم في تحدي كل الصعوبات وتجاوز كل العقبات التي قد تواجه التلميذ أثناء تمدرسه، وكذا فإن دافعية الإنجاز تجعل التلميذ يسعى دائما للامتياز والتفوق وتحقيق أعلى المراتب، وما على المحيطين به إلا تنمية الفعالية الذاتية لدى التلاميذ واستثارة الدافعية لديهم بتوفير محيط نفسي اجتماعي يشجع على النجاح والتفوق، وذلك بتضافر جهود جميع القائمين على العملية التربوية.

كما أن التعايش مع التلاميذ والاحتكاك بهم لمدة معتبرة يجعلنا نكتشف الكثير من خباياهم ومشاكلهم والضغوط التي يتعرضون لها يوميا سواء من طرف الأهل

أو الأساتذة وحتى الإدارة، لذلك يجب الأخذ بعين الاعتبار هذه المشاكل والضغوطات للأخذ بيد التلميذ لبر الأمان ليضمن نجاحه المستقبلي في حياته العلمية والعملية، فالتلاميذ بأمس الحاجة إلى من يساعدهم ويفهمهم وليتخطوا كل الضغوطات وكذا الرفع من دافعيتهم ومساعدتهم على الرفع من فاعليتهم الذاتية لذلك استخلصنا أهم التوصيات والاقتراحات والتي من شأنها مساعدة التلميذ على النجاح.

ـ مساعدة التلاميذ على التغلب على الصعوبات التي يمكن أن تصادفه في المدرسة كسوء العلاقة مع الأساتذة أو الزملاء للتخفيف من الضغوط الدراسية، وتطبيق برامج إرشادية للتلاميذ متدني الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية، وفي إطار تكوين مختلف الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية والتربوية ينبغي القيام بندوات واجتماعات حول المواضيع الهامة مثل الرفع من الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية، وإيلاء هذين المتغيرين أهمية كبيرة قبل البدء في النشاط التعليمي، كما يمكن القيام بدراسة مسحية في بداية السنة الدراسية، لاكتشاف التلاميذ الذين يعانون من ضغوط، أو تدني في مستوى الدافعية والفعالية الذاتية وكيفية مواجهة الضغوط الدراسية سواء للتلاميذ أو لأوليائهم أو للهيئة التدريسية، بالإضافة إلى مراعاة الخصائص النفسية والسلوكية والاجتماعية للمراهقين والعمل على تلبية احتياجاتهم المختلفة من أجل مساعدتهم على التوافق النفسي والاجتماعي.

المراجـــع

المراجع

أــ الكتب باللغة العربية

1- عبد المجيد، سيد أحمد منصور وآخرون(2005): علم النفس التربوي ط4، الرياض، مكتبة العبيكان.

2-أبو دلو، جمال (2009): الصحة النفسية، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.

3-أبو رياش، حسين وآخرون (2006): الدافعية والذكاء العاطفي، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

4-أبو علام، رجاء محمود(1986): علم النفس التربوي ط4 ، الكويت، دار القلم.

5-أشرف، محمد (2001): علم النفس الصناعي أسسه وتطبيقاته، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

6-الجسماني، عبد العلي(1994):علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية، لبنان الدار العربية للعلوم.

7-الحافظ، النوري (1990): المراهق ط2، مصر المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

8-الخالدي، أديب (2002): المرجع في الصحة النفسية ط2 ، ليبيا، الدرا العربية والمكتبة الجامعية.

9-الداهري، صالح حسن(2008):أساسيات التوافق النفسي والإضطرابات السلوكية والانفعالية(الأسس والنظريات)، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.

10-الرشيدي، هارون توفيق(1999): الضغوط النفسية، طبيعتها، نظرياتها، مصر مكتبة الأنجلو المصرية.

11-الزغبي، صالح عبد الله، الخياط ماجد محمد (2001): علم النفس الرياضي عمان، دار المسيرة.

12-الزغلول، عماد عبد الرحمن (2007): سيكولوجية التدريس الصفي، عمان، دار

13-الشرقاوي، مصطفى خليل (ب ت): علم الصحة النفسية، بيروت، دار النهضة العربية.

