

جامعة وهران



قسم علم النفس وعلوم التربية
والارطوفونيا

كلية العلوم الاجتماعية

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس وعلوم التربية تخصص الصحة النفسية و التكيف المدرسي والموسومة بـ:

علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلامذة الثانوية

تحت اشراف:

الدكتور بوقسارة منصور

من إعداد الطالبة:

حمري صارة

أعضاء اللجنة المناقشة:

رئيساً

جامعة وهران

أ. أحمد معروف

مشرفاً و مقرراً

جامعة وهران

د. بوقسارة منصور

مناقشاً

جامعة وهران

د. منصور مصطفى

مناقشاً

جامعة وهران

د. هامل منصور

السنة الجامعية 2011-2012

الشكر

بداية أشكر الله سبحانه و تعالى على توفيقه و إعانته لي لأتم هذا البحث.
كما أتقدم بعظيم الشكر والعرفان إلى أستاذي الفاضل بوقسارة منصور على توجيهاته السديدة و إرشاداته القيمة طيلة فترة القيام بهذا البحث.
كما أتقدم بالشكر و التقدير إلى أستاذي الدكتور منصورى مصطفى على نصائحه و توصياته القيمة.
ولا يفوتني أن أتوجه بشكري إلى زملائي و إلى كل من مد لي يد العون لانجاز هذا العمل المتواضع و اخص بالذكر أساتذة ثانوية العقيد لطفى بوهران و ثانوية بلهوارى محمد بتيارت.
كما أشكر كل التلامذة الذين شملتهم تطبيقات الدراسة على تعاونهم معي.

الإهداء

إلى أعلى من في الوجود، إلى اللذين زرعاً في قلبي حب العلم و الإيمان و العمل،
إلى نبع الصبر و التضحية، أبي الحنون و أمي الغالية.
إلى الذي لولا صبره و تشجيعه ما كان لهذا العمل أن يتم، إلى رفيق دربي و سندي
في الحياة، زوجي العزيز.
إلى قرة عيني ماريًا.
إلى إخوتي و إلى كل من يترقب حصولي على شهادة الماجستير، أهدي هذا العمل
المتواضع.

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى البحث في علاقة تقدير الذات بالدافعية للانجاز لدى تلامذة الطور الثانوي، كما تهدف أيضا إلى دراسة الفروق بين الجنسين لكل من متغيري تقدير الذات والدافعية للانجاز.

اشتملت عينة الدراسة على مجموعة من التلاميذ لثانويتين بلغ عددهم 377 فرد بواقع 177 ذكر و200 أنثى، حيث كان متوسط العمر لديهم 18.14 سنة بانحراف معياري يقدر بـ 1.05 سنة.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتماشيا مع طبيعة الموضوع لجأت الطالبة إلى استخدام أداتين لجمع البيانات و المعطيات الضرورية لهذه الدراسة وهما:

1- مقياس تقدير الذات لـ كوبر سميث، الصورة الخاصة بالمدرسة إعداد ليلي عبد الحميد عبد الحافظ.

2- مقياس الدافع للانجاز لـ هارمنز إعداد فاروق عبد الفتاح موسى.

تمت المعالجة الإحصائية للبيانات بواسطة البرنامج الإحصائي في العلوم الاجتماعية (SPSS 16)، وذلك باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية هي:

1- التكرارات و النسب المئوية.

2- المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري.

3- معامل الارتباط لبرافي بيرسون (Bravais- pearson) .

4- اختبار (ت) لدراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.

وخلصت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين تقدير الذات والدافعية للانجاز لدى العينة الكلية ، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات إلى صالح الذكور، إضافة إلى وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للانجاز لصالح الذكور أيضا.

وتمت مناقشة هذه النتائج على ضوء الإطار النظري للدراسة و خصائص العينة و وفق ما يفترض أن يكون تحليلا موضوعيا و منطقيا.

قائمة المحتويات:

أ	الشكر.....
ب	الإهداء.....
ت	ملخص الدراسة.....
ث	قائمة المحتويات.....
د	قائمة الجداول.....
ر	قائمة الأشكال.....
1	مقدمة.....

الفصل الأول: مدخل للدراسة

5	1- إشكالية الدراسة.....
7	2- فرضيات البحث.....
8	3- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة.....
6	4- أهمية الدراسة.....
6	4-1- الأهمية النظرية.....
6	4-2- الأهمية التطبيقية.....
7	5- أهداف الدراسة.....

الفصل الثاني: تقدير الذات

10	تمهيد.....
10	1- الذات كمفهوم.....
12	2- بعض المفاهيم المرتبطة بالذات.....
15	3- مفهوم تقدير الذات.....
17	4- الفرق بين مفهوم الذات و تقدير الذات.....

19	5- نظريات تقدير الذات.....
21	6- مظاهر تقدير الذات.....
23	7- مصادر تقدير الذات.....
27	8-تقدير الذات وفترة المراهقة.....
30	9- تقدير الذات و المدرسة.....
31	10- الفرق بين الجنسين في تقدير الذات.....
33خلاصة

الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز

35تمهيد
35	1-تعريف الدافع.....
37	2- أنواع الدوافع.....
42	3- العلاقة بين الدوافع و السلوك.....
45	4-مفهوم الدافع للإنجاز.....
48	5- أبعاد الدافع للإنجاز.....
50	6- بعض الأطر النظرية المفسرة لدافعية الانجاز.....
55	7- الفرق بين الجنسين في الدافع للإنجاز.....
57	8- العوامل المؤثرة في تنمية الدافعية للإنجاز.....
57	1-8- الأسرة.....
59	2-8- المجتمع.....
60	3-8- المدرسة.....
63	9- تقدير الذات و الدافعية للإنجاز.....
66خلاصة

الفصل الرابع: إجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية

- 1- الغرض من الدراسة الاستطلاعية.....68
- 2- مكان و زمان إجراء الدراسة الاستطلاعية.....68
- 3- طريقة المعاينة و خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية.....68
- 4- وصف الأدوات المستخدمة في الدراسة.....70
- 4-1- مقياس تقدير الذات لكوبر سميث.....70
- 4-2- مقياس الدافع للإنجاز لهيرمانز.....72
- 5- الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة.....74
- 5-1- مقياس تقدير الذات.....74
- 5-2- مقياس الدافع للإنجاز.....79

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

- 1- منهج الدراسة.....83
- 2- حدود الدراسة.....83
- 3- عينة الدراسة الأساسية و خصائصها.....85
- 4- أدوات الدراسة.....90
- 5- أساليب المعالجة الإحصائية.....92
- 6- إجراءات تطبيق أدوات الدراسة.....92

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة و مناقشتها

- 1- عرض نتائج الدراسة.....95
- 1-1- نتائج الفرضية الأولى وفرضياتها الفرعية.....95
- 2-1- نتائج الفرضية الثانية و فرضياتها الفرعية.....97
- 3-1- نتائج الفرضية الثالثة.....100

2- مناقشة النتائج.....101

101.....1-2 مناقشة نتائج الفرضية الأولى و فرضياتها الفرعية

108.....2-2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية و فرضياتها الفرعية

112.....3-2 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

116.....خاتمة

117.....اقتراحات الدراسة

قائمة المراجع

118.....1- المراجع باللغة العربية

122.....2- المراجع باللغة الأجنبية

الملاحق

125.....الملحق(01) مقياس تقدير الذات لكوبر سميث الصورة الخاصة بالمدرسة

128.....الملحق(02) مقياس الدافع للإنجاز لهيرمانز

132.....الملحق(03) ورقة الإجابة الخاصة بمقياس تقدير الذات و الدافع للإنجاز

قائمة الجداول:

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
41	محتوى الحاجات عند "ماسلو" ومستوياتها.	01
69	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.	02
69	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث المستوى الدراسي.	03
71	توزيع فقرات اختبار تقدير الذات على الأبعاد الأربعة إضافة إلى بعد الكذب.	04
71	البنود الموجبة و السالبة لكل بعد من أبعاد اختبار تقدير الذات.	05
75	قيمة ألفا كرونباخ لاختبار تقدير الذات.	06
76	قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد العام.	07
77	قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد المدرسي.	08
78	قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد الاجتماعي.	09
78	قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد الأسري.	10
79	قيم معامل الارتباط بين درجات الأبعاد الأربعة لمقياس تقدير الذات و الدرجة الكلية للمقياس.	11
80	قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز.	12
84	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.	13
85	توزيع أفراد عينة الدراسة من حيث الجنس حسب الثانويات.	14
85	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير التخصص.	15
86	توزيع أفراد عينة الدراسة من حيث التخصص حسب الثانويات.	16
86	توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي.	17
87	أفراد عينة الدراسة وفق متغير المستوى التعليمي للأب.	18

88	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المستوى التعليمي للأم.	19
89	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير مهنة الأب.	20
90	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير مهنة الأم.	21
95	معامل الارتباط بين تقدير الذات الكلي والدافع للإنجاز لدى تلامذة الثانوية.	22
96	معامل الارتباط بين تقدير الذات العام والدافع للإنجاز.	23
96	معامل الارتباط بين تقدير الذات الأسري والدافع للإنجاز.	24
97	معامل الارتباط بين تقدير الذات الاجتماعي والدافع للإنجاز.	25
97	معامل الارتباط بين تقدير الذات المدرسي والدافع للإنجاز.	26
98	الفرق بين الذكور و الإناث في تقدير الذات.	27
98	الفرق بين الذكور و الإناث في تقدير الذات العام.	28
99	الفرق بين الذكور و الإناث في تقدير الذات الأسري.	29
99	الفرق بين الذكور و الإناث في تقدير الذات الاجتماعي.	30
100	الفرق بين الذكور و الإناث في تقدير الذات المدرسي.	31
100	الفرق بين الذكور و الإناث في الدافع للإنجاز.	32

