جامعة مولود معمري –تيزي وزو–
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علوم التربية

الضغوط النفسية الأكاديمية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الدراسي لدى الطالب الجامعي

دراسة ميدانية على طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة مولود معمري، تيزي وزو

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية:
تخصص علم النفس التربوي

إعـــــداد:
سوهيلة أمزال
فتيحة سعدون

إشـــــــراف:
أ.د / نزيم صرداوي

السنـــة الجـــامعية: 2024/2023

إهـــــداء

بسم الله الرحمان الرحيم

{قل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنين}

صدق الله العظيم

اهدي ثمرة نجاحي وتخرجي إلى:

من قال فيهما **الله تعالى:** "وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا"

إلى من احمل اسمه بكل افتخار، من دعمني بدون حدود وأعطاني بلا مقابل، من علمني أن الدنيا كفاح وسلاحها العلم والمعرفة، داعمي الأول في مسيرتي طاب بك العمر يا سيّد الرجال وطبت لي عمرا يا " **أبي الغالي**"

إلى قدوتي الأولى ومعنى الحب والتفاني، إلى من أفضلها على نفسي وجعل الله الجنة تحت قدميها

إلى بسمة الحياة وسر الوجود التي كان دعاؤها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي "**أمي الغالية**"

إلى من ساندوني عند ضعفي، ضلعي الثابت الذي لا يميل إخوتي

"**فاتح**" و "**ماسينيسا**" حفظهم الله ورعاهم

إلى صديقة المواقف، شريكة الدرب والطموح "**فتيحة**"

سوهيلة أمزال

إهـــــداء

(وأخر دعواهم أن الحمد لله رب العالمين)

من قال أنا لها... نالها

وأنا لها وان أبت أتيت بها رغما عنها

ويقال أن كل الديون ترد إلاّ دين الوالدين.

إلى والدي رحمة الله عليه

إلى سندي الواقف رغم الغياب، إلى روح رغم فقدانها سكنت وجداني، في لحظة الفخر هذه أريد أن أهدي نجاحي هذا إلى من تمنيت أن يكون هنا اليوم " روح أبي "

ولا طالما قيل عني: "تشبه أباها"

يا من لك في الحديث والشكر بحارا أنحني لروحك شكرا ووقارا، أتمنى أن يكون لنا في الجنة لقاءا لن يكون بعده فراقا. جعل الله لك منزلة في الفردوس الأعلى. جزيل الشكر لك

إلى والدتي أطال الله في عمرها

إلى من جعل الله الجنة تحت أقدامها، سر قوتي "أمي" الدرع الحامي التي سهلت لي الشدائد بدعائها، دمت لي سندا لا يميل ولا ينحني. فتتسابق الكلمات وتتزاحم العبارات لتنظم عقد الشكر الذي لا يستحقه غيرك يا أعظم امرأة.

إلى إخوتي وإخواني....

فطيمة وثمرتها رالين، كنزة، أليسيا، لكن الجميل لما أنا فيه اليوم، بكن أزيحت المتاعب وتمهد الطريق، زرعتن الثقة بداخلي أنتن خير معين.

إلى أخوي اللذان لم تلدهما أمي صهري العزيز "حكيم" وأخي" محند" أشكركم كونكم سندا لي.

والى صديقي "عبد الرحمان " أشكرك على مساندتك لي فأنت الصديق الذي أتمنى أن يبقى إلى الأبد.

إلى زميلتي "سوهيلة "التي كانت نصفي الثاني في إنهاء المشوار، دمت لي الظل الذي لا يغيب.

فتيحة سعدون

شكــر وامتنــان

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " التحدث بنعمة الله شكر، ومن لا يشكر القليل لا يشكر الكثير، ومن لا يشكر الناس لا يشكر الله ".

واقتداء بهذا الحديث وعرفانا بالجميل لأهل العطاء نتقدم بأرقى كلمات الثناء وصادق الدعاء يعجز فيها اللسان عن الكلام لنكتب لكم رسالة شكر وتقدير.

نتقدم بالشكر الجزيل للبروفيسور نزيم صرداوي الذي رافقنا طيلة مشوارنا، وعبارات الشكر قليلة في حقك، فلك الفضل في تحويل الفشل إلى نجاح ورفع العزيمة والإرادة لدينا، فأنت أهل التميّز والتقدم. فجزاك الله منا خير الجزاء وبارك الله فيك.

كما نتقدم بجزيل الشكر إلى الأستاذة ليلية خابط على مساعدتها في المعالجة الإحصائية للبيانات. فلها منا خالص التقدير والاحترام.

والشكر موصول أيضاً للأستاذة كلثوم رقان التي دعمتنا معنوياً بنصائحها وإرشاداتها القيّمة فلها منا كل الثناء والعرفان والاحترام.

والشكر موصول إلى طلبة السنوات الأولى والثانية ماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالقطب الجامعي تامدة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو على مشاركتهم كأفراد العينة في إنجاز الجانب التطبيقي للبحث.

كما نتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء فريق التدريس في تخصص علم النفس التربوي، فلهم منا جميعاً كل العرفان والتقدير والاحترام.

والشكر موصول أيضاً إلى السادة الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الموّقرة الذين تفضّلوا بتقويم هذه المذكرة.

الطالبتان: سعدون وأمــزال

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة السنوات الأولى والثانية ماستر بقسم علوم التربية، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

تكوّنت عينة الدراسة من (107) طالباً بواقع (49) من السنة الأولى و(58) من السنة الثانية ماستر المسجلين في قسم علوم التربية خلال العام الدراسي (2024/2023) والذين تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية. وقد تم تطبيق استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية ومقياس دافعية الإنجاز الدراسي.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1-وجود علاقة دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة الماستر، قسم علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

2-عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية الأكاديمية بين طلبة الماستر، قسم علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

3-عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز الدراسي بين طلبة الماستر، قسم علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

الكلمات المفتاحية: الضغوط النفسية الأكاديمية-دافعية الإنجاز الدراسي-طلبة الجامعة.

Résumé

La présente étude s'intéresse à la corrélation qui peut exister entre le stress scolaire et la motivation à l'accomplissement chez des étudiants de master 1ère et 2ème année en sciences de l'éducation, université Mouloud Mammeri, Tizi Ouzou.

Un échantillon de convenance non probabiliste de (107) étudiants a été choisi dont (49) en 1ère année et (58) en 2ème année master en sciences de l'éducation durant l'année universitaire 2023/2024. Les résultats de la présente étude font apparaitre ce qui suit :

1-Une corrélation significative entre le stress scolaire et la motivation à l'accomplissement chez les mastérants inscrits en sciences de l'éducation.

2-Des différences non significatives entre les mastérants concernant leur stress scolaire.

3-Des différences non significatives entre les mastérants concernant leur motivation à l'accomplissement.

Mots clés : Le stress scolaire- la motivation à l'accomplissement -étudiants universitaires.

فهرس المحتويات

الموضـــــوع	الصفحة
إهداء.....	أ/ب
شكر وتقدير.....	ج
ملخص الدراسة/ Résumé.....	د
فهرس المحتويات.....	هـ
قائمة الجداول.....	و
قائمة الأشكال.....	ز
الملاحق.....	ح
مقدمـــــة.....	1
الفصل الأوّل: الإطار العام للدراسة	
1-إشكالية الدراسة.....	4
2-فرضيات الدراسة.....	10
3-أهداف الدراسة.....	10
4-أهمية الدراسة.....	11
5-مفاهيم الدراسة.....	11
6-الدراسات السابقة.....	12
الجـــــــانب النظري	
الفصل الثاني: الضغوط النفسية الأكاديمية	
تمهيـــد.....	23
أوّلاً: الضغوط النفسية.....	23
1-الدلالة اللغوية.....	23
2-الدلالة الاصطلاحية.....	24
3-لمحة تاريخية حول استخدام مصطلح الضغط.....	29
4-المفاهيم القريبة من الضغط النفسي.....	31
5-التناولات النظرية المفسّرة للضغط النفسي.....	33
ثانياً: الضغوط النفسية الأكاديمية.....	46
1-الدلالة الاصطلاحية.....	46
2-مصادر الضغوط النفسية الأكاديمية.....	48

3-مظاهر الضغوط النفسية الأكاديمية.....	51
خلاصـــة.....	52
الفصل الثالث: دافعية الإنجاز الدراسي	
تمهيـــد.....	54
أوّلا: الدافعيـــــة.....	54
1-الدلالة اللغوية.....	55
2-الدلالة الاصطلاحية.....	56
3-لمحة تاريخية عن تطوّر مفهوم الدافعية	58
ثانياً: دافعية الإنجاز الدراسي.....	58
1-الدلالة الاصطلاحية.....	58
2-أهمية دافعيـــة الإنجاز في المجال المدرسي.....	60
3-مكوّنات دافعيـــة الإنجاز.....	61
4-نظريات دافعيـــة الإنجاز.....	64
5-العوامل المؤثرة في دافعيـــة الإنجاز.....	75
6-مميّزات ذوو دافعيـــة الإنجاز المرتفعة.....	76
خلاصـــة.....	76
الجـــــــانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيـــد.....	79
أوّلاً: الدراسة الاستطلاعية.....	79
1-أهداف الدراسة الاستطلاعية.....	79
2-عينة الدراسة الاستطلاعية.....	79
3-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية.....	79
ثانياً: منهج الدراسة.....	79
ثالثاً: حدود الدراسة.....	80
رابعاً: الدراسة الأساسية.....	80
1-مجتمع الدراسة الأساسية.....	80
2-عينة الدراسة الأساسية.....	81

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية.....	83
خامساً: أدوات الدراسة.....	83
1-استبيان الضغوط النفسية الاكاديمية.....	84
2-مقياس دافعية الإنجاز الدراسي.....	87
سادساً: إجراءات تطبيق الدراسة.....	91
سابعاً: إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي.....	92
ثامناً: أساليب المعالجة الإحصائية.....	92
خلاصـــة.....	92
الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية	
تمهيـــد.....	95
أوّلاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية.....	95
1-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى أفراد العينة.....	95
2-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الضغوط النفسية الأكاديمية لدى أفراد العينة تبعاً للتخصص الدراسي.....	96
3-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في دافعية الإنجاز الدراسي لدى أفراد العينة تبعاً للتخصص الدراسي.....	96
ثانياً: عرض وتفسير ومناقشة فرضيات الدراسة.....	97
1-الفرضية الأولى.....	97
2-الفرضية الثانية.....	101
3-الفرضية الثالثة.....	103
-ملخص نتائج الدراسة الميدانية.....	107
الاستنتاج العام.....	107
خاتـمة.....	108
المراجـع.....	111
الملاحـــق	

قائمة الجداول

الرقم	عنـــــوان الجدول	الصفحة
01	توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيري المستوى والتخصص الدراسيين.....	81
02	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.....	82
03	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.....	83
04	توزيع عبارات استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية على أبعاده الفرعية.....	85
05	توزيع العبارات الموجبة والسالبة لاستبيان الضغوط النفسية الأكاديمية.....	86
06	ميزان تقدير درجات استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية.....	87
07	توزيع عبارات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي على أبعاده الفرعية.....	89
08	توزيع العبارات الموجبة والسالبة لمقياس دافعية الإنجاز الدراسي.....	90
09	ميزان تقدير درجات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي.....	91
10	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى أفراد العينة.....	95
11	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الضغوط النفسية الأكاديمية لدى أفراد العينة تبعاً للتخصص الدراسي.....	96
12	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في دافعية الإنجاز الدراسي لدى أفراد العينة تبعاً للتخصص الدراسي.....	97
13	قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات الضغوط النفسية الأكاديمية ودرجات دافعية الإنجاز الدراسي ودلالتها الإحصائية لدى أفراد العينة.....	98
14	نتائج التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجات طلبة الماستر في الضغوط النفسية الأكاديمية تعزى إلى متغير التخصص الدراسي.....	102
15	نتائج التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجات طلبة الماستر في دافعية الإنجاز الدراسي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي.....	104
16	ملخص نتائج فرضيات الدراسة.....	107

قائمة الأشكال

الرقم	عنـــــوان الشكل	الصفحة
01	المفاهيم القريبة من الضغط النفسي.....	33
02	التناول الفيزيولوجي للضغط النفسي.....	34
03	التناول المعرفي للضغط النفسي.....	36
04	التناول الاجتماعي للضغط النفسي.....	38
05	التناول الإيكولوجي للضغط النفسي.....	44
06	مصادر الضغوط النفسية الأكاديمية وفقاً لِـ (Miller,1979).....	50
07	مصادر الضغوط النفسية الأكاديمية وفقاً لِـ (Mc Grath,1990).....	50
08	مصادر الضغوط النفسية الأكاديمية وفقاً لِـ (Jegede,1996).....	50
09	مصادر الضغوط النفسية الأكاديمية	51
10	نموذج الدافعية المستثارة لِـ (Atkinson,1957).....	66
11	مكوّنات دافعية الإنجاز وفقاً معادلة (Vroom,1964).....	68
12	دافعية الإنجاز في ضوء تصوّر (Wiener,1965).....	69
13	دافعية الإنجاز في ضوء تصوّر (Horner,1968).....	70
14	تصوّر (Atkinson,1957) لدافعية الإنجاز.....	71
15	دافعية الإنجاز في ضوء تصوّر (Raynor,1969).....	72

المـــلاحق

رقم الملحق	عنـــــوان الملحق
01	استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية.....
02	أبعاد استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية.....
03	مفتاح تصحيح استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية.....
04	شبكة تفريغ نتائج استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية.....
05	مقياس دافعية الإنجاز الدراسي.....
06	أبعاد مقياس دافعية الإنجاز الدراسي.....
07	مفتاح تصحيح مقياس دافعية الإنجاز الدراسي.....
08	شبكة تفريغ نتائج مقياس دافعية الإنجاز الدراسي.....
09	بيانات إحصائية مستخرجة من برنامج (SPSS .20).....

مقدمـــــة:

تعتبر المرحلة الجامعية من التجارب التي يخوضها الطالب فهي دراسة أكاديمية جديدة، حيث يفكر في مستقبله المهني وعالم الشغل وتعتبر مرحلة تختم مسار دراسي دام على الأقل خمس سنوات قضاها هذا الطالب في الجامعة. و يواجه هذا الأخير في حياته الدراسية عدداً من المواقف و الأحداث الضاغطة التي تهدد مستقبله , فتعد الضغوطات النفسية من الموضوعات التي أثارت اهتمام الكثير من الباحثين والدراسيين في علم النفس وعلوم التربية وكذلك لإدراكهم للمعاناة التي يعانوها والمتمثلة في التوتر والإحباط نتيجة الأعباء الدراسية المتراكمة التي تفوق طاقتهم و قدراتهم , فهي تعترض طريق الفرد في إشباع حاجاته المختلفة، وذلك حسب جدة وشدة وطبيعة الضغوط من فرد لآخر ومختلفة المواقف التي يجد فيها نفسه , فالضغوط النفسية الأكاديمية تعد ظاهرة نفسية ودراسية في آن واحد لا بسلم منها أيّ طالب والتي تؤثر بدرجات متفاوتة.

تعد الضغوطات النفسية الأكاديمية نقطة البداية لكثير من المشكلات التي يعاني منها الطالب وفي نفس الوقت قد تكون لها تأثير ايجابي على الفرد، فعندما يتشكل الضغط على حياته النفسية يعتبر حافزا له في آن واحد حيث يدفعه إلى بذل المزيد من الجهد حتى يحقق هدفه، فالضغوط تمثل دافعا ايجابيا يدفع الطالب إلى الاهتمام بدراسته حتى يكون أكثر فعالية وانجاز، ومن جهة أخرى قد تكون دافعا سلبيا فكلما زادت تعقيدات الحياة تعرض الطالب للكثير من مواقف الفشل والإحباط في تحقيق رغباته وأهدافه الدراسية الأكاديمية وطموحاته المستقبلية وتؤثر في دافعيته للإنجاز باعتبارها من العوامل المهمة في عملية التعليم والتعلم وعاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد كماً وكيفياً مما جعل الباحثين يهتمون بموضوع دافعية الانجاز في القطاع التربوي والتعليمي فهي تقوم ببناء وتكامل الشخصية وتحديد أنواع السلوك الإنساني، وبالتالي فهي تساعد الفرد على تحقيق أسلوب حياة أفضل ومستويات أعلى من النجاح.

يأتي اهتمام الدراسة الحالية في البحث عن طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي من جهة، والكشف عن الفروق بين طلبة السنوات الأولى والثانية ماستر قسم علوم التربية في الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

ولبلوغ هذا الهدف تم تقسيم الدراسة إلى جانبين أساسيين: جانب نظري وجانب تطبيقي يحتوي كل واحد منهما على مجموعة من الفصول، وتسبقهما مقدمة وفصل أوّل للإطار العام للدراسة. وجاءت فصول الدراسة على النحو التالي:

الفصل الأول: هو الإطار العام للدراسة ويحتوي على إشكالية الدراسة، فرضياتها، أهدافها، أهميتها، تحديد مفاهيم الدراسة والدراسات السابقة.

الجانب النظري: ويتضمن فصلين هما:

الفصل الثاني: ويتناول الضغوط النفسية الأكاديمية والذي يتضمن **أوّلاً: الضغوط النفسية** من حيث الدلالة اللغوية والاصطلاحية، لمحة تاريخية حول استخدام مصطلح الضغط المفاهيم القريبة من الضغط النفسي، التناولات النظرية المفسّرة للضغط النفسي.

ثانياً: الضغوط النفسية الأكاديمية من حيث الدلالة الاصطلاحية، ومصادرها ومظاهرها.

الفصل الثالث: ويتناول دافعية الإنجاز الدراسي والذي يتضمن **أوّلاً: الدافعية** من حيث الدلالة الاصطلاحية ولمحة تاريخية عن تطوّر مفهومها. **ثانياً: دافعية الإنجاز الدراسي** من حيث الدلالة الاصطلاحية، أهميتها في المجال المدرسي، مكوّناتها، نظرياتها، عواملها المؤثرة ومميّزات ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة.

الجانب التطبيقي: ويتضمن فصلين: هما:

الفصل الرابع: ويتناول الإجراءات الميدانية للدراسة من حيث الدراسة الاستطلاعية، المنهج المستخدم، حدود الدراسة، الدراسة الأساسية من حيث مجتمع وعينة الدراسة، الأدوات المستعلمة في جمع البيانات، مجموعة من الخطوات الإجرائية عند التطبيق، وأساليب المعالجة الإحصائية.

الفصل الخامس: ويتناول عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية، وأنهينا الدراسة بخاتمة ومجموعة من المراجع والملاحق.

الفصــل الأوّل
الإطـــار العـــام للدراســـة

1-إشكالية الدراسة

2-فرضيات الدراسة

3-أهداف الدراسة

4-أهمية الدراسة

5-مفاهيم الدراسة

6-الدراسات السابقة

1-إشكالية الدراسة:

تشهد المجتمعات اليوم تطورات علمية وتكنولوجية سريعة ومتنوعة في مناحي مختلفة من حياة الفرد يصعب عليه مواكبتها، حيث أصبح يستهلك الكثير من وقته وجهده ليستطيع التوافق والتأقلم مع مجريات العصر الذي يترك آثاراً آنية في جوانب حياة الفرد النفسية والاجتماعية، وباعتبار أن الطالب الجامعي جزء من المجتمع يتعرض إلى ضغوطات نفسية.

إن طبيعة الحياة الجامعية قد تفرض على الطالب نوعاً من التوترات والضغوط النفسية مما تجعل توازنه النفسي والاجتماعي يتعرض إلى اختلال يعيق أداءه الأكاديمي، وتوّلد لديه اضطرابات نفسية وسلوكية قد تهدد بناء مشروعه الدراسي وتحقيق مستقبله المهني.

وتعد الضغوط النفسية الأكاديمية نقطة بداية للعديد من المشكلات والصعوبات التي يعاني منها الطالب مثل تدني دافعيته للإنجاز الدراسي. فكلما زادت تعقيدات حياة الطالب الجامعية، زاد تعرضه للكثير من مواقف الإحباط والفشل في تحقيق رغباته وأهدافه الدراسية الأكاديمية وطموحاته المستقبلية.

إن موضوع الضغوط النفسية الأكاديمية يعد من المواضيع ذات أهمية في الحياة المعاصرة والتي لها تأثير واضح في المجتمع باعتبارها محور اهتمام العلماء والباحثين في شتى المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية. وتعد الضغوط النفسية ظاهرة من ظواهر الحياة الانسانية التي تؤثر في توازن الفرد النفسي والسلوكي بصفة عامة، ولدى الطالب الجامعي بصفة خاصة باعتباره جزء من الفئة الاكثر تعرضاً للضغوط النفسية، حيث يعيش تحت وطأة ضغوط نفسية متنوعة ومتعددة، وأساليب متنوعة في المعاملة داخل الحرم الجامعي مثل قاعات الدراسة، والمكتبة، والإقامة الجامعية، ومن الناحية التعليمية والتعلمية والبيداغوجية من خلال كثافة البرامج الدراسية، وطرائق التدريس، والامتحانات الدراسية وأساليب التقويم، بالإضافة إلى القوانين الجامعية ونظم السير البيداغوجي.

والطالب الجامعي مسؤول عن نشاطه الدراسي المتمثل في الحضور في المحاضرات وحصص الأعمال الموجهة وإنجاز البحوث ومذكرات التخرج والتربصات الميدانية.

فالطالب الجامعي يعيش داخل مجتمع صغير مليء بالمسؤوليات، حيث يتعرض إلى

ضغوطات متنوعة المصادر، والتي تؤثر في توازنه النفسي، وفي علاقاته الاجتماعية مع الإداري والأستاذ والطالب الزميل ومختلف الموظفين والعمال العاملين بالجامعة والتي تساهم في أدائه الأكاديمي الدراسي وفي دافعيته للإنجاز.

إن هذه الأحداث والمواقف المتنوعة تعرف بالضغوط النفسية والتي أصبحت تمثّل أهم الموضوعات المتداولة في عصر العولمة والثورة التكنولوجية والإنترنت والهواتف الذكية، والذي أصبح يتميّز بتحوّلات وتغيرات واسعة في مجالات الحياة العصرية والمعاصرة، حيث كان لها تأثير واضح في الفرد والمجتمع.

والضغوط النفسية تشكّل الأساس الرئيس الذي تبنى عليه بقية الضغوطات الأخرى، كما تعد العامل المشترك في جميع أنواع الضغوط الأخرى مثل الضغوط الأكاديمية والضغوط الأسرية، وضغوط العمل، والضغوط الاقتصادية والضغوط المالية.

والأحداث الضاغطة تعد خطراً على صحة الفرد عامة، والطالب الجامعي خاصة مما ينشأ عنها تأثيرات سلبية للغاية في توافقه النفسي والاجتماعي مع البيئة الجامعية.

ومازال موضوع الضغوط النفسية والأكاديمية يحتلّ مركز الصدارة في مجال الصحة النفسية، إذ يعد من المواضيع الهامة التي شغلت اهتمام العديد من الباحثين والدارسين.

وتعد المرحلة الجامعية من أهم مراحل التعليم لما لها من متطلبات تحتاج إلى جهود جميع الأطراف المسؤولة عن نجاح الجامعة وأبنائها الطلبة، إلاّ أنه قد تظهر معوّقات تحول دون ذلك والمتمثلة في ضغوط نفسية أكاديمية تنجم عن إرهاق الطالب ومتاعبه في المجال الأكاديمي. والطالب الجامعي اليوم يحتل مكانة هامة في المجتمع، فهو عماد الأمة وعمودها الفقري ومواردها البشري وطاقتها الفذة، ودعامتها الأساسية التي يعتمد عليها أيّ مجتمع في تقدمه ورقيه وازدهاره.

ويواجه الطالب الجامعي ضغوطاً نفسية أكاديمية التي تعد من أولى الانشغالات لدى المختصين العاملين في مؤسسات الصحة النفسية والتربوية. وفي هذا الصدد يؤكد (Fontana,1994) أن ضغوط المتعلم النفسية في المجال المدرسي تعتبر من أهم التحديات والمشكلات في المجال النفسي والتربوي.

وفي نفس السياق يشير الأهواني (2005) إلى أن الضغوط المدرسية تمثل تهديداً للشخصية،

إذ ينتج عنها صعوبة تأدية المهام المدرسية، والشعور بعدم القدرة على تحقيق الأهداف والنجاح، مما يؤدي إلى نقص الثقة بالنفس وضعف الكفاءة الأكاديمية لدى المتعلم.

كما يشير (Jackson,1997) إلى أن ضغوط الطالب النفسية ترتبط بأحداث حياته اليومية، حيث يتعرض يومياً لمصادر متنوعة من الضغوط، كالبيئة الأسرية، والبيئة الجامعية وغيرها والجامعة اليوم كباقي المؤسسات التعليمية تسعى إلى تزويد الطالب بالمعارف والكفاءات الضرورية، وتعديل سلوكه وضبطه، كل ذلك فهي تهدف إلى بناء فردٍ قادرٍ على تحقيق وأهدافه وطموحاته وفهم بيئته لمواجهة الضغوط النفسية الأكاديمية التي تعكّر المناخ الصفي الذي يتعلم فيه وينمو علمياً وعملياً. لذلك بات من الضروري الاهتمام بالجامعة وما تتضمنه من مواقف وأحداث ضاغطة التي تعد معوّقات فعلية وتحديات واقعية يواجهها الطالب في سبيل القيام بواجباته الأكاديمية على أحسن وجه وبطريقة مجدية.

وتؤكد (Constance, 2004) أن العديد من المتعلمين يكونون عرضة لمواجهة الاضطرابات النفسية، والصراعات نتيجة للمواقف والأحداث الجديدة المتعددة التي يواجهونها في حياتهم الدراسية، والتي تظهر في إحساسهم بالاستقلالية وتحمّل المسؤولية. فهذه الضغوط قد تدفعهم إلى الوقوع في العديد من المشكلات النفسية والأكاديمية والاجتماعية وسوء التوافق مع المناخ المدرسي.

وفي نفس السياق يذكر (McShane, 2006) أن الضغوط النفسية ما هي إلا رد فعل تكيّفي لأيّ وضع ينظر إليه على أنه تهديد للشخص. فالضغوط هي ردود أفعال الفرد نحو الوضع المسبب للضغط، وتصاحبه مجموعة من ردود الفعل النفسية والفيزيولوجية. والفرد حين يتعرض لضغوط نفسية سوف يشعر بأن هذا الوضع يشكّل تحدي أو تهديد له.

ويدعم (Lazarus ,1993) هذه الفكرة من حيث أن الضغوط النفسية هي ردود أفعال ناتجة عن تفاعل الفرد مع البيئة، وذلك من خلال محاولته لإشباع حاجاته الفيزيولوجية والنفسية والاجتماعية والثقافية، وعندما لا يستطيع تلبية هذه الحاجات يحدث الإنهاك الجسمي والنفسي. فالضغوط النفسية هي ما يواجهه الفرد من مواقف وصعوبات ومشكلات تفوق قدرته والتي قد تجعله عاجزاً على إيجاد الحلول المناسبة (القحطاني،2013).

والضغوط النفسية الأكاديمية وليدة عملية التفاعل بين العوامل الذاتية الداخلية للفرد

والعوامل الخارجية لبيئة الجامعة التي تثير الموقف الاختباري خلال الامتحانات وغيرها والبيئة الأسرية التي تسهم في وجود هذا النوع من الضغط لدى الأبناء.

والضغوط النفسية الأكاديمية هي عدم قدرة الطالب على مواجهة المتطلبات الأكاديمية العديدة التي تشكّل تهديداً لكيانه، مما يؤدي إلى شعوره بالإحباطات ومعاناته من الصراعات كرد فعل لهذه الضغوط عن عدم إنجازه الدراسي.

وتشير (Siaud-Facchin,2017) إلى أن (50%) من أولياء التلاميذ قلقون بشأن نجاح أبنائهم الأكاديمي، في حين (85%) من أسباب الاستشارة النفسية ترتبط مرتبطة بالأسباب التي تتعلق بالبيئة المدرسية.

وتشير (Eichenberg & al,2017) إلى أن البيانات الإحصائية للمسح الدولي (Health Behavior in School-Aged Children: HBSC) المنظم من قبل منظمة الصحة العالمية (OMS) في (40) بلد أظهرت أن ثلثي (3/2) من المراهقين المتمدرسين يشعرون بضغط نفسي مرتفع مرتبط بالعمل المدرسي. وأن ما بين (12%) و(22%) من هؤلاء المراهقين وفق العمر والجنس يشعرون بضغط نفسي غير مرتفع، بينما بين (6%) و(12%) منهم يشعرون بضغط نفسي عالِ (لبكيري، 2021).

ويرى (Tellenback & al,1983) أن مصادر الضغوط النفسية المدرسية في مجال التربية متعددة ومتنوعة مثل القوانين التنظيمية للمؤسسة، المناخ المدرسي، مسؤولية المدرّس البيداغوجية والتدريسية، مسؤولية المتعلم في التعلم والمواظبة والإنجاز والتحلي بالسلوك المدرسي المطلوب (عريبات، 2005).

وتوصلت دراسة القحطاني (2013) إلى أن الأبعاد الأكثر ضغطاً لدى التَّلاميذ تتمثل في البعدين المدرسي والانفعالي، وبدرجة أقل البعدين الأسري والمادي.

وبيّنت دراسة سيد (2014) أن (73.9%) من التَّلاميذ يتعرضون لضغوط نفسية مدرسية وبمستوى مرتفع.

وأكدت دراسة (Dumont & al,2003) على أن الامتحانات والتقويم عموماً هي من أكثر مصادر الضغوط النفسية المدرسية تهديداً، بينما أظهرت دراسة (Otrar & al,2000) أن قلق المستقبل والمشكلات الاقتصادية تعد من أهم مصادر الضغوط النفسية.

وتشير نتائج دراسة (Kosma & Kennedy,2004) إلى أن الامتحانات والتقويم، والقلق من المستقبل، والرغبة في النجاح والتحدي هي من أهم مصادر الضغوط النفسية المدرسية.
في حين ترى (Simuforosa ,2003) أن المراهقين المتمدرسين يعانون من ضغوط نفسية مختلفة ناتجة عن تأثير الإقران، والعمل المدرسي، والأسرة وعوامل شخصية (لبكيري، 2021).
وتكشف نتائج دراسة (Lin & al ,2003) أن (70%) من المستجيبين من الطلبة يرون أن المشكلات الأكاديمية والخوف من عدم الحصول على مقعد بيداغوجي في الجامعة والامتحانات هي من أكثر مصادر الضغوط النفسية المدرسية.
وتوصلت دراسة (Dorine & al,2010) إلى أن التَّلاميذ يشغلهم قلق التفكير في المستقبل بِـ (58%)، وأن الامتحانات كسبت أهمية كبرى، حيث كانت هدف التلميذ والوالدين وجميع أفراد الهيئة المشرفة على التعليم.
فالضغوط النفسية الأكاديمية تعد بمثابة عملية دينامية مستمرة ومتواصلة بين المثيرات الضاغطة الموجودة في البيئة من ناحية، وبين الفرد من ناحية أخرى (الصبورة، 2004).
وتتضمن الاستجابة للضغوط التغيرات في الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية والفيزيولوجية (تركي، 1998).
وترى (Blaya,2006) أن الأفراد الفاعلين المتواجدين في المجال المدرسي–مثل الأقران، وأعضاء هيئة التدريس، والموظفين الإداريين وأولياء الأمور–يمكن اعتبارهم مصادر محتملة للضغوط النفسية المدرسية للمتعلمين.
ويرى (Zakari,Walburg & Chabrol,2008) أن الأستاذ ذو تأثير واضح في وجود ضغط نفسي مدرسي، بينما ترى (Esparbès-Pistre,Bergonnier-Dupuy & Giron,2011) أن الموظفين يشكّلون أيضاً ضغوطاً نفسياً بسبب ملاحظتهم ومعاملتهم.
والضُّغوط النفسية الأكاديمية ذات علاقة وثيقة مع بعدد من المتغيرات كدافعية الإنجاز التي تعد من المواضيع الأساسية التي اهتم بدراستها وقياسها الباحثون في علم نفس الدافعي وعلم نفس الشخصية. والإنجاز الأكاديمي يعد مكوّن أساسي في سعي الطالب لتحقيق ذاته، وما ينجزه من أداء وأنشطة أكاديمية ودراسية.

تمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية. وقد برز في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، بل يمكن النظر إليه بوصفه أحد منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر، وتعد الدافعية عامة ودافعية الإنجاز خاصة من أهم موضوعات علم النفس وأكثرها إثارة وجاذبية. ويهتم بدراستها كل من الأخصائي النفسي والتربوي.

وتتجلى أهمية دافعية الإنجاز في المجال المدرسي من حيث كونها هدفاً تربوياً في ذاته. فمعرفة العوامل المساهمة في رفع أو خفض المجهودات المبذولة سواء من قبل المعلمين باعتبارهم مدخلات أساسية لتربية وتعليم الأجيال الصاعدة، والمتعلمين كمخرجات من المستويات الدراسية المحققة تعرف إلى أيّ مدى تم تحقيق الأهداف التربوية المخطط لها.

وتشير دراسة (Lewis & Cotton) إلى أن الفرد يعمل بشكل أحسن إذا كان الدافع لديه أقوى. فالعمل تحت ظروف دافعية أقوى يؤدي إلى مقاومة أكبر للإنطفاء.

وتعرف الدافعية للإنجاز على أنها الطاقة التي تدفع الكائنات الحية لان يسلك سلوكاً معيناً وفي وقت معين يمكن أن يكون الكائن الحي مدفوعا في سلوكه بقوة داخلية ينشط ويستمر في هذا النشاط حتى يتم ما يشبع هذا الدافع (مخيمر 1970).

وتباينت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الضغوط النفسية الأكاديمية في علاقتها بدافعية الإنجاز الدراسي لدى الطالب الجامعي نتيجة تباين أهدافها وأدواتها المستخدمة، حيث توصل عدد من هذه الدراسات–مثل دراسات مركون (2021)، ولبكيري (2021)، وأبو مصطفى (2019)، والزهراني (2017)، وحمري وبوقصارة (2015)، وخنيش (2015)، وسيد (2014)، وبخيت (2007)–إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز لدى الطلبة الجامعيين، في حين توصلت نتائج دراسة أحلام عوض (2023) إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين المتغيرين لدى أفراد عينة الدراسة.

ونتيجة لهذا التباين في النتائج فقد جعلت الدراسة الحالية أحد أهدافها إجراء المزيد من التقصي لمعرفة العلاقة بين الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى لدى طلبة الماستر بقسم علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

ومن هذا المنطلق تصبح دراستنا الحالية ضرورة بحثية لها مبرراتها، حيث يمكن حصر تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

-هل توجد علاقة بين الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة الماستر، قسم علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو؟

-هل توجد فروق في الضغوط النفسية الأكاديمية بين طلبة الماستر، قسم علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو تعزى إلى متغير التخصص الدراسي؟

-هل توجد فروق في دافعية الإنجاز الدراسي بين طلبة الماستر، قسم علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو تعزى إلى متغير التخصص الدراسي؟

2-فرضيات الدراسة:

1.2-توجد علاقة دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة الماستر، قسم علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

2.2-توجد فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية الأكاديمية بين طلبة الماستر، قسم علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو تعزى إلى متغير التخصص الدراسي.

3.2-توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز الدراسي بين طلبة الماستر، قسم علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو تعزى إلى متغير التخصص الدراسي.

3-أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق جملة من الأهداف أهمها:

-الوقوف على واقع الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة الماستر، قسم علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

-معرفة طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة الماستر، قسم علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

-معرفة الفروق في كل من الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي بين طلبة الماستر قسم علوم التربية، تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علم النفس التربوي، التربية الخاصة والتعليم المكيّف والإرشاد والتوجيه).

4-أهمية الدراسة:

تتناول الدراسة الحالية أحد الموضوعات البحثية المهمة في مجال علم نفس الشخصية والصحة النفسية، حيث ترجع أهميتها الدراسة إلى أهمية الموضوع ذاته، وهو الضغوط النفسية الأكاديمية في علاقتها بدافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة الماستر في تخصص علم النفس التربوي، التربية الخاصة والتعليم المكيّف والإرشاد والتوجيه، بقسم علوم التربية. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

ولا شك أن هذا الموضوع ينطوي على قدر كبير من الأهمية، حيث أشارت أدبيات البحث إلى أهمية دراسة الضغوط النفسية الأكاديمية التي تؤثر في تحصيل المتعلم وأدائه بصفة عامةً، ودافعية إنجازه الدراسي بصفة خاصة. وتلقي هذه الدراسة نظرة على واقع عينة من الطلبة الجامعيين المتمدرسين في مستوى الماستر بقسم علوم التربية بجامعة مولود معمري، تيزي وزو وذلك من خلال التعّرف على طبيعة الضغوط النفسية الأكاديمية التي يعاني منها، ومدى علاقتها بدافعية الإنجاز الدراسي. فهذه الدراسة تساعد على فهم نوع الضغوط النفسية الأكاديمية ومصادرها التي تواجه الطالب الجامعي في البيئة الجامعية. وأن هذه الضغوط وليدة عملية تفاعل بين عوامل ذاتية وعوامل بيئية تثير الموقف الاختباري.