14-القذافي، محمد رمضان (1998): الصحة النفسية والتوافق النفسي، الإسكندرية المكتب الجامعي الحديث.

15-القضاة، محمد فرحان، الترتوري محمد عوض (2006): أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق، الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع.

16-المعايطة، خليل (2000): علم النفس التربوي، الأردن، دار الفكر.

17-المعايطة، عبد العزيز محمد عبد الله(2009): مشكلات تربوية معاصرة، الأردن دار الثقافة للنشر والتوزيع.

18-المليجي، حلمي (1984): علم النفس المعاصر، مصر، دار المعرفة الجامعية.

19-أنجرس، موريس ترجمة ابو زيد صحراوي وكمال بوشرف، سعيد

سبعون(2004): منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، الجزائرن دار القصبة للنشر.

20-بني يونس، محمد محمود (2007): سيكولوجية الدافعية والانفعالات، عمان، دار الفكر.

21-بوحوش، عمار ومحمد محمود الذنبيات(1999): مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

22-جابر، عبد الحميد جابر(1990):نظريات الشخصية: البناء-الدينامية-النمو-طرق البحث-التقويم، مصر، دار النهضة العربية.

23-حسين، طه عبد العظيم وحسين، سلامة عبد العظيم(2006):استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية النفسية عمان، دار الفكر.

24-خليفة، عبد اللطيف محمد (2000): الدافعية للإنجاز، القاهرة، دار غريب.

25-خليفة، وليد السيد أحمد وسعد، مراد علي عيسى(2008):الضغوط النفسية والتخلف العقلي في ضوء علم النفس المعرفي-المفاهيم-النظريات-البرامج، مصر دار الوفاء لدنيا الطباعة النشر والتوزيع.

26-راجح، أحمد عزت (1970): أصول علم النفس ط8 ن مصر، الكتاب المصري الحديث للطباعة والنشر.

27-زايد، نبيل محمد (2003): الدافعية والتعلم، القاهرة، مكتبة النهضة.

28-زهران، عبد السلام (2000): الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية، مصر، عالم الكتب للنشر والتوزيع.

29-زينب، شقير محمود(2003): مقياس مواقف الحياة الضاغطة في البيئة العربية مصر، مكتبة النهضة المصرية.

30-شاذلي، عبد الحميد محمد(2001): الصحة النفسية والتوافق النفسي، مصر المكتبة الجامعية.

31-شاذلي، عبد الحميد محمد(2001): الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية ط2

32-شروخ، صلاح الدين (2003): منهجية البحث العلمي، الجزائر، دار العلوم للنشر والتوزيع.

32-عاطف، جابر طه عبد العظيم (2009): مدخل نفسي لتطوير السلوكات الإسكندرية، الدار الجامعية.

33-عاقل، فاخر(1981): أصول علم النفس وتطبيقاته ط5 ، بيروت، دار العلم للملايين.

34-عبد الخالق، أحمد (1983): علم النفس العام، بيروت، الدرا الجامعية للطباعة والنشر.

35-عبد المجيد، سيد أحمد منصور وآخرون(2004): علم النفس التربوي ط3، الرياض، مكتبة العبيكان.

36-عثمان، فاروق السيد(2001): القلق وإدارة الضغوط النفسية، مصر، دار الفكر العربي.

37-عدس، عبد الرحمن وقطامي، يوسف(2005): أسس علم النفس التربوي، الأردن عمان، دار حامد.

38-عدس، عبد الرحمن، توق محي الدين وقطامي يوسف(2001): أسس علم النفس التربوي، الأردن، دار الفكر.

39-عنابي، بن عيسى (2003): سلوك المستهلك وعوامل التأثير النفسي، الجزائر

40-عوض، عباس محمود (1989): علم النفس العام، مصر، دار المعرفة الجامعية.

41-عويضة، كامل محمد(1996):الصحة من منظور علم النفس، مصر، دار المعرفة الجامعية.

