عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية

علا توفيق مصطفى كرسوع

رسالة ماجستير

القدس– فلسطين
1427 هـ – 2006 م

الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية

إعداد :
علا توفيق مصطفى كرسوع

بكالوريوس علم نفس من جامعة النجاح الوطنية

المشرف الرئيس: د. محمد عبد القادر عابدين

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من دائرة التربية /برنامج الدراسات العليا/ جامعة القدس

1427 هـ - 2006 م

جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
دائرة التربية

إجازة الرسالة

الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية

علا توفيق مصطفى كرسوع
الرقم الجامعي: 20320013

المشرف: د. محمد عبد القادر عابدين

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ : 9 / 9 / 2006 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1 - رئيس لجنة المناقشة:د. محمد عابدين التوقيع: .....
2 - الممتحن الداخلي :د. تيسير عبد الله التوقيع: .....
3 - الممتحن الخارجي:د. عبد عساف التوقيع: .....

القدس – فلسطين

1427هـ -2006 م

الإهداء

إلى روح والدي طيب الله ثراه واسكنه فسيح جناته
إلى والدتي الغالية ألبسها الله لباس الصحة والعافية
إلى القناديل التي توهجت حولي إخوتي وأخواتي
إلى النجوم البيضاء التي أنارت سمائي أصدقائي الأحياء منهم والأسرى والشهداء
إلى روح الشهيد القائد ياسر عرفات وشهداء فلسطين جميعاً
إلى الجواهر النفسية التي رصعت نتاج عملي أساتذتي
إلى من أحب

علا توفيق مصطفى كرسوع

إقرار:

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

التوقيع :.....

علا توفيق مصطفى كرسوع

التاريخ : 9 / 9 / 2006 م

الشكر والعرفان

الحمد والشكر لله الذي أعانني على إتمام هذا البحث، حيث أتقدم بفائق الاحترام لكل الذين شاركوا في بذل الجهود والمساعدات التي جعلت هذا البحث ممكناً من جامعة القدس وعمادة الدراسات العليا، ودائرة التربية. وأخص الدكتور محمد عابدين الذي قام بالإشراف على هذه الدراسة وأولاها العناية، و كان لتوجيهاته الأثر الكبير في إثراء هذه الدراسة.
وكما يسعدني أن أتوجه بجزيل الشكر والتقدير لكل من السادة أعضاء لجنة المناقشة وهما الدكتور تيسير عبد الله، والدكتور عبد عساف. وكما أتقدم بوافر الامتنان إلى الدكتور أحمد فهيم جبر، والدكتور عفيف زيدان، والدكتور عبد المحسن عدس، والدكتورة سهير الصباح على مساعدتهم وتشجيعهم لي والذين تفضلوا عليّ بتوجيهاتهم وإرشاداتهم السديدة، وكما أتقدم بالشكر والعرفان إلى طلبة التوجيهي الذين أجابوا على مقياس الدراسة.

الملخص

الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بدافعية التعلم
لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية

إعداد:علا توفيق كرسوع

إشراف: د. محمد عبد القادر عابدين

هدفت هذه الدراسة التعرف على الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية، كما هدفت إلى التعرف على أثر المتغيرات الديموغرافية (الجنس، والفرع، والسكن، ومعدل الفصل الأول) على درجة الشعور بالأمن النفسي وعلى مستوى دافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية.

ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث استُخدم مقياسا: (ماسلو) للشعور بالأمن النفسي، ودافعية التعلم، وتم التأكد من صدقهما وثباتهما، وبلغ معامل ثبات مقياس (ماسلو) للشعور بالأمن النفسي (0.89)، وبلغ معامل ثبات مقياس دافعية التعلم(0.77)، حيث طبق هذان المقياسان على عينة طبقية عشوائية مكونة من (690) طالباً وطالبةً من طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام (2006/2005م). وبعد جمع الاستبانات تمَّ إجراء التحليل الإحصائي المناسب للاستبانات الصالحة وعددها (655)، وذلك باستخراج النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى استخدام اختبار(ت) وتحليل التباين للمقارنات البعدية ومعامل ارتباط بيرسون وذلك باستخدام برنامج الرزم **(LSD)** الأحادي،واختبار الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

–أن الدرجة الكلية لفقرات الشعور بالأمن النفسي كانت متوسطة لدى الطلبة، حيث حصلت على متوسط حسابي (2.03) ونسبته المئوية (67.67 %)، وأن الدرجة الكلية لفقرات دافعية التعلم كانت متوسطة لدى الطلبة، حيث حصلت على متوسط حسابي (3.46) ونسبته المئوية (69.20 %).

أما نتائج فرضيات الدراسة فبينت أنه:

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في درجة الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغيرات الجنس وكانت لصالح الذكور، والفرع وكانت لصالح الفرع العلمي، ومكان السكن وكانت بين (مدينة) و(مخيم) لصالح (مدينة)، وبين (قرية) و(مخيم) لصالح (قرية)، ومعدل الفصل الأول كانت بين (مقبول) و(جيد) لصالح (جيد)، وبين (مقبول) و(جيد جداً) لصالح (جيد جداً)، وبين (مقبول) و (ممتاز) لصالح (ممتاز)، وبين (جيد) و (ممتاز) لصالح (ممتاز)، وبين (جيد جداً) و(ممتاز) لصالح (ممتاز).

– وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى دافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الإناث، ومعدل الفصل الأول كانت بين (مقبول) و (جيد) لصالح (جيد)، وبين (مقبول) و (جيد جداً) لصالح(جيد جداً)، وبين (مقبول) و (ممتاز) لصالح(ممتاز).

– بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى دافعية التعلم تعزى لمتغيري الفرع ومكان السكن.

– وتوجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) ما بين الشعور بالأمن النفسي ودافعية التعلم.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث:

– زيادة الاهتمام بتعزيز الشعور بالأمن النفسي ورفع مستوى دافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي من خلال العمل على إيجاد آلية وبرامج تساهم في حل المشكلات التي تواجه الطلبة يومياً والمتعلقة بالنواحي الأكاديمية والاجتماعية والنفسية والمادية نتيجة ممارسات الاحتلال.

– والاهتمام بتوفير الخدمات النفسية الوقائية لدى طلبة التوجيهي وذلك بتوفير مراكز التوجيه والإرشاد، وتوفير الأخصائيين المدربين، وتوعية الطلبة والأسرة والمدرسة من خلال تفعيل علاقة المدرسة مع الأهل التي تمكن من بناء شخصية سوية آمنة، وتطوير دافعية التعلم لدى الطلبة نحو المدرسة.

– وبإجراء المزيد من الدراسات الميدانية، والتربوية، وإجراء دراسات مقارنة مع بيئات فلسطينية أخرى كطلبة التوجيهي في محافظات وسط وجنوب الضفة الغربية وقطاع غزة؛ لتحديد الأسباب والعوامل التي تساهم في رفع درجة الشعور بالأمن النفسي ومستوى دافعية التعلم.

Abstract

Feeling of Psychological Security and Its Relationship with the Motivation for learning among Tawjihi Students in the Northern Governorates of the West Bank

By Ola T. Karsou'
Advisor: Dr. Mohammed A. Abdeen

This study sought to identify the feeling of psychological security and its relationship with the motivation for learning among the tawjihi (12^{th} graders) students in the northern governorates of the West Bank. Further, the study sought to find out the impact of the demographic variables sex, stream (literary / scientific), place of living, and academic average in the first semester on the degree of psychological feeling of security and the level of motivation for learning among them. To these ends, the researcher used the descriptive method and Abraham Maslow's scales of feeling of psychological security and motivation for learning. The researcher tested their reliability and validity. The coefficient reliability of Maslow's scale of the feeling of psychological security was (0.89) while the coefficient reliability of the motivation for learning scale was (0.77) The two scales were administered to a randomly chosen sample of (690) 12^{th} grade male and female students in the second semester of (2005/2006.)

After data collection, the researcher used the appropriate statistical program to analyze the results of (655) valid responses. He calculated the percentages, means, and standard deviations. He also used (t-test) One-Way Analysis of Variance, (LSD) test as well as Pearson's Correlation Coefficient using SPSS.

After analysis of data, it was found that the overall degree of the feeling of psychological security items was average among the students. The mean was (2.03) and the percentage was (67.67%). In contrast, the overall degree of the motivation for learning items was high among the students. The mean was (3.46) and the percentage was (69.20%). It was also found that there were statistically significant differences at (α=0.05), in the degree of feeling of psychological security among tawjihi students in the northern governorates of the West Bank, due to sex in favor of males, and due to stream in favor of scientific stream students, and due to place of living, between the city and the refugee camp, in favor of the former, and between the village and the refugee camp, in favor of the village. The difference due to average in the first semester were between satisfactory and good in favor of good average, and between satisfactory and very good in favor of very good average, and between satisfactory and excellent in favor of excellent average and between good and excellent in favor of excellent average and between very good and excellent in favor of excellent average. There were also statistically significant differences at (α=0.05) in the level of motivation for learning, due to sex in favor of females. The differences due to average in the first semester were between satisfactory and good in favor of good average students, and between satisfactory and very good in favor of very good average, and between satisfactory and excellent in favor of excellent average.

However, it was found that there were no statistically significant differences at (α=0.05), in the level of motivation, due to stream (literary and scientific) and place of living. In spite of that, it was found that there was a positive correlation, of statistical significance, at (0.01) between the feeling of psychological security and motivation for learning.

In the light of the study findings, the researcher the following recommendations were made:

- Increasing interest in reinforcing the feeling of psychological security and raising the level of motivation for learning among the 12th grade students through the setting up of a mechanism and programs that contribute to solving of problems facing the student daily whether these problems are academic, social, psychological or financial resulting from the occupation practices.
- Providing protective psychological counseling services to the students such as orientation and counseling session, well-trained specialists, awareness campaigns among students, families and schools. Strengthening relationship between schools and parents will certainly enable the student to develop strong, secure personality and develop motivation for learning and positive attitudes towards schools and teachers.
- Conducting more field educational studies and other comparative studies in different Palestinian environments, such as the central and southern governorates of the West Bank and the Gaza Strip, in order to determine the factors that contribute to the raising of the degree of feeling of psychological security, and level of motivation for learning.

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها

1.1. المقدمة

2.1. مشكلة الدراسة

3.1. أسئلة الدراسة

4.1. فرضيات الدراسة

5.1. أهمية الدراسة

6.1. أهداف الدراسة

7.1. حدود الدراسة

8.1. التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

1.1 المقدمة:

للحاجات أثرها الكبير على حياة الإنسان، فهي المحرك الأقوى أثراً في الحياة، وإن التقدم الإنساني تتعين درجته بالقدرة على الحركة لسد الحاجة، وإن الإنسان يحتل المقام الأول بين الأحياء بسبب كثرة حاجاته وقدرته على إعداد ما يفي حاجته بها. ويؤكد (سوليفان) أن الهدف الأساسي للسلوك البشري هو إشباع الحاجات (العمري والسلمان، 1996).

ويولي علماء نفس النمو موضوع الحاجات الجسمية والنفسية اهتماماً كبيراً، فمطالب الفرد وحاجاته النفسية لها دورٌ أساسي في تحقيق حالةٍ نفسيةٍ مستقرةٍ، يشعر من خلالها بالأمن والطمأنينة والتوازن بين قوى نفسه الداخلية، أو بين مصالحه الفردية ومصالح الجماعة، وهذه المطالب أكثر ما تكون إلحاحاً في فترة الطفولة والشباب بسبب تميزها بالحيويةِ والجدةِ وقلةِ الخبرة، فالحاجة إلى النجاح والتقدير والاكتشاف والسكن النفسي والانتماء وغير ذلك تكون شديدةَ الوضوح في هذه المرحلة(شوكت،2000).

والأمن النفسي أحد الحاجات النفسية الهامة في مرحلة الطفولة؛ حيث تعتبر الأم أولَ مصدر لشعور الطفل بالأمن، ولخبرات الطفولة دور مهم في درجة شعور المرء بالأمن النفسي، فأمن الفرد النفسي يصبح مهدداً في أية مرحلةٍ من مراحل العمر إذا ما تعرض لضغوطٍ نفسيةٍ أو اجتماعيةٍ لا طاقةَ له بها، مما قد يؤدي إلى الاضطراب النفسي، لذلك يعتبر الأمن النفسي من الحاجات ذات المرتبة العليا للإنسان يتحقق بعد تحقيق حاجاته الدنيا، وقد حدد (ماسلو) عدداً من الدوافع للسلوك الإنساني بشكلٍ هرميٍّ قاعدته الأساسية هي الحاجات الجسمية الأولية الفطرية، تليها مباشرة الحاجة إلى الأمن، ثم الحاجة إلى الحب والحاجة إلى الانتماء، ثم الحاجة إلى الاحترام والتقدير، ثم الحاجة إلى تحقيق الذات (جبر، 1996).

كما تعتبر الحاجةُ إلى الأمن النفسي من أبرز الحاجات التي تقف وراء استمرارية عجلة السلوك البشري، إذ لا يمكن فهم حاجة الفرد للشعور بالأمن بمعزل عن بقية الحاجات (الريحاني، 1985).

ويرى (ماسلو) في نظريته عن الدافعية أن الحاجات الفسيولوجية والأمن والانتماء والمحبة والتقدير وتحقيق الذات حاجات أساسية يُعَد إشباعها مطلباً رئيساً لتوافق الفرد؛ بينما يشكل عدم إشباعها مصدراً لقلقه، ولذلك فإنه يلزم إشباعها حتى يستطيع الفرد أن ينمو نمواً نفسياً سليماً (حسين، 1987).

ويُعَدُ الأمن النفسي للفرد من المتطلبات الأساسية للصحةِ النفسيةِ التي يحتاج إليها كي يتمتع بشخصيةٍ ايجابيةٍ متزنةٍ ومنتجةٍ، ويُعَرف الأمن النفسي بأنه شعور الفرد بتقبل الآخرين له وحبهم إياه، يعاملونه بدفءٍ ومودةٍ، وشعوره بالانتماء للجماعة وأن له دوراً فيها، وإحساسه بالسلامة، وقلة شعوره بالخطر والتهديد والقلق (العتوم وعبد الله، 1997).

وقد أشارت البحوث العلمية ، أنّ الطفل الذي يعاني من خبراتٍ حياتيةٍ مضطربةٍ وغير مشبعةٍ لاحتياجاته الأساسية الجسمية أو الاجتماعية النفسية المكتسبة كالحاجة إلى الطعام والشراب، والشعور بالانتماء لجماعة ما، والشعور بالأمن النفسي يغلب على حياته المستقبلية ضعف التمتع بخصائص الصحة النفسية البناءة (حمزة، 2001).

كذلك يرى الباحث أن هنالك علاقة بين الامن النفسي ودافعية التعلم لبناء شخصية الطلبة ومدى تأثيرها الإيجابي والسلبي على ذات وسلوك الطلبة وتحصيلهم الدراسي.

فالتحصيل الدراسي يرتبط بمجموعة أكثر من نوعين من المتغيرات أهمها: المتغير الأول ذاتي، ويتمثل في الذكاء والدافعية ومستوى الطموح والنضج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي للطلبة والمتغير الثاني غير ذاتي، ويتضمن البيئة المدرسية بكل ما يتوافر فيها من تفاعلاتٍ اجتماعيةٍ وموادٍ تعليميةٍ وطرق تدريسٍ وإمكانياتٍ مادية، المتغير الثالث البيئة الأسرية بكل ما توفره من بيئةٍ اجتماعيةٍ نفسيةٍ تساعد على توافر الأمن النفسي والاستقرار للطلبة (العرابي، 1995)، مما ستنعكس على تصرفاتهم ومستوى أدائهم، فكلما كانوا مطمئني البال، ارتفع مستوى تحصيلهم الدراسي، وتحفزهم وتطورهم (حمدان، 1984).

وقد فرض موضوع الدافعية نفسه على فكر الإنسان بوجه عام، والمشتغلين في مجال علم النفس بوجه خاص، وذلك لأن العامة أو المتخصصين يقومون بمحاولاتٍ مستمرةٍ لتفسير تصرفاتهم وسلوكياتهم أو سلوكيات الآخرين وتصرفاتهم. وإن محور اهتمام علماء النفس دراسة السلوك الإنساني في محاولة لفهمه وتفسيره. وهذا التفسير فرض على الدارسين (العمر، 1995)، بدهيّة مؤداها أن كلَّ سلوكٍ وراءه دافعٌ، أي تكمن وراءه قوى دافعية معينة. ورغم التباين والتعدد في نظريات علم النفس إلا أنها تكاد تتفق فيما بينها على هذه البدهيّة، وتقررها كل نظرية، وتفرد لها مكاناً متميزاً في نسقها العلمي (عبد الهادي، 1995).

والدافعية للتعلم هي إحدى الحالاتِ التي تسيطر على ذهن المتعلم، وتحوله من متعلمٍ دون هدفٍ إلى متعلمٍ نشطٍ ذي هدفٍ يسعى نحو تحقيق حالة اتزان معرفي تساعده على التكيف، ومن هنا كانت أهميةُ دراسة الدافعية كمتغيرٍ من متغيرات الشخصية لدى الطلبة في المدرسة (قطامي، 2000)، فهي شرطٌ أساسيٌ لا يتم التعلم بدونها ، وهي أساس تحقيق الإنجاز سواء كان على مستوى أهداف الفرد أو المجتمع، كما أنها عاملٌ أساسيٌ للتمتع بالصحة النفسية (النابلسي، 1986).

فالدافعية هي قوةٌ ذاتيةٌ تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف ما وتحافظ على دوام ذلك السلوك ما دامت الحاجة قائمةً لذلك. كما ويمكن للدافعية أن تستثار إما بعواملٍ داخليةٍ ذاتيةٍ وهي الحاجات و الميول والاهتمامات، أو خارجيةٍ بيئيةٍ كالأشخاص والأفكار والأشياء، وهناك كثيراً من الدراسات أثبتت أن الدوافع الداخلية أكثر أثراً وأطول دواماً وبقاءً وأشد قوةً في استمرار السلوك التعلمي لدى الطالب من البواعث الخارجية (القاسم، 2000).

والأهمية الرئيسة لمتغير الدافعية بين العوامل الأخرى المؤثرة في تحصيل الطالب الدراسي، فقد تكون لدى الطالب قدرةُ ذكاءٍ عاليةٍ ويتصف بالاستقرار الانفعالي وتتوفر له الظروف الأسرية والمدرسة الجيدة، إلا أن دافعيته للتعلم المدرسي لا تكون بالمستوى الذي يساعده على النجاح والتحصيل؛ فيترتب على ذلك انخفاض فرص نجاحه وتحصيله الدراسي (قطامي، 2000).

وقد لاحظ الباحث أن الكثير من الطلبة يعانون من اضطراب الشعور بالأمن النفسي، ووجود مؤشرات يمكن أن تدل على تدني دافعية التعلم المتمثلة بضعف القدرة على إشباع حاجاتهم النفسية وأنهم يعيشون في بيئةٍ غيرَ سارةٍ، وأن حياتهم معرضة للخطر وعدم الاستقرار؛ بسبب الأوضاع الراهنة التي يمرون

بها. حيث أصبحت حياة الطلبة مهددة ولا يشعروا بالامان اثناء دراستهم، فقد استشهد العشرات من طلبة المدارس ومنهم من اعتقل وزجّ بالسجن، بالإضافة إلى تدني دافعية الطلبة نحو التعلم نتيجة ما يرونه من قلة فرص العمل المتاحة أمام آلاف الخريجيين الجامعيين. الأمر الذي شجع الباحث على دراسة الأمن النفسي ودافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية.

2.1 مشكلة الدراسة:

تعرضت العملية التعليمية في المدارس الفلسطينية إلى هجمةٍ شرسةٍ ومبرمجةٍ من قبل قوات الاحتلال الإسرائيلي منذ أن وطأت قدم هذا العدو الصهيوني الأرض الفلسطينية عبرَ مراحل تاريخه، بهدف تعطيل المسيرة التعليمية، وتجهيل الطلبة والحد من تعلمهم، وكانت متمثلةً بالعدوان والحصار ومنع التجوال وإغلاق المدارس، فتركت أسوءَ الأثر على العملية التعليمية، وعلى الجوانب الإنسانية والمادية، وعلى الناحية النفسية للطلبة والمدرسين والموظفين الذين تعرضوا للاعتقال والإهانة وعانوا كثيراً من المشاكل بشكلٍ عام. ولا شك أن ما تشير إليه الملاحظات والأقوال وما تنشره الأبحاث والصحف ووسائل الإعلام من قضايا وحوادث تعرض لها طلبة المدارس ناتجةً عن قوات الاحتلال الإسرائيلي، يدفع الدارس إلى ضرورة معرفة علاقة الشعور بالأمن النفسي بدافعية التعلم لدى الطلبة عموماً، وطلبة التوجيهي الذين يمثلون نهاية المرحلة الثانوية ويعتبرون حلقة الوصل بين التعليم العام والتعليم الجامعي.

وقد تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية وما مد ى تأثرها بالمتغيرات الجنس، والفرع، ومكان السكن، ومعدل الفصل الاول؟

3.1 أسئلة الدراسة:

وقد انبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1.3.1. ما درجة الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية ؟

2.3.1. ما مستوى دافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية ؟

3.3.1. هل تختلف درجة الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية باختلاف كل واحد من متغيرات الجنس، والفرع، ومكان السكن، ومعدل الفصل الأول ؟

4.3.1. هل تختلف مستوى دافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية باختلاف كل واحد من متغيرات الجنس، والفرع، ومكان السكن، ومعدل الفصل الأول؟

4.1 فرضيات الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى فحص الفرضيات الصفرية الآتية:

1.4.1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في درجة الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس.

2.4.1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في درجة الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الفرع.

3.4.1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في درجة الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير مكان السكن.

4.4.1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في درجة الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير معدل الفصل الأول.

5.4.1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى دافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس.

6.4.1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى دافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الفرع.

7.4.1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى دافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير مكان السكن.

8.4.1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى دافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير معدل الفصل الأول.

9.4.1. لا توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين الشعور بالأمن النفسي ودافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية.

5.1 أهمية الدراسة:

1.5.1. لإثراء الأدب التربوي حول موضوع الدراسة في الشعور بالأمن النفسي ودافعية التعلم لندرتها في واقع مجتمعنا الفلسطيني.

2.5.1. وإثراء المكتبة الفلسطينية بشكل يسهم في جذب اهتمام وعناية الباحثين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين.

3.5.1. ولإجراء الدراسات العلمية التي ستساهم في إلقاء الضوء على المشكلات التي يعاني منها طلبة التوجيهي خاصةً في الظروف النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي يمرون بها جراء سياسة الاحتلال الإسرائيلي، وتوفير الإمكانيات والظروف التعلمية الأفضل، حتى يُعرف الطريق المأمون لمرحلة التخطيط التي بدأت معالمها تتضح مع النهضة الحديثة.

6.1 أهداف الدراسة:

حاولت الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

1.6.1. التعرف على درجة الشعور بالأمن النفسي ومستوى دافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية.

2.6.1. التعرف على أثر متغيرات الدراسة الجنس، والفرع، ومكان السكن، ومعدل الفصل الأول في درجة الشعور بالأمن النفسي ومستوى دافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية.

3.6.1. التعرف على العلاقة بين الشعور بالأمن النفسي ودافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية.

7.1 حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بالآتي:

1.7.1. الحدود المكانية: مدارس الثانوية العامة في محافظات شمال الضفة الغربية فقط، حيث استثنيت محافظات وسط الضفة الغربية وجنوبها.

2.7.1. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول (2006/2005 م).

8.1 التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

1.8.1. مفهوم الامن النفسي : "أنه شعور الفرد بأنه محبوبٌ ومتقبلٌ من الآخرين، وله مكانٌ بينهم، يدرك أن بيئته صديقةٌ ودودةٌ غير محبطةٍ يشعر فيها بندرة الخطر والتهديد والقلق" (حسين، 1989، ص306).

2.8.1. مستوى الأمن النفسي: هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس (ماسلو) للشعور بالأمن النفسي (دواني وديراني، ص50).

3.8.1. مفهوم دافعية التعلم: "الحالة النفسية الداخلية أو الخارجية للمتعلم ، التي تحرك سلوكه، وتوجهه نحو تحقيق غرض معين، وتحافظ على استمراريته؛ حتى يتحقق ذلك الهدف فالدافعية حالة حتمية. إذ لا سلوك دون دافع، وهي توجه انتباه المتعلم، وتعمل على استمراره، وتزيد من الإهتمام والحيوية لدى المتعلم، وتستثير العمليات الذهنية لديه، وتوجه نشاطه نحو هدفٍ معينٍ، وتقلل من فرص التشتت والسرحان، وتهيئ الاستعداد للتعلم، وتقوي النشاط الذهني والجسمي" (زايد، 2003، ص69).

4.8.1. مستوى دافعية التعلم: هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس دافعية التعلم (قطامي، 1993، ص248).

5.8.1. طلبة التوجيهي: طلبة الصف الثاني عشر ويمثل نهاية المرحلة الدراسية في التعليم العام.

6.8.1. محافظات شمال الضفة الغربية: المحافظات الواقعة في شمال الضفة الغربية الفلسطينية وهي (جنين، ونابلس، وسلفيت، وطولكرم، وقلقيلية، وقباطية).

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

.1.2 الإطار النظري

.2.2 الدراسات السابقة

.1.2.2 الدراسات العربية السابقة المتعلقة بالأمن النفسي

.2.2.2 الدراسات الأجنبية السابقة المتعلقة بالأمن النفسي

.4.2.2 الدراسات العربية السابقة المتعلقة بدافعية التعلم

.5.2.2 الدراسات الأجنبية السابقة المتعلقة بدافعية التعلم

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

1.1.2 مفهوم الأمن النفسي:

تعددت مفاهيم الأمن النفسي في البحوث والدراسات النفسية، فيعرفه جبر (1996، ص83) "بأنه حالة من التوافق الذاتي والتكيف الاجتماعي ثابتةً نسبياً، ولكنها تتأثر بحالة الفرد العضوية والعوامل الاجتماعية والاقتصادية المحيطة به".

كما يرى عبد المجيد (2004، ص241) "أنه الشعور بعدم الخوف والشعور بالاطمئنان والحب والقبول والاستقرار والانتماء والإحساس بالحماية والرعاية والدعم والسند عند مواجهة المواقف، مع القدرة على مواجهة المفاجآت وإشباع الحاجات".

بينما يرى (Kerns et al, 2001, P:69) أن الشعور بالأمن النفسي يقصد به: " شعور الفرد بأنه محبوبٌ ومقبولٌ ومقدرٌ من قبل الآخرين، وندرة شعوره بالخطر والتهديد، وإدراكه أن الآخرين ذوي الأهمية النفسية في حياته -خاصة الوالدين- مستجيبون لحاجاته ومتواجدون معه بدنياً ونفسياً لرعايته وحمايته ومساندته عند الأزمات".

وخلاصة الأمر أن الأمن النفسي هو الشعور بالطمأنينة والبعد عن الخطر والتهديدات والشعور بالتوازن النفسي والفسيولوجي.

2.1.2 مفاهيم ذات صلة وثيقة بالأمن النفسي:

هناك العديد من المفاهيم ذات العلاقة بالأمن النفسي، منها:

1.2.1.2. الشعور: "هو مجموعة الخواطر والإحساسات والمشاعر التي تتكون داخل أنفسنا عن العالم الخارجي نتيجة اتصالنا به ووجودنا فيه والتي نشعر بها، وهذا الشعور يبدأ منذ الميلاد، ويستمر حتى الممات. مثله في ذلك كمثل التيار الدافق الذي لا ينقطع أبدا " (عويضة، 1996، ص8).

2.2.1.2. الأمن: الأمن كمفهوم عام يعني: " حالة مجتمع تسوده الطمأنينة وترفرف عليه رايات التوافق والتوازن الأمني، مجتمعٌ يسوده الأمن المستتب. وحالة الأمن لها مكونان متلازمان هما: الأمن الشعوري: وهو شعور الفرد والمجتمع بالحاجة إلى الأمن، والأمن الإجرائي: وهو الجهود المنظمة لتحقيق الأمن أو استعادته" (زهران، 2003، ص84).

3.2.1.2. الطمأنينة: "يقال أن الرجل يكون آمناً إذا كان يطمئن إلى كل واحدٍ، ويثق في كل واحدٍ، ويقال البلد الأمين أي الذي اطمأن به أهله" (أقرع، 2005، ص16).

3.1.2 الحاجة إلى أن يشعر الإنسان بالأمن والطمأنينة:

الشعور بالطمأنينة النفسية مطلبٌ يحتاج إليه الإنسان في مختلف مراحل العمر، وهي علاقة تبادلية بين الفرد والآخرين من أجل أن يحيوا حياة طيبة، والإحساس بالأمن يعد من الحاجات الأساسية لكل كائن بشري؛ لأن الإنسان لا يستطيع أن يمارس أدواره في الحياة بفاعلية ونجاح إلا إذا كان يشعر بالطمأنينة (إسماعيل، 2001).

ويحتاج الفرد لكي يكون متوافقاً وعلى طريقةٍ في بناء صحته النفسية، أن يكون آمناً، والحاجة للأمن تبدأ وتنمو أثناء مرحلة المهد (الرضاعة) كما يشير إلى ذلك (Hull) (العبيدي، 2004).

إن العناية بصحة الأفراد وبناء نفسيتهم بناءً سليماً أصبح موضوع اهتمام المجتمع والمشتغلين بالتربية وعلم النفس في التطور والمتغيرات المحيطة بالمجتمع؛ ليعطي مزيداً من الرعاية في مجال الخدمات والأمن النفسي (عكاشة، 1999)، وضرورة إشباع الحاجات لدى الطفل يساعده على أن يحيا حياةٍ مستقرةً من غير أن تسودها اضطرابات نفسية تعوقه عن التقدم المدرسي وعن الإنتاج الفني أو العلمي أو الاجتماعي (رمضان وشعلان وعلي، 1984)، وتهيئ له الظروف التي تؤدي إلى نموه ونضجه وإزالة أسباب القلق والتوتر التي تعوق الإنتاج والتوافق والرضا والإشباع (ملحم، 2001).

