جامعة قطر
إدارة المكتبات المركزية
مكتبة الدوريات
غير مصرح بإعارتها من المكتبة
مكتبة التربية
قسم الدوريات

حولية كلية التربية

تصدر عن كلية التربية
بجامعة قطر

السنة التاسعة العدد التاسع ١٤١٣هـ - ١٩٩٢م

دور الجامعة في تغيير بعض الدوافع المعرفية والوجدانية للطالبات

د. محمود أحمد عمر
و د. حصة عبدالرحمن فخرو

أولا - نشأة فكرة الدراسة ومبرراتها :

في خريف عام ١٩٨٨م اتيح للباحثين كل على حده فرصة التعامل مع طالبات برنامج الدراسات التكوينية بجامعة قطر (*) حيث كلف الباحث الأول بملاحظة مجموعة منهن أثناء ادائهن لامتحانات نهاية الفصل الدراسي ، وقامت الباحثة بالتدريس لاحدى مجموعات طالبات هذا البرنامج على مدى فصل دراسي كامل . وفي مناقشة بين الباحثين التقى الحس النفسي لهما حول ما تشعر به هذه الفئة من الطالبات من اختلافات بينهن وبين قريناتهن من الطالبات الملتحقات بالبرنامج العام للجامعة ، مما يجعلهن يشعرن بعدم الرضا بوجه عام . وبمناقشة هذا الأمر مع بعض أعضاء هيئة التدريس بقسمي علم النفس التربوي ، والصحة النفسية تأكد للباحثين احتمال صدق حسهما النفسي في هذا الصدد . ومن ثم ، اتجه تفكير الباحثين إلى دراسة العلاقة المحتملة بين بيئة الجامعة ، وما قد يوجد من اختلافات نفسية بين هؤلاء وزميلاتهن المندمجات في البرنامج العام للجامعة .

وقد استند الباحثان في ذلك على بعض المؤشرات المستمدة من الأدب النفسي والتي تبين أهمية بيئة المؤسسة التعليمية وتأثيرها على الجوانب النفسية في شخصية طلابها . فمثلا ، يشير اوجين Eugene ، ١٩٨١ ، إلى أن كثيرا من الطلاب والمعلمين ينفقون قدرا كبيرا من الوقت داخل المدارس ، وتجدهم قادرين على وصف تلك المدارس في تعبيرات يغلب عليها تشبيهها بالمناخ Climate Terms (كأن يصفوا المدرسة مثلا

(*) يقدم برنامج الدراسات التكوينية (٩٩) على مدى فصلين دراسيين لطلاب الثانوية العامة القطرية أو ما يعادلها - من القطريين وحملة الوثيقة القطرية - من ذوي معدلات النجاح المنخفضة عن مستويات القبول المحددة للالتحاق بالبرنامج العام للجامعة ، ولا يجوز لطلاب هذا البرنامج الالتحاق ببرنامج الدراسة العام للجامعة إلا بعد النجاح في مقررات البرنامج التكويني . ولا تحتسب لطلاب هذا البرنامج أية ساعات معتمدة عن مقررات هذا البرنامج التي نجحوا فيها ، ولمزيد من التفاصيل انظر ملحق رقم (١) أو مرجع رقم (١٠) .

بأنها مكان مطمئن يشعر الفرد بالرضا والارتياح ، أو أنها مكان مثبط للهمة ، غير باعثة على الود) . فالمدارس والمؤسسات التعليمية بصفة عامة مثل البشر ، لها شخصيات متباينة يمكن أن نشعر بها . كما أن مناخ المدرسة أو الفصل الدراسي يمكن أن يكون له تأثير عميق في مستوى انتاجية ورضا العاملين والطلاب معا (٨:٢٦) .

كما تشير كثير من الدراسات إلى أن تحسين مناخ المؤسسة التعليمية يؤدي إلى اختزال اعراض الاغتراب Alienation ، وزيادة التحصيل . ففي دراسة لروتر Rotter ، ١٩٧٩ أجراها على اثنتى عشرة مدرسة حضرية في منطقة لندن ، استنتج أن مناخ المدرسة له تأثير دال على سلوك التلاميذ ، متضمنا السلوك المزعج Troublesome behavior ، والتحصيل (في ٩:٢٦) . ويحدد فوكس وبويز Fox & Boies أهداف المناخ المدرسي في زيادة انتاجية الطلاب والمعلمين ، واكتساب المهارات الانسانية ، وتنمية اتجاهات بناءه ، وبلورة القيم ، واشباع حاجات الطلاب والمعلمين ورفع مستوى رضاهم ، واكتساب الاحساس بالقيمة الشخصية ، والاستمتاع بالمدرسة كمكان للعمل (في ٢٢:١٢) .

أما إذا انتقلنا إلى التعليم العالي ، نجد أن بيس وماكفي Pace & Mcfee ، ١٩٦٠ ، يشيران إلى أن الاهتمام ببيئة الجامعة نشأ من أربعة تيارات ، منها :

١ - تيار يستمد مفهوم البيئة من أفكار كل من علماء النفس والانثروبولوجي حول الاستثارة الخارجية ، والثقافة على الترتيب . وينوه هذا التيار إلى أهمية التفكير في البيئة على أساس أنها نظام اجتماعي مركب ، يتضمن شبكة من التفاعلات . وفي حالة بيئة الكلية الجامعية يمكن اعتبارها مجتمعاً مصغراً ، الأمر الذي يؤدي إلى مزيد من البحث المثمر .

٢ - تيار نابع من اهتمام عدد من علماء النفس السلوكيين بدراسة بيئة التعليم العالي، وظهور العديد من الجمعيات العلمية التي تعنى أساسا بالبحث في بيئة الكلية .

٣ - ويهتم التيار الثالث بالمميزات ، والتغييرات التي تحدث للطلاب داخل الكلية ، والتي يمكن النظر إليها باعتبارها نواتج لبيئتها (في ٦:٩) .

ويقترح شيكرنج Chickering ، ١٩٦٩ ، وجود أربعة مصادر رئيسية على الأقل ، للتباين في عملية التطبيع الاجتماعي لطلاب الجامعة يجب أن تؤخذ في الاعتبار إذا أردنا فهم اطار الدراسة الحالية :

أ - صفات وخصائص الطلاب المدخلية ، أي الموجودة قبل الالتحاق بالجامعة .

ب - عوامل البنية (أو العوامل التنظيمية) للكلية (طريقة قيد واختيار الطلاب ، نوع الضبط الممارس ، نسبة الطلاب بالكلية) .

ج - التفاعلات بين الطلاب والعوامل الأساسية لعملية التطبيع الاجتماعي في الحرم

الجامعي (مثل اعضاء هيئة التدريس ، والطلاب) .

د - التفاعل مع النظام الأكاديمي للجامعة (في ٣٥: ٦٤٠) .

ويضيف تينتو Tinto ، ١٩٧٥ إلى المصادر السابقة - في نموذجه المفسر لانسحاب الطلاب الجامعيين - مصدرا مؤثراً خامسا في عملية التطبيع الاجتماعي للطلاب أطلق عليه " التكامل الأكاديمي Academic Integration " ، ويقصد به درجة وجود تفاعلات ناجحة ، أو مكافئة شخصيا للطلاب مع نظامهم الاكاديمي مثل : الأداء الاكاديمي الباعث على الرضا ، والمقررات المثيرة للطلاب ، والنمو العقلي (في ٣٥: ٦٤٠) .

وينوه بسكارل Pascarell ، ١٩٨٥ إلى أن تأثير الكليات على الطلاب قد احتل بشكل متزايد بؤرة اهتمام كثير من البحوث ، وكان الاهتمام موجهاً بصفة خاصة إلى تأثير خصائص بنية الكلية على النواتج التربوية Educational Outcomes المختلفة ، فالارتباط بين صفات بنية الكلية ونواتج تربوية معينة مثل التحصيل الاكاديمي ، المثابرة في التعليم بعد المرحلة الثانوية ، الاختيار المهني ، والاحراز التعليمي Educational Attainment قد تم بحثها جميعاً بقدر محدود من النجاح (٣٥: ٦٤١) . وقد كشفت نتائج الدراسة التي أجراها حول النمو الوجداني للطلاب داخل بيئة الكلية إلى وجود دلائل تؤكد أن الخصائص البنيوية / التنظيمية للجامعة قد يكون لها تأثير ضئيل على الخبرة المباشرة لطلاب الجامعة ، ومن ثم على نمو الطلاب ، وبالرغم من ذلك ، فإنها تؤثر بصورة أكثر وأوضح على بعض خبرات الطلاب مثل درجة الاندماج في النظام الاجتماعي والاكاديمي للكلية ، وذلك بدوره قد يكون له تأثير دال ومباشر على نمو الطلاب (في ٣٥: ٦٥٧) . وهذا يؤيد مفهوم استن Astin ونظريته ، ومؤداها أن الاندماج النفسي والمادي للطلاب داخل الكلية هو العامل الوحيد الهام المحدد لنمو الطلاب أثناء وجودهم في الجامعة (في ٣٥: ٦٥٧) . ويقترح كلارك Clark ، ١٩٦٨ أن درجة التكامل الاجتماعي للطلاب القائمة على تفاعلاتهم الاجتماعية داخل المؤسسة التعليمية قد لا تعتمد أساسا على الحجم المطلق للمؤسسة ، ولكنها تعتمد على التنظيمات البنيوية الفرعية أو ما يعرف بالحجم السيكولوجي Psychological size ، ومن العوامل المختلفة التي تسهم في الحجم السيكولوجي : ثقافة الأقران ، نوعية الارشاد المقدم للطلاب ، درجة البيروقراطية في التنظيمات الداخلية والادارية ، وطبيعة ترتيبات الاقامة الداخلية ، وتعد هذه العوامل مجالا لاهتمام موظفي شئون الطلاب (في ٣٥: ٦٥٩-٦٦٠) . أما هارتنت وسنترا Hartnett & Centra فقد تساءلا عن الخصائص الموجودة في الكلية ، والتي تباشر تأثيرها على اتجاهات الطلاب وقيمهم وخصائصهم الشخصية . ومن المدهش - من وجهة نظرهما - أن جهودا قليلة قد وجهت نحو التأثيرات الفارقة للكليات في تحصيل طلابها (٢٤: ٤٩٢) .

وبناء على ماسبق ، قرر الباحثان اتباع المنهج المستعرض في دراسة الدور الذي تلعبه بيئة الجامعة (كما تمثلها جامعة قطر) في تغير بعض جوانب النواتج التربوية . وتنقسم النواتج التربوية - من وجهة نظر الباحثين - إلى نواتج معرفية Cognitive outcomes مثل التحصيل الدراسي ، ونمو العمليات العقلية المختلفة ، ونواتج وجدانية Emotional Outcomes مثل القيم ، الاتجاهات ، الميول ، والدوافع ... إلخ . وبالتحديد تسعى الدراسة الراهنة إلى كشف دور بيئة الجامعة في التأثير على بعض النواتج المعرفية والوجدانية لدى مجموعتين من طالبات الجامعة : مجموعة طالبات البرنامج العام للجامعة ، ومجموعة طالبات البرنامج التكويني . وتشمل كل مجموعة طالبات من مستويين دراسيين : الفصل الدراسي الثاني ، والفصل الدراسي الثامن (حيث تكون مجموعة البرنامج التكويني قد اندمجت مع طالبات البرنامج العام للجامعة لمدة ثمانية فصول دراسية ، وسيطلق على هذه المجموعة فيما بعد " من أصل تكويني ") ، وسوف تطرح مشكلة البحث بصورة أكثر تفصيلاً وتحديداً بعد عرض الدراسات السابقة .

ثانيا - الدراسات السابقة :

١ - دراسات تناولت الحاجات النفسية :

من الحاجات النفسية الهامة التي ركزت عليها الدراسات : الحاجة إلى تحقيق الذات Self Actualization . ففي دراسة أجراها بويد Boyd ، ١٩٧٣م بهدف تحديد علاقة البرنامج الصيفي الذي تقدمه بعض الكليات لطلاب السنة النهائية بالمدرسة الثانوية بنمو تحقيق الذات ، كما يقاس بقائمة التوجه الشخصي Personal Orientation Inventory (POI) (*) ، تكونت عينة الدراسة من (٢٩٠) طالبا وزعوا على مجموعتين: تمثل الأولى منهما المجموعة التجريبية (طلاب مؤهلون لحضور البرنامج الصيفي في احدى كليات الجامعة وسوف يحضروه بالفعل) ، والمجموعة الضابطة (طلاب مؤهلون لحضور البرنامج الصيفي ولكنهم لن يحضروه) . وطبقت قائمة التوجه الشخصي على المجموعتين في ربيع ١٩٧١ ، ثم خريف ١٩٧١ ، ومرة ثالثة في ربيع ١٩٧٢ . وأظهرت النتائج أن المتغير الوحيد الذي أظهر فروقا دالة بين المتوسطات لكل من المجموعتين في المواقف الاختبارية الثلاثة هو : الكفاءة في التعامل مع الوقت Time competence . واستنتج بويد وجود علاقة بين الخبرة بالكلية ونمو تحقيق الذات ، كما يتحدد في " كفاءة التعامل مع الوقت " . كذلك كشف تحليل بيانات المجموعة التجريبية أن متغيرات الاستجابة تغيرت بشكل دال في أحدى عشر متغيرا ، وأن الفارق

(*) تتكون هذه القائمة من (١٢) مقياسا فرعيا منها : التوجه الداخلي ، الوجودية ، التلقائية ، القدرة على التفاعلات الحميمة ، قبول الذات ، قبول العدوان ، قيمة تحقيق الذات ، قيمة احترام الذات ، زمن التمكن ، والتعاون .

الزمني الذي طبقت فيه الاختبارات أدى إلى تغير دال في تحقيق الذات لدى الطلاب في جميع متغيرات الاستجابة باستثناء " التعاون " . وقد ظهرت نفس النتائج بالنسبة للمجموعة الضابطة ولكن في سبعة متغيرات فقط من الاثنى عشر (١٥) .

وفي عام ١٩٧٣ ، اجرى فرانكينبرج Frankenberg دراسة تهدف إلى تحديد مظاهر عملية تحقيق الذات لدى طلاب الكلية المندمجين في ظروفها البيئية مؤكدا على التضمينات الاجتماعية أو البيئية للنموذج الهرمي لماسلو . واجريت الدراسة في مبنى لمعيشة الطلاب والطالبات يضم (٨٠) فردا عرف بعضهم أنفسهم على أنهم جماعة تعيش وتتعلم معا (المجموعة التجريبية) ، وقد أقروا مجموعة من الأهداف تظهر قيما متأصلة في مفهوم ماسلو عن تحقيق الذات . وطبق مقياس POI لقياس تحقيق الذات على مجموعتين : التجريبية والضابطة (والتي لم تدرك نفسها على أنها جماعة تعيش وتتعلم معا) قبل بدء التجربة وبعدها ، وكان الفرض الأساسي للدراسة هو : " خبرة سنة في البيئة التجريبية - التعلم والمعيشة معا - سوف تؤدي إلى احراز تقدم دال في مقياس تحقيق الذات بالنسبة للمجموعة التجريبية بالمقارنة بالضابطة . وقد أيدت النتائج الفرض ، حيث أحرزت المجموعة التجريبية تغيرا دالا في ثمانية مقاييس من المقاييس الفرعية لمقياس POI (منها التوجه الداخلي ، القدرة على التفاعلات الحميمة ، قبول الذات ، تحقيق الذات ، تقدير الذات ، ...) ، بينما حققت المجموعة الضابطة تغيرا دالا في خمسة مقاييس فقط . وقد خلص فرانكينبرج إلى أن خبرات الحياة تصبح مصدرا طبيعيا للنمو المتزايد ، وخاصة عندما يشارك الفرد الآخرين في بيئة ما تؤكد قبول جميع الأفراد ، وتعمل على اظهار قيمهم الشخصية (٢٣) .

وفي دراسة اجراها فوكس وآخرون Fox, et al ، ١٩٧٤ حول " تطوير وتحسين المناخ المدرسي كنوع من التحدى للمدرسة " ، طبق مقياس كيترينج Kettering - وهو يقدم بروفيلا للمناخ المدرسي - على (٢٠٠) من مدراء المدارس الامريكية . وانتهت الدراسة إلى أن نجاح المؤسسة التعليمية في أداء مهمتها يكمن في كونها ذات انتاجية معينة ، وفي نفس الوقت ، تحقق اشباعا لحاجات أفرادها (الطلاب ، الهيئة التدريسية، المدير ، الجهاز الاداري والفني) المتمثله في : الحاجات الفسيولوجية (مثل نظام تهوية المدرسة ، والاضاءة) ، وحاجات الأمن ، وحاجات التقبل والصداقة (بين الطلاب وغيرهم من الطلاب من ناحية ، والجهاز الاداري والفني من ناحية أخرى) ، وحاجات التقدير والانجاز ، وحاجات الفرد إلى زيادة امكاناته وتحقيق مستوى رفيع في الانجاز (٢٢) .