42-عياصرة، على أحمد عبد الرحمن(2006): القيادة والدافعية في الإدارة التربوية،

43-غانم، محمد حسن(2008): مدخل تمهيدي في علم النفس، مصر، الدار الدولية للإستثمارات الثقافية.

44-غباري، ثائر أحمد(2008): الدافعية النظرية والتطبيق، عمان، دار المسيرة.

45-فتحي، محمد الزيات(2001): علم النفس المعرفي ج2، مصر، دار النشر للجامعات.

46-فرج، طه وآخرون(1993): مصطلح الدافعية في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، القاهرة، دار سعاد الصباح.

47-قشقوش، إبراهيم (1989):سيكولوجية المراهقة ط8، مصر، مكتبة الأنجلو مصرية.

48-كفافي، علاء الدين (1997):الصحة النفسية ط4، القاهرة، هاجر للطباعة والنشر.

49-مجدي، أحمد محمد عبد اللطيف(2003):علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق

50-محي الدين، أحمد حسين(1988): دراسات في الدافعية والدوافع، القاهرة، دار المعارف.

51-مخيمر، صلاح (1975): المدخل إلى الصحة النفسية ط2، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

52-مدثر، سليم أحمد(2002): الصحة النفسية، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

53-مدحت، عبد الحميد عبد اللطيف(1995):الصحة النفسية والتفوق الدراسي، مصر دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

54-مفتاح، محمد عبد العزيز(2000):مقدمة في علم النفس الصحة، عمان، دار وائل للنشر.

55-يخلف، عثمان(2001): علم النفس الصحة، الأسس النفسية والسلوكية للصحة قطر، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع.

56-يوسف، قطامي(2004): النظرية المعرفية الاجتماعية، الأردن، دار الفكر.

57-جمعة، سيد يوسف(2007): إدارة الضغوط، مصر، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث.

ب- المجلات والدوريات:

58-أحمد، العلوان ورندة، المحاسنة(2011):الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية، الأردن

59-أصلان، صبح المساعيد(2011):التفكير العلمي عند طلبة الجامعة وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات، الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد 19 ،العدد 1 ، ص679-707.

60-السيد، محمد أبو هاشم حسن(2005):مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية بندورا، السعودية، مركز بحوث كلية التربية، ص2-87.

61-الشعراوي، علاء محمود(2000): فعالية الذات وعلاقتها ببعض متغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مصر، مجلة كلية التربية، العدد44 ، ص123-146.

62-أنور، حمودة البنا(2008):المواقف الحياتية الضاغطة لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظة غزة، فلسطين، مجلة جامعة الأقصى، المجلد12،العدد2، ص133-161.

63-باسم، رسول كريم آل دهام(2013): الأحداث الضاغطة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية،السعودية، مجلة الأستاذ، العدد203،ص -905 874.

64-بدوي، زينب عبد العليم(2002): النموذج السببي للعاقات بين الإنبساطية والعصابية والمستوى الإجتماعي والاقتصادي وادافعية الإنجاز والضغوط الأكاديمية على طلاب الجامعة، مصر، مجلة كلية التربية، العدد26، الجزء3، ص10-78.

65-بوظريفة، حمو وعيسى محمد(2007): مستويات الضغط النفسي وعوامله لدى طلبة جامعة الجزائر، دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية مخبر الوقاية والارغنوميا، الجزائر، العدد 9، ص108-131.

66-تنهيد، عادل فاضل البيرقدار(2011):الضغط النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية، العراق، مجلة ابحاث كلية التربية الأساسية، المجلد 11، العدد 1، ص28-56.

67-جولتان، حسن حجازي(2013): فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الاداء لدى معلمات غرف المصادر في المدرس الحكومية في الضفة الغربية، فلسطين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، مجلد9، العدد4، ص 419-433.

68-رفقة خليف سالم(ب ت):علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية،مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (23)، ص 134-169.

69-صالح، عواطف(1993):الفعالية الذاتية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الشباب الجامعيين ،مصر، مجلة كلية التربية ، العدد 23، ص261-487.

