

عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

الصحة النفسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس

منى إلياس ذياب خاطر

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1439هـ - 2018م

الصحة النفسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس

إعداد الطالبة:

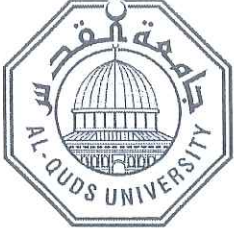
منى إلياس نياي خاطر

بكالوريوس خدمة اجتماعية - جامعة بيت لحم/ فلسطين

إشراف: د. عمر الريماوي

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

1439هـ/2018م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
الإرشاد النفسي والتربوي

إجازة الرسالة

الصحة النفسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس

إعداد الطالبة: منى إلياس ذياب خاطر

الرقم الجامعي: 853769750

إشراف: د. عمر الريماوي

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 18 / 4 / 2018 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

- | | | |
|---|-----------------|---------------------|
|التوقيع:  | د. عمر الريماوي | 1. رئيس اللجنة: |
|التوقيع:  | د. إياد الحلاق | 2. ممتحناً داخلياً: |
|التوقيع:  | أ. د. حسني عوض | 3. ممتحناً خارجياً: |

القدس - فلسطين

1439هـ - 2018م

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى اليد الطاهرة التي أزلت من أمامنا أشواك الطريق ورسمت المستقبل
بخطوط من الأمل والثقة

إلى الذي لم يبخل علي يوماً بشيء

إلى من دفعني إلى العلم وبه ازداد افتخار

إلى الذي لا تفيه الكلمات والشكر والعرفات بالجميل

أبي الحبيب

إلى ملاكي في الحياة.. إلى معنى الحب.. إلى معنى الحنان والتفاني.. إلى بسملة الحياة وسر
الوجود.. إلى من كان دعائها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي إلى أغلى الحبايب.. أمي الحبيبة.

إلى من به أكبر وعليه أعتمد .. إلى الشمعة التي تنير ظلمة حياتي..

إلى من بوجوده أكتسب قوة ومحبة لا حدود لها إلى ..رفيق دربي في هذه الحياة زوجي العزيز

إلى القلوب الصادقة الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة إلى رياحين حياتي أخواتي الحبيبات

إلى كل طالب علم

أهديكم جهدي المتواضع

إقرار

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

التوقيع: 

الاسم: منى إلياس نياب خاطر.

التاريخ: 2018 / 4 / 18

شكر وتقدير

أحمدُ الله وأشكره بدايةً على ما وفقني فيه لإتمام هذا العمل الذي ما كنت لأتمّه لولا توفيق الله وفضله، كما أتوجه بالشكر والعرفان للدكتور الفاضل عمر الريماوي المشرف على هذه الرسالة على ما منحتني من دعم صادق، وما بذله من جهد ووقت طيلة إنجاز هذا العمل، فلقد كان لتوجيهاته السديدة وإرشاداته القيمة أثر كبير في إخراج هذا العمل على ما هو عليه،

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى أساتذتي أعضاء لجنة النقاش الموقرين على ما تكبدوه من عناء في قراءة رسالتي المتواضعة وإغنائها بمقترحاتهم القيمة.

ولم ولن أنسى أن أتقدم بفائق الشكر والتقدير والعرفان إلى كل من أشعل شمعة في دروب علمنا وإلى من وقف على المنابر وأعطى من حصيلة فكره لينير دربنا إلى الأساتذة الكرام.

وكما أتقدم بجزيل الشكر لكل من أسهم في هذا البحث، وسانديني في إنجازه، وجعله يرى النور، فالشكر كثير، ومن يستحقونه أكثر

المخلص

هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين الصحة النفسية والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس، ولتحقيق الهدف من الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث تكونت عينة الدراسة من (382) طالباً وطالبة، وكانت درجة الثبات لمستوى الصحة النفسية (0.876)، و(0.752) لمستوى الإنجاز الأكاديمي، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الاداة بثبات يفي بأغراض الدراسة، وأظهرت النتائج أنه توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الصحة النفسية ومستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس، وكذلك للمجالات، أي أنه كلما زاد مستوى الإنجاز الأكاديمي زاد ذلك من مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس، والعكس صحيح، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في مستوى الصحة النفسية تعزى لمتغير الكلية و لمتغير الترتيب في الولادة ، وكذلك للمجالات، بينما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير مكان السكن لصالح سكان المدينة. كما تبين بعدم وجود فروق في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية ولمتغير مكان السكن ولمتغير الترتيب في الولادة، بينما اظهرت النتائج وجود دالة إحصائية في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي وكانت لصالح (86) فما فوق. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بتطوير مهارات سبل استثارة دافعية الانجاز كونها منبئ جيداً على مستوى التحصيل المعدل التراكمي، وضرورة الاهتمام بالصحة النفسية لدى الطلبة لما له اثر على زيادة دافعية الانجاز.

الكلمات المفتاحية: الصحة النفسية، الإنجاز الأكاديمي.

Mental Health and Its Relationship with Academic Achievement of Al Quds University Students

Prepared by: Muna Elias khater

Supervisor: Dr. Omar Rimawi

Abstract

This study aims to identify the correlation between mental health and academic achievement of Al Quds University students. In order to achieve the objective of the study, the descriptive associative method was used. The study sample was selected following a random stratified approach. It consisted of 382 male and female students. The degree of reliability of mental health level was (0.876) and the level of academic achievement was (0.752). This result is an indicator of the reliability of the study tool in meeting the study purposes. Results found that there is a positive relationship between mental health and academic achievement of QU students. It also applies to areas. The higher the level of academic achievement, the higher is the level of mental health of QU students and vice versa. Results show that there are no differences in the mental health level due to faculty and birth order variables. There are significant statistical differences of the place of residence variable in favor of city dwellers. There are no differences in the academic achievement level of QU students due to faculty, place of residence and birth order variables. Results also indicate that there are statistically significant differences in academic achievement level of QU students due to cumulative average variable in favor of 86 and higher. In light of study results, the researcher recommends both the development of achievement motivation skills since they are good indicators of the level of cumulative average and the need to pay attention to students' mental health since it increases motivation towards achievement.

Key words: mental health, academic achievement.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

- مقدمة.
- مشكلة الدراسة.
- أسئلة الدراسة.
- فرضيات الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- محددات الدراسة ومحدداتها.
- تعريف المصطلحات نظرياً وإجرائياً.

الفصل الأول:

خلفية الدراسة وأهميتها:

1.1 المقدمة

تعتبر الصحة النفسية للطالب الجامعي لا تقل أهمية عن الصحة الجسدية، وباعتبار أنها تستقي أهميتها من كون الطلبة في مرحلة بناء شخصياتهم ومستقبلهم، وهي مرحلة انتقالية ذات أثر فعال في تحقيق طموحاتهم لاحقاً، فهم الجيل الواعد بتحقيق ما لم ينجز حتى الآن. وعلى سلامة صحتهم النفسية والجسمية يتوقف مدى التقدم والازدهار في المجتمع.

إذ أن المرحلة التي يمر بها الطالب الجامعي مرحلة تغيرات وتحولات، يمكن أن تؤثر على حسن سيرورة حالته النفسية، خاصة مع التحديات التي يفرضها عصر العولمة على جميع المستويات، وخاصة على المستويين: العلمي والعملي. ووفق الدراسات المنجزة على الوسط الجامعي فإن صحة هذه الفئة من المجتمع تستحق أن نولي لها كل الاهتمام. حيث إننا نعلم الآن أنه يمكن أن نرصد مشكلات تتعلق بالصحة النفسية (Sauvad, 2011).

كما ويعبر مفهوم الصحة النفسية عن التوافق أو التكامل بين الوظائف النفسية المختلفة، مع القدرة على مواجهة الأزمات النفسية التي تطرأ عادة على الإنسان، ومع الإحساس الإيجابي بالسعادة والكفاية. ومن ثم، فإن خلو المرء من النزاع، وما يترتب عليه من توتر نفسي وتردّد، وقدرته على حسم النزاع حال وقوعه هو الشرط الأساسي للصحة النفسية. وإن وظيفة الحياة النفسية: "هي التكامل بين الوظائف النفسية المختلفة، مع القدرة على مواجهة الأزمات النفسية، والإحساس الإيجابي بالحياة" (عيد، 1974). وبأنها: تنظيم متنسق بين عوامل التكوين العقلي، وعوامل التكوين الانفعالي للفرد، ويسهم هذا التنظيم في تحديد استجابات الفرد الدالة على اتزانه الانفعالي، وتوافقه الشخصي والاجتماعي، وتحقيق ذاته" (الخالدي، 2000).

الصحة النفسية حالة دائمة نسبياً، يكون فيها الفرد متوافقاً نفسياً وشخصياً وانفعالياً واجتماعياً (أي مع نفسه ومع بيئته) ويشعر فيها بالسعادة مع نفسه، ومع الآخرين، ويكون قادراً على تحقيق ذاته

واستغلال قدراته وإمكانياته إلى أقصى حد ممكن، ويكون قادراً على مواجهة مطالب الحياة، وتكون شخصيته متكاملة سوية، ويكون سلوكه عادياً، بحيث يعيش في سلامة وسلام زهران (1982).

كما أكد رشاد (2001) أن الصحة النفسية هي مدى درجة نجاح الفرد بتوافقه الداخلي، بين دوافعه ونوازعه المختلفة، وتوافقه الخارجي مع علاقاته بالبيئة. وهذا يعني أن الفرد العاجز عن تحقيق درجة التوافق المنشودة لديه، وتبدأ عنده الاضطرابات والصراعات الداخلية في الظهور، وتخلف آثاراً سلبية على التوافق العام، ومن بينه التوافق الدراسي لدى الطلبة.

مما لا شك فيه أن الهدف الذي يسعى إليه الطلبة هو الحصول على الشهادة التي تؤهله للارتقاء إلى المستوى الأعلى. وللحصول على هذه الشهادة يواجه الطلبة العديد من المشكلات الدراسية التي تؤثر على قدرتهم في التحصيل، ومن هذه المشكلات ما يغلب عليه الطابع العقلي مثل: ملائمة قدرات التلاميذ واستعداداتهم من جهة، ومتطلبات الدراسة من جهة أخرى. أما النوع الآخر فيغلب عليه الطابع الانفعالي مثل: صعوبة التوافق والتكيف النفسي مع الزملاء والأساتذة (زايد، 2003، 170).

يعد الدافع للإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، وأحد منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر التي اهتم بدراستها الباحثون في مجال علم النفس التربوي، وعلم النفس الاجتماعي. ويمكن النظر لموضوع الدافع للإنجاز بوصفه من أكثر الدوافع النفسية والاجتماعية والمحاور الأساسية التي حظيت باهتمام الباحثين؛ لأهميته وإسهامه في نمو الإنسان وازدهار المجتمع. حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل، ومستويات أعظم لوجوده الإنساني (خليفة، 1997).

وتعتبر (قطامي، 1994: 8) أن الدافع للإنجاز هو أحد المتغيرات الأساسية التي تحدد نشاط ما يقوم به الفرد من أداء. فهي تفترض أن الفرد عموماً حينما يبدأ بممارسة أي نشاط فإنه يهدف من ذلك إلى الوصول إلى درجة من الإنجاز، وأن غياب الشعور بالإنجاز، وتحقيق الهدف يمكن أن يطور مشاعر سلبية مثل: الشعور بالإحباط وخيبة الأمل والانسحاب. وتختلف المجالات التي يحقق فيها الأفراد دافع الإنجاز، إذ قد يكون الإنجاز رياضياً، أو أكاديمياً أو قيادياً أو إبداعياً.

ولقد أشارت حجازي (2003) إلى أن الجانب الانفعالي ذو تأثير كبير على الطلبة، فإذا فشل هذا الأخير في التكيف مع محيطه الدراسي والاجتماعي والأسري، تبدأ الاضطرابات النفسية والسلوكية في الظهور، ويختل التوازن النفسي الانفعالي، إذ أن الصحة النفسية تمثل التوافق التام بين الوظائف النفسية المختلفة، والقدرة على مواجهة الأزمات النفسية مع الإحساس الإيجابي بالسعادة والكفاية.

ولقد أكد العيسوي (2001)، أن الطالب الذي يعاني من مختلف الصراعات النفسية والإحباطات الداخلية، والشعور بالضعف والنقص، إضافة إلى سوء العلاقة بينه وبين مدرّسيه ورفاقه، هو طالب غير قادر على تركيز تفكيره في موضوع محدد لفترة طويلة، كما أنه يصرف جزءاً كبيراً من وقته في محاولته التحكم في انفعالاته المضطربة، وكنتيجة لذلك يضطرب عمله الدراسي مهما كان ذكاؤه (العيسوي، 2001: 71).

وفي إطار ذلك أثبتت العديد من الدراسات العالمية أهمية توفير المناخ المدرسي الإيجابي، لما له من علاقة وطيدة بالمتغيرات التربوية المختلفة، في زيادة تحصيل الطلبة وإلى أهمية المناخ في تحسين مستوى المتعلمين وشعورهم بالالتزام والثقة ورفع الروح المعنوية لديهم، إلى أن تغيير المناخ المدرسي والتواصل الفعال مرتبط بزيادة الإنجاز الأكاديمي (Spier et Al, 2007).

1.2 مشكلة الدراسة

تعتبر المرحلة الجامعية بالنسبة للطالب الجامعي مرحلة زاخرة بالتغيرات والصعوبات؛ وذلك لالتحاق الطالب بالجامعة وابتعاده عن أسرته ومواجهته مسؤوليات جديدة تتطلب إيجاد معالم جديدة، حيث يمكن أن تكون الامتحانات والمسابقات مصدراً للعديد من الصعوبات والقلق، من حيث إنها: مُعْطَف تتخذ فيه القرارات المصيرية في اختيار التخصص، والمواجهة أو الاستسلام للطلبات الوالديّة، والاستقلالية المالية، وبناء الروابط العاطفية، والحاجة إلى الانتماء إلى جماعة في مقابل العزلة، وبناء الهوية... الخ. حيث إن المعاناة التي تسود الوسط الجامعي تترك أثراً واضحاً على الصحة النفسية للطالب الجامعي، وتعتبر الصحة النفسية بأنها "عملية التكيف أو التوافق النفسي الذي يهدف إلى تماسك الشخصية ووحدها، وتقبل الفرد لذاته، وتقبل الآخرين له، بحيث يترتب على هذا كله الشعور بالسعادة والراحة النفسية. ثم إن تحقيق الصحة النفسية لدى الطالب تسهم في تحقيق إنجازاته الأكاديمية، وحتى يتمكن من وضع استراتيجية علمية منهجية لتوفير الصحة النفسية ودافعية الإنجاز، مما يزيد من قدرات الطلاب على مواجهة مشكلاتهم، وزيادة دافعية التعلم، وتحقيق أهدافهم العلمية والعملية. وانطلاقاً مما سبق تأتي إشكالية هذه الدراسة في الإجابة على التساؤل التالي:

هل توجد علاقة بين الصحة النفسية ومستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس؟

1.3 أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: هل توجد علاقة بين الصحة النفسية ومستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس؟

السؤال الثاني: ما مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس؟

السؤال الثالث: ما مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس؟

السؤال الرابع: هل يوجد فروق في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس حسب متغيرات الدراسة: (والكلية ومكان السكن والترتيب في الولادة، والمعدل التراكمي)؟

السؤال الخامس: هل يوجد فروق في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس حسب متغيرات الكلية ومكان السكن والترتيب في الولادة، والمعدل التراكمي؟

1.4 فرضيات الدراسة

سعت الدراسة لإختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الكلية "

الفرضية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن"

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب في الولادة"

الفرضية الرابعة: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي "

الفرضية الخامسة: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الكلية "

الفرضية السادسة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن"

الفرضية السابعة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب في الولادة"

الفرضية الثامنة: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي "

الفرضية التاسعة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) بين الصحة النفسية ومستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس "

1.5 أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

تكمن الأهمية النظرية للدراسة في موضوعها الذي نتناوله، وهي التعرف على الصحة النفسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس، فما يتعرضون له من مواقف مختلفة. والإنجاز الأكاديمي المرتبط بمستقبل الطلبة في المرحلة الجامعية، وصحتهم النفسية المرتبطة بتوافقهم السوي، يستحق منا الاهتمام الكافي. لذا تستمد أهمية هذه الدراسة من إلقاء الضوء على العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي والصحة النفسية للطلبة. وتعد شريحة الطلبة - وهم عينة الدراسة الحالية - فئة عمرية واجتماعية لها خصوصية في تميزها عن غيرها بحكم المرحلة وطبيعتها، وانعكاسها على جوانب الشخصية الجسمية والنفسية والعقلية، وهي مرحلة انتقالية. إن الطلبة هم قوة وطاقات اجتماعية ذات خصوصية، وإن الصحة النفسية للفرد هي هدف وغاية لا تقل عن قيمة الصحة الجسمية، ولا شك أن توضيح العلاقة بين الدافع للإنجاز وأبعاد الصحة النفسية، يفيد في عملية التوجيه التعليمي والإرشاد التربوي، ويبين إلى أي مدى يرتبط الدافع للإنجاز بأبعاد الصحة النفسية لدى الطلبة بالجامعة. لذا، تأمل الباحثة أن يستفيد الباحثون والمختصون والمعلمون والتربويون في مختلف المجالات من نتائج هذه الدراسة.

الأهمية التطبيقية

تكمن الأهمية العملية للدراسة بالعمل على لفت نظر المرشدين والمعلمين لأهمية الصحة النفسية ومدى تأثيرها على الإنجاز الأكاديمي للطالب، بالإضافة إلى العمل على تطبيق برامج وورشات عمل للطلاب تعمل على رفع مستوى الصحة النفسية وبالتالي تحسين مستوى الإنجاز الأكاديمي لديهم.

1.6 أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

1. معرفة مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس
2. معرفة مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس
3. معرفة الفروق في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس حسب متغيرات الدراسة: (الكلية ومكان السكن والترتيب في الولادة، والمعدل التراكمي).
4. معرفة الفروق في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس حسب متغيرات الدراسة) (الكلية ومكان السكن والترتيب في الولادة، والمعدل التراكمي).
5. معرفة وجود علاقة بين الصحة النفسية ومستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس.

1.7 حدود الدراسة ومحدداتها

حدود الدراسة

الحدود المكانية: جامعة القدس.

الحدود الزمانية: العام الدراسي 2017 / 2018.

الحدود البشرية: جميع الطلبة في جامعة القدس والذي يتراوح عددهم (11000) طالباً وطالبة.

محددات الدراسة

الحدود المفاهيمية: المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة (الصحة النفسية والإنجاز الأكاديمي).

الحدود الإجرائية: اقتصر على أدوات الدراسة ودرجة صدقها وثباتها، وعلى عينة الدراسة

وخصائصها والمعالجة الإحصائية المستخدمة.

1.8 تعريف مصطلحات الدراسة (نظرياً و إجرائياً)

دافعية الإنجاز الأكاديمي:

تشير الطنطاوي (2005) بأنه الرغبة في التغلب على العقبات، وبلوغ معايير الامتياز لتحقيق الذات واستخدام القدرات، ومنافسة الآخرين، والرغبة في الإسهام بفاعلية لتحقيق التفوق من خلال الإمكانيات المتاحة من مقومات الإنجاز.

ويشير أحمد (2010) إلى أن الإنجاز الأكاديمي كثيراً ما تتداخل فيه عوامل كثيرة بعضها مرتبط بالطالب نفسه وبقدراته ودافعيته، وبعضها مرتبط بالخبرة المتعلمة وطريقة تعلمها، أو بظروف البيئة التي تحيط بالتلميذ من أسرة ومدرسة بصفة عامة.

أما التعريف الإجرائي للإنجاز الأكاديمي: هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب (الطالب أو الطالبة) في ضوء استجابته لفقرات المقياس المعد لهذا الغرض.

الصحة النفسية Mental Health:

إن منظمة الصحة العالمية تعرفها على أنها حالة من التكامل والإحساس الجسدي والنفسي والاجتماعي، وليس فقط حالة الخلو من المرض والعاهة (مراج، 2011: 53).

كما وتعرفها ثابت (2011). على أنها امتلاك القدرات والمهارات التي تمكن الفرد من مواجهة التحديات اليومية بالشكل المناسب.

وتُعرّف الصحة النفسية أيضاً بأنها " قدرة الفرد على أن يعيش مع الناس، ويختار حاجاته وأهدافه دون أن يثير سخطهم عليه. ويشبعها بسلوكيات تتفق مع معايير وثقافة مجتمعه (أبو حويج، والصفوي ، 2009: 48).

وتُعرّف أيضاً بأنها "حالة إيجابية تتضمن التمتع بصحة العقل وسلامة السلوك" خواجه (2010، 12). وعرفته منظمة الصحة العالمية (WHO): "هي ليست مجرد خلو الفرد من المرض النفسي أو العقلي فقط وإنما هي فوق ذلك، حالة من الاكتمال الجسدي والنفسي والاجتماعي لدى الفرد" (الدوري، 2003: 17).

أما التعريف الإجرائي للصحة النفسية: هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب (الطالب أو الطالبة) في ضوء استجابته لفقرات المقياس المعد لهذا الغرض.

لفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري.

ثانياً: الدراسات السابقة.

- دراسات عربية.

- دراسات أجنبية.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة:

2.1 مقدمة:

تعرض الباحثة في هذا الجزء بعض التعريفات المتعلقة بمفهوم الصحة النفسية، وبعض النظريات المفسرة له، ثم تتناول مفهوم الانجاز الاكاديمي، والتصورات النظرية المرتبطة بها، ويلبها تعقيب على تلك النظريات.

2.2 الصحة النفسية:

موضوع الصحة النفسية موضوع يهم الصغير والكبير على السواء، وهذا يعني الفرد والمجتمع، وهي تخصص عالم النفس والطبيب وعالم التربية، وهي تهم المسئول في كل من الأسرة والمدرسة، وهي تشغل بال الكثيرين وخاصة من يحتل مركز الإدارة في المجتمع وتنظيمه. وأول من استعمل مصطلح "الصحة النفسية" العالم "أودولف ماير"، وهو يشير إلى نمو السلوك الشخصي والاجتماعي نحو السوية، وعلى الوقاية من الاضطرابات النفسية. فالصحة النفسية تعني تكيف الشخص مع العالم الخارجي المحيط به بطريقة تكفل له الشعور بالرضا، كما تجعل الفرد قادراً على مواجهة المشكلات المختلفة (الداعري، 2005: 26).

2.2.1 تعريفات الصحة النفسية:

فيرى رضوان (2002) الصحة النفسية بأنها حالة من التوازن بين البيئة والجسد والذات، أي بين متطلبات البيئة المادية، والاجتماعية، وبين إمكانيات الفرد الجسدية والاجتماعية. ويذهب كفاقي، (1990، 8) في تعريفه للصحة النفسية إلى أنها: حالة من التوازن والتكامل بين الوظائف النفسية للفرد، تؤدي به أن يسلك بطريقة تجعله يتقبل ذاته، ويقبله المجتمع، بحيث يشعر من جراء ذلك بدرجة من الرضا والكفاية.

ويعرف عبد الخالق، (1991: 21) الصحة النفسية بأنها: حالة عقلية انفعالية مركبة دائمة نسبياً من الشعور بأن كل شيء على ما يرام، والشعور بالسعادة مع الذات والآخرين، والشعور بالرضا والطمأنينة والأمن وسلامة العقل والإقبال على الحياة، مع شعور بالنشاط والقوة والعافية، وتتحقق في هذه الحالة درجة مرتفعة نسبياً من التوافق النفسي والاجتماعي مع علاقات اجتماعية راضية مرضية.

أما القريطي (2003: 28) فيرى الصحة النفسية بأنها: "حالة عقلية انفعالية إيجابية، مستقرة نسبياً، تعبر عن تكامل طاقات الفرد ووظائفه المختلفة، وتوازن القوى الداخلية والخارجية الموجهة لسلوكه في المجتمع، وتمتعه بالعافية النفسية والفاعلية الاجتماعية".

بينما يرى الرفاعي (2001:6) أنها "حالة إيجابية توجد عند الفرد وتكون في مستوى قيام وظائفه النفسية بمهامها كما يبدو ذلك في عدد من المظاهر، فإن كانت الوظائف النفسية تقوم بمهامها على شكل حسن ومتناسق ومتكامل ضمن وحدة الشخصية، كانت الصحة النفسية سليمة وحسنة، وإن لم يكن الأمر كذلك كان من اللازم البحث عن أوجه الاضطراب فيها".

كما يعرفها عبد الغفار (2007: 213) بأنها "حالة الفرد النفسية العامة، والصحة النفسية السليمة هي حالة تكامل طاقات الفرد المختلفة بما يؤدي إلى تحقيق وجوده أي تحقيق إنسانيته".

ويرى فهمي (1998) الصحة النفسية على أنها تمثل قدرة الفرد على التوافق مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه، مما يهدف إلى تماسك شخصية الفرد ووحداتها وترابطها، مما يؤدي إلى تقبل الفرد لذاته، وتقبل الآخرين له، بحيث يترتب على هذا كله التمتع بحياة خالية من التأزم والاضطراب والشعور بالسعادة والراحة النفسية.