قائمة الأشكال:

رقم الصفحة	العنوان	رقم الشكل
16	النموذج النظري لتقدير الذات وفق " لاورنس".	01
24	العوامل المؤثرة في تقدير الذات وفق " ماهلي و ريزونر".	02
62	خريطة معرفية لتقدير الذات.	03
40	ترتيب "ماسلو" للحاجات.	04
43	موقع الدوافع من السلوك.	05
44	الوظائف الأساسية للدافع .	06
62	خريطة معرفية لدافعية الانجاز.	07

مقدمة:

التربية هي العملية التي يلجأ إليها المجتمع في سعيه نحو إتاحة الفرص أمام أبنائه كي ينموا نموا سليما، فالتربية الحديثة تمكن الفرد من أن يطور طاقاته وقدراته وإمكانياته وأن يكامل بينها سعيها منه للوصول إلى أعلى مستويات، وعلى نحو يضمن له حسن استثمار ما لديه من قدرات خلاقية، عبر مسارات صحية وصحيحة فيتمكن معها ومن خلالها أن يحقق ذاته من ناحية، و أن يقوم بدور نشط في مجتمعه، و أن يسهم في تغيير وتطوير صورة الحياة وممارستها في هذا المجتمع من ناحية أخرى، مما يترتب عليه في النهاية إمكانية انتقال المجتمع من الوضع الراهن الذي يعيشه إلى الوضع الذي يتطلع إليه. (28: 4)

فالاهتمام بالفرد وإعداده للوصول به إلى حالة الاتزان المعرفي، وبالتالي تكيفه مع بيئته الطبيعية والاجتماعية هو إحدى الأهداف السامية للتربية الحديثة، ولن يتحقق هذا الأخير إلا بتطوير الجوانب المتعددة لشخصية الفرد والسعي بها نحو التكامل و التوافق، ويعد تقدير الذات الايجابي والمرتفع من الجوانب التي يمكن أن تكون ذات قيمة وأهمية في هذا المجال، وعلى النظام التربوي والدراسات والبحوث مراعاته في تنمية شخصية الفرد، ما قد ينعكس إيجابا على تحسين نتائج التعلم خاصة عند فئة المتدرسين. (61: 157)

وبهذا يمكن اعتبار مفهوم تقدير الذات من المفاهيم الأساسية التي تبني نظريات الشخصية، حيث أن من وظائفه الأساسية السعي نحو تكامل واتساق شخصية الفرد ليكون أكثر تكيفا مع البيئة التي يعيش فيها، وهذا ما جعل منه محور اهتمام لعدد مهم من الدراسات النفسية والتربوية.

فأي فرد منا لديه دافع أساسي لتحقيق وتعزيز ذاته، وذلك عبر تفاعله مع واقعه الشخصي والاجتماعي، وانطلاقا من حاجة أساسية هي التقدير الايجابي للذات بما تتضمنه هذه الحاجة من سعي نحو الحب والاحترام والقبول من طرف الآخرين وخاصة أولئك الذين لهم أهمية وقيمة في حياتنا. (26: 427)

فتقدير الذات يؤثر على سلوك الفرد، وعلى أسلوب تفكيره، وعلى كفاءته في اتخاذ القرارات، كما يسهم في تحديد مدى قدرته على استثمار طاقاته لاقتحام المواقف الصعبة

ومواجهة ضغوط الحياة، فيصبح أقل عرضة للشعور بالقلق، واقل معانات من الضغوط النفسية.

هذا وتعد الدافعية للانجاز هي الأخرى من الدوافع الأساسية في تكوين شخصية الإنسان حيث تحدد مستوى الطموح للفرد والذي يسهم بدوره في تغيير نمط الحياة، حيث يجعلها أكثر تطوراً ودينامكية في مواجهة تحديات العصر. (28: 03)

فالدافعية للانجاز تعتبر من أهم القوى المحركة للسلوك الإنساني حيث تعمل على استثارة الفرد للقيام بسلوكيات هادفة وعلى درجة من الدقة والفعالية في جميع أطوار الحياة، وهذا ما يجعلها محورا أساسيا من محاور البحث في مجال الشخصية شأنها شأن تقدير الذات، وبهذا يكون لكل من تقدير الذات والدافعية للانجاز دور مهم في حياة الفرد عامة وحياة المتعلم خاصة.

ومن هذا المنطلق حولنا من خلال دراستنا هذه معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين كل من تقدير الذات و الدافعية للانجاز لدى تلامذة الثانوية ، وقد تمت معالجة موضوع البحث من خلال ست فصول، تم التطرق في الفصل الأول منها إلى إشكالية الدراسة، وإلى أهمية وأهداف الدراسة، إضافة إلى صياغة الفرضيات، وتحديد التعارف الإجرائية.

وتناول الفصل الثاني توضيحا للذات كمفهوم، مع التطرق إلى بعض المفاهيم المرتبطة بها، كما تضمن الفصل أيضا مفهوم تقدير الذات من حيث تعريفه، و توضيح الفرق بينه وبين مفهوم الذات، بعد هذا تم التطرق أهم النظريات التي تناولت هذا المفهوم وإلى أهم مظاهره ومصادره كما تم التطرق أيضا إلى علاقة تقدير الذات بكل من المراهقة و المدرسة، ليتم في الأخير تناول و الفروق الجنسية في تقدير الذات.

أما الفصل الثالث فقد تضمن تعريفا للدوافع مع الإشارة إلى أنواعها، تصنيفاتها و علاقتها بالسلوك، و تضمن الفصل أيضا مفهوم الدافع للانجاز، أبعاده و أهم الأطر النظرية المفسرة له، وكذا الفروق الجنسية فيه، كما تضمن أيضا أهم العوامل المؤثرة في الدافعية للانجاز إضافة إلى علاقة تقدير الذات بالدافعية للانجاز.

وتضمن الفصل الرابع الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية من حيث الغرض منها، مكان وزمان إجرائها، طريقة المعاينة و خصائص العينة، وصف الأدوات المستخدمة وكذا

دراسة الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات بحيث تصبح جاهزة للتطبيق في الدراسة الأساسية.

وبطبيعة الحال يكون الفصل الخامس هو فصل الدراسة الأساسية، وفيه تم التطرق للإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية من حيث المنهج المعتمد في الدراسة، وكذا حدود وخصائص العينة، إضافة إلى وصف الأدوات المستخدمة، و الأساليب الإحصائية التي اعتمدت في معالجة معطيات الدراسة، ليتم في الأخير توضيح إجراءات تطبيق هذه الدراسة.

أما في الفصل السادس و الأخير فقد تضمن عرضا وتفسيرا لنتائج الدراسة الأساسية وفقا لترتيب فرضيات البحث مع التذكير بملخص عنها، لنهني هذه الدراسة بعدد من الاقتراحات.

الفصل الأول: مدخل للدراسة

1- إشكالية الدراسة.

2 - فرضيات البحث.

3- التعاريف الإجرائية.

4- أهمية الدراسة.

2-1- الأهمية النظرية.

2-2- الأهمية التطبيقية.

5- أهداف الدراسة.

1- إشكالية الدراسة:

تمثل فئة المتدرسين الثروة الحقيقية للمجتمع، وعليها يقع العبء الأكبر في النهوض بهذه الأمة وإحاقها إلى أعلى مستويات التطور والرقى، ويعد تلاميذ الثانوية إحدى هذه الفئات، ما يدعو إلى ضرورة الاهتمام بها، والحرص على تمتعها بمستوى مناسب من التوافق والصحة النفسية، والتي من أبرز مؤشرات وجود مستوى ملائم لتقدير الذات.

فلتقدير الذات أهمية في تنمية شخصية سوية وذات فعالة قادرة على استثمار الطاقات وتوظيف القدرات والإمكانيات بما يحقق لنا ولمجتمعنا العلو والرفعة والتقدم بما يتماشى ومتطلبات العصر.

فالتقييم الإيجابي للذات هو إحدى العوامل التي يسدل بها على حالة التوافق النفسي، حيث يتكسب الفرد من خلاله عددا من السلوكيات الفعالة كالقدرة على مواجهة الفشل واقتحام المواقف دون الشعور بالاكتئاب أو الانهيار، كما يدعم شعور الفرد بالكفاءة والفعالية الشخصية، أما التقدير السلبي للذات فهو عنوان لنقص الثقة بالنفس وعدم القدرة على اقتحام المواقف الجديدة والتكيف معها، ومن هنا تبرز أهمية هذا العامل في المجال التربوي فهو يحفز الفرد على بلوغ الأهداف المسطرة والنجاح فيها إلى جانب عدد من العوامل الأخرى المتفاعلة والمتداخلة معه، وتعد الدافعية للانجاز إحدها، حيث تعتبر من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم خاصة في المجال الأكاديمي، فالدافعية العالية للانجاز تزيد من قدرة المتعلمين على ضبط أنفسهم في العمل الدعوب لحل المشكلة، كما تمكنهم من وضع خطط محكمة للسير عليها ومتابعتها بهدف الوصول إلى الحل المناسب، (36: 396) و هذا ما يؤكد أهميتها في عملية اكتساب المعارف والمهارات.

