Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

جامعة وهران–السانيا

كلية العــلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

الدافع للإنجاز، مركز الضبط، تقدير الذات والانجاز الأكاديمي لدى تلامذة الثانوية.

رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في علم النفس

إعداد الطالــب:
بوقصاره منصور

تحــت إشــراف:
الأستاذ الدكتور معروف أحمد

السنة الدراسية 2007 /2008

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

جامعة وهران –السانيا

كلية العــلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

الدافع للإنجاز، مركز الضبط، تقدير الذات والانجاز الأكاديمي لدى تلامذة الثانوية.

رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في علم النفس.

إعداد الطالــب:

بوقصاره منصور

تحــت إشــراف:

الأستاذ الدكتور معروف أحمد

لجنة المناقشة:

د. منصوري مصطفى	رئيسا	جامعة وهران
د. بولجراف بختاوي	مناقشا	جامعة وهران
د. بن طاهر بشير	مناقشا	جامعة وهران
د. بشلاغم يحيا	مناقشا	جامعة تلمسان
أ. د. معروف أحمد	مشرفا ومقررا	جامعة وهران

السنة الدراسية 2007 /2008

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الشـــــــــكر

أشكر أستاذي الفاضل معروف أحمد على توجيهاته السديدة و إرشاداته القيمة طيلة القيام بهذا البحث.

أشكر الأستاذ الدكتور ماحي إبراهيم على نصائحه و إرشاداته العلمية خلال القيام بهذا البحث.

أشكر الأستاذ مكي أحمد على مساعدته في الترجمة من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية وكذلك على مراجعاته للترجمات.

أشكر تلامذة ثانوية سويح أحمد، وثانوية سيد البشير بوهران، و ثانوية أحمد مدغري ببلدية بطوية، و ثانوية العقيد عثمان بغليزان، و ثانوية محمد بوضياف ببلدية مديونة على تعاونهما مع الباحث.

أشكر مدراء ثانوية سويح أحمد و ثانوية سيد البشير و ثانوية أحمد مدغري على كل التسهيلات التي قدموها للباحث لإجراء بحثه و تسهيل الحصول على كشوف نقاط التلاميذ الذين شملتهم عينة البحث.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الملخـــــــــص:

يهدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى البحث في علاقة الدافع للانجاز و مصدر الضبط وتقدير الذات بالانجاز الأكاديمي لدى تلامذة المستوى الثانوي، كما يهدف كذلك إلى البحث في إمكانية اشتراط متغيري مصدر الضبط و تقدير الذات كل على حدا، و مجتمعين لعلاقة الدافع للانجاز بالانجاز الأكاديمي .

كما يهدف الباحث إلى البحث في الفروق الجنسية في كل من الدافع للانجاز و مصدر الضبط وتقدير الذات و الانجاز الأكاديمي، و يهدف كذلك إلى محاولة إيجاد معادلة تنبؤ بالانجاز الأكاديمي من خلال الدافع للانجاز ومصدر الضبط و تقدير الذات، و كذلك محاولة التنبؤ بالانجاز الأكاديمي من خلال بنود مقياس الدافع للانجاز.

كما يهدف الباحث إلى معرفة أي المتغيرات التالية: الدافع للانجاز و مصدر الضبط و تقدير الذات له تأثير مباشر على الانجاز الأكاديمي، إضافة إلى كل هذا يبحث الباحث في إمكانية اشتراط متغير الجنس للعلاقات الارتباطية و التنبؤية في إطار المتغيرات السابقة الذكر.

واستخدم الباحث مجموعة من الأدوات لجمع البيانات الضرورية في هذا البحث، هي كالتالي:

1- مقياس الدافع للانجاز لها رمنز إعداد فاروق عبد الفتاح موسى .
2- مقياس مصدر الضبط الداخلي-الخارجي لروتر ترجمة الباحث .
3- مقياس تقدير الذات لروزنبارج ترجمة علي بوطاق .
4- كشوف النقاط للثلاثيات الثلاثة للسنة الدراسية 2006/2005 لعينة الدراسة.

و شملت عينة الدراسة تلاميذ خمسة ثانويات يبلغ عددهم 1052 بواقع 393 ذكر و 659 أنثى، يبلغ متوسط العمر لديهم 16,93 بانحراف معياري يقدر ب1,23 سنة .

و تمت المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة بمجموعة من الأساليب الإحصائية البسيطة و المتقدمة هي كالتالي:

1- النسبة المئوية.
2- المتوسط الحسابي.
3- الانحراف المعياري.
4- النسبة التائية.
5- معامل ارتباط بيرسون.
6- معامل الارتباط الثنائي.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

7- معامل الارتباط الجزئي.

8- النسبة الفائية.

9- تحليل الانحدار بطريقتي الإدخال و التدرج أو المراحل.

و توصل الباحث إلى النتائج التالية:

1- وجود فروق جنسية في الدافع للانجاز لصالح الإناث .

2- وجود فروق جنسية في مصدر الضبط لصالح الذكور .

3- وجود فروق جنسية في تقدير الذات لصالح الذكور.

4- وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين الدافع للانجاز و الانجاز الأكاديمي لدى كل من العينة الكلية و الذكور و الإناث .

5- وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا بين مصدر الضبط و الانجاز الأكاديمي لدى كل العينة الكلية و الذكور و الإناث .

6- وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية و الإناث و غياب هذه العلاقة الدالة لدى الذكور .

7- وجود معامل ارتباط جزئي دال إحصائيا بين الدافع للانجاز و الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية و الذكور و الإناث بعد ضبط متغير مصدر الضبط .

8- وجود معامل ارتباط جزئي دال إحصائيا بين الدافع للانجاز و الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية و الذكور و الإناث بعد ضبط متغير تقدير الذات.

9- وجود معامل ارتباط جزئي دال إحصائيا بين الدافع للانجاز و الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية و الذكور و الإناث بعد ضبط متغيري مصدر الضبط و تقدير الذات.

10-اتضح أن الدافع للانجاز هو المتغير الوحيد الذي له تأثير مباشر دال إحصائيا على الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية و الذكور و الإناث .

10- تم الخروج بمعادلات تنبؤية بالانجاز الأكاديمي لدى كل من العينة الكلية والذكور والإناث .

11-تم الخروج بمعادلات تنبؤيه بالانجاز الأكاديمي من خلال بنود مقياس الدافع للانجاز لدى كل من العينة الكلية و الذكور و الإناث.

و تمت مناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري و خصائص العينة و الظروف التي تعيشها الجزائر.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

قائمة المحتويات

كلمة شكر.....ب
الملخص.....ج
قائمة المحتويات.....ه
قائمة الجداول.....ي
قائمة الاشكال.....ك
مقدمـــــــة.....1

الفصل الأول: تحديد الموضوع.

1-الإشكالية.....5
2-الفرضيات.....7
3-التعاريف الإجرائية..... 8

الفصل الثاني: الدافع للانجاز

* تمهيد.....10
1-تعريف الدافع.....10
2-أنواع الدوافع.....11
2-1-الدوافع الداخلية.....11
2-2-الدوافع الخارجية.....12
2-3-الدوافع الشعورية.....12
2-4-الدوافع اللاشعورية.....12
3-وظائف الدوافع.....13
4-ماسلو و هرمية الحاجات.....14
5-تعريف الدافع للانجاز.....17
6-أبعاد الدافع للانجاز.....18
7-الفروق الجنسية في الدافع للانجاز.....21
8-التنشئة الاجتماعية و الدافع للانجاز.....24

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

9-نظريات الدافع للانجاز.....26
9-1-موري و الحاجة للانجاز.....26
9-2-نظرية ماكليلاند.....28
9-3-نظرية أتكنسون.....29
9-4-معالجة وينر 32
9-5-تصور راينور 33
9-6-معالجة هورنر.....34
9-7-فروم و المقارنة المعرفية المتقاطعة.....35
9-8-أتكنسون- بيرش و دينامية الفعل.....37
10-تنمية الدافعية للانجاز 38

الفصل الثالث: مصدر الضبط

* تمهيد.....43
1-نظرية التعلم الاجتماعي.....43
2-المدرسة السلوكية و المتغيرات الوسيطية.....43
2-1-المتغيرات الوسيطية لدى ثورندايك.....44
2-2-المتغيرات الوسيطية لدى هل.....44
2-3-المتغيرات الوسيطية لدى طولمان.....44
3-أهم المفاهيم في نظرية التعلم الاجتماعي لروتر.....45
3-1-إمكانية حدوث السلوك.....45
3-2-التوقع.....45
3-3-قيمة التعزيز.....46
3-4-الموقف النفسي.....46
4-مصدر الضبط.....47
5-تعريف مصدر الضبط.....48
6-أبعاد مصدر الضبط.....51
7-الفروق الجنسية في مصدر الضبط.....57

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

8-خصائص الأفراد ذوو مصدر الضبط الداخلي و الأفراد ذوو مصدر الضبط الخارجي.....58
9-العمر و مصدر الضبط.....59
10-الأسرة و مصدر الضبط.....61
10-1-البيئة الاسرية و مصدر الضبط.....61
10-2-الحرمان ألوالدي و مصدر الضبط.....63
10-3-المستوى الاقتصادي و الاجتماعي و مصدر الضبط.....63
11-الأصول الثقافية و مصدرالضبط.....64
12-الضبط في النظريات النفسية الأخرى.....65
12-1- نظرية العزو السببي.....65
12-2-نظرية العجز المتعلم.....67
12-3-نظرية الفعالية الذاتية.....69

الفصل الرابع: تقدير الذات

* تمهيد.....72
1-تعريف تقدير الذات.....72
2-الفرق بين مفهوم الذات و تقدير الذات.....73
3-أنواع مفهوم الذات.....74
3-1-مفهوم الذات الايجابي.....74
3-2-مفهوم الذات السلبي.....74
4-أنواع تقدير الذات.....75
5-أبعاد تقدير الذات.....75
6-الفروق الجنسية في تقدير الذات.....79
7-الأسرة و تقدير الذات.....82
8-الامن و تقدير الذات.....83
9-القلق و تقدير الذات.....84
10-جماعة الأقران و تقدير الذات.....84
11-الفعالية و تقدير الذات.....85

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

12-المكانة الاقتصادية والاجتماعية و تقدير الذات.....85
13-العوامل المخفضة لتقدير الذات.....87
13-1 تكرار حدوث المعززات السلبية خلال مرحلة الطفولة.....88
13-2-عدم التكيف مع الخسائر الهامة في حياة الفرد.....88
13-3-الاخفاق أو الفشل المتكرر.....89
13-4-الاضطربات العقلية.....89
13-5-تعميم إضطراب داخلي تسبب فيه حدث مصدم أو وضعية مصدمة أو ظروف الحياة الصعبة على مظاهر الحياة الاخرى.....90
13-6-نقص القبول و الاحترام و العطف و الانتماء.....90
13-7-التبني الخاطئ للمحكاة الثقافية و الروحية.....90
13-8-مشاعر الذنب في مواجهة أحداث معينة أو في مواقف معينة.....90
13-9-الافكار السلبية.....90
13-10-عدم القدرة على تصحيح اضطراب موقفي لتقدير الذات.....91
14-تقدير الذات لدى ماسلو.....91
15-نظريات تقدير الذات.....92
15-1-نظرية روزنبارج.....92
15-2- نظرية كوبر سميت.....92
15-3- نظرية زيلر.....95

الفصل الخامس:الانجاز الاكاديمي

*تمهيد.....98
1-تعريف الانجاز الأكاديمي.....98
2-شروط التحصيل الجيد.....99
2-1-التكرار.....99
2-2التدريب الموزع و التدريب المركز.....100
2-3-الطريقة الكلية و الطريقة الجزئية.....101
2-4-طريقة التسميع الذاتي.....101

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

2-5-الإرشاد و التوجيه.....101
2-6-النشاط الذاتي.....102
2-7-الدافع.....102
2-8-معرفة المتعلم لنتائج ما تعلمه بصفة مستمرة.....102
3-الفروق الجنسية في الانجاز الأكاديمي.....103
4-المستوى الاجتماعي الاقتصادي و الانجاز الأكاديمي.....106
5-الجو الثقافي للأسرة و الانجاز الأكاديمي.....109
6-البيئة الأسرية و الانجاز الأكاديمي.....110
7-التركيبة الأسرية و الانجاز الأكاديمي.....110
8-حجم الأسرة و الانجاز الأكاديمي.....111
9-المغيبات العقلية و الانجاز الأكاديمي.....112
10-خصائص الشخصية و الانجاز الأكاديمي.....112
10-1-القلق و الانجاز الأكاديمي.....112
10-2- العصابية و الانجاز الأكاديمي.....113
10-3-الدافع الانجاز و الانجاز الأكاديمي.....114
10-4-مصدر الضبط و الانجاز الاكاديمي.....116
10-5-تقدير الذات و الانجاز الاكاديمي.....119

الفصل السادس الدراسة الاستطلاعية.

1-الغرض من الدراسة الاستطلاعية.....123
2-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية.....123
3-طريقة المعاينة و خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية.....123
4-خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية 124
5- أدوات الدراسة الاستطلاعية.....124
5-1-مقياس الدافع للانجاز لهارمنز.....125

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

5-2-مقياس نويكي-ستريكلاند لمصدر الضبط الداخلي -الخارجي للأطفال.....127
5-3-مقياس مصدر الضبط الشخصي، الاخرون الاقوياء و الحظ للفنسون.....127
5-4-مقياس مصدر الضبط الداخلي-الخارجي لروتر.....129
5-5-مقياس تقدير الذات لروزنبارج.....130
6-الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية.....132
6-1-الخصائص السيكومترية لمقياس الدافع للانجاز لهارمنز.....132
6-2-الخصائص السيكومترية لمقياس نويكي-ستريكلاند لمصدر الضبط الداخلي -الخارجي للاطفال.....134
6-3- الخصائص السيكومترية لمقياس مصدر الضبط الشخصي، الاخرون الاقوياء و الحظ للفنسون.....136
6-4-الخصائص السيكومترية لمقياس مصدر الضبط الداخلي-الخارجي لروتر.....137
6-5-الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات لروزنبارج.....139

الفصل السابع: الدراسة الأساسية

1-متغيرات الدراسة.....143
2-مكان و زمان إجراء الدارسة الأساسية.....143
3-عينة الدراسة الأساسية.....144
4- خصائص عينة الدراسة الأساسية.....144
5-أدوات الدراسة الأساسية.....148
6-وصف أدوات الدراسة الأساسية.....148
7-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية.....151
8-كيفية تقديم المقاييس المطبقة في الدراسة الأساسية.....151

الفصل الثامن: عرض النتائج

* تمهيد.....154
1-اختبار الفرضية الأولى.....154
2-اختبار الفرضية الثانية.....154

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

3-اختبار الفرضية الثالثة.....155
4-اختبار الفرضية الرابعة.....155
5-اختبار الفرضية الخامسة.....156
5-1-اختبار الفرضية الفرعية للفرضية الخامسة.....157
6-اختبار الفرضية السادسة.....158
6-1-اختبار الفرضية الفرعية للفرضية السادسة.....158
7-اختبار الفرضية السابعة.....159
7-1-اختبار الفرضية الفرعية للفرضية السابعة.....160
8- اختبار الفرضية الثامنة.....161
8-1-اختبار الفرضية الفرعية للفرضية الثامنة 161
9-اختبار الفرضية التاسعة.....162
9-1-اختبار الفرضية الفرعية للفرضية التاسعة.....163
10-اختبار الفرضية العاشرة.....164
10-1-اختبار الفرضية الفرعية للفرضية العاشرة.....165
11-اختبار الفرضية الحادية عشر.....166
11-1-اختبار الفرضية الفرعية للفرضية الحادية عشر.....167
12-اختبار الفرضية الثانية عشر.....168
12-1-اختبار الفرضية الفرعية للفرضية الثانية عشر.....169
13-اختبار الفرضية الثالثة عشر.....169
13-1-اختبار الفرضية الفرعية للفرضية الثالثة عشر.....172

لفصل التاسع: مناقشة النتائج

* تمهيد.....177
1-مناقشة الفرضية الأولى.....177
2-مناقشة الفرضية الثانية.....178
3-مناقشة الفرضية الثالثة.....180
4-مناقشة الفرضية الرابعة.....181

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

5-مناقشة الفرضية الخامسة وفرضيتها الفرعية.....183
6-مناقشة الفرضية السادسة وفرضيتها الفرعية.....186
7- مناقشة الفرضية السابعة وفرضيتها الفرعية.....190
8-مناقشة الفرضية الثامنة وفرضيتها الفرعية.....192
9-مناقشة الفرضية التاسعة وفرضيتها الفرعية.....194
10-مناقشة الفرضية العاشرة وفرضيتها الفرعية.....195
11-مناقشة الفرضية الحادي عشر.....196
11-1-مناقشة الفرضية الفرعية للفرضية الحادية عشر.....196
12-مناقشة الفرضية الثانية عشر.....197
12-1-مناقشة الفرضية الفرعية للفرضية الثانية عشر.....199
13-مناقشة الفرضية الثالثة عشر وفرضيتها الفرعية.....201
* مناقشة عامة 205

*المراجع.....206

*الملاحق 223
الملحق (أ).....224
الملحق (ب).....232
الملحق (ج).....234
الملحق (د).....238
الملحق (ه).....240
الملحق (و).....242
الملحق (ز).....245
الملحق (ح).....247

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

قائمة الجـــــداول

جدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.....124
جدول رقم (2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.....144
جدول رقم (3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية من حيث الجنس حسب التخصص.....145
جدول رقم (4) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص.....146
جدول رقم (5) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية من حيث التخصص حسب الثانويات...147
جدول رقم (6) يوضح حساب الفرق في الدافع للانجاز بين الذكور و الاناث 154
جدول رقم (7) يوضح حساب الفرق في مصدر الضبط بين الذكور و الاناث.....154
جدول رقم (8) يوضح حساب الفرق في تقدير الذات بين الذكور و الاناث.....155
جدول رقم (9) يوضح حساب الفرق في الانجاز الأكاديمي بين الذكور و الاناث.....155
جدول رقم (10) يوضح حساب معامل الارتباط بين الدافع للانجاز و الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية.....156
جدول رقم (11) يوضح حساب معامل الارتباط بين الدافع للانجاز و الانجاز الأكاديمي لدى الذكور.....157
جدول رقم (12) يوضح حساب معامل الارتباط بين الدافع للانجاز و الانجاز الأكاديمي لدى الإناث.....157
جدول رقم (13) يوضح حساب معامل الارتباط بين مصدر الضبط والانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية.....158
جدول رقم (14) يوضح حساب معامل الارتباط بين مصدر الضبط و الانجاز الأكاديمي لدى الذكور.....158
جدول رقم (15) يوضح حساب معامل الارتباط بين مصدر الضبط والانجاز الأكاديمي لدى الإناث.....159
جدول رقم (16) يوضح حساب معامل الارتباط بين تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية.....159
جدول رقم (17) يوضح حساب معامل الارتباط بين تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي لدى الذكور.....160

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

جدول رقم (18) يوضح حساب معامل الارتباط بين تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي لدى الإناث.....160
جدول رقم (19) يوضح حساب معامل الارتباط الثنائي والجزئي بين الدافع للانجاز و الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية بعد ضبط متغير مصدر الضبط.....161
جدول رقم (20) يوضح حساب معامل الارتباط الثنائي والجزئي بين الدافع للانجاز و الانجاز الأكاديمي لدى الذكور بعد ضبط متغير مصدر الضبط.....161
جدول رقم (21) يوضح حساب معامل الارتباط الثنائي والجزئي بين الدافع للانجاز و الانجاز الأكاديمي لدى الإناث بعد ضبط متغير مصدر الضبط.....162
جدول رقم (22) يوضح حساب معامل الارتباط الثنائي والجزئي بين الدافع للانجاز و الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية بعد ضبط متغير تقدير الذات.....162
جدول رقم (23) يوضح حساب معامل الارتباط الثنائي والجزئي بين الدافع للانجاز والانجاز الأكاديمي لدى الذكور بعد ضبط متغير تقدير الذات.....163
جدول رقم (24) يوضح حساب معامل الارتباط الثنائي والجزئي بين الدافع للانجاز والانجاز الأكاديمي لدى الإناث بعد ضبط متغير تقدير الذات.....164
جدول رقم (25) يوضح حساب معامل الارتباط الثنائي والجزئي بين الدافع للانجاز و الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية بعد ضبط متغيري مصدر الضبط و تقدير الذات.....164
جدول رقم (26) يوضح حساب معامل الارتباط الثنائي والجزئي بين الدافع للانجاز و الانجاز الأكاديمي لدى الذكور بعد ضبط متغيري مصدر الضبط و تقدير الذات.....165
جدول رقم (27) يوضح حساب معامل الارتباط الثنائي والجزئي بين الدافع للانجاز و الانجاز الأكاديمي لدى الإناث بعد ضبط متغيري مصدر و تقدير الذات.....165
جدول رقم (28) يوضح ملخص تحليل انحدار الدافع للانجاز و مصدر الضبط و تقدير الذات على الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية.....166
جدول رقم (29) يوضح ملخص تحليل انحدار الواقع للانجاز ومصدر الضبط و تقدير الذات على الانجاز الأكاديمي لدى الذكور.....167
جدول رقم (30) يوضح ملخص تحليل انحدار الدافع للانجاز و مصدر الضبط و تقدير الذات على الانجاز الأكاديمي لدى الإناث.....168

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

جدول رقم (31) يوضح ملخص تحليل انحدار بنود مقياس الدافع للانجاز على الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية.....170
جدول رقم (32) يوضح ملخص تحليل انحدار بنود مقياس الدافع للانجاز على الانجاز الأكاديمي لدى الذكور.....172
جدول رقم (33) يوضح ملخص تحليل انحدار بنود مقياس الدافع للانجاز على الانجاز الأكاديمي لدى الإناث.....174

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

قائمة الاشكال

شكل رقم (1) يبين تصنيف الدوافع.....13
شكل رقم (2) يبين ترتيب الحاجات وفقا لماسلو.....15
شكل رقم (3) يبين أهمية الحاجات في كل مرحلة عمرية.....16
شكل رقم (4) يبين أنماط الأفراد ومستوى الحاجة.....30
شكل رقم (5) يبين أبعاد العزو السببي.....66
شكل رقم (6) يبين مكونات فعالية الذات.....69

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الفصـــل الأول: تحديد الموضوع

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الإشكـــــــــالية:

من بين المقاييس التي يقاس بها تطور الدول هو استهلاكها للطاقة، و يتطلب الاستهلاك الواسع للطاقة أجهزة وآلات مستهلكة لهذه الطاقة، الأمر الذي يتطلب تواجد التكنولوجيا بالمجتمع، و عملية الإنتاج للتكنولوجيا مهما بلغ تطورها و تقدمها فهي كأي عملية إنتاج أخرى تتطلب عنصرا هاما يقوم بها و هو الإنسان.

إذا فالإنسان هو محور التواجد للمجتمعات، و يتطلب تعليمه و إعداده الأخذ بعين الاعتبار الظروف المسهلة لديه لهذه العملية. وفي النصف الأخير من القرن الماضي كثرت البحوث التي تناولت المتغيرات المؤثرة على التعلم و الانجاز الأكاديمي بالدراسة، فمن خلال نظرة تاريخية بسيطة نجد أن البحوث في مجال التعلم كانت تنظر إلى المتعلم حيوانا كان أو إنسانا بنفس المنظار، كائن بيولوجي وفقط، حيث ظهرت نظريات التعلم السلوكية، وبعد هذه الفترة بقليل ظهرت بحوث أخرى، فرقت بين الحيوان والإنسان وهي البحوث المعرفية في مجال التعلم، ولعدم خطية العلاقة بين المتغيرات المعرفية و الانجاز الأكاديمي، اتجه الباحثون إلى البحث في متغيرات أخرى قد تفسر التباين في الانجاز الأكاديمي بين الأفراد، حيث أصبح لا يظهر اختبار أو مقياس في الشخصية إلا وتظهر بعده العديد من البحوث التي تهتم بالعلاقة الارتباطية بين ما يقيسه من سمات وخصائص نفسية والانجاز الأكاديمي، و قد أخذت الخصائص الشخصية التالية، الدافع للانجاز و مصدر الضبط و تقدير الذات شهرة كبيرة في علاقتها بالانجاز الأكاديمي، والمتصفح لقواعد البيانات العالمية يجد صعوبة في انتقاء ما يريد لكثرة البحوث التي تناولت هذه المتغيرات بالدراسة، غير أنه مع هذه الوفرة فهي في غالبها ثنائية التناول و يندر أن يجد الباحث الثلاث متغيرات مدروسة مع بعض، حيث لم يتم العثور على أية دراسات سابقة لحد الآن تناولتها مع بعض، حسب علم الباحث و اطلاعه على أهم قواعد البينات مثل EPNET، PSYCARTICLES, PSYCINFO، حتى تاريخ 2007.03.19.

و اذا كانت أهمية هذه المتغيرات الثلاثة: الدافع للانجاز، ومصدر الضبط و تقدير الذات في علاقتها بالانجاز الأكاديمي مؤكدة، فإن دراستها بهذا الشكل الحالي لم يتم من قبل، وعليه إرتئ الباحث أن يهتم بهذا الموضوع و ذلك بدراسته محمولا بهذه المتغيرات الثلاثة وعلاقتها بالانجاز الأكاديمي، لذلك كان محور الإشكالية هو:

ماهي العلاقة بين كل من الدافع للانجاز و مصدر الضبط و تقدير الذات بالانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الثانوية ؟

و قد تفرعت عن هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات هي كالتالي:

1- هل هناك فرق دال إحصائيا في الدافع للإنجاز ومصدر الضبط وتقدير الذات والإنجاز الأكـــاديمي بين الذكور و الإناث؟

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

2-هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدافع للإنجا
الأكاديمي ؟

3- هل تختلف هذه العلاقة الارتباطية بين الدافع للإنجاز ومصدر الضبط وتقدير الذات و الانجاز الأكاديمي باختلاف الجنس؟

4- هل هناك علاقة ارتباطيه جزئية دالة إحصائيا بين الدافع للإنجاز والإنجاز الأكاديمي بعد ضبط متغير مصدر الضبط؟

5- هل تختلف هذه العلاقة الارتباطية الجزئية بين الدافع للانجاز و الانجاز الأكاديمي بعد ضبط متغير مصدر الضبط باختلاف الجنس؟

6- هل هناك علاقة ارتباطية جزئية دالة إحصائيا بين الدافع للإنجاز و الإنجاز الأكاديمي بعد ضبط متغير تقدير الذات ؟

7-هل تختلف هذه العلاقة الإرتباطية الجزئية بين الدافع للإنجاز و الإنجاز الأكاديمي بعد ضبط متغير تقدير الذات باختلاف الجنس؟

8-هل هناك علاقة ارتباطية جزئية دالة إحصائيا بين الدافع للإنجاز و الإنجاز الأكاديمي بعد ضبط متغيري مصدر الضبط و تقدير الذات؟

9-هل تختلف هذه العلاقة الإرتباطية الجزئية بين الدافع للإنجاز و الإنجاز الأكاديمي بعد ضبط متغيري مصدر الضبط و تقدير الذات باختلاف الجنس؟

10- هل هناك تأثير مباشر لكل من الدافع للإنجاز ومصدر الضبط و تقدير الذات على الإنجاز الأكاديمي ؟

11- هل يختلف هذا التأثير المباشر لكل من الدافع الإنجاز، مصدر الضبط وتقدير الذات على الإنجاز الأكاديمي باختلاف الجنس ؟

12-أي من المتغيرات الثلاثة التالية: الدافع للإنجاز ومصدر الضبط وتقدير الذات، هو الأكثر تأثيرا على الإنجاز الأكاديمي؟

13-هل يختلف المتغير الأكثر تأثيرا من المتغيرات الثلاثة التالية: الدافع للإنجاز ومصدر الضبط و تقدير الذات على الإنجاز الأكاديمي باختلاف الجنس؟

14- هل يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال الدافع للإنجاز ومصدر الضبط وتقدير الذات؟

15- هل يختلف هذا التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال الدافع للإنجاز ومصدر الضبط و تقدير الذات باختلاف الجنس؟

16-هل تؤثر كل بنود مقياس الدافع للانجاز تأثيرا مباشرا على الانجاز الأكاديمي؟

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

17-هل تختلف بنود مقياس الدافع للانجاز المؤثرة تأثير الجنس؟

18-هل يمكن التنبؤ بالانجاز الأكاديمي من خلال بنود مقياس الدافع للانجاز المؤثرة تأثيرا مباشرا عليه؟

19- هل يختلف التنبؤ بالانجاز الأكاديمي من خلال بنود مقياس الدافع الانجاز المؤثرة تأثيرا مباشرا عليه باختلاف الجنس؟

الفرضيـــــــــات:

1-هناك فرق دال إحصائيا في الدافع للانجاز بين الذكور و الإناث.

2-هناك فرق دال إحصائيا في مصدر الضبط بين الذكور و الإناث.

3-هناك فرق دال إحصائيا في تقدير الذات بين الذكور و الإناث.

4-هناك فرق دال إحصائيا في الانجاز الأكاديمي بين الذكور و الإناث.

5-هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الدافع للانجاز و الانجاز الأكاديمي.

5-1-تختلف هذه العلاقة الارتباطة بين الدافع للانجاز و الانجاز الأكاديمي باختلاف الجنس.

6- هناك علاقة ارتباطيه دال إحصائيا بين مصدر الضبط والانجاز الأكاديمي.

6-1-تختلف هذه العلاقة الارتباطية بين مصدر الضبط و الانجاز الأكاديمي باختلاف الجنس.

7- هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي.

7-1-تختلف هذه العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي باختلاف الجنس.

8- هناك علاقة ارتباطيه جزئية دالة إحصائيا بين الدافع للانجاز و الانجاز الأكاديمي بعد ضبط متغير مصدر الضبط.

8-1-تختلف هذه العلاقة الارتباطية الجزئية بين الدافع للانجاز و الانجاز الأكاديمي بعد ضبط متغيرمصدر الضبط باختلاف الجنس.

9- هناك علاقة ارتباطية جزئية دالة إحصائيا بين دافع للانجاز و الانجاز الأكاديمي بعد ضبط متغير تقدير الذات.

9-1-تختلف هذه العلاقة الارتباطية الجزئية بين الدافع للانجاز و الانجاز الأكاديمي بعد ضبط متغير تقدير الذات باختلاف الجنس.

10- هناك علاقة ارتباطية جزئية دالة إحصائيا بين الدافع للانجاز و الانجاز الأكاديمي بعد ضبط متغيري مصدر الضبط و تقدير الذات.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

10-1-تختلف هذه العلاقة الارتباطية الجزئية بين الدافع متغيري مصدر الضبط و تقدير الذات باختلاف الجنس.

11- هناك تأثير مباشر لكل من الدافع للانجاز و مصدر الضبط و تقدير الذات على الانجاز الأكاديمي.

11-1-يختلف هذا التأثير المباشر لكل من الدافع للإنجاز و مصدر الضبط و تقدير الذات على الانجاز الأكاديمي باختلاف الجنس.

12- تؤثر كل بنود مقياس الدافع للانجاز تأثيرا مباشرا على الانجاز الأكاديمي.

12-1-تختلف بنود مقياس الدافع للانجاز المؤثرة تأثيرا مباشرا على الانجاز الأكاديمي باختلاف الجنس.

13- يمكن التنبؤ بالانجاز الأكاديمي من خلال بنود مقياس الدافع للانجاز المؤثرة تأثيرا مباشرا عليه.

13-1-يختلف التنبؤ بالانجاز الأكاديمي من خلال بنود مقياس الدافع للانجاز المؤثرة تأثيرا مباشرا عليه باختلاف الجنس.

التعاريف الإجرائية:

1-الدافع للانجاز: هو درجة التلميذ في مقياس الدافع للإنجاز لهارمنز النسخة التي أعدها فاروق عبد الفتاح موسى.

2-مصدر الضبط: هو درجة التلميذ في مقياس مصدر الضبط الداخلي-الخارجي لروتر، ترجمة الباحث.

3-تقدير الذات: هو درجة التلميذ في مقياس تقدير الذات لروزنبارج، ترجمة علي بوطاق.

4-الانجاز الأكاديمي: هو المعدل العام السنوي الذي يحصل عليه التلميذ.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الفصـــل الثاني: الدافع للإنجـــاز

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

تمهـــــــــــيد

يتعرض الباحث في هذا الفصل إلى الدوافع و أنواعها و تصنيفاتها و وظائفها بعد ذلك يتطرق للدافع للانجاز و أبعاده و الفروق الجنسية فيه، وكذا علاقة التنشئة الاجتماعية به، بعده يتطرق لنظريات الدافع للانجاز وكذا طرق تنميته .

1-تعريـــف الدافـــــع:

تعريف عبد الحميد جابر:

الدافع هو حالة فسيولوجية و نفسية داخل الفرد تجعله ينزع إلى القيام بأنواع معينة من السلوك في اتجاه معين (جابر عبد الحميد جابر، بدون سنة :24).

تعريف عبد القادر كراجة (1997):

الدافع هو مفهوم أكثر عمومية، و يدل على تكوين فرضي، لا يمكن ملاحظته و إنما يستنتج من الأداء الظاهر الصريح للكائن العضوي و من الشواهد السلوكية، و الدافع حالة داخلية في الكائن العضوي، و مفهوم الدافع مفهوم مركب يشمل مفاهيم الاستثارة و التنشيط و الحاجة و الحافز و الهدف و الباعث (عبد القادر كراجة، 1997: 223).

تعريف يوسف و نايفة قطامي(2000):

يعتبر الدافع بالنسبة ليوسف و نايفة قطامي "القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل إشباع و تحقيق حاجة أو هدف، و يعتبر الدافع شكلا من أشكال الاستثارة الملحة التي تخلق نوعا من النشاط أو الفعالية" وهو "مثير داخلي يحرك سلوك الفرد و يوجهه للوصول إلى هدف " و هو "حالة داخلية جسمية أو نفسية لا نلاحظها مباشرة بل نستنتجها من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها حينما تثير السلوك في ظروف معينة ويستمر السلوك حتى يصل إلى هدف معين (يوسف قطامي، نايفة قطامي 2000 : 212).

من خلال التعاريف السابقة لمفهوم الدافع نستنتج مايلي:

1- الدافع مكون افتراضي يستنتج من السلوك، حيث أننا لا نستطيع مثلا ملاحظة دافعية التلميذ للانجاز الأكاديمي و لكننا نستطيع ملاحظة أداءه لوجباته المدرسية، و كذلك حضوره أو غيابه عن القسم، و مشاركته اليومية داخل القسم، و انتباهه و تتبعه لشروحات الأستاذ، و أخيرا يمكننا مشاهدة الدرجات التي يحصل عليها في الامتحانات.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

2- الدافع مثير يولد استجابات وسيليه تمكن من تحقيق
أشكال المثيرات تولد لدى الفرد استجابات تمكن من تحقيق أهداف الفرد و إشباع حاجاته.

3- الدافع حالة داخلية جسمية أو نفسية و يقصد بهذا بأن الدافع ينشأ لدى الإنسان من خلال تغيرات فسيولوجية أو نفسية.

4- الدافع قوة تمد الفرد من أجل التحرك باتجاه معين، حيث أن الدافع يوجه السلوك نحو القيام بسلوكات محددة بذاتها حسب أولويتها بالنسبة للكائن الحي.

2-أنواع الدوافـــــع:

تنقسم الدوافع إلى نوعيين، دوافع داخلية و دوافع خارجية:

2-1-الدوافع الداخـــلية:

و هي دوافع فطرية بيولوجية غير مكتسبة، و هي دوافع البقاء أو المحافظة على البقاء، فهي ضرورية للمحافظة على بقاء النوع و استمراره و وجوده، و من أمثلة هذه الدوافع الفطرية ، دافع الجوع، دافع العطش، دافع الجنس، و دافع الاحتفاظ بحرارة الجسم و التخلص من الألم (يوسف قطامي، نايفة قطامي)، و كذلك دافع الأمومة ، و دافع التخلص من المواد الضارة بالجسم كالعرق و البول (عبد القادر كراجة، 216 ، عبد الله الرشدان و نعيم جعنيني1997: 219).

و يرى الباحث أن هذه الدوافع الفطرية هي الركيزة الأساسية في الحفاظ على النوع، فهي غريزية تعمل بشكل آلي، مثلها مثل منعكس التنفس، غير أن هذه الدوافع الغريزية أو البيولوجية ليست مطلقة التحكم في سلوك الفرد فالفرد لا يلهث وراء إشباعها دائما، حيث أن هذه الدوافع تتأثر بالطابع الثقافي الذي يسود في المجتمع، أو الطبقة الاجتماعية، أو الفئة أو المجموعة التي ينتمي إليها الفرد فالجوع و العطش و الحرمان الجنسي و الحرمان من الحرية قد يكون أحيانا سلوكا متقبلا و محمودا و مصبورا عليه مثل ما هو الحال في قضايا الدفاع عن الدين و الوطن و الآراء الإيديولوجية، و الشهادة لدوخل جنة الفردوس لدى المسلمين خير دليل على هذا. و عليه فإن الدوافع الفطرية أو البيولوجية أصدق لدى الحيوان منه لدى الإنسان في تحديد السلوك.

و يرى الباحث كذلك أن حيوية و أهمية الدوافع الفطرية هي حيوية و أهمية محدودة زمنيا، فهي مرحلية فقط تحافظ على النوع ليقوم النوع بعد ذلك باختيار ما هو أسمى من إشباع هذه الدوافع الفطرية، بمحاولة إشباع الدوافع الثانوية أو المكتسبة.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

2-2-الدوافع الخـــارجية:

هي الدوافع الخارجية أو المكتسبة أو الاجتماعية أو الثانوية، وهي ليست نتيجة حتمية للنمو، بل هي تكتسب بشتى طرق التعلم سواء التعلم بالإشراط أو التعلم بالمحاكاة أو التقليد أو التعلم بالملاحظة من خلال التنشئة الاجتماعية للفرد في الأسرة و الحي و المدرسة و المؤسسات الاجتماعية المختلفة الأخرى ، كما تتأثر هذه الدوافع الخارجية بالعوامل الحضارية و تجارب الحياة التي يمر بها الفرد.

و من أمثلة هذه الدوافع الاجتماعية المكتسبة، دافع حب الاجتماع دافع التقدير الاجتماعي، دافع السيطرة، دافع التملك، دافع المقاتلة، دافع حب الاستطلاع و دافع الحل و التركيب (عبد القادر كراجة 1997: 217، يوسف قطامي نايفة قطامي: 213).

و تعزز هذه الدوافع من خلال عمليات الثواب و العقاب التي تسود ثقافة المجتمع و هي بطبيعة الحال تختلف من فرد إلى أخر، وهي أكثر قابلية للتبديل و التغيير، و أكثر مرونة إذا ما قرنت بالدوافع الأولية (عبد الله الرشدان و نعيم جعنيني،1997 : 229).

2-3-الدوافع الشـــعورية :

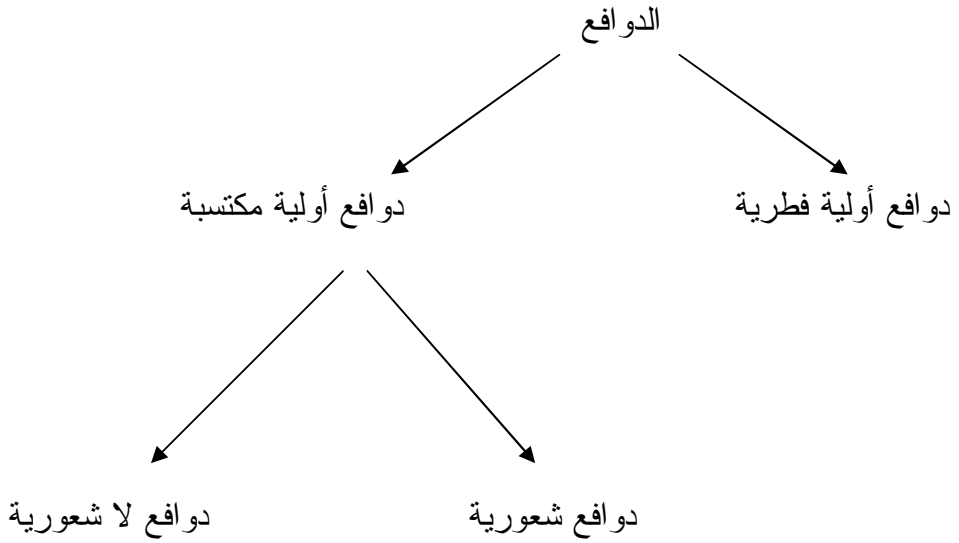
تقع الدوافع الشـــعورية ضمن منطقة الوعي لدى الفرد، و تكون تحث سيطرته و إرادته، و يكون الفرد قادرا على معرفتها، و التحكم فيها و توجيهها أو تعديلها أو تأجيلها أو إيقافها تماما إذا اقتضى الأمر ذلك (عبد الله الرشدان و نعيم جعنيني،1997: 230).

2-4-الدوافع اللاشعورية:

و هي عكس الدوافع الشعورية تقع ضمن منطقة اللاوعي لدى الفرد، و هي ليست تحث سيطرته وإرادته، و هو غير قادر على معرفتها و التحكم فيها أو توجيهها و تعديلها أو إيقافها إذا تطلب الأمر ذاك. حيث أن الإنسان في كثير من الحالات يسلك بعض السلوكات دون أن يعرف سببها، فهي صادرة من اللاشعور أو من عقله الباطن مثلا حالات التعدي غير المقصود أو الحب أو الكراهية لشخص ما دون وجود سبب ظاهري (عبد الله الرشدان و نعيم جعنيني،1997: 230).

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

و فيما يلي مخطط لتصنيف الدوافع



شكل رقم (1) يبين تصنيف الدوافع (خليل المعايطة 2000: 150).

3-وظائف الدوافـــع:

يرى يوسف و نافية قطامي، و عبد الرحمن عدس (1998) و جابر عبد الحميد جابر أن للدوافع و وظائف أساسية هي كالتالي:

1- تنشط الدوافع الكائن الحي، و تثير النشاط حيث أن الدوافع تثير النشاط و يؤدي التوتر الذي يصحب إحباط الدافع لدى الكائن الحي إلى قيامه بالنشاط من أجل تحقيق هدفه و إعادة توازنه بإشباع حاجته

2- تؤدي الدوافع وظائف الاختيار حيث أن الدوافع تختار النشاط و تحدده إذ أنها تجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف و المثيرات و يهمل بعضها الآخر، كما أن الدوافع تحدد بدرجة كبيرة الطريقة التي يستجيب بها الفرد لمواقف معينة (جابر عبد الحميد جابر).

3- توجه الدوافع السلوك نحو الهدف: ذلك أن الطاقة التي تطلقها الحاجة و كذلك السلوك الذي تدفع إليه لا يمكن الاستفادة منهما إلا إذا وجه السلوك نحو الهدف الذي باستطاعته إشباع الدافع.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

4-ماسلو و هرمية الحاجات:

يعتبر ما جاء به ماسلو MASLOW فيما يتعلق بالحاجات الإنسانية من أكثر نظريات الدوافع البشرية شمولية، و يقترح ماسلو وجود هرم للحاجات البشرية، التي يعتبرها ماسلو بمثابة ظروف نفسية أو فسيولوجية من شأنها أن تحافظ على ظروف الأفراد و تحسينها، و هي تقوم بوظيفة الدوافع عندما يفقدها الفرد. ووفقا لهرم الحاجات لماسلو فإن حاجات المستوى الأدنى التي تتمثل في حاجة البقاء و حاجة السلامة و حاجة الانتماء و حاجة تقدير الذات أو ما يسمى بالحاجات الحرمانية، فإنه عندما يعاق إشباعها فإن دافعية الفرد و سلوكه يزداد من أجل إشباعها، و بعدما تشبع هذه الحاجات يقل التركيز عليها، بعد هذا فقط يمكن للحاجات التي تقع في مستوى الأعلى مثل الحاجة المعرفية و الحاجة إلى تقدير لجمال و الحاجة إلى تقدير الذات من البدء في العمل و المطالبة بالإشباع.

و إذا كان هرم ماسلوا يضم في المستوى الأدنى الحاجات الحرمانية، فإنه و في مستوى الأعلى يضم الحاجات التي يطلق عليها اسم الحاجات الدائمة، و هي تتمثل في الحاجة المعرفية و الحاجة إلى تقدير الجمال و الحاجة إلى تقدير الذات (يوسف قطامي ،نايفة قطامي 2000: 223 ؛ عبد الرحمن عدس ،1998: 338) .

و إذا كان ماسلو قد قسم هرمه للحاجات إلى خمسة مستويات فإنه قد قام بمراجعته فيما بعد ليصبح يضم سبعة مستويات (عبد الرحمن عدس ،1998: 338).

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ترتيب الحاجات حسب ماسلو.

تحقيق الذات

الرغبة في الوصول إلى أقصى مستوى ممكن.

الجمال

الرغبة في الأمور الفنية السارة.

المعرفة

الرغبة في الفهم.

تقدير الذات

الحاجة إلى الاحترام و الاعتراف.

الشعبية و الانتماء

الحاجة إلى الأصدقاء و الحب.

السلامة

الخوف من الغرباء و الرغبة في الراحة.

البقاء

الجوع و العطش.

شكل رقم (2) يبين ترتيب الحاجات وفقا لماسلو (عبد الرحمن عدس، 1998: 338).

و بالرغم من أن الحاجات التي عددها ماسلو هي حاجات إنسانية عامة إلا أن إلحاحها في الظهور و في التعبير عن نفسها ليس متساويا لدى الجميع فقط ، بل كذلك لدى الفرد عبر مختلف الأعمار، و هذا أمر طبيعي يرجع لخصائص الإنسان فشخصية الفرد ليست كاملة و لا تكتمل بميلاده بل عبر الحياة بأكملها، لهذا نرى أن حاجات تظهر فحين تختفي أخرى أو تتناقص عبر مراحل العمر لدى الإنسان، فحاجات الرضيع ليست هي حاجات الطفل ولاهي حاجات المراهق والتي هي ليست حاجات الراشد و التي بدورها تختلف عن حاجات الشيخ، و إن كانت جميع مراحل عمر الإنسان في حاجة إلى حاجة البقاء و الأمن مثل ما تعبر عنه ميشارا و ريدل MISHARA & RIEDEL في الشكل التالي:

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

العمر	الحاجات	
2-0	البقاء	الحاجات الفسيولوجية (الهواء و الماء و الطعام)
5-3	البقاء	الحاجات الفسيولوجية (الهواء و الماء و الطعام)
	الأمن	بداية القدرة على تكوين مشاريع مبنية على تفادي الألم
10-6	البقاء	الحاجات الفسيولوجية (الهواء و الماء و الطعام)
	الأمن	بداية القدرة على تكوين مشاريع مبنية على تفادي الألم
	الانتماء و المحبة	الحاجة إلى الانتماء و التقبل أساس التنشئة الاجتماعية للراشد
المراهقة	البقاء	الحاجات الفسيولوجية (الهواء و الماء و الطعام)
	الأمن	بداية القدرة على تكوين مشاريع مبنية على تفادي الألم
	الانتماء و المحبة	الحاجة إلى الانتماء و التقبل، أساس التنشئة الاجتماعية
	التقدير	حاجة تقدير الذات و احترام الآخرين
الراشد	البقاء	الحاجات الفسيولوجية (الهواء و الماء و الطعام)
	الأمن	بداية القدرة على تكوين مشاريع مبنية على تفادي الألم
	الانتماء و المحبة	الحاجة إلى الانتماء و التقبل، أساس التنشئة الاجتماعية
	التقدير	حاجة تقدير الذات و احترام الآخرين
	تحقيق الذات	حاجة التفتح، الإبداع و الاستغلال الإمكانيات

شكل رقم (3) يبين أهمية الحاجات في كل مرحلة عمرية عن (MISHARA & RIEDEL)

و يرى الباحث أن فطنة ماسلو تكمن في ترتيبه للحاجات الإنسانية من خلال هرمه المشهور، ذو شعبية الواسعة فقط لا غير، حيث أنه فيما يتعلق بتعداد الحاجات الإنسانية فقد سبقه فيها الكثير من الباحثين و العلماء، و إن اختلفت التسميات فماكدجال قد عدد قبله 14 غريزة (عبدالله الرشدان، نعيم جعنينين، 1997: 224-225)، و الذي بعض منها حاجات، و عدد موري MURRAY كذلك الحاجات و أحصاها ب27 حاجة (PERSONALITY SYNOPS).

و يؤخذ على هرم ماسلو للحاجات طبيعته، فالهرم بطبيعته تدريجي ترتيبي فحين أن واقع الحاجات الإنسانية ليس دائما بهذه الدرجة من الجمود و التصلب فترتيب ماسلو للحاجات و كأنه وضع لآلات و ليس للإنسان، فتصور ماسلو للحاجات لا يمكنه بأي شكل من الأشكال أن يفسر عذاب الفقراء من أجل تحقيق الانجاز الأكاديمي و لا ثوراتهم و لا قضية الاستشهاد، زد على ذلك فإن هذا الترتيب

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الجامد للحاجات لا يفسر الفروق الفردية فيها، و لكن بالرغم
تعتبر مكسبا نظريا مهما في علم النفس، إذا أمكن تحويلها من شكل هرمي جامد إلى الشكل آخر أكثر
مرونة يحترم الفروق الفردية و الثقافية و الاجتماعية و الاقتصادية للأفراد.

5-تعريف الدافع للانجاز:

تعريف ماكليلاند (1975):

الدافع للانجاز هو " استعداد ثابت نسبيا في شخصية يحدد مدى سعي الفرد و مثابرته في سبيل تحقيق و بلوغ النجاح، يترتب عليه نوع من الإرضاء، و ذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز" (دافيد ماكليلاند، 80:1975).

تعريف أحمد عبد الخالق (1991):

الدافع للانجاز هو الأداء على ضوء مستوى الامتياز و التفوق ، الذي تحدثه الرغبة في النجاح (عويد سلطان المشعان).

تعريف فاروق موسى (1991):

الدافع للانجاز هو الرغبة في الأداء الجيد و تحقيق النجاح، و هو هدف ذاتي ينشط السلوك و يوجهه و هذا يعتبر من سلوكات المهمة للنجاح في العمل (عويد سلطان المشعان).

تعريف عبد اللطيف خليفة (1995):

الدافع للانجاز هو استعداد الفرد لتحمل المسؤولية و السعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة و المثابرة و التغلب على العقبات و المشكلات التي تواجهه و الشعور بأهمية الزمن و التخطيط للمستقبل (عويد سلطان المشعان).

من خلال التعاريف السابقة لمفهوم الدافعية للانجاز يتضح لنا ما يلي:

1- الدافع للانجاز استعداد ثابت نسبيا، فبالرغم من أنه قريب في ثباته من السمة النفسية إلا أنه يختلف عنها في مرونته، فهو يتغير و فقا للظروف التي يعيشها الفرد.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

2- يتكون الدافع الانجاز من العناصر التالية:

أ-السعي.

ب-المثابرة.

ج-الرغبة في الأداء الجيد.

د-تحقيق النجاح.

ه-التغلب على العقبات و المشكلات.

و-الشعور بأهمية الزمن.

ز- التخطيط للمستقبل.

ح-الأداء على ضوء مستوى معين من الامتياز و التفوق.

3-الدافع للانجاز في جزء منه خاصية مصدر الضبط الداخلي حيث أنه استعداد الفرد لتحمل المسؤولية.

6-أبعاد الدافع للانجاز:

يعتبر الدافع للانجاز بالنسبة لماكليلاند متغير أحادي البعد، غير أن البحوث اللاحقة أثبتت أن متغير الدافع للانجاز متعدد الأبعاد وإن اختلفت في عدد الأبعاد و تسميتها.

فا جيمس JAMES (1961) في دراسة ضمت131 طالبة من معهد تدريب المعلمات، و استخدم فيها 8 مقاييس تتعلق بالدافع للانجاز هي:

1- مقياس ماكليلاند للدافع للانجاز.

2- مقياس تكملة الجمل للدافع للانجاز.

3- قائمة التحقق من الأوصاف و تحتوي بنودا تتعلق بالانجاز.

4- اختبار قائمة نوع الدافع الانجاز.

5- استمارة متعددة الخيارات، تشمل بنودا تتعلق بالدافع للانجاز.

6- مقياس تيلور للقلق الصريح.

7- قياسات لمستوى الطموح.

8- قياس الفرق بين الانجاز و الإمكانية.

قد أسفرت عن ظهور ستة عوامل هي كالتالي:

العامل الأول: سمي بالدافع الأكاديمي و الكفاءة.

العامل الثاني: سمي بالرضا عن الذات.

العامل الثالث: يتعارض هذا العامل مع العامل الأول، و سمي بالرغبة أو تحقيق الدافع.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

العامل الرابع: سمي بالدافع للانجاز الأكاديمي.

العامل الخامس: سمي بالضغط الخارجي للانجاز.

العامل السادس: وجد صعوبة في تسمية هذا العامل، و سماه بمحاولة انساب الدافع المعمم بدون الجهد المرافق له، أو تقييم الدافع بدون جهد.

أما دراسة كوستيللو COSTELLO (1967) فقد أسفرت عن وجود بعدين في الدافع للانجاز، هما

1- نجاح الأداء المرتكز على العمل.

2- نجاح الأداء بصرف النظر عن العمل.

و توصل جاكسون و أحمد و هيبي JACKSON, AHMED, HEAPY(1976) في دراستهما إلى أن الدافعية للانجاز تتكون من 6 عوامل مستقلة تظهر ثباتا بغض النظر عن المقياس المستخدم في قياس الدافعية للانجاز، و هذه العوامل هي:

1- المكانة بين الأفراد.

2- التملك.

3- التنافسية.

4- الاستقلال.

5- المكانة بين الخبراء.

6- الاهتمام بالامتياز.

و توصل محمود عبد القادر (1977) من خلال دراسته حول الدافعية للانجاز إلى استخلاص ثلاثة أبعاد هي:

1-الطموح العام.

2- المثابرة على بذل الجهد.

3- العمل من أجل الوصول إلى هدف.

و توصل كذلك أوزبل (1978) إلى ثلاثة أبعاد في الدافعية للانجاز و هي كالتالي:

1- البعد المعرفي:و يشير إلى حاجة انشغال الفرد بمهمة معينة حتى يشبع حاجاته المعرفية و ذلك من خلال ما يكتشفه ويتوصل إليه من معرفة جديدة تعد بحد ذاتها مكافأة و معززا له.

2- بعد تكريس الذات، و يشير إلى رغبة الفرد في المزيد من المكانة نتيجة لأدائه المتميز، مما يجعل الفرد يشعر بكفاءته واحترامه لذاته.

3- بعد الانتماء، و يشير هذا البعد إلى الرغبة في الحصول على تقبل الأخريين، و تقديرهم الأمر الذي يزيد في ثقة الفرد بنفسه (نصر محمد علي، محمد عبد الله سحلول،2006 : 97).

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أما دوبا و نيكولز DUBAS &NICHOLLS (1992) فم
من 207 تلميذا من المستوى الدراسي الثانوي، بواقع 99 ذكرا و 108 انثى، يبلغ متوسط العمر لديهم 15.1 سنة، 6.3٪ منهم ينتسبون إلى المستوى العاشر و 97.7٪ ينتسبون إلى المستوى الحادي عشر. طبقت عليهم استمارة تتعلق بالتوجهات نحو الهدف، و الاعتقادات حول أسباب النجاح، و مستوى الرضا والميول، و إدراك القدرة في الميدان الرياضي و الأكاديمي، توصلا إلى ما يلي:

فيما يتعلق بالتوجه نحو الهدف فقد ضم 4 عوامل هي:

1- التوجه نحو الذات.
2- التوجه نحو المهمة.
3- تفادي العمل.
4- التعاون.

و فيما يتعلق بالاعتقادات نحو أسباب النجاح فقد ضم أربعة عوامل كذلك،و هي كالتالي:

1-الانخداع.
2- الدافع/الجهد.
3- القدرة.
4-العوامل الخارجية.

أما الرضا الداخلي فقد ضم بعدين هما:

1-الضجر من العمل المدرسي.
2 -الرضا/التمتع.

أما دراسة وارد WARD (1997) التي شملت عينة متكونة من 353 من الموظفين و بتطبيق مقياس الدافع للانجاز لكل من كاسيدي و لين أسفرت عن ظهور سبعة عوامل تفسر في مجموعها 44٪ من نسبة التباين، و هذه العوامل هي كالتالي:

1- السيطرة و تشمل بنودا تتعلق بالسيطرة و كذلك بنودا تتعلق بالطموح إلى المكانة.
2- أخلاقيات العمل و تشمل بنودا تتعلق بأخلاقيات العمل و بندين يتعلقان بالتفوق و الطموح للمكانة، و بندا يتعلق بالتميز.
3- التنافسية، و يعبر عن شدة الحرص على التنافس.
4- التميز و يشمل بنودا تتعلق بالتميز و بندا واحد يتعلق بالطموح للمكانة.
5- الاكتسابية أو شدة الحرص على الاكتساب و تشمل بنودا تتعلق بالاكتسابية و بندا واحدا يتعلق بالتنافسية.
6- الطموح للمكانة.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

7- التفوق.

أما دراسة سكنال وألان SCANELL & ALLEN (2000) و التي شملت عينة متكونة من 348 فردا بواقع 130 ذكرا و 218 أنثى، يتراوح مدى العمر لديهم من 18 إلى 75 سنة، و بتطبيق مقياس مهرابيان للدافع للانجاز عليهم، أسفرت عن ظهور عامل واحد فقط.

من خلال نتائج الدراسات السابقة الذكر يتبين لنا أن كلها ما عدا واحدة منها توصلت إلى أن الدافع للانجاز متعددة الأبعاد وليس أحادي البعد كما كان ينظر إليه في بدايته.

ويرى الباحث أن هذا الاختلاف في عدد الأبعاد المتوصل إليها و تسمياتها قد يعود إلى اختلاف وسائل القياس المستخدمة، و كذلك إلى اختلاف العينات ثقافيا و اجتماعيا و اقتصاديا، كذلك يمكن أن يعود هذا الاختلاف إلى اختلاف الأساليب الإحصائية المستخدمة في الكشف عن البنية العاملية للدافع للانجاز.

7-الفروق الجنسية في الدافع للانجاز:

لقد أجريت الكثير من الدراسات حول الفروق الجنسية في الدافع للانجاز، و تنوعت العينات موضوع الدراسة من تلامذة المدارس إلى طلبة الجامعات إلى الموظفين و رجال الأعمال، و توصلت إلى نتائج متنوعة و مختلفة سنعرضها حسب تاريخ إجرائها.

فا هالبورين و أبرامز HALPERIN & ABRAMS(1978) من خلال دراسة شملت عينة تتكون من 84 طالبا و طالبة، بواقع 43 ذكرا و 41 أنثى، طبق عليهم استمارة تتعلق بالأداء الأكاديمي و مقياس للدافع الانجاز، نسخة معدلة من مقياس الميل للانجاز لمهرابيان، لم يتوصلا إلى وجود فروق جنسية في الدافع للانجاز.

كذلك دراسة كرو CROWE (1982) و التي شملت عينة متكونة من 74 فردا من أهم رجال و نساء الأعمال، بواقع 44 ذكرا و 30 أنثى، توصلت إلى عدم وجود فرق بين الجنسين في الدافع للانجاز(عويد سلطان المشعان).

أما دراسة هارنيش وريان HARNISCH & RYAN (1983) و التي شملت عينة متكونة من 9582 تلميذا و تلميذة من الأمريكان و 1700 تلميذا و تلميذة من اليابانيين، يبلغ العمر لديهم تقريبا 16 سنة، و بتطبيق عليهم اختبارات تتعلق بالدافعية للانجاز و عزو الفشل و النجاح و اختبار القلق، فقد أسفرت عن وجود فرق بين الجنسين في الدافع للانجاز لصالح الذكور.

و توصل فاروق عبد الفتاح موسى (1984) من خلال دراسة شملت 499 من طلبة الجامعة بالسعودية بواقع 362 طالبا و 137 طالبة، إلى وجود فرق بين الجنسين في الدافع للانجاز، لصالح الذكور.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أما قوتفريد GOTTFRIED(1985) و من خلال تطبيقها على عينة من التلاميذ ينتسبون إلى المستوى الدراسي الرابع حتى التاسع، لم تجد أية فروق جنسية في الدافعية الداخلية في القراءة و الرياضيات والدراسات الاجتماعية والعلوم. (WIGFIELD, ECCLES 2002 :153).

و توصل فاروق عبد الفتاح موسى(1986) من خلال دراسة شملت عينة متكونة من 362 فردا من طلبة الجامعة بواقع 225 ذكرا و 137 أنثى، طبق عليهم اختبار الدافع للانجاز للأطفال الراشدين توصل إلى وجود فروق جنسية في الدافع للانجاز لصالح الذكور.

في حين توصل عبد الرحمان سليمان الطريري (1988) من خلال دراسة شملت 110 فردا من طلبة الجامعة بالسعودية، إلى وجود فرق بين الجنسين في الدافع للانجاز لصالح الطالبات(عويد سلطان المشعان).

بينما فتحي مصطفى الزيات (1990) من خلال دراسة شملت عينة مكونة من 300 فردا من طلبة الجامعة من الجنسين بواقع 154 طالبا من جامعة المنصورة بمصر و 146 طالبا من جامعة أم القرى، يتراوح مدى العمر لديهم من 18 إلى 27 سنة بمتوسط يقدر ب 22.13 وانحراف معياري يبلغ 2.35، 50.7% منهم ينتسبون إلى السنة الرابعة، طبق عليهم مقياس الدافع للانجاز الذي أعده محمد جميل منصور، قد توصل إلى عدم وجود فرق بين الجنسين في الدافع للانجاز.

و توصل أحمد محمد عبد الخالق (1991) من خلال دراسة شملت 536 فردا من اللبنانيين منهم 277 من تلامذة المدارس، بواقع 146 ذكرا و 131 أنثى، و كذلك 257 فردا من طلبة الجامعة بواقع 137ذكرا و 122 أنثى، طبق عليهم مقياس راي– لين للدافع للانجاز، توصل إلى وجود فرق بين الجنسين في الدافع للانجاز لدى تلامذة المدارس لصالح الذكور، بينما لم يجد فرقا بين الجنسين في الدافع للانجاز لدى طلبة الجامعة.

و توصل جاكسن و هارتر (1992) JACKSON, HARTER إلى وجود تدني في الدافعية الداخلية فيما يتعلق بالعلوم و الرياضيات في المستوى الدراسي الخامس و السادس لدى الإناث، و ليس لدى الذكور (WIGFIELD & ECCLES 2002 :153).

أما الصفطي (1995) ففي دراسته العبر الثقافية، التي شملت 349 طالبا و طالبة من دولة الإمارات العربية و 320 طالبا و طالبة من مصر، توصل إلى عدم وجود فرق بين الجنسين في الدافع للانجاز لدى الطلبة الإماراتيين بينما توصل إلى وجود فرق بين الجنسين في الدافع للانجاز لدى الطلبة المصريين (عويد سلطان المشعان).

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

و توصل كل من ويجفيلد و آخرون(1997) WIGFIELD & AL. بالمستوى الدراسي الأول و انتهت بالمستوى الدراسي السادس، إلى أن الإناث يعطين قيمة أكثر للقراءة من الذكور، في حين يعطي الذكور قيمة أكثر للرياضيات من الإناث (WIGFIELD & ECCLES 2002:153,).

أما سكانل و الان SCANELL & ALLEN (2000) فقد توصلا من خلال دراسة شملت 348 فردا بالواقع 130 ذكرا و 218 أنثى، يتراوح مدى العمر لديهم من 18 إلى 75 سنة، إلى عدم وجود فرق بين الجنسين في الدافع للانجاز.

و كذلك توصل رووتر و سميث و هال RUTTER, SMITH, HALL (2005) من خلال دراسة شملت 1030 فردا من تلامذة المستوى الدراسي الثانوي، ينتمون إلى 12 ثانوية، وينتسبون إلى المستوى الدراسي التاسع والعاشر والحادي عشر و الثاني عشر، طبق عليهم مقياس للدافعية يشمل 3 أبعاد هي الحاجة للانجاز والحاجة للسلطة و الحاجة للانتماء، إلى عدم وجود فروق جنسية في الدافعية للانجاز بأبعادها الثلاثة.

أما عويد سلطان المشعان (2007) فا من خلال دراسة شملت 303 فردا من الموظفين بواقع 189 ذكرا و 114 أنثى، منهم 228 من الكويتيين و 57 من غير الكويتيين، و بعد تطبيق اختبارلن للدافع للانجاز عليهم توصل إلى وجود فرق بين الجنسين في الدافع للانجاز لصالح الموظفات.

يتضح من خلال نتائج الدراسات السابقة الذكر و المتعلقة بالفروق الجنسية في الدافع للانجاز حسب ما يرى الباحث أن العلاقة بين الجنس و الدافع للانجاز ليست دائما خطية، فأحيانا تتعدم و أحيانا أخرى تكون عكسية أو سلبية، فأحيانا نجد فرقا بين الجنسين في الدافع للانجاز و أحيانا أخرى يختفي هذا الفرق، و في حالة وجود فرق بين الجنسين في الدافع للانجاز أحيانا يكون لصالح الإناث و أحيانا أخرى يكون لصالح الذكور، و يرى الباحث أن عدم اتساق نتائج الفروق الجنسية في الدافع للانجاز يمكن أن يرجع لأسباب هي كالتالي:

1- اختلاف المقاييس و الاختبارات المستخدمة في الدراسات.

2- اختلاف خصائص العينات من حيث الحجم و العمر و الخصائص النفسية والاجتماعية و الاقتصادية و كذلك المواقف و الخبرات السابقة التي مرت بها، و كذلك الخبرات و المواقف التي كانت تمر بها أثناء إجراء الدراسة عليها.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

8-التنشئة الاجتماعية و الدافع للإنجاز:

تعتبر الأسرة النظام الاجتماعي الأول الذي يتعامل معه الطفل، فمن خلالها يكتسب الطفل إنسانيته و اجتماعيته، فيتحول من كائن حي بيولوجي إلى كائن حي إنساني يفكر و يستفيد من تجاربه و خبراته و ينمي تجاربه في الحياة، ليس من أجل المحافظة على البقاء فقط بل كذلك من أجل التطور، و تحقيق أمانيه في النمو، و تلعب الأسرة دور المشرط الأول لتصرفات الطفل و ردود أفعاله من خلال طريقة معاملتها وتنشئتها له.

و يؤكد ماكليلاند (1975) أن الفترة العمرية التي تنحصر بين 6 إلى 9 سنوات تعد حرجة في النمو الدافع للانجاز و السلوك حيث قد أظهرت نتائج الدراسة أن هذه الفترة من العمر هي فترة النضج الانفعالي و الاجتماعي بالمقارنة الاجتماعية التلقائية عند وضع الطفل في وضعيته بالمقارنة مع أقرنه، و ربما تكون هذه الفترة التي يهتم فيها الآباء بأداء أطفالهم مقارنة بأداء الأخريين، و هذا يؤثر بصفة خاصة في المنافسة مع الإنجاز أو الإحساس القوي بالفشل (محمد أحمد الرفوع و محمد إبراهيم السابقة و ماهر يونس الرابيع ،2004).

و يذكر ماكليلاند (1975) تجربة ماريون وبوتوم التي شملت مجموعة تتكون من 29 طفلا ذوو ثمانية أعوام من العمر، قيست دافعية الانجاز لديهم ثم أجريت مقابلات مع أمهاتهم، و توصلت إلى أن أمهات الأطفال الذين حصلن على درجات عالية في الدافع للانجاز يتوقعن من أبنائهن أن يكونوا أكثر نشاطا و استقلالا، و يأملن أن يتعلم أولادهن في مرحلة مبكرة الأداء الجيد، و إحراز المراكز الأولى في المسابقات، كما يتوقعن من أبنائهن أن يختاروا أصدقاءهم بمفردهم و أن يعرفوا كيف يسيرون في طرقات المدينة بمفردهم، على العكس من هذا فإن أمهات الأطفال الذين حصلوا على درجات منخفضة في الدافع للانجاز فإنهن يفرضن قيودا أكثر على أبنائهن، كما يرفضن أن يلعب أطفالهن مع أطفال لا يعرفوهم الآباء، كما أنهن لا يسمحن لأبنائهن أن يتخذوا قرارات هامة دون الرجوع إليهن (دافيد ماكليلاند 1975 :58،57).

يتضح من خلال نتائج تجربة و ينتر بوتوم أن أمهات الأطفال المرتفعي الدافعية للانجاز يضعن معايير عالية لأولدهن كما أنهن يعملن على استقلال أطفالهن مبكرا، في حين أن أمهات الأطفال ألمنخفضي الدافعية للانجاز يقمن بعكس هذا تماما.

و يذكر ماكليلاند دراسة أخرى تتعلق بالتنشئة الاجتماعية و الدافعية للانجاز يتضح من خلال نتائجها أنه يزداد العمر الذين يعرف فيه الأبناء طريقهم من طرقات المدينة بانخفاض الحاجة للانجاز، فإذا توقع أباء الأطفال ذوو الحاجة العالية للانجاز أن يتم هذا لما يبلغ أبناءهم السادسة و النصف من العمر، يتوقع أباء الأطفال الأقل درجة في الدافعية للانجاز أن يتم هذا في سبع سنوات و نصف، يتوقع أباء

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الأطفال الأقل بكثير في الدرجة الدافعية للانجاز أن يتم ماكليلاند 1975).

و في دراسة أخرى تتعلق كذلك بالتنشئة الاجتماعية و الدافعية للانجاز تم التوصل إلى ما يلي:

يتوقع والدي الطفل ذو الحاجة العالية للإنجاز أداءا أعلى من المتوسط، و يظهرون اتجاها أكثر حبا و تشجيعا نحو أطفالهم حين تأديتهم لمهامهم، و اتصفت أمهاتهم بأنهن أكثر تسلطا من أبائهم و أكثر حبا لأبنائهم، كما كنا متضامنات في أمور أبنائهن أكثر من أمهات الأطفال ذو الحاجة المنخفضة للانجاز، و قد اتصف أباء الأطفال ألمرتفعي الحاجة للانجاز بأنهم أقل تسلطا من أباء الأطفال ألمنخفضي الحاجة للانجاز (دافيد ماكليلاند 1975: 198، 200).

من خلال هذه النتائج يبدو للباحث أن نوعا من الحزم في إطار علاقة والديه جيدة يسودها الحب و الحنان، و نوع من الإدراك المتفائل نحو الطفل يلعب دورا كبيرا في تنمية الدافعية للانجاز لدى الطفل.

و لقد أوضح روزن (1961) ROSEN من خلال دراسته لأربع متغيرات ديمغرافية هي حجم الأسرة، ترتيب الطفل بين أخواته، عمر الأم، و الطبقة الاجتماعية التي تنتمي إليها الأسرة أنها تؤثر على نمو الدافعية للانجاز لدى الطفل.

ويبدو للباحث من خلال هذه النتيجة أنه كلما كانت الخصائص الموضوعية للأسرة جيدة، و ملائمة و تسمح بالنمو السليم للأطفال من الناحية البيولوجية و العقلية والنفسية كلما كان ذلك مفيدا للطفل، فبالنسبة لحجم الأسرة فإنه كلما كان حجم الأسرة صغيرا كلما كان ذلك جيدا بالنسبة للطفل، حيث أن عدد مرات تفاعله مع والديه يزيد عما لو كان حجم الأسرة كبيرا.

أما فيما يتعلق بالوضعية الطبقية للأسرة فإنه كلما كانت الوضعية الاجتماعية و الاقتصادية للأسرة جيدة كلما سهل هذا للأسرة الحصول و اكتساب مريحات الحياة المادية و بالتالي يمكنها توفير مستلزمات النمو الطبيعي للطفل بحيث تتمكن من إثراء الحياة اليومية له بشتى المثيرات التي تفيدهم بزيادة خبرتهم بالأشياء.

أما فيما يتعلق بعمر الأم فمن الطبيعي أنه كلما كانت الأم شابة في سنها كلما كانت أكثر حيوية و نشاطا كلما استطاعت أن تهتم بأطفالها أكثر.