70-عطاف، محمود أبو غالي(2012):فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى، فلسطين، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد20 ، العدد1، ص619-654.

71-كمال، أحمد الإمام النشاوي(2006):فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية، مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة،مصر،ص470-500.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد7، العدد4، ص399-418.

72-معاوية، أبو غزال(2007):العلاقة بين ماوراء الذاكرة ودافعية الانجاز لدى طلبة جامعة اليرموق، مجلة العلوم التربوية، العدد1، ص89-105.

73-معاوية، محمود أبو غزال، وشفيق فلاح علاونة(2010):العدالة المدرسية وعلاقتها بالفعالية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة أربد:دراسة تطورية، الاردن، مجلة جامعة دمشق، المجلد26، العدد 4، ص285-317.

74-هدى، الخلايلة(2011):الفاعلية الذاتية لمعلمي مدراس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات، الأردن، مجلة جامعة النجاح للابحاث، مجلد25، العدد 1، ص2-24.

ج-الرسائل الجامعية:

75-برجان، سعاد(2012):أهمية فعالية الذات في إدارة الضغوط الدراسية وتحقيق التوافق النفسي الإجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة في الإرشاد والصحة النفسية،جامعة الجزائر.

76-رزقي، رشيد(2012): الفعالية الذاتية وعلاقتاه بالإنضباط الصحي لدى مرضى القصور الكلوي، رسالة ماجستير منشورة في علم النفس الصحة، جامعة باتنة.

78-زندي، يمينة(2011):دور المساندة الاجتماعية في التعامل مع الضغوط الدراسية وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس المدرسي، جامعة الجزائر.

79-فاضل، سعدية(2013):الصحة النفسية وعلاقتها بتحمل الضغوط والدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.

80-مرزوق، بن أحمد عبد المحسن العمري(2012):الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ومستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث، رسالة ماجستير منشورة في الإرشاد النفسي.

د- الكتب باللغة الفرنسية:

81- Bandura, (1977): Self-Efficacy To ward a Unifying theory of behavioural change, Psychology Review Vol (84) ,No. (2)

82- Ryan, R. M.& Deci, E. L. (2000): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Contemorary Educational Psychology, vol25, 54-67.

83-A'rabian, A (2004): The effect of self-efficacy beliefs on students' mental health and academicachievements . Tehran (M.A Dissertation) Shahid Beheshti University- Faculty of educational sciences and Psychology.

84-Asqarnezhad, T (2004): A study on therelationship between self-efficacy's beliefs contorl position and academic achievements, Tehran , University-Faculty of Educational Sciences and Psychology.

85-Bandora, A (1977):Self-Efficacy Toward a unifying theory of behavioral change, Psychological Review, 84 (2), p191-215.

86-Bandura A. & Wood R. (1989): Effect of perceived control ability and performance standards on self –regulation of

compress decision making ,Journal of personality and social psychology, Vol (56)(5).

87-Bandura, (1988). Social foundations of thought and action asocialcognitive theory, Eaglewood cliffs NJ. Prentice-Hall

88-Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C (1996): Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67*, 1206-1222.

89-Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001): Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development, 72* (1), 187-206.

Beheshti University- Faculty of education and Psychology.

90-Caprara, G. V., Scabini, E., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Regalia, C., & Bandura, A. (1998): Impact of adolescents' perceived self-regulatory efficacy on familial communication and antisocial conduct. *European Psychologist, 3* (92), 125-132

91-Cervone, D. & Preake P(1986): Anchoring Efficacy and action The influence of Judgmental Heuristics on self-efficacy judgments and behavior, Journal of personality and social paychology, Vol (50), No (3).

92-Cohens, S. Evans, G. W. Stokols, D. & Krantz, D. S. (1986); Behavior, Health and Environmental Stress. New York. criteria for predicting educational performances, Likewise, Psychology Education, A HIstorical Perspective.

93-Cynthia, L ., & Bobko, P (1994): Self Efficacy Beliefs- comparison of five measures,Journal of Applied psychology,vol, 69 (3). Pp 342- 365.

