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

الضغوط النفسية الأكاديمية وعلاقتها بالدافعية للتعلم 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:
يسمينة أودني
شهرزاد لوكال

إشـــــــراف:
أ.د / نزيم صرداوي

السنـــة الجـــامعية: 2022/2021

إهـــــداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى الوالدين الكريمين السند المتين في الحياة الذين قال فيهما المولى عز وجل: " ووصينا الإنسان بوالديه حملته أمه وهنًا على وهن وفصاله في عامين أن اشكر لي ولوالديك إلى المصير" **(سورة لقمان: الآية 13)**

إلى التي جعل الله الجنة تحت أقدامها وإلى من أضاءت دربي وكانت عونًا لي

إلى أمي الغالية أطال الله في عمرّها

إلى الذي ربانيّ على الفضيلة والأخلاق وانحنى من أجل استقامتي وهانت له نفسه

لعزتيّ أبي العزيز حفظه الله وأطال في عمره

إلى من هم أقرب إليّ من روحي وعليهم أعتمد إخوتي سهام ومروة وعبد الرزاق

إلى من قيل فيهم إذا كان أجمل ما في الورد الرحيق فإن أجمل ما في الدنيا صديق: أسماء، لامية، منال، ريان، مريم، خديجة، راضية، زينب

إلى كل من ساندني من قريب أو بعيد في مشواري الدراسي أساتذتي الأفاضل وزملائي الكرام طلاب علوم التربية وبالأخص طلاب علم النفس التربوي وإلى كل الزملاء والزميلات في مسيرتي العلمية.

الطالبة يسمينة أودني

إهـــــداء

إلى والداي الكريمين أطال الله في عمرهما وبارك الله لنا فيهما

إلى أخي العزيز وأخواتي العزيزات.

إلى زملائي وصديقاتي

إلى كل من ساعدني من قريب أومن بعيد

الطالبة شهرزاد لوكال

شكــر وتقديــر

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم (من لم يشكر الله ومن أهدى إليكم معروفا فكافئوه فإن لم تستطيعوا فادعوا له)

وعملا بهذا الحديث واعترافاً بالجميل، نحمد الله عزّوجل ونشكره على أن وفقنا لإتمام هذا العمل المتواضع.

نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف البروفيسور نزيم صرداوي الذي رافقنا طيلة هذا العمل وأمدنّا بالمعلومات والنصائح القيمة راجين من الله عزّوجل ان يسدد خطاه ويحقق مناه فجزاه الله عنا كل خير.

نتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى رئيسة ماستر علوم التربية الأستاذة الفاضلة البروفيسور لويزة معروف، وإلى السادة الأساتذة الأفاضل أعضاء فريق التدريس في تخصص علم النفس التربوي، فلهم منا جميعاً كل الثناء والعرفان والاحترام.

والشكر موصول إلى الأستاذة ليلية خابط على مساعدتها في المعالجة الإحصائية للبيانات، فلها منا خالص التقدير 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.

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

الطالبتان أودني ولوكال

ملخص الدراسة:

هدفت الدَّراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية الأكاديمية والدافعية للتعلم لدى طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالقطب الجامعي تامدة، جامعة مولود معمري تيزي وزو، والكشف عن الفروق بين الجنسين في نفس المتغيرين. تكوّنت عينة الدراسة من (100) طالباً وطالبةً من السنة الأولى والثانية ماستر بواقع (30) من الذكور و(70) من الإناث المسجلين والمنتظمين في العام الدراسي الجامعي (2022/2021) والذين تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية. وقد تم تطبيق استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية واستبيان الدافعية للتعلم. وتوصلت الدَّراسة إلى النتائج التالية:

1–وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية الأكاديمية والدافعية للتعلم لدى طلبة الماستر العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري تيزي وزو.

2–عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية الأكاديمية بين الجنسين.

3–وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم بين الجنسين.

الكلمات المفتاحية: الضغوط النفسية الأكاديمية–الدافعية للتعلم–طلبة الجامعة.

Résumé

La présente étude s'intéresse à la corrélation qui peut exister entre le stress scolaire et la motivation à l'apprentissage et aux différences qui peuvent exister selon le sexe chez des étudiants de master 1ère et 2ème année de la faculté des sciences humaines et sociales du pôle scientifique, Tamda, université Mouloud Mammeri, Tizi Ouzou.

Un échantillon de convenance non probabiliste a été choisi constitué de (100) étudiants de master 1ère et 2ème année dont (30) de sexe masculin et (70) de sexe féminin de l'année universitaire 2021/ 2022. Les résultats de la présente étude font apparaitre ce qui suit :

1-Une corrélation positive significative entre le stress scolaire et la motivation à l'apprentissage chez les mastérants de la faculté des sciences humaines et sociales.

2-Des différences non significatives entre garçons et filles concernant leur stress scolaire.

3-Des différences significatives entre garçons et filles concernant leur motivation à l'apprentissage en faveur des garçons.

Mots clés : Le stress scolaire- la motivation à l'apprentissage-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.....	13
3-أهداف الدراسة.....	13
4-أهمية الدراسة.....	13
5-مفاهيم الدراسة.....	13
6-حدود الدراسة.....	14
7-الدراسات السابقة.....	14
الجـــــــانب النظري	
الفصل الثاني: الضغوط النفسية الأكاديمية	
تمهيـــد.....	31
أوّلاً: الضغوط النفسية.....	31
1-التعريف اللغوي.....	31
2-التعريف الاصطلاحي.....	32
3-تطوّر مفهوم الضغط النفسي.....	37
4-الضغط النفسي والمفاهيم القريبة منه.....	39
5-التناولات النظرية للضغط النفسي.....	42
ثانياً: الضغوط النفسية الأكاديمية.....	54
1-تعريف الضغوط النفسية الأكاديمية.....	54

2-مصادر الضغوط النفسية الأكاديمية.....	56
خلاصـــة.....	58
الفصل الثالث: الدافعية للتعلم	
تمهيـــد.....	60
أوّلا: الدافعيـــــة.....	60
1-تعريف الدافعيـــة.....	60
2-تطوّر مفهوم الدافعية.....	61
ثانياً: الدافعية للتعلم.....	64
1-تعريف الدافعيـــة للتعلم.....	64
2-مكوّنات الدافعيـــة للتعلم.....	67
3-أهمية الدافعيـــة للتعلم.....	69
4-وظائف الدافعيـــة للتعلم.....	70
5-أهداف الدافعيـــة للتعلم.....	71
6-النظريات المفسّرة لدافعيـــة للتعلم.....	72
7-أنواع الدافعيـــة للتعلم.....	81
خلاصـــة.....	83
الجـــــــانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	86
تمهيـــد.....	86
أوّلاً: الدراسة الاستطلاعية.....	86
1-أهداف الدراسة الاستطلاعية.....	86
2-عينة الدراسة الاستطلاعية.....	86
3-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية.....	86
ثانياً: منهج الدراسة.....	87
ثالثاً: الدراسة الأساسية.....	87
1-مجتمع الدراسة الأساسية.....	88
2-عينة الدراسة الأساسية.....	89
3-مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية.....	89

رابعاً: أدوات الدراسة.....	89
1-استبيان الضغوط النفسية الاكاديمية.....	90
2-استبيان الدافعية للتعلم.....	93
خامساً: إجراءات تطبيق الدراسة.....	97
سادساً: إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي.....	97
سابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية.....	98
خلاصـــة.....	98
الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية	
تمهيـــد.....	100
أوّلاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية.....	100
1-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الضغوط النفسية الأكاديمية والدافعية للتعلم لدى أفراد العينة.....	100
2-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الضغوط النفسية الأكاديمية والدافعية للتعلم لدى الذكور والإناث من أفراد العينة.....	100
ثانياً: عرض وتفسير ومناقشة فرضيات الدراسة.....	101
1-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى.....	101
2-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية.....	105
3-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة.....	110
-ملخص نتائج الدراسة الميدانية.....	114
الاستنتاج العام.....	115
خاتـمة.....	115
المراجـع.....	119
الملاحـــق	

قائمة الجداول

الرقم	عنـــــوان الجدول	الصفحة
01	الأبعاد التسعة للدافعية المدرسية حسب (Kozki & Entwistel,1984).....	68
02	توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق المستوى الدراسي والتخصص الدراسي.....	87
03	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الجنس.....	88
04	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المستوى الدراسي.....	89
05	توزيع عبارات استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية على أبعاده الفرعية.....	92
06	توزيع العبارات الموجبة والسالبة لاستبيان الضغوط النفسية الأكاديمية.....	92
07	ميزان تقدير درجات استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية.....	93
08	توزيع عبارات استبيان الدافعية للتعلم على أبعاده الفرعية.....	95
09	توزيع العبارات الموجبة والسالبة لاستبيان الدافعية للتعلم.....	95
10	ميزان تقدير درجات استبيان الدافعية للتعلم.....	96
11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الضغوط النفسية الأكاديمية والدافعية للتعلم لدى أفراد العينة.....	100
12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الضغوط النفسية الأكاديمية والدافعية للتعلم لدى الذكور والإناث من أفراد العينة.....	101
13	قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات الضغوط النفسية الأكاديمية ودرجات الدافعية للتعلم ودلالتها الإحصائية لدى أفراد العينة.....	102
14	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الضغوط النفسية الأكاديمية لدى الذكور والإناث.....	105
15	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الدافعية للتعلم لدى الذكور والإناث.....	111
16	ملخص نتائج فرضيات الدراسة.....	114

قائمة الأشكال

الرقم	عنـــــوان الشكل	الصفحة
01	الضغط النفسي والمفاهيم القريبة منه.....	42
02	التناول الفيزيولوجي للضغط النفسي.....	43
03	التناول المعرفي للضغط النفسي.....	45
04	التناول الاجتماعي للضغط النفسي.....	47
05	التناول الايكولوجي للضغط النفسي.....	53
06	مكوّنات الدافعية للتعلم.....	69
07	دينامية الدافعية وفق نموذج (Pintrich,1990).....	78
08	مكوّنات الدينامية الدافعية وفق نموذج (Viau,1997).....	79
09	النظريات المفسّرة لدافعية التعلم	81

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	استبيان الدافعية للتعلم.....
06	أبعاد استبيان الدافعية للتعلم.....
06	مفتاح تصحيح استبيان الدافعية للتعلم.....
07	شبكة تفريغ نتائج استبيان الدافعية للتعلم.....
08	بيانات إحصائية مستخرجة من برنامج (SPSS .20).....

مقدمـــــة:

في ضوء تعدد أنماط الحياة الضاغطة لدى الطلاب وصعوبة التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي مع تواجد العديد للمصادر الضغوط، مما ينتج عنه العديد من المشكلات الدراسية، فالضغوط النفسية الأكاديمية تعد ظاهرة نفسية ودراسية في آنٍ واحدٍ لا يسلم منها أيّ طالب والتي تؤثر بدرجات متفاوتة. والطلبة الجامعيون هم نخبة المجتمع الذي يعتمد عليهم في رفع التحدي العلمي والتكنولوجي ومواكبة باقي الدول المتقدمة في عصر الألفية الثالثة عصر سرعة نشر المعارف وتحصيلها.

وتعد الضغوط النفسية الأكاديمية نقطة البداية لكثير من المشكلات التي يعاني منها الطالب مثل تدني دافعية للتعلم والإنجاز الدراسي، أو القلق والتوتر، والفشل والإخفاق في المسار التعليمي الجامعي. فكلما زادت تعقيدات الحياة، تعرض الطالب للكثير من مواقف الفشل، والإحباط في تحقيق رغباته وأهدافه الدراسية الأكاديمية وطموحاته المستقبلية.

لذا بات من الضروري العناية بطلاب الجامعة والعمل على تكامل شخصياتهم، واهتمام المسؤولين على مختلف المستويات سواء في الأسرة أو الجامعة، أو المجتمع العام، وهذا راجع إلى تعقد الحياة والتطورات الحاصلة في شتى المجالات، كما اهتمت الدراسات الحديثة بموضوع الدافعية، فموضوع الدافعية من المواضيع المهمة في علم النفس وخاصة الدافعية التعلم، ولحل الكثير من المشكلات لابد الاهتمام بدوافع الطلبة نحو التعلم التي تقوم بالدور الأساسي في تحديد سلوكه كما وكيفيا، وتبرز أهمية الدافعية التعلم في استثارة سلوك الطلبة. واستثارة الدافعية التعلم لدى طلاب الجامعة وتوجيهها سوف تحفزّهم على ممارسة نشاطات ومعرفية وعاطفية وحركية داخل نطاق الجامعة وفي حياتهم المستقبلية. بحيث شغلت الدافعية التعلم حيز كبير من اهتمام الباحثين في المجال التربوي فقد لقيت اهتماما كبيرا من قبل العديد من المهتمين في القطاع التربوي والتعليمي باعتبارها حالة داخلية تستثير سلوك الفرد. فهي تقوم ببناء وتكامل الشخصية وتحديد أنواع السلوك الإنساني.

وتتجلى أهمية الدافعية للتعلم في المجال التربوي والتعليمي، من حيث أنها تعد هدفاً تربوياً في حد ذاته. فهي تعد من العوامل المؤثرة في العملية التعلمية/التعلمية من حيث اهتمامها بالحياة النفسية والأكاديمية للطالب الجامعي، وذلك من خلال تلبية رغباته وحاجاته ودوافعه النفسية والأكاديمية والاجتماعية.

ويأتي اهتمام الدراسة الحالية في البحث عن طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية الأكاديمية والدافعية للتعلم من جهة، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث من طلبة السنوات الأولى والثانية ماستر في العلوم الإنسانية والاجتماعية في الضغوط النفسية الأكاديمية والدافعية للتعلم.

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 وتعريفاتها الإجرائية، حدود الدراسة والدراسات السابقة.

الجانب النظري: ويتضمن فصلين هما:

الفصل الثاني: ويتناول الضغوط النفسية الأكاديمية والذي تضمن **أوّلاً:** الضغوط النفسية ويشمل التعريف اللغوي والاصطلاحي، تطوّر مفهوم الضغط النفسي، المفاهيم القريبة من مفهوم الضغط النفسي، التناولات النظرية للضغط النفسي، و**ثانياً:** الضغوط النفسية الأكاديمية من حيث التعريف، ومصادرها.

الفصل الثالث: ويتناول الدافعية للتعلم والذي تضمن **أوّلاً:** الدافعية من حيث تعريفها تطور مفهومها، و**ثانياً:** الدافعية للتعلم من حيث تعريفها، مكوّناتها، وظائفها، أهميتها أهدافها، نظرياتها المفسّرة وأنواعها.

الجانب التطبيقي: ويتضمن فصلين: هما:

الفصل الرابع: ويتناول الإجراءات الميدانية للدراسة من حيث الدراسة الاستطلاعية، المنهج المستخدم، مجتمع وعينة الدراسة، الأدوات المستعلمة في جمع البيانات، مجموعة من الخطوات الإجرائية عند التطبيق، والأساليب الإحصائية المستخدمة لاختبار فرضيات الدراسة.

الفصل الخامس: ويتناول عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية، حيث أنهينا 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-حدود الدراسة

7-الدراسات السابقة

1-إشكالية الدراسة:

أصبحت المجتمعات في الألفية الثالثة تواجه تطورات علمية وتكنولوجية عديدة وسريعة في شتى مجالات الحياة. والتغير والتعقيد الذي يحدث أدى إلى ظهور ضغوط نفسية لدى الأفراد، حيث أضحت ظاهرة حتمية الوجود في المجتمع.

وبما أن الحياة دائمة التغير بطبيعتيها فهي تفرض على الفرد مشكلات جديدة يتوجب عليه مواجهة هذه المشكلات والمواقف الجديدة، ويحسن التعامل معها في مختلف المؤسسات الاجتماعية كالأسرة أو المدرسة أو الجامعة.

وهذه الضغوط النفسية تؤثر في الأفراد عامة ولدى الطلبة الجامعيين خاصة باعتبارهم الفئة الأكثر تعرضاً لها، والتي تفرضها عليهم طبيعة الحياة الجامعية. فهم يعيشون تحت وطأة ضغوط نفسية متنوعة ومتعددة، من أساليب متنوعة في المعاملة داخل الحرم الجامعي مثل قاعات الدراسة، المكتبة، الإقامة الجامعية، ومن الناحية التعليمية/ التعلمية والبيداغوجية خلال كثافة البرامج الدراسية، طرائق التدريس، الامتحانات والتقويم، بالإضافة إلى النظم والقوانين الجامعية الجديدة عنهم، فهم مسؤولون عن نشاطاتكم الدراسية المتمثلة في الحضور في المحاضرات والأعمال الموجهة وإنجاز البحوث ومذكرات نهاية المسار الجامعي والتربصات الميدانية. فالطالب الجامعي يعيش داخل مجتمع صغير مليء بالمسؤوليات والخبرات الجديدة، لذا فهو يتعرض لضغوط متنوعة المصادر والتي تؤثر بشكل أو بآخر على توازنه النفسي، وبالتالي تؤثر في علاقته الاجتماعية داخل الوسط الجامعي وخارجه وفي أدائه الدراسي وفي دافعيته للتعلم بشكل جيّد.

وتعرف هذه المواقف والأحداث بالضغوط النفسية التي أصبحت تمثّل أهم الموضوعات الحديثة في عصر العولمة والثورة التكنولوجية والإنترنت، والذي تميّز بتحوّلات وتغيرات واسعة النطاق في شتى مجالات الحياة، حيث كان لها التأثير الواضح في الفرد والمجتمع.

تشكّل الضغوط النفسية الأساس الرئيس الذي يبنى عليه بقية الضغوط الأخرى، كما تعد العامل المشترك في جميع أنواع الضغوط الأخرى مثل الضغوط الاجتماعية، ضغوط العمل، الضغوط الاقتصادية، الضغوط الأسرية والضغوط الدراسية.

وتعد الأحداث الضاغطة خطراً كبيرًا على صحة الفرد عموماً، والطالب الجامعي خصوصاً وعلى توازنه النفسي والاجتماعي والدراسي، وذلك لما ينشأ عنها من تأثيرات سلبية للغاية

في توافقه مع الحياة الجامعية. ومازال موضوع الضغوط النفسية والأكاديمية يحتلّ مركز الصدارة في مجال علم النفس والصحة النفسية، إذ يعد من المواضيع العلمية الهامة التي شغلت اهتمام العديد من الباحثين والدارسين.

وتعتبر المرحلة الجامعية من أهم مراحل التعليم لما لها من متطلبات خاصة تحتاج إلى جهود جميع الأطراف المسؤولة عن نجاح الجامعة وأبنائها الطلبة، إلاّ أنه قد تظهر معيقات تجول دون ذلك والتي تتمثل في ضغوط نفسية أكاديمية ناجمة عن إرهاق الطالب ومتاعبه في المجال الدراسي.

والشباب الجامعي يحتل مكانة هامة في المجتمع، فهو عماد الأمة ومواردها البشري وطاقتها الفذة، ودعامتها الأساسية والقوّية التي يعتمد عليها المجتمع في التقدم والتطور والرقي.

ويرى (Jackson,1997) أنه لكي يعيش الفرد في الألفية الثالثة عليه أن يتسلح بكفاءات لازمة للتوافق مع متغيرات الحياة، وأن يتعلّم كيف يكون قادراً على حل مشكلاته بطريقة ذكية. فالمجتمع اليوم بحاجة إلى طاقات بشرية متسلحة بالعلم والتكنولوجيا والقيم الإيجابية والسلوك الحضاري، والجامعة اليوم تعد من أهم المؤسسات التعليمية والاجتماعية التي تحقق هذا الهدف المجتمعي، وذلك من خلال سعيها إلى تزويد الطالب بالمعارف والكفاءات الضرورية، وتعديل سلوكه وضبطه، كل ذلك بهدف بناء الفرد القادر على تحقيق ذاته وأهدافه، وطموحاته، وفهم بيئته من أجل مواجهة الضغوط النفسية الأكاديمية التي تواجهه. والضغوط النفسية ترتبط بأحداث الحياة اليومية، فنتعرض كلّنا وبدون استثناء يومياً لمصادر متنوعة من الضغوط، بما فيها الضغوط المدرسية والضغوط الأسرية، والمشكلات النفسية والانفعالية والعاطفية والسلوكية، والأمور المالية والأزمات المختلفة.

لذلك أصبح الاهتمام ببيئة الجامعة وما تتضمنه من مواقف وأحداث ضاغطة أمراً هاماً يجعل الباحثين في علم النفس وعلوم التربية يهتمون بكافة المظاهر والمشكلات المدرسية التي تعتبر أهم المعوّقات والتحديات التي تواجه المدرسة اليوم في سبيل القيام بواجباتها وأدوارها. فالضغوط النفسية والأكاديمية التي يعيشها الطلبة الجامعيون داخل الجامعة تعد من الموضوعات التي أثارت اهتمام الباحثين في التربية والتعليم، وعلم النفس والصحة النفسية، ذلك لإدراكهم للمعاناة التي يعانونها، والتي يتعايشون معها كالتوترات والإحباطات التي تظهر نتيجة الأعباء الدراسية المتراكمة التي تفوق قدراتهم وطاقاتهم. ورغم دور الجامعة

الريادي في تنمية قدرات الطالب وتطوير كفاءاته ومهاراته، وتزويده بمعارف ومعلومات ثرية ومتنوعة، إلاّ أنها في الوقت ذاته تعد مصدراً للضغوط النفسية والأكاديمية.

والمؤسسة التعليمية مثل الجامعة هي البيئة الصناعية التي أنشأها التطور الاجتماعي لكي يمر فيها الفرد الذي يصبح بعد ذلك معداً إعداداً صالحاً للحياة الاجتماعية، ومن هنا يظهر الدور الأساسي الذي تلعبه في البيئة السليمة للفرد، إلاّ أنها يمكن أن تكون مصدراً للضغط النفسي والتوتر.

والطالب الجامعي يواجه بعض الضغوط النفسية التي تعتبر أهم الانشغالات الأساسية لدى العاملين في المجال النفسي والتربوي، حيث أشار (Fontana,1994) إلى أن ضغوط المتعلم النفسية في المجال المدرسي تمثل أهم التحديات والمشكلات في المجال التربوي والنفسي.

ويرى الأهواني (2005) أن الضغوط المدرسية تمثل تهديداً للشخصية، حيث ينتج عنها صعوبة تأدية المهام المدرسية، والشعور بعدم القدرة على تحقيق الأهداف والنجاح، مما يؤدي إلى نقص الثقة بالنفس وضعف الكفاءة الأكاديمية لدى المتعلم. فوجود مجموعة من الضغوط النفسية المدرسية قد يكون لها التأثير السلبي في تحفيز الطالب على الإنجاز والفعالية والأداء الجيّد.

وأكدت (Constance, 2004) أن معظم المتعلمين هم عرضة لمواجهة الكثير من الاضطرابات النفسية، والصراعات نتيجة للمواقف والأحداث الجديدة المتعددة التي يواجهونها في حياتهم الدراسية، وتظهر في إحساسهم بالاستقلالية وتحمّل المسؤولية، وهذه الضغوط قد تدفعهم إلى الوقوع في العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية وسوء التوافق مع الحياة الجامعية.

ويرى (McShane, 2006) أن الضغوط النفسية هي رد فعل تكيّفي لأيّ وضع ينظر إليه على أنه تهديد للشخص. فالضغوط هي ردود فعل الفرد نحو الوضع المسبب للضغط، وتصاحبه مجموعة من ردود الفعل النفسية والفيزيولوجية. فالأفراد حين يتعرضون للضغوط النفسية يشعرون بأن هذا الوضع يشكل تحدٍ أو تهديدٍ لهم.

وذكر (Lazarus ,1993) أن الضغوط النفسية هي ردود الفعل الناتجة عن تفاعل الفرد مع البيئة، وذلك من خلال محاولته لإشباع حاجاته الاجتماعية والنفسية والثقافية والفيزيولوجية، 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 مثل نظام التقويم والامتحانات وغيرها والبيئة الأسرية التي تسهم في وجود هذا النوع من الضغط لدى الأبناء، وتجتمع هذه العوامل لتدعم المكوّن المعرفي الذي بدوره يحفّز المكوّن الانفعالي وتظهر بعض المظاهر النفسية، كالخوف والتوتر والارتباك، وهي سائل توافق سلبية يلجأ إليها الطالب لتجنب موقف الامتحان، والذي قد يعد مشكلة أكاديمية تربوية تحتاج إلى رعاية نفسية إرشادية للتقليل من تأثيره في مستوى أداء الطالب الأكاديمي والعلمي.

والضغوط النفسية الأكاديمية هي 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.

كما أن الضغوط النفسية الأكاديمية تعبر عن مشكلات تنبع من بيئة الطلاب الخارجية سواء أكانت أسرية أو مدرسية أو جامعية أو مهنية مستقبلية. ويؤدي عدم قدرة الطلاب على مواجهة المشكلات إلى القلق والإحباط. ويتوقف مستوى القلق والإحباط على مدى إدراك الفرد لمصادر الضغوط. وهناك العديد من المواقف التي يمكن ن تسبب ضغوطاً على الطلاب، ومن هذه المواقف ما يحدث داخل الأسرة، وما يتعلق بالعمل والحياة الأكاديمية وما يتصل بالأهداف المستقبلية.

وتعد المرحلة الجامعية ومرحلة التعليم العالي والبحث العلمي في المنظومة التربوية الجزائرية كباقي دول العالم مرحلة تعليمية حاسمة في حياة الطالب كونها تختتم بحصوله على شهادة جامعية تؤهله للانتقال إلى عالم الشغل، فهي الجسر الذي يربط بين المراحل التعليمية السابقة وبين عالم الشغل، حيث تجعل الطالب ينتقل من وضعية متعلم مستهلك للمعلومات إلى متعلم مستثمر للمعلومات والمعارف ويطوّرها.

وأشارت (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.

وترى (De Marcilly,2017) أن الضغط المرتبط بالعمل المدرسي يؤثر في تلميذ واحد من بين اثنين متمدرسين في التعليم، حيث تلاحظ زيادة واضحة في الإحصاءات التي تناولت موضوع الضغط النفسي ما بين 2010 و2014.

والمشكلة المطروحة هي أنه ليس هناك فقط الضغط المرتبط بالعمل المدرسي، لكن وجود تصريحات المتعلمين من تلاميذ وطلبة جامعيين حول المناخ المدرسي أو ما يتعلق بعلاقاتهم مع الأساتذة وزملائهم والتي توصف بأنها غير جيّدة. ويلاحظ أيضاً أن 45% من المتعلمين علاقاتهم مع زملائهم هي علاقات سلبية للغاية.

