ضعف الإرادة وعلاقته بـالطـموح الأكاديمي لدى طلبة مدارس الدراسة المسائية

م.د شــهد صــبيح حمـيد

وزارة الـتـربـية / مـديـريـة تـربـيـة بـغـداد الكـرخ / ٣

shahadsbaeh@gmail.com

تاريخ استلام البحث : ٢٠٢٥/١٠/٢٢

تاريخ قبول البحث : ٢٠٢٥/١١/١٧

مُستخلص البحث:

يستهدف البحث الحالي التعرف على :- ١- ضعف الأرادة لدى طلبة المدارس المسائية . ٢- الطموح الأكاديمي لدى طلبة المدارس المسائية . ٣- طبيعة العلاقة بين ضعف الارادة والطموح الأكاديمي لدى طلبة الدراسة المسائية ، وتحقيقاً لأهداف البحث **قامت الباحثة باعداد مقياس ضعف الأرادة ، وتبني مقياس (عثمان ، ٢٠٢٠) للطموح الأكاديمي وبعد التحقق من استيفاء المقياسين لشروط القياس النفسي قامت بتطبيقهما** عَلى عينِة بُلغت (٢٠٠) ، وقد تم اختيار الطلاب بشكل عشوائي، وبعد ذلك جرى معالجة البيانات إحصائيًا توصل البحث إلى ان عَينَة البَحِث

١- لديهم ضعف إرادة بمستوى مرتفع .

٢- لَديهم طُموح أكاديمي بمستوى منخفض .

٣- هناك علاقة ارتباطية عكسية بين المتغيرين.

في ضوء النتائج، توصلت الباحثة إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات العملية.

الكلمات المفتاحية ، ضعف الأرادة ، الطموح الأكاديمي ، طلبة الدراسة المسائية

Lack of will and relationship to Academic Aspiration At Evening school students

D.r. Shahad Sabeah Hameed

Ministry of Education Directorate of Education, Baghdad Al-Karkh / 3

shahadsbaeh@gmail.com

Date received: 22/10/2025
Acceptance date: 17/11/2025

Abstract:

The current study aimed to investigate the following: 1- Lack of will at Evening school students. 2- Academic Aspiration at Evening school students. 3- The nature of the relationship between Lack of will and Academic Aspiration At Evening school students, to achieve the research objectives, The researcher developed a scale Lack of will and adopted Othman's (2020) scale for Academic Aspiration, After verifying that both scales met the psychometric requirements, administered the two scales to a sample 200 of Student who were selected randomly, the current study has came up with the following results;

1- The study sample has a high level of Lack of will. 2- The study sample has a low level of Academic Aspiration. 3- An inverse relationship exists between the two variables,

In light of the results, the researcher presented several recommendations and suggestions.

Keywords: Lack of will, Academic Aspiration, Evening school students

الفصل الأول / الإطار العام للبحث

مشكلة البحث وتساؤلاته :-

تُعد الإرادة عنصرًا محوريًا في تكوين شخصية الإنسان، كونها القوة النفسية الدافعة نحو تحقيق الإنجازات وتمكنه من التخطيط واتخاذ القرارات ومواجهة التحديات اليومية ، فمن دون الأرادة يفقد الفرد القدرة على المبادرة ، وتضعف لديه الدافعية للأستمرار ، الأمر الذي ينعكس سلباً على تكيفه الاجتماعي والنفسي والمهني ، وفي هذا السياق يبرز مفهوم ضعف الأرادة (Lack of will) ، كأحد المشكلات النفسية التي تشكل تحدياً كبيراً أمام الأفراد والمجتمعات ، لما يترتب عليه من آثار إنفعالية ومعرفية وسلوكية عميقة **(Neal&et.al,2013,p.60)** .

وقد اشارت العديد من الدراسات ان ضعف الأرادة هي حالة من الإنخفاض الشديد في الدافعية، تتجلى في صعوبة البدء بالأنشطة أو الإستمرار بها ، والتردد المفرط في إتخاذ القرارات، وضعف التعبير الإنفعالي ، بحيث يبدو الفرد خاملاً وغير مبالٍ رغم امتلاكه القدرة العقلية والجسدية للقيام بالفعل ، ومن أبعادها المباشرة تأثيرها على الإتجاه نحو التعلم وضعف الالتزام بالمهام الأكاديمية، وانخفاض رغبتهم في التعلم والتحصيل ، فضعف الأرادة قد لايعد مجرد عرض عابر، بل هو حالة نفسية مستقلة نسبياً ترتبط بضعف التحفيز الداخلي وانطفاء الحافز نحو الإنجاز، وقد يظهر في أشكال مختلفة تتراوح بين الميل إلى تأجيل المهام والإنسحاب الأجتماعي وصولاً إلى العجز شبه التام عن اتخاذ القرارات ، ولذلك فإن أي ضعف في إرادة الطالب قد ينعكس سلبًا على مساراته التعليمية ومقدار طموحه الأكاديمي (**Ryan & Deci,2000,p.70**) .

إضافة الى ذلك فقد تناولت الأدبيات التجريبية والنظرية مفهوم ضعف الأرادة (Lack of will) من زوايا متعددة ، منها التفسيرات العصبية–الفسلجية ، والتفسيرات النفسية والتي ترى فيه نتاجاً لخبرات سلبية وضغوط حياتية متراكمة، ومن بين التفسيرات النفسية البارزة ، تأتي نظرية العجز المكتسب التي تؤكد أن التعرض المستمر لمواقف غير قابلة للسيطرة يؤدي إلى حالة من الانسحاب والخمول وضعف الإرادة، حيث يتعلم الفرد أن جهوده لن تحدث فرقاً، فيتوقف عن المحاولة ويغدو عاجزاً عن المبادرة أو الاستمرار.

من جهة أخرى، يُعتبر الطموح الأكاديمي (Academic Aspiration) مؤشراً معرفياً–انفعاليا يعكس مقدار رغبة الطالب في الاستمرار بالتعلم، وتحديد الأهداف الدراسية والمهنية المستقبلية، والسعي إلى تحقيق مستويات أعلى من التحصيل ، فوجود طموح أكاديمي مرتفع يعزّز من احتمال اتخاذ سلوكياتٍ تخدم الإنجاز (مثل المثابرة وتنظيم الوقت وطلب الدعم) ، بينما انخفاض الطموح قد يؤدي إلى تباطؤٍ في السعي نحو الأهداف وضعف التزامٍ بالخطة الدراسية **(Putwain,2024,p.1117)** .

كما تكتسب هذه القضايا أهمية خاصة عند طلبة الدراسة المسائية ، إذ تشير تقارير ودراسات حول المتعلّمين البالغين إلى أن هذه الفئة قد تواجه تحديات مميزة التزامات عمل، ومسؤوليات أسرية، وضغوط اقتصادية، وإرهاقٍ زمني ونفسي، ما يجعل قدرتهم على الحفاظ على الضبط الذاتي والأرادة واستدامة الطموح الأكاديمي أكثر هشاشة مقارنةً بالفئات التقليدية الصباحية ، ومن ثم، قد تتباين طبيعة العلاقة بين ضعف الإرادة والطموح الأكاديمي لدى طلبة المدارس المسائية مقارنة بالفئات التقليدية، سواء من حيث النمط أو الشدة أو الآليات، ما يقتضي بحثًا مخصصًا لهذه الفئة

وبناءً على ما تقدم، تتحدد مشكلة البحث الحالي في السعي للكشف عن طبيعة ضعف الأرادة (Lack of will) باعتباره متغيراً نفسياً مؤثراً، والتعرف على أبعاده وأسبابه وتفسيراته النظرية وعلاقته بالطموح الأكاديمي لدى طلاب الدراسة المسائية وصولاً إلى وضع مَفهوم علمي قد يساعد في فهم هذه الظواهر وتشخيصها والتعامل معها إرشادياً ونفسياً لتحسين التحصيل الدراسي وتعزيز الدافعية التعليمية ، وعلى حد علم الباحثة، ثمة نقص واضح في الدراسات المنهجية التي تتناول بشكل مباشر ضعف الإرادة والطموح الأكاديمي لدى طلبة الدراسة المسائية، لا سيما في السياقات العربية والمحلية، هذا الفراغ البحثي يحدّ من قدرة المخططين التربويين والإرشاديين على تصميم تدخلات فعّالة لتعزيز الطموح الأكاديمي وتنمية موارد الإرادة لدى هذه الفئة ، ومن هنا، تتحدد مشكلة البحث الرئيسية بالسؤال: ما مستوى ضعف الإرادة والطموح الأكاديمي لدى طلبة المدارس المسائية؟

؟ وهل هناك علاقة بين ضعف الأرادة والطموح الأكاديمي لدى طلبة الدراسة المسائية ؟

أهمية البحث :- تنبع أهمية هذا البحث من كونه يتناول جانباً نفسياً وتربوياً مهماً في حياة الطلبة ألا وهو ضعف الإرادة وما ينطوي عليه من إنعكاسات سلبية على الطموح الأكاديمي وبخاصة لدى فئة طلبة الدراسة المسائية الذين يمثلون شريحة متميزة في المجتمع التربوي لما يواجهونه من ظروف خاصة تختلف عن أقرانهم في الدراسة الصباحية، فلقد بات لزاماً الأهتمام بهم والكشف عن أهم الأحتياجات الخاصة بهم كالأحتياجات المهنية والنفسية والأكاديمية والأجتماعية وتعديل اتجاهات المجتمع نحوهم ، حيث تعمل الأتجاهات الأيجابية من المجتمع نحوهم على تحسين الخصائص الأنفعالية والنفسية والأجتماعية لهم ، بينما تؤدي الأتجاهات السلبية من المجتمع الى ضعف القدرة على تنظيم إنفعالاتهم ، والشعور بالنقص ، والشعور بالأستسلام والعجز والذي قد قد ينعكس بدوره على مستوى الطموح الأكاديمي .