4.1.2 الأمن النفسي ومراحل النمو:

يختلف الأمن النفسي باختلاف مراحل نمو الفرد وهي على النحو الآتي:

1.4.1.2. مرحلة الرضاعة: يشعر الرضيع بالأمن إذا أشبعت حاجاته العضوية، وتجنب المواقف المحبطة المؤلمة.

2.4.1.2. مرحلة الطفولة: ويتحقق الأمن إذا عامله الآباء والمدرسون والراشدون بمودة ومحبة، وساعدوه في تحقيق حاجاته والابتعاد عن المواقف غير المألوفة والغريبة التي تنشأ عنها استجابات الشعور بالخطر والتوتر والاضطراب (حسين، 1989).

3.4.1.2. مرحلة المراهقة: ويشعر المراهق بالأمن إذا تمت عمليات البلوغ بسلام، وشعر بالتقبل من والديه وزملائه، وإذا أثبت كفاءة في العمل والمدرسة والقدرة على التكيف مع الزملاء والمدرسين والنظام المدرسي، وحصل على احتياجاته من والديه واحترامهما لاستقلاله وتقديرهما لرأيه.

4.4.1.2. مرحلة الرشد: ويشعر الراشد بالأمن عند حصوله على العمل المناسب، وشعوره بالتقدير من الزملاء، ويجد المسكن المناسب والزوجة الصالحة.

5.4.1.2. مرحلة الشيخوخة: ويجد الإنسان أمنه في شيخوخته في سلامة جسمه، واستمرار قدرته على العطاء، وبر أبنائه وأحفاده وتقديرهم واحترامهم لرأيه (عودة ومرسي، 1984).

5.1.2 مكونات الأمن النفسي:

إن الأمن النفسي له مكونان هما:

1.5.1.2. داخلي: متمثل في عملية التوافق النفسي مع الذات؛ بمعنى قدرة المرء على حل الصراعات التي تواجهه وتحمل الأزمات والحرمان.

2.5.1.2. خارجي: متمثل في عملية التكيف الاجتماعي؛ بمعنى قدرة المرء على التلاؤم مع البيئة الخارجية والتوفيق بين المطالب الغريزية ومتطلبات العالم الخارجي والأنا الأعلى (جبر، 1996).

6.1.2 العوامل المؤثرة في الأمن النفسي:

أشارت البحوث النفسية إلى أن العوامل المؤثرة في الأمن النفسي تقسم الى قسمين وهي: أولاً: العوامل المهددة، وثانياً: العوامل الداعمة للأمن النفسي وهي على النحو الآتي:

1.6.1.2. عوامل مهددة للأمن النفسي، من أبرزها:

1.1.6.1.2. التهديد بالخطر: مما يشير إلى الخوف والقلق لدى الفرد، ويجعله أكثر حاجة إلى الشعور بالأمن من جانبه ومن جانب المسؤولين عن درء هذا الخطر خاصة السلطات (أقرع، 2005).

2.1.6.1.2. الأمراض الخطيرة: مثل السرطان، وأمراض القلب يصاحبها في كثير من الأحيان توتر وقلق مرتفع واكتئاب (Patel et al, 1980).

3.1.6.1.2. الإعاقة الجسمية: حيث أن نقص الأمن يكون أوضح عند المعوقين جسمياً منه عند العاديين (Sarkar &Ganguli, 1982).

4.1.6.1.2. الحرمان من الأمن النفسي: إن أثر فقدان الأمن النفسي في مرحلة الطفولة أكثر خطورةٍ من فقدانه في مراحل أخرى؛ فالحرمان في الرشد يكون تأثيره مؤقتاً، أمّا الحرمان في الطفولة فأنه يعوق النمو النفسي ويؤثر سلباً في الصحة النفسية للفرد في مجمل مراحل حياته المقبلة (مرسي،1981) وذكر (ماسلو) أن نوع الاستجابات التي تصدر عن عدم إشباع الحاجة إلى الأمن كالاضطراب مثلاً تصبح صفات مستقلة إلى الحد الذي يظل فيه الشخص غير الآمن غير آمن حتى لو توفرت له فيما بعد عوامل المحبة والأمن، ويبقى الشخص الآمن آمناً حتى لو تعرض للتهديد والرفض (حسين، 1989)، وتؤكد (هورني) أن التسلط والسيطرة، وعدم احترام حاجات الطفل الفردية، وحرمانه من الحنان أو الحماية الزائدة من أهم مصادر عدم الشعور بالطمأنينة (حسين، 1987).

2.6.1.2. عوامل داعمة للأمن النفسي منها:

1.2.6.1.2. الأسرة: وتعد الأسرة من أهم مصادر الأمن عند الأطفال؛ ذلك أن أساليب التنشئة الاجتماعية والعلاقات الأسرية القائمة على الاحترام المتبادل، وأساليب التعامل القائمة على تفهم وتقبل الطفل، وإشعاره أنه مرغوبٌ فيه، وأساليب الرعاية المتزنة دون إهمال أو نبذ أو رفض أو تسلط لها دورٌ كبيرٌ في الشعور بالأمن (حسين، 1989).

2.2.6.1.2. التربية من أجل الأمن النفسي: يلاحظ أن التربية من أجل الأمن والسلام والتفاهم العالمي، أصبحت من الآمال الكبرى التي يجب أن تأخذ طريقها إلى التطبيق العملي، ومن أهم أهداف التربية والصحة النفسية في الوطن العربي والإسلامي (أقرع، 2005). وتقوم التربية في جوهرها على تعليم الإنسان مجموعة من الأساليب والطرق؛ لمواجهة ضغط الحاجات والدوافع الداخلية، وعلى تعليم الإنسان تحمل الإحباطات الناجمة عن عدم إشباع الدوافع أو عن عدم القدرة على التأثير في البيئة الخارجية (رضوان، 2002).

3.2.6.1.2. جماعة الرفاق: عندما تتكون الصداقات بين الأفراد من خلال عملية التفاعل والأنشطة المختلفة فيما بينهم، وينتج عن هذا التفاعل للجماعة دورٌ كبيرٌ في تنمية تفكير الفرد، وفي مقدرته على حل المشكلات والصعوبات التي تعترضه في حياته (درويش، 1999).

4.2.6.1.2. الدوافع الفطرية والثانوية: يولد الإنسان مزوداً بمجموعة من الدوافع الفطرية والتي تمتلك وظيفة الحفاظ على حياة الكائن البشري ومن هذه الدوافع: دافع الجوع والعطش والجنس والحاجة للهواء، والحفاظ على حرارة الجسم، والتخلص من التعب وتجنب الألم، كما ويكتسب خلال مجرى حياته من خلال عملية التنشئة الاجتماعية مجموعة من الدوافع الثانوية، وهي دوافع يختص بها الإنسان دون غيره من الكائنات الحية ومن بينها: الحاجة للحب والاحترام والتقدير والأمن والإنجاز واللعب والاستقلالية والتخلص من التوتر (رضوان، 2002).

5.2.6.1.2. القرآن الكريم وأثره على الأمن النفسي: تعود أهميته على الأمن النفسي في المنهج الإسلامي والذي يعتبر منهج حياةٍ شاملٍ ومتكاملٍ في جميع المجالات الاجتماعية والنفسية والسياسية والاقتصادية والثقافية والصحية (عيسوي، 1980)، وإن تأثير الأيمان عملية نفسية تنفذ إلى أعماق النفس، فتصقلها وتحصنها ضد الضعف والشكوك والوساوس. وهذا هو ما يقصده عالم النفس (يونغ) بقوله: "إن الإيمان علاج أكثر فاعلية من كل العقاقير" (مياسا، 1997)، حيث أنه يوجد علاقة قوية بين الأمن النفسي والقيم الدينية (وهيب، 1990)، ولذلك فإن علماء الصحة النفسية والأخصائيين النفسيين لا يهملون في دراستهم قيم المجتمع وأخلاقه ودينه وظروفه (خليفة، 1992)، وتشير آيات القرآن الكريم والشريعة المسيحية في الأناجيل إلى أهمية الأمن في حياة المواطن والوطن، وعلى السلام والرحمة كأسمى الفضائل (زهران، 2003).

وورد ذكر الأمن النفسي في القرآن الكريم في آيات كثيرة منها:

- قال تعالى: ﴿وإذ جعلنا البيت مثابة للناس وأمناً. واتَّخِذوا من مقام إبراهيم مُصلى، وعهدنا إلى إبراهيم وإسماعيل أن طهِرا بيتي للطائفين والعاكفين والركع السجود﴾ (البقرة، آية 125).
- وقال تعالى: ﴿وإذ قال إبراهيم ربِّ اجعل هذا بلداً آمناً وارزق أهله من الثمرات من آمن منهم بالله واليوم الأخر قال ومن كفر فأمتعه قليلاً ثم أضطره إلى عذاب النار وبئس المصير﴾ (البقرة،آية 126).
- وقال تعالى: ﴿إن أول بيتٍ وضع للناس للذي ببكة مباركاً وهدىً للعالمين، فيه آيات بينات مقام إبراهيم ومن دخله كان آمناً ﴾ (آل عمران، آية 96-97).
- وقال تعالى: ﴿الذين آمنوا وتطمئن قلوبهم بذكر الله ألا بذكر الله تطمئن القلوب﴾ (الرعد، آية 28).
- و قال تعالى: ﴿وضرب الله مثلاً قرية كانت آمنةً مطمئنةً يأتيها رزقها رغداً من كل مكان فكفرت بأنعم الله فأذاقها الله لباس الجوع والخوف بما كانوا يصنعون﴾ (النحل، آية 112).

– وقال تعالى: ﴿وعد الله الذين آمنوا منكم وعملوا الصالحات ليستخلِفَنَّهم في الأرض كما استَخْلَف الذين من قبلهم وليمكنِنَّ لهم دينهم الذي ارتضى لهم وليُبَدِّلَنَّهم من بعد خوفهم أمناً يعبدونني لا يشركون بي شيئاً ومن كفر بعد ذلك فأولئك هم الفاسقون﴾ (النور، آية 55).

– وقال تعالى: ﴿أو لم يروا أنا جعلنا حرماً آمنا ويُتَخَطَّف الناس من حولهم أفبالباطل يؤمنون وبنعمة الله يكفرون﴾ (العنكبوت، آية 67).

– وقال تعالى: ﴿يا أيتها النفس المطمئنة، ارجعي إلى ربك راضيةً مرضيةً، فادخلي في عبادي، وادخلي جنتي﴾ (الفجر، آية 27–30).

– وقال تعالى:﴿فليعبدوا رب هذا البيت، الذي أطعمهم من جوعٍ وآمنهم من خوف﴾ (قريش،آية 3–4).

7.1.2 نظريات الحاجات المتعلقة بالأمن النفسي:

تعددت النظريات في مجال الأمن النفسي ومن أهمها:

1.7.1.2. نظرية (ماسلو) في الحاجات: نظم (ماسلو) الحاجات على النحو الآتي:

1.1.7.1.2. الحاجات الفسيولوجية: وهذه الحاجات أساسية يجب تلبيتها؛ من أجل الحفظ والبقاء وتشمل: الحاجة إلى الطعام، والأوكسجين والماء والجنس.

2.1.7.1.2. حاجات الأمن: أي الحاجة إلى الشعور بالطمأنينة وزوال القلق الناجم عن جميع أنواع التهديد، ويمكن اعتبار الظروف الإحتلالية والاستيطانية التي يعيشها الشعب الفلسطيني، والإجراءات القمعية التي تعاني منها المدن والقرى والمخيمات من أنواع التهديدات التي تُنقص من الأمن.

3.1.7.1.2. حاجات الانتماء والحب: يحتاج الناس إلى أن يعطوا الحب ويتلقوه، وإلى الشعور بالانتماء في العلاقات التي يعيشونها مع الآباء والمعلمين والأصدقاء، وغيرها من الجماعات الإنسانية، والشعور بالقبول لدى الآخرين.

4.1.7.1.2. حاجات التقدير: يميز (ماسلو) بين نوعين من حاجات التقدير: تقدير خارجي نابع من الآخرين، وهو أنه لا يشعر الفرد بالثقة والكفاية والمقدرة دون أن يشعر بأن الآخرين يقدرونه ويحترمونه، وتقدير ذاتي أو داخلي، حيث يشعر الفرد أنه ذو قيمةٍ وذو كفايةٍ.

5.1.7.1.2. حاجات تحقيق الذات: يمكن تعريف تحقيق الذات بأنه التطور الأسمى والاستعمال الأفضل لجميع قدرات الفرد وتحقيق جميع خصائصه وإمكانياته (جبر، 1987).

2.7.1.2. نظرية (بورتر): رتب (بورتر) الحاجات على النحو الآتي:

1.2.7.1.2. الحاجة إلى الأمن: وتشمل أموراً مثل الدخل المادي المناسب، والتقاعد، والتثبيت في الخدمة، والعدالة والتقييم الموضوعي، والتأمين، ووجود جمعيات أو نقابات مهنية.

2.2.7.1.2. الحاجة إلى الإنتساب: وتشتمل أموراً مثل: الإنتساب إلى جماعة عمل رسمية أو غير رسمية أو إلى جماعة مهنية وصداقة، والقبول من قبل زملاء النظام.

3.2.7.1.2. الحاجة إلى تقدير الذات: وتشتمل أموراً مثل: المكانة والمركز، واللقب، والشعور باحترام الذات، والشعور باحترام الآخرين، والترقيات والمكافآت.

4.2.7.1.2. الحاجة إلى الاستقلال: وتشتمل أموراً مثل: ضبط الفرد لموقف عمله، وتأثيره في النظام، ومشاركته في القرارات المهمة التي تعنيه، ومنحه صلاحية استخدام إمكانات النظام.

5.2.7.1.2. الحاجة إلى تحقيق الذات: وتشمل أموراً مثل: عمل الفرد ضمن أقصى طاقات إمكاناته، والشعور بالنجاح في العمل، وتحقيق أهداف يرى الفرد أنها مهمة (الطويل، 1999).

3.7.1.2. نظرية (الدرفر) نظرية الكينونة والانتماء والنماء في الحاجات: إن تأكيد (ماسلو) أن تنشيط دوافع المستوى الأعلى في تنظيمه للحاجات لا يتم إلا بعد إشباع حاجات المستويات الأدنى، وفي ضوء عدم توافر الدعم الميداني الكافي لوجهة نظر (ماسلو) في تنظيم الحاجات، قام (الدرفر) بطرح تصور معدل؛ للتنظيم الهرمي للحاجات يشمل على حاجات محورية رئيسة ثلاث هي:

حاجات الكينونة، والانتماء، والنماء؛ ولذلك تعرف هذه النظرية في الأدب التربوي الغربي (ERG) فحاجات الكينونة تهتم بتوافر متطلبات وجود الحاجات الأساسية للكائن الحي، التي أطلق عليها (ماسلو) الحاجات البيولوجية، والحاجة إلى الأمن.

أما المجموعة الثانية من الحاجات: فهي حاجات الانتماء التي تشمل على رغبة الفرد في وجود اتصال وعلاقات وطيدة بينه وبين الآخرين، على أن تتصف هذه العلاقات بالاستمرار والديمومة، وهذا إذا ما تم تحقيقها، وهذه تتفق مع ما اعتبره (ماسلو) حاجات محبةٍ وتقدير.

وأما الحاجات الثالثة في تصنيف (الدرفر) فهي: حاجات النماء، وهي رغبة جوهرية بالتطور الذاتي وهي ما أسماه (ماسلو) بحاجة تحقيق الذات (الطويل، 1999).

8.1.2 أعراض الطمأنينة وعدم الطمأنينة في اختبار (ماسلو):

إن اختبار (ماسلو) عبارة عن مقياس وضع لقياس الشعور وعدم الشعور بالأمن وقد جاء هذا الاختبار حصيلة البحث العيادي والنظري حول المفهوم السيكولوجي أو الانفعالي للأمن النفسي، ونتج عن هذا البحث الشكل النهائي لتصنيف التقارن الفرعي الذي يبين المقارنة بين حالات الشعور بالأمن وعدم الشعور بالأمن، وفيما يلي عرض للحالات التي تمثل بمجملها بنود الاختبار(دواني وديراني،1983).
يرى (ماسلو) في حسين(1987) أن هناك أعراضاً رئيسةً وثانويةً لأعراض الطمأنينة وعدم الطمأنينة وهي على النحو الآتي:

1.8.1.2. أعراض الطمأنينة الرئيسة:

1.1.8.1.2. شعور الفرد بأنه محبوبٌ ومتقبلٌ من الآخرين، ويعاملونه بدفءٍ ومودةٍ.

2.1.8.1.2. شعور الفرد بالانتماء، وأن له مكاناً في الجماعة.

3.1.8.1.2. الشعور بالأمن وندرة الشعور بالخطر والتهديد والقلق.

2.8.1.2. أعراض الطمأنينة الثانوية:

ويرى (ماسلو) أن أعراض الطمأنينة الرئيسة الثلاثة السابقة، وهي الشعور بالحب والانتماء والأمن على الجانب الموجب تنتج عنها أعراض ثانوية، حددها بأحد عشر عرضاً على النحو الآتي:

1.2.8.1.2. إدراك الفرد للعالم والحياة بوصفها مكاناً ساراً ودافئاً يميل الناس فيه جميعاً إلى التآخي.

2.2.8.1.2. إدراك الفرد للآخرين بوصفهم طيبين خيرين.

3.2.8.1.2. شعور الفرد بالود، والثقة بالآخرين، وتعاطف وتسامح مع الآخرين.

4.2.8.1.2. ميل الفرد إلى توقع حصول الخير أو التفاؤل العام.

5.2.8.1.2. ميل الفرد نحو السعادة والرضا.

6.2.8.1.2. الشعور بالهدوء والارتياح، والخلو من الصراعات والثبات الانفعالي.

7.2.8.1.2. الميل إلى الانطلاق، والقدرة على أن يشمل الفرد باهتماماته كل العالم والأشياء والمشكلات بدلاً من التمركز حول الذات.

8.2.8.1.2. تقبل الذات والتسامح إزاءها.

9.2.8.1.2. رغبة الفرد في الكفاءة والاقتدار على حل المشكلات أكثر من الرغبة في الاقتدار والسيطرة على الآخرين، وشعور قوي باحترام الذات قائم على أساس سليم.

10.2.8.1.2. الخلو النسبي من الميول العصابية أو الذهانية والمواجهة الواقعية للأمور.

11.2.8.1.2. اهتمامات اجتماعية، تعاون، تعاطف، اهتمام الآخرين.

وقد أشار زهران (2003) إلى أعراض الطمأنينة الرئيسة والثانوية تحت عنوان أبعاد الأمن النفسي لدى الفرد، كما أشار إليها جبر (1996) باعتبارها مظاهر الصحة النفسية الإيجابية.

3.8.1.2. أعراض عدم الطمأنينة الرئيسة:

1.3.8.1.2. شعور الفرد بأنه منبوذٌ من الآخرين وغير محبوبٍ من قبلهم، ويعاملونه ببرودٍ وجفاءٍ أي شعور بالنبذ والاحتقار من الآخرين.

2.3.8.1.2. شعور الفرد بالعزلة والوحدة والبعد عن الجماعة.

3.3.8.1.2. الشعور الدائم بالخطر والتهديد والقلق.

4.8.1.2. أعراض عدم الطمأنينة الثانوية:

ويرى (ماسلو) أن أعراض عدم الطمأنينة الثلاثة السابقة، وهي الشعور بالنبذ والعزلة والتهديد على الجانب السالب، وتنتج عنها أعراض ثانوية حددها بأحد عشر عرضاً على النحو الآتي:

1.4.8.1.2. إدراك الفرد للعالم والحياة بوصفها خطراً يتهدده وأنها عدوانيةٌ ومتحديةٌ، يعمل كل فرد ضد الآخر.

2.4.8.1.2. إدراك الفرد للآخرين بوصفهم أشراراً أنانيين يمثلون نوعاً من التهديد والتحدي للفرد.

3.4.8.1.2. شعور الفرد إزاء الآخرين بعدم الثقة والغيرة والحسد والتعصب والكراهية.

4.4.8.1.2. الميل إلى توقع حدوث الأسوأ وتشاؤمٍ عامٍ.

5.4.9.1.2. ميل الفرد نحو عدم السعادة وعدم الرضا.

6.4.8.1.2. الشعور بالتوتر والإجهاد وما يترتب على التوتر من نتائج مثل: العصبية والتعب والتهيج واضطرابات المعدة وغير ذلك من الاضطرابات (السيكسوماتية)، والكوابيس، وعدم الثبات الانفعالي، وغير ذلك.

7.4.8.1.2. ميل الفرد إلى أن يركز انتباهه حول ذاته بصورةٍ قهريةٍ، وتفحص الذات بصورةٍ مرضيةٍ شاذة.

8.4.8.1.2. الشعور بالإثم والخطيئة، شعورٌ بإدانة الذات ونزعاتٍ انتحاريةٍ، والميل إلى اليأس.

9.4.8.1.2. اضطرابات تعتري جوانب تقدير الذات من قبل اشتهاء القوة والمكانة والعدوان المبالغ فيه، التعطش إلى المال أو المجد، والميل إلى المنافسة أو من قبيل المظاهر المضادة لذلك مثل: الميول الماسونية والإتكاليّة المفرطة، والخنوع الزائد، ومشاعر الدونيّة والعجز.

10.4.8.1.2. التعطش إلى السلامة والأمن، والسعي المتواصل إلى بلوغها، ميولٍ عصابيةٍ مختلفةٍ، أنواع من الكف، اللجوء إلى الحيل الدفاعية، ميولٍ هروبيةٍ، ميولٍ ذهانيةٍ، هذاءاتٍ وهلاوس.

11.4.8.1.2. ميول الأثرة والأنانية والفردية.

إن الأعراض الرئيسة للطمأنينة وعدم الطمأنينة على الجانب الموجب والسالب، عوامل سببية تنتج عنها أعراض ثانوية تابعة أو ناتجة أو معلولات، بمعنى أنها تلي في نشأتها وتترتب على الأعراض الرئيسة للطمأنينة وعدم الطمأنينة، ومع ذلك فإن الأعراض الرئيسة والثانوية ذات أثرٍ ديناميٍ في تحديد شخصية الفرد (حسين، 1987).

9.1.2 طبيعة الدافعية وأهميتها التربوية:

تلعب الدوافع دوراً هاماً في السلوك الإنساني، فالدافع هو الذي يوجه السلوك الإنساني، ومعرفة دوافع السلوك الإنساني يساعد على تفسيره وفهمه، ودراسة الدوافع تهم كل إنسان (منسي، 2000)، ويهم الناس جميعاً أن يتعرفوا على الدوافع التي تدفعهم وتدفع الآخرين إلى السلوك في اتجاه معين؛ حتى يستطيعوا فهم أنفسهم وفهم الآخرين مما يمكنهم من تحقيق التكيف الفردي والتكيف الاجتماعي (الحلو، 2001).

ويستخدم مفهوم الدافعية للإشارة إلى ما يحض الفرد على القيام بنشاطٍ سلوكيٍ ما، وتوجيه هذا النشاط نحو وجهةٍ معينة، أي أن الفرد يمارس سلوكاً معيناً بسبب ما يتلو هذا السلوك من نتائج أو عواقب تشبع بعض حاجاته أو رغباته، وهذه الحقيقة تكمن وراء مفهوم الدافعية (نشواتي، 2003).

وللدافعية أهميةٌ تربويةٌ في استثارة الطلبة وتوجيههم، وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطاتٍ معرفيةٍ وعاطفيةٍ وحركيةٍ خارج نطاق العمل المدرسي، وفي حياتهم المستقبلية، هي من الأهداف التربوية الهامة التي يسعى إليها أي نظامٍ تربوي (أبو حويج وأبو مغلي، 2004)، ومن الوجهة التعليمية كونها وسيلةً يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهدافٍ تعليميةٍ معينةٍ على نحوٍ فعّالٍ للطالب تحثه على التحصيل والإنجاز؛ لأن الدافعية على علاقة بميول الطالب، فتوجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون أخرى، وهي على علاقة بحاجاته؛ فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه، وتحثه على المثابرة والعمل بشكلٍ نشطٍ وفعّالٍ (غانم، 2002).

10.1.2 مفهوم دافعية التعلم:

تعددت مفاهيم الدافعية للتعلم كغيرها من المفاهيم النفسية التربوية الأساسية؛ فقد تم تناولها من جوانبٍ نفسيةٍ مختلفةٍ واختلفت وجهات النظر في تفسيرها.

حيث تعرف دافعية التعلم من وجهة نظر سلوكية بأنها: "الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأداءاته، وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدفٍ أو غايةٍ محددةٍ" (Biehler & Snowman, 1990, P: 519).

أما الدافعية للتعلم من وجهة نظرٍ معرفيةٍ فتعرف بأنها: "حالةٌ داخليةٌ تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناه المعرفية ووعيه وانتباهه، وتلح عليه لمواصلة أو استمرار الأداء؛ للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة" (Biehler & Snowman, 1990, P: 520).

ويمكن تحديد الدافعية للتعلم من وجهة نظر إنسانية بأنها: "حالةُ استثارةٍ داخليةٍ تحرك المتعلم؛ لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه، ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة، وصيانة تحقيق الذات" (Clark, 1989, P: 164).

أما من وجهة النظر التحليلية فتعرف بأنها: "حالةٌ داخليةٌ تحث المتعلم؛ للسعي بأية وسيلة يمتلكها من الأدوات والمواد؛ بغية تحقيق التكيف والسعادة، وتجنب الوقوع في الفشل" (قطامي، 1999، ص172).

ويرى الباحث أن الدافعية تشير إلى حالة داخلية أو خارجية لدى المتعلم تحرك أفكاره ومعارفه ووعيه وانتباهه للوصول إلى حالة توازن معرفي تساعده على التحرك في سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة.

11.1.2 مفاهيم ذات صلة وثيقة بدافعية التعلم:

هناك مجموعة من المفاهيم ذات العلاقة بدافعية التعلم وهي:

1.11.1.2. الإنجاز: الرغبة في النجاح.

2.11.1.2. الانتماء: الاقتراب والاستمتاع بالتعاون مع آخر يحبه أو يشبهه، والحصول على إعجاب وحب موضوع مشحون عاطفياً، والتمسك بصديق والاحتفاظ بالولاء له.

3.11.1.2. الاستطلاع: إذا كان المثير جديداً، فأنه يثير دافع الاستطلاع، ولكن إذا كانت الجدة تامة أو إذا عرض المثير بشكل مفاجئ فقد يستثير الخوف أو الإحجام.

4.11.1.2. التنافس والحاجة إلى التقدير: أثبتت التجارب أن الإنسان يزيد من مقدار الجهد المبذول حينما يتنافس مع غيره، وحينما يعرف أنه سيحصل على التقدير الإجتماعي بعد نجاحه وإنجازه (المنتدى العربي الموحد، 2004).

12.1.2 مصادر دافعية التعلم:

تصنف مصادر دافعية التعلم إلى طائفتين(بني يونس، 2004)، وهي على النحو الآتي:

1.12.1.2. الدافعية الخارجية: إن الدافعية الخارجية هي التي يكون مصدرها خارجياً كالمعلم، أو إدارة المدرسة، أو أولياء الأمور، أو حتى الأقران، فقد يُقبل الطالب على التعلم؛ سعياً لإرضائهم للحصول على تشجيع معنوي أو مادي منهم، ويعر ف بني جابر وعبد العزيز والمعايطة (2002، ص166) الدوافع الخارجية على أنها: "القوة الموجودة خارج النشاط أو العمل أو الموضوع، ولا علاقة تربطها به، وتقوم هذه الدوافع على وسائل حفز أو تعزيز خارجة عن العمل نفسه، كالعلامات وعبارات التقدير والجوائز المادية، ونيل إعجاب الزملاء وتقديرهم، أو نيل رضا الوالدين وغير ذلك".

2.12.1.2. أما الدافعية الداخلية: تتحدد في أنها تنبع من الطالب نفسه حيث يُقدم على التعلم مدفوعاً برغبةٍ داخليةٍ لإرضاء ذاته، وسعياً وراء الشعور بمتعة التعلم، وكسب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة له؛ ولذلك تعتبر الدوافع الداخلية شرطاً ضرورياً للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة. وتؤكد التربية الحديثة على أهمية نقل دافعية التعلم من المستوى الخارجي على المستوى الداخلي، مع مراعاة تعليم الطالب كيفية التعلم وذلك منذ نعومة أظافره، في دور الحضانة ورياض الأطفال. ويعرف عدس (1998، ص352) الدافعية الداخلية أنها: "دافع إنساني وراثي نحو الإتقان والكفاية".

13.1.2 إستراتيجيات توفير دافعية التعلم لدى الطلبة:

فيما يلي مجموعة من الإستراتيجيات المقترحة والتي ينبغي للمعلم أن يتبعها لإستثارة الدافعية لدى الطلبة وهي:

1.13.1.2. استثارة الإهتمام بالجديد والمثير والنافع، وتجنيب الطلبة المعاناة والإحباط الذي لا جدوى منه، وتوفير مناخ تعليمي مشبع بالمحبة والدفء والاحترام والتقدير (القاسم، 2000).

2.13.1.2. تمكن الطلبة من صياغة أهدافهم التعليمية وتحقيقها بلغتهم الخاصة، ومناقشتها معهم، ومساعدتهم على اختيار الأهداف التي يستطيعون إنجازها (التل، وزملاؤه، 1993).

3.13.1.2. استخدام برامج تعزيز مناسبة: حيث تؤكد النظريات الإرتباطية والسلوكية أهمية دور التعزيز في التعلم، وعلى قدرته على استثارة دافعية الطلبة وتوجيه نشاطاتهم. وللتعزيز أشكال متنوعة: الإثابة المادية، والعلامات المدرسية، والنشاطات الترويحية (المنتدى العربي الموحد، 2004).

