

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

دافعية الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بأنماط الشخصية (أ - ب) لدى طلبة

جامعة القدس

مؤيد حامد محمد الزين

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1441 هـ - 2020م

دافعية الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بأنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة

جامعة القدس

إعداد

مؤيد حامد محمد الزين

بكالوريوس: الخدمة الاجتماعية

المشرف: د. عمر الريماوي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من عمادة الدراسات العليا/ كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس

1441 هـ - 2020م



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج الإرشاد النفسي والتربوي

إجازة الرسالة

دافعية الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بأنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس

اسم الطالب: مؤيد حامد محمد الزين

الرقم الجامعي: 21720315

المشرف: د. عمر الريماني

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 1 / 6 / 2020 م من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

التوقيع: 
التوقيع: 
التوقيع: 

1. رئيس لجنة المناقشة: د. عمر الريماني

2. ممتحناً داخلياً: د. علا حسين

3. ممتحناً خارجياً: د. محسن عدس

القدس/ فلسطين

1441 هـ - 2020 م

الإهداء

إلى سبب وجودي في الحياة أُمي وأبي حفظهما الله

إلى زوجتي الحبيبة والأغلى على قلبي إيناس

إلى من تحملوا انشغالي عنهم فلذات كبدي

شهد، ياسر عرفات، وردة، عبد الكريم، سارة

إلى إخوتي وأخواتي الأعزاء

إلى الأصدقاء وزملائي في الدراسة والعمل

الإقرار

أقر أنا معد الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة، أو أية جزء منها، لم يقدم لنيل أية درجة علمية عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

الاسم: مؤيد حامد محمد الزين

التوقيع: مؤيد الزين

التاريخ: 2020/6/1

الشكر والتقدير

" وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ " (7) سورة ابراهيم

فالحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، الحمد لله رب العالمين أحمدته حمداً كثيراً لا يحصيه عد، ولا يبلغه جهد من جد، أحمدته سبحانه وأشكر فضله أن أعانني على إتمام هذه الرسالة في صرح علمي متين وعريق، في جامعة القدس.

أوجه شكراً محفوفاً بالعرفان لمشرفي الفاضل الدكتور/ عمر الرهاوي، فله مني كل الشكر والتقدير والاحترام، لأسلوبه المميز وتوجيهاته القيمة وتعاونيه، وحرصه الشديد على متابعة ما كان يتم إنجازه أولاً بأول، حتى ظهرت الرسالة بهذه الصورة.

وكل الشكر والتقدير لزوجتي العزيزة ورفيقة دربي الدكتورة إيناس موسى أبو لبن صاحبة القلب الكبير ورمز العطاء والتضحية لما قدمته من جهد ونصح طيلة مراحل دراستي.

كما أتقدم بعظيم الشكر والامتنان إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة بقبول مراجعة هذه الرسالة والمشاركة في مناقشتها وإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم التي من شأنها أن تثري هذا العمل.

وكل الشكر والتقدير لأعضاء الهيئة التدريسية في قسم الإرشاد النفسي والتربوي بجامعة القدس، الذين لم ييخلوا بكل ما استطاعوا من جهد وتوجيه وإرشاد على مدار سنوات دراستي في هذه الجامعة.

والشكر لكل من ساعدني ووقف إلى جانبي، في سبيل تقديم هذا العمل بصورة أفضل، شكراً لكم جميعاً.

شكراً لله رب العالمين
والشكر لله رب العالمين...

الباحث مؤيد الزين

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى دافعية الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بنمطي الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس، والكشف عن مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي، بالإضافة للتعرف إلى نمط الشخصية (أ- ب) السائد لدى طلبة جامعة القدس، والتعرف إلى الفروق في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي ومستوى أنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، الكلية، المعدل التراكمي، مكان السكن، الترتيب الولادي)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة الطبقيّة العشوائية، وتكونت عينة الدراسة من (399) طالب وطالبة، وتبنى الباحث مقياس الإنجاز الأكاديمي المعد من قبل (العمرى، 2012)، ومقياس أنماط الشخصية إعداد (غوانمة، 2012)، وتم التأكد من صدق وثبات أدتا الدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: وجود علاقة طردية بين دافعية الإنجاز الأكاديمي ونمط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس، وأن مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أن الطلبة من نمط الشخصية (أ) لديهم دافعية الإنجاز الأكاديمي عالية، وأن الطلبة من نمط الشخصية (ب) لديهم دافعية الإنجاز الأكاديمي متوسطة، وتبين أن نمط الشخصية السائد لدى طلبة جامعة القدس هو النمط (أ)، كما تبين عدم وجود فروق في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، و لمتغير الكلية، و لمتغير الترتيب الولادي، وتبين وجود فروق لمتغير السكن لصالح سكان المخيمات، و لمتغير المعدل التراكمي، لصالح من هم معدلهم (86 % فأكثر)، عدم وجود فروق في مستوى نمط الشخصية (ب) لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، و لمتغير الكلية، بينما تبين وجود فروق لدى نمط الشخصية (أ) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وكانت الفروق لصالح الإناث، ووجود فروق لدى

الطلبة ذوي نمط الشخصية (أ) لمتغير الكلية وكانت الفروق لصالح الكليات العلمية. وتبين أيضاً عدم وجود فروق في مستوى نمطي الشخصية (أ-ب) يعزى لمتغير لمكان السكن. وأظهرت عدم وجود فروق لنمط (ب)، لمتغير الترتيب الولادي، ولمتغير المعدل التراكمي، بينما تبين وجود فروق لنمط الشخصية (أ)، وكانت لصالح الترتيب الولادي الأول، ولمتغير المعدل التراكمي لنمط (أ)، وكانت لصالح من (76%-85%). وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث: على ضرورة اهتمام المؤسسات التربوية بزيادة جهودها في تقديم الإرشادات النفسية والاجتماعية لطلبة الجامعات الفلسطينية، والتخفيف من الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة، والاستفادة من الطلبة ذو نمط الشخصية (أ) في الأنشطة الجامعية التنافسية.

The Motivation of Academic Achievement and its Relationship With The (A-B) personality Patterns Among The Students of Al-Quds University.

Prepared By: Moaiad Hameed Al-Zain

Supervised BY: Dr. Omar Al-Rimawi

Abstract:

The study aimed to identify the motivation of academic achievement and its relationship with the two patterns of personality (A-B) among the students of Al-Quds University and to discover the motivation level of academic achievement , in addition to know the personality pattern (A-B) which is prevailing among the students of Al-Quds University, and to know the differences in the level of motivation of academic achievement and the level of the personality patterns (A-B) among the students of Al-Quds University according to the variables of (social gender, faculty, accumulative average, place of residence, birth order). In order to achieve the aims of the study, the descriptive correlational methodology was used. The sample of the study was chosen by the random stratified way. The sample of the study consisted of (399) male and female students. The researcher used the measure of academic achievement which was prepared by (Al-Umari,2012) and the measure of personality patterns which was prepared by (Ghawanmenh,2012). The validity and reliability of the two instruments of the study were verified.

The results of the study revealed the following: There is a direct relationship between the motivation of academic achievement and the two personality patterns of (A-B) among the students of Al-Quds University. The level of motivation of academic achievement among the students of Al-Quds University came at a medium degree, also the results revealed that students from the personality pattern (A) have high motivation of academic achievement , and that students from the personality pattern (B) have medium motivation

of academic achievement. The prevailing personality pattern among the students of Al-Quds University is the pattern (A). There were no differences in the level of motivation of academic achievement among the students of Al-Quds University which are due to the variable of social gender, the variable of the faculty, and the variable of birth order. It was indicated that there are differences due to the variable of the place of residence in favor of the inhabitants of the camps, and to the variable of the accumulative average, in favor of those whose average is (86% and more) . There were no differences in the level of personality pattern (B) among the students of Al -Quds University which are due to the variable of social gender, and the variable of the faculty, while there were differences among the personality pattern (B) which are due to the variable of social gender. The differences were in favor of the females. There were differences among the students having the personality pattern (A) due to the variable of the faculty. The differences were in favor of the scientific faculties. It was also indicated that there were no differences in the level of the two personality patterns (A-B) which are due to the variable of the place of residence. The results also indicated that there were no differences for the pattern (B) which are due to the variable of birth order and to the variable of the accumulative average, while there were differences for the personality pattern (A), and they were in favor of the first birth order, and to the variable of the cumulative average for the (A) pattern, and they were in favor of the averages from(76% - 85%). In the light of these results, the researcher recommended: It is necessary that the educational institutions take interest, increase the efforts, offer psychological and social guidance to the students of the Palestinian universities, and lessen the psychological pressure to which the students are exposed. Benefiting from the students who have the (A) personality pattern in the competitive university activities.

الفصل الأول: خلفية الدراسة

1.1 المقدمة.

2.1 مشكلة الدراسة.

3.1 أهمية الدراسة.

4.1 أهداف الدراسة.

5.1 أسئلة الدراسة.

6.1 فرضيات الدراسة.

7.1 حدود الدراسة.

8.1 مصطلحات الدراسة.

الفصل الأول:

خلفية الدراسة:

1.1 المقدمة:

تعد الدافعية للإنجاز من الأمور الهامة والرئيسية التي تسعى الجامعات كمؤسسات تربوية إلى تحقيقها لأنها المحرك الرئيس وراء حدوث التعلم، وتوجيه سلوك الطلبة وتنشيطه، كما تعتبر مكوناً أساسياً في سعى الطلبة لتحقيق ذاتهم، وذلك من خلال انجازاتهم، وما يتم تحقيقه من أهداف بالتغلب على المشكلات، والعقبات التي تواجههم في سبيل النجاح والتميز، وتحقيق أفضل المستويات العلمية والمعرفية، ولمواكبة التطورات والتحولات السريعة التي يشهدها هذا العصر الذي تظهر آثاره على الطلبة وتكوين شخصياتهم ودوافعهم، الذي ينعكس بذلك على بناء وتنمية المجتمع وازدهاره.

ففي العالم التنافسي الحالي، يرغب الجميع في تحقيق مستوى عالٍ من الإنجاز، ويفرض على الجميع أن يكونوا من أصحاب الإنجازات العالية (Sharma& Sharma, 2018). فالإنجاز الأكاديمي عاملاً رئيسياً للتقدم الشخصي والاجتماعي، فكل النظام التعليمي يدور حول الإنجازات الأكاديمية للطلبة (Sarangi, 2015).

ووفقاً لـ Ertem (2006) فإن الدافعية هي حالة داخلية تكشف عن سلوك الأفراد وطريقة توجههم نحو هذه السلوكيات (Orhan-Özen, 2018)، فإن الدافعية للإنجاز حالة متميزة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والاقبال عليه بنشاط موجه،

والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم (قطامي وعدس، 2002)، فدافع الإنجاز هو قوة كفاح مستمرة للسعي لتحقيق النجاح ضمن معايير معينة من التميز في المواقف التنافسية (Sarangi, 2015).

ويعرف الدافع للإنجاز الأكاديمي أيضاً على أنه إنتاج الطاقة اللازمة للأعمال الأكاديمية، نقطة انطلاق الطلبة لتعلم الدروس، وهو مهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التعلم، ورضا الطلبة عن الجامعات، وأسباب الحضور، وأداء الواجبات الجامعية (Sivrikaya, 2019).

ويرى عدد كبير من علماء النفس أن حاجة الفرد للإنجاز وحاجته لتحقيق ذاته يمثلان أعلى الحاجات الاجتماعية التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها، وهو يعنى الدافع إلى حل مشاكل صعبة تتحدى الفرد وتعرض طريقه. (عبد الله، 2014، 17).

وبذلك تعتبر دافعية الإنجاز الأكاديمي مهمة لطلبة الجامعات لأن أي نشاط يقومون به سواء كان نشاط ثقافي، أو نشاط تعليمي أو رياضي أو غيره من الأنشطة الجامعية المختلفة، الهدف منه الحصول على درجة من الإنجاز، فتحقيق الطلبة لأهدافهم يعطيهم شعور بالسعادة والرضا وتحقيق الذات.

فالطالب الجامعي حينما يواجه صعوبة في التعلم في إحدى المجالات الأكاديمية ينعكس ذلك على شخصية الطالب، مما يعرض حياته النفسية للاضطرابات والاختلالات (عبد الواحد، 2014).

أن الطالب عموماً حينما يبدأ بممارسة أي نشاط فإنه يهدف من ذلك إلى الوصول إلى درجة من الإنجاز، وأن غياب الشعور بالإنجاز، وتحقيق الهدف يمكن أن يطور مشاعر سلبية مثل: الشعور بالإحباط وخيبة الأمل والانسحاب.

ويرى بعض علماء النفس ومنهم موراي (Murray) أن دافعية الإنجاز سمة شخصية لدى الأفراد، وهذه السمة شبة ثابتة، وأنه يوجد لدى الأفراد جميعهم مجموعة من الحاجات الفسيولوجية والنفسية التي يعملون من أجل اشباعها (الزغلول، 2012)

فتتأثر الدوافع عند الطلبة بعدة عوامل يمكن أن تكون خارجية تتعلق بالمحيط والأسرة والمؤسسة التربوية، أو داخلية تتعلق بعوامل الشخصية وسماتها لهذا الطالب، وتعتبر السمات أو الصفات الشخصية التي يحملها كل طالب (الاستقلال الذاتي، الثقة بالنفس، الطموح، الاجتماعية، الاكتئاب، العدوانية)، ويختلف فيها عن الآخرين هي إحدى هذه العوامل التي يمكن أن تؤثر في الأداء وفعاليتها، وتُدرس الشخصية كنظام متكامل من السمات الجسمية والعقلية والاجتماعية الانفعالية الثابتة نسبياً، والتي تميز الفرد عن غيره، وتحدد أسلوب تعامله وتفاعله مع الآخرين ومع البيئة الاجتماعية المحيطة به. (عياد، 2015، 46)

والشخصية هي ذلك الشيء الذي يسمح بالتنبؤ بما سيفعله الشخص عندما يوضع في موقف معين (بوكانى، 2001، 10). ومفهوم نمط الشخصية يدل على سمات الفرد التي تميزه عن غيره، وتساعد على معرفة شخصيته وتحديداتها والتنبؤ بما سيكون عليه الفرد إزاء ما يواجهه من مواقف متعددة في حياته اليومية. (الوائل، 2012، 611)

أي أن مفهوم الشخصية يدل على سمات الفرد وأنماطه السلوكية التي تميزه عن الآخرين، حيث يركز هذا المفهوم على الإنسان ككل وعلى الفروق الفردية بين الناس (المهداوي، 2010، 9)

ولعل الطريقة التي ابتكرها كل من فريدمان (Freidman) وروزنمان (Rosenman) في ستينيات القرن الماضي والتي تشير إلى تقسيم الناس إلى نمطين هما النمط (أ) والنمط (ب) تعد واحدة من أهم

أساليب البحث في الشخصية (الوائلي، 2012، 612)، وقد دلت أبحاثهما حول الفروق الفردية في مواجهة الإجهاد، التي أكدت أن نفس الحدث يمكن أن يؤدي إلى استجابات مختلفة باختلاف الأفراد. (Lecomte & Paterson, 2005).

ويؤكد نورنج (1993) Noring إلى أهمية دراسة أنماط محددة للشخصية وواضحة وذلك لمساعدة الأفراد في تحقيق فهم أفضل لذواتهم وسلوكياتهم، ومساعدتهم في تحقيق نمو نفسي وشخصي جيد لهم، وبناء تقدير عالي لذواتهم. (Noring, 1993)

وأهم ما يميز أصحاب النمط (أ) أن لديهم الرغبة في السيطرة على زمام الأمور في البيئة المحيطة بهم، والسيطرة على المهام حتى لو كان زملاؤهم الذين يؤدون العمل معهم على كفاءة عالية، فهم لا يمكنهم أن يفوضوا السلطة لأحد، وهذا ما يبرر شكاوهم من كثرة أعباء الأعمال التي يقومون بها. (المشعان، 2002، 189) وإن أبرز ما يميزه هو الجهد الزائد الذي يبذله لتحقيق أهدافه غير الواقعية وطموحاته غير المحددة، والتوتر الذهني والعضلي، والسرعة في العمل إيماناً منه بأهمية الوقت مما يضطره لإنجاز أكثر من مهمة في نفس الوقت كأن يكتب تقريراً ويأكل ويشاهد التلفاز كل ذلك في وقت واحد. (بني يونس، 2012)

وفي مقابل ذلك يوجد نمط الشخصية (ب) والذي يشير إلى الأشخاص الذين يتسمون بصفات هي عكس الصفات السابقة للنمط (أ)، فهم متحررون من العدوانية والعداثية، وقادرون على الاسترخاء دون الشعور بالذنب، ويبدون اهتماماً أقل بالوقت، ولديهم قدرة على ضبط النفس عند التعرض للمواقف الضاغطة المختلفة، ويأخذون الحياة ببساطة وهدوء، وهم بذلك أقل احتمالاً للإصابة بأمراض القلب. (عسكر، 2000، 135)

ومن هذا المنطلق جاء اهتمام الباحث بدراسة أنماط الشخصية (أ- ب) للطلبة ككيان متفرد خاص بالشخص يحمل صفاته وسماته وخصائصه، التي تجعله يختلف فيها عن الآخرين، بما يملكه من خصائص ومميزات ومنها دافعية الإنجاز الأكاديمي، من خلالها تتحدد منطلقات التعامل معها، ولقلة الدراسات المحلية التي تناولت هذا الموضوع، رأى الباحث أن يقوم بهذه الدراسة للتعرف على العلاقة بين دافعية الإنجاز الأكاديمي ونمطي الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس.

2.1 مشكلة الدراسة:

تعد الجامعات الفلسطينية من أهم المؤسسات التربوية التي تحتضن شريحة مهمة من شرائح المجتمع وهي شريحة الشباب، الذين يعتبروا القوة المؤثرة في المجتمع، فالجامعات تعمل على اعدادهم، وتأهيلهم واكسابهم الأنماط السلوكية المقبولة والقيم، والاتجاهات الإيجابية، وتعزز لديهم دافعية الإنجاز الأكاديمي ليحققوا أهدافهم وأهداف المجتمع، وإن دافعية الإنجاز الأكاديمي تعد أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية التي اهتم بدراستها الباحثون باعتبارها عاملاً أساسياً لتفسير السلوك الفردي أو الجمعي، فهي تؤثر في مستوى أداء طلبة الجامعات، وانتاجيتهم في مختلف المجالات، ويعتقد الباحث أن لنمط الشخصية (أ- ب) دور مهم في التأثير في دافعية الإنجاز الأكاديمي لطلبة الجامعات، ومن هنا ارتأى الباحث القيام بدراسة دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس وعلاقتها بنمطي الشخصية (أ- ب) لديهم، وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية بالسؤال الرئيس الآتي: ما العلاقة بين دافعية الإنجاز الأكاديمي ونمطي الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس؟

3.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في جانبين:

الأهمية النظرية للدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في تناولها موضوعاً حيوياً ومهماً وهو الدافعية للإنجاز الأكاديمي، وأنماط الشخصية (أ-ب) لدى فئة مهمة من فئات المجتمع ألا وهي طلبة الجامعة، فهم جيل المستقبل. كما تتمثل أهمية الدراسة النظرية كونها الدراسة الأولى التي تدرس موضوع دافعية الإنجاز الأكاديمي لطلبة الجامعات وعلاقتها بنمطي الشخصية (أ-ب) في حدود علم الباحث، والتي أجريت في البيئة الفلسطينية، وكذلك في محاولة التعرف على بعض خصائص الطالب الفلسطيني في المرحلة الجامعية، ونمطي الشخصية (أ-ب) الأكثر ظهوراً، والمساهمة في إثراء الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع.

الأهمية التطبيقية للدراسة:

تكمن الأهمية التطبيقية في تزويد الباحثين والمهتمين بنتائج هذه الدراسة، لوضع خطط وبرامج إرشادية لفئة مهمة في المجتمع وهم الشباب الجامعي، لزيادة دافعيتهم للإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة، وتوعيتهم بأهمية الدافعية للإنجاز الأكاديمي بمستقبلهم المهني، كما تفيد الدراسة إفادة طلبة جامعة القدس في معرفة مستوى دافعيتهم للإنجاز الأكاديمي، ونمط الشخصية السائد لديهم (أ-ب). ولهذه الدراسة العديد من الفوائد منها التعرف على المشاكل السلوكية لطلبة الجامعات والعمل على حلها، وإفادة المهتمين في مجال تطوير منظومة التعليم العالي في المجتمع الفلسطيني، للارتقاء بالمؤسسات الجامعية، وقد تكون نتائج هذه الدراسة بداية لدراسات أخرى في هذا المجال.

4.1 أهداف الدراسة:

- التعرف إلى مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس.
- الكشف عن نمط الشخصية (أ-ب) السائد لدى طلبة جامعة القدس.
- التعرف إلى العلاقة بين دافعية الإنجاز الأكاديمي ونمطي الشخصية (أ-ب) لدى طلبة جامعة القدس.
- التعرف إلى الاختلاف في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس حسب متغيرات النوع الاجتماعي، والكلية، والمعدل التراكمي، ومكان السكن، والترتيب الولادي.
- التعرف إلى الاختلاف في مستوى أنماط الشخصية (أ-ب) لدى طلبة جامعة القدس حسب متغيرات النوع الاجتماعي، والكلية، والمعدل التراكمي، ومكان السكن، والترتيب الولادي.

5.1 أسئلة الدراسة:

1. ما مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس ؟
2. ما نمط الشخصية (أ-ب) السائد لدى طلبة جامعة القدس ؟
3. هل توجد علاقة بين دافعية الإنجاز الأكاديمي ونمطي الشخصية (أ-ب) لدى طلبة جامعة القدس؟
4. هل يختلف مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس حسب متغيرات النوع الاجتماعي، والكلية، والمعدل التراكمي، ومكان السكن، والترتيب الولادي؟
5. هل يختلف مستوى أنماط الشخصية (أ-ب) لدى طلبة جامعة القدس حسب متغيرات النوع الاجتماعي، والكلية، والمعدل التراكمي، ومكان السكن، والترتيب الولادي؟

6.1 فرضيات الدراسة:

1. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين دافعية الإنجاز الأكاديمي ونمطي الشخصية (أ-ب) لدى طلبة جامعة القدس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير النوع الاجتماعي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الكلية.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب الولادي.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات أنماط الشخصية (أ-ب) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير النوع الاجتماعي.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات أنماط الشخصية (أ-ب) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الكلية.
9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات أنماط الشخصية (أ-ب) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي.

10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات أنماط

الشخصية (أ-ب) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن.

11. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات أنماط

الشخصية (أ-ب) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب الولادي.

7.1 حدود الدراسة:

- الحدود الزمانية: الفصل الأول للعام الدراسي 2020/2019م.
- الحدود المكانية: جامعة القدس (أبو ديس).
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على طلبة جامعة القدس (أبو ديس).
- الحدود الإجرائية: اقتصرت على أدوات الدراسة ودرجة صدقها وثباتها، وعلى عينة الدراسة وخصائصها والمعالجة الإحصائية المستخدمة.

8.1 مصطلحات الدراسة:

فقد عرف أتكينسون Atkinson عام (1975) الدافعية للإنجاز:

بأنها استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق نجاح أو بلوغ هدف، يترتب عليه درجة معينة من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى معين للامتياز (الداية، 2016).

التعريف الإجرائي لدافعية الإنجاز الأكاديمي:

هي مجموع الدرجات التي يحصل عليها طلبة جامعة القدس نتيجة استجاباتهم على مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي المعتمد في هذه الدراسة.

نمط الشخصية (أ):

بأنه "مركب فعلي انفعالي يستخدمه الأفراد لمواجهة تحديات محيطهم يتضمن هذا المركب مظاهر سلوكية كالعدوانية، التنافسية، الاستعجال، وسلوكيات خاصة كالتوتر العضلي، حس الطوارئ، الكلام السريع، صوت قوي، وتيرة سريعة في الأنشطة، استجابات انفعالية سرعة الاستثارة وسهولتها، عدائية مضمرة، ميل فوق المتوسط للغضب". (بن زروال، 2008، 219)

نمط الشخصية (ب):

هم الأفراد الذين لا يملكون خصائص النمط (أ) يتسمون بأنهم " أكثر صبراً وأقل تنافسية وأقل عدوانية، ولديهم قدرة على الاسترخاء". (بن زروال، 2008، 226).

التعريف الإجرائي لنمطي الشخصية (أ- ب):

هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها طلبة جامعة القدس من خلال اجابتهم على فقرات مقياس نمط الشخصية (أ- ب) المعتمد في هذه الدراسة.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 المقدمة.

2.2 المبحث الأول: دافعية الإنجاز الأكاديمي.

3.2 المبحث الثاني: أنماط الشخصية (أ- ب).

4.2 الدراسات السابقة .

5.2 التعقيب على الدراسات السابقة.

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2 المقدمة.

يتناول هذا الفصل الإطار النظري والدراسات السابقة وينقسم لثلاث أقسام، المبحث الأول يتعلق بدافعية الإنجاز الأكاديمي، والمبحث الثاني عن أنماط الشخصية (أ- ب)، وثالثاً الدراسات السابقة، والتعقيب عليها.

2.2 المبحث الأول: دافعية الإنجاز الأكاديمي.

2.2.1 الدافعية:

تعد الدافعية من المفاهيم التي أثارت جدلاً ونقاشاً بين علماء النفس وحظيت باهتمامهم، إذ تصدت لها البحوث والدراسات لتحديد ما أهميتها، وتفسيرها، وأخذ كل باحث يعرفها استناداً إلى تخصصه الدقيق وتبعاً لمجال عمله ووفق النظرية التي يتبناها.

فالدوافع تؤدي دوراً مهماً للغاية في حياة الإنسان، فسلوك الإنسان مهما تعددت صورته وتباينت أهدافه فإنه يدفع بواسطة قوة نفسية أو فسيولوجية، داخلية أو خارجية حتى تصل به إلى تحقيق الهدف المنشود. (الفرماوي، 2004، 11)

تعود كلمة دافعية في أصلها إلى كلمة لاتينية (Movere) أي يحرك أو يدفع، ثم أخذ هذا المصطلح معنى أوسع يشمل على رغبة الفرد من إشباع حاجات معينة، وأنه يتعلق بالقوى التي تحافظ أو تغير اتجاه أو كمية أو شدة السلوك (المغربي، 2004، 119).

وميز أتكسون بين الدافع والدافعية في حالة الإنجاز، فيشير الدافع إلى الرغبة أو الحاجة للإحساس والاعتزاز عند إتمام عمل ما، أو إنجاز أداء ناجح كما يمثل الشعور بحالة الإشباع من خلال الإنجاز ومحاولة الاستمتاع بالنجاح جوانب أساسية لدافع الإنجاز، ومن ناحية أخرى عندما يغدو هذا الميل ظاهراً، أو يدخل إلى حيز التحقيق الفعلي، أو الصريح فإنه يسمى دافعية باعتباره عملية نشطة. (الشيخ، 2002: 12).