وتكمن أهمية الدراسة في أنها تناولت عينة من طلبة الماستر المتمدرسين بالقطب الجامعي بتامدة، قسم علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو. كما أنها تعد من الدراسات الأولى-في حدود علم الطالبتين واطلاعهما-التي جمعت بين المتغيرين لدى عينة من قسم علوم التربية في ثلاث تخصصات وهي:

علم النفس التربوي، التربية الخاصة والتعليم المكيّف والإرشاد والتوجيه. كما تتضح الأهمية في ضوء النتائج التي تسفر عنها الدراسة. وسوف تستثير اهتمام المختصين النفسانيين والتربويين والمربين للتفكير في برامج إرشادية لخفض شدة الضغوط النفسية الأكاديمية لدى الطلبة وتنمية دافعيتهم للإنجاز الدراسي.

5-مفاهيم الدراسة:

1.5-الضغوط النفسية الأكاديمية:

تعرّف الضغوط النفسية الأكاديمية مفاهيمياً بأنها: " حالة ناتجة عن شعور الفرد بأن

المواقف الضاغطة الداخلية أو الخارجية التي تواجهه، تستلزم قدرات وإمكانات تفوق قدراته وإمكاناته، وحدوث استجابات غير مناسبة للتغلب على تلك الضُّغوط وما يرافق ذلك من اضطرابات في شخصيته" (حسو،2012).

وتعرّف إجرائياً بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على عبارات استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية للباحث لبكيري عبد الحفيظ (2022)، ويمكن قياسها على ضوء الأبعاد التي يشملها الاستبيان المستخدم في الدراسة الحالية.

2.5-دافعية الإنجاز الدراسي:

تعرّف دافعية الإنجاز الدراسي مفاهيمياً بأنها: " استعداد المتعلم للسعي نحو النجاح والتفوّق، والرغبة في الأداء الجيّد والمثابرة، وإتمام الأعمال على وجه مرضٍ في الوقت المحدد".

وتعرّف إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل الطالب المستجيب على عبارات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي للباحث بن بريكة عبد الرحمان (2007) ويمكن قياسه على ضوء الأبعاد التي يشملها المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

3.5-الطالب الجامعي:

هو طالب السنوات الأولى والثانية ماستر المنتظم بقسم علوم التربية (علم النفس التربوي، التربية الخاصة والتعليم المكيّف والإرشاد والتوجيه)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو للسنة الجامعية (2024/2023).

6-الدراسات السابقة:

تعرض الطالبتان مجموعة من الدراسات التي تناولت الضغوط النفسية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، وتلك التي تناولت العلاقة بين الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي، وكذلك الدراسات التي تناولت الفروق بين أفراد العينة في المتغيرين.

1.6-الدراسات التي تناولت الضغوط النفسية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة:

-دراسة الطلاع (2019):

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الحياة الضاغطة لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة بفلسطين، وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى متوسط للحياة الضاغطة لدى الطلبة.

-دراسة حمري (2017):

هدفت الدراسة إلى معرفة الضغط النفسي وتقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طلبة المدارس التحضيرية للعلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير وطلبة المدرسة التحضيرية للعلوم والتقنيات بوهران، الجزائر. بلغت عينة الدراسة (1040) طالباً وطالبةً من المدارس التحضيرية. وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى متوسط للضغط النفسي لدى أفراد العينة.

-دراسة الحمد (2013):

هدفت الدراسة إلى التعّرف على الضُّغوط النَّفسية التي تواجه طالبات كلية إربد الجامعية. وقد تم استخدام مقياس الضُّغوط النَّفسية على عينة قوامها (381) طالبة. وكشفت نتائج الدراسة أن الطالبات يواجهن ضغوطاً نفسية بين المنخفضة والمرتفعة على مقياس الضُّغوط النَّفسية ككل. وكانت درجات البعد الدراسي مرتفعة. أما بقية الأبعاد (الاقتصادي، الأسري، العاطفي الاجتماعي) فكانت درجاتها متوسطة.

-دراسة أبو مصطفى، الشريفين وطشطوش (2013):

هدفت الدراسة إلى التعّرف على مستوى أحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب جامعة اليرموك بالأردن. بلغت العينة (300) طالباً وطالبة بواقع (190) من الذكور و(110) من الإناث. وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع لأحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب جامعة اليرموك.

-دراسة الزهيري (2012):

هدفت الدراسة إلى التعّرف على مستوى أحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب جامعة ديالي بالعراق. تكوّنت العينة من (250) طالباً وطالبة بواقع (150) من الذكور و(100) من الإناث. أوضحت النتائج أن مستوى أحداث الحياة الضاغطة لدى الطلاب من الجنسين جاء منخفضاً.

-دراسة السعداوي (2009):

هدفت الدراسة إلى كشف مستويات أحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب جامعة القادسية بالعراق. تكوّنت العينة من (350) فرداً بواقع (200) من الذكور و(150) من الإناث من طلاب جامعة القادسية. وأسفرت النتائج عن وجود مستوى مرتفع لأحداث الحياة الضاغطة

لدى الطلاب من الجنسين.

-دراسة أبو مصطفى والسميري (2008):

تناولت الدراسة مستوى أحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب جامعة الأقصى بفلسطين. بلغت عينة الدراسة (200) طالباً وطالبة، بواقع (110) من الذكور و(90) من الإناث من طلاب الجامعة. وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى متوسط أحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب جامعة الأقصى.

2.6-الدراسات التي تناولت العلاقة بين الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز:

-دراسة بخيت (2007):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الضغوط النفسية ودافعية الإنجاز وقلق المستقبل لدى الطلاب المتفوقين والعاديين دراسياً من تلاميذ التعليم الثانوي. وأسفرت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الضُّغوط النَّفسية ودافعية الإنجاز.

-دراسة سيد (2014):

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير الضغط النفسي وقلق الامتحان في دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى التَّلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا. تكوّنت العينة من (448) تلميذ وتلميذة موزعين على عدد من ثانويات ولاية بومرداس. تم تطبيق مقاييس الضّغط النفسي وقلق الامتحان ودافعية الإنجاز. وأسفرت النتائج عن نسبة التَّلاميذ الذين يعانون من ضغط نفسي مرتفع بِـ (73.9%)، وقلق الامتحان المرتفع بِـ (51.8%). كما أظهرت النتائج أن التَّلاميذ الذين لديهم ضغط نفسي دافعيتهم للإنجاز تكون أحسن من الذين ليس لهم ضغط نفسي، وأن كل من التَّلاميذ الذين لديهم قلق الامتحان وضغوط أسرية تكون دافعيتهم أحسن من نظرائهم.

-دراسة حمري وبوقصارة (2015):

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة الضغط النفسي بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة المدارس التحضيرية بوهران، الجزائر. تكونت العينة من (346) طالباً وطالبة. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الضغط النفسي والدافعية الأكاديمية.

-دراسة خنيش (2015):

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة الضُّغوط النَّفسية بدافعية الإنجاز وقلق الامتحان عند الطلبة. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الضُّغوط النَّفسية وكل من دافعية الإنجاز وقلق الامتحان.

-دراسة الزهراني (2017):

هدفت الدراسة إلى التعرّف على الضُّغوط النَّفسية المدركة بدافعية الإنجاز والتوافق الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية. شملت العينة (150) طالباً وطالبةً من طلاب جامعة جدة بنسبة (28.8%) من المجتمع الأصل. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الضُّغوط النَّفسية المدركة بأنواعها المختلفة ودافعية الإنجاز بأبعادها المختلفة.

-دراسة أبو مصطفى (2019):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أحداث الحياة الضاغطة بدافعية الإنجاز وجودة الحياة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأقصى بفلسطين. تكوّنت عينة الدراسة من (240) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى. وأظهرت النتائج عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين أحداث الحياة الضاغطة ودافعية الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى.

-دراسة لبكيري (2021)

هدفت الدراسة إلى التعرّف على الضغوط النفسية المدرسية في علاقتها بالدافع للإنجاز والتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا، وهي دراسة ميدانية بولاية سطيف، الجزائر. بلغ حجم العينة (773) فرداً بواقع (286) من الذكور و(487) من الإناث المقيّدين دراسياً بإحدى ثانويات ولاية سطيف. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية المدرسية والدافع للإنجاز، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية المدرسية بين الجنسين، بينما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدافع للإنجاز بين الجنسين.

-دراسة مركون (2021):

هدفت الدراسة إلى معرفة الضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جامعي بجامعة خميس مليانة، الجزائر. بلغ حجم العينة (100) فرد بواقع (50) من الذكور و(50) من الإناث من طلبة السنة الأولى جامعي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية ودافعية الإنجاز، في حين توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في كل من الضغوط النفسية ودافعية الإنجاز.

-دراسة أحلام عوض (2024):

هدفت الدراسة إلى التعرّف على الضغوطات النفسية في مرحلة المراهقة وعلاقتها بالدافعية الداخلية لدى طلبة الصف الثاني عشر من مرحلة التعليم الثانوي في مدارس مدينة الطيبة (المثلث). بلغ حجم عينة الدراسة (120) فرداً بواقع (54) من الذكور و(66) من الإناث. وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين الضغوطات النفسية وعلاقتها بالدافعية الداخلية، في حين توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المتغيرين تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

3.6-الدراسات التي تناولت الفروق في الضغوط النفسية الأكاديمية بين طلبة الجامعة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي:

-دراسة ياسين (1992):

أجريت الدراسة بهدف فحص الضُّغوط النَّفسية ومصادرها لدى طلبة وأساتذة الجامعة، وكذا معرفة اتجاهاتهم نحو الجامعة. تكونت العينة من (200) طالب وطالبة و(95) عضواً من أعضاء هيئة التدريس. وقد تم استخدام مجموعة من الأدوات تمثلت في اختبار الضغوط النفسية واختبار الاتجاهات لطلاب الجامعة وأساتذتهم نحو الحياة الجامعية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في الضغوط النفسية بين أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

-دراسة منشار (1999):

هدفت الدراسة إلى التعرّف على علاقة كل من دافعية الانجاز والتواد بمستوى الضَّغط النفسي لدى طلاب الجامعة. تكوّنت العينة من (351) طالباً من الفرقة الرابعة بكلية التربية

بجامعة بنها بجمهورية مصر العربية. وقد تم استخدام مقياس الضَّغط النفسي، اختبار الدَّافع للإنجاز واختبار دافعية التواد. وتوصلت الدراسة إلى أن (25.4%) يعانون من ضغط نفسي منخفض و(52.8%) من ضغط نفسي متوسط، في حين (21.8%) لديهم ضغط نفسي مرتفع. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الضُّغوط الدّراسية والعلاقات مع الوالدين، وضغوط الأقران، والعلاقات مع المعلمين، والضغوط المادية بين الذكور والإناث. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط الدراسية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

-دراسة محمد (2004):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الضُّغوط النَّفسية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين. بلغ حجم العينة (476) طالباً وطالبة من جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا و(475) طالباً وطالبة من جامعة وادي النيل، بالسودان، ومن طلبة الصفين الأوّل والرابع فقط، ومن ثماني كليات علمية وإنسانية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين نوع الضغوط تبعاً لمتغير التخصص.

4.6-الدراسات التي تناولت الفروق في دافعية الإنجاز بين طلبة الجامعة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي:

-دراسة حمدي شاكر محمود (1994):

هدفت الدراسة إلى معرفة الدافع المعرفي وبعض استراتيجيات التعلم والأساليب المعرفية وعلاقة كل منها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعيين. اشتملت العينة على (164) طالباً وطالبةً من تخصصات أدبية وعلمية مختلفة. وتم تطبيق مقياس الدافع المعرفي ومقياس استراتيجيات التعلم والأساليب المعرفية ومقياس المواقف اللفظي التروي والاندفاع. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة في الدافع المعرفي بين طلبة الجامعة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

-دراسة بدر عمر العمر (1995):

تناولت الدراسة مستوى الدافعية الداخلية والخارجية وبعض المتغيرات المرتبطة بها لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت. تكوّنت العينة من (250) طالباً وطالبةً من كلية التربية.

تم تطبيق مقياس الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة في مستوى الدافعية الداخلية والخارجية بين طلبة الجامعة تبعاً للتخصص الدراسي.

-دراسة نوفل (2011):

هدفت الدراسة إلى استقصاء الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات على عينة عشوائية مكوّنة من (803) طالباً بواقع (292) من الذكور و (511) من الإناث. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة في مستويات الدافعية للإنجاز بين طلبة الجامعة.

-دراسة دودين وآخرين (2012):

هدفت الدراسة إلى التحقق من أثر برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية العليا ذكوراً وإناثاً في الأردن. تكوّنت العينة من (180) طالباً وطالبةً منهم (91) من الطلبة المسرعين الذين كانوا قد تخطوا بعض الصفوف في السنوات السابقة، والذين أمكن الوصول إليهم في محافظات الشمال والوسط والجنوب، و(91) من الطلبة الموهوبين والمتفوّقين الذين يتعرضون لبرامج إثرائية في المدارس، والعينة المقصودة من تلاميذ سنة رابعة متوسط. ولتحقيق أغراض الدراسة تم تصميم مقياس الدافعية للتعلم، وتطبيق مقياس تقدير الذات مكيّف على البيئة الأردنية من قبل للخطيب (2004). وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الطلبة الجامعيين.

-دراسة الجراح وآخرين (2014):

أجريت الدراسة بهدف استقصاء تأثير التدريس باستخدام برمجية تعليمية في تحسين مستوى دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الأساسي بالأردن. تكوّنت العينة من (43) طالباً من طلبة الصف الثاني الأساسي بواقع (20) من الذكور و(23) من الإناث. تم توزيع أفراد الدراسة عشوائياً في مجموعتين: (22) في المجموعة التجريبية درسوا باستخدام البرمجية التعليمية و(21) في المجموعة الضابطة درسوا بالطريقة التقليدية. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين طلبة الجامعة.

تعقيب:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز لدى الطلبة الجامعيين، أو تلك التي تناولت الفروق في المتغيرين تبعاً لمتغير التخصص نلاحظ تنوّعاً في أهميتها وأهدافها، أدواتها وأساليبها الإحصائية، وفي نتائجها وهي كما يلي:

-دراسات توصلت نتائجها إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية الأكاديمية والدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة مثل دراسات أحلام عوض (2024)، ولبكيري (2021)، ومركون (2021)، وأبو مصطفى (2019)، والزهراني (2017)، وخنيش (2015)، وحمري وبوقصارة (2015)، وسيد (2014) وبخيت (2007).

-دراسات توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية الأكاديمية بين طلبة الجامعة تبعاً لتخصصهم الدراسي مثل دراسات محمد (2004)، ومنشار (1999) وياسين (1992).

-دراسات توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين طلبة الجامعة تبعاً لتخصصهم الدراسي مثل دراسات الجراح وآخرين (2014)، ودودين وآخرين (2012)، ونوفل (2011)، وبدر عمر العمر (1995)، وحمدي شاكر محمود (1994).

-أن مسألة الفروق في الضغوط النفسية الاكاديمية ودافعية الإنجاز لم تحسم بعد، ولعّل هذا التضارب في النتائج قد يرجع إلى عوامل معينة مثل اختلاف الأطر النظرية للباحثين والإطار الحضاري والثقافي الذي تتميّز بها كل دراسة، وتباين طبيعة البيئات التي تمت فيها هذه الدراسات، وكذا اختلاف الفترة الزمنية التي أجريت فيها.

-تختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في بيئة التطبيق، حيث تنوعت البيئات التي طبقت فيها الدراسات السابقة ما بين بيئات محلية، وعربية وأجنبية، إلاّ أن الدراسة الحالية تختلف معها حيث لم تتناول أيّ دراسة من هذه الدراسات بيئة التطبيق التي اعتمدها الطالب عند دراسة الضغوط النفسية الاكاديمية في علاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة الجامعيين.

-أما من حيث أدوات الدراسة فإن بعضاً من الدراسات السابقة استخدمت أدوات جاهزة، والبعض الآخر تم فيها تصميم وبناء الأدوات بهدف الوصول إلى الأهداف.

وتتفق الدراسة الحالية مع هذا النوع من الدراسات من حيث استخدام أدوات جاهزة لقياس الضغوط النفسية الاكاديمية ودافعية الإنجاز لدى أفراد العينة.

-تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي باعتباره المنهج الملائم للدراسات الإنسانية والاجتماعية.

-تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المعالجة الإحصائية المستخدمة من حيث أسلوب الإحصاء الوصفي كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأسلوب الإحصاء الاستدلالي كمعامل ارتباط بيرسون "ر" واختبار "ت" للفروق.

-استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات السابقة في جوانب معينة هي:

-بناء وصياغة إشكالية الدراسة الحالية، وتحديد مفاهيمها إجرائياً استناداً على الأدوات التي تم اختيارها لقياس متغيرات الدراسة المتمثلة في الضغوط النفسية الأكاديمية (متغير مستقل) ودافعية الإنجاز (متغير تابع) لدى طلبة الجامعة.

-ساعدت هذه الدراسات السابقة في إثراء الفصل المتعلق بالضغوط النفسية الأكاديمية، وإثراء الفصل المتعلق بالدافعية للإنجاز.

-استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تفسير ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في الجانب الميداني والمتعلقة في العلاقة بين الضغوط النفسية الأكاديمية والدافعية للإنجاز، والفروق بين طلبة الجامعة في نفس المتغيرين، وبربط نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة. كما أنها تعتبر بمثابة محك نتائج الدراسة الحالية.

الجـــــــانب النظـــري

الفصـــل الثـــاني
الضغوط النفسية الأكاديمية

تمهيـــد

أوّلاً: الضغوط النفسية

1-الدلالة اللغوية

2-الدلالة الاصطلاحية

3-لمحة تاريخية حول استخدام مصطلح الضغط

4-المفاهيم القريبة من الضغط النفسي

5-التناولات النظرية المفسّرة للضغط النفسي

ثانياً: الضغوط النفسية الأكاديمية

1-الدلالة الاصطلاحية

2-مصادر الضغوط النفسية الأكاديمية

3-مظاهر الضغوط النفسية الأكاديمية

خـــلاصة

تمهيد

حظي موضوع الضغوط النفسية الأكاديمية في السنوات الأخيرة باهتمام الباحثين في علم النفس التربوي لما له من أهمية بالغة على صحة المتعلم الجسمية والنفسية وحياته الدراسية والاكاديمية. فالضغوط النفسية الأكاديمية تعد من الظواهر التي تعبّر عن مشكلات المتعلم النفسية والتربوية التي يعاني منها داخل بيئته المدرسية أو خارجها.

أوّلاً: الضغوط النفسية

1-الدلالة اللغوية:

إن الضَّغْطَ من حيث دلالته اللغوية في معجم لسان العرب لابن منظور يعني " عصر شيء إلى شيء، ضَغَطَهُ، يَضْغَطَهُ ضَغْطًا أيّ زحمه إلى حائط ونحوه" (ابن منظور،1993 ص 7).

وفي معجم العين للفراهيدي يعني ضَغَطَ من حيث دلالته اللغوية " عَصَرَ شيئاً إلى شيء (الفراهيدي، 2007، ص 13).

وفي المنجد للغة والإعلام (2009) نجد أن ضَغَطَ، ضَغْطًا وأَضْغَطَ: عَصَرَهُ، زَحَمَهُ، ضَيَّقَ عَلَيْهِ، ومنه انضغط: قَهَرَ، والضُغْطة: تعني الشدة والمشقة والقهر (معلوف،2009، ص 40).

وفي القاموس المحيط لفيروز آبادي (2004) نجد أن ضَغَطَهُ يعني: عَصَرَهُ، وَزَحَمَهُ، وَغَمَزَهُ إِلَى شَيْءٍ، وَمِنْهُ: ضَغْطَةُ الْقَبْرِ. وَالضاغِطُ: الرقيبُ والأَمِينُ عَلَى الشَّيْءِ، والضُغْطَةُ، بِالضَّمِ: الضِّيقُ، الْإِكْرَاهُ، والشِّدَّةُ (الفيروز آبادي، 2004، ص 698).

ويعني الضَّغط في معجم الرائد (2015) " العَصرُ والشَّدُ والكَبسُ" (جبران، 2009، ص 621).

أما في المعجم الوسيط فجاء " ضَغَطَهُ ضَغْطًا: غَمَرَهُ إلى شيءٍ كحائط أو غيره أيّ تَشَدُدٌ وضَيْقٌ، وقَهَرَهُ وأَكْرَهَهُ " (مجمع اللغة العربية،2004، ص 540).

ويذكر كل من الطريري (1994، ص7) والنعاس (2008، ص27) أن الدلالة اللغوية لمصطلح الضغط في المجال الإنساني يقال الضَّغْطَةُ بالفتح: ومعناه الاضطراب والضيق والقهر، والضُّغْطَةُ بالضم تعني الزحمة والضيق والإكراه على الشيء والشدة والمشقة. وجاء في معجم المصطلحات التربوية والنَّفسية أن "ضَغطَ ضَغْطاً وأضْغَطَهُ أيّ عَصَّرَهُ، زَحَّمَه، ضَيّقَ عليه"

(شحاتة والنجار، 2003، ص 451).

ومن الناحية الايتيمولوجية تعود كلمة (*Stress*) إلى الأصل اللّاتيني (*Stringere*) والتي تعني (*rendre raide*)، أيّ أن تجعلها قاسية ومتصلبة ومتشدّدة. وهذا الأصل اللّاتيني تم تناوله مبكراً في اللغة الإنجليزية، حيث تم ضمه إلى (*distress*) المرادفة لكلمتي (*détresse*) و (*étroitesse*) والتي تعني الشدة أو الضيق (M'hiri,2013,p31).

ويشير حسين وحسين (2006) إلى أن أصل (*Stress*) عند (Smith,1993) ترجع إلى اشتقاق الكلمة اللاتينية (*Strictus*) والتي تعني الصرامة وتدل ضمنياً معنى الشعور بالضيق والتوتر (حسين وحسين، 2006).

ويذكر الرشيدي (1999) أن في أدبيات اللغة الإنجليزية ورد مصطلح (*Stressors*) الذي يقصد بالضواغط وهي القوى والمؤثرات التي توجد في المجال البيئي (فيزيقية، نفسية واجتماعية) والتي لديها القدرة على حدوث حالة ضغط. وأن كلمة (*Stress*) تعبّر عن الحدث ذاته مما يعني وقوع الضغط بفعل الضواغط. أما كلمة (*Strain*) أو الانضغاط فتشير إلى الحالة التي يعاني منها الفرد والتي تعبر عن الشعور بالتعب الشديد والانهاك ويعبر عنها الفرد بإحساسات مختلفة كالخوف، القلق، التوتر وغيرها (الرشيدي، 1999).

ويذكر عبد المعطي (2006) أن كلمة (*Stress*) استخدمت للتعبير عن معاناة وضيق واضطهاد، وهي حالة يعاني فيها الفرد من الإحساس بظلم ما (عبد المعطي، 2006، ص 18).

وفي اللغة الفرنسية فإن كلمة (*Stress*) مشتقة من لفظة (Destress) التي تعني (*Contrainte, Affliction*) ومن لفظة (*Estrece*) التي تعني (*Etroitesse, Oppression*) أيّ الاختناق والضيق والشعور بالظلم (بومجان، 2016).

2-الدلالة الاصطلاحية:

ورد في منصوري (2017، ص 15) أنه في القرن السابع عشر استعملت لفظة " الضّغط " بصفة مرادفة ومتداولة لمصطلحات عديدة ومتنوعة مثل الألم، الشدّة، الحزن، الخسارة، المضايقات، المصائب والنكبات، أيّ لكل ما يعبّر عن صعوبة الحياة.

ويشير (Cooper,1994) إلى أنه في أواخر القرن الثامن عشر استعمل مفهوم الضّغط لما يرادف مصطلحات: القوّة، أو التوتر أو الانهاك.

ويوضح (Ceccaldi & al., 2000) أنه في بداية القرن العشرين فإن مفهوم الضّغط قد تغير، حيث أصبح يعني قوّةً دافعةً أو قوّة مجموعة الدوافع المحرّكة للسلوك.

وورد في ملاك (2018، ص 23) أن موسوعة (Webster,1993) تشير إلى أن الضّغط هو عبارة عن" أيّ حدثٍ أو موقفٍ يؤدى إلى إنشاء عدد من المتطلبات على الموارد العقلية والعاطفية للفرد".

وفي القاموس الصغير للطب يشير الضّغط إلى: " مجموعة من الاختلالات أو الاضطرابات البيولوجية والنفسية المثارة بين الأحداث الضاغطة المختلفة مثل البرد، الأمراض، الانفعالات والصدمات " (Le Petit Larousse de médecine,2001,p921).

وفي معجم علم النفس (APA dictionary of psychology) ورد الضَّغط النفسي بأنه" الاستجابة الفيزيولوجية أو النفسية للموقف الضاغط الداخلي أو الخارجي، ويشمل التغييرات التي تؤثر في جهاز الجسم وفي شعور الأفراد وسلوكياتهم (APA dictionary of psychology,2015).

ويشير (Doron & Parot,1998) في معجم علم النفس إلى أن الضَّغط مصطلح مستعار من الفيزياء ويعني الضَّغط الذي تتعرض له المادة بشكل مفرط وشديد (Doron & Parot,1998).

ولقد ظهرت ثلاث اتجاهات فكرية لتعريف الضغط النفسي مختلفة وهي:

-الاتجاه الأوّل: تعريف الضّغط النفسي على أساس أنه مثير وتهديد في حد ذاته:

نظر أصحاب هذا الاتجاه إلى الضغط النفسي باعتباره أحد المثيرات والمنبهات الذي غالباً ما يتواجد في البيئة فيحدث تأثيره في الفرد (منصوري، 2017).

فالضغط هو أيّ حدث يدركه الفرد على أنه يمثل تهديداً له، ولهذا فهم ينظرون إلى الضغط على أنه متغير مستقل، وأن المثيرات قد تكون داخلية تنشأ من داخل الفرد، وقد تنشأ من الأحداث الخارجية الموجودة في البيئة المحيطة به (عبيد، 2008).

ومن التعريفات التي سارت في هذا الاتجاه نذكر ما يلي:

-يرى الببلاوي ومنصور (1989) أن الضغط النفسي هو" الحالة التي يتعرض فيها الكائن الحي لظروف ومطالب تفرض عليه نوعاً من التوافق، وتزداد تلك الحالة إلى درجة الخطر كلما ازدادت شدة تلك الظروف أو المطالب إذا استمرت لفترات طويلة (الببلاوي ومنصور، 1989، ص 4).

-يعرّف العديلي (1995) الضغط النفسي بأنه" المثيرات النفسية والفيزيولوجية التي تضغط على الفرد وتجعل من الصعب عليه أن يتكيّف مع المواقف، وتجول دون أداء عمله بفعالية" (العديلي، 1995، ص 224).

-يعرّفه علي (2000) بأنه: "سلسلة من الأحداث الخارجية التي يواجهها الفرد نتيجة تعامله مع البيئة المحيطة به، والتي تفرض عليه سرعة التوافق في مواجهته لهذه الأحداث، وذلك من أجل تجنب الآثار النفسية والاجتماعية السلبية، والوصول إلى تحقيق التوافق" (علي، 2000، ص 86).

-ويرى حسو (2012) بأنه: "حالة ناتجة عن شعور الفرد بأن المواقف الضاغطة الداخلية أو الخارجية التي تواجهه، تستلزم قدرات وإمكانات تفوق قدراته وإمكاناته، وحدوث استجابات غير مناسبة للتغلب على تلك الضُّغوط وما يرافق ذلك من اضطرابات في شخصيته" (أيبو، 2019، ص 42).

-الاتجاه الثاني: تعريف الضغط النفسي على أساس أنه استجابة للتهديد:

تناول أصحاب هذا الاتجاه الضَّغط النفسي باعتباره استجابة الفرد للمثيرات أيّ مسببات الضَّغط. وقام هذا الاتجاه على أساس نتائج الدراسات التي توصل إليها (Cannon,1926) حول مفهوم استجابة المواجهة أو الهروب (*Fight or Flight*)، وهي الطريقة التي قد يسلكها الفرد حيال تعرضه للمواقف المؤلمة في البيئة. ويعد (Selye,1979) من الرواد الذين عرّفوا الضَّغط النفسي كاستجابة، حيث يرى أنه " استجابة غير نوعية يقوم بها الجسم لأيّ مطلب أو حدث خارجي من أجل التكيّف مع متطلبات البيئة عن طريق استخدام أساليب جديدة لجهاز المناعة" (منصوري،2017، ص 15).

-يعرّف (Beck,1986) الضغط النفسي بأنه " استجابة يقوم بها الكائن الحيّ نتيجة لموقف يضغط على تقدير الفرد لذاته أو مشكلة ليس لها حلّ تسبب له الإحباط وتعوق اتّزانه أو موقف يثير أفكاراً عن العجز واليأس والاكتئاب"(السيّد وعيسى، 2008، ص 128).

-ويعرّفه (Kensey,1987) بأنه" استجابة الجسم لما يمليه عليه الجهاز العصبي المركزي من أوامر سواء كانت داخلية أم خارجية، إيجابية أو سلبية، وأن الضُّغوط جزءاً من الحياة لا يمكن تجنبها كما أنها تمد الفرد بالطاقة والدافعية" (رمضان، 1991، ص 2).

-ويرى (Atwater,1990) أن الضُّغوط النفسية هي" نموذج الاستجابات المحددة وغير المحددة يقوم بها الفرد تجاه المثيرات التي تفقده توازنه وتجاوز قدرته على التكيّف" (دعنا، 1994، ص 4).

-ويعرّفه (Kreitner & Kiniki,2001) بأنه" استجابة تكيفية تتوسطها الخصائص الشخصية للفرد والعمليات النفسية التي تظهر نتيجة لتعرض الفرد لأيّ مثير خارجي أو موقف أو حدث يضع مطالب نفسية وجسدية على الفرد" (حسين وحسين، 2006، ص 78).

-الاتجاه الثالث: تعريف الضغط النفسي على أساس أنه تفاعل بين المثير والاستجابة:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الضّغط النفسي هو نتاج تفاعل بين الفرد وبيئته، حيث وصفه البعض بالاتجاه التوفيقي بحكم تناوله الكلي لمفهوم الضَّغط النفسي. فقد ركز هذا الاتجاه على التفاعلات بين الظروف المحيطة-الموضوعية-والتي يدركها الفرد كعوامل معيقة لنشاطه النفسي والعضوي، وما يترتب عن ذلك من أعراض مرضية مع مراعاة العوامل الوسيطة التي تتوسط علاقات التفاعل القائمة بين الموقف المُجهد وآثاره، والمتمثلة في نمط الشخصية، واستراتيجيات المقاومة المتبناة، والعوامل الفردية كالجنس والسن (بومجان، 2016).

ويرى مسعودي (2010) أن الجانب الأساسي في هذا الاتجاه هو الدور المركزي للإدراك:

1-إدراك الفرد لمتطلبات البيئة. **2**-إدراك الفرد لقدراته وإمكاناته. **3**-التوافق بينهما.

فالضغط النفسي يترتب عن عملية التقدير لدى الفرد، وعن تقويمه ما إذا كانت مصادره كافية لمواجهة متطلبات البيئة المفروضة، ومن ثم فهو يتحدد بمدى التوازن بين الفرد والبيئة.

ومن التعريفات التي تقوم على هذا التوجه نذكر ما يلي:

-يرى (Mc Grath,1976) أن الضَّغط النفسي" يحدث بسبب عدم توازن أساسي بين متطلبات البيئة أو متطلبات وضعية ما وقدرة الفرد على الاستجابة لتلك المتطلبات في ظل ظروف تكون فيها النتائج المتوقعة للفشل ذات أهمية بالنسبة للفرد" (منصوري، 2017، ص17).

-ويذكر (Moss,1977) و(Meichenbaum,1977) أن الضغط النفسي يظهر" كنتيجة للتفاعل بين المطالب البيئية وتقويم الفرد لهذه المطالب والمصادر الشخصية لديه، وهكذا فإن الشخص يدرك الحدث كضاغط اعتماداً على المعنى الذي يكوّنه عن الموقف (حسين وحسين، 2006، ص 89).

-ويرى (Ivancevich & Matesson,1980) أن الضّغط النفسي" شيء يتطلب التفاعل بين الفرد وبيئته"(العديلي، 1995، ص 244).

-ويذكر (Lazarus & Folkman,1984) و(Endler & Parker,1990) الضّغط النفسي بأنه " التفاعل الحاصل بين الفرد والبيئة أين يُقوّمُ فيها الفرد الموقف بأنه يفوق إمكاناته ومصادره، وقد تعرّض وجوده للخطر" (بومجان، 2016، ص 44).

تعقيب: يتبيّن مما تقدم من التعريفات التي تناولت الضغط النفسي ما يلي:

-إن التعريفات التي قدمها الباحثون حول الضغط النفسي متعددة، وأن كل تعريف ينطلق من أساس محدد وواضح. فبعض التعريفات تنطلق من المثير المسبب للإثارة، والبعض ينطلق من الاستجابة الصادرة إزاء المثير، والبعض الآخر يجمع بين الاثنين معاً، المثير والاستجابة، فضلاً عن متغيرات أخرى وسيطة ربما لا تكون واضحة المعالم.

-يعد الضغط النفسي من المصطلحات متعددة الاستخدام، ولذا فإنه من الصعب تحديد تعريف عام وشامل للضَّغط النفسي، إذ يمكن أن يعرّف بطرق مختلفة وفقاً لوجهة نظر الباحث والاتجاه الذي النظري الذي ينتمي إليه.

-يتعرض الفرد يتعرض للعديد من الضغوط النفسية والتي تختلف في درجة شدتها وحدتها.

-قد تكون هذه الضغوط داخلية (من داخل الفرد) أو خارجية (من البيئة التي يعيش فيها).

-إن المشكلة ليست في الضغوط، بل في كيفية إدراك الفرد لها.

-تحدث الضغوط النفسية عند ما يواجه الفرد متطلبات تفوق قدراته وإمكاناته التَّوافقية.

-إن البيئة المقيمة على أنها ضاغطة، يمكن أن تكون بيئة عائلية أو اجتماعية او مدرسية والتي قد تستنفر الفرد وتجعله غير طبيعي.

وتستنتج الطالبتان أنه لا يوجد تعريف جامع مانع للضغوط النفسية، حيث لا يوجد اتفاق بين الباحثين على مصطلح موّحد لها لأن هذا الموضوع يمكن أن يتناوله المختص في الصحة النفسية، في علم نفس الشخصية، في علم النفس التربوي، في علم النفس الاجتماعي أو في علم نفس العمل والتنظيم.

3-لمحة تاريخية حول استخدام مصطلح الضغط:

اهتم العلماء الأوائل بظاهرة الضغط من خلال اهتمامهم بالعملية الفيزيولوجية والبيوكيميائية لجسم الكائن البشري. وظهر مصطلح الضّغط في العلوم الهندسية حيث تأثر بما قام به الفيزيائي والبيولوجي (Robert Hooke) في أواخر القرن السابع عشر، حيث كان هذا المهندس مهتماً بتصميم البنايات مثل الجسور التي تتحمل حمولة ثقيلة وتقاوم قوى الطبيعة مثل الرياح والزلازل دون أن تنهار، ومن ثم كتب عن فكرة الحمولة أو العبء كقوّة خارجية وطبقاً لوجهة نظره ينشأ الضغط من تأثير العبء أو الحمل على البناء (شارف خوجة، 2017،).

وقد تبنى هذا الاصطلاح الهندسي باحثون ذات الاتجاه الفيزيولوجي، إذ أصبح الضغط اصطلاحاً مألوفاً لديهم للتعبير عن العوامل الخارجية المؤثرة في صحة الفرد.

وتشير (Schnegg,2013,p8) إلى أن مصطلح الضَّغط مر عبر القرون بالعديد من التغييرات، حيث تم تناوله في الأدبيات عند الفلاسفة والشعراء والأدباء والمؤرخين وذلك خلال القرن الأوّل قبل الميلاد وكان يحمل معنى الضيق، ووجع في القلب، والجرح أو الاعتداء.

أما في القرن الثاني الميلادي عشر فكان مصطلح الضغط يحمل معنى آخر، حيث كان يشير إلى المحنة، والموقف الحرج.

ويرى البعض أن اللفظ الانجليزي (*Stress*) تم استخلاصه من قصائد الشاعر الإنجليزي

(Brunne) في القرن الرابع عشر الميلادي بمعنى الحزن والمعاناة والمشقة (*Affliction, souffrance, peine*). واستعمل مصطلح الضّغط في القرن الثامن عشر ليدّل عن الإكراه والقسر والجهد القوي والإجهاد والتوتر لدى الفرد لأعضاء الجسم أو القوّة العقلية (زايدي، 2018).

وفي بداية القرن العشرين تغيّر مفهوم الضغط ليدل على معنى القوّة الدافعة أو قوّة مجموعة الدوافع المحرّكة للسلوك. ومنذ ذلك الوقت تجسد المفهوم في العلوم البيولوجية ليشير إلى معنى إحداث توتر في العضلة لدرجة الإجهاد أو لدرجة الإحساس بالألم. كما اتجه مصطلح الضغط في العلوم الطبية نحو تفسير العلاقة بين الأحداث الموجودة والمرض (ملاك، 2018).