وذكرت (Eichenberg & al,2017) 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 غير مرتفع مرتبط بالعمل المدرسي. وأن ما بين (12%) و(22%) من هؤلاء المراهقين وفق العمر والجنس يشعرون بضغط نفسي غير مرتفع أيضاً، بينما بين (6%) و(12%) منهم يشعرون بضغط نفسي عالٍ (لبكيري، 2021).

وبالرغم من التأثير الواضح للضغط النفسي المدرسي في الصحة النفسية للمتعلمين، أيّ القدرة على تحقيق التوازن النفسي والرفاه والاحتفاظ بهما (OMS,2005)، فإن موضوع الضغط المدرسي كان أقل اهتماماً ودراسة عند الباحثين مقارنة بموضوعات أخرى كالضغط المهني والضغط النفسي في الجامعة.

وذكر (Perrenoud,2013) أن وضعية المراهق المتمدرس مقارنة بوضعية الراشد أو أيّ وضعية عمل أو تعلم تتضمن العديد من القيود ولاسيما وتيرة العمل المستمرة وضغوط المؤسسة التعليمية والضغوط الأسرية والشخصية. ويرى بعض الباحثين أن هذه العوامل يمكن اعتبارها عوامل ضاغطة أو مصادر محتملة لظهور ضغط نفسي لدى المتعلمين.

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).

وترى رزق (2008) أن قلق المستقبل والرغبة في النجاح والتحدي هي من مصادر

الضغوط النفسية.

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

وكشفت 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 أكدت دراسة (Otrar & al,2000) على أن قلق المستقبل والمشكلات الاقتصادية تعد من أهم مصادر الضغوط النفسية.

وفي ذات السياق أشارت دراسة (Kosma & Kennedy,2004) إلى أن الامتحانات والتقويم، القلق من المستقبل، الرغبة في النجاح والتحدي تعد من أهم مصادر الضغوط النفسية المدرسية. وترى (Simuforosa ,2003) أن المراهقين المتمدرسين يعانون من ضغوط نفسية مختلفة ناتجة عن تأثير الإقران، العمل المدرسي، الأسرة وعوامل شخصية (لبكيري، 2021).

وبيّنت نتائج دراسة (Lin & al ,2003) أن (70%) من التلاميذ المستجيبين يرون أن المشكلات الأكاديمية والخوف من عدم الحصول على مقعد بيداغوجي في الجامعة والامتحانات هي من أكثر مصادر الضغوط النفسية المدرسية.

وأشارت 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 عملية دينامية مستمرة بين المثيرات الضاغطة الموجودة في البيئة من ناحية، وبين الفرد من ناحية أخرى (الصبورة، 2004)، والتي تتضمن الاستجابة للضغوط التغيرات في الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية والفيزيولوجية (تركي، 1998).

وذكرت (Blaya,2006) أنه يمكن للفاعلين المتواجدين في المجال المدرسي–مثل التلاميذ الأقران، أعضاء هيئة التدريس، والموظفين الإداريين وأولياء الأمور–اعتبارهم موارد ومصادر محتملة للضغوط النفسية المدرسية للمتعلمين.

ويرى (Zakari,Walburg & Chabrol,2008) أن الأستاذ له تأثير واضح في وجود ضغط نفسي مدرسي، بينما ترى (Esparbès-Pistre,Bergonnier-Dupuy & Giron,2011) أن الموظفين يشكّلون

أيضاً ضغوطاً نفسياً بسبب ملاحظتهم ومعاملتهم.

وترى العضايلة (2004) أن الاختبارات هي من أكثر أدوات القياس شيوعاً واستخداماً في معظم المؤسسات التعليمية والتي في ضوء نتائجها الكمية يتم إصدار الحكم على تحصيل المتعلمين الدراسي واتخاذ القرارات حول مدى فعالية العملية التعلمية/التعلمية (شويعل، 2018).

والضُّغوط النَّفسية الأكاديمية ذات علاقة وثيقة مع عدد من المتغيرات كدافعية التعلم التي تعد من المواضيع الأساسية التي اهتم بدراسته وقياسه الباحثون في علم نفس الدافعي وعلم نفس الشخصية من جهة، والمهتمون بتحصيل التلميذ الدراسي وأدائه من جهة أخرى، لأن الإنجاز الأكاديمي يعد المكوّن الأساسي في سعي المتعلم تحقيق ذاته، حيث يشعر التلميذ بذلك من خلال ما ينجزه من أداء وأنشطة أكاديمية ومهمات دراسية، وفيما يحققه من أهداف.

والضغوط النفسية الأكاديمية التي يواجهها الطالب الجامعي تعد مصدرًا أساسيًا من مصادر التأثير في دافعيته وإنتاجياته لذا ضغوط حياتية أو نفسية يتعرض لها الطالب أثناء حياته الجامعية ستترك آثارها السلبية على دافعيته للتعلم بصورة مباشرة وغير مباشرة بالتالي سوف تؤثر في نجاحه الدراسي الجامعي.

وقد تباينت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الفروق في الضُّغوط النفسية الاكاديمية بين الجنسين نتيجة تباين أهدافها والأدوات المستخدمة، حيث فقد توصلت مجموعة منها إلى وجود فروق دالة بين الجنسين مثل دراسات المجلي الشايع (2011)، وجيوسي (2014) و(Zamirullah & al,2015)، في حين مجموعة أخرى أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة في الضُّغوط النفسية الاكاديمية بين الجنسين مثل دراسات لبوازدة (2011)، وعبد المهدي (2013)، والحديبي وجعيص (2014)، والصمادي (2015).

وتعد دافعية التعلم من الدوافع الإنسانية المهمة في علم النفس التربوي، وعاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه وفي إدراكه للمواقف، كما يعتبر مكوّناً أساسياً في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف، وما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل. وتشكّل دافعية التعلم أحد العوامل التي تحدد ما إذا كان المتعلم سيتمكن من تحقيق المعرفة والفهم والمهارات التي نريده أن يكتسبها. فمن تستثار دافعيته يحقق تعلّماً

فعّالاً، وأن أفضل المواقف التعليمية/ التعلمية هي التي تعمل على تكوين دافعية عند المتعلم. وتتكوّن دافعية التعلم من مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية التي تحرّك الفرد وتثيره للوصول إلى هدفه (كالطموح، والمثابرة، والمواقف المثيرة، وغيرها). فدافعية التعلم هي القوّة التي تقف وراء سلوك المتعلم، وتعمل على تحفيزه وشحذ طاقاته نحو ممارسة أوجه النشاط اللازمة تبعاً لاختلاف المواقف التعليمية، وتحث على اكتساب المزيد من الخبرات والمعارف والمهارات، بما يضمن تحقيق الأهداف المرغوبة، وهي أيضاً وسيلة قد تعوّض بعض جوانب الضعف في القدرة على التعلم.

ويرى (Murray,1988) أن دافعية التعلم هي الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وإنجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت وبأفضل مستوى من التعلم.

ويرى (Brophy,1987) أن دافعية التعلم تلعب دوراً مهماً في حياة الأفراد، وفي رفع مستوى أدائهم وانتاجيتهم في مختلف مجالات الحياة ومواقفها، إذ أن مستوى دافعية التعلم وما يتحقق من إنجاز عالٍ يعد حصيلة ونتاج الطريقة التي يتلقى بها التلميذ المعلومات في المدرسة ومقدار ما يحظى به من دعم وإسناد أسري.

ويرى الجراح وزملاؤه (2014) أن دافعية التعلم تعتبر أهم العوامل النفسية التي يجب إثارتها لدى التلميذ، وذلك من خلال تقديم خدمات إرشادية، في حين يرى طنوس (2007) أنها تعد أحد أسباب نجاح أو فشل الطالب، وهي لا تقل أهمية عن قدراته المعرفية ومهارات تفكيره، فبدونها لن يبذل المتعلم أيّ جهد في سبيل تعلمه، حتى وإن امتلك قدرات معرفية عالية.

وأشار (Litchfield & Newman,1999) إلى أن دافعية التعلم هي المحرّك الرئيس لبذل أقصى الجهد والطاقة لتحقيق الأهداف التعليمية.

وأوضح (Huit,2001) أهمية إثارة دافعية التعلم في الفصول الدراسية التي تساعد على إقبال المتعلمين على الدراسة وإشباع حاجات النمو لديهم، لذا تعتبر عملية تحسين دافعية التعلم من المواضيع التي ما زالت تشغل بال الباحثين في مجال علم النفس عامة، وعلم النفس التربوي خاصة بصورة مستمرة، وكيفية ضمان وصول التلميذ إلى مستويات عالية من التعلم. وتعد دافعية التعلم من الأهداف التربوية الأساسية التي ينشدها أيّ نظام تربوي وتعليمي،

إذ أن تأثيرها بالغ الأهمية في تعلم التلميذ وطبيعة سلوكه، ويمكن أن يظهر ذلك من خلال توجيه سلوك المتعلم نحو مقاصد وغايات محددة، وتنمية جهوده وطاقته ومثابرته، فضلاً عن قدرته في التعامل مع المعلومات والخبرات الجديدة التي يكتسبها في المدرسة والحياة، ولذلك تشكل استثارة دافعية المتعلم نحو التعلم وتوجيهه نحو اهتمامات النظام التربوي والتعليمي لجعله يُقبل على ممارسة أيّ نشاط معرفي أو وجداني أو سلوكي، وعليه ترتبط الضغوط النفسية الأكاديمية التي يواجهها الطالب الجامعي بدافعية تعلمه.

وأشار علماء النفس والتربية إلى أن العملية التعليمية التعلمية تتعرض لكثير من المشكلات وترجع أغلبها إلى انخفاض دافعية التعلم لدى المتعلم. فهي من العوامل التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف، وهي القوة الذاتية التي تحرّك سلوكه وتوجهه لتحقيق غاية معينة. وتستثار هذه القوة المحرّكة بعوامل تنبع من الفرد نفسه، مثل حاجاته، وخصائصه، وميوله واهتماماته أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (جديدي،2014).

ونظراً لندرة الدراسات التي تناولت الضغوط النفسية الأكاديمية في علاقتها بالدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة على حد علم الطالبتين واطلاعهما، ونظراً لأهمية الموضوع على مستوى المؤسسات الجامعية، نرى ضرورة القيام بهذه الدراسة بهدف التعرّف إلى العلاقة بين الضغوط النفسية الأكاديمية والدافعية للتعلم لدى طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

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

-هل توجد علاقة بين درجات الضغوط النفسية الأكاديمية ودرجات الدافعية للتعلم لدى طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو؟

-هل توجد فروق في الضغوط النفسية الأكاديمية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو؟

-هل توجد فروق في الدافعية للتعلم بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو؟

2-فرضيات الدراسة:

1-توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الضغوط النفسية الأكاديمية ودرجات الدافعية للتعلم لدى طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

2-توجد فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية الأكاديمية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

3-توجد فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

3-أهداف الدراسة:

-معرفة طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية الأكاديمية والدافعية للتعلم لدى طلبة الماستر كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، بجامعة مولود معمري تيزي وزو.

-معرفة الفروق في الضغوط النفسية الأكاديمية والدافعية للتعلم بين الذكور والإناث من طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

-معرفة الفروق في الدافعية للتعلم بين الذكور والإناث من طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

4-أهمية الدراسة:

تتناول الدراسة الحالية أحد الموضوعات البحثية المهمة في مجال علم النفس بشكل عام، وعلم النفس التربوي بشكل خاص، وهو الضغوط النفسية الأكاديمية في علاقته بالدافعية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين.

5-مفاهيم الدراسة:

1.5-الضغوط النفسية الأكاديمية:

تعرّف الدراسة الحالية 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 الضغوط النفسية الأكاديمية إجرائياً بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على عبارات استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية المستخدم في الدراسة والمعد من قبل الطالبتين بمساعدة الأستاذ المشرف. ويمكن قياس هذا المفهوم على ضوء الأبعاد التي يشملها الاستبيان المستخدم في الدراسة.

2.5-الدافعية للتعلم:

تعرّف الدراسة الحالية الدافعية للتعلم مفاهيمياً بأنها: "حالة شعورية داخلية لدى المتعلم تعمل على إثارة انتباهه للموقف التعليمي ومتابعته، والاستمرار بالقيام بنشاطاته حتى يحقق الهدف المراد تعلمه" (العيساوي،2011).

وتعرّف إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على عبارات استبيان الدافعية للتعلم. ويمكن قياس هذا المفهوم على ضوء العبارات التي يشملها الاستبيان المستخدم في الدراسة.

3.5-الطالب الجامعي:

هو الطالب المتمدرس بالسنة الأولى أو الثانية ماستر، والمنتظم دراسياً بأحد أقسام كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالقطب الجامعي تامدة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو للسنة الجامعية (2022/2021).

6-حدود الدراسة:

يمثل طلبة ماستر السنة الأولى والثانية من الذكور والإناث المسجلين والمنتظمين بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية الحدود البشرية. وتشكل أقسام كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالقطب الجامعي تامدة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو الحدود المكانية. وتمثل السنة الدراسية (2022/2021) الحدود الزمنية للدراسة، وأن استخدام النتائج خارج هذه الحدود يجب أن يأخذ بحذر.

7-الدراسات السابقة:

تعرض الطالبتان مجموعة من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الضُّغوط النفسية

الأكاديمية والدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة، وتلك التي تناولت الفروق بين الجنسين في المتغيرين:

1.7-الدراسات التي تناولت الضُّغوط النفسية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة:

-دراسة أبو سريع ومحمد (1993):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الضَّغط النفسي والتَّوافق النفسي لدى طلاب الجامعة. أجريت الدراسة على عينة مكوّنة من (226) طالباً وطالبة من الفرقة الثانية والرابعة من كلية بنها بجمهورية مصر العربية. تم تطبيق مقاييس الضَّغط النفسي والتَّوافق النفسي. وأظهرت النتائج أن (69%) من أفراد العينة يعانون من ضغط نفسي منخفض.

-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.

-دراسة السعداوي (2009):

هدفت الدراسة إلى كشف مستويات أحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب جامعة القادسية بالعراق. تكوّنت العينة من (250) فرداً بواقع (150) من الذكور و(100) من الإناث من طلاب جامعة القادسية. وأسفرت النتائج عن وجود مستوى مرتفع لأحداث الحياة الضاغطة لدى الطلاب من الجنسين.

-دراسة الزهيري (2012):

هدفت الدراسة إلى التعّرف على مستوى أحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب جامعة جامعة ديالي بالعراق. تكوّنت العينة (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 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 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 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 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 جامعة الأزهر.

2.7-الدراسات التي تناولت العلاقة بين الضُّغوط النفسية الأكاديمية والدافعية للتعلم:

-دراسة بخيت (2007):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الضُّغوط النَّفسية 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 سيّد (2014):

هدفت الدراسة 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. 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.

3.7-الدراسات التي تناولت الفروق في الضُّغوط النفسية الأكاديمية بين الجنسين:

-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 الضُّغوط النَّفسية واختبار الاتجاهات لطلاب الجامعة وأساتذتهم نحو الحياة الجامعية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة في الضُّغوط النَّفسية بين الجنسين لصالح الذكور حيث أظهروا إحساساً بالضُّغوط النَّفسية من الإناث.

-دراسة أبو سريع ومحمد (1993):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الضَّغط النفسي والتَّوافق النفسي لدى طلاب الجامعة. أجريت الدراسة على عينة مكوّنة من (226) طالباً وطالبة من الفرقة الثانية والرابعة من كلية بنها بجمهورية مصر العربية. تم تطبيق مقاييس الضَّغط النفسي والتَّوافق النفسي. وأظهرت النتائج أن (69%) من أفراد العينة يعانون من ضغط نفسي منخفض، ووجود فروق دالة في الضَّغط النفسي بين الجنسين.

-دراسة عيسوي (1994):

هدفت الدراسة إلى كشف الفروق في الضّغوط النفسية والأعراض السيكوسوماتية بين الجنسين من طلبة الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في الضّغوط النفسية بين الجنسين لصالح الإناث، حيث الإناث أكثر معاناة من الضّغوط النفسية والأعراض السيكوسوماتية وأقل تحمّلاً للمثيرات والضّغوط الخارجية التي تفرضها عليهن البيئة والأسرة مقارنة بالذكور.

-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، والضُّغوط المادية بين الذكور والإناث. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الضُّغوط الدّراسية.

-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 الضُّغوط تبعاً للجنس.

-دراسة الدخان والحجار (2006):

أجريت الدراسة بهدف معرفة مستويات الضّغوط بأبعادها الأسرية والمالية والدراسية والشخصية والاجتماعية لدى عينة من طلبة الجامعة الإسلامية بغزة فلسطين المكوّنة من (541) طالب وطالبة بواقع (183) من الذكور و(358) من الإناث من طلبة الجامعة.
وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات الضّغوط بأبعادها الأسرية والمالية والدراسية والشخصية والاجتماعية بين الجنسين لصالح الذكور.

-دراسة اللبيبي وآخرين (2006):

هدفت الدراسة إلى معرفة الضّغوط النفسية الشائعة لدى طلبة الجامعة، حيث استخدم المنهج الوصفي. تكوّنت العينة من (141) طالباً وطالبة من الجنسين. وأظهرت النتائج أن أكثر أنواع الضغوط شيوعا هي الضغوط الدراسية بنسبة (94%) وتليها الضغوط الانفعالية بِ (90%) ثم الضغوط الصحية بِ (88%) فالضّغوط الشخصية بِ (75%) ثم الضّغوط الاجتماعية بِ (47%) وأخيراً الضّغوط الأسرية بِ (33%). كما أظهرت النتائج وجود فروق في الضغوط النفسية بين الذكور والإناث، حيث جاءت الضغوط النفسية لدى الذكور كالتالي:
ضغوط دراسية ثم انفعالية ثم صحية ثم شخصية ثم اجتماعية ثم اقتصادية.
أما الإناث فجاءت انفعالية ثم صحية ثم شخصية ثم دراسية ثم الاجتماعية وأخيرا الأسرية.

-دراسة الخرابشة وعربيات (2007):

هدفت الدراسة إلى كشف الفروق بين الذكور والإناث من الطلبة المتفوّقين في مدى تعرضهم للضّغوط النفسية. شملت عينة الدراسة (256) طالباً وطالبةً بواقع (128) من الذكور و(128) من الإناث. بيّنت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الضّغوط النفسية بين الجنسين لصالح الذكور.

-دراسة الكيكي (2007):

تناولت الدراسة مستويات الضّغوط النفسية لدى الطلبة المتميّزين والطالبات المتميّزات من طلبة مركز محافظة نينوي بالموصل في شمال العراق. تكوّنت العينة من (130) طالب وطالبة بواقع (80) من الذكور و(30) من الإناث. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة في مستويات الضّغوط النفسية بين الجنسين.

-دراسة الكوسي وآخرين (2008):

تناولت الدراسة الفروق في مستويات الضّغوط النفسية لدى طلبة الجامعة من الجنسين. وأكدت النتائج وجود فروق في الضّغوط النفسية بين الجنسين لصالح الذكور.

-دراسة الرفوع والحجايا (2008):

هدفت الدراسة إلى التعرّف على مصادر الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة في المجالات (المادية، الأكاديمية، الأسرية، النفسية). تكوّنت العينة من (250) طالباً وطالبة من طلاب جامعة الطفيلة التقنية بالأردن، حيث وزع عليم استبيان تقويم درجة معاناة الطالب لمصادر الضّغوط النفسية. وبيّنت النتائج عدم وجود فروق دالة في مصادر الضّغوط النفسية بين الجنسين.

-دراسة غيث وآخرين (2009):

هدفت الدراسة إلى معرفة مصادر الضّغط النفسي لدى الذكور والإناث من طلبة المراكز الريادية بالأردن. تكوّنت عينة الدراسة من (112) طالباً وطالبة بواقع (45) من الذكور و(67) من الإناث من طلبة المراكز الريادية بالأردن. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مصادر الضّغط النفسي بين الذكور والإناث. ويرجع هؤلاء الباحثون هذه النتيجة إلى تشابه الظروف الاجتماعية لكلا الجنسين، وبخاصة ما تعلق منها بأسلوب

التنشئة الاجتماعية، فهم يعيشون في بيئة أسرية مستقرة ومحبة تجعلهم أقل تأثراً بالنتائج السلبية للضّغوط وبشكلٍ متساوٍ.

-دراسة التيجاني بن الطاهر (2010):

هدفت الدراسة إلى التعرّف على مصادر الضّغوط الانفعالية والشخصية والصحية والأسرية والاقتصادية والأكاديمية والاجتماعية لدى طلبة الأقسام النهائية بجامعة الأغواط بالجزائر. شملت عينة الدراسة (110) طالباً وطالبةً من جامعة الأغواط. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مصادر الضغوط الانفعالية والشخصية والصحية بين الجنسين لصالح الإناث.

-دراسة لبوازدة (2011):

تناولت الدراسة تأثير الضغط النفسي في التَّوافق النفسي الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين. دراسة ميدانية بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بالجزائر. بلغت عينة الدراسة (331) طالباً وطالبةً. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في الضغط النفسي بين الجنسين.

-دراسة أبوسخية (2011):

هدفت الدراسة إلى كشف الفروق في الضّغوط النفسية لدى طلبة الجامعة بمحافظة شمال غزة، فلسطين. تكوّنت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة بواقع (100) من الذكور و(100) من الإناث. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة في الضّغوط النفسية بين الجنسين لصالح الإناث.

-دراسة الصيرفي (2011):

هدفت إلى دراسة الضغط النفسي لدى عينة من طلبة جامعة ذي قار بالعراق والمكوّنة من (200) طالب وطالبة بواقع (90) من الذكور و(110) من الإناث. وأثبتت النتائج وجود فروق دالة في الضّغط النفسي بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

-دراسة البيرقدار (2011):

هدفت الدراسة إلى التعرّف على العلاقة بين الضَّغط النفسي والصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل بالعراق. وقد تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي واستخدام مقاييس الضّغط النفسي والصلابة النفسية. شملت العينة (843) طالباً وطالبة والتي تمثل

حوالي (18%) من مجتمع الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الضَّغط النفسي بين الجنسين لصالح الذكور.

-دراسة المجلي شايع (2011):

هدفت الدراسة إلى معرفة الضّغوط النفسية لدى عينة من طلبة كلية التربية بصعدة بجامعة عمران باليمن والمتكوّنة من (300) طالب وطالبة بواقع (220) من الذكور و(80) من الإناث. بيّنت نتائج الدراسة وجود فروق دالة في الضّغوط النفسية بين الجنسين لصالح الذكور.

-دراسة القدومي وخليل (2011):

تناولت الدراسة الفروق في الضغط النفسي بأبعاده النفسي والاجتماعي والمادي لدى طلبة جامعة إربد الأهلية بالأردن. شملت عينة الدراسة (531) طالباً وطالبة بواقع (238) من الذكور و(293) من الإناث. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الضّغط النفسي بأبعاده بين الجنسين لصالح الذكور.

-دراسة عبد المهدي (2013):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الضّغوط النفسية بين الذكور والإناث من طلبة جامعة المستنصرية. شملت العينة (120) طالباً وطالبةً من جامعة المستنصرية بالعراق. وبيّنت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الضّغوط النفسية بين الجنسين.

-دراسة الحديبي وجعيص (2014):

هدفت الدراسة إلى معرفة إدراك ضّغوط الحياة اليومية لدى عينة مكوّنة من (410) فرداً بواقع (200) من الذكور و(210) من الإناث من طلبة الدبلوم العام بكلية التربية بجامعة أسيوط بمصر. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في إدراك ضّغوط الحياة اليومية.

-دراسة جيوسي (2014):

أجريت الدراسة لمعرفة الضُّغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي واستراتيجيات حلها من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري. بلغت عينة الدراسة (245) طالباً وطالبة بنسبة (5%) من مجتمع الدراسة البالغ عدده (4810) طالباً وطالبةً من جامعة فلسطين التقنية خضوري. وقد تم استخدام مقياس الضُّغوط النفسية ومقياس استراتيجيات

المواجهة. توصلت الدراسة إلى أن مستوى الضُّغوط النفسية لدى الطلبة مرتفع، وأنه توجد فروق دالة إحصائياً في الضُّغوط النفسية بين الجنسين لصالح الذكور.

-دراسة النادر وآخرين (2014):

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في الضغط النفسي لدى عينة من طلبة مختلف المستويات والتخصصات الدراسية. شملت عينة الدراسة (198) طالباً وطالبة بواقع (111) من الذكور و(87) من الإناث طبق عليهم مقياس الضغط النفسي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في الضغط النفسي بين الجنسين لصالح الذكور.

-دراسة غسان ومشاعل (2014):

تناولت الدراسة معرفة الضّغوط النفسية المدركة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي بكلية التربية بجامعة تشرين. شملت عينة الدراسة (268) طالباً وطالبة بواقع (100) من الذكور و(168) من الإناث. وبيّنت النتائج وجود فروق دالة في الضّغوط النفسية المدركة لصالح الذكور.

-دراسة الصمادي (2015):

هدفت الدراسة إلى معرفة الضّغوط النفسية لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الأردن. شملت العينة (285) طالباً وطالبةً من جامعة العلوم الإسلامية العالمية بواقع (142) من الذكور و(143) من الإناث. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الضّغوط النفسية بين الجنسين.

-دراسة (Zamirullah & al,2015):

تناولت الدراسة الضغط النفسي لدى عينة مكوّنة من (64) طالباً وطالبة بواقع (42) من الذكور و(22) من الإناث تم اخيارهم بطريقة عشوائية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في الضغط النفسي لصالح الذكور.

4.7-الدراسات التي تناولت الفروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين:

-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 وجود فروق دالة في الدافع المعرفي بين الجنسين.

-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 وجود فروق دالة في مستوى الدافعية الداخلية والخارجية بين الجنسين لصالح الإناث.

-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 دافعية التعلم بين الجنسين.

-دراسة جلال حاج حسين (2011):

تناولت الدراسة أثر المرحلة الدراسية والجنس والتفاعل ما بينهما على أنماط الدافعية المختلفة لتعلم الرياضيات، والتعرف على العلاقة ما بين أنماط الدافعية المختلفة لتعلم الرياضيات من جهة والتحصيل في مادة الرياضيات والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى لدى الطلبة في دولة الامارات العربية المتحدة. اشتملت العينة على (424) تلميذاً في مرحلة التعليم الابتدائي، و(588) تلميذاً في مرحلة التعليم المتوسط و (276) تلميذاً في مرحلة التعليم الثانوي. أظهرت نتائج الدراسة بأن للمرحلة الدراسية تأثير ذا دلالة إحصائية في كافة أنماط الدافعية لتعلم الرياضيات، كما بيّنت النتائج أن لمتغير الجنس تأثير ذا دلالة إحصائية في كافة أنماط الدافعية لتعلم الرياضيات باستثناء نمط الدافعية الداخلية.

