الجمهـــوريـــة الجـزائـريـة الديـــمقراطيـة الشـعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة الـتـعـلـيـم الـعـالـــي و الـبـحـث الـعـلـمـي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
كلية العلوم الإجتماعية
Faculté des sciences sociales

جامعة وهران
Université d'Oran

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس

تخصص علم النفس المدرسي وتطبيقاته

الموضوع:

الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح

دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم المتوسط

من إعداد الطالب: جناد عبد الوهاب

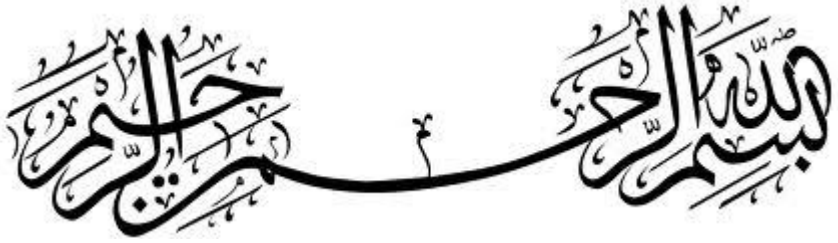
تحت إشراف الدكتور: مكي محمد

2014/10/07

لجنة المناقشة:

أ.د. غياث بوفلجة (أستاذ التعليم العالي)	جامعة وهران: رئيسا
د. مكي محمد (أستاذ محاضر"أ")	جامعة وهران: مشرفا ومقررا
أ.د. منصوري عبد الحق (أستاذ التعليم العالي)	جامعة وهران: عضوا مناقشا
أ.د. قماري محمد (أستاذ التعليم العالي)	جامعة مستغانم: عضوا مناقشا
د. هني حاج أحمد (أستاذ محاضر "أ")	جامعة مستغانم: عضوا مناقشا
د. بوغازي الطاهر (أستاذ محاضر "أ")	جامعة تلمسان: عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2013/ 2014



وَقُلِ ٱعۡمَلُواْ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمۡ وَرَسُولُهُۥ وَٱلۡمُؤۡمِنُونَۖ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ
عَٰلِمِ ٱلۡغَيۡبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمۡ تَعۡمَلُونَ ١٠٥

صَدَقَ اللهُ العَظِيمُ

إهـــداء

إلى ...

كلّ طالب علم ...

إلى كل من يقدر معاني الإنسانية...

أهدي ثمرة جُهدي ...

كلمة شكر وتقدير

نشكر الله سبحانه وتعالى الذي وفقنا على إنهاء هذه الأطروحة العلمية،

نشكر جزيل الشكر الأستاذ المشرف الدكتور مكي محمد على صدره الرحب وصبره علي، ومساندته لي على إتمام هذا البحث، كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة وهران، وإلى زملائي بقسم علم النفس بجامعة مستغانم، كما نشكر تعاون أكاديمية التربية بولاية مستغانم على عونهم لنا في تقديم كل المساعدات على إنجاز أطروحتنا، وكل مسؤولي المتوسطات على مستوى الولاية، كما نشكر فلذات أكبادنا تلامذتنا الذين ساهموا بالقسط الكبير في تعاونهم معنا.

ملخص:

يهدف البحث الحالي إلى إيجاد العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم ومستوى الطموح. وقد استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على وصف الظاهرة كما وكيفا. وقد تكونت عينة الدراسة من (624 تلميذ وتلميذة) ممن يزاولون دراستهم بالأقسام العادية والتابعين لمديرية التربية بولاية (مستغانم). كما استخدمنا لجمع البيانات ثلاث استبيانات: "استبيان الكفاءة الاجتماعية، استبيان الدافعية للتعلم، واستبيان مستوى الطموح". ولمعالجة بيانات البحث استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون، معامل التصحيح سبيرمان براون، معامل ألفا كرومباخ، النسب المئوية، التكرارات، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الخطأ المعياري، الإنحدار، تحليل التباين الأحادي، اختبار (ت، T.Test) لإيجاد الفروق بين التلاميذ الذكور والإناث في متغيرات الدراسة (الكفاءة الاجتماعية، الدافعية للتعلم ومستوى الطموح)، معامل التغاير، اختبار (توكي Tukey) لتحليل المقارنات المتعددة، ومعامل مربع إيتا (η^2).

وأسفرت نتائج البحث على ما يلي: نتنبّأ بـ (الدافعية للتعلم) في ضوء متغيري (الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح)، وعلى أساس هذه النتيجة توجد علاقة بين المتغيرين المستقلين (الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح) والمتغير التابع (الدافعية للتعلم). ويمكننا استخلاص المعادلة التنبؤية التالية: الدافعية للتعلم = 30,140 + 0,269 الكفاءة الاجتماعية + 0,454 مستوى الطموح.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الاجتماعية – الدافعية للتعلم – مستوى الطموح.

Résumé:

Le présent travail a pour objectif l'établissement de la recherche d'une relation entre les trios composantes à savoir : la compétence sociale, la motivation à apprendre et le niveau d'ambition. Pour cela, nous avons utilisé la méthode d'analyse descriptive qui repose sur la description du phénomène du point de vue quantité et qualité. L'échantillon de l'étude qui comprend 624 élèves constitue la pierre angulaire des éléments inscrits régulièrement dans les écoles appartenant à la Direction d'Education de la wilaya de Mostaganem. Les donées collectées sont le fruit de trios questionnaires: questionnaire sur la compétence sociale, questionnaire sur la motivation à apprendre et le dernier questionnaire sur le niveau d'ambition». Pour le traitement ces données de recherche, nous avons utilisé les méthodes statistiques suivantes : R. Pearson, Spearman Brown de correction, coefficient alpha Krumbach, les pourcentages, les fréquences, le moyen arithmétique, l'écart type, erreur standard, la régression analyse de la variance, T.test, Coefficient de variation, Tukey et le Coefficient Eta au carré (η^2).

A la lumière de cette étude, nous avons pu conclure que notre Prédiction nous a amenée à établir la jonction étroite entre la motivation à apprendre et les variables qui représentant la compétence sociale et le niveau d'ambition. Après une étude minutieuse et des calculs statistiques, une relation mathématique a été dégagée et qui consiste en l'équation suivante : la motivation à apprendre = 30,140 + 0, 269 compétence sociale + 0,454 niveau d'ambition.

Mots clés: la Compétence sociale – la Motivation à apprendre – Niveau d'ambition.

قائمة المحتويات

الموضـوع	الصفحة
آية قرآنية	أ
إهداء	ب
كلمة شكر وتقدير	ت
ملخص	ت
قائمة المحتويات	ج
قائمة الجداول	ذ
قائمة الأشكال	ش
قائمة الملاحق	ص
مقدمة	1
مدخل إلى الدراسة	5
أولا: دوافع اختيار الموضوع	6
ثانيا: تحديد إشكالية البحث وصياغتها	6
ثالثا: فرضيات البحث	8
رابعا: أهمية البحث	8
خامسا: اهداف البحث	9
سادسا: مصطلحات البحث	10
الفصل الأول: الكفاءة الاجتماعية	11
تمهيد	12
أولا: مفاهيم وتعاريف الكفاءة الاجتماعية	13
ثانيا: الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المفاهيم الأخرى	19
ثالثا: خصائص الأفراد ذوي الكفاءة الاجتماعية	22
رابعا: مهارات الكفاءة الاجتماعية	23
خامسا: النظريات المفسرة للكفاءة الاجتماعية	29
سادسا: استراتيجيات تطوير الكفاءة والمهارات الاجتماعية	35
سابعا: بعض المتغيرات المؤثرة في الكفاءة الاجتماعية	36

ثامنا: الكفاءة الاجتماعية كوقاية من بعض السلوكات العدوانية لدى التلاميذ	39
خلاصة	41
الفصل الثاني: الدافعية للتعلم	42
تمهيد	43
أولا: معنى الدافعية، المفاهيم المرتبطة بها، الدافعية للتعلم: أنواعها، مكوناتها ووظائفها	44
ثانيا: المدارس المفسرة للدافعية للتعلم	57
ثالثا: النظريات التي تناولت الدافعية للتعلم	64
رابعا: الكفاءة الذاتية والدافعية	67
خامسا: الدافعية للتعلم والإنجاز الدراسي	68
سادسا: استراتيجيات إثارة الدافعية للتعلم عند التلاميذ	69
خلاصة	71
الفصل الثالث: مستوى الطموح	72
تمهيد	73
أولا: مفهوم الطموح / مستوى الطموح	74
ثانيا: التطور التاريخي لدراسة مستوى الطموح	76
ثالثا: أهمية دراسة مستوى الطموح	77
رابعا: نمو مستوى الطموح	78
خامسا: العوامل المحددة لمستوى الطموح	78
سادسا: النظريات المفسرة لمستوى الطموح	80
سابعا: العوامل المؤثرة في مستوى الطموح	83
ثامنا: قياس مستوى الطموح	91
تاسعا: سمات الشخص الطموح	93
عاشرا: قواعد الطموح الناجحة في الحياة	94
الحادي عشر: دور مستوى الطموح في بناء الشخصية العملية والناجحة	95
خلاصة	97
الفصل الرابع: الدراسات والبحوث السابقة	98
تمهيد	99
أولا: الدراسات التي تناولت الكفاءة الاجتماعية	100
التعليق على الدراسات الخاصة بالكفاءة الاجتماعية	111

ثانيا: الدراسات التي تناولت الدافعية للتعلم	113
التعليق على الدراسات الخاصة بالدافعية للتعلم	123
ثالثا: الدراسات التي تناولت مستوى الطموح	124
التعليق على الدراسات الخاصة بمستوى الطموح	134
رابعا: مقارنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية	135
خلاصة	135
الفصل الخامس: الاجراءات المنهجية والدراسة الاستطلاعية	136
تمهيد	137
الخطوات المنهجية المتبعة لبناء أدوات القياس في البحث	137
I. تصميم الأداة الاولى للدراسة "استبيان الكفاءة الاجتماعية"	137
II. تصميم الأداة الثانية للدراسة "استبيان الدافعية للتعلم"	147
III. تصميم الأداة الثالثة للدراسة "استبيان مستوى الطموح"	155
خلاصة	163
الفصل السادس: الدراسة الأساسية	164
تمهيد	165
أولا: إعداد أدوات الدراسة في صورتها النهائية	166
ثانيا: المنهج المتبع في البحث	170
ثالثا: مجتمع الدراسة	171
رابعا: عينة الدراسة الأساسية	172
خامسا: إجراءات الدراسة الأساسية	177
سادسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	178
خلاصة	179
الفصل السابع: عرض نتائج البحث ومناقشة الفرضيات	180
تمهيد	181
أولا: عرض النتائج الخاصة بمتغيرات البحث باستخدام الإحصاء الوصفي	182
ثانيا: عرض وتحليل نتائج الفرضيات ومناقشتها	183
I. نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها	183
II. نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها	186
III. نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها	190

IV. نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها	193
V. نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها	199
VI. نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها	202
VII. نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها	204
VIII. نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها	206
خلاصة	210
خاتمة البحث	211
الاستنتاجات والقيمة العلمية للبحث	212
توصيات البحث	213
مقترحات للبحث	214
صعوبات البحث	215
قائمة المراجع	216
ملاحق البحث	523

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول يوضح نموذج (ماير وسالوفي) لأبعاد الذكاء الوجداني	19
02	جدول يوضح الخصائص النفسية للدافعية الداخلية والخارجية	52
03	جدول يوضح الأبعاد التسعة للدافعية المدرسية حسب كوزكي وأنتويستل	53
04	يوضح توزيع العينة الاستطلاعية لتوزيع استبيان "الكفاءة الاجتماعية"	140
05	جدول يوضح معاملات ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للاستبيان	141
06	جدول يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الأول مع الدرجة الكلية للبعد	142
07	جدول يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الثاني مع الدرجة الكلية للبعد	142
08	جدول يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الثالث مع الدرجة الكلية للبعد	143
09	جدول يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الرابع مع الدرجة الكلية للبعد	144
10	جدول يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الخامس مع الدرجة الكلية للبعد	144
11	جدول يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد السادس مع الدرجة الكلية للبعد	145
12	جدول يوضح مصفوفة معاملات الارتباط للدرجات على الأبعاد الست والدرجة الكلية لاستبيان "الكفاءة الاجتماعية"	145
13	جدول يوضح معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الست لاستبيان "الكفاءة الاجتماعية"	147
14	جدول يوضح توزيع العينة الاستطلاعية لتطبيق استبيان "الدافعية للتعلم"	150
15	جدول يوضح معاملات ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للاستبيان	150
16	جدول يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الأول مع الدرجة الكلية للبعد	151
17	جدول يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الثاني مع	152

	الدرجة الكلية للبعد	
18	جدول يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الثالث مع الدرجة الكلية للبعد	152
19	جدول يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الرابع مع الدرجة الكلية للبعد	153
20	جدول يوضح مصفوفة معاملات الارتباط للدرجات على الأبعاد الأربع والدرجة الكلية لاستبيان "الدافعية للتعلم"	154
21	جدول يوضح معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الأربع لاستبيان "الدافعية للتعلم"	155
22	جدول يوضح توزيع العينة الاستطلاعية لتطبيق استبيان "مستوى الطموح"	157
23	جدول يوضح معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات استبيان "مستوى الطموح" مع الدرجة الكلية للبعد	158
24	جدول يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الأول مع الدرجة الكلية للبعد	159
25	جدول يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الثاني مع الدرجة الكلية للبعد	159
26	جدول يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الثالث مع الدرجة الكلية للبعد	160
27	جدول يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الرابع مع الدرجة الكلية للبعد	161
28	جدول يوضح مصفوفة معاملات الارتباط للدرجات على الأبعاد الأربع والدرجة الكلية لاستبيان "مستوى الطموح"	161
29	جدول يوضح معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الأربع لاستبيان "مستوى الطموح"	162
30	جدول يوضح توزيع الفقرات في استبيان (الكفاءة الاجتماعية)	166
31	جدول يوضح توزيع الفقرات في استبيان (الدافعية للتعلم)	168
32	جدول يوضح توزيع الفقرات في استبيان (مستوى الطموح)	169
33	جدول يوضح توزيع مدارس المتوسطات حسب المدارس مع العدد الإجمالي للتلاميذ وتوزيعهم حسب الجنس (ذكور وإناث)	171
34	جدول يوضح عدد أفراد عينة الدراسة موزعين على المتوسطات ونوع الجنس	173

	للتلاميذ	
35	جدول يوضح التكرارات والنسب المئوية لمتغير الجنس	174
36	جدول يوضح التكرارات والنسب المئوية لمتغير "الدافعية للتعلم"	174
37	جدول يوضح التكرارات والنسب المئوية لمتغير "مستوى الطموح"	175
38	جدول يوضح التكرارات والنسب المئوية لمتغير "الكفاءة الاجتماعية"	176
39	جدول يوضح وصف عينة البحث من خلال متغير "الكفاءة الاجتماعية"	182
40	جدول يوضح وصف عينة التلاميذ لمتغير "الدافعية للتعلم"	182
41	جدول يوضح وصف عينة التلاميذ لمتغير "مستوى الطموح"	183
42	جدول يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد الفرعية لدرجات "الكفاءة الاجتماعية" ودرجات "الدافعية للتعلم"	183
43	جدول يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد الفرعية لدرجات "الكفاءة الاجتماعية" ودرجات "مستوى الطموح"	187
44	جدول يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد الفرعية لدرجات "الدافعية للتعلم" ودرجات "مستوى الطموح"	190
45	جدول يوضح وصف المجموعات الثلاث (مرتفعي، متوسطي ومنخفضي الكفاءة الاجتماعية) في كل من متغيري "الدافعية للتعلم" و"مستوى الطموح" باستخدام الإحصاء الوصفي	193
46	جدول يوضح اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد (مستويات الكفاءة الاجتماعية – الدافعية للتعلم)	195
47	جدول يوضح نتائج المقارنات المتعددة باستخدام اختبار "توكي" بين مجموعات مستوى الكفاءة الاجتماعية في "الدافعية للتعلم"	196
48	جدول يوضح اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد (مستويات الكفاءة الاجتماعية – مستوى الطموح)	198
49	جدول يوضح نتائج المقارنات المتعددة باستخدام اختبار "توكي" بين مجموعات مستوى الكفاءة الاجتماعية في "مستوى الطموح"	198
50	جدول يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لمتغير "الكفاءة الاجتماعية" وأبعاده للتلاميذ (ذكور وإناث)	200
51	يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لمتغير "الدافعية للتعلم" وأبعاده للتلاميذ (ذكور وإناث)	202

52	جدول يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لمتغير "مستوى الطموح" وأبعاده للتلاميذ (ذكور وإناث)	204
53	جدول يوضح قيم معامل الارتباط الثلاث	207
54	جدول يبين تحليل التباين (F) لاختبار دلالة معامل الارتباط المتعدد (معنوية الانحدار)	207
55	جدول يوضح قيمة الثابت ومعاملات الانحدار ودلالتها الإحصائية للمتغيرات (الكفاءة الاجتماعية) على المتغير (الدافعية للتعلم)	208

قائمة الأشكال

رقم شكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	شكل يوضح الذاكرة البشرية كنظام معالجة المعلومات	33
02	شكل يوضح العلاقة بين المفاهيم الثلاثة: الحاجة، الحافز والباعث	47
03	شكل يوضح نموذج تصوري للعلاقات بين المفاهيم المرتبطة بالدافعية	48
04	شكل يوضح هرم ماسلو للحاجات	63
05	شكل يوضح الاختلاف التحصيلي عند "ليفين"	92
06	شكل يوضح توزيع متغير الجنس	174
07	شكل يوضح توزيع التلاميذ على متغير "الدافعية للتعلم"	175
08	شكل يوضح توزيع التلاميذ على متغير "مستوى الطموح"	176
09	شكل يوضح توزيع التلاميذ على متغير "الكفاءة الاجتماعية"	176

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
01	يوضح استبيـــان الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في صورته الأولى
02	يوضح استبيـــان الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في صورته النهائية
03	يوضح استبيـــان الدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في صورته الأولى
04	يوضح استبيـــان الدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في صورته النهائية
05	يوضح استبيـــان مستوى الطموح لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في صورته الأولى
06	يوضح استبيـــان مستوى الطموح لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في صورته النهائية
07	يوضح "التجزئة النصفية لمعامل ارتباط بيرسون" لاستبيان الكفاءة الاجتماعية
08	يوضح "التجزئة النصفية لمعامل ارتباط بيرسون" لاستبيان الدافعية للتعلم
09	يوضح "التجزئة النصفية لمعامل ارتباط بيرسون" لاستبيان مستوى الطموح
10	يوضح الترخيص لتوزيع استمارات على التلاميذ
11	يوضح تعداد التلاميذ في السنة الثالثة متوسط (2011) حسب الدائرة
12	يوضح ختم وإمضاء مديرو المتوسطات

مـقدمـة

التعلم عملية أساسية تحدث في حياة الفرد ولا يخلو أي نشاط يقوم به الإنسان من التعلم بل هو المؤشر الرئيسي لهذا النشاط، فبواسطته يكتسب الإنسان مجمل خبراته وبفضله ينمو ويتقدم، وعن طريق التعلم يستطيع تكوين أنماط مختلفة من السلوك التّي تتلاءم ومحيطه ولهذا يمثل التعلم محوراً هاما في حياة الأفراد. والدارس لموضوع التّعلم يلاحظ أن الدافعية هي أحد الشّروط اللازمة للتعلم.

إن الدافعية من المواضيع الرئيسية في علم النفس لما لهذا الموضوع من أهمية في بناء وتكامل الشخصية وتحديد أنواع السلوك الإنساني فأي نشاط يقوم به الإنسان إلا وله هدف يسعى إلى تحقيقه وإشباعه، وعليه يمكننا تفسير السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد، وهذا ما يجعلنا نقول بأن الدافعية تختلف من فرد لآخر كماً وكيفاً وأمام موقف واحد. واهتمامنا بهذا الجانب من الخصائص الشخصية للتلاميذ يرجع إلى كون الدافعية هي العامل الذي يمكن أن يستثير انتباه المتعلم وفعالياته الذهنية المتعددة (الإحساس، الانتباه، الإدراك، التذكر) والتي تجعله ينخرط في النشاط التّعلمي/التعليمي، لذلك تعدّ المؤشر الرئيسي لفاعلية وحيوية التعلم وبالتالي تحصيله. كما أن البحث عن مؤشرات الدافعية أمر في غاية الأهمية لعملية التعلم والتعليم، فالدافعية شرط أساسي عند المتعلم لتحقيق الغايات التربوية الكبرى، سواء في تحصيل المعارف وهو جانب معرفي عند المتعلم، أو في تكوين القيم والاتجاهات وهو جانب وجداني في شخصية التلميذ، أو في تكوين المهارات المختلفة وهو جانب حسي حركي. كما تمثل الدافعية طاقة أو محركا يمكّن المتعلم من اختيار أهدافه والعمل على تحقيقها؛ وهو "نوع من الدافعية الذاتية التي تعدّ أحد دوافع النشاط والاستثارة الحسية والتي تدفع المتعلم للفهم والسعي نحو الجديد وتحقيق التقدم من أجل إثراء الإمكانات السلوكية، وهذا الدافع يعمل على اتساع دائرة المعرفة لدى الأفراد وبالتالي بناء قاعدة بيانات – معلومات راسخة لديهم"[1] وهذا بدافع تأثير الرغبة في معرفة البيئة الاجتماعية المادية وهذا ما نسميه بدافع الفضول التعلّمي.

وإذا كانت الدول المتقدمة قد اهتمت ولا تزال في صدد البحث عن الدافعية للتعلم لدى أبنائها، فإن الدول النامية تبدوا أكثر حاجة لمثل هذا الاهتمام. فالدول العربية بصفة عامة ومنظومتنا التربوية في بلدنا الجزائر بصفة خاصة في حاجة ماسة إلى إجراء بحوث تكشف عن السياق الاجتماعي – النفسي، وكذا أساليب التنشئة الاجتماعية التي تثير دافعية المتعلمين نحو التعلم. وكذا أبعاد الشخصية التي ممكن أن تلعب دوراً في زيادة الدافعية للتعلم، وهذا ما نشير إليه في دراستنا بـ "الكفاءة الاجتماعية".

[1] د. بني يونس محمد محمود: **سيكولوجيا الدافعية والانفعالات**. ط1، عمان: دار المسيرة، (2007)، ص 58.

وعلى هذا الأساس انصب اهتمامنا على متغير الكفاءة الاجتماعية لما له من أهمية في تحديد أبعاد الشخصية، "كما بدأت الدراسات في منتصف العقد الثالث من القرن العشرين بتناول طبيعة جماعات الأقران والعلاقات بين خصائص الأطفال ووضعهم أو مكانتهم الاجتماعية النسبية داخل هذه الجماعات؛ إلا أن دراسة الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال تزايدت وبصورة ملحوظة في العقدين الخامس والسادس من القرن العشرين عندما خلصت نتائج البحوث والدراسات بأن الكفاءة الاجتماعية للطفل محدّدا رئيسيا للصحة النفسية العامة له في المراحل الموالية"[1]. وهذا ما أكدته دراسة قام بها (جيهان عثمان محمود)، التي خلصت نتائجها إلى وجود علاقة بين الكفاءة الاجتماعية وأبعاد الشخصية، فالتوافق النفسي والاجتماعي يستمد طاقته من كفاءة الفرد في المواقف الاجتماعية المختلفة، ومن قدرته على حل مشكلاته والتفاعل مع الآخرين بنجاح بما يحقق له الاتزان مع النفس ومع البيئة المحيطة. كما أشارت نتائج الفرض الثاني بوجود علاقة بين سلوك الآباء والتنشئة الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية للأبناء، وعليه ترى الباحثة "أن أساليب التنشئة الاجتماعية غير السوية تؤدي بالأبناء إلى التوتر، وعدم القدرة على استخدام المهارات المناسبة للمواقف المختلفة"[2].

كما ترتبط الكفاءة الاجتماعية بالمهارات والتقبل الاجتماعي، ويعد السلوك اللاإجتماعي مشكلة مزعجة لكل من المدرسة والبيت والمجتمع. ومن الجدير بالذكر أن عملية تطوير كفاءة اجتماعية مناسبة أثناء مرحلة الطفولة، تعتبر عاملا حاسما في نجاح الفرد في مرحلة طفولته وفي المراحل اللاحقة من حياته؛ ويشير الباحثون إلى أن الكثير من المشكلات التعلمية/التعليمية التي يعاني منها الطلاب ترتبط باكتساباتهم السلوكية، حيث أشارت الدراسات إلى أن افتقار الطالب للمهارات الاجتماعية قد يسبب عدم كفاءته في التعلم وتدني تحصيله وانخفاض مفهوم الذات لديه. والكفاءة الاجتماعية المناسبة تزود المتعلم بالمهارات اللازمة التي تؤدي إلى بناء علاقات قوية مع الرفاق والمجتمع المدرسي.

ولأهمية الموضوع في حياة المتعلم، في محاولة منا معرفة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم، أردنا دراسة هذين المتغيرين في علاقتهما من جهة أخرى بمتغير لا يكاد يقل أهمية لدى المتعلم وهو "مستوى الطموح"؛ حيث يحدد هذا المتغير الأهداف الخاصة والمحددة التي يحددها المتعلم نفسه، كما يحدد مستوى الطموح باستمرار بالكفاءة والقابلية ويتصل بالنجاح أو الإخفاق، اللذين يشكلان أكثر العوامل ديناميكية

[1] د. السعيد محمد أبو حلاوة: **تعريف وقياس الكفاءة الاجتماعية**. قسم علم النفس التربوي، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، 2009/2008، ص3.

[2] د. محمود جيهان عثمان: **الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة**، في برنامج فعاليات ندوة التعليم العالي للفتاة (الأبعاد والتطلعات)، المدينة المنورة، جامعة طيبة، 2010/01/05. ص 464.

هنا، بسبب احترام الذات، على اعتبار أن النجاح يسبب الرضا عن النفس في حين أن الإخفاق ينتج عنه شعور بعدم الكفاءة والقدرة[1].

وقد تضمنت الدراسة تقديماً عاماً للبحث تطرقنا فيه إلى دوافع اختيارنا للموضوع، ثم تناولنا الأهمية والهدف من البحث، لنطرح بعد ذلك الإشكالية الرئيسية لموضوع بحثنا، لنصل إلى تحديد فرضيات البحث مع تحديد المفاهيم الإجرائية.

كما تضمنت الدراسة جانبان رئيسيان؛ أما الجانب الأول فتضمن الجزء النظري للبحث الذي كان يشمل معالجة أربع (04) فصول:

الفصل الأول: وتناولنا فيه بالدراسة "الكفاءة الاجتماعية"، تعاريفها، علاقة الكفاءة الاجتماعية ببعض المفاهيم الأخرى، خصائص الأفراد ذوي الكفاءة الاجتماعية، استراتيجيات تطوير الكفاءة الاجتماعية، والنظريات المفسرة لها، وبعض المتغيرات المؤثرة في الكفاءة الاجتماعية. أما الفصل الثاني فقد تطرقنا فيه إلى "الدافعية للتعلم"، والذي كان يضم الدافعية والمفاهيم المرتبطة بها، أنواعها، مكوناتها ووظائفها، ثم المدارس والنظريات المفسرة للدافعية للتعلم كما سنتطرق إلى استراتيجيات إثارة الدافعية للتعلم عند التلاميذ. أما الفصل الثالث فتناولنا فيه: "مستوى الطموح"، الذي سنتناول فيه إعطاء مفهوم الطموح لغة وسيكولوجيا، ثم التطور التاريخي لدراسة مستوى الطموح، وأهمية دراسة مستوى الطموح، نمو مستوى الطموح، وذكر العوامل المحددة له، ثم الإشارة إلى النظريات المفسرة له، والعوامل المؤثرة في مستوى الطموح، طرق قياسه، وأخيرا سمات الشخص الطموح. وفي الفصل الرابع والأخير من هذا الباب الأول تناولنا فيه: "الدراسات والبحوث السابقة لكل متغيرات البحث (الكفاءة الاجتماعية، الدافعية للتعلم، مستوى الطموح)"، ثم التعليق عليها.

أما الجانب الثاني فعالجنا فيه الجانب التطبيقي الذي كان يشمل ثلاث (03) فصول؛ احتوى الفصل الأول على الإجراءات المنهجية والدراسة الاستطلاعية التي تطرقنا فيها إلى الخطوات المنهجية المتبعة في كيفية تصميم أدوات الدراسة المستخدمة من (اتصال بالميدان، الإطلاع على الجانب النظري لمتغيرات الدراسة "الكفاءة الاجتماعية، الدافعية للتعلم، مستوى الطموح"، ومرحلتي صياغة الأبعاد ثم فقراتها)، وفي آخر هذا الفصل تناولنا الدراسة الإستطلاعية بإيجاد الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأدوات الدراسة. أما الفصل الثاني فكان يضم الدراسة الأساسية وفيها إعداد أدوات القياس في صورتها النهائية مع تصحيح كل استبيان؛ وكذا المنهج المتبع في البحث، ومجتمع الدراسة، والعينة ومواصفاتها، والأساليب الإحصائية المتبعة في في معالجة بيانات البحث. أما في الفصل الثالث من الجانب التطبيقي فقد قمنا بعرض وتحليل النتائج

[1] د. بركات زياد، (2008). **علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المتغيرات**، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد – فلسطين، مج (1)، ع (2)، ص ص 219 – 255.

ومناقشتها، وكتابة خاتمة البحث مع إبراز مستخلص لنتائج البحث وكتابة مجموعة من التوصيات والإقتراحات التي تتناسب وموضوع البحث وذكر صعوبات البحث.

مدخل إلى الدراسة

أولا: دوافع اختيار الموضوع

ثانيا: تحديد إشكالية البحث وصياغتها

ثالثا: فرضيات البحث

رابعا: أهمية البحث

خامسا: أهداف البحث

سادسا: مصطلحات البحث

أولا: دوافع اختيار الموضوع:

من أهم المشكلات التي يتحدث عنها الأساتذة والمعلمون اليوم في مدارسنا التعليمية أن متعلّميهم (التلاميذ) ليس لديهم الرغبة في الدراسة، وأن هؤلاء التلاميذ كسالى ولكن في مقابل هذا فالتلاميذ المتعلمون يبررون موقفهم من هذا بأن الظروف الدراسية بما فيها المعلم لا تساعد على التعلم وكذا الظروف الأسرية والبيئية الاجتماعية المناسبة. ولهذا نحاول في بحثنا هذا معرفة المتغير الذي يثير التعلم عند التلميذ، وهو الدافعية للتعلم لما له من أهمية بالغة في تحفيزه على التحصيل الدراسي وكذا تحقيق أهدافه التعليمية.

وعليه من أهم الدوافع الرئيسية التي نبعت منها الإحساس بمشكلة البحث:

1) تناول موضوع من المواضيع الحديثة في منظومتنا التربوية من جهة وفي مجال البحث الأكاديمي من جهة أخرى وهو الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح.

2) ندرة البحوث والدراسات في مجال "الكفاءة الاجتماعية" وكذا "مستوى الطموح" و"الدافعية للتعلم"، لما لهذه المتغيرات من أهمية في حياة المسار الدراسي للتلميذ.

3) أهمية "اجتماعية" التلميذ التي سنبرزها في متغير (الكفاءة الاجتماعية).

4) عدم وجود دراسات سابقة في هذا الموضوع والتي تشير إلى الصيغة المباشرة بـ "الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح".

ثانيا: تحديد إشكالية البحث وصياغتها:

تعدّ الكفاءة الاجتماعية أبرز مكونات النمو الاجتماعي السليم والإيجابي لدى كل الأطفال عموما وفئة المتعلمين خصوصا، وقد حظي مفهوم الكفاءة الاجتماعية بدرجة بالغة من الاهتمام من قبل المتخصصين في مجالي علم النفس وعلوم التربية، لما له من أهمية في نمو شخصية التلميذ؛ كما تعد الكفاءة الاجتماعية من الأبعاد الرئيسية التي نتنبأ بها في مدى وصول المتعلم إلى إنجاز الأهداف الشخصية والتعلمية ومدى نجاح الفرد في حياته المستقبلية، حيث يذكر أحمد عبد المنعم الغول (1993) أن بعض علماء النفس (مثل جيلفورد وحامد زهران) ذكروا "أن الكفاءة الاجتماعية هي أحد مكونات الذكاء الاجتماعي؛ حيث أن الذكاء الاجتماعي سلوك مركب من عدة قدرات هي الكفاءة الاجتماعية والنجاح الاجتماعي، والمسايرة ، التعاطف والإدراك الاجتماعي"[1]. ويقول (مجدي عبد الكريم حبيب) "أن الكفاءة الاجتماعية حاجة اجتماعية لأن

[1] المغازي إبراهيم محمد، (2004). **الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية**، دراسات نفسية – مصر، مج (14)، ع (4)، ص ص469 – 493.

المجتمع بأسره في حاجة إلى الفرد الكفء إجتماعيا" وهذه الحاجة هي أشد إلحاحا في مجتمعنا[1]. ويرى (سليمان الخضري الشيخ، 1975) أن النمو النفسي للفرد يخضع أصلا للقوانين الاجتماعية التي تحكم نشاطه الاجتماعي وتفاعله مع منتجات الحياة الاجتماعية، فشخصية الإنسان ليست نتاجا لنمو ا مكانياته البيولوجية، ولا هي تخضع لقوانينها، وإنما هي نتاج للقوانين الاجتماعية ويعني هذا أن نمو الفرد النفسي لا يتم عن طريق تفتح الخبرة النوعية الداخلية الموروثة وإنما عن طريق استيعاب الخبرة الاجتماعية الخارجية[2]. فشعورا منا بأهمية هذا البعد في بناء الشخصية لدى متعلمينا، ومن خلال استطلاعنا ميدانيا في بعض المدارس (المتوسطات) واتصالنا ببعض الأساتذة لمعرفة مدى أهمية المهارات الاجتماعية التي تكمن في المشاركة الاجتماعية بما فيها التكيف مع مجتمع الرفاق والتحكم بالذات وضبط النفس واستقلالية التلميذ ومدى تحمله للمسؤولية؛ وهذا ما جعلنا نقوم بالدراسة في معرفة علاقة هذه الكفاءة الاجتماعية متمثلة في مهاراتها بالدافعية للتعلم التي تعتبر من أهم أسس قيام التلميذ بالنشاطات الدراسية، وما جعلنا نتناول هذا البحث ما أشارت إليه بعض الدراسات كذلك في وجود علاقة بين الدافعية الأكاديمية الذاتية وإدراك الفرد لكفاءته الذاتية، بمعنى أن التلميذ الذي يتميز بدافعية ذاتية عالية يكون إدراكه لكفاءته الذاتية عاليا وهذا يوضح دور الدافعية الأكاديمية الذاتية في تقدير الذات لدى التلاميذ، "كما بينت نتائج بعض الدراسات السابقة أن الفرد المبتكر تكون دافعيته للإنجاز مرتفعة ويتمتع باتجاهات موجبة نحو الحياة والنشاطات اليومية"[3] وعلى هذا تتحدد مشكلة البحث الحالي في التساؤل عما إذا كانت هناك علاقة بين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم ومستوى الطموح. كما يحاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤلات الآتية:

هل التلاميذ ذوو الكفاءة الاجتماعية العالية هم ذوو دافعية عالية، أو التلاميذ ذوو الكفاءة الاجتماعية المتدنية هم ذوو دافعية مرتفعة للتعلم، بمعنى أي مستويات التلاميذ في الكفاءة الاجتماعية يحصلون على دافعية للتعلم أفضل من أقرانهم؟ هل الكفاءة الاجتماعية تؤدّي إلى التحصيل الجيد للمتعلم؟ هل التلاميذ الأعلى كفاءة في مهارة التواصل الاجتماعي يتميّزون بدافعية أعلى في التعلم؟ هل توجد علاقة موجبة بين المشاركة الاجتماعية البناءة والدافعية للتعلم؟ هل توجد علاقة موجبة بين التحكم بالذات وضبط النفس والدافعية للتعلم؟ هل توجد علاقة موجبة بين الاستقلالية والاعتماد على الذات ومستوى الطموح؟ وهل توجد علاقة موجبة بين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم؟ وهل توجد علاقة موجبة بين الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح؟ وهل توجد علاقة بين الدافعية للتعلم ومستوى الطموح؟ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (مرتفعي، متوسطي، منخفضي الكفاءة الاجتماعية) في الدافعية للتعلم ومستوى الطموح؟ هل توجد فروق بين التلاميذ

---

[1] حبيب مجدي عبد الكريم، (1990). **الخصائص النفسية لذوي الكفاءة الاجتماعية: دراسة ميدانية**، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا – مصر، ع (10)، ص ص 129 – 155.

[2] المرجع نفسه، ص 128.

[3] د. موسى رشاد علي عبد العزيز: **علم النفس الدافعي**. القاهرة: دار النهضة العربية، (1994)، ص 87.

(ذكور وإناث) في الكفاءة الاجتماعية، الدافعية للتعلم ومستوى الطموح؟ هل نتنبّأ للدافعية للتعلم كمتغير رئيسي في البحث في ضوء متغيري (الكفاءة الاجتماعية ومستوى الدافعية)؟

ثالثا: فرضيات البحث:

1) توجد علاقة موجبة بين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم.

2) توجد علاقة موجبة بين الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح.

3) توجد علاقة موجبة بين الدافعية للتعلم ومستوى الطموح.

4) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (مرتفعي، متوسطي، منخفضي الكفاءة الاجتماعية) في الدافعية للتعلم ومستوى الطموح لصالح التلاميذ ذوو الكفاءة الاجتماعية العالية.

5) توجد فروق بين (الذكور والإناث) في أبعاد الكفاءة الاجتماعية والدرجة الكلية لصالح الإناث.

6) توجد فروق بين (الذكور والإناث) في أبعاد الدافعية للتعلم والدرجة الكلية لصالح الذكور.

7) توجد فروق بين (الذكور والإناث) في أبعاد مستوى الطموح والدرجة الكلية لصالح الذكور.

8) نتنبّأ بـ "الدافعية للتعلم" في ضوء متغيري "الكفاءة الاجتماعية" و"مستوى الطموح".

رابعا: أهمية البحث:

تنبثق أهمية البحث في معالجة موضوع من المواضيع الهامة والحديثة في مجالي التربية والتعليم.

1) الدراسة تركز على مرحلة التعليم الأساسي وهي المرحلة التي تعتبر هامة في المسار الدراسي للتلميذ، ولهذا اهتم بهذه المرحلة أغلب المربين والباحثين وأكدوا على أهميتها، فلا توجد دراسات تناولت موضوع الكفاءة الاجتماعية خاصة في هذه المرحلة.

2) التعرف على جانب هام من الجوانب التي لها علاقة بدافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلى التعليم المتوسط ألا وهو "الكفاءة الاجتماعية".

3) ترجع أهمية هذا البحث في أنه يسلط الضوء على أحد المفاهيم الجديدة في البحث التربوي في مجتمعنا وهو أهم متغيرات الشخصية وهو "الكفاءة الاجتماعية".

4) تأتي أهمية متغير مستوى الطموح باعتباره أحد أهم أبعاد الشخصية التي يتميز بها التلميذ في مساره الدراسي إذ يُعدّ العنصر الديناميكي والحيوي الذي ينشط تطلعات وآفاق التلاميذ والمتعلمين بصفة عامة في كل الأطوار، وكذلك لما لهذا المتغير (مستوى الطموح) من إسهامات في بناء المجتمع وتقدمه ورقيه.

5) التطرق إلى مرحلة رئيسية وهامة من مراحل التعليم لدى التلاميذ وهي مرحلة التعليم المتوسط والتي تؤثر فيها الحالة العمرية والنفسية الاجتماعية التي يمر بها التلاميذ في هذه المرحلة والتي يجب مراعاتها.

6) تتضح أهمية البحث في تناوله لمتغيرات هامة وأساسية تؤثر على الصحة النفسية والاجتماعية لدى التلميذ ولا سيما متغيري (الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح).

7) تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط باعتباره متغير مهم في رسم المستقبل الدراسي والمهني للتلميذ.

8) إعداد استبيان لقياس الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

9) إعداد استبيان لقياس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

10) إعداد استبيان لقياس "مستوى الطموح" لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

خامسا: أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1) معرفة أهمية الكفاءة الاجتماعية في زيادة الدافعية للتعلم عند المتعلم.

2) التوصل إلى إظهار الأبعاد الحقيقية المكونة لمفهوم الكفاءة الاجتماعية.

3) تبيان مظاهر الكفاءة الاجتماعية من خلال انخفاضها أو ارتفاعها وتأثيراتها على الدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى المتعلم.

4) الكشف عن عوامل الكفاءة الاجتماعية الأكثر تأثيرا في الدافعية للتعلّم لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

5) التعريف بالأبعاد المتوقعة للدافعية للتعلم، وتحديد العناصر المكونة لها.

6) معرفة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم.

7) معرفة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح.

8) معرفة العلاقة بين الدافعية للتعلم ومستوى الطموح.

9) معرفة الفروق بين (مرتفعي، متوسطي ومنخفضي الكفاءة الاجتماعية) في الدافعية للتعلم ومستوى الطموح.

10) إيجاد الفروق بين التلاميذ (ذكور وإناث) في الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم ومستوى الطموح كل على حدى.

11) التنبؤ بمتغير (الدافعية للتعلم) كمتغير أساسي من خلال متغيري (الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح).

سادسا: مصطلحات البحث:

1) الكفاءة الاجتماعية:

هي المهارات التي يبديها التلميذ حول توافقه الشخصي، ومدى انضمامه إلى المنظومة الاجتماعية المدرسية، وتكيفه النفسي مع بيئته الطبيعية والاجتماعية، ومهاراته التواصلية مع الآخرين، وكذا نوع العلاقات الموجودة بين التلميذ وأسرته، ومعرفة مدى التزام التلميذ بالأنظمة الواردة داخل المدرسة. وتقاس الكفاءة الاجتماعية إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ في الأبعاد الست لاستبيان "الكفاءة الاجتماعية".

2) الدافعية للتعلم:

هي الإستعداد المستمر والدائم المتمثل في (المثابرة والجدية)، واستقبال التلميذ للمعرفة والدروس (قيمة وفائدة التعلم)، قصد الحصول على النجاح وتجنب الفشل (مسؤولية المتعلم وكفاءته الذاتية). وتقاس عمليا في البحث بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ في استبيان "الدافعية للتعلم" بأبعاده الأربعة.

3) مستوى الطموح:

هو قدرة التلميذ في تحديد أهدافه، وسعيه نحو التقدم للوصول إلى مراتب أعلى في تحقيق أهدافه الدراسية. ونحدّد مستوى الطموح في بحثنا بالدرجة التي يتحصل عليها المتعلم في استبيان "مستوى الطموح".

الفصل الأول

الكفاءة الاجتماعية

تمهيد

أولا: مفاهيم وتعاريف الكفاءة الاجتماعية

ثانيا: الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المفاهيم الأخرى

ثالثا: خصائص الأفراد ذوي الكفاءة الاجتماعية

رابعا: مهارات الكفاءة الاجتماعية

خامسا: النظريات المفسرة للكفاءة الاجتماعية

سادسا: استراتيجيات تطوير الكفاءة والمهارات الاجتماعية

سابعا: بعض المتغيرات المؤثرة في الكفاءة الاجتماعية

ثامنا: الكفاءة الاجتماعية كوقاية من بعض السلوكات العدوانية لدى التلاميذ.

خلاصة

تمهيد:

إن أهمية الكفاءة الاجتماعية تكمن في أن أغلب الدراسات الحديثة في مجال التربية والتعليم، وهذا لأهميته البالغة باعتبارها من مؤشرات أبعاد الشخصية عند المتعلم، وهو من المواضيع التي يعالجها فرع من فروع علم النفس وهو علم النفس الاجتماعي؛ حيث نتطرق إلى نبذة تاريخية لتطور مفهوم الكفاءة الاجتماعية وأهميته لدى الفرد بصفة عامة والمتعلم بصفة خاصة، كما سنشير إلى مفهوم الكفاءة الاجتماعية وتعريفاتها عند المنظرين؛ وباعتبار هذا المتغير من مظاهر القوة الاجتماعية التي تكمن في المفاهيم التي نتناولها والتي لها علاقة بالكفاءة الاجتماعية وهي المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي والذكاء الاجتماعي وتبادل العلاقات والتوكيد، كما سنتطرق إلى النظريات المفسرة للكفاءة الاجتماعية، وفي آخر الفصل إلى طرق وأساليب اكتساب المهارات الاجتماعية.

أولا: مفاهيم وتعاريف الكفاءة الاجتماعية:

I. مفهوم الكفاءة:

هي القدرة على عمل شيء ما بفاعلية وإتقان ومستوى من الأداء وبأقل جهد ووقت وكلفة وقد تكون كفاءة معرفية أو أدائية أو وجدانية[1].

ومن هذا التعريف نستنتج أنه يمكن اعتماد تعريف للكفاءة باعتبارها:

استعداد الفرد لإدماج وتوظيف مكتسباته السابقة من معلومات ومعارف ومهارات، في بناء جديد قصد حل وضعية – مشكلة أو التكيف مع وضعية طارئة.

كما يفيد هذا التعريف لمفهوم الكفاءة ما يلي: الكفاءة منظومة مدمجة من التعاريف المفاهيمية والمنهجية والعلمية التي تعتمد بنجاح في حل مشكلة قائمة.

الكفاءة هدف ختامي مدمج أي أنها النتيجة المتوقعة في نهاية مرحلة تعليمية، ومثل ذلك الهدف الختامي المدمج لكافة التعلمات في مستوى دراسي معين أو مرحلة تعليمية محددة، أي مجموع القدرات التي اكتسبها المتعلم بنجاح، والتي يمكنه توظيفها مدمجة لحل مشكلات قد تعرض له مستقبلا خاصة تلك الوضعيات الشبيهة بالوضعيات التي تمارس عليها في برنامج دراسي محدد[2].

II. تعاريف الكفاءة الاجتماعية :

ومعنى الكفاءة في علم النفس لا يختلف كثيرا عن المعنى اللغوي، فالمعنى في علم النفس يشير أيضا إلى القدرة وإلى استخدام الفرد لطاقاته دون تبديد، والقدرة على الأداء الجيد الحسن. أما إذا أضيفت صفة الاجتماعية إلى القدرة فإن الكفاءة الاجتماعية (Social Competence) تعني "القدرة على معالجة المواقف الاجتماعية المنوعة بفاعلية، والمهارة في العلاقات بين الشخصية، ويدخل في هذه الكفاءة الاستغلال الذاتي للفرد وآدابه الاجتماعية".

وعلى هذا الأساس فإن الشخص المتمتع بكفاءة اجتماعية لا بد أن يكون متمتعا بكفاءة شخصية، لأنه لا يكون كفئا اجتماعيا إن لم يكن كفؤا على المستوى الشخصي، بمعنى أن تتصف شخصيته بالتكامل وإلا يعاني الصراعات العنيفة لأن مثل هذه الصراعات تبدد طاقته وتستنزفها في هذا الصراع الداخلي وليس في أداء الأعمال والقيام بالمهام المطلوبة.

والكفاءة الشخصية – والتي هي أساس الكفاءة الاجتماعية – تتطلب وجود قدر من الإمكانات والاستعدادات لمواجهة مشكلات الحياة وأن تتحول هذه الإمكانات إلى قدرات فعلية متحققة تمكن الفرد من

---

[1] أبو دية عدنان أحمد: **أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات**، ط1. عمّان: دار أسامة، (2011)، ص 77.

[2] المرجع نفسه، ص 246.

أداء الأعمال والوفاء بالمتطلبات. وهذا يتضمن أن يكون للكفاءة الشخصية مكونا معرفيا يتألف من مجموعة من المفاهيم المكتسبة ومكونا سلوكيا ويتمثل في الأعمال والأفعال التي تؤدي إلى حل المشكلة[1].

الكفاءة الاجتماعية تعتبر إحدى سمات الشخصية، ومن أهم موضوعات علم النفس الاجتماعي، حيث تعتبر مظهرا من مظاهر القوة الاجتماعية للفرد، فالقوة الاجتماعية تمثل من الناحية النفسية دافعا داخليا للإنسان يكمن في الرغبة في حفظ الذات وتأكيدها عن طريق التأثير والسيطرة على الآخرين، فهذه القوة الاجتماعية تعطى لمن يمتلكها[2].

كما يعرفها (أسماء السرسي وأماني عبد المقصود، 2001) بأنها "القدرة على التعامل بنجاح مع البيئة المحيطة"[3]. ويعرف (شنايدر، Schneider, 1993) الكفاءة الاجتماعية بأنها "قدرة الفرد على أن يتصرف اجتماعيا وفي سياقات مختلفة[4].

وهناك تعريف ينحو منحى مختلف في تعريف الكفاءة الاجتماعية إذ يعتبرها تقييما عاما على أساس محركات معينة وبالتالي من خلال أداء الشخص الملائم بالنسبة لمهمة اجتماعية معينة وبالتالي يمكن النظر إلى الكفاءة الاجتماعية باعتبارها تعتمد على نتائج تفاعل الشخص الاجتماعي كما يتحدد من خلال ردود فعل الآخرين، كما أن عدم الكفاءة الاجتماعية يمكن النظر إليها على أنها ناتجة عن عدم تطابق أداء الشخص والمهام المطلوبة منه والواقعة عليه[5].

ويعرفها (محمد شمس الدين وآخرون 1988) بأنها "مجموعة مهارات حل المشكلة التي تمكن الفرد أن يجيد أو يعيد حل المشكلات المتعلقة بالعلاقات بين الأشخاص وإيجاد نواتج اجتماعية مفيدة". كما تعرف الكفاءة الاجتماعية على أنها القدرة على التأثير في الآخرين في مواقف التفاعل الاجتماعي وهي أيضا ما يتيح للفرد التواصل مع الآخرين بفاعلية وما يمكنه من إقامة علاقات ناجحة وهي نتاج تفاعل مهارات متعلقة بالاتصال بالآخرين، إذا اجتمعت معا وبشكل متوازن نشأ عنها التأثير من الآخرين[6].

---

[1] أ. د. كفافي، علاء الدين، النيال مايسة أحمد: **الإرتقاء الانفعالي والاجتماعي لطفل الروضة**، ط1. عمّان: دار الفكر، (2008)، ص 490.

[2] المغازي إبراهيم محمد: **نفس المرجع السابق**. ص 470.

[3] حسنين إسراء عبد المقصود عبد الوهاب، إمام إلهامي عبد العزيز، (2007). **فاعلية برنامج لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى بعض الأطفال المعاقين بصريا في مرحلة ما قبل المدرسة**، دراسات الطفولة – مصر، مج (10)، ع (36)، ص ص 301.

[4] André Guillain et René Pry**, L'Adaptation scolaire et la réorganisation de compétences sociocognitives chez les enfants entre trios et quatre ans : stabilité et changement de styles pédagogiques.** Revue Française de pédagogie 2007/1 (n°158).

[5] ريجيو رونالد، سلامة ممدوحة محمد، (1990). **الكاريزمية القدرة على التأثير على الآخرين**، علم النفس – مصر، س 4، ع (14)، ص ص 158 – 164.

[6] علي منال محمد محروس، (2011). **فاعلية برنامج من منظور طريقة العمل مع الجماعات وتحسين الكفاءة الاجتماعية للأطفال المعاقين سمعيا**، المؤتمر العلمي الدولي الثالث والعشرين للخدمة الاجتماعية (انعكاسات الأزمة المالية العالمية على سياسات الرعاية الاجتماعية) – مصر، مج (11)، ص ص 1792 – 1861.

ويذهب (Bryan, 1994) إلى أن الكفاءة الاجتماعية هي "البناء المتعدد الأبعاد الذي يتضمن العلاقات الإيجابية مع الآخرين والدقة والمعرفة الاجتماعية الملائمة للعمر وغياب السلوكات اللاتوافقية والمهارات الاجتماعية الفعالة[1].

ويؤكد (هيدر وهيلينبراند وبيرل. Heider, Hillenbrand & Berle) على أهمية القوة كما يراها الفرد باعتبارها سمة من سمات الشخصية، وأن القوة الاجتماعية والتي تعتبر الكفاءة الاجتماعية جوهرها، لا بد لها من وعاء يحتويها وهذا الوعاء هو الإنسان، وأن الكفاءة الاجتماعية تعتمد على عاملين هما: الدافعية لتحقيق الذات والقدرة على تحقيق الذات[2].

الكفاءة الاجتماعية يشار إليها أحيانا بالمهارات الاجتماعية وهو مفهوم تمّ تناوله منذ العقود بتصور محدّد وبطرق عديدة ومختلفة في كل من البحوث الأساسية والتطبيقية؛ وقد تمّ تعريف الكفاءة بصفة عامة بأنها القدرة على أداء مهمة أو عمل أو وظيفة بنجاح مميّز.

يمكننا تعريف الأفراد من الناحية الاجتماعية بالخصوص إذا كانوا قادرين على بناء ذواتهم من جهة من جهة والحفاظ من جهة أخرى على العلاقات الاجتماعية الإيجابية ومدى نجاحهم في التفاعلات الاجتماعية؛ وقد هيمنت البحوث الإنمائية بتركيزها على نجاح الأطفال والمراهقين في كفاءاتهم الاجتماعية، فعلى سبيل المثال كثيرا ما عرفت الكفاءة الاجتماعية بأنها العلاقات الناجحة مع الأقران.

إن التحسين لهذه المهارات يحتاج إليها الأفراد للتكيف النفسي والاجتماعي. ومهارات الأطفال والمراهقين يمكن استخدامها في دمج عواطفهم وأفكارهم ودوافعهم والإجراءات المحددة لتحقيق أهدافهم الاجتماعية والشخصية؛ ومن أمثلة هذه المهارات (القدرة على فهم وجهة نظر الآخرين والتعاطف معهم، إنشاء حلول مناسبة للمشاكل الاجتماعية، التوقع الواقعي لنتائج أفعالهم والعقبات المحتملة بقيامهم بتكوين أهداف محددة، وكذا تحويل القرارات الاجتماعية إلى سلوكات اجتماعية بنّاءة).

من هذا المنظور يمكن تعريف النجاح بطريقتين:

1) وفقاً للأفراد في تحقيق أهدافهم وأداءاتهم واحتياجاتهم من خلال التفاعل الاجتماعي (تأكيد الذات وتحقيقها).

2) وفقاً للأفراد في حفاظهم على العلاقات الإيجابية مع الآخرين من خلال التعاون والاحترام (التكيف والتوجيه الاجتماعي)؛ وفقا لهذا الأخير تعني الكفاءة الاجتماعية "القدرة على تحقيق وتلبية احتياجات الفرد كما النظر في أهداف واحتياجات الآخرين"، هذا التعريف يؤكد على التوازن بين مصالح الذات ومصالح الآخرين[3].

---

[1] Bryan T.B. (1994) : **The Social Competence Of Students With Learning Disabilities Over Time: A Response To Vaughn And Hogan.** Journal Of Learning Disabilities, 27 (5). P.P. 304 – 308.

[2] المغازي، إبراهيم محمد. **نفس المرجع السابق**. ص 470.

[3] Malti. T, Perren. S, (2011). **Social Competence. Eecyclopedia of Adolescenc**e, vol (2).

وعلى ذلك فالكفاءة الاجتماعية هي "ذلك النسق من المبادئ والتركيبات والمعرفة الذي يضع الإنسان على أهبة الاستعداد، والسلوك الاجتماعي المتكامل من خلال الأعمال والأنشطة، ويشمل هذا النسق على مجموعة من المهارات المركبة والأنماط السلوكية والمعارف التي يمكن أن تظهر في السلوك الاجتماعي"[1].

والكفاءة الاجتماعية هي نتاج للعلاقات الديناميكية الصادرة عن تفاعل الإنسان بمهاراته الاجتماعية، وميوله وحاجاته وحوافزه واتجاهاته نحو العمل الاجتماعي مع إمكانيات البيئة التي تؤثر بدورها في استعداد للأعمال والأنشطة الاجتماعية[2].

ويذكر (فيليبس، Phillips, 1986) واصفا الكفاءة الاجتماعية فيقول: "إنها مثل محاولة تسلق عمود مدهون"[3]. ومفهوم الكفاءة الاجتماعية تم تناوله في أدبيات عدة وفي العلوم الاجتماعية التطبيقية أساسا؛ ومصطلح الكفاءة الاجتماعية حاضر في أدبيات العمل الجماعي وفي مجالات العلوم الاجتماعية لأنها لا تخص تحديد مفهوم واحد بل يتعدد استخدام هذا المفهوم إلى: "الكفاءة التفاعلية"، "كفاءة التواصل"، "الكفاءة الشخصية"، "الكفاءة العلائقية"، "الكفاءة العاطفية"، "كفاءة الاتصال"، أو "المهارات الاجتماعية"[4].

III. المهارات الاجتماعية:

1) المهارات: Skills

المهارة هي القدرة على أداء العمل أو المهمة المطلوبة بالشكل المطلوب وبإتقان وفي الوقت المحدد بأقل تكلفة ممكنة. ويمكن وضع هذا التعريف في شكل معادلة كالتالي:

المهارة = رغبة + قدرة + سرعة + إتقان[5]

إن اكتساب وتنمية وصيانة المهارات الاجتماعية ذا أهمية في مختلف أطوار فترات الحياة وخاصة في سنوات قبل وأثناء المدرسة وهذا يظهر جليا في مهمة التنشئة الاجتماعية كإطار في بناء العلاقات الناجحة لتحقيق التنمية الاجتماعية؛ وتفاعلات مجموعة الأقران وبناء الصداقات في هذه المرحلة تكون بمثابة لبنة بناء المستقبل في زيادة فرص التعلم[6]. كما يؤكد بعض الباحثين أهمية المهارات الاجتماعية إذ أنها تعد متطلبات

---

[1] زيتون أبو بكر منى: **اختلاط المراهقين في التعليم وأثره في مهاراتهم الاجتماعية**. مراجعة: أ.د. أبو علام محمود رجاء. ط 1، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، (2005)، ص 83.

[2] **المرجع نفسه**، ص 83.

[3] Normac C. Lang. **Group Work Practice to Advance Social Competence: a specialized methodology for social work.** (2010). Library of Congress Cataloging-in Publication Data. New York Chichester. P. 11.

[4] Ibid, p. 14.

[5] د. أبو النصر مدحت محمد: **مهارات المدرب المتميز**، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر، (2012)، ص 73.

[6] Christopher Campbell, David J. Hansen, and Douglas W. Nangle. (2010). **Social Skills and Psychological Adjustment. (Eds.),** Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills. Springer Science. P. 52.

سابقة للنجاح الأكاديمي مما يعني أهمية التعرف عليها وإكسابها للطلبة، كما يضيف الباحثون أن النجاحين الأكاديمي والمهني لا يمكن أن يتحقق بدون اكتساب الفرد للمهارات الاجتماعية. إنها تشكل عنصرا هاما في تكيف الأطفال؛ وفي دراسة على سبيل المثال لـ (Stormshak and Webster-Stratton, 1999) حول دراسة العلاقة بين السلوك الاجتماعي السلبي والمدرسة والمنزل، حيث أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين يفتقرون إلى الخبرات والمهارات الاجتماعية الإيجابية غير قادرين على التعامل بنجاح مع أقرانهم حتى أثناء اللعب، كما تنتابهم مشاعر الحزن والشعور بالوحدة مع وجود سلوك منحرف في المنزل [1].

يوجد الكثير من التعاريف التي تخص المهارات الاجتماعية وغالبا كلها تركز على خمسة أبعاد هي:

أ) تشمل المهارات الاجتماعية كلاً من السلوكيات اللفظية والسلوكيات غير اللفظية.

ب) المهارات الاجتماعية يمكن اكتسابها وتعلمها.

ت) المهارة الاجتماعية تنشأ نتيجة التفاعل الإيجابي بين الفرد وغيره من أفراد المجتمع.

ث) قبول سلوك الفرد من طرف المجتمع يعدّ مهارة.

ج) نتائج سلوكيات الأفراد وما يترتب عليها من عواقب وذلك فيما يتعلق بعلاقات هذا الفرد مع أفراد مجتمعه هو أحد أحكام "المهارة الاجتماعية".

2) تعاريف المهارات الاجتماعية:

يعرف غريشام وإليوت (Gresham & Elliot, 1984) المهارات الاجتماعية بأنها السلوكات المكتسبة التي تمكن الأطفال من التفاعل بنجاح مع الآخرين[2].

سنعرض مجموعة من التعاريف لمفهوم "المهارات الاجتماعية" وذلك للوصول إلى تعاريف شاملة للأبعاد السابق ذكرها، ومن بينها:

أ) يعرف وايت (white, 1959) المهارات الاجتماعية بأنها قدرة الإنسان على التفاعل بصورة ناجحة وفعالة مع البيئة؛ وهذا التعريف يركز على البعد الثالث فقط وهو التفاعل الإيجابي الناجح مع البيئة.

ب) يعرفها جولد فريد (gold fried, 1969) بأنها الاستجابة الفعالة للفرد في مواقف الحياة الخاصة؛ وهذا التعريف يركز فقط على بعد التفاعل بين الفرد والبيئة، على أن يكون هذا التفاعل إيجابيا وفعالا.

---

[1] د. أحمد العلوان، (2011). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، م (7)، ع (2)، ص ص، 125 – 144.

[2] Johanna C. Walthall, Timothy R. Konold, and Robert C. Pianta. (2005). **Factor Structure of the Social Skills Rating System Across child Gender and Ethnicity.** Journal of Psychoeducational Assessment, vol 23, 3; pp. 201-215.

ت) ويعرفها كل من كومبس وسلابي (combs & slaby, 1977, p. 410) على أنها القدرة على التفاعل في السياق الاجتماعي المعطى بطرق خاصة والتي تكون مقبولة اجتماعيا وذات قيمة، وفي ذات الوقت يفيد منها الفرد شخصيا ويتبادل النفع مع الآخرين؛ وهذا التعريف يركز على الأبعاد الثلاثة الأخيرة فقط وهي التفاعل مع الآخرين، وأن تكون السلوكيات مقبولة اجتماعيا، كما يركز على ما يترتب على ذلك من فوائد سواء للفرد أو الآخرين.

ث) ويعرف سبنس (spence, 1980, p. 13-15) المهارة الاجتماعية على أنها تشير لمكونات السلوك الاجتماعي اللازمة لتحقيق رغبات وأهداف الأفراد من التفاعل الاجتماعي.

ج) تعريف ميشلسون ومنارينو (Michelson and Mannarino, 1986) حيث استطاعا تقديم تعريف شامل للمهارات الاجتماعية يتضمن عددا من المكونات هي:

- المهارات الاجتماعية تشتمل على سلوكيات لفظية وغير لفظية نوعية ومتفردة.
- المهارات الاجتماعية التي تتطلب الفعالية بين الفرد وأقرانه داخل المجتمع.
- المهارات الاجتماعية التي تهدف بالفرد إلى التطبيع الاجتماعي والاندماج فيه والمساهمة بتدعيمه.
- المهارات الاجتماعية التي تجعل من فعالية الفرد قيامه بالتبادلية الاجتماعية بمعنى تبادل الأدوات والامتيازات بين الشخصية والتوقيت لسلوكيات محددة[1].

وبشكل عام فإن مفهوم المهارة الاجتماعية للأطفال هي "تلك السلوكيات التي يتعلمها الأطفال ويؤدي تعلمها إلى الارتقاء بعلاقاتهم مع أقرانهم؛ ومن أمثلتها: التعاون، والمساعدة واكتساب مهارات التعبير الاجتماعي. لذلك تعد المهارات الاجتماعية أساس بناء شخصية الطفل وقبوله كعضو فعال في المجتمع ويعتمد نجاحه في حياته المستقبلية على اكتساب تلك المهارات ويمكن توضيحها في النقاط التالية:

- ❖ اكتساب الكفاءة الاجتماعية والتقبل الاجتماعي.
- ❖ تعليم القواعد والقيم الاجتماعية الايجابية الخاصة بالمجتمع.
- ❖ القضاء على سوء التوافق النفسي والاجتماعي.
- ❖ اكتساب القدرة على مواجهة المشكلات اليومية والقدرة على حلها.
- ❖ زيادة التفاعل الاجتماعي بين الأطفال وتكوين الصداقة.
- ❖ الاستمتاع بالأنشطة وإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية[1].

[1] د. أبو النصر مدحت محمد، **نفس المرجع السابق**، ص 75- 76 – 77 - 79.

ثانيا: الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المفاهيم الأخرى:

I. التفاعل الاجتماعي:

إن سلوك الكفاءة الاجتماعية يتطلب الإدراك الصّحيح للتفاعل الإجتماعي وهذا التفاعل يتم بين الفرد وغيره من أفراد المجتمع باستخدام اللغة والاتصال اللفظي وغير اللفظي[2].

II. الذكاء الاجتماعي:

يعد الذكاء الاجتماعي من الجوانب المهمة في الشخصية، وذلك لكونه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين، وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة. وتتضح أهمية دراسة الذكاء الاجتماعي من كونه يمثل نوعا من القدرات المعرفية الضرورية للتفاعل الاجتماعي الكفء والخلاق بين الفرد وغيره من الأفراد، وللتفاعل الإنساني عموما والتفاعل في المجال التربوي بوجه خاص، وأكثر ما يؤكد أهمية دراسة الذكاء الاجتماعي أن العديد من المتفوقين يفشلون في علاقاتهم بمعلميهم أو زملائهم، رغم ارتفاع مستوى ذكائهم وقدراتهم الفائقة، ويعود السبب في هذا الفشل إلى ضعف قدرات الذكاء الاجتماعي لديهم[3]. كما وضع (ماير وسالوفي) نموذجاً للذكاء العاطفي كمهارة من المهارات الاجتماعية ويوضح أبعاده وقدراته في الجدول التالي:

جدول رقم (01) يوضح نموذج (ماير وسالوفي) لأبعاد الذكاء الوجداني[4].

القدرة الإبداعية	وصف القدرة	محتوى القدرة
التعرف على الانفعالات	الإدراك، التقييم، والتعبير عن الانفعال بصورة دقيقة	1 – التعرف على انفعالات الذات. 2 – التعرف على انفعالات الآخرين، والأشياء (التصاميم، اللوحات والأصوات...). 3 – التعبير بدقة عن الانفعالات والحاجات المتصلة بها. 4 – التمييز بين تعابير الانفعالات الصادقة والمزيفة.
توظيف الانفعالات	تسهيل الانفعالات	1 – استخدام الانفعالات لتوجيه الانتباه للمعلومات المهمة في الموقف.

[1] د. الجمال، رضا مسعد، (2006). **الذكاء الوجداني للأمهات وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لأبنائهم**، دراسات الطفولة – مصر، مج (9)، ع (32)، ص ص 53 – 60.

[2] Margaret Semrud-Clikeman. **Social Competence in Children. Library of Congress,** New York, 2007. P 3.

[3] د. الغرايبة سالم علي سالم وآخرون، (2012). **فعالية برنامج تدريبي في كشف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**، مجلة العلوم التربوية والنفسية – البحرين، مج (13)، ع (1)، ص ص 271 – 304.

[4] د. أمل محمد حسونة وآخرون: **الذكاء الوجداني**، ط 1. القاهرة: الدار العالمية، (2006)، ص ص 60 – 61.

	للتفكير	2 – توليد الانفعالات الحية التي يمكن أن تسير عملية اتخاذ القرار والتذكر. 3 – التأرجح بين عدة انفعالات لرؤية الأمور من زوايا عدة. 4 – استخدام المزاج لتسهيل عملية توليد الحلول المناسبة.

III. التوكيد:

هو القدرة على التعبير الملائم عن أي انفعال فيما عدا القلق نحو المواقف المتلفة في إطار الالتزام بالمعايير والقيم الاجتماعية. ويعرف مصطفى عبد الباقي عبد المعطي توكيد الذات "بأنه القدرة على ضبط النفس بصورة تُتيح للفرد حرية الانفعال تجاه الأفراد والموضوعات للتعبير عن نفسه، والمطالبة بحقوقه تخفيفا لحدة التوتر والقلق النفسي لديه، مع مراعاة حقوق الآخرين".

ويوضح ديليوتي (Deluty, 1985) أن توكيد الذات يتضمن:

1) القدرة على بدء ومواصلة وإنهاء الحديث مع الآخرين.

2) القدرة على التعبير عما يجول في خاطر الطفل.

3) التعبير عن الأفكار والمشاعر بطريقة مقبولة بدون إيذاء الآخرين[1].

IV. تبادل العلاقات:

إن تبادل العلاقات بين الأفراد خاصة يستند إلى نظرية "التبادل الاجتماعي" التي قدمها كل من (وكيلي مرورا بجورج هومنز وانتهاءً ببيتر بلاو)، حيث ارتكزت نظرية التبادل الاجتماعي على عشرة مبادئ هي كالتالي:

1) الحياة الاجتماعية التي نعيشها هي عملية أخذ وعطاء أي تبادل بين شخصين أو فئتين أو جماعتين أو مجتمعين.

2) العطاء الذي يقدمه الفرد هو الواجبات الملقاة على عاتقه، بينما الأخذ الذي يحصل عليه الفرد من الفرد الآخر هو الحقوق التي يتمتع بها بعد أدائه للواجبات.

3) تتعمق العلاقات وتستمر وتزدهر إذا كان هناك ثمة موازنة بين الأخذ والعطاء أي بين الحقوق والواجبات المناطة بالفرد أو الجماعة.

---

[1] د. عطار إقبال بنت أحمد، (2009). **العنف وعلاقته بتوكيد الذات والأمن النفسي لدى تلميذات المرحلة المتوسطة من السعوديات وغير السعوديات**، مجلة بحوث التربية النوعية – مصر، ع (13)، ص ص 44 – 72.

4) تتوتر العلاقات أو تنقطع أو تتحول إلى علاقات هامشية في أحسن الأحوال إذا اختل مبدأ التوازن بين الأخذ والعطاء بين الشخصين المتفاعلين.

5) يمكن تسجيل واجبات الفرد وحقوقه على قائمة، ويمكن تحويل الواجبات والحقوق إلى بيانات كمية بطريقة لا لبس فيها لمعرفة الموازنة أو عدم الموازنة بين الواجبات والحقوق.

6) إذا تكررت الحقوق أو الإمتيازات التي يستلمها الفرد فإنها تصبح أقل أهمية بالنسبة له.

7) الموازنة بين الواجبات والحقوق لا تتحدد بالمجالات المادية بل تتحدد أيضا بالمجالات القيمية والمعنوية والروحية والأخلاقية؛ لذا ليس بوسعنا اعتبار نظرية "التبادل الاجتماعي" نظرية مادية نفعية بحتة كما يتصور البعض، بل يمكن اعتبارها نظرية قيمية وأخلاقية ومعنوية وروحية.

8) لا تنطبق قوانين التبادل الاجتماعي على التفاعل الذي يحدث بين الأفراد بل تنطبق أيضا على التفاعل الذي يحدث بين الجماعات والمؤسسات والمجتمعات المحلية والمجتمعات الكبيرة.

9) إن نظرية التبادل الاجتماعي ليست هي قوانين شمولية كونية تعتمد على المصلحة المتبادلة بين الأفراد وإنما هي تعاليم مبدئية وإنسانية تستطيع أن تفسر الظواهر المعقدة للعلاقات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي الذي يقوم به الأفراد والجماعات في المجتمع.

10) تعتقد نظرية "التبادل الاجتماعي" أن اختلال التوازن بين التكاليف والأرباح بين الأشخاص أو الجماعات لا يسبب قطع العلاقة بل تقوية العلاقة وديمومتها، إذ أن الطرف الذي يعطي أكثر مما يأخذ من الطرف الآخر، يجعل الطرف الأخير يشعر أنه تحت مسؤولية تقديم التنازلات أو المكافآت أو الواجبات تجاه الطرف الآخر، وعندما يقوم الطرف الثاني بتقديم التنازلات للطرف الأول، فهذا يسبب تقوية العلاقات بين الطرفين كما يرى (بيتر بلاو) زعيم ورائد "النظرية التبادلية الاجتماعية"[1].

ويرى باحثون آخرون أن الكفاءة الاجتماعية هي باختصار المهارة أو الكفاءة في الاتصال بالآخرين والتي تتيح للفرد التفاعل بفاعلية مع الآخرين؛ لأنها تتضمن مجموعة مهارات حل المشكلة والتي تمكن الفرد أن يجد حلا للمشكلات المتعلقة بالعلاقات بين الأشخاص وإيجاد نواتج اجتماعية مفيدة.

وبهذا الوصف تعتبر الكفاءة الاجتماعية نشاط مركب يتكون من مجموعتين من المهارات أولها متعلقة بمهارات الإتصال اللفظي وثانيها متعلقاً بمهارات الإتصال غير اللفظي.

[1] أ. د. الحسن احسان محمد: **النظريات الاجتماعية المتقدمة**، ط2.عمان: دار وائل، (2010)، ص 186 – 187.

كما أن الكفاءة الاجتماعية تعتمد على عاملين هما: الدافعية لتحقيق الذات والقدرة على تحقيق الذات، مع إظهار السلوك الاجتماعي الفعال أو المناسب في التفاعلات الاجتماعية سواء مع فرد واحد أو جماعة[1].

ثالثا: خصائص الأفراد ذوي الكفاءة الاجتماعية:

يتميز ذوو الكفاءة الاجتماعية المرتفعة بأكثر قدرة على مواجهة المواقف الاجتماعية، وكذا المشاركة في الأنشطة الاجتماعية من أقرانهم ذوو الكفاءة الاجتماعية المنخفضة؛ ومن أهم هذه الخصائص وسلوكيات الكفاءة الاجتماعية العالية ما يلي:

I. التعاون:

ويعني قيام الفرد بالعمل مع الآخرين لتحقيق غاية مشتركة، وهو سلوك شائع في أغلب المجتمعات وفي كل المجالات (مع الأسرة، زملاء المدرسة، النادي، الجيرة والعمل)؛ وفي هذا الصدد هناك أشكال مختلفة للتعاون منها (الأول الثانوي، الثلاثي، التلقائي، التقليدي، الموجه، التعاقدي) حيث يتم تنسيق التعاون في الجهد المبذول بين الأفراد المتعاونين.

II. التكييف الاجتماعي:

ويعني نشاط الأفراد والجماعات لتحقيق المواءمة والانسجام والتوفيق والتفاهم بين الأفراد والجماعات، بحيث يتفهم كل طرف مشاعر واتجاهات وأفكار الطرف الآخر ليحدث تقارب وتتحقق المصالح المشتركة، وهو يقوم على التسامح والتضحية وفيه يتنازل طرف عن جزء من آرائه ومطالبه للمصلحة العامة[2].

III. العلاقات الاجتماعية والتفاعل:

العلاقات والتفاعل؛ مصطلحان يستخدمان بكثرة في كتب علم النفس الاجتماعي المعاصر، وهما مرتبطان ولا يحدث أحدهما دون الآخر. فأما العلاقة فهي صلة بين شخصين أو أكثر، وأما التفاعل فهو التأثير المتبادل وما ينشأ عنه من تغير؛ ويعتمد التفاعل على تحليل السلوك الذي يصدر عن الفرد في الموقف الاجتماعي على أنه استجابة لمثير صدر عن شخص آخر، أي أن المثير يتحول إلى استجابة وتتحول الاستجابة إلى مثير، وهكذا تتناوب ردود الأفعال بطريقة متلاحقة تدل على التفاعل.

---

[1] د. عرفة فاتن خميس محمد، (2008). **فعالية برامج العمل مع الجماعات في تنمية الكفاءة الاجتماعية لأطفال المؤسسات الإيوائية: دراسة تقويمية مطبقة على المؤسسات الإيوائية بمحافظة القاهرة**، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية – مصر، ع (25)، ج (2)، ص ص 681 – 739.

[2] أ.د. شفيق محمد: **علم النفس الاجتماعي (بين النظرية والتطبيق)**. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، (2005)، ص ص 16 – 17.

ولذا يعرف التفاعل الاجتماعي بالتأثير المتبادل بين فردين بحيث يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به، وتصبح بذلك استجابة أحدهما مثيرا للآخر؛ ولذا يعد التفاعل الاجتماعي أساس العلاقات الاجتماعية التي تنشأ بين الأفراد[1].

IV. التوافق الدراسي:

ويقصد به التوافق التربوي Educational adjustment، أي توافق التلميذ أو الطالب مع دراسته ومدرسته أو معهده أو جامعته، والذي يكون حسنا إذا كان التلميذ راضيا عن دراسته وناجحا فيها، وعلاقاته طيبة بمعلميه وزملائه، ويكون توافقه سيئا إذا كان فاشلا في دراسته أو في علاقاته في المدرسة أو فيهما معا.

كما يقصد بالتوافق التربوي الحسن على الإستقرار الأسري، وتعاون الأسرة مع المدرسة في رعاية التلاميذ ومتابعتهم. فنسبة كبيرة من التلاميذ الناجحين والمتفوقين في دراستهم يأتون من أسر يسودها الأمن والأمان والمودة والرحمة بين أفرادها (التوافق الأسري الحسن)، في حين تأتي نسبة كبيرة من التلاميذ الذين تحصيلهم الدراسي أقل من قدراتهم والمتسربين دراسيا والمشاغبين في مدارسهم وغير المنتظمين في دراستهم من أسر مفككة. من هنا حرص خبراء التربية على تقديم الخدمات الاجتماعية والنفسية في المدرسة الحديثة من أجل "نجاح العملية التربوية"[2].

رابعا: مهارات الكفاءة الاجتماعية:

يرجع الاهتمام بمهارات الكفاءة الاجتماعية Social Competence Skills إلى كونها عاملا مهما في تحديد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد، مع المحيطين به في مجالات الحياة المختلفة، والتي تعد في حالة اتصافها بالكفاءة، من عوامل التوافق النفسي على المستويين الشخصي والمجتمعي[3].

I. مهارات توكيد الذات:

لقد عرفا (لينز وأدمز، Lenz & Adames, 1981) السلوك التوكيدي بأنه وسيلة التعبير الصادقة والآمنة التي يعبر بها الفرد عن ذاته، مع الدفاع عن حقوقه، وبحيث يكون واعيا بحقوق الآخرين. كما استعرض طريف شوقي العديد من تصنيفات التعريفات التوكيدية واستخلص من خلال استعراضه للجوانب المتنوعة للسلوك التوكيدي وخصائصه الرئيسية؛ تعريفا إجرائيا للتوكيدية على أنها عبارة عن "مهارات لفظية نوعية موقفية متعلمة ذات فاعلية نسبية تتضمن تعبير الفرد عن مشاعره الإيجابية (تقدير، ثناء) والسلبية

---

[1] د. السيد، فؤاد البهي ود. عبدالرحمن، سعد: **علم النفس الاجتماعي: رؤية معاصرة**. القاهرة: دار الفكر العربي، (2006)، ص ص 146 – 147.

[2] د. مرسي كمال إبراهيم: **الأسرة والتوافق الأسري**. ط 1. القاهرة: دار النشر للجامعات، (2008)، ص 106 – 107.

[3] د. شوقي طريف: **المهارات الاجتماعية والاتصالية**. القاهرة: دار غريب، دراسات وبحوث نفسية، (د.س)، ص 17.

(غضب، احتجاج، رفض) بصورة ملائمة ورفض للضغوط التي يمارسها الآخرون عليه لإجباره على إتيان ما لا يرغبه أو الكف عن فعل ما يرغبه، والمبادأة ببدأ، والاستمرار في، وإنهاء التفاعلات الاجتماعية، والدفاع عن حقوقه ضد من يحاول انتهاكها، شريطة عدم انتهاك حقوق الآخرين"[1].

أما عبد الستار إبراهيم، فقد حصر معاني التوكيدية في النقاط التالية:

1) الدفاع عن الحقوق الشخصية المشروعة سواء مع الأسرة، أو العمل، أو الأقارب، أو الغرباء.

2) التصرف وفق مقتضيات الموقف بحيث يخرج الفرد ناجحا دون إخلال بحقوق الآخرين.

3) التعبير عن الانفعالات والمشاعر بحرية.

4) التصرف من منطلقات القوة في الشخصية، بحيث لا يكون الشخص ضحية لأخطاء الآخرين، أو الظروف.

5) التوكيدية تتضمن قدرا من الشجاعة في تعبير الفرد عن شعوره الحقيقي.

6) التحرر من مشاعر الذنب أو تأنيب النفس في رفضه لتصرفات الآخرين المهينة.

7) القدرة على اتخاذ مهمة بكفاءة عالية.

8) القدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية.

9) القدرة على التعاون وتقديم العون للآخرين.

10) القدرة على تكوين علاقات دافئة من خلال التعبير عن المشاعر الإيجابية.

11) المهارة في معالجة الصراعات الاجتماعية وما يتطلبه ذلك من تقديم شكوى أو الاستماع لشكوى، والتفاوض والإقناع، والاستجابة للإقناع والوصول لحل وسط[2].

II. التقمص الوجداني:

يعرف كل من بوهرت وجرينبيرج (Bohart & Greenberg, 1997) التقمص الوجداني على أنه "قدرة الشخص على الاستجابة لما يخبره الشخص الآخر عن العالم". أما هوفمن (Hoffman, 2000) فيعرفه على أنه "استجابة وجدانية تكون أكثر ملائمة لموقف الآخر"[3].

III. مهارات الذكاء الوجداني:

---

[1] د. الرجيب يوسف علي فهد، (2007). **مهارات توكيد الذات وعلاقتها بأساليب التنشئة الوالدية**، دراسات الطفولة – مصر، مج (10)، ع (34)، ص ص 47 – 78.

[2] المرجع نفسه، ص 50.

[3] د. منصور السيد كامل الشربيني، (2011). **التقمص الوجداني وعلاقته بكل من الإيثار والعفو**. دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية، مج (5)، ع (3)، ، ص ص 337 – 392.

الذكاء الوجداني من المفاهيم الحديثة نسبيا في ميدان الدراسات النفسية والتربوية، ويتضمن تغيير النظرة السائدة حول مجال العواطف والانفعالات والوجدان التي تؤثر في شخصية الفرد ويشير (جولمان) إلى أن الذكاء الوجداني يعني قدرة المتعلم على إدراك مشاعره الخاصة وإدراك مشاعر الآخرين من حوله وقدرته على إدارة انفعالاته بطريقة فعالة ويظهر الذكاء الوجداني لدى المتعلم في صورة كفايات شخصية متمثلة في ضبط النفس والحماس والمثابرة والقدرة على حفز الذات والإيثار والتعاون.

وفي سياق متصل في العلاقة بين مهارات الذكاء الوجداني وأوجه النشاط المدرسي يذكر (بام روبنز وجان سكوت، 2000) أن جولمان يرى أن هناك أبعادا خمسة يجب أن تتكامل وتتواجد في كل أوجه النشاط المدرسي وهي:

1) الوعي بالذات:

وهو أساس الثقة بالنفس فالفرد بحاجة دائمة إلى معرفة جوانب القوة والضعف في شخصيته، هذه المعرفة ينبغي أن تكون الأساس لكل قرار يتخذه ولذلك يحتاج التلاميذ إلى تعلم المفردات الدالة على المشاعر المختلفة وأسباب هذه المشاعر.

2) معالجة الجوانب الوجدانية:

أن يعرف الفرد كيف يتعامل مع المشاعر المؤذية وكيفية علاجها والتغلب عليها وهي الأساس في مكونات الذكاء الوجداني.

3) الدافعية:

أن يكون لدى الفرد هدف يسعى إلى تحقيقه وأمل يطمح في الوصول إليه والمثابرة والحماس لاستمرار السعي وتحقيق الهدف.

4) التعاطف العقلي (التفهم):

أن تكون لدى الفرد القدرة على قراءة مشاعر الآخرين من تعبيرات وجوههم ومن نبرات أصواتهم وليس بالضرورة مما يقولون، ومعرفة مشاعر الآخرين من أهم قدرات الإنسان الأساسية.

5) المهارات الاجتماعية:

وهي القدرة على التفاعل مع الآخرين في إطار اجتماعي محدد وبأساليب معينة مقبولة اجتماعيا[1].

[1] د. محمد أحمد علي بديوي، (2011). **أثر برنامج إثرائي في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى عينة من المتفوقين دراسيا في المرحلة العمرية (12:15) في ضوء نموذج دانيال جولمان Daniel Goleman**. دراسات تربوية واجتماعية – مصر، مج (17)، ع (2)، ص ص 433 – 482.