٢ - دراسات تناولت موضع الضبط :

لاختبار العلاقة بين موضع الضبط والسواء النفسي Psychological well-being في مواقف بيئية مختلفة ، قام وودرو Woodrow ، ١٩٨١ باختيار بيئتين مختلفتين :

البيئة العسكرية (كمثال لموقف كثيرا ما تكون الأحداث فيه خارج ضبط وتحكم الفرد) ، والبيئة الجامعية (كمثال لموقف يتحكم فيه الأفراد بشكل كبير في الأحداث في حياتهم). وذلك في محاولة لاختبار فرض مؤداه أن : " الأفراد ذوو موضع الضبط الداخلي يتميزون بمستوى أعلى في الاحساس بالسواء النفسي بالمقارنة بذوي موضع الضبط الخارجي ، وذلك عندما تتيح البيئة للأفراد فرصة أكبر للضبط والتحكم - كما هو الحال داخل بيئة الجامعة " . وعلى العكس من ذلك : " الأفراد ذوو موضع الضبط الخارجي ، يتوقع أن يكونوا من ذوي المستويات الأعلى في السواء النفسي بالمقارنة بذوي موضع الضبط الداخلي ، وذلك حينما لا تتيح البيئة درجة كبيرة لضبط وتحكم الأفراد " . وتكونت العينة من (١٠٢) فردا مقيدين باحدى القواعد الجوية ، (١٠٥) من طلاب الجامعة ، طبق عليهم مقياس روتر للضبط الداخلي - الخارجي ، وقائمة لقياس القلق كسمة - حالة . وأظهرت نتائج الدراسة أن تباين البيئة لم يكن له تأثير على السواء النفسي ، حيث وجد أن الأفراد ذوى موضع الضبط الداخلي لديهم مستوى أعلى في السواء النفسي بالقياس بذوى موضع الضبط الخارجي ، وذلك بالنسبة للبيئتين العسكرية والجامعية . ولم توجد فروق دالة بين الطلاب الداخليين والخارجيين في وجهة الضبط الذين استمروا فترة طويلة داخل بيئة الجامعة . ويمكن ايجاز نتائج هذه الدراسة في أن موضع الضبط له تأثير أكثر قوة في الاحساس بالسواء النفسي بالمقارنة بتأثير نوع البيئة أو طول فترة البقاء في هذه البيئة والتفاعل معها (٤٠) .

وفي دراسة أجراها هوول Howell ، ١٩٨٣ لبحث العلاقة بين كل من توافق الطلاب للكلية وموضع الضبط ، والرضا عن الكلية ، توصل إلى نتائج مؤداها أن الطلاب الذين ادركوا توافقا جيدا (أي تشابها بين ذواتهم وبين بيئة كلياتهم) كانوا أكثر توافقا ورضا عن الكلية بالمقارنة بالطلاب الذين أدركوا افتقاراً إلى التوافق بين أنفسهم وبين بيئة الكلية . ولخص هوول نتائجه في ان توافق الطلاب داخل كلياتهم يعتمد على درجة الانسجام بين الطالب وبين جوانب بيئة كليته ، ولا يتأثر هذا التوافق بموضع ضبط الطالب (٢٧) .

٣ - دراسات تناولت تقدير الذات Self-esteem :

وهنا وجد بلومير Plummer ، ١٩٨٨ في دراسته التي استهدفت بحث العلاقة بين الاحساس بتباين المعاملة داخل الحرم الجامعي - وفقا لاختلاف الجنس - وتقدير الذات العام General self-esteem ، والاكاديمي Academic S.E ، ومستوى الطموح المهني والتعليمي . وخلص بلومير من دراسته هذه إلى أن مجرد الاحساس بالتباين في المعاملة داخل الحرم الجامعي قد يصاحب بتغيرات في بعض سمات الشخصية ، مثل تقدير الذات (٣٦) . وقد تباينت هذه النتائج مع غيرها من نتائج الدراسات السابقة مثل الدراسة التي أجراها كرانستون وليونارد Cranston & Leonard ، ١٩٩٠ بهدف

كشف العلاقة بين خبرة طلاب الجامعة بتباين المعاملة داخل الحرم الجامعي ، وبين تقدير الذات وطموحاتهم التعليمية . حيث طبق استبيان بلانكوشيب وليونارد Blankonship & Leonard لقياس خبرة الاحساس بتباين المعاملة داخل الحرم الجامعي ، إضافة إلى مقياسين لتقدير الذات ، والطموحات التعليمية ، وكشفت عن عدم وجود علاقة دالة بين خبرة الطلاب ببيئة الحرم الجامعي وبين تقدير الذات العام ، والاكاديمي ، وأيضا لم تظهر علاقة دالة بين هذه الخبرة والطموحات التعليمية للطلاب (١٩) .

وقد حاول سمارت Smart اختبار نظرية هولاند Holland للاختيار المهني ، التي تفترض ان نوع البيئة يؤدي إلى تعزيز صفات الشخصية الموجوده لدى الاشخاص سلفا ، وتعزز الاتجاهات المطابقة لانماط شخصياتهم . حيث طبق مقياسا لادراك الذات ، على عينة مكونة من (٢٠٨٨) طالبا جامعيا ينتمون إلى ثمانية انواع من الكليات ، واعيد تطبيق نفس المقياس عليهم بعد تسعة اعوام ، وتشير النتائج بصفة عامة إلى تأييد ما افترضته نظرية هولاند ، فعلى سبيل المثال ، وجد أن الأفراد الذين سبق اعدادهم وتعلمهم في بيئات لها طبيعة استكشافية تم حصولهم على درجات مرتفعة في تقدير الذات المتصل بالمجالات العقلية ، والطلاب الذين تم اعدادهم في بيئات ذات صلة بالفن حصلوا على درجات مرتفعة في تقدير الذات الفني Artistic self-esteem (٣٨) .

ويشير كولمان Coleman ، ١٩٦١ إلى أن المدارس المصممة بحيث تزود الفرد بالمعلومات من خلال قنوات متعددة للتغذية المرتدة عن طريق المشاركة في الانشطة المختلفة من شأنها أن تعزز تقدير الذات اكثر من المدارس ذات البرنامج الواحد والمصدر الواحد للتغذية المرتدة ، وفي عام ١٩٧٩ ، وجد كل من جونسون وجونسون ، وسليفن وديفرز Johnson & Johnson , Slavin & Devries ، بشكل متسق ، ارتفاعا في تقدير الذات لدى طلاب الفصول المدرسية التي تؤكد على التعاون والاعتماد المتبادل بين الطلاب بعضهم البعض بدلا من المنافسات الفردية ، وأن المحدد لذلك هو تفسير الطالب للموقف وادراكه له وليست الخصائص الموضوعية للفصل . ويذكر ايشتن Estein ، ١٩٨١ أن المناخ المدرسي الذي يشجع الطلاب على الاختيار والتعبير الذاتي المبدع يرتبط بتقدير الذات المرتفع لدى طلابه . وفي دراسة نلسون Nelson ، ١٩٨٤ للتلاميذ في الصف الدراسي السابع والثامن (الثاني والثالث الاعدادي) ، وجد أن هناك متغيرات عديدة للمعلم ارتبطت بصورة إيجابية مع تقدير الذات العام لدى التلاميذ ، وهي : مقدار اندماج المعلم مع طلابه ، مقدار مساندة المعلم للطلاب ، التأكيد على الجوانب التنظيمية في الفصل والابداعية . ووجد ان مقدار ضبط المعلم لطلابه والتحكم الذي يمارسه معهم يرتبط بصورة عكسية بتقدير الذات الاكاديمي لدى الطلاب . وعندما أجرى ريان وجرولنيك Ryan & Grolnick ، ١٩٨٦ دراستهما على تلاميذ الصفوف الدراسية من الرابع إلى السادس ، انتهوا إلى نتيجة مؤداها أنه كلما أدرك التلميذ

المناخ المدرسي على أنه يسمح باستقلاليته واعطائه حق المبادرة في المواقف ، ارتفع تقديره لذاته ، وعلى النقيض من ذلك اذا كان ادراك التلميذ أن المعلم يعامله في الفصل كاحدى قطع الشطرنج (في ٢٥:١١٧-١١٨) .

أما على مستوى المدرسة الاعدادية - كمؤسسة تعليمية - فقد أجرى هوج وآخرون Hoge, et al ، ١٩٩٠ بحثهم بهدف معرفة أهم مظاهر الخبرة المدرسية تأثيرا في تقدير الذات العام (*) Global self-esteem ، والاكاديمي ، والخاص بمادة دراسية معينة: فهل يعد التحصيل الاكاديمي أكثر أهمية من المظاهر الأخرى للخبرة المدرسية ؟ ، وهل لهذه الخبرات أهمية العوامل الأسرية مثلا ؟ ، وهل للمعلم أهمية بالنسبة لتقدير الطالب لذاته في مادة دراسية معينة ؟ وما أهمية التمييز بين مستويات تقدير الذات سالفة الذكر ، عندما نقوم بدراسة أثر القوى التنبؤية للخبرات المدرسية عليها ؟ . وقد اختار هوج وأقرانه المنهج الطولى (لفترة عامين دراسيين) ، وذلك باستخدام عينة مؤلفة من (٣٢٢) تلميذا وتلميذة . وضبطت خصائص كل من المفحوصين وأسرهم ، وذلك للتمكن من تقدير التأثير النسبي للمناخ المدرسي في تقدير الذات . وأوضحت النتائج أن الخبرات المدرسية لها بعض الآثار الدالة على مفهوم الذات في كل عام ، وأن المناخ المدرسي والتغذية المرتدة التي يوفرها المعلمون كانتا من أكثر العوامل تأثيرا في مفهوم الذات العام ، والأكاديمي . بينما كانت الدرجات المدرسية من أكثر العوامل تأثيرا في مفهوم الذات الخاص بمادة دراسية معينة (باستثناء التربية الرياضية) . أيضا ، كان لتقديرات الطلاب للمعلمين أثرا دالا على مفهوم الذات الخاص بجميع المواد باستثناء اللغة ، وهكذا ، أكدت الدراسة أهمية التمييز بين مستويات مفهوم الذات ، لأن العوامل المختلفة تؤثر بطرق متباينة في كل مستوى (٢٥) . ومن الواضح أن نتائج هذه الدراسة تتناقض مع ما توصل إليه كرانستون ، وليونارد Cranston & Leonard ، ١٩٩٠ على مستوى بيئة الجامعة ، وقد يرجع ذلك إلى تباين الأدوات المستخدمة ، وإلى طبيعة العينتين (١٩) .

وفي دراسة لبروكوفر وآخرين Brookover, et al ، ١٩٧٩ بهدف معرفة تأثير كل من البنية الاجتماعية للمدرسة والمناخ الاجتماعي لها ، وخصائص المعلمين ، على كل من التحصيل الدراسي ، مفهوم الذات الاكاديمي ، والاعتماد على النفس Self-reliance . تكونت العينة من تلاميذ الصف الرابع والخامس في (٦٨) مدرسة ابتدائية ، حيث طبق استبيان على تلاميذ هذه المدارس ومعلميهم ومدرائها إضافة إلى تقارير تقويم مدارس ميتشجان في الرياضيات والقراءة . وانتهت الدراسة إلى أن مناخ المدارس يؤثر بصورة

(*) في هذه الدراسة استخدم تقدير الذات كمرادف لمفهوم الذات .

دالة في كل من التحصيل المدرسي ، ومفهوم الذات الاكاديمي ، والاعتماد على النفس (١٦) .

٤ - دراسات عربية :

عندما استعرض الباحثان الدراسات العربية في مجال بيئات المؤسسات التعليمية لاحظا - في حدود استعراضهما - ندرة في هذه البحوث ، إضافة إلى أن كثيرا منها لم يهتم بدراسة تأثير هذه البيئات على النواتج التربوية ، سواء المعرفية منها أو الوجدانية . ففي عام ١٩٧٩ نشر سليمان الخضري وفوزي زاهر دراستهما الاستطلاعية بهدف التعرف على نمط المناخ السائد في مدارس قطر (٧) . وفي عام ١٩٨٣ ، أجرت نعيمة محمد بدر بحثا حول المناخ المدرسي للمرحلة الثانوية وعلاقته بالتوافق النفسي للطلاب ، طبقت فيه مقياسا للمناخ المدرسي من إعدادها ويقيس ستة أبعاد (الحاجة للأمن ، الحاجة للحب ، الحاجة للتقدير ، الحاجة للنجاح ، الحاجة للضبط ، والحاجة للحرية) ، إضافة إلى اختبار الشخصية للمرحلة الثانوية (كاليفورنيا) لقياس التوافق النفسي على (٦٠٠) طالبا وطالبة . وانتهت الدراسة إلى الكشف عن وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على كل من مقياس المناخ المدرسي ، والتوافق ، كما اثبتت وجود علاقة ايجابية بين درجات الطلاب على المقياسين ، مما يشير إلى أن المناخ المدرسي الصحي يرتبط بالتوافق النفسي السليم (١٢) .

إضافة إلى ما سبق ، أجريت دراسات عربية حول تغير قيم الطلاب الجامعيين أثناء فترة الدراسة الجامعية ، وقد اثبتت هذه الدراسات حدوث تغير في قيم الطلاب ، وكان أكبر تغير فيما بين السنتين الثانية والثالثة بالنسبة لطلاب جامعة قطر (٦) ، وفي الصفين الأول والثاني بالنسبة لطلاب كلية التربية بجامعة بغداد (١) ، وذلك بغض النظر عن اتجاه هذا التغير . وكان " الجو الجامعي " هو أحد العوامل المفسرة لذلك التغير .

خلاصة الدراسات السابقة :

١ - تعمل بيئة المؤسسة التعليمية الغنية على اشباع حاجات أفرادها ، ومن الحاجات الهامة التي لاقت عناية وثبت ارتباطها ببيئات المؤسسات التعليمية الحاجة إلى تحقيق الذات .

٢ - العلاقة بين موضع الضبط وبيئة الجامعة غير واضحة ، فبينما تشير بعض الدراسات إلى أن لموضع الضبط تأثيرا أقوى من تأثير البيئة على بعض النواتج التربوية مثل السواء النفسي - كما يقاس بقائمة لقياس القلق - نجد دراسات أخرى تشير إلى أن توافق طلاب الجامعة لا يرتبط بموضع الضبط بقدر ما يعتمد على الانسجام بين الطالب وجوانب بيئة كليته .

٣ - استخدمت بعض الدراسات مفهوم " تقدير الذات " كمرادف " لمفهوم الذات " .

٤ - من بين الجوانب الهامة للمؤسسات التعليمية التي تم تناولها كمتغيرات مستقلة تؤثر في " تقدير الذات " أو " مفهوم الذات " للمتعلمين ما يلي : المعلم ، وطبيعة المناخ السائد في المؤسسة التعليمية (مثل الشعور المدرك من قبل الطلاب بتباين المعاملة داخل الحرم الجامعي ، والذي تضاربت نتائج الدراسات حول تأثيره في تقدير الذات) .

٥ - أكدت الدراسات أنه يجب التمييز بين حالات مفهوم الذات الثلاث : مفهوم الذات العام ، الاكاديمي ، والخاص بمادة دراسية بعينها . وأن المناخ الخاص بالمؤسسة التعليمية ، والتغذية المرتدة يؤثران بدرجة أكبر على مفهوم الذات العام ومفهوم الذات الأكاديمي ، بينما يكون لمستوى التحصيل الدراسي في مادة دراسية معينة تأثيرا واضحا على مفهوم الذات الخاص بهذه المادة ، ولم تجر دراسات للتحقق من ذلك على مستوى التعليم الجامعي .

٦ - ندرة الدراسات العربية ذات الصلة بأهمية مناخ المؤسسة التعليمية (سواء كمتغير مستقل أو كمتغير تفسيري كما هو الحال في الدراسة الراهنة) في التأثير على بعض جوانب النواتج التربوية للتعليم ، وخاصة على مستوى التعليم الجامعي .

٧ - الخصائص البنيوية والتنظيمية للجامعة يمكن أن تؤثر بصورة غير مباشرة على النمو النفسي للطلاب ، من خلال تأثيرها على اتجاهاتهم ، وقيمهم ، ومستوى طموحهم ، ومفهومهم عن أنفسهم ، وتوافقهم ، ومدى اعتمادهم على ذواتهم .

ثالثا - مشكلة الدراسة :

اتضح مما سبق أن النظم الاجتماعية ، والنظم الاكاديمية المختلفة التي تتوفر في مناخ الجامعة يمكن أن تؤثر على النمو النفسي للطلاب ، فالخبرات التي يعيشونها في الجامعة يمكن أن ترتبط بنواتج تربوية معينة . والواقع أننا لا نعرف بشكل دقيق الطرق التي تتفاعل بها هذه الخبرات لتؤدي إلى النواتج الملاحظة . فقد تؤثر صفات بنيوية معينة للكليات مثل طريقة قيد الطلاب واختيارهم ، وحجم وطبيعة التفاعلات مع أعضاء هيئة التدريس ، وطبيعة الأنشطة الممارسة ، ومقدار المشاركة من جانبهم ، وطبيعة التفاعلات المتبادلة بين الطلاب وأقرانهم ... إلخ على النمو النفسي والأكاديمي لهم وهو ما أطلق عليه مسبقاً النواتج التربوية .

وتهدف الدراسة الراهنة إلى استجلاء ما يمكن أن يوجد من فوارق في النواتج التربوية بين مجموعتين من الطالبات تمثل الأولى منهما : طالبات البرنامج العام للجامعة من المقيدات بالفصلين الدراسيين الثاني والثامن ، وتمثل الثانية طالبات

البرنامج التكويني من المقيدات بالفصلين الدراسيين الثاني والثامن (من اللواتي ادرجن عند التحاقهن بالجامعة في البرنامج التكويني) . كما تحاول الدراسة الكشف عن الدور الذي يلعبه الاندماج في بيئة الجامعة بجميع متغيراتها في اذابة الفوارق التي قد توجد بين المجموعتين . وعلى الرغم من وجود عوامل عدة يمكن أن تسهم في تفسير ما قد يحدث من تغيير ، إلا أن الباحثين يتخذان من بيئة الجامعة اطارا مفسرا لذلك لأهميتها الموضحة سلفا . بالاضافة إلى انعكاسها الواضح في مجموعات الدراسة المستخدمة من خلال نظمها ولوائحها الادارية ، والتي قررت تصنيف طلاب الجامعة في برنامجين (تكويني وعام) ، وحيث أن نظم الجامعة ولوائحها تعد أحد مكونات البيئة الجامعية ، إذن يدرس الباحثان دور البيئة الجامعية من خلال أحد مكوناتها (برامجها التعليمية المشار إليها) والتي تنعكس في تصنيف الطلاب ، وانعكاسات مثل هذا التصنيف عليهم في بعض الجوانب المعرفية والوجدانية ، وتأثير استمرار تواجدهم وتفاعلهم مع مكونات البيئة الجامعية المختلفة عبر عدة فصول دراسية على تلك الجوانب .