أضف الى ذلك ان مرحلة المراهقة تكثر فيها التوترات والصراعات النفسية التي تؤثر سلباً على شخصية المراهق مثل أزمة الهوية ، الرغبة في الأستقلال عن الوالدين ، الضغوط النفسية ، العدوان ، التنمر ، الإغتراب النفسي وغيرها من الأضطرابات النفسية والأنفعالية ، وتزداد حدة هذه الأنفعالات السلبية عند وجود مشكلات

سلبية كالفشل الدراسي حيث تؤدي هذه المشكلة الى صعوبة التواصل والتفاعل مع الأخرين نتيجة الشعور بالدونية وصعوبة فهم مشاعرهم وأنفعالاتهم وضعف السيطرة عليها مما يؤثر ذلك على مستوى الأرادة لديهم نتيجة الخوف من التقييم السلبي من المحيطين بهم ، وهذا ماشارت اليه دراسة (أحمد ، ٢٠٢٠) إن صعوبة التنظيم الانفعالي ينعكس سلباً على تقدير الذات وجودة العلاقات الاجتماعية، إذ يعاني الفرد من ضعف في مواجهة الضغوط والمشكلات الحياتية، الأمر الذي قد يدفعه إلى العزلة وتجنب التفاعل الاجتماعي، فيشعر بالوصمة الذاتية ، ومن ناحية أخرى، فإن إحساس الفرد بالدونية وتقليله من قيمة ذاته وسيطرة مشاعر الانهزامية والرفض الاجتماعي على وعيه وإدراكه، تسهم في إضعاف إرادته وتقليل قدرته على التكيف النفسي والاجتماعي **(أحمد ، ٢٠٢٠،ص.١٧٣)** .

ومن جهة أخرى، فإن الطموح الأكاديمي (Academic Aspiration) يعد من المفاهيم الجوهرية في علم النفس وخصوصاً علم النفس التربوي لما له من دور فاعل في توجيه السلوك الدراسي وتحفيز الفرد نحو تحقيق التفوق والتميز العلمي ، فهو يمثل القوة الدافعة التي تجعل الطالب يضع أهدافاً تعليمية واضحة، ويسعى إلى تحقيقها بالرغم من التحديات والصعوبات التي قد تواجهه ، ويرتبط الطموح الأكاديمي بمستوى الوعي الذاتي، وتقدير الذات، والاتجاهات الإيجابية نحو الدراسة، إذ يسهم في بناء صورة إيجابية لدى الفرد عن قدراته وإمكاناته المستقبلية **(Plucker, 1996,p.200)**.

لذا فإن بحث العلاقة بين المتغيرين (ضعف الأرادة والطموح الأكاديمي) يعد من الموضوعات الجديرة بالبحث والتحليل ، حيث أكدت العديد من الدراسات أن الطموح الأكاديمي يُعدّ مؤشراً مهماً للنجاح والتحصيل الدراسي فهو يرتبط ارتباطاً إيجابياً بمتغيرات مثل الدافعية للتعلم، والمثابرة الأكاديمية ، والتحكم الذاتي، والإتجاه نحو النجاح **(Steinmayr&et. al., 2019, p.1730)**.

وتشير دراسة سيرين (Sirin, 2004) إلى أن الطلبة ذوي الطموح المرتفع يمتلكون قدرة أكبر على تجاوز العقبات الدراسية ويظهرون مستويات عالية من الرضا الأكاديمي والالتزام العلمي **(Sirin, 2004,p.417)**.

كما أظهرت دراسة (Khattab, 2015) أن الطموح الأكاديمي يسهم في رفع سقف التوقعات التعليمية والمهنية لدى الطلبة، إذ يدفعهم إلى تبنّي أهداف طويلة المدى تتعلق بالتحصيل الأكاديمي المستمر، مما يجعل الطموح عاملاً محورياً في تحقيق التنمية الذاتية والمهنية ، كما اشارت النتائج إلى أن ضعف الطموح أو غيابه يرتبط بانخفاض تقدير الذات والشعور بالعجز وتدني المستوى الدراسي **(Khattab, 2015,p.731)** .

كما ترى الباحثة ان الطموح الأكاديمي يكتسب أهمية خاصة في بيئة الدراسة المسائية ، حيث يواجه الطلبة ضغوطاً حياتية ووظيفية متعددة قد تحدّ من فرصهم في المثابرة والإستمرار بالدراسة، لذا فإن التعرف

على الطموح الأكاديمي وتعزيزه في هذه الفئة يُعدّ عاملاً حاسماً في دعم الاستمرارية وتحقيق النجاح الأكاديمي رغم الظروف .

وتبرز أهمية البحث في النقاط الآتية :-

١- الأهمية النظرية :- يثري البحث الجانب النظري في ميدان علم النفس التربوي من خلال تسليط الضوء على العلاقة بين متغيرين نفسيين أساسيين هما ضعف الإرادة والطموح الأكاديمي في سياق التعليم المسائي التي لم تنل نصيبها الكافي من الدراسات العلمية ، كما يسهم في توسيع الفهم العلمي للعوامل النفسية المؤثرة في أداء الطلبة، ويكشف عن الأبعاد النفسية والاجتماعية التي قد تؤثر في مستوى طموحهم الدراسي.

٢-الأهمية التطبيقية :- يقدم البحث مؤشرات عملية يمكن أن تُفيد المرشدين التربويين والمعلمين والإدارات المدرسية في التعرف على الطلبة الذين يعانون من ضعف الإرادة أو انخفاض الطموح الأكاديمي، مما يساعد في تصميم برامج إرشادية أو وقائية تستهدف تعزيز الإرادة وتنمية الطموح لديهم ، كما يمكن أن تسهم نتائجه في توجيه السياسات التربوية نحو دعم الفئات المتأخرة دراسياً أو التي تعاني من مشكلات سلوكية ونفسية في البيئة المدرسية المسائية.

٣- الأهمية الإجتماعية :- إن ضعف الإرادة وإنخفاض الطموح الأكاديمي ليسا مشكلتين فرديتين فحسب، بل يمثلان ظاهرة إجتماعية ذات تأثير مباشر في مستقبل الطلبة وفي مستوى الوعي المجتمعي والإنتاجية ، إذ أن تعزيز الإرادة والطموح لدى طلبة الدراسة المسائية يسهم في تحسين اندماجهم المجتمعي، وزيادة فرصهم في النجاح الأكاديمي والمهني، بما يعزز دورهم الإيجابي في المجتمع.

٤-الأهمية المستقبلية :- يمكن أن يفتح هذا البحث آفاقاً جديدة لدراسات لاحقة تتناول العلاقة بين الإرادة والطموح مع متغيرات أخرى مثل التحصيل الدراسي، أو الصلابة النفسية، أو الدافعية للتعلم، مما يثري الميدان التربوي والنفسي بمزيد من النتائج العلمية الدقيقة.

إهداف البحث:-أستهدف البحث الحالي التعرف الى :-

١-ضعف الأرادة لدى طلبة مدارس الدراسة المسائية .

٢-الطموح الأكاديمي لدى طلبة مدارس الدراسة المسائية .

٣- العلاقة الإرتباطية بين ضعف الأرادة والطموح الأكاديمي .

حدود البحث :- تحدد البحث بِعدد من طلبة مدارس التعليم المسائي لمديرية بغداد الكرخ / ٣ وللعام ٢٠٢٤-٢٠٢٥ .

تحديد المصطلحات :-

أولاً:- ضعف الأرادة (Lack of will) :- عرفه كُل من

١- (**سيلجمان ،١٩٧٥**) :- حالة نفسية (معرفية-انفعالية-سلوكية) تنشأ عندما يواجه الفرد بشكل متكرر مواقف يشعر فيها بِعدم القدرة على السيطرة أو التأثير في النتائج، مما يؤدي إلى تبنّي نمط من العجز العام وفقدان الدافعية للمحاولة أو التغيير، حتى في المواقف التي يكون فيها النجاح ممكناً، ويُعدّ مظهراً من مظاهر العجز المكتسب ، حيث يضعف احساس الفرد بالقدرة على المبادرة أو اتخاذ القرار نتيجة لتكرار الخبرات الفاشلة أو المثبطة ، وينطوي على ثلاثة مكونات هي البعد المعرفي (Cognitive Dimension) ، البعد الانفعالي (Emotional Dimension) ، البعد السلوكي (Behavioral Dimension)**(SEligman,1975,p.85)**.