4.13.1.2. حث الطلبة على التعلم الذاتي، والنشاط الاستكشافي، وتزويد الطلبة بخبرات مباشرة ومفيدة، وربط المهمات التعليمية بحاجات واهتمامات الطلبة، وإقناعهم بأهميتها في حياتهم الشخصية واليومية، وتوفير التغذية الراجعة، ووضع الطلبة في الجو التنافسي التعاوني (القاسم،2000).

5.13.1.2. أن يتصرف المعلم كنموذج للمتعلمين في الإقبال على المطالعة الخارجية، والجلوس معهم في المكتبة؛ فهذا يساهم كثيراً في تنمية الميل للتعلم الذاتي لدى الطلبة (بني يونس، 2004).

6.13.1.2. أن تتخذ الأسرة والمجتمع المحلي مواقف سوية من المدرسة كمؤسسات تربوية ويتبدى ذلك في تجنب نقد المدرسة، والإهتمام بسد احتياجاتها (أبو جادو، 1998).

14.1.2 وظائف دافعية التعلم:

إن أهمية الدوافع في مواقف التعلم أنها تعمل على تحقيق وظائف أساسية هي:

1.14.1.2. أنها تمد السلوك بالطاقة وتثير نشاطه (منسي، 2003)، وتوجد علاقة طردية بين قوة الدافع والطاقة التي يبذلها الإنسان في سلوكه (جلجل، 2000).

2.14.1.2. توجه السلوك؛ حيث يستمر الفرد في سلوكه الذي يعزز، ويكون له دافع القيام به وقد يشكل التعزيز ذاته باعثاً للقيام بالسلوك. فزيادة الطلب على تخصص ما؛ يزيد من دافعية الطلبة لدراسته (نمر، 2003).

3.14.1.2. الوظيفة التوقعية: أن يقوم المعلم بوصف ما يستطيع القيام به عند الإنتهاء من تحقيق هدف ما، وفي أداء تلك الوظيفة، فإن المدرس يقوم بتعديل أو حذف تلك التوقعات التي تؤدي إلى إعاقة الأهداف المرجوة (الشاملة نت، 2004).

4.14.1.2. جعل العملية التعليمية ثواباً أكثر من كونها عقاباً، وخاصة أن العقاب كمثير للعمل غير مستحب مثل السخرية، أو الإستهزاء، أو الدرجات السيئة، أو التأنيب، مع مراعاة أن الثناء أو المدح يجب ألا يوجه جزافاً أو يتكرر دون مناسبة؛ حتى لا يفقد قيمته (إبراهيم، 2004).

15.1.2 قياس الدافعية:

تصنف المقاييس المستخدمة في قياس الدافعية إلى فئتين:

1.15.1.2. فئة المقاييس النفسية:

1.1.15.1.2. المقاييس الموضوعية:

1.1.1.15.1.2. أسلوب التغلب على العقبات: أي وضع الفرد في موقف خطر يتطلب منه بذل مزيد من الجهد؛ للتخلص من هذا الموقف دون أن يلحق به أي ضرر.

2.1.1.15.1.2. معدل أداء الاستجابة المتعلمة: يتم قياس مدى السرعة والدقة التي ينفذ بها الفرد استجابة متعلمة عندما يستثار بمثير معين.

3.1.1.15.1.2. أسلوب التفضيل: يعرض الفرد إلى أكثر من مثير في الوقت نفسه، بحيث تثير لديه عدداً من الدوافع، ويتم قياس استجابة الفرد باختياره مثير ما والإستجابة له دون غيره من المثيرات الأخرى.

2.1.15.1.2. ملاحظة سلوك الفرد ودراسة حالته: فعن طريق ملاحظة سلوك الفرد يمكن معرفة كيف يواجه هذا الفرد المواقف المختلفة وكيف يتحمل العقبات التي تعترض طريقه ومن ثم يُستدل على دوافعه المختلفة التي تدفع سلوكه ومدى أهمية هذه الدوافع عنده (الهنداوي والزغلول، 2002).

3.1.15.1.2. التقرير الذاتي: تعتمد هذه الطريقة على تقرير المفحوص ذاته عن دوافعه كما يشعر بها، وتأخذ هذه الطريقة عدة صور: صورة الاستبيان، أو صورة القائمة، وفي أي من هذه الصور يجيب الشخص عن أسئلة معينة وتعتبر إجابته دالةً على دوافعه (Creps International , 1999).

4.1.15.1.2. المقاييس الإسقاطية: تتطلب مثل هذه المقاييس تعريض المفحوص إلى مثيراتٍ لفظيةٍ أو شكليةٍ غامضة، يطلب منه الاستجابة لها، وتفسيرها، وتنطلق مثل هذه المقاييس من فلسفة أن الفرد يعكس حاجاته ودوافعه الكامنة في عملية إدراكه، وتفسيره لهذه المثيرات. وتقع مثل هذه المقاييس في عدة أنواع هي: الأساليب التفريغية أو التطهيرية ومن أشهرها اختبار (ليفي) الإسقاطي، والأساليب التحريفية، والأساليب التكوينية وهي شبيهة في اختبار بقع الحبر (الرورشاخ)، الأساليب التفسيرية ومثال على ذلك: اختبار تفهم الموضوع (T.A.T). الأساليب البنائية مثل: اختبار مجموعة اللعب (لدريسكول)، واختبار تكوين القصص المصورة (لشيدمان).

2.15.1.2. فئة المقاييس الفسيولوجية: تقوم على قياس الدوافع الفسيولوجية لدى الأفراد من خلال استخدام أجهزةٍ خاصةٍ تقيس بعض المؤشرات الدالة عليها مثل: سرعة التنفس، ومعدل ضربات القلب، ومستوى ضغط الدم (الهنداوي والزغلول، 2002).

16.1.2 أسباب تدني دافعية التعلم:

يمكن تحديد أهم أسباب هذه الظاهرة في المجالات الآتية:

1.16.1.2. تدني الاستعداد للتعلم: حيث ترد بعض حالات تدني دافعية للتعلم إلى عدم توافر الإستعداد للتعلم (قطامي،1999).

2.16.1.2. الممارسات الصفية: وتتضمن الممارسات الصفية جانبين هما:

1.2.16.1.2. ممارسات الطلبة: ومنها تدني الفائدة المباشرة من التعلم، وتوقعات الطلبة السلبية فيما يقدم إليهم من خبرات (Beckerman and Good, 1981).

2.2.16.1.2. ممارسات المعلمين: ومنها سيطرة مزاجية المعلم وتوقعاته على معاملاته للطلبة، وإهمال المعلم التركيز على أساليب الدفع الداخلية بدلاً من سيطرة أساليب الدفع الخارجية (Good and Brophy, 1990).

3.16.1.2. الخبرات والمواد التعليمية: ومنها إهمال التدرج في مستوى الخبرات التعليمية، وافتقار الخبرات والمواد التعليمية للمعنى؛ مما يصعب استيعابها، وقصورها عن حل مشكلات واقعية حيوية عند الطلبة (توق، قطامي، وعدس، 2003).

17.1.2 أساليب معالجة تدني دافعية التعلم:

هناك نموذجين لمعالجة تدني دافعية التعلم هما:

1.17.1.2. النموذج السلوكي في العلاج:

فيما يلي خطوات سير معالجة مشكلة تدني دافعية التعلم وفق النموذج السلوكي في العلاج :

1.1.17.1.2. تحديد أعراض السلوك: ومنها تشتت الإنتباه والإنشغال بأعراض الآخرين.

2.1.17.1.2. تحليل الظروف الصفية لتدني دافعية التعلم: ومنها الجو الصفي المنفر،وتدني حيوية المعلم ... الخ.

3.1.17.1.2. تحديد الأعراض المهمة للمشكلة: ومنها تدني الاهتمام بالواجبات الصفية والبيتية.

4.1.17.1.2. تحديد الأهداف العامة والخاصة: ومنها يحلون الواجبات البيتية (توق، قطامي، وعدس، 2003).

5.1.17.1.2. تعريف السلوك تعريفاً إجرائياً وقياسه وتسجيله.

6.1.17.1.2. تحديد مدى قبول الأهداف العامة والخاصة.

7.1.17.1.2. التعرف على الترتيبات الموجودة: وهذا يعني إزالة الظروف التي تساعد على تطور مشكلة التدني وإيقاف ما يترتب على تلك الظروف.

8.1.17.1.2. تحديد الإجراءات المناسبة التي تقلل من السلوك غير المرغوب فيه (غانم، 2002).

9.1.17.1.2. تقرير الترتيبات الجديدة: وتتضمن استغلال المعلم كل مناسبة؛ لتعزيز الطلبة الذين يظهرون تحسناً.

10.1.17.1.2. عقد اتفاقات مع الطلبة: في السير بالبرنامج المتفق عليه، وتعهدهم بتنفيذ أهدافه وخطواته.

11.1.17.1.2. تهيئة المواقف المساعدة لإنجاح المهمة، أي تحديد الظروف البيتية والصفية والمدرسية التي تساعد في زيادة الدافعية.

12.1.17.1.2. تحديد الإجراءات التقويمية: تقدم وصفاً دقيقاً لفاعلية البرنامج (قطامي، 1999).

2.17.1.2. النموذج المعرفي:

ويتم معالجة مشكلة تدني الدافعية للتعلم وفق الأسلوب المعرفي بالخطوات التالية:

1.2.17.1.2. الإنتباه إلى العناصر المكونة للمشكلة، وتعريفها وأعراضها وصياغتها، والآثار السلبية والأفكار الخاطئة المترتبة عليها، وتحديد التشوهات المعرفية، والمشاعر والإنفعالات التي يدركها الطلبة، وتحديد الظروف البيئية والصفية التي تسهم في تطور المشكلة.

2.2.17.1.2. معالجة المشكلة: وتتضمن الإستيعاب والإنتباه إلى عناصر المشكلة المدركة والمتضمنة أفكار الطلبة المرتبطة في الحدث والمؤثرات الصفية، والتحدث إلى الذات بألفاظٍ وأبنيةٍ معرفيةٍ دقيقة، ويتخيل الطلبة نتائج معالجة المشكلة والتخلص من أعراضها السلبية، وما يتوقعوه من نتائج ايجابية، والإهتمام بذاتهم وتهذيبها، وتحدث الطلبة عن أسباب المشكلة بأصوات مختلفة عالية، ومنخفضة، وذاتية صامتة كهدف من معالجة المشكلة (توق، قطامي، وعدس، 2003).

ويعتبر توق وقطامي وعدس (2003) الاتجاه المعرفي أحد الإتجاهات المناسبة في تعديل الأداء الدافعي للتعلم لدى الطلبة؛ إذ أنه يسهم في نمو الطلبة وتطورهم المعرفي الذاتي، وهذا يقويه ويزيد من فاعليته في التعلم.

18.1.2 أساليب إرشادية في معالجة تدني دافعية التعلم:

حتى تتحقق أساليب معالجة هذه الظاهرة لا بد من توافر أساليب إرشادية مساندة وهي:

1.18.1.2. التعزيز الإيجابي: مثل: تقديم المكافأة من قبل الوالدين والمعلمين، التي تترك أثراً واضحاً لدى الطلاب منخفضي الدافعية، والمكافأة قد تكون من نوع الثناء اللفظي، أو المادي كزيادة في المصروف الشخصي، أو الذهاب في رحلة.

2.18.1.2. النمذجة: حيث يتم ملاحظة نماذج من ذوي التحصيل المرتفع وما حققوه من أهداف مرجوة.

3.18.1.2. تعديل المفاهيم السلبية عن الذات وبناء مفاهيم ايجابية.

19.1.2 نظريات الدافعية:

فيما يلي عدة نظريات تدرس الدافعية من وجهات نظر مختلفة حيث سيتم مناقشة أربعة نظريات في تفسير الدافعية وهي:

1.19.1.2. نظرية العزو في الدافعية (برنارد واينر): يذهب (واينر) إلى القول بأن الحاجة إلى المفهوم هي التي تقود الطلبة إلى أن يتساءلوا عن ظروف النجاح والفشل الذي يواجهونه في التعلم المدرسي، ويرى هذا العالم أن الطلبة في مختلف مواقعهم يحاولون أن يوضحوا لماذا يحصل ما حصل؟ أو لماذا يحصل بالصورة التي حصل بها؟ وذلك من أجل أن يعزوها أو يردوها إلى أسباب معينة؛ لذلك قد يحاول الطلبة أن يفسروا علاقاتهم ودرجاتهم لعدد من العوامل مثل الجهد، والقدرة، والمزاج، والحظ، والمساعدة، والإهتمامات، ووضوح التعليمات. ويرجع (واينر) الأسباب التي يعزوها الطلبة إلى نجاحهم أو فشلهم إلى ثلاث مجموعات رئيسة هي:

الأولى: تتعلق بالأسباب الداخلية عوامل لدى الشخص نفسه مع مسببات خارجية مثل: الجهد، والأسباب الخارجية تتضمن صعوبة المهمة، واتجاهات المدرس، والحظ، والمساعدة من الاخرين.

الثانية: المسببات الثابتة أو الدائمة مثل: القدرة، والمسببات غير الثابتة أو غير الدائمة مثل: المزاج.

الثالثة: وهي الأسباب التي تخضع للضبط، والتي لا تخضع للضبط، تستيطع أن تتحكم بكمية المساعدة التي تحصل عليها ولكن لا تستطيع أن تتحكم بالحظ، أو المزاج في يوم الإمتحان.

كل الأسباب التي يفسر بها الطلبة ما يحدث لهم من نتائج يمكن أن تصنف في الأبعاد السابقة (أبو حويج وأبو مغلي، 2004).

2.19.1.2. نظرية (أتكنسون): اهتم (أتكنسون) بدارسة الدوافع، وذكر أن النزعة لإنجاز النجاح هي استعداد دافعي مكتسب، ويقول: أن الدافع لإنجاز النجاح، والدافع لتجنب الفشل مترابطان، فإذا كان

الطلبة مدفوعين بالنجاح، فسيحاولون أداء المهمات التي تكون احتمالية نجاحها مساوية لاحتمالية فشلها، وتكون قيمة باعث النجاح هنا مرتفعة. أما إذا كان الطلبة مدفوعين بالخوف من الفشل سيتجنبون أداء المهام الصعبة، وسيختارون المهام الأكثر سهولة؛ لتخفيض احتمالية الفشل أو المهام الأكثر صعوبة. حيث يمكن عزو الفشل هنا إلى صعوبة المهمة وليس إلى الذات (المنتدى العربي الموحد، 2004).

3.19.1.2. نظرية الهدف: إن نظرية الهدف تركز على غايات إدراك الطلبة للتحصيل، و تشمل على توجهين رئيسين للأهداف وهما: أهداف المهمة، وأهداف القدرة. فهدف المهمة يمثل الاعتقاد بأن غاية التحصيل لدى الطلبة هي الاستيعاب؛ والتقدم الشخصي؛ لذلك فإن الطلبة الذين يتبنون أهداف المهمة يركزون على عملية تقدمهم الذاتي في إتقان المهارات اللازمة والمعرفة. كما يعتبر النجاح بالنسبة لهم هو النجاح في هذه المجالات. أما هدف القدرة فيمثل الاعتقاد بأن غاية التحصيل لدى الطلبة هي إثبات قدرتهم، أو إخفاء الضعف في قدرتهم، فالطلبة الذين يتبنون أهداف القدرة يركزون غالبا على إظهار الكفاءة مقارنة مع الآخرين؛ لذا فتعرفهم للنجاح يكون وفقاً لذلك (المغربي، 2003).

4.19.1.2. نظرية التقرير الذاتي: تؤكد هذه النظرية على الدافعية الداخلية وعلى الاستقلال الذاتي، على أن الطلبة يدفعون داخلياً لتنمية كفايتهم، وأن مشاعر الكفاية تزيد الإهتمام الداخلي بالأنشطة. إلا أنهم أضافوا حاجة فطرية أخرى هي الحاجة لأن يتمتعوا بالتقرير الذاتي، بمعنى أن يقرروا بأنفسهم. فلقد افترض علماء هذه النظرية أن الطلبة يميلون بصورة فطرية للرغبة في الاعتقاد بأنهم يشتركون في الأنشطة، وليس عن طريق فرض الإشتراك في الأنشطة عليهم. ويفرق علماء هذه النظرية بين المواقف التي يدرك فيها الطلبة أنفسهم على أنهم السبب في سلوكياتهم، والتي يشيرون إليها بمصدر الضبط الداخلي. وبين المواقف التي يعتقد الطلبة أنهم يشتركون في سلوكياتهم من أجل الحصول على المكافآت، أو إسعاد شخص آخر، والتي يشيرون لها بمصدر الضبط الخارجي، حيث يدعي هؤلاء العلماء بأن الناس أكثر حباً لأن يدفعوا داخلياً؛ للإشتراك في نشاط عندما يكون مصدر الضبط لديهم داخلياً عنه عندما يكون مصدر الضبط لديهم خارجياً (زايد، 2003).

2.2 الدراسات السابقة:

قام الباحث بمراجعة مجموعة من الدراسات السابقة العربية، والأجنبية التي أجريت في مجالي الأمن النفسي ودافعية التعلم، ومن ثم يليها التعقيب، وسيتم عرضها وفق التسلسل الزمني وهي على النحو الآتي:

1.2.2. الدراسات العربية السابقة المتعلقة بالأمن النفسي:

1.1.2.2. دراسة (دواني وديراني، 1984):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس وشعور المعلمين بالأمن النفسي، وإلى معرفة أثر الجنس والتأهيل للمديرين في شعور المعلمين بالأمن النفسي بمحافظة عمان بالمملكة الأردنية الهاشمية، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (427) معلماً تم اختيارهم من (64) مدرسة موزعة على مناطق محافظة عمان، وتم استخدام الأدوات التالية: اختبار (وليم بفيفر) لتصنيف سلوك القياديين إلى النمط المهتم بالعمل، والنمط المهتم بالعاملين واختبار (ماسلو) للتعرف على مدى شعور المعلمين بالأمن والذي قام الباحثان بتعريبه وحساب صدقه وثباته في البيئة الأردنية. كما استخدمت الأساليب الإحصائية التالية: معامل الإرتباط، وتحليل التباين (2x2)، واختبار (ت)، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة احصائية بين نمط القيادة التي تهتم بالعاملين، وشعور المعلمين والمعلمات بالأمن، بينما لم تكشف عن أثر ذات دلالة إحصائية للجنس وللتأهيل لدى المديرين والمديرات في شعور المعلمين والمعلمات بالأمن النفسي.

2.1.2.2. دراسة الريحاني (1985):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر نمط التنشئة الأسرية في الشعور بالأمن النفسي عند المراهقين ومدى اختلاف هذا الشعور باختلاف جنس المراهق، ومكان نشأته، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (450) طالباً وطالبةً تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من طلبة المرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية بمنطقة عمان وضواحيها، واستخدم الباحث خلال دراسته أداتين وهما: مقياس التنشئة الأسرية الذي صنف فيه العينة إلى مجموعتين هما: مجموعة نمط التنشئة الأسرية المتسلطة، ومجموعة نمط التنشئة الأسرية الديمقراطية المتسامحة. والأداة الأخرى لقياس الأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية وهي عبارة عن اختبار (ماسلو) للشعور بالأمن النفسي الذي قام بتعريبه كل من (دواني وديراني) ومواءمته للبيئة الأردنية. كما استخدم الباحث تحليل التباين الثلاثي، وطريقة

الانحدار، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مجموعة المراهقين الذين ينتمون إلى نمط التنشئة الأسرية الديمقراطية كانوا أكثر شعوراً بالأمن من أولئك الذين ينتمون إلى نمط التنشئة الأسرية المتسلطة، وأن الإناث أكثر شعوراً بالأمان من الذكور. في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من نشأوا في الريف أو في المدينة.

3.1.2.2. دراسة حسين (1987):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات والطمأنينة الإنفعالية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (183) طالباً وطالبةً من المرحلة الثانوية في مدينة الرياض تراوحت أعمارهم بين (15–23) سنة، وقد استخدم الباحث في دراسته اختبار (ماسلو) للشعور بالأمن النفسي واختبار مفهوم الذات من إعداد الباحث، كما استخدم الباحث عدة أساليب إحصائية كان من بينها اختبار (كا2)، واختبار (ت). وقد بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية قوية بين مفهوم الذات والطمأنينة الإنفعالية، فوجد أن درجة الشعور بالأمن والطمأنينة تزداد عند الأفراد كلما كانت المفاهيم عن الذات إيجابية لديهم كما أن كلا المتغيرين يعتمد على الآخر.

4.1.2.2. دراسة حسين (1989):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالرياض، وبيان العلاقة التي تربط الشعور بالأمن وبعض المتغيرات المدرسية المستوى والتخصص والتحصيل الدراسي، ولقد استخدم الباحث في دراسته استبيان (ماسلو) للشعور بالأمن النفسي وقد طبقه على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بلغت (191) طالباً. وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة في الشعور بالأمن النفسي بحسب المستوى، والتخصص والتحصيل الدراسي، وأنه لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين التفاعل بين هذه المتغيرات المدرسية ودرجة الشعور بالأمن، وبلغت نسبة الطلاب الذين لديهم شعور مرتفع بالأمن (16.5%) من أفراد العينة، وأن (60.43%) لديهم شعور متوسط بالأمن، وأن (23.07%) لديهم نزعة بعدم الأمن، وأن (14.83%) ممن لديهم نزعة عدم الأمن يتجهون نحو اللاسواء ويعانون من اضطرابات نفسية، ويحتاجون إلى رعاية ومتابعة.

5.1.2.2. دراسة كفافي (1989):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الأمن النفسي وأساليب التنشئة الوالدية وتقدير الذات، وذلك على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بقطر حيث بلغ عددهن (153) طالبة، ومتوسط أعمارهن (16-28) سنة، وطبق عليهن مقياس للتنشئة الاجتماعية من إعداد الباحث، ومقياس الأمن النفسي من إعداد (عبد الرحمن عيسوي)، ومقياس تقدير الذات من إعداد الباحث، وأشارت النتائج إلى وجود إرتباط دال سالب بين أساليب التنشئة الوالدية، والتفرقة والتحكم، والتذبذب في المعاملة سواء من الوالد أو الوالدة وبين الشعور بالأمن النفسي. كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود إرتباط موجب دال بين الشعور بالأمن النفسي وبين تقدير الذات لدى الطالبات.

6.1.2.2. دراسة حافظ ومحمود (1990):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر العلاج النفسي الجماعي في ازدياد تأكيد الذات وتقديرها، وانخفاض الشعور بالذنب، وانعدام الطمأنينة الإنفعالية لدى جماعة عصابية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب جامعة عين شمس ممن يعانون من الأمراض العصابية (3 ذكور-12 إناث) وبمدى عمري (18-24) عاماً، وتم تكوين جماعة منهم من خلال مقابلة (إكلينيكية) يجري عليها البرنامج العلاجي. واستخدم في الدراسة مقياس تقدير الذات (لايزنك وولسون) (ترجمه كل من جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي)، واختبار (ماسلو) للشعور بالأمن النفسي وعدم الأمن الذي قام بتعريبه (أحمد عبد العزيز سلامه،1977). أشارت نتائج الدراسة أن العلاج المستخدم الجماعي أدى إلى زيادة الشعور بالأمن والطمأنينة الإنفعالية لدى أفراد العينة، إلى جانب الزيادة في تقدير الذات وتأكيد الذات.

7.1.2.2. دراسة الخليل (1991):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة المراهقين ذوي الأسر المتعددة الزوجات مقارنة بالطلبة المراهقين في الأسر الأحادية الزوجية. وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (160) طالباً وطالبةً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من عدة أسر في مناطق سحاب، والقويسمة، وأبو علندا في الأردن، وقد قام الباحث بتطبيق اختبار (ماسلو) للشعور بالأمن وعدم الأمن على عينة الدراسة، كما استخدم الباحث في المعالجة الإحصائية اختبار (ت)، واختبار (كا 2). أظهرت النتائج أن الطلبة المراهقون في الأسر المتعددة الزوجات أقل شعوراً بالأمن من الطلبة المراهقين في الأسر الأحادية الزوجة، وتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً في درجة الشعور بالأمن النفسي تعزى للجنس، وترتيب زواج الأم لدى الطلبة المراهقين ذوي الأسر متعددة الزوجات.

8.1.2.2. دراسة أبو بكره (1993):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين القيم الدينية، وبين الأمن النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (560) طالباً وطالبةً من جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية بنسبة (5%) من المجتمع الأصلي، وهي عبارة عن (244 طالباً، و316 طالبةً) تم اختيارهم بالطريقة العنقودية، واستخرج الباحث المتوسطات الحسابية، والإنحراف المعياري، كما استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي، واختبار (نيومان كونر)، ومعامل إرتباط (بيرسون)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة جوهرية بين القيم الدينية والأمن النفسي، وإن الحاصل على درجة عالية في القيم الدينية يتمتع بأمن نفسي مرتفع، والحاصل على درجة منخفضة يتمتع بأمن نفسي منخفض.

9.1.2.2. دراسة جبر (1996):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الشعور بالأمن النفسي وبعض المتغيرات (الديمغرافية): كالجنس، والمرحلة العمرية، والحالة الاجتماعية، والمستويات التعليمية بجمهورية مصر العربية، وقد أجريت على عينة قوامها (342) فرداً تتراوح أعمارهم بين (17–59) سنة من المتزوجين والعزاب، (252 متزوجين، 90عزاب)، (224 ذكوراً، 118إناثاً) من مستويات تعليمية، واجتماعية، واقتصادية مختلفة تم اختيارهم عشوائياً من خمس محافظات، واستخدم الباحث اختبار الأمن النفسي الذي أعده للعربية (عبد الرحمن العيسوي) نقلاً عن اختبار (ماسلو) للأمن وعدم الأمن. كما استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي، واختبار(ت) لحساب الفروق بين المتوسطات. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي بين الذكور والإناث، وأن مستوى الأمن النفسي يرتفع بتقدم العمر، ويرتفع بين المتزوجين وغير المتزوجين لصالح المتزوجين، ويرتفع بازدياد المستوى التعليمي أي أن المتعلمين أكثر أمناً من غير المتعلمين.

10.1.2.2. دراسة العمري والسلمان (1996):

هدفت هذه الدراسة إلى قياس وتحليل درجة تحقق حاجة الإحساس بالأمن النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بالجنس، وسنوات الخبرة، والرتبة الأكاديمية، والتخصص، واختلاف الجامعة، وبلغ مجتمع الدراسة (1420) عضواً من هيئة التدريس الأردنيين من حملة الدكتوراه بمختلف الرتب الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية الأربع الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة، وجامعة العلوم والتكنولوجيا، وشملت عينة الدراسة (273) عضواً،

بنسبة (19%). وتكونت أداة الدراسة من جزئيين: صفحة المعلومات عن كل عضو لتشكل المتغيرات المستقلة، واختبار (ماسلو) للإحساس بالأمن وعدمه الذي قام بتعريبه وملاءمته للبيئة الأردنية كل من (دواني وديراني، 1983)، كما استخدم الباحثان في دراستهما تحليل التباين الأحادي، واختبار (توكي) للمقارنات البعدية. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الإحساس بالأمن لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية تساوي (20.5) درجة، وهي درجة متوسطة من حيث الإحساس بالأمن حسب مقياس (ماسلو). كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاختلاف الجامعة، ولم تكشف الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقق حاجة الإحساس بالأمن لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لاختلاف التخصص، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة، والجنس.

11.1.2.2. دراسة العتوم وعبد الله (1997):

هدفت هذه الدراسة التجريبية إلى معرفة أثر سماع القرآن الكريم على مستوى الأمن النفسي لعينة تكونت من (130) طالبةً من طالبات الصف الاول الثانوي الأكاديمي (علمي/أدبي) من طالبات مدرسة نور الحسين الثانوية للبنات في محافظة اربد في الاردن، وزعت على مجموعتين إحداهما تجريبية وأخرى ضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة أن التغير في مستوى الأمن النفسي للمجموعة التجريبية أعلى منه لدى المجموعة الضابطة، مما يدلل على وجود أثر لسماع القران الكريم على مستوى الأمن النفسي للطالبات في الدراسة. كما أظهرت النتائج وجود أثر لسماع القران الكريم على مستوى الأمن النفسي تعزى لتخصص الطالبات علمي/أدبي وذلك لصالح طالبات الفرع العلمي.

12.1.2.2. دراسة سعد (1998):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مفهوم الأمن النفسي والتفوق الدراسي، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (39) طالباً متفوقاً، و(44) طالبةً متفوقةً بنسبة (53%) من عدد المتفوقين والمتفوقات بجامعة دمشق، و(80) طالباً غير متفوق، و(92) طالبةً غير متفوقة بنسبة (3%) من الطلبة بكليات العلوم الطبية، والهندسية، والتطبيقية، والعلوم الإنسانية بجامعة دمشق، واستخدم الباحث اختبار (ماسلو) للشعور بالأمن وعدمه، كما استخرج الباحث المتوسط الحسابي، والإنحراف المعياري، واستخدم الباحث اختبار (ت)، والرباعيات والإعشاريات. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي والتفوق التحصيلي، وأن الفروق في مستويات الأمن النفسي بين المتفوقين وغير المتفوقين حسب التخصص والجنس لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

13.1.2.2. دراسة عبد المقصود (1999):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الشعور بالأمن النفسي وعلاقته ببعض أساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ المدرسة الإبتدائية، وتكونت العينة من (150 تلميذاً، و150 تلميذةً) من مدارس القاهرة، وطبق على أفراد العينة مقياس أساليب المعاملة الوالدية من إعداد الباحثة ومقياس الأمن النفسي للأطفال عن (ماسلو). أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال بين أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية: التفرقة، والتحكم، والتذبذب، والحماية الزائدة سواء من الأب أو الأم، وبين الشعور بعدم الأمن النفسي للأطفال، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الشعور بالأمن النفسي.