وبناء على الدراسات السابقة ، والحس النفسي للباحثين وقع الاختيار على المتغيرات التالية للنواتج التربوية لتكون موضعاً للدراسة : موضع الضبط ، مفهوم الذات الأكاديمي ، عادات الاستذكار ، والاتجاه نحو الدراسة ، والحاجات الأساسية (حاجات القصور والنمو) .

فروض الدراسة (*):

١ - توجد فروق دالة احصائيا بين طالبات مجموعات الدراسة الأربع في متغيرات الدراسة كل على حده .

وفي حالة تأييد الفرض السابق ، يتم التحقق من الفروض التالية :

٢ - توجد فروق دالة احصائيا بين طالبات الفصل الدراسي الثاني (البرنامج العام للجامعة) ، وطالبات الفصل الدراسي الثاني (البرنامج التكويني) في متغيرات الدراسة ، وتكون متوسطات درجات المجموعة الأولى أكبر من متوسطات درجات المجموعة الثانية .

٣ - لا توجد فروق دالة احصائيا بين طالبات الفصل الدراسي الثامن (البرنامج العام للجامعة) ، وطالبات الفصل الدراسي الثامن (من أصل تكويني) في متغيرات الدراسة .

(*) تشير الدراسات السابقة لكل من كولمان ١٩٦١ ، شيكرنج ١٩٦٩ ، بويد ١٩٧٣ ، فرانكينبرج ١٩٧٣ ، تينتو ١٩٧٥ ، روتر ١٩٧٩ ، بسكارل ١٩٨٥ ، سمارت ١٩٨٥ ، وريان وجرولنيك ١٩٨٦ ، إلى وجود تأثيرات دالة لبيئة المؤسسة التعليمية ، والتواجد والتفاعل معها على النواتج التربوية للطلاب (المعرفية والوجدانية) . مما دفع الباحثين إلى صياغة فروض الدراسة في صورة موجهة .

٤ - توجد فروق دالة احصائياً بين طالبات الفصل الدراسي الثاني (البرنامج العام للجامعة) ، وطالبات الفصل الدراسي الثامن (البرنامج العام للجامعة) في متغيرات الدراسة ، وتكون متوسطات درجات المجموعة الثانية أكبر من متوسطات درجات المجموعة الأولى .

٥ - توجد فروق دالة احصائيا بين طالبات الفصل الدراسي الثاني (البرنامج التكويني) ، وطالبات الفصل الدراسي الثامن (من أصل تكويني) في متغيرات الدراسة ، وتكون متوسطات درجات المجموعة الثانية أكبر من متوسطات درجات المجموعة الأولى .

رابعا - متغيرات الدراسة :

١ - مفهوم البيئة :

من المنظور النفسي البيئة هي : مجموعة المؤثرات التي تؤثر على الفرد منذ لحظة الاخصاب ، وحتى لحظة الممات (٢٠ : ٣٣٠-٣٣١) ، ومجموعة الاستثارات المعقدة التي تمارس ضغوطا على الفرد وتشكل سلوكه (١٧:٩) ويذكر باركر Barker ، ١٩٦٨ أن علماء النفس في مجال الدراسات البيئية يميزون بين مفهوم البيئة النفسية Psychological environment (بمعنى حيز الحياة عند ليفين Levin ، أي العالم كما يدركه فرد ما في لحظة معينة ويتأثر به) ، والبيئة الايكولوجية Ecological env. (بمعنى السياق الادراكي - الحسي - للسلوك ، ومواضع الحياة الواقعية التي يسلك فيها الفرد) (١٣:١) . ويمثل الجانب الايكولوجي للبيئة كما يراه تاجيورى Tagiuri أحد أبعاد البيئة المعبر عن الخصائص المادية والفيزيقية لها (في ١١:١٥) . ومن الجدير بالذكر أن كثيرا من الدراسات في الأدب النفسي حول موضوع بيئات المؤسسات التعليمية كانت تستخدم مصطلح المناخ . ويعرف ليبكا Lipka مناخ المدرسة - على سبيل المثال - على أنه ادراك الطلاب للدوافع والسياسات والاتجاهات بصفة عامة ، ولا يشتمل ادراكهم للأعضاء العاملين بالمدرسة (في ٢٥:١١٧) . لكن ، يعرف هوارد ، ١٩٨١ المناخ المدرسي باعتباره صفات المدرسة ، وصفات العاملين بها التي تؤثر في شعور الأفراد حينما يوجدون بداخلها . ويميز بين نوعين من المدارس : مدارس ذات مناخ إيجابي ، وأخرى ذات مناخ سلبي . وتعبر الحالة الأولى عن اماكن يرعى ويحترم كل واحد فيها الآخرين ، ويثق بعضهم في البعض الآخر ، فالمدرسة كمؤسسة تحترم الناس وتثق فيهم ، وفي هذا المناخ تعد المدرسة مكانا متماسكا . وعلى العكس من ذلك ، تتميز المدارس ذات المناخ السلبي بتمركزها حول المدرسة ذاتها أكثر من تمركزها حول الأفراد ، والرسالة الرئيسية التي تعمل على نقلها للأفراد هي " ما الذي تؤديه المدرسة ؟ " (٢٦:٨) . ويلخص فوكس وبويز صفات المناخ الايجابي في الاحترام ،

الثقة ، الروح المعنوية العالية ، فرص المساهمة في عمل المدرسة ونشاطها ، النمو الأكاديمي والاجتماعي المستمر ، التماسك ، الرعاية ، والتجديد في أنشطة المدرسة (في ١٢:٢٥) .

وتتمثل بيئة الجامعة كما تصورها الباحثان كمتغير تفسيرى (*) في العوامل الخارجية ذات البنية المعرفية والاجتماعية والفيزيقية التي يخبرها الطلاب أثناء تواجدهم داخل الحرم الجامعي ، والتي تؤثر في نموهم النفسي وفي تشكيل سلوكهم . ومن هذه العوامل : تفاعلات الطلاب المتبادلة مع كل من : الطلاب الآخرين ، وأعضاء الهيئة التدريسية داخل وخارج قاعات الدراسة ، والعاملين بالجامعة وادارتها ، الاندماج في الأنشطة الطلابية المختلفة ، النظام الأكاديمي ، التقديرات ، المكتبة ، وأبنية الجامعة ... إلخ .

٢ - موضع الضبط :

يرى هيدر Heider ، ١٩٥٨ أن التوقعات تحدث نتيجة ادراكنا لأسباب سلوكنا - والتي قد تختلف بدرجة كبيرة عن الأسباب الحقيقية لهذا السلوك - وأطلق على هذه الأسباب " العزو Attribution ، هذا مع العلم بأن توقعاتنا عن الأحداث المقبلة تثير دافعيتنا للسلوك (في ٥:٣٢٨) . ومن منظور نظرية العزو ، نجد أن الأفراد يفسرون النجاح في ضوء ثلاثة أبعاد تبرزها الأسئلة الآتية : هل السبب داخلي أو خارجي بالنسبة لأنفسهم ؟ وهل السبب مؤقت أو مستقر (دائم) ؟ ، وهل يمكنهم التحكم في السبب أو لا يمكنهم ذلك ؟ ومن سوء الحظ ، أن يكون لبعض الطلاب تاريخ طويل وخبرات متعددة في الفشل الأكاديمي ، مما يجعلهم يعزون النجاح والفشل إلى أسباب غير قابلة للتحكم مثل القدر أو الحظ (٢٩:٢٥٤-٢٥٥) ويرتبط موضع الضبط بدافعية الانجاز ، وهنا يشير بهلر وسنومان Bihler & Snowman ، ١٩٩٠ إلى احتمال أن المكافآت لا تشكل عنصرا دافعيا لبذل مزيد من الجهد بالنسبة للطلاب ذوي الحاجة المنخفضة للانجاز ، طالما أنهم يعزون النجاح إلى عوامل غير مستقرة تقع خارج نطاق تحكمهم . وعلى العكس من ذلك ، نتوقع نجاح ذوى الحاجة المرتفعة للانجاز ، مع تحكمهم في هذا النجاح ، ولا يقلل الرسوب أو الفشل العارض من دافعيتهم للتعلم في المستقبل (١٤:٥٣٠-٥٣١) . وهكذا ، تقترح الدراسات أن الطريقة التي يفكر بها الأفراد حول أسباب الفشل والنجاح تحدد بدرجة كبيرة دافعية الانجاز لديهم .

(*) بمعنى أن الباحثين إتخذا من بيئة الجامعة - بخصائصها البنيوية والتنظيمية - إطاراً مرجعياً لتفسير ما يحتمل حدوثه من تغيير في الجوانب النفسية في شخصية الطالبات عبر سنوات الدراسة .

٣ - مفهوم الذات الأكاديمي :

يشير شافلسون Shavelson ، ١٩٨٢ إلى أن تعزيز وتحسين مفهوم الذات عند الطلاب يعد أمرا له قيمته كهدف للتربية والتعليم ، وهو كمتغير وسيط ، ربما يعد سببا للتحصيل الدراسي (٣:٣٧) . ويعتقد فيلكر Felker ، ١٩٧٤ أن مفهوم الذات يعبر عن المجموع الكلي لفكرة أو صورة شخص ما عن ذاته ، فهو مجموعة متفردة من الادراكات ، الاتجاهات ، والأفكار التي توجد لدى شخص ما عن ذاته ، وهو يختلف عن فكرة أي شخص آخر عنه (٦:٢١) . أما شافلسون وآخرون ، ١٩٨٢ فيعرفه بأنه" أدراك الشخص لذاته ، وهذا الادراك تم تشكيله وتكوينه خلال خبرة الشخص ببيئته وتفسيراته لهذه البيئة ، ويتأثر هذا الادراك على نحو خاص بالتعزيزات والتقويمات من جانب الآخرين الهامين ، وعزو الشخص لسلوكه الخاص " (٣:٣٧) . وقد اثبتت الدراسة التي أجراها شافلسون وبولوس Shavelson & Bolus ، ١٩٨٢ أن مفهوم الذات يعد مفهوما متعدد الأوجه ، حيث يتميز مفهوم الذات العام عن مفهوم الذات الأكاديمي ، ومع ذلك يرتبطان معا . كذلك يرتبط مفهوم الذات الخاص بمادة دراسية معينة بغيره من مفهوم الذات الخاص بالمواد الأخرى ، وبكل من مفهوم الذات الأكاديمي والعام (٣٧) .

ويشير مارش وآخرون Marsh, et al ، ١٩٨٨ إلى أن علماء النفس لم يتفقوا بعد على تعريف مفهوم الذات الأكاديمي العام ، ولكنهم ركزوا على أهميته كمفهوم ، وتقترح بعض الدراسات أن هذا المفهوم - بغض النظر عن كيفية تعريفه - لا يعكس على نحو ملائم التنوع في الجوانب الأكاديمية الخاصة ، واذا كان البحث في مفهوم الذات الأكاديمي معنيا بـ : ١ - فهم تعقد الذات في سياق أكاديمي ما . ٢ - التنبؤ بالسلوك الأكاديمي والانجاز ، ٣ - ربط مفهوم الذات الأكاديمي بغيره من المفاهيم ، ففي هذه الحالات ، يكون استخدام مفهوم الذات الأكاديمي الخاص بمادة دراسية ما أكثر نفعا من الجانب العام له (٣٢:٣٧٩) .

وعلى الرغم مما ذكر عن أهمية استخدام مقاييس تعكس لنا مفهوم الذات الأكاديمي الخاص بمواد معينة ، إلا أن الباحثين في الدراسة الراهنة يريان أن مقتضيات الدراسة وطبيعتها ، وهدفها تملى عليهما استخدام مفهوم الذات الأكاديمي العام دون الخاص بمادة دراسية معينة (*) . وفي نفس الوقت ، أوضح شابمان وآخرون Chapman, et al ، ١٩٩٠ أن مفهوم الذات الأكاديمي يرتبط بالتحصيل الدراسي بصورة أقوى من ارتباط مفهوم الذات العام به ، مع تأثر مفهوم الذات الأكاديمي بتاريخ التحصيل الدراسي للفرد وإدراكه السابق لقدرته (١٧:١٤٣) .

(*) يرجع ذلك للتنوع الكبير في تخصصات أفراد العينة ، بالإضافة إلى انتمائهم لمستويات دراسية متباينة .

٤ - عادات الأستذكار والاتجاهات نحو الدراسة :

رغم أن الأساس النظري لعادات الاستذكار وغيرها من البنى Structures (مثل استراتيجيات التعلم وأساليبه) غير واضح ، إلا أن الدراسات التي اهتمت بها أكدت على الدافعية والاتجاهات في هذه البنى . ومن منظور تجهيز المعلومات - وفقا لكل من مورينو ودي فيستا Moreno & DiVesta ، ١٩٩١ - فان الدافعية والاتجاهات تعد عمليات مكملة تؤثر في قدرة الطالب على مواجهة التشوشات والقلق في موقف الاستذكار . ومن ثم يفترض أنها ذات صلة باستخدام مجموعة من الميكانزمات مثل : الانتباه ، المراقبة Monitoring ، والتحقق من بلوغ الأهداف . وهذه الميكانزمات تعد تجمعات من المهارات تشابه وظائف التحكم في نظام تجهيز المعلومات : فالانتباه يهدف إلى استقبال المعلومات عن طريق التسجيل والتدوين الحسي لها ، ويعمل الانتباه الإنتقائي على تنظيم انتقال المعلومات ذات الصلة من المسجل الحسي إلى الذاكرة العاملة . أما التكرار والتسميع فيعملان على الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة العاملة حيث يحتمل تشفيرها ، ويتم التطوير والتحسين Elaboration لتكامل المعلومات الجديدة مع محتوى المخططات ليكون التعلم ذي مغزى. وتساعد أنشطة المراقبة العامة في التخطيط الكلي ، والتحقق من بلوغ الأهداف ، واصلاح ما ينشأ من عقبات (٢٣١:٣٣) .

٥ - دوافع الحياة :

تعرف حاجات المستويات الدنيا - وفقا للتنظيم الهرمي لماسلو - بحاجات القصور deficiency needs (البقاء ، الأمن ، الانتماء ، احترام الذات ، التقدير) بينما تسمى حاجات المستويات العليا حاجات النمو growth needs ، أو الكينونة (الحاجات العقلية، الجمالية ، وتحقيق الذات) (٢٣٧:٢٩) فالفرد عندما يحاول تعويض أوجه القصور ، سواء الجسمية أو النفسية لا يتمكن من اشباع حاجته للنمو ، وعندما تتم معالجته لأوجه القصور يتمكن عندئذ من تنمية امكاناته باشباع حاجات النمو (٢٨:٣٠). والحاجات التي تقع في المستوى الأدنى يجب أن تشبع إلى حد كبير أولا قبل أن يحاول الفرد اشباع الحاجات في المستوى الأعلى . وسوف نتناول فيما يلى أهمية البيئة التعليمية في اشباع وتوجيه هذه الحاجات (*) (٢٣٧:٢٩-٢٤٤) .

أولا - حاجات القصور :

أ - **الحاجة للبقاء** survival n. ، وتقع في قاعدة التنظيم الهرمي للدوافع ، مثل

(*) لمزيد من التفاصيل حول النموذج الهرمي للحاجات ، يُرجع إلى دراسة سابقة للباحث الأول بالاشتراك (٥) .

الحصول على قدر كاف من الطعام ، الشراب ، النوم ، الدفء ، الراحة ، واذا لم تشبع هذه الحاجات تكون على درجة من القوة بحيث تسيطر وتسود على الحاجات الأخرى . ويمكن للنظام التعليمي أن يضبط ويوجه بعض هذه الحاجات ، فقد يكون الفصل المدرسي حارا أو باردا أكثر مما يجب ، أو قد يعج بالضوضاء التي تصرف انتباه التلاميذ عن الدرس ، وقد يكون المقعد ثقيل الوزن وضيقا . وقد تثير الدروس المقدمة للطالب الضجر مما يؤدي إلى حرمان الطلاب من الاستثارة الحسية المعتادة . وبالطبع فان مثل هذه الظروف قد تجعل عملية التعلم من الناحية الفيزيقية غير ملائمة أو مريحة .

ب - **الحاجة للأمن** security n. ، ويعبر عنها في سياق البيئة التعليمية بحاجة الطلاب للأحساس بالنظامية regularity ، والقدرة على التنبؤ بالأحداث في بيئتهم ، والتحرر من الخوف والقلق .

ج - **الحاجة للانتماء** belonging n. عندما تشبع كل من حاجات البقاء والأمن ، يسعى الطلاب لأن يكونوا منتمين اجتماعيا ، وهم يخبرون حاجات الانتماء هذه في بادئ الأمر داخل اطار الاسرة ، ولكنها تصاحبهم إلى الحياة الاجتماعية في المدرسة . فالطلاب الذين يشعرون بالحاجة للأمن ، يرغبون في الانتماء إلى جماعة من الأصدقاء ، أو أن يكونوا أعضاء رسميين في جماعات في النادي أو الفصل الدراسي ، والمشروعات الجماعية تعمل على تحقيق التبادل الاجتماعي ، كما تعمل على تحسين التعلم (سلافين Slavin ، ١٩٨٧) (في ٢٣٩:٢٩) .

د - **حاجات الاحترام** ، عندما تشبع الحاجات في المستويات الثلاثة السابقة ، يصبح الطلاب مدفوعين بالرغبة في احترام الذات والتقدير من جانب الأقران ، وتقدير الآخرين لمواهبهم وقدراتهم . وقد تشبع حاجات الاحترام عن طريق التقدير لانجازات الطلاب الهامة والاعتراف بها . وتعمل هذه الحاجات على دفع الأفراد لاثبات قدراتهم - كما يدركونها - واقناعهم بأنهم مصدر فائدة ونفع للآخرين .

ثانيا - حاجات النمو (المعرفة ، الجمال ، تحقيق الذات) :

حينما تكون ظروف الحياة ملائمة ، فان حاجات القصور الأربع تكون مشبعة بدرجة كبيرة ويتجه الأفراد لإشباع حاجات النمو ، والتي يعمل اشباعها على تحقيق الانجاز الشخصي . فالحاجة إلى المعرفة تظهر نفسها من خلال حب الاستطلاع ، والحاجة إلى الجمال تبدو في هيئة تفضيلات الأشياء والخبرات التي ترضى وتسر المشاعر . وتؤدي هاتان الحاجتان إلى تحقيق الذات (وهو الدافع لتنمية الامكانات الشخصية الكامنة ، حيث يصبح الشخص قادرا على اداء كل ما تتيحه له امكاناته وقدراته ويتضمن تحقيق النمو الشخصي) .

هذا ، ويعمل الأفراد المدفوعون بحاجات القصور ليتخلصوا من حاجاتهم الشخصية لأنها غير سارة بحكم طبيعتها ، وتعمل هذه الحاجات على سلب استقلالية الطلاب لأن اشباعها يعتمد على عوامل خارجية . فالطلاب الموجهون بفعل الحاجة إلى الانتماء لا يمكنهم اشباعها بأنفسهم ، ولكنهم يعتمدون على قبول الآخرين لهم ، وعندما تشبع هذه الحاجة نجدهم لا يبحثون عن مزيد من قبول الأقران ، بل يسعون لاشباع حاجة أخرى مثل تقدير الذات . ويوجد عدد محدود نسبيا من الطلاب الموجهين بحاجات النمو، ومع ذلك ، نجدهم يتصرفون بطرق مختلفة إلى حد ما . فهم فيما يبدو لا يمكنهم الحصول على قدر كاف من المعلومات الجديدة أو المعرفة ، يستمتعون بالجمال بقدر كاف، ويجدون طرقا جديدة كافية ليحققوا نموا شخصيا . فهم طلاب مثاليون ، أي لديهم دافعية للتعلم كغاية في حد ذاته وليس كوسيلة للحصول على الدرجات ، أو كوسيلة لمعرفة كيف ومتى يستذكرون دروسهم ، أو للحصول على تأييد من جانب المعلم .

ويجب أن تكون البيئة التي يعيش فيها الطلاب سواء في المنزل أو المدرسة مؤيدة ومدعمة لهم بدرجة كبيرة وبشكل متسق أيضا ، وذلك قبل أن يصبح الدافع لتحقيق الذات دافعا هاما . فالطلاب يجب أن يعيشوا ويعملوا في مكان مريح فيزيقيا وآمن ، يشعرون بالمحبة من جانب الأسرة والأصدقاء ، لديهم ثقة كبيرة في الذات ، ويتلقون تقديرا كبيرا من جانب الآخرين . ويجب أن يستمر هذا الدعم والتأييد لفترة طويلة حتى يتمكن الطلاب من تحقيق امكاناتهم كاملة .

خامسا - الطريقة والاجراءات :

أ - عينة الدراسة :

تم جمع بيانات الدراسة خلال الفصل الدراسي ربيع ١٩٨٩ ، وتألفت العينة من (٢٤٨) طالبة من المجتمع الطلابي لجامعة قطر ، جميعهن من القطريات وينتمين إلى سبعة تخصصات هي : الاقتصاد المنزلي ، التربية الفنية ، التربية الرياضية ، الشريعة ، تاريخ وجغرافيا ، كيمياء - بيولوجي ، واسلامي - عربي ، . وتنقسم العينة إلى أربع مجموعات تتكون كل منها من (٦٢) طالبة . المجموعة الاولى تمثل طالبات البرنامج العام للجامعة - الفصل الدراسي الثاني ، والمجموعة الثانية تمثل طالبات البرنامج التكويني - الفصل الدراسي الثاني لهذا البرنامج في العام الجامعي ١٩٨٩/٨٨ أما المجموعة الثالثة فتمثل طالبات البرنامج العام للجامعة - الفصل الدراسي الثامن ، وتمثل المجموعة الرابعة طالبات من أصل تكويني - الفصل الدراسي الثامن (وهن الطالبات اللاتي سبق لهن القيد بالبرنامج التكويني عند التحاقهن بالجامعة للمرة الأولى منذ عدة سنوات مضت ، واستمروا في دراستهن الجامعية إلى أن بلغن الفصل الدراسي

الثامن في ربيع ١٩٨٩) ويوضح الجدول رقم (١) عدد أفراد العينة ، ومتوسط العمر والانحراف المعياري له .

جدول رقم (١) يبين متوسط العمر والانحراف المعياري للمجموعات الأربع

البيان	طالبات الفصل الدراسي الثاني		طالبات الفصل الدراسي الثامن	
	البرنامج العام	البرنامج التكويني	البرنامج العام	من اصل تكويني
العدد	٦٢	٦٢	٦٢	٦٢
متوسط العمر	٣ر١٨(٢٢٠شهرا)	٨ر١٩(٢٣٨شهرا)	٤ر٢٢(٢٦٩شهرا)	٨ر٢٣(٢٨٦شهرا)
الانحراف المعياري	٧١ر(٨ر٥٢ شهرا)	١ر٢ (٢٥ شهرا)	٠٩ر١ (١٣ شهرا)	٨٩ر٠ (١١ شهرا)

ب - أدوات البحث :

لاختبار فروض البحث ، استخدم الباحثان اربعة مقاييس هي: موضع الضبط(*)، ومفهوم الذات الأكاديمي ، وعادات الاستذكار ، والدافعية في الحياة . وقد حصل الباحثان على موافقة شفهية من جانب عينة الدراسة على مشاركتهن في الدراسة ، وامتنعت بعض الطالبات عن اكمال الإجابة على المقاييس وتم استبعادهن من العينة ، وفيما يلي وصفاً للمقاييس المستخدمة .

١ - **موضع الضبط** : (٨:٢٧٧-٢٧٨) . اعد هذا المقياس صفاء الأعسر ، ١٩٧٨ وقد اقتبس هذا المقياس مما نشر في مجال وجهة الضبط (Robinson, J. & Shaver, ph. 1973) وبصفة خاصة مقياس روتر الذي يعتبر من أكثر المقاييس شيوعاً .

ثبات المقياس : استخدم هذا المقياس مع طالبات المرحلتين الاعدادية والثانوية، وبلغ معامل الثبات بإعادة تطبيق الاختبار بعد فترة ثلاثة اسابيع (٧٦ر٠) . وقد قام الباحثان في الدراسة الحالية بحساب معامل ثبات الاختبار على عينة من طالبات الجامعة قوامها (٣٨) طالبة بالفصل الدراسي الثاني (كلية الانسانيات) . وبلغ معامل الثبات بإعادة التطبيق بفاصل زمني قدره ثلاثة اسابيع (٧٣ر٠) (**) .

(*) موضع الضبط Locus of control : يوجد لهذا المصطلح عدة ترجمات في العربية منها ، وجهة الضبط، مركز التحكم ، ومحل التبعة ، وقد فضل الباحثان استخدام " موضع الضبط " في البحث الراهن .

(**) هذه العينة من الطالبات لم تستخدم في جمع بيانات الدراسة ، واستخدمت فقط لحساب معاملات ثبات أدوات الدراسة .

الصدق : في دراسة عن " دافعية الانجاز والأساليب التي تستخدم في قياسها " اجراها كل من صفاء الاعسر ، وإبراهيم قشقوش ، ومحمد سلامة (١٩٨٣) ارتبطت نتائج المقياس الحالي بصورة دالة بنتائج ثلاثة مقاييس فرعية في مقياس الدافعية ، وثمة ادلة تؤكد صدقه الظاهري ، والتكويني والتلازمي (٨:٣٦-٣٧ ، ٧٩) .

٢ - **مقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية** : (مفهوم الذات الأكاديمي) (ملحق رقم ٢) . وضع المقياس في صورته الاصلية بروكوفر Brookover ، ١٩٦٧ (*) لقياس مفهوم الذات في السياق المدرسي وخاصة فيما يتصل بالتعلم المدرسي (في ١٨:١١١-١١٢) . وفي عام ١٩٧٩ استخدمه بروكوفر وآخرون (١٦:٢٠٧) في دراسة شاملة بعد ادخال بعض التعديلات الطفيفة على صياغة بنوده ، وعلى نظام اعطاء الدرجات . واستخدم الباحثان في الدراسة الراهنة الصورة الأخيرة بعد اعدادها في صورتها العربية ، حيث ادخلت بعض التعديلات عليها لتصبح أكثر ملاءمة لطالبات الجامعة .

يتكون المقياس من ستة بنود على الفرد ان يختار في كل بند اجابة واحدة من بين ثلاثة اختيارات موضوعه في هيئة مقياس متدرج من ثلاث نقاط ، فيحصل الفرد على الدرجة (٣) في الاختيار الأول " أفضل من قدراتهم " ويحصل على الدرجة (٢) ، في الاختيار الثاني " مساو لقدراتهم " ويعطى الدرجة (١) في الاختيار الثالث " اقل من قدراتهم " . ويتطلب كل بند من الفرد أن يقارن نفسه مع الآخرين في القدرة الاكاديمية Acadimic ability ، وذلك وفقا لنظام ممتد من العلاقات الاجتماعية ، يبدأ بأصدقائه المقربين في مجموعته الدراسية (بند رقم ١) ، ثم يتجه للخارج ليقارن الفرد بين ذاته وبين الآخرين في المواقف الاكاديمية البعيدة عن المواقف الدراسية المحددة (بند رقم ٦) .

ثبات المقياس : قام الباحثان في الدراسة الحالية بحساب معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة الاختبار ، حيث طبق المقياس على عينة من (٣٨) طالبة بالفصل الدراسي الثاني بكلية الانسانيات ، واعيد تطبيق المقياس عليهن بعد ثلاثة اسابيع ، وبلغ " معامل الاستقرار " (٧١ر٠) وهو معامل مقبول .

صدق المقياس : وجد بروكوفر (في ١٨:١١٣) في دراسة طولية ممتدة من السنة الأولى الاعدادية وحتى السنة الثالثة الثانوية ، أنه يوجد ارتباط دال احصائيا بيندرجات التحصيل الدراسي لعينتين من الذكور والاناث ، ودرجاتهما في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي . وفي الدراسة الراهنة قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين

(*) سبق لجابر عبد الحميد جابر ، وعلاء الدين كفافي نقل هذه الصورة إلى العربية في صياغة ملائمة لتلاميذ المدارس (٤:٤١٥-٤١٦) .

درجات " المعدل الفصلي لعينة الثبات سالفة الذكر في الفصل الدراسي الأول - خريف ١٩٨٩ - وبين درجاتهن في المقياس " ، وبلغ معامل الارتباط (٦٦ر٠) وهو دال احصائيا عند مستوى (٠١ر٠) .

٣ - مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة : (٣)

المقياس مقتبس من القائمة المسحية لعادات الاستذكار والاتجاهات نحوها Survey of Study Habits and Attitudes التي اعدها براون ، وهولزمان Brown, W. & Holtzman, W ، واعده باللغة العربية جابر عبد الحميد جابر ، وسليمان الخضري الشيخ ، يقيس الاختبار بعض عادات الاستذكار لدى الطلاب واتجاهاتهم نحو الدراسة . ويعطى هذا المقياس تقديرا لأربعة ابعاد رئيسية هي : تجنب التأخير ، وطرق العمل - وهما معا يكونان بعد عادات الاستذكار - ، الرضا عن المعلم ، وتقبل التعليم - وهما معا يكونان بعد الاتجاهات نحو الدراسة - ، بالإضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس والتي تعبر عن الاتجاه الدراسي العام .

صدق وثبات الاختبار (*) : وقد استخدم الاختبار سواء في صورته الاجنبية أو في صورته العربية ، في بحوث عديدة اثبتت ان الاختبار على درجة مناسبة من الصدق . كذلك حسبت معاملات الثبات للاختبار في صورته الاجنبية بطرق متعددة وكانت كلها معاملات مرتفعة . وفي صورته العربية حسب الثبات للابعاد الاربعة الرئيسية على عينة من طالبات جامعة قطر بلغ عددها (٩١) طالبة باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون ، وكانت المعاملات كلها مرتفعة باستثناء مقياس واحد ، وهو طرق العمل، فبلغ معامل ثبات تجنب التأخير ٨٤ر٠ ، طرق العمل ٥٤ر٠ ، الرضا عند المعلم ٩٠ر٠ ، وتقبل التعليم ٧٧ر٠ (وجميعها دالة احصائيا عند مستوى ٠١ر٠) .

٤ - مقياس دافعية الحياة (٢) :

وهو من اعداد باربارا جوبل ودلوريس براون Barbara Goebel & Delores Brown ، وأعده في صورته العربية جابر عبد الحميد جابر، واستخدمه في جمع بيانات من عينة قطرية وأخرى عربية غير قطرية (١٩٨٤) . ويقيس المقياس مستوى الفرد في الحاجات الأساسية للتنظيم الهرمي لماسلو ، حاجات القصور ، وحاجات النمو ، ويوجد وصف تفصيلي للمقياس في (٢) و (٥) .

ثبات المقياس : تم حساب معامل ثبات المقياس في صورته العربية حيث طبقت الأداة مرتين متتاليتين مع فاصل زمني بلغ ثلاثة اسابيع على عينة من (٤٣) طالبا من

(*) لمزيد من التفاصيل حول المقياس ، وصدقه ، وثباته في صورته الاجنبية والعربية يمكن الرجوع إلى كراسة التعليمات (٣) .

طلاب جامعة قطر ، وبلغ معامل الثبات في المتوسط ٦٧ر٠ (٣٤٢:٥) ، واعيد حساب معامل الثبات (معامل الاتساق) في الدراسة الراهنة حيث طبق الاختبار مرتين على (٣٨) طالبة بالفصل الدراسي الثاني بكلية الانسانيات بفاصل زمنى قدره ثلاثة اسابيع ، وكانت معاملات الثبات للحاجات الجسمية والأمن والحب والتقدير وتحقيق الذات على الترتيب : ٥٦ر٠ ، ٥١ر٠ ، ٥٨ر٠ ، ٥٢ر٠ ، ٥٥ر٠ وجميعها معاملات دالة عند مستوى (١٠ر٠) .

صدق المقياس : لم يحاول ماسلو أن يزودنا بتعريفات اجرائية لمفاهيمه ، ولذلك فإن التثبيت من صدق مفاهيم ماسلو كما تصورها يعد نوعا من الاجتهاد المحفوف بالمخاطر . ولتحقيق الصدق الظاهري للمقياس في صورته الأجنبية فقد روعى في صياغة عبارات بنوده الأحد عشر الالتزام بلغة ماسلو ومعانيها القاموسية . والمؤشرات المتوافرة حتى الآن تحمل على الوثوق بصلاحية المقياس في صورته العربية كأداة للبحث ، كما أن دراسة بنوده ترجح صدقه الظاهري (٣٤٣:٥) .

ج - الاجراءات :

١ - وفقا للمنهج المستعرض المتبع في الدراسة الراهنة ، تم تطبيق أدوات الدراسة في نفس الفترة الزمنية على مجموعتين من الطالبات تم اختيارهن بصورة عشوائية ، تمثل الأولى طالبات الفصل الدراسي الثاني (البرنامج العام ، والبرنامج التكويني) ، وتمثل الثانية طالبات الفصل الدراسي الثامن (البرنامج العام ، ومن اصل تكويني) .

٢ - للتحقق من فروض الدراسة استخدم تحليل التباين البسيط ، وفي حالة دلالة قيمة " ف " استخدم اختبار " ت " لدلالة الفروق بين المتوسطات للكشف عن المجموعة أو المجموعات المسئولة عن الفروق في التباين .

سادسا - عرض وتفسير النتائج :

١ - نتائج الفرض الأول :

يتعلق الفرض الأول بالكشف عن الفروق الدالة بين طالبات المجموعات الأربع في متغيرات الدراسة ، تمهيدا للكشف عن موقع وموضع هذه الفروق بالضبط ، وذلك في تناول نتائج الفروض الثاني ، الثالث ، الرابع ، والخامس . وتوضح الجداول أرقام (٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) نتائج تحليل التباين .

جدول رقم (٢) نتائج تحليل التباين لدرجات طالبات المجموعات الأربع
في متغيرات مقياس الدافعية في الحياة

متغيرات الدافعية في الحياة	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	التباين	ف
الجسمية " البقاء "	بين المجموعات	١٤٤٣ر٥٧	٣	٤٨١ر١٩	٩ر٢٥***
	داخل المجموعات	١٢٦٩٢ر٨٨	٢٤٤	٥٢ر٠٢	
الأمن	بين المجموعات	٢٨١ر٣١	٣	٩٣ر٧٧	٣ر٩٨ **
	داخل المجموعات	٥٧٤٨ر٦٤	٢٤٤	٢٣ر٥٦	
الحب " الانتماء "	بين المجموعات	٢٩٦ر٤٣	٣	٩٨ر٨١	٢ر٩٣ *
	داخل المجموعات	٨٢٢٠ر٦٦	٢٤٤	٣٣ر٦٩	
التقدير " الاحترام "	بين المجموعات	٢٢٦ر٨٦	٣	٧٥ر٦٢	٢ر٧٨ *
	داخل المجموعات	٦٦٢٩ر٤٨	٢٤٤	٢٧ر١٧	
تحقيق الذات	بين المجموعات	١٤٥٨ر٠٦	٣	٤٨٦ر٠٢	٩ر٣٦ ***
	داخل المجموعات	١٢٦٦٦ر٠٤	٢٤٤	٥١ر٩١	

(*) دالة عند مستوى (٠ر٠٥) ، (**) دالة عند مستوى (٠ر٠١) ، (***) دالة عند مستوى (٠ر٠٠١) .