فإذا كان تقدير الذات هو أهم سمة من سمات الشخصية القوية والفعالة فإن لدافعية الانجاز دورا بارزا في تنشيط وتوجيه السلوك نحو تحقيق الأهداف على ضوء مستوى من المثابرة والامتياز والتفوق.

وعلى الرغم من تعدد تناولات متغيرات الدراسة من قبل الباحثين، إلا أن الحاجة الماسة لمزيد من الدراسات حيث تتنوع العينات وتتباين جوانب الفهم والتحليل ما تزال قائمة خاصة مع تعقد الحياة الناتج التغير السريع والمتلاحق لمعطيات عصرنا.

و على ضوء ما ذكر سابقا يمكن صياغة مشكلة الدراسة على النحو التالي:

- 1- هل توجد علاقة دالة إحصائية بين تقدير الذات بأبعاده و الدافعية للإنجاز لدى تلامذة الثانوية؟
- 2- هل يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور و الإناث في تقدير الذات بأبعاده؟
- 3- هل يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور و الإناث في الدافعية للإنجاز؟

2- فرضيات البحث:

1- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين تقدير الذات والدافع للإنجاز لدى تلامذة الطور الثانوي.

وتتضمن هذه الفرضية أربع فرضيات فرعية وهي:

1-1- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين تقدير الذات العام والدافع للإنجاز لدى تلامذة الطور الثانوي.

1-2- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين تقدير الذات الأسري والدافع للإنجاز لدى تلامذة الطور الثانوي.

1-3- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين تقدير الذات الاجتماعي والدافع للإنجاز لدى تلامذة الطور الثانوي.

1-4- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين تقدير الذات المدرسي والدافع للإنجاز لدى تلامذة الطور الثانوي.

2- يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور و الإناث في تقدير الذات.

وتتضمن هذه الفرضية أربع فرضيات فرعية وهي:

1-2- هناك فرق دال إحصائيا بين الذكور و الإناث في تقدير الذات العام.

2-2- هناك فرق دال إحصائيا بين الذكور و الإناث في تقدير الذات الأسري.

2-3- هناك فرق دال إحصائيا بين الذكور و الإناث في تقدير الذات الاجتماعي.

2-4- هناك فرق دال إحصائيا بين الذكور و الإناث في تقدير الذات المدرسي.

3- يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور و الإناث في الدافع للإنجاز.

3- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

1-تقدير الذات

هو التقييم الذي يضعه التلميذ لنفسه انطلاقا من شعوره نحو ذاته، بما في ذلك درجة احترامه و قبوله لها في إطار تفاعله مع الأفراد المحيطين به، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ من خلال إجابته على مجموعة من العبارات الواردة في مقياس تقدير الذات لكوبر سميث بما يتضمنه من أبعاد خاصة بـ :

تقدير الذات العام:

ويقصد به التقييم العام الذي يضعه الفرد لذاته في كليتها وفي خصائصها العقلية والانفعالية والسلوكية والجسدية.

تقدير الذات الأسري:

وهو الاتجاه التقييمي الذي يكونه الفرد عن ذاته ضمن محيطه الأسري.

تقدير الذات الاجتماعي:

ويقصد به التقييم الذي يضعه الفرد لنفسه انطلاقا من كفاءته الاجتماعية، ومدى شعوره بالقبول الاجتماعي.

تقدير الذات المدرسي:

وهو الاتجاه التقييمي الذي يكونه الفرد عن ذاته ضمن محيطه المدرسي.

2-الدافعية للإنجاز:

تشير الدافعية للإنجاز إلى نزعة الفرد لإنجاز الأعمال بكفاءة وبمستوى أداء مميز وفي وقت قصير، ويعبر عنها بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ من خلال إجابته على مقياس الدافع للإنجاز لهارمانز.

4-أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

4-1- الأهمية النظرية:

تتجلى الأهمية النظرية للدراسة في محاولة تقديم إضافة جديدة في مجال البحوث النفسية والتربوية، وهذا من خلال دراسة العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للانجاز لدى شريحة هامة من المجتمع و هي شريحة تلاميذ الثانوية والذين يمثلون فئة المراهقين.

هذا و تحاول الدراسة تقديم مجموعة من المعلومات الهامة التي من شأنها أن توضح أكثر كل من مفهوم تقدير الذات ومفهوم الدافعية للانجاز وتزيل عنهما أي لبس أو غموض.

4-2- الأهمية التطبيقية:

تأتي الأهمية التطبيقية للدراسة فيما تسهم به النتائج المتحصل عليها في:

1-توعية الوالدين والمؤسسات التعليمية بضرورة الاهتمام بتقدير الذات والدافعية للانجاز

لدى الأبناء خصوصا في مرحلة التمدرس، وذلك باعتبارهما من المتغيرات المؤثرة على عملية اكتساب المعارف و المهارات.

2- التأكيد على دور الأسرة و المدرسة في التأثير على تقدير الذات والدافعية للانجاز لدى التلميذ في المرحلة الثانوية.

3- إبراز الدور الذي يلعبه كل من تقدير الذات والدافع للانجاز وكذا العلاقة بينهما في تدعيم وإنجاح العملية التعليمية لدى المتعلم، وفي تحقيق الأهداف المنشودة، إضافة إلى اعتماد هذين المتغيرين كأساس لفهم بعض جوانب السلوك الناتج عن التلميذ في المواقف تربوية المختلفة.

5-أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

1- معرفة ما إذا كانت هناك العلاقة بين تقدير الذات بأبعاده والدافعية للانجاز لدى تلامذة الثانوية.

2- معرفة ما إذا كان هناك فرق بين الذكور و الإناث في تقدير الذات.

3- معرفة ما إذا كان هناك فرق بين الذكور و الإناث في الدافعية للانجاز.

الفصل الثاني: تقدير الذات

تمهيد

- 1- الذات كمفهوم .
- 2- بعض المفاهيم المرتبطة بالذات.
- 3- مفهوم تقدير الذات.
- 4- الفرق بين مفهوم الذات و تقدير الذات.
- 5- نظريات تقدير الذات.
- 6- مظاهر تقدير الذات.
- 7- مصادر تقدير الذات.
- 8-تقدير الذات و المراهقة.
- 9- تقدير الذات و المدرسة.
- 10- الفرق بين الجنسين في تقدير الذات.

خلاصة

تمهيد:

يعتبر مفهوم تقدير الذات من المفاهيم الهامة التي لا يمكن الاستغناء عنها في فهم الشخصية و السلوك الإنساني، فشعور الفرد بالتقدير و الاعتبار النابع من اتجاهه نحو نفسه غالبا ما يدعم عنده فرص النجاح في الحياة و يوجه نشاطه نحو تحقيق الأهداف .

هذا ويعد تقدير الذات من الأبعاد الرئيسية لمفهوم أوسع و اشمل هو الذات، إذ يشكل تقدير الذات جانبا مهما منها و يتصل اتصالا وثيقا بمختلف جوانبها، وعليه فان التوصل إلى فهم صحيح لمفهوم تقدير الذات يدفعنا إلى إلقاء الضوء أولا و بصورة مختصرة عن الذات وبعض المفاهيم المرتبطة بها، ليتم التطرق فيما بعد إلى مفهوم تقدير الذات بنوع من التفصيل.

1-الذات كمفهوم:

إن جذور الذات كمفهوم و أسسه قديمة جدا تعود إلى أفكار الفلاسفة القدماء و إلى التراث السيكولوجي الأول، فلا توجد لغة في العالم سواء كانت قديمة أو حديثة و على اختلاف الحضارات إلا و استخدمت ألفاظا مثل أنا ، نفسي و التي تدل على كنه النفس، وما يؤكد هذا القدم التطور التاريخي للمفهوم عبر الأزمنة المتعاقبة، فبعض الأفكار ترجع أصولها إلى "هوميروس" الذي ميز بين الجسم الإنساني المادي و الوظيفة غير المادية والتي أطلق عليها فيما بعد مصطلح النفس أو الروح. (46: 15)

لقد تعددت تناولات الذات كالمفهوم من حيث الفهم و التعريف بتعدد الاتجاهات الفكرية، ففي القرن التاسع عشر اتسعت دائرة النقاش حول الذات كمفهوم بعد أن أصبح علم النفس علما معترف به يدرس السلوك، حيث تعتبر سنة (1860) نقطة تحول في إبراز طرق حديثة لدراسة الذات، وذلك بالرجوع إلى أفكار "وليام جيمس William James" الذي اعتبر الأنا كمعنى للذات و أن للنفس ثلاث مظاهر هي المظهر الروحي ويتضمن انفعالات الفرد و رغباته، المظهر الاجتماعي و يشمل وجهة نظر الآخرين نحو الفرد، أما المظهر المادي فيتجسد في جسم الفرد، أسرته، وممتلكاته. (64: 721)

وأضاف "وليام جيمس" بعد آخر يتسم بالشمولية يتضمن كل ما يشترك به الفرد مع الآخرين كالعائلة و المجتمع و أطلق عليه تعبير الذات الممتدة، و أوضح "جيمس" أن للإنسان