IV. المهارات الاجتماعية:

عند ريجيو (Riggio, 1990) تنتظم المهارات الاجتماعية في مستويين (انفعالي واجتماعي)، وفي كل مستوى يتم التعبير عن المهارة في ثلاث مجالات هي: التعبير – الحساسية – الضبط. وينتج عن التفاعل بين المستويات (اثنين) والمجالات (الثلاث) ست مهارات اجتماعية هي:

1) التعبير الانفعالي:

وتتضمن المهارة في إرسال الرسائل الانفعالية لفظيا أو غير لفظيا.

2) الحساسية الانفعالية:

وتشمل المهارة في استقبال انفعالات الآخرين وقراءة وتفسير رسائلهم الانفعالية غير اللفظية.

3) الضبط الانفعالي:

ويشمل المهارة في ضبط وتنظيم التعبيرات غير اللفظية والانفعالية وإخفاء الملامح الانفعالية للانفعالات، والتحكم فيما يشعر الفرد به من انفعالات.

4) التعبير الاجتماعي:

ويشمل المهارة في التعبير اللفظي، والقدرة على لفت أنظار الآخرين عند التحدث في المواقف الاجتماعية، والاشتراك في المحادثات الاجتماعية.

5) الحساسية الاجتماعية:

وتعني القدرة على الإنصات اللفظي، والوعي بالقواعد المستترة وراء أشكال التفاعل الاجتماعي، والفهم الكامل لآداب السلوك الاجتماعي، والاهتمام بالسلوك بالطريقة اللائقة في المواقف الاجتماعية.

6) الضبط الاجتماعي:

ويعني مهارة لعب الأدوار والالتزام في المواقف الاجتماعية[1].

V. المهارات الاتصالية:

ويرى باحثون آخرون أن الكفاءة الاجتماعية هي باختصار المهارة أو الكفاءة في الاتصال بالآخرين والتي تتيح للفرد التفاعل بفاعلية مع الآخرين؛ لأنها تتضمن مجموعة مهارات حل المشكلة والتي تمكن الفرد أن يجد حلا للمشكلات المتعلقة بالعلاقات بين الأشخاص وإيجاد نواتج اجتماعية مفيدة.

---

[1] د. عطار إقبال بنت أحمد، (2007). **المهارات الاجتماعية والخجل وعلاقتهما بالتحصيل لدى الطالبات من مراحل دراسية مختلفة بالمملكة العربية السعودية**، مجلة كلية التربية – عين شمس – مصر، ج (2)، ع (31)، ص ص 57 – 84.

وبهذا الوصف تعتبر الكفاءة الاجتماعية نشاط مركب يتكون من مجموعتين من المهارات أولها متعلقة بمهارات الاتصال اللفظي وثانيها متعلق بمهارات الاتصال غير اللفظي، وتتكون كل مجموعة من ثلاث مهارات، ارسال واستقبال وتنظيم للمعلومات الشخصية في مواقف التواصل، سواء كان التواصل لفظيا أو غير لفظي، بحيث تحديد مستوى الكفاءة الاجتماعية يتم عن طريق جمع درجات الفرد على المهارات وفقا لقائمة مهارات الاتصال، وعلى هذا يتضمن كل مجال من المجالين المهارات الثلاث المستقلة الآتية[1].

1) مهارات الإرسال:

وهي تعبر عن قدرة الفرد على توصيل المعلومات التي يرغب في نقلها للآخرين لفظيا أو بشكل غير لفظي، من خلال عمليات نوعية، كالتحدث والحوار والإشارات الاجتماعية.

2) مهارات الاستقبال:

وتعني مهارة الفرد في الانتباه وتلقي الرسائل والمهارات اللفظية وغير اللفظية من الآخرين، وإدراكها وفهم مغزاها والتعامل معهم في ضوئها[2].

3) مهارات التنظيم أو مايعرف بالضبط.

وبالوصف السابق نستطيع أن نقول أن الشخص المتمتع بالكفاءة الاجتماعية هو الشخص الذي يتميز بالمميزات الأربع الآتية:

أ) يمتلك المعرفة المطلوبة للنجاح عندما يكون في موقف معين يتطلب تصرفا خاصا.

ب) لديه الرغبة في إنجاز مهمة محددة.

ت) لديه القدرة على تطبيق هذه المعرفة وفق مقتضيات الموقف الذي هو فيه تطبيقا جيدا يمكنه من تحقيق التكيف حتى في المواقف غير العادية.

ث) يمتلك المهارات الاجتماعية التي تمكنه أن يطبق المعرفة في المواقف التي يتعرض لها[3].

VI. مهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية:

وتشير إلى قدرة الفرد على التحكم بصورة مرنة في سلوكه اللفظي وغير اللفظي الانفعالي، خاصة في مواقف التفاعل مع الآخرين، وتعديله بما يتناسب مع ما يطرأ على تلك المواقف من مستجدات لتحقيق

---

[1] كفافي علاء الدين والنيال مايسة أحمد. نفس المرجع السابق، ص 491.

[2] د. مسلم حسن علي حسن، (2006). **تنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية للمعلم من أجل تكوين نفسي أفضل للمتعلم**. اللقاء السنوي الثالث عشر (إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة) – السعودية، ص ص 506 – 534.

[3] كفافي علاء الدين والنيال مايسة أحمد. **نفس المرجع السابق**، ص ص 491 – 492.

أهداف الفرد. ويتم ذلك من خلال خبرة الفرد ومعرفته بالسلوك الاجتماعي الملائم للموقف، واختيار التوقيت المناسب لإصداره فيه[1].

وقد استخلص (سكوت، Scott) عددا من المؤشرات التي تدل على السلوك الذي يكمن وراءه "كفاءة اجتماعية"، وهي:

1) الاتصال الفعال في العلاقات الاجتماعية المختلفة.

2) حل المشكلات الاجتماعية والقدرة على اتخاذ القرارات.

3) الحل البنّاء للتناقضات.

4) الاستخدام الفعال للمهارات الاجتماعية الأساسية مثل البدء بالمحادثة.

5) التعريف الدقيق للقواعد الاجتماعية الموجودة في بيئة الفرد وفهمها.

6) التحكم في الذات ومراقبة الفرد لسلوكه، وكيفية تأثيره على الآخرين.

7) إدراك الفاعلية الذاتية.

8) إيمان الفرد بقدرته على التأثير في بيئته الاجتماعية.

9) احترام الفروقات الفردية على أساس الجنس والعرق.

10) القدرة على جذب الدعم الاجتماعي والاستفادة منه.

11) القدرة الفعالة على المجاراة.

12) التوجه المستقبلي مثل وضع الأهداف والعمل على تحقيقها أو في اتجاهها.

13) الاهتمام الصادق بسعادة الآخرين.

14) القدرة على التفهم للآخرين والنظر إلى الأمور من وجهة نظرهم.

15) القدرة على بدء العلاقات والمحافظة عليها.

16) العلاقات الجيدة بالمدرسة.

17) القدرة على التمييز بين التأثير السلبي والتأثير الإيجابي للأقران[2].

---

[1] مسلم، حسن علي حسن. **نفس المرجع السابق**، ص ص 506 – 534.

[2] كفافي علاء الدين والنيال مايسة أحمد. **نفس المرجع السابق**، ص ص 492 – 493.

خامسا: النظريات المفسرة للكفاءة الاجتماعية:

I. نظرية التحليل النفسي:

يتزعم هذه النظرية العالم النمساوي (سيجموند فرويد، Freud) الذي يرى أن مصدر تكوين الكفاءة الاجتماعية من خلال التنشئة الاجتماعية ناتج عن "الأنا الأعلى" الذي يتطوّر بتقمص الولد لدور أحد والديه من جنسه قصد تجاوز عقدة (أوديب) عند الذكور وعقدة (إلكترا) عند الإناث.

كما يؤكد فرويد في نظريته على التقمص (Identification) والذي يعرفه بأنه العملية النفسية التي يتمثل من خلالها الفرد مظهرا من مظاهر الآخر أو خاصة من خواصه أو صفة منه. فمن خلال التقمص يتمثل الفرد عدّة أدوار اجتماعية داخل العلاقات التي يقيمها مع الآخرين والذين هم موضوعات ونماذج لسلوكه، كما تبرز نظريته من خلال مكونات الشخصية والعلاقة بينها والتي تعكس علاقة البيولوجي بالاجتماعي.

ويضيف فرويد، من خلال أبحاثه إلى وجود جهاز نفسي عند الفرد الذي يتكون من مجموع الغرائز الجنسية والعدوانية والتي تمثل "الهو" من جهة، ومجموع القيم والأنظمة الاجتماعية التي تمثل "الأنا الأعلى" من جهة أخرى والضمير جزء منها، ومن "الأنا" الذي هو محاولة التوازن بينهما. فالهو يمثل الحالة الفطرية في حين يمثل الأنا الأعلى الجانب الاجتماعي الثقافي وما تحمله من قيم وعادات للمجتمع. وعن طريق الاحتكاك بين الهو والأنا الأعلى وبتدخل الأنا تتم عملية التنشئة في بروز الكفاءة الاجتماعية لدى الفرد؛ فبالتفاعل بين العضوي والثقافي والاجتماعي عند الفرد يتكوّن الفرد اجتماعيا ويأخذ مكانته في المجتمع.

وفي الأخير يشير فرويد إلى سعي التربويون في المجتمع إلى قمع غرائز الطفل وتطبيعه مع قيم المجتمع وتحقيق التوافق الاجتماعي، مما يجعل الطفل يكره والديه لكنه يكبت ذلك مخافة العقاب، وتدريجيا يقتنع ويستنبط الطفل كل الممنوعات الاجتماعية ويرضى بها لأنها توفر له التقبل الاجتماعي من جهة وتخفف عنه درجة القلق والشعور بالذنب من جهة أخرى[1].

[1] د. خواجة عبدالعزيز: **مبادئ في التنشئة الاجتماعية**. وهران: دار الغرب، (2005)، ص ص 64 -65.

II. نظرية التعلم الاجتماعي:

يعتبر (باندورا) الكفاءة الذاتية على أنها قوة دافعية أساسية تقف خلف أفعال الفرد، فالكفاءة الذاتية تعتبر أهم مكون دافعي استخدم في الأبحاث في السنوات القليلة الماضية؛ ويعرف (باندورا) الكفاءة الذاتية على أنها: "القناعة الذاتية لدى الفرد بقدرته على القيام بالسلوك المطلوب لتحقيق النتائج المطلوبة"[1].

وحسب (جوليان بي روتر) في نظريته في التعلم الاجتماعي نشأت من التقاليد الواسعة لكل من نظرية التعلم ونظرية الشخصية، وبالأحرى فإن هذه النظرية، انسجاما مع اهتمامات عدد متزايد من علماء النفس، تبحث في السلوك المعقد للأفراد في المواقف الاجتماعية المعقدة، وتضم النظرية ثلاث اتجاهات تاريخية واسعة في علم النفس هي: السلوك، المعرفة والدافعية. وتؤكد النظرية على أنماط السلوك التي يجري تعلمها، والتي تتحدد في نفس الوقت بفعل متغيرات التوقع (المعرفة) وقيمة التعزيز (الدافعية). وزيادة على ذلك فإن هذه المتغيرات من الوجهة النظرية تأثر بشدة بفعل سياق الموقف الذي تحصل فيه. ولذلك فإن نظرية التعلم الاجتماعي تجمع الخطوط المتنوعة للنظرية السلوكية ونظرية المعرفة ونظرية الدافعية ونظرية المواقف في إطار مضطرد وثابت[2].

ومن جانب آخر فوجهة نظر التعلم الاجتماعي ليس إلا من قبيل الصدفة أن محاولة روتر لتفسير السلوك الإنساني توصف بأنها نظرية تعلم اجتماعي. فكلمتا اجتماعي وتعلم تدلان على روح موقفه النظري؛ فالتأكيد على التعلم يحمل في طياته الإفتراض القائل بأن الكثير من السلوك إنما يحدث في بيئة مليئة بالمعاني ويكتسب من خلال التفاعل الاجتماعي مع الناس الآخرين. فبيئة الإنسان يكون لها معنى أو تكتسب مغزى نتيجة للتجربة السابقة؛ وبصورة محددة فالفرد يطور القدرة على اقتفاء أثر المكافأة وتجنب العقاب في سياق اجتماعي واسع أو التوسط بين الأشخاص. "إنها نظرية تعلم اجتماعي لأنها تؤكد على الحقيقة القائلة: إن أشكال السلوك الأساسية، أو الرئيسة يجري تعلمها في المواقف الاجتماعية وهي تلتحم بصورة مع الحاجات التي يتطلب إرضاؤها توسط أشخاص آخرين"[3].

---

[1] د. الوطبان محمد بن سليمان، (2011). **توجيهات الأهداف الدافعية لدى مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية من المعلمين والمعلمات: دراسة على منطقة القصيم**، المجلة التربوية – الكويت، مج (25)، ع (98)، (2011)، ص ص 101 – 143.

[2] ترجمة: د. علي حسين حجاج، مراجعة: أ.د. عطية محمود هنا. **نظريات التعلم (دراسة مقارنة – الجزء الثاني)**. سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، (1986)، ص 186.

[3] نفس المرجع السابق، ص 189.

كما يرى (روتر، J.B.Rotter, 1954) أن عملية التعلم تهدف إلى تحقيق ست حاجات أساسية هي[1]:

1) تأكيد المكانة الاجتماعية.

2) السيطرة.

3) الحبّ والعطف.

4) الحماية الناتجة عن التعلّق.

5) الاستقلال.

6) الراحة البدنية.

آليات التعلم الاجتماعي:

يقول (باندورا، Bandura, 1977) أن التعلم الاجتماعي يتم عن طريق التعلم بالملاحظة وهذا الأخير عليه ثلاث ملاحظات هي:

1) ملاحظة سلوك المثل أو القدوة حيث تساعد تلك الملاحظة المتعلم أن يكتسب سلوكا لم يكن اكتسبه من قبل. ويبدو هذا واضحا في تعلم العادات الاجتماعية والاتجاهات النفسية وممارسة التقاليد بوجه عام.

2) تأثر الملاحظ المتعلم بنموذج سلوك المثل أو القدوة حيث يمكن أن يقوى سلوك المثل سلوكا سابقا اكتسبه الملاحظ المتعلم أو يضعفه.

ويبدو ذلك في تغيير بعض العادات والتقاليد والمعايير الاجتماعية حيث يكون السلوك النموذج دافعا لتقوية عادة ما أو مضعفا لها أو بمعنى آخر يعمل السلوك النموذج على تقوية أو إضعاف الرابطة بين المثير والاستجابة في موقف ما وبطبيعة الحال يتم ذلك عن طريق الإثابة أو العقاب.

3) ملاحظة السلوك النموذج قد تستثير بعض أنماط سلوكية ذات علاقة بالموقف عند التعلم الملاحظ فيقدمها بعد تعديلها. ويبدو ذلك في تطور أساليب التعبير عن الاتجاهات والقيم عند الأجيال المختلفة.

ومن أهم نتائج التعلم الاجتماعي ظاهرة النمو الخلقي عند الطفل حيث يقول (كولبرج، 1976) أن هناك ست مراحل يتم فيها النمو الخلقي من خلال التعلم الاجتماعي وهي كما يلي:

أ) مرحلة العقوبة والطاعة: بمعنى خوف الطفل من أن يعاقب على عمل ما فيكون البديل هو الطاعة.

ب) مرحلة المعاملة بالمثل: بمعنى أن الطفل لا يرتكب خطأ حتى لا يرتكب أحد نفس الخطأ في حقه.

[1] عبدالعزيز خواجة، **نفس المرجع السابق**، ص 36 – 37.

ت) مرحلة الثناء والإطراء: بمعنى أن الطفل يشعر بأن هناك من يثني عليه أو سوف يكون فخورا به عندما يقوم بعمل حسن.

ث) مرحلة النظام والقانون: بمعنى أن يشعر الطفل بأن ما يقوم به من خطأ إنما هو كذلك من وجهة نظر القانون والعرف والتقاليد وأن ما ارتكبه عمل يعاقب عليه.

ج) مرحلة العقد الاجتماعي: بمعنى أن تكون هناك بعض المواقف تتغلب فيها القيمة والضرورة على القانون كأن يكون إنقاذ حياة إنسان مخالفا لبعض نواحي القانون أو النظام.

ح) مرحلة عمومية المبادئ الخلقية: بمعنى أن يقوم الفرد بدراسة متغيرات الموقف قبل أن يتخذ القرار وذلك في ضوء المبادئ الخلقية التي تتفق عليها الإنسانية[1].

III. النظرية السوسيوبيولوجية:

إن السوسيوبيولوجي يعني النظام الهجين الذي يحتوي على المنهج الفيسيولوجي والمنهج السوسيولوجي للسلوك الإنساني. ويعتبر (ويلسون، Wilson, 1978) من العلماء البارزين في مجال السوسيوبيولوجي؛ فهو يرى أن السلوك يتحدد بشكل جيني ولكن يظهر عن طريق الاختيار الطبيعي لبعض الأنظمة الجينية المحددة. وفي مسألة امتلاك الأفراد لنفس الاستعدادات الجينية نحو سمة خاصة، يقول (ويلسون) أن نوع الاستجابة الاجتماعية المحددة والسمة مثلا التي تتعلق بالقوة الجسدية تستطيع هذه الجينات أن يزداد تمثيلها في الجيل اللاحق[2].

ومن جانب آخر يرى ويلسون أن سلوك العدوان في غاية الأهمية لبقاء حياة الإنسان، وسلوك الإيثار (المساعدة- مساعدة الآخرين) يساعد على بقاء الجماعة.

وتبعا لمفاهيم ويلسون – الجينات- تتمسك بالثقافة "تلعب دور الكبح أو المنع". وبمعنى آخر، يبدو الكائن الإنساني قادرا على الاختلاف الكبير ولكن فقط حسب ما تسمح به مستوى التشابه الجيني. وهذه الفكرة قد تعرضت للنقد من جانب السيكولوجيين الذين يرون أن الفروق الفردية كبيرة ولا يمكن تفسيرها فقط بالوراثة.

وعليه نجد مقاربة (دوجر، Dogger, 1981) الذي يحدد فيها السلوك الإنساني بفعل الجينات من جهة وبفعل العوامل الثقافية والبيئية من جهة أخرى. فمثلا الطفل المولود يتأثر فيما بعد بعوامل كثيرة عبر السنوات، فالأطفال الصغار في الثقافات المختلفة تختلف أطوار نموهم تبعا لكل ثقافة؛ فالذكور مثلا في الإسكيمو تظهر علامات الذكور والبلوغ لديهم في سن 12، أما الأمريكي فربما تتأخر نوعا ما إلى سن 15.

---

[1] د. السيد فؤاد البهي ود. عبدالرحمن سعد. **نفس المرجع السابق**، ص ص 106 – 107.

[2] د. عبدالباقي سلوى محمد: **آفاق جديدة في علم النفس الاجتماعي**. الأزاريطة: مركز الاسكندرية للكتاب، (د.س)، ص، 15.

فالمنهج السوسيولوجي يتقاسم العديد من الأفكار الأساسية مع المنهج الفسيولوجي وكلاهما تسانده الحقائق البيولوجية بما لا يقبل الجدل ولكنهما لا ينكرا أثر المحددات الاجتماعية في تحديد السلوك الاجتماعي[1].

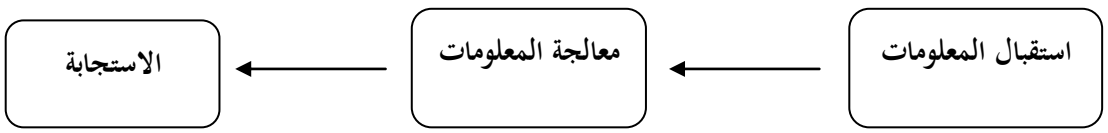
IV. النظرية المعرفية:

في بدايات سنوات 1900 أكد مجموعة من العلماء الألمان أن السلوك الإنساني ليس سلوكا خاملا أو أوتوماتيكيا كما تصفه نظريات التعلم؛ حيث أكد أصحاب الاتجاه المعرفي أن الإنسان يتمتع بالإدراك النشيط والقدرة على تفسير المثيرات وإدارة إدراكاتهم ووضع معاني للبيئة المحيطة.

وسلوكيات الأفراد تعكس أفكارهم، انفعالاتهم، فلسفتهم وطبيعتهم بشكل كلي وهذا ما تعنيه المدرسة الألمانية والتي تسمى بـ (الجشطالت). والمفهوم الأساسي الذي تدور حوله هذه النظرية هو فكرة الكلية؛ فالكل أكبر من مجموع الأجزاء فالمكتبة التي تحوي كتبا هي أكبر من مجموعة الكتب، وهذا يبدو مختلفا عن الأساسيات الأمبريقية لنظريات التعلم[2].

كما شهدت الدراسات والأبحاث الخاصة بالتفكير والذي يتفق بشكل عام مع التصور المعرفي للسلوك أو الأداء الإنساني والذي يعرف بمنحنى معالجة المعلومات الذي يرتبط ارتباطا وثيقا مع الذاكرة البشرية والتي يقسمها الباحثون إلى أربعة أجزاء أو مفاهيم رئيسية هي: الذاكرة الحسية، الانتباه التلقائي، والذاكرة قصيرة المدى ثم الذاكرة طويلة المدى، وعليه تعتمد استيراتيجية معالجة المعلومات بالنظر إلى الإنسان على ثلاثة مراحل رئيسية هي: أ) استقبال المعلومات أو ما يسمى تخزين المعلومات ب) معالجة المعلومات ج) الاستجابة أو ما يسمى تفريغ المعلومات.

شكل رقم (01) يوضح الذاكرة البشرية كنظام معالجة المعلومات[3]



وقد ظهرت نظرية التعلم المرحلي (بياجيه) فهو يرى أن العمليات الضابطة للذاكرة قصيرة الأمد تزداد كفاءتها بزيادة العمر (وهي مجموعة من القدرات الاستراتيجية الذهنية التي تساعد على تنظيم وتسلسل العمليات العقلية)، بمعنى آخر أن في هذه المرحلة يمر بها الإنسان يكتسب من خلالها بعض الخبرات والمعارف الجديدة. وتظهر أهمية زيادة كفاءة العمليات العقلية في القدرة على سرعة التعلم الحركي، عندما تقارن سرعة رد

[1] د. عبدالباقي محمد سلوى. **المرجع نفسه**، ص 16.

[2] د. عبدالباقي محمد سلوى. **المرجع نفسه**، ص ص 17 – 18.

[3] د. المصطفى عبدالعزيز عبدالكريم، (1993). **التعلم الحركي في ضوء نظرية معالجة المعلومات**. مجلة اتحاد الجامعات العربية – الأردن، ع (28)، ص ص 342 – 368.

الفعل لطفل في السادسة على سبيل المثال مع آخر بالغ أو تقارن استجابة كليهما لمثير خارجي، فإن معظم الدراسات الجادة أثبتت بطء رد الفعل بالنسبة للأطفال عنه عند البالغين، وتعزو شيا (Chi, 1976) ذلك إلى سببين رئيسيين الأول قلة الخبرة عند الأطفال الصغار والثاني عدم التدريب. وتظهر أهمية العمليات العقلية المعرفية في سرعة تعلم المهارات الحركية ومن ثم كقدرات استراتيجية ذهنية يستخدمها الإنسان خلال العملية، وللمعلومية فإن جميع هذه القدرات لا يمكن تعلمها وممارستها إلا بعد سن الخامسة تقريبا[1].

V. نظرية الذات لـ (كارل روجرز):

تعتبر نظرية الذات عند "روجرز" ظاهراتية، كما أن مفاهيمها قد صيغت كذلك في لغة الخبرة الذاتية. ويركز روجرز على ما نسميه (المجال الظاهري) ولب هذا المجال هو (مفهوم الذات)؛ وهذا المفهوم للذات هو الذي يحدد سلوك الفرد. ويعتبر روجرز أن ما سماه سابقا بالذات الظاهرية للفرد إنما هي بالنسبة للفرد الحقيقة بعينها، وحسب روجرز فإن الذات لها دورها الفعال في كيفية وأصول استجابة الفرد للمواقف الكثيرة المختلفة والتعامل معها؛ وهي تشمل صورة الفرد الجسمية من حيث القوة والضعف والجاذبية، كما أن معظم السلوك ينتظم حول الجهود التي تبذل لحفظ الذات الظاهرية وتعزيزها، ويمكن تلخيص نظرية (روجرز) بما يلي:

1) تتمحور نظرية الذات كونها البداية والنهاية للسيكولوجيا الإنسانية.

2) حق الاختيار الإنساني، والخلق والإبداع وتحقيق الذات عناوين هامة وأولية في المجال الظاهري الإنساني.

3) الفهم والإدراك يجب أن يسبقا الموضوعية في اختيار المشكلات المختلفة لأن العنصر الإنساني أهم من سواه.

4) إن محور النظرية الأساسي من حيث إعطاء القيمة الحقيقية يكمن في اضفاء الأهمية القصوى للمبدأ الإنساني وللقيمة الإنسانية[2].

VI. النظرية الدينامية للشخصية في تكوين الكفاءة الاجتماعية:

تهتم هذه النظرية بكيفية تكوين الشخصية وترى أن الشخصية تتكون من مكونات جسمية وتتضمن العوامل الفيسيولوجية، وتتأثر هذه العوامل بالظروف البيئية، وتحدد العوامل الجسمية كثيرا من جوانب شخصية الفرد، فهي تحدد مدى احتماله للتعب، ومدى قدرته على التعلم، واكتساب الخبرات، والقدرة على ممارسة النشاطات.

---

[1] المصطفى عبدالعزيز عبدالكريم. **المرجع نفسه**، ص 352.

[2] د. توما جورج خوري: **الشخصية: مقوماتها، سلوكها، وعلاقتها بالتعلم**. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، (1996)، ص ص 45 – 46.

وتبعا للدينامية الشخصية فإن العوامل الاجتماعية هي أيضا من مكونات الشخصية، وهذا يتضح جليا في دور الثقافة التي ينتمي إليها الفرد وما تؤثره تلك الثقافة فيه بحيث تطبعه بطابعها المميز، ولذلك نرى أن الأطفال الصغار يتشربون العادات والتقاليد والقيم الموجودة في البيئة والمجتمع الذي يعيشون فيه عن طريق التنشئة الاجتماعية، كما لا ننسى ما للدور أو الأدوار التي يقوم بها الفرد ضمن المجتمع من تأثير على شخصيته. ولقد تبين لعلماء النفس الاجتماعي أن هناك تفاعلا مستمرا بين البيئتين المادية والاجتماعية بحيث يؤثر هذا التفاعل على الشخصية الإنسانية ونموها[1].

سادسا: استراتيجيات تطوير الكفاءة والمهارات الاجتماعية:

I. العلاقة بين الطفل والأم وتطوير الكفاءة الاجتماعية:

إن للنمو السليم للطفل داخل أسرته بموجبه ينمّي علاقاته داخل أسرته والذي يعدّ أول وأهم علاقة في حياة الطفل فيما بعد. فهي النموذج الأولي الذي تحاكيه بقية العلاقات، أو بمعنى آخر هي العلاقة التي تمثل "نموذجا داخليا عاملا" لديه تقيم علاقاته مع الآخرين على أساسها؛ فإذا كانت علاقة ودية ودافئة وحصل منها على الحب والعاطفة واستشعر من خلالها رعاية الكبار فإنه يقيم علاقاته مع الآخرين على هذا النحو، وتكون علاقاته معهم ودية ومشبعة، أي أنه ينتظر منهم تبادل العاطفة مع المنافع وأن يكون طابع العلاقة هو الأخذ والعطاء في ظل العلاقة الإنسانية الحميمة، والعكس صحيح فلو اكتسب الطفل من أمه علاقة باردة لم يحصل منها على العاطفة والتقبل والتفهم فإن علاقاته مع الآخرين فيما بعد يشوبها التوتر، ولا يدرك للعلاقات الحانية والمشبعة معنى لأنه لم يجدها. بل إن لسان حاله يقول إنني لم أحصل على الحب والرعاية والتقبل من الأم وهي أقرب الناس إلي فكيف انتظر هنا المشاعر من الآخرين الذين لا تربطني بهم صلة قربى. ولذا فإن الأطفال يتزاحمون على حب الأم وعاطفتها ولا يكاد الطفل الصغير يدع فرصة لأخيه الأكبر لينفرد بالتواصل العاطفي مع الأم[2].

II. رعاية ظروف التلميذ الاجتماعية:

برسم سياسة موحدة للتعامل معه في المدرسة وفي البيت أيضا، وتبصير الآباء والأمهات بمشكلات ومتاعب الشباب في هذه المرحلة، حتى تتفق معاملتهم مع ظروف الأبناء كأطفال كبار يحتاجون إلى الحنان وإلى الإحساس باكتمال النمو، مما يجنبهم التمرد في البيت والمدرسة[3].

---

[1] د. توما جورج خوري. **المرجع نفسه**، ص 47.

[2] أ. د. كفافي، علاء الدين والنيال مايسة أحمد. **نفس المرجع السابق**، ص 489.

[3] أ. د. غباري محمد سلامة محمد: **الخدمة الاجتماعية في المؤسسات التعليمية**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، (2006)، ص 100.

III. الاهتمام الخاص بعملية التنشئة الاجتماعية مع التعاون الفعال مع الأسرة.

IV. توثيق العلاقات الاجتماعية بين المدرس والتلاميذ وبين التلاميذ وبعضهم البعض وبين المدرسة والأسرة.

V. دعم القيم السائدة في المجتمع بطريق مباشر وصريح في مناهج الدراسة.

VI. توجيه النشاط المدرسي لكي يؤدي إلى تعليم الأساليب السلوكية والأدوار الاجتماعية.

VII. ممارسة المدرس لدوره الفعال لتوجيه التلميذ اجتماعيا وتربويا وجعل نفسه نموذجا طيباً للإقتداء والإخلاص في أداء واجباته التعليمية[1].

سابعا: بعض المتغيرات المؤثرة في الكفاءة الاجتماعية:

ترتبط الكفاءة الاجتماعية بعدة متغيرات فالتنشئة الأسرية، وجماعة الرفاق والمدرسة من المتغيرات الهامة، وأن توفير الأمن والاستقرار داخل الأسرة، وتشجيع المشاركة الاجتماعية، والتعاون داخل الأسرة وخارجها، وتوفير الخبرة الاجتماعية الجيدة والعيش من أجل تحقيق أهداف الآخرين، وتوفير فرص التطور المعرفي، ومنح الطفل الوقت الكافي للعب والواجبات المدرسية، ومساعدته على تكوين مفهوم إيجابي عن ذاته من شأن ذلك العمل على بناء كفاءة اجتماعية. كما أن للبيئة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، والذكاء والتكوين الجسمي والجنس، أثرا في تطور الكفاءة الاجتماعية عند الطفل.

وقد تم دراسة الكفاءة الاجتماعية من خلال علاقتها بعدد من المتغيرات، فقد دلت نتائج دراسة ليليان (Lillian, 1991) أن للمستوى الاقتصادي الاجتماعي المتدني أثراً سلبياً ذا دلالة على تطور الكفاءة الاجتماعية. ودلت على وجود أثر ذي دلالة للبيئة الأسرية في تنمية سلوك الاستقلالية وسلوك مهارات الكفاءة الاجتماعية وتكوين مفهوم الذات. كما دلت دراسة بارنيز (Parnes, 2003) على وجود علاقة بين السلوك المؤكد للذات بالكفاءة الاجتماعية بالعمر، حيث إن الأشخاص الأكبر سناً يكون توكيدهم لذاتهم، وكفاءتهم الاجتماعية أعلى من الأصغر سنا[2].

I. التنشئة الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية:

التنشئة الاجتماعية هي تفاعل اجتماعي في شكل قواعد للتربية والتعليم يتلقاها الفرد في مراحل عمره المختلفة كما "هي عملية يتلقاها الإنسان بواسطة العناصر الثقافية والاجتماعية الخاصة ببيئته ويستوعبها في كيانه النفسي والفكري والعاطفي"[3].

---

[1] أ. د. القعيب، سعد مسفر: **الخدمة الاجتماعية والمدرسة**. الرياض: دار المريخ، (1986)، ص 100.

[2] د. مقدادي موسى يوسف ود. أبو زيتون عبدالله جمال، (2010). **أثر برنامج تدريبي مستند إلى التربية العقلانية الانفعالية في تحسين الكفاءة الاجتماعية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة الصفين السابع والثامن الأساسين**، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، م (18)، ع (2)، ص ص، 521- 555.

[3] د. زين الدين امتثال: **النظريات الحديثة في التنشئة النفسية الاجتماعية**، ط 1. بيروت: دار المنهل اللبناني، (2006)، ص 11.

كما تساهم عملية التنشئة الاجتماعية في التوفيق بين دوافع الفرد ورغباته ومطالبه واهتمامات الآخرين المحيطين به، وبذلك يتحول الفرد من طفل متمركز على ذاته ومعتمد على غيره هدفه اشباع حاجاته الأولية، إلى فرد ناضج يتحمل المسؤولية الاجتماعية ويدركها ويلتزم بالقيم والمعايير الاجتماعية السائدة، فيضبط انفعالاته ويتحكم في اشباع حاجاته وينشئ علاقات اجتماعية سليمة مع غيره.

وللتنشئة الاجتماعية بهذا المعنى دور أساسي في تحديد أنماط سلوك الإنسان وتأثير بالغ في تحديد جوانب علاقاته الاجتماعية[1].

II. العوامل المؤثرة في عملية التنشئة الاجتماعية:

1) الأسرة:

للأسرة مسؤولية كبرى ودور هام في تقرير النماذج السلوكية التي يبدو عليها الطفل في كبره، فلا شك أن شخصية الإنسان وفكرته عن هذا العالم وما يتشربه من تقاليد وعادات ومعايير للسلوك إنما هي نتاج لما يتلقاه الطفل في أسرته منذ يوم ميلاده.

فالأسرة هي المدرسة الاجتماعية الأولى للطفل، وهي العامل الأول في صياغة سلوكه الاجتماعي، وهي التي تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية وتشرف على النمو الاجتماعي للطفل وتكوين شخصيته وتوجيه سلوكه؛ ومن الأسرة يستقي الطفل ما يرى من ثقافة ومن قيم وعادات واتجاهات اجتماعيه ومنها فكرة الصواب والخطأ ويلم بما عليه من واجبات وما له من حقوق[2].

أ) دور الأسرة في تكوين المعايير:

عن طريق الأسرة يكتسب الطفل المعايير العامة من خلال أنماط الثقافة السائدة في المجتمع، كما يكتسب المعايير الخاصة بالأسرة التي تفرضها عليه. وتعتمد تلك المعايير في فعاليتها على دور الفرد في الأسرة، وما يقوم به من نشاط، وما يرتبط به من علاقات، وعلى نوع تفاعله الاجتماعي السوي مع بقية أفراد الأسرة، بما في ذلك مدى إمكانية تحقيق مطالبه في مقابل تحقيق متطلبات الأسرة. وبذلك تصبح علاقة الفرد بالأسرة علاقة تبادلية قوامها الأخذ والعطاء، وضوابطها بين ما يسود بين الأسرة وأفرادها من معايير عامة ومعايير أسرية. ولهذه المعايير أثرها الفعال في تعديل السلوك الاجتماعي للفرد، وفي تحديد مسار تنشئته الاجتماعية[3].

2) المدرسة:

---

[1] أ. د. شفيق، محمد، **نفس المرجع السابق**، ص 29.

[2] أ. د. شفيق محمد: **الإنسان والمجتمع: مقدمة في علم النفس الاجتماعي**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، (2003)، ص 27.

[3] د. السيد فؤاد البهي ود. عبدالرحمن سعد. **نفس المرجع السابق**، ص 131.

هي البيئة الثانية للطفل، وفيها يقضي جزءا كبيرا من حياته، يتلقى فيها صنوف التربية وألوان من العلم والمعرفة، فهي عامل جوهري في تكوين شخصية الفرد وتقرير اتجاهاته وسلوكه وعلاقته بالمجتمع الكبير. وهي المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة المتطورة، وأثناء بداية الطفل في المدرسة يكون أولا قد نشأ اجتماعيا في الأسرة، فهو يدخل المدرسة مزودا بالكثير من المعايير الاجتماعية والقيم والاتجاهات والمدرسة توسع الدائرة الاجتماعية للطفل حيث يتلقى مجموعة من الرفاق يكتسب المزيد من المعايير الاجتماعية في شكل منظم، كما يتعلم أدوارا اجتماعية جديدة، حين يُلقّن بحقوقه وواجباته وأساليب ضبط انفعالاته والتوفيق بين حاجياته وحاجات الآخرين؛ ويتعلم التعاون والانضباط في السلوك داخل المدرسة في تعامله مع مدرسيه كقيادات جديدة ونماذج سلوكية مثالية، فيزداد علما وثقافة وتنمو شخصيته من كافة النواحي[1].

حيث يؤكد علماء النفس على أهمية الدور الذي تقوم به المدرسة لتحقيق مستوى أفضل من النمو في مختلف الجوانب حيث يقع على عاتقها تصحيح ما اكتسبه الطفل من أنماط سلوكية لا تتفق مع معايير المجتمع أو تعزيز السلوك الذي يتفق مع هذه المعايير[2].

3) جماعة الرفاق:

هي وحدة اجتماعية تتكون من مجموعة من الأفراد مكونة من اثنين فأكثر، يتشابهون فيما بينهم في المستوى الاجتماعي والاقتصادي والتعليمي والسلوكي وفي صفات أخرى كالسن.

وأهم ظائف جماعة الرفاق:

أ) تحقيق المكانة الأولية حيث تساعد المراهق على تكوين صورة لذاته.

ب) تزويد المراهق بالمعايير الحاكمة للسلوك ويكون للجماعة جاذبية عالية بين أعضائها وتضغط الجماعة لتحقيق الامتثال عن طريق المكافآت والإقناع والعقاب.

ت) جماعة الرفاق تساعد على استقلال المراهق وتتيح له الفرصة لتنمية خبراته ومهاراته. وتتعدد أنماط جماعة الرفاق حيث تؤثر على سلوك المراهق وهي جماعة الأصدقاء الحميمين وجماعة الثُلّة وجماعة الجمهرة وجماعة العصابة وجماعة الرفاق المتطرفة[3].

---

[1] أ. د. شفيق محمد: **الإنسان والمجتمع: مقدمة في علم النفس الاجتماعي**، ص 34.

[2] د. نبيه ابراهيم اسماعيل: **الصحة النفسية للطفل في ضوء الأثر الإيجابي للحاجات الأساسية للنمو والتغيرات الحياتية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية، (1989)، ص 50.

[3] د. عبدالحليم، هدى أحمد كمال، (2008). **نحو برنامج لتنمية الوعي الذاتي للتعامل مع تدخين المراهقين للسجائر في جماعات الرفاق**، المؤتمر العلمي الدولي الحادي والعشرون للخدمة الاجتماعية – مصر، مج (3)، ، ص ص 1420 – 1464.

4) الثقافة:

هي مجموع ما يتعلم وينقل من نشاط حركي وأفكار وتكنولوجيا وقيم واتجاهات ومعتقدات تنظم العلاقة بين الأفراد وما ينشأ عنها من سلوك يشترك فيه أفراد المجتمع. ويتعلم الطفل عناصر الثقافة الاجتماعية هذه أثناء نموه الاجتماعي من خلال تفاعله في المواقف الاجتماعية مع الأفراد الكبار. وتؤثر الثقافة في تشكيل شخصية الفرد والجماعة عن طريق المواقف الثقافية العديدة ومن خلال التفاعل الاجتماعي المستمر.

وهكذا تحدد الثقافة السلوك الاجتماعي للفرد والجماعة عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية وقد قام كاتل بدراسة لأهم العوامل أو المتغيرات الثقافية التي تؤثر في عملية التنشئة الاجتماعية، وهي كالآتي: حجم الجماعة، الضغط الثقافي، الرفاهية والمحافظة على التقاليد والنظام والضبط، والتكامل الثقافي والروح المعنوية.

وتتلخص أهم أسس أو قواعد تفاعل الفرد مع النمط الثقافي فيما يلي:

أ) تطابق شخصية الفرد مع النمط الثقافي.

ب) تشكيل الثقافة الشخصية للفرد.

ت) اثابة الفرد إذا تطابق سلوكه مع الأوضاع الثقافية وعقابه إذا ابتعد عنها.

ث) تعلم السلوك الذي يتوقع منه الاثابة والإشباع.

ج) اضطراب الشخصية بالتغير الثقافي.

ح) التعقيد الثقافي (كعبء نفسي على الشخصية).

خ) اختلاف شخصية الفرد تبعا لدوره الاجتماعي في إطار النمط الثقافي العام.

د) اعتماد التغير الثقافي على تغير شخصية الفرد[1].

ثامنا: الكفاءة الاجتماعية كوقاية من بعض السلوكيات العدوانية لدى التلاميذ:

تشير بعض التقديرات الإحصائية إلى أن 30% من المراهقين يندمجون بانتظام في سلوكيات خطيرة متعددة إضافة إلى أن 35% منهم يرتكبون مثل هذه السلوكيات الخطيرة (هذه الإحصائيات من نتائج دراسات أجريت في المجتمعات الغربية خاصة الولايات المتحدة الأمريكية وينبغي التعامل معها بحذر شديد عند الإشارة إلى معدلات شيوع الانحرافات السلوكية أو الاضطرابات السلوكية في الدول العربية). وعلى هذا النحو يقتضي تدخل المؤسسات الاجتماعية بما فيها الأسرة والمدرسة في تنمية أو تعليم وإكساب الأطفال بدائل سلوكية إيجابية تكف أو تحل محل السلوك العدواني. وتشير نتائج كثير من الدراسات إلى أن الأطفال ذوي

[1] د. السيار، عائشة، (1987). **الطفولة والتنشئة الاجتماعية (الحلقة الرابعة): العوامل المؤثرة في عملية التنشئة الاجتماعية "1"**، التربية – الإمارات، ع (55)، ، ص ص 40 – 45.

المشكلات السلوكية ومنها العنف والسلوك العدواني لديهم قصوراً دالاً في الكفاءات الاجتماعية والانفعالية الضرورية للنجاح في المدرسة، وفي العلاقات الأسرية[1].

وفي مقابل هذا تشير دراسة قام بها (Laot Françoise F, 2005) توصّل إلى أن النتائج المتوقعة من الكفاءة الاجتماعية أن التربية الاجتماعية تتضمن عمق بعض المفاهيم مثل: التضامن والأخوة وهي ما يمكن أن تحدث تغييراً في الشخصية مما يجعل من الفرد يتمتع بالمبادرة والاستقلالية وكذا الارتفاع إلى مستوى الوعي الاجتماعي[2].

والهدف الأساسي للبرامج الوقائية مثل برنامج تعليم وإكساب الأطفال المهارات الاجتماعية – الانفعالية الأساسية التي تمكنهم من التوافق النفسي الاجتماعي وبالتالي النجاح في كافة مجالات الحياة وتحسين جودة الصحة النفسية. ويمكن أن يستفيد من هذه البرامج مختلف فئات الأطفال إذ يشير (وايسبرج وجرينبرج، 1997) إلى أن لدى الكثير من الأطفال حتى أولئك الذين لا توجد لديهم مشكلات سلوكية واضحة قصوراً في العديد من المهارات الاجتماعية الانفعالية ويؤكد (رايد، 1993) على أن استخدام استراتيجيات التدخل الوقائي الأولي الفعالة قد يفضي إلى التغلب على / أو التخلص من/ أو الوقاية من ما يتراوح بين 75% إلى 85% من مشكلات التوافق لدى الأطفال[3].

كما توصلت نتائج لدراسات بأن التدريب على المهارات الاجتماعية يعتبر عنصرا أساسيا ويؤدي إلى نتائج إيجابية مع الأفراد منخفضي الكفاءة الاجتماعية لفترة طويلة الأمد، كما أن تحسين المهارات الاجتماعية تجعلنا نأمل في القضاء على مشكلات سوء التوافق عبر مراحل النمو المختلفة. ومن وجهة النظر الاكلينيكية، فقد استخدم التدريب على المهارات الاجتماعية بالنسبة للمراهقين في علاج ضيق أو الفشل في التفاعلات الاجتماعية والشخصية؛ ولهذا فتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط هم الأفراد الأحوج إلى المهارات الاجتماعية، لأنهم يمرون بمجموعة مختلفة من التغيرات التي تؤثر على العلاقات الاجتماعية مشتملة على التغيرات في جماعات الأقران والمدرسة، والتغيرات في بناء الأسرة أو الأداء الوظيفي، وأيضا متغيرات في توقعات المجتمع الفعلي، والتوقعات الاجتماعية على نطاق واسع[4].

---

[1] د. أبو حلاوة محمد السعيد: **الوقاية من العنف بتنمية الكفاءة الاجتماعية**، مقال مترجم لـ (Frey,S.K., Hirschstein,M.K.,&Guzzo,B.A, 2000. Preventing Aggression by Promoting Social Competence. Journal of Emotional and Behavioral Disorders)، قسم علم النفس، كلية التربية بدمنهور، جامعة الاسكندرية.

[2] Laot Francoise F. (2005). **Apprendre dans les Collectif Solidaire. Le cas de L'Education Sociale Des Adultes En France A La Fin du 19E Siècle.** Revue-Savoirs ? Distribution Electronique (Cairn) ; PP. 85-104.

[3] د. أبو حلاوة محمد السعيد: نفس المرجع السابق.

[4] د. عبد المعطي أحمد حسين ودعاء محمد مصطفى: **المهارات الحياتية**، ط1. القاهرة: دار السحاب، (2008)، ص 48.

خلاصة:

تعد المهارات الاجتماعية أهم عنصر مكون للكفاءة الاجتماعية، حيث في اجتماع تلك المهارات السابق ذكرها تشكل كفاءة الفرد مع ذاته ومع محيطيه الاجتماعي والطبيعي، فمن الضروري تنمية هذه الكفاءة الاجتماعية لدى أطفالنا ومنذ الطفولة، باعتبارها عملية نمو تنتقل مع الفرد منذ هذه السنوات الأولى، فتطوير الكفاءة الاجتماعية في هذه المرحلة يعتبر عاملا مهما في نجاح الفرد في هذه المرحلة وفي مراحله المستقبلية من حياته. وما أشرنا إليه من خلال هذا الفصل أن هذا المتغير (الكفاءة الاجتماعية) له علاقة بتعلم التلميذ في الوسط المدرسي، حيث يزيد من كفاءته في التعلم، وما نريد أن نعرفه في الفصل اللاحق له علاقة بالكفاءة الاجتماعية وهو دافعية التلميذ للتعلم.

الفصل الثاني

الدافعية للتعلم

تمهيد

أولا: معنى الدافعية، المفاهيم المرتبطة بها، الدافعية للتعلم: أنواعها، مكوناتها ووظائفها

ثانيا: المدارس المفسرة للدافعية للتعلم

ثالثا: النظريات التي تناولت الدافعية للتعلم

رابعا: الكفاءة الذاتية والدافعية

خامسا: الدافعية للتعلم والإنجاز الدراسي

سادسا: استراتيجيات إثارة الدافعية للتعلم عند التلاميذ

خلاصة

تمهيد:

أولى التربويون أهمية بالغة لموضوع الدافعية لما له من الأثر البالغ على التعلم، وعليه تنادي كل المنظومات التربوية العالمية بالدافعية في مجال التعليم، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها تجعلهم يقبلون على ممارسة النشاط المعرفي، الحركي والوجداني، وتعدّ الدافعية للتعلم متغير فعال في إنجاز الأهداف وتحقيق الغايات التربوية الكبرى للمجتمع. كما تعتبر الدافعية المعرفية للتعلم من القضايا التي تهم التربويين معلمين أو موجهين أو مخططين، ويرجع الاهتمام بهذا الجانب من الخصائص الشخصية للطلبة كونها العامل الذي يمكن أن يستثير انتباه المتعلم وفاعليته الذهنية المتعددة للإسهام في مواقف التعلم والخبرات التي تواجهه؛ لذلك تكاد تكون المؤشر لفاعلية المتعلم وحيويته وبالتالي تحصيله[1]. وسنتطرق في هذا الفصل إلى نظريات الدافعية للتعلم؛ وفي الأخير إلى الاتجاهات الأساسية في تفسير دافعية التعلم.

[1] أ. د. نايفة قطامي، (2003). **أثر متغير الجنس، الصف، ودرجة داخلية الضبط الداخلي على درجة الدافعية المعرفية للتعلم**، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، ع (4)، ص 60.

أولا: معنى الدافعية، المفاهيم المرتبطة بالدافعية، الدافعية للتعلم؛ أنواعها، مكوناتها ووظائفها:

I. الدافعية:

يوجد العديد من التفسيرات والتعريفات لمصطلح الدوافع؛ فجاء في قاموس ميريام وبستر Merriam-webster ، 2010، ص 810، "أن الدافع هو عامل الرغبة الذي يتسبب في إرادة العمل"، وبعبارات أكثر سيكولوجية "فالدوافع توفر المحرك للسلوك" (Fiske & Taylor, 1984) باعتباره المحرك الأساسي للسلوك[1]. وهناك من يعرف الدافع Motive بأنه حالة داخلية في الكائن الحي تؤدي إلى استثارة السلوك واستمراره وتنظيمه وتوجيهه نحو هدف معين، وبذلك يكون للدافع دوره المهم إلى عملية التعلم.

وحيث إن الدافع بمثابة عامل داخلي يستثير سلوك الفرد ويوجهه ويحقق فيه التكامل فمن الصعب ملاحظته مباشرة، وإنما يمكن استنتاجه من سلوك الفرد، أو نفترض وجود ذلك الدافع حتى يمكن تفسير سلوك الفرد[2].

وعليه فإن الدافع Motive هو مجموعة الظروف الداخلية التي تحرك الفرد لسدّ نقص أو حاجة معينة، سواء كانت بيولوجية أو نفسية أو اجتماعية، ووظيفة الدافع هي إشباع حاجات الفرد والمحافظة على توازنه وتكيفه في بيئته الخارجية والداخلية[3].

وجمع (Huit, 2001) بين تعريفات مختلفة للدافع ليتوصل إلى التعريف التالي: "الدافع – يوصف أحيانا الحاجة أو الرغبة أو الباعث – هو حالة داخلية التي تعمل على تنشيط السلوك وإعطائه الإتجاه". بينما تعرف (Hammula, 2004) الدافع بأنه "احتمال في توجيه السلوك من خلال الآليات التي تحكم العاطفة، ويتمحور هذا الاحتمال من خلال الإحتياجات والأهداف". بينما قال الفيلسوف التربوي جون ديوي (John Dewey, 1913) الدافع بأنه: "اسم لنهاية أو هدف فيما يتعلق سيطرته على العمل وقوته على التحرّك". ودراسة قوى دوافع الطلاب يساعد الباحثين والمربين بشكل كامل دعم قدرات ورغبات هؤلاء الطلاب[4].

يقسم برلاين مفهوم الدافع إلى ثلاث مفاهيم؛ فالدافع أولا كشرط يؤثر في مستوى النشاط ونجد أبرز تعبير على ذلك في بديهية (Hull 1943) القائلة بأن قوة أي استجابة (جهد أي استجابة) تستثار من المجموع الكلي للدافع القائم.

---

[1] Forbes, David L.(2011). **Toward a unified model of human motivation. Review of General psychology.** Vol. 15 (2) US: Educational publishing Foundation. Pp. 85-98.

[2] أ.د. مجدي عزيز إبراهيم: **موسوعة المعارف التربوية**، ط 1. القاهرة: عالم الكتب، (2006)، ص 1799.

[3] د. سمارة نواف أحمد وعبد السلام موسى العديلي: **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**، ط 1. عمان: دار المسيرة، (2008)، ص94.

[4] Janelle Marie Hart**, Contextualized Motivation Theory (CMT)** : Intellectual Passion, Mathematical Need, Social Responsibility, and Personal Agency in Learning Mathematics. Department of Mathematics Education, Brigham young University, April 2010.

وتتضمن بديهية Hull أن قوة أي استجابة تثار تتضاعف بعامل يمثل قوة الدافع، وعلى ذلك فإن الفارق في القوة بين الاستجابة السائدة والاستجابات المنافسة لها لا بد وأن تضرب في نفس العامل وعندئذ فإن الزيادة في الدافع تعني زيادة في القوة أو المثابرة أو الثبات الذي تنتزع به هذه الاستجابة.

أما المفهوم الثاني فيتمثل في الدافع كشرط داخلي يجعل بعض الاستجابات الصريحة أكثر احتمالا عن غيرها وهو يختلف عن الدافع (1) في انتقائيته فالدافع (1) يُفهم كعامل يَقوى بغير تمييز وبلا تفرقة كل اتجاهات الاستجابة التي تكون قد استثيرت؛ فالدافع (2) يُقوي كل اتجاهات الاستجابة – ذات العلاقة– أي تلك التي تبدو مفيدة من الناحية البيولوجية في الشروط التي تميز حالة من الدافع (2) على حساب غيرها.

أما المفهوم الثالث فيعرف الدافع كشرط يكون إنهاءه أو التخفيف منه مجزياً، أي أنه يساعد على تعلم استجابة أدائية[1].

وحسب معجم المصطلحات التربوية والنفسية فإن الدافعية هي "تلك القوة الداخلية الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له". وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته، خصائصه، ميوله واهتماماته)، أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (الأشياء، الأشخاص، الموضوعات، الأفكار والأدوات)[2].

أما الدوافع فتوصف بالمحركات التي تؤدي بالفرد إلى القيام بسلوك معين، وأن الشخص المدفوع يعني أن المتعلم وجد نفسه مع هدف التعليم، بحيث أصبح هدف التعليم هدفه هو، ويقرر شيفيليه 1969م أن أهداف التعليم التي لا يقبلها التلميذ على أنها أهدافه هو، لا يمكن أيضا أن تتحقق. وعلى هذا الأساس تعرف الدافعية للتعلم على أنها قوة تميز التلميذ على اختيار أسهل الطرق للنجاح؛ وعليه تعد الدافعية عنصرا أساسيا في التعليم والتعلم لأنها تتضمن:

أ) تيسير تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية قوة ومعنى.

ب) تطرد الملل وتخفف من درجة الإحساس بالسأم.

ت) تحقق للفرد حالة من التوازن بعد حالة التوتر.

وتفسر الدافعية في المدرسة السلوكية، على أساس الحصول على الثواب الخارجي بقانون الأثر. بينما تفسر الدافعية في النظريات المعرفية على أساس مدى إدراك التلميذ للهدف ولطريقة التعلم وفوائد الهدف ذاته[3] كما سنأتي بالتفصيل لاحقا في النظريات المفسرة للدافعية للتعلم.

---

[1] برلاين: **علم النفس المعرفي**. ترجمة: كريمان بدير، القاهرة: عالم الكتب، (1993)، ص ص 227، 228، 229، 230.

[2] أ. د. حسن شحاتة وأ. د. زينب النجار، مراجعة: حامد عمار: **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. عربي انجليزي؛ انجليزي، عربي"، ط1، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، (2003)، ص184.

[3] أ. د. مجدي عزيز إبراهيم: **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، ط 1. القاهرة: عالم الكتب، (2009)، ص ص 581، 582.

II. المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

فالدافعية هي قوة ذاتية تعمل على تحريك السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين، حيث تحافظ هذه القوة الذاتية على ديمومة السلوك واستمراريته، ما دامت الحاجة قائمة. وبعد أن تعرفنا على تعاريف الدافعية ننتقل إلى الكشف عن علاقة الدافعية ببعض المفاهيم المتصلة بها بالإجابة عن سؤال ما هي هذه المفاهيم؟ وما نوع العلاقة بينهم؟

1) الحاجة:

تشير الحاجة إلى شعور الكائن الحي بالنقص في المتطلبات الجسمية والمتعلمة فهي تظهر مثلا حينما تحرم خلية في الجسم من الغذاء أو الماء أو غيره؛ إذا ما وُجدت تحقق الإشباع وبناء على ذلك فإن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي، والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعه[1]. ويشير مفهوم الحاجة إلى نقص عناصر معينة في البيئة ويصبح هذا النقص أو القصور – الذي لا يعتبر بالضرورة نقصا فيزيقيا أو عضويا – بل قد يكون نقصاً في صور التواصل السلوكي مع البيئة، حاجة نفسية أو متطلبا نفسيا لدى الكائن الحي. ويمكن تقسيم الحاجات إلى نوعين: الحاجات الفسيولوجية مثل الحاجة إلى الطعام والشراب والحاجات النفسية مثل حاجات الأمن والسلامة، حاجات المحبة والانتماء، حاجات الاحترام، حاجات إثبات الذات وتأكيدها، حاجات المعرفة، وتضم هذه الحاجات الأخيرة الفضول وحب الاستطلاع والبحث عن الأسباب والسعي وراء المعرفة والفهم ويجب إرواؤها بدراسة العلوم وقراءة القصص والأخبار والإيمان بالخالق والتفكير في آلائه مسبب الأسباب[2].

2) الحافز:

عبارة عن دوافع تعمل على تنشيط السلوك بهدف إشباع الحاجات ذات الأصول الفسيولوجية المرتبطة ببقاء الكائن الحي على قيد الحياة. فالحوافز هي نقص موجه، أي أنها موجهة نحو عمل معين وتخلق إندفاعاً نشيطاً نحو تحقيق الأهداف لذا فهي أساس عملية الدافعية؛ فالحافز هو ما ينشط السلوك ويهيؤه للعمل، كما أنه يشير إلى زيادة توتر الفرد نتيجة لوجود حاجة غير مشبعة أو نتيجة للتغير في ناحية عضوية عنده، حيث يجعل هذا التوتر الفرد مستعداً للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية أو البعد عن موضوع معين بهدف إشباع حاجته أو استعادة توازنه الفسيولوجي[3].

---

[1] د. محمد محمود بني يونس، **نفس المرجع السابق**. ص 17، 18.

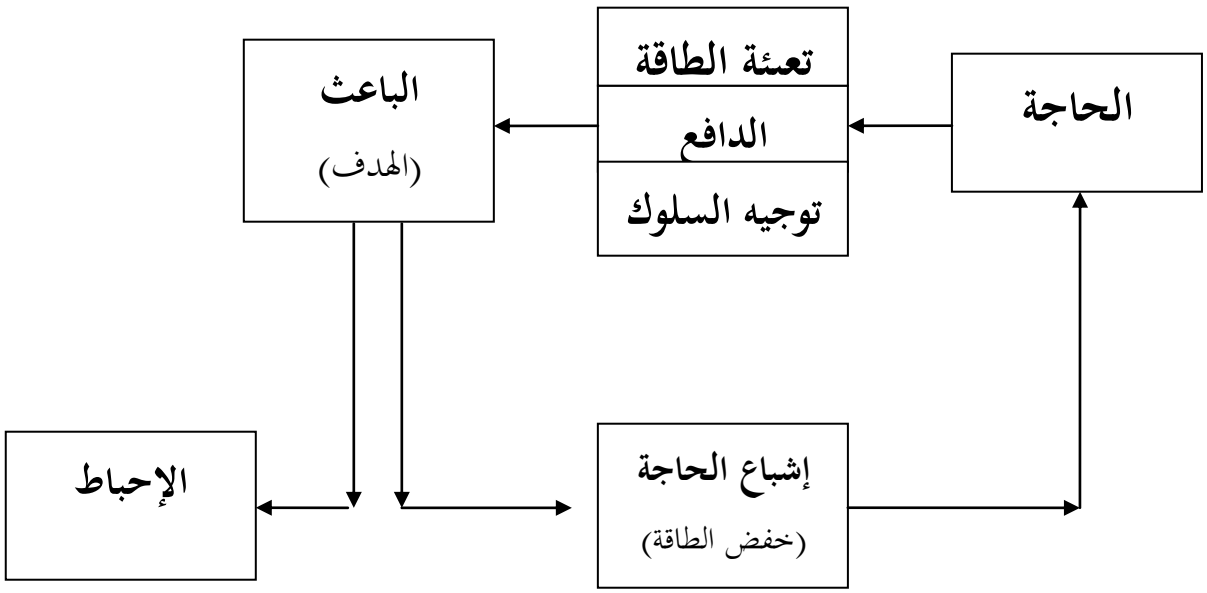
[2] عبد الرحيم شعبان شقورة: **الدافع المعرفي واتجاهات طلبة كلية التمريض نحو مهنة التمريض وعلاقة كل منهما بالتوافق الدراسي**. ماجيستير في علم النفس التربوي، كلية التربية، قسم علم النفس، غزة، (2002)، ص 18.

[3] د. محمد محمود بني يونس: **نفس المرجع السابق**، ص 18.

3) الباعث:

يعرف "فيناك" W.E.Vinacke الباعث بأنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية، كما تعتبر الجوائز والمكافآت أمثلة لهذه البواعث، فيعد النجاح والشهرة مثلا من بواعث الدافع للإنجاز. وعلى هذا الأساس فإن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين، ويترتب على ذلك أن ينشأ (الحافز) الدافع الذي يعبئ طاقة الكائن الحي ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث (الهدف)[1]. والشكل الموالي يوضح العلاقة بين الحاجة والحافز والباعث:

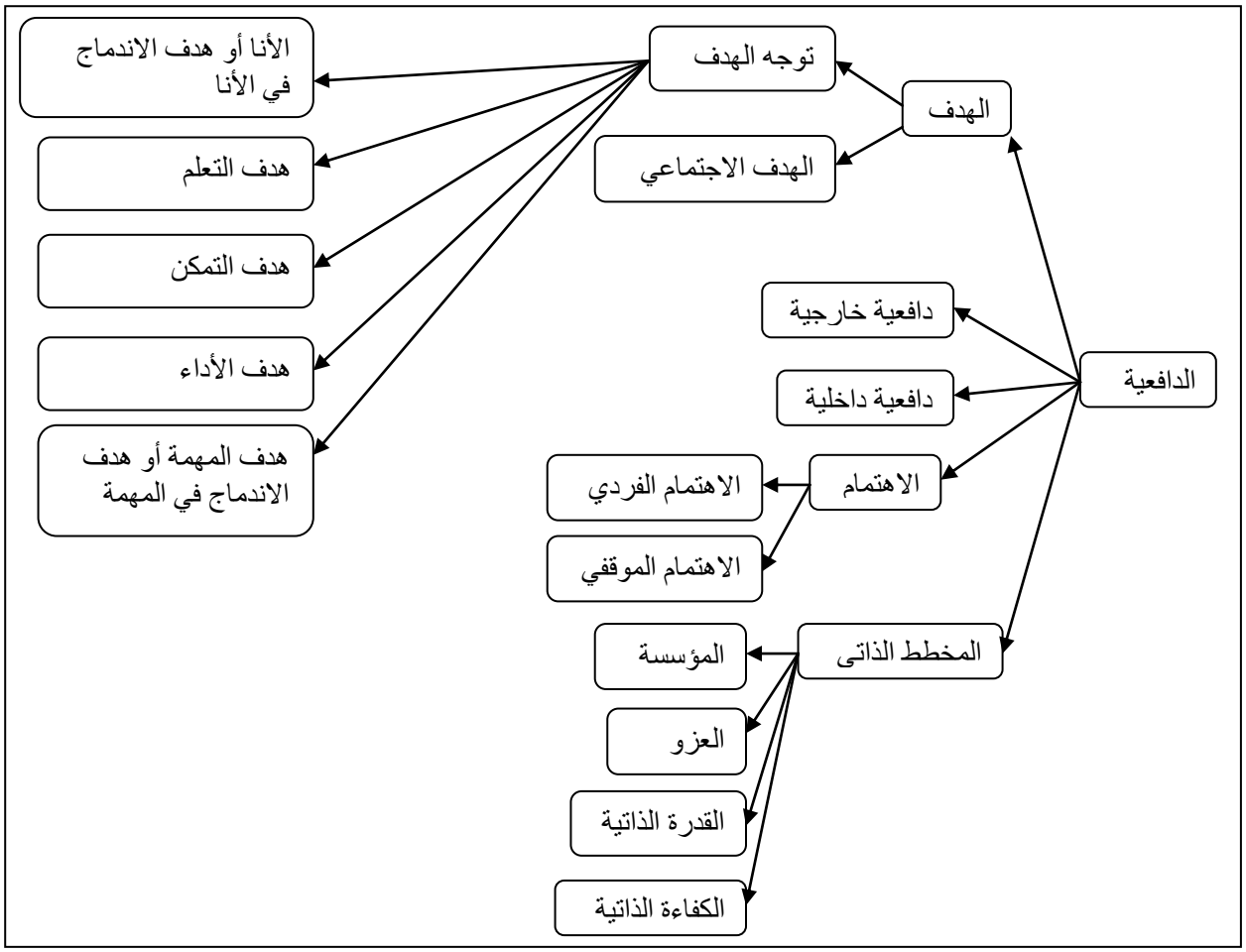
شكل رقم (02) يوضّح العلاقة بين المفاهيم الثلاثة: الحاجة، الحافز والباعث.



وكنموذج يعكس صعوبة تناول مفهوم الدافعية تعدد النماذج التي وضعت لكي تقترح علاقة الدافعية ببعض المفاهيم والمكونات، نعرض التصور الذي وضعته موربي وألكسندر (Murphy and Alexander, 2000) لمفاهيم الدافعية والتحصيل الأكاديمي، والذي جاء على النحو التالي:

[1] د. محمد خليفة عبد اللطيف: **الدافعية للإنجاز**، القاهرة: دار غريب، (2000)، ص 79.

شكل رقم (03) يمثل نموذج تصوري للعلاقات بين المفاهيم المرتبطة بالدافعية[1]



III. الدافعية للتعلم:

كل الكتب والتقارير العلمية لعلماء النفس المتخصصين والباحثين في مجال التعليم تؤكد اهتمامهم على مدى 50 سنة الماضية في دراسة الحافز (الدافع) عند المتعلم، فكانت أهم الأسئلة المطروحة في دراساتهم: ما الذي يمكن القيام به لتحفيز الطلاب الذين لا يهتمون بدراستهم؟ ما الاستراتيجيات الممارسة من طرف المدرسة لتحفيز الغالبية العظمى من المراهقين خاصة نحو التعلم؟ وكيف للمدرسين والآباء والأمهات زيادة تحفيز هؤلاء المتعلمين للتعلم؟

ما يؤكده أغلب الباحثين في دراسات الدافعية للتعلم في مجالي التربية والتعليم أنها أهم أحد مكونات الشخصية عند التلميذ، إلا أنها تختلف نوعا وكما عند التلاميذ.

[1] د. حسن، بركات حمزة، (2008). **أبعاد الدافعية للتحصيل والتحكم المدرك**، دراسات الطفولة – مصر، مج (11)، ع (38)، ص ص 117 – 165.

فالدافعية للتعلم هي حالة داخلية في المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعلّمي والقيام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم[1].

إن الدافعية للتعلم هي الحالة الكامنة داخل الطالب، عندما يمتلكها يعمل باستمرار وتواصل، وإذا ما تحلى بالصبر أثناء قيامه بما يلزم للتعلم من نشاطات مختلفة متعلقة بمواقف تعليمية مختلفة، فإن ذلك يمكّنه من الوصول إلى الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، وهو عملية التعلم[2].

ومن بين التعاريف التي تشمل مختلف عناصر الدافعية، نجد التعريف الذي يقترحه كل من فاليرون وتيل والذي يعتبر أن الدافعية هي "ذلك المفهوم الافتراضي المستعمل لوصف القوى الداخلية – الخارجية التي تعمل على إطلاق وتوجيه وتحديد شدة وديمومة السلوك". ويلخص هذا التعريف مؤشرات الدافعية والمتمثلة في: (إطلاق السلوك – توجيه السلوك نحو هدف ما – شدة توظيف الجهد لبلوغ الهدف – ديمومة السلوك واستمراره)[3].

كما تعد الدافعية للتعلم من العوامل الرئيسية التي تقف وراء التعلم الإنساني، فهي القوة التي تدفع بالإنسان إلى اكتساب الخبرات والمعارف والمهارات وأنماط السلوك المتعددة على اعتبار أن تعلم مثل هذه الخبرات يساعد على تحقيق أهدافه ويساعده في عمليات التكيف والسيطرة على الخبرات والمواقف التي تحيط به؛ فالدافعية للتعلم تخدم عمليات التعلم والتعليم من حيث تحقيق الفوائد التالية:

1) تعمل على إطلاق الطاقات الكامنة لدى الفرد واستثارة نشاطه وحفزه على الإقبال على التعلم برغبة واهتمام شديدين، ويتحقق ذلك عندما تتفاعل جميع الدوافع الداخلية والخارجية معا.

2) تؤدي إللى إستثارة وجذب انتباه المتعلمين وتركيزهم على موضوع التعلم مع الحفاظ على هذا الانتباه ريثما يتحقق الهدف أو تعلم الخبرة التي يسعى المتعلمون إليها.

3) تزيد اهتمام المتعلمين بالأنشطة والإجراءات التعليمية والانشغال بها طوال الموقف التعليمي.

4) توجّه سلوك المتعلمين نحو مصادر التعلم المتاحة وزيادة مستوى المثابرة لديهم والبحث والتقصي بغية الحصول على المعرفة وتحقيق الأهداف.

5) تعمل على توجيه المتعلمين لاختيار الوسائل والإمكانات المادية وغير المادية التي تساعدهم في تحقيق أهداف التعلم.

---

[1] د. طارق عبد الرؤوف عامر ود. ربيع محمد: **توظيف أبحاث الدماغ في التعلم**. عمان: اليازوري العلمية، (2008)، ص 80.

[2] أ. د. قواسمة، أحمد يوسف؛ غرايبة، فيصل محمود، (2005). **دافعية التعلم لدى الطلبة وعلاقتها ببعض العوامل الأسرية**. مجلة العلوم التربوية – قطر، ع (7)، ص ص 177 – 193.

[3] أ. د. حبيب تيليوين، فريد بوقريرس: **الدّافعية واستراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعلم**. وهران: دار الغرب للنشر والتوزيع، (2007)، ص 17.

6) تزيد من إقبال المتعلمين على اختيار الأنشطة بما يتلاءم مع ميولهم واهتماماتهم.

7) توفّر الظروف المشجعة لحدوث التعلم وضمان استمراريته تفاعل المتعلم مع الموقف التعليمي[1].

على أساس هذه الفوائد تهدف الدافعية للتعلم إلى خفض حالة التوتر عند المتعلم، وتخليصه من حالة عدم التوازن إلى وضع توازن جديد؛ لذا يمكن القول إن عند التلميذ حاجات ينبغي أن تشبع، فدور المعلم هو القيام بمحاولة لإشباع حاجات التلميذ من خلال ممارسته للنشاطات المدرسية المختلفة.

والحديث عن الدوافع واسع، لكن سنركز على الدوافع التي تتعلق مباشرة بموضوع التعلم، ولا سيما التي أشار إليها الزرنوجي، واهتم بتنميتها وهي: الدافع المعرفي، الدافعي التنافسي ودافع الإنجاز.

أ) الدافع المعرفي:

إن للدافع المعرفي دورا مهما في عملية التعلم، ويتمثل هذا الدافع في "الرغبة في المعرفة والفهم، ومعالجة المعلومات، وصياغة المشكلات وحلها؛ كما أن لتأثير البيئة المحيطة بالفرد لها علاقة وثيقة بتنمية هذا الدافع". كما اهتم الزرنوجي بهذا النوع من الدوافع، حين سعى إلى تنمية ميول المتعلمين وتحفيزهم وإثارة اهتمامهم بتحصيل العلم، وترغيبهم في طلبه، والاستعانة عليه بالوسائل المختلفة التي تبعث في نفس المتعلم حب التعلم وتوجهه إلى أفضل أنواع التعلم؛ قال الزرنوجي: (فينبغي للمتعلم أن يبعث نفسه على التحصيل والجد، والمواظبة، بالتأمل في فضائل العلم، فإن العلم يبقى ببقاء المعلومات والمال يفنى). وقال أيضا: (وكفى بلذة العلم والفقه داعياً وباعثاً للعاقل على تحصيل العلم). وقال كذلك: (والعلم النافع يحصل به حسن الذكر، ويبقى ذلك بعد وفاته، فإنه حياة أبدية).

ب) دافع التنافس:

إن التنافس يوجه سلوك المتعلم إلى تحقيق التفوق والرضا الذاتي والاجتماعي. (إن الإنسان يزيد في مقدار الجهد المبذول حينما يتنافس مع غيره، وحينما يعرف أنه سيحصل على التقدير والاحترام الاجتماعي، أي ما يتوقعه من الآخرين نحوه، ودرجة إظهاره له، مثل: الاهتمام، والثقة به، أو الإهمال والبعد والتحفظ نحوه، فالرغبة في إشباع هذا النوع من التقدير يوجه سلوك الفرد نحو تلبية متطلبات الغير، فيبذل ما يمكنه من جهد في القيام بما يتوقع أنه عمل له قيمته الاجتماعية الإيجابية).

[1] د. عماد عبد الرحيم الزغول ود. شاكر عقله المحاميد: **سيكولوجية التدريس الصفي**، ط 1. عمان: دار المسيرة، (2007)، ص ص 98، 99.

ت) دافع الإنجاز والتحصيل:

تستثير المتعلم دوافع ذاتية وخارجية، تدفعه إلى تحسين أدائه، والتفوق على أقرانه، وتحصيل مستوى أعلى من الدرجات التي يرضى بها المتعلم، ويسعى جاهدا من أجل تحقيقها. والإنجاز هو (الأداء في مستوى محدد للامتياز والتفوق، أو هو ببساطة الرغبة في النجاح وتجنب الفشل؛ إنه السعي والاجتهاد من أجل تحقيق مستوى من الدرجات المتقدمة في سلم النجاح الذي تدعمه اتجاهات المجتمع وقيمه)[1].

IV. الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية:

ويمكن التمييز بين نوعين من الدافعية للتعلم حسب مصدر استثارتها وهما الدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية. أما الدافعية الداخلية فهي التي يكون مصدرها المتعلم نفسه، حيث يقدم على التعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعيا وراء الشعور بمتعة التعلم، وكسبا للمعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة إليه، لذا تعدّ الدافعية الداخلية شرطا ضروريا للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة. أما الدافعية الخارجية فهي التي يكون مصدرها خارجيا كالمعلم أو إدارة المدرسة أو أولياء الأمور أو الأقران؛ فقد يقبل المتعلم على التعلم سعيا وراء رضا المعلم أو لكسب إعجابه وتشجيعه، وللحصول على الجوائز المادية أو المعنوية التي يقدمها؛ وقد يقبل المتعلم على التعلم إرضاءً لوالديه وكسبا للتقدير والحب، وقد تكون إدارة المدرسة مصدرا آخر للدافعية للتعلم عند التلميذ بما تقدمه من حوافز له؛ ويمكن أن يكون الأقران مصدرا لهذه الدافعية نحو التعلم فيما يبدونه من إعجاب أو حسد لزميلهم. وبين هذا وذاك تؤكد التربية الحديثة على أهمية نقل دافعية التعلم من المستوى الخارجي إلى المستوى الداخلي، مع مراعاة تعليم التلميذ كيفية التعلم بما يساعد المتعلم الاستمرار في التعلم الذاتي، مما يدفعه إلى مواصلة التعلم فيها مدى الحياة؛ وهذا لا يعني التقليل من الدوافع الخارجية فالإنسان مهما كان بحاجة إلى الاستثارة الخارجية، فقد أجريت تجربة تم من خلالها عزل مجموعة من الأشخاص عزلة تامة عن جميع مصادر الاستثارة بحيث يكون الاتصال الحسي بالعالم الخارجي محدود مع توفير جميع سبل الراحة ولوحظ أن هؤلاء المفحوصين اضطربوا بسبب نقص الاستثارة الخارجية وفضلوا أن يعملوا بعمل أصعب في بيئة من المثيرات الخارجية بدلا من البقاء في هذه الراحة الشديدة[2].

ويضيف (ليبر) بأن الطلاب ذوي الدافعية الذاتية (الداخلية) يقومون بنشاط "بالنسبة لهم يوفر المتعة؛ كما يسمح لهم ويعطي الشعور بالإنجاز". وأن هذا النوع من التلاميذ يميل إلى استخدام استراتيجيات تتطلب

---

[1] العلي صالح، (2006). **أثر الدافعية في التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجي في كتابه (تعليم المتعلم طريقة التعلم)**، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس – سوريا، مج (4)، ع (2)، ص ص 121 – 138.

[2] المفرجي، خليفة بن علي بن موسى، (2006). **الدافعية للتعلم**، مجلة التطوير التربوي – سلطنة عمان، س (5)، ع (31)، ص ص 16 – 17.

منهم بذل من الجهد الذي يمكّنهم المزيد من معالجة المعلومات. وفي المقابل، المتعلمين ذوي الدوافع الخارجية يميلون إلى بذل القليل من الجهد ويكون سبب تعلمهم هو الحصول على مكافأة[1].

ومن جانب آخر قد تختلف النظرة في المواقف التربوية التي نتوقع أن يقبل التلميذ على دراسته للتعلم من أجل التعلم. ورغم أن النظام التربوي يستخدم الدرجات والتقديرات كشكل من أشكال الدافعية الخارجية، إلا أن النظرة الأصوب هي أن يقتصر دور التقديرات على الجانب الإخباري فقط، بمعنى أن يعرف التلميذ درجة تعلمه من مستوى درجاته. وهذا يعني أن الموقف التربوي لا يحتمل أن يصبح التلميذ مدفوعا خارجيا بمعنى أن يدرس للحصول على الدرجات فقط، وبذلك يفرّغ التعليم من معناه[2].

جدول رقم (02) يوضح الخصائص النفسية للدافعية الداخلية والخارجية[3]:

الدافعية الداخلية	الدافعية الخارجية
هدفها استمتاع المتعلم وتطوير تعلمه نحو الإتقان	يثابر المتعلم فيها لاكتساب مكانة اجتماعية أو للحصول على مكافأة
تتميز بالاستقرار والاستمرار والثبات	تتغير قوتها حسب البواعث الخارجية وينظر لها على أنها وسيلة لغاية
مصدر متجدد للطاقة	مصدر مشروط للطاقة
لا يتأثر الفرد بتوقعات الآخرين بل تجعله ذاتي التدعيم	يتأثر الفرد بتوقعات الآخرين ويعتبر الفرد خارجي التدعيم
تزيد من احتمالات النجاح نظرا لتحمل الفرد مسؤولية نجاحه	قد تؤدي إلى الانسحاب من الموقف لأن مسؤولية النجاح تتوقف على ردود فعل الآخرين
تدعيم الأداء أثناء حدوثه، وأفضل تدعيم هو الوصول لمحك الإتقان	تدعم الأداء عقب حدوثه، وأفضل تدعيم ليس له حدود مادية
تجعل المتعلم يتحكم في سلوكه ذاتيا ويصحح أداءه بنفسه	تجعل الفرد يحتاج إلى تغذية راجعة خارجية أكثر من الداخلية
تمكن الفرد من تحسين المهارات الصعبة	تمكن من تحسين الأداء في المهارات البسيطة أو قصيرة المدى في تعلمها
تعمل على ترابط المهارات وتكاملها ليصل الفرد إلى مرحلة	تعمل على ترابط المهارات قصيرة المدى ويصل الفرد من

[1] OCDE, (2000). **Motivation les élèves : L'enjeu de l'apprentissage à vie, Enseignement et Compétence,** Services des publication de l'OCDE, Paris, France, p.29.

[2] د. العمر بدر عمر، (1995). **الدافعية الداخلية والخارجية لطلبة كلية التربية مستواها وبعض المتغيرات المرتبطة بها**، المجلة التربوية- الكويت، مج (10)، ع (37)، ص ص 71- 101.

[3] د. سالم أماني سعيدة سيد ابراهيم، (2004). **أثر برنامج لتنمية مكونات ما وراء التعلم على دافعية المثابرة والتحصيل لدى الطالبات ذوات العجز المكتسب عن التعلم**، مجلة دراسات عربية في علم النفس –مصر، مج (3)، ع (2)، ص ص 107 – 178.

الكفاءة والجودة	خلالها إلى مرحلة الجودة بشرط وجود التدعيم الخارجي
تكسب الفرد معلومات عن أداءاته ودراية بنفسه وإمكانية السيطرة عليها	قد تكسب الفرد أو لا تكسبه هذه المعلومات لأن التركيز الأكثر يكون على النجاح وليس على عملية التعلم

V. مكونات الدافعية للتعلم:

تعتبر دراسة شيو (Chiu) التي أجراها في عام 1967 أول دراسة أجريت بهدف تحديد مكونات الدافعية انطلاقا من المنظور النفسي الاجتماعي، وقد اعتمد شيو على أسلوب التحليل العاملي لاستخراج أهم العوامل المفسرة للدافعية للتعلم. فبعد صياغة حوالي 500 عبارة تقيس كلها الدافعية والتي استنتجها من مختلف اختبارات الشخصية توصل إلى تحديد خمسة عوامل هي:

أ) الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة.

ب) الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي.

ت) تجنب الفشل.

ث) حب الاستطلاع.

ج) التكيف مع مطالب الوالدين والأساتذة والأقران.

أما الباحثان (Kozki and Entwistel, 1984) فقد قاما كذلك بدراسة طولية دامت عشرة سنوات سمحت بالكشف عن تسعة أبعاد أساسية للدافعية استنتجت بعد القيام بعدد هائل من المقابلات (عددها يتعدى 1000 مقابلة) مع التلاميذ والمربين، والجدول التالي يوضح أهم الأبعاد التي توصل إليها الباحثان في 1984.

جدول رقم (03) يوضح الأبعاد التسعة للدافعية المدرسية حسب كوزكي وأنتويستل.

الدوافع	وصف المصدر الرئيسي للدافعية
المجال العاطفي	
– الحماس	– التشجيع والاهتمام من طرف الأولياء
– الاندماج	– حب إرضاء الكبار
– الجماعية	– حب العمل الجماعي
المجال المعرفي	
– الاستقلالية	

– الفاعلية – الاهتمام	– الارتياح عند القيام بنشاطات دون إعاقة الآخرين – الاعتراف بالتقدم في المعرفة – السرور بالأفكار والآراء
المجال الأخلاقي	
– الثقة – المطاوعة – المسؤولية	– الرضا عند الأداء الجيد – تفضيل السلوكيات التي توافق قواعد النظام – قبول تبعات الأعمال

انطلاقا من هذه الأبعاد توصل الباحث كوزكي إلى تصميم مقياس يتضمن تسعة أبعاد؛ وعند تطبيقه على عينة كبيرة من التلاميذ تراوحت أعمارهم ما بين 8 و20 سنة تبين للباحث بأنه يمكن تلخيص العوامل التسع في خمسة عوامل أساسية هي:

1) **الحماس**: ويقصد منها طبيعة العلاقة مع الوالدين والمدرسين.

2) **الجماعة**: ويقصد منها طبيعة العلاقة التي تربط التلميذ بالعمل المدرسي ومدى اندماج ذلك التلميذ مع أقرانه في الدراسة.

3) **الفعالية**: وهي تظهر على شكل الاعترافات التي يتلقاها المتعلم بخصوص جدية نشاطاته المدرسية.

4) الاهتمام بالنشاطات المدرسية.

5) المطاوعة والليونة أي الامتثال للقواعد والمطالب والواجبات المفروضة على التلميذ[1].

وتذكر ديمبو (Dembo, 1994) أن النموذج الذي تتبناه لفهم عوامل الشخصية التي تؤثر في الدافعية يستند إلى أعمال بنترش وديغروت (Pintrich & Degroot, 1990) التي حددت ثلاثة مكونات للدافعية ذات علاقة بسلوك التنظيم الذاتي، وعليه فالدافعية للتعلم تفسر من خلال ثلاث مكونات أساسية:

أ) **مكون القيمة**: الذي يتضمن أهداف الطلبة ومعتقداتهم حول أهمية المهمة (لماذا أقوم بهذا العمل؟).

ب) **مكون التوقع**: الذي يتضمن معتقدات الطلبة حول قدرتهم على أداء العمل أو المهمة (هل أستطيع القيام بهذا العمل؟).

ت) **المكون الانفعالي**: الذي يتضمن ردود الفعل الانفعالية نحو المهمة (كيف أشعر حيال هذه المهمة؟).

[1] أ. د. أحمد دوقة وآخرون: **سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج**. الجزائر (بن عكنون): ديوان المطبوعات الجامعية، (2011)، ص ص 13 - 16.

كما توصل (حسين، 1998) باستخدام التحليل العاملي بطريقة هوتلنج أن الدافعية تتكون من ست عوامل هي المثابرة والرغبة المستمرة في الإنجاز والتفاني في العمل والتفوق والظهور والطموح والرغبة في تحقيق الذات[1].