فالصحة النفسية هي "حالة عقلية انفعالية سلوكية إيجابية (وليست مجرد الخلو من الاضطراب النفسي) دائمة نسبياً، تبدو في أعلى مستوى من التكيف النفسي والاجتماعي والبيولوجي، حين يتفاعل الفرد مع محيطه الداخلي (ذاته) ومحيطه الخارجي (الاجتماعي والفيزيقي) وحين تقوم وظائفه النفسية بمهامها بشكل متناسق ومتكامل ضمن وحدة الشخصية" (عبد الله، 2004: 22).

وقد أوضح المالكي (2007) أن الاتجاه السلبي لا يستغرق جميع حالات الصحة، فقد نجد فرداً خالياً من أعراض المرض العقلي أو النفسي ولكنه مع ذلك غير ناجح في حياته، وعلاقاته بغيره من الناس سواء في العمل أو في الحياة الاجتماعية مضطربة وغير متكيفة، إن مثل هذا الشخص يوصف بأنه لا يتمتع بصحة نفسية، بينما الاتجاه الإيجابي هو التعريف الشامل الذي قال به معظم علماء النفس، فالصحة النفسية ليست مجرد الخلو من أعراض المرض العقلي أو النفسي؛ لأن ذلك لا يعني قدرة

الفرد على مواجهه الأزمات العادية. وإنما هي التوافق الداخلي المصحوب بحسن التكيف مع البيئة، بحيث يؤدي إلى أقصى حد من الكفاية والسعادة.

ويعرف البعض الصحة النفسية على أنها تتمثل في قدرة الفرد على التوافق والتكيف، أي التوافق التام الكامل بين الوظائف النفسية المختلفة مع القدرة على مواجهة الأزمات النفسية العادية التي تطرأ على الإنسان، ومع الإحساس الإيجابي بالسعادة والكفاية (مختار، 2001: 14).

وقد يقصد بالصحة النفسية أحياناً سلامة الفرد من المرض النفسي والعقلي في صورته المختلفة، وعدم ظهور أعراض الاضطرابات السلوكية الحادة في أفعاله وتصرفاته، أو هي مدى أوجه نجاح الفرد في التوافق الداخلي بين دوافعه ونوازعه المختلفة، وفي التوافق الخارجي في علاقاته ببيئته المحيطة به وما فيها من موضوعات وأشخاص (القضات، والترتوري، 2006).

2.2.2 مفهوم الصحة النفسية من منظور معرفي:

أما مفهوم الصحة النفسية من منظور معرفي، فإنه يعتمد على الطريقة التي يعتمدها الفرد في تفسير وتقييم المواقف والأحداث البيئية المحيطة، وأن زيادة الشعور بالفاعلية الذاتية يساهم في تعزيز الصحة النفسية والجسمية عند الفرد. وبحسب رأي المعرفيين، فإن الشخص الذي يتمتع بصحة نفسية مناسبة، هو الذي يفسر الخبرات المهددة له بطريقة تمكنه من المحافظة على الأمل، ومن استعمال مهارات مناسبة في حل المشكلات، واستعمال أساليب معرفية مناسبة في مواجهة الضغوطات النفسية، بينما الشخص الذي لا يتمتع بصحة نفسية مناسبة هو الذي يفقد الأمل، ويشعر بالعجز، ولا يتمكن من الاستجابة بثقة واقتدار لمتطلبات البيئة، كما يعجز عن استعمال الأساليب المعرفية المناسبة في مواجهة الضغوط النفسية (Tedeschi, & Calhoun, 2004).

2.2.3 مفهوم الصحة النفسية من منظور تحليلي:

ترى مدرسة التحليل النفسي أن اضطراب الصحة النفسية يحدث، من خلال الحرمان والتثبيت والصراع الناشئ عن الأنا الذي يولد الشعور بالحرمان، فالفرد الذي يستطيع إشباع حاجاته إشباعاً خارجياً، فإنه يقوم بالكبت الذي يؤدي به في النهاية إلى التثبيت، وهذا التوازن بين متطلبات الواقع والضمير، وله القدرة على مواجهة الدوافع الغريزية والسيطرة عليها دون أي إسراف في استخدامه لآليات الدفاع (عنان، 2000: 14) بينما يرى "ادلر" أن الشعور بالنقص والإهمال يؤدي إلى الاضطراب النفسي،

فعدما يضع الإنسان لنفسه أهدافا غير واقعية لإظهار تفوقه الشخصي، فإن ذلك يسبب له حالة من التوتر والقلق، وفي بعض الحالات يرافقه الخوف، فالفرد الذي يضع أهدافا دون بدائل يواجه المواقف المختلفة بحالة من القلق وعدم الشعور بالأمن النفسي مما يؤثر ذلك على صحته النفسية (سميث، 1997).

ويرى "يونغ" أن الشخص السوي هو الذي يمتلك القدرة على التفاعل بين الشعور الجمعي والفردى، وهذا لا يحدث إلا عند استخدام الفرد لعملية التسامي، عند ذاك تسيطر لديه القوى الروحية على السلوك وبرور القوت تتمايز ذات الفرد بدون أي صراع فالاضطراب النفسي يحدث من وجهة نظره نتيجة الخوف من سيطرة محتويات اللاشعور غير الجمعي حيث يعد تهديدا لوجوده، وبهذه الطريقة تضطرب صحته النفسية (Yung, 1938).

أما "هورني" ترى أن الإهمال والعزلة هما السبب الرئيسي لاضطراب الصحة النفسية عند الفرد، وهذا يحدث نتيجة اضطراب العلاقة بين الطفل ووالديه، فينمو لديه إحساس بالقلق. فالعوامل الداخلية لديه تقوم بخلق الخطر أو تعظيمه، فيلجأ عند ذاك إلى عدة طرق لحماية نفسه، وهذه الطرق تعبر بحد ذاتها عن حاجات مرضية (Horney, 1937:44). بينما يرى "فروم" أن اضطراب الصحة النفسية سببه اختلال المنظومة الأخلاقية، لذلك فعليه مواجهة ظروفه الحياتية. فالنمو الإيجابي لديه يعتمد على تغيير الظروف الخاصة والعامة. فالمجتمع الصالح ينتج أفراداً صالحين (صالح، 1988). أما "سوليفان" فيرى أن بالأمن عن طريق العمليات الثقافية، ويمتزج هذان الهدفان في نسيج واحد تحقيقاً للوصول إلى القبول الاجتماعي (الرحو، 2005).

2.2.4 مفهوم الصحة النفسية من المنظور الإنساني:

ووفقاً لرأي الاتجاه الإنساني يرى ماسلو Maslow أن الصحة النفسية للفرد لا تتحقق بصورة كاملة، ما لم تتوفر للفرد شروط تسمح للطبيعة الإنسانية أن تأخذ مداها، وأن الصحة النفسية تتحقق لدى الفرد إذا حقق الحاجات الواردة في هزمة المعروف، فإنه يرى بأن للإنسان قدرة على إدراك ذاته، وأن الطرق التي يتكيف بها الفرد مع البيئة المنسجمة مع أفعاله وذاته فإنها تعكس إدراكه لذاته، فإذا كان مفهوم الذات إيجابياً كانت الصحة النفسية لديه إيجابية (Schwab: 1990, 87).

2.2.5 أثر الصحة النفسية على التربية:

يؤثر علم الصحة النفسية على التربية تأثيراً كبيراً حيث يقل الاهتمام بالناحية العقلية مقارنةً بالناحية الوجدانية، فبعد أن كانت التربية القديمة تهتم بجوانب التنمية العقلية والتدريب العقلي للطفل، أصبحت التربية الحديثة تهتم بالنمو الانفعالي والاجتماعي بجانب النمو العقلي، فاهتمت بمشكلات التلاميذ الانفعالية وأساليبهم وتوافقهم النفسي، كذلك فقد أثر علم الصحة النفسية على المربين من ناحية دعوتهم إلى الاهتمام بالطفولة، سواء أكانت قبل المدرسة أو بعد الالتحاق بها، نظراً لأن معظم الاضطرابات النفسية والعقلية التي تحدث للتلاميذ إنما هي نتيجة للعوامل التي تعرضوا لها في مرحلة الطفولة (العبودي، 2003: 114).

2.2.6 خصائص الشخصية المتمتعة بالصحة النفسية:

تتميز الشخصية المتمتعة بالصحة النفسية بعدة خصائص تميزها عن الشخصية المرضية، وفيما يلي أهم هذه الخصائص: (الزيري، 2007).

1- التوافق:

وهو تلك العملية الديناميكية المستمرة التي يهدف بها الشخص إلى أن يغير سلوكه؛ ليحدث علاقة أكثر توافقاً بينه وبين البيئة.

ويراه فهمي (1998) بأنه الرضا عن النفس والتوافق الاجتماعي، ويشمل التوافق المدرسي والتوافق المهني والتوافق الزوجي والانفعالي.

2- الشعور بالسعادة مع النفس:

أي الراحة النفسية من ماضٍ نظيف، وحاضر سعيد، ومستقبل مشرق، والاستفادة من مسرات الحياة اليومية، وإشباع الحاجات والدوافع الأساسية، والشعور بالأمن والطمأنينة والثقة، ووجود اتجاه متسامح نحو الذات، واحترام النفس والثقة بها.

3- الشعور بالسعادة مع الآخرين:

ويشمل حب الآخرين والثقة بهم واحترامهم وتقبلهم، ووجود اتجاه متسامح نحو الآخرين، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية سليمة ودائمة، والانتماء للجماعة، وخدمة الآخرين، وتحمل المسؤولية الاجتماعية، والاندماج في المجتمع.

4- تحقيق الذات واستغلال القدرات:

ويشمل فهم النفس، والتقييم الواقعي، وتقبل الحقائق المتعلقة بالقدرات، وتقبل مبدأ الفروق الفردية، واحترام الفروق بين الأفراد، وتقدير الذات حق قدرها، واستغلال القدرات والإمكانيات.

5- القدرة على مواجهة مطالب الحياة ومشكلاتها:

من خلال النظرة السليمة للحياة ومشكلاتها اليومية، وتقبل الواقع والبصيرة والمرونة والإيجابية، والقدرة على مواجهة إحباطات الحياة اليومية، والترحيب بالخبرات والأفكار الجديدة، والقدرة على تحسس المشاكل واكتشاف القضايا ليجد لها حلاً يرتاح إليه ويفيد منه، لذا على كل فرد أن يأخذ فيه زمام المبادرة بمجابهة المشكلات التي تعترضه، ويقوم بتحديدتها ويحاول اكتشاف الحلول.

الأنماط والمظاهر الخاصة بالصحة النفسية كما أشار إليها شريت (2001) كما يلي:

- الإيجابية: إن الفرد الذي يتمتع بالصحة النفسية عادة ما يتمكن من بذل الجهد الموجه البناء في مختلف الاتجاهات، كما أنه لا يقف عاجزاً أمام العقبات.
- التفاؤل: يتصف الشخص الذي يتمتع بالصحة النفسية بالتفاؤل لكن دون مغالاة أو إفراط؛ لأن الإسراف في التفاؤل قد يدفع الفرد إلى عدم أخذ الحيطة والحذر في مواقف حياته، ومن هنا كان التفاؤل المعتدل أحد مظاهر الصحة النفسية للفرد.
- تقبل الفرد الواقعي لحدود إمكانياته: ليس جميع الأفراد متساوين في قدراتهم واستعداداتهم وإمكانياتهم الشخصية المختلفة، وفي وسائل التعرف على مدى ما يتمتع به الفرد من صحة نفسية، كما أن هناك من يهونون من شأن أنفسهم، ويركزون على عيوبهم بسبب ما يعانونه من مشاعر النقص. إن تصور الفرد الخاطئ لنفسه، وعدم تقبله الحقائق الموضوعية المتعلقة بشخصه، لا يساعد كثيراً على توافقه النفسي أو على التعامل الناجح مع الناس.
- اتخاذ أهداف واقعية: يضع الفرد أمام نفسه مثلاً مستويات وأهدافاً يسعى للوصول إليها، على ألا يكون الفرق كبيراً بين فكرة الفرد عن نفسه وبين ما يتخذه لنفسه من أهداف، وكون الأهداف واقعية يعني أن الفرد يمكنه تحقيقها مع بذل جهد إضافي مستطاع، على أن تكون هذه الأهداف محققة لبعض النفع والخير للفرد ولمجتمعه الذي يعيش فيه.
- القدرة على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة: بعض الأفراد أقدر من غيرهم على إنشاء علاقات اجتماعية، وعلى الاحتفاظ بالصدقات والروابط المتبقية في الجماعات التي يتصلون بها.

- احترام الفرد لثقافة المجتمع مع تحقيق قدر من الاستقلال عن هذا المجتمع: من مظاهر الصحة النفسية للفرد أن يسلك سلوكاً مناسباً يتقبله المجتمع، ويتمشى مع العرف والقيم والمعايير السائدة في المجتمع، وألا يصدر عن الفرد سلوك شاذ لا يرضى عنه المجتمع.
- إشباع الفرد لدوافعه وحاجاته: إن إشباع الفرد لحاجاته الأساسية (الفسولوجية والنفسية) وطريقة مواجهته لتلك الحاجات يحدد مدى تمتعه بالصحة النفسية.
- القدرة على ضبط الذات: إن الشخص السوي هو الذي يستطيع أن يتحكم في رغباته، ويكون قادراً على إرجاء إشباع بعض حاجاته، وأن يتنازل عن لذات قريبة عاجلة في سبيل دوافع أجلّ وأبعد أثراً وأكثر دوماً؛ لأن لديه القدرة على ضبط ذاته وعلى إدراك عواقب الأمور.
- نجاح الفرد في عمله ورضاه عنه: هناك بعض الأفراد الذين يؤدون أعمالهم كارهين لها لأنها لا تتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم، فقد تكون أعلى من هذه القدرات وقد تكون أقل منها.
- القدرة على تحمل المسؤولية: لا شك أن قدرة الفرد على تحمل مسؤولية أفعاله، وما يتخذه من قرارات هو إحدى علامات الصحة النفسية، كما أن الهروب من المسؤولية، هو دلالة واضحة أكيدة على الافتقار إلى السواء.
- ارتفاع مستوى التحمل النفسي: حياة الإنسان مليئة بالأزمات والمشاكل والشدائد وضروب الإحباط والحرمان المختلفة، لكن الفرد الذي يتمتع بالصحة النفسية تكون لديه القدرة على الصمود أمام هذه الظروف، ومواجهتها دون أن يختل ميزانه فينهار، ودون أن يشوه تفكيره أو يلجأ إلى أساليب شاذة أو ملتوية لحل الأزمات.
- النضج الانفعالي: ويقصد به قدرة الفرد على ضبط النفس في المواقف التي تثير الانفعال، وبعده عن التهور والاندفاع، وتتاسب انفعالاته ومثيراته، وأن تكون الانفعالات معتدلة وسطاً لا هي ضعيفة تجعله متبلداً ولا هي جامحة منشطة وأن تكون حياته الانفعالية ثابتة فلا تكون عرضة للتقلب لأسباب تافهة وأن يكون تعبيره عن انفعالاته بصورة متزنة.
- ثبات اتجاهات الفرد: وهذا لا يتأتى إلا مع وجود خط فكري واضح، وخلفية فلسفية رصينة تصدر عنها أحكام الفرد وتصرفاته المختلفة، مما يبسر عليه أن يتصرف بصورة تلقائية تقريباً لأغلب الموضوعات.
- الصحة الجسمية: إن وجود عاهة جسمية تحدد مجال حياة الفرد كما تصبح العاهة عائقاً يحول دون تحقيق أهدافه.

2.2.7 العوامل التي تؤدي إلى اختلال الصحة النفسية: (العناني، 2003)

1- الإحباط Frustration:

بأنه "حالة يشعر فيها الفرد بعدم إشباع دوافعه بسبب عوائق قائمة محتملة ذاتية أو خارجية. وتشير إلى أن الإحباط يؤدي إلى اختلال الصحة النفسية للفرد، وذلك نتيجة شعوره بحالة من عدم الإشباع لحاجة من حاجاته أو حل مشكلة من مشكلاته، وتؤكد على أن استمرارية هذا الشعور يؤثر على الأداء الفعلي، ويؤدي إلى نشوء مشكلات وصراعات داخل الفرد. فالإحباط يؤدي إلى الشعور بالضييق والتوتر والغضب والقلق، وهو من أهم العوامل التي تؤثر على توافق الفرد وصحته النفسية، فمسببات الإحباط إما أن تكون عوامل بيئية (خارجية) أو عوامل شخصية (داخلية).

2- الصراع Conflict:

هو حالة نفسية مؤلمة يشعر بها الفرد حين لا يستطيع إرضاء دافعين معاً في وقت واحد لتساويهما في القوة، ومصادر الصراع إما داخلية ذاتية ترجع لدوافع الفرد التي يريد إشباعها، وإما خارجية مادية أو اجتماعية أو جسمية تعوق إرضاء الفرد لدوافعه.

أنواع الصراع: (العناني، 2003)

- صراع إقدام إقدام Approach- Approach :

ويحدث عندما يكون أمام الفرد هدفان إيجابيان لا بد أن يختار واحداً منهما.

- صراع إحجام إحجام Avoidance- Avoidance :

ويحدث عندما يكون أمام الفرد هدفان لهما نفس المساوى وعليه أن يُجزم عن أحدهما.

- صراع إقدام إحجام Approach- Avoidance:

ويحدث عندما يكون الهدف إيجابياً وسلبياً في آن واحد، فإما أن يختار الإقدام على وإما أن يختار الإحجام عنه.

- القلق Anxiety:

عرف "مسرمان" Masserman القلق بأنه حالة من التوتر Tension الشامل الذي ينشأ خلال صراعات الدوافع ومحاولات الفرد للتكيف (فهمي، 1998).

وهو "حالة من التوتر الانفعالي تشير إلى وجود مظهر خارجي أو داخلي يهدد الذات" (العبيدي، 2004: 49).

ويرى الهابط (1985: 84) أنه "شعور عام غامض غير سار، مصحوب بالخوف والتوتر والتحفز وبعض الإحساسات الجسمية مجهولة المصدر، كزيادة ضغط الدم وتوتر العضلات وخفقان القلب وزيادة إفراز العرق".

ويرى مياسا (1997) أن القلق حالة نفسية تحدث حين يشعر الفرد بوجود خطر يتهدهده وينتظر وقوعه أو يخشى من وقوعه، وهو ينطوي على توتر انفعالي، وتصاحبه اضطرابات فسيولوجية مختلفة.

2.2.8 أهمية الصحة النفسية:

إن الصحة النفسية تجعل الفرد أكثر قدرة على التكيف الاجتماعي؛ مما يجعله يسلك السلوك الذي ينال رضاه، ويُرضي الذين يتعاملون معه، وتجعل الفرد متمتعاً بالاتزان والنضج الانفعالي، وبعيداً عن التهور والاندفاع. كما أن الذي يتمتع بصحة نفسية يكون قادراً على معاملة واقعية لا تتأثر بما تصوره له أفكاره وأوهامه عنهم، كما يحدث عند المريض النفسي. لذلك تلعب الصحة النفسية دوراً هاماً في كل مجال من مجالات المجتمع مثل: التعليم والصحة والحروب والاقتصاد والسياسة فكلما ما كان العاملون في هذه المجالات متمتعين بالصحة النفسية نهضوا بها. والعكس صحيح (أبو كويك، 2009).

2.2.9 نظريات الصحة النفسية من منظور التحليل النفسي:

وفقاً لرأي فرويد فإن الشخص القادر على الحب والعمل المنتج، هو الشخص الذي يتمتع بالصحة النفسية. وهنا ركز فرويد في نظريته على الصراعات التي تعيق تحقيق الصحة النفسية، ولكنه لم يكشف بدرجة كافية عن الطريقة التي يتبعها الفرد في تنمية صحته النفسية. وتبعاً لرأي فرويد، تتمثل الصحة النفسية الجيدة في قدرة الأنا على التوفيق بين الأجهزة الشخصية المختلفة ومطالب الواقع، وإن الإنسان لا يستطيع أن يصل إلى تحقيق جزئي لصحته النفسية، وذلك لأنه في صراع دائم بين محتويات الهو ومطالب الواقع (الداهري، 2005).

وكذلك وفق نظرية التحليل النفسي يرى أدلر (Adler) أن الإنسان باعتباره كائناً اجتماعياً، ولديه ميل اجتماعي يساعده في التغلب على مشاعر النقص، حيث تلعب أساليب التنشئة الاجتماعية دوراً في تنمية شخصيته، وتجاوز مشاعر النقص، وتحقيق صحته النفسية، فضلاً عن ذلك فقد اعتبر وجود هدف معين ومدرك لسلوك الفرد يحاول توظيفه لتجاوز شعوره بالضعف، يؤدي إلى مساعدته لكي تكون شخصيته قوية وقادرة على مواجهة متطلبات الحياة (Schwab,1990).

أما "فروم" (Fromm) فقد تناول مفهوم الصحة النفسية بصورة مغايرة تماماً لرأي فرويد، حيث أكد على دور العوامل الاجتماعية في تكوين الشخصية، واعتبر أن المجتمع التسلطي يؤدي إلى نمو شخصية سلبية اعتمادية، بينما المجتمع المثالي يؤدي إلى نمو شخصية منتجة قادرة على الحب وتحقيق إمكاناتها، وتمتع بالصحة النفسية (الداهري: 2005، 65).

مفهوم الصحة النفسية من منظور سلوكي: ويتحدد مفهوم الصحة النفسية من منظور سلوكي باستجابات مناسبة للمثيرات المختلفة، وذلك لأن استجابة الأفراد إلى هذه المثيرات بسلوك مناسب، متحررين من القلق، فإنه يعبر عن الصحة النفسية (رشاد، 2001).

النظرية الوجودية:

يرى المنظرون الوجوديون أن البشر هم وحدهم القادرون على اختيار سلوكهم في أي وقت، ويتحمل الراشدون ذو الشخصية السليمة مسؤولية أفعالهم والقرارات التي يتخذونها، ويحاولون تخطي العقبات والمعوقات والضغوطات الاجتماعية نحو الانصياع والتوتر الشديد، والتوترات البيولوجية والمشاعر، ويبحون واعيّن لضغوط القوى الخارجية المفروضة على أفعالهم، لكنهم مع ذلك لا يختارون بين أن يستسلموا لها أو يعارضوها، وبناءً على ذلك يستطيع الناس الاختيار، ومن ثمّ فهم الذين يصنعون أنفسهم، ويرى الاتجاه الوجودي كذلك أن الصحة النفسية تتمثل: في أن يعيش الإنسان وجوده، أي أن يدرك معنى هذا الوجود، وأن يدرك إمكاناته وقدراته، ويكون حراً في تحقيق ما يريد وبالأسلوب الذي يختاره، ويدرك نواحي ضعفه ويتقبلها، وأن يكون مدركاً لطبيعة هذه الحياة بما فيها من تناقضات، فإذا فشل في ذلك يعني أنه سيكون مضطرباً نفسياً وذوا صحة نفسية سيئة (الرحو، 2005:360).

وترى المدرسة الإنسانية أن الإنسان هو مركز الوجود، وهو صاحب الإرادة الحرة، وغير مسير، ومتأثر بقوى خارجة عن إرادته، فهو الذي يتحكم في أفعاله. فروجرز يرى أن إمكانية الفرد تتطلب فهم الذات لديه ونمط الحياة السوي، وهذا يتحقق عندما يتقبل الفرد ذاته. أما ماسلو فقد جعل الصحة النفسية مرتبطة بإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية وعلى رأسها الحاجة إلى تحقيق الذات (مرسي، 1988).

والمدرسة السلوكية ترى أن الشخصية تقوم في حالة السواء والانحراف على مجموعة من العادات التي سبق أن تعلمها الفرد في حياته، وقد سبق أن تعززت وأصبحت سلوكاً يمكن استدعاؤه كلما كان الموقف يتطلب ذلك. ويرى بافلوف أن الاضطرابات النفسية تحدث نتيجة العادات الخاطئة التي تكونت من مجموعة من الأفعال المنعكسة الشرطية، ومن خطأ مزمن قد حدث في عمليات التدريب في مرحلة الطفولة، مما يعطي للدماغ حالة من الاضطراب الوظيفي في العمل (كمال، 1988:38). وأن علاج ذلك يتوقف على إطفاء هذه الأفعال الشرطية، وتكوين عادات جديدة بدلاً من مكان العادات الخاطئة (الهابط، 1985: 11). أما سكنر صاحب المدرسة السلوكية الجديدة فإنه يجد أن فهم الأفراد وتحديد شخصياتهم، يتم عن طريق التركيز الكلي على السلوك، وعلى المؤثرات الخارجية التي عملت على تشكيل السلوك خلال حياتهم (العاني، 2003).

نظرية هيرزبيرغ ذات العاملين (Hezberg) Two Factor Theory (يشير الزبيري (1991) إلى أن نظرية الدافعية- الصحة لفرديريك هيرزبيرغ). تعد من أهم النظريات في ميدان مخفزات العمل. ولقد بينت نتائج دراساته التي شملت الآف العاملين بهدف تحديد أسباب الرضا وعدم الرضا الوظيفي، بأن العمال والموظفين يمكن تحفيزهم من خلال نوعين من الحاجات وهما: العوامل الدافعة والعوامل الصحية. ويعتقد هيرزبيرغ بأن وجود العوامل الصحية لا يعتبر سبباً محركاً لبذل مزيد من الجهد في العمل، بل وجودها يعتبر بمثابة ضمان فقط للمحافظة على البقاء والاستمرار في العمل؛ لأن وجودها يعني المحافظة على روح معنوية مرتفعة وعدم ظهور الاستياء، وأن العوامل الدافعة هي التي تؤدي إلى الرضا عن العمل بسبب حاجة الفرد للنمو وتحقيق الذات. فهي ترتبط إلى حد ما بهرم ماسلو في حاجة إلى تقدير إنجاز العامل واحترامه، والحاجة إلى تحقيق الذات من خلال العمل، ولذلك فالعوامل الدافعة تتضمن الاهتمام بمستوى العمل ومحتواه، والاهتمام بنوعية الإنجاز ومقداره. وإن وجود هذه العوامل أو إشباعها يعتبر بمثابة المحركات القوية لدوافع الأفراد والأسباب المحفزة لأن يبذلوا مزيداً من الجهد في العمل تدفعهم إلى المثابرة والإنجاز والتقدم، وهذا من شأنه أن يقوي وينمي الدافعية أكثر فأكثر.

2.3 الانجاز الأكاديمي

إن مفهوم الدافع للإنجاز كما يشير إليه كل من قشقوش، ومنصور (1979) يرتبط في الأصل بأعمال موراي "Murray" في كتابه "الاستكشافات في الشخصية" (1938)، وتحديد معناه يرجع إلى سبرز "Sears" (1942)، ومحاولة تأصيل البحث فيه، وبلورة نظرية قيمة عنه بما تتطلبه هذه النظرية من تقنيات وأساليب فنية، قد ارتبطت بالإسهامات الفذة التي حمل لواءها كل من ماكيلاند "McClellan" وأتكسون "Atkinson" ومدرستهما. واستلهاماً من أعمال موراي وماكيلاند وأتكسون أساساً، يكاد يستقر تحديد مفهوم دافعية الإنجاز على أنه: "السعي تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق أو الأمتياز، وهذه النزعة تمثل مكوناً أساسياً في دافعية الإنجاز لأنها تعتبر الرغبة في التفوق والامتياز والإتيان بأشياء ذات مستوى راق، خاصية تميز الأشخاص ذوي المستوى المرتفع في دافعية الإنجاز.

وتذكر قطامي، (1994) بأن موراي يرى دافع الإنجاز مرادفاً لمفهوم الإرادة الفاعلة الذي يعبر عنه بالتميز في مجال الإنجاز، والسعي للحصول على مركز اجتماعي إضافة إلى استعراض القوة. ويشير خليفة، (1997) بأن ماكيلاند وزملاءه يستخدمون مفهوم الدافع للإنجاز بالمدلول نفسه الذي استخدمه موراي والذي يذهب فيه إلى أن دافع الإنجاز: هو استعداد ثابت نسبياً في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز. ويرى أتكسون نقلاً عن (محي الدين أحمد حسين، 1988: 72) بأن الدافعية للإنجاز هي استعداد الفرد للمجاهدة في سبيل تحقيق هدف معين.

ويذكر (البهي، 1979) بأن تعريف دافع الإنجاز كما جاء في موسوعة علم النفس يعني السعي إلى النجاح أو الوصول إلى نهاية مرغوبة، أو محاولة التغلب على العوائق، أو السعي للانتهاء بسرعة من أداء الأعمال على خير وجه.

إن المجتمعات الإنسانية تتجه بكل طاقاتها إلى العناية بعمليات التربية والتعليم؛ للوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية التي تؤدي بدورها إلى التنمية الكاملة للأفراد في النواحي الجسمية والعقلية والمنطقية والوجدانية والاجتماعية، ومن الناحية الأكاديمية يعتبر أبرز نواتج العملية التربوية، وينظر إليه باعتباره أهم الجوانب التي تستحق الدراسة في هذه العملية التربوية.

كما أن معظم الدول المتقدمة تُعَوِّل كثيراً على المستوى التعليمي لأبنائها، بل إن نهضة الدول الصناعية الكبرى وتقدمها اعتمدت كثيراً على التقدم العلمي الذي يصل إليه أبنائها. ولما كان معلوماً أن التقدم الفكري والتقني يمكن الوصول إليهما عن طريق التعليم، فإن الحاجة تدعو إلى الاهتمام بالإنجاز كظاهرة نفسية مركبة والعوامل المؤثرة فيه. ويعتمد الإنجاز الأكاديمي على عدد من المتغيرات النفسية، وهو من الظواهر التي شغلت المتخصصين في مجال علم النفس، حيث ينظر إليه باعتباره معياراً أساسياً يمكن في ضوءه ومن خلاله تحديد المستوى الأكاديمي للطلاب، والحكم على النتائج الكمية والكيفية للعملية التربوية (النفيعي، 1999).

2.3.1 دافعية الإنجاز وتعريفاتها:

اختلف الباحثون في تعريفهم لدافع الانجاز؛ باختلاف توجهاتهم النظرية وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية ومنها:

يُعرف موراي دافعية الإنجاز على أنها قدرة الفرد على تحقيق مهمة صعبة، أو السيطرة على بعض الظروف والعول المادية أو المعنوية، وأن يتغلب على العقبات والصعوبات التي تواجهه لتحقيق ذلك، وأن يتفوق الفرد على نفسه وعلى الآخرين من خلال تحدي المعوقات، ورفع نفسه ومكانته من خلال تحقيق مواهبه.

ويعرفها ماكيلاند: على أنها تكوين افتراضيّ يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما: الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل من خلال سعي الفرد لبذل أقصى درجات الجهد والكفاح؛ من أجل النجاح وبلوغ الأفضل والتفوق على الآخرين (شواورة، 2007).

ويرى اتكنسون (Atkinson, 1960) أن دافعية الإنجاز هي توقع الفرد لمستوى أدائه في مهمة ما، وإدراكه الذاتي لقدراته، وأن النزعة أو الميل إلى النجاح هو أمر مُتعلِّم يختلف من فرد لآخر، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في الموقف المختلفة (Petri & Govern, 2004).

وتعتبر دافعية الإنجاز عاملاً مهماً في فهم العمليات التي تؤدي إلى نجاح الطلاب وخاصةً في التعليم الجامعي، ويكمن التحدي أمام رجال التعليم في فهم التطور النمائي للطلاب، والوصول بهم إلى أعلى المعدلات الممكنة لتحقيق النجاح المنشود من العملية التعليمية، ويعرف دافع الإنجاز على أنه: مدى

استعداد الفرد وميله إلى السعي في سبيل تحقيق هدف ما، والنجاح في تحقيق ذلك الهدف وإتقانه، إذ يتميز هذا الهدف بخصائص وسمات ومعايير معينة (قطامي، وعدس، 2002)

2.3.2 نشأة دافعية الإنجاز:

قد تنشأ الدافعية داخلياً وهي ما تسمى بالدافعية الداخلية Intrinsic Motivation، وهي تلك التي تحدث عندما توجد لدى الفرد الرغبة الداخلية التي تدفعه لفعل شيء ما، يجلب له الشعور باللذة أو السعادة، أو لأن هذا الفعل أو السلوك ذو أهمية خاصة بالنسبة له أو ذو دلالة أخلاقية خاصة. وقد أكد جلاسر (Glasser, 1990) أن كل الدوافع تتبع من رغبة الفرد في إشباع خمس حاجات أساسية وهي: البقاء على قيد الحياة، والحب، والقوة، والمتعة، والحرية. وأن جميع هذه الدوافع هي دوافع داخلية المنشأ، أما الدوافع الخارجية فقد كان يرى أنها الآفة الكبرى في التعليم حيث يرى المسؤولون عنه أن الدوافع الخارجية هي المحرض الأول للسلوك التعليمي في حين يغفلون عن أن الدوافع تتبع من داخلنا، ولذلك فهم يفشلون في إقناع تلاميذهم بالعمل والإنجاز (Glasser, 1990). ويقول مورجان (Morgan, 2000): إن الدافعية هي مفتاح لكل الخبرات التعليمية سواء أكانت تلك الخبرة مجرد محاولة من طفل صغير لربط شريط حدائه، أم كانت خبرة طالبٍ بحثٍ يقضي ساعات عديدة في كتابة بحثه، ويرى أيضاً أن درجة صعوبة المهمة ليست بالشيء الهام، وإنما المهم هو جودة تلك القوة الدافعة وراء قدرة ذلك الطالب على الحصول على المعلومة أو القيام بالمهمة ورغبته في تحقيق الفهم (Morgan M. 2000) وهذا هو ما نُعرِّفه على أنه الدافعية الداخلية، والتي يُعرِّفها FLORA على أنها " ذلك السلوك الذي يظهر عندما ينخرط الفرد في نشاط ما، من أجل ذلك النشاط ذاته وليس من أجل أي شيء آخر"، أما الدافعية الخارجية فهي ذلك الخروج الذي تحكمه الحوافز أو البواعث Incentives الخارجية ولا تُشكل جزءاً من ذلك النشاط (Flora & Flora, 1999:4). وغالبا ما تكون الدافعية الخارجية ومعززاتها سببا في ظهور الدافعية الداخلية لدى التلاميذ، حيث يطور هؤلاء التلاميذ نوعا من الحب العميق لمادة علمية ما، على الرغم من أن الحافز الأول لدراستها كان دافعاً خارجياً ذا عائد ماديّ ملموس.

وعندما قام وانج بسؤال بعض طلاب الجامعات الأمريكية عن سبب اختيارهم للقسم الأكاديمي الذي يدرسون فيه، وعن قيمهم التعليمية. جاءت إجاباتهم مؤكدة على دوافعهم للدراسة، ولم تكن كلها دوافع

خارجية، إنما هي مزيج من الدوافع الخارجية والدوافع الداخلية نحو تحقيق المستقبل وتحقيق الأهداف الاجتماعية (Hwang, Echols & Vrongistinons, 2002:544).

فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها، وتوليد اهتمامات لديهم، يجعلهم يقبلون على ممارسة أنشطة تعليمية متنوعة بأداء عالٍ، وإلى تبني طرق فعالة في معالجة المعلومات التي يتعامل معها الطالب أثناء عملية التحصيل (بني يونس، 2007).

ويؤكد قشقوش ومنصور (1979) على أن دافعية الإنجاز العالية تحفز أفرادها على مواجهة المشكلة والتصدي لها، ومحاولة حلها والتغلب على كل الصعوبات والعقبات التي تعترضهم. وأن هذه الفئة من الأفراد تعمل على أداء المهمات المعتدلة الصعوبة وهم مسرورون، ويبدون موجهين نحو العمل بهمة عالية، وعلى العكس من ذلك فإن منخفضي دافعية الإنجاز يتجنبون المشكلات، وسرعان ما يتوقفون عن حلها عندما يواجهون المصاعب.

ويرى شعله (2004) أن الانجاز الأكاديمي يحظى باهتمام واضح؛ لأنه يرتبط بالمدى الذي يوظف من خلاله الأفراد طاقاتهم ومهاراتهم لتحقيق نجاحاتهم، فالآباء يسعون إلى تلقين أبنائهم ضرورة الإنجاز الأكاديمي، كما يشجع المعلمون طلابهم بوسائل عديدة ليحصلوا على درجات وتقديرات عالية، ويحافظوا عليها حتى أصبح الإنجاز الأكاديمي هدفاً أساسياً يسعى إليه الطالب لتحقيق مستوى عالٍ فيه، كما يعتبر دالة لما يعتقد أنه يساعد الطالب على امتلاك الإمكانيات المعرفية والمهارية والوجدانية والقيم.

ويذكر محمد (2005) بأن الإنجاز الأكاديمي يعتبر من أهم العوامل التي يمكن أن تؤثر في معدلات الإنجاز الأكاديمي للتلاميذ؛ باعتباره أهم القائمين على العملية التعليمية.

ويشير محمد (2005) إلى أن المستوى الفكري للتلاميذ يؤثر على قدراتهم في تحقيق درجات عالية من الإنجاز الأكاديمي، ففي دراسة قام بها، حيث أكدت الدراسة على وجود علاقة موجبة بين المستوى الفكري للفرد، وقدرته على تحقيق الإنجاز الأكاديمي، مما يؤكد أن ارتفاع أو انخفاض المستوى الفكري للتلاميذ يؤثر بشكل مباشر إيجاباً وسلباً على معدلات الإنجاز الأكاديمي لديهم.

وقد أشار قشقوش ومنصور (1979) إلى تركيز الأبحاث في مجال السلوك الإنجازي على أثر الفروق الفردية في قوى الاستعداد للإنجاز، وعلى السلوك الصريح الموجه نحو الإنجاز، وقد اتضح أن قوة الميل للإنجاز الذي يتم التعبير عنها في أداء الفرد لعمل معين في موقف معين يتحدد باستعدادات

الشخصية (دافع الإنجاز) والمؤثرات البيئية المباشرة، ولهذا اتجهت الدراسات لبحث التفاعل بين الشخصية والبيئة على السلوك الإنجازي ومستوياته.

وقد أشار محمد (2005: 118) إلى أن علماء النفس قد اهتموا بالإنجاز الأكاديمي - بصفة خاصة- والعملية التربوية ككل بصفة عامة، وذلك بتخصيص فرع من فروع علم النفس لدراسته هو "علم النفس التربوي" والذي جعلها في مقدمة اهتماماته، وهذا أمر طبيعي كون العملية التربوية تمثل الركيزة الأساسية للتقدم والاتجاه نحو مجتمع عصري متكامل قائم على أسس عملية سلمية.

ويرى طه (1993) بأن الإنجاز الأكاديمي هو القدرة أو الاستطاعة الذاتية لدى فرد ما على تحقيق الغاية المتوقعة منه أو الهدف الذي يتمناه، ويستخدم هذا المفهوم ليعني نجاح الفرد فعلاً في إنجاز هدف معين أو تحقيق أمنية بعينها، ويستخدم للإشارة إلى تحقيق أهداف حياته. وهناك متغيرات عديدة تدخل في مدى ما يستطيع الفرد تحصيله فعلاً، منها: عمر الفرد وقدراته العقلية، وإمكاناته البدنية وطاقاته النفسية، كما يتوقف أيضاً على نمط تربية الأسرة للفرد، وعلى ظروف واقعه، ويختلف الأفراد في قدرتهم على المثابرة والتجديد، وبذل الجهد، والإصرار على تحقيق ما ينشدون ويختلفون أيضاً في دافعية الإنجاز. وهذه العوامل تؤثر على تكوين الإنجاز لدى الفرد.

لهذا يعد دافع التحصيل من الدوافع الخاصة بالإنسان، ساعياً من خلاله إلى التميز والتفوق في مهامه الموكلة إليه، ولكن الناس يختلفون في مستوى القبول لديهم من هذا الدافع، فمنهم من يتحدى المهام الصعبة وصولاً إلى النجاح المرتفع، ومنهم من يكتفي بأقل قدر من النجاح. وعلى ضوء ذلك فإن تنمية الكفاءة الذاتية المرتفعة لدى الأفراد تحتاج إلى الاهتمام بها من جانب المدرسة والبيت والمؤسسات الاجتماعية. (قطامي، وعدس، 2002).

وأما أتكينسون (Atkinson, 1964) فيشير إلى اقتران الميل بالدافعية، والرغبة في التعلم وإتاحة الفرص، لذلك يجعل من دافعية الإنجاز منبثقاً جيداً عن مستوى التحصيل الأكاديمي وفي جميع المراحل الدراسية (Petri, & Govern 2004).

وقد خلصت العديد من الدراسات إلى وجود آثار متبادلة بين هذه المتغيرات، كونها تسهم في تحديد سلوك المبادرة والمثابرة والأداء الجيد والطموح المرتفع عند إنجاز المهمات، ولاسيما في مجالات التعليم؛ لأن الطلبة مرتفعي مستوى الكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز هم أكثر الطلاب تحصيلاً، وأفضلهم أداء وأسرعهم إنجازاً (علاونة، 2004).

ولهذا فإن تأكيد العلاقة بين ما يبذله الطلاب من جهود يحققون من خلالها النجاحات والتميز، وإعلامهم بأن ارتفاع هذه الجهود سيؤدي إلى تحصيل أكاديمي أعلى، مقدمين لهم أدلة حقيقية من خلال ربط السبب بالنتيجة والتي سيدركونها بكفاءتهم الذاتية (Zoo, 2003).

لهذا تعد الدافعية من العناصر الأساسية التي تؤثر في سلوك الأفراد، الأمر الذي أعطاها أهمية كبيرة ضمن موضوعات علم النفس. فالإنسان يعيش حياته مدفوعاً نحو تحقيق أهدافه التي تبرز معنى الحياة لديه. ومن ثم يمكن تفسير كثير من السلوكيات البشرية في ضوء دافعتهم. ولذلك نلاحظ الاختلاف في سلوك الأفراد من الناحية الكمية والكيفية في المواقف الواحدة (البدري، 1987).

وفي الميدان التربوي يؤكد علماء التربية أهمية الدافعية كونها هدفاً تربوياً، فيعملون على استثارتها في طلبتهم محاولين توجيهها وتنميتها والاهتمام بها؛ كي يجعلوا الطلاب يقبلون على ممارسة الأنشطة المعرفية والوجدانية والحركية داخل المدرسة وخارجها، مستعينين بها على إنجاز الأهداف التعليمية (حسين، 1988).

ويشير مصطلح الدافعية (Motivation) إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن، بمعنى أن الدافع نزعة تحرك الفرد للوصول إلى هدف معين أو حاجة ما وإشباع هذه الحاجة أو الرغبة يؤدي إلى التوازن والتكيف. وعكسها يؤدي إلى التوتر والقلق المستمر حتى يحقق الدافع إشباع هذه الرغبة (Zoo, 2003).

ويرى كثير من علماء النفس أن السلوك البشري لا بد أن يكون وراءه دافع يستثيره ويوجهه مؤثراً في تحديد مستوى أدائه وإنتاجيته، في كثير من المجالات والأنشطة التي يكلف بها. وأهم هذه المجالات هو المجال التعليمي أو ما يسمى بدافع الإنجاز الأكاديمي، الذي يعد عاملاً منشطاً ومثيراً وموجهاً لسلوك الطلاب نحو المهمات المتعلقة بتحصيلهم الأكاديمي (الصافي، 2001).

ويعد هنري ميوراى (Murray) من أوائل من كتب في مفهوم دافع الإنجاز مفسراً إياه بقدرة الفرد على تحقيق شيء صعب، والتحكم في الموضوعات الفيزيقية أو الأفكار، وتنظيمها وأدائها بأكبر قدر من السرعة، والتغلب على العقبات، وتحقيق مستويات عالية من التفوق، ومنافسة الآخرين، وتحقيق المزيد من النجاح في مهامه (المطيري، 2005).

ويرى (ماكلياند، 2000) أن دافعية الإنجاز تتشكل بفعل عوامل خارجية، ترجع للتنشئة الاجتماعية وتنمو داخل الأسرة، وبناء على ذلك فإن دافعية الإنجاز تختلف من فرد لآخر تبعاً لما تقوم به كل

أسرة من دعم وتعزيز، وتشجيع وإتاحة الفرص لأفرادها كي يتنافسوا مع الآخرين. وكما أنها تتأثر بتوقعات الفرد واعتقاداته التي يملكها نحو إمكاناته التي طورها من خلال المواقف السابقة.

ولهذا فإن الأفراد الذين لديهم دافع مرتفع للتحصيل يعملون بجهد أكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم، متميزين بالطموح المرتفع، والقدرة على المنافسة والرغبة القوية نحو العمل بشكل مستقل، مواجهين ما يعترضهم من مشكلات، ومحاولين إيجاد حلول لها. لذا فإن دافع الإنجاز للفرد والمجتمع من أجل الوصول إلى غايات مهمة تجعل هدفه الأسمى الأداء بتفوق ونجاح مرتفع (Zoo, 2003)

إن معرفة الأسباب التي تدفع الفرد، وتظهر سلوكه ورغبته في عملية التعلم، والإقبال عليها وتحقيق أهدافها بتفوق وتميز في أدائها أمرٌ بالغ الأهمية في مراحل التعليم المختلفة. وحتى يتحقق ذلك لا بد من إشراك المدرسة والأسرة والمؤسسات الاجتماعية ليبقى المتعلم مدفوعاً ومقبلاً على مهامه بنشاط وانتباه (قطامي وعدس، 2002).

لذا يرى (قطامي وقطامي، 1995) أن دافعية الإنجاز ظاهرة نمائية تتضح وتزداد كلما كبر الإنسان، وأن الأفراد يختلفون في سعيهم نحو تحقيق الإنجاز، فمنهم من يحققه بدافع الإنجاز نفسه، ومنهم من يحققه بدافع تجنب الفشل المصاحب لعدم الإنجاز. وبذلك انقسم الأفراد إلى قسمين: فمنهم من يتجه نحو تحقيق النجاح والتحصيل المرتفع مقروناً بالإنجاز، ومنهم من يتجه نحو تجنب القلق والفشل المصاحب لعدم الإنجاز. تستنتج الباحثة مما سبق أن مفهوم الدافعية للإنجاز يعنى الرغبة في الإنجاز المتميز الذي يتحقق من خلاله النجاح، مدفوعاً بهدف ذاتي ينشط لدى الأفراد السلوك ويوجهه ليكون أحد معززات التفوق والنجاح.

2.3.3 وظائف الدافعية وفوائدها:

يرى (علاونة، 2004) أن الدافعية تلعب الدور الأهم في مثابرة الإنسان على إنجاز عمل ما، وربما كانت المثابرة من أفضل المقاييس المستخدمة في تقدير مستوى الدافعية عند هذا الإنسان، وهي بهذا المعنى تحقق أربع وظائف رئيسية هي:

1- استثارة السلوك، فالدافعية هي التي تحث الإنسان على القيام بسلوك معين مع أنها قد لا تكون السبب في حدوث ذلك السلوك، وقد أكد علماء النفس أن أفضل مستوى من الدافعية (الاستثارة

(Arousal) لتحقيق نتائج إيجابية هو المستوى المتوسط، وذلك لأن المستوى المنخفض من الدافعية يؤدي إلى الملل وعدم الاهتمام، كما أن المستوى المرتفع عن الحد يؤدي إلى ارتفاع القلق والتوتر.

2- تؤثر الدافعية في نوعية التوقعات التي ينتظرها الأفراد وفقاً لأفعالهم ونشاطاتهم، وبالتالي فهي تؤثر في مستويات الطموح التي يتميز بها كل فرد منهم، وتلك التوقعات تكون على علاقة وثيقة بخبرات النجاح والفشل التي يكون الإنسان قد تعرض لها.

3- تؤثر الدافعية في توجيه السلوك نحو المعلومات الهامة التي يجب الاهتمام بها ومعالجتها. إن نظرية معالجة المعلومات ترى أن الطلبة الذين لديهم دافعية مرتفعة يكونون أكثر انتباهاً إلى معلمهم من ذوي الدافعية المنخفضة، كما أن مثل هؤلاء الطلاب يكونون أكثر ميلاً إلى طلب المساعدة من الآخرين إذا احتاجوا إليها، وهم أكثر جدية في محاولاتهم لفهم المادة الدراسية، وتحويلها إلى مادة ذات معنى بدلاً من التعامل معها بطريقة سطحية، وحفظها حفظاً ميكانيكياً.

4- تساعد الدافعية الفرد إلى الوصول إلى درجة من الأداء الجيد عندما يكون مدفوعاً نحوه، حيث نجد أن الطلاب الذين لديهم دافعية للتعلم أكثر تحصيلاً وأفضل أداءً.

2.3.4 الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي:

تعرف الدافعية بشكل عام بأنها مجموعة من الشروط التي تسهل وتساعد على استمرار النمط السلوكي والتعلم، أما دافعية الإنجاز فتشير إلى رغبة الفرد في النجاح وتجنب الفشل، ويعتبر ماكلياند (McClelland) أول من تحدث عن هذا المفهوم وقياسه عن طريق اختبار تفهم الموضوع The Thematic Apperception Test (Tat) كما أضاف أتكسون عنصر الخوف من الفشل؛ كون الفرد قد يكون مدفوعاً للحصول على النجاح أو تجنب الفشل (قطامي، والقنطار 1989، 2005).

وتشير دراسة إليوت وشيلدون (Elliot & Shildon, 1997) في مجال الدافعية للإنجاز إلى أن الطلاب الذين لديهم مستويات منخفضة من تجنب الفشل، ومستويات عالية من الدافعية للنجاح، يكون أدائهم في المواد الدراسية أفضل، ويظهرون مستويات عالية من الاتزان العاطفي أكثر من الطلاب الذين لديهم مستويات مرتفعة من دافعية تجنب الفشل.

والأفراد الذين لديهم دافعية عالية للإنجاز، عادة ما يضعون لأنفسهم أهدافاً ذات طابع تحدٍّ، لكنها قابلة للتحقيق، وتعتبر الأهداف السهلة غير مهمة بالنسبة لهم، كذلك الأهداف صعبة التحقيق. ولا ينجح هؤلاء الأفراد دائماً، لكنهم يتخذون من الفشل نقطة للانطلاق إلى الأمام مجدداً، على عكس الأفراد الذين يضعون لأنفسهم أهدافاً سهلة التحقيق، وبذلك يتجنبون الفشل، أو أهدافاً صعبة جداً لا يلومهم أحد عن الفشل في تحقيقها (Nevid, Rathus, & Greene, 1991).

وفي دراسة فوجل (Vogel, 2011) والتي تهدف إلى بحث دور كل من الحاجة إلى المعرفة ودافعية الإنجاز، والضمير لدى الطلاب ضعاف التحصيل، حيث أظهرت نتائجها أن هنالك فروقاً بين الطلاب ذوي التحصيل الأكاديمي، والطلاب ضعاف التحصيل في الدافعية للإنجاز، أي أن الطلاب ضعاف التحصيل كانت دافعية الإنجاز لديهم منخفضة.