-دراسة مازن العساف (2011):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن المدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بدافعيتهم للتعلم. تكوّنت العينة من طلبة الصف العاشر الأساسي من المدارس الحكومية والخاصة

بلغ عددهم (677) طالباً وطالبةً مثلوا ما نسبته (7%) من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية. تم تطوير مقياس بيئة التعلم الآمنة ومقياس الدافعية للتعلم. وأظهرت النتائج تفوّق الإناث على الذكور في مستوى إدراكهن لبيئة التعلم الآمنة ومستوى الدافعية للتعلم.

-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 الدافعية للتعلم وتقدير الذات بين الجنسين.

-دراسة الزغبي وبني دومي (2012):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير استخدام طريقة التعلم الممازج في تحصيل في تحصيل تلاميذ الصف التاسع الأساسي في مادة الرياضيات ودافعيتهم نحو تعلمها. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية تعلم الرياضيات بين الجنسين.

-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 ذات دلالة إحصائية بين الجنسين.

-دراسة السيّد (2021):

أجريت الدراسة بهدف قياس الفروق بين طلاب وطالبات قسم المكتبات والوثائق والمعلومات في الدافعية الدراسية والرضا عن التخصص. تكوّنت العينة من (130) طالباً بواقع (72) ذكوراً و (58) إناثاً تتراوح أعمارهم بين (19-22) سنة.

وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في للدافعية الدراسية.

ودراسة الجراح وآخرين (2014) التي أجريت لاستقصاء تأثير التدريس باستخدام الحاسوب في تحسين مستوى دافعية المتعلمين نحو تعلم الرياضيات، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين،

تعقيب:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الضُّغوط النفسية الأكاديمية والدافعية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين، أو تلك التي تناولت الفروق بين الجنسين في المتغيرين نلاحظ تنوّعاً في أهميتها وأهدافها، أدواتها وأساليبها الإحصائية، وفي نتائجها وهي كما يلي:

-دراسات توصلت إلى وجود مستوى مرتفع من الضغوط النفسية لدى الطلبة الجامعيين مثل دراسة السعداوي (2009)، ودراسة أبو مصطفى والشريفين وطشطوش (2013)، ودراسة جيوشي (2014).

-دراسات أسفرت نتائجها عن وجود مستوى متوسط من الضغوط النفسية لدى الطلبة الجامعيين مثل دراسة أبو مصطفى والسميري (2008)، ودراسة حمري (2017)، ودراسة الطلاع (2019).

-دراسات توصلت إلى وجود مستوى منخفض من الضغوط النفسية لدى الطلبة الجامعيين مثل دراسة أبو سريع ومحمد (1993)، ودراسة الزهيري (2012)، ودراسة الزهراني (2019).

-أن جل الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الضغوط النفسية الأكاديمية والدافعية للتعلم أثبتت نتائجها وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين المتغيرين.

-أن الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في الضغوط النفسية الأكاديمية

كانت نتائجها متناقضة ومتضاربة، حيث أن عدداً منها أسفرت نتائج هذه الدراسات عن وجود فروق دالة الجنسين مثل دراسات ياسين (1992)، وأبو سريع ومحمد (1993)، وعيسوي (1994)، والدخان والحجار (2006)، واللبيبي وآخرين (2006)، والخرابشة وعريبات (2007)، والكوسي وآخرين (2008)، والتيجاني بن الطاهر (2010)، وأبوسخية (2011)، والصيرفي (2011)، والبيرقدار (2011)، والمجلي شايع (2011)، والقدومي وخليل (2011)، وجيوسي (2014)، والنادر وآخرين (2014)، وغسان ومشاعل (2014)، و(Zamirullah & al,2015)، في حين نجد مجموعة من الدراسات السابقة أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق بين الجنسين مثل دراسات منشار (1999)، ومحمد (2004)، والكيكي (2007)، والرفوع والحجايا (2008)، وغيث وآخرين (2009)، ولبوازدة (2011)، وعبد المهدي (2013)، والحديبي وجعيص (2014)، والصمادي (2015).

-أن الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم كانت نتائجها متناقضة ومتضاربة، حيث أن بعضاً منها توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً مثل دراسات حمدي شاكر محمود (1994)، وبدر عمر العمر (1995)، وجلال حاج حسين (2011) ومازن العساف (2011)، بينما البعض الآخر أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين مثل دراسات نوفل (2011)، ودودين وآخرين (2012)، والسيّد (2021).

-أن مسألة الفروق بين الجنسين في الضغوط النفسية الاكاديمية والدافعية للتعلم لم تحسم بعد، ولعل 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.

-تتفق الدراسة الحالية مع أغلبية الدراسات السابقة من حيث عينة الدراسة والمتمثلة في الطلبة الجامعيين.

-تختلف الدراسة الحالية مع 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 التعلم 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 أن الطالبتين قامتا بتصميم استبيان لقياس الضغوط النفسية الاكاديمية 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:

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

2-ساعدت هذه الدراسات السابقة في إثراء الفصل النظري المتعلق بالضغوط النفسية الأكاديمية، وفي إثراء أيضاً الفصل النظري المتعلق بالدافعية للتعلم.

4-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 للتعلم، والفروق بين الجنسين في نفس المتغيرين، وبربط نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة. كما أنها تعتبر بمثابة محك نتائج الدراسة الحالية.

الجـــــــانب النظــري

الفصـــل الثـــاني
الضغوط النفسية الأكاديمية

تمهيـــد

أوّلاً: الضغوط النفسية

1-التعريف اللغوي

2-التعريف الاصطلاحي

3-تطوّر مفهوم الضغط النفسي

4-الضغط النفسي والمفاهيم القريبة منه

5-التناولات النظرية للضغط النفسي

ثانياً: الضغوط النفسية الأكاديمية

1-تعريف الضغوط النفسية الأكاديمية

2-مصادر الضغوط النفسية الأكاديمية

خـــلاصة

تمهيد

تعد الضُّغوط النفسية الأكاديمية من الظواهر التي تتصف بها حياة المتعلم والتي تعبّر عن مشكلات تنبع من بيئته الخارجية سواء أكانت أسرية أو مدرسية أو جامعية أو مهناً مستقبلية. وقد حظي هذا الموضوع في السنوات الأخيرة باهتمام الباحثين لما له من أهمية على صحة المتعلم الجسمية والنفسية والدراسية الاكاديمية.

أوّلاً: الضُّغوط النفسية

1-التعريف اللغوي:

جاء في معجم لسان العرب لابن منظور أن الضَّغْطَ لغوياً هو" عصر شيء إلى شيء، ضَغَطَهُ، يَضْغَطَهُ ضَغْطًا أيّ زحمه إلى حائط ونحوه" (ابن منظور،1993 ص 7).

وفي معجم العين (2003) ضَغَطَ يعني عَصَرَ شيئاً إلى شيء (الفراهيدي، 2007، ص 13).

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

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

وفي معجم الرائد (2015) يعني الضَّغط " العَصرُ والشَّدُ والكَبسُ" (جبران، 2009، ص 621). أما في المعجم الوسيط فجاء " ضَغَطَهُ ضَغْطًا: غَمَزَهُ إلى شيءٍ كحائط أو غيره أيّ تَشَدُدٌ وضَيْقٌ، وقَهَرَهُ وأَكْرَهَهُ " (مجمع اللغة العربية،2004، ص 540).

وذكر الطريري (1994، ص7) والنعاس (2008، ص27) أن الدلالة اللغوية لكلمة ضغط في المجال الإنساني، فيقال الضَّغْطَةُ بالفتح: هي 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).
وأشار 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).
وذكر الرشيدي (1999) أن في أدبيات اللغة الإنجليزية وردت مصطلح (*Stressors*) الذي يقصد بالضواغط تلك القوى والمؤثرات التي توجد في المجال البيئي (فيزيقية، نفسية واجتماعية) والتي لديها القدرة على حدوث حالة ضغط، و(*Stress*) الذي يعبر عن الحدث ذاته مما يعني وقوع الضغط بفعل الضواغط. و(*Strain*) أو الانضغاط الذي يشير إلى الحالة التي يعاني منها الفرد والتي تعبر عن الشعور بالتعب الشديد والانهاك ويعبر عنها الفرد بإحساسات مختلفة كالخوف، القلق، التوتر وغيرها (الرشيدي، 1999).
وذكر 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). إن لفظة (*Stress*) في اللغة الفرنسية مشتقة من (Destress) بمعنى (*Contrainte, Affliction*) ومن (*Estrece*) بمعنى (*Etroitesse, Oppression*) أيّ الاختناق والضيق أو الشعور بالظلم (بومجان، 2016).

2-التعريف الاصطلاحي:

لازال مفهوم الضّغط من أكثر المفاهيم غموضاً لصعوبة تحديده ودراسته بشكل دقيق، حيث استعملت الكلمة بصفة متداولة في القرن السابع عشر بما ترادف من مصطلحات: الألم، الشدّة، الحزن، الخسارة، المضايقات، المصائب والنكبات، بمعنى كل ما يعبّر عن صعوبة الحياة (منصوري، 2017).
وذكر (Cooper,1994) أن أواخر القرن الثامن عشر استعمل مفهوم الضّغط بما يرادف معني: القوّة، التوتر أو الانهاك.
وأوضح (Ceccaldi & al., 2000) أن مفهوم الضّغط تغير في بداية القرن العشرين، إذ أصبح يعني قوّةً دافعةً أو قوّة مجموعة الدوافع المحرّكة للسلوك.
وأشارت موسوعة (Webster,1993) إلى أن الضّغط هو عبارة عن" أيّ حدث أو موقف يؤدى إلى إنشاء عدد من المتطلبات على الموارد العقلية والعاطفية للفرد" (ملاك، 2018، ص23).

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

وتستخدم كلمة ضَغْط، شدّة، كَرَب في موسوعة علم النفس والطب النفسي على نطاق واسع للدلالة على الضُّغُوط النفسية وآثارها على الصحة النفسية. والضُّغوُط لا يمكن رؤيتها أو رصدها لكن آثارها تظهر في صورة ردود أفعال (الشربيني، 2003).

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).

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

إن التعريفات التي قدمها الباحثون حول الضَّغط 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 (مريم، 2006).

1.2-تعريف الضّغط النفسي على أساس هو مثير وتهديد في حد ذاته:

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

فالضَّغط هو أيّ حدث يدركه الفرد على أنه يمثل تهديداً له، ولهذا فهم ينظرون للضَّغط 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).

ويعد مصطلح الضَّغط 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 (الضريبي، 2010).

-يرى الببلاوي ومنصور (1989) أن الضَّغط 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).

-وعرّف العديلي (1995) الضَّغط 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).

-وعرّفه 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).

-وعرّفه 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).

2.2-تعريف الضَّغط النفسي على أساس هو 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).

-عرّف (Beck,1986) الضَّغط 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).

-وعرّفه (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).

-وعرّفه (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).

3.2-تعريف الضّغط النفسي على أساس هو 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 ركّز 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.

فالضَّغط 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).

-ويرى (Moss,1977) و(Meichenbaum,1977) أن الضَّغط 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).

-وعرّف (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).

كما ظهرت تعريفات أخرى للضّغط النفسي لدى عدد من الباحثين مثل (Rees,1976) الذي يرى أن الضّغط النفسي يشمل المثيرات البيئية الداخلية أو الخارجية بدرجة من الشدة والدوام بما يثقل القدرة التكيفية للكائن الحي إلى حده الأقصى (معوش،2017، ص 30).

-وعرّف الخضري (1991) الضّغط النفسي بأنه " كل تأثير مادي أو نفسي أو معنوي يأخذ أشكال تؤثر في سلوك الفرد، ويعوّق توازنه النفسي والعاطفي ويؤدي إلى إحداث توتر عصبي أو قلق نفسي يجعله غير قادر على اتخاذ القرار بشكل جيّد أو القيام بالسلوك الرشيد تجاه المواقف الإدارية والتنفيذية التي تواجه الفرد في المشكلة " (الخضري، 1991، ص 12).

-وعرّفه المشعان (1994) بأنه " تجربة ذاتية تُحدث اختلالاً نفسياً أو عضوياً لدى الفرد وينتج عن عوامل في البيئة الخارجية أو الفرد نفسه" (المشعان، 1994، ص 302).

وعرّفه هيجان (1998) بأنه: " تجربة ذاتية لدى الفرد تحدث نتيجة لعوامل في الفرد نفسه أو البيئة التي يعمل فيها بما في ذلك المنظمة، حيث يترتب على هذه العوامل حدوث آثار أو نتائج جسمية أو نفسية أو سلوكية على الفرد تؤثر بدورها على أدائه في العمل، مما يستلزم معالجة هذه الآثار وإدارتها بطريقة صحيحة " (هيجان، 1998، ص 23).

-وعرّفه السيّد عثمان (2001) بأنه: "عبارة عن مجموعة من الظروف المرتبطة بالتوتر والشدة الناتجة عن المتطلبات التي تستلزم نوعاً من إعادة التوافق عند الفرد،

وما ينتج من آثار جسمية ونفسية"(صديق، 2015، ص 15).

تعقيب:

يتبيّن من التعريفات التي تناولت الضَّغط النفسي عديدة ومتنوعة مما يدل على تمّيز كل باحث عن الآخر في المدرسة الفكرية التي ينتمي إليها، ونستنتج الجوانب التالية:

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

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

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

-تحدث الضُّغوط 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 للضُّغوط النفسية، حيث لا يوجد اتفاق بين الباحثين على مصطلح موّحد لها لأن هذا الموضوع يمكن أن يتناوله المختص في الصحة النفسية أو علم نفس الشخصية، أو علم النفس المدرسي، أو علم النفس الاجتماعي أو علم نفس العمل والتنظيم. كما أن المفهوم يتداخل مع عدد من المفاهيم الأخرى مثل الضواغط، القلق، الإحباط، الأزمة، الصراع والإجهاد النفسي، وأن هذا التداخل يطرح مشكلة وضع إطار مفاهيمي موحد وواضح للضُّغوط النفسية.

3-تطوّر مفهوم الضّغط النفسي:

يعد الضّغط من المواضيع القديمة التي تم تناولها في مجال العلوم الطبيعية والفيزيائية، إلاّ أنه في مجال العلوم الإنسانية عامة، وعلم النفس خاصة يعد من المواضيع الحديثة.

وقد اهتم العلماء الأوائل بظاهرة الضَّغط 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 إذ 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 الباحثون ذات الاتجاه الفيزيولوجي حيث أصبح الضغط اصطلاحاً مألوفاً لديهم للتعبير عن العوامل الخارجية المؤثرة في صحة الفرد. وبناء على هذا التوظيف في مجال فيزياء المعادن طبقت نفس الفكرة على الكائن الحي بمعنى أن أيّ موقف تهديد يسبب إنهاكاً معتبراً قد يؤدي إلى أمراض عضوية أو نفسية.

وذكرت (Schnegg,2013,p8) 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 الضَّغط يحمل معنى آخر، حيث كان يشير إلى المحنة، والموقف الحرج (*Mise en détresse, situation critique*).

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 الضّغط 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 الضّغط 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 الضّغط على الكائنات الحية اعتماداً

على بعض المصطلحات مثل (*Homéostasie*) أو التوازن الداخلي و(*Adaptation Darwinienne*) أو التكيّف الداروويني (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 آفاقاً جديدة وميداناً جديداً خصباً للمهتمين بموضوع الضغوط النفسية.

وأشار (Coleman,1988) إلى الاهتمام بالضُّغوط في مجال العمل، فقد تمَّ الانتباه إليه أوّل مرة في أمريكا عام 1956، حيث كانت حادثة صغيرة لأحد العاملين سبباً في النظر إلى العلاقة بين الضُّغوط والعمل على أنها علاقة مهمة جداً.

وظهر الاهتمام بضغوط العمل بشكل جليّ سنة 1964 بعد الدراسة التي أجراها كل من (Wolf, Kahn & Snock) حول تأثير اتجاهات العاملين في التعامل مع الضُّغوط.

4-الضّغط النفسي والمفاهيم القريبة منه:

شاع في التراث السيكولوجي استعمال مفاهيم متنوعة لتدل على مضامين ومعاني تكاد تكون واحدة، وتحل أحياناً بعضها محل البعض الآخر مثل: القلق، الإحباط، الأزمة، الصراع، الإجهاد، الاحتراق النفسي، الضواغط، اضطراب ما بعد الصدمة، وجميع هذه المفاهيم تبرز حالة الاضطراب النفسي لدى الفرد أثناء تفاعله مع ذاته ومع بيئته.

1.4-الضّغط النفسي والقلق:

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

ولتحديد طبيعة علاقة الضَّغط النفسي بالقلق انقسم الباحثون إلى ثلاث فرق لكل واحد وجهة نظره. يرى الفريق الأوّل أن القلق هو الذي يسبب الضَّغط النفسي ومن أمثال هؤلاء (Mandler,1986) الذي يرى أن الضَّغط النفسي قد ينتج من القلق والصراع والإحباط والحرمان (البلاوي ومنصور، 1989).

أما الفريق الثاني فيرى أن الضَّغط النفسي لا يغدو إلاّ أن يكون قلقاً، بمعنى أن الضَّغط النفسي والقلق مرادفان وليس مختلفين، ومن أنصار هذا الطرح (Martens,1971) الذي اقترح أن الضَّغط النفسي كما عرّفه (Cofer & Opply,1964) هو مرادف بصورة أساسية لمفهوم قلق الحالة الذي جاء به (Spielberger,1971)، وبالمثل فإن (Caron,1977) يساوي بين الضَّغط النفسي وقلق الحالة (منصوري، 2017).

في حين يرى الفريق الثالث من الباحثين أن الضَّغط النفسي هو الذي يسبب القلق، وهو رأي مخالف للرأيين السابقين، ومن أنصار هذا الطرح (Spielberger,1971) الذي اهتم بتحديد خصائص وطبيعة المواقف الضاغطة التي تؤدي إلى مستويات مختلفة لحالة الموقف، فهو لا يساوي بين المفهومين، حيث يرى أن القلق هو عملية انفعالية تشير إلى الاستجابات المعرفية والسلوكية التي تحدث كرد فعل لشيء ما من الضُّغوط (عثمان، 2001)، بمعنى أن عملية القلق تبدأ بواسطة مثير خارجي هو الضاغط.

2.4-الضّغط النفسي والإحباط:

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).

وذكر القذافي أن الإحباط يعد "من أبرز الأسباب التي تؤدي إلى الشعور بالغضب والنزوع إلى العدوان" (القذافي، 1998، ص 116).

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-الضّغط النفسي والأزمة:

يرى بعض الباحثين أنّ الضّغط والأزمة مترادفان، ولكن الضّغط 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-الضّغط النفسي والصراع:

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-الضّغط النفسي والإجهاد:

استخدمت كلمة الإجهاد في اللغة العربية كمصطلح مرادف للضّغط 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 الضُّغوط التي تواجهه أيّ أنها حالة فقدان لجميع القوى التي يمتلكها الفرد، ويختلف الإجهاد عن الضغط في أن الإجهاد يعتبر من النتائج الفيزيولوجية المترتبة على الضّغط، حيث ينشأ الإجهاد من الفرد فقط. أما الضّغط فينشأ من البيئة والعمل والفرد في حد ذاته. وبينما الضّغط له جانبان أحدهم سلبي والآخر إيجابي فإن الإجهاد يمثل الجانب السلبي فقط (الصيرفي، 2008).

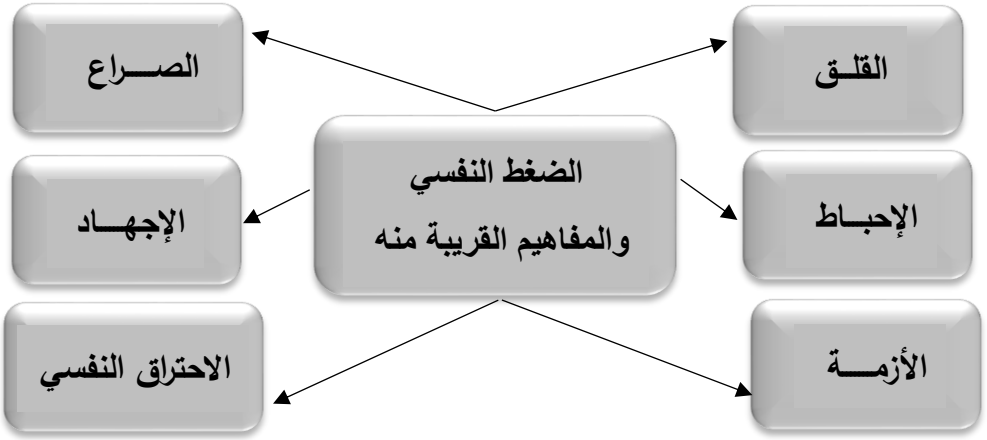
6.4-الضّغط النفسي والاحتراق النفسي:

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

وأشار الخالدي والبرواري (2013) إلى 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) الضغط النفسي والمفاهيم القريبة منه

(تصميم الطالبتين)

5-التناولات النظرية للضّغط النفسي:

تعددت وتنوعت التناولات النظرية المفسّرة للضّغط النفسي من تعقده وصعوبة رده إلى بعدٍ واحدٍ. فالضّغط النفسي ظاهرة إنسانية معقدة ومتباينة الأبعاد حاول الباحثون تفسيرها من مناحى مختلفة.

1.5-التناول الفيزيولوجي:

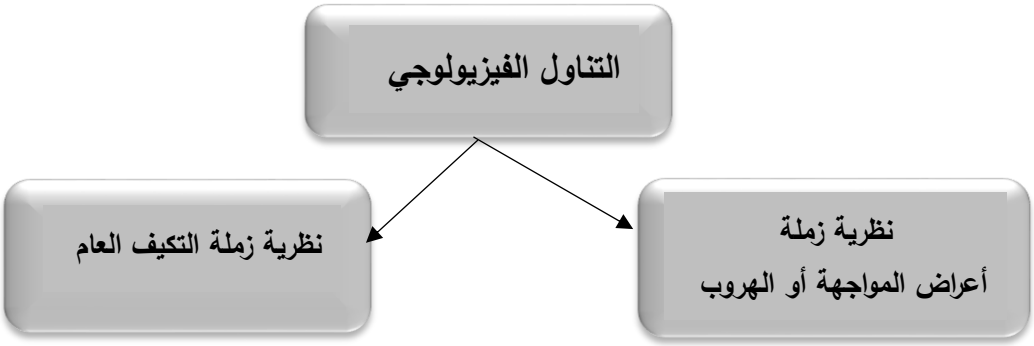
1.1.5-نظرية زملة أعراض المواجهة أو الهروب:

تعتبر 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 الضّغط والتوازن الحيوي (*Homéostasie*) لتفسير كيفية استجابة الكائن الحي للضُّغوط، 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 (عبيد، 2008).

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 الضّغط 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 أنّه خطير أو مخيف أيّ بمعنى توقع خطر أو إدراك ذاتي للخطر (الرشيدي، 1999).

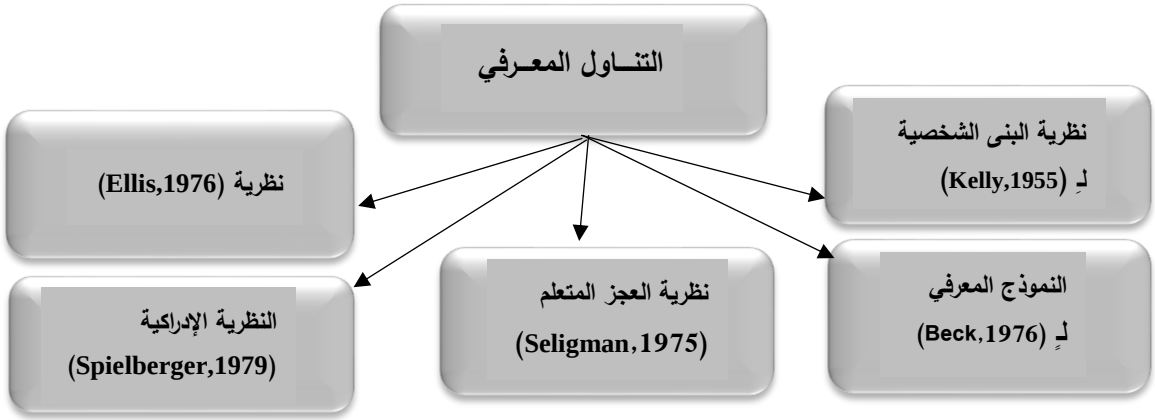
واهتم (Spielberger,1979) في الإطار المرجعي لنظريته بتحديد طبيعة ظروف البيئة المحيطة والتي تكون ضاغطة. فالفرد يقدر الظروف الضاغطة التي أثارت حالة القلق لديه، ثم

يستخدم الميكانيزمات الدفاعية من كبت أو إنكار أو إسقاط المناسبة لتخفيف الضغط، أو يستدعي سلوك التجنب الذي يسمح بالهروب من الموقف الضاغط (عثمان، 2001). وأشارت 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 نظرية العجز المتعلم 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).

وذكر الصبيحي (2007) والسيّد (2009) بأن 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، فإنه يتوقف على الكفاح سبب، وأن الضغط النفسي نتاج للشعور بالعجز المتعلم (العمري، 2012).



شكل رقم (3) التناول المعرفي للضغط النفسي

(تصميم الطالبتين)

3.5-التناول السلوكي:

يعتبر السلوكيون أن الضّغط 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):

أشار (Carson, Hardy & Thomas,1998) في كتابهم (*Occupational stress-personal and professional approaches*) سنة 1998-إلى أن الضُّغوط 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):

اعتبر (Murray,1938) أن مفهومي الحاجة والضّغط 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 (عودية، 2002).

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

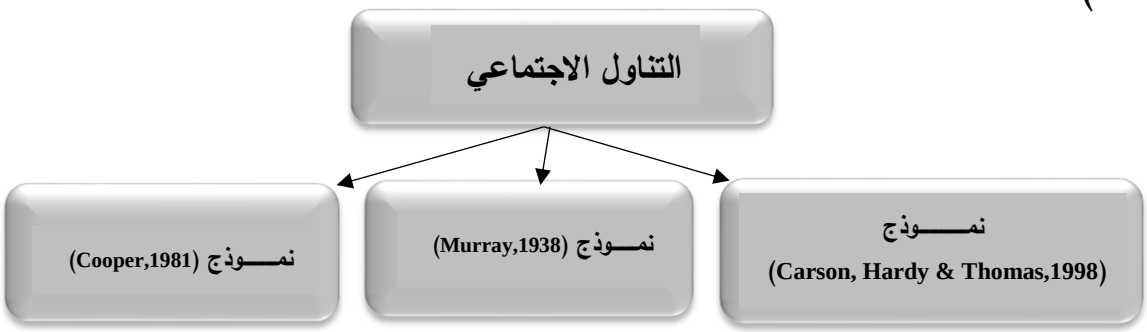
أ-ضغط ألفا (*Alpha stress*): ويشير إلى خصائص الموضوعات ودلالتها كما هي في الواقع.