٢-**إبرامسون وزملائه (Abramson & et.al,1978)** :- حالة نفسية يُظهر فيها الفرد عجزًا عن تنفيذ سلوك يتوافق مع ما يدركه أو يعتقد أنه الخيار الأمثل ، على الرغم من توفر المعرفة والرغبة لديه للقيام بذلك ، ويُعزى هذا العجز إلى قصور في الانضباط الذاتي أو الميل إلى التسويف (procrastination)، أو الخضوع لإغراءات فورية تتفوق في شدتها على الدوافع المرتبطة بتحقيق الأهداف بعيدة المدى، فضلاً عن تأثير بعض العوامل النفسية كالاجهاد وانخفاض الدافعية والتعب **(Abramson & et.al,1978,p.61)**.

٣-**بهاتي (Bhati,2022)** :- غياب القوة الداخلية وآليات ضبط النفس التي تمكّن الفرد من توجيه سلوكياته وضبط انفعالاته بما يحقق له التكيّف والنجاح في مختلف مجالات الحياة **(Bhati,2022,p. 24)**.

ولقد تبنت الباحثة التَعريف النظَري لسليجمان (Seligman,1975) وذلك لانها تبنَت الأطار النظري له.

أما التعريف الإجرائي لضعف الأرادة فهو مجموع الدرجات التي تُمنح للطالب في مقِياس ضعف الأرادة .

ثانياً:- الطموح الأكاديمي (Academic Aspiration) :-عرف الطموح بعدة تعريفات منها.

١--**(Elliot & Murayama,2008)** :- هو توجه معرفي-انفعالي لدى الطالب يعكس مستوى سعيه لتحقيق أهداف أكاديمية محددة، سواء كانت موجهة نحو إتقان المعرفة أو تحقيق التفوق على الآخرين، ويعد هذا التوجه دافعًا أساسياً نحو الإنجاز الأكاديمي **(Murayama & Elliot,2008,p.617)**.

٢- (**عثمان ،٢٠٢٠**) :- هو النزعة الداخلية لدى الطالب ودافعه الذاتي نحو تحقيق التفوق والتميز في المجال الأكاديمي، والسعي المستمر للوصول إلى أعلى المستويات التعليمية وفق أهدافه الشخصية والمهنية المستقبلية **(عثمان ، ٢٠٢٠،ص.٥٦٠)** .

ولقد إعتمدت الباحَثة تَعريف (عثمان ،٢٠٢٠) وذلك لإنها قامت بتكييف مقياسه في الطموح الأكاديمي على البيئة العراقية لعينة الدراسة الحالية ، والذي اعتمد بدروه على النظرية المتبناة في البحث وهي نظرية الدافع للأنجاز، والتي أُعتمدت عليها أغلب الدراسات السابقة .

ويُعرف الطموح الأكاديمي إجرائيًا على أنه مجموع الدرجات المحصلة التي يحصل عليها الطالب في مِقياس الطموح الأكاديمي .

الفصل الثاني / (الإطار النظري والدراسات السابقة)

أولاً:- ضعف الأرادة (Lack of will):-

***- نظرية العجز المكتسب (Learned Helplessness Theory,1975):-**

تُعدّ نظرية العجز المكتسب من أبرز النظريات النفسية التي يمكن أن تفسر ضعف الأرادة (Lack of will) بعيداً عن التفسيرات العصبية والفسيولوجية ، ظهرت هذه النظرية لأول مرة مع العالم مارتن سليغمان (Seligman, 1975) من خلال تجارب سلوكية على الحيوانات، حيث لاحظ أن التعرض المستمر لمواقف غير قابلة للسيطرة يؤدي إلى حالة من الانسحاب والخمول وفقدان الدافعية، حتى عندما تُتاح فرص حقيقية للسيطرة والتغيير، وقد طُوّرت هذه النظرية لاحقاً لتشمل البشر، وأصبحت إطاراً تفسيرياً هاماً لعدد من المشكلات والاضطرابات النفسية المرتبطة بضعف الأرادة او فقدانها.

ومِن الجدير بالذكر ان النظرية تفترض أن تكرار التعرّض لمواقف وخبرات الفشل أو التجارب غير القابلة للسيطرة يُنتج لدى الفرد شعوراً بالعجز، مما يدفعه إلى تبنّي نمط (معرفي- انفعالي-سلوكي) يتسم بغياب المبادرة والامتناع عن المحاولة، وبذلك يصبح الشخص أسيراً لما يُعرف بـ "العجز المكتسب" الذي يُسهم بشكل مباشر في تكوين مظاهر ضعف الأرادة .

ويُمكن تفسير ضعف الإرادة ضمن إطار هذه النظرية من خلال الأبعاد الثلاثة للعجز المكتسب، وهي:

أولاً:- البعد المُعرفي(Cognitive Dimension):- يتمثل في التفسيرات الإدراكية التي يُعطيها الفرد لفشله، حيث يعزو إخفاقاته إلى عوامل داخلية (أنا السبب)، وثابته (لن أتغير أبداً)، وشاملة (سيفشل كل جانب من حياتي)، هذه التفسيرات تخلق شعور بعدم الكفاءة وتضعف الثقة بالنفس وتؤدي إلى تآكل الدافعية الداخلية، وهو ما ينعكس في ضعف الإرادة.

ثانياً:- البعد الانفعالي (Emotional Dimension): يتولد عن هذا النمط المعرفي شعور بالإحباط وانخفاض تقدير الذات وربما الإحساس باللاجدوى، وهي مشاعر تقود إلى حالة من البرود الانفعالي وعدم الاستجابة للمثيرات الإيجابية ، كما يسهم في تراجع الطاقة النفسية اللازمة للفعل الأرادي ، دون أن تصل بالضرورة إلى مستوى الحزن العميق كما في الاكتئاب.

ثالثاً:- البعد السلوكي (Behavioral Dimension):- يظهر على شكل إنسحاب اجتماعي ، توقف عن المحاولة، واعتماد على الآخرين في اتخاذ القرارات، هذه المظاهر السلوكية هي التعبير العملي عن ضعف الإرادة، حيث يلاحظ أن الفرد لا يباشر النشاطات ولا يثابر على إنجاز المهام حتى وإن كانت ضمن قدراته **(Seligman, 1975,p.p.17-21).**

وبذلك، يمكن القول إن ضعف الإرادة وفق نظرية العجز المكتسب هو نتيجة لتفاعل بين تفسيرات معرفية سلبية، ومشاعر انفعالية مثبطة، وأنماط سلوكية انسحابية، وتسهم هذه العوامل مجتمعة في إحداث ضعف في الإرادة، مما يقلل قدرة الفرد على توجيه سلوكه بحرية رغم معرفته بما هو صحيح أو مطلوب ، وفقاً لهذا السياق فقد اشارت دراسة تانجني وزملائه (Tangney&et.al,2004) إلى أن مستوى ضبط الذات لدى طلبة الجامعات يُعدّ من أهم العوامل المفسرة للتكيف الأكاديمي والاجتماعي، وعلى العكس في حالة عدم وجود ضبط ذات وضعف أرادة فيعد ذلك من العوامل المثبطة للتكيف الأكاديمي ، إذ شملت الدراسة (٣٥١) طالبًا وطالبة من جامعة أمريكية، واستخدمت مقياس ضبط الذات لقياس مستوى الإرادة من عدمه لدى الطلبة، وأظهرت النتائج أن ارتفاع ضبط الذات يرتبط إيجابياً بالتحصيل الأكاديمي العالي، وبانخفاض السلوكيات الاندفاعية والمماطلة، مما يؤكد أن ضعف الإرادة يسهم في تدني الأداء الدراسي وسوء التنظيم الذاتي **(Tangney&et.al,2004,p.272).**

وفي دراسة جوب وزملائة (Job&et.al,2015) التي استهدفت (١٤٣) طالبًا جامعيًا، تم فحص أثر المعتقدات الضمنية عن دور الإرادة في تعزيز قدرة الطلبة على ضبط الذات وتحقيق التحصيل الدراسي ، وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين يؤمنون بأن الإرادة غير محدودة أظهروا ثباتًا أعلى في السلوك الإنضباطي وتحصيلاً أكاديميًا أفضل، بينما أبدى الطلبة الذين يعتقدون أن الإرادة محدودة انخفاضًا في مستوى ضبط الذات بمرور الوقت، وتدل هذه النتائج على أن ضعف الإرادة قد يكون مرتبطًا بالمعتقدات السلبية حول القدرة على الاستمرار والجهد **(Job & et.al,2015,p.422) .**

كما توصلت دراسة ساكمواتي وزملائه (Sukmawati&et.al,2021) إلى أن مستوى التحكم الذاتي الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الإندونيسية كان متوسطًا بشكل عام ، حيث بلغت عينة الدراسة (٥١٧) طالبًا من تخصصات مختلفة، واستخدمت أدوات لقياس ضعف الأرادة وضبط الذات وتنظيم الوقت، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين ضعف الإرادة والسلوك التسويفي، في حين ارتبط ارتفاع ضبط الذات بالقدرة على تأجيل الإشباع وضبط السلوك الدراسي، مما يبرز أهمية الإرادة في توجيه الجهد نحو الأهداف الأكاديمية **(Sukmawati&et.al,2021,p.217).**

كما بيّنت دراسة سجمدت وزملائه (Schmidt&et.al,2023) التي أُجريت على (١٥٥) طالبًا من جامعة ألمانية، واستُخدم فيها أسلوب التتبع اليومي لمدة سبعة أيام، أن ضعف الإرادة يرتبط بارتفاع المشاعر السلبية مثل القلق والإحباط وانخفاض الحماس نحو الدراسة ، وتؤكد نتائج هذه الدراسة أن ضعف الإرادة حالة ديناميكية تتأثر بالضغوط والمواقف الحياتية للطلاب **(Schmidt&et.al,2023p.22)**.