يحتاج كل شخص في هذه الحياة إلى دافع من أجل مواصلة مسيرته الحياتية بكل حيوية وقدرة على الإنجاز والتحدي حتى يصل إلى ما يريد بكل ثقة واقتدار، ويحقق نجاحاً متميزاً في حياته سواء في التحصيل الدراسي أو الانتقال من مرحلة إلى أخرى بتميز وتفوق، ويشير مفهوم الدافعية إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل فالدافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين. (قطامي، عدس، 2002: 195).

والدافعية هي " قوة دافعة تؤثر في تفكير الفرد وإدراكه للأمور والأشياء، كما توجه السلوك الإنساني نحو الهدف الذي يشبع حاجاته ورغباته" (يونس، 2012، 14).

وعرفت العناني بأنها "تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته، وإنما يستنتج من الأداء الظاهر الصريح للكائن الحي أو من الشواهد السلوكية للفرد" (العناني، 2008، 129).

والدافعية تشير إلى درجة الحماس لدى الفرد، والتي توجه سلوكه في اتجاه معين وغالباً ما يكون في اتجاه حافز معين يحصل عليه لكي يشبع حاجة لديه" (ماهر، 2003، 100).

الدوافع تختلف من فرد لآخر حسب ما يتميز به عن غيره حسب حاجاته النفسية ومميزاته الشخصية والتي عادة لا يتشابه فيها اثنان. (المغربي، 2004، 120).

إن مفهوم الدافعية يساعد في فهم وتفسير الحقائق المتعلقة بالسلوك والتعلم، وهذه الحقائق من الممكن أن يصعب تفسيرها دون اللجوء، إلى بعض المفاهيم مثل الدافعية التي غالباً ما ترتبط بعوامل أخرى تؤثر في السلوك الإنساني مثل الاهتمام والحاجة والقيمة والاتجاه والطموح والحافز، كما أن للدافعية دوراً هاماً في توجيه الأهداف (الداية، 2016، 25).

ومن خلال المفاهيم السابقة تتحدد طبيعة الدوافع بأنها حالة جسمية ونفسية داخلية تثير السلوك وتوجه إلى تحقيق أهداف معينة، وهي قوة مؤثرة في السلوك الإنساني توجهه نحو اشباع حاجاته وتحقيق أهدافه.

وتصنف الدوافع إلى فئتين الدوافع الفسيولوجية المنشأ والتي يطلق عليها الأولية أو الفطرية ومن هذه الدوافع، دافع الجوع، ودافع العطش، ودافع الجنس، ودافع الأمومة... الخ. وتتضمن الفئة الثانية الدوافع الاجتماعية، والتي يكتسبها الفرد من البيئة والإطار الحضاري الذي يعيش فيه وتتأثر بالسياق النفسي الاجتماعي للفرد، ويطلق عليها البعض أحياناً الدوافع السيكلوجية، ومن أمثلة هذه الدوافع دافع الإنجاز، دافع الاستقلال، دافع السيطرة، دافع حب الاستطلاع... (خليفة، 2000، 87).

ومما سبق يمكن القول إن دافعية الإنجاز من الفئة الثانية للدوافع وهي الدوافع الاجتماعية، التي تتأثر بالسياق النفسي الاجتماعي للفرد.

2.2.2 مفهوم دافعية الإنجاز الأكاديمي:

تعد دافعية الإنجاز الأكاديمي أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، وقد برزت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في مجال علم النفس الاجتماعي، وعلم نفس الشخصية، وأيضاً في مجال التحصيل الدراسي، والأداء المعلمي في إطار علم النفس التربوي، لما له

من أهمية بالغة في تفهم الكثير من المشكلات التربوية والتعليمية، وبوجه عام فقد حظي الدافع للإنجاز الأكاديمي باهتمام أكبر بالمقارنة بالدوافع الاجتماعية الأخرى (جبران، 2010، 10)

ويعد دافع الإنجاز الأكاديمي من الدوافع الخاصة بالإنسان، دون غيره من الكائنات الحية الأخرى، وهو ما يسمى بالسعي للتميز والتفوق. ويتمثل دافع التحصيل في الرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح في ذلك العمل، وهذه الرغبة كما يصفها مكلياند أحد كبار المشتغلين في هذا الميدان تتميز بالطموح، والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلّها (قطامي وعدس، 2002).

ويرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى "ألفرد أدلر" (A.Adler) الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة و"كيريت ليفين" (k. Levinne) الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح، وذلك قبل استخدام "موراي" (Murray) لمصطلح الحاجة للإنجاز (أبو أسعد، 2014).

وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة فإن الفضل يرجع إلى عالم النفس الأمريكي "هنري موراي" (Murray) في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق، بوصفه مكوناً مهماً من مكونات الشخصية (خليفة، 2000).

وهناك عدة تعاريف لدافعية الإنجاز منها: دافع الإنجاز يُعرف على أنه الرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح فيه، وتتميز هذه الرغبة بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلّها، وتفضيل المهمات التي تتطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي لا تتطوي إلا على مجازفة قليلة أو مجازفة كبيرة جداً (غباري، 2008).

اهتم "نيكولز" (Neckoles) بتعريفه لدافعية الإنجاز بعملية الإدراك الذاتي لصعوبة العمل في موقف الإنجاز، حيث عرفها بأنها "سلوك موجه للتنمية أو إظهار قدرة الشخص العالية وتجنب إظهار قدرة منخفضة" (أبو رياش، 2006). وعرفها موراي (Muray) الحاجة للإنجاز "بأنها تشير إلى رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك" (خليفة، 2000، 88).

والدافع للإنجاز هو "استعداد الفرد للسعي في الاقتراب من النجاح، وتحقيق هدف معين وفقاً لمعيار معين من الجودة أو الامتياز، وإحساسه بالفخر، والاعتزاز عند إتمام ذلك" (الخيرى، 2008، 21). ويعرف ماكلياند (McClelland, 1953) الدافع للإنجاز بأنه "الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز والتفوق، وفي تصوره أن الدافع للإنجاز عبارة عن تكوين فرضي يعني الشعور أو الوجدان المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز" (عبد الله، 2003، 176).

كما يعرف (عبد العال، 2007، 15) بأنها "الرغبة في تحقيق شيء له مغزى، في إتقان الأشياء، أو إنتاج أفكار جديدة، والوصول إلى مستوى عالٍ من الأداء".

وتعد دافعية للإنجاز الأكاديمي حالة متميزة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والاقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم. (قطامي وعدس، 2002). وهي إمكانية صياغة هدف يتحدى إمكانيات الفرد ووضع خطة إنجازيه لتحقيق هذا الهدف في ضوء معايير الجودة في فترة زمنية محددة مع توفير مؤشر للنظام نحو تحقيق الهدف. (أبو شقة، 2007، 11).

والدافعية للإنجاز دافع يتولد لدى الفرد، يحثه على التنافس في مواقف تتضمن مستويات من الامتياز والتفوق، إنه النضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، فضلاً عن كونه الأداء الذي تحثه الرغبة في النجاح، ويتضمن الدافع للإنجاز أنماطاً وأنواعاً متباينة من السلوك ويتدخل فيه عنصر التحدي، والدافع إلى إنجاز شيء ذي شأن، فضلاً عن كونه الحافز إلى حل مشكلات صعبة تتحدى الفرد وتعرض طريقه (النيل، عبد الحميد، 2009، 184).

من خلال التعريفات السابقة يجد الباحث أنها اتفقت جميعاً على أن دافعية الإنجاز الأكاديمي هي عبارة عن قوة دافعة للطالب تحثه على المنافسة لتحقيق النجاح والتفوق، واتقان العمل، رغبة في التميز وارضاء الذات، وتحقيق الطموحات، وذلك من خلال مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تواجه الطالب خلال مسيرته التعليمية.

وتعد دافعية الإنجاز إحدى مكونات الشخصية التي يكتسبها الفرد من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ويتفاعل معها، كما تعد مكوناً مهماً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وتوكلها، حيث يشعر الإنسان بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنساني الواعي.

2.2.3 الأبعاد المكونة لدافعية الإنجاز الأكاديمي: (المطيري، 2007: 14).

- **البعد المعرفي:** ويشير إلى انشغال الفرد بمهمة معينة لإشباع حاجاته المعرفية من خلال ما يكتشفه من معرفة جديدة تعد بحد ذاتها مكافأة له.

- **بعد تقدير الذات:** وهو رغبة الفرد بمزيد من الاحترام والحصول على المكافأة المناسبة نتيجة أدائه المتميز، مما يشعره بكفاءته واحترامه لذاته.

- بعد الانتماء: وهو الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين وتقديرهم، مما يزيد في ثقة الفرد بنفسه. ويقصد به أيضاً الاهتمام بالتفوق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة، والميل إلى التعاون مع الآخرون من أجل تحقيق هدف كبير بعيد المنال. (عبد الله، 2003، 183)

ومما سبق فإن أبعاد دافعية الإنجاز الأكاديمي تتمثل في محاولة الطالب تحقيق ذاته من خلال انجازه الأكاديمي وتحقيق النجاح والتفوق في دراسته، وهذا يعتبر متعة للطالب الذي لديه مستوى عالي من الطموح والمثابرة والجد والاجتهاد، مما يزيد من ثقته بنفسه، وكذلك احترام زملائه وتقديرهم له.

2.2.4 وظائف دافعية الإنجاز الأكاديمي:

هناك عدد من الوظائف المهمة لدافعية الإنجاز الأكاديمي منها: (شكشك، 2007، 52)

- **وظيفة منشطة:** تعمل على تحريك وتنشيط الطاقة الكامنة داخل الفرد، كما أن وضوح الأهداف مع التركيز عليها يعمل على تحفيز الطاقة الإنسانية والطاقة النفسية داخل كل فرد.
- **وظيفة انتقائية:** تجعل دافعية الإنجاز الإنسان ينتقي سلوكاً محدداً يصل به لهدف محدد دون آخر، وعندما يتحقق هذا الهدف تقوم الدافعية بوظيفة أخرى هي الوظيفة "التدعيمية" لتلك الطريقة التي أوصلته لهدفه.
- **وظيفة المثابرة:** تحقق دافعية الإنجاز وظيفة المثابرة والإصرار والصبر والاعتكاف حتى يتم إنجاز العمل.
- **وظيفة توجيهية:** تحقق دافعية الإنجاز وظيفة هامة للغاية هي الوظيفة التوجيهية، وبما أن الإنسان يمتلك طاقة ذاتية فإنه يتم توجيهها في اتجاه يحدد قوة ذلك الدافع ووجهته الصحيحة.

ومن وظائف الدافعية في عملية التعلم كذلك: (العدل، 2010، 85-86)

- تضع الدوافع أمام الفرد أهدافاً معينة يسعى وينشط لتحقيقها بناءً على وضوح الهدف وحيويته والغرض منه وقربه أو بعده وهنا يصبح التعلم مجدياً.
- تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط . فالتعلم يحدث عن طريق النشاط الذي يقوم به الطالب، ويحدث هذا النشاط عند ظهور دافع (حاجة تسعى إلى الإشباع) ويزداد ذلك النشاط بزيادة الدافع.
- تساعد على تحديد أوجه النشاط المطلوب لكي يتم التعلم، فالدوافع تجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف (تركيز الانتباه في اتجاه واحد) وحول نشاط معين حسب اللزوم ومقتضيات الظروف.

ومما سبق نجد إن للدافعية عدد من الوظائف منها: (عواد، 2012، 172)

- توجيه السلوك وتنشيطه.
- تؤثر على إدراك المتعلم للمواقف.
- شرط ضروري لبدأ التعلم.
- تجعل الفرد أكثر اندماجاً في عملية التعلم.
- تساعد على فهم السلوك الذاتي.
- ترفع مستوى أداء الفرد وإنتاجه في مختلف المجالات.
- تؤدي إلى حدوث حالة من الاستمتاع عند تحقيق الهدف والشعور بالنجاح.
- تلعب الدوافع دوراً مهماً في ميدان التوجه والعلاج النفسي لما لها أهمية من تفسير استجابات الأفراد وأنماط سلوكهم.

ولا ترجع أهمية الدافع للإنجاز إلى توجيه السلوك وتنشيطه فحسب، بل إنه يؤثر على إدراك الفرد للمواقف، فضلاً عن مساعدته على فهم السلوك الذاتي وسلوك المحيطين به، والجدير بالذكر أن الحاجة للإنجاز لا تدفع إلى تغيير الأشياء لإشباع تلك الحاجة، ولكنها تجعل الفرد ينظر إلى الأشياء ويفكر في المواقف بطرق وأوجه مختلفة (النيال وعبد الحميد، 2009).

تشير الدراسات والبحوث التي أجريت حول مفهوم دافعية الإنجاز الأكاديمي إلى أن هذا المفهوم يتحدد من خلال أربعة عوامل : اثنان منهما يتعلقان بخصائص الطالب وهما : دوافع النجاح، دوافع تجنب الفشل، والعاملان الآخران يتعلقان بخصائص المهمة وهما: صعوبة، وسهولة المهمة (بني يونس، 2004، 350) .

2.2.5 أسباب ارتفاع دافعية الإنجاز الأكاديمي: (قطامي، وقطامي، 2000).

- الشعور بالحاجة أو الأهمية.
- القوة التي تحكم الفرد (داخلية أو خارجية).
- كون الفرد رهناً للظروف أو فاعلاً في تشكيل الظروف.
- طموح الفرد وأفكاره.
- اتجاهاته وقيمه وقناعاته.
- ميوله.
- مفهوم الفرد لذاته.
- التوقعات.
- الشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل. (خليفة، 97، 2000)

2.2.6 أسباب انخفاض دافعية الإنجاز الأكاديمي:

يرجع انخفاض دافعية الطلبة نحو الدراسة إلى عدة أسباب منها: (عرب، وكاظم، 2009)

■ الاستجابة لسلوك الوالدين: ويتمثل ذلك في عدة نقاط:

- التوقعات المرتفعة جداً من الآباء لأبنائهم، فإن أبنائهم يخافون من الفشل، وبالتالي تتخفّض الدافعية للإنجاز الأكاديمي.
- التوقعات المنخفضة جداً، فقد يقدر الآباء أبنائهم تقديراً منخفضاً وينقلون إليهم مستوى طموح متدنٍ، وبهذا يتعلم الأبناء أنه لا يتوقع منهم إلا القليل فيستجيبون تبعاً لذلك.
- عدم الاهتمام، فقد ينشغل الآباء بشؤونهم الخاصة، ومشكلاتهم فلا يغيرون اهتماماً بعمل أبنائهم كما لو أن تعلمه ليس من شأنهم.
- التسبب، لا يضع الآباء المتسببون في التربية حدوداً لأبنائهم، ولا يتوقعون منهم الطاعة، فالانضباط لا يعتبر جزءاً من الحياة اليومية في بيوتهم، وربما يعتقد بعضهم أن التسبب يعلم الأبن الاستقلالية، ويزيد دافعيته إلا أن ذلك يولد لديه شعوراً بعدم الأمن، ويخفض من دافعيته للتحصيل.
- الصراعات الأسرية أو الزوجية الحادة، فقد تشغل المشكلات الأسرية الأبناء، ولا تترك لديهم رغبة في الدراسة والتحصيل والإنجاز.
- النبذ والنقد المتكرر يشعر الأبناء المنبوذون باليأس وعدم الكفاءة والغضب فتتخفّض الدافعية نحو التحصيل ويظهر ذلك كما لو كان طريقة للانتقام من الوالدين.
- الحماية الزائدة، كثير من الآباء يحمون أبنائهم حماية زائدة لأسباب متعددة أكثرها شيوعاً الخوف على سلامتهم، والرغبة في أن يعيشوا حياة أفضل من تلك التي عاشها الآباء.

- **تدني تقدير الذات :** يؤدي تدني اعتبار الذات وتقديرها إلى انخفاض الدافعية للتعلم، فمجرد شعور الطالب بعدم القيمة وعدم الاهتمام به وتقديره يكون ذلك عاملاً من عوامل ضعف الدافعية.
- **الجو التعليمي غير المناسب** يمكن أن يؤدي إلى خفض الدافعية للتعلم لدى عدد كبير من الطلبة، ويعتمد جو المدرسة على مزيج من العوامل المرتبطة بالكادر الإداري والتعليمي.

ومما سبق نجد أن هناك عدة أسباب لانخفاض دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة، وذلك يعود لعدة عوامل مؤثرة منها أسباب أسرية، حيث تتمثل الأسرة في الوالدين وسلوكهم مع الأبناء هي عامل رئيس في ضعف الدافعية للإنجاز الأكاديمي، وعوامل ذاتية منها نقص الطموح وانخفاض الروح المعنوية للطالب، والمناخ الجامعي الذي يتسم بنقص الأنشطة الرياضية والاجتماعية، والفنية، وأيضاً الأوضاع الاقتصادية وغيرها من العوامل المؤثرة في انخفاض دافعية الإنجاز الأكاديمي للطالب الجامعي.

2.2.7 خصائص الأفراد مرتفعي الإنجاز الأكاديمي:

إن دافعية الإنجاز هي السعي من أجل الوصول إلى التفوق والنجاح، وهذه النزعة تعتبر مكوناً أساسياً في دافعية الإنجاز، وتعتبر الرغبة في التفوق والنجاح سمة ومعيار أساسي تميز الأفراد ذوي المستوى المرتفع في دافعية الإنجاز. (أبو رياش وآخرون، 2006، 194) ومن خصائص الأفراد مرتفعي الإنجاز أيضاً ما يلي:

- **درجة النجاح** إذ يحب مرتفع الإنجاز أن يعرف ما إذا كانت جهوده لحل مشكلة ما قد نجحت أم لا. (النيال، عبد الحميد، 2009، 150).
- يتمتع بقدر كبير من الثقة بالنفس، وتعني الثقة في قدرته الخاصة على حل المشكلات التي يواجهها.

- درجة المخاطرة لديهم معتدلة إلى حد كبير.
- يهتم الشخص ذو الدرجة العالية من الإنجاز بالعمل في حد ذاته، أكثر من اهتمامه بأي عائد مادي يعود عليه من إنجاز هذا العمل. ورغبته في الحصول على قدر كبير من المال يعد مقياساً لدرجة تميزه في أداء عمله.
- يحدد مرتفع الإنجاز أهدافاً لنفسه قابلة للإنجاز وينسى كل ماعداه إلى أن ينجز عمله بنجاح، ويحقق ذلك الهدف، فهو شخص متفان ويبذل أقصى جهده.
- لديهم مفهوم مرتفع عن الذات، كثيروا الحركة، راغبون في التغيير.
- يكره مرتفع الإنجاز أيضاً المهن الرتيبة (الروتينية)، ويفضل المهن التي تحدث فيها تغيرات دائمة، وتحديات مستمرة، كما يكره تضييع الوقت، وهو مستعد للتضحية من أجل أن يجني مزايا في المستقبل، كالإدخار بدل الإسراف.
- يتميز الأشخاص ذوي الدافعية العالية للإنجاز بكونهم أكثر واقعية، وتناسقاً في عملهم، ويتمتعون بتفكير عميق وجيد وحسن تصرف تجاه أنفسهم والآخرين، بالإضافة إلى تمتعهم ببعد رؤية كبير يتوقعون من خلاله أحداث مستقبلية. (الزليتنى، 2008، 178)
- إذ أن الخصائص المميزة للأفراد ذو الإنجاز العالي الطموح العالي والمثابرة والسعي نحو التفوق الشعور بالمسؤولية والإتقان والحيوية والسرعة في أداء المهام والتحدي، الاستقلالية والفتنة والتفاؤل والجرأة الاجتماعية، والتحكم في البيئة والإصرار على الوصول إلى الهدف والمناقشة مع الآخرين والعمل وفق معايير الامتياز. ومن المواصفات التي يتمتع بها ذووا الإنجاز العالي الميل لتفضيل المهام التي تتطلب المبادرة الشخصية، والقدرة على الإبداع وتنصف بالإضافة إلى ذلك ببعض الصعوبة، وكأنهم بذلك يميلون إلى التحدي أكثر مما يميلون إلى النجاح ذاته، وقد تكون هذه الخاصية

هي التي تقف وراء عدم اهتمامهم الكبير بالمكافآت العاجلة، وتركيزهم في المقابل على الأهداف النهائية، وعلى كل ما هو سام حتى وإن كان بعيداً (بودخيلي، 2004، 297).

2.2.8 صفات ذوي الإنجاز المنخفض:

إن الشخص منخفض الإنجاز يكون دافعه لتجنب الفشل أقوى من دافعه للنجاح ومن خصائصهم المميزة ما يلي:

- يميل منخفضو الإنجاز إلى أن يعزو نجاحهم إلى عوامل خارجية غير ثابتة وفشلهم إلى عوامل داخلية ثابتة. قد يؤدي خوفهم من الفشل إلى التردد في متاهات القلق، الشيء الذي يفضي إلى تحصيل أقل جودة، وأدنى مستوى مما هو متوقع منهم. (بودخيلي، 2004، 297-298)
- يختار الأفراد ذوو الدافعية المنخفضة المشكلات السهلة أو المشكلات الصعبة الغير المعقولة.
- يميل الأشخاص منخفضو الإنجاز إلى العمل مع أشخاص يحبونهم ويصادقونهم بدل الأشخاص المثابرين (الخليفي، 2001).
- عادة ما يقبل منخفضو الإنجاز بواقع بسيط أو أن يطمحوا بواقع أكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه.
- يميل منخفضو الإنجاز إلى الوظائف السهلة ذات العائد الصغير أو إلى الوظائف ذات العائد الكبير والتي تفوق قدراتهم.

2.2.9 النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز الأكاديمي:

لقد تعددت النظريات التي تناولت موضوع دافعية الإنجاز الأكاديمي، وهذا يدل على اهتمام الكثير من العلماء الباحثين بهذا الموضوع.

أولاً: نظرية الحاجة للإنجاز لماكيلاند:

تعد نظرية دافع الإنجاز الأكاديمي أحد التفسيرات التي لاقت نجاحاً هائلاً وقبولاً لدى الباحثين لفهم الدوافع الحقيقية لدى الطلبة نحو الإنجاز في البيئة التعليمية، ويعد ماكيلاند رائداً في هذا الاتجاه، فقد تركزت أبحاثه في بدايتها حول طبيعة دافعية الإنجاز وطرائق قياسها وعلاقتها ببعض العوامل الثقافية، وقد تأثر ماكيلاند بنظرية التحليل النفسي عند فرويد، وجمع في منهجه بين التحليل الإكلينيكي الفرويدي للدافعية وصرامة المنهج التجريبي في علم النفس. (مصطفى، 112000)

ونظرية ماكيلاند ببساطة تُشير إلى أنه في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام والسلوكيات التي دعمت من قبل. فإذا كان موقف المنافسة - مثلاً - هادياً لتدعيم الكفاح والإنجاز، فإن الفرد سوف يعمل بأقصى طاقته ويتفانى في هذا الموقف. (خليفة، 109، 2000)، وفسر ماكيلاند دافعية الإنجاز كذلك على أساس إن بعض الأفراد لديهم نزعة عالية للإنجاز، والعمل الجيد من أجل الوصول إلى أهداف محددة، وهذه النزعة العالية تخلق رغبة طموحة في النجاح، على وفق معايير ذاتية للعمل المتقن الجيد والمثابرة والاستقلالية (صباحي، 60، 2011).

ويعرف ماكيلاند دافعية الإنجاز الأكاديمي على أنها تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح والخوف من الفشل من خلال سعي الفرد لبذل أقصى درجات الجهد والكفاح من أجل النجاح وبلوغ الأفضل والتفوق على الآخرين. (شواشرة، 3، 2007)

ويرى ماكيلاند أن دافعية الإنجاز هي عبارة عن نظام شبكي من العلاقات المعرفية والانفعالية الموجهة، أو المرتبطة بالسعي من أجل بلوغ درجة الامتياز والتفوق، وتتبع هذه النظرية الرغبة

الكبيرة في اكتشاف دافع الإنجاز عند مشاهدة أفراد وهم يؤدون أعمالهم، لأنه يفصح عن ظاهرة جديرة بالاهتمام فحواها أن الأفراد يختلفون في درجة المثابرة في تحقيق الأهداف بمدى السعادة التي يحصلون عليها من إنجازهم لهذه الأهداف. وترى هذه النظرية أن هناك ثلاث حاجات موجودة لدى كل فرد لكنها متفاوتة في الدرجة وهي الحاجة إلى الإنجاز، والحاجة للقوة، والحاجة للانتماء، أما بالنسبة لدافع الإنجاز هو الدافع للتفوق وتحقيق الإنجاز وفق مجموعة من المعايير، وأن الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للإنجاز يكون لديهم دافع التفوق والكفاح من أجل النجاح وذلك لمجرد تحقيق النجاح دون اعتبار إلى المردود المادي ما لم ينظر إلى المردود المادي على أنه مؤشر للنجاح (عياصرة، 2006، 105).

كما يتميز هؤلاء الأفراد بقدرتهم على إنجاز العمل بشكل أفضل، وهم يعملون بجد لتحقيق النجاح ولديهم الرغبة في تطوير العمل والرغبة في التحدي كما أنهم يضعون أهدافاً يغلب عليها الصعوبة ولديهم القدرة على تحمل المسؤولية من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة. وقد وجد ماكلياند أن هؤلاء الأفراد يتميزون بالعديد من الخصائص التي تؤهلهم لتحمل المسؤولية في البحث عن الحلول لمشاكل العمل، واتخاذ القرارات التي تحوي المخاطرة المحسوبة.

ثانياً: نظرية أتكينسون لدافعية الإنجاز الأكاديمي:

أسس أتكينسون نظريته في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي، وتتميز نظريته عن نظرية ماكلياند أنها أكثر توجهها معملياً. فحاول أتكينسون بناء المحددات لنظريته من خلال البحوث في مجال الدافعية مثل بحوث كل من هال "Hull"، ليفين "Levin"، وطولمان "Tolman"، وقد بدأ تأثيره واضحاً بنموذج الصراع ميللر "Miller's"، فالسلوك المرتبط بالإنجاز لدى أتكينسون هو نتيجة التعارض بين نزعات الاقتراب أو التجنب (أحمد، 2008).

تهدف هذه النظرية إلى توقع سلوك الأفراد الذين رتبوا بتقدير مرتفعي أو منخفض بالنسبة للحاجة للإنجاز، ويؤكد أتكينسون أن الأفراد الذين يكونون مرتفعي الحاجة للإنجاز يكون لديهم استعداداً أو كفاحاً من أجل النجاح، هذا يكونون مدفوعين للحصول على الأشياء التي تأتي من تحقيق أو إنجاز بعض الأهداف التي توجد فيها فرص للنجاح، ويتجنبون الأعمال السهلة وأنهم يقبلون على التدريب ليصبحوا أكثر إنجازاً (الكلادة، 2008، 214).

وفي حالة امكانية النجاح يصاحب كل فعل مرتبط بالإنجاز إحساس بالاعتزاز، وفي حالة الفشل يصاحب بإحساس بالخجل، وقوة هذه الإحساسات المتوقعة يحدد ما إذا كان الفرد يقترب من أو يتجنب النشاطات المرتبطة بالإنجاز، وهذا يعني أن سلوك الإنجاز نتيجة لصراع إحساس الأمل في النجاح والخوف من الفشل، والنزعة للاقتراب من الهدف المرتبط بالنجاح هو ناتج لثلاثة عوامل هي: (أحمد، 2008) الحاجة للإنجاز وتعرف أيضاً "الدافع للنجاح"، واحتمالية النجاح في المهمة، والقيمة الباعثة للنجاح.