94-Dwyer, A. L & Cummings, A. L. (2001): Stress, self-efficacy, social support, and coping strategies in university students, *Canadian Journal of Counselling*, 35(3), 208-220.

95-Eidiyan, M (2006): A Study on the Relationshipbetween Male and Female High School Students'Coping Capacity and Self-esteem and their AcademicAchievements in Asfariayn in the Academic Year of 2005, Tehran, (M.A. Dissertation), Shahid.

96-Elias, H., Ping, W.S, Abdullah, M.C (2011): Stress and Academic Achievement amongUndergraduate Students in Universiti Putra Malaysia, Procedia *Social and Behavioral Sciences* ,vol 29, p646 – 655

97-Gall, T. L., Evans, D. R, & Bellerose, S (2000): Transition to first-year university: Patterns ofchange in adjustment across life domains and time, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(4), 544-567.

98-Gist, M. & Mitchell, T. (1992): Self- efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability, New York, Academy of Management.

99-Hackett, G. & Betz, N. (1981): A Self- efficacy approach to the career development of women, Journal of Vocational Behavior, 18, No 3, 326-339.

100-Hallinan, P. & Danaher, P (1994): The effect of contracted grades on self- efficacy and Motivation in teacher education courses, Educational Research, 36(1), 75-82.

101-Kirsch, I. (1985): Response expectancy as a determinant of experience and behavior, Journal of American Psychologist, 40(11)., 1189-1202.

102-Maddux (1987): Self-efficacy theory and research Applications inclinical and counseling psychology

103-McCown, R, Driscoll, M & Roop, P.G (1996): A Learning-centered Approach to Classroom(2nd ed) ,Educational Psychology, London.

104-Murphy, M (1997): A comparsion of general self- efficacy with selfesteem,Journal of Gentic Psychology, 34 (6), pp.641 - 658.

106-Nandamuri, P. P., & Ch, G. (2011): Sources of Academic Stress, A Study on ManagementStudents, Journal of Management and Science, 1, 31-42.

107-Pajares , F (1997): Current directions in Self-Efficacy research In M. Maehr & P.R. pintrich (Eds.) Advances in motivation and achievement ,Vol . 10, pp . 1-49.

108-Pajares, F(1996): Current directions in self research: self-efficacy, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, N. Y, 1-7.

109-Pajares, F. and D. Schunk, 2002. Self and Self-belief in

110-Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsicmotivation, social

development, and well-being, *American Psychologist*, 55, p 68-78

111-Seif, D and R. Mazrouqi(2008): A Study on theRelationship between Junior Students'epistemological beliefs and self-efficacy and TheirAcademic Performance in Natural Science Course, Behavioral Knowledge (Educational Sciences Specialties), v33 ,p1-14.

112-Stevenson, A. & Harper, S (2006): Workplace stress and the student learning experience, *Quality Assurance in Education*. 14 (2),p167-178.

113-Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), Self-efficacy in changing societies. New York: Cambridge University Press, (pp. 202-231).

114-Josee marter,(2003):les cause du problem(les sourses de de stress au travail,Canada,Quebeq.

الملاحـــق

جامعة الجزائر -2- أبو القاسم سعد الله

قسم علم النفس

ملحق رقم (1): مقياس فعالية الذات

فيما يلي مجموعة من العبارات حول نفسك ، أرجو منك قراءة كل عبارة بدقة و الإجابة عليها بكل صدق وأمانة :

- ضع علامة ✕ داخل الخانة المناسبة التي تبين مدى موافقتك على العبارة التي تصفك كما تعرف نفسك.
- لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة .
- إجابتك ستكون في منتهى السرية و ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.
- لا تترك أي فقرة دون إجابة .