يتضح من جدول رقم (٢) أن النسبة الفائية (*) للتباين بين المجموعات الأربع في الحاجات الجسمية " البقاء " ، والأمن ، والحب " الانتماء " ، والتقدير " الاحترام " ، وتحقيق الذات بلغت (٩ر٢٥ ، ٣ر٩٨ ، ٢ر٩٣ ، ٢.٧٨ ، ٩.٣٦) على التوالي ،وجميعها دالة احصائيا عند مستوى يتراوح بين (٠ر٠٥ ، ٠ر٠١ ، ٠ر٠٠١) مما يدل على أنه توجد فروقا دالة بين المتوسطات على وجه العموم ، وان هذه الفروق لا يمكن تفسيرها في ضوء عوامل الصدفة وحدها بل هي فروق جوهرية .

(*) النسبة الفائية الجدولية (٣ر٢٤٤) عند ٠ر٠٥= ٢ر٦٣ ، وعند ٠ر٠١ = ٣ر٧٨ ، ٠ر٠٠١ = ٥ر٦٣.

جدول رقم (٣) نتائج تحليل التباين لدرجات طالبات المجموعات الأربع
في متغيرات مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	التباين	ف
تقبل التعليم	بين المجموعات	١٤٦٧ر٣	٣	٤٨٩ر١٠	٤ر٢١ **
	داخل المجموعات	٢٨٣٤٧ر٩٢	٢٤٤	١١٦ر١٨	
الرضا عن المعلم	بين المجموعات	٢٩ر٩٤	٣	٩ر٩٨	٠ر٢٤
	داخل المجموعات	١٠٠٩١ر٨٤	٢٤٤	٤١ر٣٦	
الاتجاه نحو الدراسة	بين المجموعات	١٧٥٨ر٥٧	٣	٥٨٦ر١٩	٢ر٦٣ *
	داخل المجموعات	٥٤٣٢٩ر٠٤	٢٤٤	٢٢٢ر٦٦	
طرق العمل	بين المجموعات	١٣ر٦٨	٣	٤ر٥٦	٠ر٠٥
	داخل المجموعات	٢٣٤٩٧ر٢	٢٤٤	٩٦ر٣٠	
تجنب التأخير	بين المجموعات	٨٩٢ر١١	٣	٢٩٧ر٣٧	٥ر٧١ ***
	داخل المجموعات	١٢٧٠٠ر٢	٢٤٤	٥٢ر٠٥	
عادات الاستذكار	بين المجموعات	١١٤٥ر٨٨	٣	٣٨١ر٩٦	١ر٦٣
	داخل المجموعات	٥٧١٩٣ر٦	٢٤٤	٢٣٤ر٤٠	
الاتجاه الدراسي العام	بين المجموعات	٤٥٤٨ر٩٩	٣	١٥١٦ر٣٣	١ر٩٠
	داخل المجموعات	١٩٤٤٥٥ر٨	٢٤٤	٧٩٦ر٩٥	

(*) دالة عند مستوى (٠ر٠٥) ، (**) دالة عند مستوى (٠ر٠١) ، (***) دالة عند مستوى (٠ر٠٠١) .

نتبين من الجدول رقم (٣) أن قيمة النسبة الفائية للتباين بين المجموعات الأربع في متغير " تقبل التعليم " بلغت (٤ر٢١) وهي دالة احصائيا عند مستوى (٠ر٠١) ، وفي متغير " الاتجاه نحو الدراسة " بلغت (٢ر٦٣) وهي دالة ايضا عند مستوى (٠ر٠٥) ، وبلغت (٥ر٧١) في حالة متغير " تجنب التأخير " وهي دالة عند مستوى (٠ر٠٠١) . مما يشير إلى أن الفروق بين المجموعات الاربع في هذه المتغيرات فروقا اصيلة وجوهرية ، بينما كانت النسبة الفائية للتباين بين المجموعات الأربع في متغيرات : الرضا عن المعلم ، طرق العمل ، عادات الاستذكار ، والاتجاه الدراسي العام غير دالة احصائيا ويمكن تفسيرها في ضوء عوامل الصدفة .

جدول رقم (٤) يبين نتيجة تحليل التباين لدرجات طالبات المجموعات الأربع في مقياس مفهوم الذات الاكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	التباين	ف
بين المجموعات	١٢٩ر٩٣	٣	٤٣ر٣١	٧ر٢٣ **
داخل المجموعات	١٤٦١ر٥٦	٢٤٤	٥ر٩٩	

يتضح من جدول (٤) أن قيمة النسبة الفائية للتباين بين المجموعات الأربع في مفهوم الذات الاكاديمي بلغت (٧ر٢٣) ، وهي دالة احصائيا عند مستوى (٠ر٠١) ، ذلك يعني أن الفروق بين المجموعات الأربع في هذا المتغير فروقا حقيقية ولا يمكن ردها لعوامل الصدفه .

جدول رقم (٥) يبين نتيجة تحليل التباين لدرجات طالبات المجموعات الأربع في مقياس موضع الضبط

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	التباين	ف
بين المجموعات	٢٥٢ر٧٥	٣	٨٤ر٢٥	٤ر٧٣ *
داخل المجموعات	٤٣٤٨ر٠٨	٢٤٤	١٧ر٨٢	

يظهر من جدول (٥) أن الفروق بين مجموعات الطالبات الأربع في مقياس موضع الضبط فروقا حقيقية وأصيلة ، حيث بلغت قيمة النسبة الفائية للتباين (٤ر٧٣) وهي دالة احصائيا عند مستوى (٠ر٠١) .

تشير نتائج تحليل التباين الواردة في الجداول السابقة إلى تأييد الفرض الأول إلى حد كبير ، حيث اتضح أن جميع قيم النسبة الفائية لمتغيرات مقياس الدافعية في الحياة دالة (جدول ٢) . ووجدت فروق دالة احصائيا بين المجموعات الأربع في ابعاد عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة التالية : تقبل التعليم ، والاتجاه نحو الدراسة ، وتجنب التأخير (جدول ٣) . كذلك وجدت فروق دالة احصائيا بين المجموعات الأربع في كل من مفهوم الذات ، وموضع الضبط ، وتفسير نتائج اختبار هذا الفرض متضمن في الفروض التالية عليه .

٢ - نتائج الفرض الثاني :

يتعلق الفرض الثاني بكشف الفروق الأساسية الموجودة بين طالبات الفصل

(*) مستوى الدلالة عند (٠ر٠١) ، (**) مستوى الدلالة عند (٠ر٠٠١) .

الدراسي الثاني (البرنامج العام) ، وطالبات الفصل الدراسي الثاني (البرنامج التكويني) في متغيرات الدراسة قبل الاندماج في بيئة الجامعة ومناخها . وفيما يلي نتائج اختبار " ت " للفروق بين المتوسطات بين هاتين المجموعتين في المتغيرات التي ثبت دلالة فروقها في تحليل التباين .

جدول رقم (٦) يبين قيمة " ت " للفروق بين متوسطات درجات طالبات الفصل الدراسي الثاني (البرنامج العام - البرنامج التكويني) في متغيرات الدراسة

المتغيرات	الفصل الدراسي الثاني عام		الفصل الدراسي الثاني تكويني		ت
	م	ع	م	ع	
الجسمية " البقاء "	٢٣ر١٢٩	٧ر٥٨٤	٢٥ر٦٢٩	٩ر٢٩٢	١ر٦٤ *
الأمن	٣٣ر٦١٣	٤ر٦٧١	٣٣ر٦٦١	٥ر٨٠٠	٠ر٠٥
الحب - الانتماء	٣٥ر٧٥٨	٥ر٥٣٦	٣٧ر١٧٧	٦ر٠٢٩	١ر٣٧
التقدير / الاحترام	٣٥ر٤٨٤	٤ر٦٥١	٣٤ر٤١٩	٥ر٧٧٠	١ر١٣
تحقيق الذات	٣٧ر٠١٦	٧ر٦٠٨	٣٤ر١١٣	٨ر٤٥٣	٢ر٠١ *
تقبل التعليم	٢٢ر٠٥	٩ر٨١٠	١٧ر٨٦٠	٩ر٨٤٠	٢ر٣٦ **
الاتجاه نحو الدراسة	٣٩ر٧٧	١٤ر٢٥٦	٣٥ر١٧٧	١٣ر٠٣٢	١ر٨٧ *
تجنب التأخير	١٨ر٥٠	٦ر١٦٩	١٩ر١٦١	٨ر٠٤٠	٠ر٥٠٩
مفهوم الذات الاكاديمي	١٢ر٩٦٨	٢ر٢٩٧	١١ر٩١٩	٢ر٠٩١	٢ر٦٦ **
موضع الضبط	٢١ر٦٤٥	٣ر٧٢٥	٢٠ر٠٨١	٤ر٣٨٨	٢ر١٤ *

يتضح من جدول رقم (٦) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠ر٠٥) بين مجموعتي طالبات الفصل الدراسي الثاني المقيدات بالبرنامج العام للجامعة ، والمقيدات بالبرنامج التكويني في الحاجة إلى تحقيق الذات ، والاتجاه نحو الدراسة ، وموضع الضبط ، وعند مستوى (٠ر٠١) بالنسبة لتقبل التعليم ، ومفهوم الذات الأكاديمي . وكانت قيمة " ت " قريبة جدا من حد الدلالة (٠ر٠٥) بالنسبة للحاجة الجسمية .

وتدل نتائج هذا الجدول على الوضع الأولى للمجموعتين قبل الاندماج في بيئة الجامعة ، وتشير متوسطات هاتين المجموعتين إلى أن طالبات الفصل الدراسي الثاني

(*) مستوى الدلالة عند ٠ر٠٥ = ١ر٦٦ ، (**) عند ٠ر٠١ = ٢ر٣٦ .
لقد استخرجت دلالات النسب التائية من الجداول الاحصائية ذات الطرف الواحد (one- tailed) لكون الفروض موجهة .

الملتحقات بالبرنامج العام للجامعة أكثر شعوراً بالحاجة إلى تحقيق الذات ، وهن أكثر تقبلاً للتعليم الجامعي ، واتجاهاتهن نحو الدراسة الجامعية أكثر ايجابية ، كما يتميزن بمفهوم ذات أكاديمي مرتفع ، وبأنهن من ذوات موضع الضبط الداخلي ، وذلك بالمقارنة بقريناتهن المقيدات بالبرنامج التكويني اللاتي تتميزن بمستوى مرتفع في الحاجات الجسمية . وهذا يدل - من ناحية - على صدق الحس النفسي للباحثين ، والذي كان واحداً من مبررات هذه الدراسة ، ومن ناحية أخرى على أن الفرض قد تم تأييده بدرجة كبيرة .

يتبين من نتائج الحاجات وجود فروق دالة بين المجموعتين في الحاجة إلى تحقيق الذات ، وتشير المتوسطات إلى أن طالبات الفصل الدراسي الثاني التكويني أقل احساسا بالحاجة إلى تحقيق الذات ، ويتفق ذلك مع واقعهن النفسي ، والاكاديمي ، ويتمشى أيضا مع منطق ماسلو ، حيث يُلاحظ ارتفاع مستوى احساسهن بحاجات القصور (البقاء ، الامن ، والحب والانتماء) ، وبالرغم من أن الفروق بين المجموعتين في حاجتى الأمن والحب غير دالة إلا أنه يمكن القول أن طالبات البرنامج التكويني - مقارنة بقريناتهن بالبرنامج العام للجامعة - في حاجة إلى مزيد من اختزال حاجات البقاء ، وقد يرجع ذلك جزئيا إلى ادراكهن للمقررات المقدمة لهن في هذا البرنامج باعتبارها مثيرة لضجرهن ، وخاصة مع عدم احتساب ساعات معتمدة عنها ، وذلك بالطبع يمكن أن يجعل عملية التعلم غير ملائمة فيزيقيا (وفقا لمفهوم الحاجة للبقاء في سياق النظام التعليمي) .

يلاحظ أيضا أن طالبات الفصل الدراسي الثاني بالبرنامج التكويني يشعرن بحاجة مرتفعة إلى حد ما إلى الأمن مقارنة بقريناتهن بالبرنامج العام للجامعة ، إلا أن الفروق بينهما لم تبلغ حد الدلالة . ويمكن تفسير ذلك بأن هذه الفئة من الطالبات مازالت تشعر بالخوف ، والقلق ، وقد يرجع ذلك إلى عدم قدرتهن على التنبؤ بما يمكن أن يحدث لهن خلال عامهن الجامعي الأول ، مما يجعل من الجامعة بيئة غير آمنة بالنسبة لهن حتى ذلك الحين . كما تشير النتائج أيضا إلى حاجة طالبات البرنامج التكويني أكثر إلى اختزال حاجتهن إلى الحب والانتماء فقد بلغ متوسط درجاتهن (١٧٧ر٣٧) مقابل (٧٥٨ر٣٥) لطالبات البرنامج العام ، وقد يفسر ذلك بأن وجودهن في هذا البرنامج يشعرهن " بوضعهن الخاص " في النظام الجامعي مقارنة بزميلاتهن المدرجات بالبرنامج العام .

في ضوء المناقشة السابقة نجد أن انخفاض حاجة تحقيق الذات لدى طالبات الفصل الدراسي الثاني التكويني يعد أمراً طبيعياً ، حيث أن حاجات القصور لم تختزل بعد ، ولذلك لن يتجهن لمحاولة تحقيق الذات الآن رغم أن هذه الحاجة تسعى إليها جميعاً لمحاولة تحقيقها . وفي ضوء خصائص المحققين لذواتهم التي حددها ماسلو (في ٢٨:٢٤-٢٦) يمكن استنتاج ان طالبات البرنامج التكويني في بداية التحاقهن بالجامعة

قد يشعرن بالذنب والخجل والقلق إلى حد ما ، ويكن أكثر اتكالاً على عالمهن الخارجي . وهن أقل انشغالا بتنمية امكانات شخصياتهن الكامنة لاهتمامهن الواضح بعلاج جوانب القصور في ظروفهن الشخصية الممثلة في ارتفاع حاجات القصور لديهن . ونظراً لوضع طالبات الفصل الدراسي الثاني بالبرنامج العام للجامعة نجدهن يشعرن بحاجة مرتفعة إلى التقدير ، والاحترام مقارنة بقريناتهن في البرنامج التكويني .

وبالنسبة لمتغير عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة : لوحظ أن طالبات الفصل الدراسي الثاني التكويني أقل تقبلا للتعليم في بداية التحاقهن بالجامعة من قريناتهن بالبرنامج العام ، ويشير ذلك إلى احتمال شعور الفئة الأولى بأن تقديراتهن لا تعبر بدقة عن قدرتهن ، ولذلك فلن يجاهدن من أجل تحقيق نمو تعليمي حقيقي ، وقد صاحب ذلك معدل تحصيلهن في الثانوية العامة . ومحتمل أيضا أن يشعرن بالحيرة والتردد نحو ما يجب أن تكون عليه أهدافهن التعليمية ، والمهنية المستقبلية . وهن حتى هذه المرحلة لا يعتقدن في أهمية تحصيل العلم في حد ذاته ، ويرون أن ما يتعلمنه قد لا يساعدهن على مواجهة مشكلات الرشد ، وقد يولد ذلك فيهن رغبة في الانقطاع عن الدراسة .

ومن الواضح كذلك ، أن اتجاهات هذه الفئة نحو الدراسة تعد سلبية إلى حد ما مقارنة بطالبات البرنامج العام للجامعة ، وقد يرجع ذلك في جوهره إلى عدم تقبلهن للتعليم ، لأن متوسط المجموعتين (البرنامج العام ، البرنامج التكويني) على الترتيب في مقياس الرضا عن المعلم - المكون الثاني للاتجاه نحو الدراسة - كان (٧١ر١٧) و (٣٢ر١٧) (*) والفرق بينهما غير دال احصائيا حيث بلغت قيمة " ت " (٣٣ر٠) .

وبالنسبة لمتغير مفهوم الذات الأكاديمي كانت الفروق بين متوسطى درجات المجموعتين دالة احصائيا عند مستوى (٠١ر٠) ، وبمراجعة المتوسطات نجدها تشير إلى انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات البرنامج التكويني . ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما ذكره تشابمان Chapman ، ١٩٩٠ (١٧:١٤٣) من أن مفهوم الذات الاكاديمي يتأثر بتاريخ تحصيل الفرد ، ويرتبط ايضا بادراك القدرة السابق ، ولذلك - من المحتمل - أن انخفاض مستوى تحصيلهن في الثانوية العامة انعكس على مفهومهن عن مستوى قدرتهن على الانجاز مما أدى إلى تدنى مفهوم ذاتهن الأكاديمي حتى بعد اجتيازهن لمقررات الفصل الدراسي الأول في هذا البرنامج ، وقد أكد ايضا بيرن Byrne، ١٩٨٦ العلاقة التبادلية بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي (في ٢٥:١١٧) .

(*) قيمة ع١ = ٦ر١٢٣ ، ع٢ = ٦ر٧٥ .

بالنسبة لمتغير موضع الضبط يتضح من جدول (٦) أن طالبات الفصل الدراسي الثاني التكويني نزعن أكثر نحو موضع الضبط الخارجي بالمقارنة بقريناتهن في البرنامج العام للجامعة ، وبلغت قيمة " ت " للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (١٤ر٢) وهي دالة احصائيا عند مستوى (٠٥ر٠) ، ذلك يعني أن طالبات البرنامج التكويني يعزون فشلهن في تحقيق مستوى معقول من الانجاز الاكاديمي إلى عوامل خارجية ، لا يستطعن التحكم فيها وبالتالي فهن غير مسئولات عنها ، ولعل ذلك أحد أسباب انخفاض انجازهن في المرحلة الثانوية ، وقد أكدت الدراسات السابقة العلاقة بين موضع الضبط والانجاز الاكاديمي ، حيث يشير كيلفن وسيفرت Kelvin & Seifert ، ١٩٩١ إلى أن تاريخ الفشل الأكاديمي السابق يمكن أن يجعل الفرد أكثر ميلا للضبط الخارجي (٢٥٥:٢٩) ، أو لعل ذلك ميكانزم دفاعي يتخلصن به من الاحساس بالذنب تجاه تقصيرهن السابق في الدراسة .