ذوات بقدر عدد الذين يعرفونه من الناس فله ذات معينة لزوجته و ذات أخرى لأولاده، وذات لرفيقه، و ذات أخرى لربه.(46: 17)

ومن أوائل علماء النفس الاجتماعيين الذين ساهموا إسهاما فعلا في دراسة الذات، عالم النفس الاجتماعي "كولي Cooly" (1902) و هو صاحب الرأي المشهور أن مرآة الفرد مجتمعه من خلالها يرى نفسه بالطريقة التي يراها به الآخرون، فالذات عنده تنمو من خلال تفاعل الفرد الاجتماعي، وبناءا على ذلك توصل كولي إلى مفهوم الذات الاجتماعيـة. (17: 129)

هذا وقد أعطى "سيجموند فرويد" مكانة بارزة لأننا في نظريته المتعلقة بتكوين الشخصية، حيث اعتبر الأنا المرتكز الأساسي في بناء الشخصية، إذ له دور وظيفي وتنفيذي اتجاهها، فهو الذي يتحكم بدوافع الفرد من حيث تفريغها أو الموازنة بين ما يفرضه الواقع من أخلاقيات والدوافع الطبيعية، أي أن وظيفته الأساسية هي الموافقة بين الواقع و الضمير.(29: 10)

ويمكن القول أن الأجزاء المتفاعلة المكونة للشخصية هي الهو و الذات و الذات العليا وبتعبير "فرويد" هي الهو و الأنا و الأنا الأعلى، إذ لكل منها خصائصها التي تميزها عن بعضها إذ لا يمكن للأنا أن يعمل لوحده دون تفاعله مع العالم الخارجي ، فهو يتفاعل لتحقيق التوازن بين الغريزة الموروثة، و حصيلة متغيرات البيئة المتنوعة التي تشكل سلوك الفرد ، فهو إذن الأساس الأول لبناء الشخصية و وتكوين الذات.(50: 61)

أما "ميد Mead" (1934) فينظر إلى الذات على أنها شيء مدرك، ويؤكد أن ذات الشخص تستجيب لشعور معين و لاتجاهات معينة مثلما يستجيب الآخرون له. (46: 20)

ويرى "ليوين Lewin" أن الذات بمثابة المنطقة الروحية التي تحدد المعتقدات اتجاه النفس، فالذات وفقه تشتمل على عالم الفرد من الخبرات الشخصية كفضاء يتحرك فيه الفرد من أجل تقييم الأمور و الأفكار و الإدراكات و الأشياء الهامة في حياته. (29: 11)

أما "كاتل" "Cattel" (1950) فيرى في الذات الأساس لثبات السلوك الإنساني وانتظامه، وقد قسم الذات إلى قسمين هما الذات الواقعية وتدعى أيضا الذات الحقيقية أو العقلية وهي تمثل

حقيقة الفرد كما يقر بها، والذات المثالية وهي ذات الطموح ويقصد بها ذات كما يود الفرد أن يرها في نفسه. (17: 36)

و يرى "سيموندس Symands" (1951) أن الأنا هو مجموعة من العمليات النفسية، أما الذات فهي الأساليب التي يستجيب بها الفرد لنفسه ، و تتكون الذات وفقه من أربع جوانب هي كيف يدرك الفرد و يقيم سلوكه وكيف يحاول من خلال مختلف الأعمال تعزيز نفسه و الدفاع عنها إضافة لما يعتقد عن نفسه.(37: 155)

أما "وليام البورت William Albort" (1957) فقد استعمل مصطلح النفس للتعبير عن الذات، و أطلق على الأنا اسم الوظيفة الملائمة للنفس، و يرى " البورت" أن مصطلح الأنا و النفس يجب أن يستخدم باعتبارهما من المصطلحات التي تدل على الوظائف المناسبة للشخصية. (64: 75)

وتعتبر كتابات "كارل روجرز Rogers" (1959) أكثر ما قدم في هذا المجال تنظيماً إذ يعد أول من وضع إطاراً متكاملًا لنظرية الذات، فهو ينظر للذات على أنها تنظيم عقلي ومعرفي منظم لعدد من المدركات و المفاهيم و القيم الشعورية التي تتعلق بالسمات المميزة للفرد و علاقاته المتعددة. (46: 27)

إن تصور الباحثين لماهية الذات و مدلولها قد اختلف باختلاف التوجهات والمدارس، ولكنهم اشتهروا في الإقرار بأهمية الذات كمفهوم أساسي في تكوين شخصية الفرد ونموها بشكل سوي، إضافة إلى اشتراك عدد من الباحثين في اعتبار الذات متعددة المكونات، وأن أشكال الذات تختلف باختلاف المواقف، و الأدوار، و القيم السائدة .

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالذات:

2- 1 -صورة الذات:

حسب موسوعة علم النفس والتحليل النفسي فإن صورة الذات هي " الذات كما يتصورها أو يتخيلها صاحبها، وقد تختلف صورة الذات كثيرا عن الذات الحقيقية". (37: 778)

إن لصورة الذات أهمية كبيرة في تكوين شخصية الفرد ، إذ على أساسها يشكل كل واحد منا فكرته عن نفسه ، ويبيدي سلوكا متميزا يتماشى و تلك الصورة ، غير أن هذه الصورة المأخوذة ليست ثابتة بل تكون متجددة ودائمة التغيير أو بالأحرى ديناميكية. (19: 39)

ولقد قسم "طومى Tomi" صورة الذات إلى:

1. صورة خاصة: وتتضمن الشعور بالذات وإدراكها عن طريق التعبير عن الميول والتقدير الذاتي.

2. صورة اجتماعية: ويقصد بها ما يمثله دور الآخرين في تحديد إدراك الفرد لذاته.

(286 :47)

2-2- الوعى أو الشعور بالذات :

يري "فاخر عاقل" أن الشعور بالذات يكون مرادفا للحالات الوجدانية الأقل أو الأكثر ثباتا، و التي تسعى للاحتفاظ بشروط النجاح و الامتلاكات المرغوبة و التطلعات الشخصية، والشعور بالذات هو الوعى بالذات خاصة في مجال العلاقات الاجتماعية. (45: 102)

وحسب "سبيتز Spitz" فان الوعى بالذات يكون من خلال:

1. الابتسامة التي تظهر حوالي الشهر الثالث كرد للقبول.

2. قلق الشهر الثامن، الذي يتضمن التعرف على الموضوع.

3. استعمال عبارة "لا" أي الرفض في حوالي الشهر الخامس عشر. (37: 102)

2-3 - تحقيق الذات:

يشير "ماسلو Maslow" إلى أن تحقيق الذات هو أن يكون للفرد اتجاها واقعي وأن يتقبل نفسه والآخرين والعالم الخارجي كما هو، وأن يتمركز حول المشاكل بدلا من تمركزه حول نفسه، وأن يتسم بالاستقلال الذاتي عن الآخرين، ويرى "أدلر" "ADLER" أن تحقيق الذات يعني السعي وراء تحقيق التفوق و الأفضلية و الكمال التام. (1: 84)

ويعتبر "ميخائيل إبراهيم اسعد" أن الاختيار و التخطيط للمستقبل له أهمية خاصة في وعى المراهق بنفسه ، وفي تحقيق ذاته ليكون بذلك شخصية مستقلة و فعالة. (62: 232)

2-4- تأكيد الذات:

يعتبر تأكيد الذات كالحافز للسيطرة، التفوق أو البروز بالنسبة للآخرين وهو دليل على المعرفة التامة لنقاط القوة و الضعف للذات. (70: 05)

ويوضح "إبراهيم احمد أبو زيد" بأن تأكيد الذات هو قدرة الفرد على التعبير الملائم عن مشاعره وأفكاره وآرائه ومواقفه اتجاه الأشخاص والأحداث بناء على رؤيته لنفسه وتقييمه لتقدير الآخرين له، فتأكيد الذات وفقه هو ذلك الدافع الذي يجعل الإنسان في حاجة إلى التقدير، والاعتراف ، والاستقلال والاعتماد على النفس، وهو أيضا تلك الرغبة في السيطرة على الأشياء والسعي الدائم نحو إيجاد المكانة و القيمة الاجتماعية،(1 : 59) هذا ويميل "جانيت Janet" إلى القول بأن تأكيد الذات يعني أن يتخذ الفرد موقفا يحافظ من خلاله على حقوقه دون الاعتداء على حقوق الآخرين بحيث يتصرف بطريقة ايجابية على الرغم من وجهات النظر المعارضة. (9: 22)

2-5- تقبل الذات:

حسب موسوعة علم النفس و التحليل النفسي فإن تقبل الذات هو رضا المرء عن نفسه وعن صفاته و قدراته و إدراكه لحدوده، وهو اتجاه يكونه المرء الراضي عن نفسه، وعن استعداداته، و المدرك لحدوده معارفه، وهو أيضا اتجاه الفرد نحو نفسه ونحو خصائصه الشخصية.(37: 774)

ويشير "ميخائيل إبراهيم اسعد" إلى أن المراهق الذي يتقبل ذاته ايجابيا، يستطيع مجابهة الحياة ببعدها السلبي والايجابي بواقعية ، كما يشعر من يتقبل ذاته أن له الحق في أن يتكلم ويعيش وأن يستخدم طاقته، وأن ينمي اهتماماته دون الإحساس بالذم أو العار ،أو الرفض لذاته فهو نقيض غير المتقبل لها، الذي هو غير مرتاح لنفسه ،يلومها، لا يعطيها قيمتها وحتى انه يكرهها.(62: 234)