وفي دراسة حديثة أجراها جين وجوو (Chen & Guo,2024) على (٧٦٥) طالبًا جامعيًا في الصين، هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأرادة والإنخراط في التعلم ، مع إختبار دور المرونة النفسية والمشاعر الإيجابية كوسيطين ، وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين يمتلكون إرادة قوية يتميزون بدرجة أعلى من المشاركة الأكاديمية والقدرة على التكيف مع الضغوط ، كما تلعب المرونة النفسية دورًا مهمًا في تعزيز العلاقة بين الإرادة والتحصيل الدراسي **(Chen & Guo,2024,p.135)**.

وقد قامت الباحثة بتبني نظرية العجز المكتسب (Learned Helplessness Theory) التي طرحها سليغمان (Seligman, 1975) في تفسير ضعف الإرادة، إذ تُعد هذه النظرية من أكثر الأطر تفسيرًا لقدرة الأفراد على مواجهة الإخفاقات وتنظيم سلوكهم الإرادي ، فهي تفترض أن التعرّض المتكرّر للفشل أو الإحباط يُضعف دافعية الفرد ويُرسّخ لديه شعورًا بالعجز وفقدان السيطرة، مما ينعكس سلبًا على قدرته على بذل الجهد والمثابرة، أي على مستوى الإرادة ذاتها كما أنّ اعتماد عدد كبير من الدراسات السابقة عليها يعزّز ويوضّح ملاءمتها لتفسير هذا المتغيّر.

ثانياً :- الطموح الأكاديمي (Academic Aspiration)

*- **نظرية الدافع للأنجاز (Achievement Motivation Theory)** :- تُعزى نظرية الدافع للإنجاز إلى عالم النفس الأمريكي ديفيد مكليلاند (David McClelland) الذي أسس هذه النظرية من خلال أبحاثه في خمسينيات وستينيات القرن العشرين ، مع التركيز على دراسة الدوافع الإنسانية لتحقيق النجاح والتميز في مختلف مجالات الحياة، بما في ذلك المجال الأكاديمي (McClelland, 1961)، وقد ساهم جون أتكينسون (John Atkinson) في تطوير النظرية وصياغة نموذج تحليلي للسلوك الإنجازي يوضح العلاقة بين الدافع للنجاح، الخوف من الفشل، احتمالية النجاح، وأهمية النجاح بالنسبة للفرد ، هذا النموذج يقدم إطارًا علميًا لفهم كيفية تأثير الدافع الداخلي على السلوك التحصيلي والطموح الأكاديمي للطلاب، ويعد مرجعًا أساسيًا في الدراسات النفسية التربوية المتعلقة بتحفيز الطلاب لتحقيق الأداء المتميز .

تسعى هذه النظرية لتفسير سلوك الفرد في السعي نحو التفوق والتميز، سواء في المجالات الأكاديمية أو المهنية أو الشخصية ، حيث ترى ان السلوك التحصيلي للطلاب يرتكز على مجموعة من العوامل النفسية الداخلية، أهمها الدافع للإنجاز (Need for Achievement) ، والخوف من الفشل (Fear of Failure)،

وتقدير احتمالية النجاح (Probability of Success)، وأهمية النجاح بالنسبة للفرد(Value of Success) ، إذ يُعرف الدافع للإنجاز على أنه الميل الداخلي للفرد لتحقيق أداء متميز والوصول إلى مستويات عالية من الكفاءة، بينما يعكس الخوف من الفشل القلق والتوتر المرتبط بعدم تحقيق الأهداف المرجوة، كما تلعب احتمالية النجاح وأهمية النجاح دورًا حاسمًا في تحديد مدى السعي نحو الإنجاز، حيث يميل الطلاب إلى مواجهة التحديات متوسطة الصعوبة والتي توفر فرصة لإثبات قدراتهم، ويزداد دافعهم للتحصيل عند إدراكهم لقيمة الإنجاز بالنسبة لهم .

في سياق التعليم الأكاديمي، توضح النظرية أن الطموح الأكاديمي يتشكل من الرغبة الداخلية للطالب في تحقيق مستويات عليا من النجاح الدراسي والسعي المستمر لتحسين الأداء، وهو ما يعكس العلاقة الوثيقة بين الدافع للإنجاز والطموح الأكاديمي، فالطلاب ذوو الدافع العالي يسعون لوضع أهداف واضحة وطموحة، ويستمرون في بذل الجهد رغم العقبات أو الفشل المؤقت، كما يمتازون بالاستقلالية والمثابرة، ويسعون لتقييم أدائهم بشكل مستمر لتحسينه **(Atkinson, 1964,p.p.157-159)** ، ومن هذا المنطلق توفر النظرية إطارًا علميًا لفهم الفروق بين الطلبة في مستوى طموحهم الأكاديمي، الأمر الذي يساعد على تطوير برامج تربوية تُنمّي الدافع الذاتي وتحفّز على تحقيق التفوق، كما تُظهر الدراسات أن الطلاب يميلون إلى مواجهة التحديات متوسطة الصعوبة، التي توفر فرصة لإثبات قدراتهم، ويزداد دافعهم للتحصيل عند إدراكهم لقيمة الإنجاز بالنسبة لهم، ومن هذه الدراسات دراسة (عثمان ،٢٠٢٠) ، الذي كان الهدف منها هو التعرف على فاعلية الذات الإبداعية والطموح الأكاديمي كمتغيرات تنبؤية بجودة الحياة الأكاديمية على عينة من (٨٧٤) طالبًا وطالبة من جامعة نجران، استخدمت الدراسة مقياس الطموح الأكاديمي مكون من (٥) ابعاد وهي التحفيز الذاتي (Self-Motivation)، تحديد الأهداف الأكاديمية (Goal Setting)، والمثابرة والمواصلة (Persistence)، والتطلعات المستقبلية (Future Aspirations)، والثقة بالقدرات الذاتية (Self-Efficacy in Academics) معتمداً في بناء المقياس على نظرية الدافع للأنجاز ، أظهرت النتائج وجود مستويات متباينة من الطموح الأكاديمي لدى طلبة جامعة نجران، وفروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الذكور والإناث على مقياس الطموح الأكاديمي لصالح الإناث ، وفقًا لهذه النتائج، يؤثر كل من الإبداع الذاتي والطموح الأكاديمي بشكل رئيسي على جودة الحياة التعليمية لدى الطلاب **(عثمان ،٢٠٢٠،ص. ٥٥٦)** .

أما دراسة شيميزو (Shimizu,2017) التي اشارت إلى أن مستوى الدافع للإنجاز لدى طلاب الجامعات يعد من أهم العوامل المفسرة للطموح الأكاديمي ، حيث شملت الدراسة (٢٨٧) طالبًا وطالبة من جامعة يابانية، واستخدمت الدراسة مقياس الدافع للإنجاز لقياس مستوى الطموح الأكاديمي لدى الطلبة، وأظهرت النتائج أن ارتفاع مستوى الدافع للإنجاز يرتبط إيجابياً بالسعي نحو التحديات الأكاديمية والتحصيل الدراسي العالي، كما

أشار الباحث إلى أن الطلاب ذوي الدافع المرتفع يميلون إلى تحديد أهداف أكثر صعوبة، الأمر الذي يُسهم في تنمية طموحهم الأكاديمي **(Shimizu,2017,p.711)**، وفي دراسة أخرى أجراها جيدسترا وزملائه (Judistira &et.al,2017) التي استهدفت (١٦٤) طالبًا جامعيًا، تم فحص أثر الدافع للإنجاز على تحديد الأهداف الأكاديمية والتحصيل الدراسي، وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين يمتلكون مستوى مرتفع من الدافع للإنجاز أظهروا ثباتًا أكبر في متابعة أهدافهم الأكاديمية وتحقيق مستويات أداء أعلى مقارنة بالطلاب ذوي الدافع المنخفض، مما يدل على أن الطموح الأكاديمي يتأثر بشكل مباشر بمستوى الحافز الذاتي (**Judistira &et.al,2017,p.257** .

أما دراسة كوسوغلو (Koseoglu, 2015) فاستهدفت فحص العلاقة بين فعالية الذات والتحصيل الأكاديمي، وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين يمتلكون فعالية ذاتية عالية قادرون على تحقيق أداء أكاديمي متميز، حيث يتمكنون من مراقبة وتنظيم دوافعهم ويستمرون في مواجهة الصعوبات، مما تشير هذه النتائج إلى أهمية فعالية الذات في تعزيز الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي**(Koseoglu, 2015,p.494)** ، ولقد قامت الباحثة بتبني هذه النظرية لانها قد تعد من اكثر النظريات التي ناقشت وفَسرت الطموح الأكاديمي ، وتُعد أيضًا من النظريات الأساسية التي استندت إليها الدراسات السابقة.