٣ - نتائج الفرض الثالث :

يتعلق الفرض الثالث بكشف الفروق الموجودة بين طالبات الفصل الدراسي الثامن المقيدات بالبرنامج العام ، وقريناتهن اللاتي سبق لهن الالتحاق بالبرنامج التكويني عند دخولهن الجامعة ، وتشير نتائج هذا الفرض إلى تأثير الاندماج والتعامل مع البيئة الجامعية على نمو الطالبات وخاصة المجموعة الثانية .

جدول رقم (٧) يبين قيمة " ت " للفروق بين متوسطات درجات طالبات الفصل الدراسي الثامن (البرنامج العام - البرنامج التكويني) في متغيرات الدراسة

المتغيرات	الفصل الدراسي الثامن عام		الفصل الدراسي الثامن أصل تكويني		ت
	م	ع	م	ع	
الجسمية " البقاء "	٢٠ر٤٣٦	٥ر٦٨٨	١٩ر٤٥٢	٥ر٦٤٧	٠ر٩٧
الأمن	٣٢ر٥١٦	٤ر٥٥٨	٣٥ر٤٨٤	٤ر٢٤٦	٣ر٧٥ **
الحب - الانتماء	٣٤ر٨٣٩	٦ر١٤٤	٣٤ر٢٩٠	٥ر٤٨١	٠ر٥٢
التقدير / الاحترام	٣٦ر٧٩٠	٥ر٩٣٧	٣٦ر٤٠٣	٣ر٨٤٣	٠ر٤٣
تحقيق الذات	٤٠ر٤١٩	٦ر٢٨٤	٣٩ر٣٧١	٦ر٢٣١	٠ر٩٣
تقبل التعليم	٢٤ر٣٤	١١ر٥٧	٢٣ر٠٦٥	١١ر٧٤	٠ر٦١
الاتجاه نحو الدراسة	٤٢ر٤٢	١٧ر٢٣٥	٤٠ر١٩٧	١٤ر٤٣٩	٠ر٧٧
تجنب التأخير	٢٣ر٢٤	٧ر٧٨	٢١ر٣٧	٦ر٦٣	١ر٤٣
مفهوم الذات الاكاديمي	١٣ر٨٧١	٢ر٠٢٨	١٣ر١٣٣	٢ر٢٥١	١ر٩٠ *
موضع الضبط	٢٢ر٩٣٦	٤ر٤٣٩	٢١ر٦٩٤	٤ر٠٩٢	١ر٦٢ *

(*) مستوى الدلالة عند (٠٥ر٠) ، (**) مستوى الدلالة عند (٠١ر٠) .

يتضح من جدول رقم (٧) وجود فروق دالة احصائيا بين مجموعتي طالبات الفصل الدراسي الثامن المقيدات بالبرنامج العام للجامعة ، واللاتي سبق لهن الالتحاق به عند دخولهن الجامعة حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٠١) بالنسبة للحاجة للامن ، و (٠,٠٥) بالنسبة لمفهوم الذات الأكاديمي ، وتشير نتائج الجدول السابق إلى الدور الذي لعبته بيئة الجامعة في تغيير بعض جوانب البيئة النفسية لطالباتها بعد ثمانية فصول دراسية - على الأقل - من تواجدهن في الجامعة ، ممثلة في طالبات الفصل الدراسي الثامن العام - والثامن من أصل تكويني .

وبمقارنة نتائج هذا الجدول بالنتائج الواردة في جدول رقم (٦) يمكن أن نستدل على النمو الحادث لطالبات المجموعتين ، وعلى اتجاه هذا النمو . حيث اختفت الفروق التي سبق أن وجدت بين طالبات الفصل الدراسي الثاني في الحاجة إلى تحقيق الذات ، وتقبل التعليم ، والاتجاه نحو الدراسة ، وموضع الضبط ، وظلت الفروق بينهن في مفهوم الذات الاكاديمي . اضافة إلى ذلك فإن الاحساس بالحاجة إلى تحقيق الذات قد ارتفع مستواه في المجموعتين ، وكان مقدار الزيادة اكبر في حالة طالبات الاصل التكويني ، إذ جاء الفرق بين متوسطي درجات كل مجموعة (الثاني - الثامن) (٢٦ر٥) ، لمجموعة البرنامج التكويني مقابل (٤٠ر٣) لمجموعة البرنامج العام ، وكذا حققت المجموعتين نمواً ملحوظاً في هذا المتغير . وارتفاع مستوى الحاجة إلى تحقيق الذات يعني أن الطالبات أصبحت لديهن دافعية للتعلم في حد ذاته ، ولم يعد التعلم مجرد وسيلة للنجاح ، فسلوكهن الآن موجه بحاجات النمو ، ولبيئة الجامعه دورا في ذلك ، فقد عملت على اختزال حاجات القصور خلال سنوات الدراسة .

وبمقارنة الجدولين (٦) ، (٧) أيضا نتبين أن الشعور بأهمية حاجات " البقاء " قد اختزل بدرجة كبيرة وخاصة بالنسبة للمجموعة التكوينية ، حيث انخفضت المتوسطات وأصبحت المجموعات أكثر تجانسا في هذه الحاجة ، كذلك الحاجة إلى الحب والانتماء قد اختزلتا بدرجة كبيرة بالنسبة لطالبات الفصل الدراسي الثامن مقارنة بطالبات الفصل الدراسي الثاني في المجموعتين . ويمكن تفسير هذا التغير في ضوء مفهوم فرص المساهمة في عمل الكلية ، وهو أحد العوامل المحددة لايجابية المناخ التي ذكرها فوكس وبويز Fox & Boies حيث تشارك طالبات المجموعتين في الأنشطة الثقافية التي تنظمها وتشرف عليها الجامعة (محاضرات ثقافية ، ندوات ومطارحات شعرية ، نشرات ثقافية ومجلات حائط اسبوعية) وايضا الأنشطة الاجتماعية (رحلات علمية ، دورات طباعة وحاسب آلي ، محاضرات ذات طابع اجتماعي وصحي ونفسي ، اصدار مجلات حائط في المناسبات الخاصة) ، والأنشطة الرياضية . اضافة إلى خبرات النجاح المتراكمة على مدى سبعة فصول دراسية ، كل ذلك اسهم في اختزال هاتين الحاجتين بدرجة كبيرة .

وتشير نتائج جدول (٧) إلى أن الفروق بين المجموعتين (طالبات الفصل الدراسي

الثامن عام / تكويني) لا زالت غير دالة ، ولكن مقارنة هذه النتائج بمثيلاتها في جدول (٦) تظهر أن المجموعتين قد حققتا مزيدا من الاحساس بالحاجة للاحترام والتقدير مع قرب التخرج من الجامعة ، وخاصة مجموعة البرنامج التكويني حيث كان الفرق بين متوسطي درجات طالبات الفصل الدراسي الثاني ، والثامن في حالة البرنامج العام (١ر٣١) وفي حالة البرنامج التكويني (١ر٩٨) ، ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم الكفاءة والأهلية ، فقد أصبحن على وشك التخرج ودنا الحلم أن يصبح حقيقة ، ولذلك فهن في حاجة إلى مزيد من الاعتراف والتقدير لما بذلنه من جهد ، وما أسفر عنه من انجازات أكاديمية . وهذا الاعتراف والتقدير لا يجب أن يكون من جانب القائمين على تعليمهن فقط بل من جانب أسرهن ، وأقرانهن أيضا ، وهن الآن يشعرن بأنهن مصدر فائدة ، ونفع لمجتمعهن بعد التخرج .

من الملفت للانتباه حقا أن الحاجة إلى الأمن قد ارتفع مستواها لدى المجموعتين ، وأن الفرق بين متوسطيهما كان دالا احصائيا عند مستوى (٠ر٠١) وكان من المتوقع أن تختزل هذه الحاجة بالنسبة لطالبات المجموعتين لكنها اختزلت إلى حد ما فقط بالنسبة لطالبات الفصل الدراسي الثامن - البرنامج العام ، وزاد مستواها بالنسبة لطالبات الفصل الدراسي الثامن - من أصل تكويني ، على الرغم من افتراض أن الاندماج في بيئة الجامعة طوال هذه الفترة ، يجب أن يعمل على اختزال هذه الحاجة . فكل عضو هيئة تدريس يحدد أهداف مقرره ويحدد متطلباته ، ونظام التقويم المتبع ، ويخصص ساعات مكتبية للقاءات الطالبات ، إضافة إلى وجود مكتبة غنية بالمراجع في مختلف التخصصات ... ، كل ذلك من شأنه أن يخلص الطالبات من القلق المتعلق بمتطلبات المقرر. وقد تكون هذه النتيجة حافزاً لاجراء مزيد من البحث حول أسباب شعور هذه المجموعة بالحاجة إلى الأمن في هذا المستوى .

والمتتبع لقيم الانحرافات المعيارية للمجموعتين في جدولي (٦) ، (٧) بالنسبة لمتغيرات الدافعية في الحياة يستنتج انه خلال الاعوام الأربعة حدثت زيادة في تجانس المجموعتين ، واختزلت الفروق الفردية بينهما في المتغيرات الخمسة بالنسبة للمجموعة التكوينية ، وفي ثلاثة متغيرات (البقاء ، الأمن ، وتحقيق الذات) بالنسبة لمجموعة البرنامج العام . ويميل الباحثان إلى تفسير ذلك على اساس أن بيئة الجامعة - بما فيها الجانب الايكولوجي (نظام وشكل قاعات الدراسة ، نظام التهوية والاضاءة ، قاعات النشاط الطلابي وامكاناتها ... إلخ) - فيها من الثراء والتباين مما يؤدي إلى قبول جميع أفرادها ، وتحقيق اشباع لحاجاتهم ، بل وتحقيق نموا يعمل على اختزال الفروق بين طلابها - إلى حد ما - بحيث يصبحون أكثر تجانسا .

وفيما يتعلق بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة ، تشير النتائج - الواردة بجدولي (٦) ، (٧) - إلى أن طالبات الفصل الدراسي الثامن " من أصل

تكويني " أصبحن أكثر تقبلا للتعليم مقارنة بطالبات الفصل الدراسي الثاني التكويني ، ولم تعد الفروق دالة احصائيا بين متوسط درجاتهن ومتوسط درجات قريناتهن بالفصل الدراسي الثامن - البرنامج العام للجامعة ، واللاتي أصبحن في نفس الوقت أكثر تقبلا للتعلم (من حيث العمل على الحصول على تقديرات حسنة أيا كان شعورهن نحو مادة دراسية ما ، مع الاعتقاد بأن التقديرات التي يتم الحصول عليها تعبر عن مستوى قدرتهن ، مع عدم إحساسهن بحيرة في تحديد أهدافهن التعليمية والمهنية ، والاعتقاد بأن الدراسة في هذه الفترة من حياتهن أهم من الحصول على نصيب وافر من المرح في الحياة ، والشعور بأن الحصول على المؤهل الجامعي يستحق كل ما يبذل لأجله من جهد ، وعدم الرغبة في الانقطاع عن الدراسة) . إذن يمكن القول أن اتجاهاتهن نحو الدراسة أصبحت اكثر ايجابية .

ومن الملاحظ أيضا ، أن مجموعتي الطالبات أصبحن أكثر تجنبا للتأخير في الفصل الدراسي الثامن مقارنة بقريناتهن في الفصل الدراسي الثاني ولا زالت الفروق بينهن في الفصل الدراسي الثامن غير دالة ، ومع ذلك فقد أصبحن أكثر حرصاً على : اكمال الواجبات المنزلية في الوقت المناسب ودون أن يحثهن أحد على عمل ذلك ، ومناقشة الصعوبات التي تواجههن مع أعضاء هيئة التدريس ، ويقضين ثلاث أو أربع ساعات في الاستذكار يوميا على انفراد ، ولا تؤثر احلام اليقظة على تركيز انتباههن أثناء المذاكرة ، وكذلك لا تؤثر مشكلاتهن خارج الجامعة على سير دراستهن (٣) .

أما متغير مفهوم الذات الأكاديمي فيتضح أيضا من جدول (٧) أنه بعد ثمانية فصول دراسية لازالت توجد فروق دالة احصائيا بين درجات طالبات الفصل الدراسي الثامن (البرنامج العام) وقريناتهن بالبرنامج التكويني في مفهوم الذات الاكاديمي ، والفروق في صالح طالبات البرنامج العام . أما الفروق بين متوسط درجات المجموعتين لم تعد دالة كما كانت في الفصل الدراسي الثاني ، حيث بلغت قيمة " ت " (١٫٦٢) وهي غير دالة احصائيا . ومن الملاحظ حدوث نمو في مفهوم الذات الاكاديمي للمجموعتين ، وكذلك بالنسبة لموضع الضبط في اتجاه الضبط الداخلي وسوف يفسر ذلك في مناقشة الفرضين الرابع والخامس . وبذلك فالبيانات المتاحة تشير إلى أن الفرض الثالث قد تم تأييده إلى حد بعيد .

٤ - نتائج الفرضين الرابع والخامس :

يتعلق الفرضان الرابع والخامس بالتحقق من النمو الحادث في متغيرات الدراسة نتيجة للتواجد في بيئة الجامعة ، وذلك بالنسبة لطالبات الفصلين الثاني والثامن المقيدات بالبرنامج العام للجامعة (الفرض الرابع) ، ولطالبات الفصل الثاني بالبرنامج التكويني والثامن - من اصل تكويني (الفرض الخامس) . ويتضح ذلك من دراسة الفروق بين

متوسطات درجات طالبات كل من الفصلين الدراسيين الثاني ، والثامن بالنسبة لكل مجموعة .

جدول رقم (٨) يبين قيمة " ت " للفروق بين متوسطات درجات طالبات الفصل الدراسي الثاني ، والثامن (البرنامج العام للجامعة)

المتغيرات	الفصل الدراسي الثاني عام		الفصل الدراسي الثامن عام		ت
	م	ع	م	ع	
الجسمية " البقاء "	٢٣ر١٢٩	٧ر٥٨٤	٢٠ر٤٣٦	٥ر٦٨٨	٢ر٢٤ *
الأمن	٣٣ر٦١٣	٤ر٦٧١	٣٢ر٥١٦	٤ر٥٥٨	١ر٣٢
الحب - الانتماء	٣٥ر٧٥٨	٥ر٥٣٦	٣٤ر٨٣٩	٦ر١٤٤	٠ر٨٨
التقدير / الاحترام	٣٥ر٤٨٤	٤ر٦٥١	٣٦ر٧٩٠	٥ر٩٣٧	١ر٣٦
تحقيق الذات	٣٧ر٠١٦	٧ر٦٠٨	٤٠ر٤١٩	٦ر٢٨٤	٢ر٧٢ **
تقبل التعليم	٢٢ر٠٥	٩ر٨١٠	٢٤ر٣٤	١١ر٥٧	١ر١٨
الاتجاه نحو الدراسة	٣٩ر٧٧	١٤ر٢٥٦	٤٢ر٤٢	١٧ر٢٣٥	٠ر٩٣
تجنب التأخير	١٨ر٥٠	٦ر١٦٩	٢٣ر٢٤	٧ر٧٨	٣ر٧٣ **
مفهوم الذات الاكاديمي	١٢ر٩٦٨	٢ر٢٩٧	١٣ر٨٧١	٢ر٠٢٨	٢ر٣٠ *
موضع الضبط	٢١ر٦٤٥	٣ر٧٢٥	٢٢ر٩٣٦	٤ر٤٣٩	١ر٧٥ *

(*) مستوى الدلالة عند (٠ر٠٥) ، (**) مستوى الدلالة عند (٠ر٠١) .

من دراسة النتائج الواردة في جدول رقم (٨) تبين أن الحاجات الجسمية أصبحت أقل الحاحا بالنسبة لطالبات الفصل الدراسي الثامن (عام) حيث بلغت قيمة " ت " (٢ر٢٤) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى (٠ر٠٥) ، بينما أصبحت نفس المجموعة أكثر شعورا بالحاجة إلى تحقيق الذات مقارنة بقريناتهن في الفصل الدراسي الثاني ، حيث بلغت قيمة " ت " (٢ر٧٢) وهي دالة احصائيا عند مستوى (٠ر٠١) . كما أصبحت طالبات الفصل الدراسي الثامن أكثر تجنباً للتأخير مقارنة بقريناتهن في الفصل الدراسي الثاني ، ويتضح ذلك من مقارنة المتوسطات ، حيث بلغت قيمة " ت " (٣ر٧٣) وهي دالة احصائيا عند مستوى (٠ر٠١) . وارتفع مفهوم الذات لديهن عن قدرتهن الاكاديمية مقارنة بطالبات الفصل الدراسي الثاني ، حيث بلغت قيمة " ت " (٢ر٣٠) وهي دالة احصائيا عند مستوى (٠ر٠٥) ، وأصبحن أكثر ميلا لموضع الضبط الداخلي ، وكان الفرق بين المتوسطين دالاً عند مستوى (٠ر٠٥) .