وفي مجال علم النفس استعملت تسميات ومصطلحات عديدة مثل الانعصاب، التأزم النفسي، التعب النفسي، الإجهاد لتعبر عن معنى واحدٍ مرادفٍ الضغط النفسي.

ويعد (Claude Bernard) من الباحثين الأوائل الذين قدموا تفسيراً لتأثير الضغط في سلوك الفرد، حيث وصف سنة (1878) التوازن الداخلي دون تسميته مشيراً إلى كونه ميكانيزماً يهدف إلى الحفاظ على العضوية عندما يتهدد المجال الداخلي للفرد وعندما يصبح هذا الأخير عرضة للأمراض (شارف خوجة، 2017).

ومع بداية القرن العشرين بدأ تعميم استعمال مفهوم الضغط على الكائنات الحية اعتماداً على بعض المصطلحات مثل (*Homéostasie*) أو التوازن الداخلي و(*Adaptation Darwinienne*) أو التكيّف الداروييني (زايدي، 2018).

وتعود بداية ظهور أولى البحوث حول الضّغط النفسي إلى العشرينيات من القرن الماضي على يد الفيزيولوجي (Cannon,1926)، حيث نشر نظريته حول التوازن الداخلي والتي ربطها فيما بعد بالضّغط (زايدي، 2018).

ويعد الطبيب الكندي (Selye,1936) أوّل من استخدم مصطلح الضّغط في المجال البيولوجي، حيث يعد من الرواد الذين قدموا مجموعة من الأبحاث قادته إلى وضع نظريته الشهيرة، والتي فتحت ميداناً جديداً خصباً وآفاقاً جديدة للمهتمين بموضوع الضغوط النفسية.

4-المفاهيم القريبة من الضغط النفسي:

شاع استعمال مفاهيم متنوعة لتدل على مضامين ومعاني تكاد تكون واحدة مثل: القلق، الإحباط، الأزمة، الصراع، الإجهاد، وغيرها والتي تبرز حالة الاضطراب النفسي لدى الفرد أثناء تفاعله مع ذاته أو مع بيئته.

1.4-القلق:

يشير السيّد يوسف (2007) إلى أن مصطلح القلق استخدم في القديم للدلالة على الضغط النفسي نتيجة لعدم ظهوره في المجلات السيكولوجية حتى عام 1949، الأمر الذي جعل الباحثين يستخدمون مصطلح القلق للدلالة على الضغط النفسي (ملاك، 2018).

2.4-الإحباط:

يرى حسين وحسين أن الإحباط هو" الحالة الانفعالية أو الدافعية الّتي يشعر بها الفرد عندما يواجه عائق أو عقبة تحول بينه وبين إشباع دوافعه أو تحقيق أهداف معينة يرغب في تحقيقها" (حسين وحسين، 2006، ص 30).

ووضح عسكر أن الإحباط يمثل "مصدراً للاستثارة الداخلية لدى الفرد، حيث يسهم إلى إفراز الهرمونات التي ترتبط بالمواقف الضاغطة" (عسكر، 2009، ص 76).

ويفصل الباوي بين المصطلحين في قوله: "أن الإحباط يختلف عن الضّغط النفسي في كونه لم يصير أمراً واقعياً وإنما متخيل أو متوقع مستقبلياً " (الباوي، 2009، ص 8).

3.4-الأزمة:

يرى بعض الباحثين أن الضغط والأزمة مترادفان، ولكن الضغط يختلف عن الأزمة.

فالأزمة حادثة المفاجأة الّتي تتطلب من الفرد القيام باستجابات فورية نحوها والّتي قد تؤدي بالفرد إلى مكابدة بعض المشكلات النفسية والصحية بعد حدوثها مثل الكوارث الطبيعية (حسين وحسين،2006).

4.4- الصراع:

يرى عبيد أن الصراع " حالة يمر بها الفرد حين لا يستطيع إرضاء دافعين معاً، ويكون

كل منهما قائماً لديه. فالصراع ينتج عندما تتعارض أهداف الفرد بعضها البعض، مما يوّلد الإحباط، لأن تحقيق هدف معين يعني الفشل في تحقيق الآخر، وبخاصة عندما لا يكون هناك حل مرض من الصراع وما دام الفرد ملتزماً بتحقيق أهدافه معاً" (عبيد ،2008، ص 173).

5.4-الإجهاد:

استخدمت كلمة الإجهاد في اللغة العربية كمصطلح مرادف للضغط النفسي، حيث اعتمد بعض الباحثين على ترجمة المصطلح الإنجليزي (*Stress*) إلى المصطلح العربي الإجهاد. لذا نجد الكثير من الباحثين يستخدمون مصطلح الإجهاد والضّغط النفسي بنفس المعنى في حين اعتبر (Selye,1936) الإجهاد كاستجابة فيزيولوجية للضغط ناتجة عن عدم قدرة الفرد على المواجهة، أي أنها حالة فقدان لجميع القوى التي يمتلكها الفرد.

ويرى الصيرفي أن الإجهاد يعني عدم قدرة الفرد على تحمل أو مواجهة الضغوط التي تواجهه أيّ أنها حالة فقدان لجميع القوى التي يمتلكها الفرد، ويختلف الإجهاد عن الضغط من حيث أن الإجهاد يعتبر من النتائج الفيزيولوجية المترتبة على الضّغط، حيث ينشأ الإجهاد من الفرد فقط. أما الضغط فينشأ من البيئة والعمل والفرد في حد ذاته. وبينما الضّغط له جانبان أحدهم سلبي والآخر إيجابي فإن الإجهاد يمثل الجانب السلبي فقط (الصيرفي، 2008).

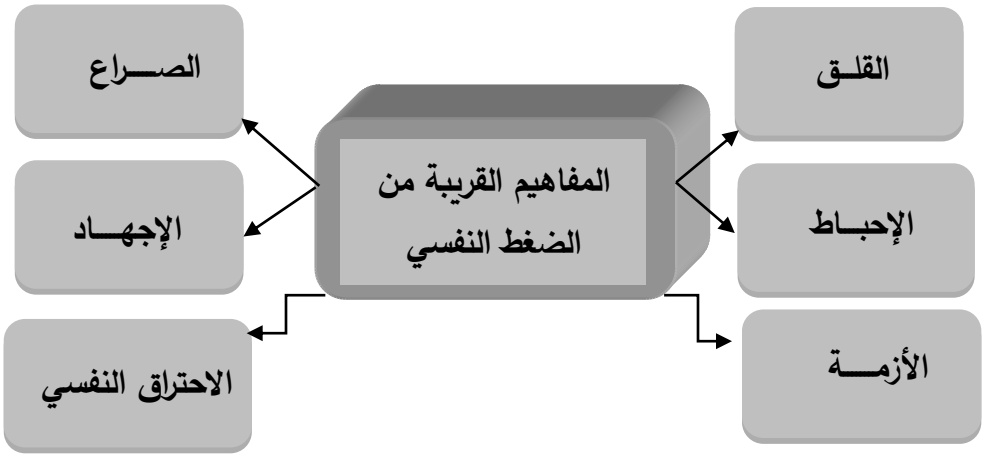
6.4-الاحتراق النفسي:

يشير المأمون إلى أن الاحتراق النفسي (*Burn out*) هو رد فعل ناتج عن التعرض للضغوط النفسية، حيث اعتبره حالة متقدمة من الضُّغوط النفسية تتميّز بالإنهاك البدني والانفعالي (المأمون، 2012، ص 86).

ويرى الخالدي والبرواري (2013) أن الاحتراق النفسي كمصطلح مرادف لمصطلح الاغتراب، حيث يتميّز بالتعب الدائم واليأس والعجز وتطوير الذات السلبية، ويتوّلد لدى الفرد اتجاهات سلبية عن العالم الخارجي (ملاك، 2018).

وفي نفس السياق ذكر (Maslach,Jackson & Lieter,1996) أن الاحتراق النفسي هو" استجابة للتوتر النفسي الناجمة عن البيئة التي يعيش فيها المتعلم والمكوّنة من ثلاثة أبعاد هي:

الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز" (الجعافرة وآخرين، 2013، ص 299).



شكل رقم (1) المفاهيم القريبة من الضغط النفسي

(تصميم الطالبتين)

5-التناولات النظرية المفسّرة للضّغط النفسي:

تعددت التناولات النظرية المفسّرة للضغط النفسي من تعقده وصعوبة رده إلى بعدٍ واحدٍ وهي:

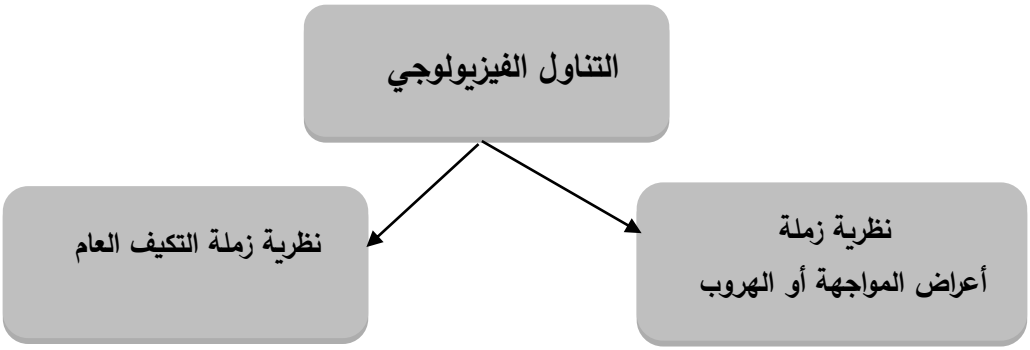
1.5-التناول الفيزيولوجي:

1.1.5-نظرية زملة أعراض المواجهة أو الهروب:

تعد نظرية زملة أعراض المواجهة أو الهروب (*Fight or Flight Syndrome*) للفيزيولوجي الأمريكي (Cannon,1926) أولى النظريات التي حاولت تفسير الضُّغوط، ويعد أوّل من استخدم مصطلحي الضغط والتوازن الحيوي (*Homéostasie*) لتفسير كيفية استجابة الكائن الحي للضغوط، حيث كشفت أبحاثه عن وجود ميكانيزم وألية في جسم الإنسان تساهم في احتفاظه بحالة من التوازن الحيوي، أيّ القدرة على مواجهة التغيرات والرجوع إلى حالة التوازن العضوي والكيميائي بانتهاء الظروف والمواقف المسببة لهذه التغيرات، ومن ثم فإن أيّ مطلب خارجي بإمكانه أن يخّل بهذا التوازن إذا فشل الجسم في التعامل معه (منصوري، 2017).

2.1.5-نظرية زملة التكيف العام:

تعد أعمال (Selye,1956 &1976) حول أعراض التكيف العام من المساهمات البارزة في مجال الضّغط، حيث أوضح مدى تأثير الضّغط في الفرد كعملية مرتبطة بالمرض وتكيفه مع الضّغط وبناء على هذه الفكرة قام بصياغة وتطوير نظرية الضّغط النفسي والتي عرفت بنظرية زملة التكيف العام. " فالتكيّف" يعني أن المثيرات الدفاعية التي تحدث في الجسم تهدف إلى مساعدة الفرد على التأقلم مع مسببات الضّغط، في حين تشير كلمة "العام" إلى كون رد الفعل الدفاعي لأيّ مسبب من مسببات الضّغط يكون له تأثير في جوانب مختلفة من الجسم. أما كلمة "زملة" فهي تشير إلى جملة من الأعراض أو ردود الفعل الدفاعية للجسم والتي تحدث في آن واحد. وتعتبر زملة التكيف العام ميكانزماً دفاعياً ينشط في مواجهة أيّ حدث تهديدي في محاولة منه لخفض الاضطراب الفيزيولوجي والنفسي وإعادة تحقيق التوازن للعضوية، ويمر هذا الميكانزم بثلاث مراحل هي: **أ-مرحلة الإنذار. ب-مرحلة المقاومة. ج-مرحلة الإنهاك.**



شكل رقم (2) التناول الفيزيولوجي للضغط النفسي
(تصميم الطالبتين)

2.5-التناول المعرفي:

1.2.5-نظرية البنى الشخصية لِـ (Kelly,1955):

أكدت هذه النظرية أن الطريقة التي يكوّن بها الفرد معاني تجاربه ويكيّف بها إدراكاته خلال تفاعله مع البيئة والتي تتشكّل منها شخصيته تلعب دوراً هاماً في تحديد نمط استجابته للمواقف الجديدة. وحسب (Kelly,1955) فإن نظام البناء الشخصي يعني تقديم ترجمة أو صورة للأحداث

على أساس التشابه والاختلاف (زايدي، 2018).

2.2.5-النموذج المعرفي لـِ (Beck,1976):

يرى (Beck,1976) أنّ الضّغط النفسي استجابة يقوم بها الفرد نتيجة لموقف يضعف من تقديره لذاته ويثير أفكاراً عن الشعور بالعجز واليأس لديه أو مشكلة يصعب حلها وتسبب له إحباطاً وتعيق اتّزانه، ومن هذا المنطلق فإنّ طريقة تفكير الفرد وإدراكه للموقف تؤثّر في انفعالاته وسلوكه، والمتغيرات المعرفية هي التي تحدد تأثره بالموقف الضاغط وقدرته على المواجهة، فضلاً عن تحديدها لرؤيته لنفسه ومستقبله وعالمه، وهو ما يعرف بالثالوث المعرفي (الغرير وأبي أسعد، 2009).

3.2.5-نظرية (Ellis,1976):

يرى (Ellis,1976) مؤسس العلاج العقلاني الانفعالي أنّ الظروف الضاغطة التي يعيشها الفرد لا توجد في ذاتها وإنّما تتوقف على الطريقة التي يدرك بها الفرد هذه الظروف، وعلى نسق الاعتقادات اللّاعقلانية التي يكوّنها عن هذه الظروف والأحداث الضاغطة (عبيد، 2008).

وقد وضع تصوره النظري حول الضّغط النفسي والسلوك العصابي اعتماداً على فكرة أن الأفكار السلبية والاعتقادات غير المنطقية هي الأساس للضّغط النفسي والعصاب.

وتقوم نظريته على النموذج (***ABC***) والذي يصف ما أسماه بالشخصية اللاعقلانية واللامنطقية، حيث يشير هذا النموذج إلى أن وجود حدث منشط (**A**) يثير سلسلة من الاعتقادات غير المنطقية (**B**) والتي تسبب بدورها عدة نتائج سلبية (**C**) (زايدي، 2018).

4.2.5-النظرية الإدراكية (Spielberger,1979):

تناولت هذه النظرية بشكل غير مباشر مفهومي الضغط والتهديد أثناء تحليلاته النظرية في اضطراب القلق، حيث ميّز بين المفهومين، فكلاهما مختلفان. فيشير مفهوم الضغط إلى الاختلالات في الظروف والأحوال البيئية التي تتسم بدرجة ما من الخطر الموضوعي، في حين أن مفهوم التهديد يشير إلى التقدير الذاتي لموقف خاص على أنه خطير أو مخيف أيّ بمعنى توقع خطر أو إدراك ذاتي للخطر (الرشيدي، 1999).

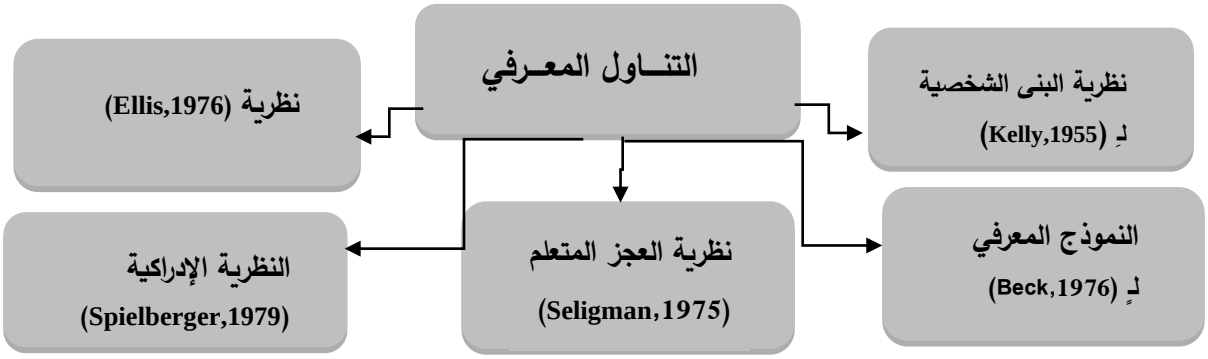
واهتم (Spielberger,1979) في الإطار المرجعي لنظريته بتحديد طبيعة ظروف البيئة المحيطة والتي تكون ضاغطة. فالفرد يقدر الظروف الضاغطة التي أثارت حالة القلق لديه، ثم يستخدم الميكانيزمات الدفاعية من كبت أو إنكار أو إسقاط المناسبة لتخفيف الضغط، أو يستدعي سلوك التجنب الذي يسمح بالهروب من الموقف الضاغط (عثمان، 2001).

وتشير الهيل (2002) إلى أن هذه النظرية ترتكز على المتغيرات المتعلقة بالموقف الضاغط وإدراك الفرد لها. وحدد (Spielberger,1979) مفهوم الضّغط النفسي من خلال ثلاثة أبعاد: الأوّل مصدر الضّغط وهو يبدأ بمثير يحمل تهديداً أو خطراً ما نفسياً أو جسمياً، والثاني هو إدراك الفرد للمثير أو التهديد. أما الثالث فيشكل رد الفعل المناسب المرتبط بالتهديد، ومن هنا ترتبط شدة رد الفعل على شدة المثير ومدى إدراك الفرد له (العمري، 2012).

5.2.5-نظرية العجز المتعلم (Seligman,1975):

ترى هذه النظرية أن الضغوط تؤدي إلى شعور الفرد بالعجز، وأنها تحدث عندما تتجاوز مطالب البيئة إمكانات الفرد. والحقيقة أن الأحداث غير القابلة للسيطرة تؤدي إلى ضغوط أكثر من الأحداث التي يمكن السيطرة عليها، وتتضمن هذه الفكرة أن وجود السيطرة أو فقدانها لهما أهمية في خبرة الضغوط (منصوري، 2017).

ويذكر الصبيحي (2007) والسيّد (2009) أن نظرية العجز المتعلم ترى أن ردود الفعل التي تصدر من الفرد هي ردود يتعلمها الفرد من خبراته السابقة، والتي مؤداها أن الفرد حين تفشل جهوده في السيطرة على حدث معين بشكل متكرر (العمري، 2012).



شكل رقم (3) التناول المعرفي للضغط النفسي (تصميم الطالبتين)

3.5-التناول السلوكي:

يعتبر السلوكيون أن الضغط انفعال مؤلم تحدثه مثيرات خارجية. وتركز السلوكية الكلاسيكية على كون الضّغط ينشأ من الخوف المصاحب للشعور بالألم أو التهديد، بمعنى أنه استجابة شرطية للألم، وهو يستثار بمثير ارتبط ارتباطاً سابقاً بظهور دافع ملائم، أو قد ينشأ نتيجة التعلم الخاطئ الذي حدث في سن مبكرة (ملحم، 2000).

وأكد السلوكيون الكلاسيكيون على عملية التعلم، حيث اتخذوا منها محوراً أساسياً في تشكيل شخصية الفرد وتفسير سلوكه، بينما يرى السلوكيون الجدد مثل (Paterson) و(Harold) أن الضّغط هو نتيجة دافع متعلم، ويؤكدون على تأثير التعلم والثقافة والمجتمع والبيئة والأدوار الاجتماعية في نمو الفرد وتعلمه الاجتماعي (ملحم، 2000).

4.5-التناول الاجتماعي:

1.4.5-نموذج (Carson, Hardy & Thomas,1998):

يشير (Carson, Hardy & Thomas,1998) في كتابهم (*Occupational stress-personal* and *professional approaches*) إلى أن الضغوط النفسية التي يعاني منها الفرد ترجع إلى أنماط التفاعل المختلفة وظيفياً بين الأفراد. فالإنسان كائن اجتماعي لا يعيش بمعزل عن الآخرين، وهو في تفاعل دائم ومستمر معهم يؤثر ويتأثر بهم. والضُّغوط النفسية كسلوك غير توافقي تنشأ من العلاقات البينشخصية كالتوتر الذي قد يوجد بين أفراد الأسرة مثلا، وبذلك يمكن خفض الضُّغوط من خلال العلاج البينشخصي الذي يركّز على تحقيق علاقات إيجابية بين الأفراد (عبيد، 2008).

2.4.5-نموذج (Murray,1938):

ورد في عودية (2002) أن (Murray,1938) يعتبر أن مفهومي الحاجة والضغط مفهومان أساسيان في تفسير السلوك الإنساني على اعتبار أنّ مفهوم الحاجة يمثل المحددات الجوهرية للسلوك، ومفهوم الضّغط يمثل المحددات المؤثرة والجوهرية للسلوك في البيئة. وترتبط الضُّغوط بالأشخاص أو الموضوعات التي لها دلالة مباشرة تتعلق بمحاولات الفرد لإشباع حاجاته البيئية

أو الشخصية. وميّز (Murray,1938) بين نوعين من الضُّغوط هما:

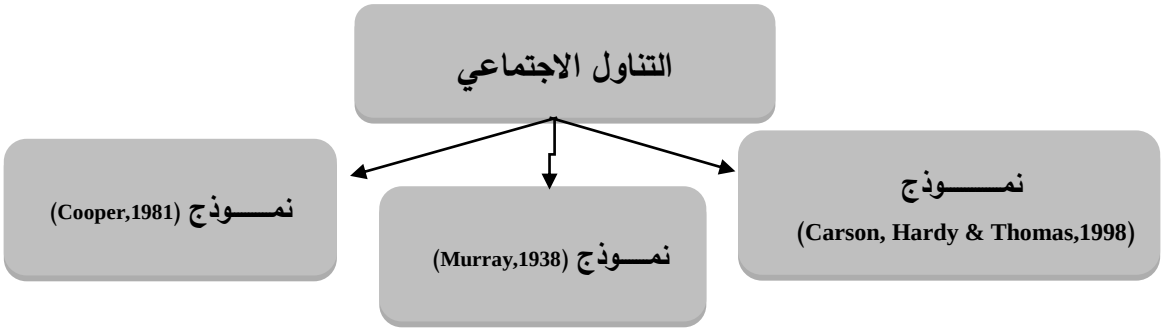
أ-ضغط ألفا (*Alpha stress*): ويشير إلى خصائص الموضوعات ودلالتها كما هي في الواقع.

ب-ضغط بيتا (*Beta stress*): ويشير إلى دلالة الموضوعات البيئية والأشخاص كما يدركها الفرد. ووضح أن سلوك الفرد يرتبط غالباً بضغوط بيتا.

فالحاجة والضُّغوط مفهومان مركزيان ومتكافئان في تفسير السلوك الإنساني، حيث تصعب دراسة الضُّغوط منفصلة عن الحاجات، بل يلتقي كل من الضّغط والحاجة في حوار دينامي يظهر في مفهوم (*Thema*) والذي يعني حسب (Murray,1938) وحدة سلوكية كلية تفاعلية تتضمن الموقف الحافز بين الضّغط والحاجة (منصوري، 2017).

3.4.5-نموذج (Cooper,1981):

وضح هذا النموذج النظري أن بيئة الفرد تعد مصدراً للضُّغوط مما يؤدي إلى وجود تهديد لحاجة من حاجاته أو أنها تشكّل خطراً يهدد الفرد وأحداثه في الحياة فيشعر بحالة الضّغط، حيث يحاول استخدام بعض الاستراتيجيات للتوافق مع الموقف، وإذا لم ينجح في التغلب على المشكلات واستمرت الضُّغوط لفترة طويلة فإنها تؤدي إلى بعض الأمراض (زايدي، 2018).



شكل رقم (4) التناول الاجتماعي للضغط النفسي

(تصميم الطالبتين)

5.5-التناول الإيكولوجي:

يعرف أيضاً بالتناول النفسي الاجتماعي أو التناول التفاعلي، ويرى أصحابه أن الضغط ينجم

عن عوامل نفسية من الفرد ذاته واجتماعية أيّ من البيئة الخارجية ويتم التفاعل بينهما ويتضمن هذا التناول النماذج النظرية التالية:

1.5.5-نموذج (Holmes & Rahe,1967):

جاء هذا النموذج كرد فعل لاهتمام (Selye,1936) المتزايد بالمثيرات والتغيرات الفيزيولوجية باعتبارها مصدراً للضّغط، حيث يركّز على أهمية البيئة ودورها الرئيسي في صحة الفرد والمجتمع، ويسمى هذا النوع من الضغوط بالضّغط النفسي الاجتماعي، وينظر أصحابه إلى الضغوط كمثير، وعلى هذا الأساس يكون الضغط بمثابة حدث أو موقف يدركه الفرد على أنه تهديداً له، والضغط عند هذين الباحثين متغير مستقل وأن المثيرات قد تكون داخلية كالصراعات والتي تنشأ من الأحداث الخارجية الموجودة بالبيئة المحيطة بالفرد مثل وفاة أحد الزوجين، البطالة، الطلاق، مشكلات مع الأبناء، الكوارث الطبيعية والحروب (لبكيري، 2021، ص 49). وأكد (Holmes & Rahe,1967) أن أحداث الحياة الضاغطة وتغيرات البيئة الخارجية سواء أكانت إيجابية أو سلبية من شأنها أن تسبب ضغطاً على الفرد، وأعدا لذلك مقياساً لقياس تأثير أحداث الحياة الضاغطة على الأفراد يعرف بمقياس إعادة التوافق الاجتماعي (شارف خوجة، 2017، ص 62).

2.5.5-نموذج (Mc Grath,1974):

يذكر (Guillet,2012,p14) أن (Mc Grath,1974) أن الضغط النفسي يحدث في أربع مراحل:

-**المرحلة الأولى:** متطلبات البيئة أو متطلبات وضعية ما.

-**المرحلة الثانية:** الإدراك المعرفي للمتطلبات.

-**المرحلة الثالثة:** الاستجابات الفيزيولوجية والنفسية والسلوكية والاجتماعية.

-**المرحلة الرابعة:** النتائج المدركة المتوقعة.

والضغط النفسي يحدث نتيجة الاختلاف بين متطلبات مدركة لوضعية ما وقدرة الفرد على الاستجابة لها. وهو يحدث بسبب عدم توازن أساسي بين متطلبات البيئة أو متطلبات وضعية ما وقدرة الفرد على الاستجابة لتلك المتطلبات في ظل ظروف تكون فيها النتائج المتوقعة للفشل

ذات أهمية بالنسبة للفرد (منصوري، 2017، ص 17).

3.5.5-نموذج (Kagan & Levi,1975):

يهدف هذا النموذج إلى فهم الضغط النفسي وأسبابه ومظاهره ونتائجه في البيئة، حيث يدمج المفاهيم والعوامل المختلفة التي تسمح بفهمه.

ويُدمج نموذج (Kagan & Levi,1975) ثماني مجموعات هي: الطبيعة، العمليات والبنيات الاجتماعية، المثيرات النفسية والاجتماعية، الميكانزمات النفسية والبيولوجية، الاستجابات، المؤشرات الدالة على المرض، الأمراض والمتغيرات المعتدلة. وتتوافق المثيرات النفسية والاجتماعية مع مجموع المثيرات المشتبه فيها أن تكون سبباً في وجود المرض والتي تجد منشأها في العلاقات الاجتماعية (غياب أحد الوالدين أو الإثنين معاً، الطلاق، المنع من الأكل أو اللعب، التبني، الفقر، عدم الشعر بالأمن).

فالمثيرات النفسية والاجتماعية تؤثر في الجسم من خلال العمليات العصبية. أما الميكانزمات النفسية والبيولوجية فهي نزعات للاستجابة وفقاً لنمط معين عند حل المشكلات أو التكيّف مع البيئة. وأن محددات هذه البرامج هي العوامل الوراثية والبيئية (لبكيري، 2021، ص 51).

4.5.5-نموذج (Lazarus & Folkman,1984):

ظهر هذا النموذج من خلال مجموعة أعمال لكل من (Lazarus,Averillet & Opton,1974) و(Lazarus & Launier,1978) و(Lazarus, Folkman & Canar,1980) و(Lazarus & Folkman,1984).

ويشير (Graziani & Swendsen,2004) إلى أن هذا النموذج على اعتبار أن العوامل الفيزيقية والنفسية الضاغطة تنتج استجابات ضغط فقط إذا تم تقويمها من الفرد بأنها مهددة أو خطيرة. فالضّغط هو نتاج تفاعل بين الفرد وبيئته، ولا يمكن أن يختزل في تأثير أحدهما دون الآخر (زايدي، 2018، ص 91).

ويرى (Lazarus & Folkman,1984) أن الموقف يكون ضاغطاً عندما يكون تقويم الفرد للمطالب الناتجة عن تفاعله مع المحيط تهدد استقراره وتعارض خصائصه الذاتية، وهذا ما يتفق مع نموذج زملة أعراض المواجهة أو الهروب لِـ (Cannon,1926) حول التوازن الحيوي ونموذج زملة

التكيّف العام لِـ (Selye). ويرى البعض أن نموذج (Lazarus & Folkman,1984) يمكن اعتباره نموذجاً نظرياً معرفياً، بينما البعض الآخر يدرجه ضمن النماذج النظرية العلائقية التفاعلية في تفسير الأحداث الضاغطة، حيث أوضحت أن الضّغط لا يمكن أن يُنظر إليه بأنه علاقة بسيطة بين السبب والنتيجة فحسب، بل يجب إدراك المفهوم الدينامي الذي يبقى فردياً–ذاتياً– بمعنى إدراك شخصية الفرد وتجاربه الماضية حيث لا يوجد ضغطاً إلاّ في الوقت الذي يحصل لدى الفرد تباين بين مطالبه وقدراته على الاستجابة لها وأية محاولة منه لزيادة إمكاناته لمواجهة المتطلبات تشكل خطراً على حياته (Rivolier,1989,p 23).

وتعرف هذه النظرية أحيانا باسم النظرية المعرفية العلائقية، حيث ترى أنّ الفرد وبيئته يتعايشان معاً في إطار علاقة دينامية. وترى هذه النظرية أنّ الضُّغوط تشير إلى الحالة النفسية والعاطفية التي يتمّ تمثيلها داخل الفرد، مركزة على دور الفاعل والتداخل بين العوامل المتعلقة بالظاهرة باعتبارها مؤثراً، وكذلك العمليات العقلية والمعرفية التي يستعملها الفرد للفهم والتحكم في المؤثر المهدد لكيانه، ومن ثمّة تحديده لأساليب المقاومة التي بإمكانه استخدامها لمواجهته، والمفهومين الرئيسيين في هذه العملية هما التقدير المعرفي والمقاومة (Rivolier,1989,p 24).

ويرى هذا النموذج أن الضغوط تنشأ عندما يكون هناك تناقص بين متطلبات الشخصية للفرد، ممّا يؤدي إلى تقويم التهديد وإدراكه في مرحلتين، إحداهما تختصّ بتحديد ومعرفة أنّ بعض الأحداث بحدّ ذاتها شيء يسبب الضُّغوط في الموقف، ويتوقف ذلك على سمات شخصية الفرد وخبراته الذاتية ومهاراته في تحمل الضُّغوط وحالته الصحية، كما يتوقف على العوامل ذات صلة بالموقف نفسه من حيث نوع التهديد وكمّه والحاجة التي تهدد الفرد، وأخيراً عوامل البيئة الاجتماعية كالتغيير الاجتماعي ومتطلبات الوظيفة (لبكيري، 2021، ص52).

وأكد (Lazarus & Folkman,1984) أن طريقة تفكير الفرد بالمواقف التي يتعرض لها هي التي تسبب له الضّغط، بمعنى أنه حين يكون الموقف مجهداً، يجب أن ندرك أوّلاً بأنه كذلك، أيّ يجب إدراكه بأنه مهدد لصحة الفرد وسلامته والأساس في هذه النظرية أن الاستجابة للضّغط تحدث فقط عندما يقوّم الفرد موقفه الحالي بأنه مهدد أيّ يحاول الفرد تقويم الموقف

معرفياً بصورة أوّلية لتحديد معنى الموقف ودلالته، وأن رد الفعل يظهر عندما يدرك الفرد أن بعض القيم أو المبادئ المهمة تبدو مهددة (منصوري، 2017، ص 82).

وورد في شارف خوجة (2017، ص 56) أن الحدث الضاغط يرتكز على عمليتين أساسيتين:

1-عملية التقويم المعرفي الأوّلي: وهي عملية تقويم الفرد للموقف وطريقة إدراكه له.

2-عملية التقويم المعرفي الثانوي: وهي عملية تقويم ما يمتلكه الفرد من مصادر للتعامل مع الحدث الضاغط.

وهذان التقويمان يتمان بسرعة ويوّلدان انفعالات وأحاسيس والتي بدورها تؤثر في التقدير المعرفي في إطار سلسلة مترابطة (Piquemal-Vieu,2001,p86).

إن مصطلح المواجهة أو التعامل (*Coping*) حسب نموذج (Lazarus & Folkman,1984) يطلق على مجموع العمليات والجهود المعرفية والسلوكية التي يستعملها الفرد للتخفيف أو التحكم أو السيطرة على المطالب الداخلية والخارجية التي تتجاوز قدراته.

وورد في عثمان (2001، ص 100) أن الضغط ينجم عن تفاعل الفرد مع بيئته عبر خاصيتين:

1-الروابط بين المكوّنين (الفرد والبيئة) متغيرة، أيّ أن العلاقة بينهما علاقة دينامية.

2-العلاقة بين (الفرد والبيئة) علاقة ثنائية تبادلية، أيّ أن كل طرف يؤثر في الطرف الآخر ويتأثر به. إن استجابة الفرد للعوامل الضاغطة تعتمد على تقويم للموقف ويشمل عوامل شخصية وعوامل خارجية.

5.5.5-نموذج العوامل المتعددة لـ (Moos & Schaffer,1986):

يقدم (Moos & Schafer,1986) نموذج العوامل المتعددة في تفسير الضُّغوط النَّفسية، والذي يعد أشمل النماذج التي توضح العوامل الأساسية التي تؤثر في استجابة الفرد للضغوط.

وورد في السلطان (2008، ص 60) فإن هذا النموذج يمر بثلاث مراحل هي:

-**المرحلة الأولى:** هي العوامل الشخصية التي يمكن اعتبارها مسببة للأحدث الضاغط والتي تتعلق بنوعية شخصية الفرد والعوامل البيئية المحيطة به، وتفاعل العوامل الشخصية والاجتماعية في علاقتها بإدراك الفرد للحدث الضاغط.

-**المرحلة الثانية:** وتشمل ثلاث خطوات:

1-إدراك الفرد لمعنى الحدث الضاغط، بإدراك جوانبه ونتائجه مما يسهل عليه التعامل معه.

2-لأعمال التي تهيأ الفرد للتوافق مع الحدث الضاغط، ومحاولة الحفاظ على التوازن، والتحكم في المشاعر السلبية.

3-محاولة الفرد اتخاذ أسلوب لمواجهة الموقف بهدف استعادة توازنه النفسي.

-**المرحلة الثالثة:** تعد محصلة تفاعل جميع العناصر السابقة بهدف مواجهة الموقف، وقد تكون المواجهة في صورة توافق ناجح وبالتالي يستطيع الفرد مواجهة حياته، وقد يخفق الفرد في تحقيق التَّوافق فتظهر عليه الاضطرابات النفسية.

6.5.5-نموذج (Powell & Enright,1990):

وورد في الغرير وأبي أسعد (2009، ص 67) أن هذا النموذج يفسر كيفية حدوث الضغط النفسي والذي يتشكل من الخطوات التالية:

أ-**المثيرات البيئية:** وتشمل مثيرات خارجية (أحداث الحياة، المحيط الاجتماعي، ظروف العمل، البيئة الطبيعية) **ومثيرات داخلية** (اتجاهات، سمات، انفعالات، مزاج وخبرات وحاجات).

ب-التهديد: ويتم نتيجة حدوث تأثيرات ونتائج سلبية مما يؤدي إلى نوع من عدم التوازن بين الفرد والبيئة مؤديا إلى ضغط نفسي مستمر.

ج-إستراتيجية مواجهة الضّغط النفسي والتعامل مع المواقف للعودة إلى حالة التوازن والتكيف وذلك لحل المشكلة أما في حالة فشل الفرد في التعامل مع المشكلة ومواجهتها، فذلك يعني عودة إلى حالة سوء التكيّف والتأثيرات السلبية على المدى البعيد.