VI. وظائف الدافعية للتعلم:

للدافعية أثر وظيفي في العملية التعليمية، وتتمثل هذه الوظائف في:

1) وظيفة الاستثارة والتنبيه:

إن الدافعية للتعلم تعمل على تنبيه واستثارة سلوك التلميذ نحو تحديد أهدافه وتحقيقها إلا أنها قد لا تكون السبب في حدوث هذا السلوك، وعليه فدرجة الاستثارة في تحقيق السلوك المطلوب مهم، فالاستثارة الضعيفة قد لا تعمل على تحقيق أهداف التعلم عند التلاميذ. "فهي تعمل على تعبئة الطاقة لدى الفرد وتحفزه نحو الهدف؛ وتستمر هذه الطاقة معبأة إلى أن يشبع الفرد حاجته أو يحقق هدفه. وعلى أساس أن الدافعية في شكلها العام ما هي إلا صورة من صور الاستثارة فقد اتضح أن تعبئة الكائن بدرجة شديدة قد تؤدي إلى تشتته، ولهذا فإن زيادة الدافعية فوق حد أمثل يعوق الأداء أكثر مما ييسره، فقد تبين أن العلاقة بين الدافعية العامة والأداء تأخذ شكل مقلوب حرف (U)، بمعنى تميز ذوي الأداء المرتفع بدرجة متوسطة من الدافعية؛ وبوجه عام فإن المستوى المتوسط من الدافعية أو الاستثارة الانفعالية هو أفضل المستويات التي يكون الفرد خلاله على درجة ملائمة من اليقظة والتنبه للقيام بأعماله ونشاطاته[2].

2) الوظيفة التوقعية:

إن هذه الوظيفة للدوافع تتطلب من المعلم أن يشرح للطالب ما يمكن عمله بعد الانتهاء من وحدة دراسية. فالمعلم الناجح لا يعتمد على نماذج السلوك الفطري في تعليمه للطلاب، حيث أن الطالب في أي مرحلة يكون مزودا ببعض الخبرات المختلفة التي يجب أن يستغلها المعلم حتى يحصل على أحسن النتائج، فالرغبة متوفرة غير أن السبيل غير واضح والهدف هنا هو تبيان بعض الأسس والتطبيقات التي تفيد في تحقيق شرط الدافعية حتى يصبح التعلم ممكنا. ومن العسير على المعلم الاعتماد على تلك الدوافع التي ترتبط بحاجات الطالب الأولية، ولذلك يتجه عادة نحو دوافع أخرى تكون قد تكونت عند الطالب كالميول والأهداف؛ وفي حديثنا عن الميول كدوافع يجب الاهتمام بالميول الظاهرة لأنها تساعدنا في اتخاذ نقطة البدء لاكتشاف الميول الكامنة، كما يجب أن تكون العلاقة بين الميل كدافع وبين نشاط المتعلم مباشرة بحيث يتحقق الرضا والإشباع بطريقة مباشرة أيضا فينشط الطالب إلى ما سيأتي بعد ذلك من أساليب الأداء.

---

[1] د. صالح محمد علي أبو جادو: **علم النفس التربوي**، ط 6. عمان: دار المسيرة، ، (2008)، ص 295.

[2] د. محمد خليفة عبد اللطيف: **نفس المرجع السابق**، ص 75.

3) وظيفة الاختيار والتوجيه:

الدوافع تختار النشاط وتوجهه، فهي التي تجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف دون غيرها، كما تحدد بدرجة كبيرة الكيفية التي يستجيب بها لتلك المواقف، فالاستجابات نختارها ونتعلمها لأنها تتصل اتصالا وظيفيا بالحاجات والدوافع[1].

VII. خصائص الدوافع:

إن معرفة خصائص الدوافع تفيد المعلم كثيرا في فهم الدور الذي تقوم به في تحقيق عملية التعلم بالصورة التي تتفق مع أهدافنا وأغراضنا التربوية. ومن هنا تبدو ضرورة توضيح خصائص الدوافع للوقوف على دورها في العملية التعلمية التعليمية، وللدوافع مجموعة من الخصائص نوجزها في النقاط التالية:

1) توجيه السلوك: تتميز الدوافع بأنها تعمل على توجيه السلوك نحو هدف معين.

2) تغيير السلوك وتنوعه: أي أن الدوافع تبدأ في تغيير سلوك الكائن الحي ثم يأخذ الكائن الحي في تنويع نشاطه حتى يحقق إشباع الدافع.

3) الغرضية: لكل دافع هدف معين يعمل على إنهاء حالة التوتر الناشئة عن عدم إشباعه.

4) النشاط: يقوم الدافع بتحريك نشاط الفرد وطاقته ليشبع الدافع، ويزداد نشاط الفرد كلما زادت قوة الدافع حتى يصل إلى الاستجابة التي ترضيه وتنتهي في الوقت نفسه المشكلة القائمة.

5) الاستمرارية: يستمر سلوك الكائن الحي حتى يحقق الإشباع المطلوب وينهي حالة التوتر التي أوجدها الدافع.

6) التحسن: يتجه السلوك المدفوع للكائن الحي نحو التحسن خلال المحاولات المختلفة التي يقوم بها لإشباع الدافع مما يجعله يكرر السلوك الذي يحقق إشباعه في المرات القادمة.

7) التكيف الكلي: إن نشاط الكائن الحي لتحقيق الغرض يقتضي منه تحريك جميع أجزاء الجسم، بمعنى أن إشباع الدافع يتطلب من الكائن الحي تكيفا كليا عاما، وكلما زادت أهمية وقوة الدافع كلما زادت الحاجة إلى التكيف الكلي.

8) توقف السلوك: يقف سلوك الكائن الحي إذا تحقق الغرض الذي كان يرمي إليه، أي عندما يتم إشباع الدافع[2].

---

[1] جاموس زهران، (1985). **الدافعية والتعلم**، رسالة المعلم – الأردن، مج (26)، ع (2)، ص ص 36 - 41.

[2] د. بوحمامة جيلالي. **الدافعية والتعلم**، (2009)، مجلة التربية – قطر، س (38)، ع (170)، ص ص 158 – 178.

ثانيا: المدارس المفسرة للدافعية للتعلم:

اهتمام الباحثين بالدراسات والتحليل لموضوع الدافعية في مجال علم النفس وعلوم التربية، جعل من موضوع الدافعية للتعلم يفسّر أكثر عن طريق بروز مجموعة من النظريات ظهرت عبر مراحل تاريخية متتالية، وتختلف كل نظرية عن غيرها في تفسيرها للدافعية وذلك لاختلاف الخلفية النظرية لعلماء النفس؛ ولعل أبرز هذه النظريات ما نتناوله في هذا الجانب لدى مجموعة من أهم المنظرين واختلاف تفسيراتهم للدافعية للتعلم.

I. المدرسة البيولوجية – النفسية في تفسير الدافعية للتعلم:

مما يؤثر على التعلم وتحفيزه عاملين رئيسيين، أوّلهما عوامل فردية خاصة بالمتعلم ثم عوامل بيئية خاصة بالمحيط الخارجي للفرد، أو يمكن الإشارة إليهما بعوامل البيئة الذاتية للفرد (أي بيئته الجسمية النفس فسيولوجية)، وعوامل البيئة الخارجية المحيطة به (الأسرة، المدرسة والمجتمع).

1 . عوامل الفرد النفس بيوفسيولوجية: وأهم هذه العوامل ما يلي:

أ) عامل الوراثة:

يتحكم عامل الوراثة في كل خاصية لشخصية الفرد بدءاً من لون العيون والطول والبنية العامة ولون البشرة وانتهاءً بخلايا الدماغ والقدرة على التحمل. حتى إن العديد من الأحاسيس والعواطف الإنسانية والانفعالات بما فيها دوافع الفرد؛ والمشاكل النفسية التي كان العلماء إلى زمن قريب يعزونها إلى البيئة، بدؤوا الآن يرجعونها إلى خلايا محدّدة بالدماغ أو إلى جينات وراثية من نوع معين، فالاكتئاب على سبيل الذي يعتقد الكثيرون بأنه نتيجة لضغوط بيئية أو ليأس من النجاح في التعامل معها، توصل علماء النفس الفسيولوجي حديثاً إلى جينات وراثية خاصة إذا زاد تكرارها لدى الفرد، ارتفع مع ذلك احتمال تعرضه للاكتئاب.

ب) عامل النضج أو مرحلة النمو التي يعيشها الفرد:

يحدّد هذا العامل نوع وطبيعة التعلم وقدرة الفرد على إحداثه، فالطفل بعمر المولد إلى سنتين يتعلم حركيا، وبعمر 3 – 6 سنوات يتعلم حسياً واقعياً، وبعمر 7 – 12 سنة يتعلم حسياً منطقياً. أما بعمر 13 سنة فأكثر فيصبح قادراً على تعلم الرمزيات أو العلوم و الخبرات النظرية المجردة. إن نوع النضج أو النمو ودرجته وسرعة حدوثه تختلف من فرد إلى آخر بحسب الاستعداد الوراثي أولا ثم لمدى فعالية البيئة في التعديل أو التسريع أحياناً.

ت) عامل الذكاء:

يتحكم الذكاء الذي يعتبر وراثيا في معظمه بنوع وسرعة التعلم، فالعلاقة التي تربط الذكاء بالتعلم في الأحوال العادية للفرد والبيئة هي طردية. ونوع التعلم الذي يستطيعه الفرد أو يمكن أن يبدع فيه يتصل مباشرة

بما يسمى الذكاء الخاص أو ذكاء القدرات الخاصة أو الاستعداد The Aptitude، ومهما يكن فإن الذكاء يرتبط بمفهوم نفسي هو الإدراك: قاعدة الذكاء الإنساني وإناء التعلم، والجميع: الإدراك والذكاء والتعلم محكومين وظيفياً بصحة واكتمال الخلايا والمناطق الدماغية التي تعود في 75% من خصائصها النفس فسيولوجية إلى عامل الوراثة الذي قدمناه.

ث) إن أقدر أنواع الدوافع لدى التلميذ أثرا في التعلم هي تلك النابعة من داخل الفرد (الذاتية)، والقوية الفاعلة في إثارتها المتواصلة لرغبته في الانتقال من مسؤولية تحصيلية إلى أخرى.

ج) التحصيل السابق:

التحصيل هو مجموع المعارف والميول والقيم والمهارات التي تنتج من التعلم. والتعلم والتحصيل هما مفهومان توأمان: عندما يحدث الأول يفترض حدوث الآخر تلقائيا؛ ويؤدي التحصيل في الأحوال العادية إلى مخزون إدراكي وعاطفي وسلوكي في الدماغ والحركة الإنسانية، كما تؤدي إلى نجاحه والتفوّق في مهماته اليومية[1].

II. المدرسة التحليلية النفسية في تفسير الدافعية:

ترى هذه النظرية بأن وراء كل سلوك دوافع معينة وبأن تصرفات الإنسان كلها حتى اللاإرادية منها تكون دائما من أجل إشباع رغبة أو تحقيق غاية. وهذا الفكر هو ما جعل ماك دوجال ينادي بفرويد زعيما لعلم النفس التحليلي، وقال بأن فرويد يعتمد في تفسيره للأمراض العصبية على الدوافع؛ ويفسر فرويد دوافع الإنسان بغريزتين أساسيتين هما غريزتا الحياة والموت أما الغريزة الأولى والتي تسمى بالإيروس فهي التي تضم النزوات الجنسية ونزوات حفظ الذات، أما الغريزة الثانية والتي تدعى بالثناتوس فتتكون من مجموعة من النزوات التي تتعارض من الناحية الوظيفية مع نزوات الحياة ومن أبرز مكوناتها غريزة العدوان. وهاتان الغريزتان تشكل طاقة حيوية عامة تسمى الليبيدو والتي تعبر عن كونها طاقة نفسية انفعالية نابعة من الحافز البيولوجي للجنس. ويرى فرويد أن لدى الإنسان جهازاً كباقي الأجهزة الأخرى الموجودة في الجسم أسماه بـ "الجهاز النفسي" الذي يتكون من (الهو، الأنا، الأنا الأعلى) ويعرف الهو بأنه مظهر الشخصية وهو يولد مع الإنسان ويتضمن الغرائز الجنسية والعدوانية، في حين يقوم الأنا على مبدأ الواقعية فهو يعمل على كبح رغبات الهو بينما يمثل الأنا الأعلى مخزنا للقيم والمعايير الأخلاقية والاجتماعية والمثل العليا.

والمفهوم الرئيسي الآخر في نظرية فرويد هو الدافع اللاشعوري الذي يفسر لماذا لا يستطيع الأفراد فهم ما يسلكون ففي معظم الأحيان يكونون غير قادرين على التعرف على الدوافع الحقيقية التي تكمن وراء

[1] أ. د. محمد زياد حمدان: **نظريات التعلم: تطبيقات علم نفس التعلم في التربية**. عمان: دار التربية الحديثة، (1997)، ص ص 9، 10، 11.

سلوكهم بفعل الكبت، فهو بمثابة النشاط العقلي الذي يودع الدوافع أو الأفكار في اللاشعور كميكانيزم دفاعي لتجنب التعامل معها على مستوى الشعور[1].

ومن النظرية التحليلية نجد أن التلميذ في مجال التعلم مدفوع في سلوكه بهدف تحقيق اللذة والسعادة، لذلك فإن مواقف التعلم تثير دافعية المتعلم إذا ما حققت لديهم هذه اللذة والسرور مما يزيد من دافعية المتعلم في تكرار المواقف والأنشطة الصفية سعيا للتفوق والنجاح.

III. المدرسة السلوكية:

نظريات التعلم السلوكية تحاول تفسير دوافع سلوكيات الأفراد، فهذه النظريات تركز على آثار المكافآت والعقوبات على سلوكيات الطلاب (النظرية البافلوفية الكلاسيكية الإشتراطية، 1928)، حيث ينظر إلى الأفراد أنهم يتصرفون كرد فعل على الإستجابة للمحفزات، ويمكن توطيد العلاقة بين الحافز والاستجابة لها من خلال التعزيز؛ ويوضح سكينر (1938) بأن تعزيز سلوك الطالب سوف يعمل على تدعيم هذا السلوك واستمراره، وينظر إلى المكافأة كحافز للسلوك المقبول، على العكس من ذلك إذا تم معاقبة السلوك سوف يدفع بالطالب لتقليل السلوك وانطفائه تدريجيا؛ فعلى سبيل المثال إذا حصل الطالب على الثناء بعد الانتهاء من مسألة في مادة الرياضيات سوف يُقبل الطالب مستقبلاً على مثل هذه المسائل في نفس المادة، ومن ناحية أخرى إذا تم معاقبة الطالب أو توبيخه أثناء حصوله على إجابة خاطئة فإن الطالب سوف تقلّ دافعيته للقيام بهذا العمل. إن الاتجاه السلوكي يحدّ من سلوكيات الأفراد ويفترض أنهم يستجيبون للمحفزات تلقائيا وتهمل خياراتهم الشخصية ونواياهم.

هيمنت النظريات السلوكية في الأدبيات على الدافع في النصف الأول من القرن 20 (Bindra, 1968 ; Hull, 1943 ; Pavlov, 1928 ; Rescola & Solomon, 1967 ; Skinner, 1953 ; Spence, 1960 ; Watson, 1913. غير أنها لم تلاقي الاهتمام الكبير في مجال البحوث التربوية النفسية اليوم، لأن هذه المدرسة المرتبطة بالسلوك الآلي لم تعد محطّ اهتمام الباحثين؛ لكن الصياغة الجديدة لهذا الاتجاه السلوكي ركّز على شأن الصراع المحتمل بين جانبين أساسيين للفرد هما: الدافع للنجاح وضرورة تجنب الفشل[2].

IV. المدرسة الإنسانية في تفسير الدافعية:

لقد حاول (ماسلو) صياغة نظرية في الدافعية أسماها "نظرية الحاجات الأساسية"، ويرى ماسلو أن نظريته مستوحاة من التراث الوظيفي لـ (جيمس وديوي) لتشكل النظرة الشاملة لـ (فيرتهايمر، غولدستاين، والجشطالت، والطاقة الحركية عند فرويد أدلر)؛ هذه النظرة التركيبية تسمّى نظرية "الحركية– الديناميكية العامة".

---

[1] د. مولاي بودخيلي محمد: **نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي**. الجزائر (بن عكنون):ديوان المطبوعات الجامعية، (2004)، ص ص 38، 44.

[2] Janelle Marie Hart, Op.cit. p.p. 11, 12.

وعليه يرى ماسلو أن الشخص الذي يعاني من السلامة والمحبة والتقدير فإنه يعاني من نقص الغذاء كحاجة فسيولوجية بقوة أكثر من أي شيء آخر، ويقول ماسلو أن الحاجات الأربع الأولى تنتج عن أشياء يفتقر إليها الشخص والتي يسميها حاجات الحرمان لا يمكنها أن تُشبع إلا من مصادر خارجية فقط بل هي حاجة نمائية تنمو وتتطور مع الإنسان منذ طفولته حتى مراحل لاحقة من عمره، فسعيه وراء تحقيق الحاجات هو في استمرار دائم. ويُصنِّف ماسلو حاجاته في السلم الهرمي على النحو التالي:

1) الحاجات الفسيولوجية:

وهي الحاجات التي تُؤخذ كنقطة الانطلاقة في نظرية الدوافع وتتمثل في الطعام والشراب والهواء والماء والجنس.

وقد خلص بعض الباحثين في دراسة تحت عنوان "التحليل التجريبي للشهية" بأنه توجد علاقة بين الشهية واحتياجات الجسم، فإذا كان هذا الأخير يفتقر إلى بعض المواد الكيميائية فإن الفرد يميل إلى تطوير معين من الشهية لتلبية هذا العنصر الغذائي، وتوفير هذه الحاجات يساعد الفرد للانتقال إلى حاجات ذات مستوى عال.

2) حاجات الأمن والسلامة:

كل ما له من أهمية في تحقيق الحاجات الفسيولوجية، إلا أنه يعتبر في درجة أقل من هذه الرغبات التي نتحدث عنها في هذا النوع من الحاجات. فعندما تحقق الحاجات الفسيولوجية فإن الفرد يكون في حاجة إلى تحقيق حاجات أخرى أعلى من الأولى وهي تظهر في سلامة الفرد وأمنه وحمايته، إلا أن ماسلو كان مهتماً أكثر بسلامة ووقاية الكبار إلا أنه لم يهمل ردود الأفعال التي يبديها الأطفال الرضع أثناء شعورهم بالتهديد والخطر، فإنهم يحاولون إبداء استراتيجيات تقيهم من هذه الأخيرة وتحقيقهم للأمن والسلامة. كما يتحدث ماسلو عن الدور المركزي الذي يبديه الوالدين في إعداد أسرة عادية خالية من الجدل والشجار، وبعيدة عن الاعتداءات الجسدية والانفصال العاطفي وكذا حالات الطلاق والتخلي المطلق عن نوبات الغضب لأحد الوالدين وترجمته في تهديد الطفل والابتعاد عن الشتم والتحدث معه بقسوة؛ إن العقاب البدني أو العقاب المعنوي يثير الذعر والرعب في شخصية الطفل مما يحول بينه وبين اكتساب أمنه وسلامته ليؤثر هذا على مستقبله الدراسي.

وما هو ملاحظ أن أطفالنا في مجتمعنا لا يشعرون بالأمان، لأن فيه من الأطفال من يتربوا في عائلات مهددة كما وصفناها سابقاً.

3) الحاجة للانتماء والحب:

عندما يتم إشباع كل من الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمن والسلامة، تبدأ حاجات أخرى في الظهور نسميها حاجات الحب والحنان والانتماء، ومصدر هذه الحاجة تعود لشعور حاجة الفرد إلى العيش وسط جماعة ترتبط بهم مصالح مشتركة، وتنمو هذه الحاجة مع الطفل منذ الشهور الأولى، حيث يكون الإنتماء للوالدين مع نمو المحبة والألفة داخل الأسرة[1].

وعلى هذا الأساس وفي المجال المدرسي، يعد التعلم الجماعي والتعاوني بديلا عن التعلم الفردي، حيث يعمل كثير من المتعلمين معاً بغرض إكمال مهام معينة، وقد يقوم المعلم بإدارة هذا العمل الجماعي أو قد يكون هذا العمل نابعاً من رغبة مجموعات التلاميذ التي يطلق عليها المجموعات الدراسية، فالمجموعات الصغيرة تعمل أفضل في التعلم التعاوني أين تسود المحبة وروح الانتماء الجماعي، وتعمل كل مجموعة كفريق مسئول عن تعلمه وكل عضو في المجموعة يتم تكليفه بعمل معين يقوم بإنجازه وهو نوع من الانتماء والانصهار في المجموعة، وقد يشعر كل تلميذ في المجموعة أنه في حاجة إلى باقي أعضاء المجموعة حتى يتم إنجاز العمل النهائي الخاص بهذه المجموعة[2].

4) الحاجة إلى التقدير:

كل الناس في كل المجتمعات – استثناء القليل منهم – لديهم الحاجة أو الرغبة في الاستقرار، وهؤلاء الأفراد يحاولون إشباع هذه الحاجات ليشعروا بالثقة في مواجهة العالم والقوة والاستقلالية والحرية، هذا من جهة ومن جهة ثانية يسعى الفرد من خلال هذه الحاجات للحصول على الرغبة في السمعة والهيبة (وتحدّد بأنها الاحترام والتقدير من الآخرين). وكان قد أكد على هذه الحاجات ألفرد أدلر وأتباعه؛ بينما أهملت نسبياً من قِبل فرويد في نظريته في التحليل النفسي. والرضا على ضرورة احترام الذات يؤدي إلى مشاعر الثقة بالنفس والقوة والقدرة والكفاءة كونها مفيدة في تحقيق التقدير لدى الفرد. أما إحباط هذه الحاجات ينتج عنه الشعور بالنقص والضعف واليأس[3].

5) حاجة تحقيق الذات:

يعتقد ماسلو أن الرضا أو الإشباع للحاجات قد يؤدي إلى حفز السلوك تجاه العمل، ولكن ليس بالضرورة أن يكون مؤديا إلى تحسين العمل، كما تعدّ هذه الحاجات من أعلاها في هرم ماسلو وتكون محطّ

---

[1] A.H.Maslow, (1943), **A Theory of Human Motivation**, originally Published in Psychological Review, p. 370, 396.

[2] د. عبد المنعم أحمد الدردير، د. جابر محمد عبد الله: **علم النفس المعرفي قراءات وتطبيقات معاصرة**، ط 1. القاهرة: عالم الكتب، (2005)، ص79.

[3] A.H.Maslow, (1943), Opcit, p. 382.

اهتمام الفرد عندما يحقّق الحاجات الأدنى تحقيقا مُرضيا. ويسعى الفرد هنا إلى تحقيق آماله وأحلامه وأهدافه التي سطّرها من قبل؛ وهذا باستخدام ما لديه من قدرات ومهارات وكفاءات ليصل إلى مبتغاه. وحسب ماسلو كذلك فإن الفرد لا يسعى إلى البحث عن تحقيق هذا النوع من الرغبة إلا إذا وصل إلى تحقيق فعلي للحاجات التي تسبقها مترتبة في سلم ماسلو (أُنظر الشكل أدناه رقم (04)). وعليه فسعادة الفرد تتحدد بمستوى الحاجات التي تمكّن من إشباعها، بمعنى أن حالة السعادة القصوى تتحقق بإشباع حاجات تحقيق الذات، وفي تحقيق الحاجات الدنيا والقصوى فإن الفرد يصل إلى توفير الصحة النفسية لذاته.

6) الحاجات الجمالية:

قد وجد ماسلو أيضا نوعاً آخر من الحاجات موجودة عند بعض الأفراد هي الحاجة الجمالية؛ الإحساس وتقدير كل ما هو جميل، حيث لاحظ ذلك عند معظم الأطفال الأصحاء. وتوجد هذه لحاجة في كل الثقافات وكل العصور بما فيها العصور القديمة حيث الرسوم الجمالية على الجدران، وربما ترتبط هذه الحاجة الجمالية مع الحاجة للنظام حيث توجد عند بعض الناس هذه الحاجة كتعديل مكان أي تحفة فنية أو تنظيم كتب مائلة أو إعادة وضع صورة بطريقة أفضل[1].

7) الحاجة إلى الفهم والمعرفة:

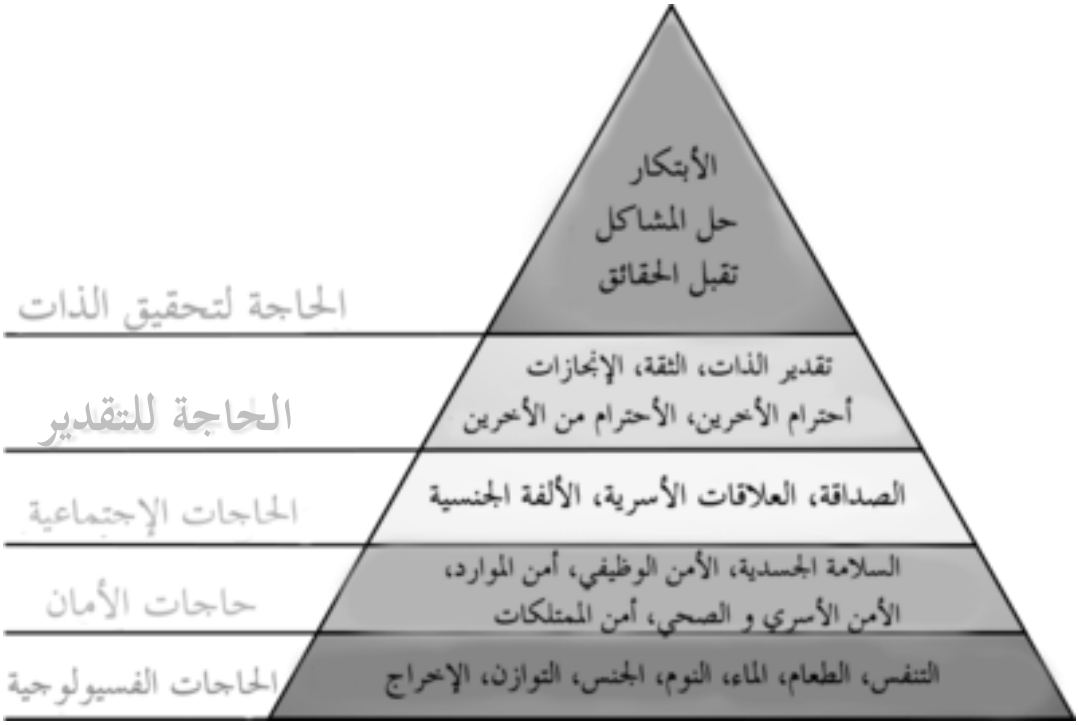
عندما يصل الفرد إلى تحقيق كل الحاجات النفسية ابتداء من الحاجات الفيسيولوجية وصولاً إلى الحاجات الجمالية فإنه يسعى إلى تحقيق اكتساب المعرفة لمعرفة التنظيم المنهجي الذي يسري عليه الكون[2].

وعلى هذا الأساس ووصولا إلى تحقيق حاجات الفهم والمعرفة، تعد الدافعية للتعلم عند التلميذ السبيل الملائم لتحقيق الأهداف التعليمية، والتي تعد من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارات. كما يعد الثواب أو المكافأة بما فيه التشجيع العاطفي أو اللفظي أو المادي تحفيزاً هاما للتعلم حيث يشبع الحاجة للتقدير في المقام الأول والتي تعد من الحاجات الأساسية عند التلميذ.

[1] د. الطواب سيد محمود: **علم النفس التربوي: التعلم والتعليم**، ط 1. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية، (1994)، ص 111.

[2] A.H.Maslow, (1943), Opcit, p. 385.

شكل رقم (04) يوضح هرم ماسلو للحاجات



V. المدرسة المعرفية للدافعية للتعلم:

تشير النظريات المعرفية إلى أن السلوك يتحدد من خلال تفكيرنا، واعتقاداتنا وأهدافنا وتوقعاتنا وقيمنا، وتفترض هذه النظريات أن لدى الفرد حاجات أساسية لفهم البيئة وللشعور بالكفاءة وللتنظيم الذاتي، وللتعامل النشط مع العالم من حوله، ويتفق هذا الافتراض مع ملاحظات بياجيه حول التوازن الذي يقوم بتنسيق المعلومات الجديدة بشكل يجعلها تتسق مع الأبنية المعرفية لديه، وهو ما يشار إليه بالفهم. وعلى هذا الأساس يعمل (التلميذ) المتعلم بجد ونشاط رغبة في الوصول إلى الفهم ولأنه يستمتع بما يقوم به من عمل، لذا فإن الاتجاه المعرفي في تفسير الدافعية يركز على الدافعية الداخلية. فحاجة المتعلم للتنظيم والتنبؤ وفهم الحوادث من حوله تبدو من خلال السلوك الفطري الذي يلاحظ على الأطفال في صورة محاولة لاكتشاف البيئة ومكوناتها من حولهم، ومن خلال محاولتهم التركيز والإنخراط في المهمات التي يقومون بها للتوصل إلى حل.

ويندرج تحت إطار النظريات المعرفية في الدافعية نظريات توقع القيمة، حيث يقترح فيذر (Feather) أن دافعية المتعلم لأداء مهمة ما تكون مرهونة بأمرين اثنين هما: توقع النجاح في المهمة، وقيمة تحصيل المهمة، ويرى أنه عند توفر هذين الأمرين يطور الفرد الإحساس بالفاعلية الذاتية Self Efficacy التي تتمثل باعتقاد يحمله الفرد حول مقدرته على النجاح في مهمات محددة، ويرى أنه حتى يشعر الطلبة بالفاعلية الذاتية فإن عليهم أن يعتقدوا أنهم يحملون تطورا فعليا باتجاه الوصول إلى هدف ذي قيمة، وليس فقط أنهم يحاولون

بشكل جدي أو أنهم يؤدون المهمة كما يؤديها الآخرون أو بشكل أفضل منهم، أو أنهم يحققون نجاحا على مهمات عادية[1].

ثالثا: النظريات التي تناولت الدافعية للتعلم:

I. نظرية محددات الذات:

تعد هذه النظرية نموذجا للدافعية والشخصية المبنية على مفهوم أكثر دقة للحاجات الإنسانية حيث تناولت ثلاثة أنواع من الحاجات النفسية الضرورية وهي الكفاءة والاستقلال والإنتماء، وتعتبر العوامل البيئية والشخصية التي تشبع هذه الحاجات تدعَمُ الذات وتقويها بينما تلك التي تُحبط إشباع هذه الحاجات فإنها تؤدي إلى المرض والإضطراب.

ونظرية محددات الذات من أحدث النظريات في مجال الدافعية والشخصية، وقد أكدت على أن الحاجات الثلاث السابق ذكرها أساسية لجميع مراحل النمو المختلفة؛ وعلى هذا الأساس فإن الصحة النفسية تتطلب إشباع الحاجات الثلاث، وإن إشباع واحدة أو اثنين فقط لا يكفي؛ أما من الناحية الوظيفية فمن المتوقع أن نلاحظ تحسن النمو وفقاً للظروف المدعمة للإشباع، وكذلك نتوقع الانحدار تحت الظروف المعيقة لإشباع الحاجات الأساسية[2].

II. نظرية العزو ودافعية التلاميذ:

حين يعزو التلميذ فشله في الدراسة لعوامل غير خاضعة للضبط كالقدرة فإنه قد يشعر باللامبالاة ويعتاد على الفشل ويصبح محبطاً غير مدفوع؛ إن اللامبالاة رد طبيعي على الفشل وعلى اعتقاد التلميذ أن أسباب فشله ظروفاً خارجية لا يقدر على تغييرها، أما حين يعزو التلميذ فشله لعوامل خاضعة للضبط فإنه مع بعض التشجيع سوف يشعر بالحاجة للنجاح. وما ذهب إليه سكنر في تجاربه أن الأهمية تكمن في أن يُدرك التلميذ العلاقة بين ما بذله من جهد وما حصل عليه من نتائج، وأن يعرف بأنه إذا بذل مزيدا من الجهد فإنه سيحصل على مزيد من النجاح، ولكي يكون ذلك فعالا ينبغي تقديم أدلة حقيقية تُبرهن على أن جهوده سوف تنتج نجاحاً؛ كما يعد الإدراك من العوامل الرئيسية التي تحدد الدافعية، فإذا اعتقد التلاميذ بأنهم ينقصهم القدرة لاستيعاب الرياضيات على سبيل المثال، فإنهم سيسلكون طريقهم حسب هذا الاعتقاد حتى لو كانت قدراتهم جيدة في هذا المجال[3].

وتعتبر نظرية العزو من أهم النظريات التي تحدثت عن المسؤولية التحصيلية وربطها بموضوع الضبط من خلال نظرية روتر (1966) من حيث عزو المواقف المختلفة من قبل الشخص إلى مسببات داخلية وأخرى

---

[1] د. محمد بكر نوفل، (2011). **الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية**، مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية – فلسطين، م (25)، ع (2)، ص ص، 277 – 308.

[2] د. حنان عبدالحميد العناني: **علم النفس التربوي**، ط 4. عمان: دار صفاء، (2008)، ص ص 137، 138.

[3] د. حنان عبدالحميد العناني، **نفس المرجع السابق**، ص ص 139، 140.

خارجية، وقد عبّر واينر عن هذه العلاقة بين وجهة الضبط والتحصيل بما أسماه المسؤولية التحصيلية والتي تدل على أن الطالب هو الذي يفسر نتيجة تحصيله سواء أكان عاليا أم منخفضا نجاحا أم فشلا، فإما أن يتحمل هذا الأداء ويعزوه إلى نفسه وإما أن يعزوه إلى عوامل أخرى خارجة عن ذاته. فعندما يصل الطالب لمرحلة يستطيع أن يعزو فيها جميع مواقف التعليم المختلفة (النجاح والفشل) إلى نفسه نكون قد اقتربنا من الهدف المنشود، لأن الطالب إذا عرف أنه المسؤول عن تحصيله فإن ذلك يولد لديه دافعا قويا، ليكون أمام موقف يدفعه إلى الجدّ والاجتهاد والاعتماد على الذات، وعلى جهده وقدرته، ومن هنا تبدأ أهمية أدوار الأدوات التربوية المختلفة في توضيح وترسيخ مبدأ المسؤولية التحصيلية الداخلية لدى المتعلمين، ليعتمدوا على قدراتهم في تحسين واقع حياتهم الدراسية والاجتماعية[1].

III. نظرية الأهداف:

الهدف هو ما يسعى الفرد إلى تحقيقه، والأهداف تحفز الأفراد ليعملوا على خفض التناقض بين ما يعرفوه الآن، وما يريدون أن يعرفوه مستقبلا، حيث يمكن أن يشعر الفرد بعدم الارتياح إذا لم يكمل المهمة. وتبرز أهمية وضع الأهداف من خلال ما يلي:

أ) توجه الأهداف انتباهنا إلى المهمة التي نحن بصدد تنفيذها.

ب) الأهداف تحرك الجهد، فكلما كان الهدف واضحاً وصعباً إلى حد ما فإن الجهد المبذول يكون أكبر.

ت) الأهداف تزيد من المثابرة والمواظبة على العمل، فعندما يكون لدينا هدف واضح نكون أقل عرضة للتشتت أو التوقف عن العمل حتى نبلغ ذلك الهدف.

ث) الأهداف تعمل على تطوير الاستراتيجيات القديمة المستخدمة غير فعالة[2].

وما جاء في نشر علمي (لكارول فيزو وجينيفييف سيمارد، Carole Vezeau et Geneviève Simard, 2006) أن "نظرية الأهداف التعليمية" تشكل جزءا من أهم النماذج الأخيرة للدافعية التي صدرت حديثاً على مستوى المدرسة (Midgley ، Kaplan، Middleton، Maehr، Urdan، Anderman، Roeser، 1998)؛ وهذه الأهداف هي سبب انخراط التلاميذ في المهمة (النشاط التعليمي)، كما تلعب دورا هاماً على مستوى الالتزام بنوعية المهمة. هذه الأهداف يمكن تصنيفها إلى فئات مختلفة ذات الصلة نظريا وتجريبياً بالالتزام السليم للتلميذ والتحكم في أدائه وتجنب العمل خارج الدراسة؛ وبموجب أمر السيطرة يقوم التلميذ بتقويم العملية التعليمية بحثاً عن تطوير معارفه، مما يعطي دوراً مهمّاً في زيادة جهوده المبذولة، كما يرى التلميذ أخطاءه بشكل طبيعي في عملية التعلم (نظرية المحاولة والخطأ لثورندايك).

---

[1] د. محمد سلمان الخزاعلة ود. منصور نزال الحمدون، (2010). **المسؤولية التحصيلية لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس تربية قصبة المفرق**، سلسلة الدراسات الانسانية، مجلة الجامعة الإسلامية، عمان، ، م (18)، ع (1)، ص ص 381 - 393.

[2] د. ثائر أحمد غباري: **الدافعية النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة، (2008)، ص. 123.

وسميت الأهداف الأدائية إشارةً إلى الأداء المتعلق بالتلميذ؛ وهذا بغض النظر عن دافعيته الداخلية (كتحقيق الرضا الذاتي على سبيل المثال) أو الخارجية (للالتحاق ببرنامج دراسي مثلا) وهذا لتجنب الفشل[1].

IV. نظرية دافعية الإنجاز:

لقد ركزت الكثير من الأعمال في علم النفس الاجتماعي والتربية على الدوافع البشرية والتعلم والأداء، وجزء كبير من هذا العمل يندرج تحت فئة ما يسمى بـ "الدافع للإنجاز" (e.g., Covington, 2000; Dweck, 1986; Nicholls, 1984). وهذا العمل يتعلق بالعوامل التي تؤثر في النجاح للحصول على الإنجاز[2].

يعرف أتكنسون (1957) الدافعية للإنجاز بأنها استعداد ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق نجاح أو بلوغ هدف، يترتب عليه درجة معينة من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى معين للامتياز[3].

تؤكد نظرية أتكنسون على الدافعية المستثارة (السعي تجاه نوع معين من الإشباع أو الهدف)، وهذه الدافعية تعتبر دالة لمتغيرات ثلاث هي: قوة الدافع الأساسي (ع)، وتوقع تحقيق الهدف (ت)، والقيمة الحافزة المدركة (ز)؛ أي أن الدافعية المستثارة = د (ع × ت × ز).

ويستفاد من نموذج أتكنسون أن الدافعية المستثارة لدى شخص ما كي يسلك بطريقة معينة تتوقف على قوة أو استعداد دوافعه. وما هو ملاحظ أن نظرية أتكنسون ترتبط ارتباطا وثيقا بنظرية المجال عند (كورت ليفين)، وبغيره من المنظرين في الدافعية والسلوك؛ فأصحاب هذه النظريات سبق أن قرروا أن الميل إلى السلوك بطريقة معينة يتوقف على قوة التوقع أو الاعتقاد بأن السلوك سوف يؤول إلى ناتج أو هدف معين، وعلى قيمة ذلك الناتج أو الهدف بالنسبة للشخص. ولعل هذا المنحنى هو الذي آل بأتكنسون إلى أن يهتم بسلوك المخاطرة وبدافعية الانجاز التي يعتمد عليها مثل هذا السلوك، وعلى هذا الأساس طور أتكنسون نظريته في دافعية الانجاز، بحيث أصبحت هذه النظرية في صيغتها المعدلة على يديه أكثر ثراء وفاعلية كنظرية للدافعية الإنسانية. وفي هذا النموذج، تتحدد متغيرات الدافعية الأكثر أهمية في الوقف، ويتضح ما بينها من تفاعلات في معادلة يصيغها أتكنسون على النحو التالي: م ح = ع ح × ت ح × ز ح

---

[1] Thérèse, B ;Carole, V et Geneviève, S. (2006). **Motivation pour apprendre à l'école primaire.** Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, p. 396, 397.

[2] Jose, P. Mestre and Brian, H. Ross (2011). **The Psychology of Learning and Motivation: Cognition in Education,** Oxford, UK, Academic Press Is an imprint of Elsevier. P. 121.

[3] Atkinson, john w. ; (1957). **Motivational determinants of risk-taking behavior.** Psychological Review, vol 64 (6, pt.1). pp. 359-372.

حيث تعني (م ح) الميل إلى إحراز النجاح، وهذا الميل يعد وظيفة أو دالة لاستعداد ثابت فطري أو مكتسب يعرف بالدافع إلى إحراز النجاح (ع ح)؛ ويتحد هذا الميل مع توقع النجاح (ت ح)؛ والقيمة الحافزة (ز ح). ويدخل التوقع – أو الاحتمالية الذاتية (ل ح) – في علاقات متبادلة مع الحافز في مواقف الإنجاز بهذه الطريقة:

ز ح = 1 ÷ ل ح [1]

تعقيب:

بالرغم من تعدد المدارس والنظريات التي تفسّر الدافعية للتعلّم، إلا أنه يجب التفسير لماذا البحوث النفسية – التربوية "للدافعية للتعلم" لها تأثير منخفض نسبيا في تطبيقاتها داخل القسم؟ ولماذا لا يوجد حتى الآن نظرية تجمع بين أفكار النظريات الأخرى، ولا يوجد حتى مجموعة من المبادئ المقبولة عموماً؟ وعليه تكمن الصعوبة الرئيسية في أنه توجد أنواعا كثيرة من العوامل – الجيدة أو السيئة – على دوافع الطلاب؛ وجاء على لسان المجلس الوطني للبحوث بالولايات المتحدة أن هذه العوامل هي:

1) **فيزيائية:** الصّحة الجسمية العامة ونوع التغذية وساعات النوم.

2) **النفسية:** مستوى الثقة، أنواع الحوافز (مادية أو معنوية)، ودرجة الاهتمام الذي يبديه "الأشخاص المهمّون"، بما في ذلك المعلمين وأولياء الأمور للطلبة المتعلمين.

3) **الاجتماعية:** مستوى الدعم من الأسرة ومجموعة من حالات صرف الانتباه كالتليفزيون أو الألعاب الرياضية.

4) **التعليمية:** طبيعة المهمة (الأنشطة التعليمية) وأهميتها، وصعوبتها وكيفية التعامل معها (المجلس القومي للبحوث، 1999م)[2].

رابعا: الكفاءة الذاتية والدافعية:

الكفاءة الذاتية نظرية غنية سواء من حيث الدراسات التي تناولتها نظرياً أو تطبيقاً ؛ بعد إدخال المكونات الرئيسية لهذه النظرية يصف (Jacques Lacomte, 2005) التطبيقات الممكنة في ثلاث مجالات من التفاعل البشري: التعليم والعمل والعلاج النفسي[3]. كما اقترح باندورا (Bandura, 1977) فكرة الكفاءة الذاتية كنظرية في التغير السلوكي معتمدا على افتراض رئيسي بأن الإجراءات السيكولوجية مهما كان شكلها تعمل كوسائل لخلق وتقوية توقعات الكفاءة الذاتية، وضمن هذه الرؤية يميز باندورا بين توقعات

[1] د. إبراهيم قشقوش، د. طلعت منصور: **دافعية الإنجاز وقياسها**، م 2، ط 1. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية، (1979)، ص ص 41 – 42 – 43.

[2] OCDE, Opcit, p. 29.

[3] Jacques Lacomte.(2005). **les Applications du sentiment d'Efficacité personnelle.** L'Harmatan savoirs, pp. 59-90.

الكفاءة وتوقعات الناتج؛ فالأولى هي إيمان الفرد بقدرته على أداء السلوك المطلوب لتحقيق النواتج، أما الثانية فهي تقديره أن هذا السلوك سوف يؤدي إلى نواتج معينة[1].

ونظرية باندورا في التعلم المعرفي الاجتماعي وثيقة الصلة بالدافعية والتعلم الموجه ذاتيا؛ ويرى أن كل الطلبة القادمون إلى المدرسة لديهم القدرة والرغبة في التقليد، فما ينبغي فعله للطلبة ليس تلقينهم المواد وكيفية أداء المهمات، ولكن ينبغي أن يتوفر لهم نموذج يستطيعون تقليده، فالمعلمون ينبغي أن يكونوا نماذج بقدر المستطاع ليكون سلوكهم قوة دافعة لسلوك الطلبة. وعلى هذا الأساس فسلوك الطلبة يتأثر بشكل كبير بملاحظة المعلمين وزملاء الصف، فمثلا يقوم المتعلم ذو السادسة من العمر (الصف الأول) بمناداة المعلم للإجابة عن سؤال ما (أنا يا معلمي أنا أنا) ولكن المعلم يذكر التلاميذ باستمرار برفع أيديهم فقط، فهو يسمح بالإجابة لأولئك الذين يرفعون أيديهم بهدوء فقط، وبهذا يتعلم التلميذ تدريجيا كيف يرفع يده للمشاركة في الأنشطة الصفية.

وقد توصلت الدراسات والبحوث التجريبية إلى أن كفاءة الذات المدركة تؤثر في كم الجهد المبذول وفاعليته، ومثابرة الطالب ومقاومته للإجهاد أو التعب أو الملل خلال محاولاته إنجاز المهام الدراسية[2].

فمن خلال ملاحظة سلوك المعلم والزملاء يتعلم الطالب طرقاً جديدة للاستجابة للبيئة (رفع اليدين)، وفي الوقت نفسه ضعف لديه السلوك السلبي (المناداة بأعلى صوته للمشاركة) بالإضافة لذلك قد يؤدي ملاحظة السلوك إلى ظهور استجابات منسية[3].

خامسا: الدافعية للتعلم والإنجاز الدراسي:

أشار ماك ليلاند (McClelland, 1961) إلى الدور المهم الذي يقوم به الدافع للإنجاز في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة؛ فالنمو الاقتصادي في أي مجتمع هو محصلة الدافع للإنجاز لدى أفراد هذا المجتمع. ويرتبط ازدهار وهبوط النمو الإقتصادي بارتفاع وانخفاض مستوى الدافعية للإنجاز.

يؤكد العديد من علماء النفس أن دافعية التحصيل سمة شخصية شبه ثابتة وهي داخلية المنشأ، حيث يؤكد موراي (Murray) أن للإنسان (28) حاجة نفسية مثل الانتماء والعدوان والاستقلال والدفاع والجوع والعطش وعلى رأس هذه الحاجات تقع حاجة التحصيل لارتباط تحقيق الحاجات الأخرى بهذه الحاجة، في حين نجد أن بعض علماء النفس يرون أن دافعية التحصيل خارجية المنشأ تتولد لدى الإنسان بفعل عوامل

[1] أ. سامي عيسى حسونة، (2009). **الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة**، مجلة جامعة الأقصى، م (13)، ع (2)، ص. 122 – 149.

[2] أ. د. شلبي، أمينة ابراهيم، (2008). **أثر استخدام بعض استراتيجيات استثارة الدافعية على تحسين الأداء الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم**. المؤتمر العلمي الثالث – تطوير التعليم النوعي في مصر والوطن العربي – مصر، مج (1) ، ص ص 312 – 341.

[3] د. ثائر أحمد غباري، **نفس المرجع السابق**، ص ص. 91 – 92.

التنشئة الاجتماعية وعوامل التدعيم البيئي وهي ترتبط بخبرات وتوقعات الأفراد ومواقف النجاح والفشل التي يواجهونها[1].

سادسا: استراتيجيات إثارة الدافعية للتعلم عند التلاميذ:

هناك مجموعة من استراتيجيات بإمكان الأساتذة والمعلمين استخدامها لإثارة وزيادة دافعية المتعلمين نحو الاندماج بسرعة منتظمة وكفاءة عالية في الأنشطة الدراسية والمهمات التعلمية / التعليمية نذكر منها:

1) إثارة اهتمام المتعلمين بموضوع التعلم ويتحقق ذلك من خلال:

أ) تقديم الموضوع بشكل يثير الاهتمام والتفكير لدى المتعلمين، واستخدام إستراتيجية وضع التلميذ أمام مشكل.

ب) إعطاء المتعلمين أهداف الدرس وبيان أهميته وفوائد تحقيقه كأن نقول "درسنا اليوم عن عملية الجمع، وهي عملية مهمة في حياتكم فلن تعرفوا عدد أقلامكم وكتبكم وإخوتكم وأصدقائكم، والزهور التي في الحديقة، إلا إذا فهمتموها، انتبهوا جيدا لهذا الموضوع في هذه الحصة وتأكدوا أنكم استوعبتموه جيدا.

ت) التأكيد على ارتباط موضوع الدرس بغيره من الموضوعات الدراسية، مثل التأكيد على أهمية فهم عملية الجمع لفهم عملية الطرح التي سندرسها فيما بعد، أو فهم قواعد اللغة حتى نكتب بلغة سليمة في كل العلوم فيما بعد.

ث) ربط التعلم بالعمل: إذ أن ذلك يثير دافعية المتعلم ويحفزه على التعلم ما دام يشارك يدويا بالنشاطات التي تؤدي إلى التعلم[2].

2) الحفاظ على استمرارية انتباه المتعلمين، ويتحقق ذلك من خلال:

أ) تنويع الأنشطة التعليمية مثل الأنشطة العملية والأدائية والقرائية واللفظية واستخدام العروض كذلك.

ب) تنويع أساليب وطرائق التدريس مثل الأساليب الاستقرائية والاستنباطية والنقاش والحوار والعروض العملية وأسلوب حل المشكلات والعمل الجماعي.

ت) تغيير نبرات الصوت والحركات والابتعاد عن الحركات السريعة والمفاجئة.

ث) تجنب وإبعاد المثيرات المشتتة لانتباه المتعلمين مثل الصراخ والحركات السريعة.

3) إشراك المتعلمين في فعاليات الدرس، ويتحقق ذلك من خلال:

أ) إشراك المتعلمين في التخطيط لفعاليات الدرس من حيث اختيار وصياغة الأهداف والأنشطة المناسبة والأساليب الملائمة.

ب) إتاحة المجال أمام المتعلمين بلعب الأدوار خلال عملية التعلم بالإضافة إلى تشجيع العمل التعاوني من خلال تطبيق إستراتيجية التعلم في مجموعات صغيرة.

---

[1] د. عماد عبدالرحيم الزغول، د. شاكر عقله المحاميد: **نفس المرجع السابق**. ص 99.

[2] أ. هادي مشعان ربيع: **علم النفس التربوي**، ط 1. عمان: مكتبة المجتمع العربي، (2008)، ص 150.

ت) مراعاة الفروق الفردية وذلك من خلال تنويع الأنشطة والمهارات التعليمية.

4) تعزيز إنجازات المتعلمين وتشجيعهم ويتحقق ذلك من خلال:

أ) التنويع في إجراءات التعزيز الإيجابي ليشمل المعززات الاجتماعية والرمزية والمادية.

ب) توفير التغذية الراجعة للمتعلمين حول أدائهم ومستوى تقدمهم والأخطاء التي يقعون فيها.

ت) تعزيز ثقة المتعلمين بأنفسهم من خلال عزو النجاح الذي يحققونه إلى جهودهم وقدراتهم الشخصية[1].

5) إستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم:

وحسب زيمرمان وآخرون (Zimmerman & all) أن دور المتعلم في التنظيم الذاتي للتعلم هو "العمليات الموجهة ذاتيا والمعتقدات الذاتية التي تمكن المتعلمين من أجل تحويل قدراتهم العقلية نحو التعلم" ، هذه العملية تعتمد حتما على مبادرة شخصية للطالب ومثابرته ومهاراته التكيفية لتحقيق النجاح الأكاديمي، كما يجب على الطالب وضع أهداف أكاديمية خاصة به واختيار الاستراتيجيات لتسهيل تحقيق تلك الأهداف. وإن الطلاب الذين يستخدمون المراقبة الذاتية هم أكثر نجاحا من أولئك الذين لا رقابة ذاتية لديهم. حيث المراقبة للذات يمكن أن تؤدي إلى الكفاءة الذاتية وزيادة الدافع للتعلم[2].

كما أن التعلم المنظم ذاتيا يؤدي إلى الإنجاز الأكاديمي، حيث تشير الدراسات إلى وجود ارتباط مستوى الإنجاز الأكاديمي بالتعلم المنظم ذاتيا، حيث وجد أن الطلاب أصحاب المستويات المرتفعة في الإنجاز الأكاديمي يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي بصورة أكثر تكرارا ويستخدمون استراتيجيات أكثر ملاءمة للمهام موضوع التجهيز والمعالجة بعكس الطلاب أصحاب مستويات الإنجاز المنخفض[3].

6) معرفة نتيجة التعلم:

يتوق التلاميذ إلى معرفة مدى تحقيقهم للأهداف، فإذا أجرى المعلم اختبارا عليه أن يعيد الأوراق مباشرة للتلاميذ؛ وذلك كي يعرف كل تلميذ مستواه، ومعرفة النتيجة تمثل تغذية راجعة لتعلم التلاميذ الصحيح، كما أنها تعطي التلاميذ دافعية نحو التعلم الجديد.

7) إسهام التلاميذ في تخطيط الأنشطة التعليمية:

ويكون هذا الإسهام بعد التخطيط للأهداف ومن خلال مناقشة التلاميذ في التخطيط للأنشطة؛ وفي هذه الحالة سوف يبذلون كل جهد من أجل تحقيق هذه الأنشطة لأنهم يشعرون بالولاء لها؛ لأنهم أسهموا في التخطيط لها، ومن ثم فهي تأتي ملبية لحاجاتهم وميولهم ورغباتهم.

---

[1] د. عماد عبد الرحيم الزغول، د. شاكر عقله المحاميد: **نفس المرجع السابق**. ص 101، 102.

[2] Larissa K.Barber, Patricia G.Bagsby, Matthew J. Grawitch and John P. Buerck. Faciliting (2011**). Self Regulated Learning with Technology: Evidence for student Motivation and Exam Improvement. Teaching of Psychology**. Vol 38, 4, PP. 303 – 308.

[3] د. رشوان، ربيع عبده أحمد. **التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز**، ط 1. القاهرة: عالم الكتب، (2006)، ص 69.

8) ملائمة الأنشطة التعليمية لقدرات التلاميذ:

على المعلم أن ينوّع مستويات الأنشطة، فيختار الأنشطة وفقا لقدرات التلاميذ، فيعطي الأنشطة الإثرائية للتلاميذ المتفوقين والإضافية للتلاميذ المتوسطين، وأنشطة خاصة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم.

9) ربط موضوع الدرس بغيره من الموضوعات التي درسها التلاميذ، وربطه بالحياة العملية:

من الضروري أن يبين المعلم للتلاميذ أهمية موضوع الدرس للمواد الدّراسية الأخرى، وكذلك ربط الدرس بالحياة.

10) توفير مناخ صفي مريح في الفصل:

إن بناء علاقات طيبة مع التلاميذ في الفصل واحترامهم، وتقبل إجاباتهم ووجهات نظرهم، وتوجيههم وإرشادهم يشعر التلاميذ بأنهم محبوبون من معلمهم، فيبادلونه حبا بحب ويقبلون على مادته بشوق[1].

11) استخدام حقائب حفظ الأوراق (Portfolios):

إن عمل حقيبة حفظ الأوراق هو عبارة عن إجراء نظامي يتيح للتلاميذ جمع وعرض عملهم في موضوع معين. وفيما يتعلق بما يمكن أن تحويه الحقيبة فقد يكون نوع من النشاط نفسه الذي تم القيام به في فترات مختلفة من الزمن، فكرة غريبة، فهماً أعمق لمسألة أو استخداما ذكيا أو مكثفا لمادة أو نتاجات أدبية مثل كتابة قصة أو تقديم دليلا على أن الطالب استمر في الموضوع مدة طويلة وتعلم الكثير. ومن معايير الحكم على الإنتاج المقدم في الحقيبة أنه يجب أن يتم اختياره من قبل الطالب نفسه كمثال لعمل يفخر به. كما أنه يجب أن تتم مراجعته ليصل إلى مستويات أداء يتم تحديدها سلفا، تحديد وقت من الحصة لاستعمال الطالب حقيبته ومراجعتها وإضافة الجديد لها؛ وأخيرا إرسال تقارير منظمة إلى أولياء الأمور عن إنتاج أبنائهم. وعلى هذا الأساس تعد حقائب حفظ الأوراق البورتفوليو من وسائل استثارة الدافعية للتلميذ ومصدر لشعوره بالفخر عند الإنجاز مما يزيد من مثابرته وجهده ودافعيته للتعلم[2].

خلاصة:

تناولنا في هذا الفصل الدافعية التي تعتبر من الشروط الأساسية التي عن طريقها يتم تحقيق الهدف من عملية التعلم، فعرضنا أهم تعاريف ومفاهيم الدافعية ومكوناتها، وأهم المدارس والنظريات التي تناولت التفاسير المختلفة للدافعية للتعلم، وفي مقابل هذا ما رأيناه من خلال التاريخ النظري لمتغيرات البحث، قلة الدراسات التي تبحث في العلاقة بين متغير "الدافعية للتعلم" و"مستوى الطموح"، فما سنتناوله في الفصل اللاحق (مستوى الطموح) لما له من أهمية في مسيرة التلميذ الدراسية.

---

[1] د. سلطان، سلوى بنت عبد الأمير، (2008). **إثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم**، مجلة التطوير التربوي- سلطنة عمان، س (6)، ع (40)، ص 25.

[2] شلبي، أمينة ابراهيم. **نفس المرجع السابق**، ص 328.

الفصل الثالث

مستــوى الطمــوح

تمهيد

أولا: مفهوم الطموح/مستوى الطموح

ثانيا: التطور التاريخي لدراسة مستوى الطموح

ثالثا: أهمية دراسة مستوى الطموح

رابعا: نمو مستوى الطموح

خامسا: العوامل المحددة لمستوى الطموح

سادسا: النظريات المفسرة لمستوى الطموح

سابعا: العوامل المؤثرة في مستوى الطموح

ثامنا: قياس مستوى الطموح

تاسعا: سمات الشخص الطموح

عاشرا: قواعد الطموح الناجحة في الحياة

الحادي عشر: دور مستوى الطموح في بناء الشخصية العملية والناجحة

خلاصة

تمهيد:

مستوى الطموح يعتبر من أهم المصطلحات المتداولة في العلوم الاجتماعية والإنسانية، كما يؤدي دورا هاما في حياة الفرد والجماعة، وعليه يعد أحد المتغيرات ذات التأثير البالغ فيما يصدر من نشاط عن الفرد. وإن ما يقدمه هؤلاء الأفراد من إنجازات على مستواهم الشخصي من جهة وعلى مستوى مجتمعاتهم وأسرهم من جهة أخرى يحدد هذا المتغير (مستوى الطموح). وعلى هذا الأساس نتناوله في مجالي التربية والتعليم لأهمية نموه لدى التلاميذ وخاصة في مرحلة التعليم المتوسط.

ويعتبر مستوى الطموح سمة من سمات الشخصية الإنسانية أي أنها صفة موجودة لدى كامل أفراد المجتمع، ولكن بدرجات متفاوتة في الشدة والنوع وهي تعبر عن التطلع لتحقيق أهداف مستقبلية قريبة أو بعيدة، ويتم التعبير عن هذه السمة تعبيرا عمليا باستخدام مصطلح "مستوى الطموح" وهو مصطلح سيكولوجي إجرائي يستخدم لقياس هذه السمة.

لمتغير مستوى الطموح دورا هاما في حياة الفرد والجماعة، حيث يعد ذا التأثير البالغ فيما يصدر عن الإنسان من نشاط، ولعل الكثير من إنجازات الأفراد وتقدم الأمم والشعوب يرجع إلى توفر القدر المناسب من مستوى الطموح بالإضافة إلى توفر العوامل الأخرى التي تساعد على هذا الإنجاز والتقدم، هذا فضلا عن ارتباط مستوى الطموح بالكفاية الإنتاجية حيث أنه من المعروف أن الكفاية الإنتاجية –كما ونوعا – ترتبط ارتباطا إيجابيا بالمستوى العالي من الطموح[1].

أولا: مفهوم الطموح/ مستوى الطموح:

I. الطموح، المطمح: Aspiration

(**1**) الرغبة، الأمل، الهدف؛ الأهداف التي يسعى إليها المرء.

(**2**) تنفس، استنشاق.

(**3**) القيام أو إجراء رسم داخل شيء ما، أو خارجه بواسطة السحب أو الشفط[2].

وتعني كلمة "طموح" في معجم مصطلحات التربية والتعليم، "رغبة متوقّدة أو شعور داخلي مضطرم ينتاب المرء، فيحثه على إتيان أعمال يحقق من خلالها أُمنية أو حلما يُراوده.

وحسب المعجم نفسه، تعتمد التربية الحديثة على إيقاد حدة الطموح لدى المتعلمين عن طريق تربية إحساسهم الإندفاعي، وحضّهم على السلوك المجتهد والمتواصل، لتحقيق الأماني والرغبات الخيّرة التي تنمي لديهم حسّ المسؤولية، وتجعلهم أشخاصا يسعون إلى تحسين واقعهم، بشكل أفضل عما هم عليه[3].

II. مفهوم الطموح:

إن كلمة الطموح اصطلاح متداول بين العامة من الناس كما هو معروف بين الخاصة من الباحثين والدارسين وبخاصة في المجتمعات التي أخذت بأساليب التنمية والتقدم. وقد كان اصطلاحاً شائعاً على نحو دقيق، حتى جاءت بحوث ليفين وتلاميذه فحددت مفهوم الطموح وأجرت الكثير من الدراسات التجريبية وانتهت إلى تحديده بمصطلح "مستوى الطموح Level of Aspiration"[4].

فقد ظهر ولأول مرة مصطلح "مستوى الطموح" لتحديد الهدف السلوكي من خلال دراسات قام بها (ديمبو، Dembo1931) في النجاح والفشل[5].

---

[1] د. عبدالفتاح كاميليا: **دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية**،ط 2. القاهرة: نهضة مصر، (1990)، ص 5.

[2] آرثر أس ريبر/إميلي ريبر. **المعجم النفسي الطبي: إنجليزي – عربي**. تر. عبد العلي الجسماني، عمار الجسماني، (جدة: الدار العربية للعلوم ناشرون، ط.1، (2008). ص 58.

[3] جرجس ميشال جرجس. **معجم مصطلحات التربية والتعليم. عربي – فرنسي – إنجليزي**. ط.1، بيروت: دار النهضة العربية، (2005)، ص359.

[4] فرج عبد اللطيف حسين: **تحفيز التعلم**، ط 1. عمان: دار الحامد، (2007)، ص 187.

[5] Crowne, Douglas P.. Conn, Lane K. Marlowe, David ; Edwards, Carl N. (1969). **Some developmental antecedents of level of aspiration.** Journal of personality, Vol. 37 (1), march, P.P. 73 – 92.

الطموح: جاء وفقا لموسوعة (Encarta, 2008) أن مستوى الطموح هو: "الدافع القوي أو الرغبة في الوصول إلى المثالية أو إلى هدف معين". وجاء أيضا في نفس الموسوعة بأنه: الهدف الثابت لدى المتعلمين في الحياة ولتحقيق أهدافهم المستقبلية".

ويعرف كل من (Plucker, 1996, 1998 ; Plucker, Cobs, et Quaglia, 1996 ; Synder, 1995) "الطموح الدراسي بأنه الرغبة في تحقيق مستوى من الدراسة"[1].

III. مفهوم الطموح لغة واصطلاحا:

1) مفهوم الطموح لغة:

جاء في (معجم لسان العرب لابن منظور) في تعريف "الطموح" بأنه: "الإرتفاع، فيقال: بحر طموح الموج، أي مرتفع الموج. وطمح ببصره يطمح طمحاً: شخص، وأطمح فلان بصره: رفعه، ورجل طماح: بعيد الطرف، وامرأة طماحة: تكر بنظرها يمينا وشمالا إلى غير زوجها، وبحر طموح الموج: مرتفعا، وطمح: أي أبعد في الطلب"[2].

وفي معجم "مجاني الطلاب" جاء، طمحَ: طمح- طمحاً وطموحاً -1- إلى الشيء: رامه وابتغاه وتاق إليه: «طمحَ إلى البعد» -2- بصرُه إليه: ارتفع وشدّد النظر إليه -3- ببصره إليه: استشرف له – 4 – في الطلب: أبعد فيه.

أطمحَ إطماحاً بَصَرَ هـ إليه: رفعه.

الطموح: الذي يرغب شديدا في الحصول على أشياء تُرضي الإعتزاز بالنفس[3].

2) مفهوم الطموح سيكولوجيا:

يذكر (رشاد صالح الدمنهوري، 1996) أن أول من قدم مصطلح مستوى الطموح للقاريء العربي هو (اسحاق رمزي، 1946)، وذلك من خلال بحثه الرائد المعنون (مستوى الطموح) حيث يرى أن دراسة مستوى الطموح تقوم على البحث في أثر النجاح والفشل في علاقة كل منهما بأهداف الشخص[4].

تعريف أتكنسون: في دراسات قام بها (أتكنسون، Atkinson) عرف فيها مستوى الطموح بأنه: "مستوى الإنجاز المرتقب الذي يحاول الفرد الوصول إليه في مهمة مألوفة مع وجود معلومات لدى الفرد عن مستوى إنجازه السابق"[5].

---

[1] Ahlokor E. AHLIN. (2009). **Impact de l'aspiration scolaire et professionnelle sur les résultats scolaires au Bénin.** Institut de Recherche Empirique en ECONOMIE Politique (IREEP). P.9.

[2] ابن منظور وأبو الفضل جمال. **لسان العرب**. بيروت: دار الكتب العلمية، (1993)، ص 103.

[3] معجم: **مجاني الطلاب**، دار المجاني شهل، ط 7، (2011)، ص 598.

[4] محمد محمد حسانين والشحات مجدي محمد أحمد، (2006). **دراسة لبعض المتغيرات العقلية (السرعة الإدراكية – الغلق اللفظي) والانفعالية (مستوى الطموح – تحمل الغموض) الفارقة بين الطلاب العاديين وبطيئ التعلم في المرحلة الإعدادية**. مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر، مج (16)، ع (68)، ، ص ص 123 – 164.

[5] بن لكحل سمير، (2010). **أهمية توقعات تلاميذ الأقسام النهائية للنجاح في امتحان شهادة البكالوريا**. مجلة البحوث والدراسات العلمية، ع (04) – أكتوبر، ص 14.

وجاء في معجم علم النفس والتربية أن الطموح: "رغبة ملحة تدفع الفرد لتحقيق مستوى أفضل مما هو عليه".

أما مستوى الطموح فهو "معيار يقيس به الفرد مدى ما حققه مما كان يصبو إليه"[1].

جاء في موسوعة "المعجم النفسي الطبي" أن (مستوى الطموح) "بمعناه الحرفي، يعني المستوى الذي يطمح الفرد إليه، ويتمنى بلوغه؛ ومن الناحية الإجرائية العملية، فإن المصطلح يتحدد بالمعيار الذي يضعه الشخص لنفسه على أساس يقيس مقدار ما حققه أو يحققه من نجاح أو ما يتعرض له من إخفاق. وفي هذا السياق، قارن ذلك وميّزه عن مستوى الإنجاز "Level of Achivement"[2].

ومستوى الطموح هو هدف شخصي لتحقيق الأداء وهو بمثابة النقطة المرجعية لمشاعر النجاح والفشل؛ وأثناء حل المشكلات فالأداء الذي يتجاوز مستوى الطموح هو النجاح، والأداء الذي لا يرقى لمستوى الطموح هو الفشل[3].

ثانيا: التطور التاريخي لدراسة مستوى الطموح:

في عام 1931 أجريت أول تجربة نفسية تتعلق بمستوى الطموح من طرف (هوبي، Hoppe 1931)، حيث درس العوامل التي تؤثر في تحديد أهداف السلوك عن طريق قياس تأثير النجاح والفشل على قرارات الأفراد في رفع أو خفض مستوى الطموح. وقام هوبي بتقييم مستوى الأفراد على أساس ثلاث معايير هي: التصريحات العفوية للموضوع، خبرات توقع النجاح والفشل، طريقة الذهاب إلى المهمة (جاردنر، Gardner; هوبي، Hoppe)[4].

وفي تعريف (جاردنر، Gardner 1949) لمفهوم الطموح قال بأنه: "القرار أو البيان الذي يتخذه الفرد بالنسبة لأدائه المقبل" ويتبين من هذا التعريف أن جاردنر أغفل عن توضيح ماهية الطموح وقصر تعريفه على قرار الفرد حين يقبل على أداء عمل.

تعريف (فرانك، franck 1935) لمستوى الطموح بأنه "مستوى الإجادة المقبل من واجب مألوف يأخذ الفرد على عاتقه الوصول إليه بعد معرفة مستوى إجادته من قبل في ذلك الواجب".

تعريف (مورتون دوتش، Deutsch 1954): عرف دوتش الطموح بأنه "الهدف الذي يعمل الفرد على تحقيقه". ومفهوم الطموح يكون له معنى أو دلالة حين نستطيع أن ندرك المدى الذي تحقق عنده الأهداف الممكنة.

---

[1] الجاني، مرهف كمال: **معجم علم النفس والتربية**. ج 1، مجمع اللغة العربية، الجمهورية السورية، (1984)، ص 16.

[2] آرثر أس ريبر/إميلي ريبر. **نفس المرجع السابق**، ص 58.

[3] William. H. Starbuck. (1963). **Level of Aspiration,** Psychological rReview, Vol 70 (1), P.P.51 - 60.

[4] Russell J. Quaglia ; Casey D. Cobb. (1996). **ToWard a theory of Student Aspiration,** Journal of Research in Rural Education, Vol. 12 (3), P.P. 127 – 132.

تعريف (دريفر، 1952 Driver) عرف الطموح بأنه: "الإطار المرجعي الذي يتضمن اعتبار الذات أو هو المستوى الذي على أساسه يشعر الفرد بالنجاح والفشل"، ويعتبر التعريف تعريفا مختصرا ولا يبين كل العمليات المتضمنة في مستوى الطموح.

تعريف (أيزنك، 1945 Aysenck)، عرفه بأنه: "الميل إلى تذليل العقبات وتدريب القوة والمجاهدة في عمل شيء بصورة سريعة وجيدة لتحقيق مستوى عال، مع التفوق على النفس" ويتضح من هذا أن أيزنك قد قصر الطموح على أنه ميل[1].

وهكذا استمر الباحثون فترة طويلة يتناولون مستوى الطموح على أنه مستوى الهدف الذي يتطلع الفرد إلى تحقيقه في موقف معملي معين، إلا أن هذا الأسلوب قد وجهت إليه انتقادات كثيرة من أهمها، أنه يقصر المطامح الإنسانية على معنى ضيق جيدا، بحيث تصبح تلك المطامح قاصرة على مجرد هدف يتطلع الفرد إلى تحقيقه في موقف معملي مصطنع، من هنا بدأ الباحثون في تصميم واستخدام أدوات لقياس مستوى الطموح على نحو أكثر دقة وموضوعية، وأكثر اتصالا بالحياة الواقعية، فظهرت استبيانات لقياس مستوى الطموح المهني والتعليمي في كثير من الدراسات الأجنبية (شيلد وويتنج، 1949؛ أتكنسون، 1951، أيمي، 1956؛ سويل، 1957؛ هللرويتروث، 1960؛ ماهون، 1960؛ بل، 1963؛ جيست وآخرون، 1963؛ كروكيت، 1963؛ وينشتاين، 1963؛ ميشيل، 1961؛ ألكسندر وكمبل، 1964)[2].

ثالثا: أهمية دراسة الطموح:

تكمن أهمية دراسة مستوى الطموح في الآتي:

1) إن دراسة مستوى الطموح قد تكشف عن العوامل والقوى الكامنة للفرد، وعليه من الممكن تنمية أو تعديل مستوى الطموح.

2) إن دراسة الطموح تمثل إحدى المؤثرات والمنبئات للكشف عما تكون عليه الشخصية، ودراستها بطريقة علمية؛ قد تساعد على تحقيق التوافق الشخصي للأفراد، مما يعود على المجتمع بالفائدة وزيادة الإنتاج.

3) إن معرفة الأفراد بطبيعة طموحهم، وبعض العوامل المؤثرة فيه، يجعلهم يحاولون مواءمة قدراتهم وإمكانياتهم مع هذه الطموحات مما يترتب عليه عدم شعورهم بالإحباط والفشل.

4) إن دراسة مستوى الطموح وما تسفر عنه من نتائج؛ قد تساعد على تطوير العملية التعليمية، حيث تقدم للمسؤولين من واضعي السياسة والخطط التعليمية إطارا تجريبيا عما يؤثر في مستوى الطموح من عوامل؛ وعليه يحاولون تطوير وتعديل المناهج، وطرق التدريس بما يتماشى مع تلك النتائج.

---

[1] فرج، عبد اللطيف حسين. **نفس المرجع السابق**، ص ص 188 – 189.

[2] حجازي، علية عبد المنعم، (1981). **العلاقة بين مستوى الطموح ومفهوم الذات وبين التحصيل في الألعابلدى طالبات كلية التربية الرياضية بالأسكندرية**، دراسات وبحوث – جامعة حلوان – مصر، مج (4)، ع (2)، ص ص 155 – 174.

5) ترجع أهمية الطموح في أنه يلعب دورا هاما في حياة الفرد والمجتمع، حيث يلقي الضوء على ملامح المستقبل من حيث مشاكل التطور والتخلف[1].

رابعا: نمو مستوى الطموح:

بينت دراسات (ليفين Levine) أن مستوى الطموح يظهر لدى الأطفال في مرحلة مبكرة من العمر، فهو يظهر من خلال رغبة الطفل تخطي الصعوبات مثل: محاولته أن يقف على قدميه غير مستعين بأحد وأن يمشي وحده، أومحاولته الجلوس على كرسي، أو جذب قطعة من الملابس. ويعتبر "ليفين" ذلك دلائل على بزوغ مستوى الطموح، وهو في ذلك يفرق بين مستوى الطموح والطموح المبدئي، فيقول: "إن رغبة الطفل في عمل أي شيء بنفسه دون الاستعانة بأحد، تعد مرحلة تسبق مستوى الطموح الناجح". وهذا النمط من السلوك تسميه (فيلز، Fales) الطموح المبدئي. وقد اعتبرت (فيلز) رغبة الطفل في عمل أي شيء دون مساعدة أحد خطوة لمرحلة النمو النهائي لمستوى الطموح، هذا السلوك أسمته الطموح الإبتدائي، فهو المرحلة التي يمكن التمييز فيها بين مستويات التحصيل. ويتدرب الطفل على الاستقلال حين يواجه بمشكلات متوسطة، وفي حدود قدرته. وقد درست (فيلز) أطفالا تتراوح أعمارهم بين 2 و 3 سنوات بدار الحضانة فيما يتعلق بارتداء وخلع ملابسهم، واعتبرت أن نسبة رفض المساعدة في هذه العملية مقياسا للطموح المبدئي، وقد وجدت هذا المستوى عند سن سنتين. وبعد ذلك دربت (فيلز) مجموعة من هؤلاء الأطفال عل ذلك العمل، ثم قارنت هذه المجموعة قبل التدريب وبعده بمجموعة مماثلة لم تتدرب، فوجدت أن المجموعة التي تلقت التدريب، أي المجموعة التي أصبحت أكثر مهارة في ذلك العمل، قد ازدادت نسبة رفضها للمساعدة بالمقارنة مع المجموعة التي لم تتلق تدريبا[2].

خامسا: العوامل المحددة لمستوى الطموح:

من العوامل المحددة لمستوى الطموح والتي قد تؤثر فيما يصنعه الفرد لنفسه من مستوى طموحاته هي:

1) خبرات النجاح والفشل:

يتغير مستوى الطموح من وقت لآخر تبعا لما يصادفه الفرد من نجاح أو إخفاق في بلوغ أهدافه، فالنجاح من شأنه رفع هذا المستوى والإخفاق من شأنه النزول به، كما أن ميل مستوى الطموح إلى الإرتفاع بعد النجاح أقوى من ميله إلى الهبوط بعد الفشل؛ وتشير الدراسات إلى أن مستوى الطموح يميل إلى الإرتفاع بعد النجاح ويميل إلى الإنخفاض بعد الفشل، كما أن الفرد يعتبر ما قام به نجاحا أو فشلا تبعا لمدى اقترابه من المستوى الذي كان يطمح إليه وليس تبعا لمقدار إجادته. وتوصل "هوبي" إلى أن الشعور بالنجاح أو الفشل

---

[1] الجوعاني مجبل حماد، (2011). **أثر استخدام دورة التعلم المعدلة 7 E' S على التحصيل ومستوى الطموح لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات**، مجلة ديالي، ع (49)، ص ص 357 – 390.

[2] عبد الفتاح، كاميليا. **نفس المرجع السابق**. ص 13.

يحدد حسب خبرات الفرد ويقع في منطقة محدودة من الصعوبة بمعنى أن الفرد لا يشعر بالنجاح أو الفشل إذا كانت العملية صعبة جدا أو سهلة جدا[1].

"إن تحديدنا لمستوى طموحنا إنما يعتمد في الأساس على مستوى أدائنا فعلا والحقيقة أن الأطفال الذين لا تتاح لهم فرص مواجهة التحدي بمختلف صوره تكون احتمالات تحسن مهاراتهم أقل من غيرهم ممن شجعوا على النضال والمجاهدة من أجل التفوق في الأداء أو ممن أتيحت لهم فرص مواجهة التحدي لبلوغ الأداء الأفضل"[2].

2) مستوى الطموح والتحصيل:

توجد علاقة بين الطموح والتحصيل حيث انتهت نتائج بعض الدراسات إلى أن المتعلمين ذوي التحصيل المرتفع كانوا يتمتعون بمستوى طموح عال، أما المتعلمين ذوي التحصيل المتوسط كانوا يتمتعون بمستوى طموح متوسط، أما التلاميذ ذوي التحصيل الضعيف فكانوا يتمتعون بمستوى طموح منخفض.

3) مستوى الطموح ومفهوم الذات:

يعدّ مفهوم الذات من العوامل الهامة والمؤثرة في مستوى طموح الفرد وقد اهتم عدد من الباحثين بدراسة العلاقة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح فتوصل (كوجلر، Kogker) في دراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين مفهوم الذات ومستوى الطموح.

4) مستوى الطموح وسمات الشخصية:

توصل الباحثين إلى أن هناك علاقة بين سمات الشخصية ومستوى طموح الفرد، فتوصل "سيرز" في دراسة له على عدد من الأطفال لمعرفة العلاقة بين مستوى الطموح والثقة العامة بالنفس إلى أن المجموعة التي أظهرت مستويات طموح إيجابية كانت واقعية، لديها ثقة كبيرة في النفس ناجحة ومرتفعة في تحصيلها.

5) الفروق بين الجنسين ومستوى الطموح:

توصلت أكثر من دراسة قامت لبحث الفروق بين الجنسين على متغير مستوى الطموح إلى أن مستوى طموح الذكور أعلى من مستوى طموح الإناث، وأن الذكور أكثر إتفاقا وثباتا في تقديرهم لمستوى الطموح من الإناث وأن تحقير الذكور لعملهم أقل من تحقير الإناث لعملهن بالنسبة لأدائهن على الاختبارات.

6) الأقران والجماعة المرجعية ومستوى الطموح:

للأقران والجماعة المرجعية دورا هاما فيما يضعه الفرد لمستوى طموحه، وللمعايير التي تضعها الجماعة يكون لها دورا مؤثرا على ما يختاره أفرادها من أهداف، ولوحظ داخل الفصل الذي يسود فيه المنافسة بين التلاميذ يرتفع مستوى طموحهم عن الفصول الخالية من المنافسة وعادة ما يتأثر مستوى الطموح للتلاميذ

---

[1] أحمد سهير كامل: **أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق**، القاهرة: مركز الاسكندرية للكتاب، (2003)، ص 185.

[2] عويضة كامل محمد محمد: **سلسلة علم النفس: سيكولوجية التربية**، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية، (1996)، ص 99.

داخل الفصل بتوقعات الأصدقاء المقربين وخصوصا في فصول المتفوقين، وهكذا نجد أن لتأثير الجماعة المرجعية وخبرات النجاح دور هام في متغير مستوى الطموح.

7) مستوى الطموح والقدرات العقلية:

أوضحت نتائج الدراسات أن طموح المتفوقين عقليا طموح واقعي يتفق والإمكانية، ولكن طموح ذوي القدرات العقلية المنخفضة يعتبر مجرد حلم أو أمل ولا يتحقق بالفعل إذا ما تتبعناه، فالطالب المتفوق حين يطمح في شيء فهو يقيسه بإمكانياته، ولكن الطالب العادي يطمح بما هو أكثر من إمكانياته[1].

8) العوامل الأسرية المحددة لمستوى الطموح:

المستوى التعليمي والمهني للوالدين: يشير (جليل وديع شكور في كتابه: أبحاث في علم النفس الاجتماعي وديناميةالجماعة، 1989) "أن المستوى التعليمي والمهني للآباء والأمهات يؤثر تأثيرا بالغا على طموح الأبناء بطريقة مقصودة، أو عفوية ففي هذه الحالة الأخيرة يسعى الطفل إلى تقليد الأبوين في ما يصدر منهما من سلوكات وتصرفات، وما يقومون به من أعمال ونشاطات، تلزمه عليهما أو على الأب في أغلب الأحيان المهنة التي يمارسها، وبطبيعة الحال الطفل يقلد ويحاكي والديه، وخاصة إذا كان في احتكاك، واتصال مباشر معهما، فالطفل يرى والديه، أو أحدهما قد وصل إلى مستوى تعليمي ومهني قد يعجز عنه هو في الوصول إليه، وبذلك يحاول تقليدهما، والتأثر بنصائحهما وإرشاداتهما وآرائهما عند اختياراته الدراسية الحالية، أو المستقبلية، إنما يفعل ذلك انطلاقا من اعتقاده أن الوالدين يملكان نظرة دقيقة للواقع والحياة ولهما من الخبرة والحكمة ما يجعلهما يتوقعان حيثيات المستقبل".

إن المهن التي يمارسها الآباء والأمهات قد تكون محل إعجاب وتقدير ورضا من طرف الأبناء، فيريد هؤلاء ممارسة المهنة التي يمارسها الوالدان، أو أحدهما، وبالتالي يتحدد مستوى طموحهم في هذه المهنة لا غير.
كما يؤكد (محمد عبد المؤمن حسين، في كتابه: مشكلات الطفل المدرسية) "يؤثر الوضع المهني للأب والأم على طموح الأبناء فقد طمح 47% من أبناء الآباء في مهن نصف مهارية أو في أعمال بدنية.
إن المستوى المهني المرتفع للوالدين يجعلهما يحافظان عليه بواسطة نقله في شكل طموحات لأولادهم، وحثهم على تجسيده في مسارهم الدراسي والمهني"[2].

سادسا: النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

إن من أهم النظريات التي قدمت تفسير لمتغير "مستوى الطموح" ما يلي:

I. نظرية أدلر: Adler

حيث يعتبر (أدلر) الإنسان كائن اجتماعي تحركه دوافع اجتماعية في الحياة، فهو له أهداف في حياته يسعى إلى تحقيقها، واضعا في اعتباره تقدير المجتمعات واعتباراته المختلفة، وتعتبر تلك الاعتبارات الاجتماعية

[1] أحمد سهير كامل: **نفس المرجع السابق**، ص ص 186 – 190.

[2] بوفاتح محمد، (2008). **العوامل الأسرية المحددة لمستوى طموح الأبناء**. دراسات – الجزائر، ع (10)، ص ص 43 – 70.

بمثابة حوافز تحرك سلوكه، وتحدد الأهداف التي يحاول أن يحققها من خلال قدرته وتخطيطه لأعماله وتوجيهاته لها، وقد استخدم (أدلر) عدة مفاهيم منها:

1) الذات الخلاقة: وتعني ذات الفرد التي تدفعه إلى البناء والابتكار وتوظيف المعطيات لتصنع منها شيئا يطمح إليه الفرد.

2) الكفاح في سبيل التفوق.

3) أسلوب الحياة ويتضمن نظرة الفرد للحياة من حيث التفاؤل والتشاؤم.

4) الأهداف النهائية: حيث يفرق الفرد الناضج بين الأهداف النهائية القابلة للتحقيق والأهداف الوهمية والتي لا يضع الفرد فيها اعتبارا لحدود إمكاناته وقدراته لتحقيقها، ويرجع ذلك إلى سوء تقدير الفرد لذاته[1].

II. نظرية القيمة الذاتية للهدف:

قدمت اسكالونا Escalona (1940) نظرية القيمة الذاتية للهدف وتمت دراسة هذه النظرية بعد ذلك على يد فستنجر، ثم أدخل عليها جولد وليفين تعديلات حيث ربطا هذه الدراسة بفكرة الإطارات المرجعية وذلك على نطاق واسع.