العوامل المسببة لدافعية الإنجاز عند أتكينسون:

يرى أتكينسون (Atkinson) أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم، وهو يختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة. وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسية ثلاثة عند قيام الفرد بمهمة ما، وهذه العوامل هي: (Petri & Govern, 2004)

- **الدافع للوصول إلى النجاح:** إن الأفراد يختلفون في درجة هذا الدافع، كما أنهم يختلفون في درجة دافعهم لتجنب الفشل، فمن الممكن أن يواجه فردين نفس المهمة، يُقبل أحدهما على أدائها بحماس تمهيداً للنجاح فيها، ويقبل الثاني بطريقة يحاول من خلالها تجنب الفشل المتوقع، إن النزعة لتجنب

الفشل عند الفرد الثاني أقوى من النزعة لتحقيق النجاح، وهذه النزعة القوية لتجنب الفشل تبدو متعلمة نتيجة مرور الفرد بخبرات فشل متكررة، وتحديد أهداف لا يمكن أن يحققها، أما عندما تكون احتمالات النجاح أو الفشل ممكنة فإن الدافع للقيام بهذا النوع من المهمات يعتمد على الخبرات السابقة عند الفرد، ولا يرتبط بشروط النجاح الصعبة المرتبطة بتلك المهمة.

- **احتمالات النجاح:** إن المهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور في خبرة نجاح مهما كانت درجة الدافع لتحقيق النجاح الموجودة عنده، أما المهمات الصعبة جداً فإن الأفراد لا يرون أن عندهم القدرة على أدائها، أما في حالة المهمات المتوسطة فإن الفروق الواضحة في درجة دافع تحقيق النجاح تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح ومتفاوت بتفاوت الدافع.
- **القيمة الباعثة للنجاح:** يعتبر النجاح في حد ذاته حافزاً، وفي نفس الوقت فإن النجاح في المهمات الأكثر صعوبة يشكل حافزاً ذا تأثير أقوى من النجاح في المهمات الأقل صعوبة، ففي الإجابة على فقرات اختبار ما، فإن الفرد الذي يجيب على (45) فقرة من الاختبار، يحقق نجاحاً يعمل كحافز أقوى من حافز النجاح لفرد يجيب على (35) فقرة فقط.

أما من ناحية التطبيق في غرفة الصف فإن أتكسون يرى بأن العوامل الثلاثة سابقة الذكر، يمكن أن تقوى أو تضعف من خلال الممارسات التعليمية، فالمهم أن يعمل المعلم على تقوية احتمالات النجاح، وإضعاف احتمالات الفشل، وأن يعمل على تقوية دافع التحصيل عند طلابه من خلال مرورهم بخبرات النجاح، وتقديم مهمات فيها درجة معقولة من التحدي، وتكون قابلة للحل.

ويمثل أتكسون هذه العلاقة بالمعادلة الآتية : دافع الإنجاز = دوافع النجاح - دوافع تجنب الفشل. فالاهتمام بدوافع النجاح وتنميتها، وتقليص دوافع تجنب الفشل يؤدي إلى محصلة أكبر من الدافع للإنجاز (بني يونس، 2004، 350).

كما أن هؤلاء الأفراد يفضلون الحصول على النقد في وقته وتغذية عكسية من أدائهم وتظهر الدراسات أن هؤلاء الأفراد ذوي الحاجات المرتفعة للإنجاز يقومون بأداء أفضل خاصة في الأعمال ذات الالتزام مثل بدء الأعمال الجديدة (اسماعيل، 2009، 118).

ثالثاً: نظرية العزو:

تعد نظرية العزو من النظريات المهمة في مجال دراسة الدافعية الإنسانية بوجه عام، والدافعية للإنجاز بوجه خاص، ويعتبر "هايدر" هو المؤسس لهذه النظرية، ومن الأوائل المهتمين بدراسة دوافع الفرد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية، حيث تهتم نظرية العزو بكيف يدرك الفرد أسباب سلوكه وسلوك الآخرين، وتحليل الفعل وتأثير المتغيرات البيئية في عملية العزو.

يراد بالعزو العوامل الكامنة أو المفسرة لبعض السلوكيات ووفقاً لهايدر (Heider, 1958) يعتبر سلوكنا مدفوعاً لحاجتين: الأولى حاجتنا لفهم العالم من حولنا، والثانية رغبتنا في التحكم بالعالم من حولنا. وهو يفترض أنه ليس بالإمكان إرضاء هذين الدافعين ما لم نكون قادرين على التنبؤ بالأحداث التي تجري من حولنا .

وعندما يقوم الفرد بعملية العزو فإنه يميل إلى تفسير السلوك بصيغة سؤال عن مرجعيته أما إلى القوى الداخلية أو القوى الخارجية، فعندما يصدم سائق ما سيارته بعمود الهاتف يحاول عزو هذا الحادث إلى عوامل داخلية خاصة بالسائق (سوء قيادته، تناوله للكحول، ضعف بصره..) أو إلى عوامل خارجية خاصة بالسيارة والبيئة (ثقب الإطار وانحراف السيارة، زلق الطريق، الضباب...الخ).

وترتكز نظرية الغزو على ثلاث افتراضات: (غباري، 2008، 77)

أولاً: يريد أن يعرف الناس سبب سلوكهم وسلوك الآخرين، وخصوصاً السلوك المهم بالنسبة إليهم .

ثانياً: تفترض نظرية الغزو أن الناس لا يضعون أسباباً لسلوكهم عشوائياً، فهناك تفسير منطقي للأسباب التي نعزو سلوكنا إليها.

ثالثاً: أن السبب الذي نعزو سلوكنا إليه يؤثر في سلوكنا اللاحق .

ويشير "هايدر" إلى أن هناك دافعين رئيسيين وراء التفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد:
(خليفة، 2000، 152)

■ الدافع الأول: حاجة الفرد لتكوين فهم مترابط على العالم المحيط.

■ الدافع الثاني: حاجة الفرد للتحكم والسيطرة على البيئة، وذلك من خلال التنبؤ بسلوكيات الآخرين والسيطرة عليهم.

ويرى وينر أن الأسباب التي يعزو إليها الطالب نجاحه أو فشله تكون على ثلاثة أبعاد هي: وجه الضبط، واستقراره، وقابليته للسيطرة، فقد تكون وجهة الضبط داخلية أو خارجية، واستقرار الغزو، يعني أن الطالب يعزو نجاحه أو فشله إلى عامل مؤقت ومتغير، مثل عدم بذل الجهد الكافي للنجاح، ولكن عندما يعزو الطالب فشله إلى الحظ، فإنه يعزو فشله إلى عامل مستقر، أما قابليته للسيطرة فتعني عدم قدرة الطالب على السيطرة والضغط لعوامل تؤثر في الامتحان مثل ضعف القدرة أو صعوبة المهمة (الرفوع، والسفاسفة، والدرابيع، 2004)

ولعل أكثر ما يتصل بالدافعية لدى الطلبة هو عندما يعزو الطالب فشله لخصائص ومميزات ثابتة غير خاضعة للضبط مثل القدرة، فهذا الطالب قد يبدي سلوك اللامبالاة، لأنه معتاد على الفشل، ومحبط، وغير مدفوع، خاصة إذا اعتقد الطالب أن المسببات التي يعزوها لأسباب خارجية لا يمكن تغييرها، أي أنها ثابتة وليست تحت ضبطه وسيطرته، والطلبة الذين يلاحظون فشلهم ويشعرون به، هؤلاء أقل حاجة للمساعدة، وهم بحاجة للتشجيع ليدركوا كيف يمكن تغيير الموقف، للشعور بالنجاح الحقيقي.

(Zoo, 2003) (Waugh & Njiru, 2005)

رابعاً: نظرية التنظيم الهرمي للحاجات لماسلو: (راجع، 1979)

يعد "أبراهام ماسلو" من رواد هذا الاتجاه فلقد كان تركيزه على تفسير أسباب السلوك الإنسان، وهو يرى أن الأفراد يولدون ولديهم دوافع داخلية تهدف لتحقيق الذات.

وتتنظم الحاجات في منظور أبراهام ماسلو بصيغة مدرج هرمي أولوية الإشباع فيه للحاجات الفسيولوجية (الهواء، الماء، الطعام...) وهي تقع في قاعدة التصنيف، فإن اشبعت بصورة اعتيادية بحث الإنسان عن إشباع المستوى الثاني من الحاجات وهو الحاجات الأمنية، ومن ثم البحث عن إشباع الحاجة للحب في المستوى الثالث يليه المستوى الرابع المتمثل بالحاجة للاحترام والتقدير، ثم المستوى الخامس الخاص بحاجات تحقيق الذات والذي ينجح في الوصول إليه قلة من الأفراد.

ويرى ماسلو أننا نتقاسم الحاجة للطعام مع كل الكائنات الحية، ويمكن أن نتقاسم الحاجة للحب مع القردة العليا، أما الحاجة للإنجاز فهي خاصة بالإنسان. فكلما ارتقت الحاجة كلما كانت خاصة فقط بالكائن البشري، ومع ترقى الإنسان في سلم الحاجات تقل المظاهر الحيوانية في سلوكه، وتوضح الجوانب الإنسانية ذلك أن المستويات الثلاثة الأولى تتدرج ضمن ما يسميه ماسلو بالحاجات الهرمائية

التي يترتب على عدم إشباعها مشكلات جوهرية في صحة وبقاء الفرد، فيما تتدرج حاجات المستويين الرابع والخامس ضمن **الحاجات النمائية** التي لا يسبب عدم إشباعها مشكلات جوهرية للإنسان إلا إن إشباعها يجعل حياته أكثر صحة وسعادة ورفاهية.

وأدناه المستويات الخمسة للحاجات وتفصيلاتها المختلفة: (عبد الباقي، 2002، 101)

■ **الحاجات الفسيولوجية:** وتشمل الحاجة للطعام، الشراب، التزاوج، الإخراج أو التخلص من الفضلات والنوم والدفع، وإشباع هذه الحاجات يؤدي إلى تحرير الفرد من سيطرة حاجاته الفسيولوجية، وإلى إتاحة الفرصة الكافية لظهور الحاجات ذات المستوى الأعلى.

■ **حاجات الأمن:** وتشمل الحاجة للاستقرار والحماية والنظام والتحرر من الخوف، والتحرر من القلق، والحماية من الأخطار الخارجية، والموضوعات المؤذية، ويتوفر الأمن النفسي للفرد من شعوره بأنه قادر على الإبقاء على علاقات مشبعة ومنتزعة مع الناس كأفراد الأسرة، والأصدقاء، وزملاء العمل، وتساعدنا حاجات الأمان على تجنب الآلام الموجهة، والإصابة، كما تبدأ حاجات الأمن بالتحرك النشط للأفراد في الحالات الطارئة التي تهدد السلامة العامة كالحروب والكوارث.

■ **حاجات الحب والانتماء:** وتشمل الحاجة لأن يحب وأن يكون محبوباً، والحاجة للعطف والعناية، والاهتمام والسند الانفعالي، ولهذا يصبح لدى الفرد رغبة قوية لتكوين علاقات ألفه مع الآخرين، وهي توجه الأفراد نحو العلاقات العاطفية مع الآخرين إضافة إلى البحث عن المكانة داخل الجماعة، وإذا لم تشبع هذه الحاجة عند الفرد، فهناك احتمال كبير لظهور اضطرابات في الشخصية.

■ **حاجات التقدير والاحترام:** وتشمل تقديره لنفسه وتقدير الآخرين له وأن تكون له مكانة، وأن لا يتعرض للرفض أو النبذ وعدم الاستحسان. ويتبدى إشباع هذه الحاجات بمشاعر القوة والثقة والجدارة والكفاءة والفائدة، وأن يحترم الإنسان ذاته ويقدرها، وأن يحترم الناس الفرد ويقدرونه،

وتركز حاجات تقدير الذات والمركز والاحترام، على حاجة احترام الذات، والاحترام من قبل الآخرين لإنجازات الفرد، والحاجة إلى تنمية الشعور بالثقة بالنفس والاعتبار، ويحدث إشباع هذه الحاجات من خلال تحقيق أو إنجاز مهمة معينة بنجاح وتقدير الآخرين لمهارات وقدرات الفرد في أداء عمل مثير للإعجاب، واستخدام الألقاب البراقة.

■ **حاجات تحقيق الذات:** ويتمثل أعلى مستوى في هرم الحاجات في تأكيد الذات، وهي الحاجة إلى أن يحقق المرء ذاته وذلك بالاستفادة القصوى من القدرات والمهارات والإمكانات، ويرتبط ذلك بالتحصيل والانجاز، والتعبير عن الذات، وأن يكون مبدعاً، أو منتجاً، وأن يقوم بأفعال وتصرفات مفيدة وذات قيمة للآخرين وأن يحقق إمكاناته ويترجمها إلى حقيقة واقعة.

ومن الملاحظ في نظرية ماسلو هو وضع تحقيق الذات على قمة التنظيم الهرمي للحاجات وتشير هذه الحاجة إلى رغبة الإنسان في مطابقة الذات، ويعتبر تحقيق الذات على أنه القوة الدافعية الوحيدة فيما الحاجات النفسية كالأمن، والحب والاحترام على إنها أجزاء منها.

وإن دافع الإنجاز الأكاديمي يُعد شرط أساسي لتحقيق الطالب الجامعي هدفه، حيث إنه دافع قوي يتميز به الشخص الطموح، الذي لديه مستوى عال من الطاقة الإيجابية، ولديه رغبة قوية في الاستقلال، وتحقيق النجاح والتفوق من خلال أداء المهام الموكلة له من قبل مدرسيه، بهدف التميز، وتحقيق الذات، ومن الممكن زيادة دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة من خلال الحوافز، والتدعيم الإيجابي للقيام بالسلوكيات الإيجابية، التي تحفزهم على الاستمرار والتميز والمنافسة، وقد أشار العلماء من خلال النظريات السابقة أن دافع الإنجاز الأكاديمي مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالعمل، والمنافسة.

3.2 المحور الثاني: نمط الشخصية (أ- ب):

3.2.1 مقدمة:

تعد دراسة الشخصيات من المواضيع التي اهتم بها علم النفس، وهي من المفاهيم المحورية المهمة التي تدور حولها دراسات وبحوث عديدة لأن لكل شخصية سماتها المميزة، والتي تحدد خصائص هذه الشخصية ونقاط ضعفها وقوتها وأيضاً مدى مرونتها وقدرتها على التكيف، وأهتم علماء نفس الشخصية بتحديد السمات أو الصفات النفسية ذات الثبات النسبي، والتي يختلف فيها الأفراد فتميز بعضهم عن بعض، أي أن هناك فروقاً فردية فيها.

3.2.2 مفهوم نمط الشخصية:

يعتبر مفهوم الشخصية من أكثر المفاهيم تعقيداً في علم النفس، لأنها تشمل الصفات الجسمية والعقلية والوجدانية كافة، المتفاعلة مع بعضها داخل كيان الفرد، ولهذا تعددت الآراء وتباينت في معالجتها لمفهوم الشخصية من حيث طبيعتها، وخصائصها، ومكوناتها ودينامياتها، ونظرياتها (زكار، 2013). وقد أكد الباحثون أن الشخصية أحد العوامل التي تسبب الاختلافات والفروق الفردية بين الأفراد كما أن لهذا العامل دوراً مهماً في اختيار التخصص الأكاديمي. (Shabani& et al. ,2011,181).

ورغم تعدد المنظورات حول الشخصية، فإن المتفق عليه هو، أن الشخصية تعني: أساليب أو طرائق الفعل "Acting" والتفكير "Thinking" والإحساس "Feeling" التي يوصف بها الفرد وتميزه عن الآخرين، أي أنها هي الأفكار والمشاعر والتصرفات التي تميز طريقة الفرد في تعامله مع الناس والأحداث. (صالح، 2007)

ويرى الباحث إن شخصية الفرد هي مجموعة من الصفات الجسدية، والنفسية، والفكرية، والاجتماعية، التي تميزه عن الآخرين، وتدل على تكيفه مع بيئته، وهناك عدة طرق استخدمها العلماء للبحث في الشخصية.

ولعل الطريقة التي ابتكرها كل من فريدمان (Friedman)، وروزنمان (Rosenman) في الستينات بتقسيم الأفراد إلى نمطين هما نمط (أ)، والنمط (ب) تعد واحدة من أهم طرائق البحث في الشخصية، وقد توصلنا إلى أن شخصيات الناس أو سلوكهم يبرز منها نمطان متميزان هما نمط (أ)، والنمط (ب). (الوائلي، 2012)، وقد دلت أبحاثهما حول الفروق الفردية في مواجهة الإجهاد، التي أكدت أن نفس الحدث يمكن أن يؤدي إلى استجابات مختلفة باختلاف الأفراد، مما جعل هذان العالمان يركزان على إظهار العلاقة القائمة بين الشخصية وخطر الإصابة بالأمراض القلبية. وقد توصلنا إلى تحديد نمطين من الشخصية أولهما سمي "النمط أ" (Type A)، تميزه سمات معينة تجعل صاحبه مستهدفاً للإصابة بالأمراض القلبية الوعائية (cardio-vascularizes)، وثانيهما سمي "النمط ب" Type (B)، متحرر من سمات "النمط أ"، مما يجعل نمطاً وقائياً يضمن صحة جيدة وتكيفاً اجتماعياً (Lecomte & Paterson, 2005).

وبين Smeth (1950) في نظريته حول أنماط الشخصية أن هنالك نوعين مختلفين من الشخصيات هما (الشخصية التنافسية)، وأطلق عليها النمط (أ)، و (الشخصية الهادئة)، وأطلق عليها النمط (ب)، ويعد كل نمط مفهوم من المفاهيم النفسية المستخدمة في تفسير السلوك. (حمزاوي، 2013، 3)

وبذلك نمط الشخصية هو مجموعة من السمات التي تكون نمطاً للشخصية الفرد يميزه عن الآخر في المواقف المتشابهة. (صالح، 2000، 142)، وتساعد على معرفة شخصيته وتحديدها والتنبؤ بما سيكون

عليه الفرد إزاء ما يواجهه من مواقف متعددة في حياته اليومية. (الوائلي، 2012، 611)

وإن كل فرد لديه سمات شخصية ثابتة نسبياً تؤثر في تعامله مع المواقف الضاغطة، وتختلف باختلاف الأفراد، فقد صنف الباحثون الأفراد من حيث مدى تأثرهم بالضغط إلى نمطين: نمط (أ) شخصية ذات ضغط نفسي مرتفع، ونمط (ب) شخصية ذات ضغط نفسي منخفض (شاكر والديب، 1999).

مما جعل بعض الباحثين يربط بين الضغوط النفسية والنمط (أ) حيث يتسم صاحب هذا النمط بأنه منافس وعدواني وسريع الكلام ويشعر بضغط الوقت مما يعرضه لمستويات مرتفعة من الضغوط وعلى النقيض يكون صاحب النمط (ب) شخص متروي ولا يشعر بضغط الوقت وغير منافس وينتقي لنفسه أساليب سهلة (يوسف، 2004).

أن أنماط الشخصية هي تصنيف للأشخاص حسب نقاط التشابه، ونقاط الاختلاف بينهم، فهناك مجموعة من السمات والسلوكيات المتشابهة بين الأشخاص الذين يمتلكون نمط الشخصية (أ)، وكذلك أصحاب النمط الشخصية (ب) لديهم مجموعة من الصفات والسلوكيات المتشابهة التي تجمع بينهم، فإن هذه الصفات تجعل كلاً من نمط الشخصية (أ) ونمط الشخصية (ب) لديه سمات متفردة ومميزة عن الآخر.

3.2.3 نمط الشخصية (أ):

تعريف روزنمان وآخريين، (Rosenman, et al.1964) بأنه نمط من السلوك، يتصف صاحبه بنزعة تنافسية متعددة الأوجه، يسعى إلى الإنجاز، ولديه احساس بنفاذ الصبر ومرور الوقت سريعاً، يستثار بسهولة ويكون عدائياً أو غاضباً، وتميل عضلات وجهه إلى التوتر عندما يتحدث. (صالح، 2000، 45)

ويفترض فريدمان (1996م)، أن الأصل في وجود سمات النمط (أ)، واستمرارها يعود إلى شعور بالأمن الداخلي أو درجة غير كافية من تقدير الذات، مؤدياً إلى القلق والاكتئاب مع معاناة الأرق نتيجة

الغضب أو الاحباط فضلاً عن الفشل في تقديم المساعدة للآخرين إذا كانت ستستغرق وقتاً طويلاً، والفشل في عملية التفويض للآخرين ووضع مواعيد نهائية لا حاجة لها، والعدائية الحرة، وعلاقات أسرية مختلة، وتوتر زواجي، وتكرار فقدان الشخص لأعصابه أثناء القيادة، وعدم القدرة على الشعور بالسرور تجاه انجازات الآخرين، فضلاً عن عدم تحمل مجرد الأخطاء التافهة، وعدم الاعتقاد في الإيجابية (حسن، 2006، 58-59).

ويشكل إدراك الفرد في التحكم الذاتي لديهم مصدر إحباط يجعلهم لا ينفكون يقاومون، ويبدلون الجهد والوقت للحفاظ على الحد الأقصى من التحكم (هذا الأخير الذي يروونه دائماً مهدداً). وتنتج مثل هذه الجهود المستمرة تنشيطاً مفرطاً للجهاز السمبثاوي تنجر عنه عواقب كثيرة ترتبط بارتفاع ضغط الدم، وانقباض الأوعية، وإفراز الأدرينالين (Paulhan, 2003).

ويميل أفراد هذا النمط لتقبل التعرض المتكرر للمواقف المجهددة أكثر من غيرهم فهي تعزز اتجاههم السلوكي. وخلال مواجهتها لا يميلون لإظهار انفعالاتهم وطلب المساعدة بل لديهم ميل لفرط الاستجابة إزاءها، مما يسمح لهم بإخراج التوتر الداخلي سعيّاً منهم لاستعادة التحكم في الموقف (Ruiz, 2001). وإن أفراد النمط (أ) يمتلكون سمات شخصية تهيئهم للإصابة بالأمراض، إذ تشير الإحصائيات إلى أن عدد المرضى المصابين بتلك الأمراض في المجتمع كبيراً بحيث لا يمكن تجاهل أهميته وتأثيره السيئ على المجتمع (وولف، 2005، 7).

ويرى فريدمان وألمر (Ulmer, 1984) بأنهم أكثر من كفاح متواصل، وهو محاولة متواصلة لإتمام أو إنجاز أشياء أكثر، ومحاولة للمشاركة في أحداث أكثر، وفي أقل وقت ممكن، ويحاول مواجهة المعارضة الحقيقية أو المتخيلة من الأشخاص الآخرين معارضة متواصلة، وهو نمط يحب السيطرة

نتيجة شعوره بعدم الأمان الخفي، والذي يعبر عنه بواسطة العدوانية المفرطة تجاه الآخرين. (شريف،

2003، 92

الأبعاد التي يمكن أن نصنف ضمنها المميزات التي أوردها تريشو (Truchot) لنمط الشخصية (أ) كالآتي: (Truchot, 2004, 180-181).

■ السعي نحو الإنجاز: يندرج ضمنه الاندماج والالتزام المهني الكبير، الطموح ووضع الأهداف الكبيرة.

■ قلة الصبر/ سرعة التأثر: يشمل نفاذ الصبر، حس متطور بضغط الوقت، السرعة في الكلام مع استخدام كبير للحركات، مقاطعة المحدث مراراً.

■ غضب/عدائية: يتضمن روح المنافسة والتحدي، الميل بعدوانية الذي يساهم في حرمان أفراد هذا النمط من دعم المحيطين بهم

أو السمات التي ذكرتها (شريف، 2003) وهي إلحاح الوقت الذي يجعله يفكر ويعمل أكثر من شيء واحد في نفس الوقت، غير راض لأنه لا يجد الوقت الكافي لإنجاز كل ما يرغب فيه في اليوم الواحد فيقع في دوامة من الشعور بأنه مغمور بالوقت.

3.2.4 نمط الشخصية (ب):

إن نمط الشخصية (ب) هو شخص غير تنافسي، وقليل التحفيز، وصبور، ولا يثار بسرعة وخارج عن السيطرة وهم منسجمون مع بيئتهم، كما أن افتقارهم إلى الغضب ينشأ من الشعور بالسلام داخل شخصيتهم (Mamonove, 2001, 1)، ولديهم القدرة على اعتماد النظرة الطويلة، فهم لا يسعون إلى تحقيق أهداف غير واقعية، أو القيام بأكثر مما يستطيعون، وهم أفضل في مجال الانتداب أو التفويض،

وكذلك عدم المبالغة في تقييم الأمور، حيث لا يظهرون أو يشعرون بأنهم في كفاح مستمر يحافظون دوماً على حس التوازن إزاء الأحداث في حياتهم. (شيخاني، 2003، 38)

فسلوك النمط (ب) يبدي اهتماماً أقل بالوقت وذو شخصية معتدلة ويتعامل مع الأمور بصورة هادفة أو يحدد وقتاً للاسترخاء بدون الشعور بالذنب (عسكر، 2000، 153-155)

ويتميز الأفراد الذين ينتمون لنمط الشخصية (ب) بما يلي: (شيخاني، 2003، 115-116)

- الصبر.
- الواقعية في أعمالهم أكثر من ذوي النمط (أ).
- الثقة والهدوء والعمل باعتدال في إيقاع منظم.
- عدم الحساسية تجاه إنجاز الأعمال تحت أي ظرف.
- إعطاء أهمية لمشاعر وأحاسيس من يتعاملون معه أكثر من الأعمال المنجزة.
- الاستمتاع بوقت فراغهم، يميلون للتمتع والاسترخاء، وغير مشغولي البال بما يحاولون إنجازه أو تحقيقه.
- لا يستثثرون أو يتهيجون بسرعة، وغير متوترين وغير تنافسيين، ولا يعانون من ضغط الوقت.
- يتطلعون إلى النجاح لكن بدرجة أقل من ذوي النمط (أ).
- يصف أصحاب النمط (ب) بأن لديهم نظرة متزنة عن ذواتهم وبيئتهم.
- يديرون انفعالاتهم دون إنكارها أو مقاومتها أو تركها تسيطر عليهم وتسيرهم.
- تعبيرهم واستجاباتهم تهدف إلى أحسن الاستراتيجيات الممكنة، مع أقل استهلاك للطاقة.
- يتحملون الاحباطات بحيث يواجهون إمكانية عدم تحقيق أهدافهم بالتقبل التام.