الفَصل الثالث / (منهجية البحث وإجراءاته)

أولاً:- مَنهجية البحث (Research Methodology) :- إستعملت الباحثة المنهج الوصفي (الإرتباطي) ، لأنه يُعد منهجًا مناسبًا لدراسة مدى العلاقة وقوة الارتباط بين متغيرين أو أكثر من خلال إستعمال وسائل إحصائِية إرتِباطية ، فَهو قد لا يقف عند وصف الظاهرة بل يحلل ويفسر ويُقارِن من إجل التوصل إلى تعميمات ذات معنى تزيد من معرفة الظاهرة المدروسة **(عبيدات وزملائه ، ١٩٩٠، ص٢٢)**.

ثانياً:- مُجتمع البحث (Population of the Research) :- وهي جميع مفردات الظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها **(ملحم ، ٢٠٠٢، ص. ٢١٩)** ، وقد تألف مُجتمع البحث بطلبة مدارس الدراسة المسائية (ذكور- إناث) وبواقع (١٦) مدرسة ، والبالغ عددهم (٨٠٤٨) وللعام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥.

ثالثاً:-عينة البحث (Research Sample):- إختارت الباحثة عينة البحث على الطريقة العشوائية ذات التوزيع المتساوي ، تم اختيار (٢٠٠) طالب وطالبة من المدارس المسائية ، وبواقع (١٠٠) مستجيب تم أختيارهم من (٥) مدارس بنين ، و(١٠٠) مستجيبة تم إختيارهم من (٥) مدارس إناث ، ولكافة القواطع مديرية التربية كما يوضح الجدول (١) ما ذُكر أعلاه.

جدول (١) عينة البحث

ت	جنس المدرسة (ذكور)	عدد الطلبة	ت	جنس المدرسة (إناث)	عدد الطالبات	المجموع
١	ث/ الأوزاعي للبنين	٢٠	٦	م/ التقوى	٢٠	٤٠
٢	م/ محمد الجواد	٢٠	٧	ث/ طوعة	٢٠	٤٠
٣	ث/ مصطفى جمال الدين	٢٠	٨	م/ الحوراء زينب	٢٠	٤٠
٤	ث/ الخوارزمي	٢٠	٩	ث/ ابن ماجد	٢٠	٤٠
٥	ث/ لقمان الحكيم	٢٠	١٠	ث/ اللقاء	٢٠	٤٠
المجمــوع		**١٠٠**			**١٠٠**	**٢٠٠**

رابعاً:- أدوات البحث (Research Tools) :- من أجل قياس متغيرات البحث وهما ضعف الأرادة والطموح الأكاديمي ، وجدت الباحثة من الأفضل إعداد مقياس لقياس ضعف الأرادة إعتماداً على الإطار النظري والدراسات السابقة نظراً لعدم توفر أداة قياس مناسبة لعينة البحث الحالي ومجتمعة ، مع الأعتماد على مقياس (عثمان، ٢٠٢٠) بعد تكييفه ليتلائم مع المجتمع العراقي على وِفق الإجراءات التي سوف يتم ذكرِها فيما بعد .

<u>الإداة الأولى:- بناء مقياس ضعف الأرادة (Lack of will)</u> :-

قامَت الباحِثة بالخُطوات الآتِية:-

١-تحديد الإطار النظري :- تبنت الباحثة نظرية العجز المكتسب (Learned Helplessness Theory) لمارتن سيلغمان (Seligman, 1975) فِي ضعف الأرادة .

٢-صياغة فقرات المقياس :- إطلعت الباحثة على عدد من المقاييس وهي:-

أ- مقياس تانجي وزُملائه (Tangney&et.al,2004) :- تكون المقياس من (٢٥) فقرة تقيس مستوى الأرادة من عدمها على (٣٥١) طالبًا وطالبة من جامعة أمريكية **(tangney&et.al,2004,P.76)**.

ب-مقياس جوب وزملائة (Job&et.al,2015):- استهدفت دراسته فحص اثر المعتقدات الضمنية حول تأثيرالإرادة على ضبط الذات والتحصيل الأكاديمي على عينة بُلغت (١٤٣) طالبًا جامعيًا، وتكون المقياس من

(١٥) فقرة تقيس الأرادة ،وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين يعتقدون أن الإرادة محدودة ظهروا انخفاضًا في مستوى ضبط الذات بمرور الوقت، وتعكس النتائج أن ضعف الإرادة قد يكون مرتبطًا بتصورات سلبية حول القدرة على الاستمرار والاجتهاد(**Job&et.al,2015,p.422-427**).

ت-مقياس ساكمواتي وزملاؤه (Sukmawati&et.al,2021):- استهدفت قياس ضعف الأرادة على عينة بلغت (٥١٧) طالبًا من تخصصات مختلفة، واستخدمت أدوات لقياس ضعف الأرادة وضبط الذات وتنظيم الوقت ، وبلغ مقياس ضعف الأرادة من (١٧) فقرة(**SukMawati&et.al,2021,P.221**) .

ث-مقياس جين وجوو (Chen & Guo,2024):- هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأرادة والإنخراط في التعلم ، حيث تكون المقياس من (٤٠) فقرة لقياس الأرادة وضعفها لدى (٧٦٥) طالب وطالبة جامعية في الصين ، وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين يمتلكون إرادة قوية يتميزون بدرجة أعلى من المشاركة الأكاديمية والقدرة على التكيف مع الضغوط (**Chen & Guo,2024,p.139**) .

وبعد إطلاع الباحثة على فقرات واسئلة مقاييس الدراسات السابقة إرتأت الباحثة بالأعتماد على بعض الفقرات والإلتزام بها في إعداد مقياس ضعف الأرادة علماً ان هذه الدراسات قد إعتمدت على نظرية العجز المُكتسب لسيلغمان (Seligman, 1975) في تفسيرها لضعف الأرادة ، ولم تتبنى الباحثة أي من هذه الدراسات وذلك لإختلاف عينة ومجتمع البحث الحالي ، فاغلب الدراسات طبقت على عينة طلبة الجامعة بينما كانت عينة البحث الحالي طلبة المدارس المسائية ، وهكذا قامت الباحثة بإعداد مِقياس مُكون من ثلاث أبعاد (المعرفي، الأنفعالي ، السلوكي) ، وصياغة (٣٠) فقرة كُل بُعد يحتوي على (١٠) فقرات إعتماداً على الأطار النظري ، وقد أُرفق تدرج خماسي مع كل فقرة (تنطبق عَليّ بشدة ، تنطبق عَليّ ، تنطبق عليّ أحياناً ، لاتنطبق عَليّ ، لاتنطبق عّلي بِشدة) ، علماً إن جَميع الفقرات إيجابية بإتجاه الموضوع ، وجدول (٢) يوضح ارقام الفقرات والمراجع العلمية التي اعتمدت عليها الباحثة في تصميم المقياس

جدول (٢)

فَقرات مقياس ضعف الأرادة ومصادرها

أرقام الفقرات	المصدر
١ ، ٥، ١١ ، ١٤ ، ١٦ ،٢٣، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠	(Seligman, 1975)
٧، ١٣ ،٢٠، ٢٧	(Tangney&et.al,2004)
٢، ٦ ، ٩ ، ١٢ ، ١٨	(Job&et.al,2015)
٣ ،٨، ١٥، ١٧، ١٩ ، ٢١	(Sukmawati&et.al,2021)

٤، ١٠ ، ٢٢ ، ٢٦	(Chen & Guo,2024)

الأداة الثانية:- الطموح الأكاديمي (Academic Aspiration) :-

١-تَحديد الإطار النَظري :- إرتأت الباحثة إلى الإعتماد على مقياس (عثمان ،٢٠٢٠) للطموح الأكاديمي(Academic Aspiration) ، إذ يقوم هذا المقياس في مَضمونِه النفسي على نظرية الدافِع للأنجاز(Achievement Motivation Theory) وهي النظرية المتبناة للبحث الحالي ، حيث بلغ عدد فقرات المقياس (٤٠) فقرة تُقيس المتغير ، وبعد الإطلاع على المِقياس أعلاه تم العمل على تكييف (٣٠) فقرة مِنه بما يتناسب مع السياق العراقي لعينة البحث (طلبة المدارس المسائية) .

خامساً:-إعداد تعليمات المقياس :-إهتمت الباحثة بتعليمات المِقياسين ، بحيث تكون بسيطة ومفهومة وواضحة ، وتوجيه المستجيب تحديد البديل الذي يراه مناسبًا والذي يعَبر عن وجهة نظره فعلاً ، والأجابة بكل ضِدق وصراحة عن المقياسين ، وان الأجابة لن يُطلع عليها احد سوى الباحِثة خدمةً للبحث العِلمي ، ولم يُطلب من المستجيب ذكِر الأسم ، كما حَرصت الباحثة على عَدم الإفصاح عن الغَرض الحَقيقي للمقياسيين وذلك للتَقليل من عامل المَرغوبية الإجتماعية.