وترى اسكالونا أنه على أساس القيمة الذاتية للهدف يتقرر الاختيار، والاختيار لا يعتمد على أساس قوة أو قيمة الهدف الذاتية كما هي فحسب، ولكن يعتمد على القيمة الذاتية بالإضافة لاحتمالات النجاح والفشل المتوقعة، وفي عبارة بسيطة فإن القيمة الذاتية للنجاح أو وزن النجاح تعتبر نتيجة للقيمة نفسها ولاحتمالات النجاح. والفرد يضع توقعاته في حدود منطقة قدراته.

وهذه النظرية تحاول تفسير ثلاث حقائق:

1) هناك ميل لدى الأفراد ليبحثوا عن مستوى طموح مرتفع نسبيا.

2) كما أن لديهم ميلا لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينة.

3) الميل لوضع مستوى الطموح بعيدا جدا عن المنطقة الصعبة جدا والسهلة جدا.

وهناك عوامل تقرر الاحتمالات الذاتية للنجاح والفشل في المستقبل أهمها:

أ) الخبرة السابقة: عند وجود خبرة سابقة لدى الفرد فإنه سيعرف جيدا المستوى الذي يتوقع أن يصل إليه، وفي غياب الخبرة السابقة فإن الاحتمالات تكون غير محددة، ففي محاولات نشاط الفرد الأولى يصبح غير قادر على الحكم على أدائه المحتمل، ويبدأ العمل دون هدف واضح محددا باعتماده سلوك المحاولة.

ب) بناء هدف النشاط: إذا كانت الأهداف محددة بحد أدنى فليس من المحتمل الوصول إلى أعلى أداء.

ت) الرغبة والخوف والتوقع: إن الحكم على احتمال النجاح والفشل بالنسبة لمستوى معين لا يتقرر فحسب بواسطة الاعتبارات الواقعية ولكنه يتقرر أيضا متأثرا بالرغبات والمخاوف، بالقيمة الذاتية للنجاح أو

---

[1] حمزة جمال مختار، (2004). **تأثير مستوى الطموح وفقا لمتغير جنس الأطفال ومستوى تعليم الأب**، العلوم التربوية – مصر، مج (12)، ع (1)، ص ص 53 – 83.

الفشل المستقبل، فمعرفة مستويات الجماعة تؤثر على مستوياتنا في التوقع، وإن بناء الماضي النفسي يؤثر على بناء المستقبل النفسي[1].

III. نظرية كيرت ليفين: Kurt Levin

حيث يشير ليفين إلى وجود عوامل عديدة من شأنها أن تعمل كدافع للتعلم في المدرسة أجملها جميعا فيما أسماه (مستوى الطموح)، حيث أن شعور الفرد بالرضا والاعتداد بالذات يجعله يسعى إلى مزيد من هذا الشعور، ويجعله يطمح في تحقيق أهداف أبعد، ومستوى الطموح يخلق أهدافاً جديدة للفرد، وأهداف الفرد تترتب بعضها على الآخر، وكلما حقق منها شيئا طمح إلى تحقيق آخر والذي تكون في الغالب أصعب وأبعد منالا، وتسمى الحالة العقلية هنا بمستوى الطموح، وهناك العديد من الدراسات السيكولوجية التي دلت على أن الطموح درجات، فرغبة الفرد في تحقيق هدف تجعله يعمل على تحديد هدفه ويهيئ كل قواه لتحصيله، مما يجعلنا نطلق على الفرد هنا أن طموحه عال أو راق[2].

ويشير ليفين الذي يعتبر من أهم دعاة هذه النظرية إلى أن هناك العديد من القوى التي تعتبر دافعة ومؤثرة في مستوى الطموح منها:

1) عامل النضج: حيث أن الفرد كلما كان ناضجا كان تحقيق أهدافه وطموحه أسهل نظرا لكونه قادرا على التفكير في الغايات والوسائل على السواء.

2) القدرة العقلية: حيث أن الفرد الذي يتمتع بقدرات عقلية عالية يساعده ذلك في تحقيق أهداف وطموحات أكثر صعوبة.

3) النجاح والفشل: لهما دور مهم أيضا في مستوى الطموح نظرا لأن النجاح يساعد في رفع مستوى الطموح من خلال شعور صاحبه بالرضا عكس الفشل الذي يعرقل التقدم ويؤدي للإحباط[3]. حيث اهتمت الكثير من البحوث والدراسات في تاثيرات النجاح والفشل على الأداء اللاحق للفرد فقد استطاع (فيزر، 1961) أن يستدعي خبرات فشل متكررة لدى المفحوصين في دراساته عن المثابر، كما قام (مولتون، 1965) بدراسة اختيار العمل الذي يعقب النجاح أو الفشل؛ ويفترض الباحثون في مثل هذه الدراسات أن النجاح والفشل يؤثران على الأداء اللاحق بواسطة التأثير في احتمال النجاح[4].

4) الثواب والعقاب: الثواب المادي والمعنوي يرفع من مستوى طموح الفرد، ويجعله يعمل على تنظيم نشاطه وتوجيهه نحو تحقيق الهدف.

---

[1] كاميليا عبدالفتاح، مرجع سبق ذكره، **دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية**، ص ص 47 – 48.

[2] رمزية الغريب. **التعلم دراسة نفسية – تفسيرية – توجيهية**، القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية، مصر، نقلا عن علاء سمير موسى القطناني، **الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات**، رسالة ماجيستير، جامعة الأزهر بغزة – فلسطين،(2011)، ص 46.

[3] نظمية سرحان، (1993). **العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للأخصائيين الاجتماعيين**، مجلة علم النفس، س (7)، ع (28)، ص 115.

[4] ابراهيم قشقوق وآخرون، **نفس المرجع السابق**، ص 108.

5) القوى الإنفعالية: وهي طبيعة الجو الذي يمارس فيه العمل، حيث يشعر الفرد بتقبل الآخرين له، وتقديرهم وإعجابهم بنشاطه وإنتاجه، وعلاقته الجيدة بالزملاء والمسؤولين، يعمل على رفع مستوى طموح الفرد، وعكس ذلك صحيح.

6) القوى الاجتماعية والمنافسة: حيث أن المنافسة بين الزملاء تؤدي إلى رفع مستوى طموح الفرد، ولكن هنا لا بد من الأخذ بعين الإعتبار أن لا تنقلب هذه المنافسة إلى أنانية أو تنازع.

7) مستوى الزملاء: حيث إن معرفة الفرد لمستوى زملائه ومقارنته بمستواه الشخصي قد يكون سببا في رفع مستوى طموحه، ودفعه للعمل وتعبئة جهوده نحو تحقيق الهدف.

8) نظرة الفرد إلى المستقبل: حيث أن ما يتوقع الفرد تحقيقه مستقبلا من أهداف يكون له تأثير على أهدافه الحاضرة حيث أن نظرته المستقبلية تجعله يحدد أهداف حاضره بشكل يساعده على الوصول لأهدافه المستقبلية وتحقيقها[1].

سابعا: العوامل المؤثرة في مستوى الطموح:

I. العوامل الشخصية:

1) علاقة الذكاء والقدرات بمستوى الطموح:

أوضح عدد من الباحثين أن هناك علاقة بين الذكاء والتحصيل وبالتالي هناك علاقة بين الذكاء ومستوى الطموح ف (هير لوك) تؤكد على أن الذكاء يلعب دورا هاما في تحديد مستوى الطموح لدى الفرد وموضوعات هذا الطموح، ولو إن (بلاك مان وكاهن) يشيران إلى أن هذه العلاقة بين الذكاء ومستوى الطموح ليست مرتفعة بالقدر الذي ترتفع إليه العلاقة بين الذكاء والتحصيل ويمكن تفسير ذلك بالقول أن سبب هذا الانخفاض لا يرجع على عيب كامن في أحدهما بل يرجع للضغوط الاجتماعية والنواحي الانفعالية وهكذا فقد يضع الفرد مستويات طموح معينة في ضوء معرفته بقدراته العقلية الكامنة فتكون الأخطاء في التقدير خصوصا إذا تداخلت العوامل الانفعالية والضغوط الاجتماعية ويختلف رد فعل الأذكياء إزاء مواقف الفشل في طبيعته عن رد الفعل لدى الأقل ذكاء ويؤثر في وضع مستويات طموحهم فقد يعمد الطالب الذكي إلى خفض مستوى طموحه إذا ما فشل في تحقيقه لأنه وضع أهدافاً غير واقعية بينما يلجأ الطالب الأقل ذكاء إلى تنمية مشاعر عدم الكفاءة وإسقاط اللوم على الآخرين فهو يفشل في التعرف على حقيقة قدراته ولا يخفض من مستوى طموحاته لتصبح أكثر واقعية وهكذا فإننا نستطيع القول أن الأفراد ذوي الذكاء المرتفع يضعون غالبا مستويات طموح تتفق مع قدراتهم كما تتفق مع الفرص التي تتاح لهم على العكس من ذلك فالأفراد ذوي الذكاء المنخفض يتأثرون بما يستهويهم فينزعون إلى وضع أهداف بعيدة يجرون وراءها دون أن تكون قدراتهم مهيأة لبلوغ وتحقيق هذه الأهداف[2].

---

[1] نظمية سرحان، **نفس المرجع السابق**، ص 115.

[2] الناطور رشا. **مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات عند طلاب الثالث الثانوي العام**. بحث لنيل درجة الاجازة في الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة دمشق، (2008)، ص ص 11 – 12.

2) الجنس (نوع الفرد):

يختلف الأولاد عن البنات في مرونة مستوى الطموح، ففي إحدى الدراسات لقياس مستوى طموح الطلبة والطالبات استخدم فيها لوحة (روتر) كأداة لقياس مستوى الطموح، انتهى إلى أن الإناث يظهرن استجابات أكثر نموذجية، وأنهن أكثر مرونة في مستوى طموحهن، حيث يرفعن مستوى طموحهن في حالة النجاح ويخفضن من مستوى طموحهن في حالة الفشل، وذلك بمقارنتهن بنظرائهن من الذكور[1].

3) عامل النضج:

يتحدد هذا العامل على أساس أنه كلما كان الفرد أكثر نضجا، كلما كان في متناول يده تحقيق أهداف الطموح، وكلما كان أقدر على التفكير في الوسائل والغايات على السواء. فالفرد يتأثر منذ مولده بالوالدين ثم المدرسين في وضع مستويات طموحه، إلا أن الوصول إلى المستوى المناسب من الطموح يحتاج عادة إلى قدرات خاصة كامنة في الشخص نفسه، وإلى ظروف بيئية اجتماعية معينة، فالفرد قبل بلوغه مرحلة الشباب يكون قد رسم لنفسه طموحات قد تحدد مستقبله وما يريد تحقيقه فيكون قد تعلم كيف يميز نفسه بطموح معين ومحدد يميزه عن غيره من الأفراد[2].

4) الدوافع والحاجات وعلاقتها بمستوى الطموح:

غالبا ما يتوقف مستوى الطموح على دوافع الفرد وحاجاته فإن كان وراء الفرد في سعيه للوصول إلى هدفه دافع قوي أو حاجة ملحة فلن يقف في سبيله أي عامل آخر فالنجاح كهدف يسعى الفرد لتحقيقه لإشباع حاجة أساسية يصبح الفرد معها أكثر وثوقا في ذاته وقدراته. هناك دراسة أجراها عدد من العلماء بينت أنه كلما كان الدافع قويا أدى إلى احتفاظ الأفراد بمستوى طموح مرتفع ويؤكد التحليل الأكثر عمقا لتلك النتيجة أن النجاح الدائم يؤدي إلى الرفع من مستوى الطموح على حين الإحباط المتكرر يؤدي إلى الخفض منه بمعنى أن النجاح في الوصول إلى الهدف يعبر عن التناغم بين الطموح المضروب أصلا من جانب وقدرات الفرد ودوافعه القوية من الجانب الآخر كما أن الإحباط يعبر عن التباين بين الطموح من جانب وقدرات الفرد ودوافعه من جانب آخر، وذلك لأن كلاً من الطموح والقدرة على تحقيقه يتوقفان على شدة الدافع.

5) تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح:

توجد علاقة ارتباطية فاعلة بين هذين المتغيرين حيث إنهما من وسائل الحماية للنفس، فالطموح هو رغبة في تحقيق أهداف الفرد وصولا للتفوق والتميز وتقدير الذات يعني الاحتفاظ للذات بالاحترام والتقدير، لذلك فالفرد قد يضطر إلى تحسين أدائه والارتفاع به تقديرا لذاته، وإن شعور الإنسان بالكفاءة يرفع مستوى الطموح لديه، في المقابل فإن شعوره بعدم الكفاءة يعمل على خفض مستوى الطموح لديه، ومفهوم الكفاءة

---

[1] حمزة جمال مختار. **نفس المرجع السابق**، ص ص 53 – 83.

[2] حمزة جمال مختار. **نفس المرجع السابق**، ص 63.

لدى الفرد يبنى على أساس خبرات النجاح والفشل في حياته، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين مستوى الطموح وتقدير الذات والتحصيل الدراسي.

كما أن مستوى الطموح يحدد أيضا النظرة المستقبلية للفرد المنبثقة عن وضعه الحالي وما يتمتع به من مستوى النضج. كما أن الطلاب ذوي الطموح المرتفع يتصفون بأنهم أكثر مرحا وتكيفا وثقة بالنفس وتعاونا واتزانا وجدية من أقرانهم ذوي مستوى الطموح المنخفض؛ ويرتبط الطموح طرديا مع الإنبساط وعكسيا مع العصابية، وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى الارتباط بين الطموح والإنبساطية وتقدير الذات ودوره في تحقيق السعادة النفسية للفرد، وأن لمستوى الطموح أثر مباشر على التحصيل الأكاديمي والاتجاه نحو الدراسة.

كما يؤدي مستوى الطموح تحديد مفهوم الفرد عن ذاته، وما إذا كان سينظر إلى نفسه على أنه ناجح أو فاشل؛ فإذا كان مستوى طموح الفرد أعلى من إمكاناته فإنه سيتعرض للإحباط والفشل، وإذا كان مستوى الطموح أقل من قدراته فسوف يستطيع أن يحقق المزيد من النجاح بسهولة، الأمر الذي يؤدي إلى الغرور الذاتي، أما إذا كان مستوى الطموح يتناسب مع الإمكانات فينجح في الوصول لأهدافه مما يعطيه الإحساس بالرضا والثقة بالنفس. فالفرد يشعر بالارتياح والثقة إذا حصل على النتائج المتوقعة، أما إذا لم يحقق النجاح فإنه يشعر بالقصور في توقعاته، فحيث إن توقع النجاح له أثر كبير في رفع مستوى الطموح، فأيضا توقع الإخفاق له تأثير معوق على الفرد[1].

6) نمط الشخصية وعلاقته بمستوى الطموح:

هناك علاقة بين نمط شخصية الفرد وبين مستوى طموحه وهو ما يؤكده عدد كبير من العلماء. وإن كان كل منهم قد اهتم بجانب من جوانب هذه العلاقة، فحين نجد (ماكليلاند وفريدمان)، قد اهتما بما لأثر أساليب رضاعة الأطفال على إكسابهم في الكبر أنماط سلوكية معينة، يكون لها دور أساسي في تحديد مستوى الطموح، نجد كرونباخ قد اهتم بأثر مفهوم الذات عند الفرد، فالفرد الذي تكون وقد اهتزت له صورته لذاته، يضع أحيانا مستوى مرتفعا من الطموح وهو لا يتنازل عنه حتى لو تعرض لخبرات متكررة من الفشل.

وبهذا يتضح الفرق الأساسي بين نمط شخصية الفرد الراضي عن نفسه والمتوافق معها وبين نمط شخصية الفرد سيئ التوافق الرافض لذاته في أن الأول عندما يفشل في تحقيق هدفه الذي يكون قد وضعه لنفسه ينزع على الفور إلى تعديل سلوكه وبالتالي تعديل مستوى طموحه. بينما يندفع الثاني نحو أساليب تبريرية لعله يغطي بها فشله. إن الشخص الواثق من نفسه والمتوافق معه يدفع من مستوى طموحاته بعد النجاح ويخفضه بعد الفشل على عكس غيره من الأشخاص المضطربين[2].

---

[1] د. أبو العلا محمد أشرف أحمد، (2010). **التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بتقدير الذات ومستوى الطموح والتوافق مع الحياة الجامعية لدى عينة من الطلاب والطالبات**، مجلة دراسات عربية في علم النفس – مصر، مج (9)، ع (2)، ، ص ص 339 – 398.

[2] المرجع نفسه، ص 13.

7) مفهوم الأمل وأثره في تحقيق مستوى الطموح:

لم يكتف الباحثون والدارسون بدراسة مفهوم "الأمل" من حيث بناؤه ووصف أبعاده فحسب، بل درسوه مع بعض المتغيرات والتي يمكن اجمالها على النحو الآتي:

أ) الأمل والتوافق النفسي:

يرتبط الأمل بالتوافق النفسي حيث وجد كل من (شنايدر، snyder ؛ هوسا، Hoza1997) أن الأمل العالي يرتبط بصورة إيجابية بالتنافس المدرسي، وبالقبول الاجتماعي، والقدرة الرياضية والمظهر الجسمي، ولذلك فإن الأمل سوف يزداد في الحالات الوجدانية الإيجابية وينقص أكثر في الحالات الوجدانية السلبية.

ب) الأمل والإنجاز:

إن للأمل علاقة ارتباطية عالية بسلوك الإنجاز، الفرد ذو الأمل العالي يميل إلى زيادة أدائه في مجالات الإنجاز المختلفة، كما تشير البحوث الحديثة إلى أن طلبة الجامعة من ذوي الأمل العالي يميلون إلى زيادة مستوى النجاح في الحقل الأكاديمي (شنايدر و كلند، 1998 Snyder - Ziklund).

ت) الأمل وحل المشكلة:

عززت البحوث أيضا الفرض النظري الذي يقول إن للأمل علاقة إيجابية مع سلوك حل المشكلة. ففي الدراسات التي أجريت لدراسة صدق الأمل المزاجي، أظهرت عددا من النتائج التي تدعم الافتراض الذي يرى أن الأمل عامل مهم في سلوك المواجهة وحل المشكلة (شنايدر – هوسا، 1997 Snyder - Hoza).

ث) الأمل وعلاقته بالاهتمام بالصحة:

هناك دراسات أوضحت العلاقة بين الأمل والاهتمام بالصحة. حيث اقترحت أن هناك فوائد قد جناها أشخاص من ذوي المستوى العالي. ففي حوادث الإصابة بالحبل الشوكي Spinl-Cord حيث تبين أن الأشخاص من ذوي الأمل العالي كانوا أكثر مواجهة وأقل شعورا بالإكتئاب (ايليوت – وتي، 1991 Witty – Elliot,).

ج) الأمل وعلاقته بنشاط الآليات الدفاعية:

افترض بعض الباحثين مثل (كوان، 2000 ,Kwon) أن مشاعر الأمل تعتمد على نمط الدفاع الذي يمارسه الفرد، وقد أوضح كوان أن الأفراد من ذوي الأمل الواطئ ميالون إلى استخدام الأساليب (الأنماط) الدفاعية غير الناضجة في حين يميل الأفراد من ذوي الأمل العالي نحو ممارسة الأنماط الناضجة من الدفاع[1].

[1] د. بهنام شوقي يوسف، (2005). **قياس مستوى الأمل لدى عينة من طلبة كلية التربية – جامعة الموصل**، شؤون اجتماعية – الإمارات، مج (22)، ع (87)، ص ص 59 – 81.

8) الصحة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح:

لكل فرد منا قدرات وإمكانات وسمات معينة يجب أن يعيها بصورة واقعية كما هي وأن يُدرك نواحي القوة والضعف فيه بحيث يتيح له ذلك استثمار نواحي القوة وتقبل نواحي الضعف، فكثير من الطاقات أهدرت وضاعت بسبب عدم إدراك أصحابها لما يتمتعون به من إمكانات أنعم الله بها عليهم، ومن أهم مظاهر اختلال الصحة النفسية ووجود الاضطرابات عدم معرفة الشخص لقدراته، إما تضخيمها ومبالغة في تقديرها أو التهوين من شأنها، وأما من مظاهر الصحة النفسية التي تناسب مستوى الطموح والأهداف التي يضعها الفرد لنفسه من أجل تحقيقها، ومع قدراته وإمكاناته الذاتية، والعمل على استثمارها وتحقيقها عن قناعة ورضا[1].

ويرى (مغاريوس، 1974) أن من مؤشرات الصحة النفسية ما يلي:

أ) تقبل الفرد للحقائق المتعلقة بقدراته وإمكاناته.

ب) استمتاع الفرد بعلاقاته الاجتماعية.

ت) نجاح الفرد في عمله ورضاه عنه.

ث) كفاءة الفرد في مواجهة مشكلات حياته اليومية.

ج) تنوع نشاط الشخص وشموله.

ح) اشباع الفرد لحاجاته.

خ) ثبات اتجاهات الفرد نحو موضوعات معينة.

د) القدرة على اتخاذ القرارات الصائبة.

وبينت أدبيات علم النفس أيضا أن من مؤشرات الصحة النفسية:

أ) النظرة الواقعية للحياة.

ب) مستوى طموح الفرد.

ت) الإحساس بإشباع حاجات الشخص.

ث) الثبات الإنفعالي.

ج) اتساق الأفق والتفكير العلمي.

ح) مفهوم الذات.

خ) المسؤولية الاجتماعية.

د) المرونة.

---

[1] نفوذ سعود أبو سعدة: **فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة خان يونس**، رسالة ماجيستير، جامعة الأزهر – غزة، كلية التربية، (2012)، ص 69.

ذ) توافر مجموعة من الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية[1].

فالفرد السوي هو الذي يعرف كيف يضع أهدافا ويسطر غاياته بحيث تتماشى وقدراته وإمكاناته وميوله ورغباته، حتى لايصادف هذا الفرد وضعيات صعب الوصول إليها، وحتى لا يتعرض للشعور بالإحباط والفشل في حياته؛ وعلى هذا الأساس يجب التفكير في أهداف واقعية.

II. العوامل البيئية والاجتماعية المؤثرة في مستوى الطموح:

إن للبيئة الاجتماعية دورا كبيرا في نمو مستوى الطموح لأن البيئة هي التي تمد الفرد بمفاهيمه وثقافاته وهي التي تشكل الإطار المرجعي له. ولكن هذا التأثير يكون مختلفا من فرد لآخر تبعا لقدراته الذاتية وتبعا لمضمون هذه القيم والمفاهيم التي تقدمها له فإما أن تكون صالحة لنمو مستوى طموح واقعي أو تؤدي لنمو مستوى طموح غير واقعي.

1) الأسرة وعلاقتها بمستوى الطموح:

تلعب الأسرة دورا كبيرا في تحديد نمو مستوى الطموح لأن الأفراد الذين ينتمون لأسر مستقرة اجتماعيا أقدر على وضع مستويات طموح عالية ومتناسبة مع إمكاناتهم ويستطيعون بلوغها أفضل مما لو كانوا ينتمون إلى أسر غير مستقرة؛ وهذا ما أكدته دراسات (هيرلوك، Hurlick 1967) وأن استقرار الفرد داخل أسرته له دور كبير في مستوى الطموح فكلما كان مستقرا داخل أسرته كان مستوى طموحه أعلى كما أن اهتمام الآباء المبكر بما يخص أبناءهم له دور في مستوى الطموح لأن الآباء يمكن أن يدفعوا أبناءهم لمستويات طموح عالية ويساعدوهم على وضع صيغة لبلوغ تلك الأهداف. وهناك بعض الآباء لا يكتفون بذلك بل يشاركوهم بالوصول بطرق خاطئة أحيانا كالترغيب وممارسة الضغوطات والإكراه.

إن الآباء دوما يدفعون أبناءهم لتحقيق ما فشلوا به ويعملون على إتاحة الفرص المناسبة لذلك، ووضع الوسائل المساعدة لهم تحت خدمتهم مما يؤدي إلى تشجيع الأبناء للوصول إلى ذلك الطموح ورفع مستوى طموحهم بهذا الاتجاه ولكل من الوالدين أسلوبه الخاص بذلك وبطريقة غرس الطموحات لدى الأبناء بشتى الأشكال منها السوية ومنها الخاطئة فتبتدئ بالتوجيه وتنتهي بالضغط والقسوة، كما أن للأقران والأصدقاء التي تحيط بالطفل دوراً كبيراً في مستوى الطموح لأن الفرد يحصل بينه وبين أقرانه في مجال معين (كالحضانة والمدرسة والنقابات) نوع من التفاعل ويتبادل الطموحات ويتبنى طموحات الآخرين فتصبح كأنها طموحاته الخاصة، ولكل جماعة من الجماعات تأثير حسب طبيعتها ومستواها الاجتماعي والثقافي والإقتصادي[2].

وفي دراسة لمجموعة من الباحثين وبالتحليل الإحصائي لإيجاد العلاقة بين الطموحات الدراسية، والعوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والمتغيرات النفسية والاجتماعية؛ وُجد أن من أهم العوامل التي تؤثر

---

[1] د. الكبيسي وهيب مجيد وآخرون: **التوجيه التربوي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق**، فاليتا- مالطا: منشورات ELGA، (2002)، ص 212.

[2] الناطور رشا. **نفس المرجع السابق**، ص 14.

على الطموح الدراسي للمتعلم تكمن في ثلاث فئات: العوامل الاجتماعية والثقافية، العوامل النفسية والاجتماعية، والعوامل المتعلقة بتجارب المتعلم نحو المدرسة[1].

وفي دراسة لـ (أوزبال، 1952 D.Ausubel) تحت عنوان "واقع الحياة": قياس مستوى الطموح الأكاديمي والمهني لدى المراهقين، أشار إلى أن الطموحات الأكاديمية والمهنية تشكل أهمية كبيرة في تحقيق أهداف وتكيف المراهقين[2].

2) الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بمستوى الطموح:

لقد خالف تعريف "مستوى الطموح" لـ (كاميليا عبد الفتاح) التعريفات السابقة التي وردت في دراسات (هوبي، 1930؛ فرانك، 1935؛ أيزنك، 1945؛ مورتون دوتش، 1954؛ دريفر، 1952؛ وتعريف راجح، 1968).

وكان هذا التعريف لمستوى الطموح بأنه "سمة ثابتة ثباتا نسبيا تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين التفسي للفرد وإطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها".

وعلى هذا الأساس يحدد مستوى الطموح نشاط الأفراد الاجتماعي وعلاقاتهم بالآخرين ومدى تقبلهم للمعايير الاجتماعية وتقبل الذات والقيام بمسؤوليات الأدوار المختلفة. ومن هنا جاءت الدراسات تبين أهمية العلاقة بين إدراك الأبناء للاتجاهات الوالدية المستخدمة في عملية التنشئة الاجتماعية لهم وبين مستوى طموحهم؛ وتتمثل هذه العلاقة فيما يلي:

أ) علاقة الاتجاهات الوالدية بمفهوم مستوى الطموح باعتباره استعدادا نفسيا:

يقصد بالاستعداد النفسي بالنسبة لمستوى الطموح، أن بعض الأفراد لديهم الميل إلى تقدير وتحديد أهدافهم في الحياة تقديرا يتسم إما بالطموح الزائد أو الطموح المنخفض ومن ثم يمكن القول بأن مستوى الطموح لدى الفرد يتأثر بالعوامل التكوينية وعوامل التدريب والتربية والتنشئة الاجتماعية.

ب) علاقة الاتجاهات الوالدية بمفهوم مستوى الطموح باعتباره وصفا لإطار تقدير المواقف:

يتكون هذا الإطار من عاملين أساسيين:

الأول – تجارب النجاح والفشل الذي تمر بها الشخصية وتجعلها أساسا تحكم به على مختلف المواقف والأهداف.

الثاني – الظروف والقيم والتقاليد والعادات واتجاهات الجماعة ودورها في تكوين مستوى الطموح.

كما أكد هذا المفهوم أيضا على وجود علاقة بين اتجاهات الجماعة وتكوين مستوى معين للطموح.

ت) علاقة الاتجاهات الوالدية بمفهوم مستوى الطموح باعتباره سمة:

---

[1] Maxime Marcoux-Moisan, Pierre-Yves Cortes, Pierre Doray, CélineBlanchard, France Picard, Michel Perron, Suzanne Veillette, Simon Larose (2010). **L'évolution des aspiration scolaire.** (Projet Transition, Note de recherche 5). Montréal, Centre interuniversitairede recherche sur la science et la technologie. P.1.

[2] Ausubel, Daviv P. ; Schiff, Herbert M. ; Zeleny, Marjorie P. (1952). **'Real Life' Measures of Level of Academic and Vocational Aspiration in Asolescents: relation to laboratory measures and to adjustment.** Cild Development, Vol 27 (3/4), P.P. 155 – 168.

والسمة هنا هي الاستعداد العام أو النزعة التي تطبع سلوك الفرد بطابع خاص وتشكله وتعين نوعه وكيفيته؛ وهي بهذا المعنى تشمل العواطف والميول والاتجاهات الخلقية والعقد النفسية والمميزات المزاجية[1].

3) مستوى الطموح وأثره في العلاقات الاجتماعية:

إن الإنسان في المجتمعات الحديثة المعقدة التركيب ينتمي إلى عدة جماعات صغيرة تحقق له اشباعات مختلفة مادية نفسية واجتماعية. ومن هذه الإشباعات – على سبيل المثال– تحقيق المكانة الاجتماعية للفرد والتي عن طريقها يحقق الكثير من الشعور بالأمن والطمأنينة، وبصفة خاصة الجماعات التي تتمتع بمركز ممتاز في المجتمع. وقد تساعد الأهداف المشتركة للجماعة على تحقيق تماسك الجماعة وتوثيق العلاقات بين أعضائها، وأحيانا تساعد هذه الأهداف على تفكك الجماعة إذا ما هدد الأفراد فيما يتعلق بتحقيق أهدافهم. ويعتبر التنافس أحد العوامل المهددة التي تؤدي إلى عدم التماسك. هذا بالإضافة إلى أن الأفراد كأعضاء في جماعة ينجذبون بعضهم لبعض – أو يتنافرون وفقا لسمات معينة يتطلبها الفرد في الآخر.

ومستوى الطموح من بين هذه السمات التي تؤثر في علاقة الفرد بالآخر داخل نطاق الجماعة. وفي دراسة قامت بها (الدكتورة كاميليا عبدالفتاح) في الكشف عن بعض الأبعاد والارتباطات فيما يتعلق بمستوى الطموح وعلاقة الفرد بالآخر في نطاق عمل الجماعة وفي نطاق العلاقات الشخصية. وقد توصلت الدراسة إلى ثلاث نتائج رئيسية هي:

أ) ليس هناك علاقة خطية بين مستوى الطموح ومكانة الفرد الاجتماعية في مجال العمل ولكن تشير البيانات إلى أن التطرف في مستوى الطموح بالارتفاع أو الانخفاض يصاحبه انخفاض في المكانة الاجتماعية للفرد.

ب) ليس هناك علاقة بين مستوى الطموح ومكانة الفرد.

ت) السمات المرغوبة في مجال العمل تختلف في جوهرها عن مجال العلاقات الاجتماعية الخاصة[2].

4) الطموح الأكاديمي وعلاقته بالوضع الاقتصادي الاجتماعي:

تلعب متغيرات الوضع الإقتصادي الاجتماعي كعوامل مشجعة ومدعمة لتحقيق طموحات الفرد وتطلعاته الأكاديمية – أو محيطه لتلك الآمال والتطلعات – فالمستوى الأكاديمي المرتفع للوالدين وما يتبعه من مستويات طموح أكاديمية واقعية يساعد الفرد في تحقق هذه الطموحات، والمستوى الإقتصادي المقبول يساعد على تهيئة الخبرات المناسبة لتنمية قدرات الفرد وتحقيق أهدافه وتطلعاته. "كما أن سوء الظروف الأسرية

---

[1] أ. د. عبدالخالق وفاء محمد كمال. **بحوث في علم نفس الطفل**. مركز التنمية البشرية والمعلومات، (1990)، ص ص 160 – 161 - 162.

[2] أ. د. عبدالفتاح كاميليا، (1971). **مستوى الطموح وأثره في العلاقات الاجتماعية: دراسة تجريبية على جماعة دراسية**، مجلة التربية الحديثة – مصر، س (44)، ع (4)، ص ص 300 – 329.

الإقتصادية قد يضعف مستوى الطموح الأكاديمي، ويخفض من مستوى التطلع والمثابرة ويصرف تفكير الفرد في الإنشغال بأعمال آخرين تحقق له ولأسرته القوت اليومي"[1].

III. مستوى الطموح واتخاذ القرارات الصائبة:

هذا النوع من القرارات لا علاقة له بارتفاع المنفعة وتدنّي التكاليف بل هو وسيلة مباشرة لاختيار الحل المقبول في القرارات السريعة غالبا.

فمثلا قد يقرر شخص بيع سيارته في المزاد، هذا الأمر يتطلب منه تثمينها أو وضع سعر تقديري لها، ويجب ألا يتدنى هذا السعر عن حد معين يعتبره حدا معقولا فيه إنصاف للبائع والمشتري على حد سواء. هذا السعر يعتبر هنا هو حد الطموح، فيقول مثلا لن أبيعها بأقل من كذا، فقد يصل سعرها إلى ما طمح إليه البائع وقد يعرض عليه أكثر من ذلك.

كذلك الأمر في القرارات ذات النتائج المعنوية، فمثلا دائما يلجأ المسلم إلى تحصين نفسه بالأذكار ولكنه إن لم يتخذ قراراً منظما يحسم الأمر فإنه غالبا ما يفرط في استمراريته ودوام عمله. وهنا ينبغي له أن يضع حدا للطموح فلا يقبل من الذكر مثلا بأقل من حد معين يعتبره وردا يوميا قد يزيد عليه إن استطاع حتى يضمن لنفسه عدم التفريط فيه لما له من أهمية عظمى من الحماية من نزغات الشيطان، وحسد الحسّاد، والمنافع التي لا حصر لها يجد أثرها في حياته وبعد مماته.

فالقرار الأمثل هنا ومستوى الطموح لدى الفرد والذي ينبغي ألا يتدنى عنه هو أوراد الصباح والمساء، ففي الحديث الشريف: "يا ابن آدم اذكرني بعد الفجر ساعة وقبل العصر ساعة أكفك ما بينهما". فيكون بذلك قد ضمن لنفسه عدة أمور منها: التحصين ضد الشرور المختلفة، ذكر الله والتعبد له، وألا يكتب من الغافلين[2].

ثامنا: قياس مستوى الطموح:

هناك عدة طرق تستخدم لقياس مستوى الطموح وهي:

I. الطريقة التقليدية:

يُعرض الجهاز المستخدم على الشخص مع طريقة استخدامه ثم إعطاؤه الفرصة لأن يجري العمل عدة مرات وأي شرح يعرف أكبر درجة ممكنة للإختبار، وبعد أن يتدرب الشخص نسأل ما هي الدرجة التي يتوقع أن يحصل عليها، ثم تدون إجابته في جدول معد لذلك، وبعد أن يقوم بالأداء الفعلي نسأله عما يظن أن تكون بهذه الدرجة ثم تدون عنده الدرجة وبعدها نخبره بالدرجة التي حصل عليها فعلاً وتدون في خانة خاصة وتتكرر هذه العملية عدة مرات وهكذا يكون هناك درجة الطموح ودرجة الحكم عليه ودرجة الأداء الفعلي.

II. الاختلاف التحصيلي:

---

[1] د. حسين محمود عطا، (1987). **مفهوم الذات وعلاقته بمستويات الطمأنينة الانفعالية**، مجلة العلوم الاجتماعية – الكويت، مج (15)، ع (3)، ص ص 103 – 128.

[2] بهجت عبداله بن محمد وآخرون: **القرار طريقك إلى المثالية**. ط1، المدينة المنورة: مكتبة دار الزمان، (2007)، ص ص 44 – 46.

ويحسب بطرح درجة الأداء المتوقع لمحاولة ما من الأداء الفعلي لهذه المحاولة نفسها، هذا الفرق يكون موجبا إذا كان الأداء الفعلي أي التحصيلي أعلى من الأداء المتوقع وسالبا إذا كان الأداء المتوقع أعلى من الأداء الفعلي.

ويوضح ليفين هذه الدرجات بالشكل التالي:

شكل رقم (05) يوضح الاختلاف التحصيلي عند "ليفين".

III. اختلاف الحكم:

ويحسب بطرح درجة الأداء الفعلي من درجة الحكم لنفس المحاولة هذا الفرق يكون موجبا عندما يكون الحكم أعلى من الأداء الفعلي وسالباً عندما يكون الأداء الفعلي أعلى من الحكم[1].

كما أن هناك أساليب أخرى لقياس مستوى الطموح يشير إليها (كاميليا عبد الفتاح، 1982 في كتابه: "مستوى الطموح والشخصية") وهي:

IV. الدراسات المعملية:

تستخدم هذه الطريقة لقياس الأهداف القريبة والتي يكون النجاح فيها ممكناً والتحقق بأقصر وقت ويكون مبدأ هذا النوع من الدراسات كما يلي:

يعطي الفرد مهمة معينة ليقوم بتنفيذها وبعد ذلك يسأل الفرد عن توقعه لعلامته لو أنه أعاد تنفيذ المهمة مرة أخرى ثم يقوم بأداء المهمة مرة ثانية ويقارن بين العلامة التي توقعها والعلامة الحيقية التي نالها في المرة الثانية وهنا نرى أن هذا النوع من التجارب يحدد مستوى الطموح عند الفرد إذ يخبرنا عما يطمح في الوصول إليه فمنهم من يضعون أهدافا أعلى من معارفهم والبعض الآخر يضعون أهدافا أقل ومنهم من يضع أهدافا مناسبة لأدائهم السابق وتلك الأهداف تكون مرتفعة بعد النجاح بينما تنخفض بعد الفشل ونلاحظ أن البعض يغالي في تقدير نفسه والبعض الآخر يكون تقديرهم لأنفسهم أكثر اعتدالا ويلاحظ أن تغير مستوى الطموح يتعلق بما يصادر الفرد من نجاح أو إخفاق في بلوغ أهدافه.

فالنجاح من شأنه رفع هذا المستوى وبالعكس الإخفاق يؤدي إلى انخفاض هذا المستوى كما أن ميل مستوى الطموح إلى الإرتفاع بعد النجاح أقوى من ميل مستوى الطموح نحو الانخفاض بعد الفشل. إن هذا

[1] أ. د. منسي حسن: **سيكولوجية التعلم والتعليم (مبادئ ومفاهيم)**. ط2، إربد: دار الكندي، (2001)، ص 32.

الأسلوب هو أسلوب بدائي يجب أن تتوفر فيه شروط كثيرة ليحقق نسبة نجاح مقبولة وتختلف هذه الشروط من بيئة لأخرى ومن فرد لآخر وعليه تكون نتائج هذا الإختبار غير واقعية بدرجة كبيرة. وتشير كاميليا عبد الفتاح إلى أن قياس مستوى الطموح بدأ عن طريق إجراء بعض التجارب المعملية التي يقوم فيها الشخص المراد قياس مستوى طموحه بأداء عمل معين من خلال طريقة تقليدية تتم عن طريق عرض الجهاز المستخدم على الشخص مع توضيح طريقة استخدامه ثم إعطاؤه الفرصة لأن يجرب العمل عدة مرات وبعد أن يتدرب الشخص يسأل عن الدرجة التي يتوقع أن يحصل عليها وتُدوّن إجابته وبعد أن يقوم بالأداء الفعلي يخبر بالدرجة التي حصل عليها فعلا وتدوّن في خانة خاصة ويتكرر ذلك عدة مرات وهكذا يكون هناك درجة طموح ودرجة حكم ودرجة الأداء الفعلي هذه هي البدايات لقياس مستوى الطموح والتي بدأت بداية بسيطة جدا.

V. دراسات الآمال:

اتبع هذا المنحى الكثير من الباحثين من أجل قياس مستوى الطموح عند الأفراد وهو عبارة عن سؤال ما هي الأماني والآمال التي تريد أن تصل إليها في المستقبل وتكافح من أجل الوصول إليها وقد ذكر بعض العلماء مثل (كوب وويلر)، إن هذا النوع من الدراسات يعطي مؤشرا هاما للأهداف البعيدة والقريبة التي يطمح لها الشخص وتكون هذه الأهداف مختلفة من مرحلة إلى أخرى من عمر الفرد ففي مرحلة الطفولة تكون مبينة على الإنجاز الشخصي والشهرة[1].

تاسعا: سمات الشخص الطموح:

ذكرت حنان الحلبي بأن هناك سمات يتميز بها الشخص الطموح وهي:

1) يميل إلى الكفاح.
2) نظرته إلى الحياة فيها تفاؤل.
3) لديه القدرة على تحمل المسؤولية.
4) يعتمد على نفسه في إنجاز مهامه.
5) مثابر في الأعمال التي يقوم بها.
6) يميل إلى التفوق.
7) يسير وفق خطة معينة.
8) يحدد أهدافه بشكل دقيق.
9) يصيغ الخطط للوصول إلى أهدافه.
10) لا يقنع بالقليل.
11) لا يرضى بمستواه الراهن.

[1] عبدالفتاح كاميليا: **مستوى الطموح والشخصية**. القاهرة: دار النهضة، (1982)، ص 49.

12) يعمل دائما للنهوض بمستواه لتحقيق الأفضل.

13) لا يؤمن بالحظ.

14) لا يعتقد أن مستقبل الفرد محدد ولا يمكن تغييره.

15) لا يترك أموره إلى الظروف.

16) يؤمن أن جهد الإنسان هو الذي يحدد نجاحه في أي مجال.

17) مبادر ويحب المنافسة.

18) دؤوب ولا يفضل الانتظار حتى تأتيه الفرصة.

19) يحي المغامرة.

20) يتغلب على العقبات التي تواجهه دائما.

21) متحمس في عمله.

22) يتمتع بالصبر والثقة بالنفس.

23) يواصل الجهد حتى يصل بعمله للكمال.

24) يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى هدفه.

25) لا يثنيه الفشل فيمنعه من مواصلة جهوده.

26) محترم لذاته.

27) يحدد أهدافه وخططه المستقبلية بشكل مناسب.

28) موضوعي في تفكيره.

29) متكيف اجتماعيا.

30) جريء ومستقر انفعاليا.

31) يحب الخبرات الجديدة.

32) متعاون مع الجماعة[1].

عاشرا: قواعد الطموح الناجح في الحياة:

هذه مجموعة من القواعد التي تفيد في تحقيق الطموح الناجح في الحياة:

1) استمع للنصائح المفيدة من أقربائك وأصدقائك المخلصين، واستشرهم في أمور حياتك، إنهم يقدمون لك خبرة سنين بما فيها من نجاح وفشل.

[1] الحلبي حنان خليل: **مستوى الطموح ودوره في العلاقات الزوجية**، دراسة ميدانية في مدينة دمشق. رسالة ماجيستير غير منشورة. جامعة دمشق. (2000)، ص 59.

2) لا تغضب إذا انتقدك شخص ما ذو خبرة أكبر منك بل حاول أن تعدل سلوكك وأسلوبك في الحياة، إذا اتضح لك إخلاص هذا النقد، فأنت جزء من مجتمعك ولا قيمة لوجود الإنسان إذا عاش منفصلا عن الآخرين، وكن متواضعا ومدركا أن كل إنسان معرض للخطأ.

3) لا يكفي أن تستمتع إلى نقد الآخرين فقط، بل تعلم النقد الذاتي، وهذا يعني أن تكون لك القدرة على الحكم على سلوكك بطريقة موضوعية، والنقد الذاتي يحتاج إلى تدريب، بأن تحاسب نفسك يوميا على كل ما صدر منك، وحكم ضميرك في كل ما تفعل، خاصة في تعاملك مع الآخرين.

4) كن راغبا في التقدم باستمرار، وعدم الإكتفاء بما حققته حتى الوقت الحاضر، ولتحقيق هذا عليك بوضع أهداف يمكن تحقيقها، ويعني تحقيق الأهداف أنك أحرزت نجاحا في مجال معين.

5) إن الإنسان الناجح كلما حقق شيئا، اشتاق لما هو أعلى وأفضل منه.

6) إن الطموح هو الوسيلة التي تستمر بها عجلة الحياة في تقدم مستمر، وليكن طموحك لأجل نفسك، وكذلك لخدمة المجتمع الذي تعيش فيه.

7) كن واقعيا مدركا لقدراتك، والطموح يختلف تماما عن أحلام اليقظة[1].

ومن جهة أخرى وحتى يقوم التلميذ بعمل ما ولتحقيق طموحه، فإنه توجد عدة عوامل تحدد دافعيته:

أ) إدراك قيمة العمل المطلوب القيام به.

ب) إدراك قدرته على القيام بذلك العمل والتحكم فيه.

ت) وجود قلق كإحدى مستويات الثقة المرتفعة الذي يرفع من درجة الدافعية لدى التلميذ.

ث) الثقة تولّد نوعاً من الدافعية حيث تساعد التلميذ على اتخاذ قرار مواصلة الدراسة وأيضا تساعده على تحديد توجّهه الإنتقائي (حول تخصص دراسي أو وظيفة معينة)[2].

إن الطموح مبني على فهم الشخص لقدراته وإمكانياته وواقعه، وينطلق لما يريد تحقيقه، ولا بد أن يتصف الطموح بالواقعية، حتى تستطيع أن تضع لنفسك أهدافا تناسب قدراتك، وحدد المشكلات التي تواجهك بحجمها الحقيقي، وابحث عن الحلول البديلة لها واختر الحل الأكثر ملاءمة لحل المشكلة.

الحادي عشر: دور مستوى الطموح في بناء الشخصية العملية والناجحة في المجتمع:

في المجتماعات الماضية كان تأثير مستوى الطموح في بناء الشخصية تأثيرا ضعيفا حيث كان للشخص دور محدد يعرفه سلفا للقيام به في المستقبل، والقليل من الأفراد من يطمح في أن يعمل أكثر مما هو متوقع منه فمثلا ابن العامل لا يطمح إلا أن يكون عاملا، وابن الموظف سوف يكون بالتأكيد موظفا فهو لا يطمح في أن يصل إلى درجة أعلى من التي وصل إليها أبوه. إن تكوين المجتمع القديم يشجع على بقاء الفرد في المكان

[1] أ. د. عمرو حسن بدران أحمد: **الشخصية الطموحة**. المنصورة: (مكتبة الإيمان)، دار جزيرة الورد للنشر، (د. سنة)، ص ص 17 – 18.

[2] Noémi Berlin, Louis Lévy-Garboua, Claude Montmarquette (2012). **Linfluence de l'origine sociale sur le niveau d'aspiration et la réussite scolaire.** Rapport de projet (RP-07), Montréal. P. 31.

المرسوم له من قبل، فالفرد يعيش في حالة خالية من الأهداف أي أن هدفه هو عدم الوصول إلى هدف بل إلى المكانة نفسها المرسومة له مسبقا.

أما في المجتماعات الحديثة فإن الأبناء يتلقون من التشجيع والدفع مما يجعلهم يحاولون التمييز في الاختيار كما ينمي لديهم الطموح اللازم ليصبحوا مختلفين عن آبائهم أو الأشخاص المحيطين بهم سواء كان هذا التمييز في الجانب السوي أو في الجانب الشاذ، ومن أخطر الأمراض التي تصيب المجتمع استسلام الفرد وعدم قيامه بمحاولة لتحقيق أي هدف من أهدافه نتيجة للضغط الممارس عليه من قبل هذا المجتمع أما في حال تحسن مستوى الطموح عند الأفراد فإن هذا يدفع إلى التقدم في بناء المجتمع لتحقيق المزيد من الطموح والأهداف؛ أما فيما يخص الفرد فإن ارتفاع مستوى الطموح عنده يؤدي إلى ارتفاع درجة التمايز عنده أيضا إضافة إلى قيامه بدور هام في تنوع الجهد وتحديد مستواه، وكذلك في إحداث شحنات موجبة أو سالبة في القوى النفسية اللازمة لتحقيق الهدف، كما يشكل بعدا أساسيا في تكوين البيئة النفسية للفرد ومجال نشاطه على أساس أن توقعات الفرد في النجاح أو الفشل هي التي سوف تحدد قوة اندفاعه تجاه هدفه وخاصة أن هذه التوقعات تقوم على أساس معرفة الهدف[1].

I. ضروريات النجاح كتنمية لمستوى الطموح لدى التلميذ:

يعتقد كثير من التلاميذ والطلبة أنهم سيرسبون في الإمتحانات لكونهم غير أذكياء، وهذا الإعتقاد خاطىء إلى حد كبير، إذ أثبتت الدراسات التربوية الحديثة أن رسوب الطلبة يعود إلى الجهل في معرفة ضروريات النجاح الأساسية، والتي تشمل ما يلي:

1) القابلية والفاعلية للتعلم.

2) الرغبة الصّادقة التي تنمو بدورها مع الفهم الصريح للهدف من الدراسة.

3) أساليب الدراسة الناجحة الصحيحة، وطريقة تطويرها.

وقد أضاف (كولن وودلي) في كتابه (كيف تُحضّر نفسك للإمتحان) عناصر أخرى ضرورية للنجاح، منها:

4) الرغبة في الدراسة، وعدّها العصا السحرية، والأساس في النجاح.

5) تنظيم الوقت، ويعني تنظيم وقت الدراسة، والتعود عليها في حياة الطالب الشخصية أثناء الدراسة، إذ أن عدم القيام بهذا العنصر قد يؤدي إلى الفشل الذريع في الدراسة.

6) الثقة بالنفس، وعدم إيهامها بصعوبة مواد الدراسة.

7) الطموح، وهو عنصر مهم للتقوية والتحصيل الدراسي.

8) حبّ الاستطلاع، بحيث لا يتوانى الطالب عن الاستفسار من معلمه أو زميله في الدراسة حول موضوع يجهله.

---

[1] غالب بن محمد علي المشيخي: **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف**، (أطروحة دكتوراه)، كلية التربية، جامعة أم القرى، (2009)، ص 104.

9) اتزان الشخصية، وهو عنصر مهم لتحديد علاقات الطالب بمعلميه وزملائه.

10) القدرة على التعلم (أو ما يسمى بالذكاء).

فالطالب الذي يرغب بالنجاح، عليه أن يطبق المبادىء الضرورية للنجاح بأمانة وصدق من أجل نبذ عقدة الفشل، وتنمية الثقة بقابلية عقله للنّمو والتطور[1].

خلاصة:

إن لمستوى الطموح دوراً هاماً في حياة الأفراد عامة والتلاميذ خاصة في مشوارهم الدراسي، إذ يعد بمثابة حافز قوي يدفع المتعلمين للقيام بسلوكيات معينة للوصول إلى طموحاتهم المستقبلية، هذا من جهة ولكل واحد منا طموح معين يضعه أمامه ويسعى لتحقيقه من جهة أخرى، وما أشرنا إليه في هذا الفصل من (مفهوم الطموح وأهميته وعوامل نموه، والنظريات المفسرة له، والعوامل المؤثرة فيه، وكيفية قياسه، وسمات الشخص الطموح) يساعد الأساتذة والمعلمين في رفع من مستويات طموح تلاميذهم.

[1] د. جمعة أحمد أسعد، (1998). **ضروريات النجاح**، رسالة المعلم – الأردن، مج (39)، ع (1)، ص ص 78.

الفصل الرابع

الدراسات والبحوث السابقة

تمهيد

أولا: الدراسات التي تناولت الكفاءة الاجتماعية

التعليق على الدراسات الخاصة بالكفاءة الاجتماعية

ثانيا: الدراسات التي تناولت الدافعية للتعلم

التعليق على الدراسات الخاصة بالدافعية للتعلم

ثالثا: الدراسات التي تناولت مستوى الطموح

التعليق على الدراسات الخاصة بمستوى الطموح

رابعا: مقارنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية

خلاصة

تمهيد:

في هذا الفصل سنتناول أهم وأبرز الدراسات السابقة والبحوث المشابهة لدراستنا والتي تناولت علاقة هذه المتغيرات بعضها ببعض تارة، أو تناولها لهذه المتغيرات كل على حدة أو علاقاتها بمتغيرات أخرى، ومن هذه الدراسات (عربية وأجنبية)، والتي استطعنا البحث فيها والتي كان لها علاقة بموضوع بحثنا، كما قسمنا في هذا الفصل الدراسات السابقة إلى ثلاث محاور رئيسية هي:

أولا: الدراسات التي تناولت الكفاءة الاجتماعية، ثم التعقيب عليها ومقارنتها بدراستنا.

ثانيا: الدراسات التي تناولت الدافعية للتعلم، ثم التعقيب عليها ومقارنتها بدراستنا.

ثالثا: الدراسات التي تناولت مستوى الطموح، ثم التعقيب على هذه الدراسات ثم مقارنتها بدراستنا.

أولا: الدراسات التي تناولت الكفاءة الاجتماعية:

I. الدراسات العربية:

1) دراسة فاطمة عبد الله محمد علي عريف (2013):

هدفت هذه الدراسة تحت عنوان: "دراسة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والترابط الأسري لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة بالسعودية (دراسة وصفية)" إلى التعرف على الفروق بين الكفاءة الاجتماعية والترابط الأسري السليم، والتعرف ما إذا كان هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الاجتماعية والترابط الأسري لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية، وقد تم ذلك من خلال تطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية (ساراسون، هاكر، باشام، 1985). وكذلك مقياس الترابط الأسري وذلك على عينة تتكون من (30 طالبة) من مدارس البشرى الأهلية بمكة المكرمة من المرحلة الثانوية تراوحت أعمارهن ما بين (17 و 19 عاما) وقد تم اختبارهن بطريقة عشوائية روعي في اختيار العينة التجانس في المستوى التعليمي والثقافي والاجتماعي والإقتصادي وذلك للتحقق من صحة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الاجتماعية والترابط الأسري. هذا وقد تم استخدام أساليب إحصائية للمقارنة بين نتائج مقياس الكفاءة الاجتماعية ومقياس الترابط الأسري وعلى رأسها (المتوسط الحسابي – الانحراف المعياري – معامل الارتباط – قيمة الدلالة "P-value")، وقد أشارت النتائج إلى وجود دلالة إحصائية بين الكفاءة الاجتماعية والترابط الأسري. وتوصلت الدراسة إلى أن الكفاءة الاجتماعية لدى المراهقين لها تأثير بالغ الأهمية على الترابط الأسري وبالتالي فإن الترابط الأسري له أثر ملحوظ في حياة المراهقين وفي بناء علاقاتهم الاجتماعية[1].

2) دراسة منى عيادة أحمد سليمان (2013):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين استخدام الأنترنت والإتزان الانفعالي والكفاءة الاجتماعية، وأثر بعض المتغيرات على استخدام الإنترنت مثل الجنس والمرحلة التعليمية وعدد ساعات استخدام الإنترنت. وتكونت عينة الدراسة من (600 مشارك من طلاب التعليم الثانوي العام والفني والتعليم الجامعي)، واستعانت الباحثة بالمنهج الوصفي الأرتباطي المقارن، وضمت أدوات البحث استمارة بيانات شخصية، ومقياس الاستخدام المشكل للإنترنت، ومقياس الكفاءة الاجتماعية، ومقياس الاتزان الانفعالي، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين الاستخدام المشكل للإنترنت والاتزان الانفعالي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فئات الدراسة على مقياس الاستخدام المشكل للإنترنت، فكان متوسط درجات طلاب التعليم الثانوي الفني أعلى، تلاه متوسط درجات طلاب الثانوي العام ثم

[1] عريف، فاطمة عبد الله محمد، (2013). **دراسة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والترابط الأسري لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة بالسعودية: دراسة وصفية**. دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية، ع (36)، ص ص 27 – 38.

متوسط درجات طلاب الجامعة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الاستخدام المشكل للإنترنت والكفاءة الاجتماعية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الاجتماعية والاتزان الانفعالي، ووجود فروق ذات دلالة في متوسطات درجات الاستخدام المشكل للإنترنت طبقا لعدد ساعات استخدام الإنترنت. وانتهت الدراسة إلى أن للاستخدام المشكل للإنترنت آثار سلبية على الاتزان الانفعالي والكفاءة الاجتماعية[1].

3) دراسة إيمان عبد الوهاب محمود (2012):

أجرت الباحثة دراسة بعنوان: "الدمج الاجتماعي لتحقيق الكفاءة الاجتماعية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم".

هدف الدراسة: أجريت هذه الدراسة بهدف التعرف على العلاقة بين الدمج الاجتماعي لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتحقيق الكفاءة الاجتماعية.

عينة الدراسة: تم تطبيق الدراسة على مدرستين من إدارة تعليمية واحدة، مدرسة طبقت نظام الدمج وأخرى لم تطبق هذا النظام لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بواقع (61) مفردة تم دمجهم، (58) مفردة من ذوي صعوبات التعلم الذين لم يتم دمجهم.

المنهج والإجراءات: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بأسلوب المسح الاجتماعي.

أدوات جمع البيانات: اعتمدت الدراسة على عدة أدوات هي: مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم؛ اختبار القدرة العقلية؛ استمارة المستوى الاجتماعي والإقتصادي للأسرة؛ مقياس الكفاءة الاجتماعية.

نتائج الدراسة: صحة الفرض الرئيس الأول وما يحويه من فروض فرعية وهي كالآتي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين تم دمجهم، على مقياس الكفاءة الاجتماعية، وأيضا عدم صحة الفرض الثاني لها، حيث تبين أن الدمج الاجتماعي أدى إلى زيادة الكفاءة الاجتماعية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم[2].

4) دراسة ماهر عبد الرزاق سكران (2011):

في دراسة قام بها الباحث تحت عنوان "سلوك الإخلال بالنظام المدرسي وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى طلاب التعليم الثانوي".

أهداف الدراسة والمنهج المستخدم: التعرف على علاقة سلوك الإخلال بالنظام المدرسي بالكفاءة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، التعرف على الفروق في سلوك الإخلال بالنظام المدرسي لدى الذكور

---

[1] سليمان، منى عيادة أحمد، (2013). **استخدام الإنترنت وعلاقته بالاتزان الانفعالي والكفاءة الاجتماعية لدى فئات متباينة في محافظة شمال سيناء**، مجلة القراءة والمعرفة – مصر، ع (135)، ص ص 69 – 93.

[2] د. محمود إيمان عبدالوهاب، (2012). **الدمج الاجتماعي لتحقيق الكفاءة الاجتماعية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم**، دراسات نفسية – مصر، مج (22)، ع (1)، ص ص 75 – 103.

والإناث من طلاب المرحلة الثانوية، التعرف على الفروق في الكفاءة الاجتماعية لدى الذكور والإناث من طلاب المرحلة الثانوية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي المقارن.

عينة الدراسة: حيث يضم هذا البحث عينة مقدارها (150) طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية الفنية. ممن تتوافر فيهم الشروط الآتية: (في الصف الثاني الثانوي الفني – لا يعاني من اضطرابات عقلية أو بصرية أو جسدية، ممن هم في العمر الزمني ما بين "16 و17" سنة، من المخلين بالنظام داخل الفصل المدرسي).

أدوات الدراسة: استخدم الباحث لجمع بياناته الأدوات التالية: مقياس سلوك الإخلال بالنظام، ومقياس الكفاءة الاجتماعية.

نتائج الدراسة: جاءت نتائج الدراسة على النحو التالي: وجود ارتباط دال بين أبعاد الكفاءة الاجتماعية (التوافق الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي) والدرجة الكلية مع سلوك الإخلال بالنظام داخل الفصل المدرسي. كما توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات المجموعتين عند مستوى دلالة 0,001 لصالح الذكور. بمعنى تفوق الذكور عن الإناث في سلوك الإخلال بالنظام المدرسي من طلاب المرحلة الثانوية الفنية. وأخيرا تفوق الذكور عن الإناث في الكفاءة الاجتماعية من طلاب المرحلة الثانوية الفنية[1].

5) دراسة سحر عبد الفتاح خير الله (2011):

قام بدراسة "فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم".

أهداف الدراسة: فقد استهدفت الدراسة إلى: تحسين الكفاءة الاجتماعية، والتأكد من مدى فاعلية البرنامج الانتقائي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم، وكذا التحقق من استمرارية التحسن على نفس مجموعة الدراسة المعاقين عقليا القابلين للتعلم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (7) أفراد ذكور من المعاقين عقليا فئة القابلين للتعلم وتتراوح نسبة ذكائهم ما بين (50 و 709) من تلاميذ المرحلة الإبتدائية تتراوح أعمارهم بين (12 و 15) عام.

نتائج الدراسة: أسفرت الدراسة الحالية عن مجموعة من النتائج أبرزها: وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لمجموعة أفراد عينة الدراسة، في مقياس الكفاءة الاجتماعية في بعد القدرة على حل المشكلات الاجتماعية البسيطة بعد تطبيق البرنامج لصالح (القياس البعدي)، بينما لم توجِد الدراسة فرقاً دالاً إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين البعدي وبعد انتهاء البرنامج ومضي شهر لمجموعة أفراد عينة الدراسة في مقياس الكفاءة الاجتماعية في أبعاده الأربعة، كما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين

[1] أ. د. سكران ماهر عبدالرزاق، (2011). **سلوك الإخلال بالنظام المدرسي وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى طلاب التعليم الثانوي: مع تصور مقترح لدور الأخصائي الاجتماعي في مواجهة سلوك الإخلال بالنظام المدرسي**، المؤتمر العلمي الدولي الرابع والعشرون للخدمة الاجتماعية (الخدمة الاجتماعية والعدالة الاجتماعية) – مصر، مج (7)، ص ص 3134 – 3204.

متوسطي رتب درجات القياسين البعدي وبعد مضي شهر من انتهاء البرنامج لمجموعة أفراد عينة الدراسة، في مقياس الكفاءة الاجتماعية في بعد القدرة على حل المشكلات الاجتماعية البسيطة[1].

6) دراسة خالد محمود عبدالوهاب (2009):

وفي دراسة أخرى قام بها الباحث في إطار (برامج الرعاية المستمرة وفاعليتها) والتي تندرج تحت عنوان "برامج الرعاية المستمرة وفاعليتها في تنمية الصحة النفسية والشعور بالكفاءة الاجتماعية لدى عينة من مرضى الإدمان" وهي دراسة نفسية تتبعية مقارنة.

أهداف الدراسة والمنهج المستخدم: تحدد الهدف العام لهذه الدراسة حول التعرف إلى أي مدى يمكن لبرامج الرعاية المستمرة أن تساهم في تنمية أبعاد الصحة النفسية والشعور بالكفاءة الاجتماعية لدى مرضى الإدمان. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة تكونت من 200 فرد من مرضى الإدمان (100 من المستمرين في برنامج الرعاية المستمرة لمدة ستة أشهر، 100 من المرضى الملتحقين ببرنامج العلاج الأساسي).

أدوات الدراسة: مقياس الصحة النفسية، ومقياس الشعور بالكفاءة الاجتماعية.

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى العديد من النتائج الهامة منها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مدمني المواد المخدرة بشكل عام (مرضى جدد ومتعافين) والأسوياء في مقياس الصحة النفسية، واختبار الشعور بالكفاءة الاجتماعية لصالح مجموعة الأسوياء، ووُجدت كذلك فروق ذات دلالة إحصائية بين مرضى الإدمان حديثي العلاج والمتعافين من الإدمان لمدة ستة أشهر في مقياس الصحة النفسية واختبار الشعور بالكفاءة الاجتماعية لصالح مجموعة المتعافين. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المتعافين في كل من التطبيق الأول (قبل بداية برامج الرعاية المستمرة)، والتطبيق بعد ثلاثة أشهر من الالتحاق ببرنامج الرعاية المستمرة لصالح التطبيق الثاني. وأخيرا وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المتعافين في التطبيق بعد ثلاثة أشهر، والتطبيق بعد ستة أشهر من الالتحاق ببرنامج الرعاية المستمرة لصالح التطبيق الأخير[2].

7) دراسة فاتن خميس محمد عرفة (2008):

قامت الدكتورة في دراسة تحت عنوان "فعالية برامج العمل مع الجماعات في تنمية الكفاءة الاجتماعية لأطفال المؤسسات الإيوائية" في دراسة تقويمية مطبقة على المؤسسات الإيوائية بمحافظة القاهرة.

أهداف الدراسة والمنهج المستخدم: انطلقت الدراسة من الأهداف التالية: تحديد مفهوم وأهداف الكفاءة الاجتماعية لجماعات الأطفال بالمؤسسات الإيوائية، تحديد المهارات والتكنيكات المهنية التي يمكن استخدامها خلال برامج العمل مع الجماعات لتنمية الكفاءة الاجتماعية للأطفال، وكذا تحديد أهم الاعتبارات والعوامل

---

[1] د. خير الله سحر عبد الفتاح وآخرون، (2011). **فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم**، مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر، مج (22)، ع (85)، ص ص 343.

[2] د. عبدالوهاب خالد محمود، (2009). **برامج الرعاية المستمرة وفاعليتها في تنمية الصحة النفسية والشعور بالكفاءة الاجتماعية لدى عينة من مرضى الإدمان دراسة نفسية تتبعية مقارنة**، دراسات نفسية – مصر، مج (19)، ع (3)، ص ص 519 – 573.

التي يجب مراعاتها من قبل الأخصائيين الاجتماعيين عند تنمية الكفاءة الاجتماعية عند الأطفال بالمؤسسات الإيوائية ، وأخيرا وضع برنامج مقترح لزيادة الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين في برنامج طريقة العمل مع الجماعات لتنمية الكفاءة الاجتماعية للأطفال. واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج المسحي.

عينة الدراسة: جميع الأخصائيين الاجتماعيين العاملين مع الجماعات بالمؤسسات الإيوائية وبلغ عددهم (37) أخصائي اجتماعي.

أدوات الدراسة: اعتمدت الباحثة على استمارة خاصة لجميع الأخصائيين العاملين ببعض المؤسسات الإيوائية لمحافظة القاهرة (استمارة مفهوم الكفاءة الاجتماعية). والأساليب التدريبية والتكنيكات المستخدمة في البرنامج (المحاضرات، الندوات، المناقشة الجماعية، حالات دراسية، التدريبات الميدانية، لعب الأدوار، الوسائل السمعية البصرية، الرحلات).

نتائج الدراسة: قد أشارت النتائج إلى ما يلي:

سلبية المؤسسات الإيوائية في بعض الأمور المتعلقة بممارسة البرامج ومنها نظام القوالب الجامدة بسبب التعليمات والروتين التي تؤثر على الأطفال وتحديد شروط معقدة لممارسة البرامج[1].

8) دراسة جمال أبو مرق (2008):

حيث قام الباحث بدراسة "العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والإتجاه نحو دمج المتفوقين والموهوبين في المدارس الحكومية من منظور طلبة جامعة الخليل".

أهداف الدراسة والمنهج: وهدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في كل من الكفاءة الاجتماعية والاتجاه نحو دمج المتوفوقين والموهوبين في المدارس الحكومية وفقا لمتغيري النوع، ونوع الكلية، والتفاعل بينهما، واستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي.

عينة الدراسة: تألفت العينة من (100) طالب وطالبة، منهم (53) طالب، (47) طالبة، وجميعهم من طلبة الكليات العلمية والأدبية في الفصل الدراسي الثاني 2008/2007.

أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس الكفاءة الاجتماعية من إعداد (حبيب، 2003) ومقياس الاتجاه نحو دمج المتفوقين والموهوبين في المدارس الحكومية، إعداد (شقير، 2003).

نتائج الدراسة: وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتي: الدرجة الكلية للكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة كانت متوسطة. كما تبيّن أن الدرجة الكلية لاتجاهات الطلبة نحو دمج المتفوقين والموهوبين في المدارس الحكومية (إيجابية). وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الاجتماعية واتجاه الطلبة نحو دمج المتفوقين والموهوبين في المدارس الحكومية. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة

[1] د. عرفة فاتن خميس محمد. نفس المرجع السابق، ص ص 681 – 739.

بين الذكور والإناث لصالح الإناث. بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير نوع الكلية والتفاعل بين النوع ونوع الكلية[1].

9) دراسة رضا مسعد الجمال (2006):

وفي دراسة أخرى تحت عنوان "الذكاء الوجداني للأمهات وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لأبنائهم"، وهذا بهدف التعرف على: تقدير الكفاءة الاجتماعية للأطفال وكذا التعرف على الأمهات الذين لديهم درجات ذكاء وجداني مرتفعة، والتعرف كذلك على شكل العلاقة بين الأمهات ذات الذكاء الوجداني المرتفع ومستوى الكفاءة الاجتماعية لأطفالهم. واستخدم الباحث المنهج الوصفي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (543) طفل وطفلة ولكن الذين استكملوا الاستجابات كانوا (504) طفل وطفلة؛ واشتملت عينة البحث كذلك على أمهات الأطفال وهم (504) أم.

أدوات الدراسة: مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية ومقياس نسبة الذكاء الوجداني.

نتائج الدراسة: إن الأمهات التي تتمع بذكاء وجداني مرتفع يكون أطفالهم على قدر كبير من الكفاءة الاجتماعية حتى أنه يمكن القول أن الذكاء الوجداني للأمهات مسئول عن الكفاءة الاجتماعية لأطفالهم وذلك بنسبة (88,2%)[2].

10) دراسة أحمد محمد نصر (2006):

وقد كانت الدراسة تحت عنوان "الفروق في أبعاد الكفاءة الاجتماعية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين" وهي دراسة تحليلية مقارنة من منظور الخدمة الاجتماعية.

أهداف الدراسة والمنهج المستخدم: وهدفت الدراسة إلى التعرف على الكشف عن تأثير كل من نوع العينة ونوع الجنس وتفاعلاتهما على أبعاد الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وكذا وضع تصور لدور الأخصائي الاجتماعي في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من منظور خدمة الفرد. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي المقارن.

عينة الدراسة: اشتملت عينة البحث من (75) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي.

أدوات الدراسة: اختبار القدرة العقلية (للأعمار 9 – 11 سنة)، اختبار المسح النيورولوجي السريع، مقياس تقدير سلوك التلميذ، قائمة ملاحظة سلوك الطفل، اختبار تشخيص صعوبات التعلم في القراءة، مقياس المستوى الاجتماعي الثقافي الاقتصادي، اختبار تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات، ومقياس الكفاءة الاجتماعية.

---

[1] أبو مرق جمال، (2008). **الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالاتجاه نحو دمج المتفوقين والموهوبين في المدارس الحكومية من منظور طلبة جامعة الخليل**، مجلة كلية التربية بالاسكندرية – مصر، مج (18)، ع (1)، ص ص 114 – 150.

[2] د. الجمال رضا مسعد، (2006). **الذكاء الوجداني للأمهات وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لأبنائهم**، دراسات الطفولة – مصر، مج (9)، ع (32)، ص ص 53 – 60

نتائج الدراسة: وجود تأثير دال لنوع العينة "مجموعة ذوي صعوبة التعلم في القراءة، مجموعة ذوي صعوبة التعلم في الرياضيات، العاديين في الكفاءة الاجتماعية؛ وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم "القراءة، الرياضيات" وأقرانهم العاديين لصالح أقرانهم العاديين في "توجيه الخدمة والتأثير والقدرات الجماعية والقيادة والدرجة الكلية. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين "الذكور" وأقرانهم ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات من الإناث، فقد كانت الفروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور العاديين والإناث ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات[1].

11) دراسة عبد الحميد محمد علي (2006):

والذي تتناول دراسته "الكفاءة الاجتماعية والقلق لدى التلاميذ المتخلفين عقليا في مدارس التربية الفكرية وأقرانهم في الفصول الملحقة بالمدارس العادية وهي دراسة مقارنة".

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف على علاقة نوع الرعاية بمتغيرات الكفاءة الاجتماعية ومستوى القلق لدى التلاميذ المتخلفين عقليا سواء الملتحقين بمدارس خاصة بالتربية الفكرية أو فصول ملحقة بالمدارس العادية وعلاقة ذلك بنوع جنس الطفل.

عينة الدراسة: تكونت من (113 تلميذ وتلميذة من المتخلفين عقليا المتواجدين بمدارس التربية الفكرية).

أدوات الدراسة: مقياس "والكر – مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي "صورة الأطفال"، قائمة ملاحظة القلق للمتخلفين عقليا (من وجهة نظر المعلم).

نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05)، (0,01) بين الذكور المندمجين وغير المندمجين في مكونات الكفاءة الاجتماعية، ولصالح الذكور المندمجين؛ ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0,05) بين الإناث المندمجات وغير المندمجات في مكونات الكفاءة الاجتماعية (السلوك المفضل لدى المعلم، السلوك المفضل لدى الأقران، سلوك التوافق المدرسي، الدرجة الكلية للمقياس) لصالح الإناث المندمجات. بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور من التلاميذ المتخلفين عقليا المندمجين وغير المندمجين في القلق. وأخيرا عدم وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ المتخلفين عقليا غير المندمجين، والقلق لديهم[2].

12) دراسة أسامة محمد الغريب (2005):

في دراسة للباحث وآخرين تحت عنوان "بعض مظاهر اضطراب مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي التعاطي المتعدد والكحوليين"، وهي تنتظم ضمن بحوث علم النفس الاجتماعي الإكلينيكي حيث تمثل دراسة اضطراب الكفاءة الاجتماعية جزءا من دراسات التفاعل الاجتماعي، وتكوين العلاقات مع الآخرين.

---

[1] د. نصر أحمد محمد، (2006). **الفروق في أبعاد الكفاءة الاجتماعية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين: "دراسة تحليلية مقارنة من منظور الخدمة الاجتماعية "**، مجلة كلية التربية – جامعة طنطا – مصر، مج (1)، ع (35)، ص ص 605 – 660.

[2] أ. د. علي عبد الحميد محمد، (2006). **الكفاءة الاجتماعية والقلق لدى التلاميذ المتخلفين عقليا في مدارس التربية الفكرية وأقرانهم في الفصول الملحقة بالمدارس العادية: دراسة مقارنة**، مجلة الإرشاد النفسي – مصر، ع (20)، ، ص ص 161 – 212.

أهداف الدراسة والمنهج: يسعى هذا البحث إلى: الكشف عن بعض مظاهر اضطراب مهارات الكفاءة الاجتماعية، وكذا الكشف عن الفروق بين ذوي التعاطي المتعدد والكحوليين، وكذلك الكشف عن أكثر متغيرات الكفاءة الاجتماعية تمييزا بين المتعاطين وغير المتعاطين من جهة وبين ذوي التعاطي المتعدد والكحوليين من جهة أخرى، والكشف أيضا عن إسهام متغيرات توكيد الذات والتواصل الاجتماعي وحل المشكلات الاجتماعية في التنبؤ بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينات الدراسة. والمنهج المستخدم هو شبه التجريبي المقارن.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على 314 مشاركا موزعين على أربع مجموعات.

أدوات الدراسة: أما فيما يتعلق بالأدوات المستخدمة في البحث فكان يضم اختبارات: توكيد الذات، وحل المشكلات الاجتماعية، والتواصل الاجتماعي، والتوافق الاجتماعي، واستمارة البيانات الأولية، وكل هذه الأدوات كانت من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: هناك فروق دالة بين مجوعة التعاطي المتعدد والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لاستخبار توكيد الذات ومقاييس: الاحتجاج والمواجهة الاجتماعية والتعبير عن المشاعر بحرية انفعالية، كما أن هناك فروق دالة بين مجموعة الكحوليين،و المجموعة الضابطة على مقياس المواجهة الاجتماعية. كما توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعة التعاطي المتعدد والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لمهارات التواصل الاجتماعي، وكذلك في مقاييس الحساسية الانفعالية والاجتماعية والضبط الاجتماعي. وتوجد كذلك فروق بين مجموعة الكحوليين، والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لمهارات التواصل الاجتماعي، ومقاييس الحساسية الانفعالية، والتعبير والضبط الاجتماعي، والحساسية الاجتماعية. وأخيرا وُجدت فروق جوهرية بين مجموعتي التعاطي المتعدد للمواد النفسية والكحوليين، والمجموعتين الضابطتين سواء على مستوى الدرجة الكلية لاختبار حل المشكلات الاجتماعية، أم على مستوى جميع مقاييسه الفرعية[1].

13) دراسة إبراهيم محمد المغازي (2004):

حيث أجرى الباحث دراسته تحت عنوان "الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية".

أهداف الدراسة: وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة جوانب الكفاءة الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية، الشعب الأدبية والشعب العلمية، والمقارنة بينهم في الكفاءة الاجتماعية، وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، فضلا عن معرفة الفروق بين الجنسين في مستوى الكفاءة الاجتماعية.

عينة الدراسة: وتضمنت العينة (102) من طلبة وطالبات كلية التربية ببور سعيد.

أدوات الدراسة: واشتملت أدوات الدراسة على اختبار الكفاءة الاجتماعية.

---

[1] د. أسامة محمد الغريب وآخرون، (2005). **بعض مظاهر اضطراب مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي التعاطي المتعدد والكحوليين**، مجلة دراسات عربية في علم النفس – مصر، مج (4)، ع (1)، ص ص 165 – 172.

الأساليب الإحصائية المتبعة: المتوسط، الانحراف المعياري معامل الارتباط، اختبار (ت) T.test المستقلة.

نتائج الدراسة: كشفت نتائج الدراسة عن: وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى الطلاب. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الكفاءة االجتماعية والتحصيل الدراسي لصالح الإناث[1].

14) دراسة محمد أحمد إبراهيم غنيم (2001):

والتي هدفت في دراسة عاملية إلى التعرف على "الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية وتقدير الذات وتوقع الكفاءة الذاتية"، وبلغت عينة الدراسة (191) طالبا، كما اعتمدت الدراسة على أساليب جمع البيانات التالية (مقياس الذكاء الوجداني، مقياس تقدير الذات، استبانة توقع الكفاءة الذاتية، ومقياس المهارات الاجتماعية) وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: الذكاء الوجداني قدرة عامة يتضمن مهارات فرعية يوجد بينها ارتباطات عالية، وله مستويات ثلاثة (مرتفع – متوسط – منخفض)، حيث يتميز ذوي المستوى المرتفع بتقدير ذات عالي وهم أكثر توقعا لكفاءاتهم الذاتية وأكثر قدرة على استخدام المهارات الاجتماعية في التعامل مع الآخرين عن غيرهم من ذوي الذكاء المتوسط والمنخفض[2].

15) دراسة مجدي عبد الكريم حبيب (1990):

وكانت تحت عنوان "الخصائص النفسية لذوي الكفاءة الاجتماعية: دراسة ميدانية".

أهداف الدراسة: التعرف على أثر كل من: المرحلة الدراسية، التخصص الدراسي والجنس على مستوى الكفاءة الاجتماعية. وكذا إيجاد الفروق بين مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي الكفاءة الاجتماعية في بعض أبعاد وجوانب الشخصية. وكذلك الكشف عن البنية الداخلية لسمات الشخصية لدى كل من: مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الاجتماعية.

عينة الدراسة: وبلغت عينة الدراسة (1000) طالب وطالبة من ثلاث مراحل دراسية مختلفة.

أدوات القياس: واستخدمت أدوات القياس الآتية لجمع البيانات (اختبار الكفاءة الاجتماعية، قائمة أيزنك للشخصية، اختبار البروفيل الشخصي واختبار كاتل للقلق).

الأساليب الإحصائية المتبعة: اختبار "ت"، اختبار "شيفيه"، معالات الارتباط، اختبار "Z".

نتائج الدراسة: وجود فروق دالة بين ذكور المراحل الدراسية الثلاث في مستوى الكفاءة الاجتماعية. ووجود فروق دالة بين الذكور والإناث في المراحل الدراسية الثلاث. وكذلك وجود فروق دالة بين طلاب القسم الأدبي، طلاب القسم العلمي بكل من المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية. وتوجد علاقة بين الكفاءة الاجتماعية

---

[1] د. المغازي، إبراهيم محمد. **نفس المرجع السابق.**

[2] أ. د. غنيم محمد أحمد إبراهيم، (2001). **الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية وتقدير الذات وتوقع الكفاءة: دراسة عاملية**، مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر، مج (12)، ع (47)، ص ص 44 – 77.

والخصائص النفسية للطلاب. وأخيرا توجد فروق دالة في جميع الخصائص النفسية لدى مجموعات الذكور وكذا مجموعات الإناث الثلاث المختلفة في مستوى الكفاءة الاجتماعية[1].

II. الدراسات الأجنبية:

16) دراسة رانتانان وآخرون (2012):

"استعراض الكفاءة الاجتماعية عند الأطفال المصابين بالصرع".

جاءت هذه الدراسة لاستعراض تعريفات الكفاءة الاجتماعية وطرائق تقييمها كما توفّر لمحة عامة عن النتائج الرئيسية لدى أطفال هذه الفئة. استخدم الباحثون في جل دراساتهم مجموعة من الاستبيانات والمقابلات العيادية لتقيم السلوك الاجتماعي لدى الأطفال المصابين بالصرع، كما أجريت عملية التدخل لعلاج الصرع، واستخدام الأدوية المضادة للصرع، العمليات الجراحية، والتدخلات النفسية، واستخدام مقاييس تقييم الكفاءة والمهارات الاجتماعية. ومن أهم نتائج هذا الاستعراض للأبحاث المختلفة؛ فقد جاءت كل الدراسات تركز على التكيف الاجتماعي ومعالجة مشاكل الأطفال المصابين بالصرع، كما جاءت هذه الدراسات لتعريف جوانب الكفاءة والمهارات الاجتماعية والأداء الاجتماعي كما جاءت في هذه الورقة البحثية بأنها توصي بالمزيد من الدراسات لمعرفة القدرات الكامنة وراء الكفاءة الاجتماعية مثل (المهارات والمعرفة الاجتماعية) بغية الحصول على تنمية الكفاءة الاجتماعية والعوامل الوقائية فيما بعد[2].

17) دراسة تران أليسيا وآخرون (2011):

كانت الدراسة تحت عنوان "التنشئة الاجتماعية الثقافية كوسيط للصداقات والكفاءة الاجتماعية".

بحثت هذه الدراسة على الدور المباشر للتنشئة الثقافية الاجتماعية والصداقات من نفس العرق، حيث أشار الباحث إلى أن الصداقات من نفس العرق سوف تكون مرتبطة بشكل كبير مع الكفاءة الاجتماعية، لأنها تحدد الهوية والإنتماء. وتكونت عينة الدراسة من 146 فرد كانت الإناث (95) بنسبة (61,6 %) والذكور (51) بنسبة (34,9 %) وكانت الغالبية العظمى من عينة المولودين بالولابات المتحدة بنسبة (61,6 %) وعددهم (90)، من منطقة هونغ (45,2 %) وعددهم (66)، الصينيون (11,6 %) وعددهم (17)، الفيتناميون (8,9 %) وعددهم (13)، الهنديون (8,2 %) وعددهم (12)، الكوريون (4,8 %) وعددهم (07) وأخيرا مناطق أخرى بنسبة (21 %) وعددهم (31). وتم استخدام مقياس التنشئة الاجتماعية الثقافية، ومقياس الكفاءة الاجتماعية. وكان من أهم نتائج الدراسة: أن الصداقات من نفس العرق ترتبط بدرجة كبيرة بالكفاءة الاجتماعية، كما أشارت النتائج إلى وجود تفاعلات بين الصداقات من نفس العرق وأبعاد التنشئة الاجتماعية الثقافية[3].

---

[1] حبيب مجدي عبد الكريم، **نفس المرجع السابق**، ص ص 129 – 155.

[2] K.Rantanen, K.Eriksson, P.Nieminen. (2012). **Social competence in children with epilepsy** – review. Epilepsy & Behavior, In Press, Corrected Proof, pp 1 – 9.

[3] Tran, Alisia G. T.T.; Lee, Richard M. ; (2011). **Cultural Socialization as a moderator of friendships and social competence.** Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, vol 17 (4), pp.456-461.

18) دراسة جارسيا وآخرون (2011):

"السياق المدرسي: الرضا الأسري والكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي عجز الانتباه واضطراب فرط النشاط (ADHD)".

تمثلت عينة الدراسة من الآباء والمعلمين والأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (8 و 12 سنة). واستخدمت لجمع البيانات الأدوات الآتية: مقياس تقييم الرضا الأسري الذي يتألف من 22 فقرة ومقياس تقييم السلوك الاجتماعي واستبيان تقييم سلوك الاطفال من وجهة نظر المعلمين والآباء. وكانت نتائج الدراسة كالتالي: لم تظهر اختلافات بين أسر الأطفال الذين يعانون من إعاقة والأسر من الأطفال دون الإعاقة، كما لم تكن هناك اختلافات بين المجموعتين تُعزى إلى (عمر الأبوين، المستوى التعليمي للوالدين)، كما أشارت النتائج إلى أن تصور وإدراك المعلمين لمشاكل الأقران لدى الأطفال المضطربين بفرط النشاط الحركي أكثر منه عند الأطفال الغير المضطربين، كما أن تصور المعلمين لـ "الاجتماعية الإيجابية" لدى الأطفال الغير المضطربين أفضل منه عند الأطفال المضطربين[1].