كما يورد (Hall,2000) الخصائص التالية لنمط الشخصية (ب): (شريف، 2003، 98)

- أقل تنافسية فهم لا يعتبرون المنافسة هدفاً، ولا يقارنون أنفسهم بالآخرين.
- أقل عدائية، حيث قد تغيب لديهم العدوانية اللفظية والسلوكية، ويكون سلوكهم تجنبياً تجاه المواقف المجهدّة أو على الأقل تكون الاستجابة العدوانية لديهم تناسب الموقف المجهد بشكل منطقي.
- أقل شعوراً بالإحاح الوقت، فلا يشعرون بأنهم في سباق مع الزمن، فهم أكثر هدوءاً واسترخاء.
- أكثر صبراً، فلا توترهم القضايا التي تأخذ وقتاً أكثر من المعتاد أو المطلوب، ولا يزعجهم عدم انجاز بعض الأمور في وقتها المحدد.
- دافعية الإنجاز، فمقارنة بالنمط (أ) لا يشكل هذا الدافع حاجساً لديهم، بل يحققون ما يناسب قدراتهم من انجازات.

وأصحاب نمط الشخصية (ب) لديهم حس الهوية الشخصية، فهم مقتنعون بما هم عليه وبما يفعلون، لذلك لا يشعرون بأنهم مضطرون إلى إحراز الاحترام والحب، والاعتقاد بأن السرعة ليست بمثل تلك الأهمية، فبالنسبة لهم لا داعي للقلق إذا لم يكن بالإمكان إتمام كل عمل في الموعد الأخير. (شيخاني، 2003، 38)

ومما سبق أن كلاً من نمط الشخصية (أ) و(ب) لديهم خصائص ومميزات وصفات تجعل كلاً منهم مختلف، وهي تجعل كل نمط متفرد عن الآخر، فالنمط (أ) يمتلك مجموعة من الصفات المميزة بأنه شخص تنافسي مثابر قوي، غير صبور، يهتم للوقت ودائماً بحاجة للمزيد من الوقت لإنهاء مهامه، سريع الغضب، واثق من نفسه، لديه طموح عالي، ويرفض الهزيمة، يبذل مجهود ذهني وبدني زائد، لا يستطيع الاسترخاء، عرضه لتعرض للأمراض.

أما نمط الشخصية (ب) فهو أكثر هدوءاً، ولا يعاني من ضغط الوقت، صبور، متسامح، يثق بالآخرين بسهولة، لا يعاني من العدائية، لديه القدرة لتفويض الآخرين للقيام بالأعمال نيابة عنه.

ونمط الشخصية (أ) يشير إلى أسلوب حياة وخصائص شخصية سلوكية معينة متزامنة، ويشعر معها الشخص بالحاجة إلى الإنجاز والانشغال المفرط بالعمل والتنافس الشديد، وضيق الوقت، مما يؤدي إلى توتره وشعوره بالضغط، وبالتالي يفقد القدرة على الصبر والاسترخاء ويجعله مؤهلاً للإصابة بأمراض القلب، فضلاً عن ذلك قد أجمعت الدراسات المختلفة على إن أبرز ما يميز صاحب هذا النمط هو الجهد الزائد الذي يبذله لتحقيق أهدافه غير الواقعية وطموحاته غير المحددة، والتوتر الذهني والعضلي، والسرعة في العمل إيماناً منه بأهمية الوقت مما يضطره لإنجاز أكثر من مهمة في نفس الوقت كأن يكتب تقريراً ويأكل ويشاهد التلفاز كل ذلك في وقت واحد. (بني يونس، 2012: 85) و(أبو أسعد، 2011، 121).

وفي مقابل ذلك يوجد نمط الشخصية (ب) والذي يشير إلى الأشخاص الذين يتسمون بصفات هي عكس الصفات السابقة للنمط (أ)، فهم متحررون من العدوانية والعدائية، وقادرون على الاسترخاء دون الشعور بالذنب، ويبدون اهتماماً أقل بالوقت، ولديهم قدرة على ضبط النفس عند التعرض للمواقف الضاغطة المختلفة، ويأخذون الحياة ببساطة وهدوء، وهم بذلك أقل احتمالاً للإصابة بأمراض القلب. (عسكر، 2000، 135) و (حيدرة، 2004، 10).

ورغم إشارة الأبحاث والدراسات إلى أن ذوي نمط الشخصية (ب) يتصفون بصفات هي على العكس تماماً من صفات ذوي نمط الشخصية (أ) ألا أن ذلك لا يعني إنهم لا يتصفون بالتنافس والدافعية للإنجاز، أو إنهم غير متفوقين في أدائهم، بل أنهم من الممكن أن يكونوا متفوقين في الأداء وأشخاصاً منجزين وأصحاب مراكز اجتماعية وإدارية وعلمية مرموقة، ألا أن الاختلاف الأساس بين النمطين

يمكن في كون الأشخاص ذوي النمط (أ) يسابقون الزمن، بينما يعتمد الأشخاص ذوي النمط (ب) إلى إيقاع منتظم. (الخاتنة، 2011، 99)، حيث إنهم يشعرون أن لديهم وقتاً كافياً تماماً لعمل الأشياء التي يعتقدون أنه من الواجب عليهم إنجازها أو حتى تلك التي يرغبون في إنجازها. (Friedman & Rosenmn, 1974, 72) في حين أثبتت الدراسات أن ذوي نمط الشخصية (أ) أكثر جودة في أداء العمل وأكثر نجاحاً وأداءً مهنيًا من ذوي نمط الشخصية (ب)، حيث تعتمد الكفاءة في أداء العمل على طبيعة العمل، فالأشخاص ذوو النمط (أ) يتفوقون على الأشخاص ذوي النمط (ب) في الأعمال ذات المهام المتنوعة، وكذلك في الأعمال التي تحتوي على تحدٍ فإن أصحاب النمط (أ) سوف يبذلون أقصى ما لديهم من جهود وطاقات، في حين يكون جهدهم وأدائهم للعمل ضئيلاً عندما يخلو العمل من التحدي. (المشعان، 2003، 189-190).

ويصف كل من (Patay & Lassarre, 2002) نمط شخصية (أ) بأنه منظم ومرتب فعال في عمله وهو في حاجة دائمة لتحقيق ذاته والتفوق عليها متحكم في ذاته وواثق من جدارته، مثابر لا يعترف بالهزيمة يهمل تعبهِ ويقلل من شأن الأمة، يحب المنافسة طموح متعدد الأهداف يحب الترقّيات وتقلد المسؤوليات، الوقت لديه مهم جداً لذا فهو دائماً نافذ الصبر مستعجل منشغل (حتى بوقت فراغه) يشعر بالحاح الوقت.

أما نمط الشخصية (ب) فليس لديه أي من الأنماط السلوكية السابقة وهذا لا يعني أنهم لا يتمتعون بالتنافس والدافعية للأداء أو أنهم غير متفوقين في أدائهم، بل هم أشخاص عادة ما يكونون صبورين هادئين غير مباشرين بالوقت، ويهتمون كثيراً بمشاعر الآخرين وانطباعاتهم، متروين لا يشعرون بضغط الوقت، غير متنافسين، يميلون لاستخدام حيلة الهروب للتخلص من الضغط، متفائلون بشكل

عام الاختلاف الأساسي بين النمطين أن نمط الشخصية (أ) يسابق الزمن بينما يعتمد الشخص من النمط (ب) إلى إيقاع منتظم ويساير الزمن. (عليما، 2011، 76)

3.2.5 النظريات المفسرة لنمط الشخصية:

هناك عدد من النظريات التي درست الشخصية، وتحتوي هذه النظريات كما يرى علماء النفس على مجموعة من الافتراضات المناسبة تترابط مع بعضها البعض بطريقة منظمة لتصف البنيان العام للشخصية التي تدل على فردية الشخص وتميزه في السلوك، ومن هذه النظريات :

أولاً: نظرية الأنماط:

يطلق عليها أيضاً (السمات) يصنف الفرد باعتباره ينتمي إلى نمط ما حسب مجموعة السمات التي يكشف عنها، فإذا شارك جماعة كبيرة من الأفراد الآخرين في مجموعة سمات (تشكل نمطاً)، فإنه ينتمي هو وأفراد هذه الجماعة إلى نمط ما، وتصنف الشخصية على حسب الأنماط إلى الأنماط: الجسدية والفسولوجية. (طافش، 2006، 33)

وقسم فرويد الشخصية على أساس مراحل تطور الغريزة الجنسية إلى ثلاثة أنماط: الشخصية الفمية ويغلب التشاؤم والحنين إلى مرحلة الحضانة- والشخصية الشرجية وتتميز بحب النظافة والنظام- والشخصية القضيبية الذي تتميز بالنرجسية والطموح (الحيدري، 153، 1436).

وتوصل إدوارد سبرانكر (1882-1963) "Eduard Spranger" من خلال دراسته لتاريخ بعض الشخصيات وملاحظته لسلوك الأفراد، إلى تصنيف الناس على أساس القيم السائدة في الشخصية إلى ستة أنماط مختلفة (الوقفي، 1998، 589). ويمثل كل نمط نموذجاً معيناً من الشخصية وهذه الأنماط

هي: النمط النظري- والنمط الاقتصادي- والنمط الجمالي- والنمط الاجتماعي- والنمط السياسي- والنمط الديني (وحيد، 2001، 74-75).

وما يجمع بين نظريات الأنماط هو المدخل التركيبي للشخصية ومحاولة تقسيم الناس إلى فئات تتميز كل واحدة منها بعدد من الخصائص أو السمات التي تؤلف مجتمعة نمطاً معيناً، بينما تشترك نظريات السمات في المدخل التحليلي للشخصية وتوضع قائمة بالسمات التي تتكون منها الشخصية (عامود، 2001، 459).

ثانياً: النظرية الفسيولوجية:

تفسر هذه النظرية العديد من السلوكيات التي يقوم بها ذوو النمط (أ) في ضوء الاستثارة التي يتعرض لها الجهاز العصبي السمبثاوي، وقد أجريت الدراسات العملية لتأكد من صحة هذه النظرية وتوصلت إلى أن ذوى النمط (أ)، أثناء تفاعلهم مع موقف محدد، ظهرت عليهم زيادة في معدل ضربات القلب، وارتفاع ضغط الدم وزيادة مستوى الأدرينالين في الدم، وهذه الأعراض أثرت على الجهاز السمبثاوي مقارنة بذوي النمط (ب). (شكري، 1991، 44)

وإن أصحاب نمط الشخصية (أ) يحاولون تبرير قلقهم وغضبهم عن طريق التنافس والجدية والصلابة، ومن ثم يعرضون أنفسهم لمستويات مرتفعة من الضغط النفسي، ولذا فإنهم ينكرون مشاعر القلق والغضب فيؤدي ذلك إلى تغيرات فسيولوجية ليصبح الجهاز العصبي السمبثاوي في حالة نشاط شديد، فكلما زاد القلق والغضب والتوتر زاد النشاط وزادت الأعباء على الجهازين العصبي والدوري، (الوائلي، 2012، 620). كذلك فإن حالة النشاط الزائد والإنجاز تساعد أصحاب نمط الشخصية (أ) على إشباع حاجاتهم والوصول بهم إلى حالة التوافق النفسي، إلا أن زيادة المنبهات البيئية (الناتجة

عن الضغط) تجعلهم أكثر عرضة للتوتر والضغط فيعودون النشاط والعداية والغضب لمواجهة هذا العبء الزائد من المنبهات، (إبراهيم، 2004، 33).

ثالثاً: نظرية التعلم الاجتماعي:

وتقوم هذه النظرية على ملاحظة سلوك الفرد في عملية التفاعل الاجتماعي وتؤكد على دور التدعيم في اكتساب وتعديل الأنماط السلوكية. وتؤكد على دور الثواب والعقاب كأسلوب من أساليب التعلم الاجتماعي في تنمية الشخصية، (كرميان، 2008، 19).

يعتبر البرت باندورا (1925) "Albert Bandura" الذي تبنى نظرية التعلم الاجتماعي، بأن "سمات الشخصية هي نتاج التفاعل المتبادل بين ثلاثة عوامل هي المثيرات وخاصة الاجتماعية منها، والسلوك الانساني، والعمليات العقلية والشخصية" (عسيري، 2013).

أما جوليان روتر (1916-1985) "Julian Rotter" فيؤكد في نظريته على ست حاجات لكي يسير التعلم الاجتماعي بالتنشئة الاجتماعية إلى تحقيق الهدف منها، وهذه الحاجات هي: تأكيد المكانة الاجتماعية، والحماية الناتجة عن السيطرة، والاستقلال والحب، والراحة البدنية، (عيد، 2000، 133). وطبقاً لروتر، فإن بعض الناس يعزو الأحداث إلى كفاءة شخصية، والآخر إلى الصدفة أو الحظ أو القدر، ويطلق روتر على هذا المفهوم تسمية مركز السيطرة "Locus of Control"، ويعتبره المفهوم الذي بموجبه يتم تفسير الأحداث أو قوى التعزيز في حياة الفرد، (حسن، 2001، 68).

رابعاً: نظرية المجال لكيرت ليفين:

يقول كيرت ليفين صاحب نظرية المجال قد يشرع شخص في القيام بعمل وهو يعلم علم اليقين، إن عليه أن يحتمل توتراً متزايداً، لكنه يتوقع في الوقت نفسه أن النهاية الأخيرة ستكون توازناً كاملاً بين

القوى والتوازن يعني أما أن التوتر داخل النظام الكلي متعادل، وأن نظاماً جزئياً يوجد به قدر غير متعادل من التوتر معزولاً عزلاً محكماً، ومنفصل عن بقية النظم الشخصية الداخلية وقد تحتوى الشخصية على عدد من مثل هذه النظم المتوترة، والمعزولة عزلاً محكماً مما يجعلها مصدراً مستمراً للتزويد بالطاقة اللازمة لحدوث العمليات النفسية، (عبد الحميد، 1986، 300).

فهذه النظرية تركز على فكرة استعادة التوازن حيث إن الشخص الذي يقيم توازنه على مستوى مرتفع من التوتر بدرجة واضحة يختلف عن الشخص الذي يقيم توازنه على مستوى منخفض من التوتر، ومعنى هذا أن استعادة التوازن تهدف إلى خفض التوتر، ذلك التوتر الذي يدعمه النشاط والحيوية وهي الخاصية ذاتها التي يتمتع بها سلوك نمط الشخصية (أ)، فهم فئة إعادة على النجاح والتغلب على العقبات يحدث ذلك في إطار قدر غير قليل من التوتر، وهو ما يحاولون خفضه إلى حد معين، ولكن مدى نجاحهم في ذلك ليس مؤكداً دائماً، ومن ثم يجعلهم يعملون تحت مستوى مرتفع من التوتر، وهم غالباً يرفضون هذا المستوى المرتفع، بل أنهم يحددونه لأنفسهم في أكثر الأحوال، ولكن مجال العمل والحياة ملئ بالعقبات والصعوبات، وحتى ينجح الإنسان فلا بد له من أن يتخطى حواجز الخوف واليأس، ويتحلى بروح المغامرة والاندفاعية وهي أيضاً من خصائص سلوك نمط الشخصية (أ).

(شكري وكريم، 2006، 68-69)

أي أنه يتحمل توتراً متزايداً لكي يحقق النجاح، ويتغلب على العقبات والنجاح هو التوازن، والتوازن لا يعني خلوه من التوتر، فهو مصدر مستمر للتفرد بالنشاط هو خاصية لسلوك النمط (أ) أي أنه يتمتع بالنشاط والحيوية لكي يحقق النجاح ويتغلب على العقبات والتوتر مستمر لكي يتزود بالطاقة ويتمتع بالنشاط وهذه هي الخصائص التي يتصف بها ذوو سلوك نمط (أ).

خامساً: أنماط الشخصية تبعا لنظرية أيزنك:

تصور أيزنك نموذجا بنيوياً للشخصية، يأخذ شكل هرم، فيه تحتل الأنماط قمة بنية الشخصية، مما يجعلها تمارس التأثير الأعظم في سلوك الفرد، تتألف هذه الأنماط وفق هذا النموذج من مجموعة سمات، تتألف بدورها من مجموعات استجابات معتادة محددة، على نحو خاص وتمثل هذه العناصر التي تتشكل منها عادات الفرد وسلوكه وبالتالي يرتبط الانبساط والانطواء، والانفعال والاتزان، ويشكلان أنماط الشخصية. (نشواتي، 1988:257)

انتهى أيزنك إلى استخلاص ثلاثة عوامل أو أبعاد رئيسة للشخصية: البعد الأول، الانبساطية ويمتد بين الانبساط – الانطواء، والبعد الثاني، العصابية يمتد بين الاتزان – الانفعال وقد أضاف أيزنك بعداً ثالثاً وهو بعد الذهانية. إلا أن الدراسات العاملية استطاعت عزل البعدين الأولين باعتبارهما بعدين أساسيين يمكن اعتمادهما لوصف الشخصية وتحليلها، ويرى أيزنك أن هذين البعدين يشكل كل منهما متصل يمكن لأي فرد أن يكون له أي وضع على أي منهما، وأن كل المواقع محتملة، ويمكن أن يشغلها شخص معين أو مجموعة من الأشخاص، والأغلب أن تتجمع الأغلبية عند الوسط ويمكن أن نصف الفرد طبقاً لموضعه في هذا البناء ذي البعدين، وبذلك تنشأ أربعة أنماط من الشخصية نتيجة لتقاطع هذين البعدين هي: نمط الشخصية الانبساطي المتزن، ونمط الشخصية الانبساطي المنفعل، ونمط الشخصية الانطوائي المتزن، ونمط الشخصية الانطوائي المنفعل والتي يقع تحت كل منها مجموعة واسعة من السمات والتي عرفها أيزنك بأنها مجموعة من العادات أو الاستجابات المتعددة والمتكررة الخاصة بالفرد (بركات، 2014: 257).

سادساً: نظرية يونج التحليلية:

يرى العقيلي (2009) أن نظرية يونج التحليلية تنظر للطاقة باعتبار أن الشخص الذي يعطي الحقيقة قيمة سوف ينفذ قدراً كبيراً من الطاقة في البحث عنها، والشخص الذي يعطي للقوة قيمة كبيرة يكون مدفوعاً بقوة للعمل على بلوغها، وعلى العكس من ذلك إذا كان لشيء ما قيمة تافهة فإنه لن يرتبط إلا بقدر ضئيل من الطاقة، وكذلك ينظر يونج للذات أنها هدف الحياة، الهدف الذي يسعى الناس لبلوغه دائماً لكنهم نادراً ما يبلغونه، وهي التي تحرك سلوك الإنسان وتدفعه نحو البحث عن الكلية (تأثير، 2012، 38)

ويفسر يونج سلوك النمط (أ) أن مكونات سلوكه بمثابة مجموعة من الخصائص العديدة، ومن بين هذه المكونات التقدير للذات، وهو سمة متأصلة لدى ذوي نمط (أ) مصحوب بالطموح والتنافس لتحقيق مجموعة من الحاجات والتي تخاف نوعاً ما من التوتر يلزم تخفيضه عن طريق إشباع هذه الحاجات، وبقدر قوة الحاجة وقيمتها بقدر الطاقة المبذولة، حتى يستطيع الفرد استعادة توازنه في المجال البيئي المحيط به، وهذا ما ترمي إليه نظرية يونج ويمكن بواسطتها تفسير سلوك أصحاب الدرجة المرتفعة على مقياس نمط (أ).

4.2 الدراسات السابقة:

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة دافعية الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بأنماط الشخصية (أ-ب)، وجد عدد من الدراسات العربية، والأجنبية فقسم الدراسات السابقة إلى ثلاث أقسام وهي: دراسات تتعلق بدافعية الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بأنماط الشخصية (أ-ب). ودراسات تتعلق بدافعية الإنجاز الأكاديمي، ودراسات تتعلق بأنماط الشخصية (أ-ب)، ورتبها من الأحدث إلى الأقدم، ومن ثم ترتيبها أبجدياً.

1.4.2 الدراسات التي تتعلق بدافعية الإنجاز الأكاديمي:

دراسة السعيد، وعبد الرشيد، (2019) هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الاغتراب النفسي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين الوافدين والمعلمات الوافدات بمدارس محافظة ظفار بسلطنة عمان، والتعرف على طبيعة العلاقة بين الاغتراب النفسي ودافعية الإنجاز لديهم. تمثلت عينة الدراسة في (238) معلماً وافداً ومعلمة وافدة من العاملين بمدارس محافظة ظفار بسلطنة عمان تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وقد بينت النتائج أن مستوى الاغتراب النفسي لدى المعلمين الوافدين والمعلمات الوافدات جاء بدرجة عالية، بينما جاءت دافعية الانجاز بدرجة متوسطة. كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين المعلمين الوافدين والمعلمات الوافدات في الاغتراب النفسي لصالح المعلمات الوافدات، وفي دافعية الانجاز لصالح المعلمين الوافدين. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الاغتراب النفسي ودافعية الانجاز.

دراسة سيفريكيا (Sivrikaya,2019) هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين دافعية الإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي للطلبة، تكونت عينة الدراسة من (120)، طالب وطالبة من طلبة

التربية البدنية الذين يدرسون في جامعة باليكسير، استخدم الباحث مقياس Vallerand et al., (1992) لدافعية الإنجاز الأكاديمي، ومن أهم النتائج أن دافعية الإنجاز الأكاديمي كانت أعلى من المتوسط، وكان متوسط دافعية الإنجاز الأكاديمي لطلاب الذكور أعلى منه للإناث.

دراسة أبو كميل (2018) هدفت الدراسة إلى التعرف على الذكاء الوجداني ودافعية الإنجاز وحب الاستطلاع تعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، العمر، مكان الإقامة، المستوى الأكاديمي، التخصص) لدى طلاب جامعة القدس المفتوحة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة (400) طالب وطالبة، واستخدمت الباحثة مقياس دافعية الإنجاز من إعداد (غنيمة وعليمات، 2011)، ومن أهم نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني ودافعية الإنجاز وحب الاستطلاع لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، وكشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات (الجنس، الكلية، مكان الإقامة، المستوى الأكاديمي، التخصص)، من أهم التوصيات الاهتمام بكل من الذكاء الوجداني ودافعية الإنجاز وحب الاستطلاع لدى الطلبة.

دراسة بارار (Brar, 2018) هدفت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى المراهقين وعلاقتهم بمستوى القلق لديهم. استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت عينة الدراسة عشوائية طبقية تتكون من (200) طالب مراهق يدرسون في مدارس مختلفة في منطقة لوديانا في البنجاب، الهند. تم اختيار الطلاب والطالبات في الفئة العمرية (16-17) سنة من المناطق الحضرية والريفية، ومن أهم نتائج الدراسة وجود اختلافاً كبيراً في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي ومستوى القلق فيما يتعلق بالجنس، ولكن لم يتم العثور على اختلاف كبير فيما يتعلق باختلاف اللغة. كان الاستنتاج الآخر للدراسة هو العلاقة السلبية الهامة بين التحفيز الدراسي للإنجاز ومستوى القلق لدى المراهقين.

دراسة جدوالي، وبوزويقة (2018) هدفت إلى التعرف على مدى ارتباط الذكاء الوجداني ودافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية . ولأجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي وتكونت عينة بلغ حجمها (103) تلميذاً. بحيث أظهرت الدراسة النتائج التالية وجود ارتباط موجب ذات دلالة إحصائية بين كل من أبعاد الذكاء الوجداني (إدارة الانفعالات - تنظيم الانفعالات - التعاطف - المعرفة الانفعالية - التواصل الاجتماعي) ودافعية التعلم لدى أفراد عينة الدراسة وبين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني ودافعية التعلم في الحياة اليومية لدى أفراد عينة الدراسة .

أما دراسة عباس (2018) هدفت إلى التعرف أثر برنامج إرشادي في تنمية دافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات المدارس الإسلامية في بغداد، تألفت العينة من (40) طالبة من طالبات أم حبيبة الإسلامية والذين لديهم انخفاض في دافعية الإنجاز بناءً على درجاتهم حسب مقياس الإنجاز الدراسي حيث اعتبرت درجاتهم اختبار قبلياً، ثم وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين، المجموعة الأولى تجريبية تلقى أفرادها البرنامج الإرشادي وفق أسلوب السيكدوراما، والمجموعة الضابطة لم يتلقى أفرادها أي تدريب، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية وبدلالة (0.05) بعد تلقي أفرادها التدريب على الأسلوب الإرشادي.

وأشار كامل (2018) بدراسته إلى التعرف على مستوى دافعية الإنجاز لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية الصباحية في محافظة بغداد ، وكذلك وضع برنامج تدريبي مقترح وفق احتياجاتهم التدريبية، ولهذا يتحدد البحث الحالي بمديري المدارس الثانوية الصباحية الحكومية وللمديريات الست في محافظة بغداد، ويتكون مجتمع البحث من مديري المدارس الثانوية والبالغ عددهم (934)، واختيرت العينة بنسبة (50%)، وعددهم (467) ، وقد بنت الباحثة مقياساً للوصول إلى تحقيق أهداف البحث، أما الوسائل الإحصائية المستخدمة فقد استخدمت الباحثة (الوسط الحسابي - الوسط الفرضي - الانحراف

المعياري - الاختبار التائي لعينة واحدة). وقد توصلت الباحثة في نتائج بحثها إلى أن مستوى المديرين لدافعية الإنجاز فوق الوسط ولهذا ظهرت لدى العينة الحاجة التدريبية، وقد أعدت الباحثة برنامج تدريبي اقترحته على وزارة التربية، كما ذكرت الاستنتاجات والمقترحات.

دراسة وافي، ومدور (2018) التي تهدف إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين دلالات العنف الرمزي كما يدركه التلاميذ وإنجازهم الأكاديمي، حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من (100) تلميذ، ولتحقيق هذه الأهداف تبنت الباحثة مقياس العنف الرمزي لشاكر وصفاء ومقياس الإنجاز الأكاديمي لنشوق والأعسر وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر دلالات العنف الرمزي ظهوراً واتسماً في المحيط المدرسي حسب إدراك التلاميذ له هي العلاقة بن المعلم والمتعلم والتقييم التعسفي، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائية بين دلالات العنف الرمزي ومجالات الإنجاز الأكاديمي، وأيضاً أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ المنجزين وغير المنجزين في إدراكهم لدلالات العنف الرمزي.

دراسة الأحمد (2017) هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي، والتعرف على الفروق في كل من دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي، وفقاً لمتغيري السنة الدراسية والجنس، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغت عينة الدراسة (137) طالباً وطالبة من السنتين الأولى والرابعة من قسم علم النفس كلية التربية جامعة دمشق، ومن أهم النتائج كان مستوى دافعية الإنجاز بدرجة متوسطة، والتفكير الخرافي بدرجة متوسطة، ووجود علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي، وعدم وجود فروق دالة على مقياس دافعية الإنجاز تعزى لمتغير السنة الدراسية، ولمتغير الجنس.

دراسة حسين (2017) هدفت الدراسة إلى التعرف على دافع الإنجاز لدى طلبة الجامعة، والتعرف إلى الفروق في دافع الإنجاز وفق متغير (الجنس، التخصص)، والعلاقة بين دافع الإنجاز والأفكار المستقبلية، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، بلغت عينة الدراسة (200) طالب وطالبة، من أهم نتائج الدراسة وجود دافع الإنجاز لدى طلبة الجامعة، عدم وجود فروق إحصائية لدافع الإنجاز وفقاً لمتغير (الجنس، والتخصص)، ووجود علاقة ارتباطية بين دافع الإنجاز والأفكار المستقبلية، من أهم التوصيات ضرورة غرس دافع الإنجاز لدى الطلبة في كافة المراحل الدراسية.

