جـامعة وهـران

كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس و علوم التربية و الارطفونيا

الـــدافعية للانـجـاز، الـقـلـق و الـــتحصيل الـــدراسي لـــدى تـــلامـــذة الـثـانويـــة

رسالـــــة مقدمة لنيل شـــهادة المـــــــاجستير في علم النفس

تخصص الصحة النفسية والتكيف المدرسي

إعداد الطالبة: **تحت إشرافالأستاذ:**

بودربالة شهرزاد **بوقصاره منصور**

لجنة المناقشة

منصوري مصطفى رئيساً	**جامعة وهران**	
بوقصاره منصور	**مشرفا و مقرراً**	**جامعة وهران**
ليزيدي كريمة مناقشاً	**جامعة وهران**	
هامل منصورمناقشا	**جامعة وهران**	

السنة الجامعية 2012/2011

المـلخص

تهدف الطالبة من خلال هذه الدراسة إلى البحث في علاقة الدافعية للإنجاز، و القلق بالتحصيل الدراسي لدى تلامذة الثانوية، كما تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق الجنسية و علاقتها بالدافعية للإنجاز، و القلق و التحصيل الدراسي، كما تهدف الباحثة الى معرفة أي من التغيرات التالية، الدافعية للإنجاز، القلق له تأثير مباشر على التحصيل الدراسي لدى تلامذة الثانوية .

و لقد شملت عينة الدراسة 265 تلميذاً (107 ذكر، 158 أنثى) من المرحلة الثانوية، موزعين على مختلف الشعب و المستويات.

و لقد استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات لجمع البيانات المراد دراستها و هي كما يلي:

1. مقياس الدافعية للإنجاز لهارمنز، إعداد فاروق عبد الفتاح موسى
2. مقياس سمة القلق لسبيلبرجر
3. كشوف النقاط لعينة الدراسة للسنة الدراسية 2010– 2011

و توصلت الطالبة الباحثة إلى النتائج التالية:

1–و جود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية للانجاز و التحصيل الدراسي لدى تلامذة الثانوية.

2– وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين القلق و التحصيل الدراسي لدى تلامذة الثانوية.

3– وجود معامل ارتباط جزئي دال احصائيا بين القلق و التحصيل الدراسي بضبط متغير الدافعية للإنجاز لدى تلامذة الثانوية .

4– وجود معامل ارتباط جزئي دال احصائيا بين الدافعية للنجاز و التحصيل الدراسي بضبط متغير القلق لدى تلامذة الثانوية.

قـائمة المحتويـات

كلمة شكر .....ج

الملخص..... د

قائمة المحتويات.....ز

قائمة الجداول.....ل

قائمة الأشكال.....و

المقدمة.....01

الفصل الأول: تحديد الموضوع

1. الإشكالية.....05
2. الفرضيات.....06
3. التعاريف الإجرائية.....07

الفصل الثاني: الدافعية للانجاز

تمهيد.....09

1. تعريف الدافع.....09
2. أنواع الدوافع.....10
   2_1 الدوافع الفطرية (الأولية، الثانوية).....10
   2_2 الدوافع المكتسبة.....11
   2_3 الدوافع اللاشعورية.....11
3. بعض المفاهيم المرتبطة بالدافع..... 12
   3_1 الحاجة.....12
   3_2 الميل.....13
   3_3 الطموح.....14
   3_4 الحافز.....15
   3_5 الأهداف و البواعث.....15
4. تعريف الانجاز.....17
5. مستويات الانجاز..... 18
6. خصائص الشخصية الانجازية.....19

7. تعريف الدافعية للانجاز.....21
8. نظريات الدافعية للانجاز.....22
8_1 نظرية ماكليلاند.....22
8_2 نظرية أتكنسون.....23
8_3 معالجة وينر.....25
8_4 معالجة راينور.....26
8_5 نظرية مورنر.....26
8_6 نظرية كيوكلا.....26

الفصل الثالث: القلق

تمهيد.....30

1. تعريف القلق.....30
2. أنواع القلق.....31
2_1 القلق العادي.....31
2_2 القلق المرضي (العصابي).....32
2_3 القلق الخلقي..... 33
2_4 القلق العام.....34
2_5 القلق الثانوي.....34
3. أسباب القلق.....34
4. أعراض القلق.....38
5. مظاهر القلق.....39
6. القلق و الخوف.....41
7. القلق كحالة و سمة.....43
8. ايجابيات و سلبيات القلق.....43
9. نظريات القلق.....45
9_1 النظرية النور وبيولوجية.....45
9_2 نظرية التحليل النفسي.....47
9_3 النظرية السلوكية.....48
9_4 النظرية الإنسانية.....49

الفصل الرابع: التحصيل الدراسي

تمهيد.....52

1. تعريف التحصيل الدراسي.....52
2. العمليات العقلية المؤدية للتحصيل الدراسي.....53
2_1 التجميع.....53
2_2 التكرار.....53
2_3 التنظيم.....53
2_4 التفسير و إحداث المعنى.....54
2_5 التحليل.....54
2_6 التخيل.....54
2_7 الربط.....54
2_8 الاسترجاع.....55
2_9تصنيف بلوم:.....55
التذكر.....56
الفهم 56
الاستيعاب.....56
التطبيق.....56
التحليل.....56
التركيب.....56
3. شروط التحصيل الدراسي الجيد.....57
3_1 التكرار.....57
3_2 التدريب الموزع و المركز.....57
3_4 طريقة التسميع الذاتي.....58
3_5 الإرشاد و التوجيه.....58
3_6 النشاط الذاتي.....58
3_7 معرفة المتعلم بنتائج تعلمه.....59
4. العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي.....59
4_1 العوامل الفردية.....59
4_2 العوامل الأسرية.....60
4_3 العوامل المدرسية.....70
5. و سائل تقويم التحصيل الدراسي.....72
5_1 الأستاذ.....74
5_2 الامتحانات.....74

الفصل الخامس: الدراسة الاستطلاعية

تمهيد.....77

1. مكان و زمان الدراسة الاستطلاعية... ط 77
2. عينة الدراسة و مواصفاتها.....77
3. أدوات الدراسة الاستطلاعية..... 8O
3_1 مقياس الدافعية للانجازلهارمنز.....80
3_2 مقياس سمة القلق لسبيلبرجر.....82
4. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية.....83
4_1 الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للانجازلهارمنز.....83
4_2 الخصائص السيكومترية لمقياس سمة القلق لسبيلبرجر.....85

الفصل السادس: الدراسة الأساسية

تمهيد.....88

1. مكان و زمان الدراسة الأساسية 88
2. عينة الدراسة الأساسية و خصائصها.....88
3. أدوات الدراسة الأساسية و مواصفاتها.....93
4. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية 95
5. كيفية تطبيق المقاييس في الدراسة الأساسية.....95

الفصل السابع: عرض النتائج

تمهيد.....98

1. اختبار الفرضية الأولى.....98
2. اختبار الفرضية الثانية.....99
3. اختبار الفرضية الثالثة.....100
4. اختبار الفرضية الرابعة.....101

الفصل الثامن: مناقشة النتائج

تمهيد.....104

1. مناقشة الفرضية الأولى 104
2. مناقشة الفرضيةالثانية 108
3. مناقشة الفرضية الثالثة.....111
4. مناقشة الفرضية الرابعة.....113

المناقشة العامة.....115
المراجع.....117
الملاحق.....123
ي
الملحق أ 124
الملحق ب.....125
الملحق ج.....126
الملحق د.....132

قـــائمة الـــجداول

الجدول رقم (1)يبين مستويات الانجاز لدى التلاميذ.....18

الجدول رقم (2)يشير إلى الفرق بين القلق و الخوف.....42

الجدول رقم (3)يمثل المواد التي يرسب فيها المتأخرون دراسيا.....61

الجدول رقم (4)يشير إلى توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.....78

الجدول رقم (5)يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب العمر.....78

الجدول رقم (6)يمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى الدراسي.....79

الجدول رقم (7)يمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص 79

الجدول رقم (8)يشير إلى توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.....89

الجدول رقم (9)يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس بين الثانويتين.....89

الجدول رقم (10)يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب العمر.....90

الجدول رقم (11)يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي.....91

الجدول رقم (12) يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي حسب كل ثانوية....91

الجدول رقم (13)يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص.....92

الجدول رقم (14) يشير إلى توزيع تخصصات عينة الدراسة الأساسية حسب كل ثانوية.....92

الجدول رقم (15)يوضح حساب معامل الارتباط بين الدافعية للانجاز و التحصيل الدراسي لدى العينة الكلية.....98

الجدول رقم (16)يبين حساب معامل الارتباط بين الدافعية للانجاز و التحصيل الدراسي لدى الذكور.....98

الجدول رقم (17)يمثل حساب معامل الارتباط بين الدافعية للانجاز و التحصيل الدراسي لدى الإناث.....99

الجدول رقم (18)يشير إلى معامل الارتباط بين القلق و التحصيل الدراسي لدى العينة الكلية.....99

الجدول رقم (19)يبين معامل الارتباط بين القلق و التحصيل الدراسي لدى الذكور.....99

الجدول رقم (20)يوضح حساب معامل الارتباط بين القلق و التحصيل الدراسي لدى الإناث 100

الجدول رقم (21)يمثل حساب معامل الارتباط الجزئي بين القلق و التحصيل الدراسي بضبط متغير الدافعية للانجاز.....100

الجدول رقم(22)يمثل حساب معامل الارتباط الجزئي بين القلق و التحصيل الدراسي بضبط متغير

الدافعية للانجاز لدى الذكور.....101

الجدول رقم(23)يمثل حساب معامل الارتباط الجزئي بين القلق و التحصيل الدراسي بضبط متغير الدافعية للانجاز لدى الاناث.....101

الجدول رقم (24)يبين حساب معامل الارتباط الجزئي بين الدافعية للانجاز و التحصيل الدراسي بضبط متغير القلق لدى العينة الكلية.....102

الجدول رقم (25) يمثل حساب معامل الارتباط الجزئي بين الدافعية للانجاز و التحصيل الدراسي بضبط متغير القلق لدى عينة الاناث.....102

الجدول رقم (26) يوضح حساب معامل الارتباط الجزئي بين الدافعية للانجاز و التحصيل الدراسي بضبط متغير القلق لدى عينة الاناث.....102

قائمة الأشكال

الشكل رقم (1)يمثل هرم ماسلو لتصنيف الحاجات.....13

الشكل رقم (2)يبين تخطيط السلوك المدفوع.....16

ن

مقدمـة

نحرص جميعا على الاهتمام المتزايد بالتحصيل الدراسي، حيث يستقطب هذا المتغير جهود الأسر والمدارس، والمجتمع ككل، وذلك للأهميته على المستوى الفردي والإجتماعي– الإقتصادي.

فعلى المستوى الفردي لا يمكن إغفال أهمية التعلم و التحصيل الجيد في حياة الشخص على المستوى البعيد، فهو مفتاح النجاح، و الحصول على شهادات عليا في مختلف الميادين، مما يتيح للفرد فرصة تحقيق طموحاته و أهدافه، و الحصول على مكانة اجتماعية لائقة و ضمان مستقبل زاهر.

أما على المستوى الاجتماعي، فنجد أي مجتمع يمكن له أن يزدهر أو ينحط وهذا وفقا لمقومات ساكنيه و لهذا نجد أن أهمية التعليم والتحصيل الجيد لا تتوقف عند الفرد فقط بل تمتد إلى مجتمعه ككل، و لهذا تعمد بعض الدول إلى توفير جهود كبيرة لتطوير منظوماتها التربوية و التعليمية و توفر ميزانيات مالية في سبيل ذلك، لجني مكتسبات علمية تواكب التقدم العلمي، و التطور التكنولوجي خاصة في ظل التنافس الدولي في هذا المجال، و نجد أن أكثر الدول تقدما في المجال العلم و التكنولوجي ، هي الأقوى في المجال الاقتصادي ، و هذا ما ينعكس بصورة إيجابية على الأفراد ، فالرقي الاقتصادي يعني بالضرورة الرقي الاجتماعي.

و ما يزال يحتل التحصيل الدراسي جانبا هاما من تفكير المربين و الباحثين في المجال التربوي، حتى لا تخلوا دراسة أو بحث في هذا المجال من متغير التحصيل الدراسي و علاقته بمتغيرات أخرى متنوعة، ذات طابع نفسي، أو اجتماعي، أو اقتصادي تؤثر عليه بطريقة أو بأخرى، و من المتغيرات النفسية التي لها تأثير على عملية التحصيل الدراسي نذكر متغير الدافعية للإنجاز الذي يعتبر مكونا جوهريا، و القوة المحركة لعملية التعلم لدى الفرد، و نذكر أيضا متغير القلق الذي يلعب بدوره دوراً فعالا في عملية التحصيل الدراسي حيث يمكن أن يكون عاملا مثبطاً له، أو مساعداً على ارتفاعه.

و تحاول الباحثة من خلال بحثها هذا معرفة هل هناك علاقة بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي، و بين القلق و التحصيل الدراسي ، و هل تختلف هذه العلاقة باختلاف

الجنس، و تهدف الباحثة إلى معرفة هل هناك تأثير مباشر للدافعية للإنجاز و القلق على التحصيل الدراسي لدى تلامذة الثانوية.
و تحاول الباحثة معالجة موضوع بحثها من خلال ثمانية فصول، حيث يتعرض الفصل الأول إلى تحديد إشكالية البحث و صياغة التساؤلات، و طرح الفرضيات، و تحديد التعاريف الإجرائية للمفاهيم الأساسية في الدراسة.

أما الفصل الثاني فقد تناولت الباحثة تعاريف الدافع و أنواعه، و كذا المفاهيم المرتبطة بالدافع، ثم تناولت تعاريف الانجاز و مستوياته، ثم تعاريف الدافعية للإنجاز و خصائص الشخصية الإنجازية، كما تعرضت الباحثة إلى أهم النظريات التي تناولت هذا المفهوم بالدراسة.

و تناولت الباحثة في الفصل الثالث مفهوم القلق حيث بدأت بالتعريف به و ذكر أنواعه ، و أسبابه و كذا ذكر أعرافه و مظاهره، و علاقة القلق بالخوف، و القلق كحالة و كسمة، و ايجابيات و سلبيات القلق، و أخيراً نظريات القلق.

أما الفصل الرابع فقد تناول التحصيل الدراسي من حيث تعريفه، و العمليات العقلية المؤدية إلى التحصيل الدراسي، و كذا شروط التحصيل الدراسي الجيد، و العوامل المؤثرة على عملية التحصيل الدراسي، و وسائل تقويمه.

و تناولت الباحثة في الفصل الخامس الدراسة الاستطلاعية للبحث، حيث ذكرت مكان و زمان الدراسة الاستطلاعية، و عينة الدراسة و مواصفاتها، و كذا أدوات الدراسة الاستطلاعية ، و الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية.

أما الفصل السادس فقد اشتمل على الدراسة الأساسية للبحث، فتناولت الباحثة فيه مكان و زمان الدراسة الأساسية، و عينة الدراسة الأساسية و خصائصها، و أدوات الدراسة و مواصفاتها، و الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية، و أخيراً كيفية تطبيق المقاييس في الدراسة الأساسية.

أما الفصل السابع فقد قامت الباحثة فيه بعرض نتائج الدراسة الأساسية وفقا لترتيب فرضيات البحث الأربعة.

و في الفصل الثامن و الأخير ثمة مناقشة و تفسيير النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية، وفقا لترتيب الفرضيات.

الفصـــــــل الأول

تحديـــد الموضـــوع

الإشكـــــــالية:

إن التحصيل هو ما يحققه الفرد لنفسه في جميع الميادين، ومن الملاحظ أن مفهوم التحصيل أكثر ارتباطا بعملية التعلم و الدراسة أكثر من غيره، حيث أنه يعبر عما يحصله المتعلم من مهارات و معارف جراء عملية تعلمه.

وإن للتحصيل الدراسي الجيد أهمية و فائدة عظيمة، لا تتوقف عند الفرد ذاته فقط بل تتجاوز ذلك بكثير لتشمل مجتمعات بأكملها نظراً لما يمكن أن ينتج من تقدم علمي وتطور تكنولوجي ، وما ينجر عنه من رقي و رفاه اجتماعي و إقتصادي للأفراد.

ونجد أن مفهوم التحصيل الدراسي يتأثر بعوامل كثيرة ، يمكن أن تزيد من نسبة مردود يته أو تخفضها ، وقد تختلف هذه العوامل فمنها الاجتماعية والاقتصادية، التي تتعلق ببيئة المتعلم الأسرية ومحيطه الخارجي اللذان يمكن أن يؤثران على تحصيله الدراسي إما بصورة ايجابية أو سلبية، وهناك أيضاً العوامل المدرسية و التي تتعلق بالمؤسسة التعليمية التي يتداول عليها المتمدرس بل كل ما فيها من متغيرات و التي تأثر بدورها على التحصيل الدراسي للتلميذ، و كذا العوامل الشخصية المتعلقة بالتلميذ ذاته والتي قد تكون جسمية أو نفسية ، ولا يمكن إغفال الخصائص النفسية للتلميذ و مدى تأثيرها المباشر على عملية التحصيل الدراسي أكثر من غيرها، فقد تكون أدوات مساهمة على رفعه و امتيازه، أو تكون أدوات مساعدة على خفضه و تثبيطه ، و من هذه الخصائص النفسية التي لها تأثير

على التحصيل الدراسي لدى التلميذ نذكر الدافعية للإنجاز، و القلق فهذان المتغيران و كغيرهما من المتغيرات النفسية الأخرى يلعبان دوراً هاما في عملية التعلم ، هذا ما دفع الباحثة في هذا البحث إلى دراستهما ومعرفة علاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلامذة المرحلة الثانوية ، ولدى كانت الإشكالية المحورية كالتالي:

هل هناك علاقة بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي لدى تلامذة الثانوي ؟

و قد تفرعت عن هذه الإشكالية التساؤلات التالية:

1- هل توجد علاقة إرتباطية بين القلق و التحصيل الدراسي لدى تلامذة الثانوية ؟

2- هل هناك علاقة إرتباطية جزئية بين القلق و التحصيل الدراسي بعد ضبط متغير الدافعية للإنجازلدى تلامذة الثانوية؟

3- هل هناك علاقة إرتباطية جزئية بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي بعد ضبط متغير القلق لدى تلامذة الثانوية ؟

الفرضيات:

للإجابة على هذه التساؤلات نطرح الفرضيات التالية:

1- يوجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى تلامذة الثانوي.

2- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين القلق و التحصيل الدراسي لدى تلامذة الثانوية.

3- توجد علاقة إرتباطية جزئية دالة احصائيا بين القلق والتحصيل الدراسي بضبط متغير الدافعية لدى تلامذة الثانوية

4- توجد علاقة جزئية دالة أحصائيا بين الدافعية للنجاز والتحصيل الدراسي بضبط متغير القلق لدى تلامذة الثانوية.

التعاريف الاجرائية:

1- **التحصيل الدراسي:** هو المعدل العام السنوي الذي يحصل عليه التلميذ.

2- **الدافعية للإنجاز:** هو درجة التلميذ في مقياس الدافع للإنجاز لهارمنز النسخة التي أعدها فاروق عبد الفتاح موسى.

3- **القلق:** هو درجة التلميذ في مقياس سمة القلق لسبيلبرجر.

الفصـــــــل الثـــــاني

الدافعيـــــة للإنجـاز

تمهيد:

تتعرض الباحثة في هذا الفصل إلى موضوع الدافعية للإنجاز، حيث افتتح هذا الفصل بالتعريف بالدافعية وأنواعها وبعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية، وبعد ذلك تتطرق إلى التعريف بالإنجاز ومستوياته وكذا خصائص الشخصية الإنجازية، وبعدها تتطرق إلى تعريف الدافعية للإنجاز ونظريات الدافعية للإنجاز وعلاقة التنشئة الاجتماعية بالدافعية للإنجاز.

1- تعريف الدافع:

تعريف رجاء محمود أبو علام (2004) :

ان الدافع يتضمن معنى التحريك والدفع، وانه قوة داخلية موجبة تدفع الفرد الى السلوك الحركي والذهني تصل الى غايتها، أو هو استعداد فطري يستثير سلوك الفرد فينشطه ويوجهه نحو تحقيق هدف من الأهداف (14:17) .

تعريف محمد عوض الترتوري (2006) :

تشير الدافعية الى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته، وإعادة الاتزان عندما يختل، وتعرف الدافعية على أنها القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها ، أو بأهميتها بالنسبة له (31:57).

تعريف سعدة أحمد إبراهيم أبوشقة (2007) :

الدافع هو نظام يجمع بين دافع البقاء، والدوافع الاجتماعية، ودوافع الذات، والدوافع للإنجاز، ودوافع أخرى مهمة للمحافظة على صورة مفهوم الذات لدى الفرد (15:18).

تعريف عبد القادر كراجة (2007):

الدافع هو مفهوم أكثر عمومية، ويدل على تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته وانما يستنتج من الأداء الظاهر الصريح للكائن الحي العضوي، ومن الشواهد السلوكية، والدافع حالة داخلية في الكائن العضوي، ومفهوم الدافع مركب يشمل مفاهيم الاستثارة والتنشيط والحاجة والحافز والهدف والباعث (36:10).

ومن خلال التعاريف السابقة لمفهوم الدافع نستنتج ما يلي:

1- الدافع قوة تنشأ من ظروف داخلية أو خارجية، تدفع الكائن الحي نحو تحقيق غاياته ، واشباع حاجاته المختلفة الداخلية والخارجية.

2- الدافع هو نظام يجمع أنواع مختلفة من الدوافع كالدافع للبقاء والدافع للإنجاز، تنشط هذه الدوافع الفرد وتوجهه ، وتحركه لتحقيق ذاته ، والوصول الى غاياته ، وضمان بقائه.

3- الدافع مفهوم افتراضي لا يرى بالعين المجردة ، ولكن يستنتج من السلوك ، وهو ينطوي على مفاهيم الاستثارة والتنشيط والحاجة والحافز والباعث والهدف.

2- أنواع الدوافع:

2-1 الدوافع الفطرية:

الدوافع الفطرية عند الإنسان هي ما لديه من استعدادات فطرية طبيعية لاتخاذ سلوك خاص إذا ما أدرك نفسه في موقف أو مجال معين(47:15).

يذكر (وليم جيمس) ما يقرب عن (22) دافعا، كالصيد والصراخ و الخوف و التقليد و اللعب والخجل والغيرة والطاعة والنظام والتنافس والشفقة الحب والنظافة وغيرها من الدوافع، ويذكر(ثورندايك) حوالي (42) دافع كالأكل، و قبض الاشياء ، والغضب ، و الضحك ، و البكاء ،و الرضاعة و العطش إلى آخره، وأشهر من درس الدوافع هو(مكدوجل) ويذكر(14) دافعا، ويصف استثارة كل منها انفعال خاص، ويسدعوا هذه الدوافع بالغرائز أحيانا مثل المقاتلة والغضب، والوالدية والحنو، والهرب والخوف، والاستطلاع والاكتشاف(47:15).

وتنقسم الدوافع الفطرية الى نوعين وهي الدوافع الأولية العضوية والدوافع الثانوية وهي كالتالي:

2-1-1 الدوافع الاولية العضوية:

هي دوافع تتعلق بحاجات الجسم، فلا يمكن للكائن الحي البقاء حيا ما لم يكن مزودا بجملة من الدوافع هدفها المحافظة على كيانه العضوي وبقاء نوعه، وأشهر هذه الدوافع العضوية نذكر دافع الجوع والعطش، ودوافع الجنس، ودوافع الحركة والحساسية، ودوافع الحياة (17:08).

2-1-2 الدوافع الثانوية:

إلى جانب الدوافع العضوية التي تنبثق من حالات عضوية داخلية لتلبي حاجات الجسم والكيان الفردي الشخصي، ثمة دوافع أخرى مرتبطة بالبيئة، وتلبي حاجاتها تدعى باسم الدوافع الفطرية الثانوية منها الدافع الى الاجتماع والتقليد، والدافع للتقدير وغيرها(17:08).

2-2 الدوافع المكتسبة:

إن الدوافع الفطرية لدى الإنسان لا تبقى على أشكالها البدائية العضوية، بل تتعدل وتتغير وينشأ عنها دوافع مكتسبة كثيرة، وتنشأ الدوافع المكتسبة على أساس الاستعدادات الفطرية، فيميل الإنسان مثلا إلى القراءة فيرتكز هذا الدافع لديه على حب المعرفة الفطري، ويميل أيضا إلى اكتساب بعض المهارات الحركية كالتزحلق على الجليد ويستند هذا على دافع الحركة الفطري، ونستطيع أن نفرق بصفة عامة بين السلوك الفطري والسلوك المكتسب بأن الأول مشترك بين جميع أفراد النوع الواحد، أما السلوك المكتسب فهو خاص بالفرد ولا يشمل حتما جميع أفراد النوع، فالمشي مثلا سلوك نوعي ولكن الرقص والتزحلق على الجليد سلوك فردي، أي أن الأول فطري والثاني مكتسب(89:4).

2-3 الدوافع السامية:

تمثل هذه الدوافع أرقى دوافع الإنسان لأنها لا تهدف إلى تأمين الحاجات المادية أو التلاؤم مع البيئة، بل تنزع إلى تحقيق المثل العليا التي يتجاوز بها الكائن البشري شروط حياته الراهنة من أجل ما هو أفضل وأجمل، وتأخذ هذه الدوافع أشكال حب الخير، وحب الحقيقة وحب الجمال(48:15).

4-2 الدوافع اللاشعورية:

كثيرا ما تتعرض الدوافع لدى الإنسان إلى عوائق خارجية تسد أمامها سبل الإشباع وتمنعها من الوصول إلى أهدافها، فيضطر المرء في مثل هذه الأحوال إلى أبعاد هذه الدوافع عن تفكيره ووعيه وردها إلى أعماق النفس فتصبح دوافع لاشعورية(89:04).

ويرى(فرويد) أن الإنسان لا يشعر بجميع دوافعه ولا يعيها بل أن كثيرا منها يصبح لا شعوريا يعمل في الخفاء ويوجه سلوك المرء من أن يشعر به، ومن أهم هذه الدوافع اللاشعورية هي:

الدوافع التي تنشأ عن طريق الكبت، وتخلق أنواعا من السلوك قد يكون سويا أو شاذا، وأن السلوك المدفوع بدوافع لا شعورية لا يعرف إلا من خلال أثارها كأحلام المنام، وأحلام اليقظة، والنسيان اللاشعوري، وزلات اللسان والقلم والأمراض والعقد النفسية(89:04).

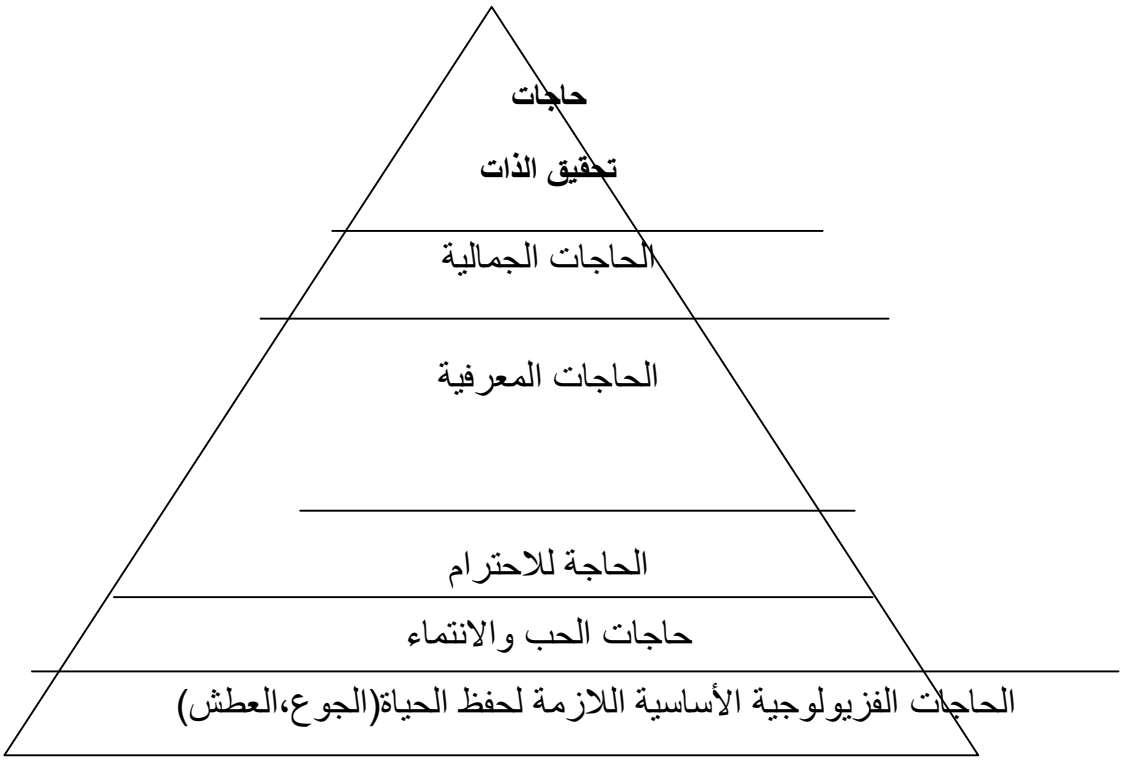
3- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافع:

هناك العديد من المفاهيم التي ترتبط بالدافع وكثيرا ما تكون مثيرة للسلوك وموجهة له، وفيما يلي سنذكر بعض هذه المفاهيم وعلاقتها بالدافع:

3-1 الحاجة:

من الواضح أن اهتمامنا الأول بالدافع لا بد أن يرتكز على الحاجات، وخاصة الحاجات غير المشبعة، والحاجة رغبة طبيعية يهدف الإنسان إلى تحقيقها لتوفير التوازن النفسي والانتظام في الحياة، وتظهر أهمية الحاجة في حياة الفرد عندما يجد صعوبات أو ظروف تحول دون إشباع هذه الحاجة، إذ يظهر عليه الاضطراب والقلق وعدم الشعور بالسعادة في الحياة، والتلميذ الذي يشعر بحاجة معينة، يشعر بالنقص يمكن أن يسده نشاط معين، وبذلك فان الحاجة للإنجاز يمكن سدها بدرجة كبيرة من الإشباع إذا نجح التلميذ في تحقيق هدف يتطلب جهدا ما(250:14).

ويقترح (ماسلو) طريقة معينة لتصنيف الحاجات والدوافع، فقد افترض وجود نظام هرمي للحاجات يبدأ من الحاجات الأساسية التي يولد بها الإنسان، ثم يتصاعد إلى حاجات نفسية أكثر تعقيدا، ولا تصبح الحاجات النفسية هامة وذات دور فعال إلا بعد إشباع الحاجات الأساسية(250:14)



الشكل رقم(16) يمثل هرم ماسلو لتصنيف الحاجات (250:1)

ويرتبط مفهومي الدافع والحاجة بمفهوم أخر وهو مفهوم الاتزان الذي يشير إلى نزعة الجسم العامة إلى الحفاظ على بيئة داخلية ثابتة نسبيا، اضطراب الظروف الداخلية يؤدي الى توتر تسعى العضوية إلى حفظه والعودة مرة أخرى إلى حالة توزن(204:34).

وان السلوك الإنساني يدور في حلقة مستمرة من التوتر وخفض التوتر، فالجوع مثلا يمثل توترا ناجما على تغيرات في كميات الدم، وعن إفرازات العصارات المختلفة فتولد الحاجة

للطعام، ويعمل على إشباع دافع الجوع على خفض هذا التوتر الذي لا يلبث أن يعود بعد فترة معينة، وبهذا فان البشر يكافحون باستمرار لتحقيق حالات من الاتزان والثبات النسبي للمحافظة على بقائهم البيولوجي(204:34).

2-3 الميل:

الميل مفهوم يشير إلى الأشياء التي نحبها أو نكرهها، والى الأشياء التي نفضلها أو ننفر منها، وينمي الفرد في حياته حبا أو كراهية لأشياء تدخل فيس خبراته، وهذه الأشياء لها أثر على سلوكه، فهو يتجنب ما يكره ويسعى إلى ما يحب فالتلميذ الذي يميل إلى درس ما ينزع إلى الانتباه فيه محاولا أن يلم ويجمع كل جوانب الموضوع، ويشعر بمتعة في معالجته وبمتعة بما يحصل منه، وهذا ما يدفعه إلى إظهار مستوى عالي من الانتباه، ويظل نشاطه مستمرا ودرجة إشباعه عالية(106:30).

واستغلال ميول التلاميذ في توجيه الدرس يلعب دورا مهما فهو من ناحية يشبع الميل لدى التلميذ، ويحقق الأهداف التعليمية من ناحية أخرى، كما أن الاهتمام بالميول وإشباعها يساعد على الكشف عن الميول الكامنة لدى التلميذ وإيقاظها(107:30).

ومن جهة أخرى يجب عدم المغالات في استخدام الميول كدوافع للتعلم، فزيادة الإشباع قد تؤدي إلى النفور والابتعاد عن النشاط المتصل بالميل، وإذا اكتشف المدرس ميول أخرى كامنة لدى التلميذ وجب استخدامها في العملية التعليمية(108:30).

3-3 الطموح:

إن طموح التلميذ هو ما يأمل التلميذ إلى تحقيقه، ومستوى الطموح يؤثر في درجة نشاط التلميذ ،فالتلميذ الذي يطمح إلى الالتحاق بكلية الطب سوف يجد ليحصل إلى المجموع الذي يمكنه من ذلك، وللطموح علاقة بالخلفية الأسرية وبالخبرات السابقة(208:34).

وهناك عوامل كثيرة تؤثر على مستوى الطموح:

أ- توقع النجاح له أثر طيب على مستوى الطموح، في حين أن توقع الفشل له تأثير سلبي عليه، لذا نجد النجاح المادي أو الفشل لهما أثر في تحديد مستوى الطموح لدى التلميذ.

ب- إذا كان مستوى الطموح أعلى من قدرة التلميذ فقد يكون العمل الذي يواجهه معقدا جدا وصعبا بحيث لا يستطيع تحقيق الهدف الذي حدده مستوى الطموح، كما أن مستوى الطموح

إذا كان أقل من قدرة التلميذ، فانه قد يجد العمل سهلا جدا بحيث لا يتحدى المتعلم ولا يستثيره.

ج - كثيرا ما يضع التلميذ لأنفسهم أهدافا عالية بعيدة ليشعروا بالنجاح حتى ولو أدركوا أنهم عاجزون عن تحقيقها.

د- قد يحدد التلاميذ لأنفسهم مستوى من الطموح المنخفض وذلك ليحموا أنفسهم من الفشل، ذلك أنه بتحديدهم لأهداف يعرفون أنهم يستطيعون تحقيقها لا يجازفون بتعريض أنفسهم للفشل.

و- تؤثر الأسرة والمدرسة وغيرهم من الراشدين في مستوى الطموح لدى التلميذ أحيانا ولذلك يجب على المدرس أن يساعد تلاميذه في وضع أهداف واقعية قابلة لتحقيق، ومتناسبة مع قدراتهم واستعداداتهم.

هـ - كثيرا ما يؤثر أقران التلميذ في تحديد مستوى طموحه، ولذلك نجده يضع لنفسه مستوى طموح يلائم معايير الجماعة التي ينتمي إليها(34:208،209).

4-3 الحافز:

إن الحافز هو نمط الاستثارة الملحة تنتج عن حاجة في الجسم أو في الأنسجة، وهذه الحالة تدفع الكائن الحي إلى النشاط المستمر لإشباع الحاجة، مثال على ذلك نقص الطعام يؤدي إلى تغيرات كميائية في الدم تدل على الحاجة إلى الطعام، وهذه بدورها تؤدي إلى حالة استثارة وتوتر تسبب نشوء الحافز، ويقوم الكائن الحي بنشاط معين لخفض هذا الحافز(حالة البحث عن الطعام)لإشباع الحاجة(22:87).

وتنشأ كل الحوافز عن الظروف الجسمية، وبعض الحوافز ترجع إلى الحاجات الفيزيولوجية مثل الجوع والعطش وغيرها، وتستثير كثير من الحوافز نشاطا عاما لدى الكائن الحي(22:87).

ويرتبط بمفهوم الحافز مبدأ التوازن ليحافظ الكائن الحي على حالة داخلية ثابتة نسبيا، لأن اختلال التوازن يدفع الكائن الحي إلى سلوك معين يهدف إلى إعادة التوازن إلى طبيعته ويخفض توتره(22:88).

5-3 الأهداف البواعث:

إن الدافع هو حالة داخلية تؤدي إلى استثارة النشاط وتوجيهه والعمل على استمراره حتى يصل الكائن الحي إلى الهدف الذي يشبع دوافعه، أي أن السلوك المدفوع سلوك موجه نحو الهدف، وتتوقف تأثير الدافع على توجيه واستثارة السلوك على عدد من العوامل مثل:

أ- الفرد نفسه.

ب- الموقف الخارجي.

ج- طبيعة الدافع.

د- قوة الدافع.

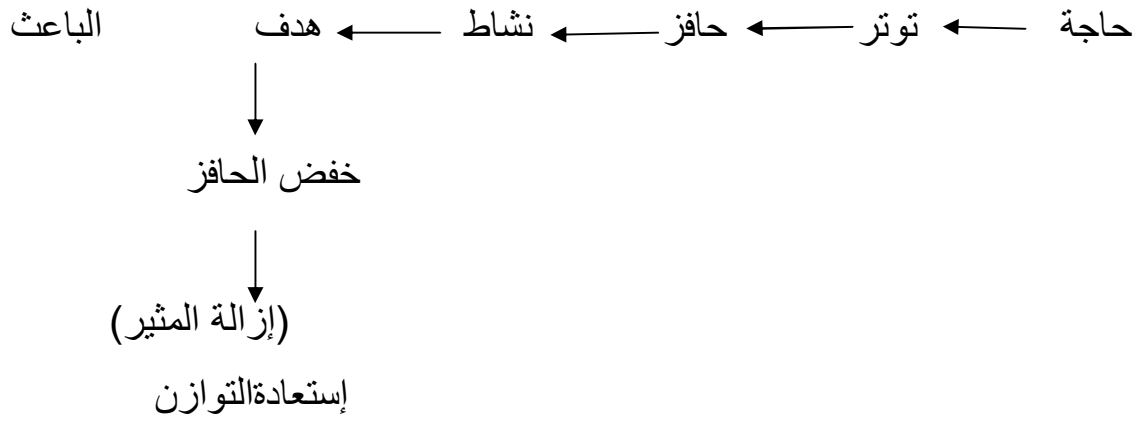
وتحث هذه العوامل درجة الإشباع الناتجة عن النشاط الموجه نحو الهدف، وتقوم الدوافع أساسا على صفات الأفراد الفطرية، إلا أنها تعدل بالتعلم، فالفضول وحب الاستطلاع من الأمور المتعلقة بالبيئة، وكذلك حل المشكلات هي صفات طبيعية في الإنسان، ولكن إذا تم تعزيزها بخبرات تؤدي إلى الإشباع فإنها تستثير السلوك الموجه نحو الهدف(25:8)

وعندما ترتبط الدوافع بالأهداف تصبح هذه الأهداف نفسها بواعث للدافع، والبواعث هي الموضوعات أو الموافق أو الأحداث التي تعلم الفرد أنها تشبع من دوافعه، وهكذا نجد أن الدوافع تحرك السلوك نحو الهدف، والأهداف المحققة توجه السلوك وتصبح بدورها بواعث وتشبع البواعث الدوافع مما يجعلها تعزز السلوك(26:8).

وعادة ما يوفر المدرسون البواعث التي تستثير دوافع التلاميذ، والتي يمكن الحصول عليها نتيجة للجهود المبذولة نحو التعلم، ولقد أكدت التجارب التي أجريت في هذا المجال أن السلوك السلبي لا يؤدي إلى التحسس، وأن التعلم الفعال يتطلب جهدا ايجابيا عاليا ومستمرا، ولا شك أن استثارة المدرس لدوافع تلاميذه عملية صعبة وتتطلب جهدا مستمرا، ولكنها في النهاية تؤدي إلى نتائج مشبعة للمدرس ولتلاميذه(26:8).

فالبواعث بذلك هي ما يدركه الفرد كشيء ذو قيمة على إشباع الدافع، فالتلميذ الذي يدفعه فضوله للتعلم تكون بواعثه الفهم والمعرفة، واذا كان التحصيل دافعا كان النجاح أو الدرجات العالية هي الباعث(26:8).

ميل



الشكل رقم(2) يمثل تخطيط السلوك المدفوع(27:8)

ومن خلال هذا التخطيط نستنتج أن الدافع قوة قد تنشأ من ظروف يشعر بها الفرد والكائن الحي بصفة عامة كالحاجة أو الميل أو الطموح، كما قد تنشأ من ظروف بيئية مرتبطة بالأهداف والبواعث المتنوعة، مما يثير حافز ونشاط الفرد لتحقيق الهدف أو تلبية الحاجة واستعادة التوازن الطبيعي.

4- تعريف الانجاز:

تعريف سعدة إبراهيم أبو شقة(2007):

الانجاز مكون افتراضي كامن لدى الفرد، قد يمثل دافعا واستعداد راسخا لدى الفرد للاقتراب من النجاح في المواقف ذات الطابع الإنجازي، أو التي تتضمن انجاز أو تنافس لأداء مهمة ما وفقا لمحك معين من الجودة أو الامتياز(20:15).

تعريف حسن علي حسن:

الانجاز هو سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة، وتناول الأفكار وتنظيمها مع انجاز ذلك بسرعة وبطريقة استقلالية، وتخطي الفرد لما يقابله من عقبات، وبذل الجهد أملا في النجاح(15:8).

تعريف قاموس علم النفس:

الانجاز معرفة أو مهارة مكتسبة، وهو يختلف عن القدرة على اعتبار الانجاز أمر خاص وليس امكانية(19:15).

ويعرف الانجاز المدرسي حسب **موسوعة علم النفس و التحليل النفسي** على أنه**:**

بلوغ مستوى معين من الكفاءة في الدراسة سواء في المدرسة أو الجامعة، ويتحدد ذلك باختبارات التحصيل المقننة، وتقديرات المدرسين أو الاثنين معا(303:35).

حسب محمد جاسم العبيدي:

الانجاز المدرسي هو ما يحرزه التلميذ ويحصله أثناء التعلم، والتدريب ،والامتحان واختبارات التفوق(303:35).

5- مستويات الانجاز:

ينقسم التلاميذ في انجازهم إلى ثلاثة، ولكل مستوى منها خصائصه وميزاته، وان كان هناك تشابه في بعض الأحيان بين بعض خصائص هذه المستويات، فالمتفوقون في انجازهم والمعتدلون هم أكثر تشابها من الفئة الثالثة وهم متدنوا الانجاز وهم كالتالي :

خصائص المتفوقين في الانجاز	خصائص معتدلي أو متوسطي الانجاز	خصائص المتدنين في الانجاز
1- يتحملون المسؤولية بشكل عال 2- منتجون ويخططون للإنجاز 3- يحضون بالرضا والقبول 4- يتصفون بالجد والصبر والقدرة على التحمل 5- ينتابهم القلق والتوتر أحيانا 6- منظمون جدا ومواظبون في عملهم 7- لايطيقون الراحة دائما 8- ذوي طاقة ونشاط 9- يفخرون بإنجازاتهم ويعتزون بها	1- يمكن إثارتهم للعمل وتحفيزهم عليه 2- يحملون على أنفسهم مفهوم ايجابي 3- لديهم محفزة وجادة 4- يتحملون المسؤولية 5- أصحاب سلطة ونفوذ 6- لديهم مراكز قيادة عند جماعتهم 7- يخططون للمستقبل 8- مواظبون 9- يهتمون بما يدور حولهم وفي مجتمعهم 10- يثقون في أنفسهم وهم منضبطون في عملهم	1- متساهلون 2- يقفون مواقف المدافع 3- يثرون في وجه غيرهم 4-سريعي التغير 5- عدوانيين وسلبي وغريبين الأطوار 6- يبدو عليهم الضجر والاستياء 7- يهتمون بما حولهم أكثر من اهتمامهم بشؤونهم الخاصة 8- يكتمون عواطفهم 9-يبدو عليهم الحزن والتشاؤم 10-قلقون ومتوترون

		11-كثيرو الشك والريبة

الجدول رقم(01) يمثل مستويات الانجاز لدى التلاميذ(34:33)

ومن خلال الجدول تستخلص الباحثة أن المتفوقون والمعتدلون في الانجاز يتصفون بالجد والاجتهاد وبالتركيز في كل أعمالهم وبغض النظر عن الأسلوب الذي يتم به عملهم كما يتصفون بقدرتهم على تنظيم ومواصلتهم له.

أم متوسطوا الانجاز فيغلب عليهم التوازن والاعتدال وعدم الميل إلى الكسل، ويحسون بأن كل شيء يجب أن يكون بمحله وفي المكان المعد له.

وبهذا نجد كلتا الفئتين (المتفوقة والمتوسطة) يتشابهون في بعض الصفات مقارنة مع الفئة الثالثة وهم المتدنين في الانجاز الذين لا نجد لديهم أي صفة من صفات المتفوقين والمتوسطين في الانجاز، حيث نجد عندهم صفة الانقياد للغير، والتوتر والقلق والتطفل والعدوان والخمول والتساهل في كل الأمور.

6- خصائص الشخصية الإنجازية :

تم منذ القدم الاهتمام وتحليل سمات وخصائص ذوي الإنجاز العالي، وهذا لاستغلالها في فهم وتفسير مفهوم دافعية الانجاز وتحديدها بشكل ـدق، والبحث عن العوامل المؤثرة فيها والعمل على بناء مقاييس دقيقة لقياسها، ووضع برامج لتنميتها، وقد توصل بعض الباحثين الى تحديد أهم خصائص ذوي الانجاز العالي التي نستعرضها كالتالي:

6-1 خصائص الشخصية الإنجازية عند موراي(1938):

1-التحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها

2- الاستقلالية

3- تحقيق الانجازات التي يرها الآخرين صعبة

4- منافسة الآخرين والتفوق عليهم

5- الاعتزاز بالذات وتقديرها ايجابيا

6- التغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز

7- سرعة الأداء

8- السيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية(71:31).

2-6 خصائص الشخصية الإنجازية حسب هيرمنر(1970):

1- مستوى طموح عالي

2- سلوك تقل فيه المغامرة

3- القابلية للتحرك للأمام

4- المثابرة

5- الرغبة في إعادة التفكير في العقبات

6- إدراك ومراقبة الوقت

7- التخطيط للمستقبل

8- اختيار مواقف المنافسة وتجنب مواقف التعاطف

9- البحث عن التقدير

10- الرغبة في الأداء الأفضل(72:31).

3-6 خصائص الشخصية الإنجازية حسب قشقوش ومنصور(1979):

1- النشاط والاستقرار في العمل

2- التنافس مع الذات

3- منافسة الأخرين والتفوق عليهم

4- الاحتفاظ بمستويات عالية من العمل

5- التغلب على الصعوبات والعقبات(72:31)

4-6 خصائص الشخصية الإنجازية حسب صفاء الأعسر(1983):

1- القدرة على التخطيط لبلوغ الهدف

2- القدرة على التحديد الصحيح للهدف

3- القدرة على التنافس مع الذات

4- القدرة على تعديل المسار في حالة الخطأ

5- السعي نحو الإتقان

6- القدرة على تحمل المسؤولية

7- القدرة على اكتشاف البيئة وتحدياتها(72:31).

5-6 خصائص الشخصية الإنجازية حسب فاروق عبد الفتاح موسى(1986):

1- تفصل العمل الذي يوفر فرصا كبيرة للنجاح والمكافأة

2- الواقعية فيما يتعلق بالقدرات الذاتية

3- بذل مجهودات معتبرة في كل الأعمال

4- التخطيط لمعظم الأعمال لأدائها على أفضل وجه

5- تحمل المسؤولية في كل الأعمال(73:31).

وبناءا على نجد أن معظم الباحثين تشاركوا في بعض الخصائص باعتبارها صفات تخص شخصية الفرد الذي يتميز بالإنجاز العالي وهي:

1- امتلاك نشاط علي ومستمر

2- الاحتفاظ بمستويات عالية من الأداء في العمل

3- السعي نحو تخطيط الأهداف المسطرة

4- التخطيط للمستقبل

5- حب المنافسة

6- حسن تقدير الذات

7- تعريف الدافعـية للإنجـــــاز:

تعريف محمد عبد الغفار(1991):

الدافعية للإنجاز هي تهيؤ ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مجرى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق آو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقويم للأداء في ضوء محدد للامتياز، ويقاس بالاختبار المستخدم لدراسته (303:35).

تعريف فاروق عبد الفتاح(1994):

هي الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهي هدف ذاتي تنشط وتوجه السلوك، وتعتبر من المكونات الهامة في النجاح المدرسي(18:23).

تعريف نادية الشربوني(1999):

الدافعية للإنجاز تكوين افتراضي متعدد الأبعاد، يدفع الفرد إلى المثابرة على بذل الجهد، وتحمل الصعاب، والتغلب على كل ما يصادفه من عقبات في سبيل تحقيق الطموح، والتفوق، والارتقاء من خلال المنافسة والإسرار على أن يتم ذلك بسرعة واستقلالية (22:15).

تعريف محمد جاسم العبيدي (2009):

الدافعية للإنجاز هي مقدار النزوع لبذل الجهد لأداء الواجبات والمهمات بصورة جيدة(303:35).

ومن خلال هذه التعاريف نستخلص أن:

1- الدافعية للإنجاز هي هدف ذاتي ينشط السلوك ويوجهه نحو تحقيق النجاح في العمل

2- الدافعية للإنجاز هي وضع مستويات عالية من الأداء والسعي لتحقيق الهدف

3- الدافعية للإنجاز هي وضع مستويات عالية من الأداء والسعي لتحقيق الهدف

4- الدافعية للإنجاز هي التخطيط وتحدي الصعوبات ووضع البدائل لتحيق الطموح والارتقاء والتفوق

8- نظريات الدافع للإنجاز:

8-1 نظرية ماكيلاند:

لقد كان لموراي ونظريته أثر كبير على عالم النفس الأمريكي ماكيلاند الذي تقوم نظريته على أن الحاجات هي أكبر القوى الدافعة للسلوك الانساني ،قد قدم تفسيرا للدافعية للإنجاز افترض فيه أن الحوادث الايجابية السابقة ينتج عنها أثارا جانبية مهمة ، فاذا أدت مواقف الانجاز السابقة الى تأثير موجب، فان الفرد سينهك من سلوكه الإنجازي، وعلى عكس إذا أدت مواقف الانجاز السابقة الى الفشل والعقوبة ، فسينموا لديه دافع لتجنب الفشل (25:15).

ولقد أوضح كورمان (1974) أن تصور ماكيلاند للإنجاز له أهمية كبيرة لأنه:

أ- قدم للمنشغلين بهذا المجال أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة نمو الدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد، فاذا كان العائد ايجابيا ارتفعت الدافعية أما إذا كان سلبيا انخفضت الدافعية(35:41)

ب- استخدم فروضا تجربية أساسية لفهم وتفسير ارتفاع وهبوط النمو الاقتصادي في علاقته بالحاجة إلى الانجاز في بعض المجتمعات(35:41)

ويشير كورمان بأن المنطق الأساسي خلف هذا الجانب أمكن تحديدها فيما يلي:

1- هناك اختلاف بين الأفراد فيما يحققه الانجاز من خبرات مرضية

2- يميل الأفراد ذوو الحاجة المرتفعة إلى العمل بدرجة كبيرة في المواقف التالية بالمقارنة بالأفراد المنخفضين في هذه الحاجة:

أ- مواقف المخاطرة المتوسطة: حيث تقل مشاعر الانجاز في حالات المخاطرة المحدودة أو الضعيفة، كما يحتمل ألا يحدث الانجاز في حالات المخاطرة الكبيرة.

ب- المواقف التي يتوفر فيها المعرفة بالنتائج أو العائد من الأداء: حيث أنه مع ارتفاع الدافع للإنجاز يرغب الفرد في معرفة امكاناته وقدراته على الانجاز، وذلك بمعرفة لنتائج أعماله، أو ما يسمى(بالتغذية الراجعة).

ج- المواقف التي يكون فيها الفرد مسؤولا عن أدائه: الفرد الموجه نحو الانجاز يرغب في تأكيد مسؤوليته عن العمل الذي يقوم به(36:41).

2-8 نظرية أتكنسون:

اتسمت هذه النظرية بعدد من الملامح والتي ميزتها عن نظرية ماكيلاند، ومن أهم هذه الملامح أن أتكنسون أكثر توجها نحو الدراسات المخبرية، وأكثر تركيزا على المعالجة التجريبية للمتغيرات، والتي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية التي تواكب مواقف الحياة التي تناولها ماكيلاند وما يميز أتكنسون أنه أسس نظريته في ضوء معطيات كل من نظريات الشخصية وعلم النفس التجريبي(27:15).

ولقد حدد كل من ليتوين وسترينجر مبادئ نظرية اتكنسون في دافعية الانجاز على النحو التالي:

أ- يتمتع جميع الأفراد بكم هائل من الطاقة، وبعدد من الحاجات أو الدوافع الأساسية والتي تعد بمثابة المنافذ التي توجه الطاقة وتنظيمها.

ب- يختلف الأفراد فيما بينهم من حيث القوى النسبية لهذه الدوافع ومن حيث درجة الاستعداد لها.

ج- إن طاقة الفرد تنساب من خلال منفذ كي يتحول إلى سلوك يكون حسب الموقف الذي يجد الفرد نفسه فيه.

د- إن خصائص الموقف تثير مواقف مختلفة.

و- يؤدي كل دافع إلى نموذج من السلوك ويختلف هذا السلوك عن نموذج سلوكي لدافع أخر(27:15).

هـ- إذا تغيرت طبيعة المواقف أو المثيرات فان دوافع مختلفة تستثار، ويتمخض عنها تنشيط نماذج مختلفة من السلوك(27:15).

ويؤكد أتكنسون في نظريته على الدافعية المستثارة ويراها دالة لمتغيرات ثلاثة هي: الدافع، التوقع، الحافز، كما أكد على دور الصراع بين الميل لإحراز النجاح، والميل نحو تجنب الفشل، ويؤكد أيضا أن ميل الفرد نحو إحراز النجاح(دافع الإقدام) ينحدر نتيجة التفاعل بين ثلاث متغيرات عبر عنها بالمعادلة التالية:

الميل نحو إحراز= النجاح الدافع للنجاح x احتمال النجاح+ القيمة الحافزة للنجاح

كما يحدد أتكنسون من جهة أخرى دافعية الانجاز كما تظهر من خلال ميل الفرد نحو تجنب الفشل(دافع الإحجام) ويتحدد ذلك كنتيجة التفاعل بين ثلاثة متغيرات عبر عنها بالمعادلة التالية:

الميل نحو تجنب الفشل= دافع تجنب الفشلx احتمال توقع الفشلx قيمة الحافزة للفشل

ويربط أتكنسون بين هذه الاحتمالات المتضادة، فيذكر انه إذا كانت دافعية النجاح أكبر من دافعية التجنب للفشل فان الأداء يصل ذروته، وفي هذه الحالة نجد أن ذوي الدافعية العالية للإنجاز يبتعدون عن الأهداف المضمونة ويفضلون الأعمال المتوسطة الصعوبة وبالعكس

عندما ما يكون الميل إلى بلوغ النجاح أقل من الميل إلى التجنب فيكون الموقف على النقيض، حيث نجد الأفراد ذوي دافعية للإنجاز منخفضة يبعدون عن الأعمال المتوسطة الصعوبة ويختارون المهام السهلة جدا أو الصعبة جدا(207:29).

إن جوهر نظرية أتكنسون يتحدد في أن الشخص ذا دافعية العالية للإنجاز يضع أهداف وطموحات في نطاق الاعتدال، أي أن المخاطرة المعتدلة هي أهم مظهر تعبيري سلوكي يميز ذوي الانجاز العالي، وفي المقابل نجد ذوي دافعية تجنب الفشل العالية الذين إما يختارون أسهل البدائل أو أصعبها(208:29).

3-9 نظرية وينر الإغرائية:

قام وينر (1966) بتطوير نظرية أتكنسون في دافعية الانجاز بعد الدراسة والتحليل وافتراض أن النجاح يترتب عليه تقوية وتدعيم الميل نحو الانجاز لتحيق الهدف، أما الفشل في أداء مهمة ما ينتج عنه نوعان من التوافق للميل:

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

2- تضاف المحاولة السابقة غير الناجحة إلى الميل الناتج في المحاولة الحالية،وينشأ عن هذا النوع من التوافق نوع من المثابرة للتغلب عن التوتر الناتج عن عدم الحصول على الهدف المرجو(235:28).

وأطلق وينر على الدافعية المتبقية في المحاولة الأولى، والدافعية المثارة في المحاولة التالية اسم(ميل القصور الذاتي) وعدل وينر من معادلة الميل النهائي من خلال إضافة ميل القصور الذاتي على النحو التالي:

الميل النهائي=(الدافع لبلوغ النجاح - الدافع لتجنب الفشل)

(احتمالية النجاح x القيمة الحافزة للنجاح) + ميل القصور الذاتي

ومن التنبؤات التي أقيمت في ضوء هذا التصور الذي قدمه "وينر" من خلال هذه المعادلة، هو أن الأفراد الذين يتزايد لديهم الدافع للنجاح عن الدافع لتحاشي الفشل، سوف يظهرون زيادة في الدافعية بعد الفشل، وأن الأفراد الذين يزايد لديهم الدافع لتحاشي الفشل عن دافع

النجاح سيكونون أكثر فقرا أي تقل لديهم مستوى الدافعية، مع زيادة عدد مرات الفشل(235:28).

وأضاف وينر(1986) تكوينات سلبية إلى مفهوم التوقع مثل القدرة والجهد، وأوضح أن ردود الأفعال للفشل تعتمد على مستوى الدافع للإنجاز عند الفرد، فعندما يكون الدافع للإنجاز مرتفعا عند الفرد يزداد مستوى الأداء عند الفشل، حيث يأخذ الأفراد ذوو دافعية الانجاز المرتفعة من فشلهم منطقا للنجاح بعكس الأفراد ذوي دافعية للإنجاز المنخفضة حيث يلاحظ أن أداءهم ينخفض بصورة ملحوظة عند الفشل، ويرجع ذلك إلى اختلاف إدراك الفرد لأسباب الفشل أو النجاح، حيث افترض أن الفرد من النوع الأول يرجع فشله إلى الافتقار للجهد، أما النوع الثاني فيرجع فشله إلى افتقار القدرة.

ولقد أوضح وينر أهمية الطموح والمثابرة على بذل الجهد والقدرة كمتغيرات أساسية لدافع الانجاز(301:7).

4-9 نظرية راينور وروبين:

تقدم راينور وروبين(1981) بإضافة جديدة لنظرية أتكنسون، فهما يؤكدان على مفهوم التوجه للمستقبل، وقد أوضحا أن هذا المفهوم يعتمد على تسلسل الخطوات في العمل واحتمالية إدراك الفرد لإمكانية وجود صلة بين أدائه لمهمة ما في الحاضر وفي المستقبل فالأداء على المهام الحالية يعكس حاجة داخلية تؤثر على المهام الأخرى المشابهة في المستقبل (32:3).

وتبرز هذه النظرية ما يتميز به الأشخاص ذوو دافعية الانجاز من توجه نحو المستقبل ويتصفون بصفات مثل الطموح والمثابرة وتحمل المسؤولية وتقدير الذات.

وقد أوضح راينور عكس ما توصل إليه أتكنسون من خلال تصوره للعلاقة بين أداء المهمة الحالية والنتائج المستقبلية، حيث تبين أن المرتفعين في الحاجة للإنجاز سوف يفضلون المهام السهلة، بينما يفضل المنخفضون في الانجاز المهام الصعبة، فمن خلال اختيار المهام السهلة يتزايد توجه الشخص نحو الانجاز تدريجيا والمواصلة في ضوء التوجه نحو الهدف المستقبلي(32:3).

5-9 نظرية هورنر:

اهتمت هورنر بمعالجة الدافعية للإنجاز لدى المرأة، وهي تعتبر أن كلا من الدافع إلى الانجاز والدافع إلى تحاشي الفشل الذي قدمه أتكنسون غير كافيين لشرح السلوك المرتبط بالإنجاز لدى المرأة (84:8).

طرحت هورنر مفهوما جديدا يفسر عدم استجابة المرأة لظروف الاستثارة الإنجازية وهو مفهوم الدافع لتجنب النجاح أو الخوف من النجاح(84:8).

ترى هورنر أن هذا الدافع هو أحد خصال الشخصية الكامنة والمستقرة لدى الإناث، والتي تتكون مبكرا أثناء اكتسابها لهوية الدور الجنسي حيث تتعلم أن المنافسة غير مناسبة لها وأنها ملائمة فقط للذكور، وعليه فان مواقف الانجاز التي تتضمن نوعا من المنافسة تخلق لديها صراعات وتهديدات والخوف من الرفض الاجتماعي(84:8).

وأوضحت هورنر أن المرأة ذات الدافعية المرتفعة الانجاز تجد نفسها في موقف صراع، فنجاحها يعني فشلها فهي تريد أن تكون ناجحة إلا أنها تخشى وفقا للتوقعات الاجتماعية السائدة بأن نجاحها سيؤدي إلى فشلها كامرأة، أو نبذ المجتمع لها، فهي في مواقف الانجاز لا تخشى الفشل ولكن تخشى النجاح، ومن جهة أخرى إذا فشلت فذلك ناتج لعدم التزامها بمعايير الأداء، ما إذا نجحت فهي تلتزم بتوقعات المجتمع في دورها كأنثى، ومن ثم فانه بالنسبة للمرأة، فان الرغبة في الانجاز غالبا ما تكون مصحوبة بالدافع لتجنب النجاح أو الخوف من النجاح(84:8).

ولم تضع هورنر الدافع لتجنب النجاح في معادلة حساب الميل الناتج بالرغم من أهمية هذا الجانب بالنسبة للأنثى، فالأنثى يمكن أن تكون لديها دافع مرتفع للنجاح ودافع منخفض لتحاشي الفشل، وتظل منخفضة في الميل الناتج أو النهائي، لأن الميل لتجنب النجاح نشأ عن الدافع لتجنب النجاح، و عليه فقد أوضح "أركير" و "وجراسكير" أن معادلة الميل النهائي بالنسبة للإناث يجب تعديلها لتشغل الدافع لتحاشي النجاح وذلك كالتالي:

ناتج الدافعية للإنجاز=(الدافع لبلوغ النجاح - الدافع لتجنب الفشل- الدافع لتجنب الفشل)

(إحتمالية النجاح x قيمة الباعث للنجاح) (55:25)

ولقد قامت رومر(1977) بإعادة دراسة هورنر حول تفادي النجاح أعيدت على تلاميذ من المستوى الدراسي الخامس حتى الحادي عشر ذكورا وإناثا، وطبق عليهم اختبار تفهم

الموضوع لقياس الدافع لتفادي النجاح، واستمارة دور هوية الجنس ثم طلب منهم القيام بمهام في مواقف تنافسية ومواقف غير تنافسية، ولم تسفر الدراسة عن أية فورقات تتعلق بالجنس والعمر وتصور دافع تفادي النجاح(55:25).