جدول رقم (٩) يبين قيمة " ت " للفروق بين متوسطات درجات طالبات الفصل الدراسي الثاني بالبرنامج التكويني ، والثامن (من أصل تكويني)

المتغيرات	الفصل الدراسي الثاني تكويني		الفصل الدراسي الثامن من اصل تكويني		ت
	م	ع	م	ع	
الجسمية " البقاء "	٢٥ر٦٢٩	٩ر٢٩٢	١٩ر٤٥٢	٥ر٦٤٧	٤ر٤٧ **
الأمن	٣٣ر٦٦١	٥ر٨٠٠	٣٥ر٤٨٤	٤ر٢٤٦	٢ر٠٠ *
الحب - الانتماء	٣٧ر١٧٧	٦ر٠٢٩	٣٤ر٢٩٠	٥ر٤٨١	٢ر٧٩ **
التقدير / الاحترام	٣٤ر٤١٩	٥ر٧٧٠	٣٦ر٤٠٣	٣ر٨٤٣	٢ر٢٥ *
تحقيق الذات	٣٤ر١١٣	٨ر٤٥٣	٣٩ر٣٧١	٦ر٢٣١	٣ر٩٤ **
تقبل التعليم	١٧ر٨٦	٩ر٨٤	٢٣ر٦٥	١١ر٧٤	٢ر٦٥ **
الاتجاه نحو الدراسة	٣٥ر١٧٧	١٣ر٠٣٢	٤٠ر١٩٧	١٤ر٤٣٩	٢ر٠٢ *
تجنب التأخير	١٩ر١٦١	٨ر٠٤	٢١ر٣٧	٦ر٦٣	١ر٦٦ *
مفهوم الذات الاكاديمي	١١ر٩١٩	٢ر٠٩١	١٣ر١٣٣	٢ر٢٥١	٣ر٠٩ **
موضع الضبط	٢٠ر٠٨١	٤ر٣٨٨	٢١ر٦٩٤	٤ر٠٩٢	٢ر١٢ *

(*) مستوى الدلالة عند (٠ر٠٥) ، (**) مستوى الدلالة عند (٠ر٠١) .

يشير فحص قيم " ت " في الجدول رقم (٩) للفروق بين متوسطات درجات طالبات الفصل الدراسي الثامن - من اصل تكويني ، وطالبات الفصل الدراسي الثاني التكويني ، إلى وجود فروق دالة احصائيا بالنسبة لجميع متغيرات الدراسة وتراوح مستوى الدلالة بين (٠ر٠٥) و (٠ر٠١) وتشير جميعها إلى حدوث تغير في البيئة النفسية لطالبات الفصل الدراسي الثامن .

بصفة عامة يمكن القول أن قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية (جدولي ٨ ، ٩) باعتبارهما مؤشرات تدل على النمو الحادث داخل المجموعتين تحمل على القول بأن مناخ الجامعة فيه من الخصوبة والتنوع ما يساعد الطالبات الأقل تحصيلاً على اختزال دوافعهن. وأيضا ، يمكن القول أن حاجات القصور التي تقع في مراتب دنيا في التنظيم الهرمي لماسلو (الحاجة للبقاء ، والحاجة للأمن) أقوى عند مجموعة البرنامج التكويني منها عند مجموعة البرنامج العام ، حيث بلغ مجموع متوسطيهما (٢٩ر٥٩) للتكويني، و (٧٤ر٥٦) للبرنامج العام ، وذلك في بداية التحاقهن بالجامعة ، ويصدق ذلك على طالبات الفصل الدراسي الثامن أيضا ، ويتمشى هذا النمط الاستجابي واتجاه الدرجات مع منطق نظرية ماسلو باعتبار أن الطالبات المتفوقات (أو البرنامج العام) أكثر شعوراً

بالأمن ، وأن الحاجات الجسمية " البقاء " أكثر اختزالا لديهن . ولكن كان تأثير بيئة الجامعة متباينا بالنسبة للمجموعتين ، حيث اختزلت الحاجة للأمن لدى مجموعة البرنامج العام على مدى سبعة فصول دراسية ، بينما لم تنجح هذه البيئة في اختزال نفس الحاجة لدى طالبات البرنامج التكويني ، حيث ازداد احساسهن بمزيد من الحاجة للأمن مع قرب التخرج ، وقد يرجع ذلك إلى عوامل أخرى أكثر الحاحا وتأثيرا .

وبالنسبة للحاجة إلى الحب والانتماء تشير النتائج إلى اختزال مستوى الحاجتين (انخفاض المتوسط) لدى طالبات الفصل الدراسي الثامن قياسا بمستواها عند طالبات الفصل الدراسي الثاني في المجموعتين على حد السواء ، مع ملاحظة زيادة هذا الانخفاض بالنسبة لطالبات البرنامج التكويني . وقد يرجع ذلك إلى أنه مع زيادة تحصيلهن الدراسي واجتيازهن لسبعة فصول دراسية بنجاح ، واقترابهن من التخرج أصبحت هذه الحاجة غير هامة بالنسبة لهن ، وارتفاع مستواها بالنسبة لطالبات الفصل الدراسي الثاني قد يفسر على أنه نوع من التعويض عن انخفاض مستوى تحصيلهن في الثانوية العامة .

ويلاحظ أن مستوى الحاجة للتقدير والاحترام قد ارتفع في المجموعتين ، أي أن هذه الحاجة لدى طالبات الفصل الدراسي الثامن لم تختزل - مقارنة بمستواها لدى طالبات الفصل الدراسي الثاني - بل زاد الحاحها وأصبحن أكثر احساساً بالحاجة للتقدير والاحترام . ويمكن ان نستنتج من جدولي (٨ ، ٩) أن الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين كانت دالة في حالة طالبات البرنامج التكويني ، وغير دالة في حالة البرنامج العام للجامعة ، إلا أن الفرق في نفس الاتجاه . ذلك يعني أن بيئة الجامعة وخصائصها البنيوية والايكولوجية ، واندماج الطالبات وتفاعلهن مع النظام الاجتماعي والاكاديمي للجامعة ، والتقدم في الدراسة والنجاح فيها لا يؤدي إلى اختزال الحاجة للتقدير والاحترام ، ولكن على العكس ، يعمل على زيادة الاحساس بها ، والواقع أن هذه الزيادة أمر متوقع بالنسبة لطالبات الفصل الدراسي الثامن التكويني لنجاحهن وتقدمهن بعد تعثرهن في الدراسة ، ورغبتهن العميقة المستمرة في اظهار ان امكاناتهن لا تختلف عن سواهن من طالبات البرنامج العام . ومن وجهة نظر الباحثين ، قد تؤدي الزيادة في الاحساس بهذه الحاجة إلى دفع الطالبات لبذل جهد اكبر لتحقيق المزيد من النجاح في سعيهن لاختزال هذه الحاجة .

بالنسبة للحاجة إلى تحقيق الذات يلاحظ أن الاحساس بها قد زاد بالنسبة للمجموعتين مع التقدم في الدراسة من الفصل الدراسي الثاني إلى الثامن ، وكان مقدار الزيادة في المتوسطات من الفصل الدراسي الثاني إلى الثامن أكبر بالنسبة لمجموعة البرنامج التكويني (٢٦ر٥) بالمقارنة بمجموعة البرنامج العام (٤٠ر٣) وكانت الفروق دالة في الحالتين . وبزوغ الحاجة لتحقيق الذات (حاجة النمو) في المجموعتين يعني

اختزال الحاجات في المستويات الدنيا إلى قدر كبير (باستثناء بعضها) ، وأحد التفسيرات الممكنة لذلك أن بيئة الجامعة بما فيها من ثراء وتنوع ساعدت الطالبات على اختزال حاجاتهن الأساسية Basic Needs ، وذلك يعني ضمنيا ووفقا لما ذكره تورانس وروايت Torrance & White ، ١٩٧٥ أنهن الآن يتمتعن بصحة نفسية أفضل - لأن هذه الحاجات تختفي بالنسبة للأصحاء من الناس - ، ويتقبلن أنفسهن دون قلق ، وهن أقل شعورا بالخجل وخاصة بالنسبة للمجموعة التكوينية . وطالما أن حاجات القصور قد اختزلت وتشعر الطالبات بالحاجة إلى تحقيق الذات فإن ذلك يعني تمتعهن بالحرية في التعبير اللفظي والتعبير عن الذات ، والبحث عن المعلومات ، واختيار ما يرغبن فيه بشرط ألا يسبب ضرراً للآخرين ، وهن الآن أكثر محافظة على النظام في الجماعات التي ينتمين إليها (٣٩:٢٨٠) .

وبالنسبة لتقبل التعليم يلاحظ ارتفاع متوسط درجات طالبات البرنامج العام من الفصل الثاني إلى الفصل الثامن بمقدار (٢٩ر٢) بينما كان مقدار هذا الارتفاع بالنسبة لطالبات البرنامج التكويني (٢١ر٥) ، وهو تغير في الاتجاه الصحيح - رغم أنه غير دال في الحالة الاولى ودال في الثانية - بمعنى أن زيادة تقبل التعليم ينتج عن ممارسة التعليم ، وتراكم خبرات النجاح ، والتفاعل المقصود وغير المقصود مع الجوانب المختلفة لبيئة الجامعة بما تتضمنه من قواعد تحكم نظام العمل ، وقيم ، وسياسات ، وفرص للمساهمة في أنشطة الجامعة المختلفة ، والرعاية التي تتلقاها الطالبات . ومقارنة النتائج في جدولي (٨ ، ٩) ، تشير إلى أن نقطة البداية بالنسبة لطالبات البرنامج التكويني في تقبل التعليم ، والاتجاه نحو الدراسة كانت متدنية بالمقارنة بمثيلتها لدى طالبات البرنامج العام للجامعة (٨٦ر١٧ مقابل ٠٥ر٢٢ في المتغير الأول) ، (١٧٧ر٣٥ مقابل ٧٧ر٣٩ في المتغير الثاني) ، ورغم ذلك فقد كان مقدار ما اكتسبته طالبات البرنامج التكويني تقريبا ضعف ما اكتسبته طالبات البرنامج العام خلال سنوات الدراسة في تقبلهن للتعليم (٢١ر٥ مقابل ٢٩ر٢) وأيضا في الاتجاه نحو الدراسة (٠٢ر٥ مقابل ٦٥ر٢) . وتدل هذه النتيجة على أن مناخ وبيئة الجامعة ساعد الطالبات ذوات التحصيل المنخفض على زيادة تقبلهن للتعليم ، ويبدو هذا التأثير اكبر لدى هذه الفئة عنه بالنسبة للطالبات ذوات المستوى التحصيلي فوق المتوسط .

وبالنسبة لعادات الأستذكار (تجنب التأخير) نجد أن هذه العادات تحسنت في كل من المجموعتين خلال سنوات الدراسة ، وكان مقدار التحسن دالا فيهما إلا أنه كان أكبر في مجموعة البرنامج العام حيث بلغ الفرق بين المتوسطين (٧٤ر٤) لمجموعة البرنامج العام ، (٢١ر٢) للبرنامج التكويني ، ويدل ذلك على أن المناخ الجامعي يؤثر تأثيرا تفضيليا في هذا الصدد ، فهو أقوى بالنسبة لطالبات البرنامج العام قياساً بطالبات البرنامج التكويني . ونظراً لأن عادات الاستذكار تلعب دوراً كبيراً في التفوق الدراسي، لذلك نأمل أن تدرس هذه الظاهرة في بحث لاحق .

بالنسبة لمفهوم الذات الأكاديمي تدل النتائج على أن المجموعتين حققتا تقدما دالا احصائيا مع التقدم من الفصل الدراسي الثاني إلى الثامن ، ويشير ذلك إلى النمو الحادث في المجموعتين ويمكن تفسير انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي لطالبات الفصل الدراسي الثاني التكويني في ضوء مفهوم العجز المتعلم Learned helplesness الناتج عن تكرار خبرات الفشل السابقة المستدل عليها من حصولهن على مجموع درجات منخفض في الثانوية العامة ، إضافة إلى زيادة متوسط اعمارهن عن قريناتهن المقيدات بالبرنامج العام بحوالي عام ونصف . والتقدم المحقق في هذا المتغير يمكن ارجاعه إلى تراكم خبرات النجاح ، وقد سبق تأكيد العلاقة التبادلية بين الانجاز الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمي . ويمكن تفسير هذا التقدم أيضا في ضوء ما ذكره مانتزيكوبولوس Mantzicopoulos ، ١٩٩٠ حول خبرات الفشل باعتبارها أحد مصادر " العبء النفسي Psychological Stress " ، والذي لا يمكن النظر إليه على أنه صفة للفرد منعزلة عن بيئته أو صفة للبيئة منعزلة عن الفرد ، ولكن ينظر إليه على أنه علاقة دينامية بين الفرد وبيئته . ويحدد مانتزيكوبولوس نوعان من الاستراتيجيات لمواجهة الفشل والتغلب عليه، تعرف الأولى " بالاستراتيجيات الموجهة نحو الأداء Action-oriented " وهي موجهه نحو المشكلة وتتضمن استراتيجيات مشابهه لحل المشكلات ، وتعرف الثانية " بالاستراتيجيات الموجهه نحو الجوانب الانفعالية Emotion-oriented " وهي تتضمن استراتيجيات دفاعية مثل التجنب ، لوم الآخرين ، الانكار ، الرفض ، واضفاء قيمة ايجابية على أحداث سلبية (١٣٨:٣١) . وترتبط استراتيجيات التغلب الايجابية الموجهه نحو الأداء بالنجاح الأكاديمي ، بينما يرتبط الاعتماد على الاستراتيجيات الدفاعية بالفشل الاكاديمي (تيرو وكونيل Tero & Conel ، ١٩٨٤) (في ١٣٩:٣١)، وبناء على كل من النتائج التي حققتها طالبات البرنامج التكويني والنمو الحادث لديهن خلال سنوات الدراسة الجامعية ، وطبيعة بيئة الجامعة - كما خبرها الباحثان - وما تتضمنه من تنشيط دائم للدافعية الداخلية Entrinsic Motivation لطلابها ، فان الباحثين يعتقدان أن هذه البيئة الخصبة شجعت الطالبات على استخدام الاستراتيجيات الايجابية الموجهة نحو الأداء ، أي حل المشكلات وخاصة الأكاديمية منها والتغلب عليها . ويمكن القول أن هذه الفئة من الطالبات تدركن الفشل الأكاديمي كتحدى يعترض تقدمهن - وخاصة بعد أن أتاحت لهن الجامعة الفرصة لدخولها - وانخرطن وشاركن بفاعلية في أنشطتها ، ولذلك تغيرت اتجاهاتهن نحو الدراسة ، وعادات استذكارهن ، وهن الآن وبعد عشرة فصول دراسية بالجامعة من المحتمل جدا أن تكون مشاعرهن ايجابية نحو انفسهن .

تشير نتائج موضع الضبط إلى أن المجموعتين حققتا تقدما دالا احصائيا مع التقدم من الفصل الدراسي الثاني إلى الثامن ، وذلك دليل على النمو الحادث في كل منهما ، ولتفسير ذلك يعتقد الباحثان أن بيئة الجامعة بنظامها القائم على الساعات

المعتمدة تمثل البيئة التعليمية التي تتيح للطالبات قدرا كبيرا من التحكم والاختيار المتمثل في : انتقاء مقررات اختيارية من بين عدة مقررات مطروحة ، اختيار المقررات تبعا لاحتياجات الطالبة ، اختيار أستاذ المادة ، اختيار الساعة المناسبة لظروف الطالبة وتحديد عدد الساعات المناسبة لامكانياتها ، اعطاء الطالبة حق الانحساب الجزئي أو الكلي تبعا لظروفها ، واختيار النشاط الثقافي أو الاجتماعي المناسب لها . ومن وجهة نظر الباحثين يعد هذا التحكم في البيئة من جانب الطالبات أحد العوامل الكامنة وراء هذا النوع من التحول نحو موضع الضبط الداخلي لطالبات الفصل الدراسي الثامن في المجموعتين . لأن الممارسة الفعلية الممتدة عبر الفصول الدراسية لهذا القدر من التحكم، والاختيار لمتغيرات البيئة الدراسية حيثما تعزز بالنجاح في نهاية كل فصل دراسي ، يمكن أن تكون لدى الطالبات توقعا معمما يتصل بالطريقة التي يدركن بها العلاقة بين سلوكهن وتلقى المكافأة ، أي يتكون لديهن توقع عن امكانية معالجتهن للبيئة بأنفسهن مع وجود علاقة ما بين أفعالهن وما يتلقونه من تعزيزات . هذا ، وتشير بعض البحوث إلى أن ذلك يرتبط بكل من الأداء الدراسي (ميسير Messer ، ١٩٧٢) ، وبالاتجاهات نحو الدراسة (فلاندرز ، موريسون ، وبرود Flanders , Morrison & Brode ، ١٩٦٨) ، فالأفراد ذوو موضع الضبط الخارجي خلال سنوات الدراسة يكون لديهم تغيرا كبيرا في اتجاهاتهم نحو الدراسة لتصبح سلبية ، وذلك عكس ذوى موضع الضبط الداخلي (في ١٤:٢١) . ويتفق ذلك مع ما توصل إليه البحث الراهن .

ومن ناحية أخرى سبق للباحثين تفسير النمو الحادث في مفهوم الذات الاكاديمي في ضوء دور بيئة الجامعة في تكوين استراتيجيات ايجابية للتغلب Coping على المشكلات الاكاديمية - استراتيجيات موجهة نحو الأداء - وقد أشار مانتزيكوبولوس ، ١٩٩٠ إلى أن المستخدمين لهذه الاستراتيجية يميلون إلى أن يكونوا ذوي موضع ضبط داخلي (١٣٩:٣١) . والقارئ للتفسيرات السابقة يستشعر وجود علاقة بين مفهوم الذات الاكاديمي وموضع الضبط ، وهذه العلاقة قائمة بالفعل واستنتج الباحثان وجودها مما يلي :

١ - يشير فيلكر وتوماس Felker & Thomas ، ١٩٧٤ إلى وجود علاقة بين موضع الضبط ومفهوم الذات بوجه عام ، حيث يرتبط مفهوم الذات ايجابيا مع موضع الضبط الداخلي وذلك على أساس أن الفرد الذي يشعر أن الضبط والتحكم يقع خارجه يتولد لديه الشعور بالعجز والضعف ، ومن ثم يكون لديه مفهوم ذات منخفض (١٤:٢١) .

٢ - وفي نفس الوقت ، سبقت الاشارة في الاطار النظري للدراسة إلى الارتباط بين مفهوم الذات العام ومفهوم الذات الاكاديمي ، بالإضافة إلى وجود علاقة بين موضع الضبط والأداء الأكاديمي (الانجاز الاكاديمي) (٥٥:٢٩) .