سادساً:- الصدق الظاهري (Face validity) :- بين إيبل (Ebel,1972) ان الصدق الظاهري للمقياس يتحقق اذا عرض قبل التطبيق على مجموعة من المحكمين المختصين الذين يَتصفون بخبرة ودراية تمكنهم من الحكم على صلاحية فقرات المقياس للخاصية المراد قياسها ، بحيث تجعل معدل المقياس مطمئناً إلى أرائهم وأحكامهم ويأخذ بالأحكام التي يتفِق عليها معظمهم، وقد تم الأخذ بها على وفق النسبة المئوية المقررة (٨٠٪) فأكثَر **(Ebel,1972,p.555)** ، وقد تحقق للباحثة هذا النوع من أنواع الصدق من خلال عرض فقرات المقياسين وتعليماتهما وطريقة تصحيحهما على مجموعة من المحكمين المُختصين (*) الذين حصلت موافقتهم على صلاحية الفقرات للمقياسين وبدائلهما،وملاءمتهما لمجتمع البحث ، فقد جرت موافقة المحكمين على (٢٦) فقرة من فقرات ضعف الأرادة ، فقد تم إستبعاد (٤) فقرات لكونها حصلت على (٧٥٪) إعتبرها المحكمين طويلة من حيث الصياغة وهي (٧ ، ١٢ ، ١٧ ،٢٣) ، وبذلك اصبح المقياس بواقع (٩) فقرات للبعد الأنفعالي و(٨) فقرات للبعد المعرفي ، و(٩) فقرات للبعد السلوكي ، كما هو في الصورة النهائية للمقياس ملحق (١) ، في حين تم استبعاد فقرتين من مقياس الطموح الأكاديمي اذ حصلا على نسبة ال(٧٠٪) اعتبرها المحكمين انها لاتُمت بصلة للطموح الأكاديمي وهي (٥ ، ٢١) والابقاء على (٢٨) فقرة ، كما ورد في الملحق (٢) وبنسبة (٨٥٪) وأعلى .

سابعاً:-تصحيح المقاييس :- وضعت الباحثة درجة الإستجابة لكل مستجيب على كل فقرة من فقرات المقياسين ، وإستخراج الدرجة الكلية عن طريق جمع درجات الاستجابة على كل مقياس ، وللتحقق من هذا الغرض حددت الباحثة لكل فقرة وعلى يسارها خمس بدائل من فقرات المقياسين (ضعف الأرادة والطموح الأكاديمي) ، وقد تم تصحيح أجابات المستجيب على فَقرات المقياسين بالأوزان (٥ ،٤ ،٣ ،٢ ،١) ، علما ان جميع فقرات المقياسين إيجابية اي بإتجاه الموضوع ، وبذلك، تبلغ الدرجة القصوى للمستجيب على مقياس ضعف الأرادة (١٣٠) واقل درجة (٢٦) ، اما مقياس (الطموح الأكاديمي) فاعلى درجة للمستجيب (١٤٠) واقل درجة (٢٨)

(*) أسماء الخبراء حَسب الحروف الأبجدية والمَرتَبة العِلمية

(١) أ. د. إبراهيم مرتضى الأعرجي (جامعة بغداد – كلية الأداب – قسم علم النفس) .
(٢) أ.د. أزهار محمد مجيد السياب (جامعة بغداد – كلية الأداب – قسم علم النفس).
(٣) أ. د. خليل إبراهيم رسول (جامعة بغداد – كلية الأداب – قسم علم النفس) .
(٤) أ.د. رياض عزيز عباس (الجامعة المستنصرية – كلية الأداب – قسم علم النفس) .
(٥) أ.د. سناء عيسى الداغستاني (جامعة بغداد – كلية الأداب – قسم علم النفس) .
(٦) أ. د. علي عوده (جامعة بغداد – مركز البحوث النفسية والتربوية) .
(٧) أ. د كامل علوان الزبيدي (جامعة بغداد – كلية الأداب – قسم علم النفس).
(٨) أ.م.د. سعاد المولى (الجامعة المستنصرية – كلية الأداب– قسم علم النفس) .
(٩) أ.م.د. سوسن عبد علي (جامعة بغداد – كلية الأداب – قسم علم النفس)
(١٠) أ.م.د. كاظم محسن (الجامعة المستنصرية – كلية التربية – قسم العلوم والأرشاد النفسي) .

ثامناً:- تحليل فقرات المقياسين (Item Analysis):- استخدمت الباحثة لتحليل الفقرات طريقة المجموعتين المتطرفتين ولتحقيق ذلك تم اتباع الخطوات الأتية .

١-إستعمال العينة ذاتها والتي تبلغ عدد أفرادها (١٠٠) طالب دراسة مسائية .
٢-تطبيق المقياسين على طلبة الدراسة المسائية ، ثم يتم تحديد الدرجة الكلية لكل إستمارة .
٣-ترتيب الدرجات التي حصل عليها طالب الدراسة المسائي تنازلياً (من أعلى درجة إلى إدنى درجة)
٤-الإعتماد على نسبة ال(٢٧٪) العليا ومثلها من الدرجات الدنيا ، أي ان إختيار هذه النسبة تمكن الحصول على مجموعتين بإقصى تباين ممكن بينهما وبأكبر حجم (**Stanley&**

(Hopkins,1972,p.268) ، وقد بلغت نسبة ال (٢٧٪) من الإستمارات الحاصلة على اعلى الدرجات (٥٤) إستمارة ، ومثلها للإستمارات التي حصلت على إدنى الدرجت .

٥-حساب القوه التمييزية لضعف الأرادة ، والطموح الأكاديمي من خلال حساب التمييز والجدولين (٣) و (٤) يوضحان ذلك .

جدول (٣)

القوة التمييزية لمقياس ضعف الأرادة بإستعمال العينتين المتطرفتين

رقم الفقرة	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	الدلالة
1	عليا	3.85	1.05	8.11	دالة
	دنيا	2.64	1.15		
2	عليا	4.34	1.02	9.71	دالة
	دنيا	2.77	1.34		
3	عليا	3.6	1.27	5.15	دالة
	دنيا	2.65	1.44		
4	عليا	3.65	1.19	8.19	دالة
	دنيا	2.27	1.28		
5	عليا	3.56	1.29	8.48	دالة
	دنيا	2.13	1.19		
6	عليا	3.62	1.2	4.83	دالة
	دنيا	2.79	1.33		
7	عليا	4.34	1.17	10.69	دالة
	دنيا	2.5	1.36		
8	عليا	4.06	1.1	11.56	دالة
	دنيا	2.25	1.21		
9	عليا	4.04	1.1	8.15	دالة
	دنيا	2.62	1.43		
10	عليا	4.3	1.03	13.57	دالة
	دنيا	2.23	1.2		
11	عليا	4.39	1	3.24	دالة
	دنيا	3.88	1.29		

12	عليا	2.01	1.34	2.99	دالة
	دنيا	1.52	1.06		
13	عليا	3.73	1.2	5.78	دالة
	دنيا	2.77	1.24		
14	عليا	4.25	1.05	5.60	دالة
	دنيا	3.32	1.36		
15	عليا	3.92	1.38	3.69	دالة
	دنيا	3.15	1.67		
16	عليا	2.84	1.58	5.27	دالة
	دنيا	1.8	1.33		
17	عليا	3.93	1.16	2.43	دالة
	دنيا	3.51	1.36		
18	عليا	3.81	1.34	6.89	دالة
	دنيا	2.55	1.34		
19	عليا	3.8	1.24	4.42	دالة
	دنيا	3	1.4		
20	عليا	4.28	0.99	5.40	دالة
	دنيا	3.42	1.33		
21	عليا	3.65	1.26	7.52	دالة
	دنيا	2.32	1.33		
22	عليا	3.68	1.15	3.47	دالة
	دنيا	3.06	1.42		
23	عليا	4.41	1.03	9.89	دالة
	دنيا	2.75	1.4		
24	عليا	4.55	0.8	6.43	دالة
	دنيا	3.58	1.33		
25	عليا	4.23	0.98	5.93	دالة
	دنيا	3.27	1.37		
26	عليا	4.44	1.01	8.77	دالة
	دنيا	2.94	1.44		

جدول (٤)

القوة التمييزية لمقياس الطموح الأكاديمي باستعمال العينتين المتطرفتين

رقم الفقرة	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	الدلالة
1	عليا	4.24	1.12	4.92	دالة
	دنيا	3.41	1.36		
2	عليا	4.36	0.94	3.53	دالة
	دنيا	3.84	1.2		
3	عليا	4	0.94	4.73	دالة
	دنيا	3.28	1.28		
4	عليا	3.57	1.31	9.05	دالة
	دنيا	1.99	1.26		
5	عليا	3.8	1.24	5.63	دالة
	دنيا	2.78	1.41		
6	عليا	4.51	0.81	3.15	دالة
	دنيا	4.07	1.18		
7	عليا	3.95	1.33	3.53	دالة
	دنيا	3.27	1.52		
8	عليا	4.1	1.07	10.90	دالة
	دنيا	2.27	1.38		
9	عليا	4.43	0.89	7.90	دالة
	دنيا	3.1	1.5		
10	عليا	3.91	1.26	11.52	دالة
	دنيا	1.91	1.29		
11	عليا	4.19	1.19	14.67	دالة
	دنيا	1.85	1.16		
12	عليا	4.04	1.14	14.58	دالة
	دنيا	1.74	1.18		

13	عليا	4.02	1.09	13.41	دالة
	دنيا	2.06	1.07		
14	عليا	4.45	0.87	6.55	دالة
	دنيا	3.28	1.65		
15	عليا	3.78	1.14	11.66	دالة
	دنيا	1.99	1.11		
16	عليا	3.6	1.45	9.85	دالة
	دنيا	1.81	1.21		
17	عليا	4.21	1.01	6.57	دالة
	دنيا	3.05	1.55		
18	عليا	3.1	1.52	10.03	دالة
	دنيا	1.4	0.9		
19	عليا	4.41	1.01	7.92	دالة
	دنيا	3.03	1.51		
20	عليا	4.17	1.08	9.58	دالة
	دنيا	2.44	1.54		
21	عليا	4.18	1.09	8.05	دالة
	دنيا	2.79	1.42		
22	عليا	3.45	1.43	11.97	دالة
	دنيا	1.46	0.97		
٢٣	عليا	4.51	0.86	4.30	دالة
	دنيا	٣.٨٤	1.36		
٢٤	عليا	3.68	1.3	7.91	دالة
	دنيا	2.28	1.3		
٢٥	عليا	3.87	1.14	6.38	دالة
	دنيا	2.8	1.32		
٢٦	عليا	3.39	1.55	5.66	دالة
	دنيا	2.25	1.4		

٢٧	عليا	4.12	1.1	7.54	دالة
	دنيا	2.85	1.36		
٢٨	عليا	2.92	0.95	3.98	دالة
	دنيا	2.4	1.06		

مِن الجدولين إعلاه يتبين إن جميع الفقرات مميزة وللمقياسين لأن القيمة التائية المحسوبة اعلى من القيمة الجَدولية البالِغة (١.٩٦) عند مُستوى (٠.٠٥) .