- **الجنس** : ذكر ( ) أنثى ( ) السن:
- **اسم الثانوية** : القسم: التخصص:
- **السنة**: أولى ثانوي( ) ثانية ثانوي( ) نهائي( )
- **الوضعية الحالية للوالدين**: يعيشان معا( ) مطلقان( ) وفاة أحدهما( )
- **المستوى الاقتصادي**: ضعيف( ) متوسط( ) جيد( )
- **هل تعاني من مشاكل صحية**: نعم( ) لا( ) ما هي( )
- **هل تعاني من مشاكل**: نفسية( ) اجتماعية( ) اقتصادية( )

العبارات	لا	نادرا	غالبا	دائما
ـ عندما أضع الخطط أستطيع تنفيذها دوما.				
ـ إحدى مشكلاتي هي أنني لا أستطيع أن أركز على عملي عندما يجب علي ذلك.				
ـ إذا لم أتمكن من أداء عمل ما منذ المرة الأولى ، فإني أستمر في المحاولة حتى أقوم به.				
ـ عندما أحدد لنفسي أهدافا هامة ،نادرا ما أحققها.				
ـ أنا أترك الأشياء قبل إتمامها .				
ـ إنني أتجنب مواجهة الصعوبات .				
ـ أنا لا أكلف نفسي عناء المحاولة عندما أواجه شيئا معقدا.				
ـ عندما يكون لدى عمل غير ممتع فإني أصر على إتمامه.				
ـ عندما أقرر القيام بعمل ما ، أقوم بتنفيذه مباشرة .				
ـ عندما أحاول أن أتعلم شيئا جديدا فإني أتخلى عنه في الحال إذا لم أنجح به منذ البداية .				
ـ عندما تظهر مشكلات غير متوقعة في حياتي فإنني لا أتمكن من معالجتها.				
ـ إني أتجنب محاولة تعلم الأشياء الجديدة عندما تبدو لي صعبة.				
ـ الفشل يدفعني للعمل باجتهاد أكبر.				
ـ أنا أشعر بعدم الاطمئنان في قدرتي على عمل الأشياء				
ـ أنا شخص أعتمد على نفسي.				
ـ أنا شخص أتراجع بسهولة.				
ـ أنا لا أبدو قادرا على التعامل مع معظم المشكلات اللاتي تحدث في الحياة.				

ملحق رقم (2): مقياس دافعية الإنجاز

تعليمات المقياس:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تشير إلى شعورك نحو بعض الموضوعات أو المواقف و المطلوب منك أن تعطي لكل بند إشارة (✕) في السطر المقابل إذا كان مضمون البند لا يعبر عنك على الإطلاق أو يعبر عنك إلى حد ما أو يعبر عنك بدرجة متوسطة ، أو يعبر عنك إلى حد كبير أو يعبر عنك تماما ، فقط أجب بكل صدق ، و شكرا على تعاونك.

العبارات	لا يعبر عنك على الإطلاق	عنك يعبر إلى حد ما	يعبر عنك بدرجة متوسطة	يعبر عنك إلى حد كبير	يعبر عنك تماما
ـ أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه.					
ـ أشعر أن التفوق غاية في حد ذاته					
ـ أبذل جهدا كبيرا حتى أصل إلى ما أريد.					
ـ أحرص على تأدية الواجبات من مواعيدها.					
ـ أفكر كثيرا في المستقبل عن الماضي أو الحاضر.					
ـ أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي و الصعوبة.					
ـ ليس من الضروري أن أحصل على أعلى التقديرات.					
ـ المثابرة شيء هام في أدائي لأي عمل من الأعمال.					
ـ أحدد ما أفعله في ضوء جدول زمني .					
ـ أفكر في إنجازات الماضي عن المستقبل.					
ـ لا يهمني أن أفشل في أداء عمل ما .					