2-6 - فعالية الذات:

يقصد بفعالية الذات حسب "محمد سيد عبد الرحمان" كفاءة الذات وهي عبارة عن تكوين نظري يسهم في تغيير السلوك ، ووفقا لذلك فان درجة الفعالية تحدد السلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد في مواجهة المشكلات التي تعترضه، كما تحدد كمية الطاقة المبذولة للتغلب على تلك المشكلات، ويؤكد "محمد سيد عبد الرحمان" على أن فعالية الذات لا تحدد نمط السلوك فحسب ولكنها تحدد أيضا أنماط السلوك الأكثر فعالية.(52 : 87)

2-7- تحقيق الذات:

يقصد بتحقيق الذات إذلالها و ما يصاحبه من شعور بالنقص وإحساس بالدونية، وهو كذلك حط المرء من شأن نفسه و إحساسه السلبي نحو ذاته، فعدم إشباع الحاجات وخاصة الحاجة إلى التقدير من شأنه أن ينمي الشعور بالنقص و الدونية ، كما يساهم أفراد المجتمع في تشكيل و تدعيم هذا الشعور. (37: 275)

3- مفهوم تقدير الذات:

تعود جذور مفهوم تقدير الذات إلى كتابات "وليام جيمس William James" (1892) الذي يعتبر من أوائل العلماء المؤسسين لهذا المفهوم، حيث عبّر عنه بأنه شعور بقيمة الأنا الذي يتحدد من خلال الموازنة والمطابقة بين ما يسعى الفرد لتحقيقه وما استطاع أن يحققه فعلا، أي الموازنة بين الطموح و الواقع. (75: 167)

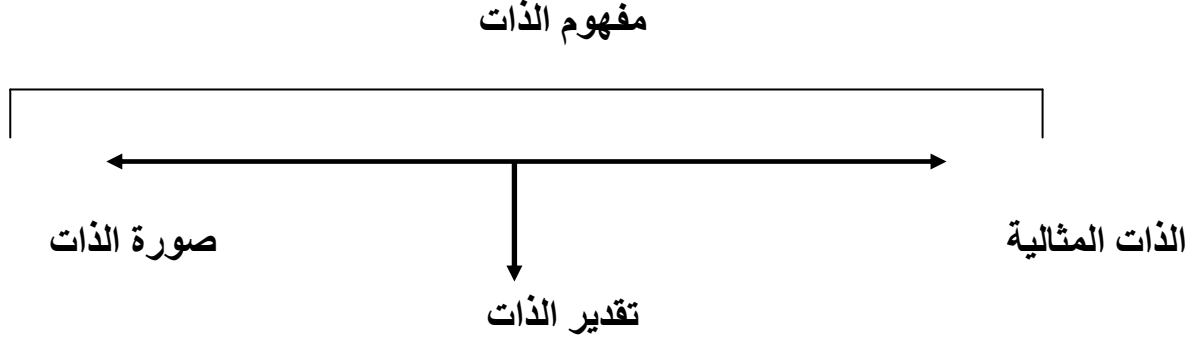
فتقدير الذات يعد أحد أهم المفاهيم المرتبطة بشخصية الإنسان، وقد انتشر استخدامه في العديد من كتب ومقالات علم النفس، واخذ مكانته بسرعة في كتابات الباحثين و العلماء إلى جانب عدد من المصطلحات الخاصة بالذات، وأصبح منذ أواخر الستينات و بداية السبعينات من أكثر جوانب مفهوم الذات انتشارا من حيث الدراسة. (26: 428)

ونظرا لخصوبة هذا المفهوم وتعدد جوانب دراسته، فقد تعددت التعريفات التي شملته، فعرفه "روزنبرج Rosenberg" (1965) بأنه اتجاهات الفرد الشاملة سلبية كانت أم ايجابية نحو نفسه. (61: 157).

وأشار "كوبر سميث Coopersmith" (1967) إلى أن تقدير الذات يعكس مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يكونها الفرد عن نفسه عندما يواجه العالم المحيط به فيما يتعلق بتوقع النجاح والفشل، والقبول، وقوة الشخصية، فتقدير الذات وفق " سميث " يتشكل من خلال الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمناً الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق. (68: 139-140)

ويعرف "لاورنس Lawrence" (1988) تقدير الذات بأنه التقييم الذي يضعه الفرد لذاته بناء على التباعد أو التطابق بين صورة الذات والذات المثالية، (77: 1) وعليه فان تقدير الذات

وفق "لاورنس" يتكون من خلال العلاقة الجدلية بين الذات المثالية و صورة الذات، وهذه العلاقة الجدلية هي التي تمنح الذات القدرة على التقييم إما في الاتجاه الايجابي أو السلبي.



الشكل رقم(01) يوضح النموذج النظري لتقدير الذات وفق " لاورنس ".(77: 2)

ويشير " سيد سليمان"(1992) إلى أن تقدير الذات هو التقييم الذي يقوم به الفرد نحو ذاته، فضلا عن كونه تعبير سلوكي لمدى تقدير الفرد للفكرة والتصور الذي كونه عن ذاته، بحيث هذا التقدير يعكس شعوره بالجدارة و الكفاية.(27: 102)

ويرى " اشرف أحمد عبد القادر"(1998) بأن تقدير الذات يعبر عن اعتزاز الأفراد بأنفسهم وثقتهم بها، ويرتبط بقدراتهم واستعداداتهم وإنجازاتهم العملية والعملية، بحيث يجعلهم يتميزون بالكفاءة، والثقة في مدركاتهم، وأحكامهم، والاعتزاز برود أفعالهم واستنتاجاتهم. (11: 125)

وتوضح "مريم سليم" (2003) بأن تقدير الذات هو مجموع المشاعر و القناعات التي يكونها الفرد عن ذاته، وان تقدير الذات يبنى على ما يعتقد الفرد وما يشعر به إزاء صورته لنفسه.(60: 07)

و تذكر "إيمان كاشف" (2004) أن تقدير الذات هو مجموعة الاتجاهات و الخبرات التي يتبناها الفرد عن ذاته من خلال تفاعله مع الأشخاص المحيطين به، بحيث تكون لهذه الاتجاهات و الخبرات تأثيرا على صورته الانفعالية و السلوكية.(26: 469)

وتشير "جوزيان دوسانت بول Josiane de Saint Paul" (2004) إلى أن تقدير الذات هو تقييم ملائم يعطيه الفرد لذاته ، أي هو حكم تقييمي عن الذات، و هذا الأخير يتطلب وجود معرفة واسعة وشاملة عن الذات بمختلف جوانبها. وتوضح "جوزيان دوسانت بول" أن المعيار الذي على أساسه يتم تقييم الذات هو الذات المثالية و التي يقصد بها ذلك النموذج الداخلي الذي يحدد للفرد ما يجب أن يكون عليه، و ما يجب أن يكون قادرا على الإحساس به و فعله. (72: 7)

ومن خلال التعاريف السابقة ترى الطالبة أن هناك اتفاق بين الباحثين في تقديمهم لمفهوم تقدير الذات، و قد اختلفوا فقط في التعبير عن هذا المفهوم ، فهناك من استعمل مصطلح اتجاه (سميث، روزنبيرغ، ايمان كاشف) على اعتبار أن تقدير الذات هو الاتجاهات الموجبة أو السالبة التي يكونها الفرد عن نفسه ، وهناك من استعمل مصطلح تقييم (أشرف عبد القادر، جوزيان ، لاورنس) انطلاقا من أن تقدير الذات هو التقييم الذي يضعه الفرد لذاته محددًا من خلاله جوانبها الحسنة والسيئة، وعموما يمكن النظر لتقدير الذات على انه انعكاس لوجهة نظر الفرد اتجاه ذاته ، وكذا تقييمه لها إما إيجابا أو سلبا .

4-الفرق بين مفهوم الذات و تقدير الذات:

تعرف "سعاد جبر سعيد" مفهوم الذات على انه "منظومة تصورات الفرد اتجاه أفكاره ومشاعره وسلوكه و مظهره الخارجي، وطبيعة رؤية الآخرين له، وما يطمح أن يكونه في ضوء انطباعاته عن واقعه". (25: 100)

فمفهوم الذات يقوم على الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه بنفسه من خلال ما يتسم به من صفات وقدرات جسمية وعقلية وانفعالية، بالإضافة إلى القيم والمعايير الاجتماعية التي ينتمي إليها. (22: 132)

إذن و بالرجوع لما سبق يتضح الفرق بين المفهومين، فمفهوم الذات يعبر عن معلومات لصفات الذات تتضمن فهما شاملا و عاما لها، بينما يتضمن تقدير الذات تقييما لهذه الصفات. وتشير "ليلي عبد الحافظ" إلى أن مفهوم الذات يتضمن معلومات عن صفات الفرد، بينما تقدير الذات هو عملية تقييم لهذه الصفات، كما أوضحت "ليلي عبد الحافظ" في نفس السياق أن

مفهوم الذات يتضمن فهم موضوعي أو معرفي للذات، بينما يتضمن تقدير الذات فهما انفعاليا عن الذات.(26: 430)