19) دراسة جراسيا أتيلي وآخرون (2010):

"أطفال الكفاءة الاجتماعية؛ نوعية العلاقات بين الأم – الطفل والأب – الطفل: مقاربة متعددة الأبعاد". تناولت هذه الدراسة العلاقة بين الآباء والأسلوب التفاعلي مع الأطفال في البيت وتحديد الكفاءة الاجتماعية للأطفال بين أقرانهم من حيث السلوك الاجتماعي الإيجابي، العدوانية، عزل السلوك الاجتماعي والنجاح في المدرسة. وكانت تضم عينة البحث 34 طفلا تتراوح أعمارهم بين (7 و 9 سنوات)، وأجريت التجربة داخل بيوت الأطفال وسجلت شريط فيديو خلال 10 تفاعلات على فترة ممتدة من أسبوعين وقد استخدمت تقنيات السوسيومتري التي تستند إلى ترشيحات الأقران لتقييم التوجهات السلوكية للأطفال والنجاح الاجتماعي في المدرسة. وجرى تحليل العلاقة البنيوية من فئات سلوك الوالدين والروابط بين هذه البنية والكفاءة الاجتماعية للأطفال. واستخدمت الأساليب الإحصائية التقليدية وتقنيات ويلكيكسون، الإنحدار الخطي. ومن أهم نتائج الدراسة: تفاعلات الوالدين الإيجابية تؤثّر إيجابيا في قدرات تفاعلات الأطفال الاجتماعية للنجاح داخل مجموعات الأقران[2].

20) دراسة موريس إلياس ونوريس ماينس (2008):

"الكفاءة الاجتماعية، الدعم الاجتماعي والتحصيل الدراسي عند أطفال المدارس الإبتدائية ذوي الدخل المنخفض في المناطق الحضرية".

---

[1] R. Garcia, P.Jara, D. Sanchez. (2011**). School Context : Family Satisfaction and Social Competence of Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder "ADHD".** Social and Behavioral Science, Vol (29), pp. 544 – 551.

[2] Grazia Attili, Patrizia Vermigli, and Antonio Roazzi, (2010). **Children's Social Competence, Peer Status, and the Quality of Mother-Child and Father-Child Relationships.** Psychology & Personality Development, vol.15 (1); pp23 – 33.

كان الهدف الرئيسي لهذه الدراسة، البحث عن العلاقات الموجودة بين الكفاءة العاطفية الاجتماعية والدعم الاجتماعي والنتائج الدراسية للمتعلمين الذين يعيشون في المجتمعات المحلية ذات الدخل المنخفض في المناطق الحضرية. وتكونت عينة الدراسة من (282) طالب من الصف الثالث من ستّ (06) مدارس إبتدائية في المجتمع الحضري (46 % ذكور و 54 % إناث). وقد استخدمت أداوت القياس التالية: مقياس تقييم المهارات الاجتماعية لقياس (التعاون، التوكيد وضبط النفس)، وقياس نتائج التحصيل الدراسي باستخدام بطاقة الدرجات للقراءة والرياضيات في بداية ونهاية العام الدراسي. وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي: وجود فروق بين الجنسين في الأداء الأكاديمي وفي الكفاءة العاطفية الاجتماعية وكذا في دعم الأقران، ولصالح الفتيات، كما أشارت النتائج إلى أن الدعم الاجتماعي يحدد نجاح المتعلم في المدرسة، كما أن للدخل دوراً في تحقيق الكفاءة الاجتماعية العاطفية ولتحقيق النجاح الأكاديمي[1].

III. التعليق على الدراسات السابقة الخاصة بالكفاءة الاجتماعية:

1) الأهداف:

لقد تباينت أهداف الدراسات السابقة الخاصة بالكفاءة الاجتماعية حيث هدفت دراسة لـ (فاتن خميس محمد عرفة، 2008) إلى تحديد مفهوم وأهداف الكفاءة الاجتماعية، كما هدفت دراسة لـ (مجدي عبد الكريم حبيب، 1990) إلى التعرف على الخصائص النفسية لذوي الكفاءة الاجتماعية، ومنها ما هدف إلى التعرف على نوع العينة ونوع الجنس وتفاعلاتهما على أبعاد الكفاءة الاجتماعية لـ (أحمد محمد ناصر، 2006)، ومنها ما درس العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والقلق لدى التلاميذ المتخلفين عقليا لـ (عبد الحميد محمد علي، 2006)، وفي دراسة أخرى لإيجاد العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسي لـ (إبراهيم محمد المغازي، 2004)، وفي دراسة لأسامة محمد الغريب (2005) هدف من خلالها إلى الكفشف عن مظاهر اضطراب مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي التعاطي المتعدد والكحوليين، وفي دراسة لـ (ماهر عبدالرزاق سكران، 2011) هدف من دراسته إلى التعرف على العلاقة بين سلوك الإخلال بالنظام المدرسي والكفاءة الاجتماعية، بينما هدفت دراسة أخرى لـ (سحر عبدالفتاح خير الله، 2011) إلى إيجاد مدى فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الكفاءة الاجتماعية، وفي دراسة لـ (راناتان وآخرون، 2012) هدفت إلى استعراض الكفاءة الاجتماعية عند المصابين بالصرع.

2) العينات:

كما تباينت كذلك أعمار أفراد العينة للدراسات السابقة، إذ تناولت أعمارا مختلفة (أطفال، تلاميذ في مراحل مختلفة من التعليم، مراهقون وشباب، طلاب الجامعة، أخصائيين اجتماعيين) وتناولت كلا الجنسين (ذكور وإناث)، أما عدد أفراد العينة فقد تباينت أحجام عينات الدراسات السابقة وذلك تبعا لنوع العينة

[1] Elias, Maurice J. ; Haynes, Norris M. (2008**). Social Competence, Social Support, and Academic Achievement in Minority, Low-Income, Urban Elementary School Children.** School Psychology Quarterly, Vol 23 (4), pp. 474 – 495.

وطبيعتها وأهداف الدراسة. فقد كانت أصغر عينة (07 تلاميذ) في دراسة لـ (سحر عبد الفتاح خير الله، 2011) لمعرفة فاعلية برنامج إرشادي لتحسبن الكفاءة الاجتماعية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم. وأكبر عينة بلغت (1000) في دراسة (مجدي عبد الكريم حبيب، 1990) لمعرفة الخصائص النفسية لذوي الكفاءة الاجتماعية.

3) الأدوات المستخدمة لجمع البيانات:

لقد اختلف معظم الباحثين في دراساتهم حول أنواع أدوات القياس لجمع البيانات فجلهم استخدم مقياس للكفاءة الاجتماعية وبعضهم استخدم استمارة لقياس مفهوم الكفاءة الاجتماعية وبعضهم الآخر استخدم مقياس "والكر – ماكونيل" للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي، وآخر استخدم مقياس الشعور بالكفاءة الاجتماعية وفي دراسة أخرى أُستخدم مقياس التنشئة الاجتماعية – الثقافية.

4) الوسائل الاحصائية:

أما بالنسبة للوسائل الاحصائية فقد أشار أغلب الباحثين في الدراسات السابقة إلى استخدامها فقد تباينت الوسائل الإحصائية بين المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل ارتباط بيرسون، تحليل التباين، اختبار "Z" اختبار "ت"، اختبار ويلكوكسون، الإنحدار الخطي والنسب المئوية.

5) النتائج:

لقد تباينت الدراسات في نتائجها التي توصلت إليها كذلك ، نتيجة لتباين أهداف بحوثها والعينات المختلفة والأدوات المستخدمة، فمن الدراسات من توصلت إلى أنه توجد فروق بين ذكور المراحل الدراسية الثلاث في مستوى الكفاءة الاجتماعية، وفي دراسة أخرى توصلت على أن الأمهات اللواتي يتمتعن بذكاء وجداني مرتفع يكون أطفالهم على قدر كبير من الكفاءة الاجتماعية، وفي نتيجة لدراسة أخرى تبين وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05 و 0,01) بين الذكور المندمجين وغير المندمجين في مكونات الكفاءة الاجتماعية ولصالح الذكور. وفي نتيجة أخرى ظهر أن الدرجة الكلية للكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة كانت متوسطة. ودلت دراسة على وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى الطلاب. بينما نتيجة أخرى لدراسة دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مدمني المواد المخدرة بشكل عام (مرضى جدد ومتعافين) والأسوياء في مقياس الصحة النفسية، واختبار الشعور بالكفاءة الاجتماعية. كما دلت نتائج لدراسة أخرى وجود ارتباط دال بين أبعاد الكفاءة الاجتماعية (التوافق الاجتماعي والتفاعل الإجتماعي) والدرجة الكلية مع سلوك الإخلال بالنظام داخل الفصل الدراسي. وجاء في نتيجة أخرى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لمجموعة أفراد عينة الدراسة في مقياس الكفاءة الاجتماعية في أبعاده الأربعة. كما دلت دراسة على تأثير تفاعلات الوالدين الإيجابية في قدرات تفاعلات الأطفال الاجتماعية للنجاح داخل مجموعات الأقران. وفي آخر دراسة دلت على

وجود فروق بين الجنسين في الأداء الأكاديمي وفي الكفاءة العاطفية الاجتماعية وكذا في دعم الأقران ولصالح الفتيات.

ثانيا: الدراسات التي تناولت الدافعية للتعلم:

I. الدراسات العربية:

1) دراسة ثريا دودوين وآخرون (2012):

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من أثر برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي، وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية العليا ذكورا وإناثا في الأردن.

عينة الدراسة: وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (180) طالبا وطالبة، منهم واحد وتسعون من الطلبة المسرعين الذين كانوا قد تخطوا بعض الصفوف في السنوات السابقة، والذين أمكن الوصول إليهم في محافظات الشمال والوسط والجنوب، وواحد وتسعون من الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين يتعرضون لبرامج إثرائية في المدارس.

أدوات الدراسة: ولتحقيق أغراض الدراسة بُني مقياس الدافعية للتعلم، كما استخدم مقياس تقدير الذات للأعمار من 13 و 17 المطوّر للبيئة الأردنية من قبل الخطيب (2004).

نتائج الدراسة: كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) لصالح الطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرامج التسريع في مستويات الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في مستوى الدافعية للتعلم وتقدير الذات تُعزى لاختلاف الجنس. لكن ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في مستوى التحصيل الدراسي لصالح الإناث[1].

2) دراسة برهامي عبد الحميد زغلول وحسني زكريا النجار (2011):

قاما الباحثان بدراسة "أثر التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات اتخاذ القرار والدافعية للتعلم لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية".

أهداف الدراسة: سعت هذه الدراسة إلى إيجاد أثر التدريب على بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات اتخاذ القرار والدافعية للتعلم، من خلال استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة والمتمثلة في: التساؤل الذاتي، التخطيط، خرائط المفاهيم والنمذجة في تعلم محتوى وحدة المزيج التسويقي من مقرر التسويق المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي التجاري.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من مجموعتين ضابطة (32 طالبا وطالبة) وتجريبية (32 طالبا وطالبة).

أدوات الدراسة: وقد استخدم الباحثان الأدوات الآتية: الاختبار التحصيلي في وحدة المزيج التسويقي، من إعداد الباحثان)؛ واختبار مهارات اتخاذ القرار (من إعداد الباحثين) ومقياس الدافعية للتعلم لـ (نايفة قطامي).

---

[1] دودين ثريا يونس وآخرون، (2012). **أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات – فلسطين، ع (26)، ص ص 105 – 148.

نتائج الدراسة: وقد كشفت الدراسة عن: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل التدريس وبعده بالنسبة لمتغيرات الدراسة وهي: التحصيل ومهارات اتخاذ القرار والدافعية للتعلم لصالح التطبيق البعدي. كما أنه توجد كذلك فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في نفس المتغيرات لصالح المجموعة التجريبية[1].

3) دراسة جلال حاج حسين (2011):

"أثر المرحلة الدراسية والجنس على الدافعية لتعلم الرياضيات لدى الطلبة في دولة الامارات العربية المتحدة".

أهداف البحث: هدفت الدراسة الحالية للتعرف على أثر المرحلة الدراسية والجنس والتفاعل ما بينهما على أنماط الدافعية المختلفة لتعلم الرياضيات. وكذلك التعرف على العلاقة ما بين أنماط الدافعية المختلفة لتعلم الرياضيات من جهة والتحصيل في مادة الرياضيات والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى.

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة على (424) طالبا في المرحلة الابتدائية، (588) طالبا في المرحلة المتوسطة، و(276) طالبا في المرحلة الثانوية.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج بأن للمرحلة الدراسية أثراً ذا دلالة على كافة أنماط الدافعية لتعلم الرياضيات كما بينت النتائج أن لمتغير الجنس أثر ذي دلالة على كافة أنماط الدافعية لتعلم الرياضيات باستثناء نمط الدافعية الداخلية. كما أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ذات دلالة ما بين كافة أنماط الدافعية لتعلم الرياضيات من جهة والتحصيل في مادة الرياضيات والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى[2].

4) دراسة محمد نوفل (2011):

جاءت هذه الدراسة للباحث محمد نوفل تحت عنوان "الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية".

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى استقصاء الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (803) طالبا وطالبة.

أدوات الدراسة: لتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج البحث أن مستويات دافعية التعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي لدى الطلبة، كانت متوسطة بشكل عام، وكبيرة على كل مجال بذل الجهد والأهمية، ومجال القيمة والفائدة، ومتوسطة على بقية المجالات. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين الذكور والإناث على

---

[1] زغلول برهامي عبد الحميد وآخرون، (2011). **أثر التدريب على بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات اتخاذ القرار والدافعية للتعلم لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية**، مجلة كلية التربية بالسكندرية – مصر، مج (21)، ع (1)، ص ص 151 – 218.

[2] د. حسين جلال حاج، (2011). **نظرية تقرير الذات والدافعية لتعلم الرياضيات: أثر المرحلة الدراسية والجنس على الدافعية لتعلم الرياضيات لدى الطلبة في دولة الإمارات العربية المتحدة**. مجلة الدراسات التربوية والنفسية – سلطنة عمان، مج (5)، ع (1)، ص ص 15 – 31.

المجال الثالث (بذل الجهد والأهمية)؛ في حين لم تظهر فروق على بقية المجالات وعلى المقياس كاملا. كما أظهرت الدراسة وجود أثر ذو دلالة إحصائية للمستوى الدراسي على كل مجال من مجالات المقياس، وعليه كاملا. كما توجد علاقة ارتباطية بين المعدل التراكمي ومجالات (المتعة، الاهتمام، الكفاية المدركة، بذل الجهد والأهمية)[1].

5) دراسة ماجد حمدان مازن العساف (2011):

هدف الدراسة: هدفت إلى الكشف عن مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بدافعيتهم للتعلم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي جميعهم في المدارس الحكومية والخاصة، وبلغ عددهم (677) طالبا وطالبة مثلوا ما نسبته حوالي (7%) من مجتمع الدراسة، إذ تم اختيارهم بطريقة (العينة الطبقية العشوائية).

وسائل جمع البيانات: قام الباحث بتطوير مقياسين: مقياس بيئة التعلم الآمنة، ومقياس الدافعية للتعلم.

نتائج الدراسة: وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة كان متوسطا إذ بلغ (3,56) درجة من (5) درجات حيث جاء مجال التقويم الصفي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3,64)، وجاء مجال تخطيط التدريس وتنفيذه (أسلوب المعلم) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3,63)، وجاء مجال البيئة المادية للتعلم في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3,52) وتلاه مجال إدارة بيئة التعلم في المرتبة الرابعة وقبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3,49) وكان مجال علاقة المعلم بالطلبة قد جاء في المرتبة الخامسة والأخيرة.

كما أظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في مستوى إدراكهن لبيئة التعلم الآمنة وعلى مجالات مقياس بيئة التعلم الآمنة جميعها ودلت النتائج أيضا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة لبيئة االتعلم الآمنة باختلاف نوع المدرسة ولصالح المدارس الخاصة في مجالات مقياس التعلم الآمنة جميعها، ما عدا مجال بيئة التعلم المادية، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة ودافعيتهم للتعلم[2].

6) دراسة شحته عبد المولي عبد الحافظ محمد (2009):

في دراسة قام الباحث تحت عنوان "استراتيجيات تنظيم الدافعية والتعلم ما وراء المعرفية وعلاقتهما بفعالية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة".

أهداف الدراسة: تقع الدراسة الحالية في إطار الدراسات التي تسعى إلى فهم استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية من خلال تعرف واقع هذه الاستراتيجيات لدى طلاب الجامعة، وتعد هذه الخطوة ضرورية لأي تفكير في وضع برامج لتدريس هذه الاستراتيجيات وتدريب الطلاب عليها.

---

[1] نوفل محمد: **نفس المرجع السابق**، ص ص 277 – 308.

[2] د. العساف ماجد حمدان مازن، (2011). **مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بدافعيتهم للتعلم**، رسالة المعلم – الأردن، مج (49)، ع (4)، ص ص 44.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (277) طالبا وطالبة من تخصصات كلية التربية وهي: تربية خاصة أقسام (إعاقة سمعية، إعاقة عقلية، صعوبات تعلم)، لغة عربية، لغة انجليزية، تخصص عام، رياض الأطفال.

أدوات الدراسة: مقياس فعالية الذات، مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية، استبيان استراتيجبات التعلم ما وراء المعرفية.

نتائج الدراسة: خلُصت الدراسة إلى النتائج التالية: وجدت فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي فعالية الذات في أبعاد استراتيجيات تنظيم الدافعية، كما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي فعالية الذات في أبعاد استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية، ولصالح الطلاب مرتفعي فعالية الذات الأكاديمية. وأخيرا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي في أبعاد استيراتيجيات تنظيم الدافعية لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي[1].

7) دراسة محمد الرفوع وعماد الزغول (2008):

"الدافع المعرفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والجنس والمستوى الدراسي والتخصص لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية".

أهداف الدراسة: تسعى هذه الدراسة إلى: التعرف على مستوى الدافع المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية، وتحري العلاقة بين الدافع المعرفي والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية. وكذلك الكشف عن الفروق في مستوى الدافع المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية تبعا لمتغيرات الجنس، التخصص الدراسي، والمستوى الدراسي.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (206) طالبا وطالبة من جميع طلبة جامعة الطفيلة التقنية في الكليات الإنسانية والكليات العلمية، ممن هم في مستوى السنتين الأولى والرابعة، بطريقة العينة العنقودية.

أدوات الدراسة: مقياس الدافع المعرفي (من تصميم الباحثان).

الأدوات الإحصائية المستخدمة: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار (ت) ومعامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة: وجود فرق دال إحصائيا بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس الدافع المعرفي والمتوسط الفرضي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الدافع المعرفي والتحصيل الدراسي[2].

8) دراسة أمينة إبراهيم شلبي (2008):

"أثر استخدام بعض استراتيجيات استثارة الدافعية على تحسين الأداء الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم".

---

[1] د. محمد شحته عبد المولى عبد الحافظ، (2009). **استراتيجيات تنظيم الدافعية والتعلم ما وراء المعرفية وعلاقتها بفعالية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة**، مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر، مج (19)، ع (80)، ص ص 156 – 216.

[2] د. الرفوع محمد ود. الزغول عماد، (2008). **الدافع المعرفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والجنس والمستوى الدراسي والتخصص لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية**، العلوم التربوية – مصر، مج (16)، ع (4)، ص ص 102 – 125.

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير استخدام بعض استراتيجيات استثارة الدافعية القائمة على كل من فنيات تعديل السلوك المعرفي وفقا لنظرية (واينر) وفنيات تعديل السلوك طبقا للمنحى السلوكي على تحسين الأداء الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم من خلال تضمين الاستراتيجيات موضوع الدراسة كجزء من البرنامج التربوي الفردي المقدم لهؤلاء التلاميذ.

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة على 46 تلميذا وتلميذة من المسجلين بمدارس المرحلة الإبتدائية.

أدوات الدراسة: قائمة الأداءات السلوكية الدالة على الاتجاه نحو التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية، استراتيجيات استثارة الدافعية المستخدمة.

الأساليب الإحصائية: (اختبار مان وتني Mann Whitney)، اختبار (Z). اختبار (ويلكوكسون).

نتائج الدراسة: جاءت نتائج الدراسة على النحو التالي: عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على قائمة ملاحظة الأداءات السلوكية للتلاميذ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق بمستوى الأداء الأكاديمي. وأخيرا حدوث تحسن في الأداء الأكاديمي لكلا المجموعتين الضابطة والتجريبية نتيجة تلقي برنامج التدريس العلاجي[1].

9) دراسة صالح العلي (2006):

أثر الدافعية في التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجي في كتابه "تعليم المتعلم طريق التعلم".

أهداف الدراسة: يهدف البحث إلى تحقيق الأمور الآتية:

تحديد آراء الزرنوجي وأفكاره التربوية بخصوص الدافعية؛ بيان مدى الاستفادة من فكر الزرنوجي التربوي في مجال الدافعية في الدراسات التربوية الحديثة، وكذا تبيان قدرة الزرنوجي على توظيف معارفه الشرعية واللغوية والفلسفية في صوغ قواعد تربوية.

منهج البحث: استخدم الباحث المنهج التحليلي المقارن، لرصد اسهامات الزرنوجي التربوية، ومقارنتها بما جاءت به التربية الحديثة.

نتائج البحث: في ضوء هذه الدراسة يمكن تبيان أهم النتائج والتي جاءت على النحو الآتي: هناك العديد من مباديء التعلم التي يمكن استنتاجها من آراء الزرنوجي التي ضمنها في كتابه "تعليم المتعلم طريق التعلم". وأشار الزرنوجي إلى الدافع المعرفي، والدافع التنافسي، ودافع الإنجاز، واهتمامه بتنميتها ليؤكد أن الدافعية عنده ذاتية – عبر عنها باللذة تارة، وبالارتياح تارة أخرى – تنبعث من داخل المتعلم، وليست خارجية مرتبطة بالجزاء الخارجي، كما اهتم الزرنوجي بالوسائل المعنوية المختلفة التي توجه المتعلم إلى أفضل أنواع التعلم، وركز كذلك الزرنوجي على أهمية توفير الجو النفسي والاجتماعي للمتعلم بغية الحصول على تعلم أفضل[2].

---

[1] شلبي أمينة إبراهيم، **نفس المرجع السابق**، ص ص 312 – 341.

[2] العلي صالح، **نفس المرجع السابق**، ص ص 121 – 138.

10) دراسة أحمد يوسف قواسمة، وفيصل محمود غرايبه (2005):

كانت هذه الدراسة تحت عنوان "دافعية التعلم لدى الطلبة وعلاقتها ببعض العوامل الأسرية".

أهداف الدراسة والمنهج المستخدم: سعت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تأثير البيئة الأسرية في دافعية التعلم لدى الطلبة. واعتُمد في هذه الدراسة (المنهج الوصفي التحليلي).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية وبلغ حجمها (578).

أدوات الدراسة: مقياس الدافعية للتعلم.

الأساليب الإحصائية المتبعة: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، تحليل التباين الثلاثي.

نتائج الدراسة: قد أظهرت نتائج الدراسة مايلي: هناك درجة كبيرة لتأثير البيئة الأسرية في دافعية التعلم لدى الأبناء، خاصة ما يتعلق منها بالجوانب الانفعالية للعلاقات بين أفراد الأسرة، وأهمها علاقة الوالدين بالأبناء. بينما لم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0,05) في درجة التأثير للبيئة الأسرية في دافعية التعلم لدى عينة هذه الدراسة تُعزى لأي من متغيرات الدراسة[1].

11) دراسة ربيع عبده أحمد رشوان (2005):

قام هذا الباحث في أطروحة الدكتوراه بحث بعنوان "توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة".

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على "توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة".

عينة البحث: بلغت عينة البحث (300) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، منهم 150 طالبا من التخصصات الأدبية و150 طالبا من التخصصات العلمية.

أدوات القياس: (مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، مقياس توجهات أهداف الإنجاز، مقياس الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتيا، مقياس موضع الضبط الأكاديمي، مقياس تقدير الذات لطلاب الجامعة).

الأساليب الإحصائية المتبعة: معامل الارتباط الثنائي الأصيل، تحليل التغاير (ANCOVA) ، تحليل الانحدار المتعدد، تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way Anova).

نتائج الدراسة: وقد توصل في بحثه إلى عدة نتائج أهمها: لا توجد علاقات دالة إحصائيا بين النوع (ذكور، إناث) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. وأن طلاب التخصصات العلمية أكثر استخداما لاستراتيجيات (تعلم الأقران، الاحتفاظ بالسجلات، التقويم الذاتي)، ولم توجد علاقات دالة إحصائيا بين استراتجيات (التسميع، التفصيل، التنظيم، التخطيط، المراقبة الذاتية، مكافأة الذات، الضبط البيئي الدافعي، حوار الذات عن الكفاءة) وغيرها وبين التخصص الأكاديمي (علمي، أدبي). كما توصل الباحث إلى نموذج عام يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. وأخيرا تم التوصل إلى صيغ تنبؤية

[1] قواسمة أحمد يوسف وآخرون، **نفس المرجع السابق.**

لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان الإقدامية، أهداف الإتقان الإحجامية، أهداف الأداء الإتقانية، أهداف الأداء الإحجامية) والمعتقدات الذاتية (الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتيا، تقدير الذات، موضع الضبط الأكاديمي)[1].

12) دراسة أماني سعيدة سيد إبراهيم سالم (2004):

قامت الباحثة دراسة تحت عنوان "أثر برنامج لتنمية مكونات ما وراء التعلم على دافعية المثابرة والتحصيل لدى الطالبات ذوات العجز المكتسب عن التعلم".

أهداف الدراسة والمنهج: يهدف البحث الحالي إلى تنمية مكونات ما وراء التعلم لدى فئة العاجزات عن التعلم من الطالبات وهي فئة يظهر لديهن العجز المكتسب عن التعلم كنتيجة لعدة عوامل منها كثرة وتكرار خبرات الفشل والمواقف المحيطة. واستخدم المنهج التجريبي لدراسة الظاهرة.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (8) تلميذات من الصف الرابع الإبتدائي، و(9) طالبات من الصف الأول الإعدادي، و(7) طالبات من الصف الأول الثانوي.

أدوات الدراسة: مقياس دافعية المثابرة، استبيان العاجزين عن التعلم.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار "Z"

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى النتائج التالية: تحسن أداء التلميذات بالنسبة لدافعية المثابرة والتحصيل في اللغة الانجليزية في الصف الرابع الابتدائي والأول الإعدادي والأول الثانوي ويوصي البحث بضرورة تضمين تدريس مهارات ما وراء التعلم ضمن المنهج الدراسي وتقويمها بصورة مستمرة[2].

13) دراسة بدر عمر العمر (1995):

كان عنوان هذه الدراسة "الدافعية الداخلية والخارجية لطلبة كلية التربية مستواها وبعض المتغيرات المرتبطة بها".

أهداف الدراسة: أجري هذا البحث بهدف الكشف عن مدى توفر الدافعية الداخلية والخارجية نحو التدريس عند طلبة كلية التربية بجامعة الكويت، إضافة إلى أثر بعض المتغيرات المستقبلية (كالجنس، والتخصص، والوحدات المجتازة، والمعدل) على هذين المتغيرين.

عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد العينة (250) طالبا وطالبة من كلية التربية.

أدوات الدراسة: مقياس الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية للتعلم.

الأساليب الإحصائية: التوزيع التكراري، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معاملات الارتباط، اختبار (ت، T.test)، اختبار (كا^2).

---

[1] د. رشوان أحمد ربيع عبده، **توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة**، بحث مقدم للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية، كلية التربية بقنا، قسم علم النفس التربوي، (2005).

[2] د. سالم أماني سعيدة سيد إبراهيم، **نفس المرجع السابق**.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أن التوزيع البياني للدافعية الداخلية يشير إلى منحى سالب وهذا مؤشر لارتفاع الدرجات عند هذا المتغير، ووجود علاقة سالبة بين درجات الطلبة في الدافعية الداخلية والخارجية. كما وُجدت فروق دالة إحصائيا بين درجات الذكور والإناث في متغير الدافعية الداخلية لصالح الإناث كما تبين أن طلبة التخصصات العلمية يفوقون طلبة التخصصات الأدبية في الدافعية الداخلية[1].

14) دراسة حمدي شاكر محمود (1994):

"الدافع المعرفي وبعض استراتيجيات التعلم والدراسة والأساليب المعرفية وعلاقة كل منها بالتحصيل الدراسي".

أهداف البحث: تهدف الدراسة إلى التعرف على الدافع للمعرفة، وبعض استراتيجيات التعلم، والدراسة، والأساليب المعرفية، وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة (164) طالبا يمثلون التخصصات المختلفة الأدبية والعلمية خلال الفصل الدراسي الأول (1414 هـ).

أدوات الدراسة: مقياس الدافع المعرفي، قائمة بعض استراتيجيات التعلم والدراسة، اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)، مقياس المواقف اللفظي التروي والاندفاع.

نتائج الدراسة: توجد فروق دالة عند مستوى (0,01) بين ذوي الدافع المعرفي المرتفع، وذوي الدافع المعرفي الأقل في بعض استراتيجيات التعلم والدراسة والتي تمثلت في معالجة المعلومات لصالح ذوي الدافع المعرفي المرتفع، كما توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01) بين ذوي الدافع المعرفي المرتفع، وذوي الدافع المعرفي الأقل في الاستقلال عن المجال الإدراكي كأسلوب معرفي لصالح ذوي الدافع المعرفي المرتفع. وأخيرا وُجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة عند مستوى دلالة (0,01) بين الدافع المعرفي المرتفع واستراتيجيات التعلم والدراسة؛ وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة مع عادات الامتحان بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة مع عادات المكتبة[2].

II. الدراسات الأجنبية:

15) دراسة دانيال موس و براين هونكومب (2011):

قاما الباحثان بدراسة تحت عنوان "مغامرة التعلم: تحفيز الطلاب بالمدرسة المتوسطة بمينيسوتا (الو.م.أ)".

جاءت هذه الدراسة للكشف عن كيف تؤدي مغامرة التعلم للتأثير في الدافع، وإيجاد نتائج التعلم لدى طلاب المدارس المتوسطة. وقد استخدمت أدوات الدراسة التالية: استبيان استراتيجية الدافعية للتعلم (MSQL) واستخدام الإختبار القبلي والبعدي للبحث عن كيفية مغامرة التعلم، وطبقت هذه الأدوات على عينة مقدارها

---

[1] العمر، بدر عمر. نفس المرجع السابق. ص ص 71 – 101.

[2] أ. د. محمود حمدي شاكر، (1994). **الدافع المعرفي وبعض استراتيجيات التعلم والدراسة والأساليب المعرفية وعلاقة كل منها بالتحصيل الدراسي**، مجلة كلية التربية بأسيوط – مصر، مج (2)، ع (11)، ص ص 1038 – 1071.

(182) مشارك في الإختبار. وكشفت النتائج عن: ردود فعل إيجابية في مجال التكنولوجيا في الفصول الدراسية؛ فقد كان من الواضح أن العديد من الطلبة شعروا بأنهم وصلوا إلى استيعاب أفضل للدروس لاستخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية مقارنة مع استخدام الأنشطة التقليدية. ولمغامرة التعلم تأثير قوي على الدافع للطلاب. كما أشارت النتائج إلى أن الاختبارات المنفصلة المقترنة إلى زيادات كبيرة بمستوى دلالة 0,05 في التأثير على الدوافع التالية: مراقبة المعتقدات، الكفاءة الذاتية، قيمة التعلم، أما بالنسبة للدوافع الداخلية والخارجية فقد كانت غير دالة عند مستوى دلالة0,05[1].

16) دراسة (أناستازيا أفكليدز، Efklieds Anastazia، 2011):

قامت الباحثة بدراسة تحت عنوان "تفاعلات ما وراء المعرفة والدافعية وتأثيرها في التنظيم الذاتي للتعلم: نموذج (MASRL)".

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في تفاعلات "ماوراء المعرفية والوجدانية، نموذج من التنظيم الذاتي للتعلم" (نموذج MASRL)، ويميز في هذا البحث بين مستويين من الأداء وهما: مستوى الشخص والمهمة × مستوى الشخص وهذا على مستوى التفاعلات بين سمة الشخص (خصائصه) مثل: القدرة المعرفية، ومعرفة ماوراء المعرفة ومهارات مفهوم الذات، والتصورات عن السيطرة؛ والمواقف والعواطف والدافع في صورة قيمة توقع المعتقدات والتوجهات نحو تحقيق الأهداف والمستوى الثاني: الدافعية نحو المهمة × مستوى الشخص.

ومن أهم نتائج هذا البحث: فعلى صعيد الشخص يحدد توجيه هدفه، من أعلى إلى أسفل التنظيم الذاتي؛ في حين أن المهمة × مستوى الشخص يعمل بشكل رئيسي والقائم على البيانات من أسفل إلى أعلى التنظيم الذاتي، هذا النموذج يؤكد دور الخبرات الذاتية[2].

17) دراسة (سلاسيا حنين هامجاه وآخرون، Salasiah Hanin Hamjah, et, el، 2011):

"أساليب زيادة دافعية التعلم لدى الطلبة".

إن الدافع للتعلم مهم في حياة الطلاب لمواصلة دراستهم في الجامعة. لهذا جاءت هذه الدراسة لتحديد عوامل التحفيز لتحسين التعلم وتحديد المنهجية التي يمكن أن تستخدم من قبل كلية الدراسات الإسلامية لتحسين الدافع للتعلم بين الطلاب. وقد تم انتقاء عينة عشوائية منتظمة قدرها (291) طالباً وطالبة من السنتين الثانية والثالثة من طلاب الجامعة بكلية الدراسات الإسلامية. وقد تم جمع البيانات من خلال استخدام أداة الاستبيان "الدافعية للتعلم". واستخدمت الأساليب الإحصائية الوصفية (المتوسط الحسابي والنسب المئوية) وكان تحليل النتائج باستعمال برنامج Spss. وأظهرت النتائج العديد من الطرق والأساليب التي يمكن تطبيقها من قبل بعض الجهات مثل: هيئة التدريس، وإدارة الجامعة من أجل زيادة الدافعية للتعلم لدى الطلبة من كلية

[1] Moos, Daniel C. ; Honkomp, Brian. (2011). **Adventure Learning: Motivating Student in a Minnesota Middle School,** Journal of Research on Technology in Education, Vol. 43 (2), P.P. 231-252.

[2] Efklides, Anastasia, (2011). **Interaction of Metacognition With Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model.** Journal of Educational Psychologist, vol (1), P.P. 6 – 20.

الدراسات الإسلامية؛ ومن بين هذه الأساليب (تطوير شخصية الطلاب من طرف المدرسين المحاضرين، الوعي الوظيفي للأساتذة، اختيار الزملاء بالنسبة للطلاب، العلاقة الروحية مع الله سبحانه وتعالى، وتشجيع الأسرة والمساعدات المالية للطلاب)[1].

18) دراسة (وينغ وآخرون، Wing, & all، 2008):

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين دافعية التعلم واستراتيجيات التعلم، والكفاءة الذاتية، والعزو، ونتائج التعلم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (135) من الطلبة الذين يتعلمون عن بعد.

أدوات الدراسة: استبيان الدافعية للتعلم، استبيان استراتيجيات التعلم واستبيان الكفاءة الذاتية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: معامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أولا وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم والكفاءة الذاتية ونتائج التعلم، وثانيا وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية والعزو الداخلي والدافعية للتعلم ونتائج التعلم. كما أشارت النتائج إلى أن الدافعية للتعلم واستراتيجيات التعلم ترتبط بشكل واضح[2].

19) دراسة (قريقوري وآخرون، Gregory. M et al، 2001):

قام قريقوري وزملاءه بدراسة بعنوان "علاقات إدراكات تلاميذ المرحلة المتوسطة السياقات الأسرية والمدرسية مع التحصيل الدراسي".

هدفت هذه الدراسة إلى إيجاد العلاقات بين إدراكات التلاميذ للسياقات المدرسية والأسرية التي يعيشون فيها والتحصيل الدراسي، وقد اشتملت عينة الدراسة على (230 تلميذاً وتلميذة) منهم (107 ذكور) و(123 إناث) من مستوى السنة الخامسة والسادسة إبتدائي. وقد استخدم الباحثون مجموعة من أدوات الدراسة لجمع البيانات ولقياس أسلوب التدريس والمناخ الدراسي تمّ استعمال أربع مقاييس للكشف عن الأسلوب المتبع في التدريس وعلى المناخ الدراسي الذي يعيش فيه التلميذ. ولقياس التحصيل الدراسي فقد اعتمد الدرجات المحصل عليها في نهاية العام الدراسي، بالإضافة إلى استخدام مقياس لتقييم "الدافعية للتعلم"، وكذا استخدام مقياس لقياس الأداء.

وقد نصت النتائج على أن إدراك التلاميذ لطبيعة النمط المتبع من طرف الأسرة من حيث استجابتها لمتطلبات التلميذ، وكذا طريقة التدريس والمناخ الدراسي السائد هي كلها عوامل ترتبط مع التحصيل الدراسي[3].

---

[1] Salasiah Hanin Hamjah, Zainab Ismail, Rosmawati MohamadRasit & Ermy AzziatyRozali, (2011). **Methods of Increasing Learning Motivation among Students.** Social and BEHAVIORAL Science, vol (18), P.P. 138 – 147.

[2] Wang, Y. Huamao, P. Ronghuai, H. Yanhua, H & Jingjing, W. (2008). **Characteristics of Distance Laerners: Research on Relationships of Learning Motivation, Learning Strategy, Self-Efficacy, Attribution and Learning Results.** Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, Vol. 23 (1), P.P. 17 – 28.

[3] Gregory J. Marchant, Sharon E. Paulson, Barbara A.Rothlisberg, (2001). **Relations of middle school student's perceptions of family and school contexts with academic achievment.** Psychology in the Schools, Vol. 38 (6), P.P. 505 – 519.

III. التعليق على الدراسات السابقة الخاصة بالدافعية للتعلم:

1) الأهداف:

لقد تباينت أهداف الدراسات السابقة الخاصة بـ (الدافعية للتعلم). فقد كان منها ما يستهدف معرفة توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة (ربيع عبده أحمد رشوان، 2005). وجاءت دراسة (برهامي عبد الحميد زغلول وحسني زكريا النجار، 2011) إلى إيجاد أثر التدريب على بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات اتخاذ القرار والدافعية للتعلم. وهدفت دراسة (شحته عبد المولي عبدالحافظ محمد، 2009) إلى فهم استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية واستراتيجيات تنظيم الدافعية. وجاءت دراسات (أحمد يوسف قواسمة، فيصل محمود غرايبة، 2005؛ حمدي شاكر محمود، 1994؛ محمد الرفوع وعماد الزغول، 2008؛ بدر عمر العمر، 1995) لمعرفة تأثير البيئة الأسرية في دافعية التعلم لدى الطلبة، والتعرف على الدافع للمعرفة وبعض استراتيجيات التعلم، وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي؛ وكذا التعرف على مستوى الدافع المعرفي والكشف عن مدى توفر الدافعية الداخلية والخارجية نحو التدريس. كما هدفت دراستي (أمينة إبراهيم شلبي، 2008؛ صالح العلي، 2006؛ دانيال موس وبراين هونكومب، 2011) إلى معرفة أثر الدافعية في التعلم على تحسين المستوى الأكاديمي وزيادة التعلم.

2) العينات:

أما فيما يتعلق بالمرحلة العمرية لأفراد العينة فقد اختلفت الدراسات إذ تناولت أعمار مختلفة (طلبة من جميع المراحل: الإبتدائية، الإعدادية، الثانوية والجامعة) وتناولت كلا الجنسين (ذكور واناث)، أما عدد أفراد العينة فقد تباينت أحجام عينات الدراسات السابقة وذلك تبعا لنوع العينة وطبيعتها والموضوع المعالج. فقد كانت أصغر عينة (24) في دراسة (أماني سعيدة سيد إبراهيم سالم). وأكبر عينة بلغت (1288) في دراسة (جلال حاج حسين، 2011).

3) أدوات جمع البيانات المستخدمة:

اختلفت أدوات القياس حسب استعمالاتها فيما يخدم أهداف مواضيعها، فمنهم من استخدم مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، مقياس الدافعية للتعلم، مقياس دافعية المثابرة، مقياس الدافع المعرفي، ومقياس الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية للتعلم.

4) الوسائل الاحصائية:

أما بالنسبة للوسائل الإحصائية فقد استخدمت معاملات الإرتباط بأنواعه، تحليل التغاير، تحليل الإنحدار المتعدد، اختبار "ت"، المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري، اختبار "Z"، اختبار "كا^2"، التوزيع التكراري، اختبار مان وتني، اختبار ويلكوكسون.

5) النتائج:

كما تباينت كذلك الدراسات في النتائج التي توصلت إليها، فدراسة (ربيع عبد أحمد رشوان، 2005) توصلت إلى نموذج عام يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. وتوصلت دراسة (برهامي عبد الحميد زغلول وحسني زكريا النجار، 2011) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل التدريس وبعده بالنسبة لمتغيرات الدراسة وهي: التحصيل ومهارات اتخاذ القرار والدافعية للتعلم لصالح التطبيق البعدي. وتوصلت دراسة (شحته عبد المولي عبد الحافظ محمد، 2009) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي في أبعاد استراتيجيات تنظيم الدافعية لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي. بينما توصلت دراسة (أحمد يوسف قواسمة وفيصل محمود غرايبة، 2005) إلى تأثير وبدرجة كبيرة للبيئة الأسرية في دافعية التعلم لدى الأبناء. وتوصلت دراسة (حمدي شاكر محمود، 1994) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافع المعرفي المرتفع واستراتيجيات التعلم والدراسة. ووجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في متغير الدافعية الداخلية لصالح الإناث (بدر عمر العمر، 1995). وتوصلت دراسة (جلال حاج حسين، 2011) أن للمرحلة الدراسية أثر ذي دلالة على كافة أنماط الدافعية لتعلم الرياضيات.

ثالثا: الدراسات السابقة المتعلقة بـ "مستوى الطموح":

I. الدراسات العربية:

1) دراسة سهير إبراهيم محمد إبراهيم الشافعي (2012):

قام الباحث بدراسة بعنوان "الضغوط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية".

أهداف الدراسة: حيث هدفت الدراسة إلى البحث في معرفة الضغوط ومصادرها وآثارها في حياة الفرد وطموحاته، كما تهدف إلى التعرف على مدى مساهمة الضغوط في التنبؤ بالقيم المستقبلية لمستوى طموح الأبناء.

عينة الدراسة: وقد تم اختيار عينة عشوائية مكونة من 80 طالبا و 80 طالبة من طلبة الصف الثاني وتتراوح أعمارهم ما بين (16 – 17 سنة).

أدوات الدراسة: مقياس الضغوط ومقياس مستوى الطموح من إعداد الباحث.

الأساليب الإحصائية: المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري، معامل ارتباط بيرسون، اختبار "ت"، معامل الإنحدار الخطي البسيط والمتعدد، أسلوب التسلسل المنطقي (الإنحدار المتدرج).

نتائج الدراسة: وجود علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,01 بين الطموح الأسري تارة وبين الطموح الدراسي تارة أخرى وبين كل من الضغوط النفسية والأسرية والدراسية في عينة الإناث والذكور. كما توصلت الدراسة إلى أن أهم العوامل المحددة للطموح الأسري هي الضغوط النفسية، وأن أهم

العوامل المحددة للطموح الدراسي هي الضغوط الأسرية، كما أن العوامل المحددة للطموح المهني هي الضغوط النفسية[1]

2) دراسة صفاء سيد عبد العزيز بسيوني (2011):

جاءت هذه الدراسة تحت عنوان "الصراعات الزواجية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى الأبناء".

أهداف الدراسة والمنهج المتبع: استهدفت هذه الدراسة إلى: الكشف عن إدراك كل من الزوج والزوجة للصراعات الزوجية، والكشف عن طبيعة العلاقة بين الصراعات الزوجية ومستوى الطموح لدى الأبناء، وكذلك الكشف عن العوامل التي تساعد على رفع مستوى الطموح لدى الأبناء في الأسرة. أما فيما يخص المنهج المستخدم فكان (المنهج الوصفي التحليلي – الارتباطي-) .

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (197) تلميذا وتلميذة بالصف السادس الابتدائي.

نتائج الدراسة: أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أبرزها:

توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الصراعات الزوجية كما يدركها الزوج ومستوى الطموح لدى الأبناء. و توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الصراعات الزوجية كما تدركها الزوجة ومستوى الطموح لدى الأبناء. وتوجد كذلك اختلافات ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مستوى الطموح لدى الأبناء ودرجات الصراعات الزواجية كما يدركها الزوج؛ بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الزوجين في إدراكها للصراعات الزواجية[2].

3) دراسة السيد سامي عبد السلام وآخرون (2011):

"فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح المهني لدى عينة من المراهقين من ذوي الإعاقة السمعية".

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى: التعرف على طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى المراهقين الصم، والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث من المراهقين الصم في فاعلية الذات، والتعرف كذلك على الفروق بين الذكور والإناث من المراهقين الصم في مستوى الطموح.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (40) فرد من المراهقين الصم من طلاب مدرسة الأمل.

أدوات الدراسة: مقياس فاعلية الذات للصم، ومقياس مستوى الطموح المهني للصم.

نتائج الدراسة: أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أبرزها:

توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات المراهقين الصم على مقياس فاعلية الذات ودرجاتهم على مقياس مستوى الطموح المهني. وتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من المراهقين الصم

---

[1] د. الشافعي سهير إبراهيم محمد إبراهيم، (2012). **الضغوط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية**، مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر، مج (23)، ع (92)، ص ص 315 – 348.

[2] د. بسيوني، صفاء سيد عبد العزيز؛ رفاعي وآخرون، (2011). **الصراعات الزواجية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى الأبناء**. مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر، مج (22)، ع (85)، ص ص 339.

على مقياس فاعلية الذات وذلك لصالح الذكور. وتوجد ذلك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من المراهقين الصم على مقياس الطموح المهني وذلك لصالح الذكور[1].

4) دراسة محمد مصطفى محمد شاهين (2011):

قام الباحث بدراسة "استخدام العلاج المتركز حول العميل في خدمة الفرد لتحسين مستوى الطموح لدى الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية".

أهداف الدراسة: إعداد برنامج للتدخل المهني يستند إلى الأسس النظرية والأساليب العلاجية للعلاج المتمركز حول العميل في خدمة الفرد والتعرف على مدى فاعليته في تحسين مستوى الطموح، وكذلك تقديم إطار نظري وتطبيقي للباحثين والأخصائيين الاجتماعيين يتصل بممارسة العلاج المتمركز حول العميل.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (7) حالات من طلاب المرحلة الثانوية ممن يعانون من كف البصر الكلي.

أدوات الدراسة: المقابلات شبه المقننة، المقابلات الفردية والمشتركة، مقياس مستوى الطموح لدى المكفوفين.

نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على البعد الأول المتصل بوضع وتخطيط الأهداف، والبعد الثاني المرتبط بالسعي نحو التفوق، وذلك لصالح القياس البعدي، وكذلك على البعد الثالث المتصل بالنظرة الإيجابية للحياة، وذلك لصالح القياس البعدي، وعلى البعد الرابع المتصل بالمثابرة وتحمل الصعاب، وكذلك وجود فروق بين المجموعتين على مقياس مستوى الطموح[2].

5) دراسة هدى عبد الرحمن أحمد (2010):

"تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طالبات كلية المعلمات بجدة".

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين طالبات الفرقة الرابعة الإقتصاد المنزلي (القسم العلمي) واللغة العربية (للقسم الأدبي) في تقدير الذات، وكذا مستوى الطموح. وإيجاد العلاقة بين تقدير الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طالبات الفرقة الرابعة الاقتصاد المنزلي واللغة العربية.

منهج الدرسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الإرتباطي المقارن.

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة (109) طالبة من طالبات كلية إعداد المعلمات بمحافظة جدة.

أدوات جمع البيانات: مقياس تقدير الذات، ومقياس مستوى الطموح (لكاميليا عبد الفتاح).

المعالجة الإحصائية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط (ألفا كرونباخ)، معامل ارتباط بيرسون، اختبار "ت" لدلالة الفروق.

---

[1] د. السيد سامي عبد السلام وآخرون، (2011). **فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح المهني لدى عينة من المراهقين من ذوي الإعاقة السمعية**، مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر، مج (22)، ع (85)، ص ص 338.

[2] د. شاهين محمد مصطفى محمد، (2011). **استخدام العلاج المتمركز حول العميل في خدمة الفرد لتحسين مستوى الطموح لدى الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية**، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية –مصر، ع (30)، ج (6)، ص ص 2829 – 2865.

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات طالبات القسم العلمي والقسم الأدبي في مستوى تقدير الذات. كما توجد فروق بين المجموعتين كذلك في مستوى الطموح؛ كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) دالة إحصائيا بين المتغيرين (تقدير الذات ومستوى الطموح) لدى طالبات القسم العلمي، كما أنه توجد علاقة ارتباط بين المتغيرين لدى العينة ككل[1].

6) دراسة صباح قاسم الرفاعي (2010):

قدمت الباحثة هذه الدراسة بعنوان "مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة".

أهداف الدراسة والمنهج المتبع: هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات لدى طالبات الدراسات العليا في مختلف التخصصات". ويعتبر البحث من الدراسات الميدانية الوصفية الارتباطية.

عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة في (100) طالبة من طالبات بعض الكليات بجامعة الملك عبد العزيز.

أدوات القياس: مقياس تقدير الذات، ومقياس مستوى الطموح.

الأساليب الإحصائية: معامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة: ترى الباحثة أن طالبة الدراسات العليا تميل إلى تحقيق ذاتها من خلال دراستها، وحتى تتمكن من ذلك من الضروري إشباع الحاجات الدنيا ثم الحاجة للأمان والاستقرار والنظام والحماية والتحرر من الخوف والقلق ثم الحاجة إلى الحب والانتماء ثم الحاجة إلى تقدير الآخرين وتقدير ذاتها ثم تأتي حاجة تحقيق الذات. وتقدير الذات ما هو إلا خطوة أو مرحلة تسبق الوصول إلى تحقيق الذات، وبالتالي فالعلاقة وثيقة بين تقدير الذات وتحقيقها وهو ما تعني به الباحثة مستوى الطموح[2].

7) دراسة محمد أشرف أحمد أبو العلا (2010):

"التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بتقدير الذات ومستوى الطموح والتوافق مع الحياة الجامعية لدى عينة من الطلاب والطالبات".

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وبعض المتغيرات النفسية: تقدير الذات، الطموح، التوافق مع الحياة الجامعية، وتحديد الفروق بين الجنسين في كل من التفاؤل والتشاؤم من جهة وتقدير الذات والطموح والتوافق مع الحياة الجامعية من جهة أخرى، لدى عينة من طلاب الجامعة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (604) طالب وطالبة جامعيين من كليات (الآداب – التجارة – الحقوق – الهندسة – الطب)

---

[1] د. أحمد هدى عبد الرحمن، (2010). **تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طالبات كلية المعلمات بجدة**، دراسات تربوية وإجتماعية – مصر، مج (16)، ع (1)، ص ص 11 – 60.

[2] د. الرفاعي صباح قاسم، (2010). **مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة**، مجلة الإرشاد النفسي – مصر، ع (27)، ص ص 342 – 392.

المنهج وأدوات الدراسة: استُخدِم المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، ولجمع البيانات استخدم الباحث القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم، دليل تقدير الذات، مقياس الطموح، مقياس التوافق مع الحياة الجامعية.

الأساليب الإحصائية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط، اختبار (ت).

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الدرجات التي حصل عليها الطلاب والدرجات التي حصلت عليها الطالبات ودرجات العينة الكلية على مقياس التفاؤل ودرجاتهم على مقاييس تقدير الذات والتوافق مع الحياة الجامعية والطموح. كما توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين الدرجات التي حصل عليها الطلاب والدرجات التي حصلت عليها الطالبات ودرجات العينة الكلية على مقياس التشاؤم ودرجاتهم على مقاييس تقدير الذات والتوافق مع الحياة الجامعية والطموح. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها الطلاب ومتوسطات الدرجات التي حصلت عليها الطالبات على مقياس التفاؤل لصالح الذكور. وأخيرا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها الطلاب ومتوسطات الدرجات التي حصلت عليها الطالبات على مقياس التشاؤم لصالح الإناث[1].

8) دراسة أيمن عواد غريب وعدنان عبد السلام العضايلة (2010):

هدفت الدراسة للتعرف على طبيعة العلاقة بين المناخ الجامعي السائد في الجامعات الحكومية المصرية وكل من دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من كلا الجنسين من طلبة الجامعات الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة من الجامعات الحكومية والخاصة بالتساوي. وقد قام الباحثان بوضع مقياس المناخ الجامعي لكي يتناسب مع البيئة الجامعية، وكذلك استخدم الباحثان مقياس دافعية الإنجاز من إعداد (لن) ومقياس مستوى الطموح الذي أعدته (كاميليا عبد الفتاح) وتم التعديل عليه بما يتناسب وطبيعة الدراسة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطات درجات طلاب وطالبات الجامعات ذات المناخ الجامعي المفتوح ومتوسطات درجات طلاب وطالبات الجامعات ذات المناخ المغلق في كل من دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لصالح طلاب وطالبات الجامعات ذات المناخ الجامعي المفتوح[2].

9) دراسة محمود حسن إسماعيل (2009):

قام الباحث بدراسة "استخدام المراهقين للإنترنت وعلاقته بمستوى الطموح لديهم".

أهداف الدراسة: حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة استخدام المراهقين بمستوى الطموح لديهم، ومعرفة مدى تأثير المتغيرات الوسيطة مثل النوع والمستوى الاقتصادي الاجتماعي في مستوى الطموح لديهم.

---

[1] أ. د. أبو العلا محمد أشرف أحمد، (2010). **التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بتقدير الذات ومستوى الطموح والتوافق مع الحياة الجامعية لدى عينة من الطلاب والطالبات**، مجلة دراسات عربية في علم النفس – مصر، مج (9)، ع (2)، ص ص 339 – 398.

[2] أ. غريب أيمن عواد والعضايلة عدنان عبد السلام، (2010). **المناخ الجامعي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعات الأردنية**، الثقافة والتنمية – مصر، س (11)، ع (37)، ص ص 38 – 77.

عينة الدراسة: سحبت العينة بالطريقة العمدية وتكونت من (400) طالبا وطالبة من طلاب الثانوية العامة.

أدوات جمع البيانات: (مقياس مستوى الطموح، واستمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي).

الأساليب الإحصائية: المتوسط الحسابي، معاملات الارتباط، اختبار "ت".

نتائج الدراسة: أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين معدل تعرض المراهقين للإنترنت وارتفاع مستوى الطموح لديهم، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين المراهقين الأعلى والأقل في المستوى الاجتماعي الاقتصادي على مقياس مستوى الطموح لصالح المراهقين الأعلى في المستوى الاجتماعي الاقتصادي، ووجود فروق بين المراهقين مستخدمي وغير مستخدمي الإنترنت لصالح مستخدمي الإنترنت[1].

10) دراسة فايز علي الأسود (2009):

قام فايز علي الأسود بدراسة تحت عنوان "دور الجامعة في تنمية الطموح الدراسي لدى طلابها نحو التفوق".

أهداف الدراسة والمنهج المستخدم: التعرف على دور الجامعة في تنمية الطموح الدراسي لدى طلابها نحو التفوق، وكذلك التعرف على الفروق الجوهرية التي تعزى لمتغير الجامعة، الجنس، المستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (272) طالبا وطالبة من جامعة الأزهر وجامعة القدس المفتوحة بغزة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث استبانة "دور الجامعة في تنمية الطموح الدراسي لدى طلابها نحو التفوق".

الأساليب الإحصائية: المتوسطات الحسابية، النسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون واختبار "ت".

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة دور الجامعة في تنمية الطموح الدراسي لدى طلابها نحو التفوق حظِي بوزن نسبي قدره (67,078 %)، في حين أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا لدور الجامعة في تنمية الطموح الدراسي لدى طلابها نحو التفوق تُعزى لمتغير: الجامعة، لصالح جامعة الأزهر وكذلك وُجد فروق دالة إحصائيا في التوافق الدراسي لدى الجنسين، لصالح الإناث، في حين أكدت الدراسة عدم وجود فروق دالة لدور الجامعة في تنمية الطموح الدراسي لدى طلابها نحو التفوق تُعزى لكل من متغير: المستوى الدراسي، ومتغير التخصص الأكاديمي[2].

11) دراسة زياد بركات (2008):

"علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المتغيرات".

---

[1] د. حسن أحمد سمير عبد الهادي وإسماعيل محمود حسن، (2009). **استخدام المراهقين للإنترنت وعلاقته بمستوى الطموح لديهم**، دراسات الطفولة – مصر، مج (12)، ع (43)، ص ص 147.

[2] د. الأسود فايز علي، (2009). **دور الجامعة في تنمية الطموح الدراسي لدى طلابها نحو التفوق**، مجلة جامعة الأزهر – غزة، مج (11)، ع (1)، ص ص 95 – 126.

أهداف الدراسة والمنهج المستخدم: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء متغيرات: الجنس، التخصص، والتحصيل الأكاديمي. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (378) طالبا وطالبة، ملتحقين بالدراسة في جامعة القدس المفتوحة.

أدوات الدراسة: مقياس مفهوم الذات، مقياس مستوى الطموح.

الأساليب الإحصائية: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار معامل الارتباط بيرسون، اختبار "ت"، اختبار تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة: قد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى أفراد الدراسة هما بالمستوى المتوسط. وأن هناك ارتباطا موجبا بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة. كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في درجات الطلاب على مقياسي مفهوم الذات ومستوى الطموح تبعا لمتغير التحصيل الدراسي لصالح فئة الطلاب ذوي التحصيل المرتفع، وعدم وجود فروق جوهرية في هذه الدرجات تبعا لمتغيري الجنس والتخصص[1].

12) دراسة هويده حنفي محمود، محمد أنور إبراهيم فراج (2006):

قاما الباحثان بدراسة "قلق المستقبل ومستوى الطموح وحب الاستطلاع لدى طلبة كلية التربية من ذوي المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المختلفة".

أهداف الدراسة: يهدف هذا البحث إلى دراسة قلق المستقبل ومستوى الطموح وحب الاستطلاع لدى طلبة كلية التربية من مستويات اجتماعية واقتصادية وثقافية مختلفة.

عينة الدراسة: اشتملت العينة على (138) طالب وطالبة من الأقسام الأدبية والعلمية.

أدوات الدراسة: مقياس قلق المستقبل، مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب، مقياس حب الاستطلاع.

نتائج الدراسة: أسفرا النتائج عن:

وجود علاقة ارتباطية عكسية ودالة إحصائيا بين قلق المستقبل ومستوى الطموح؛ وقلق المستقبل وحب الاستطلاع كل على حده لدى طلبة كلية التربية. كما توجد فروقا دالة إحصائيا بين طلبة كلية التربية ذوي المستويات الاجتماعية الإقتصادية الثقافية المختلفة في قلق المستقبل لصالح الطلبة من ذوي المستويات المنخفضة. بينما لا توجد فروقا دالة إحصائيا بين طلبة كلية التربية بالأقسام الأدبية والعلمية في قلق المستقبل. كما توجد فروقا دالة إحصائيا بين طلبة كلية التربية ذوي المستويات الاجتماعية الاقتصادية الثقافية المختلفة في مستوى الطموح لصالح الطلبة من ذوي المستويات المرتفعة[2].

---

[1] د. بركات زياد. **نفس المرجع السابق.**

[2] د. محمود هويده حنفي وفراج محمد أنور إبراهيم، (2006). **قلق المستقبل ومستوى الطموح وحب الاستطلاع لدى طلبة كلية التربية من ذوي المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المختلفة**، مجلة كلية التربية بالاسكندرية – مصر، مج (16)، ع (2)، ص ص 61 – 154.

13) دراسة الجميل محمد عبد السميع شعلة (2004):

"الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات والحاجة للمعرفة لدى طلاب كلية المعلمين بمكة المكرمة (دراسة تنبؤية)".

أهداف الدراسة: التعرف على العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي وكل من مستوى الطموح ومفهوم الذات والحاجة للمعرفة لدى الطلاب، وكذا تطوير اختبارات القبول بكليات المعلمين بحيث تشتمل على مقياس لهذه المتغيرات.

عينة البحث: أُجري البحث على عينة قوامها (62) طالبا من طلاب كلية المعلمين في مكة المكرمة.

أدوات البحث: مقياس مفهوم الذات – مقياس الحاجة للمعرفة – استبيان مستوى الطموح

التحليل الإحصائي: معامل ارتباط بيرسون، تحليل الإنحدار البسيط، تحليل التباين (Anova).

نتائج البحث: من أهم نتائج الدراسة ما يلي:

وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الإنجاز الأكاديمي وكل من "مستوى الطموح، مفهوم الذات، والحاجة للمعرفة، وهذه العلاقة توضح لنا مدى تأثر الإنجاز الأكاديمي بالمتغيرات الثلاث. ووجود تأثير دال إحصائيا لكل من مستوى الطموح، ومفهوم الذات، والحاجة للمعرفة على الإنجاز الأكاديمي كل على حده لدى أفراد العينة. وكذلك وجود تفاعل لـ (مستوى الطموح، مفهوم الذات، والحاجة للمعرفة) على الإنجاز الأكاديمي[1].

14) دراسة أحمد يوسف قواسمة (1995):

قام الباحث بدراسة بعنوان "القيمة التنبؤية لبعض المتغيرات المرتبطة بمستوى الطموح عند طلبة جامعة اليرموك".

أهداف الدراسة هدفت الدراسة إلى معرفة القيمة التنبؤية لمجموعة من المتغيرات كمتنبئات بمستوى الطموح عند طلبة جامعة اليرموك، وإلى إيجاد نسبة ما تفسره هذه المتغيرات معا أو منفردة من تباين مستوى الطموح عندهم.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (791) طالبا وطالبة في جامعة اليرموك، وهم من أقسام كل من كلية العلوم وكلية الآداب وكلية الاقتصاد؛ اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية.

أداة الدراسة: استخدمت أداة قياس "مستوى الطموح" والمؤلفة من (28) فقرة ثنائية الإستجابة (نعم، لا).

الأساليب الإحصائية: حلّلت البيانات باستخدام أسلوب تحليل الإنحدار المتعدد لمستوى الطموح.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة بعض المتغيرات كمتنبئات للطموح تبعا لقدرتها في التنبؤ، ونسبة ما تفسره من تباين الطموح. فمن الممكن استخدام المعدل التراكمي والدخل الشهري للتنبؤ بالطموح عند طلبة

---

[1] د. شعلة الجميل محمد عبد السميع، (2004). **الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات والحاجة للمعرفة لدى طلاب كلية المعلمين بمكة المكرمة: دراسة تنبؤية**، مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر، مج (14)، ع (57)، ص ص 178 – 201.

العينة، والذكور، وطلبة كلية العلوم، وحجم الأسرة والمعدل التراكمي والدخل الشهري عند الإناث، والمعدل التراكمي فقط عند طلبة كلية الآداب وطلبة كلية الاقتصاد[1].

II. الدراسات الأجنبية:

15) دراسة (ستراند ووينستون، Strand & Winston، 2008):

قاما الباحثان بدراسة تحت عنوان "الطموحات الدراسية في المدارس داخل المدينة"، حيث يهدف البحث إلى قياس طبيعة ومستوى طموحات التلاميذ التعليمية وتوضيح العوامل التي تؤثّر في هذه الطموحات. وقد تم اختيار عينة مقدارها (800 تلميذ) تتراوح أعمارهم ما بين (12 – 14 سنة) من طلبة المدن الداخلية، وتم اختيارهم من خمس (05) مدارس ثانوية. وقد تم استخدام لجمع البيانات أداة "استبيان الطموحات الدراسية". حيث أشارت النتائج إلى أن الأفارقة السود حصلوا على أعلى مستويات الطموح يليهم في مرتبة متوسطة الباكستانيون والآسيويون، حيث حقق الإفريقيون أعلى مفوم للذات الأكاديمية ومساندة إيجابية لجماعة الرفاق، والإلتزام الدراسي. والطموحات التعليمية العالية في المنزل. كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الطموحات بالنسبة للجنس (ذكور، إناث)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات العرقية المختلفة، فمجموعات الأفارقة السود، الآسيويين والباكستانيين، طموحاتهم الدراسية أعلى بكثير من المجموعة البريطانية في الأبعاد التالية مفهوم الذات والإلتزام المدرسي[2].

16) دراسة (ساقار كيلكارني وآخرون، Saager Kulkarni et al، 2010):

في دراسة "الطموح الأكاديمي وتحقيق المرحلة بعد الثانوية، دراسة طولية لعام 1988".

إن الطموح الأكاديمي له تأثير كبير على الإنجاز الأكاديمي والإختيار الجامعي؛ من هذا حاول الباحثان دراسة التركيز على الجوانب النظرية للطموح الأكاديمي من خلال دراسة طولية لدى المتعلمين، واستخدمت هذه الدراسة امبريقيا لاختبار تأثير الطموح الأكاديمي على الاختيار بعد الثانوي.

وقد أشارت النتائج إلى أن الطموح متغير مهم جدا وذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01)، ومؤثر في استكمال الطالب لسنواته الأربع (الليسانس)، كما أشارت النتائج أن للطموح الأكاديمي دور كبير في التأثير الإيجابي للإلتحاق الجامعي والتحصيل الدراسي[3].

17) دراسة روميرو وآخرون (Estrella Romero, & al, 2012):

قام هؤلاء الباحثين بدراسة تحت عنوان "تطلعات الحياة، والصفات الشخصية والذاتية لدى عينة إسبانية"، حيث هدفت الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين سمات الشخصية وطموحات الحياة (داخلية

---

[1] د. قواسمة أحمد يوسف، (1995). **القيمة التنبؤية لبعض المتغيرات المرتبطة بمستوى الطموح عند طلبة جامعة اليرموك**، مجلة كلية التربية بالمنصورة – مصر، ع (28)، ج (1)، ص ص 78 – 100.

[2] Strand, S. & Winston, J. (2008). **Educational Aspiration in inner City School.** Subsequently accepted for publication in Educational Studies. 34, (4). P.P. 1 – 27.

[3] Saager, Kulkarni, (2010). **Academic Aspiration and Postsecondary Attainment : Evidence from the National** Education Longieudinal Study of 1988 (NELS/88). thesis.

وخارجية)؛ (تأثير إيجابي، تأثير سلبي، والرضا مع الحياة)، وقد تكونت عينة الدراسة من 583 فرد من البالغين (416 أنثى، 161 ذكر، و6 أفراد لم يفصحوا عن نوعهم الجنسي) وتتراوح أعمارهم بين (22 و 56 سنة) من جامعات إسبانيا وآخرون من المتطوعين من خارج الجامعة، وقد استخدمت الوسائل الإحصائية التالية للتحليل الإحصائي: المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري، النسب المئوية، اختبار "ت" معامل الارتباط والإنحدار المتعدد. وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الطموحات الداخلية لصالح الإناث، حيث أن الذكور أكثر تعلقا بالطموحات الخارجية عن الإناث، وأكثر تعلقا بالشهرة والثروة. وكذلك وجود علاقة بين الطموحات وكل من الجنس والعمر وسمات الشخصية. كما اتضح من النتائج أن المشاعر الإيجابية أو السلبية تنبىء بدرجة التحصيل والطموحات الداخلية والرضا بالحياة[1].

18) دراسة (كامبل، Campbell، 2008):

هدف الباحث من خلال هذه الدراسة تقصي علاقة أساليب التنشئة الوالدية بمستوى الطموح لدى الأبناء. واستخدم الباحث عينة شملت (243 طالب وطالبة) من طلبة المرحلة الثانوية في ولاية فلوريدا. واستخدم الباحث لجمع البيانات مقياس المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء، واستبيان مستوى الطموح للراشدين.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين أساليب تنشئة الأب كما يدركها الذكور بمستوى طموحهم، إلى ارتباط الدفء والإندماج الإيجابي بمستوى طموح الذكور، وكذلك وجود ارتباط سلبي بين تلقين القلق الدائم والعقاب والرفض الوالدي ومستوى الطموح للذكور؛ وعدم وجود ارتباط بين أساليب الضبط الصارم والتسلط والعقاب وسوء معاملة الأطفال بمستوى طموح الذكور. كما أظهرت النتائج عدم ارتباط المستوى الاجتماعي والاقتصادي بأساليب التنشئة الخاصة بالأب للذكور سوى أسلوبي التهديد بسحب العلاقة وسوء معاملة الطفل، أما بالنسبة لعلاقة أساليب الأب كما تدركها الإناث بمستوى طموحهن فقد اتضح ارتباط الدفء والاهتمام إيجابيا بمستوى الطموح، وارتباط الرفض الوالدي سلبيا بمستوى الطموح، وارتباط المستوى الاجتماعي والإقتصادي إيجابيا بأسلوب الدفء، وارتباط الضبط سلبيا بأسلوب العقاب البدني للرفض، كما لا توجد علاقة بين أساليب الضبط الصارم ومستوى الطموح للإناث[2].

19) دراسة (آرون دويل ،جوديث كلاين فلد، Aaron Doyle, Judith Kleinfeld، 2009):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الطموح الدراسي لدى طلاب المناطق الريفية في مدينة ألاسكا، وإيجاد أثر العائلة والمدرسة على طموح الطلاب. وقد تكونت عينة هذه الدراسة من (49 طالبا

[1] Estrella Romero, et al, (2012). **Life Aspiration, PersonalityTraits and Subjective Well-being in a Spanish Sample,** European Journal of Personality, Eur. J Pers. 26 : P.P. 45-55.

[2] Campbell, J. (2008**). Differential socialization relation to futuristic thinking, and the level of ambition : Crossnational and cross-cultural perspectives.** International Journal of Education Research, vol (21), PP. 685-696.

وطالبة) منهم (27 طالبا) و(22 طالبة)، وقد استخدم الباحث لجمع البيانات المقابلات مع الطلبة قبل أسبوعين من انتهاء الدراسة. ولتحليل البيانات استخدم الأساليب الإحصائية التالية: النسب المئوية. وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى ما يلي: إن ما نسبته (61 %) من هؤلاء الطلاب والطالبات يرغبون بالإلتحاق بالجامعة بعد الثانوية العامة، وأن (63 %) يرغبون في الإلتحاق بالمهن الحرفية، أما فيما يتعلق بالذين يرغبون بالالتحاق بالجامعة بعد الثانوية العامة فقد وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث (73 %)، وأما فيما يتعلق بالذين يرغبون بالالتحاق بالمهن الحرفية بعد الثانوية العامة فقد وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الذكور (74 %)، أما ما نسبته (80 %) من هؤلاء الطلاب والطالبات قد تم تشجيعهم من قبل عائلاتهم للإلتحاق بالجامعة بعد الثانوية العامة، وأن ما نسبته (74 %) من هؤلاء الطلاب والطالبات قد تم تقديم المساعدة لهم للتفكير في مرحلة مل بعد الثانوية العامة من قبل المرشد المدرسي[1].

III. التعليق على الدراسات السابقة الخاصة بمستوى الطموح:

1) الأهداف :

تباينت الدراسات التي تناولت موضوع "مستوى الطموح" من حيث أهدافها ففي دراسة لـ (محمود حسن اسماعيل، 2009) هدفت إلى التعرف على علاقة استخدام المراهقين للأنترنت بمستوى الطموح لديهم. وهدفت دراسة (عبد الرحمن أحمد، 2010) إلى التعرف على الفروق بين الطالبات في تقدير الذات ومستوى الطموح. كما جاءت دراسة (الجميل محمد عبد السميع شعلة، 2004) لإيجاد العلاقة بين مستوى الطموح ومفهوم الذات والحاجة للمعرفة. وهدف (أحمد قواسمة، 1995) في دراسة إلى إبراز القيمة التنبؤية لبعض المتغيرات المرتبطة بمستوى الطموح. والتعرف على طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات ومستوى الطموح لـ (السيد سامي عبد السلام وآخرون، 2011). وفي دراسة لـ (هويده حنفي محمود ومحمد أنور إبراهيم فراج، 2006) هدفوا من خلال بحثهم إلى دراسة قلق المستقبل ومستوى الطموح وحب الاستطلاع.

2) العينة:

نتيجة لتباين أهداف الدراسات السابقة فقد تباينت العينات موضع الدراسة من حيث النوع والكم فمن حيث نوعها تمثلت في (تلاميذ المرحلة الإبتدائية وطلاب مرحلة الجامعة) أما من حيث أحجامها، فقد تراوحت ما بين (40) كأقل عينة في دراسة (السيد سامي عبد السلام وآخرون، 2011)، و(791) طالبا كأكبر عينة في دراسة (أحمد يوسف قواسمة، 1995).

3) الأدوات المستخدمة لجمع البيانات:

لم تختلف جل الدراسات في استخدامها لأدوات جمع البيانات بحيث تشابهت في استخدام أداة واحدة وهي (مقياس مستوى الطموح).

[1] Aaron Doyle ; Judith Kleinfeld (2009), **The educational aspiration/attainment gap among rural Alaska native students,** University of Alaska Fairbanks.30, (3). P.P. 25 – 33.

4) الوسائل الإحصائية:

أُستخدمت الوسائل الإحصائية الآتية في الدراسات السابقة التي تعلقت بمتغير "مستوى الطموح": المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري معاملات الإرتباط، اختبار (ت)، تحليل الإنحدار البسيط والمتعدد، تحليل التباين.

5) النتائج:

اختلفت نتائج الدراسات السابقة ويرجع هذا الإختلاف إلى تباين أهداف وطبيعة المواضيع؛ فتوصلت دراسة (محمود حسن اسناعيل، 2009) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين معدل تعرض المراهقين للإنترنت وارتفاع مستوى الطموح لديهم. وفي دراسة لـ (هدى عبد الرحمن أحمد، 2010) خلصت على وجود فروق بين درجات طالبات القسم العلمي والقسم الأدبي في مستوى الطموح. وتوصلت دراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الصراعات الزوجية كما يدركها الزوج ومستوى الطموح لدى الأبناء (صفاء سيد عبد العزيز بسيوني، 2011). وتوصلت دراسة (الجميل محمد عبد السميع شعلة، 2004) إلى وجود علاقة موجبة بين الإنجاز الأكاديمي وكل من "مستوى الطموح، مفهوم الذات والحاجة للمعرفة. كما توصلت دراسة إلى وجود علاقة موجبة بين درجات المراهقين الصم على مقياس فاعلية الذات ودرجاتهم على مقياس مستوى الطموح (السيد سامي عبد السلام وآخرون، 2011). وتوصلت دراسة أخرى إلى وجود علاقة عكسية بين قلق المستقبل ومستوى الطموح (هويده حنفي محمود ومحمد أنور إبراهيم فراج، 2006).

رابعا: مقارنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية:

لقد اختلفت الدراسة الحالية من حيث أهدافها فهي تسعى للإجابة عن نوع العلاقة الموجودة بين ثلاث متغيرات رئيسية في البحث وهي الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم ومستوى الطموح. كما اتفقت في استخدامها لنوع المنهج مع الدراسات السابقة حيث استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي الذي يناسب مثل هذه الدراسات في إيجاد العلاقات بين الظواهر وأثر بعضها على البعض الآخر. كما اختلفت في نوع العينة المستخدمة والتي تمثلت في (المرحلة المتوسطة من التعليم)؛ كما تشابهت من حيث استخدامها لأنواع الأساليب الإحصائية.

خلاصة:

قدمنا في هذا الفصل مجمل الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بمتغيرات بحثنا (الكفاءة الاجتماعية، الدافعية للتعلم ومستوى الطموح)، والتي استطعنا أن نتحصل عليها من خلال البحث الوثائقي المكتبي أو من المكاتب الإلكترونية على النت، أو من خلال قواعد البيانات البحثية المتاحة لجامعات الجزائر تحت ترخيص من وزارة اتعليم العالي والبحث العلمي والمدونة تحت إسم "النظام الوطني للتوثيق عن بعد (SNDL)". كما قمنا بالتعليق على كل الدراسات الخاصة بكل بعد كل على حدى، كما وصلنا إلى إجراء مقارنة الدراسات السابقة لكل الأبعاد بدراستنا الحالية.

الفصل الخامس

الاجراءات المنهجية والدراسة الاستطلاعية

تمهيد

الخطوات المنهجية المتبعة لبناء أدوات القياس في البحث

I. تصميم الأداة الأولى للدراسة "استبيان الكفاءة الاجتماعية"

II. تصميم الأداة الثانية للدراسة "استبيان الدافعية للتعلم"

III. تصميم الأداة الثالثة للدراسة "استبيان مستوى الطموح"

خلاصة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل الخطوات المنهجية المتبعة لبناء أدوات القياس في البحث وأهم مراحل بناء هذه الأدوات، وحساب الخصائص السيكوميترية لهذه الأدوات (الصدق والثبات)، والعينة الاستطلاعية، وإجراءات الدراسة الاستطلاعية.

أولا: الخطوات المنهجية المتبعة لبناء أدوات القياس في البحث:

اعتمدنا في بحثنا لغرض جمع البيانات الملائمة لمتغيرات الدراسة مجموعة من أدوات القياس، وبناء على طبيعة المشكلة والهدف الأساسي للبحث، تم اعتماد الاستبيان كأداة لجمع المعلومات. ولكن نظرا لعدم توفر هذه الأدوات لجأنا إلى بنائها اعتمادا على الخطوات العلمية. ونظراً لأهمية أداة الاستبيان في جمع بيانات البحث قمنا بإجراء اطلاعات وقراءات في الجانب النظري وعلى بعض الدراسات التي تناولت متغيرات دراستنا وكيفية إعداد استبيان على العديد من المقاييس التي استخدمت في دراسات سابقة لغرض القياس الذي يفيد بحثنا. وقد مررنا بعدة مراحل في بناء الاستبيان في صورته النهائية:

1) مرحلة الاتصال بالميدان.

2) مرحلة الإطلاع على الجانب النظري لمتغيرات الدراسة (الكفاءة الاجتماعية، الدافعية للتعلم ومستوى الطموح).

3) مرحلة تحديد الأبعاد.

4) مرحلة صياغة الفقرات.

5) مرحلة الاتصال بالميدان مرة ثانية.

6) العينة وإجراءات الدراسة الاستطلاعية.

7) الخصائص السيكوميتيرية للاستبيان.

I. تصميم الأداة الأولى للدراسة: "استبيان الكفاءة الاجتماعية".

نظرا لعدم توفر أداة تقيس سمة الكفاءة الاجتماعية في مجتمعنا والتي تتلائم وثقافة وبيئةالتلميذ الجزائري لجأنا إلى تصميم استبيان لنفس الغرض، ويتألف هذا الاستبيان في صورته الأولى من 44 فقرة موزعة على ست (06) أبعاد رئيسية تتناول أهمية مكونات الكفاءة الاجتماعية عند التلميذ (التوافق الشخصي، التطبيع الاجتماعي، السلوك التكيفي، مهارات التواصل، التوافق الأسري، الالتزام بواجبات التلميذ في المدرسة) وتم تصميم شكل الاستجابات على المقياس على أساس طريقة ليكرت (Likert) بحيث يجيب المبحوث عن كل فقرة من فقرات الاستبيان بأحد الخيارات التالية: (موافق، موافق جدا، لا أدري، غير موافق، غير موافق تماما).

1) مرحلة الاتصال بالميدان:

ومن أهم وأول الخطوات التي قمنا بها في الدراسة الاستطلاعية للحصول على معلومات أولية لموضوع بحثنا وكذا التعرف على الظروف والإمكانات المتوفرة والمتاحة لنا في الميدان تم إجراء لقاء مع مجموعة من أساتذة السنة الثالثة من التعليم المتوسط ومجموعة من التلاميذ، وأردنا من هذا معرفة مدى وضع موضوعنا للبحث والدراسة ووجود متغيرات بحثنا (الكفاءة الاجتماعية، الدافعية للتعلم، مستوى الطموح) في وسط المتعلمين، وتحديدها مع أساتذة السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

2) مرحلة إعداد وتصميم المقياس بالإطلاع على الجانب النظري للكفاءة الاجتماعية:

بعد قيامنا بمراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة للكفاءة الاجتماعية اطلعنا على بعض المقاييس المستخدمة لقياس هذه السمة منها مقياس عبد الحميد محمد (1988م) في دراسة تجريبية لتنمية الكفاءات الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية؛ ومقياس يوسف محمد (1997م) في رسالته للدكتوراه الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة، مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة الإبتدائية (إعداد: أسماء السرسي وأماني عبد المقصود، 2000).

3) مرحلة تحديد الأبعاد:

بعد إطلاعنا على الجانب النظري وجمع المادة المناسبة للكفاءة الاجتماعية لبناء أداة تقيس فعلا ما يجب قياسه، خلصنا إلى تحديد الأبعاد الآتية ذكرها:

البعد الأول: التوافق الشخصي.

البعد الثاني: التطبيع الاجتماعي.

البعد الثالث: السلوك التكيفي.

البعد الرابع: مهارات التواصل.

البعد الخامس: التوافق الأسري.

البعد السادس: الالتزام بواجبات التلميذ في المدرسة.

أ) البعد الأول: ويتضمن مجموعة من الأسئلة هدفها الحصول على معلومات حول التوافق الشخصي النفسي للتلميذ، ونظرته لنفسه وكذا محاولاته لتغيير سلوكياته في تحقيق توافقه بينه وبين نفسه وبيئته وإمكانيات الوصول إلى حالة من الاستقرار النفسي والبدني. ويُقاس هذا البعد بـ (7) فقرات هي على التوالي: 1، 8، 13، 19، 26، 32، 40.

ب) البعد الثاني: يقيس هذا البعد مدى انضمام التلميذ إلى المنظومة الاجتماعية المدرسية التي ينتمي إليها وتفاعله معها وبنائه علاقات في وسطها، وما مدى إعداد التلميذ للتعامل مع المؤثرات واستجاباته الناتجة عن حياته مع جماعة الرفاق، ومدى استعداده للتعاون مع زملائه للتعلم. ويُقاس هذا البعد بـ (10) فقرات أرقامها في الاستبيان كالآتي: 2، 7، 14، 18، 21، 25، 30، 33، 38، 42.

ت) البعد الثالث: سعينا من خلال هذا البعد قياس فاعلية التلميذ في التكيف مع بيئته الطبيعية والاجتماعية ويتضمن هذا المفهوم كذلك معرفة مدى امتلاكه للمهارات الاستقلالية التي تعني قدرة المتعلم على الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية بنجاح حسب عمره الزمني، ومدى استقلاله الشخصي وتحمل مسؤوليته الاجتماعية. والفقرات التي تمثل هذا البعد في استبيان الكفاءة الاجتماعية (7) أرقامه هي: 3، 9، 15، 20، 27، 36، 44.

ث) البعد الرابع: من هذا البعد نريد معرفة قدرة التلميذ على تقديم أو تعريف الآخرين بنفسه عند لقائه بهم لأول مرة، وتشكيل صداقات بشكل سريع ومدى اكتسابه لمهارات المحادثة والحوار مع الآخرين، وثقته بنفسه في التواصل معهم. ويُقاس هذا البعد بـ (6) فقرات جاء ترتيبها في الاستبيان على النحو الآتي: 4، 10، 16، 22، 28، 37.

ج) البعد الخامس: من خلال هذا البعد نودّ القياس لمعرفة نوع العلاقات الموجودة بين التلميذ وأسرته، ومشاركاته في نشاطات المنزل، ويُقاس هذا البعد بـ (8) فقرات أرقامها على التوالي: 5، 11، 17، 23، 31، 35، 39، 43.