7.5.5-نموذج (Endler,1993):

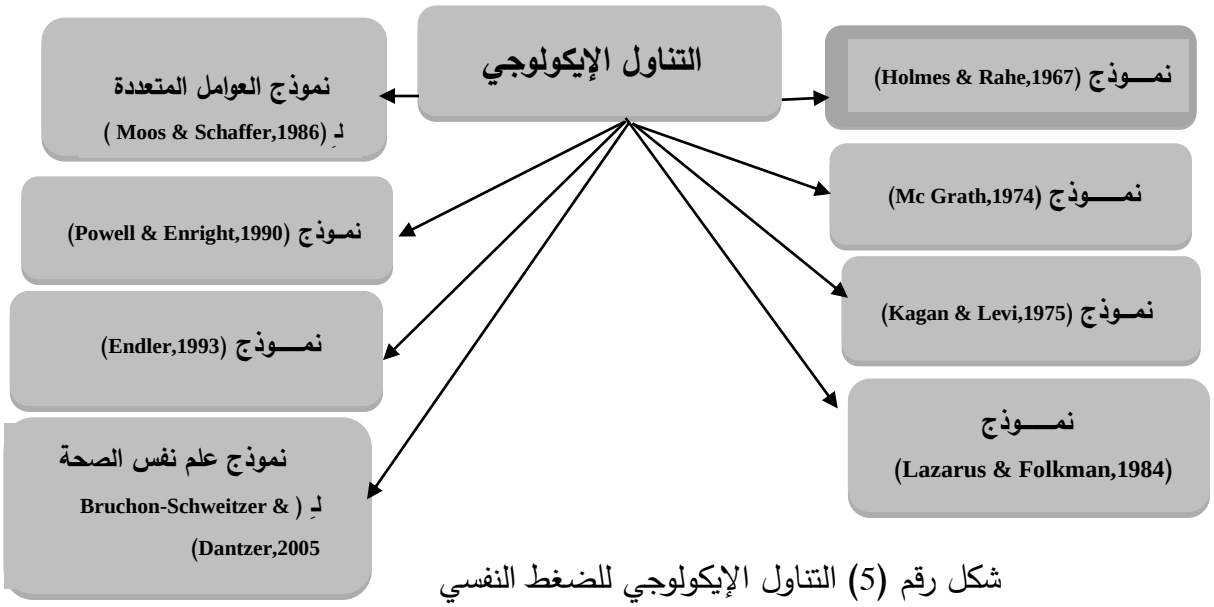
ورد في شارف خوجة (2017، ص 58) أن هذا النموذج يؤكد على العلاقة الدينامية بين الفرد والبيئة، حيث أن البيئة تؤثر في سلوك الفرد، كما يركز على أهمية العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية في الشخصية. ويرى (Endler,1993) أن البيئة تعد الخلفية العامة أو السياق الذي من خلاله يحدث السلوك، في حين أن الموقف هو الخلفية العابرة يمكن أن يفسّر عنصراً داخل

الموقف. كما يؤكد (Endler,1993) على أن الإدراك بوصفه عاملاً نفسياً يتضمن التفاعل بين الفرد والموقف، حيث استخدم مفهوم الضّغط لوصف التفاعل بين الفرد والموقف الذي من خلاله يدرك الشخص التهديد أو الخطر. فإذا أدرك الفرد الموقف بوصفه مهدداً أو خطراً، فإن ذلك يؤدي إلى زيادة قلق حالة لديه، والزيادة في قلق حالة تؤدي إلى استجابات لمواجهة الموقف (حسين وحسين، 2006، ص 75).

8.5.5-نموذج علم نفس الصحة لِـ (Bruchon-Schweitzer & Dantzer,2005):

تبنى هذا النموذج النظري نموذج (Lazarus & Folkman,1984) وتم تكييفه في فرنسا ليشكّل النموذج التفسيري في علم نفس الصحة للباحثين (Bruchon-Schweitzer & Dantzer,2005). ويعتمد هذا النموذج النظري الأبعاد الموجودة في نموذج (Lazarus & Folkman,1984) بإضافة بعض الخصوصيات مع جمع التأثيرات الفورية وطويلة المدة (زايدي، 2018، ص 93).

كما حاول الأخذ بعين الاعتبار عدة محددات تتداخل حين يستخدم الفرد استراتيجياته المعرفية والإدراكية والانفعالية والسلوكية لمواجهة الأحداث الضاغطة، ويعتبر أن التفاعل بين العوامل الضاغطة والصحة يخضع لمجموعة خصائص نفسية- اجتماعية-بيولوجية تكون بمثابة جملة السوابق الشخصية والموقفية التي توجه الفرد خلال مواجهته للموقف الجديد.



شكل رقم (5) التناول الإيكولوجي للضغط النفسي
(تصميم الطالبتين)

تعقيب: يتبيّن مما تقدم من النظريات المفسّرة للضغط النفسي ما يلي:

-تنوع التناولات النظرية على اعتبار أن مفهومه يكتنفه بعض الغموض، وأنه ظاهرة إنسانية متباينة الأبعاد.

-كل تناول نظري ركز على جانب معين من جوانب الضغط النفسي مع إغفال الجوانب الأخرى. فأصحاب التناول الفيزيولوجي يرون أن الضغط كاستجابة فيزيولوجية نحو مطلب ما، وأن التكيّف غير الناجح مع الضغط النفسي يؤدي إلى أمراض جسمية ونفسية. فهو تناول الدينامية البيولوجية والفيزيولوجية للضّغط النفسي.

ويرى التناول المعرفي أن طريقة تفكير الفرد وإدراكه للموقف تؤثّر في انفعالاته وسلوكه، والمتغيرات المعرفية هي التي تحدد تأثره بالموقف الضاغط وقدرته على المواجهة.

فالموقف الذي يدركه الفرد على أنه ضاغط قد يدركه شخص آخر على أنه طبيعي، ومن هنا فإن الضّغط يحدث بناء على إدراك الفرد بمعنى أن الموقف يصبح ضاغطا حسبما يدرك الفرد الموقف على أنه يشكل تهديدا له.

وينظر التناول السلوكي إلى الضغوط النفسية على أنها نتيجة لعوامل مصدرها البيئة، وأن الضغوط النفسية تنطلق من عملية التعلم كغيرها من الظواهر الأخرى المتعلمة فهو سلوك يتم تعلمه. ويرى السلوكيون الجدد أن الضغط لا ينتج فقط من خلال الارتباط البسيط بين المثير والاستجابة وإنما هناك متغيرات وسيطة تتمثل في بعض العمليات المعرفية التي من خلالها يضفي الفرد معنى على الأحداث والمواقف ولهذا نجد أن السلوكيين أهملوا الدور الفعال للفرد في عملية الانضغاط بما يمتلكه من خصائص شخصية وجدانية ومعرفية والتي تلعب دوراً هاماً في الشعور بالضّغط. وركّز التناول الاجتماعي على أهمية البيئة ودورها في صحة الفرد. فالبيئة تعد مصدراً للضغوط النفسية. ويرى التناول النفسي الاجتماعي (التناول التفاعلي) أن الضغط ينجم عن عوامل نفسية داخلية من الفرد ذاته أو عوامل اجتماعية من البيئة الخارجية ويتم التفاعل بينهما.

ثانياً: الضغوط النفسية الأكاديمية

1-الدلالة الاصطلاحية:

تشير (Jakobs,2017) إلى أن الضغوط النفسية المدرسية (الأكاديمية) تم تعريفها لأوّل مرة سنة 1983 من قبل (Lempp,1983) حيث يعرّفها بأنها " التأثير الكلي للعوامل الضاغطة المرتبطة بالمدرسة والمؤثرة في الطفل" (Jakobs,2017,p3).

-ويعرّفها (Blackwell,1997) بأنها "عدم قدرة الطلاب على مواجهة المتطلبات الأكاديمية العديدة التي تشكّل تهديداً لكيانهم، مما يؤدي إلى شعورهم بالإحباطات ومعاناتهم من الصراعات كرد فعل لهذه الضغوط الناشئة عن عدم الإنجاز الدراسي" (بدوي، 2014، ص 4).

-ويرى قاسم (2001) بأنها " ذلك الإحساس الناتج عن تفاعل الطالب مع الصعوبات التي يواجهها في بعض المواقف الضاغطة، ويكون مصدرها الأسرة، العلاقة مع الزملاء المذاكرة والتحصيل، الأوضاع المجتمعية، الإدارة المدرسية والمدرّسين، الحالة الصحية" (قاسم، 2001، ص 12).

-ويذكر زكي وأحمد (2002) بأنها "مجموعة الصعوبات التي يواجهها التلميذ بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في المواقف المدرسية المختلفة كما تظهر في علاقاته بالمدرس، زملاء الدراسة، المناهج الدراسية والامتحانات، المدرسة بصفة عامة والتي يشعر بشدتها وصعوبتها وتؤثر عليه وتسبب له شعوراً بالضغوط" (العمري، 2012، ص11).

-ويشير بدوي (2002) إلى أنها" قوى خارجية أو مشكلات تنبع من بيئة التلميذ الخارجية أسرية كانت أم مدرسية تنشأ نتيجة عدم قدرة التلميذ على مواجهتها" (بدوي، 2002، ص 52).

-ويعرّفها الأهواني (2005) بأنها "مجموعة الصعوبات والمعاناة والمشقة التي يواجهها الطالب ويدركها في المواقف والمجالات المدرسية" (الأهواني، 2005، ص 177).

-ويشير (Ang & Huan,2006) إلى أنها "ما يتوافق مع حالة من الضغط المزمن الموجود لدى التلاميذ الذين وضعوا أهدافاً صعبة التحقيق أو أن إدراك وتوقعات لمن حولهم تتجاوز تقدير قدراتهم" (Curchod-Ruedi & al,2011,p 50).

-ويذكر (Cooper,Dewe & O'Driscol,2006) أن مصطلح الضغط النفسي المدرسي يعبّر عن " العملية الشاملة التي تتضمن العوامل الضاغطة وردود الأفعال (Ion clinciu & al,2008,p2).

-ويرى حسين وحسين (2006) بأنها "حالة من عدم التوازن تنشأ لدى التلميذ عندما يقارن بين المواقف البيئية التي يتعرض لها، وبين ما يملك من إمكانات ومصادر شخصية واجتماعية، يصاحب تلك الحالة أعراض فيزيولوجية ونفسية وسلوكية سلبية" (حسين وحسين، 2006، ص 182).

-ويعرّفها الغرير وأبو أسعد (2009) بأنها " التفاوت الموجود بين مطالب التلميذ بأن يحقق النجاح لأسرته ولمدرسته، وقدرته على تحقيق ذلك" (الغرير وأبو أسعد، 2009، ص 31).

-ويذكر شحاتة (2010) بأنها " ظاهرة نفسية متعددة الأبعاد تنتج عن مختلف العلاقات النفس اجتماعية والظروف البيئية التي يتفاعل معها التلميذ ويدركها على أنها مصدراً للتوتر والقلق والمرض النفسي" (العمري، 2012، ص11).

-ويشير التومي (2011) إلى أنها " مجموعة الظروف والصعوبات التي يدركها ويواجهها الطالب في المطالب الموقفية ويشعر بشدتها وتسبب له ضيقاً وتوتراً، وقد تؤدي إلى الإصابة بالاضطرابات النَّفسية والجسمية " (العمري، 2012، ص12).

-ويرى (Zakari & al,2011) بأنها " مؤشر إيجابي وهام يدل على الاحتراق المدرسي" (in Esparbès-Pitre & al,2015,p 50).

-ويعرّفها العمري (2012) بأنها " التوترات والصعوبات التي يواجهها ويدركها الطالب في المواقف المدرسية والتي تؤدي إلى عدم توافقه مع البيئة المدرسية، وإلى اضطراب علاقته بأفراد المجتمع المدرسي، وذلك نتيجة لزيادة الأعباء الملقاة عليه وصعوبة كل من الاختبارات والمناهج الدراسية" (العمري، 2012، ص12).

-ويذكر الحمد (2013) بأنها " ظاهرة سيكولوجية معقدة في الاستجابة غير المحدودة والناتجة عن عدم الاتزان ما بين التلميذ في إدراك وأداء المتطلبات وطريقة التعامل مع هذه المتطلبات التي تؤثر سلباً في صحة ونفسية التلميذ، والتي تمثل في ضغط المناهج والامتحانات والعقوبات

والقواعد المدرسية، وازدحام الفصول والوجبات المنزلية، وما يتوقعه الأهل من التلميذ وفشله الدراسي"(العمري، 2012، ص13).

-ويشير (Meylan & al,2015) إلى أنها "حالة مزمنة لدى التلاميذ الذين وضعوا أهدافاً غير واقعية "(العمري، 2012، ص13).

تعقيب: يتبيّن مما تقدم من التعريفات التي تناولت الضغوط النفسية الأكاديمية ما يلي:

-تعد العوامل المرتبطة بالمؤسسة التعليمية من أهم العوامل الضاغطة على المتعلم.

-شعور الطالب الناتج عن تفاعله مع مجموعة من الصعوبات التي تواجهها في المواقف التعليمية/ التعلمية الضاغطة.

-الصعوبات التي يواجهها المتعلم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في المواقف المدرسية.

-قوى خارجية ضاغطة تنشأ من بيئة الطالب الأسرية أو المدرسية، وتظهر نتيجة عدم قدرة هذا الطالب على مواجهتها.

-عدم قدرة الطالب على مواجهة المتطلبات الأكاديمية العديدة التي تشكّل تهديداً له، والتي تؤدي إلى شعوره بالإحباط كرد فعل.

2-مصادر الضغوط النفسية الأكاديمية:

تناول عدد من الباحثين أمثال المشعان (2000) والطريري (2007) وشيخاني (2009) مصادر الضغوط النفسية الأكاديمية وأسبابها من خلال اتجاهات معينة، حيث يرى أصحاب الاتجاه الأوّل أن مصادر الضُّغوط النفسية ومسبباتها تقتصر على المثيرات والأحداث الخارجية المختلفة الموجودة في البيئة المحيطة بالفرد دون الاهتمام بقواه الذاتية أو ردود أفعاله التي يبديها تجاه هذه المثيرات، في حين ركّز أصحاب الاتجاه الثاني على استجابة الفرد للمصادر المسببة للضُّغوط النفسية دون وضع اعتبار لتفاعل الخصائص الذاتية للفرد مع بيئته، حيث انصب الاهتمام على النتيجة التي تنجم عن حدة الضُّغوط التي تتمثل في الاستجابة التي يتخذها الفرد نحو المثير أو الحدث المسبب للضّغط النفسي.

أما أصحاب الاتجاه الثالث فيرون أن وجود حدوث تفاعل بين مثيرات الضغوط واستجابة الفرد

لها ينشأ من التغيرات الداخلية وردود الفعل الفيزيولوجية والنفسية مما تدفعه إلى سلوك غير طبيعي في أداء عمله.

ويشير (Miller,1979) إلى وجود مصدرين أساسيين هما: **أ-الضغوط الداخلية**، وهي التي تنبع من داخل الفرد مثل الطموحات والأهداف في مقابل الضغوط الخارجية والتي تأتي من البيئة الخارجية وهي كثيرة مثل الضوضاء، الزلازل، الأعاصير. **ب-الضغوط المتمثلة** في القيم والمعتقدات والصراع بين العادات والتقاليد التي يتمسك بها الفرد وبين الواقع ممّا يسبب للفرد ضغوطات مرتفعة، ومعنى ذلك أن الضغوط لها مصادر متعددة منها المواقف اليومية وتغيرات الحياة والصراعات النفسية اللاشعورية والأفكار والاعتقادات غير المنطقية والقلق والاكتئاب (حسين وحسين، 2006).

ويشير حسن مصطفى (1992) إلى وجود ثماني حالات كمصادر لضغوط الحياة في العمل والدراسة والناحية المادية، والناحية الصحية، والحياة الأسرية والزواج والعلاقة بالجنس الآخر والضُّغوط الوالدية والأحداث الشخصية، وضغوط الصداقة والعلاقات بالآخرين (عبد المنعم، 2006).

ويذكر (Mc Grath,1990) أن للضغوط النفسية الأكاديمية عدة مصادر هي:

1-صعوبة المهمة وغموضها.**2**-تضارب الأدوار. **3**-البيئة المادية مثل البرد القارس والإطار السلوكي والازدحام. **4**-البيئة الاجتماعية مثل العِداءُ بين الأفراد. **5**-بيئة الفرد الداخلية مثل القلق وطريقة إدراك الشخص للموضوعات.

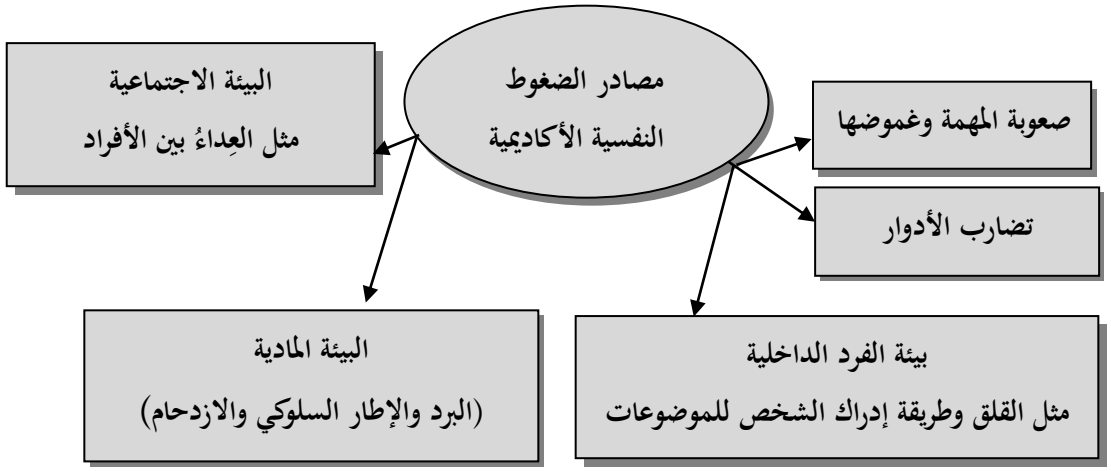
ويشير (Jegede,1996) إلى نوعين من الضغوط النفسية الأكاديمية وهي:

1-ضغوط داخلية التي تبدو في ردود الأفعال التي تحدث وتتمثل في الشعور بالإحباط والصراعات التي يعاني منها الفرد.

2-ضغوط خارجية تتمثل في الظروف البيئية التي تحيط بالفرد، وتسبب له الضيق والتوتر.

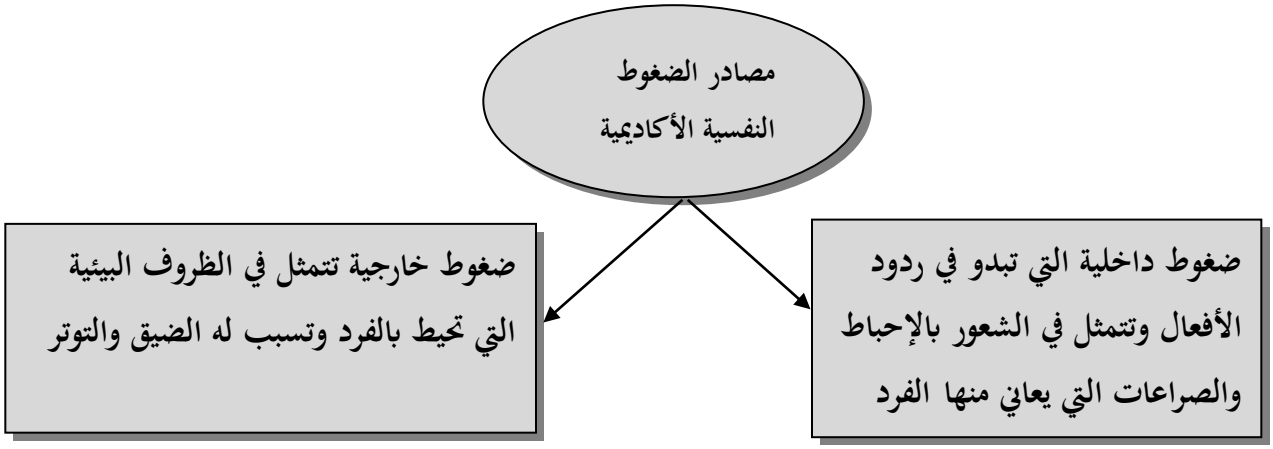
شكل رقم (6) مصادر الضغوط النفسية الأكاديمية وفق (Miller,1979)

(تصميم الطالبتين)



شكل رقم (7) مصادر الضغوط النفسية الأكاديمية وفق (Mc Grath,1990)

(تصميم الطالبتين)



شكل رقم (8) مصادر الضغوط النفسية الأكاديمية وفق (Jegede,1996)

(تصميم الطالبتين)

3-مظاهر الضغوط النفسية الاكاديمية:

ورد في شيخاني (2003، ص19) وعبد العظيم (2006، ص182) أن مظاهر الضغوط النفسية الأكاديمية تتمثل فيما يلي:

1.3-المظاهر الفيزيولوجية:

هي المظاهر التي تظهر في التوتر في العضلات والصداع، وآلام في المعدة، وغيرها من الاعراض التي تظهر لدى المتعلمين.

2.3-المظاهر النفسية:

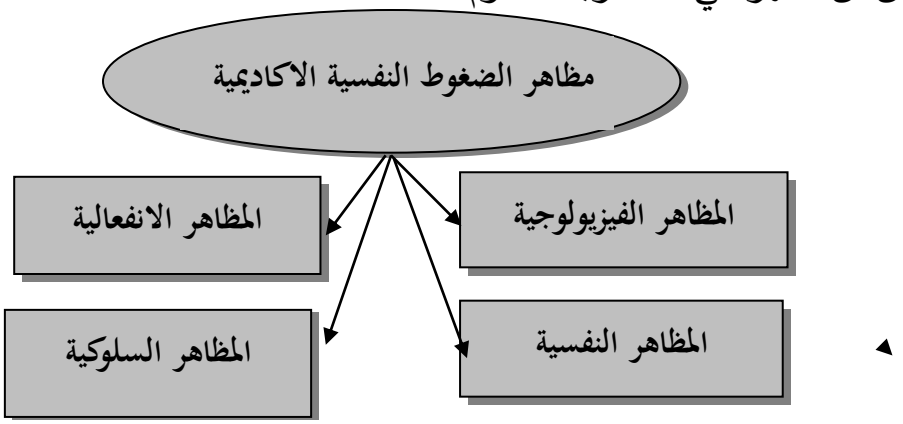
هي المظاهر التي تبدو في الوسواس، وانخفاض تقدير الذات، ونقص الثقة بالنفس والغضب.

3.3-المظاهر الانفعالية:

هي المظاهر التي تظهر في فقدان الانتباه والتركيز، ونقص في التذكر والاسترجاع والاستيعاب، وصعوبة اتخاذ القرارات، وصعوبة متابعة الدروس.

4.3-المظاهر السلوكية:

هي المظاهر التي تتمثل في العدوانية، والهروب من المدرسة، والمشاغبة مع الاقران، كما يمكن أن تظهر في اضطرابات النوم الأكل.



شكل رقم (9) مظاهر الضغوط النفسية الأكاديمية

(تصميم الطالبتين)

خلاصة:

قد يقع المتعلمون عامة في المراحل التعليمية المختلفة، والطلبة الجامعيون خاصة تحت أنواع متعددة من الضغوط منها الضغوط النفسية الأكاديمية، وذلك عندما تفوق حاجاتهم الداخلية والخارجية إلى الإنجاز الدراسي قدراتهم على إشباعها. وتؤدي المواقف التعليمية والتعلمية في البيئة الجامعية إلى ضغوط نفسية وأكاديمية التي تؤثر سلباً في دافعيتهم للإنجاز الدراسي.

الفصـــل الثـــالث

دافعية الإنجاز الدراسي

تمهيـــد

أوّلاً: الدافعية

1-الدلالة اللغوية

2-الدلالة الاصطلاحية

3-لمحة تاريخية عن تطوّر مفهوم الدافعية

ثانياً: دافعية الإنجاز الدراسي

1-الدلالة الاصطلاحية

2-أهمية دافعية الإنجاز في المجال المدرسي

3-مكوّنات دافعية الإنجاز

4-نظريات دافعية الإنجاز

5-العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز

6-مميّزات ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة

خـــلاصة

تمهيد

تعد دافعية الإنجاز الدراسي من الموضوعات التي تم الاهتمام بها في المجال التربوي التعليمي، حيث تعد من أهم المحددات ذات العلاقة المباشرة بجوانب شخصية الفرد. فهي تعد عاملاً مهماً في استثارة وتنشيط وتوجيه المتعلم نحو تحقيق أداء جيّد، ومساعدته لفهم وتفسير سلوكه ومن ثم نجاحه وتفوّقه في الدراسة.

أوّلاً-الدافعية:

1-الدلالــة اللغوية:

يرى (Luthans) أنه من الناحية الايتيمولوجية ترجع كلمة الدافعية (Motivation) إلى الكلمة اليونانية (Movere) والتي تعني يُحرّكُ، وأن الدافعية تبدأ بوجود نقص أو حاجة فيزيولوجية أو نفسية تنشط وتستحث الدافع (حريم، 1997، ص117).

وتعرّف الموسوعة البريطانية الدافعية بأنها: " دراسة العوامل التي تؤدي إلى استثارة سلوك الكائن الحي (حسين، 1988، ص 21).

ويشير (Sillamy) في قاموسه إلى المعنى الفيزيولوجي للدافعية، وأن مفهومي الدافعية والانفعال من أصل ايتيمولوجي لأحد الأفعال اللاتينية (Movere & Motum) والتي تعني الحركة والتحرّك (in Ruel,1987,p240).

ويرى بعض الباحثين أن الدافعية في الحياة اليومية تستخدم بمعانٍ أشمل وأوسع من معناها السيكولوجي، فتشمل الحاجات والحوافز، والبواعث والرغبات والغرائز (جابر ولوكيا، د ت، ص 29).

وتعني الدافعية الباعث أو المثير أو الحافز الذي يجبر الفرد على إتباع سلوك معين فطرياً أو مكتسباً. والدوافع هي البواعث الداخلية الذّاتية، التي تُحرّك سلوكنا الخارجي وتوجهه إلى طريق ما، وتمثل الطّاقة الكامنة في الكائن، وتحدد له أهداف سلوكه، وتمهد له طريق إشباع حاجاته (عويضة، 1996، ص 57).

وقد أحصى (Kleinginna & Kleinginna) (98) تعريفاً للدافعية، وأن هذه التعريفات تعكس مختلف التوجهات النظرية التي تعاملت مع الظاهرة (تشوافت، 2001، ص 5).

2-الدلالة الاصطلاحية:

تعرّف الموسوعة العالمية الدافعية بأنها: " مجموعة العوامل الشعورية واللاشعورية التي تحدد فعل أو سلوك (Dictionnaire encyclopédique universel,1996,p853).

وتعرّفها موسوعة علم النفس والتحليل النفسي بأنها: " اصطلاح عام يشمل البواعث والدوافع في عمل المثيرات. وقد تكون الدافعية داخلية أو خارجية، أوّلية فطرية أو ثانوية مكتسبة لاشعورية وشعورية (الحفني، 1978، ص 492).

وترى (Lindsey) أنها: " مجموعة من القوى التي تحرّك السلوك وتوجهه نحو هدف من الأهداف" (الداهري والكبيسي، 1999، ص 95).

وتذكر (Snigg & Combs) بأنها:" القوة أو الطاقة التي تحّرك السلوك وتوجهه، وأن السلوك يتزوّد بالقوّة والطاقة من خلال المحاولات المستمرة من جانب الفرد للمحافظة على مفهومه عن ذاته وتعزيزه وترقيته" (قشقوش ومنصور، 1979، ص 9).

ويعرّفها (Murray) بأنها: "عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه لتحقيق التكامل، مع أن هذا العامل لا يلاحظ مباشرة وإنما نستنتجه من السلوك أو نفترض وجوده لتفسير ذلك السلوك"(الداهري والكبيسي، 1999، ص 95).

ويرى (Vallerand, Thill & al.,1993) أنها: " التكوين الفرضي المستعمل لوصف القوى الداخلية والخارجية التي تُحدث انطلاقة واتجاه وشدة واستمرارية السلوك (Vallerand, Thill & al.,1993,p18).

وبيّن حسين (1988) أن تعريفات الدافعية واختلافها عن بعضها البعض يرجع إلى عدة عوامل أهمها تركيز المُنظّرين على مظاهر بعينها من هذا المفهوم دون غيرها، بحكم التوجهات المتمايزة لهؤلاء المُنظّرين (حسين،1988، ص6).

تعقيب: نستنتج مما تقدم من التعريفات التي تناولت الدافعية ما يلي:

-الدافعية مفهومٌ مركّبٌ يشمل عناصر الاستثارة، والتنشيط، والحاجة، والحافز، والباعث والهدف.

-الدافعية قوّةٌ داخليةٌ تستثير حماس الفرد وتحرّكُ وتنشّطُ سلوكه نحو تحقيق هدف أو نتيجة أو منفعة لإشباع حاجة معينة فيزيولوجية أو نفسية.

-عدم وجود فرق جوهري بين الدافعية والدافع، فهما مصطلحان مترادفان.
-عدم وجود تعريف جامع مانع لدافعية الإنجاز.

3-لمحة تاريخية عن تطوّر مفهوم الدافعية:

ورد في صرداوي (2009، ص 48) وعمور (2018، ص 76) أن المتتبع لتطوّر مفهوم الدافعية عبر التاريخ يلاحظ أن الكتابات الأولى التي تناولت موضوع الدافعية ترجع إلى فلاسفة الإغريق القدامى، حيث ظهر اتجاهان فلسفيان ذات أهمية بالغة في هذه الفترة وهما: **أ-اتجاه أوّل** في القرن الخامس قبل الميلاد نادى به الفيلسوف (Thrasymaque) والذي يرى أن الإنسان يريد القيام بكل ما يمكن أن يجلب له اللذة ويحافظ عليها، وهو يسعى باستمرار تجنب كل ما يمكن أن يسبب له الألم، وتدعى بنظرية البحث عن اللذة والتي تنبع أساساً من مذهب اللذة (Hédonisme) للفيلسوف (Aristippe De Cyrène) ومذهب (Eudémonisme ou Epicurisme) للفيلسوف الإغريقي (Epicure)، **ب-اتجاه ثاني**-بزعامة الفلاسفة (Socrate) و(Platon) و(Aristote)-والذي يرى أن الإنسان كائن منطقي يختار سلوكه من خلال تفكيره العقلاني، وهو مسؤول عن أفعاله كلها.

ومع بداية القرن السابع عشر قام القديس (Thomas D'Aquin) بالتمييز بين الرغبة الشهوانية والإرادة العقلية، حيث أدخل الجانب اللاعقلاني في حياة الإنسان.

ويشير عاقل (1978) إلى أنه في خضم التحوّلات المعرفية ظهرت الرؤية الفيزيائية والميكانيكية للفيلسوف الفرنسي (Descartes) الذي حاول تطبيق الفيزياء في فهم السلوك الحيواني والإنساني (عاقل، 1978، ص 16).

وتظهر وجهة نظر هذا الفيلسوف في أن للبشر مكوّنان: **مكوّن أوّل** وهو الجسم ويتمثل في بعد الجسم الميكانيكي، **ومكوّن ثان** وهو العقل ويتمثل في بعد الروح الطبيعية، وهو ما يشار إليه بثنائية العقل والجسم (الشرقاوي، 1992، ص 41).

ويرى (Hobbes) أن الدافعية تظهر عند الإنسان والحيوان من خلال الأفعال، ووسيلتها البحث عن اللذة وتجنب الألم، حيث حاول أن يضع بوادر أولى للنتائج الفيزيولوجية والاختزالية للدافعية (عمور، 2018، ص77).

وجاءت المدرسة الغرضية بزعامة (Mc Dougall) صاحب نظرية الغرائز، حيث أشارت إلى أن الغرض أو القصد هو الذي يعطي السلوك صفات التلقائية والاستمرارية والتغيّر والتوافق الكلي للكائن الحي (عاقل، 1978، ص17).

وفي الوقت الذي عرفت فيه نظرية الغرائز رواجاً، ظهر اتجاهان في علم النفس تأثراً بنظرية النشوء والارتقاء للعالم الإنجليزي (Darwin). ويمثل هذان الاتجاهان النمو الجنيني لنظامين جديدين في علم النفس وهما:

أ-سيكولوجية التعلم التي نشأت في إطار المنحى البيولوجي، وأسست علم النفس الدافعي الجديد داخل علم النفس الفيزيولوجي وسيكولوجية التعلم:

ففي إطار المنحى البيولوجي لعلم النفس الدافعي، وسيكولوجية التعلم وعلم النفس الفيزيولوجي نما الاهتمام بالتعلم الحيواني في أواخر القرن التاسع عشر، حيث برز العالم الأمريكي (Thorndike) رائداً في تأسيس علم نفس تجريبي للتعلم، وذلك من خلال أبحاثه وتجاربه على القطط والحمام، وجعل من المتغيرات الدافعية العوامل الأكثر أهمية في سيكولوجية التعلم، وقد استخدم في البداية المصطلح الشائع في زمنه، وهو الغريزة كدلالة على المتغير الدافعي الأساسي، لكن حينما اشتد الجدل حول الغريزة استبدله في نظريات التعلم بمصطلحات أخرى للمتغيرات الدافعية الأوّلية مثل الحوافز والحاجات والمطالب، وقدم مصطلح الحافز سنة (1918) لتعيين المتغير الدينامي الذي يحرك وينشط آليات السلوك (منصور، 1992، ص169).

ويعد العالم الأمريكي (Tolman) من أبرز الباحثين الذين أدخلوا المتغيرات الدافعية في سيكولوجية التعلم، وقدم المتغيرات الدافعية كالحوافز والمطالب على أنها أكثر المحددات السلوكية أو المتغيرات الوسيطة أهمية جنباً إلى جنب مع المتغيرات المعرفية المتمثلة في الاستعداد، الغاية، الوسيلة والتوقعات، وأشار إلى أن الدافعية تلعب دوراً هاماً كمحدد للأداء الذي يرشد ويوّجه إيجابياً المحددات المعرفية (منصور، 1992، ص170).

ب-سيكولوجية الشخصية (علم الشخصية) التي نشأت في إطار المنحى الاجتماعي لعلم النفس الدافعي الذي جرى داخل سيكولوجية الشخصية:

ففي إطار المنحى الاجتماعي لعلم النفس الدافعي وديناميا الشخصية، قدم (Freud)

أوّل صياغة منظمة لنظرية الدافعية سنة (1915) من خلالها حدد متغيره الدافعي الأساسي وهو الغريزة. ولقد أدرج بعض الباحثين نظرية (Freud) التحليلية ضمن نظريات علم النفس الهورمي لإيمانها الشديد بأن وراء كل سلوك دوافع معينة، وأن تصرفات الإنسان كلها تكون دائماً من أجل إشباع رغبة أو تحقيق غاية (بودخيلي، 2004، ص38).

وتعد نظرية (Freud) نظرية دينامية من حيث أنها ركّزت على الطاقات والقوى والصراعات النفسية الداخلية كمحددات للسلوك السوّي أو المرضي.

والمتتبع لتطوّر مفهوم الدافعية للإنجاز يرى أن (Murray,1938) الأمريكي يعد من الباحثين الأوائل الذين اهتموا بهذا المفهوم، حيث كان له الفضل في إدخاله إلى التراث السيكولوجي واعتبر الحاجة إلى الإنجاز مكوّناً مهماً من مكوّنات الشخصية في دراسته حول " استكشاف في الشخصية"(صرداوي، 2009، ص 48).

واتبع (Mc Clelland & al., 1953) خطى أستاذه (Murray,1938) مستعيناً باختبار تفهم الموضوع وإنماء نظرية في الدافعية، حيث توصل وزملاؤه إلى تصوّرات جديدة للدافعية، وركّزت بحوثهم وتصورهم النظري أساساً على متغير دافعي واحد المعروف بالدافعية للإنجاز، وقد اهتم (Atkinson,1957) بسلوك المخاطرة، واعتمد على دافعية الإنجاز.

ثانياً–دافعية الإنجاز الدراسي:

1–الدلالة الاصطلاحية:

استخدم (Murray,1938) مصطلح الحاجة للإنجاز بديلاً لدافعية الإنجاز، حيث يعرّفها بأنها: " رغبة الفرد في عمل الأشياء بسرعة وإتقان والتمكن من تناول ومعالجة الأشياء والأفكار بسرعة ودقة واستقلالية قدر الإمكان، والتغلب على الصعوبات والتفوّق على الذات ومنافسة الآخرين وتخطيهم، وتدعيم النظرة إلى الذات (عبد الرزاق، 1990، ص 25).

ويعرّفها (Mc Clelland & al., 1953) بأنها: " العملية التي يدرك فيها الفرد الإنجاز بمعايير التفوّق وأن يشعر بالشعور الطيّب في مواجهة النجاح أو الفشل في تحقيق هذه المعايير" (كامل، 2006، ص90).

ويرى (Atkinson,1957) أنها: " استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يُحدد مدى سعي الفرد، ومثابرته في سبيل تحقيق نجاح أو بُلوغ هدف يترتب عليه درجة من الإشباع في المواقف

التي تتضمن الأداء في مستوى معين للامتياز (هتوف وآخرون، 2012، ص 665).

ويذكر (Argyris,1957) أنها: " شعور الفرد برغبة لديه ليؤكد ذاته في عمله، من خلال ما يقدمه من ابتكارات وتطورات وتحسينات في العمل، وإحساسه وشعوره بما يقوم به من مجهود، وعمل يتوافق مع الأهداف المسطرة، والمنشودة التي تسعى الدولة عامة، والمؤسسة خاصّة إلى تحقيقها (الجمال، 1970، ص 77).

ويعرّفها (Hilgard & al,. 1979) بأنها : " تحديد الفرد لأهدافه وفقا لبعض معايير التفوّق في انتاجه وإنجازه " (كامل، 2006، ص90).