أما دراسة الجندي، والعمرى (2017) هدفت التعرف إلى مستوى الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة الخليل، وطبقت أدوات الدراسة على عينة عشوائية بسيطة قوامها (199) معلماً ومعلمة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة عكسية بين الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز، وتبين وجود فروق في مستوى الضغوط النفسية تعزى للجنس لصالح المعلمات، وعن فروق في الضغوط النفسية تعزى للفئة العمرية لصالح الفئة الأكبر عمراً، وعن فروق تعزى للمرحلة التعليمية تعزى لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا وعن فروق تعزى للمديرية تعزى لصالح مديرية يطا، فيما لم تظهر الدراسة فروقاً في مستوى الضغوط النفسية تعزى لكل من المؤهل العلمي والتخصص.

دراسة الدرابكة (2017) بعنوان أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات المستقبلية في تنمية دافعية الإنجاز لدى عينة أردنية من الطلبة الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة من (55) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المجموعة في جميع أبعاد دافعية الإنجاز، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في جميع أبعاد دافعية الإنجاز

باستثناء بعد المثابرة وجاءت الفروق لصالح الإناث، وأظهرت أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس على جميع أبعاد دافعية الانجاز .

دراسة محمد، ومحمد (Mohammad & Mohammad, 2017) هدفت الدراسة الكشف عن تأثير الصلابة على دافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين وطلبة الجامعة، اتبع الباحثان المنهج الوصفي، بلغت العينة (400) طالب وطالبة من المدارس الثانوية العليا من جامعة أليغارة الإسلامية، ومدرسة أليغارة العامة، وأليغارة الولايات المتحدة الأمريكية، من أهم النتائج وجود دلالة إحصائية كبيرة لتأثير الصلابة على دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة، وكان لصالح الطلاب، كما أوضحت النتائج أن الطلاب ذوي الصلابة العالية هم أفضل في مستوى دافعية الإنجاز، وأن مستوى دافعية الإنجاز ممن لديهم الصلابة عالية كانوا أفضل بكثير من منخفضي الصلابة، كما أن النوع " الجنس " له تأثير كبير على دافعية الإنجاز، وكان لصالح الذكور، ولم يوجد اختلاف لدى أفراد العينة في (العلوم، والعلوم الاجتماعية) في دافعية الإنجاز .

دراسة صباح (2016) هدفت الدراسة إلى التعرف على مختلف أنماط التنشئة الاجتماعية التي تمارسها الأسرة الجزائرية ومعرفة طبيعة علاقتها بدافعية الإنجاز لدى الأبناء، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، على عينة (380) طالب وطالبة من جميع كليات جامعة محمد خضير بسكرة، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية، واعتمدت في جمع البيانات على مقياس دافعية الإنجاز إعداد (خليفة، 2006)، ومقياس التنشئة الاجتماعية إعداد الباحثة، ومن أهم نتائج الدراسة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز وعلاقتها بأنماط الشخصية الأسرية (الأب والأم)، وأن مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة محمد خضير متوسطة، ولا توجد فروق ذات

دلالة احصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة في مستويات الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس وللمستوى التعليمي للأب والأم والدخل الشهري.

بينما دراسة بهنساوي، وحسن (2015) هدفت إلى دراسة التتمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية)، تكونت عينة الدراسة من (243) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة بني سويف، تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها اختلاف أشكال التتمر بين تلاميذ المرحلة الإعدادية، ووجود علاقة دالة إحصائياً وسالبة بين التتمر المدرسي ودافعية الإنجاز، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي الإنجاز ومنخفضي دافعية الإنجاز في التتمر المدرسي وأنه يمكن التنبؤ بالتتمر المدرسي من خلال دافعية الإنجاز.

دراسة سارانجي (Sarangi,2015) هدفت الدراسة لمعرفة تأثير دافعية الإنجاز على التحصيل الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية في المجتمعات القبلية وغير القبلية فيما يتعلق بجنسهم ومكانتهم. بلغت عينة من (200) طالب يدرسون في الفصل التاسع، من عشر مدارس حكومية عليا في مقاطعة جولبارا في ولاية أسام، تم استخدام مقياس دافع الإنجاز بواسطة جوبال راو، من أهم النتائج لا يوجد فروق كبير بين الطالبات القبليات وغير القبليات، لكن طلاب الحضر أظهروا تحفيزاً كبيراً للإنجاز مقارنة بطلاب الريف، في حالة وجود علاقة بين الدافع الإنجاز والتحصيل الدراسي، لوحظ أنه لا توجد علاقة معنوية بين التحفيز والإنجاز الأكاديمي لطلاب القبائل والريف، ولكن كانت هناك علاقة كبيرة بين الدافع الإنجاز والتحصيل الدراسي للفتاة غير القبلية، وطلاب الحضر.

دراسة رشفانلو وحجازي (Reshvanloo & Hejazi, 2014) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الأنماط الوالدية (المشاركة، تدعيم الاستقلالية، والدفع الوالدي) بالدافعية والإنجاز

الأكاديمي، استخدم الباحث المنهج الوصفي، بلغت عينة الدراسة (412) طالب من إحدى الجامعات الإيرانية، كانت العينة عشوائية، استخدم الباحث مقياس الدافعية الأكاديمي (AMS)، ومقياس إدراك المعاملة الوالدية (Robbins, 1994) ومن أهم النتائج أهمية المشاركة الوالدية في كونها مصدراً للدافعية لدى الأبناء، وأن أنماط المعاملة الوالدية لها تأثير على الإنجاز الأكاديمي.

دراسة أوان ونيزا وناز (Awan, Noreen & Naz, 2011) هدفت تعرف دافعية الإنجاز ومفهوم الذات وعلاقته مع التحصيل الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (336) طالباً وطالبة من أربع مدارس في المرحلة الثانوية الخاصة بمنطقة سرغودا. وأظهرت نتائج الدراسة أن دافعية الإنجاز ومفهوم الذات يرتبطان إلى حد كبير بالتحصيل الدراسي.

2.4.2 الدراسات التي تتعلق بنمطي الشخصية (أ- ب):

دراسة العازمي (2018) هدفت إلى التعرف على دور كل من نمط السلوك (أ- ب) والثقة بالنفس في ظهور أعراض القلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعة بدولة الكويت، ومعرفة الأثر المشترك لكل من نمط السلوك والجنس على القلق الاجتماعي. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وشملت العينة الأساسية (200) طالب من طلبة جامعة الكويت من عدة كليات ومن مختلف الفرق الدراسية. أما الأدوات المستخدمة فقد تضمنت: مقياس القلق التفاعلي، مقياس نمط السلوك (أ)، مقياس الثقة بالنفس. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين (نمط الشخصية، والثقة بالنفس) ووجود القلق الاجتماعي، حيث يرتفع القلق الاجتماعي بانخفاض نمط السلوك (أ)، وكانت قيم ارتباط نمط السلوك (أ) مع الصعوبات الاجتماعية والقلق الاجتماعي، تظهر وجود الاستعداد للإصابة بالاضطرابات العضوية الناتجة عن المعاناة النفسية ووجود مجموعة من الأعراض مثل فقدان الشهية، تدخين السجائر، القلق، عدم الشعور بالأمان، وانخفاض تقدير الذات. وقد خلصت الدراسة إلى أن

الثقة بالنفس وعامل الجنس هما العاملان الأساسيان المؤثران على مستوى أعراض القلق النفسي لدى طلبة الجامعة بدولة الكويت.

وأجرى بلعالية (2017) دراسة إلى الكشف عن نمط الشخصية (أ - ب) السائد لدى معلمي الطور الابتدائي من وجهة نظر التلاميذ. مع الكشف عن العلاقة القائمة بين نوع نمط الشخصية لدى المعلم من وجهة نظر التلاميذ وتحصيلهم الدراسي. تمت هذه الدراسة على عينة من التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بولاية مستغانم قوامها (750) تلميذ وتلميذة، للعام الدراسي (2015 - 2016م). تم الاعتماد في جمع معطيات الدراسة على مقياس نمط الشخصية (أ-ب) لدى المعلم من وجهة نظر التلاميذ من تصميم الباحث. وقد كشفت الدراسة على تمتع وسيلة القياس بمستويات عالية من الصدق والثبات. كانت أبرز نتائج الدراسة كالتالي: أن معلمي الطور الابتدائي يغلب عليهم نمط الشخصية (أ) من وجهة نظر التلاميذ. أن هناك فروق بين التلاميذ الذين يدرسون عند معلمي نمط الشخصية (أ) والتلاميذ الذين يدرسون عند معلمي نمط (ب) في تحصيلهم الدراسي لصالح الفئة الأولى.

وأجرى القول، وغيات (2017) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين كل نمط من أنماط الشخصية (أ-ب) والتوجه المقاولاتي، على عينة مكونة من (50) فرد، وقد توصل الباحثان إلى النتائج التالية: توجد علاقة ارتباطية بين كل نمط من أنماط الشخصية (أ-ب) و التوجه المقاولاتي، وكذلك توجد علاقة ارتباطية بين كل نمط من أنماط الشخصية (أ-ب) والرغبة، وهناك علاقة ارتباطية بين كل نمط من أنماط الشخصية (أ-ب) والموقف. ولا توجد علاقة ارتباطية بين كل نمط من أنماط الشخصية (أ-ب) والمحيط الاجتماعي. وتوجد علاقة ارتباطية بين كل نمط من أنماط الشخصية (أ-ب) والكفاءة.

وأجرى مكي (2017) دراسة التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين مفهوم المراقبة الوالدية ومفهوم نمط الشخصية (A-B) لدى طلبة المرحلة الثانوية على عينة عددها (140) طالباً، وتم اختيار عينة بالطريقة العشوائية لكلاً الجنسين، فقد توصل الباحث من خلال أهدافه إلى جملة من النتائج ومن أهمها: أن أفراد عينة البحث وفقاً لمقارنة الوسط الحسابي مع الوسط الفرضي يمتلكون نمط الشخصية (B)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس نمط الشخصية (B) وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس نمط الشخصية (A) وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي.

دراسة علي وسعيد (2016) هدفت الدراسة التعرف على المراقبة الذاتية لدى طلبة الجامعة، ونمط الشخصية (A-B)، التعرف على الفروق في نمط الشخصية (A-B) لدى طلبة الجامعة وفق متغيري (النوع، والتخصص الدراسي) لدى طلبة الجامعة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من كليات السليمانية، اختيرت العينة بطريقة عشوائية طبقية، من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود مراقبة ذاتية عالية، ويتصف غالبية طلبة الجامعة بنمط الشخصية (A)، يتصف الطلبة الإناث بنمط الشخصية (A)، بينما يتصف الطلبة الذكور بنمطي الشخصية (A)، (AB)، يتصف طلبة التخصصات الإنسانية بنمط الشخصية (A)، بينما يتصف طلبة التخصصات العلمية بنمطي الشخصية (B)، و (AB)، من أهم التوصيات ضرورة اهتمام مؤسسات التعليم العالي والجامعات بالجوانب النفسية والاجتماعية والمعرفية للطلاب الجامعي.

وأشارت دراسة يزيد (2016) إلى معرفة العلاقة بين الأنماط السلوكية (أ-ب) وأساليب التعامل مع الضغط النفسي، على عينة من (118) فرداً، وتم التوصل إلى وجود علاقة بين الأنماط السلوكية (أ-ب) والبحث عن الدعم الاجتماعي، وأساليب المركزة على الانفعال، وفي كل من (التجنب،

إعادة التقييم المعرفي، لوم الذات)، كما أنه توجد فروق بين الإناث والذكور في النمط السلوكي (أ)، والنمط السلوكي (ب) ، ولا توجد فروق بين الذكور والإناث في أساليب التعامل المركزة على المشكلة.

دراسة حسين (2016) وهدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجة إلى الانتماء، والتعرف على نمطي الشخصية (A-B) لدى طلبة الجامعة، وهل توجد علاقة بين الحاجة إلى الانتماء ونمطي الشخصية (A-B) لدى طلبة الجامعة، استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من جامعة القادسية، ومن أهم النتائج وجود علاقة بين الحاجة إلى الانتماء ونمطي الشخصية (A-B) لدى طلبة الجامعة، وأن طلبة الجامعة أكثر ميلاً للشخصية من النمط الأول (A)، من أهم التوصيات ضرورة الاهتمام بأفراد النمط (A) من قبل المرشدين النفسيين.

دراسة سيدان، زاده، بور (Seyedan, Zadeh, & Pour, 2015) هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة الارتباطية بين النمط الشخصية (A-B) وأساليب حل المشكلات لدى طلاب جامعات "توربات الحيدرية" في إيران، استخدم الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغت عينة الدراسة (300) طالب وطالبة من طلبة الجامعات التي تم اختيارهم بطريقة العينات العشوائية، أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين نمط الشخصية (A) ، وأبعاد أنماط حل المشكلات، ويتمتع الأشخاص ذو النمط (A) بسمات مثل الإثارة وسلوكهم متسرع والإحساس بالقدرة التنافسية، والاهتمام أقل بالمشورة مع الآخرين، يلقون اللوم على أنفسهم، وغير راضيين عن انجازاتهم، غير صبورين، العدوانية، وهذه لها علاقة عكسية مع أبعاد حل المشكلات مثل الميل لحل المشكلات، التوجه، أسلوب التحكم والسيطرة الشخصية. أما الأشخاص ذو النمط (B) أكثر نجاحاً في إدارة خطوات حل المشكلات، يهتمون بنوعية الحياة، وهم أقل طموحاً، وأكثر شغفاً وترتيباً، على الرغم من أنهم يعتبرون أشخاصاً بارعين وغير مباشرين في المجتمع

دراسة الفيح والناصر (Alfulaij & Alnasir, 2014) هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار شخصيات من النمط (A-B) بين طلاب السنة الأولى الذين يسجلون للدراسة في كلية الطب في جامعة الخليج العربي في البحرين، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة العشوائية طبقية (77) من طلبة كلية الطب (49) إناث، (28) ذكور وتم تمثيل ست جنسيات عربية مختلفة، من أهم نتائج الدراسة أن عدداً أكبر من الإناث عرضة لأن يكون لديهم شخصيات من النمط (A)، وهذه النتيجة تتفق مع الفرضية القائلة بأنه عندما تتعامل الإناث مع التحديات المستقبلية واليومية، فإنها تظهر المزيد من خصائص النمط (A) مقارنة بنظرائهم من الذكور. وهذا يزيد من احتمال تعرضهن لمشاكل في القلب وأمراض الأوعية الدموية في وقت لاحق من حياتهم المهنية في منتصف العمر، ومن أهم التوصيات عمل المزيد من الدراسات لتحديد نمط الشخصية لطلبة كليات الطب وخاصة الخريجين.

دراسة سامين وبرهان (Sameen & Burhan, 2014) هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة الارتباطية بين نمطي الشخصية والابداع، استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغت عينة الدراسة (121) من طلبة كلية الفنون الجميلة من جامعات باكستان، ومن أهم نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الإبداع ونمط الشخصية (A)، وأن العلاقة بين الإبداع ونمط الشخصية (B) سلبية.

وأجرى الوائلي (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى المعنى في الحياة لدى طلبة جامعة بغداد والتعرف على مستوى معنى الحياة، وتكونت عينة الدراسة من (275)، تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، اعتمدت الباحثة على المنهج المقارن، واستخدمت الباحثة مقياس نمط الشخصية ومقياس المعنى في الحياة المعرب، وأشارت النتائج إلى أن طلبة جامعة بغداد يتمتعون بمستوى في المعنى في الحياة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور، ولا توجد فروق ذات دلالة على مقياس

المعنى في الحياة تبعا للتخصص (علمي، انساني)، ميل الطلبة إلى النمط (أ) ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص، على مقياس نمط الشخصية (أ) ونمط الشخصية (ب).

أما دراسة الجابري (2007) هدفت الدراسة إلى البحث عن الشخصية الشكوكية وعلاقتها بالنمطين (أ-ب)، وتألقت عينة الدراسة من (320) طالباً وطالبة تم اختيارهم بصورة عشوائية من أربع كليات من جامعة بغداد من الاختصاص العلمي والاختصاص الإنساني، تكونت أداة الدراسة من بناء مقياس الشخصية الشكوكية ومقاييس الشخصية (أ-ب) من قائمة منيسوتا متعدد الأوجه، توصلت الدراسة إلى النتائج أنه يتصف طلبة الجامعة بشخصية شكوكية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة الجامعة في الشخصية الشكوكية على وفق متغير النوع ولصالح الذكور، وفرق ذي دلالة إحصائية على وفق متغير الاختصاص ولصالح الاختصاص العلمي، ويتصف طلبة الجامعة بنمط الشخصية (أ)، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة الجامعة في نمط الشخصية (أ) على وفق متغير النوع ولصالح الذكور وفرق ذي دلالة إحصائية على وفق متغير الاختصاص ولصالح الاختصاص العلمي، لا فرق ذو دلالة إحصائية لدى طلبة الجامعة في نمط الشخصية (ب) على وفق متغير النوع ومتغير الاختصاص، وجود علاقة ارتباطية موجبة وجيدة بين الشخصية الشكوكية والنمط (أ) وعلاقة ارتباطية موجبة ولكنها منخفضة بين الشخصية الشكوكية والنمط (ب).

وأجرى كاظم، مهدي، عبد الباقي (2007) استهدف البحث الحالي معرفة معدلات انتشار النمط (أ) لدى طلبة جامعة السلطان قابوس على عينة مكونة من (734) طالباً وطالبة من مختلف كليات جامعة السلطان قابوس السبع. وباستعمال اختبار ت لعينتين مستقلتين، وتحليل لتباين الأحادي، كشفت النتائج عن معدلات انتشار منخفضة في النمط (أ) لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، وأما المتغيرات

الديمغرافية فقد كشفت النتائج عن دلالة متغير النوع الاجتماعي لمصلحة الذكور، ومتغير نوع الكلية لمصلحة طلبة الكليات الإنسانية.

دراسة تميم (2015) هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين التخيل الإبداعي وكفاءة الذات المدركة بنمطي الشخصية (A-B) لدى طلبة المرحلة الإعدادية. وتكونت عينة الدراسة الأساس من (534) طالباً وطالبة من المرحلة الإعدادية، وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية وجود فروق ذو دلالة إحصائية في نمطي الشخصية (A-B) تبعاً لمتغير التخصص (علمي- أدبي) ولصالح طلبة المرحلة الإعدادية - التخصص الأدبي، وعدم وجود فروق تبعاً لمتغير النوع (ذكور- إناث).

ثالثاً: دافعية الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بنمط الشخصية (أ- ب).

دراسة زاربيان، فرج الله، بور وسريشت (Zarabian, Farajollahi, Pour & Seresht, 2015) هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين أنماط شخصية المعلمات لدى طالبات الصف الثالث الثانوي وعلاقتها بدافعية الإنجاز. استخدام الباحثين المنهج الوصفي الارتباطي، كانت عينة الدراسة عشوائية شملت (350) طالبة، (120) معلمة، ومن أهم النتائج وجود علاقة بين نمط شخصية المعلمات ودافعية التحصيل لدى الطالبات، وأن الطالبات الذين لديهم معلومات من النمط (B) لديهم معدل دافعية الإنجاز الأكاديمي أعلى، وأشارت النتائج أن الطالبات من النمط (A) كانوا أكثر طموحاً من النمط (B) وأكثر دافعية للإنجاز.

دراسة الفلاحي والعاني (2013) هدفت الدراسة إلى التعرف نمط الشخصية (أ- ب) لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي كليات جامعة الأنبار، والتعرف مستوى دافعية الإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي، والعلاقة بين نمطي الشخصية (أ- ب) ودافعية الإنجاز. واعتمد الباحثان مقياس

نمط الشخصية (أ-ب) من إعداد (هاورد كلازر، 1978)، ومقياس دافعية الإنجاز من إعداد (منصور، 1986)، من أهم النتائج ميل أعضاء هيئة التدريس الجامعي في كليات جامعة الأنبار إلى نمط الشخصية (أ)، وارتفاع مستوى دافعية الإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس، وارتفاع مستوى دافعية الإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي من ذوي نمطي الشخصية (أ) و(ب).

3.4.2 التعقيب على الدراسات السابقة:

حاولت الدراسة الراهنة أن تلم بأكبر قدر من الدراسات والبحوث السابقة الحديثة ذات الصلة بموضوع الدراسة، منها العربية والأجنبية، وتناولت متغيرات الدراسة الإنجاز الأكاديمي، وأنماط الشخصية (أ-ب). وقد جاءت هذه الدراسات للتأكيد على أهمية موضوع الدراسة الحالية، ومن خلال العرض السابق للدراسات السابقة تبين ما يلي:

- كان لدافعية الإنجاز الأكاديمي نصيب وافر من البحث من قبل الباحثين حيث هناك العديد من الدراسات التي تناولتها من حيث علاقتها بعدد من المتغيرات كالاغتراب النفسي، والذكاء الوجداني، والقلق، والتفكير الخرافي، والأفكار المستقبلية، الصلابة وغيرها من المتغيرات، منها دراسة (أبو كميل، 2018)، دراسة (Brar, 2018)، ودراسة (الأحمد، 2017)، ودراسة (حسين، 2017).
- معظم الدراسات التي تم استعراضها العربية والأجنبية استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي لأنها بحثت في علاقة بعض المتغيرات مع بعضها البعض، ما عدا دراسة (الدرابكة، 2017)، ودراسة (عباس، 2018) استخدمت المنهج التجريبي.
- الدراسات العربية والأجنبية طبقت في مجتمعات مختلفة مثل دراسة (أبو كميل، 2018)، ودراسة (الجندي والعمرى، 2017) في فلسطين، ودراسة (الدرابكة، 2017) بالأردن، ودراسة (صباح، 2016) في الجزائر، دراسة (الأحمد، 2017) في سوريا، دراسة (محمد، 2017) في السودان،

ودراسة (محمد ومحمد، 2017) بالولايات المتحدة الأمريكية، ودراسة (Sarangi, 2015)، ودراسة (Brar, 2018) في الهند، وغيرها.

- معظم الدراسات السابقة التي درست موضوع دافعية الإنجاز أو أنماط الشخصية (أ- ب) كانت عينة الدراسة الطلبة سواء طلبة المدارس أو الجامعات، وهذا يدل على أهمية هذه الفئة.
 - كان هناك اختلاف في الأدوات التي استخدمها الباحثون في دراستهم استخدمت بعض دراسات الاستبيان كأداة لجمع البيانات في حين استخدمت دراسات أخرى تطبيق برنامج إرشادي علاجي.
 - أغلب الدراسات السابقة أكدت على أهمية دراسة دافعية الإنجاز، وكذلك معرفة أنماط الشخصية (أ- ب) التي يتمتع بها الطلبة خاصة لما له من تأثير على حياتهم المستقبلية.
- ولقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في بعض الجوانب منها:**

- تعتبر الدراسة الحالية الدراسة الفلسطينية الأولى على حد علم الباحث تدرس العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بأنماط الشخصية (أ- ب).
- من حيث مجتمع الدراسة حيث أن الدراسة الحالية تتناول الطلبة الفلسطينيين بجامعة القدس.
- الحدود الزمنية لهذه الدراسة تتعلق بالأعوام 2019-2020م.

مدى استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

وقد حاول الباحث الاستفادة من هذه الدراسات في تعزيز إدراكه وفهمه لموضوع الدراسة، والإفادة من بعض جوانبها في إجراء دراسته، وخصوصاً فيما يتعلق بالمقاييس النفسية المستخدمة فيها، والإجراءات الإحصائية المتبعة، وعليه يمكن القول أن الدراسات السابقة كان لها دور كبير ومهم في إثراء الدراسة الحالية، وأن التنوع الكبير في الدراسات السابقة قد أكسب الباحث سعة اطلاع.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- 1.3 منهج الدراسة.
- 2.3 مجتمع الدراسة.
- 3.3 عينة الدراسة.
- 4.3 أدوات الدراسة.
- 5.3 تصحيح مقاييس الدراسة.
- 6.3 إجراءات الدراسة.
- 7.3 المعالجة الإحصائية.

الفصل الثالث:

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً للطريقة والإجراءات التي اتبعها الباحث في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وأدوات الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

1.3 منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام الوصفي الارتباطي، ويعرف بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل من الباحث فيها، والتي يحاول الباحث من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين مكونات والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة بالفحص والتحليل.

2.3 مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة القدس (أبو ديس)، والبالغ عددهم (9000) طالب وطالبة، حسب إحصائيات القبول والتسجيل لجامعة القدس لسنة 2019م.

3.3 عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (399) طالب وطالبة، أي بنسبة (4.4%) من مجتمع الدراسة. والجدول (1.3)، يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات.

جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكور	160	40.1
	إناث	239	59.9
الكلية	علمية	203	50.9
	إنسانية	196	49.1
مكان السكن	مدينة	151	37.8
	قرية	216	54.1
	مخيم	32	8.0
ترتيبك الولادي	الأول	118	29.6
	الأوسط	216	54.1
	الأخير	65	16.3
المعدل التراكمي	من 60%-75%	100	25.1
	من 76%-85%	204	51.1
	86% فأكثر	95	23.8

4.3 أدوات الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي ذات العلاقة بموضوع الدراسة ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تبني مقياسين لقياس متغيرات الدراسة، الأول لقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي للطلبة، إعداد (العمرى، 2012)، والمقياس الثاني لأنماط الشخصية، إعداد (غوانمة، 2012)، وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم استخدام المعيار الإحصائي، باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى (للتدرج)}}{\text{عدد الفئات المفترضة}} = \frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

فكانت المستويات ثلاثة كالتالي:

- $2.33 = 1.33 + 1$ ، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1- وأقل من 2.33)، تعني مستوى منخفض.
- $3.67 = 1.33 + 2.34$ ، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (2.34- وأقل من 3.67)، تعني مستوى متوسط.
- $5 = 1.33 + 3.68$ ، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (3.68- 5)، تعني مستوى مرتفع.

وفيما يلي وصف لكل مقياس من المقياسين السابقين:

- المقياس الأول: مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي:

استخدم في هذه الدراسة مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي إعداد (العمرى، 2012)، ويتكون المقياس من (24) فقرة.

صدق المقياس:

قام الباحث بعرض مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي إعداد (العمرى، 2012)، على المشرف ومجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة وعددهم (10) من عدة جامعات فلسطينية، والملحق (1) يوضح أسماء الأساتذة المحكمين وتخصصاتهم. وطلب منهم إبداء الرأي في فقرات الأدوات من حيث مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، قد كان لملاحظاتهم كبير الفائدة في وإخراج أدوات الدراسة بصورتهم النهائية.