وميز "هامشيك Hamacheck" بين مصطلحي مفهوم الذات الذي يشير إلى تلك المجموعة الخاصة من الأفكار و الاتجاهات التي نكونها عن ذواتنا في أي لحظة من الزمن، أي أنها ذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشأ من الوعي بأنفسنا، و يمثل تقدير الذات الجزء الانفعالي منها. (30: 53)

وقدم "بيتز وزملاؤه Bitz et al " ما توصل إليه "بلاسكوفتش و توماكا " Blascovich & Tomaka " فمن خلال تلخيصهما للنظريات و البحوث حول المفهومين توصلا إلى نتيجة مفادها أن تقدير الذات يعتبر تقييم وجداني مقارنة بمفهوم الذات الذي يعتبر مرجعية معرفية لذات الفرد. (42: 200)

ويوضح "بندورا Bandura" أن مفهوم الذات يشير إلى مجموع المعارف والادراكات التي يكونها الفرد عن نفسه، فهو وصف لرؤية منتظمة عن الذات انطلاقا من الخبرات الشخصية المباشرة، والتقييمات التي يضعها الأشخاص الذين لهم أهمية بالنسبة للفرد، فمفهوم الذات وفقه يتضمن العديد من المعلومات الموضوعية و الواقعية ، في حين تقدير الذات يعبر عن ذلك البعد العاطفي عن الذات والذي يشمل التقييمات لتلك المعلومات.(73: 111)

ويذكر "عبد الرحمان صالح الأزرق" أن العلاقة بين مفهوم الذات و مفهوم تقدير الذات هي علاقة تكاملية فهما وجهان لعملة واحدة هي الذات، فإذا كان مفهوم الذات يشير إلى الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه بما تتضمنه من مشاعر نحو ذاته الجسمية، العقلية، الوجدانية، الاجتماعية و الأخلاقية من خلال علاقاته بالآخرين و تفاعله معهم، فإن تقدير الذات يشير إلى عنصر التقييم، أي حكم الفرد على ذاته في مختلف جوانب شخصيته، ووصفها بالحسن أو القبح، بالإيجاب أو السلب، بالرفعة أو الدونية مقارنة بالآخرين، حيث تكون الفكرة التي كونها الفرد عن نفسه هي مصدر هذا الحكم.(32: 119)

وترى الطالبة أن هناك فرق بين مفهوم الذات و تقدير الذات، فالأول هو وصف يضعه الفرد لذاته، أو هو التصور الذي يبني عن ذات من خلال ما تتسم به الشخصية من صفات

وخصائص، أما الثاني فيعكس التقييم الذي يضعه الفرد لنفسه بحيث يقيم أحكاما على تلك التصورات.

5- نظريات تقدير الذات:

هناك عدد من النظريات التي تناولت مفهوم تقدير الذات وأثره على سلوك الفرد بشكل عام، وتختلف هذه النظريات باختلاف اتجاهات صاحبها و المنهج المتبع في الدراسة، ومن هذه النظريات نذكر:

5-1- نظرية روزنبرغ Rosenberg :

لقد حاول "روزنبرغ" دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته، و ذلك من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به ، وقد اهتم بصفة خاصة بتقدير المراهقين لذاتهم، وأوضح أن تقدير الذات المرتفع يعني أن يحترم الفرد ذاته و يقيّمها بشكل مرتفع، بينما تقدير الذات المنخفض يعني رفض الذات و عدم الرضا عنها. (20: 84)

وقد وسع "روزنبرغ" دائرة اهتمامه فيما بعد لتشمل ديناميات تطور صور الذات الايجابية في فترة المراهقة، واهتم خاصة بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته، وسعى إلى إبراز العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة و السلوك الاجتماعي للفرد مستقبلا، كما قام "روزنبرغ" بالاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق و اللاحق من الأحداث والسلوك. واعتبر "روزنبرغ" أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاهات الفرد نحو نفسه ، كما طرح فكرة أن الفرد يكون اتجاهها نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها و تعد الذات هي إحدى هذه الموضوعات، فالفرد يكون اتجاهها نحوها لا يختلف عن الاتجاه الذي يكونه نحو الموضوعات الأخرى، لكنه تراجع فيما بعد ونفى هذه الفكرة معتبرا أن اتجاه الفرد نحو ذاته يختلف عن اتجاهه نحو الموضوعات الأخرى، وبذلك أكد "روزنبرغ" أن تقدير الذات هو التقييم الذي يضعه الفرد لنفسه وهو يعبر عن اتجاه الاستحسان أو الرفض. (31: 153)

5-2- نظرية كوبر سميث Coopersmith:

اهتم "كوبر سميث" بدراسة تقدير الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة الثانوية، و ذهب إلى اعتبار أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، فهو يبني وفقه على الحكم الشخصي للفرد عن قيمته الذاتية و التي يعبر عنها من خلال اتجاهاته نحو نفسه، وفي دراسته التي أجراها على (1700 تلميذ من المرحلة الابتدائية استطاع أن يميز بين ثلاث مستويات لتقدير الذات و هي على النحو التالي:

المستوى الأول:

تضم الأطفال ذوي تقدير الذات المرتفع، وفي هذا المستوى يعتبر الأطفال أنفسهم على درجة كبيرة من الأهمية ويستحقون قدرًا عظيمًا من الاحترام والتقدير، ويتصفون بتمتعهم بالتحدي ومواجهة الصعوبات، ويميلون إلى التصرف بطريقة تحقق لهم التقدير الإيجابي من قبل الآخرين، كما يمتلكون الثقة في مداركهم.

المستوى الثاني:

تضم الأطفال ذوي تقدير الذات المنخفض، و في هذا المستوى يعتبر الأطفال أنفسهم غير متقبلين من قبل الآخرين ولا يحضون بالحب منهم، ولا يرغبون في القيام بأعمال كثيرة، بينما لا يستطيعون تحقيق الذات لأنهم يرون أنفسهم في صورة أقل مقارنة بالآخرين.

المستوى الثالث:

تضم الأطفال ذوي تقدير ذات المتوسط، ويقع هذا المستوى بين المستويين السابقين، حيث أن الأطفال في هذا المستوى يتصفون بصفات تقع موقعاً وسطاً بين تقدير الذات المرتفع والمنخفض. (11: 137)

ومن هنا فان المستويات الثلاثة التي وضعها "سميث" تعد مؤشرا لتقدير الفرد لذاته، بمعنى أن الأفراد الذين يتمتعون بتقدير ذات عال يكونون أكثر ثقة بأنفسهم، وأكثر شعورا بقيمتهم، وعلى العكس من ذلك فإن الأفراد الذين يتمتعون بتقدير ذات سالب يشعرون بالدونية والضعف ولا يثقون بأنفسهم.

كما ميز "سميث" بين نوعين من تقدير الذات و هما تقدير الذات الحقيقي وهو يوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم بالفعل ذوي قيمة، أما تقدير الذات الدفاعي فهو يوجد عند الأفراد

الذين يشعرون أنهم ليسوا ذوي قيمة و لكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم و مع الآخرين. (20: 84)

5-3- نظرية زيلر Ziller:

تقوم نظرية "زيلر" على أن تقدير الذات ينشأ و يتطور بلغة الواقع الاجتماعي ، أي أن تقدير الذات ينشأ داخل الإطار الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد، وبهذا ينظر "زيلر" إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في تقدير الذات، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي. ويصف "زيلر" تقدير الذات بأنه تقييم يقوم به الفرد لذاته بحيث يلعب دور الوسيط بين الذات والعالم الواقعي، وعليه عندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعاً لذلك، فتقدير الذات وفق "زيلر" مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من جهة و قدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من جهة أخرى، وعليه افترض أن الشخصية التي تتمتع بقدر عالي من التكامل تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات، وهذا يساعدها لأن تؤدي وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة انطلاقاً من الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه. (31: 154)

6- مظاهر تقدير الذات:

6-1- تقدير الذات المرتفع: إن الأشخاص الذين يتمتعون بتقدير مرتفع للذات يؤكدون دائماً على قدراتهم و على جوانب قوتهم وخصائصهم الشخصية، وهم أكثر ثقة بأرائهم وأحكامهم، فالأفراد ذوي التقدير المرتفع للذات يتمتعون بمجموعة من الصفات منها:

- 1- النظر إلى أنفسهم نظرة واقعية.
- 2- ينظرون إلى أنفسهم كأشخاص مقبولين في المجتمع.
- 3- يستطيعون أن يحددوا نقاط قوتهم وضعفهم.
- 4- لديهم قدرة كبيرة على جلب الأصدقاء وإقامة علاقات جيدة مع الآخرين.
- 5- يستجيبون للتحديات و يرغبون في المحاولات الجديدة.
- 6- يرغبون في المجازفة.
- 7- يشعرون بالرضا عن انجازاتهم لأنهم يشعرون بالمسؤولية إزاء النتائج.

8- يجدون في البحث عن الحلول للمشاكل و الصعوبات التي تواجههم.

9- ينسجمون مع الوسط الذي يتواجدون فيه سواء كان مدرسة أو عمل.