و في إطار مشابه لما تقدم يرى كراوفورد (1970) CRAWFORD أن الأم المتعلمة بدرجة عالية تستطيع أن توفر لأبنائها أحسن الظروف لغرس دافعية الانجاز فيهم و كذلك القيم المتعلقة بالانجاز، و قد توصل كراوفورد إلى هذه النتيجة من خلال دراسة شملت أسر و أطفالهم اختيروا بطريقة عشوائية و طبقت عليهم مقاييس موضوعية و اسقاطية تتعلق بالدافع للانجاز، وسجلت المحادثات التي كانت تجري بين أفراد الأسرة و أطفالها.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

و في مجال أسري مشابه فإن راتل و جي ولروز وسينيـ
LAROSE, SIMAN, SENECAL و في دراسة شملت عينة متكونة من 729 طالبا بواقع 356 ذكرا و 373 أنثى، يبلغ متوسط العمر لديهم 17 سنة بانحراف معياري يقدر ب 1.47 سنة، طبق عليهم مقياس المساندة الوالدية للاستقلال و مقياس الاهتمام العاطفي و مقياس الدافع للانجاز، توصلوا إلى أن الطلبة الذين يعانون من إشكال في مسارات الدافعية يدركون والديهم على أنهم أقل اهتماما بأعمالهم المدرسية، و أقل مساندة للاستقلالية.

و في نفس المجال تقريبا توصل كل من كوتسوليس و كامبل (2001) KOUTSOULIS, & CAMPBEL إلى أن الضغط ألوالدي منبئ سلبي بالدافعية و تحصيل الرياضيات و العلوم الخاصة لدى الإناث، كما توصلا كذلك إلى أن المساندة الوالدية النفسية تؤثر تأثيرا مباشرا على دافعية الطلبة و تؤثر هذه المساندة بشكل غير مباشر على انجازهم.

9-نظريات الدافع للانجاز:

9-1-موري و الحاجة للانجاز:

يعتبر موري من منظري نظريات سمات الشخصية، و لقد صمم عام 1938 اختبارا إسقاطيا هو اختبار تفهم الموضوع، مصمم ليحدد سمات الشخصية و كذلك الدوافع اللاشعورية.

و لقد ركز موري اهتمامه على الحاجات الأساسية في الشخصية و التي أطلق عليها تسمية الحاجات النفسية المنشأ و التي تقع على مستوى اللاشعور.

و لقد وصف موري الحاجة بأنها فسيولوجية كيميائية تثار بواسطة عمليات داخلية في الإنسان أو مؤثرات خارجية، و عندما تثار الحاجة فإنها توجه هذه القوة و السلوك في البيئة بطريقة معينة لإشباعها، و يرى موري أن هناك انفعال معين يصحب كل حاجة يكسب السلوك قوة و طاقة (عز الدين جمال عطية، 1997: 106، 107).

و قد أحصى موري عدد من الحاجات هي كالتالي:

1- الحاجة للانجاز.
2- الحاجة للتملك.
3- الحاجة للانتماء.
4- الحاجة للعدوان.
5- الحاجة للاستقلالية.
6- الحاجة إلى طاعة النظام.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

7- الحاجة إلى الإبداع.
8- الحاجة للتفرد.
9- الحاجة للدفاع عن الشرف.
10-الحاجة لتبرير الأفعال.
11-الحاجة للانصياع للقادة.
12-الحاجة للسيطرة.
13-الحاجة للاستعراض.
14-الحاجة لتفادي الألم.
15-الحاجة لتفادي الفشل.
16-الحاجة للحماية.
17-الحاجة للتنظيم.
18-الحاجة للعب.
19-الحاجة للاعتراف.
20-الحاجة للنبذ، الحاجة للتمتع.
21-الحاجة للجنس.
22-الحاجة للبحث عن المودة.
23-الحاجة للفهم (PERSONALITY SYNOPS).

ويذكر موري أن الحاجات السابقة الذكر منها ما هو شعوري و منها ما هو غير شعوري، الأمر الذي يصعب معرفة السبب الحقيقي الذي يقف وراء تصرف الإنسان بطريقة معينة، و يرى كذلك أنه ليس بالضرورة أن تؤدي نفس الحاجات إلى القيام بنفس السلوكات، ذلك لأن الخبرات التي مر بها الفرد تلعب دورا أساسيا في صياغة استجابته للمثيرات (مولاي بودخيلي، 2004 :9).

و يؤكد موري أن القوى البيئية تلعب دورا هاما في ظهور الحاجات النفسية المنشأ، و قد أطلق اسم الضغط على هذه القوى، إشارة إلى الضغط الذي تمارسه هذه القوى علينا حتى نقوم بسلوك ما (PERSONALITY SYNOPS)، و من بين ال27 حاجة التي أحصاها موري هناك ثلاث حاجات أولاها أهمية كبيرة و هي الحاجة للسلطة و الحاجة للانتماء و الحاجة للانجاز، و هي الحاجات التي تركزت حولها الدراسات.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الحاجة إلى السلطة: تشير هذه الحاجة إلى الرغبة أو الحاد
كما تشير هذه الحاجة إلى رغبة الفرد في أن يكون في وضعية مؤثرة على الأفراد الذين هم حوله، و كذلك على الأفراد الآخرين. و الأفراد الذين يتصفون بالحاجة القوية إلى السلطة عادة ما يشتغلون كمعلمين وكنفسانيين وكصحافيين و كمشرفين، غير أن هؤلاء الأفراد الذين لديهم حاجة عالية للسلطة لا يعني بالضرورة أنهم قادة جيدون (PERSONALITY SYNOPS).

الحاجة إلى الانتماء: تشير هذه الحاجة إلى الرغبة أو الحاجة إلى تكوين صدقات و ارتباطات.
و الأفراد الذين لديهم حاجة عالية إلى الانتماء يمضون وقتا كبيرا في التفاعل مع الأخريين و الاتصال بهم بشتى طرق المحادثة(الهاتف، كتابة الرسائل)، كما أنهم يميلون إلى أن يكونوا أعضاء في المجموعات الاجتماعية أو النوادي (PERSONALITY SYNOPS).

الحاجة إلى الإنجاز: و تشير هذه الحاجة إلى الرغبة في تحقيق أو إتمام شيء ما صعب، سواء تعلق هذا الشيء بمجال الظواهر الطبيعية أو الأفكار أو المجال الاجتماعي، كما تشير الحاجة إلى الانجاز إلى الرغبة في الأداء الجيد و تحقيق النجاح، و عادة ما يتصف الفرد الذي يكافح للانجاز بأنه شخص معتمد على نفسه في العمل و يتمم أعماله بسرعة. وتمكن الحاجة العالية للانجاز الشخص من التغلب على العقبات الصعبة من أجل الحصول على أهدافه، و كذلك تعني لديه النجاح و التفوق على الأخرين (عز الدين جميل عطية، 1997: 106،107).

2-9-نظرية ماكليـــلانـــد:

بالنسبة لماكليلاند McCLELLAND فإن هناك ارتباطا بين الهاديات السابقة و الأحداث الايجابية، و ما يحققه الفرد من نتائج، حيث أنه إذا كانت مواقف الانجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد فإنه سيميل إلى الانهماك في السلوكيات المنجزة، أما إذا حدث نوع من الفشل و تكونت لدى الفرد بعض الخبرات السلبية فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافعا لتحاشي الفشل (عبد الطيف محمد خليفة، 1995: 100).
و هذا معناه ببساطة في رأي الباحث أن الدافعية للانجاز وفقا لماكليلاند أمر مكتسب و معزز بفعل قوانين الاشراط البسيط، و بالتحديد بقانون الأثر لثورنديك و الذي فحواه أن السلوك الذي يتبعه ثواب يميل إلى التكرار و يزداد احتمال ظهوره مستقبلا، أما السلوك الذي يتبعه عقاب فإنه يختفي أو يتناقص احتمال ظهوره.
و يرى كورمان (1974) أن تصور ماكليلاند في الدافعية للانجاز له أهمية كبيرة لسببين:
السبب الأول: أنه يقدم أساسا نظريا يمكن من تفسير نمو الدافعية للانجاز لدى بعض الأفراد

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

و انخفاضها لدى البعض الأخر، بحيث يتوقف هذا على ن
ارتفعت الدافعية، أما إذا كان العائد سلبيا انخفضت هذه الأخيرة.

السبب الثاني:و يتمثل في استخدام ماكليلاند لفروض تجريبية أساسية لفهم و تفسير ازدهار و تدهور النمو الاقتصادي في علاقته بالحاجة للانجاز في بعض المجتمعات (عبد الطيف محمد خليفة، 1995: 100).

نتائج نظرية ماكليلاند:

وقد أمكن تحديد المنطق الأساسي خلف هذا الجانب في الأتي:

1- هناك فروق فردية فيما يحققه الانجاز من خبرات مرضية بالنسبة لهم.

2- يتصف الأفراد ذوو الحاجة المرتفعة للانجاز بالعمل بدرجة كبيرة مقارنة مع الأفراد ذوو الحاجة المنخفضة للانجاز في المواقف التالية :

أ-مواقف المخاطرة المتوسطة: حيث تقل مشاعر الإنجاز في حالة المخاطرة الضعيفة و قد لا يتحقق الانجاز في حالة المخاطرة الكبيرة.

ب-المواقف التي تمكن من التغذية الراجعة أي تتوافر فيها المعرفة بالنتائج أو العائد من الأداء، حيث بارتفاع الدافع للانجاز تظهر لدى الفرد الرغبة في معرفة إمكانياته و قدراته على الانجاز.

ج-المواقف التي يتحمل فيها الفرد المسؤولية عن أدائه: حيث أن الفرد ذو الحاجة العالية للانجاز يرغب في تأكيد مسؤوليته عن العمل.

3- نظرا لخاصية الدور الملزم لمهام ما تتسم بالخصائص السابقة الذكر(2أ، ب، ج)، فإن الأفراد ذوو الحاجة المرتفعة للانجاز سوف ينجذبون إلى هذا الدور أكثر من غيرهم (عبد الطيف محمد خليفة ، 1995: 100).

9-3-نظريـــة أتكنســون:

تختلف نظرية أتكنسون ATKINSON في الدافعية للانجاز عن نظرية ماكليلاند بعدد من الملامح، حيث أنها أكثر توجها معمليا، كما أنها أكثر تركيزا على المعالجة التجريبية للمتغيرات التي تختلف عن متغيرات الاجتماعية المركبة لمواقف الحياة التي تناولها ماكليلاند، وتتميز نظرية أتكنسون بأنها مؤسسة في ضوء كل من نظرية الشخصية و علم النفس التجريبي (عبد الطيف محمد خليفة ،1995: 102،103).

تعرف نظرية أتكنسون في الدافعية للانجاز بنظرية منحنى التوقع-القيمة، مستفيدا في ذلك من توجهات طولمان وكورت ليفين، و افتراض دور الصراع بين الحاجة للانجاز و الخوف من الفشل.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

كما قام أتكنسون بإيضاح العوامل المحددة للانجاز القائم على في عمل ما تحددها أربعة عوامل هي:

عاملان يتعلقان بخصائص الفرد، وعاملان يتعلقان بخصائص المهمة المراد انجازها، كما هو موضح على النحو التالي:

فيما يتعلق بخصائص الفرد:

قسم أتكنسون و زملاؤه الأفراد في ضوء الوسيط على الحاجة للانجاز، نمط أ و نمط ب، و نمط أ أكبر من الوسيط، و النمط ب أقل من الوسيط، و عليه فبالنسبة لأتكنسون هناك نمطان من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجه نحو الانجاز (عبد الطيف محمد خليفة،1995:103).

النمط الأول: الأشخاص الذين يتصفون بارتفاع الحاجة للانجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل.

النمط الثاني: الأشخاص الذين يتصفون بارتفاع الخوف من الفشل بدرجة أكبر من الحاجة للانجاز.

كما يوضح هذا الشكل التالي:

النمـــــط	مستوى الحاجة للانجاز	مستوى الخوف من الفشل
الدافع للانجاز أكبر من الدافع لتحاشي الفشل	مرتفع	منخفض
الدافع لتفادي الفشل أكبر من الدافع للانجاز او النجاح	منخفض	مرتفع

شكل رقم (4) يبين أنماط الافراد و مستوى الحاجة عن عبد الطيف محمد خليفة.

و لقد استخدم أتكنسون اختبار تفهم الموضوع في قياسه للحاجة للانجاز و استخدم اختبار القلق سارسون لقياس الخوف من الفشل و هو اختبار يقيس القلق في موقف الامتحان.

2- فيما يتعلق بخصائص المهمة:

هناك عاملان يتعلقان بالمهمة و هما كالتالي:

العامل الأول: احتمالية النجاح، و تشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة و تعتبر احتمالية النجاح أحد محددات المخاطر.

العامل الثاني: الباعث للنجاح في المهمة أو ما يسمى بالاهتمام الداخلي أو الذاتي لأي مهمة بالنسبة للأفراد، و يؤثر الأداء في مهمة ما بالباعث للنجاح في هذه المهمة.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

و يرى أتكنسون أن الباعث للنجاح يكون مرتفعا عندما تـ
سهولة المهمة، حيث أن المهام الصعبة جدا يصاحبها باعث مرتفع للنجاح نتيجة لما يترتب عليها من رضا منخفض عند انجازها.

إضافة إلى هذا فقد قام أتكنسون (1957)، (1964) بتقديم معادلات دقيقة تلخص العلاقة بين العوامل المحددة للدافعية للانجاز فيما يتعلق بالميل لتحقيق النجاح أو الميل لتحاشي الفشل، و ذلك كما يلي:

1- الميل إلى تحقيق النجاح:

و يشير الميل إلى تحقيق النجاح إلى دافعية البدء في موقف الانجاز و يحدد هذا الميل ثلاثة عوامل تشملها المعادلة التالية:

الميل إلى النجاح= الدافع إلى بلوغ النجاحx احتمالية النجاحx قيمة الباعث للنجاح.

و يتضح من هذه المعادلة أن الميل إلى النجاح دالة للاستعداد ثابت نسبيا و يتم تقدير الدافع إلى بلوغ النجاح بواسطة درجة الحاجة للانجاز على اختبار تفهم الموضوع، و يعتبر الدافع إلى بلوغ النجاح هو أحد الخصائص الشخصية التي تتسم بالثبات النسبي عبر المواقف المختلفة و تشير احتمالية النجاح بالإضافة إلى ما سبق إلى اعتقاد الفرد و توقعه بأنه سوف ينجح في أداء مهمة ما، و تتغير احتمالية النجاح من موقف للآخر عكس الدافع للنجاح الذي يتسم بالدرجة العالية من الثبات.

قيمة الباعث للنجاح في مهمة ما،يترتب على نجاح الفرد في أداء مهمة ما حالة وجدانية تؤدي إلى ارتفاع هذا الباعث ، و في حالة الفشل في أداء المهم فإنه يترتب عن هذا حالة وجدانية سالبة تؤدي إلى انخفاض قيمة الباعث للنجاح.

و يرى كل من أركاسن أنه لتحديد الميل للنجاح يجب معرفة الدافع للنجاح و احتمالية النجاح، أما الباعث للنجاح، فيتم تقديره من خلال طرح احتمالية النجاح من واحد صحيح على هذا الشكل:

الباعث للنجاح= 1- احتمالية النجاح.

2-الميل إلى تحاشي الفشل:

مما يميز الأفراد الذين يتصفون بدور الميل إلى تحاشي الفشل أنهم يدخلون في مواقف و هم يعانون من مشاعر القلق و الخوف من الفشل، و تكمن خطورة الميل إلى تحاشي الفشل أنه يكف قيمة الباعث للنجاح، كما يؤثر سلبا على الدخول في مواقف للانجاز، و كذلك على أداء الفرد في هذه المواقف.

و لقد حدد أتكنسون الميل إلى تحاشي الفشل في معادلة في ثلاثة عوامل هي كالتالي:

الميل إلى تحاشي الفشل= الدافع لتحاشي الفشل x احتمالية الفشل.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

3-قيمة الباعث للفشل:

يقدر و يقيم الدافع إلى تحاشي الفشل بالدرجة على مقياس الفلق الذي أعده بارسون و ماندلر، أما احتمالية الفشل فهي محددة في بعض المواقف التجريبية. و تأخذ قيمة الباعث للفشل دائما رقما سلبيا لأن الفشل قيمة سلبية و عليه فإن قيمة الميل إلى تحاشي الفشل تكون سلبية في جميع الحالات.

1- تقدير نتائج أو محصلة الدافعية للانجاز:

لقد عالج أتكنسون كل من الميل إلى تحقيق النجاح، و الميل إلى تحاشي الفشل بشكل مستقل و قد أكدت الدراسات على أنها متغيران مستقلان من خصائص الشخصية، و يعتمد توجه الفرد على أيها اكبر من الأخر.

و تحسب محصلة أو ناتج الدافعية للانجاز كالأتي:

محصلة أو ناتج الدافع للانجاز = الميل إلى بلوغ النجاح +الميل إلى تحاشي الفشل =(الدافع إلى بلوغ النجاح× احتمالية النجاح×قيمة الباعث للنجاح) + (الميل إلى تحاشي الفشل ×احتمالية الفشل × قيمة الباعث للفشل).

من خلال ما سبق يمكن القول أن الدافع للانجاز لدى أتكنسون هو محصلة ستة عوامل هي كالتالي، الميل إلى تحقيق النجاح و الميل إلى تفادي الفشل .

احتمالات النجاح و احتمالية الفشل و يوازي التوقعات.

قيمة الباعث للنجاح و قيمة الباعث للفشل، و هو تقسيم ذاتي للموظف الايجابية أو السلبية التي تمنع النجاح أو الفشل.

4-9-معـــالجـــة وينـــر:

قام "وينر" WIENER بإعادة تحليل و مراجعة نظرية الدافعية للانجاز التي قدمها كل من ماكليلاند و أتكنسون، و افترض أن النجاح يترتب عليه تقوية و تدعيم الميل نحو الانجاز للحصول على الهدف وأما الفشل فإنه يحدد الميل أن يستمر في اتجاه واحد، و يجعل الفرد يثابر و يبذل المزيد من الجهد لانجاز هذه المهمة. و ينتج عن الفشل في أداء مهمة ما نوعان من التوافق الميل الناتج :

الأول:انخفاض احتمالية النجاح حيث يتحقق الفرد من المهمة صعبة أكثر مما يتصور (عبد الطيف محمد خليفة ، 122:1995).

الثاني: تضاف المحاولة السابقة غير الناجحة إلى الميل الناتج في المحاولة الحالية، وينشاء عن هذا النوع من التوافق نوع من المثابرة للتغلب على التوتر الناتج عن عدم الحصول على الهدف المرجو.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

وأطلق وينر على الدافعية المتبقية من المحاولة الأولى و ال
القصور الذاتي " ، و عدل وينر من معادلة الميل الناتج أو النهائي من خلال إضافة ميل القصور الذاتي " و ذلك على النحو التالي:

الميل النهائي =(الدافعية لبلوغ الهدف –الدافع لتجنب الفشل) (احتمالية النجاح ×قيمة الباعث للنجاح)+ميل القصور الذاتي.

و من التنبؤات التي أقيمت في ضوء هذا التصور الذي قدمه "وينر" من خلال هذه المعادلة، هو أن للأفراد الذين يتزايد لديهم الدافع للنجاح عن الدافع لتحاشي الفشل سوف يظهرون زيادة في الدافعية بعد الفشل. كما أن لأفراد الذين يرتفع لديهم الدافع لتحاشي الفشل عن الدافع للنجاح سوف يكونوا أكثر فقرا مع زيادة عدد مرات الفشل، لأن الميل الناتج عندهم يكون سلبيا دائما و ينتهي الميل السلبي دائما بعد تحقيق النجاح بينما يستمر بعد الفشل (عبد الطيف محمد خليفة، 123:1995).

مما سبق يظهر أن "وينر" في إعادة تحليله و مراجعته لنظرية الدافعية للانجاز ل ماكليلاند و أتكنسون أنه يسلم هو كذلك–باكتساب الدافعية للانجاز، ويقوم بتفسيرها مستخدما نظريات التعلم الاشتراطية، غير أن استخدامه للاشتراط في تفسير الدافعية للانجاز ليس استخداما مطلقا بل هو استخدام ثري للتحليل السلوكي لدافعية الانجاز حيث قام بإدخال متغيرات و سيطية تتمثل في خصائص الفرد، فيقدم لنا نموذجا اشتراطيا خاص بنوع واحد فقط من الأفراد.

ولقد أوضح "وينر" أن ردود الفعل للفشل تختلف باختلاف مستوى الدافع للانجاز لدى الفرد حيث يزداد مستوى الأداء الفشل عندما يكون الدافع للانجاز مرتفعا لدى الفرد فيما يتدهور مستوى الأداء عند الفشل عندما يكون الدافع للانجاز منخفضا. و فسر هذا باختلاف إدراك الأفراد لأسباب الفشل و النجاح حيث افترض أنه من يتصف بالدافع للانجاز المرتفع يعزى فشله إلى عدم بذل المجهود، و على العكس منه،فإن الذي يتصف بانخفاض الدافع للانجاز فإنه يعزى فشله إلى افتقاده للقدرة.

و يتضح من هذا أن "وينر" قد صياغة مفهوم الدافع للانجاز في ضوء مصطلحات معرفية.

5-9-تصـــور راينـــــور:

قدم " راينور " في عام (1969)، إضافة إلى نموذج أتكنسون من خلال تأكيده على النتائج المستقبلية المحتملة للنجاح أو الفشل في انجاز مهمة ما و احتمال إدراك الفرد لإمكانية وجود صلة بين أدائه لمهمة ما في الحاضر على مستقبله. فالأداء على المهام الحالية يعكس حاجة داخلية للانجاز تؤثر على

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

مستوى انجاز المهام الأخرى المتشابهة في المستقبل، و سل
الحاضر والنتائج المستقبلية يختلف عنها في حالة عدم إدراك الرابط بين الحاضر و المستقبل
(عبد الطيف محمد خليفة، 129:1995).

و للتحقق من هذا قام بقياس الوسيلة المدركة لدى مجموعة من الطلاب الجامعيين ممن يدرسون مقرر علم النفس، حيث تم تقدير مستوى الأداء الأكاديمي لهؤلاء الطلاب، و اتجاههم نحو النجاح في المستقبل المهني الذي يتوسمونه. و تبين أن الطلاب لمرتفعي الحاجة للانجاز و ألمنخفضي القلق من الفشل يحققون مستويات عالية في الأداء للالتحاق بالصفوف العليا، خاصة بين الطلاب الذين يدركون أهمية الدراسة في تحديد مستقبلهم المهني (عبد الطيف محمد خليفة ، 130:1995).

ويرى الباحث أن هذا التصور الذي يقدمه " راينور " يفسر لنا بدرجة كبيرة إن لم نقل تماما– خاصة في الآونة الراهنة و بعد تبني الجزائر لسياسة الاقتصاد الرأسمالي –ضعف الانجاز الأكاديمي حيث يقل الارتباط أو ينعدم بين قدرات الطلبة الأكاديمية و التخصصات إلي يوجهون إليها أو تفرض عليهم و الوظائف المهنية التي قد يحصلون عليها. هذا فضلا عن الضعف العائد المادي المستقبلي المترتب عن النجاح الدراسي.

6-9-معالجـــة هورنـــر:

اهتمت " هورنر " بمعالجة الدافعية للانجاز لدى المرأة، و هي تعتبر أن كلا من الدافع إلى الانجاز و الدافع إلى التحاشي الفشل الذي قدمها أتكنسون غير كافيين لشرح السلوك المرتبط بالانجاز لدى المرأة.

و طرحت " هورنر " مفهوما جديدا يفسر عدم استجابة المرأة لظروف الاستثارة الانجازية، وهو مفهوم الدافع لتجنب النجاح أو الخوف من النجاح.

و ترى " هورنر " أن هذا الدافع هو أحد خصال الشخصية الكامنة و المستقرة لدى الأنثى، و التي تتكون مبكرا أثناء اكتسابها لهوية الدور الجنسي حيث تتعلم أن المنافسة غير مناسبة لها و أنها ملائمة فقط للذكور، و عليه فإن مواقف الانجاز التي تتضمن نوعا من المنافسة تخلق لديها الصراعات و التهديدات و الخوف من الرفض الاجتماعي.

و أوضحت " هورنر " أن المرأة ذات الدافعية المرتفعة الانجاز تجد نفسها في موقف صراع، فنجاحها قد يعني فشلها، فهي تريد أن تكون ناجحة إلا أنها تخشى وفقا للتوقعات الاجتماعية السائدة بأن نجاحها سيؤدي إلى فشلها كامرأة، أو نبذ المجتمع لها، فهي في مواقف الانجاز لا تخشى الفشل و لكن تخشى النجاح، و من جهة أخرى إذا فشلت فذلك ناتج لعدم التزامها بمعايير الأداء، أما إذا نجحت فهي تلتزم

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

بالتوقعات المجتمع في دورها كأنثى، و من ثم فإنه بالنسب
تكون مصحوبة بالدافع لتجنب النجاح أو الخوف من النجاح.

و لم تضع " هورنر " الدافع لتجنب النجاح في معادلة حساب الميل الناتج بالرغم من أهمية هذا الجانب بالنسبة للأنثى ، فالأنثى يمكن أن تكون لديها دافع مرتفع للنجاح و دافع منخفض لتحاشي الفشل، و تظل منخفضة في الميل الناتج أو النهائي، لأن الميل لتجنب النجاح نشأ عن الدافع لتجنب النجاح، و عليه فقد اوضح أركير و جراسكي ARKER & GRASKE أن معادلة الميل النهائي بالنسبة للإناث يجب تعديلها لتشغل الدافع لتحاشي النجاح و ذلك كالتالي:

ناتج الدافعية للإنجاز = (الدافع لبلوغ النجاح – الدافع لتجنب الفشل –الدافع لتجنب النجاح) (احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح) (عبد الطيف محمد خليفة، 124:1995).

و قد قامت رومر(1977) ROMER باعادة دراسة " هورنر " حول تفادي النجاح أعيدت على تلاميذ من المستوى الدراسي الخامس حتى الحادي عشر ذكورا و إناثا، و طبق عليهم اختبار تفهم الموضوع لقياس الدافع لتفادي النجاح، و استمارة دور هوية الجنس القيام، ثم طلب منهم القيام بمهام في مواقف تنافسية و مواقف غير تنافسية. و لم تسفر الدراسة عن أية فورقات تتعلق بالجنس و العمر و تصور دافع تفادي النجاح.

و قد أدى تلاميذ المستوى التعليمي التاسع و الحادي عشر من الإناث ذوي الدافع لتفادي النجاح بشكل جيد في الظروف الخالية من التنافس، أما الإناث اللواتي ليس لديهن دافع لتفادي النجاح فقد أدين بشكل جيد في المواقف التنافسية، و العكس وجد لدى الذكور في كل المستويات التعليمية فالذكور ذوو الدافع لتفادي النجاح يؤدون بشكل جيد في المواقف غير التنافسية (ROMER 1977).

9-7-فروم والمقارنة المعرفية المتقاطعة:

يستخدم " فروم " VROOM في نموذجه للدافع للانجاز مصطلحي القيمة و التوقع الذي أدخلها كل من TOLMAN(1932) و لوين LEWIN (1936) و بيك(1955) BECK و روتر (1955) ROTTTER.

و يبدو أن نظرية" فروم " أصبحت معروفة بنظرية القيمة– الوسيلة–ا لتوقع (نظرية ق و ت) منذ أعمال لوك LOCKE (1975) ، و هي عادة ما يطلق عليها اسم نظرية التوقعات.

و يرى روت كانفر RUTH KANFER (1975) أن نظرية ق و ت هي نظرية متقطعة أو دورية لكونها متمركزة على التوقعات و قيم الفرد بالنسبة للسلوكات الخاصة في مواقف خاصة أو متقطعة.

فالنموذج النظري لعملية الدافعية يهدف إلى تفسير المواقف غير العادية في عمل الفرد.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ويعطي نموذج " فروم "اهتماما للدافعية الخارجية، حيث اهت
الفعل قد يؤدي إلى العديد من النتائج أو المرتبات، و يرى " فروم " أن القوة نحو الفعل تتحدد بواسطة عاملين:

1- مكافئ حيز المرتبات أو النتائج من الدرجة الأولى.
2- التوقع بأن الفعل سوف يؤدي إلى هذه النتائج.

و التكافؤ لدى " فروم " مثل الاحتمالية الذاتية لدى أتكنسون و هي تمتد من صفر إلى واحد (عبد الطيف محمد خليفة، 119:1995).

و لقد صاغ " فروم " المعادلة التالية:

القوى نحوى الفعل = مجموع التوقع بأن الأداء سوف يؤدي إلى نتائج معينةx التكافؤ لكل من هذه النتائج.

ويرى " فروم " أنه على الرغم من أن التوقع المشار إليه في هذه المعادلة يسهل تحديده، فإنه يصعب تحديد التكافؤ إلى حد ما ذلك لأن النتائج تحدد بواسطة عاملين:

1- مكافئ حيز المرتبات أو النتائج الذي أطلق عليه مرتبات الدرجة الثانية حيث يؤدي الناتج إلى المساعدة على الإنجاز.
2- وسيلة الناتج أو المخرج وهو كل ناتج من الدرجة الثانية.

و يلاحظ في نموذج فروم ما يلي:

1- لم يشير إلى القيمة الداخلية للحصول على هذه الجوانب أو العمليات الداخلية واقتراح البعض ضرورة أن يتضمن نموذج " فروم " هذه الجوانب أو العمليات الداخلية.
2- لم يوضح" فروم " كيفية استخدام النتائج أو مرتبات النظام الثاني للتكافؤ.
3- يمكن أن توجد نتائج النظام الأول في موقف ما، حيث توجد نتائج النظام الثاني في موقف أخر (عبد الطيف محمد خليفة،121،120:1995).

و باختصار فإن الدافعية الخارجية يبدوا أنها تتزايد مع المكافأة المرغوبة التي تيسر الانجاز، أما الدافعية الداخلية فإنها تتزايد نتيجة صعوبة الهدف حتى المستوى الأمثل و المشكلة تتمثل في مواقف الحياة الفعلية و صعوبة الفصل بين النوعيين من الدافعية إجرائيا (عبد الطيف محمد خليفة، 122:1995).

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

9-8-أتكنسون بيرش وديناميةالفعل:

قدم أتكسون و **بيرش و** كول (1984) ATKINSON & BIRCH & KULL تصورا نظريا بأخذ بعين الاعتبار مشكلات التغيير في ميول الفعل عبر الزمن و العلاقات القائمة بين العديد من هذه الميول فيما أطلق عليه بالنظرية الدينامكية للدافعية الانجاز.

وو فقا لهذه النظرية فإن هناك تفاعلا بين كل من الدافع للانجاز و الدافع إلى التحاشي الفشل، و أن القوى الدافعة الدينامكية الناتجة عن هذا التفاعل تؤثر في اختيار المهام الصعبة، و كذلك في الميول الموجهة نحو الهدف، وتظهر أهمية هذه الميول فقط عندما توجه إليها بعض القوى.

(عبد الطيف محمد خليفة ،1995:132).

و يستخدم أتكنسون و بيرش في نظريتهما المفاهيم التالية:

ميل الفعل: يحدد ميل الفعل نشاط الفرد لاختبار الأداء، فميل الفعل من أجل النشاط يتزايد لنتيجة القوى المحرضة التي تثار بواسطة العديد من المثيرات فرؤية الطعام تؤدي إلى زيادة ميل الفرد نحو سلوك تناول هذا الطعام.

و إذا كانت المثيرات موجودة في موقف الانجاز تشجع على المثابرة، فإن قوى الإثارة سوف تزيد من ميل الفعل لأداء المهمة حتى يصبح هذا الميل مسيطر على الفرد و يدفعه لإنهاء هذه المهمة.

قوى الاستهلاك:هي قوى تضعف من ميل الفعل عندما يندمج الفرد في نشاط معين حتى يصبح الميل الفعل لأداء مهمة أخرى أكثر سيطرة و سيادة، و عليه يتحول الفرد إلى هذه المهمة.

و تعتمد التغيرات في ميل الفعل على أثار كل من القوى المحرضة وقوى الاستهلاك حيث يتزايد الميل للاندماج في نشاط معين إذا كان تأثير القوى المحرضة على هذا النشاط أكبر من قوى الاستهلاك، أما إذا كانت قوى الاستهلاك اكبر من القوى المحرضة فان قوى الميل تتناقص

(عبد الطيف محمد خليفة،1995: 132،133).

ميل الرفض: يقاوم ميل الرفض و يضعف أثر ميل الفعل، فأفعال الخوف من الفشل تعمل كميل للرفض، و تعمل أفعال الأمل في النجاح كميل للأداء و الفعل. فميول الفعل تتناقص فقط عندما ينشغل الفرد بأداء سلوك معين، و يتناقص ميل الرفض عندما يقاوم ميل الفعل و كل من ميل الفعل و ميل الرفض يرتبط بالشخصية من خلال القوى المحرضة وقوى الاستهلاك .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

فالدافع لتحقيق النجاح يرتبط بالقوى المحرضة لدى الأفراد لهاديات الانجاز، و يندمجون في مهام الانجاز بسرعة كبيرة كما أنهم يثابرون في المهام فترات أطول من الأفراد ألمنخفضي الدافعية الإنجاز.

أما في حالات الدافع لتحاشي الفشل و الذي يرتبط بقوى الكف فالأفراد ألمرتفعي الخوف من الفشل يتسمون بالبطء الشديد عند البدء في مهام الانجاز، كما أنهم و بسبب قلة مثابرتهم يتحولون بسهولة من مهام غير منجزة إلى أخرى

و يرى أتكنسون و بيرش أن الأفراد الذين يغلب عليهم الدافع إلى تحاشي الفشل عن الدافع إلى النجاح لديهم يظهرون مثابرة وأداء أفضل بعد النجاح أكثر منه بعد الفشل، في حين أن الأفراد الذين يغلب عليهم الدافع إلى النجاح عن الدافع إلى تحاشي الفشل فيؤدون و يثابرون بشكل أفضل بعد الفشل عنه بعد النجاح، ذلك نتيجة لافتقاد ميل الرفض الذي يأتي عن طريق النجاح (عبد الطيف محمد خليفة ،1995: 132،133).

و من التطورات بالنسبة لتصور أرتكنسون –بيرش هو إدخال عمل كل من قوى الكف و الإثارة في تنبيه العمليات العقلية في اختيار المهام الصعبة، حيث تفترض النظرية القائمة على التنبيه الآثار التالية:

1- يختار الأفراد ذوو الدافعية الايجابية المهام الأكثر صعوبة مقارنة بالأفراد ذوي الدافعية السلبية.

2- يحدث تحول تدريجي في اختيار المهام الأكثر صعوبة لدى كل من ذوي الدافعية الايجابية و ذوي الدافعية السلبية.

3- يظهر الأفراد ذوي الدافعية الايجابية تحولا سريعا في اختيار المهام الأكثر صعوبة بالمقارنة بالأفراد ذوي الدافعية السلبية

و يجب الأخذ بعين الحيطة من أن التحول إلى المهام الصعبة ليس طرديا طوال الوقت، حيث يجب أن يكون هناك حدا بعده يتم الاستقرار النسبي عند مستوى المعين.

10-تنمية الدافعية للانجاز:

من اجل معالجة مشكلة تدني الدافعية للانجاز لدى الأفراد و ما يترتب عليها من قلة و انخفاض في الأداء و الانجاز، الأمر الذي ينعكس سلبا على الفرد من حيث توافقه النفسي و الاجتماعي،

و على المجتمع من حيث تحقيق مخططاته و المحافظة على ازدهار اقتصاده، فقد ظهرت هناك عدة برامج لتنمية الدافعية للانجاز لدى الأفراد في مختلف المجالات، سنورد في هذا العنصر بعض دراسات التي تتعلق ببرامج التدريب على الزيادة أو تحسين الدافعية للانجاز لدى التلاميذ و الطلبة .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

فدراسة ماكليلاند (1968) التي هدفت إلى معرفة ما إذا كـ
يساعد محتملي الرسوب على تكملة دراستهم، والتي شملت عينة من تلاميذ المستوى العاشر الدراسي،
و حصلت فيه مجموعة من ستة تلاميذ و مجموعة أخرى من أربعة تلاميذ على تدريب أسبوعي
و اشتمل التدريب على أعراض الانجاز و تمارين في دراسة الذات و التخطيط للنشاطات المستقبلية
و تعلم المسؤولية الفردية. و أوضحت نتائج الدراسة أن التلاميذ الذين أكملوا برنامج التدريب (5 أيام كاملة) أظهروا أداء أكاديميا و اتجاهات نحو المدرسة جيدين.

أما دراسة سميث SMITH (1972) التي هدفت إلى معرفة أثار برنامج تدريبي تجريبي على مستوى الدافع الانجاز لدى تلاميذ بعمر المراهقة المتأخرة. و لقد استمر البرنامج التدريبي خمسة أشهر و اشتمل على المواضيع التالية:

1-التدريس المعرفي: تدريس الأفكار و المشاعر و نشاط الاستراتجيات المرتبطة بذوي الانجاز العالي.

2-مجموعة التعليم: تجربة الأفكار و المشاعر و نشاط الاستراتجيات من خلال:

ا-الملاحظة و النمذجة.

ب-محاكاة التجارب.

و أوضحت نتائج الدراسة أن المجموعة التي خضعت للبرنامج التدريبي التجريبي ازدادت دافعيتها للانجاز، وانخفض لديهم التحكم الخارجي بالمشاعر بشكل دال إحصائيا، مقارنة بالمجموعة التي لم تحصل على البرنامج التدريبي، غير أن الدراسات اللاحقة لم تشير إلى تحسن في النتائج الدراسية سواء من خلال الأداء أو من خلال تقييم الأساتذة.

دراسة باندورا و شونك BANDURA & SCHUNK (1981) و قد استهدفت هذه الدراسة تنمية الدافعية للانجاز لدى التلاميذ المتدني التحصيل في مادة الرياضيات، حيث خضعوا لبرنامج تدريسي شمل 40 طفلا يتراوح مدى العمر لديهم من أربعة إلى ثماني سنوات، و قد اعتمد البرنامج على استراتجيات تحسين الدافعية و تحسين الأهداف و زيادة الاهتمام الداخلي، و كذلك تحسين الفاعلية الذاتية. و كانت نتيجة هذا البرنامج إحراز التلاميذ على تقدم كبير في التحصيل الدراسي و خاصة في مادة الرياضيات.

و قد أشارت دراسة ريد و بور كفسكي REID & BORKOWSKI (1987) و التي هدفت إلى تحسين دافعية الانجاز باستخدام برنامج تدريسي من خلال استراتجيات السيطرة على النفس و تحسين العزو ألسببي و تفعيله، لدى عينة يبلغ عددها 77 تلميذا و تلميذة من المدرسة الابتدائية و الذين يعانون من فرط النشاط أو النشاط الزائد. و أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الافراد الذين دربوا على العزو ألسببي الايجابي و التحكم في النفس أصبحوا يستخدمون عزوا سببيا داخليا بحيث يستخدمون الجهد في

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

العزو، كما أشارت الدراسة إلى أن هؤلاء التلاميذ احتفظوا
الدراسة (محمد أحمد الرفوع و محمد إبراهيم السابقة و ماهر يونس الرابيع، 203:2004).

وكذلك دراسة هوقس و مارتري HUGHS & MARTRAY (1991) والتي هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي لزيادة الدافعية للانجاز، وشملت العينة 151 من تلاميذ المستوى الدراسي الابتدائي الرابع والخامس و السادس يمثلون المجموعة التجريبية، و 200 تلميذ و تلميذة من مدارس مشابهة، يمثلون المجموعة الضابطة. و قد شمل البرنامج نشاطات و استراتجيات و 18 درسا يهدف إلى زيادة دافعية الانجاز الأكاديمي، و استخدمت الرسوم المتحركة لتقديم مفاهيم الدافعية كالعوز ألسببي و الفعالية الذاتية و المثابرة والثقة بالنفس و المسؤولية و شمل برنامج النشاطات وضع الأهداف و لعب الأدوار واستخدام استراتجيات و قراءة و كتابة قصص تصف مفاهيم الدافعية. و أوضحت نتائج الدراسة أن تلاميذ الذين أخضعوا للبرنامج التدريبي تحصلوا على أعلى الدرجات في الدافعية من غيرهم الذين لم يحصلوا على البرنامج التدريبي.

أما دراسة شلتون SHELTON (1993) فقد هدفت إلى معرفة أثر برنامج بالكمبيوتر في تنمية مستويات القراءة و الاستيعاب و ما تأثير ذلك في تنمية مستوى تقدير الذات و زيادة الدافعية للانجاز.

و قد شملت عينة الدراسة أربعة طلاب من الذكور يتصفون ببطء التعلم. و قد أشارت نتائج الدراسة إلى زيادة درجات القراءة و الفهم و الاستيعاب كلما زاد مستوى الدافعية للانجاز و سرعة انجاز المهام و كذلك مستوى تقدير الذات لديهم كما كان عليه قبل بدء البرنامج (محمد أحمد الرفوع و محمد إبراهيم السابقة و ماهر يونس الرابيع، 203:2004).

أما دراسة محمد أحمد الرفوع و محمد إبراهيم السابقة و ماهر يونس الرابيع (2004) و التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في تنمية الدافعية للانجاز و التحصيل الدراسي لدى الطلبة بطئي التعلم في غرف المصادر في المدارس الحكومية الأساسية في الأردن، شملت 40 طالبا و طالبة سجلوا أقل درجات في الدافعية، و قسم الطلبة إلى مجموعتين ضابطة و تجريبية، و تضمن برنامج التدريبي 20 جلسة إرشادية بحجم 10 ساعات أسبوعيا، و شمل البرنامج الإرشادي إثارة الانتباه و تحديد الأهداف في القيام بأي عمل و زيادة الاهتمام الداخلي و تحسين الفعالية و الكفاية الذاتية، و التنافر المعرفي الذي يتمثل في عدم الانسجام في المعرفة، و العوز السليم.

و دلت نتائج الدراسة عن تحسن دافعية الانجاز والانجاز الأكاديمي لدى الطلبة الذين حصلوا على التدريب بمستوى دال إحصائيا، أكثر من الطلبة الذين لم يحصلوا على التدريب.

و يرى الباحث أن ما يمكن استخلاصه من الدراسات السابقة الذكر و المتعلقة بتنمية الدافع للانجاز، أن دافعية للانجاز ليست سمة لدى الفرد، بل هي حالة من حالات الشخصية تتأثر بالعديد من المتغيرات و الظروف فبتغيير الظروف أو المثيرات يمكن التغيير فيها بالزيادة و تحسينها و تنميتها.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

و يلاحظ الباحث أن هذه الزيادة للدافعية للانجاز ليست الدراسات السابقة الذكر لكل من ماكليلاند (1986) باندورا و شلوت شلتون (1993)، محمد أحمد الرفوع (2004)، فزيادة الدافعية للإنجاز يصاحبها زيادة في التحصيل الدراسي الهدف الأساسي من برنامج تنمية الدافعية للانجاز. و أشارت دراسة شلتون (1993) أن الزيادة في الدافعية للانجاز صاحبها زيادة في تقدير الذات. غير أن دراسة واحدة فقط و هي دراسة سميت (1972) أشارت إلى الزيادة في الدافعية الانجاز لم تترجم إلى زيادة في الأداء، و يرجع الباحث هذا إلى محتوى البرنامج المطبق في التنمية الدافعة انجاز أو خصائص في العينة حالت دون الاستفادة الحقيقية من البرنامج التدريبي.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الفصـــل الثالث: مصدر الضبط

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

تمهـــــــــــــيد:

يتناول الباحث في هذا الفصل مفهوم مصدر الضبط بالتحليل، بادئا هذا بعرض لنظرية التعلم الاجتماعي لروتر، و أهم النظريات السلوكية التي استخدمت مفهوم المتغير الوسيطي، بعد هذا تناول مفهوم مصدر الضبط من حيث أبعاده و الفروق الجنسية فيه وعلاقة العمر و الأسرة و الأصول الثقافية به، منهيا هذا الفصل بعرض لنظريات نفسية أخرى تناولت مفهوم الضبط.

1-نظرية التعلم الاجتماعي:

لقد صاغ ألنفساني الأمريكي جوليان برنار روتر نظرية التعلم الاجتماعي التي نشأت من الإرث العلمي لكل من نظرية التعلم ونظرية الشخصية. وتبحث نظرية التعلم الاجتماعي لروتر في السلوك المعقد للأفراد في المواقف الاجتماعية المعقدة، ولقد جمعت هذه النظرية مفهوم هل حول التعزيز مع مفهوم طولمان المعرفي، لوصف الأوضاع التي يكون فيها للفرد عدة خيارات سلوكية. فهذه النظرية تؤكد على أنماط السلوك التي يجري نقلها والتي تتحدد في نفس الوقت بفعل متغيرات التوقع (المعرفة) وقيمة التعزيز (الدفعية)، إضافة إلى ذلك فإن هذه المتغيرات تتأثر بشدة بفعل سياق الموقف التي تحصل فيه، وعليه فإن نظرية التعلم الاجتماعي هذه تجمع الخطوط المتنوعة للنظرية السلوكية ونظرية المعرفة ونظرية الدافعية ونظرية المواقف في إطار مضطرد و تابث (فيرز،1986 204 ،205؛ ROECKELEIN,1998:41).

و يرى الباحث إن التبني المعرفي من طرف المنظرين في مجال نظريات التعلم ليس جديد، فقد ظهرت بوادره مع السلوكيين الأوائل أمثال ثورنديك و طولمان و هل بإضافة مفهوم المتغيرات الوسيطية في تقديمهم لنظرياتهم.

2-المدرسة السلوكية والمتغيرات الوسطية:

إن المتصفح لأدبيات المدرسة السلوكية في مجال نظريات التعلم يفاجأ بأنها لم تكن راديكالية بالقدر الذي ينظر إليها، فهي لم تكتفي قط بمفهوم المثير والاستجابة في تفسير السلوك بل لقد أضافت إليه متغيرات وسيطيه تختلف في وضوحها وعلميتها باختلاف المنظرين، وإن لم يكن هذا اعتراف ضمني لمنظريها بعدم جدوى التطرف فيها، فهو اعتراف صريح بأن سلوك الكائنات الحية وخاصة الإنسان هو أصعب من أن يفسر بمفهومين فقط لا غير: المثير والاستجابة.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

2-1-المتغيرات الوسيطية لدى ثورندايك:

تعتبر أعمال ثورندايك النظرية و التجريبية محاولة منظمة للخروج بقوانين أساسية تفسر التعلم في إطار علمي.

و من أهم القوانين التي أتى بها ثورندايك في نظريته (التعلم بالمحاولة و الخطاء)مايلي:

1- قانون المران.

2-قانون الأثر.

3- قانون الاستعداد.

وفحوى هذا القانون الاخير- قانون الاستعداد- أنه إذا كانت وحدة التوصيل مهيأة وحصل التعلم، يحدث رضا لدى الفرد، أما إذا كانت وحدة التوصيل مهيأة ولم يحدث التعلم، حدث عدم الرضا لدى الفرد.

أما إذا كانت وحدة التوصيل غير مهيأة و حدث التعلم، يحدث عدم الرضا لدى الفرد.

ويعتبر هذا القانون محاولة من ثورندايك لإدراج متغير وسيطي في نظريته، غير أنه أصبح نقطة ضعف فيها حيث أنه استخدم مفهوما فسيولوجيا ليس من اختصاصه، و لم يدرسه بطريقة علمية .(EHRLICH, 1975 : 23,24)

2-2-المتغيرات الوسيطية لدى هل:

يعتبر المتغير الوسيطي عملية آلية، أو حالة خاصة بالفرد ويكون موقفها ووظيفتها وسيطية بالنسبة للمتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة، ويحدد المتغير الوسيطي على مستوى العضوية، وهو يسجل التدخل بين العنصرين المثير والاستجابة اللذان يشكلان أطراف القوانين الأمبريقية للسلوك.

وأهم المتغيرات الوسيطية التي جاء بها هل هي مايلي:

1. قوة العادة أو قوة الارتباط بين المثير والاستجابة.
2. الدافع و هو الميل إلى خفض الحاجة.
3. الكمون الإثاري والناتج من تركيب المتغيرين السابقين، وهو يحدد القوة الحالية لرد الفعل.
4. الكمون ألكفي وهو نوع من التعب الناتج عن رد فعل العضوية.

(EHRLICH, 1975 :45,46)

2-3-المتغيرات الوسيطية لدى طولمان:

تعكس أعمال طولمان النظرية رد فعل على التصور السلوكي الضيق للتعلم، فبالإضافة إلى أنه يقترح إضافة متغيرات مستقلة يقترح كذلك إضافة بعض المتغيرات الوسيطية بين عنصري الإثارة

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

والاستجابة. وطولمان مثل هل يحاول تعقيد الشكل السلوكي الراهنة للعضوية مثل الحاجات و الدوافع و الاتجاهات و التوقع و القدرات الإدراكية.

ويولي طولمان أهمية كبيرة للإشارات الإدراكية التي توجه النشاط وإلى دلالتها لدى الكائن الحي بالنسبة للهدف من نشاطه (EHRLICH, 1975 : 56,57).

3-أهم المفاهيم في نظرية التعلم الاجتماعي لروتر:

تشتمل نظرية التعلم الاجتماعي لروتر (ROTTER) على المفاهيم الأساسية التالية:

3-1-إمكانية حدوث السلوك:

وهذا المفهوم نسبي يشير إلى احتمال قيام الفرد بالاستجابة بطريقة ما مقارنة بأشكال السلوك البديلة المتاحة، ويقصد هنا بالسلوك السلوك القابل للملاحظة وكذلك السلوك الضمني، ويعرف روتر إمكانية حدوث السلوك بأنه "إمكانية حدوث السلوك في موقف أو مواقف معينة، من أجل الحصول على تعزيز أو مجموعة من التعزيزات" (فيرز، 1986: 209)، وتشير إمكانية حدوث السلوك إلى احتمال أن يظهر الفرد سلوكا معينا في وضعية خاصة.

وإمكانية حدوث السلوك في وضعية خاصة هي نتيجة للعلاقة بمعزز خاص أو مجموعة معززات، فمثلا إذا أراد الطالب معرفة إمكانية السلوك لديه للدراسة، عليه أن يعرف في أي مادة يريد هذا (وضعية خاصة)، بعد ذلك عليه أن يعرف كم هو مهم لديه أن يحصل على علامات جيدة (معزز خاص).

ولأن إمكانية حدوث السلوك فيما يتعلق بالدراسة أمر معقد من أن نتنبأ به بهذه البساطة من خلال وضعيات أو مواقف خاصة ومعززات محددة، فلقد أضاف روتر مفهوما آخر لزيادة الدقة في التنبؤ بالسلوك وهو مفهوم التوقع (ABRAMSON, 1980 :183).

ويرى روتر أن القدرة الكامنة لحدوث السلوك تكون مرتفعة عندما يكون التوقع وقيمة التعزيز مرتفعين كذلك، أو على الأقل عندما يكون أحدهما مرتفعا والآخر معتدلا، أكثر مما لو كان الاثنان منخفضين (فيرز 1986: 230، 231).

3-2-التـــــــــوقــع:

هو احتمال ذاتي يرى الفرد بموجبه أن تعزيزا ما أو مجموعة ما من أشكال التعزيز سوف تحدث في موقف ما (فيرز 1986: 234).

ويتأثر التوقع بعوامل مختلفة هي كالتالي:

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

1.الاحتمالية القائمة على تاريخ الشخص في مجال التعز
وإدراك الفرد لطبيعة العلاقة السببية بين السلوك والتعزيز والطريقة التي يصف بها الناس الأحداث وكذلك الطريقة التي يتبعونها في تقييم التجارب.

2. تعميم التوقعات من خلال السلوك والتعزيزات الأخرى ذات العلاقة، ولذلك فمن الواضح أن العوامل الأخرى غير العد الموضوعي لأشكال حدوث السابق لتعزيز ما، هامة في تحديد توقعات الأفراد، فالاحتمالية الذاتية لفرد لا يمكن حسابها على ضوء حساب عدد مرات التعزيز (فيرز 1986: 235–240). وهكذا فإن التوقع يتحدد بفعل كل من التجربة السابقة الخاصة، والتجارب السابقة العامة.

ويرى روتر أنه في المواقف الجديدة والتي لم يسبق لها مثيل فإن توقعات الفرد تكون قائمة إلى حد كبير على التعميم من الخبرات السابقة الأخرى ذات العلاقة، غير أنه وبازدياد الخبرة في المواقف الخاصة فإن التعميم من المواقف ذات العلاقة سوف تقل أهميته، وتقوم التوقعات الخاصة بتحمل العبء (فيرز 1986: 235).

3-3- قيمة التـــعزيز:

هو كذلك تعبير نسبي يشير إلى مخرجات السلوك، و يشير كذلك إلى المرغوبية في هذه المخرجات، والأشياء التي نريدها أن تحدث والتي تنجذب إليها والتي لها قيمة تعزيز عالية، في حين أن الأشياء التي لا نريدها أن تحصل والتي نرغب في تفاديها لديها قيمة تعزيز ضعيفة.

وقيمة التعزيز مثلها مثل التوقع هي ذاتية، حيث أنه نفس الحدث أو التجربة يمكنها أن تختلف في رغبتها وفقا لتجارب الفرد في الحياة، فإن كان العقاب ألوالدي له قيمة تعزيز سلبية لدى غالبية الأطفال ويعملون من أجل تفاديه فإنه في حالة الطفل الذي يتمتع بالقليل من الاهتمام الإيجابي من طرف والديه يمكن أن يبحث عن العقاب ألوالدي لأنه لديه قيمة تعزيز أكبر من الإهمال (MEARNS, 2004).

من خلال ما سبق يتضح لنا أن قيمة التعزيز تعني تفضيل الفرد لشيء ما عن آخر، حيث يعرفه روتر بأنه درجة تفضيل الفرد لحصوله عن تعزيز معين إذا كانت إمكانات الحدوث لكل التعزيزات الأخرى متساوية (فيرز 1986: 211).

3-4-الموقف النفـــسي: بالرغم من تقليل علماء الشخصية لفترة طويلة من أهمية التركيز على دور العوامل الموقفية، إلا أنه لا يوجد بديل عن التحليل المتأني للمواقف حتى يمكن التعرف على المثيرات التي تؤثر على قيمة التعزيز والتوقعات (فيرز 1986: 238).

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ويقصد بالموقف النفسي في نظرية روتر للتعلم الاجتماعي بناء على خبراته السابقة، ولا يقصد به هنا البيئة الموضوعية، فالموقف النفسي هنا هو الوضعية الذاتية، كما هي معاشة ومدركة من طرف الفرد في إطار تاريخ حياته. فهو "الطريقة التي يرى فيها الإنسان الموقف أو تعريفه تعريف سيكولوجيا" (فيرز 1986: 211).

تعتبر الأهمية التي توليها نظرية التعلم الاجتماعي لروتر لموقف الفرد النفسي مظهرا رئيسي فيها، وهي تختلف عن نظرية السمات أو الملكات في الشخصية التي تؤكد بقوة على الحاجات الداخلية، فنظرية التعلم الاجتماعي لروتر تؤكد بأن الفرد يتعلم عن طريق الخبرات السابقة أن بعض الإشباعات هي أكثر احتمالا من غيرها في بعض المواقف، وأن الفروق الفردية ليست في قوة الحاجات المختلفة فقط، وإنما كذلك في الطريقة التي يدرك بها نفس الموقف، حيث أن رد فعل الفرد للمواقف المختلفة يعتمد على خبراته السابقة، فالموقف النفسي يمد الفرد بأدلة لتوقعاته بأن سلوكه سوف يؤدي إلى النتائج المرغوب فيها (ABRAMSON, 1980 :109).

فالشخصية إذن من وجهة نظرية التعلم الاجتماعي لروتر لا تتكون من خصال داخل الفرد، بل إنها إمكانية لاستجابة بطريقة ما في موقف معين (ABRAMSON, 1980 :155).

4-مصـــدر الضبـــط:

ظهر هذا المفهوم بشكل إشهاري من خلال مقالته الشهيرة والمرجعية والتي تناولت التوقعات المعممة للضبط الداخلي – الخارجي للتعزيز. Generalized expectancies for internal versus External control of reinforcement

وبعد هذا النشر توالت المقالات والبحوث العلمية التي تناولت هذا الموضوع مما جعل متغير مصدر الضبط من أكثر المتغيرات الشخصية موضوعا البحث العلمي لحد الآن.

وقبل أن نبدأ في عرض المفهوم يجب الإشارة إلى أن مفهوم LOCUS OF CONTROL قد ترجم إلى اللغة العربية بشكل غير متفق عليه، فتعددت مسمياته، حيث أطلق عليه البعض اسم مركز التحكم الشناوي زيدان (1988) و ممدوح عبد المنعم الكناني (1990) وأطلق عليه البعض الآخر اسم مركز الضبط علي محمد الديب (1987) بينما أطلق عليه البعض الآخر اسم موضع الضبط عبد الله ابراهيم (1988) ومنهم من أطلق عليه اسم وجهة الضبط علاء الدين كفافي (1982) وأنور فتحي عبد الغفار (1990) وفتحي مصطفى الزيات (1990)، ويرجع الباحث عدم الاتفاق هذا في ترجمة مفهوم LOCUS OF CONTROL إلى اللغة العربية إلى عدم وجود مجمع لغوي للغة العربية قويا ذو

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

سلطة علميه أو مادية، أو قد يرجع هذا التضارب في الاعتزاز باستقلالية التفكير لدى الباحثين، أو ربما قد يعود هذا إلى ثراء اللغة العربية.

ويتفق الباحث مع صفوت فرج (1995) في تبني ترجمة المفهوم إلى مصدر الضبط حيث يضفي هذا على المفهوم دلالة نفسية حقيقية، إضافة إلى هذا فإن كلمة مركز في الدول المتخلقة ما هي إلا للشرطة أو الاعتقال وبالتالي تكون منفرة وتوحي بالآلام إلى القارئ، وعليه فإن الباحث سيستخدم مصطلح مصدر الضبط في بحثه هذا.

وعموم معنى مصدر الضبط هو مدى ادارك الفرد للعلاقة بين سلوكاته والنتائج المترتبة عنها ، فإذا كان الفرد مدركا لهذه العلاقة مقرا بها فإنه يقال عليه أنه ذا مصدر ضبط داخلي، أما إذا لم يكن مدركا لها أو كان غير مقر بها فإنه يقال عنه أنه ذا مصدر ضبط خارجي .

5-تعريف مصدر الضبط:

متغير مصدر الضبط كغيره من المفاهيم التي تنتمي إلى مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية فإنه يختلف من باحث لآخر ومن فترة زمنية لأخرى، مستفيدا من تراكم التراث العلمي الخاص بمجاله ومن مستجدات نتائج البحث العلمي المتعلق به.

تعريـــــف روتر :

يرى " روتر " (1966) وفقا لصلاح الدين أبو ناهية أن نوع مصدر الضبط الداخلي ــ الخارجي مبني على نوع التعزيز وهو يتصل بالكيفية التي يدرك بها الفرد أسباب نتائج الأحداث في حياته، فعندما يدرك الفرد أن هناك علاقة سببية بين أفعاله والنتائج التي تحدث أي أن الأفعال والنتائج سواء الإيجابية أو السلبية هي نتيجة منطقية لأفعاله، وترجع إلى تحكمه الشخصي، فإنه ينشأ لديه اعتقاد في الضبط الداخلي، أما الفرد الذي لا يدرك وجود هذه العلاقة السببية بين أفعاله ونتائجها، أي أن الأفعال والنتائج سواء السلبية أو الايجابية غير مرتبطة بسلوكاته الخاصة في مواقف معينة، وأنها ترجع إلى ما وراء الضبط الشخصي أو إلى قوى خارجية، فإنه ينشأ لديه اعتقاد في الضبط الخارجي (صلاح الدين أبو ناهية،1987: 12،13).

تعريف ليـــفنسون (LEVENSON 1973):

تنظر " ليفنسون " نظرة مختلفة عن روتر لمصدر الضبط، فإن كان روتر ينظر إلى مصدر الضبط على أنه بعد واحد ذا قطبين داخلي وخارجي، فإن " ليفنسون " تميز في القطب الخارجي أو البعد

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الخارجي في مصدر الضبط طرفين، طرف يتعلق بالآخرين

تعريفها لمصدر الضبط مميزا بين الضبط الشخصي والضبط الخارجي عن طريق الآخرين الأقوياء والضبط الخارجي عن طريق الصدفة على النحو التالي :

يعني **الضبط الشخصي** اعتقاد الفرد بأنه مسئول عما يجري في حياته من أحداث وعن النتائج المترتبة عنها، وأن هذه الأحداث ونتائجها تعتبر نتيجة منطقية للنشاطات التي يقوم بها، وأنه يشعر بالتمكن والكفاءة والقدرة على التحكم في حياته وعالمه الخاص.

ويعني **الضبط الخارجي عن طريق الآخرين الأقوياء** اعتقاد الفرد بأن أصحاب النفوذ هم المسئولون عما يجري في حياته

أما **الضبط الخارجي عن طريق الحظ** فهو اعتقاد الفرد بأن القوى الغيبية كالحظ والصدفة و "القدر" هي المسئولة عن الأحداث السلبية أو الايجابية في حياته وما هو ناتج عنها، وبالتالي اعتقاده بأن الأحداث ونتائجها في حياته غير مرتبطة بأفعاله وتصرفاته الخاصة أو تصرفاته الشخصية.

تعر يف علاء الدين كفافي (1982):

يرى علاء الدين كفافي أن مصدر الضبط الداخلي هو إدراك الفرد أن التعزيزات السلبية أو الايجابية في حياته، أو أن ما يجري له من حوادث طيبة أو سيئة في حياته يرتبط بالدرجة الأولى بعوامل داخلية تتعلق بشخصيته مثل الذكاء أو المهارة أو سمات الشخصية.

أما مصدر الضبط الخارجي فهو إدراك الفرد أن التعزيزات السلبية أو الايجابية في حياته أو ما يجري له من حوادث طيبة أو سيئة يرتبط بالدرجة الأولى بعوامل خارجة عن شخصه مثل الحظ أو الصدفة أو تأثير الآخرين، أو إلى عوامل لا يمكن التنبؤ بها والتحكم فيها (علاء الدين كفافي 1982: 20،21).

تعريف فتحي مصطفى الزيات (1990):

مصدر الضبط الداخلي: هو اعتقاد لدى الأفراد بأن مصادر التعزيز أو النجاح أو الفشل تكمن داخل ذواتهم، وهؤلاء الأفراد أكثر إدراك للعلاقة بين الأسباب والنتائج وهم يعزون مستوى أدائهم إلى القدرة أو المثابرة أو إلى الجهد المبذول .

مصدر الضبط الخارجي: هو اعتقاد لدى الأفراد بأن مصادر التعزيز أو النجاح أو الفشل تكون خارج ذواتهم فيركنون إلى الإيمان بالحظ أو الصدفة، ويخضعون في تسيير أمورهم لقوى خارجة أو لظروف

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

بيئية أو للآخرين، وهؤلاء الأفراد يعزون مستوى أدائهم إ
الآخرين (فتحي مصطفى الزيات، 1990: 544، 543).

كما يعرفه كذلك بمدى ميل الفرد لعزو التعزيزات التي يتلقاها إلى القدرة أو الجهد وهذا هو مصدر الضبط الداخلي، أما في حالة عزوها إلى الحظ أو المهمة أو الآخرين فهذا هو مصدر الضبط الخارجي (فتحي مصطفى الزيات 1990: 544).

تعريف أنور فتحي عبد الغفار (1990):

يقصد بمفهوم مصدر الضبط الطريقة التي يدرك بها الفرد التعزيزات التي تحدث له في حياته، فالأفراد الذين يدركون أن التعزيزات الايجابية أو السلبية التي تحدث لهم في حياتهم مرتبطة ومترتبة عن سلوكهم هؤلاء لهم ضبط داخلي للتعزيز فهم ذوو وجهة داخلية في إدراك مصادر الضبط، أما الأفراد الذين لا يدركون العلاقة بين التعزيزات الايجابية أو السلبية التي تحدث لهم في حياتهم
و سلوكاتهم هؤلاء لهم ضبط خارجي للتعزيز فهم ذو مصدر ضبط خارجي في إدراك مصادر الضبط (أنور فتحي عبد الغفار1990: 72).

تعريف فرج عبد القادر طه (1993):

يشير مصدر الضبط إلى وجهة نظر الفرد في العوامل المؤثرة على سلوكه أو مستقبله، وما إذا كان الفرد يرجع هذه العوامل المؤثرة عليه إلى شخصيته وعليه فهو يتحمل مسؤوليتها، أو يرجعها إلى الظروف الخارجية وبالتالي لا يتحمل مسؤوليتها، فهنا لدينا نوعان من الأفراد، من يعزو فشله إلى قصور في قدراته و خصائصه الشخصية في مقابل من يعزو فشله إلى سوء حظه فيما يقابله أو يحيط به من ظروف وملابسات لا ذنب له فيها ولا إسهام لشخصيته في إيجادها.

ومصدر الضبط الداخلي: هو حالة اقتناع الفرد بأن ما يقع له من أحداث أو يقوم به من سلوكات يرجع إلى ذاته والى أمور مرتبطة بشخصه وبالتالي فهو مسئول عن سلوكه ومستقبله.

مصدر الضبط الخارجي: هو حالة اقتناع الفرد بعدم مسؤوليته الشخصية لما يقع من أحداث، أو ما يقوم به من سلوك فهو يرجعه إلى ظروف وملابسات خارجة عنه (فرج عبد القادر طه 1993: 84).

مما يلاحظ على التعاريف السابقة لمصدر الضبط، أنه نوعان مصدر ضبط داخلي ومن يتصف به يرجع ما يجري له من أحداث في حياته إلى خصائصه النفسية والجسدية والعقلية، حيث قد يرجع ما

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

يحصل له إلى استعداداته وقدراته، وكفاءته وذكائه ومهاراته يرجع ما يحصل له إلى مسؤوليته الخاصة هو فقط لا غير.

مصدر ضبط خارجي ومن يتصف به يرجع ما يجري له من أحداث في حياته إلى ما هو خارج عن خصائصه النفسية والجسدية والعقلية، وهو ينفي المسؤولية فيما يحصل له عن نفسه فقد يرجع ما يحصل له إلى الحظ أو الصدفة أو "القدر" أو إليهم جميعا، وهذا نوع من مصدر الضبط الخارجي، والذي يسمى مصدر الضبط الخارجي للحظ، أما في حالة إرجاع ما يجري له في حياته إلى الآخرين الأقوياء أو إلى الآخرين أصحاب النفوذ فهذا نوع آخر من مصدر الضبط الخارجي، ويسمى بمصدر الضبط الخارجي للآخرين الأقوياء.

ومما يلاحظ كذلك على تعاريف مصدر الضبط السابقة الذكر هو اتفاق أصحابها على المحتوى الجوهري للمصدر الضبط، وهو تحمل الفرد لمسؤولية ما يحدث له في حياته أو تحميلها لغيره، فالملاحظ على هذه التعريفات هو اختلاف العبارات المستخدمة فقط، فالاختلاف ليس جوهريا يتعلق بالمحتوى بل هو اختلاف شكلي وأحيانا نجد أن الاختلاف في التعاريف هو اختلاف إطنابي يلجأ فيه صاحبه إلى الشرح متجاوزا حدود التعريف.

إضافة إلى هذا يرى الباحث أن خاصية من خصائص مصدر الضبط هو الاتفاق الشبه المطلق حول تعريفه وقدر يرجع هذا إلى كونه مفهوما سلوكيا إجرائيا بحتا.

6-أبعاد مصدر الضبط:

يرى روتر أن اعتقاد الفرد تحكمه في الأحداث هو بعد واحد مستشهدا بالتحليل العاملي الذي قام به فرانكلين(FRANKLEIN 1963) ولكن بدون أن يقدم أية بيانات وقد توصل فرانكلين إلى أن أكثر من 53% من التباين قد تضمنها العامل العام أو عامل واحد فقط في حين أن بقية العوامل اشتملت على القليل من البنود والتي لم تصل الى درجة كافية من الثبات لتشكل عاملا أو بعدا آخر أو مقياسا فرعيا للاختبار (KESTENBAUM & HAMMERSLA :1976).

أما وولك هاردي (1975) WOLK & HARDY فا من خلال دراسة شملت 477 فردا كلهم إناث، ينتمون إلى أربعة مجموعات من الطلبة، مجموعة طالبات التمريض السود، مجموعة طالبات التمريض البيض، ومجموعة طالبات كلية التربية من البيض، ومجموعة طالبات قسم علم النفس، طبق عليهن مقياس روتر لمصدر الضبط الداخلي ــ الخارجي، توصلا إلى وجود ثلاثة عوامل أو أبعاد لدى مجموعة طالبات كلية التربية ، وكذلك لدى مجموعتي طالبات التمريض البيض والسود، وتوصل إلى وجود بعدين فقط بالنسبة لمجموعة طالبات قسم علم النفس .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أما كاستنبوم و هامرسلا (1976) HAMMERSLA &
شملت عينة متكونة من 277 فردا من طلبة السنة الأولى جامعي، يبلغ متوسط العمر لديهم 20.5 سنة،
طبق عليهم مقياس روتر لمصدر الضبط الداخلي ــ الخارجي، فقد توصلا الى وجود بعدين أو عاملين،
العامل الأول وأطلق عليه اسم الضبط العام، وأطلق على العامل الثاني اسم ضبط المؤسسات السياسية
وعالم الاقتصاد .

أما دراسة ديكسون و س م كي (1976) DIXON & S.M.KEE التي شملت عينة الدراسة 221 من
طلبة قسم علم النفس ، بواقع 98 ذكرا و 123 أنثى، والتي قاما فيها بدراسة أبعاد ثلاثة مقاييس موضوعية
لمصدر الضبط لدى الراشدين، والتي تمثلت في مقياس روتر لمصدر الضبط الداخلي – الخارجي،
و مقياس جيمس (1963) لمصدر الضبط الداخلي ــ الخارجي مصمم على طريقة ليكرت بأربعة بدائل
إجابة، والمقياس هو نسخة معدلة من مقياس جيمس لـــ 1957 ويضم 60 عبارة، 30 منها تمويهية، أما
المقياس الثالث فهو مقياس نويكي ــ ستريكلاند للضبط الداخلي ــ الخارجي، ويشتمل على 40 عبارة.
وقد اعتمد الباحثان محك أل5 % من التباين حتى يؤخذ العامل بالحسبان، وأسفرت نتيجة الدراسة عما
يلي:

بالنسبة لمقياس روتر لمصدر الضبط الداخلي – الخارجي ، تبين أنه يشمل ثلاثة أبعاد هي :

البعد الأول: ضبط عالم السياسة والاقتصاد هذا لدى الجنسين.

البعد الثاني: ضبط التفوق الشخصي هذا لدى الذكور، أما لدى الإناث فهو بعد ضبط النجاح الدراسي
والمهني.

البعد الثالث: ضبط نجاح القيادة ويعني لدى الذكور القيادة من خلال التأثير على الأشخاص، أما لدى
الإناث فتعني القيادة تحقيق المخططات والنشاطات الشخصية.

أما بالنسبة لمقياس جيمس للضبط الداخلي – الخارجي فقد تبين أنه يشمل على بعدين:

البعد الأول: يتعلق بالاعتقاد بأن النجاح يتحكم فيه الحظ والصدفة هذا لدى الذكور، أما لدى الإناث فهو
يتعلق بالاعتقاد بأن الحياة غامضة، مشوشة مضطربة وغير ممكن التنبؤ بها.

البعد الثاني: لدى الذكور يشبه العامل أو البعد الأول لدى الإناث، أما لدى الإناث فيتعلق بالاعتقاد بأن
العلاقات الشخصية غامضة وغير ممكن التنبؤ بها.

أما فيما يتعلق بمقياس نويكي ــ ستريكلاند فقد تبين أنه يشتمل على بعدين هما:

البعد الأول: ويتعلق بالتفاعل مع الآخرين هذا لدى الذكور، أما لدى الإناث فيتعلق هذا البعد بالضبط داخل
البيت والأسرة وبدرجة أقل بالصداقة.