من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة، وهذا يدل على أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات المقياس. والجدول (2.3) يبين ذلك:

جدول (2.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.544**	0.000	9	0.646**	0.000	17	0.373**	0.000
2	0.411**	0.000	10	0.543**	0.000	18	0.499**	0.000
3	0.611**	0.000	11	0.465**	0.001	19	0.537**	0.000
4	0.546**	0.000	12	0.471**	0.000	20	0.436**	0.000
5	0.397**	0.000	13	0.599**	0.000	21	0.628**	0.000
6	0.604**	0.000	14	0.541**	0.000	22	0.464**	0.000
7	0.542**	0.000	15	0.523**	0.000	23	0.546**	0.000
8	0.568**	0.000	16	0.438**	0.000	24	0.380**	0.000

** داله احصائية عند 0.001 * داله احصائية عند 0.050

ثبات المقياس:

قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي إعداد (العمري، 2012)، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات المقياس حسب معادلة الثبات كرونباخ الفا، وكانت الدرجة الكلية لمستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس (0.829)، وهذه النتيجة تشير إلى تتمتع مقياس الدراسة بدرجة عالية من الثبات كافية لأغراض تطبيقه. وبذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات المقياس وملائمته للبيئة الفلسطينية، والملحق (2) يوضح مقياس الدراسة في صورته النهائية.

- المقياس الثاني: مقياس أنماط الشخصية:

استخدم في هذه الدراسة مقياس أنماط الشخصية، إعداد غوانمة (2012)، ويتكون المقياس من (31) فقرة.

صدق المقياس:

قام الباحث بعرض المقياس على المشرف ومجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة وعددهم (10) من عدة جامعات فلسطينية، والملحق (1) يوضح أسماء الأساتذة المحكمين وتخصصاتهم. وطلب منهم إبداء الرأي في فقرات الأدوات من حيث مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، قد كان لملاحظاتهم كبير الفائدة في وإخراج أدوات الدراسة بصورتهم النهائية. من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة، وهذا يدل على أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات المقياس. والجدول (3.3) يبين ذلك:

جدول (3.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى أنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.308**	0.000	12	0.383**	0.000	23	0.503**	0.000
2	0.382**	0.000	13	0.375**	0.000	24	0.463**	0.000
3	0.455**	0.000	14	0.385**	0.000	25	0.413**	0.000
4	0.320**	0.000	15	0.427**	0.000	26	0.441**	0.000
5	0.453**	0.000	16	0.526**	0.000	27	0.479**	0.000
6	0.401**	0.000	17	0.464**	0.000	28	0.368**	0.000
7	0.373**	0.000	18	0.415**	0.000	29	0.450**	0.000
8	0.425**	0.000	19	0.469**	0.000	30	0.382**	0.000
9	0.572**	0.000	20	0.446**	0.000	31	0.355**	0.000
10	0.489**	0.000	21	0.428**	0.000			
11	0.248**	0.000	22	0.512**	0.000			

* داله احصائية عند 0.050

** داله احصائية عند 0.001

ثبات المقياس:

قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات المقياس حسب معادلة الثبات كرونباخ الفا، وكانت الدرجة الكلية لمستوي أنماط الشخصية (أ- ب) (0.748)، وهذه النتيجة تشير إلى تتمتع مقياس الدراسة بدرجة عالية من الثبات كافية لأغراض تطبيقه. والملحق (2) يوضح مقياس الدراسة في صورته النهائية.

7.3 إجراءات الدراسة:

قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة، وبعد أن اكتملت عملية تجميع الاستبيانات من أفراد العينة بعد إجاباتهم عليها بطريقة صحيحة، وعدد الاستبيانات المستردة الصالحة والتي خضعت للتحليل الإحصائي (399) استبانة.

8.3 المعالجة الإحصائية:

بعد جمع الاستبيانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطائها أرقاماً معينة)، وذلك تمهيداً لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقاً لأسئلة الدراسة وبيانات الدراسة، استخدم الباحث في معالجة البيانات برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical Package for Social Sciences، وباستخدام المعالجات الإحصائية التالية: استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (ت) (t- test)، ومعامل ارتباط بيرسون لإيجاد صدق الاتساق الداخلي للمقياس، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لتحديد الثبات للمقياس، واختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) لاختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد العينة تعزى لمتغيرات الدراسة المختلفة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة.

الفصل الرابع:

نتائج الدراسة:

يضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، التي توصل إليها الباحث عن موضوع الدراسة وهو " دافعية الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بأنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس " وبيان أثر كل من المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها. وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات

التالية:

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي
منخفضة	2.33 فأقل
متوسطة	3.67-2.34
عالية	3.68 فأعلى

1.4 نتائج أسئلة الدراسة:

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس.

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة

لمستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
20	أشعرُ بالرضا عندما أرى اسمي ضمن أسماء المتفوقين.	4.48	0.739	عالية
22	أشعرُ بالسعادة عند تحقيق أي إنجاز دراسي.	4.40	0.779	عالية
4	أفكر في مستقبلتي الدراسي.	4.24	0.849	عالية
2	يضايقني الحصول على درجات منخفضة في الامتحان.	4.21	1.086	عالية
7	ستساعدني دراستي في الالتحاق بالعمل الذي أحبه.	4.07	0.967	عالية
21	أحب تخصصي.	4.07	1.048	عالية
8	أهتم بالتخطيط لأضمن مستقبلاً دراسياً ناجحاً.	4.02	0.913	عالية
3	تشغل الدراسة اهتمامي.	3.79	0.956	عالية
13	أضاعف جهدي لأفهم الموضوعات الصعبة.	3.69	0.987	عالية
5	يعتمد نجاحي على الحظ.	3.67	1.149	متوسطة
15	أشعر بعدم رغبتني بالاستمرار في الدراسة.	3.62	1.352	متوسطة
14	أستفيد من مناقشة الأساتذة في المحاضرات.	3.59	1.117	متوسطة
9	أحرص على إتمام الواجبات الدراسية التي تتسم بالصعوبة.	3.44	1.085	متوسطة
1	أحاول أن أكون من الأوائل على الكلية.	3.40	1.084	متوسطة
6	أعطي قدراً مناسباً من وقتي لدراستي.	3.30	1.015	متوسطة
16	أشعر بأن المرحلة الدراسية الحالية أفضل مراحل حياتي.	3.22	1.202	متوسطة
11	أرى التفوق على زملائي مهمة صعبة.	3.17	1.097	متوسطة
24	أرى بأن تحقيق النجاح مهمة صعبة.	3.11	1.224	متوسطة
23	أهتم بهواياتي على حساب دراستي.	3.00	1.164	متوسطة
12	لدي استعداد للاختبار في أي وقت.	2.89	1.069	متوسطة
19	أذاكر فقط قبل الاختبارات لأحقق النجاح.	2.86	1.212	متوسطة
18	تضايقني الصعوبات الدراسية التي أواجهها.	2.61	1.097	متوسطة
17	أشارك في الأنشطة الجامعية.	2.52	1.217	متوسطة
10	أقوم بتحضير الدروس قبل أن يشرحها المحاضر.	2.38	1.132	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.49	0.483	متوسطة

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.49) وانحراف معياري (0.483) وهذا يدل على أن مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس جاء بدرجة متوسطة.

وكما تشير النتائج في الجدول (1.4) أن (9) فقرات جاءت بدرجة عالية و(15) فقرة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " أشعرُ بالرّضا عندما أرى اسمي ضمن أسماء المتفوقين " على أعلى متوسط حسابي (4.48)، يليها فقرة " أشعرُ بالسّعادة عند تحقيق أي إنجاز دراسي " بمتوسط حسابي (4.40). وحصلت الفقرة " أقومُ بتحضير الدّروس قبل أن يشرحها المحاضر " على أقل متوسط حسابي (2.38)، يليها الفقرة " أشارك في الأنشطة الجامعيّة " بمتوسط حسابي (2.52).

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما نمط الشخصية (أ- ب) السائد لدى طلبة جامعة القدس ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن أنماط الشخصية (أ- ب) السائدة لدى طلبة جامعة القدس.

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة أنماط

الشخصية (أ- ب) السائدة لدى طلبة جامعة القدس.

الرقم	أنماط الشخصية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	النمط أ	53.8	50.50	عالية
2	النمط ب	3.10	20.38	متوسطة

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لنمط الشخصية (أ- ب) السائد لدى طلبة جامعة القدس. لقد حصل نمط الشخصية (أ) على متوسط حسابي (3.85) وبدرجة عالية، ونمط الشخصية (ب) حصل على متوسط حسابي (3.10) وبدرجة متوسطة. وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن نمط الشخصية (أ).

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لنمط الشخصية (أ).

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
31	يمكن ملاحظة علامات الفرح علي بسهولة.	4.13	1.048	عالية
15	يزعجني عدم الانتهاء من الدراسة في وقتها المحدد.	4.12	0.897	عالية
2	أنزعج إذا شعرت أن الوقت يضيع سدى.	4.01	0.974	عالية
24	يصعب علي العمل مع فريق غير فعال.	3.98	1.046	عالية
4	يضايقني ازدحام السير.	3.97	1.205	عالية
9	أرغب بأن أكون الأفضل بين الطلبة.	3.87	1.065	عالية
29	أستجيب للأحداث فور حدوثها.	3.83	1.019	عالية
17	أحب أن اضع لنفسني الكثير من الأهداف.	3.82	0.905	عالية
26	عندما انزعج من شيء يظهر ذلك علي بوضوح.	3.79	1.185	عالية
7	أبحث عن أفضل الطرق لإنجاز دراستي والتفوق فيها.	3.72	0.988	عالية
22	أحب أن اضع لنفسني تحديات.	3.72	1.135	عالية
28	يمكن ملاحظة علامات الحزن علي بسهولة.	3.72	1.214	عالية
20	يزعجني الذين لا يعرفون ما يريدونه.	3.69	1.186	عالية
14	عندما انهي عملاً أفكر مباشرة في العمل الذي يليه.	3.68	0.986	عالية
23	أرى إنني الأجدر بتحمل المسؤوليات.	3.66	1.048	متوسطة
	الدرجة الكلية	53.8	50.50	عالية

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لنمط الشخصية (أ) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.85) وانحراف معياري (0.505)، وهذا يدل على أن نمط الشخصية (أ) جاء بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول (3.4) أن (14) فقرة من فقرات مقياس نمط الشخصية (أ) جاءت بدرجة عالية، وفقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة أي أن جميع الاستجابات على فقرات المقياس جاءت بدرجة عالية ما عدا فقرة (14) جاءت بدرجة متوسطة وهي حصلت على أقل متوسط حسابي.

وتشير النتائج في الجدول (3.4) أن الفقرة (31) " يمكن ملاحظة علامات الفرح علي بسهولة" حصلت على أعلى متوسط حسابي بمقدار (4.13)، ويليهما الفقرة (15) "يزعجني عدم الانتهاء من الدراسة في وقتها المحدد" بمتوسط حسابي (4.12).

كما وحصلت الفقرة (23) " أرى أنني الأجدر بتحمل المسؤوليات" على أقل متوسط حسابي (3.66)، ويليهما الفقرة (14) " عندما انهي عملاً أفكر مباشرة في العمل الذي يليه " بمتوسط حسابي (3.4688).

وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن نمط الشخصية (ب).

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لنمط الشخصية (ب)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
21	أحب تحدي الآخرين.	3.60	1.129	متوسطة
18	أنزعج من الأشخاص غير المنظمين.	3.58	1.147	متوسطة
19	أقيم حياتي على أساس الإنجازات التي أحققها.	3.57	1.044	متوسطة
1	أشعر بأن الوقت غير كافٍ لإنجاز ما لدي من دراسة.	3.49	1.058	متوسطة
30	يربحني التعبير الخارجي عن مشاعري.	3.47	1.293	متوسطة
3	أؤمن بأن السرعة هي عامل للنجاح.	3.45	1.003	متوسطة
12	أميل إلى إنجاز أكثر من عمل في نفس الوقت.	3.40	1.123	متوسطة
25	عندما أغضب أميل للتعبير عن غضبي.	3.35	1.290	متوسطة
8	انزعج إذا فشلت في المسابقات.	3.23	1.131	متوسطة
11	أجد صعوبة في الثقة بالآخرين.	3.21	1.253	متوسطة
13	لا أملك وقتاً للراحة .	2.92	1.129	متوسطة
5	استغل أيام العطل لإنجاز ما تراكم لدي من دراسة.	2.77	1.114	متوسطة
6	أشعر بالذنب عند قضاء بعض الوقت في الراحة.	2.64	1.274	متوسطة
16	أنا راضي عما أنجزه في دراستي.	2.54	1.046	متوسطة
10	أشعر بأن أهدافي وطموحاتي بأنها غير واقعية .	2.36	1.205	متوسطة
27	أعبر عن رأيي بصراحة.	2.09	1.016	منخفضة
	الدرجة الكلية	3.10	20.38	متوسطة

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات

أفراد عينة الدراسة على نمط الشخصية (ب) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.10) وانحراف

معياري (0.382) وهذا يدل على أن نمط الشخصية (ب) جاءت بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول (4.4) أن (15) فقرة جاءت بدرجة متوسطة، وفقرة واحدة جاءت

بدرجة منخفضة. وحصلت الفقرة " أحب تحدي الآخرين " على أعلى متوسط حسابي (3.60)، يليها

فقرة " أنزعج من الأشخاص غير المنظمين " بمتوسط حسابي (3.58). وحصلت الفقرة " أعبر عن

رأيي بصراحة " على أقل متوسط حسابي (2.09)، يليها الفقرة " أشعر بأن أهدافي وطموحاتي بأنها غير واقعية " بمتوسط حسابي (2.36).

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد علاقة بين دافعية الإنجاز الأكاديمي ونمطي الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله لفرضية التالية:

يوجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين دافعية الإنجاز الأكاديمي وأنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس.

تم فحص الفرضية بحساب معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية بين دافعية الإنجاز الأكاديمي وأنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس.

جدول (5.4): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين دافعية الإنجاز الأكاديمي وأنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس.

المتغيرات	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
دافعية الإنجاز الأكاديمي	النمط أ	0.000
	النمط ب	0.426
	الدرجة الكلية	0.326

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية (0.326)، ومستوى الدلالة (0.000)، أي أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين دافعية الإنجاز الأكاديمي وأنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس (أبو ديس)، وخاصة

الطلبة من نمط الشخصية (أ) بدرجة أكبر من الطلبة ذوي نمط الشخصية (ب) فهي علاقة ارتباطية ضعيفة وغير دالة.

4.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل يختلف مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس حسب متغيرات "النوع الاجتماعي، والكلية، والمعدل التراكمي، ومكان السكن، والترتيب الولادي"؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير النوع الاجتماعي".

تم فحص الفرضية بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

جدول (6.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير النوع الاجتماعي.

النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
ذكور	160	3.43	0.530	1.935	0.054
إناث	239	3.52	0.444		

يتبين من خلال الجدول (6.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.935)، ومستوى الدلالة (0.054)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الكلية"

تم فحص الفرضية الثانية بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الكلية.

جدول (7.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الكلية

الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
علمية	203	3.47	0.487	0.540	0.589
إنسانية	196	3.50	0.478		

يتبين من خلال الجدول (7.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.540)، ومستوى الدلالة (0.589)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية، وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي".

تم فحص الفرضية الخامسة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي.

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي.

المعدل التراكمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
من 60%-75%	100	3.18	0.421
من 76%-85%	204	3.60	0.470
86 % فأكثر	95	3.55	0.438

يلاحظ من الجدول (8.4) وجود فروق ظاهرية في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول (9.4):

جدول (9.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	12.268	2	6.134	30.141	0.000
داخل المجموعات	80.589	396	0.204		
المجموع	92.857	398			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (30.141) ومستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة

القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي، وبذلك تم رفض الفرضية الخامسة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

الجدول (10.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات

أفراد عينة الدراسة حسب متغير المعدل التراكمي

المتغيرات	المعدل التراكمي	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
من %75-%60	من %85-%76	-0.416*	0.000
	86 % فأكثر	-0.371*	0.000
من %85-%76	من %75-%60	0.416*	0.000
	86 % فأكثر	0.045	0.417
86 % فأكثر	من %75-%60	0.371*	0.000
	من %85-%76	-0.045	0.417

ومن الجدول السابق كانت الفروق بين المعدل من (%85-%76)، ومن (%75-%60) لصالح من (%85-%76)، وبين (86 % فأكثر)، ومن (%75-%60) لصالح من (86 % فأكثر).

نتائج الفرضية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات دافعية الإنجاز

الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن "

تم فحص الفرضية الرابعة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن " مدينة، وقرية، ومخيم".

جدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة

لمستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن

مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مدينة	151	3.52	0.424
قرية	216	3.43	0.510
مخيم	32	3.66	0.515

يلاحظ من الجدول (11.4) وجود فروق ظاهرية في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول (12.4):

جدول (12.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى دافعية

الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.684	2	0.842	3.656	0.027
داخل المجموعات	91.173	396	0.230		
المجموع	92.857	398			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (3.656) ومستوى الدلالة (0.027) وهي أقل من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة

القدس يعزى لمتغير مكان السكن، وبذلك تم رفض الفرضية الثالثة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

الجدول (13.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير مكان السكن

المتغيرات	مكان السكن	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
مدينة	قرية	0.086	0.089
	مخيم	-0.134	0.151
قرية	مدينة	-0.086	0.089
	مخيم	-0.221*	0.015
مخيم	مدينة	0.134	0.151
	قرية	0.221*	0.015

يلاحظ من الجدول (13.4) أن الفروق بين الطلبة سكان المخيمات والقرى، والنتيجة كانت لصالح الطلبة سكان المخيمات لديهم دافعية الإنجاز الأكاديمي أعلى.

نتائج الفرضية الخامسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب الولادي "

تم فحص الفرضية الخامسة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب الولادي، (الأول، والأوسط، والأخير.

جدول (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب الولادي

الترتيب الولادي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	118	3.48	0.440
الأوسط	216	3.51	0.501
الأخير	65	3.4045	0.49101

يلاحظ من الجدول (14.4) وجود فروق ظاهرية في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير ترتيبك الولادي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول (15.4):

جدول (15.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب الولادي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.632	2	0.316	1.356	0.259
داخل المجموعات	92.225	396	0.233		
المجموع	92.857	398			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.356)، ومستوى الدلالة (0.259)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير ترتيبك الولادي، وبذلك تم قبول الفرضية الرابعة.

5.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل يختلف مستوى أنماط الشخصية (أ - ب) لدى طلبة جامعة القدس حسب متغيرات " النوع

الاجتماعي، والكلية، والمعدل التراكمي، ومكان السكن، والترتيب الولادي ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين

متوسطات أنماط الشخصية (أ - ب) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير النوع الاجتماعي"

تم فحص الفرضية بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في

مستوى أنماط الشخصية (أ-ب) لدى طلبة جامعة القدس حسب لمتغير النوع الاجتماعي.

جدول (16.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى أنماط

الشخصية (أ-ب) لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير النوع الاجتماعي

نمط الشخصية	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
النمط أ	ذكر	160	3.78	0.469	2.127	0.034
	أنثى	239	3.89	0.523		
النمط ب	ذكر	160	3.08	0.370	0.629	0.530
	أنثى	239	3.11	0.389		
الدرجة الكلية	ذكر	160	3.42	0.347	1.669	0.096
	أنثى	239	3.48	0.396		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.669)، ومستوى الدلالة (0.096)، أي

أنه لا توجد فروق في مستوى أنماط الشخصية (أ-ب) لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير النوع

الاجتماعي، وكذلك لنمط الشخصية (ب). ولكن تبين وجود فروق في النمط (أ) وكانت الفروق لصالح

الإناث. وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات أنماط الشخصية

(أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الكلية"

تم فحص الفرضية الثانية بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة

في مستوى أنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس حسب لمتغير الكلية.

جدول (17.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى أنماط

الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الكلية.

نمط الشخصية	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
النمط أ	علمية	203	3.89	0.485	2.079	0.038
	إنسانية	196	3.79	0.519		
النمط ب	علمية	203	3.10	0.394	0.044	0.965
	إنسانية	196	3.10	0.369		
الدرجة الكلية	علمية	203	3.48	0.373	1.359	0.175
	إنسانية	196	3.43	0.383		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.359)، ومستوى الدلالة (0.175)، أي

أنه لا توجد فروق في مستوى أنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية،

وكذلك لمجال النمط (ب)، ولكن تبين وجود فروق في مجال النمط (أ)، وكانت الفروق لصالح الكليات

العلمية. وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات أنماط الشخصية

(أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي".

تم فحص الفرضية الثالثة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى

أنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي.

جدول (18.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة

لمستوى أنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي.

نمط الشخصية	المعدل التراكمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النمط أ	من 60%-75%	100	3.72	0.438
	من 76%-85%	204	3.92	0.534
	86 % فأكثر	95	3.80	0.476
النمط ب	من 60%-75%	100	3.15	0.377
	من 76%-85%	204	3.10	0.412
	86 % فأكثر	95	3.05	0.307
الدرجة الكلية	من 60%-75%	100	3.43	0.352
	من 76%-85%	204	3.50	0.402
	86 % فأكثر	95	3.41	0.347

يلاحظ من الجدول (17.4) وجود فروق ظاهرية في مستوى أنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة

جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي

(one way ANOVA) كما يظهر في الجدول (19.4):

جدول(19.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى أنماط

الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي.

نمط الشخصية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
النمط أ	بين المجموعات	2.936	2	1.468	5.908	0.003
	داخل المجموعات	98.410	396	0.249		
	المجموع	101.347	398			
النمط ب	بين المجموعات	0.520	2	0.260	1.789	0.169
	داخل المجموعات	57.530	396	0.145		
	المجموع	58.049	398			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.576	2	0.288	2.018	0.134
	داخل المجموعات	56.496	396	0.143		
	المجموع	57.072	398			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(2.018) ومستوى الدلالة (0.134) وهي أكبر من مستوى الدلالة

($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى أنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة

جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي، وكذلك لمجال النمط (ب)، ولكن تبين وجود فروق في

مجال النمط أ. وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق

وهي كما يلي:

الجدول (19.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات

أفراد عينة الدراسة حسب متغير المعدل التراكمي.

نمط الشخصية	المتغيرات	المعدل التراكمي	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
النمط أ	من 60%-75%	من 76%-85%	-0.201*	0.001
		86% فأكثر	-0.079	0.266
	من 76%-85%	من 60%-75%	0.201*	0.001
		86% فأكثر	0.121	0.050
	86% فأكثر	من 60%-75%	0.079	0.266
		من 76%-85%	-0.121	0.050

وكانت الفروق بين للمعدل من (76%-85%) من (60%-75%) لصالح من (76%-85%)،
وبين من (76%-85%) (86 %) فأكثر لصالح من (76%-85%).

نتائج الفرضية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات أنماط الشخصية

(أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن "

تم فحص الفرضية الرابعة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى أنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن.

جدول (20.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة

لمستوى أنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن

نمط الشخصية	مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النمط أ	مدينة	151	3.84	0.446
	قرية	216	3.84	0.534
	مخيم	32	3.85	0.566
النمط ب	مدينة	151	3.07	0.399
	قرية	216	3.13	0.371
	مخيم	32	3.07	0.362
الدرجة الكلية	مدينة	151	3.44	0.359
	قرية	216	3.47	0.390
	مخيم	32	3.45	0.398

يلاحظ من الجدول (20.4) وجود فروق ظاهرية في مستوى أنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة

جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن (مدينة، وقرية، ومخيم)، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام

تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول (21.4):

جدول(21.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى أنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن.

نمط الشخصية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
النمط أ	بين المجموعات	0.005	2	0.003	0.010	0.990
	داخل المجموعات	101.342	396	0.256		
	المجموع	101.347	398			
النمط ب	بين المجموعات	0.363	2	0.182	1.247	0.288
	داخل المجموعات	57.686	396	0.146		
	المجموع	58.049	398			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.082	2	0.041	0.286	0.751
	داخل المجموعات	56.990	396	0.144		
	المجموع	57.072	398			

يلاحظ أن قيمة (ف) للدرجة الكلية (0.286) ومستوى الدلالة (0.751) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن، وبذلك تم قبول الفرضية الرابعة.

نتائج الفرضية الخامسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات أنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب الولادي "

تم فحص الفرضية الخامسة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى أنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب الولادي.

جدول (22.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى أنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب الولادي.

نمط الشخصية	الترتيب الولادي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النمط أ	الأول	118	3.92	0.411
	الأوسط	216	3.83	0.533
	الأخير	65	3.73	0.540
النمط ب	الأول	118	3.10	0.385
	الأوسط	216	3.09	0.361
	الأخير	65	3.13	0.442
الدرجة الكلية	الأول	118	3.50	0.333
	الأوسط	216	3.45	0.383
	الأخير	65	3.42	0.436

يلاحظ من الجدول (22.4) وجود فروق ظاهرية في مستوى أنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير ترتيبك الولادي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول (23.4):

جدول (23.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى أنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب الولادي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
النمط أ	بين المجموعات	1.567	2	0.783	3.109	0.046
	داخل المجموعات	99.780	396	0.252		
	المجموع	101.347	398			
النمط ب	بين المجموعات	0.062	2	0.031	.213	0.808
	داخل المجموعات	57.987	396	0.146		
	المجموع	58.049	398			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.307	2	0.153	1.070	0.344
	داخل المجموعات	56.765	396	0.143		
	المجموع	57.072	398			

يلاحظ أن قيمة (ف) للدرجة الكلية (1.070) ومستوى الدلالة (0.344) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى أنماط الشخصية (أ-ب) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب الولادي، وكذلك لمجال النمط (ب)، ولكن تبين وجود فروق في مجال نمط الشخصية (أ). وبذلك تم قبول الفرضية الخامسة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

الجدول (24.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الترتيب الولادي.

نمط الشخصية	المتغيرات	الترتيب الولادي	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
النمط أ	الأول	الأوسط	0.092	0.107
		الأخير	0.189*	0.015
	الأوسط	الأول	-0.092	0.107
		الأخير	0.096	0.174
	الأخير	الأول	-0.189*	0.015
		الأوسط	-0.096	0.174

وكانت الفروق بين الترتيب الولادي الأول والأخير وكانت النتيجة لصالح الترتيب الولادي الأول.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة.

3.5 التوصيات.

الفصل الخامس:

مناقشة نتائج الدراسة:

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء ما تم طرحه من أسئلة وفرضيات، وفيما يلي مناقشة هذه النتائج، بالإضافة إلى التوصيات التي جاءت في ضوء هذه النتائج.

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

■ مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس؟

يتضح أن مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس جاءت بدرجة متوسطة. أي أن طلبة الجامعة لديهم دافعية للإنجاز الأكاديمي بدرجة متوسطة على الرغم من الظروف والأوضاع السياسية والاقتصادية التي يعيشها المجتمع الفلسطيني، وحالة عدم الاستقرار التي تؤثر على توقعات الطلبة الفلسطينيين نحو المستقبل المهني لهم، وبالتالي تؤثر على دافعيتهم للإنجاز الأكاديمي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة في كونها جاءت بدرجة دافعية الإنجاز الأكاديمي متوسطة لدى طلبة جامعة القدس أن هذه النتيجة طبيعية، وذلك لأن الظروف التي يعيشها الطالب الفلسطيني غير مستقرة الوضع السياسي، والاجتماعي، والاقتصادي، والأمني فالمستقبل للطلبة غير واضح، وكذلك فرص الحصول على وظيفة أصبحت لا ترتبط بقدرات الطلبة وتفوقهم العلمي، ولا بالمؤهلات العلمية التي يمتلكونها، وإنما ما يملكه الطالب من نفوذ وعلاقات شخصية تسهل حصوله على منصب أو وظيفة، وهذا بسبب انتشار الممارسات السلبية التي أصبحت سائدة بالمجتمع الفلسطيني كالمحسوبية وغيرها.