وقد أشار فرينك وآخرون (Frenk, et all. 2010) إلى دافع الإنجاز: بأنه وسيلة جيدة للتعويض بالسلوك الأكاديمي. كما بين أن ارتباط دافعية الإنجاز بالتحصيل الأكاديمي. وإذا كانت دافعية الإنجاز أحد العوامل الهامة التي تؤثر في تحديد النجاح أو الفشل في المستقبل، فإن لخبرات النجاح أو الفشل علاماتها المميزة في كل من شدة الدافعية للإنجاز واتجاهها عند الأفراد، فيشعرون بها إذا كانوا مدفوعين لتجنب الفشل، فالعلاقة بين دافعية الإنجاز والنجاح أو الفشل علاقة دائرية يؤثر كل منها في الآخر، كما يتأثر به.

وتتأثر دافعية الإنجاز بظروف التنشئة الاجتماعية، وقد تنمو دافعية قوية للإنجاز من المتغيرات المرتبطة بالنجاح الدراسي، حيث يثابر الطلبة لفترة أطول في واجباتهم الدراسية، ويكرسون وقتاً أطول للدراسة. وتحدد دافعية الإنجاز الأكاديمي على أنها التنافس في ضوء مستوى معين من مستويات الامتياز الأكاديمي، أو الاهتمام بالمنجزات الأكاديمية، أو الرغبة في الأداء الجيد في الكلية أو في أي مجال آخر، وقد يميل إلى السعي والكفاح في سبيل النجاح في المواقف الأكاديمية. ويتعلق الإنجاز الأكاديمي بالتوجيه التربوي، ووضع الطالب في نوع التعليم المناسب لقدراته، وتوفير الميل للدراسة، فضلاً عن توفير الظروف السيكوفيزيقية في الكلية، ويرتبط الإنجاز الأكاديمي بالنجاح وتحقيق الذات. وقد اعتبر ماسلو "Maslyo" أن المهنة تمثل الأهمية في تحقيق الصحة النفسية للفرد، فإذا لم يحقق الفرد الإنجاز الأكاديمي والمهني بشكل مقبولٍ يعتره القلق (الديب، 1994م: 420).

ويتميز الشخص المنجز برأي موري "Murry" بحصوله على درجة عالية في دافعيته للإنجاز، حيث ينجز شيئاً صعباً، ويتقن ويفهم ويعالج أو ينظم الأشياء أو الأفراد أو الأفكار، ويفعل ذلك بسرعة

واستقلالية ما أمكنة ذلك في تغلبه على كل العوائق، فيتنافس ويتفوق في هذا المجال، وعليه أن يمتلك العزم والتصميم على الفوز في المنافسة، وأن يعمل كل شيء بصورة جيدة، وبالتالي يجاهد في سبيل التغلب على الضجر والتعب.

ويرى أتكينسون "Atkinson" أن الشخص الذي يحصل على درجة مرتفعة في دافعية الإنجاز، يمتلك دافعا أقوى للإنجاز من دافع تحاشي الفشل، أما الشخص الذي يحصل على درجة منخفضة في دافع الإنجاز، فعنده دافع تحاشي الفشل أقوى من دافع الإنجاز (Weiner 1978, Pp 1-36).

2.3.5 العوامل المؤثرة في الإنجاز الأكاديمي:

صنف أحمد (2010) الاتجاهات التي اهتمت بالإنجاز الأكاديمي والعوامل المؤثرة فيه كما يلي:

- الاتجاه الأول: العوامل الذاتية والشخصية:

يعتبر الطالب هو المسئول عن إنجازه وتقدمه الأكاديمي، بما يمتلكه من إمكانيات وسمات شخصية وانفعالية وخصائص خلقية وقدرات عقلية.

- الاتجاه الثاني: العوامل الاجتماعية:

تلعب دوراً كبيراً في تقدم الطالب وإنجازه وتشمل الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للأسرة، وعدد الأخوة والأخوات وترتيب الطالب بينهم.

- الاتجاه الثالث: العوامل البيئية:

لها تأثير كبير على الإنجاز الأكاديمي للطالب، وتشمل البيئة المدرسية ككل ومنها: المعلم والزملاء والاختبارات والتجهيزات المدرسية والنظام المدرسي.

ويشير الزيات (2001) بأنه لا يكفي أن يكون الطالب راغبا في النجاح، وإنما يتعين عليه بذل الجهد الذاتي اعتمادا على دوافع مستمرة داخلية وخارجية، وأن يخطط ذاتيا للوفاء بمتطلبات دراسته، وأن يعتقد بقيمة الجهد والسعي من أجل إحراز الأهداف، والإدراك الصحيح للعلاقة بين الدأب والسعي والفعل والإنجاز.

وعن علاقة الإنجاز بالمتغيرات والعوامل المؤثرة والتي تسهم فيه، فقد اعتبر أن دراسة عوامل دافعية الإنجاز، من العوامل المهمة التي تسهم في فهم العوامل النفسية التي من المفترض أنها تشكل الأساس لمختلف أنماط السلوك الإنجازي للطلاب، وقد أكدت نتائج دراسات الحسيني (2001) على العلاقة الإيجابية بين كل من: توجهات أهداف الإنجاز وتفضيل الطلاب للمهمة، ومواقف الإنجاز. مما يسهم بفعالية في تحقيق الإنجاز الأكاديمي الناجح لهم (الحسيني، 2001).

2.3.6 النظريات المفسرة لدافع الانجاز:

تستعرض الباحثة في هذا الجزء أهم النظريات المرتبطة بدافعية الإنجاز وهي كالآتي:

نظرية هنري موراي: Henry Murray's Theory

تشير (قطامي، 1994) إلى أن استخدام مفهوم الدافع للإنجاز إنما يرجع إلى عالم النفس الأمريكي موراي (Murray) الذي كان أول من طرح هذا المفهوم في الثقافة الغربية؛ إذ ذكره في كتابه الصادر عام 1938. لذلك اعتبر تاريخاً من الأوائل الذين استخدموا هذا المفهوم في الدافعية. وقد لاحظ موراي أن شدة الدافع للإنجاز تظهر من خلال قيام الفرد وممارسته لبعض المهام الصعبة، وفي معالجة الأفكار وتنظيمها في وقت قصير وبطريقة مستقلة، إضافة إلى رغبته في التفوق والتميز، وبلورة الذات الإيجابي عن طريق المعالجات الناجحة المتميزة التي يستخدم فيها قدراته وإمكاناته. ونقل عن رشاد و أبو ناهية (1988:83) فإن موراي يشير إلى أن الحاجة للإنجاز أعطيت اسم إرادة القوة Will Of Power في كثير من الأحيان، كما تتداخل الحاجة إلى الإنجاز مع بعض الحاجات الأخرى، وهي تعد من أهم الحاجات النفسية، ويفترض أنها تتدرج تحت حاجة كبرى أشمل وأعم وهي حاجة إلى التفوق Need For Superiority.

نظرية الحاجة للإنجاز لماكيلاند: McClelland's Theory Of Needs

يذكر جينكتر (Jenkins, S.R, 1987) أن ديفيد ماكيلاند David McClelland (1961) صاحب نظرية الحاجة للإنجاز كان قد أوضح بأن هناك ثلاثة دوافع أو حاجات أساسية ولها تأثير كبير في تحريك سلوك الأفراد العاميلن وبدرجات متفاوتة. وأولى هذه الحاجات هي الحاجة للإنجاز وتمثل الأفراد الذين يرغبون في المهام المعقدة من أجل التميز في الأداء، ويجدون متعة العمل الجاد

وتجاوز العقبات، كما وتعني هذه الحاجة أن الأفراد الذين تتوافر لديهم حاجة قوية للإنجاز يكون لديهم رغبة قوية لتحقيق النجاح، ويخافون من الفشل، يضعون لأنفسهم أهدافا كبيرة ليس من المستحيل الوصول إليها حيث إنهم يحبون التحدي والمنافسة. أما الحاجة إلى الانتماء فهي ترتبط بإيجاد الأفراد الذين يقبلون ويرتاحون لأعمالهم ومساهماتهم. وهؤلاء الأفراد يعملون بشكل أفضل عندما يشعرون بمحبة وتقدير الآخرين لهم ويتولد شعور بالبهجة والسرور عندما تسمح لهم ظروف العمل في التفاعل مع الآخرين. والحاجة الأخيرة تمثل الحاجة إلى السلطة. وهي كما يشير تمثل حاجة الأفراد للتأثير في الآخرين وجعلهم يتصرفون وفقاً لرغباتهم. وهي تمثل الأشخاص الذين تسيطر عليهم الرغبة في امتلاك السلطة والاستقلالية في العمل. وهؤلاء يطورون قدراتهم ويرغبون في تمييز أنفسهم عن الأفراد الآخرين، وذلك بعمل أشياء أفضل، ولذلك فهم يبحثون عن المسؤوليات الفردية، ويحاولون وضع حلول للمشاكل التي يواجهونها، وغالبا ما يمتلكون القوة، وتتوفر لديهم الشجاعة لتحدي الصعاب، والارتقاء في سلم الوظيفة باتجاه المناصب القيادية.

نظرية دافع الإنجاز لاتكنسون: Atkinson's Theory Of Achievement Motivation

يشير لاتكنسون (Atkinson,1960) في الاتجاه الذي يتبناه حول دافعية الإنجاز إلى أن توقع الفرد لأدائه وإدراكه الذاتي لقدرته، والنتائج المترتبة عليها، تقف خلف سلوك الإنجاز، وأن الدافع للإنجاز يتأثر بعدة عوامل، منها: القيم الثقافية، والدور الاجتماعي، والعمليات التربوية، والتفاعل بين أفراد المجموعة، وأساليب التنشئة للأطفال. ويذكر كل من (Perti & Govern,2004) بأن أتكسون كان يؤكد أن النزعة والميل للحصول على النجاح أمر متعلم، وهو يختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة، وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسية ثلاثة عند قيام الفرد بمهمة ما، وهذه العوامل مرتبطة بالدافع للوصول إلى النجاح، واحتمالات النجاح المرتبطة بصعوبة المهمة، والقيمة الباعثة للنجاح وهي موضحة كما يلي:

1- الدافع للوصول إلى النجاح، وهو قيام الفرد بجهد ما للحصول على النجاح أو تجنب

الفشل.

2- دافع احتمالات النجاح، وهو قيام الفرد بعملية تقويم ذاتي لإمكانية نجاحه في عمل ما.

3- دافع القيمة الباعثة للنجاح، وهو يتوقف على مستوى العمل المطلوب إنجازه من حيث

صعوبة العمل وسهولته.

4- نظرية التوقع ليفيكتور فروم Victor Vroom's Expectancy Theory: تشير الزعبي (2003) إلى أن نظرية التوقع ليفيكتور فروم (1964) من النظريات المهمة في تفسير عوامل الحفز عند الأفراد. وتشير نظرية التوقع إلى أن الدافع للعمل بطريقة ما ينجم من خلال بحث الفرد عن هدف معين، وهو يتقرر عادة بالتوقع وبالقيمة حيث إن القيمة هي مدى جاذبية أو قيمة ناتج العمل بالنسبة للعامل أو الموظف. لذلك فإن سلوك الفرد وأداءه للعمل يتأثر باعتقاده وتوقعه في الحصول على ناتج معين، وبالقيمة التي يضعها على ذلك الناتج. أي أن الدافعية هي تتابع لرغبة الفرد في الحصول على شيء وتقديره لاحتمال أن قيامه بسلوك ما سيحقق له ما يريد.

نظرية العزو وتطبيقاتها في مجال الدافعية للإنجاز: (الطواب، 1990).

تعد نظرية العزو من النظريات المهمة في مجال دراسة الدافعية بوجه عام، والدافعية للإنجاز بوجه خاص، وتهتم نظرية العزو بكيفية إدراك الشخص أسباب سلوكه وسلوك الآخرين، ذلك لأن الأفراد لا يعزون السببية الفاعل فقط ولكن أيضاً للبيئة. وفيما يلي بعض تطبيقات هذه النظرية في مجال الدافعية للإنجاز:

- دوافع الإنجاز في علاقتها بالعزو:

تبين من خلال الدراسات أن الأفراد الذين يوجد لهم دافع للنجاح أكبر من دافع لتحاشي الفشل يميلون إلى عزو النجاح إلى الأسباب الداخلية، ويشعرون بالفخر فيما يحققونه من إنجازات، أما الأفراد الذين يوجد لديهم الدافع لتحاشي الفشل بدرجة أكبر من الدافع لتحقيق النجاح فإنهم يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب خارجية، ولا يوجد لديهم هذا الفخر بالاعتزاز.

- نظرية العزو في مجال التنبؤ بالنجاح والفشل:

قام وينر بمراجعة افتراضات اتكنسون Weiner التي تقوم على أن الميول الموجهة نحو الهدف تستمر حتى الحصول عليه، وأن الفشل في تحقيق هذا الهدف يمكن أن يؤدي إلى ترك العمل أو إعادة النظر والمثابرة في أداء العمل حتى الوصول إلى الهدف، ومن خلال مبدأ التلازم يمكن التنبؤ بما إذا كان الشخص سوف يعزي الناتج إلى سبب داخلي أم إلى سبب خارجي حيث أوضح وينر وكوكلا Weiner, Kukla (1970) أنه عندما ينجح غالبية الأشخاص في أداء مهمة ما فإن الباحث سوف

يميل لأن يعزي نجاحه إلى سبب خارجي (إنها مهنة سهلة) أما حينما يفشل الأغلبية فإنه سوف يعزي فشله إلى سبب داخلي (أنا غبي).

معوقات الإنجاز:

عندما يتوقع الأفراد الفشل أو يخشون النجاح فإنهم غالباً ما يتوقفون عن بذل المحاولة للوصول إلى النجاح، وتبعاً لذلك يصبح الإنجاز غير محتمل الحدوث.
توقعات الفشل:

إن تراكم الإحباط ومرور الأفراد بحالات عديدة من الفشل تجعلهم يتوقفون عن مجرد المحاولة لإنجاز عمل ما، ذلك ربما لشعورهم باليأس مما يجعلهم لا يتصورون أية نتيجة سوى الفشل. ويؤيد ذلك البحث الذي قام به عالم النفس ريتشارد ديتشارمز الذي توصل إلى أن توقعات الفشل ومشاعر اليأس تكمن وراء الإنجازات المنخفضة المستوى للكثير من الصغار الفقراء.
الخوف من النجاح:

يعرف الدافع لتجنب النجاح على أنه دافع اجتماعي متعلم تستثيره المواقف التنافسية عندما يخشى الأفراد أن يجلب النجاح نتائج سلبية، لهذا الغرض قامت هورنر بدراسة هذا الدافع على مجموعة من الطلبة، وصنفت نتائج بحثها حسب تصورات الطلبة للخوف من النجاح في ثلاث مجموعات:

- يسبب النجاح خوفاً شديداً من الرفض الاجتماعي.
- يؤدي النجاح إلى الشعور بالذنب والحزن والتشكك فيما إذا كان الفرد طبيعياً.
- يتم إنكار النجاح عن طريق تغيير أو تشويه العبارات المقدمة فالاستجابات بحيث لا تعد الفرد مسؤولاً مسؤولية مباشرة عن نجاحه. (الطواب، 1990).

النظريات المعرفية: (ربيع، 2000)

- نظرية الارتداد: قدم هذه النظرية "إيتر Lpitra" والتي تجمع وتوضح العلاقة بين السلوك والعمليات العقلية، وتعتمد هذه النظرية في الدافعية على مستوى الاستثارة التي يحس بها الشخص والمتمثلة في أربعة أنواع وهي: الابتهاج، والقلق، والارتياح والملل. حيث يمثل القلق استثارة عالية غير سارة، بينما يمثل الابتهاج استثارة عالية سارة، أما الملل فيمثل استثارة منخفضة غير سارة، ويمثل الارتياح استثارة منخفضة سارة. وتؤكد هذه النظرية على أن للإنسان أسلوبين: الأول يبحث عن الابتهاج، والثاني يحاول تجنب القلق.

- نظرية التنافر المعرفي: قدم هذه النظرية "فستينجر Festinger" الذي يرى أنه إذا تصارعت الأفكار أو المدركات كل منها مع الأخرى فإن الأشخاص يشعرون بعدم الارتياح، وفي الوقت نفسه يشعرون بالدافعية لاختزال هذا التنافر في المعارف، وبالتالي سيبحثون عن معلومات جديدة لتغيير سلوكهم أو تبديل اتجاههم.

ولقد أشار "فستينجر Festinger" إلى ثلاثة مواقف تثير التنافر المعرفي وهي:

- حدث التنافر المعرفي عندما لا تتفق معارف الشخص مع المعايير الاجتماعية.
- ينشأ التنافر المعرفي عندما يتوقع الشخص حدثاً مفيداً ويحدث الآخر بدلاً عنه.
- يحدث التنافر عندما يقوم الشخص بسلوك يختلف عن اتجاهاته العامة.

نظرية العزو: تعد نظرية العزو أو السببية إحدى أكثر النظريات الإدراكية تأثيراً فيما يتصل بالدافعية، وقد طور هذه النظرية برنارد، حيث يقول " إن المسلمة المركزية لنظرية العزو تتمثل في البحث عن الاستيعاب باعتباره دفاعياً أساسياً للعمل. واعتقد " واينر Wiener" أن الناس يحاولون معرفة الأسباب التي دعت الأمور لأن تحدث على الشكل الذي حدثت فيه، أي أن يقوموا بعزو الأشياء إلى أسباب معينة.

نظرية الغرائز: (الطواب، 1990)

البداية الحقة للنظريات العلمية في الدافعية نجدها في نظرية تشارلز داروين CHARLES في التطور. فقد رأى داروين أن بعض الأفعال الذكية المعينة موروثية. وأبسط أنواع هذه الأفعال هي الأفعال المنعكسة. لكن هنالك أنواعاً أخرى أكثر تعقيداً تسمى الغرائز التي يراها تنشأ عن طرق الاختيار الطبيعي، وهي في العادة أكثر مرونة من الأفعال المنعكسة.

يرى ماكدوجال أن الغرائز ميول تتصف بالغرضية، وأنها متوارثة، وأنها تسعى إلى أهداف يعرفها بقوله "تستطيع إذن أن تعرف الغريزة بأنها استعداد نفسي جسمي موروث أو فطري يجعل صاحبة يدرك بعض الأشياء المعينة أو يلتفت إليها ثم يخبر عند إدراكه لها نوعاً معيناً من الاستثارة الانفعالية، ثم يسلك بإزائها على نحو معين، أو يخبر في نفسه على الأقل نزعة تدعوه على أن يسلك كذلك" افترض ماكدوجال وجود عدد قليل من الغرائز وقد اشتملت قائمته التي أوردها سنة 1908 على: الهرب، والنفور، وحب الاستطلاع، والمقاتلة، وتحقير الذات، وتأكيد الذات، والتناسلية، والجوع، والتجمع، والامتلاك، والبناء.

النظرية السلوكية: (سليم، 2006)

إن المحور الأساسي لهذه النظرية هو عملية التعلم، كما يُشار إليها بنظرية (المثير والاستجابة)، حيث إن المثير الذي يتعرض له الكائن الحي يسحب معه استجابة، كذلك يعد مفهوم (العادة) هو المفهوم الأساس في هذه النظرية عن السلوك والذي يمثل محور دراسة الشخصية، فالسلوك السوي وغير السوي متعلم أو مكتسب من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد، حيث يتم تعلم السلوك من خلال تكوّن ارتباطات بين مثيرات واستجابات، وينشأ الاضطراب الانفعالي الاجتماعي نتيجة لعامل من العوامل التالية:

1- فشل الفرد في تعلم سلوك معين.

2- تعلم الفرد أساليب سلوكية غير مناسبة.

3- فشل الفرد في التمييز واتخاذ القرارات في بعض المواقف الصراعية التي تواجهه.

ترى هذه المدرسة أن السلوك ينشأ من البيئة، وأن عملية التعلم تحدث نتيجة لوجود الدافع أو المثير والاستجابة، فالإنسان عند السلوكيين لا يولد ولديه استعدادات معينة، وإنما يولد مزوداً باستعدادات عامة. ويرى (دولارد وميلر) أن هذه الاستعدادات تمثل المادة الخام للشخصية، وتتشكل وفق المثيرات التي يتعرض لها الفرد في بيئته.

تقوم النظرية السلوكية على أساس عدد من المسلمات منها:

إن علم النفس هو علم السلوك، والسلوك هو جميع أوجه نشاط الفرد التي يقوم بها، ويمكن ملاحظتها، وكذلك تعد العوامل البيئية من العوامل الرئيسية التي تعمل على تكوين شخصية الفرد. ويعد السلوكيون أن السلوك المرضي يمكن اكتسابه، كما يمكن التخلص منه. وعلى الرغم من عدم وجود اختلافات بين طريقة اكتساب السلوك المرضي، إذ إن العملية الرئيسة في كلتا الحالتين هي عملية تعلم، وهي عملية تكوين ارتباطات بين مثيرات واستجابات (سليم، 2006: 33-34).

النظرية الإنسانية:

يعد كارل روجرز Carl Rogers أحد الرواد الأساسيين في النظرية الإنسانية، وترى هذه النظرية أن الإنسان مدفوع فطرياً لتحقيق ذاته، وأن هذا الدافع يعد من أهم الدوافع التي تساعد على النجاح في الوصول إلى الصحة النفسية والعقلية. وأن الإنسان عندما يفشل في أن يعيش الحياة التي تمكنه من تحقيق ذاته فإنه يفتقر إلى السعادة وتسيطر عليه الاضطرابات النفسية، بينما الإنسان الذي يتمكن من

تحقيق ذاته فإنه يسعى بنشاط نحو حياة أكثر إشباعاً، وتزداد قدراته على الإبداع ومقاومة الاضطرابات النفسية، وبالتالي يمتاز بقدر مرتفع من الصحة النفسية (ابراهيم، 2002: 89).

إن علماء النفس الإنساني يركزون على قدرة الناس على النمو والتغيير، فضلاً عن الطرائق التي يختبرون فيها حياتهم على نحو موضوعي، ولا يركزون على تصرفاتهم الماضية، ونتيجة لذلك فإن هذه الطريقة تجعلنا مسئولين عن حياتنا وتوفير ظروف حياتية معقولة، لذلك فإن الناس يتطورون وينشئون في اتجاهات مرغوب فيها، وفي الحقيقة هنالك سلوك إنساني له معنى إيجابي قاد بعضهم مثل روجرز Rogers وماسلو Maslow إلى تكوين حركة إنسانية ترى أنه يمكن السيطرة على الإنسان من خلال المجتمع. في حين يقول أصحاب الفلسفة الإنسانية أن الناس طيبون أساساً ويستحقون الاحترام. ويؤكد علم النفس الإنساني على الرغبة التي تقودهم إلى الإبداع والوصول إلى أقصى طاقاتهم، وأن حالتنا النفسية تكون ذات علاقة إلى حد ما بذاتنا التي ينبغي أن تصل إلى تحقيقها أولاً، وعلى سبيل المثال إن الأشخاص الذين حققوا ذواتهم يكونون سعداء. أما الأشخاص غير المحققين لذواتهم يتصفون بالانطوائية (سليم، 2006).

2.4 الدراسات السابقة

دراسة بلقندوز (2017)، هدفت الدراسة التعرف إلى واقع الصحة النفسية لدى طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم ودراسة الفروق بين الطلبة فيما يخص الصحة النفسية على ضوء متغير الجنس وذلك بإتباع المنهج الوصفي، واعتمدت الدراسة مقياس "كولديبرغ" للصحة النفسية الذي طبق على عينة قدرها 55 طالباً وطالبة من تخصص علم النفس، وقد تم اعتماد برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل بيانات الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أنه: يوجد مستوى عالي من الصحة النفسية لدى طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم، الطالبات يتمتعن بمستويات مرتفعة من الصحة النفسية مقارنة بالذكور.

دراسة بن سعد، ونواصر (2016)، بعنوان الصحة النفسية لدى طلبة جامعة الأغواط / دراسة وبائية ميدانية لبعض الاضطرابات النفسية، هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص حجم وتوزع الاضطرابات النفسية ذات العلاقة بالصحة النفسية في الوسط الجامعي. وهدفت إلى تشخيص بعض المشكلات النفسية ضمن مجتمع طلبة جامعة الأغواط. على عينة مكونة من (236) طالب وطالبة من جامعة عمار التيجي بالأغواط وقد توصلت هذه الدراسة إلى وجود أعراض اضطرابات مختلفة ودرجات متفاوتة ضمن الوسط الطلابي بجامعة الأغواط.

دراسة مجذوب (2016)، هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الصحة النفسية والذكاء الوجداني في علاقتهما بجملة المتغيرات التالية (التخصص، المستوى الدراسي، النوع الأكاديمي) وطبقت الدراسة على عينة (100) طالب وطالبة، وتوصلت للنتائج التالية: وجود درجة مرتفعة من الصحة النفسية بين الطلبة. غياب الفروق في الصحة النفسية لدى الطلبة باختلاف متغيرات (الجنس والتخصص).