14.1.2.2. دراسة حمزة (2001):

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة أثر سلوك الوالدين الإيذائي على الأمن النفسي للطفل، وأجريت الدراسة على عينة (100) تلميذاً بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الجيزة، وتتراوح أعمارهم بين (11–13) عاماً وقسمت العينة إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة وتتكون من (55) تلميذاً من الصف الأول والثاني، ومجموعة تجريبية مكونة من (45) تلميذاً من نفس الصفوف يعانون من مشاكل ذاتية، ويتساوى جميع أفراد العينة في المستويات الإجتماعية، والإقتصادية، والثقافية. وقد استخرج الباحث معامل إرتباط (بيرسون)، والمتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية. واستخدم الباحث اختبار (ماسلو) للأمن ومقياس التنشئة الوالدية. وقد بينت نتائج الدراسة أن أساليب التنشئة الوالديه لها أثر سلبي على إحساس الطفل بالأمن النفسي.

15.1.2.2. دراسة مخيمر (2003):

هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين إدراك الأطفال للأمن النفسي من الوالدين وبين كل من القلق واليأس، وقد تكونت عينة الدراسة من (102) طفلاً متوسط أعمارهم (10.4 سنة ‡0.74)، و(104) طفلةً متوسط أعمارهن (10.2سنة ‡0.72)، وطبق عليهم مقياس الأمن النفسي (لكيرنز وآخرين)، ومقياس القلق الصريح للأطفال (لكاستانيدا)، ومقياس اليأس للأطفال (لكازدين). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث في القلق إلى جانب الإناث، حيث يزداد شعور القلق لدى الإناث بدرجة أكبر منه لدى الذكور، بينما لا توجد فروق داله إحصائياً بين متوسط درجات الذكور والإناث في إدراك الأمن النفسي من الأب ومن الأم وكذلك اليأس. كما

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود إرتباط سالب دال إحصائياً بين درجات أفراد العينة من الذكور والإناث في إدراك الأمن النفسي من الأب ومن الأم وبين كل من القلق واليأس.

16.1.2.2. دراسة عبد المجيد (2004):

هدفت هذه الدراسة إلى بحث كل من إساءة المعاملة والأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المدارس الإبتدائية الحكومية والخاصة على عينة مكونة من (331) تلميذاً وتلميذةً من محافظتي دمياط والدقهلية من التعليم الإبتدائي الحكومي والخاص. وباستخدام مقياس الأمن النفسي، ومقياس لسوء المعاملة من إعداد الباحث، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود علاقة سالبة بين سوء المعاملة والأمن النفسي، وأن تلاميذ المدارس الحكومية يعانون من سوء المعاملة أكثر من تلاميذ المدارس الخاصة، وأن الذكور يعانون من سوء المعاملة أكثر من الإناث، وأنه يوجد تفاعل دال بين الجنس ونوع التعليم في سوء المعاملة المدرسية، وتوجد فروق دالة بين المدارس الحكومية والخاصة في الأمن النفسي لصالح المدارس الحكومية، ويوجد تفاعل دال إحصائيا بين الجنس ونوعية الدراسة في الأمن النفسي.

17.1.2.2. دراسة أقرع (2005):

هدفت هذه الدراسة التعرف على درجة الشعور بالأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، وتم اختيار عينة الدراسة بنسبة (10%) من مجتمع الدراسة تكونت من(1002) طالباً من طلبة الجامعة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث مقياس (ماسلو) للشعور بالأمن النفسي، وتم التأكد من صدقه وثباته. أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية يعزى لمتغيرات الجنس، والكلية، ومكان السكن، والمعدل التراكمي، والمستوى التعليمي، ولا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الشعور بالأمن النفسي يعزى لمتغير الجنس، والتفاعل بينه وبين متغيرات الدراسة الأخرى.

2.2.2. الدراسات الأجنبية السابقة المتعلقة بالأمن النفسي:

1.2.2.2. دراسة أسرناو وآخرون (Asarnow et al, 1987):

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة إدراك البيئة الأسرية وأساليب مواجهة الضغوط واليأس لدى عينة من أطفال لوس انجلوس بلغ عددهم (250) تراوحت أعمارهم بين (8–13) سنة بمتوسط عمر (11) سنة وطبق عليهم الباحثون الأدوات التالية: مقياس البيئة الأسرية (لموس)، ومقياس اليأس للأطفال، واختبار

استراتيجيات مواجهة الضغوط، وأشارت نتيجة الدراسة إلى أن الأسر التي يسودها الصراع وتفتقد إلى التماسك والمساندة أو تتشدد في ضوابطها، هي أسر تؤدي إلى شعور أبنائها بعدم الأمن النفسي، وعدم القيمة واليأس، وزيادة الأفكار الإنتحارية والسلوك الإنتحاري، وكذلك استخدام استراتيجيات الإنسحاب من مواجهة الضغوط، والإتجاه السلبي نحو الذات والعالم والمستقبل.

2.2.2.2. دراسة جريش وفينشام (Grych & Fincham, 1992):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة إدراك الطفل للخلافات الأسرية وشعوره بالأمن النفسي على عينة من أطفال في الولايات المتحدة الأمريكية بلغ عددهم (124 ذكوراً، و198 إناثاً)، وطبق عليهم مقاييس لقياس إدراك الأطفال للخلافات الأسرية، وقائمة للمشكلات السلوكية، وكذلك مقياسان لأعراض القلق والإكتئاب للأطفال، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن إدراك الأطفال للخلافات الأسرية يرتبط بشعورهم بالتهديد، والقلق، والإكتئاب، والعدوانية.

3.2.2.2. دراسة ديفيز وآخرون(Davis et al, 1995):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر النزاع الهدام بين البالغين على مستوى الأمن النفسي لدى الأطفال والشباب من خلال اختبار فرضيات الأمن النفسي لديهم. وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (112) طفلاً مقسمة بالتساوي إلى ثلاث مجموعات عمرية (6، 11، 19) سنة مع مراعاة تساوي عدد الإناث مع الذكور في كل مجموعة عمرية، ولقد تم إجراء تلك الدراسة بمنطقة غرب فرجينيا في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم الباحث عدة أدوات لقياس الأمن النفسي لدى الأطفال والشباب في المراحل العمرية المختلفة وبعدة طرق وأساليب، وكما استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي، واختبار (ت)، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين الصراع الهدام بين البالغين، وشعور الأطفال بعدم الأمن في جميع المجموعات العمرية الثلاث في عينة الدراسة، وعدم وجود فروق دالة في العلاقة بين الصراع الخاص بالبالغين والأمن النفسي بين المجموعات الثلاثة.

4.2.2.2. دراسة يارو وآخرون (Yarrow et al, 1985):

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة إكتئاب الوالدين وعلاقته بشعور الأبناء بالأمن النفسي، وذلك على عينة من الولايات المتحدة الأمريكية من الآباء المكتئبين (41)، والأمهات المكتئبات (42)، ومن الآباء غير المكتئبين (30)، وتراوحت أعمار الأطفال بين (25–47) شهراً، وتم قياس كفاءة علاقة التعلق والشعور بالأمن النفسي من خلال الملاحظة والمقابلة، وأشارت النتائج إلى أن إكتئاب الوالدين أو

أحدهما يقلل من قدرتهما على التفاعل مع الأبناء، ومن الإستجابة لإشارات الأبناء وتلبية حاجاتهم، مما يجعل الأبناء يشعرون بعدم الأمن والتململ والتجنب.

5.2.2.2. دراسة أيدن وآخرون (Eiden et al, 1995):

لقد تبنت هذه الدراسة نظرية (بولبي) في التعلق مستخدماً عينة من الأزواج والزوجات بالإضافة إلى أطفالهم، وبلغ عدد الآباء (52) أباً وزوجاتهم، وتراوحت أعمارهم بين (24–40) سنة، وطبق عليهم استبيان للتوافق الزوجي، واستمارة مقابلة التعلق للراشدين، وتم استخدام مقياس للشعور بالأمن النفسي وآخر للتعلق لدى الأطفال، وأشارت النتائج إلى أن المساندة الإنفعالية المتبادلة بين الزوج والزوجة، وكذلك التوافق الأسري، يجعلان الوالدين أكثر استجابة للأبناء واهتماماً بهم وبحاجاتهم، مما يجعل الأبناء يكونون صيغة إيجابية عن ذواتهم تتضمن شعورهم بالثقة والأمن النفسي، وبينما سوء التوافق الأسري يجعل الأبناء يكونون صيغة سلبية تجاه ذواتهم، ويشعرون بعدم الكفاية وعدم الأمن النفسي.

6.2.2.2. دراسة كيرنز وسوي (Kerns & Coie, 1996):

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على إدراك الأمن النفسي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المراهقة والشعور بالوحدة النفسية على عينة من الأطفال بلغ عددهم (46 طفلاً– 30 طفلةً) في الصف الخامس، وطبق عليهم أدوات للشعور بالأمن النفسي وللشعور بالوحدة النفسية. أشارت النتائج إلى وجود إرتباط دال سالب بين الشعور بالأمن النفسي والشعور بالوحدة النفسية، و كما أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين يتمتعون بالأمن النفسي كانوا أكثر إدراكاً للتحكم، ولديهم نظرة إيجابية نحو ذواتهم، ونحو الآخرين، ونحو العالم، وأما الذين يشعرون بانخفاض الأمن النفسي، فهم أكثر قلقاً في المواقف الإجتماعية، ونظرتهم سلبية لذواتهم وللعالم وللآخرين.

7.2.2.2. دراسة روبرتس وآخرون (Roberts et al, 1996):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الشعور بالأمن النفسي الناجم عن طبيعة الإرتباط بالأبوين، وظهور أعراض الاكتئاب النفسي عند البالغين، والكشف عن دور مستوى الشعور بالأمن كوسيط بين الاتجاه نحو الاختلال الوظيفي وانخفاض مستوى تقدير الذات، وقد تكونت عينة الدراسة الأولى من (144) فرداً من الطلبة الجامعين من غير الخريجين من بينهم (88) طالبةً، وعينة الدراسة الثانية تكونت من (218) طالباً من جامعة (تسبزمي) من بينهم (137) طالبةً تتراوح أعمارهن بين (17–49) سنة، وعينة الدراسة الثالثة من (119) طالبةً من طلبة جامعة (نورث ويسترن) تراوحت

أعمارهن بين (17–27) عاماً، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين عدم التمتع بالعلاقة الحميمة بين الوالدين، والنقص في مستوى الشعور بالأمن، بالاتجاه نحو الاختلال الوظيفي، ووجود علاقة بين الإختلال الوظيفي وانخفاض مستوى تقدير الذات، وكما أن انخفاض مستوى تقدير الذات له علاقة مباشرة مع زيادة أعراض الإكتئاب، وأن إنعدام الأمن قد يؤدي إلى ظهور أعراض الاكتئاب في سن البلوغ من خلال انخفاض مستوى تقدير الذات لدى البالغين.

8.2.2.2. دراسة ديفيز وكيمنجز (Davis & Cummings, 1998):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الأمن الإنفعالي للأطفال، وإدراكهم للتوافق بين الوالدين. وذلك على عينة من الأطفال تراوحت أعمارهم بين (6–9) سنوات، ولا يوجد منهم من تعرضت أسرته للطلاق أو الإنفصال، وطبق عليهم الأدوات التالية: مقياس الأمن النفسي، ومقياس (رينالدوز) لقلق الأطفال الصريح، واختبار إكمال القصص للصراع الوالدي، و قائمة المشكلات السلوكية للطفل، وأشارت النتائج إلى أن كفاءة علاقة الطفل بالوالدين تؤدي على تكوينه نماذج تصورية داخلية عن ذاته تتضمن شعوره بالأمن، والثقة، والتوافق الشخصي والإجتماعي، ومما يجعله يواجه المشكلات والضغوط مستقبلاً بكفاءة وفاعلية، وبينما يمثل إدراك الطفل للشقاق الأسري عامل خطورة للتنبؤ بإرتفاع مستوى القلق والشعور بالتهديد وتوقع زيادة المشكلات السلوكية للطفل.

9.2.2.2. دراسة باتريك وكيمنجز (Patrick & Cummings, 1995):

كانت هذه الدراسة عن الأمن النفسي كمتغير وسيط بين إدراك الخلافات الأسرية وبين توافق الطفل، وذلك على عينة من الأطفال (65) تراوحت أعمارهم بين (6–9) سنوات، وطبق عليهم مقياس (كيرنز) للشعور بالأمن النفسي، بالإضافة إلى مقياس للخلافات الأسرية، وقائمة للمشكلات السلوكية، ومقياسان لأعراض القلق والاكتئاب لدى الأطفال، وأشارت النتائج إلى أن إدراك الأطفال للخلافات الأسرية يزيد من شعورهم بعدم الأمن الإنفعالي، ويقلل من قدرتهم على التنظيم الإنفعالي، ويجعل النماذج التصورية للأسرة لديهم سلبية، وكما يزيد من أعراض القلق والإكتئاب.

10.2.2.2. دراسة بينبينشتى وآخرون (Benbenishty et al, 2002):

هدفت هذه الدراسة للتعرف على الإساءة النفسية والبدنية التي يتعرض لها تلاميذ عرب فلسطين عام (1948) في المدارس الإسرائيلية من قبل المعلمين، وطبقت الدراسة على عينة من (5472) تلميذاً من الذكور، وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع معدل ممارسة الإساءة النفسية من قبل المعلمين باتجاه

التلاميذ. كما أن معظم حالات الإساءة التي تعرض لها التلاميذ كانت لأطفال من أسر ذات مستوى اقتصادي/إجتماعي منخفض.

3.2.2. تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بالأمن النفسي:

تشمل الدراسات السابقة العربية بيئات مختلفة من الوطن العربي من فلسطين، والأردن، وسوريا، ومصر، والسعودية، وقطر. حيث اهتمت بالبحث حول الأمن النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات المختلفة لدى الشخصية العربية، فقد أشارت نتائج دراسة (الريحاني، 1985) أن الإناث أكثر شعوراً بالأمان من الذكور، وبينت دراسة (عبد المجيد، 2004) أن الذكور يعانون من سوء المعاملة أكثر من الإناث، ويوجد تفاعل دال إحصائياً بين الجنس ونوع التعليم في سوء المعاملة المدرسية، ويوجد تفاعل دال إحصائياً بين الجنس ونوعية الدراسة في الأمن النفسي، ولم تكشف دراسة (دواني وديراني، 1984) عن أثر ذات دلالة إحصائياً للجنس، وأشارت دراسة (الخليل، 1991) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الشعور بالأمن النفسي تعزى للجنس، بينما دراسة (جبر، 1996) أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي بين الذكور والإناث، وارتفاع الأمن النفسي بازدياد المستوى التعليمي، وبينت دراسة (العمري والسلمان، 1996) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقق الإحساس بالأمن لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لاختلاف الجنس، وكشفت دراسة (مخيمر، 2003) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور والإناث في إدراك الأمن النفسي من الأب والأم وكذلك اليأس، ووجود ارتباط سالب بين درجات أفراد العينة من الذكور والإناث في إدراك الأمن النفسي من الأب ومن الأم وبين كل من القلق واليأس. وأظهرت دراسة (أقرع، 2005) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الشعور بالأمن النفسي يعزى لمتغير الجنس، والكلية، ومكان السكن، والمعدل التراكمي، والمستوى التعليمي، ولا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الشعور بالأمن النفسي يعزى لمتغير الجنس، والتفاعل بينه وبين متغيرات الدراسة، وكذلك بينت دراسة (حسين، 1989) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة في الشعور بالأمن النفسي بحسب المستوى، والتخصص، والتحصيل الدراسي، أما دراسة (العتوم وعبد الله، 1997) بينت النتائج وجود أثر لسماع القرآن الكريم على مستوى الأمن النفسي تعزى لفرع طالبات العلمي، وأظهرت دراسة (سعد، 1998) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي والتفوق التحصيلي، وأن الفروق في مستويات الأمن النفسي بين المتفوقين وغير المتفوقين حسب التخصص والجنس لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية. بينما الدراسات التالية: (حسين، 1987)،

و(كفافي، 1989)، و(حافظ ومحمود، 1990)، تشير إلى علاقة إيجابية بين تقدير الذات والأمن النفسي. أما الدراسات التي تناولت متغير التنشئة الأسرية السلبية والأمن النفسي تشير إلى وجود علاقة سلبية بينهما في الدراسات التالية: (الريحاني، 1985)، و(كفافي، 1989)، و(حمزة، 2001)، و(مخيمر، 2003). كما أن الدراسات التي تناولت الدين والأمن النفسي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بينهما في الدراسات التالية (أبو بكره، 1993)، و(العتوم و عبد الله، 1997).

أوضحت الدراسات الأجنبية التالية في مجال الأمن النفسي: (Asarnow et al, 1987)، و(Grych & Fincham, 1992)، و(Yarrow et al, 1985)، و(Eiden et al, 1995)، و(Roberts et al, 1996)، و(Davis & Cummings, 1998)، و(Patrick & Cummings, 1995) أن هناك متغيرات داخل الأسرة تقلل من شعور الطفل بالأمن النفسي، ومنها: الصراع والخلافات بين الوالدين، والاكتئاب النفسي للوالدين أو أحدهما، والقلق النفسي للوالدين أو أحدهما، وشعور الوالدين بعدم الأمن النفسي. كما أشارت دراسة (Davis et al, 1995) إلى علاقة دالة بين الصراع الهدام وشعور الأطفال بعدم الأمن النفسي، وعدم وجود علاقة بين الصراع الخاص بالبالغين والأمن النفسي. كذلك دراسة (Kerns & Coie,1996) أشارت أن هناك تناقضات في النظرة إيجابية أو سلبية للشعور بالأمن النفسي في مرحلة ما قبل المراهقة، ونتج عن دراسة (Benbenishty et al,2002) أن عينة التلاميذ تعامل معاملة سيئة من الناحية النفسية أكثر من البدنية. هناك تشابه بين الدراسات العربية والأجنبية. إن التنشئة الأسرية لها مردود إيجابي أو سلبي في شعور الفرد في الأسرة بالأمن النفسي في الدراسات التالية: (الريحاني ، 1985)، و(كفافي، 1989)، و(عب د المقصود، 1999)، و(حمز ة، 2001)، و(Asarnow et al,1987)، و(Grych & Fincham, 1992)، و(Kerns & Coie,1996) ، و(Roberts et al, 1996)، و(Davis & Cummings, 1998)، و(Patrick & Cummings, 1995). وكذلك هناك تشابه في دراسة (عبد المجيد، 2004) و(Benbenishty et al,2002) من حيث إساءة المعاملة من قبل المعلمين باتجاه التلاميذ وفقدانهم الشعور بالأمن النفسي، وهناك تشابه في دراسة (مخيمر، 2003)، و(Davis & Cummings, 1998)، و(Patrick & Cummings, 1995) أنه يوجد ارتباط سالب ما بين الأمن النفسي والقلق واليأس كمتغيرات.

لوحظ أن الدراسات السابقة الأجنبية اهتمت بدراسة دور الأمن النفسي في الأسرة وعلاقته ببعض المتغيرات اهتماماً كبيراً، ولم تهتم بنفس القدر بدراسات حول الأمن النفسي في المدرسة بمختلف المراحل الدراسية والجامعات وعلاقتها ببعض المتغيرات. بينما الدراسات العربية شملت متغيرات

مختلفة وعلاقتها بالأمن النفسي ومن هذه المتغيرات: الأسرة، والمدرسة، والجامعة، والدين، وتقدير الذات.

4.2.2. الدراسات العربية السابقة المتعلقة بدافعية التعلم:

1.4.2.2. دراسة الزيات (1985) في (قطامي، 1993):

أجرى الزيات دراسة تحليلية لأبعاد مفهوم الذات ومن ضمنها مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية وعلاقتها بالدافعية للتعلم والتحصيل لدى أطفال المرحلة الإبتدائية في السعودية، وقد أجرى الباحث الدراسة على عينة تتكون من (206) من طلبة الصفوف الثلاثة الأخيرة في المرحلة الإبتدائية في مدارس منطقة مكة المكرمة، وتوصل الباحث بالتحليل الذي اعتمده باستخدام أسلوب الإنحدار المتعدد إلى نتائج مفادها أن القيمة التنبؤية باعتبار الدافعية للتعلم والتحصيل سبباً ومفهوم الذات نتيجة أكثر من اعتبار مفهوم الذات سبباً والدافعية للتعلم والتحصيل نتيجة.

2.4.2.2. دراسة شعيب (1988):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة السببية بين دافعية التحصيل ومفهوم الذات للقدرة الأكاديمية لدى المراهقين في المجتمع السعودي، وتوصل الباحث في دراسته إلى العلاقة الوثيقة القائمة بين التحصيل والدافعية للتعلم لدى الجنسين ذكوراً وإناثاً. وقد أجرى الباحث الدراسة على عينة عشوائية من طلبة نهاية المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة مقدارها (148) طالباً و(144) طالبةً، حيث بلغ متوسط عمر الذكور (15.4) سنة، بينما بلغ متوسط عمر الإناث (15.2) سنة. كما خلص في دراسته إلى ارتباط الدافعية للتعلم بشعور المراهق بالقدرة والمكانة وتحقيق الذات الممثل في درجات التحصيل التي ينجزها أفراد الجنسين، وتوصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فهم الطالب لأسباب تحصيله وإنجازه وفهم الطالبة. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة كذلك بين مستوى مفهوم الذات التحصيلية ومفهوم الذات العام على اعتبار أن لمفهوم الذات تأثيراً في التفاعل مع الخبرات والمواقف التعليمية، وقد برر الباحث هذه النتيجة بافتراضية أن الطلبة ذكوراً كانوا أو إناثاً يتطلعون في هذه المرحلة العمرية إلى تحقيق ذواتهم في مواقف التعلم أكثر من أي مرحلة، فالمراهق يتطلع إلى الاستقلال في شخصيته، وتحمله لنتائج قراراته التحصيلية والأدائية في الصف أو المدرسة بغض النظر عن جنسه.

3.4.2.2. دراسة قطامي (1991) في (بني يونس، 2004):

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر متغير الجنس ومتغير مركز الضبط الداخلي والخارجي، والمستوى الأكاديمي على واقع الإنجاز لدى طلبة الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (1991/1990م) من طلبة الدراسة الثانوية العامة إناثاً وذكوراً في المجالين العلمي والأدبي في عمان، وتكونت العينة من (709) مفحوصاً، واستخدم الباحث مقياس مركز الضبط ودافع الإنجاز، وخلصت نتائج الدراسة إلى: وجود أثر لمتغير الجنس على دافع الإنجاز لصالح الذكور، وعزت ذلك للتنشئة الاجتماعية للذكور التي تختلف عن تنشئة الإناث، ووجود أثر لمركز الضبط على دافع الإنجاز لصالح ذوي الضبط الداخلي، ووجود علاقة بين التحصيل العلمي للطلبة ودافعية الإنجاز، ووجود أثر لتفاعل متغير الجنس ومتغير الضبط على دافع الإنجاز.

4.4.2.2. دراسة النجداوي (1991) في (بني يونس، 2004):

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر دافع الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمية، ومركز الضبط على الدوافع المدرسية لدى الطلبة الذكور في الصف التاسع في مدينة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالباً من المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في العاصمة عمان، مختارين بشكل عشوائي، وقد استخدم الباحث في دراسته أربعة مقاييس أساسية وهي: مقياس دافع الإنجاز، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمية، ومقياس مركز الضبط، ومقياس الدوافع المدرسية، واستخدم الباحث تحليل التباين، ومعامل الانحدار المتعدد، وذلك بإيجاد انحدار المتغير التابع إلى المتغيرات المستقلة، وقد استخدم الباحث الإنجاز، ومفهوم الذات الأكاديمية، ومركز الضبط كمتغيرات مستقلة، والدافعية المدرسية كمتغير تابع، وقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن مستوى أداء الطلبة على مقياس الدوافع المدرسية يزداد بزيادة مفهوم الذات الأكاديمية، وأن مستوى أداء الطلبة على مقياس الدوافع المدرسية يزداد بزيادة دافع الإنجاز لديهم، وأن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يتميزون بدوافع مدرسية عالية مقارنة بالأفراد ذوي الضبط الخارجي.

5.4.2.2. دراسة قطامي (1993):

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر عامل الجنس، ومستوى الإنجاز (عالٍ – متدنٍ)، ومفهوم الذات للقدرة الأكاديمية (عالٍ – متدنٍ)، في الدافعية للتعلم في المواقف الصفية والمدرسية لطلبة الصف العاشر في مدينة عمان. شملت الدراسة ثلاثة مقاييس معربة ومطورة للبيئة الأردنية هي: مقياس مستوى الإنجاز، ومقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية، ومقياس الدافعية للتعلم، وتناولت المعالجة الإحصائية

تحليل التباين (2x2x2) للإجابة عن أسئلة الدراسة حول متغيراتها وتفاعلاتها، وقد بلغ عدد أفراد العينة الذين أخضعت إجاباتهم للدراسة والتحليل (458) موزعين إلى (270 طالباً، 188 طالبةً) في مدينة عمان، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة المستقلة الجنس، ومستوى الإنجاز، ومفهوم الذات الأكاديمي على الدافعية للتعلم، كما أظهرت أثر التفاعل الثلاثي وبعض التفاعلات الثنائية لمتغيرات الجنس والإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي على الدافعية للتعلم.

6.4.2.2. دراسة العمر (1995):

أُجري هذا البحث بهدف الكشف عن مدى توفر الدافعية الداخلية والخارجية نحو التدريس عند طلبة كلية التربية بجامعة الكويت، إضافة إلى أثر بعض المتغيرات المستقلة: كالجنس، والتخصص، والوحدات المجتازة، والمعدل على هذين المتغيرين، ولقد استخدم لذلك أداة أعدت خصيصاً لغرض البحث، وقد تم تطبيق هذه الأداة على (250) طالباً من طلبة كلية التربية، أظهرت النتائج ما يأتي: أن (15) بنداً من (17) من بنود الدافعية الداخلية كانت دالة عند مستوى (0.05) على الأقل، وأن التوزيع البياني للدافعية الداخلية يشير إلى منحنى سالب وهذا مؤشر لارتفاع الدرجات عند هذا المتغير، وأن (16) من (19) بنداً للدافعية الخارجية كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) على الأقل، وأشار التوزيع البياني إلى اقتراب المنحنى من الاعتدال إضافة إلى وجود تشتت أكبر للدرجات، وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين درجات الطلبة في الدافعية الداخلية والخارجية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الذكور ودرجات الإناث في متغير الدافعية الداخلية لصالح الإناث، وكما تبين أن طلبة التخصصات العلمية يفوقون طلبة التخصصات الأدبية في الدافعية الداخلية، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث أو طلبة التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في متغير الدافعية الخارجية، ولم يكن للمعدل التراكمي دور في الفروق الداخلية وكذلك الدافعية الخارجية، ولم تتضح أي فروق دالة إحصائياً للوحدات التي اجتازها الطالب في برنامجه الدراسي سواء في الدافعية الداخلية أو الخارجية.

7.4.2.2. دراسة قطامي (2000):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر كل من متغير الجنس، والصف، والتحصيل الدراسي في الدافعية لدى طلبة منطقة الأغوار الوسطى التعليمية، ومن أجل اختيار فرضيات الدراسة تم اختيار عينة البحث وضمت (324) طالباً وطالبةً منهم (204) طالباً و(120) طالبةً، وتم تطبيق أداة البحث مقياس الدافعية للتعلم الصفي التي تتصف بدلالات صدق وثبات مقبولة على طلبة الأغوار الوسطى التعليمية، واستخدم التصميم العاملي للعينات غير المترابطة والمستقلة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة بين

مستويات المتغيرات المستقلة المبحوثة: الجنس، والصف، والتحصيل الدراسي على درجات الدافعية للتعلم، وكما دلت على عدم وجود تفاعل بين متغيرات الدراسة، وانخفاض مستوى الدافعية للتعلم لدى أفراد عينة الدراسة عن درجات المتوسط النظري.

8.4.2.2. دراسة المغربي (2003):

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين دافعية التعلم والاتجاه نحو المدرسة، ومستوى التحصيل الدراسي، لدى عينة عشوائية طبقية مكونة من (263) طالباً وطالبةً من الصفين الثامن والعاشر في المدراس الحكومية في مدينة أريحا، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام (2002/2001م) كما هدفت إلى استقصاء الفروق ذات الدلالة الإحصائية في كل من دافعية التعلم والإتجاه نحو المدرسة لدى الطلبة والتي تعزى إلى جنس الطلبة والمرحلة الصفية (ثامن–عاشر) والمستوى الاقتصادي للأسرة والمستوى التعليمي لكل من الأم والأب والتفاعل بينهما. استخدمت الباحثة مقياس دافعية التعلم لدى الطلبة، ومقياس الإتجاه نحو المدرسة، واستخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي، وتحليل التباين الثنائي، ومعامل ارتباط (بيرسون). أشارت النتائج إلى وجود إرتباط دال إحصائياً بين دافعية التعلم والإتجاه نحو المدرسة، ومستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، ولم يكن للجنس ولا للمرحلة الصفية أثر دال إحصائياً على دافعية التعلم، ولا على الاتجاه نحو المدرسة لدى الطلبة، وكما كان لمستوى تعليم الأب تأثير دال إحصائياً على دافعية التعلم لدى الطلبة، إلا أنه لم يكن هناك تأثير لمستوى تعليم الأم ولا للتفاعل بين مستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم على دافعية التعلم، والإتجاه نحو المدرسة لدى الطلبة، وكان للمستوى الإقتصادي للأسرة تأثير دال إحصائياً على دافعية التعلم والإتجاه نحو المدرسة لدى الطلبة.