ويرى (Goldenson,1984) أنها: " حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات، والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، كما هو الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة (الأحمد، 1997، ص 5).

ويعرّفها خليفة (2000) بأنها: " استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوّق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل"(خليفة،2000، ص96).

ويرى أبو المعاطي (2011) أنها: "دافع مركب من عدة دوافع داخلية وخارجية تؤثر في سلوك الطالب، وتوّجهه وتنشطه في مواقف مختلفة ليحقق الفرد الامتياز والتفوّق" (أبو المعاطي،2011، ص243).

ويذكر محمد عيد (2012) أنها: " مجموعة البواعث الداخلية والخارجية التي توّجه وتحرّك الفرد نحو الاتجاه الإيجابي الذي يحقق له طموحاته وتطلعاته وخططه المستقبلية، بما يحسّن من معتقدات الفرد عن نفسه (موسى، 1994، ص 91).

ويوضح مخيمر والعبسي (2014) بأنها: " السلوك الذي يقوم به الطالب ويتميّز بالمثابرة والاجتهاد للوصول إلى تحقيق المتطلبات الخاصة بالأنشطة التعليمية أو الاجتماعية التي يواجهها في المواقف المختلفة أثناء تعامله في المدرسة وخارجها"(مخيمر والعبسي،2014، ص158).

-**تعقيب:** نستنتج مما تقدم من التعريفات التي تناولت دافعية الإنجاز ما يلي:

-الدافعية للإنجاز مفهومٌ مركّبٌ يشمل عناصر الأداء المتقن والسريع، التغلب على

الصعوبات والعقبات للوصول إلى مستوى أداء متميّز.

-الدافعية للإنجاز قوّةٌ داخليةٌ تدفع بالمتعلم على تحقيق التفوّق على أقرانه ومنافستهم، وتحمّل مسؤولية أفعاله، والمثابرة في أدائها والتخطيط للمستقبل.

-الدافعية للإنجاز قوّةٌ مركبةٌ من عدة دوافع داخلية وخارجية تؤثر في سلوك الفرد، والتي تنشّطه وتوّجهه في مواقف مختلفة ليحقق التفوّق والامتياز.

-الدافعية للإنجاز هي الباعث الداخلي والخارجي المُحرّك والمُوّجه لسلوك الفرد نحو الاتجاه الإيجابي الذي يحقق له طموحاته وخططه المستقبلية.

-تم استخدام بعض المصطلحات للإشارة إلى معنى الدافعية للإنجاز، مثل الحاجة إلى الإنجاز (Need for achievement) عند (Murray,1938) أو الدافع إلى النجاح (Motivation à la réussite) عند (Forner,1986).

2-أهمية دافعية الإنجاز في المجال المدرسي:

تعد دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، حيث برزت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميّزة للدراسة والبحث في الشخصية والسلوك، بل يمكن النظر إليها بوصفها إحدى منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر.

والدافعية للإنجاز تعد من الدوافع الاجتماعية التي يتعلمها الفرد ويكتسبها من المجتمع، فهي مهمة في تحريك وتنشيط السلوك الإنساني نحو التعلم والتحصيل والإنجاز الأكاديمي وأنها من العوامل التي تؤدي إلى رقي وتقدم المجتمعات (العرفاوي، 2013، ص 136).

فالدافعية للإنجاز هي القوّة الدافعة أو الطّاقة المحرّكة للعمل والنشاط وبذل الطاقة.

فهي توجه مسارنا وتجعلنا نختار طُرقاً دون أخرى، فنختار أن نسير في الطرق التي تؤدي لإشباعها الدوافع، وإلاّ يعاني الفرد من التوتر والإحباط النفسي (عويضة، د.ت، ص 220).

ودافعية الإنجاز عاملٌ ييسر تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية قوّة ومعنى، ويطرد الملل من الإحساس بالسأم، حيث يجعل الفرد يحقق حالة من التوازن بعد حالة من التوتر (جناد،2012، ص 151).

وتتجلى أهمية دافعية الإنجاز في المجال المدرسي من حيث كونها هدفاً تربوياً في حد

ذاته. فمعرفة العوامل التي تسهم في رفع أو خفض نتائج التلاميذ الدراسية ومعه مردود أساتذتهم ستعرف إلى أيّ مدى تم تحقيق الغايات والأهداف التربوية التي تم التخطيط لها. وتعتبر دافعية للإنجاز من العوامل المؤثرة في العملية التعلمية من حيث اهتمامه بالحياة النفسية والمدرسية للمدرّس والتلاميذ، وذلك من خلال تحقيق حاجاتهم ودوافعهم النفسية والتربوية والاجتماعية (خابط، 2018، ص142).

إن استثارة دافعية المتعلمين والمعلمين للإنجاز والأداء وتوجيهها وتوليد اهتماماتهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية، وجدانية عاطفية وسلوكية داخل وخارج نطاق العمل المدرسي في حياتهم المستقبلية.

ودافعية الإنجاز هي من الدوافع الهامة التي توجه سلوك الفرد نحو تحقيق التقبل أو تجنبه في المواقف التي تتطلب النجاح والتفوّق، فهي قوّة مسيطرة في حياته المتعلم (الغامدي، 2009، ص 119).

3-مكوّنات دافعية الإنجاز:

يبيّن خليفة (2000، ص91) أن دراسات (Fairchild,1967)، (Lawhorn,1973)، (Watson,1974) (Johnson,1977) و(Roberts,1984)-توصلت إلى أن دافعية الإنجاز تكوين أحادي البعد، بينما دراسة (Atkinson,1957) تعتبرها مكوّن مرّكب ومتعدد الأبعاد ناتجة لثلاثة أبعاد متوازية هي: **أ-قوّة الدافع:** وهي استعداد أو دافع ثابت لبلوغ النجاح أو تجنب الفشل. **ب-مدى احتمالية الفرد:** احتمالات توقع النجاح أو توقع الفشل.

ج-قيمة وجاذبية الحافز الخارجي: الحافز الخارجي الموجب للنجاح أو السالب للفشل.

كما توضح دراسة (Guilford,1959) أن دافعية الإنجاز تكوينٌ مركبٌ يتضمن أكثر من عامل، وأسفرت نتائج دراسة (Mitchell,1961) عن وجود (5) عوامل هي:

أ-الإنجاز الأكاديمي والاقتدار. **ب**-تحقيق رغبة الإنجاز. **ج**-الدافع الإنجاز غير الأكاديمي. **د**-الرضا عن الذات. **هـ**-الضغط الخارجي للإنجاز.

وتشير دراسة (Blair & al.,1962) إلى أن دافعية الإنجاز تتكوّن من: أ-مستوى الطموح التربوي. **ب**-مستوى الطموح المهني. **ج**-الدافعية الذاتية. **د**-الحاجة إلى التقبل الاجتماعي (صرداوي،2009، ص 102).

كما تظهر دراسة (Hermans,1970) عدداً من المظاهر هي: **1**-مستوى الطموح. **2**-سلوك تقبل المخاطرة. **3**-المثابرة. **د**-توتر العمل أو المهمة. **4**-الحراك الاجتماعي. **5**-إدراك الزمن. **6**-التوجه نحو المستقبل. **7**-اختيار الرفيق. **8**-سلوك التعرف وسلوك الإنجاز (صرداوي،2009، ص 103).

وأسفرت نتائج التحليل العاملي لدراسة (Jackson & al.,1976) عن وجود (6) أبعاد لدافعية الإنجاز هي: **1**-المكانة بين الأنداد. **2**-المكانة بين الخبراء. **3**-التملك. **4**-الإنجاز بالاستقلال. **6**-التنافسية والاهتمام بالامتياز (صرداوي،2009، ص 104).

وتوصلت دراسة (Mehrabian & Bank,1978) إلى وجود (15) بعداً لدافعية الإنجاز من أهمها: **1**-المثالية في العمل. **2**-الجدية في العمل. **3**-التنافس. **4**-المثابرة. **5**-الطموح والتضحية من أجل العمل (خابط، 2018، ص143).

وقام (Jerath,1981) بتقسيم دافعية الإنجاز إلى مكوّنات داخلية والتي تعني الاهتمام بتحقيق معايير الامتياز، ومكونات خارجية والتي يقصد منها الاهتمام بالنجاح في المواقف التنافسية مع الآخرين والتقدير الاجتماعي (موسى،1994، ص 228).

وتوصل الشربيني (1981) إلى وجود (10) سمة تعبر عن دافعية الإنجاز هي: الطموح، المثابرة، الاستقلالية، تقدير النفس، الإتقان، الحيوية، الفطنة، التفاؤل، المكانة والجرأة الاجتماعية (خليفة،2000، ص 93).

وكشفت نتائج دراسة صفاء الأعسر وآخرين (1983) عن وجود (18) مظهراً لدافعية الإنجاز من أهمها: المثابرة، الاستقلالية، احترام الذات، الاستجابة للنجاح أو الفشل، قلق التحصيل الإيجابي، الخوف من الفشل، التوجه نحو العمل، التعاطف الوالدي، التوجه نحو المستقبل والتقبل الاجتماعي (الصباح،1997، ص 21).

ويرى (Goldenson,1984) أن دافعية الإنجاز تتضمن الأبعاد التالية: التغلب على العقبات، النضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها، العمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة (زكري، 1993، ص87).

وتوصلت دراسة (Hughes,Redfield & Martray,1989) إلى أن دافعية الإنجاز مفهوم

متعدد الأبعاد يتكوّن من (12) عاملاً منها: الاهتمام بالنجاح بالدراسة، المثابرة على الأعمال التي شرع فيها، الاستعداد للدراسة، واختيار الرفاق من بين التلاميذ المجتهدين (in Reuchlin,1991,p119).

ويذكر النابلسي (1986) الوارد في (الصبيحة، 2013، ص 36) أن مكوّنات دافعية الإنجاز تتضمن ما يلي: أ-**الطموح الأكاديمي:** والذي يمثل مستوى الإنجاز الذي يرغب المتعلم الوصول إليه أو الذي يشعر أنه يستطيع تحقيقه.

ب-**التوّجه نحو الهدف:** والذي يعبر عن مدى زيادة ميل الفرد نحو الإقدام نحو الهدف أو ميله عن الإحجام عنه.

ج-**التوجه نحو التحصيل:** وهو شعور الفرد بميل قوّي نحو إحراز النجاح في كل إنجاز يقوم به من أعمال في الحياة.

ويحدد (Ausubel & al.,1978) الوارد في (العلي وسحلول، 2006، ص 45) أنه توجد ثلاثة أبعاد مكوّنة لدافعية الإنجاز وهي:

أ-**البعد المعرفي:** والذي يشير إلى حالة انشغال الفرد بمهمة معينة لإشباع حاجاته المعرفية وذلك من خلال ما يكتشفه من معرفة جديدة.

ب-**بعد تكريس الذات:** والذي يعبر عن رغبة الفرد في المزيد من السمعة والمكانة نتيجة الأداء المتميّز مما يشعره بكفاءته.

ج-**بعد الانتماء:** ويتمثل في رغبة الفرد في الحصول على تقبل الآخرين وتقديرهم مما يزيد ثقته بنفسه.

ويذكر عمران (1986) الوارد في (مجدي، 2006، ص 35) أن دافعية الإنجاز تتضمن ثلاثة مكوّنات هي:

أ-**البعد الشخصي:** ويتمثل في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية من خلال الإنجاز الذي يرى أنه متعة في حد ذاته، ودافعيته في ذلك، ويتميّز الفرد في هذا البعد بارتفاع مستوى الطموح والتحمل والمثابرة.

ب-**البعد الاجتماعي:** ويتمثل في اهتمام الفرد بالتفوّق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة.

ج-بعد المستوى العالي في الإنجاز: ويتمثل في أن صاحب المستوى العالي في الإنجاز يهدف إلى المستوى الجيّد والمتميّز في كل ما يقوم به.

4-نظريات دافعية الإنجاز:

تشير أدبيات البحث التربوي أنه توجد مجموعة من النظريات حاولت تفسير دافعية الإنجاز وهي كما يلي:

1.4-دافعية الإنجاز في ضوء تصنيف الحاجات النفسية عند (Murray,1938):

تعد أعمال (Murray,1938) حول الحاجات النفسية عامة، والحاجة للإنجاز خاصة بدايات التنظير في دافعية الإنجاز، وتعتبر نظريته في الشخصية واستكشافاته لمتغيراتها وتقنيات قياسها توظيفاً النظريات والتجارب التي سادت في عصره في بناء نظرية جديدة في الشخصية تعتمد على فكرة التنظيم الهرمي للحاجات أو الدوافع الأساسية نفسية المنشأ أو فكرة التشكل النسقي لهذه الحاجات أو الدوافع. وهذه النظرية هي صيغة جديدة لنظرية التحليل النفسي في الدافعية (قشقوش ومنصور، 1979، ص 25).

اعتمد (Murray,1938) في نموذجه النظري مفهوم الحاجة، والذي اعتبره أساس السلوك وهو تكوين ملائم أو مفهوم فرضي يكمن وراء القوّة في منطقة المخ، وهي القوة التي تنظم الإدراك، الفهم، التعقل، النزوع والأداء بطريقة يتم بها تحويل موقف قائم غير سار إلى وجهة معينة، وأن كل حاجة يصاحبها شعور أو انفعال خاص تتميّز به، وقد تكون الحاجة ضعيفة أو قوية، وقتية أو دائمة في تفاعل مستمر مع الوسط البيئي، ما دامت البيئة تستطيع أن توّفر الدعم اللازم للتعبير عن الحاجة أو أن تكون مليئة بالحوافز التي تعيق السلوك. وقدم (Murray,1938) في إطار نظريته تصنيفاً للحاجات باعتبارها متغيرات للشخصية بلغت نحو (40) حاجة مقسمة إلى حاجات حشوية المنشأ عددها (13)، وحاجات نفسية المنشأ عددها (20) حاجة، واعتبرها حاجات عالمية تتوافر لدى جميع الأفراد بغض النظر عن جنسهم أو عرقهم أو عمرهم (نشواتي، 1986، ص 217).

ومن بين هذه الحاجات التي أقرها (Murray,1938) بوجودها الحاجة للإنجاز التي يرمز لها (n.ach) اختصاراً لِـ (need for achievement)، وتعرف أيضاً بالاتجاه الإنجازي (Achievement Attitude).

2.4-دافعية الإنجاز في ضوء منحى التوقع-القيمة:

يرى بعض الباحثين مثل (Wiener,1992)، و(Higgins,2007)، أن بنيات التوقع والقيمة والنماذج النظرية القائمة عليها لها تاريخ طويل في مجال علم النفس، وبخاصة في مجال الدافعية للنجاح، وأن مفهومي التوقع والقيمة تم تحديدهما في البداية من قبل منظّرين مثل (Tolman,1932) الذي أوضح كيفية عمل توقعات النجاح في مجالات مختلفة، و(Lewin,1936) الذي وأوضح كيف أن قيمة (تكافؤ) نشاط ما تؤثر أهميتها بالنسبة للفرد.

وأشار خليفة (2000، ص 107) إلى وجود العديد من نظريات التوقع، إلاّ أن نظرية التوقع لِـ (Tolman) في مجال الدافعية هي أكثرها ارتباطاً بالسياق ذاته، حيث أوضح هذا الباحث أن الميل إلى أداء فعل معين هو دالة أو محصلة التفاعل بين ثلاثة أنواع من المتغيرات هي: **أ**-المتغير الدافعي: ويتمثل في الحاجة أو الرغبة في تحقيق هدف معين.

ب-متغير التوقع: وهو الاعتقاد بأن فعل ما في موقف معين سوف يؤدي إلى موضوع الهدف. **ج**-متغير الباعث أو قيمة الهدف بالنسبة للفرد.

وبرزت أهمية منحى التوقع-القيمة لدى العديد من الباحثين في مجالات عديدة، حيث أشار (Katz,1968) إلى أهمية هذا المنحى في تفسير انخفاض سلوك الإنجاز لدى جماعات الأقلية نظراً لانخفاض توقعاتهم لقيمة الإنجاز، والعكس أن الأفراد مدفوعون للإنجاز كدالة لقيمة توقعاتهم عن سلوك الإنجاز، هذا التصوّري يمثل تطبيقاً لإطار التوقع-القيمة في فهم الدافعية للإنجاز والسوك الموّجه نحو الإنجاز (صرداوي، 2009، ص107).

ومن أبرز الممثلين لمنحى التوقع-القيمة نجد (Mc Clelland,1953) و (Atkinson,1957).

1.2.4-نظرية (Mc Clelland,1953):

تأثر (Mc Clelland,1953) بأعمال (Murray,1938)، حيث تبنى المنحى الكتلي في دراسة الشخصية، ورغبته في اختبار كل الحقائق المتعلقة بالشخص، واهتمامه بنظام الحاجات وقياسها مما جعله أنه من اتباع (Murray,1938) بدرجة كبيرة، وقدم نموذجاً نظرياً في الدافعية أطلق عليه اسم " نموذج الاستثارة الانفعالية " (Affective arousel model) الذي يتضمن الخاصية الوجدانية للسلوك، وفي أعماله المبكرة نسبياً في مجال الشخصية، وميّز بين الدوافع والسمات والخطط التصوّرية العامة، حيث الدوافع تحدد " لماذا" يسلك الناس

على النحو الذي يقومون به، فهي الأنماط الداخلية للسلوك. أما السمات فهي تصف الاتساقات في السلوك، أيّ أن مكوّن السمة يفسّر " كيف" يسلك الناس. أما الخطط التصوّرية العامة فتشير إلى تصوّرات الشخص واتجاهاته نحو العالم ونحو نفسه، وهي تتضمن الأفكار والاتجاهات والخصائص المميّزة.

والدوافع في نظام (Mc Clelland,1953) هي بمثابة ينابيع مصادر الفعل أو العمل، وهي تمثل التكوينات الأساسية في تحليل السلوك، حيث يتحدد الدافع على أنه " تجديد" بواسطة أمارة للتغير في موقف وجداني (قشقوش ومنصور، 1979، ص35).

وقد شغلت دافعية الإنجاز في نموذج (Mc Clelland,1953) مكانة هامة، حيث حظيت بقدر كبير من الاهتمام تجلى في البحوث والدراسات التي أجريت حولها.

2.2.4-نظرية (Atkinson,1957):

يعد(Atkinson,1957) أحد جماعة (Mc Clelland,1953) الأقربين والنشيطين الذين سايروا أعماله وساعدوه على تطوير البحث في مجال الدافعية، ودافعية الإنجاز.

وقدم(Atkinson,1957) من خلال كتاب (An introduction to motivation) سنة (1964) وكتاب (Theory of achievement motivation) سنة (1966) نموذجاً نظرياً للسلوك المدفوع مستخدماً في ذلك عدداً من مبادئ الدافعية، وحاول أن يستخلص من أعمال (Hull,1930) و(Miller,1950) و(Tolman,1955) و(Lewin,1959) وغيرهم من المنظّرين في مجال الدافعية ماهية محددات السلوك، كما حاول أن يوجد نوعاً من العلاقة الرياضية بين مكوّنات النظرية (قشقوش ومنصور، 1979، ص 39).

وأكدت نظرية (Atkinson,1957) على الدافعية المستثارة (Aroused motivation) وهي السعي تجاه نوع معين من الإشباع أو الهدف. وهذه الدافعية تعتبر دالة لمتغيرات ثلاث: قوّة الدافع الأساسي(**ع**)، وتوقع تحقيق الهدف (**ت**)، والقيمة الحافزة المدركة (**ز**).

الدافعية المستثارة (د)= (ع × ت× ز)

شكل رقم (10) نموذج الدافعية المستثارة لِـ (Atkinson,1957)
(صرداوي، 2009، ص82)

ويستفاد من هذا النموذج أن الدافعية المستثارة لدى شخص ما كي يسلك بطريقة معينة تتوقف على قوّة أو استعداد دوافعه، وعلى ماهية إدراكه لجانبين في الموقف–أوّلهما يتمثل في توقعات الفرد بخصوص إمكانية تحقيق الهدف، والثاني يتمثل في القيم الحافزة التي ينطوي عليها الهدف.

واتسمت نظرية(Atkinson,1957) في دافعية الإنجاز بعدد من الملامح تميزها عن نظرية (Mc Clelland,1953) أهمها أنها أكثر توجهاً معلمياً وتركيزاً على المعالجة التجريبية للمتغيرات التي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية المركبة لمواقف الحياة، كما تميّز (Atkinson,1957) بأنه أسس نظريته في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي، كما وضع نظرية دافعية الإنجاز في إطار منحى التوقع–القيمة متبعاً في ذلك توجهات كل من (Tolman,1955) و(Lewin,1959)، وافترض دور الصراع بين الحاجة للإنجاز والخوف من الفشل (خليفة، 2000، ص ص 112– 113).

وأشار (Beck,1978) إلى أن(Atkinson,1957) هو أوّل من وضع نظرية دافع الإنجاز في ضوء إطار نظرية التوقع–القيمة.

3.4–تصوّرات نظرية جديدة لنموذج (Mc Clelland-Atkinson) في دافعية الإنجاز:

ورد في خليفة (2000، ص 130) ظهور صياغات ومعالجات نظرية جديدة لنموذج (Mc Clelland-Atkinson) في الدافعية للإنجاز في الستينات والسبعينات من القرن الحالي، وقد انقسم الباحثون في هذا الشأن إلى فريقين: فريق أوّل اقترح ممثلوه–وهم قلة– تقديم صياغات بديلة لهذا النموذج، بينما فريق ثان اقترح أصحابه تقديم بعض التعديلات والتصويبات، وجاءت التصوّرات والصياغات النظرية الجديدة لهذا النموذج:

1.3.4–نموذج (Vroom's model):

نظراً لنموذج (Atkinson) الذي ركّز على دافعية الإنجاز كأحد أنواع الدافعية الداخلية، ولم يأخذ في الحسبان المكوّن الخارجي للدافعية، ظهرت بعض النماذج التي أعطت الاهتمام للدافعية الخارجية، ومن بينها نموذج (Vroom's model) في مجال الدافعية الصناعية الذي ظهر سنة (1964) والتي ركّزت أساساً على المظاهر الخارجية للدافعية. وقد اهتم (Vroom) بالقوّة الموجهة نحو الفعل (Force toward Action :Fi) وافترض أن

أيّ فعل يؤدي إلى العديد من النتائج، وأوضح أن القوى نحو الفعل تتحدد بعاملين:

1-مكافئ حيّز النتائج أو المترتبات من الدرجة الأولى (Valence :Vj).

2-التوقع بأن الفعل سوف يؤدي إلى هذه النتائج (Expectancy :Eij).

وتتمثل صياغة نموذج (Vroom) في أن القوى نحو الفعل هي دالة لمقدار تكافؤ كل ناتج (*Vj*) مضروباً في التوقع بأن الفعل (*i*) سوف يؤدي إلى ناتج أو مخرج (*j*) وهي:

القوى نحو الفعل = مجموع التوقع × تكافؤ كل هذه النتائج

Force toward Action = some expectancy × Valence of each these outcomes

Fi = Eij × Vj

شكل رقم (11) مكوّنات دافعية الإنجاز وفق معادلة (Vroom,1964)

(خليفة، 2000، ص130)

وأشار (Vroom) إلى أن الدافعية هي عملية اختيار من بين عدة أفضليات متاحة للفرد. فالإنسان الذي لديه هدف معين، ويسعى لتحقيقه عليه أن يختار سلوكاً معيناً لتحقيق هذا الهدف، وفي هذه الحالة سيقوم بوزن وتقدير مدى توقع واحتمال تحقيق أنواع معينة من السلوك المرغوب (تشوافت، 2001، ص 43).

2.3.4-تصوّر (Wiener,1965):

قام (Wiener,1965) بمراجعة نظرية دافعية للإنجاز لنموذج (Mc Clelland-Atkinson) وافترض أن النجاح يترتب عنه تدعيم الميل نحو الإنجاز للحصول على الهدف، أما الفشل فإنه يحدد للميل أن يستمر في اتجاه واحد. وأوضح هذا الباحث أن فشل الفرد في مهمة ما سوف يجعله يثابر ويبذل المزيد من الجهد لإنجاز هذه المهمة، ويترتب عن هذا الفشل إثارة الدافعية مرة أخرى. وينتج عن الفشل في أداء مهمة نوعان من التوافق للميل الناتج:

1-انخفاض احتمالية النجاح، حيث يتحقق الفرد من أن المهمة صعبة أكثر مما يتصوّر.

2-تضاف المحاولة السابقة غير الناجحة إلى الميل الناتج في المحاولة الحالية، وينشأ عن هذا النوع الثاني من التوافق نوع من المثابرة للتغلب على التوتر الناتج عن عدم الحصول على الهدف. وأطلق (Wiener,1965) على الدافعية المتبقية من المحاولة الأولى

والدافعية المثارة في المحاولة التالية اسم " ميل القصور الذاتي". وجاءت صياغته للمعادلة على الشكل التالي:

الميل الناتج= (الدافع لبلوغ النجاح–دافع تجنب الفشل) (احتمالية النجاح× قيمة الباعث للنجاح) + ميل القصور الذاتي

TR=(Ms-Maf) (Ps×Is)+Tg

شكل رقم (12) دافعية الإنجاز في ضوء تصوّر (Wiener,1965)
(صرداوي، 2009، ص 88)

وفي ضوء تصوّر (Wiener,1965) من خلال معادلته، يتوقع أن الأفراد الذين يتزايد لديهم الدافع للنجاح عن الدافع لتجنب الفشل (Ms>Maf) سوف تتزايد الدافعية لديهم بعد الفشل، في حين أن الأفراد الذي تتزايد لديهم الدافع لتجنب الفشل عن الدافع للنجاح (Maf>Ms) سوف تتناقص الدافعية لديهم مع زيادة عدد مرات الفشل، ولأن الميل الناتج عندهم يكون سلبياً دائماً، وهذا يعني أن الميل السلبي بعد النجاح يتوقف بينما يستمر بعد الفشل (خليفة، 2000، ص 132).

3.3.4–تصوّر (Horner,1968):

في النصف الثاني من الستينات من القرن الحالي اهتمت (Horner,1968)–إحدى تلامذة (Atkinson)–بدراسة دافعية الإنجاز لدى المرأة، حيث حاولت معالجة بعض جوانب القصور التي ظهرت في نموذج (Mc Clelland-Atkinson)، وذلك من خلال طرحها لمفهوم جديد يفسّر عدم استجابة المرأة لظروف الاستثارة الانجازية، وهذا المفهوم هو الدافع لتجنب النجاح (Motive to avoid success :Ms) أو الخوف من النجاح (Fear to success) والذي اعتبرته أحد صفات الشخصية الكامنة والمستقرة لدى الإناث، والتي تتكون مبكراً أثناء اكتسابهن لهوية الدور الجنسي (خليفة، 2000، ص 134).

ويتمثل الإطار الفكري الذي اكتنف تفكير (Horner,1968) حول مفهوم الدافع لتجنب النجاح في أن الانثى تتعرض لصراعات وتهديدات داخلية وخوف كبير من الرفض الاجتماعي إثر نجاحها، وأوضحت هذه الباحثة أن المرأة ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز تجد نفسها

في موقف صراع، فنجاحها قد يعني فشلها، فهي تريد أن تكون ناجحة إلاّ أنها تخاف–وفقاً للتوقعات الاجتماعية السائدة–من أن يؤدي نجاحها في الدراسة أو في المهنة إلى فشلها كامرأة، أو نبذ المجتمع لها. فهي في مواقف الإنجاز لا تخشى الفشل بل تخشى النجاح. ومن ناحية أخرى إذا فشلت فذلك ناتج لعدم التزامها بمعايير الأداء. أما إذا نجحت فهي لم تلتزم بتوقعات المجتمع عن دورها كأنثى (خليفة، 2000، ص 134).

وتجدر الإشارة إلى أن (Horner,1968) لم تضع تصورها هذا في معادلة بل قام كل (Arkes & Graske,1977) بصياغتها بالنسبة للإناث، وجاءت على الشكل التالي:

ناتج دافعية الإنجاز= (الدافع لبلوغ النجاح–الدافع لتجنب الفشل–الدافع لتجنب النجاح) (احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح)

Tr= (Ms-Maf –M-s) (Ps×Is)

شكل رقم (13) دافعية الإنجاز في ضوء تصوّر (Horner,1968)
(صرداوي، 2009، ص89)

وتعد هذه المعادلة في غاية الأهمية عند حساب الدافع للإنجاز لدى الإناث لأنها تفترض وتضع في الحسبان أن الإناث تعانين من الصراع بين الدافع إلى النجاح وصفات الدور الجنسي المكتسب اجتماعياً والذي يكف من توجههن نحو السعي إلى الإنجاز.

وبوجه عام أشار هذا التصوّر النظري إلى أن المناخ الثقافي للمجتمع ينمي لدى المرأة دافعاً لتجنب النجاح (خليفة، 2000، ص 135).

4.3.4–تصوّر (Birney & al.,1969):

وجه (Birney & al.,1969) جملة من الانتقادات إلى تحليل (Atkinson) وافتراضاته واستنتاجاته التي توصل إليها في نظرية دافعية الإنجاز وذلك للأسباب التالية:

أ–إن النتائج التي توصل إليها (Atkinson & Litwin,1960) تدعم نظريتهما إلاّ أنها أمدتنا بدليل يتعارض مع هذه النظرية والتنبؤات القائمة على أساسها. فنظرية (Atkinson) تشير إلى أن الأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة في الدافع إلى تجنب الفشل عن الدافع لبلوغ النجاح يظهرون أداء عالياً للمهمة التي يحتمل النجاح فيها بدرجة متوسطة، بينما يحدث عكس ذلك لدى الأفراد الذين يتزايد لديهم الدافع إلى النجاح عن الدافع إلى

تجنب الفشل. كما تنبأ (Atkinson) بأن الأفراد الذين المرتفعين في الدافع إلى تجنب الفشل بالمقارنة بالدافع إلى النجاح سوف يظهرون أداء مرتفعاً جداً على المهام التي يحتمل النجاح فيها بدرجة كبيرة. وأثبتت نتائج بعض الدراسات عكس ذلك، حيث وجد (Moulton) أن الأفراد الذين يتزايد لديهم الدافع إلى تجنب الفشل عن الدافع إلى النجاح (Maf>Ms) لا يفضلون أداء المهام التي يحتمل النجاح فيها بدرجة كبيرة جداً.

ب-اعترض (Birney & al.,1969) على افتراض (Atkinson) القائل بأن:

قيمة الباعث للنجاح= 1-احتمالية النجاح

(Is=1-Ps)

شكل رقم (14) تصوّر (Atkinson,1957) لدافعية الإنجاز

(صرداوي، 2009، ص89).

وأوضح هؤلاء الباحثون أن أهمية المهمة تؤثر في الباعث، كما تؤثر التدعيمات الخارجية في الأداء الناجح، ولذلك فإن الأفراد الذين يوجد عندهم الدافع إلى النجاح أكبر من الدافع إلى تجنب الفشل (Ms >Maf) لا يتأثرون باحتمالية النجاح التي تقدر من قبل الآخرين، ويستجيبون فقط في ضوء معاييرهم الشخصية. وفي المقابل نجد أن الأفراد الذين يتزايد لديهم الدافع إلى تجنب الفشل عن الدافع إلى النجاح (Maf>Ms) أكثر تأثراً باحتمالية النجاح. ولهذه الاعتبارات استنتج (Birney & al.,1969) أن العلاقة بين قيمة الباعث للنجاح واحتمالية النجاح تمثل سؤالاً امبريقياً غير واضح، وبالتالي فإن المعادلة التي قدمها (Atkinson) غير صحيحة وبها بعض جوانب القصور.

ج- أوضح (Birney & al.,1969) أن الفرد الذي لديه خوف مرتفع من الفشل لا يؤدي به بالضرورة إلى كف أدائه في مواقف الإنجاز قبل البدء فيه وأثناء الأداء نفسه حسب افتراض (Atkinson)، إلاّ أن حسب افتراض (Birney & al.,1969) فإن الخوف من الفشل قد ينشأ عنه إما زيادة سلوك الإنجاز أو كف الأداء أو ترك الموقف.

5.3.4-تصوّر (Raynor,1969):

قدم (Raynor,1969) إضافة لنموذج (Mc Clelland-Atkinson) من خلال توضيحه وتأكيده للنتائج المستقبلية المحتملة للنجاح أو الفشل في إنجاز مهمة ما، واحتمالية إدراك الفرد

لإمكانية وجود صلة بين نتائج أدائه لمهمة ما في الحاضر على المستقبل.
وحاول هذا الباحث كشف غموض النتائج المتعلقة باستثارة الحاجة للإنجاز في بعض دراسات (Mc Clelland &Atkinson) والتي كشفت عن تزايد التخيل الإنجازي أو الإنجاز الخيالي في مهمة كتابة القصة تحت التعليمات المدمجة للأنا أو في حالة تضمين الأنا، والتي تصف المهمة على أيّ نوع من اختبار الذكاء أو القيادة، وهذا ما إذا قورنت باستخدام تعليمات محايدة.
وأوضح (Raynor,1969) أن هذه النتائج قد لا ترجع تماماً إلى فروق واختلاف في استثارة حقيقية للإنجاز، ومن الممكن أن يدرك المفحوصون النتائج المستقبلية للأداء الناتج للمهمة موضوع الاختبار، وهو ما يؤدي إلى تزايد مستوى الدافع المستثار للإنجاز.
وأوضح (Raynor,1969) أنه في حالة ارتفاع الدافع لبلوغ النجاح عن الدافع لتجنب الفشل، فإن هناك احتمالية زيادة باعث النجاح، ومعناه أن محصلة أو ناتج دافعية الإنجاز:

محصلة دافعية للإنجاز= (الدافع لبلوغ النجاح–الدافع لتجنب الفشل) (احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح)
***TR*=(Ms-Maf) (Ps×Is)**

شكل رقم (15) دافعية الإنجاز في ضوء تصوّر (Raynor,1969)
(صرداوي، 2009، ص93).

ويذكر (Raynor,1969) أن هذه المعالجة لنظرية دافعية للإنجاز هي في غاية الأهمية لأنها تسمح بتحليل مواقف الحياة الفعلية التي لم تعالج بشكل كافٍ في النموذج الأصلي لـِ (Mc Clelland-Atkinson)(صرداوي، 2009 ص 93).

4.4–دافعية الإنجاز في ضوء نظرية التنافر المعرفي (Festinger,1959):

ورد في خليفة (2000، ص 145) أن نظرية التنافر المعرفي (Cognitive dissonance) theory لـِ (Festinger,1959) تمثل امتداداً لمنحنى التوقع–القيمة، حيث تشير إلى أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة الفرد بذاته (ما نحبه وما نكرهه، وأهدافنا وأنواع سلوكنا)، ومعرفته بالطريقة التي يسير بها العالم من حوله، فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر بحيث يقضي وجود أحدهما منطقياً بغياب الآخر، حدث التوتر الذي يملي

علينا ضرورة التخلص منه.

ويرى (Festinger & Carlsmith,1959) أن التنافر المعرفي هي حالة تتضمن انشغال الفرد ذهنياً بموضوعين أو معتقدين أو فكرين يحتلان الأهمية نفسها إلاّ أنهما متناقضان في طبيعتهما، ويؤكد ذلك (Stanchi,2013) بقوله أنه حالة غير مريحة تنتج بسبب تصادم المعتقدات الراسخة في ذهن الفرد.

وتفترض نظرية التنافر المعرفي أن الأفراد يندفعون من أجل إحداث تغيير والتصرف بطريقة تتسق مع اعتقاداتهم وإدراكاتهم، وعند وجود عدم اتساق في حالة حدوث فكرتين متسقتين من حيث توقعات الفرد فإنه يوّلد الصراع أو التنافر، حينها يبدأ الفرد بالتشكيك في اعتقاده وإدراكاته التي كان يحملها في وقت سابق، ويتم فحص وتمحيص الحجج المعارضة لكل فكرة أو معلومة، ويحدث حل هذا التنافر حينما يعد عامل واحد أكثر جاذبية من الآخر. وعند حل التنافر فإن الشخص يكون أفضل قدرة على التصرف طبقاً إلى العامل الأكثر جاذبية لأن الاعتقادات والإدراكات تتفق مع السلوك.

كما تفترض هذه النظرية أن هناك ضغوطاً على الفرد لتحقيق الاتساق بين معارفه أو نسق معتقداته، وبين أنساق معتقداته وسلوكه.

ويشير (Festinger,1959) الوارد في خليفة (2000، ص 146) إلى أن هناك مصدرين أساسيين لعدم الاتساق بين المعتقدات والسلوك هما: أ-آثار ما بعد اتخاذ القرار.

ب-آثار السلوك المضاد للمعتقدات والاتجاهات.

5.4-دافعية الإنجاز في ضوء النظرية المعرفية:

ورد في أبي جادو (2009، ص 15) أن (Bandura,1986) هو أحد أعلام المنحى المعرفي الذي يؤكد على وجود مصدرين أساسيين للدافعية ودافعية الإنجاز:

-أولى هذه المصادر يتكوّن من الأفكار والتوقعات حول النتاجات الممكنة للسلوك، حيث يتخيّل الفرد النتائج المستقبلية بناء على خبراته السابقة، فضلاً عن ملاحظته للآخرين، وتتأثر هذه التوقعات بإحساس الفرد بالكفاية الذاتية.