اذن نخلص إلى وجود علاقة بين موضع الضبط ومفهوم الذات الأكاديمي والأداء الأكاديمي . ولعل هذا أحد العوامل الكامنة وراء النمو المتأني لكل من مفهوم الذات الأكاديمي ، وموضع الضبط لدى طالبات الفصل الدراسي الثامن في مجموعتي الدراسة.

من مناقشة وتفسير نتائج الفرضين الرابع والخامس نصل إلى استنتاج مؤداه : أن لبيئة الجامعة نواتج مصاحبة دالة في النمو المعرفي والوجداني للطالبات ، ممثلة في اختزال الحاجات الأساسية ، وبزوغ الحاجة لتحقيق الذات ، وزيادة تقبلهن للتعليم ، وتكوين اتجاهات ايجابية نحو الدراسة ، إضافة إلى النمو الواضح في مفهوم الذات الأكاديمي ، وموضع الضبط متجهات أكثر نحو الضبط الداخلي .

ملخص الدراسة

حاولت الدراسة - بطرح خمسة فروض موجهة - الكشف عن الدور الذي يلعبه الاندماج في بيئة الجامعة بجميع متغيراتها في اذابة الفوارق التي قد توجد بين (٦٢ طالبة) من طالبات البرنامج العام للجامعة من المقيدات بالفصل الدراسي الثاني ، ومثلهن من الفصل الثامن ، إلى جانب (٦٢ طالبة) من طالبات البرنامج التكويني والمقيدات بالفصل الثاني ، ومثلهن من الفصل الثامن اللواتي درجن عند التحاقهن بالجامعة في البرنامج التكويني ، ولاختبار الفروض استخدمت أربعة مقاييس هي : موضع الضبط ، مفهوم الذات الأكاديمي ، عادات الاستذكار ، الدافعية في الحياة ، وبعد اجراء العمليات الإحصائية المناسبة ، تم التوصل إلى النتائج التالية :

١ - أشارت النتائج إلى تأييد الفرض الأول ، حيث اتضح أن جميع قيم النسب الفائية لمتغيرات مقياس (الدافعية في الحياة) دالة ، ووجدت فروق دالة بين المجموعات الأربع في ثلاثة أبعاد من مقياس (عادات الاستذكار) ، كذلك وجدت فروق دالة بين المجموعات في كل من مقياسي (مفهوم الذات وموضع الضبط) .

٢ - أشارت نتائج الفرض الثاني إلى تأييده أيضا ، وإلى وجود فروق دالة بين طالبات مجموعتي الفصل الثاني الملتحقات بالبرنامج العام للجامعة ، والمقيدات بالبرنامج التكويني في ٦٠٪ من متغيرات الدراسة . إذ كانت الأولى أكثر شعوراً بالحاجة لتحقيق الذات ، وأكثر تقبلاً للتعليم الجامعي ، وأكثر إيجابية نحو الدراسة الجامعية ، كما تميزن بمفهوم ذات أكاديمي مرتفع وبموضع ضبط داخلي .

٣ - أشارت نتائج الفرض الثالث - الخاص بمجموعتي الفصل الدراسي الثامن - إلى اختفاء الفروق التي سبق وأن وجدت بين طالبات الفصل الدراسي الثاني في الحاجة لتحقيق الذات ، وتقبل التعليم ، والاتجاه نحو الدراسة ، وموضع الضبط ، وظلت الفروق بينهن في مفهوم الذات الأكاديمي ، وقد حققت المجموعتان نمواً ملحوظاً في الاحساس بالحاجة إلى تحقيق الذات .

٤ - لقد أشارت نتائج كل من الفرضين الرابع والخامس إلى : أن لبيئة الجامعة نواتج مصاحبة دالة في النمو الوجداني للطالبات ، تتمثل في بزوغ الحاجة لتحقيق الذات ، وزيادة التقبل للتعليم ، وتكوين الاتجاهات الايجابية نحو الدراسة ، إلى جانب النمو الواضح في مفهوم الذات الأكاديمي ، والاتجاه أكثر نحو الضبط الداخلي وفي هذه النتائج تأكيداً واضحاً لكل من الفرضين السابقين .

University role in changing some of the cognitive and emotional outcomes of the students

The study tried to explore the role of being engaged in the university environment in changing the student's emotional outcomes (motivation-deficiency and growth needs-study habits, academic self-concept, and locus of control). The sample consisted of 248 of Qatar university students (females) divided in 4 groups of 62 students each . Two of them were enrolled in the general program of the univ. (the second term and seniors) , the third group was enrolled in the second term aspecial program of the univ. (Formative program) which aimed to prepare the lower achiever students at the secondary school for attaining the general prog., the forth group (seniors) was enrolled in the general prog. Also but at the beginning of their university study was enrolled in the special prog. (seniors-originally formative program) .

The hypotheses were tested using one-way ANOVA, and test. The results showed that there were differences between the above 4 groups in the study variables. The post hoc comparisons showed the differences were reduced in the case of the 2 seniors groups (general prog., general prog.-originally formative prog.) in the need of self-actualization, learning acceptance, attitudes towards the study, locus of control, except the academic self-concept (was higher in general program group). Also there was a clear evidence that the university environment have an effect on the development of the student's emotional outcomes .

المراجع

١ - جابر عبد الحميد جابر ، سليمان الخضري الشيخ : التعليم الجامعي في العراق وتغير القيم ، دراسات نفسية في الشخصية العربية ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٨ ، ٢٣٣-٢٤٨ .

٢ - جابر عبد الحميد جابر : دراسة الفروق بين الجماعات العمرية في دوافع الحياة في ثلاث عينات : قطرية ، عربية ، وامريكية ، جامعة قطر ، حولية كلية التربية ، العدد الثالث ، ١٩٨٤ ، ١٥٣-١٨١ .

٣ - جابر عبد الحميد جابر ، سليمان الخضري الشيخ : مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة (كراسة التعليمات) ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٨ .

٤ - جابر عبد الحميد جابر ، علاء الدين كفافي : وجهة الضبط وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة به ، جامعة قطر ، مركز البحوث التربوية ، المجلد الحادي والعشرون ، ١٩٨٨ ، ٣٦٣-٤٣٨ .

٥ - جابر عبد الحميد جابر ، محمود أحمد عمر : دراسة لدافعية الحاجات لماسلو في علاقاتها بموضع الضبط والاستقلال الادراكي ، جامعة قطر ، مركز البحوث التربوية ، المجلد الحادي والعشرون ، ١٩٨٨ ، ٣١٩-٣٥٩ .

٦ - سليمان الخضري الشيخ : التعليم وتغير القيم في قطر : (جابر عبد الحميد جابر، سليمان الخضري الشيخ) ، دراسات نفسية في الشخصية العربية ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٨ ، ٢٤٩-٢٨٠ .

٧ - سليمان الخضري الشيخ ، فوزي زاهر : مناخ المؤسسات التعليمية في دولة قطر (دراسة استطلاعية) ، جامعة قطر ، مركز البحوث التربوية ، المجلد السادس ، ١٩٨٤ ، ٤٣-٩١ .

٨ - صفاء الاعسر ، إبراهيم قشقوش ، محمد سلامة : دراسات في تنمية دافعية الانجاز ، جامعة قطر ، مركز البحوث التربوية ، المجلد الثاني ، ١٩٨٣ .

٩ - ضياء جعفر صادق : خصائص بيئة كليات التربية تحديدها وقياسها ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٤ .

١٠- عبد الحميد سلام ، شيخه المسند : واقع برنامج الدراسات التكوينية بجامعة قطر، جامعة قطر ، مركز البحوث التربوية ، المجلد الخامس والعشرون ، ١٩٨٨ ، ١١٣-٣٣٣ .

١١- فائقة محمد بدر : العلاقة بين خصائص البيئة المدرسية وقدرات التفكير الابتكاري عند تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، مكتبة الدراسات العليا ، كلية التربية ، جامعة عين شمس، ١٩٨٥ .

١٢- نعيمة محمد بدر يونس : دراسة المناخ المدرسي في المرحلة الثانوية وعلاقته بالتوافق النفسي للطلاب ، رسالة ماجستير غير منشورة ، مكتبة الدراسات العليا، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٣ .

13- Barker, R.G., Ecological psychology. U.S.A. : Stanford, Calif. Stanford Univ. Press, 1968.

14- Biehler, R.F., Snowman Jack, Psychology applied to teaching, Boston, Houghton Mifflin Company, 1990.

15- Boyd Gene. S., The relationship of summer collegiate experience by high school students in certain louisian colleges and universities to the development of self-actualization as measured by the personal orientation inventory. Diss. Abst. International, 1973, 33 (7-A), 3367-3368.

16- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., Wisenbaker, J., School social systems and student achievement, U.S.A. : praeger publishers, 1979.

17- Chapman James W., Lambourne, R., and Silva Phil, Some antecedents of academic self-concept : A longitudinal study, Br. Journal. of educational psychology, 1990, Vol. 60, 142-152.

18- Cohen, L., Educational research in classrooms and schools. A materials and methods, Harper & Row, 1976.

19- Cranston, P., Leonard, M.M., The relationship between undergraduates experiences of campus Micro-Inequities and their self-esteem and aspirations, Journal of college-student development, 1990, Vol. 31 (5), 395-401.

20- Eysenck, H.J., Arnold, W., and Meili, R., (ed.), Encyclopedia of psychology. N.Y.: The seabury press, 1979.

21- Felker Donald, W., Building Positive self-concepts. U.S.A.: Burgess publishing company, 1974.

22- Fox, R.S., Brainard, E., School climate improvement. A challenge to the school administrator, phi, Delta, Koppan, 1974.

23- Frankenberg, E.L., self-actualization and environment: The personal orientation growth among undergraduates in living-learning community. Diss. Abst. international, 1973, 33 (II-A), 6087.

24- Hartnett, R.T., Centra, J.A., The effects of academic departments on students learning. Journal of Higher education 1977, Vol. XLVIII, No. 5, 491-507.

25- Hoge, D.R., Smit, E.K., and Hason, S.L., School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh grade students. Journal of educational psychology. 1990, Vol. 82, No. 1, 117-127.

26- Howard Eugene, R., School climate improvement-rationale and process, illinois school research and development, 1981, Vol. 18, No. 1/Fall, 8-12.

27- Howell Stupp, L., The relationship between graduate student adjustment to the college environment and locus of control. Diss. Abst. International, 1983, 43 (10-B), 3377.

28- Jourard, S.M., Healthy personality: An approach from the viewpoint of humanistic psychology. N.Y.: Macmillan publishing Co. Inc., 1974.

29- Kelvin L. Seifert, Educational psychology (second edition), Boston, Houghton Mifflin Company, 1991.

30- Klein, S.B., Motivation, biosocial approaches. N.Y.: McGraw-Hill Book Co., 1982.

31- Mantzicopoulos, P., Coping with school Failure: Characteristics of students employing successful and unsuccessful coping strategies, psychology in the schools, April 1990, Vol. 27, pp. 138-143.

32- Marsh Herbert, W., Byrne Barbara, M., and Shavelson, R., A multifaceted academic self-concept : Its Hierarchical structure and its relation to academic achievement. Journal of educational psychology, 1988, Vol. 80, No.3, 366-380.

33- Moreno, V., & Divesta, F.J., Cross-cultural comparisons of study habits. Journal of educational psychology, 1991, Vol. 83, 2, 231-239.

34- Pace, C. Robert, College environments, encyclopedia of educational research, (4th Ed.), American educational association, 1969.

35- Pascarell Ernest, T., Students, affective development within the college environment. Journal of Higher education, 1985, Vol. 56, No. 6, 640-663.

36- Plummer, G., The relationship between Micro-inequities and college students self-esteem and aspirations. Diss. Abst. International, September 1988, Vol. 49, No. 3, 441-A.

37- Shavelson Richard, Bolus Roger, self-concept: The interplay of theory and methods. Journal of educational psychology, 1982, Vol. 74, No. 1, 3-17.

38- Smart, J.C., Holland environments as reinforcement systems, research in higher education, 1985, Vol. 23 (3), 279-292.

39- Torrance, E.P., & White, W.F., Issues and advances in educational psychology, (1st ed.), U.S.A.: F.E. Peacock publishers, Inc., 1975.

40- Woodrow Gunberg, E., The relationship between Locus of control, military and university environments, and psychological well-being. Diss. Abst. International, October 1981, Vol. 42, No. (04-B), 1605.

ملاحق الدراسة

ملحق رقم (١)

نشأة التعليم العلاجي بجامعة قطر (البرنامج التكويني ٩٩)

رأت جامعة قطر عند انشائها عام ١٩٧٣ أن لا تتمسك عند اختيار طلابها بفكرة الانتقاء التي تأخذ بها بعض الجامعات في البلاد ذات الكثافة السكانية العالية ، وان تكتفي بوضع محددات للقبول تستهدف مجرد توفير حد أدنى من المستوى الاكاديمي - في الطالب الذي يتم قبوله - يضمن أن تكون لديه القدرة على الاستمرار في الدراسة الجامعية . ومع حدوث تغييرات اجتماعية وثقافية عديدة - تمثل جانب منها في زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم - رأى المسئولون خارج الجامعة أن هناك أسبابا تتطلب التجاوز بالنسبة للطلاب القطريين ، وحملة الوثيقة القطرية عن شرط معدل درجات النجاح في الثانوية العامة المحدد للقبول في الجامعة .

وقد قرر مجلس الجامعة في العام الجامعي ١٩٨١/١٩٨٢ بناء على توجيهات من سمو الأمير الرئيس الاعلى للجامعة :

أ - التجاوز عن نسب درجات القبول بالنسبة للطلبة القطريين ، وللطلبة من حملة الوثيقة القطرية .

ب - طرح مقررات اطلق عليها (٩٩) لرفع مستوى هؤلاء الطلاب المقبولين حتى يتسنى لهم الالتحاق بالبرنامج العام في الجامعة . وهكذا بدأ التعليم العلاجي في جامعة قطر في خريف ١٩٨١ مستهدفا الارتفاع بالمستوى الاكاديمي للمقبولين في الجامعة من ذوي معدلات النجاح المنخفضة في الثانوية العامة عن مستويات القبول المحددة في الجامعة بهدف تمكينهم من الالتحاق بالبرنامج العام للجامعة . وفي العام ١٩٨٤/٨٣ رأى مجلس الجامعة أن تسمى هذه المقررات التي تطرح من أجل التعليم العلاجي بـ " المقررات التكوينية " .

ومن الجدير بالذكر أن هدف البرنامج التكويني لا يقتصر على مجرد تمكين الطالب من الالتحاق بالدراسة الجامعية ، وانما يتعدى ذلك إلى مجموعة من الأهداف الأخرى منها: تزويد الطالب بمهارات يتطلبها التغيير المستمر في برامج الكليات بالجامعة ، وعلاج ما تتبينه الأقسام المختصة من قصور في طلابها .

هذا ، ويعد نجاح الطلاب الملتحقين بهذا البرنامج شرطا أساسيا لالتحاقهم بالبرنامج العام للجامعة ، وأنه لا يتاح للطالب أكثر من فرصتين لدخول البرنامج التكويني . وبذلك فطلاب هذا البرنامج يحتاجون في أحسن الأحوال إلى خمسة أعوام دراسية ليتمكنوا من التخرج مقابل أربعة أعوام لطلاب البرنامج العام للجامعة، إضافة إلى انه لا تحتسب أية ساعات معتمدة عن المقررات التي يتضمنها البرنامج التكويني (١٠) .

ملحق رقم [٢]

مقياس م.ذ.ك

إعداد

دكتور / محمود أحمد محمد عمر　　دكتورة / حصه عبد الرحمن فخرو

امامك مجموعة من العبارات تدور حول دراستك في الجامعة ، أقرئي كل منها بعناية ، وفكري في نفسك بموضوعية ، واختاري اجابة واحدة فقط من بين الاجابات الثلاث الموجودة اسفل كل عبارة ، وهي تلك الاجابة التي تعبر بدقة عن فكرتك عن نفسك وتذكري أن اجابتك لن تستخدم الا لاغراض البحث العلمي ، لذلك نأمل في سرعة ودقة وصدق اجابتك ، ضعي دائرة حول رقم الاجابة المعبرة عن فكرتك الحقيقية عن نفسك .

أ - بالمقارنة بصديقاتك هل تعتقدين أن قدرتك على التحصيل الدراسي :

١ - افضل من قدراتهن .

٢ - مساوية لقدراتهن .

٣ - أقل من قدراتهن .

ب - بالمقارنة بزميلاتك اللاتي في نفس مجموعتك الحالية ، هل تعتقدين أن أداءك في المقررات التي تدرسينها :

١ - أفضل من ادائهن .

٢ - مساو لادائهن .

٣ - اقل من ادائهن .

ج - بالمقارنة بجميع زميلاتك اللاتي التحقن بالجامعة معك في نفس العام الجامعي هل تعتقدين أن اداءك في المقررات التي تدرسينها :

١ - أفضل من ادائهن .

٢ - مساو لادائهن .

٣ - اقل من ادائهن .

د - اذا تركت تقديرات استاذك لادائك الجامعي جانبا الآن ، ما هو تقديرك لادائك حاليا ؟

١ - ممتاز (أ) .

٢ - جيد (ج) .

٣ - مقبول (د) .

هـ - هل تعتقدين أن في استطاعتك الانتهاء من دراستك الجامعية في خلال السنوات المقررة لهذه الدراسة فحسب :

١ - نعم .

٢ - غير متأكدة .

٣ - لا .

و - عند انتهائك من دراستك الجامعية وفي نطاق تخصصك هل تعتقدين أنك ستكونين :

١ - واحدة من افضل الخريجات .

٢ - مثل مستوى معظم الخريجات .

٣ - اقل من مستوى معظم الخريجات .