ب-ضغط بيتا (*Beta stress*): ويشير إلى دلالة الموضوعات البيئية والأشخاص كما يدركها الفرد. ووضح أن سلوك الفرد يرتبط غالباً بضغوط بيتا (عثمان، 2001).

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 هذا التناول 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 الضُّغوط بالضّغط النفسي الاجتماعي، وينظر أصحابه

إلى الضُّغوط كمثير، وعلى هذا الأساس يكون الضّغط بمثابة حدث أو موقف يدركه الفرد على أنه تهديداً له، والضّغط 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، الصدمة الانفعالية، 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):

ذكر (Guillet,2012,p14) أن (Mc Grath,1974) يرى أن الضّغط 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.

والضّغط 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 الضّغط النفسي وأسبابه ومظاهره ونتائجه في البيئة، حيث يدمج المفاهيم والعوامل المختلفة التي تسمح بفهمه.

ويدمج 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، تقدير منخفض). فهذه المثيرات 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 (البكيري، 2021، ص 51).

4.5.5-نموذج (Lazarus & Folkman,1984):

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

وأشار (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 أنّ الضُّغوط 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).

ونقلاً عن شارف خوجة (2017، ص 56) يرتكز تفسير الحدث الضاغط على عمليتين أساسيتين:

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

2-عملية التقويم المعرفي الثانوي: 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.

ونقلاً عن عثمان (2001، ص 100) فالضّغط 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 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):

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

ونقلاً عن 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 محصّلة التفاعل 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 النَّفسية.

6.5.5-نموذج (Powell & Enright,1990):

ونقلاً عن الغرير وأبي أسعد (2009، ص 67) يفسّر هذا النموذج كيفية حدوث الضّغط

النفسي، حيث 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):

أكد هذا النموذج على العلاقة الدينامية بين الفرد والبيئة، حيث أن هذه البيئة تؤثر في سلوك الفرد. كما ركز على أهمية العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية في الشخصية. ويعرّف البيئة بأنها الخلفية العامة أو السياق الذي من خلاله يحدث السلوك في حين أن الموقف هو الخلفية العابرة أو المؤقتة أو المثير، ويمكن أن يفسّر بوصفه عنصراً داخل الموقف (شارف خوجة، 2017، ص 58).

وأكد (Endler,1993) على 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).

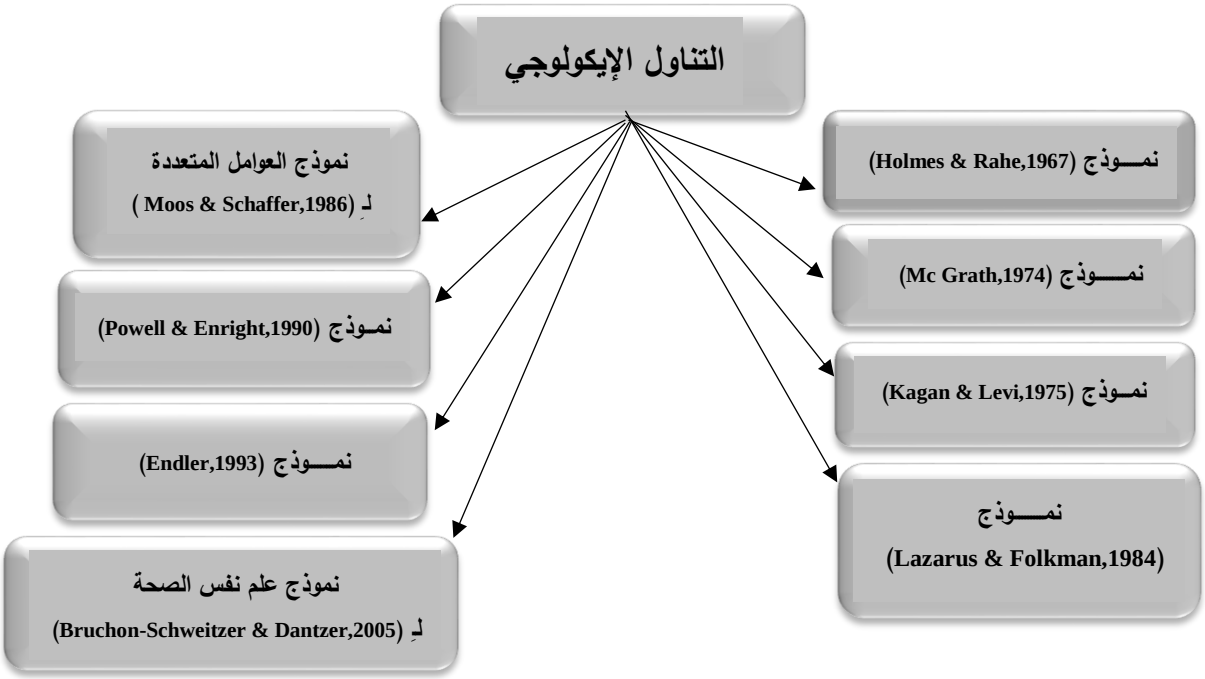
8.5.5-نموذج علم نفس الصحة لِـ (Bruchon-Schweitzer & Dantzer,2005):

تبنى نموذج علم نفس الصحة نموذج (Lazarus & Folkman,1984) وتم تكييفه في فرنسا ليشكّل النموذج التفسيري في علم نفس الصحة للباحثين (Bruchon-Schweitzer & Dantzer,2005).

واعتمد هذا النموذج النظري الأبعاد الموجودة في نموذج (Lazarus & Folkman,1984) بإضافة بعض الخصوصيات مع جمع التأثيرات الفورية وطويلة المدة.

وقد حاول هذا النموذج الأخذ بعين الاعتبار عدة محددات تتداخل حين يستخدم الفرد استراتيجياته المعرفية والإدراكية والانفعالية والسلوكية لمواجهة الأحداث الضاغطة، وهو بذلك يسعى لتقريب وجمع عدة وجهات نظر للوصول إلى بناء متعدد الأنساق.

ويعتبر هذا الاتجاه أن التفاعل بين العوامل الضاغطة والصحة يخضع لمجموعة خصائص نفسية- اجتماعية-بيولوجية تكون بمثابة جملة السوابق الشخصية والموقفية التي توجه الفرد خلال مواجهته الموقف الجديد وبالتالي يكون التفاعل بينهما (زايدي، 2018، ص 93).



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 ركّز على جانب معين من جوانب الضّغط النفسي مع إغفال الجوانب الأخرى. فأصحاب التناول الفيزيولوجي يرون أن الضغط كاستجابة فيزيولوجية نحو مطلب ما، وأن التكيّف غير الناجح مع الضّغط 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 الضُّغوط النفسية على أنها نتيجة لعوامل مصدرها البيئة، وأن الضُّغوط 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 دورا هاما في الشعور بالضّغط. وركّز التناول الاجتماعي على أهمية البيئة ودورها في صحة الفرد. فالبيئة تعد مصدراً للضُّغوط النفسية.

ثانياً: الضُّغوط النفسية الأكاديمية

1-تعريف الضُّغوط النفسية الأكاديمية:

ذكرت (Jakobs,2017) أن الضُّغوط النفسية المدرسية (الأكاديمية) تم تعريفها لأوّل مرة من قبل (Lempp,1983) سنة 1983، وتعني " التأثير الكلي للعوامل الضاغطة المرتبطة بالمدرسة والمؤثرة في الطفل" (Jakobs,2017,p3).

-وعرّف (Blackwell,1997) الضغوط النفسية الأكاديمية 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).

-وعرّفها 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).

-وعرّفها 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 بالضُّغوط" (العمري، 2012، ص11).

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

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

-ويرى (Ang & Huan,2006) 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).

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

-وعرّف حسين وحسين (2006) الضُّغوط النفسية المدرسية 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).

-وعرّفها 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).

-وعرّفها 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).

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

-وعرّفها 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).

-وعرّفها 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).

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

تعقيب:

يتبيّن من التعريفات التي تناولت الضغوط النفسية الأكاديمية ما يلي:

-تأثير العوامل الضاغطة المرتبطة بالمؤسسة التعليمية والتي تؤثر في 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 الضُّغوط النفسية الأكاديمية:

تناول عدد من الباحثين أمثال المشعان (2000) والطريري (2007) وشيخاني (2009)

مصادر الضُّغوط 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 الضُّغوط واستجابة الفرد لها ينشأ لديه حالة من التغيرات الداخلية وردود الفعل الفيزيولوجية والنفسية مما تدفعه إلى سلوك غير طبيعي في أداء عمله.

وتتبنى الدراسة الحالية بما جاء به أصحاب الاتجاه الثالث الذين ركّزوا على التفاعل القائم بين ضغوط الفرد الذاتية الداخلية وبين المثيرات والأحداث الضاغطة للبيئة الجامعية التي يتعايش معها طيلة مساره الدراسي وإعداده نفسياً وأكاديمياً لمرحلة التخرج.

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

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

ولقد أشار (Mc Grath,1990) إلى عدة مصادر للضغوط النفسية الأكاديمية وهي:

1-صعوبة المهمة وغموضها.**2**-تضارب الأدوار وغموضها. **3**-البيئة المادية مثل

البرد القارس والإطار السلوكي والازدحام. **4**–البيئة الاجتماعية مثل العداء بين الأفراد.
5–بيئة الفرد الداخلية مثل القلق وطريقة إدراك الشخص للموضوعات، ومصادر الضغوط المختلفة لا يدرك كل منها مستقلاً عن بيئة الفرد الداخلية.

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

1–ضغوط خارجية تتمثل في الظروف البيئية التي تحيط بالفرد، وتسبب له الضيق والتوتر.
2–ضغوط داخلية التي تبدو في ردود الأفعال التي تحدث بسبب هذه المصادر الخارجية وتتمثل في الشعور بالإحباط والصراعات التي يعاني منها الفرد.

خلاصة:

يعاني الفرد في العصر الحالي كثيراً من الضغوط النفسية، وهي تنشأ من عدم قدرته على إشباع حاجاته الداخلية والخارجية، فإذا لم يستطع تلبية جميع المتطلبات الضرورية لحياته يتوّلد لديه ضغط نفسي. وقد يقع المتعلمون عامة في المراحل التعليمية المختلفة، والطلاب 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/ التعلمية في البيئة الجامعية إلى ضغوط نفسية وأكاديمية مما تؤثر سلباً في دافعيتهم للتعلم والإنجاز الدراسي.

الفصــل الثـــالث
الدافعية للتعلم

تمهيـــد

أوّلاً: الدافعيـة

1–تعريف الدافعية

2–تطوّر مفهوم الدافعية

ثانياً: الدافعيـة للتعلم

1–تعريف الدافعية للتعلم

2–مكوّنات الدافعية للتعلم

3–أهمية الدافعية للتعلم

4–وظائف الدافعية للتعلم

5–أهداف الدافعية للتعلم

6–النظريات المفسّرة لدافعية التعلم

7–أنواع الدافعية للتعلم

خـــلاصة

تمـهيد

أولى التربويون أهمية بالغة بالدافعية عامة ودافعية التعلم خاصة، وذلك للدور الذي تلعبه في مجال التعليم من حيث استثارة دافعية الطلاب وتوجيهها لتجعلهم يقبلون على ممارسة النشاط المعرفي والوجداني. وتعد الدافعية للتعلم متغير أساسي وفعّال في إنجاز الأهداف وتحقيق الغايات الكبرى للمجتمع. كما تعد من القضايا التي تهم المسؤولين على قطاع التربية والتعليم من مربين ومعلمين ومشرفين تربويين ومخططين، ويرجع الاهتمام بهذا الجانب من الخصائص الشخصية للطلبة كونها العامل الذي يمكن أن يستثير انتباه المتعلم وفاعليته الذهنية للإسهام في مواقف التعلم والخبرات التي توجهه في عملية التعلم.

أوّلا: الدافعية

1-تعريف الدافعية:

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

-وعرّفتها 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).

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

-وعرّفها (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).

-وعرّفها (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).

-وعرّفها (Jones) بأنها: " تعني كيف يبدأ سلوك الفرد، وكيف ينشُط ويقوى ويستمر ويوّجه، وما نوع ردود الفعل غير الموضوعية التي تحدث في الجسم أثناء ذلك كله" (حريم، 1997 ، ص117).

–وعرّفها (Vallerand, Thill & al.,1993) بأنها: " 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، فهناك من يركّز على بعض مظاهر عملية الاستثارة مثل التوتر العضلي أو معدل النبض أو التنفس، وهناك من يركّز على كيفية تعامل الفرد مع الأهداف. كما يرجع تعدد تعريفات مفهوم الدافعية إلى اختلاف أسلوب التعامل معه، فهناك من يركز على محددات هذا المفهوم، وهناك من يركز على النتائج المترتبة (حسين 1988، ص6).

2–تطوّر مفهوم الدافعية:

نقلاً عن صرداوي (2009، ص ص 48–49) وعمور (2018، ص ص 76–78)، فإن 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: اتجاه أوّل في القرن الخامس قبل الميلاد نادى به الفيلسوف السفسطائي (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 (Epicure).

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.

وأشار 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).

وأكد (Locke) أن المعرفة تشتق من الخبرة، وأن عقل الإنسان يكون عند الميلاد كالصفحة البيضاء، مما يتيح للخبرة أن تنقش الخبرات الحسية، وأن العقل يتكوّن عن طريق ربط خبرات وأفكار تحكمها قوانين، وأن الأصل في المعرفة هي التجربة الحسية.

وتأثر عدد من الباحثين البريطانيين بالاتجاه الأمبريقي الذي نادى به (Locke) أمثال (Mill) و(Bain) و(Hume) الذين أكدوا أن المعرفة الإنسانية تتكوّن من مجموعة ارتباطات تنشأ أصلاً من خلال الخبرات التي يمر بها الفرد.

وجاءت المدرسة العقلانية مع (Reid) زعيم المدرسة الأسكتلندية و(Kant) زعيم المدرسة الألمانية بحيث قدم (Reid & al.,) وزملاؤه تصوّراً عقلياً جديداً من خلال نظرية الملكات التي ترى أن الفرد يتخذ سلوكاً معيناً (الشرقاوي، 1992، ص 45).

وجاءت المدرسة الغرضية أو المدرسة الهورمية 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).

وتعتبر أبحاث ودراسات (Hull) نظرية متطوّرة في السلوك، وذلك من خلال تطويره لقانون الأثر إلى نظرية التدعيم، وفي هذه النظرية استبدل مصطلح الإرضاء عند (Thorndike) باختزال الحاجة وفيما بعد اختزال الحافز، وحدد مصطلحي الدافعية: الحافز والحاجة (عمور، 2018، ص78).

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 وديناميةالشخصية، 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).

وطرح هذا الباحث مفهوم الدافعية اللاشعورية لتفسير ما يقوم به الفرد من سلوك دون أن يكون قادراً على تحديد ومعرفة الدوافع الكامنة وراء سلوكه (نشواتي، 1986، ص216).

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 (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.

واهتم (Atkinson,1957) بسلوك المخاطرة، واعتمد على دافعية الإنجاز وطوّرها إلى طراز مثير للغاية كنظرية للدافعية الإنسانية.

ثانياً: الدافعية للتعلم

1-تعريف الدافعية للتعلم:

أكدت التقارير العلمية للمختصين النفسيين والتربويين والباحثين في مجال التعليم اهتمامهم على مدى خمسين سنة الماضية في دراسة الدافع والحافز عند المتعلم. وقد عرف مفهوم الدافعية للتعلم عدة تسميات مثل الدافعية المدرسية، والدافعية الأكاديمية والدافعية للنجاح.

-عرّف نشواتي (1984) الدافعية للتعلم بأنها " اتجاه أو حالة عقلية تبين مدى رغبة الفرد في الإنجاز والنجاح " (بوزرمة،2014، ص51).

-وعرّفها (Brophy,1987) بأنها: " ميل التلميذ لاتخاذ نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد، ودافعية التعلم يمكن أن تكون سمة عندما تكون مرتبطة بوجود دافع لتعلم المحتوى لأن التلميذ يعرف أهمية ذلك المحتوى ويدركه، ويشعر بمتعة في تعلمه، كما يمكن أن تكون حالة عندما ترتبط بموقف معين، فهي تدفع التلميذ للتعلم من خلال ذلك الموقف، كما أن الدافعية عندما تكون سمة فهي أقدر على التنبؤ بالتحصيل أو الأداء المدرسي " (الجراح وآخرون، 2014، ص 262).

-وعرّفها (Snowman & Biehler,1990) بأنها " الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأداءه، وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين أو غاية معينة "

-وعرّفها (Zimmerman,1990) بأنها " حالة ديناميكية لها أصولها في إدراك المتعلم لنفسه ومحيطه والتي تحثه على اختيار نشاط معين والإقبال عليه والاستمرار في أدائه من أجل تحقيق هدف معين " (دوقة وآخرون، 2011، ص 12).

-وعرّفها (Tardif,1992) بأنها "ما يُحرّك سلوك المتعلم نحو هدف أو غاية معينة علماً بأن مصدر تلك الحركة يمكن أن يكون داخلياً أو خارجياً، فهي ناجمة عن التصور والإدراك الذي يحمله التلميذ عن الأهداف التي يتوقعها ويرجوها من التحاقه بالمدرسة، وعن قيمة تلك النشاطات التي يقوم بها والقدرة على التحكم فيها، إلى جانب ما يشعر به المتعلم تجاه المحيط المادة الدراسية والمحيط التربوي عامة" (دوقة وآخرون، 2011، ص 12).

وأشار (Ames,1992) إلى أن الدافعية للتعلم تتمثل بانشغال التلميذ للتعلم، والتزامه بالعملية التعليمية (الجراح وآخرون، 2014، ص 261).

-وعرّفها الشحيمي (1994) بأنها " القوى التي تثير حماسة التلميذ للتحصيل ومواصلة التفوّق، حيث يستثمر قدراته ويكون التحصيل وافراً بقدر ما يكون الدافع قوياً" (بن يوسف 2008، ص31).

-وعرّفها (Ormord,1995) بأنها " الميل للبحث عن نشاطات تعليمية ذات معنى مع بدل أقصى طاقة للاستفادة منها" (غباري، 2008، ص 41).

-وحدد (Viau,1995) في كتابه (*La motivation dans le contexte scolaire*) أن الدافعية للتعلم هي " حالة دينامية تتواجد جذورها في إدراكات التلميذ لذاته وبيئته التي تحثه على اختيار النشاط والالتزام به والمثابرة فيه من أجل التوصل إلى هدف" (Viau & al,.2004,p163).

-وعرّفتها قطامي (1999) بأنها " حالة داخلية تحرّك أفكار ومعارف المتعلم وبناءه المعرفي ووعيه وانتباهه، وتلح عليه لمواصلة أو لاستمرار الأداء، وذلك للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة والتي تمثل بناء المتعلم المعرفية" (دودين وجروان، 2012، ص 25).

-وعرّفتها قطامي (2000) أيضاً بأنها " القوّة الذاتية التي تحرّك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المعنوية النفسية، وتعتبر دوافع قوّية عند التلميذ فهي بمثابة الطاقة التي تثير سلوكه للتوجه نحو تحقيق الهدف (سعيد، 2013، ص 115).

-وعرّفها قاسم وآخرون (2001) بأنها " رغبة الفرد في القيام بشيء ما والنجاح فيه وبذل أقصى جهد لاستمرار في ذلك النجاح" (دلال،2019، ص53).

-وعرّفها السيّد (2002) بأنها " مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم الذي يؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة، وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم " (دوقة وآخرون، 2011، ص 13).

-وعرّفها الخولي (2002) بأنها " مجموع القوى المادية أو النفسية أو الاجتماعية التي تحث الطلاب لبذل أقصى جهد للتغلب على العقبات الدراسية، وما يرتبط بها من نشاط" (السيّد علي، 2010، ص 73).

-وعرّفها توق، قطامي وعدس (2003) بأنها " حالة داخلية عند المتعلم تدفعه للانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجّه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم " (دودين وجروان، 2012، ص 26).

ويعتبر (Vallerand, Thill & al,.2004) أن الدافعية للتعلم هي: " المفهوم الافتراضي المستعمل لوصف القوى الداخلية / الخارجية التي تعمل على إطلاق وتوجيه وتحديد شدة وديمومة السلوك " (تيلوين وبوقريرس، 2007، ص 17).

-وعرّفها قواسمة وغرايبة (2005) بأنها " الحالة الكامنة داخل الطالب عندما يمتلكها يعمل باستمرار وتواصل، وإذا ما تحلى بالصبر ثناء قيامه بما يلزم للتعلم من نشاطات مختلفة متعلقة بمواقف تعليمية مختلفة، فإن ذلك يمكّنه من الوصول إلى الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، وهو عملية التعلم" (قواسمة وغرايبة، 2005، ص 177).

-وعرّفها العناني (2008) بأنها "حالة داخلية في المتعلم تستثير سلوكه وتدفعه للاستجابة في الموقف التعليمي، وتعمل على استمرار هذا السلوك وهذه الاستجابة حتى يحدث التعلم (العناني، 2008، ص 133).

-وعرّفتها صفاء الأعسر بأنها " الرغبة في تحقيق النجاح وتحقيق مستوى تربوي معيّن، أو لكسب تقبل اجتماعي من الآباء والمدرّسين تدفع بإمكانات التلميذ العقلية لتحقيق أقصى الأداء الممكن أثناء العملية التربوية" (سعيد، 2013، ص112).

-وعرّفها إسماعيل محمد الفقي وآخرون بأنها " عملية داخلية توجه نشاط الفرد نحو هدف معين، كما أنها وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية، فهي تعد من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم مثلها مثل الذكاء" (غياث، 2013، ص244).

ويرى (Negovan & Bogdan,2013) أن الدافعية للتعلم من أهم العوامل النفسية التي

يجب على المعلم أن يعرف كيفية إثارتها لدى التلميذ، وذلك للحد من تشتت انتباهه ودمجه في المهام التعليمية، والتزامه بالأنظمة والتعليمات المدرسية (الجراح وآخرون، 2014، ص 262).

تعقيب: يتبيّن من التعريفات السابقة الجوانب التالية:

-يعد مفهوم الدافعية للتعلم مفهوماً واسعاً يصعب تحديده وحصره في مكوّنٍ واحدٍ وذلك لصعوبة تحديد مكوّناته الأساسية التي تتنوع وتختلف من منظور إلى آخر ومن مدرسة فكرية إلى أخرى، ومن بيئة ثقافية معينة إلى بيئة ثقافية مغايرة.

-حالة داخلية أو خارجية تحرّك سلوك وأداء المتعلم تعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين.

-حالة دينامية ذات أصول في إدراك المتعلم لنفسه ومحيطه تحثه على اختيار نشاط معين والإقبال عليه، والاستمرار في أدائه من أجل تحقيق غاية معينة.

-المشاعر التي تدفع المتعلم إلى القيام بنشاطات تعلمية تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة، وهي ضرورة أساسية لحدوث عملية التعلم.

-مجموع القوى (المادية، النفسية والاجتماعية) التي تدفع الطالب إلى بذل أقصى جهد للتغلب على العقبات الدراسية.

-القوى التي تستثير سلوك المتعلم وتدفعه إلى بذل الجهد، والمثابرة للتعلم، والاهتمام بالدراسة من أجل تحقيق النجاح وتجنب الفشل.

2-مكوّنات الدافعية للتعلم:

ونقلاً عن (جناد، 2014، ص ص 54-55) تعد دراسة (Chui,1967) أولى الأعمال التي هدفت إلى تحديد مكوّنات الدافعية للتعلم انطلاقاً من المنظور النفسي الاجتماعي، حيث اعتمد هذا الباحث على أسلوب التحليل العاملي لاستخراج أهم العوامل المفسّرة لدافعية التعلم. فبعد صياغة حوالي (500) عبارة تقيس كلها الدافعية والتي استنتجها من مختلف اختبارات الشخصية، حيث توصل إلى تحديد خمسة عوامل هي:

1-الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة. **2**-الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي.

3-تجنب الفشل. **4**-حب الاستطلاع. **5**-التكيّف مع مطالب الوالدين والأساتذة والأقران.

وتوصل حسين (1998) باستخدام التحليل العاملي بطريقة هوتلنج أن الدافعية تتكوّن

من ستة عوامل هي: المثابرة والرغبة المستمرة في الإنجاز والتفاني في العمل والتفوّق والظهور والطموح والرغبة في تحقيق الذات (أبو جادو، 2008، ص 295).

وقام (Kozki & Entwistel,1984) بإجراء دراسة طولية دامت عشر سنوات سمحت بالكشف عن تسعة أبعاد أساسية للدافعية بعد القيام بعدد ضخم من المقابلات تعدى عددها (1000) مقابلة مع التلاميذ والمربين، والجدول التالي يوضح أهم الأبعاد التي توصل إليها الباحثان سنة 1984.