البعد الثاني: ويتعلق بالحظ لدى الذكور، أما لدى الإناث فهو يتعلق بلا جدوى بذل الجهد.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أما دراسة نويكي NOWICKI (1976) والتي شملت عينة وتلميذة من المدرسة الابتدائية ينتمون إلى السنة الثالثة ابتدائي حتى السنة السادسة ابتدائي، وكذلك 388 تلميذا وتلميذة من المدرسة الإعدادية ينتمون إلى السنة الدراسية السابعة وحتى السنة الدراسية التاسعة، و شملت كذلك 389 تلميذا وتلميذة من المستوى الدراسي الثانوي ينتمون إلى السنة العاشرة حتى السنة الثانية عشر، كلهم من البيض وينتمون إلى الطبقة الوسطى الدنيا، وبتطبيق مقياس نويكي ــ ستريكلاند للضبط الداخلي – الخارجي للأطفال، أسفرت الدراسة عن ظهور ثلاثة عوامل هي كالتالي:

العامل الأول: سمي بالإحساس العام بالعجز وعدم القدرة على التحكم أو توجيه الأمور التي تتعلق بالفرد، وفسر هذا العامل ما نسبته 36 % و 38 % و 41 % تبعا للعينة الفرعية على التوالي.

العامل الثاني: بالنسبة لتلاميذ المستوى الابتدائي يتعلق بالإنجاز، أما بالنسبة للمستوى الإعدادي فهو يتعلق بالإنجاز وتحقيق الأمور بالمثابرة والعمل والتخطيط.

أما بالنسبة لتلاميذ الثانوية فهو بالنسبة للذكور يتعلق بالمثابرة لتخطي الحظ والآخرين الأقوياء، أما بالنسبة للإناث فهو يتعلق بتقبل القدر والحظ والآخرين الأقوياء، وفسر هذا العامل ما نسبته 8% إلى 19%.

العامل الثالث: فهو يتعلق بالحظ والإذعان للوالدين بالنسبة لذكور المستوى الابتدائي، والقدرة على التأثير في الآخرين بالنسبة للإناث.

أما بالنسبة لتلاميذ المتوسطة فهو يتعلق بالمثابرة والنجاح في المجالات الاجتماعية، أما بالنسبة لتلاميذ الثانوية فهذا العامل يتعلق باستخدام الخيال كالدفاع عن مشاعر العجز.

أما دراسة فينش وكندال وسبيريتو و ميكولكا FINCH & KENDALL & SPIRITOU & MIKULKA (1981) فقد شملت عينة متكونة من 120 من طلبة التدرج بقسم علم النفس، بواقع 83 ذكرا و 37 أنثى، يبلغ متوسط العمر لديهم 19 سنة و 10 أشهر، وأغلب أفراد العينة من البيض، وقد استخدم في هذه الدراسة مقياس نويكي ــ ستريكلاند للضبط الداخلي – الخارجي للراشدين، وأسفرت الدراسة عن ظهور خمسة أبعاد تفسر في مجموعها 60.3 % من التباين و هي كالتالي

العامل الأول وسمي بالقدرة على حماية الذات، وفسر 28 % من التباين.

العامل الثاني وسمي بالقدرة الاجتماعية أو السلطة الاجتماعية، وفسر 11 % من التباين.

العامل الثالث وسمي بالاعتقاد في الخرافات، وفسر 9.2 % من التباين .

العامل الر ابع وسمي بالعبث أو لا جدوى، وفسر 7 % من التباين.

العامل الخامس وسمي بعدم جدوى بذل الجهد، وفسر 5.1 % من التباين.

أما دراسة لانج وتيجمان LANGE & TIGGEMAN (1981) فقد شملت عينة متكونة من 277 من طلبة السنة الأولى علم النفس، يبلغ متوسط العمر لديهم 20.3 سنة، وأسفرت هذه الدراسة عن ظهور

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

عاملين، فسر العامل الأول 19.6 % من التباين، وسمي بالا
% من التباين وسمي بالضبط السياسي .

أما دراسة سادوفسكي وونزل SADOWSKI & WENZEL (1982) فقد شملت عينة متكونة من 157 من طلبة التدرج بقسم علم النفس، واستخدم الباحثان في هذه الدراسة مقياس ريد- وار لعوامل مصدر الضبط، وهو يتكون من 45 بندا منها 13 بندا للتمويه، وأسفرت هذه الدراسة عن ظهور عاملين سمي العامل الأول ببعد الجبرية، وسمي العامل الثاني ببعد ضبط النظام الاجتماعي.

دراسة شان CHAN (1989) وشملت عينة متكونة من 94 فردا من طلبة التدرج من مختلف الكليات بالجامعة الصينية بهونج كونغ، بواقع 46 ذكرا و 48 أنثى، يبلغ مدى العمر لديهم ما بين 18 إلى 25 سنة، ويبلغ متوسط العمر لديهم 21.64 سنة، بانحراف معياري يقدر ب 1.47 سنة، وقام باستخدام مقياس روتر للضبط الداخلي – الخارجي بدون الستة بنود التمويهية، وأسفرت الدراسة عن ظهور ثلاثة عوامل هي كالتالي:

العامل الأول: وسمي ببعد ضعف القوة الشخصية.

العامل الثاني: وسمي ببعد ضعف القوة العامة مقابل القوة الخاصة.

العامل الثالث: وسمي ببعد ضعف القوة السياسية.

أما دراسة بريسون وكلارك و بيناسي PRESSON, CLARK, BENASSI (1997) فقد شملت بيانات غير منشورة للفنسون ل1925 فردا، واستخدموا فيها التحليل ألعاملي التأكيدي، و أسفرت نتيجة الدراسة عن وجود ثلاثة عوامل بمقياس ليفنسون لمصدر الضبط. العامل الأول هو البعد الداخلي، أما العامل الثاني فسمي ببعد الحظ أو الصدفة، أما العامل الثالث فسمي ببعد الآخرون الأقوياء .

أما دراسة وارد و توماس WARD & THOMAS (1985) والتي شملت عينة متكونة من 197 فردا من طلبة الجامعة، بواقع 58 ذكر و 139 أنثى ، طبق عليهم مقياس روتر لمصدر الضبط الداخلي – الخارجي ومقياس نويكي – ستريكلاند لمصدر الضبط الداخلي ــ الخارجي للراشدين ، وكذلك مقياس ليفنسون لمصدر الضبط بخمسة بدائل إجابة ، قد أسفرت- الدراسة- عن ظهور الأبعاد التالية :

البعد الأول: الاعتقاد في الحظ الصدفة.

البعد الثاني: الضبط العام (عموما يتحكم الأفراد في قدرهم) .

البعد الثالث: العجز السياسي (ليس للأفراد أي تأثير على الشؤون السياسية).

البعد الرابع: العجز الشخصي (نقص التحكم في القدر الشخصي).

البعد الخامس: السخرية.

أما مقياس نويكي ــ ستريكلاند فقد اتضح أنه يتكون من أربعة أبعاد هي كالتالي:

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

البعد الأول: الاعتقاد في الحظ و الصدفة و التمني.

البعد الثاني: الضبط الشخصي (مصدر الضبط الداخلي).

البعد الثالث: العجز الشخصي (عدم القدرة على تجنب الأحداث السيئة أو عدم فهم اسبابها).

البعد الرابع: العجز الشخصي (أو غياب السلطة) في العائلة.

أما مقياس ليفنسون لمصدر الضبط فقد اتضح أنه يتكون من ثلاثة أبعاد هي:

البعد الأول: الضبط الشخصي والمسؤولية (مصدر الضبط الداخلي).

البعد الثاني: الاعتقاد في الحظ.

البعد الثالث: الضبط من طرف الآخرين الأقوياء.

دراسة كليبر و فالدمان و موناكر KLEIBER, VELDMAN, MONAKER (1973) وشملت عينة متكونة من 219 من طلبة التدرج بقسم علم النفس، واستخدم فيها مقياس روتر لمصدر الضبط الداخلي – الخارجي، حيث قسم إلى مقياسين فرعيين يشمل المقياس الأول 33 بندا خارجي الاتجاه، ويشمل المقياس الثاني 23 بندا داخلي الاتجاه، وصمم المقياس على طريقة ليكرت ثم أدمجت بنود المقياسين مع 40 بندا لقياس الدغماتية، وأطلق على المقياس مقياس الآراء، وأسفرت نتيجة الدراسة عن ظهور ثلاثة عوامل هي كالتالي:

العامل الأول: وفسر 12.8 % من التباين، وسمي ببعد الاعتقاد في الحظ أو الصدفة.

العامل الثاني: وفسر 6.7 % من التباين، وسمي ببعد تغير النظام.

العامل الثالث: وفسر 5.5 % من التباين، وسمي ببعد المسؤولية الفردية عن الفشل.

أما دراسته ديبوا DUBOIS (1985) و التي شملت عينة متكونة من 200 طالبا وطالبة، واستخدمت فيها استمارة لقياس مصدر الضبط مصممة على أساس مصدر التعزيز (الحظ والصدفة والقدر والآخرون الأقوياء، العراقيل أو العوائق الموضوعية: القدرة والجهد)، توجه أو وجهة هذه المعززات (الفشل، النجاح)، وكذلك نوع الموقف (العمل والعلاقات الاجتماعية)، حضور أو غياب الفرد (المشاركة الشخصية).

واستخدمت نسختين من نفس الاستمارة أحداهما تقيس الضبط الشخصي وتحتوي بنودا تخص الفرد مباشرة، وتقيس الثانية الضبط العام وتحتوي بنودا تخص الفرد عموما. وكل من النسختين تحتوي على 42 بندا تقريريا و 14 بندا تمويهيا، وطبقت نسخة الضبط الشخصي على 100 فردا وطبقت نسخة الضبط العام على 100 فردا الأخرى، وأسفرت نتيجة هذه الدراسة عن ظهور ثلاثة عوامل في النسختين.

بالنسبة للنسخة التي تقيس الضبط الشخصي، فسر العامل الأول 9.37 % من التباين وفسر العامل الثاني 8.2 % من التباين وفسر العامل الثالث 7.22 % من التباين .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أما بالنسبة للنسخة التي تقيس الضبط العام فقد فسر العامل الثاني 8.42 % من التباين بينما فسر العامل الثالث 7.66 % من التباين، غير أن الباحثة لم ترى في هذه العوامل التي توصلت إليها إلا بعدا واحدا فقط، حيث ترى أن وجود مجموعة من العوامل لا يتعارض مع وجود بعدا واحدا فقط.

من خلال هذه الدراسات التي تناولت أبعاد مصدر الضبط يتضح للباحث أن أحادية البعد لمصدر الضبط لم تتواجد إلا في دراستين، وهما دراسة فرانكلين ودراسة ديبوا التي أسفرت عن تفسير تعسفي حيث أن المعالجة الإحصائية بينت ظهور ثلاثة عوامل لم ترى فيها ديبوا إلا بعد واحدا فقط، أيهما نصدق الإحصاء أم ديبوا ؟ ماعدا هاتين الدراستين فإن كل الدراسات الأخرى المتعلقة بأبعاد مصدر الضبط وجدته متعدد الأبعاد، حيث منها ما وجدته ذا بعدين مثل دراسة كستنبوم وهامرسلا ودراسة لانج وتيجمان ودراسة سادفكس وونزل. ومن الدراسات ما وجدته ذا ثلاثة أبعاد مثل دراسة ديكسون و س م كي ودراسة شان ودراسة برسون وآخرون ودراسة كليبر وآخرون في حين أن دراسة فينش وآخرون وجدته ذا خمسة أبعاد.

ويرى الباحث أن هذا الاختلاف في عدد أبعاد مصدر الضبط ومحتوياتها وتسمياتها معقول ومنطقي، فهذه الدراسات المتعددة لم تكن دراسات الإعادة، بل كل دراسة منها كانت دراسة مختلفة عن الأخرى، من حيث حجم العينة وخصائصها العمرية والجنسية وحتى العرقية والتعليمية، كما اختلفت هذه الدراسات عن بعضها البعض في نوع المقاييس المستخدمة ودرجة التعديل فيها من حيث عدد بدائل الإجابة المتاحة فيها أو طرق تقديم المقاييس، كما اختلفت هذه الدراسات في طرق التحليل ألعاملي وكذلك طرق تدوير المحاور.

كما يرى الباحث أن هذا الاختلاف في عدد الأبعاد المتوصل إليها وكذا اختلاف تسمياتها ومحتوياتها لا يجب اعتباره تعارضا سلبيا في عدد أبعاد مصدر الضبط، بل هو ثراء حيث أن هذه الدراسات أكدت وبشكل قطعي تعدد أبعاد مصدر الضبط وليس كما كان يرى روتر أن مصدر الضبط أحادي البعد. أما فيما يتعلق بعدد الأبعاد فإن الباحث يرى أنه علينا أن نعتبر أن العدد خمسة هو أكبر عدد من الأبعاد المكونة لمصدر الضبط لحد الآن.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

7-الفروق الجنسية في مصدر الضبط:

من خلال دراسة أجراها باريش ونون PARISH & NUNN (1983) على عينة شملت 644 من طلبة أقسام التدرج، و بتطبيق مقياس مصدر الضبط لروتر، اتضح انه لا يوجد فرق بين الجنسين في مصدر الضبط.

أما برتن وباركس BURTON & PARKS (1994) فامن خلال دراسة شملت 60 طالبا، تتراوح أعمارهم ما بين 18 و 23 سنة، وبتطبيق مقياس روتر للضبط الداخلي – الخارجي، توصلا إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا في مصدر الضبط بين الجنسين .

أما دراسة شوب وفارتمان CHUB & FERTMAN (1997) والتي شملت 174 من تلاميذ المدرسة، يبلغ متوسط العمر لديهم 15 سنة، يشكل 95 % منهم البيض والباقي من الأفارقة الأمريكان، وباستخدام مقياس نويكي ــ ستريكلاند لمصدر الضبط للأطفال، فقد أسفرت عن عدم وجود فروق دال إحصائيا بين الجنسين في مصدر الضبط .

أما تارجي و ايكلاند TERGE , EIKELAND(2000) فامن خلال دراسة شملت 223 تلميذا وتلميذة بواقع 105 ذكرا و117 أنثى، يتراوح العمر لديهم ما بين 14 إلى 15 سنة، وبتطبيق مقياس نويكي ــ ستريكلاند لمصدر الضبط عليهم، توصلا إلى وجود فرق دال إحصائيا بين الجنسين في مصدر الضبط، أما بالنسبة للمقياس الفرعي الأول و درجة الاعتقاد في الحظ فلقد كان الذكور أكثر ضبطا داخليا من الإناث حيث كان الفرق بينهما دالا إحصائيا، في حين أنه بالنسبة للمقياس الفرعي الثاني درجة الاعتقاد في ضبط سلوكات واتجاهات الأصدقاء، وكذلك بالنسبة للمقياس الفرعي الثالث الاعتقاد في القدر لم يتوصلا إلى وجود أي فرق دال إحصائيا بين الجنسين في مصدر الضبط ، أما فيما يتعلق بالمقياس الفرعي الرابع درجة الاعتقاد بفعالية الجهد في المدرسة فلقد كان الإناث أكثر ضبطا داخليا من الذكور حيث كان الفرق بينهما دالا إحصائيا.

إن نتائج الدراسات السابقة الذكر المتعلقة بالفروق الجنسية في مصدر الضبط لم تكن قطعية حيث منها ما وجدت أن الذكور داخلي مصدر الضبط مثل دراسة تارجي و إيكلاند، ومن الدراسات ما لم تجد أية فروق بين الجنسين في مصدر الضبط مثل دراسة باريش ونون ودراسة برتن وباركس ودارسة شوب وفرتمان، وكذلك دراسة تارجي وإيكلاند التي توصلت إلى نتائج غير خطية تماما.

ويرى الباحث أنه إذا كانت الأنثى في الوطن العربي أو بكلمة أدق البيئة المتخلفة اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا، أكثر داخلية من الذكر لرغبة منها في التحرر واثبات وجودها من خلال تبنيها لمواقف واتجاهات أكثر تحررية من الذكر لأسباب حياتية تعزز لديها السلوك التحرري ألانجازي للمحافظة على شروط حياة

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

جيدة أو مقبولة، فإنه فيما يتعلق بالذكر فإن تبنيه للاتجاه ا
الاجتماعية والسياسية، فبالنسبة للمجتمعات التي لا تسير وفقا لمبادئ العلم والعدالة والعدالة الاجتماعية لا يمكن التكيف معها إلا بمجاراتها تفاديا لما ينجم عن معارضتها ومواجهتها من مشاكل واضطرابات نفسية.

أما غياب الفروق الجنسية في مصدر الضبط في الدراسات الأجنبية وخاصة الأمريكية فيرى الباحث أنه يمكن إرجاع ذلك إلى العيش في كنف الديمقراطية أو توهم الديمقراطية إضافة إلى التنشئة الاجتماعية غير المميزة بين الذكر والأنثى في المعاملة.

8-خصائص الأفراد ذوو الضبط الداخلي والأفراد ذوو الضبط الخارجي:

من خلال الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال مصدر الضبط وعلاقته بالخصائص الشخصية والسلوكية لدى الأفراد، أمكن الخروج بقائمة غير حصرية لعدد من الصفات التي تميز الأفراد ذوو مصدر الضبط الداخلي والأفراد ذوو مصدر الضبط الخارجي .

فلقد وجد هونتراس و شارف HOUNTRAS, SCHARF (1970) أن الأفراد ذوو مصدر الضبط الداخلي يتميزون بأنهم أقل امتثال،ا وأكثر ثقة بالنفس، ولديهم آمال قوية في النجاح كما أنهم أكثر قدرة على التصرف، و أكثر اجتهادا وأكثر مهارة وأكثر قدرة للاستجابة للمؤثرات والتعزيز، وهم أكثر كفاحا للإنجاز، وأكثر اهتماما بالغير وأكثر ميلا للتعاون .

أما وينر وكوكلا WEINER, KUKLA (1970) , فقد توصل إلى أن الأفراد ذوو مصدر الضبط الداخلي هم أكثر مثابرة أمام الصعوبات، كما أنهم يراجعون أخطاءهم بطريقة أفضل وينجزون واجباتهم بسرعة وأفضل من غيرهم، ولديهم استعداد للتعلم أسرع، كما أنهم أكثر اهتماما بتقييم فرص النجاح.

وقد توصل كلارك KLARK (1971) إلى أن ذوو مصدر الضبط الداخلي يتميزون بثقة عالية بالنفس وهم أكثر طموحا وأملا بالفوز، كما أنهم ذوو تأثير كبير في البيئة التي يعيشون فيها، وهم أكثر صحة ونشاطا.

أما مارتن MARTIN (1975) فقد وجد أن الطلاب ذوو مصدر الضبط الخارجي يتصفون بالمشكلات السلوكية وكذلك بالتقلبات الانفعالية أكثر من الطلاب ذوو مصدر الضبط الداخلي .

أما علي محمد الديب (1987) فقد توصل إلى أن الطلبة ذوو مصدر الضبط الداخلي هم أكثر رضا عن تخصصهم الدراسي من الطلبة ذوو مصدر الضبط الخارجي.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ويورد ممدوح عبد المنعم الكناني (1990) عن فاطمة فريز تفكير سليم وإرادة قوية وثقة بالنفس، عكس الأفراد ذوو مصدر الضبط الخارجي، كما أنهم لا يقبلون ما هو شائع ومتبع دون نقد وتمحيص ويحاولون ابتكار الجديد .

وينقل كذلك عن عبد الرحمن بن سيدنا أن الأفراد ذوو مصدر الضبط الخارجي يتميزون بصفات العصابية والذهانية وسوء التكيف واضطرا بات الشخصية، بينما يتميز الأفراد ذوو مصدر الضبط الداخلي بتكامل الشخصية وكذلك بالانبساط وهم يبذلون جهدا كبيرا من أجل التفاعل الجيد مع بيئاتهم وتحقيق السيطرة الكاملة على البيئات المحيطة بهم، كما أنهم أقل رضا عن مقدار ما لديهم من معلومات وإن كانوا يستخدمونها بشكل جيد .

ويورد عن أبوناهية أن الأفراد ذوو مصدر الضبط الداخلي يتصفون بالثقة بالنفس والاتزان الانفعالي والخلو من الأعراض العصابية والتوافق مع الذات والمجتمع والطموح والمثابرة في سبيل تحقيق التفوق والامتياز والعمل من أجل الوصول إلى الهدف وتحقيق النجاح والميل إلى تقبل الأفكار والآراء والمعتقدات التي تختلف مع معتقداتهم، كما أنهم يتصفون بالتفكير المرن والتلقائي في تناولهم للمشكلات، كما أن لديهم القدرة على تغيير مجرى التفكير في اتجاهات جديدة بسرعة وسهولة هذا بمقارنتهم مع الأفراد ذوو مصدر الضبط الخارجي من الجنسين .

أما أنور فتحي عبد الغفار (1990) فيرى أن الأفراد ذوو مصدر الضبط الداخلي يولون أهمية للجهد والمثابرة والمهارة والذكاء عكس ذوو مصدر الضبط الخارجي.

و يرى فتحي مصطفى الزيات (1990) أن الأفراد ذوو مصدر الضبط الداخلي ايجابيين في التعامل مع البيئة، وهم أكثر إقبالا على العمل والإنجاز وهم يقاومون الواقع ويعملون على تغييره عكس الأفراد ذوو مصدر الضبط الخارجي.

9-العمر ومصدر الضبط:

يعتبر العمر متغيرا هاما يساهم في تحديد مصدر الضبط، حيث أن هذا الأخير يتغير ويختلف باختلاف السن، فالفرد في تفاعله مع الأحداث والمواقف التي تحيط به في بيئته خلال مراحل عمره المختلفة يخبر ويجرب، فإما أن تزداد قدرته على التمكن والجدارة ويصبح لديه ضبطا داخليا، أو يحدث العكس فيفشل في تفاعله مع البيئة فيصاب بالإحباط ثم يشعر بالعجز وعدم القدرة على ضبط البيئة وعليه يكون ذا ضبط خارجي.

ويرى أنور فتحي عبد الغفار(1990) انه نتيجة لتقدم العمر الزمني واكتساب الطفل خبرات حياتية جديدة ناتجة عن مواقف ومشكلات متنوعة يصادفها، فإنه يترتب على ذلك إشباع دائرة معارفه ويرتقي مستوى

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

تفاعله مع مواقف حياته، فيصبح مصدر الضبط لديه أكثر د
91)،

و قد توصل روهنر وشال و روهنر (1980) ROHNER, CHALLE, ROHNER إلى وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين مصدر الضبط الداخلي والعمر حيث وجدوا أن أطفال المستوى السادس الابتدائي كانوا أكثر ضبطا داخليا من أطفال المستوى الرابع و الخامس الابتدائي.

و اتضح من خلال دراسة كنوب (1981) KNOOP والتي شملت 1960 من معلمي الابتدائي والثانوي، ينتمون إلى 35 مؤسسة تربوية، يتراوح المدى العمري لديهم من 20 إلى 65 سنة، قسموا إلى مجموعتين، المجموعة الأولى وتضم الأفراد الذين يتراوح عمرهم بين 20 إلى 35 سنة، وبلغ عددهم 947 فردا ، بمتوسط عمر يبلغ 29 سنة، المجموعة الثانية يتراوح العمر لديها بين 36 إلى 65 سنة، ويبلغ متوسط السن لديها 42 سنة، طبق عليهم مقياس مصدر الضبط الداخلي – الخارجي لروتر بنسخة مختصرة، وقد اتضح أن هناك فرقا دالا إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.001 بين المجموعتين في مصدر الضبط لصالح المجموعة الأكبر سنا، حيث كانوا أكثر ضبطا داخليا من المجموعة الأصغر سنا .

أما شرمان (1984) SHERMAN الذي شملت دراسته عينة يبلغ حجمها 97 طفلا يتراوح المدى العمري لديهم بين 8 و 13 سنة، قسموا إلى 4 مجموعات عمرية ثمانية و تسعة و عشرة و إحدى عشرة سنة، وبتطبيق مقياس نويكي ــ ستريكلاند لمصدر الضبط الداخلي ــ الخارجي للأطفال ، توصلا إلى أن مصدر الضبط يرتبط ارتباطا دالا إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بالمجموعات العمرية الثلاثة، حيث كان أطفال مجموعة الثمانية والتسع سنوات أكثر ضبطا خارجيا من المجموعات الأكبر منهما وذلك عند مستوى الدلالة 0.05.

و من خلال دراسته التي شملت 753 تلميذا من المدرسة الإعدادية بقرى محافظة مصرية، منهم 402 ذكر و 351 أنثى، ينتسبون إلى المستويات الثلاثة بالمرحلة الإعدادية، وبتطبيق مقياس روتر لمصدر الضبط الداخلي ــ الخارجي، توصل أنور فتحي عبد الغفار (1990) إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين المستويات الثلاثة في مصدر الضبط، وبمقارنة فروق المتوسطات بالمدى أتضح وجود فروق بين متوسطات المستويات في مصدر الضبط حيث يرتفع المستوى الثاني 14.13 عن المستوى الأول 13.05 عند مستوى الدلالة 0.05 ، كما وجد أن المستوى الثالث 14.51 أعلى من متوسط المستوى الأول عند مستوى الدلالة 0.01 ، بينما لم توجد فروق دالة في المتوسطات بين المستويين الثاني والثالث.

وسواء تعلق الأمر بالفئات العمرية الصغيرة أو الفئات العمرية الأكبر سنا فإن الأمر متشابه جدا، حيث أسفرت نتائج دراسة نون (1994)NUNN التي شملت 759 فردا من طلبة الجامعة ، بواقع 291 ذكرا و 468 أنثى، يتراوح مدى العمر لديهم من 17 إلى 65 سنة، قسموا إلى 4 مجموعات عمرية، 17–24

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

سنة، 25 –30 سنة ، 31 –40 سنة وأكبر من 40 سنة، عن أ
داخليا من الفئات العمرية الأصغر سنا، وهذا عند مستوى الدلالة 0.001.

ونفس النتائج تقريبا توصلت إليها دراسة شوب وفرمان CHUBB & FERTMAN (1997) الطولية والتي شملت عينة يبلغ عددها 174 فردا، يبلغ متوسط العمر لديهم 15 سنة، وبتطبيق مقياس نويكي ــ ستريكلاند لمصدر الضبط الداخلي – الخارجي للأطفال، اتضح أن ما بين السنة التاسعة والسنة الثانية عشر يكون مصدر الضبط أقل خارجية بالنسبة للجنسين، كما لوحظ زيادة طفيفة في الضبط الخارجي لدى الذكور في سن التاسعة والعاشرة.

من خلال نتائج الدراسات السابقة يبدو أن مصدر الضبط يرتبط ارتباطا وثيقا بحجم الخبرات التي يعيشها الفرد ويخبرها ويستفيد منها، فهذه الخبرات تلعب دورا إشراطيا في اكتساب الفرد للسلوك بحيث أن كثرة الفشل مثلا والصعاب والعقبات تولد لديه نوعا من العجز وعدم القدرة وبالتالي تبني اتجاهات خارجية في مصدر الضبط، ويتضح أن الخبرات التي يمر بها الفرد تستخدم كتغذية راجعة يستفيد منها الفرد في تحسين أداءاته السلوكية اللاحقة وحسن تعامله مع الخبرات والمواقف الجديدة لزيادة معلوماته عنها وبالتالي زيادة ميله غالى تبنيه لاتجاهات داخلية في مصدر الضبط .

10-الأسرة ومصدر الضبط:

تعتبر الأسرة هي الخلية الأولى التي يشبع فيها الطفل حاجاته ورغباته، فهي المسئولة عن عملية التنشئة الاجتماعية التي يكتسب من خلالها الطفل الضبط الذاتي، فالطفل لا يولد وهو مزود بمفهوم عن ماهية الصواب والخطأ بل يكتسب هذا عن طريق تدريب الوالدين له في فترة ما قبل المدرسة حيث يتعلم الطفل أحكاما اجتماعية يستطيع في ضوئها أن يضبط أنماطه السلوكية ويتعلم الاتجاهات الاجتماعية والثقافية التي تخدمه (سيد صبحي،1983: 39).

10-1ــ البيئة الأسرية ومصدر الضبط:

ويرى علي محمد الديب (1987) أن المعاملة الوالدية السوية والطيبة توفر للطفل الإحساس بالأمن والطمأنينة وتزيد من ثقته بنفسه، فيتعامل مع ما يواجهه من خبرات بنوع من الحرية والكفاءة وتكون لديه توقعات بالضبط الداخلي عكس الطفل الذي يترك بدون رعاية في مواجهة مواقف الحياة فإنه يفقد الثقة بالنفس، ويشعر بعدم الكفاءة في مواجهة ما يلاقيه من خبرات فتتكون لديه توقعات بالضبط الخارجي، حيث توصل نويكي وسيجال NOWICKI, SEGAL(1974) في دراسة شملت عينة متكونة من 112

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

فردا من تلاميذ الثانوية ذكورا وإناثا، طبق عليهم مقياس نويك للأطفال وكذلك مقياس تقدير التفاعل بين الآباء والأبناء، إلى أن مصدر الضبط الداخلي لدى الجنسين من الأبناء يرتبط بإدراكهم لسلوك ألوالدي الإيجابي مثل الرعاية والاهتمام بالتربية والعطف والشعور بالأمن والثقة.

أما دراسة روهنر وآخرون فقد توصلوا فيها إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين مصدر الضبط الداخلي وتقبل الآباء للطفل كما يدركه الطفل.

أما دراسة كل من نويكي وشنيويد(1982) NOWICKI & SHNEEWID التي شملت عينة متكونة من 725 فردا من الأمريكان والألمان ذكورا وإناثا، فقد بينت أن الأفراد ذوو الضبط الداخلي سواء من الأمريكان أو الألمان يدركون أسرهم على أنها منظمة وبها قليل من الصراع ويعبرون فيها عن آرائهم دون خوف من حكم بقية أفراد الأسرة عليهم، كما يرون أن أسرهم نشطة في قيم الاستقلالية والثقافية والترفيهية.

و إتضح من دراسة ديمان وهال وستون (1990) DEMAN, HALL, STOUT والتي شملت 103 فردا من طلبة التدرج بواقع 36 ذكرا و 67 أنثى يبلغ متوسط العمر لديهم 23.9 سنة، بانحراف معياري يقدر بـــ 5.59 سنة، أن مصدر الضبط الداخلي يرتبط ارتباطا دالا إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.001 بإدراك الرعاية، أي أن الذكور والإناث من ذوي مصدر الضبط الداخلي يدركون أسرهم على أنها مساندة انفعاليا، ومتفتحة على التعبير عن المشاعر، وتبين من نفس الدراسة أن مصدر الضبط الخارجي ، ضبط الآخرين الأقوياء يرتبط ارتباطا سلبيا دالا إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بالرعاية الوالدية، ويرتبط ارتباطا موجبا دالا إحصائيا عند نفس المستوى بالتحكم العائلي، مما يعني أن الذكور والإناث ذوو الضبط الخارجي ضبط الآخرين الأقوياء يميلون إلى إدراك أسرهم على أنها ضعيفة الرعاية لهم وعالية التحكم فيهم، كما أوضحت نفس الدراسة أن مصدر الضبط الخارجي ، ضبط الحظ لم يرتبط بأي من الرعاية أو التحكم الأسري.

و يتضح من خلال دراسة كل من كارتون و نويكي وبالزر (1996)
CARTON, NOWICKI, BALSER التي شملت 51 طفلا، بواقع 26 ذكرا و 25 أنثى تنتمي أمهاتهم إلى الطبقة الوسطى، ومن خلال تصوير أمهات الأطفال أثناء محاولة أطفالهم القيام بمهام التركيب PUZZLE ذات مستويين من الصعوبة، لوحظ أنه عندما يتعلق الأمر بالمستوى السهل من المهام فإنه لا توجد فروق بين الأمهات في التفاعل مع أبنائهم، أما عندما يتعلق الأمر بالمهام الصعبة فقد اتضح أن أمهات الأطفال الذكور ذوو مصدر الضبط الداخلي يقدمون مساندة أكثر لأطفالهم كاستجابة للصعوبات التي يلاقونها ولا يقمن بالمهام بدلا عنهم .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ولم يوجد هناك أي فرق بين أمهات البنات ذوات الضبط يعاملهم بتجاهل انجازاتهن.

2-10 ــ الحرمان ألوالدي ومصدر الضبط:

يقصد بالحرمان ألوالدي فقد الطفل رعاية أحد والديه أو كليهما سواء بالغياب أو الطلاق أو بالموت مما يؤثر على مفاهيم الطفل عن حياته وبيئته وكذلك اعتقاداته في ما مدى سيطرته على الأحداث المحيطة به وكذلك نمط تفكيره (طلعت حسن عبد الرحيم ،1985: 160)، فلقد أو ضحت دراسة لانكستار وريشموند LANCASTER & RICHMOND (1983) والتي شملت 322 طفلا من الحضر والريف، 93 منهم ذوو الأب الغائب بسبب الطلاق أو الانفصال، و 213 الأب متواجد معهم، قسموا إلى مجموعتين، مجموعة يتراوح عمرهما ما بين 4 إلى 6 سنوات والمجموعة الثانية يتراوح عمرها بين 9 إلى 12 سنة، وقد أسفرت النتائج على أن أفراد المجموعة الغائبة الأب هي أكثر ضبطا خارجيا من المجموعة التي يتواجد بها الأب .

ونفس النتائج توصلت إليها دراسة باريش ونون PARISH & NUNN (1983) والتي شملت 644 من طلبة التدرج وقسموا إلى ثلاث مجموعات خبرت الطلاق، مجموعة الواحد إلى ست سنوات، ومجموعة السبع سنوات إلى13 سنة، ومجموعة 14 سنة إلى 21 سنة، حيث توصل الباحثان إلى أن أبناء الأسر العادية الوالدين، غير مطلقين أكثر ضبطا داخليا من أبناء الأسر المطلقة وهذا بالنسبة للمجموعتين من صفر إلى ست سنوات ومن سبع سنوات إلى 13 سنة، بينما لم يختلف أبناء نوعي الأسر بالنسبة لمصدر الضبط للمجموعة 14 إلى 21 سنة.

ويرى الباحث أن الأفراد الأصغر سنا هم الأكثر تضررا بالطلاق والحرمان ألوالدي في مجال مصدر الضبط، وقد يرجع ذلك إلى أن حاجاتهم إلى الرعاية والعطف والحنان والمساندة النفسية كبيرة في هذه الفترة العمرية ، عكس الأفراد الأكبر سنا والذين قد يعوضون هذا بالحصول على المساندة العاطفية من غير الأسرة، أو أن تأثرهم بها قليل إلى درجة ما، إضافة إلى كونهم قد وصلوا إلى درجة معرفية قد يتفهمون فيها الطلاق.

3-10 ــ المستوى الاقتصادي و الاجتماعي ومصدر الضبط:

يرى علي محمد الديب (1987) أنه كلما كان المستوى الاجتماعي الاقتصادي للفرد مرتفعا كلما كانت توجهاته داخلية الضبط ، وكلما كان المستوى الاجتماعي الاقتصادي منخفضا كلما كانت توجهاته خارجية الضبط .ويتبين من خلال نتائج دراسة روهنر وآخرون أنه لا يوجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي ومصدر الضبط لدى الأطفال.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ويدعم هذا نتائج دراسة وينزل WENZEL (1993) التي [illegible] رجلا و 70 امرأة، 40.07 % من البيض و 26.5 من السود و 32.7 من اللاتينيين بالإسبانية، يتراوح المدى العمري لديهم من 17 إلى 63 سنة، بمتوسط عمري يقدر بـــ 32 سنة وبانحراف معياري يقدر بـــ11 سنة، 66 منهم متشردين و 47 غير متشردين، حيث أسفرت نتائج الدراسة على أن السود هم الأكثر من البيض والناطقين بالأسبانية اعتقادا في الضبط الخارجي: ضبط الآخرين الأقوياء.

و تتماشى هذه النتيجة مع مايراه علي محمد الديب(1987) حيث أن السود هم الأكثر فقرا في أمريكا من كل الأقليات الأخرى.

وكذلك يدعم هذه المقولة نتائج دراسة شيبات CHEBAT (1986) التي شملت 577 فردا ينتمون إلى منطقتين سكنيتين، منطقة الطبقة العليا ومنطقة الطبقة العمالية، وقد أسفرت دراسته هذه عن وجود ارتباط دال عند مستوى الدلالة 0.001 بين المسؤولية الاجتماعية ومصدر الضبط، وكذلك بين الطبقة الاجتماعية والمسؤولية الاجتماعية، وبالتالي فإن مصدر الضبط يرتبط بالطبقة الاجتماعية بحيث أنه كلما كان الفرد ينتمي الى الطبقة العليا كلما كان مصدر الضبط لديه داخليا وكلما كان انتماء الفرد للطبقة الدنيا أو الطبقة العاملة كلما كان مصدر الضبط لديه خارجيا، ويرى الباحث أن ارتباط مصدر الضبط بالانتماء الطبقي هو أكثر النتائج منطقية وعقلانية فالإحساس بالعجز وعدم القدرة على التحكم في الأمور العامة والشخصية هو حالها وليس اعتقادا أو اتجاهات نفسية، بل هو واقع معاش، حيث الظروف المعيشية للطبقات الدنيا وما تخبره من تجارب الغبن والتهميش والظلم الاجتماعي لا يمكنها إلا أن تكون ذات مصدر ضبط خارجي، حالها حال العبيد، مع فارق بسيط يكمن في هامش التحرك، والذي غالبا ما يكون هامشا مبني على الأمل في الغد فقط.

11-الأصول الثقافية ومصدر الضبط:

لقد جرت العادة أن يقوم المشتغلون بالبحث العلمي في مجال علم النفس ببحوث على عينات أمريكية تشمل أقليات منها مثل الزنوج والهنود والأسبان ويطلقون على مثل هذه الدراسات بالدراسات الثقافية والتي تهدف إلى معرفة أثر العامل الثقافي في موضوع الدراسة، غير أن الباحث يرى أن البحوث التي تهدف إلى معرفة أثر العامل الثقافي لا يجب أن تكون في نفس الوطن ونفس المجتمع خاصة أمريكا، حيث حرية تنقل الأشخاص والبضائع والأفكار والخدمات بل وسيطرة الشركات العملاقة على الاقتصاد وتعليبها للثقافة التي تريدها هي. فكثيرا مما يعزى إلى العامل الثقافي في حقيقة هو بسبب عامل اجتماعي اقتصادي حيث يذكر جا و وليامز وجونسون (1981) WILLIAMS, JOHSON ,GAA أن العديد من الدراسات أوضحت أن الأقليات بأمريكا وخاصة السود يحصلون عادة على درجات عالية في الضبط

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الخارجي، غير أن نتائج أخرى أوضحت أن الطبقة الاجتم
مصدر الضبط لديها، حيث قد تساوت درجات مصدر الضبط بين الطبقة السود والطبقة البيض عندما تم ضبط متغير الطبقة الاجتماعية.

أما كل من جا وشور GAA & SHORES (1979) من خلال دراستهما التي شملت عينة تتكون من ثلاث مجموعات من الطلبة البيض و السود و المكسيكيين، طبقت عليهم قائمة ناتج مصدر الضبط في مجالات الانجاز، وهو مقياس مصمم لقياس إدراك تقبل المسؤولية عن النجاح والفشل في ثلاثة مجالات: عقلية وبدنية واجتماعية، توصلا الباحثان إلى أن السود والمكسيكيين كانوا أكثر ضبطا داخليا من البيض، وهذا بشكل دال إحصائيا فيما يتعلق ببعد النجاح في المجال العقلي، بينما لم توجد أية فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق ببعد النشاطات البدنية بين المجموعات الثلاثة، وأظهرت نتيجة الدراسة أن البيض أكثر ضبطا داخليا من السود والذين بدورهم أكثر ضبطا داخليا من المكسيكيين فيما يتعلق بمجال الفشل الاجتماعي (GAA, WILLIAMS, JOHSON: 1981)

وفي إعادة لنفس الدراسة من طرف جا و اخرون GAA & AL (1981) على عينة متكونة من 204 من طلبة التدرج يتساوى فيها عدد البيض وعدد السود أضيف إليهم 44 مكسيكيا، وباستخدام نفس قائمة ناتج مصدر الضبط، توصلوا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث فيما يتعلق بالفشل في المجال العقلي، والنجاح والفشل في المجال البدني، عند مستويات الدلالة التالية 0.001 و 0.001 و 0.05 على التوالي. كما بينت الدراسة أن المكسيكيين أكثر ضبطا داخليا من البيض الذين بدورهم أكثر ضبطا داخليا من السود. وكان المكسيكيون ذوو ضبط داخلي في ثمانية من تسعة مقاييس فرعية، بينما كان السود خارجي مصدر الضبط في ثمانية من تسعة مقاييس فرعية. ويخلص جا و أخرون من أن نتائج هذه الدراسة تساند الموقف الذي يرى أن مصدر الضبط يعتبر متغيرا خاصا بمجال نوعي.

12-الضبط في النظريات النفسية الأخرى:

12-1-نظرية العزو ألسببي:

اقترح وينر وآخرون(1972) WEINER & AL نظرية اعزائية لإعادة تحليل النتائج الرئيسية المترتبة عن نموذج اتكنسون ــ ماكليلاند للدافع للانجاز، فقد اقترح وينر وزملاؤه أن التقييم أو التفسير الذي يقوم به الفرد عندما يواجه بعمل متعلق بالانجاز هو مقرر عام يحدد رغبته في القيام به، وأعادوا صياغة مفهوم الدافعية للإنجاز في ضوء نظريات الإعزاء محاولين استخدام مفاهيم هيدر HEIDER حيث كشف هذا الأخير أن الناس تفسر العلاقة السببية بين الأحداث ونتائجها باستخدام مجموعتين من العوامل:

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

عوامل تتعلق بالشخص نفسه وأخرى تختص بالبيئة الخارجية إلى عوامل شخصية مثل القدرة والجهد، أو إلى عوامل بيئية مثل صعوبة العمل والحظ. وقد أشار هيدر إلى أن هذه العوامل الداخلية والخارجية تتضافر مع بعضها البعض لتقرير نوع السلوك. وتتوقف أهميه عملية الإعزاء ألسببي الداخلي في مقابل الخارجي على مدى أثرهما على الخبرة الانفعالية وتوقعات المستقبل، والسلوك الفعلي، فإذا ما أرجع التلميذ نجاحه في الامتحان إلى عوامل داخلية مثل القدرة والجهد فا سيشعر بالفخر وسوف يتوقع أن يكون أداؤه ممتازا إذا ما أدى امتحانا آخر في ظروف مشابهة، وسوف يزداد طموحه، أما إذا عزى أسباب فشله إلى عوامل خارجية مثل تحامل الأستاذ عليه، فا سوف يشعر أن الأمر خارج عن سيطرته الشخصية مهما بذل من جهد. وقد يترتب عن ذلك أن يبذل جهدا أقل. وقد قصد وينر استكمال نظرية الدافعية للإنجاز وذلك ببنائه للنظرية المعرفية عن الإعزاء حيث اقترح بعدين لتحليل ا لإعزاء ألسببي، فأشار بأنه داخل محتوى أي موقف ما يتضمن انجاز ينسب الملاحظ أسباب الحدث فيه إلى عوامل أربعة هي: القدرة والجهد و صعوبة العمل والحظ. وتعتبر القدرة والجهد عاملان داخليان يعتمدان على الفرد، بينما تعد صعوبة العمل والحظ عاملان خارجيان، ويتذبذب عاملا الجهد والحظ بمرور الوقت، فهما عاملان غير مستقرين، بينما يتميز عاملا القدرة وصعوبة العمل بالثبات النسبي.

ويمكن إيضاح هذا الرأي في الشكل التالي:

بعدا العزو ألسببي

الصفة	داخلي	خارجي
ثابت	قدرة	صعوبة العمل
غير ثابت	جهد	الحظ

شكل رقم (5) يبين أبعاد العزو السببي.

و ينتج عن إدراك العوامل الداخلية المسببة للنتيجة في مقابل العوامل الخارجية استجابات انفعالية مختلفة مثل الشعور بالفخر أو بالخجل.

و قد أظهر وينر (1972) أن إعزاء نتيجة موقف الإنجاز إلى الجهد ينتج عنه رد فعل انفعالي أكثر من اعزائها إلى القدرة، ويزيد إعزاء النجاح أو الفشل إلى القدرة أو الجهد من ردود الفعل الانفعالية للأشخاص الآخرين نحو الشخص القائم بالأداء. وينتج عن إدراك الأسباب الثابتة في مقابل تلك غير الثابتة اختلافات في التوقع وأساليب أداء مختلفة تبعا لهذه التوقعات المتباينة وعلى ذلك فعندما يعزى النجاح أو الفشل إلى القدرة أو صعوبة العمل ــ وهما عاملين ثابتين ــ فإن ازدياد أو تناقص توقع النجاح مستقبلا يكون أكثر منه إذا ما أعزي النجاح أو الفشل إلى الجهد أو الحظ وهما عاملين غير ثابتين، أي إن إعزاء النتائج إلى عوامل ثابتة يتيح أيضا ثباتا في الوقع (العزو السببي).

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الفرق بين مصدر الضبط و العزو ألسببي :

بالرغم من أن مفهومي مصدر الضبط والعزو ألسببي يبدوان متشابهان إلا ان هناك فروق بينهما هي كالتالي :

1. مصدر الضبط مستقبل عن التعزيز الذي يحصل عليه الفرد في موقف خاص، فحين أن العزو والسبي هو تفسير لهذا الموقف (أي بعد حصول الفرد على المعزز سلبي كان أو ايجابي).
2. يشير مصدر الضبط إلى وجود أو غياب (ضبط داخلي أو ضبط خارجي) لعلاقة بين السلوك وأميزه شخصية أو خاصية شخصية والتعزيز، فحين أن العزو ألسببي يحدد مصدر السبب المدرك للتعزيز بغض النظر عن التحكم الممارس من طرف الفرد.
3. يرتبط مصدر الضبط الداخلي – الخارجي بالمعززات فحين يرتبط العزو ألسببي بالسلوكات.

12-2- نظرية العجـــز المتـــعلم:

يعتبر سليحمان (1975) SELIGMAN صاحب الفضل في إدخال مفهوم العجز المتعلم إلى مجال علم النفس من خلال نتائج أبحاثه التي أجراها على الكلاب والتي كانت تجرى كالتالي:

يأتي سليجمان وميز بثلاثة مجموعات من الكلاب تسلط على كلاب المجموعة الأولى صدمة كهربائية يمكن للكلب إيقافها بالقفز خارج ضغط التجربة، وتسلط كذلك على كلاب المجموعة الثانية صدمة كهربائية لا يمكن للكلب الهروب منها وتتوقف بشكل "عشوائي".

أما كلاب المجموعة الثالثة فتستخدم كمجموعة ضابطة ولا يسلط عليها أية صدمة كهربائية هذا في الخطوة الأولى، أما في الخطوة الثانية فيؤتي الكلاب المجموعات الثلاثة ويسلط عليها الصدمة الكهربائية ولوحظ ما يلي:

بالنسبة لمجموعة الكلاب الأولى والتي سلط عليها صدمة كهربائية وكانت تهرب منها بالقفز، وكذلك بالنسبة لمجموعة الكلاب الثالثة المجموعة الضابطة تصرفت بشكل جيد بعدما سلط عليها الصدمة الكهربائية في الخطوة الثانية حيث لوحظ أنها كانت تهرب من الصدمة الكهربائية من خلال القفز خارج صندوق التجربة، فمن أن مجموعة الكلاب الثانية والتي سلط عليها في الخطوة الأولى صدمة كهربائية لا يمكنها الهروب منها، بتسليط صدمة كهربائية عليها في الخطوة الثانية بقت تلبيته في تصرفها لم تقم بأي شيء للهروب من الصدمة، بل استسلمت للصدمة وبقت تئن وتعوي من الألم وضغطه.(helplessness).

هذا نموذج من التجارب التي تمت على الحيوان أما لدى الإنسان فلقد قام هيروتو Hiroto 1974 بالتجربة التالية:

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

يؤتى بثلاثة مجموعات من الأفراد، يعرض أفراد المجموع
يمكن للمجموعة الأولى إيقافه من خلال الضغط على زر معين، فيما لا يمكن للمجموعة الثانية إيقافه ولو إمكانية لديها لذلك، أما المجموعة الثالثة فاستخدمت كمجموعة ضابطة، هذا في الخطوة الأولى أما في الخطوة الثانية فقد تم اختبرا المجموعات الثلاثة السابقة الذكر في صندوق نقل الأصابع من لأخرى لتجنب الصوت المرتفع المزعج وأوضحت نتائج هذه التجربة ما يلي:

أدت المجموعة الأولى والثالثة بشكل جيد بحيث تعلمتا بسرعة كيفية التهرب من الصوت المرتفع المزعج، فحين أن المجموعة الثالثة فشلت في تعلم التهرب من الصوت المزعج ولوحظ على أعضائها بقاؤهم جالسين بشكل سلبي يعانون من الصوت المرتفع المزعج، وهذا ما سماه سليجمان مير بالعجز المتعلم وهما يريا أن إدراك الفرد عدم التهرب من الصدمات أو الأحداث المؤلمة، وبين الصدمات أو الأحداث المؤلمة وحدها هي التي تغير السلوك السلبي، ويعكس هذا اعتقاد الفرد في فاعلية الاستجابة، فالفرد الذي تعلم العجز يعتقد بأن استجابته سوف لا تكون فعالة في توقيف الأحداث المؤلمة فهو قد طور توقعات مهمة سلبية وعلى العكس من هذا فإن الشخص غير العاجز يرى أن استجابته ستكون فعالة في إيقاف الحدث المؤلم ويرى عبد الله عسكر (1988) أنه الفرد الذي يعاني من العجز المتعلم يتصف بما يلي:

1- نقصان الدافع للسيطرة على نتائج سلوكاته أو مخرجات سلوكاته.

2- يزداد لديه الاعتقاد وإدراك بعدم قدرة الفرد على التحكم والسيطرة في مخرجات السلوك.

3- الخوف من عدم القدرة على السيطرة في مخرجات السلوك (العزو السببي).

والعجز المتعلم هو سلوك مكتسب نتيجة لتجارب فاشلة متكررة تؤدي إلى التخلي عن القيام بأي مجهود لتغيير الموقف، ولا يتكون العجز المتعلم لدى الفرد بسبب إدراك غياب التحكم في الأحداث أو بكلمة أدق غياب إمكانية التعامل الإيجابي مع الأحداث.

ويعتبر العجز المتعلم بالنسبة لسليجمان من مسببات الاكتئاب حيث يتعمم العجز المتعلم من موقف معين إلى باقية المواقف فلقد وجد لدى الإنسان أنه وفي بعض حالات مواجهة الأحداث المؤلمة أو الصعبة أو غير المرغوب فيها والخارجة عن سيطرة وتحكم الفرد أو ضبطه الشخصي، فإنه قد يستجيب بممارسة العجز فيكونوا سلوكهم غير متناسب مع الأحداث الواقعة عليهم، حيث أنه بدلا من محاولة القيام بأي سلوكات تساهم أو تؤدي إلى استعادة السيطرة والتحكم في الأحداث الواقعة عليهم فإنهم يتميزون بالسلبية ويستغرقون وكأنه ليس هناك ما يستطيعون القيام به.

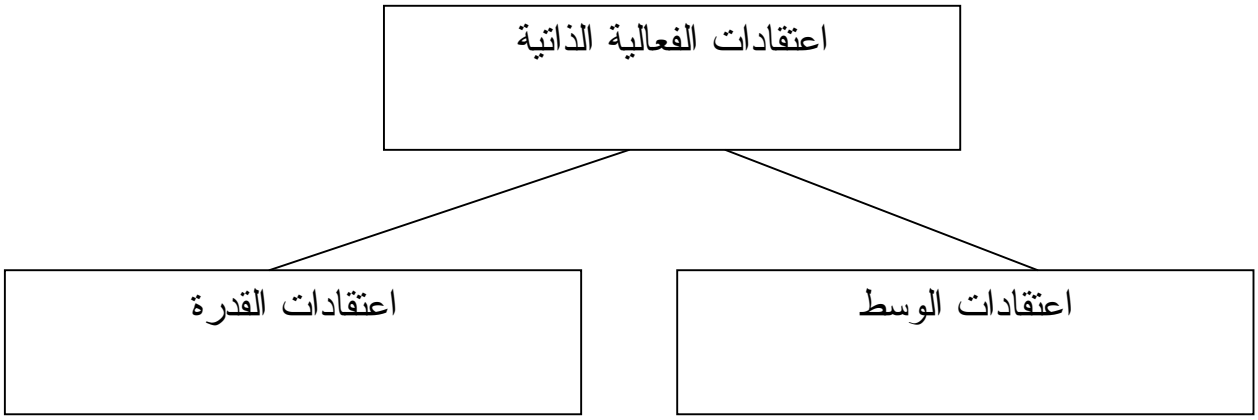
PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

3-12- نظرية الفعـــــالية الذاتـــــية:

يعرفها باندورا BANDURA (1977) بأنها حكم حول قدرة الفرد على تنظيم وتنفيذ الأداءات كما تتعلق بالاعتقادات المتعلقة بالقدرة على إنتاج بعض النشاطات حيث أن الأفراد يرتكزون على اعتقاداتهم في الفعالية ليقرروا أي شكل من النشاط سيقومون به، وخلال كم من الزمن للوصول إلى النتائج المنتظرة.

و مصطلح فاعلية الذات يشير إلى معتقدات الأفراد المتعلقة بإمكانياتهم للقيام بمستويات معينة من الأداء تؤثر في حوادث مهمة في حياتهم. إن إدراك الفرد فاعلية ذاته يتعلق بتقييمه لقدرته على تحقيق مستوى معين من الإنجاز، وعلى التحكم بالأحداث، ويؤثر الحكم على مستوى فاعليته الذات في طبيعة العمل أو الهدف الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه، وفي مقدار الجهد الذي سيبذله ومدى مثابرته في التصدي للعوائق التي تعترضه، وفي أسلوبه في التفكير، وفي مقدار التوتر الذي سيعاينه في تكيفه مع المطالب البيئية التي يواجهها،

وتتألف فعالية الذات أو الفعالية الشخصية من الاعتقادات في القدرة والاعتقادات في الوسط، منها بين هذا الشكل التالي:



شكل رقم (6) يبين مكونات فعالية الذات

وتحدد فاعلية الذات بالسؤال عن الاستطاعة (هل أستطيع أن أؤدي هذا العمل بكفاءة واقتدار؟)

كما أن مفهوم فاعلية الذات ليست تكوينا ثابتا، بل يختلف من موقف إلى آخر ويتوقف اختلافها على الكفاءة المطلوبة للأنشطة المختلفة.

مير باندورا (1977) بين ثلاثة أبعاد لفاعلية الذات هي:

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

1- مقدار الفاعلية ويختلف تبعا لطبيعة الموقف وصعوبته تكون المهام مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة .

2- العمومية ونشير انتقال توقعات الفاعلية إلى مواقف مشابهة.

3- القوة وتتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف، فالأفراد الذي يمتلكون توقعات مرتفعة يمكنهم المثابرة في العمل وبذل جهد أكبر في مواجهة الخبرات الشاقة، إلى أن لفاعلية الذات مصادر أربعة هي:

1- الإنجازات الذائبة، وتشير إلى تجارب الفرد وخبراته السابقة ومدى نجاحه أو فشله فيها، فالنجاح عادة يرفع الفاعلية، والإخفاق المتكرر يخفضها.
2- الخبرات البديلة ويقصد بها آخرون خطة أداء الآخرين للأنشطة الصعبة يمكن أن ينتج إذا توافرت الرغبة في التحسين والمثابرة توقعات مرتفعة وفاعلية ذات أعلى.
3- الإقناع اللفظي، ويقصد به المعلومات التي تأتي الفرد عن طريق آخرين لفظيا مما قد تكسبه نوى من الترغيب في الأداء أو العمل.
4- الإستشارة الانفعالية وتشير إلى حالة الدافعية المتوافرة في المواقف، بالإضافة إلى حالة الفرد الانفعالية، وتطهر الإستشارة الانفعالية بصفة عامة في المواقف الصعبة التي تتطلب مجهودا كبيرا (نصر محمد العلي، محمد عبد الله سحلول، 2006).

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الفصـــل الرابع: تقدير الذات

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

تمـــهيـــــــــــد.

يتعرض الباحث في هذا الفصل إلى مفهوم الذات و كذا نظيره تقدير الذات و الفرق بينهما و أنواعهما و أبعادهما، بعده يتطرق الباحث إلى الفروق الجنسية في تقدير الذات و كذا المتغيرات المؤثرة فيه و بعده يتطرق الباحث إلى أهم نظريات تقدير الذات.

1-تعريف تقدير الذات :

تعريف كوبر سميت 1967 :

بالنسبة لكوبر سميت (1967) COOPERSMITH تقدير الذات هو " التقييم الذي يضعه الفرد لنفسه بنفسه و يعمل على المحافظة عليه" (COOPERSMITH ,1967:50)

كما يوضح تقدير الذات مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر و هام و ناجح و كفئ، أي أن تقدير الذات هو حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه و معتقداته عنها، و هكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين بالتقرير اللفظي و السلوك التعبيري الظاهر (COOPERSMITH ,1967:5).

تعريف روزنبارج 1979:

تقدير الذات هو اتجاهات الفرد الشاملة السلبية أو الإيجابية نحو نفسه، و يعني هذا أن الفرد ذو تقدير الذات المرتفع يعتبر نفسه ذو قيمته و أهميته، بينما الفرد ذو تقدير الذات المنخفض يتميز بعدم الرضا عن النفس و رفض الذات و احتقارها، كما يعني تقدير الذات الفكرة التي يدرك بها الفرد كيفية رؤية الأخريين و تقييمهم له (ROSENBERG, 1979:54)

تعريف مصطفى فهمي 1979:

تقدير الذات هو عبارة عن اتجاه يعبر به الفرد عن إدراكه لنفسه و عن قدرته نحو كل ما يقوم به من نشاطات و تصرفات (مصطفى فهمي،1979: 49).

تعريف عبد الرحيم بخيت 1985:

تقدير الذات هو مجموع الاتجاهات و المعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، و عليه فإن تقدير الذاتي يعطي تجهيزا عقليا يعد الشخص للاستجابة وفقا لتوقعاته للنجاح و القبول و القوة الشخصية، و بالتالي فإن تقدير الذات هو حكم الشخص تجاه نفسه و قد يكون هذا الحكم

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

و التقدير بالموافقة أو الرفض (عبد الرحيم بخيت، 1985:)

تعريف صفوت فرج 1990:

تقدير الذات هو اتجاه الفرد نحو نفسه، و ينعكس من خلال فكرته عن ذاته و خبرته الشخصية معها، و هو بمثابة عملية يدرك الفرد بواسطتها خصائصه الشخصية مستجيبا لها سواء في صورة انفعالية أو صورة سلوكية (عبد الرحمن سيد سليمان، 1999: 103).

تعريف عبد الله سليمان إبراهيم و محمد نبيل عبد الحميد 1994:

تقدير الذات هو التقييم الوجداني للشخص لخصائصه العقلية و المادية و قدراته على الأداء، كما يعتبر حكما شخصيا للفرد على قيمته الذاتية في أثناء تفاعله مع الآخرين، و يعبر عنه من خلال اتجاهات الفرد نحو مشاعره ومعتقداته وتصرفاته كما يدركها الآن (عبد الرحمن سيد سليمان، 1999: 104).

2-الفرق بين مفهوم الذات و تقدير الذات :

يعتبر مفهوم الذات عبارة عن معلومات حول صفات الذات بينما تقدير الذات هو تقييم لهذه الصفات، فمفهوم الذات يتضمن فهما موضوعيا أو معرفيا للذات بينما تقدير الذات هو فهم انفعالي للذات يعكس درجة الثقة بالنفس (عبد الحفيظ ليلى عبد الحميد، 1982: 6).

إن مفهوم الذات هو عملية الوصف للذات دون إبداء أية حكم عليها أو هو وصف مع الحياد فحين أن تقدير الذات هو الحياد بعينه بحيث يشمل عميلة التقييم لهذه الذات .

إن مفهوم الذات هو اصطلاح وصفي يشير إلى وصف للذات من خلال تقارير أو روايات أو تقديم ملاحظات تستخدم في اللغة باستخدام جمل إخبارية مثل أنا رجل أنا ميكانيكي أنا رياضي من أجل تكوين أو صياغة صورة للشخصية متعددة الجواب، أما تقدير الذات فهو اصطلاح عاطفي وجداني ، يهتم بتقدير مفهوم الذات بحيث يجري أحكاما أو يقدم أحكاما على ذلك الرجل أو الرياضي أو الميكانيكي .

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

3-أنواع مفهوم الذات :

3-1-مفهوم الذات الإيجابي :

يعبر هذا النوع من مفهوم الذات عن الصحة النفسية و التوافق النفسي و يرتبط تقبل الذات ارتباطا جوهريا موجب بتقبل الآخرين، كما أن تقبل الذات و فهمها يعتبر بعدا رئيسيا في عملية التوافق الشخصي (صلاح أحمد محمد، 72:1989).

و يورد بلوتنك PLOTNIK (1993) عن روجز أن نمو مفهوم الذات الموجب لدى الطفل يعتمد على تلقي الطفل التقدير الموجب غير المشروط و الذي يعني إظهار التقبل للطفل بغض النظر عن سلوكاته حيث أن الآباء الذين يظهرون الحب و التقدير للطفل حتى إذ لم يحصل على درجة عالية في الدراسة فإنهم بذلك يظهرون اعتبارا موجبا غير مشروط و سينمو لدى هذا الطفل مفهوم موجب للذات (PLOTNIK, 1993:451).

و يرى محمد ماهر محمود (1987) أن الفرد الذي يتمتع بمفهوم الذات الإيجابي يميل عبر الصورة الذاتية التي يكونها عن نفسه جسديا و عاطفيا و اجتماعيا و عقليا، و عبر إدراكه السليم لطموحاته و إنجازاته و قدراته، إلى أن يسعى لتحقيق أقصى ما تتيحه له ذاته من إمكانيات.

3-2-مفهوم الذات السلبي :

ترى سعدية هادر (1983) أن المفهوم السلبي للذات لدى الفرد يظهر من خلال أسلوب حديثه و تصرفاته الخاصة، و كذا من خلال تعاملاته أو من خلال تعبيره عن مشاعره تجاه نفسه و اتجاهه الآخرين مما يجعل الآخرين يصفونه بعدم الذكاء الاجتماعي أو بالخروج عن اللياقة في التعامل أو بعدم تقدير الذات (سعدية هادر، 1983: 34).

و يذكر بلوتنيك (1993) عن روجرز أن نمو مفهوم الذات السالب لدى الطفل يعتمد على الاعتبار الموجب المشروط و الذي يظهر فيه الوالدين تقبلهما للطفل وفقا لسلوكيات معينة يسلكها الطفل، حيث يقدم الوالدين المساندة و التعزيز للطفل إذا كان يسلك بشكل مرضي في مجال من مجالات وقد يكون على سبيل المثال المجال الأكاديمي، و في هذه الحالة يتلقى الطفل تقدير موجبا مشروط قائما على أداء أكاديمي جيد فقط ووفق لذلك ينخفض مفهوم الذات لديه، بل يشعر حتى بالاحتقار عندما يقوم بأشياء مخيبة لآمال الآخرين و خاصة والديه (PLOTNIK, 1993:451).

كما يذكر موسى جبريل (1993) أن الأطفال ذوي المفهوم السالب للذات يعانون من الإدراك السالب للذات و عدم الرضا عن ذواتهم و كذا عدم القدرة على تحمل المسؤولية و التشاؤم، ضف إلى ذلك أنهم

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

غالبا ما يضعون أنفسهم في مواقف لا يستطعون الإنجاز الأمر الذي يسيء للصحة النفسية لديهم .

4-أنواع تقدير الذات :

ترى دونيز DENIS(1986) أن تقدير الذات العام يشير إلى إحساس عام للفرد باحترام الذات أو استحقاق الذات، و يعتبر تقدير الذات العام عنصر ثابت عبر الزمن، ولكن بالإضافة إلى تقدير الذات العام أو الشامل لدينا كذلك شعور بالاستحقاق أو عدمه في مواقف معينة، و تبعا لذلك فقد يشعر الفرد بتقدير منخفض فيما يتعلق مثلا بقدرة من القدرات العقلية أو الجسدية و لكن هذا الشعور السلبي نحو الذات في هذه المواقف المحددة لا يؤثر في الشعور العام لدى الفرد بالاستحقاق الذاتي أو بتقدير الذات ذلك من خلال هروب الفرد من هذا الموقف و تفاديه و بالتالي تجنب تأثيره عليه، أما في حالة عدم استطاعة الفرد تجنب هذا، أو أكثر من هذا انخراط بطريقة منظمة في هذه الأنشطة (المخفضة لتقدير الذات) فقد تؤثر في نهاية المطاف على تقدير الذات العام لدى الفرد، و أكثر من خطر التأثير على تقدير الذات لدى الفرد، هو الاستمرار في الفشل في المجالات التي يقدرها الأفراد المهمين في حياته .(DENIS,1986 :9)

5-أبعاد تقدير الذات:

مع بداية ظهور مفهوم تقدير الذات كان ينظر إلى تقدير الذات على أنه ذا بعد واحد فقط، و باستخدام أساليب المعالجة الإحصائية المتقدمة لمقاييس تقدير الذات اختلفت الآراء في بعدية تقدير الذات فمنهم من يراه ذا بعد واحد فقط و منهم من يراه متعدد الأبعاد .

ففي دراسة برجر(1968) BERGER و التي تمت على مرحلتين المرحلة الأولى و شملت عينة الدراسة فيها 398 فردا مناصفة بين الجنسين، و استخدم فيها مقياس لتقدير الذات يتألف من 42 بندا، و أسفرت نتيجة الدراسة عن ظهور سبعة أبعاد، البعد السادس و السابع كان ضعيفين فأبقي على خمسة أبعاد فسرت 50,90% من نسبة التباين، وقد سميت هذه الأبعاد الخمسة كمايلي:

البعد الأول : الميل إلى الاتصال.

البعد الثاني : قلق الآخرين.

البعد الثالث : تقييم الذات السلبي.

البعد الرابع : تقييم الذات الإيجابي.

البعد الخامس : اليقين في الآخرين.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

و قد وجد برجر(1968) صعوبة في تسمية هذا البعد الخ
بعد يتألف من بنود تتعلق باليقين في العلاقات الشخصية و كذلك باليقين المتعلق بتحقيق النجاح في المستقبل .

أما في المرحلة الثاني من الدراسة فقد جرت على عينتين، العينة الأولى و شملت 156 فردا مناصفة بين الجنسين، و طبق عليهم فيها مقياس تقدير الذات مكون من 26 بندا من المقياس الذي طبق في المرحلة الأولى و يشمل على البنود التي حققت تشبعا كبيرا، و أضيف إليها 54 بندا من تصميم برجر ليصبح عدد بنود المقياس المطبق في المرحلة الثانية 80 بندا، و أسفرت نتيجة هذه الدراسة على ظهور ثمانية أبعاد فسر البعد السادس و السابع و الثامن أقل من 3% من نسبة التباين فأبقي على خمسة أبعاد فقط فسرت 47,06 % من نسبة التباين، و قد لاحظ أن الأبعاد الخمسة هذه مشابهة للأبعاد السابقة مما يعني أن هذه الأبعاد الخمسة تمتاز بثبات كبير، و كما وجد أن هذه الأبعاد لا تختلف في نسبة تفسيرها للتباين عن الأبعاد الخمسة السابقة الذكر .

أما العينة الثانية فضمت 194 ذكر و 78 أنثى، طبق عليهم 23 بندا أخذت من مقياس جانيس وفيل لمشاعر عدم الملائمة أما البنود الباقية فهي من تصميم أليس إجري غير منشورة. و أجري التحليل ألعاملي لكل جنس على حدا فأسفرت الدراسة على مايلي:

بالنسبة للذكور أسفر التحليل ألعاملي عن ظهور ستة أبعاد، و فسر البعد السادس أقل من 3% من نسبة التباين، فأبقي على خمسة أبعاد فقط و هي مشابهة لخمسة أبعاد السابقة، و فسرت 46,04 % من نسبة التباين.

أما فيما يتعلق بالإناث ، فقد أسفر التحليل ألعاملي عن ظهور سبعة أبعاد و فسر البعد الخامس و السادس و السابع أقل من 5 % من نسبة التباين، فأبقي على خمسة أبعاد مفسرة للـــ51,87% من نسبة التباين.

و لقد اتضح أن البعدين تقييم الذات السلبي و يقين الآخرين يشكلان بعدا واحد لدى عينة الإناث فحين أنهم بعدان مستقلان لدى الذكور.

كما وجد أن بندين ينتميان إلى بعد تقييم الذات السلبي لدى عينة الذكور وكذا العينة الكلية ينتميان لدى عينة الإناث إلى بعد اليقين نحو الآخرين، وهذا يعني أن مصادر تقييم الذات لدى الجنسين مختلفة .

أما دراسة ستراسبارج STRASSBERG (1977) فقد شملت عينة متكونة من 216 فردا من طلبة التدرج طبق عليهم ثلاثة مقاييس لتقدير الذات هي :

1- المقياس الفرعي لتقدير الذات المنخفض، من اختبار مينيزوتا المتعدد الأوجه للشخصية.

2- بروفيل هارتر لإدراك الذات للراشدين.

3- مقياس تقدير الذات لزورنبارج.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

و أسفر التحليل ألعاملي عن ظهور ثلاثة أبعاد في تقدير الذا

1-البعد الأول : عدم الكفاءة.

2-البعد الثاني : القيمة السلبية للذات.

3-البعد الثالث : المقارنة السلبية مع الآخرين.

أما دراسة وات كينز WATKINS (1988) فقد شملت عينة تضم 100 فردا من أطفال الفلبينيين المحرومين بواقع 53 طفلا و47 طفلة، يتراوح مدى العمر لديهم من 12 سنة إلى 13 سنة، طبق عليهم نسخة معدل من الاستمارة كيف أرى نفسي لـــ جوهاز 1985، و قد أسفرت نتيجة الدراسة عن ظهور 473 مجالا من مجالات الحياة الهامة لديهم بمعدل 4,7 للفرد الواحد، و قد سهل ترتيبها في ثمانية أبعاد لتقدير الذات، ذكرت على الأقل من طرف 20 % من الأفراد.

كما أسفرت الدراسة على أن أكثر من نصف أفراد العينة يعتبرون الطعام المال و المدرسة، الأصدقاء، العائلة و كذلك الملابس أمور هامة في حياتهم و تبين أن الدين و الترفيه يعتبران هامان لدى ربع أفراد العينة. ولم توجد فروق جنسية في أبعاد تقدير الذات لدى هذه العينة.

فحين أن دراسة شهاني و ديب بوي و فيليبس SHAHANU & DIPBOYE (1990) &PHILIPS التي شملت موظفين يبلغ عددهم 1726 بواقع 76% من الإناث، يتراوح مدى العمر لديهم من 18 إلى 50 سنة، طبق عليهم مقياس تقدير الذات لروزنبارج بستة بدائل إجابة، أسفر التحليل ألعاملي التأكيدي و كذا التحليل ألعاملي الاستكشافي بها على وجود بعدين في تقدير الذات بمقياس روزنبارج، و قد فسر البعدين 44% من نسبة التباين .

أما دراسة فاليي و فاليران(1990) VALLIERS & VALLERAND التي شملت عينة تقدر ب308 طالبا و طالبة بواقع 130 ذكر 178 أنثى، يبلغ متوسط العمر لديهم 18,14 سنة، طبق عليهم مقياس تقدير الذات لروزنبارج بأربعة بدائل إجابة، فقد أسفرت نتائج التحليل ألعاملي التأكيدي بها على ظهور بعد واحد فقط .