(60 : 17)

وقد أوضح "مرك" Murk أن الأفراد ذوي التقدير المرتفع للذات يكونون اقل عرضة للضغط النفسي و أكثر ثقة بالنفس، فهم يتمتعون بالكفاءة في العديد من المجالات مما يعزز قدراتهم وإمكانياتهم، فهم يضعون أهدافا لأنفسهم وفقا لما يودوا أن يفعلوا في حياتهم وما يرغبوا في انجازه ما يدعم نظرتهم الايجابية عن ذاتهم، وهذا بدوره يشكل تغذية راجعة صحيحة لتدعيم تقدير الذات لديهم. (61: 158)

فالفرد الذي لديه تقدير ذات ايجابي يستطيع تكوين علاقات جيدة مع المعلمين كما يكون أكثر قدرة على بناء صداقات متنوعة و متعددة مع الزملاء، ويتخذ من الجد والاجتهاد أساسا لمواجهة الموافق المختلفة، و يتميز سلوكه بالحركة و النشاط والمساهمة الجادة في الأنشطة المدرسية وذلك من اجل تحقيق أهدافه الدراسية، كما يتمتع بالثقة في النفس عند تعامله مع المواقف التعليمية المختلفة. (26: 434)

6-2- تقدير الذات المنخفض: إن الأفراد ذوي التقدير المنخفض للذات يركزون على عيوبهم و نقائصهم وصفاتهم غير الجيدة ، وهم أكثر ميلا للتأثر بضغط الجماعة والانصياع لآرائها و أحكامها ويضعون لأنفسهم توقعات أدنى من الواقع. (60 : 18)

و يستجيب الأشخاص الذين لديهم تقدير متدني للذات لظروف الحياة و متغيراتها بإحدى الطريقتين:

1 -**الشعور بالنقص اتجاه أنفسهم:** فهم يشكون في قدراتهم، لذلك يبذلون قليل من الجهد في أنشطتهم، وهم يعتمدون بكثرة على الآخرين لملاحظة أعمالهم . وغالبا ما يلومون أنفسهم عند حدوث خطأ ما ، ويمنحون الثناء للآخرين في حالة حدوث النجاح. وعند الثناء عليهم يشعرون بارتباك في قبول هذا الثناء والإطراء، فالممدح يسبب لهم حرج، لأن لديهم شعور بالنقص في حياتهم، وهذا الشعور السلبي مهلك لصحتهم النفسية.

2 -**الشعور بالغضب والرغبة في الانتقام:** فهم غالبا ما يعانون من مشاكل في أعمالهم وفي حياتهم العامة، مما قد يسبب لهم في النهاية الاضطراب النفسي وعضوي، و هذا من شأنه أن

ينمي عندهم الرغبة في الانتقام من الآخرين،(77: 06) وهنا قد يكون السلوك العدواني كوظيفة دفاعية للحماية الذات عن طريق خفض التوتر الناتج عن الإحباط. (26: 435) فالتقدير المنخفض للذات يدعم لدى أصحابه الشعور بالإحباط، حيث تسيطر عليهم فكرة ان تحصيلهم اقل من الآخرين وان ذكاء الآخرين أفضل من ذكائهم لذلك ينتابهم الإحساس بالعجز وبهذا يرتفع مستوى القلق لديهم.(74: 04) وفي هذا الصدد يذكر "فاروق عبد الفتاح"(2004) أن الأفراد ذوو تقدير الذات المنخفض يميلون إلى الشعور بالهزيمة حتى قبل اقتحام المواقف الجديدة أو الصعبة حيث أنهم يتوقعون الفشل مستقبلا. (26: 435)

7- مصادر تقدير الذات:

يرى كل من "Leord&Andre" أن هناك ثلاث مصادر أساسية تؤثر في تقدير الذات لدى الأطفال و المراهقين وهي :

1- البيت و الوالدين.

2- المدرسة و المدرسون.

3- الأقران والأصدقاء و المقربون.

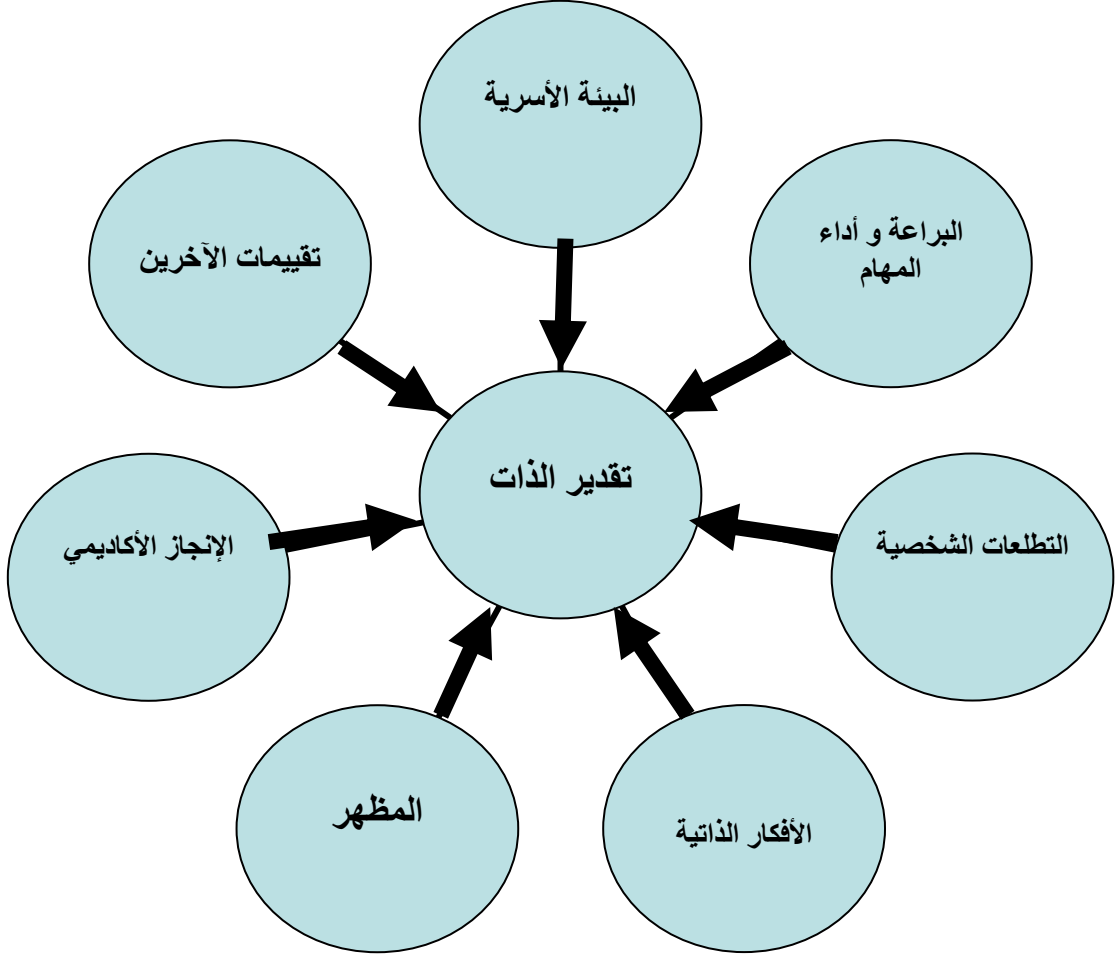
كما يعتبر ان أن المظهر الخارجي، النجاح المدرسي، المهارات، العلاقات الاجتماعية والقبول من المحيط من أهم العوامل المؤثرة في تكوين تقدير ذات ايجابي أو سلبي.(6 : 232-233) وأشار "سليمان عبد الواحد إبراهيم" في نفس السياق إلى أن العوامل المؤثرة في تقدير الفرد لذاته عديدة منها ما يتعلق بالفرد نفسه و منها ما يتعلق بالبيئة المحيطة به، حيث يتوقف تقدير الفرد لذاته في أي مرحلة من العمر وفقه على تأثيرات مجموعة من العوامل و هي: الأسرة، الأصدقاء، صورة الجسم، خبرات النجاح أو الفشل، التحصيل الدراسي، و القيم و المعتقدات التي يتبناها الفرد.(26: 432-433)

وتوسع كل من "ماهلي و ريزونر Malhli &Reasoner" في ضبط العوامل المؤثرة على تقدير الذات و حدداها فيما يلي:

1- البيئة الأسرية

2- تقييمات و آراء الآخرين

- 3- المظهر الخارجي
- 4- الانجاز الأكاديمي
- 5- الأفكار الذاتية
- 6- التطلعات الشخصية (7: 16)



الشكل رقم (02) يبين العوامل المؤثرة في تقدير الذات وفق " ماهلي و ريزونر " ويوضح " كولي " " Cooley " أن تقدير الطفل لذاته يتأثر بمجموعة من العوامل هي:

- 1- سلوك الأبوين والنظرة التي يحملانها عن طفلها.
- 2- التفاعلات الاجتماعية مع الأفراد الآخرين و جماعة الرفاق.
- 3- المدرسة ودورها في تحديد تقدير الطفل لذاته بهدف التعامل مع قدراته و إمكانياته للوصول به للنجاح . (75: 167)

ويؤكد العديد من الباحثين على أهمية المجتمع و العلاقات الاجتماعية في التأثير على تقدير الفرد لذاته وإكسابه أكثر ثقة بالنفس، فأى شخص منا يحتاج إلى قدر من القبول والاحترام الاجتماعي لتتكون لديه مشاعر ايجابية نحو ذاته، ولكي يري نجاحه في عيون الآخرين، كما أن للعلاقات الاجتماعية الشخصية التأثير في تحديد مقدرة الشخص على التسامح و الاحترام و الانفتاح الذهني وتقبل الآخرين و انعكاس ذلك على درجة تقبله لذاته. (20: 89-90)