ح) البعد السادس: في هذا البعد الأخير من مقياس "الكفاءة الاجتماعية" نودّ معرفة مدى التزام التلميذ بجميع الأنظمة الواردة التي تقرّها المدرسة من حين لآخر وتنفيذ الواجبات المدرسية والمشاركة في الأنشطة الصفية التي تنفذها المدرسة، وكذا محافظة التلميذ على ممتلكاتها، والمحافظة على النظافة الشخصية. ويحتوي هذا البعد على (6) فقرات موزعة في الاستبيان ومرتبة على النحو التالي: 6، 12، 24، 29، 34، 41.

4) مرحلة صياغة الفقرات:

تم اقتباس بعض الفقرات من المقاييس المذكورة أعلاه، إلا أنه أغلب الفقرات تم تصميمها من طرفنا بالإطلاع على الجانب النظري لـ "الكفاءة الاجتماعية"؛ كما تم تغيير بعض الفقرات عند اتصالنا مع أساتذة التعليم المتوسط أثناء مناقشتنا للاستبيان. وعلى هذا الأساس نكون قد شكلنا 44 فقرة موزعة على ستّ أبعاد كما هو موضح في الملحق رقم (**01**).

5) مرحلة الاتصال بالميدان مرة ثانية:

بعد فترة من الزمن، تم اتصالنا بالميدان مرة ثانية للتحقق من العناصر التالية للاستبيان:

أ) وضوح التعليمة المستعملة في بداية الاستبيان.

ب) التأكد من ملاءمة الفقرات في وضوحها واستعمال اللغة التي تتناسب وتلميذ هذه المرحلة.

ت) تغيير أو إضافة أو حذف أي فقرة تبدو غامضة. حيث تم الإبقاء على كل فقرات استبيان "الكفاءة الاجتماعية" (44 فقرة)، حيث كانت واضحة من حيث المعنى، إلى غاية القيام بحساب الخصائص السيكوميتيرية (الصدق والثبات) لفقرات هذا الاستبيان.

6) العينة وإجراءات الدراسة الاستطلاعية:

لقد تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية لإجراء حساب الخصائص السيكوميترية (الصدق والثبات) لاستبيان "الكفاءة الاجتماعية"، وهم مجموعة من التلاميذ الذين يتابعون دروسهم بأقسام السنة الثالثة من مرحلة التعليم المتوسط بالسنة الدراسية 2012/2011، والذين تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، وبلغ عدد مفردات العينة الاستطلاعية (100 تلميذ وتلميذ)، وقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بتاريخ: (18 / 10 / 2011) على مجموعة من تلاميذ السنة الثالثة موزعين كما في الجدول التالي:

جدول رقم (04) يوضح توزيع العينة الاستطلاعية لتوزيع استبيان "الكفاءة الاجتماعية"

اسم الإكمالية	عدد التلاميذ	الجنس		النسبة المئوية	
		ذكور	إناث	% (ذكور)	% (إناث)
أولاد بوزيان (سيدي علي)	30	15	15	50	50
جبلي محمد (مستغانم)	28	16	12	57,1	42,9
الرائد زغلول (مستغانم)	32	18	14	56,3	43,8
ولد نورين بلقاسم (مزغران)	10	4	6	40	60
المجموع	100	53	47	50,85	49,17

7) الخصائص السيكومترية للاستبيان:

أ) صدق الاستبيان: يعتبر الاختبار صادقاً إذا كان يقيس ما وضع لقياسه.

❖ **صدق الاتساق الداخلي:**

➢ لحساب هذا الصدق تم استخراج معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبيان مع الدرجة الكلية له مع بيان مستوى الدلالة لكل فقرة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (05) يوضح معاملات ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للاستبيان

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0,391	**	23	0,529	**
2	0,290	**	24	0,498	**
3	0,465	**	25	0,366	**
4	0,329	**	26	0,332	**
5	0,298	**	27	0,411	**
6	0,116	//	28	0,375	**
7	0,521	**	29	0,370	**
8	0,468	**	30	0,160	//
9	0,039	//	31	0,112	//
10	0,470	**	32	0,589	**
11	0,261	**	33	0,465	**
12	0,377	**	34	0,494	**
13	0,295	**	35	0,302	**
14	0,342	**	36	0,253	*
15	0,202	*	37	0,176	//
16	0,571	**	38	0,327	**
17	0,211	*	39	0,181	//
18	0,315	**	40	0,210	*
19	0,243	**	41	0,177	//
20	0,391	**	42	0,315	**
21	0,198	*	43	0,117	//
22	0,326	**	44	0,270	**

(**) دالة عند مستوى 0,01 ، (*) دالة عند مستوى 0,05 ، (//) غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن معظم فقرات استبيان "الكفاءة الاجتماعية" لها ارتباط قوي ودال عند مستويي الدلالة (0,01 و0,05) مع الدرجة الكلية، باستثناء الفقرات التالية (6، 9، 30، 31، 37، 39، 41، 43) حيث لم تكن هذه الفقرات دالة، لذا قمنا بحذف هذه الفقرات، وعليه أصبح مجموع فقرات استبيان "الكفاءة الاجتماعية" في صورته النهائية يتكون من (36) فقرة كما هي موضحة في الملحق رقم (02).

- **معاملات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:**

1) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الأول "**التوافق الشخصي**" والدرجة الكلية لهذا البعد: قمنا بحساب درجة كل فقرة مع مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (06) يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الأول مع الدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	أخطط لنفسي أهدافا وأسعى لتحقيقها	0,514	0,01
6	إذا فشلت في حل مسائلي فإني أحاول من جديد	0,558	0,01
11	أشعر بثقة بنفسي	0,518	0,01
17	أحسن الوصول إلى أهدافي	0,477	0,01
23	أشعر أني معزول عن العالم	0,441	0,01
29	أغضب لأتفه الأسباب	0,644	0,01
35	أشكو من القلق معظم الوقت	0,316	0,01

يتضح من الجدول رقم (06) أن قيم الارتباط لفقرات البعد الأول محصورة بين 0,316 و0,644 وهي دالة كلها عند مستوى دلالة 0,01، وعليه تعدّ فقرات البعد الأول صادقة لما وضعت لقياسه.

2) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثاني "**التطبيع الاجتماعي**" والدرجة الكلية لهذا البعد: قمنا بحساب درجة كل فقرة مع مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (07) يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الثاني مع الدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
2	أتعلم من التلاميذ الآخرين	0,383	0,01
5	أتعاون بأفكاري وأدواتي المدرسية مع زملائي	0,539	0,01

7	أرى مساعدة التلاميذ لبعضهم فكرة جيدة	0,442	0,01
10	يتعلم التلاميذ من بعضهم البعض	0,428	0,01
12	أفضل اللعبة التي يستطيع كل تلميذ ممارستها	0,440	0,01
18	أساعد زملائي لكي يتعلموا	0,481	0,01
24	أعمل بجد لكي أحصل على درجات أفضل من التلاميذ الآخرين	0,569	0,01
30	أفضل المواجهة والتحدي لكي أرى من يكون الأفضل	0,285	0,01
36	أفضل العمل بمفردي	0,350	0,01

يتضح من الجدول رقم (07) أن قيم الارتباط لفقرات البعد الثاني محصورة بين 0,285 و0,569 وهي دالة كلها عند مستوى دلالة 0,01، وعليه تعدّ فقرات البعد الثاني صادقة لما وضعت لقياسه.

3) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثالث "**السلوك التكيفي**" والدرجة الكلية لهذا البعد: قمنا بحساب درجة كل فقرة مع مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (08) يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الثالث مع الدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
3	أحافظ على هدوئي عندما تصادفني مشاكل	0,526	0,01
8	أتحكم في أعصابي عندما أغضب مع أفراد أسرتي	0,305	0,01
13	أنا هادئ ومستقر	0,484	0,01
19	لدي القدرة على مواجهة الصعوبات الدراسية والتغلب عليها	0,444	0,01
25	استمتع بالوقت الذي أقضيه في المدرسة	0,404	0,01
31	لدي علاقات جيدة مع الجيران	0,466	0,01

يتضح من الجدول رقم (08) أن قيم الارتباط لفقرات البعد الثالث محصورة بين 0,305 و0,526 وهي دالة كلها عند مستوى دلالة 0,01، وعليه تعدّ فقرات البعد الثالث صادقة لما وضعت لقياسه.

4) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الرابع "**مهارات التواصل**" والدرجة الكلية لهذا البعد: قمنا بحساب درجة كل فقرة مع مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (09) يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الرابع مع الدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
4	أُعرّف بنفسي للآخرين عند لقائي بهم لأول مرة	0,531	0,01
14	أستطيع بناء صداقات بشكل سريع	0,497	0,01
20	بإمكاني محاورة أي شخص في أي مناسبة	0,551	0,01
26	لدي ثقة بنفسي أثناء الحديث مع الآخرين	0,521	0,01
32	لدي رغبة كبيرة في الكلام للمشاركة والحوار	0,658	0,01

يتضح من الجدول رقم (09) أن قيم الارتباط لفقرات البعد الرابع محصورة بين 0,497 و0,658 وهي دالة كلها عند مستوى دلالة 0,01، وعليه تعدّ فقرات البعد الرابع صادقة لما وضعت لقياسه.

5) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الخامس **"التوافق الأسري"** والدرجة الكلية لهذا البعد: قمنا بحساب درجة كل فقرة مع مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (10) يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الخامس مع الدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
9	علاقتي طيبة وناجحة مع أفراد أسرتي	0,213	0,05
15	أشارك في نشاطات المنزل	0,544	0,01
21	أشعر بالوحدة رغم وجودي مع أفراد أسرتي	0,415	0,01
27	أتشاور مع أفراد أسرتي في اتخاذ قراراتي الهامة	0,217	0,05
33	أسرتي مفككة	0,299	0,01

يتضح من الجدول رقم (10) أن قيم الارتباط لفقرات البعد الخامس محصورة بين 0,213 و0,544 وهي دالة عند مستوى دلالة 0,01 عدا الفقرة (5، 23) فهي دالة عند مستوى 0,05، وعليه تعدّ فقرات البعد الخامس صادقة لما وضعت لقياسه.

6) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد السادس **"الالتزام بواجبات التلميذ في المدرسة"** والدرجة الكلية لهذا البعد: قمنا بحساب درجة كل فقرة مع مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (11) يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد السادس مع الدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
16	أحترم أستاذي وزملائي وكل العاملين في المدرسة	0,503	0,01
22	أحافظ على الهدوء داخل القسم	0,505	0,01
28	أحافظ على ممتلكات المدرسة (داخل القسم وخارجه)	0,537	0,01
34	ألجأ إلى أستاذي لفك النزاع مع زميلي بدل اللجوء إلى العنف	0,652	0,01

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيم الارتباط لفقرات البعد السادس محصورة بين 0,503 و0,652 وهي دالة كلها عند مستوى دلالة 0,01، وعليه تعدّ فقرات البعد السادس صادقة لما وضعت لقياسه.

- **صدق الاتساق الداخلي للأبعاد:**

كما انتهينا بحساب درجة ارتباط كل بعد من أبعاد الاستبيان مع الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية للاستبيان (مصفوفة ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للاستبيان).

جدول رقم (12) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط للدرجات على الأبعاد الست والدرجة الكلية لاستبيان "الكفاءة الاجتماعية"

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	البعد السادس	الدرجة الكلية
البعد الأول	1,00						
البعد الثاني	**0,456	1,0					
البعد الثالث	**0,407	**0,434	1,00				
البعد الرابع	**0,526	**0,423	**0,389	1,00			
البعد الخامس	0,176	**0,298	**0,309	*0,253	1,00		
البعد السادس	**0,415	**0,422	0,180	**0,309	*0,239	1,00	
الدرجة	**0,717	**0,787	**0,653	**0,689	**0,569	**0,634	1,00

الكلية							

(**) دالة عند مستوى (0,01)، (*) دالة عند مستوى (0,05)

يتضح من هذا الجدول أن جميع أبعاد استبيان "الكفاءة الاجتماعية" ترتبط مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للاستبيان ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,01، وبعض الأبعاد مع بعضها البعض عند مستوى دلالة (0,05) مما يجعلنا نقرّ ونؤكد أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ب) ثبات الاستبيان:

بعد الانتهاء من خطوات تصميم الأداة الأولى للدراسة "الكفاءة الاجتماعية" والتحقق من صدق الاستبيان باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية، "ولتحقق الشرط الثاني من شروط سلامة المقياس هو تمتعه بالثبات، والذي غالبا ما يقترن بالصدق، حيث يقول كورتون: "أن الصدق مظهر الثبات، أي بمعنى أن المقياس الصادق يكون ثابتا وليس العكس صحيحا فقد يكون الاختبار ثابتا ولكنه لا يتمتع بالصدق"[1].

❖ **الثبات بطريقة التجزئة النصفية:**

حيث اعتمدنا في بحثنا هذا لحساب ثبات الاستبيان على استخدام طريقة التجزئة النصفية حيث قسمت فقرات الاستبيان (الكفاءة الاجتماعية) إلى نصفين متساويين؛ النصف الأول خاص بالأرقام الفردية للإستبيان مراعاةً منا تقسيم الفقرات العكسية بالتساوي على نصفي الاستبيان وهذه الفقرات (1، 3، 5، 7، 9، 11، 13، 15، 17، 19، 21، 23، 25، 27، 29، 31، 33، 35) وهي الدرجات (**س**)، والنصف الثاني خاص بالأرقام التالية (2، 4، 6، 8، 10، 12، 14، 16، 18، 20، 22، 24، 26، 28، 30، 32، 34، 36) وهي الدرجات (**ص**)؛ كما هي مبينة في الملحق رقم (07) درجات التلاميذ المتحصل عليها من خلال تطبيق الاستبيان. وبعد تطبيق معادلة بيرسون لحساب قيمة الارتباط بين فقرات نصفي الاستبيان (س وص) المطبق في دراستنا الاستطلاعية كانت النتيجة:

ر = 0,664.

وبعد تصحيحه باستخدام معادلة (سبيرمان براون) التي تساوي:

$$\text{سبيرمان براون} = \frac{2\,ر}{1 + ر}$$

وبعد تطبيق هذه المعادلة أصبح معامل الثبات يساوي: **0,798**.

ونطمئن من خلال هذه النتائج للاستبيان بعد استخدامنا لطريقة (التجزئة النصفية) لحساب ثبات الاستبيان، وهذا ما أشار إليه ليكرت وزملائه، إلى "أن قيمة معامل الثبات الواقعة بين (0.62) و(0,93) يمكن

[1] د. الطيب محمد أحمد: **الإحصاء في التربية وعلم النفس**. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، (1999)، ص. 294.

الاعتماد عليها"[1]. مما يدل على ثبات استبيان (الكفاءة الاجتماعية)، كما أنه يتمتع باستقرار في نتائجه؛ وبمعنى آخر هذا الاستبيان يقيس فعلا ما وضع لقياسه.

❖ **الثبات باستخدام طريقة (معامل ألفا كرونباخ):**

وللتأكد من ثبات استبيان "الكفاءة الاجتماعية" قمنا باستخدام طريقة أخرى من أنواع الثبات وهي: معامل ألفا – كرونباخ لقياس كل بعد من الأبعاد الست للاستبيان، مع إيجاد المجموع الكلي لأسئلة الاختبار؛ حيث تراوحت قيمة ألفا ما بين 0,694 و 0,759 للأبعاد الست للإستبيان كما نوضحه في الجدول الآتي:

جدول رقم (13) يوضح معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الست لاستبيان "الكفاءة الاجتماعية"

	البعد	عدد الفقرات	قيمة ألفا
استبيان "الكفاءة الاجتماعية"	التوافق الشخصي	07	0,703
	التطبيع الاجتماعي	09	0,694
	السلوك التكيفي	06	0,722
	مهارات التواصل	05	0,711
	التوافق الأسري	05	0,759
	الإلتزام بواجبات التلميذ المدرسية	04	0,732
	الدرجة الكلية	36	0,757

نلاحظ من هذه النتائج المبينة في الجدول أن قيمة معامل الثبات لـ "ألفا–كرونباخ" = 0,757 وهو معامل ثبات مقبول.

II. تصميم الأداة الثانية للدراسة: "استبيان الدافعية للتعلم"

من بين أدوات القياس التي تضمنتها هذه الأطروحة، استبيان "الدافعية للتعلم"؛ الذي يهدف إلى قياس دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة في التعليم المتوسط، وقد اتبعنا في إنجاز هذه الأداة عدة خطوات، فبعد اطلاعنا على الجانب النظري والدراسات السابقة للدافعية للتعلم، وقد تكون الاستبيان في صورته الأولى من 34 فقرة موزعة على أربع أبعاد أساسية وهي: (المثابرة والجدية، قيمة وفائدة التعلم، مسؤولية المتعلم، الكفاءة الذاتية). ونستخدم في هذا الاستبيان للإجابة على فقراته مقياس ليكرت الخماسي والذي إجاباته كالتالي: (موافق جدا، موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق تماما).

[1] الطاهر مهدي أحمد: **الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية (الأكاديمية) لدى طلاب كلية التربية**، (رسالة ماجيستير)، جامعة الملك سعود، (1991)، ص، 101.

وقد قمنا بإعداد الاستبيان ليناسب العمر والمرحلة التي يمر بها تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وصمِّم ليلائم البيئة التي يعيش فيها هؤلاء التلاميذ، وعلى هذا الأساس وفي إعدادنا لهذا الاستبيان اتبعنا الخطوات التالية:

1) مرحلة الاتصال بالميدان:

لقد قمنا وفي حوالي أربع لقاءات مع مجموعة من أساتذة التعليم المتوسط ومجموعة من التلاميذ كعينة لمجتمع هذه المرحلة (تلميذ مجتهد، متوسط، أقل من المتوسط) لضبط متغير الدافعية للتعلم بإعطاء لكل أستاذ الإدلاء بمفهومه للدافعية للتعلم ووجودها بين التلاميذ وكذا سماع بعض التلاميذ عن سبب حضورهم للدراسة كمؤشر للدافعية أولا ولضبط التعريف الإجرائي لدينا في هذه الدراسة؛ وهذه المشاركة للأساتذة والتلاميذ كله لسبب تصميم أداة تقيس السّمة المراد قياسها – الدافعية للتعلم – وكذا ملاءمته مع بيئتهم التي يعيشون فيها.

2) مرحلة إعداد وتصميم المقياس بالإطلاع على الجانب النظري للدافعية للتعلم:

بعد قراءاتنا الواسعة حول موضوع الدافعية للتعلم والإطلاع على مجموعة من الأبحاث تم ذكرها في فصل (الدراسات السابقة). وكان من أهم أسباب اعتمادنا على تصميم الأداة بأنفسنا للوصول إلى هدفنا وهو تحديد أبعاد الدافعية لدى تلاميذ هذه المرحلة.

كما قمنا بالاستعانة ببعض مقاييس الدافعية للتعلم، أبرزها مقياس الدافعية للتعلم من تصميم (أحمد دوقة وآخرون، 2011) في دراسة قاموا بها تحت عنوان "تطوير مقياس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط"؛ مقياس (دافعية نظرية التقرير الذاتي لـ محمد نوفل، 2011)؛ استفتاء (الدافعية للدراسة للدكتور محمود عبد الحليم منسي)؛ استبيان (دافعية المتعلم للدكتور جمال محمد فكري)؛ استبيان (الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لـ "رو وساكس، 1998"، وقام بتعريب الاستبيان إلى اللغة العربية إبراهيم إبراهيم أحمد، 2005).

3) مرحلة تحديد الأبعاد:

تضمن الاستبيان أربع أبعاد رئيسية هي:

أ) **البعد الأول** (المثابرة والجدية): حيث تعبّر الدرجة على هذا البعد عن مدى مثابرة الطالب وإصراره وعدم استسلامه لما يواجهه من صعوبات أو مشكلات، والتلاميذ الذين يحصلون على درجات منخفضة في هذا البعد في حاجة إلى مزيد من تعلم بذل الجهد والاستمرار في البحث عن حلول لما يواجههم من مشكلات. ويُقاس هذا البعد بالفقرات التالية في الاستبيان (1، 5، 9، 13، 17، 21، 25، 29، 33)؛ وعددها (9).

ب) البعد الثاني (قيمة وفائدة التعلم): يقيس هذا البعد مدى تصوّر التلميذ لفائدة تعلمه للنشاطات التي يقوم بها، فغالبا ما يقبل التلاميذ على النشاطات التعليمية التي تعود عليهم بالفائدة والنجاح. ويمثل هذا البعد (8) فقرات مرتبة في استبيان "الدافعية للتعلم" على النحو التالي: (2، 6، 10، 14، 18، 22، 26، 30).

ت) البعد الثالث (مسؤولية المتعلم): من خلال هذا البعد نودّ قياس مدى شعور المتعلم بمسؤولياته لتحقيق نجاحاته المدرسية وروح الاعتماد على النفس أثناء مذاكراته اليومية وواجباته المدرسية. والفقرات التي تمثل هذا البعد في استبيان الدافعية للتعلم هي (8) موزعة في الاستبيان كالتالي: (3، 7، 11، 15، 19، 23، 27، 31).

ث) البعد الرابع (الكفاءة الذاتية): ونرجو من هذا البعد قياس قدرة المتعلم في التغلب على المواقف والمهمات الدّراسية بصورة ناجحة. ويُقاس هذا البعد في الاستبيان بـ (9) فقرات موزعة كالآتي: (4، 8، 12، 16، 20، 24، 28، 32، 34).

4) مرحلة صياغة الفقرات:

من خلال الدراسات السابقة وأهم النظريات المفسرة للدافعية للتعلم عند التلميذ، والإطلاع على المقاييس والاستبيانات المختلفة للدافعية للتعلم ذات العلاقة بالموضوع، تمّ صياغة (38) فقرة في صيغتها الأولية.

5) مرحلة الاتصال بالميدان مرة ثانية:

بعد فترة من الزمن، تم اتصالنا بالميدان مرة ثانية لتحقق من العناصر التالية للاستبيان:

أ) وضوح التعليمة المستعملة حيث كانت تبدو واضحة لدى أغلب التلاميذ.

ب) كانت أغلب فقرات الاستبيان واضحة من حيث استعمال اللغة، وبسيطة من حيث المعنى والمفهوم.

ت) تم حذف (04) فقرات كانت غير واضحة من حيث المعنى مما جعلنا نُبقي على (34) فقرة تمثل استبيان "الدافعية للتعلم".

6) العينة وإجراءات الدراسة الاستطلاعية:

لقد تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية لإجراء حساب الخصائص السيكوميترية (الصدق والثبات) لاستبيان "الدافعية للتعلم"، وهم مجموعة من التلاميذ الذين يتابعون دروسهم بأقسام السنة الثالثة من مرحلة التعليم المتوسط بالسنة الدراسية 2012/2011، والذين تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، وبلغ عدد مفردات العينة الاستطلاعية (100 تلميذ وتلميذ)، وقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بتاريخ:

10 / 11 / 2011 على مجموعة من تلاميذ السنة الثالثة موزعين كما في الجدول التالي:

جدول رقم (14) يوضح توزيع العينة الاستطلاعية لتطبيق استبيان "الدافعية للتعلم"

اسم الإكمالية	عدد التلاميذ	الجنس		النسبة المئوية	
		ذكور	إناث	%	%
شمومة محمد(عين تادلس)	32	17	15	53,1	46,9
أحمد قاضي (سيدي لخضر)	26	12	14	46,2	53,8
كتروسي محمد (ماسرى)	31	16	15	51,6	48,4
جبلي محمد (سيدي علي)	11	5	6	45,5	54,5
المجموع	100	50	50	49,1	50,9

7) الخصائص السيكوميترية للاستبيان:

أ) صدق الاستبيان:

❖ صدق الاتساق الداخلي:

➢ لحساب هذا الصدق تم استخراج معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبيان مع الدرجة الكلية له مع بيان مستوى الدلالة لكل فقرة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (15) يوضح معاملات ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للاستبيان

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0,430	**	18	0,335	**
2	0,300	**	19	0,240	*
3	0,464	**	20	0,366	**
4	0,332	**	21	0,235	*
5	0,353	**	22	0,439	**
6	0,091	//	23	0,540	**
7	0,562	**	24	0,467	**
8	0,491	**	25	0,538	**
9	0,036	//	26	0,352	**
10	0,485	**	27	0,464	**

11	0,301	**	28	0,393	**
12	0,466	**	29	0,412	**
13	0,391	**	30	0,162	//
14	0,413	**	31	0,112	//
15	0,270	**	32	0,605	**
16	0,520	**	33	0,518	**
17	0,207	*	34	0,477	**

(**) دالة عند مستوى 0,01 ، (*) دالة عند مستوى 0,05 ، (//) غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن جميع فقرات استبيان "الدافعية للتعلم" تمتاز بارتباطات قوية مع الدرجة الكلية، باستثناء الفقرات التي تحمل الأرقام التالية (6، 9، 30، 31) حيث كانت ارتباطات هذه الفقرات ضعيفة جدا مع الدرجة الكلية للاستبيان، لذا قمنا بحذف هذه الفقرات، وعليه أصبح مجموع فقرات استبيان "الدافعية للتعلم" في صورته النهائية يتكون من (30) فقرة كما هي موضحة في الملحق رقم (04).

- **معاملات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:**

1) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الأول **"المثابرة والجدية"** والدرجة الكلية لهذا البعد: قمنا بحساب درجة كل فقرة مع مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (16) يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الأول مع الدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	أبذل جهدا كبيرا للوصول إلى ما أريد	0,431	0,01
5	المثابرة مهمة في أدائي لأعمالي	0,304	0,01
9	لا أترك عملي عندما أفشل	0,414	0,01
13	أكون سعيداً عندما أطول في حل مشكلة	0,381	0,01
17	عندا أبدأ في عمل ما انتهي من أدائه	0,492	0,01
21	الاستمرار والمثابرة من أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة	0,446	0,01
25	أشعر بالرضا أثناء مواصلة عملي لفترات طويلة	0,572	0,01
28	أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة	0,633	0,01

يتضح من الجدول رقم (16) أن قيم الارتباط لفقرات البعد الأول محصورة بين 0,304 – 0,633 وهي دالة كلها عند مستوى دلالة 0,01 باستثناء الفقرة رقم (9)، وعليه تعدّ فقرات البعد الأول صادقة لما وضعت لقياسه.

2) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثاني **"قيمة وفائدة التعلم"** والدرجة الكلية لهذا البعد: قمنا بحساب درجة كل فقرة مع مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (17) يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الثاني مع الدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
2	التعلم يحقق لي مستقبلا زاهراً ومهنة محترمة	0,441	0,01
6	التعلم يكسبني احترام الآخرين ويضمن لي مكاناً مهماً في المجتمع	0,517	0,01
10	التعلم يسمح لي بالمساهمة في تطوير البلاد	0,588	0,01
14	التعلم يحقق لي النجاح في الحياة	0,462	0,01
18	تنفيذ الأنشطة المرتبطة بالمواد الدراسية مهمّ بالنسبة لي	0,545	0,01
55	التعلم يزيد من خبراتي وتفوقي	0,542	0,01

يتضح من الجدول رقم (17) أن قيم الارتباط لفقرات البعد الثاني محصورة بين 0,441 – 0,588 وهي دالة كلها عند مستوى دلالة 0,01، وعليه تعدّ فقرات البعد الثاني صادقة لما وضعت لقياسه.

3) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثالث **"مسؤولية المتعلم"** والدرجة الكلية لهذا البعد: قمنا بحساب درجة كل فقرة مع مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (18) يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الثالث مع الدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
3	أهتم بالقيام بمسؤولياتي في المدرسة	0,446	0,01
7	أواجه المواقف الدراسية التي تتحمل المسؤولية	0,542	0,01
11	أرغب في المواقف الدراسية التي تتطلب تحمّل المسؤولية	0,483	0,01
15	أنفّذ ما يطلبه مني المعلم بخصوص الواجبات المدرسية	0,414	0,01
19	أقوم بما يُطلب مني من أعمال على أحسن وجه	0,240	0,05
23	أستعمل الدقة في أداء نشاطاتي الدراسية	0,454	0,01

26	أعمل بجد لتحسين أدائي في القسم	0,580	0,01

يتضح من الجدول رقم (18) أن قيم الارتباط لفقرات البعد الثالث محصورة بين 0,240 – 0,580 وهي دالة كلها عند مستوى دلالة 0,01، باستثناء الفقرة رقم (19) فإنها دالة عند مستوى (0,05). وعليه تعدّ فقرات البعد الثالث صادقة لما وضعت لقياسه.

4) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الرابع **"الكفاءة الذاتية"** والدرجة الكلية لهذا البعد: قمنا بحساب درجة كل فقرة مع مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (19) يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الرابع مع الدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
4	مهما يقدَّم لي من مسائل دراسية فإني أستطيع التعامل معها	0,547	0,01
8	أجد حلاً لكل مشكلة تواجهني	0,640	0,01
12	إذا واجهت أمر جديد، أعرف كيف أواجهه	0,635	0,01
16	لدي أفكار كثيرة استخدمها للتعامل مع المشكلات التي تُصادفني في القسم	0,542	0,01
20	أعرف كيف أتصرّف مع المواقف الجديدة	0,485	0,01
24	عندما أبذل جهد، أنجح في حل المشكلات الصعبة	0,504	0,01
27	أعتمد على قدراتي الذاتية لمواجهة الصعوبات	0,503	0,01
29	أهتم بالأعمال التي تتطلب البحث والتفكير	0,598	0,01
30	أثق في أعمالي الدّراسية المنجزة	0,614	0,01

يتضح من الجدول رقم (19) أن قيم الارتباط لفقرات البعد الرابع محصورة بين 0,485 – 0,640 وهي دالة كلها عند مستوى دلالة 0,01، وعليه تعدّ فقرات البعد الثالث صادقة لما وضعت لقياسه.

- **صدق الاتساق الداخلي للأبعاد:**

كما انتهينا بحساب درجة ارتباط كل بعد من أبعاد الاستبيان مع الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية للاستبيان (مصفوفة ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للاستبيان).

جدول رقم (20) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط للدرجات على الأبعاد الأربع والدرجة الكلية لاستبيان "الدافعية للتعلم"

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	الدرجة الكلية
البعد الأول	1,00				
البعد الثاني	0,283**	1,0			
البعد الثالث	0,391**	0,416**	1,00		
البعد الرابع	0,555**	0,259**	0,424**	1,00	
الدرجة الكلية	0,773**	0,601**	0,740**	0,813**	1,00

(**) دالة عند مستوى (0,01)

يتضح من الجدول السابق أن جميع أبعاد استبيان "الدافعية للتعلم" ترتبط مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للاستبيان ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,01، مما يجعلنا نقرّ ونؤكد أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ب) ثبات الاستبيان:

❖ **الثبات بطريقة التجزئة النصفية:**

وقد اعتمدنا في بحثنا هذا لحساب ثبات الاستبيان على استخدام طريقة التجزئة النصفية حيث قسمت فقرات الاستبيان (الدافعية للتعلم) إلى نصفين متساويين؛ النصف الأول خاص بالأرقام التي تبدأ من (الفقرة 1 إلى غاية الفقرة 15) وهي الدرجات (**س**)، والنصف الثاني خاص بالأرقام التي تبدأ من (الفقرة 16 إلى غاية الفقرة 30) وهي الدرجات (**ص**)؛ كما هي مبينة في الملحق رقم (08) درجات التلاميذ المتحصل عليها من خلال تطبيق الاستبيان. وبعد تطبيق معادلة بيرسون لحساب قيمة الارتباط بين فقرات نصفي الاستبيان (س وص) المطبق في دراستنا الاستطلاعية كانت النتيجة، **ر = 0,568**.

وبعد تصحيحه باستخدام معادلة (سبيرمان براون) التي تساوي:

$$\text{سبيرمان براون} = \frac{2\,ر}{1 + ر}$$

وبعد تطبيق هذه المعادلة أصبح معامل الثبات يساوي: **0,72**.

مما يدل على ثبات الاستبيان، كما أنه يتمتع باستقرار في نتائجه؛ وبمعنى آخر هذا الاستبيان يقيس فعلا ما وضع لقياسه.

❖ **الثبات باستخدام طريقة (معامل ألفا كرونباخ):**

وللتأكد من ثبات استبيان "الدافعية للتعلم" قمنا باستخدام معامل ألفا–كرونباخ لكل بعد من الأبعاد الأربع للاستبيان، مع إيجاد المجموع الكلي لأسئلة الاختبار؛ حيث تراوحت قيمة ألفا ما بين 0,614 – 0,713 للأبعاد الأربع للاستبيان كما نوضحه في الجدول الآتي:

جدول رقم (21) يوضح معامل أفا كرونباخ للأبعاد الأربع لاستبيان "الدافعية للتعلم"

	البعد	عدد الفقرات	قيمة ألفا
استبيان "الدافعية للتعلم"	المثابرة والجدية	08	0,614
	قيمة وفائدة التعلم	06	0,713
	مسؤولية المتعلم	07	0,637
	الكفاءة الذاتية	09	0,626
	الدرجة الكلية	30	0,715

نلاحظ من هذه النتائج المبينة في الجدول أن قيمة معامل الثبات لـ "ألفا–كرونباخ" = 0,715 وهو معامل ثبات مقبول.

III. تصميم الأداة الثالثة للدراسة: "استبيان مستوى الطموح"

أُعدّ هذا الاستبيان من طرفنا لقياس "مستوى الطموح" لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط، حيث يتكون هذا الاستبيان في صورته الأولى من 32 فقرة موزعة على أربعة أبعاد تمثل قياس مستوى الطموح وتشمل هذه الأبعاد (قدرة المتعلم في تحديد الأهداف، التحصيل المعرفي، التفاؤل، القدرة على تحمل المسؤولية) حيث تتم الاستجابة على فقراته في ضوء مقياس خماسي (أوافق تماما، أوافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق تماما).

وقمنا بتصميم هذا الاستبيان ليلائم عينة الدراسة وهم تلاميذ السنة الثالثة متوسط والتي تتراوح أعمارهم بين (13، 15 سنة)، بإتباعنا الخطوات العلمية والمنهجية في بناء الاستبيان:

1) مرحلة الاتصال بالميدان:

أهم خطوة في بناء أداة القياس هي اتصال الباحث بميدان الدراسة للإطلاع على قابلية متغيرات بحثه لدراسة الإشكالية من جهة والتعرف على عينة دراسته من جهة أخرى. حيث تم الاتصال بمجموعة من الأساتذة الذين يدرسون السنة الثالثة للاستفسار حول مفهوم مستوى الطموح ومدى تمتع التلاميذ بهذه السمة التي تعدّ بُعد هام من أبعاد الشخصية، ومن خلال لقاءاتنا المتكررة تم استنتاج مدى تمتع التلاميذ بهذه السمة

وهذا ما جعلنا نولي هذا المتغير الأهمية الكبيرة في دراستنا والبحث في تأثير الكفاءة الاجتماعية وكذا متغير الدافعية للتعلم على متغير (مستوى الطموح)، وكذا الاتصال بمجموعة من التلاميذ لمعرفة وضوح الفقرات من حيث اللغة والمعنى؛ حيث طُلِب من التلاميذ تدوين ملاحظاتهم بالنسبة للفقرات أو الكلمات التي تبدو لهم غير واضحة، وقد اتضح وجود بعض الملاحظات فيما يخص غموض بعض الفقرات مما اضطررنا إلى تغييرها تارة وحذفها تارة أخرى.

2) مرحلة إعداد وتصميم المقياس بالإطلاع على الجانب النظري لمستوى الطموح:

يهدف الاستبيان إلى تحديد مستوى الطموح لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. فقمنا لتحديد هذا الغرض بمراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت مستوى الطموح والإطلاع على العديد من مقاييس واستبيانات (مستوى الطموح) ومنها: (مقياس مستوى الطموح الذي أعده إبراهيم زكي قشقوش سنة 1975؛ مقياس مستوى الطموح للأخصائي النفسي حمودي عبد الحسن، مقياس مستوى الطموح من إعداد معوض وعبد العظيم، 2005؛ مقياس مستوى الطموح من إعداد الدكتور زياد بركات، 2008؛ مقياس مستوى الطموح لـ "صباح قاسم الرفاعي"، 2010).

3) مرحلة تحديد الأبعاد:

بعد إطلاعنا على المقاييس السابقة لمستوى الطموح تم تحديد أربع أبعاد رئيسية تقيس هذه السمة لدى التلاميذ عينة الدراسة وهي:

أ) البعد الأول (قدرة المتعلم في تحديد الأهداف): مدى قدرة المتعلم على وضع أهدافه الدراسية من جهة والحياتية من جهة أخرى ومدى محاولاته لتحقيقها، بما يتلاءم وإمكاناته المتوفرة له. والفقرات التي تقيس هذا البعد في استبيان مستوى الطموح هي (08) فقرات كالآتي: (1، 5، 9، 13، 17، 21، 25، 29).

ب) البعد الثاني (التحصيل المعرفي): ونقصد به قياس المعارف والمعلومات التي يطمح ويتطلّع إليها المتعلم لاكتسابها وتكوين اتجاهات علمية مستقبلية. ويقاس هذا البعد ب (08) فقرات مرتبة في الاستبيان كالآتي: (2، 6، 10، 14، 18، 22، 26، 30).

ت) البعد الثالث (التفاؤل): هذا البعد من أجل معرفة وقياس مدى امتلاك المتعلم لتوقعات إيجابية نحو الدراسة ونحو الحياة، فالتفاؤل يعتبر بمثابة ميكانيزم نفسي يساعد على مقاومة الكآبة والفشل واليأس، والتفاؤل يجعل المتعلم أكثر قدرة على تعلم المفاهيم والمهارات المختلفة وتحقيق النجاح. ويقاس هذا البعد بـ (08) فقرات موزعة في الاستبيان على النحو التالي: (3، 7، 11، 15، 19، 23، 27، 31).

ث) البعد الرابع (القدرة على تحمل المسؤولية): يقيس مدى شعور التلميذ بالمسؤولية تجاه المهمة الملقاة عليه بحيث يسعى جاهداً لبذل قُصارى جهده نحو النجاح ولتحقيق أهدافه مستقبلاً نتيجة رغبته في الطموح. وعدد العبارات التي تقيس هذا البعد (08) موزعة في استبيان الطموح كالآتي: (4، 8، 12، 16، 20، 24، 28، 32).

4) مرحلة صياغة العبارات:

من النظريات المختلفة المفسرة لمستوى الطموح والإطلاع على المقاييس السابقة الذكر تم صياغة فقرات استبيان الطموح معتمدين على خبرات الأساتذة أثناء الصياغة مع مراعاة المرحلة التي يمر بها التلميذ في هذه المرحلة وملاءمة المعنى واللغة للفقرات؛ وعليه تم صياغة (37) فقرة في صيغة الاستبيان الأولى.

5) مرحلة الاتصال بالميدان مرة ثانية:

بعد صياغة الفقرات وتصميم الاستبيان تم الاتصال بالميدان للمرة الثانية للتحقق من العناصر التالية:

أ) وضوح التعليمة المستعملة حيث كانت تبدو واضحة لدى أغلب التلاميذ.

ب) كانت أغلب الفقرات تبدو واضحة من حيث المعنى واستعمال اللغة التي تتلاءم تلميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط، غير أنه تم حذف (05) فقرات كانت تبدو غامضة لدى أغلب التلاميذ من حيث المعنى.

ت) تم تحديد (32) فقرة تقيس سمة "مستوى الطموح" لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

6) العينة وإجراءات الدراسة الاستطلاعية:

لقد تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية لإجراء حساب الخصائص السيكوميترية (الصدق والثبات) لاستبيان "مستوى الطموح"، وهم مجموعة من التلاميذ الذين يتابعون دروسهم بأقسام السنة الثالثة من مرحلة التعليم المتوسط بالسنة الدراسية 2012/2011، والذين تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، وبلغ عدد مفردات العينة الاستطلاعية (100 تلميذ وتلميذ)، وقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بتاريخ:
08 / 12 / 2011 على مجموعة من تلاميذ السنة الثالثة موزعين كما في الجدول التالي:

جدول رقم (22) يوضح توزيع العينة الاستطلاعية لتطبيق استبيان "مستوى الطموح"

اسم الإكمالية	عدد التلاميذ	الجنس		النسبة المئوية	
		ذكور	إناث	%	%
بن زرجب (مستغانم)	33	17	16	51,5	48,5
سيدي بلعطار	28	12	16	42,9	57,1
الورود (مستغانم)	24	12	12	50	50

قدور بلعربي (سيدي علي)	15	7	8	46,7	53,3
المجموع	100	48	52	47,775	52,225

7) الخصائص السيكومترية للاستبيان:

أ) صدق الاستبيان:

❖ **صدق الاتساق الداخلي:**

➢ لحساب هذا النوع من الصدق قمنا باستخراج معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات استبيان "مستوى الطموح" مع الدرجة الكلية له مع بيان مستوى الدلالة لكل فقرة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (23) يوضح معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات استبيان "مستوى الطموح" مع الدرجة الكلية له

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0,417	**	17	0,031	//
2	0,269	**	18	0,233	*
3	0,364	**	19	0,312	**
4	0,326	**	20	0,425	**
5	0,383	**	21	0,364	**
6	0,313	**	22	0,355	**
7	0,367	**	23	0,218	*
8	0,463	**	24	0,382	**
9	0,475	**	25	0,384	**
10	0,405	**	26	0,256	*
11	0,237	*	27	0,275	**
12	0,295	**	28	0,241	*
13	0,243	*	29	0,513	**
14	-0,053	//	30	0,375	**
15	0,457	**	31	0,491	**
16	0,323	**	32	0,264	**

(**) دالة عند مستوى 0,01 ، (*) دالة عند مستوى 0,05 ، (//) غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن جميع فقرات استبيان "مستوى الطموح" تمتاز بارتباطات قوية مع الدرجة الكلية، باستثناء الفقرات التي تحمل الأرقام التالية (14، 17) حيث كانت ارتباطات هذه الفقرات ضعيفة جدا مع الدرجة الكلية للاستبيان، لذا قمنا بحذف هذه الفقرات، وعليه أصبح مجموع فقرات استبيان "مستوى الطموح " في صورته النهائية يتكون من (30) فقرة كما هي موضحة في الملحق رقم (06).

- **معاملات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:**

1) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الأول **"قدرة المتعلم في تحديد الأهداف"** لاستبيان "مستوى الطموح" والدرجة الكلية لهذا البعد: قمنا بحساب درجة كل فقرة مع مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (24) يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الأول مع الدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	أضع أهدافي بدقة	0,509	0,01
5	أعرف جيدا ما أريد أن أفعله	0,578	0,01
9	أثق في نفسي من تحقيق أهدافي	0,578	0,01
13	أجد صعوبة في رسم أهدافي	0,421	0,01
17	أفكر في مواصلة دراستي الجامعية	0,420	0,01
21	أواجه الصعوبات التي تمنعني من تحقيق أهدافي الدّراسية	0,488	0,01
25	أسعى لتحقيق الأهداف التي وضعتها	0,349	0,01

يتضح من الجدول رقم (24) أن قيم الارتباط لفقرات البعد الأول محصورة بين 0,349 و0,578 وهي دالة كلها عند مستوى دلالة 0,01، وعليه تعدّ فقرات البعد الأول صادقة لما وضعت لقياسه.

2) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثاني **"التحصيل المعرفي"** والدرجة الكلية لهذا البعد: قمنا بحساب درجة كل فقرة مع مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (25) يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الثاني مع الدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
2	أسعى للوصول إلى مستوى مرتفع من المعرفة	0,332	0,01

6	أتطلع إلى تعلم أشياء جديدة	0,342	0,01
10	أتصل بمعلمي لزيادة معلوماتي	0,524	0,01
14	أقوم بحل المسائل التي يفشل فيها زملائي	0,517	0,01
18	أعمل للتفوق والنجاح بامتياز في دراستي	0,455	0,01
22	أشعر بالتعب والملل من الدراسة	0,439	0,01
26	مهما يحصل لي، أقوم بأداء واجباتي الدراسية	0,428	0,01

يتضح من الجدول رقم (25) أن قيم الارتباط لفقرات البعد الثاني محصورة بين 0,332 و0,524 وهي دالة كلها عند مستوى دلالة 0,01، وعليه تعدّ فقرات البعد الثاني صادقة لما وضعت لقياسه.

3) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثالث **"التفاؤل"** والدرجة الكلية لهذا البعد: قمنا بحساب درجة كل فقرة مع مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (26) يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الثالث مع الدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
3	أفكر في مستقبلي باستمرار	0,255	0,05
7	أستفيد من محاولاتي الفاشلة	0,439	0,01
11	أشعر بالرغبة في الحياة	0,647	0,01
15	أسعى لتحقيق الأفضل	0,474	0,01
19	أنا متفائل	0,299	0,01
23	أنا راضٍ بما أنا عليه الآن	0,222	0,01
27	أترك الأعمال التي تحتاج إلى جهد كبير	0,272	0,01
29	أستفيد من الآخرين	0,499	0,01

يتضح من الجدول رقم (26) أن قيم الارتباط لفقرات البعد الثالث محصورة بين 0,222 و0,647 وهي دالة كلها عند مستوى دلالة 0,01، وعليه تعدّ فقرات البعد الثالث صادقة لما وضعت لقياسه.

4) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الرابع **"القدرة على تحمل المسؤولية"** والدرجة الكلية لهذا البعد: قمنا بحساب درجة كل فقرة مع مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (27) يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الرابع مع الدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
4	أعتمد على نفسي	0,334	0,01
8	أتحمل التعب أثناء القيام بواجباتي الدراسية	0,460	0,01
12	أقوم بمسؤولياتي بنفسي	0,416	0,01
16	أترك العمل الذي أفشل فيه	0,522	0,01
20	أنا مستعدّ لتحمل مصاعب حياتي	0,486	0,01
24	أثق في قدرتي على تنفيذ واجباتي الدّراسية	0,441	0,01
28	أقوم بتنظيف وتنظيم غرفتي بالمنزل	0,349	0,01
30	لا أكتفي بالمعلم فقط للحصول على معلوماتي	0,418	0,01

يتضح من الجدول رقم (27) أن قيم الارتباط لفقرات البعد الرابع محصورة بين 0,334 و0,522 وهي دالة كلها عند مستوى دلالة 0,01، وعليه تعدّ فقرات البعد الثالث صادقة لما وضعت لقياسه.

- **صدق الاتساق الداخلي للأبعاد:**

كما انتهينا بحساب درجة ارتباط كل بعد من أبعاد استبيان "مستوى الطموح" مع الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية للاستبيان (مصفوفة ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للاستبيان).

جدول رقم (28) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط للدرجات على الأبعاد الأربع والدرجة الكلية لاستبيان "مستوى الطموح"

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	الدرجة الكلية
البعد الأول	1,00				
البعد الثاني	0,381**	1,00			
البعد الثالث	0,322**	0,221*	1,00		
البعد الرابع	0,436**	0,409**	0,426**	1,00	
الدرجة الكلية	0,729**	0,659**	0,722**	0,780**	1,00

(**) دالة عند مستوى (0,01) ، (*) دالة عند مستوى (0,05)

يتضح من الجدول السابق أن جميع أبعاد استبيان "مستوى الطموح" ترتبط مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للاستبيان ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,01، باستثناء البعد (الثالث مع

الثاني) فهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,05، مما يجعلنا نقرّ ونؤكد أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ب) ثبات الاستبيان:

❖ **الثبات بطريقة التجزئة النصفية:**

وقد اعتمدنا لحساب ثبات الاستبيان (مستوى الطموح) على استخدام طريقة التجزئة النصفية حيث قسمت فقرات الاستبيان إلى نصفين متساويين؛ النصف الأول خاص بالأرقام االفردية (**س**) والتي تبدأ من (الفقرة 1 إلى غاية الفقرة 29)، والنصف الثاني خاص بالأرقام الزوجية (**ص**) والتي تبدأ من (الفقرة 2 إلى غاية الفقرة 30)؛ كما هي مبينة في الملحق رقم (09) وهي درجات التلاميذ المتحصل عليها من خلال تطبيق الاستبيان. وبعد تطبيق معادلة بيرسون لحساب قيمة الارتباط بين فقرات نصفي الاستبيان (**س وص**) المطبق في دراستنا الاستطلاعية كانت النتيجة **ر = 0,534**.

وبعد تصحيحه باستخدام معادلة (سبيرمان براون) التي تساوي:

$$\text{سبيرمان براون} = \frac{2\,ر}{1 + ر}$$

وبعد تطبيق هذه المعادلة أصبح معامل الثبات يساوي: **0,696**.

مما يدل على ثبات الاستبيان، كما أنه يتمتع باستقرار في نتائجه؛ وبمعنى آخر هذا الاستبيان يقيس فعلا ما وضع لقياسه.

❖ **الثبات باستخدام طريقة (معامل ألفا كرونباخ):**

وللتأكد من ثبات استبيان "مستوى الطموح" قمنا باستخدام معامل ألفا-كرونباخ لكل بعد من الأبعاد الأربع للاستبيان، مع إيجاد المجموع الكلي لأسئلة الاختبار؛ حيث تراوحت قيمة ألفا ما بين 0,560 و 0,674 للأبعاد الأربع للاستبيان كما نوضحه في الجدول الآتي:

جدول رقم (29) يوضح معامل أفا كرونباخ للأبعاد الأربع لاستبيان "مستوى الطموح"

	البعد	عدد الفقرات	قيمة ألفا
استبيان "مستوى الطموح"	القدرة على وضع الأهداف	08	0,612
	التحصيل المعرفي	08	0,655
	التفاؤل	08	0,674
	القدرة على تحمل المسؤولية	08	0,560
	الدرجة الكلية	32	0,691

نلاحظ من هذه النتائج المبينة في الجدول أن قيمة معامل الثبات لـ "ألفا-كرونباخ" = 0,691 وهو معامل ثبات مقبول.

خلاصة:

احتوى هذا الفصل على الخطوات العملية في بناء أدوات القياس الثلاث (الكفاءة الاجتماعية، الدافعية للتعلم ومستوى الطموح)، وإجراء الدراسة الاستطلاعية بحساب الخصائص السيكوميترية (الصدق والثبات).

الفصل السادس

الدراسة الأساسية

تمهيد

أولا: إعداد أداوات الدراسة في صورتها النهائية

ثانيا: المنهج المتبع في البحث

ثالثا: مجتمع الدراسة

رابعا: عينة الدراسة الأساسية

خامسا: إجراءات الدراسة الأساسية

سادسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة

تمهيد:

نتناول في هذا الفصل إعداد أدوات القياس في صورتها النهائية وطريقة تصحيح هذه الأدوات (استبيان الكفاءة الاجتماعية، الدافعية للتعلم ومستوى الطموح)؛ كما نتطرق إلى المنهج المتبعة في دراستنا، كما سنعرض مجتمع الدراسة بالتفصيل والعينة المستقاه منه ونوعها، كما سنعرض الأساليب الإحصائية التي استخدمت لإيجاد صدق وثبات الاستبيان وكذا الأساليب الإحصائية التي نستخدمها لتحليل البيانات للوصول إلى نتائج الدراسة والإجابة على أسئلة الدراسة.

أولا: إعداد أدوات القياس في صورتها النهائية:

I. استبيان الكفاءة الاجتماعية:

1) وصف الاستبيان في صورته النهائية:

يتألف الاستبيان في صورته النهائية من (36) فقرة كما هي موضحة في الملحق رقم (01) منها عبارات موجبة وأخرى سالبة موزعة على ست أبعاد تقيس الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط؛ وصممت شكل الاستجابات على الاستبيان على أساس طريقة ليكرت، بحيث يجيب المتعلم عن كل عبارة من عبارات الاستبيان بأحد الخيارات الخمس (موافق جداً، موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق تماماً).

جدول رقم (30) يوضح توزيع الفقرات في استبيان (الكفاءة الاجتماعية)

الأبعاد	الفقرات	عدد الفقرات
التوافق الشخصي	1، 6، 11، 17، 23، 29، 35	07
التطبيع الإجتماعي	2، 5، 7، 10، 12، 18، 24، 30، 36	09
السلوك التكيفي	3، 8، 13، 19، 25، 31	06
مهارات التواصل	4، 14، 20، 26، 32	05
التوافق الأسري	9، 15، 21، 27، 33	05
الإلتزام بواجبات التلميذ في المدرسة	16، 22، 28، 34	04
المجموع		36

2) طريقة تصحيح استبيان "الكفاءة الاجتماعية" وحساب درجاته:

يتكون سلم الإجابة عن كل عبارة من عبارات الاستبيان من خمس مستويات هي (موافق تماما، موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق تماما) ويتم تصحيح عبارات الاستبيان على النحو التالي:

أ) بالنسبة للعبارات ذوات الأرقام (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 22، 25، 26، 27، 28، 31، 32، 34) تُعطى كل عبارة:

(5) درجات إذا كانت الإجابة عنها بـ "أوافق تماما".

(4) درجات إذا كانت الإجابة عنها بـ "أوافق".

(3) درجات إذا كانت الإجابة عنها بـ "لا أدري".

(2) درجتان إذا كانت الإجابة عنها بـ "غير موافق".

(1) درجة واحدة إذا كانت الإجابة عنها بـ "غير موافق".

ب) بالنسبة للعبارات ذوات الأرقام (21، 23، 24، 29، 30، 33، 35، 36) تعطى كل عبارة:

(5) درجات إذا كانت الإجابة عنها بـ "غير موافق تماما".

(4) درجات إذا كانت الإجابة عنها بـ "غير موافق".

(3) درجات إذا كانت الإجابة عنها بـ "لا أدري".

(2) درجتان إذا كانت الإجابة عنها بـ "أوافق".

(1) درجة واحدة إذا كانت الإجابة عنها بـ "أوافق تماما".

تحسب الدرجة الكلية للمستجيب على الاستبيان بجمع الدرجات التي حصل عليها كل عبارة من عبارات الاستبيان، ومن الناحية النظرية فإن أعلى درجة يحصل عليها المستجيب على الاستبيان (180)، وأدنى درجة (36).

تحسب درجة المستجيب على المجال بجمع الدرجات التي حصل عليها عن كل عبارة من العبارات المكونة له. وتصنّف الدرجة التي نالها التلميذ في ضوء متوسط الوزن النسبي الفارق على النحو التالي:

أ) أقل من 96 درجة المتحصل عليها في استبيان "الكفاءة الاجتماعية" تعبّر عن (درجة مستوى كفاءة اجتماعية منخفضة).

ب) الدرجة المتحصل عليها والتي تتراوح ما بين [97 - 156] تعبر عن درجة (مستوى كفاءة اجتماعية متوسطة).

ت) الدرجة المتحصل عليها 157 درجة فما فوق تعبر عن درجة (مستوى كفاءة اجتماعية عالية).

II. استبيان الدافعية للتعلم:

1) وصف الاستبيان في صورته النهائية:

يتألف الاستبيان في صورته النهائية من (30) فقرة كما هي موضحة في الملحق رقم (04) منها عبارات موجبة وأخرى سالبة موزعة على أربع أبعاد تقيس "الدافعية للتعلم" لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط؛ وصممت شكل الاستجابات على الاستبيان على أساس طريقة ليكرت، بحيث يجيب المتعلم عن كل عبارة من عبارات الاستبيان بأحد الخيارات الخمس (موافق جداً، موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق تماماً).

جدول رقم (31) يوضح توزيع الفقرات في استبيان (الدافعية للتعلم)

الأبعاد	الفقرات	عدد الفقرات
المثابرة والجدية	1، 5، 9، 13، 17، 21، 25، 28	08
قيمة وفائدة التعلم	2، 6، 10، 14، 18، 22	06
مسؤولية المتعلم	3، 7، 11، 15، 19، 23، 26	07
الكفاءة الذاتية	4، 8، 12، 16، 20، 24، 27، 29، 30	09
المجموع		30

2) طريقة تصحيح استبيان "الدافعية للتعلم" وحساب درجاته:

يتكون سلم الإجابة عن كل عبارة من عبارات استبيان "الدافعية للتعلم" من خمس مستويات هي (موافق تماما، موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق تماما) ويتم تصحيح عبارات الاستبيان على النحو التالي:

أ) بالنسبة للعبارات ذوات الأرقام (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30) تُعطى كل عبارة:

(5) درجات إذا كانت الإجابة عنها بـ "أوافق تماما".

(4) درجات إذا كانت الإجابة عنها بـ "أوافق".

(3) درجات إذا كانت الإجابة عنها بـ "لا أدري".

(2) درجتان إذا كانت الإجابة عنها بـ "غير موافق".

(1) درجة واحدة إذا كانت الإجابة عنها بـ "غير موافق".

ب) لا يوجد في استبيان (الدافعية للتعلم) فقرات عكسية.

تحسب الدرجة الكلية للمستجيب على الاستبيان بجمع الدرجات التي حصل عليها كل عبارة من عبارات الاستبيان، ومن الناحية النظرية فإن أعلى درجة يحصل عليها المستجيب في استبيان "الدافعية للتعلم" (150)، وأدنى درجة (30).

تحسب درجة المستجيب على المجال بجمع الدرجات التي حصل عليها عن كل عبارة من العبارات المكونة له. وتصنّف الدرجة التي نالها التلميذ في ضوء متوسط الوزن النسبي الفارق على النحو التالي:

أ) أقل من 80 درجة المتحصل عليها في استبيان "الدافعية للتعلم" تعبّر عن (درجة مستوى دافعية التعلم منخفضة).

ب) الدرجة المتحصل عليها والتي تتراوح ما بين [81 – 130] تعبر عن درجة (مستوى دافعية التعلم متوسطة).

ت) الدرجة المتحصل عليها 131 درجة فما فوق تعبر عن درجة (مستوى دافعية التعلم عالية).

III. استبيان مستوى الطموح:

1) وصف الاستبيان في صورته النهائية:

يتألف الإستبيان في صورته النهائية من (30) فقرة كما هي موضحة في الملحق رقم (06) منها عبارات موجبة وأخرى سالبة موزعة على أربع أبعاد تقيس "مستوى الطموح" لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط؛ وصممت شكل الاستجابات على الاستبيان على أساس طريقة ليكرت، بحيث يجيب المتعلم عن كل عبارة من عبارات الاستبيان بأحد الخيارات الخمس (موافق جداً، موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق تماماً).

جدول رقم (32) يوضح توزيع الفقرات في استبيان (مستوى الطموح)

الأبعاد	الفقرات	عدد الفقرات
قدرة المتعلم في تحديد الأهداف	1، 5، 9، 13، 17، 21، 25	07
التحصيل المعرفي	2، 6، 10، 14، 18، 22، 26	07
التفاؤل	3، 7، 11، 15، 19، 23، 27، 29	08
القدرة على تحمل المسؤولية	4، 8، 12، 16، 20، 24، 28، 30	08
المجموع		30

2) طريقة تصحيح استبيان "مستوى الطموح" وحساب درجاته:

يتكون سلم الإجابة عن كل عبارة من عبارات استبيان "مستوى الطموح" من خمسة مستويات هي (موافق تماما، موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق تماما) ويتم تصحيح عبارات الاستبيان على النحو التالي:

أ) بالنسبة للعبارات ذوات الأرقام (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 17، 18، 19، 20، 21، 23، 24، 25، 26، 28، 29، 30) تُعطى كل عبارة:

(5) درجات إذا كانت الإجابة عنها بـ "أوافق تماما".

(4) درجات إذا كانت الإجابة عنها بـ "أوافق".

(3) درجات إذا كانت الإجابة عنها بـ "لا أدري".

(2) درجتان إذا كانت الإجابة عنها بـ "غير موافق".

(1) درجة واحدة إذا كانت الإجابة عنها بـ "غير موافق تماما".

ب) بالنسبة للعبارات ذوات الأرقام (16، 22، 27) تعطى كل عبارة:

(5) درجات إذا كانت الإجابة عنها بـ "غير موافق تماما".

(4) درجات إذا كانت الإجابة عنها بـ "غير موافق".

(3) درجات إذا كانت الإجابة عنها بـ "لا أدري".

(2) درجتان إذا كانت الإجابة عنها بـ "أوافق".

(1) درجة واحدة إذا كانت الإجابة عنها بـ "أوافق تماما".

تحسب الدرجة الكلية للمستجيب على الاستبيان بجمع الدرجات التي حصل عليها كل عبارة من عبارات الاستبيان، ومن الناحية النظرية فإن أعلى درجة يحصل عليها المستجيب على الاستبيان (150)، وأدنى درجة (30).

تحسب درجة المستجيب على المجال بجمع الدرجات التي حصل عليها عن كل عبارة من العبارات المكونة له. وتصنّف الدرجة التي نالها التلميذ في ضوء متوسط الوزن النسبي الفارق على النحو التالي:

أ) أقل من 80 درجة المتحصل عليها في استبيان "مستوى الطموح" تعبّر عن (درجة مستوى طموح منخفضة).

ب) الدرجة المتحصل عليها والتي تتراوح ما بين [81 – 130] تعبر عن درجة (مستوى طموح متوسطة).

ت) الدرجة المتحصل عليها 131 درجة فما فوق تعبر عن درجة (مستوى طموح عالية).

ثانيا: المنهج المتبع في البحث:

يندرج بحث دراستنا ضمن تصنيفات الدراسات الوصفية التحليلية، والذي يتلاءم مع طبيعة مشكلة هذه الدراسة في تحديد خصائص الظاهرة ووصف طبيعتها وتحديد العلاقة ومدى أثر متغيراتها مع بعضها البعض.

"حيث يقوم المنهج الوصفي على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات، من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون، والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره"[1].

وعلى هذا الأساس فهذا النوع من المنهجية يلائم هدف دراستنا في معرفة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم ومستوى الطموح، وكذا معرفة الموضوع محط الدراسة كماً وكيفاً.

ثالثا: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ السنة الثالثة متوسط والذين هم مسجلين في قائمة (مديرية التربية بولاية مستغانم) للسنة الدراسية 2012/2011 وممن يتابعون دراستهم بأقسام السنة الثالثة من التعليم الأساسي، والذين بلغ عددهم حسب إحصائيات المديرية (12490) من بينهم (6237) تلميذ، و(6253) تلميذة. وهم مقسمون حسب المدارس الوزعة على ولاية مستغانم:

جدول رقم (33) يوضح توزيع مدارس المتوسطات حسب المدارس مع العدد الإجمالي للتلاميذ وتوزيعهم حسب الجنس (ذكور وإناث)

المدارس	عدد المدارس لكل منطقة	عدد التلاميذ	ذكور	إناث
مستغانم	26 متوسطة	2799	1425	1374
ماسرى	07 متوسطات	752	455	297
بوقيرات	09 متوسطات	1292	825	467
عين النويصي	08 متوسطات	711	274	437
حاسي ماماش	10 متوسطات	1194	515	679
عين تادلس	11 متوسطة	1513	781	732
خير الدين	06 متوسطات	903	469	434
سيدي علي	07 متوسطات	832	440	392
سيدي لخضر	10 متوسطات	1074	402	672
عشعاشة	10 متوسطات	1420	651	769
المجموع	104 متوسطة	12490	6237	6253

[1] أ. د. ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم: **مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق**. ط1، عمان: دار صفاء، (2000)، ص 43.

رابعا: عينة الدراسة الأساسية:

لاختيار عينة الدراسة الأساسية، اتبعنا الخطوات الآتية:

1) تحديد المجتمع الأصلي للدراسة بدقة ووضوح: تبعاً لموضوع البحث، وفي إطار الإمكانات المتوفرة لدى الباحث، واستناداً للهدف المقرر الوصول إليه، وعليه فقد تم تحديد مجتمع الدراسة الذي تضمّن تلاميذ من مرحلة التعليم المتوسط.

2) تحديد أفراد المجتمع الأصلي للدراسة: فزيارتنا لأكاديمية التربية والتعليم بولاية مستغانم، تم تحديد قائمة لجميع أفراد المجتمع الأصلي، والمؤسسات الفرعية (مدارس مرحلة التعليم المتوسط) وعدد التلاميذ المنتمون لكل مؤسسة وهذا بالرجوع للسجلات والوثائق بأكاديمية التربية؛ تمّ تحديد كل وحدات المتوسطات المتواجدة عبر أربع ومائة (104) متوسطة للسنة الدراسية 2012/2011، وكان عدد التلاميذ فيها يضم (12490) تلميذا مسجل كما هو موضح في الملحق (رقم 11).

3) اختيار عينة ممثلة: فإذا كان أفراد المجتمع الأصلي متجانسين فإن أي فرد منهم، يمثل المجتمع الأصلي، فإذا كانوا متباينين فيحتاج الباحث إلى شروط معينة لاختيار عينة ممثلة؛ ونوع العينة المستخدمة في بحثنا هذا (العينة العنقودية) التي تتماشى وخصائص وحداتها أو مفرداتها مجتمعة من حيث التنوع والتناسب مع خصائص أفراد المجتمع الأصلي الذي سُحبَت منه عينة الدراسة؛ فنوع (جنس) التلاميذ متوفر (ذكور وإناث)، وكذا خصائص المستوى التعليمي، كما تم تقسيم مجتمع الدراسة إلى وحدات أولية (المتوسطات) وتم اختيار عينة من هذه الوحدات كمرحلة أولى (الأقسام) بعد ذلك تم اختيار وحدات البحث (العينة الفعلية) وهم التلاميذ، وهذا حتى يتسنا لنا تعميم النتائج.

4) اختيار عدد كاف (الحجم) من الأفراد في العينة: فقد تم تحديد نسبة معتبرة في تحديد حجم العينة المدروسة، وعليه قدرت هذه النسبة بـ (05 %)، وبتطبيق معادلة استخراج النسبة المئوية وهي كالآتي:

$$\frac{\text{أفراد مجتمع الأصل} \times \text{النسبة المئوية المحددة}}{100}$$

وبتطبيق هذه المعادلة نحصل على:

$$\frac{\% \ 5 \times 12490}{100} = 624 \text{ تلميذا}$$

وعليه فقد حددت عينة التلاميذ في دراستنا بـ (624 تلميذ وتلميذة).

وأثناء توزيعنا لاستبيانات المتعلقة بأبعاد بحثنا، تم إقصاء (20 استبيان) لخلو أغلب فقراته من الإجابة لدى التلاميذ (12 تلميذ و08 تلميذات)؛ مما جعلنا نبقي عل عينة قوامها (604 تلميذ وتلميذة) كما هو موضح في الجدول الموالي.

جدول رقم (34) يوضح عدد أفراد عينة الدراسة موزعين على المتوسطات ونوع الجنس للتلاميذ

اسم المتوسطة	عدد التلاميذ	الجنس		اسم المتوسطة	عدد التلاميذ	الجنس	
		ذكور	إناث			ذكور	إناث
متوسطة محمد بوضياف	18	11	7	متوسطة مرباح بلقاسم	22	16	06
متوسطة قدور بلعربي	17	8	9	متزسطة عبادلية لخضر بغداد	10	00	10
متوسطة الشيخ جلول الناصر	22	11	11	المتوسطة الجديدة	10	05	05
متوسطة عبو محمد	25	12	13	متوسطة دبي العيد	10	06	04
متوسطة قاضي أحمد	17	09	08	متوسطة دهار بن شريف	14	05	09
متوسطة تشوكة عبد القادر	10	04	06	متوسطة 20 أوت 1955	14	05	09
متوسطة بغدادي بن عطية بن ذهيبة	14	04	10	متوسطة مكاوي علي	10	06	04
متوسطة مزغران الجديدة	10	05	05	متوسطة تومي لخضر	15	07	08
متوسطة محمد الشريف	30	17	13	متوسطة الشيخ مولاي بن شريف	25	11	14
متوسطة بن سليمان حمو	26	19	07	متوسطة عبو محمد	25	12	13
متوسطة برجي عمر	10	05	05	متوسطة محمد الجبلي	20	10	10
متوسطة الرائد زغلول	25	10	15	متوسطة عمروس معمر	20	12	08
متوسطة 08 ماي 1945	21	11	10	متوسطة حمادوش عبد القادر	10	06	04
متوسطة الشهيد بغدادي لخضر	10	05	05	متوسطة محمد شريف سي سعود	10	03	07
متوسطة يزيد عبد القادر	10	05	05	متوسطة حمودي عبد القادر	10	04	06
متوسطة سخي عبد القادر	07	02	05	متوسطة عبد المجيد مزيان	10	04	06
متوسطة الشهيد عمور محمد	10	05	05	متوسطة الشهيد تواتي أحمد	11	00	11
متوسطة قلوعة الشارف	10	02	08	متوسطة كعيبيش أحمد	10	05	05
متوسطة بوفضة عبد	16	08	08	متوسطة الشهيد عباسة محمد	15	08	07

القادر							
متوسطة دردور سي محمد	14	07	07	متوسطة الجديدة (ع.م. رمضان)	11	07	04
المجموع	**322**	**160**	**162**	**المجموع**	**282**	**132**	**150**
المجموع الكلي للتلاميذ	**604**	**292**	**312**				

عدد الإكماليات: 104.

عدد أفراد العينة (التلاميذ): 604.

عدد التلاميذ الذكور: 292.

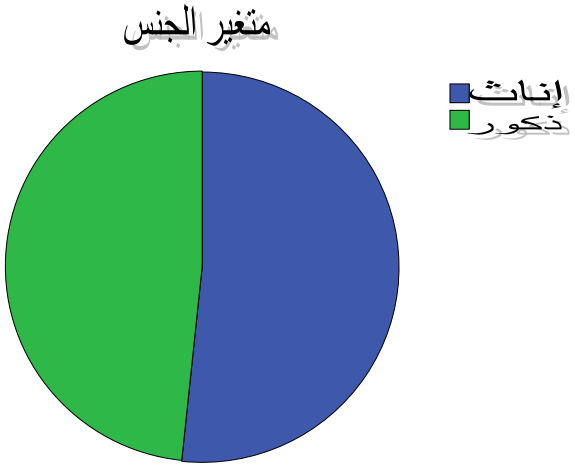
عدد التلاميذ الإناث: 312.

5) وصف أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة باستخدام (Spss):

أ) توزيع التلاميذ (أفراد العينة) حسب متغير "الجنس":

جدول رقم (35) يوضح التكرارات والنسب المئوية لمتغير "الجنس"

	التكرارات	النسب المئوية
ذكور	292	48,3
إناث	312	51,7
المجموع	604	100,0



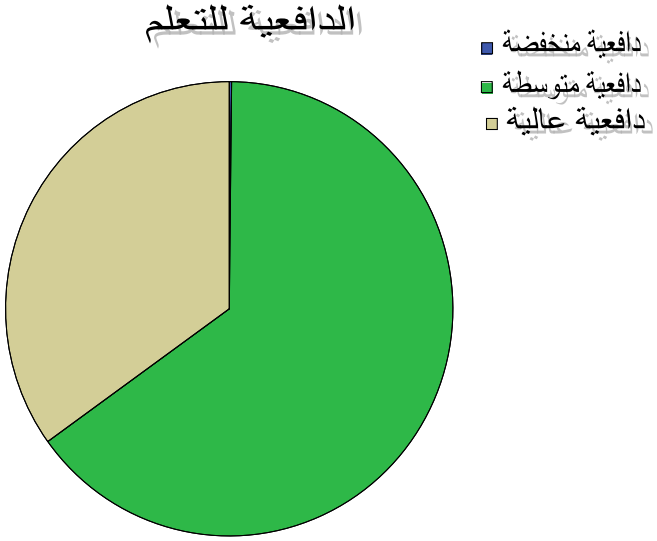
شكل رقم (06) يوضح توزيع متغير الجنس

ب) توزيع التلاميذ حسب متغير "الدافعية للتعلم":

جدول رقم (36) يوضح التكرارات والنسب المئوية لمتغير "الدافعية للتعلم"

	نوع الدافعية	التكرارات	النسب المئوية

أقل من 80 درجة	دافعية منخفضة	1	0,2
من 81 – 130 درجة	دافعية متوسطة	392	64,9
من 131 فما فوق	دافعية عالية	211	34,9
المجموع		604	100,0



شكل رقم (07) يوضح توزيع التلاميذ على متغير "الدافعية للتعلم"

ت) توزيع التلاميذ حسب متغير "مستوى الطموح":

جدول رقم (37) يوضح التكرارات والنسب المئوية لمتغير "مستوى الطموح"

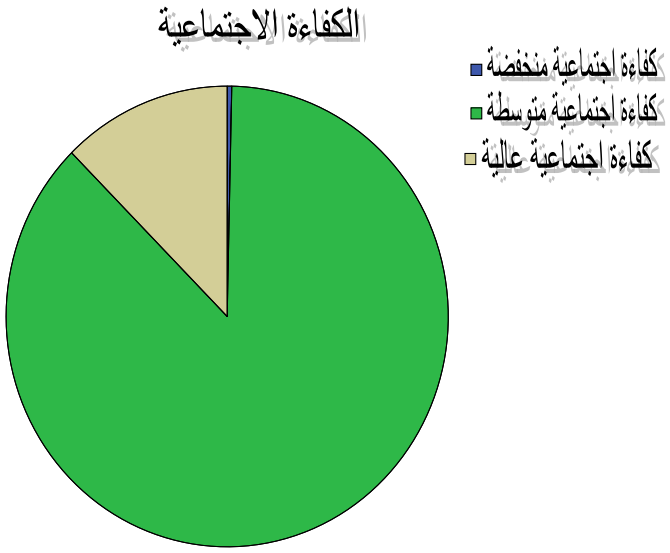
	نوع مستوى الطموح	**التكرارات**	**النسب المئوية**
أقل من 80 درجة	مستوى طموح منخفض	00	00
من 81 – 130 درجة	مستوى طموح متوسط	243	40,2
من 131 فما فوق	مستوى طموح عالي	361	59,8
المجموع		604	100,0

شكل رقم (07) يوضح توزيع التلاميذ على متغير "مستوى الطموح"

ث) توزيع التلاميذ حسب متغير "الكفاءة الاجتماعية":

جدول رقم (38) يوضح التكرارات والنسب المئوية لمتغير "الكفاءة الاجتماعية"

	نوع الكفاءة الاجتماعية	التكرارات	النسب المئوية
أقل من 96 درجة	كفاءة اجتماعية منخفضة	02	0,3
من 97 – 156 درجة	كفاءة اجتماعية متوسطة	527	87,3
من 157 فما فوق	كفاءة اجتماعية عالية	75	12,4
المجموع		604	100,0



شكل رقم (08) يوضح توزيع التلاميذ على متغير "الكفاءة الاجتماعية"

خامسا: إجراءات الدراسة الأساسية:

لتحقيق غرض البحث الذي نحن في صدد القيام به قمنا بالخطوات التالية:

1) تم تطبيق أدوات الدراسة الثلاث لجمع البيانات اللازمة (استبيان الكفاءة الاجتماعية، استبيان الدافعية للتعلم واستبيان مستوى الطموح)، على عينة مكونة من (624 تلميذ وتلميذة) يدرسون في السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

2) قمنا بتصحيح أدوات الدراسة وحساب الدرجات لكل استبيان.

3) تم تقسيم كل المقاطعة المأخوذة منها العينة الأساسية للدراسة إلى وحدات (المتوسطات) وتم اختيار عينة من هذه الوحدات كمرحلة أولى (الأقسام) بعد ذلك تم اختيار وحدات البحث (العينة الفعلية) وهم التلاميذ.

4) قمنا بتحديد مدارس عينة الدراسة.

5) قامت مديرية التربية بمراسلة كل المتوسطات المتواجدة بالولاية (مستغانم) والذي بلغ عددها (104)، لتسهيل مهمتنا في تطبيق أدوات القياس.

6) بعد الذهاب إلى المؤسسات التربوية (المتوسطات)، وإطلاع مديروها تارة ومستشاروا التربية تارة أخرى لغياب المدراء أحيانا وتسليمهم رخصة الموافقة مرة ثانية لتوزيع الاستبيانات على التلاميذ المصحوبة معنا من مديرية التربية لولاية مستغانم، كما هي موضحة في الملحق رقم (10)، سمح لنا بعدها بإجراء تطبيق الاستبيانات.

7) تم اختيار قسم واحد من كل متوسطة.

8) وعليه اصطحِبنا إلى أحد أقسام السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وهذا في كل متوسطة التي وقع الإختيار عليها كما هي موضحة في الجدول رقم (34).

9) بعد تحديدنا للقسم والتوجه إليه قمنا بتعريف أنفسنا للتلاميذ أفراد العينة وشرح الهدف من وراء تطبيق هذه الاستبيانات، مع حضور المدير أحيانا أو مستشار التربية أو أستاذ أحيانا أخرى.

10) فبعد تحضير التلاميذ وتهيئتهم نفسيا، وإعطائهم التعليمات اللازمة للإجابة عن الاستبيان؛ تم توزيعها على مجموعة من التلاميذ ثم ترقيم الاستبيانات على عدد التلاميذ، وبعد جمع الاستبيانات الخاصة بالمقياس الأول (الدافعية للتعلم)، تم توزيع الأداة الثانية (مستوى الطموح) على نفس التلاميذ الذين أجابوا على الاستبيان الأول مع الترقيم دائما؛ وبعد جمعه تم توزيع الأداة الثالثة (الكفاءة الاجتماعية) على نفس التلاميذ وترقيم الاستبيانات على حسب عددهم.

11) تم تطبيق أدوات الدراسة (الاستبيانات الثلاثة)، مع نفس الإجراءات المتبعة في متوسطات عدة بلغ عددها (أربعون متوسطة)، كما هي موضحة في الجدول رقم (34) السابق.

12) كانت تستغرق مدة التطبيق لأدوات الدراسة في كل قسم حوالي 45 دقيقة إلى ساعة.

13) قمنا بتطبيق الدراسة الأساسية خلال شهري (سبتمبر وأكتوبر 2012).

14) بعد الانتهاء من التطبيق قمنا بإعادة النظر في استبيانات التلاميذ، مما جعلنا نستبعد بعضها، وهذا لعدم الإجابة عن كل فقرات الاستبيانات، وتراوحت عدد الاستبيانات الملغاة حوالي (20).

15) بعد الانتهاء قمنا مباشرة بتفريغ جميع درجات التلاميذ ولكل الاستبيانات باستخدام الحاسب الآلي وعن طريق برنامج (Spss 17.0)، وقد استغرقت هذه العملية حوالي شهر (نوفمبر 2012).

16) وأخيرا قمنا بتحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية وهذا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الإجتماعية (Spss 17.0).

سادسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

للتحقق من فروض الدراسة استخدمنا مجموعة من الأساليب الإحصائية (أساليب إحصائية وصفية تارة واستدلالية تارة أخرى)، وتمثلت في:

1) معامل ارتباط بيرسون.

2) معامل التصحيح سبيرمان براون.

3) معامل ألفا كرومباخ.

4) النسب المئوية.

5) التكرارات.

6) المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الخطأ المعياري.

7) الإنحدار.

8) تحليل التباين الأحادي.

9) اختبار (ت، T.Test) لإيجاد الفروق بين التلاميذ الذكور والإناث في متغيرات الدراسة (الكفاءة الاجتماعية، الدافعية للتعلم ومستوى الطموح).

10) معامل التغاير.

11) اختبار (توكي Tukey) لتحليل المقارنات المتعددة.

12) معامل مربع إيتا (η^2).

خلاصة:

كان يمثل هذا الفصل إعداد أدوات القياس في صورتها النهائية وطريقة تصحيح هذه الأدوات (استبيان الكفاءة الاجتماعية، الدافعية للتعلم ومستوى الطموح)، كما استعرضنا مجتمع الدراسة بالتفصيل والعينة ونوعها، كما قدمنا الخطوات والإجراءات التي اتبعنهاها في الدراسة الأساسية، وأخيرا الأساليب الإحصائية التي استخدمت لإيجاد صدق وثبات الاستبيان وكذا الأساليب الإحصائية التي نستخدمها لتحليل البيانات للوصول إلى نتائج الدراسة والإجابة على أسئلة الدراسة.

الفصل السابع

عرض نتائج البحث ومناقشة الفرضيات

تمهيد

أولا: عرض النتائج الخاصة بمتغيرات البحث باستخدام الإحصاء الوصفي

ثانيا: عرض وتحليل نتائج الفرضيات ومناقشتها

I. **نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها**

II. **نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها**

III. **نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها**

IV. **نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها**

V. **نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها**

VI. **نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها**

VII. **نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها**

VIII. **نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها**

خلاصة

تمهيد:

نتناول في هذا الفصل عرض النتائج المحصل عليها من خلال الدراسة الأساسية، ومن ثم تحليلها، لنصل إلى الإجابة على فرضيات البحث ومناقشتها ومقارنتها بالدراسات السابقة. فبعد تنظيم البيانات المحصل عليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة وإدخالها في الحاسوب باستخدام (برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية، Spss 17,0)، وتبويبها في جداول حسب فرضيات البحث كما سيأتي، لنصل إلى مناقشة الفرضيات ومقارنة نتائجها بدراسات سابقة، لنحدد الاستنتاجات الرئيسية للبحث مع وضع بعض التوصيات والإقتراحات لننهي بحثنا بخاتة عامة.

أولا: عرض النتائج الخاصة بمتغيرات البحث (الكفاءة الإجتماعية، الدافعية للتعلم ومستوى الطموح) باستخدام الإحصاء الوصفي:

I.نتائج تفريغ استبيانات عينة البحث (التلاميذ) لأداة القياس "الكفاءة الاجتماعية" باستخدام الإحصاء الوصفي:

جدول رقم (39) يوضح وصف عينة البحث من خلال متغير "الكفاءة الاجتماعية"

	عدد أفراد العينة	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المنوال
الكفاءة الاجتماعية	604	92,00	180,00	142,7715	12,56918	145,00

يتضح من خلال هذا الجدول أن عدد التلاميذ الذين طبق عليهم استبيان "الكفاءة الاجتماعية" (604 تلميذ وتلميذة)، وكانت أدنى قيمة متحصل عليها (92,00)، وأعلى درجة متحصل عليها في الاستبيان (180,00)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات متغير "الكفاءة الاجتماعية" (142,7715) وبإنحراف معياري قدره (12,56918) والذي يدل على أن طبيعة البيانات متقاربة ومتراكمة حول المتوسط الحسابي، كما بلغ المنوال والذي يعتبر القيمة الأكثر تكرارا وشيوعا من بين قيم التلاميذ (145,00).

II.نتائج تفريغ استبيانات عينة البحث (التلاميذ) لأداة القياس "الدافعية للتعلم":

جدول رقم (40) يوضح وصف عينة التلاميذ لمتغير "الدافعية للتعلم"

	عدد أفراد العينة	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المنوال
الدافعية للتعلم	604	77,00	150,00	125,3129	11,86169	125,00

يتبين من هذا الجدول أن الأداة الثانية للبحث "الدافعية للتعلم" طبقت على (604 تلميذ وتلميذة)، حيث كانت أدنى درجة متحصل عليها في الاستبيان (77,00) وأعلى درجة (150,00)، كما بلغ المتوسط الحسابي لكل الدرجات (125,3129) وبإنحراف معياري قدره (11,86169)، كما أن الدرجة المحصل عليها من طرف التلاميذ المتكررة أكثر من غيرها قدرت في المنوال بـ (125,00).

III.نتائج تفريغ الاستبيانات الخاصة بـ "مستوى الطموح" المطبقة على التلاميذ باستخدام الإحصاء الوصفي:

جدول رقم (41) يوضح وصف عينة التلاميذ لمتغير "مستوى الطموح"

	عدد أفراد العينة	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المنوال
مستوى الطموح	604	52,00	167,00	124,8543	12,26160	125,00

يتبين من هذا الجدول ومن خلال تفريغنا لأداة البحث الثالثة "مستوى الطموح" حيث بلغت العينة (604 تلميذ وتلميذ)، وقد كانت أدنى درجة متحصل عليها في الاستبيان (52,00) وأعلى درجة (167,00)، كما بلغ المتوسط الحسابي لكل الدرجات (124,8543) وبإنحراف معياري قدره (12,26160)، كما أن الدرجة المحصل عليها من طرف التلاميذ المتكررة أكثر من غيرها قدرت في المنوال بـ (125,00).