ففي الجامعات تضعف دافعية الإنجاز الأكاديمي، لأن المستقبل غير واضح ولا يؤدي دوره كباعث بحفز المتدربين للحصول على تقديرات مرتفعة في الإنجاز الأكاديمي، فالكثير من طلبة الجامعة يدركون انعدام الارتباط بين التخصص العلمي الذي يزاولون فيه الدراسة، والوظائف المهنية التي تسند لهم مستقبلاً، كما وأن الكثير منهم يدرك أن الشهادات الجامعية التي سيحصلون عليها، لا توجد فرص عمل مواتية لاستثمارها. (معمرية، 2012، 109)

وقد تشابهت هذه النتيجة مع دراسة كلاً من دراسة (السعيد، وعبد الرشيد، 2019)، ودراسة (الأحمد، 2017)، ودراسة (صباح، 2016). واختلفت مع دراسة سيفركيا (Sivrikaya, 2019) أن دافعية الانجاز كانت أعلى من المتوسط.

كما وأن الفقرة "أشعرُ بالرضا عندما أرى اسمي ضمن أسماء المتفوقين" حصلت على أعلى متوسط حسابي، ويليهما فقرة "أشعرُ بالسعادة عند تحقيق أي إنجاز دراسي". إن ما يزيد من دافعية الإنجاز الأكاديمي لطلبة الجامعة هو حصولهم على التقدير ووضع أسماءهم ضمن المتفوقين والتميزين من الطلبة لأنه يعتبر دعم معنوي لهم، وأي انجاز يحققه الطالب في المجال الأكاديمي سوف يشعره بالسعادة والتفوق وتزيد من دافعيته للإنجاز الأكاديمي، وحصلت الفقرة "أشارك في الأنشطة الجامعية" على أقل متوسط حسابي، وهذا يدل على قلة الأنشطة الجامعية المختلفة التي يشارك بها طلبة جامعة القدس، حيث أن المشاركة بالأنشطة الجامعية ستجعل الطلبة أكثر انسجاماً مع المحيط الجامعي، وستزيد من دافعتهم للإنجاز الأكاديمي أكثر.

▪ مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما نمط الشخصية السائد (أ- ب) لدى طلبة جامعة

القدس؟

إن نمط الشخصية (أ) هو الأكثر شيوعاً بين طلبة جامعة القدس، بدرجة عالية، وتلاه نمط الشخصية (ب).

ويعزو الباحث ذلك إلى أن المناخ السائد في المرحلة الجامعية يسوده التنافس الشديد من أجل الحصول على انجاز أكاديمي، وانتهاء الدراسة الجامعية وتحقيق ذاته، فبالتالي يكون الطالب الجامعي غير صبور متسرع، يحاول انجاز المهمات والواجبات المطلوبة منه، وأن الطلبة من ذوي نمط الشخصية (أ) من أهم صفاتهم الشخصية أنهم منافسون يسعون دائماً إلى الوصول إلى المقدمة، والحصول على مراتب متقدمة في انجاز المهام التي يقومون بها، وهم اندفاعيين ولديهم سرعة في إتمام الأشياء والمهام التي يقومون بها، والاهتمام بالمواعيد، والتركيز بمجريات العمل، وذلك يرجع للحياة اليومية للطلبة الفلسطينيين لديهم مواعيد محددة للدوام والمحاضرات والامتحانات النصفية والنهائية وانجاز المهام التي توكل لهم من قبل مدرسيهم.

وتشابهت هذه النتيجة مع دراسة (بلعالية، 2017)، ودراسة (علي وسعيد، 2016)، ودراسة (حسين، 2016)، ودراسة سيدان، زاده، بور (Seyedan, Zadeh, & Pour, 2015)، ودراسة (الوائلي، 2012)، ودراسة (الجابري، 2007)، (الفلاحي والعاني، 2013) . واختلفت مع دراسة (مكي، 2017).

وتبين أن مؤشرات نمط الشخصية (أ) لدى طلبة جامعة القدس جاءت (14) فقرة بدرجة عالية، وفقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة، وتم ترتيبها حسب الأهمية كان في مقدمتها: الفقرة (31) "يمكن ملاحظة

علامات الفرحة على بسهولة " على أعلى متوسط حسابي، ويليها فقرة (15) "يزعجني عدم الانتهاء من الدراسة في وقتها المحدد"، وحصلت الفقرة (23) "أرى أنني الأجدر بتحمل المسؤوليات" على أقل متوسط حسابي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الأشخاص ذوي نمط الشخصية (أ) يمكن ملاحظة علامات الفرحة عليهم بسهولة، وهذا ما أكد عليه (Paty & Lassarre, 2002) بأن من صفات نمط الشخصية (أ) استجاباتهم خارجية، يستعملون فيها إيماءات وجههم وحركات جسمهم، والوقت لديهم مهم جداً نافذ الصبر، مستعجل، منشغل حتى وقت فراغه وسريع حتى في كلامه.

وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لمؤشرات نمط الشخصية (ب) لدى طلبة جامعة القدس مرتبة حسب الأهمية. والجدول (4.4) يوضح أن مؤشرات نمط الشخصية (ب) لدى طلبة جامعة القدس جاءت (15) فقرة بدرجة متوسطة، وفقرة واحدة جاءت بدرجة منخفضة، وتم ترتيبها حسب الأهمية كان في مقدمتها: الفقرة (21) "أحب تحدي الآخرين" حصلت على أعلى متوسط حسابي، ويليها فقرة (18) "أنزعج من الأشخاص غير المنظمين"، وحصلت الفقرة (27) "أعبر عن رأيي بصراحة" على أقل متوسط حسابي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن من صفات الأشخاص ذوي النمط (ب) بأنهم يحبون التحدي ولكن لا يسابقون الزمن، ولا يشعروا بأن الوقت عامل مهم، بل يشعرون بأن لديهم الوقت الكافي لعمل وإنجاز المهام التي يجب أن ينجزوها، وهم أشخاص منظمين لديهم إيقاع منتظم لشعورهم الدائم بتوفر الوقت الكافي لإنجاز المهام التي يرغبون في إنجازها.

■ مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل يوجد علاقة بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي ونمطي

الشخصية (أ-ب) لدى طلبة جامعة القدس؟

توجد علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية الإنجاز الأكاديمي وأنماط الشخصية (أ-ب) لدى طلبة جامعة القدس.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة زاربيان، فرج الله، بور وسريشت (Zarabian, Farajollahi,)

(Pour& Seresht,2015)، ودراسة (الفلاحي والعاني، 2013).

وكانت الدافعية للإنجاز الأكاديمي أكثر لدى نمط الشخصية (أ) وهذه النتيجة تتفق مع ما جاء في الإطار النظري ويؤكد ما توصل إليه (فريدمان وروزنمان) بأن دافعية الإنجاز الأكاديمي المرتفعة تعد من المكونات الرئيسة لنمط الشخصية (أ) حيث يتميزون بالرغبة القوية في النجاح في جميع المواقف وهم أشخاص تنافسيين يميلون للتحدي يعملون لساعات طويلة، ويرغبون بالقيام بالعديد من الأعمال في آن واحد، فتكون لديهم دافعية للإنجاز الأكاديمي عالية. ومن صفاته منظم، مرتب، متحكم في ذاته وواثق من جدارته، مثابر لا يعترف بالهزيمة. (Paty & Lassarre,2002) يفضل أن تكون لدى الطالب الجامعي هذه الصفات لأنها تساعد في تحقيق أهدافه وإنجاز أعماله بسرعة للوصول للنجاح والتميز. والطلبة ذوي نمط الشخصية (أ) لديهم دافعية عالية للإنجاز الأكاديمي بكونهم أكثر واقعية، ويتمتعون بتفكير عميق وجيد وحسن تصرف تجاه أنفسهم والآخرين، بالإضافة إلى تمتعهم ببعد رؤية كبير يتوقعون من خلاله أحداث مستقبلية (الزليتي، 2008، 178).

أما نمط الشخصية (ب) فلديهم دافعية الإنجاز الأكاديمي أقل، حيث ما يميز أصحاب هذا النمط من الشخصية بأنهم غير تنافسيين، وقليلي التحفيز، وصبورين، ولا يثاروا بسرعة وخارج عن السيطرة، وهم منسجمون مع بيئتهم (Mamonove,2001). وهذا ما يؤكد عليه (بودخيلي، 2004) بأنهم لا

يميلون إلى التنافس، أكثر استرخاء، صبورين، ادراكهم للوقت قليل، يميلون إلى أن يكونوا في الخلف دائماً، ولا يسعى حثيثاً إلى النجاح، وإنما يكون دافعه لتجنب الفشل أقوى من دافعه للنجاح. ويتصف كذلك بالانطواء والانعزال كما أنهم يقبلون الواقع، ويميلون إلى التسامح والمعايشة السلمية مع أنفسهم، وكذلك مع البيئة المحيطة بهم.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى).

يتبين أنه لا توجد فروق في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور أو إناث).

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن محددات النجاح لم تعد مرتبطة بالنوع الاجتماعي ذكور أو إناث بل بالجهد المبذول من طرف الفرد وقدرته على التفوق والنجاح، والطلاب والطالبات بجامعة القدس بنفس المستوى والعمر تقريباً، يعيشون نفس الظروف التعليمية لذا لا توجد فروق بينهم في مستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي، وأصبحت مجالات التفوق والإبداع والإنجاز متاحة لكلا الجنسين، وأن الأسرة الفلسطينية تشجع الذكور والإناث على التعليم كحق من حقوقهم دون تمييز بين كلا الجنسين، وأيضاً تحثهم على الإنجاز الأكاديمي.

حيث تضاءلت النظرة الوالدية التي تميز بين الذكر والأنثى، فكلاهما أصبح يلقي نفس المعاملة الوالدية والرعاية والاهتمام في غرس مفاهيم الاستقلال، والاعتماد على النفس، والإنجاز الأكاديمي.

(صرداوي، 2017، 22)

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أبو كميل، 2018)، ودراسة (الدرابكة، 2017)، ودراسة (الأحمد، 2017)، ودراسة (صباح، 2016)، واختلفت مع دراسة (محمد، ومحمد، 2017)، دراسة سيفركيا (Sivrikaya, 2019).

▪ مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس تعزى

لمتغير الكلية (علمية، انسانية).

يتبين أنه لا توجد فروق في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية.

يفسر الباحث عدم وجود فروق في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية علمية أو انسانية أن الدافعية للإنجاز الأكاديمي لا علاقة لها بنوع الكلية التي ينتسب لها الطلبة لأن الخبرات والمواقف التي يمر بها الطلبة بكلا الكليات نفسها، نفس الظروف الدراسية والمشكلات اليومية التي يتعرض لها الطلبة داخل وخارج الجامعة، أي أن المناخ الجامعي واحد بغض النظر عن كلياتهم.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أبو كميل، 2018)، ودراسة (حسين، 2017)، ودراسة (محمد، ومحمد، 2017)

▪ مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس تعزى

لمتغير المعدل التراكمي (60%-75%، 76%-85%، 86% فأكثر).

توجد فروق دالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي، و الفروق كانت بين المعدل من (76%-85%)، ومن (60%-75%) لصالح من (76%-85%)، وبين (86 % فأكثر)، ومن (60%-75%) لصالح من (86 % فأكثر). أي أن الفروق كانت لصالح المتفوقين دراسياً ومعدلهم التراكمي (86 % فأكثر) فالمتفوقون دراسياً لديهم قدرات عقلية عالية تساعدهم على تحقيق التميز ودافعتهم للإنجاز الأكاديمي مرتفعة. وهناك كثير من الخصائص للمتفوقين منها الذكاء المرتفع وسهولة التعلم والاسترجاع، ودقة الملاحظة والإنجاز فوق المتوسط والاستقلالية ومرونة عالية من التفكير (الحارثي، 2010، 5)

- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير مكان السكن (مدينة، قرية، مخيم).

توجد فروق دالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن، وأن الفروق كانت بين سكان المخيمات والقرى لصالح سكان المخيمات. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن هناك فروق لصالح أبناء المخيمات بأن لديهم دافعية للإنجاز الأكاديمي أكثر، وذلك بسبب الظروف المعيشية الصعبة التي يعيشها الطلبة داخل المخيمات الفلسطينية من اكتظاظ سكاني، وخدمات متدنية، وفقر، وفرص العمل قليلة، لذلك يعتبر التعليم والحصول على التميز بالجامعة هي فرصة الطلبة من سكان المخيمات لتحسين أوضاعهم المعيشية فهذا يجعل دافعتهم للإنجاز الأكاديمي عالية.

▪ مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس تعزى

لمتغير الترتيب الولادي (الأول- متوسط- الأخير).

لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى
لمتغير الترتيب الولادي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بسبب تشابه الظروف التي يعيشها ويواجهها الطلبة بجامعة القدس، فهم يتعلمون بنفس البيئة التعليمية، ويتعرضون لنفس الممارسات الجامعية، وتقدم لهم نفس الخدمات لا فرق بينهم لذلك الترتيب الولادي الأول، أو المتوسط، أو الأخير لم يعطي فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي للطلبة.

▪ مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس تعزى

لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى).

تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في نمط الشخصية (أ) لدى

طلبة جامعة القدس، تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، وكانت الفروق لصالح الإناث.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الفتاة الفلسطينية تتحمل المسؤولية في سن مبكرة، فهذا يجعلها مثابرة لا تعرف الهزيمة، دائماً تحتاج لتحقيق ذاتها والتفوق عليها، وهذه الصفات لدى الأشخاص من ذوي

نمط الشخصية (أ)

ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في نمط الشخصية (ب) لدى

طلبة جامعة القدس، تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى).

وانتقلت هذه النتيجة مع دراسة (تميم، 2015)، (الوائلي، 2012). واختلفت مع دراسة (مكي، 2017)، ودراسة (علي وسعيد، 2016)، ودراسة الفيج والناصر (Alfulaij & Alnasir, 2014)، ودراسة (علي، وكاظم، وفوزية، 2007)، ودراسة (الجابري، 2007).

▪ مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية (علمية، انسانية).

يتبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في نمط الشخصية (أ)، تبعاً لمتغير الكلية (علمية، انسانية)، لصالح طلبة الكليات العلمية من طلبة جامعة القدس، ويعزو الباحث ذلك إن أصحاب نمط الشخصية (أ) الملتحقون بالكليات العلمية هم الأكثر تنافسية، والأكثر تحديداً لأهدافهم وخططهم ويسعون لتنفيذها وانجازها بأقل وقت ممكن، يسعون دائماً للنجاح والتميز وهم أشخاص مثابرين ولديهم القدرة على مواجهة المواقف الصعبة.

وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في نمط الشخصية (ب)، تبعاً لمتغير الكلية (علمية، انسانية)، يرى الباحث أن أصحاب نمط الشخصية (ب) يميلون للهدوء والاسترخاء، ولديهم أفكار ايجابية عن أنفسهم، ويكونون أكثر قدرة على التحكم بالضغوط التي تواجههم، باختلاف الكلية التي يلتحقون بها سواء كانت علمية أو انسانية.

وتشابهت هذه النتيجة مع دراسة (الوائلي، 2012). واختلفت النتيجة مع دراسة (علي وسعيد، 2016)، ودراسة (الجابري، 2007)، (علي، وكاظم، وفوزية، 2007).

▪ مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس تعزى

لمتغير المعدل التراكمي (60%-70%، 76%-85%، 86% فأكثر).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في نمط الشخصية (أ)، تبعاً لمتغير

المعدل التراكمي، ومن الجدول (18.4) لبيان اتجاه الفروق كانت الفروق بين المعدل من (76%-

85%) ومن (60%-75%)، لصالح من (76%-85%)، ومن (60%-75%) و(86% فأكثر)

لصالح من (86% فأكثر). ويتبين كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha \leq 0.05$) في نمط الشخصية (ب)، تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة بأن الطلبة من ذوي نمط الشخصية (أ) كانت الفروق لصالح أصحاب

المعدل التراكمي الأعلى وهو (86% فأكثر)، وهذا يتفق مع صفات نمط الشخصية (أ) إذ أنهم أكثر

تنافسية، واجتهاداً، والسعي نحو الإنجاز، والطموح العالي، ومتعدد الأهداف.

ومن صفات النمط (أ) أنه منظم ومرتب فعال في عمله، في حاجة لتحقيق ذاته والتفوق عليها، ومثابر

لا يعترف بالهزيمة (Paty & Lassarre, 2002)، وجميع هذه الصفات تجعله متفوق ويسعي

للحصول على أعلى الدرجات الأكاديمية بالجامعة.

أما أصحاب نمط الشخصية (ب) يتطلعون إلى النجاح لكن بدرجة أقل من ذوي النمط (أ)، وغير

تنافسيين، ولديهم عدم الحساسية تجاه إنجاز الأعمال تحت أي ظرف. (شيخاني، 2003)

▪ مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات نمط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس يعزى

لمتغير مكان السكن.

لا توجد فروق دالة إحصائية لأثر متغير مكان السكن (مدينة، ومخيم، وقرية) على مقياس نمط

الشخصية (أ، ب) لدى طلبة جامعة القدس، وذلك لنمط الشخصية (أ)، ونمط الشخصية (ب).

ويعزو الباحث ذلك بأن طلبة جامعة القدس يعيشون ظروف مشابهة بالجامعة وهي بيئة تعليمية

يتساوى فيها جميع الطلبة من أبناء المدينة، والمخيم، والقرية، لذلك لم يكن هناك أثر لمتغير مكان

السكن على مقياس أنماط الشخصية (أ- ب).

▪ مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين متوسطات أنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس تعزى

لمتغير الترتيب الولادي (الأول- متوسط- الأخير).

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) على مقياس نمط الشخصية (أ) لطلبة

جامعة القدس لأثر متغير الترتيب الولادي (الأول، الأوسط، الأخير)، وكانت الفروق بين الترتيب

الأول والأخير لصالح الأول.

- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq \alpha$) على مقياس نمط الشخصية (ب)

لطلبة جامعة القدس لأثر متغير الترتيب الولادي (الأول، الأوسط، الأخير).

يرى الباحث أن هذه النتيجة تبدو منطقية وتعود لعدة عوامل منها بيئية واجتماعية ونفسية، والتنشئة

الاجتماعية لها دور كبير وفعال حيث أن تربية الطفل الأول تعتمد في الأساس على أن يكون لديه

قدر كبير من المسؤولية والتحمل، ودائماً هو القدوة لأخوته لذلك يكون عليه ضغط كبير من قبل الأهل، فهذا يجعله تنافسي، وجرئ وحماسي، لديه أهداف عديدة ليحققها وينجزها.

3.5 التوصيات:

- ضرورة اهتمام المؤسسات التربوية بزيادة جهودها في تقديم الإرشادات النفسية والاجتماعية لطلبة الجامعات الفلسطينية، والتخفيف من الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة.
- الاستفادة من الطلبة ذو نمط الشخصية (أ) في الأنشطة الجامعية التنافسية.
- إقامة ندوات ودورات لتشجيع الطلبة على الحوار والعمل على حل المشكلات التي تواجه الطلبة الجامعيين.
- إقامة الدورات والبرامج التدريبية المختلفة لطلبة الجامعات الفلسطينية لزيادة دافعية الإنجاز الأكاديمي لديهم.
- إجراء المزيد من البحوث في مجال دافعية الإنجاز الأكاديمي وعلاقتها بمتغيرات أخرى.

المراجع

المراجع العربية:

ابراهيم، ريزان (2004). أنماط الشخصية (A-B) وعلاقتها بالميل العصابية والقدرة على

اتخاذ القرار، رسالة دكتوراه، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

أبو أسعد، أحمد (2011). دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية، ط2، مركز ديونو لتعليم

التفكير للنشر، عمان، الأردن.

أبو أسعد، أحمد (2014). الإرشاد الزواجي الأسري، الطبعة الثانية، دار الشروق للنشر والتوزيع،

الأردن.

أبو رياش، حسين، وآخرون (2006). الدافعية والذكاء العاطفي، ط1، دار الفكر، عمان.

أبو شقة، سعدة (2007). دافعية الإنجاز، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

أبو كميل، رباب (2018). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من دافعية الإنجاز وحب الاستطلاع لدى

طلاب جامعة القدس المفتوحة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة،

فلسطين.

الأحمد، أمل (2016). العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي لدى عينة من طلبة كلية التربية

بجامعة دمشق، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 2(15)، 14-55.

أحمد، عطية (2008). التكوّن الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، المركز الوطني لأبحاث الشباب، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

إسماعيل، وائل (2009). إدارة وتنظيم المكتبات ومراكز المعلومات، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

بركات، زياد (2014). علاقة أنماط الشخصية بالسلوك العدواني لدى عينة من طلبة بعض الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، دراسات العلوم التربوية لجامعة القدس المفتوحة مجلد (41)، عدد (1)، 256-272.

بلعالية، محمد (2017). نمط الشخصية (أ) و(ب) لدى المعلم من وجهة نظر التلاميذ وعلاقته بتحصيلهم الدراسي. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 9 (30)، 13-22.

بن زروال، فتحية (2008). أنماط الشخصية وعلاقتها بالإجهاد، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

بني يونس، محمد. (2004). مبادئ علم النفس الاجتماعي. مصر: دار العلم والثقافة.

بني يونس، محمود (2009). سيكولوجية الدافعية والانفعال، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بهز ساوي، أحمد وحسن، رمضان (2015). التتميم المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، (17)، 1-40.

بودخيلي، مولاي (2004). **نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي**، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

بوكاني، صابر (2001). **الشخصية للأستاذ الجامعي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ابن رشد، العراق.

تميم، حسين (2015). **التخيل الإبداعي وكفاءة الذات المدركة وعلاقتها بنمطي الشخصية A- B لدى طلبة المرحلة الإعدادية**، أطروحة دكتوراه، علم النفس التربوي. جامعة ديالى. كلية التربية للعلوم الإنسانية، بغداد، العراق.

ثاير، رجب (2012). **احترام الوقت وعلاقته بنمطي الشخصية (A-B) لدى تدريسي الجامعة**، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة ديالى، العراق.

الجابري، حوراء (2007). **الشخصية الشكوك وعلاقتها بالنمطين (أ و ب)**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق.

جبران، على (2010). **القيادة التربوية ودورها في بناء البيئة الإيجابية لثقافة الإنجاز التربوي**، مؤتمر ثقافة الإنجاز التربوي، 4-5 أيار 2010م، عمان، الاردن.

جدوالي، صيفية، وبوزويقة عبد الكريم (2018). **الذكاء الوجداني وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية - دراسة ميدانية بثانوية مالك بن نبي بسطيف**. مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، 9 (3)، 217-239.

الجندي، نبيل والعمرى، سمر (2017). الا ضغوط النفسى وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة الخليل، مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، 19، (1)، 146-125.

حسن، شمال (2001). سيكولوجية الفرد في المجتمع، دار الأفاق العربية، القاهرة، مصر.

حسن، هدى (2006). مرض السكر وعلاقته ببعض العوامل النفسية والسمات الشخصية. مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 34، العدد 1، جامعة الكويت، الكويت.

حسين، آمال (2017). دافع الإنجاز وعلاقته بالأفكار المستقبلية لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ع2، 148-121.

حسين، نائر (2016). الحاجة إلى الانتماء وعلاقتها بنمطي الشخصية (A, B) لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة واسط، ع25، 384-357.

حمادة، وليد (2010). سوء معاملة الابناء واهمالهم وعلاقته بالتحصيل الدراسي. رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا.

حمزاوي، سامية (2013). نمط الشخصية (A-B) وعلاقته بالضغط المهني، رسالة ماجستير، الجزائر.

حيدرة، سناء (2004). دافعية الحماية وعلاقتها بنمطي الشخصية (أ) و (ب)، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق.

الحيدري، محمد (1436). علاقة استخدام الإنترنت ببعض السمات الشخصية في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ع144، 37-199.

الختاتنة، سامي (2011). *علم النفس الإداري*، الطبعة الأولى دار الحامد للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

خليفة، عبد اللطيف (2000). *دافعية الإنجاز*، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

الخليفي، يوسف (2001) أثر كل من الاتجاهات نحو الدراسة ودافعية الإنجاز وعادات الاستنكار على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر، *المجلة التربوية كلية التربية، جامعة قطر*، العدد 60. (3)، 262-281.

الخيري، دسن (2008). *الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين المدرسين بمراحل التعليم العام بمحافظتي الليث والقنفذة*، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الداية، رضا (2016). *الصدمة النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طواقم الدفاع المدني بعد حرب عام 2014م*، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الدراكة، محمد (2017). أثر استخدام استراتيجيات حل المشكلات المستقبلية في تنمية دافعية الإنجاز لدى عينة أردنية من الطلبة الموهوبين، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 6(20)، 76-84.

راتب، أسامة (2000). تدريب المهارات النفسية تطبيقات في المجال الرياضي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

راجح، أحمد (1979). أصول علم النفس، دار المعارف للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

رشوان، حسين (2006). البيئة والمجتمع، دراسة في علم اجتماع البيئة، المكتب الجامعي الحديث، مصر.

الرفوع، محمد والسفاسفة، محمد والدرايع، ماهر (2004) أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتدصيل الدراسي والتدصيل الدراسي لدى بطني التعليم في المدارس الأساسية بالأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الخامس، العدد الرابع، الأردن.

الزغول، عماد (2012). مبادئ علم النفس التربوي، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

زكار، زاهر (2013). مدخل إلى سيكولوجيا الشخصية والصحة النفسية، ط1، منشورات مركز الإشعاع الفكري للدراسات والبحوث، فلسطين.

الزليتي، محمد (2008). أساليب التنشئة الاجتماعية ودوافع الإنجاز الدراسية، ط1، إصدارات مجلس الثقافة العام، ليبيا.

السعيد، منذر وعبد الرشيد، ناصر (2019). الاغتراب النفسي في علاقته بدافعية الإنجاز لدى المعلمين الوافدين بمدارس محافظة ظفار. مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، 16 (63)، 103-145.

سلطان، أنور(2003). السلوك التنظيمي، دار الجامعات، الإسكندرية، مصر.

شاكر، أسامة والديب، محمد (1999). دراسة الضغوط النفسية لدى مديري المدارس في ضوء المرحلة التعليمية وسنوات الخبرة والدورات التدريبية، مجلة التربية، جامعة الأزهر، (85)، 165-109.