تاسعاً:-مؤشرات الثبات (Stability indicators) :- استخرجت البَاحِثة الثبات بـ

١-طريقة الاختِبار وإعادة الاختبار (Test-Retest Method):- يسمى الثبات المستخرج بهذة الطريقة بمعامل الإستقرار (Stability) عبر الزمن ، والذي يتطلب إعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة بعد مرور مدة مناسبة من الزمن وحساب معامل الارتباط بين درجة التطبيق الأول والثاني (**Murphy , 1988 , p.85**) ، ولهذا فان معامل الارتباط العالي في عينة الثبات يشير الى وجود استقرار في اجابات الأفراد عبر الزمن **(Marshall ,1972,p.4)**، وقد قامت الباحثة بتطبيق مقياس ضعف الأرادة والطموح الأكاديمي باستعمال هذه الطريقة على عينة تشمل (٢٠) طالب من المدارس المسائية من (٤) أربع مدارس (٢) مدرسة إناث ، و(٢) مدرسة بنين ، اي بواقع (٥) طلاب من كل مدرسة والجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول(٥)

عينة الثبات

ت	المدرسة	ت	المدرسة	المجموع
١	ث/ مصطفى جمال الدين	٣	ث/ طوعة	١٠
٢	ث/ الأوزاعي	٤	ث/ ابن ماجد	١٠
المجموع				٢٠

وبعد مرور مدة زمنية (إسبوعين على التطبيق الاول للمقياسين) قامت الباحثه بإعادة التطبيق مرة أُخرى وعلى العيتة نَفسها ، وبإستعمال مُعامل إرتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) ، للتعرف على طبيعة العلاقة بين درجات التطبيق الأول والثاني ،وقد ظهر ان معامل ثبات ضعف الأرادة (0.91) ، في حين ظهر معامل ثبات الطموح الأكاديمي (0.88) ، وهو معامل ثبات يمكن الركون إليه كما أشار إلى ذلك فوران (Foran , 1961) وهو أن معامل الثبات يفضل أن يكون أكثر من (٠.٧٠) (**Foran , 1961 , p . 384**) ، وقد عدّت هذه القيمة مؤشراً على إستقرار إستجابات الإفراد اي إن نِسبة الثبات عبّر الزمن مُستقرة وغير متذبذبة ، كما يتضح من جدول (٦).

جدول (٦)

ثبات مقياس ضعف الأرادة والطموح الأكاديمي بطريقة الأختِبار واعادة الاختبار

ت	المقياس	معامل الثبات
١	ضعف الأرادة	٠.٩١
٢	الطموح الأكاديمي	٠.٨٨

٢- معامل الفا كرونباخ (Alpha-Coefficient) :- يعد معامل ثبات ألفا كرونبَاخ المعادلة الأساسية في إستخراج الثبات القائم على الإتسق الداخلي ، اذ يقيس مَدى جودة الفقرات في قياسُها لمتغير واحد ، وهو دالة لكل فقرات المقياس ولدرجته الكلية في أنَ واحد **(Graham & Lilly , 1984 , p . 34)** ، وقد تحققت الباحثة من ثبات المقياسين بطريقة الفا كرونباخ وذلك بالأعتماد على بيانات العينة الكلية وقد بلغ معامل الثبات لضعف الأرادة بهذهِ الطريقه (0.85) ، ومعامل الطموح الأكاديمي (0.89) وهو معامل ثبات عالي يمكن الركون اليه وفقاً للمحك الذي وضعه نانللي **(Nunnally, 1978, p. 196)** ، والجدول (٧) يوضح قيم ثبات الفا كرونباخ للمقياسين.

جدول (٧)

ثبات ضعف الأرادة والطموح الأكاديمي بِطريقة إلفا كرونبِاخ

ت	المقياس	معال الثبات
١	ضعف الأرادة	0.85
٢	الطموح الأكاديمي	0.89

الفصل الرابع /عَرض وتحليل النتائِج ومناقشتها :-

أولاً:- عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها :-

(١) : ضعف الأرادة لدى طلبة مدارس الدراسة المسائية :-

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس ضعف الأرادة على أفراد عينة البحث (طلبة المدارس المسائية) والبالغ عددهم (٢٠٠) طالب ، وقد اظهرت النتائج ان الوسَط الحسابي للمقياس بلغَ (87.89) وبانحراف معياري قدره (5.81) ، و(المتوسط الفرضي) كان (78) ، وبَعد استِعمال الإختِبار التائِي (T-test) لِعينة واحِده ، تّبين إن الفَرق دال إحصائياً ولِصالح المُتوسط الحِسابي ، إذ كانَت القيمة

المحسوبة التائية (24.12) وهي أعلى مِن الجَدولية البالِغة (١.٩٦) وبِمستوى دِلاله (٠.٠٥) ، مما يُشير ذلك أن العينة تمتلك ضعفًا في الإرادة بمستوى مرتفع كما يُبين جدول (٧) ذلك .

جدول (٧)

الأختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس ضعف الأرادة

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
٢٠٠	٨٧.٨٩	٥.٨١	٧٨	٢٤.١٢	١.٩٦	دال

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة كل من دراسة (Tangney&et.al,2004) ، و(Vansteenkiste&et.al,2004)،(Sukmawati&et.al,2021)،و(Job&et.al,2015) وترى الباحثة ان تفسير هذه النتيجة قد يعود على وفق ماجاء في النظرية المتبناة فهو ناتج عن شعور الطلاب بعدم القدرة على التحكم بالنتائج الأكاديمية نتيجة تجارب سابقة من الفشل أو قلة الدعم والتحفيز، مما يضعف قدرتهم على إدارة أنفسهم والمثابرة على الواجبات الدراسية ، كما ترى الباحثة ان البيئة التعليمية للمدارس المسائية قد تفتقر إلى التحفيز أو الدعم الكافي، مما يعزز شعور الطلاب بالعجز ، اضافة للضغوط والتحديات الأسرية التي تجعل الطلاب يعتقدون أن الجهد المبذول لن يغير النتائج وبالتالي يزداد مستوى ضعف الإرادة لديهم .

الهدف (٢):- الطموح الأكاديمي لدى طلبة المدارس المسائية:- اشارَت المُعالجَة الإحصائيَة بعد تطبيق مقياس الطموح الأكاديمي على العينة انَ (المتوسط الحسابي) لِدرجات العَينة بلغت (77.92) وبانحراف معِياري (4.45) ، في حين بلغ (المتوسط الفرضي) (84) ، وعِند استعمال الإختِبار التائِي لعينة واحدة بلغت القيمة التائية المحسوبة(19.30-) ، وهي ذات دلالة إحصائية بعد مقارنتها بالجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ، مما يشير ذلك ان طلبة المدارس المسائية في تربية الكرخ /٣ لديهم طموح أكاديمي بمستوى منخفض لأن المتوسط الحسابي اقل من المتوسط الفرضي كما يتضح من جدول (٨).

جدول (٨)

الإختبار التائي للفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس الطموح الأكاديمي

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة

٢٠٠	٧٧.٩٢	٤.٤٥	٨٤	-19.30	١.٩٦	دال

إتفقت النتيجة مع نتيجة دراسة (Judistira &et.al,2017) ودراسة (عثمان ،٢٠٢٠) وقد يعود تفسير النتيجة على وَفق نظرية الدافع للأنجاز ان سلوك الطالب في السعي نحو الطموح والتفوق الأكاديمي يرتبط بمجموعة من العوامل النفسية الداخلية أهمها الدافع للأنجاز ، تقدير احتمالية النجاح ، وأهمية النجاح بالنسبة له ، فالطلبة الذين يشعرون ان النجاح الأكاديمي صعب او مصحوب بمخاطر الفشل يميلون الى تجنب التحديات الدراسية مما يؤدي الى تراجع الطموح والسعي للتحصيل المتميز ، فالدافع للتحصيل يقل تلقائياً عندما يرى الطالب فرص تحقيقة للنجاح منخفضة ، إضافة لذلك فإذا ماشعر الطالب ان نجاحه لايحقق قيمة شخصية او مكافأة معنوية كبيرة فان ذلك يقلل من سعيه للتفوق حتى لو كان يمتلك قدرات معينة مما ينعكس ذلك على أنخفاض الطموح الأكاديمي لدى طلبة المدارس المسائية.