5.2.2. الدراسات الأجنبية السابقة المتعلقة بدافعية التعلم:

1.5.2.2. دراسة كيو (Kuo, 1983) في (عبد الخالق والنيال، 1992):

صنف (كيو) مجموعة من تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي إلى مجموعتين: موجهة نحو النجاح، موجهة نحو الفشل، وذلك لفحص العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي والدافعية للإنجاز، وكذلك للتعرف إلى أسباب النجاح والفشل، ولذا فقد طبق على عينة التلاميذ: المصفوفات المتبادلة من وضع (ريفن)، ومقياسين يتعلقان بالنجاح والفشل، وأجرى هذا الباحث تحليل التباين في اتجاهين وقد أسفرت

نتيجة الدراسة أن المفحوصين الموجهون نحو النجاح لديهم درجات مرتفعة في الإنجاز الأكاديمي وذلك بالمقارنة إلى المفحوصين الموجهين نحو الفشل.

2.5.2.2. دراسة دويك (Dweck, 1986):

هدفت الدراسة إلى دراسة عمليات الدافعية المؤثرة في التعلم لدى الاطفال في ايلونس في الولايات المتحدة الأمريكية ، حيث أوضحت أنها تؤثر في اكتساب الأطفال؛ لانتقال واستغلال المعرفة والمهارات، ووصفت أنماط التكيف وسوء التكيف الدافعي، وبينت كيف أن متابعة الأطفال للأهداف الخاصة، المبنية على مهام معرفية تشكل ردود أفعالهم نحو النجاح والفشل، وتأثير صفة عزو الأداء المعرفي لديهم، وجادلت بأن بحثها له تطبيقات عملية هامة، وأخرى تتعلق بتصميمات التدخلات لتغيير سوء التكيف لعمليات الدافعية، وأوضحت اقتراح إخضاع تأثيرات الدافعية الموضحة على الفروق الجنسية في تحصيل الرياضيات، ولاحظت أن تأسيس تدخلات عملية ربما تمنع الفروق السائدة في التحصيل، وفي هذه الدراسة أيضاً وجدت فروق بين الجنسين في الأفعال المرتبطة بالدافعية الداخلية لصالح البنين، وفي الأفعال المرتبطة بالدافعية الخارجية لصالح البنات.

3.5.2.2. دراسة واجمان (Wagman, 1988) في (قطامي، 2000):

هدفت هذه الدراسة للتحقق مما إذا كان أداء الطلبة منخفضي التحصيل والقدرة على التعلم يختلف عن أداء الطلبة مرتفعي التحصيل، وللتعرف على أسباب الدافعية للنجاح أو الفشل في مواد الحساب والقراءة، وقد تكونت عينة هذه الدراسة من (120) طالباً وطالبةً من المدراس الأساسية، ومن الصف الثالث إلى الصف السادس الأساسي، وقد أُختير الطلبة ذوو التحصيل المنخفض من الطلبة الذين يعانون من انخفاض الدافعية للتعلم، أما ذوو التحصيل المرتفع فقد تم اختيارهم بمعرفة معلميهم، وقد تم أيضا اختبار متغيري العمر والجنس على تفسير دافعيتهم للنجاح أو الفشل. وأشارت النتائج إلى أن متغير التحصيل الدراسي لدى الطلبة من أهم العوامل التي تنبأت بدافعيتهم، وصنفت الدراسة غير القادرين على التعلم بأنهم أكثر انخفاضاً في دافعيتهم مما يقلل من أدائهم التحصيلي، كما أنهم ينسبون خبرات الفشل إلى ضعف القدرة المرتبطة بالدافعية للتعلم، ولم تتوصل الدراسة إلى فروقات ذات دلالة تعزى للجنس أو الصف، ومن الأمور المهمة التي أبرزتها الدراسة أن العلاقة بين التحصيل والدافعية للتعلم والنجاح ليست ذات اتجاه واحد، ولكنها متبادلة، فبدل الإعتقاد بأن النجاح الذي يرجع إلى درجة الدافعية التي يمتلكها الطالب هو الذي يتنبأ بمستوى التحصيل، فإن التحصيل يؤثر أيضا على درجة الدافعية للتعلم والنجاح.

4.5.2.2. دراسة ويجفيلد (Wigfield, 1988) في (قطامي، 2000):

هدفت إلى دراسة أثر العمر والجنس وتركيز الإنتباه على المهمة وخبرة نجاح المتعلم وفشله على الدافعية للتعلم عند الأطفال، تكونت عينة الدراسة من (71) طفلاً من الصفين (الثاني – الثالث) الأساسيين مقابل أطفال أكبر سناً وعددهم (80) طفلاً من الصفين (الخامس – السادس) الأساسيين تعرضوا لمهمة تذكر بعد فحص أدائهم. أُخبر نصفهم بأنهم أظهروا درجة اهتمام عالية في حين أخبر النصف الآخر أنهم أظهروا درجة اهتمام منخفضة، ثم تفسيرها لأسباب النجاح والفشل أفاد الأطفال من الصفين (الخامس – السادس) بأن جهدهم المرتبط بميلهم للنجاح كان العامل الأكثر أهمية وراء أدائهم، بينما أظهر الأطفال من ذوي الدافعية المنخفضة أن فشلهم يرد بشكل واضح إلى صعوبة المهمة وعدم القدرة على ذكر القصة؛ لعدم ارتباطها بحاجة لديهم أو دافعيتهم للانتباه، ولقد أظهرت الدراسة أن الفروق بين الجنسين لم تكن ذات دلالة، وأن الفروق في الأداء بين الطلبة الكبار والصغار كانت ذات دلالة لصالح الطلاب الكبار الذين أخذوا على عاتقهم تبني أهداف النجاح، بينما لم تكون واضحة لدى الطلبة الأصغر سناً، وقد تم تأييد هذه النتائج بما ذهب إليه الباحثون في هذا المجال.

5.5.2.2. دراسة بوجيانو وآخرون (Boggiano et al, 1991):

هدفت هذه الدراسة التي اشتملت على (277) تلميذاً وتلميذة من المرحلة المتوسطة في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث اتضح أن الإناث أكثر ميلاً من الذكور فيما يتعلق بالدافعية الخارجية وأكثر تأثراً بالتغذية الراجعة من قبل معلميهم، وأن هذا الاختلاف في دافعية التحصيل بين الذكور والإناث وطريقة تقييم وتعزيز المعلمين لهذه الدافعية يجعل من دراسة عامل جنس التلاميذ من العوامل المهمة التي يجب دراستها خاصة، وأن موضوع تدريس المعلمات للتلاميذ الذكور في المرحلة التأسيسية، وما يرتبط به من طبيعة الأدوار الاجتماعية لكل من الذكور والإناث في المجتمع، قد أثار ولا زال يثير جدلاً بين التربويين.

6.5.2.2. دراسة وونج (Wong, 1994):

أجريت هذه الدراسة في مجتمع (سنغافورة) على (76) معلماً من المرحلتين الإبتدائية والثانوية، حيث أشارت دراسة تحليل الحصص الدراسية بأن معلمو المرحلة الإبتدائية يشعرون بأن مشاركة وتفاعل التلميذ وانسجامه كانت أكثر العوامل أهمية ونجاحاً في دفع التلاميذ نحو التعلم ، وبيمنا رأى معلمو المرحلة الثانوية أن مدى استعداد وتحضير المعلم، واهتمام المعلم بحاجات التلاميذ أكثر العوامل مساهمة في خلق الدافعية لدى الطلاب، وفي المرحلة الإبتدائية أكثر الأسباب وراء فشل التلاميذ كانت

تكرار المعلم لطريقته في التدريس، وغياب الإنسجام، وأما في المرحلة الثانوية فقد كانت أكثر الأسباب تكراراً هي عدم استعداد المعلم وتحضيره الجيد للدرس، وإن استعداد المعلم وحرصه على خلق الدافعية لدى التلاميذ وتحفيزهم للتحصيل إنما يحدث نتيجة معرفة المعلم لخصائص التلاميذ ومدى اهتمامه بهم، وحبه لهم، وجهده وتحضيره واستعداده، وحيوية الدروس، واهتمام المدرس بحاجات التعلم وهي أمور تتعلق بصورة أو بأخرى بالكفاية الذاتية للمعلم وتأهيله الأكاديمي المرتبط بمهنته.

7.5.2.2. دراسة كارسنتي و ثيبرت (Karesenti, &Thibert, 1996):

في هذه الدراسة تم تطوير مقياس لتقدير الأنواع المختلفة من الدافعية، لدى أطفال المدرسة الإبتدائية، بالإضافة إلى التعرف العادي على الدافعية الداخلية والخارجية، وتمت إضافة نوع ثالث يدعى بدون دافعية تم التسليم به؛ حيث أن الطلاب لا تتم دافعيتهم عندما يعملون بدون إدراك الرابطة بين المخرجات والأفعال التي يقومون بها، حيث تم سؤال (561) تلميذاً في (9) مدارس إبتدائية في (مونتريال بكندا)، وعن أسباب قيامهم بعمل واجبهم المنزلي، وأسباب ذهابهم للمدرسة، وأكمل منهم (478) نسخةً أوليةً من (40) بنداً، وتم سؤال (4) مدرسين على أن يحكموا على المقياس أن كان مناسباً لتلاميذ الإبتدائي، وتم الحصول على النتائج الكلية مع نتائج تكرار العينة بنفس المقياس لطلاب مدرسة الأحداث العالية التي تشتمل على الصفوف السابع والثامن الابتدائي والأول الثانوي والمدرسة الثانوية، ولقد وجد بعض التأييد لثبات وصدق المقياس، وأنه سوف يكون أداة مفيدة لتلاميذ الإبتدائي.

8.5.2.2. دراسة بوويل (Powell, 1997):

أجريت هذه الدراسة في شيكاغو على عينة تكونت من (47) معلماً وطلابهـــم (314) ذوي أداء عالٍ و(243) ذوي أداءٍ منخفض من المرحلة المتوسطة ، وذلك بهدف مقارنة إدراك كل من المعلمين وطلابهم لمدى تكرار استخدام المعلمين لاستراتيجيات الدافعية وأساليب الدافعية في التمكن من تحقيق إتقان الأهداف مع كلتا المجموعتين، وأشارت النتائج إلى تبني المعلمين أساليب أنسب وأكثر فاعلية مع الطلاب ذوي الأداء المرتفع مقارنة مع الطلاب ذوي الأداء المنخفض، وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والطلاب من حيث إدراكهم لتبني المعلمين ، واستخدامهم لاستراتيجيات الدافعية، وكما سجل كل من الطلاب ذوي الأداء العالي وأقرأنهم ذوي الأداء المنخفض تكرارات أقل فيما يتعلق باستخدام المعلمين لاستراتيجيات تحقيق الهدف وإتقأنه.

9.5.2.2. دراسة ثوماس وهارفي (Thomas and Harvey, 2001):

هدفت هذه الدراسة لمعرفة مدى تأثير كل من مركز الضبط، والضبط الذاتي ومسؤولية الطالب نحو تعلمه على الدافعية الداخلية الأكاديمية للطلبة. حيث تم استفتاء(193) طالباً جامعي من منتصف المنطقة الغربية في الولايات المتحدة، (133) طالبةً و(60) طالباً وتراوحت أعمارهم ما بين (18–47) سنة باستخدام استبانات لقياس دافعية التعلم لديهم، والمسؤولية الشخصية لدى الطلبة تجاه التعلم وكل من المراقبة الذاتية، مركز الضبط بالإضافة إلى بعض المتغيرات (الديمغرافية). أظهرت نتائج الدراسة وجود إرتباط بين الدافعية ومركز الضبط والمسؤولية والضبط الذاتي لدى الطلبة. كما أظهرت أن الطلبة الذين لهم مسؤولية عالية نحو تعلمهم كان مستوى الدافعية لديهم عالياً أيضاً، وذلك على العكس من ذوي المسؤولية المنخفضة حيث كان مستوى دافعيتهم الأكاديمية أقل.

6.2.2. تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بدافعية التعلم:

من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تمكن الباحث من الإطلاع عليها والمتعلقة بموضوع الدراسة بمجال دافعية التعلم، وجد الباحث أن الدراسات العربية التالية: (الزيات، 1985) في (قطامي، 1993)، و(شعيب، 1988)، و(النجداوي، 1991) في (بني يونس،2004)، و(قطامي،1993) فيها إجماع على العلاقة الايجابية ما بين دافعية التعلم والتحصيل ومفهوم الذات الأكاديمية. كذلك هناك اختلاف على وجود أثر أو عدمه في متغير الجنس في الدراسات التالية: ففي دراسة (شعيب، 1988) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الجنس والتحصيل ودافعية التعلم، وبينما في دراسة (قطامي، 1991) في (بني يونس، 2004) توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح جنس الذكور على دافعية الإنجاز، أما دراسة (العمر، 1995) يوجد فرق ذا دلالة إحصائية لصالح جنس الإناث في الدافعية الداخلية بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجنس والتخصص العلمي أو الأدبي في الدافعية الخارجية، كذلك هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنس والصف والتحصيل في دراسة (قطامي، 2000)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنس والمرحلة الصفية على دافعية التعلم في دراسة (المغربي، 2003)، وتميزت عن غيرها من الدراسات السابقة أنها تناولت متغيرات المستوى الإقتصادي للأسرة، والمستوى التعليمي للأم والأب، وهناك اختلافا بين دراستي (قطامي، 2000) و(المغربي، 2003) حول متغير الصف ففي دراسة (قطامي، 2000) التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وعدم وجودها في دراسة (المغربي، 2003).

أشارت الدراسات الأجنبية التالية: إلى أثر أسلوب المعلمين على الدافعية، ففي دراسة (Boggiano et al, 1991) بينت أن الإناث أكثر تأثراً من الذكور بالتغذية الراجعة من قبل معلميهم، وكشفت دراسة (Wong, 1994) أن معلمي المرحلة الثانوية يروا أن مدى استعداد وتحضير المعلم واهتمام المعلم بحاجات التلاميذ أكثر العوامل المساهمة في خلق الدافعية لدى الطلاب. أما معلمو المرحلة الإبتدائية يرجعون أسباب فشل التلاميذ إلى تكرار المعلم لطريقته في التدريس وغياب الإنسجام ، وبينت دراسة (Powell, 1997) إلى تبني المعلمين أساليب أنسب وأكثر فاعلية مع الطلاب ذوي الأداء المرتفع مقارنة مع الطلاب ذوي الأداء المنخفض، وتناولت الدراسات التالية: أثر خبرات النجاح والفشل والأداء والقدرة على الدافعية، حيث بينت دراسة (Kuo,1983) في (عبد الخالق والنيال، 1992) أن المفحوصين الموجهون نحو النجاح لديهم درجات مرتفعة في الإنجاز الأكاديمي بالمقارنة مع المفحوصين الموجهين نحو الفشل، ونتج عن دراسة (Wagman, 1988) في (قطامي، 2000) أن غير القادرين على التعلم ينسبون خبرات الفشل إلى ضعف القدرة المرتبطة بالدافعية للتعلم ، وأن العلاقة بين التحصيل والدافعية للتعلم والنجاح علاقة متبادلة، وأظهرت دراسة (Wigfield, 1988) في (قطامي، 2000) أن أطفال الصفين (الخامس – السادس) جهدهم المرتبط بميلهم للنجاح كان العامل الأكثر أهمية وراء أدائهم، بينما أظهروا أطفال الدافعية المنخفضة أن فشلهم يرد إلى صعوبة المهمة، ووضحت دراسة (Powell, 1997) إلى تبني المعلمين أساليب أنسب وأكثر فاعلية مع الطلاب ذوي الأداء المرتفع مقارنة مع الطلاب ذوي الأداء المنخفض، وكانت هناك فروق جوهرية بين المعلمين والطلاب من حيث إدراكهم لتبني المعلمين واستخدامهم لاستراتيجيات الدافعية ، وكما سجل كل من الطلاب ذوي الأداء العالي وأقرأنهم ذوي الأداء المنخفض تكرارات أقل فيما يتعلق باستخدام المعلمين لاستراتيجيات تحقيق الهدف وإتقانه، وتناولت بعض الدراسات متغير الجنس وأثره المختلف من دراسة إلى أخرى ، ففي دراسة (Dweck, 986) توجد فروق بين الجنسين في الأفعال المرتبطة بالدافعية الداخلية لصالح البنين، وفي الأفعال المرتبطة في الدافعية الخارجية لصالح البنات، أما دراسة (Boggiano et al, 1991) فأشارت إلى أن الإناث أكثر ميلاً من الذكور فيما يتعلق بالدافعية الخارجية . أما في دراسة (واجمان، 1988) في (قطامي، 2000) فلا توجد فروق ذات دلالة تعزى للجنس، و دراسة (Wigfield, 1988) في (قطامي، 2000) أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين. أيضاً هناك تشابه ما بين الدراسات العربية والأجنبية في تناول متغيري الدافعية الداخلية والخارجية إلا أنها تختلف في النتائج حيث تشير دراسة (العمر، 1995) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متغير الدافعية الخارجية ما بين الإناث والذكور، وبينما بينت دراسة (Boggiano et al, 1991) إلى أن الإناث أكثر ميلاً من الذكور فيما يتعلق بالدافعية الخارجية.

إن الدراسات الأجنبية التي تم استعراضها في هذا الفصل والتي تناولت موضوع الدافعية ركزت على دراسة مصدر دافعية الطالب أكثر من الدراسات العربية التي تم استعراضها.

وتميزت الدراسة الحالية أنها بحثت بموضوع هام في البيئة الفلسطينية، وحاولت سد النقص الناتج عن قلة الدراسات المتعلقة في هذا المجال، وهو تغطية جانبي الأمن النفسي وعلاقته بدافعية التعلم وتفاعلهما مع متغيرات الدراسة لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية بعكس الدراسات السابقة التي تناولت كل مجال على حدا في حدود إطلاع الباحث.

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

.1.3 المقدمة

.2.3 منهج الدراسة

.3.3 مجتمع الدراسة

.4.3 عينة الدراسة

.5.3 أداتا الدراسة

.6.3 إجراءات تطبيق الدراسة

.7.3 متغيرات الدراسة

.8.3 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 المقدمة:

يتضمن هذا الفصل وصفاً للإجراءات التي أتبعت في هذه الدراسة بما في ذلك منهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وأداتا الدراسة، وصدقهما وثباتهما، وإجراءات التطبيق، ومتغيرات الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي سيقوم الباحث باستخدامها لاستخراج النتائج.

2.3 منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة، وذلك عن طريق توزيع مقياس (ماسلو) للأمن النفسي ومقياس دافعية التعلم على عينة الدراسة.

3.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة التوجيهي (الثاني الثانوي) في محافظات شمال الضفة الغربية ممن يدرسون للحصول على شهادة الثانوية العامة، والمسجلين لعام (2005 /2006م)، والبالغ عددهم (13804) طالباً وطالبةً حسب قوائم وزارة التربية والتعليم العالي الذي يوضحه الملحق رقم (4) موزعين على الفرعين الأدبي/العلمي حيث بلغ عدد الطلاب الذكور(6205) طالباً، وعدد الطالبات الإناث (7599) طالبةً.

والجدول (1.3) يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب مكان السكن والتخصص والجنس.

الجدول (1.3):

مجتمع الدراسة حسب الجنس والفرع ومكان السكن:

المحافظة	أدبي			علمي		
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
جنين	746	998	1744	304	242	546
نابلس	1421	1862	3283	601	649	1250
سلفيت	287	435	722	153	105	258
طولكرم	603	940	1543	401	353	754
قلقيلية	465	536	1001	213	214	427
قباطية	705	977	1682	306	288	594
المجموع	4227	5748	9975	1978	1851	3829

4.3 عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من أفراد مجتمع الدراسة بنسبة (5%) بالطريقة الطبقية العشوائية حسب طبقات المجتمع (الفرع، والجنس، ومكان السكن، ومعدل الفصل الأول) حيث قام الباحث باستخدام اسلوب العينه البسيطه في اختيار(5%) من كل طبقه حيث اعطا الطلبه في كل صف ارقاما واختار بشكل عشوائي العدد المطلوب. حيث بلغ حجم العينة (690) طالباً وطالبةً، وبعد أن قام الباحث بتدقيق الاستبانات المعادة تم استبعاد (35) استبانة أي ما نسبته (5.07%) من أصل العدد الكلي للاستبانا ت الموزعة (690) لعدم صلاحيتها للدراسة، فأصبح العدد الكلي للاستبانا ت المقبولة (655) أي ما نسبته (94.93%) والجدول (2.3) يوضح توزيع العينة.

الجدول (2.3):

عدد الاستبيانات الموزعة والمرفوضة على طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية:

المحافظة	عدد الاستبيانات الموزعة	عدد الاستبيانات المرفوضة	المجموع العام (%)
جنين	114	–	–
نابلس	227	24	%3.48
سلفيت	49	1	%0.14
طولكرم	115	–	–
قلقيلية	71	4	%0.58
قباطية	114	6	%0.87
المجموع	690	35	%5.07

وبلغ حجم العينة حسب متغير الجنس (277) طالباً من الذكور أي ما نسبته (42.3%) من عينة الدراسة، و(378) طالبةً من الإناث أي ما نسبته (57.7%) من عينة الدراسة، وبلغ حجم العينة حسب متغير الفرع (456) أدبي أي ما نسبته (69.6%) و (199) علمي أي مانسبته (30.4%)، وبلغ حجم العينة حسب متغير مكان السكن (477) مدينة أي مانسبته (72.8%) و (90) قرية أي ما نسبته (13.7%) و (88) مخيم أي مانسبته (13.4%)، وبلغ حجم العينة حسب متغير معدل الفصل الأول (50%–69.9% مقبول) (153) أي ما نسبته (23.4%) و (70%–79.9% جيد) (194) أي ما نسبته (29.6%)و(80%–89.9% جيد جداً) (205) أي ما نسبته (31.3%)و(من 90% فأعلى ممتاز) (103) أي ما نسبته (15.7%).

وتوضح الجداول (3.3) و(4.3) و(5.3) و(6.3) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس، والفرع، ومكان السكن، ومعدل الفصل الاول ونسبة كل فئة في العينة.

الجدول (3.3):

عينة الدراسة حسب الجنس:

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	277	%42.3
إناث	378	%57.7
المجموع	655	%100

الجدول (4.3):

عينة الدراسة حسب الفرع:

الفرع	العدد	النسبة
أدبي	456	%69.6
علمي	199	%30.4
المجموع	655	%100

الجدول (5.3):

عينة الدراسة حسب مكان السكن

مكان السكن	العدد	النسبة
مدينة	477	%72.8
قرية	90	%13.7
مخيم	88	%13.4
المجموع	655	%100

الجدول (6.3)

عينة الدراسة حسب معدل الفصل الاول

معدل الفصل الأول	العدد	النسبة
50%–69.9% مقبول	153	%23.4
70%–79.9% جيد	194	%29.6
80%–89.9% جيد جداً	205	%31.3
90% فأعلى ممتاز	103	%15.7
المجموع	655	%100

5.3 أداتا الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام الأداتين التاليتين:

1.5.3. مقياس (ماسلو) للشعور بالأمن النفسي:

بناءً على أهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد استخدم الباحث مقياس الشعور بالأمن النفسي من إعداد (ماسلو) والذي اشتمل على (75) فقرة تطلب الاستجابة بـــ (نعم، غير متأكد، لا)، كما يوضحه الملحق (3)، حيث أن المقياس قام بتعريبه كل من (دواني وديراني، 1983). وهو معدل للبيئة الأردنية والتي لا تختلف كثيراً عن البيئة الفلسطينية. ويوجد للمقياس مفتاح التصحيح الثلاثي (1، 2، 3 في الدرجات الايجابية، –1، –2، –3 في الدرجات السلبية).

1.1.5.3. صدق الأداة:

إضافةً إلى صدق الأداة المتحقق في الأداة المعربة في (دواني وديراني، 1983)، قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية وعلم النفس من الأساتذة العاملين في عدد من الجامعات الفلسطينية، وذلك للاستفادة من خبرتهم ومقترحاتهم حول ملائمة الأداة لأغراض الدراسة، ومدى صدقها وقد طلب الباحث من المحكمين الإجابة عن الأسئلة التالية:

1.1.1.5.3. ما مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً؟

2.1.1.5.3. ما مدى شمول الفقرات للجانب المدروس؟

3.1.1.5.3. ما إمكانية إضافة أي معلومات، أو تعديل بعض الكلمات، أو صياغة بعض الفقرات بالطريقة التي ترونها مناسبة؟

وذلك من أجل الحكم على صلاحية بنود المقياس لقياس ما وضع من أجله، وقد بلغ عدد المحكمين (9) المدرجة أسماءهم في الملحق رقم (1)، وبناءً على آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض الكلمات وهي كلمة شخص إلى كلمة طالب كما ورد في الفقرات (9، 19، 27، 36، 57، 71)، وتم تعديل كلمة (كافي) إلى (كافٍ) في فقرة (25)، وقد تم تعديل كلمة (بارتياح) إلى (بالارتياح) في فقرة (54)، وقد تم تعديل صياغة فقرة (66) (هل يميل مزاجك إلى التقلب من سعيد جداً إلى حزين جداً)، وقد تم تعديلها إلى (هل لديك تقلب في المزاج)، وتم تعديل كلمة (شاذاً) إلى (تختلف عنهم) في فقرة (75). وقد حرص الباحث على الاستفادة من الاقتراحات والملاحظات الواردة من المحكمين في المقياس.

2.1.5.3. ثبات الأداة:

قام الباحثان (دواني وديراني، 1983) باستخراج معامل الثبات عن طريق توزيع الاختبار، وإعادة التطبيق مرة أخرى واستخراج معامل الارتباط حيث بلغت (0.84)، وقام الباحث في هذه الدراسة باستخراج معامل الثبات بواسطة (Cronbach Alpha) وبلغ معامل الثبات (0.89)

2.5.3. مقياس دافعية التعلم:

تم استخدام هذا المقياس لقياس دافعية التعلم لدى عينة الدراسة الذي أعده وعربه (قطامي، 1993)، وهو معدل للبيئة الأردنية التي لا تختلف عن البيئة الفلسطينية كثيراً، ويتضمن المقياس (36) فقرة تطلب الاستجابة بـــ (أوافق بشدة، أوافق، متردد، أعارض، أعارض بشدة)، ولحساب استجابات الطلاب على فقرات المقياس تم استخدام مقياس (ليكرت) الخماسي من (أوافق بشدة – أعارض بشدة)، ويقيس مقياس دافعية التعلم الجوانب التالية: الجنس، ومستوى الإنجاز، ومفهوم الذات للقدرة الأكاديمية.

1.2.5.3. صدق الأداة:

إضافةً إلى صدق الأداة المتحقق في الأداة المعربة في (قطامي، 1993)، تم عرض مقياس دافعية التعلم الذي تم إعداده ليناسب غرض وعينة الدراسة على لجنة تحكيم تتكون من (9) محكمين من ذوي الخبرة والكفاءة في مجال التربية و علم النفس من الأساتذة المتخصصين في هذه المجالات والعاملين في عدد من الجامعات الفلسطينية الذي يبينه ملحق رقم (1) حيث قام كل منهم بإبداء رأيه في فقرات المقياس من حيث صياغة الفقرة، ووضوحها، ومدى قياسها لما وضعت من أجله، وبعد تجميع آراء لجنة التحكيم في فقرات المقياس والتي أجمعت في غالبيتها على قدرة الفقرات على قياس ما هدفت لقياسه، تم إجراء بعض التعديلات البسيطة عليه وهي فقرة (6) (لدي النزعة إلى) وتم استبدالها بـــ (لدي الرغبة في)، وتم تعديل كلمة (مساهماتي) إلى (مساهمتي) في فقرة (25)، وتم إضافة كلمتين في فقرة (27) (أشارك في)، وتم تعديل الكلمات الآتية في المقياس (لا أوافق) إلى (أعارض)، و(لا أوافق بشدة) إلى (أعارض بشدة).

2.2.5.3. ثبات الأداة:

قام (قطامي، 1993) باستخراج معامل الثبات عن طريق توزيع الاختبار وإعادة التطبيق مرة أخرى واستخراج معامل الارتباط حيث بلغت (0.72) وقام الباحث في هذه الدراسة باستخراج معامل الثبات بواسطة (Cronbach Alpha) وبلغ معامل الثبات (0.77).

6.3 إجراءات تطبيق الدراسة:

لقد تم إجراء الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1.6.3. الحصول على موافقة من عمادة الدراسات العليا،قسم التربية؛ لإجراء الدراسة(2006/2005م).

2.6.3. الحصول على قوائم أعداد طلبة مجتمع الدراسة لعام (2006/2005م)، من وزارة التربية والتعليم العالي لحصر مجتمع الدراسة.

3.6.3. عرض أداتي الدراسة على مجموعة من المحكمين.

4.6.3. إعداد أداتي الدراسة بصورتهما النهائية.

5.6.3. تحديد أفراد عينة الدراسة.

6.6.3. توزيع أداتي الدراسة، مقياس (ماسلو) للشعور بالأمن النفسي، ومقياس دافعية التعلم على عينة الدراسة.

7.6.3. جمع الاستبانات من أفراد العينة.

8.6.3. قام الباحث بتدقيق الاستجابات المعادة، والتأكد من سلامتها وصحتها لأغراض الدراسة، وترميزها وإدخالها إلى الحاسوب ومعالجتها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

7.3 متغيرات الدراسة:

1.7.3. المتغيرات المستقلة (Independent Variables):

1.1.7.3. الجنس وله مستويان: ذكر، وأنثى.

2.1.7.3. الفرع وله مستويان: أدبي، وعلمي.

3.1.7.3. مكان السكن وله ثلاثة مستويات: مدينة، وقرية، ومخيم.

4.1.7.3. معدل الفصل الأول وله أربع مستويات:

☐ مقبول (50% – 69.9%)

☐ جيد (70% – 79.9%)

☐ جيد جداً (80% – 89.9%)

☐ ممتاز (90% فأعلى)

2.7.3. المتغيرات التابعة (Dependent Variables):

وتتمثل باستجابات أفراد العينة على مقياس الأمن النفسي، ومقياس دافعية التعلم المستخدمين في الدراسة.