دراسة الفريجات (2015)، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ الأسري وبعض مظاهر الصحة النفسية لدى مجموعة ن طلبة وطالبات كلية الدراسات الإسلامية والعربية في دبي. ومن أجل تحقيق هذا الهدف تم عرض المفاهيم الخاصة بالدراسة وهي على الوجه التالي: المناخ الأسري،

الصحة النفسية، العلاقة بين المناخ الأسري، الصحة النفسية، العلاقة بين المناخ الأسري والصحة النفسية، وبعض نتائج الدراسات السابقة، وصياغة فرض الدراسة، وتم استخدام كل من مقياس المناخ الأسري ومقياس الصحة النفسية وحساب خصائصهما السيكومترية. وتكونت عينة الدراسة من (250) طالباً وطالبة من طلاب وطالبات الفرق الدراسية الأولى والثانية والثالثة. وانتهت النتائج إلى وجود ارتباطات سالبة دالة إحصائياً بين أبعاد المناخ الأسري والمقاييس الفرعية لاستبانة ميدل سكس. وقد تم تفسير النتائج في ضوء ما انتهت إليه نتائج الدراسات السابقة، والانتهاج ببعض التوصيات والبحوث المقترحة.

دراسة غالي (2014)، هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الصحة النفسية لدى طلبة جامعة وهران وفقاً لمتغيري (الجنس، الإقامة الجامعية) وقد بلغ تعداد العينة (213) طالباً وطالبة وتوصلت النتائج إلى أن معظم الطلبة المبحوثين يتجاوز مستوى الصحة النفسية لديهم المتوسط ومنهم من يفوق ذلك وهذا يؤكد اعتدال الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة. وبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث. وتبين أيضاً فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة تبعاً للإقامة الجامعية ولصالح الطلبة ذوي الإقامة الداخلية.

دراسة العمري (2012)، هدفت التعرف إلى الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ومستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث، على عينة مكونة من (428) طالباً من المدارس الثانوية بإدارة التربية والتعليم بمحافظة الليث، وكانت أهم نتائج الدراسة أن مستوى كل من الضغوط النفسية المدرسية والإنجاز الأكاديمي والصحة النفسية بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط العام لكل من الضغوط النفسية المدرسية (89، 120)، وللإنجاز الأكاديمي (06، 120)، وللصحة النفسية (01، 60). وتبين وجود علاقة ارتباطية سالبة عكسية دالة إحصائياً عند مستوى (0.05، 0.01) بين درجات الضغوط النفسية المدرسية (الأبعاد- الدرجة الكلية) والإنجاز الأكاديمي (الأبعاد- الدرجة الكلية) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث، وتبين أيضاً علاقة ارتباطية سالبة عكسية دالة إحصائياً عند مستوى (0.05، 0.01) بين درجات الضغوط النفسية المدرسية (الأبعاد- الدرجة الكلية) والصحة النفسية (الأبعاد- الدرجة الكلية) لدى طلاب المرحلة

الثانوية بمحافظة الليث. وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05، 0.01) بين درجات الإنجاز الأكاديمي (الأبعاد- الدرجة الكلية) والصحة النفسية (الأبعاد- الدرجة الكلية) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الضغوط النفسية المدرسية والإنجاز الأكاديمي بين أفراد عينة الدراسة ترجع لمتغير الصف الدراسي.

دراسة البحيري (2010)، يهدف هذا البحث إلى فاعلية برنامج إرشادي لتحسين دافعية الإنجاز وأثره في الصحة النفسية لدى عينة من الأطفال المكفوفين، ولتحقيق ذلك بلغت عينة الدراسة (100) من الأطفال المكفوفين الذكور - ذوي كف البصر الكلي - حيث تراوحت أعمارهم بين (9-12) عاماً، قسموا إلى مجموعتين: تجريبية (50) وضابطة (50)، كما ثبتت بعض المتغيرات النفسية والديموجرافية التي من شأنها التأثير في نتائج الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة استعين بأدوات تمثلت في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (الجزء اللفظي)، تعريب: لويس مليكة وعماد الدين إسماعيل (1993)، ومقياس الصحة النفسية للتلاميذ ذوي الإعاقة البصرية، إعداد: أشرف عبد الحميد (2000)، وقائمة ملاحظة سلوك الطفل، تعريب: مصطفى كامل (1987)، ومقياس المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي إعداد: محمد البحيري (2002)، والبطاقة التتبعية الدوائية، إعداد محمد البحيري (2005)، بالإضافة إلى مقياس دافعية الإنجاز للأطفال المكفوفين إعداد الباحث، وإجراءات برنامج تحسين دافعية الإنجاز، إعداد الباحث أيضاً، وقد أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية دافعية الإنجاز وتحسين الصحة النفسية لدى عينة الدراسة من الأطفال المكفوفين.

دراسة عنو (2009)، هدفت هذه الدراسة فحص الصحة النفسية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي على عينة مكونة من 800 تلميذ وتراوحت أعمارهم ما بين 15 إلى 17 سنة، شملت الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة التعليمية بالجزائر العاصمة. لقد تم استخدام المنهج الوصفي لدراسة المتغيرات عن طريق تطبيق مقياس الحالة النفسية للمراهقين والراشدين ومقياس التوافق الدراسي. أسفرت النتائج عن وجود فروق دلة إحصائياً لمختلف أبعاد الصحة النفسية والتوافق الدراسي وهنا تكمن أهمية وفعالية طرق التشخيص النفسي والمعرفي، وبرنامج التربية المعرفية، وخاصة على مستوى تقويم كفاءات التلاميذ المعرفية وتطويرها، تم توعيته بفعالية تعلم استراتيجيات اللازمة لتحسين تعليماته

وإغناء أداءه عبر التأكيد على أن سبب أي فشل محتمل لا يرتبط بالنقص في القدرة الكفاءة بالعجز النفسي والاشتغال المعرفي والجهد الشخصي الضعيف أو الإحساس بالعجز المكتسب.

دراسة أبو كويك (2009)، تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن علاقة الدافع للإنجاز بأبعاد الصحة النفسية لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة، كما وتهدف إلى معرفة فيما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافع للإنجاز وكذلك في أبعاد الصحة النفسية بين أفراد عينة الدراسة، وتهدف أيضاً إلى التحقق فيما إذا كان هنالك تأثير للتفاعل بين الجنس والدافع للإنجاز على مستوى الصحة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة. وقد تم اختيار عينة عشوائية من طلبة (المستوى الرابع) في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة، حيث بلغ حجم العينة 268 طالب وطالبة (111) طالب و(157) طالبة، للعام الدراسي 2006 / 2007. وقد استخدم الباحث الأدوات التالية لجمع البيانات المتعلقة بالبحث وهي: مقياس الدافع للإنجاز هرمانس Hermans ترجمة (رشاد موسى وصلاح أبو ناهية 1987)، ومقياس الصحة النفسية إعداد (عبد المطلب القرطي وعبد العزيز الشخص، 1992). وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافع للإنجاز وكذلك في الدرجة للصحة النفسية بين أفراد العينة تعزى لجنس الطلبة (ذكور/ إناث). ومن ناحية أخرى فقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الصحة النفسية وفي الدرجة الكلية للصحة النفسية تعزى لمستوى دافع الإنجاز "منخفض - مرتفع" وكانت الفروق جميعها لصالح مرتفعي الدافع للإنجاز. وأظهرت عدم وجود تأثير للتفاعل ذات دلالة إحصائية بين الجنس والدافع للإنجاز على مستوى الصحة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة.

واهتمت **الصبيان وأخرون (2008)**، بدراسة مشكلات الطالبات وعلاقتها بمؤشرات الصحة النفسية والتحصيل الدراسي، حيث بلغت عينة الدراسة (385) طالبة من الفئتين الأولى والرابعة بكلية التربية بمكة المكرمة، واستخدم استبيان مشكلات الطالبات من إعداد الباحثات، ومقياس الصحة النفسية للقرطي والشخص (1992)، ومتوسط درجات الطالبات للعام الدراسي 1428هـ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين استجابات الطالبات للمشكلات وكل من مؤشرات الصحة النفسية والتحصيل الدراسي، وفروق ذات دلالة إحصائية بين محاور مشكلات الطالبات بالفرقة الأولى

والرابعة لصالح الفرقة الأولى، وفروق ذات دلالة إحصائية في مؤشرات الصحة النفسية لصالح الفرقة الرابعة.

وقام **يانج و زملاؤه (Ying , et Al 2007)**، بدراسة عن المودة والشعور بالتماسك و الصحة النفسية معتدا على نموذج انتونوفسكي في المنشأ الصحي ، أجريت الدراسة على طلاب الجامعة الأمريكية و الصينية للتعرف على الاختلافات الثقافية وأثرها على هذه المتغيرات، تكونت الدراسة من (112) طالبا صينيا ولدوا في امريكا ، (121) من المهاجرين القدماء (110) المهاجرين الجدد، أشارت نتائج الدراسة الى وجود علاقة بين الشعور بالتماسك و الصحة النفسية في كل المجموعات ، وان الشعور بالتماسك يؤدي إلى قدرة الفرد على مواجهة الاكتئاب ، وأظهرت نتائج الدراسة أيضا أن المهاجرين القدماء كانوا أكثر شعورا بالتماسك ، أما المهاجرين الجدد فكانوا أكثر تأثرا بالدعم من الوالدين و الأقران ، ومن ناحية أخرى ظهر من النتائج ان الشعور بالتماسك يمكن من خلاله التنبؤ بالصحة النفسية .

دراسة شواورة (2007)، التعرف إلى فعالية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي (دراسة حالة). وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير برنامج إرشادي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي حيث تمت مراقبته وتوثيق الملاحظات حول مواقفه ومعارفه واتجاهاته، واختبار قدراته خلال فصل دراسي كامل كان يتلقى فيه برنامجاً إرشادياً تربوياً لزيادة دافعيته للإنجاز، أما من حيث النتائج، فقد أكدت الدراسة أن ذلك الطالب الذي كان يعاني من تدني دافعية الإنجاز والذي تمثل في الصورة السلبية للذات المعرفية لديه، قد أحدث تطوراً ملحوظاً بعد مروره بالبرنامج الإرشادي الخاص بإثارة الدافعية لديه ورفع تحصيله العلمي.

وقام **هيمن (Heiman, 2006)**، بدراسة عن المساندة الاجتماعية، والقلق والشعور بالتماسك والنجاح الاكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم والعاديين بلغ عددها (191) طالباً من ذوي صعوبات التعلم و (190) طالباً عادياً، وأشارت النتائج أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم كانوا يدركون أنهم لا يلقون المساندة الاجتماعية مثل الطلاب العاديين، وان هذا يسهم في عدم نجاحهم الاكاديمي واكتسابهم المهارات الاجتماعية مثل العاديين، ما يجعلهم أكثر شعوراً بالضغط من غيرهم.

دراسة **عليّات (2006)**، تناولت هذه الدراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق وتألّفت عينة الدراسة من (180) طالباً وطالبة، أخذت من مدرستين واحدة للذكور والأخرى للإناث من نفس البيئة المكانية. ولجمع البيانات استخدم الباحث مقياس دافعية الإنجاز، ومقياس قلق الامتحان، ومقياس التحصيل، وأسفر تحليل البيانات عن النتائج التالية: الاختلاف في مستوى تحصيل الطلبة في مادة اللغة الإنجليزية باختلاف مستوى دافعتهم، ولا يمكن غزو ذلك إلى أي من قلق الامتحان أو المستوى الصفي أو التفاعل بينهما. وبيّنت عدم الاختلاف بين الطلبة في دافعتهم للإنجاز باختلاف في مستوياتهم الصفية .

دراسة **ليبر واخرون (Lepper,et al, 2005)**، دراسة العلاقة بين الدافعية الداخلية والأداء الأكاديمي والتي تهدف إلى التعرف على الفروق العمرية في الدافعية الداخلية وعلاقة الدافعية الأكاديمية، واستخدم الباحث مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية من إعداده على عينة مكونة من (178) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ولاية بنسلفانيا الأمريكية. وأسفرت عن النتائج التالية: وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي. تتخفّض الدافعية لدى الطلبة بزيادة مستوى الدراسي.

دراسة **قطب (2005)**، التي كان من بعض أهدافها التعرف على طبيعة العلاقة بين متغيرات الاغتراب والتحصيل الدراسي، والكشف عن الفروق في المتغيرات الفرعية والدرجة الكلية للاغتراب وفقاً لمتغيرات منها: التحصيل والتخصص، والمستوى الدراسي، والتأكد من إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال متغيرات الاغتراب، وتكونت عينة الدراسة من (378) طالبة من كلية التربية بمحافظة المذنب، واستخدم أدوات منها مقياس الاغتراب والاعتماد على المجموع الكلي للدرجات التي حصلن عليها الطالبات في نهاية العام الدراسي، وتوصل الباحث إلى وجود علاقة دالة سالبة بين متغيرات الاغتراب وبين التحصيل الدراسي، ووجود فروق بين متغيرات الاغتراب والدرجة الكلية وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي (مرتفع- منخفض) لصالح المرتفع، أي أن الاغتراب يؤثر في تحصيل الطالبة وعدم وجود فروق دالة بين طالبات التخصص العلمي والأدبي، وكذلك بين طالبات المستوى الأول والرابع في الاغتراب، وإمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى الطالبات من خلال متغيرات الاغتراب.

وهدفت دراسة جاكسون واليزابيث (Jackson, & Elizabeth, 2005)، إلى تحديد أثر متغير الجنس على مستوى الدافعية لدى مديري المدارس في مدينة ميامي في الولايات المتحدة الأمريكية. وتكونت عينة الدراسة من (226) مديراً ومديرة ورؤساء أقسام ومشرفين تربويين في المدارس الثانوية الحكومية في ميامي. واستخدمت في الدراسة استبانة لقياس مستوى الدافعية من إعداد الباحث. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مستويات الدافعية لدى مديري المدارس ورؤساء الأقسام والمشرفين التربويين تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

دراسة كامل (2005)، التي هدفت إلى التعرف على المشكلات المرتبطة بالمنظومة التعليمية التي تواجه طلاب الصف الدراسي (الثاني والثالث، والرابع) بكلية التربية الرياضية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، وتم إجراء الدراسة على عينة عشوائية كان عددها (320) طالب، واستخدمت الاستبيان كأداة لجمع البيانات، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها وجود أربعة مجالات للمشكلات وهي على التوالي: المشكلات المرتبطة بسير الدراسة ونظم الامتحانات وطبيعة المقررات الدراسية، والعلاقات مع أعضاء هيئة التدريس بالإضافة إلى المشكلات المرتبطة بالإمكانات والتكاليف المادية، وتوصلت أيضاً إلى أن مستوى التحصيل الدراسي ينخفض وفقاً لحدة المشكلات التي تواجه الدارسين من الطلاب.

كما أجرى سحلول (2005)، دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة صنعاء. تكونت عينة الدراسة من (1025) طالباً وطالبة من الصف الثاني ثانوي الأدبي للعام الدراسي 2004/2005 تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وقد استخدم الباحث اداتين هما: مقياس فاعلية الذات العامة لشفارتز تعريف المنصور (1993)، واختبار الدافع للإتجار للأطفال والراشدين، لهرماتز تعريف موس (1981). توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائية بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي إلى وجود فرق دال إحصائياً في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة إلى مستويات الدافعية ولصالح ذوي دافعية الإنجاز الدراسي المرتفعة.

أما دراسة ميريام (Miriam, 2003)، هدفت إلى فحص تصميم دراسي في التحصيل وفاعلية الذات والدافعية لدى الطلبة المعرضين لخطر التسرب، والكشف عن الممارسات الدراسية التي تتبناها المدارس في تطوير وتنمية اعتقادات فاعلية الذات، شملت عينة الدراسة (52) من الطلبة المعرضين لخطر التسرب في المرحلة الثانوية قسموا إلى مجموعتين: تجريبية وتشمل (37) طالباً وضابطة

وتشمل (15) طالباً، واستخدم الباحث عدة مقاييس توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين في فاعلية الذات والدافعية.

دراسة فيفيان (Vivian, 2003)، وهدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين أساليب تفعيل مواجهة الهوية وبين فاعلية الذات الأكاديمية، والأداء الأكاديمي، فضلاً عن دراسة العقبات التي يواجهها الطلاب في إنجاز هويتهم، وفي تحقيق النجاح الأكاديمي، ودور الجنس والاختلافات الثقافية في ذلك. وقد استخدمت الدراسة المقياس الخاص بأساليب مواجهة الهوية لبريزونسكي، أما العينة فقد بلغت 2818 طالب وطالبة في الصف الأول الجامعي. أما من حيث النتائج فقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في رتب الهوية وفي أساليب مواجهة الهوية لصالح الإناث. كما أظهرت الدراسة أن 32% من أفراد العينة كانوا على أتم الاستعداد للحياة الدراسية في الجامعة من خلال تفعيلهم لبعض أساليب الهوية، حيث أنهم كانوا يرون أنفسهم على أتم الاستعداد لمخاطر ومصاعب الحياة الجامعية ويتوقعون تطوير مهاراتهم الأكاديمية واستغلال المعلومات المتوفرة لديهم عن التخصصات الأكاديمية والأنماط المهنية في ذلك.

وقام عبد الخالق و النبال (2002)، بدراسة تهدف إلى بحث الدافع للإنجاز وعلاقته بقلق الموت لدى طلاب من دولة قطر. وتكونت عينة الدراسة من أربع عينات قطرية تمثلت بطلبة الثانوية وطلبة الجامعة حيث بلغ مجموعها (433) طالب وطالبة. وقد استخدم الباحث مقياس الدافع للإنجاز "راي- لن" Ray Lynn من ترجمة أحمد عبد الخالق، ومقياس قلق الموت من وضع "تمبلر" وترجمة أحمد عبد الخالق. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافع للإنجاز بين طلاب الجامعة وأعلى دلالة بين طلاب المدرسة الثانوية (للطلاب متوسط أعلى من الطالبات). ومن ناحية أخرى فإن الفرق في وهدفت دراسة الشناوي عب المنعم زيدان، (1997) للتعرف إلى العلاقة بين أبعاد موضوع الضبط والدافع للإنجاز لدى طلبة وطالبات الفرقة الثالثة (جميع الشعب الأدبية) بكلية التربية في جامعة الزقازيق. وتكونت عينة الدراسة من 413 فرداً، منهم (187 طالباً) و (226 طالبة). وقد استخدم الباحث مقياس موضع الضبط لصاحبه (ليفنسون 1973) واختبار الدافع للإنجاز المعرب من قبل "فاروق عبد الفتاح 1981". وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في الدافع للإنجاز لصالح البنين.

وقام فراج، (2002)، بدراسة دافعية الإنجاز وعلاقتها بتقدير الشخصية لدى طلاب كلية التربية " دراسة عبر حضارية" وقد سعى الباحث إلى الوقوف على الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز وفي أبعاد تقدير الشخصية كأحد أهداف الدراسة. وتكونت عينة الدراسة الكلية سواء المصرية أو العمانية من 132 طالباً طالبة. وطبق الباحث اختبار "هرمانس" Hermans بعد تعريبه وإعداده للبيئة العربية من قبل فاروق موسى، واستبيان تقدير الشخصية للكبار الذي أعده في الأصل "رونالد برونز" Ronal. P. Rohner وقامت ممدوحة سلامة بتعريبه وتقنيته. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث (المصريين) لصالح الذكور، بينما بينت النتائج عدم وجود فروق دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث (العمانيين).

دراسة كوفنجتون وملر (Govington & Meller, 2001)، التعرف إلى العلاقة بين الدافعية الداخلية وكل من المكافأة الخارجية والإنجاز الأكاديمي والتي تهدف إلى التعرف على الفروق بين الطلبة الجامعيين في الدافعية الداخلية وعلاقتها بكل من المكافآت الخارجية والإنجاز الأكاديمي، واستخدم مقياس الإنجاز الأكاديمي. وقام بتطبيقه على عينة مكونة من (164) طالباً جامعياً في الجامعة الينوى الأمريكية. وتوصلت إلى النتائج التالية: إلى أن دافعية الطلبة الداخلية تقل وجود المكافآت الخارجية، أي أن تعلم الطلبة بإرادتهم تقل في وجود المكافآت الخارجية مثل المال ودرجات الدراسة. وأظهرت وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية والأداء الأكاديمي.

اهتمت يوسف (2000)، بالتحرف على المشكلات النفسية والاجتماعية للطلبات المراهقات بالصف الثامن من التعليم الأساسي والتي تعوق توافقهن النفسي، وتم اختيار (16) طالبة من مدرسة الزهراء الإعدادية بالفيوم، واستخدمت أدوات منها مقياس حدد مشكلتك بنفسك واختبار التوافق، وتوصلت إلى عدم وجود فروق بين متوسط درجات أفراد كل من المجموعة التجريبية والضابطة، ودعمت نتائج الحالة الفردية بالدراسة فعالية الإرشاد الفردي الذي اعتمد على العلاقة بين الباحثة والطالبة.

2.4.1 التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال الدراسات السابقة مدى أهمية التعرف على مستوى الصحة النفسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة القدس، لما لها من أثر على حياتهم وقدراتهم وسلوكياتهم ودوافعهم، وبالرغم من تناول العديد من الدراسات موضوع الصحة النفسية والإنجاز الأكاديمي إلا أنه

أي من الدراسات لم تتناول العلاقة فيما بينهما، سوى دراسة العمري (2012) والتي هدفت إلى التعرف على الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ومستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث، ودراسة البحيري (2010) والتي بحثت في فاعلية برنامج إرشادي لتحسين دافعية الإنجاز وأثره في الصحة النفسية لدى عينة من الأطفال المكفوفين، ومن الدراسات التي كانت قريبة من الدراسة هي دراسة الصبان وآخرون (2008) والتي هدفت إلى دراسة مشكلات الطالبات وعلاقتها بمؤشرات الصحة النفسية والتحصيل الدراسي.

الدراسات المتعلقة بالصحة النفسية

تنوعت أهداف الدراسات السابقة التي تناولت الصحة النفسية من حيث الأهداف فكانت كالآتي: دراسة بلقندوز (2017) هدفت إلى معرفة واقع الصحة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة عبد الحميد بن نادر، وكذلك دراسة الفروق بين الطلبة فيما يخص الصحة النفسية على ضوء متغير الجنس، ودراسة بن سعد ونواصر (2016) والتي هدفت إلى تشخيص حجم وتوزيع الاضطرابات النفسية ذات العلاقة بالصحة النفسية في الوسط الجامعي، وهدفت أيضاً إلى تشخيص بعض المشكلات النفسية ضمن مجتمع طلبة جامعة الأغواط، ودراسة قمر (2016) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الصحة النفسية والذكاء الوجداني في علاقتهما بجملة المتغيرات التالية (التخصص، المستوى الدراسي، النوع الأكاديمي)، دراسة الفريجات (2015) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ الأسري وبعض مظاهر الصحة النفسية لدى مجموعة من طلبة وطالبات كلية الدراسات الإسلامية والعربية في دبي، ودراسة أحمد (2014) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الصحة النفسية بالذكاء الاجتماعي لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة عمر المختار، ودراسة غالي (2014) هدفت إلى التعرف على واقع الصحة النفسية لدى طلبة جامعة وهران وفقاً لمتغيري (الجنس، الإقامة الجامعية)، ودراسة عنو (2009) والتي هدفت إلى فحص الصحة النفسية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي، ودراسة يانج وزملاؤه (Ying, et., al, 2007) والتي درست المودة والشعور بالتماسك والصحة النفسية معتمدين على نموذج انتوفوفسكي في المنشأ الصحي، ودراسة السامراني (2001) والتي هدفت إلى معرفة مستوى الصحة النفسية لدى طلبة كلية التربية - ابن رشد/ جامعة بغداد.