وقد أدى تلاميذ المستوى التعليمي التاسع والحادي عشر من الإناث ذوي الدافع لتفادي النجاح بشكل جيد في الظروف الخالية من التنافس، أما الإناث اللواتي ليس لديهن دافع لتفادي النجاح، فقد أدين بشكل جيد في المواقف التنافسية، والعكس وجد لدى الذكور في كل المستويات التعليمية فالذكور ذوو الدافع لتفادي النجاح يؤدون بشكل جيد في المواقف غير التنافسية(56:25).

6-9 نظرية كيوكلا:

على الرغم من أن نظرية كيوكلا لنظرية أتكنسون إلا أنها فسرت الأداء بطريقة مختلفة ،فهي لم تقر بوجود استعداد ثابت ودائم لدى الفرد لتحقيق النجاح، وتجنب الفشل، ولكنها أكدت على وجود متغيرات إدراكية تحكم أداء الفرد تبعا للموقف الذي يواجهه، فقد ساوت بين ناتج الدافع للإنجاز ومفهوم القدرة المدركة(26.22).

وتفترض أنه عندما يدرك العمل على أنه سهل فإن الأفراد ذوي دافعية الانجاز العالية أي الذين يعتقدون أن قدراتهم عالية نسبيا، سيبلون جهدا بسيطا لضمان النجاح، أما الأشخاص منخفضي الدافع للإنجاز أي الذين يعتقدون أن قدراتهم دون المستوى، يتوقع منهم بذل جهد أكبر لضمان النجاح(26:22).

الفـــــصل الثـــــالث

القـــــلق

تمهيد:

تعرضت الباحثة في الفصل الثاني إلى موضوع القلق و ذلك بالتطرق إلى التعريف به في الأول ثم ذكر أسبابه و أنواعه و بعدها مظاهره ثم تعرضت إلى أعراض القلق والخوف وكذا إلى القلق كحالة و كسمة ثم تطرقت إلى إيجابيات و سلبيات القلق.

1- تعريف القلق:

لقد تعددت تعاريف القلق الذي يعتبر القاسم المشتر ك لمعظم الإضطرابات النفسية ومن أبرز العلماء اللذين عرفوا القلق نذكر:

تعريف فرويد:

القلق هو عبارة عن رد فعل لحالة خطر تواجه الفرد (375:36).

تعريف مورني:

هو إستجابات إنفعالية لخطر يهدد الشخصية (375:36).

تعريف مي السيد مقلد:

القلق هو عبارة عم حالة من التوتر الشامل الذي ينشأ خلال صراعات الدوافع و محاولات الفرد الوصول إلى التكيف الشخصي و الاجتماعي (75:40).

تعريف هلجرد (1999):

هو حالة من توقع أو ترقب وقوع شر، أو حالة عدم راحة والاستقرار التي ترتبط بالشعور بالخوف (76:40).

تعريف عمر عبد الرحيم نصر الله (2004):

القلق هو حالة من التوتر الشامل و المستمر الذي يحدث نتيجة لتوقع تهديد أو خطر فعلي يمكن أن يحدث، و يصحب ذلك خوف أو أعراض نفسية (376:22).

تعريف صبرة محمد علي (2005):

إن القلق هوحالة إنفعالية مركبة تمثل مزيجا من مشاعر الخوف المستمر والفزع، و الإنقباض نتيجة الشعور بالتهديد من شيء مبهم غامض يعجز الفرد عن تبيينه أو تحديده على نحو موضوعي (89:20).

تعريف نبيهة صالح السامراني (2007):

القلق شعور غامض غير سار مصحوب بالتوحش والخوف والتوتر، ويترافق ذلك ببعض الإحساسات النفسية و الجسمية (147:48)

و من خلال التعاريف السابقة تستنتج الباحثة مايلي:

أن القلق حالة إنفعالية غير سارة تتسم بالخوف و التوحش، و توقع الخطر و التهديد.

أن القلق هو عبارة عن حالة وجدانية يستثيرها شعور بالخطر و يصحبها إضطرابات تعيق توازن الفرد نفسيا و إجتماعيا.

القلق ظاهرة طبيعية تصيب الفرد نتيجة لظروف الحياة اليومية المعاصرة التي يعيشها، وتختلف شدته تبعا للأوضاع الخاصة و العامة التي تحيط به.

2-أنواع القلق:

يمكن تصنيف القلق لأسس مختلفة وهي:

أ- من حيث مدى وعي الفردية **:** ينقسم القلق إلى قلق شعوري يعي الفرد أسبابه و يمكن تحديدها و التصدي لها، و غالبا ما يزول بزوال تلك الأسباب، و قلق لاشعوري لا يفطن الفرد لمبرراته و دواعيه رغم سيطرته على سلوكه(99:20).

ب- من حيث درجة شدته **:** و ينقسم إلى بسيط، قلق حاد، و قلق مزمن(99:20).

جـ - من حيث تأثيره على مستوى أداء الفرد **:** هناك قلق مسير و منشط للأداء، و قلق مثبط أو مضعف (99:20).

د- من حيث تأثيره على مستوى توافق الفرد و صحته النفسية **:** قلق عادي واقعي، قلق عصابي، و قلق خلقي ضميري(99:20).

1-2 القلق العادي(الطبيعي):

هو عبارة عن حالة نفسية تحدث عندما يشعر الفرد بوجود خطر يداهمه، ويكون مصحوبا بتوتر إنفعالي، و إضطرابات فزيولوجية (377:45).

كما يعرف بأنه قلق شعوري أو حقيقي أقرب ما يكون لمفهوم الخوف العادي، إذ يدرك مصدر خطر في بيئته يهدده، وربما يكون هذا التهديد واقعا فعليا أو متوقع محتملا، ومن الأمثلة على ذلك**:**

أ- التلاميذ قبل الإمتحان خاصة عندما يكون الإستعداد للإمتحان غير كاف.

ب- العاملين في ميدان التجارة خاصة عندما تلوح أخبار أزمة إقتصادية.

جـ - القائد قبل بدء المعركة.

د- الأب و هو ينتظر مولودا جديدا.

و- القلق من الإقدام على الزواج أو الإنفصال. (327:9).

و يعتبر القلق الطبيعي الواقعي أحد الوظائف الهامة للدماغ، حيث يعمل على تجنيد كل طاقات الإنسان الجسمية و العقلية لمواجهة المواقف المثيرة للقلق، وذلك عن طريق رفع درجة التنبيه الذهني و العصبي، و تنبيه إفراز الغدد لهرموناتها، لدى نرى أن القلق الطبيعي يساعد على التكيف، ويشكل حافزا على حل المشاكل الحياتية و مواجهتها، فهو يعتبر عاملا دفاعيا و توجيهيا للسلوك، فهو يساعدنا على تحديد مشكلاتنا و اتخاذ القرارات اللازمة لذلك فبدون قلق لا يتوفر للتلميذ مستوى الدافع اللازم للبحث والاستطلاع، كما لا يتسنى لكل فرد التكيف مع مشاق العمل

لساعات طويلة و النشاطات اليومية العديدة، كما لا يمكن أن يتجنب الفرد المواقف الخطرة بدون قلق للحفاظ على وضعه الشخصي الاجتماعي (218:13).

2-2 القلق المرضي (العصابي):

يعرفه عبد المؤمن محمد (1986) على أنه حالة من عدم الإرتياح و التوتر الناتج عن خبرة إنفعالية غير سارة يعاني منها المصاب، و تشعره بالخطر و التهديد دون أن يكون لذلك سبب واضح (377:26).

ينشأ هذا النوع من القلق نتيجة محاولة المكبوتات الإفلات من اللاشعور و النفاد إلى الشعور والوعي، و إذا كان القلق العادي يقود إلى مثيرات خارجية في البيئة، فإن هذا القلق يعود إلى عامل داخلي، حيث يتجلى عدم تحديد مثيرات القلق بوضوح في حالة القلق العصابي حيث تكون المثيرات الداخلية لا شعورية بعيدة عن إدراك الفرد (100:20).

و ينتج القلق العصابي بفعل الكبث و ما يترتب عليه، فوفقا لنظرية التحليل النفسي يسعى الهوى إلى إشباع الغرائز البدائية الجنسية و العدوانية التي تتعارض و المعايير الاجتماعية، ويحول الأنا تنظيم هذا الإشباع وفقا لما يرتضيه المجتمع و الواقع، و مع إشتداد الضغط على هذه المواد المكبوتة و إلحاحها في العودة إلى مستوى الشعور يزداد شعور الأنا بالتهديد و القلق، وتزداد مقاومتها، فتستخدم بعض الحيل الدفاعية الأخرى كالإسقاط، والتبرير، والكوين العكسي إستكمالا لعملية الكبت (92:10).

و يأخذ القلق العصابي من جهة نظر فرويد ثلاث صور أساسية و هي:

1. حالة خوف عارمة ومنتشرة تعم حياة الفرد ولا يستطيع تجنبها، و تصبح حياته كلها حول قلقه، و ينزع إلى إلقاء مخاوفه بأي فكرة مزعومة، أو أي شيء محسوس يجعل منه موضوعا للقلق بحيث يعيش تحت وطأة توقع حدوث الشيء في أي وقت ومن أي شيء (101:11).

2. حالة خوف قهرية مبالغ فيها مرتبطة بأفكار أو موضوعات معينة لكنها غير عقلانية و غير منطقية، كما هو الحال في المخاوف الشاذة المرضية Phobie، وهي مخاوف مستديمة لا يمكن للفرد التخلص منها أو السيطرة عليها، وتظهر إما من أشياء غريبة سخيفة و تافهة ليست خطرة إلى الحد الذي يستثير الفزع الشديد منها مثل الخوف من بعض الحشرات أو الحيوانات البسيطة كالعناكب و القطط، أو الزحام، وحتى المياه (101:11).

و تفسر هذه المخاوف المرضية كإستجابة إنفعالية إزاء مصدر تهديد داخلي، حيث تستمد أصولها من الخبرات الطفولية المخيفة أو المؤلمة، و الرغبات الخجلة المكبوتة التي يتم إزاحتها بطريقة لا شعورية إلى موضوعات أخرى بديلة عن الموضوعات والمصادر الحقيقية للخطر السيكولوجي الذي يثير قلق الفرد، وإسقاط المهددات الداخلية الكامنة في الهو على موضوعات أو أشياء لا تدعي الفزع أصلا، لكنها تصبح في ذاتها مصدر للخوف لدى الفرد و ذلك كحل جزئي يهينه على تخفيض حدة توتره وقلقه (18:40).

3. اضطراب الرعب و الهلع، ويبدو في نوبات رعب و فزع، ودعر فجائية تتملك الفرد لثوان قليلة، و قد تمتد لساعات، حيث يصل قلقه فجأة إلى ذروته نتيجة شعوره برهبة لا يمكن تفاديها، و ذلك دون استثارة موضوعية ظاهرة (101:11).

2-3 القلق الخلقي:

هذا النوع من القلق ينشأ نتيجة تهديدا أو لوم الأنا الأعلى للفرد، عندما يقترف أو يفكر في الإثبات بسلوك يتعارض مع المعايير و القيم التي يمثلها جهاز الأنا الأعلى، أن هذا النوع ينشأ عن مصدر داخلي مثله مثل القلق العصابي الذي ينتج من تهديد دفاعات الهو الغريزية، و يمثل هذا القلق في مشاعر الخزي و الإثم و الخجل، والإشمئزاز، و يصل هذا القلق إلى درجته القصوى في بعض أنواع العصابات، كعصاب الوسواس القهري الذي يعاني صاحبه من السيطرة المستبدة من الأنا الأعلى(44:18).

وإن الأطفال اللذين ينشؤون في ظل تربية والديه معينة هم اللذين يعانون من الأنا الأعلى المتزمت، وهم اللذين يكونون أكثر عرضة لهذا النوع من القلق، وتتسم هذه الأساليب التربوية غلبا بالصرامة أكثر مما تتسم بالتسامح، وتعتمد المستويات المثالية من السلوك الخلقي أكثر مما تتعامل مع المستويات الواقعية السائدة، و تلجأ إلى العقاب الشديد مخالفة القواعد بدلا من التفهم و تقدير الظروف (44:18).

2-4 القلق العام:

يعتبر هذا القلق أكثر شمولية بحيث لا يرتبط بموضوع محدد أو شيء معين، بل نجده غامضا ليس له سبب ظاهرا و واضحا، بحيث يشمل كل المثيرات الخارجية التي يتعرض لها الفرد على حد سواء، أي أن المثيرات العادية مصدر خطر ة تهديد، و يأخذ هذا النوع من القلق سيرا مزمنا أي يدوم لمدة تزيد عن ستة أشهر (78:11).

5-2 القلق الثانوي:

هو القلق الذي يكون عرضا من أعراض الاضطرابات النفسية، حيث نجده كعرض مشترك في جميع الأمراض النفسية تقريبا (66:6).

3-أسباب القلق:

لقد تعددت الأسباب المؤدية إلى القلق و نذكر منها:

• **الأسباب الفزيولوجية للقلق:** تنشأ أعراض القلق النفسي من زيادة في نشاط الجهاز العصبي اللإرادي بنوعيه السمبتاوي والباراسمبتاوي، ومن ثم تزيد نسبة الأندرينالين و النورأدرينالين في الدم، و من علامات تنبيه الجهاز السمبتاوي إرتفاع ضغط الدم، و زيادة ضربات القلب، وتجحظ العينين وتحرك السكر في الكبد وتزايد نسبته في الدم، مع شحوب الجلد وزيادة التعرق وكذا جفاف الحلق وأحيانا إرتجاف الأطراف (105:11).

أما ظواهر نشاط الجهاز الباراسمبتاوي، فأهمها كثرة التبول والإسهال، وقوف الشعر،وزيادة الحركات المعوية مع اضطراب الهضم والشهية، ويتميزالقلق فزيولوجيا بزيادة الإنتباه و اليقظة مع ضعف في التكيف، أي أن الأعراض لا تقل مع الإجهاض نظرا لصعوبة التكيف مع مرض القلق (105:11).

و المركز الأعلى لتنظيم الجهاز العصبي اللإرادي هو الهيبوثلاموس(المهاد التحتاني)، وهو مركز التعبير عن الإنفعالات، وعلى إتصال دائم بالمخ الحشوي، و الذي هو مركز الإحساس بالإنفعال، و كذلك فإن الهيبوثلاموس على إتصال مع قشرة المخ لتلقي التعليمات منها للتكيف بالنسبة للمنبهات الخارجية، ومن ثم توجد دائرة عصبية مستمرة بين قشرة المخو الهيبوثلاموس والمخ الحشوي (42:42).

و من خلال هذه الدائرة العصبية نعبر ونحس بانفعالاتنا، وإذا أخذنا بعين الإعتبار هذه الدائرة العصبية، فإنها تعمل من خلال سيالات وشحنات كهربائية وكميائية، وأن الموصلات العصبية المسؤولة عن ذلك هي السيروتونين، والنور أدرينالين، والدوبامين، والتي تزيد نسبنها في هذه المراكز عن أي جزء آ خر من الدماغ، وذلك مع وجود الأستبيلكولين في قشرة المخ (43:42).

و إن النظريات الحديثة لأسباب معظم الأمراض النفسية و العقلية هي خلل في توازن منه الموصلات العصبية، و كل ذلك يجعلنا نؤمن بأنه من الممكن التأثير في الإنفعالات المختلفة خصوصا القلق والإكتئاب، بل إن الجلسات الكهربائية تجدث تأثيرها بتغيير الشحنات الكهربائية

وبالتالي الموصلات العصبية، وأحيانا يلجأ لقطع الألياف العصبية الموصلة بين قشرة المخ والهيبوثلاموس والمخ الحشوي لتقليل الانفعالات الشديدة عن طريق عملية جراحية (63:21).

و يذكر حلمي المليجي أنه لقد حدد ويل قلان جيروم و أرنست (1986) خمسة مصادر أساسية للقلق على النحو التالي:

1- الأذى أو الضرر الجسدي: حيث أن العديد من الأفراد خاصة أولائك الأذين يمارسون الرياضات الصعبة (سباقات السيارات و تسلق الجبال مثلا) يتملكهم الشعور بالقلق عندما تتهددهم مواقف تنذر بالخطر، و الأذى و الإيلام الجسدي، كما أن بعض الأفراد في مواقف معينة تسيطر عليهم فكرة الإهابة ببعض الأمراض الخطيرة والمزمنة مما يزيد من نسبة شعورهم بالقلق (95:10).

2- الرفض أو النبذ: إن الخوف من رفض الآخر، وعدم تبادل نفس المشاعر من مودة وحب يجعل الفرد غير مطمئن أو مستريح في المواقف الاجتماعية و هذا يؤدي إلى شعور بالقلق (95:10).

3- إنعدام الثقة: يعد نقص الثقة و فقدانها سواء مع النفس أو مع الغير، عند خوض التجارب و المواقف و الخبرات الجديد مصدرا للقلق، لاسيما عندما يكون الطرف الآخر في هذه المواقف غير واضح فيما يتوقع أو يتوقع منه (96:10).

4- التنافر المعرفي: يؤدي تناقض الجوانب المعرفية كالإدراكات والإفكار، والمعلومات كل منها مع الآخر، أو مع عدم إتساقها مع المعايير الإجتماعية إلى القلق، والشعور بعدم الإرتياح، فالتلميذ الذي يدرك نفسه على أنه موهوب، يشعر بالإنزعاج والتوثر عندما يتحصل على درجات في الإمتحان تؤكد أنه ليس كذلك (96:10).

5- الصراع و الإحباط: فالتوتر والقلق يعدان محصلة طبيعية للفشل لدى الفرد سواء في إرضائه لرغباته، ودوافعه، وطموحاته، وفي فض المواقف الصراعية (96:10).

و بالإضافة إلى ذلك أورد حامد زهران (1997) بعض الأسباب الأخرى للقلق من بينها مايلي:

أ- الإستعداد الوراثي في بعض الحالات: أي الانتقال الحيوي من خلال مورثات الوالدين أثناء مرحلة الحمل، ويختلف الأفراد عن بعضهم بالوراثة من حيث درجة الحساسية والتأثير ودرجة الإحتمال، ويختلفون بالوراثة أيضا من حيث قوة الدوافع والحيوية والقابلية للتعلم (19:44).

و تقوم الوراثة بدور ظاهر كسبب مهيأ للاضطرابات لكنها لا تعمل لوحدها بل يدعم البيئة الوراثية في خلق القلق، و بالتالي يتلخص دور الوراثة في أنها تزود الفرد بإستعداد قد تظهره البيئة بمختلف تحدياتها (19:44).

ب- الاستعداد النفسي(الضعف النفسي العام): وتتمثل في الإحباطات والصراعات بين الدوافع والمخاوف الشديدة في الطفولة المبكرة، ومشاعرالذنب، والنقص والعجز، وتعود الكبت والفشل في مواجهة التهديدات والضغوط الداخلية التي تسببها الرغبات الداخلية الملحة (19:44).

جـ - مواقف الحياة الضاغطة، والضغوط الحضارية والثقافية الناجمة عن المدينة الحديثة والتغيرات المتتابعة (عصر السرعة)، والبيئة المشبعة بعوامل الخوف والحرمان وعدم الأمن، وعوامل البيئة الأسرية كالتفكك الأسري، والاضطرابات الأسرية المختلفة وعدوى القلق عند الوالدين (20:44).

د- مشكلات الطفولة، والمراهقة، والشيخوخة مع التأكد على التفاعل بين مواقف الحاضر وخبراته وذكريات وصراعات الماضي، وأساليب المعاملة الوالدية غيرالسوية، كالقسوة والتسلط والحماية الزائدة، والحرمان العاطفي، واضطرابات العلاقات الشخصية مع الآخرين (20:44).

و- التعرض للخبرات الحادة الإقتصادية، أوالعاطفية، أوالتربوية، و الخبرات الجنسية الصادمة لاسيما في الطفولة والمراهقة، والإرهاق الجسدي، والتعب، والمرض (20:44).

هـ - عدم التطابق بين الذات الواقعية و الذات المثالية، و عدم تحقيق الذات. (20:44)

الأسباب المساعدة على ظهور القلق:

1- عامل السن: لعامل السن أثر في نشأة القلق، حيث يزيد هذا الاضطراب مع عدم نضج الجهاز العصبي لدى الأطفال والشيوخ، فيظهر القلق عند الأطفال بأعراض تختلف عند الكبار، وتزداد نسبة القلق عند الأطفال الموجودين في دور الأيتام، أو الأطفال اللذين يشاهدون ويسمعون أحداثا للمعارك، والدمار، والموت، وهذا ما يثير قلقهم على أنفسهم وعلى الأشخاص اللذين يحبونهم، ويكون هذا القلق في هيئة خوف من الظلام، والناس الغرباء، والحيوانات، والأطفال اللذين يكبرونهم سنا، أو يخاف الطفل من البقاء في البيت وحيدا، ويظهر القلق أيضا في هيئة أحلام مزعجة و فزع ليلي، ومن الملاحظ أن سلوك القلق يظهر بدرجة كبيرة عند الإناث أكثر من الذكور (88:2).

أما في مرحلة المراهقة يأخذ القلق مظهرا آخر من الشعور بعدم الإرتياح، والحرج الاجتماعي، وهذا خصوصا عند مقابلة الجنس الآخر، والإحساس الذاتي بالشكل والجسم والحركات والتصرفات ومحاسبة النفس ولآخرين على كل شيء، مع الشكوى من العلل البدنية المختلفة (88:2).

هذا إضافة إلى العادة السرية و الاستمناء الليلي، و القلق من حجم الأعضاء التناسلية، مع الخجل و الحياء الشديد، و أحيانا يظهر في هذه المرحلة التلعثم في الكلام عند المراهق، ثم تنخفض معدلات القلق في مرحلة الرشد و الشباب (189:38).

يعاود ظهور اضطراب القلق ثانية في سن الشيخوخة، حيث يزداد إستعداد الفرد لظهور هذا المرض، كما تزداد معدلات القلق كلما إزداد التوثر والأزمات النفسية الانفعالية المصاحبة لبعض مراحل العمر(189:38).

2- عامل الجنس: إن الإناث هم أكثر قلقا من الذكور، وقد يرجع ذلك إلى ثقافة المجتمع، فمثلا في المجتمع العربي نجد أن الذكور أقل تعبيرا لسلوك القلق من الإناث، غير أن القلق العام الذي يظهر في سلوك الأفراد داخل المجتمع نتيجة الحياة المعيشية المعاصرة فيتساوى فيه الذكوروالإناث، كما يتساوون في الاضطرابات العصابية، كسيطرة أفكار، ووساوس العنف، والأفعال القهرية (173:40).

و نجد أن المرأة أكثر قلقا من الرجال لأن لها أدوارا أكثر من أدوار الرجال، مثلا نجد المرأة كأم، و كزوجة، و كموظفة، فهذا يجعلها تعيش صراعات وتوترات تثير إنفعال القلق، فكل دور من هذه الأدوار واجبات وحتى طلبات قد تتداخل وتتعارض مما يجعلها تشعر بعدم الاستقرار فيثار قلقها لذلك (173:40).

و ترى الباحثة أن عصرنا هذا الذي هو عصر السرعة يواجه فيه كل الناس تحديات و مواقف يومية مما يجعلهم يشعرون بالقلق و ذلك بدرجات متفاوتة حيث لا يخلوا أي فرد من القلق ولو بدرجة منخفضة، وهذا بغض النظر عن الأسباب السالفة الذكر والتي تعتبر من أهم أسبابه.

4.أعراض القلق:

4-1 الأعراض النفسية:

و تتجلى في التوتر العام عن الصحة و العمل، والشعور بعدم الأمن والراحة، والحساسية المفرطة، وكذلك سرعة الاستثارة، وعدم الاستقرار، والخوف الذي يأخذ أحيانا مظاهر غريبة

كخوف الفرد من إبتلاع لسانه، أو توقف الطعام في حلقه، والخوف من الأمراض والتردد على العيادات الطبية، هذا إلى جانب الشك والتردد، بالإضافة إلى الضيق والإكتئاب وترقب المستقبل بحدر شديد، توهم المرض، وبطبيعة الحال تؤدي هذه الأعراض إلى تدهور في قدرة الفرد على الانجاز والعمل، لما يؤثر على توافقه النفسي، والمهني، والأسري و الإجتماعي (106:9).

4-2 الأعراض الجسمية:

يذكر أحمد عكاشة (1992) أن الأعراض الجسمية هي أكثر أعراض القلق النفسي شيوعا، حيث أن جميع الأجهزة الحشوية تتغدى بالجهاز العصبي اللإرادي الذي يحركه الهيبوثلاموس المتصل بمراكز الإنفعال، فقد يؤدي الإنفعال إلى تنبيه هذا الجهاز، وتتمثل هذه الأعراض و المظاهر بالعديد من الأجهزة الجسمية الوظيفية و منها:

أ- أعرا ض متصلة بجهاز الدوري: آلام عضلية في الناحية اليسرى من الصدر، فرط الحساسية لسرعة كل من دقات القلب و النبض، وإرتفاع ضغط الدم (47:18)

ب- أعراض متصلة بالجهاز الهضمي: فقدان الشهية، وعسر الهضم، وصعوبات البلع، الشعور بعصة في الحلق والإنتفاخ، و أحيانا الغثيان والقيء، الإسهال أو الإمساك، المغص الشديد، وخلل في الوظائف المعدية الذي قد يؤدي إلى قرحة المعدة (47:18).

جـ - أعراض مرتبطة بالجهاز التنفسي: يتمثل في ضيق الصدر و عدم القدرة على إستئناف الهواء، سرعة التنفس والنهجان، وربما أدى تسرع التنفس إلى طرد ثاني أكسيد الكربون وتغير حموضة الدم، وقلة الكالسيوم النشط في الجسم، مما يعرض الفرد للشعور بتنمل الأطراف و تقلص العضلات، الدوار، والتشنجات العصبية و ربما الإغماء (47:18).

د- أعراض مرتبط بالجهاز العضلي والحركي: آلام العضلية بالساقين والذراعين، والظهر والرقبة، الإعياء والإنهاك الجسدي، التوتر والحركات العصبية، الرعشة، ارتجاف الصوت وتقطعه (48:18).

و- أعراض متصلة بالجهاز البولي التناسلي: كثرة التبول و الإحساس بإلحاحه خاصة عند الإنفعالات الشديدة و في المواقف الضاغطة، و ربما يحدث عكس ذلك كإحتباس البول رغم الرغبة الشديدة في التبول (48:18).

وتتناقص الاهتمامات الجنسية، ويقع خلل في الوظائف الجنسية، وربما فقدان المقدرة الجنسية كالعنة عند الرجال، وضعف الإنتصاب، والبرود الجنسي عند المرأة، وإضطراب الطمث و عدم إنتظامه (48:18).

3-4 أعراض نفسجسدية:

وتتمثل فيما عليه بالأمراض السيكوسوماتية، أي تلك الأمراض العضوية التي يسببها القلق أو يلعب دورا هاما في نشأتها، أو في زيادة أعراضها، كالدبحة الصدرية، الربوالشعبي، جلطة الشرايين التاجية، روماتيزم المفاصل، البول السكري، قرحة المعدة والإثنى عشر، والقولون العصبي، والصداع النصفي، و فقدان الشهية العصبي (334:1).

5.مظاهر القلق:

يتكون القلق من ثلاث مكونات أساسية و هي كالتالي:

1- مكون إنفعالي-وجداني: يتمثل في مشاعر الخوف والفزع، والتوتر والهلع الذاتي، والانزعاج والدعر، والانقباض و عدم الارتياح (90:20).

ووقف صلاح حسن الداهري عند تصنيف الدليل الإحصائي الإمريكي الثالث DSM lll مظاهر القلق الإنفعالية إلى (11) فئة وهي كالتالي:

أ- إضطراب الفزع (الهلع)

ب- مخاوف معددة

جـ- الوساوس و الأفعال القهرية

د- إضطرابات ما لعد الصدمة

و- الضغوط

هـ- القلق العام (21: 328)

م- القلق الناتج عن حالات صحية أو ناتج عن المواد المخدرة

ك- المخاوف المرضية الإجتماعية

ن- اضطرابات هلع من الأماكن الفسيحة

س- قلق مشمول بفئات أخرى. (328:21)

2- مكون معرفي: يتمثل في التأثيرات السلبية للعوامل الإنفعالية و الوجدانية على مقدرة الفرد على الإدراك السليم للوقف، والتفكير الموضوعي والإنتباه، والتركيز، وكذلك على التذكر وحل

المشكلات والفهم الصحيح للواقع، و نتيجة لذلك ينشغل الفرد في الشك والريبة، وعدم المقدرة على الأداء الجيد وعدم الكفاءة، والتفكير في عواقب الفشل والخشية من فقدان التقدير (90:37).

3-مكون فزيولوجي: و يتمثل فيما يترتب عن الخوف من إشتثارة و تنشيط للجهاز العصبي المستقل أو اللاإرادي، مما يؤدي إلى تغيرات فزيولوجية عديدة و نذكر منها:

إرتفاع ضغط الدم وإنقباض الشرايين الدموية، زيادة ضربات القلب وسرعة التنفس، وكذلك التعرف والإرتعاش، بالإضافة إلى مظاهر فزيولوجية أخرى (91:37).

و يذهب بعض الباحثين أمثال روبش (1963) إلى أنه يمكن تمييز القلق بصورة واضحة عن الحالات الإنفعالية الأخرى بوجود المصاحبات الفزيولوجية (91:37).

4-مكون سلوكي: و تظهر مظاهره في أعمال و نشاطات الفرد، و التي تأخذ أشكالا معينة لتجنب المواقف المثيرة للقلق، فالتلميذ الذي لديه مخاوف من التحدث أمام زملائه في القسم، نجده يتجنب الصف الذي سوف يقدم فيه العرض، والأفراد اللذين لديهم قلق شديد من الأماكن العامة يفضلون البقاء في البيت (309:24).

6- القلق و الخوف:

يتشابه القلق مع الخوف إلى درجة كبيرة في الكثير من الأعراض، فكلاهما إستجابات سلبيتان عندما يتعرض الفرد للخطر، و كثيرا ما يختلط تعريف الخوف بتعريف القلق، و هما لفظان مختلفان لتسمية ظاهرتين منفصلتين رغم ما بينهما من صلة، فلهذا فرويد (1917) يتحدث عن مخاوف واقعية و مخاوف غير واقعية، و يسمى الأخير بالقلق (150:48).

و يمكن إعتبار الخوف والقلق كوجهان لعملة واحدة، باعتبار القلق قاعدة أساسية و المحور الدينامي لجميع الانفعالات و الاضطرابات النفسية و العقلية، و النفسجسدية، و الانحرافات السلوكية، فهو القاسم المشترك فيما بينهما جميعا (93:20).

و من الجدير بالذكر أنه يصعب التمييز بين القلق و الخوف في الكثير من الحالات و ذلك بسبب أوجه الشيه بينهما، و يبدو الشبه واضحا في الجوانب التالية:

1- في القلق و الخوف يشعر الفرد بوجود خطر و تهديد.
2- كل من الخوف و القلق حالة إنفعالية تنطوي على التوتر و الضغط.
3- كل منهما يصاحبه عدد من التغيرات الجسمية.
4- كل منهما يحفز الفرد لبدل الطاقة لحماية النفس (330:1).

أما فيما يخص المجال المدرسي و علاقة القلق بخوف، فقد أسفرت الدراسة التي قام بها عبد الرحمن العيساوي و مدحت عبد الحميد أبوزيد (1989) و التي أجريت في الأسكندرية على عينة قومها (200) تلميذا مناصفة بين الذكور و الإناث، بمتوسط عمري لذكور (14.62) عاماً، و الإناث (15.22) عاما، أسفرت عن وجود إرتباط المخاوف بحالة القلق وسمته إرتباطاً موجبا لدى عينة الإناث والذكور (21:12).