جدول رقم (1)

الأبعاد التسعة للدافعية المدرسية حسب (Kozki & Entwistel,1984)

(جناد، 2014، ص ص 53-54)

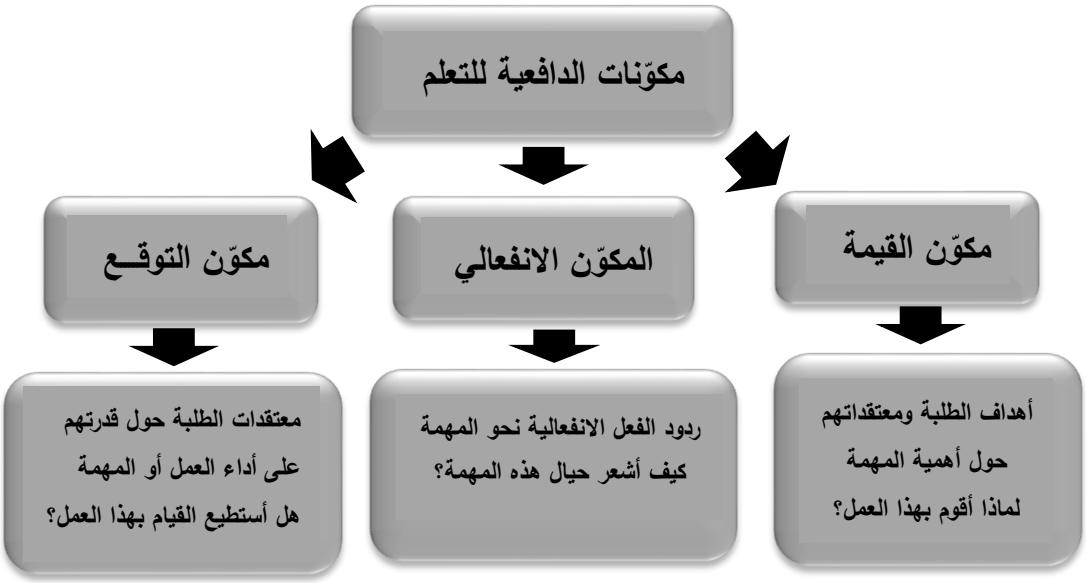
الدوافـــــع	وصف المصدر الرئيس للدافعية المدرسية
المجال العاطفي: الحماس، الاندماج، الجماعية	التشجيع والاهتمام من قبل الأولياء، حب إرضاء الكبار، حب العمل الجماعي
المجال المعرفي: الاستقلالية، الفاعلية، الاهتمام	الارتياح عند القيام بنشاطات دون إعاقة الآخرين، الاعتراف بالتقدم في المعرفة، السرور بالأفكار والأداء
المجال الاخلاقي: الثقة، المطاوعة، المسؤولية	الرضا عن الأداء الجيّد، تفضيل السلوكيات التي توافق قواعد النظام، قبول تبعات الأعمال

وترى (Dembo,1994) أن النموذج النظري لفهم عوامل الشخصية التي تؤثر في الدافعية يستند إلى أعمال (Pintrich & Degroot,1990) التي حددت ثلاثة مكوّنات للدافعية ذات علاقة بسلوك التنظيم الذاتي، وعليه فالدافعية للتعلم تفسّر من خلال ثلاثة مكوّنات أساسية هي:

أ-**مكوّن القيمة:** والذي يتضمن أهداف الطلبة ومعتقداتهم حول أهمية المهمة (لماذا أقوم بهذا العمل؟).

ب-**مكوّن التوقع:** والذي يتضمن معتقدات الطلبة حول قدرتهم على أداء العمل أو المهمة (هل أستطيع القيام بهذا العمل؟).

ج-**المكوّن الانفعالي:** والذي يتضمن ردود الفعل الانفعالية نحو المهمة (كيف أشعر حيال هذه المهمة؟).



شكل قم (6) مكوّنات الدافعية للتعلم

(تصميم الطالبتين)

3-أهمية الدافعية للتعلم:

وذكر أبي ميلود وبن موسى (2017، ص 387) أن (Keller) أشارت إلى أن الدافعية شيء مهم وضروري ويجب أن يسبق التعليم وذلك بهدف جذب اهتمام التلاميذ للدرس أو تحفيزهم للتعلم. فمهما بلغت البرامج التعليمية المصممة من دقة وتعقيد إلاّ أنها لن تستطيع تحقيق النتائج المرجوة منها إذا لم تتضمن ما يثير دافعية التلاميذ للتعلم. كما أشار البيلي وزملاؤه (1998) إلى أن وجود العديد من العناصر التي تكوّن الدافعية للتعلم والتحصيل منها التخطيط، والتركيز على الهدف، والوعي بالمعرفة والأنشطة التي ينوي تعلمها، والبحث النشط للمعلومات الجديدة، والإدراك الواضح للتغذية الراجعة، وعدم وجود قلق أو خوف من الفشل. وأكد (Johnson & Johnson,1995) أن دافعية التعلم تتطلب أكثر من مجرد رغبة للتعلم. فهي تشتمل على نوعية الجهد العقلي للتلميذ.

وتعد الدافعية للتعلم من أهم المتغيرات التي تؤدي دوراً فعّالاً في تعلم الطالب، حيث تظهر أهميتها في زيادة انتباهه واندماجه في الأنشطة التعليمية وتركيز نجاحه وفشله على عوامل داخلية، وسيطرته على العوامل المؤثرة في انجاز مهمة التعلم. كما أن لدافعية للتعلم دور مهم في رفع مستوى أداء الطالب وانتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها.

فهي وسيلة موثوقة وثابتة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي للطالب.

وتعد الدافعية للتعلم وسيلة هامة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعّال، وهي أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والانجاز.

وذكر زكي (2015، ص 11) أن الدافعية للتعلم تسهم في ترسيخ المرونة لدى المتعلم وهي مجموعة من الصفات التي توفر للأفراد القوة لمواجهة العقبات التي تعترض سبيل حياتهم. فالأفراد الذين يتصفون بالمرونة يتمتعون بالقدرة على إدارة العلاقات مع الآخرين، ويتميزون بدرجة عالية من التفاؤل والنشاط والتعاون، وتمتلكهم الرغبة في حب الاستطلاع، ويتحلون باليقظة، ومساعدة الغير، وهذه كلها من صفات الفرد الذي يتمتع بدافعية عالية.

فالدافعية المرتفعة تعمل على تنظيم جهود الفرد، وتساعده في التركيز والتخلص من عوامل التشتت، كما تعمل على تحويل العمل إلى متعة، فتصبح مصدراً للسعادة في حالة الوصول إلى الإتقان والإنتاج.

4-وظائف الدافعية للتعلم:

أشار جناد (2014، ص ص 55-56) إلى أن للدافعية تأثر وظيفي واضح في العملية التعليمية، حيث تتمثل هذه الوظائف في:

1.4-وظيفة الاستثارة والتنبيه:

تعمل الدافعية للتعلم على استثارة وتنبيه سلوك المتعلم نحو تحديد أهدافه وتحقيقها، إلاّ أنها قد لا تكون السبب في حدوث هذا السلوك، وعليه فدرجة الاستثارة في تحقيق السلوك المطلوب مهم. وهي تعد أولى وظائف الدوافع في عملية التعلم. ومن جهة نظرية التعلم فإن الدافع لا يسبب السلوك، وإنما يستثير الفرد للقيام بالسلوك. وأن أفضل درجة من الاستثارة هي الدرجة المتوسطة التي تؤدي إلى أفضل تعلم ممكن، وأن نقص درجتها يؤدي إلى الرتابة والملل، بينما الزيادة فوق الحد قد يعوّق الأداء أكثر مما ييّسره، فقد تبيّن أن العلاقة بين الدافعية العامة والأداء تأخذ شكل مقلوب لحرف (U)، بمعنى تميّز ذوي الأداء المرتفع بدرجة متوسطة من الدافعية. وبوجه عام فإن المستوى المتوسط من الدافعية أو الاستثارة الانفعالية هو أفضل المستويات التي يكون الفرد خلاله على درجة من اليقظة والتنبيه للقيام بأعماله ونشاطاته.

2.4-الوظيفة التوقعية:

تتطلب هذه الوظيفة من المعلم أن يشرح للمتعلم ما يمكن عمله بعد الانتهاء من مادة دراسية. ولذلك يتجه المعلم عادة نحو دوافع تكون قد تكوّنت لدى الطالب كالميول والأهداف حيث تكون العلاقة بين الميل كدافع وبين نشاط المتعلم مباشرة إذ يتحقق الرضا والإشباع بطريقة مباشرة، فينشط الطالب إلى ما سيأتي بعد ذلك من أساليب الأداء.

3.4-وظيفة الاختيار والتوجيه:

إن الدوافع تختار النشاط وتوجهه، فهي التي تجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف دون غيرها، كما تحدد بدرجة كبيرة الكيفية التي يستجيب بها لتلك المواقف.

فالاستجابات نختارها ونتعلمها لأنها تتصل اتصالاً وظيفياً بالحاجات والدوافع (زهران، 1985، ص 36).

وفي نفس السياق أشار الزيود وآخرون (1993) إلى وجود ثلاث وظائف أساسية لدافعية التعلم وهي:

أ-تحرير الطاقة الانفعالية لدى المتعلم واستثارة نشاطه:

إن الدوافع تطلق الطاقة وتستثير النشاط، إذ تتعاون المثيرات والحوافز الخارجية مع الدوافع الداخلية على استثارة وتحريك السلوك. وهذا ما أشار إليه (Dean Spitzer) أن الدافعية تتضمن إطلاق الطاقة البشرية لتحقيق هدف ما (أبو رياش، 2009، ص 354).

ب-تحديد النشاط واختياره:

إن الدوافع تجعل المتعلم يستجيب لموضوعات التعلم ويهمل غيرها، كما تحدد الطريقة والأسلوب الذي يستجيب بها الفرد لتلك الموضوعات.

ج-توجيه السلوك أو النشاط:

إن الطاقة التي يطلقها الدافع في داخل المتعلم لا تجدي شيئاً إلاّ إذا تحرّك السلوك باتجاه الهدف ليحقق تلبية الحاجة وإشباعها وإزالة التوتر (ملحم، 2006، ص 168).

5-أهداف الدافعية للتعلم:

تعد الدافعية للتعلم من العوامل الرئيسة التي تقف وراء عملية التعلم، فهي القوّة التي تدفع بالمتعلم إلى اكتساب المعارف والمهارات والكفاءات والخبرات وأنماط السلوك المتعددة، على اعتبار أن تعلمها سيساعد على تحقيق أهدافه والتوافق مع المواقف التعلمية المختلفة.

ويرى الزغول والمحاميد (2007، ص 17) أن الدافعية للتعلم تخدم عمليات التعلم والتعليم من حيث تحقيق الفوائد التالية:

-تعمل على إطلاق الطاقات الكامنة لدى الفرد، واستثارة نشاطه وحفزه على الإقبال على التعلم برغبة واهتمام شديدين، ويتحقق ذلك عندما تتفاعل الدوافع الداخلية والخارجية معاً.

-تؤدي إلى استثارة وجذب انتباه المتعلمين وتركيزهم على موضوع التعلم مع الحفاظ على هذا الانتباه ريثما يتحقق الهدف أو تعلم الخبرة التي يسعى المتعلمون إليها.

-تزيد اهتمام المتعلمين بالأنشطة التعليمية والانشغال بها طوال الموقف التعليمي.

-توجّه سلوك المتعلمين نحو مصادر التعلم المتاحة، وزيادة مستوى المثابرة لديهم، والبحث والتقصي بغية الحصول على المعرفة وتحقيق الأهداف.

-تعمل على توجيه المتعلمين لاختيار الوسائل والإمكانات المادية وغير المادية التي تساعدهم على تحقيق أهداف التعلم.

-تزيد من إقبال المتعلمين على اختيار الأنشطة بما يتلاءم مع ميولهم واهتماماتهم.

-توّفر الظروف المُشجّعة لحدوث التعلم وضمان استمرارية تفاعل المتعلم مع الموقف التعليمي.

ويرى جناد (2014، ص 50) أنه على أساس هذه الفوائد تهدف الدافعية للتعلم إلى خفض حالة التوتر عند المتعلم، وتخليصه من حالة عدم التوازن إلى وضع توازن جديد. لذا يمكن القول إن عند المتعلم حاجات ينبغي أن تُشبع، ودور المعلم هو القيام بمحاولة إشباعها لدى المتعلم من خلال ممارسته للنشاطات المدرسية المختلفة.

6-النظريات المفسّرة لدافعية التعلم:

1.6-نظرية التقرير الذاتي:

يرى نوفل (2011، ص 282) أن نظرية التقرير الذاتي (Self-Determination Theory) لِـ (Deci &Ryan,1985) تعد من النظريات المعرفية التي تفترض أنماطاً متعددة من الأسباب الكامنة وراء سلوك الفرد والتي يمكن ترتيبها على متصل التقرير الذاتي يوجد في نهايته العليا الدافعية الداخلية وأقلها الدافعية الخارجية.

وترى هذه النظرية أن الإنسان بحاجة إلى الشعور بالكفاية والاستقلال الذاتي والانتماء حيث أن الأنشطة المدفوعة داخلياً تقوّض شعور الفرد بالاستقلال لأن الفرد يعزو ضبطه

لسلوكه إلى مصادر خارج ذاته. كما أن الطلبة الذين يمتلكون دافعية مقررة ذاتياً أكثر احتمالاً للاستمرار في الدراسة الأكاديمية والتصرف على نحو جيّد، وإظهار القدرة على التكيّف والفهم، والكفاية تسهّل الدافعية التي يتم تشجيعها من خلال مواجهة التحديات المتوقعة، وتلقي تغذية راجعة ذات معنى وقيمة عن الأداء.

وتعد نظرية التقرير الذاتي نظرية واسعة الانتشار، إذ تعمل على تطوير وظائف الشخصية في السياقات الاجتماعية، وترتكز هذه النظرية على درجة اختيار الفرد أو تقريره للسلوكيات الإنسانية التي يقررها بنفسه. وهذه الاختلافات بين الأفراد تقودهم إلى القيام بمجموعة من الأفعال/ التصرفات عالية المستوى من التأمل والتعهد الواعي للاختيار الذاتي دون تدخل أو فرض من قبل الآخرين. وتستند هذه النظرية إلى افتراض مفاده: أن الكائن الإنساني جدلي وأنه موجّه بالفطرة/ الغريزة، وأن بذله للجهد المميّز فيه تحدٍ يؤدي إلى تكامل الخبرات بطريقة متماسكة ووعي بالذات، وهذا التوّجه الغريزي أو الفطري لا يعمل بطريقة آلية، إذ أنه يتطلب الغذاء والاستمرارية والدعم المناسب من البيئة الاجتماعية والسياق الاجتماعي.

ويرى العناني (2008، ص 137) أن نظرية التقرير الذاتي تعد من أحدث النظريات في مجال الدافعية والشخصية التي تؤكد على أن الحاجات الثلاث السابق ذكرها أساسية لجميع مراحل النمو المختلفة.

2.6-نظرية الأهداف:

يرى زايد (2003، ص 68) أن نظرية الأهداف لِـ (Ames,1992) تفترض أن الأفراد يكونون أكثر دافعية إذا كان العمل الذي يؤدونه متجهاً نحو هدف يراد تحقيقه. فالمتعلم يكون أكثر دافعية للتعلم إذا كان لديه هدف من التعلم هو التحصيل وزيادة التعلم والارتقاء الفكري والمعرفي.

وتهتم نظرية الأهداف بالعمليات المعرفية، وتؤكد على مدى أهمية الإدراك في عملية التعلم والتذكر دون إهمال أهمية دور العوامل الخارجية في تحديد مستوى الدافعية للتعلم. تحاول هذه النظرية التأكيد على وجود ارتباط عقلاني بين الأهداف وسلوك الأفراد، وحسب (Ames,1992) أنه يمكن تصنيف الأهداف المختارة من قبل التلميذ إلى نوعين:

-**النوع الأول** وهو ما يعرف بالأهداف الخارجية، حيث يميل التلاميذ إلى الحصول على

علامات جيّدة وتقويم إيجابي لإرضاء أوليائهم وهم يسعون في آن واحد إلى تجنب التقويم السلبي.

-**النوع الثاني** ويتمثل في الأهداف الداخلية، حيث يسعى التلاميذ تحسين مستواهم الدراسي من خلال تطوير معارفهم وقدراتهم.

وهناك من الباحثين من يميّز بين أهداف التعلم وأهداف الأداء أو التقويم أو المنافسة، بينما يميّز باحثون آخرون بين الأهداف المتمركزة حول المهمة، والأهداف المتمركزة حول الأنا. ففي حالة الأهداف المتمركزة حول المهمة يكون لدى الأفراد مفهوم مرن للذكاء أيّ أنه باستطاعة كل فرد أن يطوّر ذكاءه ويحسنه إذا ما بذل جهداً معيناً للوصول إلى ذلك الهدف. أما في حالة والأهداف المتمركزة حول الأنا، فالأفراد يتميّزون بمفهوم ثابت للذكاء ويعتقدون بأنها غير قابلة للتغيير أو التطوير. ويميّز فريق آخر من الباحثين بين أهداف السيطرة أو التحكم، وأهداف الكفاءة أو المردودية (دوقة وآخرون، 2009، ص 39).

وتمثل نظرية الأهداف نموذجاً من الدافعية للإنجاز التي تستعمل بكثرة لدراسة وتفسير الدافعية في المجال المدرسي. فالهدف الأساسي للأشخاص في الموقف الإنجازي هو إظهار ما يملكون من مؤهلات وقدرات معينة من أجل بلوغ أهداف السلوك.

وذكر جناد (2014، ص 65) أن وفق نظرية الأهداف يسعى الفرد إلى تحقيق الهدف، وأن الأهداف تحفّز الأفراد ليعملوا على خفض التناقض بين ما يعرفوه الآن، وما يعرفوه مستقبلاً، حيث يمكن أن يشعر الفرد بعدم الارتياح إذا لم يكمل المهمة.

وتبرز أهمية وضع الأهداف من خلال ما يلي:

أ-الأهداف توّجه انتباهنا إلى المهمة التي نحن بصدد تنفيذها.

ب-الأهداف تحرّك الجهد، فكلما كان الهدف واضحاً وصعباً إلى حد ما فإن الجهد المبذول يكون أكبر.

ج-الأهداف تزيد من المثابرة والمواظبة على العمل، فعندما يكون لدينا هدف واضح نكون أقل عرضة التشتت أو التوقف عن العمل حتى نبلغ ذلك الهدف.

د-الأهداف تعمل على تطوير الاستراتيجيات القديمة المستخدمة غير الفعّالة.

وأشارت (Bouffard,Vezeau & Simard,2006 p396) إلى أن نظرية الأهداف التعلمية (La théorie des buts d'apprentissage) تعد جزءاً من النماذج الحديثة للدافعية في الوسط

المدرس(Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr, Urdan, Anderman & Roeser, 1998) .

وهذه الأهداف هي سبب مشاركة المتعلم في مهمة (نشاط تعليمي)، كما تلعب دوراً هاماً في مستوى وجودة التزامه. وهذه الأهداف يمكن تصنيفها إلى فئات مختلفة ذات الصلة نظرياً وتجريبياً بالتزام المتعلم وتحكمه الملائم في الأداء وتجنب العمل خارج الدراسة.

وبهدف التحكم يقوم المتعلم بتثمين عملية التعلم، باحثاً على تطوير معارفه ويعطي دوراً هاماً للجهد ويرى أن الخطأ طبيعي وعادي في عملية التعلم.

وسميت الأهداف الأدائية (Les buts de performance) إشارة إلى الأداء المتعلق بالمتعلم، وهذا بغض النظر عن دافعيته الداخلية (كتحقيق الرضا الذاتي مثلاً) أو الخارجية (للالتحاق ببرنامج دراسي مثلاً) وهذا لتجنب الفشل (جناد،2014).

3.6-نظرية التعلم الاجتماعي:

أشار زايد (2003، ص 69) إلى أن (Rotter,1966) يرى أن تقدير الأفراد لأنفسهم هو الذي يحدد انجازاتهم ودافعيتهم. فالمتعلمون الذين يعتقدون أن لديهم كفاءة أكاديمية يكون لديهم القدرة أكثر على الإنجاز في حال وجود مدعماً، وأن التوقعات التي تصدر في موقف معين يتم تعميمها وانعكاسها على جميع المواقف المشابهة لها. وأشار هذا الباحث إلى أن مصدر الضبط عند الأفراد يكون على نوعين: داخلي أو خارجي.

ولقد بنى (Rotter,1966) نظريته على أساس معتقدات الفرد، حيث أن الاعتقاد بأن ما يجلب له المكافآت ليس هو الذي يزيد من تكرار احتمال السلوك بل الذي يزيد هو إدراكه بأن ما حصل عليه من مكافآت ناتج عن أنماط معينة في سماته الشخصية أو السلوكية وهذا ما يؤثر في سلوكه مستقبلاً. وقد افترض أن توقعات المعززة وقيمتها تحدد السلوك، وأن هذه التوقعات تعتمد على الإدراك الذاتي لاحتمال تعزيز سلوك الفرد.

وظهرت نماذج نظرية لدافعية التعلم مرتكزة على أن الدافعية مركب دينامي يشمل مجموعة من المحددات الداخلية والتي ترتبط أساساً بالإدراك والتصوّرات والمعتقدات الشخصية، وكذلك بمجموعة من المؤشرات الخارجية والتي ترتبط بسلوك الفرد ونتائج ذلك السلوك في المحيط.

ومن هذه النماذج النظرية التي ظهرت في ظل المقاربة السوسيو معرفية نذكر ما يلي:

4.6-نموذج (Weiner,1985):

ينتمي هذا النموذج النظري لِـ (Weiner,1985) إلى النموذج السوسيو/ معرفي بامتياز،

حيث جعل هذا الأخير من آلية العزو (Attribution) كمحرّك أساسي للدينامية المعرفية للدافعية. فالسلوك وفق (Weiner,1985) يحكمه إدراك الفرد للأسباب التي أدت إلى النتائج، ويبحث المتعلم عن معنى لنتائج سلوكه، أيّ عن الأسباب التي أدت لظهور النتائج، فيعزوها إما للقدرات أو للجهد أو للصعوبة أو الحظ (بوقريرس،2014، ص109).

وأشار جناد (2014، ص 64) إلى أنه حين يعزو المتعلم فشله في الدراسة لعوامل غير خاضعة للضبط كالقدرة فإنه يشعر باللامبالاة ويعتاد على الفشل ويصبح محبطاً غير مدفوع. فإن اللامبالاة تعد رد فعل طبيعي على الفشل وعلى اعتقاد المتعلم أن أسباب فشله تعود إلى ظروف خارجية لا يقدر على تغييرها. أما حين يعزو المتعلم فشله لعوامل خاضعة للضبط فإنه مع بعض التشجيع سوف يشعر بالحاجة للنجاح، وهذا ما ذهب إليه (Skinner) في تجاربه من أن الأهمية تكمن في أن يدرك المتعلم العلاقة بين ما بذله من جهد وما حصل عليه من نتائج، وأن يعرف بأنه إذا بذل مزيداً من الجهد فإنه سيحصل على مزيد من النجاح.

ويرى الخزاعلة والحمدون (2010، ص 65) أن نموذج العزو يعد من أهم النماذج النظرية التي تحدثت عن المسؤولية التحصيلية وربطها بموضوع الضبط من خلال نظرية (Rotter,1966) من حيث عزو المواقف المختلفة من قبل الشخص إلى مسببات داخلية وأخرى خارجية، وقد عبّر (Weiner,1985) عن هذه العلاقة بين وجهة الضبط والتحصيل بما أسماه بالمسؤولية التحصيلية والتي تدل على أن الطالب هو الذي يفسّر نتيجة تحصيله سواء أكان عالياً أو منخفضاً، نجاحاً أو فشلاً، فإما أن يتحمل هذا الأداء ويعزوه إلى نفسه وإما أن يعزوه إلى عوامل أخرى خارجة عن ذاته. فعندما يصل الطالب لمرحلة يستطيع أن يعزو فيها جميع مواقف التعليم المختلفة (النجاح أو الفشل) إلى نفسه نكون قد اقتربنا من الهدف المنشود، لأن الطالب إذا عرف أنه المسؤول عن تحصيله فإن ذلك يوّلد لديه دافعاً قوّياً ليكون أمام موقف يدفعه إلى الجّد والاجتهاد والاعتماد على الذات، وعلى جهده وقدرته، ومن هنا تبدأ أهمية أدوار الأدوات التربوية في توضيح وترسيخ مبدأ المسؤولية التحصيلية الداخلية لدى المتعلمين ليعتمدوا على قدراتهم في تحسين واقع حياتهم الدراسية والاجتماعية.

5.6-نموذج (Pintrich,1990):

أشار بوقريرس (2014، ص ص111-113) إلى أن (Pintrich,1990) دمج دينامية الدافعية

في العلاقة (تعليم/ تعلّم)، حيث تتواجد مكوّنات دافعية التعلم والمكوّنات المعرفية في قلب دينامية الدافعية، حيث قسمها إلى المكوّنات الدافعية والمكوّنات المعرفية.

1-المكوّنات الدافعية:

تنقسم المكوّنات الدافعية إلى ثلاثة أقسام هي:

-**التوقعات:** وهي التي ترتبط بإدراك الكفاءة وإدراك مستوى التحكم، أيّ أن توقعات المتعلم حول نشاط تعليمي ما مرتبط بمستوى إدراكه لكفاءته وتحكمه في ذلك النشاط أو ما يشابهه. فإذا كان إدراكه لمستوى كفاءته وإدراكه لمستوى تحكمه فيه عالياً، كان توقعه للنجاح كبيراً، وبالتالي كان إقباله على النشاط مرتفعاً أيضاً والعكس صحيح.

-**القيمة:** وهي التي ترتبط بالأهداف التي توجّه المتعلم، وهي أهداف الكفاءة، أيّ إما أهداف تحكم أو أهداف أداء.

-**العواطف:** وهي التي تتجسد في مفهوم الحصر النفسي أو القلق إزاء النشاطات التعليمية حيث يعتبر (Pintrich,1990) هذا المفهوم ذو أهمية مماثلة لأهمية إدراك مستوى الكفاءة أو القيمة في عمل دينامية الدافعية.

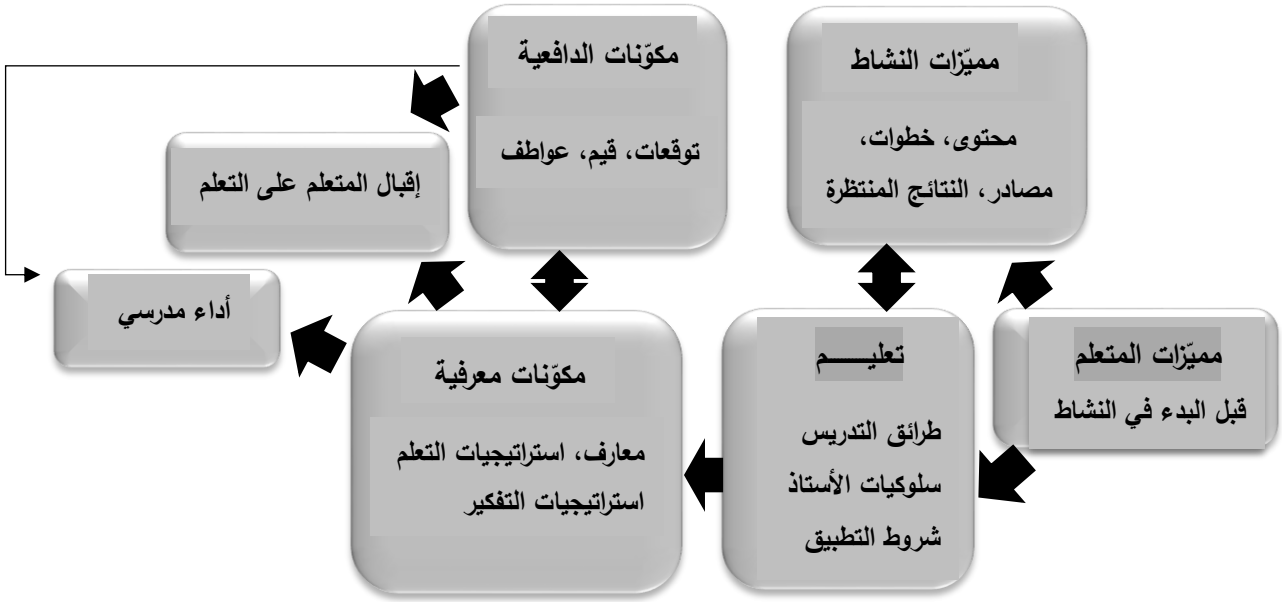
2-المكوّنات المعرفية:

تنقسم المكوّنات المعرفية إلى ثلاثة أقسام هي:

-**معرفة المتعلم:** ويتعلق الأمر بكل المعارف التي يمتلكها أو يكتسبها من خلال ما تقدم له في الوسط المدرسي، حيث يقوم بتنظيمها في ذاكرته بطريقة معينة. ويهتم (Pintrich,1990) بالكيفية التي ينظم بها المتعلم معارفه في الذاكرة.