الدراسات المتعلقة بالإنجاز الأكاديمي

أما الدراسات التي تناولت الإنجاز الأكاديمي فقد كانت قليلة، وقد تناولتها ضمن مفاهيم أخرى مفهوم التحصيل الأكاديمي، وقد تنوعت هذه الدراسات من حيث الهدف، فكانت كالاتي:

، وهدفت دراسة أبو كويك (2009) إلى الكشف عن علاقة الدافع للإنجاز بأبعاد الصحة النفسية لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة، ودراسة شواشرة (2007) فقد هدفت إلى التعرف إلى فعالية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي، ودراسة هيمنان (Heiman, 2006) هدفت إلى التعرف على المساندة الاجتماعية والقلق والشعور بالتماسك والنجاح الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم والعاديين، ودراسة ليبر (Lepper, 2005) لمعرفة العلاقة بين الدافعية الداخلية والأداء الأكاديمي، كما هدفت إلى معرفة الفروق العمرية في الدافعية الداخلية وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية، ودراسة قطب (2005) هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين متغيرات الاغتراب والتحصيل الدراسي، وكذلك الكشف عن الفروق في المتغيرات الفرعية والدرجة الكلية للاغتراب وفقاً لمتغيرات التحصيل والتخصص والمستوى الدراسي، ودراسة العنزي (El-Anze, 2005) والتي هدفت إلى معرفة الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بالقلق وتقدير الذات والتفاؤل والتشاؤم لدى الطلبة الكويتيين، ودراسة جاكسون (Jackson, 2005) والتي هدفت إلى تحديد أثر متغير الجنس على مستوى الدافعية لدى مديري المدارس في مدينة ميامي في الولايات المتحدة الأمريكية، ودراسة كامل وآخرون (2005) التي هدفت إلى التعرف على المشكلات المرتبطة بالمنظومة التعليمية التي تواجه طلاب الصف الدراسي (الثاني والثالث، والرابع) بكلية التربية الرياضية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، ودراسة سلحول (2005) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة صنعاء، ودراسة ميريام (Miriam, 2003) والتي هدفت إلى فحص تصميم دراسي في التحصيل وفاعلية الذات والدافعية لدى الطلبة المعرضين لخطر التسرب، وكذلك هدفت إلى الكشف عن الممارسات الدراسية التي تتبناها المدارس في تطوير وتنمية اعتقادات فاعلية الذات، ودراسة فيفيان (Vivian, S.B., 2003) هدفت إلى بحث العلاقة بين أساليب تفعيل مواجهة الهوية وبين فاعلية الذات الأكاديمية، والأداء الأكاديمي، فضلاً عن دراسة العقبات التي يواجهها الطلاب في إنجاز هويتهم، وفي تحقيق النجاح الأكاديمي، ودور الجنس والاختلافات الثقافية في ذلك، ودراسة عبد الخالق والنبال (2002) والتي هدفت إلى بحث الدافع للإنجاز وعلاقته بقلق

الموت لدى طلاب من دولة قطر، ودراسة فراج (2002) والتي هدفت إلى البحث عن دافعية الإنجاز وعلاقتها بتقدير الشخصية لدى طلاب كلية التربية "دراسة عبر حضارية" وقد سعى الباحث إلى الوقوف على الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز وفي أبعاد تقدير الشخصية، ودراسة كوفنجتون وملر (Covington & Meller, 2001) والتي بحثت في العلاقة بين الدافعية الداخلية وكل من المكافآت الخارجية والإنجاز الأكاديمي والتي تهدف إلى التعرف على الفروق بين الطلبة الجامعيين في الدافعية الداخلية وعلاقتها بكل من المكافآت الخارجية والإنجاز الأكاديمي، ودراسة يوسف (2000) والتي هدفت إلى معرفة المشكلات النفسية والاجتماعية للطلبات المراهقات بالصف الثامن من التعليم الأساسي والتي تعوق توافقهن النفسي.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بمجتمع الدراسة (طلبة جامعة القدس)، حيث لم تجد الباحثة دراسات تناولت موضوع الدراسة أو تعرضت له، كما أن الدراسة الحالية تناولت متغيرات لم تتناولها الدراسات السابقة؛ مكان السكن، الكلية، والترتيب في الولادة، والمعدل التراكمي، كما تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لموضوع الصحة النفسية وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي الذي لم تتعرض له الدراسات السابقة.

الفصل الثالث:
الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة
مجتمع الدراسة
عينة الدراسة
اداة الدراسة
صدق الأداة
ثبات الدراسة
إجراءات الدراسة
المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث:

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

3.1 منهج الدراسة

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

3.2 مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة القدس، والبالغ عددهم (11000 طالب وطالبة) حسب دائرة القبول والتسجيل في الجامعة.

3.3 عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على (382) طالب وطالبة، والجداول (1.3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

وصف متغيرات أفراد عينة الدراسة:

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

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الكلية	علمية	207	54.2
	إنسانية	175	45.8
مكان السكن	مدينة	173	45.3
	قرية	185	48.4
	مخيم	24	6.3
	الأول	107	28.0
ترتيبك في الولادة	متوسط	207	54.2
	الأخير	68	17.8
	75-60	138	36.1
المعدل التراكمي	85-76	170	44.5
	+86 فأكثر	74	19.4

3.4 اداة الدراسة

تم استخدام مقياس الصحة النفسية (أبو العميرين، 2008). وتكون المقياس من (42) فقرة، موزعين على بعدين البعد الأول البعد الشخصي وتكون من (28) من 1-28. والبعد الاجتماعي وتكون من (14) فقرة من 29-42 ويتميز المقياس بسهولة وفهم العبارات بالنسبة للأفراد، و المقياس الثاني/الإنجاز الأكاديمي (العمرى، 2012)، وتكون من (24) فقرة. وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم استخدام المعيار الإحصائي، باستخدام المعادلة الآتية:

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

فكانت المستويات ثلاثة كالتالي:

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

3.6 صدق الأداة

قامت الباحثة بتصميم الاستبانة بصورتها الأولية، ومن ثم تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على المشرف ومجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، حيث وزعت الباحثة الاستبيان على عدد من المحكمين. حيث طلب منهم إبداء الرأي في فقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية. من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات. والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (2.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات

مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	.561**0	0.000	15	.590**0	0.000	29	.697**0	0.000
2	.587**0	0.000	16	.454**0	0.000	30	.669**0	0.000
3	.599**0	0.000	17	.615**0	0.000	31	.575**0	0.000
4	.498**0	0.000	18	.402**0	0.000	32	.577**0	0.000
5	.463**0	0.000	19	.519**0	0.000	33	.693**0	0.000
6	.574**0	0.000	20	.518**0	0.000	34	.663**0	0.000
7	.450**0	0.000	21	.640**0	0.000	35	.631**0	0.000
8	.642**0	0.000	22	.631**0	0.000	36	.550**0	0.000
9	.519**0	0.000	23	.407**0	0.000	37	.606**0	0.000
10	**456.0	0.000	24	.594**0	0.000	38	.607**0	0.000
11	**542.0	0.000	25	**548.0	0.000	39	**399.0	0.000
12	**523.0	0.000	26	**572.0	0.000	40	**623.0	0.000
13	**667.0	0.000	27	**762.0	0.000	41	**662.0	0.000
14	**569.0	0.000	28	**648.0	0.000	42	**555.0	0.000

** . Correlation Is Significant At The 0.01 Level (2-Tailed).

* . Correlation Is Significant At The 0.05 Level (2-Tailed).

جدول (3.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات

مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	.182*0	0.015	9	.481**0	0.000	17	.493**0	0.000
2	.448**0	0.000	10	.415**0	0.000	18	.535**0	0.000
3	.671**0	0.000	11	.561**0	0.000	19	.403**0	0.000
4	.352**0	0.000	12	.280**0	0.000	20	.450**0	0.000
5	.633**0	0.000	13	.569**0	0.000	21	.576**0	0.000
6	.501**0	0.000	14	.236**0	0.000	22	.342**0	0.000
7	.559**0	0.000	15	.571**0	0.000	23	.654**0	0.000
8	.518**0	0.000	16	.564**0	0.000	24	.360**0	0.000

** . Correlation Is Significant At The 0.01 Level (2-Tailed).

* . Correlation Is Significant At The 0.05 Level (2-Tailed).

3.7 ثبات الدراسة

قامت الباحثة من التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ الفا، وكانت الدرجة الكلية لمستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس (0.876)، و(0.752) لمستوى الإنجاز الأكاديمي، وهذه النتيجة تشير الى تمتع هذه الاداة بثبات يفى بأغراض الدراسة. والجدول التالي يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (4.3): نتائج معامل الثبات لمجالات مستوى الصحة النفسية

المجالات	معامل الثبات
البعد الشخصي	0.794
البعد الاجتماعي	0.732
الدرجة الكلية للصحة النفسية	0.876
الدرجة الكلية للإنجاز الأكاديمي	0.752

3.8 إجراءات الدراسة

قامت الباحثة بتطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة، وبعد أن اكتملت عملية تجميع الاستبيانات من أفراد العينة بعد إجاباتهم عليها بطريقة صحيحة، تبين للباحثة أن عدد الاستبيانات المستردة الصالحة والتي خضعت للتحليل الإحصائي: (382) استبانة.

3.9 المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبيانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطائها أرقاماً معينة)، وذلك تمهيداً لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقاً لأسئلة الدراسة بيانات الدراسة، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (ت) (t -test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

تمهيد

نتائج أسئلة الدراسة

نتائج فرضيات الدراسة

الفصل الرابع:

نتائج الدراسة:

4.1 تمهيد

تضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة وهو " مستوى الصحة النفسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس " وبيان أثر كل من المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها.

4.2 نتائج أسئلة الدراسة

4.2.1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس ؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس.

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجالات	الرقم
متوسطة	0.6355 0	3.4299	البعد الشخصي	1
متوسطة	0.4572 2	3.3012	البعد الاجتماعي	2
متوسطة	0.5025 6	3.3870	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.38) وانحراف معياري (0.502) وهذا يدل على أن مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس جاء بدرجة متوسطة. ولقد حصل البعد الشخصي على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.42)، ويليه مجال البعد الاجتماعي.

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال البعد الشخصي.

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال البعد الشخصي

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم
عالية	1.318	3.87	افقد الاهتمام بمظهري الشخصي	28
عالية	1.320	3.77	أفقد الاهتمام بحياتي الشخصية	4
عالية	1.287	3.76	أشعر عادةً بنوبات الدوار	18
عالية	1.194	3.76	أشعر بعدم الأمان	21
عالية	1.254	3.68	أشعر بالضيق عندما أتناول الطعام في مكان آخر	19

متوسطة	1.240	3.67	أشعرُ بالضعف	17
متوسطة	1.274	3.64	أشعرُ بأنني أعاني من مشاكلٍ نفسية	2
متوسطة	1.255	3.62	أعاني من الأرق منذ فترة	9
متوسطة	1.180	3.62	الإحباط المتكرر يجعل حياتي بلا معنى	11
متوسطة	1.248	3.60	أعتقد بأن مستقبلتي غير مستقر	5
متوسطة	1.164	3.59	حياتي مليئة بالحزن	10
متوسطة	1.242	3.48	أشعرُ بأن السعادة الحقيقية لا توجد في حياتي	13
متوسطة	1.254	3.48	أعاني صعوبة عند النوم	22
متوسطة	1.161	3.47	أشعرُ بأنني قادر على حلّ مشاكلتي	1
متوسطة	1.227	3.47	أشعرُ بصداغ	16
متوسطة	1.250	3.43	أجد صعوبة في حياتي	12
متوسطة	1.177	3.38	أواجه صعوبة في اتخاذ القرارات	20
متوسطة	1.144	3.36	أنا راضٍ عن أسلوبتي في إنجاز المهمات	24
متوسطة	1.261	3.34	أشعرُ باليأس عندما أقع في أي مشكلة	14
متوسطة	1.100	3.32	أقوم بأعمالي على نحوٍ جيد	23
متوسطة	1.352	3.28	أشعرُ بالخوف بدون سبب	8
متوسطة	1.313	3.27	أشعرُ بأنني راضٍ عن نفسي	3
متوسطة	1.260	3.17	أشعرُ بقصوري في القيام بواجباتي	15
متوسطة	1.289	3.17	أخذُ الأمورَ بجدية	27
متوسطة	1.268	3.12	أشعرُ بالقلق تجاه مستقبلي	6
متوسطة	1.266	3.12	أفقد الرغبة في أداء نشاطاتي اليومية	25
متوسطة	1.363	2.93	أشعرُ بأن الحياة عبارة عن صراع	26
متوسطة	1.289	2.65	الحياة مليئة بالضغوط	7
متوسطة	0.63	3.42	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال البعد الشخصي أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.42) وانحراف معياري (0.635) وهذا يدل على أن مجال البعد الشخصي جاء بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (2.4) أن (5) فقرات جاءت بدرجة عالية، و(23) فقرة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " افقد الاهتمام بمظهري الشخصي " على أعلى متوسط حسابي (3.87)، يليها فقرة " أفقد الاهتمام بحياتي الشخصية " بمتوسط حسابي (3.77). وحصلت الفقرة " الحياة مليئة بالضغوط " على أقل متوسط حسابي (2.65)، يليها الفقرة " أشعر بأن الحياة عبارة عن صراع " بمتوسط حسابي (2.93).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال البعد الاجتماعي.

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال البعد الاجتماعي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	أشعرُ بالرَّاحة عندما أرى الآخرين سعداء	3.90	1.15 5	عالية
3	أشعرُ بأنَّ الآخرين يتقبَّلونني	3.66	1.10 0	متوسطة
11	أشعرُ بالموَدَّة نحو المقربين لي	3.60	1.23 8	متوسطة
1	أشعرُ بالخوف من الغرباء	3.52	1.26 1	متوسطة
14	أمضي وقتاً ممتعاً مع الآخرين	3.49	1.15 2	متوسطة
13	أنسجمُ مع الآخرين بسهولة	3.47	1.16 1	متوسطة

متوسطة	1.21	3.43	أشعرُ بالأمان عندما أكون مع الآخرين	5
	2			
متوسطة	1.13	3.27	أشعرُ بأنَّ الآخرين راضونَ عني	2
	5			
متوسطة	1.26	3.17	من السهل اكتساب الأصدقاء	9
	1			
متوسطة	1.20	3.14	أشعر أنَّ النَّاس تُسيء فهم تصرفاتي عادة	7
	9			
متوسطة	1.31	3.09	أشعر أحياناً بالخجل من مقابلة الآخرين	8
	4			
متوسطة	1.30	2.94	يعتبرني النَّاس عصبياً	6
	3			
متوسطة	1.30	2.82	أظهر للآخرين بأنني سعيد ولكنني غير ذلك	10
	8			
متوسطة	1.20	2.72	أشعر بأنَّ النَّاس يُراقبونني	12
	0			
متوسطة	0.45	3.30	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال البعد الاجتماعي أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.30) وانحراف معياري (0.457) وهذا يدل على أن مجال البعد الاجتماعي جاءت بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (3.4) أن فقرة واحدة جاءت بدرجة عالية، و(13) فقرة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " أشعرُ بالرَّاحة عندما أرى الآخرين سعداء " على أعلى متوسط حسابي (3.90)، يليها فقرة " أشعرُ بأنَّ الآخرين يتقبَّلونني " بمتوسط حسابي (3.66). وحصلت الفقرة " أشعر بأنَّ النَّاس يُراقبونني " على أقل متوسط حسابي (2.72)، يليها الفقرة " أظهر للآخرين بأنني سعيد ولكنني غير ذلك " بمتوسط حسابي (2.82).

4.2.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس ؟

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

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى

الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم
عالية	1.103	4.08	أشعرُ بالرضا عندما أرى اسمي ضمن أسماء المتفوقين	20
عالية	1.198	3.94	أشعرُ بالسعادة عند تحقيق أي إنجاز دراسي	22
عالية	1.102	3.90	أفكر في مستقبلي الدراسي	4
عالية	1.201	3.88	أحبُّ تخصصي	21
عالية	1.236	3.79	يضايقني الحصول على درجاتٍ منخفضةٍ في الامتحان	2
عالية	1.145	3.72	أهتمُّ بالتخطيط لأضمن مستقبلاً دراسياً ناجحاً	8
متوسطة	1.268	3.65	ستساعدني دراستي في الالتحاق بالعمل الذي أحبه	7
متوسطة	1.190	3.52	أضاعفُ جهدي لأفهم الموضوعات الصعبة	13
متوسطة	1.103	3.50	تشغلُ الدراسةُ اهتمامي	3
متوسطة	1.207	3.49	أستفيدُ من مناقشة المعلمين في الدروس	14
متوسطة	1.189	3.42	أحرصُ على إتمام الواجبات الدراسية التي تنسم بالصعوبة	9
متوسطة	1.239	3.40	أحاول أن أكون من الأوائل على الكلية	1
متوسطة	1.219	3.35	تضايقني الصعوبات الدراسية التي أوجهها	18
متوسطة	1.263	3.27	يعتمدُ نجاحي على الحظّ	5
متوسطة	1.395	3.24	أشعر بعدم رغبتني بالاستمرار في الدراسة	15

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
23	أهتَمُّ بهواياتي على حساب دراستي	3.24	1.237	متوسطة
16	أشعر بأنَّ المرحلة الدَّرَاسِيَّة الحَالِيَّة أفضل مراحل حياتي	3.14	1.273	متوسطة
11	أرى التَّفَوُّق على زملائي مهمَّةً صعبةً	3.10	1.267	متوسطة
6	أعطي قدرًا مناسباً من وقتي لدراستي	3.05	1.259	متوسطة
17	أشارك في الأنشطة الجامعيَّة	3.01	1.340	متوسطة
24	أرى بأنَّ تحقيق النَّجاح مهمَّة صعبة	2.93	1.223	متوسطة
12	لدي استعداد للاختبار في أيِّ وقت	2.79	1.260	متوسطة
10	أقومُ بتحضير الدَّرَوس قبل أن يشرحها المعلِّم	2.73	1.320	متوسطة
19	أذاكر فقط قبل الاختبارات لأحقِّق النَّجاح	2.45	1.215	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.35	0.42	متوسطة

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.35) وانحراف معياري (0.425) وهذا يدل على أن مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس جاء بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (4.4) أن (6) فقرات جاءت بدرجة عالية و(18) فقرة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " أشعرُ بالرِّضا عندما أرى اسمي ضمن أسماء المتفوقين " على أعلى متوسط حسابي (4.08)، ويليهما فقرة " أشعرُ بالسَّعادة عند تحقيق أي إنجاز دراسي " بمتوسط حسابي (3.94). وحصلت الفقرة " أذاكر فقط قبل الاختبارات لأحقِّق النَّجاح " على أقل متوسط حسابي (2.45)، يليها الفقرة " أفومُ بتحضير الدَّرَوس قبل أن يشرحها المعلِّم " بمتوسط حسابي (2.73).

4.2.3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد علاقة إرتباط بين الصحة النفسية ومستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس؟ وللاجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضية التالية:

الفرضية الأولى " لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) بين الصحة النفسية ومستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس "

تم فحص الفرضية بحساب معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية بين الصحة النفسية ومستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس.

جدول (5.4): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين الصحة النفسية ومستوى

الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس

المتغيرات	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
البعد الشخصي	0.118	0.021
البعد الاجتماعي	0.276	0.000
الدرجة الكلية للصحة النفسية	0.183	0.000

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية (0.183)، ومستوى الدلالة (0.000)، أي أنه توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) بين الصحة النفسية ومستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس، وكذلك للمجالات، أي أنه كلما زاد مستوى الإنجاز الأكاديمي زاد ذلك من مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس، والعكس صحيح.

4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل يوجد فروق في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس حسب متغيرات الدراسة: الكلية ومكان السكن والترتيب في الولادة، والمعدل التراكمي ؟
وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الثانية:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى الصحة النفسية

لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الكلية "

تم فحص الفرضية الثانية بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الكلية.

جدول (6.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى الصحة

النفسية لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الكلية

المجال	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	مستوى الدلالة
البعد الشخصي	علمية	207	3.4455	0.601470	0.521	0.602
	انسانية	175	3.4114	0.674820		
البعد الاجتماعي	علمية	207	3.3040	0.410490	0.129	0.898
	انسانية	175	3.2980	0.508170		
الدرجة الكلية	علمية	207	3.3983	0.467730	0.478	0.633
	انسانية	175	3.3736	0.541940		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.478)، ومستوى الدلالة (0.633)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

نتائج الفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى الصحة النفسية

لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن "

ولفحص الفرضية الثالثة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن.

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن

المجال	مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الشخصي	مدينة	173	3.5425	0.651050
	قرية	185	3.3695	0.613140
	مخيم	24	3.0833	0.512560
البعد الاجتماعي	مدينة	173	3.3299	0.459590
	قرية	185	3.2761	0.458380
	مخيم	24	3.2887	0.437020
الدرجة الكلية	مدينة	173	3.4716	0.517810
	قرية	185	3.3384	0.485010
	مخيم	24	3.1518	0.407630

يلاحظ من الجدول رقم (10.4) وجود فروق ظاهرية في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (8.4):

جدول (8.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الصحة النفسية

لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
البعد الشخصي	بين المجموعات	5.752	2	2.876	7.359	0.0010
	داخل المجموعات	148.120	379	0.3910		
	المجموع	153.872	381			
البعد الاجتماعي	بين المجموعات	.2630	2	0.1320	0.6280	0.5340
	داخل المجموعات	79.385	379	.2090		
	المجموع	79.648	381			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3.005	2	1.503	6.109	0.0020
	داخل المجموعات	93.224	379	0.2460		
	المجموع	96.229	381			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (6.109) ومستوى الدلالة (0.002) وهي أقل من مستوى الدلالة (a) $0.05 \geq$ أي أنه توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن، وكذلك للبعد الشخصي. وبذلك تم رفض الفرضية الثالثة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

الجدول (9.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد

عينة الدراسة حسب متغير مكان السكن

المجال	المتغيرات	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
البعد الشخصي	مدينة	قرية	0.009
	قرية	مخيم	0.001
		مدينة	0.009
	مخيم	مخيم	0.036
		مدينة	0.001
	قرية	قرية	0.036
مدينة		0.011	
الدرجة الكلية	مدينة	قرية	0.011
	قرية	مخيم	0.003
		مدينة	0.011
	مخيم	مخيم	0.084
		مدينة	0.003
	قرية	قرية	0.084

وكانت الفروق بين سكان المدينة والقرية لصالح سكان المدينة، وبين سكان المدينة والمخيم لصالح سكان المدينة، وبين سكان القرية والمخيم لصالح سكان القرية.

نتائج الفرضية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى الصحة النفسية

لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب في الولادة"

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

الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب في الولادة.

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى

الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب في الولادة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الترتيب في الولادة	المجال
0.585490	3.3965	107	الأول	البعد الشخصي
0.653920	3.4496	207	متوسط	
0.660670	3.4223	68	الأخير	
0.397740	3.2503	107	الأول	البعد الاجتماعي
0.468010	3.3209	207	متوسط	
0.509210	3.3214	68	الأخير	
0.438010	3.3478	107	الأول	الدرجة الكلية
0.515500	3.4067	207	متوسط	
0.558570	3.3887	68	الأخير	

يلاحظ من الجدول رقم (15.4) وجود فروق ظاهرية في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب في الولادة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (16.4):

جدول (11.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الصحة

النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب في الولادة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
البعد الشخصي	بين المجموعات	0.2040	2	0.1020	0.2510	0.7780
	داخل المجموعات	153.668	379	0.4050		
	المجموع	153.872	381			
البعد	بين المجموعات	0.3850	2	0.1930	0.9210	0.3990

		0.2090	379	79.263	داخل المجموعات	الاجتماعي
			381	79.648	المجموع	
0.6170	0.4840	0.1230	2	0.2450	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.2530	379	95.984	داخل المجموعات	
			381	96.229	المجموع	

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.484) ومستوى الدلالة (0.617) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب في الولادة، وكذلك للمجالات. وبذلك تم قبول الفرضية الرابعة.

نتائج الفرضية الخامسة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي "

ولفحص الفرضية الخامسة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي.

جدول (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى

الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المعدل التراكمي	المجال
0.609290	3.3701	138	75-60	البعد الشخصي
0.653690	3.5057	170	85-76	
0.630690	3.3673	74	86 - فأكثر	
0.463810	3.3090	138	75-60	البعد الاجتماعي

0.437530	3.3063	170	85-76	الدرجة الكلية
0.493270	3.2751	74	86 - فأكثر	
0.486180	3.3497	138	75-60	
0.500480	3.4392	170	85-76	
0.532140	3.3366	74	86 - فأكثر	

يلاحظ من الجدول رقم (1175.4) وجود فروق ظاهرية في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (13.4):

جدول (13.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
البعد الشخصي	بين المجموعات	1.760	2	0.8800	2.193	0.1130
	داخل المجموعات	152.112	379	0.4010		
	المجموع	153.872	381			
البعد الاجتماعي	بين المجموعات	.0630	2	0.0320	.1510	0.8600
	داخل المجموعات	79.585	379	0.2100		
	المجموع	79.648	381			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.8440	2	0.4220	1.676	0.1890
	داخل المجموعات	95.386	379	0.2520		
	المجموع	96.229	381			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.67) ومستوى الدلالة (0.18) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي، وكذلك للمجالات. وبذلك تم قبول الفرضية الخامسة.

4.2.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل يوجد فروق في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس في محافظة الخليل حسب متغيرات الدراسة: الكلية ومكان السكن والترتيب في الولادة، والمعدل التراكمي ؟ وللاجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية السادسة:

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

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

جدول (14.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى الإنجاز

الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الكلية

الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	مستوى الدلالة
علمية	207	3.3553	0.409070	0.070	0.944
انسانية	175	3.3583	0.445240		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.070)، ومستوى الدلالة (0.944)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية، وكذلك للمجالات. وبذلك تم قبول الفرضية السادسة.

نتائج الفرضية السابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن"

ولفحص الفرضية السابعة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن.

جدول (15.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى

الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن

مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مدينة	173	3.3875	0.388880
قرية	185	3.3374	0.446150
مخيم	24	3.2830	0.509270

يلاحظ من الجدول رقم (15.4) وجود فروق ظاهرية في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (16.4):

جدول (16.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الإنجاز

الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.3640	2	0.1820	1.005	0.3670
داخل المجموعات	68.602	379	0.1810		
المجموع	68.965	381			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.005) ومستوى الدلالة (0.367) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن، وكذلك للمجالات. وبذلك تم قبول الفرضية السابعة.

نتائج الفرضية الثامنة:

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

الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب في الولادة"

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

الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب في الولادة.

جدول (17.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى

الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب في الولادة

الترتيب في الولادة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	107	3.4190	0.421930
متوسط	207	3.3440	0.431210
الأخير	68	3.2972	0.407030

يلاحظ من الجدول رقم (17.4) وجود فروق ظاهرية في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة

القدس يعزى لمتغير الترتيب في الولادة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي

(One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (18.4):

جدول (18.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الإنجاز

الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب في الولادة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.6900	2	0.3450	1.914	0.1490
داخل المجموعات	68.276	379	0.1800		
المجموع	68.965	381			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.914) ومستوى الدلالة (0.149) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب في الولادة، وكذلك للمجالات. وبذلك تم قبول الفرضية الثامنة.