و نفس النتيجة توصل إليها وانج و سيجال و فالك و روسل و كارلسن (2001) WANG & SEIGAL& FALCK& RUSSEL & CARLSON, على عينة من مستهلكي الكراك و الكوكايين بلغ حجمها 420 فردا، بواقع 262 ذكرا و 168 أنثى، منهم 61,7 % من السود و 38,3 % من البيض، و يبلغ متوسط العمر لديهم 37,4 سنة، و طبق عليهم مقياس تقدير الذات لروزنبارج بأربعة بدائل إجابة، و استخدام التحليل ألعاملي التأكيدي في معالجة البيانات، حيث أسفرت الدراسة عن ظهور بعد واحد فقط.

أما دراسة بلانكارتز BLANKERTZ (2001) و التي شملت عينة ضمت 182 فردا مصابون بأمراض عقلية، و يحصلون على خدمات علاجية، 48% منهم ذكور و52% إناث، 60 % منهم غير

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

متزوجين، و يبلغ متوسط العمر لديهم 39 سنة و بتطبيق م
أنه يتكون من 3 أبعاد معرفية .

1-إدراك الآثار الاجتماعية.

2-الشعور بالتفوق.

3-تقييم عموم الوظائف.

أما كرو CROWE (2002) فمن خلال دراسة شملت عينة ضمت 185 فردا من الصم البكم، يعرفون و يستخدمون لغة الإشارة الأمريكية، يبلغ متوسط العمر لديهم 24,99 سنة بانحراف معياري يقدر بـــ7,60 سنة، منهم 53% منهم ذكور و47% إناث، و كل أفراد العينة من طلبة الجامعة، طبق عليهم مقياس تقدير الذات لروزنبارج شفويا مترجم إلى لغة الإشارة الأمريكية، و أسفر التحليل ألعاملي عن ظهور ثلاثة عوامل تفسر 55,6 % من نسبة التباين و هذه لأبعاد هي :

1-البعد الأول: الكفاءة .

2-البعد الثاني : تقييم الذات السلبي.

3-البعد الثالث : تقييم الذات الإيجابي.

أما سيريتي و أولجياتي و كولومبو SERRETTI , OLGIATI , COLMBO (2005) والتي شملت عينة الدراسة لديهم 331 فردا من المرضى الخارجيين، 199 منهم يعانون من اكتئاب ثنائية القطب

و 132 منهم يعانون من الاكتئاب الحاد، و كذلك تضم العينة 100 فردا سويا كمجموعة ضابطة، طبق على الجميع مقياس تقدير الذات لروزنبارج، و أسفر التحليل ألعاملي عن ظهور بعدين هما .

1-البعد الأول : الثقة بالذات.

2-البعد الثاني : عدم الرضا عن الذات.

أما دراسة بلاتني و يوربانك و أوزيكا BLATNY ,URBANECK, OSECKA (2006) و التي شملت عينة يبلغ عددها 1416 فردا، منهم 708 من تلاميذ المدارس، بواقع 415 أنثى و 293 ذكر و 428، من تلاميذ الثانويات بواقع 184 ذكرا و 244 أنثى، و 280 من طلبة الجامعة بواقع 109 ذكر و 171 أنثى، طبق عليهم مقياس تقدير الذات لروزنبارج، فقد أسفر التحليل ألعاملي بها عن ظهور ثلاثة أبعاد هي:

1-البعد الأول : التعبيرات الإيجابية نحو الذات.

2-البعد الثاني : التعبيرات السلبية نحو الذات أو نكران الذات.

3-البعد الثالث : المقارنة الاجتماعية .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

و توصل كل من ريبكا ونوبرونر و آن أو و ليونج (006
ANN OH, LEONG من خلال دراسة شملت عينة تتكون من 153 من تلاميذ المستوى الثانوي، ينتمون إلى ثلاث ثانويات، بواقع 100 ذكر و 53 أنثى، يتراوح مدى العمر لديهم من 11 إلى 16 سنة، بمتوسط حسابي يقدر بـــ12,39 و انحراف معياري يقدر بـــ0,64. طبق عليهم مقياس تقدير الذات لروزنبارج بأربعة بدائل إجابة -و قد وجد تلاميذ العينة صعوبة في فهم البند الثامن " أتمنى لو يكون لي احترام أكثر لنفسي" بحيث لم يجب عليه 20,9 % من أفراد العينة و لهذا ألغي البند الثامن من التحليل- إلى أن التحليل ألعاملي التأكيدي أظهر بعدين في تقدير الذات، هما كالتالي :

1-البعد الأول : تقدير الذات السلبي.

2-البعد الثاني : تقدير الذات الإيجابي.

يتضح من خلال الدراسات السابقة الذكر و المتعلقة بأبعاد تقدير الذات أن تقدير الذات ليس أحادي البعد كما توصل إلى ذلك كل من فاليي و فاليران و ووانج و آخرون، بل هو متغير متعدد الأبعاد كما اتضح من دراسات كل من بارجر واتكينز و بلانكارتز و كرو و سيريتي و آخرون و بلالنتي و آخرون ، ستراسبارج ، ريبكا و آخرون، شهاني و آخرون.

و مما يلاحظ على نتائج هذه الدراسات أن الدراسات التي وجدت تقدير الذات أحادي البعد هي فقط الدراسات التي استخدمت الأسلوب الإحصائي التحليل ألعاملي ألتوكيدي، في حين أن الدراسات التي استخدمت الأسلوب الإحصائي التحليل ألعاملي الاستكشافي و جدته متعدد الأبعاد، و يرى الباحث أن الميل إلى تطبيق الأساليب الإحصائية الحديثة قد يكون ليس نابعا من رغبة في الدقة أكثر مما هو نابع من رغبة في استخدام الجديد لمزيد من العلمية في علم النفس، أو بسبب مفعول الهالة الذي يصاحب استخدام تقنية إحصائية جديدة و معقدة نوعا ما، حيث أن المستخدمين لهذه التقنية الإحصائية كان بإمكانهم بل و من المنطقي و العلمي هو التحقق التجريبي من خلال حساب أنواع الصدق الممكنة لنتائج الدراسات التي أسفرت عن تعددية أبعاد تقدير الذات أولا وقبل الإشهار بنتائج الدراسات المستخدمة للتحليل ألعاملي التأكيدي هذا جهة، و من جهة أخرى فان لاستفادة من تعددية أبعاد تقدير الذات ليست من حيث كم لأبعاد التي يحتويها أو يشملها، و لكن من حيث أنه ليس أحادي البعد. ذلك لأن تعددية الأبعاد في تقدير الذات تخضع إلى حجم و نوعية العينة من حيث خصائص العمر و الجنس و المكانة الاقتصادية و الاجتماعية و الخصائص الثقافية .

6-الفروق الجنسية في تقدير الذات

اتضح من دراسة فين و نيل و فرينك وفوليت (1975) FREIN ,NEILL ,FREINK VELIT,و التي شملت عينة تتكون من 307 طفلا ينتمون إلى المستوى الدراسي لابتدائي الثاني حتى

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

المستوى السادس، بواقع 52 % إناث و 48 % ذكور، يتر
أربعة أشهر إلى 13 سنة، طبق عليهم مقياس تقدير الذات الذي يشمل 11 بندا من مقياس بيرس هاريس لمفهوم الذات للأطفال، و 15 بندا من قائمة كوبر سميت لتقدير الذات، أن الفروق الجنسية في تقدير الذات تتواجد لدى تلاميذ المستوى السادس الابتدائي فقط .

و قد أسفرت دراسة كل من كوفمان و ليبس KOFFMAN, LIPS (1980) والتي شملت عينة تتكون من 35 زوجا، يتراوح مدى العمر لديهم من 21 إلى 47 سنة، ينتمون إلى الطبقة الاجتماعية الاقتصادية الوسطى العالية. و قد كانت 18 زوجة تعمل خارج البيت، وال17 الاخرى الباقية كانت ماكثة بالبيت لتربية أطفالها.و كان الـــ35 زوجا يعملون خارج البيت و طبق على الجميع مقياس جانيس–فيلد لتقدير الذات، كما طبقت عليهم بنود من اختبارات القدرات المدرسية و الجامعية.

و أسفرت النتيجة عن وجود فروق جنسية في تقدير الذات لصالح الذكور .

أما دراسة علي محمد شعيب (1988) و التي شملت 292 من تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة بواقع 148 ذكر و 144 أنثى، يبلغ متوسط العمر لدى الذكور 15,4 سنة، بينما يبلغ لدى الإناث 15,2 سنة، طبق عليهم مقياس رونالد شي لتقدير الذات للمراهقين، فقد أسفرت عن عدم وجود فروق جنسية في درجات تقدير الذات أو في أبعاد تقدير الذات .

أما ستروكيرش و هارفت STROHKIRCH , HARGETT (1998) فمن خلال دراسة شملت عينة متكونة من 236 فردا من طلبة الجامعة، بواقع 104 ذكر و 132 أنثى ، منهم 127 من طلبة السنة الأولى، و طبق على الجميع مقياس تقدير الذات لروزنبارج بخمسة بدائل إجابة، قد توصلا إلى وجود فروق جنسية في تقدير الذات لصالح الذكور.

أما دراسة كل من مارتيناز و ديوكس MARTINEZ ,DUKES (1991) والتي شملت تلاميذ ينتمون إلى المستوى الدراسي من السابع حتى المستوى الدراسي 12، طبق عليهم استمارة تتعلق بإدراك الذكاء و كذلك استمارة تتعلق بالرضا عن الذات، فقد أسفرت نتائجها عن أن الإناث يحصلن على درجات أقل من الذكور في إدراك الذكاء و كذلك في الرضا على الذات، هذا لدى التلاميذ البيض، أما لدى التلاميذ السود فإن الإناث حصلن على درجات أعلى من الذكور في مقياسي إدراك الذكاء و الرضا عن الذات.

و أسفرت دراسة ريمور و جودباي و كراوفورد RAYMORE (1994) GODBY,CRAWFORD, التي شملت عينة تتكون من 363 طالبا جامعيا بواقع 208 ذكر 153 أنثى، و قسم الباحثون العينة إلى ثلاثة مجموعات ألمرتفعي تقدير الذات، المتوسطي تقدير الذات، و ألمنخفضي تقدير الذات. عن أن الذكور يشكلون 60% من أفراد مجموعة ألمرتفعي تقدير الذات ، فيما لم تشمل هذه المجموعة إلا 46% من الإناث، فحين قد تساوى عدد الذكور و الإناث في مجموعة

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

متوسطي تقدير الذات، و شملت مجموعة منخفضي تقدير الذ
34 % من الإناث ، و هذه النتيجة معناها أن 27% من الذكور في عينة البحث هذه تفوق الإناث في تقدير الذات .

أما دراسة شوالب و ستابلز (1991) SCHWABLE , STAPLES والتي شملت 514 من طلبة الجامعة ذكورا و إناثا، طبق عليهم مقياس يشمل على بنود تتعلق بإدراك كيف ينظر الآخرون إليك، فقد أسفرت نتيجتها عن أن الإناث يولون أهمية كبيرة أكثر من الذكور لإدراك الآخرين لهم.

و توصل بلوك (1991) BLOCK من خلال دراسة شملت 95 فردا بواقع 45 ذكرا و 50 أنثى يبلغون من العمر 11و 14و 18 و 23 سنة، إلى أن تقدير الذات يتساوى لدى الجنسين في العمر 14 سنة .و يختلف تقدير الذات بين الجنسين في الفترة الممتدة بين 14 و 18 سنة، حيث أن تقدير الذات لدى الإناث يبقى في مستواه بينما يزيد مستوى تقدير الذات لدى الذكور، أما في الفترة الممتدة من 18 إلى 23 سنة فيلاحظ انخفاض تقدير الذات لدى الجنسين، و إن كان هذا التناقص في تقدير الذات شديدا لدى الإناث .

و أسفرت دراسة بلوك و روبينز (1993) BLOCK, ROBINS التي شملت 91 تلميذ، بواقع 44 ذكرا و47 أنثى، في دراسة طولية امتدت من المراهقة المبكرة إلى المراهقة المتأخرة، عن وجود فرق دال إحصائيا في تقدير الذات بين الجنسين لصالح الذكور. و أن تقدير الذات لدى الإناث يتناقص عبر الوقت فحين أن تقدير الذات لدى الذكور يرتفع بمرور الوقت .

و توصل كل من إنياتيس و كوكنن (2005) IGNATUIS , KOKKONEN من خلال داسة شملت عينة يبلغ عددها 251 فردا بواقع 121 تلميذا من الجنسين ينتمون إلى المستوى التعليمي الثانوي، يتراوح مدى العمر لديهم من 12 إلى 16 سنة، و 130 طالبا من الجنسين يتراوح مدى العمر لديهم من 20 إلى 43 سنة، طبق عليهم اختبار السمات الخمسة الكبرى، إلى أن أن الذكور أعلى في تقدير الذات عن الإناث لدى تلاميذ الثانوية.

يلاحظ من خلال هذه الدراسات السابقة المتعلقة بالفروق الجنسية في تقدير الذات بأنها كلها توصلت إلى وجود فروق جنسية في تقدير الذات باستثناء دراسة واحدة فقط هي دراسة على محمد شعيب (1988)، و يرجع الباحث هذا إلى نوع المقياس المطبق و مامدى صلاحيته للتطبيق على بيئة عربية إسلامية. و يرى الباحث أنه من خلال أدبيات علم النفس و التراث النظري المتعلق بتقدير الذات لم يصادف في حدود قراءته دراسة أخرى طبقت هذا المقياس فالدراسة الوحيدة التي طبقته هي دراسة على محمد شعيب. و يمكن إرجاع الاختلاف في تقدير الذات بين الجنسين إلى التنشئة الاجتماعية التي

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

يلاقيها كل جنس على حدا فسواء كنا في دول متخلفة أو
أكثر حداثة فإن التفريق بين الجنسين في التنشئة الاجتماعية مازال قائما إلى يومنا هذا .

7-الأسرة و تقدير الذات :

يرى صلاح أحمد مراد (1988) أن للأسرة الدور الفعال على نمو تقدير الذات عن طريق تفاعل الطفل مع أفراد أسرته و ما بها من اتجاهات قبول أو رفض و قيم و علاقات بين أفرادها (صلاح أحمد مراد ،1988: 31).

و يرى مرتين و ماككوبيMARTIN & MACCOBY أن الإستجابية و الطلبية يمثلان بعدان في الأساليب الوالدية المستخدمة في عملية التنشئة الاجتماعية.
(SLICKER, PATTON, FULLER, 2004:296)

تشير الإستجابية الوالدية إلى الدرجة التي يهتم بها الآباء بحاجات أطفالهم بشكل مستقل و مساند، فالآباء الإستجابيوون قادرون على الاستجابة بشكل مرن لوجهة رأي أطفالهم و يستخدمون المعززات بالطريقة المناسبة.

و تشير الطلبية الوالدية إلى مدى توقع الوالدين و طلبهم لسلوك النضج و المسئول من أطفالهم و يمكن أن ينظر إلى طلبية الوالدين على أنها بعد متصل في أحد طرفيه عدم الاهتمام و في الطرف الآخر نجد التحكم الكامل في سلوك الطفل .

و يذكر سيلكر و باتون و فولر (2004) SLICKER, PATTON, FULLER عن لمبورين و آخرون(1991)LAMBORN &AL أنهم توصلوا من خلال دراسة قاما بها شملت 1355 مراهقا يتراوح مدى العمر لديهم من 14 إلى 18 سنة، و ينتمون إلى عائلات تدمج ما بين أسلوب الطلبية العالية و الإستجابية العالية ، أنهم أكثر ثقة في قدراتهم و يتمتعون بتقدير الذات العالي أكثر من المراهقين الذين لا يعاملون بهذا الأسلوب من الأساليب الوالدية. كما توصلوا كذلك إلى أن المراهقين الذين ينتمون إلى عائلات عالية الاستجابية و قليلة الطلبية، يسجلون أعلى الدرجات في الثقة بالنفس، فحين أن المراهقين الذين ينتمون إلى عائلات عالية الطلبية و ضعيفة الإستجابية هم أقل ثقة بأنفسهم فيما يتعلق بالقدرات الاجتماعية و كذلك فيما يتعلق بالقدرات الأكاديمية. كما يذكر كذلك عن ستينبارج و آخرون (1994) STEINBERG & AL أنه من خلال دراسة حول المراهقين
و الأساليب التربوية توصلوا إلى أن المراهقين الذين ينتمون إلى عائلات عالية الطلبية و عالية الإستجابية يتصفون بالإتكال على الذات و تقدير الذات العالي عكس المراهقين الذين ينتمون إلى عائلات منخفضة الطلبية و منخفضة الإستجابية حيث يتناقص لديهم الاتكال على الذات و كذا تقدير الذات. و يذكر كذلك عن باورز و آخرون (1989) POWERS & AL و كذلك عن باريش و ماك

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

كلوسكي PARISH & Mc CLUSKY (1994) إلى أنه تقدير الذات و لكن النقص في الإستجابية هو المنبئ الرئيسي لتقدير الذات المنخفض، كما يخلص سليكر وآخرون (2004) إلى أن تقدير الذات يرتبط سلبيا بالطلبية و يرتبط إيجابيا بالإستجابية .

و قد أفادت دراسة فيلد و لانج وياندو وبندل FIELD, LANG, YANDO, BENDELL (1995) و التي شملت عينة بلغ عددها 273 مراهقا، يتراوح مدى العمر لديهم من 14 إلى 19 سنة، بواقع 54 % إناث و 46% ذكور، طبق عليهم استمارة لقياس تقدير الذات و المودة بين المراهق و أمه و أبوه، أن المراهقين الذين يتمتعون بتقدير الذات العالي يشعرون بمودة كبيرة مع والديهم .

و كشفت دراسة قورتن GORTON (1996) التي شملت عينتها 270 من المراهقين الذين التحقوا بالجامعة، على أن المراهقين الذي ينتمون إلى عائلات ذات بناء مترابط و مرن ، يتصفون بفعالية ذاتية عالية و تقدير الذات عالي عكس المراهقين الذين ينتمون إلى عائلات منفصلة .

إن هذه النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسات السابقة الذكر منطقية ومنتظرة حيث يرى مصطفى فهمي و محمد علي القطان (1979) أنه كلما كانت التنشئة الاجتماعية – بما تشمله من ظروف التربية و التنشئة و نوع التربية و المعاملة التي يتلقاها الطفل – و البيئة الأسرية جيدتين كلما ساعد هذا في تمتع الطفل بتقدير الذات العالي(مصطفى فهمي و محمد علي القطان، 1979 :78).

و في نفس المجال يرى براون و أليكسندر BROWN & AEXANDER (1991) أن التقبل العائلي مهم لتقدير الذات العالي حيث أن إدراك الأفراد لذواتهم كأعضاء من أسرة هي مصدر مساندة و تشجيع و راحة لهم يزيد في تقدير الذات لديهم و العكس نجده لدى الأفراد الذين يعانون من ضعف التقبل الأسري لهم فلا يشعرون بالانتماء إلى الأسرة و لا إلى نشاطاتها و هم يشعرون بأن أسرتهم لا تساندهم و لا ترعاهم فينخفض تقديرهم لذاتهم .

كما أن البيئة الأسرية التي تهيئ للفرد المجال و الانطلاق و الإنتاج و الإبداع فإنها تزيد في تقدير الذات لدى الفرد، فحين أن البيئة الأسرية التي تضع العوائق أمام الفرد فلا يتمكن من استغلال استعداداته و قدراته فلا يحقق طموحاته فإنها تؤدي إلى انخفاض تقدير الذات لدى أفرادها (فاروق عبد الفتاح علي، 1987: 21).

8-الأمن و تقدير الذات:

و يرى عبد الرحمان سيد سليمان (1999) أن الأشخاص الذين شعروا بالأمن و الطمأنينة في طفولتهم و أدركوا تقبل والديهم و كونوا مفهوما إيجابيا عن ذواتهم سوف تنموا عندهم الاستعدادات السلوكية التي تسمح بإظهار هذه الاستعدادات في شكل سلوكيات تعكس تقديراتهم الإيجابية لذواتهم، فحين أن الأطفال الذين عانوا من غياب الشعور بالأمن و الطمأنينة و تعرضوا للعديد من الخبرات

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

المؤلمة و المحبطة وأدركوا النبذ من والديهم و كونوا مف
الاستعدادات السلوكية التي تظهر هذه الاستعدادات في شكل سلوكيات تعكس تقديراتهم السلبية لذواتهم (عبد الرحمان سيد سليمان، 1999: 89).

و في نفس المجال تقريبا يرى براون و ألكسندر BROWN & ALEXANDER (1991) أن الأمن الشخصي ضروري لتقدير الذات العالي، و يقصد هنا بالأمن الشخصي إدراكات الأفراد نحو نوعية الحياة النفسية و المادية التي يعيشونها، كما يتضمن هذا بطبيعة الحال الصحة و الظروف الفيزيقية، حيث أن الأفراد الذين يعانون من الأمن الشخصي المنخفض عادة ما يتصفون بالقلق و الانعزال كما أنهم يشعرون بأنهم مهددون أو غير محميين في الكثير من المواقف فينخفض تقديرهم لذواتهم عكس هذا فإننا نجد أن الأفراد الذين يتمتعون بالأمن الشخصي المرتفع يشعرون بمستوى عالي من الرضا الشخصي عن ذواتهم و كذا عن المحيطين بهم فهم يشعرون بالراحة مع ذواتهم و الآخرين فيرتفع تقديرهم لذواتهم .

9-القلق و تقدير الذات:

و يرى مصطفى فهمي و محمد علي القطان (1979) أن مستوى القلق و عدم الاستقرار النفسي الذي يعاني منه الفرد يحدد درجة تقدير الذات لديه، حيث أنه كلما تمتع الفرد بصحة نفسية جيدة كلما حظي بتقدير ذات مرتفع أما إذا كان الفرد يعاني من القلق و عدم الاستقرار النفسي فإنه عادة ما يكون منخفض تقدير الذات(مصطفى فهمي و محمد علي القطان، 1979: 78).

و يرى فاروق علي عبد الفتاح (1987) أن الفرد الذي يتمتع بتقدير الذات المرتفع يكون بعيدا عن القلق حتى اعتبر البعض الباحثين أن تقدير الذات المرتفع هو أكثر الأدوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على حالة التوافق تمكنه من مواجهة الفشل و تعزز لديه اقتحام المواقف الجديدة دون أن يشعر بالحزن أو الانهيار أو كلاهما معا، فحين أن الأفراد الذين يعانون من تقدير الذات المنخفض فإنهم يشعرون بالهزيمة حتى قبل أن يقتحموا المواقف الجديدة أو الصعبة لأنهم يتوقعون الفشل مسبقا (فاروق عبد الفتاح علي، 1987: 19).

10-جماعة الأقران و تقدير الذات:

يرى كل من براون و ألكسندر (1991) أن الأفراد ألمنخفضي الشعبية بين الأقران هم عادة قليلي الخبرات الاجتماعية و أحيانا يكونون غير ناضجين اجتماعيا و قد يعانون كثرة التنقل أو الترحل فلا يستطعون أن ينتمون إلى جماعة أقران ثابتة .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

و يتمتع الأفراد ذو الشعبية المرتفعة بين الرفقاء بصورة ذات
الأقران، كما يمكنهم أن يكونوا صورة عن ذواتهم كقادة لجماعات، و في نفس المجال خلص أوتس OATES(2004) من خلال دراسة طولية حول تقدير الذات لدى الطلبة السود إلى أن الطلبة السود الذين يلتحقون بجامعة أغلبية طلبتها من السود يرتفع تقدير الذات لديهم عكس الذين يلتحقون بجامعات أغلبية طلبتها من البيض.

11-الفعالية و تقدير الذات:

يرى حامد عبد السلام زهران (1984) أن الدور الاجتماعي للفرد له أثره الواضح في تقدير الذات حيث تنمو صورة الذات من خلال التفاعل الاجتماعي و قيام الفرد بأدواره المختلفة في المجتمع، حيث أن التفاعل الاجتماعي السليم و كذا العلاقات الاجتماعية الناضجة تساند وتعزز فكرة الفرد الإيجابية عن ذاته و التقدير الجيد و المرتفع لها، الأمر الذي يساهم بدوره في التوافق النفسي السليم (حامد عبد السلام زهران،1984: 294).

و يتأثر تقدير الفرد لذاته بما يكتسبه من استعدادات و قدرات و فرص يستطيع أن يستغلها بما يحقق له الفائدة (فاروق عبد الفتاح علي، 1987: 21).

و يرى براون و ألكسندر(1991) أن إدراكات الفرد لقدراتهم الدراسية و القيمة التي يولونها للإنجاز العقلي ترتبط بتقدير الذات لديهم حيث أن الطلبة ذو الكفاءة الدراسية المنخفضة عادة ما يجدون صعوبة في تحقيق توقعاتهم الدراسية، كما كأنهم لا يشعرون بالكفاءة في المواقف الدراسية فحين أن الطلبة ذو الكفاءة الدراسية العالية يتمتعون بنظرة إيجابية لأنفسهم كمتعلمين و منجزين .

12-المكانة الاقتصادية الاجتماعية و تقدير الذات:

يعتبر متغير تقدير الذات و كذلك متغير المكانة الاقتصادية و الاجتماعية من أهم و أكثر المتغيرات النفسية و الاجتماعية دراسة، فإذا كان تقدير الذات يشير إلى نظرة الفرد لذاته فإن المكانة الاقتصادية الاجتماعية تشير إلى نظرة المجتمع للفرد.

و العلاقة الإمبريقية بين هذين المتغيرين ليست واضحة و قطعية فمن البحوث و الدراسات من وجدت علاقة إرتباطية موجبة بين المتغيرين، فحين أن البعض الآخر منها و جدت علاقة إرتباطية سالبة بين المتغيرين، و من الدراسات و البحوث ما لم تجد أية علاقة ارتباطيه بين المتغيرين.

و يمكن أن ترجع هذه النتائج الغير مستقرة و غير الخطية إلى تداخل متغيرات وسيطة قوية وفق توانج وكامبل، حيث وجد في دراسة لهما شملت عرض لما بعد التحليل لعلاقة تقدير الذات بالمكانة الاجتماعية و الاقتصادية، ضمت 446 عينة بمجموع مشاركين يقدر بـــ312940 فردا، أن الأفراد

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الذين ينتمون إلى المكانة الاجتماعية الاقتصادية المرتفعة ب
السن و الجنس يدخلان كمتغيران وسيطيان في العلاقة بين المكانة الاقتصادية الاجتماعية و تقدير الذات(TWENGE , CAMPBELL, 2002: 59).

أما دراسة واتكنز و أستيلا WATKINS, ASTILLA (1979) و التي شملت 250 من طلبة الجامعة بواقع 66 ذكر و 184 أنثى، يتراوح مدى العمر لديهم من 16 إلى 17 سنة، طبق عليهم مقياس تقدير الذات لكوبر سميت و استمارة لمعرفة مستوى تعليم الوالدين و وظيفة الأب أو رئيس العائلة، و رتب المستوى التعليمي و الوظيفة في أربعة فئات حسب أهميتها و قيمتها، كما تم تقسيم درجات أو مستويات تقدير الذات إلى قسمين أو فئتين ال25 % الأعلى في تقدير الذات و ال25 % لأخفض في تقدير الذات، بعد هذا قورن توزيع درجات أو مستويات التعليم و الوظيفة لدى المجموعتين باستخدام الأسلوب الإحصائي اختبار كلوموقروف سميرنوف و كانت النتيجة كالآتي :

حصلت فئة أو مجموعة تقدير الذات العالي على أكبر نسبة من الآباء و الأمهات ألمرتفعي المستوى التعليمي، و كذلك على أعلى المكانة الوظيفية لرئيس العائلة، عكس فئة أو مجموعة تقدير الذات المنخفض .

و باستخدام الأسلوب الإحصائي كا2 توصلا الباحثان إلى وجود فرق بين المجموعتين المرتفعة والمنخفضة تقدير الذات في مستوى تعليم الأب و مستوى تعليم الأم و كذلك في وظيفة رئيس العائلة .

و توصل كل من فيلسنجر و أندرسن FILSINGER, ANDERSON (1982) من خلال دراسة شملت عينة تتكون من 131 من طلبة الجامعة بواقع 41% ذكور و59% إناث، يبلغ متوسط العمر لديهم 18,95 و هم كلهم من البيض، طبق عليهم مؤشر دانكانز الاجتماعي الاقتصادي و كذلك مقياس تقدير الذات و كذلك المؤشر الاجتماعي و الاقتصادي لأب أحسن صديق، إلى عدم ارتباط المستوى الاجتماعي الاقتصادي للفرد بتقدير الذات لديه. فحين توصلا إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين تقدير ذات لدى الفرد والمستوى الاقتصادي لأحسن صديق لديه، أي أنه كلما كان المستوى الاقتصادي الاجتماعي لأحسن صديق مرتفعا كلما كان تقدير الذات لدى الفرد مرتفعا .

و عندما يكون المستوى الاقتصادي الاجتماعي لأحسن صديق منخفضا فإن تقدير الذات لدى الفرد يكون منخفضا.

و نفس النتائج حصلا عليها على عينة يبلغ عددها 100 طالب، يبلغ متوسط العمر لديهم 21,05 و يتراوح مدى العمر لديهم من 17 إلى 28 سنة، طبقت عليهم نفس المقاييس التي طبقت على العينة السابقة، حيث أسفرت نتيجة هذه الدراسة على هذه العينة عن وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين تقدير الذات و المستوى الاجتماعي الاقتصادي لأحسن صديق .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أما دراسة فرانسيس و جونس (1996) ANCIS, JONES مراهقا يبلغ العمر لديهم 16سنة، طبق عليهم ثلاثة مقاييس لتقدير الذات هي :

1-مقياس تقدير الذات لروزنبارج.

2- مقياس تقدير الذات لكوبر سميت.

3- مقياس تقدير الذات ليبسيت.

و قدر الوضع الطبقي وفقا لوظيفة الأب، و قسم إلى خمس رتب، فقد أسفرت نتائجها عما يلي:

1-وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة بين الوضع الطبقي و تقدير الذات بالنسبة لمقياس كوبرسميت لتقدير الذات.

2-وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة بين الوضع الطبقي و تقدير الذات بالنسبة لمقياس روزنبارج لتقدير الذات .

3-عدم وجود علاقة إرتباطية دالة بين الوضع الطبقي و تقدير الذات بالنسبة لمقياس ليبسيت لتقدير الذات .

13-العوامل المخفضة لتقدير الذات :

تورد لاروش(2006) LAROUCHE عن مارك فارلند و ماك فلان (1995) Mc FARLAND, Mc FARLANE أن انخفاض تقدير الذات يكون نتيجة سببين:

1- إما بسبب الاضطراب الموقفي لتقدير الذات و الذي تكون فيه العوامل المسببة للانخفاض تقدير الذات قد ظهرت في ماضي قريب و قد يكون مثلا نكسة في أداء عمل ما أو حتى الفشل فيه.

2- إما بسبب الاضطراب الدائم لتقدير الذات و تظهر العوامل المتسببة فيه تدريجيا عبر حياة الفرد .

و تختلف هذه المسببات عن المسببات السابقة في كونها تستفيد و تعمل من خلال عملية التراكم، حيث أن عملية التكرار المتواصل – حتى و إن كان متقطعا أحيانا- للفشل و ما شبهه من العوامل يؤدي إلى رسوخ انخفاض أو تدني مستوى تقدير الذات لدى الفرد .

و تورد عن ماك فارلند و ماك فرلان(1995) أن التجارب و الخبرات السابقة في حياة الفرد ليست السبب المباشر في تدني تقدير الذات لدى الفرد و لكنها تكون الإطار الذي تتشكل فيه إدراكاتنا بما فيها إدراكنا لقيمتنا الذاتية أو الخاصة .

إن المتغيرات أو العوامل السابقة الذكر تؤدي إلى ظهور فروق في تقدير الذات بين الأفراد، حيث قد تؤدي إلى ارتفاع تقدير الذات أو إلى انخفاضه حسب نوعيتها، و يورد ماك فارلند و ماك فرلان (1995) مجموعة من العوامل تؤدي إلى تدني مستوى تقدير الذات لدى الفرد، أو تفسر ظروف تدني تقدير الذات لدى الفرد و هي كالتالي :

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

13-1- تكرار حدوث المعززات السلبية خلال مرحلة الطفولة:

ويقصد هنا بالمعززات كل المثيرات التي تؤدي إلى احتمال ظهور السلوك، و المقصود بالسلبية هي المثيرات المؤلمة أو المنفرة أو المزعجة، و بصفة عامة هي المثيرات التي لا يرغب فيها الفرد و يعمل على تجنبها و تفاديها إن استطاع ذلك. ويخلص نيشينا و جيفونن (2005) NISHINA, JUVONEN من خلال دراستين قاما بها حول المضايقات اليومية من طرف الأقران حيث شملت العينة 95 تلميذ من المستوى الدراسي المتوسط ، يبلغ مستوى العمر لديهم 11 سنة، طلب منهم وصف تجربتهم اليومية و رواياتهم كشهود أعيان على مضايقات الأقران كما طلب منهم أن يعطوا درجات للمشاعر السلبية التي خبروها و هذا خلال فترة أسبوعين، و أسفرت نتيجة الدراسة على أن مضايقة الأقران سواء يخبرها التلميذ كضحية أو كشاهد فقط فإنها تؤدي إلى زيادة القلق اليومي لديه، بينما شهادة مضايقة الأقران تقي التلاميذ من زيادة الإذلال اليومي و الغضب و الإدراكات السلبية للذات عندما يخبرون بأنفسهم مضايقة الأقران، و هذه هي نفس النتيجة التي توصل إليها من خلال دراسة لاحقة شملت عينتيها 97 تلميذا .

13-2- عدم التكيف مع الخسائر الهامة في حياة الفرد:

و تتعلق هذه الخسائر بالوظائف الفيزيقية الفسيولوجية و العقلية و الصحة الجسدية و النفسية وتدهور العلاقات الشخصية مع الأفراد المهمين أو وفاة أحد الأقارب أو الطلاق أو فقدان دور ذا قيمة و تدهور الصورة الجسدية.

و توصل كل من مور و كوجان و بار(2004) MOORE, KOGAN, PARE في دراستهم حول عدم التحكم في عملية التبول لدى أطفال ومراهقين مصابين بمرض spina bifida، يبلغ عددهم 50 فردا يتراوح مدى العمر لديهم من 7 إلى 19 سنة، و طبق عليهم بروفيل هارتر لإدراك الذات، حيث طلب من كل فرد أن يقيم ذاته على مقياس رباعي الدرجات في مجالات نوعية من مفهوم الذات و هي:

1-الكفاءة الدراسية.

2- التقبل الاجتماعي.

3- والكفاءة الرياضية.

4- سلوك القيادة.

5- استحقاق الذات العام.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

و أظهرت نتيجة الدراسة أن كل المرضى حصلوا على در.
الاجتماعي و سلوك القيادة بالمقارنة مع غيرهم من الأسوياء.

حصلت الإناث المريضات على درجة أقل في الكفاءة الرياضية والمظهر الجسمي و استحقاق الذات العام بالمقارنة مع الذكور المرضى .

كما حصلت الإناث الغير متحكمات في عملية التبول على درجات أقل في التقبل الاجتماعي و استحقاق الذات العام مقارنة مع الإناث المتحكمات في عمليات التبول .

و حصل الذكور الغير متحكمين في عملية التبول على درجات أقل في الكفاءة الدراسية و التقبل الاجتماعي و المظهر الجسدي و سلوك القيادة مقارنة مع الذكور المتحكمين في عملية التبول.

و نفس النتيجة توصل إليها سلوم SALLOUM (2005) في دراسة تتعلق باضطراب تقدير الذات لدى مرضى يعانون مشاكل بولية، و يرجع سلوم (2005) اضطرابات تقدير الذات إلى اضطرابات العملية الجسدية و كذلك لاضطراب صورة الجسم(LAROUCHE CELINE, 2006).

13-3-الإخفاق أو الفشل المتكرر:

إن الإخفاق أو مشكلة الفشل ليست في حد ذاتها مشكلة، حيث أنه لا يستطيع بشر كان أن يجزم بأنه معفى من الإخفاق أو الفشل، و أنه لم يعش أو لم يخبر يوما ما في حياته أو مرة ما الفشل و الإخفاق. فالإخفاق والفشل متغير مرتبط بالتعلم و الاكتساب و الحياة الاجتماعية، ذلك لأنه غير مبرمج، فالإنسان لا يحمل جينات معينة تمكنه من القيام بكل شيء بشكل أوتوماتيكي أو آلي فهذا من خصائص الحيونات فقط، إذ فالمشكلة ليست مشكلة فشل أو إخفاق و لكن المشكلة تتعلق بحجم تكرار هذا الفشل و الإخفاق حيث كثرة الإخفاق و الفشل تؤدي بالفرد إلى الاعتقاد بأن هذه سمة من سماته و خاصية من خصائصه الشخصية فيتدهور مفهومه لذاته و تقديره لها .

13-4- الاضطرابات العقلية:

تؤدي الاضطرابات العقلية إلى تدني تقدير الذات لدى الفرد من خلال اضطراب و تشوه أحكام الفرد و إدراكه لذاته، وخاصة في حالات الهلوسة السمعية المحطة من قيمة الذات و المحقرة للفرد.

و يذكر كل من هال و تارير(2003) HALL, TARRIER أنه من خلال دراسة ضمت مجموعتين من المرضى الذهانين، طبق على احداهما المجموعة الضابطة العلاج التقليدي –الكيمائي– فقط، و طبق على الثانية المجموعة التجريبية العلاج التقليدي – الكيمائي– بالإضافة إلى العلاج المعرفي السلوكي مبني على استراتجيات التصرف و الضبط الذاتي، قد توصلا إلى تحسن حالة المجموعة التجريبية حيث تناقصت أعراض الذهان حتى بعد ثلاثة أشهر من انتهاء العلاج السلوكي المعرفي.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

5-13- تعميم اضطراب داخلي تسبب فيه حدث مصدم أو على مظاهر الحياة الأخرى :

و عادة ما يحدث هذا للأفراد الذين تعرضوا للتعسف في استخدام السلطة ضدهم و كذلك الأفراد الذين تلقوا معاملة سيئة، أو تعرضوا لعدم الاهتمام و كذلك الفقر.

6-13- نقص القبول و الاحترام و العطف و الانتماء:

تعتبر هذه المتغيرات من بين أهم مكونات تقدير الذات و المحافظة على مستواه، حيث أن الشخص المنبوذ لا يمكنه بأي شكل من الأشكال أن يحافظ على مستوى عالي أو مقبول من تقدير الذات إذ لم يستطع أن يوقف هذا النبذ أو أن يخفف منه حتى تخفف أثاره.

7-13-التبني الخاطئ للمحاكاة الثقافية، و الروحية:

ويعبر هذا عن فكرة التقليد الأعمى، حيث يقوم الفرد بتقليد آخرين من غير مجتمعه أو من غير طبقته أو ثقافته في أمور يصعب عليه تحقيقها، و تكمن خطورة تبني المحاكاة الثقافية أو الروحية الغريبة عن الفرد ثقافة و ظروفا، في أنه غالبا ما يعتمد عليها أو يرتكز عليها في قيامه بتقييم ذاته فالقيمة التي يعطيها مجتمع ما للشباب مثلا أو الأداء أو الجمال الجسدي يمكنها أن تؤثر تأثيرا سلبيا على إدراك الفرد لذاته إذا لم يستطع مواكبة هذه المحاكاة.

8-13- مشاعر الذنب في مواجهة أحداث معينة أو في مواقف معينة:

و تكمن الخطورة هنا في كون الفرد قد يربط بين أسباب ما حدث له أو ما حدث للأخريين و بين خصائصه الشخصية فيتحول من ضحية أو شاهد إلى مسبب للخراب، و في هذا الإطار، و من خلال دراسة قام بها كل من ميلادي و بورجينون و حنتاتي(1999) MILADI, BOURGUIGNON, HENTATI ضمت عينة متكونة من 16 حالة يعانون من ضمور عضلات خلص إلى أنهم يعانون كلهم من تقدير الذات المنخفض و مشاعر الحزن و مشاعر الذنب.

9-13- الأفكار السلبية:

و تكمن خطورة الأفكار السلبية على الفرد في كونها تعمل معززا لما يقوم به من سلوكات سلبية مخفضة لتقدير الذات فتعمل عمل النبؤة ذاتية التحقيق، و قد توصل كل من بيدن و رايرز و هال وقرانت (2004) PEDEN, RAYERS, HALL, GRANT من خلال دراسة أجروها على عينة من الإناث غير المتزوجات يعانيين من الاكتئاب، يبلغ عددهن 205 حالة ، طبق عليهم مقياس

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

بيك للاكتئاب و مقياس تقدير الذات لروزنبارج، إلى أن ا
تقدير الذات و أعراض الاكتئاب، كما تقوم بدور الوسيط الجزئي بين المجهدات المزمنة و أعراض الاكتئاب.

13-10-عدم القدرة على تصحيح اضطراب موقفي لتقدير الذات:

يبدوا أن عدم القدرة على تصحيح الاضطراب الموقفي لتقدير الذات يرتبط بالخصائص الشخصية للفرد، حيث أنه كلما كان الفرد يتمتع بالاتزان الانفعالي و خلوه من الأعراض العصابية، كلما كان قادرا على تصحيح الاضطراب الموقفي لتقدير الذات. أما إذا كان غير متزن انفعاليا فإنه يصعب عليه أو يفشل في تصحيح هذا الاضطراب الموقفي لتقدير الذات، فيتحول من حالة الانخفاض أو تدني تقدير الذات إلى سمة الانخفاض أو التدني تقدير الذات، و هذا ما خلصت إليه دراسة كل من إنياتيس و كوكن(2005) والتي شملت عينتهما 121 تلميذا و تلميذة من المستوى الدراسي الثانوي يتراوح مدى العمر لديهم من 16 إلى 24 سنة، و 130 من طلبة الجامعة ذكورا و إناثا، يتراوح مدى العمر لديهم من 20 إلى 43 سنة، حيث توصلا الباحثان إلى أن أكثر سمات المفسرة لتقدير الذات لدى العينتين هو الثبات الانفعالي .

14-تقدير الذات لدى ماسلو:

وفقا لماسلو فإن كل فرد في حاجة أن يكون له احترام لذاته و إلى أن يحترم الأخريين و أن يحترمه الآخرون، و يشعر الناس عادة بالحاجة إلى أن يشاركوا بأنفسهم من أجل الحصول على الاعتراف، و أن يمارسوا نشاطات توصل الفرد للشعور بالاسهام، و أن يشعروا بالقبول و قيمة الذات سواء تعلق هذا بمجال العمل أو غيره.

و بسبب عدم التوازن في حاجة التقدير يشعر الفرد بانخفاض تقدير الذات و عقدة النقص أو تضخم الشعور بأهمية الذات أو بالتنفيجية، و لحالة التقدير مستويين:

المستوى الأدنى و يتعلق بعناصر مثل الشهرة و الاحترام و المجد.

المستوى الأعلى و يتعلق بمفاهيم مثل الثقة بالنفس والكفاءة و الانجاز.

و يعتبر المستوى الأدنى في تقدير الذات عموما أقل تقدما و أكثر خارجية، كما أنه يخضع للأخريين ويحتاج الفرد الذي يعاني من هذا النوع من التقدير إلى إعادة الطمأنينة له، و هو في حاجة إلى احترام الأخريين له، و يمكنه أن يبحث عن الشهرة و المجد و هما يخضعان للأخريين. غير أن الثقة بالنفس و الكفاءة و الانجاز لا يحتاج فيهم إلا لشخص و احد هو المعني بالأمر نفسه. و يلاحظ أن الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض لا يستطعون تحسين إدراكهم لذواتهم بالحصول على الشهرة

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الاحترام و المجد الخارجي، فقط و لكن عليهم أولا (HIERARCHY OF NEEDS

15-نظريات تقدير الذات

سنعرض تحت هذا العنوان أهم و أشهر نظريات تقدير الذات و هي نظرية روزنبارج و نظرية كوبرسميت و نظرية زيلر.

15-1-نظرية روزنبارج:

يورد عبد الرحمان سيد سليمان (1999) عن علاء الدين كفافي أن أعمال روزنبارج تعتبر محاولة لدراسة نمو و ارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته، و سلوكه من زاوية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به، و لقد اهتم روزنبارج بصفة خاصة بتقييم المراهقين لذواتهم، و وسع دائرة اهتماماته بعد ذلك بحيث شملت ديناميات نمو صورة الذات الايجابية في مرحلة المراهقة، كما اهتم روزنبارج بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته، و عمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة و أساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للفرد فيما بعد، كما اهتم بشرح و تفسير الفروق التي توجد بين الجماعات في تقدير الذات مثل تلك التي بين المراهقين الزنوج و المراهقين البيض (1961)، و التغيرات التي تحدث في تقدير الذات في مختلف مراحل العمر (1973) و استخدم روزنبارج منهج الاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق و اللاحق من الأحداث و السلوك.

و يعتبر روزنبارج أن تقدير ذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه كما أنه طرح فكرة أن الفرد يكون اتجاها نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها و يخبرها، و تعتبر الذات أحد هذه الموضوعات و يكون الفرد نحوها اتجاها لا يختلف كثيرا عن اتجاهات التي يكونها نحو موضوعات الأخرى التي يتعامل معها، ولكنه فيما بعد عاد واعترف بأن اتجاه الفرد نحو ذاته ربما يختلف و لو من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى(عبد الرحمان سيد سليمان،1999: 95-96).

15-2-نظرية كوبر سميث:

و يورد كذلك عن علاء الدين كفافي أن كوبر سميث اهتم بدراسة تقدير الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة الثانوية، و لم يحاول كوبر سميث أن يربط أعماله في تقدير الذات بنظرية أكبر و أكثر شمولا و لكنه ذهب إلا أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب و بالتالي فعلينا أن لا ننغلق داخل منهج واحد أو مدخل معين لدراسته بل علينا أن نستفيد منها جميعا لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم،

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

و يؤكد كوبر سميث بشدة على أهمية تجنب فرض الفروض

و يعتبر تقدير الذات لدى كوبر سميث ظاهرة متعددة الأبعاد و أنها ظاهرة أكثر تعقيدا، ذلك لأنها تتضمن كلا من عمليات تقييم الذات و ردود الفعل أو الاستجابات الدافعية لدى الفرد.

و يرى كوبر سميث أن تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييميه نحو الذات و أن هذه الاتجاهات تتسم بقدر كبير من العاطفة. فتقدير الذات عند كوبر سميث هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمنا اتجاهات التي يرى أنها تصفه على النحو الدقيق، و يقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين:

1- التعبير الذاتي و هو إدراك الفرد لذاته و وصفه لها.

2- التعبير السلوكي و يشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته و التي يمكن ملاحظتها.

و يميز كوبر سميث بين نوعين من تقدير الذات:

النوع الأول من تقدير الذات هو تقدير الذات الحقيقي ، و يتواجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوو قيمة.

النوع الثاني من تقدير الذات هو تقدير الذات الدفاعي و يتواجد لدى الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذوو قيمة و لكنهم لا يستطعون الاعتراف بمثل هذا الشعور و التعامل على أساسه مع أنفسهم و كذلك مع الأخريين.

و يؤكد كوبر سميث أن تقدير الذات يعبر عنه من خلال نشاطات الفرد و بالتالي فهو قابل للملاحظة والقياس.

و يقترح أن هناك أربعة محاكاة تحدد النمو الناجح لتقدير الذات لدى الفرد.

أ- السلطة: و تشير إلى القدرة على التأثير في سلوك الفرد و سلوك الآخرين.

ب- الأهمية : من خلال الاهتمام والعناية و الحب من طرف الأخريين(عكس الرفض الوحدة).

ج- الفضيلة : إتباع القواعد الأخلاقية، الأدبية و المبادئ الدينية.

د- الكفاءة: مستويات الأداء العليا (COOPERSMITH, 1967:38-40) .

و قد ركز كوبر سميث على الخصائص العملية التي تصبح من خلالها مختلف جوانب الظاهرة الاجتماعية ذات علاقة بعملية تقييم الذات و افتراض من أجل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات و هي كالتالي:

1- النجاحات.

2-القيم.

3- الطموحات.

4- الدفاعات.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

و يذهب كوبر سميث إلى أنه بالرغم من عدم استطاعتنا الدراجات المرتفعة و أصحاب الدرجات المنخفضة في تقدير الذات من الأطفال إلى أن هناك ثلاث حالات من حالات الرعاية الوالدية تبدو مرتبطة بنمو المستويات المرتفعة من تقدير الذات و هي :

الأولى: تقبل الوالدين لأطفالهم.
الثانية: تدعيم الوالدين لسلوك الطفل الايجابي.
الثالثة: احترام الوالدين لمبادرة الأطفال و كذا حريتهم في التعبير.

و تجدر الإشارة إلى أن كوبر سميث يرى أن مستويات تقدير الذات تختلف باختلاف النشاطات والمواقف التي يخبرها الطفل، فمثلا يمكن أن يكون مستوى تقدير الذات للطفل في دراسة العلوم جيدة ولكنه يمكن أن يكون ضعيفا في الدراسة اللغة.
و يرى كوبر سميث أن رد الفعل في المواقف المختلفة له تأثير مباشر على تقدير الفرد لذاته لذلك فإنه يوجد عنصران يلعبان دورا هاما في تقدير الذات هما :
1- العنصر الموضوعي و تقدير الفرد لذاته.
و يلخص كوبر سميث (1968) من خلال بحثه الذي شمل 1700 من تلاميذ المرحلة الابتدائية أن هناك ثلاثة مستويات لتقدير الذات و هي كالتالي:

المستوى الأول:
الأطفال الذين يقدرون أنفسهم تقديرا مرتفعا يعتبرون أنفسهم هامين و يستحقون الاحترام و التقدير، كما أنهم يتصورون صورة طيبة للشخص الذي يكونونه، كما أنهم يستمتعون بالتحدي و يواجهون المواقف الصعبة و يميلون إلى التصرف بطريقة تحقق لهم التقويم الموجب من طرف الأخريين، و هم واثقون في مدركاتهم و أحكامهم و يعتقدون أنه باستطاعتهم بذل الجهد بقدر المعقول.

المستوى الثاني:
الأطفال الذين يقدرون أنفسهم تقديرا منخفضا، و يعتبرون أنفسهم غير محبوبين، و لا يستطعون فعل أشياء كثيرة يودون فعلها، ويعتبرون أنه ما لدى الأخريين أفضل مما لديهم.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

المستوى الثالث:

و يشمل الأطفال ذو تقدير الذات المتوسط، و يقع بين النوعين من الصفات التي تخص المستويين السابقين(COOPERSMITH, 1967:310) .

2- عنصر التصرف و تقدير الفرد لذاته:

و يقصد به الطريقة الواقعية لأداء الفرد في أحداث معينة أو تصرفه الظاهر، وينقل عبد الرحمان سيد سليمان عن علي ديب أن العنصرين السابقين لهما علاقة ببعضهما تبعا لتقسيم كوبر سميث بين ثلاثة مستويات ، و هي:

المستوى (أ) و هو أكثر نجاحا اجتماعيا و أكاديميا.

المستوى (ب) و يشمل الطالب المتوسط و تكون منجزاته دائما متوسطة.

المستوى (ج) فهو يشمل الطلبة الضعاف أكاديميا و غالبا ما يكونون غير سعداء و يعانون من ضغوط عصبية.

أما مجموعة الطلبة التي تتأرجح بين هذين المستويات أي أنهم في بعض الأحيان يصلون إلى مستوى (أ) في الانجاز ثم فجأة نجدهم في المستوى (ج) من الانجاز، أو العكس، فإنهم دائما يبدون قلقين مشوشين، و شاذين في اتخاذ القرارات (عبد الرحمان سيد سليمان، :1999: 96 -98).

3-15-نـــــظرية زيــلر:

ينقل عبد الرحمان سيد سليمان (1999) عن علاء الدين كفافي أن نظرية زيلر في تقدير الذات نالت شهرة أقل من نظريتي روزنبارج و كوبر سميث في تقدير الذات، و حظيت بدرجة أقل منهما من حيث الذيوع، غير أنها في نفس الوقت تعد أكثر تحديدا و أشد خصوصية حيث أن زيلر يعتبر تقدير الذات ماهو إلا البناء الاجتماعي للذات و ينظر إلى تقدير الذات من وجهة نظر نظرية المجال في الشخصية، و يؤكد زيلر أن تقييم الذات لا يحدث و هذا في معظم الحالات إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، و يصف زيلر تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته و يلعب دور المتغير الوسيط أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات و العالم الواقعي، و عليه فإنه عندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية، فإن تقدير الذات هو الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك .

و يعتبر تقدير الذات وفقا لزيلر مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من الناحية و قدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي تعرض لها من ناحية أخرى، و عليه فإنه يفترض أن الشخصية التي

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي تتواجد به، و تأكيدا على العامل الاجتماعي سمى زيلر مفهومه بأنه تقدير اجتماعي.

و يؤكد زيلر أن المناهج و المداخل الأخرى في دراسة تقدير الذات لم تولي العوامل الاجتماعية حقها في نشأة و نمو تقدير الذات (عبد الرحمان سيد سليمان، 1999: 98، 99).

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الفصل الخامس: الانجاز الأكاديمي

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

تمهيـــــــــــــد:

يتناول الباحث في هذا الفصل مفهوم الانجاز الأكاديـ ثم الفروق الجنسية فيه، ثم علاقته بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي وكذا علاقته بخصائص الأسرة، منهيا إياه بعرض لبعض الدراسات التي تناولت علاقة بعض خصائص الشخصية به.

1-تعريف الإنجاز الأكاديمي:

إن مفهوم الإنجاز الأكاديمي مثله مثل مفهوم مصدر الضبط، الذي سبق وأن تم تناوله في الفصل الثالث، تتعدد تسمياته، حيث نجد في التراث النظري وأدبيات علم النفس التربوي، وعلم النفس المدرسي مفاهيم مرادفه له مثل التحصيل الدراسي والأداء الدراسي والأداء الأكاديمي والإنجاز الدراسي، وإن اختلفت التسميات فإن جوهر المفهوم هو واحد كما يتضح من خلال التعاريف التالية:

تعريف يوسف القاضي (1981):

الإنجاز الأكاديمي هو الامتياز في التحصيل، بحيث يؤهل الفرد بمجموعة درجاته لأن يكون أفضل من زملائه، بحيث يتحقق الاستمرار في التحصيل، وهكذا يكون حصيلة أداء التلميذ في الامتحانات (يوسف القاضي، 1981: 4).

تعريف خليفة بركات (1983):

التحصيل الدراسي هو الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات المدرسية التي تجرى له في المواد المبرمجة لكل سنة، ودلالة هذه الدرجة تعنى مدى فهم التلميذ لها وللمهارة التي وصل إليها في تعلم مادة من المواد الدراسية (خليفة بركات، 1983: 403).

تعريف مقدم عبد الحفيظ (1993):

يشير التحصيل إلى ما أنجزه الفرد فعلا لقاء تعليم أو تدريب معين(مقدم عبد الحفيظ، 1993: 199).

تعريف الزعيمي محمد (1995):

الانجاز الدراسي هو النتيجة التي يحصل عليها الطالب جراء عملية التعلم في برامج الدراسة وفي جميع المستويات، والتحصيل قد يكون جزئي في مادة معينة أو في حصة دراسية، كما يكون أيضا تحصيلا عاما بالنسبة إلى جميع المواد في نهاية السنة الدراسية(الزعيمي محمد ، 1995: 71).

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

تعريف عبد الرحمن سليمان الطريري (1997):

يرتبط التحصيل مباشرة بالأداء الدراسي للطالب لتوض
التعليمية لدى الطلاب، ويقاس باختبارات التحصيل، وهي أدوات قياس لمستوى تحصيل الطالب لما اكتسبه من معرفة أو مهارة معينة نتيجة لتعليم أو تدريب (عبد الرحمن سليمان الطريري،1997:280-281).

تعريف صلاح الدين أبو علام (2000):

التحصيل الدراسي هو درجة الاكتساب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي(صلاح الدين أبو علام ، 2000: 305).

ويعرفه كذلك بأنه مدى استيعاب الطالب لبعض المعارف والمفاهيم والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية، ويدل التحصيل الدراسي على الوضع الراهن لأداء الفرد أو تعلمه أو ما اكتسبه بالفعل في برنامج تعليمي (صلاح الدين أبو علام ، 2000: 305-306).

يلاحظ من خلال هذه التعاريف السابقة اتفاقها على جوهر التحصيل الدراسي أو الانجاز الأكاديمي وهو كمية ونوعية ما اكتسبه الفرد من مهارات ومعلومات ومعارف قابلة للقياس عبرأدائه لامتحانات معينة.

2-شروط التحصيل الجيد:

2-1-التـــكـــــــــرار:

إن الطبيعي لدى الإنسان أنه عادة ما يحتاج إلى تكرار الفعل حتى يتعلمه. ويؤدي تكرار نشاط ما أن يصبح ثابتا لدى الفرد، كما يساهم التكرار في نمو الخبرة الإنسانية وارتقائها، إذ يمكن الإنسان من أن يقوم بالنشاط المطلوب بطريقة آلية سريعة ودقيقة، وبمعنى آخر يمكن التكرار الفرد من القيام بالنشاط بصفة اقتصادية فيها ربح للجهد والوقت وزيادة في الجودة بفعل الاستفادة من عملية التراكم.

(عبد الرحمن العيسوي، 1984: 197)، غير أن التكرار الآلي الأصم لا فائدة منه أو بالأحرى الفائدة منه قليلة، فهو يؤدي إلى جمود عملية التعلم، وقد يؤدي إلى عجز المتعلم فلا يستطيع الارتقاء بمستوى أدائه .

و على العكس من هذا فإن التكرار المفيد هو التكرار القائم على أساس الفهم وتركيز الانتباه والملاحظة الدقيقة ومعرفة ما يتعلمه الفرد، فالتعلم بالتكرار لا يجب أن يكون عملا تأديبيا مملا لا رغبة للمتعلم فيه بل يكون نشاطا مرغوبا فيه.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

كما أن التكرار لكي ينجح ويكون فعالا في عملية التعلم يجب أن يكون نشطا من جانب المتعلم نحو الطريقة الصحيحة ونحو الارتفاع المستمر في الأداء (عبد الرحمن عيسوي، 1984: 198).

ويرى الباحث أن ما أتى به عبد الرحمن عيسوي فيما يتعلق بالتكرار في عملية التعلم معروف منذ ظهور نظرية ثورندايك حول التعلم بالمحاولة والخطأ منذ ظهوره مؤلفه ANIMAL INTELINGENCE 1898، وحتى تعديله لبعض قوانين نظريته عام 1930. حيث نجد مفهوم التكرار معبر عنه بمفهوم التدريب أو المران، وفحوى هذا القانون أن الارتباطات بين الوضعية والاستجابة تعزز بالمران وتضعف عندما يتوقف المران .

و يظهر تعزيز الارتباطات الوضعية ــ الاستجابة من خلال زيادة تكرار الاستجابات الصحيحة.

ويميل هذا التكرار إلى الزيادة عندما تعاد محاولات التعلم خلال التمرين ذاته، ويميل الى الضعف عندما تتوقف المحاولات وهذا ما سماه ثورندايك بقانون اللاتدريب أو اللامران أو قانون النسيان. غير أن ثورندايك يقدم نقضا لقانون المران عام 1930، حيث يرى أن التدريب بمعنى تكرار المحاولات لا يسهل التعلم إلا في الوضعيات أو المواقف التي تمكن من تدخل قانون الأثر (الثواب أو العقاب)، ويقدم مثالا موقف تجريبي يطلب فيه من شخص معصب العينين أن يرسم خطا بطول معين، فإن تكرار المحاولات لوحده لا يؤدي الى أي تحسن في الآداءات، حيث أنه إذا أردنا أن يحصل هناك تعلم يجب علينا في كل محاولة تقديم للشخص معلومات تتعلق بنتائج سلوكاته. و يعتبر قانوني المران والأثر لدى ثورندايك شرطان ضروريان ومتدخلان في عملية التعلم.

2-2-التدريب الموزع والتدريب المركز:

يقصد بالتدريب المركز ذلك التدريب الذي يتم في وقت واحد وفي دورة واحدة، فهو يتم بشكل متواصل دون أن يتخلله فترة راحة. أما التدريب الموزع فيتم في فترات متباعدة نوعا ما تتخللها فترات راحة أو عدم التدريب.

ولقد وجد أن التدريب المركز يؤدي إلى التعب والشعور بالملل وما يتعلمه الفرد بهذه الطريقة عادة ما يكون عرضة للنسيان، في حين أن فترات الراحة التي تتخلل دورات التدريب الموزع تؤدي الى تثبيت ما يتعلمه الفرد.

كما وجد أن نشاط المتعلم يتجدد بعد فترات الانقطاع ويزيد إقباله على التعلم باهتمام أكبر، وبالتالي فالتدريب الموزع أفضل من التدريب المركز (مايسة أحمد النيال، 2002: 110، عبد الرحمن العيسوي، 1984: 198،199).

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

غير أن مسألة التدريب الموزع والتدريب المركز تخ
فالمواد الصعبة يفضل استخدام فيها التعليم الموزع
89:1983)، حيث يصبح التدريب الموزع فيها ليس وسيلة تعليمية ولكن مهدرة للوقت والجهد.

2-3-الطريقة الكلية والطريقة الجزئية :

تفضل الطريقة الكلية على الطريقة الجزئية عندما تكون المادة المراد تعلمها سهلة وقصيرة ومتسلسلة تسلسلا منطقيا أو طبيعيا، حيث أن الموضوع الذي يكون وحدة طبيعية يكون سهلا في تعلمه بالطريقة الكلية، في حين أن المواضيع المكونة من أجزاء لا رابطة بينها أو الصعبة أو المسرفة في الطول، يفضل استخدام الطريقة الجزئية في تعلمها (مايسة أحمد النيال، 2002: 111، عبد الخالق أحمد،84:1983، عبد الرحمن العيسوي، 1984: 199). كما أن الطريقة الكلية ملائمة أكثر للأذكياء والكبار الذين لهم القدرة على إدراك العلاقات العامة بين المعاني، وعلى استيعاب المادة كوحدة، غير أن من عيوب الطريقة الكلية أنها تقتضي من الحافظ تكرار الأجزاء السهلة حين تختلف أجزاء المادة في صعوبتها (مايسة أحمد النيال، 2002: 111).

2-4-طريقة التسميع الذاتي:

يعتبر التسميع الذاتي عملية يقوم بها المتعلم محاولا استرجاع ما حصله من معلومات أو ما اكتسبه من خبرات ومهارات يمكن التعبير عنها لفظيا وذلك أثناء الحفظ وبعده بمدة قصيرة.

ويمكن التسميع الذاتي المتعلم من معرفة مقدار ما حفظه وما بقي في حاجة الى مزيد من التكرار حتى يتم حفظه، كما أنه عن طريق التسميع الذاتي يستطيع المتعلم أن يجدد الحافز على بذل الجهد وعلى مزيد من الانتباه في عملية الحفظ (مايسة أحمد النيال، 2002: 111).

ويستحسن من المتعلم ألا يباشر عملية التسميع الذاتي إلا بعد فهم المادة واستيعابها، حيث أن التعجل فيها يؤدي الى شعوره بالفشل والإحباط (عبد الرحمن العيسوي، 1984: 200).

2-5-الإرشاد والتوجيه:

يقصد بالإرشاد والتوجيه في المجال الدراسي توجيه المتعلم حسب قدراته وإمكانياته وميوله واهتماماته إلى نوع الدراسة التي يجدها أكثر ملائمة لمستوى طموحاته ومفهومه عن ذاته وصورته عن نفسه، حيث يتمكن من تحقيق أقصى ما يستطيع من درجات النمو والتقدم الدراسي.

كما يتضمن الإرشاد المدرسي إرشاد المتعلم إلى المهارات الدراسية المناسبة بما في ذلك عادات الاستذكار الصحيحة، وكذلك مساعدته في حل مشكلاته التي تظهر له أثناء مشواره الدراسي خاصة ما

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

يتعلق بتأخره الدراسي أو بمواجهته لإضطرابات التحـ
والتوجيه أفضل من التعلم الذي لا يستفيد فيه الفرد م
المعلم، حيث أن الإرشاد يؤدي إلى حدوث التعلم بأقل مجهود وفي أقل وقت.

ويفضل في الإرشاد أن يكون ذا طبيعة ايجابية لا سلبية وأن يشعر المتعلم بالتشجيع لا الإحباط، كما يجب أن تكون الإرشادات مقدمة للمتعلم بطريقة متدرجة (مايسة أحمد النيال،2002: 112، عبد الرحمن العيسوي، 1984: 201).

2-6-النشـــاط الذاتـــي:

يعتبر النشاط الذاتي هو الطريقة الأمثل الى اكتساب المهارات والخبرات والمعلومات والمعارف المختلفة، حيث أن التعلم الجيد هو الذي يقوم على النشاط الذاتي للمتعلم ما أمكن ذلك، فالمعلومات التي يحصل عليها المتعلم عن طريق جهده ونشاطه الذاتي هي أكثر ثبوتا ورسوخا في الذهن، وبالتالي أكثر مقاومة للنسيان، عكس التعلم القائم على التلقين والسرد والإلقاء من جانب المعلم مع السلبية التامة للمتعلم (مايسة أحمد النيال، 2002: 111، عبد الرحمن العيسوي، 1984: 202).

2-7-الـــدافـــــــــــع:

حتى يتم التعلم يجب أن يتوفر لدى المتعلم القدرة على ذلك، غير أن القدرة وحدها ليست كافية لحدوث عملية التعلم، حيث لابد من وجود الدافع الذي يحرك المتعلم نحو النشاط المؤدي إلى إشباع الحاجة، ومن الطبيعي أنه كلما كان الدافع قويا كلما كان نزوع الفرد نحو النشاط المؤدي إلى التعلم قويا .

وحتى تكون دوافع التعلم مرضية تؤدي الى الشعور بالرضا والسعادة يستحسن أن تتم عملية التعلم في ظروف المرح والشعور بالثقة بالنفس، بدلا من الشعور بالخوف والرهبة والعقاب(عبد الرحمن العيسوي، 1984: 198).

2-8-معرفة المتعلم لنتائج ما تعلمه بصفة مستمرة:

لقد أصبح معروفا ومنذ نقض ثورندايك (1930) لقانون المران أن ممارسة الفعل دون معرفة النتائج لا تؤدي الى حدوث التعلم الجيد، حيث تساعد عملية معرفة النتائج في وقت قصير أو التغذية الراجعة إلى ضبط ذاتي للسلوك، فهي تمكن المتعلم من أن يوجه نفسه، ولهذا انتشرت في ميدان التربية والتعليم، وتهدف التغذية الراجعة إلى تصحيح استجابة المتعلم وتوجيه سلوكه في الاتجاه الصحيح (خليل ميخائيل معوض،2003: 30).

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

وبالإضافة إلى هذا فإن التغذية الراجعة تدفع المتعلم إلى
كان جيدا أو للحاق بغيره إذا كان متأخرا. ومعرفة الم
ونحو زملائه فيتولد له شعورا دائم إلى أن يحث نفسه وأن يتفوق على الآخرين من زملائه (عبد القادر كراجة،1997: 196، عبد الرحمن العيسوي، 1984: **202**).

ولا تكمن الاستفادة من معرفة النتائج في بذل المزيد من الجهد من أجل التعلم بل كذلك تساعد معرفة النتائج في إتباع المتعلم للطريقة الصحيحة في التعلم (عبد الرحمن العيسوي، 1984: **202**).

ويورد صادق أمال وأبو حطب فؤاد عن أمونس AMONS أن معرفة النتائج تؤدي الى مايلي :

1. تؤثر معرفة النتائج في معدل التعلم.
2. تؤثر معرفة النتائج في مستوى التعلم، أي أن علم المتعلم بنتائج تحصيله يعينه على إجادة التحصيل وزيادة الإنتاج كما وكيفا، أي من حيث سرعته ودقته(مايسة أحمد النيال، 2002: 113).
3. المعرفة غير المنتظمة أو المتقطعة للنتائج (بمعنى تقديمها في أوقات أو مواقف وأخرى لا، يؤدي إلى تدهور التعلم).
4. تظهر اتجاهات التهوين أو التهويل نحو العمل حينما يتوقف عن تقديم النتائج بشكل مباشر(صادق أمال وأبو حطب فؤاد، 1994: 198،197).

ولقد أسفرت نتائج دراسة مورجان وآخرون MORGAN & AL (2007) على أن التغذية الراجعة تساهم في تحسين مستوى التعلم وخفض الأخطاء في مجال القراءة لدى تلاميذ ذوواضطرابات السلوك.

3-الفروق الجنسية في الانجاز الأكاديمي :

أسفرت دراسة هالبورين وأبرامز HALPERIN & ABRAMS (1978) والتي شملت 84 من طلبة الجامعة، بواقع 43 ذكرا و 41 أنثى، عن أن الإناث أحسن من الذكور في التحصيل الدراسي بشكل دال إحصائيا .

أما دراسة لويس وهوفر LEWIS & HOOVER (1983) التي شملت عينة من تلامذة المستوى الدراسي الرابع والسادس والثامن والحادي عشر، طبق عليهم اختبار ايووا للمهارات الأساسية، واختبار ايووا للنمو التربوي بالنسبة لتلاميذ المستوى الحادي عشر، وجمعت درجاتهم في خمسة مجالات هي :

المفردات والقراءة والمحادثة أو التعبير ومصادر المعلومات والرياضيات، أسفرت عما يلي:

1. تفوقت الإناث على الذكور في المحادثة أو التعبير في كل المستويات.
2. تفوق الذكور على الإناث في الرياضيات في المستوى السادس والثامن والحادي عشر .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

3. تفوقت الإناث على الذكور في الرياضيات في المستو
4. تساوى الذكور والإناث في المجالات الثلاثة الباقية: ا

وتوصل كل من كوفمان وليبس KOFFMAN & LIPS (1980) من خلال دراسة شملت عينة تتكون من 35 زوجا من الراشدين، يتراوح مدى العمر لديهم من 21 إلى 47 سنة، ويتراوح مدى سنوات التعليم لديهم من 13.4 إلى 14.4 سنة، طبقت عليهم بنود من اختبار المهارات الدراسية، إلى عدم وجود فروق جنسية في الأداء الرياضي والأداء اللفظي.

وكذلك توصل كل إنجلوهارت وبراون و مور (INGLEHART, BROWN, (1987 MOOREمن خلال دراسة شملت عينة متكونة من 250 فردا من طلبة الجامعة بواقع 160 ذكرا و 90 أنثى إلى عدم وجود أي فروق جنسية في الإنجاز الأكاديمي.

في حين أن انجلوهارت وبروان INGLEHART & BROWN (1987) من خلال دراسة شملت عينة من طلبة الطلب يبلغ عددهم 1156 فردا بواقع 885 ذكرا و 271 أنثى، توصلا إلى أن الإناث أحس من الذكور في الأداء الإكلينيكي .

وتوصلت كل من لورانس و كيرلي LAWRENCE & CURELE (1988) من خلال دراسة شملت عينة تتكون من 175975 فردا من تلاميذ الثانوية بواقع 83493 ذكرا و 92482 أنثى، طبق عليهم اختبار القدرات الدراسية الجزء اللفظي، إلى وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في نوعية النص المقروء، حيث أن النصوص العلمية كانت أكثر صعوبة لدى الإناث منه لدى الذكور مقارنة بالنصوص التاريخية والفلسفية .

أما بيكر و فورستي BECKER & FORSTHY (1990) فمن خلال دراسة شملت عينة تتكون من 30002 تلميذا وتلميذة، بواقع 1360 ذكرا و 1642 أنثى، توبعوا لمدة 10 سنوات من المستوى الثالث حتى المستوى أل12، وطبق عليهم اختبار ايووا للمهارات الأساسية وكذلك اختبار ايووا للنمو التربوي، فقد توصلا إلى أن الذكور أحسن من الإناث في حل المشكلات الرياضية في حين أن الإناث أحسن من الذكور في القراء واستخدام اللغة .