أما دراسة روزنبورم (1991) و التي تمت في بوسطن و التي توصلت إلى إرتباط الرهاب الاجتماعي بإضطرابات القلق لدى الأطفال (21:12).

و دراسة موريس (2000) التي أجريت في نيثرلاندز و التي إنتهت أيضا إلى وجود إرتباط القلق بالخوف، و ذلك لدى عينة قوامها (290) تلميذا بمدى عمري تراوح ما بين (11 إلى 15) عاما من الجنسين (21:12).

وأيضا الدراسة التي قام بها كاياوات و براون(2000) و التي أجريت في تايلاندا إنتهت إلى وجود إرتباط القلق بالخوف، و ذلك لدى عينة من التلاميذ قوامها (420) طفلا و مراهقا (22:12).

وعلى الرغم من وجود هذا التشابه و الإرتباط الكبيرين بين القلق و الخوف، إلا أنهما ظاهرتين منفصلتين كما ذكرنا سالفا، و يمكن إظهار الفرق بين الخوف و القلق في الجدول التالي:

الخوف	القلق

1- مصدر التهديد محدد و واضح. 2- هناك فهم للعلاقة بين مصدر التهديد و الخوف. 3- بالعادة يكون الخوف عرضيا. 4- الخوف محصور في دائرة التوثر. 5- يثار بإشارات مصدر التوثر. 6- يتلاشى بزوال مصدر التهديد. 7- أسبابه مكشوفة. 8- محصور بدائرة التهديد. 9- نوع من الطوارئ. 10- الجسم يكون حساس لطوارئ. 11- إنفعال مبرر.	1- مصدر التهديد غالبا غير محدد. 2- لا يمكن فهم العلاقة بين مصدر التهديد و القلق. 3- يكون القلق طويل الأمد. 4- منتشر. 5- غير محدد بذاته. 6- يستمر بعد زوال مصدر التهديد. 7- غير محدد الأسباب. 8- لا يوجد له حدود واضحة. 9- يزيد الحذر. 10- الجسم يكون حساس للحذر. 11- إنفعال غير مبرر.

يمثل الجدول (1) الفرق بين القلق و الخوف. (195:2)

و من خلال هذا ترى الباحثة أن القلق و الخوف وجهان لعملة واحدة على الرغم من أنهما منفصلتين تماما، حيث أنهما يتداخلان في بعض العناصر الأساسية التي تكونهما كالشعور بالتوثر و الإنزعاج، بالإضافة إلى أنهما إستجابتان سلبيتان، وهذا يعتبر أهم عامل يجمع بينهما، بالإضافة إلى أن القلق يجمع أعراض اضطرابات نفسية و عقلية عديدة و هذا ما زاد من شدة ترابطهما.

7- القلق كحالة وكسمة:

القلق مثله مثل الإحباط و الصراع، هو عملية نفسية شائعة بين جميع الناس، و هو خبرة يومية حياتية، و هذا يقودنا إلى التفرقة التي أصبحت معروفة و معترف بها في علم النفس الحديث، و هي التفرقة بين نوعين من القلق، الأول هو القلق كحالة و الثاني هو القلق كسمة أو سمة القلق.

تشير حالة القلق إلى وضع طارئ ووقتي عند الفرد، يحدث له إذا تعرض لأحد الموضوعات التي تشير القلق، و بجرد إختفاء هذه الموضوعات تنتهي حالة القلق، و تتفاوت شدة هذه الحالة

حسي درجة التهديد أو الخطر التي يدركها الفرد متضمنة في الموقف، و بين حالة أقرب إلى حالة الخوف (81:16).

أما سمة القلق فتشير إلى أساليب إستجابية ثابتة نسبيا تميز شخصية الفرد، أي أن القلق المثار في هذه الحالة إلى أن يكون مرتبطا بشخصية الفرد منه إلى مثيرات الموقف، و لذا يرتبط التفاوت في درجة هذا القلق بدرجة القلق التي تتسم الفرد أكثر من إرتباطها بحجم التهديد أو الخطر المتضمن في هذا الموقف (82:16).

إن سمة القلق أكثر ارتباطا بالصحة النفسية للفرد، و هو الذي يتحدث عنه كعرض للاضطرابات العصابية، و لذا يمتد في نشأته و نموه إلى خبرات الطفولة و المثيرات التي يتعرض لها الفرد أثناء تنشئته الاجتماعية، و هذا يعني أن كل الناس يمرون بحالة القلق إذا تعرضوا لما يقلقهم، و لكن فقط هم اللذين يتسمون بسمة القلق (204:37).

و ربما كان كاتل (1966) أول من أشار إلى هذين النوعين من القلق، و قد تابع سبيلبرجر (1972) هذه التفرقة و وضعها في إطار نظري، و أوضح أن الفرد الذي لديه سمة القلق أكثر تنبهاً و وعياً عن الآخرين لدرجة الخطر من المثيرات التي يتعرض لها، و قد يدرك بعض الموضوعات بإعتبارها مهددة له و خطرة عليه، و هي في الراقع ليست كذلك، و تكون إستجابته القلقة أو المعبرة عن القلق دالة على قدر الخطر و التهديد الذي أدركه (204:39).

8- إيجابيات و سلبيات القلق:

بالرغم من أن للقلق مخلفات سلبية كثيرة، إلا أنه يمكن أن ننظر إليه من زاوية أخرى لأن له دور إيجابي و فعال، و مفيد للفرد في الظروف السوية الاعتيادية، أي أنه بمثابة جهاز إنذار مبكر ينشط الكائن الحي و يبعثه على بدل الجهد للتوصل إلى خفض نتائج التهديد الذي ينتج عنه، و حينما يصدر الإنذار عن هذا الجهاز فإن ذلك يساعد على عملية التكيف مع البيئة و المحيط الذي يتواجد فيه الفرد (387:22).

و إن للقلق دورا واضحاً في إنذار الكائن الحي و تنبيهه إلى وجود خطر معين يهدده، كما و يعمل القلق في حالات معينة على وقاية الفرد عن طريق خفض الوعي و التذكر لديه، و في نفس الوقت توجد حالات أخرى يعمل فيها القلق على زيادة حساسية الفرد للمنبهات من حوله، و يطلق على آثار القلق إسم الدفاع الارادي، و اليقظ الارادي (387:22).

وفي دراسة أجراها ماكليلاند و ليرمان والتي فحص فيها التيقظ الارادي عند عينة من التلاميذ، حيث عرضوا بعض الكلمات التي لها علاقة مباشرة بالإنجاز و التحصيل و المتصلة بالشعور بالأمن، و لقد أجريت هذه الدراسة بإستخدام العرض السريع للصور، و لقد أكدت النتائج على أن للقلق أثراً فعالا في تسيير التعلم و الأداء، و هذا يعني أن المرء يتعلم بسرعة كل نشاط من شأنه أن يفيد في خفض القلق، و من ناحية أخرى فإن القلق يسهل تعلم أنماط السلوك المختلفة مثل:

1- الأعمال البسيطة غير المعقدة مثل تعلم المقاطع التي تكون على درجة منخفضة من التعقيد.

2- التذكر اللفظي الذي يكون على درجة عالية من الارتباط بين المنبهات و الاستجابات مثلما هو الحال عند تعلم قوائم الكلمات المزدوجة.

3- المواد الدراسية.

4- الأعمال الادراكية المعقدة التي تتطلب الانتباه الإدراكي الحذر مثل تحديد موقع شكل خفي مخبأ على شكل لغز.

5- المادة التي تكون متصلة بتكوين المفاهيم خصوصا، خاصة إذا كان الأشخاص ذوو القلق المرتفع من أصحاب الذكاء المرتفع أيضاً (388:43).

6- أما بالنسبة للآثار السلبية للقلق، فنجد أن للقلق بصفة عامة دور فعال إذا توافر بقدر معتدل، و لكن يصبح ضاراً إذا ما توفر بقدر كبير، و أن أنواع السلوك التي يكون المرء قد تعلمها عن طريق خفض القلق تتجه بدرجة أكبر إلى التخلص من التوتر، و تنصب بدرجة أكبر في حل المشكلات (233:13).

كما يسهل القلق المفرط ظهور طائفة متنوعة واسعة من النشاط العشوائي غير المعقول و غير الموجه الذي يطلق عليه إسم إستجابة الفزع، و نجد أيضا أن للقلق الخفيف دور في عملية الإنذار، و يكمن أن يتحول إلى نوع من أنواع اليقظة المزعجة و الأرق كنتيجة مباشرة للتوتر العنيف (232:13).

و يمكن أن نقول أن القلق المرتفع يخفض من مستوى الأداء في إختبارات الذكاء التي يكون لها زمن محدد، و لكن ييسر الأداء في الأعمال التي يفترض القيام بها في زمن محدد، و القلق المرتفع أيضاً من القدرة على تمييز الأشياء المتشابهة في البيئة و ذلك من حيث عدد الاستجابات التي يستخدمها الفرد في الظروف الجديدة، و هكذا يؤدي إلى انخفاض تنوع الاستجابات و أنماطها (390:43).

وهذا يبدوا صحيحا بالنسبة للأفراد اللذين تواجههم حالة قلق خلال فترة الامتحانات التي تضم أسئلة صعبة جدا، و أيضا يتعطل الاتصال الفعال عند الأشخاص اللذين يتسمون بالقلق، و يكون هذا واضحا في حالات التأتأة، و إحتباس الكلام (390:43).

و ترى الباحثة أنه بعض النظر على كل النتائج السلبية التي تتولد عن القلق، إلا أن جوانب إيجابية أيضا، فيمكن إعتبار القلق كمُكون منبه للفرد، فمثلا يمكن للقلق أن ينبه تلميذا مقبلا على إمتحان و ذلك بإشعاره بخطر تكرار السنة الدراسية أو الرسوب، و هذا في حالة عدم الانضباط و المراجعة الجيدة، و هذا ما سيدفعه إلى بدل مجهود أكبر من المعتاد لإنجاز كل ما يتطلبه الامتحان من مراجعة و على أحسن وجه، و بهذا نجد أن القلق كان هو العامل الأساسي في توجيه هذا السلوك الايجابي لدى التلميذ، هذا إذا لم يلعب القلق الدور السلبي لعامل مثبط للتلميذ.

9.نظريات القلق:

9-1 النظرية النوروبيولوجية:

يعتبر علم الموروثات السلوكية أحد الميادين الحديثة في علم النفس، و يهتم هذا العلم بدراسة العلاقات و التفاعلات ما بين الموروثات و البيئة في تشكيل العمليات العقلية و السلوكية، و يرى ويستن أنه لفهم طبيعة الإنسان يجب الاهتمام بتكوينه البيولوجي، خبراته النفسية، و إيطاره الثقافي، فالطبيعة و الثقافة لا تتنافيان بل تتكاملان، و لقد أثبت تدخل العامل الديني في الأمراض النفسية بالإضافة إلى العوامل الوراثية التي لها دور في إحداثه (221:13).

حيث يتكون الرصيد الوراثي من 23 زوج من الصبغيات و التي تحتوي في مجموعها على 1000.0000 مورثة، و الموروثات نوعان البنائية و المنظمة، فالأولى تنتج البروتينات التي تحدد نوع الخلية الحيوية، و أما الثانية فتنظم نشاط الأولى في تحديد نوع المادة البروتينية المستخدمة في بناء العضو، كما تعطي أوامر لنشاط (الانقسام- التكاثر) للموروثات البنائية أو أوامر التوقف عن النشاط، و ذلك تبعا للبيئة الخلوية المحيطة بها(221:13).

و بناءاً على هذا تنتقل الصفات الوالدية إلى المولود عبر هذه الموروثات، و يمكن أن تكون هناك إختلالات على مستوى الصبغات المتنقلة مباشرة أو على طفرات و أخطاء على مستوى الإنتاج الجيني، حيث تتحرك بعض الجينات في الصبغيات مما يغير التركيبة القاعدية، و هنا تظهر

اضطرابات سواء جسمية أو نفسية تنعكس على شخصية الفرد بصورة سلبية و من أهمها القلق (222:13).

و ترى الباحثة " الجيني روبرت بلومن " بعد دراسته على التوائم و التي دامت حوالي 20 سنة لكل سمة إنسانية أو اضطراب لسلوك، و لقد أظهرت الدراسة تأثيرات مقرونة بتأثير المحيط، أي أن المورثات لا تؤثر مباشرة على شخصية الفرد و إنما متفاعلة مع البيئة لكي يبقى لها دور (84:27).

و نجد جانب علمي و هو علم النفس العصبي، و الذي حاول أصحابه إتباع طرق علمية في تغيير الاضطرابات النفسية على النحو التالي:

إن الخلل في التوصيل العصبي ما بين الخلايا المرسلة و المستقبلة يعكس إضطرابات في وظائف الدماغ، فالخلية المرسلة تفرز كمية من المادة العصبية الموصلة من حويصلاتها في الوصلة العصبية، و تقوم الخلية المستقبلة بإمتصاص الكمية اللازمة منها لإتمام عملية التوصيل، و ما تبقى من هذه المادة العصبية تعاود الخلية المرسلة و المستقبلة إمتصاصه و تخزينه كي يستعمل في التوصيلة اللاحقة، و في حال إعاقة هذه العملية يحدث خلل تظهر أعراضه على الجانب الجسمي، أو يحدث إضطراب نفسي، أما القلق فتظهر نوباته بزيادة إفراز الموصل العصبي المسمى نوأبينفرين، و ذلك بالتلازم مع قلقة إفراز الجابا، و في هذا المجال أجريت تجربة على القردة حيث وجد أن الإشارة الكهربائية للنواة الدماغية المولدة لنورأبينفرين تؤدي إلى نوبات الذعر(35:42).

كما يرجع البعض الآخر القلق إلى الإصابات الدماغية، كحالات الإصابات الخفيفة التي قد لا تظهر في الفحوصات الطبية بل تفرز من خلال الفحص النفسي المعمق، فيلاحظ لدى المفحوص نوع من التوتر و عدم الاستقرار، و نوبات الغضب و هناك إصابات عميقة تؤثر بدرجة بليغة في نفسية الفرد جراء التشوهات التي تلحقها و التي تنعكس سلبا على شخصية الفرد، و تظهر على شكل اضطرابات أهمها نوبات القلق (36:42).

2-9 نظرية التحليل النفسي:

كان فرويد من أكثر العلماء إستخداما لمصطلح القلق، بل أن إذاعه هذا المصطلح و شيوعه يعود في بشكل كبير منه إليه، و ينظر فرويد إلى القلق بإعتباره إشارة إنذار بخطر قادم يمكن أن يهدد الشخصية أو يكدر صفوها على الأقل، فمشاعر القلق عندما يشعر بها الفرد تعني أن دوافع الهو و

الأفكار غير المقبولة و التي عملت الأنا بالتعاون مع الأنا الأعلى على كبتها (و هي أفكار لا تستسلم للكبت، بل تجاهد لتظهر مرة أخرى في مجال الشعور) تقترب من منطقة الشعور و الوعي، و توشك أن تنجح في إختراق الدفاعات، و على هذا الأساس تقوم مشاعر القلق بوظيفة الإنذار للقوى الكابتة (55:26).

وإن هذه المكبوتات إذا كانت قوية فإن لهذه القوة أثراً سلبيا على الصحة النفسية، لأنها إما أن تنجح في إختراق الدفاعات و التعبير عن نفسها في سلوك لا سوي أو عصابي، أو تنهك دفاعات الأنا بحيث يظل الفرد مهيأ للقلق المزمن و المرهق و الذي هو صورة من صور العصابات أيضا (55:26).

ولقد إهتم فرويد بسؤالين يتصلان بالقلق، الأول عن طبيعة الموقف الذي يسبب القلق، و الثاني العلاقة بين القلق و الفعاليات الأخرى المتعلقة بالشخصية، و كان فرويد يفسر القلق و تطوره في طبيعة الموقف الأول، و القلق في رأي فرويد هو إستجابة ظهرت قديما أمام خطر معين، و هو صدمة الميلاد، و هي صدمة يتعرض لها الطفل، و تعتبر خطر حقيقي يهدد حياته، و يكون رد فعل تجاهها(56:37).

و نرى عند غياب الأم ينمو شعور الخطر و هذا بالإضافة إلى عدم الإشباع، و زيادة التوتر الناتج عن الحاجة، و هي حالة يكون فيها الطفل عاجزاً، و يخرج فرويد من هذا التفسير إلى فكرة إفتقاد الموضوع من جهة و تطور القلق لدى الطفل مع تطور التفاعل بين فعاليات الشخصية من جهة أخرى (56:37).

3-9 النظريــة السلوكية:

إن المدرسة السلوكية هي مدرسة تعلم، و إنها تنظر للقلق على أنه سلوك متعلم من البيئة التي يعيش وسطها الفرد تحت شروط التدعيم الايجابي و السلبي، وهي وجهة نظر تختلف تماما عن وجهة نظر التحليل النفسي، فالسلوكيون لا يؤمنون بالدوافع اللاشعورية، و لا يتصورون الديناميات النفسية أو القوى الفعالة في الشخصية على صور منظمات أي الهو(الغرائز)، الأنا (الذات الواعية)، الأنا الأعلى (الضمير) كما يفعل التحليليون، بل انهم يفسرون القلق في ضوء الإشراط الكلاسيكي، و هو ارتباط مثير جديد بمثير آلي، و يصبح هذا المثير الجديد قادراً على إستدعاء الاستجابات الخاصة بالمثير الأصلي (93:43).

وهذا يعني أن مثير محايداً يمكن أن يرتبط بمثير آخر من طبيعته، و بذلك يكتسب المثير المحايد صفة المثير المخيف، و يصبح قادرا على إستدعاء إستجابة الخوف، و مع أنه في طبيعته الأصلية لا يثير مثل هذا الشعور، و عندما ينسى الفرد هذه العلاقة، نجده يشعر بالخوف عندما يتعرض له الموضوع الذي يقوم بدور المثير الشرطي، و إذا كان هذا الموضوع لا يثير بطبيعته الخوف، فإن الفرد يستشعر هذا الخوف المبهم الذي هو القلق (93:43).

و نجد أن جون واطسون زعيم المدرسة السلوكية إستطاع أن يخلق خوفا لدى الطفل آلبرت الذي كان يبلغ من العمر أحد عشر شهراً، و قد كان تعود اللعب مع أحد حيوانات المخبر، ثم أشرط واطسن رؤية الطفل للحيوان بمثير مخيف في أصله و هو سماع صوت عالي و مفاجئ، و بعد حدوث الإشراط أصبح الطفل يخاف من الحيوان الذي كان يسر لرؤيته من قبل، و يعتبر الحيوان في هذه التجربة بمثابة الموضوعات المثيرة للقلق عند الطفل مع أنها كانت موضوعات محايدة في أصلها.

و لكنها ارتبطت بموضوعات مثيرة للخوف مع تعرض رابطة الاشراط (313:27)

وترى الباحثة ان هذه النظرية إختلفة في جوهرها مع نظرية التحليل النفسي في تفسير القلق، حيث أن النظرية الأولى ترى أن القلق سببه الأول هو الجهاز النفسي للفرد و المتكون من الهو، و الأنا، و الأنا الأعلى، و ما ينجز عنه من تفاعلات داخلية لدى الفرد و التي تكون كمولد القلق، أما النظرية السلوكية فترجع القلق إلى البيئة الخارجية للفرد بما تحتوي من مواقف تثير إستجابات سلوكية يتعلمها الفرد لتوافق مع هذه البيئة مما يولد لديه القلق في بعض الحالات فيصبح بذلك صفة مكتسبة بالتكرار.

4-9 النظرية الإنسانية:

تؤكد المدرسة الإنسانية على خصوصية الإنسان بين الكائنات الحية، و لذا تركز دراستها على الموضوعات التي ترتبط بهذه الخصوصية، مثل الإدارة، و الحرية، المسؤولية و الابتكار و القيم، و ترى هذه المدرسة التي نشأة على يد الفلاسفة الوجوديين من أمثال سارتر و بروجوس ومالو، إن التحدي الرئيسي أمام الإنسان هو أن يحقق وجوده وذاته كإنسان، وكائن متميز عن الكائنات الاخرى، وكفرد يختلف عن بقية الأفراد، و على الكل أن يسعى لتحقيق هذا الوجود لأن هذا الهدف الأساسي الذي يجب أن يوجه الفرد في حياته، لهذا فإن كل ما يعيق محاولات الفرد لتحقيق هذا الهدف يمكن أن يثير قلقه (33:42).

فالإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يستشعر القلق و يعانيه كخبرة يومية مستمرة وعلى ذلك فإن عوامل القلق ومثيراته ترتبط بالحاضر والمستقبل بعكس التحليل النفسي و السلوكية التي تغزوا أسباب القلق إلى الماضي (33:42).

و إن العوامل المرتبطة بالقلق عند أصحاب هذه المدرسة هي بحث الفرد على مغزى لحياته أو هدف وجوده، و إذا لم يهتد الفرد إلى هذا المغزى فإنه سيكون فريسة للقلق، و يرتبط فشل الفرد في الإهتداء إلى مغزى حياته بالإنتقاضات القائمة في المجتمعات الصناعية الكبرى التي تتسم بدرجة واضحة من عدم التكافؤ بين العمال و أرباب العمل، مما يجعل الإنسان فرد يشعر بالضلالة و العجز و العزلة إضافة إلى القلق (34:42).

و إن أهم مصادر القلق لدى الإنسان في وجهة نظر الوجوديين هي:

1- الموت: و هو المصدر الأول للقلق، فالإنسان هو الكائن الوحيد الذي يدرك حتمية نهايته فقط، و هو يجهل متى تنتهي حياته، لذلك فهو يحمل ذلك القلق في داخله لأن الموت متوقع في أي لحظة من اللحظات (170:38).

2- تهديد القيم: إن قيمة حياة الفرد تتظائل أمام القيم التي يؤمن بها، فالوطنية و الإنتماء لقضية إنسانية معينة قد تصبح من القيم التي يطابقها الفرد مع وجود ذاته، و بذلك فإن أي خطر يهدد هذه القيم يمثل أحد مصادر القلق لدى الفرد. (170:38)

3- الحرية: إن الإنسان هو الإرادة و بالتالي هو يختار حياته، أي أن حياته ماهي إلا سلسلة من إتخاذ القرارات و تحمل المسؤولية وحده، و يمكن أن يترتب عن هذا فشل أو نجاح هذا الإصرار على خوض تجربة بالرغم من عدم ضمان نجاح القرارات، و هذا ما يفجر حالة القلق، بالتالي إذا كانت المسؤولية قرين للحرية فإن القلق قرينهما معاً (170:38).

ترى الباحثة أن كل نظرية من النظريات السابقة فسرت القلق من زاويتها الخاصة، حيث أن النظرية النوروبيولوجية فسرت القلق على انه نتاج خلل بيولوجي حيث يمكن أن يمس هذا الخلل الجهاز العصبي، و جينات و صبغيات الفرد، أما نظرية التحليل النفسي فترجع القلق إلى صدمة صدمة الميلاد، حيث يعتبرها منبع القلق لدى الفرد ثم يبدأ هذا القلق في التطور بتفاعل الفرد مع البيئة، أما النظرية السلوكية فتختلف تماما مع نظرية التحليل النفسي و هي تفسر القلق في ضوء الإشراط الكلاسيكي، و تنظر للقلق على انه سلوك متعلم من البيئة، أما النظرية الإنسانية فترى إن القلق هو نتاج الظروف البيئة حيث أنه يتولد عند الفرد عندما يشعر ببعض المعوقات التى تعيقه

عن تحقيق أهدافه، و نلاحظ أن هناك بعض التشابه بين هذه النظرية و النظرية السلوكية حيث أن كلتا النظريتان ترجعان القلق إلى عوامل القلق إلى عوامل البيئة أما النظرية النوروبيولوجية فقد شمل تفسيرها الجانب البيولوجي في حين شملت شمل تفسير نظرية التحليل النفسي الجانب النفسي، و نجد أن هذا الاختلاف أثرى تفسير اضطراب القلق.

الفـــــــصل الرابـــــع

التحـــــصيل الدراسي

تمهيد:

تتناول الباحثة في هذا الفصل مفهوم التحصيل الدراسي، وذلك ابتداءا من التعريف بالتحصيل الدراسي ثم شروط التحصيل الدراسي الجيد، و بعد ذلك تتطرق إلى العمليات العقلية المؤدية إلى التحصيل الدراسي و العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي.

1- تعريف التحصيل الدراسي:

لقد اخذ هذا المفهوم مسميات عديدة تداول استخدامها في المجال التربوي مثل الانجاز المدرسي، المردود التربوي والأكاديمي، الأداء التربوي أو الأكاديمي، وحتى تسمية الاكتساب، فحسب الباحث حسن اللحية الاكتساب يردف الكسب، والكسب تحصيل المجهول من المعلوم، والمكتسبات هي مجموعة المعارف التي يظهرها الشخص (104.32).

تعريف عبد المحسن الكناني (1998):

التحصيل الدراسي هو كل أداء يقوم به التلميذ في الموضوعات المدرسية المختلفة، والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات الاختبارات، أو تقديرات المدرسين أو كليهما معا (15:29).

تعريف زكي صالح(1999):

إن التحصيل هو كل ما يكتسب و يتعلم(15:29)

تعريف غابلن(2000):

التحصيل الدراسي هو مستوى محدد من الأداء و الكفاءة في العمل المدرسي، يقيم قبل المدرسيين أو عن طريق الاختبارات المقننة أو كليهما، ويتركز هذا المفهوم على جانبين:

الجانب الأول هو مستوى الأداء والكفاءة

الجانب الثاني هو طريقة التقييم التي يقوم بها المدرس، و هي عادة ما تكون عملية غير مقننة و تخضع للذاتية، أو عن طريق الاختبارات الموضوعية و المقننة (56:30).

تعريف سيد خير الله(2000):

أن التحصيل الدراسي هو ما يعبر عنه المجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد.

تعريف صلاح الدين أبو علام(2000):

التحصيل الدراسي هو درجة الاكتساب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يحصل عليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي (99:10).

أو هو مدى استيعاب التلميذ لبعض المعارف و المفاهيم و المهارات المتعلقة بالمادة الدراسية، و يدل التحصيل الدراسي على الوضع الراهن لأداء الفرد أو تعلمه أو ما اكتسبه بالفعل في برنامج تعليمي (99:36).

و من خلال هذه التجارب يلاحظ اتفاق معظم الباحثين على أن التحصيل الدراسي هو:

1. التحصيل الدراسي هو مستوى من الأداء و الكفاءة المدرسية.
2. التحصيل الدراسي هو كل ما يكتسب و يتعلم في المدرسة.
3. التحصيل الدراسي هو مستوى المعارف و المهارات المعبر عنها عن طريق الاختبارات و تقديرات المدرسين.

2- العمليات العقلية المؤدية إلى التحصيل الدراسي:

تعتبر العمليات العقلية على اختلافها من أهم العوامل المؤدية إلى التحصيل الدراسي و المؤثرة عليه و نذكر منها ما يلي:

2-1 **التجميـــع:** يقوم العقل بتجميع المعرفة و المعلومات في عملية عقلية تساعده على التعامل مع المعلومات عندما تكون ضخمة و كبيرة و صعبة و معقدة، و ذلك عن طريق وضعها في فئات متشابهة ذات عناصر مشتركة (39:08).

هذه العملية العقلية تتضمن التصنيف، و التبويب و التنظيم، وكذلك الترميز، و لعل أهم وظيفة للتجميع هي تصغير المسافة التي تحتلها المعلومات في الذاكرة كي يسهل تذكرها، فالذاكرة قد يصعب عليها تذكر جميع عناصر الشيء المتعلم بشكل جزئي لهذا فهي تقوم بتجميعها في وحدات عامة لخزنها في غرفة واحدة في الذاكرة(39:08).

2-2 التكـــرار: هو استظهار المعلومات و تكرارها و دراستها أكثر من مرة بهدف تذكرها و ترسيخها في الذاكرة و من ثمة استرجاعها عند الحاجة، هذه العملية تتطلب جهدا ذهنيا و جسميا في آن واحد، فكلما قرأ الفرد معلومات و إعادة قراءتها بصوت عال و بدل جهدا في تعلمها سهل عليه تذكرها (39:08).

3-2 التنظيـــم:

هو عملية عقلية أساسية تهدف إلى تنظيم المعلومات على أساس العناصر المشتركة التي تجمع بينها، لتخزن في الذاكرة على شكل أنماط عامة ووحدات مجردة، و المهم في عملية التنظيم هو إدراك العلاقات المشتركة بين الأجزاء المتعلمة، وهي تختلف عن عملية التجميع في الهدف، فهدف التجميع هو الهدف، فهدف عملية التجميع هو تصغير المسافة التي تخزن فيها المعلومات في الذاكرة، في حين تهدف عملية التنظيم إلى التعميم بين العناصر المشتركة و خزنها على صيغة مجردات ومفاهيم عامة في الذاكرة طويلة الأمد، بالإضافة إلى تصغير المسافة التي تخزن فيها المعلومات(69:15).

4-2 التفسيـــر و إحـداث المعنى:

هي عملية تهدف إلى تفسير المعلومات الداخلية إلى الذاكرة و إعطائها معاني معينة، و الجزء الذي يقوم بهذه العملية هو سكيميا المعاني و التي هي عبارة عن بناء عقلي معرفي يتضمن أفكارا تعكس معرفتنا عن الأشياء و الموضوعات و المواقف و الأحداث و الذات(70:15).

و هذه العملية العقلية هي التي تساعد على الإدراك و تظيف المعلومات إلى مفاهيم أو مبادئ أو مهارات أو الألوان أو الروائح أو الأحجام(70:15).

2-5التحـليـــل:

هو عملية تهدف إلى تجزئة المفهوم العام، أو المبدأ العام، أو الإجراء العام إلى عناصر جزئية التي يتكون منها، و هذا بهدف رؤية التفاصيل، و هي عكس عملية التجميع و التنظيم، و تحدث هذه العملية عن التعامل مع مادة صعبة أو موقف كلي غامض. أو لدى محاولة الفرد استرجاع معلومات الجزئية خاصة، فالتحليل يساعد المتعلم على رؤية التفاصيل قبل خزنها في الذاكرة (21:03).

6-2 التخـيــل:

هو عملية عقلية تتعلق بتكوين صورة ذهنية للأشياء أو الموضوعات المتعلمة، و هو يساعد على خزن المعلومات في الذاكرة من ناحية، و استرجاع المعلومات من الذاكرة من ناحية أخرى، و قد تتضمن هذه العملية تصور صور، أو أشكال، أو أشكال أو بيانات، أو خرائط، أو أي شيء له شكل مرئي (21:03).