-**استراتيجيات التعلم:** وتعني تلك الطرق والتقنيات التي يوظفها المتعلم لتنظيم تلك المعارف وحل المشكلات التي يواجهها في المواقف التعليمية بنجاح. ويحددها (Pintrich,1990) في استراتيجيات التخزين واستراتيجيات التنظيم واستراتيجيات التدبير.

-**استراتيجيات التفكير:** وتتعلق بقدرة المتعلم على حل المشكلات والقيام بالاستنتاجات والاستدلالات والتفكير الناقد.



شكل قم (7) دينامية الدافعية وفق نموذج (Pintrich,1990)

(بوقريرس،2014، ص111)

6.6-نموذج (McCombs,1991):

ذكر بوقريرس (2014، ص113) أن (McCombs,1991) انطلق من نظرة فينومينولوجية للدافعية معتبراً المتعلم عنصراً فاعلاً قادراً على فهم التفاعل بين قدراته العقلية ومعتقداته وعواطفه ودافعيته، وبالتالي قادراً على ضبط نفسه ذاتياً.

ويرى هذا النموذج أن المتعلم يكون قادراً على التأثير والتحكم في مصادر دافعيته، لذلك يستعمل مصطلح الإرادة عندما يتحدث عن الدافعية، لكنه مع ذلك لا ينفي كون دينامية الدافعية تتأثر أيضاً بالأولياء والمعلمين وأفراد المجتمع. ويرتبط مفهوم الإرادة في نموذج (McCombs,1991) بمفهوم الذات والذي ينقسم إلى معارف حول الذات، وآلية توظف تلك المعارف، فيتمكّن الفرد من التحكم في معارفه حول ذاته بواسطة تلك الآلية.

ويعطي هذا النموذج أهمية كبيرة للذات كآلية لأنها تجعل من الفرد عنصراً فاعلاً وقادراً على ضبط نفسه ذاتياً، وبالتالي التحكم في العناصر التي من شأنها أن تؤثر في دافعيته.

7.6-نموذج (Viau,1997):

يرى بوقريرس (2014، ص122) أن (Viau,1997) اقترح نموذجاً نظرياً لدينامية الدافعية (La dynamique motivationnelle) يتكوّن من ثلاثة أجزاء رئيسة هي:

1-السياق التعليمي:

يعد السياق التعليمي من بين الأجزاء غير المرتبطة بالمتعلم بشكل مباشر، وعادة ما يتجسد السياق التعليمي في النشاطات التعليمية التي تتطلب التزاماً معرفياً من المتعلم، حينما ينتبه ويتفاعل مع المعلم أثناء إلقائه للدرس في القسم، كما تفرض عليه إنجاز الأعمال والتمارين واجتياز الامتحانات. وينظر (Viau,1997) للسياق التعليمي كمجموعة متنوعة من المثيرات التي تؤثر في إدراكات المتعلم لنفسه.

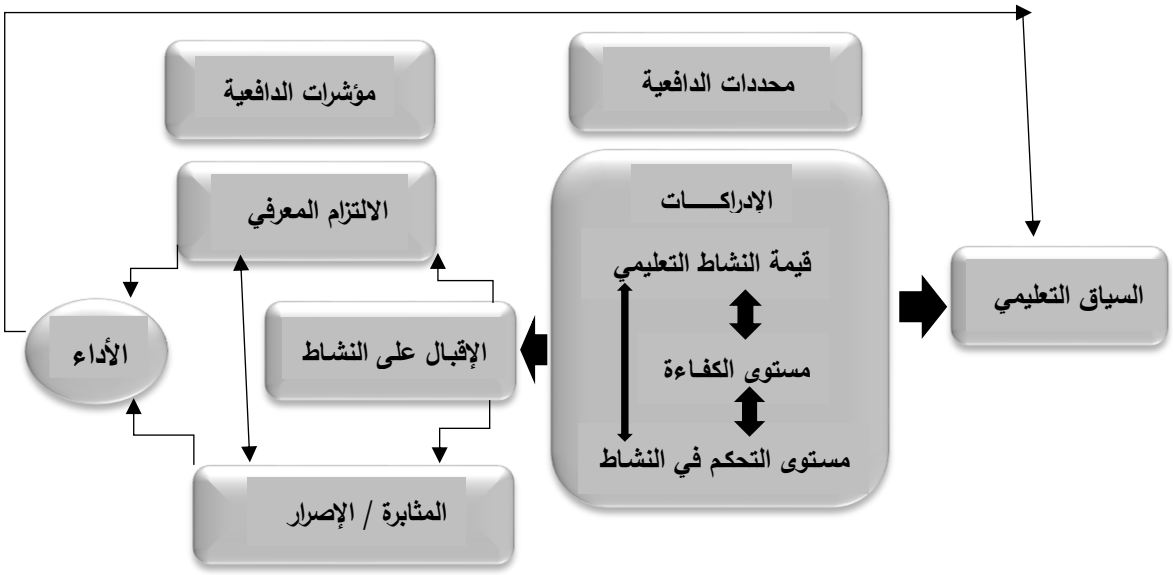
2-المحددات:

هي المكوّنات التي تتأثر مباشرة بالسياق التعليمي الذي يتواجد فيه المتعلم، والتي تخص الطريقة التي يدرك بها المتعلم النشاطات التعليمية التي يجب عليه إنجازها.

وتتضمن المحددات ثلاثة معتقدات تؤثر في دافعية المتعلم وهي: أ-إدراك قيمة النشاط. **ب**-إدراك مستوى كفاءته على إنجاز ذلك النشاط. **ج**-إدراك مدى قدرته على التحكم في النشاط والأحداث الناتجة عن إنجازه.

3-المؤشرات:

هي مكوّنات تسمح بقياس مستوى دافعية المتعلم، والإقبال على النشاط، والمثابرة في الإنجاز، والالتزام المعرفي والتي تعد المؤشرات الأساسية في هذا النموذج. والدافعية لا تؤثر بشكل مباشر في الأداء وإنما تؤثر في المؤشرات والتي بدورها تؤثر في أداء المتعلم.



شكل قم (8) مكوّنات الدينامية الدافعية وفق نموذج (Viau,1997) (بوقريرس،2014، ص123)

8.6-نموذج (Barbeau,1999):

يضم النموذج النظري لِـ (Barbeau,1999) أربع متغيرات هي:

أ-إدراك طبيعة الإسناد:

إن إدراك المتعلم لطبيعة الإسناد (*Perception Attributionnelle*) له تأثير في نوع الإسنادات المكتسبة بإعادة النظر في طبيعة تلك الإسنادات. ففي الوسط المدرسي يمكن العمل على تغيير إسنادات التلميذ، بحيث يجعله قابلاً لأن يرجع تحصيله ونتائجه إلى مجهوداته الشخصية وليس لعوامل خارجية أخرى لا يملك عليها أيّ سلطة.

ب-إدراك التلميذ لكفاءته في اكتساب واستعمال المعارف:

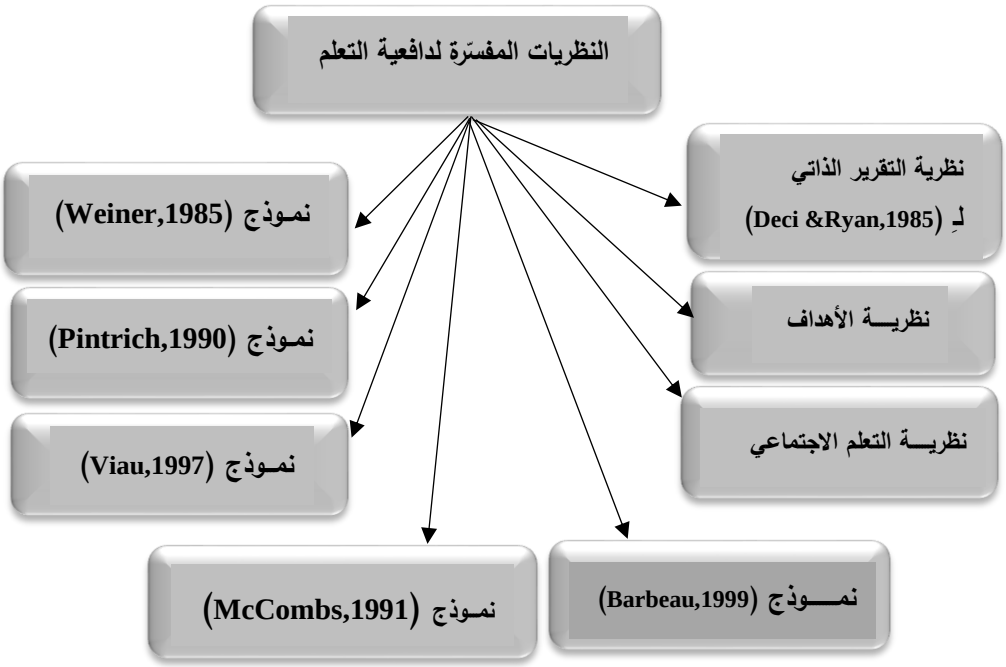
إن إدراك المتعلم لكفاءته (*Perception de la compétence*) يؤثر في درجة المجهود المبذول، وكذا نوعية وفعالية ذلك المجهود.

ج-إدراك التلميذ لأهمية النشاطات المطلوب إنجازها في المدرسة:

إن إدراك المتعلم لأهمية النشاطات (*Perception de l'importance de la tache*) المطلوب إنجازها في المدرسة يؤدي به إلى منح فرصة له لإعطاء معنى للنشاط الذي يقوم به، وشرح أهمية ذلك النشاط بالنسبة للحاضر والمستقبل. كما تمنح للمتعلم نشاطات تتميّز بالتحدي من أجل إبراز أهمية تلك النشاطات.

د-مساعدة التلميذ على الاندفاع المعرفي والمشاركة:

يعرف الاندفاع المعرفي على أنه ميزة تعبرعن درجة المجهود الذهني المبذول من طرف التلميذ من أجل القيام بالنشاطات التعلمية المطلوبة منه، وتتجلى تلك الميزة عند التلميذ من خلال السلوكيات التي يقوم بها والأساليب التي يستعملها من أجل الوصول إلى الأهداف المسطرة، وعليه فإن درجة الاندفاع المعرفي ترتبط بدرجة التحكم في استراتيجيات الضبط الذاتي للتعلم (دوقة وآخرون، 2009، ص 31).



شكل قم (9) النظريات المفسّرة لدافعية التعلم

(تصميم الطالبتين)

7-أنواع الدافعية للتعلم:

يمكن التمييز بين نوعين من الدافعية للتعلم حسب استثارتها وهما:

1.7-الدافعية الداخلية:

أشار الجراح وآخرون (2014، ص 262) إلى أن (Schultz,1993) وصف الدافعية الداخلية (*Intrinsic motivation*) بالقيمة الداخلية. وهي الدوافع التي تثار بفعل عوامل تنشأ من داخل الفرد، وتشمل دوافع حب المعرفة والاستطلاع والميول والاهتمامات (الزغول والمحاميد، 2007، ص 98).

ويرى (Legendre,1993) أن الدافعية الداخلية يمكن ارجاعها إلى الشعور باللذة والارتياح أثناء ممارستها أو تحقيق لأيّ نشاط (ياسين وآخرون، 2015، ص 27).

وعرّف (Deci & Ryan,1985) الدافعية الداخلية بأنها " دافعية ترتكز على الحاجة الفطرية للكفاءة والضبط الذاتي والاختيار الحر للنشاط، أي أن النشاط ينجز من طرف الفرد باختياره الحر من أجل الوصول إلى مستوى معين من الكفاءة، ويصاحب ذلك الإنجاز أو السلوك إدراك الفرد لأحاسيسه كالفرحة والمتعة والإثارة والرضا (تيلوين وبوقريرس، 2007، ص 19).

2.7-الدافعية الخارجية:

تعد من أنواع الدوافع التي تثار بعوامل خارجية، والتي تنشأ نتيجة لعلاقة التلميذ بالأشخاص الآخرين كالأولياء، والأساتذة، ومن ثم تدفع الفرد للقيام بأفعال معينة سعياً لإرضاء المحيطين به أو للحصول على تقديرهم أو تحقيق نفع مادي أو معنوي.

وأشار (Kloosterman,1988) أن التلاميذ المدفوعين خارجياً بشكل كبير غالباً ما يرون بأن هناك ظروفاً خارجية لا يستطيعون السيطرة عليها تكون مسؤولة عن نتائج أفعالهم، لذا فهم ينسبون النجاح أو الفشل الذي يحصلون عليه إلى عوامل خارج إرادتهم، فيظهرون عجزاً في التعلم، ويعتقدون أن بذلهم لمزيد من الجهد لن يحدث أيّ فرق في المهام التي يعملون بها (الجراح وآخرون، 2014، ص 262).

ويرى (Burner) أن التعلم يكون أكثر ديمومة واستمرارية عندما تكون دوافع القيام به داخلية، وليست مرهونة بمعززات خارجية، ويعتقد أن الدافعية الخارجية يمكن أن تكون لازمة في بداية عملية التعلم. أما بعد ذلك فيجب التركيز على الاستثارة الداخلية للدوافع (أبو جادو 2008، ص 293).

ويرى (Lipper) بأن التلاميذ ذوي الدافعية الذاتية الداخلية يقومون بنشاط يوفر لهم المتعة، ويعطيهم الشعور بالإنجاز. وأن هذا النوع من التلاميذ يميل إلى استخدام استراتيجيات تتطلب منهم بذل من الجهد الذي يمكّنهم بمزيد من معالجة المعلومات. وفي المقابل، فإن التلاميذ ذوي

الدوافع الخارجية يميلون إلى بذل القليل من الجهد ويكون سبب تعلمهم هو الحصول على مكافأة (OCDE,2000,p29).

وغالباً ما يقوم التلاميذ المدفوعون داخلياً بأداء الواجبات المدرسية بصورة أفضل من التلاميذ ذوي الدافعية الخارجية، حيث تجدهم أكثر اهتماماً ومثابرة من هؤلاء التلاميذ الذين يقومون بالمهام من أجل بعض المكافآت الخارجية. فقد يستمر التلاميذ بإكمال عملهم ما داموا مدفوعين خارجياً، ولكن عند توقف إعطاء هذه المكافأة تختفي الدافعية للتعلم، لأن الدافعية كانت من خارج التلميذ وليست جزءاً منه. كما أن ذوي الدافعية الداخلية لديهم سيطرة داخلية، ويعتقدون أنهم يستحقون المدح الذي يتلقونه لنجاحهم، والنقد في حال فشلهم كونهم مسؤولون عن هذا النجاح أو ذاك الفشل (الجراح وآخرون، 2014، ص 262).

ودراسة (Wentzel,1993) التي أجريت حول الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي في مرحلة المراهقة المبكرة أظهرت نتائجها أن التلاميذ الذين يسعون إلى تحقيق أهداف أدائية وتعليمية في نفس الوقت يحصلون على نتائج أحسن من أولئك الذين يسعون إلى تحقيق أهداف أدائية فقط (دوقة وآخرون، 2009، ص 94).

والعبارة المشهورة التي تقول " لا يتعلّم إلاّ راغبٌ أو راهبٌ" تجمع بين الدوافع الإيجابية التي يسعى لها التلميذ (النجاح، تحقيق الذات، حب الاستطلاع، الحصول على المكافأة) وبين الدوافع السلبية التي يسعى المتعلم الابتعاد عنها (الفشل، التوتر، اللوم) (عامر ومحمد، 2008، ص 81).

خلاصـة

نال موضوع الدافعية للتعلم في المجال التربوي والتعليمي اهتمام التربويين ومهني القطاع والمختصين في علم النفس التربوي وعلم النفس المدرسي، حيث تعد عنصراً فعّالاً في تحقيق النجاح الدراسي وتحسين العملية التربوية. فاستثارة دافعية المتعلمين وتوجيهها تجعلهم يقبلون على ممارسة النشاط المعرفي بجد ومثابرة لتحقيق النجاح الأكاديمي. والدافعية للتعلم تستثار بعوامل تتبع من المتعلم ذاته، أو من البيئة الخارجية (الأسرة، المدرسة). والدافعية للتعلم تعد مؤشراً هاماً لفاعلية المتعلم ونشاطه وبالتالي تحصيله الدراسي المرتبط بنجاحه أو فشله مستقبلاً.

الجـــــانب الميـــــداني

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: الدراسة الأساسية

1-مجتمع الدراسة الأساسية

2-عينة الدراسة الأساسية

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية

رابعاً: أدوات الدراسة

1-استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية

2-استبيان الدافعية للتعلم

خامساً: إجراءات تطبيق الدراسة

سادساً: إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي

سابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية

خـــلاصة

تمهيد:

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

أولاَ: الدراسة الاستطلاعية

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف دراستنا الاستطلاعية إلى التحقق من مدى صلاحية الأدوات التي يمكن استخدامها في الدراسة الأساسية من حيث وضوح عباراتها وسلامة تعليماتها. ولتحقيق ذلك تم الاتصال برئيسة قسم العلوم الاجتماعية بالقطب الجامعي بتامدة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو للحصول على الموافقة لإجراء الدراستين الاستطلاعية والأساسية. كما هدفت دراستنا الاستطلاعية إلى التعّرف على أفراد عينة الدراسة واختيارها لتطبيق أدوات الدراسة.

2-عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها (30) طالباً وطالبةً بواقع (15) من السنة الأولى ماستر في تخصص علم النفس التربوي وإرشاد وتوجيه، و(15) من السنة الثانية ماستر في تخصص علم الاجتماع وعلوم الاتصال المسجلين والمنتظمين دراسياً في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالقطب الجامعي بتامدة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية ببعض أقسام كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالقطب الجامعي بتامدة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو وذلك خلال شهر فيفري 2022.

ثانياً: منهج الدراسة

يتحدد منهج الدراسة في إطار أبعاد طبيعة المشكلة وأهدافها، وموضوع دراستنا هو التعرّف إلى بعض جوانب شخصية الطالب الجامعي في الجزائر، والمتمثلة في الضغوط النفسية الأكاديمية والدافعية للتعلم. 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 والدافعية للتعلم من جهة، والكشف عن الفروق الفردية بين الذكور والإناث من طلبة السنوات

الأولى والثانية ماستر للعلوم الإنسانية والاجتماعية في المتغيرين السابقين.

ثالثاً: الدراسة الأساسية

1-مجتمع الدراسة الأساسية:

بلغ العدد الإجمالي لأفراد مجتمع الدراسة (1142) من طلبة السنوات الأولى والثانية ماستر من المقيّدين دراسياً في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية للسنة الجامعية 2022/2021.

جدول رقم (2)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق المستوى الدراسي والتخصص الدراسي

البيانات / التخصص	سنة أولى ماستر		سنة ثانية ماستر		المجمـــوع الكلي	
	ن	%	ن	%	ن	%
علم النفس التربوي	48	7.43	73	14.71	121	10.59
إرشاد وتوجيه	48	7.43	72	14.51	120	10.51
تربية خاصة وتعليم مكيّف	30	4.64	35	7.05	65	5.69
علم الاجتماع	176	27.24	77	15.52	253	22.15
الأرطوفونيا	45	6.96	33	6.66	78	6.83
علوم الاتصال	113	17.49	81	16.34	194	16.98
الأنثروبولوجيا	37	5.72	08	1.62	45	3.95
تاريـــخ	84	13.03	67	13.51	151	13.22
فلسفـــة	65	10.06	50	10.08	115	10.08
المجمـوع	646	100.00	496	100.00	1142	100.00

يتبيّن من جدول رقم (2) أن طلبة السنة الأولى ماستر يتراوح عددهم ما بين (30) فرداً لتخصص (تربية خاصة وتعليم مكيّف) و (176) فرداً لتخصص (علم الاجتماع) بلغت نسبها على التوالي (4.64 %) و(27.24 %). في حين يتراوح عدد طلبة السنة الثانية ماستر ما بين (08) فرداً لتخصص (الأنثروبولوجيا) و (81) فرداً لتخصص (علوم الاتصال) بنسب بلغت على التوالي (1.62 %) و(16.34 %).

أما المجموع الكلي المتمثل في عدد طلبة السنوات الأولى والثانية ماستر فيتراوح ما بين (45) فرداً لتخصص (الأنثروبولوجيا) و(253) فرداً لتخصص (علم الاجتماع) بلغت نسبها

على التوالي (3.95 %) و(22.15 %).

2-عينة الدراسة الأساسية:

1.2-حجم العينة:

بلغ حجم عينة الدراسة (100) فرداً بواقع (50) من طلبة السنة الأولى ماستر و(50) من طلبة السنة الثانية ماستر منهم (30) من الذكور و(70) من الإناث المنتظمين دراسياً في إحدى أقسام كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، القطب الجامعي تامدة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو خلال السنة الجامعية 2022/2021.

2.2-كيفية اختيار العينة:

لاختيار عينة الدراسة الأساسية ذات حجم بلغ (100) فرداً من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية تم اعتماد طريقة العينة القصدية أو العمدية من الطلبة الذين قبلوا الإجابة على عبارات الأدوات. ويمثل هذا الحجم (11.42 %) من مجتمع الدراسة.

3.2-خصائص العينة:

1.3.2-الجنس:

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

جدول رقم (3)

توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق الجنس

البيانات / الجنس	طلبة السنوات الأولى والثانية ماستر	
	ن	%
ذكـــور	30	30.00
إنـــاث	70	70.00
المجمـوع	100	100.00

يتبين من جدول رقم (3) أن نسب أفراد عينة الدراسة الأساسية من الذكور والإناث بلغت على التوالي (30 %) و(70 %). وعليه نلاحظ على عينة الدراسة الحالية أن نسبة الإناث جاءت أعلى من نسبة الذكور لدى طلبة السنوات الأولى والثانية ماستر على مستوى بعض أقسام كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالقطب الجامعي تامدة، جامعة مولود

معمري، تيزي وزو. 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 (4)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المستوى الدراسي

البيانات / الجنس	طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية	
	ن	%
سنة أولى ماستر	50	50.00
سنة ثانية ماستر	50	50.00
المجمـوع	100	100.00

يتبين من جدول رقم (4) أن نسبة طلبة السنة الأولى بلغت (50 %)، كما بلغت نسبة طلبة (50 %) أيضاً، حيث جاءت هذه النسب مناصفة لكل مستوى دراسي.

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية:

تم إجراء الدراسة الميدانية في بعض أقسام كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية المتواجدة بالقطب الجامعي تامدة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو. وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على طلبة السنوات الأولى والثانية ماستر من الجنسين خلال شهر ماي2022. وهذه الفترة الزمنية تعد فرصة لإجراء التطبيق بسبب تواجد الطلبة الجامعيون بمقاعد الدراسة.

رابعاً: أدوات الدراسة

بهدف جمع البيانات الملائمة لمتغيرات الدراسة المتمثلة في الضُّغوط النَّفسية الأكاديمية والدافعية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين، وبناء على طبيعة المشكلة وأهداف الدراسة تم الاعتماد على الاستبيان كأداة لجمع البيانات، ونظراً لعدم توفر أدوات قياس مناسبة تفي بأغراض الدراسة لجأت الطالبتان بمساعدة الأستاذ المشرف إلى تصميمها اعتماداً على خطوات منهجية علمية. ونظراً لأهمية أداة الاستبيان في جمع البيانات قامت الطالبتان

بالاطلاع على أدبيات البحث ذات الصلة بالموضوع والتي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، وعلى العديد من المقاييس التي استخدمت لذلك الغرض. وقد مر بناء أدوات جمع البيانات الملائمة لمتغيرات الدراسة بالمراحل التالية:

1-مرحلة الاتصال بالميدان.**2**-مرحلة تحديد الهدف من بناء الاستبيان.**3**-مرحلة الاطلاع على أدبيات البحث: الجانب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة (الضغوط النفسية الأكاديمية، والدافعية للتعلم).**4**-مرحلة تحديد أبعاد الاستبيان.

5-مرحلة صياغة عبارات الاستبيان وإعداد صورته الأوّلية.**6**-العينة وإجراءات الدراسة الاستطلاعية.

1-استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية:

1.1-وصف الاستبيان:

بعد مراجعة أدبيات البحث المتمثلة في الإطار النظري وعدد من الدراسات السابقة التي تناولت الضغوط النفسية الأكاديمية، قامت الطالبتان بتمحيص عدد من المقاييس أهمها: مقياس الضُّغوط النَّفسية المدرسية لعمر اسماعيل علي (1999)، مقياس الضغط النفسي لطلاب الجامعة لعبد الحق البوازدة (2011)، مقياس الضَّغط النَّفسي المدرسي لمحمد بوفاتح (2012)، مقياس الضُّغوط النَّفسية المدرسية لمرزوق العمري (2012)، مقياس الضغوط الأكاديمية عند الدارسين لزينب بدوي (2014)، واستبيان الضغوط النَّفسية المدرسية لعبد الحفيظ لبكيري (2019). وبمساعدة الأستاذ المشرف قامت الطالبتان باقتباس عدد من العبارات المتضمنة في المقاييس المذكورة سابقاً.

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 المقاييس التي تم الاعتماد عليها في تصميم استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية لطلاب الجامعة تتمتع بدرجات صدق وثبات جيّدة، يمكن الوثوق بها مثل استبيان الضغوط النَّفسية المدرسية الذي أعده عبد الحفيظ لبكيري (2019)

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه الطور الثالث حول الضغوط النَّفسية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف سنة (2019)، والذي تم تكييفه على البيئة الجزائرية، حيث قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية من خلال حساب الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي، حيث تم حساب الثبات بواسطة معامل ثبات ألفا–كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للاستبيان الذي بلغ (0.91).