ثانيا: عرض وتحليل نتائج الفرضيات ومناقشتها:

I. نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

من خلال نص الفرضية الأولى: "توجد علاقة موجبة بين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم"، وللتحق من صحة هذه الفرضية قمنا باستخدام "معامل ارتباط بيرسون" بين الدرجات المحصل عليها التلاميذ في استبيان (الكفاءة الاجتماعية) وكذا الدرجات المحصل عليها في استبيان (الدافعية للتعلم)، وقد أسفرت نتائج المعالجة الإحصائية على ما يلي:

جدول رقم (42) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد الفرعية لدرجات "الكفاءة الاجتماعية" ودرجات "الدافعية للتعلم"

الدافعية للتعلم / الكفاءة الاجتماعية	المثابرة والجدية	قيمة وفائدة التعلم	مسؤولية المتعلم	الكفاءة الذاتية	الدرجة الكلية
التوافق الشخصي	// 0,48	**0,353	**0,345	**0,187	**0,290
التطبيع الإجتماعي	**0,372	// -0،59	//0,006	**0,287	**0,232

السلوك التكيفي	0,335**	0,322**	0,360**	0,425**	0,483**
مهارات التواصل	0,314**	0,282**	0,270**	0,363**	0,412**
التوافق الأسري	//0,003	0,333**	0,301**	0,134**	0,234**
الإلتزام بواجبات التلميذ	0,100*	0,352**	0,311**	0,200**	0,303**
الدرجة الكلية	0,356**	0,395**	0,410**	0,453**	0,536**

(**) دالة عند مستوى 0,01، (*) دالة عند مستوى 0,05، (//) غير دالة

يتضح من الجدول رقم (42) وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين أغلب درجات التلاميذ المحصل عليها في الأبعاد الفرعية لاستبيان "الكفاءة الاجتماعية" والدرجات المحصل عليها في الأبعاد الفرعية لاستبيان "الدافعية للتعلم". ومعنى ذلك أن الزيادة في درجات المتغير الأول (الكفاءة الاجتماعية) يقابلها زيادة في المتغير الثاني وهو (الدافعية للتعلم)، والنقص في المتغير الأول يقابله نقص في المتغير الثاني.

حيث قدرت قيمة ارتباط بيرسون (0,536)، وبقيمة احتمالية Sig. = 0,000 والتي هي أصغر من قيمة $\alpha = 0,01$ وعلى أساس هذه النتيجة نقبل فرض البحث القائل بأنه توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم.

ولتفسير قوة الارتباط أكثر نستخدم أحد مؤشرات حجم التأثير (معامل التغاير، $\mathbf{S_{xy}}$) لحساب قوة العلاقة الخطية بين (الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم)؛ ونتيجة الارتباط بين المتغيرين كانت (0,536) فإن التباين يساوي (0,287)، ونفسر هذه القوة في العلاقة أن "الدافعية للتعلم تزيد وتتأثر بـ "الكفاءة الاجتماعية" بنسبة 28,7 %، في حين الباقي: (1 – 0,287 = 0,713) ف (71,3 %) لا يمكن تفسيرها وهذا يسمى بالتباين العشوائي، وهو يبين وجود متغيرات أخرى تؤثر في الدافعية للتعلم.

مما يتبين لنا تحقق الفرض الأول والذي نفسره بأنه (كلما كان هناك كفاءة اجتماعية لدى التلاميذ كلما زادت دافعية التعلم لديهم) ويمكننا ارجاع هذه النتيجة إلى أن التلاميذ الذين يملكون كفاءة اجتماعية يكون لديهم دافعية للتعلم، فكلما كان هناك توافق شخصي كلما كان التعلم لدى (التلميذ) ذا فائدة وقيمة وجاءت هذه النتيجة مشابهة لما جاء به "(محمد يوسف أحمد راشد وعيسى علي، 2011)"[1] في دراستهما أنه توجد علاقة وطيدة بين التوافق الشخصي والتوافق الدراسي.

[1] د. راشد محمد يوسف أحمد: **التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين**، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق، (2011).

كما بينت دراسة (شاكر عطيه إبراهيم قنديل، 1992)[1] أن هناك علاقة دالة إحصائيا بين التوافق الشخصي والتحصيل الدراسي، وقد برهنت نتائج هذه الدراسة أن الزيادة في التوافق الشخصي يقابلها زيادة في التحصيل. وأثبتت "دراسة(سامر جميل رضوان، 1997)"[2] أن الكفاءة الذاتية العامة ترتبط إيجابيا بالإتزان الشخصي، فالأشخاص ذوو الدرجة المرتفعة من توقعات الكفاءة الذاتية العامة هم أشخاص يتسمون بقلة الحساسية الذاتية وحسن التكيف والشعور بالإرتياح، كما أن لديهم مهارات إتصال تمكنهم من المشاركة الاجتماعية، كما أنهم يتسمون ببعدهم عن مشاعر القلق واليأس.

كما بينت نتائج هذه الدراسة أنه لا توجد علاقة بين التطبيع الاجتماعي ومسؤولية المتعلم، واتفقت هذه النتيجة مع ما جاء به "(عبد الفتاح السيد درويش، 2006)"[3] في دراسته أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين مجوعتي مرتفعي ومنخفضي التوجه نحو القوة الاجتماعية في متغير تحمل المسؤولية (مسؤولية المتعلم في بحثنا).

وجاءت "دراسة (الخالدي أحمد حاشوش، 2010)"[4] تؤكد أنه توجد علاقة دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية (مفهوم الذات) وكل أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي وهي متمثلة في دراستنا في (التوافق الشخصي، التطبيع الاجتماعي، السلوك التكيفي، مهارات التواصل، التوافق الأسري والتزام التلميذ بالواجبات المدرسية). وحسب رأينا أن هذا السلوك الإيجابي يدعم زيادة الدافعية للتلميذ تمكنه من التحصيل المعرفي والدراسي.

وأكد (مايكلسون وزملاؤه، 1993)[5] أنه توجد علاقه قوية بين الكفاءة الاجتماعية للفرد في مرحلة الطفولة وبين الأداء الوظيفي السلوكي النفسي والاجتماعي.

كما نفسر مرد هذا الأداء إلى وجود أبعاد الكفاءة الاجتماعية لدى المتعلم مما يؤدي به تحفيز في التعلم وزيادة في دافعية نحو التحصيل. ويربط كثير من الباحثين القدرة على الإنجاز بذكاء الإنسان وبحاجاته،

---

[1] أ. د. قنديل شاكر عطية إبراهيم وخير الله سيد محمد، (1992). **دراسة التوافق الشخصي والاجتماعي لتلاميذ المدرسة الإبتدائية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في القرية والمدينة**. السجل العلمي الأول 1973 / 1978 (كلية التربية بالمنصورة) – مصر، ص ص 14 – 20.

[2] أ. د. رضوان سامر جميل، (1997). **توقعات الكفاءة الذاتية (البناء النظري والقياس)**، شؤون اجتماعية – الامارات، مج (14)، ع (55)، ص ص 25 – 51.

[3] د. درويش عبد الفتاح السيد، (2006). **تباين توجه الشباب نحو القوة الاجتماعية مع اتجاه الكفاءة الاجتماعية والمركز الاجتماعي الإقتصادي وتحمل المسؤولية في ضوء الفروق الجنسية**، دراسات نفسية – مصر، مج (16)، ع (3)، ص ص 435 – 474.

[4] د. الخالدي أحمد حاشوش، (2010). **بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلاب وطالبات المدارس الثانوية بدولة الكويت**، المؤتمر السنوي الخامس عشر (الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة) – مصر، مج (2) ، ص ص 771 – 793.

[5] Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P., & Kazdin, A.E. (1993). **Social Skills Assessment and Training with Children : An Empirically Based Handbook.** New York : Plenum Press.

وبارتباطه بالبيئة الثقافية والاجتماعية؛ فالأطفال ذوو الإعاقة الذهنية من الأسر الغنية اقتصاديا وثقافيا واجتماعيا يحصلون على معدلات أعلى للإنجاز من الأطفال ذوي البيئة الفقيرة.

وفي وجود العلاقة القوية بين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم والمتمثلة في (0,536)، جاءت هذه النتيجة مشابهة تماما لما جاءت به دراسة (عواطف محمد محمد حسانين)[1]، أن مكونات الدافعية للتعلم والمهارات الاجتماعية تسهم في العضوية المدرسية، كما أشارت النتائج أن كل من عامل المشاركة كمكون أساسي للدافعية ومهارة تحمل المسؤولية الاجتماعية كمهارة أساسية من مهارات المعلم الاجتماعية، تسهم بنصيب أكبر في التنبؤ بالعضوية المدرسية. كما جاء في نتيجة دراسة (موريس إلياس وآخرون، 2008)[2] أن الكفاءة الاجتماعية تحدد نجاح المتعلم في المدرسة كما تحقق النجاح الأكاديمي. كما وجدت كذلك في دراسة (محمد عبد السميع رزق، 2009)[3] أنه توجد علاقات موجبة ودالة بين الكفاءة الاجتماعية وأبعاد الدافع والدرجة الكلية.

وفي علاقة الكفاءة الاجتماعية بالدافعية للتعلم كذلك، تبين أن الفرد المنجز لديه القدرة على تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة، والسيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية، والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها، وسرعة الأداء، والإستقلالية، والتغلب على العقبات، وبلوغ معايير الامتياز، والتفوق على الذات، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم، والإعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة، كما تبين أن الفرد ذا الإعتقاد في الضبط الداخلي لديه الحاجة إلى التفوق، وأن يكون كفئا مثل الآخرين أو أفضل منهم، وأن يتخذ قراراته، وأن يعتمد على نفسه، ويطور المهارة اللازمة للحصول على الإشباع، وأن يصل إلى الأهداف دون مساعدة الآخرين[4].

II. نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

نص الفرضية الثانية يقول: "توجد علاقة موجبة بين الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح". وللتحقق من صحة هذه الفرضية ومعالجتها قمنا باستخدام معامل بيرسون بين الدرجات المحصل عليها التلاميذ في الأبعاد الفرعية في استبيان "الكفاءة الاجتماعية" وبين الدرجات المحصل عليها في الأبعاد الفرعية في استبيان

---

[1] أ. د. حسانين عواطف محمد محمد، (1997). **المعنى النفسي للعضوية المدرسية لدى المراهقين في علاقته بمتغيري الدافعية للتعلم والمهارات الاجتماعية للمعلم**. المجلة التربوية – مصر، ع (12)، ج (2)، ص ص 192 – 228.

[2] Elias, Maurice J. ; Haynes, Norris M. Op cit.

[3] أ. د. رزق محمد عبد السميع، (2009). **بروفيل الكفاءات الذاتية المدركة والدافع المعرفي لدى الطلاب العاديين والمتوفوقين دراسيا بالصف الأول والثانوي**، مجلة كلية التربية بالمنصورة – مصر، ع (69)، ص ص 140 – 169.

[4] د. موسى رشاد علي عبد العزيز: **علم النفس الدافعي – دراسات وبحوث**، القاهرة: دار النهضة العربية، (1994)، ص 382.

"مستوى الطموح"، ثم حساب العلاقة بين الدرجة الكلية لاستبيان "الكفاءة الاجتماعية" والدرجة الكلية لاستبيان "مستوى الطموح".

جدول رقم (43) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد الفرعية لدرجات "الكفاءة الاجتماعية" ودرجات "مستوى الطموح"

مستوى الطموح / الكفاءة الاجتماعية	قدرة المتعلم في تحديد الاهداف	التحصيل المعرفي	التفاؤل	القدرة على تحمل المسؤولية	الدرجة الكلية
التوافق الشخصي	0,218**	0,272**	0,274**	0,241**	0,325**
التطبيع الإجتماعي	-0,019 //	0,194**	0,166**	0,182**	0,172**
السلوك التكيفي	0,276**	0,406**	0,371**	0,398**	0,470**
مهارات التواصل	0,276**	0,361**	0,287**	0,297**	0,393**
التوافق الأسري	0,227**	0,234**	0,186**	0,235**	0,284**
الإلتزام بواجبات التلميذ المدرسية	0,188**	0,303**	0,256**	0,287**	0,335**
الدرجة الكلية	0,294**	0,482**	0,421**	0,447**	0,533**

(**) دالة عند مستوى 0,01، (//) غير دالة

يتضح من الجدول رقم (43) وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين أغلب درجات التلاميذ المحصل عليها في الأبعاد الفرعية لاستبيان "الكفاءة الاجتماعية" والدرجات المحصل عليها في الأبعاد الفرعية لاستبيان "مستوى الطموح". ماعدا وجدت علاقة عكسية بين التطبيع الاجتماعي وقدرة المتعلم في تحديد الأهداف، فكلما زاد التطبيع الاجتماعي قلت قدرة التلميذ في تحديده لأهدافه. ومعنى ذلك أن الزيادة في درجات المتغير الأول (الكفاءة الاجتماعية) يقابلها زيادة في المتغير الثاني وهو (مستوى الطموح)، والنقص في المتغير الأول يقابله نقص في المتغير الثاني.

حيث قدرت قيمة ارتباط بيرسون (0,533)، وبقيمة احتمالية Sig. = 0,000 والتي هي أصغر من قيمة $\alpha = 0,01$ وعلى أساس هذه النتيجة نقبل فرض البحث القائل بأنه توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح.

ولتفسير قوة الارتباط أكثر نستخدم أحد مؤشرات حجم التأثير (معامل التغاير، $\mathbf{S_{xy}}$) لحساب قوة العلاقة الخطية بين (الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح)؛ ونتيجة الارتباط بين المتغيرين كانت (0,533) فإن التباين يساوي (0,284)، ونفسر هذه القوة في العلاقة أن "مستوى الطموح يزيد ويتأثر بـ "الكفاءة الاجتماعية" بنسبة 28,4 %، في حين الباقي: (1 – 0,284 = 0,716) فـ (71,6 %) لا يمكن تفسيرها وهذا يسمى بالتباين العشوائي، وهو يبين وجود متغيرات أخرى تؤثر في مستوى الطموح.

وجاءت هذه النتيجة لتؤكد أنه توجد علاقة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0,01 بين درجات التلاميذ المحصل عليها في استبيان "الكفاءة الاجتماعية" ودرجاتهم في استبيان "مستوى الطموح"، وهذه النتيجة في تفسيرها أنه كلما زادت الكفاءة الاجتماعية زاد مستوى الطموح لدى التلاميذ.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (إبراهيم محمد المغازي، 2004)[1] الذي أكد فيها على وجود علاقة إيجابية مرتفعة بين الكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ حيث يسعون ومنذ المراحل الثانوية إلى تحقيق الهدف الأسمى لديهم، فهم يجدّون في دراستهم ويهتمون بها ويتنافسون في الدراسة من أجل الإلتحاق بالجامعة مستقبلا. كما تتفق مع دراسة (زينب محمود شقير، 1997)[2] التي توصلت إلى وجود علاقة موجة ودالة إحصائيا بين المهارات الاجتماعية ومستوى الطموح.

كما دلت نتائج الجدول أن هناك علاقة بين المقاييس الفرعية التالية للاستبيانين (علاقة التوافق الشخصي بقدرة المتعلم على تحديد الأهداف؛ وبالتحصيل المعرفي؛ وبالتفاؤل؛ وبالقدرة على تحمل المسؤولية) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0,01 على الترتيب، وتتفق هذه النتائج مع ما جاء به (محمد أشرف أحمد أبو العلا، 2010)[3] حيث وجدت علاقات موجبة ودالة إحصائيا بين الدرجات التي حصل عليها كل من الطلاب والطالبات على المقياس الفرعي للتفاؤل وبين الدرجات التي حصلوا عليها في مقياس التوافق مع الحياة الجامعية. كما دلت نتائج الجدول أن مهارات التواصل لدى التلميذ لها علاقة بكل الأبعاد الفرعية لمتغير "مستوى الطموح" وهي كلها دالة عند مستوى (0,01)، وهذا ما أكدته دراسة (منال عبد الخالق جاب الله وآخرون، 2010)[4] بأنه توجد علاقة بين مهارات التواصل الاجتماعي والثقة بالذات التي تعتبر جزءا من التفاؤل والقدرة على تحمل المسؤولية، حيث يعد التواصل عملية مستمرة ذات هدف، ودالة على أن خصائص

---

[1] د. المغازي إبراهيم محمد. **نفس المرجع السابق.**

[2] د. شقير زينب محمود، (1997). **المهارات الاجتماعية ومستوى الطموح وبعض متغيرات الشخصية الأخرى لدى عينات من ذوي الاضطرابات مختلفة الشدة من السيكوسوماتيين**، المؤتمر الدولي الرابع (الإرشاد النفسي والمجال التربوي) – مصر، مج (1) ، ص ص 31 – 83.

[3] د. أبو العلا محمد أشرف أحمد. **نفس المرجع السابق.**

[4] د. جاب الله منال عبد الخالق ود. علام شادية يوسف، (2010). **الثقة (بالذات – بالآخر) وعلاقتها بمهارات التواصل: دراسة في سيكولوجية العلاقات الاجتماعية.** مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر، مج (21)، ع (82)، ص ص 208 – 275.

التواصل وديناميا‌ته ماهي إلى انعكاسا وتنبؤا لما تتصف به ذواتنا من قدرة على تحديد الأهداف وتفاؤل والقدرة على تحمل المسؤولية. كما تبين من نتائج الجدول أنه توجد علاقة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) بين التزام التلميذ بالواجبات المدرسية ومستوى الطموح؛ وهذا ما أكدته نتيجة (الصادق ممدوح عبد العظيم، 1998[1])، فإلتزام التلميذ بواجباته داخل القسم بعدم التنقل من مكان إلى آخر إلا بإذن مسبق، والجلوس على المقاعد بطريقة صحيحة وبما يتفق مع الأصول العلمية للجلسة المعتدلة (تربية وتعريف الجلسة من طرف الأستاذ)، والمشاركة الإيجابية في الحوار، والرغبة في استمرارية اللقاءات وتنفيذ ما يطلب منهم من واجبات بدرجة عالية جدا؛ فهذا يؤدي إلى الرفع من مستوى طموح التلاميذ.

كما أن المتسم بالكفاءة الاجتماعية تجعل منه فردا طموحا في حياته يأمل إلى المستقبل وله نظرة تفاؤلية نحو الحياة وهذا ما أكد عليه (ثروت محمد عبد المنعم إبراهيم، 1992[2]) في دراسته حيث وجد بأن الطلاب والطالبات ذوي مستوى الطموح المرتفع يتصفون بأنهم أكثر: مرحا وتكيفا وثقة بالنفس وتعاونا وسلوكا غير متكلف، وأكثر تواضعا وجدية ومراعاة التقاليد واتزانا وهي كلها أبعاد تدخل ضمن (الكفاءة الاجتماعية)، وهذا مقارنة مع أقرانهم من الطلاب والطالبات ذوي مستوى الطموح المنخفض.

ومن هذه النتائج نشير إلى أن الكفاءة الاجتماعية المتمثلة في توافق التلميذ الشخصي ومشاركته الاجتماعية داخل المحيط المدرسي وخاصة مع زملائه، واتصافه بالسلوك التكيفي في المحافظة على هدوئه عند مصادفته لمشكل ما واستمتاعه بالوقت الذي يقضيه في المدرسة، واكتساب مهارات التواصل التي تجعله يقوم ببناء صداقات بشكل سريع ولديه الرغبة في الكلام للمشاركة والحوار، وكذا توافقه الأسري بامتيازه بعلاقات طيبة وناجحة مع أفراد أسرته، والتزامه بواجباته في المدرسة في معرفته لبعض الحقوق والواجبات التي تناسب سن السنة الثالثة متوسط؛ فهذا يؤدي بالمتعلم إلى اكتساب مستوى طموح ينمو معه في المراحل التعليمية اللاحقة.

وحسب رأينا أن الكثير من المربين (آباء كانوا أو معلمين أو مدراء أو أصحاب قرار في مجالي التربية والتعليم) يظنون أن أهم مؤشرات التعلم هو اكتساب التعلمات الأساسية (الكتابة والقراءة والحساب) ولكن هناك الكثير من المغيرات التي تلعب دوراً هاماً وأساسياً تؤثر ولها علاقة مباشرة بهذه التعلمات الأساسية ومن أهم هذه المتغيرات (سلوك الكفاءة الاجتماعية) مثل التعاون، التوافق الشخصي للتلميذ، المشاركة الاجتماعية وبروز السلوك التكيفي، وفعالية مهارات التواصل وتوافق التلميذ الأسري والمدرسي مع المعلم والزملاء، والثقة

---

[1] أ. د. الصادق ممدوح عبد العظيم، (1998). **خطة مقترحة لتطوير دور تلميذ الصف الخامس الابتدائي في تحسين أدائه المعرفي في مادة العلوم**، مجلة كلية التربية بالمنصورة – مصر، ع (12)، ج (2)، ص ص 202 – 226.

[2] إبراهيم ثروت محمد عبد المنعم: **مستوى الطموح ومستوى التحصيل وعلاقتها ببعض سمات الشخصية: (دراسة تجريبية)**. (رسالة ماجيستير)، جامعة المنصورة. كلية التربية. السجل العلمي الأول 1978/1973 (كلية التربية بالمنصورة) – مصر (1992)، ص ص 41 – 50.

بالنفس، وكذا التزامه بالواجبات المدرسية، كما أن تنمية هذه السلوكيات التي تدخل ضمن (الكفاءة الاجتماعية) يؤدي بدوره إلى تنمية الطموح المعرفي، الأكاديمي والمهني مستقبلا لدى التلميذ خاصة في هذه المرحلة (مرحلة التعليم المتوسط).

III.نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

كان نص الفرضية الثالثة ما يلي: "توجد علاقة موجبة بين الدافعية للتعلم ومستوى الطموح". وللتحقق من صحة هذا الفرض وتحليله إحصائيا، قمنا باستخدام معامل بيرسون بين الدرجات المحصل عليها التلاميذ في الأبعاد الفرعية في استبيان "الدافعية للتعلم" وبين الدرجات المحصل عليها في الأبعاد الفرعية في استبيان "مستوى الطموح"، ثم حساب العلاقة بين الدرجة الكلية لاستبيان "الدافعية للتعلم" والدرجة الكلية لاستبيان "مستوى الطموح".

جدول رقم (44) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد الفرعية لدرجات "الدافعية للتعلم" ودرجات "مستوى الطموح"

مستوى الطموح / الدافعية للتعلم	قدرة المتعلم في تحديد الاهداف	التحصيل المعرفي	التفاؤل	القدرة على تحمل المسؤولية	الدرجة الكلية
المثابرة والجدية	0,232**	0,421**	0,339**	0,360**	0,438**
قيمة وفائدة التعلم	0,355**	0,328**	0,303**	0,318**	0,420**
مسؤولية المتعلم	0,387**	0,373**	0,307**	0,366**	0,462**
الكفاءة الذاتية	0,348**	0,497**	0,369**	0,453**	0,538**
الدرجة الكلية	0,433**	0,548**	0,441**	0,504**	0,622**

(**) دالة عند مستوى 0,01

يتضح من الجدول رقم (44) وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين كل الأبعاد الرئيسية لكلا المتغيرين (الدافعية للتعلم ومستوى الطموح) حيث تراوحت قيم معاملات الإرتباط بين (0,232 و0,622) وهي درجات كلها دالة عند مستوى دلالة (0,01). ومعنى ذلك أن الزيادة في درجات المتغير الأول (الدافعية للتعلم) يقابلها زيادة في المتغير الثاني وهو (مستوى الطموح)، والنقص في المتغير الأول يقابله نقص في المتغير الثاني.

حيث قدرت قيمة ارتباط بيرسون (0,622)، وبقيمة احتمالية Sig. = 0,000 والتي هي أصغر من قيمة $\alpha = 0,01$ وعلى أساس هذه النتيجة نقبل فرض البحث القائل بأنه توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم ومستوى الطموح.

ولتفسير قوة الارتباط أكثر نستخدم أحد مؤشرات حجم التأثير (معامل التغاير، $\mathbf{S_{xy}}$) لحساب قوة العلاقة الخطية بين (الدافعية للتعلم ومستوى الطموح)؛ ونتيجة الارتباط بين المتغيرين كانت (0,622) فإن التباين يساوي (0,386)، ونفسر هذه القوة في العلاقة أن "مستوى الطموح" يزيد ويتأثر بـ "الدافعية للتعلم" بنسبة 38,6 %، في حين الباقي: (1 – 0,386 = 0,614 %) فـ (61,4 %) لا يمكن تفسيرها وهذا يسمى بالتباين العشوائي، وهو يبين وجود متغيرات أخرى تؤثر في مستوى الطموح.

وهذه النتائج تشير إلى تحقق الفرضية الثالثة، وهذا يعني أنه كلما ارتفعت الدافعية للتعلم لدى التلاميذ زاد مستوى الطموح. وجاءت هذه النتائج من خلال الجدول لتتفق مع نتائج دراسة (محمود فتحي عكاشة، 1991)[1] حيث وجد أن مستوى الطموح يرتبط ارتباطا دالا بكل من الدافعية الدراسية وتقدير الذات كما وجد ارتباط متغير الدافعية الدراسية بكل من المثابرة والثقة بالنفس بالإضافة إلى مستوى الطموح والتحصيل الدراسي. وهذا ما يدل على أن الدافعية للتعلم تتمثل في الرغبة القوية للنجاح والتفوق لتحقيق مستوى معين من التطلعات الإيجابية نحو المستقبل الدراسي، مما يعني أن هناك مستوى معين يرغب التلميذ الوصول إليه أو في تحقيقه، هذا المستوى الذي يوصف في ضوئه طموح التلميذ الدراسي.

كما دلت النتائج من خلال الجدول أن المثابرة والجدية ترتبط ارتباطا قويا بقدرة المتعلم في تحديد أهدافه؛ وفي تفسيرنا لهذه النتيجة نرى بأن التلميذ أثناء بذله لجهد فإنه يتوصل إلى تحديد أهدافه بدقة، كما أن المثابرة في أداء أعماله تجعله يحدد المهام المنوطة به وأن تكون له القدرة على رسم أهدافه، كما أن المثابرة تجعل التلميذ يواجه الصعوبات التي تمنعه من تحقيق أهدافه الدراسية وتفكيره في مواصلة دراساته الجامعية.

كما دلت النتائج على وجود ارتباطات قوية ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01) بين "قيمة وفائدة التعلم" من جهة و"قدرة المتعلم في تحقيق الأهداف، التحصيل المعرفي، التفاؤل والقدرة على تحمل المسؤولية" على التوالي من جهة أخرى؛ حيث جاءت هذه النتيجة مشابهة لنتيجة (لورنس بسطا زكري، 1995)[2] حيث أسفرت نتائجه عن اهتمام التلاميذ بالاستمرار في التعليم ويتضح هذا من استجاباتهم

---

[1] أ. د. عكاشة محمود فتحي، (1991). **مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات الدافعية الانفعالية لدى عينتين من تلميذات التعليم الخاص والحكومي**، المؤتمر العلمي السادس (التعليم الثانوي الحاضر والمستقبل) – مصر، ج (2) ، ص ص 914 – 939.

[2] د. زكري لورنس بسطا، (1995). **دوافع التعلم لدى التلاميذ وعلاقتها بقيمة التعليم واتجاهاته لدى أولياء الأمور**، دراسات في المناهج وطرق التدريس – مصر، ع (30)، ص ص 241 – 286.

حيث أجاب (98 %) من التلاميذ بنعم للرغبة في الاستمرار في التعليم، كما أبدى (95 %) من التلاميذ رغبتهم في مواصلة تعليمهم إلى المرحلة الجامعية. ونرد هذه النتيجة إلى أن إجابات التلاميذ في البعد الثاني للدافعية وهي (التعلم يحقق المستقبل الزاهر، ويكسب احترام الآخرين، ويحقق النجاح في الحياة ويزيد من تعلم الخبرات والتفوق) تؤدي بدورها إلى قدرة المتعلم في تحقيق أهدافه له نظرة تفاؤلية حول المستقبل في الدراسة، كما تؤدي إلى التحصيل المعرفي الجيد وتكسبه القدرة على تحمل المسؤولية بالإعتماد على النفس وتحمل مصاعب الحياة والثقة في قدرته على تنفيذ واجباته الدراسية.

ومن نتائج الجدول كذلك وجود علاقة بين قيمة وفائدة التعلم وبين القدرة على تحمل المسؤولية وهو معامل ارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01)، حيث أكدت نتيجة (عبد العال حامد عبد العال عجوه، 1993)[1] أن مستوى الطموح يتعلق بتوقعات الفرد حول استطاعته أو رغبته في تحقيق أو بلوغ مستوى معين وتذكر (كاميليا عبد الفتاح، 1995) أن الشخص الطموح يميل إلى الكفاح، ولديه القدرة على تحمل المسؤولية.

كما جاءت نتائج دراسات (نوريا مود وآخرون، Noriah Mohd and All 2010[2]؛ يونغ ألكسندر وآخرون، 2005؛ Yeung, Alexand & All[3]؛) مشابهة لنتائج دراستنا حيث بينوا أن الدافع الذاتي والطموح للتعلم يؤثران على الأداء الأكاديمي.

كما دلت دراسة أخرى لـ (أشرف أحمد عبد القادر السيد، 1998)[4] على أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي ومعتدلي ومنخفضي مستوى الطموح في أبعاد عزو النجاح: القدرة والجهد، المواد الدراسية، الإستذكار، الثقة بالنفس لصالح الطلاب معتدلي مستوى الطموح. كما دلت الدراسة على أن هناك ارتباطاً موجباً بين بعض عوامل عزو النجاح مثل القدرة، الجهد، الثقة بالنفس ومستوى الطموح. ودراسة

---

[1] د. عجوة عبد العال حامد عبد العال، (1993). **فاعلية الذات وعلاقتها بكل من مستوى الطموح ودافعة الإنجاز**، مجلة كلية التربية – جامعة طنطا – مصر، ع (18)، ص ص 318 – 339.

[2] Noriah Mohd. Ishak, Melor Md. Yunus, Saemah Abdul Rahman, and Zuria Mahmud. (2010). **Effects of FLEP on Self-Motivation and Aspiration to Learn Among Low-Achieving Students : An Experimental Studyacross Gender.** Procedia Social and Behavioral Science, Vol 7, pp. 122 – 129.

[3] Yeung, Alexander Seeshing ; McInerney, Dennis M. (2005**). Student's School Motivation and Aspiration over High School Years.** Journals of Educational Psychology, Vol 25 (5). pp. 537 – 554.

[4] أ. د. السيد أشرف أحمد عبد القادر، (1998). **عزو النجاح والفشل الدراسي كدالة للتفاعل بين الجنس وتقدير الذات ومستوى الطموح والدافع للإنجاز: لدى عينة من الطلاب الناجحين والراسبين في الثانوية العامة**، مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر، مج (9)، ع (34)، ص ص 48 – 96.

(أحمد محمد السنتريسي، 1989)[1] أن التحصيل الدراسي يؤثر تأثيرا إيجابيا على مستوى الطموح الأكاديمي والطموح المهني والدافع للإنجاز.

وما نضيفه في بحثنا وحسب نتائج دراستنا أن التلاميذ ذوي الدافعية للتعلم ممن لديهم استمرار ومثابرة وبذل جهد في تحقيق الأهداف الدراسية، وممن لديهم اعتبار التعلم ذا قيمة وفائدة عملية في تحقيق النجاح في الحياة، وتلاميذ ذوو مسؤولية في التعلم ممن لديهم المواجهة في المواقف الدراسية التي تتطلب تحمل المسؤولية، ولهم الدقة في أداء النشاطات الدراسية، وهؤلاء التلاميذ الذين يمتازون بكفاءة ذاتية تمكنهم من التعامل مع المشكلات التي تصادفهم، واعتمادهم على قدراتهم الذاتية لمواجهة الصعوبات، ولديهم ثقة في إنجاز أعمالهم الدراسية؛ فإنهم يمتازون بمستوى طموح يجعلهم يضعون أهدافهم بدقة ويواجهون الصعوبات التي تمنعهم من تحقيقها، كما يعملون للتفوق والنجاح بامتياز في دراستهم، ويفكرون في مستقبلهم الدراسي باستمرار ويستفيدون من محاولاتهم الفاشلة ومن الآخرين.

IV. نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها:

كان نص الفرضية الرابعة كما يلي: "توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات التلاميذ (مرتفعي، متوسطي ومنخفضي) الكفاءة الاجتماعية في الدافعية للتعلم ومستوى الطموح لصالح التلاميذ ذوو الكفاءة الاجتماعية العالية". وللتحقق من صحة هذا الفرضية وتحليله إحصائيا، قمنا باستخدام (تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way Anova) في الكشف عن الفروق بين المجموعات الثلاث (مرتفعي، متوسطي ومنخفضي الكفاءة الاجتماعية) في درجات الدافعية للتعلم المتحصل عليها وكذا درجات مستوى الطموح، كل على حدة. والجداول الآتية توضح تحليل هذه الفرضية في معالجاتها الإحصائية.

جدول رقم (45) يوضح وصف المجموعات الثلاث (مرتفعي، متوسطي ومنخفضي الكفاءة الاجتماعية) في كل من متغيري "الدافعية للتعلم" و"مستوى الطموح" باستخدام الإحصاء الوصفي

	مستوى الكفاءة الاجتماعية	عدد الأفراد N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	الحد الأدنى	الحد الأعلى
الدافعية	كفاءة اجتماعية عالية	75	135,9467	9,63369	1,11240	99,00	150,00
	كفاءة اجتماعية متوسطة	527	123,8691	11,28628	0,49164	77,00	150,00

[1] د. السنتريسي أحمد محمد، (1989). **أثر التحصيل الدراسي في مادة التربية الرياضية على مستوى الطموح والدافع للإنجاز لدى طلاب الكلية المتوسطة للمعلمين بصلالة بسلطنة عمان**، مجلة بحوث التربية الشاملة – مصر، عدد خاص (999)، ص ص 3 – 22.

للتعلم	كفاءة اجتماعية منخفضة	2	107,000	26,87006	19,0000	88,00	126,00
	المجموع	604	125,3129	11,86169	0,48265	77,00	150,00
مستوى الطموح	كفاءة اجتماعية عالية	75	135,120	9,53934	1,1015	102,0	150,00
	كفاءة اجتماعية متوسطة	527	123,5104	11,79383	0,51375	52,00	167,00
	كفاءة اجتماعية منخفضة	2	94,0000	1,41421	1,00000	93,00	95,00
	المجموع	604	124,8543	12,26160	0,49892	52,00	167,00

يعرض الجدول:

1) عدد التلاميذ ذوو الكفاءة الاجتماعية العالية في الدافعية للتعلم = (75)، بمتوسط حسابي (135,9467)، وبانحراف معياري = 9,63369، وبخطأ معياري قدره 1,11240، وأقل درجة متحصل عليها استبيان "الدافعية للتعلم" = 99,00، وأكبر قيمة = 150,00.

2) أما عدد التلاميذ ذوو الكفاءة الاجتماعية المتوسطة في الدافعية للتعلم = (527)، بمتوسط حسابي (123,8691)، وبانحراف معياري = 11,28628، وبخطأ معياري قدره 0,49164، وأقل درجة متحصل عليها استبيان "الدافعية للتعلم" = 77,00، وأكبر قيمة = 150,00.

3) وكانت المجموعة الثالثة تتكون من (02) تلميذين ذوو كفاءة اجتماعية منخفضة، بمتوسط حسابي (135,9467)، وبانحراف معياري = 9,63369، وبخطأ معياري قدره 1,11240، وأقل درجة متحصل عليها في استبيان "الدافعية للتعلم" = 99,00، وأكبر قيمة = 150,00.

4) عدد التلاميذ ذوو الكفاءة الاجتماعية العالية في "مستوى الطموح" = (75)، بمتوسط حسابي (135,120)، وبانحراف معياري = 9,53934، وبخطأ معياري قدره 1,1015، وأقل درجة متحصل عليها في استبيان "الدافعية للتعلم" = 102,00، وأكبر قيمة = 150,00.

5) أما عدد التلاميذ ذوو الكفاءة الاجتماعية المتوسطة في "مستوى الطموح" = (527)، بمتوسط حسابي (123,5104)، وبانحراف معياري = 11,79383، وبخطأ معياري قدره 0,51375، وأقل درجة متحصل عليها في استبيان "الدافعية للتعلم" = 52,00، وأكبر قيمة = 167,00.

6) أما المجموعة الثالثة والأخيرة فتكونت من (02) تلميذين ذوو كفاءة اجتماعية منخفضة، بمتوسط حسابي (94,0000)، وبانحراف معياري = 1,41421، وبخطأ معياري قدره 1,00000، وأقل درجة متحصل عليها في استبيان "الدافعية للتعلم" = 93,00، وأكبر قيمة = 95,00.

ولحساب النسبة الفائية "ف F" للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات الثلاث (مرتفعوا، متوسطوا ومنخفضوا الكفاءة الاجتماعية) في الدافعية للتعلم ومستوى الطموح، صممنا الجدولين التاليين:

جدول رقم (46) يوضح اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد (مستويات الكفاءة الاجتماعية – الدافعية للتعلم)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	النسبة الفائية F	القيمة الاحتمالية Sig.	مربع معامل إيتا (η^2)
بين المجموعات	10250,107	2	5125,053	41,294	0,000	% 12
داخل المجموعات	74591,753	601	124,113			
المجموع	84841,859	603				

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أن القيمة الاحتمالية والمعبر عنها في برنامج الحزمة الإحصائية (Sig. = 0.000) أقل من قيمة $\alpha = 0,01$ وعلى أساس هذه النتيجة نقبل فرضية البحث التي نصها "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ (مرتفعي، متوسطي ومنخفضي الكفاءة الاجتماعية) في الدافعية للتعلم"، ونرفض الفرض الصفري الذي لا يثبت وجود هذه الفروق.

ويتضح من هذه النتيجة أن التلاميذ الذين يمتازون بكفاءة اجتماعية عالية يختلفون في درجاتهم المتحصل عليها في استبيان "الدافعية للتعلم"، بمقارنتهم مع التلاميذ الذين لديهم كفاءة اجتماعية متوسطة أو منخفضة.

ولمعرفة أين تكمن هذه الفروق الدالة بين متوسطات درجات "الدافعية للتعلم"، يتوجب علينا معرفة أي مستويات الكفاءة الاجتماعية (العالية، المتوسطة أو المنخفضة تؤثر على الدافعية للتعلم، والتي تسببت في وجود هذه الفروق، وذلك باستخدام اختبار توكي للمقارنات المتعددة (Tukey Honestly Significant Difference « HSD »)

جدول رقم (47) يوضح نتائج المقارنات المتعددة باستخدام اختبار "توكي" بين مجموعات مستوى الكفاءة الاجتماعية في "الدافعية للتعلم"

الدافعية للتعلم				
المجموعات	المتوسط الحسابي	مرتفعي الكفاءة الاجتماعية	متوسطي الكفاءة الاجتماعية	منخفضي الكفاءة الاجتماعية
مرتفعي الكفاءة الاجتماعية	135,9467		12,0776*	28,9467*
متوسطي الكفاءة الاجتماعية	123,8691			16,8691
منخفضي الكفاءة الاجتماعية	107,000			

(*) دال عند مستوى 0,05

يتضح من الجدول رقم (47) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين مجموعة التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الاجتماعية في الدرجة المتحصل عليها في "الدافعية للتعلم" لصالح مجموعة التلاميذ مرتفعي الكفاءة الاجتماعية، حيث أن متوسط التلاميذ ذوو الكفاءة الاجتماعية المرتفعة (= 135,9467) ومتوسط التلاميذ ذوو الكفاءة الاجتماعية المنخفضة (= 107,000).

كما أن هناك فروقا دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) بين مجموعة التلاميذ ذوو الكفاءة الاجتماعية المرتفعة وبين ذوو الكفاءة الاجتماعية المتوسطة في الدافعية للتعلم لصالح التلاميذ ذوو الكفاءة الاجتماعية المرتفعة، حيث بلغ متوسط الحسابي لهؤلاء الفئة (135,9467) مقابل التلاميذ متوسطوا الكفاءة الاجتماعية حيث بلغ متوسطهم الحسابي (123,8691).

بينما لم تدل النتائج على وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ متوسطوا الكفاءة الاجتماعية حيث بلغ المتوسط الحسابي (123,8691)، وبين التلاميذ منخفضوا الكفاءة الاجتماعية والذين بلغ متوسطهم الحسابي (107,000).

وهذه النتيجة تؤكد لنا تحقق الفرض الرابع الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي، متوسطي ومنخفضي الكفاءة الاجتماعية في الدافعية للتعلم ولصالح التلاميذ مرتفعي الكفاءة الاجتماعية. مما يعني أن التلاميذ الذين لديهم دافعية للتعلم هم التلاميذ ذوو الكفاءة الاجتماعية العالية مقارنة بأقرانهم ذوو الكفاءة الاجتماعية المتوسطة أو المنخفضة. وهذه النتيجة لهذه الفرضية تتفق مع نتائج دراسات (مجدي عبد الكريم حبيب، 1990[1]؛ جيهان عثمان محمود،2010[1]) حيث دلت النتائج على أن

[1] د. حبيب مجدي عبد الكريم، **نفس المرجع السابق**.

التلاميذ ذوي الكفاءة الاجتماعية المرتفعة تؤثر في بعض الخصائص النفسية لديهم (الإنبساط، المسؤولية والثبات الانفعالي)، وهذا يعكس البنية النفسية لدى مجموعات التلاميذ الثلاث (كفاءة اجتماعية عالية، متوسطة ومنخفضة). وفي دراسة جيهان أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي، متوسطي ومنخفضي الكفاءة الاجتماعية على اختبار (كاليفورنيا للشخصية) لصالح الطالبات ذوات الكفاءة الاجتماعية المرتفعة.

وفي دراستنا يرجع هذا الاختلاف إلى طبيعة العلاقة بين خصائص متغير "الكفاءة الاجتماعية" وخصائص متغير "الدافعية للتعلم". كما يمكننا تفسير هذا الاختلاف بأن التلاميذ المتوافقون شخصيا، حيث يسعون دائما وباستمرار لتحقيق الأهداف التي يخططون لها، وتميزهم بالسلوك التكيفي المتصف بالهدوء والاستقرار، وممن يتميزون كذلك بالقدرة على مواجهة الصعوبات الدراسية، وعملهم على المشاركة الاجتماعية الإيجابية بمساعدة هؤلاء التلاميذ أقرانهم على التعلم، والذين يجيدون مهارات التواصل، وحسن توافقهم الأسري.

فكل هذه السمات التي يمتاز بها تلاميذ (مرتفعوا الكفاءة الاجتماعية) نجد لديهم دافعية التعلم وبدرجة أعلى من أقرانهم التلاميذ ذوو الكفاءة الاجتماعية المتوسطة والمنخفضة، حيث نجدهم يتصفون بعدم تخطيطهم لأهدافهم وأنهم معزولون عن العالم، كما أنهم يغضبون لأتفه الأسباب ويشكون من القلق معظم الوقت. كما أنهم يتسمون بالفردية غير اجتماعيين فيفضلون المواجهة والتحدي، والعمل الفردي، بدل مشاركة أقرانهم العمل الجماعي، كما أنهم لا يرغبون في المشاركة والحوار، فهذا يؤدي إلى تدني الدافعية للتعلم لدى هذين المجموعتين (متوسطوا ومنخفضوا الكفاءة الاجتماعية) كلّ حسب درجته.

وعلى هذا الأساس فلمتغير الكفاءة الاجتماعية تأثير يقترب من المرتفع على الدافعية للتعلم، وهذا يظهر لنا جليا من خلال الجدول والتعبير عن هذا من خلال معامل مربع إيتا (η^2) حيث بلغت (12 %)، (أنظر حجم التأثير لمعامل مربع إيتا)[2].

---

[1] د. محمود جيهان عثمان، **نفس المرجع السابق**، ص 477.

[2] أ. د. أحمد الدردير عبد المنعم: **الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**، ط. 1، القاهرة: عالم الكتب، (2006)، ص ص 79 – 80.

جدول رقم (48) يوضح اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد (مستويات الكفاءة الاجتماعية – مستوى الطموح)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	النسبة الفائية F	القيمة الاحتمالية Sig.	مربع معامل إيتا (η^2)
بين المجموعات	10759,566	2	5379,783	40,466	0,000	%11,868
داخل المجموعات	79899,613	601	132,944			
المجموع	90659,179	603				

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة Sig. = 0.000 وهي أقل من قيمة α0,01 = وعلى أساس هذه النتيجة نقبل فرضية البحث التي نصها "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ (مرتفعي، متوسطي ومنخفضي الكفاءة الاجتماعية) في مستوى الطموح"، ونرفض الفرض الصفري الذي لا يثبت وجود هذه الفروق.

وفي تفسيرنا لهذه النتيجة نقول بأن التلاميذ الذين يمتازون بكفاءة اجتماعية عالية يختلفون في درجاتهم المتحصل عليها في استبيان "مستوى الطموح"، بمقارنتهم ممن تحصلوا كفاءة اجتماعية متوسطة أو منخفضة.

ولمعرفة أين تكمن هذه الفروق الدالة بين متوسطات درجات "مستوى الطموح"، يتوجب علينا معرفة أي مستويات الكفاءة الاجتماعية (العالية، المتوسطة أو المنخفضة تؤثر على مستوى الطموح، والتي تسببت في وجود هذه الفروق، وذلك باستخدام اختبار توكي للمقارنات المتعددة (Tukey Honestly Significant Difference « HSD »)

جدول رقم (49) يوضح نتائج المقارنات المتعددة باستخدام اختبار "توكي" بين مجموعات مستوى الكفاءة الاجتماعية في "مستوى الطموح"

مستوى الطموح				
المجموعات	**المتوسط الحسابي**	**مرتفعي الكفاءة الاجتماعية**	**متوسطي الكفاءة الاجتماعية**	**منخفضي الكفاءة الاجتماعية**
مرتفعي الكفاءة الاجتماعية	**135,120**		**11,6095***	**41,1200***
متوسطي الكفاءة الاجتماعية	**123,120**			**29,51044***
منخفضي الكفاءة الاجتماعية	**94,0000**			

(*) دال عند مستوى 0,05

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين مجموعة التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الاجتماعية في الدرجة المتحصل عليها في "مستوى الطموح" لصالح مجموعة التلاميذ مرتفعي الكفاءة الاجتماعية، حيث أن متوسط التلاميذ ذوو الكفاءة الاجتماعية المرتفعة = (135,120) ومتوسط التلاميذ ذوو الكفاءة الاجتماعية المنخفضة = (94,000).

كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين مجموعة التلاميذ ذوو الكفاءة الاجتماعية المرتفعة وبين ذوو الكفاءة الاجتماعية المتوسطة في الدافعية للتعلم لصالح التلاميذ ذوو الكفاءة الاجتماعية المرتفعة، حيث بلغ متوسط الحسابي لهؤلاء الفئة (135,120) مقابل التلاميذ متوسطوا الكفاءة الاجتماعية حيث بلغ متوسطهم الحسابي (123,5104).

كما بينت نتائج الجدول كذلك وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين التلاميذ متوسطوا الكفاءة الاجتماعية حيث بلغ المتوسط الحسابي (123,5104)، وبين التلاميذ منخفضوا الكفاءة الاجتماعية والذين بلغ متوسطهم الحسابي (94,000).

وعلى أساس هذه النتائج نقول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين التلاميذ (مرتفعوا، متوسطوا ومنخفضوا الكفاءة الاجتماعية) في "مستوى الطموح" لصالح التلاميذ مرتفعوا الكفاءة الاجتماعية.

وهكذا نجد أن "الكفاءة الاجتماعية العالية" تؤثر إيجابا على "مستوى الطموح"، حيث التلاميذ نجد لديهم القدرة والثقة في تحقيق أهدافهم، ولديهم طموح في مواصلة دراساتهم الجامعية مما يجعلهم يواجهون الصعوبات التي تمنعهم من تحقيق أهدافهم الدراسية، فنجدهم تلاميذ يسعون للوصول إلى مستوى مرتفع من المعرفة، والتطلع لتعلم أشياء جديدة، ويبذلون جهدا لحل المسائل التي يفشل فيها زملائهم دون ملل، كما أنهم تلاميذ متفائلين يفكرون في مستقبلهم باستمرار ولديهم الرغبة في الحياة، كما أنهم يمتازون بالقدرة على تحمل المسؤولية.

V. نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: "توجد فروق بين (الذكور والإناث) في أبعاد الكفاءة الاجتماعية والدرجة الكلية لصالح الإناث". ومن أجل تحقيق أو رفض هذه الفرضية فقد تم استخدام (اختبار "ت"، T.Test) للمقارنة بين متوسطي مجموعتي الذكور والإناث في متغير الكفاءة الاجتماعية ككل وأبعادها بصفة خاصة. وقمنا باستخدام هذا الأسلوب الإحصائي البارامتري بسبب إعتدالية توزيع الدرجات في كل من مجموعتي التطبيق، إضافة إلى أن عدد أفراد العينة يزيد عن ثلاثين فردا، وهذا أمر يحقق شروط استخدام أسلوب (ت).

جدول رقم (50) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لمتغير "الكفاءة الاجتماعية" وأبعاده للتلاميذ (ذكور وإناث)

الأساليب الإحصائية / الأبعاد	تلاميذ (ذكور)		تلاميذ (إناث)		القيمة Sig.
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
التوافق الشخصي	27,5308	3,54389	27,7788	3,64667	// 0,397
التطبيع الاجتماعي	34,6986	5,21545	33,9776	5,11503	// 0,087
السلوك التكيفي	24,3699	3,70755	24,3558	3,29548	// 0,961
مهارات التواصل	20,0651	2,90973	20,0192	2,84649	// 0,845
التوافق الأسري	19,3390	3,07492	20,0705	3,09675	** 0,004
واجبات التلميذ	16,2226	2,63242	17,0801	3,13512	** 0,00
الدرجة الكلية	142,226	13,27104	143,2821	11,87355	// 0,303

مستوى الدلالة: (**) دالة عند مستوى 0,01 ، (//) غير دالة

يتبين من الجدول أن المتوسطات الحسابية كانت متساوية تقريبا وفي أربع أبعاد هي: (التوافق الشخصي، التطبيع الاجتماعي، السلوك التكيفي ومهارات التواصل)، كما أظهرت القيم (ت) أنها غير دالة إحصائيا مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05)، كما بينت نتائج الجدول كذلك أن المتوسط الحسابي لكلا الجنسين (تلاميذ ذكور وإناث) متقاربين حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (142,226) والإناث (143,2821) وكانت قيمة "ت" الاحتمالية .Sig تساوي (0,303) وهي أكبر من قيمة الدلالة (0,05) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الأبعاد الأربع التالية (التوافق الشخصي، التطبيع الاجتماعي، السلوك التكيفي ومهارات التواصل) وفي الدرجة الكلية لاستبيان (الكفاءة الاجتماعية).

بينما وجد فروق في المتوسط الحسابي بين التلاميذ (ذكور) والتلميذات (إناث) في البعد الخامس والسادس (التوافق الأسري، والالتزام بواجبات التلميذ في المدرسة)، لصالح التلميذات، كما أن القيمة الاحتمالية .Sig تساوي (0,004؛ و 0,00) على التوالي وهي قيم أصغر من 0,01 ولهذا هي دالة إحصائيا عند هذه القيمة (0,01)، وعلى أساس هذه النتيجة الفرعية للفروق بين الأبعاد فإنه توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ والتلميذات في البعدين (التوافق الأسري والالتزام بواجبات التلميذ في المدرسة) لصالح التلميذات، بينما لم توجد النتائج فروق ذات دلالة إحصائيا بين التلاميذ والتلميذات في الأبعاد (التوافق

الشخصي، التطبيع الاجتماعي، السلوك التكيفي ومهارات التواصل) وفي الاستبيان ككل (الكفاءة الاجتماعية).

وفي ضوء هذه النتيجة نرفض فرضية البحث التي تقول "بوجود فروق بين الجنسين (تلاميذ ذكور وإناث) في الكفاءة الاجتماعية لصالح التلميذات"، ونقبل الفرض البديل الذي مفاده أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ (ذكور وإناث) في الكفاءة الاجتماعية".

وجاءت هذه النتيجة لتتفق مع نتائج (إبراهيم محمد المغازي، 2004[1]) حيث دلت نتائج هذه الدراسات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الكفاءة الاجتماعية.

وجاءت هذه النتائج مغايرة لنتائج (عبد الفتاح درويش، 2006[2]؛ مجدي عبد الكريم حبيب، 1990[3]؛ أحمد محمد نصر، 2006[4]؛ عبد الحميد محمد علي، 2006[5]؛ ماهر عبد الرزاق سكران، 2011[6]) حيث دلت على وجود فروق دالة لدى مجموعة الذكور عن مجموعة الإناث، حيث اعتبر هؤلاء الباحثون أن الذكور أكثر قدرة على فهم الآخرين، وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية، وفي التكيف الاجتماعي، هذا بالإضافة إلى أن التلاميذ الذكور أكثر تحملا للمسؤولية ويتصفون بسعة الأفق في المجال الاجتماعي عن الإناث، كما يعتبرون أن الذكور أكثر إدراكا للظروف الاجتماعية.

ونفسر من نتائجنا هذه إلى عدم وجود فروق بين التلاميذ والتلميذات إلى أن كلا المجموعتين يتصفون بتوافق شخصي يجعل كلا الجنسين يخططون بنفس الدقة للأهداف التي يسعون لتحقيقها، كما أنهما يتصفون بأنهم إذا فشلوا في أي موقف فإنهم يحاولون من جديد. ومشاركة اجتماعية فهم يتعلمون ويساعدون بعضهم البعض؛ كما أن كلا الجنسين يتسمون بالسلوك التكيفي فهم يحافظون على هدوئهم عند مصادفتهم لمشاكل كما أن لديهم القدرة على مواجهة الصعوبات الدراسية والتغلب عليها؛ كما أن التلاميذ والتلميذات لديهم نفس سلوك التواصل الاجتماعي (الرغبة في الكلام والمشاركة الاجتماعية والحوار).

بينما جاءت هاتين النتيجتين للتفق مع نتائج دراسة (جمال أبو مرق، 2008[7]) وهي كلها نتائج دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الكفاءة الاجتماعية لصالح الإناث.

---

[1] د. المغازي إبراهيم محمد، **نفس المرجع السابق**.

[2] د. درويش عبد الفتاح السيد، **نفس المرجع السابق**.

[3] د. مجدي عبد الكريم، **نفس المرجع السابق**.

[4] د. نصر أحمد محمد، **نفس المرجع السابق**.

[5] أ. د. علي عبد الحميد محمد، **نفس المرجع السابق**.

[6] أ. د. سكران ماهر عبدالرزاق، **نفس المرجع السابق**.

[7] د. أبو مرق جمال، **نفس المرجع السابق**.

ونفسر وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) لصالح التلميذات في البعدين الخامس والسادس (التوافق الأسري والالتزام بواجبات التلميذ في المدرسة) على التوالي، ومرد هذه النتائج أنه بحكم دنو التلميذات إلى أفراد أسرهم وخاصة الوالدين وقضاء أكثر وقت بعد المدرسة في بيوتهم وفي وسط أسرهم أكثر من التلاميذ الذين يقضون معظم أوقاتهم بعد ساعات الدراسة خارج أسرهم، فهذا ما يجعل الاختلاف في التوافق الأسري بين الجنسين، فترى التلميذات يشاركن أفراد أسرهن في نشاطات المنزل، كما يتشاورون مع أفرادأسرهم في اتخاذ قراراتهم مقارنة مع زملائهم التلاميذ.

VI. نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: "توجد فروق بين (الذكور والإناث) في أبعاد الدافعية للتعلم والدرجة الكلية لصالح الإناث". ومن أجل تحقيق أو رفض هذه الفرضية فقد تم استخدام (اختبار "ت"، T.Test) للمقارنة بين متوسطي مجموعتي الذكور والإناث في متغير الدافعية للتعلم ككل وأبعادها بصفة خاصة.

جدول رقم (51) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لمتغير "الدافعية للتعلم" وأبعاده للتلاميذ (ذكور وإناث)

الأساليب الإحصائية / الأبعاد	تلاميذ (ذكور)		تلاميذ (إناث)		القيمة Sig.
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
المثابرة والجدية	32,7397	4,34991	32,8782	4,20281	// 0,691
قيمة وفائدة التعلم	26,1986	3,09332	26,8846	3,03773	** 0,006
مسؤولية المتعلم	28,5753	3,75694	29,4103	3,65449	** 0,006
الكفاءة الذاتية	36,7671	4,71678	37,1058	4,53763	// 0,369
الدرجة الكلية	124,2808	12,39263	126,2788	11,27681	*0,038

مستوى الدلالة: (**) دالة عند مستوى (0,01)، (*) دالة عند مستوى (0,01)، (//) غير دالة

يتضح من نتائج الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ (ذكور وإناث) في متغيري (قيمة وفائدة التعلم ومسؤولية المتعلم) عند مستوى دلالة 0,01، وهذا واضح من خلال القيمة الاحتمالية .Sig التي نقارنها في الحزمة الإحصائية (Spss) بمستويي الدلالة (0,05 أو 0,01) فبما أن القيمة .Sig أمام البعد الثاني والثالث على التوالي (قيمة وفائدة التعلم ومسؤولية المتعلم) تساوي (0,006؛ 0,006) أصغر من مستوى الدلالة (0,01) فإننا نقبل فرض البحث في هذين البعدين والذي ينص على

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ (ذكور وإناث) في قيمة وفائدة التعلم ومسؤولية المتعلم ولصالح الإناث.

بينما لم توجد النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في البعدين الأول والرابع (المثابرة والجدية والكفاءة الذاتية) حيث بلغت قيمة .Sig أمام البعد الأول (0,691) وقيمة .Sig أمام البعد الرابع (0,369)، وهما قيمتين أكبر من مستوى الدلالة (0,05) ولهذا نرفض فرض البحث القائل بوجود فروق بين الجنسين في البعدين الأول والرابع، ونقبل الفرض البديل الذي ينص على عدم وجود هذه الفروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافعية للتعلم.

أما عن فرضية البحث الرئيسية والتي نصها "توجد فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للتعلم لصالح الذكور"، فدلت النتائج عن وجود هذه الفروق فعلا ولكن لصالح الإناث عند مستوى دلالة (0,05) فكانت القيمة .Sig تساوي (0,038) وهي أصغر من 0,05 وهذا واضح من خلال الفروق بين متوسطي المجموعتين، حيث بلغ المتوسط الحسابي للتلاميذ الذكور (124,2808) والمتوسط الحسابي للإناث (126,2788)، وعليه نقبل فرضية البحث بوجود فروق معنوية لكن لصالح الإناث. وعليه نفسر هذه النتائج التي دلت على وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الدافعية للتعلم ولصالح الإناث، حيث تعد التلميذات أكثر كفاءة في مثابرتهن وجديتهن في العمل من أجل الوصول إلى أهدافهن المسطرة، كما أن التلميذات لا يستمن من مواصلة أعمالهن خلال فترات طويلة حيث إذا بدأن في عمل ينتهين منه، مقارنة مع التلاميذ الذكور. كما نفسر الفروق الدالة في (الكفاءة الذاتية) إلى أن التلميذات أكثر كفاءة من حيث معرفتهن لكيف يتصرفن مع المواقف الجديدة كما يجدن حلولا لمشاكلهن، كما أنهن يعتمدن على قدراتهن الذاتية لمواجهة الصعوبات، ويهتمن بالأعمال التي تتطلب البحث والتفكير.

وتختلف هذه النتائج مع دراسات قام بها (فواز إبراهيم، 2007[1]؛ إبراهيم إبراهيم أحمد، 2009[2]؛ محمد الرفوع وآخرون، 2009[3]) حيث أشار هؤلاء الباحثين في نتائج دراساتهم إلى عدم وجود أثر للجنس (تلاميذ ذكور إناث) على الدافعية للتعلم. وفي دراستين قام بهما الباحث (عبد الوهاب، جناد، 2009[4]،

---

[1] د. إبراهيم فواز، (2007). **أثر عدد من استراتيجيات التذكر في استرجاع المعلومات في ضوء جنس الطلبة ومستوى دافعيتهم للتعلم**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مج (21)، ع (21)، ص ص 83 – 106.

[2] د. أحمد إبراهيم إبراهيم، (2009). **الاستراتيجيات الدافعة للتعلم وعلاقتها بمستوى الذكاء والمناخ التعليمي والنوع لدى طلاب المرحلة الثانوية**، مجلة كلية التربية – عين شمس – مصر، مج (17)، ع (4)، ص ص101 – 168.

[3] د. الرفوع محمد ود. الزغول عماد، **نفس المرجع السابق**.

[4] عبد الوهاب جناد، (2009). **التخصص الأكاديمي والجنس على الدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة**. مجلة العلوم الاجتماعية، ع 3 / 4، ، ص ص 153 – 171.

2012[1]) تحت عنوانين هما على التوالي: (التخصص الأكاديمي والجنس على الدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة؛ أثر بعض العوامل الأسرية والاجتماعية والاقتصادية كمحددات للدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط) حيث أثبتت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز تارة والدافعية للتعلم تارة أخرى؛ وعدم وجود هذه الفروق بين الجنسين يرجع إلى عدة عوامل أهمها: "ارتقاء الأسرة العربية وتمدنها علميا وثقافيا أثّر على مسار أطفالها دراسيا كما أن هذا الترقي في فكر الأسرة حديثا أصبح يحث الإناث على الدراسة تمام مثل الذكور على التفوق في الدراسة، وهذا يعد دافعا قويا للتعلم"[2].

VII. نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: "توجد فروق بين (الذكور والإناث) في أبعاد مستوى الطموح والدرجة الكلية لصالح الإناث". ومن أجل تحقيق أو رفض هذه الفرضية، قمنا بالمقارنة بين متوسط درجات التلاميذ الذكور (ن = 292) ومتوسط درجات التلميذات الإناث (ن = 312) في درجاتهم على استبيان (مستوى الطموح)، وهذا باستخدام (اختبار "ت"، T.Test) للمقارنة بين متوسطي مجموعتي الذكور والإناث في متغير الدافعية للتعلم ككل وأبعادها بصفة خاصة.

جدول رقم (52) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لمتغير "مستوى الطموح" وأبعاده للتلاميذ (ذكور وإناث)

الأساليب الإحصائية / الأبعاد	تلاميذ (ذكور)		تلاميذ (إناث)		القيمة Sig.
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
قدرة المتعلم في تحقيق الأهداف	28,0308	3,36381	29,0577	4,01403	** 0,001
التحصيل المعرفي	29,2226	3,92215	30,2179	3,46279	** 0,001
التفاؤل	32,6849	4,45944	33,6763	3,81834	** 0,003
القدرة على تحمل المسؤولية	32,7021	4,48253	33,9744	3,85501	** 0,000
الدرجة الكلية	122,640	12,9034	126,9263	11,26091	** 0,000

مستوى الدلالة: (**) دالة عند مستوى (0,01)

[1] عبد الوهاب، جناد، (2012). **أثر بعض العوامل الأسرية والاجتماعية والاقتصادية كمحددات للدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط**، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، ع (9)، ص ص 149 – 174.

[2] Marc Denney,REPONSE (2). **les ou la Raison (s) D'Un Echec ?** Distribution électronique Cairn. Info pour l'harmatan, 2004/3- N° 6, p.p 65 – 67.

أسفرت نتائج هذا الجدول عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين جنسي التلاميذ في كل أبعاد استبيان "مستوى الطموح" وفي الدرجة الكلية كذلك، حيث كانت القيمة الاحتمالية Sig. كل مرة وأمام كل بعد أصغر من مستوى الدلالة (0,01) مما يدل على وجود فروق جوهرية بين التلاميذ في "مستوى الطموح" لصالح الإناث.

وهذه النتيجة جعلت تحقق فرضية بحثنا التي تنص على أنه : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين الذكور والإناث في مستوى الطموح بصفة عامة وأبعاده الأربع (قدرة المتعلم في تحقيق الأهداف، التحصيل المعرفي، التفاؤل والقدرة على تحمل المسؤولية) بصفة خاصة"، ونرفض الفرض الصفري الذي يقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ (ذكور وإناث) في مستوى الطموح.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (جمال مختار حمزة، 2004[1]) حيث بينت هذه النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي التلاميذ (ذكور وإناث) لصالح عينة الإناث.

وتختلف هذه النتائج مع دراسات (مديحة منصور سليم الدسوقي، 1996[2]؛ سامي عبد السلام السيد، 2011[3]؛ هويده حنفي محمود، 2006[4]؛ محمد أشرف أحمد أبو العلا، 2010[5]؛ kiuru & al، 2007[6]) حيث دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الذكور، معتبرة هذه الدراسات في نتائجها أن الذكور أكثر طموحا، أكثر مثابرة وتحمل المسؤولين معتبرين أنهم سيصبحون مسؤولين في المستقبل مما يجعلهم يتفوقون على الإناث في مستوى الطموح.

كما اختلفت نتائج هذا الفرضية مع نتائج (ثروت محمد عبد المنعم إبراهيم، 1992[7]؛ زياد بركات، 2008[8]؛ Bandy، 2002[9]) حيث دلت على عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في "مستوى الطموح".

---

[1] أ. د. حمزة جمال مختار، **نفس المرجع السابق**.

[2] د. الدسوقي مديحة منصور سليم، (1996). **الطموح الأكاديمي لطلاب وطالبات كليتي التربية والعلوم الزراعية والأغذية في مستويات دراسية مختلفة بجامعة الملك فيصل**، مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر، مج (7)، ع (23)، ص ص 92 – 117.

[3] د. السيد سامي عبد السلام وآخرون، **نفس المرجع السابق**.

[4] د. محمود هويده حنفي ود. فراج محمد أنور إبراهيم، **نفس المرجع السابق**.

[5] د. أبو العلا محمد أشرف أحمد، **نفس المرجع السابق**.

[6] Kiuru, N., & all. (2007). **The Role of Peer Groups in Adolescents' Educational Expectations and Adjustment.** Journal of Youth and Adolescence, vol, 36 (8), PP. 995 – 1009.

[7] إبراهيم، ثروت محمد عبد المنعم. **نفس المرجع السابق.**

[8] بركات، زياد. **نفس المرجع السابق**.

[9] Bandey, B (2002). **Level of aspiration of science and arts college students in relation to neuroticism and extraversion.** Indian Psychological Review, vol, 32,(7), PP. 44 -67.

وفي تفسيرنا للفرضية في مضمونها العام من حيث وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مستوى الطموح لصالح الإناث، فنرجع هذه النتيجة إلى أن العوامل الأسرية التي يعيشها التلميذ، كما العوامل الثقافية الأسرية الوالدية والاقتصادية وحتى العوامل البين – شخصية التي يعيشها كلا الجنسين قد تؤثر وتلعب دور هام وأساسي في تحديد مستوى الطموح والأداء الدراسي المستقبلي. فالتلميذات لديهن القدرة على تحقيق الأهداف نابعة من وجود ثقة بالنفس لديهن، كما أنهن يفكرون بمواصلة دراساتهم الجامعية المستقبلية أكثر من الذكور، وهذا ما جعلهن يتفوقن بمتوسط حسابي قدره (126,9263) أعلى من متوسط حسابي للتلاميذ الذكور (= 122,640). ومرد هذه النتائج كذلك أن مجتمعنا أصبح يشجع البنات على التعلم أكثر والتطلع للمستقبل الدراسي مما جعل التلميذات الإناث أكثر تفاؤلا وتحصيلا للمعرفة مما يجعلهن يسعين للوصول إلى أعلى مستويات من المعرفة ويتطلعن إلى تعلم أشياء جديدة، وقيامهن بمحاولات عديدة لحل مسائلهن الدراسية دون ملل، وهي كلها مؤشرات تنمي التفاؤل المستقبلي لدى الإناث، كما أصبحت لديهن القدرة على تحمل المسؤولية باعتمادهن على أنفسهن في كثير من أمور الحياة والدراسة مقارنة بالتلاميذ الذكور.

ومن جانب آخر بثت وزارة التربية والتعليم من المديرية العامة للديوان الوطني للإمتحانات والمسابقات أن نسبة النجاح في الإمتحانات الرسمية تفوق فيها الإناث على الذكور، وخاصة في شهادة البكالوريا التي أصبحت طوع الإناث اللواتي حققن نتائج كبيرة في السنوات الأخيرة، سواء من حيث نسبة النجاح أو من حيث المعدلات والتقديرات الممتازة التي يحظى أصحابها بتكريمات خاصة من قبل رئيس الجمهورية كل سنة؛ مما جعل هذه الهيئة تبحث في الأسباب التي أدت إلى تفوق الإناث على الذكور لا سيما أن الأمر يتعلق بكامل ولايات الوطن، وليس المدن الكبرى فقط[1].

VIII. نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها:

وكان نص هذه الفرضية كالآتي: "نتنبّأ بـ (الدافعية للتعلم) في ضوء متغيري (الكفاءة الاجتماعية) و(مستوى الطموح). وللتحقق من هذا صحة الفرض أو عدمه قمنا باستخدام معامل الإنحدار المتعدد، للتوصل إلى معادلة خطية تربط بين متغير تابع (الدافعية للتعلم) وأكثر من متغير مستقل (الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح)، وهذا بهدف إمكانية التنبؤ بمتغير "الدافعية للتعلم" منطلقا من متغيري "الكفاءة الاجتماعية" و"مستوى الطموح"، وباستخدامنا لبرنامج (Spss) في تحليل هذه الفرضية، أسفرت عن النتائج التالية كما هي موضحة في الجدول:

[1] جريدة المساء: **تفوق الإناث في الدراسة**، يومية إخبارية وطنية (El-Massa)، 07 فيفري 2011، ص الأولى – المجتمع – تفوق الإناث في الدراسة.

جدول رقم (53) يوضح قيم معامل الارتباط الثلاث

تعيين خطأ التقدير	معامل الارتباط البسيط R	مربع معامل الارتباط المتعدد R^2	معامل التحديد المصحح R^{2-}
8,85258	0,667	0,445	0,443

من الجدول رقم (52) الذي يوضح (قيم معامل الارتباط الثلاثة) وهي معامل الارتباط البسيط (R = 0.667)، قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (R^2 = 0,445)، وأخيرا معامل التحديد المصحح (R^{2-} = 0.443) وهي قيم مرتفعة، مما يعني أن المتغيرات المستقلة (التفسيرية) (الكفاءة الاجتماعية، مستوى الطموح) فسرت لنا حدوث متغير (الدافعية للتعلم) بـ (0,44)، وما تبقى (0,56) فإنه يرجع إلى وجود عوامل أخرى تفسر ونتنبّأ بها لمتغير "الدافعية للتعلم". أما خطأ التقدير Std. Error of the (Estimate) فكان (8,85258) وكلما قل دلّ خطأ أقل للنموذج.

وللتحقق من صدق هذه العلاقة ولمعرفة هل السبب هو سبب حقيقي للنتيجة؟ أم أن ما بين السبب والنتيجة علاقة زائفة أو غير سببية؟ وهل هذا السبب متزامن مع أسباب أخرى في تأثيره على النتيجة؟ أم أنه تسبب في وجود سبب آخر؟ فإننا نستخدم تحليل التباين (Anova) اختبار معنوية الانحدار، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (54) يبين تحليل التباين (F) لاختبار دلالة معامل الارتباط المتعدد (معنوية الانحدار)

نموذج الانحدار	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	النسبة الفائية F	القيمة الاحتمالية Sig.
الانحدار	37742,567	2	18871,283	**240,803	0,000
البواقي	47099,292	601	78,368		
المجموع	84841,859	603			

الدلالة المعنوية: (**) دالة عند مستوى دلالة (0,01)

يمثل هذا الجدول الثاني لتحليل الإنحدار المتعدد (تحليل التباين) والذي بإمكاننا من خلاله معرفة القوة التفسيرية للنموذج ككل، وهذا باستخدام معادلة (F)، فمن الجدول (Anova) أن القيمة .Sig تساوي (0,000) وهي أقل من مستوى المعنوية (α = 0,01) لذا سوف نقبل فرض البحث الذي ينص على "أنه

بإمكاننا التنبؤ بالدافعية للتعلم في ضوء متغيري الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح"، ونرفض الفرض الصفري الذي لا يتنبأ بحدوث الدافعية للتعلم في وجود متغيري الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح.

وعلى أساس هذه النتيجة توجد علاقة بين المتغيرين المستقلين (الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح) والمتغير التابع (الدافعية للتعلم).

جدول رقم (55) يوضح قيمة الثابت ومعاملات الانحدار ودلالتها الإحصائية للمتغيرات (الكفاءة الاجتماعية) على المتغير (الدافعية للتعلم)

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار B غير المعياري	الخطأ المعياري	بيتا (B) المعيارية	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية Sig.	مربع R (R^2)
الثابت	30,140	4,471		** 6,741	0,000	0,44
الكفاءة الاجتماعية	0,269	0,034	0,285	** 7,947	0,000	
مستوى الطموح	0,454	0,035	0,470	** 13,070	0,000	

الدلالة المعنوية: (**) دالة عند مستوى دلالة (0,01)

من الجدول السابق نستنتج أن المتغيرات المستقلة (الكفاءة الاجتماعية، مستوى الطموح) كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01)، وهذا يتضح لنا من خلال قيم (ت. المحسوبة) حيث كانت كلها دالة، كما كانت كل القيم الاحتمالية (.Sig) أقل من مستوى المعنوية ($P \leq 0,01$) وهذا يجعلنا نؤكد التأثير المعنوي للكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح في نوذج الانحدار المتعدد.

كما يتضح من الجدول أن 44 % من التباين في الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح أمكن التنبؤ بها باستخدام نموذج التنبؤ، ويمكننا استخلاص المعادلة التنبؤية التالية:

(الدافعية للتعلم = 30,140 + 0,269 الكفاءة الاجتماعية + 0,454 مستوى الطموح).

وجاءت هذه النتائج لتؤكد فرضية البحث في صحتها حيث تؤدي متغيرات (الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح) في تسبب ظهور (الدافعية للتعلم) لدى التلاميذ، وهذا يعني أن ارتفاع الدافعية للتعلم ناتج عن ارتفاع الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح. وجاءت هذه النتائج لتتفق مع نتائج دراسة (الجميل محمد عبد السميع شعلة، 2004[1]) حيث وجد أنه يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال كل من (مستوى

[1] د. شعلة الجميل محمد عبد السميع، **نفس المرجع السابق**.

الطموح ومفهوم الذات)، كما وجد (أحمد عبد الرحمن إبراهيم عثمان وآخرون،2003[1]) أن الذكاء الاجتماعي يفسّر متغير الدافعية للتعلم، حيث يجعل الفرد أكثر جرأة في المواقف الاجتماعية لتوافر المهارات الاجتماعية لديه، وأكثر مبادأة في المواقف التي يرى فيها الآخرين في مشكلة أو مأزق لارتفاع درجة التعاطف وفعالية الذات الاجتماعية لديه. واهتم مورلي وزملاؤه (1938) بتوضيح "العلاقة بين مستوى الطموح من جهة، والدافع إلى الإنجاز من جهة أخرى، حيث اعتبروا أن مستوى الطموح أحد مؤشرات شدة الحاجة إلى الإنجاز"[2]؛ فطموح التلميذ في تحقيق أهدافه وبلوغها يجعله يستثير دوافعه وتنشيطها إلى تحقيق حاجات تعليمية، وغيرها.

ونفسر هذه النتائج بأن التلميذ الذي لديه كفاءة اجتماعية متمثلة في توافقه الشخصي والذي من خلاله يحسن التخطيط لأهدافه ويعرف كيف يسعى لتحقيقها، فنجده يتغلب على الفشل من خلال محاولاته المتكررة للوصول إلى أهدافه، وكذلك من خلال مشاركاته الاجتماعية في الوسط المدرسي مع أقرانه وفي تعاونه معهم، وهذا يؤدي به إلى ممارسات السلوك التكيفي في محافظته على هدوئه أثناء مصادفته لمشاكله وتميزه بالهدوء والاستقرار. ومن جهة ثانية ومن أهمية البعد الرابع للكفاءة الاجتماعية (مهارات التواصل) الذي يعد مؤشرا نتنبّأ من خلاله "للدافعية للتعلم لدى التلميذ"، وكذا توافقه الأسري فنجده ناجح في علاقاته مع أفراد أسرته وفي مشاركاته في نشطات المنزل، كما أن التزام التلميذ بواجباته في المدرسة والمتمثلة في (احترام الأستاذ والزملاء وكل العاملين في المدرسة، والمحافظة على الهدوء داخل القسم وعلى ممتلكات المدرسة) لدليل على تأثيره في دافعيته الدراسية من خلال النتائج.

كما أن كل تغير في مستوى الطموح، فقدرة المتعلم في تحقيق أهدافه من خلال مواجهة الصعوبات التي تمنعه من تحقيق هذه الأهداف وتفكيره في مواصلة دراساته المستقبيلة وتحصيله المعرفي باتصاله الدائم مع أستاذه لزيادة معلوماته، والعمل الدؤوب للتفوق والنجاح في الدراسة، وتفاؤله في تفكيره في المستقبل باستمرار والشعور بالرغبة في الحياة والسعي لتحقيق الأفضل والإستفادة من الآخرين، وقدرته على تحمل المسؤولية باعتماده على نفسه وتحمله التعب في القيام بواجباته الدراسية؛ فالتلميذ الطموح للسنة الثالثة من التعليم المتوسط نجد لديه دافعية للتعلم إلى بذل المزيد من الجهد والمثابرة والجدية في قيامه بأعماله، كما نجده يقدر التعلم ويعطي له قيمة.

---

[1] د. عثمان أحمد عبد الرحمن إبراهيم وآخرون، (2003). **الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكل من: الدافعية للتعلم والخجل والشجاعة والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الزرقازيق**، مجلة كلية التربية بالزقازيق – مصر، ع (44)، ص ص 192 – 272.

[2] د. إبراهيم قشقوش ود. طلعت منصور، **نفس المرجع السابق**، ص 106.

إن للدافعية للتعلم ذا أهمية بالغة في حياة التلميذ الدراسية، "فيلجأ كثيرا الآباء والمعلمين لإثارة دوافع المتعلمين عن طريق المدح والثناء، الحوافز المادية والمعنوية"[1]، إلا أن لهذه الدوافع وهي خارجية لنيل اعتراف وإعجاب المتعلمين الآخرين من جهة، وإرضاء الوالدين والأساتذة من جهة أخرى؛ إلا أن لاستثارة هذه الدوافع عوامل داخلية تنبأنا بها من خلال دراستنا هذه وهي متعلقة بشخصية التلميذ (الكفاءة الاجتماعية، مستوى الطموح)، فالبحث في عوامل أخرى قد تفسر لنا دافعية المتعلم أمر جدير بالبحث والدراسة فيه.

خلاصة:

قدمنا في هذا الفصل عرض النتائج الخاصة بمتغيرات البحث (الكفاءة الاجتماعية، الدافعية للتعلم ومستوى الطموح) باستخدام الإحصاء الوصفي، ثم عرض وتحليل نتائج فرضيات البحث ومناقشتها.

[1] د. بوحمامة جيلالي، **نفس المرجع السابق**، ص 162.

خـاتمـة البـحث

الاستنتاجات والقيمة العلمية للبحث:

إن أهم نتائج واستنتاجات البحث ما يلي:

1) توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01) بين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم؛ وبين كل أبعاد المتغيرين ما عدا بين (التوافق الشخصي والمثابرة والجدية)، وبين (التطبيع الاجتماعي وقيمة وفائدة التعلم، والتطبيع الاجتماعي ومسؤولية المتعلم)، وبين (التوافق الأسري والمثابرة والجدية).

2) توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (0,01) بين الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح؛ وبين كل أبعادهما ما عدا لم توجد علاقة بين (التطبيع الاجتماعي وقدرة المتعلم في تحديد الأهداف).

3) توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01) بين الدافعية للتعلم ومستوى الطموح وبين كل الأبعاد لكلا المتغيرين دون استثناء وعند مستوى دلالة (0,01).

4) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين درجات التلاميذ (مرتفعي، متوسطي ومنخفضي الكفاءة الاجتماعية) في الدافعية للتعلم لصالح الكفاءة الاجتماعية العالية، مما يعني أن التلاميذ الذين لديهم دافعية للتعلم هم التلاميذ ذوو الكفاءة الاجتماعية العالية مقارنة بأقرانهم ذوو الكفاءة الاجتماعية المتوسطة أو المنخفضة، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية وعند مستوى دلالة (0,01) بين درجات التلاميذ (مرتفعي، متوسطي ومنخفضي الكفاءة الاجتماعية) في مستوى الطموح، فالتلاميذ مرتفعو الكفاءة الاجتماعية يمتازون بمستوى طموح عالي مقارنة بزملائهم الذين تحصلوا على درجات كفاءة اجتماعية متوسطة أو منخفضة.

5) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (0,05) بين التلاميذ (ذكور وإناث) في الأربع أبعاد الأولى في استبيان الكفاءة الاجتماعية هي: (التوافق الشخصي، التطبيع الاجتماعي، السلوك التكيفي ومهارات التواصل) وفي الدرجة الكلية كذلك، بينما وجدت فروق بين الجنسين وهي دالة عند مستوى دلالة (0,01) في البعدين الخامس والسادس اثنين فقط هما (التوافق الأسري والالتزام بواجبات التلميذ في المدرسة) لصالح التلميذات.

6) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين التلاميذ (ذكور وإناث) في الدرجة الكلية لاستبيان "الدافعية للتعلم"، وهذا ظهر من خلال وجود فروق معنوية عند مستوى دلالة (0,01) في البعدين الثاني والثالث (قيمة وفائدة التعلم، مسؤولية المتعلم) لصالح التلميذات، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعدين الأول والرابع (المثابرة والجدية، الكفاءة الذاتية).

7) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين جنسي التلاميذ في كل أبعاد "مستوى الطموح" وفي الدرجة الكلية كذلك ولصالح التلميذات.

8) نتنبّأ بـ (الدافعية للتعلم) في ضوء متغيري (الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح)، وعلى أساس هذه النتيجة توجد علاقة بين المتغيرين المستقلين (الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح) والمتغير التابع (الدافعية للتعلم). ويمكننا استخلاص المعادلة التنبؤية التالية: الدافعية للتعلم = 30,140 + 0,269 الكفاءة الاجتماعية + 0,454 مستوى الطموح.

9) بناء أدوات القياس (الكفاءة الاجتماعية، الدافعية للتعلم، مستوى الطموح) تعين الباحثين في دراساتهم التي تكون مشابهة لهذه الدراسة.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج السابقة ارتأينا أن نضع مجموعة من التوصيات هي كالتالي:

1) ضرورة الإهتمام بتلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط لما يقابل هذه المرحلة الدراسية من مرحلة في النمو النفسي وهي المراهقة، في مساعدتهم على إدراك كفاءاتهم الاجتماعية وتطويرها.

2) ضرورة الاهتمام بمتغير "الكفاءة الاجتماعية" كبعد من أبعاد الشخصية لدى التلميذ، وكمتغير لم يسبق الدراسة فيه في مجتمعنا، مما له من أهمية في زيادة الدافعية للتعلم، وبناء تصور واقعي مستقبلي طموح لديه.

3) أهمية تنمية التوافق الشخصي والسلوك التكيفي لدى تلميذ مرحلة التعليم المتوسط من خلال مؤسسات التنشئة الاجتماعية بما فيها الأسرة أولا والمدرسة ثانيا.

4) تشجيع تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على المشاركة الاجتماعية وتفعيل مهارات تواصلهم عن طريق استراتيجيات تعلم حديثة (استراتيجية التعلم الجماعي والتعاوني)، لما لهذه المرحلة من أهمية في التكوين النفسي والاجتماعي للتلميذ.

5) حتمية وجود أخصائي نفس اجتماعي على مستوى المؤسسة التربوية لتدريب المتعلمين وتكوينهم في تحسين الكفاءة الاجتماعية للتلاميذ الذين لديهم تدني في هذا البعد المهم من الشخصية.

6) إدراج مقررات دراسية أكثر فعالة لتنمية الكفاءة الاجتماعية وحثّ التلاميذ على السلوك الاجتماعي الإيجابي، لما لها من أثر وزيادة في استثارة سلوك التلاميذ والرفع من مستوى طموحهم المستقبلي لمتابعة دراساتهم الجامعية.

7) توفير بيئة تربوية تساعد على زيادة الدافعية للتعلم، بتعريف التلاميذ (عملية التعلم) وأهدافه وأهميته في حياته الدراسية واليومية.

8) توفير الأجهزة التكنولوجية في التعليم من (إعلام آلي، العاكس الضوئي"Rétroprojecteur"، العرض عن طريق برنامج "Powerpoint")، فنجاح عملية التدريس واستثارة دافعية التلاميذ وانتباهم وتركيزهم أكثر أصبح مرتبطا بتوفير هذه الوسائل التكنولوجية الحديثة داخل قاعات التدريس.

9) الإعتماد على استراتيجية "حل المشكلات من طرف المعلم داخل حجرة التدريس" لما لها من أثر في تقوية دافعية التعلم وتحفيزه.

10) إجراء دورات تكوينية للأساتذة في كيفية التعامل مع التلاميذ في استثارة دافعيتهم للتعلم وإعطاء الفرص للمشاركة الفعالة في الدرس، من خلال تدريب الأساتذة على تطبيق استراتيجيات التدريس والتنويع فيها حسب كل مادة وموضوع الدرس.