7-2 الربـــط:

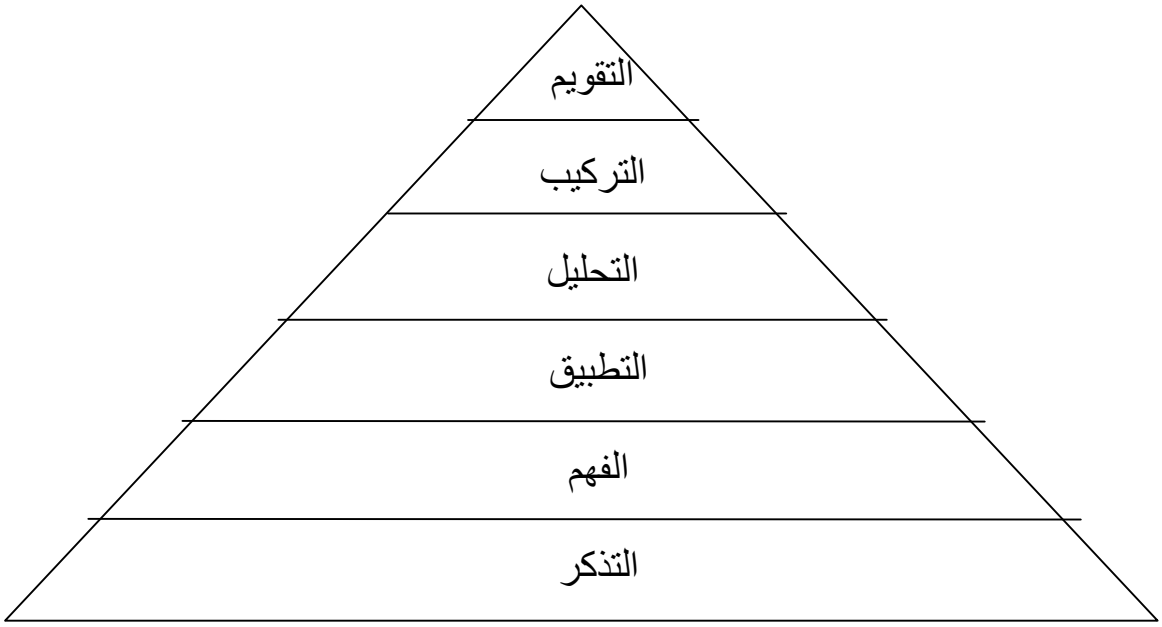
هو عملية عقلية تهدف إلى إدراك العلاقة بين المعلومات الجديدة المتعلمة و المعلومات السابقة و ذلك عن طريق إدراك أوجه الشبه و الاختلاف بينهما، و قد تتضمن هذه العملية الاستنتاج، و المقارنة، و التنبؤ (41:17).

8-2 الاسترجاع:

و هو القدرة على تذكر المعلومات و إخراجها من الذاكرة بقالب قد يختلف عما دخلت عليه، فالاسترجاع قد يكون على مستوى التذكر الحرفي وغير الحرفي، وقد يكون الاسترجاع على مستوى الفهم، والاستيعاب، و التطبيق، والتحليل، والتركيب، و التقويم، و حل المشكلات، و الاكتشاف، و الاختراع، و بهذا فالاسترجاع يعني ببساطة استخدام المعلومات المخزونة وقت الحاجة أي هدف هذه العملية هو إدراك المعاني و العلاقات و الفهم و الاستيعاب و التبصر و من ثم التعلم، و قد تدخل المعلومات على شكل رموز و تخرج على شكل رموز أيضا.(41:17).

9-2 تصنيف بلوم :

يصنف " بلوم " العمليات العقلية إلى ستة مستويات فرعية هي التذكر، الفهم، التطبيق، و التحليل، والتركيب، والتقويم، وهذا حسب الشكل التالي:



الشكل (03) يمثل هرم "بلوم" للمستويات العقلية.(146:30)

يعد كل مستوى من مستويات الهرم متطلبا سابقا إجباريا للمستوى الذي يليه، فمستوى المعرفة أو التذكر شرط أساسي لحدوث عملية الفهم في المستوى الثاني، كما تمثل المعرفة والفهم مطلبا ضروريا لعملية التطبيق و هكذا دواليك (146:30).

إن تصنيف بلوم يعكس سيكولوجية التفكير عند الأفراد و المتمثل في الانتقال من السهل إلى الصعب أو المعقد، هذا وقد يتباين التركيز على هذه المستويات تبعا لاختلاف طبيعة المواد الدراسية أو المستوى العمري للمتعلم (146:30).

وقد يكثر الاهتمام بمستوى المعرفة في الصفوف الابتدائية في حين نجد التركيز على المستويات العليا كالفهم و التطبيق يزداد في المراحل الدراسية المتلاحقة (147:30).

و فيما يلي عرض موجز لهذه المستويات.

2-9-1التذكرة: يشير هذا المستوى إلى القدرة لمتعلم على تذكر واستدعاء المعلومات المخزنة في الذاكرة التي ثم تعلمها سابقا، و يتضمن هذا المستوى تذكر التفاصيل، والنصوص و الحقائق، و العموميات و المصطلحات و الأسماء و الرموز، والمبادئ، و القوانين، و غير ذلك من المعلومات إن التعلم في هذا المستوى لا يتطلب من المتعلم إجراء

أية عمليات عقلية باستثناء الجهود التي يبدلها في تخزين هذه المعلومات في الذاكرة و استرجاعها. (47:8)

2-9-2 الفهم أو الاستيعاب: يعكس هذا المستوى قدرة المتعلم على فهم و تفسير المعلومات و تحويلها من شكل إلى أخر مع الحفاظ على معانيها، و يتضمن أيضا قدرات التلخيص، و إعادة تنظيم المعلومات و إكمال المعلومات الناقصة، وإعطاء المعاني، و التنبؤ بحدوث الأشياء في ضوء مؤشرات معنية (23:3)

3-9-2 التطبيق: يقيس هذا المستوى قدرة المتعلم على توظيف المعلومات ونقل اثر التعلم إلى مواقف جديدة غير تلك التي تعلم المعلومات فيها، و يتمثل ذلك في استخدام و تطبيق المبادئ و المفاهيم ، و النظريات و القواعد في أوضاع جديدة كاستخدام قاعدة ارخميدس لحساب كمية السائل المزاح، أو إيجاد مساحة قطعة ارض باستخدام طريقة المثلثات، أو إعراب جملة أو استخدام أحكام التجويد في قراءة القران الكريم(23:3.)

4-9-2 التحليـــل: يتضمن هذا المستوى القدرة على تحليل و تجزئة المادة العلمية إلى مكوناتها و عناصرها الأولية و اكتشاف طبيعة العلاقات القائمة بين هذه المكونات، و يشتمل على الاستنتاجات، و إدراك العلاقات بين الفرضيات، و تمييز الأشياء و تصنيفها (68:15)

5-9-2 التركيـــب: يعكس هذا المستوى قدرات المتعلم علي إنتاج شيء جديد من مجموعة أجزاء تعطى له بأسلوب فريد و مبتكر، و يهدف إلى تنمية قدرة المتعلم على تكوين بني جديدة للمعرفة، أو التأليف و الإنتاج و الابتكار، و يختلف هذا المستوى عن مستوى التطبيق، حيث انه في مستوى التطبيق يكون المطلوب من المتعلم إستخدام قواعد أو معارف محددة سابقا إما لتركيب فيتطلب الإبداع و الابتكار من قبل المتعلم (68:15).

6-9-2 التقويـــم: يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على إصدار الإحكام على الأشياء اعتمادا على معايير ذاتية داخلية أو خارجية، و يعني أيضا تطوير قدرات المتعلم على تثمين الأشياء و الاختيار من بين عدة بدائل، و كذا إثبات صحة الأشياء و تقديم البراهين، و بيان نقاط الضعف و القوة، و النقد (69:15).

3- شروط التحصيل الدراسي الجيد:

من الشروط التي تساعد على عملية التعلم لدى التلاميذ، و تزايد من مستوى درجات ما يحصله و يكتسبه من معارف و مهارات نذكر ما يلي:

1-3 التكرار:

من المعروف أن الإنسان يحتاج إلى الأداء المطلوب لتعلم خبرة معينة، و حتى يتمكن من إتقان هذه الخبرة يجب عليه تكرارها، لا نقصد بذلك التكرار الآلي الأعمى، بل ذلك التكرار الموجه الذي يؤدي إلى نمو الخبرات و الارتقاء بها بحيث يستطيع الإنسان أن تقوم بالأداء المطلوب بطريقة آلية. و في نفس الوقت بطريقة سريعة و دقيقة، فالتكرار الآلي المحض هو مضيعة للوقت إذا ما لم يقوم على أساس الفهم، و التركيز، و الانتباه، و الملاحظة الدقيقة و معرفة معنى ما يتعلمه الفرد (414:35).

و إن التكرار لا ينجح و لا يكون فعالا في عملية التعلم إذا لم يكن مقرونا بتوجيه المدرس نحو الارتفاع المستمر بمستوى الأداء (414:09).

و إن التكرار في عملية التعلم معروف منذ ظهور نظرية ثورندايك حول التعلم بالمحاولة و الخطأ في كتابه Animal intelligence 1898، حيث نجد مفهوم التكرار معبر عنه بمفهوم التدريب أو المران، و فحوى هذا القانون أن الارتباطات بين الوضعية و الاستجابة تعزز بالمران و تضعف بتوقفه (100:36).

2-3 التدريب و التكرار الموزع و المركز:

و يقصد بالتدريب المركز ذلك الذي يتم في وقت واجب و في دورة واحدة، أما التدريب الموزع فيتم في فترات متباعدة تتخللها فترات من الراحة، و يلاحظ أن التدريب المركز يؤدي إلى التعب و الشعور بالملل، كما أن ما يتعلمه الفرد بالطريقة المركزة يكون عرضة النسيان، كما أن التدريب الموزع فيؤدي إلى تثبيت ما تعلمه الفرد إلى جانب تحدد النشاط المتعلم بعد فترات الراحة، و إقباله على التعلم باهتمام أكبر (415:35).

و نجد أن التدريب الموزع و المركز يخضع إلى طبيعة الموضوع المراد تعلمه، فالمواد، فالمواد الصعبة يفضل أن يستعمل فيها التعلم الموزع عكس المواد السهلة، حيث يصبح التدريب الموزع فيها مهدرة للوقت و الجهد(101:36)

3-3 الطريقة الكلية و الطريقة الجزئية:

تفضل الطريقة الكلية عن الطريقة الجزئية، عندما تكون المادة المراد تعلمها سهلة، و قصيرة و متسلسلة تسلسلا منطقيا أو طبيعيا، حيث أن الموضوع الذي يكون ذا وحدة طبيعة يكون سهلا في تعلمه بالطريقة الكلية، في حين أن المواضيع المكونة من أجزاء لا رابط بينهما، أو صعبة أو مسرفة في الطول يفضل استخدام الطريقة الجزئية في تعلمها (101:25).

4-3 طريقة التسميع الذاتي:

و هي طريقة يقوم بها الفرد محاولا استرجاع ما حصله من معلومات، أو ما اكتسبه من خبرات و مهارات وذلك أثناء الحفظ و بعده بمدة قصيرة، و لعملية التسميع هذه فائدة، إذ تبين للمتعلم مقدار ما تعلمه، و ما بقي في حاجة إلى المزيد من التكرار حتى يتم حفظه، إضافة إلى هذا فإن عملية التسميع الذاتي تزيد من حافز المتعلم على الانتباه و الحفظ (44:25).

و يستحسن من المتعلم ألا يباشر عملية التسميع الذاتي إلا بعد فهم المادة و استيعابها، حيث أن التعجل فيها يؤدي إلى شعوره بالفشل و الإحباط (101:25).

5-3 الإرشاد و التوجيه:

لا شك أن التحصيل القائم على أساس الإرشاد و التوجيه أفضل من التحصيل الذي لا يستفيد فيه الفرد من إرشادات المدرس، فالإرشاد يؤدي إلى حدوث التعلم بمجهود أقل و مدة زمنية أقصر، و يتضمن المدرس إرشاد المتعلم إلى مهارات الدراسية المناسبة بما في ذلك عادات الاستذكار الصحيحة، و كذلك مساعدته على حل مشكلاته تظهر له أثناء مشواره الدراسي خاصة ما يتعلق بالتأخر الدراسي و اضطرابات التحصيل، ويفضل للإرشادات أن تفهم بطريقة إيجابية لا سلبية، وإن يشعر المتعلم بالتشجيع أو الإحباط (102:36).

6-3 النشاط الذاتي:

يعتبر النشاط الذاتي الطريقة الأمثل إلى اكتساب المهارات و الخبرات و المعلومات و المعارف المختلفة، حيث أن التعلم الجيد هو الذي يقوم على النشاط الذاتي حيث يكون أكثر

ثباتا و رسوخا، و أقل قابلية للنسيان، أما التعلم القائم على التقليد و السرد و الإلقاء من جانب المدرس فإنه نوع رديء من التعلم، حيث أنه لا يثير نشاط التلاميذ الذاتي و يحفزهم على عملية التعلم(417:35).

7-3 معرفة المتعلم بالنتائج التي تعلمها مستمرة:

لقد أصبح معروفا منذ ثورندايك 1930 لقانون المران أن ممارسة الفعل دون معرفة النتائج لا يؤدي إلى حدوث التعلم الجيد، حيث تساعد معرفة النتائج في وقت قصير أو التغذية الراجعة إلى الضبط الذاتي للسلوك، فهي تمكن المتعلم من أن يوجه نفسه، و لهذا انتشرت في ميدان التربية و التعليم، و تهدف التغذية الراجعة إلى تصحيح استجابة المتعلم سلوكه في الاتجاه الصحيح فإن معرفة المتعلم بنتائج تحصيله تجعله يعمل على مباراة نفسه و مباراة زملائه، فيسعى دائما إلى التقدم في الطريق الصحيح، أم عدم معرفة المتعلم بنتائج التحصيل قد يوقعه في الخلط، فقد يظن أنه وصل إلى القمة فلا يبدل جهداً و قد يظن انه لا يحرز أي تقدم فيضعف حماسه و يتراجع تحصيله (417:35).

4-العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي:

يوجد ثلاثة عوامل شائعة تأثر بطريقة أو أخرى على عملية التحصيل الدراسي لدى المتمدرسين وهي: العوامل الفردية، و العوامل العائلية، و العوامل المدرسية و تجدر الإشارة إلى إن كل عامل من هذه العوامل تنطوي تحته عدة عناصر تتداخل و تتفاعل فيما بينها لتأثر بصفة ايجابية أو سلبية على عملية التحصيل الدراسي؛ وفيما يلي نعرض بعض هذه العناصر:

4-1 العوامل الفردية:

أ-الذكاء و القدرات العقلية:

يعتبر الذكاء من أهم العوامل العقلية المؤثر على التحصيل الدراسي، و بالتالي فان انخفاض نسبة الذكاء لدى التلاميذ يكون كاف لتأخر الدراسي العام، لان نسبة الذكاء إذا كانت دون المتوسط تكون كافية لتعطيل مستوى مقبول في العمل المدرسي (26:46).

ولتأكيد العلاقة بين الذكاء و التحصيل الدراسي أكد رياز(RAIZ) 1979أن هناك علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين الذكاء و التحصيل (112:32).

و حسب هانز إيزك (H.EYSNEK) فإن العلاقة بين التحصيل الدراسي و الذكاء وثيقة، و إن الذكاء ضروري للتحصيل الدراسي إلا أنه ليس العامل الأساسي و الوحيد في ارتفاعه (112:32).

و نقلا عن مصطفى منصوري وجد جابر عبد الحميد ارتباطا بين الدرجات الكلية على اختبار الذكاء و بين المجموع الكلي للتحصيل بلغ 0.84 عند الذكور و 0.72 عند الإناث (27:46).

و عن المواد الدراسية الأكثر تأثيرا بالذكاء، وجد بيرت (1917_1921) اختلافا في معدل الارتباط بين الذكاء و المواد الدراسية المختلفة، فقد بين أن أكثر المواد الدراسية ارتباطا بالذكاء هي مادة الإنشاء(التعبير الكتابي)، ثم الحساب، و أقلهما ارتباطا هي مادتي الخط و الرسم(27:46).

و اتضح في الدراسة التي قام بها عبد الفتاح غزال (2004) بمحافظة الشرقية لمصر أن المواد التي يرسب فيها المتأخرون دراسيا و التي تتطلب ذكاءاً تتوزع كما يلي:

المواد الدراسية	النسب المئوية
اللغة العربية	%81
الحساب	%74
العلوم	%32
الدراسات الاجتماعية	%23
الدين	%11

الجدول رقم (03) يمثل المواد التي يرسب فيها المتأخرين دراسيا (28:46).

و من جهة أخرى يمكن للتلميذ أن يكون متوسط الذكاء و ناجحا في دراسته إذا توفرت له فرص و عوامل النجاح و العكس صحيحا، فقد يتأخر التلميذ في دراسته رغم أن ذكائه فوق المتوسط و هذا بسبب عدم توفر فرص و عوامل النجاح (29:19).

و حتى إذا كانت درجة الذكاء لدى التلميذ مرتفعة و لا يجد من المناهج و المواد الدراسية ما يختبر به قدراته و ذكائه، فعادة ما يستهين بالمواد الدراسية لأنها لا تقضي و لا تشبع حاجاته في البحث و المعرفة، و بناءا على ذلك يمهل دروسه ولا يراجعها، مما يكون سببا في انخفاض تحصيله الدراسي رغم ارتفاع درجة ذكائه (30:19).

و في دراسة أجراها أندريه جادول Andrea jadolle تبين علاقة الذكاء بالتحصيل الدراسي، و التي قامت بها على ستة أجيال من التلاميذ بمنطقة بلجيكا، و ارتكزت على معامل الذكاء المحصل عليه باختبار بينيه- سيمون- تيرمان Binet-Simon-Terman من بداية الدخول المدرسي، فكانت النتائج:

تلاميذ لديهم معامل ذكاء يساوي 120 درجة يكملون دراستهم دون تأخر.

تلاميذ لديهم معامل ذكاء يساوي 85 درجة لديهم تأخر دراسي بعامين على الأقل.

50% من التلاميذ أن أهمية الذكاء العام في التحصيل لا يجب أن تصرف الانتباه عن أهمية القدرات العقلية الطائفية كالذاكرة، و القدرة اللغوية و العددية، و بشكل عام كلما كان الذكاء مرتفع كانت النتائج الدراسية مرتفعة(88:07).

و قد أشار ترمان Terman و هو أول من اعتمد على درجة الذكاء في تصنيف الأفراد من خلال دراسة تتبع فيها 1500 طفلا اختبروا على أساس مستوى الذكاء، أطلق عليهم إسم العباقرة و المتفوقين دراسيا إلى مستوى الذكاء لم يكن محكا صالحا تماما و إنما كان النظر عليه في أثر العوامل الأخرى التي تأثر في مستوى تحصيل الفرد و تعمل إلى جانب الذكاء العام كالعوامل الاجتماعية مثلا(29:07).

و مما سبق يمكن أن نقول هناك إجماع بين الباحثين على أهمية الذكاء في عملية التحصيل المدرسي، و علاقة الارتباطية التي تجمعها بحكم أن الذكاء هو العامل الأول المؤثر على عملية التحصيل و الذي يكون سببا في الفشل أو النجاح لدى التلاميذ، هذا بالإضافة إلى القدرات الطائفية الأخرى كالانتباه، و التركيز، و الذاكرة فكل واحدة من هذه العمليات تكمل

الأخرى تساعد التلميذ على الإستيعاب الجيد و بالتالي ينعكس هذا إيجابا على التحصيل الدراسي لديه.

ب-الحالة الصحية:

إن النجاح في الدراسة يتطلب بنية صحية سليمة من الأسقام، حيث تعتبر الاضطرابات الجسمية بأنواعها عائق أمام التحصيل الدراسي الجيد كاضطرابات في التوازن الفزيولوجي الناجم عن الغدد، و الإعاقات و العاهات الحسية المختلفة كضعف السمع و البصر حيث يمكن أن تكون درجة ذكاء التلميذ فوق المتوسط و حالته الصحية العامة حسنة و لكن هذه الإعاقات تحد من تقدمه الدراسي (30:19).

كما يمكن أن يصاب التلميذ بحالات عدم التوافق و التوازن الحسي حركي و الاضطرابات التي يصيب اللسان و أجهزة الكلام مما يسبب له صعوبة النطق إضافة إلى المشكلات النفسية الناجمة عن معايرة التلاميذ و الشعور بالنقص (30:19).

كما يعاني التلاميذ المصابين بمشكلات النمو، و الأكل، و النوم، و ضعف البنية الصحية العامة، و الأمراض الطفيلية و المزمنة كالربو، و الصداع، و السكري والأنيميا من مشكلات دراسية مؤثرة على تحصيلهم الدراسي و ذلك نتيجة للتغيبات المستمرة و ما ينجر عنها من تأخر عن البرنامج الدراسي (85:28).

هذا إضافة إلى الاضطرابات النفس جسدية كاضطرابات المعدية و آلام الرأس و قد يحدث أن يستعمل التلميذ يده اليسرى بدلا من اليمنى فيحاول تغيير ذلك بالقوة مما يؤثر على تحصيله الدراسي (85:28).

و تعتبر سوء التغذية احد العوامل المؤثرة على الحالة الصحية للتلميذ و ما ينجز عنها من عواقب سلبية على تحصيله الدراسي، و إن سوء التغذية لا يعني قلة الطعام تماما، و لكنه يشمل على خلل مرتبط بالتغذية، و ذلك عندما تكون كمية العناصر الأساسية في التغذية غير كافية للأنسجة و الأعضاء (121:17).

و بالنسبة للدماغ فإن نموه في مراحل الطفولة يكون بشكل خاص حساسا لسوء التغذية (عدم توفر كامل العناصر الغذائية) خصوصا إذا كان هذا الحرمان أو سوء التغذية حاداً أو شديداً (121:17).

إن تلف أو خلل في الدماغ يمكن أن يكون دائما، حيث يكون التأثير على وظائف التنظيم و التركيب داخل الدماغ، و يكون نقص التغذية بعد هذه الفترة أقل تأثيراَ (122:17)
و سوء التغذية يؤثر مباشرة على نضج الدماغ، و قد يؤثر على مستوى الطاقة لدى الطفل فينقلها، فعلى سبيل المثال سوء التغذية قد يقلل أو يضعف مستويات النشاط و بالتالي يحد من قدرة الطفل على الاستجابة الصحيحة لمتطلبات البيئة المدرسية، و بالتالي يؤثر على نمو القدرات المعرفية للطفل (102:29).
وهناك عدد من العوامل تؤثر على النمو النفسي والعصبي السليم متعلقة بالتغذية أو تشمل هذه العوامل كمية و نوعية الغذاء، ومدة الحرمان من الغذاء بالإضافة إلى المراحل الإنمائية التي مر بها الشخص و الخبرة السابقة، فإذا كان الفرد قد مر بحرمان بيئي أو غذائي كانت هذه العوامل المؤثرة على النمو النفسي و العصبي (102:29).

جـ - عوامل شخصية أخرى:

هناك عوامل أخرى تأثر على التلميذ و تلعب دورا هاما في تقدير نشاطه و اجتهاده، أن كل الاضطرابات المدرسية وعدم التكيف يكون مصدرها الحالة النفسية السيئة للتلميذ و من هذه الاضطرابات النفسية الشائعة و المؤثرة على التحصيل الدراسي نذكر:

1- تدني تقدير الذات:

أن الشعور الذي يحمله التلميذ نحو نفسه هو احد محددات السلوك البالغة الأهمية، فشعور التلميذ بأنه بلا قيمة يفتقر إلى احترام الذات الأمر الذي يؤثر على دوافعه و اتجاهاته وسلوكه، فهو ينظر إلى كل شيء بمنظار تشاؤمي (99:17).
ترى سعدية هادر (1983) أن التقدير السلبي عن الذات لدى الفرد يظهر من خلال أسلوب حديثه و تصرفاته الخاصة، و كذا من خلال تعاملاته أو من خلال تعبيره عن مشاعره تجاه نفسه و اتجاه الآخرين، مما يجعل الآخرين يصفونه بعدم الذكاء الاجتماعي أو بالخروج عن اللياقة في التعامل أو بعدم تقدير الذات (74:36).
كما يذكر موسى جبريل (1993) أن الأطفال ذوي التقدير السلبي للذات يعانون من الإدراك السالب للذات و عدم الرضا عن دواتهم و كذا القدرة على تحمل المسؤولية و

التشاؤم، إضافة إلى أنهم غالبا ما يضعون أنفسهم في مواقف لا يستعطون الانجاز فيها، فيلومون أنفسهم أحيانا بسبب إخفاقهم، الأمر الذي يسئ للصحة النفسية لديهم (74:36).

و نقلا عن منصوري مصطفى توصل سيمون و سيمون (1975) إلى وجود ارتباطا دالا إحصائيا قدر بـ0.33% بين تقدير الذات و التحصيل الدراسي، و بين تقدير الذات و الذكاء (44:45).

كما توصل هار و كرازيانو (2003) من خلال دراسة شملت 317 تلميذا و تلميذة ينتمون إلى المستوى الدراسي السادس، والسابع، والثامن إلى أن تقدير الذات مرتبط بالتحصيل الدراسي (45:46).

ويرجع التكوين المتدني عن الذات لدى التلاميذ إلى الممارسة الخاطئة للتنشئة الاجتماعية للأطفال و من ما يلي:

أ- الحماية الزائد.

ب- الإهمال.

ج- طلب الكمال الزائد.

د- النقد المستمر و عدم الاستحسان.

و- التقليد أو النمذجة.

هـ- الإعاقة و الاختلاف عن الآخرين.

م- المعتقدات غير المنطقية عن الذات (133:17).

2- الخجل:

لا يظهر التلميذ الخجول إلى مشكلة سلوكية أو انضباطية، حيث نجد أن التلميذ الخجول يبدل جهدا في محاولة تجنب اهتمام الآخرين به لأنه يخشى لفت الأنظار إليه، فإنه يفضل إخفاء نفسه في خلفية الأحداث، و هو بذلك يجد صعوبة في الاتصال بالآخرين أو المبادرة بالكلام، و كذا المشاركة في المناقشات، و هو يتراجع أما أبسط القرارات التي يجب أخذها في الحياة الاجتماعية (53:28).

و قد و قد يسيء المدرسون تفسير خجل التلميذ حيث يظنون أن إحجامه على المشاركة في القسم يرجع إلى عدم القدرة على الفهم، حتى أنهم قد يخلصون إلى أنه بطيء في التحصيل

الدراسي، فيتجنبون توجيه الأسئلة إليه أثناء الدرس معتقدون انه يجهل الإجابة، و بالتالي تتزعزع ثقته التلميذ الخجول بنفسه و تفتر همته، الأمر الذي يؤدي به إلى المزيد من العزلة و الانسحاب مما يؤثر على تحصيله الدراسي (53:28).

3- العزلة الاجتماعية:

إن العزلة الاجتماعية هي إحدى أشكال العلاقات المشوشة بين التلاميذ داخل القسم المدرسي، و إن سبب العزلة هو عدم تفاعل التلميذ مع الآخرين، و ربما تعود إلى الخجل، و إن العزلة الاجتماعية للتلميذ لها علاقة مع التحصيل الدراسي المتدني في المدرسة، بالإضافة إلى عدم التكيف، و إن مثل هذه الفئة من التلاميذ يظهرون سلوكات مثل الجانحين (154:04).

4- الدافعيـــــــة للإنجـــاز:

تعتبر الدافعية للإنجاز من أهم العناصر المؤدية إلى التحصيل الدراسي الجيد، بحيث يعتبر بمثابة المحرك الدافع للجد والمثابرة لاكتساب المعلومات و المعارف، وأن انخفاض أو انعدام الدافعية للإنجاز تؤدي إلى ضعف التحصيل لدى التلميذ. و يذكر منصور بوقصاره أن "كولب" (1969) قد توصل من خلال دراسة تهدف إلى تدريب التلاميذ ضعيفي الانجاز يبلغ عددهم 57 تلميذا أختبر منهم 20 تلميذا بطريقة عشوائية للحصول على تدريب إضافي في الدافعية للإنجاز، أما 37 تلميذا الباقية فقد استخدمت كمجموعة ضابطة توصلت إلى أن الإثارة الايجابية للتدريب تظهر لدى المراهقين اللذين ينتمون إلى الطبقة الاجتماعية و الاقتصادية العالية لأنهم يعودون بعد التدريب إلى بيئات تساند وتشجع قيم الانجاز التي تعلموها (114:36).

و توصل ماكليلاند و ينتر (1969)من خلال برنامج تدريبي لزيادة الدافعية للإنجاز لدى مجموعة من التلاميذ لم ينجح معهم الإرشاد الوالدي و لا الإرشاد المدرسي، و يمثلون مجموعة لديها حظوظا كبيرة في الفشل المدرسي، و يبلغ مدى العمر لديهم من 16 إلى 17 سنة، دربوا على الدافعية للإنجاز لمدة خمسة أيام، و قد لاحظ الباحثان أنهم حافظوا على التغير الايجابي في سلوكهم حتى بعد سنة و نصف بعد التدريب، و قد أظهر سبعة تلاميذ

من أصل تسعة زيادة ملحوظة في درجاتهم مقابل ثلاثة تلاميذ من أصل تسعة من المجموعة الضابطة (114:36).

و نقلا عن رجاء محمود أبو علام كشف ماكليلاند (1972) عن وجود علاقة إيجابية بين الحاجة للإنجاز و كل من التعلم و الأداء في العديد من المهام، حيث يتأثر مستوى تحصيل التلميذ بالحاجة للإنجاز، حاجة عندما تكون هذه الحاجة في ظروف تسمح له بالتوجيه نحو الانجاز مقارنة مع الظروف المحايدة (252:14).

كما كشفت نتائج الدراسة التي آجراها محمود عبد القادر (1977) نقلا عن رجاء محمود أبوعلام عن وجود ارتباط ايجابي دال بين درجات النجاح في نهاية الفصل الدراسي و كل من الطموح و المثابرة، فالنجاح الدراسي يتطلب بالإضافة إلى الطموح تحملا من قبل التلميذ(253:14).

و يذكر سيد خير الله و محمود العناني (1983) أن الدفع للإنجاز عامل منشط فهو ينشط الرد للقيام بعمله على أحسن وجه، فوجود دافع قوي عند التلاميذ يجعلهم يركزون على الوصول إلى مستوى أفضل من التحصيل الدراسي (210:34).

وتشير رجاء أبو علام (1986) إلى الدور الواضح للدافعية للإنجاز في التحصيل الدراسي، كما أن الدافع للإنجاز له أهمية كبيرة في تفسير الفروق الفردية في التحصيل الدراسي، و ذلك عندما يكون هذه الفروق راجعة لعوامل أخرى غير الذكاء و الاستعداد الدراسي، ويؤكد رجاء أبو علام على أنه يوجد تلاميذ آخرون ذوو ذكاء مرتفع و لكن تحصيلهم الدراسي منخفض، وهذا يعني أن العمل المسؤول في مثل هذه الحالات هو إنخفاض أو ارتفاع الدافع للإنجاز(221:34).

كما كشفت نتائج الدراسات التي أجراها جابر عبد الحميد (1989) وذلك بالمقارنة بين التلاميذ المتفوقين و المتوسطين، و المتأخرين دراسيا المرحلة الإعدادية و الثانوية بدولة قطر، في الدافعية للإنجاز والاتجاهات المدرسية وبعض سمات الشخصية، تبين أن التلاميذ المتفوقين دراسيا قد حصلوا على درجات أعلى من المتوسطين و المتأخرين دراسيا في التحصيل الدراسي، و قد فسرت هذه النتائج على أن التلاميذ المتفوقين دراسيا يحبون العمل بدرجة أكبر، و لديهم القدرة على الانجاز، و يحبون حل المشكلات الصعبة و لديهم حب

الاضطلاع، و يستمتعون بالمناقشات التي تثير تفكيرهم، و يحبون الوصول إلى أفكار جديدة بدرجة كبيرة من التلاميذ المتوسطين و المتأخرين دراسيا في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقين.(253:14).

و توصل الجميل محمد عبد السميع شعلة (1999) من خلال دراسة شملت عينة متكونة من 190 تلميذا ينتسبون إلى الثانوية الصناعية، ينتمون إلى المستوى الأول و الثاني والثالث طبق عليهم مقياس الدافع المعرفي، إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الدافع المعرفي و التحصيل الدراسي (206:47).

و في دراسة أخرى أجراها الباحث (2001) شملت عينة تتكون من 120 طالبة من أقسام الرياضيات و اللغة الانجليزية، و اللغة العربية، طبق عليهم مقياس الدافع للإنجاز، توصل إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين متوسطي الطالبات ذوات الدافع للإنجاز المرتفع، و الطالبات ذوات الدافع للإنجاز المنخفض في مستوى الأداء لصالح الطالبات ذوات الدافع المرتفع (206:47).