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 (5)

توزيع عبارات استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية على أبعاده الفرعية

الرقم	اسم البـــعد	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
المجمـــوع			45

يتبيّن من جدول رقم (5) 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 (6)

توزيع العبارات الموجبة والسالبة لاستبيان الضغوط النفسية الأكاديمية

اتجاه العبارات	أرقـــام 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
المجمـــوع		45

يتبين من جدول رقم (6) 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 (7)

ميزان تقدير درجات استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية

اتجاه العبارات	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 (7) تقدير درجات العبارات الموجبة والسالبة لاستبيان الضغوط النفسية الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية.

5.1-زمن تطبيق الاستبيان:

ليس للاستبيان زمن محدد للتطبيق، لكن لاحظنا خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على عباراته كان يتراوح ما بين (35 و40) دقيقة بعد قراءة التعليمات.

2-استبيان الدافعية للتعلم:

1.2-وصف الاستبيان:

بعد مراجعة أدبيات البحث المتمثلة في الإطار النظري وعدد من الدراسات السابقة التي

تناولت موضوع الدافعية للتعلم لدى طلاب الجامعة، قامت الطالبتان بالاطلاع على عدد من المقاييس ذات الصلة بالموضوع مثل أهمها: استبيان الدافعية للتعلم لعبد الوهاب جناد (2014)، دوقة وآخرين (2011). وبمساعدة الأستاذ المشرف قامت الطالبتان باقتباس عدد من العبارات المتضمنة في المقاييس المذكورة سابقاً.

ويتكوّن استبيان الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة المستخدم في الدراسة الحالية من (42) عبارة موزعة على خمس أبعاد هي: المثابرة والجدية، إنجاز الأعمال بإتقان، السعي نحو التفوّق في الدراسة، الثقة بالنفس وامتلاك القدرة، والشعور بالمسؤولية.

2.2-الخصائص السيكومترية للمقياس:

تجدر الإشارة إلى أن المقاييس التي تم الاعتماد عليها في تصميم استبيان الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة تتمتع بدرجات صدق وثبات جيّدة، يمكن الوثوق بها مثل استبيان الدافعية للتعلم الذي أعده عبد الوهاب جناد (2014)، والذي تم تكييفه على البيئة الجزائرية،

3.2-أبعاد الاستبيان:

يتكوّن استبيان الدافعية للتعلم من (42) عبارة موزعة على خمس أبعاد:

البعد الأوّل: المثابرة والجدية

ويقصد بها شعور الطالب بأنه مجد ومثابر في عمله، ويبذل الجهد المتواصل الدؤوب لكي يتغلب على العقبات التي تواجهه في تحقيق أهدافه دون الشعور بالملل.

البعد الثاني: إنجاز الأعمال بإتقان

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 تحسين الأداء.

البعد الثالث: السعي نحو التفوّق

ويقصد به رغبة الطالب في النجاح والتفوّق في المسار الدراسي الجامعي والتفكير في الحصول على الشهادة الجامعية لتفتح له أبواب الشغل والمهنة مستقبلاً.

البعد الرابع: الثقة بالنفس وامتلاك القدرة

ويقصد بها ثقة الطالب في قدراته وكفاءاته الأكاديمية لتحقيق أهدافه الدراسية وتوجه نحو المستقبل لبلوغ مكانة جيّدة في المجتمع.

البعد الخامس: الشعور بالمسؤولية

ويقصد به إحساس الطالب وشعوره نحو تحمّل المسؤولية التحصيلية والتعلمية، وإنساب الكسل أو التقصير أو الفشل في الدراسة لنفسه وليس لظروف البيئة الجامعية الخارجية، وعدم الهروب من المسؤوليات.

جدول رقم (8)

توزيع عبارات استبيان الدافعية للتعلم على أبعاده الفرعية

الرقم	اسم البـــعد	أرقام العبارات التي تمثله	عدد العبارات
01	المثابرة والجدية	6، 7، 10، 13، 17، 18، 20، 21، 29، 32	10
02	إنجاز الأعمال بإتقان	3، 4، 5، 14، 15، 16، 28، 31	08
03	السعي نحو التفوّق	27، 33، 34، 37، 38، 39، 40، 41، 42	09
04	الثقة بالنفس وامتلاك القدرة	1، 2، 9، 11، 12، 19، 22	07
05	الشعور بالمسؤولية	8، 23، 24، 25، 26، 30، 35، 36	08
المجمـــوع			42

يتبيّن من جدول رقم (8) أن استبيان الدافعية للتعلم تتوّزع عبارته على خمسة أبعاد هي: (المثابرة والجدية) ويتضمن (10) عبارات، و(إنجاز الأعمال بإتقان) بِـ (08) عبارات، و(السعي نحو التفوّق في الدراسة) بِـ (09) عبارات، و(الثقة بالنفس وامتلاك القدرة) بِـ (07) عبارات، و(الشعور بالمسؤولية) بِـ (08) عبارات، ويصبح بذلك المجموع الكلي للمقياس هو (42) عبارة.

جدول (9)

توزيع العبارات الموجبة والسالبة

لاستبيان الدافعية للتعلم

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

يتبين من جدول رقم (9) أن استبيان الدافعية للتعلم يشمل (28) عبارة موجبة و(14) عبارات سالبة وبمجموع كلي يحتوي على (42) عبارة.

4.2-طريقة تصحيح الاستبيان وتقدير درجاته:

تصحح إجابات المستجيبين على عبارات استبيان الدافعية للتعلم على النحو التالي:

(أوافق بشدة=4)، (أوافق=3)، (لا أوافق=2)، (لا أوافق بشدة=1)، للعبارات الموجبة، بينما يعكس ميزان تصحيح وتقدير الدرجات للعبارات السالبة ويكون كما يلي:

(أوافق بشدة=1)، (أوافق=2)، (لا أوافق=3)، (لا أوافق بشدة=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: **(1×42=42)** درجة. أما أعلى درجة فهي:**(4×42=168)** درجة.

وتتراوح درجة المستجيب على الاستبيان ما بين **(42)** درجة كحد أدنى و **(168)** درجة كحد أقصى. وتشير الدرجة المرتفعة على ارتفاع الدافعية للتعلم لدى الطالب، في حين تشير الدرجة المتدنية على انخفاض دافعيته للتعلم.

جدول رقم (10)

ميزان تقدير درجات استبيان الدافعية للتعلم

اتجاه العبارات	ميزان تقدير الدرجات			
العبارات الموجبة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
	4	3	2	1
العبارات السالبة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
	1	2	3	4

يتبين من جدول رقم (10) تقدير درجات العبارات الموجبة والسالبة لاستبيان الدافعية للتعلم المستخدم في الدراسة الحالية.

5.2-زمن تطبيق المقياس:

ليس للاستبيان زمن محدد للتطبيق، لكن لاحظنا خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على عباراته كان يتراوح ما بين (30 و35) دقيقة بعد قراءة التعليمات.

خامساً: إجراءات تطبيق الدراسة

بعد التأكد من سلامة وصلاحية أدوات جمع البيانات وتحديد نوع العينة المتمثلة في طلبة السنوات الأولى والثانية ماستر للعلوم الإنسانية والاجتماعية من الذكور والإناث، والاتصال بكل فرد من أفرادها، حيث تم تنفيذ عملية توزيع نسخ من استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية ونسخ من استبيان الدافعية للتعلم على كل طالب وطالبة وذلك خلال استغلالنا فرصة تواجدهم بالجامعة، وقد أبدى المستجيبون اهتماماً بالتجاوب والجدية.

وقد استغل الطلبة أفراد عينة الدراسة أوقات فراغهم بعد مضي وقت من الدروس (محاضرات أو الأعمال الموجهة) للإجابة على عبارات استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية وعبارات استبيان الدافعية للتعلم بحضورنا في قاعة الإشراف والتأطير تارةً أو في إحدى قاعات الدراسة الشاغرة تارةً أخرى وتسليمها لنا بعد الإجابة على عبارات الأداتين.

وللإشارة أن أحياناً عدم جدية بعض الطلبة للإجابة على الأداتين جعلنا نعيد طبع نسخ أخرى والبحث من جديد على طلبة متطوّعين راغبين للإجابة على أدوات الدراسة، وهذا ما جعل التطبيق الميداني الفعلي يكون صعب التنفيذ.

سادساً: 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 حوّلت البيانات إلى رموز رقمية، بحيث تم ترميز فئات المتغيرات مثل رقم فرد العينة، الجنس، نوع التخصص، المستوى الدراسي، درجات الضغوط النفسية الأكاديمية ودرجات الدافعية للتعلم. وأدخلت جميع هذه البيانات في ذاكرة الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية من نوع (SPSS, version 20) لتتم معالجتها إحصائياً.

سابعاً: 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 الدافعية للتعلم، وحساب اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في كل من الضغوط النفسية الأكاديمية والدافعية للتعلم.

-خلاصة:

لقد تم القيام في الدراسة الحالية بخطوات إجرائية بدءاً بالدراسة الاستطلاعية، واستخدام المنهج الوصفي، واختيار طريقة العينة القصدية واستعمال أدوات لقياس متغيرات الدراسة المتمثلة في استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية واستبيان الدافعية للتعلم.

كما تم القيام بخطوات إجرائية أخرى عند تطبيق الأدوات، واستخدم الحاسوب الآلي لتفريغ البيانات وتحليلها إحصائياً واستعمال أساليب الإحصاء الوصفي والاستدلالي للمعالجة الإحصائية.

الفصل الخـــامس
عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيـــد

أوّلاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية

1-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الضغوط النفسية الأكاديمية والدافعية للتعلم لدى أفراد العينة

2-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الضغوط النفسية الأكاديمية والدافعية للتعلم لدى الذكور والإناث من أفراد العينة

ثانياً: عرض وتفسير ومناقشة فرضيات الدراسة

1-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى

2-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية

3-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة

الاستنتاج العام

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) واختبار(ت) لمعرفة مدى صدق التوقعات المعبر عنها من خلال كل فرضية من فرضيات الدراسة.

أولا: عرض نتائج الدراسة الميدانية

1-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الضغوط النفسية الأكاديمية والدافعية للتعلم لدى أفراد العينة.

جدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

في الضغوط النفسية الأكاديمية والدافعية للتعلم لدى أفراد العينة

البيانات / المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضغوط النفسية الأكاديمية	113.18	11.56
الدافعية للتعلم	109.17	16.46

يتبين من جدول رقم (11) أن نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الضغوط النفسية الأكاديمية والدافعية للتعلم لدى أفراد العينة جاءت على النحو التالي:

-أن مجموع متوسط درجات الضغوط النفسية الأكاديمية لدى أفراد العينة بلغ (113.18) بانحراف معياري قدره (11.56).

-أن مجموع متوسط درجات الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة بلغ (109.17) بانحراف معياري قدره (16.46).

2-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية في الضغوط النفسية الأكاديمية والدافعية للتعلم لدى الذكور والإناث من أفراد العينة.

جدول رقم (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

في الضغوط النفسية الأكاديمية والدافعية للتعلم لدى الذكور والإناث من أفراد العينة

البيانات / المتغيرات	ذكور (ن=30)		إناث (ن=70)	
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الضغوط النفسية الأكاديمية	116.26	13.87	111.85	10.25
الدافعية للتعلم	114.30	16.89	106.97	15.88

يتبين من جدول رقم (12) أن نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الضغوط النفسية الأكاديمية والدافعية للتعلم لدى الذكور والإناث من أفراد العينة جاءت على النحو التالي:

-أن مجموع متوسط درجات الضغوط النفسية الأكاديمية جاء أعلى عند الذكور مقارنة بالإناث، حيث بلغ على التوالي (116.26) و (111.85).

-أن مجموع متوسط درجات الدافعية للتعلم جاء أعلى عند الذكور مقارنة بالإناث، حيث بلغ على التوالي (114.30) و (106.97).

يظهر مما تقدم أن الطلبة الذكور من أفراد العينة يتميّزون عن زميلاتهن الطالبات بدرجات مرتفعة في الضغوط النفسية الأكاديمية ومعناه أن الذكور يواجهون ضغوطاً نفسية أكاديمية في البيئة الجامعية. كما أن الطلبة الذكور يتميّزون بمستوى أعلى من دافعية التعلم مقارنة بالطالبات.

ثانياً: عرض وتفسير 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-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه " توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الضغوط النفسية الأكاديمية ودرجات الدافعية للتعلم لدى طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية

والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو. وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الأوّل في إشكالية الدراسة وهو: –هل توجد علاقة بين درجات الضغوط النفسية الأكاديمية ودرجات الدافعية للتعلم لدى طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو؟

وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الضغوط النفسية الأكاديمية ودرجات الدافعية للتعلم لدى طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو. وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون(ر) بين درجات الضغوط النفسية الأكاديمية ودرجات الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة.

جدول رقم (13)

قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات الضغوط النفسية الأكاديمية ودرجات الدافعية للتعلم ودلالتها الإحصائية لدى أفراد العينة

البيانات / المتغيرات	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد	القرار
الضغوط النفسية الأكاديمية الدافعية للتعلم	0.325	0.001	0.01	دالــة

يتبيّن من جدول رقم (13) أن الارتباط بين درجات الضغوط النفسية الأكاديمية ودرجات الدافعية للتعلم لدى طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري،

تيزي وزو بلغت قيمة معامله (0.325) وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي (0.001) تصغر عن الحد المطلوب الذي هو ($\alpha = 0.01$) أيّ أن (0.001) أصغر من ($\alpha = 0.01$)، ومعناه أن الارتباط بين درجات الضغوط النفسية الأكاديمية ودرجات الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة جاء دالاً إحصائياً عند ($\alpha = 0.01$). وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الأولى تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وتُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الأولى الموضحة في جدول رقم (13) وجود علاقة دال إحصائياً عند ($\alpha = 0.01$) بين درجات الضغوط النفسية الأكاديمية ودرجات الدافعية للتعلم

لدى طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.
وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة.
وترى الطالبتان أن هذه النتيجة منطقية لكن يجب أن تكون في الاتجاه السالب بمعناه أنه كلما ارتفعت درجات الضغوط النفسية الأكاديمية انخفضت درجات الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة. ومهما يكن فإن الطالب الجامعي يتعرض لأحداث ومواقف ضاغطة من الناحية النفسية والأكاديمية في البيئة الجامعية مما يؤثر في دافعيته للتعلم 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 قد يدل على أن معطيات التحصيل والتعليم التي يفرضها نظام التعليم الجامعي 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.
ووضح (Hanson,1986) العلاقة بين الضغط النفسي والانجاز، من حيث أن مع الضغط النفسي المرتفع يصبح مستوى الكفاءة منخفضاً، ويشعر الفرد بعدم الجدوى والقيمة، في حين أن الفرد الذي يحقق مستوى مرتفعاً من الكفاءة في الإنجاز مع الضغط النفسي المتوسط، ويقل الإنجاز كذلك مع مستوى الضغط النفسي المنخفض الذي قد يظهر فيه الفرد نوعاً من التبلد والإهمال وضعف الاستثارة. ومع الضغط النفسي المرتفع يصبح مستوى دافع الإنجاز والتعلم منخفضاً. ويرى (Lewis & Cotton) أن الفرد يتعلم بشكل أحسن إذا كان الدافع للإنجاز والتعلم لديه أقوى. فالتعلم تحت ظروف دافعية أقوى يؤدي إلى مقاومة أكبر للإنطفاء.
وحاولت الطالبتان ببعض الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز لندرة وجود دراسات تناولت العلاقة بين الضغوط النفسية الأكاديمية والدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة وذلك في–حدود علم الطالبتين واطلاعهما–.
وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه مجموعة من الدراسات التي أسفرت عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات الضُّغوط النفسية المدرسية ودرجات الدافع للإنجاز كدراسة بخيت (2007) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الضُّغوط النَّفسية 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 الدراسة 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 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، ودراسة حمري وبوقصارة (2015) التي هدفت هذه 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 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 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. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الضُّغوط النَّفسية 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 (2019) التي تناولت الضّغوط النفسية المدرسية في علاقتها بالدافع للإنجاز لدى تلاميذ

السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف بالجزائر. تكوّنت عينة الدراسة من (654) تلميذاً بواقع (229) من الذكور و(425) من الإناث.

وأسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات الضّغوط النفسية المدرسية ودرجات الدافع للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا عند ($\alpha = 0.01$).

2-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية الأكاديمية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو. وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الثاني في إشكالية الدراسة وهو: -هل توجد فروق في الضغوط النفسية الأكاديمية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو؟

وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية الأكاديمية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو. وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في الضغوط النفسية الأكاديمية من أفراد العينة.

جدول رقم (14)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في الضغوط النفسية الأكاديمية لدى الذكور والإناث

البيانات / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد	القرار
ذكور	30	116.26	13.87	1.567	43	0.124	0.05	غ. دالــة
إناث	70	111.85	10.25					

يتبيّن من جدول رقم (14) أن قيمة (ت) بلغت (1.567) وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي (0.124) تكبر عن الحد المطلوب الذي هو ($\alpha = 0.05$) أيّ أن (0.124) أكبر من ($\alpha = 0.05$)، ومعناه أن الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في الضغوط النفسية الأكاديمية غير دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$). وتدل هذه النتيجة أنه لا توجد فروق في الضغوط النفسية الأكاديمية بين الجنسين.

وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الثانية لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

وتُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الأولى الموضحة في جدول رقم (14) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية الأكاديمية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو. فالذكور والإناث من أفراد العينة يتعرضون بنفس الدرجة والمستوى من مواقف والأحداث الضاغطة في البيئة الجامعية. وأن هذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

وترى الطالبتان أن عدم وجود فروق في الضغوط النفسية الأكاديمية بين الجنسين يرجع إلى التقارب الموجود بين الذكور والإناث في مستوى ضغوطهم النفسية الأكاديمية التي يواجهونها في البيئة الجامعية، ومن حيث أنهما يعيشان في ظروف مدرسية واحدة أو في ظروف ثقافية واجتماعية وأسرية متشابهة مما يجعلهم متقاربين في مواجهة مواقف وأحداث الحياة الضاغطة بالجامعة أو خارجها.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه مجموعة من الدراسات التي أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية الأكاديمية بين الجنسين كدراسة منشار (1999) التي تناولت 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. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الضُّغوط الدّراسية والعلاقات مع الوالدين، وضغوط الأقران، والعلاقات مع المعلمين، والضُّغوط المادية، ودراسة محمد (2004) التي هدفت 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 الضُّغوط تبعاً للجنس،

ودراسة الكيكي (2007) التي تناولت مستويات الضّغوط النفسية لدى الطلبة المتميّزين والطالبات المتميّزات من طلبة مركز محافظة نينوي بالموصل في شمال العراق. تكوّنت العينة من (130) طالب وطالبة بواقع (80) من الذكور و(30) من الإناث. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة في مستويات الضّغوط النفسية بين الجنسين، ودراسة الرفوع والحجايا (2008) التي هدفت إلى التعرّف على مصادر الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة في المجالات (المادية، الأكاديمية، الأسرية، النفسية). تكوّنت العينة من (250) طالباً وطالبة من طلاب جامعة الطفيلة التقنية بالأردن، حيث وزع عليم استبيان تقويم درجة معاناة الطالب لمصادر الضّغوط النفسية. وبيّنت النتائج عدم وجود فروق دالة في مصادر الضّغوط النفسية بين الجنسين، ودراسة غيث وآخرين (2009) التي هدفت إلى معرفة مصادر الضّغط النفسي لدى الذكور والإناث من طلبة المراكز الريادية بالأردن. تكوّنت عينة الدراسة من (112) طالباً وطالبة بواقع (45) من الذكور و(67) من الإناث من طلبة المراكز الريادية بالأردن. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مصادر الضّغط النفسي بين الذكور والإناث. ويرجع هؤلاء الباحثون هذه النتيجة إلى تشابه الظروف الاجتماعية لكلا الجنسين، وبخاصة ما تعلق منها بأسلوب التنشئة الاجتماعية، فهم يعيشون في بيئة أسرية مستقرة ومحبة تجعلهم أقل تأثراً بالنتائج السلبية للضّغوط وبشكلٍ متساوٍ، ودراسة لبوازدة (2011) التي تناولت تأثير الضغط النفسي في التَّوافق النفسي الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين، وهي دراسة ميدانية بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بالجزائر. بلغت عينة الدراسة (331) طالباً وطالبةً. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في الضغط النفسي بين الجنسين، ودراسة عبد المهدي (2013) التي هدفت إلى الكشف عن الضّغوط النفسية بين الذكور والإناث من طلبة جامعة المستنصرية. شملت العينة (120) طالباً وطالبةً من جامعة المستنصرية بالعراق. وبيّنت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الضّغوط النفسية بين الجنسين، ودراسة الحديبي وجعيص (2014) التي هدفت إلى معرفة إدراك ضّغوط الحياة اليومية لدى عينة مكوّنة من (410) فرداً بواقع (200) من الذكور و(210) من الإناث من

طلبة الدبلوم العام بكلية التربية بجامعة أسيوط بمصر. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في إدراك ضّغوط الحياة اليومية، ودراسة الصمادي (2015) التي هدفت إلى معرفة الضّغوط النفسية لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الأردن.
شملت العينة (285) طالباً وطالبةً من جامعة العلوم الإسلامية العالمية بواقع (142) من الذكور و(143) من الإناث. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الضّغوط النفسية بين الجنسين، إلاّ أن نتيجة الدراسة الحالية خالفت ما توصلت إليه بعض الدراسات مثل دراسة ياسين (1992) التي أجريت 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 الضُّغوط النَّفسية واختبار الاتجاهات لطلاب الجامعة وأساتذتهم نحو الحياة الجامعية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة في الضُّغوط النَّفسية بين الجنسين لصالح الذكور حيث أظهروا إحساساً بالضُّغوط النَّفسية من الإناث، ودراسة أبو سريع ومحمد (1993) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الضَّغط النفسي والتَّوافق النفسي لدى طلاب الجامعة. أجريت الدراسة على عينة مكوّنة من (226) طالباً وطالبة من الفرقة الثانية والرابعة من كلية بنها بجمهورية مصر العربية. تم تطبيق مقاييس الضَّغط النفسي والتَّوافق النفسي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة في الضَّغط النفسي بين الجنسين، ودراسة الدخان والحجار (2006) التي أجريت بهدف معرفة مستويات الضّغوط بأبعادها الأسرية والمالية والدراسية والشخصية والاجتماعية لدى عينة من طلبة الجامعة الإسلامية بغزة فلسطين المكوّنة من (541) طالب وطالبة بواقع (183) من الذكور و(358) من الإناث من طلبة الجامعة.
وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات الضّغوط بأبعادها الأسرية والمالية والدراسية والشخصية والاجتماعية بين الجنسين لصالح الذكور، ودراسة اللبيبي وآخرين (2006) التي هدفت إلى معرفة الضّغوط النفسية الشائعة لدى طلبة الجامعة، حيث استخدم المنهج الوصفي. تكوّنت العينة من (141) طالباً وطالبة من الجنسين. وأظهرت النتائج أن أكثر أنواع الضغوط شيوعا هي الضغوط الدراسية بِـ (94%) وتليها الضغوط الانفعالية بِـ (90%) ثم الضغوط الصحية بِـ (88%) فالضّغوط الشخصية بِـ (75%) ثم الضّغوط الاجتماعية بِـ (47%) وأخيراً الضّغوط الأسرية بِـ (33%). كما أظهرت النتائج وجود فروق

في الضغوط النفسية بين الذكور والإناث، حيث جاءت الضغوط النفسية لدى الذكور كالتالي: ضغوط دراسية ثم انفعالية ثم صحية ثم شخصية ثم اجتماعية ثم اقتصادية. أما الإناث فجاءت انفعالية ثم صحية ثم شخصية ثم دراسية ثم الاجتماعية وأخيرا الأسرية ودراسة الخرابشة وعربيات (2007) التي هدفت إلى كشف الفروق بين الذكور والإناث من الطلبة المتفوّقين في مدى تعرضهم للضّغوط النفسية. شملت عينة الدراسة (256) طالباً وطالبةً بواقع (128) من الذكور و(128) من الإناث. بيّنت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الضّغوط النفسية بين الجنسين لصالح الذكور، ودراسة الكوسي وآخرين (2008) التي تناولت الفروق في مستويات الضّغوط النفسية لدى طلبة الجامعة من الجنسين. وأكدت النتائج وجود فروق في الضّغوط النفسية بين الجنسين لصالح الذكور، ودراسة البيرقدار (2011) التي هدفت إلى التعرّف على العلاقة بين الضَّغط النفسي والصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل بالعراق. وقد تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي واستخدام مقاييس الضّغط النفسي والصلابة النفسية. شملت العينة (843) طالباً وطالبة والتي تمثل حوالي (18%) من مجتمع الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الضَّغط النفسي بين الجنسين لصالح الذكور، ودراسة المجلي شايع (2011) التي هدفت إلى معرفة الضّغوط النفسية لدى عينة من طلبة كلية التربية بصعدة بجامعة عمران باليمن والمتكوّنة من (300) طالب وطالبة بواقع (220) من الذكور و(80) من الإناث. بيّنت نتائج الدراسة وجود فروق دالة في الضّغوط النفسية بين الجنسين لصالح الذكور، ودراسة القدومي وخليل (2011) التي تناولت الفروق في الضغط النفسي بأبعاده النفسي والاجتماعي والمادي لدى طلبة جامعة إربد الأهلية بالأردن. شملت عينة الدراسة (531) طالباً وطالبة بواقع (238) من الذكور و(293) من الإناث. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الضّغط النفسي بأبعاده بين الجنسين لصالح الذكور، ودراسة أبوسخية (2011) التي هدفت إلى كشف الفروق في الضّغوط النفسية لدى طلبة الجامعة بمحافظة شمال غزة، فلسطين. تكوّنت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة بواقع (100) من الذكور و(100) من الإناث. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة في الضّغوط النفسية بين الجنسين لصالح الإناث، ودراسة الصيرفي (2011) التي هدفت إلى معرفة الضغط النفسي لدى عينة من طلبة جامعة ذي قار بالعراق والمكوّنة من (200)

طالب وطالبة بواقع (90) من الذكور و(110) من الإناث. وأثبتت النتائج وجود فروق دالة في الضّغط النفسي بين الذكور والإناث لصالح الإناث، ودراسة جيوسي (2014) التي هدفت إلى معرفة الضُّغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي واستراتيجيات حلها من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري. بلغت عينة الدراسة (245) طالباً وطالبة بِـ (5%) من مجتمع الدراسة البالغ عدده (4810) طالباً وطالبةً من جامعة فلسطين التقنية خضوري. وقد تم استخدام مقياس الضُّغوط النفسية ومقياس استراتيجيات المواجهة. توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الضُّغوط النفسية بين الجنسين لصالح الذكور، ودراسة النادر وآخرين (2014) التي هدفت إلى معرفة الفروق في الضغط النفسي لدى عينة من طلبة مختلف المستويات والتخصصات الدراسية. شملت عينة الدراسة (198) طالباً وطالبة بواقع (111) من الذكور و(87) من الإناث طبق عليهم مقياس الضغط النفسي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في الضغط النفسي بين الجنسين لصالح الذكور، ودراسة غسان ومشاعل (2014) التي تناولت معرفة الضّغوط النفسية المدركة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي بكلية التربية بجامعة تشرين. شملت عينة الدراسة (268) طالباً وطالبة بواقع (100) من الذكور و(168) من الإناث. وبيّنت النتائج وجود فروق دالة في الضّغوط النفسية المدركة لصالح الذكور، ودراسة (Zamirullah & al,2015) تناولت الضغط النفسي لدى عينة مكوّنة من (64) طالباً وطالبة بواقع (42) من الذكور و(22) من الإناث تم اخيارهم بطريقة عشوائية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في الضغط النفسي لصالح الذكور، ودراسة لبكيري (2019) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائياً في الضُّغوط النفسية المدرسية عند ($\alpha = 0.05$) بين الجنسين لصالح الإناث.