نتائج الفرضية التاسعة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي "

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

جدول (19.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى

الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي

المعدل التراكمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
75-60	138	3.3025	0.415430
85-76	170	3.3525	0.443610
86 - فأكثر	74	3.4673	0.383760

يلاحظ من الجدول رقم (19.4) وجود فروق ظاهرية في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (20.4):

جدول (20.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الإنجاز

الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.314	2	0.6570	3.680	0.0260
داخل المجموعات	67.652	379	0.1790		
المجموع	68.965	381			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (3.680) ومستوى الدلالة (0.026) وهي أقل من مستوى الدلالة (a) ≥ 0.05 أي أنه توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي، وكذلك للمجالات. وبذلك تم رفض الفرضية التاسعة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

الجدول (21.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات

أفراد عينة الدراسة حسب متغير المعدل التراكمي

المتغيرات	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
75-60	-	0.3030
85-76	86 فما فوق	0.0070
75-60	86 - فما فوق	0.0520
86 - فما فوق	75-60	0.0070
85-76	85-76	0.0520

وكانت الفروق بين المعدل من 75-60 و 86 فما فوق لصالح 86 فما فوق.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة أسئلة الدراسة

مناقشة فرضيات الدراسة

التوصيات

الفصل الخامس:

مناقشة النتائج والتوصيات:

5.1 مناقشة نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، حول مستوى الصحة النفسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس وعدد من التوصيات بناء على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة من معطيات.

5.1.1 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس:

والذي نصه: ما مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس؟

أظهرت النتائج بأن الدرجة الكلية لجميع فقرات الدراسة حول مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة كان متوسطاً، حيث بلغ قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.38) وانحراف معياري (0.502). ولقد حصل البعد الشخصي على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.42)، ويليه مجال البعد الاجتماعي والذي حصل على متوسط حسابي (3.30)، وتعزو الباحثة ذلك أن كل ما يتعلق بذات الفرد يكون سابقاً للبيئة الاجتماعية المحيطة به، فالحالة الانفعالية والعقلية للفرد مثلاً تكون مؤثراً في سلوكه مع الآخرين.

وأما من حيث المجالات فقد أظهرت الدراسة بالنسبة لمجال البعد الشخصي أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.42) وانحراف معياري (0.635) وهذا يدل على أن مجال البعد الشخصي جاء بدرجة متوسطة.

وفي هذا البعد ظهر أن (5) فقرات جاءت بدرجة عالية، فيما كانت باقي وعددها (23) فقرة بدرجة متوسطة، وحصلت الفقرة "أفقد الاهتمام بمظهري الشخصي" على أعلى متوسط حسابي (3.87)،

ويليها فقرة " أفقد الاهتمام بحياتي الشخصية " بمتوسط حسابي (3.77)، وحصلت الفقرة "الحياة مليئة بالضغوط" على أقل متوسط حسابي (2.65)، يليها الفقرة "أشعر بأن الحياة عبارة عن صراع" بمتوسط حسابي (2.56).

وتعزو الباحثة وجود مستوى متوسط من الصحة النفسية على المستوى الشخصي هو قدرة أفراد عينة الدراسة على تفسير وتقييم المواقف والأحداث البيئية المحيطة بهم، وربما أيضاً قد يكون لديهم نوعاً من الشعور بالفاعلية الذاتية التي تسهم في تعزيز الصحة النفسية لديهم، وهذا يتفق مع دراسة (Tedeschi., & Calhoun, 2004) الذي يرى أن الفرد الذي يتمتع بصحة نفسية مناسبة هو الذي يستطيع تفسير الخبرات المهددة له بطريقة تمكنه من المحافظة على الأمل، ومن استعمال مهارات مناسبة في حل المشكلات، واستعمال أساليب معرفية مناسبة في مواجهة الضغوط النفسية، في حين أن الفرد الذي لا يتمتع بصحة نفسية مناسبة أو متوسطة هو الذي يفقد الأمل، والشعور بالعجز، ولا يتمكن من الاستجابة بثقة واقتدار لمتطلبات البيئة.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة بلقندوز (2017) والذي أشارت نتائج دراسته إلى وجود مستوى عالٍ من الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة المبحوثين.

أما بالنسبة لمجال البعد الاجتماعي أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.30) وانحراف معياري (0.457) وهذا يدل على أن مجال البعد الاجتماعي جاءت بدرجة متوسطة.

وفي هذا البعد ظهر أن فقرة واحدة حصلت على متوسط عالٍ، فيما كانت باقي الفقرات وعددها (13) فقرة بدرجة متوسط، وحصلت الفقرة "أشعر بالراحة عندما أرى الآخرين سعداء" على أعلى متوسط حسابي (3.90)، تلتها الفقرة "أشعر بأن الآخرين يتقبلونني" بمتوسط حسابي (3.66)، وحصلت الفقرة "أشعر بأن الناس يُراقبونني" على أدنى متوسط حسابي (2.72)، تلتها الفقرة "أظهر للآخرين بأنني سعيد ولكتني غير ذلك" بمتوسط حسابي (2.82).

وتعزو الباحثة ذلك إلى وجود نوع من التوافق النفسي لدى طلبة الجامعة مع أنفسهم ومع المجتمع الذي يعيشون فيه، الأمر الذي يساهم في تقبل الطالب لذاته، وتقبل الآخرين له، وتقبله لهم، مما يمنح نوعاً من الشعور بالسعادة والراحة النفسية، وربما يعود ذلك إلى تمتع الطلبة بدرجة من المسؤولية الاجتماعية التي قد تشعرهم بالرضا عن الآخرين والمحيطين بهم، مما ينعكس بصورة إيجابية على ذواتهم وصحتهم النفسية.

وانتقلت الدراسة الحالية مع دراسة غالي (2014)، والذي أشارت إلى أن معظم الطلبة المبحوثين يتجاوز مستوى الصحة النفسية لديهم المتوسط ومنهم من يفوق ذلك وهذا يؤكد اعتدال الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة، كما انتقلت مع دراسة السامراني (2001)، حيث أظهرت أن الطلبة يتمتعون بمستوى جيد من الصحة النفسية.

5.1.2 مناقشة نتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

والذي نصه: ما مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس ؟

تبين أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي للدرجة الكلية (3.356)، حيث جاءت (6) فقرات بدرجة عالية، و(18) فقرة بدرجة متوسطة، وقد حصلت الفقرة "أشعر بالرضا عندما أرى اسمي ضمن أسماء المتفوقين" على أعلى متوسط حسابي (4.08)، يليها الفقرة "أشعر بالسعادة عند تحقيق أي إنجاز دراسي" بمتوسط حسابي (3.94)، وحصلت الفقرة "أذاكر فقط قبل الاختبارات لأحقق النجاح" على أدنى متوسط حسابي (2.45)، يليها الفقرة "أقوم بتحضير الدروس قبل أن يشرحها المعلم" بمتوسط حسابي (2.73).

وتعزو الباحثة ذلك وجود دافع الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة الأمر الذي يساعدهم في تحقيق نجاحهم الأكاديمي، وربما يعود حصول الإنجاز الأكاديمي على درجة متوسطة هو تدني مستوى الصحة النفسية لديهم الأمر الذي يؤثر على الصحة العقلية، وربما يعود أيضاً إلى تدني الجهد الذي يبذله الطالب في الدراسة الأكاديمية، فالدراسة لدى بعض الطلبة لا تشغلهم جلاً اهتمامهم، كما أن مستوى طموحهم لا يتدعى مستوى النجاح فقط وليس التفوق.

5.1.3 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد علاقة بين الصحة النفسية ومستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله الفرضية الآتية:

الفرضية الأولى: "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) بين الصحة

النفسية ومستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس".

تم فحص الفرضية بحساب معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية بين الصحة النفسية ومستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس. حيث أظهرت النتائج أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية (0.183)، ومستوى الدلالة (0.000)، أي أنه توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) بين الصحة النفسية ومستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس، وكذلك للمجالات، أي أنه كلما زاد مستوى الصحة النفسية زاد ذلك من مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس، والعكس صحيح.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه كلما زاد الدافع القوي للإنجاز الأكاديمي يكون لدى الطالب ثقة أكبر بنفسه، فدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة تؤدي إلى ارتفاع مستوى الصحة النفسية لديهم والتي تظهر كنتيجة لارتفاع مستوى ثقة الطالب بنفسه والتقدير الإيجابي لذاته. وربما يعود ذلك إلى مجموعة من العوامل الشخصية كالحالة الانفعالية مثلاً والتي تظهر من خلال النضج والالتزان الانفعالي التي تؤثر على سلوك الطالب وتدفعه للإنجاز والتفوق والتميز أو العكس؛ من خلال تدني مستوى الالتزان الانفعالي الذي يقلل من دافعية الفرد للإنجاز والتفوق والتميز.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة العمري (2012) والذي أشار إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية عند مستوى (0.05، 0.01) بين درجات الإنجاز الأكاديمي (الأبعاد- الدرجة الكلية) والصحة النفسية (الأبعاد- الدرجة الكلية) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث، كما اتفقت مع دراسة (Lepper, 2005) حيث أظهرت الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي، تنخفض الدافعية لدى الطلبة بزيادة مستوى الدراسي.

5.1.4 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل يوجد فروق في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس حسب متغيرات الدراسة: الكلية ومكان السكن والترتيب في الولادة، والمعدل التراكمي؟
وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الكلية".

تم فحص الفرضية الثانية بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس حسب لمتغير الكلية. حيث أظهرت النتائج أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.478)، ومستوى الدلالة (0.633)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن طلبة الجامعة بمختلف الكليات إلى تشابه الظروف السياسية والاجتماعية والثقافية التي يعيشها الطلبة والتي لها أثر كبير على مستوى الصحة النفسية وفي إظهار النتيجة الحالية، فهذه الظروف التي يعيشونها تجعلهم أكثر إدراكاً للواقع الذي يعيشونه، والمجالات والمواضيع التي يدرسونها، كما أنهم أكثر وعياً وانفعالاً بما يحيط بهم من مخاطر وتهديدات حالية ومستقبلية. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة قمر (2016) والتي أشارت إلى غياب الفروق في الصحة النفسية لدى الطلبة باختلاف متغير التخصص، وكذلك اتفقت مع دراسة قطب (2005) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة بين طالبات التخصص العلمي والأدبي، وكذلك بين طالبات المستوى الأول والرابع في الاغتراب.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن".

ولفحص الفرضية الرابعة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن. حيث أظهرت النتائج أن قيمة ف للدرجة الكلية (6.109) ومستوى الدلالة (0.002) وهي أقل من مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن، وكذلك للبعد الشخصي. وبذلك تم رفض الفرضية الثالثة، وكانت الفروق بين سكان المدينة والقرية لصالح سكان المدينة، وبين سكان المدينة والمخيم لصالح سكان المدينة، وبين سكان القرية

والمخيم لصالح سكان القرية، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الظروف الحياتية والمعيشية في المدينة أصعب من حياة القرية والمخيم، حيث أن الطالب الذي يعيش في المدينة لا يجد الدعم الكافي لتحسين مستوى صحة النفسية بالقدر الكافي، في حين أن سكان المخيم وعلى الرغم من الظروف المعيشية التي تشابه حياة المدينة والقرية إلا أن لديهم العديد من المؤسسات التي تعنى بهم والتي تقوم بتأسيسها العديد من اللجان والتي تخفف العديد من الضغوط التي يعيشها سكان المخيم، كما أن هذه المؤسسات متوفرة ومجانية، في حين أن طالب المدينة لا يجد كثيراً من يقف إلى جانبه ويخفف عنه الضغوط التي يمر بها سوى أسرته وأصدقائه، وكذلك الأمر بالنسبة لطالب القرية ولكن الفرق بينه وبين المدينة أن الضغوط والصعوبات التي يعيشها تكون أقل من طالب المدينة كون الحياة التي يعيشها في القرية وطبيعتها التي تمتاز بها تساهم في تحسين مستوى الصحة النفسية لديه أكثر من طالب المدينة.

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب في الولادة".

تم فحص الفرضية الرابعة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب في الولادة. حيث أظهرت النتائج أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.484) ومستوى الدلالة (0.617) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب في الولادة، وكذلك للمجالات. وبذلك تم قبول الفرضية الرابعة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن ما يؤثر على صحة الطالب النفسية هي الظروف المحيطة التي يعيشها إن كانت سياسية أو اجتماعية أو ثقافية أو غيرها من الظروف والتي قد تؤثر على تقديره لذاته وعلى شخصيته وحياته أكثر من الترتيب في الولادة، إذ أن الطالب كلما تعرض للضغوط النفسية كان ذلك مؤثراً سلبياً على صحته النفسية، في حين أنها كلما قلّت كانت صحة النفسية أفضل ومرتفعة، وبالتالي يؤثر إيجاباً على حياته الشخصية والاجتماعية.

مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي".

ولفحص الفرضية الخامسة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي. حيث أظهرت النتائج أن قيمة F للدرجة الكلية (1.676) ومستوى الدلالة (0.189) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي، وكذلك للمجالات. وبذلك تم قبول الفرضية الخامسة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن مستوى الصحة النفسية تتأثر بالصورة النفسية التي يحملها الطالب عن نفسه، الإيجابية أو السلبية، كما أنها تتأثر بالعديد من الظروف التي يعيشها الطالب. وربما يعود إلى أن المعدل التراكمي في تصور العديد من الطلبة لا يعني الشيء الكثير، فهم يحاولون فقط الحصول على شهادة جامعية تساعدهم في إيجاد وظيفة أو عمل يسمح لهم بتأمين حياتهم المستقبلية، وهذا قد يعود إلى تدني مستوى الدافعية لديهم وكذلك تدني مستوى الطموح نتيجة لما يسمعون أو يشاهدونه على أرض الواقع، من خلال الأعداد الكبيرة للخريجين والذين لا يجدون العمل المناسب لهم والذي يتوافق مع دراستهم، وكذلك الوسطة والمحسوبية في التوظيف الأمر الذي يجعل من المعدل التراكمي ليس بالأمر الذي يؤثر على حياتهم ومستوى الصحة النفسية لديهم.

5.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل يوجد فروق في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس في محافظة الخليل حسب متغيرات الدراسة: الكلية ومكان السكن والترتيب في الولادة، والمعدل التراكمي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الكلية".

تم فحص الفرضية السادسة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس حسب لمتغير الكلية. حيث أظهرت النتائج أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.070)، ومستوى الدلالة (0.944)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية، وكذلك للمجالات. وبذلك تم قبول الفرضية السادسة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى تشابه البيئة الجامعية لغالبية الطلبة والتي تلعب دوراً هاماً في مستوى الإنجاز الأكاديمي لهم، وربما يعود السبب إلى مستوى الصحة النفسية التي يمتلكها هؤلاء الطلبة والتي تعتبر مؤثراً في مستوى الإنجاز الأكاديمي لديهم، فالصحة النفسية قد تخلق نوعاً من التوتر الإيجابي لدى الطلبة الأمر الذي يدفعهم لتحقيق مستوى عالٍ من الإنجاز الأكاديمي، في حين أن الطلبة الذين يكون لديهم المستوى الصحي النفسي متدنٍ يقل إيمانهم بوجود معنى لحياتهم مما يؤثر على دافعيتهم لتحقيق أهدافهم التي رسموها، وبالتالي يصيبهم نوع من الإحباط المؤثر سلباً على الإنجاز الأكاديمي لديهم.

مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن".

ولفحص الفرضية السابعة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن. حيث أظهرت النتائج أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.005) ومستوى الدلالة (0.367) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن، وكذلك للمجالات. وبذلك تم قبول الفرضية السابعة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الطلبة وعلى اختلاف مكان سكنهم يعيشون نفس الظروف الاجتماعية والنفسية والأكاديمية، فهم يمثلون لنفس قوانين الجامعة، ومعاييرها الأكاديمية، ويعيشون ذات الشروط التي تفرضها الجامعة عليهم، مما يعني أن مستوى الإنجاز الأكاديمي لديهم قد يتأثر إيجاباً أو سلباً بعوامل أخرى تقع خارج هذا الإطار.

مناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 \geq a) في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب في الولادة".

تم فحص الفرضية الثامنة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب في الولادة. حيث أظهرت النتائج أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.914) ومستوى الدلالة (0.149) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب في الولادة، وكذلك للمجالات. وبذلك تم قبول الفرضية الثامنة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن حرية الطالب الشخصية، واختياراته وقراراته الذاتية، والسعي إلى النمو هو أساس الإنجاز الأكاديمي، فالترتيب في الولادة لا يعتبر مؤثراً على الإنجاز الأكاديمي، وربما يعود ذلك إلى رغبة الطلبة في زيادة معلوماتهم ومعارفهم في بعض المواضيع الخاصة بتخصصاتهم، بالإضافة إلى قدرتهم على تبني استراتيجيات معرفية مفيدة لحياتهم الدراسية، وربما يرجع ذلك أيضاً إلى الأفكار التي يحملها الطلبة عن مستقبلهم والتي قد تكون مؤثراً لمشاعرهم الحالية وفي دوافعهم وسلوكياتهم والتي قد تكون مؤثراً على الإنجاز الأكاديمي.

مناقشة نتائج الفرضية التاسعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 \geq a) في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي".

ولفحص الفرضية التاسعة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي. حيث أظهرت النتائج أن قيمة ف للدرجة الكلية (3.680) ومستوى الدلالة (0.026) وهي أقل من مستوى الدلالة ($a \geq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي، وكذلك للمجالات. وبذلك تم رفض الفرضية التاسعة، وكانت الفروق بين المعدل من (60 - 75) و (86 فما فوق) لصالح (86 فما فوق)، وتعزو الباحثة ذلك إلى الإيجابية التي تمتلكها هذه الفئة وواقعيتها حيث تتطلع إلى العمل ضمن التخصصات التي يدرسونها، وربما يعود إلى طموحهم في استكمال دراساتهم العليا، حيث يكون المجال لهم متاحاً بشكل أكبر ممن مستوى تحصيلهم أقل (60 - 75)، فهذا الأمر يجعل من ذوي المعدلات العليا (86 فما فوق) ينظرون إلى

مستوى إنجازهم نظرة أكثر جدية ومثابرة على الرغم من الضغوط التي قد تلحق بهم نتيجة الجهد الزائد الذي يبذلونه، الأمر الذي قد يؤثر ولو فترة قصيرة على صحتهم النفسية نتيجة للإرهاق الزائد لتحقيق مستوى إنجاز أكاديمي عالٍ.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة شواشرة (2007) والتي أكدت على أن الطالب الذي كان يعاني من تدني دافعية الإنجاز والذي تمثل في الصورة السلبية للذات المعرفية لديه، قد أحدث تطوراً ملحوظاً بعد مروره بالبرنامج الإرشادي الخاص بإثارة الدافعية لديه ورفع تحصيله العلمي.

5.2 التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، واستناداً لما أسفرت عنه من عدم وجود فروق ذات دلالة لبعض المتغيرات توصي الباحثة:

1. زيادة البرامج التوعوية في الجامعة لتنمية مستوى دافعية الانجاز ومستوى الصحة النفسية لدى الطلبة فيها.
2. تطوير مهارات سبل استثارة دافعية الانجاز كونها منبئ جيداً على مستوى التحصيل المعدل التراكمي.
3. ضرورة الاهتمام بالصحة النفسية لدى الطلبة لما له اثر على زيادة دافعية الانجاز.
4. ضرورة إجراء دراسات تتناول متغيرات أخرى تؤثر في دافعية الإنجاز الدراسي.
5. التعرف على المحددات والعوامل المؤثرة على الصحة النفسية، عن طريق إجراء المزيد من الدراسات.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية

إبراهيم، عواطف (2002). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالوحدة النفسية والتفاؤل والتشاؤم لدى المسنين المقيمين بدور الرعاية. مجلة علم النفس المعاصرة والعلوم الإنسانية، 13 (3)، 181-286 .

أبو العمرين، ابتسام (2008). مستوى الصحة النفسية للعاملين بمرتبة التمريض في المستشفيات الحكومية بمحافظة غزة وعلاقته بمستوى أدائهم. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو حويج، مروان؛ والصفوي، عصام (2009). المدخل إلى الصحة النفسية. ط1، عمان: دار المسيرة.

أبو شنة، سعدة (2007). دافعية الإنجاز (دراسة تنموية). القاهرة: مكتبة النهضة العربية. أبو كويك، باسم (2009). الدافع للإنجاز وعلاقته بأبعاد الصحة النفسية لدى عينة من الطلبة المتعلمين بجامعة الأزهر. مجلة كلية التربية. عدد(7)، 240-270.

أحمد، علي (2010). التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية. رسالة دكتوراه، بيروت: مكتبة حسن العصرية.

إسماعيل، عمر (1999). تطبيق اليوم الدراسي الكامل وعلاقته بالضغط النفسية المدرسية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

باهي، مصطفى؛ وشلبي، وافية (1998). الدافعية (نظريات وتطبيقات). القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

البحيري، محمد (2002). بعض المتغيرات المرتبطة بتحمل الغموض لدى عينة من الصم (دراسة ميدانية). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

البحيري، محمد (2005). تقييم فاعلية برنامج لتعديل الغضب ومظاهره لدى عينة من المتأخرين عقلياً القابلين للتعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

البحيري، محمد (2010). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين دافعية الإنجاز وأثره في الصحة النفسية لدى عينة من الأطفال المكفوفين. *مجلة العلوم الاجتماعية*، 38 (1)، 45-90.

البدري، بدر (1987). دراسة منهجية الدافعية لدى طلاب جامعة الكويت. *مجلة العلوم الاجتماعية*، 4 (22)، 37-52.

بلقندوز، زينب (2017). واقع الصحة النفسية لدى طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 4 (1)، 248-266.

بن سيعد، أحمد؛ وناصر، فتحية (2016). الصحة النفسية لدى طلبة جامعة الأغواط/ دراسة وبائية ميدانية لبعض الاضطرابات النفسية. *مجلة دراسات جامعة الأغواط*، 44 (1)، 22-78.

بن يونس، محمد (2007). علاقة مستويات الصحة النفسية بأبعاد التوجه الزمني عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية. *مجلة دراسات الجامعة الأردنية*. 34 (1)، 243-257.

البهى، فؤاد (1979). *علم النفس الإحصائي*. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

ثابت، كريمة (2011). الضغوط المدرسية وعلاقتها باختلال الصحة النفس-الجسدية لدى الأطفال. *مجلة المرشد/ جامعة الجزائري*، عدد(1). 34-67.

حجازي، مصطفى (2003). *الصحة النفسية بين المدرسة والبيت*. مصر، الدار العربية للنشر والتوزيع.

حسين، محي الدين (1988). *الدافعية للإنجاز بين الجنسين*، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الخالدي، أديب (2000). *المرجع في الصحة النفسية*. القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.

خليفة، عبد اللطيف (1997). *المعتقدات الخرافية الشائعة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من الكويتيين*. القاهرة: المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي المنعقد بجامعة عين شمس.

خليل، جواد (2002). *الاعتراب وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الدول العربية، القاهرة.

خواجه، عبد الفتاح (2010). *برامج الإرشاد والعلاج الجماعي*. ط1، عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.

الداعري، صالح (2005). *مبادئ الصحة النفسية*. ط1، عمان: دار وائل للنشر.

الدوري، وصال (2003). *فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في الصحة النفسية للطلاب الموهوبين*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

الديب، علي (1994). الأقسام الداخلية وعلاقتها بالتوافق الشخصي والاجتماعي والإنجاز الأكاديمي للطلاب في الكليات المتوسطة للمعلمين في سلطنة عمان (بحوث في علم النفس على عينات مصرية سعودية عمانية). القاهرة: مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب.

راجح، أحمد (1983). أصول علم النفس. ط1، القاهرة: دار المعارف.

ربيع، محمد شحاتة (2000). أصول الصحة النفسية. ط2، مصر: مؤسسة نبيل للطباعة.

الرحو، جنان (2005). أساسيات علم النفس. بيروت: الدار العربية للعلوم.

رشاد، موسى (2001). أساسيات الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط1، القاهرة: المختار للنشر والتوزيع.

رضوان، سامر (2002). الصحة النفسية. عمان: دار المسيرة.

الرفاعي، نعيم (2001). الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف. سورية: جامعة القاهرة.

زايد، نبيل (2003). الدافعية والتعلم. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

الزبيري، إبراهيم (1991). علم النفس الصناعي. منشورات كلية التربية الثانية، جامعة بغداد، العراق.

الزبيري، كامل (2007). دراسات في الصحة النفسية. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

الزعيبي، أحمد (2003). معوقات الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، رسالة الخليج العربي، عدد(87)، 55-94.

زهران، عبد السلام (1982). دراسة في سيكولوجية النمو. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

الزيات، فتحي مصطفى (2001). صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية (دراسة مسمية تحليلية). مجلة علم النفس المعرفي/ القاهرة، عدد (23)، 665-712.

سالم، محمد (2001). الفروق في بعض متغيرات الدافعية لدى طلاب الجامعة من الفائقين والعاديين والمتفوقين ذوي صعوبات الإنجاز الأكاديمي. مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية، جامعة حلوان.