و نقلا عن منصور بوقصاره توصل كذلك وهينز و فوك (2006) من خلال دراسية شملت 124 طالب و طالبة طبق عليهم مقياس هرابيان للدافع للإنجاز، إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الدافع لإنجاز و التحصيل الدراسي (116:36).

5- القـــلـــــق:

يمكن اعتبار القلق عنصرا أو أداة تدفع الفرد إلى الانجاز و التحصيل الدراسي، و هذا يعني أن القلق يعد عاملا ايجابيا، إلا أنه يتحول إلى عامل سلبي و خطر على صحة الفرد في حالة زيادة شدته و تخطي الحدود الممكن تحملها، و أن القلق يقف في الغالب كعائق أمام التنظيم العقلي، كما يحد من الوظائف العقلية لدى التلميذ، و يحد مما يجعله يجد نفسه عاجزا على التعامل مع واجباته الدراسية بنجاح (94:44).

كما يوجد علاقة سلبية بين القلق و الذكاء و التحصيل الدراسي، و هذا خصوصا في المرحلة الابتدائية، حيث يكون التلميذ أكثر قلقا، فيدرس ببطء و بطريقة غير صحيحة بالمقارنة مع غيره من التلاميذ غير القلقين اللذين يكونون في نفس عمره، واللذين يدرسون بطريقة صحيحة (94:44).

وتوجد علاقة ايجابية بين التحصيل الدراسي المرتفع والقلق الخفيف لدى التلاميذ، وذلك عكس القلق الشديد الذي يؤدي إلى التحصيل الدراسي الضعيف و المنخفض، بالإضافة إلى هذا الذي يعاني من قلق شديد يميل إلى العزلة الاجتماعية و الانطواء، و ذلك بالمقارنة مع ذوي القلق المنخفض اللذين يتميزون بالميل إلى الاجتماع و الاشتراك في الأنشطة التربوية المختلفة (18:23).

و يرى الباحثان سيد مصطفى (1985)، و محمد أبو صايمة (1990) أن القلق عامل ايجابي يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى قسم التحصيل الدراسي لدى قسم كبير من التلاميذ، في حين له تأثير سلبي على القسم الآخر مما يؤدي غلى تدني التحصيل الدراسي، و المعرفي، و الخبرة و التكيف الاجتماعي لديهم، و هذا خصوصا في المرحلة الابتدائية التي يجد فيها التلميذ صعوبة في التعبير عما يمر به من شعور القلق، و إذا عرفت درجة القلق لدى التلاميذ فيمكن التخطيط لحفظه و ذلك من خلال العمل على خفض أساسه و عوامله التي تزيد من الوقوع فيه و زيادته (19:23).

و من جهة أخرى يوجد علاقة بين حدوث القلق في فترات المراهقة و الرشد و التعرض لخبرات مؤلمة في المدرسة الابتدائية، ولقد اتضح أن ذوي القلق من المراهقين والراشدين كانوا قد تعرضوا أكثر من زملائهم ذوي القلق المنخفض للإحباط والفشل الدراسي، والتحصيل المتدني بالإضافة إلى القسوة في التعليم من طرف المدرسين وضغط الأولياء في المرحلة المبكرة من حياتهم، و تلعب هذه الخبرات المؤلمة دوراً خاصا في نمو الاستعداد عند الأطفال لحدوث القلق لديهم (241:35).

وتوجد ثلاثة عوامل رئيسية ترتبط بصورة وثيقة بالقلق، و تعد مسؤولة عن ضعف التحصيل الدراسي لدى التلاميذ و هي كالتالي:

أ- العوامل التربوية المختلفة و التي يؤثر كل عامل منها بصورة أو بأخرى على التلاميذ وتحصيلهم، مثل المناهج الدراسية والتربوية المستعملة في المؤسسات العمومية والخاصة، والتي تكون في العادة محددة و صارمة، ولا تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية والاتجاهات، والرغبات، والميول، أي أنها بعيدة عن المرونة والتفاعل مع خصائص التلاميذ و مقوماتهم (209:34).

ب- ارتباط القلق لدى التلاميذ بالمدرسة، أو المنهج، أو مادة معينة أو أستاذ معين بسبب الخبرات الانفعالية التي يمرون بها أثناء وجودهم داخل المدرسية (209:35).

جـ- يتأثر التحصيل الدراسي لدى التلاميذ بالقلق الأسري، خصوصا عندما يقوم الأولياء برسم طموحات عالية للأبناء، و ذلك كوسيلة لدفاع عن مركزهم الاجتماعي، وبهذا يكون الأولياء في القلق شديد و قوي، و هذا ما يؤثر على التلميذ و بضعة في حالة خوف وقلق دائمين، و في كثير من الأحيان يكون القلق الأسري سببا في فشل التلميذ و تدني تحصيله الدراسي، لان قدراته لا تتوافق مع مطالب الأسرة و رغباتها (210:34).

ويعتبر أوتيل (1981) من الباحثين اللذين درسوا العلاقة بين القلق و التحصيل الدراسي حيث خلصت الدراسة التي قام بها إلى وجود فروقا جوهرية بين تحصيل التلاميذ، حيث وجد أن مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي القلق المنخفض أحسن وأفضل من مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي القلق العالي أو المرتفع (390:22).

أما الدراسة التي قام بها كمال إبراهيم (1982) والتي تهدف إلى معرفة مدى العلاقة بين القلق و التحصيل الدراسي لدى 150 تلميذا من المرحلة الابتدائية، وتوصل إلى وجود علاقة بين القلق والتحصيل، هذا في حالات القلق المرتفع (390:22).

هذا وقد أجرى عمر عبد الرحيم نصر الله (2001) دراسة كان هدفها معرفة العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات السنة الأولى بكلية البنات والقلق، وقد دلت النتائج التي توصل إليها على أن تحصيل الطالبات ذوات القلق المرتفع والذكاء المرتفع أعلى من تحصيل الطالبات ذوات القلق المنخفض و الذكاء المنخفض (391:22).

وترى الباحثة أن الحالة الصحية و النفسية تأثر فعلا على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، فالحالة الصحية العامة للتلميذ تعتبر العامل الأساسي للسيـر الحسن لدارسة التلميذ، فاللياقة البدنية والنشاط ضروريان لذلك، ونجد أنهما يرتبطان بالتغذية الجيدة حيث أن عدم توفر العناصر الغذائية الكاملة يؤدي إلى بنية صحية سقيمة وضعيفة، وهذا يؤثر على الوظائف العقلية للتلميذ باعتبار الدماغ جهاز حساس لسوء التغذية، وبالتالي ينعكس هذا سلبا على التحصيل الدراسي للتلميذ، وهذا بغض النظر عن العوامل النفسية التي قد تنجز عن هذا كالقلق وتدني تقدير الذات و الشعور بالخجل خاصة، إذا كانت لدى التلميذ بنية جسمية

ضعيفة، و كذا انخفاض الدافع المدرسي الذي يعتبر عنصرا ضروريا و كقوة دافعة للتلميذ نحو التحصيل الجيد و إلا سوف يكون مآله الفشل الدراسي.

4-2العوامل الأسرية:

يبقى الطفل متأثراً منذ طفولته المبكرة و ما يحدث فيها من أحداث بالقيم و الدوافع و الاتجاهات التي تتعامل معها الأسرة التي ينتمي إليها، و هذا على الرغم من أن المدرسة أصبح لها دور كبير في التأثير على هذه الجوانب لدى الطفل، إلا أن الأسرة هي العامل الأول المتحكم في شخصية الطل و المؤثرة على جوانبها المختلفة خاصة الجانب الدراسي، أي تأثر التحصيل الدراسي للطفل بيئته العائلية و هذا ما سنراه من خلال:

أ- البيئة الاقتصادية و الاجتماعية للأسرة:

إن الظروف المادية و الاجتماعية للأسرة أثر على شخصية أبنائها و على تحصيلهم الدراسي ويصف وايت (1982) العلاقة بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي و التحصيل الدراسي على أنها العلاقة الأكبر ثباتا في نتائج البحوث الاجتماعية، و تجدر الإشارة إلى أن العلاقة بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي و التحصيل الدراسي هي علاقة إرتباطية موجبة بمعنى أنه كلما ارتفع المستوى الاقتصادي و الاجتماعي للفرد كلما إرتفع إنجازه الأكاديمي، و هذا بطبيعة الحال معناه أنه كلما انخفض المستوى الاقتصادي و الاجتماعي للفرد انخفض انجازه الدراسي (107:36).

و يتضح هذا من خلال نتائج الدراسات التالية:

فنقلا عن منصور بوقصاره توصل وايت (1982) من خلال دراسته ما وراء التحليل، ضمنت 200 دراسة تناولت علاقة المكانة الاقتصادية و الاجتماعية بالتحصيل الدراسي، توصل إلى وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين المكانة الاقتصادية والاجتماعية و التحصيل الدراسي، و في نفس المجال فغن سلكوك (2005) من خلال تحليله للمقالات المتعلقة بعلاقة المكانة الاجتماعية الاقتصادية بالتحصيل الدراسي، التي كانت قد نشرت في الفترة ما بين 1990 و 2000، و شملت عينة يبلغ تعدادها 101857 تلميذا ينتمون إلى 6871

مدرسة توصل إلى وجود علاقة ارتباطية متوسطة إلى قوية بين المكانة الاجتماعية الاقتصادية و التحصيل الدراسي لتلاميذ (107:36).

و لقد توصل إبراهيم عثمان (1989) في دراسة عن الخلفية الأسرية للطفل المتأخر دراسيا، إلى وجود علاقة ارتباطية بين نوعية السكن والتحصيل الدراسي قدرت بـ 0.18 (70:46).

و من المعروف عن الأسرة العربية كثرة أفرادها و قلة غرف مسكنها، و كلما ككبر حجم الأسرة صعب على الوالدين العناية بأفرادها و تلبية مطالبهم، و في مقدمتها المطالب الفزيولوجية و المطالب المدرسية، مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي فيتأخرون عن أقرانهم، و هذا ما توصل إليه عبد الكريم غريب (1981-1982) في دراسته من أن حجم الأسرة لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا أكثر من حجم المتفوقين (71:36).

ب- البيئة الثقافية للأسرة:

يلعب المناخ الثقافي الذي توفره الأسرة أو تحرص على توفره لإشباع رغبات و ميولات و إتجاهات الطفل دورا هاما في نموه العقلي و الانفعالي و الاجتماعي، و يزيد من قدرة الطفل على التحصيل المدرسي الايجابي (63:22).

و من البديهي أن الأسرة التي يشيع فيها الجهل و الحرمان الثقافي لا تهتم بحالة أبنائها الدراسية، و واجباتهم المنزلية، و لا توفر لهم الجو المناسب للاستذكار، إضافة إلى هذه الأسر عادة ما تتبنى اتجاهات سلبية نحو التعلم و النظم التربوية (109:22).

و في دراسة استكشافية لجيرار و كلارك (1964) شملت 2100 تلميذا فرنسيا، و توصلا إلى وجود علاقة موجبة قوية بين التحصيل الدراسي و المستوى التعليمي للأولياء، و الذي قدر بأعلى شهادة تحصل عليها أحد الوالدين (74:46).

و بينة دراسة إبراهيم عثمان وجود علاقة بين مستوى التحصيل الدراسي للأبناء و مستوى تعليم الأم قدرت بـ 0.34، و بين المستوى التعليمي للأب و تحصيل أبنائه قدر بـ 0.31 (75:46).

جـ- عوامل أسرية أخرى:

هناك عوامل عائلية أخرى يمكن أن تأثر على التلميذ منها:

1. تنقل التلميذ من مدرسة إلى أخرى تبعا لمهنة الأب التي تتطلب ذلك.

2. الخلافات الأسرية المتكررة.
3. علاقة الطفل غير السوية مع الأم، و الأب، و الإخوة.
4. تمايز الأهل في التعامل مع الأبناء و أسلوب التربية الخاطئ.
5. عدم الثبات و التذبذب في التعامل.
6. إرهاق الأهل لأبنائهم، و دفنهم للتعلم بقوة تفوق قدراتهم العقلية، و غير المتلائمة لمستوى النضج لديهم، مما يزيد الخيبة و الشعور لديهم.
7. توجيه الأهل لأطفالهم بعكس ما يملكون من ميول و اتجاهات.
8. تغييب الأهل لأطفالهم بدون سبب ضروري.
9. الأسرة المفككة و التي يسودها الخصام.
10. الجو المنزلي العام الذي لا يلائم النشاط المدرسي.
11. الأحداث المفاجئة كالأمراض و الوفيات.
12. الغياب المتواصل لأحد الوالدين أو كليهما (38:19).

4- 3 العوامل المدرسية:

تعتبر العوامل المدرسية بدورها عاملا مؤثرا على عملية التحصيل الدراسي لدى التلاميذ و هذا بصورة إيجابية أو سلبية، و ذلك بالظروف البيداغوجية العامة (المادية، و المناهج المدرسية، و التنظيم التربوي) التي توفرها و المتمثلة فيما يلي:

أ- **الظروف المادية**:

1- تمثل الوسائل التعليمية أهم العوامل المدرسية المؤثرة على التحصيل الدراسي إما إيجابا أو سلبا، فانعدام وسائل الإيضاح أو قلتها، و التي بواسطتها يستطيع المدرس إفهام التلاميذ مما يزيد استيعابهم، و يجعل الدرس أكثر تشويق، و إن انعدام الوسائل التعليمية يؤدي إلى إعاقة العملية التربوية، و فشل المدرس على إيصال الرسالة التربوية للتلاميذ بطريقة سهلة و واضحة (36:17).

و من التجارب التي أجريت في هذا الموضوع، تجربة أجريت في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية على تدريس مادة العلوم بأحد أقسام المناظرة لقسم الرابعة إعدادي، وأشارت

النتائج إلى أن الأقسام التي استعانت بالأفلام التعليمية إلى جانب الكتب المدرسية و الطرق المعتادة، زاد تحصيلها بنحو 20% عن تحصيل الأقسام الأخرى التي استخدمت نفس الكتب وطرق التدريس ولكنها لم تستعن بشيء من الأفلام(53:19).

2- البناء المدرسي غير الصحي.

3- سوء المناهج الدراسية، و عدم ارتباطها بالواقع.

ب- الظروف البشرية:

تتمثل في:

1- وجود إدارة غير ضابطة.

2- وجود مدرسين غير مؤهلين.

3- انتقال المدرسين من قسم لآخر أو من مدرسة لأخرى.

4- سوء نقل الرسالة التعليمية للمتعلمين.

5- سوء العلاقة بين المدرس و المتمدرس، وهذا ما يخلف مشكلات داخل الفصل الدراسي و عادة يؤدي هذا إلى رفض المادة من طرف التلميذ.

6- سوء الجو العام في الصف.

7- انعكاس العلاقة السلبية بين الوالدين و المدرسين على التلاميذ.

8- سوء توظيف أوقات الفراغ داخل المدرسة.

9- الأساليب التربوية غير اللائقة كالاستبداد و القمع.

10- ازدحام الفصول التعليمية مما يعيق العلمية التربوية.

11- عدم انتظام التلاميذ في المدرسة.

12- سوء توزيع التلاميذ مما يجعل الفصل الواحد يحتوي على مجموعات متباينة في المستوى التعليمي.

13- طرق التدريس و نظم الامتحانات و المناهج الدراسية غير الملائمة.

14- انعدام الصلة بين الأولياء و المدرسة (17 : 37،36).

إذن من خلال ما سبق يمكن أن نقول أن التحصيل الدراسي للتلميذ يمكن أن يتأثر بالظروف المدرسية غير الملائمة بالرغم من توفر كل الشروط الأخرى الأسرية، و الصحية، و

الاقتصادية و الاجتماعية، و النفسية المساعدة على التحصيل الدراسي جيد فنجد التلميذ يقع فريسة ظروف تخرج عن سيطرته و تأثر عليه بصفة مباشرة أو غير مباشرة بصورة سلبية، و لهذا نجد بعض الأسر علامات استفهام عن عدم جدوى كل ما يوفرونه لأطفالهم على عملية التحصيل الدراسي لديهم.

5- وسائل تقويم التحصيل الدراسي:

5-1 الأستاذ:

يعتبر تقويم الأستاذ لتلاميذه من أهم ميادين التقويم التربوي إن لم يكن أهمها جميعا، فالأستاذ يلجأ إلى تقويم تلاميذه للحصول على معلومات و ملاحظات عديدة عن هؤلاء التلاميذ من حيث مستوياتهم التحصيلية و العقلية المختلفة، و ذلك حتى يستخدمها في توجيه عملية التعلم التوجيه الصحيح.

و يمكن تلخيص الهدف التي يحاول الأستاذ تحقيقها من تقويمه لتلاميذه في المواد التالية:

أ- تقويم التحصيل الدراسي.

ب- تتبع النمو المعرفي و تقويمه.

ج- دراسة شخصية التلاميذ من جميع أبعادها دراسة موضوعية لكي تساعده على التنبؤ بسلوكهم في مختلف المواقف المستقبلية (18:3).

5-2 الامتحانات:

تعتبر الامتحانات التحريرية من أهم وسائل تقويم التحصيل الدراسي، و هي الامتحانات التي يراد بها تقويم تحصيل التلاميذ في نهاية كل فصل، و هي أيضا امتحانات النقل و الشهادات، و تعتبر من أهم وسائل تقويم التحصيل و تحديد مستوى التلاميذ، و تنقسم الامتحانات إلى نوعين و هما كالتالي:

أ- الامتحانات المقالية :

و هي عبارة عن سؤال واحد أو عدة أسئلة تعطى لتلاميذ من أجل الإجابة عليها، و في هذه الحالة فإن دور التلميذ يكمن في استرجاع المعلومات التي درسها سابقا، و يكتب فيها ما يتناسب و السؤال المطروح كما تحتاج الإجابة أيضا إلى الفهم والقدرة على التعبير والربط بين الموضوعات (19:3).

ب-الامتحانات الموضوعية:

سميت بالامتحانات الموضوعية لأنها تخرج عن ذاتية المصحح، و لا تتأت ربه عند وضع الدرجات، كما يمكن لأي إنسان أن يقوم بتصحيحها إذا أعطي له مفتاح الإجابة وطريقة الإجراء، أما أنواع الأسئلة الموضوعية فهي:

1- أسئلة صواب – خطأ أو أسئلة نعم – لا
2- أسئلة التكميل.
3- أسئلة الاختيارات المتعددة.
4- أسئلة الترتيب.
5- أسئلة مزدوجة (3 :20،19).

الفـــصل الخـــامس

الدراســـــة الاســـتطلاعيـــة

تمهيد:

تتعرض الباحثة في هذا الفصل إلى الدراسة الاستطلاعية، و التي كان الهدف منها تجاوز الصعوبات التي يمكن مواجهتها في الدراسة الأساسية، و ذلك بالتعرف على ميدان الدراسة و تحديد خصائصه، و إعداد الوسائل اللازمة للعمل الميداني. و تحديد عينة البحث الخاصة بالدراسة الأساسية و ذلك من خلال معرفة خصوصيات المجتمع الأصلي، هذا بالإضافة إلى قياس الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (الصدق، الثبات) الخاصة باختبار الدافع للانجاز (هارمنز)، و اختبار القلق (لسبيلبرجر).

1- مكان و زمان الدراسة الاستطلاعية:

أ- مكان الدراسة:

أجريت الدراسة الاستطلاعية في ثانويتين تقعان ببلدية عين الترك ولاية وهران و هي:

1. ثانوية العقيد عثمان

2. ثانوية مولود قاسم

ب- مدة الدراسة:

قامت الباحثة بإجراء الدراسة الاستطلاعية إبتداءاً من تاريخ 27-02-2011 إلى غاية 15-03-2011 و ذلك مناصفة بين الثانويتين المذكورتين بحيث قامت الباحثة بزيارة صباحية للثانوية الأولى، و زيارة مسائية للثانوية الثانية.

2- عينة الدراسة و مواصفاتها:

أ- حجم العينة:

تتكون عينة الدراسة الاستطلاعية من 33 تلميذاً من أصل 40 تلميذاً شملتهم الدراسة الاستطلاعية، حيث ثم استبعاد 7 استمارات لعدم صلاحيتها (غير كاملة أو غير مملوءة تماماً، أو مملوءة بطريقة خاطئة).

ثم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة العرضية, بحيث قامت الباحثة باختيار هذه العينة في ساحات الثانويتين أثناء وقت الاستراحة و كان عددهم 20 تلميذ من كل ثانوية.

ب- مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية:

ستبين الباحثة مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية حسب بعض المتغيرات الكمية و النوعية.

1-2 حسب متغير الجنس:

الجدول رقم (4) يمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
الإناث	23	%69.7
الذكور	10	%30.3
المجموع	33	%100

يلاحظ من خلال الجدول رقم (4) أن عينة الدراسة الاستطلاعية شملت 23 أنثى و هو ما يعادل 69.7% و 10 ذكور و هو ما يعادل 30.3%.

و بهذا يتبين أن توزيع عينة الدراسة حسب الجنس تغلب فيها نسبة الإناث أكثر من نسبة الذكور.

2-2 حسب متغير العمر:

الجدول رقم (5) يمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير العمر:

العمر	التكرار	النسبة المئوية
17	9	%27.3
18	11	%33.3
19	6	%18.2
20	5	%15.2
21	1	%3.0
المجموع	33	%100

يوضح الجدول رقم (5) أن توزيع العينة حسب العمر في الدراسة الاستطلاعية يحتوي على متوسط عمري يقدر بـ18.42 سنة، و مدى عمري ينحصر بين 17 و 21 سنة ،حيث بلغت اكبر نسبة عمرية 33.3 ، أما أصغر نسبة عمرية هي 3.0 ، وشملت التلاميذ ذوو 18و 21 سنة .

3-2 حسب متغير المستوى الدراسي:

الجدول رقم (6) يمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى الدراسي:

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
السنة الأولى	13	%39.39
السنة الثانية	9	%27.28

السنة الثالثة	11	%33.33
المجموع	33	%100

يتبين من خلال الجدول رقم (6) أن عدد التلاميذ الذين يدرسون بالسنة الأولى هو 13 أي بنسبة مئوية تقدر بـ 39.39% و هي أعلى نسبة و يليهم تلاميذ الأقسام النهائية الذي عددهم 11 و بنسبة تقدر بـ 33.33%، و يقع في المرتبة الأخيرة تلاميذ السنة الثانية بنسبة 27.28% و عددهم 9.

4-2 حسب متغير التخصص:

الجدول رقم (7) يمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص:

التخصص	التكرار	النسب المئوية
أدبي	15	%45.46
علمي	9	%27.27
تقني	9	%27.27
المجموع	33	%100

يظهر من خلال الجدول رقم (7) أن نسبة الأدبيين تفوق العلميين و التقنيين حيث قدر عددهم ب 15 تلميذ بنسبة مئوية تقدر بـ 45.46%، بينما يتساوى العلميون و التقنيون اللذين كان عددهم 9 في التخصص بنسبة مئوية قدرت بـ 27.27%.

3-أدوات الدراسة الاستطلاعية:

استخدمت الباحثة في الدراسة الاستطلاعية الأدوات التالية:

أ- مقياس الدافع للانجاز لهارمنز من إعداد فاروق عبد الفتاح موسى.

ب- مقياس سمة القلق لسبيلبرجر.

وصف الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية:

3-1 مقياس الدافع للانجاز لهارمنز:

أعد هذا المقياس هـ، ج، م هارمنز H,J,M hermans و يتكون هذا المقياس في صورته الأصلية من 29 عبارة متعددة الاختيار، منشقة أساساً من التحليل التجمعي لـ 90 عبارة متعددة الاختيار، غير أن فاروق عبد الفتاح 1981 حذف عبارة واحدة، و لكته لم يشر إلى محتواها، و بالتالي تصبح النسخة العربية من المقياس تكون من 28 عبارة فقط.

و فقرات المقياس مصاغة على شكل جمل ناقصة يليها أربع أو خمس عبارات أ، ب، ج، د أو أ، ب، ج، د، هـ و يوجد أمام كل عبارة مكملة لها قوسين، بطلب من المفحوص وضع علامة (x) أمام العبارة التي يعتقد أنها تكمله للجملة.

و عبارات المقياس مصاغة على الاتجاهين الايجابي و السلبي، بواقع 19 بنداً موجباً، و 9 بنود سالبة و هي كالتالي:

البنود الايجابية:

1. في المدرسة يعتقدون أني
2. عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي
3. عندما يشرح المعلم الدرس
4. أعمل عادة
5. إذا لم أصل إلى هدفي و لم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ.
6. عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى الدروس تكون.
7. إذا دعيت أثناء أداء واجب منزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع راديو فإني بعد ذلك.
8. إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة
9. يعتقد الآخرون أني
10. أنا بصفة عامة.
11. أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بشدة جداً.
12. في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزاً مرموقاً في الحياة.
13. عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به.
14. أكون عادة.

15. يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب مدة.
16. إن علاقتي طيبة بالمعلمين في المدرسة.
17. يتبع الأولاد آبائهم في إدارة الأعمال لأنهم.
18. بالنسبة للمدرسة.
19. التنظيم شيء.

البنود السلبية:

1. إن العمل شيء.
2. أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقاً.
3. أن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام.
4. أعتقد أن عدم إهمال الواجب المنزلي.
5. إن بدء أداء الواجب المنزلي يتطلب.
6. أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون.
7. عند عمل شيء صعب فإنني.
8. عندما أبدء شيء فإنني.
9. بالنسبة للمدرسة أكون.

طريقة إعطاء الأوزان:

تتبع طريقة تدرج الدرجات تبعا لدرجة ايجابية الفقرة، حيث أنه في الفقرات 19 الموجبة تعطى الإجابات أ، ب، ج، د، هـ الدرجات 1،2،3،4،5 على الترتيب، أما في حالة الفقرات 9 السالبة فتعطى الإجابات أ، ب، ج، د، هـ الدرجات 5،4،3،2،1 على الترتيب. و تعتبر الدرجة 28 هي أدنى درجة يمكن للفرد الحصول عليها في هذا المقياس، بينما تعتبر الدرجة 129 هي أعلى درجة يمكن للفرد الحصول عليها.

2-3 مقياس سمة القلق:

أعد هذا المقياس من قبل سبيلبرجر، و يتكون هذا المقياس من 20 عبارة متعددة الاختيار، يجاب على العبارات بناءا على تدرج الاستجابات كالتالي: (نادرا، أحيانا، كثيرا، دائما تقريبا)

و عبارات المقياس مصاغة على اتجاهين الايجابي و السلبي، بواقع 10 بنود ايجابية و 10 بنود سلبية و هي كالتالي:

البنود الايجابية:

1. أشعر بالسرور.
2. أشعر أنني مقتنع بنفسي.
3. أتمنى أن أكون سعيد كما يبدو على الآخرين.
4. أشعر بالراحة.
5. أنا هادئ و ساكن و متماسك
6. أنا سعيد.
7. أشعر بالأمان
8. أتخذ القرارات بسهولة.
9. أشعر بالرضا.
10. أنا شخص مستقر.

البنود السالبة:

1. أشعر بالعصبية و عدم الاستقرار.
2. أشعر كأنني فاشل.
3. أشعر أن الصعوبات تتراكم علي بحيث لا أستطيع التغلب عليها.
4. أقلق كثيرا جدا على أشياء ليست مهمة في الواقع.
5. عندي أفكار مزعجة.
6. تنقصني الثقة بالنفس.
7. أشعر أنني غير كفئ.
8. تمر بخاطري أفكار غير مهمة و تزعجني.
9. أتأثر بشدة بالأشياء المخيبة للأمل لدرجة أنني لا أستطيع استبعادها من تفكيري.
10. تصيبني حالة التوتر أو الاضطراب عندما أفكر في مشاغلي و اهتماماتي في الفترة الأخيرة.

طريقة إعطاء الأوزان:

تتبع طريقة تدرج الدرجات تبعا لدرجة ايجابية أو سلبية الفقرة، حيث أنه في الفقرات الموجبة تعطى الإجابات (نادرا، أحيانا، كثيرا، دائما تقريبا) الدرجات 1،2،3،4 على الترتيب.

أما في حالة الفقرات السلبية فتعطى الإجابات (نادرا، أحيانا، كثيرا، دائما تقريبا) الدرجات 4،3،2،1 على الترتيب.

و تعتبر الدرجة 20 هي أدنى درجة يمكن للفرد الحصول عليها في هذا المقياس، بينما تعتبر الدرجة 80 هي أعلى درجة يمكن للفرد الحصول عليها في هذا المقياس.

4-الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية:

4-1 الخصائص السيكومترية لمقياس الدافع للانجاز:

أولا- الثبات:

توصل هارمنز (1970) إلى معاملات ثبات على ثلاث عينات من تلاميذ المرحلة الابتدائية، و تلاميذ المرحلة الإعدادية و المرحلة الثانوية تبلغ على التوالي 0.80، 0.82، 0.80.

و عن تطبيقه لقياس الدافع للانجاز على عينة مكونة من 125 من الطلبة المستجدين بالجامعة توصل باستخدام معامل ألفا كرونباخ إلى معامل ثبات يقدر ب 0.82، أما فاروق عبد الفتاح موسى (1981) فبعد تطبيقه للمقياس على عينة شملت 598 تلميذا بواقع 372 من الذكور و 226 من الإناث، ينتمون إلى المراحل الابتدائية و الثانوية و الجامعية في المحافظة الشرقية بمصر، يتراوح مدى العمر لديهم من 13 إلى 24 سنة، توصل إلى معاملات الثبات التالية بحساب معامل ألفا كرونباخ:

فيما يتعلق بالذكور 0.803

فيما يتعلق بالإناث 0.643

و عند حسابه الثبات بطريقة التجزئة النصفية، و بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في نصف المقياس المكون من البنود ذات الترتيب الفردي، و درجاتهم في البنود ذات

الزوجي، و بعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون توصل إلى معاملات الثبات التالية في نصف الاختبار و الاختبار ككل على التوالي:

فيما يتعلق بالذكور 0.772 ، 0.871

فيما يتعلق بالإناث 0.724 ، 0.839

فيما يتعلق بالعينة ككل 0.765 ، 0.86.(132:36)

ثانيا- الصدق:

توصل هارمنز (1970) بحساب الصدق الذاتي إلى معاملات الصدق التالية:

لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية 0.89

لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية 0.90

لدى تلاميذ المرحلة الثانوية 0.89

و لقد استخدم فاروق عبد الفتاح موسى (1981) صدق المحكمين، ذلك بعرض صور من المقياس على ثمانية محكمين من المشتغلين في ميدان علم النفس التربوي، و القياس النفسي، طلب منهم تحديد.

أ- ما إذا كانت الفترة تنمي إلى الدافع للانجاز أم لا

ب- تحديد إيجابية أو سلبية الفقرة

و توصل إلى مايلي:

دلت تقديرات المحكمين على أن كافة فقرات المقياس تنتمي إلى الدافع للإنجاز حيث أن النسبة المئوية لإتفاق المحكمين لم تقل عن 87.5 %

و بحساب الصدق التجريبي على عينة عشوائية يبلغ عددها 200 فردا مناصفة بين الذكور والإناث بحساب معامل الارتباط بين درجاتهم على مقياس الدافع للانجاز ودرجات تحصيلهم الدراسي في نهاية العام، بلغت قيمة معامل الارتباط 0.67.(133:36)

ثبات و صدق الدافع للانجاز في الدراسة الحالية:

أولا-الثبات:

تم حساب ثبات مقياس الدافع للانجاز بطريقة التناسق الداخلي بحساب معامل ألفا كرونباخ، وجد أنه يبلغ 0.84.