-أما المصدر الثاني فيرتبط بوضع الأهداف، حيث تصبح معايير لتقويم الأداء.

وتعتبر دافعية الإنجاز وفقا للنظرية المعرفية حالة استثارة تحرّك الشخص المتعلم من

أجل استغلال أقصى طاقاته في أيّ موقف تعليمي من أجل إشباع دوافعه للمعرفة.

ويذكر (Hull,1995) أن التفسيرات المعرفية ترى الكائن البشري مخلوق عاقل، ذو إرادة حرة في اتخاذ قرارات واقعية على النحو الذي يرغب فيه. لذا فهذه النظرية تؤكد على حرية الفرد وقدرته على الاختيار؛ غير أنها لا تنكر الكثير من مفاهيم المدرسة السلوكية مثل التعزيز وقوّة الحاجات الفسيولوجية.

6.4-دافعية الإنجاز في ضوء نظرية العزو:

تعد نظرية العزو (Attribution theory) من النظريات المهمة في مجال دراسة الدافعية الإنسانية بوجه عام والدافعية للإنجاز بوجه خاص، حيث تهتم هذه النظرية بكيفية إدراك الفرد أسباب سلوكه وسلوك الآخرين، وذلك لأن الأفراد لا يعزون السببية للفاعل فقط، ولكن أيضاً للبيئة. فالمعزيات السببية هي التي تحدد مشاعرنا واتجاهاتنا وسلوكنا نحو أنفسنا والآخرين (خليفة، 2000، ص 152).

ويرى (Arkes & Graske,1977) أن منظري العزو أكدوا على الدور المهم الذي تقوم به المعارف والمعلومات في عملية العزو، حيث يسعى الفرد لتفسير وفهم الأحداث ومحاولة التنبؤ بها. وقد ركز الباحثون في هذا المجال على العزو المعرفي للسببية على اعتبار أن المعرفة لا تؤثر فقط في عمليات العزو، بل تشمل السلوك أيضاً (خليفة، 2000، ص 153).

-**تعقيب**: نستنتج من النظريات السابقة جملة من النقاط الأساسية وهي:

1-إن النظريات التي تناولت دافعية الإنجاز تختلف باختلاف منطلقات الباحثين الفكرية والإطار النظري الذي يؤمنون به وذلك من حيث اختلاف نظرتهم للإنسان والسلوك الإنساني وباختلاف مبادئ المدارس السيكولوجية التي ينتمون إليها.

2-لكل نظرية من النظريات فترة قويت شوكتها وسيطرت فيها، وعند ظهور جوانب القصور فيها أصبحت محل انتقادات من قبل نظرية أخرى معاصرة لها أو تلك التي جاءت بعدها.

3-جاءت أعمال (Murray,1938) كبداية للتنظير في دافعية الإنجاز حيث قدم صيغة جديدة لنظرية التحليل النفسي في الدافعية وعرفت أعماله بنظرية مفهوم الحاجة، ثم ظهرت بعده أعمال (Mc Clelland,1953) و(Atkinson,1957) في تأصيل التنظير في دافعية الإنجاز،

وبعدها ظهرت في الستينات والسبعينات من القرن الحالي صياغات ومعالجات وتصوّرات ونماذج نظرية لنموذج (Mc Clelland-Atkinson) في الدافعية للإنجاز، حيث انقسم الباحثون في هذا الشأن إلى فريقين: فريق أوّل اقترح ممثلوه–وهم قلة– تقديم صياغات بديلة لهذا النموذج، بينما فريق ثانٍ اقترح أصحابه تقديم بعض التعديلات والتصويبات.

4–لم تستطع أيّ نظرية من النظريات التي اهتمت بدافعية الإنجاز أن تقدم صورة كاملة لمفهوم دافعية الإنجاز.

5–العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز:

يشير الخيري (2088، ص55) إلى وجود عدة عوامل مؤثرة في دافعية الإنجاز لدى الفرد ومنها ما يلي:

1.5–الثقافة السائدة للمجتمع:

إن الثّقافة بنظّمها وأعرّافها وتقاليدها ومؤسساتها هي التي تشكّل سلوك الفرّد، بما يتناسب مع طبيعتها السائدة. والثّقافة التي تساعد على الإنجاز تحث على الالتزام بالأنظّمة ودّقة العمل واحترّام الزمن ووفرة الإنتاج، وتوفير الخدمات المطوّرة.

2.5–البيئة الأسرية:

تستطيع الأسرة التأثير في إنجاز أبنائها من خلال أساليبها المتبعة في التنشئة، حيث يشير (Mc Clelland,1953) إلى أنّ الدفء الوالدي والأب غير المسيطّر، ومعايير الوالدين هي عوامل مؤثرة في إنجاز الفرّد، وأنّ الأفرّاد الذين لديهم درّجة عالية من الإنجاز، كان آباؤهم يحثونهم على الإنجاز العالي باستمرار مع إحاطّتهم بالدفء الوالدي، والبيئة والمناخ النفسي المستقّر في البيت. أما الأفرّاد ذوو دافعية الإنجاز المنخفضة كان المناخ الأسري لديهم يتسم بتسلط وسيطرة الأب، وتسوده أجواء التوتّر وعدم التفاهم، قد يعرّض الفرّد للقلّق والتوتّر، مما يؤدي إلى تعطّيل بعض العمليات المعرفية التي يعتمد عليها الإنجاز.

3.5–البيئة المدرسية:

يقع على عاتق المؤسسة التعليمية تحديث المجتمع، حيث أنّها مسؤولة عن إعداد الموارد البشرية، التي تسهم في عملية النمو الاقتصّادي للمجتمع، وبالتالي فإنّ أيّ تدني أو نقّص في كفاءة هذه المؤسسات، سيقلل من فاعليتها في المجتمع.

4.5-خبرات النجاح السابقة:

إن خبرات الفرد في نجاحات سابقة ستشجعه وتزيده من اكتساب نجاحات مستقبلية أخرى ومما ستزيده أكثر رغبة واستمراراً في ممارسة المهمة والنشاط التي يجني من ورائهما الرضا. فنجاح الفرّد في مهمته هو مصدر للطّاقة التي تستثار بها الدافعية للإنجاز، ويعتبر حافزاً لأي سلوك لاحق.

6-مميّزات ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة:

ورد في الساكر (2015، ص31) أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة يتميّزون عن غيرهم بالمميّزات التالية: **1**-الثقة بالنفس والاعتزاز بالذات. **2**-التغلب على العقبات. **3**-التخطيط للمستقبل بحرص الاهتمام بوضع البدائل ودراستها. **4**-الاهتمام بالتفوّق من أجل التفوّق ذاته وليس من أجل العائد منه. **5**-الاهتمام بالمسؤولية والالتزام بها. **6**-مناقشة الآخرين ومحاولة التفوّق عليهم. **7**-السهولة في وضع الأهداف وتحديدها والتخطيط لها. **8**-مقاومة الضغوط الاجتماعية التي قد يتعرضون لها. **9**-القدرة على توليد حلول جديدة للمشكلات. **10**-الإقدام على المهام المرتبطة بالنجاح. **11**-الثقة في القدرات والمهارات العالية.**12**-مواصلة الجهد والسعي عندما تكون المهام صعبة.**13**-العمل بقدر كبير من الحماس للاعتقاد بأن النتائج تتحقق في ضوء الجهد المبذول.

خلاصــة

تحقّق دافعية الإنجاز أهمية بالغة في حياة المتعلمين عامة، والطلبة الجامعين خاصة. فهي مفهومٌ مركّبٌ يشمل عناصر الأداء المتقن والسريع. فهي قوّةٌ داخليةٌ تدفع بالطالب الجامعي على تحقيق التفوّق على أقرانه ومنافستهم، وتحمّل مسؤولية أفعاله، والمثابرة في أدائها والتخطيط للمستقبل. ودافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي تتحقّق إذا كانت مشاعره وأحاسيسه تجاه الدراسة والتحصيل الأكاديمي إيجابية، حيث يتم الاستجابة لها برغبة، مما تحقّق للطالب وإنجازاً دراسياً جيّداً.

الجـــــــانب

الميـــــــــداني

الفصـل الرابع

الإجـراءات المنـهجيـة للدراسـة الميدانية

تمـهيـــد

أوّلاً: الدراسة الاستطلاعية

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية

2-عينة الدراسة الاستطلاعية

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية

ثانياً: منـهج الدراسة

ثالثاً: حدود الدراسة

رابعاً: الدراسة الأساسية

1-مجتمع الدراسة الأساسية

2-عينة الدراسة الأساسية

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية

خامساً: أدوات الدراسة

1-استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية

2-مقياس دافعية الإنجاز الدراسي

سادساً: إجراءات تطبيق الدراسة

سابعاً: إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي

ثامناً: أساليب المعالجة الإحصائية

خـــلاصة

تمهيد

يتضمن هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية التي تتضمن الدراسة الاستطلاعية ومنهج الدراسة وحدودها، والدراسة الأساسية التي تضم مجتمع وعينة الدراسة ومكان إجرائها، وأدوات الدراسة وإجراءات تطبيق الدراسة الميدانية وأساليب المعالجة الإحصائية.

أوّلاً: الدراسة الاستطلاعية

تعد الدراسة الاستطلاعية أولى خطوات الدراسة الميدانية ذات أهمية بالغة، حيث تتناول الطالبتان في مضمونها ما يلي:

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية: تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى معرفة الجوانب التالية:

-التعرّف على ميدان الدراسة وتحديد خصائصه.

-التعرّف على أفراد عينة الدراسة وحسن اختيارها حتى تكون ممثلة للمجتمع الأصل.

-التأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للمقاييس المستخدمة في هذه الدراسة.

-الكشف عن الصعوبات التي يمكن مواجهتها في الدراسة الأساسية.

2-عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها (20) فرداً بواقع (10) طالباً وطالبة في كل من السنة الأولى والسنة الثانية ماستر في علم النفس التربوي، تربية خاصة وتعليم مكيف وإرشاد وتوجيه من الطلبة المسجلين والمنتظمين دراسياً في قسم علوم التربية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالقطب الجامعي بتامدة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بقسم علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالقطب الجامعي بتامدة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، خلال شهر جانفي 2024.

ثانياً: منهج الدراسة

يتحدد منهج الدراسة في إطار أبعاد طبيعة المشكلة وأهدافها، وموضوع دراستنا هو التعرّف إلى بعض الخصائص المؤثرة في الحياة الدراسية للطالب الجامعي الجزائري، والمتمثلة في الضغوط

النفسية الأكاديمية ودافعيته للإنجاز الدراسي. وقد تم استخدام في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يقوم بتحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة. لذا تندرج الدراسة الحالية ضمن الدراسات الوصفية التي تهدف إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي من جهة، والكشف عن الفروق الفردية بين طلبة الماستر بقسم علوم التربية تبعاً للتخصص الدراسي من جهة أخرى.

ثالثاً: حدود الدراسة

يتمثل موضوع الدراسة في البحث عن العلاقة بين الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي. وتتحدد الدراسة الحالية بالمتغيرات موضع البحث وهي: الضغوط النفسية الأكاديمية (متغير مستقل) ودافعية الإنجاز الدراسي (متغير تابع). كما تحدد أيضاً بالعينة التي تتكوّن من طلبة السنوات الأولى والثانية ماستر بقسم علوم، في تخصص علم النفس التربوي، تربية خاصة وتعليم مكيف وإرشاد وتوجيه، وبالأدوات المستخدمة في الدراسة والمتمثلة في استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية واستبيان دافعية الإنجاز الدراسي.
كما تتحدد بالزمان وهو السنة الدراسية 2024/2023، وبالمكان وهو قسم علوم التربية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالقطب الجامعي تامدة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، وأن استخدام نتائج هذه الدراسة خارج هذه الحدود يجب أن يؤخذ بحذر.

رابعاً: الدراسة الأساسية

1-مجتمع الدراسة الأساسية:

بلغ العدد الإجمالي لأفراد مجتمع الدراسة (158) من طلبة السنوات الأولى والثانية ماستر المقيّدين دراسياً بقسم علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية للسنة الجامعية 2024/2023.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيري المستوى والتخصص الدراسيين

البيانات / التخصص	سنة أولى ماستر		سنة ثانية ماستر		المجمـــوع الكلي	
	ن	%	ن	%	ن	%
علم النفس التربوي	24	28.92	28	37.33	52	32.91
تربية خاصة وتعليم مكيّف	28	33.73	19	25.34	47	29.75
إرشاد وتوجيه	31	37.35	28	37.33	59	37.34
المجمـــوع	83	100.00	75	100.00	158	100.00

يتبيّن من جدول رقم (1) أن طلبة السنة الأولى ماستر يتراوح عددهم ما بين (24) فرداً لتخصص (علم النفس التربوي) و (31) فرداً لتخصص (إرشاد وتوجيه) بلغت نسبها على التوالي (28.92 %) و(37.35 %). في حين يتراوح عدد طلبة السنة الثانية ماستر ما بين (19) فرداً لتخصص (تربية خاصة وتعليم مكيّف) و (28) فرداً لكل من تخصص (علم النفس التربوي) وتخصص (إرشاد وتوجيه) بنسب بلغت على التوالي (25.34 %) و(37.33 %). أما المجموع الكلي المتمثل في عدد طلبة السنوات الأولى والثانية ماستر فيتراوح ما بين (52) فرداً لتخصص (علم النفس التربوي) و(59) فرداً لتخصص (إرشاد وتوجيه) بلغت نسبها على التوالي (32.91 %) و(37.34 %).

2-عينة الدراسة الأساسية:

1.2-حجم العينة:

بلغ حجم عينة الدراسة (107) فرداً بواقع (49) من طلبة السنة الأولى ماستر و(58) من طلبة السنة الثانية ماستر منهم (07) من الذكور و(100) من الإناث المقيّدين دراسياً في قسم علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، القطب الجامعي تامدة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو للسنة الجامعية 2024/2023.

2.2-كيفية اختيار العينة:

لاختيار عينة الدراسة الأساسية ذات حجم بلغ (107) طالباً وطالبة من السنوات الأولى والثانية ماستر في علم النفس التربوي، تربية خاصة وتعليم مكيف وإرشاد وتوجيه بقسم علوم التربية تم اعتماد طريقة العينة القصدية أو العمدية من الطلبة الذين قبلوا الإجابة على عبارات المقاييس المستخدمة.

3.2-خصائص العينة:

1.3.2-الجنس:

يتضمن الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق متغير الجنس (ذكور/ إناث):

جدول رقم (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية تبعاً لمتغير الجنس

المستوى الدراسي / الجنس	طلبة السنوات الأولى والثانية ماستر	
	ن	%
ذكـــــور	07	6.55
إنـــــاث	100	93.45
المجمــوع	107	100.00

يتبين من جدول رقم (2) أن عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية تبعاً لمتغير الجنس يتوزعون كما يلي: عدد الذكور بلغ (07) طلبة بنسبة قدرها (6.55 %)، في حين بلغ عدد الإناث (100) طالبات بنسبة قدرها (93.45 %). وعليه نلاحظ على عينة الدراسة الحالية أن نسبة الإناث جاءت أعلى من نسبة الذكور لدى طلبة السنوات الأولى والثانية ماستر على مستوى قسم علوم التربية. ولعل أن سبب تزايد عدد الإناث على مستوى ولاية تيزي وزو، قد يرجع إما إلى عامل ديمغرافي، أو إلى عامل ثقافي وهو اهتمام الفتاة بالدراسة وتشجيها من قبل الوالدين على ذلك.

2.3.2-المستوى الدراسي:

يتضمن الجدول توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المستوى الدراسي (سنة أولى/ سنة ثانية):

جدول رقم (3)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي / الجنس	طلبة الماستر بقسم علوم التربية	
	ن	%
سنة أولى ماستر	49	45.80
سنة ثانية ماستر	58	54.20
المجمـــوع	107	100.00

يتبين من جدول رقم (3) أن عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي يتوزعون كما يلي: عدد طلبة السنة الأولى ماستر بلغ (49) طلبة بنسبة قدرها (45.80 %)، في حين بلغ عدد طلبة السنة الثانية ماستر بلغ (58) طلبة بنسبة قدرها (54.20 %).
وعليه يتبيّن أن نسبة طلبة السنة الثانية ماستر جاءت أعلى من نسبة طلبة السنة الأولى ماستر.

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية:

تم إجراء الدراسة الميدانية في قسم علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، القطب الجامعي تامدة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو. وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من طلبة السنوات الأولى والثانية ماستر (علم النفس التربوي، تربية خاصة وتعليم مكيف وإرشاد وتوجيه) من الجنسين خلال شهر فيفري 2024. وهذه الفترة الزمنية كانت فرصة لإجراء تطبيق أدوات الدراسة بسبب تواجد الطلبة بمقاعد الدراسة.

خامساً: أدوات الدراسة

بهدف جمع البيانات الملائمة لمتغيرات الدراسة المتمثلة في الضغوط النفسية الأكاديمية

ودافعية الإنجاز الدراسي لدى الطلبة الجامعيين، وبناء على طبيعة المشكلة وأهداف الدراسة تم الاعتماد على استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية المستخدم في دراسة أكاديمية الموسومة بِـ" الضغوط النفسية الأكاديمية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي" لأدني ياسمينة ولوكال شهرزاد سنة 2022، ومقياس دافعية الإنجاز الدراسي الذي أعده الباحث بن بريكة عبد الرحمان سنة (2007) كأدوات لجمع البيانات.

1-استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية:

1.1-وصف الاستبيان:

يتكوّن استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة المستخدم في الدراسة الحالية من (45) عبارة موزعة على خمس أبعاد هي: الضغوط النفسية، الضغوط الأكاديمية، ضغوط البيئة الأسرية، ضغوط البيئة الجامعية، وضغوط التفكير في المستقبل المهني.

2.1-الخصائص السيكومترية للاستبيان:

تجدر الإشارة إلى أن استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية لدى الطالب الجامعي المستخدم في الدراسة الحالية يتمتع بدرجات صدق وثبات عالية تجعل الطالبتين تطمئن على استخدامه.

3.1-أبعاد الاستبيان:

يتكوّن استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية من (45) عبارة موزعة على خمس أبعاد هي:

-البعد الأوّل: الضغوط النفسية

ويقصد بها انفعالات الطالب ومشاعره السلبية المكوّنة للضغوط النفسية (قلق، خوف، حزن، غضب) التي يشعر بها أثناء وجوده بالجامعة.

-البعد الثاني: الضغوط الأكاديمية

ويقصد بها شعور الطالب ومعاناته من وجود ضغوط دراسية نتيجة كثرة الأعباء الدراسية كالبرامج، الوحدات، المواقيت، الامتحانات، والواجبات الدراسية التي يجب القيام بها (عروض، مذكرة التخرج والتدريب الميداني) أثناء وجوده بالجامعة.

-البعد الثالث: ضغوط البيئة الأسرية

ويقصد به شعور الطالب بالضيق والقلق وعدم الارتياح نتيجة وجود ضغوط أسرية يتلقاها من أفراد أسرته (الوالدان أو الإخوة) بسب الخلافات، المشاجرات، التمييز في المعاملة، أو غياب التواصل السليم.

-البعد الرابع: ضغوط البيئة الجامعية

ويقصد به شعور الطالب بالضيق وعدم الارتياح نتيجة وجود ضغوط البيئة الجامعية نتيجة عدم اهتمام القائمين على الجامعة أو القائمين على المرافق والخدمات الجامعية (المكتبة، المطعم، النقل).

-البعد الخامس: ضغوط التفكير في المستقبل المهني

ويقصد به شعور الطالب بالخوف والقلق وعدم استقراره من المستقبل المهني بعد تخرجه من الجامعة وتوقعاته أن شهادته الجامعية سوف لا تضمن له منصب عمل مستقبلاً.

جدول رقم (4)

توزيع عبارات استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية على أبعاده الفرعية

الرقم	اسم البـــــعد	أرقام العبارات التي تمثله	عدد العبارات
01	الضغوط النفسية	1، 6، 11، 16، 21، 26، 31، 34، 37، 40	10
02	الضغوط الأكاديمية	2، 7، 12، 17، 22، 27، 32، 35، 38، 41، 42، 43، 44، 45	14
03	ضغوط البيئة الأسرية	3، 8، 13، 18، 23، 28	06
04	ضغوط البيئة الجامعية	4، 9، 14، 19، 24، 29، 33، 36، 39	09
05	ضغوط التفكير في المستقبل المهني	5، 10، 15، 20، 25، 30	06
المجمـــــوع			45

يتبيّن من جدول رقم (4) أن استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية تتوّزع عبارته على خمس أبعاد هي: (الضغوط النفسية) ويتضمن (10) عبارات، و(الضغوط الأكاديمية) بِـ (14) عبارة، و(ضغوط البيئة الأسرية) بِـ (06) عبارات، و(ضغوط البيئة الجامعية) بِـ (09) عبارات،

و(ضغوط التفكير في المستقبل المهني) بِـ (06) عبارات، ويصبح بذلك المجموع الكلي للاستبيان هو (45) عبارة.

جدول رقم (5)

توزيع العبارات الموجبة والسالبة لاستبيان الضغوط النفسية الأكاديمية

اتجاه العبارات	أرقـــــام العبارات	عدد العبارات
العبارات الموجبة	4، 7، 17، 18، 19، 20، 23، 24، 25، 30، 35، 38، 39، 41، 43، 45	16
العبارات السالبة	1، 2، 3، 5، 6، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 21، 22، 26، 27، 28، 29، 31، 32، 33، 34، 36، 37، 40، 42، 44	29
المجمـــــوع		45

يتبين من جدول رقم (5) أن استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية يشمل (16) عبارة موجبة و (29) عبارات سالبة وبمجموع كلي يحتوي على (45) عبارة.

4.1-طريقة تصحيح الاستبيان وتقدير درجاته:

تصحح إجابات المستجيبين على عبارات استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية على النحو التالي: (تنطبق عليّ بدرجة كبيرة =4)، (تنطبق عليّ بدرجة متوسطة =3)، (تنطبق عليّ بدرجة قليلة =2)، (لا تنطبق عليّ =1) للعبارات الموجبة، بينما يعكس ميزان تصحيح وتقدير الدرجات للعبارات السالبة ويكون كما يلي: (تنطبق عليّ بدرجة كبيرة =1)، (تنطبق عليّ بدرجة متوسطة =2)، (تنطبق عليّ بدرجة قليلة =3)، (لا تنطبق عليّ =4).

وتحسب الدرجة الكلية للمستجيب بجمع الدرجات التي حصل عليها من كل عبارة من عبارات الاستبيان. ومن الناحية النظرية فإن أدنى درجة قد يحصل عليها المستجيب على الاستبيان هي:(**1×45=45)** درجة. أما أعلى درجة فهي:**(4×45=180)** درجة.

وتتراوح درجة المستجيب على الاستبيان ما بين **(45)** درجة كحد أدنى و **(180)** درجة كحد أقصى. وتشير الدرجة المرتفعة على الاستبيان إلى وجود ضغوط نفسية أكاديمية مرتفعة لدى الطالب الجامعي، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى وجود ضغوط نفسية أكاديمية منخفضة.

جدول رقم (6)

ميزان تقدير درجات استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية

الاتجاه	ميزان تقدير الدرجات			
العبارات الموجبة	تنطبق عليّ بدرجة كبيرة	تنطبق عليّ بدرجة متوسطة	تنطبق عليّ بدرجة قليلة	لا تنطبق عليّ
	4	3	2	1
العبارات السالبة	تنطبق عليّ بدرجة كبيرة	تنطبق عليّ بدرجة متوسطة	تنطبق عليّ بدرجة قليلة	لا تنطبق عليّ
	1	2	3	4

يتبين من جدول رقم (6) تقدير درجات العبارات الموجبة والسالبة لاستبيان الضغوط النفسية الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية.

5.1-زمن تطبيق الاستبيان:

ليس للاستبيان زمنٌ محددٌ للتطبيق، لكن لاحظت الطالبتان خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على عباراته كان يتراوح ما بين (35 و40) دقيقة بعد قراءة التعليمات.

2-مقياس دافعية الإنجاز الدراسي:

1.2-وصف المقياس:

تم استخدام مقياس دافعية الإنجاز الدراسي الذي أعده الباحث بن بريكة عبد الرحمان سنة (2007)، حيث يتكوّن الاستبيان من (40) عبارة موزعة على ستة أبعاد هي:

المثابرة والاستغراق في العمل، الاتقان والسعي نحو التميّز، المنافسة والتحدي (تحدي الذات والآخرين)، الطموح والتوجه نحو المستقبل، الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي، التخطيط والشعور بأهمية الوقت.

2.2-الخصائص السيكومترية للمقياس:

في الدراسة الحالية تم الاعتماد على مقياس دافعية الإنجاز الدراسي الذي أعده بن بريكة عبد الرحمان في إطار إعداد أطروحة الدكتوراه حول العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة بمدينة الجزائر، وقد تم تكييفه على البيئة الجزائرية سنة (2007)، حيث قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية من خلال حساب الصدق الظاهري والصدق البنائي. أما ثباته فقد تم حسابه بواسطة معامل ثبات ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس الذي بلغ (0.77).

كما تم حسابه طريقة التجزئة النصفية التي بلغها النصف الأوّل من المقياس (العبارات الفردية) (0.81)، كما بلغ النصف الثاني (العبارات الزوجية) كذلك (0.81). ودلت هذه النتائج على أن مقياس دافعية الإنجاز الدراسي يتمتع بدرجات صدق وثبات جيّدة، مما يسمح استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

3.2-أبعاد الاستبيان:

يتكوّن مقياس دافعية الإنجاز الدراسي من (40) عبارة موزعة على ستة أبعاد:

البعد الأوّل: المثابرة والاستغراق في العمل

ويقصد بها مستوى الطالب في المثابرة والاستغراق في العمل، وإصراره في التغلب على صعوباته.

البعد الثاني: الاتقان والسعي نحو التميّز

ويقصد به رغبة الطالب في اتقان العمل وإصراره على تحقيق الأهداف، والعمل على بلوغ مكانة جيّدة في المجتمع من خلال ما يبذله من جهود، والسعي نحو التميّز في العمل.

البعد الثالث: المنافسة والتحدي (تحدي الذات والآخرين)

ويقصد بها اتجاه الطالب نحو المنافسة مقابل التعاطف، أيّ الرغبة في العمل مع المتفوّقين حتى وإن كانت لا تربطه بهم أوصر العلاقة، والاتجاه للتفوّق عن الآخرين ومنافسة الذات.

البعد الرابع: الطموح والتوجه نحو المستقبل

ويقصد به مستوى طموح الطالب وتوجه نحو المستقبل، لبلوغ مكانة جيّدة في المجتمع.

البعد الخامس: الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي

ويقصد بها اتجاه الطالب نحو تحمّل المسؤولية أو ما يعرف بالضبط الداخلي، وإنساب الأخطاء للتقصير الذاتي في العمل وليس للظروف الخارجية، وعدم الهروب من المسؤوليات.

البعد السادس: التخطيط والشعور بأهمية الوقت

ويقصد به اتجاه الطالب نحو التخطيط للعمل، والاعتماد على التنظيم ومراجعة الأخطاء والاستفادة منها، وتهيئة الفرص للنجاح وليس الاعتماد على الحظ.

جدول (7)

توزيع عبارات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي على أبعاده الفرعية

الرقم	اسم البـــــعد	أرقام العبارات التي تمثله	عدد العبارات
01	**المثابرة والاستغراق في العمل**	1، 7، 13، 18، 29، 34	07
02	**الاتقان والسعي نحو التميّز**	2، 14، 19، 24، 35	06
03	**المنافسة والتحدي (تحدي الذات والآخرين**	3، 9، 20، 25، 30، 36، 38، 40	08
04	**الطموح والتوجه نحو المستقبل**	4، 10، 15، 21، 26، 31	06
05	**الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي**	5، 11، 16، 27، 32، 37، 39	07
06	**التخطيط والشعور بأهمية الوقت**	6، 12، 17، 22، 28، 33	06
المجمـــوع			40

يتبيّن من جدول رقم (7) أن مقياس دافعية الإنجاز الدراسي تتوّزع عبارته على ستة أبعاد هي: (المثابرة والاستغراق في العمل) ويتضمن (07) عبارات، و(الاتقان والسعي نحو التميّز) بِـ (06) عبارات، و(المنافسة والتحدي (تحدي الذات والآخرين) بِـ (08) عبارات، و(الطموح والتوجه نحو المستقبل) بِـ (06) عبارات، و(الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي) بِـ (07)

عبارات، و(التخطيط والشعور بأهمية الوقت) بِـ (06) عبارات، ويصبح بذلك المجموع الكلي للمقياس هو(40) عبارة.

جدول رقم (8)

توزيع العبارات الموجبة والسالبة

لمقياس دافعية الإنجاز الدراسي

الاتجاه	أرقـــــام العبارات	عدد العبارات
العبارات الموجبة	1، 2، 3، 4، 6، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 18، 19، 20، 21، 27، 29، 30، 32، 33، 34، 37، 40	25
العبارات السالبة	5، 7، 16، 17، 22، 23، 24، 25، 26، 28، 31، 35، 36، 38، 39	15
المجمـــــوع		40

يتبين من جدول رقم (8) أن مقياس دافعية الإنجاز الدراسي يشمل (25) عبارة موجبة و (15) عبارات سالبة وبمجموع كلي يحتوي على (40) عبارة.

4.2-طريقة تصحيح المقياس وتقدير درجاته:

تصحح إجابات المستجيبين على عبارات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي على النحو التالي: **(دائماً=5)**، **(غالباً=4)**، **(أحياناً=3)**، **(نادراً=2)**، **(أبداً=1)** للعبارات الموجبة، بينما يعكس ميزان تصحيح وتقدير الدرجات للعبارات السالبة ويكون كما يلي: **(دائماً=1)**، **(غالباً=2)**، **(أحياناً=3)**، **(نادراً=4)**، **(أبداً=5)**، وتحسب الدرجة الكلية للمستجيب بجمع الدرجات التي حصل عليها من كل عبارة من عبارات الاستبيان. ومن الناحية النظرية فإن أدنى درجة قد يحصل عليها المستجيب على الاستبيان هي:(**1×40=40)** درجة**.** أما أعلى درجة فهي:(**5×40=200)** درجة. وتتراوح درجة المستجيب على الاستبيان ما بين **(40)** درجة كحد أدنى و **(200)** درجة كحد أقصى. وتشير الدرجة المرتفعة على ارتفاع دافعية الإنجاز الدراسي لدى الطالب، في حين تشير الدرجة المتدنية على انخفاض دافعيته للإنجاز الدراسي.

جدول رقم (9)

ميزان تقدير درجات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي

اتجاه العبارات	ميزان تقدير الدرجات				
العبارات الموجبة	دائمـاً	غالبـاً	أحيانـاً	نـادراً	أبـداً
	5	4	3	2	1
العبارات السالبة	دائمـاً	غالبـاً	أحيانـاً	نـادراً	أبـداً
	1	2	3	4	5

يتبين من جدول رقم (9) تقدير درجات العبارات الموجبة والسالبة لمقياس دافعية الإنجاز الدراسي المستخدم في الدراسة الحالية.

5.2-زمن تطبيق المقياس:

ليس للمقياس زمنُ محددُ للتطبيق، لكن لاحظت الطالبتان خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على عباراته كان يتراوح ما بين (30 و35) دقيقة بعد قراءة التعليمات.

سادساً: إجراءات تطبيق الدراسة

بعد التأكد من سلامة وصلاحية أدوات جمع البيانات المتمثلة في استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية ومقياس دافعية الإنجاز الدراسي وتحديد نوع العينة المتمثلة في طلبة الماستر للسنة الأولى والثانية الذين ينتمون إلى تخصص علم النفس التربوي، وتربية خاصة وتعليم مكيّف وإرشاد وتوجيه بقسم علوم التربية من الذكور والإناث، والاتصال بهم، حيث تم تنفيذ عملية توزيع نسخ من استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية ونسخ من مقياس دافعية الإنجاز الدراسي على كل طالب وطالبة وذلك خلال استغلالنا فرصة تواجدهم بالجامعة، وقد أبدى المستجيبون اهتماماً بالتجاوب والجدية. وقد استغلت الطالبتان الباحثتان أوقات فراغ أفراد عينة الدراسة الأساسية بعد مضي وقت من الدروس (محاضرات أو الأعمال الموجهة) للإجابة على عبارات الأدوات المستخدمة في الدراسة بحضورنا في قاعة الإشراف تارةً أو في إحدى قاعات الدراسة الشاغرة تارةً أخرى لكي تتم عملية الإجابة على عبارات الأداتين.

وتجدر الإشارة أن عدم جدية بعض الطلبة للإجابة على الأداتين أحياناً جعلنا نعيد طبع نسخ إضافية أخرى والبحث من جديد على طلبة متطوّعين راغبين للإجابة على أدوات الدراسة مما جعل التطبيق الميداني الفعلي يكون صعب التنفيذ.

سابعاً: إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي

لقد تم استخدام الحاسوب الآلي في تحليل البيانات والوصول إلى النتائج وإنجاز بعض العمليات الرياضية المطلوبة، وقد تطلب ذلك تجهيز البيانات وتفريغها وفق الأساليب المتعارف عليها في نظم الحاسوب لكي تتم عمليات الضبط والمراجعة في كل خطوة من خطوات التحليل والمعالجة الإحصائية. وقد اتخذت هذه الإجراءات الخطوات التالية:

1–تفريغ البيانات المتعلقة بكل فرد من أفراد عينة الدراسة تتضمن البيانات الأوّلية والدرجات المتحصل عن الأدوات المستخدمة.

2–وضع دليل للترميز وفيه حوَلت البيانات إلى رموز رقمية، بحيث تم ترميز فئات المتغيرات مثل رقم فرد العينة، الجنس، نوع التخصص، المستوى الدراسي، درجات الضغوط النفسية الأكاديمية ودرجات دافعية الإنجاز الدراسي. وأدخلت جميع هذه البيانات في ذاكرة الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية من نوع (SPSS, version 20) لتتم معالجتها إحصائياً.

ثامناً: أساليب المعالجة الإحصائية

لاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام أسلوب الإحصاء الوصفي لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأسلوب الإحصاء الاستدلالي لحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) لدلالة العلاقة بين درجات الضغوط النفسية الأكاديمية ودرجات دافعية الإنجاز الدراسي، وحساب تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات طلبة الماستر بقسم علوم التربية في الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علم النفس التربوي، تربية خاصة وتعليم مكيّف وإرشاد وتوجيه مدرسي).

-خلاصة

لقد تم القيام في الدراسة الحالية بخطوات إجرائية بدءاً بالدراسة الاستطلاعية، واستخدام المنهج الوصفي، وضبط حدود الدراسة، واختيار طريقة العينة القصدية واستعمال أدوات لقياس متغيرات الدراسة المتمثلة في استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية ومقياس دافعية الإنجاز الدراسي، كما تم القيام بخطوات إجرائية أخرى عند تطبيق الأدوات، واستخدم الحاسوب الآلي لتفريغ البيانات وتحليلها إحصائياً واستعمال أساليب الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي للمعالجة الإحصائية.

الفصل الخـــامس
عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيـــد

أوّلاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية

1-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى أفراد العينة

2-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الضغوط النفسية الأكاديمية لدى أفراد العينة تبعاً للتخصص الدراسي

3-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في دافعية الإنجاز الدراسي لدى أفراد العينة تبعاً للتخصص الدراسي

ثانياً: عرض وتفسير ومناقشة فرضيات الدراسة

1-الفرضية الأولى

2-الفرضية الثانية

3-الفرضية الثالثة

الاستنتاج العـام

خاتمـــة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات بعد تطبيق الأداتين على أفراد عينة الدراسة الأساسية. ولأغراض اختبار فرضيات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والمتمثلة في معامل ارتباط بيرسون(ر) وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات طلبة الماستر بقسم علوم التربية في الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لمعرفة مدى صدق التوقعات المعبر عنها من خلال كل فرضية من فرضيات الدراسة.

أوّلاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية

1-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى أفراد العينة.

جدول رقم (10)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى أفراد العينة

البيانات / المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد أفراد العينة
الضغوط النفسية الأكاديمية	109.52	10.75	107
دافعية الإنجاز الدراسي	133.86	17.04	107

يتبين من جدول رقم (10) أن نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الضغوط النفسية الأكاديمية والدافعية للتعلم لدى أفراد العينة جاءت كما يلي:

-أن مجموع متوسط درجات الضغوط النفسية الأكاديمية لدى أفراد العينة (ن=107) بلغ (109.52) بانحراف معياري قدره (10.75).

-أن مجموع متوسط درجات دافعية الإنجاز الدراسي لدى أفراد العينة (ن=107) بلغ (133.86) بانحراف معياري قدره (17.04).