8.3 المعالجات الإحصائية:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة للإجابة على السؤالين الأول والثاني، وتم استخدام اختبار ت (t-test)، وتحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA)، واختبار(LSD) للمقارنات البعديه ومعامل ارتباط (بيرسون) (Pearson Correlation Coefficient)، ومعامل الثبات (كرونباخ ألفا) (Cronbach Alpha)، باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية(SPSS).

الفصل الرابع : نتائج الدراسة

.1.4 المقدمة

.1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

.2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

.3.1.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

.1.3.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

.2.3.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

.3.3.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

.4.3.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

.5.3.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

.6.3.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة

7.3.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة

.8.3.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة

.9.3.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 المقدمة

هدفت الدراسة للتعرف على علاقة الشعور بالأمن النفسي بدافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية، وأثر متغيرات كل من الجنس، والفرع، ومكان السكن، ومعدل الفصل الأول. وبعد عملية جمع المعلومات عولجت إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS). وفيما يلي عرضٌ للنتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1.1.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه:

ما درجة الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية؟

للإجابة عن السؤال الأول استخرجت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة ولكل مجال من مجالات الاتجاه، والدرجة الكلية للاستبانة، حيث يبين الجدول (1.4) ذلك.

وقد تم اعتماد تحديد درجة الشعور بالأمن النفسي حسب المعيار الآتي:

1.1.1.4. 80% فأكثر – درجة الشعور بالأمن نفسي مرتفعة جداً.

2.1.1.4. 70% – 79.9% – درجة الشعور بالأمن نفسي مرتفعة.

3.1.1.4. 60% – 69.9% – درجة الشعور بالأمن نفسي متوسطة.

4.1.1.4. 50% – 59.9% – درجة الشعور بالأمن نفسي منخفضة.

5.1.1.4. أقل من 50% – درجة الشعور بالأمن النفسي منخفضة جداً (القاروط،2006).

الجدول (1.4):

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لفقرات الشعور بالأمن النفسي مرتبة تنازلياً:

الرقم المتسلسل	الرقم بالاستبانة	الفقرات	المتوسطات	%	الدرجة
1	39	هل كثيراً ما تفكر بنفسك؟	2.78	92.67	مرتفعة جداً
2	34	هل تفرح عادةً لسعادة الآخرين و حسن حظهم؟	2.76	92.00	مرتفعة جداً
3	56	هل تتصرف على طبيعتك؟	2.70	90.00	مرتفعة جداً
4	54	هل تشعر الآخرين معك بالارتياح؟	2.69	89.67	مرتفعة جداً
5	68	هل باستطاعتك العمل بانسجام مع الآخرين؟	2.69	89.67	مرتفعة جداً
6	67	هل تشعر بأنك موضع احترام الناس على وجه العموم؟	2.65	88.33	مرتفعة جداً
7	25	هل لديك إيمان كافٍ بنفسك؟	2.62	87.33	مرتفعة جداً
8	28	هل تنسجم عادةً مع الآخرين؟	2.60	86.67	مرتفعة جداً
9	36	هل تميل إلى أن تكون طالباً شكاكاً؟	2.55	85.00	مرتفعة جداً
10	15	هل تشعر عادةً بالود نحو معظم الناس؟	2.54	84.67	مرتفعة جداً
11	13	هل من عادتك أن تتقبل نقد أصدقائك بروح طيبة؟	2.54	84.67	مرتفعة جداً
12	20	هل أنت عادةً واثق من نفسك؟	2.51	83.67	مرتفعة جداً
13	8	هل يمكنك أن تكون مرتاحاً مع نفسك؟	2.50	83.33	مرتفعة جداً
14	58	هل كانت طفولتك سعيدة؟	2.49	83.00	مرتفعة جداً
15	1	هل ترغب عادةً أن تكون مع الآخرين على أن تكون لوحدك؟	2.47	82.33	مرتفعة جداً
16	70	هل تشعر أحياناً بأن الناس يسخرون منك؟	2.41	80.33	مرتفعة جداً
17	30	هل تشعر عادةً بالصحة الجيدة و القوية؟	2.40	80.00	مرتفعة جداً
18	31	هل أنت متحدث جيد؟	2.40	80.00	مرتفعة جداً
19	45	هل تقوم عادةً بعملك على افتراض أن الأمور ستنتهي على ما يرام؟	2.39	79.67	مرتفعة
20	32	هل لديك شعور بأنك عبء على الآخرين؟	2.38	79.33	مرتفعة
21	65	هل تشعر عادةً بالرضا؟	2.35	78.33	مرتفعة
22	49	هل تنسجم مع الجنس الآخر؟	2.33	77.67	مرتفعة
23	27	هل تشعر بأنك طالب نافع في هذا العالم؟	2.33	77.67	مرتفعة
24	17	هل أنت على وجه العموم متفائل؟	2.32	77.33	مرتفعة
25	59	هل لك كثير من الأصدقاء المخلصين؟	2.32	77.33	مرتفعة

تابع/ الجدول (1.4):

26	2	هل ترتاح للمواقف الاجتماعية؟	2.31	77.00	مرتفعة
27	62	هل تشعر بالسعادة في مكان إقامتك؟	2.28	76.00	مرتفعة
28	21	هل تدرك غالباً ما تفعله؟	2.26	75.33	مرتفعة
29	24	عندما تلتقي مع الآخرين لأول مرة، هل تشعر عادةً بأنهم لن يحبوك؟	2.20	73.33	مرتفعة
30	48	هل تشعر عامةً بمعنويات مرتفعة؟	2.20	73.33	مرتفعة
31	40	هل تشعر بأنك تعيش كما تريد وليس كما يريد الآخرين؟	2.16	72.00	مرتفعة
32	14	هل تثبط عزيمتك بسهولة؟	2.14	71.33	مرتفعة
33	75	هل تعتقد أن الآخرين كثيراً ما يعتبرونك تختلف عنهم؟	2.12	70.67	مرتفعة
34	35	هل تشعر غالباً بأنك مهمل ولا تحظى بالاهتمام اللازم؟	2.09	69.67	متوسطة
35	74	هل سبق أن تعرضت مراراً للإهانات؟	2.07	69.00	متوسطة
36	6	هل تفكر بأن الناس يحبونك كمحبتهم للآخرين؟	2.07	69.00	متوسطة
37	4	هل تشعر بأنك تحصل على قدر كافٍ من الثناء؟	2.06	68.67	متوسطة
38	37	هل تعتقد على وجه العموم بأن هذا العالم مكان جميل للعيش فيه؟	2.01	67.00	متوسطة
39	19	هل أنت عموماً طالب سعيد؟	1.99	66.33	متوسطة
40	22	هل أنت غير راض عن نفسك؟	1.97	65.67	متوسطة
41	10	هل تميل إلى تجنب الأشياء غير السارة بالتهرب منها؟	1.95	65.00	متوسطة
42	53	هل أنت قلق بالنسبة لما لديك من ذكاء؟	1.93	64.33	متوسطة
43	23	هل كثيراً ما تكون معنوياتك منخفضة؟	1.93	64.33	متوسطة
44	57	هل تشعر عموماً بأنك طالب محظوظ؟	1.89	63.00	متوسطة
45	44	هل تشعر بأنك غير متكيف مع الحياة بشكل مرضٍ؟	1.89	63.00	متوسطة
46	50	هل حدث أن انتابك شعور بالقلق من أن الناس في الشارع يراقبونك؟	1.87	62.33	متوسطة
47	61	هل تميل إلى الخوف من المنافسة؟	1.87	62.33	متوسطة
48	71	هل أنت بشكل عام طالب مرتاح الأعصاب (غير متوتر)؟	1.87	62.33	متوسطة
49	69	هل تشعر بأنك لا تستطيع السيطرة على مشاعرك؟	1.80	60.00	متوسطة
50	33	هل تجد صعوبة في التعبير عن مشاعرك؟	1.80	60.00	متوسطة
51	16	هل كثيراً ما تشعر بأن هذه الحياة لا تستحق أن يعيشها الإنسان؟	1.78	59.33	منخفضة

تابع/ الجدول (1.4):

52	11	هل ينتابك مراراً شعور بالوحدة حتى لو كنت بين الناس؟	1.73	57.67	منخفضة
53	38	هل تغضب و تثور بسهولة؟	1.73	57.67	منخفضة
54	72	على وجه العموم، هل تشعر بأن العالم من حولك يعاملك معاملة عادلة؟	1.72	57.33	منخفضة
55	18	هل تعتبر نفسك طالباً عصبياً نوعا ما؟	1.72	57.33	منخفضة
56	42	هل تعتقد بأنك ناجح في دراستك؟	1.72	57.33	منخفضة
57	52	هل تشعر بالارتياح في هذا العالم؟	1.68	56.00	منخفضة
58	26	هل تشعر على وجه العموم بأنه يمكنك الثقة بمعظم الناس؟	1.68	56.00	منخفضة
59	43	هل من عادتك أن تدع الآخرين يرونك على حقيقتك؟	1.60	53.33	منخفضة
60	12	هل تشعر بأنك حاصل على حقك في الحياة؟	1.59	53.00	منخفضة
61	64	هل كثيراً ما تصبح منزعجاً من الناس؟	1.56	52.00	منخفضة
62	51	هل يُجرح شعورك بسهولة؟	1.56	52.00	منخفضة
63	73	هل سبق أن أزعجك شعور بأن الأشياء غير حقيقية؟	1.55	51.67	منخفضة
64	3	هل تنقصك الثقة بالنفس؟	1.55	51.67	منخفضة
65	47	هل يقلقك الشعور بالنقص؟	1.52	50.67	منخفضة
66	7	هل تقلق لمدة طويلة من بعض الإهانات التي تتعرض لها؟	1.52	50.67	منخفضة
67	46	هل تشعر بأن الحياة عبء ثقيل؟	1.46	48.67	منخفضة جداً
68	60	هل تشعر بعدم الارتياح في معظم الأحيان؟	1.45	48.33	منخفضة جداً
69	5	هل تحس مراراً بأنك مستاء من العالم؟	1.44	48.00	منخفضة جداً
70	66	هل لديك تقلب في المزاج؟	1.44	48.00	منخفضة جداً
71	29	هل تقضي وقتاً طويلاً بالقلق على المستقبل؟	1.41	47.00	منخفضة جداً
72	55	هل لديك خوف غامض من المستقبل؟	1.41	47.00	منخفضة جداً
73	63	هل تقلق كثيراً من أن يصيبك سوء الحظ في المستقبل؟	1.39	46.33	منخفضة جداً
74	41	هل تشعر بالأسف والشفقة على نفسك عندما تسير الأمور بشكل خاطئ؟	1.35	45.00	منخفضة جداً
75	9	هل أنت على وجه العموم طالب غير أناني؟	1.26	42.00	منخفضة جداً
		الدرجة الكلية	2.03	67.67	متوسطة

ويتضح من الجدول (1.4) أن الدرجة الكلية لفقرات الشعور بالأمن النفسي كانت متوسطة لدى الطلبة حيث حصلت على متوسط حسابي (2.03) ونسبته المئوية (67.67%). وحصلت (18) فقرة وهي: (1 – 18) على متوسطات حسابية تتراوح ما بين (2.78) و(2.40) وجميعها بنسبة (80% فأكثر)، أي أنها تشير إلى درجة شعور أمن نفسي مرتفعة جداً. وحصلت (15) فقرة وهي: (19 – 33) على متوسطات حسابية تتراوح مابين (2.39) و(2.12) وجميعها بنسبة (70% – 79.9%)، أي أنها تشير إلى درجة شعور أمن نفسي مرتفعة. وحصلت (17) فقرة وهي: (34 – 50) على متوسطات حسابية تتراوح ما بين (2.09) و(1.80) وجميعها بنسبة (60% – 69.9 %)، أي أنها تشير إلى درجة شعور أمن نفسي متوسطة، وحصلت (16) فقرة وهي : (51–66) على متوسطات حسابية تتراوح ما بين (1.78) و (1.52) وجميعها بنسبة (50%–59.9%)، أي أنها تشير إلى درجة شعور أمن نفسي منخفضة، وحصلت (9) فقرات وهي:(67–75) على متوسطات حسابية تتراوح ما بين (1.46) و (1.26) وجميعها بنسبة (أقل من 50%)، أي أنها تشير إلى درجة شعور أمن نفسي منخفضة جداً.

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه:

ما مستوى دافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية؟

للإجابة عن السؤال الثاني استخرجت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة ولكل مجال من مجالات الاتجاه، والدرجة الكلية للاستبانة، حيث يبين الجدول (2.4) ذلك.

وقد تم اعتماد تحديد مستوى دافعية التعلم حسب المعيار الآتي:

1.2.1.4. 80% فأكثر – مستوى دافعية التعلم عالٍ جداً.

2.2.1.4. 70%– 79.9% – مستوى دافعية التعلم عالٍ.

3.2.1.4. 60% – 69.9% – مستوى دافعية التعلم متوسط.

4.2.1.4. 50%–59.9% – مستوى دافعية التعلم منخفض.

5.2.1.4. أقل من 50% – مستوى دافعية التعلم منخفض جداً (القاروط،2006).

الجدول (2.4):

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لفقرات دافعية التعلم مرتبة تنازلياً:

الرقم المتسلسل	الرقم بالاستبانة	الفقرات	المتوسطات	%	المستوى
1	19	أشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي و مهاراتي المدرسية.	4.31	86.02	عالٍ جداً
2	12	أحب أن يرضى عني جميع زملائي في المدرسة.	4.29	85.80	عالٍ جداً
3	23	يُسعدني أن تُعطى المكافآت للطلبة بمقدار الجهد المبذول.	4.25	85.00	عالٍ جداً
4	22	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تطلبه المدرسة.	3.97	79.04	عالٍ
5	24	أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني المعلمون و الوالدان بخصوص الواجبات المدرسية.	3.97	79.04	عالٍ
6	31	يحرص والديَّ على قيامي بأداء واجباتي المدرسية.	3.97	79.04	عالٍ
7	9	يصغي إليَّ والديَّ عندما أتحدث عن مشكلاتي الدراسية.	3.93	78.06	عالٍ
8	7	أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج.	3.92	78.04	عالٍ
9	5	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة.	3.91	78.02	عالٍ
10	8	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة.	3.87	77.04	عالٍ
11	6	لديّ الرغبة في ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة.	3.81	76.02	عالٍ
12	35	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة.	3.81	76.02	عالٍ
13	36	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة.	3.81	76.02	عالٍ
14	28	لا يأبه والديَّ عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية.	3.70	74.00	عالٍ
15	26	أشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جواً دراسياً مريحاً.	3.64	72.08	عالٍ
16	30	لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع في المدرسة.	3.63	72.06	عالٍ
17	15	يهتم والديَّ بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة.	3.52	70.04	عالٍ
18	1	أشعر بالسعادة عندما أكون موجوداً في المدرسة.	3.51	70.02	عالٍ
19	32	لا يهتم والديَّ بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة.	3.50	70.00	عالٍ
20	34	العمل مع الزملاء في المدرسة يُمكنني من الحصول على علامات أعلى.	3.47	69.04	متوسط
21	20	أفضل أن يعطينا المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى تفكير.	3.40	68.00	متوسط
22	2	يَندر أن يهتم والديَّ بعلاماتي المدرسية.	3.37	67.04	متوسط
23	21	أفضل أن أهتم بالمواضيع المدرسية على أي شي آخر.	3.34	66.08	متوسط
24	29	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة.	3.22	64.04	متوسط
25	3	أُفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفرداً.	3.14	62.08	متوسط

تابع/ الجدول (2.4)

26	16	أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها.	3.12	62.04	متوسط
27	10	يصعب علي الانتباه لشرح المدرس ومتابعته.	3.09	61.08	متوسط
28	17	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة.	3.06	61.02	متوسط
29	25	كثيراً ما أشعر بأن مساهمتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط.	3.03	60.06	متوسط
30	4	اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي.	2.98	59.06	منخفض
31	18	أشعر باللامبالاة أحياناً فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية.	2.88	57.06	منخفض
32	13	أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب تحمل المسؤولية.	2.86	57.02	منخفض
33	27	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية وأشارك في الجمعيات الطلابية.	2.86	57.02	منخفض
34	14	لا أستحسن إنزال العقوبات على طلبة المدرسة بغض النظر عن الأسباب.	2.63	52.06	منخفض
35	33	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرسية.	2.51	50.02	منخفض
36	11	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة.	2.27	45.04	منخفض جداً
		الدرجة الكلية	3.46	69.20	متوسط

ويتضح من الجدول (2.4) أن الدرجة الكلية لفقرات دافعية التعلم كانت متوسطة لدى الطلبة حيث حصلت على متوسط حسابي (3.46) ونسبته المئوية (69.20%). وحصلت (3) فقرات وهي: (1 – 3) على متوسطات حسابية تتراوح ما بين (4.31) و(4.25) وجميعها بنسبة (80% فأكثر)، أي أنها تشير إلى مستوى دافعية تعلم عالٍ جداً. وحصلت (16) فقرة وهي: (4 – 19) على متوسطات حسابية تتراوح مابين (3.97) و(3.50) وجميعها بنسبة (70%– 79.9%)، أي أنها تشير إلى مستوى دافعية تعلم عالٍ. وحصلت (10) فقرات وهي: (20 – 29)، على متوسطات حسابية تتراوح ما بين (3.47) و(3.03) وجميعها بنسبة (60%– 69.9%)، أي أنها تشير إلى مستوى دافعية تعلم متوسط. وحصلت (6) فقرات وهي: (30–35) على متوسطات حسابية تتراوح ما بين (2.98) و (2.51) وجميعها بنسبة (50%–59.9%)، أي أنها تشير إلى مستوى دافعية تعلم منخفض. وحصلت فقرة واحدة وهي: (36)، على متوسط (2.27) بنسبة (أقل من 50%)، أي أنها تشير إلى مستوى دافعية تعلم منخفض جداً.

3.1.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.3.1.4. النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في درجة الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس.

من أجل فحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test)، ويبين الجدول (3.4) ذلك.

الجدول (3.4):

نتائج اختبار (ت) لدرجة الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير الجنس:

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	α
ذكور	277	2.06	0.24	653	*2.89	1.960	0.004
إناث	378	2.01	0.25				

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05).

يتضح من خلال الجدول (3.4) أن قيمة (ت) المحسوبة كانت (2.89)، وهذه القيمة أكبر من القيمة الجدولية (1.960)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في درجة الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير الجنس، ويتضح من الجدول (3.4) أن الفروق كانت لصالح الذكور ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى، ويؤخذ بالفرض البديل.

2.3.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في درجة الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الفرع (علمي/أدبي).

من أجل فحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test)، ويبين الجدول (4.4) ذلك.

الجدول (4.4):

نتائج اختبار (ت) لدرجة الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير الفرع:

الفرع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	α
علمي	199	2.07	0.25	653	*2.55	1.960	0.011
أدبي	456	2.01	0.25				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05).

يتضح من خلال الجدول (4.4) أن قيمة (ت) المحسوبة كانت (2.55)، وهذه القيمة أكبر من القيمة الجدولية (1.960)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في درجة الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير الفرع، ويتضح من المتوسطات الحسابية الفروق كانت لصالح الفرع العلمي، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية، ويؤخذ بالفرض البديل.

3.3.1.4. النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في درجة الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير مكان السكن.

من أجل فحص الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، حيث يوضح الجدول (5.4) المتوسطات الحسابية، بينما يوضح الجدول (6.4) نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول (5.4):

المتوسطات الحسابية لدرجة الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير مكان السكن:

مكان السكن	العدد	المتوسط
مدينة	477	2.04
قرية	90	2.05
مخيم	88	1.97

الجدول (6.4):

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير مكان السكن:

الشعور	مصدر التباين	درجات الحرية	مربع الانحرافات	متوسط الانحراف	(ف) المحسوبة	(ف) الجدولية	مستوى الدلالة
بالأمن النفسي	بين المجموعات	2	0.406	0.203	*3.33	3	0.036
	داخل المجموعات	652	39.779	0.061			
	المجموع	654	40.185				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05).

ويتضح من الجدول (6.4) أن قيمة (ف) المحسوبة كانت (3.33)، وهذه القيمة أكبر من القيمة الجدولية (3)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في درجة الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير مكان السكن، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثالثة، ويؤخذ بالفرض البديل.

ولتحديد مصدر الفروق، استخدم الباحث اختبار (LSD) للمقارنات البعدية كما يبينه الجدول (7.4):

الجدول (7.4):

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير مكان السكن:

مكان السكن	مدينة	قرية	مخيم
مدينة		0.01-	*0.07
قرية			*0.08
مخيم			

يتضح من خلال الجدول (7.4) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05).
  - بين مدينة ومخيم حيث الفروق كانت لصالح مدينة.
  - بين قرية ومخيم حيث الفروق كانت لصالح قرية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين القرية والمدينة.

4.3.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في درجة الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير معدل الفصل الأول.

من أجل فحص الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، حيث يوضح الجدول (8.4) المتوسطات الحسابية، بينما يوضح الجدول (9.4) نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول (8.4):

المتوسطات الحسابية لدرجة الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير معدل الفصل الأول:

معدل الفصل الأول	العدد	المتوسط
50%-69.9% (مقبول)	153	1.98
70%-79.9% (جيد)	194	2.04
80%-89.9% (جيد جداً)	205	2.04
90% فأعلى (ممتاز)	103	2.09

الجدول (9.4):

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير معدل الفصل الأول:

الشعور	مصدر التباين	درجات الحرية	مربع الانحرافات	متوسط الانحراف	(ف) المحسوبة	(ف) الجدولية	مستوى الدلالة
بالأمن النفسي	بين المجموعات	3	0.882	0.294	*4.87	2.60	0.002
	داخل المجموعات	651	39.304	0.060			
	المجموع	654	40.185				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05).

يتضح من الجدول (9.4) أن قيمة (ف) المحسوبة كانت (4.87)، وهذه القيمة أكبر من قيمة (ف) الجدولية (2.60)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في درجة الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير معدل الفصل الأول، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الرابعة، ويؤخذ بالفرض البديل.

ولتحديد مصدر الفروق، استخدم الباحث اختبار (LSD) للمقارنات البعدية كما يبينه الجدول (10.4):

الجدول (10.4):

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير معدل الفصل الأول:

معدل الفصل الأول	50%–69.9% (مقبول)	70%–79.9% (جيد)	80%–89.9% (جيد جداً)	90% فأعلى (ممتاز)
50%–69.9% (مقبول)		*0.06–	*0.06–	*0.12–
70%–79.9% (جيد)			0.001	*0.06–
80%–89.9% (جيد جداً)				*0.06–
90% فأعلى (ممتاز)				

يبين الجدول (10.4) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- بين (50%–69.9%) (مقبول) و(70%–79.9%) (جيد) حيث الفروق كانت لصالح (70%–79.9%) (جيد).
- بين (50%–69.9%) (مقبول) و(80%– 89.9%) (جيد جداً) حيث الفروق كانت لصالح (80%– 89.9%) (جيد جداً).
- بين (50%–69.9%) (مقبول) و(90% فأعلى) (ممتاز) حيث الفروق كانت لصالح (90% فأعلى) (ممتاز).
- بين (70%–79.9%) (جيد) و (90% فأعلى) (ممتاز) حيث الفروق كانت لصالح (90% فأعلى) (ممتاز).
- بين (80%–89.9%) (جيد جداً) و(90% فأعلى) (ممتاز)حيث الفروق كانت لصالح(90% فأعلى) (ممتاز).

5.3.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى دافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس.

من أجل فحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test)، ويبين الجدول (11.4) ذلك.

الجدول (11.4):

نتائج اختبار (ت) لمستوى دافعية التعلم تبعاً لمتغير الجنس:

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	α
ذكور	277	3.33	0.50	653	5.86–*	1.960	0.0001
إناث	378	3.56	0.49				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05).

يتضح من خلال الجدول (11.4) أن قيمة (ت) المحسوبة كانت (−5.86)، وهذه القيمة أكبر من القيمة الجدولية (1.960)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى دافعية التعلم تبعاً لمتغير الجنس، ويتضح من المتوسطات الحسابية الفروق كانت لصالح الإناث، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الخامسة، ويؤخذ بالفرض البديل.

6.3.1.4. النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى دافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الفرع (علمي/أدبي).
من أجل فحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test)، ويبين الجدول (12.4) ذلك.

الجدول (12.4):
نتائج اختبار (ت) لمستوى دافعية التعلم تبعاً لمتغير الفرع:

الفرع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	α
علمي	199	3.51	0.48	653	1.56	1.960	0.12
أدبي	456	3.44	0.52				

يتضح من خلال الجدول (12.4) أن قيمة (ت) المحسوبة كانت (1.56)، وهذه القيمة أصغر من القيمة الجدولية (1.960)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى دافعية التعلم تبعاً لمتغير الفرع، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية السادسة.

7.3.1.4. النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى دافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير مكان السكن.
من أجل فحص الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، حيث يوضح الجدول(13.4) المتوسطات الحسابية، بينما يوضح الجدول (14.4) نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول (13.4):

المتوسطات الحسابية لمستوى دافعية التعلم تبعاً لمتغير مكان السكن:

مكان السكن	العدد	المتوسط
مدينة	477	3.46
قرية	90	3.48
مخيم	88	3.43

الجدول (14.4):

نتائج تحليل التباين الأحادي لمستوى دافعية التعلم تبعاً لمتغير مكان السكن:

	مصدر التباين	درجات الحرية	مربع الانحرافات	متوسط الانحراف	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
دافعية التعلم	بين المجموعات	2	0.143	0.071	0.28	0.76
	داخل المجموعات	652	168.340	0.258		
	المجموع	654	168.483			

يتضح من الجدول (14.4) أن قيمة (ف) المحسوبة كانت (0.28)، وهذه القيمة أصغر من قيمة (ف) الجدولية (3)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى دافعية التعلم تبعاً لمتغير مكان السكن، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية السابعة.

8.3.1.4. النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى دافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير معدل الفصل الأول.

من أجل فحص الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، حيث يوضح الجدول (15.4) المتوسطات الحسابية، بينما يوضح الجدول (16.4) نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول (15.4):

المتوسطات الحسابية لمستوى دافعية التعلم تبعاً لمتغير معدل الفصل الأول:

معدل الفصل الأول	العدد	المتوسط
50%–69.9% (مقبول)	153	3.29
70%–79.9% (جيد)	194	3.49
80%–89.9% (جيد جداً)	205	3.51
90% فأعلى (ممتاز)	103	3.56

الجدول (16.4):

نتائج تحليل التباين الأحادي لمستوى دافعية التعلم تبعاً لمتغير معدل الفصل الأول:

	مصدر التباين	درجات الحرية	مربع الانحرافات	متوسط الانحراف	(ف) المحسوبة	(ف) الجدولية	مستوى الدلالة
دافعية التعلم	بين المجموعات	3	5.902	1.967	*7.88	2.60	**0.0001
	داخل المجموعات	651	162.581	0.250			
	المجموع	654	168.483				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05).

يتضح من الجدول (16.4) أن قيمة (ف) المحسوبة كانت (7.88)، وهذه القيمة أكبر من قيمة (ف) الجدولية (2.60)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى دافعية التعلم تبعاً لمتغير معدل الفصل الأول، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثامنة، ويؤخذ بالفرض البديل.

ولتحديد مصدر الفروق، استخدم الباحث اختبار (LSD) للمقارنات البعدية كما يبينه الجدول (17.4):

الجدول (17.4):

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى دافعية التعلم تبعاً لمتغير معدل الفصل الأول:

معدل الفصل الأول	50%–69.9% (مقبول)	70%–79.9% (جيد)	80%–89.9% (جيد جداً)	90% فأعلى (ممتاز)

%69.9–%50 (مقبول)		0.19–*	0.21–*	0.27–*
%79.9–%70 (جيد)			0.02–	0.08–
%89.9–%80 (جيد جداً)				0.06–
90% فأعلى (ممتاز)				

يتضح من خلال الجدول (17.4) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05).
- بين (50%–69.9%) (مقبول) و(70%–79.9%) (جيد) حيث الفروق كانت لصالح (70%–79.9%) (جيد).
- بين (50%–69.9%) (مقبول) و(80%– 89.9%) (جيد جداً) حيث الفروق كانت لصالح (80%– 89.9%) (جيد جداً).
- بين (50%–69.9%) (مقبول) و(90% فأعلى) (ممتاز) حيث الفروق كانت لصالح (90% فأعلى) (ممتاز).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين باقي فئات المعدل الأخرى.

9.3.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة والتي نصها:

لا توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين الشعور بالأمن النفسي ودافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية.

من أجل فحص الفرضية استخدم معامل الارتباط (بيرسون) لقياس الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بدافعية التعلم وكما يبينه الجدول (18.4).

الجدول (18.4):

نتائج معامل ارتباط (بيرسون) بين الشعور بالأمن النفسي ودافعية التعلم:

المتغيرات	العدد	قيمة R	الدلالة
الشعور بالأمن النفسي* دافعية التعلم	655	0.366**	0.000

** علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

ويتضح من الجدول (18.4) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلال إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متغيري الدراسة وهما: الشعور بالأمن النفسي ودافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية، حيث بلغت العلاقة (0.366).

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التاسعة، ويؤخذ بالفرض البديل، وطبيعة العلاقة هي علاقة طردية أي أنه كلما كان الأمن النفسي لدى الطلبة مرتفع كانت دافعية التعلم مرتفعة والعكس صحيح.

الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

5.1. المقدمة

5.1.1. مناقشة نتائج الدراسة

5.1.1.1. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

5.1.1.2. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

5.1.1.3. مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

5.1.1.3.1. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

5.1.1.3.2. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

5.1.1.3.3. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

5.1.1.3.4. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

5.1.1.3.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

5.1.1.3.6. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة

5.1.1.3.7. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة

5.1.1.3.8. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة

5.1.1.3.9. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة

5.2. توصيات الدراسة

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

1.5 المقدمة:

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية، كما يتضمن الفصل التوصيات التي يراها الباحث في ضوء نتائج الدراسة.

1.1.5 مناقشة نتائج الدراسة:

1.1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه:

ما درجة الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية؟
أشارت نتيجة السؤال الأول الموضحة في الجدول (1.4) أن الدرجة الكلية لفقرات الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة بشكل عام متوسطة، حيث حصلت على متوسط حسابي (2.03) ونسبته المئوية (67.67%).
ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوي الشعور بالأمن النفسي المتوسط أصبح لديهم مفهوم أمن نفسي ينمو على أساس التحدي وبذل المزيد من الجهد في التعلم على الرغم من الإجراءات الإسرائيلية القمعية؛ حيث لم يعد طلبة المدرسة يشعرون بالأمان والاستقرار سواء في البيت أو المدرسة أو أي مكان؛ بسبب شدة الهجمة الشرسة التي تعرض لها طلبة المدارس؛ حيث أن هناك العديد من الطلبة الذين استشهدوا وجرحوا، كما أن حجم الاغتيالات والاجتياحات والحصار والأوضاع الاقتصادية والمادية السيئة التي عصفت بالمناطق الفلسطينية عامة ومحافظات شمال الضفة الغربية خاصة أثرت على الطلبة وعائلاتهم، وأثرت على الأمن النفسي لدى طلبة المدارس بشكل خاص، والمجتمع الفلسطيني بشكل عام.

2.1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه:

ما مستوى دافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية؟
أشارت نتيجة السؤال الثاني الموضحة في الجدول (2.4) أن الدرجة الكلية لفقرات دافعية التعلم لدى الطلبة بشكل عام كانت متوسطة، حيث حصلت على متوسط حسابي(3.46) ونسبته المئوية(69.20%).
ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى قوة الصبر والتحمل والعزيمة لدى الشباب الفلسطيني على الرغم من سياسة التجهيل والتضليل والتجويع التي يسببها الاحتلال، والمعاناة والقهر الذي يمارس ضد أبناء الشعب الفلسطيني في مناطق السلطة الفلسطينية من حيث الاعتداء عليه وعلى بنيته بالتدمير والقتل والتشريد والعدوان المستمر، وما وصل إليه الحال من ارتفاع معدل البطالة، وارتفاع مستوى خط الفقر لدى العديد من الأسر الفلسطينية، وينسجم ذلك مع ارتفاع مستوى الدافعية لدى الطلبة، وارتفاع مستوى التصميم والعزم لديهم نحو التعلم والمثابرة وعدم الانتصار للفشل الذي يحاول أن يزرعه الاحتلال الإسرائيلي، وتحديداً بعد الإغلاق الاقتصادي حيث شُلّت حركة العمل داخل الخط الأخضر في سوق العمل الإسرائيلي، وتدنت فرص العمل لغير الجامعيين والمتعلمين؛ وبالتالي أصبح العلم السلاح الوحيد لتأمين الإعالة المادية للأسرة الفلسطينية من خلال الحصول على وظيفة بعد إنهاء المرحلة الثانوية والجامعية.

3.1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.3.1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في درجة الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس.
أظهرت نتائج فحص الفرضية الواردة في الجدول (3.4) رفض الفرضية الصفرية، حيث أنه وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) لدرجة الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير الجنس، وإن الفروق كانت لصالح الذكور.
ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى البناء النفسي والبيولوجي والاجتماعي لدى الإناث في درجة الشعور بالأمن النفسي، والإناث أكثر حساسية في مواجهة المشكلات والصدمات وأقل قدرة على تحمل الضغوط، وعواطف وانفعالات الإناث تحتل الجانب الأهم في توجيه سلوكياتهن، كون أن قوة التحمل

والتحكم لدى الإناث أقل من الذكور خاصةً عندما يتعرضن إلى مناظر القصف والتدمير والاغتيالات والاجتياحات والتفتيش أحياناً أثناء عبور الطالبات الحواجز العسكرية كون أن هنالك طالبات تدرس في بعض المدارس خارج حدود مناطق سكناهم.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الريحاني، 1985) في وجود فروق في الشعور بالأمان حسب الجنس، حيث أشارت أن الإناث أكثر شعوراً بالأمان من الذكور، واتفقت مع نتيجة دراسة (عبد المجيد، 2004) حيث أشارت إلى أن الذكور يعانون من سوء المعاملة أكثر من الإناث، بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (دواني وديراني، 1984) حيث لم تكشف عن أثر مهم للجنس لدى المديرين والمديرات في شعور المعلمين والمعلمات بالأمن النفسي، واختلفت مع نتيجة (الخليل، 1991) على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الشعور بالأمن النفسي تعزى للجنس لدى الطلبة المراهقين ذوي الأسر متعددة الزوجات، واختلفت مع نتيجة (جبر، 1996) على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي بين الذكور والإناث، واختلفت مع نتيجة (العمري والسلمان، 1996) على أنه لم تكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقق حاجة الإحساس بالأمن لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لاختلاف الجنس، واختلفت مع نتيجة (سعد، 1998) أن الفروق في مستويات الأمن النفسي بين المتفوقين وغير المتفوقين حسب الجنس لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، واختلفت مع نتيجة (عبد المقصود، 1999) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الشعور بالأمن النفسي، واختلفت مع نتيجة(مخيمر، 2003) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الذكور والإناث في إدراك الأمن النفسي من الأب ومن الأم وكذلك اليأس، واختلفت مع نتيجة دراسة (أقرع، 2005) على عدم وجود فروق دالة في مستوى الشعور بالأمن النفسي تعزى لمتغير الجنس، واختلفت مع نتيجة (أقرع، 2005) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الشعور بالأمن النفسي يعزى لمتغير الجنس والتفاعل بينه وبين متغيرات الدراسة الأخرى.

2.3.1.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في درجة الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الفرع.

أظهرت نتيجة فحص الفرضية الواردة في الجدول (4.4) رفض الفرضية الصفرية، حيث أنه وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) لدرجة الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير الفرع، وإن الفروق كانت لصالح الفرع العلمي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى المناخ العام الذي يمر به طلبة الفرع العلمي بالاهتمام بالعملية التعليمية، وتفرغ معظمهم وجلّ وقتهم للدراسة، حيث أن فرص الدخول في الكليات العلمية تكون أوفر حظاً من طلبة الكليات الإنسانية بعد الانتهاء من الدراسة الجامعية، وأوفر حظاً في إيجاد فرص العمل.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العتوم وعبد الله، 1997) حيث بينت وجود أثر لسماع القرآن الكريم على مستوى الأمن النفسي تعزى لفرع طالبات العلمي.

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (حسين، 1989) على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة في الشعور بالأمن النفسي بحسب التخصص، واختلفت مع نتيجة (سعد، 1998) أن الفروق في مستويات الأمن النفسي بين المتفوقين وغير المتفوقين حسب التخصص لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

3.3.1.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في درجة الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير مكان السكن.

أظهرت نتيجة فحص الفرضية الواردة في الجدول (6.4) رفض الفرضية الصفرية، حيث أنه وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) لدرجة الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير مكان السكن، وأن الفروق كانت بين مدينة ومخيم لصالح مدينة، وبين قرية ومخيم لصالح قرية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القرية والمدينة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى المداهمات والقصف الجوي والاغتيالات والاعتقالات التي تزيد نسبتها في المخيمات عما عليه في المدن والقرى في الضفة الغربية عامة، ومحافظات شمال الضفة الغربية خاصة التي يعيشها الشعب الفلسطيني في انتفاضة الأقصى، والتي من خلالها مارس الاحتلال الإسرائيلي شتى أنواع التعذيب والقهر من حيث القتل والتدمير ومنع التجوال وغيرها من الوسائل، ناهيك عن المشاكل الاجتماعية والنفسية والكثافة السكانية وضيق المكان التي يمر بها مخيمات اللاجئين منذ نكبة عام (1948) وحتى الوقت الحاضر.

واتفقت هذه النتيجة مع الأدب التربوي المشار إليه في جبر (1987) أن حاجات الأمن التي وضعها (ماسلو)، والمتمثلة في الحاجة إلى الشعور بالطمأنينة وزوال القلق الناجم عن جميع أنواع التهديد، على اعتبار الظروف الإحتلالية والاستيطانية التي يعيشها الشعب الفلسطيني، والإجراءات القمعية التي تعاني منها المدن والقرى والمخيمات من أنواع التهديدات التي تُنقص من الأمن.

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أقرع، 2005) على عدم وجود فروق دالة في مستوى الشعور بالأمن النفسي تعزى لمتغير مكان السكن.
واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الريحاني، 1985) أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من نشأوا في الريف أو في المدينة.

4.3.1.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في درجة الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير معدل الفصل الأول.
أظهرت نتيجة فحص الفرضية الواردة في الجدول (9.4) رفض الفرضية الصفرية، حيث أنه وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) لدرجة الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير معدل الفصل الأول، وأن الفروق كانت بين (مقبول) و(جيد) لصالح (جيد)، وبين (مقبول) و(جيد جداً) لصالح (جيد جداً)، وبين (مقبول) و(ممتاز) لصالح (ممتاز)، وبين (جيد) و (ممتاز) لصالح (ممتاز)، وبين (جيد جداً) و (ممتاز) لصالح (ممتاز).
ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى مشاكل تمر بها الأسرة الفلسطينية سواءً على الصعيد السياسي أو الأمني من اعتقال لأحد أفراد الأسرة، أو اعتقال رب الأسرة، والذي سينعكس على الوضع النفسي والاجتماعي والاقتصادي لهذه الأسرة والذي سيؤدي بالتالي إلى إحساس الطلبة بعدم الشعور بالأمن النفسي؛ مما سيؤثر على تحصيلهم الأكاديمي.
واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (سعد، 1998) على أن هناك فروقاً دالة في مستوى الأمن النفسي والتفوق التحصيلي، واختلفت مع نتيجة دراسة (أقرع، 2005) على عدم وجود فروق دالة في مستوى الشعور بالأمن النفسي تعزى لمتغير المعدل التراكمي.
واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (حسين، 1989) على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة في الشعور بالأمن النفسي بحسب التحصيل الدراسي.

5.3.1.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى دافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت نتيجة فحص الفرضية الواردة في الجدول (11.4) رفض الفرضية الصفرية، حيث أنه وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) لمستوى دافعية التعلم تبعاً لمتغير الجنس، والفروق كانت لصالح الإناث.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الأدوار التي تلعبها الإناث في المدرسة إذ يمكن أن تكون أمامها فرص التفاعل مع متغيرات البيئة المدرسية التي تساعدها في التعرف على عناصرها، والاهتمام بقوانين المدرسة وتعليماتها، وتثير فيها حب الاستطلاع ودوافع إشباع حاجة المعرفة، هذا بالإضافة إلى الوقت المتوافر لديها لاستغلال وقتها في الدراسة، ومتابعة الواجبات في تنمية روح الارتقاء بمستواها التعليمي؛ مما يمكنها في زيادة دافعيتها لتحقيق الهدف من الدراسة والتعلم. وكذلك يعزو الباحث هذه النتيجة إلى تعزيز الثقافة في المجتمع الفلسطيني للإناث للإنجاز التحصيلي؛ لأنه ربما يؤمن للإناث مستقبلاً يحميها من الحاجة والعوز.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة (قطامي، 1991) في (بني يونس، 2004) على وجود أثر لمتغير الجنس على دافع الإنجاز لصالح الذكور، واتفقت مع نتيجة دراسة (قطامي، 1993) على أن هناك أثراً ذا دلالة لمتغير الجنس على الدافعية للتعلم، واتفقت مع نتيجة دراسة (العمر، 1995) على وجود فروق دالة بين درجات الذكور ودرجات الإناث في متغير الدافعية الداخلية لصالح الإناث، واتفقت مع نتيجة دراسة (قطامي، 2000) على وجود فروق دالة لصالح الجنس على درجات الدافعية للتعلم، واتفقت مع نتيجة دراسة (دويك، 1986) على وجود فروق بين الجنسين في الأفعال المرتبطة بالدافعية الداخلية لصالح البنين، وفي الأفعال المرتبطة بالدافعية الخارجية لصالح البنات، واتفقت مع نتيجة دراسة (بوجيانو وآخرون، 1991) على أن الإناث أكثر ميلاً من الذكور فيما يتعلق بالدافعية الخارجية.

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العمر، 1995) على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في متغير الدافعية الخارجية، واختلفت مع نتيجة (المغربي، 2003) أنه لم يكن للجنس أثر دال إحصائيا على دافعية التعلم ولا على الاتجاه نحو المدرسة لدى الطلبة، واختلفت مع نتيجة (واجمان، 1988) في (قطامي، 2000) على عدم التوصل إلى فروقات ذات دلالة تعزى للجنس، واختلفت مع نتيجة (ويجفيلد، 1988) في (قطامي، 2000) أن الفروق بين الجنسين لم تكن ذات دلالة إحصائية.

6.3.1.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى دافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير الفرع.

أظهرت نتيجة فحص الفرضية الواردة في الجدول (12.4) قبول الفرضية الصفرية، حيث أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) لمستوى دافعية التعلم تبعاً لمتغير الفرع.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن طلبة الفرعين العلمي والأدبي، لم تتضح أي فروق في دافعية التعلم لديهم كونهم يتعرضون لذات الممارسات الاحتلالية السيئة ولذات التحديات المصيرية المستقبلية التي تواجههم، وأن التعليم عنصر هام لكل الطلبة، وأن التنافس لطلبة الفرعين العلمي والأدبي أصبح هدفهم للحصول على مرادهم بغض النظر عن الفرع، وأن الدراسات العلمية تعتمد على البحث والتقصي والتجريب، وكذلك الدراسات الأدبية تعتمد على كثرة القراءة والإطلاع؛ وبالتالي تمتاز الدراسات العلمية والأدبية بحيوية عالية تتطلب الجدية والمثابرة والتحفيز ورفع دافعيتهم للتعلم.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العمر، 1995) حيث تبين أنه لا توجد فروق دالة بين طلبة التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في متغير الدافعية الخارجية، بينما اختلفت عنها في أن طلبة التخصصات العلمية يفوقون طلبة التخصصات الأدبية في الدافعية الداخلية.

7.3.1.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى دافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير مكان السكن.

أظهرت نتيجة فحص الفرضية الواردة في الجدول (14.4) قبول الفرضية الصفرية، حيث أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) لمستوى دافعية التعلم تبعاً لمتغير مكان السكن.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى المعضلات الإسرائيلية المتمثلة في جدار الفصل العنصري والسواتر الترابية والإسمنتية التي فصلت المدن عن القرى والمخيمات، والوضع العام الذي يعيشه الشعب الفلسطيني حيث التشابه المتمثل في تدني الدافعية للمجتمع المدرسي الذي تأثرت كافة فئاته المدرسية في صدمة نفسية أكاديمية أخلت بمستوى دافعية التعلم، إضافةً إلى ظروف الحياة التي يعيشها طلبة

المدارس، والمثيرات التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية واحدة على السواء في القطاع المدني والقطاع الريفي، وقطاع المخيمات.

8.3.1.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى دافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغير معدل الفصل الأول.

أظهرت نتيجة فحص الفرضية الواردة في الجدول (16.4) رفض الفرضية الصفرية، حيث أنه وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) لمستوى دافعية التعلم تبعاً لمتغير معدل الفصل الأول.

حيث كانت الفروق بين (مقبول) و(جيد) لصالح (جيد)، وبين (مقبول) و(جيد جداً) لصالح (جيد جداً)، وبين (مقبول) و(ممتاز) لصالح (ممتاز).

ويعزو الباحث هذه النتيجة التي تشير إلى أن تحصيل الطالب يرتبط بدافعية التعلم، كون أن الطلبة يحرصون على الحصول على تقدير عالٍ في المواد التي يدرسونها؛ ولأن الطلبة يتطلعون إلى تحقيق الذات الأكاديمية في المواقف التعليمية من خلال النتائج التحصيلية للمعدل الذي يحصلون عليه.

واتفقت هذه النتيجة مع الأدب التربوي على أن نظرية الهدف المشار إليها في المغربي (2003) تركز على غايات إدراك الطلبة للتحصيل، فهدف المهمة يتمثل في التقدم الشخصي، حيث يركزون على عملية تقدمهم الذاتي في إتقان المهارات اللازمة والمعرفة، أما هدف القدرة فيتمثل في إثبات قدرتهم وكفاءتهم مقارنة مع الآخرين، وإعتبار النجاح بالنسبة لهم هو النجاح في هذه المجالات.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (قطامي، 2000) على وجود فروق دالة لصالح التحصيل الدراسي على درجات الدافعية للتعلم، واتفقت مع نتيجة دراسة (المغربي، 2003) على وجود ارتباط دال بين دافعية التعلم ومستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، واتفقت مع نتيجة دراسة (كيو، 1983) في (عبد الخالق والنيال، 1992) على أن المفحوصين نحو النجاح لديهم درجات مرتفعة في الإنجاز الأكاديمي وذلك بالمقارنة إلى المفحوصين الموجهين نحو الفشل، واتفقت مع نتيجة دراسة (واجمان، 1988) في(قطامي، 2000) على أن متغير التحصيل الدراسي لدى الطلبة من أهم العوامل التي تنبأت بدافعيتهم، والعلاقة بين التحصيل والدافعية للتعلم والنجاح علاقة متبادلة، واتفقت مع نتيجة دراسة (بوويل، 1997) على أن تبني المعلمين أساليب أنسب للدافعية وأكثر فاعلية مع الطلاب ذوي الأداء المرتفع مقارنةً مع الطلاب ذوي الأداء المنخفض.

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العمر، 1995) حيث لم يكن للمعدل التراكمي دورٌ في الفروق الداخلية وكذلك الدافعية الخارجية.

9.3.1.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة والتي نصها:

لا توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين الشعور بالأمن النفسي ودافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية.

أظهرت نتيجة فحص الفرضية الواردة في الجدول (18.4) رفض الفرضية الصفرية، حيث أنه وُجدت علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متغيري الدراسة وهما: الشعور بالأمن النفسي، ودافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية، حيث بلغت العلاقة (0.366).

وطبيعة العلاقة هي علاقة طردية؛ أي أنه كلما كان الأمن النفسي لدى الطلبة مرتفع كانت دافعية التعلم مرتفعة والعكس صحيح.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن طلبة المدارس إذا شعروا بالأمان في المناطق الفلسطينية ولم يتعرضوا للسياسة القمعية من قبل قوات الاحتلال، والحواجز، والقتل سيترتب على ذلك ارتفاع في دافعية التعلم لدى الطلبة. وكذلك شعور الطلبة بالأمان للجو الدراسي الأكاديمي دون ممارسات سلبية من قبل المعلم، أو قوانين المدرسة الصارمة، أو عدم جاهزيتها من حيث الإمكانيات والوسائل التعليمية، بالتالي سترتفع دافعية التعلم لدى الطلبة.

واتفقت هذه النتيجة مع الأدب التربوي حيث أشار حمدان (1984) إلى أن الحالة النفسية التي يعيشها الطلبة تنعكس على تصرفاتهم ومستوى أدائهم، فكلما كانوا مطمئني البال، ارتفع مستوى تحصيلهم الدراسي،وتحفزهم وتطورهم.

2.5 توصيات الدراسة:

1.2.5 زيادة الاهتمام بتعزيز الشعور بالأمن النفسي ورفع مستوى دافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي من خلال العمل على إيجاد آلية وبرامج تساهم في حل المشكلات التي تواجه الطلبة يومياً والمتعلقة بالنواحي الأكاديمية والاجتماعية والنفسية والمادية نتيجة ممارسات الاحتلال.

2.2.5 الاهتمام بتوفير الخدمات النفسية الوقائية لدى طلبة التوجيهي وذلك بتوفير مراكز التوجيه والإرشاد، وتوفير الأخصائيين المدربين، وتوعية الطلبة والأسرة والمدرسة من خلال تفعيل علاقة المدرسة مع الأهل التي تمكن من بناء شخصية سوية آمنة، وتطوير دافعية التعلم لدى الطلبة نحو المدرسة.

3.2.5 عقد الندوات والأنشطة الاجتماعية والأكاديمية التي يكتسب من خلالها طلبة المدرسة سمات ومهارات تعزز الثقة بالنفس، وتزيد من معرفتهم بموضوع دافعية التعلم وكيفية إثارتها.

4.2.5 تطوير البيئات المدرسية وتزويدها بالوسائل التي تساهم في تعزيز الشعور بالأمن النفسي ورفع مستوى دافعية الطلبة نحو التعلم؛ لجعلها بيئةٍ محببةٍ أكثر لدى الطلبة؛ وذلك بإشراكهم بالأنشطة (الرحلات الترفيهية، والرحلات التعليمية، والعزف، والرسم، والرياضة، والتدبير المنزلي) وتزويدهم بالوسائل اللازمة كالملاعب، ومكتبات جيدة، والمختبرات، وأجهزة الحاسوب.

5.2.5 تحسين أوضاع المعلمين المدرسية، وتعزيز شعورهم بالأمن النفسي، ورفع مستوى دافعيتهم نحو التدريس من خلال توفير بيئة مدرسية آمنة، وتزويدهم بالوسائل التعليمية والتكنولوجية؛ لتطوير مهاراتهم وتقديم الحوافز المادية والمعنوية مما سينعكس ايجابياً على الطلبة.

6.2.5 إجراء مزيد من الدراسات الميدانية والتربوية، وإجراء دراسات مقارنة مع بيئات فلسطينية أخرى كطلبة التوجيهي في محافظات وسط وجنوب الضفة الغربية وقطاع غزة؛ لتحديد الأسباب والعوامل التي تساهم في رفع الشعور بالأمن النفسي، ومستوى دافعية التعلم.

المراجع

القرآن الكريم

-آل عمران، آية 96-97.

-البقرة، آية 125.

-البقرة، آية 126.

-الرعد، آية 28.

-العنكبوت، آية 67.

-الفجر، آية 27-30.

-قريش، آية 3-4.

-النحل، آية 112.

-النور، آية 55.

-إبراهيم، مجدي عزيز. (2004): **موسوعة التدريس.** الطبعة الأولى. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

-أبو بكره، عصام. (1993): **العلاقة بين القيم الدينية والأمن النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك.** جامعة اليرموك، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

-أبو جادو، صالح محمد علي. (1998): **علم النفس التربوي**، الطبعة الأولى. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

-أبو حويج، مروان، وأبو مغلي، سمير. (2004): **المدخل إلى علم النفس التربوي**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

-إسماعيل، نبيه إبراهيم. (2001): **عوامل الصحة النفسية السليمة**، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة.

-أقرع، إياد محمد نادي. (2005): **الشعور بالأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية.** جامعة النجاح، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

-بني جابر، جودت، وعبد العزيز، سعيد، والمعايطة، عبد العزيز. (2002): **المدخل إلى علم النفس**، الطبعة الأولى. مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع والدار العلمية الدولية، عمان.

-بني يونس، محمد. (2004): **مبادئ علم النفس**، الطبعة الأولى. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

- التل، سعيد، وزملاؤه. (1993): **المرجع في مبادئ التربية**، الطبعة الأولى. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

-توق، محي الدين، وقطامي، يوسف، وعدس، عبد الرحمن. (2003): **أسس علم النفس التربوي** ، الطبعة الثالثة. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

-جبر، احمد فهيم. (1987): **دوافع السلوك وتطبيقاتها التربوية**، الطبعة الأولى. مطبعة الأمل، القدس.

-جبر، جبر محمد. (1996): "بعض المتغيرات الديمغرافية المرتبطة بالأمن النفسي". **مجلة علم النفس، مج 10، ع 39**، ص ص 80-93.

-جلجل، نصرة عبد المجيد. (2000): **علم النفس التربوي المعاصر**، مكتبة النهضة، كفر الشيخ.

-حافظ، احمد خيري، ومحمود، مجدي حسن. (1990): "أثر العلاج النفسي الجماعي". **مجلة علم النفس، مج 3، ع 4**، ص ص 215-238.

-حسين، محمود عطا. (1987): "مفهوم الذات وعلاقته بمستويات الطمأنينة الانفعالية". **مجلة العلوم الاجتماعية، مج 15، ع 3**، ص ص 103-128.

-حسين، محمود عطا. (1989): "دراسة للشعور بالأمن النفسي في ضوء متغيرات المستوى والتخصص والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض". **مجلة العلوم الاجتماعية، مج 6، ع 22**، ص ص 305-326.

-الحلو، "محمد وفائي" علاوي سعيد. (2001): **علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)**، الطبعة الثانية. الجامعة الإسلامية، غزة.

-حمدان، محمد زياد. (1984): **تقسيم وتوجيه فاعلية التدريس**، الدار السعودية للنشر، جدة.

-حمزة، جمال مختار. (2001): "سلوك الوالدين الايذائي للطفل وأثره على الأمن النفسي له". **مجلة علم النفس، مج 15، ع 58**، ص ص 128- 143.

-خليفة، عبد اللطيف محمد. (1992): **ارتقاء القيم دراسة نفسية**، سلسلة عالم المعرفة، الكويت.

-الخليل، أحمد عارف. (1991): **الشعور بالأمن النفسي عند الطلبة المراهقين في الأسر متعددة الزوجات**. الجامعة الأردنية، عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة).

–درويش، زين العابدين. (1999): **علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته** ، دار الفكر العربي، القاهرة.

–دواني، كمال، وديراني، عيد. (1983): "إختبار ماسلو للشعور بالأمن دراسة صدق للبيئة الأردنية". **دراسات، مج 10، ع 2**، ص ص 47–56.

–دواني، كمال، وديراني، عيد. (1984): "العلاقة بين نمط القيادة لمديري المدارس الإلزامية وشعور المعلمين بالأمن". **مجلة دراسات العلوم الاجتماعية والتربية، مج 11،ع 6**، ص ص 109 – 139.

–رضوان، سامر جميل. (2002): **الصحة النفسية**، الطبعة الأولى. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

–رمضان، محمد رفعت، وشعلان، محمد سليمان، وعلي، خطاب عطية. (1984): **أصول التربية وعلم النفس**، دار الفكر العربي، القاهرة.

–الريحاني، سليمان. (1985): "أثر نمط التنشئة الأسرية في الشعور بالأمن". **مجلة دراسات العلوم التربوية، مج 12، ع 11**، ص ص 24–32.

–زايد، نبيل محمد. (2003): **الدافعية والتعلم**، الطبعة الأولى. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

–زهران، حامد عبد السلام. (2003): **دراسات في الصحة النفسية والإرشاد والنفسي** ، الطبعة الأولى. عالم الكتب، القاهرة.

–سعد، علي. (1998): "مستويات الأمن النفسي لدى الشباب الجامعي". **مجلة جامعة دمشق ، مج 15، ع 1**، ص ص 120–134.

–شعيب، علي. (1988): "نمذجة العلاقة السببي بين تقدير الذات والقلق والتحصيل الدراسي لدى المراهقين في المجتمع السعودي". **مجلة العلوم التربوية، مج 8، ع 16**، ص ص 145–147.

– شوكت، عواطف إبراهيم احمد.(2000): "الحاجات النفسية ومصادر إشباعها لدى طلاب وطالبات الجامعة دراسة مقارنة". **دراسات نفسية، مج 10،ع 4**، ص ص 533–573.

–الطويل، هاني عبد الرحمن صالح. (1999): **الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق**، الطبعة الأولى. دار وائل للنشر، عمان.

–عبد الخالق، احمد محمد، والنيال، مايسه احمد. (1992): "الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية وتلميذاتها بدولة قطر". **مركز البحوث التربوية، مج 1، ع 2**، ص ص 167–205.

-عبد المجيد، السيد محمد. (2004): "إساءة المعاملة والأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية". **دراسات نفسية، مج 14، ع 2**، ص ص 237-274.

-عبد المقصود، أماني. (1999): الشعور بالأمن النفسي وعلاقته ببعض أساليب المعاملة الوالديه لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية. **المؤتمر السادس لمركز الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، ص ص 691-760.

-عبد الهادي، سوسن إسماعيل احمد. (1995): "مستوى الدافعية في الحياة وعلاقتها بالرضا عن العمل في كل من القطاع العام والقطاع الخاص دراسة ميدانية مقارنة". **دراسات نفسية، مج 5، ع 2**، ص ص 301-344.

-العبيدي، محمد جاسم. (2004): **مشكلات الصحة النفسية وأمراضها وعلاجها**، الطبعة الأولى. مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

-العتوم، عدنان الشيخ يوسف، وعبد الله، عندليب احمد. (1997): "أثر سماع القران الكريم على الأمن النفسي". **مجلة جامعة أم القرى العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، مج 10، ع 16**، ص ص 13-45.

-عدس، عبد الرحمن. (1998): **علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)**، الطبعة الأولى. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

- العرابي، حكمت. (1995): "علاقة التحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية ببعض المتغيرات الأسرية دراسة ميدانية". **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية،مج 8، ع 2**، ص ص 52-68.

-عكاشة، محمود فتحي.(1999): **الصحة النفسية**، مطبعة الجمهورية، الإسكندرية.

-العمر، بدر عمر. (1995): "الدافعية الداخلية والخارجية لطلبة كلية التربية مستواها وبعض المتغيرات المرتبطة بها". **المجلة التربوية، مج 10، ع 37**، ص ص 71-101.

-العمري، بسام، والسلمان، فؤاد مصطفى. (1996): "درجة تحقق الإحساس بالأمن لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية". **دراسات العلوم التربوية، م ج 23، ع 1**، ص ص 149-165.