ثانيا- الصدق:

أ- الصدق الذاتي: بحساب الصدق الذاتي لمقياس الدافع للانجاز وجد أنه يساوي 0.91

ب-الصدق التجريبي: قامت الباحثة بحساب الصدق التجريبي لمقياس الدافع للانجاز، و ذلك بحساب معامل الارتباط للانجاز و درجات التحصيل الدراسي فوجد انه يبلغ 0.85.

4-2 الخصائص السيكومترية لمقياس سمة القلق:

أولا_الثبات:

تم حساب ثبات مقياس سمة القلق المستخدم في الدراسة الاستطلاعية بطريقة الاتساق الداخلي بحساب معامل ألفا كرونباخ وجد أنه يبلغ 0.71.

ثانيا- الصدق:

أ- الصدق الذاتي: بحساب الصدق الذاتي لمقياس سمة القلق وجد أنه يساوي 0.84

ب- الصدق التجريبي: بحساب معامل الارتباط بين مقياس سمة القلق و مقياس تقدير الذات وجد أنه يبلغ 0.71.

الفصل السادس

الدراسة الاساسية

تمهيد:

يتناول هذا الفصل الدراسة الأساسية، من حيث مجتمع و عينة الدراسة، كما يتطرق إلى مواصفات العينة المكونة من 265 تلميذا يدرسون بالطور الثانوي و موزعون على ثانويتين، و سيتم توضيح الخطوات المتبعة لإجراء الدراسة الأساسية، و الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة.

1- مكان و زمان الدراسة:

أ- مكان الدراسة الأساسية:

تمت الدراسة الأساسية في الثانويتين اللتين أجريت فيهما الدراسة الاستطلاعية و هما:

1) ثانوية العقيد عثمان

2) ثانوية مولود قاسم

و تم اختيار هاتين الثانويتين لأنهما تحتويان على كل التخصصات الأدبية و العلمية و التقنية.

ب- مدة الدراسة الأساسية:

أجريت الباحثة الدراسة الأساســية من تاريخ 03-04-2011 إلى غاية تاريخ 28-04-2011 أي لمدة شهر كاملاً.

1. عينة الدراسة الأساسية و خصائصها:

أ- مجتمع و عينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من التلاميذ اللذين يدرسون بالثانويتين اللتين أجريت فيها الدراسة بـ 551 تلميذا في ثانوية العقيد عثمان، و 512 تلميذا بثانوية مولود قاسم، و لقد تم اختيار 150 تلميذ بطريقة العينة العشوائية البسيطة من كلتا الثانويتين بمجموع 300 تلميذ حيث تم حساب عدد الأقسام الموجودة و المستويات الدراسية و الجذوع المشتركة و الشعب ,و اختيرت العينة عشوائيا من كل مستوى دراسي و من كل جدع مشترك و من كل شعبة متوفرة في الثانويتين، و شملت 11 قسم من كل التخصصات و بعد تفريغ أدوات البحث تقلص عدد أفراد العينة ليصبح 265 تلميذا بعد استبعاد الاستمارات غير الصالحة ، (غير مملوءة تماما، مشطبة بطريقة خاطئة أو غير كاملة) بحيث التمست الباحثة عدم الجدية في ملئ الاستمارات خاصة في الخانات المتعلقة بالمعلومات الشخصية، و بهذا تم إلغاء 35 استمارة من أصل 300 استمارة تم توزيعها.

ب- مواصفات عينة الدراسة الأساسية:

ستبين الباحثة مواصفات عينة الدراسة الأساسية حسب بعض المتغيرات الكمية و النوعية ضمن جداول كالتالي:

1- **حسب متغير الجنس**:

الجدول رقم (8) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس:

الجنس	التكرار	النسب المئوية
الإناث	158	%59.63
الذكور	107	%40.37
المجموع	265	%100

يلاحظ من خلال الجدول رقم (8) أن عينة الدراسة الأساسية تحتوي من حيث الجنس على 158 أنثى أي ما يعادل 59.63%، و 107 ذكور و هو ما يعادل 40.37% و هذا يدل على أن عدد الاناث يفوق عدد الذكور في الدراسة الأساسية.

الجدول رقم (9) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس حسب الثانويتين:

الثانوية	الجنس	التكرار	النسب المئوية
العقيد عثمان	**ذكور**	51	%19.24
	إناث	89	%33.33
مولود قاسم	**ذكور**	56	%21.13
	إناث	69	%26.03
المجموع		265	%100

يتبين من خلال الجدول رقم (9) أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور في ثانوية العقيد عثمان، و ثانوية مولود حيث بلغ عددهن في الثانوية الأولى 89 تلميذة بنسبة تقترب بـ33.33%، أما في الثانوية فبلغ عدد الإناث 69 بنسبة تقدر بـ 26.03%.

أما بالنسبة للذكور فقد بلغ عددهم في ثانوية العقيد عثمان 51 بما يعادل 19.24% أما ثانوية مولود قاسم فقد بلغ عددهم 56 بنسبة تقدر بـ21.13%

2- حسب متغير العمر:

الجدول رقم (10) يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب السن:

السن	التكرار	النسب المئوية
16	5	%1.9
17	84	%31.70
18	66	%24.90
19	64	%24.20
20	32	%12.10
21	10	%3.8
22	4	%1.5
المجموع	265	%100

يلاحظ من خلال رقم (10) ان المدى العمري لعينة الدراسة الاساسية قد انحصربين 16 و 22 سنة و كانت أكبر نسبة عمرية للتلاميذ ذوو 17 سنة حيث بلغ عددهم 84 تلميذاً بنسبة مئوية تقدر بـ31.70%، أما أدنى سنة فكانت للتلاميذ ذوو 22 سنة حيث بلغ عددهم 4 بما يعادل 1.5% فقط.

3- حسب متغير المستوى الدراسي:

الجدول رقم (11) يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي:

المستوى الدراسي	التكرار	النسب المئوية
السنة الأولى	114	%43.02
السنة الثانية	68	%25.66
السنة الثالثة	83	%31.32
المجموع	265	%100

يوضح الجدول رقم (11) أنه عدد تلاميذ السنة الأولى بلغ 114 تلميذا بنسبة مئوية تقدر بـ 43.02%، أما تلاميذ السنة الثانية فبلغ عددهم 68 تلميذا بنسبة مئوية تقدر بـ 25.66% و أما تلاميذ السنة الثالثة فبلغ عددهم 83 تلميذا تقدر بـ31.32%، و بالتالي يلاحظ أن عدد تلاميذ السنة الأولى هم أكبر عدداً، ثم يليهم السنة الثالثة، فتلاميذ السنة الثانية.

الجدول رقم (12) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي حسب كل ثانوية:

الثانوية	المستوى الدراسي	التكرار	النسب المئوية
	السنة الأولى	59	%22.30

العقيد عثمان	**السنة الثانية**	38	%14.33
	السنة الثالثة	42	%15.84
مولود قاسم	**السنة الأولى**	55	%20.75
	السنة الثانية	30	%11.32
	السنة الثالثة	41	%15.46
المـــجـــمـــــوع		265	%100

يظهر من خلال الجدول رقم (12) أنه فاقت نسبة تلاميذ السنة الأولى بثانوية العقيد عثمان، تلاميذ ثانوية مولود قاسم بنسبة 2.77%، أما تلاميذ السنة الثانية فقد فاقت بنسبة تلاميذ ثانوية العقيد عثمان تلاميذ ثانوية مولود قاسم بنسبة 11.76%، أما بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة فقد تقارب عدد تلاميذ الثانويتين، حيث بلغ عددهم 42 في ثانوية العقيد عثمان و 41 في ثانوية مولود قاسم.

4- حسب التخصص:

الجدول رقم (13) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص:

التخصص	التكرار	النسب المئوية
أدبي	121	%45.66
علمي	87	%32.83

تقني	57	%21.51
المجموع	265	%100

يتضح من خلال رقم (13) أن عدد الأدبيين قد بلغ 121 تلميذاً، بنسبة مئوية قدرت بـ 45.66%، و هي أكبر نسبة في هذه العينة، يليها العلميين الذين بلغ عددهم 87 تلميذا بما يعادل 32.83%، ثم يأتي في المرتبة الأخيرة التلاميذ التقنيون اللذين قدر عددهم بـ 57 تلميذا لنسبة مئوية تقدر بـ 21.51%.

الجدول رقم (14) يوضح توزيع التخصصات الخاصة بالعينة حسب كل ثانوية:

الثانوية	العينة	التخصص	التكرار	النسب المئوية
العقيد عثمان	**162**	**أدبي**	121	%45.66
		علمي	41	%15.48
		تقني		
مولود قاسم	**103**	**أدبي**		
		علمي	46	%17.35
		تقني	57	%21.51
المـــجـــمـــــوع			265	%100

يلاحظ من خلال رقم (14) أن التخصصات الأدبية موجودة فقط في ثانوية العقيد عثمان حيث بلغ عدد عينة الأدبيين 121 بما يعادل 45.66%، أما التخصصات التقنية فتوجد فقط في ثانوية مولود قاسم، أما عدد عينة التقنيين فتقدر بـ 57 تلميذا بنسبة مئوية تقدر بـ 21.51، أما التخصصات العلمية فتوجد بالثانويتين حيث كان عدد العلميين في ثانوية العقيد عثمان 41 تلميذا بما يعادل 15.48%، أما في ثانوية مولود قاسم فبلغ عدد التلاميذ العلميين 46 تلميذا بنسبة مئوية تقدر بـ 17.35%.

و بهذا يلاحظ أن الأدبيين كان لهم أكبر نسبة في عينة الدراسة، و يليها التقنيين، و تأتي التخصصات الأدبية في المرتبة الثالثة، حيث يفوق فيها تلاميذ ثانوية مولود قاسم تلاميذ العقيد عثمان، و ربما يرجع هذا إلى أن الثانوية الأخيرة تقنية.

3-أدوات الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من صحة صدق و ثبات أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية قامت الباحثة باستخدام الأدوات التالية في الدراسة الأساسية:

1- مقياس الدافع للانجاز لهارمنزاعداد فاروق عبد الفتاح موسى.

2- مقياس سمة القلق لسبيلبرجر.

3- كشوف النقاط للتلاميذ الذين شملتهم عينة الدراسة الأساسية للسنة التي تم فيها تطبيق أدوات البحث، و شملت الكشوف الثلاثي الأول و الثلاثي الثاني و الثالث للسنة الدراسية 2011-2010.

أ- وصف أدوات الدراسة الأساسية:

1-مقياس الدافع للانجاز:

يتكون الدافع للانجاز من 28 بندا، و هي عبارة عن جمل ناقصة تليها أربع عبارات على شكل (أ ، ب ، ج ، د) و خمس عبارات على شكل (أ، ب، ج، د، هـ) مكملة، و البنود 28 تشمل 19 جملة ناقصة موجبة، وجمل ناقصة سالبة و هي كالتالي:

البنود الايجابية هي ذات الأرقام التالية:

2،5،6،7،8،11،12،13،14،17،18،19،20،21،22،23،24،25،26.

البنود السالبة هي ذات الأرقام التالية:

1،3،4،9،10،15،16،27،28.

و تشير الدرجة العالية على هذا المقياس على دافع للإنجاز مرتفع، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى دافع للإنجاز منخفض.

طريقة التصحيح:

تبقى طريقة التصحيح هي نفسها التي تم ذكرها في الدراسة الاستطلاعية، حيث تتبع طريقة تدرج الدرجات تبعا لدرجة ايجابية الفقرة أو سلبيتها، ففي الفقرات 19 الموجبة تعطى الإجابات أ،ب،ج،د،هـ الدرجات 1،2،3،4،5 على الترتيب، أما في حالة الفقرات 9 السلبية فتعطى الإجابات أ،ب،ج،د،هـ الدرجات 5،4،3،2،1 على الترتيب.

و تعتبر الدرجة 28 هي أدنى درجة يمكن للفرد الحصول عليها في هذا المقياس، بينما تعتبر الدرجة 129 هي أعلى درجة يمكن للفرد الحصول عليها.

2- مقياس سمة القلق:

يتكون مقياس القلق من 20 بندا متعدد الاختيار، يجاب عليها بناءا على تدرج الاستجابات، و هي على شكل أربع نقاط (نادرا، أحيانا، كثيرا، دائما تقريبا) و عبارات المقياس مصاغة على اتجاهين، اتجاه ايجابي و اتجاه سلبي، بواقع 10 بنود ايجابية و هي ذات الأرقام التالية:

(19،16،14،13،10،7،6،4،3،1)

و 10 بنود سلبية و هي ذات الأرقام التالية:

(20،18،17،15،12،11،9،8،5،2)

و تشير الدرجة العالية في هذا المقياس على قلق مرتفع، بينما تشير الدرجة المنخفضة على قلق منخفض.

طريقة التصحيح:

تتبع طريقة تدرج الدرجات تبعا لدرجة ايجابية الفقرة أو سلبيتها، حيث أنه في الفقرات الموجبة تعطى الإجابات (نادرا، أحيانا، كثيرا، دائما) الدرجات 1،2،3،4 على الترتيب.

أما في حالة الفقرات السلبية فتعطى الإجابات (نادرا، أحيانا، كثيرا، دائما تقريبا) الدرجات 4،3،2،1.

2. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية:

استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات التي جمعتها في الدراسة الأساسية، و لقد استخدمت حزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية SPSS 19.0 ، و هذه الأساليب الإحصائية هي:

1- الإحصاء الوصفي**:**

أ- التكرارات.

ب- النسب المئوية.

ج- المتوسط الحسابي.

د- الانحراف المعياري

2- الإحصاء الإستدلالي**:**

أ- معامل إرتباط برسون

ب- معامل الارتباط الجزئي

3-كيفية و تطبيق المقاييس في الدراسة الأساسية:

بعد تأكد الباحثة من صلاحية أدوات البحث من خلال الدراسة الاستطلاعية، قامت بالاتصال بمدراء الثانويين للاتفاق على أوقات إجراء الدراسة، و الأقسام التي ستجرى الدراسة، حيث قامت الطالبة باختيار هذه الأقسام بطريقة عشوائية، و التي شملت 11 قسما من أقسام السنة الأولى و السنة الثانية، و الأقسام النهائية، بالرغم من رفض و تحفظ المدراء من إجراء الدراسة على الأقسام السنة الثالثة نظرا لحساسية هذه السنة الدراسية التي يستقبل تلاميذها على إجراء امتحان البكالوريا المصيري.

و بعد القيام بكل الإجراءات الإدارية، قامت الباحثة بالاتصال بأقسام التي شملتها الدراسة، عند الاتصال المباشر بالتلاميذ قامت الباحثة في بادئ الأمر بشرح دواعي هذه الدراسة و بأنها علمية و لا صلة لها بأي إدارة أو مؤسسة رسمية، كما أكدت على أن المعلومات التي سوف يتم جمعها ستحاط بالسرية التامة، و هي لغرض علمي فقط، ثم قامت الباحثة بشرح كيفية ملئ الاستمارات، وبالرغم من هذا وجد بعض التلاميذ صعوبات في ملئ الاستمارات

بالإضافة إلى التشديد على أهمية ملئ المعلومات الشخصية بطريقة صحيحة خاصة الاسم و اللقب و القسم، و ذلك لربط إجابات التلاميذ مع كشوف نقاطهم التي استلمتها الباحثة بعد إيجاد بعض الصعوبات نظرا لسريتها.

الفصل السابع

عرض النتائج

تمهيد:

بعد قيام الباحثة بإجراء الدراسة الأساسية على العينة المذكورة سابقا، وبعد تصحيح أوراق الإجابة على المقاييس، وفرزها، والإبقاء على الأوراق الصالحة منها للمعالجة الإحصائية، تم معالجة البيانات ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss19.0 ، وقامت الباحثة في هذا الفصل بعرض نتائج الدراسة الأساسية وفقا لترتيب الفرضيات.

1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أن هناك علاقة ارتباطية، دالة إحصائيا بين الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي لدى تلامذة الثانوية.

ا- لدى العينة الكلية :

الجدول رقم(15) يوضح حساب معامل الارتباط بين الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي لدى العينة الكلية.

العينة	قيمة ر	مستوى الدلالة
265	0,252	0,01

يتضح من الجدول رقم(15) أن هناك علاقة ارتباطية، دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى العينة الكلية.

ب- لدى الذكور:

الجدول رقم(16) يمثل حساب معامل الارتباط بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الذكور.

العينة	قيمة ر	مستوى الدلالة
107	0,127	0,05

يتضح من الجدول رقم(16) أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة ،دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الذكور.

ج - لدى الإناث:

الجدول رقم(17) يمثل حساب معامل الارتباط بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الإناث.

العينة	قيمة ر	مستوى الدلالة
158	0,306	0,01

يتضح من الجدول رقم(17) أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة ،دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الإناث.

2-عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين القلق والتحصيل الدراسي لدى تلامذة الثانوية.

ا- لدى العينة الكلية:

الجدول رقم(18)يمثل حساب العلاقة الارتباطية بين القلق والتحصيل الدراسي لدى العينة الكلية.

العينة	قيمة ر	مستوى الدلالة
265	0,267-	0,01

يتضح من الجدول رقم(18) أن هناك علاقة ارتباطيه سالبة، دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 بين القلق والتحصيل الدراسي لدى العينة الكلية.

ب- لدى الذكور:

الجدول رقم(19) يمثل حساب معامل الارتباط بين القلق والتحصيل الدراسي لدى الذكور.

العينة	قيمة ر	مستوى الدلالة
107	-0,236	0,05

يتبين من خلال الجدول رقم(19) أن هناك علاقة ارتباطية سالبة، دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 بين القلق والتحصيل الدراسي لدى ذكور.

ج- لدى الإناث:

الجدول رقم(20) يمثل حساب معامل الارتباط بين القلق والتحصيل الدراسي لدى الإناث.

العينة	قيمة ر	مستوى الدلالة
158	-0,372	0,01

يتبين من خلال الجدول رقم(20) أن هناك علاقة ارتباطيه سالبة، دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 بين القلق والتحصيل الدراسي لدى الإناث.

3-عرض نتائج الفرضية الثالثة

تنص على وجود علاقة ارتباطية جزئية دالة احصائيا بين القلق والتحصيل الدراسي بضبط متغير الدافعية للإنجاز لدى تلامذة الثانوية.

ا- لدى العينة الكلية :

الجدول رقم(21)يمثل حساب العلاقة الارتباطية جزئية بين القلق والتحصيل الدراسي بضبط متغير الدافعية للإنجاز لدى العينة الكلية.

العينة	قيمة رج	مستوى الدلالة
265	-0,212	0,01

يتبين من خلال الجدول رقم(21) وجود علاقة ارتباطية جزئية سالبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 بين القلق والتحصيل الدراسي بضبط متغير الدافعية للإنجاز لدى العينة الكلية.

ب- لدى الذكور:

الجدول رقم (22) يمثل حساب العلاقة الارتباطية الجزئية بين القلق و التحصيل الدراسي بضبط متغير الدافعية للإنجاز لدى عينة الذكور .

العينة	قيمة رج	مستوى الدلالة
107	-0,216	0,05

يتبين من خلال الجدول رقم (22) وجود علاقة ارتباطية جزئية سالبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة0,05 بين القلق و التحصيل الدراسي بضبط متغير الدافعية للإنجاز لدى عينة الذكور.

ج- لدى عينة الاناث :

الجدول رقم (23) يمثل حساب العلاقة الارتباطية الجزئية بين القلق و التحصيل الدراسي بضبط متغير الدافعية للإنجاز لدى عينة الاناث.

العينة	قيمة رج	مستوى الدلالة
158	-0,295	0,01

اتضح من خلال الجدول رقم(23) وجود علاقة ارتباطية جزئية سالبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 بين القلق و التحصيل الدراسي بضبط متغير الدافعية للإنجاز لدى عينة الاناث .

4 عرض نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على وجود علاقة ارتباطية جزئية دالة احصائيا بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي بضبط متغير القلق لدى تلامذة الثانوية.

ا- لدى العينة الكلية:

الجدول رقم(24)يمثل حساب العلاقة ارتباطية جزئية بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي بضبط متغير القلق للإنجاز لدى العينة الكلية.

العينة	قيمة رج	مستوى الدلالة
265	-0,193	0,01

يتبين من خلال الجدول رقم (24) وجود علاقة ارتباط جزئي سالب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي بضبط متغير القلق لدى العينة الكلية .

ب- لدى الذكور:

الجدول رقم (25) يمثل حساب العلاقة الارتباطية الجزئية بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي بضبط متغير القلق لدى عينة الذكور.

العينة	قيمة رج	مستوى الدلالة
107	0.082	غير دال

يتبين من خلال الجدول رقم (25) انعدام وجود العلاقة الارتباطية الجزئية بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي بضبط متغير القلق لدى عينة الذكور.

ج- لدى عينة الإناث :

الجدول رقم(26) حساب العلاقة الارتباطية الجزئية بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي بضبط متغير القلق لدى الإناث .

العينة	قيمة رج	مستوى الدلالة
158	0,199	0,05

يتبين من خلال الجدول رقم (26) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي بضبط متغير القلق لدى عينة الإناث.

الفصـــــل الثـــــامـــن

مناقشـــــة النـــــتائج

تمهيد:

تتناول الباحثة في هذا الفصل مناقشة النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الأساسية والمعالجة الإحصائية، وفقا لترتيبا الفرضيات وذلك اعتمادا على الجانب النظري، والجانب التطبيقي، والخصائص الراهنة للمجتمع الجزائري.

1- مناقشة الفرضية الأولى:

والتي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية والتحصيل الدراسي لدى تلامذة الثانوية.

وقد كشفت المعالجة الإحصائية عن وجود علاقة ارتباطية موجبة، دالة إحصائيا عند مستوى0,01 بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى العينة الكلية (الجدول رقم 15).
كما كشفت المعالجة الإحصائية عن وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي لدى عينة الذكور(الجدول رقم 16).
كما تبين أيضا عن المعالجة الإحصائية وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 بين الدافعية للإنجاز لدى عينة الإناث(الجدول رقم 17).
وبذلك يمكن أن نقول أن الفرضية الأولى قد تحققت، و من الملاحظ أن هذه النتائج تتشابه مع النتائج التي توصل إليها ماكيلاند (1984)، حيث كشفت نتائجه عن وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى عينة مكونة من 530 تلميذ وتلميذة بالطورين الابتدائي والثانوي، واستنتج أن التلاميذ ذوو دافعية الانجاز العالية يحققون مستويات ناجح عالية في دراستهم بالمقارنة بالأفراد ذوي دافعية للإنجاز المنخفض(123.16).
وتتشابه هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي توصل إليها زانبنيل ويوزاي(2002)،حيث توصلت هذه النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية بين الدافعية والتحصيل الدراسي، حيث أنه يزداد تحصيل التلاميذ كلما كانت دافعيتهم للإنجاز عالية، كما دلت هذه الدراسة إلى أن تحصيل دراسي العالي يؤدي إلى دافعية عالية(124.16).
وفي نفس السياق توصل محمد أحمد عبد السميع(2005) في دراسة حول علاقة الدافع للإنجاز والنشاط الدراسي لدى عينة من التلاميذ، شملت 113 تلميذ و196 تلميذة تراوح مدى العمر لديهم بين9 و21 سنة من مختلف الأطوار، وتوصل إلى نتيجة تدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الدافع للإنجاز والنشاط الدراسي لدى عينة الدراسة(215.37).
وكذلك تتفق النتيجة التي توصلت إليها الباحثة مع نتائج الدراسة التي توصل إليها بريكل وهينزوفوك (2006) من خلال عينة شملت 124 طالب وطالبة طبق عليهم مقياس هرابيان

للدافع للإنجاز، وتوصل إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي(75.42).

ومن الملاحظ أن معظم الدراسات التي اضطلعت عليها الباحثة لا تختلف نتائجها مع نتيجة الدراسة الحالية، ونتائج الدراسات التي تم ذكرها، وذلك لاعتبار متغير الدافع للإنجاز من العوامل الفردية الهامة والتي تلعب دورا كبيرا في أداء التلميذ في و نشاطه، واجتهاده الدراسي، وذلك باعتبار الدافع للإنجاز هو الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، ويعتبر هذا من المكونات الهامة والضرورية للحصول على مردود دراسي جيد، حيث أن الدافع للأنجاز يدفع التلميذ إلى المثابرة على بذل الجهد وتحمل الصعاب، والتغلب على كل ما يصادفه من عقبات، كما يمده بروح المنافسة داخل القسم بالإضافة إلى الاستقلالية بالذات وهذا كله في سبيل تحقيق هدفه وبالتالي التفوق الدراسي.

ونجد عكس ذلك عند التلاميذ ذوو الدافع للإنجاز المنخفض، حيث يلاحظ لديهم مقدار قليل من الرغبة في أداء الواجبات والمهام، حتى وان كانت هذه المهام سهلة وبسيطة ونلاحظ انه ليس لديهم النزوع لبذل أي جهد في سبيل الحصول على مردود دراسي جيد، فنجدهم غير مبالين، وليس لديهم أهداف واضحة فيما يخص مستقبلهم الدراسي وكأنهم يدرسون عبثا، أو لإرضاء الأسرة فقط، وهذا ما يحط من مستوى تحصيلهم الدراسي باعتبار أن المكون الأساسي في هذه العملية منخفض إن لم نقل منعدم، حيث أنه تنقصهم تلك القوة المحركة نحو التفوق الدراسي وتحقيق النجاح، حيث نجدهم يتراجعون للخلف لأتفه الأسباب مع مستويات منخفضة من الأداء والسعي لتحقيق الهدف.

أما بالنسبة لعلاقتها بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي حسب الجنس فتتشابه هذه النتائج مع نتيجة الدراسة التي قامت بها قوتفريد (1985) من خلال تطبيقها لقائمة الدوافع الأكاديمية للأطفال على عينة من التلاميذ ينتسبون إلى المستوى الدراسي الرابع حتى التاسع، ولم تجد أي فروق جنسية في الدافعية الداخلية في القراءة والرياضيات والدراسات الاجتماعية والعلوم(55 :10).

أي أن العلاقة بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي موجودة بالتساوي لدى الذكور و الإناث من عينة الدراسة الحالية .

كما توصل فتحي مصطفى الزيات(1990)من خلال دراسة شملت عينة مكونة من 300 فرد من طلبة الجامعة من الجنسين بواقع 154 طالبا من جامعة المنصورة بمصرو146 طالبا من جامعة أم القرى، يتراوح مدى العمر لديهم من 18الى 27 سنة بمتوسط يقدر بـ 22,13 وانحراف معياري يبلغ 2,35، و50,7 منهم ينتسبون إلى السنة الرابعة، طبق عليهم مقياس الدافع للإنجاز الذي أعده محمد جميل منصور، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز و المردود الدراسي (91 :31).

وتتشابه نتائج الدراسة الحالية مع نتائج التي توصل إليها أحمد محمد عبد الخالق(1991) وذلك من خلال دراسة شملت 536 فردا من اللبنانيين منهم 277 من تلامذة المدارس بواقع 146 ذكر و131 أنثى، وكذلك 257 فرد من طلبة الجامعة بواقع 137 طالب و122 طالبة، طبق عليهم مقياس راي- لين للدافع للإنجاز، توصلت الدراسة إلى عدم وجود فرق بين الجنسين في الدافع للإنجاز، كما توصلت إلى عدم وجود فرق بين الجنسين في الدافع للإنجاز لدى طلبة الجامعة (111:04).

وتتشابه النتيجة التي توصلت إليها الباحثة مع النتيجة التي توصل إليها سكانل و ألان(2000) فقد توصلا من خلال دراسة شملت 348 فرد بواقع 130 ذكر و218 أنثى، يتراوح مدى العمر لديهم من 18 إلى 75سنة، إلى عدم وجود فرق بين الجنسين في الدافع للإنجاز و التحصيل الدراسي (111:04).

كما تتشابه النتيجة الحالية مع النتيجة التي توصل إليها رووتر وسميث وهال(2005) من خلال دراسة شملت 1030 فرد من تلامذة المستوى الدراسي الثانوي، ينتمون إلى 12 ثانوية، وينتسبون إلى المستوى الدراسي التاسع والعاشر والحادي عشر والثاني عشر، طبق عليهم مقياس الدافعية ويشمل المقياس 3 أبعاد وهي: الحاجة للإنجاز، والحاجة للسلطة، والحاجة للانتماء، وتوصلوا إلى عدم وجود فروق جنسية في الدافعية بأبعادها الثلاثة (84:27).

وتختلف النتيجة التي توصلت إليها الباحثة مع نتيجة الدراسة التي قام بها هارينش وريان(1983) والتي شملت عينة مكونة من 9582 تلميذ وتلميذة من أمريكا، و1700 تلميذ وتلميذة من اليابان، يبلغ العمر لديهم تقريبا 16 سنة، وطبق عليهم اختبارات تتعلق بالدافعية للإنجاز، والنزوع للفشل والنجاح، واختبار القلق، وقد أسفر نتائج هذه الدراسة عن وجود فرق بين الجنسين في الدافع للإنجاز لصالح الذكور (144:16).

كما تختلف الدراسة الحالية مع ما توصل إليه فاروق عبد الفتاح موسى(1984) من خلال دراسة شملت 499 من طلبة الجامعة بالسعودية بواقع 362 طالب و137 طالبة إلى وجود فرق بين الجنسين في الدافع للإنجاز لصالح الذكور(144:16).

كما توصل عويد سلطان المشعان(2007) إلى نفس النتيجة من خلال دراسة شملت 303 فردا من الموظفين بواقع 189 ذكر و114 أنثى، منهم 228 من الكويتيين،و57 من غير الكويتيين وبعد تطبيق اختبار الدافع للإنجاز لصالح الإناث (144.16).

وترى الباحثة أن تباين النتائج المتوصل إليها و المتعلقة بالفروق الجنسية و الدافعية للإنجاز يمكن أن ترجع إلى ما يلي:

1- إختلاف المقاييس والاختبارات المستخدمة في الدراسات.

2- إختلاف العينات التي خضعت للدراسة من حيث الحجم و العمر و الخصائص.

3- إختلاف الخلفيات الاجتماعية و الاجتماعية للأفراد العينة.

4-تباين الظروف التي اجريت فيها الدراسات.

4- الفروق الفردية للتلاميذ .

إذن يمكن لهذه العوامل أن تجعل من الفروق الجنسية في الدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي تنعدم أحيانا، و تظهر أحيانا أخرى، و في حالة وجودها تكون في بعض المرات لصالح الإناث، و تكون لصالح الذكور في البعض الآخر، و بهذا نجد أن نتائج الفروق الجنسية في الدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي تختلف باختلاف ظروف دراستها، بالإضافة الى الفروق الفردية.

2- مناقشة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أن هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين القلق والتحصيل الدراسي لدى كل من العينة الكلية و لدى تلامذة الثانوية.

وكشفت المعالجة الإحصائية على وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة0,01 بين القلق والتحصيل الدراسي لدى العينة الكلية (الجدول رقم18).

كما كشفت المعالجة الإحصائية عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 بين القلق والتحصيل الدراسي لدى عينة الذكور(الجدول رقم 19).

كما تبين عن المعالجة الإحصائية وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 بين القلق و التحصيل الدراسي و ذلك لدى عينة الإناث (الجدول رقم 20).

و من خلال النتائج المحصل عليه يمكن أن نقول أن الفرضية الثانية قد تحققت، و من الملاحظ أن هذه النتائج التي توصلت إليها الباحثة تشبه نتيجة الدراسة التي قام بها ياسرعبد الفتاح القطامي (2000) من خلال دراسته التي شملت عينة قوامها 365 تلميذ بواقع 159 تلميذ و206 تلميذة من الطور الثانوي يتراوح المدى العمري لديهم من15 إلى 20 سنة، طبق عليهم اختبار القلق، واتضح من خلال النتائج أنه توجد علاقة إرتباطية بين القلق والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة (208.51).