2-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الضغوط النفسية الأكاديمية لدى أفراد العينة تبعاً للتخصص الدراسي:

جدول رقم (11)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الضغوط النفسية الأكاديمية لدى أفراد العينة تبعاً للتخصص الدراسي

البيانات / التخصص الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد أفراد العينة
علم النفس التربوي	111.02	12.04	41
تربية خاصة وتعليم مكيّف	109.25	8.40	32
إرشاد وتوجيه مدرسي	107.97	11.12	34
المجموع	109.52	10.75	107

يتبين من جدول رقم (11) أن نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الضغوط النفسية الأكاديمية لدى أفراد العينة تبعاً للتخصص الدراسي جاءت كما يلي:

-أن مجموع متوسط درجات الضغوط النفسية الأكاديمية لدى طلبة الماستر تخصص علم النفس التربوي(ن=41) بلغ (111.02) بانحراف معياري قدره (12.04).

-أن مجموع متوسط درجات الضغوط النفسية الأكاديمية لدى طلبة الماستر تخصص تربية خاصة وتعليم مكيّف (ن=32) بلغ (107.97) بانحراف معياري قدره (11.12).

-أن مجموع متوسط درجات الضغوط النفسية الأكاديمية لدى طلبة الماستر تخصص إرشاد وتوجيه مدرسي (ن=34) بلغ (109.52) بانحراف معياري قدره (10.75).

3-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في دافعية الإنجاز الدراسي لدى أفراد العينة تبعاً للتخصص الدراسي:

جدول رقم (12)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في دافعية الإنجاز الدراسي

لدى أفراد العينة تبعاً للتخصص الدراسي

البيانات / التخصص الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد أفراد العينة
علم النفس التربوي	137.3659	18.93509	41
تربية خاصة وتعليم مكيّف	128.9375	14.73407	32
إرشاد وتوجيه مدرسي	134.2941	15.99153	34
المجموع	133.8692	17.04494	107

يتبين من جدول رقم (12) أن نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في دافعية الإنجاز الدراسي لدى أفراد العينة تبعاً للتخصص الدراسي جاءت كما يلي:

-أن مجموع متوسط درجات الضغوط النفسية الأكاديمية لدى طلبة الماستر تخصص علم النفس التربوي(ن=41) بلغ (137.36) بانحراف معياري قدره (18.93).

-أن مجموع متوسط درجات الضغوط النفسية الأكاديمية لدى طلبة الماستر تخصص تربية خاصة وتعليم مكيّف (ن=32) بلغ (128.93) بانحراف معياري قدره (14.73).

-أن مجموع متوسط درجات الضغوط النفسية الأكاديمية لدى طلبة الماستر تخصص إرشاد وتوجيه مدرسي (ن=34) بلغ (134.29) بانحراف معياري قدره (15.99).

ثانياً: تفسير ومناقشة فرضيات الدراسة:

تعرض الطالبتان نتائج الدراسة الميدانية في ضوء مدى تحقق الفرضيات من عدمها ومدى اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة وذلك بتوضيح جوانب الاتفاق والاختلاف.

1-الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه " توجد علاقة دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة الماستر بقسم علوم التربية، جامعة مولود

معمري، تيزي وزو". وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الأوّل في إشكالية الدراسة وهو:

-هل توجد علاقة بين الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة الماستر بقسم علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو؟

وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود علاقة دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة الماستر بقسم علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو. وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون(ر) بين الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى أفراد العينة.

جدول رقم (13)

قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات الضغوط النفسية الأكاديمية ودرجات دافعية الإنجاز الدراسي ودلالتها الإحصائية لدى أفراد العينة

البيانات / المتغيرات	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد	القرار
الضغوط النفسية الأكاديمية دافعية الإنجـــاز الدراسي	0.434	0.000	0.01	دالـــــة

يتبيّن من جدول رقم (13) أن معامل الارتباط بين درجات الضغوط النفسية الأكاديمية ودرجات دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة الماستر بقسم علوم التربية بلغت قيمته (0.434) وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي (0.000) تصغر عن الحد المطلوب الذي هو ($\alpha = 0.01$) أيّ أن (0.000) أصغر من($\alpha = 0.01$)، ومعناه أن العلاقة بين الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى أفراد العينة جاءت دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.01$). وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الأولى تحققت على مستوى عينة الدراسة وأنها سارت في اتجاه توقع الفرضية.

وترى الطالبتان أن هذه النتيجة منطقية لكن يجب أن تكون في الاتجاه السالب بمعناه أنه كلما ارتفعت درجات الضغوط النفسية الأكاديمية انخفضت درجات دافعية الإنجاز الدراسي

لدى أفراد العينة. ومهما يكن من أمر فإن الطالب الجامعي يواجه مواقف وأحداث ضاغطة في بيئته الجامعية سواء من الناحية النفسية أو الأكاديمية التي تتمثل في كثافة البرامج الدراسية وكثرة المواد التعليمية والدروس التي تقدم خلال العام الدراسي على شكل محاضرات وأعمال موجهة وتربصات ميدانية وإعداد مذكرات التخرج وتقارير التدريب السنوي مما يؤثر في إنجازه الدراسي ودافعيته نحوه بالشكل الجيّد، إضافة إلى تعرضه إلى جملة من المشكلات في حياته الدراسية نتيجة إلى تصارع الأحداث الحياتية اليومية، والتطور السريع الذي تشهده الحياة المعاصرة، والتغيرات التي تحدث في مجتمعه.

ويرى (Compus,1988) أن الرغبة الشديدة والإصرار على النجاح يوّلد ضغطاً نفسياً، وهذا يدل على أن ظروف التعلم والتحصيل التي يفرضها نظام التعليم في الجامعة قد يكوّن في حد ذاته ضغطاً نفسيًا لدى الطلبة، وبخاصة إذا أدرك الطالب على أن تفوّق قدراته وإمكاناته قد ينعكس سلباً على رغبته وطموحه في تحقيق الأهداف الأكاديمية.

ويبيّن (Hanson,1986) العلاقة القائمة بين الضغوط النفسية والانجاز الدراسي، حيث أن الضغوط النفسية المرتفعة قد تجعل مستوى دافعية المتعلم للإنجاز الدراسي منخفضاً، مما يجعله يشعر بعدم جدوى وقيمة المهام والأنشطة المدرسية التي ينجزها.

ويشير (Lewis & Cotton) إلى أن الفرد يتعلم بشكل أحسن إذا كانت دافعيته للإنجاز أقوى. فالتعلم تحت ظروف دافعية أقوى يؤدي إلى مقاومة أكبر للإنطفاء والتلاشي.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه مجموعة من الدراسات التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات الدافع للإنجاز كدراسة بخيت (2007) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الضغوط النفسية ودافعية الإنجاز وقلق المستقبل لدى الطلاب المتفوقين والعاديين دراسياً. وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين الضُّغوط النَّفسية ودافعية الإنجاز، ودراسة سيد (2014) التي هدفت إلى معرفة تأثير الضّغط النفسي وقلق الامتحان في دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى التَّلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا. تكوّنت العينة من (448) تلميذ وتلميذة موزعين على عدد من ثانويات ولاية بومرداس. وقد تم تطبيق مقاييس الضغط النفسي وقلق الامتحان ودافعية الإنجاز. وأسفرت النتائج عن نسبة التلاميذ الذين يعانون

من ضغط نفسي مرتفع بِـ (73.9%)، وقلق الامتحان المرتفع بِـ (51.8%).
كما أظهرت النتائج أن التَّلاميذ الذين لديهم ضغط نفسي دافعيتهم للإنجاز تكون أحسن من الذين ليس لهم ضغط نفسي، وأن كل من التَّلاميذ الذين لديهم قلق الامتحان وضغوط أسرية تكون دافعيتهم أحسن من نظرائهم، ودراسة حمري وبوقصارة (2015) التي هدفت إلى معرفة علاقة الضغط النفسي بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة المدارس التحضيرية بوهران، الجزائر. تكونت العينة من (346) طالباً وطالبة. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الضغط النفسي والدافعية الأكاديمية، ودراسة خنيش (2015) الَّتي هدفت إلى معرفة علاقة الضُّغوط النَّفسية بدافعية الإنجاز وقلق الامتحان عند الطلبة. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الضُّغوط النَّفسية وكل من دافعية الإنجاز وقلق الامتحان، ودراسة الزهراني (2017) التي هدفت إلى التعرّف على علاقة الضغوط النفسية المدركة بدافعية الإنجاز والتوافق الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية. شملت العينة (150) طالباً وطالبةً من طلاب جامعة جدة. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية المدركة ودافعية الإنجاز بأبعادها المختلفة، ودراسة أبو مصطفى (2019) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين أحداث الحياة الضاغطة بدافعية الإنجاز وجودة الحياة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأقصى بفلسطين. تكوّنت عينة الدراسة من (240) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى. وأظهرت النتائج عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين أحداث الحياة الضاغطة ودافعية الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى، ودراسة لبكيري (2021) التي تناولت الضغوط النفسية المدرسية في علاقتها بالدافع للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف بالجزائر. تكوّنت العينة من (773) تلميذاً بواقع (286) من الذكور و(487) من الإناث. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات الدافع للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا عند ($\alpha = 0.01$)، ودراسة مركون (2021) التي هدفت إلى معرفة الضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جامعي بجامعة خميس مليانة، الجزائر. بلغ حجم العينة (100) فرد بواقع (50) من الذكور

و(50) من الإناث من طلبة السنة الأولى جامعي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية ودافعية الإنجاز، في حين توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في كل من الضغوط النفسية ودافعية الإنجاز، ودراسة عوض (2024) التي هدفت إلى التعرّف على الضغوطات النفسية في مرحلة المراهقة وعلاقتها بالدافعية الداخلية لدى طلبة الصف الثاني عشر من مرحلة التعليم الثانوي في مدارس مدينة الطيبة (المثلث). بلغ حجم العينة (120) فرداً بواقع (54) من الذكور و(66) من الإناث.

وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين الضغوطات النفسية وعلاقتها بالدافعية الداخلية، في حين توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المتغيرين تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

2-الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية الأكاديمية بين طلبة الماستر بقسم علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو تعزى إلى متغير التخصص الدراسي". وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الثاني في إشكالية الدراسة وهو: هل توجد توجد فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية الأكاديمية بين طلبة الماستر بقسم علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو تعزى إلى متغير التخصص الدراسي؟

وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية الأكاديمية بين طلبة الماستر بقسم علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو تعزى إلى متغير التخصص الدراسي. وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات طلبة الماستر بقسم علوم التربية في الضغوط النفسية الأكاديمية وفق التخصصات المتواجدة بقسم علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

جدول رقم (14)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجات طلبة الماستر
في الضغوط النفسية الأكاديمية تعزى إلى متغير التخصص الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد	القرار
بين المجموعات	176.745	2	88.373	0.761	0.470	0.05	**غ. دالـــة**
داخل المجموعات	12079.946	104	116.153				
المجموع	12256.692	106					

يتبيّن من جدول رقم (14) أن نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجات طلبة الماستر قسم علوم التربية في الضغوط النفسية الأكاديمية تعزى إلى متغير التخصص الدراسي أظهرت أن قيمة (ف) بلغت (0.761) وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي (0.470) تكبر عن الحد المطلوب الذي هو ($\alpha = 0.05$) أيّ أن (0.470) أكبر من ($\alpha = 0.05$)، ومعناه أن الفروق بين متوسطات درجات طلبة قسم علوم التربية في الضغوط النفسية الأكاديمية التي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي غير دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$). وتدل هذه النتيجة أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية الأكاديمية بين طلبة الماستر في تخصص (علم النفس التربوي، تربية خاصة وتعليم مكيف، إرشاد وتوجيه مدرسي) المتواجد بقسم علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الثانية لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة، وأنها سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية.

وترى الطالبتان أن عدم وجود فروق في الضغوط النفسية الأكاديمية بين طلبة الماستر في تخصصات مختلفة هي نتيجة منطقية من حيث أنه يرجع إلى نفس ظروف البيئة الجامعية الضاغطة، وأن ظروف الطلبة الثقافية والاجتماعية والأسرية والجامعية متشابهة تكاد تكون واحدة مما تجعلهم يتساوون في مواجهة أحداث ومواقف الحياة الضاغطة بالجامعة أو خارجها.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة في الضغوط النفسية الأكاديمية بين طلبة الماستر تبعاً لمتغير التخصص الدراسي كدراسة ياسين (1992) التي بهدف فحص الضُّغوط النَّفسية ومصادرها لدى طلبة وأساتذة الجامعة، وكذا معرفة اتجاهاتهم نحو الجامعة. تكونت العينة من (200) طالب وطالبة و(95) عضواً من أعضاء هيئة التدريس. وقد تم استخدام مجموعة من الأدوات تمثلت في اختبار الضغوط النفسية واختبار الاتجاهات لطلاب الجامعة وأساتذتهم نحو الحياة الجامعية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في الضغوط النفسية بين أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، ودراسة منشار (1999) التي هدفت إلى التعرّف على علاقة كل من دافعية الانجاز والتواد بمستوى الضَّغط النفسي لدى طلاب الجامعة. تكوّنت العينة من (351) طالباً من الفرقة الرابعة بكلية التربية بجامعة بنها بجمهورية مصر العربية. وقد تم استخدام مقياس الضَّغط النفسي، اختبار الدَّافع للإنجاز واختبار دافعية التواد. وتوصلت الدراسة إلى أن (25.4%) يعانون من ضغط نفسي منخفض و(52.8%) من ضغط نفسي متوسط، في حين (21.8%) لديهم ضغط نفسي مرتفع. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الضُّغوط الدّراسية والعلاقات مع الوالدين، وضغوط الأقران، والعلاقات مع المعلمين، والضغوط المادية بين الذكور والإناث. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط الدراسية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، ودراسة محمد (2004) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الضغوط النفسية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين. بلغ حجم العينة (476) طالباً وطالبة من جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا و(475) طالباً وطالبة من جامعة وادي النيل، بالسودان، ومن طلبة الصفين الأوّل والرابع فقط، ومن ثماني كليات علمية وإنسانية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين نوع الضغوط تبعاً لمتغير التخصص.

3-الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز الدراسي بين طلبة الماستر بقسم علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو تعزى إلى متغير التخصص الدراسي". وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الثالث في إشكالية

الدراسة وهو: هل توجد توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز الدراسي بين طلبة الماستر بقسم علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو تعزى إلى متغير التخصص الدراسي؟

وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز الدراسي بين طلبة الماستر بقسم علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو تعزى إلى متغير التخصص الدراسي. وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات طلبة الماستر بقسم علوم التربية في دافعية الإنجاز الدراسي وفق التخصصات المتواجدة بقسم علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

جدول رقم (15)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجات طلبة الماستر في دافعية الإنجاز الدراسي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد	القرار
بين المجموعات	1285.722	2	642.861	2.266	0.109	0.05	**غ. دالـــة**
داخل المجموعات	29510.446	104	283.754				
المجموع	30796.168	106					

يتبيّن من جدول رقم (15) أن نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجات طلبة الماستر في دافعية الإنجاز الدراسي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي أظهرت أن قيمة (ف) بلغت (2.266) وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي (0.109) تكبر عن الحد المطلوب الذي هو ($\alpha = 0.05$) أيّ أن (0.109) أكبر من ($\alpha = 0.05$)، ومعناه أن الفروق بين متوسطات درجات طلبة قسم علوم التربية في دافعية الإنجاز الدراسي التي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي غير دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$).

وتدل هذه النتيجة أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز الدراسي بين طلبة التخصصات الثلاثة (علم النفس التربوي، تربية خاصة وتعليم مكيف، إرشاد وتوجيه مدرسي) المتواجدة بقسم علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الثالثة لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة، وأنها سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن طلبة الماستر وفق التخصص الدراسي لا تختلف دافعيتهم للإنجاز الدراسي فهم متساوون في بذل الجهد في التعلم وإنجاز النشاطات الدراسية حيث أن العوامل المساعدة في تشكيل دافعية الإنجاز الدراسي لدى الطلبة جاءت غير متباينة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي. كما يمكن التفسير ذلك أن السعي نحو التفوّق في الدراسة بالجامعة متاح لجميع الطلبة ومتغير التخصص الدراسي لا يؤثر في هذا الجانب لأن الشهادة الجامعية التي يتحصل عليها الطالب ذات قيمة واحدة في سوق العمل رغم اختلاف نوع التخصص الدراسي الذي ينتمي إليه الطالب المتخرج حديثاً من الجامعة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة في دافعية الإنجاز الدراسي كدراسة حمدي شاكر محمود (1994) التي هدفت إلى معرفة الدافع المعرفي وبعض استراتيجيات التعلم والأساليب المعرفية وعلاقة كل منها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعيين. اشتملت العينة على (164) طالباً وطالبةً من تخصصات أدبية وعلمية مختلفة. وتم تطبيق مقياس الدافع المعرفي ومقياس استراتيجيات التعلم والأساليب المعرفية ومقياس المواقف اللفظي التروي والاندفاع.

وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة في الدافع المعرفي بين طلبة الجامعة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، دراسة بدر عمر العمر (1995) التي تناولت مستوى الدافعية الداخلية والخارجية وبعض المتغيرات المرتبطة بها لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت. تكوّنت العينة من (250) طالباً وطالبةً من كلية التربية. تم تطبيق مقياس الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة في مستوى الدافعية الداخلية والخارجية بين طلبة الجامعة تبعاً للتخصص الدراسي، ودراسة نوفل (2011) التي هدفت إلى استقصاء الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة

كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات على عينة عشوائية مكوّنة من (803) طالباً بواقع (292) من الذكور و (511) من الإناث. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة في مستويات الدافعية للإنجاز بين طلبة الجامعة، ودراسة دودين وآخرين (2012) التي هدفت إلى التحقق من أثر برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية العليا ذكوراً وإناثاً في الأردن. تكوّنت العينة من (180) طالباً وطالبةً منهم (91) من الطلبة المسرعين الذين كانوا قد تخطوا بعض الصفوف في السنوات السابقة، والذين أمكن الوصول إليهم في محافظات الشمال والوسط والجنوب، و(91) من الطلبة الموهوبين والمتفوّقين الذين يتعرضون لبرامج إثرائية في المدارس، والعينة المقصودة من تلاميذ سنة رابعة متوسط. ولتحقيق أغراض الدراسة تم تصميم مقياس الدافعية للتعلم، وتطبيق مقياس تقدير الذات مكيّف على البيئة الأردنية من قبل للخطيب (2004). وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الطلبة الجامعيين، ودراسة الجراح وآخرين (2014) التي أجريت بهدف استقصاء تأثير التدريس باستخدام برمجية تعليمية في تحسين مستوى دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الأساسي بالأردن. تكوّنت العينة من (43) طالباً من طلبة الصف الثاني الأساسي بواقع (20) من الذكور و(23) من الإناث. تم توزيع أفراد الدراسة عشوائياً في مجموعتين: (22) في المجموعة التجريبية درسوا باستخدام البرمجية التعليمية و(21) في المجموعة الضابطة درسوا بالطريقة التقليدية. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين طلبة الجامعة.

-ملخص نتائج الدراسة الميدانية:

جدول رقم (16)

ملخص نتائج فرضيات الدراسة

فرضيات الدراسة	النتيجة
-الفرضية الأولى: توجد علاقة دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة الماستر بقسم علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....	دالـــة
-الفرضية الثانية: توجد فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية الأكاديمية بين طلبة الماستر، قسم علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو تعزى إلى متغير التخصص الدراسي.....	غ. دالـــة
-الفرضية الثالثة: توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز الدراسي بين طلبة الماستر، قسم علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو تعزى إلى متغير التخصص الدراسي.....	غ. دالـــة

يتبين من جدول رقم (16) أن العلاقة بين الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة الماستر، قسم علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو جاءت دالة إحصائياً بين المتغيرين لدى أفراد عينة الراسة. كما يتبيّن أن الفروق في الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي بين طلبة الماستر تبعاً إلى متغير التخصص الدراسي جاءت غير دالة إحصائياً.

-الاستنتاج العام:

يتضح مما تقدم أن نتائج الدراسة الحالية سارت في الاتجاه الذي توقعناه في الفرضية الأولى، بينما سارت في اتجاه مخالف لما توقعناه في الفرضيات الثانية والثالثة.

وجاءت نتائج الدراسة الحالية على النحو التالي:

1-وجود علاقة دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة الماستر، قسم علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

2-عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية الأكاديمية بين طلبة الماستر،

قسم علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

3-عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز الدراسي بين طلبة الماستر، قسم علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

-خاتمـــة:

انطلقت الدراسة الحالية من فكرة أساسية وجهت العمل البحثي من البداية، حيث تمثلت في اهتمام الباحثين بالضغوط النفسية الأكاديمية في علاقتها بدافعية الإنجاز الدراسي، وفي الاختلاف الذي ظهر في تناولاتهم وطروحاتهم النظرية حول هذه العلاقة بين المتغيرين من جهة، والفروق بين بين طلبة الماستر بقسم علوم التربية في علم النفس التربوي، تربية خاصة وتعليم مكيف، إرشاد وتوجيه مدرسي في الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي من جهة أخرى.

ومن هذا المنطلق اتجهت الدراسة الحالية ميدانياً للإجابة على مجموعة من التساؤلات التي تضمنتها إشكالية الدراسة حول علاقة الضغوط النفسية الأكاديمية بدافعية الإنجاز الدراسي أوّلاً، والفروق بين طلبة الماستر في المتغيرين تبعاً للتخصص الدراسي ثانياً، ودراسة الموضوع من جوانبه النظرية، وتحليل عناصره انطلاقاً من منهجية تم على أساسها تحديد منهج الدراسة وعينتها الاستطلاعية والأساسية، وأدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية لمعالجتها إحصائياً.

وتظهر أهمية الدراسة الحالية من حيث أنها تناولت متغيرات ذات تأثير بالغ الأهمية في التحصيل الأكاديمي والتي تساهم في تفسير سلوك الطالب الدراسي.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبيان لقياس الضغوط النفسية الأكاديمية ومقياس دافعية الإنجاز الدراسي. وقد تم تطبيق هذه الأدوات على عينة مقصودة مكوّنة من (107) فرداً بواقع (49) من السنة الأولى و(58) من السنة الثانية من طلبة الماستر منهم (07) من الذكور و(100) من الإناث المقيّدين دراسياً في قسم علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، القطب الجامعي تامدة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات بواسطة (SPSS, version 20)، توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز

الدراسي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي بين طلبة الماستر، قسم علوم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وفي ضوء اتفاقها مع نتائج الدراسات السابقة، يمكن اقتراح التطبيقات التربوية التالية:

-التشجيع على اجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في مجال الضغوط النفسية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى عينات مختلفة.

-تفعيل دور المؤسسة الجامعية في التعرّف على الضغوط النفسية الأكاديمية التي يعاني منها الطلبة الجامعيون واستراتيجيات معالجتها.

-تفعيل دور المركز النفسي البيداغوجي في التخفيف من حدّة الضغوط النفسية الاكاديمية الَّتي يعاني منها بعض الطلبة، وذلك من خلال تكثيف المقابلات العلاجية الفردية.

-تفعيل دور الجامعة في تنمية مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة.

قائمـــــــــــة

المراجـــــــــع

المراجـــــع:

-ابن منظور، جمال الدين. (2003). *لسان العرب*. دار المعارف.

-أبي اسماعيل، عبد الحميد، وحمودين، إلياس. (2019). الضغط النفسي وعلاقته بالسلوك العدواني عند تلاميذ الطور الثانوي. *مجلة دراسات في علوم الإنسان والمجتمع*، جامعة جيجل، *2* (1)، 67-88.

-أحمد، مدحت إبراهيم سمير. (2002). الضغوط النفسية المدرسية كما يدركها تلاميذ المدرسة الابتدائية وعلاقتها بتوافقهم النفسي. [رسالة ماجيستر غير منشورة]. جامعة عين شمس.

-باهى، مصطفى، والشلبي، أمينة. (1998). *الدافعية نظريات وتطبيقات*. (ط.1). مكتب النهضة المصرية.

-بدوي، زينب. (2014). *الضغوط الأكاديمية على الدارسين*. دار الكتاب الحديث.

-بلحاج، فروجة. (2011). التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مولود معمري تيزي وزو.

-بلقاسم، محمد وشتوان، حاج. (2016). الضغوط النفسية وعلاقتها بأسباب الغياب المدرسي عند تلاميذ الطور الثانوي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. *3*(1)،112-136.

-بن صالح، هداية (2015). الضغط النفسي وتأثيره على التوافق المدرسي لدى المراهق المتمدرس. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، (11)، 86-97.

-بوراس، حورية، وجرادي، حفصة (2016). الضغوط النفسية المدرسية وعلاقها بالصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ البكالوريا بمدينة الأغواط، *مجلة دراسات*. جامعة عمار ثليجي، الأغواط. (42)، 90-103.

-بوفاتح، محمد. (2009). الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة ورقلة.

-بوقصارة، منصور. (2008). الدافع للإنجاز، مركز الضبط، تقدير الذات والإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ التعليم الثانوي. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة وهران.

-البير قدار، تنهيد. (2011). الضغط النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية.1* (11). 131-161.

-التومي، نورالدين. (2011). النشاط الرياضي وعلاقته بالضغوط النفسية المدرسية لدى طلاب مرحلة التعليم المتوسط بشعبية الزاوية. [رسالة ماجيستير]. كلية علوم التربية البدنية والرياضية، ليبيا.

-الجعافرة، إبراهيم موسى. (2016). مستوى الضغوط النفسية وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة. [رسالة ماجستير، جامعة مؤتة].

-الجيوسي، مجدي. (2014). الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي واستراتيجيات حلها من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، *34*(1)، 69-94.

-حسن، علي حسن. (1998). *سيكولوجية الإنجاز: الخصائص المعرفية والمزاجية للشخصية الإنجازية*. مكتبة النهضة المصرية.

-حسن، صادق عبده. (2011). الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة في اليمن والجزائر. (دراسة مقارنة). [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الجزائر.

-حسنين، نادية عبد العزيز. (2014). الضغوط النفسية وعلاقتها بالإحباط لدى عينة من الجنسين بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة 3*(9)، 130-152.

-حسين، محي الدين. (1988). *دراسات في الدافعية والدوافع*. دار النهضة العربية.

-الحمد، نايف. (2013). الضغوط النفسية التي تواجه طالبات كلية إربد الجامعية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. *3*(14)، 129-154.

-حمري، صارة. (2012) علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثانوية. [رسالة ماجيستير غير منشورة]. جامعة وهران.

-حمري، صارة، وبوقصارة، منصور (2015). علاقة الضغط النفسي بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة المدارس التحضيرية بوهران، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (20)، 143-156.

-خنيش، ليلى. (2015). الضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز وقلق الامتحان. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*. جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي. (12). 100-113.

-الرشيدي، هارون. (1999). *الضغوط النفسية-طبيعتها-نظرياتها-برنامج لمساعدة الذات في علاجها*. مكتبة الانجلو المصرية.

-زايدي، باية. (2018). التعامل مع الضغط النفسي وعلاقته ببعض السمات المناعية (الصلابة، التوكيدية، التفاؤل) لدى الأساتذة الجامعيين. دراسة وصفية تحليلية في إطار علم النفس العصبي المناعي. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر 2.

-زكي، عنايات. (1985). *الضغوط النفسية المدرسية كما يدركها تلاميذ المدرسة الابتدائية*. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية.

-الزهراني، أحمد. (2018). الضغوط النفسية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتوافق الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، *34*(9)، 296-333.

-زيد، نبيل. (2003). *الدافعية والتعلم*. (ط.1). مكتب النهضة المصرية.

-الساكر، رشيدة. (2015). دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. [مذكرة التخرج]. جامعة الشهيد حمه لخضر، الوادي.

-سحلول، محمد. (2006). فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.

-سلامة، عبد العظيم. (2006). *استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية*. دار الفكر.

-السميران، ثامر، والمساعيد، عبد الكريم. (2014). *سيكولوجية الضغوط النفسية*. دار الحامد.

-السيّد، ماجدة. (2008). *الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية*. دار الصفاء.

-السيّد، أسماء. (2022). الفروق بين طلاب وطالبات قسم المكتبات والوثائق والمعلومات في الدافعية الدراسية والرضا عن التخصص. *المجلة العلمية للمكتبات والوثائق والمعلومات*

4 (9)، 179-260.

-سيد، نوال. (2009). الضغط النفسي وتأثيره على الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الجزائر.

-سيد، نوال. (2014). أثر التفاعل بين الضغط النفسي وقلق الامتحان على الدافعية للإنجاز ونتائج التحصيل في امتحانات البكالوريا. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الجزائر.

-سيّد فاروق، عبد السلام، العزازي، منيرة، والسّيد، صديق. (2013). *مقياس الضغوط النفسية لطلاب الجامعة* مصريين ووافدين.

-شارف خوجة، مليكة. (2011). مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين للمراحل التعليمية الثلاث الجزائريين. دراسة مقارنة في (ابتدائي-متوسط-ثانوي).
[رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو].

-شارف خوجة، مليكة. (2017). مصادر الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى المدرسين الجزائريين. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر2.

-شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية.

-الشربيني، زكريا، وصادق، يسرية. (2000). *تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته*. دار الفكر العربي.

-الشرقاوي، أنور محمد. (2000). *الدافعية للإنجاز الأكاديمي والمهني وتقويمه*. الجزء الأوّل، مكتبة الأنجلو المصرية.

-شلبي، عبد الوهاب. (2015). *إدارة الضغوط الحياتية*. المكتبة العصرية للنشر.

-شويخي، آمال. (2013). نمط التوجيه الجامعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز. دراسة على عينة من طلبة جامعة تلمسان. [رسالة ماجستير]. جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان.

-صرداوي، نزيم. (2009). المحددات غير الذهنية للتفوّق الدراسي. دراسة مقارنة بين المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الجزائر.

-الصمادي، انتصار. (2015). مصادر الضغط النفسي لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية واستراتيجيات التعامل معها، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، *42*(3)، 25-42.

-الضريبي، عبد الله. (2010). أساليب مواجهة الضغوط النفسية المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات. دراسة ميدانية على عينة من العاملين بمصنع زجاج القدم، دمشق. *مجلة جامعة دمشق*، *26*(4)، 60-82.

-طاطور، ياسمين. (2011). الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى طلبة الثانوية في مدينة الناصرة. [رسالة ماجيستير غير منشورة]. جامعة عمان العربية.

-الطبلاوي، منال محمد محروس. (2011). فاعلية برنامج إرشادي من منظور العمل مع الجماعات في تخفيف الضغوط المدرسية، جامعة حلوان. [رسالة ماجستير]. كلية الخدمة الاجتماعية.

-الطريري، عبد الرحمان. (1988). العلاقة بين الدافع للإنجاز وبعض المتغيرات الأكاديمية والديموغرافية. قطر (جامعة قطر): *حولية كلية التربية السنة السادسة*. (6)، 551-569.

-الطريري، عبد الرحمان. (1994). الضغط النفسي: مفهومه تشخيصه طرق علاجه ومقاومته. الرياض، مكتبة العبيكان.

-العاسمي، رياض. (2011). فاعلية برنامج إرشادي قائم على الإرشاد المتمركز على العميل والتغذية الراجعة البيولوجية في تخفيض درجة الضغط النفسي والقلق كسمة وتحسين مفهوم الذات لدى عينة من المعلمين. دمشق: *مجلة جامعة دمشق*، *27*(1+2) ،219-281.

-العايش، آسيا، ومرغني، كنزة. (2015). التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشهيد حامة لخضر، الوادي.

-العبد الله، فايزة. (2014). استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية عند اليافعين في مدارس مدينة دمشق الثانوية. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة دمشق.

-عبيد، ماجدة. (2008). *الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية*. دار صفاء.

-عثمان، فاروق السيد. (2001). *القلق وإدارة الضغوط النفسية*. دار الفكر العربي.

-عريبات، أحمد عبد الحليم. (2005). فعالية برنامج إرشادي يستند إلى استراتيجية حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*، *2*(17). 245-290.

-عطية، محمد.(2010). ضغوط المراهقين والشباب وكيفية مواجهتها. مكتبة الأنجلو المصرية.

-العمري، مرزوق. (2012). الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ومستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

-عمور، ربيحة. (2018). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالدافع للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. دراسة مقارنة بين التلاميذ المتفوّقين والمتأخرين دراسياً، ولاية تيزي وزو نموذجاً. [أطروحة دكتوراه الطور الثالث، جامعة مولود معمري تيزي وزو].

-الغامدي، عزم الله. (2016). الضغوط النفسية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من الطلاب السعوديين. *مجلة كلية التربية*، *10*(2)، 45-68.

-غانم، محمد حسن. (2009). *كيف تهزم الضغوط النفسية*. دار أخبار اليوم.

-الغرير، أحمد، وأبو أسعد، أحمد. (2009). *التعامل مع الضغوط النفسية*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

-الفيروز آبادي، جمال الدين. (2005). *القاموس المحيط*. مؤسسة الرسالة.

-القحطاني، عبد الهادي. (2013). الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم وبعض المتغيرات المدرسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الخبر بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية. [رسالة ماجيستير]. جامعة الحرين.

-القدومي، خولة، وخليل، ياسر. (2011). إدراكات طلبة جامعة إربد الأهلية لمصادر الضغوط النفسية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية*، *9*(1)، 647-678.

-قشقوش، إبراهيم ومنصور، طلعت. (1979). *دافعية الإنجاز وقياسها*. مكتبة الأنجلو المصرية.

-القني، عبد الباسط. (2011). دافعية التعلم ودافعية الإنجاز: مفهوم وأساسيات. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، *12*(2)،

.204-193
-كروم خميستي. (2005). الضغط النفسي وعلاقته بالعنف المدرسي لدى تلاميذ الثانويات. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة منتوري، قسنطينة.
-كريم، عبد الكريم. (2014). *الضغوط النفسية لدى المراهقين ومفهوم ذاته*. دار الحامد للنشر.
-لبكيري، عبد الحفيظ، وصرداوي، نزيم. (2020). الضغوط النفسية المدرسية لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا. دراسة ميدانية بثانويات ولاية سطيف. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، *13*(4)، 316-337.
-لبكيري، عبد الحفيظ. (2020). الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالدافع للإنجاز والتَّوافق النَّفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا. دراسة ميدانية بثانويات ولاية سطيف. [أطروحة دكتوراه الطور الثالث، جامعة مولود معمري، تيزي وزو].
-لبوازدة، عبد الحق. (2011). تأثير الضغط النفسي على التوافق النفسي الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين دراسة ميدانية بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الجزائر.
-اللحياني، سميرة. (2012). قلق المستقبل وعلاقته بدافعية الإنجاز والضغوط النفسية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. [رسالة ماجيستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.
-مركون، هبة. (2021). الضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جامعي. جامعة خميس مليانة. *مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية*، *4*(1)، 179-190.
-معوش، عبد الحميد. (2017). الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي. بعض ولايات الوسط والشرق الجزائري نموذجاً. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر2.
-منشار، كريمان. (1995). الضغط النفسي في علاقته بدافعيتي الانجاز والتواد لدى طلاب الجامعة. *مجلة الارشاد النفسي*. جامعة عين الشمس، (10)، 355-414.
-منصوري، مصطفى. (2017). *الضغوط النفسية المدرسية واستراتيجيات مواجهتها*. دار أسامة للنشر والتوزيع.

-موسى، راشد علي عبد العزيز. (1994). *علم النفس الدافعي*. (ط.1). دار النهضة العربية.

-النادر، هيثم محمد، العلوان، بشير أحمد والقضاة، محمد خالد. (2014). مصادر الضغط النفسي لدى طلبة كلية التربية الرياضية وطلبة الكليات الأخرى في كل من جامعة مؤتة وجامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات. دراسة مقارنة. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، *41*(1)، 192-203.

-نوفل، محمد. (2011). الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث* (العلوم الإنسانية)، *25*(2)، 277-308.

-يخلف، عثمان وخليفة، بتول. (2010). دافعية التعلم لدى طلبة جامعة قطر وعلاقته ببعض المتغيرات. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قطر.

-يوسف، جمعة السيّد. (2005). *إدارة الضغوط*. القاهرة، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية. كلية الهندسة. جامعة القاهرة.

Ouvrages :

- Bouffard, T., Vedea, C. & Simard, G. (2006). Motivation pour apprendre à l'école primaire : Différences entre garçons et filles et selon les matières. *Revue Enfance*, presses universitaires de France, *4*(58), 395-409.

-Esparbès-Pistre, S. Bergonnier-Dupuy, G. Cazenave-Tapie, P. (2015). "Le stress scolaire au collège et au lycée : différences entre filles et garçons." *Éducation et francophonie.* (10)2: 87–112.

- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. & Duchesne, S. (2019**).** La motivation scolaire et ses théories actuelles : Une recension théorique. Mc Gill journal of education/ *Revue des sciences de l'éducation de Mc Gill 54*(3), 500-518.

-Ruel, P.H (1987). Motivation et représentation de soi. *Revue des sciences de l'éducation*, université de Sherbrooke, Québec, Canada, *13*(2),239-259.

- Vallerand, R. J, Thill, E.E & al., (1993**).** Introduction à la psychologie de la motivation. Laval, Québec Etudes vivantes.