و توصل قرين GREENE (1997) من خلال دراسة شملت عينة تضم الطلبة المسجلين في مقرر مدخل الى الاقتصاد على مدى أربعة سنوات، اختبروا في قراءة نصوص من فصول كتب دراسية خاصة بمقرر الاقتصاد، وكذلك مقالات منشورة في مجلة وولستريت، وباستخدام الباحث أسئلة الصواب والخطأ، توصل إلى أن الإناث عكس ما كان سائدا من اعتقاد لا يتمتعن بقدر أكبر من القدرة على الاستيعاب القرائي مقارنة بالذكور، حيث بلغ متوسط الإجابات الصحيحة لدى الذكور 75.6 ، بينما بلغ متوسط الإجابات الصحيحة لدى الاناث74.4(عبد الله بن محمد الصارمي، علي محمد إبراهيم، 2004: 238).

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

فحين أن ويلكينسون (1998) WILKINSON والتي بلغ عددهم 2949 فردا من الجنسين، ينتسبون إلى 173 والقراءة التفسيرية والقراءة التوثيقية والتعرف على الكلمات، توصل إلى أن الإناث حصلن في المتوسط على 5.02 % من النقاط أعلى من الذكور في الاستيعاب القرائي، وكان تحصيل الإناث أفضل من الذكور في جميع المدارس، عدا مدرسة واحدة كان الذكور فيها أفضل(عبد الله بن محمد الصارمي ، علي محمد إبراهيم، 2004: 237).

وقد قام يونج وفيشر (2000) YOUNG & FISHER بدراسة شملت 69284 فردا من تلاميذ الصف الثاني عشر الصف الأخير من المرحلة الثانوية، والذي تعد اللغة الإنجليزية لغتهم الأم، وبلغت نسبة الذكور فيهم 45.7 % بينما بلغت نسبة الإناث 54.3 % ، طبق عليهم اختبار القدرات الدراسية وتوصلا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الجزء اللفظي من اختبار القدرات الدراسية لصالح الذكور حيث بلغ متوسط الذكور 438.91 درجة، في حين بلغ متوسط الإناث 434.23 درجة، بينما لم يتوصلا إلى وجود فروق جنسية في الرياضيات (عبد الله بن محمد الصارمي ، علي محمد إبراهيم، 2004: 238).

وفي دراسة أخرى قام بها كل من سلوت و لانكا و لند بلوم (2001) SLOTTE & LANKA & LINDBLOM شملت عينتين تكونت العينة الأولى من 503 طالبا وطالبة من المتقدمين إلى كلية الطب في جامعة هلسنكي، طلب منهم قراءة نص طوله 18 صفحة في الفلسفة مأخوذ من كتاب Science and human reasoning لمؤلفه WRIGHT في زمن قدره 90 دقيقة، وسمح للطلبة كتابة ما يشاءون من ملاحظات على النص في ورقة خارجية، ثم بعد ذلك جمع النص من الطلبة وطبق عليهم اختبار مكون من ثلاث أسئلة مقاليه، على أن يجيبوا عن هذه الأسئلة في زمن قدره 90 دقيقة أيضا، وأسفرت نتيجة الدراسة عن عدم وجود فروق جنسية في مستوى القدرة على الاستيعاب القرائي هذا فيما يتعلق بالعينة الأولى، أما العينة الثانية والتي تكونت من 502 طالبا وطالبة من الذين تقدموا إلى كلية الطب كذلك ، طلب منهم قراءة نصين، يتناول أحدهما تفسير نظرية الاحتمالات ويتناول النص الثاني إحصائيات وصفية للمخاطر على الصحة، وأوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق جنسية ذات دلالة إحصائية في القدرة على الاستيعاب القرائي(عبد الله بن محمد الصارمي ، علي محمد إبراهيم، 2004: 238).

أما دراسة عبد الله محمد الصارمي وعلي محمد إبراهيم(2004) التي شملت عينة مكونة من 122 فردا من تلاميذ المستوى الحادي عشر من المدارس الحكومية بمحافظة مسقط، بواقع 60 ذكرا من القسم العلمي والأدبي مناصفة، و 62 أنثى ينتمي 29 منهن إلى القسم العلمي، وتنتمي 33 منهن إلى القسم الأدبي، طبق عليهم اختبارات القدرات الدراسية والذي يشمل اختبارين فرعين أحدهما لقياس

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

القدرة الرياضية و الآخر لقياس القدرة اللفظية ويشتمل اللفظية وإكمال الجمل والقراءة الناقدة أو الاستيعاب القر دالة إحصائيا في القدرة على الاستيعاب القرائي .

وكذلك توصلا كل من دريسدال و مايل DRYSDALE & MILE (2004) إلى عدم وجود فروق جنسية في الانجاز الأكاديمي، من خلال دراسة شملت عينة من تلامذة المستوى السابع والثامن يبلغ عددهم 124 فردا بواقع 63 ذكرا و 61 أنثى، يتراوح مدى العمر لديهم من 12 سنة إلى 15 سنة .

أما لو بارت و كارمون و تلفر LUPART, CARMON, TELFER (2004) فمن خلال دراسة شملت عينة متكونة من 1419 طالبا وطالبة توصل إلى أن الإناث يحصلن على درجات أحسن من الذكور في مادة الانجليزية لغة و آدابا، بينما يحصل الذكور على درجات أحسن من الإناث في العلوم.

وتوصل كل من شي و بينو و سميث CHEE, PINO, SMITH (2005) من خلال دراسة شملت عينة متكونة من 659 طالبا وطالبة، بواقع 277 ذكرا و 382 أنثى إلى أن الإناث يحصلن على درجات أكبر من درجات الذكور في الانجاز الأكاديمي .

أما دراسة دي فران و فان دامن و أونجنا DE FRAINE, VAN DAMME, ONGHENA (2007) التي شملت عينة من المراهقين الفلبينيين يبلغ عددهم 2826 فردا ينتسبون إلى 50 ثانوية، وينتمون إلى المستوى السابع حتى المستوى الثاني عشر، فقد أسفرت عن أن انجاز الإناث في اللغة الألمانية يتزايد عبر الزمن، بينما يتناقص انجاز الذكور في الأعوام الوسطى، و يتبع بزيادة في الانجاز ابتداء من المستوى التاسع .

4-المستوى الاجتماعي الاقتصادي والانجاز الأكاديمي :

يعتبر المستوى الاجتماعي الاقتصادي مؤشرا مركبا يتألف من المستوى التعليمي للوالدين وظيفتهما ودخلهما (XIN, 2000 :337)، ولقد اعترف المختصون بالعلوم الاجتماعية بأهمية المكانة الاجتماعية الاقتصادية للأسرة كمؤشر على الانجاز الأكاديمي لدى التلاميذ والطلبة منذ منتصف 1960.

و تشير العديد من البحوث الحالية الى ثبات أثر المكانة الاجتماعية الاقتصادية على الانجاز الأكاديمي حتى بعد ضبط الكثير من العوامل (CALDAS & BANKSTON, 1997 :292)، ويصف وايت WHITE (1982) العلاقة بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي والانجاز الأكاديمي على أنها العلاقة الأكبر ثبات في نتائج البحث الاجتماعي (XIN, 2000 :337)

وتجدر الإشارة إلى أن العلاقة بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي هي علاقة ارتباطيه موجبة بمعنى أنه كلما ارتفع المستوى الاجتماعي الاقتصادي للفرد كلما ارتفع انجازه الأكاديمي، وهذا بطبيعة الحال

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

معناه كذلك أنه كلما انخفض المستوى الاجتماعي الاقتص

توضح هذا نتائج الدراسات التالية :

حيث قام كل من سيوال وشاح (1967) SEWELL & SHAH بدراسة شملت 9007 فردا من طلبة الجامعة، بواقع 4386 ذكرا و4621 أنثى، أسفرت نتائجها عن أن المستوى الاجتماعي الاقتصادي والذكاء عاملان هامان ومؤشران على الانجاز الأكاديمي لدى الطلبة، وأن المكانة الاقتصادية الاجتماعية هي أكثر تأثيرا على النجاح الدراسي لدى الطلبة من الذكاء.

وتوصل كينت (1973) KENNETT في دراسته العبر ثقافية التي شملت ثلاثة عينات من الأطفال من ساسكاتشوان وجنوب أستراليا ونوفاسكوتيا، طبق عليهم اختبار اويتس للقدرات العقلية ومقياس هنمون– نلسون للذكاء، إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين المكانة الاجتماعية الاقتصادية والذكاء. وتوصل كل من كينت و قرانت (1975) KENNETT& GRANT إلى أن المكانة الاجتماعية الاقتصادية ترتبط بالانجاز الأكاديمي.

كما توصل كل من تومالا و باول كيفيكز (1978) TOMALA &PAWELKIEWICZ من خلال دراسة شملت عينة من الأطفال يبلغ عددهم 150 فردا من أطفال الحضانة وأطفال المستوى الثاني والثالث الابتدائي، طبق عليهم اختبار أوتيس– لسنون للذكاء، إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين المكانة الاجتماعية الاقتصادية والذكاء .

وتوصل كل من تات وجيبسون (1980) TATE & GIBSON بعد تطبقهما لاختبارات الذكاء ستانفورد WAIS & WISC- R على عينة من الأطفال البيض والسود الأمريكان ينتمون إلى الطبقة المتوسطة، إلى أن متوسطي السود على اختبار ستانفورد للذكاء، وكذلك على اختبار WISCR يفوق متوسط البيض، مما يشير إلى أن الاختلافات السابقة في الذكاء تعكس الاختلافات التربوية والاجتماعية والاقتصادية.

كما توصل من شكيبا ويليل (1981) SHAKIBA & YELLIN من خلال دراسة شملت عينة متكونة من 76 تلميذا من المستوى الابتدائي، إلى وجود علاقة ارتباطيه قوية بين المكانة الاجتماعية الاقتصادية والانجاز الأكاديمي .

في حين أن وايت (1982) WHITE ومن خلال دراسته ما وراء التحليل، ضمنت 200 دراسة تناولت علاقة المكانة الاجتماعية الاقتصادية بالانجاز الأكاديمي، توصل إلى وجود علاقة ارتباطيه ضعيفة بين المكانة الاجتماعية الاقتصادية والانجاز الأكاديمي.

وفي نفس المجال - دراسات ماوراء التحليل- فإن سلكوك (2005) SELCUK من خلال تحليله للمقالات المتعلقة بعلاقة المكانة الاجتماعية الاقتصادية بالانجاز الأكاديمي، والتي كانت قد نشرت في

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الفترة ما بين 1990 و 2000، وشملت عينة يبلغ ت
مدرسة، توصل إلى وجود علاقة ارتباطيه متوسطة إلى
و التحصيل الدراسي.

ويبدو أن تأثير المستوى الاجتماعي الاقتصادي على التلاميذ يعمل من خلال التأثير على نسبة الذكاء، حيث أن الطفل الذي يعيش في وسط فقير من حيث الإثارة والتجربة هو طفل مرشح لأن يعاني من درجة معينة من التخلف الذهني، وما يصاحب هذا من تخلف في النمو اللغوي كما أكدت ذلك نتائج دراسة بتريل و بايك وبرا يس و بولمين (2004) PETRILL , PIKE, PRICE, POLMIN على عينة من أطفال الثلاث والأربع سنوات، طبقت عليهم مقاييس ماك أرتير للنمو للغوي.

وما يميز الأطفال الذين ينتمون الى المستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض هو نزعتهم الى الاعتماد على وقائع الحياة العملية في صياغة وشرح أفكارهم أكثر من اعتمادهم على الخبرة الرمزية (مولاي بود خيلي محمد، 2004: 374).

ويرى الباحث أن هذا ليس عيبا في حد ذاته بل هو عيب في النظام التربوي الحالي الذي هو مصمم على التعامل فقط بالخبرة الرمزية والذكاء كما يقاس بالطرق الكلاسيكية المتشبعة بالنظرية التقليدية، حيث أن نفس هؤلاء الأطفال المتخلفين أو الشبه متخلفين من حيث الذكاء في إطار النظرية الكلاسيكية للذكاء، يمكن أن يتحولوا الى عاديين وأذكياء وعباقرة في إطار نظرية الرمزية هاورد قاردنار HOWARD GARDNER للذكاء المتعدد.

إن المستوى الاجتماعي الاقتصادي إضافة إلى كونه يعمل من خلال التأثير على نسبة الذكاء فهو يعمل كذلك من خلال درجة التحفيز، حيث عادة ما تكون منخفضة أو منعدمة لما يعانيه الأطفال من تجارب مدرسية مؤلمة أو محبطة من طرف الأولياء أو المعلمين، مما يؤدي إلى انخفاض تقدير الذات لديهم (مولاي بود خيلي محمد، 2004: 375)، حيث أظهرت دراسة بينت BENNETT (1976) التي شملت عينة يبلغ عددها 160 طالبة ينتمون الى ثلاث جامعات، طلب منهن تعليم أطفال يبلغون من العمر 11 سنة نطق قائمة من الكلمات، أن التوقعات السلبية كانت في اغلبها نحو الأطفال السود وأطفال الطبقة الفقيرة .

وفي نفس المجال أظهرت دراسة هوج HOGUE (1979) أن المعلمين يبنون توقعاتهم حول التلاميذ من خلال ما يرونه من سلوكاتهم داخل القسم ويعاملونهم بناءا على هذه التوقعات، ولأن أطفال الفقراء هم الأقل انضباطا في السلوك داخل القسم فإنهم يصنفون وبشكل نهائي في خانة الفاشلين دراسيا .

ومما تجدر الإشارة إليه أن الضعف المدرسي الذي يعاني منه التلاميذ الذين ينتمون الى المستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض هو ضعفا عاما وليس ضعفا خاصا أو نوعيا يتعلق بمادة دراسية دون

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أخرى، والأخطر من هذا أنه يستغل عملية التراكم فيميل المستقبل الدراسي للطفل(مولاي بود خيلي محمد، 2004 ويرى البعض كحل لهذا الظلم الاجتماعي والمتمثل في الفقر أو تفقير الناس تحسين نوعية التمدرس للقضاء على آثار الفقر على تعلم التلميذ(مولاي بود خيلي محمد، 2004: 371). غير أن الباحث يرى أن هذا الحل ليس واقعيا ولا حتى عمليا ذلك لأن تحسين عملية التمدرس والاهتمام بالتلميذ الفقير داخل المدرسة هو تحسين مؤقت موقفي لا يأخذ بعين الاعتبار الواقع المعاش من طرف هذا التلميذ قبل وبعد الحصة الدراسية، فحال هذا الحل كالإشهار بالغنى في الأحياء القصديرية، هذا من جهة وجهة أخرى فإن الاهتمام المجهري بالتلميذ لا يمكنه أن يقضي على كل التراكمات والترسبات السلبية التي تشكلت عبر سنوات العيش تحت وطأة غبن الطبقة الفقيرة، كما أن تحسين نوعية التمدرس لن تكون انتقائية بأي شكل من الأشكال، فهي لن تمس فقط التلاميذ المحرومين بل ستشمل جميع المتمدرسين وستبقى الهوة نفسها بين تلاميذ الطبقتين، ذلك لأن تحسين نوعية التمدرس لا يمكنها التوفير لتلاميذ الطبقة الفقيرة الغذاء المناسب، والمسكن الملائم، والجو الصالح للاستذكار والفرص الثقافية الجيدة، وهي كلها عوامل تؤثر على التحصيل الدراسي ويعاني منها التلاميذ المحرومين(خليل ميخائيل معوض، 2003 :357).

إن الأسرة الفقيرة إضافة إلى كونها تتصف بالعجز العام عن إشباع حاجات أفرادها الأساسية فإنها أحيانا أو ربما غالبا ما تلجأ إلى الاستعانة بأبنائها التلاميذ للقيام ببعض الأعمال والمهام لزيادة دخل الأسرة(خليل ميخائيل معوض، 2003 :357)، وهنا قد ننتقل من مشكلة تدني التحصيل الدراسي الى مشكلة الانحراف.

5-الجو الثقافي للأسرة والانجاز الأكاديمي:

يؤثر الجو الثقافي الأسري الذي يحيط بالأبناء في نتائجهم الدراسية و اتجاهاتهم نحو الدراسة، ومن البديهي أن الأسرة التي يشيع فيها الجهل والحرمان الثقافي لا تهتم بحالة أبنائها الدراسية و وجباتهم المدرسية المنزلية ولا توفر لهم الجو المناسب للاستذكار، إضافة إلى هذا فإن هذه الأسر عادة ما تتبنى اتجاهات سلبية نحو التعلم والنظم التربوية خاصة بعد تبني السلطة في الجزائر للفوضى الرأسمالية وما يرونه من تكدس للثروات في أيدي الجهلة والأميين، وعلى العكس من هذا فإن الأسر ذات المستويات الثقافية المرتفعة تعمل كل ما في وسعها للتوفير لأبنائها الظروف المناسبة للاستذكار والتحصيل الدراسي الجيد، كما أنها تهتم بمتابعة الواجبات المدرسية المنزلية لأبنائها، كما أنها تهتم بتثقيف أبنائها بما تقتنيه من كتب وصحف و مجلات و إنترنيت(خليل ميخائيل معوض، 2003: 357،356).

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

6-البيئة الأسرية والانجاز الأكاديمي :

تلعب الأسرة دورا كبيرا في مستوى تحصيل أبنائها من خلال طبيعة البيئة التي توفرها لهم، ويؤدي البيت دورا مهما في تهيئة وتعزيز قدرات الطفل على التعلم واكتساب اللغة، وذلك من خلال تشجيع الأبناء على القراءة والتوفير لهم ما يحتاجونه وما يرغبون فيه من كتب. وغالبا ما يقوم الوالدين المثقفين تثقيفا علميا تربويا بقراءة الكتب على أبنائهم و بتعويدهم على قراءتها بأنفسهم، كما تقوم فئة من الوالدين بتحديد فترة مشاهدة أبنائها للتلفزيون ذلك من أجل توفير وقت للقراءة .

ويؤدي الجو الذي تهيئه الأسرة دورا كبيرا في مستوى التحصيل لدى أبنائها، حيث وجد أن الأطفال الذين تحصلوا على مستويات عالية مقارنة مع زملائهم كان والديهم يبدون لهم كثيرا من الحب والاهتمام ويدفعون بهم الى التميز وذلك من خلال المثابرة ومضاعفة الجهد، عكس الأطفال الذين يعيشون في أسر تسود فيها أجواء الصراعات والاضطرابات والتفكك فإنهم عادة ما يواجهون مصاعب نفسية واجتماعية كبيرة تؤدي الى تدهور مستواهم ألتحصيلي(محمد بن صالح عبد الله شراز، 2006: 94).

ويورد محمد بن صالح عبد الله شراز(2006) عن وانج وآخرون أن البيت يمثل المركز الرئيسي لخبرات التلميذ اليومية وبشكل أبرز العوامل التي من شأنها تعزيز مهمة المدرسة التعليمية .

ولا يختلف عن كيلاقان وآخرون KELLAGHAN & AL حيث يرون أن بيئة المنزل هي من أقوى العوامل المؤثرة على تعليم الطفل في المدرسة وأن لها تأثيرا واضحا على مستوى الرغبة في التعليم وعلى تحمل طول الفترة وبذل الجهد الذي تتطلبها تلك المهمة(محمد بن صالح عبد الله شراز ، 2006: 95).

كما دلت التحليلات على الأهمية الكبرى لتعزيز تطلعات المراهقين من خلال التشجيع الذي يحصلون عليه من الوالدين حيث أكدت نتائج دراسة ماجوريبانكس MAJORIBANKS أن تأثير دور الأسرة بالمقارنة مع المدرسة هو الأقوى في التأثير على تلك التطلعات(محمد بن صالح عبد الله شراز، 2006: 96).

7-التركيبة الأسرية والانجاز الأكاديمي :

يؤدي البناء الأسري دورا كبيرا في التأثير على مستوى تحصيل التلاميذ، حيث قد لوحظ أن التلاميذ الذين يعيشون مع أحد الوالدين دون الآخر يكون مستوى تحصيلهم أقل من غيرهم من التلاميذ يعيشون في أسر يتواجد فيها الأبويين معا(محمد بن صالح عبد الله شراز، 2006: 101).

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ويرى ملكي وآخرون MULKEY & AL أن هؤلاء
صعيد حيث الحرمان من التعلم بسبب تدني مستوى ال
لهؤلاء التلاميذ ما تتطلبه التنشئة الاجتماعية السليمة(محمد بن صالح عبد الله شراز، 2006: 101، 102).

ولقد وجد ملكي وآخرون أن الأبناء الذكور الذي يعيشون مع الأب وزوجته يحققون نتائج دراسة أفضل من تلك التي يحققونها أقرانهم الذين يعيشون مع الأب فقط، غير أن النتيجة كانت مخالفة بالنسبة للإناث من الأبناء، وقد يعود ذلك الى كون الأم لديها قدرة أكبر في التقمص عكس الأب الذي تقل لديه قدرة تقمص دور الأم(محمد بن صالح عبد الله شراز، 2006: 102).

ويرى الباحث أن هذا لا يرجع الى قدرة في التقمص بل لأن سلوك الأمومة فطري بيولوجي هرموني أكثر من كونه مكتسب كما هو سلوك الأب.

كما توصل ملكي وآخرون إلى أن الأطفال الذين يعيشون مع الأب دون الأم يقل مستوى تحصليهم بكثير عن مستوى تحصيل الأطفال الذين يعيشون مع الأم دون الأب كما يقل عن مستوى تحصيل الأطفال الذين يعيشون مع الأم وزوجها(محمد بن صالح عبد الله شراز، 2006: 102).

كما وجد أستون وماكلانهان ASTONE & MC LANAHAN أن الأطفال الذين يعيشون في أسر طبيعته يتواجد فيها كل من الأب والأم تكون احتمالية إكمالهم للثانوية أو حتى دخولهم للجامعة أكثر بكثير من الأبناء الذين يعيشون في أسر يتواجد فيها الأب أو الأم فقط، ذلك لأن هؤلاء الآخرين وفي فترة المراهقة لا يحصلون على القدر الكافي من التشجيع ولا على القدر الكافي من المساندة في حل الواجبات المدرسية(محمد بن صالح عبد الله شراز، 2006: 102). ويرى الباحث أن أهم من غياب أو انعدام المساندة في حل الواجبات المدرسية هناك غياب أو انعدام المساندة النفسية.

8-حجم الأسرة والانجاز الأكاديمي :

يلعب حجم الأسرة دورا كبيرا في الانجاز الأكاديمي لدى التلاميذ حيث أن الأسر ذات الحجم الكبير غالبا ما يكون انجاز أطفالها أقل من انجاز أطفال الأسر الصغيرة الحجم(مولاي بود خيلي محمد، 2004: 378). غير أن الباحث يرى أن حجم الأسرة في حد ذاته لا يشكل عائق أو مسهلا للإنجاز الأكاديمي بل أن المشكلة الحقيقة تكمن في تحالف الفقر والجهل والأمية وضيق السكن أو عدم صلاحيته ونقص وسائل الترفيه داخل الأسرة بالإضافة إلى عدم اهتمام الوالدين بتحصيل الأبناء هو الذي يجعل من كبر حجم الأسرة مشكلة.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

فهذا معناه أنه لا مشكلة في التحصيل لدى التلاميذ الذين
أن كل أطفال الأسر في الصين الحالية أحسن من حيث
بولاية يوتا الأمريكية الكبيرة الحجم أو بكلمة أدق الفائقة الكبر في الحجم والمتعددة الزوجات .

يرى الباحث أن مشكلة حجم الأسرة في المجال التربوي هي مشكلة سياسية أكثر من كونها مشكلة تربوية حيث تشير الى محاولة الدولة التهرب من مسؤولياتها عن انخفاض المستوى الدراسي أو حتى فشله فيشار إلى مشكلة حجم الأسرة لتكون شماعة تلصق بها ما عجزت أو ما لم ترد الدولة حله من مشاكل يعاني منها قطاع التربية والتعليم. وإن كان بود خيلي(2004) يرى و يؤكد أن مشكلة المكانة الاجتماعية المتدنية أو الطبقية الفقيرة تكمن أساسا في خصائص الوالدين من عدم الاهتمام بالتخطيط الأسري وعدم الاعتناء بالشؤون الأسرية والتفكير في الحاضر دون المستقبل فإن الباحث يرى أنه من المؤكد أن هؤلاء لا يحملون هذا في جيناتهم ولم يخلقوا هكذا فالفقر الذي كاد أن يكون كفرا أو التفقير هو المسئول الأول والأخير عن كل ما سبق.

9-المغيبات العقلية والانجاز الأكاديمي:

تشكل المغيبات العقلية بأنواعها المختلفة وخاصة المخدرات والحبوب مشكلة عويصة تواجه المربين و تكمن خطورة هذه المغيبات في استلابها للصحة والعقل البشري، حيث يعجز الفرد عن القيام بأي تصرف شخصي أو اجتماعي أو معرفي هادف وسليم(محمد زياد حمدان،1996: 30)، هذا حين استهلاكها وبعده، إضافة إلى هذا فإن مدمن المخدرات و الحبوب عادة ما تميزه السلوكات المنحرفة والضارة له وللمجتمع، وتتحول الدراسة والتعلم لديه من هدف رئيسي الى أمر ثانوي أو حتى تافه (محمد زياد حمدان،1996: 30).

10-خصائص الشخصية والانجاز الأكاديمي :

10-1-القلق والانجاز الأكاديمي :

إن التلاميذ الذي يعانون من قلق الامتحان بدرجة مرتفعة يدركون المواقف التوترية على أنها مهددة لذواتهم فتتأثر وظائفهم العقلية بصفة مؤقتة تأثرا ضارا يجعلهم ينسون مؤقتا المعلومات التي يعرفونها فينجزون أقل من مستوى قدراتهم العقلية، كما تؤكد ذلك الدراسات التالية. حيث أجرى مرسي (1982) دراسة شملت عينة من تلاميذه الثانويات بالكويت، طبق عليهم مقياس القلق الصريح للأطفال ومقياس بيل للقلق في مواقف الاختبار لبيل، وقاس التحصيل لديهم من خلال درجاتهم في امتحانات نهاية السنة وفي امتحانات الفترة الأولى (نصف السنة) في اللغة الانجليزية، وتوصل الى وجود فروق

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مرتفعي القلق منخفضي القلق، كما توصل الى وجود ارتباط سلبي الدراسي (محمد منيزل عليمات، خالد خليف هواش،2006: 207).

ونفس النتيجة توصل اليها هوسلي HUSLEY (1985) من خلال دراسة شملت عينة متكونة من 62 طالبا في السنة الثالثة في مساق القياس النفسي، استخدم فيها مقياس القلق الصريح لألبرت، حيث وجد أن الطلبة الذين لديهم قلق امتحان مرتفع كان أداؤهم الأكاديمي متدنيا في امتحانات نصف الفصل(محمد منيزل عليمات، خالد خليف هواش،2006: 207).

و كذلك هو الحال في دراسة إبراهيم محمد يعقوب (2005) التي شملت عينة متكونة من 298 تلميذا وتلميذة بواقع 152 ذكرا و 146 أنثى، ينتسبون الى خمسة مدارس بمدينة اربد الأردنية، طبق عليهم مقياس قلق الرياضيات لعابد عدنان وإبراهيم يعقوب، حيث أسفرت هذه الدراسة عن أن قلق الرياضيات فسر 4.80% من نسبة التباين في تحصيل الرياضيات لدى الذكور وفسر 4.53 % من نسبة التباين في تحصيل الرياضيات لدى الإناث. وتوصلت دراسة العنزي (2005) EL ANZI الى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين القلق والتحصيل الأكاديمي.

أما محمد منيزل عليمات وخالد خليف هواش (2006) فامن خلال دراسة شملت عينة متكونة من 180 تلميذا وتلميذة ينتسبون الى المستوى السابع والثامن والأول ثانوي، طبق عليهم مقياس قلق الامتحان عند الأطفال لبارسون، وحسب متوسط علامات الشهرين الأول والثاني في مادة اللغة الإنجليزية خلال الفصل الدراسي الأول لديهم، فقد توصلا الى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين قلق الامتحان والنتائج المحصل عليها في مادة اللغة الانجليزية.

10-2-العصابية والإنجاز الأكاديمي :

تعرف العصابية على أنها النزعة لإظهار توافق انفعالي ونفسي ضعيف يسوده التوتر والقلق والاكتئاب (جهاد محمود علاء الدين،65:2005)، وقد دلت نتائج دراسات كل من ماك كنزي ودوفريت وميفالد MCKENZIE ,DEFRYT, MEIVELDE, (1996) على وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائيا بين العصابية والنجاح الأكاديمي لدي عينة من الطلبة الذكور، وهذا معناه أنه كلما ارتفعت درجة العصابية لدى الطالب كلما انخفض مستوى انجازه الأكاديمي وكلما انخفضت درجة العصابية لديه كلما ارتفع مستوى انجازه الأكاديمي.

و قد توصل موزقراف – ماركارت وآخرون MUSGRAVE – MARQUART (1997) إلى نتيجة عكس الأولى، حيث توصلوا الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين المعدل التراكمي والعصابية لدى عينة من الطلبة (جهاد محمود علاء الدين،67:2005).

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

بينما دراسة سياومن وزودي (2001) MN & ZODY يبلغ عددهم 712 فردا، بواقع 412 ذكرا و 300 أنثى الأمراض النفسية والمعدل التراكمي (جهاد محمود علاء الدين،68:2005).

في حين أن دراسة شامورو و بيريميك و فورنهام (2003) CHAMORRO & PREMUYIC & FURNHAM التي شملت عينة من طلبة الجامعية أسفرت عن وجود ارتباط سلبي دال إحصائيا بين العصابية ودرجات الامتحانات السنوية وتبين أن العصابية تفسر 15 % من نسبة التباين في النتائج الدراسية الطلبة (جهاد محمود علاء الدين،68:2005). كما دلت دراسة ديست 2003 DISTH التي شملت عينة من طلبة الجامعية على ارتباط العصابية بالمنهج السطحي في التعلم الذي ارتبط سلبيا بالتحصيل الدراسي، كما اثبت دراسته ريدجال لونسوري (2004) RIDGELE & LOUNSBURYارتباط الثبات الإنفعالي (القطب الايجابي المقابل للعصابية) إيجابيا بعلامات المادة الدراسية لدى عينة من طلبة الجامعية (جهاد محمود علاء الدين،68:2005).

أما جهاد محمود علاء الدين (2005) فمن خلال دراسة شملت عينة من طلبه الجامعة بالأردن يبلغ عددهم 232 فردا، بواقع 52 ذكرا و 180 أنثى، يبلغ متوسط العمر لديهم 21.1 سنة بانحراف معياري يقدر بـــ 1.8 سنة، وينتسبون إلى السنة الثانية والثالثة والرابعة، طبق عليهم مقياس بارون لقوة الأنا من إعداد وتقنين كفافي، فقد توصل فيها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين قوة الأنا (العصابية) والتحصيل الدراسي (مقاسا بالمعدل التراكمي).

10-3-الدافع للإنجاز والإنجاز الأكاديمي :

توصل كولب (1965) KOLB من خلال دراسة تهدف الى تدريب تلاميذ ضعفي الإنجاز يبلغ عددهم 57 تلميذا اختيرا منهم 20 تلميذا بطريقة عشوائية للحصول على تدريب إضافي في الدافعية للإنجاز، أما أل37 تلميذا الباقية فقد استخدمت كمجموعة ضابطة، إلى أن الآثار الإيجابية للتدريب تظهر لدى المراهقين الذين ينتمون الى الطبقة الاقتصادية الاجتماعية العالية لأنهم يعدون بعد التدريب الى بيئات تساند وتشجع قيم الانجاز التي تعلموها (VIDLER, 1977 : 84). وفي نفس المجال توصل كل من ماكليلاند وينتر (1969) McCLELLAND & WINTER ومن خلال برنامج تدريبي لزيادة الدافعية للإنجاز لدى مجموعة من التلاميذ لم ينجح معهم الإرشاد ألوالدي ولا الإرشاد المدرسي، ويمثلون مجموعة لديها حظوظا كبيرة في الفشل الدراسي، يبلغ مدى العمر لديهم من 16 إلى 17 سنة، دربوا على الدافعية للإنجاز لمدة خمسة أيام، وقد لاحظا الباحثان أنهم حافظو على التغير الإيجابي في سلوكهم حتى بعد سنة ونصف بعد التدريب، وقد أظهر سبعة تلاميذ من أصل تسعة زيادة ملحوظة في درجاتهم مقابل ثلاثة تلاميذ من أصل تسعة من المجموعة الضابطة

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

(VIDLER, 1977 : 85). أما دراسة ماكليلاند و ALSHULER والتي شملت عينة من طلبة الجامعة تسفر عن أية زيارة في الإنجاز الأكاديمي (VIDLER, 1977 : 85).

أما دراسة الطواب (1990) والتي تهدف الى بحث أثر عدد من المتغيرات منها دافعية الإنجاز على التحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الإمارات العربية و التي شملت عينة تتكون من 140 طالبا وطالبة بواقع 60 ذكرا و 80 أنثى، طبق عليهم مقياس هارمنز للدافعية للانجاز، واعتمدت علامات الطلبة في نهاية الفصل مقياسا للتحصيل الأكاديمي، فقد كشفت عن وجود فروق دالة في دالة إحصائيا في التحصيل الأكاديمي تعزى إلى دافعية الإنجاز (نصر محمد العلي، محمد عبد الله سحلول، 2006: 99)

ونفس النتائج توصل اليها كل من بوكي وبلومنفيلد POKAY & BLUMENFIELD (1990) في دراسة شملت عينة متكونة من 283 طالبا وطالبة ينتمون الى المستوى السابع الدراسي إلى المستوى الحادي عشر الدراسي، طبق عليهم ثلاثة مقاييس بوصفها مؤشرا عن الدافعية للإنجاز هي مفهوم الطالب عن نفسه، وأهمية موضوع المادة وقيمتها بالنسبة له، وتوقعاته للنجاح، حيث توصلا الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي تعزى الى الدافعية للإنجاز (نصر محمد العلي، محمد عبد الله سحلول،2006: 99)

وقد أجرى دوبا و نيكولز DUBA & NICHOLLS (1992) دراسة كان من أهدافها معرفة أثر دافعية الإنجاز على الواجبات المدرسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، وأسفرت نتائج الدراسة على أن التلاميذ الذين يتمتعون بدافعية للإنجاز عالية يكون أداءهم في الواجبات المدرسية أداءا عاليا يعكس التلاميذ منخفضي الدافعية للإنجاز (محمد منيزل عليمات، خالد خليف هواش،2006: 206).

وقد توصل جوزيف JOSEPH (1990) من خلال دراسة شملت تلامذة الثانوية يبلغ عددهم 164 تلميذا من الجنسين، طبق عليهم مقياس دافعية الانجاز لباكير، الى أن التلاميذ ذوي الدافعية للإنجاز العالية لديهم تحصيل عال في اللغة الإنجليزية (محمد منيزل عليمات، خالد خليف هواش،2006: 206).

وتوصل الجميل محمد عبد السميع شعلة (1999) من خلال دراسة شملت عينة متكونة من 190 تلميذا ينتسبون الى الثانوية الصناعية، ينتمون الى المستوى والثاني والثالث، طبق عليهم مقياس الدافع المعرفي، الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الدافع المعرفي والتحصيل الدراسي.

وفي دراسة أخرى أجراها عام 2001 شملت عينة تتكون من 120 طالبة من أقسام الرياضيات واللغة الإنجليزية وللغة العربية، طبق عليهم مقياس الدافع للإنجاز، توصل الجميل محمد عبد السميع شعله الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الدافع للإنجاز ومستوى الأداء، كما توصل الى

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي الطالبات ذوي
للإنجاز المنخفض في مستوى الأداء لصالح الطالبات ذو
أما زابينيل ويوسي ZANBINIL & USAI (2002) فمن خلال دراسة شملت عينة متكونة من تلاميذ المستوى الخامس الابتدائي، توصلا الى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الدافع للإنجاز والتحصيل الأكاديمي، حيث يزداد تحصيل التلاميذ كلما كان هناك دافعية للإنجاز عالية، كما أن تحصيل التلميذ العالي يؤدي الى دافعية انجاز عالية (محمد منيزل عليمات، خالد خليف هواش،2006: 206).

وتوصل كذلك بريكل و هينز و فوك PRECKEL, HEINZ, VOCK (2006) من خلال دراسة شملت 124 طالبة وطالبة، طبق عليهم مقياس مهرابيان للدافع للإنجاز، الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الدافع للإنجاز و الانجاز الأكاديمي.

و نفس النتيجة توصل إليها كل من بيري و بليشا BERRY & PLECHA (1999) من خلال دراسته شملت عينة تتكون من 93 تلميذا وتلميذة بواقع 47 ذكرا و 46 أنثى ينتسبون الى المستوى الدراسي السابع والثامن والتاسع والعاشر، طبقت عليهم مقاييس ذاتية التعزيز، حيث توصلا الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز والإنجاز الأكاديمي.

10-4-مصدر الضبط و الانجاز الأكاديمي:

إن ميدرن و هرفي MILDREN & HARVEY (1971) و من خلال دراسة شملت 300 فردا اختيرا منهم 50 زوجا متماثلا ينتسبون الى المستوى الدراسي الثامن، يبلغ مدى العمر لديهم من 14 إلى 16 سنة، وهم من الأفارقة الأمريكان، ينتسبون الى أوساط فقيرة، يمثلون عينة من 50 زوجا متماثلة في الجنس و العمر والخلفية الأسرية وكذا عدد اللغات الأم، وحصلين كلهم على ذكاء يتراوح بين 90 إلى 109 درجة واستخدام مقياس المهارات الأساسية لتعين كل فرد في مجموعة ضعيفي التحصيل أو مرتفعي التحصيل كما طبق عليهم مقياس مسؤولية الإنجاز العقلي لكرندال، و خلصا الباحثان إلى أن التلاميذ ألمرتفعي التحصيل هم أكثر ضبطا داخليا من التلاميذ ألمنخفضي التحصيل، حيث توصلا إلى أن الإناث المرتفعات التحصيل هن أكثر ضبطا داخليا من الإناث المنخفضات التحصيل، أما فيما يتعلق بالذكور من المجموعتين فلم يوجد هناك فرق دال بينهم في الضبط الداخلي.

أما فوستر و جاد(1973) FOSTER & GADE فمن خلال دراسة شملت 356 طالبا من طلبة السنة الأولى جامعي طبق عليهم مقياس جيمس لمصدر الضبط الداخلي – الخارجي توصلا إلى أن الطلبة ذوو مصدر الضبط الداخلي أكثر انجازا أكاديميا من الطلبة ذوو الضبط الخارجي عند مستوى دال إحصائيا.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

و توصل والتر وكونللي و داينولت (1974) NOULT خلال دراسة شملت 50 طالبا من كلية التجارة بواقع 3 الضبط الداخلي – الخارجي، إلى أن مصدر الضبط يرتبط بالإنجاز الأكاديمي عند مستوى الدلالة، حيث أنه كلما زاد مصدر الضبط الداخلي لدى الطالب كلما زاد انجازه الأكاديمي، وقد فسر مصدر الضبط ما نسبته 10 % من نسبة التباين في الإنجاز الأكاديمي.

أما شولتز وكولاج و بوميرانتز SCHULTZ, COLLEGE, POMERANTZ (1976) فمن خلال دراسة شملت 91 من تلاميذ المستوى الدراسي التاسع، كلهم من الذكور طبق عليهم مقياس الدافعية للإنجاز و مقياس مصدر الضبط ومقياس الفهم للمهارات الأساسية، توصلوا إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا بين التلاميذ الداخلي مصدر الضبط والتلاميذ الخارجي مصدر الضبط في الدافع للإنجاز والسلوك الإنجازي .

أما جوردن GORDON (1977) فمن خلال دراسة شملت 113 تلميذا وتلميذة من المستوى الرابع الابتدائي بواقع 50 ذكرا و 53 أنثى، يبلغ متوسط العمر لديهم 10 سنوات، بانحراف معياري يقدر بـــ 0.26، طبق عليهم مقياس نويكي- ستريكلاند لمصدر الضبط الداخلي الخارجي واختبار إيوا للمهارات الأساسية (اللغة والرياضيات)، توصل إلى وجود ارتباط سلبي دال بين مصدر الضبط والإنجاز الأكاديمي في اللغة و الرياضيات، وهذا معناه أنه كلما كان مصدر الضبط داخليا كلما زاد الإنجاز الأكاديمي في اللغة والرياضيات، وهي نفس النتيجة التي توصل إليها أوتن (1977) OTTEN من خلال دراسة شملت 49 طالبا من طلبة السنة الأولى جامعي و 49 طالبا من طلبة ما بعد التدرج، طبق عليهم مقياس روتر للضبط الداخلي–الخارجي ومقياس EZEKIEL لمستقبل السيرة الذاتية الشخصية، حيث توصل إلى عدم وجود ارتباط دال بين الدرجة المحصل عليها على المقياسين والانجاز الأكاديمي لدى الطلبة السنة الأولى، بينما ارتبطت النتائج المحصل عليها على القياسين بالإنجاز الأكاديمي لدى طلبة ما بعد التدرج حيث أنه كلما كان الطالب داخلي مصدر الضبط كلما ارتفع انجازه الأكاديمي.

و كذلك توصل مقصود محمد MAQSUD MUHAMMED(1980) إلى نتيجة مشابه من خلال دراسة شملت 70 تلميذا ينتسبون الى قسمين من ثانويتين، و يتراوح مدى العمر لديهم من 12 سنة و سبعة أشهر الى 13 سنة و تسعة أشهر، طبق عليهم مقياس نويكي–ستريكلاند للضبط الداخلي–الخارجي، حيث توصل إلى وجود فرق دال إحصائيا في الإنجاز الأكاديمي فيما يتعلق باللغة الإنجليزية والرياضيات بين التلاميذ ذوي مصدر الضبط الداخلي والتلاميذ ذوي مصدر الضبط الخارجي، لصالح التلاميذ ذوي مصدر الضبط الداخلي.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

و كذلك توصل كل من تيسينج ولفكوفيتز و جوردن GORDON إلى نتيجة مشابهة من خلال دراسة ينتسبون الى المستوى الرابع والخامس الابتدائي و ينتمون إلى 10 مدارس، بواقع 452 و 492 أنثى يبلغ متوسط العمر لديهم 10.24 سنة بانحراف معياري يقدر ب0.78، طبق مقياس نويكي–ستريكلاند للضبط الداخلي–الخارجي، حيث أسفرت نتيجة دراستهم عن ارتباط مصدر الضبط الداخلي ارتباط دال موجبا بكل من التحصيل الدراسي في مادتي القراءة والرياضيات .

أما سوانسن SWANSON (1980) فمن خلال دراسة شملت عينة مكونة من 47 تلميذة من التي يعانون من صعوبات التعلم، يبلغ متوسط العمر لديهن 8 سنوات بانحراف معياري يقدر بـــ 1.8 سنة، ويبلغ متوسط الذكاء لديهن مقاسا بمقياس SLASSON 96.7 بانحراف معياري يقدر 18.41 وطبق عليهم مقياس نويكي–ستريكلاند لمصدر الضبط الداخلي–الخارجي للأطفال وكذلك اختبار peabody الفردي للإنجاز، وهو يقيس الإنجاز الأكاديمي في خمس مجالات هي الرياضيات و القراءة و التعرف و الفهم القرائي و التهجية و المعلومات العامة، فقد وصل إلى وجود ارتباط بين مصدر الضبط و الذكاء، حيث أنه كلما كان مصدر الضبط داخليا كلما كان الفرد ذكيا، بينما لم يتوصل إلى وجود أي ارتباط بين مصدر الضبط والإنجاز في أي مادة من المواد السابقة الذكر.

وبإعادة سوانسن SWANSON (1981) لدراسته على عينة من التلاميذ الذكور يبلغ عددهم 48 فردا، يقدر متوسط العمر لديهم ب8.11 سنة بانحراف معياري يساوي 1.95، ويبلغ متوسط الذكاء لديهم 96.71 بانحراف معياري يقدر بـــ 1.6، وبتطبيق نفس المقاييس التي طبقها على الإناث، توصل إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين مصدر الضبط الداخلي والانجاز الأكاديمي في المواد التالية: الرياضيات و القراءة و الفهم القرائي و التهجئة و المعلومات ت العامة، كما ارتبط مصدر الضبط الداخلي لدى الأطفال الأكبر سنا، يبلغ متوسط العمر لديهم 9.8 بانحراف معياري يقدر بـــ1.07، بكل المواد السابقة الذكر ماعدا القراءة، أما لدى الأطفال الأصغر سنا، الذين يبلغ متوسط العمر لديهم 6.8 سنة بانحراف معياري يقدر ب1.85 سنة، فالارتباط الدال الوحيد لمصدر الضبط الداخلي كان مع المعلومات العامة.

أما يونج و يشال YOUNG & UICHEL (1998) فمن خلال دراسة ضمت 1024 طالبا وطالبة منهم 477 من كوريا و 248 من الصين و 299 من الكوريين المقيمين بالصين، طبق عليهم مقياس مصدر الضبط الداخلي–الخارجي من تأليف الباحث الأول YOUNG، وقد قسمت العينة إلى مرتفعي الإنجاز ومنخفضي الإنجاز حسب درجاتهم، حيث صنف الحاصلون على الدرجة بـــ B أو أعلى مع ذوي الانجاز المرتفع، و صنف الحاصلون على الدرجة ج+ +c، وتوصلا

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الباحثين إلى أنه لدى الطلبة الكوريين هناك فرق دال إحـ
الداخلي، و مصدر الضبط الخارجي.
أما فيما يتعلق بالطلبة الصينيين فهناك فرق دال إحصائيا بين المجموعتين في مصدر الضبط الداخلي، ولا يوجد فرق بين المجموعتين في مصدر الضبط الخارجي، أما فيما يتعلق بالطلبة الكوريين المقيمين بالصين فلم يوجد هناك فرق بين المجموعتين في مصدر الضبط الداخلي والخارجي.
و قد توصل كل من جيفورد و بريسينو و ميانزو GIFFORD, BRICENO, (2006) MIANZO من خلال دراسة شملت عينة متكونة من 3066 من طلبة الجامعة، إلى وجود ارتباط دال بين مصدر الضبط الداخلي والإنجاز الأكاديمي مقاس بمتوسط المعدل التراكمي.

10-5-تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي:

يعتبر تقدير الذات من العوامل المؤثرة في شخصية التلميذ و تحصيله الأكاديمي، فهو يؤثر على أداء التلاميذ و إبداعهم و تكيفهم مع البيئة التي يعيشون فيها، الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى الوصول إلى حالة الاتزان المعرفي. و يقوم تقدير الذات بدور مهم في بناء ثقة التلميذ بنفسه، و تعزيز قدراته الشخصية في الاتصال الفعال بالآخرين، بالإضافة إلى شعوره بالقبول والانسجام معهم (مصطفى قسيم هيلات، 160:1999).

و تعتبر الدراسات التي تناولت علاقة تقدير الذات بالانجاز الأكاديمي كثيرة و مختلفة النتائج حيث قد توصل سيمون وسيمون SIMON & SIMON (1975) إلى وجود معامل ارتباط يبلغ 0.33 درجات بين في تقدير الذات والدرجات في اختبارات الإنجاز الأكاديمي وكذلك مع الدرجات على اختبار الذكاء (BAUMEISTER, CAMPBELL, KRUEGER, VALS, 2003).

كما توصل كل من روبين دورل وساندیدج RUBIN & DOLE & SANDIDGE (1977) إلى وجود ارتباطات دالة بين تقدير الذات وكل قياسات الإنجاز، كتقديرات المعلمين للتلاميذ من حيث السلوكات والأداء (BAUMEISTER & AL, 2003).

و توصل جوردن GORDON(1977) و من خلال دراسته التي شملت عينة متكونة من 113 تلميذا وتلميذة من المستوى الرابع، يبلغ متوسط العمر لديهم 10.0 سنوات بانحراف معياري يقدر بـــ 0.26، منهم 60 ذكرا و 53 أنثى، طبق عليهم مقياس PIERS-HARRIS واختبار إيوا للمهارات الأساسية في الرياضيات واللغة، توصل إلى وجود ارتباط دال موجب بين مفهوم الذات ومتوسط المعدل التراكمي، وكذلك بين مفهوم الذات والانجاز في مادة اللغة، بينما لم يجد هناك أي ارتباط بين مفهوم الذات والرياضيات .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

أما دراسة واتكنز و استيلا (1980) & ASTILLA 173 تلميذة يتراوح مدى العمر لديهم من 11 إلى 3 الذات، فقد أسفرت عن ارتباط تقدير الذات بالانجاز الأكاديمي مقاسا بدرجات الامتحانات في السداسي الأول.

أما كوقل كليمانتس وبووال (1983) KUGLE, CLEMENTS , POWELL فقد توصلوا إلى معاملات ارتباط تبلغ 0.18 بين مستوى تقدير الذات والدرجات على اختبار الإنجاز في القراءة، ولكن بعد ضبطهم لمتغير الذكاء لم يصبح للتقدير الذات أي تأثير دال (BAUMEISTER & AL, 2003).

كما توصل أورتيز و فولوف (1987) ORTIZ & VOLLOFF إلى وجود ارتباط دال بين تقدير الذات واختبارات الذكاء والقدرات المدرسية لدى عينة من أطفال المستوى الثالث و حتى السادس الابتدائي(BAUMEISTER & AL, 2003).

وقد توصل كل من هاورتن و أنجز و كوبس (1994) HOWERTON, ENGER, COBBS لدى عينة من السود الذين يشكلون خطرا، أن تقدير الذات يتنبأ بالمستوى الدراسي والإنجاز المدرسي.

و توصل دافيس و بريمبر (1999) DAVIES & BREMBER من خلال دراسة شملت عينة مكونة من 3001 من التلاميذ البريطانيين باستخدام اختبار الإنجاز المقننة، توصلا إلى معاملات ارتباط تتراوح ما بين 0.10 و 0.13 ما بين تقدير الذات والإنجاز الأكاديمي، وبلغ متوسط الارتباط 0.12. كما توصل بوالز (1999) BOWLES الى معاملات ارتباط بين تقدير الذات والنتائج الدراسية السداسية في ما بين الرياضيات واللغة الإنجليزية تبلغ 0.29 (BAUMEISTER & AL, 2003).

أما الفاز وبيكستو و جوفيا و امارال و بيدرو (2002) ALVES, PIEXOTO, GOUVEIA, AMARAL, PEDRO فمن خلال دراسة شملت **838** تلميذا وتلميذة، بواقع 409 من الذكور و 429 أنثى، ينتمون إلى المستوى الدراسي السابع والثامن والتاسع، يتراوح مدى العمر لديهم من 13 إلى 19 سنة، بمتوسط عمري يقدر ب14 سنة، طبق عليهم بروفيل سوزان–هارتر للإدراك الذاتي للمراهقين، توصلوا إلى أن العلاقة بين تقدير الذات و الإنجاز الأكاديمي علاقة غير واضحة تماما وهي تتغير بتغير المستوى التعليمي.

فحين أن هار وكرازيانو (2003)HAIR & CRAZIANO و من خلال دراسة شملت 317 تلميذة وتلميذة، بواقع 128 ذكر و 189 أنثى، ينتسبون إلى المستوى الدراسي الثامن و السادس و السابع و الثامن، طبق عليهم مقياس تقدير الذات المتعدد الأبعاد، توصلا إلى أن تقدير الذات يرتبط بالإنجاز الأكاديمي .

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

و نفس النتيجة توصل إليها كل من بوفيلان و هونورا (من خلال دراسة شملت 175 تلميذا، منهم67 ذكرا و 3 المستوى السابع التعليمي، و يتراوح مدى العمر لديهم من 12 إلى 15 سنة بمتوسط عمري يبلغ 12.65 سنة، طبق عليهم مقياس تقدير الذات لروزنبارج، حيث أسفرت الدراسة عن وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي، كما فسر تقدير الذات 4 **%** من نسبة التباين في الإنجاز الأكاديمي.

و كذلك توصل العنزي فريح عويد (2005) EL-ANZI FREIH OWAYED من خلال دراسة شملت عينة متكونة من 400 طالب وطالبة من الكويتيين ينتسبون إلى كلية التربية، طبق عليهم مقياس روزنبارج لتقدير الذات، إلى أن تقدير الذات يرتبط بالإنجاز الأكاديمي.

Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.
Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features

الفصـــل السادس: الدراسة الاستطلاعية

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

1- الغرض من الدراسات الاستطلاعية:

إن الغرض من الدراسات الاستطلاعية هو ضبط طريقة المعاينة و تقويم صلاحية أدوات البحث من حيث الخصائص السيكومترية.

2- مكان و زمان إجراء الدراسات الاستطلاعية:

أجرى الباحث الدراسة الاستطلاعية بثانوية أحمد مدغري ببلدية بطيوة، في الفترة الممتدة من 01 إلى 13 أكتوبر 2005.

3- طريقة المعاينة و خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

3-1 طريقة المعاينة:

من أجل نتائج علمية و ذات مصداقية تفضل العينات العشوائية، و تعتمد الطريقة العشوائية على المساواة بين احتمالات الاختيار لكل فرد من أفراد المجتمع الأصلي، حيث أنها تعتمد على فكرة الصدفة العشوائية أو القرعة ، و أبسط و سائلها تتمثل في كتابة أسماء جميع أفراد الأصل على بطاقات صغيرة و تطبق كل بطاقة ليختفي الاسم الذي كتب عليها، ثم تختلط البطاقات مع بعضها البعض، ثم يختار بالقرعة عدد الأفراد الذي حدد لتلك العينة. وقد يرمز لأسماء الأفراد بالأعداد، ثم تكتب تلك الأعداد على قطع معدنية أو بطاقات صغيرة و توضع في إناء كبير و تقلب جيدا ثم تسقط منها قطعة معدنية أو بطاقة، و يسجل رقمها ثم تكرر المحاولة عدة بالمرات حتى نصل إلى الحجم الذي تريده لتلك العينة .كما قد يلجأ أحيانا أخرى إلى ما يسمى بجداول الأعداد العشوائية، وهي جداول رتبت فيها الأعداد المختلفة بطريقة عشوائية باستخدام أحد الطريقتين السابقتين. و باستخدام طريقة الجداول العشوائية للأعداد، فإن اختيار العينة العشوائية يصبح طريقة سهلة واضحة و سريعة، هذا في حالة إمكانية تطبيقها.

ولصعوبة الطريقة التقليدية في اختيار العينة العشوائية قام الباحث باختيار ستة أقسام دراسية، بواقع قسمين من كل مستوى دراسي، قسم أدبي و قسم علمي، و بالتالي يكون لدينا ثلاثة أقسام أدبية و ثلاثة أقسام علمية، ينتمي كل منها إلى السنة الأولى و السنة الثانية و السنة الثالثة ثانوي. و بعد هذا و بعد تطبيق مقاييس الدراسة الاستطلاعية عليهم استخدم برنامج SPSS11.5 لاختيار عينة عشوائية حدد عددها ب60 فردا.

و قد لجأ الباحث إلى هذه الطريقة في اختيار العينة العشوائية لصعوبة الحصول على عينة عشوائية بالطرق التقليدية المتعارف عليها و المشار إليها سابقا مثل السحب العشوائي

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

لأرقام التلاميذ، حيث أنه يصعب إقناع التلميذ كيف تم ا
و ليس غيره .

4- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

4-1 من حيث الجنس:

جدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
الذكور	24	%40
الإناث	36	%60
المجموع	60	%100

يلاحظ من خلال الجدول رقم (1) أن عينة الدراسة الاستطلاعية شملت 24 ذكرا و هو ما يعادل 40% و 36 أنثى و هو ما يعادل 60%.
و يلاحظ من توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور.

4-2 من حيث العمر:

يبلغ متوسط العمر لدى عينة الدراسة الاستطلاعية 17.11 سنة بانحراف معياري يقدر بـ 1.91.

5-أدوات الدراسة الاستطلاعية:

شملت الدراسة الاستطلاعية الأدوات التالية:

1- مقياس الدافع لإنجاز لهارمنز من إعداد فاروق عبد الفتاح موسى.
2- مقياس مصدر الضبط الداخلي –الخارجي لنويكي–ستريكلاند ترجمة الباحث.
3- مقياس الضبط الشخصي والأقوياء والحظ، ليفنسون من إعداد أحمد عبد الرحمن.
4- مقياس مصدر الضبط الداخلي–الخارجي لروتر ترجمة الباحث.
5- مقياس تقدير الذات لروزنبارج تعريب علي بوطاق.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

وصف الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية:

5-1-مقياس الدافع للإنجاز لهارمنز:

أعد هذا المقياس هـــ،ج،م هارمنز H,J,M hermans بعيدا عن نظرية أتكنسون، و قد تم هذا بعد حصره لجميع المظاهر المرتبطة بهذا التكوين، حيث انتهى منها إلى عشرة أكثر شيوعا على عكس مـــا أكدته البحوث السابقة، و هي:

1- مستوى الطموح المرتفع.
2- السلوك الذي تقل فيه المغامرة و هي الصفات المميزة لمرتفعي التحصـــيل عـــن منخفضـــي التحصيل.
3- القابلية للتحرك إلى الأمام .
4- المثابرة.
5- الرغبة في إعادة التفكير في العقبات.
6- إدراك سرعة مرور الوقت.
7- الاتجاه نحو المستقبل.
8- اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف.
9- البحث عن التقدير.
10ـــ الرغبة في الأداء الأفضل.

و يتكون المقياس في صورته الأصلية من 29 عبارة متعددة الاختيار، مشـــتقة أساســـا مـــن التحليـــل ألتجمعي ل90 عبارة متعددة الاختيار، غير أن فاروق عبد الفتاح1981 حذف عبارة واحدة، ولكنه لـــم يشر إلى محتواها، و بالتالي تصبح النسخة العربية من المقياس تتكون من 28 عبارة فقط.

وفقرات أو عبارات المقياس مصاغة على شكل جمل ناقصة يليها 4 أو 5 عبـــارات أ، ب ، ج ، د ، ه أو أ ، ب، ج ، د و يوجد أمام كل عبارة مكملة لها قوسين، يطلب من المفحوص و ضـــع إشـــارة (×) أمام العبارة التي يعتقد أنها تكملة للجملة، و تنطبق عليه، أنظر الملحق (ا).

وبنود المقياس أو عباراته مصاغة في الاتجاهين الايجابي و السلبي، بواقع 19 بندا موجبا و تسعة بنود سالبة، و هي على التوالي:

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

البنود الموجه:

1- في المدرسة يعتقدون أني.
2- عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي.
3- عندما يشرح المعلم الدرس.
4- أعمل عادة .
5- إذا لم أصل إلى هدفي و لم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ.
6- عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى الدروس تكون.
7- إذا دعيت أثناء أداء واجب منزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإني بعد ذلك.
8- إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة.
9- يعتقد الآخرون أني.
10-أرى زملائي في الثانوية الذين يذاكرون بشدة جدا.
11-أنا بصفة عامة.
12-أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بشدة جدا.
13-في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة.
14-عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به.
15-أكون عادة .
16-يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة.
17-إن علاقاتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة.
18-يتبع الأولاد آباءهم في إدارة الأعمال لأنهم.
19-التنظيم شيء.

البنود السالبة:

1- إن العمل شيء.
2- أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا.
3- أن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام.
4- أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي.
5- إن بدء أداء الواجب المنزلي يكون.
6- أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون.
7- عند عمل شيء صعب فإنني.
8- عندما أبدء شيء فإنني.
9- بالنسبة للمدرسة أكون.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

***طريقة إعطاء الأوزان:**

تتبع طريقة تدرج الدرجات تبعا لدرجة ايجابية الفقرة، حيث انه في الفقرات 19 الموجبة، تعطى الإجابات أ ،ب ،ج، د، ه، الدرجات 1،2،3،4،5، على الترتيب، أما في حالة الفقرات التسع السالبة فتعطي الإجابات أ،ب،ج،د،ه، الدرجات 1، 2، 3، 4، 5، على الترتيب.

و تعتبر الدرجة 28 هي أدنى درجة يمكن للفرد الحصول عليها في هذا المقياس بينما تعتبر الدرجة 129 هي أعلى درجة يمكنه الحصول عليها.

5-2-مقياس نويكي-ستريكلاند لمصدر الضبط الداخلي- الخارجي للأطفال:

لقد صمم هذا المقياس من خلال 103 بندا صيغت في إطار مفهوم روتر لمصدر الضبط.

وقد عرضت بنود المقياس على تسعة متخصصين في علم النفس العيادي، طلب منهم أن يجيبوا على هذه البنود في اتجاه خارجي، بعد هذا أبقى على 59 بندا تم الاتفاق التام حولها.

و طبقت هذه البنود ال59 المتفق عليها على 152 طفلا ينتمون إلى المستوى الثالث الابتدائي، و المستوى التاسع الابتدائي، و في المرحلة الأخيرة قام نويكي و ستر يكلاند بتحليل الفقرات من أجل تقدير معامل التمييز، و الوصول إلى مقياس متجانس البنود، و أسفرت هذه العملية على ظهور المقياس الحالي ذو الأربعين بندا، وبعد هذا اختتم المقياس ليصبح يضم 40 بندا يجاب عليها إما بنعم أو لا (رشاد على عبد العزيز موسى، 1994: 388،389).

و قد قام فاروق عبد الفتاح موسى بإعداد المقياس إلى اللغة العربية غير أن ما رآه الباحث من اختلاف بين النسخة الأصلية باللغة الانجليزية، انظر الملحق (ب) و نسخة فاروق عبد الفتاح موسى التي كانت نوعا ما ثقيلة، و عليه آثار الطابع الثقافي للبيئة التي ترجم إليها، انظر الملحق (ج) فضل أن يقوم بترجمته بنفسه الملحق (د).

***طريقة إعطاء الأوزان:**

تأخذ الإجابة الخارجية الاتجاه 2، فيما تأخذ الإجابة الداخلية الاتجاه 1.

و تعتبر الدرجة 40 هي أدنى درجة يمكن للفرد الحصول عليها في هذا المقياس بينما تعتبر الدرجة 80 هي أعلى درجة يمكنه الحصول عليها.

5-3-مقياس مصدر الضبط الشخصي، الآخرون الأقوياء والحظ، لليفنسون :

طورت ليفنسون هذا المقياس عام (1972) و أعده ا إلى اللغة العربية أحمد عبد الرحمن، و هو يمثل نظرة متعددة الأبعاد لمفهوم مصدر الضبط حيث تقسم نظرة روتر (1966) أحادية البعد لمصدر

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الضبط إلى ثلاثة أبعاد، و هي البعد الداخلي، متفقة مع روتر أخرين هما بعد الآخرون الأقوياء و بعد الحظ أو القدر أو الصدفة.

و يقيس بعد الضبط الداخلي إلى أي حد يعتقد الناس أنهم يتحكمون في حياتهم، و يقيس بعد الأخـــريين الأقوياء إلى أي حد يعتقد الناس أن حياتهم يتحكم فيها الناس الأخريين الأقوياء.

و يقيس بعد الحظ أو القدر أو الصدفة إلى أي حد يعتقد الناس أن حياتهم يتحكم فيها الحظ والصدفة أو القدر. و تقدم المقاييس الفرعية الثلاثة في شكل مقياس موحد يضـــم 24 بنـــدا، و كـــل مقيـــاس مـــن المقاييس الفرعية الثلاثة يتكون من ثمانية بنود، مصاغة على طريقة ليكرت، بستة بدائل إجابة، أنظـــر الملحق (هـــ).

و يتكون هذا المقياس من 24 عبارة يتم الإجابة عليها باختيار إجابة واحدة من ستة بدائل،و هي موافق تماما، موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة قليلة، معترض بدرجة قليلـــة، معتـــرض بدرجـــة كبيـــرة، معترض تماما.و كل بند مصاغ في ضمير المتكلم أنا حتى تضمن الإجابة كيف يشعر هو بالذات، و ليس كيف هو شعور عامة الناس.

و يتكون مقياس مصدر الضبط الشخصي، الآخرون الأقوياء والحظ لليفنسون من ثلاثة مقاييس فرعية أو ثلاثة أبعاد، يضم كل مقياس فرعي 8 بنود كما هو مبين أسفله.

***المقياس الفرعي مصدر الضبط الداخلي**، و يشمل البنود التالية:

1- أستطيع أن أصبح قائدا بالاعتماد على قدرتي.
2- حسن قيادة السيارة يجنب السائق الحوادث.
3- عندما أضع خطة غالبا ما أتأكد من قابليتها للتنفيذ.
4- يتوقف عدد أصدقائي على شخصيتي الجذابة.
5- أستطيع أن أحدد بدرجة كبيرة ما الذي سيحدث في حياتي.
6- أشعر أنني قادر على حماية مصالحي الشخصية.
7- عملي بجد و اجتهاد يجعلني أحصل على ما أريد.
8- تتقرر حياتي دائما بأفعالي الخاصة.

***المقياس الفرعي مصدر الضبط الآخرون الأقوياء**، و يشمل البنود التالية:

1- أشعر أن ما يحدث في حياتي يتقرر في الغالب وفقا لقوى الآخرين.
2- لا أستطيع الحصول على المسؤولية القيادية دون الاستعانة بقوى الأخريين.
3- حياتي محكومة غالبا من قبل الآخرين الأقوياء.
4- لا أستطيع حماية مصالحي الخاصة عندما أتصارع مع أصحاب النفوذ.
5- من أجل الحصول على ما أريد فالأمر يتطلب إرضاء من هم أقوى مني.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

6- يصعب علي تكوين صدقات جديدة إذا وجدت أن الكب
7- وقوع الفرد في حادث سيارة يتوقف على الأخريين.
8- حتى تنفذ خططي لا بد و أن تتفق مع الرغبات ذوو النفوذ.

***المقياس الفرعي مصدر الضبط الحظ**، و يشمل البنود التالية:

1- حياتي محكومة لدرجة كبيرة بالأحداث العارضة.
2- لا توجد في الغالب فرصة لحاجة مصالحي من سوء الحظ.
3- عادة ما أحصل على ما أريد لأنني محظوظ.
4- يلعب القدر دورا كبيرا في حياتي.
5- عندما يقع حادث سيارة غالبا ما تكون المسألة مجرد حظ سيء.
6- ليس من الحكمة أن أخطط لحياتي لأن كثيرا من الأشياء تتوقف على الحظ.
7- يلعب الحظ دورا رئيسيا في وصول إلى موقع قيادي.
8- يلعب الحظ دورا كبيرا في أن يكون لي عدد كبير من الأصدقاء.

***طريقة إعطاء الأوزان:**

تأخذ الإجابات الستة السابقة الذكر، موافق تماما، موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة قليلة، معترض بدرجة قليلة، معترض بدرجة كبيرة، معترض تماما، الدرجات التالية 3+، 2+، 1+، 1-، 2-، 3-، في حالة البنود التي تشير إلى مصدر الضبط الخارجي، و تأخذ الدرجات 3-، 2-، 1-، 1+، 2+، 3+، في حالة البنود التي تشير إلى مصدر الضبط الداخلي. و من أجل حساب الدرجة التي يحصل عليها الفرد في المقياس الفرعي يضاف ثابت بقيمة 24 حتى يمكن حذف القيم السلبية، و عليه فإن مدى الدرجات التي يمكن للفرد الحصول عليها في المقياس الفرعي يتراوح بين 0 و48 درجة.

5-4-مقياس الضبط الداخلي-الخارجي لروتر:

صمم هذا المقياس روتر (1966) و هو يتكون في الأصل من 29 زوجا من العبارات، تشير إحداهما إلى الضبط الداخلي و تشير الثانية إلى الضبط الخارجي، أنظر الملحق (و).

و من بين ال29 زوجا من العبارات التي تشكل المقياس هناك ستة أزواج من العبارات تمويهية، لا تؤخذ بالحسبان عند تصحيح المقياس، و هذه العبارات التمويهية دخيلة هدفها التغلب على بعض حالات الاستجابة بشكل معين مثل الإجابة المستحسنة اجتماعيا، إذا اكتشف المفحوص اتجاه الفقرات.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

و هذه الأزواج الستة من العبارات التمويهية هي كالتالي:

1-أ- يقع الأبناء في مشكلات لأن الآباء يعاقبونهم أكثر من اللزوم.

ب- مشكلة أكثر الأبناء هذه الأيام هي أن يتساهلون معهم.

8-أ- تلعب الوراثة الدور الكبير في تحديد شخصية الفرد.

ب- خبرة الفرد في الحياة هي التي تحدد سلوكه.

14-أ- هناك بعض الناس لا يرى منهم خيرا أو نفعا.

ب- في كل واحد من الناس جانب من الخير.

19-أ على الفرد أن يعترف بأخطائه دائما.

ب- من الأحسن دائما أن يخفي الفرد أخطاءه.

24-أ- القائد الجيد هو الذي يتوقع من الناس أن يقروا بأنفسهم ما يردون فعله.

ب- القائد الجيد هو الذي يوضح لكل فرد ما عليه القيام به.

27-أ- هناك فرص كبيرة للتطور الرياضي في المدارس العليا.

ب- الفرق الرياضية هي الطريقة جيدة لبناء شخصية الفرد.

و قد صمم المقياس في اتجاه الضبط الخارجي، بحيث أن الحصول على درجة عالية فيه تدل على مركز ضبط خارجي فيما تدل الدرجة المنخفضة على مركز ضبط داخلي. و قد اعد هذا المقياس إلى اللغة العربية علاء الدين كفافي، غير أن الباحث و بعد اطلاعه على النسخة الأصلية باللغة الانجليزية، أنظر الملحق (و) و نظرا للخلافات الموجودة بين النسختين فضل ترجمته بنفسه، أنظر الملحق (ز) مستفيدا من ترجمة علاء الدين كفافي (1982).

***طريقة إعطاء الأوزان:**

تأخذ الإجابة الخارجية الاتجاه 2، فيما تأخذ الإجابة الداخلية الاتجاه 1. و تعتبر الدرجة 23 أدنى درجة يمكن للفرد الحصول عليها، بينما تعتبر الدرجة 46 هي أقصى درجة يمكنه الحصول عليها في هذا المقياس.

5-5-مقياس تقدير الذات لروزنبارج:

صمم روزنبارج مقياس تقدير الذات الذي يحمل اسمه، في منتصف 1960 من أجل دراسة تقدير الذات لدى عينة عشوائية شملت 10 ثانويات بمقاطعة نيورك، ضمت 5024 من المراهقين يتراوح مدى العمر لديهم من 12 إلى 19 سنة. و مقياس تقدير الذات لروزنبارج (1965) هو مقياس مصمم على طريقة ليكرت، بأربعة بدائل إجابة هي:موافق بشدة ، موافق، غير موافق، وغير موافق بشدة،

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

و يستخدم أحيانا بخمسة بدائل إجابة، وهناك من الباحثين من
مقياس تقدير الذات لروزنبارج صمم في الأصل على طريقة مقياس جوتمان لتلائي الدرج ، ولكن
أغلب الدراسات تستخدمه بطريقة ليكرت. و قد قام بترجمة هذا المقياس إلى اللغة العربية علي بوطاق (مقدم عبد الحفيظ، 2003: 305)، أنظر الملحق (ح).

و يعتبر مقياس تقدير الذات لروزنبارج من أول المقاييس في تقدير الذات، كما أنه يعتبر نموذجا في تصميم مقاييس تقدير الذات، و هو مستخدم بكثرة في مختلف المواضيع التي تتطلب قياس تقدير الذات.و من الطبيعي إذن أن يكون مقياس تقدير الذات لروزنبارج من أكثر المقاييس لتقدير الذات المستخدمة في الأوساط الناطقة باللغة الإنكليزية حيث يرى بلاسكوفيتش و توماكا أن مقياس تقدير الذات لروزنبارج هو المقياس بامتياز في ربع الدراسات المنشورة التي تناولت موضوع تقدير الذات منذ عام 1967(TAFARODI, MILNE 2002).

و يتكون مقياس تقدير الذات لروزنبارج من 10 بنود أو عبارات تقيس تقويم الذات العام، منها خمسة بنود موجبة و خمسة بنود سالبة ، هي كالتالي:

البنود الموجبة:

1- على العموم أنا راضي على نفسي.
2- أحس أن لدي عددا من الصفات الجيدة .
3- باستطاعتي انجاز الأشياء بصورة جيدة كغالبية الأفراد.
4- أحس أني فرد له قيمته و هذا على الأقل مقارنة بالأخرى.
5- أتخذ موقف ايجابيا نحو ذاتي.