11) ضرورة تنمية كل من متغيرات البحث (الكفاءة الاجتماعية، الدافعية للتعلم ومستوى الطموح) بما يحقق أهداف ومقاصد التربية والتعليم لدى التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط.

12) نوصي من دراستنا هذه إلى استخدام المتغيرات التي نتنبّأ بها في بروز "الدافعية للتعلم"، وبإجراء دراسات مماثلة لمتغيرات أخرى وذات علاقة بالدافعية للتعلم للوصول إلى درجة أفضل للتنبؤ بـ "الدافعية للتعلم"، وزيادة النسبة المفسرة من تباين الدافعية للتعلم من طرف متغيرات أخرى (كالعوامل الأسرية والثقافية والاقتصادية من جهة، والتنظيم الذاتي وطرق الاستذكار من جهة أخرى).

13) تعليم التلاميذ "القدرة على تحمل المسؤولية" كبعد من أبعاد مستوى الطموح.

14) حث التلاميذ من قبل أساتذتهم على التفوق والنجاح من أجل بناء رؤى مستقبلية تزيد من طموحهم لمتابعة دراساتهم في المراحل اللاحقة من التعليم.

مقترحات للبحث:

1) إجراء بحوث مشابهة في متغيرات الدراسة (الكفاءة الاجتماعية، الدافعية للتعلم ومستوى الطموح).

2) إجراء دراسات للبحث أكثر عن العوامل (المتغيرات) التي تؤثر ونتنبّأ لها بالدافعية للتعلم.

3) نوصي بالبحث في إيجاد أبعاد أخرى للدافعية للتعلم ومتنبّآتها من متغيري (الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح).

4) إجراء دراسات في بناء برامج إرشادية وتوجيهية تهدف إلى تنمية كل من مستوى الطموح والدافعية للتعلم.

5) إجراء بحوث في إبراز أهمية ودور التنشئة الاجتماعية بكل مؤسساتها في الرفع من مستويات الطموح لدى التلاميذ.

صعوبات البحث:

إن من أهم الصعوبات التي واجهتنا هي:

1) عدم وجود دراسات سابقة والتي لها علاقة مباشرة بين متغيرات البحث الثلاث (الكفاءة الاجتماعية، الدافعية للتعلم، مستوى الطموح).

2) ندرة الدراسات حول متغيري (الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح) في أرشيف البحوث الأكاديمية في جامعاتنا، ممايوحي بمعاصرة هذا البحث وجدّته من حيث التداول والبحث في أطروحتنا.

قـائمـة المـــراجـع

أولا: المراجع باللغة العربية:

I. الكتب:

1) إبراهيم قشقوش وطلعت منصور: **دافعية الإنجاز وقياسها**، م 2، ط 1، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية، (1979).

2) أبو النصر مدحت محمد: **مهارات المدرب المتميز**، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر، (2012).

3) أبو دية عدنان أحمد: **أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات**، ط 1، عمّان: دار أسامة، (2011).

4) أحمد سهير كامل: **أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق**، القاهرة: مركز الاسكندرية للكتاب، (2003).

5) أحمد الدردير عبد المنعم: **الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**، ط 1، القارهة: عالم الكتب، (2006).

6) أحمد دوقة وآخرون: **سيكولوجية الدافعية للتعلم ما قبل التدرج**، الجزائر (بن عكنون): ديوان المطبوعات الجامعية، (2011).

7) الحسن إحسان محمد: **النظريات الاجتماعية المتقدمة**، ط 2، عمان: دار وائل، (2010).

8) السيد فؤاد البهي وعبد الرحمن سعد: **علم النفس الاجتماعي: رؤية معاصرة**، القاهرة: دار الفكر العربي، (2006).

9) الطواب سيد محمود: **علم النفس التربوي: التعلم والتعليم**، ط 1، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية، (1994).

10) القعيب سعد مسفر: **الخدمة الاجتماعية والمدرسة**، الرياض: دار المريخ، (1986).

11) أمل محمد حسونة وآخرون: **الذكاء الوجداني**، ط 1، القاهرة: الدار العالمية، (2006).

12) بدران أحمد عمرو حسن: **الشخصية الطموحة**، المنصورة: دار جزيرة الورد للنشر، (د. س).

13) بني يونس محمد محمود: **سيكولوجيا الدافعية والانفعالات**، ط 1، عمان: دار المسيرة، (2007).

14) برلاين: **علم النفس المعرفي**، ترجمة: كريمان بدير، القاهرة: عالم الكتب، (1993).

15) بهجت عبد الله بن محمد و كردي إيمان بنت عبد اللطيف: **القرار طريقك إلى المثالية**، ط 1، المدينة المنورة: مكتبة دار الزمان، (2007).

16) توما جورج خوري: **الشخصية: مقوماتها، سلوكها، وعلاقتها بالتعلم**، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، (1996).

17) ثائر أحمد غباري: **الدافعية النظرية والتطبيق**، عمان: دار المسيرة، (2008).

18) حبيب تيليوين وفريد بوقريرس: **الدافعية واستراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعلم**، وهران: دار الغرب، (2007).

19) حنان عبد الحميد العناني: **علم النفس التربوي**، ط 4، دار صفاء، (2008).

20) خواجة عبد العزيز: **مبادئ في التنشة الاجتماعية**، وهران: دار الغرب، (2005).

21) رشوان ربيع عبده أحمد: **التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز**، ط 1، القاهرة: عالم الكتب، (2006).

22) زيتون أبو بكر منى: **اختلاط المراهقين في التعليم وأثره في مهاراتهم الاجتماعية**، مراجعة: أبو علام محمود رجاء، الإمارات العربية المتحدة، ط 1، دار الكتاب الجامعي، (2005).

23) زين الدين امتثال: **النظريات الحديثة في التنشئة الاجتماعية**، ط 1، بيروت: دار المنهل اللبناني، (2006).

24) سمارة نواف أحمد وعبد السلام موسى العديلي: **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**، ط 1، عمان: دار المسيرة، (2008).

25) شفيق محمد: **الإنسان والمجتمع: مقدمة في علم النفس الاجتماعي**، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، (2003).

26) شفيق محمد: **علم النفس الاجتماعي (بين النظرية والتطبيق)**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، (2005).

27) شوقي طريف: **المهارات الاجتماعية والإتصالية**، القاهرة: دار غريب، (د. س).

28) صالح محمد علي أبو جادو: **علم النفس التربوي**، ط 6، عمان: دار المسيرة، (2008).

29) طارق عبد الرؤوف عامر وربيع محمد: **توظيف أبحاث الدماغ في التعلم**، عمان: اليازوري العلمية، (2008).

30) عبد الباقي سلوى محمد: **آفاق جديدة في علم النفس الاجتماعي**، الأزاريطة: مركز الإسكندرية للكتاب، (د. س).

31) عبد الخالق وفاء محمد كمال، **بحوث في علم نفس الطفل**، مركز التمية البشرية والمعلومات (1990).

32) عبد الفتاح كاميليا: **دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية**، ط 2، القاهرة: نهضة مصر، (1990).

33) عبد الفتاح كاميليا: **مستوى الطموح والشخصية**، القاهرة: دار النهضة، (1982).

34) عبد المعطي أحمد حسين ودعاء محمد مصطفى: **المهارات الحياتية**، ط 2، القاهرة: دار السحاب، (2008).

35) عبد المنعم أحمد الدردير وجابر محمد عبد الله: **علم النفس المعرفي قراءات وتطبيقات معاصرة**، ط 1، القاهرة: عالم الكتب، (2005).

36) علي حسين حجاج، مراجعة: عطية محمود هنا: **نظريات التعلم (دراسة مقارنة – الجزء الثاني)**، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، (1986).

37) عماد عبد الرحيم الزغول وشاكر عقلة المحاميد: **سيكولوجية التدريس الصفي**، ط 1، عمان: دار المسيرة، (2007).

38) عويضة كامل محمد محمد: **سلسلة علم النفس: سيكولوجية التربية**، ط 1، بيروت: دار الكتب العلمية، (1996).

39) غباري محمد سلامة محمد: **الخدمة الاجتماعية في المؤسسات التعليمية**، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، (2006).

40) فرج عبد اللطيف حسين: **تحفيز التعلم**، ط 1، عمان، (2007).

41) كفافي علاء الدين والنيال مايسة أحمد: **الإرتقاء الانفعالي والاجتماعي لطفل الروضة**، ط 1، عمّان: دار الفكر، (2008).

42) محمد خليفة عبد اللطيف: **الدافعية للإنجاز**، القاهرة: دار غريب، (2000).

43) محمد زياد حمدان: **نظريات التعلم: تطبيقات علم نفس التعلم في التربية**، عمان: دار التربية الحديثة، (1997).

44) مرسي كمال إبراهيم: **الأسرة والتوافق الأسري**، ط 1، القاهرة: دار النشر للجامعات، (2008).

45) منسي حسن: **سيكولوجيا التعلم والتعليم (مبادئ ومفاهيم)**، ط 2، إربد: دار الكندي، (2001).

46) موسى رشاد علي عبد العزيز: **علم النفس الدافعي – دراسات وبحوث**، القاهرة: دار النهضة العربية، (1994).

47) مولاي بودخيلي محمد: **نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي**، الجزائر (بن عكنون): ديوان المطبوعات الجامعية، (2004).

48) نبيه إبراهيم اسماعيل: **الصحة النفسية للطفل في ضوء الأثر الإيجابي للحاجات الأساسية للنمو والتغيرات الحياتية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية، (1989).

49) هادي مشعان ربيع: **علم النفس التربوي**، ط 1، عمان: مكتبة المجتمع العربي، (2008).

II. المجلات:

50) إبراهيم فواز، (2007). **أثر عدد من استراتيجيات التذكر في استرجاع المعلومات في ضوء جنس الطلبة ومستوى دافعيتهم للتعلم**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مج (21)، ع (21).

51) أبو العلا محمد أشرف أحمد، (2010). **التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بتقدير الذات ومستوى الطموح والتوافق مع الحياة الجامعية لدى عينة من الطلاب والطالبات**، مجلة دراسات عربية في علم النفس – مصر، مج (9)، ع (9).

52) أبو مرق جمال، (2008). **الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالاتجاه نحو دمج المتفوقين والموهوبين في المدارس الحكومية من منظور طلبة جامعة الخليل**، مجلة كلية التربية بالإسكندرية – مصر، مج (18)، ع (1).

53) أحمد إبراهيم إراهيم، (2009). **الاستراتيجيات الدافعة للتعلم وعلاقتها بمستوى الذكاء والمناخ التعليمي والنوع لدى طلاب المرحلة الثانوية**، مجلة كلية التربية – عين شمس – مصر، مج (17)، ع (4).

54) أحمد العلوان، (2011). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وانماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج (7)، ع (2).

55) أحمد هدى عبد الرحمن، (2010). **تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طالبات كلية المعلمات بجدة**، دراسات تربوية واجتماعية – مصر، مج (16)، ع (1).

56) الأسود فايز علي، (2009). **دور الجامعة في تنمية الطموح الدراسي لدى طلابها نحو التفوق**، مجلة جامعة الأزهر – غزة، مج (11)، ع (1).

57) الجمال رضا مسعد، (2006). **الذكاء الوجداني للأمهات وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لأبنائهم**، دراسات الطفولة – مصر، مج (9)، ع (32).

58) الجوعاني مجبل حماد، (2011). **أثر استخدام دورة التعلم المعدلة 7 E'S على التحصيل ومستوى الطموح لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات**، مجلة ديالي، ع (49).

59) الدسوقي مديحة منصور سليم، (1996). **الطموح الأكاديمي لطلاب وطالبات كليتي التربية والعلوم الزراعية والأغذية في مستويات دراسية مختلفة بجامعة الملك فيصل**، مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر، مج (7)، ع (23).

60) الرجيب يوسف علي فهد، (2007). **مهارات توكيد الذات وعلاقتها بأساليب التنشئة الوالدية**، دراسات الطفولة – مصر، مج (10)، ع (34).

61) الرفاعي صباح قاسم، (2010). **مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة،** مجلة الإرشاد النفسي – مصر، ع (27).

62) الرفوع محمد والزغول عماد، (2008). **الدافع المعرفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والجنس والمستوى الدراسي والتخصص لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية،** العلوم التربوية – مصر، مج (16)، ع (4).

63) السنتريسي أحمد محمد، (1989). **أثر التحصيل الدراسي في مادة التربية الرياضية على مستوى الطموح والدافع للإنجاز لدى طلاب الكلية المتوسطة للمعلمين بصلالة بسلطنة عمان،** مجلة بحوث التربية الشاملة – مصر، عدد خاص (999).

64) السيار عائشة، (1987). **الطفولة والتنشئة الاجتماعية (الحلقة الرابعة): العوامل المؤثرة في عملية التنشئة الاجتماعية "1"،** التربية – الإمارات، ع (55).

65) السيد أشرف أحمد عبد القادر، (1998). **عزو النجاح والفشل الدراسي كدالة للتفاعل بين الجنس وتقدير الذات ومستوى الطموح والدافع للإنجاز لدى عينة من الطلاب الناجحين والراسبين في الثانوية العامة،** مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر، مج (9)، ع (34).

66) السيد سامي عبد السلام وآخرون، (2011). **فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح المهني لدى عينةمن المرتهقين من ذوي الإعاقة السمعية،** مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر، مج (22)، ع (85).

67) الشافعي سهير إبراهيم محمد إبراهيم، (2012). **الضغوط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية،** مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر، مج (23)، ع (92).

68) الصادق ممدوح عبد العظيم، (1998). **خطة مقترحة لتطوير دور تلميذ الصف الخامس الابتدائي في تحسين أدائه المعرفي في مادة العلوم،** مجلة كلية التربية بالمنصورة – مصر، ع (12)، ج (2).

69) العساف ماجد حمدان مازن، (2011). **مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بدافعيتهم للتعلم،** رسالة المعلم – الأردن، مج (49)، ع (4).

70) العلي صالح، (2006). **أثر الدافعية في التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجي في كتابه (تعليم المتعلم طريقة التعلم)،** مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس – سوريا، مج (4)، ع (2).

71) العمر بدر عمر، (1995). **الدافعية الداخلية والخارجية لطلبة كلية التربية مستواها وبعض المتغيرات المرتبطة بها،** المجلة التربوية – الكويت، مج (10)، ع (37).

72) الغرايبة سالم علي سالم وآخرون، (2012). **فعالية برنامج تدريبي في كشف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**، مجلة العلوم التربوية والنفسية – البحرين، مج (13)، ع (1).

73) الغريب أسامة محمد وآخرون، (2005). **بعض مظاهر اضطراب مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي التعاطي المتعدد والكحوليين**، مجلة دراسات عربية في علم النفس – مصر، مج (4)، ع (1).

74) الكبيسي وهيب مجيد وآخرون، (2002). **التوجيه التربوي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق**، فاليتا – مالطا: منشورات ELGA.

75) المصطفى عبد العزيز عبد الكريم، (1993). **التعلم الحركي في ضوء نظرية معالجة المعلومات**، مجلة اتحاد الجامعات العربية – الأردن، ع (28).

76) المغازي إبراهيم محمد، (2004). **الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية**، دراسات نفسية – مصر، مج (14)، ع (4).

77) المفرجي خليفة بن علي بن موسى، (2006). **الدافعية للتعلم**، مجلة التطوير التربوي – سلطنة عمان، س (5) ع (31).

78) الوطبان محمد بن سليمان، (2011). **توجيهات الأهداف الدافعية لدى مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية من المعلمين والمعلمات: دراسة على منطقة القصيم**، المجلة التربوية – الكويت، مج (25)، ع (98).

79) بركات زياد، (2008). **علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المتغيرات**، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد – فلسطين، مج (1)، ع (2).

80) بسيوني صفاء سيد عبد العزيز وآخرون، (2011). **الصراعات الزواجية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى الأبناء**، مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر، مج (22)، ع (85).

81) بن لكحل سمير، (2010). **أهمية توقعات تلاميذ الأقسام النهائية للنجاح في امتحان شهادة البكالوريا**، مجلة البحوث والدراسات العلمية، ع (4).

82) بهنام شوقي يوسف، (2005). **قياس مستوى الأمل لدى عينة من طلبة كلية التربية – جامعة الموصل**، شؤون اجتماعية – الإمارات، مج (22)، ع (87).

83) بوحمامة جيلالي، (2009). **الدافعية والتعلم**، مجلة التربية – قطر، س (38)، ع (170).

84) بوفاتح محمد، (2008). **العوامل الأسرية المحددة لمستوى طموح الأبناء**، دراسات – الجزائر، ع (10).

85) جاب الله منال عبد الخالق وعلام شادية يوسف، (2010). **الثقة (بالذات – بالآخر) وعلاقتها بمهارات التواصل: دراسة في سيكولوجية العلاقات الاجتماعية**، مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر، مج (21)، ع (82).

86) جاموس زهران، (1985). **الدافعية والتعلم**، رسالة المعلم – الأردن، مج (26)، ع (2).

87) جمعة أحمد أسعد، (1998). **ضروريات النجاح**، رسالة المعلم – الأردن، مج (39)، ع (1).

88) حبيب مجدي عبد الكريم، (1990). **الخصائص النفسية لذوي الكفاءة الاجتماعية: دراسة ميدانية**، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا – مصر، ع (10).

89) حجازي علية عبد المنعم، (1981). **العلاقة بين مستوى الطموح ومفهوم الذات وبين التحصيل في الألعاب لدى طالبات كلية التربية الرياضية بالأسكندرية**، دراسات وبحوث – جامعة حلوان – مصر، مج (4)، ع (2).

90) حسانين عواطف محمد محمد، (1997). **المعنى النفسي للعضوية المدرسية لدى المراهقين في علاقته بمتغيري الدافعية للتعلم والمهارات الاجتماعية للمعلم**، المجلة التربوية – مصر، ع (12)، ج (2).

91) حسن أحمد سمير عبد الهادي وإسماعيل محمود حسن، (2009). **استخدام المراهقين للإنترنت وعلاقته بمستوى الطموح لديهم**، دراسات الطفولة – مصر، مج (12)، ع (43).

92) حسن بركات حمزة، (2008). **أبعاد الدافعية للتحصيل والتحكم المدرك**، دراسات الطفولة – مصر، مج (11)، ع (38).

93) حسنين إسراء عبد المقصود عبد الوهاب وإمام إلهامي عبد العزيز، (2007). **فاعلية برنامج لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى بعض الأطفال المعاقين بصريا في مرحلة ما قبل المدرسة**، دراسات الطفولة – مصر، مج (10)، ع (36).

94) حسين جلال حاج، (2011). **نظرية تقرير الذات والدافعية لتعلم الرياضيات: أثر المرحلة الدراسية والجنس على الدافعية لتعلم الرياضيات لدى الطلبة في دولة الإمارات العربية المتحدة**، مجلة الدراسات التربوية والنفسية – سلطنة عمان، مج (5)، ع (1).

95) حسين محمود عطا، (1987). **مفهوم الذات وعلاقته بمستويات الطمأنينة الانفعالية**، مجلة العلوم الاجتماعية – الكويت، مج (15)، ع (3).

96) حمزة جمال مختار، (2004). **تأثير مستوى الطموح وفقا لمتغير جنس الأطفال ومستوى تعليم الأب**، العلوم التربوية – مصر، مج (12)، ع (1).

97) خير الله سحر عبد الفتاح وآخرون، (2011). **فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم،** مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر، مج (22)، ع (85).

98) درويش عبد الفتاح السيد، (2006). **تباين توجه الشباب نحو القوة الاجتماعية مع اتجاه الكفاءة الاجتماعية والمركز الاجتماعي الإقتصادي وتحمل المسؤولية في ضوء الفروق الجنسية،** دراسات نفسية – مصر، مج (16)، ع (3).

99) دودين ثريا يونس وآخرون، (2012). **أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن،** مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات – فلسطين، ع (26).

100) رزق محمد عبد السميع، (2009). **بروفيل الكفاءات الذاتية المدركة والدافع المعرفي لدى الطلاب العاديين والمتفوقين دراسيا بالصف الأول والثانوي،** مجلة كلية التربية بالمنصورة – مصر، ع (69).

101) رضوان سامر جميل، (1997). **توقعات الكفاءة الذاتية (البناء النظري والقياس)،** شؤون اجتماعية – الإمارات، مج (14)، ع (55).

102) ريجيو رونالد وسلامة ممدوحة محمد، (1990). **الكاريزمية القدرة على التأثير على الآخرين،** علم النفس – مصر، س (4)، ع (14).

103) زغلول برهامي عبد الحميد والنجار حسني زكريا، (2011). **أثر التدريب على بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات اتخاذ القرار والدافعية للتعلم لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية،** مجلة كلية التربية بالإسكندرية – مصر، مج (21)، ع (1).

104) زكري لورنس بسطا، (1995)، **دوافع التعلم لدى التلاميذ وعلاقتها بقيمة التعليم واتجاهاته لدى أولياء الأمور،** دراسات في المناهج وطرق التدريس – مصر، ع (30).

105) سالم أماني سعيدة سيد إبراهيم، (2004). **أثر برنامج لتنمية مكونات ما وراء التعلم على دافعية المثابرة والتحصيل لدى الطالبات ذوات العجز المكتسب عن التعلم،** مجلة دراسات عربية في علم النفس – مصر، مج (3)، ع (2).

106) سامي عيسى حسونة، (2009). **الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة،** مجلة جامعة الأقصى، م (13)، ع (2).

107) سلطان سلوى بنت عبد الأمير، (2008). **إثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم،** مجلة التطوير التربوي – سلطنة عمان، س (6)، ع (40).

108) سليمان، منى عيادة أحمد، (2013). **استخدام الإنترنت وعلاقته بالاتزان الانفعالي والكفاءة الاجتماعية لدى فئات متباينة في محافظة شمال سيناء،** مجلة القراءة والمعرفة – مصر، ع (135)، ص ص 69 – 93.

109) شاهين محمد مصطفى محمد، (2011). **استخدام العلاج المتمركز حول العميل في خدمة الفرد لتحسين مستوى الطموح لدى الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية،** مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية – مصر، ع (30)، ج (6).

110) شعلة الجميل محمد عبد السميع، (2004). **الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات والحاجة للمعرفة لدى طلاب كلية المعلمين بمكة المكرمة: دراسة تنبؤية،** مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر، مج (14)، ع (57).

111) عبد الفتاح كاميليا، (1971). **مستوى الطموح وأثره في العلاقات الاجتماعية: دراسة تجريبية على جماعة دراسية،** مجلة التربية الحديثة – مصر، س (44)، ع (4).

112) عبد الوهاب جناد، (2012). **أثر بعض العوامل الأسرية والاجتماعية والاقتصادية كمحددات للدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط،** مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، (دراسات نفسية وتربوية)، ع (9).

113) عبد الوهاب جناد، (2009). **التخصص الاكاديمي والجنس على الدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة،** مجلة العلوم الاجتماعية، ع (3 / 4).

114) عبد الوهاب خالد محمود، (2009). **برامج الرعاية المستمرة وفاعليتها في تنمية الصحة النفسية والشعور بالكفاءة الاجتماعية لدى عينة من مرضى الإدمان دراسة نفسية تتبعية مقارنة،** دراسات نفسية – مصر، مج (19)، ع (3).

115) عثمان أحمد عبد الرحمن إبراهيم وآخرون، (2003). **الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكل من: الدافعية للتعلم والخجل والشجاعة والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الزقازيق،** مجلة كلية التربية بالزقازيق – مصر، ع (44).

116) عجوة عبد العال حامد عبد العال، (1993). **فاعلية الذات وعلاقتها بكل من مستوى الطموح ودافعة الإنجاز،** مجلة كلية التربية – جامعة طنطا – مصر، ع (18).

117) عطار إقبال بنت أحمد، (2009). **العنف وعلاقته بتوكيد الذات والأمن النفسي لدى تلميذات المرحلة المتوسطة من السعوديات وغير السعوديات،** مجلة بحوث التربية النوعية – مصر، ع (13).

118) عطار إقبال بنت أحمد، (2007). **المهارات الاجتماعية والخجل وعلاقتهما بالتحصيل لدى الطالبات من مراحل دراسية مختلفة بالمملكة العربية السعودية،** مجلة كلية التربية – عين شمس – مصر، ج (2)، ع (31).

119) عرفت فاتن خميس محمد، (2008). **فعالية برامج العمل مع الجماعات في تنمية الكفاءة الاجتماعية لأطفال المؤسسات الإيوائية: دراسة تقويمية مطبقة على المؤسسات الإيوائية بمحافظة القاهرة،** مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية – مصر، ع (25)، ج (2).

120) عريف، فاطمة عبد الله محمد، (2013). **دراسة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والترابط الأسري لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة بالسعودية: دراسة وصفية.** دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية، ع (36)، ص ص 27 – 38.

121) علي عبد الحميد محمد، (2006). **الكفاءة الاجتماعية والقلق لدى التلاميذ المتخلفين عقليا في مدارس التربية الفكرية وأقرانهم في الفصول الملحقة بالمدارس العادية: دراسة مقارنة،** مجلة الإرشاد النفسي – مصر، ع (20).

122) غلايب أيمن عواد والعضايلة عدنان عبد السلام، (2010). **المناخ الجامعي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعات الأردنية،** الثقافة والتنمية – مصر، س (11)، ع (37).

123) غنيم محمد أحمد إبراهيم، (2001). **الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية وتقدير الذات وتوقع الكفاءة: دراسة عاملية،** مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر، مج (12)، ع (47).

124) قواسمة أحمد يوسف وغرايبة فيصل محمود، (2005). **دافعية التعلم لدى الطلبة وعلاقتها ببعض العوامل الأسرية،** مجلة العلوم التربوية – قطر، ع (7).

125) قواسمة أحمد يوسف، (1995). **القيمة التنبؤية لبعض المتغيرات المرتبطة بمستوى الطموح عند طلبة جامعة اليرموك،** مجلة كلية التربية بالمنصورة – مصر، ع (28)، ج (1).

126) محمد أحمد علي يديوي، (2011). **أثر برنامج إثرائي في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى عينة من المتفوقين دراسيا في المرحلة العمرية (12:15) في ضوء نموذج دانيال جولمان Daniel Golman،** دراسات تربوية واجتماعية – مصر، مج (17)، ع (2).

127) محمد بكر نوفل، (2011). **الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية،** مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية – فلسطين، م (25)، ع (2).

128) محمد سلمان الخزاعلة ومنصور نزال الحمدون، (2010). **المسؤولية التحصيلية لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس تربية قصبة المفرق، سلسلة الدراسات الإنسانية،** مجلة الجامعة الإسلامية – عمان، م (18)، ع (1).

129) محمد شحته عبد المولى عبد الحافظ، (2009). **استراتيجيات تنظيم الدافعية والتعلم ما وراء المعرفية وعلاقتها بفعالية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة،** مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر، مج (19)، ع (80).

130) محمد محمد حسانين والشحات مجدي محمد أحمد، (2006). **دراسة لبعض المتغيرات العقلية (السرعة الإدراكية – الغلق اللفظي) والانفعالية (مستوى الطموح – تحمل الغموض) الفارقة بين الطلاب العاديين وبطيئ التعلم في المرحلة الإعدادية،** مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر، مج (16)، ع (68).

131) محمود إيمان عبد الوهاب، (2012). **الدمج الاجتماعي لتحقيق الكفاءة الاجتماعية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم،** دراسات نفسية – مصر، مج (22)، ع (1).

132) محمود حمدي شاكر، (1994). **الدافع المعرفي وبعض استراتيجيات التعلم والدراسة والأساليب المعرفية وعلاقة كل منها بالتحصيل الدراسي،** مجلة كلية الرتبية بأسيوط – مصر، مج (2)، ع (11).

133) محمود هويده حنفي وفراج محمد أنور إبراهيم، (2006). **قلق المستقبل ومستوى الطموح وحب الاستطلاع لدى طلبة كلية التربية من ذوي المستويات الاجتماعية والإقتصادية والثقافية المختلفة،** مجلة كلية التربية بالإسكندرية – مصر، مج (16)، ع (2).

134) مقدادي موسى يوسف وأبو زيتون عبد الله جمال، (2010). **أثر برنامج تدريبي مستند إلى التربية العقلانية الانفعالية في تحسين الكفاءة الاجتماعية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة الصفين السابع والثامن الأساسيين،** مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، م (18)، ع (2).

135) منصور السيد كمال الشربيني، (2011). **التقمص الوجداني وعلاقته بكل من الإيثار والعفو،** دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية، مج (5)، ع (3).

136) نايفة قطامي، (2003). **أثر متغير الجنس، الصف ودرجة داخلية الضبط الداخلي على درجة الدافعية المعرفية للتعلم،** مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، (4).

137) نصر أحمد محمد، (2006). **الفروق في أبعاد الكفاءة الاجتماعية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين: "دراسة تحليلية مقارنة من منظور الخدمة الاجتماعية"،** مجلة كلية التربية – جامعة طنطا – مصر، مج (1)، ع (35).

138) نظمية سرحان، (1993). **العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للأخصائيين الاجتماعيين،** مجلة علم النفس، س (7)، ع (28).

III. الرسائل والأطروحات:

139) إبراهيم ثروت محمد عبد المنعم. (رسالة ماجيستير)، **مستوى الطموح ومستوى التحصيل وعلاقتها ببعض سمات الشخصية: (دراسة تجريبية).** السجل العلمي الأول 1973 / 1978، جامعة المنصورة، كلية التربية، (كلية التربية بالمنصورة) – مصر (1992).

140) الحلبي حنان خليل. (رسالة ماجيستير غير منشورة)، **مستوى الطموح ودوره في العلاقات الزوجية**، جامعة دمشق، (2000).

141) الطاهر مهدي أحمد. (رسالة ماجيستير)، **الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية (الأكاديمية) لدى طلاب كلية التربية**، جامعة الملك سعود، (1991).

142) الناطور رشا. (بحث لنيل درجة الاجازة في الإرشاد النفسي)، **مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات عند طلاب الثالث الثانوي العام**، (كلية التربية)، جامعة دمشق، (2008).

143) راشد محمد يوسف أحمد. (أطروحة دكتوراه)، **التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين**، (كلية التربية)، جامعة دمشق، (2011).

144) رشوان أحمد ربيع عبده. (أطروحة دكتوراه الفلسفة في التربية)، **توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة**، (كلية التربية بقنا)، قسم علم النفس التربوي، (2005).

145) رمزية الغريب. (رسالة ماجيستير)، **التعلم دراسة نفسية – تفسيرية – توجيهية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية، نقلا عن: علاء سمير موسى القطناني، **الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات**، (جامعة الازهر بغزة) – فلسطين، (2011).

146) عبد الرحيم شعبان شقورة. (رسالة ماجيستير في علم النفس التربوي)، **الدافع المعرفي واتجاهات طلبة كلية التمريض نحو مهنة التمريض وعلاقة كل منهما بالتوافق الدراسي**، (كلية التربية)، قسم علم النفس، غزة، (2002).

147) غالب بن محمد علي المشيخي. (أطروحة دكتوراه)، **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف**، (كلية التربية)، جامعة أم القرى، (2009).

148) نفوذ سعود أبو سعدة. (رسالة ماجيستير)، **فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة خان يونس**، (كلية التربية)، جامعة الأزهر – غزة، (2012).

IV. المعاجم والقواميس:

149) ابن منظور وأبو الفضل جمال: **لسان العرب**، بيروت: دار الكتب العلمية، (1993).

150) آرثر أس ريبر / إيميلي ريبر: **المعجم النفسي الطبي: إنجليزي – عربي**. تر. عبد العلي الجسماني وعمار الجسماني، جدة: الدار العربية للعلوم ناشرون، ط 1، (2008).

151) الجاني مرهف كمال: **معجم علم النفس والتربية**. ج 1، العربية السورية: مجمع اللغة العربية، (1984).

152) جرجس ميشال جرجس: **معجم مصطلحات التربية والتعليم: عربي – فرنسي – إنجليزي**. ط 1، بيروت: دار النهضة العربية، (2005).

153) حسن شحاتة وزينب النجار، مراجعة: حامد عمار: **معجم المصطلحات التربوية والنفسية: عربي – إنجليزي؛ إنجليزي – عربي**، ط 1، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، (2003).

154) مجدي عزيز إبراهيم: **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، ط 1، القاهرة: عالم الكتب، (2009).

155) مجدي عزيز إبراهيم: **موسوعة المعارف التربوية**، ط 1، القاهرة: عالم الكتب، (2006).

156) معجم: **مجاني الطلاب**، دار المجاني شهل، ط 7، (2011).

V. الندوات والمنشورات العلمية:

157) أبو حلاوة محمد السعيد: **الوقاية من العنف بتنمية الكفاءة الاجتماعية**، مقال مترجم لـ (Frey, S.K., Hirschstein, M.K. & Guzzo, B.A, 2000. Preventing Aggression by Promoting Social Competence. Journal of Emotional and Behavioral Disorders)، (كلية التربية بدمنهور) قسم علم النفس، جامعة الإسكندرية.

158) أبو حلاوة محمد السعيد: **تعريف وقياس الكفاءة الاجتماعية**، جامعة الإسكندرية، (كلية التربية بدمنهور)، كلية التربية، 2008 / 2009.

159) الخالدي أحمد حاشوش: **بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلاب وطالبات المدارس الثانوية بدولة الكويت**، المؤتمر السنوي الخامس عشر (الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة) – مصر، مج (2)، (2010).

160) سكران ماهر عبد الرزاق: **سلوك الإخلال بالنظام المدرسي وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى طلاب التعليم الثانوي: مع تصور مقترح لدور الأخصائي الاجتماعي في مواجهة سلوك الإخلال بالنظام المدرسي، المؤتمر العلمي الدولي الرابع والعشرون للخدمة الاجتماعية** (الخدمة الاجتماعية والعدالة الاجتماعية) – مصر، مج (7)، (2011).

161) شقير زينب محمود: **المهارات الاجتماعية ومستوى الطموح وبعض متغيرات الشخصية الأخرى لدى عينات من ذوي الاضطرابات مختلفة الشدة من السيكوسوماتيين**، المؤتمر الدولي الرابع (الأرشاد النفسي والمجال التربوي) – مصر، مج (1)، (1997).

162) شلبي أمينة إبراهيم: **أثر استخدام بعض استراتيجيات استثارة الدافعية على تحسين الأداء الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم** ، المؤتمر العلمي الثالث – تطوير التعليم النوعي في مصر والوطن العربي – مصر، مج (1)، (2008).

163) عبد الحليم هدى أحمد كمال: **نحو برنامج لتنمية الوعي الذاتي للتعامل مع تدخين المراهقين للسجائر في جماعات الرفاق،** المؤتمر العلمي الدولي الحادي والعشرون للخدمة الاجتماعية – مصر، مج (3)، (2008).

164) عكاشة محمود فتحي: **مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات الدافعية الانفعالية لدى عينتين من تلميذات التعليم الخاص والحكومي،** المؤتمر العلمي السادس (التعليم الثانوي الحاضر والمستقبل) – مصر، ج (2)، (1991).

165) علي منال محمد محروس: **فاعلية برنامج من منظور طريقة العمل مع الجماعات وتحسين الكفاءة الاجتماعية للأطفال المعاقين سمعيا،** المؤتمر العلمي الدولي الثالث والعشرين للخدمة الاجتماعية (انعكاسات الأزمة المالية العالمية على سياسات الرعاية الاجتماعية) – مصر، مج (11)، (2011).

166) قنديل شاكر عطية إبراهيم وخير الله سيد محمد: **دراسة التوافق الشخصي والاجتماعي لتلاميذ المدرسة الإبتدائية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في القرية والمدينة،** كلية التربية (المنصورة) – مصر، (1992).

167) محمود جيهان عثمان: **الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة،** في برنامج فعاليات ندوة التعليم العالي للفتاة (الأبعاد والتطلعات)، المدينة المنورة، جامعة طيبة، 2010/01/05.

168) مسلم حسن علي حسن: **تنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية للمعلم من أجل تكوين نفسي أفضل للمتعلم،** اللقاء السنوي الثالث عشر (إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة) – السعودية، (2006).

169) مقدادي موسى يوسف: **فاعلية التدريب التوكيدي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة وخفض القلق،** (دراسة نظرية) مقدمة إلى المؤتمر الدولي السادس "جودة الحياة وعلم النفس"، جامعة طنطا، الجمهورية العربية السورية.

VI. الجرائد:

170) جريدة المساء: **تفوق الإناث في الدراسة،** يومية إخبارية وطنية (El-Massa)، 07 فيفري 2011.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية:

171) Aaron Doyle ; Judith Kleinfeld (2009), **The educational aspiration/attainment gap among rural Alaska native students,** University of Alaska Fairbanks.30, (3). P.P. 25 – 33.

172) Ahlokor E. AHLIN. (2009). **Impact de l'aspiration scolaire et professionnelle sur les résultats scolaires au Bénin.** Institut de Recherche Empirique en ECONOMIE Politique (IREEP).

173) A.H.Maslow, (1943), **A Theory of Human Motivation**, originally Published in Psychological Review, P.P. 370, 396.

174) André Guillain et René Pry**, L'Adaptation scolaire et la réorganisation de compétences sociocognitives chez les enfants entre trios et quatre ans : stabilité et changement de styles pédagogiques.** Revue Française de pédagogie 2007/1 (n°158).

175) Atkinson, john w. ; (1957). **Motivational determinants of risk-taking behavior.** Psychological Review, vol 64 (6, pt.1). P.P. 359-372.

176) Ausubel, Daviv P. ; Schiff, Herbert M. ; Zeleny, Marjorie P. (1952). **'Real Life' Measures of Level of Academic and Vocational Aspiration in Asolescents: relation to laboratory measures and to adjustment.** Cild Development, Vol 27 (3/4), P.P. 155 – 168.

177) Bandey, B (2002). **Level of aspiration of science and arts college students in relation to neuroticism and extraversion.** Indian Psychological Review, vol, 32,(7), P.P. 44 -67.

178) Bryan T.B. (1994) : **The Social Competence Of Students With Learning Disabilities Over Time: A Response To Vaughn And Hogan.** Journal Of Learning Disabilities, 27 (5). P.P. 304 – 308.

179) Campbell, J. (2008**). Differential socialization relation to futuristic thinking, and the level of ambition : Crossnational and cross-cultural perspectives.** International Journal of Education Research, vol (21), P.P. 685-696.

180) Christopher Campbell, David J. Hansen, and Douglas W. Nangle. (2010). **Social Skills and Psychological Adjustment. (Eds.),** Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills. Springer Science.

181) Crowne, Douglas P.. Conn, Lane K. Marlowe, David ; Edwards, Carl N. (1969). **Some developmental antecedents of level of aspiration.** Journal of personality, Vol. 37 (1), march, P.P. 73 – 92.

182) Efklides, Anastasia, (2011). **Interaction of Metacognition With Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model.** Journal of Educational Psychologist, vol (1), P.P. 6 – 20.

183) Elias, Maurice J. ; Haynes, Norris M. (2008**). Social Competence, Social Support, and Academic Achievement in Minority, Low-Income, Urban Elementary School Children.** School Psychology Quarterly, Vol 23 (4), P.P. 474 – 495.

184) Estrella Romero, et al, (2012). **Life Aspiration, Personality Traits and Subjective Well-being in a Spanish Sample,** European Journal of Personality, Eur. J Pers. 26 : P.P. 45-55.

185) Forbes, David L.(2011). **Toward a unified model of human motivation.** Review of General psychology. Vol. 15 (2) US: Educational publishing Foundation. P.P. 85-98.

186) Grazia Attili, Patrizia Vermigli, and Antonio Roazzi, (2010). **Children's Social Competence, Peer Status, and the Quality of Mother-Child and Father-Child Relationships.** Psychology & Personality Development, vol.15 (1); P.P.23 – 33.

187) Gregory J. Marchant, Sharon E. Paulson, Barbara A.Rothlisberg, (2001). **Relations of middle school student's perceptions of family and school contexts with academic achievment.** Psychology in the Schools, Vol. 38 (6), P.P. 505 – 519.

188) Jacques Lacomte.(2005). **les Applications du sentiment d'Efficacité personnelle.** L'Harmatan savoirs, P.P. 59-90.

189) Janelle Marie Hart**, Contextualized Motivation Theory (CMT)** : Intellectual Passion, Mathematical Need, Social Responsibility, and Personal Agency in Learning Mathematics. Department of Mathematics Education, Brigham young University, April 2010.

190) Johanna C. Walthall, Timothy R. Konold, and Robert C. Pianta. (2005). **Factor Structure of the Social Skills Rating System Across child Gender and Ethnicity.** Journal of Psychoeducational Assessment, vol 23, 3; P.P. 201-215.

191) Jose, P. Mestre and Brian, H. Ross (2011), **The Psychology of Learning and Motivation: Cognition in Education,** Oxford, UK, Academic Press Is an imprint of Elsevier.

192) Kiuru, N., & all. (2007). **The Role of Peer Groups in Adolescents' Educational Expectations and Adjustment.** Journal of Youth and Adolescence, vol, 36 (8), P.P. 995 – 1009.

193) K.Rantanen, K.Eriksson, P.Nieminen. (2012). **Social competence in children with epilepsy – review.** Epilepsy & Behavior, In Press, Corrected Proof, P.P. 1 – 9.

194) Laot Francoise F. (2005). **Apprendre dans les Collectif Solidaire. Le cas de L'Education Sociale Des Adultes En France A La Fin du 19^{E} Siècle.** Revue-Savoirs ? Distribution Electronique (Cairn) ; P.P. 85-104.

195) Larissa K.Barber, Patricia G.Bagsby, Matthew J. Grawitch and John P. Buerck. Faciliting (2011**). Self Regulated Learning with Technology: Evidence for student Motivation and Exam Improvement. Teaching of Psychology**. Vol 38, 4, P.P. 303 – 308.

196) Malti. T, Perren. S, (2011). **Social Competence. Eecyclopedia of Adolescenc**e, vol (2).

197) Marc Denney,REPONSE (2). **les ou la Raison (s) D'Un Echec ?** Distribution électronique Cairn. Info pour l'harmatan, 2004/3- N° 6, P.P. 65 – 67.

198) Margaret Semrud-Clikeman. **Social Competence in Children. Library of Congress,** New York, 2007.

199) Mayer, J.D., Salovey, P. **What is emotional intelligence? In P. Salovey & D.J. Slauyter (EDS.),** Emotional intelligence: Educational implications. New York: Basic Books, 1997. P.P. 3-31.

200) Maxime Marcoux-Moisan, Pierre-Yves Cortes, Pierre Doray, CélineBlanchard, France Picard, Michel Perron, Suzanne Veillette, Simon Larose (2010). **L'évolution des aspiration scolaire.** (Projet Transition, Note de recherche 5). Montréal, Centre interuniversitairede recherche sur la science et la technologie.

201) Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P., & Kazdin, A.E. (1993). **Social Skills Assessment and Training with Children : An Empirically Based Handbook.** New York : Plenum Press.

202) Moos, Daniel C. ; Honkomp, Brian. (2011). **Adventure Learning: Motivating Student in a Minnesota Middle School,** Journal of Research on Technology in Education, Vol. 43 (2), P.P. 231-252.

203) Noémi Berlin, Louis Lévy-Garboua, Claude Montmarquette (2012). **L'influence de l'origine sociale sur le niveau d'aspiration et la réussite scolaire.** Rapport de projet (RP-07), Montréal.

204) Noriah Mohd. Ishak, Melor Md. Yunus, Saemah Abdul Rahman, and Zuria Mahmud. (2010). **Effects of FLEP on Self-Motivation and Aspiration to Learn Among Low-Achieving Students : An Experimental Studyacross Gender.** Procedia Social and Behavioral Science, Vol 7, P.P. 122 – 129.

205) Normac C. Lang. **Group Work Practice to Advance Social Competence: a specialized methodology for social work.** (2010). Library of Congress Cataloging-in Publication Data. New York Chichester.

206) OCDE, (2000). **Motivation les élèves : L'enjeu de l'apprentissage à vie, Enseignement et Compétence,** Services des publication de l'OCDE, Paris, France.

207) R. Garcia, P.Jara, D. Sanchez. (2011**). School Context : Family Satisfaction and Social Competence of Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder "ADHD".** Social and Behavioral Science, Vol (29), P.P. 544 – 551.

208) Russell J. Quaglia ; Casey D. Cobb. (1996). **ToWard a theory of Student Aspiration,** Journal of Research in Rural Education, Vol. 12 (3), P.P. 127 – 132.

209) Saager, Kulkarni. **Academic Aspiration and Postsecondary Attainment :** Evidence from the National Education Longieudinal Study of 1988 (NELS/88). (2010), thesis.

210) Salasiah Hanin Hamjah, Zainab Ismail, Rosmawati MohamadRasit & Ermy AzziatyRozali, (2011). **Methods of Increasing Learning Motivation among Students.** Social and BEHAVIORAL Science, vol (18), P.P. 138 – 147.

211) Strand, S. & Winston, J. (2008). **Educational Aspiration in inner City School.** Subsequently accepted for publication in Educational Studies. 34, (4). P.P. 1 – 27.

212) Thérèse, B ;Carole, V et Geneviève, S. (2006). **Motivation pour apprendre à l'école primaire.** Département de psychologie, Université du Québec à Montréal.

213) Tran, Alisia G. T.T.; Lee, Richard M. ; (2011). **Cultural Socialization as a moderator of friendships and social competence.** Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, vol 17 (4), P.P.456-461.

214) Wang, Y. Huamao, P. Ronghuai, H. Yanhua, H & Jingjing, W. (2008). **Characteristics of Distance Laerners: Research on Relationships of Learning Motivation, Learning Strategy, Self-Efficacy, Attribution and Learning Results.** Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, Vol. 23 (1), P.P. 17 – 28.

215) William. H. Starbuck. (1963). **Level of Aspiration,** Psychological rReview, Vol 70 (1), P.P.51 - 60.

216) Yeung, Alexander Seeshing ; McInerney, Dennis M. (2005**). Student's School Motivation and Aspiration over High School Years.** Journals of Educational Psychology, Vol 25 (5). P.P. 537 – 554.

ملاحق البحث

ملحق رقم (01)

يوضح استبيـــان الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في صورته الأولى

أخي التلميذ، أختي التلميذة:

في إطار تحضير بحث، يشرفنا أن نتقدم إليكم بهذه الاستمارة التي تتضمن مجموعة أسئلة تدور حول موضوع البحث، فرجاؤنا أن تجيب أو تجيبين عن كل سؤال منها بتركيز واهتمام واضعا أو واضعة علامة (×) في الخانة المناسبة حسب رأيك، وجميع الأسئلة لا تفترض بالضرورة وجود إجابات صحيحة و أخرى خاطئة، وإنما كلها تعبر عن رأيك.

مع الشكر المسبق.

المدرسة: ..... القسم: .....

الجنس: .....

رقم	الفقرات	أوافق تماما	أوافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق تماما
1	أخطط لنفسي أهدافا وأسعى لتحقيقها					
2	أتعلم من التلاميذ الآخرين					
3	أحافظ على هدوئي عندما تصادفني مشاكل					
4	أعرّف بنفسي للآخرين عند لقائي بهم لأول مرة					
5	علاقتي طيبة وناجحة مع أفراد أسرتي					
6	ألتزم بقوانين القسم					
7	أتعاون بأفكاري وأدواتي المدرسية مع زملائي					
8	إذا فشلت في أي موقف فإنني أحاول من جديد					
9	أتحكم في أعصابي عندما أغضب مع أفراد أسرتي					
10	أستطيع بناء صداقات بشكل سريع					
11	أشارك في نشاطات المنزل					
12	أحترم معلمي وزملائي وكل العاملين في المدرسة					
13	أشعر بثقة بنفسي					
14	أرى مساعدة التلاميذ لبعضهم فكرة جيدة					
15	لا يتملكني الغضب إذا تعرّضت لما يثيرني					
16	بإمكاني محاورة أي شخص في أي مناسبة					
17	أشعر بالوحدة رغم وجودي مع أفراد أسرتي					

18	يتعلم التلاميذ من بعضهم البعض					
19	أحسن اتخاذ قراراتي					
20	أنا هادئ ومستقر في انفعالاتي					
21	أفضل اللعبة التي يستطيع كل تلميذ ممارستها					
22	لدي ثقة بنفسي أثناء الحديث مع الآخرين					
23	أتشاور مع أفراد أسرتي في اتخاذ قراراتي الهامة					
24	أحافظ على الهدوء داخل القسم					
25	أساعد زملائي لكي يتعلموا					
26	أشعر اني معزول عن العالم					
27	لدي القدرة على مواجهة الصعوبات الدراسية والتغلب عليها					
28	لدي رغبة كبيرة في الكلام للمشاركة والحوار					
29	أحافظ على ممتلكات المدرسة (داخل القسم وخارجه)					
30	أتعاون مع زملائي للقيام بنشاطات في القسم					
31	أعمل لإسعاد أسرتي					
32	أغضب لأتفه الأسباب					
33	أعمل بجد لكي أحصل على درجات أفضل من التلاميذ الآخرين					
34	ألجأ إلى معلمي لفك النزاع مع زميلي بدل اللجوء إلى العنف.					
35	أسرتي مفككة					
36	استمتع بالوقت الذي أقضيه في المدرسة					
37	عندما أتحدث يستمع إلي الآخرين					
38	أفضّل المواجهة والتّحدي لكي أرى من يكون الأفضل					
39	يتدخل والداي في شؤوني الخاصة لمضايقتي					
40	أشكو من القلق معظم الوقت					
41	أحترم الأستاذ المراقب أثناء الامتحان					
42	أفضل العمل بمفردي					
43	أقضي وقت فراغي مع أفراد اسرتي					
44	لدي علاقات جيدة مع الجيران					

ملحق رقم (02)

يوضح استبيـــان الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في صورته النهائية

أخي التلميذ، أختي التلميذة:

في إطار تحضير بحث، يشرفنا أن نتقدم إليكم بهذه الاستمارة التي تتضمن مجموعة أسئلة تدور حول موضوع البحث، فرجاؤنا أن تجيب أو تجيبين عن كل سؤال منها بتركيز واهتمام واضعا أو واضعة علامة (×) في الخانة المناسبة حسب رأيك، وجميع الأسئلة لا تفترض بالضرورة وجود إجابات صحيحة و أخرى خاطئة، وإنما كلها تعبر عن رأيك.

مع الشكر المسبق.

المدرسة: ..... القسم: .....

الجنس: .....

رقم	الفقرات	أوافق تماما	أوافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق تماما
1	أخطط لنفسي أهدافا وأسعى لتحقيقها					
2	أتعلم من التلاميذ الآخرين					
3	أحافظ على هدوئي عندما تصادفني مشاكل					
4	أعرّف بنفسي للآخرين عند لقائي بهم لأول مرة					
5	أتعاون بأفكاري وأدواتي المدرسية مع زملائي					
6	إذا فشلت في أي موقف فإنني أحاول من جديد					
7	أرى مساعدة التلاميذ لبعضهم فكرة جيدة					
8	أتحكم في أعصابي عندما أغضب مع أفراد أسرتي					
9	علاقتي طيبة وناجحة مع أفراد أسرتي					
10	يتعلم التلاميذ من بعضهم البعض					
11	أشعر بثقة بنفسي					
12	أفضل اللعبة التي يستطيع كل تلميذ ممارستها					
13	أنا هادئ ومستقر					
14	أستطيع بناء صداقات بشكل سريع					
15	أشارك في نشاطات المنزل					
16	أحترم أستاذي وزملائي وكل العاملين في المدرسة					
17	أحسن الوصول إلى أهدافي					

18	أساعد زملائي لكي يتعلموا					
19	لدي القدرة على مواجهة الصعوبات الدراسية والتغلب عليها					
20	بإمكاني محاورة أي شخص في أي مناسبة					
21	أشعر بالوحدة رغم وجودي مع أفراد أسرتي					
22	أحافظ على الهدوء داخل القسم					
23	أشعر أني معزول عن العالم					
24	أعمل بجد لكي أحصل على درجات أفضل من التلاميذ الآخرين					
25	استمتع بالوقت الذي أقضيه في المدرسة					
26	لدي ثقة بنفسي أثناء الحديث مع الآخرين					
27	أتشاور مع أفراد أسرتي في اتخاذ قراراتي الهامة					
28	أحافظ على ممتلكات المدرسة (داخل القسم وخارجه)					
29	أغضب لأتفه الأسباب					
30	أفضّل المواجهة والتّحدي لكي أرى من يكون الأفضل					
31	لدي علاقات جيدة مع الجيران					
32	لدي رغبة كبيرة في الكلام للمشاركة والحوار					
33	أسرتي مفككة					
34	ألجأ إلى معلمي لفك النزاع مع زميلي بدل اللجوء إلى العنف.					
35	أشكو من القلق معظم الوقت					
36	أفضل العمل بمفردي					

ملحق رقم (03)

يوضح استبيـــان الدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في صورته الأولى

أخي التلميذ، أختي التلميذة:

في إطار تحضير بحث، يشرفنا أن نتقدم إليكم بهذه الاستمارة التي تتضمن مجموعة أسئلة تدور حول موضوع البحث، فرجاؤنا أن تجيب أو تجيبين عن كل سؤال منها بتركيز واهتمام واضعا أو واضعة علامة (×) في الخانة المناسبة حسب رأيك، وجميع الأسئلة لا تفترض بالضرورة وجود إجابات صحيحة و أخرى خاطئة، وإنما كلها تعبر عن رأيك.

مع الشكر المسبق.

المدرسة: ..... القسم: .....

الجنس: .....

رقم	الفقرات	أوافق تماما	أوافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق تماما
1	أبذل جهدا كبيرا للوصول إلى ما أريد					
2	التعلم يحقّق لي مستقبلا زاهرا ومهنة محترمة					
3	أهتم بالقيام بمسؤولياتي في المدرسة					
4	مهما يُقدّم لي من مسائل دراسية فإني أستطيع التعامل معها					
5	المثابرة مهمة في أدائي لأعمالي					
6	التعلم يضمن لي الحصول على علامات جيدة والتفوق على زملائي					
7	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة					
8	أجد حلاّ لكل مشكلة تواجهني					
9	عندما أبذل جهدا في حل تمرين أعتبره مضيعة للوقت					
10	التعلم يكسبني احترام الآخرين ويضمن لي مكانا مهماّ في المجتمع					
11	أرغب في المواقف الدراسية التي تتطلب تحمّل المسؤولية					
12	إذا واجهت أمر جديد، أعرف كيف أواجهه					
13	لا أترك عملي عندما أفشل					
14	التعلم يسمح لي بالمساهمة في تطوير البلاد					
15	أنفّذ ما يَطلُبه مني المعلم بخصوص الواجبات المدرسية					
16	لدي أفكار كثيرة استخدمها للتعامل مع المشكلات التي تُصادفني في القسم					

17	أكون سعيدا عندما أطول في حل مشكلة					
18	التعلم يُحقّق لي النجاح في الحياة					
19	أقوم بما يُطلَب مني من أعمال على أحسن وجه					
20	أعرف كيف أتصرّف مع المواقف الجديدة					
21	عندما أبدأ في عمل ما أنتهي من أدائه					
22	تنفيذ الأنشطة المرتبطة بالمواد الدّراسية مهمّ بالنسبة لي					
23	أستعمل الدّقة في أداء نشاطاتي الدراسية					
24	عندما أبذل جُهدا أنجح في حل المشكلات الصعبة					
25	الاستمرار والمثابرة من انسب الطرق لحل المشكلات الصعبة					
26	التعلم يزيد من خبراتي وتفوقي					
27	اعمل بجدّ لتحسين أدائي في القسم					
28	أعتمد على قدراتي الذاتية لمواجهة الصّعوبات					
29	أشعر بالرضا أثناء مواصلة عملي لفترات طويلة					
30	أدرس للحصول على علامات جيّدة					
31	أفضل الأعمال التي لا تحتاج إلى جهد كبير					
32	أهتم بالأعمال التي تتطلب البحث والتفكير					
33	أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة					
34	أثق كثيرا في أعمالي الدّراسية المنجزة					

ملحق رقم (04)

يوضح استبيـــان الدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في صورته النهائية

أخي التلميذ، أختي التلميذة:

في إطار تحضير بحث، يشرفنا أن نتقدم إليكم بهذه الاستمارة التي تتضمن مجموعة أسئلة تدور حول موضوع البحث، فرجاؤنا أن تجيب أو تجيبين عن كل سؤال منها بتركيز واهتمام واضعا أو واضعة علامة (×) في الخانة المناسبة حسب رأيك، وجميع الأسئلة لا تفترض بالضرورة وجود إجابات صحيحة و أخرى خاطئة، وإنما كلها تعبر عن رأيك.

مع الشكر المسبق.

المدرسة: ..... القسم: .....

الجنس: .....

رقم	الفقرات	أوافق تماما	أوافق	لا أدري	غير موا فق	غير موافق تماما
1	أبذل جهدا كبيرا للوصول إلى ما أريد					
2	التعلم يحقّق لي مستقبلا زاهرا ومهنة محترمة					
3	أهتم بالقيام بمسؤولياتي في المدرسة					
4	مهما يُقدّم لي من مسائل دراسية فإني أستطيع التعامل معها					
5	المثابرة مهمة في أدائي لأعمالي					
6	التعلم يكسبني احترام الآخرين ويضمن لي مكانا مهماّ في المجتمع					
7	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة					
8	أجد حلاّ لكل مشكلة تواجهني					
9	لا أترك عملي عندما أفشل					
10	التعلم يسمح لي بالمساهمة في تطوير البلاد					
11	أرغب في المواقف الدراسية التي تتطلب تحمّل المسؤولية					
12	إذا واجهت أمر جديد، أعرف كيف أواجهه					
13	أكون سعيدا عندما أطول في حل مشكلة					
14	التعلم يُحقّق لي النجاح في الحياة					
15	أنفّذ ما يَطلُبه مني المعلم بخصوص الواجبات المدرسية					
16	لدي أفكار كثيرة استخدمها للتعامل مع المشكلات التي تُصادفني					

	في القسم					
17	عندما أبدأ في عمل ما أنتهي من أدائه					
18	تنفيذ الأنشطة المرتبطة بالمواد الدّراسية مهمّ بالنسبة لي					
19	أقوم بما يُطلَب مني من أعمال على أحسن وجه					
20	أعرف كيف أتصرّف مع المواقف الجديدة					
21	الاستمرار والمثابرة من أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة					
22	التعلم يزيد من خبراتي وتفوقي					
23	أستعمل الدّقة في أداء نشاطاتي الدراسية					
24	عندما أبذل جُهدا أنجح في حل المشكلات الصعبة					
25	أشعر بالرضا أثناء مواصلة عملي لفترات طويلة					
26	أعمل بجدّ لتحسين أدائي في القسم					
27	أعتمد على قدراتي الذاتية لمواجهة الصّعوبات					
28	أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة					
29	أهتم بالأعمال التي تتطلب البحث والتفكير					
30	أثق في أعمالي الدّراسية المنجزة					

ملحق رقم (05)

يوضح استبيـــان مستوى الطموح لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في صورته الأولى

أخي التلميذ، أختي التلميذة:

في إطار تحضير بحث، يشرفنا أن نتقدم إليكم بهذه الاستمارة التي تتضمن مجموعة أسئلة تدور حول موضوع البحث، فرجاؤنا أن تجيب أو تجيبين عن كل سؤال منها بتركيز واهتمام واضعا أو واضعة علامة (×) في الخانة المناسبة حسب رأيك، وجميع الأسئلة لا تفترض بالضرورة وجود إجابات صحيحة و أخرى خاطئة، وإنما كلها تعبر عن رأيك.

مع الشكر المسبق.

المدرسة: ..... القسم: .....

الجنس: .....

رقم	الفقرات	أوافق تماما	أوافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق تماما
1	أضع أهدافي بدقة					
2	أسعى للوصول إلى مستوى مرتفع من المعرفة					
3	أفكر في مستقبلي باستمرار					
4	أعتمد على نفسي					
5	أعرف جيدا ما أريد أن أفعله					
6	أتطلّع إلى تعلم أشياء جديدة					
7	أستفيد من محاولاتي الفاشلة					
8	أتحمل التعب أثناء القيام بواجباتي الدراسية					
9	أثق في نفسي من تحقيق أهدافي					
10	أتصل بمعلمي لزيادة معلوماتي					
11	أشعر بالرغبة في الحياة					
12	أقوم بمسؤولياتي بنفسي					
13	أجد صعوبة في رسم أهدافي					
14	معلوماتي الآن أقل مما يجب أن تكون عليه					
15	أسعى لتحقيق الأفضل					
16	اترك العمل الذي أفشل فيه					
17	أفكر في أهداف مستقبلي حسب إمكاناتي					

18	أقوم بحل المسائل التي يفشل فيها زملائي					
19	أنا متفائل					
20	أنا مستعد لتحمل مصاعب حياتي					
21	أفكر في مواصلة دراستي الجامعية					
22	أعمل للتفوق والنجاح بامتياز في دراستي					
23	أنا راضٍ بما انأ عليه الآن					
24	أثق في قدرتي على تنفيذ واجباتي الدّراسية					
25	أواجه الصعوبات التي تمنعني من تحقيق أهدافي الدراسية					
26	أشعر بالتعب والملل من الدّراسة					
27	أترك الأعمال التي تحتاج إلى جهد كبير					
28	أقوم بتنظيف وتنظيم غرفتي بالمنزل					
29	أسعى لتحقيق الأهداف التي وضعتها					
30	مهما يحصل لي أقوم بأداء واجباتي المدرسية					
31	أستفيد من الآخرين					
32	لا أكتفي بالمعلم فقط للحصول على معلوماتي					

ملحق رقم (06)

يوضح استبيـــان مستوى الطموح لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في صورته النهائية

أخي التلميذ، أختي التلميذة:

في إطار تحضير بحث، يشرفنا أن نتقدم إليكم بهذه الاستمارة التي تتضمن مجموعة أسئلة تدور حول موضوع البحث، فرجاؤنا أن تجيب أو تجيبين عن كل سؤال منها بتركيز واهتمام واضعا أو واضعة علامة (×) في الخانة المناسبة حسب رأيك، وجميع الأسئلة لا تفترض بالضرورة وجود إجابات صحيحة و أخرى خاطئة، وإنما كلها تعبر عن رأيك.

مع الشكر المسبق.

المدرسة: ..... القسم: .....

الجنس: .....

رقم	الفقرات	أوافق تماما	أوافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق تماما
1	أضع أهدافي بدقة					
2	أسعى للوصول إلى مستوى مرتفع من المعرفة					
3	أفكر في مستقبلي باستمرار					
4	أعتمد على نفسي					
5	أعرف جيدا ما أريد أن أفعله					
6	أتطلّع إلى تعلم أشياء جديدة					
7	أستفيد من محاولاتي الفاشلة					
8	أتحمل التعب أثناء القيام بواجباتي الدراسية					
9	أثق في نفسي من تحقيق أهدافي					
10	أتصل بمعلمي لزيادة معلوماتي					
11	أشعر بالرغبة في الحياة					
12	أقوم بمسؤولياتي بنفسي					
13	أجد صعوبة في رسم أهدافي					
14	أقوم بحل المسائل التي يفشل فيها زملائي					
15	أسعى لتحقيق الأفضل					
16	أترك العمل الذي أفشل فيه					
17	أفكر في مواصلة دراستي الجامعية					

18	أعمل للتفوق والنجاح بامتياز في دراستي					
19	أنا متفائل					
20	أنا مستعد لتحمل مصاعب حياتي					
21	أواجه الصعوبات التي تمنعني من تحقيق أهدافي الدراسية					
22	أشعر بالتعب والملل من الدّراسة					
23	أنا راضٍ بما أنا عليه الآن					
24	أثق في قدرتي على تنفيذ واجباتي الدّراسية					
25	أسعى لتحقيق الأهداف التي وضعتها					
26	مهما يحصل لي أقوم بأداء واجباتي المدرسية					
27	أترك الأعمال التي تحتاج إلى جهد كبير					
28	أقوم بتنظيف وتنظيم غرفتي بالمنزل					
29	أستفيد من الآخرين					
30	لا أكتفي بالأستاذ فقط للحصول على معلوماتي					

ملحق رقم (07)

يوضح "التجزئة النصفية لمعامل ارتباط بيرسون" لاستبيان الكفاءة الاجتماعية

التلاميذ	س	ص	$س^2$	$ص^2$	س×ص	التلاميذ	س	ص	$س^2$	$ص^2$	س×ص
1	69	73	4761	5329	5037	51	71	78	5041	6084	5538
2	69	76	4761	5776	5244	52	72	78	5184	6084	5616
3	60	71	3600	5041	4260	53	79	85	6241	7225	6715
4	74	67	5476	4489	4958	54	73	82	5329	6724	5986
5	79	80	6241	6400	6320	55	72	65	5184	4225	4680
6	60	61	3600	3721	3660	56	63	64	3969	4096	4032
7	77	81	5929	6561	6237	57	74	84	5476	7056	6216
8	71	84	5041	7056	5964	58	63	71	3969	5041	4473
9	78	82	6084	6724	6396	59	78	75	6084	5625	5850
10	61	63	3721	3969	3843	60	59	62	3481	3844	3658
11	64	67	4096	4489	4288	61	70	78	4900	6084	5460
12	74	74	5476	5476	5476	62	71	75	5041	5625	5325
13	72	76	5184	5776	5472	63	73	87	5329	7569	6351
14	71	68	5041	4624	4828	64	79	81	6241	6561	6399
15	80	71	6400	5041	5680	65	73	69	5329	4761	5037
16	69	78	4761	6084	5382	66	49	63	2401	3969	3087
17	72	74	5184	5476	5328	67	82	83	6724	6889	6806
18	69	72	4761	5184	4968	68	69	83	4761	6889	5727
19	65	76	4225	5776	4940	69	76	83	5776	6889	6308
20	57	63	3249	3969	3591	70	66	70	4356	4900	4620
21	76	83	5776	6889	6308	71	72	72	5184	5184	5184
22	76	85	5776	7225	6460	72	67	77	4489	5929	5159
23	73	84	5329	7056	6132	73	66	81	4356	6561	5346
24	70	81	4900	6561	5670	74	75	82	5625	6724	6150
25	61	73	3721	5329	4453	75	72	79	5184	6241	5688
26	71	67	5041	4489	4757	76	67	76	4489	5776	5092
27	79	88	6241	7744	6952	77	72	70	5184	4900	5040
28	73	85	5329	7225	6205	78	76	79	5776	6241	6004
29	67	75	4489	5625	5025	79	65	72	4225	5184	4680

5775	5625	5929	75	77	80	5760	6400	5184	80	72	30
6800	6400	7225	80	85	81	5694	6084	5329	78	73	31
6396	6084	6724	78	82	82	5320	5776	4900	76	70	32
6241	6241	6241	79	79	83	6156	6561	5776	81	76	33
6399	6241	6561	79	81	84	5832	6561	5184	81	72	34
4216	4624	3844	68	62	85	5920	6400	5476	80	74	35
5226	6084	4489	78	67	86	5934	7396	4761	86	69	36
3835	4225	3481	65	59	87	5775	5625	5929	75	77	37
6150	6724	5625	82	75	88	5865	7225	4761	85	69	38
5913	6561	5329	81	73	89	5760	6400	5184	80	72	39
4536	5184	3969	72	63	90	5700	5625	5776	75	76	40
4672	5329	4096	73	64	91	5320	5776	4900	76	70	41
5624	5476	5776	74	76	92	4818	5329	4356	73	66	42
5110	5329	4900	73	70	93	4225	4225	4225	65	65	43
5850	5625	6084	75	78	49	4968	5184	4761	72	69	44
4958	5476	4489	74	67	95	3465	3969	3025	63	55	45
4599	5329	3969	73	63	96	6059	6889	5329	83	73	46
4158	4356	3969	66	63	97	5530	6241	4900	79	70	47
5016	5776	4356	76	66	98	3534	3844	3249	62	57	48
4900	4900	4900	70	70	99	4030	4225	3844	65	62	49
5451	6241	4761	79	69	100	4347	4761	3969	69	63	50
س × ص			**ص^2**		**س^2**		**ص**		**س**		**المجموع**
531898			572310		497056		7536		7020		
							56791296		49280400		$\sum^2$

ملحق رقم (08)

يوضح "التجزئة النصفية لمعامل ارتباط بيرسون" لاستبيان الدافعية للتعلم

التلاميذ	س	ص	$س^2$	$ص^2$	س×ص	التلاميذ	س	ص	$س^2$	$ص^2$	س×ص
1	66	67	4356	4489	4422	51	69	70	4761	4900	4830
2	68	68	4624	4624	4624	52	72	68	5184	4624	4896
3	65	57	4225	3249	3705	53	72	82	5184	6724	5904
4	64	68	4096	4624	4352	54	71	74	5041	5476	5254
5	77	72	5929	5184	5544	55	67	61	4489	3721	4087
6	54	58	2916	3364	3132	56	65	52	4225	2704	3380
7	81	69	6561	4761	5589	57	70	78	4900	6084	5460
8	75	72	5625	5184	5400	58	61	63	3721	3969	3843
9	81	69	6561	4761	5589	59	74	69	5476	4761	5106
10	55	59	3025	3481	3245	60	58	54	3364	2916	3132
11	68	55	4624	3025	3740	61	69	69	4761	4761	4761
12	64	74	4096	5476	4736	62	71	68	5041	4624	4828
13	68	71	4624	5041	4828	63	72	78	5184	6084	5616
14	60	71	3600	5041	4260	64	73	79	5329	6241	5767
15	63	78	3969	6084	4914	65	71	61	5041	3721	4331
16	68	72	4624	5184	4896	66	51	55	2601	3025	2805
17	69	68	4761	4624	4692	67	74	81	5476	6561	5994
18	64	68	4096	4624	4352	68	70	72	4900	5184	5040
19	66	66	4356	4356	4356	69	70	79	4900	6241	5530
20	63	53	3969	2809	3339	70	64	62	4096	3844	3968
21	76	75	5776	5625	5700	71	66	68	4356	4624	4488
22	77	75	5929	5625	5775	72	68	66	4624	4356	4488
23	72	75	5184	5625	5400	73	68	70	4624	4900	4760
24	73	70	5329	4900	5110	74	75	73	5625	5329	5475
25	63	61	3969	3721	3843	75	69	72	4761	5184	4968
26	63	66	3969	4356	4158	76	67	69	4489	4761	4623
27	78	79	6084	6241	6162	77	65	69	4225	4761	4485
28	71	77	5041	5929	5467	78	78	69	6084	4761	5382
29	69	67	4761	4489	4623	79	61	66	3721	4356	4026

5041	5041	5041	71	71	80	5110	4900	5329	70	73	30
6080	6400	5776	80	76	81	5112	5184	5041	72	71	31
5700	5776	5625	76	75	82	4599	5329	3969	73	63	32
5544	5929	5184	77	72	83	5460	4900	6084	70	78	33
5775	5929	5625	77	75	84	5183	5329	5041	73	71	34
3780	3600	3969	60	63	85	5472	5184	5776	72	76	35
4624	4624	4624	68	68	86	5472	5184	5776	72	76	36
3363	3249	3481	57	59	87	5040	4900	5184	70	72	37
5550	5625	5476	75	74	88	5236	4624	5929	68	77	38
5254	5041	5476	71	74	89	5056	4096	6241	64	79	39
4092	4356	3844	66	62	90	5092	5776	4489	76	67	40
4087	3721	4489	61	67	91	4828	5041	4624	71	68	41
4896	5184	4624	72	68	92	4278	3844	4761	62	69	42
4464	5184	3844	72	62	93	3782	3844	3721	62	61	43
5236	5929	4624	77	68	49	4180	3025	5776	55	76	44
4420	4225	4624	65	68	95	3024	2916	3136	54	56	45
4012	4624	3481	68	59	96	5328	5476	5184	74	72	46
3599	3481	3721	59	61	97	4899	4761	5041	69	71	47
4480	4900	4096	70	64	98	3132	2916	3364	54	58	48
4290	4225	4356	65	66	99	3599	3481	3721	59	61	49
4970	4900	5041	70	71	100	3843	3721	3969	61	63	50

س × ص	$ص^2$	$س^2$	ص	س	المجموع
470162	472067	472039	6835	6843	
			46717225	46826649	$\sum^2$

ملحق رقم (09)

يوضح "التجزئة النصفية لمعامل ارتباط بيرسون" لاستبيان مستوى الطموح

التلاميذ	س	ص	$س^2$	$ص^2$	س×ص	التلاميذ	س	ص	$س^2$	$ص^2$	س×ص
1	63	68	3969	4624	4284	51	68	63	4624	3969	4284
2	67	71	4489	5041	4757	52	73	71	5329	5041	5183
3	68	71	4624	5041	4828	53	70	61	4900	3721	4270
4	59	62	3481	3844	3658	54	57	63	3249	3969	3591
5	69	67	4761	4489	4623	55	64	62	4096	3844	3968
6	65	72	4225	5184	4680	56	64	64	4096	4096	4096
7	71	66	5041	4356	4686	57	59	59	3481	3481	3481
8	59	70	3481	4900	4130	58	74	66	5476	4356	4884
9	66	63	4356	3969	4158	59	70	59	4900	3481	4130
10	55	65	3025	4225	3575	60	71	69	5041	4761	4899
11	62	67	3844	4489	4154	61	63	59	3969	3481	3717
12	70	71	4900	5041	4970	62	75	76	5625	5776	5700
13	68	61	4624	3721	4148	63	55	55	3025	3025	3025
14	58	54	3364	2916	3132	64	73	64	5329	4096	4672
15	62	55	3844	3025	3410	65	66	68	4356	4624	4488
16	58	64	3364	4096	3712	66	51	54	2601	2916	2754
17	54	58	2916	3364	3132	67	54	63	2916	3969	3402
18	76	75	5776	5625	5700	68	61	61	3721	3721	3721
19	66	65	4356	4225	4290	69	72	66	5184	4356	4752
20	68	64	4624	4096	4352	70	78	72	6084	5184	5616
21	56	57	3136	3249	3192	71	65	64	4225	4096	4160
22	69	67	4761	4489	4623	72	66	65	4356	4225	4290
23	65	56	4225	3136	3640	73	61	57	3721	3249	3477
24	65	63	4225	3969	4095	74	56	61	3136	3721	3416
25	65	60	4225	3600	3900	75	76	76	5776	5776	5776
26	62	65	3844	4225	4030	76	65	71	4225	5041	4615
27	74	74	5476	5476	5476	77	65	68	4225	4624	4420
28	75	75	5625	5625	5625	78	60	59	3600	3481	3540
29	90	62	8100	3844	5580	79	74	67	5476	4489	4958

5775	5625	5929	75	77	80	3780	2916	4900	54	70	30
5180	5476	4900	74	70	81	4221	4489	3969	67	63	31
4950	5625	4356	75	66	82	4140	3600	4761	60	69	32
4284	4624	3969	68	63	83	3960	3600	4356	60	66	33
3480	3364	3600	58	60	84	3300	3600	3025	60	55	34
4968	4761	5184	69	72	85	3712	4096	3364	64	58	35
5396	5041	5776	71	76	86	3780	3600	3969	60	63	36
5621	5929	5329	77	73	87	4556	4489	4624	67	68	37
3904	3721	4096	61	64	88	3782	3721	3844	61	62	38
3844	3844	3844	62	62	89	3540	3481	3600	59	60	39
5688	6241	5184	79	72	90	4030	3844	4225	62	65	40
4347	3969	4761	63	69	91	3472	3844	3136	62	56	41
4544	4096	5041	64	71	92	4087	3721	4489	61	67	42
4284	3969	4624	63	68	93	4284	4624	3969	68	63	43
4096	4096	4096	64	64	49	3240	2916	3600	54	60	44
4488	4356	4624	66	68	95	4248	5184	3481	72	59	45
3422	3364	3481	58	59	96	4020	4489	3600	67	60	46
4002	3364	4761	58	69	97	3596	3364	3844	58	62	47
5254	5041	5476	71	74	98	4480	4096	4900	64	70	48
4970	4900	5041	70	71	99	3420	3600	3249	60	57	49
4536	5184	3969	72	63	100	3780	3969	3600	63	60	50
س × ص			**ص^2**		**س^2**		**ص**		**س**		**المجموع**
426286			422286		433969		6472		6555		
							41886784		42968025		$\sum^2$

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مستغانم 2012/09/12

مديرية التربية لولاية مستغانم
مصلحة التكـــوين والتفتيش
مكتب التكوين
رقم: 337/ 20 .2012/21

مدير التربية

إلى

السادة و السيدات مديري المتوسطات

الموضوع : الترخيص لتوزيع استمارات على التلاميذ .

يشرفني أن اطلب منكم السماح للسيد **جناد عبد الوهاب** بتوزيع استمارات على التلاميذ بالمؤسسة التي تشرفون عليها و هذا لانجاز أطروحة الدكتوراه.

عن مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
م . بريكي

وزارة التربية
مديرية التربية 1-21

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية مستغانم
مصلحة الدراسة والإمتحانات
مكتب التعليم الأساسي

تعداد التلاميذ في السنة 3 متوسط (2011) حسب الدائرة

الرقم	الدائرة	عدد المتوسطات	مجموع	اناث
1	مستغانم	26	2799	1374
2	حاسي ماماش	10	1194	679
3	عين النويصي	8	711	437
4	ماسرة	7	752	297
5	بوقيرات	9	1292	467
6	خير الدين	6	903	434
7	عين تادلس	11	1513	732
8	سيدي علي	7	832	392
9	سيدي لخضر	10	1074	672
10	عشعاشة	10	1420	769
مجموع		104	**12490**	**5697**

27 NOV 2011

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة الدراسة والإمتحانات
ر. بوثليجة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية لولاية مستغانم

نحن مديري متوسطات التعليم الأساسي، تكرمنا بتسهيل مهمة الأستاذ / عبد الوهاب جناد ، بدراسته في أطروحته للدكتوراه، في تخصص علم النفس المدرسي وتطبيقاته، وذلك بهدف تطبيق الاستبيانات للحصول على المعلومات التي تساعده في دراسته المعنونة بـ: **"الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم المتوسط".**

ختم وإمضاء مديرو المتوسطات

المتوسطة الأولى : متوسطة الشيخ مولاي بن الشريف سيدي علي

المتوسطة الثانية

المتوسطة الثالثة

المتوسطة الرابعة

المتوسطة الخامسة

المتوسطة السادسة

قدور طاير

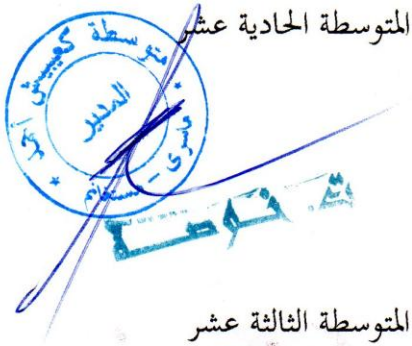
المتوسطة السابعة

المتوسطة الثامنة

المتوسطة التاسعة

المتوسطة العاشرة

المتوسطة الحادية عشر



المتوسطة الثانية عشر

المتوسطة الثالثة عشر

المتوسطة الرابعة عشر

المتوسطة الخامسة عشر

المتوسطة السادسة عشر

المتوسطة السابعة عشر

المتوسطة الثامنة عشر

المتوسطة التاسعة عشر

المتوسطة العشرون

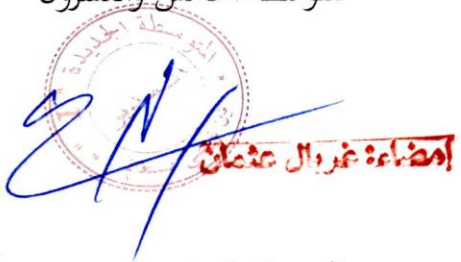
المتوسطة الواحد والعشرون

المتوسطة الثاني والعشرون

المتوسطة الثالث والعشرون

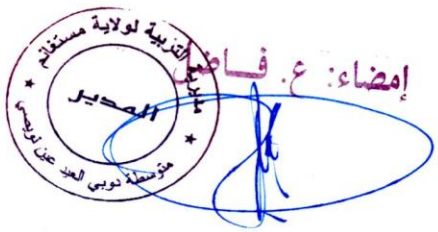
المتوسطة الرابع والعشرون

المتوسطة الخامس والعشرون

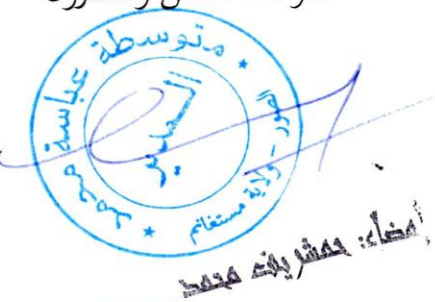


المتوسطة السادس والعشرون

المتوسطة السابع والعشرون



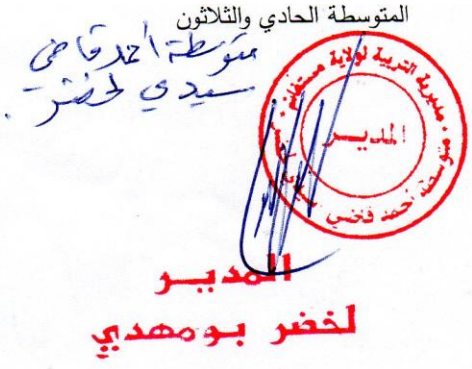
المتوسطة الثامن والعشرون



المتوسطة التاسع والعشرون

المتوسطة الثلاثون

المتوسطة الحادي والثلاثون

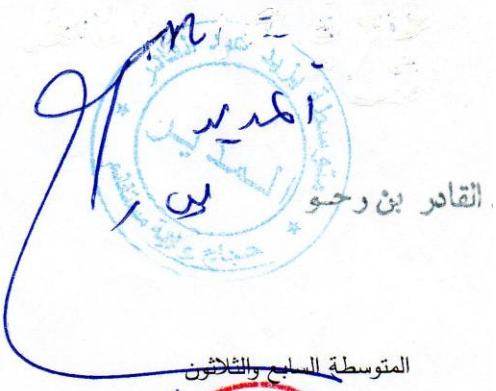


المتوسطة الثاني والثلاثون

المتوسطة الثالث والثلاثون

المتوسطة الرابع والثلاثون

المتوسطة الخامس والثلاثون



المتوسطة السادس والثلاثون

المتوسطة السابع والثلاثون

المتوسطة الثامن والثلاثون

المتوسطة التاسع والثلاثون

المتوسطة الأربعون

ملخص:

يهدف البحث الحالي إلى إيجاد العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم ومستوى الطموح. وقد استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على وصف الظاهرة كما وكيفا. وقد تكونت عينة الدراسة من (624 تلميذ وتلميذة) ممن يزاولون دراستهم بالأقسام العادية والتابعين لمديرية التربية بولاية (مستغانم). كما استخدمنا لجمع البيانات ثلاث استبيانات: **"**استبيان الكفاءة الاجتماعية، استبيان الدافعية للتعلم، واستبيان مستوى الطموح". ولمعالجة بيانات البحث استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون، معامل التصحيح سبيرمان براون، معامل ألفا كرومباخ، النسب المئوية، التكرارات، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الخطأ المعياري، الإنحدار، تحليل التباين الأحادي، اختبار (ت، T.Test) لإيجاد الفروق بين التلاميذ الذكور والإناث في متغيرات الدراسة (الكفاءة الاجتماعية، الدافعية للتعلم ومستوى الطموح)، معامل التغاير، اختبار (توكي Tukey) لتحليل المقارنات المتعددة، ومعامل مربع إيتا (η^2).

وأسفرت نتائج البحث على ما يلي: نتنبّأ بـ (الدافعية للتعلم) في ضوء متغيري (الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح)، وعلى أساس هذه النتيجة توجد علاقة بين المتغيرين المستقلين (الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح) والمتغير التابع (الدافعية للتعلم). ويمكننا استخلاص المعادلة التنبؤية التالية: الدافعية للتعلم = 30,140 + 0,269 الكفاءة الاجتماعية + 0,454 مستوى الطموح.

الكلمات المفتاحية:

الكفاءة؛ الكفاءة الاجتماعية؛ الدافعية للتعلم؛ مستوى الطموح؛ النظريات المفسرة؛ تلميذ التعليم المتوسط؛ مستغانم؛ التحليل الإحصائي؛ الطموح؛ التعلم.

نوقشت يوم 7 أكتوبر 2014