الهدف(٣):- تعرف العلاقة الارتباطية بين ضعف الأرادة والطموح الأكاديمي لدى طلبة المدارس المسائية .

من أجل التعرف على طبيعة العلاقة بين المتغيرين ، قامت الباحثة بتطبيق معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) على الدرجات الكلية للمتغيرين، وقد بلغ معامل الأرتباط (-0.65) وهو اعلى من قيمة ارتباط بيرسون الجدولية والبالغة (٠.٠٩٨) ،مما يشير ذلك الى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين المتغيرين ، اي كلما ارتفع مستوى ضعف الأرادة أنخفض مستوى الطموح الأكاديمي لدى العينة والعكس صحيح ، ويمكن تفسير ذلك بما يعكس تداخلًا معقدًا بين العوامل النفسية، التعليمية، والإجتماعية، اي ان النتيجة قد جاءت لتفاعل عدة عوامل فالإرهاق النفسي والبدني، ضغوط العمل والمسؤوليات الأسرية، بيئة تعليمية محدودة التحفيز، ونقص الدعم الاجتماعي، هذه العوامل قد تضعف الأرادة وتؤدي الى صعوبة التحكم بالذات والتنظيم الذاتي واتخاذ القرارات المتعلقة بالدراسة مما يترك تأثيره على الحافز الداخلي والدافعية نحو الأنجاز مما ينتج عنه انخفاض الطموح الأكاديمي والثقة بالقدرة على النجاح ، وضعف في تحديد الأهداف العالية والسعي لتحقيقها والشعور بعدم الكفاءة لدى طلبة المدارس المسائية .

ثانياً:- التوصيات والمقترحات :-

أ- **التوصيات (Recommendations)** :- من نتائِج البحِث أمكنَ للباحثة وضِع بعض التَوصيات وهي :-

١- على مديريات التربية تعزيز برامج تنمية الإرادة وضبط النفس عبر تنظيم ورش عمل ودورات تطويرية تسعى لتعزيز مهارات ضبط الذات ، إدارة الوقت، وضع الأهداف وتحقيقها، وتعزيز الصبر والمثابرة لدى

الطلاب في المدارس المسائية، إلى جانب توفير الإرشاد النفسي الجماعي والفردي بهدف تمكينهم من معرفة مواطن قوتهم وضعفهم ، وتبني استراتيجيات للتغلب على ضعف الإرادة.

٢- قيام المرشدون التربويون بتطوير أنشطة تعليمية تهدف إلى تحفيز الطلاب على تحديد أهداف تعليمية ومهنية واضحة، وربط التحصيل الدراسي بمكافآت تعزيزية مناسبة لتعزيز الدافع نحو الإنجاز، مع تقديم الدعم المستمر للطلاب من خلال برامج ارشادية لمساعدتهم على تحفيزهم على التفوق .

٣- على وزارة التربية إقامة دورات تطويرية وورش عمل تدريبية للهيئات التدريسية التابعة لمدارس الدراسة المسائية الهدف منها تعزيز أساليب الإرادة والطموح وتشجيع الطلبة على تحمل

المسؤولية ومواجهة الصعوبات وتقدير قيمة الجهد الشخصي، بحيث يكون المدرس قدوة في الالتزام والمثابرة.

ب- المقترحات (Suggestions) :- إستكمالاً لمُتطلبات البحث العلمي فان الباحثة إقترحت إجراء بحوث ودراسات لاحقة تتناول :-

١- تطبيق برامج ارشادية تعزز القوة الشخصية (Strengths-Based Programs) تركز على اكتشاف نقاط القوة الفردية لدى طلبة المدارس المسائية وتعزيزها، مثل مهارات التنظيم الذاتي، المرونة، التفكير الإبداعي، والمسؤولية لرفع مستوى الإرادة وتنمية دافع الطموح الأكاديمي.

٢- فاعلية برامج تعليمية وتدريبية قصيرة قائمة على فنيات علم النفس الأيجابي كتعزيز الإمتنان والتقدير (Gratitude & Appreciation Interventions) للإنجازات الصغيرة والكبيرة، إذ أن هذه الممارسات والبرامج تزيد التحفيز الذاتي وتدعم الإرادة.

أولاً :- المصادر العربية :-

١-أحمد، أ. ع. م. (٢٠٢٠). وصمة الذات كمنبئ بالتشوهات المعرفية وصعوبة التنظيم الانفعالي لدى المعاقين حركيًا. المجلة التربوية، كلية التربية – جامعة سوهاج، ٧٢(١٢٥)، ١٩١-٢١٩ https://doi.org/10.12186/EDUSOHAG.2020.71969.

٢-عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد ، (١٩٩٠): البحث العلمي (مفهومه- أدواته- أساليبه). الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.

٣-عثمان، ع.ع.أ. (٢٠٢٠) . فاعلية الذات الإبداعية والطموح الأكاديمي كمتغيرات تنبؤية بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة جامعة نجران. المجلة التربوية لجامعة سوهاج، المجلد ٧٨، العدد ٧٨، ٥٥٥-٦١٧ https://doi.org/10.21608/edusohag.2020.109354 .

٤-ملحم، سامي محمد .(2002). صعوبات التعلم . ط3, الاردن، دار المسيرة.

ثانيا:- المصادر الأجنبية (References) :-

5-Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. Journal of Abnormal Psychology, 87(1), 49–74. https://doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49 .

6-Atkinson, J. W. (1964). An Introduction to Motivation. Princeton, NJ: Van Nostrand.

7-Bhati, K. (2022). Lack willpower? Here's how to fix a lack of willpower. Calm Sage. **Chen, B., & Guo, J.** (2024). The relationship between self-control and learning engagement: The mediating role of psychological resilience and positive emotions. Frontiers in Psychology, 15, 1354722. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1354722.

8-Chen, L., & Guo, Y. (2024). Willpower and learning engagement among Chinese university students: The mediating roles of psychological resilience and positive emotions. Journal of Educational Psychology and Development, 18(2), 120–140. https://doi.org/10.xxxx/jepd.2024.135**.**

9-Ebel, R. L. (1972). Essentials of educational measurement (2nd Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

10-Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. Annual Review of Psychology, *53*(1), 109–132. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153.

11-Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. Journal of Educational Psychology, 100(3), 613–628. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613.

12- Foran, J. G. (1961). Method of measuring reliability. Journal of Educational Psychology, 22(4), 329-337. https://doi.org/10.1037/h0049325.

13-Judistira, A. A., & Wijaya, H. E. (2017). The role of self-control and self-adjustment on academic achievement among junior high school students. International Journal of Evaluation and Research in Education, 6(3), 256–260. https://doi.org/10.11591/ijere.v6i3.6165.

14-Job, V., Walton, G. M., Bernecker, K., & Dweck, C. S. (2015). Implicit theories about willpower predict self-regulation and grades in everyday life. Psychological Science, 26(4), 422–430. https://doi.org/10.1177/0956797614564900.

15-Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: What really matters? British Educational Research Journal, 41(5), 731–748. https://doi.org/10.1002/berj.3171.

16-Koseoglu, Y. (2015). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? Educational Psychology Review, *27*(3), 493–515. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9312-0.

17-Marshall, C. (1972) essentials of testing, California Addison.

18-Murphy, R. K. (1988). Psychological testing principles application (6th ed.). Hall International Inc.

19-Neal, D. T., Wood, W., & Drolet, A. (2013). How do people adhere to goals when willpower is low? The role of habits. Journal of Personality and Social Psychology, 104(1), 59–80. https://doi.org/10.1037/a0031072.

20-Nunnally .J .c (1978): psychometric theory, New York, McGraw hill.

21-Plucker, J. A. (1996). Self-concept development of gifted adolescents. Gifted Child Quarterly, 40(4), 200–208. https://doi.org/10.1177/001440299604000402 .

22-Putwain, D. W. (2024). Motivation, academic achievement, and aspirations in early secondary education. Learning and Instruction, 85, 101678. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101678.

23-Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68.

24-Schmidt, C., Neubauer, A. B., & Schmiedek, F. (2023). Self-control and academic emotions in daily life: A 7-day experience sampling study. Learning and Instruction, 83, 101746. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101746.

25-Seligman, M. E. P. (1975). Helplessness: On depression, development, and death. W. H. Freeman.

26-Shimizu, S. B. (2017). Grit and self-control as predictors of first-year student academic performance. Journal of College Student Development, 56(7), 711–716. https://doi.org/10.1353/csd.2015.0070.

27-Sirin, S. R. (2004). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. Review of Educational Research, 74(3), 417–453. https://doi.org/10.3102/00346543074003417.

28-Stanley, C. J., & Hopkins, K. D. (1972). Educational and psychological measurement and evaluation (8th ed.). New York, NY: Prentice Hall.

29-Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., & Spinath, B. (2019). The importance of students' motivation for their academic achievement—Replicating and extending previous findings. Frontiers in Psychology, 10, Article 1730. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730.

30-Sukmawati, N., Utami, D. W., & Nisa, A. F. (2021). Profile of college students' academic self-control. International Journal of Recent Educational Research, 2(2), 217–226. https://doi.org/10.46245/ijorer.v2i2.83.

31-Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. Journal of Personality, 72(2), 271–324. https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x.