شريف، ليلى (2003). أساليب مواجهة الضغط النفسي وعلاقتها بنمطي الشخصية (أ، ب) لدى أطباء الجراحة (القلبية والعصبية والعامة)، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

شكري، عادل ومحمد، كريم (2006). سلوك النمط "أ" دراسة في علم نفس الصحة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

شكري، عادل(1991). نمط الشخصية (أ) وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة دكتوراه، جامعة الإسكندرية، مصر.

شكشك، أنس (2007) استكشاف الذات، الطبعة الأولى، دار النهج للدراسات والنشر والتوزيع، حلب، سوريا.

شواشرة، عاطف (2007). فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي (دراسة حالة)، مجلة كلية الدراسات التربوية، الجامعة العربية المفتوحة، فرع الأردن.

الشيخ، دعد (2002). الإنجاز وعلاقته بالتكيف الشخصي والمهني لدى عضو هيئة التدريس في جامعتي دمشق وتشرين، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

شيخاني، سمير (2003). الضغط النفسي، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان.

صالح، أفرح إبراهيم (2007). استراتيجيات ما وراء المعرفة وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة تكريت، العراق.

صالح، قاسم (2000). التفكير الاستطهادي وعلاقته بأبعاد الشخصية، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق.

صباح، جعفر (2016). أنماط التذشئة الأسرية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة محمد خير بسكرة، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خير بسكرة، الجزائر.

صبيح، علي (2011). الحاجات الإرشادية وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى الطلبة في درس الجمناستك، مجلة علوم التربية الرياضية، 4 (31)، 653-683.

طافش، أسعد (2006). دراسة السمات المميزة للأطفال المصابين بمرض التلاسيميا وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الطالب، نزار ولويس، كامل (2000). علم النفس الرياضي، ط2، دار الكتاب للطباعة والنشر، الموصل، العراق.

العازمي، أحمد (2018). القلق الاجتماعي وعلاقته بكل من نمط السلوك (أ) والثقة بالنفس لدى

طلبة الجامعة بدولة الكويت، *المجلة العربية للتربية النوعية*، 22 (3)، 211-239.

عامود، بدر الدين (2001). *علم النفس في القرن العشرين*، مكتبة الأسد، دمشق، سوريا.

عباس، بيداء (2018). أثر برنامج إرشادي على وفق أسلوب السيودراما في تنمية دافعية الانجاز

الدراسي لدى طالبات المدارس الإسلامية. *مجلة الجامعة العراقية*، 42 (2)، 350-372.

عبد الباقي، صلاح الدين (2002). *السلوك الفعال في المنظمات*، ط1، دار الجامعة الجديدة للنشر،

الاسكندرية، مصر.

عبد الحفيظ، إخلاص (2004). *علم النفس الريا ضي مبادئ وتطبيقات*، العالمية للنشر والتوزيع،

الجيزة، مصر.

عبد الحميد، جابر (1986). *نظريات الشخصية - البناء - الديناميات - النمو - طرق البحث -*

التقويم، دار النهضة، مصر.

عبد الرزاق، فراس (2013). نمطي الشخصية (A-B) وعلاقتها في تعلم بعض المهارات الأساسية

بالملاكمة، *مجلة العلوم الرياضية*، 5 (4)، 222-255.

عبد العال، تحية (2007). تقدير الذات وقضية الإنجاز الفائق قراءة جديدة في سيكولوجية المبدع،

المؤتمر العلمي الأول، التربية الخاصة بين الواقع والمأمول، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها،

مصر، المجلد الأول، 172-117.

عبد العزيز، رشاد (1994). *العجز النفسي*، دار النهضة العربي، القاهرة، مصر.

عبد الفتاح، فاروق (1987). اختبار الدافع لإنجاز الأطفال والراشدين، ط3، مكتبة النهضة، القاهرة، مصر

عبد الله، مجدى (2014). سيكولوجية الدافع للإنجاز، ط1، دار المعرفة الجامعية، مصر.

عبد الله، مجدي (2003). السلوك الاجتماعي ودينامياته، ط1، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.

عبد الواحد، إبراهيم (2014). الإسهام الذ سبي لكل من: دافعية الإنجاز ومفهوم الذات في التوافق الدراسي لدى الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة التربية الخاصة، 7(3) 317-395.

العتيبي، منصور (2003). الضغوط الإدارية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام وتأثيرها على أدائهم من وجهة نظرهم، معهد البحوث العلمية، جامعة أم القرى، مكة، المملكة العربية السعودية.

العدل، عادل (2010). العمليات المعرفية وتجهيز المعلومات، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.
عرب، محمد وكاظم، حسين (2009). علم النفس الرياضي، ط1، دار الضياء للطباعة والتصميم، النجف الأشرف، العراق.

عسكر، علي (2000). الضغوط وأساليب مواجهتها، الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق، ط2، دار الكتاب الحديث، الكويت.

عسيري، علي ناصر (2013). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المرشدين الطلابيين في منطقة عسير، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها.

علي، اسماعيل وسعيد، سروه (2016). المراقبة الذاتية وعلاقتها بأنماط الشخصية (A,B) لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ع2، 419-442.

عليما، خالد (2011). ضغوط العمل وأثرها على الأداء الوظيفي، الطبعة الأولى، دار الخليج للنشر، عمان، الأردن.

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

العناني، حنان (2008). علم النفس التربوي، دار صفاء للنشر والتوزيع والطبعة، عمان، الأردن. عواد، فتحي (2012). إدارة الأعمال ووظائف المدير في المؤسسات المعاصرة، دار صفاء، عمان، الأردن.

عوض، عباس (1981). علم النفس العام، دار الجامعة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ص82. عياد، مصطفى (2015). سمات الشخصية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى التلاميذ المشاركين في الرياضة المدرسية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 20، 45-54.

عباصرة، علي (2006). القيادة والدافعية في الإدارة التربوية، دار الحامد للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

عيد، ابراهيم (2000). علم النفس الاجتماعي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.

الغامدي، غرم الله (2009). التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

غباري، ثائر (2008). الدافعية النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة، الاردن.

الغريبي، سعدي، والدباغ، ثائر (2018). نمط الشخصية على وفق نظام الانيكرام وعلاقتها بمعنى الحياة لدى طلبة جامعة الكوفة. مجلة كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية، 24 (101)، 268-221.

غوانمة، أحمد (2012). نمط السلوك (أ) لدى مرضى القلب جامعة أم القرى، مجلة دراسات النفسية والتربوية، عدد (9)، 27-9.

الفرماوي، حمدي (2004). دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

قشقوش، إبراهيم (2001). دافعية الإنجاز وقياسها، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

قطامي، نايفة (1994). أثر الجنس ومواقع الضبط والمستوى الأكاديمي على دافع الإنجاز لدى طلبة التوجيهية العامة، مجلة دراسات، 12(4)، 23-8.

قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (2002). علم النفس العام، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

قطامي، يوسف وقطامي، نايف (2000). سيكولوجية التعلم الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

القول، ابراهيم، وغيث، بوفلجة (2017). أنماط الشخصية وعلاقتها بالتوجه نحو المقاولاتية لدى الطلبة الجامعيين، مجلة تاريخ العلوم، الجزائر، 4(8)، 273-287.

كاظم، على ومهدي، علي، وعبد الباقي، فوزية (2007). معدلات انتشار نمط السلوك "أ" وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة السلطان قابوس. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 9 (1)، 35-68.

كامل، جنان (2018). برنامج تدريبي مقترح لدافعية الانجاز وفق نظرية ماركس لاندر لمديري المدارس الثانوية في ضوء احتياجاتهم التدريبية. مجلة العلوم النفسية، عدد (29)، 31-60.

كرميان، صلاح (2008). سمات الشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى العاملين بصورة وقتية من الجالية العراقية في استراليا، أطروحة دكتوراه، الأكاديمية العربية المفتوحة، الدنمارك.

الكلادة، طاهر (2008). تنمية وإدارة الموارد البشرية، ط1، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

لعويسات، جمال الدين (2002). السلوك التنظيمي والتطور الإداري، دار هومة، الجزائر.

ماهر، أحمد (2003). السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات، ط1، الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، الاسكندرية، مصر.

المشعان، عويد سلطان (2003). العلاقة بين سلوك النمط (أ) والرضا الوظيفي لدى عينة من المدرسين الكويتيين والمدرسين المصريين، المجلة التربوية، 17 (67)، 193-222.

مصطفى، هناء (2000). قياس دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة الدراسات المسائية في الجامعة المستنصرية، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.

المطيري، خالد (2007). أثر جنس المعلم على مستوى دافعية الانجاز ومفهوم الذات لدى الطلاب الذكور في المدارس الابتدائية في دولة الكويت، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، عمان، الاردن.

معمرية، بشير (2012). سلوك النمط (أ) وتصميم استبيان وتقنية على البيئة الجزائرية، المجلة العربية للعلوم النفسية، العدد (36).

المغربي، عبد الحميد (2004). الإدارة الاستراتيجية، ط1، مجموعة النيل، القاهرة.

مغربي، كامل (2004). السلوك التنظيمي، مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم، دار الفكر، عمان، الأردن.

مكي، لطيف (2017). المراقبة الوالدية وعلاقتها بنمط الشخصية (A.B) لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، 28 (4)، 1297-1315.

المليجي، حلمي (2000). علم النفس المعاصر، دار النهضة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.

المهداوي، إيناس (2010). الوعي بالإبداع وعلاقته بالأسلوب المعرفي التجديدي - التكيفي) ونمطي الشخصية (أ، ب) لدى طلبة الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

نشواتي، عبد المجيد (1988). بنية الشخصية وأنماطها في نظرية أيزنك وأثرها في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الدرجة الجامعية، المجلة التربوية، مجلد (5)، عدد(17)، 255-271.

الذبال، مایسة وعبد الحمید، مدحت. (2009). علم النفس التربوي، الطبعة الأولى، دار المعرفة الجامعية، مصر.

وافي، رقية؛ مدور، ملكية (2018). دلالات العنف الرمزي كما يدركها التلاميذ وعلاقتها بإنجازهم الأكاديمي، مجلة دراسات وأبحاث، 10 (4)، 320-327.

الوائل، جميلة (2012). المعنى بالحياة وعلاقته بنمط الشخص صية (أ-ب) لدى عينة طلبة جامعة بغداد، مجلة الاستاذ، العدد (201)، العراق.

وحيد، أحمد (2001). علم النفس الاجتماعي، دار المسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

الوقفي، راضي (1998). مقدمة في علم النفس، ط3، دار الشروق، عمان، الاردن.

وولف، هانز (2005). التعايش مع ضغط الدم العالي، ترجمة على الأمير، دار الشؤون الثقافية، العراق.

يزيد، شويعل (2016). العلاقة بين الأنماط السلوكية (أ، ب) وأساليب التعامل مع الضغط النفسي، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، 4(1)، 281-322.

يوسف، جمعة (2004). إدارة ضغوط العمل نموذج للتدريب والممارسة رؤية نفسية، ط1، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

يونس، محمد (2012). سيكولوجية الدافعية والانفعالات، دار الم سيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

المراجع الأجنبية:

Alfulaij,A. & Alnasir,A. (2014).Type A and B Personalities From a Psychological Perspective Among Medical Students, **International Journal of Psychophysiology**, Vol. 4, No. 7, P559-566.

Awan, R., Ghazala, N., Anjum, N. (2011). A Study of Relationship between Achievement Motivation, Academic Self Concept and Achievement in English and Mathematics at Secondary Level, **Journals International Education Studies**, Vol. 4, No. 3,72-79.

Brar, S.,(2018).Academic achievement motivation of adolescents in relation to their Anxiety level, **International Journal of Applied and Advanced Scientific Research**, Volume 3, Issue 1, p96-99.

Delay, J. & Pichot, P. (1999). **Psychologie. Paris: Masson**, 3e éd. 85- Fontana, D. (1990). Gérer le stress. Trad: Renard, S. & Mardaga, P. (Ed). Bruxelles.

Elias, H., Noordin, N. & Mahyuddin, R. (2010). Achievement Motivation and Self-Efficacy in Relation to Adjustment among University Students. **Journal of Social Sciences**, Volume: 6, Issue: (3), pp. 333-339,

Farhad Reshvanloo & Elahe Hejazi (2014), Perceived parenting styles, academic achievement and academic motivation: A causal model (Electronic version).a Department of counseling, Farhangian University,

- Bojnourd Branch , Bojnourd, Iran , **International Journal of Education and Applied Sciences**, Volume 1, Number 2.
- Friedman ,M .Rosenman ,R.tt.(1974): **type .A. behavior and coronary heart disese** .social psychogy .
- Gupta, p.k & Mili, Rashmi (2016).Impact of Aacademic Motivation on Academic Achievement: A Study on High School Students, **European Journal of Education Studies**, Vol.2, Issue 10,pp43-50.
- Heider, F. (1958). The Psychologe of Interpersonal Relations, New York: Wiley. <https://doi.org/10.7439/ijasr.v4i1.4584>.
- Hussein, B(2014). Relationship between Personality Types A and B and Creativity Level of Secondary School Students' In Kwara State, Nigeria, **IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)**, V19, Issue 8, Ver. VI (Aug. 2014), PP 58-63. www.iosrjournals.org
- James, K. & Sidin, J. (2017). **Revisit the Effect of Type A and B Personality2, and its Effect on Job-related Stress in The Organization**, Proceedings of International Conference on Economics, P334 – P344.
- Lecomte, N. & Patesson, R. (2005). Synthèse des recherches sur le stress au travail in: <http://www.ulb.ac.be/soco/creatic/chp2str.html>.
- Mamonove, Valery (2001): " **Personality Types " the chart for self-assessment of the personality type"**. on web <http://www.personalitytypes.htm>.
- Mohammad, A. & Mohammad, K. .(2017). Influence of Hardiness on Achievement Motivation of Adolescents. Research Paper: **The International Journal of Indian Psychology**. Volume: 4, Issue:(3),

- pp.2349-3429, Department of Psychology, Aligarh Muslim University, Aligarh , India.
- Neesha, K., Minal, M., Kirtana, D., & Varun, K,(2017).Personality, Achievement Motivation and Academic Performance among Sojourn Students. **Guru Journal of Behavioral and Social Sciences**, V(5).p631-638.
- Noring ,J. (1993), **Personality type summary**, no ring @ net. Com ,V-mail (510), 410-417.
- Orhan- Özen, Sevil (2018). **The Effect of Motivation on Student Achievement, The Factors Effecting Student Achievement**, Springer International Publishing, Chapter 3, (pp.35-56).
- Paty, B.& Lassarre, D. (2002). Les enseignants et la violence à l'école: une formation pour diminuer le stress. In: Lassarre,D. (Ed), Stress et Société, Reims: Publication du Laboratoire de Psychologie Appliquée, PU de Reims, France.
- Paulhan, I. (2003). Les stratégies d'ajustement ou " coping ". In: Bruchon.
- Petri, H. & Govern, I. (2004). **Motivation: Theory, Resarch and Application**. Thomson-Wadsworth, Australia.
- Ruiz, J., Smith, T.& Rhidewalt , F.(2001) **.Distinguishing narcissism and hostility: Similarities and differences in interpersonal circumflex and five- factor correlates**. Journal of Personality Assessment, 76, (3); 537-555.
- Sameen, S. & Burhan, M. (2014): **Creativity and its link with Personality Type A, B, in Students**, Journal of Business Studies Quarterly Volume 6, Number, 156 – 166.

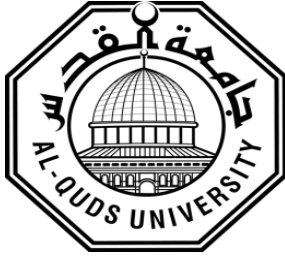
- Sarangi, C.,(2015). Achievement Motivation of the high School Students: A Case Study Among Different Communities of Goalpara District of Assam. **Journal of Education and Practice**, Vol.6, No.19, p140-144. www.iiste.org.
- Schweitzer, M., Dantzer & al (Ed). Introduction à la psychologie de la santé, Paris: Puf, 4e éd.
- Seyedan, A., Zadeh, S. & Pour, S. (2015). A study on the relationship between personality types A and B and problem solving styles in the students of Torbate Heydarieh Universities, **International Academic Journal of Humanities** ,Vol. 2, No. 10, pp. 24-30.
- Shabani & et al. (2011): **An empirical study on measuring the impact of personality type on employee capabilities**, Management Science Letters 1 , 181–186. www.GrowingScience.com/msl.
- Sharma, D., & Sharma, S. (2018). Relationship between motivation and academic achievement. **International Journal of Advances in Scientific Research**, 4(1), 01-05.
- Sivrikaya, A. (2019). The Relationship between Academic Motivation and Academic Achievement of the Students. **Asian Journal of Education and Training**, 5(2): 309-315.
- Truchot, D. (2004). **Epuisement professionnel et burnout**.Paris: Dunod.
- Waugh, R. F. & Njiru, J. N. (2005). **Measuring Academic Motivation to Achieve for Malaysian High School Students Using a Rasch Measurement Model**, Waugh, Russell F. (Ed). Frontiers in educational psychology, (pp. 3-35).
- Zoo, C. (2003). **Creativity at Work: The Monitor on Psychology**. Washington: The American Psychological Association.

الملاحق:

ملحق (1): قائمة بأسماء المحكمين:

الرقم	الاسم	التخصص	الجامعة
1	د. إبراهيم الصليبي	إدارة تربوية	جامعة القدس - أبوديس
2	د. إيناس الزين	إدارة تربوية	جامعة الاستقلال
3	د. بسام بنات	علم اجتماع	جامعة القدس - أبوديس
4	د. سمير شقير	صحة نفسية	جامعة القدس - أبوديس
5	أ. د. سهيل حسنين	علم الجريمة	جامعة القدس - أبوديس
6	د. سيزر حكيم	علم نفس اكلينيكي	جامعة النجاح الوطنية
7	د. عزمي أبو السعود	علم الجريمة	جامعة القدس - أبوديس
8	د. عفيف زيدان	أساليب ومناهج البحث	جامعة القدس - أبوديس
9	د. محمد شعيبات	إدارة تربوية	جامعة القدس - أبوديس
10	د. نبيل عبد الهادي	علم نفس التربوي	جامعة القدس - أبوديس

ملحق (2) مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي ونمط الشخصية (أ، ب):



برنامج الدراسات العليا

جامعة القدس

أعزائي الطلبة ...

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة حول "دافعية الإنجاز الأكاديمي وعلاقتها بأنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي. لذا أرجو التكرم بتعبئة الاستبانة بصدق وموضوعية، علماً أنه سيتم الحفاظ على سرية المعلومات التي ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم،،،،

الباحث: مؤيد حامد الزين

القسم الأول: المعلومات والبيانات الأولية:

الرجاء وضع إشارة (×) داخل الدائرة حول رمز الإجابة التي تنطبق عليك.

النوع الاجتماعي: () ذكر. () أنثى.

الكلية: () علمية. () إنسانية .

المعدل التراكمي: () 60%-75 % () 76%-85 % () 86% فأكثر

مكان السكن: () مدينة. () قرية. () مخيم.

الترتيب الولادي: () الأول. () الأوسط. () الأخير.

القسم الثاني: يرجى الإجابة على فقرات كل من المقياسين الآتيين بوضع إشارة (×) في العمود المناسب بجانب كل فقرة.

المقياس الأول/ دافعية الإجاز الأكاديمي:

الرقم	الفقرة	بشكل كبير جداً	بشكل كبير	بشكل متوسط	بشكل قليل	بشكل قليل جداً
1	أحاول أن أكون من الأوائل على الكلية.					
2	يضايقني الحصول على درجات منخفضة في الامتحان.					
3	تشغل الدراسة اهتمامي.					
4	أفكر في مستقبلي الدراسي.					
5	يعتمد نجاحي على الحظ.					
6	أعطي قدراً مناسباً من وقتي لدراستي.					
7	ستساعدني دراستي في الالتحاق بالعمل الذي أحبه.					
8	أهتم بالتخطيط لأضمن مستقبلاً دراسياً ناجحاً.					
9	أحرص على إتمام الواجبات الدراسية التي تتسم بالصعوبة.					
10	أقوم بتحضير الدروس قبل أن يشرحها المعلم.					
11	أرى التفوق على زملائي مهمة صعبة.					
12	لدي استعداد للاختبار في أي وقت.					
13	أضاعف جهدي لأفهم الموضوعات الصعبة.					
14	أستفيد من مناقشة المعلمين في الدروس.					
15	أشعر بعدم رغبتني بالاستمرار في الدراسة.					
16	أشعر بأن المرحلة الدراسية الحالية أفضل مراحل حياتي.					

الرقم	الفقرة	بشكل كبير جداً	بشكل كبير	بشكل متوسط	بشكل قليل	بشكل قليل جداً
17	أشارك في الأنشطة الجامعية.					
18	تضايقتني الصعوبات الدراسية التي أواجهها.					
19	أذكر فقط قبل الاختبارات لأحقق النجاح.					
20	أشعر بالرضا عندما أرى اسمي ضمن أسماء المتفوقين.					
21	أحب تخصصي.					
2	أشعر بالسعادة عند تحقيق أي إنجاز دراسي.					
23	أهتم بهواياتي على حساب دراستي.					
24	أرى بأن تحقيق النجاح مهمة صعبة.					

المقياس الثاني/ أنماط الشخصية (أ- ب):

الرقم	الفقرة	بشكل كبير جداً	بشكل كبير	بشكل متوسط	بشكل قليل	بشكل قليل جداً
1	أشعر بأن الوقت غير كافي لإنجاز ما لدي من دراسة.					
2	أنزعج إذا شعرت ان الوقت يضيع سدى.					
3	أؤمن بأن السرعة هي عامل للنجاح.					
4	يضايقني ازدحام السير.					
5	استغل أيام العطلة لإنجاز ما تراكم لدي من دراسة.					
6	أشعر بالذنب عند قضاء بعض الوقت في الراحة.					
7	أبحث عن افضل الطرق لإنجاز دراستي والتفوق فيها.					
8	انزعج إذا فشلت في المسابقات.					
9	ارغب بأن أكون الأفضل بين الطلبة.					
10	أشعر بأن اهدافي وطموحاتي بأنها غير واقعية.					
11	أجد صعوبة في الثقة بالآخرين.					
12	أميل إلى انجاز أكثر من عمل في نفس الوقت.					
13	لا أملك وقتاً للراحة.					
14	عندما انهي عملاً افكر مباشرة في العمل الذي يليه.					
15	يزعجني عدم الانتهاء من الدراسة في وقتها المحدد.					
16	أنا راضي عما انجزه في دراستي.					
17	أحب ان اضع لنفسى الكثير من الأهداف.					
18	أنزعج من الأشخاص غير المنظمين.					

الرقم	الفقرة	بشكل كبير جداً	بشكل كبير	بشكل متوسط	بشكل قليل	بشكل قليل جداً
19	أقيم حياتي على أساس الإنجازات التي احققها.					
20	يزعجني الذين لا يعرفون ما يريدونه.					
21	أحب تحدي الآخرين.					
2	أحب ان اضع لنفسى تحديات.					
23	أرى اننى الاجدر بتحمل المسؤوليات.					
24	يصعب علي العمل مع فريق غير فعال.					
25	عندما اغضب اميل للتعبير عن غضبي.					
26	عندما انزعج من شيء يظهر ذلك علي بوضوح.					
27	أعبر عن رأيي بصراحة.					
28	يمكن ملاحظة علامات الحزن علي بسهولة.					
29	أستجيب للأحداث فور حدوثها.					
30	يرحني التعبير الخارجي عن مشاعري.					
31	يمكن ملاحظة علامات الفرح علي بسهولة .					

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة	68
2.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس	70
3.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى أنماط الشخصية (أ-ب) لدى طلبة جامعة القدس	72
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس	76
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة أنماط الشخصية (أ-ب) السائدة لدى طلبة جامعة القدس	77
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لنمط الشخصية (أ)	78
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لنمط الشخصية (ب)	80
5.4	معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين دافعية الإنجاز الأكاديمي وأنماط الشخصية (أ-ب) لدى طلبة جامعة القدس	81
6.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير النوع الاجتماعي	82
7.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الكلية	83
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي	84
9.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي	84
10.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المعدل التراكمي	85

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
11.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن	86
12.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن	86
13.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير مكان السكن	87
14.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب الولادي	88
15.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب الولادي	88
16.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى أنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير النوع الاجتماعي	89
17.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى أنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الكلية	90
18.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى أنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي	91
19.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى أنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي	92
20.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى أنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن	93
21.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى أنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن	94

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
22.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى أنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب الولادي	95
23.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى أنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب الولادي	95
24.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الترتيب الولادي	96

فهرس المحتويات:

الإقرار.....	أ
الشكر والتقدير.....	ب
الملخص.....	ج
الملخص باللغة الإنجليزية.....	هـ
الفصل الأول: خلفية الدراسة.....	1
1.1 المقدمة.....	2
3.1 أهمية الدراسة.....	7
4.1 أهداف الدراسة.....	7
5.1 أسئلة الدراسة.....	8
6.1 فرضيات الدراسة.....	9
7.1 حدود الدراسة.....	10
8.1 مصطلحات الدراسة.....	10
2.2 المبحث الأول: دافعية الإنجاز الأكاديمي.....	13
2.2.1 الدافعية.....	13
2.2.2 مفهوم دافعية الإنجاز الأكاديمي.....	15
2.2.3 الأبعاد المكونة لدافعية الإنجاز الأكاديمي.....	18
2.2.4 وظائف دافعية الإنجاز الأكاديمي.....	19
2.2.5 أسباب ارتفاع دافعية الإنجاز الأكاديمي.....	21
2.2.6 أسباب انخفاض دافعية الإنجاز الأكاديمي.....	22
2.2.7 خصائص الأفراد مرتفعي الإنجاز الأكاديمي.....	23
2.2.8 صفات ذوي الإنجاز المنخفض.....	25
2.2.9 النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز الأكاديمي.....	25
3.2 المحور الثاني: نمط الشخصية (أ- ب).....	35

35	3.2.1 مقدمة
35	3.2.2 مفهوم نمط الشخصية
37	3.2.3 نمط الشخصية (أ)
39	3.2.4 نمط الشخصية (ب)
44	3.2.5 النظريات المفسرة لنمط الشخصية
50	4.2 الدراسات السابقة
50	1.4.2 الدراسات التي تتعلق بدافعية الإنجاز الأكاديمي
57	2.4.2 الدراسات التي تتعلق بنمطي الشخصية (أ-ب):
64	3.4.2 التعقيب على الدراسات السابقة:
67	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات:
67	1.3 منهج الدراسة
67	2.3 مجتمع الدراسة
68	3.3 عينة الدراسة
69	4.3 أدوات الدراسة
72	3. 7 إجراءات الدراسة
73	3 . 8 المعالجة الإحصائية
75	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
75	4 . 1 نتائج أسئلة الدراسة
75	1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
77	2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
81	3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
82	4.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
89	5.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

97	 الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة
98	 1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة
103	 2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة
110	 3.5 التوصيات:
111	 المراجع
130	 الملاحق:
130	 ملحق (1): قائمة بأسماء المحكمين
131	 ملحق (2) مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي ونمط الشخصية (أ-ب)
136	 فهرس الجداول: