جامعة القدس المفتوحة

كلية الدراسات العليا

الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة

Sense of Psychological Security and its Relation with Learning Motivation among Students of AL-Quds Open University

إعداد الباحث

أحمد عاطف محمد أبوعرة

بإشراف

د. كمال سلامة

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة ماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

2017 / 12 / 4

جامعة القدس المفتوحة

كلية الدراسات العليا

الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة

إعداد الباحث

أحمد عاطف محمد أبوعرة

بإشراف

د. كمال سلامة

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة ماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

2017 / 12 / 4

قرار لجنة المناقشة

الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة

Sense of Psychological Security and its Relation with Learning Motivation among Students of AL-Quds Open University

إعداد الباحث:

أحمد عاطف محمد أبو عرة

إشراف:

الدكتور كمال سلامة

نوقشت هذه الرسالة في 2017/12/4م

أعضاء لجنة المناقشة

الدكتور كمال سلامة	جامعة القدس المفتوحة	مشرفاً ورئيساً
الأستاذ الدكتور زياد بركات	جامعة القدس المفتوحة	عضواً داخلياً
الدكتورة فدوى الحلبية	جامعة القدس	عضواً خارجياً

أنا الموقع أدناه أحمد عاطف محمد أبوعرة؛ أفوض جامعة القدس المفتوحة بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم بحسب التعليمات النافذة في الجامعة.

الإسم: أحمد عاطف محمد أبو عرة

التوقيع: أحمد أبو عرة

التاريخ: 2017/12/4

الإهداء

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة، ونصح الأمة، إلى نبي الرحمة سيدنا محمد (صلى الله عليه وسلم). إلى من أشعل اصابعه شموعاً لأصل الى مبتغاي والدي الحبيب، إلى نبع الحنان والحب والدتي الحبيبة أمد الله في عمرها. إلى إخوتي وأخواتي الاعزاء، إلى كل من ساهم وساعدني في اتمام هذه الدراسة، إلى جميع الأحبة والأهل والأصدقاء وإلى جميع محبي العلم والمعرفة أهدي ثمرة جهدي هذا.

الباحث

أحمد عاطف أبوعرة

شكر وتقدير

الحمد لله على توفيقه، والصلاة والسلام على خير الأنام سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد، فلا يسعني، وقد انتهيت من إعداد هذه الرسالة، إلا أن أرد الفضل إلى أهله، فأتقدم بعظيم الشكر والعرفان إلى **الدكتور كمال سلامة** صاحب النظرة العميقة الثاقبة، الذي أعطاني من وقته الكثير، وسعدت بصحبته، وشرفت بالعمل معه، وأفدت من علمه، فكان لنصائحه وملحوظاته السديدة أكبر الأثر في إتمام هذا العمل، داعياً الله أن يمد في عمره، ويمنحه الصحة والعافية، وأن يجعل ما بذله من جهود في خدمة الباحثين في ميزان حسناته، فلك مني يا أستاذي تحية إجلال وإكبار.

وأتقدم بوافر الإحترام والتقدير لرئيس وأعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور زياد بركات ، والدكتورة فدوى الحلبي، على ما قدموه من جهود طيبة في قراءة هذه الرسالة، وإثرائها بملاحظاتهم القيمة فجزاهم الله عني خير الجزاء.

الباحث

أحمد عاطف أبوعرة

المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	
خطأ! الإشارة المرجعية غير معرّفة.	
الإهداء د	
شكر وتقدير	هـ
فهرس محتويات	و
قائمة الجداول ح	
قائمة الملاحق ي	
ملخص ك	
Abstract	ل
الفصل الأول (مشكلة الدراسة وخلفيتها)	1
المقدّمة	2
مشكلة الدّراسة	4
أسئلة الدّراسة	4
فرضيّات الدّراسة	5
أهداف الدّراسة	6
أهمّيّة الدّراسة	6
مصطلحات الدّراسة	7
حدود الدّراسة	7
الفصل الثّاني (الإطار النّظريّ والدّراسات السّابقة)	9
الإطار النّظريّ	10
مفهوم الأمن النّفسيّ	10
بعض النظريات المفسرة للأمن النفسي	15
مفهوم دافعيّة التّعلّم	18
بعض النظريات المفسرة لدافعية التعلم	23
التعقيب على الإطار النظري	25
الدّراسات السّابقة	27
تعقيب عام على الدراسات السابقة	39

الموضوع	الصفحة
الفصل الثّالث (الطّريقة والإجراءات)	41
الطّريقة والإجراءات	42
المقدّمة	42
منهج الدّراسة	42
مجتمع الدّراسة	42
عيّنة الدّراسة	44
أدوات الدراسة	45
أولاً. مقياس الأمن النفسي	45
صدق الأداة	45
ثبات الأداة	47
ثانياً. مقياس دافعية التعلم	48
صدق الأداة	48
ثبات الأداة	50
متغيّرات الدّراسة	50
المعالجة الاحصائيّة	51
الفصل الرابع (نتائج الدراسة)	52
نتائج الدراسة	53
(القسم الاول) النتائج المتعلقة بإجابة أسئلة الدراسة	53
القسم الثاني– النتائج المتعلقة بفحص فرضيات الدراسة	60
ملخص لأهم النتائج	73
الفصل الخامس (مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات)	74
مناقشة النتائج والتوصيات	75
أولا– مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة	75
ثانياً– مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة	77
التوصيات	85
قائمة المصادر والمراجع	87
أولاً: المراجع العربية	87
ثانياً: المراجع الأجنبية	92

قائمة الجداول

الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
1	توزيع مجتمع الدّراسة حسب الجنس، مكان السّكن، عدد السّاعات المجتازة	43
2	يبيّن توزيع عيّنة الدّراسة حسب الجنس ومكان السّكن وعدد السّاعات المجتازة ودخل الأسرة الشّهريّ.	44
3	قيم معاملات ارتباط بيرسون بين متوسط كل فقرة من فقرات مقياس الشعور بالأمن النفسيّ والمتوسط الكلي للمقياس	46
4	قيم معاملات ارتباط بيرسون بين متوسط كل فقرة من فقرات مقياس دافعيّة التّعلّم والمتوسط الكلي للمقياس	49
5	توزيع درجات الاستجابة لأفراد العينة	53
6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الأمن النفسي مرتبة تنازلياً	54
7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات دافعية التعلم مرتبة تنازلياً	57
8	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لاختبار مستوى دلالة الفروق بحسب الجنس لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات الشعور بالأمن النفسي	60
9	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة لمستوى الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير مكان السكن	61
10	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق بحسب مكان السكن لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات الشعور بالأمن النفسي	62
11	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة لمستوى الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير عدد الساعات المجتازة	63
12	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق بحسب عدد الساعات المجتازة لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات	63

	الشعور بالأمن النفسي	
13	اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير عدد الساعات التي اجتازها الطالب	64
14	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة لمستوى الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير الدخل الشهري	65
15	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق بحسب دخل الأسرة الشهري لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات الشعور بالأمن النفسي	66
16	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار مستوى دلالة الفروق بحسب الجنس لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات دافعية التعلم	67
17	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة لمستوى دافعية التعلم تبعاً لمتغير مكان السكن	68
18	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق بحسب مكان السكن لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات دافعية التعلم	68
19	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة لمستوى دافعية التعلم تبعاً لمتغير عدد الساعات المجتازة	69
20	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق بحسب عدد الساعات المجتازة لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات دافعية التعلم	70
21	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة لمستوى دافعية التعلم تبعاً لمتغير الدخل الشهري	71
22	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق بحسب دخل الأسرة الشهري لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات دافعية التعلم	71
23	نتائج اختبار الارتباط بيرسون بين درجتي الأمن النفسي ودافعية التعلم	72

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
أ	قائمة لجنة المحكمين	95
ب	ورقة تحكيم المقاييس	96
ت	مقاييس الشعور بالأمن النفسي ودافعية التعلم قبل التحكيم	97
ث	مقياس الشعور بالأمن النفسي ودافعية التعلم بعد التحكيم	102
ج	مقياس الشعور بالأمن النفسي ومقياس دافعية التعلم بعد إجراء صدق البناء وفي صورته النهائية	106
ح	كتاب تسهيل المهمة الموجه إلى مدير جامعة القدس المفتوحة – فرع جنين	111
خ	كتاب عدد افراد مجتمع الدراسة	112

الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة

إعداد: أحمد عاطف محمد أبو عرة

إشراف: الدكتور كمال سلامة

2017

ملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى كل منالشعور بالأمن النفسي ودافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية (جنس الطالب، مكان السكن، عدد الساعات المجتازة، دخل الأسرة الشهري) على الأمن النفسي ودافعية التعلم، وكذلك معرفة العلاقة بين الأمن النفسي ودافعية التعلم. حيث تكونت عينة الدراسة من (350) طالباً وطالبة خلال العام الدراسي 2017/2016، واختيروا بطريقة المعاينةالعشوائية الطبقية، وقد شكلت العينة ما نسبته(5.2%) من المجتمع الأصلي. وأظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية للأمن النفسي ودافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة جاءت بدرجة كبيرة.واستخدم الباحث مقايس الشعور بالامن النفسي ومقباس دافعية التعلم. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة خطية موجبة ودالة إحصائياً بين درجتي الأمن النفسي ودافعية التعلم لدى الطلبة حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون بينهما (.489)، أي أنه كلما ارتفع شعور الطلبة بالأمن النفسي ارتفعت دافعيتهم للتعلم والعكس صحيح.وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات الأمن النفسي لدى الطلبة تعزى لمتغيرات مكان السكن ودخل الأسرة الشهري، ووجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات الأمن النفسي لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور ولمتغير عدد الساعات المجتازة لصالح الذين اجتازوا (100) ساعة فأعلى. وتبين عدم وجود فروق دالة احصائياً في متوسطات دافعية التعلم لدى الطلبة تعزى لمتغيرات الجنس، ومكان السكن، وعدد الساعات المجتازة، ودخل الأسرة الشهري.

الكلمات المفتاحية: الشعور بالأمن النفسي، دافعية التعلم، جامعة القدس المفتوحة.

Sense of Psychological Security and its Relation with Learning Motivation among Students of AL-Quds Open University

Prepared By
Ahmad Atef Abu Arrah
Supervised By
Dr. Kamal Salamah

2017

Abstract

This Study Aimed to determine the level of sense of psychological security and its relation with learning motivation among students of al- quds open university- and the impact of some demographic variables (such as student's gender, place of residence, number of hours passed, and family's monthly income) on psychological security and learning motivation, and knowing the relation between psychological security and learning motivation. The study sample consisted of (350) male and female students during the academic year 2017/2016, who were selected by random stratification method. The sample formed 5.2% of the original society. The results of the study showed that the total degree of psychological Security and its relation with learning Motivation among the students of al- quds open university gained a high dgree, sense of psychological security measure was used by the researcher in addition to motivation measure. The results also showed that there was a positive linear relationship between the levels of psychological security and learning Motivation among the students. The coefficient of Pearson correlation between them was (0.489), which means that the higher the students' feeling of psychological security, the more motivated they were to learn and vice versa. The results indicated that there were no statistically significant differences in the means of psychological security of students due to the variables of place of residence and family's monthly income, and there were statistically significant differences in the means of psychological security among students due gender in favor of males, and the number of hours passed in favor of those who passed (100) hours or more. There were no statistically significant differences in students' Motivation to learn attributed to gender, place of residence, number of hours passed, and family's monthly income.

Keywords: psychological security, learning Motivation, Al-Quds Open University.

(مشكلة الدراسة وخلفيتها) الفصل الأول

- المقدّمة
- مشكلة الدّراسة
- فرضيات الدّراسة
- أهداف الدّراسة
- أهمية الدّراسة
- مصطلحات الدّراسة
- حدود الدّراسة

الفصل الاول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

المقدّمة:

تعرّضت العمليّة التّعليميّة في الجامعات الفلسطينيّة إلى هجمة شرسة ومبرمجة من قبل قوات الاحتلال الإسرائيلي؛ بهدف تعطيل المسيرة التعليمية، وتجهيل الطلبة والحد من تعليمهم، وكانت متمثّلة بالعدوان والحصار ومنع التجوال وإغلاق الجامعات؛ فتركت أسوأ الأثر على العملية التعليمية، وعلى الجوانب الإنسانية والمادية، وعلى الناحية النفسية للطلبة وأعضاء هيئة التدريس والعاملين، الذين تعرض عدد منهم للاعتقال والإهانة، بالإضافة إلى تعرضهم إلى الكثير من المشكلات التي يتعرض لها الطالب الفلسطينيّ، والذي يفقده إحساسه بالشعور بالأمن النفسيّ ودافعيّة التّعلّم.

تُعد حاجة الأمن من حاجات الإنسان التي تتحقق بعد تحقيقه حاجاته الفسيولوجية، فأمن المرء النّفسيّ يصبح مهدّداً في أي مرحلة من مراحل العمر إذا ما تعرّض للضّغوط النّفسيّة أو الاجتماعيّة التي لا طاقة له بها، ممّا قد يؤدي إلى الاضطراب النّفسيّ، والأمن النّفسيّ أحد الحاجات المهمة للشّخصيّة الإنسانيّة حيث تمتدّ جذوره إلى الطّفولة، والأسرة هي أول مصدر لشعور الطّفل بالأمان، ولخبرات الطّفولة دور مهم في درجة الشعور بالأمن النفسي (عقل، 2009). ويعتبر الأمن نعمة عظيمة من نعم الله –عزّ وجلّ– على عباده، يطلبها الناس ويبحثون عنها بشتى الوسائل، قال تعالى: { [illegible] } (الرعد:28).

وفي دراسة أقرع (2005) الّتي طبّقها على طلبة جامعة النّجاح الوطنيّة، تبيّن أنّ الشّعور بالأمن النّفسيّ حصل على تقدير منخفض؛ مما ينعكس على مستوى التّعليم ودافعيّة التّعلّم، كما تبيّن في دراسة كرسوع (2006) أنّ هناك علاقة ارتباطيّة موجبة ذات دلالة إحصائيّة ما بين الشّعور بالأمن النّفسيّ ودافعيّة التّعلّم، والّتي تعدّ من الأهداف التّربويّة المهمّة الّتي ينشدها أيّ نظام تربويّ، ومن هنا تتبدّى أهمّيّة الدّافعيّة من الوجهة التّربويّة من حيث كونها هدفاً تربويّاً في ذاتها، فاستثارة الدّافعيّة لدى الطّلبة وتوجيهها وتوليد اهتمامات معيّنة لديهم، تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفيّة ووجدانيّة وحركيّة. ولها آثار مهمّة على تعلّم الطّالب وسلوكه، وتشمل هذه الآثار توجيه السّلوك نحو أهداف معيّنة، وزيادة الجهد والطّاقة، والمبادرة، والمثابرة لدى المتعلم، وزيادة قدرته على معالجة المعلومات وبالتالي تحسين الأداء (دودين وجروان،2012).

كما أنّ هناك فروقاً بين ذوي الدّافعيّة المرتفعة والمنخفضة، حيث بيّنت نتائج البحوث في هذا المجال أنّ الدّافعيّة المرتفعة أكثر نجاحاً في الدّراسة، ويحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدّافعيّة المنخفضة، كذلك فإنّ ذوي الدّافعيّة المرتفعة يميلون إلى اختيار مهمات متوسطة الصّعوبة وتتضمّن تحدّياً، ويتجنّبون المهمات السّهلة جداً لعدم توافر التّحدّي، كما أنّهم يتجنّبون المهمّات الصّعبة جدّاً؛ لارتفاع احتمالات الفشل فيها (علاونة2006).

ومن هنا جاء إحساس الباحث بوجود حاجة أساسيّة لم يتمّ إشباعها؛ كالشّعور بالأمن النّفسيّ بين الطّلبة، وأنّه أمام مشكلة غامضة تحتاج إلى الفهم والتّفسير لعلاقة هذا المفهوم بدافعيّة التّعلّم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، ممّا دفع الباحث إلى دراسة العلاقة بين المتغيرين والوقوف على النّتائج الّتي تصف المشكلة كما هي بالواقع؛ للاستفادة منها قدر الإمكان في بيئتنا الجامعيّة الفلسطينيّة.

مشكلة الدّراسة:

تتركّز مشكلة الدّراسة في التّعرّف إلى العلاقة بين درجات الشّعور بالأمن النّفسيّ ودرجات دافعيّة التّعلّم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة؛ ومشكلة الدّراسة هي نتيجة طبيعيّة لتفاعل الباحث مع بيئته الأكاديميّة وإحساسه بها، وكان غرضه التّعرّف إلى العلاقة بين مستوى الشعور بالأمن النّفسيّ ومستوى دافعيّة التّعلّم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة.

أسئلة الدّراسة:

سعت الدّراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1 ـ ما مستوى الشعور بالأمن النّفسيّ لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة؟

2 ـ ما مستوى دافعيّة التّعلّم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة؟

3 ـ هل تختلف تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لمستوى الشعور بالأمن النّفسيّ باختلاف متغيّرات الدّراسة: الجنس، ومكان السّكن، وعدد السّاعات المجتازة، ودخل الأسرة الشّهريّ؟

4 ـ هل تختلف تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لمستوى دافعيّة التّعلّم باختلاف متغيّرات الدّراسة: الجنس، ومكان السّكن، وعدد السّاعات المجتازة، ودخل الأسرة الشّهريّ؟

5 ـ هل توجد علاقة ارتباطيّة بين مستوى الشعور بالأمن النّفسيّ ودافعيّة التّعلّم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة؟

فرضيّات الدّراسة:

تمّ تحويل السّؤال الثّالث والرّابع والخامس إلى فرضيات كالآتي:

الفرضيّة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات الشعور بالأمن النّفسيّ لدى الطّلبة تعزى إلى متغيّر الجنس.

الفرضيّة الثّانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات الشعور بالأمن النّفسيّ لدى الطّلبة تعزى إلى متغيّر مكان السّكن.

الفرضيّة الثّالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات الشعور بالأمن النّفسيّ لدى الطّلبة تعزى إلى متغيّر عدد السّاعات المجتازة

الفرضيّة الرّابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات الشعور بالأمن النّفسيّ لدى الطّلبة تعزى إلى متغيّر دخل الأسرة الشّهريّ.

الفرضيّة الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات دافعيّة التّعلّم لدى الطّلبة تعزى إلى متغيّر الجنس.

الفرضيّة السّادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات دافعيّة التّعلّم لدى الطّلبة تعزى إلى متغيّر مكان السّكن.

الفرضيّة السّابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات دافعيّة التّعلّم لدى الطّلبة تعزى إلى متغيّر عدد السّاعات المجتازة.

الفرضيّة الثّامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات دافعيّة التّعلّم لدى الطّلبة تعزى إلى متغيّر دخل الأسرة الشّهريّ.

الفرضيّة التّاسعة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الشعور بالأمن النّفسيّ ومستوى دافعيّة التّعلّم لدى الطّلبة.

أهداف الدّراسة:

سعت الدّراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

أوّلاً- التّعرّف إلى مستوى الشّعور بالأمن النّفسيّ ومستوى دافعيّة التّعلّم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة.

ثانياً- التّعرّف إلى الفروق بين متوسّطات الشعور بالأمن النّفسيّ ودافعيّة التّعلّم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة باختلاف متغيّرات الدّراسة الدّيموغرافيّة: الجنس، مكان السّكن، عدد السّاعات المجتازة ودخل الأسرة الشّهريّ.

ثالثاً- التّعرّف إلى طبيعة العلاقة بين مستوى الشعور بالأمن النّفسيّ ومستوى دافعيّة التّعلّم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة.

أهمّيّة الدّراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تبحث في مفهوم الأمن النّفسيّ لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقته بدافعيّة التّعلّم، من الناحيتين النّظريّة والتّطبيقيّة كما يأتي:

أوّلاً- الأهمّيّة النّظريّة: تتمثل في تناول العلاقة بين متغير الأمن النّفسيّ ومتغير دافعيّة التّعلّم لدى طلبة الجامعات الفلسطينيّة، وفي إثراء الأدب التّربويّ في المكتبة الفلسطينيّة بشكل يسهم في جذب اهتمام الباحثين وعنايتهم، كما أنّ هذه الدّراسة طبّقت على طلبة جامعة القدس المفتوحة الّتي تتبع النّظام المفتوح بالتّدريس.

ثانياً– الأهمّيّة التّطبيقيّة: من خلال إلقاء الضّوء على المشكلات الّتي يعاني منها الطّلبة، ممّا سيسهم في بناء البرامج الإرشاديّة الملائمة لتعزيز الأمن النّفسيّ ودافعيّة التّعلّم لدى الطّلبة.

مصطلحات الدّراسة:

- **الأمن النّفسيّ:** هو شعور الفرد بالاستقرار والتّحرّر من الخوف والقلق، لتحقيق متطلّباته ومساعدته على إدراك قدراته وجعله أكثر تكيّفاً (العقيلي، 2004، 6). ويعرّف الأمن النّفسيّ اجرائيّاً: بأنّه الدّرجة الّتي يحصل عليها المفحوص على مقياس الشّعور بالأمن النّفسيّ والمستخدم في هذه الدّراسة.
- **دافعيّة التّعلّم:** هي العوامل الدّاخليّة والخارجيّة الّتي تتمثّل على شكل مثير أو دافع أو حافز أو غرض؛ حتّى يحدث التّعلّم بفعالية (العتوم والجراح والحموري، 2017، 33). وتعرّف دافعيّة التّعلّم اجرائيّاً: بأنّه الدّرجة الّتي يحصل عليها المفحوص على أداة دافعيّة التّعلّم والمستخدمة في هذه الدّراسة.
- **جامعة القدس المفتوحة:** تأسّست على أرض فلسطين بداية عام (1991)م، وتتبنّى فلسفة التّعليّم المفتوح والتّعليم المدمج، وتهدف إلى إيصال العلم والمعرفة إلى شرائح المجتمع كافّة، وتمنح درجة البكالوريوس في (27) تخصّصاً، بالإضافة إلى درجة الماجستير في تخصّصي اللّغة العربيّة والإرشاد النّفسيّ والتّربويّ.

حدود الدّراسة:

تمّ اجراء هذه الدّراسة في إطار الحدود الآتية:

- الحدود البشريّة: تمّ اجراء الدّراسة على جميع طلبة جامعة القدس المفتوحة– فرع جنين.
- الحدود المكانيّة: جامعة القدس المفتوحة– فرع جنين.

– الحدود الزّمانيّة: تمّ اجراء الدّراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدّراسيّ (2017/2016) م.

– الحدود المفاهيميّة: اقتصرت على المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدّراسة.

الفصل الثّاني (الإطار النّظريّ والدّراسات السّابقة)

- الأمن النّفسيّ
- دافعيّة التّعلّم
- التعليق على الإطار النظري
- الدّراسات السّابقة الّتي تناولت الأمن النّفسيّ
- تعقيب على الدّراسات السّابقة الّتي تناولت الأمن النّفسيّ
- الدّراسات السّابقة الّتي تناولت دافعيّة التّعلّم
- تعقيب على الدّراسات السّابقة الّتي تناولت دافعيّة التّعلّم
- تعقيب عامّ على الدّراسات السّابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النّظريّ

أولى علماء النّفس موضوع الحاجات النّفسيّة اهتماماً كبيراً؛ لما لها من دور أساسيّ في تحقيق حالة نفسيّة مستقرة، يشعر من خلالها الفرد بالأمن والطّمأنينة والتّوازن بين قوى نفسه الدّاخليّة والخارجيّة، أو بين مصالحه الشّخصيّة ومصالح الجماعة (العرجا وعبد الله، 2015). ويعتبر مفهوم الأمن النّفسيّ حاجة أساسيّة يسعى الإنسان إلى اشباعها وصولاً إلى حالة من الصّحّة النّفسيّة، وقد تعدّدت محاولات العلماء والباحثين في تفسير هذا المفهوم.

مفهوم الأمن النّفسيّ:

تعدّدت مفاهيم الأمن النّفسيّ واختلفت باختلاف وجهات النّظر، ولم يخلُ الأمر من التّداخل مع مفاهيم أخرى لدرجة يصعب معها تحديد حدوده وتوضيحها، ويعدّ مفهوم الأمن النّفسيّ من المفاهيم المرّكبة في علم النّفس، ويتداخل في مؤشراته مع مفاهيم أخرى، مثل: الطّمأنينة الانفعاليّة، والأمن الذّاتيّ، والرّضا عن الذّات، ومفهوم الذّات الإيجابيّ، والتّوازن الإنفعاليّ (Caryer, 2001).

وعرّف ماسلو الأمن النّفسيّ الوارد في عمر (2014، 195) بأنّه:" شعور الفرد بأنّه محبوب متقبّل من الآخرين، له مكانة بينهم، ويدرك أنّ بيئته صديقة ودودة غير محبطة يشعر فيها بندرة الخطر والتّهديد والقلق" . كما ويرى الشّبؤون (2006، 55) أنّ الأمن النّفسيّ هو:" مفهوم مرادف لمعنى الصّحّة النّفسيّة؛ فوجوده يعني وجودها أما فقدانه فيؤدي إلى العديد من الاضطرابات والمشكلات النّفسيّة، ويكمن جوهر الشّعور بالأمن في الشّعور بالحبّ والتّقدير بالإضافة إلى الشّعور بالانتماء والاستقرار وندرة الشّعور بالقلق".

الأمن النّفسيّ في الدّين الإسلاميّ:

قد تمّت الإشارة الى الأمن النّفسيّ في القرآن الكريم في آيات كثيرة منها:

- قال تعالى: {[illegible]} (سورة قريش، آية4).

- قال تعالى: {[illegible]} (سورة النحل،آية 112).

- قال تعالى: {[illegible]}.(سورة البقرة، آية126).

- قال تعالى: {[illegible]}. (سورة النور، آية 55).

وتشير هذه الآيات القرآنيّة الكريمة إلى مدى أهمّيّة الأمن في حياة الإنسان ضدّ الخوف والجوع وكلّ مهدّدات الأمن، وإلى أهمّيّة أمن الإنسان وأمن الوطن، وأمن الإنسان على رزقه، وسلامة بدنه من العلل، بالإضافة إلى أنّه شفاء للنّفوس من جميع الأمراض، وتطهير لها من مشاعر البغض والحقد والحسد والغيرة والكراهيّة والغل والانتقام والرّغبة في الأذى؛ فالإيمان بكلّ ما جاء في القرآن الكريم يساعد على التّمتّع بالصّحّة النّفسيّة والجسميّة الجيدة، وإلى الشّعور بالأمن والأمان النّفسيّ، والقيم الإنسانيّة النبيلة، والتّعاليم السّمحة والهدى الرّبانيّ الخالد الّذي يحفظ للإنسان صحّته النّفسيّة والعقليّة والخلقيّة والاجتماعيّة (العيسوي،2001). وقد ورد عن التّرمذيّ أنّ الرّسول (صلّى الله عليه وسلم) قال:" من أصبح آمناً في سربه، معافى في جسده، عنده قوت يومه فكأنّما حيزت له الدّنيا". وهنا في هذا الحديث أشار الرّسول (صلّى الله عليه وسلم) إلى ثلاثة أسباب رئيسة للسّعادة وهي: الشّعور بالأمن في الجماعة، وصحّة الجسم، والحصول على القوت كمقومات للحياة الإنسانيّة السّعيدة، وهي من المؤشّرات المهمّة للصّحّة النّفسيّة (الصّوافي،2008).

أبعاد الأمن النفسي:

إن الأمن النفسي لدى الأفراد يشتمل على عدة أبعاد أساسية أولية وهي: الحب والتقبل من طرف الآخرين والإنتماء إلى الجماعة، والشعور بالإستقرار والتحرر من الخوف والقلق، وإدراك البيئة بأنها صديقة ودودة غير محبطة. وهناد عدة أبعاد ثانوية منها الثقة في الآخرين وحبهم، والتسامح مع الآخرين، وإدراك العالم والحياة كبيئة سارة، والمواجه الواقعية للأمور وعدم الهروب، والشعور بالهدوء والإرتياح والإستقرار، والشعور بالكفاءة والقدرة على حل المشكلات، وتملك زمام الأمور وتحقيق النجاح (حجاج، 2014).

خصائص الأمن النفسي:

إن هناك عدة خصائص للأمن النفسي منها: (أقرع،2005)

- يؤثر الأمن النفسي تأثيراً حسناً على التحصيل الدراسي للطلبة.
- المتعلمون والمثقفون أكثر أمناً من الجهكلة والأميين.
- شعور الوالدين بالأمن النفسي قي شيخوختهم يرتبط بوجود الأبناء وقيمهم.
- الأمنون نفسياً أعلى في الإبتكار من غير الأمنين نفسياً.
- نقص الأمن النفسي يرتبط بالتوتر.
- نقص الأمن النفسي يرتبط بالإصرار والتشبث بالرأي دون مناقشة.

الحاجة إلى الأمن النّفسيّ:

إنّ الحاجة إلى الأمن هي محرّك الفرد لتحقيق أمنه، وترتبط الحاجة إلى الأمن ارتباطاً وثيقاً بغريزة المحافظة على البقاء، وتتضمّن شعور الفرد بأنّ بيئته بيئة صديقة، مشبعة للحاجات، وبأنّ الآخرين يحبّونه ويحترمونه ويقبلونه داخل الجماعة، وأنّه يعيش في استقرار أسريّ وتوافق اجتماعيّ، وأنّه قادر على حلّ المشكلات النّفسيّة والاجتماعيّة، والاطمئنان في سكن ورزق مستمّر، والحاجة إلى الأمن هي من أهمّ الحاجات النّفسيّة، ومن أهمّ دوافع السّلوك طوال الحياة، وهي من الحاجات الأساسيّة اللازمة للنّمو النّفسيّ السّوي والصّحّة النّفسيّة للفرد (الشحري،2013).

مهدّدات الأمن النّفسيّ:

إنّ كلّ ما يمكن أن يكون نتيجة لحالة من الشّعور بالذّنب وعدم التّقبّل والمحبة، والعزلة، والوحدة، والشّعور الدّائم بالخوف، والقلق، والتّهديد الدّائم بالخطر يعتبر مهدّداً للأمن النّفسيّ. وفيما يأتي نورد بعضاً من العوامل المهدّدة للأمن النّفسيّ:

1. الأساليب التّربويّة الخاطئة:

إنّ الإهمال من قبل الوالدين للأبناء، والنّقد الزّائد، وعدم الثّبات في المعاملة، والتّدليل الزّائد، فهذه الأساليب الّتي يعتمدها الوالدان تهدد الأمن النّفسيّ ، حيث إنّ للأمن النّفسيّ عناصر أساسيّة تتمثّل في المحبة والقبول والاستقرار، وهذه العناصر توفّرها الأسرة، إذ يمكن أن تهتزّ هذه الأعمدة الأساسيّة وتضعف وتتهاوى، وهكذا يغيب الأمن النّفسيّ، فهو ركن أساسيّ من أركان الصّحّة النّفسيّة للأسرة والأبناء (أبو عمرة، 2012).

2. الخطر أو التّهديد بالخطر:

إنّ ما يثير القلق والخوف لدى الفرد بشكل خاصّ والجماعة بشكل عامّ، ويجعلانه أكثر حاجة إلى الشّعور بالأمن هو الخطر أو التّهديد بالخطر، ويمكن القول أنّه كلّما زاد الخطر والتهديد استوجب زيادة تماسك الجماعة لمواجهته(Pamerantz, 2006).

3. الأمراض الخطيرة :

يصاب الإنسان بالعديد من الأمراض الّتي يكون سببها متعلّقاً إمّا بالوراثة أو بالعدوى أو بالمؤثّرات البيئيّة المحيطة بالفرد، ومنها: مرض السّكريّ، وأمراض القلب، ومرض السّرطان، حيث يصاحبها في كثير من الأحيان توتّر وقلق مرتفع واكتئاب وشعور بعدم الأمن النّفسيّ (الشحري، 2013).

العوامل المساعدة في تحقيق الأمن النّفسيّ:

هناك عوامل عديدة تساعد في تحقيق الأمن النّفسيّ، وبداية تعدّ الأسرة من أهمّ هذه المصادر، وذلك بأنّ أساليب التّنشئة الاجتماعيّة والعلاقات الأسريّة القائمة على الاحترام المتبادل، وأساليب التّعامل القائمة على تفهّم الأبناء وتقبّلهم، وإشعاره بأنّه مرغوب فيه، وأساليب الرّعاية المنزليّة دون

إهمال أو نبذ أو رفض أو تسلّط لها دور كبير في الشّعور بالأمن النّفسيّ. وبالإضافة إلى أنّ الأمن يكتسبه الفرد من خلال عملية التّنشئة الاجتماعيّة، ومجموعة من الدّوافع الثّانويّة، وهي دوافع يختصّ بها الإنسان دون غيره من الكائنات الحيّة، ومن بينها: الحاجة إلى الحبّ والاحترام والتّقدير والأمن والإنجاز والاستقلاليّة والتّخلّص من التّوتّر (رضوان،2002). كما أنّ للتّربية من أجل الأمن النّفسيّ والسّلام والتّفاهم العالميّ دوراً في تحقيق الأمن النّفسيّ، حيث إنّه أصبحت من الآمال الكبرى ومن أهداف التّربية أن تحقق الأمن النّفسيّ، وتقوم التّربية في جوهرها على تعليم الإنسان مجموعة من الأساليب، والطّرق لمواجهة ضغط الحاجات والدّوافع الدّاخليّة، وعلى تعليمه تحمل الإحباطات النّاجمة عن عدم إشباع الدّوافع، أو عدم القدرة على التّأثير في البيئة (كرسوع2006).

بعض النّظريّات المفسّرة للأمن النّفسيّ:

اختلفت وجهات النّظر للأمن النّفسيّ باختلاف المدارس المختلفة في العلوم النّفسيّة، وفيما يأتي عرض بعض منها:

أوّلاً- نظريّة التّحليل النّفسيّ:

إنّ نظريّة التّحليل النّفسيّ والّتي جاء بها سيجموند فرويد تقوم على أن الجهاز النّفسيّ للإنسان مكوّن من ثلاثة أقسام، وهي: (الهو: وهو مستودع الغرائز لدى الفرد ويحوي كلّ ما هو موروث، وما هو موجود منذ الولادة، وما هو ثابت في تركيب البدن. والأنا: وهو جزء وسيط بين الهو والعالم الخارجيّ. والأنا الأعلى: وهو قسم يمثّل سلطة الوالدين والمجتمع والمثل العليا في ذلك المجتمع). ويرى فرويد أنّ الأنا هو المسؤول عن توفير الأمن النّفسيّ بمحافظته على ذات الفرد من التّهديدات الدّاخليّة أو الخارجيّة (الحرفي،2014). ويرى آدلر(Adler) أنّ عدم الشّعور بالأمن ينشأ عن شعور الفرد بالدّونيّة والتّحقير النّاتجين عن إحساس بالقصور العضويّ أو المعنويّ؛ ممّا يدفعه إلى القيام

بتعويض ذلك ببذل المزيد من الجهد الّذي قد يكون إيجابيّاً نافعاً، أو سلبيّاً كالعنف والتّطرّف؛ لذا فقد ارتبط مفهوم الأمن النّفسيّ عند آدلر بقدرة الفرد على تحقيق التّكيّف والسّعادة في ميادين العمل والحبّ والمجتمع (العقيلي، 2004).

ثانياً- نظريّة إريكسون في النّمو النّفسيّ الاجتماعيّ:

يرى إريكسون أنّ الأمن النّفسيّ والحبّ والثّقة في الآخرين يقابلها حاجات أساسيّة؛ يؤدي إشباعها خاصّة في السّنوات المبكّرة من الطّفولة إلى الإحساس بالطّمأنينة النّفسيّة في المراحل اللاحقة (أبو جادو، 2016). في تصنيف إريكسون للمراحل الثّمانية في النّمو النّفسيّ الاجتماعي تعكس هذه الرّؤية. فالطّفل في السّنتين الأول ى إن لم يتحقّق له الحبّ ويشعر بالأمن فقد ثقته في العالم من حوله وطوّر مشاعر من عدم الثقة في الآخرين بالانعزال والابتعاد عنهم، وكذلك الحال في بداية سنّ العشرينات وهي مرحلة المراهقة وتحديد الهوية، ففشل المراهق في تطوير علاقات حميمة مع الآخرين يجعله يميل إلى الوحدة والعزلة (الرقاص والرافعي،2010).

ثالثاً- النّظريّة المعرفيّة:

إنّ المعرفيّين يربطون شعور الفرد بالأمن النّفسيّ بالتّفكير العقلاني، بحيث يعتمد كلّ منهما على الآخر، فالشّخص السّويّ يعيش حياة نفسية طيبة بفضل طريقة تفكيره العقلانيّة ومن هؤلاء المعرفيّين: البرت اليس وبولبي (Albert Ellis & Bowlby)، الّذين يرون كلّ موقف نقابله أو نتعرّض له في حياتنا يمكن تفسيره تحت ما يطلق عليه النّماذج التّصوريّة أو المعرفيّة، وهذه النّماذج تشكّل صيغة نستقبل بها المعلومات الواردة إلينا من البيئة المحيطة عبر أعضاء الحسّ، كما تحدّد تصوراتنا الإيجابيّة والسّلبيّة عن الأشياء وعن أنفسنا والعالم (الكريديس،2016).

رابعاً- نظريّة الحاجات لماسلو:

ترى هذه النّظريّة أنّ إشباع حاجات الإنسان الفسيولوجيّة يعدّ أساساً وقاعدة لإشباع حاجته إلى الأمن، والطّمأنينة النّفسيّة، ويتمّ إشباع الحاجة إلى الأمن بوسائل كثيرة تبعاً لطبيعة الفرد، ومرحلة النّمو الّتي يمرّ بها (بركات،2012). والحاجات بحاجة إلى اشباع من أجل تحقيق التّوازن والصّحّة النّفسيّة والتّوافق النّفسيّ والاجتماعيّ وبالتّالي الشّعور بالأمن النّفسيّ. ويرى ماسلو أنّ الإنسان يولد ومعه حاجات سبع تؤثّر في كلّ ما يقوم به ويفعله، ولكن أحياناً قد لا يكون لأحدها أو بعضها السّيادة على سلوك الفرد (الشحري،2013).

وقد صنف العالم الأمريكي ماسلو (Maslo) حاجات الإنسان بشكل هرمي سماه (هرم الحاجات) وكانت مرتبة بشكل تدريجي من القاعدة إلى أعلى الهرم كما يلي: (الخطيب وآخرون2016)

- الحاجات الفسيولوجية.
- حاجات الأمن والسلامة.
- حاجات الحب والإنتماء.
- حاجات إحترام الذات.
- حاجات تحقيق الذات.
- الحاجة إلى المعرفة.
- الحاجات الجمالية.

وتمثّل الحاجة إلى الأمن أهمّيّة كبيرة في تحقيق النّمو السّليم للفرد، حيث يرى ماسلو أنّ توافق الفرد خلال مراحل نموّه المختلفة يتوقّف على مدى شعوره بالأمن في طفولته. ذلك أنّ شعور الطّفل بالأمن يجعله ينتمي إلى بيئته، ويتقبّل ذاته ويكون مفهوماً موجباً للذّات، وعلى العكس من ذلك فإنّ

فقدانه للشّعور بالأمن يؤدي إلى سوء توافقه النّفسيّ والاجتماعيّ. ويتحقّق الشّعور بالأمن في ظلّ أساليب التّنشئة الاجتماعيّة القائمة على الدفء والحنان وإشعار الطّفل بأنّه مرغوب فيه، في حين أنّ الحرمان من العطف الأبويّ وأساليب الرّعاية والتّربية القائمة على الرّفض أو النّبذ أو الإهمال هي مصادر أساسيّة لفقدان الشّعور بالأمن(إبراهيم، 2012).

مفهوم دافعيّة التّعلّم:

الدّافعيّة: هي طاقة كامنة في الإنسان تدفعه ليسلك سلوكاً معيناً في العالم الخارجيّ، وهذه الطّاقة هي الّتي ترسم له أهدافه؛ لتحقيق التّكيّف مع المجتمع الخارجيّ (عدنان2009).

والتّعلّم: هو تغيّر شبه دائم في سلوك الكائن الحي؛ نتيجة الخبرة والممارسة والتّدريب (الداهري، 2011،13).

ويمكن تعريف دافعيّة التّعلّم: بأنّها حالة استثارة داخليّة، تحرّك المتعلّم لاستغلال أقصى طاقاته في أيّ موقف تعليميّ يشترك فيه، ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق الذّات (أبو جادو، 2016، 292). وعرفها (الختاتنة وأبو اسعد والكركي، 2015، 191) بأنها القوة أو المحرك الرئيسي الذي يحرك سلوك الفرد ويوجهه إلى أوجه النشاط المختلفة التي يكتسب من خلالها أنشطة جديدة أو يعدل بها سلوكه.

وهناك مفاهيم عدّة ارتبطت بمفهوم دافعيّة التّعلّم، وقد صنّفها الخطيب وآخرون(2016) كما يأتي:

أ –الحاجة: وهي النّقص في شيء معيّن يؤدي استعماله إلى إعادة التّوازن للفرد.

ب- الحافز: وهو زيادة توتّر الفرد نتيجة وجود حاجة غير مشبعة؛ ممّا يؤدي إلى قيامه باستجابات خاصّة نحو موضوع معيّن في البيئة الخارجيّة، كحافز الجوع والعطش والإحساس بالبرودة والسّخونة.

ج- الباعث: وهو الشّيء الّذي يهدف إليه الفرد، ويوجّه استجاباته نحوه أو يبتعد عنه، ومن شأن الباعث إزالة الضّيق أو التّوتّر كالطّعام الّذي يزيل حافز الجوع.

أنواع الدّافعيّة:

تصنّف أنواع دافعيّة التّعلّم إلى طائفتين، وهما على النّحو الآتي:

- الدّافع الدّاخليّ: وهو عبارة عن قوّة توجد داخل النّشاط أو الموضوع، وبالتّالي تجذب المتعلّم للرّغبة في أداء العمل (الرفوع، 2015).
- الدّافع الخارجيّ: إنّ الدّافعيّة الخارجيّة هي الّتي يكون مصدرها خارجيّاً كالمعلّم، أو إدارة المدرسة، أو أولياء الأمور، أو حتّى الأقران؛ فقد يقبل الطّالب على التّعلّم سعياً لإرضائهم للحصول على تشجيع معنويّ أو ماديّ منهم (بني يونس، 2015).

وظائف دافعيّة التّعلّم:

أشار بن ستي (2013) إلى أنّه إذا كانت الدّافعيّة وسيلة لتحقيق الأهداف التّعليميّة فإنّها تبدو أيضاً في علاقتها بالسّلوك الإنسانيّ وبالتّعلّم على وجه الخصوص في الوظائف الآتية:

1- تساعد المتعلّم على أن يستجيب لمواقف معيّنة ويهمل باقي المواقف كما يتصرّف بطريقة معيّنة في ذلك الموقف.

2 -تساعده على تحصيل المعرفة والمهارات وغيرها من الأهداف.

3 -تعمل الدّافعيّة على تحديد مجال النّشاط السّلوكيّ، الّذي يوجّه إليه الفرد اهتماماته من أجل تحقيق أهداف وأغراض معيّنة؛ فالسّلوك بدون وجود دافع يصبح عشوائيّاً وغير هادف.

4 -تعمل الدّافعيّة على جمع الطّاقة اللازمة لممارسة نشاط ما؛ ممّا يؤدي إلى تنشيط سلوك الفرد، ودفعه إلى القيام بعمل من أجل إزالة التّوتّر، وإعادة الجسم إلى الاتّزان السّابق.

5 -كذلك تعمل الدّافعيّة على جمع الطّاقة الّلازمة لممارسة نشاط ما، وتحاشي السّلوك المؤدّي إلى العقاب والحرمان.

خصائص الدافعية:

هناك عدة خصائص للدافعية موضحة كما يلي: (الختاتنة وأبو أسعد والكركي2015)

- توجيه السلوك نحو هدف معين.
- تغير سلوك الفرد ثم ينوع نشاطه حتى يحقق الدافع.
- الغرضية أي لكل دافع هدف يسعى الفرد لتحقيقه.
- النشاط حيث يحرك الدافع نشاط الفرد ويزداد النشاط كلما زادت قوة الدافع.
- الإستمرارية في السلوك حتى يحقق الإشباع.
- التحسن خلال المحاولات والتكرار.
- التكيف الكلي وذلك بتحريك جميع أجزاء الجسم لتحقيق الهدف.
- توقف السلوك وذكل بتحقيق الهدف.

عناصر دافعية التعلم:

إن هناك عدة عناصرتشير إلى وجود الدافعية لدى الفرد وتتمثل في: (بن ستي2013)

1. حب الإستطلاع: إن المهمة الأساسية للتعليم هي التربية وحب الإستطلاع عن الطلبة واستخدامه كدافع للتعلم، فالأفراد فضوليون بطبعهم، فهم يبحثون عن خبرات جديدة ويشعرون بالرضا عند حل الألغاز وتطوير مهاراتهم، فتقديم مثيرات جديدة للطلبة تثير حب الإستطلاع لديهم، كإستثارة الفضول لديهم بطرح أسئلة أو مشكلات ليبحثوا عن حلول لها.
2. الكفاية الذاتي: إن الطلبة الذين لديهم شك في قدرتهم ليس لديهم دافعية للتعلم، أما إذا إعتقد الفرد أن بإمكانه تنفيذ مهمات محددة أو الوصول إلى أهداف معينة فيكون لديه دافعية للتعلم.
3. الإتجاه: يعتبر إتجاه الطلبة نحو التعلم طاقة داخلية لا تظهر دائماً خلال السلوك الإيجابي لدى الطلبة وقد تظهر فقط بوجود الدروس.

أسباب تدني دافعيّة التّعلّم:

وفي رأي الدّاهريّ (2011) يمكن تحديد أسباب انخفاض دافعيّة التّعلّم لدى طلبة الجامعات كما يأتي:

- أسباب تعود للم درسين: وذلك بسبب قلّة الحوافز الّتي تمنح للمدرّسين، وانشغال المدرّس بأمور أخرى خارجة عن نطاق عمله، وشعور المدرّس بعدم الاطمئنان على مستقبله، وانخفاض المكانة الاجتماعيّة للمدرّس، وتوتّر العلاقات بين المدرّس والطّلبة والإدارة، وقلّة الاهتمام داخل المدرسة، وضعف إعداد المدرس علميّاً وأكاديميّاً.

- أسباب تعود للطّلبة: وتكون بكثرة عدد المحاضرات في اليوم الواحد، وضعف الشّعور بالمسؤوليّة لدى الطّلبة، ولا تتوفر العدالة في توزيع الدّرجات لدى بعض الم درسين، وضعف المستوى الاقتصاديّ لدى بعض الأسر، وضعف رغبة الطّالب في التّخصّص الّذي قبل فيه، وضعف التّرابط بين المناهج النّظريّة والعمليّة، وشعور الطّالب بأنّ المدرسة لا تحقّق طموحاته، وقلّة النّشاطات الاجتماعيّة وضعف العلاقة بين الطّالب والمعلّمين.

إستراتيجيّات تنمية الدّافعيّة عند الطّلبة:

أشار يوسف (2006) إلى أنّ هناك عدداً من الاستراتيجيّات الّتي يمكن أن تنمّي دوافع طلبة الجامعات منها:

1 -إستراتيجيّة المدح: وهي عبارة عن إخبار الطّلبة أنّهم جيّدون، والثّناء على أدائهم في مهمّة تعليميّة ما، وحيث تعتب أنها تعليقات إيجابيّة غير محدودة، وتكون بؤرتها الشّخص وليس المهمّة القائمة.

2 -إستراتيجيّة لعب الدّور: وهي عبارة عن قيام الطلبة بتقمّص أدوار الشّخصيّات الّتي تمثّل محتوى المهمّة التّعليميّة.

3 -إستراتيجيّة استخدام المكافئات الخارجية على المهمّة: وهي عبارة إعطاء مكافآت للطّلبة عندما يحرزون استجابات عالية صحيحة عند قيامهم للمهمّة.

4 -إستراتيجيّة تقديم مهام مثيرة: وهي الطّريقة الّتي تقدّم بها المهام أو المسائل الّتي تثير الطلبة لكي يفكّروا بطرق جديدة، ومن المهام المثيرة الّتي تعمل على زيادة الدّافعيّة لديهم

كشف المسائل والموضوعات الّتي تحيّرهم ليفكّروا بطرق جديدة، ثم يوفّر لهم اختيار النّشاطات عندما يتمّون عملهم قبل الآخرين.

5 -إستراتيجيّات الارتباط: وهي الّتي تركز على الإجابة على أسئلة مثل: "لماذا أتعلّم هنا؟ أو ما هي قيمة هذا؟"، وتلك الاستراتيجيّات تتضمّن المهمّة الّتي تكون مرتبطة بحياة الطّلبة، مثلاً: قد يربط المدرّس النّشاط أو التّوجيه باهتمامات الطلبة أو النّشاطات المستقبليّة أو الخبرات السّابقة في محاولة لإظهار قيمته وأهمّيّته.

6 -إستراتيجيّات بناء الثّقة: وهي تركّز على مساعدة الطلبة على رؤية المهمّة على أنّها مثيرة للتّحدّي وقابلة للإنجاز، مثل تنظيم المواد على مستويات من الصّعوبة المتزايدة.

7 -إرجاع الفشل إلى الجهد القليل: مثل ستواجه مشاكل لو لم تعمل بجدّ في هذه المحاضرة، يجب عليك أن تقوم بعمل أفضل.

8 -إستراتيجيّة إظهار الإتمام وتحمّل المسؤوليّات: وجود طرق تجعلهم يقودون النّشاطات، وجود فرص تجعلهم يتحمّلون المسؤوليّة.

بعض النّظريّات المفسّرة لدافعيّة التّعلّم:

أوّلاً: النّظريّة السّلوكيّة:

يرى سكنر أنّ التّعزيز ربما يتطوّر ليصبح ذاتيّاً، حيث يقوم الفرد بسلوك ما لإشباع حاجات ودوافع لديه دون تأثير خارجيّ، كالطّالب الّذي يقوم بمطالعة بعض الكتب والمؤلّفات ليس من أجل اجتياز امتحان فحسب، وإنّما للمتعة أو التّسلية أو حبّ المعرفة. وترى هذه النّظريّة أنّ الدّافعيّة تنشأ لدى الأفراد بفعل مثيرات داخليّة، بحيث يصدر عن الفرد سلوك أو نشاط استجابة لهذه المثيرات، ويؤكّد سكنر أنّ خبرات الفرد بناتج السّلوك هي الّتي تحدّد تكرار أو عدم تكرار السّلوك في المرات

اللاحقة، إذ يرى أنّ نتائج السّلوك ولا سيّما التّعزيزيّة منها تشكّل الحافز أو الباعث الّذي يدفع الأفراد للسّلوك بطريقة معيّنة في موقف ما. إنّ حصول الفرد على المعزّزات والمكافآت على سلوكياتهم يستثير لديه الدّافعيّة للحفاظ على هذه السّلوكيّات وتكرارها (الزغلول،2017).

ثانياً: النّظريّة المعرفيّة:

إنّ أحد الافتراضات الّتي يقوم عليها الاتّجاه المعرفيّ في الدّافعيّة، أنّ النّاس لا يستجيبون للمثيرات الخارجيّة والشّروط البيئيّة بطريقة تلقائيّة، ولكن بناءً على تفسيراتهم لهذه الأحداث. وطوّر المعرفيّون نظريّتهم في الدّافعيّة، إذ يعتقد علماؤها أنّ السّلوك محدّد بوساطة التّفكير والعمليّات العقليّة، وليس عن طريق التّعزيز والعقاب كما يرى السّلوكيّون، فهم يرون أنّ السّلوك يبدأ وينظم بوساطة المخطّط الذهني والأهداف والتّوقّعات والتّفسيرات، وأنّ الأفراد نشيطون مثابرون وفعّالون، وتوجد لديهم دوافع وحاجات تتمثّل في السّعي لفهم البيئة الّتي يعيشون فيها والسّيطرة عليها. وتؤكّد النّظريّة المعرفيّة على أنّ الإنسان كائن إداريّ عقلانيّ يتمتّع بإرادة حرّة تمكّنه من اتّخاذ القرارات المناسبة والسّلوك على النّحو الّذي يراه مناسباً (أبو جادو،2016).

ومن النظريات المعرفية نظرية العزو التي يعدّ عالم النّفس واينر (Weiner) من الأوائل الّذين استخدموا هذه النّظريّة لربطها بالعمليّة التّربويّة، ولا سيّما بالتّعلّم والتّحصيل الدّراسيّ، ويرى واينر أنّ لدى الطّلاب نزعة لعزو أسباب نجاحهم أو فشلهم الأكاديميّ إلى مجموعة من العوامل تتمثّل في القدرة، والجهد، والمعرفة، والحظّ، والمزاج، والاهتمامات، ووضوح التّعليمات. وتعدّ نظريّة العزو من

أكثر النّظريّات المعرفيّة الّتي عالجت موضوع الدّافعيّة نحو تحقيق النّجاح وتجنّب الفشل، فهي تهتمّ بتفسير وفهم طبيعة العزوات الّتي يقدّمها الأفراد لأسباب فشلهم أو نجاحهم في المجالات الحياتيّة المختلفة الأكاديميّة منها وغير الأكاديميّة (الجلالي، 2016).

رابعاً: النّظريّة الإنسانيّة:

يركّز أصحاب هذا المنحى على الحرّيّة الشّخصيّة للأفراد والقدرة على الاختيار واتّخاذ القرارات والسّعي الذّاتيّ للنّمو والتّطوّر. كما تركّز النّظريّات الإنسانيّة على النّظرة الكلّيّة للإنسان وضرورة التّعامل معه باعتباره كلاً متكاملاً يتكوّن من عقل وجسد وروح. وقد صنّف ماسلو الحاجات إلى مجموعتين هما: الحاجات الأساسيّة وتتمثّل في الحاجات الفسيولوجيّة الضّروريّة لبقاء الكائن الحي واستمراره ، مثل: الطّعام والشّراب والهواء والمسكن، والحاجات النّفسيّة والاجتماعيّة وهي ما تسمّى بالحاجات النّمائيّة، مثل: حاجات الأمن والسّلامة، والإنتماء والمعرفة، والتّقدير والحاجات الجماليّة، وتحقيق الذّات. ويرى ماسلو أنّ الدّوافع والحاجات لدى الإنسان تنمو على نحو هرميّ، حيث تتوقّف دافعيّة الأفراد للسّعي نحو تحقيق الحاجات في المستوى الأعلى على مدى إشباع الحاجات في المستوى الأدنى (الختاتنة وأبو أسعد والكركي،2015).

التعقيب على الإطار النظري:

يتضح للباحث من خلال ما تم عرضه سابقاً أهمية ومركزية مفهوم الأمن النفسي لدى الأفراد بشكل عام؛ إذ يعد مفهوم الأمن النفسي حاجة أساسية يسعى الإنسان إلى إشباعها كي يحقق حالة

من الصحة النفسية، وعليه توجه الكثير من الباحثين لدراسة هذا المفهوم وتناوله في البحث والدراسة، إذ يجد المتتبع بأن هذا المفهوم قد حمل معان عدة بصفته مفهوما مركباً من جهة، وتعدد نظريات علم النفس التي تناولته من جهة أخرى واختلفت تفسيراتها له كنظرية التحليل النفسي، و نظرية النمو النفسي الاجتماعي، والنظرية المعرفية، والنظرية الإنسانية وغيرها.

كما أن هذا المفهوم ورد في الرسائل السماوية ومنها الإسلام، فالحاجة للأمن تأتي في المرتبة الثانية بعد الطعام والشراب بحسب ما رتبتها الآيات القرآنية، ومن الجدير ذكره أن هناك جملة من المهددات التي قد تهدد الأمن النفسي للأفراد كالأساليب التربوية الخاطئة، والخطر أو التهديد بالخطر، والأمراض الخطيرة، وفي المقابل فان هناك عوامل عدة تساعد في تحقيق الأمن النفسي كأساليب التنشئة الاجتماعية، والعلاقات الأسرية القائمة على الاحترام المتبادل، وأساليب التعامل القائمة على تفهم وتقبل الأبناء، مما يكسب الفرد أمناً نفسياً يساعده في التكيف مع المحيط والصحة النفسية.

كذلك يرى الباحث من خلال ما تقدم أهمية الدافعية للإنسان، فالدافعية تعد طاقة كامنة في الإنسان تدفعه ليسلك سلوكاً معيناً في العالم الخارجي ليحقق التكيف مع المجتمع، أما دافعية التعلم فتشير إلى حالة استثارة داخلية، تحفز المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه، بهدف إشباع دوافعه للمعرفة، ومواصلة تحقيقه لذاته، وتصنف الدافعية في نوعين اثنين هما الدوافع الداخلية، والدوافع الخارجية، كما يمكن القول بان لدافعية التعلم وظائف عدة لعل من أهمها الدفع باتجاه تحقيق الأهداف التعليمية، كذلك قد تنشط هذه الدافعية أو تفتر، وقد استطاع علماء النفس والتربية وضع استراتيجيات لتنميتها كإستراتيجية المدح (التعزيز)، وتقديم مهام مثيرة، وبناء الثقة وغيرها الكثير، فالدافعية تحظى بأهمية كبيرة لدى المنظرين والمدارس النفسية المختلفة كالنظرية السلوكية وعلى رأسها العالم سكنر، والنظرية المعرفية، ونظرية العزو، والنظرية الإنسانية.

ويلاحظ بأن الأمن النفسي يشكل حجر الزاوية في سلامة وصحة الفرد النفسية التي تؤثر بدورها في مختلف الأنشطة التي يقوم بها، ولعل الدافعية عموماً، والدافعية للتعلم على وجه الخصوص تتأثر بدرجة كبيرة بالأمن النفسي للفرد، فالشعور بالأمن النفسي يعد مفتاحاً لإنجازات الفرد على الصعد كافة، ويسهم في زيادة نشاطه ودافعيته باتجاه التعلم والتحصيل ليحقق ذاته.

الدّراسات السّابقة

الدّراسات العربيّة الّتي تناولت موضوع الأمن النّفسيّ:

في دراسة اسكندراني (2016)، والّتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأمن النّفسيّ والإيثار لدى عيّنة من طلبة كلية التّربيّة في جامعة دمشق، والفروق بينهم وفقاً للجنس والسّنة الدّراسيّة والتّخصّص الدّراسيّ. واتّبعت المنهج الوصفيّ الارتباطيّ، وطبّقت الدّراسة باستخدام مقياس الأمن النّفسيّ ومقياس الإيثار، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (320) طالباً وطالبة من طلية كلية التربية. وأشارت النّتائج إلى وجود علاقة ارتباطيّة موجبة بين الأمن النّفسيّ والإيثار، ووجود فروق بين طلبة كلية التربية في الشّعور بالأمن النّفسيّ والإيثار وفقاً للسّنة الدّراسيّة لصالح طل بة السّنة الدّراسيّة الأخيرة، ووفقاً للتّخصّص لصالح طلاب علم النّفس في الأمن النّفسيّ، ووفقاً ولصالح طلبة الإرشاد النّفسيّ في الإيثار، في حين لم يكن هناك فروق تعزى إلى الجنس.

وفي دراسة شلهوب (2016)، الّتي هدفت التّعرّف إلى طبيعة العلاقة بين الأمن النّفسيّ والثّقة بالنّفس لدى عيّنة من طلبة كلية التّربية بجامعة دمشق، واتّبعت المنهج الوصفيّ الارتباطيّ، وطبّقت هذه الدّراسة باستخدام مقياس الأمن النّفسيّ ومقياس الثّقة بالنّفس، وتكوّنت العيّنة من (300) طالباً

وطالبة اختيروا بالطّريقة الطّبقيّة العشوائيّة، وأظهرت النّتائج وجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بين الأمن النّفسيّ والثّقة بالنّفس لدى أفراد العيّنة، وأنّه لا توجد فروق في الأمن النّفسيّ والثّقة بالنّفس تعزى لمتغيّرات الجنس والتّخصّص الدّراسيّ.

وفي دراسة الزعبي (2015) والّتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأمن النّفسيّ وفاعليّة الأنا لدى عيّنة من طلبة جامعة دمشق، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالّة جوهريّاً في متوسّطات درجات الأمن النّفسيّ، وفاعليّة الأنا بين الذّكور والإناث، وطلبة الدّراسات العلميّة والدّراسات الإنسانيّة. والّتي اتّبعت المنهج الارتباطيّ الوصفيّ، وطبّقت هذه الدراسة باستخدام مقياس الأمن النّفسيّ ومقياس فاعليّة الأنا، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (372) طالباً وطالبة منهم (196) طالباً و(176) طالبة. وأشارت النّتائج إلى وجود مستويات متوسّطة في كلّ من الأمن النّفسيّ وفاعليّة الأنا، ووجد فروق دالّة جوهريّاً بين متوسّطات درجات الذكور ومتوسّط درجات الإناث في الأمن النّفسيّ لصالح الاناث وفاعليّة الأنا لصالح الذّكور.

وفي دراسة الحرفي (2014) والّتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأمن النّفسيّ ودافعيّة الإنجاز، ومعرفة الفروق بين متوسّطات درجات طلبة الجامعة على مقياس الأمن النّفسيّ ومقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغيّر التّخصّص الدّراسيّ. والّتي اتّبعت المنهج الارتباطيّ الوصفيّ، وطبّقت هذه الدّراسة باستخدام مقياس الأمن النّفسيّ ومقياس دافعيّة الإنجاز، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (581) طالباً وطالبة من طلبة بعض الكليات التّطبيقيّة والنظرية في جامعة دمشق. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائيّاً بين درجات الطّلبة على مقياس الأمن النّفسيّ ومّقياس دافعيّة الإنجاز، وعدم وجود فروق بين متوسّط درجات الطلبة على مقياس الأمن النّفسيّ تبعا لمتغيّر

التّخصّص الدّراسيّ، ووجود فروق بين متوسّط درجات الطّلبة على مقياس دافعيّة الإنجاز تبعا لمتغيّر التّخصّص الدّراسيّ لصالح طلبة الكليّات التّطبيقيّة.

في دراسة عمر (2014) والّتي هدفت التّعرّف إلى العلاقة بين الأمن النّفسيّ ودافعيّة التّعلّم لدى تلاميذ الأقسام النّهائيّة بمرحلة التّعليم الثّانويّ في الجزائر، وتم اتّباع المنهج الوصفيّ المسحيّ، ولإجراء هذه الدّراسة استخدم مقياس الأمن النّفسيّ لماسلو، وتكوّنت مجتمع الدّراسة من (306) طالباً وطالبة، وأظهرت النّتائج إلى أن الشّعور بالأمن النّفسيّ له علاقة بالدّافعيّة للتّعلّم، ولا تختلف هذه العلاقة باختلاف الجنس والتّخصّص، فتتشابه عند الذّكور والإناث ومثلها عند طلبة الفرع الأدبيّ وطلبة الفرع العلميّ، وأنّ المتغيّرين لا يؤثران في العلاقة بين الأمن النّفسيّ ودافعيّة التّعلمّ.

وفي دراسة بني مصطفى والشريفين(2013) والّتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الشّعور بالوحدة النّفسيّة والأمن النّفسيّ لدى عيّنة من الطّلبة الوافدين الدارسين في جامعة اليرموك. واتّبعت المنهج الوصفي، وطبّقت هذه الدّراسة باستخدام مقياس الشّعور بالوحدة النّفسيّة ومقياس الأمن النّفسيّ، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (158) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطّريقة القصديّة. وأشارت النّتائج إلى أنّ مستوى الوحدة النّفسيّة لدى الطّلبة كان متوسّطاً، باستثناء بعد المشاعر الذاتية مع مقياس الأمن النفسيّ وأبعاده وذات اتّجاه سلبيّ، وأظهرت النّتائج أيضاً وجود فروق دالّة إحصائيّاً في مستوى الوحدة النّفسيّة ككلّ، وفي مجالي العلاقات الأسرية والمشاعر الذّاتيّة تعزى للجنس لصالح الإناث، ووجدت كذلك فروق في مستوى الوحدة النّفسيّة تعزى للمستوى التّحصيلي لصالح ذوي التّحصيل الممتاز وذوي التّحصيل المتدنّي، علاوةً على وجود فروق في مستوى الشّعور بالأمن النّفسيّ على المقياس ككلّ وعلى مجالاته جميعها تعزى للجنس لصالح الذّكور.

وفي دراسة بركات (2012) والّتي هدفت إلى معرفة مستوى الشّعور بالأمن النّفسيّ لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة فرع طولكرم في ضوء متغيرات: الجنس، والتّخصّص، ومستوى التّحصيل الأكاديميّ، والعمر، ومكان السكن، والسنة الدراسية. والتي اتبعت المنهج الوصفيّ، وطبّقت هذه الدّراسة باستخدام صورة مختصرة عن مقياس ماسلو للأمن النّفسيّ، حيث تكوّنت عيّنة الدّراسة من (220) طالباً وطالبة من طلبة جامعة القدس المفتوحة. وأشارت النّتائج إلى أن مستوى الشّعور بالأمن النّفسيّ لدى الطّلبة كان متوسّطاً، وأشارت إلى وجود فروق دالّة إحصائيّاً في مستوى الشّعور بالأمن النّفسيّ لدى الطلبة تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث، ومتغيّر العمر لصالح الفئة العمريّة أكثر من (30) سنة، ومتغيّر السّنة الدّراسيّة لصالح السّنة الرّابعة، وأظهرت عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً في مستوى الشّعور بالأمن النّفسيّ لدى الطّلبة تبعاً لمتغيّرات التّخصّص، ومستوى التّحصيل الأكاديميّ، ومكان السّكن.

وفي دراسة البركات ومحمود (2012) والّتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأمن النّفسيّ والمسؤوليّة الوطنيّة لدى طلبة التّعليم الجامعيّ في الأردن، ومعرفة أثر كل من جنس الطّالب وتخصّصه في الجامعة (علمي، أدبي) على كلّ من الأمن النّفسيّ والمسؤوليّة الوطنيّة. والّتي اتّبعت المنهج الوصفيّ، وطبّقت هذه الدّراسة باستخدام مقياس (ماسلو) للأمن النّفسيّ ومقياس المسؤوليّة الوطنيّة، حيث تكوّنت عيّنة الدّراسة من (630) طالباً وطالبة. وأشارت النّتائج إلى أن مستوى الأمن النّفسيّ لدى الطّلبة كان متوسّطاً، ووجود أثر لجنس الطّالب على مستوى الأمن النّفسيّ لصالح الذّكور، وعدم وجود أثر لتخصّص الطّالب على مستوى الأمن النّفسيّ، كما أشارت النّتائج إلى تمتّع الطّلبة بالمسؤوليّة الوطنيّة بدرجة عالية، ووجود أثر لجنس الطّالب على مستوى المسؤوليّة الوطنيّة لصالح الذّكور، وعدم وجود أثر لتخصّص الطّالب على مستوى المسؤوليّة الوطنيّة، ووجود علاقة إيجابيّة بين مستوى الأمن النّفسيّ ومستوى المسؤوليّة الوطنيّة.

الدّراسات السّابقة الأجنبيّة الّتي تناولت الأمن النّفسيّ:

دراسة زانج وليو (Zhang & Liu, 2015): هدفت هذه الدّراسة التّعرّف إلى الأمن النّفسيّ لدى سكان الحضر، بالإضافة إلى التّعرّف إلى أثر التّعليم والدّخل الشّهريّ للأسرة على الأمن النّفسيّ، واتّبعت المنهج الوصفيّ، استخدمت هذه الدّراسة استبيان ذاتيّ تم توزيعه على عيّنة مكوّنة من (224) من سكان الحضر في بكين. وأشارت نتائج الدّراسة أنّ الأمن النّفسيّ العام لسكان الحضر هو في المستوى المتوسّط، وتبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين السّكان تبعاً للخلفيّة التّعليميّة والدّخل الشّهريّ، فالأشخاص ذوي التّعليم العالي، أو الدّخل الشّهريّ المرتفع يتّمتعون بدرجات عالية من الأمن النّفسيّ. ومن وجهة نظر سكان الحضر أنفسهم فإنّ الطّريقة المثلى لتحسين أمنهم النّفسيّ تكمن في الحصول على المزيد من التّعليم والتّدريب على العمل.

وفي دراسة بهاتاشارجي وبهاتاشارجي (Bhattacharjee & Bhattcharjee, 2014) والتي هدفت التّعرّف إلى العلاقة بين مشاعر الأمن- وعدم الأمن لدى الأمهات غير العاملات، بالإضافة إلى التّعرّف على أثر (الجنس ومكان السكن) في الأمن النّفسيّ، واتّبعت المنهج الوصفيّ، طبّق عليهم مقياس الأمن النّفسيّ (ماسلو)، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (200) مراهق، مقسّمين إلى مجموعتين (100) مراهق من الأمّ العاملة و(100) مراهق من الأمّ غير العاملة، والّذين تتراوح أعمارهم ما بين (17-18) سنة، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ المراهقين من الأمّ غير العاملة يتمتّعون بمستويات عالية من الأمن النّفسيّ إذا ما تمّت مقارنتهم بأطفال الأمّ العاملة، وكشفت الدّراسة أيضاً عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الشّعور في الأمن النّفسيّ تعزى لمتغيّر الجنس ومكان السّكن.

وفي دراسة مارجين سون (Marginson, 2012) والّتي هدفت إلى معرفة الفروق في الأمن النّفسيّ لدى عيّنة من الطّلبة الجامعيّين، الّذين يدرسون في بعض الجامعات الأستراليّة، وفقاً لمتغيّرات الجنس، والجنسيّة، والتّخصّص الدّراسيّ. واتّبعت الدّراسة المنهج الوصفيّ، وطبّقت هذه الدّراسة باستخدام مقياس الأمن النّفسيّ، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (237) طالباً وطالبة من مختلف بلدان العالم والّذين يدرسون في الجامعات الأستراليّة. وأشارت النّتائج إلى عدم وجود فروق في الأمن النّفسيّ تبعا لمتغيّري الجنس والجنسيّة، بينما توجد فروق لصالح طلبة الكليات التّطبيقيّة.

وفي دراسة زنج ووينج (Zhang & Wang, 2011) والتي هدفت إلى التّعرّف إلى مستوى الأمن النّفسيّ لدى طلبة الجامعات في جامعة تشاينج، وقد تمّ استخدام المنهج الوصفيّ، وطبّقت الدّراسة باستخدام مقياس الأمن النّفسيّ، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (345) طالباً وطالبة. وأشارت النّتائج إلى أنّ الطّلبة يتمتّعون بمستوى متوسّط من الأمن النّفسيّ، كما وجدت أنّ مستويات الأمن النّفسيّ تأثرت بخلفياتهم الثّقافيّة والإقليميّة المختلفة.

وفي دراسة سيتو (Seto, 2010) والتي هدفت إلى قياس تأثير الأمن النّفسيّ والحرّيّة النّفسيّة على الإبداع في إندونيسيا. والّتي اتّبعت المنهج الوصفيّ، وطبّقت هذه الدّراسة باستخدام مقياس الأمن النّفسيّ ومقياس الحرّيّة النّفسيّة، وتكوّنت عينة الدراسة من (55) طالباً وطالبة، منهم (31) طالبة و (24) طالباً. وأشارت النّتائج إلى أن مستوى الحرّيّة النّفسيّة والأمن النّفسيّ كانا بمستوى مرتفع، وأن الحرّيّة النّفسيّة والأمن النّفسيّ يؤثّران على الإبداع، والعلاقة بينهما علاقة طرديّة، أي أنّه كلّما زادت الحرّيّة والأمن النّفسيّ ظهر مزيد من الإبداع.

تعقيب على الدّراسات السّابقة الّتي تناولت الأمن النّفسيّ:

يتّضح من الدّراسات السّابقة العربيّة والأجنبيّة الّتي تناولت الأمن النّفسيّ، والّتي تيّسر للباحث من الإطلاع عليها أنّها تنوّعت تنوّعاً كبيراً من جوانب عدّة، إذ هدفت بعض الدّراسات إلى الكشف عن الأمن النّفسيّ في علاقته بمتغيّرات مختلفة مثل: دراسة اسكندراني (2016) والّتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأمن النّفسيّ والإيثار لدى عيّنة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق، والفروق بينهم وفقاً للجنس والسّنة الدّراسيّة، ودراسة شلهوب (2016)، الّتي هدفت التّعرّف إلى طبيعة العلاقة بين الأمن النّفسيّ والثّقة بالنّفس لدى عيّنة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق، ودراسة الزعبي (2015) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأمن النّفسيّ وفاعليّة الأنا لدى عيّنة من طلبة جامعة دمشق، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالّة جوهريّاً في متوسّطات درجات الأمن النّفسيّ وفاعلية الأنا بين الذكور والإناث. ودراسة الحرفي(2014) والّتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأمن النّفسيّ ودافعيّة الإنجاز، ومعرفة الفروق بين متوسّطات درجات طلبة الجامعة على مقياس الأمن النّفسيّ ومقياس دافعيّة الإنجاز تبعاً لمتغيّر التّخصّص الدراسي. ودراسة عمر (2014) والّتي هدفت التّعرفّ إلى العلاقة بين الأمن النّفسيّ ودافعية التّعلّم لدى تلاميذ الأقسام النّهائيّة بمرحلة التّعليم الثّانويّ في الجزائر. ودراسة بني مصطفى والشّريفين (2013) والّتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الشّعور بالوحدة النّفسيّة والأمن النّفسيّ لدى عينة من الطلبة الوافدين الدّارسين في جامعة اليرموك. ودراسة بركات (2012) والّتي هدفت إلى معرفة مستوى الشّعور بالأمن النّفسيّ لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة فرع طولكرم في ضوء متغيّرات: الجنس، ومكان السّكن، والسّنة الدّراسيّة. ودراسة البركات ومحمود (2012) والّتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأمن النّفسيّ والمسؤوليّة الوطنيّة لدى طلبة التّعليم الجامعيّ في الأردن ومعرفة أثر كلّ من جنس الطّالب في الجامعة على كل من الأمن النّفسيّ والمسؤوليّة الوطنيّة. ودراسة (Zhang & Liu, 2015)، وهدفت هذه الدّراسة إلى التّعرّف إلى الأمن النّفسيّ لدى سكان الحضر، بالإضافة إلى التّعرّف إلى أثر التّعليم والدّخل الشّهري للأسرة على الأمن

النّفسيّ. و دراسة (Bhattacharjee & Bhattcharjee, 2014) والّتي هدفت إلى التّعرّف إلى العلاقة بين مشاعر الأمن– وعدم الأمن لدى الأمهات غير العاملات، بالإضافة إلى التّعرّف على أثر (الجنس ومكان السّكن) في الأمن النّفسيّ. ودراسة مارجين سون (Marginson, 2012) والّتي هدفت إلى معرفة الفروق في الأمن النّفسيّ لدى عيّنة من الطّلبة الجامعيّين الّذين يدرسون في بعض الجامعات الأستراليّة وفقاً لمتغيّر الجنس، والجنسيّة، والتّخصّص الدّراسيّ. ودراسة زنج ووينج (Zhang & Wang, 2011) والّتي هدفت إلى التّعرّف إلى مستوى الأمن النّفسيّ لدى طلبة الجامعات في إحدى الجامعات الصّينيّة. ودراسة سيتو (Seto, 2010) والّتي هدفت إلى قياس تأثير الأمن النّفسيّ والحرّيّة النّفسيّة على الإبداع.

الدّراسات السّابقة العربيّة الّتي تناولت موضوع دافعيّة التّعلّم:

وفي دراسة السلمي (2015) والّتي هدفت إلى معرفة مستوى ممارسة التّسويف الأكاديميّ ومستوى الدّافعيّة الذّاتيّة والعلاقة بينهما لدى عيّنة من طلبة جامعة أمّ القرى. واتّبعت المنهج الوصفيّ، وطبّقت باستخدام مقياس (شو وموران) للتّسويف الأكاديميّ ومقياس الدّافعيّة الذّاتيّة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (160) طالباً من طلاب الكليّة الجامعيّة في مكة المكرمة وكلية الليث. وأشارت النّتائج إلى أنّ مستوى التّسويف الأكاديميّ والدّافعيّة الذّاتيّة ظهرا بمستوى متوسّط، ووجود فروق في مستوى ممارسة التّسويف الأكاديميّ تعزى لمتغيّر الموقع الجغرافيّ لصالح طلاب كلية الليث، ووجود فروق في مستوى الدّافعيّة الذّاتيّة بين أفراد عيّنة الدّراسة تعزى لمتغيّر الموقع الجغرافيّ لصالح طلاب الكلية الجامعيّة في مكة المكرّمة، ووجود علاقة ارتباطيّة سلبيّة دالّة إحصائيّاً بين التّسويف الأكاديميّ والدّافعيّة الذّاتيّة.

وفي دراسة العايش ومرغني (2015) والّتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التّعليم المنظّم ذاتيّاً والدّافعيّة للتّعلّم لدى طلبة جامعة الوادي ومعرفة الفروق بين كلّ من الجنس والتّخصّص. واتّبعت المنهج الوصفيّ، وطبّقت هذه الدّراسة باستخدام مقياس استراتيجيّات التّعلّم المنظّم ذاتيّاً ومقياس الدّافعيّة للتّعلّم، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (200) طالب وطالبة من مستوى سنة أولى جامعيّ. وأشارت النّتائج إلى وجود علاقة دالّة إحصائيّاً بين التّعلّم المنظّم ذاتيّاً، والدّافعيّة للتّعلّم لدى الطّالب الجامعيّ، وجود فروق دالّة إحصائيّاً في التّعلّم المنظّم ذاتيّاً والدّافعيّة للتّعلّم بين الطّلبة الجامعيّين حسب متغيّر الجنس لصالح الإناث، وجود فروق دالّة إحصائيّاً في التّعلّم المنظّم ذاتيّاً والدّافعيّة للتّعلّم حسب متغيّر التّخصّص الدّراسيّ.

وفي دراسة الخوالدة والجراح والربيع (2014) والّتي هدفت إلى الكشف عن مستوى دافعيّة التّعلّم للغة العربيّة لدى النّاطقين بغيرها في الأردن. واتّبعت هذه الدّراسة المنهج الوصفيّ، وطبّقت باستخدام مقياس (مانيوساك) للدّافعيّة نحو تعلّم اللّغات الأجنبيّة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (90) طالباً وطالبة من الطّلبة الأجانب الّذين ينتمون إلى جنسيّات متنوّعة الملتحقين ببرنامج تعلّم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها. وأشارت النّتائج إلى أنّ مستوى الدّافعيّة نحو تعلّم اللّغة العربيّة جاء مرتفعاً، وأظهرت عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً في الدّرجة الكلية لدّافعيّة الطّلبة تعزى لمتغيّر الجنس، ولمتغيّر الجنسيّة، ولمتغيّر الفترة الزّمنيّة الّتي قضاها الطّالب في الأردن.

وفي دراسة فروجة (2011) والّتي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التّوافق النّفسيّ الاجتماعيّ والدّافعيّة للتّعلّم لدى المراهق المتمدرس في التّعليم الثّانوي في الجزائر، والتي اتبعت المنهج الوصفيّ الارتباطيّ، وطبّقت هذه الدّراسة باستخدام مقياس الشّخصيّة لعطية محمود ومقياس الدّافعيّة للتّعلّم ليوسف قطامي، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (320) طالباً وطالبة اختيروا بالطّريقة

الطّبقيّة العشوائيّة. وأشارت النّتائج لهذه الدّراسة إلى أنّه يوجد علاقة ارتباطيّة بين التّوافق النّفسيّ الاجتماعيّ والدّافعيّة للتّعلّم لدى المراهقين، وأظهرت عدم وجود فروق بين الذّكور والإناث فيما يخصّ درجات التّوافق النّفسيّ الاجتماعيّ، في حين يوجد فروق في دافعيّة التّعلّم لصالح الذّكور.

وفي دراسة يخلف وخليفة (2010) والّتي هدفت التّعرّف إلى مستوى دافعيّة التّعلّم لدى طلبة جامعة قطر وعلاقته ببعض المتغيّرات (الجنس والمستوى الدّراسيّ). والّتي اتّبعت المنهج الوصفيّ، وقد استخدم الباحثان مقياس دافعيّة التّعلّم لدى الطّلبة كأداة بحثيّة، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (870) طالباً وطالبة من مختلف الكليات في الجامعة، تمّ اختيارهم بالطّريقة العشوائيّة، وأشارت نتائج الدّراسة أنّ مستوى الدّافعيّة لدى الطّلبة عالٍ نسبياً، كما تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى دافعيّة الطّلبة نحو التّعلّم تعزى لمتغيّر الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى الدّافعيّة نحو التّعلّم تعزى لمتغيّر المستوى الدّراسي، إذ تبيّن أنّ الطّلبة الأقدم في الجامعة أكثر تحديداً وخبرة في تحديد المهام المتعلّقة بشؤونهم التّعليميّة.

وفي دراسة أبو زنيد (2007) والّتي هدفت إلى الكشف عن دافعيّة التّحصيّل وعلاقته بمركز الضّبط ومفهوم الذّات الأكاديميّ لدى طلبة الصّفّ الحادي عشر في المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل، واتّبعت المنهج الوصفيّ، وطبّقت هذه الدّراسة باستخدام مقياس دافعيّة التّحصيل ومقياس (روتر) لقياس الضّبط الدّاخليّ والخارجيّ ومقياس مفهوم الذّات الأكاديميّ، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (466) طالباً وطالبة. وأشارت النّتائج إلى وجود علاقة سلبيّة ضعيفة بين كلّ من دافعيّة التّحصيل ومركز الضّبط غير دالّة إحصائيّاً، ووجود علاقة موجبة ضعيفة بين كلّ من دافعيّة التّحصيل و مفهوم الذّات الأكاديميّ غير دالّة إحصائيّاً، ووجود علاقة سلبية ضعيفة بين كلّ من مفهوم الذّات الأكاديميّ ومركز الضّبط غير دالّة إحصائيّاً، ووعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في متوسّطات

إجابات الطّلبة في كلّ من دافعيّة التّحصيل ومركز الضّبط تعزى لمتغيّر الجنس، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً في مفهوم الذّات الأكاديميّ تعزى للجنس، وعدم وجود فروق في متوسّطات كلّ من دافعيّة التّحصيل ومركز الضّبط ومفهوم الذّات الأكاديميّ تعزى لمتغيّرات (المديريّة، والفرع الأكاديميّ، ومنطقة السّكن، ومستوى تعليم الوالدين، والدّخل الشّهريّ للأسرة).

الدّراسات السّابقة الأجنبيّة الّتي تناولت دافعيّة التّعلّم:

في دراسة هو وشي (Ho & Shi, 2017) والّتي هدفت التّعرّف إلى أثر دافعيّة التّعلّم لدى الطّلبة التّايوانيّين وعلاقتها بالتّحصيل الدّراسيّ، كما هدفت إلى التّعرّف على أثر بعض المتغيّرات في دافعيّة التّعلّم (الجنس، مكان السكن، السنة الدراسية، والدخل الشهري)، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لأغراض الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (2340) طالباً وطالبة يتلقون تعليمهم الجامعي في جامعات مختلفة في تايوان. وأشارت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية قوية بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية نحو التعلم تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات السنة الدراسية لصالح السنة الأخيرة ومكان السكن لسكان المدينة والدخل الشهري لصالح الدخل الأعلى.

وفي دراسة فينج وآخرون (Feng & etal, 2013) والتي هدفت إلى التعرف العلاقة بين الدافعية نحو التعلم والتحصيل في اللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في الدافعية نحو التعلم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لأغراض الدراسة، وقد

تكونت عينة الدراسة من (107) طالب وطالبة في المدارس المهنية في تايوان، وأظهرت نتائج الدراسة أن الدافعية نحو التعلم هي عامل رئيسي في التعلم، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية نحو التعلم لصالح الإناث، فقد حصلن على نتائج أعلى في التحصيل من الذكور.

وفي دراسة أكرم وغاني (Akram & Ghani, 2011) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر الجنس في دافعية الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحوها، واتّبعت المنهج الوصفيّ، وطبّقت هذه الدّراسة باستخدام مقياس الدّافعية والاتّجاهات، واختبار الكفاءة باللغة الإنجليزيّة، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (204) طالباً وطالبة من الصّفّ الثّاني عشر في الباكستان ممن يتعلّمون اللغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في دافعيّة الطّلبة واتّجاهاتهم نحو تعلّم اللغة الإنجليزيّة والكفاءة اللغويّة تعزى لمتغير الجنس.

وفي دراسة تيلا (Tella, 2007) والّتي هدفت التّعرّف إلى أثر الدّافعيّة على التّحصيل الدّراسيّ، بالإضافة إلى التّعرف على أثر متغيّر الجنس على الدّافعيّة، واتّبعت المنهج الوصفي، اجريت هذه الدّراسة في نيجيريا، واستخدم مقياس دافعيّة الدّافعيّة ومقياس التّحصيل الدّراسيّ، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (188) طالباً مقسّمين على مجموعتين: (88) ذكراً و(100) إناث، في المدارس الثّانويّة في مادة الرّياضيات، وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الذّكور والإناث في الدّافعيّة نحو التّحصيل الدّراسي لصالح الإناث.

تعقيب على الدّراسات السّابقة الّتي تناولت دافعيّة التّعلّم:

يتضّح من الدّراسات السّابقة العربيّة والأجنبيّة التي تناولتدافعية التعلم، والّتي تيسر للباحث من الإطلاع عليها أنّها تنوّعت تنوّعاً كبيراً من جوانب عدّة، وارتبطت بعدت متغيرات إذ هدفت بعض الدّراسات إلى الكشف عن دافعية التعلم في علاقته بمتغيّرات مختلفة مثل: دراسة السلمي (2015) والتي هدفت إلى معرفة مستوى ممارسة التّسويف الأكاديميّ ومستوى الدّافعيّة الذّاتيّة والعلاقة بينهما لدى عيّنة من طلاب جامعة أمّ القرى، ودراسة العايش ومرغني (2015) والّتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التّعليم المنظّم ذاتيّاً والدّافعيّة للتّعلّم لدى طلبة جامعة الوادي ومعرفة الفروق بين كلّ من الجنس والتّخصّص، ودراسة الخوالدة والجراح والربيع (2014) والّتي هدفت إلى الكشف عن مستوى دافعيّة التّعلّم للغة العربيّة لدى النّاطقين يغيرها في الأردن، دراسة فروجة (2011) والّتي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التّوافق النّفسيّ الاجتماعيّ والدّافعيّة للتّعلّم لدى المراهق المتمدرس في التّعليم الثّانويّ في الجزائر، و دراسة يخلف وخليفة (2010) والّتي هدفت إلى التّعرّف إلى مستوى دافعيّة التّعلّم لدى طلبة جامعة قطر وعلاقته ببعض المتغيّرات (الجنس والمستوى الدّراسيّ)، دراسة أبو زنيد (2007) والّتي هدفت إلى الكشف عن دافعيّة التّحصيل وعلاقته بمركز الضّبط ومفهوم الذّات الأكاديميّ لدى طلبة الصّفّ الحادي عشر في المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل، دراسة (Ho & Shi, 2017) والتي هدفت إلى التّعرّف إلى أثر دافعيّة التّعلّم لدى الطلبة التّايوانيين وعلاقتها بالتّحصيل الدّراسيّ، كما هدفت إلى التّعرّف على أثر بعض المتغيّرات في دافعيّة التّعلّم (الجنس، مكان السّكن، السّنة الدّراسيّة، والدّخل الشّهريّ)، دراسة (Feng & etal, 2013) والّتي هدفت إلى التّعرّف العلاقة بين الدّافعيّة نحو التّعلّم والتّحصيل في اللغة الإنجليزيّة، بالإضافة إلى التّعرّف على الفروق بين الجنسين في الدّافعيّة نحو التّعلمدراسة أكرم وغاني (Akram & Ghani, 2011) والّتي هدفت إلى الكشف عن أثر الجنس في دافعيّة الطّلبة نحو تعلّم اللغة الإنجليزيّة واتّجاهاتهم نحوها، دراسة (Tella, 2007) والتي هدفت إلى التعرف إلى أثر الدافعية على التّحصيل

الدّراسيّ، بالإضافة إلى التّعرّف على أثر متغيّر الجنس على الدّافعيّة، واتّبعت المنهج الوصفيّ، أجريت هذه الدّراسة في نيجيريا.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

كما تم عرضه سابقاً هناك دراسات تناولت الأمن النفس مع متغيرات مختلفة وأيضاً دافعية التعلم مع متغيرات أخرى، فضلاً عن ذلك تباينت الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية في استخدام الأدوات، سواء أكان في قياس الأمن النّفسيّ، أم في قياس دافعيّة التّعلّم، كما تنوّعت الأساليب الإحصائيّة بحسب الأهداف وطبيعة العيّنة المدروسة في هذه الدّراسات، وفي جانب آخر نجد أنّ الباحث لم يتوصّل إلى أيّة دراسة تناولت العلاقة بين الأمن النّفسيّ ودافعيّة التّعلّم لدى طلبة الجامعات الفلسطينيّة. وقد استفاد الباحث من هذه الدّراسات في دراسته الحاليّة من حيث اختيار الأدوات، كما استفاد من تباين منهجياتها، ومن تفسير النّتائج الّتي توصّل إليها الباحثون.

الفصل الثّالث (الطّريقة والإجراءات)

- المقدّمة
- منهج الدّراسة
- مجتمع الدّراسة
- عيّنة الدّراسة
- أدوات الدّراسة
- المعالجة الإحصائيّة

الفصل الثالث

الطّريقة والإجراءات

المقدّمة:

يتضمّن هذا الفصل وصفاً للإجراءات الّتي اتّبعت في هذه الدّراسة بما في ذلك منهج الدّراسة، ومجتمعها، وعيّنتها، وأدوات الدّراسة، وصدقهما وثباتهما، ومتغيّرات الدّراسة والمعالجات الإحصائيّة الّتي قام الباحث باستخدامها لاستخراج النّتائج.

منهج الدّراسة

من أجل تحقيق أهداف الدّراسة، قام الباحث باستخدام المنهج الوصفيّ الارتباطيّ؛ لملاءمته لهذا النوع من الدّراسات؛ من أجل وصف الظّاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين المتغيّرات المقترحة، وصولاً إلى تحقيق أهداف الدّراسة واختبار صحّة فرضياتها وتفسير نتائجها.

مجتمع الدّراسة:

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع طلبة جامعة القدس المفتوحة – فرع جنين المسجّلين خلال الفصل الدّراسيّ الثّاني من العام الدّراسيّ (2017/2016)، والبالغ عددهم (6726) طالباً وطالبة وذلك حسب بيانات قسم التّسجيل في جامعة القدس المفتوحة فرع جنين والموضّحة في الملحق (7)، والجدول (1) يوضّح خصائص المجتمع حسب متغيّرات؛ الجنس، ومكان السّكن، وعدد السّاعات المجتازة للطّالب:

جدول (1) توزيع مجتمع الدّراسة حسب الجنس، مكان السّكن، عدد السّاعات المجتازة

المتغيّر	مستويات المتغيّر	العدد	النّسبة المئويّة
الجنس	ذكر	1750	26.0
	أنثى	4976	74.0
مكان السّكن	قرية	3363	50.0
	مدينة	3094	46.0
	مخيم	269	4.0
عدد السّاعات المجتازة	أقل من 33 ساعة	2018	30.0
	من 33–66 ساعة	1682	25.0
	من 67–99 ساعة	1412	21.0
	من 100 ساعة فأعلى	1614	24.0

عيّنة الدّراسة:

بدايةً سعى الباحث إلى اختيار عيّنة عشوائيّة طبقيّة من مجتمع الدّراسة بنسبة مئويّة قدرها(6%)، إي ما يعادل (403) طالباً وطالبة وتمّ توزيع أداتي الدّراسة عليهم جميعاً، تبعاً لمتغيّرات الدّراسة (الجنس، ومكان السّكن، وعدد السّاعات المعتمدة المجتازة) ولأسباب عدّة لم يستطع الباحث استرجاع إلا (370) استبانة وجد أن (350) منها تصلح للتّحليل الإحصائيّ، والّتي اعتبرت عيّنة الدّراسة بالصّورة النّهائيّة، أي بنسبة مئوية قدرها (5.2%) من مجتمع الدراسة الأصليّ؛ والجدول (2) يوضّح توزيع العيّنة حسب متغيّرات الدّراسة (الجنس، ومكان السّكن، وعدد السّاعات المعتمدة المجتازة، دخل الأسرة الشّهريّ):

جدول (2) يبيّن توزيع عيّنة الدّراسة حسب الجنس ومكان السّكن وعدد السّاعات المجتازة ودخل الأسرة الشّهريّ.

المتغيّر	مستويات المتغيّر	العدد	النّسبة المئويّة
الجنس	ذكر	**98**	**28.0**
	أنثى	**252**	**72.0**
مكان السّكن	قرية	**177**	**50.5**
	مدينة	**156**	**44.6**
	مخيم	**17**	**4.9**
عدد السّاعات المجتازة	أقل من 33 ساعة	**86**	**24.6**
	من 33-66 ساعة	**98**	**28.0**

	من 67–99 ساعة	**70**	**20.0**
	من 100 ساعة فأعلى	**96**	**27.4**
دخل الأسرة الشّهريّ	أقل من 1500 شيقل	**85**	**24.3**
	من 1501–3000	**173**	**49.4**
	أكثر من 3000 شيقل	**92**	**26.3**

أدوات الدراسة:

بهدف جمع البيانات اللازمة لهذه الدّراسة استخدم الباحث أداتين، الأولى لقياس مستوى الأمن النّفسيّ، والثّانية لقياس مستوى دافعيّة التّعلّم، وفيما يلي توضيح ذلك:

أولاً. مقياس الأمن النفسي:

قام الباحث باستخدام مقياس الشّعور بالأمن النّفسيّ والذي عمل على اختزاله بركات (2012) من مقياس الشعور بالأمن النفسي لماسلو والمستخدم في البيئة الفلسطينيّة، حيث تكون المقياس بصورته الأوليّة من (35) فقرة، موزّعة على مجال واحد هو الشّعور بالأمن النّفسيّ.

صدق الأداة:

تم حساب صدق المقياس من خلال طريقتين هما:

أ. **صدق المحكمين:**

للتّحقق من صدق الأداة تمّ عرض المقياس على (11) من المحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإرشاد النّفسيّ والتّربويّ وعلم النفس التّربويّ والخدمة الاجتماعيّة والعاملين في عدد من الجامعات الفلسطينيّة والموضّح أسماءهم في الملحق (1)، وذلك للاستفادة من خبرتهم ومقترحاتهم حول ملائمة الأداة لأغراض الدّراسة، ومدى صدقها. ووفقاً لملاحظات السّادة المحكّمين فقد تمّ تعديل وإعادة صياغة الفقرات (32.30.28.26.25.19.17.14.13.12.10.9.7.6.2)، وتم فصل الفقرة (27) إلى فقرتين. واستقر عدد فقرات المقياس بعد التحكيم على (36) فقرة.

ب. صدق البناء:

بعدَ الإنتهاء من مرحلة تحكيم مقياس الشعور بالأمن النفسيّ، تمّ التّحقق من صدق البناء والتّناسق الدّاخليّ له، حيث تمَّ حساب معامل الإرتباط بين متوسط كل فقرة من فقرات المقياس مع المتوسط الكلي له، وفحص مستوى دلالته، عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وذلك على أفراد عينة الدراسة الفعلي، وكانت نتيجة هذه الطريقة كما هو مبين في الجدول (3) الذي يوضح قيم معاملات إرتباط بيرسون بين متوسط كل فقررة من فقرات مقياس الشعور بالأمن النفسي والمتوسط الكلي للمقياس:

جدول (3): قيم معاملات ارتباط بيرسون بين متوسط كل فقرة من فقرات مقياس الشعور بالأمن النفسيّ والمتوسط الكلي للمقياس

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
1	.395**	12	.467**	23	.484**	34	.320**
2	.482**	13	.590**	24	.470**	35	.512**

3	.469**	14	.321**	25	.537**	36	.471**
4	.439**	15	.600**	26	.406**		
5	.442**	16	-.239-	27	.492**		
6	.342**	17	.594**	28	.386**		
7	.339**	18	.039	29	.507**		
8	.453**	19	.575**	30	.423**		
9	.069	20	.511**	31	.532**		
10	-.030-	21	.539**	32	.591**		
11	.384**	22	.574**	33	.398**		

*** قيمة معامل ارتباط بيرسون دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

**** قيمة معامل ارتباط بيرسون دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)**

يتضح من الجدول (3) أن معاملات الإرتباط بين متوسط كل فقرة من فقرات مقياس الشعور بالأمن النّفسيّ والمتوسط الكلي للمقياس قد كانت دالة احصائياً عند مستوى الدلالة الاخصائية ($\alpha \leq 0.05$)، بإستثناء (4) فقرات، والتي تحمل الأرقام (18.16.10.9) والملحق (ج) يوضح المقياس بصّورته النّهائية، ونتائج الصدق السابقة –الظاهري والبنائي– تشير إلى وجود معاملات صدق مقبولة لمقياس الشعور بالأمن النّفسيّ وأنه يتمتع بقدرة لقياس الشعور بالأمن النّفسيّ بدقة وموضوعية، ويمكن الإعتماد عليه لتحقيق أغراض الدراسة الحالية، ليستقر المقياس في نهاية مرحلة الصدق على (32) فقرة، وقد طلب من المستجيبين الإجابة عنها بتدريج خماسيّ: أوافق بشدّة، أوافق، إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة.

ثبات الأداة:

بعد التّحقق من صدق المقياس، تم اتباع طريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency)، بإستخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك على عينة الدراسة الفعلية، وكان معامل الثبات لمقياس الأمن النفسي قد بلغت(.887)، وهذه القيمة تعد مقبولة لأغراض الدراسة.

ثانياً. مقياس دافعية التعلم:

قام الباحث باستخدام مقياس دافعيّة التّعلّم الّذي قام ببنائه قطامي (1989) والمستخدم في البيئة الأردنيّة حيث تكون المقياس بصورته الأوليّة من (36) فقرة، موزّعة على مجال واحد هو دافعيّة التّعلّم.

صدق الأداة:

تمّ حساب صدق المقياس من خلال طريقتين هما:

أ. صدق المحكّمين:

للتحقّق من صدق الأداة تم عرض المقياس على (11) من المحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإرشاد النّفسيّ والتّربويّ وعلم النّفس التّربويّ والخدمة الاجتماعيّة، العاملين في عدد من الجامعات الفلسطينيّة، وذلك للاستفادة من خبرتهم ومقترحاتهم حول ملائمة الأداة لأغراض الدّراسة، ومدى صدقها.

ووفقاً لملاحظات السّادة المحكّمين فقد تمّ تعديل الفقرات وإعادة صياغة الفقرات السّلبيّة إلى ايجابيّة (36.35.34.33.32.30.29.27.24.23.22.18.14.11.10.4.3.2)، وتمّ فصل

الفقرة (19) إلى فقرتين، وتم حذف الفقرات (28.25.21). واستقرّ عدد فقرات المقياس بعد التّحكيم على (34) فقرة.

ب. صدق البناء:

بعدَ الإنتهاء من مرحلة تحكيم مقياس دافعيّة التّعلّم، تمّ التّحقق من صدق البناء والتّناسق الدّاخليّ له، حيث تمَّ حساب معامل الإرتباط بين متوسط كل فقرة من فقرات المقياس مع المتوسط الكلي له، وفحص مستوى دلالته، عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وذلك على أفراد عينة الدراسة الفعلي، والجدول (4) يوضح قيم معاملات ارتباط بيرسون بين متوسط كل فقرة من فقرات مقياس دافعيّة التّعلّم والمتوسط الكلي للمقياس:

جدول (4): قيم معاملات ارتباط بيرسون بين متوسط كل فقرة من فقرات مقياس دافعيّةالتّعلّم والمتوسط الكلي للمقياس

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
1	.312**	12	.371**	23	.287**	34	.499**
2	.417**	13	.310**	24	.449**		
3	.427**	14	.250**	25	.440**		
4	.573**	15	.521**	26	.435**		
5	.529**	16	.038	27	.326**		
6	.059	17	.246**	28	-.075-		
7	.429**	18	.178**	29	.528**		

8	.494**	19	.323**	30	.539**	
9	.458**	20	.601	31	.131*	
10	-.039-	21	.483**	32	.401**	
11	.517**	22	.432**	33	.488**	

*** قيمة معامل ارتباط بيرسون دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)**

**** قيمة معامل ارتباط بيرسون دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$)**

يتضح من الجدول (4) أن معاملات الإرتباط بين متوسط كل فقرة من فقرات مقياس دافعيّة التّعلّم والمتوسط الكلي للمقياس قد كانت دالة احصائياً عند مستوى الدلالة الاخصائية($\alpha \leq 0.05$)، بإستثناء (5) فقرات، والتي تحمل الأرقام (28.20.16.10.6) والملحق (ج) يوضح المقياس بصّورته النّهائية، ونتائج الصدق السابقة –الظاهري والبنائي– تشير إلى وجود معاملات صدق مقبولة لمقياس دافعيّة التّعلّم وأنه يتمتع بقدرة لقياس دافعيّة التّعلّم بدقة وموضوعية، ويمكن الإعتماد عليه لتحقيق أغراض الدراسة الحالية، ليستقر المقياس في نهاية مرحلة الصدق على (29) فقرة، وقد طلب من المستجيبين الإجابة عنها بتدريج خماسيّ: أوافق بشدّة، أوافق، إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة، حيث صيغت فقرات مقياس دافعيّة التّعلّم فقرات سلبيّة وأخرى إيجابيّة، وكانت الفقرات الإيجابيّة:

(29.28.27.25.24.22.21.20.19.18.17.16.15.12.11.9.8.7.6.5.4.3.2.1)

والفقرات السلبيّة: (26.23.14.13.10).

ثبات الأداة:

بعد التّحقق من صدق المقياس، تم اتباع طريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency)، بإستخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك على عينة الدراسة الفعلية، وكان معامل الثبات لمقياس دافعية التعلم قد بلغت (.826)، وهذه القيمة تعد مقبولة لأغراض الدراسة.

متغيّرات الدّراسة:

عولجت نتائج الدّراسة من خلال المتغيّرات الآتية:

المتغيّرات المستقّلة:

- الجنس: وله مستويان: (ذكر، أنثى).
- مكان السّكن: وله ثلاثة مستويات: (مدينة، قرية، مخيم).
- عدد السّاعات المجتازة: وله أربعة مستويات: (أقل من 33، من 33-66، من 67-99، من 100 فأعلى).
- دخل الأسرة الشّهريّ: وله ثلاثة مستويات: (أقل من 1500 شيقل، من 1500 إلى 3000 شيقل، أكثر من 3000).

المتغيرات التابعة:

- الأمنّ النّفسيّ.
- دافعيّة التّعلّم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة.

المعالجة الاحصائيّة:

بعد جمع الاستبانات من عيّنة الدّراسة، قام الباحث بتفريغ إجابات أفراد العيّنة، وإدخالها إلى الحاسب الآليّ، ومعالجتها باستعمال برمجيّة الـ (spss)، فحسبت المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، كما أجري اختبار (ت) لعينتين مستقلّتين، واختبار تحليل التّباين الأحاديّ، واختبار بيرسون، ومعادلة الثّبات "كرونباخ– الفا".

الفصل الرابع (نتائج الدراسة)

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**
- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني**
- **النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى**
- **النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية**
- **النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة**
- **النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة**

- **النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة**
- **النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة**
- **النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة**
- **النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة**
- **النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة**
- **ملخص لأهم النتائج**

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

نتائج الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن عدة أسئلة، وفحص عدة فرضيات؛ وذلك لبلوغ أهدافها، حيث يتم خلال هذا الفصل عرض نتائج الاجابة عن الأسئلة، ونتائج فحص الفرضيات، في ضوء إجابات أفراد العينة، وفيما يأتي توضيح ذلك:

(القسم الاول) النتائج المتعلقة بإجابة أسئلة الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، ولتسهيل عرض النتائج المتعلقة بها، فقد تم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتمادالمعيار الآتية:

جدول (5) توزيع درجات الاستجابة لأفراد العينة

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي
منخفض	2.33 فأقل
متوسط	3.67-2.34
عالي	3.68 فأعلى

أولاً- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة وهو : ما مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة؟

للإجابة عن السؤال السابق فقد حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة من الطلبة، وذلك على مستوى الشعور بالأمن النفسي ككل، وعلى مستوى كل فقرة من فقراته، كما هو موضح في الجدول الاتي:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الأمن النفسي مرتبة تنازلياً

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف	درجة

		الحسابي	المعياري	التقدير
1.	أشعر بصدق علاقاتي الاجتماعية مع الآخرين.	4.21	.838	عالي
2.	أنا شخص غير أناني.	4.11	1.191	عالي
3.	أشعر بأنني موضع احترام الناس.	4.09	.936	عالي
4.	على هذه الأرض ما يستحق الحياة.	4.09	1.268	عالي
5.	يمكنني أن أكون مرتاحاً مع نفسي.	4.04	1.066	عالي
6.	ينتابني رغبة بمخالطة الآخرين.	4.00	1.045	عالي
7.	أشعر باحترام الآخرين لي.	3.99	.947	عالي
8.	أشعر بالود نحو معظم الناس.	3.95	1.013	عالي
9.	أنا شخص متفائل.	3.91	1.148	عالي
10.	أشعر بالرضا والاكتفاء.	3.86	.939	عالي
11.	أشعر بالسرور مع من حولي.	3.83	.978	عالي
12.	أعتقد أن طفولتي كانت سعيدة.	3.81	1.229	عالي
13.	أشعر بأني أقوم بواجباتي على أحسن وجه.	3.79	.993	عالي
14.	أفكر بأن الطلبة يحبونني كمحبتهم للآخرين.	3.77	1.025	عالي
15.	أشعر بالسعادة في مكان إقامتي.	3.70	1.235	عالي
16.	لي الكثير من الأصدقاء المخلصين.	3.65	1.175	متوسط
17.	أشعر بالارتياح في معظم الأحيان.	3.63	.917	متوسط
18.	أشعر بأنني أحصل على قدر كافي من الثناء.	3.60	.970	متوسط

.19	أشعر بالارتياح في التعامل مع الآخرين.	3.57	1.001	متوسط
.20	أستطيع السيطرة على مشاعري في مواقف كثيرة.	3.43	1.275	متوسط
.21	أعتقد أن الآخرين يعتبرونني شخص عادي.	3.37	1.026	متوسط
.22	أشعر بأني أحصل على ما أستحقه بالحياة.	3.29	1.140	متوسط
.23	لدي اطمئنان على مستقبلي.	3.28	1.098	متوسط
.24	أنا بشكل عام شخص مرتاح الأعصاب (غير متوتر).	3.19	1.250	متوسط
.25	أشعر بأنني طالباً محظوظ.	3.14	1.233	متوسط
.26	أشعر بأن العالم من حولي يعاملني معاملة عادلة.	3.13	1.110	متوسط
.27	مزاجي مستقر انفعاليا.	3.13	1.170	متوسط
.28	لا أقلق بشأن سوء حظي في المستقبل.	3.12	1.269	متوسط
.29	من الصعب جرح مشاعري.	3.06	1.367	متوسط
.30	لا ينتابني قلق لمدة طويلة نتيجة لظروف أتعرض لها.	3.01	1.193	متوسط
.31	أشعر بالارتياح في هذا العالم.	2.90	1.214	متوسط
.32	مزاجي غير متقلب.	2.76	1.381	متوسط
	الدرجة الكلية	**3.57**	**.529**	**متوسطه**

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط العام لإجابات أفراد العينة على مقياس الشعور بالأمن النفسي ككل بلغ (3.57)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (529.)، أي بدرجة تقدير متوسط؛ بمعنى أن طلبة جامعة القدس المفتوحة يتمتعون بمستوى أمن نفسي بدرجة متوسطة، كما أنالشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة على مستوى فقرات المقياس قد كانت بدرجات متفاوتة، ،

فقد حصلت الفقرة التي نصت على: " أشعر بصدق علاقاتي الاجتماعية مع الآخرين"، على أعلى متوسط حسابي بلغ قدره (4.21)، وتلتها الفقرة التي نصت على:" أنا شخص غير أناني " التي حصلت على متوسط حسابي بلغ قدره (4.11)، ثم تلتها الفقرة التي نصت على: "على هذه الأرض ما يستحق الحياة" ، التي حصلت على متوسط حسابي بلغ قدره (4.09)، حيث كانت كلها بدرجة شعور أمن نفسي عالي، بينما كانت الفقرة التي تنص على:" مزاجي غير متقلب"، قد حصلت على اقل متوسط حسابي بلغ (2.76)، وتلتها الفقرة التي تنص على: " أشعر بالارتياح في هذا العالم "، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.90)، ومن ثم تلتها الفقرة التي تنص على: " لا ينتابني قلق لمدة طويلة نتيجة لظروف أتعرض لها"، والتي بلغ متوسط حسابها (3.01)، حيث كانت كلها بدرجة متوسط.

ثانياً- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة وهو : ما مستوى دافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة؟

للإجابة عن السؤال السابق حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة، وذلك على مستوى مقياس دافعية التعلم ككل، وعلى مستوى كل فقرة. كما هو موضح في الجدول الاتي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات دافعية التعلم مرتبة تنازلياً

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف	درجة

		الحسابي	المعياري	التقدير
1.	أشعر بالرضا عندما أقوم بإثراء معلوماتي الجامعية	4.21	.899	عالي
2.	يسعدني أن تمنح المكافآت للطلبة بمقدار مجهودهم.	4.19	1.014	عالي
3.	أشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير مهاراتي الجامعية.	4.16	.932	عالي
4.	أفضل أسلوب التعزيز لطلبة الجامعة.	4.12	.865	عالي
5.	أشعر بأن الالتزام بقوانين الجامعة يخلق جواً دراسياً مريحاً.	4.00	1.083	عالي
6.	أفضل القيام بالأعمال الجامعية مع زملائي.	3.95	.990	عالي
7.	تعاوني مع زملائي يحفزني في حل واجباتي الجامعية.	3.93	1.042	عالي
8.	يهتم والدي بدرجاتي الجامعية.	3.89	1.122	عالي
9.	أحرص على تنفيذ ما يطلبه أعضاء هيئة التدريس للقيام واجباتي.	3.88	1.077	عالي
10.	يصغي إلى والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي الجامعية.	3.88	1.122	عالي
11.	أشعر بالدافع للمشاركة في الأنشطة الجامعية.	3.85	1.024	عالي
12.	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية.	3.83	.999	عالي
13.	أقوم بمسؤولياتي في الجامعة بغض النظر عن النتائج.	3.79	.988	عالي
14.	لدي الحافز للقيام بكل ما يطلب مني في نطاق الجامعة.	3.79	1.068	عالي
15.	استمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في الجامعة.	3.77	1.055	عالي
16.	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي يتفق وقوانين الجامعة.	3.75	1.065	عالي
17.	أحب أن يرضى عني زملائي في الجامعة.	3.72	1.055	عالي
18.	أرى بأن العمل مع زملائي يعزز حصولي على درجات أعلى.	3.69	1.094	عالي

.19	يحرص والداي على قيامي بأداء واجباتي الجامعية.	3.69	1.163	عالي
.20	يهتم والداي بالأفكار التي أتعلمهما في الجامعة.	3.68	1.111	عالي
.21	أفضل أن يعطينا عضو هيئة التدريس أسئلة تحتاج إلى تفكير.	3.60	1.225	متوسط
.22	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه الجامعة.	3.54	1.181	متوسط
.23	أهتم بالواجبات الجامعية أكثر من الأعمال الأخرى.	3.30	1.196	متوسط
.24	أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات الجامعية.	3.15	1.189	متوسط
.25	أشعر بأن المحاضرات التي تقدمها الجامعة مثيرة.	3.08	1.240	متوسط
.26	أتجنب المواقف الجامعية التي تتطلب تحمل المسؤولية.	3.01	1.093	متوسط
.27	أشعر باللامبالاةً فيما يتصل بأداء الواجبات الجامعية.	2.97	1.204	متوسط
.28	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات التي تتطلب العمل مع زملائي.	2.75	1.239	متوسط
.29	يصعب علي تكوين صداقة مع الزملاء في الجامعة.	2.56	1.352	متوسط
	الدرجة الكلية	**3.68**	**.464**	**عالي**

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط العام لإجابات أفراد العينة على دافعية التعلم ككل بلغ (3.68)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.464)، أي بدرجة تقدير عالي؛ بمعنى أن طلبة جامعة القدس المفتوحة يتمتعون بمستوى دافعية تعلم بدرجة عالية، كما أن دافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة على مستوى فقرات المقياس قد كانت بدرجات متفاوتة، فقد حصلت الفقرة التي نصت على:""أشعر بالرضا عندما أقوم بإثراء معلوماتي الجامعية"، على أعلى متوسط حسابي بلغ قدره (4.21)، وتلتها الفقرة التي نصت على: "يسعدني أن تمنح المكافآت للطلبة بمقدار مجهودهمّ، التي

حصلت على متوسط حسابي بلغ قدره (4.19)، وثم تلتها الفقرة التي نصت على: "أشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير مهاراتي الجامعية"، التي حصلت على متوسط حسابي بلغ قدره (4.16)، حيث كانت كلها بدرجة شعور أمن نفسي عالي، بينما كانت الفقرة التي تنص على: "يصعب علي تكوين صداقة مع الزملاء في الجامعة، قد بلغت على اقل متوسط حسابي بلغ (2.56)، وتلتها الفقرة التي تنص على: "أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات التي تتطلب العمل مع زملائي "، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.75)، ومن ثم تلتها الفقرة التي تنص على: " أشعر باللامبالاةً فيما يتصل بأداء الواجبات الجامعية"، والتي بلغ متوسط حسابها (2.97)، حيث كانت كلها بدرجة متوسط.

القسم الثاني- النتائج المتعلقة بفحص فرضيات الدراسة:

- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير الجنس. (ذكر، أنثى)

لفحص هذه الفرضية، أجريَ اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضحفي الجدول الآتي:

جدول (8): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لاختبار مستوى دلالة الفروق بحسب الجنس لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات الشعور بالأمن النفسي

المجال	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الشعور بالأمن النفسي	ذكر	3.70	0.555	348	2.787	0.006*
	أنثى	3.53	0.511			

*** دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في الأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير الجنس، إذ بلغ مستوى الدلالة للاختبار (0.006)، وهي أصغر من (0.05)، مما يعني عدم قبول الفرضية الصفرية، أي أن الأمن النفسي يختلف لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة بإختلاف جنسهم، وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية يتضح بأن الفروق كانت لصالح الطلبة الذكور، حيث بلغ متوسط إجاباتهم (3.70)، مقابل متوسط قدره (3.53) للإناث، بمعنى أن الطلبة الذكور في الجامعة يشعرون بالأمن النفسي بدرجة تفوق زميلاتهم.

- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير مكان السكن. (قرية، مدينة، مخيم)

لفحص هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مستوى الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير مكان السكن، كما أجريَّ اختبار تحليل التباين الأحادي، فكانت النتائج التي تم الحصول عليها كما مبين في الجدولين التاليين:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة لمستوى الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير مكان السكن

المجال	مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الشعور بالأمن النفسي	قرية	177	3.61	0.522
	مدينة	156	3.54	0.547
	مخيم	17	3.51	0.429
المجموع		350	3.57	0.529

يوضح الجدول (9) السابق وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لمستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير مكان السكن، ولتحديد دلالة الفروق بين هذه المتوسطات إستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي والمبينة نتائجه في الجدول الآتي:

جدول (10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق بحسب مكان السكن لاستجابات أفراد الدراسة على فقراتالشعور بالأمن النفسي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الشعور بالأمن النفسي	بين المجموعات	0.415	2	0.207	0.741	0.477
	داخل المجموعات	97.171	347	0.280		

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير مكان السكن، إذ بلغ مستوى الدلالة للاختبار (0.477)، وهي أكبر من (0.05)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية، أي أن الشعور بالأمن النفسي لا يختلف لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة باختلاف مكان سكنهم.

- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير عدد الساعات

المجتازة. (أقل من 33 ساعة، من 33-66 ساعة، من 67-99 ساعة، من 100 ساعة فأعلى)

لفحص هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مستوى الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير عدد الساعات المجتازة، كما أجريَّ اختبار تحليل التباين الأحادي، فكانت النتائج التي تم الحصول عليها كما مبين في الجدولين التاليين:

جدول (11): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة لمستوى الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير عدد الساعات المجتازة

المجال	عدد الساعات المجتازة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الشعور بالأمن النفسي	أقل من 33 ساعة	86	3.54	0.515
	من 33-66 ساعة	98	3.48	0.570
	من 67-99 ساعة	70	3.55	0.536
	من 100 ساعة فأعلى	96	3.72	0.464
المجموع		350	3.57	0.529

يوضح الجدول (11) السابق وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لمستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير عدد الساعات المجتازة، ولتحديد دلالة الفروق بين هذه المتوسطات إستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي والمبينة نتائجه في الجدولالتالي:

جدول (12): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق بحسب عدد الساعات المجتازة لاستجابات أفراد الدراسة على فقراتالشعور بالأمن النفسي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الشعور بالأمن النفسي	بين المجموعات	3.229	3	1.076	3.947	0.009*
	داخل المجموعات	94.356	346	0.273		

*** دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

يتضح من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير عدد الساعات المجتازة، إذ بلغ مستوى الدلالة للاختبار (0.009)، وهي أصغر من (0.05)، مما يعني عدم قبول الفرضية الصفرية، أي أن الشعور بالأمن النفسي يختلف لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة باختلاف عدد ساعاتهم المجتازة.

وللتعرف إلى مواطن الفروق فيالشعور بالأمن النفسي بين مستويات متغير عدد الساعات التي اجتازها الطالب، وتحديد وجهتها، فقد أُجري اختبار أقل فرق دال إحصائيا (LSD) للمقارنات البعدية، حيث كانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (13) اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابيةلمستوى الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير عدد الساعات التي اجتازها الطالب

عدد الساعات المجتازة	أقل من 33 ساعة المتوسط (3.54)	من 33-66 ساعة المتوسط (3.48)	من 67-99 ساعة المتوسط (3.55)	من 100 ساعة فأعلى المتوسط (3.72)
أقل من 33 ساعة المتوسط (3.54)	--------	0.06375	-.01603-	-.18443-*
من 33-66 ساعة المتوسط (3.48)		--------	-.07978-	-.24818-*
من 67-99 ساعة			--------	-.16840-*

المتوسط (3.55)				
من 100 ساعة فأعلى المتوسط (3.72)				--------

*** دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

يشير الجدول (13) إلى أن الفروق بين إجابات أفراد العينة فيما يتعلقمستوى الشعور بالأمن النفسي لديهم، حسب متغير عدد الساعات المجتازة للطلبة، كانت بين الطلبة الذين اجتازوا 100 ساعة فأعلى في جهة، والطلبة ممن اجتازوا الساعات من الفئات: (أقل من 33 ساعة، ومن 33-66 ساعة، ومن 67-99 ساعة) في جهة أخرى، وذلك لصالح الطلبة الذين اجتازوا 100 ساعة فأعلى، حيث بلغ متوسط إجاباتهم (3.72)، مقابل متوسطات الطلبة ممن إجتازوا الساعات من الفئات: (أقل من 33 ساعة، ومن 33-66 ساعة، ومن 67-99 ساعة)، كانت على التوالي (3.54 ، 3.48 ، 3.55)، ويمكن القول مما سبق بوجود مؤشر على أن الشعور بالأمن النفسي يزداد كلما زاد عدد الساعات التي اجتازها الطالب بنجاح.

- الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير دخل الأسرة الشهري. (أقل من 1500 شيقل، من 1500- 3000، أكثر من 3000 شيقل)

لفحص هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مستوى الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير الدخل الشهري، كما أجريَّ اختبار تحليل التباين الأحادي، فكانت النتائج التي تم الحصول عليها كما مبين في الجدولين التاليين:

جدول (14): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة لمستوى الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير الدخل الشهري

المجال	الدخل الشهري	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الشعور بالأمن النفسي	أقل من 1500 شيقل	85	3.57	0.545
	من 1500- 3000	173	3.60	0.482
	أكثر من 3000 شيقل	92	3.54	0.598
المجموع		350	3.57	0.529

يوضح الجدول (14) السابق وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لمستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير الدخل الشهري، ولتحديد دلالة الفروق بين هذه المتوسطات إستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي والمبينة نتائجه في الجدولالتالي:

جدول (15): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق بحسب دخل الأسرة الشهري لاستجابات أفراد الدراسة على فقراتالشعور بلأمن النفسي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الشعور بلأمن النفسي	بين المجموعات	0.167	2	0.084	0.297	0.743
	داخل المجموعات	97.419	347	0.281		

يتضح من الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، في الشعور بلأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير دخل الأسرة الشهري، إذ بلغ مستوى الدلالة للاختبار (0.743)، وهي أكبر من (0.05)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية، أي أن الشعور بلأمن النفسي لا يختلف لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة باختلاف دخل أسرهم الشهري.

- الفرضية الخامسة: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05 ≥ α) في متوسطات دافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير الجنس(ذكر، أنثى)

لفحص هذه الفرضية، أجريَ اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (16): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار مستوى دلالة الفروق بحسب الجنس لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات دافعية التعلم

المجال	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
دافعية التعلم	ذكر	3.7284	0.47483	348	1.120	0.264
	أنثى	3.6665	0.45945			

يتضح من الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥ α) في دافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير الجنس، إذ بلغ مستوى الدلالة للاختبار (0.264)، وهي أكبرر من (0.05)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية، أي أن دافعية التعلم لا تختلف لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة بإختلاف جنسهم.

- الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥ α) في متوسطات دافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير مكان السكن . (قرية، مدينة، مخيم)

لفحص هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مستوى دافعية التعلم تبعاً لمتغير مكان السكن، كما أجريَّ اختبار تحليل التباين الأحادي، فكانت النتائج التي تم الحصول عليها كما مبين في الجدولين التاليين:

جدول (17): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة لمستوى دافعية التعلم تبعاً لمتغير مكان السكن

المجال	مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
دافعية التعلم	قرية	177	3.72	0.478
	مدينة	156	3.65	0.454
	مخيم	17	3.61	0.391
المجموع		350	3.68	0.464

يوضح الجدول (17) السابق وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لمستوىدافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير مكان السكن ، ولتحديد دلالة الفروق بين هذه المتوسطات إستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي والمبينة نتائجه في الجدول الآتي:

جدول (18): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق بحسب مكان السكن لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات دافعية التعلم

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
دافعية التعلم	بين المجموعات	0.469	2	0.234	1.090	0.337

	داخل المجموعات	74.655	347	0.215		

يتضح من الجدول (18) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في دافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير مكان السكن، إذ بلغ مستوى الدلالة للاختبار (0.337)، وهي أكبر من (0.05)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية، أي أن دافعية التعلم لا تختلف لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة باختلاف مكان سكنهم.

- الفرضية السابعة: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات دافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير عدد الساعات المجتازة. (أقل من 33 ساعة، من 33-66 ساعة، من 67-99 ساعة، من 100 ساعة فأعلى)

لفحص هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مستوى دافعية التعلم تبعاً لمتغير عدد الساعات المجتازة، كما أجريَّ اختبار تحليل التباين الأحادي، فكانت النتائج التي تم الحصول عليها كما مبين في الجدولين التاليين:

جدول (19): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة لمستوى دافعية التعلم تبعاً لمتغير عدد الساعات المجتازة

المجال	عدد الساعات المجتازة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
دافعية التعلم	أقل من 33 ساعة	86	3.66	0.422
	من 33-66 ساعة	98	3.62	0.481
	من 67-99 ساعة	70	3.69	0.458
	من 100 ساعة فأعلى	96	3.76	0.482
المجموع		350	3.68	0.464

يوضح الجدول (19) السابق وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لمستوىدافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير عدد الساعات المجتازة ولتحديد دلالة الفروق بين هذه المتوسطات إستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي والمبينة نتائجه في الجدول الآتي:

جدول (20): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق بحسب عدد الساعات المجتازة لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات دافعية التعلم

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
دافعية التعلم	بين المجموعات	0.996	3	0.332	1.550	0.201
	داخل المجموعات	74.127	346	0.214		

يتضح من الجدول (20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في دافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير عدد الساعات المجتازة، إذ بلغ مستوى الدلالة للاختبار (0.201)، وهي أكبر من (0.05)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية، أي أن دافعية التعلم لا تختلف لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة باختلاف عدد ساعاتهم المجتازة.

- الفرضية الثامنة: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات دافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير دخل الأسرة الشهري. (أقل من 1500 شيقل، من 1500-3000، أكثر من 3000 شيقل)

لفحص هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مستوى دافعية التعلم تبعاً لمتغير الدخل الشهري، كما أجريَّ اختبار تحليل التباين الأحادي، فكانت النتائج التي تم الحصول عليها كما مبين في الجدولين التاليين:

جدول (21): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة لمستوى دافعية التعلم تبعاً لمتغير الدخل الشهري

المجال	الدخل الشهري	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
دافعية التعلم	أقل من 1500 شيقل	85	3.74	0.437
	من 1500- 3000	173	3.67	0.461
	أكثر من 3000 شيقل	92	3.67	0.494
المجموع		350	3.68	0.464

يوضح الجدول (21) السابق وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لمستوىدافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير الدخل الشهري ، ولتحديد دلالة الفروق بين هذه المتوسطات إستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي والمبينة نتائجه في الجدول الآتي:

جدول (22): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق بحسب دخل الأسرة الشهري لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات دافعية التعلم

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
دافعية التعلم	بين المجموعات	0.339	2	0.169	0.786	0.456

	داخل المجموعات	74.785	347	0.216		

يتضح من الجدول (22) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في دافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير دخل الأسرة الشهري، إذ بلغ مستوى الدلالة للاختبار (0.456)، وهي أكبر من (0.05)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية، أي أن دافعية التعلم لا تختلف لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة بإختلاف دخل أسرهم الشهري.

- الفرضية التاسعة: لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجتي الأمن النفسي ودافعية التعلم لدى الطلبة.

فُحِص وجود علاقة ارتباطيه بين درجتي الأمن النفسي ودافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة من خلال اختبار الارتباط بيرسون، وفيما يلي توضيح ذلك:

جدول (23): نتائج اختبار الارتباط بيرسون بين درجتي الأمن النفسي ودافعية التعلم

		دافعية التعلم
الأمن النفسي	معامل الارتباط	0.489**
	مستوى الدلالة	0.000*
	العدد	350

*** قيمة معامل ارتباط بيرسون دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)**

**** قيمة معامل ارتباط بيرسون دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$)**

يتضح من الجدول (23) وجود علاقة خطية بين مستوى الأمن النفسي، ومستوى دافعية التعلم، لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، حيث بلغ مستوى الدلالة لها (0.000) وهي أصغر من

($\alpha \leq 0.05$)، وعليه ترفض الفرضية الصفرية، وبالعودة إلى معامل الارتباط بين المتغيرين يتضح بأن العلاقة موجبة وقوية نسبياً، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.489)، بمعنى أنه كلما ارتفع شعور طلبة جامعة القدس المفتوحة بالأمن النفسي ارتفعت دافعيتهم للتعلم.

ملخص لأهم النتائج:

في ضوء التحليل الإحصائي تبين أنه:

1- تبين أن طلبة جامعة القدس المفتوحة يتمتعون بمستوىالشعور بالأمن نفسي بدرجة متوسطة.

2- تبين أن طلبة جامعة القدس المفتوحة يتمتعون بدافعية تعلم بدرجة عالية.

3- تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الشعور بـالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، بحسب متغيري الجنس, وذلك لصالح الطلبة الذكور، ومتغير عدد الساعات التي إجتازها الطلبة بنجاح، وذلك لصالح الطلبة الذين إجتازوا 100 ساعة فأعلى، في حين تبين عدم وجود فروق على متغيري مكان السكن ودخل الأسرة الشهري.

4- تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى دافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، بحسب متغيرات: الجنس, وعدد الساعات المجتازة المعتمدة للطلبة, ومكان السكن، ودخل الأسرة الشهري.

5- تبين وجود علاقة خطية موجبة وقوية نسبياً دالة إحصائياً بين مستوى الشعور بـالأمن النفسي، ومستوى دافعية التعلم، لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة.

الفصل الخامس (مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات)

- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى
- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية
- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة
- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة
- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة
- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة
- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة
- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة
- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة
- توصيات الدراسة

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج والتوصيات:

مقدمة:

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة وذلك بمقارنتها بالنتائج في الدراسات السابقة المستخدمة في هذه الدراسة، كما يتضمن هذا الفصل التوصيات التي ي قترحها الباحث في ضوء نتائج الدراسة.

أولا– مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

أ. مناقشة النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول من أسئلة الدراسة وهو:

ما مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة؟

أشارت نتيجة السؤال الأول إلى أن مستوى الشعور بـالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة كان بدرجة متوسط، بمتوسط جسابي قدره (3.57)، وبانحراف معياري (0.529)، وبالتالي فإن مستوى الأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة متوسط.

وتأتي هذه النتيجة لتوضح أن الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة كان ضمن الحدود الطبيعية، وقد يكون سبب ذلك إنعكاساً للظروف العامة التي يعيشها الطلبة والفلسطينيين بشكل عام، فلا إستقرار تام بفعل العوامل السياسية المتغيرة بفعل الإحتلال.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Bhattacharjee & Bhattcharjee, 2014) ودراسة سيتو (Seto, 2010) والتي اظهرت مستوى مرتفع من الشعور بالأمن النفسي، واتفقت مع دراسة الزعبي (2015) ودراسة بني مصطفى والشريفين (2013) ودراسة بركات (2012) ودراسة البركات ومحمود (2012) ودراسة (Zhang & Liu, 2015) ودراسة زنج ووينج (Zhang & Wang, 2011) والتي أظهرت مستوى متوسطللشعور بالأمن النفسي.

ب. مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة وهو:

ما مستوى دافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة؟

أشارت نتيجة السؤال الثاني إلى أن مستوى دافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة كان بدرجة عالية، بمتوسط حسابي قدره (3.68)، وبانحراف معياري (0.464)، وبالتالي فإن مستوى دافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة كان بتقدير عالي.

وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى نظام الجامعةوالذي هو عبارة عن التعليم الذي يعتمد على النظام المفتوح الذي يعطي الطالب الفرصة للمزاوجة بين الدراسة والأمور الحياتية الأخرى كالعمل وتربية الأبناء في نفس الوقت، بحيث لا يؤثر أحدهما على الآخر مما يبقي دافعية التعلم بدرجة مرتفعة، بالاضافة إلى أن نظام الجامعة يحتوي على نظام التعيينات التي تعمل على تشجيع الطالب على إلاطلاع والبحث، وهنا قد أصبح العلم السلاح الوحيد لتأمين الإعالة المادية للأسرة الفلسطينية من خلال الحصول على الوظيفة بعت التخرج وذلك لسوء الأحوال الاقتصادية، وكذلك انتشار ثقافة التعليم العالي في البيئة الفلسطينية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الخوالدة والجراح والربيع (2014) ودراسة يخلف وخليفة (2010) والتي أظهرت مستوى مرتفع في الدافعية. واختلفت مع دراسة السلمى (2015) والتي أظهرت مستوى متوسط في الدافعية.

ثانياً- مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

مناقشة الفرضية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير الجنس. (ذكر، أنثى)

أظهرت نتائج فحص الفرضية الواردة في الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوح ة تبعاً لمتغير الجنس، إذ بلغ مستوى الدلالة للاختبار (0.006)، وهي أصغر من (0.05)، مما يعني عدم قبول الفرضية الصفرية، أي أن الشعور بالأمن النفسي يختلف لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة باختلاف جنسهم، وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية يتضح بأن الفروق كانت لصالح الطلبة الذكور.

قد تكون هذه النتيجة بسبب ثقافة المجتمع الذكورية التي تعطي الحرية الأكبر للذكور في الحركة وفي العلاقات من الإناث، وبرغم التطور الحاصل إلا أنه لا زال هناك بعض العادات والتقاليد التي تفرض القيود على حرية الأنثى مما يعمل على إنخفاض شعور الإناث بالأمن النفسي.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الزعبي (2015) ودراسة بني مصطفى والشريفين (2013) ودراسة البركات ومحمود (2012) والتي أظهرت وجود فروق في متوسطات الشعور بالأمن النفسي تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور. واختلفت مع دراسة بركات (2012) والتي كانت لصالح الإناث.

واختلفت أيضاً مع دراسة اسكندراني (2016) ودراسة شلهوب (2016) ودراسة عمر (2014) ودراسة (Bhattacharjee & Bhattcharjee, 2014) ودراسة مارجين سون (Marginson, 2012) ، والتي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

مناقشة الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير مكان السكن. (قرية، مدينة، مخيم)

أظهرت نتيجة فحص الفرضية الواردة في الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير مكان السكن، إذ بلغ مستوى الدلالة للاختبار (0.477)، وهي أكبر من (0.05)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية، أي أن الشعور بالأمن النفسي لا يختلف لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة باختلاف مكان سكنهم.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة سواء سكنوا المدينة أو القرية أو المخيم فإن شعورهم متقارب في مستوى الأمن النفسي، وهذا مؤشر إلى تشابهه الظروف المعيشية بين الطلبة بغض النظر عن مكان سكناهم، وقد يكون مرد ذلك إلى صغر البيئة الجغرافية التي يسكن بها الطلبة وهي محافظة جنين التي تتميز بالتجانس في التركيب البنائي للحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية بين القطاعات المختلفة للسكان، وهذا يلقي بظلاله على الحياة النفسية للطلبة وشعورهم بنفس المستوى من الأمن النفسي داخل الجامعة وخارجها.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة بركات (2012) ودراسة (Bhattacharjee & Bhattcharjee, 2014) والتي أظهرت عدم وجود فروق في متوسطات الشعور بالأمن النفسي يعدزى لمتغير مكان السكن.

مناقشة الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير عدد الساعات المجتازة. (أقل من 33 ساعة، من 33-66 ساعة، من 67-99 ساعة، من 100 ساعة فأعلى)

أظهرت نتيجة الفرضية الواردة في الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير عدد الساعات المجتازة، إذ بلغ مستوى الدلالة للاختبار (0.009)، وهي أصغر من (0.05)، مما يعني عدم قبول الفرضية الصفرية، أي أن الشعور بالأمن النفسي يختلف لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة باختلاف عدد ساعاتهم المجتازة، لصالح الطلبة الذين اجتازوا (100) ساعة فأعلى.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه كلما إرتقى الطالب في السنة الدراسية كلما أصبح أكثر شعوراً بالأمن النفسي، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى الخبرة السابقة التي يكون قد اكتسبها الطالب من خلال مروره بالسنوات السابقة، فيصبح أكثر ثقة بنفسه وأكثر قدرة على السيطرة على المواقف التعليمية المختلفة والتكيف معها بالاضافة إلى أن شعور الطالب بالانجاز يساعد في تعزيز شعوره بالأمن النفسي.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة إسكندراني (2016) ودراسة بركات (2012) والتي أظهرت وجود فروق في متوسطات الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة يعزى لمتغر المستوى الدراسي لصالح السنة الأخيرة.

مناقشة الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير دخل الأسرة الشهري. (أقل من 1500 شيقل، من 1500- 3000، أكثر من 3000 شيقل)

أظهرت نتيجة الفرضية الواردة في الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير دخل الأسرة الشهري، إذ بلغ مستوى الدلالة للاختبار (0.743)، وهي أكبر من (0.05)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية، أي أن الشعور بالأمن النفسي لا يختلف لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة باختلاف دخل أسرهم الشهري.

وفي راي الباحث قد يعزى السبب إلى أن جامعة القدس المفتوحة تعتبر من أقل الجامعات الفلسطينية التي تتقاضى رسوماً منخفضة من الطلبة, بالإضافة إلى أأن طلبتها غالباً ما يعملون في وظائف وأعمال خاصة بالإضافة إلى الدراسة.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Zhang & Liu, 2015) والتي أظهرت وجود فروق في متوسطات الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير الدخل الشهري للأسرة ولصالح ذوي الدخل الشهري المرتفع.

مناقشة الفرضية الخامسة: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات دافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير الجنس. (ذكر، أنثى)

أظهرت نتيجة الفرضية الواردة في الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في دافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير الجنس، إذ بلغ مستوى الدلالة للاختبار (0.264)، وهي أكبرر من (0.05)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية، أي أن دافعية التعلم لا تختلف لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة باختلاف جنسهم.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى التطور الثقافي الحاصل وإلى التطور التكنولوجي وإلى المساواة بين الجنسين في العمل والتنافس العلميوأن ثقافة المجتمع الفلسطيني تؤمن بحق المراة بالتعليم أاسوة بالذكور.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عمر (2014) ودراسة الخوالدة والجراح والربيع (2014) ودراسة أبو زنيد (2007) ودراسة (Ho & Shi, 2017) ودراسة أكرم وغاني (Akram & Ghani, 2011) والتي أظهرت عدم وجود فروق في متوسطات دافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس. واختلفت مع دراسة العايش ومرغني (2015) ودراسة يخلف وخليفة (2010) ودراسة (Feng & etal, 2013) ودراسة (Tella, 2007) والتي كانت لصالح الإناث. واختلفت أيضاً مع دراسة فروجة (2011) والتي كانت لصالح الذكور.

مناقشة الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات دافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير مكان السكن. (قرية، مدينة، مخيم)

أظهرت نتيجة الفرضية الواردة في الجدول (18) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في دافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير مكان السكن، إذ بلغ مستوى الدلالة للاختبار (0.337)، وهي أكبر من (0.05)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية، أي أن دافعية التعلم لا تختلف لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة باختلاف مكان سكنهم.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة سواء سكنوا المدينة أو القرية أو المخيم فإن الدافعية للتعلم متقاربه بينهم، وهذا مؤشر إلى تشابهه الظروف المعيشية بين الطلبة بغض النظر عن مكان سكناهم، وقد يكون مرد ذلك إلى صغر البيئة الجغرافية التي يسكن بها الطلبة وهي محافظة جنين التي تتميز بالتجانس في التركيب البنائي للحياة الاجتماعية والثقافية و الإقتصادية بين القطاعات المختلفة للسكان، وهذا يلقي بظلاله على الحياة النفسية للطلبة وعدم وجود الفروق في الدافعية للتعلم بينهم.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو زنيد(2007) والتي أظهرت عدم وجود فروق في متوسطات دافعية التعلم تعزى لمتغير مكان السكن. واختلفت مع دراسة (Ho & Shi, 2017) بحيث كانت لصالح المدينة.

مناقشة الفرضية السابعة: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات دافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير عدد الساعات المجتازة. (أقل من 33 ساعة، من 33-66 ساعة، من 67-99 ساعة، من 100 ساعة فأعلى)

أظهرت نتيجة فحص الفرضية الواردة في الجدول (20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في دافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير عدد الساعات المجتازة، إذ بلغ مستوى الدلالة للاختبار (0.201)، وهي أكبر من (0.05)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية، أي أن دافعية التعلم لا تختلف لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة باختلاف عدد ساعاتهم المجتازة.

وفي رأي الباحث أنه في بداية دخول الطلبة ألى الجامعة تكون دافعية التعلم نابعة من أمور لا تتعلق بالجامعة مثل رغبة الأهل وتجربة الجديد والإنتقال من مرحلة دراسية إلى أخرى، وبعد تقدمه في إجتياز الساعات الدراسية تبقي الدافعية مرتفعة وذلك لإحساس الطلبة بالإنجاز مما يدفعه للإستمرار حتى تحقيق الهدف وهو إنها المرحلة الجامعية.

واختلفت مع دراسة يخلف وخليفة(2010) ودراسة (Ho & Shi, 2017) والتي أظهرت وجود فروق في متوسطات الدافعية للتعلم لصالح السنة الأخيرة.

مناقشة الفرضية الثامنة: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات دافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير دخل الأسرة الشهري.

(أقل من 1500 شيقل، من 1500-3000، أكثر من 3000 شيقل)

أظهرت نتيجة فحص الفرضية الواردة في الجدول (22) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في دافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير دخل الأسرة الشهري، إذ بلغ مستوى الدلالة للاختبار (0.456)، وهي أكبر من (0.05)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية، أي أن دافعية التعلم لا تختلف لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة باختلاف دخل أسرهم الشهري.

وفي رأي الباحث أن الدافعية هي حاجة الطالب إلى تحقيق ذاته وأنه يمتلك طاقة في اتجاه تحقيق أهدافه بعيداً عن مستوى الدخل من جهة, ومن جهة أخرى كلفة التعليم في جامعة القدس المفتوحة معقولة جداً مع مستويات الدخل.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو زنيد (2007) والتي أظهرت عدم وجود فروق في الدافعية تعزى لمتغير الدخل الشهري للأسرة. واختلفت مع دراسة (Ho & Shi, 2017) والتي أظهرت وجود فروق بمتوسط الدافعية يعزى لمتغير الدخل الشهري للأسرة ولصالح الدخل ألأعلى.

مناقشة الفرضية التاسعة: لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الشعور بالأمن النفسي ومستوى دافعية التعلم لدى الطلبة.

أظهرت نتيجة فحص الفرضية الواردة في الجدول (23) وجود علاقة خطية بين درجتي الأمن النفسي، ودافعية التعلم، لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، حيث بلغت قيمة الدلالة لها (0.000) وهي أصغر من (0.05)، وعليه ترفض الفرضية الصفرية، وبالعودة إلى معامل الارتباط بين المتغيرين يتضح بأن العلاقة موجبة وقوية نسبياً، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.489)، بمعنى

أنه كلما ارتفع شعور طلبة جامعة القدس المفتوحة بالأمن النفسي ارتفعت دافعيتهم للتعلم، والعكس صحيح.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الحالة النفسية التي يعيشها الطلبة تنعكس على تصرفاتهم ومستوى أدائهم فكلما شعروا بالأمن النفسي ، كلما إرتفع مستوى تحصيلهم الدراسي، وتطورهم. وهنا هذه الدراسة تتفق مع ما جاء به ماسلو في ضرورة توفير الأمن النفسي للطلبة لتحقيق مطالبهم، معنى ذلك أنه كل ما توفر الأمن النفسي لهم يزيد من تحصيلهم الدراسي وبالتالي تحسين اداؤهم العلمي. كما أشارت دراسة (Fati, 1985) أنه عدم الشعور بالأمن عموماً والشعور بالأمن النفسي على وجه الخصوص يؤثر على نمو الفرد بصورةٍ عامة، كما أن الشعور بالأمن النفسي يلعب دوراً مهماً في تطور ونمو شخصية الفرد وفي نموه المعرفي أيضاً. وفي دراسة جوشي (Joshi, 1985) إلى أن الشعور بالأمن النفسي يؤدي إلى زيادة التحصيل والأفراد الذين يشعرون بالأمن النفسي يكون مستوى انجازهم ودافعيتهم أعلى من الأفراد الذين لا يشعرون بالأمن النفسي.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عمر (2014) ودراسة الحرفي (2014) والتي أظهرت وجود علاقة ارتباطيه بين الشعور بالأمن النفسي ودافعية التعلم.

التوصيات:

بعد التوصل إلى النتائج تم إقتراح عدد من التوصيات وهي كما يلي:

1 -أن توفر الجامعة البرامج الإرشادية الوقائية والعلاجية اللازمة لتدعيم شعور الطلبة بالأمن النفسي، وزيادة دافعيتهم للتعلم.

2 - تفعيل الأنشطة اللامنهجية في الجامعة والتي تسهم في الترويح عن النفس والتنفيس عن مشكلات الطلبة واضطراباتهم.

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

4 - تعزيز مفهوم البيئة الجامعية الآمنة والتي تشكل جذب للطلبة وتعزز شعورهم بالأمن النفسي ودافعية التعلم لديهم.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية

- القرآن الكريم.
- إبراهيم، بدر (2012). **الصحة النفسية وشباب ثورة 25 يناير الأحرار " الأسس النظرية والجوانب التطبيقية**". الجيزة: دار طيبة للطباعة.
- إسكندراني، أماني (2016). الأمن النفسي وعلاقته بالإيثار دراسة ميدانية لدى طلبة كلية التربية في جامعة دمشق. **مجلة جامعة البعث**، 38 (1) :63-94.
- أقرع، إياد (2005). **الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بدافعية التعلم وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية** . (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح، فلسطين.
- أبو جادو، صالح محمد (2016). **علم النفس التربوي** . ط(12)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو زنيد، أحمد (2007). **علاقة دافعية التحصيل بمركز الضبط ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الخليل** . (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة السودان.
- أبو عمرة، عبد المجيد (2012). **الأمن النفسي وعلاقته بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة "دراسة مقارنة بين أبناء الشهداء وأقرانهم العاديين في محافظة غزة**". (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر: غزة.

- بركات، زياد (2012). الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم، **المؤتمر التربوي الثاني "دور المؤسسات التربوية وماهيتها في تحقيق الأمن"** . 27-28 أيار 2012، جامع الإستقلال: فلسطين.
- البركات، عمر ومحمود، صالح (2012). العلاقة ما بين مستوى الأمن النفسي والمسؤولية الوطنية لدى طلبة التعليم الجامعي بالأردن . **مجلة دراسات تربوية ونفسية** ، ع (77): 277-311.
- بن ستي، حسينة (2013). **التوافق النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بدائرة تقرت** . (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- بني مصطفى، منار والشريفين، أحمد (2013). الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي والعلاقة بينهما لدى عينة من الطلبة الوافدين في جامعة اليرموك . **المجلة الأردنية للعلوم التربوية**، 9 (2) :141-162.
- بني يونس، محمد محمود (2015). **سيكولوجيا الدافعية والإنفعالات**. ط(4)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الجلالي، لمعان (2016). **التحصيل الدراسي**. ط (2)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- حجاج، عمر (2014). ألأمن النفسي وعلاقته بدافعية التعلم، **مجلة العلوم ألإنسانية والإجتماعية**. ع (16): 191-210.

- الحرفي، لمى (2014). الأمن النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة جامعة دمشق. **مجلة جامعة البعث**، 36 (8) :91-118.
- الختاتنة، سامي وأبو أسعد، أحمد والكركي، وجدان (2015). **مبادئ علم النفس** . ط (4)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الخطيب، إبراهيم وأبو حويج، مروان والشناوي، محمد والكسواني، مصطفى (2016). **علم النفس المدرسي**. عمان: دار قنديل للنشر والتوزيع.
- الخوالدة، محمد والجراح، عبد الناصر والربيع، فيصل (2014). دافعية تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات . **المجلة الأردنية في العلوم التربوي**، 10 (2): 191-204.
- الداهري، صالح (2011). **أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم** . عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- دودين، ثريا وجروان، فتحي (2012). أثر تطبيق برنامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن . **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، 2(26): 105-148.
- رضوان، حامد (2002). **الصحة النفسية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الرفوع، محمد (2015). **الدافعية نماذج وتطبيقات** . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الرقاص، خالد والرافعي، يحيى (2010). الطمأنينة النفسية في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من طلاب جامعة الملك خالد (دراسة عاملية) . **مجلة دراسات تربوية ونفسية**، 1 (66) :135-173.

- الزعبي، أحمد (2015). الأمن النفسي وعلاقته بفاعلية الأنا لدى عينة من طلبة جامعة دمشق. **مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، 13 (4) :10-42.
- الزغلول، عماد (2017). **مبادئ علم النفس التربوي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- السلمي، طارق (2015). مستوى التسويف الأكاديمي والدافعية الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلاب كليات مكة المكرمة والليث في السعودية . **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، 16 (2) :639. 664-
- الشبؤون، دنيا (2006). **الأمن النفسي وعلاقته بالوحدة النفسية** . (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة دمشق: سوريا.
- الشحري، أمينة (2013). **الأمن النفسي وعلاقته بكفاءة الأداء لدى أخصائيي قواعد البيانات في مدارس محافظة ظفار**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نزوى.
- شلهوب، دعاء(2016). الأمن النفسي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق. **مجلة جامعة البعث**، 38(4): 75-103.
- الصوافي، محمد (2008). **مستوى الأمن النفسي لدى عينة من طلبة جامعة نزوى** . (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نزوى، سلطنة عمان.
- العايش، آسيا ومرغني، كنزة (2015). **التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي** . (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشهيد حمد لخضير بالوادي: الجزائر.
- عبد المجيد، السيد محمد (2004). إساءة المعاملة والأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المدرسة الإبتدائية. **مجلة دراسات نفسية**، 14(2): 237-274.

- العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر والحموري، فراس (2017). **نظريات التعلم** . ط(2)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عدنان، رانيا (2009). **علم النفس المدرسي**. عمان: دار البداية للنشر والتوزيع.
- العرجا، ناهدة وعبد الله، تيسير (2015). ألأمن النفسي وعلاقته بالإنتماء الوطني لدى قوات ألأمن الوطني الفلسطيني في منطقة بيت لحم . **المجلة العربية للدراسات ألأمنية والتربوية**، 31(62): 75-122.
- عقل، وفاء (2009). **الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى المعاقين بصرياً** . (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية: غزة.
- العقيلي، عادل (2004). **الإغتراب وعلاقته بالأمن النفسي** . (رسالة ماجستير غير منشورة)، الرياض.
- علاونة، شفيق (2006). **علم النفس العام**. ط (2)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- العيسوي، عبد الرحمن (2001). **الإسلام والصحة النفسية**. بيروت: دار الراتب الجامعية.
- فروجة، بلحاء (2011). **التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجزائر.
- كرسوع، علا (2006). **الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة التوجيهي في محافظات شمال الضفة الغربية** . (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، فلسطين.
- اللئويديس، ريم (2016). الإغتراب النفسي لدى طالبات الجامعة(دراسة تطبيقية على طالبات جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن القاطنات بالمدينة الجامعية) . **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، 5 (11): 1-23.

- يخلف، عثمان وخليفة، بتول (2010). **دافعية التعلم لدى طلبة جامعة قطر وعلاقته ببعض المتغيرات.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قطر، قطر.
- يوسف، أشرف (2006) **مدى فعالية برنامج مقترح لتنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الزقازيق، مصر.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Akram,M & Ghani, M (2011). Gender and language learning motivation. **Academic Research International Journal,** (2): 536-540.
- Bhattacharjee, A & Bhattacharjee, S (2014): Security- Insecurity Feeling and Depression among Adolescents of Working and Non-Working Women, **International Journal of Science and Research**, 3(8), 1789-1792.
- Caryer, S (2001). **The Impact of Parent/Family Involvement on Student Outcomes**: An Annotated Bibliography from the past Decade.
- Fati, R. (1985). **Role of security – in security feeling in academic achievement.** Perspectives in psychological reseavche's, 1(8).
- Feng, H. & Fan, J. & Yang, H (2013): **The Relationship of Learning Motivation and Achievement in EFL**: Gender as an Intermediated Variable, Educational Research International,2(2): 2307-3721.
- Ho, H. & Shi, S (2017): **The Impact of Taiwanese College Students' Learning Motivation from Self-Determination**

Perspective on Learning Outcomes: Moderating Roles of Multi-Traits, Educational Sciences: Theory & Practice, University of Taipei, DOI 10.12738/estp.2017.3.0406.

- Joshi, D. (1985). **Study of feeling of security – in security among professional and non professional studnts of culbarg city.** Indian psychological review. 1(29).
- Marginson, S (2012). International Student Psychology security. **Social and Behavioral Sciences**, 86 (2013): 70-75.
- Pamerantz, F (2006). Mother's Mastery Oriented Involvement in Children's Homework: Implications for The Well-Being of Children With Negative Perceptions of Competence**. Journal]oof Educational Psychology**, 98 (1): 99-111.
- Seto, M (2010): Effect of the Psychological Security and Psychological Freedom on Creativity of Indonesia university students, **International Journal of Business and Social Science** 1(2).
- Tella, A(2007):The Impact of Motivation on Student's Academic Achievement and Learning Outcomes in Mathematics among Secondary School Students in Nigeria, **Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education**, 2007, 3(2), 149-156.
- Zhang, B. & Liu, H (2015): An investigative research on the status of urban residents' psychological security, **Journal of Public Affairs, 15 (3):** 311–315.
- Zhang. J, Wang, H (2011). Survey and analysis of college students, psychological security and its offecting factors**, Journal of Anhuiradio and University,** Retieyed may 20, 2012 from.

الملاحق

أ – قائمة لجنة المحكمين

ب – ورقة تحكيم المقاييس

ت – مقاييس الشعور بالأمن النفسي ودافعية التعلم قبل التحكيم

ث – مقياس الشعور بالأمن النفسي ودافعية التعلم بعد التحكيم

ج – مقياس الشعور بالأمن النفسي ومقياس دافعية التعلم بعد إجراء صدق البناء وفي صورته النهائية

ح – كتاب تسهيل المهمة الموجه إلى مدير جامعة القدس المفتوحة – فرع جنين

خ – كتاب عدد افراد مجتمع الدراسة

ملحق (أ)

قائمة لجنة المحكمين لمقياس الشعور بالأمن النفسي ومقياس دافعية التعلم

الرقم	اسم المحكم	الجامعة
1	الدكتور عمر الريماوي	جامعة القدس
2	الدكتور سائد ربايعة	جامعة القدس المفتوحة
3	الدكتور إياد أبو بكر	جامعة القدس المفتوحة
4	الدكتور راتب أبو رحمة	جامعة القدس المفتوحة
5	الدكتور حسين حمايل	جامعة القدس المفتوحة
6	الأستاذ الدكتور زياد بركات	جامعة القدس المفتوحة
7	الدكتور محمد الطريفي	جامعة القدس المفتوحة
8	الأستاذ الدكتور محمد شاهين	جامعة القدس المفتوحة
9	الدكتورة انشراح نبهان	جامعة القدس المفتوحة
10	الدكتور فاخر الخليلي	جامعة النجاح الوطنية
11	الدكتور شادي أبو الكباش	جامعة النجاح الوطنية

ملحق (ب)

ملحق ورقة تحكيم المقاييس

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الدكتور ..... المحترم

تحية طيبة وبعد،

الموضوع: تحكيم أدوات الدراسة

يقوم الطالب بإجراء دراسة بعنوان: **الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة** "، وذلك استكمالاً لنيل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من كلية الدراسات العليا في جامعة القدس المفتوحة.

ونظراً لما عرف عنكم من معرفة وسعة اطلاع في مجال البحث والمنهجية البحثية، فأرجو التفضل بتحكيم فقرات أدوات الدراسة المرفقة، والإفادة حول مناسبة كل منها في قياس ما وضعت لقياسه ضمن بيئة الدراسة ومجتمعها، إضافة إلى وضوحها وسلامتها صياغة ودلالة.

مع بالغ شكري وتقديري

الطالب: أحمد عاطف أبوعرة

ملحق (ت)

مقاييس الشعور بالأمن النفسي ودافعية التعلم قبل التحكيم

أولاً: مقياس الشعور بالأمن النفسي

الرقم	الفقرات	درجة الموافقة على الفقرة				
		موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أشعر بأني أحصل على ما استحقه في الحياة					
2	أحس مراراً بالسرور مع من حولي					
3	أفكر بأن الطلبة يحبونني كمحبتهم للآخرين					
4	لا ينتابني قلق لمدة طويلة نتيجة لظروف أتعرض لها					
5	يمكنني أن أكون مرتاحاً مع نفسي					
6	أنا على وجه العموم شخص غير أناني					
7	لا ينتابني بشكل متكرر شعور بالوحدة					
8	أشعر بأني أقوم بواجباتي على أحسن وجه					
9	من عادتي أن أتقبل نقد أصدقائي بروح طيبة					
10	لا تثبط عزيمتي بسهولة					
11	أشعر عادة بالود نحو معظم الناس					

12	كثيراً ما أشعر بأن هذه الحياة تستحق أن أعيشها					
13	أنني على وجه العموم متفائل					
14	لا يُجرح شعوري بسرعة					
15	أشعر بالارتياح بهذا العالم					
16	يشعر الآخرون بالارتياح معي					
17	لا أخاف على مستقبلي					
18	أتصرف على طبيعتي باستمرار					
19	أشعر عموماً بأنني طالب محظوظ					
20	أعتقد أن طفولتي كانت سعيدة					
21	لي الكثير من الأصدقاء المخلصين					
22	أشعر بالارتياح في معظم الأحيان					
23	أشعر بالسعادة في مكان إقامتي					
24	لا أقلق بشأن سوء حظي في المستقبل					
25	لا ينتابني شعور بالانزعاج من الناس					
26	أشعر عادة بالرضا والاكتفاء					
27	مزاجي غير متقلب ومستقر انفعالياً					
28	أشعر بأنني موضع احترام الناس على وجه العموم					
29	أستطيع السيطرة على مشاعري في مواقف كثيرة					
30	لا أشعر بأن الناس يسخرون مني					
31	أنا بشكل عام شخص مرتاح					

	الأعصاب (غير متوتر)					
32	على وجه العموم، أشعر بأن العالم من حولي يعاملني معاملة عادلة					
33	أشعر بصدق علاقاتي الاجتماعية مع الآخرين					
34	أعتقد أن الآخرين يعتبرونني شخص عادي					
35	أشعر بأنني أحصل على قدر كاف من الثناء					

ثانياً: مقياس دافعية التعلم قبل التحكيم

الرقم	**الفقرة**	**درجة الموافقة على الفقرة**				
		أوافق بشده	**أوافق**	**إلى حد ما**	**غير موافق**	**غير موافق بشدة**
1	أشعر بالسعادة عندما أكون موجوداً في الجامعة.					
2	يندر أن يهتم والدي بعلاماتي الجامعية.					
3	أفضل العمل الجامعي ضمن مع زملائي على أن أقوم به منفرداً.					
4	أهتمامي بالمواضيع الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي.					
5	استمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في الجامعة.					
6	لدي النزعة إلى ترك الجامعة بسبب قوانينها الصارمة.					
7	أحب القيام بمسؤولياتي في الجامعة بغض النظر عن النتائج.					

8	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة.					
9	يصغي إلى والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي الجامعية.					
10	يصعب علي الانتباه لشرح عضو هيئة التدريس ومتابعته.					
11	أشعر بأن غالبية المحاضرات التي تقدمها الجامعة غير مثيرة.					
12	أحب أن يرضى عني زملائي في الجامعة.					
13	أتجنب المواقف الجامعية التي تتطلب تحمل المسؤولية.					
14	لا استحسن إنزال العقوبات على الطلبة بغض النظر عن الأسباب.					
15	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه الجامعة.					
16	أشعر بأن بعض الزملاء هم سبب المشاكل التي أتعرض لها.					
17	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات التي تتطلب العمل مع زملائي.					
18	أشعر باللامبالاة أحياناً فيما يتصل بأداء الواجبات الجامعية.					
19	أشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي الجامعية.					
20	أفضل أن يعطينا عضو هيئة التدريس أسئلة صعبة تحتاج إلى تفكير.					
21	أفضل أن أهتم بالمواضيع الجامعية على أي شيء آخر.					
22	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه الجامعة.					

23	يسعدني أن تعطي المكافآت للطلبة بمقدار الجهد المبذول.					
24	أحرص على تنفيذ ما يطلبه المعلمون ووالدي للقيام بواجباتي.					
25	أشعر بأن عملي بأشياء جديدة في الجامعة تميل إلى الهبوط.					
26	أشعر بأن الالتزام بقوانين الجامعة يخلق جواً دراسياً مريحاً.					
27	أقوم بالكثير من النشاطات الجامعية والجمعيات الطلابية.					
28	لا يأبه والداي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي الجامعية.					
29	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في الجامعة.					
30	لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع في الجامعة.					
31	يحرص والداي على قيامي بأداء واجباتي الجامعية.					
32	لا يهتم والداي بالأفكار التي أتعلمهما في الجامعة.					
33	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات الجامعية.					
34	العمل مع زملائي يمكني من الحصول على علامات أعلى.					
35	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي الجامعية يعود عليّ بالمنفعة.					
36	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق الجامعة.					

ملحق (ث)

مقياس الشعور بالأمن النفسي ودافعية التعلم بعد التحكيم

اولا: مقياس الشعور بالأمن النفسي

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة على الفقرة				
		أوافق بشده	أوافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أشعر بأني أحصل على ما أستحقه بالحياة.					
2	أشعر بالسرور مع من حولي.					
3	أفكر بأن الطلبة يحبونني كمحبتهم للآخرين.					
4	لا ينتابني قلق لمدة طويلة نتيجة لظروف أتعرض لها.					
5	يمكنني أن أكون مرتاحاً مع نفسي.					
6	أنا شخص غير أناني.					
7	ينتابني رغبة بمخالطة الآخرين.					
8	أشعر بأني أقوم بواجباتي على أحسن وجه.					
9	أتقبل نقد أصدقائي بروح طيبة.					
10	عزيمتي عادةً ما تكون قوية.					
11	أشعر بالود نحو معظم الناس.					
12	على هذه الأرض ما يستحق الحياة.					
13	أنا شخص متفائل.					
14	من الصعب جرح مشاعري.					
15	أشعر بالارتياح في هذا العالم.					
16	يشعر الآخرون بالارتياح معي.					
17	لدي اطمئنان على مستقبلي.					
18	أتصرف على طبيعتي باستمرار.					

19	أشعر بأنني طالباً محظوظ.					
20	أعتقد أن طفولتي كانت سعيدة.					
21	لي الكثير من الأصدقاء المخلصين.					
22	أشعر بالارتياح في معظم الأحيان.					
23	أشعر بالسعادة في مكان إقامتي.					
24	لا أقلق بشأن سوء حظي في المستقبل.					
25	أشعر بالارتياح في التعامل مع الآخرين.					
26	أشعر بالرضا والاكتفاء.					
27	مزاجي مستقر انفعاليا.					
28	أشعر بأنني موضع احترام الناس.					
29	أستطيع السيطرة على مشاعري في مواقف كثيرة					
30	أشعر باحترام الآخرين لي.					
31	أنا بشكل عام شخص مرتاح الأعصاب (غير متوتر).					
32	أشعر بأن العالم من حولي يعاملني معاملة عادلة.					
33	أشعر بصدق علاقاتي الاجتماعية مع الآخرين.					
34	أعتقد أن الآخرين يعتبرونني شخص عادي.					
35	أشعر بأنني أحصل على قدر كافي من الثناء.					
36	مزاجي غير متقلب.					

ثانياً: مقياس دافعية التعلم

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة على الفقرة				
		أوافق بشده	أوافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أشعر بالسعادة عندما أكون موجوداً في الجامعة.					
2	يهتم والدي بدرجاتي الجامعية.					
3	أفضل القيام بالأعمال الجامعية مع زملائي.					

4	أهتم بالواجبات الجامعية أكثر من الأعمال الأخرى.					
5	استمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في الجامعة.					
6	لدي النزعة إلى ترك الجامعة بسبب قوانينها الصارمة					
7	أقوم بمسؤولياتي في الجامعة بغض النظر عن النتائج.					
8	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية.					
9	يصغي إلى والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي الجامعية.					
10	يصعب علي الانتباه لشرح عضو هيئة التدريس.					
11	أشعر بأن المحاضرات التي تقدمها الجامعة مثيرة.					
12	أحب أن يرضى عني زملائي في الجامعة.					
13	أتجنب المواقف الجامعية التي تتطلب تحمل المسؤولية.					
14	أفضل أسلوب التعزيز لطلبة الجامعة.					
15	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه الجامعة.					
16	أشعر بأن بعض الزملاء هم سبب المشكلات التي أتعرض لها.					
17	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات التي تتطلب العمل مع زملائي.					
18	أشعر باللامبالاةً فيما يتصل بأداء الواجبات الجامعية.					
19	أشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير مهاراتي الجامعية.					
20	أشعر بالرضا عندما أقوم بإثراء معلوماتي الجامعية					
21	أفضل أن يعطينا عضو هيئة التدريس أسئلة تحتاج إلى تفكير.					
22	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي يتفق وقوانين الجامعة.					
23	يسعدني أن تمنح المكافآت للطلبة بمقدار مجهودهم.					

24	أحرص على تنفيذ ما يطلبه أعضاء هيئة التدريس للقيام بواجباتي.					
25	أشعر بأن الالتزام بقوانين الجامعة يخلق جواً دراسياً مريحاً.					
26	أشعر بالدافع للمشاركة في الأنشطة الجامعية.					
27	يصعب علي تكوين صداقة مع الزملاء في الجامعة.					
28	يسهل علي البحث عن المعلومات التي تهمني في الجامعة.					
29	يحرص والداي على قيامي بأداء واجباتي الجامعية.					
30	يهتم والداي بالأفكار التي أتعلمهما في الجامعة.					
31	أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات الجامعية.					
32	أرى بأن العمل مع زملائي يعزز حصولي على درجات أعلى.					
33	تعاوني مع زملائي يحفزني في حل واجباتي الجامعية.					
34	لدي الحافز للقيام بكل ما يطلب مني في نطاق الجامعة.					

ملحق (ج)

مقياس الشعور بالأمن النفسي ومقياس دافعية التعلم بعد إجراء صدق البناء وفي صورته النهائية

جامعة القدس المفتوحة

كلية الدراسات العليا

برنامج الإرشاد النفسي والتربوي

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب/ة:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: **الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة** ".

ولتحقيق أهداف الدراسة أضع بين يديك استبانة تتكون من مقياسي الشعور بالأمن النفسي ودافعية التعلم لجمع المعلومات اللازمة للدراسة. آمل منك تعبئة فقرات هذا المقياس بما يتوافق مع وجهة نظرك باهتمام وموضوعية حتى يتسنى تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة، والإجابة عن كافة الفقرات دون استثناء، مع الإشارة إلى أن هذه البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي لهذه الدراسة فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث: أحمد عاطف أبو عرة

الجزء الأول- المعلومات والبيانات الأولية:

1. الجنس: ❒ ذكر ❒ أنثى
2. مكان السكن: ❒ قرية ❒ مدينة ❒ مخيم
3. عدد الساعات المعتمدة المجتازة: ❒أقل من 33 ساعة ❒ من 33-66 ساعة
   ❒ من 67-99 ساعة ❒ من 100 ساعة فأعلى
4. دخل الأسرة الشهري: ❒ أقل من 1500 شيقل ❒ من 1500- 3000
   ❒ أكثر من 3000 شيقل

الجزء الثاني– مقاييس الدراسة:

يتضمن هذا المقياس عبارات تصف الطريقة التي تستخدمها عادة في التعامل مع المواقف التي تمر بك، وسلوكك اليومي. يرجى قراءة كل عبارة وبيان مدى انطباقها على طريقتك الخاصة في التعامل مع هذه المواقف، وذلك بوضع إشارة (X) مقابل العبارة في العمود المناسب.

أولاً: مقياس الشعور بالأمن النفسي

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة على الفقرة				
		أوافق بشده	أوافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أشعر بأني أحصل على ما أستحقه بالحياة.					
2	أشعر بالسرور مع من حولي.					
3	أفكر بأن الطلبة يحبونني كمحبتهم للآخرين.					
4	لا ينتابني قلق لمدة طويلة نتيجة لظروف أتعرض لها.					
5	يمكنني أن أكون مرتاحاً مع نفسي.					
6	أنا شخص غير أناني.					
7	ينتابني رغبة بمخالطة الآخرين.					
8	أشعر بأني أقوم بواجباتي على أحسن وجه.					
9	أشعر بالود نحو معظم الناس.					
10	على هذه الأرض ما يستحق الحياة.					
11	أنا شخص متفائل.					
12	من الصعب جرح مشاعري.					
13	أشعر بالارتياح في هذا العالم.					
14	لدي اطمئنان على مستقبلي.					
15	أشعر بأنني طالباً محظوظ.					
16	أعتقد أن طفولتي كانت سعيدة.					
17	لي الكثير من الأصدقاء المخلصين.					

18	أشعر بالارتياح في معظم الأحيان.					
19	أشعر بالسعادة في مكان إقامتي.					
20	لا أقلق بشأن سوء حظي في المستقبل.					
21	أشعر بالارتياح في التعامل مع الآخرين.					
22	أشعر بالرضا والاكتفاء.					
23	مزاجي مستقر انفعاليا.					
24	أشعر بأنني موضع احترام الناس.					
25	أستطيع السيطرة على مشاعري في مواقف كثيرة.					
26	أشعر باحترام الآخرين لي.					
27	أنا بشكل عام شخص مرتاح الأعصاب (غير متوتر).					
28	أشعر بأن العالم من حولي يعاملني معاملة عادلة.					
29	أشعر بصدق علاقاتي الاجتماعية مع الآخرين.					
30	أعتقد أن الآخرين يعتبرونني شخص عادي.					
31	أشعر بأنني أحصل على قدر كافي من الثناء.					
32	مزاجي غير متقلب.					

ثانياً: مقياس دافعية التعلم

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة على الفقرة				
		أوافق بشده	أوافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
1	يهتم والدي بدرجاتي الجامعية.					
2	أفضل القيام بالأعمال الجامعية مع زملائي.					
3	أهتم بالواجبات الجامعية أكثر من الأعمال الأخرى.					

4	استمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في الجامعة.					
5	أقوم بمسؤولياتي في الجامعة بغض النظر عن النتائج.					
6	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية.					
7	يصغي إلى والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي الجامعية.					
8	أشعر بأن المحاضرات التي تقدمها الجامعة مثيرة.					
9	أحب أن يرضى عني زملائي في الجامعة.					
10	أتجنب المواقف الجامعية التي تتطلب تحمل المسؤولية.					
11	أفضل أسلوب التعزيز لطلبة الجامعة.					
12	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه الجامعة.					
13	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات التي تتطلب العمل مع زملائي.					
14	أشعر باللامبالاة فيما يتصل بأداء الواجبات الجامعية.					
15	أشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير مهاراتي الجامعية.					
16	أشعر بالرضا عندما أقوم بإثراء معلوماتي الجامعية					
17	أفضل أن يعطينا عضو هيئة التدريس أسئلة تحتاج إلى تفكير.					
18	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي يتفق وقوانين الجامعة.					
19	يسعدني أن تمنح المكافآت للطلبة بمقدار مجهودهم.					

20	أحرص على تنفيذ ما يطلبه أعضاء هيئة التدريس للقيام بواجباتي.					
21	أشعر بأن الالتزام بقوانين الجامعة يخلق جواً دراسياً مريحاً.					
22	أشعر بالدافع للمشاركة في الأنشطة الجامعية					
23	يصعب علي تكوين صداقة مع الزملاء في الجامعة.					
24	يحرص والداي على قيامي بأداء واجباتي الجامعية.					
25	يهتم والداي بالأفكار التي أتعلمهما في الجامعة.					
26	أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات الجامعية					
27	أرى بأن العمل مع زملائي يعزز حصولي على درجات أعلى.					
28	تعاوني مع زملائي يحفزني في حل واجباتي الجامعية.					
29	لدي الحافز للقيام بكل ما يطلب مني في نطاق الجامعة.					

ملحق (ح)

كتاب تسهيل المهمة الموجه إلى مدير جامعة القدس المفتوحة –فرع جنين

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds Open University
Academic Affairs
Faculty of Graduate Studies
Ramallah - P.O. Box: 1804
Tel: 02/2976240 - Direct Line: 02/2964490
Fax:02/2963738
Email: fgs@qou.edu

جامعة القدس المفتوحة
الشؤون الأكاديمية
كلية الدراسات العليا
رام الله – ص.ب 1804
هاتف: 02/2976240 - مباشر: 02/2964490
فاكس: 02/2963738
بريد إلكتروني: fgs@qou.edu

Ref.:
Date:

الرقم: ق.د.ع/ 17/ 94
التاريخ: 18/ 4 / 2017

حضرة د. عماد نزال المحترم
مدير فرع جنين

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد ،،

يقوم الطالب: أحمد عاطف محمد أبو عره، ورقمه الجامعي (0330011510011)، بإجراء دراسة بعنوان:
" الأمن النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة–فرع جنين ".
لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير ،،،

أ.د. حسن السنوادي
عميد كلية الدراسات العليا

نسخة:
- الملف.

ملحق (خ)

كتاب عدد افراد مجتمع الدراسة

Al-Quds Open University
Jenin Branch
Jenin - P.O. Box: 90
Tel: 04/2436061 - 04/2436060 - 04/2503351
Fax: 04/2505010
Email: jenin@qou.edu

جامعة القدس المفتوحة
فرع جنين
جنين – ص.ب 90
هاتف: 04/2436061 - 04/2436060 - 04/2503351
فاكس: 04/2505010
بريد إلكتروني: jenin@qou.edu

Ref. : .....
Date : .....

الرقم : ف ج / 805 / 2017
التاريخ : 2017/07/30

إلـــى مـن يـهمه الأمـــر

تحية واحتراماً وبعد،،،،،

الموضـوع: الطالب " أحمد عاطف محمد أبو عره "

نهـديكم أطيـب التحيـات، فاسـتكمالاً للبيانـات المطلوبـة مـن الطالـب المـذكور أعـلاه، بشأن إجراء دراسته المعنونـة بـ " بالأمن النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة – فرع جنين " ، فإن عدد الطلبة الملتحقين في الفرع خلال الفصل الثاني المنصرم " 1162 " من العام الجامعي 2017/2016 هو (6726) طالباً.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

د.عمـاد نـزال
مديـر فـرع جنيـن

جامعة القدس المفتوحة
فرع جنين

نسخة:
- أ.د. عميد كلية الدراسات العليا المحترم

D:\Rasha Files-\Files\Letters 2017\تسهيل مهمة للطلبة\دراسات عليا\احمد أبو عرة.doc 2017/07/30 -- R.B / I.N