- Viau, R. (2009**).** La motivation à apprendre en milieu scolaire. Saint Laurent, QC : ERPI.

قائمـــــــــة الملاحق

ملحق رقم (1): استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية

جامعة مولود معمري–تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علوم التربية

أخي الطالب/ أختي الطالبة

تحية طيبة وبعد...

في إطار إعداد مذكرة الماستر في علم النفس التربوي والقيام بدراسة ميدانية، تلتمس الطالبتان تعاونك معنا بالإجابة على عبارات استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية بصدق وأمانة لضمان الوصول إلى نتائج صادقة نسترشد بها في دراستنا. والمطلوب ملء البيانات الخاصة بك بدقة وقراءة تعليمات الاستبيان وطريقة الإجابة عليه. نشكرك على حسن تعاونك معنا.

البيانات الخاصة بالطالب (ة): الطالبتان

المستوى الدراسي: ماستر 1(...) ماستر 2(...)
التخصص الدراسي:.....
الجنس: ذكر(...) أنثى(...)

–تعليمـــات التطبيق:

يقيس هذا الاستبيان شعورك بالضغوط النفسية الأكاديمية التي تعاني منها في الجامعة، والمطلوب أن تراعي ما يلي:

1–أن تقرأ كل عبارة بدقة وعناية ثم تضع علامة (×) داخل الخانة المناسبة للعبارة المختارة.

2–إذا غيّرت رأيك بعد وضع العلامة، فاشطب العلامة غير المرغوبة وضع علامة أخرى حينما تريد.

3–لا توجد عبارات صحيحة وأخرى خاطئة. فالإجابة الصحيحة هي التي تعبّر عن رضاك بصدق.

4–لا تترك أيّ عبارة من عبارات الاستبيان دون الإجابة عليها.

5–إجابتك سرية للغاية ولا يمكن للآخرين الاطلاع عليها قطعياً.

–طريقة الإجابـــة:

هذه مجموعة من العبارات التي تعبّر عن مدى شعورك بالضغوط النفسية الأكاديمية التي تعاني منها في البيئة الجامعية، وأمام كل عبارة أربعة اختيارات (**تنطبق عليّ بدرجة كبيرة، تنطبق عليّ بدرجة متوسطة، تنطبق عليّ بدرجة قليلة، لا تنطبق عليّ**). والمطلوب قراءة كل عبارة بدقة ثم ضع علامة (×) داخل الخانة المناسبة للعبارة المختارة، وهذا مثال توضيحي:

العبـــــارة	تنطبق عليّ بدرجة كبيرة	تنطبق عليّ بدرجة متوسطة	تنطبق عليّ بدرجة قليلة	لا تنطبق عليّ
من الصعب عليّ تحمّل النقد من الآخرين	×			

لاحظ أن الطالب الذي أوضح رأيه في العبارة السابقة " **تنطبق عليّ بدرجة كبيرة** " هو يصعب عليه أن يتحمّل نقد الآخرين له (الزملاء أو الأساتذة) بشكل كبير.

استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية

الرقم	العبـــــارات	تنطبق عليّ بدرجة كبيرة	تنطبق عليّ بدرجة متوسطةً	تنطبق عليّ بدرجة قليلة	لا تنطبق عليّ
1	أشعر بالخوف من عدم الوصول إلى المكانة التي أحلمُ بها				
2	أعاني من نقص التركيز داخل قاعة الدراسة				
3	أعاني من كثرة الخلافات والمشاجرات بين الوالدين				
4	لا أجد صعوبة في تكوين صداقات مع طلبة الجامعة				
5	أشعر بالضيق عندما أفكّرُ في مستقبلي المهني				
6	أشعر أن الأشياء التافهة أصبحت تزعجني				
7	لا أعاني من نقص في الدافعية الذاتية للعمل الأكاديمي				
8	يزعجني تدخل أحد الوادين أو كلاهما في حياتي الخاصة				
9	يزعجني عدم قدرة اللجنة البيداغوجية الطلبة على حل الكثير من المشكلات				
10	أشعر بعدم الاستقرار والخوف من المستقبل المهني				
11	أشعر بالحرج وجرح مشاعري عندما ينتقدني أحد				
12	أتضايق من سوء معاملة بعض الأساتذة للطلبة داخل قاعة الدراسة				
13	اختلافي في الرأي بيني وبين أحد الوادين أو كلاهما يزعجني كثيراً				
14	أشعر بالضيق لعدم اهتمام القائمين على الجامعة بشكاوى الطلبة				
15	يقلقني التفكير في فرص العمل بعد التخرج				
16	أشعر بالقلق من أبسط موقف يحدث معي				
17	لا أجد صعوبة في إنجاز الواجبات الدراسية (عروض، مشروع البحث...)				
18	يزعجني عدم تمييز الوالدين في المعاملة بين الإخوة				
19	يسعدني التزام بعض الطلبة بنظام الجامعة وقوانينها				
20	المستقبل بالنسبة لي مسؤوليات أستطيع تحمّلها				
21	يزعجني عدم قدرتي على التعبير عن رأيي بوضوح				

22	أعاني من كثرة المحاضرات في جدولي الدراسي				
23	يسعدني التفاهم الموجود بين أفراد أسرتي				
24	يسعدني حسن معاملة العاملين في مرافق الجامعة (المكتبة، النقل، المطعم)				
25	أتوقع أن دراستي الجامعية ستضمن لي منصب عمل في المستقبل				
26	أشعر بالاكتئاب والحزن في كثير من الأحيان				
27	أجد صعوبة في الحصول على المراجع المفيدة في بعض الوحدات				
28	يزعجني غياب التواصل السليم بين أفراد أسرتي				
29	يزعجني كون قاعات الدراسة غير مجهّزة (برد، حر، إنارة، ضوضاء)				
30	أتوقع أن دراستي الجامعية ستحقق لي مكانة اجتماعية مرموقة مستقبلاً				
31	إنني سريع الغضب تجاه مواقف غالباً ما تكون بسيطة				
32	تضايقني عدوانية بعض الطلبة تجاه الأساتذة				
33	يضايقني بعد موقع الجامعة الجغرافي عن مكان إقامتي				
34	أشعر بفقدان القدرة على الاتزان النفسي				
35	يزعجني عدم تمييز بعض الأساتذة في المعاملة بين الطلبة				
36	يزعجني عدم توافر قاعات دراسية بالقدر الكافي في الكلية				
37	تتقلب حالتي المزاجية بين السعادة والحزن دون أيّ سبب ظاهر				
38	يسعدني أن يحترمني أساتذتي				
39	يسعدني حسن معاملة بعض الموظفين العاملين في الكلية				
40	أنا سريع البكاء والتأثير عند مواجهة أيّ ضغط				
41	تعجبني طريقة أساتذتي في تبسيط الدروس				
42	يزعجني أن بعض زملائي يحصلون على نقاط أعلى مني بالغش في الامتحان				
43	يريحني أن الأساتذة عادلين ومنصفين في تقويم الطلبة				
44	يرهقني إجراء امتحانات كثيرة طوال العام الدراسي				
45	تسعدني العلاقة الطيّبة بيني وبين بعض أساتذتي				

ملحق رقم (2): أبعاد استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية

استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية

-البعد الأوّل: الضغوط النفسية

ويقصد بها انفعالات الطالب ومشاعره السلبية المكوّنة للضغوط النفسية (قلق، خوف، حزن، غضب) التي يشعر بها أثناء وجوده بالجامعة.

الرقم	العبـــــارات	تنطبق عليّ بدرجة كبيرة	تنطبق عليّ بدرجة متوسطةً	تنطبق عليّ بدرجة قليلة	لا تنطبق عليّ
1	أشعر بالخوف من عدم الوصول إلى المكانة التي أحلمُ بها				
2	أشعر أن الأشياء التافهة أصبحت تزعجني				
3	أشعر بالحرج وجرح مشاعري عندما ينتقدني أحد				
4	أشعر بالقلق من أبسط موقف يحدث معي				
5	يزعجني عدم قدرتي على التعبير عن رأيي بوضوح				
6	أشعر بالاكتئاب والحزن في كثير من الأحيان				
7	إنني سريع الغضب تجاه مواقف غالباً ما تكون بسيطة				
8	أشعر بفقدان القدرة على الاتزان النفسي				
9	تتقلب حالتي المزاجية بين السعادة والحزن دون أيّ سبب ظاهر				
10	أنا سريع البكاء والتأثير عند مواجهة أيّ ضغط				

-البعد الثاني: الضغوط الأكاديمية

ويقصد بها شعور الطالب ومعاناته من وجود ضغوط دراسية نتيجة كثرة الأعباء الدراسية كالبرامج، الوحدات، المواقيت، الامتحانات، والواجبات الدراسية التي يجب القيام بها (عروض، مذكرة التخرج والتدريب الميداني) أثناء وجوده بالجامعة.

الرقم	العبـــــارات	تنطبق عليّ بدرجة كبيرة	تنطبق عليّ بدرجة متوسطةً	تنطبق عليّ بدرجة قليلة	لا تنطبق عليّ
1	أعاني من نقص التركيز داخل قاعة الدراسة				
2	أعاني من نقص في الدافعية الذاتية للعمل الأكاديمي				

3	أتضايق من سوء معاملة بعض الأساتذة للطلبة داخل قاعة الدراسة				
4	لا أجد صعوبة في إنجاز الواجبات الدراسية (عروض، مشروع البحث...)				
5	أعاني من كثرة المحاضرات في جدولي الدراسي				
6	أجد صعوبة في الحصول على المراجع المفيدة في بعض الوحدات				
7	يريحني عدم تمييز بعض الأساتذة في المعاملة بين الطلبة				
8	يسعدني أن يحترمني أساتذتي				
9	تعجبني طريقة أساتذتي في تبسيط الدروس				
10	يزعجني أن بعض زملائي يحصلون على نقاط أعلى مني بالغش في الامتحان				
11	يريحني أن الأساتذة عادلين ومنصفين في تقويم الطلبة				
12	يرهقني إجراء امتحانات كثيرة طوال العام الدراسي				
13	تسعدني العلاقة الطيّبة بيني وبين بعض أساتذتي				
14	تضايقني عدوانية بعض الطلبة تجاه الأساتذة				

-البعد الثالث: ضغوط البيئة الأسرية

ويقصد به شعور الطالب بالضيق والقلق وعدم الارتياح نتيجة وجود ضغوط أسرية يتلقاها من أفراد أسرته (الوالدان أو الإخوة) بسب الخلافات، المشاجرات، التمييز في المعاملة، أو غياب التواص السليم.

الرقم	العبـــــارات	تنطبق عليّ بدرجة كبيرة	تنطبق عليّ بدرجة متوسطةً	تنطبق عليّ بدرجة قليلة	لا تنطبق عليّ
1	أعاني من كثرة الخلافات والمشاجرات بين الوالدين				
2	يزعجني تدخل أحد الوادين أو كلاهما في حياتي الخاصة				
3	اختلافي في الرأي بيني وبين أحد الوادين أو كلاهما يزعجني كثيراً				
4	يريحني عدم تمييز الوالدين في المعاملة بين الإخوة				
5	يسعدني التفاهم الموجود بين أفراد أسرتي				
6	يزعجني غياب التواصل السليم بين أفراد أسرتي				

-البعد الرابع: ضغوط البيئة الجامعية

ويقصد به شعور الطالب بالضيق وعدم الارتياح نتيجة وجود ضغوط البيئة الجامعية نتيجة عدم اهتمام القائمين على الجامعة أو القائمين على المرافق والخدمات الجامعية (المكتبة، المطعم، النقل).

الرقم	العبـــــارات	تنطبق عليّ بدرجة كبيرة	تنطبق عليّ بدرجة متوسطةً	تنطبق عليّ بدرجة قليلة	لا تنطبق عليّ
1	لا أجد صعوبة في تكوين صداقات مع طلبة الجامعة				
2	يزعجني عدم قدرة اللجنة البيداغوجية الطلبة على حل الكثير من المشكلات				
3	أشعر بالضيق لعدم اهتمام القائمين على الجامعة بشكاوى الطلبة				
4	يسعدني التزام بعض الطلبة بنظام الجامعة وقوانينها				
5	يسعدني حسن معاملة العاملين في مرافق الجامعة (المكتبة، النقل، المطعم)				
6	يزعجني كون قاعات الدراسة غير مجهّزة (برد، حر، إنارة، ضوضاء)				
7	يضايقني بعد موقع الجامعة الجغرافي عن مكان إقامتي				
8	يزعجني عدم توافر قاعات دراسية بالقدر الكافي في الكلية				
9	يسعدني حسن معاملة بعض الموظفين العاملين في الكلية				

-البعد الخامس: ضغوط التفكير في المستقبل المهني

ويقصد به شعور الطالب بالخوف والقلق وعدم استقراره من المستقبل المهني بعد تخرجه من الجامعة وتوقعاته أن شهادته الجامعية سوف لا تضمن له منصب عمل مستقبلاً.

الرقم	العبـــــارات	تنطبق عليّ بدرجة كبيرة	تنطبق عليّ بدرجة متوسطةً	تنطبق عليّ بدرجة قليلة	لا تنطبق عليّ
1	أشعر بالضيق عندما أفكّرُ في مستقبلي المهني				
2	أشعر بعدم الاستقرار والخوف من المستقبل المهني				
3	يقلقني التفكير في فرص العمل بعد التخرج				
4	المستقبل بالنسبة لي مسؤوليات أستطيع تحمّلها				
5	أتوقع أن دراستي الجامعية ستضمن لي منصب عمل في المستقبل				
6	أتوقع أن دراستي الجامعية ستحقق لي مكانة اجتماعية مرموقة مستقبلاً				

ملحق رقم (3): مفتاح تصحيح استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية

مفتاح تصحيح استبيان
الضغوط النفسية الأكاديمية

ع	تنطبق عليّ بدرجة كبيرة	تنطبق عليّ بدرجة متوسطة	تنطبق عليّ بدرجة قليلة	لا تنطبق عليّ
1	1	2	3	4
2	1	2	3	4
3	1	2	3	4
4	4	3	2	1
5	1	2	3	4
6	1	2	3	4
7	4	3	2	1
8	1	2	3	4
9	1	2	3	4
10	1	2	3	4
11	1	2	3	4
12	1	2	3	4
13	1	2	3	4
14	1	2	3	4
15	1	2	3	4
16	1	2	3	4
17	4	3	2	1
18	4	3	2	1
19	4	3	2	1
20	4	3	2	1
21	1	2	3	4
22	1	2	3	4
23	4	3	2	1

1	2	3	4	**24**
1	2	3	4	**25**
4	3	2	1	**26**
4	3	2	1	**27**
4	3	2	1	**28**
4	3	2	1	**29**
1	2	3	4	**30**
4	3	2	1	**31**
4	3	2	1	**32**
4	3	2	1	**33**
4	3	2	1	**34**
1	2	3	4	**35**
4	3	2	1	**36**
4	3	2	1	**37**
1	2	3	4	**38**
1	2	3	4	**39**
4	3	2	1	**40**
1	2	3	4	**41**
4	3	2	1	**42**
1	2	3	4	**43**
4	3	2	1	**44**
1	2	3	4	**45**

ملحق رقم (4): شبكة تفريغ نتائج استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية

شبكة تفريغ نتائج استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية

رقم العبارة	الدرجات				النتيجة		رقم العبارة	الدرجات				النتيجة
01 (−)	4	3	2	1			24 (+)	1	2	3	4	
02 (−)	4	3	2	1			25 (+)	1	2	3	4	
03 (−)	4	3	2	1			26 (−)	4	3	2	1	
04 (+)	1	2	3	4			27 (−)	4	3	2	1	
05 (−)	4	3	2	1			28 (−)	4	3	2	1	
06 (−)	4	3	2	1			29 (−)	4	3	2	1	
07 (+)	1	2	3	4			30 (+)	1	2	3	4	
08 (−)	4	3	2	1			31 (−)	4	3	2	1	
09 (−)	4	3	2	1			32 (−)	4	3	2	1	
10 (−)	4	3	2	1			33 (−)	4	3	2	1	
11 (−)	4	3	2	1			34 (−)	4	3	2	1	
12 (−)	4	3	2	1			35 (+)	1	2	3	4	
13 (−)	4	3	2	1			36 (−)	4	3	2	1	
14 (−)	4	3	2	1			37 (−)	4	3	2	1	
15 (−)	4	3	2	1			38 (+)	1	2	3	4	
16 (−)	4	3	2	1			39 (+)	1	2	3	4	
17 (+)	1	2	3	4			40(−)	4	3	2	1	
18 (+)	1	2	3	4			41 (+)	1	2	3	4	
19 (+)	1	2	3	4			42 (−)	4	3	2	1	
20 (+)	1	2	3	4			43 (+)	1	2	3	4	
21 (−)	4	3	2	1			44 (−)	4	3	2	1	
22 (−)	4	3	2	1			45 (+)	1	2	3	4	
23 (+)	1	2	3	4								

ملحق رقم (5): مقياس دافعية الإنجاز الدراسي

جامعة مولود معمري–تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علوم التربية

أخي الطالب/ أختي الطالبة

تحية طيبة وبعد...

في إطار إعداد مذكرة الماستر في علم النفس التربوي والقيام بدراسة ميدانية، تلتمس الطالبتان تعاونك معنا بالإجابة على عبارات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي بصدق وأمانة لضمان الوصول إلى نتائج صادقة نسترشد بها في دراستنا. والمطلوب ملء البيانات الخاصة بك بدقة وقراءة تعليمات المقياس وطريقة الإجابة عليه. نشكرك على حسن تعاونك معنا.

البيانات الخاصة بالطالب (ة): الطالبتان

المستوى الدراسي: ماستر 1(...) ماستر 2(...)
التخصص الدراسي:.....
الجنس: ذكر(...) أنثى(...)

-تعليمـــات التطبيق:

يقيس هذا المقياس دافعيتك للإنجاز الدراسي، والمطلوب أن تراعي ما يلي:

1-أن تقرأ كل عبارة بدقة وعناية ثم تضع علامة (×) داخل الخانة المناسبة للعبارة المختارة.

2-إذا غيّرت رأيك بعد وضع العلامة، فاشطب العلامة غير المرغوبة وضع علامة أخرى حينما تريد.

3–لا توجد عبارات صحيحة وأخرى خاطئة. فالإجابة الصحيحة هي التي تعبّر عن رضاك بصدق.

4-لا تترك أيّ عبارة من عبارات المقياس دون الإجابة عليها.

5-إجابتك سرية للغاية ولا يمكن للآخرين الاطلاع عليها قطعياً.

-طريقة الإجابـــة:

هذه مجموعة من العبارات التي تعبّر عن دافعيتك للإنجاز الدراسي، وأمام كل عبارة خمس اختيارات: **دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً**، والمطلوب قراءة كل عبارة بدقة ثم ضع علامة (×) داخل الخانة المناسبة للعبارة المختارة، وهذا مثال توضيحي:

العبـــــارة	مدى انطباقها عليّ				
	دائماً	غالباً	أحيانا	نادراً	أبداً
أشعر أن الدراسة مسؤولية كبيرة لا أستطيع تحمّلها.		×			

مقياس دافعية الإنجاز الدراسي

الرقم	العبـــــارات	مدى انطباقها عليّ				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أسعى لإنجاز الأعمال والواجبات مهما كلّفني ذلك من جهد أو وقت.					
2	أحاولُ جاداً إنجاز العمل الذي أقومُ به على أحسن وجه.					
3	إن النجاح في عمل ما يشجعني على القيام بأعمال أخرى أكثر صعوبة.					
4	أرغبُ في الاطلاع على ما يجري من تطوّر علمي.					
5	أحتاجُ إلى تشجيع الآخرين حتى أنهي الأعمال التي أقومُ بها.					
6	أفضّلُ أن أسبق الأحداث وأهيّئ الفرص المساعدة على النجاح بدلاً من انتظار حدوثها عفويّاً.					
7	أشعرُ بالملل والضجر بعد فترة قصيرة من بداية العمل.					
8	أحاولُ الاستفادة من أخطائي في العمل والدراسة حتى لا أقعُ فيها مستقبلاً.					
9	كلما وجدتُ العمل الذي أقوم به صعباً زدتُ إصراراً على إتمامه.					
10	يعتمدُ مستقبلي على نجاحي في تحقيق عمل ما له قيمة.					
11	يعتبر النجاح في جميع الحالات نتيجة منطقية لمثابرة الفرد في العمل.					
12	لا أتركُ وقت فراغي يفوتني دون استغلاله في أعمال تعود عليّ بالفائدة.					
13	إذا فشلتُ في عمل ما في المحاولة الأولى أبحثُ عن أسباب الفشل وأكرّرُ المحاولات حتى أحقق النجاح.					
14	أحرصُ على التنظيم في كل الأعمال التي أقومُ بها.					
15	إن شعوري بالحاجة إلى النجاح يدفعني إلى الجد والمثابرة في الأعمال التي أقومُ بها.					
16	أبتعدُ قدر الإمكان عن الأعمال التي تتطلب تحمّل المسؤولية.					
17	في كل أعمالي أطبّقُ مبدأ " لا تخطط بل دع الأمور للتلقائية".					
18	أستمرُ في البحث عن حل المشكلة التي تعترضني حتى وإن كان الأمل في ذلك ضعيفاً.					
19	ليس المهم أن أحصل على درجات تقدير عالية، لكن الأهم أن أقوم بعملي بصورة جيّدة.					
20	أبذلُ كل جهودي لأكون متفوّقاً على الآخرين في العمل والدراسة.					
21	إن أهدافي بعيدة المدى (في هذه الحياة) واضحة تماماً في ذهني.					
22	تضيعُ مني عدة أيام دون مراجعة دروسي.					
23	أتوقفُ عن الأعمال التي أقومُ بها بمجرد شعوري بأيّ تعب.					

24	أقومُ عادةً بعمل الأشياء قبل التفكير فيها بعمق.					
25	أفضّلُ العمل مع من تربطني به صداقة حميمة، حتى وإن كان ضعيف المستوى.					
26	أشعرُ أن الناس من أمثالي ليست لديهم فرصة كبيرة للنجاح في الحياة.					
27	أعتبرُ نفسي مسؤولاً مسؤولية كاملة عن نتائج الأعمال التي أقومُ بها.					
28	أضيّعُ أوقاتاً كثيرة في مشاهدة التلفزيون والحديث مع الزملاء على حساب مراجعة دروسي.					
29	أفقدُ الإحساس بانقضاء الوقت عندما أكون منشغلاً في أداء عمل ما.					
30	أفضّلُ العمل مع المتفوّقين حتى وإن لم تربطني بهم صداقة.					
31	أفضّلُ أن أكون محبوباً بين أقراني أكثر من أن أكون ناجحاً بينهم.					
32	أحاسبُ نفسي عن مقدار العمل الذي أنجزه كل يوم.					
33	أحرصُ على تطبيق مبدأ " لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد ".					
34	عندما أنهمك في المراجعة فإني لا أهتم بما يحدث حولي.					
35	يرى معظم الأساتذة أن بحوثي وتقاريري تفتقر إلى التنظيم.					
36	أفضّلُ الأعمال البسيطة وأتجنبُ الأعمال الصعبة التي تتحدى قدراتي.					
37	تظلُ الأعمال غير المنتهية تزعجني حتى أنتهي منها.					
38	أفضّلُ أن أغيّر رأي، على أن أعارض ما تتفق عليه الجماعة.					
39	النجاح يرتبط بالحظ أكثر مما يرتبط بالعمل.					
40	أجدُ متعة في حل المشكلات التي يعتبرها بعض الناس مستحيلة.					

ملحق رقم (6): أبعاد مقياس دافعية الإنجاز الدراسي

-البعد الأوّل: المثابرة والاستغراق في العمل

ويقصد بها مستوى الطالب في المثابرة والاستغراق في العمل، وإصراره في التغلب على صعوباته.

.

الرقم	العبـــــارات	مدى انطباقها عليّ				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أسعى لإنجاز الأعمال والواجبات مهما كلّفني ذلك من جهد أو وقت.					
2	أشعرُ بالملل والضجر بعد فترة قصيرة من بداية العمل.					
3	إذا فشلتُ في عمل ما في المحاولة الأولى أبحثُ عن أسباب الفشل وأكرّرُ المحاولات حتى أحقق النجاح.					
4	أستمرُ في البحث عن حل المشكلة التي تعترضني حتى وإن كان الأمل في ذلك ضعيفاً.					
5	أتوقفُ عن الأعمال التي أقومُ بها بمجرد شعوري بأيّ تعب.					
6	أفقدُ الإحساس بانقضاء الوقت عندما أكون منشغلاً في أداء عمل ما.					
7	عندما أنهمك في المراجعة فإني لا أهتم بما يحدث حولي.					

-البعد الثاني: الاتقان والسعي نحو التميّز

ويقصد به رغبة الطالب في اتقان العمل وإصراره على تحقيق الأهداف، والعمل على بلوغ مكانة جيّدة في المجتمع من خلال ما يبذله من جهود، والسعي نحو التميّز في العمل.

الرقم	العبـــــارات	مدى انطباقها عليّ				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أحاولُ جاداً إنجاز العمل الذي أقومُ به على أحسن وجه.					
2	أحاولُ الاستفادة من أخطائي في العمل والدراسة حتى لا أقعُ فيها مستقبلاً.					
3	أحرصُ على التنظيم في كل الأعمال التي أقومُ بها.					
4	ليس المهم أن أحصل على درجات تقدير عالية، لكن الأهم أن أقوم بعملي بصورة جيّدة.					
5	أقومُ عادةً بعمل الأشياء قبل التفكير فيها بعمق.					
6	يرى معظم الأساتذة أن بحوثي وتقاريري تفتقر إلى التنظيم.					

-البعد الثالث: المنافسة والتحدي (تحدي الذات والآخرين)

ويقصد بها اتجاه الطالب نحو المنافسة مقابل التعاطف، أيّ الرغبة في العمل مع المتفوّقين حتى وإن كانت لا تربطه بهم أوصر العلاقة، والاتجاه للتفوّق عن الآخرين ومنافسة الذات.

الرقم	العبـــــارات	مدى انطباقها عليّ				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	إن النجاح في عمل ما يشجعني على القيام بأعمال أخرى أكثر صعوبة.					
2	كلما وجدتُ العمل الذي أقوم به صعباً زدتُ إصراراً على إتمامه.					
3	أبذلُ كل جهودي لأكون متفوّقاً على الآخرين في العمل والدراسة.					
4	أفضّلُ العمل مع من تربطني به صداقة حميمة، حتى وإن كان ضعيف المستوى.					
5	أفضّلُ العمل مع المتفوّقين حتى وإن لم تربطني بهم صداقة.					
6	أفضّلُ الأعمال البسيطة وأتجنبُ الأعمال الصعبة التي تتحدى قدراتي.					
7	أفضّلُ أن أغيّر رأي، على أن أعارض ما تتفق عليه الجماعة.					
8	أجدُ متعة في حل المشكلات التي يعتبرها بعض الناس مستحيلة.					

-البعد الرابع: الطموح والتوجه نحو المستقبل

ويقصد به مستوى طموح الطالب وتوجه نحو المستقبل، لبلوغ مكانة جيّدة في المجتمع.

الرقم	العبـــــارات	مدى انطباقها عليّ				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أرغبُ في الاطلاع على ما يجري من تطوّر علمي.					
2	يعتمدُ مستقبلي على نجاحي في تحقيق عمل ما له قيمة.					
3	إن شعوري بالحاجة إلى النجاح يدفعني إلى الجد والمثابرة في الأعمال التي أقومُ بها.					
4	إن أهدافي بعيدة المدى (في هذه الحياة) واضحة تماماً في ذهني.					
5	أشعرُ أن الناس من أمثالي ليست لديهم فرصة كبيرة للنجاح في الحياة.					
6	أفضّلُ أن أكون محبوباً بين أقراني أكثر من أن أكون ناجحاً بينهم.					

-البعد الخامس: الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي

ويقصد بها اتجاه الطالب نحو تحمّل المسؤولية أو ما يعرف بالضبط الداخلي، وإنساب الأخطاء للتقصير الذاتي في العمل وليس للظروف الخارجية، وعدم الهروب من المسؤوليات.

الرقم	العبـــــارات	مدى انطباقها عليّ				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أحتاجُ إلى تشجيع الآخرين حتى أنهي الأعمال التي أقومُ بها.					
2	يعتبر النجاح في جميع الحالات نتيجة منطقية لمثابرة الفرد في العمل.					
3	أبتعدُ قدر الإمكان عن الأعمال التي تتطلب تحمّل المسؤولية.					
4	أعتبرُ نفسي مسؤولاً مسؤولية كاملة عن نتائج الأعمال التي أقومُ بها.					
5	أحاسبُ نفسي عن مقدار العمل الذي أنجزه كل يوم.					
6	تظلُ الأعمال غير المنتهية تزعجني حتى أنتهي منها.					
7	النجاح يرتبط بالحظ أكثر مما يرتبط بالعمل.					

-البعد السادس: التخطيط والشعور بأهمية الوقت

ويقصد به اتجاه الطالب نحو التخطيط للعمل، والاعتماد على التنظيم ومراجعة الأخطاء والاستفادة منها، وتهيئة الفرص للنجاح وليس الاعتماد على الحظ.

الرقم	العبـــــارات	مدى انطباقها عليّ				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أفضّلُ أن أسبق الأحداث وأهيّئ الفرص المساعدة على النجاح بدلاً من انتظار حدوثها عفويّاً.					
2	لا أتركُ وقت فراغي يفوتني دون استغلاله في أعمال تعود عليّ بالفائدة.					
3	في كل أعمالي أطبّقُ مبدأ " لا تخطط بل دع الأمور للتلقائية".					
4	تضيعُ مني عدة أيام دون مراجعة دروسي.					
5	أضيّعُ أوقاتاً كثيرة في مشاهدة التلفزيون والحديث مع الزملاء على حساب مراجعة دروسي.					
6	أحرصُ على تطبيق مبدأ " لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد ".					

ملحق رقم (7): مفتاح تصحيح مقياس دافعية الإنجاز الدراسي

مفتاح تصحيح مقياس
دافعية الإنجاز الدراسي

ع	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	5	4	3	2	1
2	5	4	3	2	1
3	5	4	3	2	1
4	5	4	3	2	1
5	1	2	3	4	5
6	5	4	3	2	1
7	1	2	3	4	5
8	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1
10	5	4	3	2	1
11	5	4	3	2	1
12	5	4	3	2	1
13	5	4	3	2	1
14	5	4	3	2	1
15	5	4	3	2	1
16	1	2	3	4	5
17	1	2	3	4	5
18	5	4	3	2	1
19	5	4	3	2	1
20	5	4	3	2	1
21	5	4	3	2	1
22	1	2	3	4	5
23	1	2	3	4	5

5	4	3	2	1	**24**
5	4	3	2	1	**25**
5	4	3	2	1	**26**
1	2	3	4	5	**27**
5	4	3	2	1	**28**
1	2	3	4	5	**29**
1	2	3	4	5	**30**
5	4	3	2	1	**31**
1	2	3	4	5	**32**
1	2	3	4	5	**33**
1	2	3	4	5	**34**
5	4	3	2	1	**35**
5	4	3	2	1	**36**
1	2	3	4	5	**37**
5	4	3	2	1	**38**
5	4	3	2	1	**39**
1	2	3	4	5	**40**

ملحق رقم (8): شبكة تفريغ نتائج مقياس دافعية الإنجاز الدراسي

شبكة تفريغ نتائج
مقياس دافعية الإنجاز الدراسي

رقم العبارة	الدرجات						النتيجة
01 (+)	5	4	3	2	1		
02 (+)	5	4	3	2	1		
03 (+)	5	4	3	2	1		
04 (+)	5	4	3	2	1		
05 (−)	1	2	3	4	5		
06 (+)	5	4	3	2	1		
07 (−)	1	2	3	4	5		
08 (+)	5	4	3	2	1		
09 (+)	5	4	3	2	1		
10 (+)	5	4	3	2	1		
11 (+)	5	4	3	2	1		
12 (+)	5	4	3	2	1		
13 (+)	5	4	3	2	1		
14 (+)	5	4	3	2	1		
15 (+)	5	4	3	2	1		
16 (−)	1	2	3	4	5		
17 (−)	1	2	3	4	5		
18 (+)	5	4	3	2	1		
19 (+)	5	4	3	2	1		
20 (+)	5	4	3	2	1		

رقم العبارة	الدرجات						النتيجة
21 (+)	5	4	3	2	1		
22 (−)	1	2	3	4	5		
23 (−)	1	2	3	4	5		
24 (−)	1	2	3	4	5		
25 (−)	1	2	3	4	5		
26 (−)	1	2	3	4	5		
27 (+)	5	4	3	2	1		
28 (−)	1	2	3	4	5		
29 (+)	5	4	3	2	1		
30 (+)	5	4	3	2	1		
31 (−)	1	2	3	4	5		
32 (+)	5	4	3	2	1		
33 (+)	5	4	3	2	1		
34 (+)	5	4	3	2	1		
35 (−)	1	2	3	4	5		
36 (−)	1	2	3	4	5		
37 (+)	5	4	3	2	1		
38 (−)	1	2	3	4	5		
39 (−)	1	2	3	4	5		
40 (+)	5	4	3	2	1		

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=stress motivation
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		19-MAR-2024 12:47:37
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	107
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=stress motivation /PRINT=TWOTAIL NOSIG /STATISTICS DESCRIPTIVES /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,05
	Temps écoulé	00:00:00,11

[Jeu_de_données1]

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
stress	109,5234	10,75310	107
motivation	133,8692	17,04494	107

Corrélations

		stress	motivation
stress	Corrélation de Pearson	1	,434**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	107	107
motivation	Corrélation de Pearson	,434**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	107	107

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
ONEWAY stress BY specialité
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING ANALYSIS.
```

Unidirectionnel

Remarques

Sortie obtenue		19-MAR-2024 12:49:02
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	107

Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations dépourvues de données manquantes dans les variables de l'analyse.
Syntaxe		ONEWAY stress BY specialité /STATISTICS DESCRIPTIVES /MISSING ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,05

Descriptives

stress

	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	
					Borne inférieure	Borne supérieure
1,00	41	111,0244	12,04676	1,88139	107,2220	114,8268
2,00	32	109,2500	8,40507	1,48582	106,2196	112,2804
3,00	34	107,9706	11,12596	1,90809	104,0886	111,8526
Total	107	109,5234	10,75310	1,03954	107,4624	111,5844

Descriptives

stress

	Minimum	Maximum
1,00	82,00	139,00
2,00	98,00	136,00
3,00	92,00	133,00
Total	82,00	139,00

ANOVA

stress

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	176,745	2	88,373	,761	,470
Intragroupes	12079,946	104	116,153		
Total	12256,692	106			

```
ONEWAY motivation BY specialité
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING ANALYSIS.
```

Unidirectionnel

Remarques

Sortie obtenue		19-MAR-2024 12:49:29
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	107
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations dépourvues de données manquantes dans les variables de l'analyse.
Syntaxe		ONEWAY motivation BY specialité /STATISTICS DESCRIPTIVES /MISSING ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,03

Descriptives

motivation

	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	
					Borne inférieure	Borne supérieure
1,00	41	137,3659	18,93509	2,95716	131,3892	143,3425
2,00	32	128,9375	14,73407	2,60464	123,6253	134,2497
3,00	34	134,2941	15,99153	2,74252	128,7144	139,8738
Total	107	133,8692	17,04494	1,64780	130,6022	137,1361

Descriptives

motivation

	Minimum	Maximum
1,00	101,00	176,00
2,00	105,00	168,00
3,00	114,00	175,00
Total	101,00	176,00

ANOVA

motivation

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	1285,722	2	642,861	2,266	,109
Intragroupes	29510,446	104	283,754		
Total	30796,168	106			

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
stress	109,5234	10,75310	107
motivation	133,8692	17,04494	107

Corrélations

		stress	motivation
stress	Corrélation de Pearson	1	,434**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	107	107
motivation	Corrélation de Pearson	,434**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	107	107

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Descriptives

stress

	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	
					Borne inférieure	Borne supérieure
1,00	41	111,0244	12,04676	1,88139	107,2220	114,8268
2,00	32	109,2500	8,40507	1,48582	106,2196	112,2804
3,00	34	107,9706	11,12596	1,90809	104,0886	111,8526
Total	107	109,5234	10,75310	1,03954	107,4624	111,5844

Descriptives

stress

	Minimum	Maximum
1,00	82,00	139,00
2,00	98,00	136,00
3,00	92,00	133,00
Total	82,00	139,00

ANOVA

stress

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	176,745	2	88,373	,761	,470
Intragroupes	12079,946	104	116,153		
Total	12256,692	106			

Descriptives

motivation

	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	
					Borne inférieure	Borne supérieure
1,00	41	137,3659	18,93509	2,95716	131,3892	143,3425
2,00	32	128,9375	14,73407	2,60464	123,6253	134,2497
3,00	34	134,2941	15,99153	2,74252	128,7144	139,8738
Total	107	133,8692	17,04494	1,64780	130,6022	137,1361

Descriptives

motivation

	Minimum	Maximum
1,00	101,00	176,00
2,00	105,00	168,00
3,00	114,00	175,00
Total	101,00	176,00

ANOVA

motivation

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	1285,722	2	642,861	2,266	,109
Intragroupes	29510,446	104	283,754		
Total	30796,168	106			