العبارات	لا يعبر عنك على الإطلاق	يعبر عنك إلى حد ما	يعبر عنك بدرجة متوسطة	يعبر عنك إلى حد كبير	يعبر عنك تماما
ـ أرفض الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير و البحث.					
ـ عندما أبدأ في عمل ما من الضروري الانتهاء منه.					
ـ أحرص على الالتزام بالمواعيد التي ارتبط بها مع الآخرين.					
ـ أشعر أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتفادي الوقوع في المشكلات.					
ـ أشعر أن الراحة هي أهم شيء في الحياة.					
ـ أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة .					
ـ عندما أفشل في عمل ما أتركه و أتجه لغيره.					
ـ كثيرا ما تحول المشاغل و الظروف بيني و بين المواعيد حددتها.					
ـ من الضروري الإعداد و التخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال في المستقبل.					
ـ ألتزم بالدقة في أدائي لأي عمل من الأعمال.					
ـ أحاول دائما الإطلاع و قراءة المراجع.					
ـ المحافظة على المواعيد شيء مقدس بالنسبة لي.					
ـ أفشل في أدائي للأعمال التي لا يسبقها استعداد و تهيؤ لها .					
ـ أتضايق إذا فعلت شيئا بطريقة رديئة .					
ـ أشعر أن المقررات الدراسية غير كافية لتنمية معارفي.					

العبارات	لا يعبر عنك على الإطلاق	يعبر عنك إلى حد ما	يعبر عنك بدرجة متوسطة	يعبر عنك إلى حد كبير	يعبر عنك تماما
ـ أتفانى في حل المشكلات الصعبة مهما أخذت من الوقت.					
ـ عندما أحدد موعدا فإنني أحضر في الوقت المحدد بالضبط.					
ـ أفضل التفكير في أشياء بعيدة المدى.					
ـ أعطي اهتماما و تركيزا عاليا للأعمال التي أقوم بها .					
ـ أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي.					
ـ أشعر أن الاستمرار في بذل الجهد لحل المشكلات الصعبة مضيعة للوقت.					
ـ أتعامل مع الوقت بجدية تامة.					
ـ لا أهتم بالماضي و ما يشتمل عليه من أحداث.					
ـ أفضل الأعمال التي لا تحتاج لجهود كبيرة .					
ـ الحاجة لمعرفة الجديد هي أفضل الطرق لتقدمي.					
ـ الاستمرار و المثابرة من أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة.					
ـ لا أسمح لعمل من الأعمال أن يتم على حساب وقت عمل آخر.					
ـ يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بمستقبلهم.					
ـ أداء الواجبات و الأعمال يمثل عبئا بالنسبة لي.					
ـ أكتفي بما أدرسه في المنهج من موضوعات.					

ـ أشعر بالرضا عند مواصلة العمل لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني.					
ـ يزعجني أن يتأخر أحد على موعده معي.					
ـ أشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها.					
ـ أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام أو الأعمال لتنمية مهاراتي وقدراتي.					
ـ أستمتع بالموضوعات و الأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة.					
ـ أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة.					
ـ من الصعب أن أزور أحدا إلا بموعد سابق .					
ـ أشعر بالسعادة عندما أفكر في حل مشكلة ما لفترات طويلة.					
ـ التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير الوقت و الجهد.					

ملحق رقم (03): نتائج التحليل الإحصائي

Corrélations

Corrélations

		motivation	stress	selfefficacy
motivation	Corrélation de Pearson	1	-,107*	,487**
	Sig. (bilatérale)		,047	,000
	N	343	343	343
stress	Corrélation de Pearson	-,107*	1	-,307**
	Sig. (bilatérale)	,047		,000
	N	343	343	343
selfefficacy	Corrélation de Pearson	,487**	-,307**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	343	343	343

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Régression

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,488[a]	,238	,233	20,525

a. Prédicteurs : (Constante), centeredselefficbycenteredstress, centeredselfefficacy

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	44665,302	2	22332,651	53,014	,000[b]
	Résidus	143228,278	340	421,260		
	Total	187893,580	342			

a. Variable dépendante : motivation

b. Prédicteurs : (Constante), centeredselefficbycenteredstress, centeredselfefficacy

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	
		B	Ecart standard	Bêta	t
1	(Constante)	172,882	1,159		149,208
	centeredselfefficacy	1,499	,146	,487	10,290
	centeredselefficbycenteredstress	-,005	,012	-,021	-,453

Coefficients[a]

Modèle		Sig.
1	(Constante)	,000
	centeredselfefficacy	,000
	centeredselefficbycenteredstress	,651

a. Variable dépendante : motivation

Graphique