-عودة، محمد، ومرسي، كمال. (1984): **الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام**، دار القلم، الكويت.

-عويضة، كامل محمد محمد. (1996): **السلوك الإنساني**، الطبعة الأولى. دار الكتب العلمية، بيروت.

-عيسوي، عبد الرحمن. (1980): **الإسلام والعلاج النفسي**، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.
-غانم، محمود محمد.(2002): **علم النفس التربوي**، الطبعة الأولى. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
-القاروط، صادق سميح. (2006): **الجدية في العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة.** نابلس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).
-القاسم، جمال مثقال. (2000): **علم النفس التربوي**، الطبعة الأولى. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
-قطامي، نايفة. (1999): **علم النفس المدرسي**، الطبعة الثانية. دار الشروق للنشر والتوزيع، فلسطين.
-قطامي، يوسف. (1993): "الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان". **دراسات العلوم الإنسانية**، **مج 20 أ، ع 2**، ص ص 232-268.
-قطامي، يوسف. (2000): "أثر كل من متغير الجنس والصف والتحصيل الدراسي في دافعية التعلم لدى طلبة منطقة الأغوار الوسطى في الأردن". **دراسات العلوم التربوية** ، **مج 27، ع 2**، ص ص 398 -411.
-كفافي، علاء الدين. (1989):"تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالديه والأمن النفسي". **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، **مج 9 ،ع 35**، ص ص 101-128.
-مخيمر، عماد محمد احمد. (2003): "إدراك الأطفال للأمن النفسي من الوالدين وعلاقته بالقلق واليأس". **دراسات نفسية**، **مج 13، ع 4**، ص ص 613 -677.
-مرسي، كمال. (1981): "علاقة سمة القلق في المراهقة والرشد بالخبرات المؤلمة في الطفولة". **مجلة كلية الاداب**، **مج 4، ع 3**، ص ص 41-77.
-المغربي، كوثر. (2003): **العلاقة بين دافعية التعلم وكل من التحصيل والاتجاه نحو المدرسة لدى طلبة الصفين الثامن والعاشر في المدارس الحكومية في مدينة أريحا** . القدس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).
-ملحم، سامي محمد. (2001): **الإرشاد والعلاج النفسي الأسس النظرية والتطبيقية**، الطبعة الأولى. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
-منسي، محمود عبد الحليم. (2000): **علم النفس التربوي للمعلمين**، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، مصر.

–منسي، محمود عبد الحليم. (2003): **التعلم**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

–مياسا، محمد. (1997): **الصحة النفسية والأمراض النفسية والعقلية وقايةً وعلاجاً** ، الطبعة الأولى. دار الجيل، بيروت.

–النابلسي، نظام سبع. (1986): **مكونات دافعية الإنجاز وعلاقتها بإسلوب حل المشكلات** . جامعة طنطا، مصر. (رسالة دكتوراه غير منشورة).

–نشواتي، عبد المجيد. (2003): **علم النفس التربوي**، الطبعة الرابعة. دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.

– نمر، عصام يوسف. (2003): **المختصر في علم النفس التربوي**، الطبعة الأولى. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

–الهنداوي، علي فالح، والزغلول، عماد عبد الرحيم. (2002): **مبادئ أساسية في علم النفس**، دار حنين للنشر والتوزيع، عمان.

–وهيب، محمد. (1990): "العلاقة بين القيم والأمن النفسي". **مجلة التربية والعلوم ، 9 (2)**، ص ص 27–43.

–. Creps International (1999): **موسوعة علم النفس الشاملة.**

- Asarnow, J., Carlson, G. & Guthrie, D. (1987): Coping strategies, self-perceptions, hoplessness, and perceived family environment's depressed and suicidal children. **Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55, (3)**, P P 361-366.
- Beckerman, T. & Good, T. (1981): The Classroom ratio of high - and low - aptitude students and its effect on achievement. **American Educational Research Journal, 18,3**, P P 317-327.
- Benbenishty, R, Gevia, A, Astor, R, Ndkoury, M.(2002): Maltreatment of primary school students by educational staff in israel. **Child Abuse & Neglect**, **26 (12)**, P P 1291-1309.
- Biehler, R., & Snowman, J.(1990): **Psychology Applied to Teaching**, Houghtor Mifflin, Boston.
- Boggiano, A, K. et al.(1991): Mastery motivation in boys and girls: the role of intrinsic versus extrinsic motivation. sex roles: **Journal of Research**, **25 (9-10)**, P P 511-520.
- Clark, B.(1989): **Optimizing learning**, Columbus, Merrill, 4Bbell and Howell.
- Davis, P. & Cummings M. (1998): Exploring children's emotional security as a mediator of the link between marital relations and child adjustment. **Child Development, 69, (1),** P P124-139.
- Davis, Patrik et al. (1995): Children's responses to adult conflict as a function of conflict history. **ERIC-No. Ed390528.**

- Dweck, C.S. (1986): Motivational processes affecting learning. **Journal of the American Psychological Association**, **Vol. 41, No. 10**, P P.1040-1048.
- Eiden, R, Teti, D. & Corns. (1995): Maternal working models of attachment, marital adjustment, and parent - child relationship. **Child Development**, **66**, P P 1504-1518.
- Eison, J., Pollio, H. &Milton, O. (1986): Educational and personal characteristic of four different types of learning and grade - oriented students. contemporary educational and grade – oriented students., **Contemporary Educational Psychology, 11,** P P 54-67.
- Good, T. and Brophy, J. (1990): **Educational Psychology**, longman, New York.
- Grych, J., Seid, M. & Fincham, F. (1992): Assessing marital conflict from the child's perspective: the children's perceptions of interparental conflict scale. **Child Development**, **63**,**3**, P P 558-572.
- Karsenti, T. P. & Thibert, G. (1996): A motivation scale for elementary school children: refining the extrinsic/ intrinsic dichotomy, paper presented at the annual meeting of the american educational research association, 8-12 April 1996, New- York.
- Kerns, K Aspelmeier, J., Gentzler A. & Grabill C. (2001): Parent-child attachment and monitoring in middle childhood **Journal of Family Psychology, 15, (1),** P P 69-81.
- Kerns, K., Klepac, L. & Coie, A.(1996): Peer relationship and preadolescent's perceptions of security in child - mother relationship. **Developmental psychology**, **32, (3),** P P 457-466.
- Patel, M. J. et al. (1980): Psychological manifestation in cancer patients preliminary study. **Indian Journal of Clinical Psychology**,**7, 2**, P P 147-150.
- Patrick. D. & Cummings, M.(1995): Children's emotional security as a mediator of the link between marital conflict and child adjustment. **Dissertation Abstracts International**, **57**, P P 4053.
- Powell, B. M. (1997): Achievement goals and student motivation in the middle school years: teacher's use of motivational strategies with high and low performing students. paper presented at the annual meeting of the american aducational research association, IL, March 1997, Chicago.
- Roberts, et al. (1996): Adult attachment security and symptoms of Depression. **Journal of Personality and Social Psychology**, **Vol. 70, NO. 2,** P P 310-320.
- Sarkar, S.K. & Ganguli. S. (1982): Relationship between neurosis and security insecurity among handicapped. **Psychological Studies**, **27**, **1**, P P 20-22.
- Thomas ,J. & Harvey, B. (2001): Examination of current research: locus of control, self-monitoring, student responsibility, and academic motivation. http://www.emporia.edu/tec/600d-pa3.htm.
- Wong, L.Y. S. (1994): Learning from one another: motivating and demotivating learners in the classroom. Paper presented at the annual conference of the educational research association, 24-26 November 1994, Singapore.

- Yarrow, M., Cummings, M., Ynski, K. & Chapman, M. (1985): Patterns of attachment in two and three – year - olds in normal families . **Child Development**, **58**,**4**, P P 884-893.

- الشاملة نت (2004): الدافعية في التعلم.

(http://www.shamela.net/vb/archive/index.php/t-89573.html, 7.12.2005).

- المنتدى العربي الموحد (2004): الدافعية.

(http://www.4uarab.com/vb/archive/index.php/t-34767.html,4.12.2005).

- منتديات المعرفة (2004): ضعف الدافعية الدراسية.

(http://www.almarefa.net/vb/archive/index.php/11342.html ,13.12.2005).

قائمة الملحقات

ملحق (1)

قائمة لجنة المحكمين لمقياس (ماسلو) للأمن النفسي ومقياس دافعية التعلم:

1.1. الدكتور احمد فهيم جبر – جامعة القدس.

2.1. الدكتور سمير شقير – جامعة القدس.

3.1. الدكتورة سهير الصباح – جامعة القدس.

4.1. الدكتور حسني المصري – جامعة النجاح الوطنية/ نابلس.

5.1. الدكتور غسان الحلو – جامعة النجاح الوطنية/ نابلس.

6.1. الدكتور عبد عساف – جامعة النجاح الوطنية/نابلس.

7.1. الدكتور علي الشكعة – جامعة النجاح الوطنية/ نابلس.

8.1. الدكتور علي حبايب – جامعة النجاح الوطنية/ نابلس.

9.1. الدكتور معروف الشايب – جامعة النجاح الوطنية/نابلس.

ملحق (2)

ورقة التحكيم لمقياس (ماسلو) للشعور بالأمن النفسي ومقياس دافعية التعلم

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

الدكتور المحكم /ة..... حفظه الله

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة لنيل درجة الماجستير في تخصص الإرشاد النفسي، بعنوان علاقة الشعور بالأمن النفسي بدافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية.

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة الشعور بالأمن النفسي ومستوى دافعية التعلم وتأثرهما ببعض المتغيرات لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية.

(مقياس ماسلو للشعور بالأمن النفسي و مقياس دافعية التعلم)

والذي سيقوم الباحث بتوزيعهما على عينة الدراسة وعليه فإن الباحث يرجو من سيادتكم التكرم بالاضطلاع على بنود المقياسان لإبداء الرأي في مناسبتها وتعديل بعض كلمات الفقرات التي بحاجة إلى تعديل، علماً بأن لرأيكم أهمية كبرى في إتمام هذه الرسالة.

ولكم جزيل الشكر

الباحث

علا توفيق مصطفى كرسوع

جامعة القدس

ملحق (3)

بسم الله الرحمن الرحيم

مقياس (ماسلو) للشعور بالأمن النفسي ومقياس دافعية التعلم

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

قسم التربية

أخي الطالب، أختي الطالبة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

يقوم الباحث بإجراء دراسة تهدف إلى معرفة علاقة الشعور بالأمن النفسي بدافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية. من أجل هذه الغاية يضع الباحث بين أيديكم هذان المقياسان وهما مقياس (ماسلو) للشعور بالأمن النفسي، ومقياس دافعية التعلم. ويرجو منكم الإجابة عن جميع الفقرات، وذلك بوضع (X) أمام العبارة وفي العمود المناسب محدداً أنسب الإجابات بالنسبة لك متوخياً الدقة، علماً بان إجابتك سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين حسن تعاونكم

الباحث

علا توفيق كرسوع

أولاً : يرجى وضع (X) في المربع الذي ينطبق عليك :

1. الجنس ☐ ذكر ☐ أنثى
2. الفرع ☐ علمي ☐ أدبي
3. مكان السكن ☐ مدينة ☐ قرية ☐ مخيم
4. معدل الفصل الأول ☐ مقبول (50% – 69.9%)
   ☐ جيد (70% – 79.9%)
   ☐ جيد جداً (80% – 89.9%)
   ☐ ممتاز (90% فأعلى)

مقياس (ماسلو) للشعور بالأمن النفسي

ثانياً: يرجى وضع (X) في المربع الذي يتفق ورأيك أمام كل فقرة من الفقرات التالية:

الرقم		نعم	غير متأكد	لا
1	هل ترغب عادةً أن تكون مع الآخرين على أن تكون لوحدك؟			
2	هل ترتاح للمواقف الاجتماعية؟			
3	هل تنقصك الثقة بالنفس؟			
4	هل تشعر بأنك تحصل على قدر كافٍ من الثناء؟			
5	هل تحس مراراً بأنك مستاء من العالم؟			
6	هل تفكر بأن الناس يحبونك كمحبتهم للآخرين؟			
7	هل تقلق لمدة طويلة من بعض الإهانات التي تتعرض لها؟			
8	هل يمكنك أن تكون مرتاحاً مع نفسك؟			
9	هل أنت على وجه العموم طالب غير أناني؟			
10	هل تميل إلى تجنب الأشياء غير السارة بالتهرب منها؟			
11	هل ينتابك مراراً شعور بالوحدة حتى لو كنت بين الناس؟			
12	هل تشعر بأنك حاصل على حقك في هذه الحياة؟			
13	هل من عادتك أنت تتقبل نقد أصدقائك بروح طيبة؟			
14	هل تثبط عزيمتك بسهولة؟			
15	هل تشعر عادةً بالود نحو معظم الناس؟			
16	هل كثيراً ما تشعر بأن هذه الحياة لا تستحق أن يعيشها الإنسان؟			
17	هل أنت على وجه العموم متفائل؟			
18	هل تعتبر نفسك طالباً عصبياً نوعاً ما؟			
19	هل أنت عموماً طالب سعيد؟			
20	هل أنت عادةً واثق من نفسك؟			
21	هل تدرك غالباً ما تفعله؟			
22	هل أنت غير راض عن نفسك؟			
23	هل كثيراً ما تكون معنوياتك منخفضة؟			

الرقم		نعم	غير متأكد	لا
24	عندما تلتقي مع الآخرين لأول مرة، هل تشعر عادةً بأنهم لن يحبوك؟			
25	هل لديك إيمان كافٍ بنفسك؟			
26	هل تشعر على وجه العموم بأنه يمكنك الثقة بمعظم الناس؟			
27	هل تشعر بأنك طالب نافع في هذا العالم؟			
28	هل تنسجم عادةً مع الآخرين؟			
29	هل تقضي وقتاً طويلاً بالقلق على المستقبل؟			
30	هل تشعر عادةً بالصحة الجيدة والقوة؟			
31	هل أنت متحدث جيد؟			
32	هل لديك شعور بأنك عبء على الآخرين؟			
33	هل تجد صعوبة في التعبير عن مشاعرك؟			
34	هل تفرح عادةً لسعادة الآخرين وحسن حظهم؟			
35	هل تشعر غالباً بأنك مهمل ولا تحظى بالاهتمام اللازم؟			
36	هل تميل لأن تكون طالباً شكاكاً ؟			
37	هل تعتقد على وجه العموم بأن هذا العالم مكان جميل للعيش فيه؟			
38	هل تغضب وتثور بسهولة؟			
39	هل كثيراً ما تفكر بنفسك؟			
40	هل تشعر بأنك تعيش كما تريد وليس كما يريد الآخرين؟			
41	هل تشعر بالأسف والشفقة على نفسك عندما تسير الأمور بشكل خاطئ؟			
42	هل تعتقد بأنك ناجح في دراستك؟			
43	هل من عادتك أنت تدع الآخرين يرونك على حقيقتك؟			
44	هل تشعر بأنك غير متكيف مع الحياة بشكل مرضٍ؟			
45	هل تقوم عادةً بعملك على افتراض أن الأمور ستنتهي على ما يرام؟			
46	هل تشعر بأن الحياة عبء ثقيل؟			
47	هل يقلقك الشعور بالنقص؟			
48	هل تشعر عامةً بمعنويات مرتفعة؟			
49	هل تنسجم مع الجنس الآخر؟			

الرقم		نعم	غير متأكد	لا
50	هل حدث أن انتابك شعور بالقلق من أن الناس في الشارع يراقبونك؟			
51	هل يُجرح شعورك بسهولة؟			
52	هل تشعر بالارتياح في هذا العالم؟			
53	هل أنت قلق بالنسبة لما لديك من ذكاء؟			
54	هل تُشعر الآخرين معك بالارتياح؟			
55	هل لديك خوف غامض من المستقبل؟			
56	هل تتصرف على طبيعتك؟			
57	هل تشعر عموماً بأنك طالب محظوظ؟			
58	هل كانت طفولتك سعيدة؟			
59	هل لك كثير من الأصدقاء المخلصين؟			
60	هل تشعر بعدم الارتياح في معظم الأحيان؟			
61	هل تميل إلى الخوف من المنافسة؟			
62	هل تشعر بالسعادة في مكان إقامتك؟			
63	هل تقلق كثيراً من أن يصيبك سوء الحظ في المستقبل؟			
64	هل كثيراً ما تصبح منزعجاً من الناس؟			
65	هل تشعر عادة بالرضا؟			
66	هل لديك تقلب في المزاج؟			
67	هل تشعر بأنك موضع احترام الناس على وجه العموم؟			
68	هل باستطاعتك العمل بانسجام مع الآخرين؟			
69	هل تشعر بأنك لا تستطيع السيطرة على مشاعرك؟			
70	هل تشعر أحياناً بأن الناس يسخرون منك؟			
71	هل أنت بشكل عام طالب مرتاح الأعصاب (غير متوتر)؟			
72	على وجه العموم، هل تشعر بأن العالم من حولك يعاملك معاملة عادلة؟			
73	هل سبق أن أزعجك شعور بأن الأشياء غير حقيقية؟			
74	هل سبق أن تعرضت مراراً للإهانات؟			
75	هل تعتقد أن الآخرين كثيراً ما يعتبرونك تختلف عنهم؟			

مقياس دافعية التعلم

ثالثاً: يرجى وضع **(X)** في المربع الذي يتفق ورأيك أمام كل فقرة من الفقرات التالية:

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	أعارض	أعارض بشدة
1	أشعر بالسعادة عندما أكون موجوداً في المدرسة.					
2	يَندر أن يهتم والديَّ بعلاماتي المدرسية.					
3	أُفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفرداً.					
4	اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي.					
5	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة.					
6	لديّ الرغبة في ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة.					
7	أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج.					
8	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة.					
9	يصغي إليَّ والديَّ عندما أتحدث عن مشكلاتي الدراسية.					
10	يصعب علي الانتباه لشرح المدرس ومتابعته.					
11	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة.					
12	أحب أن يرضى عني جميع زملائي في المدرسة.					
13	أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب تحمل المسؤولية.					
14	لا أستحسن إنزال العقوبات على طلبة المدرسة بغض النظر عن الأسباب.					
15	يهتم والديَّ بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة.					

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	أعارض	أعارض بشدة
16	أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها.					
17	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة.					
18	أشعر باللامبالاة أحياناً فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية.					
19	أشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية.					
20	أفضل أن يعطينا المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى تفكير.					
21	أفضل أن أهتم بالمواضيع المدرسية على أي شي آخر.					
22	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تطلبه المدرسة.					
23	يُسعدني أن تُعطى المكافآت للطلبة بمقدار الجهد المبذول.					
24	أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني المعلمون والوالدان بخصوص الواجبات المدرسية.					
25	كثيراً ما أشعر بأن مساهمتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط.					
26	أشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جواً دراسياً مريحاً.					
27	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية وأشارك في الجمعيات الطلابية.					
28	لا يأبه والديَّ عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية.					

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	أعارض	أعارض بشدة
29	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة.					
30	لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع في المدرسة.					
31	يحرص والديَّ على قيامي بأداء واجباتي المدرسية.					
32	لا يهتم والديَّ بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة.					
33	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرسية.					
34	العمل مع الزملاء في المدرسة يُمكنني من الحصول على علامات أعلى.					
35	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة.					
36	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة.					

ملحق (4)

رسالة موجهة إلى وزير التربية والتعليم للحصول على الإحصائيات المتعلقة بمجتمع الدراسة لطلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية.

حضرة معالي وزير التربية والتعليم المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة،

يقوم الطالب علا توفيق مصطفى كرسوع ورقمه الجامعي (20320013) بدراسة تتعلق برسالة ماجستير بعنوان (علاقة الشعور بالأمن النفسي بدافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية)، لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه والتعاون معه في ذلك.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

والله الموفق

جامعة القدس

د. محمد عابدين

رئيس قسم الدراسات العليا– تربية

طلاب المرحلة الثانوية للعام (2006/2005م)

المنطقة	الصف	ذكور	إناث	المجموع
جنين	ثاني أدبي	37.3=746	49.9=998	87.2=1744
	ثاني علمي	15.2=304	12.1=242	27.3=546
نابلس	ثاني أدبي	71.05=1421	93.1=1862	164.15=3283
	ثاني علمي	30.05=601	32.45=649	62.5=1250
سلفيت	ثاني أدبي	14.35=287	21.75=435	36.1=722
	ثاني علمي	7.65=153	5.25=105	12.9=258
طولكرم	ثاني أدبي	30.15=603	47=940	77.15=1543
	ثاني علمي	20.05=401	17.65=353	37.7=754
قلقيلية	ثاني أدبي	23.25=465	26.8=536	50.05=1001
	ثاني علمي	10.65=213	10.7=214	21.35=427
قباطية	ثاني أدبي	35.25=705	48.85=977	84.1=1682
	ثاني علمي	15.3=306	14.4=288	29.7=594
المجموع		310.25=6205	379.95=7599	690.2=13804

ملحق (5)

رسالة موجهة إلى وزير التربية والتعليم للحصول على الموافقة لتوزيع أداتا الدراسة على مجتمع الدراسة طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية.

حضرة معالي وزير التربية والتعليم المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة،

يقوم الطالب علا توفيق مصطفى كرسوع ورقمه الجامعي (20320013) بدراسة تتعلق برسالة ماجستير بعنوان (علاقة الشعور بالأمن النفسي بدافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية)، لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه والتعاون معه في ذلك.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

والله الموفق

جامعة القدس

د. محمد عابدين

رئيس قسم الدراسات العليا– تربية

فهرس الآيات القرآنية

الآية القرآنية	الصفحة
– البقرة، آية 125.....	15
– البقرة، آية 126.....	15
– آل عمران، آية 96–97.....	15
– الرعد، آية 28.....	15
– النحل، آية 112.....	15
– النور، آية 55.....	16
– العنكبوت، آية 67.....	16
– الفجر، آية 27–30.....	16
– قريش، آية 3–4.....	16

فهرس الجداول

رقم الجدول	اسم الجدول	الصفحة
الجدول 1.3.	مجتمع الدراسة حسب الجنس والفرع ومكان السكن.....	53
الجدول 2.3.	عدد الاستبيانات الموزعة والمرفوضة على طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية.....	54
الجدول 3.3.	عينة الدراسة حسب الجنس.....	54
الجدول 4.3.	عينة الدراسة حسب الفرع.....	55
الجدول 5.3.	عينة الدراسة حسب مكان السكن	55
الجدول 6.3.	عينة الدراسة حسب معدل الفصل الاول.....	55
الجدول 1.4.	المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لفقرات الشعور بالأمن النفسي مرتبة تنازلياً.....	62
الجدول 2.4.	المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لفقرات دافعية التعلم مرتبة تنازلياً	66
الجدول 3.4.	نتائج اختبار (ت) لدرجة الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير الجنس....	68
الجدول 4.4.	نتائج اختبار (ت) لدرجة الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير الفرع.....	69
الجدول 5.4.	المتوسطات الحسابية لدرجة الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير مكان السكن.....	70
الجدول 6.4.	نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير مكان السكن.....	70
الجدول 7.4.	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير مكان السكن.....	70
الجدول 8.4.	المتوسطات الحسابية لدرجة الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير معدل الفصل الأول.....	71
الجدول 9.4.	نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير معدل الفصل الأول.....	72
الجدول 10.4.	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير معدل الفصل الأول	72

الجدول 11.4. نتائج اختبار (ت) لمستوى دافعية التعلم تبعاً لمتغير الجنس..... 73
الجدول 12.4. نتائج اختبار (ت) لمستوى دافعية التعلم تبعاً لمتغير الفرع..... 74
الجدول 13.4. المتوسطات الحسابية لمستوى دافعية التعلم تبعاً لمتغير مكان السكن... 75
الجدول 14.4. نتائج تحليل التباين الأحادي لمستوى دافعية التعلم تبعاً لمتغير مكان السكن..... 75
الجدول 15.4. المتوسطات الحسابية لمستوى دافعية التعلم تبعاً لمتغير معدل الفصل الأول..... 76
الجدول 16.4. نتائج تحليل التباين الأحادي لمستوى دافعية التعلم تبعاً لمتغير معدل الفصل الأول..... 76
الجدول 17.4. نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى دافعية التعلم تبعاً لمتغير معدل الفصل الأول..... 76
الجدول 18.4. نتائج معامل ارتباط (بيرسون) بين الشعور بالأمن النفسي ودافعية التعلم..... 78

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
ملحق 1.	قائمة لجنة المحكمين لمقياس (ماسلو) للأمن النفسي ومقياس دافعية التعلم.....	98
ملحق 2.	ورقة التحكيم لمقياس (ماسلو) للشعور بالأمن النفسي ومقياس دافعية التعلم.....	99
ملحق 3.	مقياس (ماسلو) للشعور بالأمن النفسي ومقياس دافعية التعلم.....	100
ملحق 4.	رسالة موجهة إلى وزير التربية والتعليم للحصول على الإحصائيات المتعلقة بمجتمع الدراسة لطلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية.....	107
ملحق 5.	رسالة موجهة إلى وزير التربية والتعليم للحصول على الموافقة لتوزيع أداتا الدراسة على مجتمع الدراسة طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية.....	109

فهرس المحتويات

الرقم	المبحث	الصفحة
	الإهداء	
	إقرار	أ
	الشكر والعرفان.....	**ب**
	الملخص باللغة العربية.....	**ج**
	الملخص باللغة الإنجليزية.....	**ه**
	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها.....	**1-9**
	محتويات الفصل الأول.....	1
.1.1	المقدمة.....	2
.2.1	مشكلة الدراسة.....	5
.3.1	أسئلة الدراسة.....	5
.4.1	فرضيات الدراسة.....	6
.5.1	أهمية الدراسة.....	7
.6.1	أهداف الدراسة.....	7
.7.1	حدود الدراسة.....	8
.8.1	التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة.....	8
	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة.....	**10-50**
	محتويات الفصل الثاني.....	10
.1.2	الإطار النظري.....	11
.1.1.2	مفهوم الأمن النفسي.....	11
.2.1.2	مفاهيم ذات صلة وثيقة بالأمن النفسي.....	11
.3.1.2	الحاجة إلى أن يشعر الإنسان بالأمن والطمأنينة.....	12
.4.1.2	الأمن النفسي ومراحل النمو.....	13
.5.1.2	مكونات الأمن النفسي.....	13

.6.1.2	العوامل المؤثرة في الأمن النفسي.....	13
.7.1.2	نظريات الحاجات المتعلقة بالأمن النفسي.....	16
.8.1.2	أعراض الطمأنينة وعدم الطمأنينة في اختبار (ماسلو).....	18
.9.1.2	طبيعة الدافعية وأهميتها التربوية.....	20
.10.1.2	مفهوم دافعية التعلم.....	20
.11.1.2	مفاهيم ذات صلة وثيقة بدافعية التعلم.....	21
.12.1.2	مصادر دافعية التعلم.....	22
.13.1.2	استراتيجيات توفير دافعية التعلم لدى الطلبة.....	22
.14.1.2	وظائف دافعية التعلم.....	23
.15.1.2	قياس الدافعية	23
.16.1.2	أسباب تدني دافعية التعلم.....	24
.17.1.2	أساليب معالجة تدني دافعية التعلم.....	25
.18.1.2	أساليب إرشادية في معالجة تدني دافعية التعلم.....	26
.19.1.2	نظريات الدافعية.....	27
.2.2	الدراسات السابقة	29
.1.2.2	الدراسات العربية السابقة المتعلقة بالأمن النفسي.....	29
.2.2.2	الدراسات الأجنبية السابقة المتعلقة بالأمن النفسي.....	35
.3.2.2	تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بالأمن النفسي.....	39
.4.2.2	الدراسات العربية السابقة المتعلقة بدافعية التعلم.....	41
.5.2.2	الدراسات الأجنبية السابقة المتعلقة بدافعية التعلم.....	44
.6.2.2	تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بدافعية التعلم.....	48
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	.....	**59-51**
	محتويات الفصل الثالث.....	51
.1.3	المقدمة.....	52
.2.3	منهج الدراسة.....	52
.3.3	مجتمع الدراسة.....	52
.4.3	عينة الدراسة.....	53
.5.3	أداتا الدراسة.....	55

6.3.	إجراءات تطبيق الدراسة.....	58
7.3.	متغيرات الدراسة.....	58
8.3.	المعالجات الإحصائية.....	59
الفصل الرابع : نتائج الدراسة.....		**78-60**
	محتويات الفصل الرابع.....	60
1.4.	المقدمة.....	61
1.1.4.	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.....	61
2.1.4.	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.....	64
3.1.4.	النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة.....	68
1.3.1.4.	النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.....	68
2.3.1.4.	النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.....	68
3.3.1.4.	النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.....	69
4.3.1.4.	النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة.....	71
5.3.1.4.	النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة.....	73
6.3.1.4.	النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة.....	74
7.3.1.4.	النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة.....	74
8.3.1.4.	النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة.....	75
9.3.1.4.	النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة.....	77
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات.....		**89-79**
	محتويات الفصل الخامس.....	79
1.5.	المقدمة.....	80
1.1.5.	مناقشة نتائج الدراسة.....	80
1.1.1.5.	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.....	80
2.1.1.5.	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.....	81
3.1.1.5.	مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة.....	81
1.3.1.1.5.	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.....	81
2.3.1.1.5.	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.....	82
3.3.1.1.5.	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.....	83

4.3.1.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة..... 84
5.3.1.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة..... 84
6.3.1.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة..... 86
7.3.1.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة..... 86
8.3.1.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة..... 87
9.3.1.1.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة..... 88
2.5. توصيات الدراسة..... 88
المراجع..... 90
قائمة الملحقات..... 98
فهرس الآيات القرآنية..... 110
فهرس الجداول..... 111
فهرس الملاحق..... 113
فهرس المحتويات..... 114