كما تشبه نتيجة الدراسة الحالية ما توصلت إليه أمينة محمد مراد(2001) من خلال الدراسة التي أجرتها على عينة من التلميذات قوامها 150 تلميذة من تلميذات السنة الأولى والسنة الثانية ثانوي بإحدى المؤسسات السعودية، وقد دلت النتائج التي توصلت إليها الباحثة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين القلق والتحصيل الدراسي(208:51).

كما تشبه النتيجة التي توصلت إليها الطالبة الباحثة ما توصل إليه كل من هايلرس ويوزاي(2002) في دراستهما التي تؤكد على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل الدراسي والقلق لدى عينة الدراسة التي استخدمها والمتكونة من 220 تلميذ وتلميذة(138:48).

وفي نفس السياق توصل عطية محمود عطية (2004) من خلال دراسته والتي كان هدفها معرفة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ قدر عددهم بـ 178 تلميذ

و111 تلميذة، توصل إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين القلق والتحصيل الدراسي(99:45).

و ترى الباحثة أن القلق هو مكون انفعالي يصاحب كل المتمدرسين في جميع الأطوار التعليمية، حيث نجده عند معظم التلاميذ و لكن بدرجات متفاوتة ، و من الملاحظ أن بالرغم من خصائص القلق السلبية إلا أنه يعتبر أداة تدفع التلميذ إلى التحصيل الجيد ، هذا إذا لم تتجاوز درجات هذا القلق المستويات غير العادية ، و نجد أن القلق يتزامن في معظم الأحيان مع الخوف، فهذا فرويد (1917) يتحدث عن مخاوف مخوف واقعية و مخاوف غير واقعية ، و يسمي هذا الاخير بالقلق.

وفي دراسة قام بها الباحثان كاياوات وبراون (2000) و التي أجريت في تايلاندا ،وذلك على عينة من التلاميذ قوامها 420 طفلا و مراهقا ,و انتهت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين القلق و الخوف لدى عينة الدراسة (100:45).

وترى الباحثة أن الخوف من الحصول على علامات دراسية ضعيفة، أو إعادة السنة أو الطرد، هو ما يولد لدى التلميذ ذلك الشعور بالقلق ، و هذا الأخير هو من يدفع التلميذ إلى بدل مجهود اكبر لتفادي الرسوب المحتمل إذا لم يعمل بجد و مثابرة ، وهذا ما ينتج عنه نتائج جيدة و تحصيل دراسي مرتفع , و بهذا يمكن أن نقول أن للقلق جانبا ايجابيا هذا إذا كان على مستويات معتدلة.

أما إذا زاد مستوى القلق عن المستويات العادية ، و كان شديدا فيمكن أن ينقلب سلبا على التلميذ، حيث أن مثل هذه المستويات من القلق تقف عائقا أمام التنظيم العقلي، كما تحد من الوظائف العقلية لدى التلميذ، فتخفض قدراته على الانتباه و التركيز، و التحليل داخل القسم الدراسي ،و حتى على الاسترجاع أثناء حل الواجبات و الامتحانات و هذا ما ينتج عنه تدني التحصيل الدراسي لدى التلميذ.

وأن القلق المرتفع يخفض من مستوى الأداء في اختبارات الذكاء و الأعمال التي يفترض القيام بها في زمن محدد، وهذا ما يدل على شدة تأثير القلق المرتفع على العملية التعليمية لدى التلاميذ بصورة سلبية، هذا بالرغم من وجود جانب ايجابي يساعد التلميذ على النجاح في الدراسي.

أما فيما يخص العلاقة بين القلق و التحصيل حسب الجنس فنلاحظ أن هناك تشابه بين الدراسة الحالية مع ما توصل إليه لوزان وسيمون(1998) من خلال دراسة شملت عينة قوامها 179 طالبا من الجنسين تراوح المدى العمري لديهم من9 إلى 23 سنة، طبق عليهم مقياس القلق لبيل، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فرق بين الجنسين في القلق و التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة(32: 61).

كما تتشابه هذه النتيجة مع ما توصلت إليه فاطمة فهد عبد الرحمان (2004) في دراستها لعينة عددها 560 طالبا من الجنسين، شملت 4 مؤسسات تعليمية كويتية، طبق عليهم مقياس القلق، وتوصلت إلى عدم وجود فرق بين الجنسين فيما يخص العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي(32: 61).

وتتشابه نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إليه صالح حسن الدهري(2005) في دراسة شملت 139 ذكر و155 أنثى، توصل إلى عدم وجود فرق بين الذكور والإناث في القلق والتحصيل(34: 78).

وتختلف النتائج الدراسة الحالية مع النتيجة التي توصل إليها إبراهيم خليفة (2007) من خلال دراسة لعينة قوامها 620 تلميذ بواقع 303 ذكور و317 اناث، تتراوح أعمارهم بين 14 و21 سنة، طبق عليهم مقياس ألبرت للقلق، توصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيا في القلق بين الإناث والذكور لصالح الذكور(44: 255).

كما توصل سورانوس (2007) إلى نفس النتيجة من خلال الدراسة التي قام بها على عينة مكونة من240 فرد من الجنسين، توصلت النتائج إلى وجود فرق بين الجنسين فيما يخص العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي(44: 255) .

كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إليه محمد أسعد الناجي (2008) من خلال الدراسة التي هدفت إلى معرفة الفرق بين الجنسين وعلاقته بقلق الامتحان والتحصيل المدرسي، حيث شملت هذه الدراسة عينة متكونة من 392 من الجنسين، موزعة على المرحلة الابتدائية والثانوية بالأردن، توصلت النتائج إلى وجود اختلاف بين الجنسين فيما يخص العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي(210:51).

و ترى الباحثة أن هذا الاختلاف في النتائج المتوصل إليها يمكن أن يرجع إلى خلفيات أفراد عينات الدراسة و خصائصها، و بغض النظر عن وجود أو انعدام الفروق بين الذكور أو الإناث تجاه مدى التأثر بعامل القلق في المجال الدراسي، يبقى القلق عاملا نفسيا يلازم كل فرد من أفراد المجتمع، ولكن الفرق يكمن في كيفية التعامل معه، حيث يمكن جعله مكونا محفزا و منشطا للسلوك حيث يدفع الفرد إلى التقدم و الإنتاج و الانجاز الجيد و المفيد له و لمجتمعه، أو الخضوع لكل أثاره السلبية التي تؤدي إلى سوء التكيف و ما يتضمنه من إعاقة الفرد على العمل و الإنتاج و التقدم خاصة في المجال الدراسي ،و هذا يتوقف عند الفروق الفردية للأشخاص سواء كانوا ذكورا أو إناث ، فيمكن أن يتشابه الذكور مع الإناث في العلاقة بين القلق و التحصيل الدراسي و يمكن أن يختلفوا في هذه العلاقة ، و حتى يمكن أن يحدث الاختلاف أو التشابه بين الذكور من جهة أو بين الإناث من جهة أخرى ، إذن فالتشابه والاختلاف يمكن أن يعود إلى الفروق الفردية بالدرجة الأولى بين التلاميذ من الجنسين.

3- مناقشة الفرضية الثالثة:

تنص هذه الفرضية على وجود علاقة إرتباطية جزئية دالة احصائيا بين القلق والتحصيل الدراسي بضبط متغير الدافعية للإنجاز لدى تلامذة الثانوية.

ولقد كشفت المعالجة الإحصائية عن وجود معامل ارتباط جزئي سالب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 بين القلق والتحصيل الدراسي بضبط متغير الدافعية للإنجاز لدى العينة الكلية (الجدول رقم 21).

أما لدى عينة الذكور فكشفت المعالجة الإحصائية على وجود معامل ارتباط جزئي سالب دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 بين القلق و التحصيل الدراسي بضبط متغير الدافعية للإنجاز (الجدول رقم 22).

كما كشفت المعالجة الإحصائية عن وجود معامل ارتباط جزئي سالب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين القلق و التحصيل الدراسي بضبط متغير الدافعية للإنجاز لدى عينة الإناث (الجدول رقم 23)

و بهذا يمكن ان نقول ان الفرضية الثالثة قد تحققت ،وهذا معناه أن القلق يؤثر تأثير مباشر على التحصيل الدراسي، و ان الدافعية للإنجاز ليس متغير وسيط في العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي، وكون التلميذ ذا دافعية للإنجاز منخفضة أو مرتفعة لا تؤثر على علاقة القلق بالتحصيل الدراسي لديه، و هذا ما يؤكد نتيجة الفرضية الثانية.

وترى الباحثة أن التلميذ المقبل على الامتحانات وبالرغم من أنه يتميز بدافعية مرتفعة للإنجاز إلا أن هذا لا يحول بين قلقه إزاء الامتحان والنتائج التي تنجر عن ذلك، فنجد أن التلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان بدرجة مرتفعة تتأثر وظائفهم العقلية بصفة مؤقتة تأثيرا ضارا يجعلهم ينسون مؤقتا المعلومات التي يعرفونها فينجزون أقل من مستوى قدراتهم العقلية، وهذا بالرغم من دافعتيهم العالية للسعي للنجاح.

وهذا يدل على أن للقلق تأثير مباشر على عملية التحصيل الدراسي لدى التلميذ باعتباره حالة انفعالية مركبة تشمل على توقع تهديد خطر ما، وما ينجر عن ذلك من خوف وأعراض نفسية أخرى.

ويمكن ايضا تفسير النتيجة المتوصل إليها وفقا لخصائص العينة المستخدمة، حيث شملت فئة المراهقين وما يميزها من خصائص وخبرات تربوية وعاطفية وأسرية، يمكن أن تزيد من حدة القلق لدى المتمدرسين وتجعله الصفة الغالبة على تركيبته النفسية والعامل الأساسي المؤثر بصفة مباشرة على العملية التعليمية لديهم، وهذا ما يظهر جليا في عملية التحصيل الدراسي لديهم، إما بصورة ايجابية وذلك إذا كان القلق في درجات منخفضة ومعتدلة، وإما بصورة سلبية وهذا ما نجده بصفة كبيرة في المؤسسات التعليمية.

حيث أجرى مرسي(1982) دراسة شملت عينة تلاميذ الثانوية بالكويت طبق عليهم مقياس القلق الصريح للأطفال، ومقياس بيل للقلق في مواقف الاختبار، وقاس التحصيل لديهم من خلال درجاتهم في امتحانات نهاية السنة، وفي امتحانات القدرة الأولى(نصف السنة) في اللغة الانجليزية، وتوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ

مرتفعي القلق ودرجات التلاميذ منخفضي القلق في تحصيل اللغة الانجليزية لصالح التلاميذ منخفضي القلق، كما توصل إلى وجود ارتباط سلبي دال إحصائيا بين درجات القلق والتحصيل الدراسي (69.9).

وترجع الباحثة هذا إلى ما ذكرته سابقا في مناقشة الفرضية الثانية.

4- مناقشة الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على وجود علاقة إرتباطية جزئية دالة احصائيا بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي بضبط متغير القلق لدى تلامذة الثانوية.

وكشفت المعالجة الإحصائية عن وجود معامل ارتباط جزئي موجب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة0.01 بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي بضبط متغير القلق لدى العينة الكلية(الجدول رقم 24).

كما كشفت المعالجة الإحصائية عن انعدام وجود معامل ارتباط جزئي بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي بضبط متغير القلق لدى عينة الذكور (الجدول رقم 25).

كما تبين من خلال المعالجة الإحصائية وجود معامل ارتباط جزئي موجب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي بضبط متغير القلق لدى عينة الإناث (الجدول رقم 26).

و بهذا يمكن ان نقول ان الفرضية الرابعة قد تحققت جزئيا ، وهذا يعني أن القلق ليس متغيرا وسيطا في العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى العينة الكلية و الاناث كما يبين ذلك الجدولين (رقم 24،26) و بذلك فإن الدافعية للإنجاز له تأثير مباشر على التحصيل الدراسي، حيث اذا كانت التلميذة قلقة بمستوى مرتفع أو منخفض فهذا لا يؤثر على علاقة الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لديها.

اما فيما يخص الذكور والعلاقة الجزئية بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي بضبط متغير القلق فلم تكن دالة احصائيا، و يلاحظ وجود اختلاف بين نتائج الفرضية الحالية و الفرضية الاولى فيما يخص عينة الذكور، حيث ثبتت العلاقة بين الدافعية للإنجاز و

التحصيل الدراسي لدى عينة الذكور في نتائج الفرضية الاولى، بينما انعدمت العلاقة الجزئية بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي بضبط متغير القلق لدى عينة الذكور في الفرضية الحالية، و هذا يعني ان الدافعية للإنجاز كان لها تأثير غير مباشر على التحصيل الدراسي لدى عينة الذكور في الفرضية الحالية .

ترى الباحثة القلق والدافعية للإنجاز هما مكونان مختلفان من حيث التركيبة، فالدافعية للإنجاز هي سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة، وتناول الأفكار وتنظيمها مع انجاز ذلك بسرعة وبطريقة استقلالية، وتخطي الفرد لما يقابله من عقبات وبذل الجهد أملا في النجاح، وتتضمن الدافعية للإنجاز قدرا من التنافس لأداء المهام وفقا لمحكات معينة من الجودة والامتياز، وبهذا نلاحظ أن الدافعية للإنجاز مكون ايجابي من حيث المبدأ فهو يعتبر محركا نحو النجاح والامتياز، وهذا ما يضع الفرق والاختلاف بينه وبين القلق الذي يعتبر انفعالا سلبيا فهو مزيج من مشاعر الخوف المستمر والفزع والانقباض نتيجة الشعور بالتهديد، وهذا مما جعل أن لا أحد منهما يؤثر في الثاني لأنهما مختلفات من حيث المبدأ.

ويلاحظ التلاميذ ذوو الدافعية للإنجاز يتمتعون بنشاط عالي ومستمر، ويحتفظون بمستويات عالية من الأداء في العمل، ويسعون نحو تحقيق الأهداف المسطرة، ويحبون المنافسة، ويحسنون تقدير ذواتهم وهذا ما يطبع شخصياتهم ونجدهم برغم من شعورهم بالقلق، حيث أن هذه الفئة من التلاميذ إذا أصيبوا بالقلق فهو لا يتجاوز كونه شعور سلبي يشعرون به وفقط، ولا يؤثر على أداءاتهم الإنجازية، وعلى تحصيلهم الدراسي الجيد الذي ينتج عنها؛

ومن الملاحظ أيضا أن هناك بعض التلاميذ لديهم مستويات مرتفعة من القلق وهذا بصفة دائمة أو ما يسمى بالقلق العام، حيث نجد انه لا يرتبط بموضوع محدد أو شيء معين، بل هو شمولي ليس له سبب ظاهر و واضح، بحيث يشمل كل المتغيرات الخارجية التي يتعرض لها الفرد على حد سواء، ويأخذ هذا النوع من القلق سيرا مزمنا، إلا أن التلاميذ المصابين به يتمتعون بالدافعية للإنجاز ويسعون للنجاح والتفوق على الرغم من إصابتهم بالقلق وهذا يدل على أن القلق لا يؤثر على العالقة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لديهم.

مناقشة العامة:

تم في هذا البحث دارسة الدافعية للإنجاز و القلق و التحصيل الدراسي لدى تلامذة الثانوية و على ضوء النتائج المحصل عليها و بعد محاولة مناقشتها و تفسيرها بالاعتماد على الجوانب النظرية و الدراسات السابقة توصلت الباحث إلى ما يلي:

وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي، و بين القلق و التحصيل الدراسي سواءا كانت هذه العلاقة تامة أو جزئية ،كما توصلت الباحثة إلى إنعدام وجود فروق بين الجنسين في كل من الدافعية للإنجاز، و القلق ،و التحصيل الدراسي كما اتضح أيضا انه لكل من الدافعية للإنجاز و القلق تأثير مباشر على التحصيل الدراسي لدى تلامذة الثانوية ،و ترى الباحثة أن النتائج المتوصل إليها تتشابه مع بعض الدراسات السابقة و تختلف مع البعض الآخر ،و هذا يعود إلى بعض العوامل الخارجية كالخلفيات الاجتماعية و الاقتصادية لعينات الدراسات ،و خصائص هذه العينات من حيث الحجم و

العمر بالإضافة إلى الظروف التي أجريت فيها هذه الدراسات ،و على العموم تبقى الدافعية للإنجاز من أهم شروط عملية التعلم و التحصيل الدراسي، ذلك باعتبار الدافع مفهوم مركب يشمل مفاهيم الاستثارة، و التنشيط ،و الحاجة ،و الهدف وهذا ما يحتاجه التلميذ و يزيد من مردوديته الدراسية وما يقوم عليه المجال الدراسي، أما فيما يخص القلق فلا يخلوا أي فرد في عصرنا هذا من القلق ولكن بدرجات متفاوتة ،و هذا ما نجده عند التلاميذ في المؤسسات التربوي و لكن يختلف التلاميذ في مدى تأثير القلق على مستوى أدائهم الدراسي فمنهم من يكون القلق مسير ومنشط لأدائهم و منهم من يكون القلق سببا في إضعاف مستواهم الدراسي خاصة عندما يكون بدرجات عالية لدى التلاميذ حيث يكون له تأثير مباشرعلى عملية التحصيل الدراسي و هذا ما يعود عليه بالسلب.

الـــــــــــمراجع

المراجع:

1- ابراهيم خليفة،(2007)، علم النفس التربوي، عمان، دار المسير للنشر و التوزيع.

2- احمد عكاشة،(2005)، الطب النفسي المعاصر، دار النهضة العربية للنشر و التوزيع، بيروت.

3- ارون بيك،(2000)، العلاج المعرفي و الاضطرابات ، ترجمة عادل مصطفى، بيروت ، دار النهضة العربية للنشر و التوزيع .

4- افنان نظيرة دروزة،(2004)، اساسيات في علم النفس التربوي ، عمان ،دار الشروق للنشر و التوزيع .

5- بطرس حافظ بطرس،(2010)، المشكلات النفسية و علاجها، عمان، دار المسير للطباعة و النشر و التوزيع .

6- جنان سعيد الرحو،(2005)، اساسيات في علم النفس، بيروت ،الدار العربية للعلوم للنشر و التوزيع.

7- جون فيتكس،(2005)،حالات من الاضطراب النفسي و العقلي ، ترجمة مي السيد مقلد ، القاهرة ، المجلس الاعلى للثقافة.
8- جون عزت عبد الهادي و سعيد حسني العزة ،(2004) ،مبادئ التوجيه و الارشاد النفسي ،عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع .
9- حامد عبد السلام زهران،(2005)، الصحة النفسية و العلاج النفسي ، القاهرة، عالم الكتاب للنشر و التوزيع، الطبعة الرابعة.
10- حسن علي حسن،(1998)، سيكولوجيا الانجاز، القاهرة، مكتبة النهضة العربية.
11- حسين فايد،(2004)، علم النفس المرضي(السيكوباثولوجي)، القاهرة، مؤسسة الطيبة للنشر و التوزيع .
12- حلمي المليجي،(2000)،علم النفس الاكلنيكي، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة و النشر و التوزيع.
13- خليفة سيد عبد الرحيم،(2009)، دراسة في علم نفس الطفل و مخاوف الاطفال ،القاهرة ،دار الكتاب الحديث للنشر و التوزيع.
14- خولة احمد يحي،(2007)،الاضطرابات السلوكية الانفعالية ،عمان، دار الفكر للطباعة و النشر، الطبعة الرابعة .
15- رجاء محمود ابو علام،(2004)، التعلم اسسه و تطبيقاته ،عمان ،دار المسير للنشر و التوزيع .
16- سعدة احمد ابراهيم ابو شقة،(2007)، دافعية الانجاز (دراسة تنموية)،ا لقاهرة، مكتبة النهضة المصرية للنشر و التوزيع.
17- سعيد حسني العزة،(2002)، صعوبات التعلم ،عمان ،الدار العلمية الدولية للنشر و التوزيع .
18- سعيد حسني العزة،(2004)، تمريض الصحة النفسية ،عمان، دارالثفافة للنشر و التوزيع.
19- سمير بقيوة ،(2007)، الطب النفسي ،عمان، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع .
20- سناء محمد سليمان،(2004)، مشكلات التاخرالدراسي، عين شمش، عالم الكتاب للطباعة و النشر، الطبعة الخامسة.
21- صالح حسين الداهري،(2005) ،مبادئ الصحة النفسية ،عمان، دار وائل للطباعة و النشر و التوزيع.
22- صبرة محمد علي واشرف محمد عبد الغني،(2005)، الصحة النفسية بين النظرية التطبيق ،الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية للطباعة و النشر و التوزيع .

23- عادل عبد الله محمد ،(2007)،صعوبات التعلم ، القاهرة، دار الفكر للنشر و التوزيع ، الطبعة الثانية.
24- عبد السلام عبد الغفار،(2006)، مقدمة في علم النفس،عمان ،دار الفكر للطباعة و النشر.
25- عبد الرحمان العيساوي،(2000)، الاضطرابات النفس جسدية ، القاهرة، دار الراتب الجامعية.
26- عبد المنعم الدرديري،(2004)،دراسة معاصرة في علم النفس المعاصر، القاهرة، عالم الكتاب للطباعة و النشر.
27- عبد الباسط متولي خضر،(2005)، التدريس العلاجي لصعوبات التعلم و التاخر الدراسي ، القاهرة ، دار الكتاب الحديث.
28- عطية محمود،(2007)،علم النفس التربوي بين النظرية و التطبيق ،القاهرة، مكتبة النهضة المصرية للطباعة و النشر و التوزيع.
29- عز الدين و جميل عطية،(2002)، الامراض النفسية، القاهرة، عالم الكتاب للطباعة و النشر ، الطبعة الثانية.
30- عماد عبد الرحيم زعلول،(2002)، مبادئ علم النفس التربوي ، العين، دار الكتاب الجامعي للطباعة ، الطبعة الثانية.
31- عمرعبد الرحيم نصرالله،(2004)،تدني مستوى التحصيل و الإنجاز المدرسي، عمان، دار وائل للنشر و التوزيع .
32- عويد سلطان المشعان،(1994)، دافع الانجاز و علاقته بالقلق و الاكتئاب و الثقة بالنفس لدى الموظفين الكويتيين و غير الكويتيين في القطاع الحكومي ، الحولية العشرين .
33- فاطمة مقدم،(2009)، واقع تقويم الاداء و علاقته بدافعية الإنجاز لدى اساتذة الجامعة، دراسة على عينة من اساتذة جامعة وهران ، رسالة ماجستير ،اشراف محمد مزيان ،معهد علم النفس و علوم التربية، جامعة وهران.
34- مجدي الدسوقي،(2007)،دراسات في علم النفس، القاهرة، مكتبة الأنجلوا المصرية.
35- مجدي محمد عبد الله،(2004)،الاضرابات النفسية للطفل، الاسكندرية، دار المعرفية الجامعية للطباعة و النشر و التوزيع.
36- محمد النوبي محمد علي،(2010)،علم النفس الاكلينيكي،عمان ،دار الصفاء للنشر و التوزيع.
37- محمد احمد عبد السميع،(2005)،علم النفس التربوي ،عمان، دار الفكر للنشر و التوزيع.

38- محمد جاسم العبيدي،(2004)،نظريات التعلم ،عمان، دار الثقافة للنشر و التوزيع .
39- محمد جاسم محمد،(2009)،علم النفس التربوي و تطبيقاته، عمان، دار الثقافة للنشر و التوزيع.
40- محمد عثمان،(2005)، اساليب التقويم التربوي، عمان ، دار اسامة للنشر و التوزيع.
41- محمد عبد الرحمان شقيرات، (2005)، مقدمة في علم النفس العصبي، عمان، دار الشروق للطباعة و النشر و التوزيع.
42- محمد عبد الرحيم عدس،(1999)، تدني الإنجاز المدرسي، عمان، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.
43- محمد غريب،(2009)، تجانس الاسلوب المعرفي لكل من الطالب و الأستاذ و اثره على التحصيل الدراسي لدى طلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني في ضوء متغير الجنس و الخصص، دراسة مقارنة و ارتباطية ، رسالة دكتوراه، اشراف ابراهيم ماحي، معهد علم النفس و علوم التربية .
44- محمد قاسم عبد الله، (2008)، مدخل الى الصحة النفسي، عمان، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، الطبعة الرابعة.
45- محمد نصر الدين ياجي،(2000)،الضغط و القلق و الحالات العصبية، الجزائر ،دار الهدى للنشر و التوزيع.
46- محمد منيزل العليمان و خالد خليف هواش،(1999)، العلاقة بين الدافع للإنجاز و قلق الامتحان أثرها على التحصيل في مادة اللغة الانجليزية لدى طلبة المرحلة الاساسية و الثانوية في محافظة مفرق، مجلة العلوم النفسية و التربوية ،المجلد 7 ،العدد 201،3-222 .
47- محي الدين طوق و يوسف قطامي،(2007)،اسس علم النفس التربوي، عمان، دار الفكر للطبالعة و النشر و التوزيع ، الطبعة الرابعة .
48- محمد حجازي،(2000)، الصحة النفسية، القاهرة، المركز الثقافي للطباعة و النشر .
49- مصطفى منصوري،(2008)، التأخر الدراسي و طرق علاجه، وهران، دار الغرب للطباعة و النشر و التوزيع، الطبعة الثالثة .

50- منصور بوقصاره، (2008)، الدافع للإنجاز، مركز الضبط، تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي لدى تلامذة الثانوية، رسالة دكتوراه دولة، اشراف احمد معروف، معهد علم النفس و علوم التربية، جامعة وهران.
51- نبيهة صالح السمراني، (2007)، اعراض الامراض النفسية و العصابية تربويا و مهنيا،عمان ، دار المناهج للنشر و التوزيع .

الملاحق

الملحق (أ)

مقياس الدافع للانجاز

الاسم:.....تاريخ الميلاد:.....الجنس: ذكر/أنثى

اللقب:.....القسم:.....

التعليمات:

يتكون الاختبار من 28 فقرة غير كاملة و يلي كلا منها عدد من العبارات التي يمكن أن يكمل كلا منها الفقرة، و يوجد أمام كل عبارة قوسان.

_ اقرأ الفقرة الناقصة ثم اختر العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة وضع علامة (x) بين قوسين الموجودين أمام هذه العبارة، لا تضع أكثر من علامة في السؤال الواحد.

_ لا توجد إجابات صحيحة و إجابات خاطئة، فالإجابة هي التي تعبر عن رأيك بصدق.

مثال: أرى أن المواد التي أدرسها:

( ).....(أ) صعبة جدا.

( ).....(ب) صعبة.

( ).....(ج) لا صعبة و لا سهلة.

(X) .....(د) سهلة.

( ).....(هـ) سهلة جدا.

فإن كنت ترى أن المواد التي يدرسها سهلة فإنه واضع العلامة بين القوسين أمام العبارة (د).

الملحق (ب)

مقياس سمة القلق لسبيلبرجر

التعليمات:

من فضلك، فيما يلي عدد من العبارات التي اعتاد الناس وصف أنفسهم بها. اقرأ كل عبارة ثم (X) في خانة الجواب الذي يناسبك في جدول الإجابة الخاص بها، لتبيين ما لذي تشعر علامة به بوجه عام أي ما تشعر به عادة، ليست هناك إجابات صحيحة و أخرى خاطئة. و لا تقضي وقتا طويلا في أي عبارة منها. و لكن ضع الإجابة التي يبدو أنها تصف إلى أي درجة تشعر به بوجه عام.

العبارات:

1. أشعر بالسرور.
2. أشعر بالعصبية و عدم الاستقرار.
3. أشعر أنني مقتنع بنفسي.
4. أتمنى أن أكون سعيدا كما يبدو على الآخرين.
5. أشعر كأنني فاشل.
6. أشعر بالراحة.
7. أنا هادئ و ساكن و متماسك.
8. أشعر أن الصعوبات تتراكم علي بحيث لا أستطيع التغلب عليها.
9. أقلق كثيرا جدا على أشياء ليست مهمة في الواقع.
10. أنا سعيد.
11. لدي (عندي) أفكار مزعجة.
12. تنقصني الثقة بالنفس.
13. أشعر بالأمان.
14. اتخذ القرارات بسهولة.
15. أشعر بأنني غير كفئ.
16. أشعر بالرضا.
17. تمر بخاطري بعض الأفكار غير المهمة و تزعجني.
18. أتأثر بشدة بالأشياء المخيبة للأمل لدرجة أنني لا أستطيع استبعادها من تفكيري.
19. أنا شخص ثابت(مستقر).
20. تصيبني حالة من التوتر أو الاضطراب عندما أفكر في مشاغلي و اهتماماتي في الفترة الأخيرة.

الملحق (ج)

مقياس تقدير الذات لروزنبارج

التعليمات:

من فضلك إليك مجموعة من العبارات اقرأها جيدا و ضع علامة (X) في خانة الجواب الذي تراه يناسبك في جدول الإجابة الخاصة بها في ورقة الإجابة. ليست هناك إجابات صحيحة أو خاطئة و إنما الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق.

العبارات:

1. على العموم أنا راض على نفسي.
2. في بعض الأوقات أفكر أنني عديم الجدوى.
3. أحس أن لدي عدد من الصفات الجيدة.
4. باستطاعتي إنجاز الأشياء بصورة جيدة كغالبية الأفراد.
5. أحس أنه لا يوجد لدي الكثير من الأمور التي أعتز بها.
6. أنا متأكد من إحساسي أحيانا بأني عديم الفائدة.
7. أحس أني فرد له قيمة و هذا على الأقل مقارنة بالآخرين.
8. أتمنى لو يكون لي احترام أكثر لذاتي.
9. على العموم أنا ميال للإحساس بأني شخص فاشل.
10. اتخذ موقفا ايجابيا نحو ذاتي.

الملخص

تهدف الطالبة من خلال هذه الدراسة إلى البحث في علاقة الدافعية للإنجاز، و القلق بالتحصيل الدراسي لدى تلامذة الثانوية، كما تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الفر وق الجنسية و علاقتها بالدافعية للإنجاز، و القلق و التحصيل الدراسي ، كما تهدف الباحثة إلى معرفة أي من التغيرات التالية، الدافعية للإنجاز، القلق له تأثير مباشر على التحصيل الدراسي لدى تلامذة الثانوية. و لقد شملت عينة الدراسة 265 تلميذاً 107) ذكر، 158 أنثى (من المرحلة الثانوية، موزعين على مختلف الشعب و المستويات. و لقد استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات لجمع البيانات المراد دراستها و هي كما يلي:

.1مقياس الدافعية للإنجاز لهارمنز، إعداد فاروق عبد الفتاح موسى

.2مقياس سمة القلق ل سبيلبرجر

.3 -كشوف النقاط لعينة الدراسة للسنة الدراسية2010-2011

و توصلت الطالبة الباحثة إلى النتائج التالية:

1-و جود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الدافعية للانجاز و التحصيل الدراسي لدى تلامذة الثانوية.

2-وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين القلق و التحصيل الدراسي لدى تلامذة الثانوية.

3-وجود معامل ارتباط جزئي دال إحصائيا بين القلق و التحصيل الدراسي بضبط متغير الدافعية للإنجاز لدى تلامذة الثانوية.

4-وجود معامل ارتباط جزئي دال إحصائيا بين الدافعية للانجاز و التحصيل الدراسي بضبط متغير القلق لدى تلامذة الثانوية.

الكلمات المفتاحية:

الدافعية؛ الإنجاز؛ الدافعية للإنجاز؛ القلق؛ سمة القلق؛ التحصيل الدراسي؛ التلميذ؛ التعليم الثانوي؛ مقياس هارمنز؛ مقياس سبيلبرجر.