سحلول، محمد (2005). العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، عمان.

سليم، جان (2006). تطور الهوية وعلاقته بالصحة النفسية لدى المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، العراق.

سميث، زيد (1997). الأمن والتحمل النفسي وعلاقتها بالصحة النفسية. أطروحة دكتوراه، الجامعة المستنصرية، بغداد.

شريت، أشرف (2001). المدخل إلى الصحة النفسية. الإسكندرية: مكتبة المعرفة الجامعية.

شعلة، الحميل (2004). الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات والحاجة للمعرفة لدى طلاب كلية المعلمين بمكة المكرمة. مجلة كلية التربية، عدد(75)، 78-89.

الشميري، صادق (2003). المظاهر النفسية للتحدث وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة جامعة تعز. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

الشناوي، زيدان (1997). علاقة وضع الضبط بالدافع للإنجاز لدى طلبة وطالبات الجامعة. المجلة التربوية لجامعة الكويت، عدد(42).

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

الصافي، عبد الله (2001). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح. مجلة رسالة الخليج العربي، عدد(79)، 61-85.

صالح، أحمد زكي (1988). علم النفس التربوي. ط 10، القاهرة: مكتبة العربية.

الصبان، عبير؛ ومحمد، إيمان؛ وكوب، سوسن (2008). مشكلات الطالبات وعلاقتها بمؤشرات الصحة النفسية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية لإعداد المعلمات بمكة المكرمة. الجمعية المصرية للمناهج وطرق القياس، عدد(131)، 13-75.

الطنطاوي، وفاء (2005). أثر البيئة المدرسية على التحصيل الدراسي والدافع للإنجاز لدى المتفوقين (دراسة مقارنة). مؤتمر العلمي السنوي الرابع عشر.

طه، فرج (1993). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. الكويت: دار سعاد الصباح للنشر والتوزيع..

الطواب، سيد (1990). أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة. مجلة كلية التربية/ جامعة الإمارات. 5 (5)، 19-49.

الطيب، محمد؛ والبهاص، سيد (2009). الصحة وعلم النفسي الإيجابي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

العاني، حنان (2003). الصحة النفسية. عمان: دار الفكر.

عبد الحميد، أشرف (2000). فعالية برنامج إرشادي لتعديل وتنمية وجهة الضبط وأثره في الصحة النفسية لدى ذوي الإعاقة البصرية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.
عبد الخالق، أحمد (1991). الدافع للإنجاز لدى اللبنانيين. بيروت: بحوث المؤتمر السنوي السابع لعلم النفس في عصره.

عبد الخالق، أحمد؛ النيال، مایسة (2002). الدافع للإنجاز وعلاقته بقلق الموت لدى طلاب من دولة قطر. مجلة دراسات نفسية 12 (3)، 383 - 395 .

عبد الغفار، عبد السلام (1980). مقدمة في الصحة النفسية. القاهرة: دار النهضة العربية.

عبد الغفار، عبد السلام (2007). مقدمة في الصحة النفسية. ط1، القاهرة: دار النهضة العربية.

عبد الله، محمد (2004). مدخل إلى الصحة النفسية. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العبودي، رشيد (2003). التعلم والصحة النفسية. الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر.

العبيدي، محمد (2004). مشكلات الصحة النفسية وأعراضها وعلاجها. عمان: مكتبة دار الثقافة.

العنبي، غازي (2001). اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وأثره على الدافعية للإنجاز والتوجه المستقبلي لدى عينة من الشباب الكويتي. رسالة دكتوراه، جامعة الزقازيق، مصر.

عطية، جمال الدين (1988). المسلم المعاصر؛ مجلة فكرية ثقافية، تعالج قضايا الاجتهاد

المعاصر في ضوء الأصالة الإسلامية. عدد (51 و52)، الكويت: دار البحوث العملية للنشر والتوزيع.

علاونة، شفيق (2004). الدافعية، محرر علم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

علي، كمال (1988). النفس: انفعالاتها وأعراضها وعلاجها. ج2، ط4، بغداد: الدار العربية.

- عليما، محمد (2006). العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق. *مجلة العلوم التربوية والنفسية لجامعة البلقاء التطبيقية*، 7 (3)، 354-376.
- العمرى، مرزوق (2012). الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ومستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمر القرى، المملكة العربية السعودية.
- العناني، جنان (2000). *الصحة النفسية*. ط1، عمان: دار الفكر.
- عنو، عزيزة (2009). الصحة النفسية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، عدد(3)، 170-202.
- عوض، رثيفة (2001). *ضغوط المراهقين ومهارات المواجهة - التشخيص والعلاج*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- عيد، عبد العزيز (1974). *في علم النفس التربوي*. بيروت: مطبعة الحرية.
- العيسوي، عبد الرحمن (2001). *الإسلام والصحة النفسية (دراسة نفسية)*. ط6، بيروت: دار الراتب الجامعية.
- غالي، مريم (2014). واقع الصحة النفسية لدى طلبة جامعة وهران، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر.
- فرج، وهمان (2002). دافعية الإنجاز وعلاقتها بتصدير الشخصية لدى طلاب كلية التربية (دراسة عبر حضارية). *مجلة دورية تربوية/ جامعة حلوان*. 8 (3)، 133-154.
- الفريجات، حسين (2015). المناخ الأسري وعلاقته ببعض مظاهر الصحة النفسية لدى مجموعة من طلبة وطالبات كلية الدراسات الإسلامية والعربية في دبي. *مجلة التربية جامعة الأزهر*. 3 (164)، 66-78.
- فهمي، مصطفى (1998). *الصحة النفسية (دراسات في سيكولوجية التكيف)*. ط5، القاهرة: مكتبة الخانجي.
- فهم، كلير (2007). *الصحة النفسية في المراحل العمر المختلفة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- فوزي، إيمان (2006). *الرسوب المدرسي والاضطرابات النفسية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

- القريطي، عبد المطلب؛ (2003). مقياس الصحة النفسية للشباب: دليل المقياس. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- قشقوش، إبراهيم؛ ومنصور، طلعت (1979). دافعية الإنجاز وقياسها. ط1، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- القضات، محمد؛ والترتوري، محمد (2006). أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيقية، عمان: دار الجامد للنشر والتوزيع.
- قطامي، نايفة (1994). أثر الجنس وموقع الضبط والمستوى الأكاديمي على دافع الإنجاز لدى طلبة التوجيهية عامة، دراسات مجلة علمية متخصصة محكمة تصدر عن عمادة البحث العلمي في الجامعة الأردنية. 21 (4)، 8-24.
- قطامي، يوسف؛ وعدس، عبد الرحمن (2002). علم النفس العام. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- قطامي، يوسف؛ وقطامي، نايف (1995). أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب التفكير في حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة. مجلة دراسة العلوم التربوية، عمان. 23 (1)، 231-245.
- قطب، أيمن (2005). الاغتراب في ظل العولمة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية. المؤتمر السنوي (12) بمركز الإرشاد النفسي، جامعة القاهرة، مصر.
- القومي، عبد العزيز (1998). أسس الصحة النفسية. مصر: مكتبة النهضة المصرية.
- كامل، زكية (2005). المشكلات المرتبطة بالمنظومة التعليمية التي تواجه الطلاب الدارسين بكلية التربية الرياضية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. المؤتمر القومي الثاني عشر (وقائع تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة)، جامعة عين شمس: مركز تطوير التعليم.
- كفاي، علاء الدين (1990). الصحة النفسية. ط3، القاهرة: هجر للطباعة والنشر.
- كمال، مرسي (1988). المدخل إلى علم الصحة النفسية. الكويت: دار القلم.
- ماكلياند، دافيد (2000). مجتمع الإنجاز. ترجمة: محمد فرج وعبد الهادي أحمر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

المالكي، عطية (2007). الرض الوظيفي ومستوى الصحة النفسية لدى المرشدين المدرسين بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

مجذوب، فمر (2016). الصحة النفسية والذكاء الوجداني وعلاقتها ببعض المتغيرات (دراسة على عينة من طلبة كلية عدوي التقنية). مجلة العلوم النفسية والتربوية/ جامعة دنقلا-السودان، 1 (2)، 451-432.

محمد، أبو بكر (1997). أزمة الهوية والاكنتاب النفسي لدى الشباب الجامعي. مجلة دراسات نفسية، رابطة الإحصائيين النفسيين المصرية، القاهرة، عدد(3).

محمد، محمد (2004). أصول الصحة النفسية. مصر: دار المعرفة الجامعية.

مختار، وفيق (2001). آباؤها وصحتهم النفسية. القاهرة: دار العلم والثقافة.

مراج، ساعو (2011). تأثير السند الاجتماعي (بأبعاده المختلفة) في الصحة النفسية لدى مرض الغدة الدرقية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

المطيري، معصومة (2005). الصحة النفسية مفهومها واضطرابها. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

موس، فارق (1981). اختبار الدافع والإنجاز للأطفال والراشدين (إعداد هيرماتز). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

موسى، فاروق (1981). كراسة تعليمات اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

مياسا، محمد (1997). الصحة النفسية والأمراض النفسية والعقلية - وقاية وعلاج. بيروت: دار الجبل.

النفيعي، عابد (1999). التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال الأسلوب المعرفية (الاعتماد - الاستقبال - وجهة الضبط) وبعض المتغيرات الأخرى لدى طلاب جامعة أم القرى وطالباتها. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا. 12 (3)، 154-142.

النيال، أحمد (2002). الدافع للإنجاز وعلاقته بقلق الموت لدى طلاب من دولة قطر. مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصريين (رانم). 12 (3)، 395-383.

الهابط، محمد (1985). التكيف والصحة النفسية: الأمراض الفعلية ومشكلات الأطفال وعلاجها. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

يوسف، ابتسام (2000). مدى فاعلية برنامج إرشادي جمعي وفردى فى تحقيق التوافق النفسى لى طالبات الصف الثامن من التعليم الأساسى. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

- Alkinson, J. W. (1987). **Personality, motivation of achievement**. Washington: John Wiley & sons.
- Ames G. (1992). Classroom: Goals, Structures, and student Motivation. **Journal of educational psychology**, Vol.84, No.3, Pp.261-271.
- Atkinson, J. W. (1960). Achievement motivates and test anxiety conceived as a motive Approach success and to avoid failure. **Journal of Abnormal and social psychology**, Vol. 60. Pp. 53-63.
- Atkinson. J. (1964). **An introduction to motivation**. New Jersey: Van Nostrand-Reinhold.
- Belken, G. & Nuss, S. (1984). **Psychology of Allyn and Bacon Inc**. New York, Pp4,5.
- Calhoun, J. F. & Acocella, J. R. (1990). **Psychology of adjustment and Human relationships**. NY:MC Growhill, pnc, Titled, Pp3-29.
- Celement, R., Noels, K. & Pelletier, P. (1999). Perceptions of teachers communicative styles and students, intrinsic and extrinsic motivation. **The modern language journal**. Vol.83, No.1, Pp. 23-24.
- Comission Europeene. (2006). **La santé psyhique et psychologique**, Eurobarometre special.
- Elliot, A. J. & Sheldon, K. M. (1997). Avoidance Achievement Motivation: A personal Goals Analysis. **Journal of personality and social psychology**. Vol.73, No.1, Pp.171-185.
- Flora, D. B. & Flora, R. (1999). Effect of Extrinsic Reinforcement for reading during childhood on reported reading habits of college student. **The psychological record**, V.49, No.1, Pp. 3-14.
- Frenk, J., Chen, L., Bhutta, Z. A., Cohen, J., Crisp, N., Evans, T., ... & Kistnasamy, B. (2010). Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *The lancet*, 376(9756), 1923-1958.
- Glasser, W. (1990). **The quality school: managing students without coercion**. New York: perennial library.
- Govington, M., & Meller, K. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: an approach/ avoidance reformulation. **Educational psychology review**, Vol.13, No.2, Pp.157-176.
- Heiman, T. (2006). Social support network, stress, sense of coherence and academic success of university students with learning disabilities. **Social psychology of education**, Vol.9, No.4, Pp.461-478.

- Horney, K. (1937). **The neurotic personal society of our time**. New York: Norton.
- Hwang, Y.S., Echols, C. & Vrongiston, K. (2002). Multidimensional Academic Motivation of High Achieving African American Student. **College Student Journal**, Vol.36, Pp.544-554.
- Jackson, M. & Elizabeth, B. (2005). **Gender Difference in principals Motivations**. Florida international university.
- Jenkins, S. R. (1987). Needs for Achievement and women careers over 14 years: Evidence for occupational structure effects. **Journal of personality and social psychology**, Vol. 53, Pp.922-932.
- Lepper, M. R., Corpus, Henderlong, J. & Lyengor, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic motivation in the classroom: age differences and academic correlates. **Journal of educational Psychology**, Vol.97, No.2, Pp.184-196.
- Mcclelland, D. (1953). **The Achievement Motive**. New York, Appleton-Century-Crofts
- Mcclelland, D.C. et, al. (1971). **The Achievement motive**. 2nd. New York: Irvington.
- Mcelland, D. (1961). **The achieving society**. New York: Princeton: N.J: van- Nostrand.
- Miriam, A. (2003). Promoting the will. And skill of students at academic risk: an eva; lunation of an instructional design geared to foster achievement. **aplf Efficacy and motivation journal of instructional psychology**, Vol. 30, No. 1. Pp.28-41.
- Morgan, M. (2000). Intrinsic Versus Extrinsic Motivation. **Educational Psychology Journal**, No.211, Pp.115-20.
- Murray, H. (1938). **Exploration in personality**. New York, Oxford university press.
- Nevid, J. S., Rathus, S. A., & Greene, B. (1991). *Abnormal psychology*. Prentice Hall.
- Petri, H. & Govern, I. (2004). **Motivation: Theory, Resarch and Application**. Thomson-Wadsworth, Australia.
- Pintrich, P.R. & Degroot, E.V. (1990). Motivation and self-Regulated learning Components of classroom Academic Performance. **Journal of Educational Psychology**. No.82, Pp.33-40.
- Sauvad fanny (2001). **Promotion de la santé metale chez des etudiants rhonalpins**, a psytude, p:3, lyon.

- Schwab, A., Bacques, H., Reictman, W. & Schwebel, M. (1990). **Personal adjacent and growth**. NY:WM,C,BCW publishes, seacded.
- Schwebel, A., Barocas, A. & Reichman.W. (1990). **Adjustment and growth**. NY:WM,C.Brow publishers, Pp.180-188.
- Spier, E., C. Cai. & Osher, D. (2007). **School climate and connectedness and student achievement in the anchorage school district unpublished report American institutes of research**.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). " Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence". *Psychological inquiry*, 15(1), 1-18.
- Vivian, B.S. (2003). Relationship Between Identity Processing Style and academic success in under graduated student. **Journal of college student Development**. No.3.
- Vogel, S. (2011). *Zum Unterschied von traditionellen psychologisch-diagnostischen Verfahren und Objektiven Persönlichkeitstests* (Doctoral dissertation, uniwien).
- Vroom, V. (1964). **Work and motivation**. New York, John Wiley & sons, Pp.73.
- Weiner, B. (1978). **Achievement Strivings in H. London, and J. Exner (Eds)**. Dimensions of personality. New York, wily.
- WHO world Health Organization. (2010). **Country cooperation strategy for WHO and the occupied Palestinian territory 2009-2013**. Regional for the Eastern Mediterianean, Cairo.
- Ying, Y. & Lee, Pand Tasi, J. (2007). Attachment sense of coherence and mental health among Chinese, American college students. **International journal of intercultural relation**, Vol. 31, No. J, Pp.531-544.
- Yung, C. G. (1938). **Psychology and religion**. New hawe; yale university press.
- Zoo. G. (2003). **The Motivation Creativity ay work, the monitor on psychology**. Association Psychology.

بسم الله الرحمن الرحيم



تحيي ضريها بهلخ

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول " الصحة النفسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي. لذا أرجو التكرم بتعبئة الاستبانة بصدق وموضوعية، علماً أنه سيتم الحفاظ على سرية المعلومات التي ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم،

الباحثة: منى خاطر

إشراف: د. عمر الريماوي

القسم الأول: المعلومات والبيانات الأولية

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

الكلية: () علمية () انسانية

مكان السكن: () مدينة () قرية () مخيم.

ترتيبك في الولادة: () الاول () متوسط () الاخير

المعدل التراكمي: () 75-60 () 85-76 () 86- فاكثر

القسم الثاني:

يرجى الإجابة على فقرات كل من المقياسين الآتيين بوضع إشارة (x) في العمود المناسب بجانب كل فقرة.

المقياس الأول/ الصحة النفسية.

الرقم	الفقرة	بشكل كبير جداً	بشكل كبير	بشكل متوسط	بشكل قليل	بشكل قليل جداً
	البعد الشخصي					
1	أشعر بأنني قادر على حلّ مشاكلي					
2	أشعر بأنني أعاني من مشاكل نفسية					
3	أشعر بأنني راضٍ عن نفسي					
4	أفقد الاهتمام بحياتي الشخصية					
5	أعتقد بأنّ مستقبلتي غير مستقرّ					
6	أشعر بالقلق تجاه مستقبلتي					
7	الحياة مليئة بالضغوط					
8	أشعر بالخوف بدون سببٍ					
9	أعاني من الأرق منذ فترة					
10	حياتي مليئة بالحزن					
11	الإحباط المتكرّر يجعل حياتي بلا معنى					
12	أجد صعوبةً في حياتي					
13	أشعرُ بأنّ السعادة الحقيقية لا توجد في حياتي					
14	أشعرُ باليأس عندما أقع في أيّ مشكلة					
15	أشعرُ بقصوري في القيام بواجباتي					
16	أشعرُ بصداغٍ					
17	أشعرُ بالضعف					
18	أشعرُ عادةً بنوبات الدوار					

					19	أشعرُ بالضيق عندما أتناول الطّعام في مكان آخر
					20	أواجهُ صعوبةً في اتّخاذ القرارات
					21	أشعر بعدم الأمان
					22	أعاني صعوبةً عند النّوم
					23	أقوم بأعمالي على نحوٍ جيّد
					24	أنا راضٍ عن أسلوبِي في إنجاز المهمّات
					25	أفقد الرّغبة في أداء نشاطاتي اليوميّة
					26	أشعر بأنّ الحياةَ عبارة عن صراع
					27	أخذُ الأمورَ بجديّة
					28	أفقد الاهتمامَ بمظهري الشخصي
						البعد الاجتماعيّ
					29	أشعرُ بالخوف من الغرباء
					30	أشعرُ بأنّ الآخرين راضونَ عنيّ
					31	أشعرُ بأنّ الآخرين يتقبّلونني
					32	أشعرُ بالرّاحة عندما أرى الآخرين سعداء
					33	أشعرُ بالأمان عندما أكون مع الآخرين
					34	يعتبرني النّاس عصبياً
					35	أشعر أنّ النّاس تُسيء فهم تصرفاتي عادة
					36	أشعر أحياناً بالخجل من مقابلة الآخرين
					37	من السّهّل اكتساب الأصدقاء
					38	أظهر للآخرين بأنّني سعيد ولكنني غير ذلك
					39	أشعر بالمودّة نحو المقربين لي
					40	أشعر بأنّ النّاس يُراقبونني
					41	أنسجمُ مع الآخرين بسهولة
					42	أمضي وقتاً ممتعاً مع الآخرين

القسم الثالث: المقياس الثاني/الإنجاز الأكاديمي

الفقرة	بشكل كبير جداً	بشكل كبير	بشكل متوسط	بشكل قليل	بشكل قليل جداً
1					أحاول أن أكون من الأوائل على الكلية
2					يضايقني الحصول على درجاتٍ منخفضةٍ في الامتحان
3					تشغلُ الدراسةُ اهتمامي
4					أفكر في مستقبلي الدراسي
5					يعتمدُ نجاحي على الحظّ
6					أعطي قدرًا مناسباً من وقتي لدراستي
7					ستساعدني دراستي في الالتحاق بالعمل الذي أحبه
8					أهتمُّ بالتخطيط لأضمنَ مستقبلاً دراسياً ناجحاً
9					أحرصُ على إتمام الواجبات الدراسية التي تتسم بالصعوبة
10					أقومُ بتحضير الدروس قبل أن يشرحها المعلم
11					أرى التفوق على زملائي مهمةً صعبةً

					12 لدي استعداد للاختبار في أي وقت
					13 أضعفُ جهدي لأفهم الموضوعات الصعبة
					14 أستفيدُ من مناقشة المعلمين في الدروس
					15 أشعر بعدم رغبتني بالاستمرار في الدراسة
					16 أشعر بأنَّ المرحلة الدراسيّة الحاليّة أفضل مراحل حياتي
					17 أشارك في الأنشطة الجامعيّة
					18 تضايقتني الصّعوبات الدراسيّة التي أواجهها
					19 أذاكر فقط قبل الاختبارات لأحقّق النّجاح
					20 أشعرُ بالرّضا عندما أرى اسمي ضمن أسماء المتفوقين
					21 أحبُّ تخصصي
					22 أشعرُ بالسّعادة عند تحقيق أي إنجاز دراسي
					23 أهتمُّ بهواياتي على حساب دراستي
					24 أرى بأنّ تحقيق النّجاح مهمّة صعبة

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة	52
2.3	(لمصفوفة ارتباط Pearson Correlation نتائج معامل ارتباط بيرسون) فقرات مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس	54
3.3	(لمصفوفة ارتباط Pearson Correlation نتائج معامل ارتباط بيرسون) فقرات مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس	55
4.3	نتائج معامل الثبات لمجالات مستوى الصحة النفسية	59-60
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس	59
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال البعد الشخصي	60-62
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال البعد الاجتماعي	61-62
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس	63-64
5.4	معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين الصحة النفسية ومستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس	65
6.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الكلية	66

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن	67
8.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن	68
9.4	للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات LSD نتائج اختبار أفراد عينة الدراسة حسب متغير مكان السكن	69
10.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب في الولادة	70
11.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب في الولادة	70
12.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي	71-72
13.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي	72
14.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الكلية	73
15.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن	73

الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
74	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير مكان السكن	16.4
74	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب في الولادة	17.4
75	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الترتيب في الولادة	18.4
75	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي	19.4
76	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي	20.4
77	(للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية (SD) لنتائج اختبار لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المعدل التراكمي	21.4

فهرس المحتويات:

أ	إقرار	.....
ب	شكر وتقدير	.....
ج	الملخص	.....
د	Abstract	.....
2	الفصل الأول:	.....
2	خلفية الدراسة وأهميتها:	.....
2	1.1 المقدمة	.....
4	1.2 مشكلة الدراسة	.....
5	1.3 أسئلة الدراسة	.....
5	1.4 فرضيات الدراسة	.....
6	1.5 أهمية الدراسة	.....
7	1.6 أهداف الدراسة	.....
7	هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:	.....
7	1.7 حدود الدراسة ومحدداتها	.....
7	حدود الدراسة	.....
7	1.8 تعريف مصطلحات الدراسة (نظرياً و إجرائياً)	.....
10	الفصل الثاني	.....
10	الإطار النظري والدراسات السابقة:	.....
10	2.1 مقدمة:	.....
10	2.2 الصحة النفسية:	.....
10	2.2.1 تعريفات الصحة النفسية:	.....
12	2.2.2 مفهوم الصحة النفسية من منظور معرفي:	.....
13	2.2.4 مفهوم الصحة النفسية من المنظور الإنساني:	.....

13	2.2.5 أثر الصحة النفسية على التربية:
14	2.2.6 خصائص الشخصية المتمتعة بالصحة النفسية:
17	2.2.7 العوامل التي تؤدي إلى اختلال الصحة النفسية: (العناني، 2003)
18	2.2.8 أهمية الصحة النفسية:
18	2.2.9 نظريات الصحة النفسية من منظور التحليل النفسي:
21	2.3 الانجاز الأكاديمي
22	2.3.1 دافعية الإنجاز وتعريفاتها:
23	2.3.2 نشأة دافعية الإنجاز:
27	2.3.3 وظائف الدافعية وفوائدها:
28	2.3.4 الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي:
30	2.3.5 العوامل المؤثرة في الإنجاز الأكاديمي:
31	2.3.6 النظريات المفسرة لدافع الانجاز:
38	2.4 الدراسات السابقة
51	الفصل الثالث:
51	الطريقة والإجراءات:
51	3.1 منهج الدراسة
51	3.2 مجتمع الدراسة
51	3.3 عينة الدراسة
52	3.4 اداة الدراسة
53	3.6 صدق الأداة
55	3.7 ثبات الدراسة
56	3.8 إجراءات الدراسة
56	3.9 المعالجة الإحصائية
58	الفصل الرابع:
58	نتائج الدراسة:

58.....	4.1 تمهيد
58.....	4.2 نتائج أسئلة الدراسة
58.....	4.2.1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:
63.....	4.2.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:
64.....	4.2.3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:
65.....	4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:
73.....	4.2.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:
79.....	الفصل الخامس:
79.....	مناقشة النتائج والتوصيات:
79.....	5.1 مناقشة نتائج الدراسة
79.....	5.1.1 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس:
81.....	5.1.2 مناقشة نتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:
81.....	5.1.3 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:
82.....	5.1.4 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:
85.....	5.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:
88.....	5.2 التوصيات
89.....	المصادر والمراجع:
101.....	الملحق: أداة الدراسة