3-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو. وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الثالث في إشكالية الدراسة وهو: -هل توجد فروق في الدافعية للتعلم بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو؟

وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو. وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في الدافعية للتعلم من أفراد العينة.

جدول رقم (15)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية

في الدافعية للتعلم لدى الذكور والإناث

البيانات / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد	القرار
ذكور	30	114.30	16.89	2.074	98	0.041	0.05	دالــة
إناث	70	106.97	15.88					

يتبيّن من جدول رقم (15) أن قيمة (ت) بلغت (2.074) وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي (0.041) تصغر عن الحد المطلوب الذي هو ($\alpha = 0.05$) أيّ أن (0.041) أصغر من ($\alpha = 0.05$)، ومعناه أن الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في الدافعية للتعلم جاءت دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$).

وتدل هذه النتيجة أنه توجد فروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين.

وعند مقارنة المتوسط الحسابي للطلبة الذكور بالمتوسط الحسابي للطالبات الإناث، نجد أن المتوسط الحسابي للذكور الذي بلغ (114.30) أكبر من المتوسط الحسابي للإناث الذي بلغ (106.97)، وعليه، فإن الفروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم هي لصالح الذكور.

وهذا يعني أن الطلبة الذكور يتميّزون بدرجات مرتفعة في دافعيتهم للتعلم بالمقارنة إلى الإناث. وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الثالثة تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وتُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الأولى الموضحة في جدول رقم (15) وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو لصالح الذكور.

ويمكن تفسير ذلك على أساس العوامل التي ساعدت في تشكيل دافعية التعلم وأبعادها عند

الطلبة الجامعيين جاءت متباينة عند الجنسين. كما يمكن التفسير من حيث أن السعي نحو النجاح في الدراسة بالجامعة كان أفضل من الذكور.

والقوّة الدافعة للتعلم والإنجاز تساهم في المحافظة على مستويات أداء مرتفعة للمتعلمين ويتضح ذلك من خلال العلاقة الموجبة بين دافعية التعلم والإنجاز والمثابرة في العمل والأداء الجيّد بغض النظر عن القدرات المعرفية للمتعلمين. فالطلبة الذكور على مستوى عينة الدراسة الحالية يتميّزن عن الإناث بالاهتمام بالإنجاز الجيّد في التحصيل الدراسي، وتحملهم لمسؤولية القيام بأعمالها ونشاطاتها المدرسية مع الصبر والمثابرة والاستمرارية في أدائها حتى إتمامها، وبذل المزيد من الجهد لتحقيق الأهداف بصورة مرضية لذواتهم ولأساتذتهم وزملائهم وأهلهم دون استسلام للصعوبات والمعوقات، وكذلك الاهتمام بالتفوّق والتنافس مع الآخرين وبخاصة الإناث، حيث أن سعي الذكور بالتميّز في تعلمهم وتحصيلهم الدراسي ومنافسة الآخرين بصفة مضطردة في ضوء ما لديهم من قدرات وإمكانات وتخطيط لتحقيق إنجازات متميزة ومكانة مرموقة بين زملاء القسم، وكذلك الطموح والتوجه نحو المستقبل لديهم والمتمثل في حرصهم على استشراف مستقبلهم فكراً وسلوكاً في ضوء ما لديهم من قدرات، على أن يفكّرون ويخططون ويجّدون ويجتهدون في سبيل تحقيق طموحاتهم وتطلعاتهم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم بين الجنسين كدراسة حمدي شاكر محمود (1994) التي هدفت إلى معرفة الدافع المعرفي وبعض استراتيجيات التعلم والأساليب المعرفية وعلاقة كل منها بالتحصيل الدراسي لدى عينة تتكوّن من (164) طالباً من التخصصات العلمية والأدبية. وقد تم استخدام مقياس الدافع المعرفي وبعض استراتيجيات التعلم ومقياس المواقف اللفظي للتروي والاندفاع. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة في الدافع المعرفي بين الجنسين، ودراسة بدر عمر العمر (1995) التي تناولت الدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة كلية التربية بالكويت. تكوّنت عينة الدراسة من (250) طالباً وطالبةً من كلية التربية، حيث تم استخدام مقياس الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم. وأظهرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم بين الجنسين لصالح الإناث، ودراسة جلال حاج حسين (2011) التي هدفت إلى معرفة أثر المرحلة الدراسية والجنس على الدافعية لتعلم الرياضيات لدى الطلبة في دولة الامارات العربية المتحدة .

اشتملت عينة الدراسة على (424) تلميذاً وتلميذة من مرحلة التعليم الابتدائي، و(588) تلميذاً وتلميذة من مرحلة التعليم المتوسط و(276) تلميذاً وتلميذة من مرحلة التعليم الثانوي وبيّنت النتائج وجود فروق دالة في دافعية تعلم الرياضيات بين الجنسين، ودراسة المخامرة (2011) التي هدفت إلى معرفة تأثير طريقة سوخمان الاستقصائية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في تفكيرهم الهندسي ودافعيتهم نحو تعلم الرياضيات، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية نحو تعلم الرياضيات بين الجنسين لصالح الذكور، إلاّ أن نتائج الدراسة الحالية تخالف نتائج عدد من الدراسات كدراسة نوفل (2011) التي 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 دافعية التعلم بين الجنسين، ودراسة دودوين وآخرين (2012) التي هدفت إلى التحقق من تأثير برامج التسريع والإثراء في الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية العليا ذكوراً وإناثاً في الأردن. بلغت عينة الدراسة (182) طالباً وطالبةً بواقع (91) من المسرعين الذين كانوا قد تخطوا بعض الصفوف في السنوات السابقة، والذين أمكن الوصول إليهم في محافظات الشمال والوسط والجنوب و(91) من الموهوبين والمتفوّقين الذين يتعرضون لبرامج إثرائية في المدارس. ولتحقيق أغراض الدراسةُ استخدم مقياس الدافعية للتعلم ومقياس تقدير الذات. وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين لصالح الإناث، ودراسة الزغبي وبني دومي (2012) التي هدفت إلى الكشف عن تأثير استخدام طريقة التعلم الممازج في تحصيل تلاميذ الصف التاسع الأساسي في مادة الرياضيات ودافعيتهم نحو تعلمها، وكشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية تعلم الرياضيات بين الجنسين، 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. وقد 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 ذات ذات دلالة إحصائية بين الجنسين، ودراسة السيّد (2021) التي أجريت بهدف قياس الفروق بين طلاب وطالبات قسم المكتبات والوثائق والمعلومات في الدافعية الدراسية والرضا عن التخصص. تكوّنت العينة من (130) طالباً بواقع (72) ذكوراً و(58) إناثاً تتراوح أعمارهم بين (19–22) سنة. وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في للدافعية الدراسية.

-ملخص نتائج الدراسة الميدانية:

جدول رقم (16)

ملخص نتائج فرضيات الدراسة

فرضيات الدراسة	النتيجة
-الفرضية الأولى: توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الضغوط النفسية الأكاديمية ودرجات الدافعية للتعلم لدى طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....	**دالـــــة**
-الفرضية الثانية: توجد فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية الأكاديمية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....	**غ. دالـــة**
-الفرضية الثالثة: توجد فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....	**دالـــــة**

يتبين من جدول رقم (16) أن العلاقة بين درجات الضغوط النفسية الأكاديمية ودرجات الدافعية للتعلم لدى طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو جاءت دالة إحصائياً بين المتغيرين لدى أفراد عينة الراسة.

ويتبيّن أن الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في الضغوط النفسية الأكاديمية جاءت غير دالة إحصائياً، وهذا يعني هذا أن متغير الجنس ليس له تأثير

واضح في الضغوط النفسية الأكاديمية، وهذا ما يفسّر أن الذكور والإناث من طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية متساوين في مواجهة الضغوط النفسية الأكاديمية المتواجدة بالبيئة الجامعية. بينما نلاحظ أن الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في الدافعية للتعلم جاءت دالة إحصائياً ولصالح الذكور.

وهذا يعني هذا أن لمتغير الجنس تأثير واضح في الدافعية للتعلم لدى الجنسين من أفراد عينة الراسة.

-الاستنتاج العام:

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

وجاءت نتائج الدراسة الحالية على النحو التالي:

1-وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الضغوط النفسية الأكاديمية ودرجات الدافعية للتعلم لدى طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

2-عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية الأكاديمية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

3-وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو لصالح الذكور.

-خاتمـــة:

انطلقت الدراسة الحالية من فكرة أساسية وجهت العمل البحثي من البداية، حيث تمثلت في اهتمام الباحثين بالضغوط النفسية الأكاديمية في علاقتها بالدافعية للتعلم، وفي الاختلاف الذي ظهر في تناولاتهم وطروحاتهم النظرية حول هذه العلاقة بين المتغيرين من جهة، وحول الفروق بين الذكور والإناث من طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو في نفس المتغيرات من جهة أخرى.

ومن هذا المنطلق اتجهت الدراسة الحالية ميدانياً للإجابة على مجموعة من التساؤلات

التي تضمنتها إشكالية الدراسة حول علاقة الضغوط النفسية الأكاديمية بالدافعية للتعلم أوّلاً، والفروق بين الذكور والإناث من طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية في كل من الضغوط النفسية الأكاديمية والدافعية للتعلم 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 واضح في التحصيل الأكاديمي والتي تساهم في تفسير سلوك الطالب الدراسي.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبيان لقياس الضُّغوط النَّفسية الأكاديمية واستبيان لقياس الدافعية للتعلم.

وقد تم تطبيق هذه الأدوات على عينة مقصودة مكوّنة من (100) طالباً وطالبة بواقع (30) من الذكور و(70) من الإناث لدى طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات، توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الضغوط النفسية الأكاديمية ودرجات الدافعية للتعلم، عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية الأكاديمية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث، ووجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من طلبة الماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو لصالح الذكور.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وفي ضوء اتفاقها مع بعض نتائج الدراسات السابقة أو في ضوء اختلافها مع البعض الآخر أخرى، يمكن اقتراح التطبيقات التربوية التالية:

-التشجيع على اجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في مجال الضغوط النفسية الأكاديمية والدافعية للتعلم لدى عينات أخرى.

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

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

قائمـــــــــة المراجـــــــــع

المراجـــــــع:

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

2-أبو جادو، صالح. (2016). *علم النفس التربوي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

3-أبو عزة، أحمد. (2017). الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس المفتوحة.

4-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.

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

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

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

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

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

10-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.

11-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.

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

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

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

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

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

17-جناد، عبد الوهاب (2014). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح. دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط. [أطروحة دكتوره، جامعة وهران].

18-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.

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

20-حسن، عايد شكرى. (2001). ضغوط الحياة والتوافق الزواجي والشخصية لدى المصابات بالاضطرابات السيكوسوماتية والسويات. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

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

22-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.

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

24-الحفني، عبد المنعم. (1998). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*. ج1 وج2، مكتبة مدبولي.

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

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

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

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

29-الداهري، حسين والكبيسي، وهيب. (1999). *علم النفس العام*. دار الكندي للنشر والتوزيع.

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

31-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، الجزائر2.

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

33-الزهراني، عبد الله. (2014). الذكاء الوجداني وعلاقته بالضغوط الحياتية لدى طلبة جامعة الملك سعود. *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *1*(3)، 763-783.

34-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.

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

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

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

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

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

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

41-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.

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

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

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

45-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].
46-شارف خوجة، مليكة. (2017). مصادر الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى المدرسين الجزائريين. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر2.
47-شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية.
48-الشربيني، زكريا، وصادق، يسرية. (2000). *تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته*. دار الفكر العربي.
49-الشرقاوي، أنور محمد. (2000). *الدافعية للإنجاز الأكاديمي والمهني وتقويمه*. الجزء الأوّل، مكتبة الأنجلو المصرية.
50-شلبي، عبد الوهاب. (2015). *إدارة الضغوط الحياتية*. المكتبة العصرية للنشر.
51-شويخي، آمال. (2013). نمط التوجيه الجامعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز. دراسة على عينة من طلبة جامعة تلمسان. [رسالة ماجستير]. جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان.
52-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.
53-الصمادي، انتصار. (2015). مصادر الضغط النفسي لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية واستراتيجيات التعامل معها، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، *42*(3)، 25-42.
54-الصيرفي، محمد. (2007). *الضغط والقلق الإداري*. مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.
55-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.
56-طاطور، ياسمين. (2011). الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى طلبة الثانوية في مدينة الناصرة. [رسالة ماجيستير غير منشورة]. جامعة عمان العربية.
57-الطبلاوي، منال محمد محروس. (2011). فاعلية برنامج إرشادي من منظور العمل

مع الجماعات في تخفيف الضغوط المدرسية، جامعة حلوان. [رسالة ماجستير]. كلية الخدمة الاجتماعية.

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

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

60-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.

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

62-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.

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

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

65-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.

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

67-علي، مروة. (2016). العوامل النفسية المؤثرة في الأداء الدراسي. دار أمجد للنشر والتوزيع.

68-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.

69-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].

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

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

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

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

74-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.

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

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

77-القني، عبد الباسط. (2011). دافعية التعلم ودافعية الإنجاز: مفهوم وأساسيات. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، *12*(2)، 193-204.

78-كروم خميستي. (2005). الضغط النفسي وعلاقته بالعنف المدرسي لدى تلاميذ الثانويات. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة منتوري، قسنطينة.

79-كريم، عبد الكريم. (2014). *الضغوط النفسية لدى المراهقين ومفهوم ذاته*. دار الحامد للنشر.

80-لبدا، معتز محمد. (2013)، أساليب مواجهة ضغوط الحياة وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى طلبة كليات المجتمع المتوسطة بمحافظات غزة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

81-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.

82-لبكيري، عبد الحفيظ. (2020). الضُّغوط النَّفسية المدرسية وعلاقتها بالدَّافع 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].

83-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.

84-اللحياني، سميرة. (2012). قلق المستقبل وعلاقته بدافعية الإنجاز والضغوط النفسية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. [رسالة ماجيستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

85-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.

86-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.

87-منشار، كريمان. (1995). الضغط النفسي في علاقته بدافعيتي الانجاز والتواد لدى طلاب الجامعة. *مجلة الارشاد النفسي*. جامعة عين الشمس، (10)، 355-414.

88-منصوري، مصطفى. (2017). *الضغوط النفسية المدرسية واستراتيجيات مواجهتها*. دار أسامة للنشر والتوزيع.

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

90-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.

91-نشواتي، عبد المجيد. (1986). *علم النفس التربوي*. مؤسسة الرسالة.

92-النعاس، عمر مصطفى. (2008). *الضغوط المهنية وعلاقتها بالصحة النفسية*. جامعة 7أكتوبر.

93-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.

94-الهيجان، عبد الرحمان. (2016). *ضغوط العمل مصادرها ونتائجها*. معهد الإدارة العامة.

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

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

97-يوسف، أشرف. (2006). مدى فعالية برنامج مقترح لتنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الزقازيق.

Ouvrages :

1- 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.

2- Doron, R. & Porot, F. (2009**).** Dictionnaire de psychologie. 1ère édition, P.U.F.

3-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.

4- 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.

5- Reuchlin, M (1991). Les différences individuelles à l'école. Aperçu et réflexions sur quelques recherches psychologiques. Paris, P.U.F**.**

381. Rosenberg, M (1965). Society and the adolescent self-image**,** Princeton, New Jersey, university press.

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

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

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

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

ملحق رقم (5): استبيان الدافعية للتعلم

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 الدافعية للتعلم 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 دافعيتك للتعلم 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 شعورك 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 دافعيتك للتعلم في الجامعة، وأمام كل عبارة أربعة اختيارات: (**أوافق بشدة**)، (**أوافق**)، (**لا أوافق**)، (**لا أوافق بشدة**)، والمطلوب قراءة كل عبارة بدقة ثم ضع علامة (×) داخل الخانة المناسبة للعبارة المختارة، وهذا مثال توضيحي:

العبـــــــارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
أولى اهتماماتي هو التفوّق على زملائي في الدراسة بالجامعة	×			
لا يضايقني الحصول على درجات تحصيلية ضعيفة في الجامعة			×	

استبيان الدافعية للتعلم

الرقم	العبـــــــارات	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أشعر بالسعادة عندما أكون موجوداً في الجامعة				
2	نادراً أن يهتم والديّ بدرجاتي في الجامعة				
3	أفضّل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفرداً				
4	اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي الى اهمال كل ما يدور حولي				
5	استمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في الجامعة				
6	لدي الرغبة لترك الجامعة بسبب قوانينها الصارمة				
7	أحرص على حضور المحاضرات ومتابعة الأساتذة				
8	أواجه المواقف الدراسية المختلف بمسؤولية تامة				
9	يصغي الى والديّ عندما أتحدث عن مشكلاتي في الجامعة				
10	يصعب عليّ الانتباه لشرح الأستاذ ومتابعته في المحاضرة				
11	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها الجامعة غير مفيدة				
12	أشعر أن جميع زملائي في الجامعة راضون عني				
13	أبذل أقصى جهد وأثابر في دراستي الجامعية				
14	تتساهل الجامعة في محاسبة الطلاب المخالفين لأنظمتها وتعليماتها				
15	أشعر بالرضا عن أساتذتي بالجامعة				
16	أشعر بأن بعض الزملاء في الجامعة هم سبب المشكلات التي أتعرض لها				
17	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات الدراسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في الجامعة				
18	أشعر باللامبالاة أحياناً فيما يتصل بأداء الواجبات الدراسية في الجامعة				
19	تتيح لي الجامعة بتطوير معلوماتي ومهاراتي الأكاديمية				
20	أفضّل أن يعطينا الأستاذ أسئلة صعبة تحتاج الى تفكير				
21	دراستي واجتهادي في الجامعة أفضل وسيلة لتحقيق ذاتي				
22	أحرص على أن أتقيد بقيم وتقاليد الجامعة				
23	أشعر أن الدرجات تعطى للطلبة بمقدار الجهد المبذول				

24	أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني الأساتذة بخصوص الواجبات الدراسية في الجامعة				
25	أشعر بأن مساهمتي في عمل أشياء جديدة في الجامعة تميل الى الهبوط				
26	أشعر بأن الالتزام بقوانين الجامعة ينشئ جواً دراسياً مريحاً				
27	يضع الأساتذة جواً تنافسياً بين الطلاب لحثهم على المثابرة والاجتهاد				
28	يصعب عليّ تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في الجامعة				
29	لدي رغبة قوية للاستفسار عن مواضيع كثيرة في الجامعة ولم أجد من يجبني عنها				
30	يحرص والديّ على متابعة نتائج دراستي في الجامعة				
31	ظروف الجامعة غير مشجعة على الدراسة				
32	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات الدراسية في الجامعة				
33	لا تقدم الجامعة مكافأت وحوافز مناسبة للمتميّزين والمتفوّقين				
34	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي الدراسية يعود عليّ بالمنفعة				
35	أقوم بكل ما يطلبُ مني في نطاق الجامعة بجد واجتهاد				
36	أشعر بأن الدراسة في الجامعة تزيد من مكانتي وتقديري				
37	أدرس في الجامعة من أجل الحصول على شهادة علمية				
38	أدرس في الجامعة من أجل شغل وقت فراغي				
39	أدرس في الجامعة للحصول على عمل أو الترقية فيه مستقبلاً				
40	أدرس في الجامعة لأزداد معرفة وعلماً				
41	أشعر بأن أساتذتي في الجامعة يهتمون بي				
42	أشعر بأن الجامعة تهتم بميولي وقدراتي				

ملحق رقم (6): أبعاد استبيان الدافعية للتعلم

استبيان الدافعية للتعلم

-البعد الأوّل: المثابرة والجدية

ويقصد بها شعور الطالب بأنه مجد ومثابر في عمله، ويبذل الجهد المتواصل الدؤوب لكي يتغلب على العقبات التي تواجهه في تحقيق أهدافه دون الشعور بالملل.

الرقم	العبـــــــارات	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	لدي الرغبة لترك الجامعة بسبب قوانينها الصارمة				
2	أحرص على حضور المحاضرات ومتابعة الأساتذة				
3	يصعب عليّ الانتباه لشرح الأستاذ ومتابعته في المحاضرة				
4	أبذل أقصى جهد وأثابر في دراستي الجامعية				
5	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات الدراسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في الجامعة				
6	أشعر باللامبالاة أحياناً فيما يتصل بأداء الواجبات الدراسية في الجامعة				
7	أفضّل أن يعطينا الأستاذ أسئلة صعبة تحتاج الى تفكير				
8	دراستي واجتهادي في الجامعة أفضل وسيلة لتحقيق ذاتي				
9	لدي رغبة قوية للاستفسار عن مواضيع كثيرة في الجامعة ولم أجد من يجبني عنها				
10	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات الدراسية في الجامعة				

-البعد الثاني: إنجاز الأعمال بإتقان

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 تحسين الأداء.

الرقم	العبـــــــارات	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أفضّل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفرداً				
2	اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي الى اهمال كل ما يدور حولي				
3	استمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في الجامعة				

4	تتساهل الجامعة في محاسبة الطلاب المخالفين لأنظمتها وتعليماتها				
5	أشعر بالرضا عن أساتذتي بالجامعة				
6	أشعر بأن بعض الزملاء في الجامعة هم سبب المشكلات التي أتعرض لها				
7	يصعب عليّ تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في الجامعة				
8	ظروف الجامعة غير مشجعة على الدراسة				

-البعد الثالث: السعي نحو التفوّق

ويقصد به رغبة الطالب في النجاح والتفوّق في المسار الدراسي الجامعي والتفكير في الحصول على الشهادة الجامعية لتفتح له أبواب الشغل والمهنة مستقبلاً.

الرقم	العبـــــارات	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	يضع الأساتذة جواً تنافسياً بين الطلاب لحثهم على المثابرة والاجتهاد				
2	لا تقدم الجامعة مكافأت وحوافز مناسبة للمتميّزين والمتفوّقين				
3	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي الدراسية يعود عليّ بالمنفعة				
4	أدرس في الجامعة من أجل الحصول على شهادة علمية				
5	أدرس في الجامعة من أجل شغل وقت فراغي				
6	أدرس في الجامعة للحصول على عمل أو الترقية فيه مستقبلاً				
7	أدرس في الجامعة لأزداد معرفة وعلماً				
8	أشعر بأن أساتذتي في الجامعة يهتمون بي				
9	أشعر بأن الجامعة تهتم بميولي وقدراتي				

-البعد الرابع: الثقة بالنفس وامتلاك القدرة

ويقصد بها ثقة الطالب في قدراته وكفاءاته الأكاديمية لتحقيق أهدافه الدراسية وتوجه نحو المستقبل لبلوغ مكانة جيّدة في المجتمع.

الرقم	العبـــــارات	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أشعر بالسعادة عندما أكون موجوداً في الجامعة				
2	نادراً أن يهتم والديّ بدرجاتي في الجامعة				
3	يصغي الى والديّ عندما أتحدث عن مشكلاتي في الجامعة				
4	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها الجامعة غير مفيدة				
5	أشعر أن جميع زملائي في الجامعة راضون عني				
6	تتيح لي الجامعة بتطوير معلوماتي ومهاراتي الأكاديمية				
7	أحرص على أن أتقيد بقيم وتقاليد الجامعة				

-البعد الخامس: الشعور بالمسؤولية

ويقصد به إحساس الطالب وشعوره نحو تحمّل المسؤولية التحصيلية والتعلمية، وإنساب الكسل أو التقصير أو الفشل في الدراسة لنفسه وليس لظروف البيئة الجامعية الخارجية، وعدم الهروب من المسؤوليات.

الرقم	العبـــــارات	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أواجه المواقف الدراسية المختلف بمسؤولية تامة				
2	أشعر أن الدرجات تعطى للطلبة بمقدار الجهد المبذول				
3	أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني الأساتذة بخصوص الواجبات الدراسية في الجامعة				
4	أشعر بأن مساهمتي في عمل أشياء جديدة في الجامعة تميل الى الهبوط				
5	أشعر بأن الالتزام بقوانين الجامعة ينشئ جواً دراسياً مريحاً				
6	يحرص والديّ على متابعة نتائج دراستي في الجامعة				
7	أقوم بكل ما يطلبُ مني في نطاق الجامعة بجد واجتهاد				
8	أشعر بأن الدراسة في الجامعة تزيد من مكانتي وتقديري				

ملحق رقم (7): مفتاح تصحيح استبيان الدافعية للتعلم

مفتاح تصحيح استبيان الدافعية للتعلم

ع	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	4	3	2	1
2	1	2	3	4
3	4	3	2	1
4	4	3	2	1
5	4	3	2	1
6	1	2	3	4
7	4	3	2	1
8	4	3	2	1
9	4	3	2	1
10	1	2	3	4
11	1	2	3	4
12	4	3	2	1
13	4	3	2	1
14	1	2	3	4
15	4	3	2	1
16	1	2	3	4
17	1	2	3	4
18	1	2	3	4
19	4	3	2	1
20	4	3	2	1
21	4	3	2	1
22	4	3	2	1
23	4	3	2	1
24	4	3	2	1

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

ملحق رقم (8): شبكة تفريغ نتائج استبيان الدافعية للتعلم

شبكة تفريغ النتائج

استبيان الدافعية للتعلم

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