البنود السالبة:

1- في بعض الأوقات أفكر بأني عديم الجدوى .
2- أحس أنه لا يوجد لدي الكثير من الأمور اعتز بها.
3-أنا متأكد من إحساس أحيانا بأني عديم الفائدة.
4-أتمنى و لو يكون لي احترام أكثر لذاتي.
5-على العموم أنا ميال للإحساس بأنني شخص فاشل.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

***طريقة إعطاء الأوزان:**

تأخذ الإجابات الأربع السابقة الذكر موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة الدرجات التالية 4، 3، 2، 1، في حالة البنود الموجبة، و تأخذ الدرجات 1، 2، 3، 4، في حالة البنود السالبة.

و تعتبر الدرجة 10 هي أدنى درجة يمكن للفرد الحصول عليها في هذا المقياس بينما تعتبر الدرجة 40 هي أعلى درجة يمكنه الحصول عليها.

6-الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية:

6-1-الخصائص السيكومترية لمقياس الدافع الانجاز:

أولا:الثبـــــات.

توصل هارمنز (1970) إلى معاملات ثبات على ثلاث عينات من تلاميذ المرحلة الابتدائية و تلاميذ المرحلة الإعدادية و المرحلة الثانوية تبلغ على التوالي 0.80 ،0.82 ، 0.80. و عند تطبيقه لمقياس الدافع للإنجاز على عينة مكونة من 125 من الطلبة المستجدين بالجامعة توصل باستخدام معامل ألفا كروبناج إلى معامل ثبات يقدر ب 0.82 (على عبد العزيز موسى 1944: 33).

أما فاروق عبد الفتاح موسى (1981) فبعد تطبيقه للمقياس على عينة شملت 598 فردا بواقع 372 من الذكور و 226 من الإناث، ينتمون إلى المراحل الابتدائية و الثانوية و الجامعية في محافظة الشرقية بمصر، يتراوح مدى العمر لديهم من 13 إلى 24 سنة، توصل إلى معاملات الثبات التالية بحساب معامل ألفا كرونباخ:

فيما يتعلق بالذكور 0.803.

فيما يتعلق بالإناث 0.643.

و عند حسابه الثبات بطريقة التجزئة النصفية وبحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في نصف المقياس المكون من البنود ذات الترتيب الفردي و درجاتهم في البنود ذات الترتيب الزوجي وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون توصل إلى معاملات الثبات التالية في نصف الاختبار والاختبار كله على التوالي.

فيما يتعلق بالذكور 0.772، 0.871

فيما يتعلق بالإناث 0.724 ، 0.839

فيما يتعلق بالعينة الكلية 0.765، 0.86

ثانيا:الصـــــدق.

توصل هارمنز (1970) بحساب الصدق الذاتي إلى معاملات الصدق التالية:

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية 0.89

لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية 0.90

لدى تلاميذ المرحلة الثانوية 0.89 (فاروق عبد الفتاح موسى، 1981).

و قد استخدم فاروق عبد الفتاح موسى (1981) صدق المحكمين، و ذلك بعرض صور من المقياس على ثمانية محكمين من المشتغلين في ميدان علم النفس التربوي و القياس النفسي، طلب منهم تحديد،

أولا: ما إذا كانت الفقرة تنتمي إلى الدافع الانجاز أم لا.

ثانيا: تحديد ايجابية أو سلبية الفقرة.

و توصل إلى ما يلي: دلت تقديرات المحكمين على أن كافة فقرات المقياس تنتمي إلى الدافع للإنجاز حيث أن النسبة المئوية لاتفاق المحكمين لم تقل عن 87.5%

كما اتفق المحكومون على أن المقياس يتضمن 19 فقرة موجبة ،وتسع فقرات سالبة ، هي الفقرة 1، 3،4، 9، 10، 20،21، 27، 28 و باقي الفقرات موجبة.

و بحسابه الصدق التجريبي على عينة عشوائية يبلغ عددها 200 فردا مناصفة بين الذكور و الإناث بحساب معامل الارتباط بين درجاتهم على مقياس الدافع للانجاز و درجات تحصيلهم الدراسي في نهاية العام، بلغت قيمة معامل الارتباط 0.67.

ثبات و صدق مقياس الدافع للانجاز في الدراسة الحالية :

قبل تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية قام الباحث بتغيرات طفيفة على المقياس حتى يتلاءم و خصائص العينة التي يطبق عليها حيث قام بتغيير كلمة المدرسة إلى ثانوية في الفقرات التالية 2، 11، 18، 19، 23، 25، 28،

كما قام بتغيير كلمة المعلم إلى أستاذ في الفقرة رقم 23.

و قام بتغيير كلمة المدرسي إلى الدراسي في الفقرة رقم 9.

أولا:الثبـــــات.

تم حساب ثبات مقياس الدافع للانجاز في الدراسة الحالية بطريقة التناسق الداخلي بحساب معامل ألف كرونباخ بواسطة برنامج SPSS11.5 فوجد أنه يبلغ 0.67 ،و استفادة من البرنامج الجزئي- إذا حذف البند- الذي يقدم فيه نتيجة ألفا كرونباخ بعد حذف البند المقابل له،تم حذف البنود التالية:

البند رقم 10 : أعمل عادة.

البند رقم 17 : أن بصفة عامة.

البند رقم 22 : يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة .

فأصبح ألف كرونباخ يساوي 0.85

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ثانيا: **الصدق**

أ-الصدق الذاتي:

بحساب الصدق الذاتي لمقياس الدافع للانجاز وجد أنه يساوي 0.92.

ب-الصدق التجريبي:

قام الباحث بحساب الصدق التجريبي لمقياس الدافع الانجاز و ذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس الدافع للانجاز و درجاتهم على مقياس مصدر الضبط الداخلي – الخارجي لروتر، فبلغ معامل الارتباط -0.57 و هو معامل ارتباط سلبي دال عند مستوى الدلالة 0.01 ، و بحاسب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مقياس الدافع للانجاز و درجاتهم على مقياس تقدير الذات بلغ معامل ارتباط 0.410 و هو معامل ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 ، و بحاسب معامل ارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مقياس الدافع للانجاز و درجاتهم الدراسية، بلغ معامل الارتباط 0.31 و هو معامل ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و هذه كلها نتائج تؤكد الصدق التجريبي للمقياس.

6-2-الخصائص السيكومترية لمقياس نويكي-ستريكلاند لمصدر الضبط الداخلي-الخارجي للأطفال:

أولا:الثبـــات.

لقد تم حساب ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي عن طريق التجزئة النصفية المصححة بمعادلة سبيرمان بروان لدى عينة تشمل تلاميذ المستوى الثالث و الرابع و الخامس الابتدائي،و قد بلغ معامل الثبات 0.63.

أما عند حساب الثبات بنفس طريقة السابقة الذكر على عينة شملت تلاميذ من المستوى السادس و السابع و الثامن الدراسي، بلغ معامل الثبات 0.68

غير أنه عند حساب معامل الثبات بنفس الطريقة السابقة كذلك على عينة شملت تلاميذ من المستوى التاسع و العاشر و الحادي عشر الدراسي بلغ معامل الثبات 0.74

و بلغ معامل الثبات محسوبا بنفس الطريقة السابقة الذكر 0.81 لدى عينة شملت تلاميذ من المستوى الدراسي الثاني عشر الدراسي (رشاد على عبد العزيز موسى، 1994: 390).

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ثانيا:الصـــــدق.

بحساب صدق المقياس على عينة شملت 1710 تلميذا ينتمون إلى المستوى الدراسي الثالث الابتدائي و حتى المستوى الثاني عشر، و بحساب صدق البناء أو صدق التكوين بحساب مدى ارتبـاط المقيـاس الحالي بمقياس مصدر الضبط الداخلي-الخارجي لروتر، و كذلك بحساب مسـتوى ارتباطـه بمقيـاس المسؤولية عن الانجاز العقلي قد وجد ارتباط دال موجب مع الـدرجات الداخليـة الإيجابيـة و لـيس الـدرجات الداخليـة السـلبية. كمـا وجـد ارتبـاط دال مـع مقيـاس بيلـر-كراموال.

ثبات مقياس نويكي-ستريكلاند للضبط الداخلي-الخارجي للأطفال لدى معـد المقيـاس إلـى اللغـة العربية.

في حسابه لثبات المقياس على عينة شملت تلاميذ يتراوح انتماءهم الدراسي من المسـتوى الثالـث الابتدائي إلى المستوى الثالث الثانوي، بإحدى محافظات مصر، حصل على النتائج التالية:

باستخدام طريقة التناسق الداخلي بلغ معامل الثبات 0.80 لدى الذكور، و 0.81 لدى الإنـاث، و 0.84 لدى الذكور الإناث مجموعين.

أما باستخدام طريقة التجزئة النصفية فقد بلغ معامل الثبات بعد تصحيح 0.82 لـدى الـذكور، و 0.83 لدى الإناث، و 0.87 لدى ذكور و الإناث مجموعين (الشناوي عبد المنعم الشناوي زيدان. 1988).

صدق مقياس نويكي-ستريكلاند للضبط الداخلي-الخارجي للأطفال لدى معـد المقيـاس إلـى اللغـة العربية.

استخدم عبد الفاروق عبد الفتاح موسى طريقة المحكمين في التحقيق من صدق النسخة التي عربها ، بعرضها على مجموعة من المشتغلين في مجال علم النفس التربوي و كذا القياس النفسي، و قـد اتفـق المحكومين على أن بنود المقياس تقيس ما وضعت لأجله و لم تقل نسبة الاتفاق بينهم عن 90%.

ثبات و صدق مقياس نويكي-ستريكلاند للضبط الداخلي-الخارجي للأطفال في الدراسة الحالية.

الثبـــات.

قام الباحث بحساب ثبات صدق مقياس نويكي-ستريكلاند للضبط الداخلي-الخارجي للأطفال بطريقة التناسق الداخلي فوجد أنه يساوي 0.49 و استفادة من البرنامج الجزئي إذا حذف البند كان على الباحث أن يحذف نصف عدد بنود المقياس أي 20 بندا، حتى يصل إلى معامل ألفا كرونباج يسـاوي 0.58 و بالتالي تخلي عن هذا المقياس ذلك لأنه حتى و لو أن 0.58 أقرب 0.60 المطلوبة كحد أدنى في معامل

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ألفا كرونباج ليقبل ثبات المقياس إلا أن هذا لم يتم بسهولة ح
نصف عدد بنود المقياس الأمر الغير المقبول علميا في القياس النفسي حيث ان تجزئة المقياس لا تقبل علميا من وجهة نظر المختصين في القياس النفسي إلا إذا تجاوز معامل ثبات المقياس 0.90 أو أكثر.

6-3-الخصائص السيكومترية لمقياس مصدر الضبط الشخصي و الآخرون الأقوياء والحظ لليفنسون:

أولا:الثبات.

و توصلت لفنسون (1973) على نتائج أحسن فيما يتعلق معامل ثبات على عينة من المرضى العقليين حيث بلغ معامل الثبات0.67 فيما يتعلق بالمقياس الفرعي الضبط الشخصي، و0.82 فيما يتعلق بالمقياس الفرعي ضبط الأقوياء، و0.79 فيما يتعلق بالمقياس الفرعي ضبط الحظ.

و عند حسابها للثبات بطريقة التجزئة النصفية حصلت على معاملات الثبات التالية:

0.62 فيما يتعلق بالمقياس الفرعي ضبط الشخصي.

0.66 فيما يتعلق بالمقياس الفرعي ضبط الأقوياء.

0.64 فيما يتعلق بالمقياس الفرعي ضبط الحظ.

و تورد أنها (1981) حصلت على معاملات ثبات بطريقة كودر رتشارد تبلغ 0.64 فيما يتعلق بالمقياس الفرعي الضبط الشخصي، و0.77 فيما يتعلق بالمقياس الفرعي ضبط الأقوياء، و0.77 فيما يتعلق بالمقياس الفرعي ضبط الحظ.

ثانيا:الصدق.

حصلت لفنسون (1981) على معامل ارتباط بين درجات المقياس الفرعي ضبط الأقوياء و درجات المقياس الفرعي ضبط الحظ يبلغ 0.60 فيما حصلت على معاملات الارتباط بين درجات المقياس الفرعي ضبط الأقوياء و المقياس الفرعي ضبط الحظ و درجات المقياس الفرعي ضبط الشخص يتراوح بين 0.25- إلى 0.19

كما و توصلت لفنسون (1981) إلى الضبط الشخصي يرتبط ارتباط موجبا و دالا إحصائيا بالاجتماعية المخالطة و حب الاختلاط بالآخرين، بينما ارتبط ضبط الحظ بالشعور بالسعادة و المسؤولية ارتباطا سلبيا دالا إحصائيا، هذا في اختبار كاليفورنيا للشخصية. و وجدت أن ضبط الآخرين الأقوياء يرتبط ارتباط موجبا و دالا إحصائيا بسمة الشك، بينما يرتبط ضبط الحظ ارتباطا موجبا دالا إحصائيا بسمة الشعور بالذنب من اختبار العوامل الستة 16.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ثبات و صدق مقياس مصدر الضبط الشخصي و الآخرون

الحالية:

الثبـــــــــــات.

بحساب ثبات المقاييس الفرعية الثلاثة المكونة لمقياس لفنسون الضبط الشخصي و الآخرون الأقوياء والحظ بطريقة التناسق الداخلي و بحساب معامل ألفا كرونباج وجد أنه يساوي 0.53 وهي أعلى قيمة أمكن الحصول عليها على هذه المقاييس الفرعية الثلاثة.

حيث بلغ معامل ألفا كرونباج المقياس الفرعي الضبط الشخصي 0.53 ، و بلغ معامل ألفا كرونباج المقياس الفرعي ضبط الأقوياء 0.48 ، و بلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس الفرعي ضبط الحظ 0.51 و تجدر الإشارة هنا إلى أن هذه المعاملات لألفا كرونباخ للمقاييس الفرعية الثلاثة هي أقصى معاملات أمكن الحصول عليها، حيث أن المعالجة الإحصائية بالبرنامج الفرعي إذا حذف البند لم تقدم أي خيار أحسن مما تم التوصل إليه، و هذا معناه أن أي حذف لأي بند من البنود المكونة للمقاييس الفرعية الثلاثة سيؤدي إلى تناقص في قيمة معاملات الفا كرونباج لها.

6-4-الخصائص السيكومترية لمقياس مصدر الضبط الداخلي-الخارجي لروتر:

أولا:الثبـــــات.

ينقل غريب عبد الفتاح غريب عن روتر أنه قام بحساب الثبات بطريقة إعادة الاجراء على عينتن كل منهما متكونة من 30 طالبا جامعيا، بفاصل زمني يقدر بشهر واحد، توصل إلى معامل ثبات يقدر ب0.60 بالنسبة للمجموعة الاولى، و بلغ معامل الثبات لدى المجموعة الثانية 0.83

و بلغ معامل الثبات للمجموعتين معا (60 فردا) 0.72 (غريب عبد الفتاح غريب).

و باستخدام نفس الطريقة على العينة من المودعين بالسجن قوامها 28 فردا، وبفاصل زمني يقدر بشهر واحد، وصل معامل الثبات 0.78، و باستخدام طريقة التجزئة النصفية و صل معامل الثبات إلى 0.65 لدى مجموعة تتكون من 50 فردا من طلاب الجامعة، و وصل معامل الثبات لدى مجموعة أخرى من طلاب الجامعة يبلغ قوامها 50 طالبا إلى 0.79، و عندما تم جمع المجموعتين من الطلبة (ن=100) وصل معامل الثبات للمقياس بطريقة التجزئة النصفية و باستخدام معادلة سبيرمان براون 0.73 (غريب عبد الفتاح غريب).

وقد بلغ ثبات المقياس في البيئة المصرية باستخدام طريقة إعادة الإجراء مابين 0.60 إلى 0.74

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ثانيا:الصـــــدق.:

يورد غريب عبد الفتاح غريب أنه اعتمد في حساب صدق المقياس على دراسة القدرة التمييزية بين العينات المختلفة، وعن طريق دراسة ارتباطات مقياس الضبط الداخلي – الخارجي و الدرجات على مقاييس تقيس التوافق و المرغوبة الاجتماعية والحاجة للقبول و الذكاء توصل إلى ارتباطات صفرية أو منخفضة و هذا دليل على صدق التمييز الجيد للمقياس(غريب عبد الفتاح غريب).

و ينقل غريب عبد الفتاح غريب عن نفسه (1978) و (1996) بالنسبة لصدق المقياس في البيئة المصرية، استخدمت طريقة صدق التكوين أو صدق المفهوم حيث ارتبطت درجات المحصل عليها على مقياس مصدر الضبط بالدرجات على اختبار(د) للاكتتاب لدى عينة متكونة من 200 من طلبة الثانوية والجامعة بمعامل ارتباط مقداره 0.37 ، و هو دال عند مستوى الدلالة 0.01 ، و لدى عينة أخرى متكونة من 200 من طلاب الثانوية و الجامعة و صل معامل الارتباط بين المتغيرين 0.26 ،و بضم المجموعتين بحيث بلغ حجم العينة الكلية 400 طالب و طالبة وصل معامل الارتباط بين الدرجات على المقياس و بين الدرجات على اختبار (د) للاكتئاب إلى 0.32 و هو معامل دال عند مستوى 0.01

ثبات وصدق مقياس مصدر الضبط الداخلي –الخارجي لروتر في الدراسة الحالية:

أولا:الثبـــــات.

قام الباحث بحساب ثبات مقياس مصدر الضبط الداخلي –الخارجي لروتر بطريقة التناسق الداخلي بحساب معامل ألفا كرونباج فوجد أنه يبلغ 0.62 ،و استفادة من البرنامج الفرعي إذا حذف البند، تم حذف أربعة بنود تحمل الأرقام التالية : 4، 14، 16، و 22 و هي كالتالي:

البند رقم 4–أ– إن فكرة الأساتذة ليسوا عادلين مع التلاميذ فيها كثير من المبالغة و التجني.

ب – كثير من التلاميذ لا يدركون مدى تأثر الدراجات التي تحصلون عليها بأمور غامضة.

البند رقم14–أ– إذا قامت الشعوب بدور ايجابي في الشؤون السياسية و الاجتماعية فإنها تستطيع أن تتحكم في الأحداث العالمية.

ب– فيما يختص بالشؤون العالمية فإن معظمنا ضحايا لقوى لا نستطيع فهمها و التحكم فيها.

البند رقم16–أ– في نهاية الأمر ما يقع لنا من شر يتعادل ما يقع لنا من خير.

ب– معظم سوء الحظ نتيجة للنقص في القدرات أو الجهل أو الكسل أو الثلاثة معا.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

البند رقم 22-أ- في معظم الأوقات لا أستطيع فهم الطريقة

ب- في نهاية الأمر فإن الناس مسئولون عن الحكومات السيئة سوء على المستوى المحلي أو الوطني

فأصبح معامل ألفا كروبناخ يساوي 0.71 و هو معامل ثبات جدا .

ثانيا:الصـــــدق.

أ-الصدق الذاتي:

قام الباحث بحساب صدق مقياس مصدر ضبط الداخلي-الخارجي لروتر بطريقة الصدق الذاتي فوجد أنه يساوي 0.89.

ب-الصدق التجريبي:

قام الباحث بحساب الصدق التجريبي لمقياس مصدر الضبط الداخلي-الخارجي لروتر بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الدراسية الاستطلاعية على مقياس مصدر الضبط الداخلي - الخارجي لروتر و درجاتهم على مقياس الدافع للانجاز، فوجد أنه يساوي 0.27- وهو معامل ارتباط سلبي دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05

و بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس مصدر الضبط الداخلي-الخارجي لروتر و درجاتهم على مقياس تقدير الذات بلغ معامل الارتباط 0.29- و هو معامل ارتباط سلبي دال إحصائيا عن مستوى الدلالة 0.05

6-5-الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات لروزنبارج:

أولا:الثبـــــات.

توصل كل من شوب و فرتمان CHUBB & FERTMAN (1997) إلى معامل ثبات يبلغ 0.88 بطريقة إعادة الإجراء على عينة من الطلبة، بفارق زمني يقدر بأسبوعين.

أما بلا سكوفيتش و توماكا BLASKOVITCH & TOMAKA فقد توصلا إلى معامل ثبات يبلغ 0.82 بطريقة إعادة التطبيق بفارق زمني يقدر بأسبوع(TAFARODI, MILNE 2002).

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ثانيا:الصـــــدق.

أ-الصدق الذاتي:

توصل شوب و آخرون (1997) إلى معامل صدق بحاسب الصدق الذاتي يبلغ 0.93

أما بلاسكوفيتش و توماس فقد توصلا إلى معامل صدق بحاسب الصدق الذاتي ،يبلغ 0.90 .(TAFARODI, MILNE 2002)

ب-الصدق التلازمي:

توصل كل في شوب و آخرون (1997) إلى وجود معامل ارتباط موجبا دال إحصائيا بين درجات مقياس تقدير الذات لروزنبارج و درجات مقياس تقدير الذات لكوبرسميث يبلغ 0.60

ثبات و صدق مقياس تقدير الذات لروزنبارج في الدراسة الحالية :

قبل تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية قام الباحث بتغيرات بسيطة على المقياس تمثلت فيما يلي:

تغيير كلمة أفكر ب أشعر، في البند الثاني.

فيتحول من، في بعض الأوقات أفكر بأني عديم الجدوى إلى في بعض الأوقات أشـــعر بـــأني عـــديم الجدوى

أولا:الثبـــــات.

تم حساب ثبات مقياس تقدير الذات لروزنبارج بطريقة التناســق الــداخلي بحســاب معامــل ألفــا كرونبارج فوجد أنه يساوي 0.71، واستفادة من البرنامج الجزئي الذي يقدم فيه نتيجة ألفا كروتباخ بعد حذف البند المقابل له، تم حذف البند التالي:

البند رقم 8 و الذي محتواه: أتمنى لو يكون لي احترام أكثر لذاتي.

فأصبح معامل ألف كرونبارج يساوي 0.79 وهو معامل ثبات جيد.

و لقد وجد أن هذا البند رقم 8 غير صالح أو غير مفهوم أو غير متقبل ثقافيا في العديد من البحوث و الدراسات فبالإضافة إلى هذا البحث الحالي تذكر ريبكا ونوبرونر و ليونج(2006) REBECCA; NEUBRONNER;LEONG أنهم تعرضوا إلى نفس الشيء، ويذكرون أن فروجيــا (2004) FARRUGGIA صادف هذا كذلك.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ثانيا:الصـــــدق.

أ-الصدق الذاتي:

قام الباحث بتقدير صدق مقياس تقدير الذات لروزنبارج بحساب الصدق الذاتي فوجد أنه يســاوي 0.88 و هو معامل صدق جيد.

ب-الصدق التجريبي:

قام الباحث بحساب الصدق التجريبي لمقياس تقدير الذات و ذلك بحساب معامــل الارتبــاط بــين درجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس تقدير الذات و درجاتهم علــى مقيــاس مصــدر الضبط الداخلي- الخارجي لروتر، فبلغ معامل ارتباط 0.30- و هو معامل ارتباط ســلبي دال عنــد مستوى الدلالة 0.05

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الفصل السادس: الدراسة الأساسية

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

متغيرات الدراسة:

تضم هذه الدراسة مجموعة من المتغيرات منها المستقلة و الوسيطة، ومنها ما هو متغير تابع كالتالي:

1-المتغيرات المستقلة:

أ-الدافع للانجاز.

ب-مصدر الضبط.

ج-تقدير الذات.

2-المتغيرات الوسيطة:

أ-مصدر الضبط.

ب-تقدير الذات.

3-المتغير التابع:

الانجاز الاكاديمي.

1-مكان و زمان إجراء الدراسة الأساسية:

أولا: من حيث المكان.

تمت الدراسة الأساسية في خمس ثانويات هي كالتالي:

1-ثانوية سويح أحمد بوهران.

2-ثانوية سيد البشير بوهران.

3-ثانوية أحمد مدغري ببلدية بطيوة ولاية وهران.

4- ثانوية العقيد عثمان بغليزان.

5-ثانوية محمد بوضياف ببلدية مديونة ولاية غليزان.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ثانيا: من حيث الزمـــــان.

تمت الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة مابين أكتوبر 2005 إلى 20 ماي 2006.

2-عينة الدراسة الأساسية :

نظرا لحيوية موضوع البحث و أهميته حاول الباحث أن تشمل عينته تلاميـذ مـن عـدة ولايات، غير أن صعوبة التطبيق في بعض منها وخاصة عرقلة الوصول إلى كشـوف نقـاط التلاميذ، جعل الباحث يكتفي بإجراء بحثه في ولايتي وهران و غليزان و بعد هذا قام باختيـار الثانويات السابقة الذكر بطريقة عشوائية، أما في ما يتعلق بالتلاميذ فقد رغب الباحث أن تشمل عينته جميع التلاميذ المسجلين بالثانوية دون أي تمييز أو انتقاء في حدود ما تسـمح بـه إدارة الثانويات، غير كبر عدد تلامذة الثانويات السابقة الذكر إضافة الى رفض بعض المـدراء أن تشمل الدراسة جميع التلاميذ، جعل الباحث يكتفي باختيار عدد من الاقسام بطريقـة عشـوائية وذلك بكتابة أرقام كل الاقسام ثم السحب العشوائي للاقسام.

3-خصائص عينة الدراسة الأساسية:

أولا: من حيث الجنس.

جدول رقم (2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية من حيث الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	393	%37.4
أنثى	659	%62.6
المجموع	1052	%100

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

يلاحظ من خلال الجدول السابق رقم (2) أي عدد الذكو
37.4% ،و يبلغ عدد الإناث 659 بنسبة مئوية تقدر ب62.6%.
و يلاحظ أن نسبة لإناث تفوق نسبة الذكور، وأن مجموع عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية يبلغ 1052.

جدول رقم (3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية من حيث الجنس حسب الثانويات.

الثانوية	العدد	الجنس	التكرار	النسبة
سويح أحمد	252	ذكر	86	%8.17
		أنثى	166	%15.77
سيد البشير	219	ذكر	68	%6.46
		أنثى	151	%14.35
أحمد مدغري	241	ذكر	95	%9.03
		أنثى	146	%13.87
العقيد عثمان	203	ذكر	67	%6.36
		أنثى	136	%12.92
محمد بوضياف	137	ذكر	77	%7.31
		أنثى	60	%5.70
المجموع			1052	%100

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (3) أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور في أربعة ثانويات من أصل خمسة ثانويات شملتها الدراسة، حيث فاقت نسبة الإناث الذكور في الثانويات التالية

1- ثانوية سويح أحمد.

2- ثانوية سيد البشير.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

3- ثانوية أحمد مدغري.

4- ثانوية العقيد عثمان.

في حين فاقت نسبة الذكور الاناث في ثانوية محمد بو ضياف.

ثانيا: من حيث العمر.

يبلغ متوسط عمر عينة الدراسة الأساسية 16,93 سنة بانحراف معياري يقدر بـــ1,23، و بلغ أدنى عمر لدى العينة 14،26 بينما بلغ أكبر عمر 21,27 سنة .

ثالثا: من حيث التخصص:

جدول رقم (4) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية من حيث التخصص.

التخصص	التكرار	السنة
الآداب	496	47,1
العلوم	556	52,9
المجموع	1052	100

يتضح من الجدول السابق رقم (3) أن أفراد عينة الدراسة الأساسية يتوزعون وفق التخصص كالأتي: بلغ عدد التلاميذ الأدبيين 496 فردا بنسبة مئوية تقدر بـــ47, 1، و بلغ عدد التلاميذ العلميين 556 فردا بنسبة مئوية تقدر بـــ52,9 .

و يتضح من هذا أن حجم التلاميذ العلميين يفوق حجم التلاميذ الأدبيين.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

جدول رقم (5) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية

الثانوية	العدد	التخصص	التكرار	النسبة
سويح أحمد	252	الآداب	118	%11.21
		العلوم	134	%12.73
سيد البشير	219	الآداب	93	%8.84
		العلوم	126	%11.97
أحمد مدغري	241	الآداب	130	%12.35
		العلوم	111	%10.55
العقيد عثمان	203	الآداب	80	%7.60
		العلوم	123	%11.69
محمد بوضياف	137	الآداب	75	%7.12
		العلوم	62	%5.89
		المجموع	1052	%100

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (5) أن نسبة العلميين تفوق نسبة الادابيين في ثلاث ثانويات مـــن أصل خمسة ثانويات شملتها الدراسة، حيث فاقت نسبة العلميين الادابيين في الثانويات التالية

1- ثانوية سويح أحمد.

2- ثانوية سيد البشير.

3- ثانوية العقيد عثمان.

في حين فاقت نسبة الادابيين العلميين في ثانويتي أحمد مدغري و محمد بو ضياف.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

4-أدوات الدراسة الأساسية:

لقد رأينا في فصل الدراسة الاستطلاعية أن كل من مقياس نويكي-ستريكلاند للضبط الداخلي-الخارجي للأطفال، و مقياس الضبط الشخصي و الآخرين الأقوياء والحظ للفنسون لا يتمتعان بخصائص سيكومترية مقبولة، حيث أن درجة الثبات بهما لم تبلغ الحد الأدنى المقبول علميا، لهذا تخلى الباحث عن استخدامهما، مستبدلا إياهم بمقياس الضبط الداخلي-الخارجي لروتر، أما مقياس الدافع للانجاز و مقياس تقدير الذات فقد وجد أنهما يتمتعان بثبات و صدق جيدين، وعليه استخدم الباحث في الدراسة الأساسية الأدوات:

1- مقياس الدافع للانجاز لهارمنز.

2- مقياس مصدر الضبط الداخلي-الخارجي لروتر.

3- مقياس تقدير الذات لروزنبارج.

كما استخدم الباحث كذلك كشوف النقاط للتلاميذ الذين شملتهم عينة الدراسة الأساسية، للسنة التي تم فيها تطبيق للثلاثيات الثلاثة للسنة الدراسية 2006/2005.

5-وصف أدوات الدراسية الأساسية:

5-1-مقياس الدافع الانجاز:

يتكون مقياس الدافع للانجاز من 25 بندا، عبارة عن جمل ناقصة تليها 4 عبارة (أ،ب،ج،د) أو 5 عبارات (أ،ب،ج،د،هـ) مكملة و البنود ال25 تشمل 17 جملة ناقصة موجبة و 8 جملة ناقصة سلبية، وهي كالتالي:

البنود الايجابية هي ذات الأرقام التالية:

2، 5، 6، 7، 8، 11، 12، 13، 14، 18، 19، 20، 21، 23، 24، 25 ،26.

البنود السالبة و هي ذات الأرقام التالية:

1، 3، 4، 9، 15، 16، 27، 28.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

و تشير الدرجة العالية على هذا المقياس إلى دافع الانجاز دافع الانجاز المنخفض.

***طريقة التصحيح:**

تبقى طريقة التصحيح هي نفسها التي تم ذكرها في الدراسة الاستطلاعية.

يلاحظ أن من بين أرقام البنود الصالحة للاستخدام في الدراسة الأساسية لدينا رقم 26، 27، 28، فحين أن الباحث يصرح أنه قام بإلغاء ثلاثة بنود من المقياس و أن المقياس يتكون من 25 بندا فقط، إن هذا التناقص الظاهري مرجعه إلى أن الباحث أبقى على نفس المقياس الذي طبق في دراسة الاستطلاعية غير أنه لا يأخذ بعين الاعتبار في تصحيحه له البنود الثلاثة المحذوفة التي ثبت عدم صلاحيتها في الدراسة الاستطلاعية فوجودها باالمقياس في الدراسة الأساسية مثله مثل العبارات التمويهية فقط لا غير. و عليه تكون أدنى درجة يمكن للتلميذ الحصول عليها هي 25، بينما تكون أقصى درجة يمكنه الحصول عليها هي 116.

و تشير الدرجة العالية على هذا المقياس إلى دافعية الانجاز المرتفعة بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى دافعية الانجاز المنخفضة.

5-2-مقياس مصدر الضبط الداخلي –الخارجي لروتر:

يتكون هذا المقياس من 19 بندا و يتكون كل بند من زوجين أ و ب، يجيب عليها التلميذ إما بنعم أو لا. و تشير الدرجة المنخفضة على هذا المقياس إلى مصدر الضبط الداخلي بينما تشير الدرجة العالية على هذا المقياس إلى مصدر الضبط الخارجي.

***طريقة التصحيح:**

تبقى طريقة التصحيح هي نفسها التي تم ذكرها في الدراسة الاستطلاعية.

و مثله مثل مقياس الدافع الانجاز فإن الباحث أبقى على نفس المقياس الذي طبق في الدراسة الاستطلاعية غير أنه لا يأخذ بعين الاعتبار في تصحيحه له البنود الأربعة ذات الأرقام التالية: 4، 14، 16، 22 المحذوفة التي ثبت عدم صلاحيتها في الدراسة الاستطلاعية، فوجدوها باالمقياس في الدراسة الأساسية مثله مثل العبارات التمويهية فقط لا غير.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

و عليه تكون أدنى درجة يمكن للتلميذ الحصول عليها هي 9 و أعلى درجة يمكن الحصول عليها هي 38.

و تشير الدرجة العالية على هذا المقياس إلى مصدر الضبط الخارجي بينما تشير الدرجة المنخفضة مصدر الضبط الداخلي.

5-3-مقياس تقدير الذات لروزنباج:

يتكون هذا المقياس من تسعة بنود تقيس تقدير الذات العام، خمسة بنود موجبة و أربعة سالبة، يجيب عليها التلميذ بإحدى الإجابات التالية: موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة.

وتشير الدرجة المنخفضة على هذا المقياس إلى تقدير الذات المنخفض بينما تشير الدرجة العالية على هذا المقياس إلى تقدير الذات العالي .

***طريقة التصحيح:**

تبقى طريقة التصحيح هي نفسها التي تم ذكرها في الدراسة الاستطلاعية، ولا تؤخذ في الحسبان درجة التلميذ في البند رقم ثمانية.

و عليه تكون أدنى درجة يمكن للتلميذ الحصول عليها على هذا المقياس هي تسع درجات، بينما تكون أقصى درجة يمكنه الحصول عليها هي 36 درجة.

و تشير الدرجة العالية على هذا المقياس إلى تقدير الذات العالي بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى تقدير الذات المنخض.

6-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية:

استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات الذي تم جمعها في الدراسة الأساسية، وقد استخدام لهذا حزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية SPSS 11.5 وهذه الأساليب الإحصائية هي كالتالي :

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

6-1-الإحصاء الوصفي:

- التكرارات.
- النسبة المئوية.
- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.

6-2 - الإحصاء الاستدلالي:

- اختبار دلالة الفروق بين متوسطي عينتي مستقلتين.
- معامل ارتباط بيرسون.
- معامل الارتباط الثنائي.
- معامل الارتباط الجزئي.
- تحليل الانحدار المتعدد.

7-كيفية الاجراء وتطبيق المقاييس في الدراسة الأساسية:

بعدما تأكد الباحث من صلاحية مقاييس البحث، من خلال الدراسة الاستطلاعية و بعد الحصول على الإذن من مديريتي التربية لولايتي وهران و غليزان، و بعد ما تم اختيار الثانويات التي ستجرى فيها الدراسة الأساسية، اختار الباحث مجموعة أقسام بطريقة عشوائية لتطبيق أدوات الدراسة على التلاميذ .

وعند التعامل مع التلاميذ كان الباحث يعمل كل ما في وسعه لطمأنة التلاميذ إلى أن الدراسة علمية و لا علاقة لها بأي إدارة أو مؤسسة رسمية، كما أكد لهم أن المعلومات التي سيقدمونها سترمز و ستحاط بالسرية التامة و لن يطلع عليها أحد غير الباحث، وأن فائدة هذا البحث هي للتلاميذ أولا و قبل كل شيء، ومن أجل زيادة الطمأنينة لديهم قام الباحث بتغير كلمة مقياس بكلمة استمارة، حيث أن كلمة مقياس قد تفهم و توحي لديهم بعملية تقييم معينة الأمر الذي قد يدفعهم إلى عدم التعاون، إما بالرفض الصريح والعلني و ذلك بعدم الإجابة على المقاييس أو بعدم التعاون المقنع من خلال الإجابة النمطية أو بالإجابات "الهندسية الفنية" أو باختيار الإجابات المستحسنة أو المرغوبة اجتماعيا.

وبالرغم من جهود الباحث لتفادي الحصول أوراق إجابات ناقصة البيانات إلا أن عددها بلغ 231 ورقة إجابة، منها 37 غير صالحة تماما حيث لم يذكر المجيب فيها اسمه و لقبه، أما أل194 الباقية فتراوحت فيها عدم الإجابة من عدم الإجابة عن بند واحد إلى عدم الإجابة عن كل بنود مقياس معين.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

وبالرغم من أن حزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية تقدم حل الجزئي الحالات الناقصة أو المفقودة، إلى أن الباحث فضل عدم استخدامها و لإلغاء هذه الحالات للاسباب التالية:

1-بعد تجربة الباحث لهذه الحلول وجد أنها تقدم نتائج تختلف في فروع بعض الفرضيات اختلافا جوهريا عنه في حالة عدم استخدامها.

2-كبر حجم العينة.

3-الشروط الصارمة لاستخدام تحليل الانحدار.

و لأن المقاييس الأصلية المطبقة في الدراسة ليست اقتصادية تماما، حيث أن الإجابات تتم في المقياس نفسه، مما يعني أن التلميذ الواحد يتطلب ستة ورقات غير قابلة لإعادة الاستخدام مرات أخرى، لذلك لجأ الباحث إلى تصميم ورقة خاصة بالإجابة على المقاييس الثلاثة، و يسجل التلميذ كذلك عليها بياناته التعريفية (الاسم وللقب و تاريخ الميلاد و القسم).

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الفصل الثامن: عرض النتائج

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

تمـــهـــــيد:

بعد قيام الباحث بإجراء الدراسة الأساسية على العينة المذكورة سابقا، وبعد تصحيح أوراق الاجابة على المقاييس وفرزها والإبقاء على الصالح منها للمعالجة الإحصائية، وبعد معالجة البيانات ببرنـــامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية يقوم الباحث في هذا الفصل بعرض نتائج الدراسة الأساسية وفقـــا لترتيب الفرضيات.

1-إختبار الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أن هناك فرق دال إحصائيا في الدافع للإنجاز بين الذكور و الإناث.

جدول رقم(6) يوضح حساب الفرق في الدافع للإنجاز بين الذكور و الإناث.

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
الذكور	393	89.11	9.93	4.122	0.01
الإناث	659	91.72	9.88		

يتضح من الجدول السابق رقم (6) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالـــة 0.01 فـــي الـــدافع للإنجاز بين الذكور و الإناث، وعليه تكون الفرضية الاولى قد تحققت.

2- إختبار الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أن هناك فرق دال إحصائيا في مصدر الضبط بين الذكور و الإناث.

جدول رقم (7) يوضح حساب الفرق في مصدر الضبط بين الذكور و الإناث.

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
الذكور	393	26.92	2.85	2.05	0.05
الإناث	654	27.30	2.92		

يتضح من الجدول السابق رقم (7) و جود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 فـــي مصـــدر الضبط بين الذكور و الإناث، وعليه تكون الفرضية الثانية قد تحققت.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

3- إختبار الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أن هناك فرق دال إحصائيا في تقديرا لذات بين الذكور و الإناث.

جدول رقم (8) يوضح حساب الفرق في تقديرا لذات بين الذكر و الإناث.

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
الذكور	390	28.22	3.58	2064	0.01
الإناث	654	27.56	4.08		

يتضح من الجدول السابق رقم (8) و جود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 في تقدير الذات بين الذكور و الإناث، وعليه تكون الفرضية الثالثة قد تحققت.

4- إختبار الفرضية الرابعة :

تنص الفرضية الرابعة على أن هناك فرق دال إحصائيا في الانجاز الأكاديمي بين الذكور و الإناث.

جدول رقم (9) يوضح حساب الفرق في الانجاز الأكاديمي بين الذكور و الإناث.

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
الذكور	392	10.41	1.76	5.44	0.01
الإناث	658	11	1.67		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (9) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 في انجاز الأكاديمي بين الذكور و الإناث، وعليه تكون الفرضية الرابعة قد تحققت.

.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

5- إختبار الفرضية الخامسة :

تنص الفرضية الخامسة على أن هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الدافع الانجـــاز و الانجـــاز الأكاديمي.

جدول رقم (10) يوضح حساب معامل الارتباط بين الدافع للإنجاز و الإنجاز الأكاديمي لـــدى العينـــة الكلية.

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
1050	0.242	0.01

يتضح من الجدول السابق رقم (10) و جود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالـــة 0.01 بين الدافع الانجاز و الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية، وعليه تكون الفرضـــية الخامســـة قـــد تحققت.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

5-1- إختبار الفرضية الفرعية للفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الفرعية للفرضية الخامسة على أن العلاقة الارتباطية بين الدافع للإنجاز و الانجاز الأكاديمي تختلف بالاختلاف الجنس.

أولا: لدى الذكور.

جدول رقم (11) يوضح حساب معامل الارتباط بين الدافع للإنجاز و الإنجاز الأكاديمي لدى الذكور .

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
392	0.173	0.01

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (11) وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين الدافع للإنجاز و الانجاز الأكاديمي لدى الذكور.

ثانيا: لدى الإناث.

جدول رقم (12) يوضح حساب معامل ارتباط بين الدافع للإنجاز و الإنجاز الأكاديمي لدى الإناث.

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
658	0.259	0.01

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (12) و جود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين دافع للإنجاز و الإنجاز الأكاديمي لدى الإناث .

ومن خلال الجدولين رقمي (11) و(12) يتضح أن الفرضية الفرعية للفرضية الخامسة لم تتحقق.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

6- إختبار الفرضية السادسة :

تنص الفرضية السادسة على أن هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين مصدر الضبط و الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية.

جدول رقم (13) يوضح حساب معامل الارتباط مابين مصدر الضبط و الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية.

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
1045	-0.105	0.01

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (13) وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين مصدر الضبط و الإنجاز الأكاديمي، وعليه تكون الفرضية السادسة قد تحققت.

6-1- إختبار الفرضية الفرعية للفرضية السادسة:

تنص الفرضية الفرعية للفرضية السادسة على أن العلاقة الارتباطية بين مصدر الضبط و الانجاز الأكاديمي تختلف باختلاف الجنس.

أولا :لدى الذكور.

جدول رقم (14) يوضح حساب معامل الارتباط بين مصدر الضبط و الانجاز الأكاديمي لدى الذكور

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
392	-0.112	0.05

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (14) وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين مصدر الضبط و الانجاز الأكاديمي لدى الذكور.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ثانيا: لدى الإناث.

جدول رقم (15) يوضح حساب معامل الارتباط بين مصدر الضبط و الانجاز الأكاديمي لدى الإناث.

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
653	-0.121	0.01

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (15) وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين مصدر الضبط و الإنجاز الأكاديمي لدى الإناث.

ومن خلال الجدولين رقمي (14) و(15) أن الفرضية الفرعية للفرضية السادسة لم تتحقق.

7- إختبار الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على أن هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية.

جدول رقم (16) يوضح حساب معامل ارتباط بين تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية.

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
1042	0.123	0.01

يتضح من الجدول السابق رقم (16) وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 بين تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي، و عليه تكون الفرضية السابعة قد تحققت.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

7-1- إختبار الفرضية الفرعية للفرضية السابعة:

تنص الفرضية الفرعية للفرضية السابعة على أن العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي تختلف باختلاف الجنس.

أولا:لدى الذكور.

جدول رقم (17) يوضح حساب معامل الارتباط بين تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي لدى الذكور.

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
389	0.070	غير دال

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (17) عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي لدى الذكور.

ثانيا: لدى الإناث.

جدول رقم (18) يوضح حساب معامل الارتباط بين تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي لدى الإناث.

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
653	0.177	0.01

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (18) وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي لدى الإناث.

ومن خلال الجدولين رقمي (17) و(18) أن الفرضية الفرعية للفرضية السابعة قد تحققت.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

إختبار الفرضية الثامنة:

تنص الفرضية الثامنة على أن هناك علاقة ارتباطيه جزئية دالة إحصائيا بين الدافع للإنجاز و الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية، بعد ضبط متغير مصدر الضبط.

جدول رقم (19) يوضح حساب معامل الارتباط الثنائي، و الجزئي بين الدافع للإنجاز و الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية بعد ضبط متغير مصدر الضبط.

حجم العينة	ر. ث	ر. ج	مستوى الدلالة
1042	0.224		0.01
1043		0.244	0.01

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (19) وجود معامل ارتباط جزئي موجب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين الدافع للإنجاز والانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية، بعد ضبط متغير مصدر الضبط. و من خلال مقارنة قيمتي معامل الارتباط الثنائي و الجزئي يتضح أن الفرضية الثامنة لم تتحقق.

8-1- إختبار الفرضية الفرعية لفرضية الثامنة:

تنص الفرضية الفرعية للفرضية الثامنة على أن العلاقة الارتباطية الجزئية بين الدافع للإنجاز و لانجاز الأكاديمي بعد ضبط متغير مصدر الضبط، تخلف باختلاف الجنس.

أولا: لدى الذكور.

جدول رقم(20) يوضح حساب معامل الارتباط الثنائي، والجزئي بين الدافع للإنجاز و الانجاز الأكاديمي لدى الذكور بعد ضبط متغير مصدر الضبط.

حجم العينة	ر.ث	ر.ج	مستوى الدلالة
390	0.1733		0.01
389		0.1455	0.01

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

يتضح من خلال الجدول السابق (20) وجود معامل ارتباط
الدلالة 0.01 بين الدافع للإنجاز و الانجاز الأكاديمي لدى الذكور بعد ضبط متغير مصدر الضبط.

ثانيا: لدى الإناث.

جدول رقم (21) يوضح حساب معامل الارتباط الثنائي، و الجزئي بين الدافع للإنجاز و الإنجاز الأكاديمي لدى الإناث بعد ضبط متغير مصدر الضبط .

حجم العينة	ر.ث	ر.ج	مستوى الدلالة
651	0.2636		0.01
650		0.2385	0.01

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (21) وجود معامل ارتباط جزئي موجب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين الدافع للإنجاز و لانجاز الأكاديمي لدى الإناث بعد ضبط متغير مصدر الضبط.

و من خلال مقارنة قيمتي معامل الارتباط الثنائي و الجزئي في الجدولين رقمي (20) و (21) يتضح أن الفرضية الفرعية للفرضية الثامنة لم تتحقق.

9- إختبار الفرضية التاسعة:

تنص الفرضية التاسعة على أن هناك علاقة إرتباطية جزئية بين الدافع الانجاز و الانجاز الأكاديمي بعد ضبط متغير تقدير الذات .

جدول رقم (22) يوضح حساب معامل الارتباط الثنائي، و الجزئي بين الدافع الانجاز و الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية بعد ضبط متغير تقدير الذات.

حجم العينة	ر.ث	ر.ج	مستوى الدلالة
1040	0.2387		0.01
1039		0.2113	0.01

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (22) وجود معامل ارتـ
مستوى الدلالة 0.01 بين الدافع للانجاز والانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية بعد ضبط متغير تقـدير الذات. و من خلال مقارنة قيمتي معامل الارتباط الثنائي و الجزئي يتضح أن الفرضية التاسـعة لـم تتحقق.

9-1- إختبار الفرضية الفرعية للفرضية التاسعة:

تنص الفرضية الفرعية للفرضية التاسعة على أن العلاقة الارتباطية الجزئية بين الدافع الانجاز و الانجاز الأكاديمي بعد ضبط متغير تقدير الذات، تختلف باختلاف الجنس.

أولا: لدى الذكور.

جدول رقم (23) يوضح حساب معامل الارتباط الثنائي، والجزئي بـين الـدافع للانجـاز و الانجـاز الأكاديمي لدى الذكور بعد ضبط متغير تقدير الذات.

حجم العينة	ر . ث	ر.ج	مستوى الدلالة
387	0.1736		0.01
386		0.1603	0.01

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (23) وجود معامل ارتباط جزئي موجـب دال إحصـائيا عنـد مستوى الدلالة 0.01 بين الدافع للإنجاز و الانجاز الأكاديمي لدى الذكور بعد ضـبط متغيـر تقـدير الذات.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ثانيا: لدى الإناث.

جدول رقم (24) يوضح حساب معامل الارتباط الثنائي، و الجزئي بين الدافع للانجاز و الانجاز الأكاديمي لدى الإناث بعد ضبط متغير تقدير الذات.

حجم العينة	ر.ث	ر.ج	مستوى الدلالة
651	0.2525		0.01
650		0.2043	0.01

يتضح من الجدول السابق رقم (24) وجود معامل ارتباط جزئي موجب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين الدافع الانجاز و الانجاز الأكاديمي لدى الإناث بعد ضبط متغير تقدير الذات.
و من خلال مقارنة قيمتي معامل الارتباط الثنائي و الجزئي في الجدولين رقمي (23) و (24) يتضح أن الفرضية الفرعية للفرضية التاسعة لم تتحقق.

10- إختبار الفرضية العاشرة:

تنص الفرضية العاشرة على أن هناك أن هناك علاقة إرتباطية جزئية دالة إحصائيا بين الدافع للإنجاز و الإنجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية بعد ضبط متغيري مصدر الضبط و تقدير الذات.

جدول رقم (25) يوضح حساب معامل الارتباط الثنائي و الجزئي بين الدافع للإنجاز و الإنجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية بعد ضبط متغير مصدر الضبط و تقدير الذات.

حجم العينة	ر.ث	ر.ج	مستوى لدلالة
1035	0,2414		0.01
1033		0.2028	0.01

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (25) وجود معامل ارتباط جزئي موجب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 بين الدافع للإنجاز و الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية بعد ضبط متغير مصدر

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الضبط وتقدير الذات. و من خلال مقارنة قيمتي معامل الار
العاشرة لم تتحقق.

10-1-إختبار الفرضية الفرعية للفرضية العاشرة:

تنص الفرضية الفرعية للفرضية العاشرة على أن العلاقة الإرتباطية الجزئية بين الدافع للإنجاز و الإنجاز الأكاديمي بعد ضبط متغيري مصدر الضبط وتقدير الذات تختلف باختلاف الجنس.

أولا: لدى الذكور .

جدول رقم (26) يوضح حساب معامل الارتباط الثنائي و الجزئي بين الدافع للإنجاز و الإنجاز الأكاديمي لدى الذكور بعد ضبط متغيري مصدر الضبط و تقدير الذات .

حجم العينة	ر.ث	ر.ج	مستوى الدلالة
387	0,1736		0.01
385		0,1398	0.01

يلاحظ من خلال الجدول السابق رقم (26) وجود معامل ارتباط جزئي موجب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 بين الدافع للإنجاز و الإنجاز الأكاديمي لدى الذكور بعد ضبط متغيري مصدر الضبط و تقدير الذات.

ثانيا: لدى الإناث.

جدول رقم (27) يوضح حساب معامل الارتباط الثنائي والجزئي بين الدافع للإنجاز و الإنجاز الأكاديمي لدى الإناث بعد ضبط متغيري مصدر الضبط و تقدير الذات.

حجم العينة	ر.ث	ر.ج	مستوى الدلالة
646	0,2568		0.01
644		0,1976	0.01

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (27) وجود معامل مستوى الدلالة 0,01 بين الدافع للإنجاز و الانجاز الأكاديمي لدى الإناث بعد ضبط متغيري مصدر الضبط وتقدير الذات .

و من خلال مقارنة قيمتي معامل الارتباط الثنائي و الجزئي في الجدولين رقمي (26) و (27) يتضح أن الفرضية الفرعية للفرضية العاشرة لم تتحقق.

11- إختبار الفرضية الحادية عشر:

تنص الفرضية الحادية عشر على أن هناك تأثيرا مباشرا ذو دلالة إحصائية لكل من الدافع الانجاز ومصدر الضبط و تقدير الذات على الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية.

جدول رقم (28) يوضح ملخص تحليل انحدار الدافع الانجاز ومصدر الضبط و تقدير الذات على الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية.

المتغيرات	B	بيتا	ت	مستوى الدلالة
القيمة الثابتة	6.978		7.603	0.01
الدافع للانجاز	0.038	0.219	6.656	0.01
مصدر الضبط	-0.010	-0.016	-0.492	غير دال
تقدير الذات	0.022	0.050	1.515	غير دال

ر2 = 0.061

ف= 22.406 و هي دالة عند مستوى الدلالة 0.01

يلاحظ من خلال الجدول السابق رقم (28) أن قيم B للقيمة الثابتة بلغت 6.978 و بلغت للدافع للانجاز 0.038 و هي قيم دالة عند مستوى الدلالة 0.01 ، بينما قيم B لكل من مصدر الضبط و التقدير الذات غير دالة إحصائيا، وهذا معناه أن الدافع للانجاز وحده فقط هو الذي لديه تأثير مباشر دال إحصائيا على الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية، وعليه تكون الفرضية الحادية عشر قد تحققت جزئيا.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

11-1- إختبار الفرضية الفرعية للفرضية الحادية عشر:

تنص الفرضية الفرعية للفرضية الحادية عشر على أن التأثير المباشر لكل من الدافع للانجاز و مصدر الضبط و تقدير الذات على انجاز الأكاديمي يختلف باختلاف الجنس.

أولا: لدى الذكور.

جدول رقم (29) يوضح ملخص تحليل انحدار الدافع للإنجاز و مصدر الضبط و تقدير الذات على الانجاز الأكاديمي لدى الذكور.

المتغيرات	B	بيتا	ت	مستوى الدلالة
القيمة الثابتة	8.962		5.710	0.01
الدافع للانجاز	0.027	0.151	2.769	0.01
مصدر الضبط	-0.038	-0.063	-1.157	غير دال
تقدير الذات	0.003	0.007	0.125	غير دال

ر2=0.034

ف = 4.496 وهي دال عند مستوى الدلالة 0.01

يلاحظ من خلال الجدول السابق رقم (29) أن قيم B للقيمة الثابتة بلغت 8.962، و بلغت بالنسبة للدافع للانجاز 0.027 و هي قيم دالة عند مستوى الدلالة0.01.

بينما قيم B لكل من مصدر الضبط و تقدير الذات هي غير دالة إحصائيا، وهذا معناه أن الدافع للانجاز وحده فقط هو الذي لديه تأثير مباشر دال إحصائيا على الانجاز الأكاديمي لدى الذكور.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ثانيا: لدى الإناث

جدول رقم (30) يوضح ملخص تحليل انحدار الدافع الإنجاز ومصدر الضبط و تقدير الذات على الانجاز الأكاديمي لدى الإناث.

المتغيرات	B	بيتا	ت	مستوى الدلالة
القيمة الثابتة	6.621		5.911	0.01
الدافع للانجاز	0.036	0.215	5.114	0.01
مصدر الضبط	−0.005	−0.008	−0.193	غير دال
تقدير الذات	0.042	0.103	2.433	غير دال

ر2 =0.076

ف =17.531− و هي دالة عند مستوى الدلالة 0.01

يلاحظ من خلال الجدول السابق رقم (30) أن قيم B للقيمة الثابتة بلغت 6.621 و بلغت بالنسبة للدافع الانجاز 0.036 و هي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01.

بينما قيم B لكل من مصدر الضبط و تقدير الذات هي غير دالة إحصائيا، و هذا معناه أن الدافع للانجاز وحده فقط هو الذي لديه تأثير مباشر دال إحصائيا على الانجاز الأكاديمي لدى الإناث.

من خلال الجدولين رقمي (29) و (30) يتضح أن الفرضية الفرعية للفرضية الحادية عشر لم تحقق.

12- إختبار الفرضية الثانية عشر :

تنص هذه الفرضية على أن الدافع للانجاز أكثر تأثيرا على الانجاز الأكاديمي من مصدر الضبط و تقدير الذات لدى العينة الكلية.

يتضح من خلال الجدول رقم (28) أن قيم بيتا للمتغيرات التالية: الدافع الانجاز و مصدر الضبط و تقدير الذات هي على التوالي: 0.219 ، 0.016−، 0.050

و عليه فإن الدافع للانجاز يعتبر الأكثر تأثيرا على الانجاز الأكاديمي من مصدر الضبط و تقدير الذات لدى العينة الكلية، و به تكون الفرضية الثانية عشر قد تحققت.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

12-1- إختبار الفرضية الفرعية للفرضية الثانية عشر:

تنص هذه الفرضية الفرعية على المتغير الأكثر تأثيرا على الانجاز الأكاديمي من المتغيرات التالية:الدافع الإنجاز ومصدر الضبط و تقدير الذات يختلف باختلاف الجنس.

أولا: لدى الذكور.

يتضح من خلال الجدول رقم(29) أن قيم بيتا المتغيرات التالية الدافع للانجاز و مصدر الضبط و تقدير الذات هي على التوالي : 0.151، 0.063- ، 0.007 و عليه فإن الدافع للانجاز هو الأكثر تأثيرا على الانجاز الأكاديمي لدى الذكور من مصدر ضبط و تقدير الذات.

ثانيا : لدى الإناث.

يتضح من خلال الجدول رقم (30) أن قيم بيتا للمتغيرات التالية :الدافع للانجاز ومصدر الضبط و تقدير الذات هي على التوالي 0.215، 0.008-، 0.103 و عليه فإن الدافع للانجاز هو الأكثر تأثيرا على الانجاز الأكاديمي لدى الإناث من مصدر الضبط و تقدير الذات.

و من خلال الجدولين رقمي (29) و(30) يتضح أن الفرضية الفرعية للفرضية الثانية عشر لم تتحقق.

13- إختبار الفرضية الثالثة عشر:

تنص هذه الفرضية الثالثة عشر على أن كل بنود مقياس الدافع للانجاز تؤثر تأثيرا مباشرا دالا إحصائيا على الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية .

جدول رقم (31) يوضح ملخص تحليل انحدار بنود مقياس الدافع للانجاز على الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

النموذج	المتغيرات	B			
1	القيمة الثابتة	9,086		56,778	0,01
	2	0,526	0,326	11,177	0,01
2	القيمة الثابتة	8,368		45,503	0,01
	2	0,407	0,253	8,373	0,01
	14	0,333	0,223	7,386	0,01
3	القيمة الثابتة	7,418		26,977	0,01
	2	0,371	0,230	7,604	0,01
	14	0,310	0,208	6,907	0,01
	23	0,260	0,134	4,610	0,01
4	القيمة الثابتة	6,711		19,658	0,01
	2	0,362	0,225	7,457	0,01
	14	0,310	0,207	6,933	0,01
	23	0,243	0,125	4,328	0,01
	15	0,177	0,098	3,463	0,01
5	القيمة الثابتة	6,944		19,808	0,01
	2	0,372	0,231	7,667	0,01
	14	0,315	0,211	7,065	0,01
	23	0,249	0,128	4,435	0,01
	15	0,179	0,099	3,516	0,01
	24	-0,118	-0,078	-2,768	0,01
6	القيمة الثابتة	6,624		17,580	0,01
	2	0,364	0,226	7,489	0,01
	14	0,312	0,209	7,008	0,01
	23	0,235	0,121	4,182	0,01
	15	0,168	0,093	3,287	0,01
	24	-0,107	-0,071	-2,517	0,01
	27	0,146	0,065	2,289	0,050
7	القيمة الثابتة	6,820		17,628	0,01
	2	0,365	0,227	7,527	0,01
	14	0,315	0,211	7,089	0,01
	23	0,247	0,127	4,373	0,01
	15	0,162	0,090	3,181	0,01
	24	-0,099	-0,065	-2,303	0,050
	27	0,144	0,064	2,250	0,050
	20	-0,103	-0,061	-2,161	0,050
8	القيمة الثابتة	7,028		17,542	0,01
	2	0,369	0,229	7,618	0,01
	14	0,324	0,217	7,263	0,01
	23	0,265	0,137	4,643	0,01
	15	0,173	0,095	3,371	0,01
	24	-0,086	-0,057	-1,988	0,050
	27	0,143	0,064	2,240	0,050
	20	-0,101	-0,060	-2,133	0,050
	19	-0,122	-0,057	-1,962	0,050

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ر2: لقد بلغت قيمة ر 2 بالنسبة للنماذج الثمانية الموضحة على التوالي: 0.107 ، 0.151 ، 0.168 ، 0.177 ، 0.183 ، 0.187 ، 0.191 ، 0.194

ف: بلغت قيمة "ف" بالنسبة للنماذج الثمانية الموضحة في الجدول السابق رقم (31)، القيم التالية على التوالي: 124.923 ، 92.934 ، 70.28 ، 56.231 ، 46.804 ، 40.035 ، 35.104 ، 31.281 ، و هي كلها قيم دالة عند مستوى الدلالة 0.01

يلاحظ من خلال الجدول السابق رقم (31) أن قيم B للقيم الثابتة بالنسبة للنماذج الثمانية تبلغ قيما دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 .

و يتراوح مستوى الدلالة ما بين 0.01 و 0.05 لقيم B لبنود النماذج الثمانية .

و يلاحظ كذلك من نفس الجدول السابق أن البنود ذات الأرقام التالية 2 ، 14 ، 23 ، 15 24 ، 27 ، 20 ، 19 فقط هي التي لها تأثيرا مباشرا دالا إحصائيا على الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية، وعليه تكون الفرضية الثالثة عشر قد تحققت جزئيا.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

13-1- إختبار الفرضية الفرعية للفرضية الثالثة عشر:

تنص الفرضية الفرعية للفرضية الثالثة عشر على أن التأثير المباشر لبنود مقياس الدافع للانجاز على الانجاز الأكاديمي يختلف باختلاف الجنس.

أولا : لدى الذكور.

جدول رقم (32) يوضح ملخص تحليل انحدار بنود مقياس الدافع للانجاز على الانجاز الأكاديمي لدى الذكور.

النموذج	المتغيرات	B	بيتا	ت	مستوى الدلالة
1	القيمة الثابتة	9,512		37,800	0,01
	14	0,273	0,189	3,804	0,01
2	القيمة الثابتة	8,425		20,691	0,01
	14	0,245	0,170	3,439	0,01
	23	0,278	0,166	3,369	0,01
3	القيمة الثابتة	7,520		14,473	0,01
	14	0,251	0,174	3,549	0,01
	23	0,266	0,159	3,246	0,01
	15	0,211	0,135	2,767	0,01
4	القيمة الثابتة	7,198		13,486	0,01
	14	0,216	0,149	3,000	0,01
	23	0,248	0,148	3,029	0,01
	15	0,194	0,124	2,537	0,05
	2	0,191	0,120	2,394	0,05

ر2: لقد بلغت قيمة "ر2" بالنسبة للنماذج الأربعة الموضحة في الجدول السابق رقم (32) القيم التالية على التوالي 0.036 ، 0.063 ن 0.081 ، 0.095

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ف: بلغت قيمة "ف" بالنسبة للنماذج الأربعة الموضحة في التوالي: 14.472 ، 13.104 ، 11.438 ، 10.116 و هي كلها قيم دالة عند مستوى الدلالة 0.01

و يلاحظ من نفس الجدول السابق رقم (32) أن قيم B للقيم الثابتة بالنسبة للنماذج الأربعة الموضحة في نفس الجدول تبلغ قيما دالة عند مستوى الدلالة 0.01 ، و تراوح مستوى الدلالة ما بين 0.01 و 0.05 لقيم B لبنود النماذج الأربعة .

و عليه يلاحظ كذلك من خلال نفس الجدول السابق رقم (32) أن بنود ذات الأرقام التالية 14 ،23 ، 15 ، 2 فقط هي التي لها تأثيرا مباشرا دالا إحصائيا على الانجاز الأكاديمي لدى الذكور .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ثانيا: لدى الإناث.

جدول رقم (33) يوضح ملخص تحليل انحدار بنود مقياس الدافع للانجاز على الانجاز الاكاديمي لدى الإناث .

النموذج	المتغيرات	B	بيتا	ت	مستوى الدلالة
1	القيمة الثابتة	8,868		45,162	0,01
	2	0,648	0,407	11,425	0,01
2	القيمة الثابتة	8,118		37,401	0,01
	2	0,475	0,298	7,915	0,01
	14	0,397	0,267	7,070	0,01
3	القيمة الثابتة	8,526		32,080	0,01
	2	0,495	0,311	8,223	0,01
	14	0,409	0,274	7,291	0,01
	25	-0,136	-0,092	-2,636	0,01
4	القيمة الثابتة	7,802		20,660	0,01
	2	0,465	0,292	7,635	0,01
	14	0,392	0,263	6,971	0,01
	25	-0,155	-0,105	-2,986	0,01
	23	0,212	0,097	2,687	0,01
5	القيمة الثابتة	7,364		17,260	0,01
	2	0,455	0,286	7,476	0,01
	14	0,384	0,258	6,834	0,01
	25	-0,170	-0,115	-3,253	0,01
	23	0,193	0,088	2,443	0,05
	M8	0,152	0,077	2,181	0,05
6	القيمة الثابتة	7,547		17,373	0,01
	2	0,458	0,288	7,543	0,01
	14	0,389	0,261	6,937	0,01
	25	-0,161	-0,108	-3,075	0,01
	23	0,196	0,089	2,481	0,05
	8	0,155	0,078	2,234	0,05
	24	-0,103	-0,072	-2,096	0,05

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ر2: لقد بلغت قيمة "ر2" بالنسبة للنماذج الستة الموضحة على التوالي: 0.166 ، 0.225 ، 0.233 ، 0.242 ، 0.247 ، 0.252

ف: بلغت قيمة "ف" بالنسبة للنماذج الستة الموضحة في الجدول السابق رقم (33) القيم التالية على التوالي: 130.530، 95.134 ، 66.314 ، 52.014 ، 42.802 ، 36.586 و هي كلها قيم دالة عند مستوى الدلالة 0.01

و يلاحظ من خلال نفس الجدول السابق رقم (33) أن القيم B للقيم الثابتة للنماذج الستة تبلغ قيما دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 ، و تراوح مستوى الدلالة ما بين 0.01 و 0.05 لقيم B لبنود النماذج الستة.

و عليه يلاحظ كذلك من خلال نفس الجدول السابق رقم (33) أن البنود ذات الأرقام التاليـــة 2 ، 14 ، 25 ، 23 ، 8، 24 ، فقط هي التي لها تأثيرا مباشرا دالا إحصائيا على الانجاز الأكاديمي لدى الإناث.

و من خلال الجدولين رقمي (32) و (33) يتضح أن الفرضية الجزئية للفرضية الثالثة عشر قد تحققت جزئيا.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الفصل التاسع: مناقشة النتائج

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

تمهـــــــــــيد :

يتناول الباحث في هذا الفصل مناقشة النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الأساسية والمعالجة الإحصائية، و ذلك وفقا لترتيب الفرضيات التي جاءت في هذا البحث، في ضوء الإطار النظري و خصائص العينة و النظام السياسي و الاقتصادي الاجتماعي الذي تتبناه الدولة و يعيشه المجتمع.

1-مناقشة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه يوجد فرق دال إحصائيا في الدافع للإنجاز بين الذكور و الإناث، وقد كشفت المعالجة الإحصائية عن وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 بين الذكور و الإناث في الدافع للإنجاز لصالح الإناث، حيث بلغ متوسط الدافع للإنجاز 91,72 بانحراف معياري يقدر ب9,88، فيما بلغ متوسط الدافع للإنجاز لدى الذكور 89,11 بانحراف معياري يقدر بـــ 9,93 (جدول رقم 6).

و تتشابه هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من الطريري (1988) والتي تمت حول الطلبة، و دراسة الصفطي (1995) لدى الطلبة المصريين، وكذلك مع دراسة عويد سلطان المشعان (2007) حول الموظفات.

و تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من فاروق عبد الفتاح موسى (1986) التي شملت طلبة الجامعة، و كذلك دراسة أحمد محمد عبد الخالق (1991) و التي شملت تلاميذ المدارس، و دراسة هارنيش وريان (1983) و التي شملت تلاميذ الثانوية حيث أن نتيجة هذه الدراسات كشفت عن فروق دالة إحصائيا في الدافع للإنجاز لصالح الذكور.

و تختلف النتيجة التي توصل إليها الباحث كذلك مع نتائج كل من الدراسات التالية و التي لم تتوصل إلى وجود أي فرق دال إحصائيا في الدافع للإنجاز بين الجنسين و من هذه الدراسات نذكر على سبيل المثال لا الحصر الدراسات التالية:

دراسة الزيات (1990) و التي شملت طلبة السنة الرابعة يتراوح مدى العمر لديهم بين 18 و 27 سنة، و كذلك دراسة أحمد محمد عبد الخالق(1991) و التي شملت طلبة الجامعة و كذلك دراسة الصفطي (1995)، و التي شملت طلبة الجامعة الإماراتيين و كذلك دراسة سكنال و آلان و التي شملت أفراد يتراوح مدى العمر لديهم ما بين 18 و 75 سنة.

و كذلك تختلف النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتيجة روتر (2005) و التي شملت طلبة الجامعة .و يرى الباحث بأنه يمكن إرجاع هذا الاختلاف في النتائج إلى اختلاف خصائص العينات التي شملتها الدراسات لا من حيث العمر فقط بل يمكن أن يكون هناك اختلافات في الخصائص الشخصية لأفراد العينات.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

إضافة إلا كل هذا هناك اختلافات في البيئات الثقافية و ا
تنتمي إليها هذه العينات.

و يرى الباحث أنه يمكن إرجاع هذه النتيجة المتوصل إليها في هذا البحث، تفوق الإناث على الذكور في الدافع للإنجاز إلى كون الإناث في مرحلة التعليم الثانوي هن في وضعيتين حرجتين:

1-امتحان البكالوريا.

2-مرحلة المراهقة.

تمثل مرحلة المراهقة بالنسبة للأنثى كما يرى الباحث فترة تشكيل و إنضاج للدور المستقبلي للأنثى سواء كان هذا بالنجاح في البكالوريا أو لا، فهي إذن تطمح لأن تحقق ذاتها و طبعا لا يكون هذا إلا من خلال الجهد و المثابرة والطموح لتحقيق الأفضل فهي تدرك أنها بدون هذا لا يمكنها أن تكون أو يحسب لها حساب، يساعدها في هذه مرحلة امتحان البكالوريا و الذي هو يشكل نقطة عبور إلى مستوى اقتصادي و اجتماعي جيد أو على الأقل مقبول، فتحقيق و جودها يكون بتحقيق طموحاتها التي تكون بفضل ما تستطيع أن تمارسه من سلوكات إنجازيه تحقق لها ذاتها.

أما في ما يتعلق بالذكور، فإن الباحث يرجع تدني الدافعية للانجاز لديهم إلى استحواذ إهتممات أخرى على عقولهم فأصبحت الأولوية لديهم هي العلاقات مع الجنس الأخر أو ما دار حولها من مهلوسات و مخدرات و حبوب و خمر معلبة، هذا من جهة و من جهة أخرى قد يعود إلى تبنيهم لقيم غير واقعية و لاعملية حيث أنهم يبحثون عن المال بغير بذل المجهود المناسب له متأثرين بما يرونه من تكدس للثروة في أيدي غير المتعلمين، متوهمين أنهم سيصلون إلى ذلك.

2-مناقشة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه يوجد فرق دال إحصائيا في مصدر الضبط بين الذكور و الإناث، و قد كشفت المعالجة الإحصائية عن وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 في مصدر الضبط بين الذكور و الإناث لصالح الذكور حيث بلغ متوسط مصدر الضبط لديهم 26,92 بانحراف معياري يقدر بـــ2,85، بينما بلغ متوسط مصدر الضبط لدى الإناث 27,30 بانحراف معياري يقدر بـــ2,92 (جدول رقم 7)، و تشبه هذه النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتيجة دراسة تارجي و إيكلاند (2000) حيث توصلا إلى أن الإناث أكثر اعتقادا من الذكور في الحظ.

و تختلف هذه النتيجة التي توصل إليها الباحث مع النتيجة التي توصل إليها علاء الدين كفافي (1982) و التي شملت طلبة الجامعة، يبلغ متوسط العمر لديهم 21 سنة و الذي توصل إلى أن الإناث أكثر ضبطا داخليا من الذكور.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

كما تختلف نتيجة الباحث مع النتيجة التي توصل إليها تارجـ
لديهم بين 14و15 سنة، والتي مؤداها أن الإناث أكثر اعتقادا من الذكور بفعالية الجهد في المدرسة .

و تختلف كذلك النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتائج الدراسات التالية :باريش ونون (1983)، روهنر (1980)، شوب وفارتمان (1997)، بارتون و بارتس(1994)، وتارجدي وإيكلاند (2000) فيما يتعلق بدرجة الاعتقاد في ضبط سلوكات و اتجاهات الأصدقاء و كذلك الاعتقاد في القدر و كل هذه الدراسات السالفة الذكر تختلف مع نتيجة الباحث في كونها لم تجد أي فرق جنسي في مصدر الضبط .و يرى الباحث بأنه يمكن تفسير هذه النتيجة التي توصل إليها بما يلي:

أولا: الثقافة الشعبية الدينية غير الإسلامية.

حيث يرى أن ثقافة المجتمع الجزائري خليط من ثقافة إسلامية و ثقافات أخرى محلية و الإشكال في تبني المجتمع للثقافة الإسلامية أنه ليس تبني علمي ففهم المجتمع الجزائري لبعض الدين عموما ليس فهما صحيحا يرجع إلى عدم تمكينه من ذلك. فمفاهيم القدر و المكتوب مفاهيم أو مصطلحات تفسر كثير من نتائج سلوكيات هذا المجتمع سواء عن حق أو عن باطل، لهذا كانت متوسطات درجات الذكور و الإناث أعلى من المتوسط النظري للمقياس و الذي هو 19 درجة، الأمر الذي يعني أن العينة كلها تتجه نحو وجهة ضبط خارجية .

ثانيا: الظروف السياسية و الاقتصادية التي أوّلت إليها الدولة، حيث أن المتتبع لتاريخ الجزائر – وما يهما هنا هو فقط مرحلة ما بعد الاستقلال– يرى أن المجتمع الجزائري منذ استقلاله و هو يعيش تحت أنواع من الحكم غير الديمقراطية ولا يهم هنا في ديمقراطية الانتخابات أو التداول على السلطة و لكن المهم بالنسبة للفرد العادي هو الحصيلة المادية و المعنوية للديمقراطية، إذ فاغياب الديمقراطية عامل مؤثر جدا في تبني لمصادر ضبط خارجية.

طبعا إن المتأثر الكبير بهذين الأمرين المؤثرين في مصدر الضبط هو أضعف أفراد المجتمع، إذن لا غرابة أن تكون الأنثى أكثر تبني لمصدر الضبط الخارجي من الذكر، و يعزز هذا السلوك لديها التنشئة الاجتماعية .

ثالثا: التنشئة الاجتماعية:

و يرى الباحث أن أخطر و أهم عامل في تبني الأفراد لمصادر ضبط مختلفة هو التنشئة الاجتماعية حيث أن الأسرة بما توفره من إمكانيات لأطفالها مادية و ثقافية و أساليب تربوية

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

سليمة تغرس فيهم الاتجاه نحو مصدر الضبط الداخلي و الإنجاز لديهم و الاتكال على الذات و التخطيط، و العكس حيث أنه إذا عززت السلوكات السلبية كالإتكالية و الخضوع و إهمال الواجبات و عدم التخطيط فإنها تعزز لديهم تبني مصدر ضبط خارجي .

3-مناقشة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه يوجد فرق دال إحصائيا في تقدير الذات، بين الذكور و الإناث، و قد كشفت المعالجة الإحصائية عن وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 في تقدير الذات، بين الجنسين لصالح الذكور، حيث بلغ مستوى تقدير الذات لديهم 28,22 بانحراف معياري يقدر بـــ3،58 (جدول رقم 8)، بينما بلغ متوسط تقدير الذات لدى الإناث 27,56 بانحراف معياري يقدر بـــ4,08.

و تشبه هذه النتيجة التي توصل إليها الباحث نتيجة فرين و آخرون (1975) و الذين توصلوا إلى وجود فرق دال إحصائيا في تقدير الذات لصالح الذكور في المستوى السادس الابتدائي، و تشبه كذلك نتيجة كوفمان و ليبس (1980) حيث توصل إلى وجود فروق جنسية في تقدير الذات لصالح الذكور على عينة من المتزوجين يتراوح العمر لديهم بين 21 و 47 سنة ، و تشبه كذلك نتيجة بلوك (1991) و التي شملت عينة في دراسة طولية من 14 إلى 22 سنة وأسفرت عن أن الفروق الجنسية في تقدير الذات تظهر إبتداءا من السن 18 سنة .

أما مارتيناز ودوكس (1991) .فقد توصلا إلى وجود فروق جنسية في تقدير الذات لصالح الذكور على عينة من البيض يتراوح مدى العمر لديهم بين 7 و 12 سنة ، و توصل ستوبل و ستابلز (1991) إلى وجود فروق جنسية في تقدير الذات لصالح الذكور .

و تشبه النتيجة التي توصل إليها الباحث النتيجة التي توصل إليها ريمور و آخرون (1994)حيث توصلوا إلى أن الذكور أكثر رضا عن الذات من الإناث .

و تختلف نتيجة الباحث مع نتيجة ستروكيرس و هارتل (1998) حيث توصلا إلى وجود فروق جنسية في تقدير الذات لصالح الذكور .

و كذلك تختلف مع النتيجة التي توصل إليها إينياتوس و كوكونان (2005) حيث توصلا إلى وجود فروق جنسية في تقدير الذات لصالح الذكور على عينة تتراوح مدى العمر لديهم بين 20 و 43 سنة.

و تتعارض النتيجة التي توصل إليها الباحث مع النتيجة التي توصل إليها علي محمد شعيب (1988) على عينة من التلاميذ يبلغ متوسط العمر لديهم 15 سنة، حيث أنه توصل إلى عدم وجود فروق جنسية في تقدير الذات.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

و تتعارض نتيجة الباحث مع نتيجة بلوك (1991) حيث تقدير الذات في سن 14.

وتتعارض النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتيجة مارتيناز و دوكس (1991) حيث توصلا إلى وجود فروق جنسية في تقدير الذات لصالح الإناث لدى عينة من الأطفال السود يتراوح مدى العمر لديهم بين 7 و 12 سنة.

و من خلال هذا العرض يرى الباحث أن أغلب الدراسات التي تتعلق بالفروق الجنسية في تقديرات الذات وجدتها لصالح الذكور. و يرجع الباحث النتيجة التي توصل إليها إلى نوع التنشئة الاجتماعية التي مازالت تمارس على الأبناء، مميزة بينهم ليس على أساس الكفاءة و بذل الجهد و الطموح و الإنجاز، و كل ما هو محك موضوعي أو علمي أو ديني ، بل على ثقافة جهل و تخلف تنتشر في المجتمع الجزائري و التي هي في بعض الأحوال و بعض المناطق من الجزائر أشبه إن لم نقل أنها بقايا ثقافة الجاهلية، و يعزز هذه الثقافة المتخلفة الأحوال الاقتصادية و الاجتماعية التي أوّلت إليها البلاد. فالتغير السياسي الاقتصادي إلى نظام رأسمالي متوحش أو بأدق كلمة إلى الفوضى الرأسمالية و ما يصاحب هذا التغير السياسي و الاقتصادي من خراب اجتماعي و تفقير لفئات الشعب العاملة الذي يصاحبه استغلال أكثر للأنثى، هذا الاستغلال الذي عادة ما يتجاوز جهدها إلى قيمها و دينها و حتى جسدها، كل هذا يؤدي إلى سوء تقدير الأنثى لنفسها انطلاقا مما تعيشه في أسرتها و تخبره في مجتمعها.

4-مناقشة الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه يوجد فرق دال إحصائيا في الإنجاز الأكاديمي بين الذكور و الإناث، و قد كشفت المعالجة الإحصائية عن وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 في الإنجاز الأكاديمي بين الذكور و الإناث لصالح الإناث حيث بلغ متوسط الإنجاز الأكاديمي لديهن 11 بانحراف معياري يقدر بـــ1,67، بينما بلغ متوسط الإنجاز الأكاديمي لدى الذكور 10,41 بانحراف معياري يقدر بـــ1,76 (جدول رقم 9).

و تشبه هذه النتيجة التي توصل إليها الباحث النتائج التي توصل إليها كل من إنجلهارت و براون (1987) ، و ويلكونسون (1998) و شي و آخرون (2005) والذين وجدوا أن الفروق الجنسية في الإنجاز الأكاديمي هي لصالح الإناث .

و تختلف هذه النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتيجة كل من لورانس و آخرون (1988)، و قري (1997) حيث توصلوا إلى وجود فروق جنسية في الإنجاز الأكاديمي لصالح الذكور .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

و تختلف هذه النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتيـ
إلى عدم وجود فروق جنسية في الأداء الرياضي و الأداء النفسي لدى عينة من الأزواج تتراوح مدى العمر لديهم من 21 إلى 47 سنة .و تختلف مع النتائج التي توصل إليها كل من مايتا (1987) و فيربيسلوت وبارلندبلوم (2001) حول الاستيعاب القرائي لدى طلبة الطب.
و عبد الله محمد الصارمي و علي محمد إبراهيم (2004) و كذلك دريسدال (2004) الذين لم يتوصلوا إلى وجود أية فروق جنسية في الإنجاز الأكاديمي، و يمكن أن نقول أن النتيجة التي توصل إليها الباحث تشبه جزئيا أو إلى درجة ما النتائج التي توصل إليها كل من لويس و هوفر (1983) و التي شملت تلاميذ من المستوى الرابع و السادس و الثامن و الحادي عشر حيث توصل إلى أن الإناث يتفوقن على الذكور في مادة التعبير و يتفوق الذكور على الإناث في الرياضيات في المستوى السادس و الثامن و11 و تتفوق الإناث على الذكور في الرياضيات في المستوى الرابع حتى السادس .
و تشبه النتيجة التي توصل إليها الباحث نتيجة بيكر و فورتي (1990) التي شملت عينة تتكون من تلاميذ ينتمون من مستوى الثالث من المستوى 12 حيث توصل إلى أن الإناث يتفوقن على الذكور في القراءة و استخدام اللغة ، بينما يتفوق الذكور على الإناث في حل المشكلات الرياضية.
و كذلك دراسة يونج و فيشر (2000) حول تلاميذ المرحلة الثانوية حيث توصلت إلى أن الذكور يتفوقن على الإناث في الجزء اللفظي ، بينما لا توجد فروق جنسية في الرياضيات .
و دراسة لوبارت (2004) و التي أسفرت على أن الإناث يتفوقن على الذكور في اللغة و الأداب بينما يتفوق الذكور على الإناث في العلوم.
و دراسة دي فران و آخرون (2007) و التي شملت تلاميذ في مستوى السابع حتى 12 وقد توصلت إلى أن إنجاز الإناث في اللغة الألمانية يتزايد مع مرور الزمن بينما يتناقص إنجاز الذكور في الأعوام الوسطى ، ثم يتبع بزيادة فيه إبتداءا من مستوى التاسع.
و تختلف النتيجة التي توصل إليها الباحث مع النتيجة التي توصل إليها قرين (1997) لدى طلبة الجامعة حيث توصل إلى أن الإناث لا يتفوقن على الذكور في الاستيعاب القرائي .
و كذلك تختلف مع النتيجة التي توصل إليها لورانس و آخرون حيث تفوق الذكور على الإناث في فهم النصوص العلمية في المرحلة الثانوية .
و يرى الباحث أنه تفسير النتيجة التي توصل إليها تفوق الإناث على الذكور في الإنجاز الأكاديمي بأنه نتيجة حتمية و منطقية فعلى اعتبار أن القدرات العقلية تتوزع بشكل طبيعي بين أفراد المجتمع و بين الجنسين فإن محددات الإنجاز الأكاديمي تتكون عبر خصائص الجنس الطبيعية فقد سبق و أن توصلنا إلى أن الإناث يتفوقن على الذكور في الدافع للإنجاز

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

مع تساوي أو تقارب على أقل في القدرات العقلية فإ
للإنجاز الأكاديمي زد على ذلك فإن مصداقية التغير أو التجانس في الدافع للإنجاز لا بد
و أن تظهر في الإنجاز الأكاديمي حيث يعتبر الإنجاز الأكاديمي النتيجة التي يراد الحصول عليها لتحقيق الأنثى لطموحاتها و تحقيقها لذاتها حيث أن الدافع للإنجاز ليس هدفا في حد ذاته بل هو وسيلة لتحقيق هدف أكبر منه الوصول إلى تحقيق الذات و الذي ليس أمام الأنثى إلا سبيل واحد لذلك هو التفوق في الإنجاز الأكاديمي و تحقيق أقصى ما يمكنها تحقيقها منه .

إن هذه النتيجة التي توصل إليها الباحث تعتبر مكملة لما توصل إليه بشأن الفروق الجنسية في الدافع للإنجاز كما يعتبر هذا زيادة في مصداقية أو صدق التفسير الذي قدم بشأن تفوق الإناث على الذكور في الدافع للإنجاز.

5-مناقشة الفرضية الخامسة و فرضيتها الفرعية :

تنص الفرضية الخامسة على أن هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الدافع للإنجاز و الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية .

و تنص فرضيتها الفرعية على أن هذه العلاقة الإرتباطية بين الدافع للإنجاز و الإنجاز الأكاديمي تختلف باختلاف الجنس .

و قد كشفت المعالجة الإحصائية على وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 بين الدافع للإنجاز و الإنجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية (جدول رقم 10) و الذكور (جدول رقم 11) و كذلك لدى الإناث (جدول رقم 12).

و تشبه هذه النتيجة التي توصل إليها الباحث نتيجة ماكلاند ووينتر (1969) حيث لاحظ أن سبعة من تسعة تلامذة المدارس الذين خضعوا لبرنامج تدريبي لزيادة دافعية الإنجاز أظهروا زيادة ملحوظة في درجاتهم مقابل ثلاثة من تسعة من التلاميذ الذين لم يستفيدوا من الدورة التدريبية لزيادة الدافعية للإنجاز (DEREK 1977).

كما تشبه نتيجة الباحث نتيجة كل من جوزيف (1990) حيث توصل من خلال دراسة شملت عينة 164 من تلاميذ المستوى الثانوي بنيجيريا أن التلاميذ ذو الدافعية للإنجاز العالية لديهم تحصيل عال في اللغة الإنجليزية (محمد منيزل عمليات و خالد خليف هواش 2006.)

و تشبه كذلك النتيجة التي توصل الباحث نتيجة بوكاي و بلومنفيلد (1990) على عينة تكونت من 283 تلميذا ينتمون إلى المستوى الدراسي السابع حتى الحادي عشر حيث توصلا

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

إلى وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل (نصر محمد العلي، محمد عبد الله محلول 2006).

كما تشبه النتيجة التي توصل إليها الباحث نتيجة التي توصل إليها الطواب سيد محمود (1990) على عينة شملت 140 طالب بواقع 60 ذكر و 80 أنثى حيث وجد أن فروقا دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي تعزى إلى الدافعية للإنجاز(نصرمحمد العلى ومحمد عبد الله محلول 2006).

كما تشبه النتيجة التي توصل إليها الباحث نتيجة كل من دوبا و نيكولز (1992) التي شملت عينة الدراسة لديهما تلاميذ المستوى الثانوي، إذ توصل إلى أن التلاميذ ذو الدافعية للإنجاز العالية يكون أداءهم في الوجبات المدرسية أداء عاليا بعكس التلاميذ منخفضي الدافعية للإنجاز (محمد منيزل علميات و خالد خليف هواش 2006).

و تشبه كذلك النتيجة التي توصل إليها الباحث نتيجة التي توصل إليها سليمان الخضري الشيخ و أنور رياض عبد الرحيم (1993) حيث توصل من خلال بحث على عينة متكونة من 159 من التلاميذ المستوى الإعدادي إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الواقع للإنجاز و التحصيل الدراسي .

كما تشبه النتيجة التي توصل إليها الباحث النتيجة التي توصل إليها باسل محمود العيدة (1996) على عينة متكونة من 269 من طلبة الجامعة موزعين على عدة كليات حيث توصل إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين معايير الواقعية و التحصيل الدراسي لدى طلبة الكلية الهندسية .

و تشبه كذلك النتيجة التي توصل إليها الجميل محمد عبد السميع شعلة (1999) على عينة شملت 150 من تلاميذ الثانوية الصناعية على توصل إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الدافع المعرفي و التحصيل الدراسي.

و هي نفس النتيجة التي توصل إليها في بحث أخر (2001) شمل 120 طالبة من أقسام الرياضيات، اللغة الإنجليزية و اللغة العربية حيث توصل إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الدافع للإنجاز و مستوى الأداء، كما توصل إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي الطالبات ذوات الدافع للإنجاز المرتفع و الطلبات ذوات الدافع للإنجاز المنخفض في مستوى الأداء لصالح الطالبات ذوات الدافع للإنجاز المرتفع .

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

كما تشبه النتيجة التي توصل إليها الباحث نتيجة كل من زنب
دراستهم عينة مكونة من تلاميذ المستوى الخامس الإبتدائي حيث توصل إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائية بين الواقع للإنجاز و الإنجاز الأكاديمي ، حيث يزداد تحصيل التلاميذ كلما كان هناك دافعية للانجاز عالية (منزل عليمات ، خالد خليف هواش 2006).

و يرى الباحث أن هذه النتيجة المتوصل إليها ارتباط الدافع للإنجاز بالانجاز الأكاديمي بشكل دال إحصائيا هي النتيجة منطقية جدا و معقولة فالدافع للإنجاز ليس له محك مقبول غير الأداء و نوعية الأداء فمن الطبيعي أن نجد أن التلميذ الذي يتمتع بقدر عالي من الدافع للإنجاز يحقق نتائج دراسية جيدة و يعود ذلك لجوهر مكونات الدافع للإنجاز، حيث أنها ووفق لهارمنزتشمل كل من:

مستوى الطموح المرتفع.

السلوك الذي تقل فيه المخاطرة.

القابلية للتحرك إلى الأمام .

الرغبة في إعادة التفكير في العقبات.

إدراك سرعة مرور الوقت.

الاتجاه نحو المستقبل.

اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف.

البحث عن التقدير.

الرغبة في الأداء الأفضل. (فاروق عبد الفتاح موسى 1981) .

كما أن هذه النتيجة مقبولة و منطقية جدا ذلك لأن الحاجة إلى الإنجاز أو دافع الإنجاز تظهر من خلال سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة، و تتضح كذلك في تناول الأفكار و تنظيمها ، مع إنجاز ذلك بسرعة و باستقلالية قدر الإمكان، كما يتضمن الدافع للإنجاز تخطي الفرد لما يقابله من عقبات ووصوله إلى مستوى مرتفع في أي مجال من مجالات الحياة، و كذلك تفوق الفرد على ذاته، و منافسة الآخرين و تخطيهم أو التفوق عليهم (رشاد عبد العزيز موس 1994).

و يرى موراي أن الحاجة إلى الإنجاز قد أعطيت اسم إرادة القوة في كثير من الأحيان و هي تتدرج تحت حاجة أكبر و أشمل و أعم هي الحاجة إلى التفوق (رشاد عبد العزيز موس 1994).

و يرى الباحث أن هذه النتيجة المتحصل عليها لدى كل من العينة الكلية و الذكور و الإناث كل على حدا ترجع إلى كون مفهوم الدافع إلى الإنجاز مفهوم عملي إجرائي و ليس مفهوما نظريا

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

تأمليا، فهو مفهوم بني على آثار الفرق بين المنجزيين و مخفضيه لهذا كانت هذه النتيجة .

6- مناقشة الفرضية السادسة و فرضيتها الفرعية :

تنص الفرضية السادسة على أن هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين مصدر الضبط و الإنجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية و تنص فرضيتها الفرعية على أن هذه العلاقة الإرتباطية بين مصدر الضبط و الإنجاز الأكاديمي تختلف باختلاف الجنس.

وقد كشفت المعالجة الإحصائية عن وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 بين مصدر الضبط و الإنجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية (جدول رقم 13)، وكذلك لدى الإناث (جدول رقم 15)، فيما وصلت العلاقة الإرتباطية السالبة بين مصدر الضبط و الإنجاز الأكاديمي لدى الذكور مستوى الدلالة 0,05 (جدول رقم 14).

و تشبه هذه النتيجة التي توصل إليها الباحث النتيجة التي توصل إليها كل من ميدرن وهار في (1971) MILDREN & HARVEY و التي شملت 50 زوجا من تلاميذ متماثلين ينتمون إلى المستوى الثامن الدراسي ، يتراوح مدى العمر لديهم من 14 إلى 16 فيما يتعلق بالعينة الكلية و الإناث.

و كذلك تشبه النتيجة التي توصل إليها فوستر وجاد (1973) FOSTER & GADE لدى عينة من طلبة الجامعة، و كذلك تشبه النتيجة التي توصل إليها والتر و أخرون (1974) WALTER & AL لدى عينة تضم 48 ذكرا و أنثايين.

و تشبه كذلك النتيجة التي توصل إليها الباحث نتيجة جوردن(1977) GORDON لدى عينة شملت تلاميذ من المستوى الرابع الابتدائي .

و تشبه كذلك النتيجة التي توصل إليها أوتن (1977) OTTEN لدى الطلبة السنة الأولى جامعي.

و تشبه كذلك النتيجة التي توصل إليها مقصود محمد (1980) MAQSUD MOHAMED فيما يتعلق باللغة الانكليزية و الرياضيات لدى تلاميذ يتراوح مدى العمر لديهم من 12 سنة و 7 أشهر إلى 13 سنة و 9 أشهر.

و تشبه كذلك النتيجة التي توصل إليها تسينج وآخرون (1980) TESING & AL لدى تلاميذ المستوى الرابع و الخامس الابتدائي فيما يتعلق بمادتي القراءة و الرياضيات.

و تشبه كذلك النتيجة التي توصل إليها سوانسن (1981) SWANSON لدى التلاميذ المدرسة الابتدائية، بلغ متوسط العمر لديهم 8.11 حيث توصل إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

بين مصدر الضبط الداخلي والانجاز الأكاديمي في المواد المنهجية و المعلومات العامة).

و تشبه كذلك النتيجة التي توصل إليها كل من يشال و يونج (1988) UICHEL & YOUNG لدى الطلبة الجامعيين الكوريين الجنوبيين و الطلبة الجامعيين النصيين.

و هي نفس النتيجة التي توصل إليها كرولفورد و آخرون (2006) CROWLFORD & AL لدى الطلبة السنة الأولى جامعي.

و تختلف النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتيجة ميدرن و هارفي (1971) حيث أنه توصلا إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين مصدر الضبط و الإنجاز الأكاديمي لدى التلاميذ الذكور. و كذلك تختلف نتيجة الباحث مع نتيجة شولتز و آخرون (1976) SCHULTZ & AL حيث توصلوا إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين مصدر الضبط و سلوك الانجاز.

و كذلك تختلف النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتيجة التي توصل إليها سوانسن (1980) SWANSON حيث توصل إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين مصدر الضبط والانجاز في المواد التالية: الرياضيات و القراءة والتعرف والفهم القرائي والمنهجية و المعلومات العامة كما يقيسها اختبار PEABODY.

و تختلف كذلك النتيجة التي توصل إليها الباحث مع النتيجة التي توصل إليها كل من يشال و يونج (1988) حيث أنهما لم يتوصلا إلى وجود فرق دال إحصائيا في مصدر الضبط الداخلي و مصدر الضبط الخارجي بين الطلبة الكوريين المقيمين في الصين ألمرتفعي الانجاز و منخفضي الانجاز.

و يرى الباحث أنه يمكن تفسير النتيجة التي توصل إليها وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين مصدر الضبط و الانجاز الأكاديمي لدى كل من العينة الكلية والذكور والإناث، أي أنه كلما كان مصدر الضبط داخليا ارتفع الانجاز الأكاديمي وكلما كان مصدر الضبط خارجيا كلما انخفض الانجاز الأكاديمي، إلى خصائص الأفراد ذوي مصدر الضبط الداخلي و كذا خصائص الأفراد ذوي مصدر الضبط الخارجي.

حيث توصل هونتراس (1970) HOUNTRAS إلى أن الافراد ذوي مصدر الضبط الداخلي هم أكثر ثقة بالنفس أمام العقبات، و أن لديهم أمل كبير في النجاح، كما أنهم أكثر قدرة على التصرف ،وهم أكثر اجتهادا و أكثر مهارة، و أكثر كفاحا للانجاز.

و قد توصل وينر و الآخرون (1970) WEINER & AL إلى أن الأفراد ذوي مصدر الضبط الداخلي هم أكثر مثابرة أمام الصعوبات، كما أنهم يراجعون أخطاءهم بطريقة أفضل و ينجزون

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

واجباتهم بسرعة و أفضل من غيرهم، و لديهم استعداد للتـ
النجاح .

أما مارتن MARTIN (1975) فقد توصل إلى أن الأفراد ذوي مصدر ضبط الخارجي يتصفون بالمشكلات السلوكية و كذلك بالتقلبات الانفعالية أكثر من الأفراد ذوي مصدر الضبط الداخلي.

أما محمد الدين (1987) فقد توصل إلى أن الطلبة ذوي مصدر الضبط الداخلي هم أكثر رضا عن تخصصهم الدراسي من الطلبة ذوي مصدر الضبط الخارجي ، وهم يتميزون بالتفكير السليم و الإرادة القوية عكس الأفراد ذوي مصدر الضبط الخارجي، و هم دائما يحاولون ابتكار الجديد.(ممدوح عبد المنعم الكناني، 1990).

و ينتقل ممدوح عبد المنعم الكناني (1990) عن عبد الرحمان بن سيدنا أن الأفراد ذو مصدر الضبط الخارجي يتميزون بالعصابية و الذهانية و سوء التكيف و اضطرابات الشخصية، وهم يبذلون جهدا كبيرا من أجل التفاعل الجيد مع بيئاتهم، وتحقيق السيطرة الكاملة على البيئة المحيطة بينهم، كما أنهم أقل رضا عن مقدار ما لديهم من معلومات و إن كانوا يستخدمونها بشكل جيد.

و يورد عن أبو ناهية أن أفراد ذوي مصدر الضبط الداخلي يتميزون بالطموح و المثابرة في سبيل تحقيق التفوق و الامتياز و العمل من أجل الوصول إلى الهداف و تحقيق النجاح، كما أن لديهم القدرة على تغيير مجرى التفكير في اتجاهات جديدة بسرعة و سهولة هذا مقارنة مع الأفراد ذوي مصدر الضبط الخارجي و من الجنسين (ممدوح عبد المنعم الكناني، 1990).

و يرى فتحي مصطفى الزيات (1990) أن الأفراد ذوي مصدر الضبط الداخلي هم أكثر إقبالا عن العمل و الانجاز.

و يرى أنور فتحي عبد الغفار (1990) أن الأفراد ذوي مصدر الضبط الداخلي يولون أهمية للجهد و المثابرة و المهارة و الذكاء العكس الأفراد ذوي مصدر الضبط الخارجي.

و يرى الباحث أن قراءة متأنية لما جاء في خصائص الأفراد ذوي مصدر الضبط الداخلي و خصائص الأفراد ذوي مصدر الضبط الخارجي توضح لنا و بشكل جلي تقاطع مصدر الضبط الداخلي مع الدافع للانجاز في كثير من النقاط، تفسر ارتباط مصدر الضبط الداخلي بالانجاز الأكاديمي، و هذه النقاط هي كالتالي:

1) الثقة بالنفس أمام العقبات.
2) أمل كبير من النجاح.
3) أكثر قدرة على التصرف.
4) أكثر مهارة.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

5) أكثر كفاحا لانجاز.
6) أكثر مثابرة أمام الصعوبات.
7) مراجعة الأخطاء بطريقة أفضل.
8) انجاز الواجبات بسرعة.
9) الاستعداد للتعلم الأسرع.
10) أكثر اهتماما بتقسيم فرص النجاح.
11) التفكير السليم.
12) الإرادة القوية.
13) محاولة ابتكار الجديد.
14) تحقيق السيطرة على البيئة.
15) الطموح.
16) المثابرة.
17) العمل للوصول إلى الهدف و تحقيق النجاح.
18) أكثر إقبالا على العمل و الانجاز.

و يرى الباحث أنه إذا كانت الخصائص السابقة الذكر للأفراد ذوي مصدر الضبط الداخلي هي نفسها التي توجد لدى الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز العالية، فإن الأفراد ذوي مصدر الضبط الداخلي يتميزون بخصائص أخرى تسمح للخصائص السابقة بالقيام بأعمالها في رفع مستوى الأداء الفرد و انجازه، و هذه الخصائص هي كالتالي:

1- أنهم أقل امتثالا.
2- أكثر قدرة للاستجابة للمؤثرات و التعزيز (هونتراس 1970).
3- أكثر صحة و نشاطا (جو 1971).
4- هو أكثر رضا عن تخصصهم الدراسي (محمد ديب 1987).
5- لا يقبلون ما هو شائع و متبع دون نقد و تمحيص (ممدوح عبد المنعم الكناني 1990).
6- متكاملي الشخصية.
7- يبذلون جهدا كبيرا من أجل التفاعل أكيد مع بياناتهم (ممدوح عبد المنعم الأكاديمي 1990).
8- يتصفون بالاتزان الانفعالي.
9-الخلو من الأعراض العصبية.
10- متوافقين مع الذات و المجتمع.
11- الاتصاف بالتفكير المتقن و التلقائي (ممدوح عبد المنعم الكناني 1990).

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

12- ايجابيين في التفاعل مع البيئة.

13- يقاومون الدافع و يعملون على التغيير (فتحي مصطفى الزيات 1990).

14- يولون أهمية للمهارة و الذكاء (أنور فتحي عبد الغفار 1990).

إذا بعد كل هذا فمن المنطقي أن يرتبط مصدر الضبط الداخلي بالانجاز الأكاديمي.

7- مناقشة الفرضية السابعة و فرضيتها الفرعية.

تنص الفرضية السابعة على أن هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية، و تنص فرضيتها الفرعية على أن هذه العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي تختلف باختلاف الجنس.

و قد كشفت المعالجة الإحصائية عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين تقدير الذات والانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية (جدول رقم 16)، و كذلك لدى الإناث (جدول رقم 18)، في حين أسفرت المعالجة الإحصائية عن عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي لدى الذكور (جدول رقم 17).

إن النتيجة التي توصل إليها الباحث و المتعلقة بوجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية و لدى الإناث تشبه نتائج الدراسات التالية، حيث توصل جوردن GORDON (1977) لدى عينة من تلاميذ المستوى الرابع الابتدائي إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين مفهوم الذات و التحصيل الدراسي في مادة اللغة .

وتشبه نتيجة الباحث نتيجة كل من واتكنز و أستيلا WATKINS & ASTILLA (1980) حيث توصلا لدى العينة من تلامذة المرحلة الإعدادية إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي مقاسا بدرجات الامتحانات في السداسي الأول.

و تشبه كذلك نتيجة كل من هار و كرازيانو HAIR & CRAZIANO (2003) لدى تلاميذ ينتمون إلى مستوى الدراسي الخامس و السادس و السابع و الثامن، حيث توصلا إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي، و هي نفس نتيجة التي توصل إليها بوفيلان و ديتريس BOVILLAIN & DETRIS (2004) لدى عينة من تلاميذ المستوى السابع.

و تختلف النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتيجة عدد من الدراسات مثل دراسة جوردن (1977) حيث توصل إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي في مادة الرياضيات. و تختلف كذلك نتيجة الباحث مع النتيجة التي توصل إليها الفاز و أخرون ALVES & AL (2002) حيث توصلوا إلى أن العلاقة بين تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي علاقة غير واضحة، و هي تتغير بتغير المستوى التعليمي، فهي ليست مستقرة. و تختلف

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

النتيجة التي توصل إليها الباحث مع النتيجة التي توصل توصل إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية.

و يرى الباحث أنه يمكن تفسير النتيجة التي توصل إليها و التي مؤداها ارتباط تقدير الذات بالانجاز الأكاديمي ارتباط موجبا دالا إحصائيا لدى كل من العينة الكلية و الإناث، بخصائص الأفراد ذوو تقدير الذات المرتفع حيث أنهم يستمتعون بالتحدي و يواجهون المواقف الصعبة كما أنهم يميلون إلى التصرف بطريقة تحقق لهم التقويم الموجب من طرف الأخريين، كما أنهم يعتقدون أنه باستطاعتهم بذل الجهد بقدر المعقول، كما أن من خصائص الفرد ذو تقدير الذات المرتفع الكفاءة.

و مما يتصف به كذالك ذوو تقدير الذات العالي مفهوم الذات الايجابي الذي يسعى صاحبه لتحقيق أقصى ما تتيحه له ذاته من إمكانيات (محمد ماهر محمود 1987).

كما أن الفرد الذي يتمتع بتقدير الذات المرتفع يكون خاليا من القلق، و هو يتمكن من مواجهة الفشل و تعزز لديه خاصية اقتحام المواقف الجديدة دون أن يشعر بالانهزام (فاروق عبد الفتاح موسى 1987).

كما يتميز الأفراد ذوو تقدير الذات العالي بالقدرة على تحمل المسؤولية، والتفاؤل وهم يضعون أنفسهم في مواقف يستطعون الانجاز فيها عكس الأفراد ذوو تقدير الذات المنخفض و مفهوم الذات السالب (موسى جبريل 1993). و مما يساعد الأفراد ذوو تقدير الذات المرتفع على تحقيق انجاز الأكاديمي مرتفع هو الصحة النفسية الجيدة التي يتمتعون بها (مصطفى فهمي و محمد القطان 1979).

و يرى الباحث أنه ما قدمه سابقا ليس هو التفسير الوحيد للنتيجة التي تم التوصل إليها –ارتباط موجب دال إحصائيا بين تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي لدى كل من العينة الكلية، و الإناث– حيث يجب الحذر في التعامل مع مفهوم تقدير الذات ففي كثير من الأحيان نجد أنه في العلوم الاجتماعية العلاقة بين المتغيرات ليست بسيطة و خطية ذات اتجاه واحد. و ينطق هذا و بشكل كبيرا جدا على مفهوم تقدير الذات حيث أنه يتأثر بالواقع المعاش بما في ذلك معاملة الوالدين و المعلمين و الأساتذة و الأقران و كل الأفراد ذوو الدلالة و الأهمية بالنسبة للفرد، كما أنه يتأثر بنتائج سلوكات الفرد، حيث أن تقدير الذات عادة و في غالب الأحيان ما يكون انعكاسا للانجاز الأكاديمي الذي يحققه الفرد.

و تعتبر الخبرات المدرسية من المصادر الرئيسية التي تلعب دورا كبيرا في تشكيل مفهوم الذات لدى الفرد حيث أن الفرد يمر بخبرات و ظروف و مواقف و علاقات جديدة، فيبدأ في تكوين

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

صورة جديدة عن دوافعه و خاصة الانجازية، و قدراته سواء أكانت سلبية أو ايجابية (رشاد موسى 1994).

هذا وقد تبين أن الأفراد الذين يحتفظون في ذاكرتهم بخبرات طبية عن حياتهم المدرسية تشمل علاقة متوافقة مع كل من الأساتذة و الزملاء و تحقيق مستويات مرتفعة من الانجاز كانوا يتصفون بمفاهيم ايجابية عن ذواتهم (رشاد موسى 1994).
و قد أوضحت العديد من الدراسات أن النجاح أو الفشل المدرسي يؤثران في الطريقة التي ينظر بها التلاميذ إلى أنفسهم، حيث أن الطلاب ذوو الانجاز المرتفع يطورون مشاعر ايجابية عن ذواتهم و قدراتهم و العكس يحدث للتلاميذ ذوو الانجاز الأكاديمي المنخفض حيث يطورون مشاعر سلمية عن ذواتهم و قدراتهم، كما توصل إلى هذا بوركي(1970)PORKAY (رشاد موسى 1994).

إن ارتباط تقدير الذات بالانجاز الأكاديمي لدى الإناث و عدم ارتباطه لدى الذكور يرتبط بخاصية من خصائص تقدير الذات تتمثل في كونه اتجاه، و كما هو معروف عن الاتجاهات منذ تجربة لابيار LA PIERRE (1934) الشهيرة التي اصطحب فيها زوجا من الصينيين في رحلة عبر الولايات المتحدة الأمريكية، كان يسجل فيها ما إذا كانوا يحصلون على الخدمات بالمقاهي و المطاعم و الفنادق و النوادي. و بعد انتهاء الرحلة راسل لابيار أصحاب المقاهي و المطاعم و الفنادق و النوادي إذا ما كانوا يقبلون الصينيين كزبناء لديهم، و بطبيعة الحال كانت أغلب الإجابات سلبية عكس السلوك الفعلي حيث كان الزوج من الصينيين قد استقبلا استقبالا جيدا في أغلب المؤسسات.
يرى الباحث أنه يمكن إرجاع ارتباط تقدير الذات بالانجاز الأكاديمي لدى الإناث و عدم ارتباطه لدى الذكور إلى الميل إلى الاستجابة المرغوبة أو المستحسنة اجتماعيا لدى الذكور، أو إلى كون تقدير الذات اتجاه عام ذو تأثير على السلوك و لكن فقط في بعض المواقف و لدى بعض الأفراد و في هذه الحالة لدى الاناث. ويرى أبراسين و جونسنو زانا (2005) ALBARRACIN, JOHNSON, ZANNA أن درجة تطابق الاتجاهات مع السلوك يخضع لعوامل وسيطة تتعلق بالشخص الذي يقوم بالسلوك و الموقف و كذا خصائص الاتجاه ذاته. و يرى الباحث أنه يمكن إضافة خاصيتين أخرويتين و هما إمكانية القيام بالسلوك وما مدى اقتصاديته.

8- مناقشة الفرضية الثامنة و فرضيتها الفرعية:

تنص الفرضية الثامنة على أن هناك علاقة ارتباطيه جزئية دالة إحصائيا بين الدافع للانجاز و الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية بعد ضبط متغير مصدر الضبط، و تنص فرضيتها

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الفرعية على أن هذه العلاقة الارتباطية الجزئية بين ضبط متغير مصدر الضبط، تختلف باختلاف الجنس.

و قد كشفت المعالجة الإحصائية عن وجود معامل إرتباط جزئي دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين الدافع للانجاز والانجاز الأكاديمي بعد ضبط متغير مصدر الضبط لدى كل من العينة الكلية و الذكور و الإناث.

حيث بلغت قيمة "ر" الجزئية لدى العينة الكلية 0.224 و بلغت قيمة معامل الارتباط الثنائي قيمة 0.244 (جدول رقم 19).

و بلغت قيمة "ر" الجزئية لدى الذكور 0.145 و بلغت قيمة معامل الارتباط الثنائي قيمة 0.173 (جدول رقم 20).

و بلغت قيمة "ر" الجزئية لدى الإناث 0.238 و بلغت قيمة معامل الارتباط الثنائي قيمة 0.263 (جدول رقم 21).

و يلاحظ من هذا العرض لكل من قيم معاملات الارتباط الجزئية و معاملات الارتباط الثنائية لدى كل من العينة الكلية و الذكور و كذلك الإناث أن معاملات الارتباط الجزئية منخفضة أو أقل في قيمها من قيم معاملات الارتباط الثنائية لدى الذكور و الإناث و يلاحظ كذلك أن مستويات الدلالة لكل منها هي عند مستوى 0.01 و هذا معناه أن مستوى الدلالة لم يتغير و لم ينقص.

و هذا معناه أن مصدر الضبط ليس متغيرا وسيطيا في العلاقة بين الدافع الانجاز و الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية و الذكور و الإناث ، فكون التلميذ، ذكرا كان أو أنثى، ذا مصدر ضبط داخلي أو خارجي فهذا لا يؤثر في علاقة الدافع للانجاز بالانجاز الأكاديمي لديه.

ويرى الباحث أن هذا قد يعود لكون متغير مصدر الضبط متغير يرتبط بسمات الشخصية أكثر من كونه يرتبط بالقدرات العقلية و المعرفية، فمتغير مصدر الضبط يمكن أن يكون إضافة إلى كونه خاصية من خصائص الشخصية متغير ثقافي اجتماعي، حيث أنه يمكن للفرد أن يؤمن بالخرافات في مجال معين ويحقق أكبر إنجاز علمي في مجال أخر.

كما يمكن أن تفسر النتيجة التي توصل إليها الباحث في إطار خصائص المقياس المستخدم، حيث أن مقياس مصدر الضبط الداخلي–الخارجي لروتر يقيس مصدر الضبط العام في الحياة اليومية، ولا يقيس مصدر الضبط الداخلي–الخارجي الأكاديمي، أو الخاص بالمجال الدراسي لهذا لم يؤثر في علاقة الدافع للانجاز بالانجاز الأكاديمي.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

9- مناقشة الفرضية التاسعة و فرضيتها الفرعية.

تنص الفرضية التاسعة على أن هناك علاقة ارتباطية جزئية دالة إحصائيا بين دافع للانجاز و الانجاز الأكاديمي بعد ضبط متغير تقدير الذات لدى العينة الكلية، و تنص فرضيتها الفرعية على أن هذه العلاقة الارتباطية الجزئية بين الدافع للانجاز و الانجاز الأكاديمي بعد ضبط متغير تقدير الذات، تختلف باختلاف الجنس، و قد كشفت المعالجة الإحصائية عن وجود معامل إرتباط جزئي دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين الدافع للانجاز و الانجاز الأكاديمي لدى كل من العينة الكلية الذكور و الإناث حيث بلغت قيمة معامل ارتباط الجزئي لدى العينة الكلية 0.211 و بلغت قيمة معامل الارتباط الثنائي 0.238 (جدول رقم 22).

و بلغت قيمة معامل الارتباط الجزئي لدى الذكور 0.160 وبلغت قيمة معامل الارتباط الثنائي 0.173 (جدول رقم 23).

و بلغت قيمة معامل الارتباط الجزئي لدى الإناث 0.204 ، وبلغت قيمة معامل الارتباط الثنائي 0.252 (جدول رقم 24)، و يلاحظ من هذا العرض لكل من قيم معاملات الارتباط الجزئية و معاملات الارتباط الثنائية لدى كل من العينة الكلية و الذكور و كذلك الإناث أن معاملات الارتباط الجزئية منخفضة أو أقل في قيمها من قيم معاملات الارتباط الثنائية لدى الذكور و الإناث و يلاحظ كذلك أن مستويات الدلالة لكل منها ، هي عند مستوى 0.01 و هذا معناه أن مستوى الدلالة لم يتغير و لم ينقص.

و هذا معناه أن تقدير الذات ليس متغيرا وسيطيا في العلاقة بين الدافع للانجاز و الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية والذكور و الإناث، فكون التلميذ، ذكرا كان أو أنثى، ذا تقدير ذات منخفض أو مرتفع فهذا لا يؤثر في علاقة الدافع للانجاز بالانجاز الأكاديمي لديه.

ويرجع الباحث هذه النتيجة التي توصل إليها إلى خصوصية المجتمع الجزائري والنظام السياسي والاقتصادي والاجتماعي الذي تشكلت فيه العقلية الجزائرية، فمن ناحية التنظير تدعى الاشتراكية و الديمقراطية و العدالة الاجتماعية واحترام الدين و تبجيله، و من ناحية التطبيق فعاشوراء.

إضافة إلى هذا قد يمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها بخصائص عينة الدراسة حيث أنها في مرحلة المراهقة و مايميزها من تنافس بين الأقران في المحافظة و تحسين أو تجميل صورة الذات بشتى الطرق و لو كانت إدعاء ما ليس من خصائص الفرد، فتجد أن تقدير الذات مرتفع لدى الجميع ذلك لأنه لا يستمد مستواه من خلال الانجازات و لكن من خلال الادعاءات.

كما يرجع الباحث هذه النتيجة التي توصل إليها إلى خصائص المفهوم، حيث أن مفهوم تقدير الذات مفهوم ذاتي جدا حاله حال الاتجاهات إذ قد يرى الفرد نفسه ذكي و اجتماعي و رياضي، ويكون

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

واقعه غير ذلك تماما، ضف إلى هذا فكون تقدير الذات هو به عن الاتجاهات أنها لا ترتبط بالضرورة بالسلوك.

كما يمكن أن تفسر النتيجة التي توصل إليها الباحث في إطار خصائص المقياس المستخدم، حيث أن مقياس تقدير الذات لروزنبارج يقيس تقدير الذات العام في الحياة اليومية، ولا يقيس تقدير الذات الأكاديمي، أو الخاص بالمجال الدراسي لهذا لم يؤثر في علاقة الدافع للانجاز بالانجاز الأكاديمي.

10-مناقشة الفرضية العاشرة و فرضيتها الفرعية:

تنص الفرضية العاشرة على أن هناك علاقة ارتباطيه جزئية دالة إحصائيا بين دافع الانجاز و الانجاز الأكاديمي بعد ضبط متغير مصدر الضبط و تقدير الذات لدى العينة الكلية .

و تنص فرضيتها الفرعية على أن هذه العلاقة الارتباطية الجزئية بين دافع الانجاز و الانجاز الأكاديمي بعد ضبط متغير مصدر الضبط و تقدير الذات تختلف باختلاف الجنس.

و قد كشفت المعالجة الإحصائية عن وجود معامل إرتباط جزئي دال إحصائيا عند مستوى الدلالة0.01 بين الدافع لانجاز و الانجاز الأكاديمي بعد ضبط متغيري مصدر الضبط و تقدير الذات لدى كل من العينة الكلية و الذكور و الإناث حيث بلغت قيمة معامل الارتباط الجزئي لدى العينة الكلية 0.202 و بلغت قيمة معامل الارتباط الثنائي 0.241 (جدول رقم 25) .

و بلغت قيمة معامل الارتباط الجزئي لدى الذكور 0.139 و بلغت قيمة معامل الارتباط الثنائي 0.173 (جدول رقم 26).

أما لدى الإناث فبلغت قيمة معامل الارتباط الجزئي 0.197 و بلغت قيمة معامل الارتباط الثنائي لديهن 0.256 (جدول رقم 27).

و يلاحظ من هذا العرض لكل من قيم معاملات الارتباط الجزئية و معاملات الارتباط الثنائية لدى كل من العينة الكلية و الذكور و كذلك الإناث أن معاملات الارتباط الجزئية منخفضة أو أقل في قيمها من قيم معاملات الارتباط الثنائية لدى العينة الكلية و الذكور و الإناث و يلاحظ كذلك أن مستويات الدلالة لكل منها ، هي عند مستوى 0.01 و هذا معناه أن مستوى الدلالة لم يتغير و لم ينقص.

و هذا معناه أن مصدر الضبط و تقدير الذات ليس متغيران وسيطيان في العلاقة بين الدافع الانجاز و الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية والذكور و الإناث، فكون التلميذ ذكرا كان أو أنثى، ذا مصدر ضبط داخلي أو خارجي، و ذا تقدير ذات منخفض أو مرتفع، فهذا لا يؤثر في علاقة الدافع للانجاز بالانجاز الأكاديمي لديه.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

و يرجع الباحث هذا إلى ما ذكره سابقا في مناقشة الفر
الفرعيتان.

11- مناقشة الفرضية الحادي عشر:

تنص الفرضية الحادية عشر على أن هناك تأثير مباشرا ذو دلالة إحصائية لكل من دافع للانجاز ومصدر الضبط و تقدير الذات على الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية.

كشفت نتائج المعالجة الإحصائية كما هو مبين في الجدول رقم (28) أن المتغيرات المستقلة الثلاثة الدافع للانجاز ومصدر الضبط و تقدير الذات تفسر ما نسبته 6٪ من التباين في الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية .

و يفسر يعتبر الدافع الانجاز هو المؤثر المباشر و المنبئ الوحيد للانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية، حي بلغت قيمة بيتا لديه 0.219، و هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، بينما بلغت قيمة بيتا لمصدر الضبط و تقدير الذات 0.016-، و 0.050 على التوالي، و هي قيم غير دالة إحصائيا، مما يعني أن تأثير هذين المتغيرين على الانجاز الأكاديمي تأثير غير مباشر و لكنه تأثير موجود، فعدم بلوغ قيمة بيتا لديهم الدلالة الإحصائية لا تعني عدم تأثيرهما على الانجاز بل يعني أن هذا التأثير غير مباشر ذلك لأنه و كما هو مبين في الجدولين رقم (13) و رقم (16) أن العلاقة الارتباطية بين كل من مصدر الضبط و الانجاز الأكاديمي، و تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية هي علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا.

11-1-مناقشة الفرضية الفرعية للفرضية الحادية عشر:

تنص الفرضية الفرعية للفرضية الحادية عشر أن هذا التأثير المباشر لكل من الدافع للانجاز ومصدر الضبط وتقدير الذات على الانجاز الأكاديمي، يختلف باختلاف الجنس.

أولا: لدى الذكور.

كشفت نتائج المعالجة الإحصائية كما هو مبين في الجدول رقم (29) أن المتغيرات الثلاثة المستقلة الدافع للانجاز ومصدر الضبط و تقدير الذات تفسر ما نسبته 3٪ من التباين في الانجاز الأكاديمي لدى الذكور، و يعتبر متغير الدافع للانجاز هو المؤثر المباشر و المنبئ الوحيد للانجاز الأكاديمي لدى الذكور، حيث بلغت قيمة بيتا 0.151 و هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، بينما بلغت قيم بيتا لمصدر الضبط و تقدير الذات 0.063، 0.007 على التوالي، و هي قيم غير دالة إحصائيا، مما يعني أن تأثير متغير مصدر الضبط على الانجاز الأكاديمي تأثير غير مباشر ذلك لأن قيم بيتا لم تكن ذات دلالة إحصائية ولكن و بالرجوع إلى الجدولين الذي يبين قيمة و دلالة معامل الارتباط بين

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

مصدر و الانجاز لأكاديمي لدى الذكور، نجد أن قيمة معامل 0.05 (جدول رقم 14)، أما تقدير الذات فليس له لا تأثير مباشر و لا غير مباشر على الانجاز الأكاديمي لدى الذكور، حيث أن قيم بيتا الخاصة به لم تكن دالة إحصائيا، كما أن علاقة تقدير الذات بالانجاز الأكاديمي لدى الذكور لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية (جدول رقم 17).

ثانيا لدى الإناث.

كشفت نتائج المعالجة الإحصائية كما هو مبين في الجدول رقم (30) أن المتغيرات الثلاثة المستقلة الدافع للانجاز ومصدر الضبط و تقدير ذات تفسر ما نسبته 7٪ من التباين في الانجاز الأكاديمي لدى الإناث.

ويعتبر متغير الدافع للانجاز هو المؤثر المباشر و المنبئ الوحيد للانجاز الأكاديمي لدى الإناث، حيث بلغت قيمة بيتا 0.215، و هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، بينما بلغت قيمة بيتا لمصدر الضبط و تقدير الذات 0.008-، و 0.103 على التوالي، و هي قيم غير دالة إحصائيا، مما يعني أن تأثير هذه المتغيرين مصدر الضبط و تقدير الذات تأثير غير مباشر على الانجاز الأكاديمي، ذلك لأن قيم بيتا لديهم لم تكن دالة إحصائيا. و بالرجوع إلى الجدولين الذي يبين قيمة و دلالة معامل الارتباط بين مصدر و الانجاز لأكاديمي، و تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي لدى الإناث، نجد أن قيمة معامل ارتباط بين مصدر ضبط (جدول رقم 15) و الانجاز الأكاديمي، و تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي (جدول رقم 17) قيم ذات دلالة إحصائيا عند مستوى 0.01.

و يرى الباحث أنه يمكن إرجاع هذه النتيجة المتوصل إليها سواء لدى العينة الكلية و الذكور و الإناث إلى كون مقياس الدافع الانجاز يقيس سلوكات تتعلق بالانجاز و الأداء و التعامل مع المهام، و التخطيط و المثابرة و هي كلها عوامل تحدد الانجاز، فحين مقياس تقدير الذات و مقياس مصدر الضبط لا يقيسان الانجاز أو الأداء، وهما قريبان إلى مقاييس الاتجاهات منها إلى مقاييس السلوكات، و إشكالية العلاقة بين الاتجاه و السلوك معروفة منذ منتصف القرن الماضي.

12-مناقشة الفرضية الثانية عشر :

تنص الفرضية الثانية عشر على أن كل بنود الدافع الانجاز تؤثر تأثيرا مباشرا دالا إحصائيا على الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية .

و قد كشفت نتائج المعالجة الإحصائية كما هو مبين في الجدول رقم (31) أن بنود الدافع للانجاز المؤثرة تأثيرا مباشرا على الانجاز الأكاديمي تكون 8 نماذج هي كالتالي:

1- النموذج الأول ويشمل البند رقم: 2.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

2- النموذج الثاني و يشمل البندين رقم: 2 ،14.

3- النموذج الثالث و يشمل البنود رقم: 2 ،14 ،23.

4- النموذج الرابع و يشمل البنود رقم: 2 ، 14 ،23 ،15.

5-النموذج الخامس و يشمل البنود رقم: 2 ، 14 ،23، 15، 24.

6- النموذج السادس و يشمل البنود رقم: 2، 14، 23، 15، 24، 27.

7- النموذج السابع و يشمل البنود رقم: 2، 14، 23، 15، 24، 27، 20.

8- نموذج الثامن و يشمل البنود رقم: 2، 14، 23، 15، 24، 27، 20، 19.

وتراوحت نسبة تفسير هذه النماذج لتباين الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية، مابين 10.7٪ إلى 19.4٪.

حيث فسر نموذج الأول نسبة 10٪ من التباين في الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية.

وفسر النموذج الثاني نسبة 15.1٪ من التباين في الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية.

وفسر النموذج الثالث نسبة 16.8٪ من التباين في الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية.

وفسر النموذج الرابع نسبة 17.7٪ من التباين في الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية.

وفسر النموذج الخامس نسبة 18.3٪ من التباين في الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية.

وفسر النموذج السادس نسبة 18.7٪ من التباين في الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية.

وفسر النموذج السابع نسبة 19.1٪ من التباين في الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية.

وفسر النموذج الثامن نسبة 19.4٪ من التباين في الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية.

وعليه فإن بنود مقياس الدافع الانجاز المنبئة بالانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية هي حسب قوتها كالتالي:

1- في الثانوية يعتقدون أنني: (رقم 2 في المقياس).

2- يعتقد الآخرون أنني: (رقم 14 في المقياس).

3- إن علاقتي الطيبة مع الأساتذة في الثانوية: (رقم 23 في المقياس).

4- أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون: (رقم 15 في المقياس).

5- يتبع الأولاد أبائهم في إدارة الأعمال لأنهم: (رقم 24 في المقياس).

6- عندما أبدأ شيئا فإني: (رقم 27 في المقياس).

7- عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به: (رقم 20 في المقياس).

8- في الثانوية أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة: (رقم 19 في المقياس).

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

و يرى الباحث أنه من خلال هذه النتيجة المتوصل إليها تف
19.4٪ من التباين في الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية.

تظهر أهمية و فعالية الدافع للانجاز على الانجاز الأكاديمي ،حيث يفسر بند واحد فقط نسبة 10.7٪ من التباين في الانجاز الأكاديمي و يعتبر هذا دليل على الأهمية القصوى لما يمثله هذا البند من محتوى، كما يشير هذا إلى أهمية الدافع للانجاز في تحديد الانجاز الأكاديمي.

12-1-مناقشة الفرضية الفرعية للفرضية الثانية عشر :

تنص الفرضية الفرعية للفرضية الثانية عشر على تأثير بنود مقياس الدافع للانجاز المؤثرة تأثيرا مباشرا على الانجاز الأكاديمي، يختلف باختلاف الجنس.

أولا: لدى الذكور.

كشفت نتائج المعالجة الإحصائية كما هو مبين في الجدول رقم (32) أن بنود مقياس الدافع للانجاز المؤثرة تأثيرا مباشرا على الانجاز الأكاديمي تكون 4 نماذج هي كالتالي:

النموذج الأول و يشمل البند رقم:14.

النموذج الثاني و يشمل البندين رقم:14، 23.

النموذج الثالث و يشمل البنود رقم:14، 23، 15.

النموذج الرابع و يشمل البنود رقم:14، 23، 15، 2.

و تراوحت نسبة تفسير هذه النماذج لتباين الانجاز الأكاديمي لدى الذكور ما بين 3.6٪ إلى 9.5٪.

حيث فسر النموذج الأول نسبة 6.3 ٪ من التباين في الانجاز الأكاديمي لدى الذكور.

وفسر النموذج الثاني نسبة 6.3 ٪ من التباين في الانجاز الأكاديمي لدى الذكور.

وفسر النموذج الثالث نسبة 8.1٪ من التباين في الانجاز الأكاديمي لدى الذكور.

وفسر النموذج الرابع 9.5٪ من التباين في الانجاز الأكاديمي لدى الذكور.

وعليه فإن بنود مقياس الدافع للانجاز المنبئة بالانجاز الأكاديمي لدى الذكور، هي حسب قوتها كالتالي:

1- يعتقدون الآخرون أنني: (رقم 14 في المقياس).

2- إن علاقاتي الطيبة بالأساتذة الثانوية: (رقم 23 في المقياس).

3- أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون: (رقم 15 في المقياس).

4- في الثانوية يعتقدون أني: (رقم 2 في المقياس).

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

من خلال هذه النتائج المتوصل إليها لدى الذكور يرى ال
للانجاز هو المقياس المنبئ بامتياز بالانجاز الأكاديمي لدى الذكور، إلا أن بنوده المتبقية بالانجاز الأكاديمي لا تفسر إلا 3.6٪ كحد أدنى من التباين في الانجاز الأكاديمي لدى الذكور، و9.5٪ كحد أقصى . وتراوحت نسبة تفسير بنود الدافع للانجاز لتباين الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية ما بين 10.7٪ إلى 19.4٪ ، وعليه فإن النسبة المفسرة لتباين الانجاز الأكاديمي لدى الذكور هي نسبة صغيرة وإن كانت مقبولة إحصائيا، ويرى الباحث أن هذا الانخفاض في النسبة المفسرة يرجع إلى كون الذكور يتبنون اتجاهات ومواقف وربما حتى ثقافة غير دراسية.ومن المحتمل أن القيم السائدة لديهم هي غير القيم العلمية أو الانجازية الأكاديمية، قد يعود هذا بدرجة كبيرة إلى ما أولت إليه البلاد وظهور طبقة اجتماعية جديدة لم تبني ثورتها على العلم ولا العمل ولا حتى بذل المجهود، بل ربما على التحايل والنصب واستغلال الشعب وثغرات القانون، فحققت ثروات طائلة في مدة زمنية مجهريه بالنسبة للحجم الثروة التي استحوذت عليها، الأمر الذي يولد لدى فئات كبيرة من المجتمع الرغبة في الحصول على شبيه ما حصلت عليه بطرقها وعلى الأقل على المستوى الأفكار، ويدعم هذا الرأي انخفاض المستوى الدراسي للذكور مقارنة بالإناث.

ثانيا: لدى الإناث.

كشفت نتائج المعالجة الإحصائية كما هو مبين في الجدول رقم (33) أن بنود مقياس الدافع للانجاز المؤثرة تأثيرا مباشرا على الانجاز الأكاديمي تكون 6 نماذج هي كالتالي:

النموذج الأول و يشمل البند رقم:2.

النموذج الثاني و يشمل البندين رقم:2، 14.

النموذج الثالث و يشمل البنود رقم: 2، 14، 25.

النموذج الرابع و يشمل البنود رقم:2، 14، 25، 23.

النموذج الخامس و يشمل البنود رقم:2، 14، 25، 23، 8.

النموذج السادس و يشمل البنود رقم:2، 14، 25، 23، 8، 24.

و تراوحت نسبة تفسير هذه النماذج لتباين الانجاز الأكاديمي لدى الإناث ما بين 16.6 ٪ إلى 25.5٪ حيث قد فسر النموذج الأول نسبة 16.6٪ من التباين في الانجاز الأكاديمي لدى الإناث.

وفسر النموذج الثاني نسبة 22.5٪ من التباين في الانجاز الأكاديمي لدى الإناث.

وفسر النموذج الثالث نسبة 23.3٪ من التباين في الانجاز الأكاديمي لدى الإناث.

وفسر النموذج الرابع نسبة 24.2٪ من التباين في الانجاز الأكاديمي لدى الإناث.

وفسر النموذج الخامس نسبة 24.7٪ من التباين في الانجاز الأكاديمي لدى الإناث.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

وفسر النموذج السادس نسبة 25.2٪ من التباين في الانجاز الأكاديمي لدى الإناث هي حسب قوتها و عليه فإن بنود مقياس الدافع للانجاز المنبئة بالانجاز كالتالي:كالتالي:

1- في الثانوية يعتقدون أنى: (رقم 2 في المقياس).

2- يعتقدون الآخرون أني: (رقم 14 في المقياس).

3- بالنسبة للثانوية أكون: (رقم 25 في المقياس).

4- إن علاقتي الطيبة بالأساتذة في الثانوية: (رقم 23 في المقياس).

5- إذا لم أصل إلى هدفي و لم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ: (رقم 8 في المقياس).

6- يتبع الأولاد إباءهم في إدارة أعمال لأنهم: (رقم 24 في المقياس).

و من خلال هذه النتائج المتوصل إليها لدى الإناث يرى الباحث و مقارنة مع نتائج كل من العينة الكلية والذكور، أن الإناث يحققن انجازهن من خلال الدافع للانجاز، حيث توصل الباحث إلى أن بندا واحد وهو البند رقم 2 في المقياس: في الثانوية يعتقدون أني، فسر نسبة 16.6٪ من التباين في الانجاز الأكاديمي لدى الإناث، و فسرت البنود الستة الأخرى مجتمعة نسبة 25.2٪ من التباين في الانجاز الأكاديمي لديهن.

و من خلال هذه النتيجة المتوصل إليها لدى الإناث، يرى الباحث أنهن مازلت أكثر توافقا مع البيئة المدرسية والدراسة بشكل خاص، كما أن قيمهن مازلت قيما صحية سلمية مدعمة للانجاز الأكاديمي والعمل الجاد.

13-مناقشة الفرضية الثالثة عشر وفرضيتها الفرعية:

تنص الفرضية الثالثة عشر على أنه يمكن التنبؤ بالانجاز الأكاديمي من خلال بنود مقياس الدافع للانجاز المؤثرة عليه تأثيرا مباشرا.

و كشفت نتائج المعالجة الإحصائية كما هو مبين في الجدول رقم (31)

أن الانجاز الأكاديمي يمكن التنبؤ به لدى العينة الكلية من خلال ثمانية معادلات هي كالتالي:

المعادلة الأولى:

الانجاز الأكاديمي= 9.086+0.526×5 البند رقم 2.

المعادلة الثانية:

الانجاز الأكاديمي= 8.368+0.407× درجة البند رقم 2 + 0.333×درجة البند رقم 14.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

المعادلة الثالثة:

الانجاز الأكاديمي=7.418+0.371×درجة البند رقم 2 +0.310×درجة البند رقم 14+0.260×درجة البند رقم 23.

المعادلة الرابعة:

الانجاز الأكاديمي= 6.711+0.362×درجة البند رقم 2+0.310×درجة البند رقم 14+0.243×درجة البند رقم 23+0.177×درجة البند رقم 15.

المعادلة الخامسة

الانجاز الأكاديمي=6.944+0.372×درجة البند رقم 2+0.315×درجة البند رقم 14+0.249×درجة البند رقم 23+0.179×درجة البند رقم 15− 0.118×درجة البند رقم 24.

المعادلة السادسة:

الانجاز الأكاديمي=6.624+0.364×درجة البند رقم 2+0.312×درجة البند رقم 14+0.235×درجة البند رقم 23+0.168×درجة البند رقم 15− 0.107×درجة البند رقم 24+0.146×درجة البند رقم 27.

المعادلة السابعة:

الانجاز الأكاديمي=6.820+0.365×درجة البند رقم 2+0.315× درجة البند رقم 14+0.247×درجة البند رقم 23+0.162×درجة البند رقم 15−0.099×درجة البند رقم 24+0.144×درجة البند رقم 27−0.103×درجة البند رقم20.

المعادلة الثامنة:

الانجاز الأكاديمي=7.028+0.396×رقم2+0.324×رقم14+0.265×رقم23+0.173×رقم15−0.086×رقم24+0.143×رقم27−0.101×رقم20−0.122×رقم19.

13−1−الفرضية الفرعية للفرضية الثالثة عشر.

تنص الفرضية الفرعية للفرضية الثالثة عشر على أن التنبؤ بالانجاز الأكاديمي من خلال بنود مقياس الدافع للانجاز يختلف باختلاف الجنس.

أولا:لدى الذكور.

كشفت المعالجة الإحصائية كما هو مبين في الجدول رقم (32) أن الانجاز الأكاديمي لدى الذكور يمكن التنبؤ به من خلال أربعة معادلات هي كالتالي:

المعادلة الأولى :

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الانجاز الأكاديمي =9.512+0.273×درجة البند رقم 14.

الأكاديمي.

المعادلة الثانية:

الانجاز الأكاديمي=8.425+0.245×درجة البند رقم 14+0.278×درجة البند رقم23

المعادلة الثالثة:

الانجاز الأكاديمي=7.520+0.251×درجة البند رقم 14+0.266×درجة البند رقم 23+0.211×درجة البند رقم 15.

المعادلة الرابعة:

الانجاز الأكاديمي=7.198+0.216×درجة البند رقم 14+0.248×درجة البند رقم 23+0.194×درجة البند رقم 15+0.191×درجة البند رقم2.

ثانيا: لدى الإناث

كشفت المعالجة الإحصائية كما هو مبين في الجدول رقم (33) أن الانجاز الأكاديمي لدى الإناث يمكن التنبؤ به من خلال ستة معادلات هي كالتالي:

المعادلة الأولى:

الانجاز الأكاديمي= 8.868+0.648×درجة البند رقم 2.

المعادلة الثانية:

الانجاز الأكاديمي= 8.118+0.475×درجة البند 2+0.397×درجة البند رقم 14.

المعادلة الثالثة:

الانجاز الأكاديمي=8.526+0.495×درجة البند رقم 2+0.409×درجة البند رقم 14−0.136×درجة البند رقم 25.

المعادلة الرابعة:

الانجاز الأكاديمي =7.802+0.465×درجة البند رقم 2+0.392×درجة البند رقم 14−0.155×درجة البند رقم25+0.212×درجة البند رقم 23.

المعادلة الخامسة:

الانجاز الأكاديمي=7.364+0.455×درجة البند رقم 2+×.384درجة البند رقم 14−0.170×درجة البند رقم 25+0.193×رقم 23+0.152×رقم 8.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

المعادلة السادسة:

الانجاز الأكاديمي =7.547+0.458×درجة البند رقم 14+0.389×درجة البند رقم 2+0.161×درجة البند رقم 25+0.196×درجة البند رقم 23+0.155×درجة البند رقم 8−0.10×درجة البند رقم 24.

جميل أن يتوصل الباحث إلى معادلات تنبؤية في العلوم الاجتماعية و لكن الأجمل منه هو أن يتريث في كونها قطعية، حيث أن الغالب على الإحصاء في العلوم الاجتماعية هو التفسير و ليس التنبؤ ذلك لان التنبؤ يتطلب التحكم الدقيق و الكامل في المتغيرات الأمر الذي يستحيل في العلوم الاجتماعية

و عليه فضل الباحث أن يختصر مناقشتها في مايلي:

1- يؤكد عدد المعادلات التنبؤية المتوصل إليها لدى كل من العينة الكلية و الذكور و الإناث أهمية الانجاز الأكاديمي لديهم.
2- يؤكد اختلاف عدد المعادلات التنبؤية المتوصل إليها لدى كل من العينة الكلية و الذكور و الإناث اختلاف أهمية الانجاز الأكاديمي لديهم.
3- يؤكد اختلاف البنود التي شملتها المعادلات التنبؤية المتوصل إليها لدى كل من العينة الكلية و الذكور و الإناث اختلاف مصادر الدافع للانجاز لديهم.
4- يرجح أن يعود اختلاف مصادر الدافع للانجاز لدى أفراد عينة الدراسة إلى إختلاف القيم المتبناة و التطلعات و الطموحات و كذا طرق تحقيق الاهداف.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

منـــاقشة عـــامة :

تم في هذا البحث دراسة الفروق الجنسية في الدافع للانجاز ومصدر الضبط وتقدير الذات والانجاز الأكاديمي، كما تم فيه دراسة علاقة الدافع للانجاز ومصدر الضبط وتقدير الذات بالإنجاز الأكاديمي في الخطوة الأولى، أما في الخطوة الثانية فقد تم الإبقاء على نفس المتغيرات و تم دراسة متغيري مصدر الضبط وتقدير الذات كمتغيرين وسيطيين كل على حد ومجتمعين. كما تمت دراسة الفروق الجنسية في هذه العلاقة سواء التامة أو الجزئية.

كما تم في هذا البحث دراسة التأثير المباشر للمتغيرات المستقلة الدافع للانجاز ومصدر الضبط وتقدير الذات على الانجاز الأكاديمي، بعد هذا تم دراسة التأثير المباشر لبنود مقياس الدافع للانجاز، مع دراسة الفروق الجنسية في التأثير المباشر للمتغيرات السابقة الذكر.

وتوصل الباحث إلى وجود فروق جنسية في كل من الدافع للانجاز و مصدر الضبط و تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي، كما توصل إلى وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الدافع للانجاز،مصدر الضبط، تقدير الذات والانجاز الأكاديمي كمتغير تابع.

كما توصل الباحث إلى أن مصدر الضبط و تقدير الذات لا يشرطان علاقة الدافع الانجاز بالانجاز الاكاديمي.

و اتضح للباحث أن الدافع للانجاز هو المتغير الوحيد الذي له تأثير مباشر دال إحصائيا على الانجاز الأكاديمي لدى العينة الكلية و الذكور و الإناث .

و تمكن الباحث من الوصول إلى معادلات تنبؤية بالانجاز الأكاديمي لدى كل من العينة الكلية والذكور والإناث.

و يرى الباحث أن هذه النتائج التي توصل إليها هي ذات مصداقية عالية نظرا لكبر حجم العينة و تعدد الثانويات، و المناطق التي شملتها، و كذلك الأسلوب الإحصائي المستخدم في التوصل إليها.

فيما يتعلق بنتائج تحليل الانحدار، يجب التعامل معها بنوع من التريث و ذلك بإعادة التحقق منها على عينات الأخرى و مناطق أخرى، و مقارنة النتائج فيما بينها.

و تعتبر هذه النتائج التي توصل إليها الباحث ذات أهمية كبيرة لكونها و في حدود الاطلاع الباحث أن الدراسات التنبؤية في موضوع الانجاز الأكاديمي بهذه المتغيرات لم تجرى من قبل لا في الجزائر و لا في الوطن العربي.

و إذا انطلقنا من أن ضبط العينة كان عشوائيا و أن الإحصاء المستخدم كان ملائما، و أن أفراد العينة كانوا متعاونين مع الباحث صادقين في إجاباتهم فإنه يمكن للباحث القول بأنه استطاع تفسير ما نسبته من 19 % إلى 25.2 % من نسبة التباين في الانجاز الأكاديمي لدى التلميذ الجزائري.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

المراجـــــــــــع.

1. إبراهيم محمد عيسى يعقوب (2005)، التنبؤ بالتحصيل لدى تلاميذ الصف العاشر في الرياضيات من خلال قلقهم من الرياضيات و اتجاهاتهم نحوها، مجلة العلوم التربوية، المجلد 6، العدد 3، 62-83.
2. أحمد محمد عبد الخالق (1991)، الدافع للانجاز لدى اللبنانيين. بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، 33-49، مكتبة الانجلو المصرية.
3. أنور فتحي عبد الغفار (1990)، العلاقة بين العمر الحيوي و وجهة الضبط و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس النفسية الجزء الأول، 69-95.
4. جابر عبد الحميد جابر (بدون سنة)، سيكولوجية التعلم و نظريات التعلم، الكويت،دار الكتاب الحديث.
5. الجميل محمد عبد السميع شعلة.السيرة الذاتية.
www.mtc.edu.sa/departments/show.php?MainID=4&SubjectID=96.
6. جهاد محمود علاء الدين (2005)، التحصيل الأكاديمي و العصابية لدى عينة من الطلبة الجامعة الهاشمية، مجلة العلوم التربوية، المجلد 6، العدد 62،4-95.
7. حامد عبد السلام زهران (1984)، علم النفس الاجتماعي القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الخامسة.
8. خليفة بركات محمد (1980)، علم النفس التعليمي، الكويت دار القلم، الطبعة الخامسة.
9. خليل المعايطة (2000)، علم النفس التربوي، عمان، دار الشروق.
10. خليل ميخائيل معوض (2003)، علم النفس التربوي أسسه و تطبيقاته. الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.
11. دافيد ماكليلاند (1975)، مجتمع الانجاز، الدوافع الإنسانية للتنمية الاقتصادية، ترجمة محمد سعيد فرج و عبد الهادي أحمد، مكتبة الأنجلو المصرية.
12. رشاد عبد العزيز موسى، صلاح الدين أبو ناهية (1987)، كراسة التعليمات لمقياس الضبط الداخلي –الخارجي للكبار. القاهرة ، دار النهضة العربية.
13. رشاد على عبد العزيز موسى (1994)، علم النفس الدافعي، دار النهضة العربية، القاهرة.
14. الزعيمي محمد (1995)، قياس مستويات تحصل التلاميذ في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، المجلة العربية للتربية، المجلد 15، العدد 1، 66-145.
15. سعدية هادر (1983)، من أنا، الكويت، مؤسسة كويت للتقدم العلمي.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

16. سيد صبحي (1983)، الإنسان و سلوكه الاجتماعي، ال
17. الشناوي عبد المنعم زيدان (1988)، نمو مركز التحكم و علاقته بنمو تقدير الذات. جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية ، العدد 7، السنة 3، 9-45.
18. صادق أمال و أبو حطب فؤاد (1994)، علم النفس التربوي. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، الطبعة الرابعة.
19. الطيفطي مصطفى أحمد (1995)، قلق الامتحان و علاقته بدافعية الانجاز لدى العينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة في مصر و دولة الإمارات، دراسة عبر الثقافية دراسات نفسية، 71-106.
20. صفوت فرج (1995)،مصدر الضبط و تقدير الذات و علاقتهما بالانبساطية و العصابية. مجلة الدراسات النفسية. المجلد1، العدد1، 7-26.
21. صلاح أحمد محمد (1989)، تقدير الذات و علاقته بالاكتئاب لدى عينة من المراهقين، الكتاب السنوي في علم النفس، المجلد السادس، القاهرة، الجمعية المصرية للدرسات النفسية.
22. صلاح أحمد مراد (1988)، مفهوم الذات و الخبرة التدريسية لدى معلمي المرحلة الأولى للملتحقين و غير الملتحقين بالتأهيل التربوي. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، الجزء الثالث، العدد 9، 31- 76.
23. صلاح الدين أبو علام (2000)، القياس و التقويم التربوي و النفسي أساسياته و تطبيقاته و توجهاته المعاصرة. القاهرة، دار الفكر العربي.
24. صلاح الدين أبو ناهية (1987)، الفروق في الضبط الداخلي-الخارجي لدى الاطفال و المراهقين و الشباب و المسنين من الجنسين بقطاع غزة. درسات تربوية، المجلد 2، العدد8، 184-233.
25. صلاح الدين أبو ناهية (1986)، مقياس روتر للضبط الداخلي الخارجي النظرية و المفهوم. القاهرة، دار النهضة العربية.
26. طلعت حسن عبد الرحيم (1985)، وجهة التحكم و تقبل الأخريين لدى طلاب الجامعة المحرومين و غير المحرومين من أبائهم، مجلة كلية التربية بالمنصورة، الجزء الأول، العدد 7، 122-172.
27. عبد الحفيظ ليلي عبد الحميد (1982)، مقياس تقدير الذات للصغار و الكبار، القاهرة، دار النهضة العربية.
28. عبد الخالق أحمد (1983)، علم النفس العام، بيروت، الدار الجامعية.
29. عبد الرحمان سليمان الطريري (1988)، العلاقة بين الدافع للانجاز و بعض متغيرات الأكاديمية و الديمغرافية. حوليات كلية الاداب، جامعة قطر، العدد 6، 533-569.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

30. عبد الرحمان سيد سليمان (1999)، قياس تقدير الذا
مقاييس، مجلة الإرشاد النفسي، العدد11، 87-132.
31. عبد الرحمان عدس (1998)، علم النفس التربوي، عمان، دار الفكر.
32. عبد الرحمن العيسوي (1984)، علم النفس بين النظرية و التطبيق. بيروت، دار النهضة العربية.
33. عبد الرحمن سليمان الطريري (1997)، القياس النفسي و التربوي نظريته، أسسه، تطبيقاته. الرياض، مكتبة الراشد.
34. عبد الرحيم بخيت (1985)، دور الجنس في علاقته بتقدير الذات و علاقتها بالانبساط و العصبية مجلة الدراسات النفسية مجلد 1، عدد 1، 7 -26.
35. عبد الرحيم بخيت (1985)، مقياس كوبر سميث لتقدير الذات، المنيا، دارحراء.
36. عبد الطيف محمد خليفة (1995)، الدافعية للانجاز، دراسة ثقافية، مقارنة بين طلاب الجامعة من المصريين و السودانيين، مكتبة الانجلو المصرية.
37. عبد القادر كراجة (1997) ،سيكولوجية التعلم، دار البازوري العلمية للنشر و التوزيع.
38. عبد الله إبراهيم (1988)، إدراك الأبناء للتقبل و الرفض الوالدي و علاقته بموضع الضبط لديهم، القاهرة، رابطة التربية.
39. عبد الله الرشدان، نعيم جعنيني (1997)، المدخل إلى التربية و التعلم، دار الشروق للنشر و التوزيع.
40. عبد الله بن محمد الصارمي، علي محمد إبراهيم (2004)، القدرة على الاستيعاب القرائي و علاقتها بالمتغيرات الجنس، و المتخصص و نوع النص لدى الطلاب الصف الثاني ثانوي بسلطة عمان. مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد 5، العدد 4، 231 – 249.
41. عبد الله سليمان إبراهيم محمد نبيل عبد الحميد (1994)، العدوانية و علاقتها بموضوع الضبط و تقدير الذات لدى عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية مجلة علم النفس السنة الثامنة العدد 30، 38-58.
42. عز الدين جميل عطية (1997)، تطور مفهوم دافعية الانجاز في ضوء نظرية الإعزاء و تحليل الإدراك الذاتي للقدرة و الجهد و صعوبة العمل. الثقافة النفسية المتخصصة، المجلد 8، العدد 32،105-129.
43. العزو السببي. www. psycharticles.trm.htm
44. علاء الدين كفافي (1982)، تعليمات مقياس و جهة الضبط ،القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.
45. علاء الدين كفافي (1982)، مقياس وجهة الضبط، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

46. على محمد الديب (1987)، مركز الضبط و علاقته بـ
النفس، العدد 3، 36-50.

47. على محمد شعيب (1988)، نمذجة العلاقة السببية بين تقدير الذات و القلق و التحصيل الدراسي لدى المراهقين من المجتمع السعودي، مجلة العلوم التربوية، المجلد2، العدد16.

48. عويد سلطان المشعان، دافع الانجاز و علاقته بالقلق و الاكتئاب و الثقة بالنفس لدى الموظفين الكويتين و غير الكويتيين في القطاع الحكومي.
www.baderansari.info/general%20conference%20papers/%CF%C7%DD%DA%20%C7%E1%C7%E4%CC%C7%D2%20%E6%DA%E1%C7%DE

49. غريب عبد الفتاح غريب، الاكتئاب و مركز الضبط لدى عينة مصرية من الراشدين.
www.dr-ghareeb.com/abook/chap4.doc

50. فاروق عبد الفتاح علي (1987)، مقارنة نمو الذكاء و نمو تقدير الذات في طفولة و المراهقة (دراسة ميدانية على تلاميذ المدارس). مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، المجلد 2، العدد 3 ، 13 ، 52.

51. فاروق عبد الفتاح موسى (1981)، كراسة التعليمات اختبار الدافع للانجاز للأطفال و الراشدين، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

52. فاروق عبد الفتاح موسى (1986)، علاقة الدافع للانجاز بالجنس و المستوى الدراسي لطلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية، المجلة التربوية، المجلد 3، العدد 2 ، 56-72.

53. فتحي مصطفى الزيات (1990)، العلاقة بين النسق القيمي و وجهة ضبط و دافعية الانجاز لدى عينة من طلاب جامعتي المنصورة و أم القرى (دراسة تحليلية).الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر، الجزء الثاني، 543-571.

54. فرج عبد القادر طه (1993)، موسوعة علم النفس و التحليل النفسي. دار سعاد صباح للنشر.

55. فيرز إي جيري (1986)، نظرية التعلم الاجتماعي لروتر، في جورج إم غازا و ريمو ندجي كورسين، و مشاركة مجموعة من الكتاب الأخريين، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، ترجمة علي حسين حجاج عطية محمود هنا، الجزء الثاني، الكويت، عالم المعرفة.

56. مايسة أحمد النيال (2002)، التنشئة الاجتماعية، بحث في علم النفس الاجتماعي. الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

57.محمد أحمد الرفوع و محمد إبراهيم السابقة و ماهر يو
في تنمية دافعية الانجاز و التحصيل الدراسي لدى بعض التعلم في المدارس الاساسية بالاردن.
مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد 5، العدد 4، 195-230.

58.محمد بن صالح عبد الله شراز (2006)، أبرز العوامل الأسرية المؤثرة في التحصيل الدراسي، مجلة أم القرى للعلوم التربوية الاجتماعية و الإنسانية، المجلد 18، العدد 2، 83-144.

59.محمد زياد حمدان (1996)، التحصيل الدراسي: مفاهيم – مشاكل – حلول، دمشق، دار التربية الحديثة.

60.محمد ماهر محمود (1987)، التوجيه و الارشاد النفسي للاطفال غير العاديين، دراسة تحليلية. حولية كلية الاداب و العلوم الاجتماعية، العدد 43.

61.محمد منيزل عليمات، خالد خليف هواش (2006)، العلاقة بين دافعية الانجاز، و قلق الامتحان، و أثارهما في التحصيل في مادة اللغة الانجليزية لدى الطلبة المرحلة الأساسية و الثانوية في محافظة المفرق. مجلة العلوم النفسية و التربوية، المجلد 7، العدد 3،201-222.

62.محمود عبد القادر (1977)، درستان في دوافع للانجاز و سيكولوجية التحديث للشباب الجامعي، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

63.مصطفى فهمي و محمد علي القطان (1979)، التوافق الشخصي و الاجتماعي، القاهرة، مكتبة الخانجي.

64.مصطفى قسيم هيلات (2007)،أثر التعليم المختلط على تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة الأردنية و طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية. مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد 8، العدد 1، 153-172.

65.مقدم عبد الحفيظ (2003)، الإحصاء و القياس النفسي و التربوي مع نماذج من المقاييس و الاختبارات، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

66.ممدوح عبد المنعم الكناني (1990)، علاقة مركز التحكم الداخلي الخارجي للتدعيم ببعض متغيرات الدافعية. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، بحوث مؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر الجزء الثاني .

67.موسى جبريل (1993)، تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا، مجلة دراسات المجلد 2، العدد2.

68.مولاي بودخيلي محمد (2004)، نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

69.نصر محمد العلي، محمد عبد الله سحلول (2006)، العلاقة بين فاعلية الذات و دافعية الانجاز

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

و أثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الثانوية في
التربوية الاجتماعية و الإنسانية، المجلد 18، العدد 1، 92-130.

70. يوسف القاضي (1981)، الإرشاد النفسي و الوجيه التربوي، الرياض، دار المريخ.

71. يوسف قطامي، نايفة قطامي (2000)، سيكولوجية التعلم الصفي. دار الشروق للنشر و التوزيع.

72. ABRAMSON PAUL. (1980). Personality. Holt Rinehart and Winston.

73. ALBARRACIN DOLERES; JOHNSON, T, BLAIR; ZANNA, P, MARK. (2005).The handbook of attitudes. laurence Erlbaum associates publishers.

74. ALVES-MARTINS M.; PEIXOTO FGOUVEIA-PEREIRA M.; AMARAL V.; PEDRO I. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. Educational Psychology, 22, (1), 51-62.

75. BANDURA A, & SCHUNCK, D.H. (1981). Cultivating competence, self efficacy and intrinsic interest through proximal self motivation. Journal of Personally and Social Psychology, 41, (3), 586-589.

76. BAUMEISTER, F, RAY ;CAMPBELL, D, JENNIFER ; KRUEGER, I , JOACHU; VALS, D, KATHLEEN.(2003).Does high self-esteem cause better performance , interpersonal success, happiness, a heather lifestyles? Psychological Science in The Public Interest, 4, (1), 1-44.

77. BECKER, F, DOUGLAS; FORSTHY ROBERT. (1990). Gender differences in academic achievement in grades 3 through 12: a longitudinal analysis. ERIC DOCUMENT REPRODUCTION SERVICE 323259.

78. BENNETT, E, CAROLYN. (1976). Student's race, social class and academic history as determinants of teacher expectation of student performance. Journal of Black Psychology, 3, (1), 71-86.

79. BERGER, C, R. (1968). Sex differences related to self-esteem factor structure. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 32, (4), 442-446.

80. BERRY, J, JAMES; PLECHA, D, MICHELLE. (1999).Academic performance as a function of achievement motivation, achievement beliefs, and affection states. ERIC DOCUMENT REPRODUCTION SERVICE 460723.

81. BLANKERTZ LAURA, (2001), Cognitive components of self-esteem for individuals with severe mental illness. American Journal of Orthopsychiatry, 71, (4), 457-465.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

MAS, OSECKA LIDA. (2006). Structure of
factor solution.
www.psychologia.sav.sk/sp/2006/sp4-006htm 8.

83. BLOCK J, ROBINS R W. (1993).A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. Child Development, 64, (3), 909-911.

84. BLOCK J. (1991). Self-esteem through time: ender similarities and differences. ERIC DOCUMENT REPRODUCTION SERVICE 333991.

85. BOVILLAIN, JOCELYN, FREEMAN; HONORA DETRIS. (2004). Racial identity, attitudes, self-esteem, and academic achievement among African American. ERIC DOCUMENT REPRODUCTION SERVICE 493468.

86. BROWN, L; ALEXANDER, j. (1991). Self-esteem index examiner's, Austin, TX: pro-ed.

87. BURTON L SALLY PARKS A LEE. (1994). Self-esteem, locus of control and career aspirations of college age siblings of individual's with disabilities. Social Work Research, 18, (3), 178-185.

88. CALDAS, J, STEPHEN & BANKSTON 3 CARL. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. The Journal of Educational research, 90, (5), 269-277.

89. CARTON S JOHN, NOWICKI STEPHEN JR, BALSER M GINGER. (1996). An observational study of antecedents of locus of control of reinforcement .International Journal of Behavioural Development .19, (1) ,161-175.

90. CHAN W DAVID. (1989). Dimensionality and adjustment correlates of locus of control among Hong Kong Chinese. Journal of Personality Assessment 53, (1), 145-160.

91. CHEBAT JEAN CHARLES. (1986). Social Responsibility, locus of control, and social class. The journal of Social Psychology, 126, (4), 559-561.

92. CHEE, K, YOUNG; PINO, W, NATHAN; SMITH, L, WILLIAM. (2005). Gender differences in the academic ethic and academic achievement. College Student Journal,32, (3),604-

93. CHUBB, H, NANCY; FERTMAN, , CARL. (1997).Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences. Adolescence, 32, (125),113-129.

94. COOPERSMITH STANLEY. (1967). Antecedent of self-esteem. San Francisco freeman.

95. COSTELLO, C.G. (1967). Two scales to measure achievement motivation. Journal Of Psychology, 66, (2), 231 -235.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

970). Family interaction, achievement value and
outs. ERIC DOCUMENT REPRODUCTION SERVICE 040240.

97. CROWE V TERESA. (2002). Translation of the Rosenberg self-esteem scale into American Sign Language: a principal component analysis. Social Work Research, 26, (1), 57-63.

98. DE FRAINE, BIEKE; VAN DAMME, JAN; ONGHENA, PATRICK. (2007). A longitudinal analysis of gender differences in academic self-concept and language achievement: a multivariate multilevel latent growth approach. Contemporary Educational Psychology, 32, (1), 132-150.

99. DEMAN ANTON, HALL VINCENT, STOUT DALES. (1990). Family environment and multidimensional locus of control. Social Behaviour and Personality, 18, (2), 197-200.

100. DENIS LAURENCE. (1986). Enhacing self-esteem in classroom. Paul chapman publishing.

101. DIXON N DAVID &S M KEE. (1976). Dimensionality of three adult objective locus of control scales. Journal Of Personality Assessment, 40,(3),310-319.

102. DRYSDALE, MAUREEN, T, B; MILE, SARAH. (2004). Gender differences in math and verbal self-concept and the impact on academic achievement .ERIC DOCUMENT REPRODUCTION SERVICE 490612.

103. DUBAS, L JOAN, NICHOLLS G JOHN. (1992). Dimensions of achievement motivation in school work and sport. Journal Of Educational Psychology, 84, (3), 290-299.

104. DUBOIS NICOLE. (1985). The multidimensionality of locus of control among French students. The journal of Psychology, 119, (6), 549-555.

105. EHRLICH STEPHANE. (1975). Apprentissage et mémoire chez l'homme. Paris, Puf.

106. EL-ANZI FREIH OWAYED. (2005).Academic achievement and it relationship with anxiety, self-esteem, optimism and pessimism in Kuwait students. Social Behaviour and Personality, 33, (1), 95-105.

107. FIELD T, LANG C, YANDO R, BENDELL D. (1995). Adolescent's intimacy with parents and friends. Adolescence, 30, (117), 133-140.

108. FILSINGER ERIKE; ANDERSON, C, CURTIS. (1982), Social class and self-esteem in late adolescence: dissonant context or self-efficacy? Developmental Psychology, 18, (3), 380-384.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

PHILIP; SPIRITO ANTHONY; MIKULKA J PETER. cki-strikland locus of control scale for adults. Journal of Personality Assessment, 45, (2), 151-154.

110. FOSTER JAMES; GADE ELDEN. (1973). Locus of control, consistency of vocational interest patterns, and academic achievement. Journal of Counseling Psychology, 20, (3), 290-292.

111. FRANCIS, J, LESLIE; JONES, H, SUSAN. (1996), Social class and self-esteem. The journal Of Social Psychology, 136, (3), 405-406.

112. FREIN DEBORAH, NEILL O'SYLVIA, FREINK CONSTANCE, VELIT CATHRYN Mc COLL. (1975), Sex differences in preadolescent self-esteem. The journal Of Psychology, 90,179-183.

113. GAA P JOHN, WILLIAMS E ROBERT, JOHSON W SANDRA. (1981). American specific locus of control orientations of Anglo, black and Chicano adolescents. The journal Of Psychology, 107, 185-190.

114. GIFFOOORD, DENISE D.; BRICENO-PERRIOTT, JUANITA; MIANZO, FRANK. (2006). Locus of Control: Academic Achievement and Retention in a Sample of University First-Year Students. Journal Of College Admission, 191, 18-25.

115. GORDON DONALD. (1977). Children's beliefs in internal-external control and self-esteem as related to academic achievement. Journal Of Personality Assessment, 41, (4), 383-386.

116. GORTON J SCHELDON. (1996). The effects of family dynamics (cohesion and adaptability) on self-efficacy, self-esteem and global stability in late adolescence. Dissertation Abstract International, 56, 12, 548.

117. HAIR, C, ELIZABETH; CRAZIANO, G, WILLIAM. (2003). Self-esteem, personality and achievement in high school: a prospective longitudinal study in Texas. Journal Of Personality, 71, (6), 971-994.

118. HALL PL; TARRIER N. (2003). The cognitive behavioural treatment of low self-esteem in psychotic patients: a pilot study. Behaviour Research and Therapy, 41, (3), 317-332.

119. HALPERIN, S, MARCIA & ABRAMS DORIS. (1978). Sex differences in predicting final examination grades, the influence of past performance, attributions and a achievement motivation, Journal Of Educational Psychology, 70, 5, 763-771.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

N, KATHERINE E. (1983). An investigation of the
n with achievement in mathematic for students in the United States and Japan. ERIC DOCUMENT REPRODUCTION SERVICE 235886.

121. HELPLESSNESS. disease can/perspective/vol 1-1-1989/learne helplessnet.htm

122. HOGUE, D, ROBERT (1979). The teacher expectation effect: an attempt at clarification. ERIC DOCUMENT REPRODUTION SERVICE 183264.

123. HOUNTRAS, T, PETER; SCHARF, C, MARY. (1970). Manifest anxiety and locus of control of low achieving college males. Journal Of Psychology, 74, 95-100.

124. HUGHS K, R, & MARTRAY, C.R. (1991). Motivation training with preadolescents, ERIC DOCUMENT REPRODUCTION SERVICE 338668.

125. IGNATUIS E, KOKKONEN M. (2005). How the big five personality traits explain trust and self-esteem. www.psychologienKustannus.fi/sps/abstracts_205133-144.htm

126. INGLEHART, MARITA ROSCH; BROWN, R, DONALD. (1987), Gender differences in values and their impact on academic achievement. ERIC DOCUMENT REPRODUCTION SERVICE 287134.

127. INGLEHART, MARITA, ROSCH; NYQUIST, DONALD, R, BROWN; WILLIAM MOORE. (1987). Academic achievement- the result of the cognitive or affective factors? ERIC DOCUMENT REPRODUCTION SERVICE 2850064.

128. JACKSON, D.N; AHMED, S, H; HEAPY, N, A. (1976). Is achievement a unitary Construct? Journal Of Research In Personally, 10, 1-28.

129. JAMES V. MITCHELL, JR. (1961). An analysis of the factorial dimensions of the achievement motivation construct. Journal Of Educational Psychology, 52, (4), 179-187.

130. KENNETT, F, KEITH. (1973). A Within cultural comparaison: intelligence, family size and socioeconomic status. ERIC DOCUMENT REPRODUCTION SERVICE 282730.

131. KENNETT, F, KEITH; GRANT, EDWARD. (1975).Family environment, socioeconomic status and academic achievement. ERIC DOCUMENT REPRODUCTION SERVICE 128730.

132. KESTENBAUM M JOEL & HAMMERSLA JOY. (1976) .Filter items and social desirability in rotter locus of control scale. Journal Of Personality Assessment, 40, (2), 398-406.

133. KLARK, J, VICTOR. (1971). Review of the internal-external construct as a personality variable. Psychological Reports, 28, 619-680.

134. KLEIBER DOUGLAS, VELDMAN J DONALD, & MONAKER L SHIRLEY. (1973). The multidimensionality of locus of control .Journal Of Clinical Psychology, 29, (4), 411-416.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

and correlates, The journal Of Psychology,

136. KOFFMAN SHARRON, LIPS M HILLARY. (1980). Sex differences in self-esteem and performance expectancies in married couples. Social Behaviour and Personality, 8, (1), 57-63.

137. KOUTSOULIS, MICHALIS, K, CAMPBEL, JAMES REED. (2001). Family processes effect students motivation and science and math achievement in high- schools. Structural Equation Modeling, 8, (1), 10-8-127.

138. LANCASTER W WILLIAM, RICHMOND O BERT. (1983). Perceived locus of control as a function of father absence, age, and geographic location. The journal Of Genetic Psychology, 143, 51-56.

139. LANGE, R, V; TIGGEMANN, M. (1981). Dimensionality and reliability of the Rotter I-E locus of control scale. Journal Of Personality Assessment; 45, (4), 398-406.

140. LAROUCHE CELINE. (2006). Dimunition chronique de l'estime de soi, facteurs favorisants. www.aqcsi.org/pages/estime_soi.pdf

141. LAWRENCE CURELE. Sex differences in school. www. Psychology and school_performance.42pol.htm.

142. LEVENSON H. (1973). Percieved parental antecedents of internal power other and chance locus of control orientations. Developmental Psychology, 9, (2), 396-404.

143. LEVENSON H. (1981). Differenciating among internality powerful others and chance. In LEFCOURT, H, M. (Ed).Research with locus of control constructs volume (1). New york, Academic press.

144. LUPART, L, JUDY; CARMON, ELIZABETH; TELFER, JOAN. (2004). Gender differences in adolescent academic achievement, interests, values and life –role. High Ability Studies, 15, (1) ,25-42.

145. LEWIS, JANICE; HOOVER, H. D. (1983). Sex differences on standardized academic achievement test-a longitudinal study. ERIC DOCUMENT REPRODUCTION SERVICE 233077.

146. MAQSUD MOHAMMED. (1980).The relationship of sense of powerlessness to antisocial behavior and school achievement. The journal Of Psychology, 11, (5), 35-47.

147. MAQSUD MOHMAD, COLEMAN,F, MARRY.(2001).The role of parental interaction in achievement motivation, The journal Of Social Psychology, 133, (6), 859-861.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

xternal control among predilinquant and delinquent ology, 12, 24-26.

149. MARTINEZ R O, DUKES R L, (1991), Ethnic and gender differences in self-esteem .Youth And Societies, 22, (3), 318-338.

150. MASLOW HIERARY OF NEEDS. www.en wikipedia.org/wiki/maslow's hierarchy_of_needs.

151. MEARNS JACK. (2004). The social learning theory of Julian rotter. www.psychology_society.social learning theories.01html.

152. MILADI N; BOURGUIGNON JP; HENTATI F. (1999). Cognitive and psychological profile of a Tunisian population of limb girdle muscular dystrophy. Neuromuscular Disorders, 9, (5), 352-354.

153. MILDREN, R, BUCK; HARVEY, R, AUSTIN. (1971). Factors related to school achievement in an economically disadvantaged group. Child Development, 42, (6), 1318-1826.

154. MISHARA & REIDEL: Maslow, Henderson, Soins. http://membres.lycos.fr/papidoc/573besoinsmaslow.html

155. MOORE C; KOGAN BA; PARE KH A. (2004). Impact of urinary incontinence on self-concept in children with spina bifida. Journal Of Urology, 171, (4), 1659-1662.

156. MORGAN ALBER, SHEILA R.; RAMP, ELLEN MATHESON; ANDERSON, LARA L.; MARTIN, CHRISTA M. (2007). Effects of repeated readings, error correction, and performance feedback on the fluency and comprehension of middle school students with behavior problems. Journal Of Special Education, 47, (1), 17-30.

157. NISHINA ADRIENNE; JUVONEN JAANA. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in the middle school. Child Development, 76, (2), 435-450.

158. NOWICKI STEPHEN, SEGAL WENDY. (1974). Perceived parental characteristics, locus of control orientation and behavioral correlates of locus of control. Developmental Psychology, 10, (1), 33-37.

159. NOWICKI, JR, STEPHEN, SCHNEEWID KLAUS. (1982) .Relations of family climate variables to locus of control in German and American students. the journal Of Genetic Psychology, 141, 277-286.

160. NOWICKI, JR, STEPHEN. (1976). Factor structure of locus of control in children. The journal Of genetic Psychology, 129, 13-17.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

dult learners locus of control, self-evaluation and age and gender. Journal Of Instructional Psychology, 21, (3)260-264.

162. OATES, GL; C. (2004). The color of the undergraduate experience and the black self-concept: evidence from longitudinal data. Social Psychology Quarterly, 67, (1), 16-32.

163. OTTEN, W, MARK. (1977). Inventory and expressive measures of locus of control and academic performance: a 5 years outcome study. Journal Of Personality Assessment, 41, (6), 644-649.

164. PARISH THOMAS & NUNN D GERALD. (1983). Locus of control as a function of family type and age at onest of father absence. The journal Of Psychology, 113, 187-190.

165. PEDEN, A, R; RAYERS, M, K; HALL, L, A; GRANT, E. (2004). Negative thinking and the mental health of low-income single mothers. Journal Of Nursing Scholarship, 36, (4), 337-344.

166. PERSONALITY SYNOPS. http://allpsych.com/personalitysynopsis/murray.html.

167. PETRILL, A, STEPHEN; PIKE ALISON; PRICE TOM; POLMIN ROBERT. Chaos in the home and socioeconomic status are associated with cognitive development in early childhood: environmental mediators identified in a genetic design. ERIC DOCUMENT EJ 729925.

168. PLOTNIK, R. (1993). Introduction to psychology. Brooks cole publishing company, 3edt.

169. PRECKEL, FRANCIS; HEINZ, HOLLING; VOCK MIRIAM. (2006). Academic underachievement: relationship with cognitive motivation, achievement motivation, and conscientiousness. Psychology In The school, 43, (3), 401-411.

170. PRESSON K PAUL, CLARK C STEVEN, BENASSI A VICTOR. (1997). The levenson locus of control scale: confirmatory factor analysis and evaluation. Social Behaviour And Personality, 25, (1), 93-104.

171. RATTELLE CATHERINE F, GUAY, FREDERIC, LAROSE, SIMAN, SENECAL, CAROLINE. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition; a semiparametric group-based approach. Journal Of Education Psychology, 96, (4), 743-754.

172. RAYMORE L A, GODBY G C, CRAWFORD D W. (1994). Self-esteem, gender and socioeconomic status: their relation to perceptions of constraint on leisure among adolescents. Journal Of Leisure Research, 26, (2), 99-118.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ER MARION, ANN OH-SU, LEONG

osenberg's self-esteem scale among normal technical stream students in Singapore. Current Psychology, 25, (2), 120-131.

174. REID, M.K; BORKOWSKI, J, G. (1987). Causal attribution of hyperactive children; implications for teaching strategies and self-control. Journal Of Educational Psychology, 79, (3), 296-307.

175. ROECKELEIN, E, JON. (1998). Dictionnary of theories, laws and concepts in psycholgy. Green wood press.

176. ROHNER, E, CHALLE, CHRISTINE, ROHNER, R.(1980). Percieved parental acceptance-rejection and the development of children's locus of control .Journal Of Psychology, 104, 83-86.

177. ROMER NANCY. (1977). Sex related differences in the development of the nature to avoid success sex de identity, and performance in competitive and no competitive conditions. Psychology Of Woman Quarterly, 1, (3), 260-272.

178. ROSEN BERNARD C. (1961). Family structure and achievement motivation. American Sociological Review, 26, (4), 574-584.

179. ROSENBERG, M (1979). Conceiving the self. New York basic book.

180. RUTTER L KAREN; SMITH P BETTYE; HALL, C HELEN. (2005). The effect of gender and grade level of the motivational needs of family and consumer sciences students. Journal Of Family And Consumer Sciences Education, 23, (2), 19-26.

181. SADOWSKI J CYRIL; WENZEL M DELORIS. (1982). The relationship of locus of control dimensions to reported hostility and aggression. The journal Of Psychology, 112, 227-230.

182. SCANELL D EVELYN; ALLEN C L FELICITY. (2000). The mehrabian achieving tendency scale (MATS), reliability, validity and relationships to demographic characteristics. Current Psychology, 19, (4), 301-311.

183. SCHULTZ, B, CHARLES; COLLEGE TRINITY; POMERANTZ, MICHAEL. (1976). Achievement motivation, locus of control, and academic achievement behavior. Journal Of Personality, 44, (1), 38-51.

184. SCHWABLE M L, STAPLES C L. (1991), Gender differences in sources of self-esteem. Social Psychology Quarterly, 54, (2), 158-168.

185. SELCUK, R, SIRIN. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. Review Of Educational Research, 75, (3), 417-453.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ATI PAOLO, COLOMBO CRISTINA. (2005). patients and non-psychiatric controls. Journal Of Affective Disorders, 88, (1), 93-98.

187. SEWELL, H, WILLIAM; SHAH, P, VIMAL. (1967). Socioeconomic status, intelligence, and the attainment of higher education. ERIC DOCUMENT REPRODUCTION SERVICE 018213.

188. SHAHANU COMILA, DIPBOYELROBERT, PHILIPS AMANDA. (1990). Global self-esteem as a correlate of work related attitudes: a question of dimensionality. Journal Of Personality Assessment, 54, (1&2), 276-288.

189. SHAKIBA-NEJAD, HAGI; YELLIN, DAVID. (1981). Socioeconomic status, academic achievement and teacher response. ERIC DOCUMENT REPRODUCTION SERVICE 231754.

190. SHERMAN W LAWRENCE. (1984). Development of children's perception of internal locus of control: a cross sectional and longitudinal analysis. Journal Of Personality, 52, (4), 338-354.

191. SLICKER K ELLEN, PATTON MELANIE, FULLER K DANA, (2004), Parenting dimensions and adolescent sexual interaction: using self-esteem, academic aspiration, and substances use as mediators. Journal Of Youth Study, 7, (3), 295-314.

192. SMITH RL. (1972). An investigation of the effect of an experimental training program using achievement motivation concepts. ERIC DOCUMENT REPRODUCTION SERVICE 071009.

193. STRASSBERG S DONALD (1977). A cross national validity study of four MMPI-2, content scales. Journal Of Personality Assessment, 69, (3), 596-606.

194. STROHKIRCH CAROLYN SUE, HARGETT G JENNIFER, (1988), A preliminary analysis of sex differences in attributional patterns and self-esteem levels. ERIC DOCUMENT REPRODUCTION SERVICE 418454.

195. SWANSON LEE (1980).Cognitive style, locus of control, and school achievement in learning disabled females. Journal Of Clinical Psychology, 36, (4), 964-967.

196. SWANSON LEE. (1981). Locus of control, and academic achievement in learning disabled children. The journal Of Social Psychology, 113, 141-142.

197. TAFARODI, W, ROMIN; MILNE, B, ALAN. (2002). Decomposing global self-esteem. Journal Of Personality, 70, (4), 443-448.

198. TATE DOUGLASS; GIBSON GAIL. (1980). Socioeconomic status and black and white intelligence revisited. Social Behaviour And Personality, 8, (2), 233-235.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

OLE JOHAN. (2000). On the relationship between
nder. Scandinavian Journal Of Psychology, 41, 225-229.

200. TESING, P, EDWARD; LEFKOWITZ, M, MONROE; GORDON, H, NEAL. (1980). Childhood depression, locus of control and school achievement. Journal Of Educational Psychology, 72, (4), 506-510.

201. THELMA ALPER. (1977). Where are we now? Discussion of papers presented in the 1972 AREA symposium on Sex differences in achievement motivation an achievement behavior. Psychology Of Women Quarterly, 1, (3), 294-303.

202. TOMALA, GAIL; PAWELKIEWICZ, WELTER. (1978). predicting field independence from intelligence and socioeconomic status: a univariate and a multivariate scheme. ERIC DOCUMENT REPRODUCTION SERVICE 164575.

203. TWENGE, M, JEAN; CAMPBELL, W, KEITH. (2002). Self-esteem and socioeconomic status: a meta-analytic review. Journal Of Social Psychology, 6, (1), 59-71.

204. VALLIERS, F, EVELYNE ; & VALLERAND, J, ROBERT. (1990). Traduction et validation canadienne française de l'échelle de l'estime de soi de ROSENBERG. International Journal Of Psychology, 25, 305-316.

205. VIDLER, DEREK C VIDLER, Achievement national, (Ed), Samuel Ball. (1977). Motivation in education. Academic pres. New York.

206. WALTER, R, NORD; CONNELLY FRANCIS; DAIGNOULT GEORGE. (1974). Locus of control and aptitude test scores as predictors of academic achievement. Journal Of Educational Psychology, 66, (6), 956-961.

207. WANG JICHAN; SEIGAL, A, HERVEY; FALCK, S, RUSSEL; CARLSON, G, ROBERT. (2001). Factorial structure of Rosenberg's self-esteem scale among crack-cocaine users. Structural Equation Modelling, 8, (2), 275-286.

208. WARD A EDWARDS. (1997). Multidimensionality of achievement motivation among employed adults. The journal Of Social Psychology, 137, (4), 542-544.

209. WARD CHARLES, THOMAS L LINDA. (1985). Interrelationships of locus of control content dimensions and helplessness. Journal Of Clinical Psychology, 41, (4), 517-520.

210. WATKINS DAVID; ASTILLA ESTELLA. (1979). Self-esteem and social class in the Philippines. The journal Of Psychology, 102, 211-214.

211. WATKINS DAVID; ASTILLA ESTELLA. (1980). Self-esteem and school achievement of Filipino girls. The journal Of Psychology, 10, (5), 3-5.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

nt of self-esteem of children from a deprived cross-
and Personality .16, (1), 1-3.

213. WEINER BERNARD, KUKLA ANDY. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. Journal Of Personality and Social Psychology, 15, (1), 1-20.

214. WENZEL L SUZANNE. (1993). Gender ethnic group, and homelessness as predictors of locus of control among job training participant. Journal Of Social Psychology.133, (4) ,495-505.

215. WHITE, KARL, R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. Psychological Bulletin, 91, (3), 461-481.

216. WIGFIELD ALLAN, ECCLES S. JACQUELYNE. (2002). Development of achievement motivation. Academy press.

217. WILKINSON, IAN, A, G. (1998). Dealing with diversity: achievement gaps in reading literacy among new ZELAND students. Reading Research Quartely, 33, (1), 144-167.

218. WOLK STEPHEN, HARDY C ROBERT. (1975) .The identifiability and consistency of the factor structure of locus of control. The journal Of Psychology, 129, 13-17.

219. XIN MA. (2000). Socioeconomic gaps in academic achievement within school: are they consistent across subject areas? Educational Research and Evaluation, 6, (4), 337-355.

220. YOUNG, SHIN, PARK; UICHEL, KIM. (1998). Locus of control, attributional style and academic achievement, comparative analysis of Korean, Korean Chinese, and Chinese students. Asian Journal of Social Psychology, 1, 191-208.

221. YOUNG, W, JOHN; FISHER, JENNIFER, L. (2000). Sex differences on the sat: an analysis of demographic and educational variables. Research In Higher Education, 41, (3) ,401-416.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الملاحـــــــــــق

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الملحـــق (أ

مقياس الدافع الا

الاسم.....تاريخ الميلاد.....الجنس:ذكر/أنثى

اللقب:.....القسم:.....

تعليمات

يتكون الاختبار من 28 فقرة غير كاملة و يلي كلا منها عدد من العبارات التي يمكن أن يكمل كـــلا منها الفقرة، و يوجد أمام كل عبارة قوسان

- اقرأ الفقرة الناقصة ثم اختر العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة وضـــع علامـــة (×) بـــين قوســـين الموجدين أمام هذه العبارة،لا تضع أكثر من علامة في السؤال الواحد.
- لا توجد إجابات صحيحة و إجابات خاطئة،فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق .

مثال: أرى أن المواد التي أدرسها:

( )..... (أ) صعبة جدا.

( )..... (ب) صعبة.

( )..... (ج) لا صعبة و لا سهلة.

(×)..... (د) سهلة.

( )..... (ه) سهلة جدا.

فإن كنت ترى أن المواد التي يدرسها سهلة فإنه واضع العلامة بين القوسين أمام العبارة (د).

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

1- إن العمل شيء:

( )....(أ) أتمنى أن لا أفعله.

( )....(ب) لا أحب الأداء كثيرا.

( )....(ج)أتمنى أن أفعله.

( )....(د) أحب أداءه.

( )....(ه)أحب الأداء كثيرا.

2- في المدرسة يعتقدون أن:

( )....(أ) أعمل بشدة جدا.

( )....(ب) أعمل بتركيز.

( )....(ج) أعمل بغير تركيز.

( )....(د) غير مكترث بعض الشيء.

( )....(ه) غير مكترث جدا.

3- أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلق:

( )....(أ) مثالية.

( )....(ب) سارة جدا.

( )....(ج) سارة.

( )....(د) غير سارة.

( )....(ه) غير سارة جدا.

4- أن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام:

( )....(أ) لا قيمة له من الواقع.

( )....(ب)غالبا ما يكون أمرا ساذجا.

( )....(ج)غالبا ما يكون مفيدا.

( )....(د) له قدر كبير من الأهمية.

( )....(ه) ضروري للنجاح.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

5-عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي:

( )....(أ)مرتفعة جدا.

( )....(ب) مرتفعة.

( )....(ج)ليست مرتفعة و لا منخفضة.

( )....(د) منخفضة.

( )....(ه) منخفضة جدا.

6-عندما يشرح المعلم الدرس:

( )....(أ) أعتقد العزم على أن أبذل قصارى جهدي و أن أعطي عن نفسي انطباعا حسنا.

( )....(ب) أوجه انتباها شديدا عادة إلى الأشياء التي تقال

( )....(ج)تتشتت أفكاري كثيرا في أشياء أخرى

( )....(د) لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة.

7-اعمل عادة:

( ) ....(أ)أكثر بكثير مما قررت أن أعمله.

( )....(ب)أكثر بقليل مما قررت أن أعمله.

( )....(ج)أقل بقليل مما قررت أن أعمله.

( )....(د)أقل بكثير مما قررت أن أعمله.

8-إذا لم أصل إلى هدفي و لم أؤدي مسئوليتي تماما عندئذ:

( )....(أ) استمر في بدل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي

( )....(ب)أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي.

( )....(ج)أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى.

( )....(د)أجد في راغبا في التخلي عن هدفي.

( )....(ه)أتخلى عن هدفي عادة.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

9-اعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي:

( )....(أ) غير هام جدا.

( )....(ب)غير هام.

( )....(ج)هام.

( )....(د)هام جدا.

10-إن بدء أداء الواجب المنزلي يكون:

( )....(أ)مجهودا كبيرا جدا.

( )....(ب)مجهودا كبيرا.

( )....(د) مجهودا متوسطا.

( )....(ه)مجهودا قليلا جدا.

11-عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون:

( )....(أ)مرتفعة جدا.

( )....(ب)مرتفعة.

( )....(ج)متوسطة.

( )....(د)منخفضة.

( )....(ه)منخفضة جدا.

12-إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي إلى مشاهدة التليفزيون أو سماع الراديو فاني بعد ذلك

( )....(أ)دائما أعود مباشرة إلى المذاكرة مراجعة الدروس.

( )....(ب)أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل.

( )....(ج)أتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى.

( )....(د)أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة أخرى.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

13-إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة:

( )....(أ)أحب أن أؤديه كثيرا.

( )....(ب)أحب أن أؤديه أحيانا.

( )....(ج)أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيدا.

( )....(د)لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته.

( )....(ه)لا يجذبني تماما.

14-يعتقدون الآخرون أنى:

( )....(أ)أذاكر بشدة جدا أراجع دروسي.

( )....(ب)أذاكر بشدة.

( )....(ج)أذاكر بدرجة متوسطة.

( )....(د)لا أذاكر بشدة جدا.

( )....(ه) لا أذاكر بشدة.

15- عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به:

( )....(أ)عادة لا يكون لدى وقت لذلك.

( )....(ب) غالبا لا يكون لدي وقت لذلك.

( )....(ج) أحيانا يكون لدي قليلا جدا من الوقت.

( )....(د)دائما يكون لدي وقت.

16-أكون عادة :

( )....(أ) مشغولا جدا.

( )....(ب) مشغولا.

( )....(ج) غير مشغول كثيرا.

( )....(د) غير مشغول.

( )....(ه)غير مشغول على الإطلاق.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

17-يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة:

( )....(أ) طويلة جدا.

( )....(ب) طويلة.

( )....(ج) متوسطة.

( )....(د) قصيرة.

( )....(ه)قصيرة جدا.

18-إن علاقاتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة:

( )....(أ) ذات قدر كبير جدا.

( )....(ب)ذات القدر.

( )....(ج)أعتقد أنها غير ذات القدر.

( )....(د) أعتقد أنها مبالغ في قيمتها.

( )....(ه) أعتقد أنها غير هامة تماما.

19-يتبع الأولاد أبائهم في إدارة الأعمال لأنهم:

( )....(أ) يريدون توسيع و امتداد الأعمال.

( )....(ب) محظوظون لأن أبائهم مديرون.

( )....(ج) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار.

( )....(د)يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال.

20-اعتقد الوصول إلى المركز المرموق في المجتمع يكون:

( )....(أ)غير هام.

( )....(ب)له أهمية قليلة.

( )....(ج)ليس هام جدا.

( )....(د)هام إلى حد ما.

( )....(ه)هام جدا.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

21- عند عمل شيء صعب فإنني:

( )....(أ) أتخلى عنه سريعا جدا.

( )....(ب)أتخلى عنه سريعا.

( )....(ج) أتخلى عنه بسرعة متوسطة.

( )....(د)لا أتخلى عنه سريعا جدا.

( )....(ه) أظل أواصل العمل عادة.

22-أنا بصفة عامة:

( )....(أ)أخطط للمستقبل في بعض الأحيان.

( )....(ب) أخطط للمستقبل كثيرا.

( )....(ج) لا أخطط للمستقبل كثيرا.

( )....(د) أخطط لمستقبل بصعوبة كبيرة.

23-أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بشدة جدا:

( )....(أ) مهذبين جدا.

( )....(ب) مهذبين.

( )....(ج) مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة.

( )....(د) غير مهذبين.

( )....(ه) غير مهذبين على الإطلاق.

24- في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:

( )....(أ) كثيرا جدا.

( )....(ب) كثيرا.

( )....(ج) قليلا.

( )....(د) بدرجة الصفر.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

25-بالنسبة للمدرسة أكون:

( )....(أ) في غاية الحماس.

( )....(ب) متحمسا جدا.

( )....(ج) غير متحمس بشدة.

( )....(د) قليل الحماس.

( )....(ه)غير متحمس على إطلاق.

26-التنظيم شيء:

( )....(أ) أحب أن أمارسه كثيرا جدا.

( )....(ب) أحب أن أمارسه.

( )....(ج) لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا.

( )....(د) لا أحب أن أمارسه على إطلاق.

27-عندما أبدأ شيئا فإنني:

( )....(أ)لا أنهيه بنجاح على إطلاق.

( )....(ب) أنهيه بنجاح نادرا.

( )....(ج) أنهيه بنجاح أحيانا.

( )....(د) أنهيه بنجاح عادة.

28-بالنسبة للمدرسة أكون:

( )....(أ) متضايقا كثيرا جدا.

( )....(ب) متضايقا كثيرا.

( )....(ج) أتضايق أحيانا.

( )....(د) أتضايق نادرا.

( )....(ه) لا أتضايق مطلقا.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الملحـــق (ب)

مقياس الضبط الداخلي–الخارجي للاطفال لنويكي–ستريكلاند، النسخة الاصلية.

1. Do you believe that most problems will solve themselves?
2. Do you believe that you can stop yourself from catching a cold?
3. Are some kids just born lucky?
4. Most of the time do you feel that getting good grades means a great deal to you?
5. Are you often blamed for things that just aren't your fault?
6. Do you believe that if somebody studies hard enough he or she can pass any subject?
7. Do you feel that most of the time it doesn't pay to try hard because things never turn out right anyway?
8. Do you feel that if things start out well in the morning that it's going to be a good day no matter what you do?
9. Do you feel that most of the time parents listen to what their children have to say?
10. Do you believe that wishing can make good things happen?
11. When you get punished does it usually seem it's for no good reason at all?
12. Most of the time do you find it hard to change a friend's (mind) opinion?
13. Do you think that cheering more than luck helps a team win?
14. Do you feel that its' nearly impossible to change your parent's mind about anything?
15. Do you believe that your parents should allow you to make most of your own decisions?
16. Do you feel that when you do something wrong there's very little you can do to make it right?
17. Do you believe that most kids are just born good at sports?
18. Are most of the other kids your age stronger than you are?
19. Do you feel that one of the best ways to handle most problems is just not to think about them?
20. Do you feel that you have a lot of choice in deciding who your friends are?
21. If you find a four leaf clover do you believe that it might bring you good luck?
22. Do you often feel that whether you do your homework has much to do with what kind of grades you get?
23. Do you feel that when a kid your age decides to hit you, there's little you can do to stop it?
24. Have you ever had a good luck charm?
25. Do you believe that whether or not people like you depends on how you act?
26. Will your parents usually help you if you ask them to?
27. Have you felt that when people were mean to you it was usually for no reason at all?
28. Most of the time, do you feel that you can change what might happen tomorrow by what you do today?
29. Do you believe that when bad things are going to happen they just are going to happen no matter what you try to do to stop them?
30. Do you think hat kids can get their own way if they keep trying?

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

to try to get your own way at home?
pen they happen because of hard work?
33. Do you feel that when somebody your age wants to.be your enemy there's little you can do to change matters?
34. Do you feel that it's easy to get friends to do what you want them to?
35. Do you usually feel that you have little to say about what you get to eat at home?
36. Do you feel that when someone doesn't like you there's little you can do about it?
37. Do you usually feel that it's almost useless to try in school because most of the other children are just plain smarter than you are?
38. Are you the kind of person who believes that planning ahead makes things turn out better?
39. Most of the time, do you felt hat you have little to say about what your family decides to do?
40. Do you think it's better to be smart than lucky?

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الملحـــق (ج)

اختبار مركز التحكم

A locus of Control for children

دكتور فاروق عبد الفتاح موسى

كلية التربية–جامعة الزقازيق

الاسم:.....العمر:.....الجنس:ذكر/أنثى

تعليمات

1- يستخدم هذا اختبار في قياس ،كيف يقدر الأفراد في أشياء معينة .

2- يتكون اختبار من 40 سؤالا،يقابل كلا منهما زوجان من الأقواس أسفل كلمتي، نعم،و ،لا.

3- اقرأ كل سؤال ثم ضع علامة (×) بين القوسين الموجودين أسفل الكلمة التي تمثل إجابتك.

4- لا توجد إجابات صحيحة و إجابات خاطئة،فالإجابة الصحيحة طالما أنها تعبـــر عـــن رأيـــك بصدق.

5- لا يوجد زمن محدد للإجابة ،و لكن لا تفكر طويلا في اختبار الإجابة،بل سجل أول إجابة ترد إلى خاطرك بعد قراءة السؤال.

	نعم	لا
مثال: هل يستطيع فريق مصر لكرة القدم أن يفوز بالكأس العالم؟	( )	( )
فإذا كنت ترى أن الإجابة هي "نعم" فضع العلامة هكذا....	(×)	( )
أما إذا كنت ترى أن الإجابة هي "لا" فضع العلامة هكذا...	( )	(×)

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

1- هل تعتقد أن معظم المشاكل يمكن أن تحل نفسه

2- هل تعتقد أنه يمكن وقاية نفسك من الإصابة بالبرد؟ .....( ) ( )

3- هل يولد بعض الأطفال و هم محضوضون؟ ..... ( ) ( )

4- هل تشعر في أغلب الأحيان أن الحصول على درجات مرتفعة

يعني أمر عظيما بالنسبة لك؟.....( ) ( )

5- هل يوجه إليك لوم كثير على أخطاء لم ترتكبها؟..... ( ) ( )

6- هل تعتقد أن الشخص إذا ذاكر بشدة يمكن أن ينجح في أي مادة؟ .....( ) ( )

7- هل تشعر في معظم الأحيان بعدم ضرورة المحاولات الشاقة لأن الأشياء

لا تتغير بأي طريقة؟.....( ) ( )

8-هل تشعر أن الأمور إذا بدأت حسنة منذ الصباح فإنها تستمر حسنة طول

اليوم بصرف النظر عن نوع العمل الذي تفعله؟.....( ) ( )

9- هل تشعر أن الآباء في معظم الأحيان يستمعون إلى ما يجب أن يقوله

أبناؤهم؟.....( ) ( )

10- هل تشعر أن الرغبة يمكن أن تجعل الأشياء الجديد جدة تحدث؟ ( ) ( )

11- عندما يعاقبك أحد،هل يبدو لك ذلك بغير سبب معقول على إطلاق؟ ( ) ( )

12- هل تجد في معظم الأحيان أنه من الصعب عليك تغير رأي صديقك؟ ( ) ( )

13- هل تعتقد أن التشجيع أكثر من الحظ في مساعدة الفريق على الفوز؟ ( ) ( )

14- هل تشعر أنه من المستحيل تقريبا أن تغير رأي والدك في موضوع ما؟ ( ) ( )

15- هل تعتقد أن والدك يجب أن يسمحوا لك باتخاذ معظم قراراتك؟ ( ) ( )

16- هل تشعر أنك إذا فعلت شيئا خطأ فلا تستطيع أن تجعله صوابا؟ ( ) ( )

17- هل تعتقد أن معظم التلاميذ يولدون و لديهم استعداد جيد لممارسة

الرياضة؟.....( ) ( )

18- هل معظم التلاميذ الآخرين الذين في مثل عمرك أقوى منك؟ ( ) ( )

19- هل تشعر أنه من الأحسن الطرق لمعالجة معظم المشاكل ألا تفكر فيها؟ ( ) ( )

20- هل تشعر أن لديك كثيرا من الاختبار في تقرير من هم أصدقاؤك؟ ( ) ( )

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

21- هل تشعر أن الخرزة الزرقاء تبعد الحسد؟..... ( ) ( )

22- هل تشعر في الكثير من الأحيان أن الطريقة التي يعاملك بها أفراد أسرتك في

المنزلي لها علاقات بالدرجات التي تحصل عليها؟..... ( ) ( )

23- عندما يقرر تلميذ في مثل عمرك أن يضربك-هل تشعر أنك

لا تستطيع منعه؟..... ( ) ( )

24- هل استعملت ذات مرة حجاب(تعويذة)يجلب لك الحظ السعيد؟..... ( ) ( )

25- هل تعتقد أن حب الناس لك أو عدم حبهم يعتمد على سلوكك معهم؟..... ( ) ( )

26- هل يساعدك والدك إذا طلبت منهم ذلك؟..... ( ) ( )

27- هل تشعر أن الناس عندما يحتقروك يكون عادة بلا سبب؟..... ( ) ( )

28- هل تشعر في كثير من الأحيان أنك لا تستطيع أن تغير ما قد

يحدث غدا بما تفعله اليوم؟..... ( ) ( )

29- هل تعتقد أن الأشياء الرديئة التي يمكن أن تحدث لك سوف تحدث مهما

حاولت أن تمنع ذلك؟..... ( ) ( )

30- هل تعتقد أن التلاميذ يمكنهم تحقيق أهدافهم إذا استمروا في محاولاتهم؟ ( ) ( )

31- هل تشعر في كثير من الأحيان أنه من غير المفيد أن تحاول الاستفادة

من وقتك في المنزل؟..... ( ) ( )

32- هل تشعر أن الأشياء الجيدة تحدث بسبب عمل شاق؟..... ( ) ( )

33- عندما يريد أحد في مثل عمرك أن يكون عدوا لك، فهل تشعر أنك

لا تستطيع منعه؟..... ( ) ( )

34- هل تشعر أنه من السهل عليك أن تجعل أصدقاءك يعملون ما تريد منهم أن

يفعلوه؟..... ( ) ( )

35- هل تشعر عادة أنك لا تقول إلا القليل عما تأكله في المنزل؟..... ( ) ( )

36- عندما تحس أن شخصا ما لا يحبك،هل تشعر أنك لا تستطيع أن تفعل إلا

القليل تجاه ذلك؟..... ( ) ( )

37- هل تشعر عادة أنه من العبث أن تحاول الاجتهاد في المدرسة لأن معظم

الأطفال الآخرين أكثر ذكاء منك؟..... ( ) ( )

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

38- هل أنت من النوع الذي يعتقد أن التخطيط للمس
إلى الأفضل؟ .....

39- هل تشعر في معظم الأحيان أنك لا تقول إلا القليل بشأن ما تقرر الأسرة
عمله؟..... ( ) ( )

40- هل تعتقد أن من الأفضل أن تكون ذكيا من أن تكون محظوظا؟..... ( ) ( )

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الملحق (د)

مقياس نويكي–ستريكلاند لمصدر الضبط الداخلي

عزيزي التلميذ،إليك مجموعة من العبارات اقرأها جيدا وضع علامة (×) في خانة الجواب الذي تراه يناسبك في ورقة الإجابة. ليست هناك إجابات صحيحة أو خاطئة و إنما الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق،و شكرا على تعاونك معنا.

1- هل تعتقد أن أغلبية المشاكل تحل نفسها إذا لم تهتم بها.

2- هل تعتقد أنه بإمكانك تفادي الإصابة بالزكام.

3- هل ترى أن بعض الناس يولدون محظوظين.

4- هل ترى أن الحصول على نقاط جيدة أمر مهم بالنسبة لك.

5- هل توبخ عادة على أخطاء لم ترتكبها.

6- هل تعتقد أنه إذا رجع التلميذ دروسه بشكل جيد،يمكنه النجاح في أي مادة.

7- عموما هل تعتقد أنه لا جدوى من المحاولة الجادة لان الأمور لا تتغير مهما فعلت.

8- هل ترى أن الأمور إذا بدأت جيدة منذ الصباح فإنها تظل كذلك طوال اليوم بغض النظر عن تصرفاتك.

9- هل ترى أن الآباء ينصتون إلى ما يريد أبناءهم قوله.

10- هل تعتقد أن الأماني كافية لجعل الأمور الجيدة تتحقق.

11-هل تعاقب عادة بلا سبب معقول.

12-هل ترى أنه يصعب عليك تغيير أراء أصدقائك.

13-هل تعتقد أن التشجيع يساعد الفريق على الفوز أكثر من الحظ.

14-هل ترى أنه يستحيل عليك تغيير أراء والديك في أي موضوع .

15-هل تعتقد أنه من الواجب الآباء السماح لأبنائهم اتخاذ معظم القرارات التي تهمهم.

16-هل ترى أنك إذا ارتكبت أي خطأ لا يمكنك تصحيحه.

17-هل تعتقد أن معظم التلاميذ ولدوا ولديهم استعداد جيد لممارسة الرياضة.

18-هل ترى أن معظم أقرانك أقوى منك.

19-هل ترى أن أنجح الطرق لمعالجة المشاكل هو عدم التفكير فيها.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

20-هل ترى أنه لديك الاختيار في تحديد من هم أص

21-تعتقد أن حمل الأشياء مثل الحجاب يجلب لك ال

22- هل ترى أن انجاز الواجبات المنزلية أو عدم انجازها لا علاقة لها بنوعية النقاط التي تتحصل عليها.

23- هل ترى أنه إذا قرر أحدا أن يكرهك فانه ليس لك الكثير لأن تفعله.

24- هل تمتعت يوم ما بلذة الحظ.

25- هل تعتقد أن حب الناس لك يتوقف على معاملتك لهم.

26- هل يساعدك والديك عندما تطلب منهما ذلك.

27- هل ترى أن الناس عادة ما يخاصمونك بلا سبب.

28- هل تعتقد أنه يمكنك تغيير ما سيحدث غدا بما تفعله اليوم.

29- هل تعتقد أن الأمور السيئة التي تحدث لك كانت ستحدث مهما فعلت لتفاديها.

30- هل تعتقد أن الناس يمكنهم تحقيق أهدافهم إذا استمروا في المحاولات الجادة.

31- هل ترى أنه من غير المجدي محاولة أن تعيش على طريقتك في البيت.

32- هل ترى أن الأمور الجيدة التي تحدث للناس تكون نتيجة لعملهم الجاد.

33- هل ترى أنه إذا قرر احد أقرانك أن يكون عدوا لك،لا يمكنك فعل شيء لتغيير ذلك.

34- هل ترى أنه من السهل عليك جعل أصدقائك يفعلون ما تريده منهم.

35- هل تشعر أنه لا تستطيع أن تقرر ما تأكله في بيتكم.

36- هل تشعر أنه إن لم يكن أحد يحبك لا تستطيع فعل شيء حيال ذلك.

37- هل ترى عموما أنه لا جدوى من المحاولة الجادة في الثانوية لأن التلاميذ الآخرين أذكى منك.

38- هل أنت من الأشخاص الذين يرون أن التخطيط يجعل الأمور تسير نحو الأحسن.

39- هل تشعر عموما بأنه ليس لديك ما تقوله فيما تقرره أسرتك.

40- هل ترى أنه يفضل المرء أن يكون ذكيا على أن يكون محظوظا.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الملحـــق (ه

مقياس مصدر الضبط الشخصي و الأقوي

- أخي التلميذ(ة) إليك مجموعة من العبارات اقرأها جيدا و عبر عن رأيك فيها وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة في ورقة الإجابة.
- لا يوجد إجابة صحيحة نأو خاطئة و الصحيح هو ما يعبر عن رأيك بصدق.

العبارات:

1- أستطيع أن أصبح قائدا بالاعتماد على قدرتي.
2- حياتي محكومة لدرجة كبيرة بالأحداث العارضة.
3- أشعر أن ما يحدث في حياتي يتقرر في الغالب وفقا لقوى الآخرين.
4- حسن قيادة السيارة يجنب السائق الحوادث.
5- عندما أضع خطة غالبا ما أتأكد من قابليتها للتنفيذ.
6- لا توجد في الغالب فرصة لحماية مصالحي من سوء الحظ.
7- عادة ما أحصل على ما أريد لأنني محظوظة.
8- لا أستطيع الحصول على المسؤولية القيادية دون الاستعانة بقوى الآخرين.
9- يتوقف عدد أصدقائي على شخصيتي الجذابة.
10يلعب القدر دورا كبيرا في حياتي.
11-حياتي محكومة غالبا من قبل الآخرين الأقوياء
12- عندما يقع حادث سيارة غالبا ما تكون المسألة مجرد حظ سيء
13- لا أستطيع حماية مصالحي الخاصة عندما أتصارع مع أصحاب النفوذ
14- ليس من الحكمة أن أخطط لحياتي لأن كثيرا من الأشياء تتوقف على الحظ.
15- من أجل الحصول على ما أريد فلأمر يتطلب إرضاء من هم أقوى مني.
16- يلعب الحظ دورا رئيسيا في وصولي لموقع قياد
17- يصعب علي تكوين صدقات جديدة إذا وجدت أن الكبار لا يحبونني.
18- أستطيع أن أحدد بدرجة كبيرة ما الذي سيحدث في حياتي .
19- أشعر أنني قادر على حماية مصالحي الشخصية.
20- وقوع الفرد في حادث سيارة يتوقف على الأخريين.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

21- عملي بجد و اجتهاد يجعلني أحصل على ما أري

22- حتى تنفذ خططي لا بد و أن تتفق مع رغبات ذ

23- تتقرر حياتي دائما بأفعالي الخاصة.

24- يلعب الحظ دورا كبيرا في أن يكون لي عدد كبير من الأصدقاء.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

1. a. Children get into trouble because their patents punish them too much

b. The trouble with most children nowadays is that their parents are too easy with them.

2. a. Many of the unhappy things in people's lives are partly due to bad luck.

b. People's misfortunes result from the mistakes they make.

3. a. One of the major reasons why we have wars is because people don't take enough interest in politics.

b. There will always be wars, no matter how hard people try to prevent them.

4. a. In the long run people get the respect they deserve in this world

b. Unfortunately, an individual's worth often passes unrecognized no matter how hard he tries

5. a. The idea that teachers are unfair to students is nonsense.

b. Most students don't realize the extent to which their grades are influenced by accidental happenings.

6. a. Without the right breaks one cannot be an effective leader.

b. Capable people who fail to become leaders hive not taken advantage of their opportunities.

7. a. No matter how hard you try some people just don't like you.

b. People who can't get others to like them don't understand how to get along with others.

8. a. Heredity plays the major role in determining one's personality

b. It is one's experiences in life which determine what they're like.

9. a. I have often found tlint what is going to happen will happen.

b. Trusting to fate has never turned out as well for me as making a decision to take a definite course of action.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ent there is rarely if ever such.a thing as an unfair

b. Many times exam questions tend to be so unrelated to course work that studying in really useless.

11. a. Becoming a success is a matter of hard work, hick has little or nothing to do with it.

b. Getting a good job depends mainly on being in the right place at the. right time.

12. a. The average citizen can have an influence in government decisions.

b. This world is run by the few people in power, and there is not much the little guy can do about it.

13. a. When I make plans, I am almost certain that I can make them work.

b. It is not always wise to plan too far ahead because many things turn out to- be a matter of good or bad fortune anyhow.

14. a. There are certain people who are just no good.

b. There is some good in everybody.

15. a. In my case getting what I want has little or nothing to do with luck.

b. Many times we might just as well decide what to do by flipping a coin.

16. a. Who gets to be the boss often depends on who was lucky enough to be in the right place first.

b. Getting people to do the right thing depends upon ability, luck has little or nothing to do with it.

17. a. As far as world affairs are concerned, most of us are the victims of forces we can neither understand, nor control.

b. By taking an active part in political and social affairs the people can control world events.

18. a. Most people don't realize the extent to which their lives are controlled by accidental happenings.

b. There really is no such thing as "luck."

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

nit mistakes.

kes.

20. a. It is hard to know whether or not a person really likes you.

b. How many friends you have depends upon how nice a person you are.

21. a. In the long run the bad things that happen to us are balanced by the good ones.

b. Most misfortunes are the result of lack of ability, ignorance, laziness, or all three.

22. a. With enough effort we can wipe out political corruption.

b. It is difficult for people to have much control over the things politicians do in office.

23. a. Sometimes I can't understand how teachers arrive at the grades they give.

b. There is a direct connection between how hard 1 study and the grades I get.

24. a. A good leader expects people to decide for themselves what they should do.

b. A good leader makes it clear to everybody what their jobs are.

25. a. Many times 1 feel that I have little influence over the things that happen to me.

b. It is impossible for me to believe that chance or luck plays an important role in my life.

26. a. People are lonely because they don't try to be friendly.

b. There's not much use in trying too hard to please people, if they like you, they like you.

27. a. There is too much enphasis on athletics in high school.

b. Team sports are an excellent way to build character.

28. a. What happens to me is my own doing.

b. Sometimes I feel that I don't have enough control over the direction my life is taking.

29. a. Most of the time I can't understand why politicians behave the way they do. b. In the long run the people are responsible for bad government on a national as well as on a local level.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الملحـــق (ز)

مقياس مصدر الضبط الداخلي–الخارجي

1–أ–كثيرا من الأشياء غير السعيدة في حياة الأفراد ترجع جزئيا لسوء الحظ.

ب–إن سوء حظ الناس هو نتيجة الأخطاء التي يرتكبونها.

2–أ–أحد الأسباب الرئيسية للحروب هو عدم اهتمام الشعوب اهتماما كافيا بالسياسة.

ب–ستكون هناك حروب مهما حاول الناس منع وقوعها.

3–أ–لسوء الحظ أن قيمة الفرد لا تعرف مهما بذل من جهد شاق.

ب–في نهاية المطاف يحصل الناس على التقدير و الاحترام على ما يبذلونه من جهد.

4–أ–إن فكرة الأساتذة ليسو عادلين مع التلاميذ فيها كثير من المبالغة.

ب–كثير من التلاميذ لا يدركون مدى تأثر الدرجات التي يحصلون عليها بالأحداث العارضة.

5–أ–بدون هتك للحقوق لا يستطيع الفرد أن يكون قائدا فعالا.

ب–إن الأفراد القادرين و الذين أخفقوا في أن يصبحوا قادة لم يستغلوا فرصهم.

6–أ–مهما بذلت من محاولات لكسب ود الآخرين فلن تنجح مع بعض الأشخاص لأنهم لا يحبونك.

ب– الأشخاص الذين لا يستطعون كسب ود الآخرين لا يعرفون كيف يجعلون الآخرين يحبونهم.

7–أ–لقد وجدت دائما أن ما سوف يحدث سيحدث.

ب–الاعتماد على القدر لم يفدني بقدر ما يفدني اتخاذ قرار يترتب عليه تصرفا محددا من جانبي.

8–أ–إذا استعد التلميذ بصورة جيدة للامتحان في الغالب لن يكون الامتحان صعبا بالنسبة له.

ب–كثيرا ما تكون أسئلة الامتحان غير مرتبطة بالدرس مما يجعل الاستعداد الامتحان لا نفع له.

9–أ–يتحقق النجاح بالعمل الجاد أما الحظ فإن له دور صغير إن وجد.

ب–الحصول على عمل جيد يعتمد على وجودك في المكان و الوقت المناسبان.

10–أ–يمكن للمواطن العادي أن يؤثر في قرارات الحكومة.

ب–إن هذا العالم يحكمه أفراد قليلون في السلطة و ليس للفرد العادي كثيرا مايستطيع عمله من أجله.

11–أ–حين أقوم بخطة عادة ما أكون على يقين من تنفيذها و نجاحها.

ب–ليس من الحكمة دائما أن نخطط طويلا لان كثيرا من الأشياء يبدو أنها نتيجة الحظ.

12–أ–فيما يخصني فان الحصول على ما أريد له علاقة صغيرة بالحظ أو لا علاقة له به.

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ب–في أوقات كثيرة أشعر أنه ينبغي أن نتخذ قراراتنا

13–أ–أن تكون في مركز قيادي فذلك يعتمد على حسن

ب–لكي تصبح في مكان قيادي فذلك يعتمد على إتقانك للقدرات أما الحظ فله دور صغير إن وجد.

14–أ–إذا قامت الشعوب بدور إيجابي في الشؤون السياسية و الاجتماعية فإنها تستطيع أن تتحكم في الأحداث العالمية .

ب–فيما يختص بالشؤون العالمية فان معظمنا ضحايا لقوى لا نستطيع فهما أو التحكم فيها.

15–أ–من الصعب أن تعرف إذا كان الناس يحبونك حقيقة أم لا.

ب–يتوقف عدد مالك من أصدقاء على درجة طيبتك معهم.

16–أ–في نهاية الأمر ما يقع لنا من شر يتعادل مع ما يقع لنا من خير.

ب–معظم سوء الحظ نتيجة للنقص في القدرات أو الجهل أو الكسل أو الثلاثة معا.

17–أ–بالجهد الكافي نستطيع أن نقضي على الرشاوى السياسية.

ب–من الصعب بالنسبة للناس أن تكون لهم سيطرة كبيرة على الأمور السياسية التي تحدث في الدوائر الحكومية.

18–أ–أحيانا لا أستطيع أن أفهم كيف توصل الأستاذ للنقطة التي أعطاني إياها.

ب–هناك دائما ارتباطا مباشرا بين اجتهادي في المراجعة و بين النقاط التي أحصل عليها.

19–أ–أشعر في كثير من الأحيان أن تأثيري على ما يحدث لي صغير جدا.

ب–مستحيل بالنسبة لي أن أعتقد أن الصدفة أو الحظ تلعبان دورا هاما في حياتي.

20–أ–يشعر بعض الأفراد بالوحدة لأنهم لا يحاولون اكتساب مودة الآخرين.

ب–لا جدوى من محاولة إرضاء الآخرين فإن كانوا لا يحبونك فإنهم لن يحبونك.

21–أ–أنا مسئول بدرجة كبيرة عما يحدث لي.

ب–أشعر أحيانا أنني لست متحكما في مجرى حياتي.

22–أ–في معظم الأوقات لا أستطيع فهم الطريقة التي يتصرف بها السياسيون.

ب–في نهاية الأمر فإن الناس مسئولون عن الحكومات السيئة سواء على المستوى المحلي أو الوطني.

23–أ–معظم الناس لا يدركون ما مدى تحكم الأحداث العارضة في حياتهم.

ب– لا يوجد شيء اسمه الحظ.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الملحـــق (

مقياس تقدير الذات

عزيزي الطالب إليك مجموعة من العبارات اقرأها جيدا وضع علامة (X) في ورقة الإجابة في خانة الجواب الذي تراه يناسبك. ليست هناك إجابات صحيحة أو خاطئة وإنما الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق إليك العبارات:

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
1	على العموم أنا راض على نفسي.				
2	في بعض الأوقات أفكر أنني عديم الجدوى.				
3	أحس أن لدي عدد من الصفات الجيدة.				
4	باستطاعتي إنجاز الأشياء بصورة جيدة كغالبية الأفراد.				
5	أحس أنه لا يوجد لدي الكثير من الأمور التي أعتز بها.				
6	أنا متأكد من إحساسي أحيانا بأني عديم الفائدة.				
7	أحس أني فرد له قيمة وهذا على الأقل مقارنة بالآخرين.				
8	أتمنى لو يكون لي احترام أكثر لذاتي.				
9	على العموم أنا ميال للإحساس بأني شخص فاشل.				
10	اتخذ موقفا ايجابيا نحو ذاتي.				