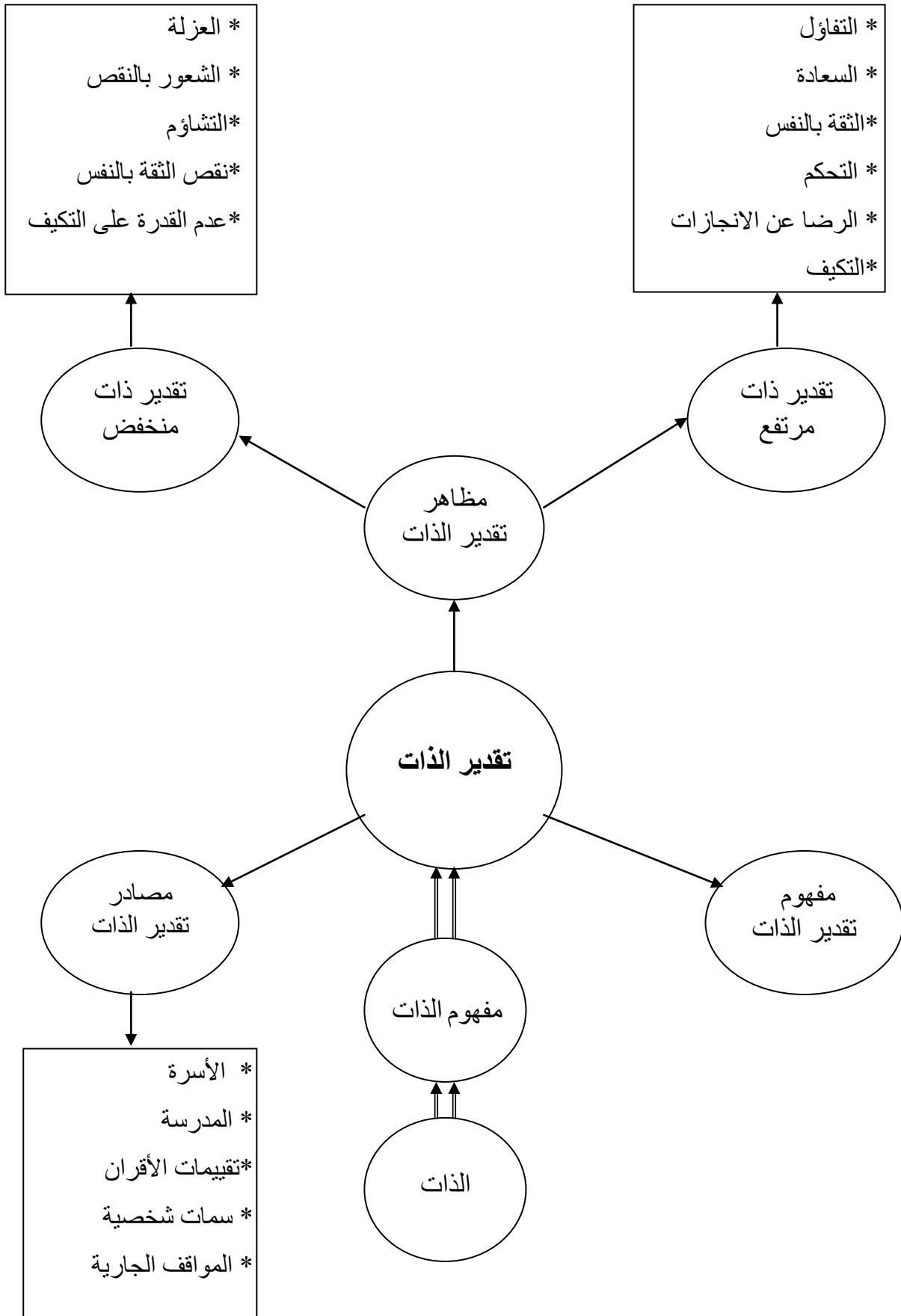
هذا وقد أورد كل من " اسلو و ميتلمان" عددا من عوامل من شأنها أن تؤثر سلبا في تقدير الفرد لذات و هي:

1-عوامل ثقافية: كالنظام الاستبدادي في الأسرة و التربية المتسلطة في المؤسسات التربوية.

2-عوامل ترجع إلى الطفولة المبكرة: مثل الإشراف في الحماية القائم على التسلط من قبل الوالدين، و المنافسة مع الإخوة، و إلحاح الوالدين في استثارة غيرة الطفل مقارنة بالأطفال الآخرين، و الصرامة المفرطة في النظام و العقاب، و عدم استخدام المدح والاحترام او التقدير، و طول الاعتماد على الغير.

3-عوامل ناشئة عن المواقف الجارية: كالعيوب الجسدية، وضآلة النجاحات، و الشعور بالاختلاف عن الغير، الرفض من قبل الآخرين، العجز عن الوفاء بما تتطلبه أمور الحياة من صفات و مثل، الشعور بالإثم والذنب، و نظرة آخرين غير الملائمة للتوقعات. (5: 27)

ويذهب "فاروق عبد الفتاح" إلى توضيح العوامل المؤثرة في تقدير الفرد لذاته، فمنها ما يتعلق بالفرد نفسه مثل استعداداته، قدراته، ومنها ما يتعلق بالبيئة الخارجية وبالأفراد الذين يتعامل معهم، فإذا كانت البيئة تهيب للفرد المجال للانطلاق و الإنجاز و الإبداع فان تقديره لذاته يزداد أما إذا كانت البيئة محبطة و تضع العوائق أمام الفرد بحيث لا يستطيع أن يستغل قدراته واستعداداته وبالتالي لا يستطيع تحقيق طموحاته فان تقديره لذاته سينخفض، ويوضح "فاروق عبد الفتاح" أن نمو تقدير الذات لا يتأثر بالعوامل البيئية و الموقفية فحسب بل يتأثر أيضا بعوامل أخرى مثل الذكاء،سمات الشخصية، و المرحلة العمرية و التعليمية.(43: 21)



الشكل رقم (03) يبين خريطة معرفية لتقدير الذات.

8- تقدير الذات و فترة المراهقة:

تعد المراهقة من المواضيع الهامة في دراسة الجانب النفسي للفرد، حيث أن للخبرات المكتسبة في هذه المرحلة تأثيرا بارزا على التطورات التي ستحدث في مراحل متقدمة من حياة الفرد، فالتكيف الايجابي في مرحلة المراهقة يرتبط ارتباطا وثيقا بنمو الراشد من جهة وبسلامة المجتمع ككل من جهة أخرى. (24: 21) هذا و قد أدى الإدراك والتقدير لأهمية المراهقة كمرحلة حرجة من النمو إلى جعلها محور اهتمام عدد من الباحثين، أمثال "ارنولد جازل" "Arnold Jazel" و معاونوه و الذين قضوا الشطر الأكبر من حياتهم العلمية في دراسة هذه المرحلة من العمر، ونذكر أيضا "ج.ستونلي هول" "G. Stonley Hall" الذي اهتم بدراسة المراهقة و اعتبرها فترة اضطرابات و توتر وشدة. (62: 23)

8-1- معنى المراهقة:

تمثل المراهقة مرحلة نمو سريعة و تغير في مختلف جوانب الحياة الجسدية، العقلية، الانفعالية و الاجتماعية، كما أنها فترة اكتساب خبرات و مسؤوليات جديدة، و على نحو عام، فان المراهقة هي مرحلة انتقال من الطفولة إلى الرشد، حيث تمتد من بداية النضج الجنسي وصولا إلى السن الذي يحقق فيه الفرد نوعا من الاستقلالية عن سلطة الكبار. (24: 21-22)

هذا وتتسم فترة المراهقة بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن غيرها من فترات النمو الأخرى، ومن جملة هذه الخصائص نذكر:

1- خصائص طبيعية: حيث يشهد المراهق في هذه الفترة تغيرات في جسده فيكتسب الطول والوزن تبعا لعامل الجنس و العمر، كما و يركز المراهق اهتمامه هنا على مظهره الجسدي باعتباره مركزا للذات و مؤثرا هاما في سلوكه الاجتماعي.

2- خصائص انفعالية: يكاد النمو الانفعالي في هذه الفترة أن يؤثر على سائر مظاهر النمو الأخرى و على كل جوانب الشخصية، حيث تكون الانفعالات هنا قوية و مصحوبة بحماسة و تطور كبير (كمشاعر الحب نحو الجنس الأخر)، و سرعة الغضب مع التعبير المباشر له، كما يسعى المراهق في هذه الفترة إلى تكوين شخصية مستقلة عن الوالدين ظنا منه انه في غنى عن الخدمات التي يقدمها الكبار.

3- خصائص عقلية: حيث يعرف المراهق تطورا في التفكير ونموا في الذكاء وذلك بابتعاد المراهق عن التفكير العيني الذي كان يعتمد عليه سابقا و اعتماده على التفكير المجرد وممارسته لعمليات التصور العقلي، فتعزز لديه القدرة على فهم العلاقات المجردة والمبادئ الأخلاقية و القيم، و تنمو عنده خاصية التذكر الناتجة عن الفهم، و استنتاج العلاقات. (25: 24)

4- خصائص اجتماعية: يهتم المراهق في هذه المرحلة بما يكنه الآخرون له من مشاعر حب و احترام، كما يكون أكثر اندماجا في جماعة الأصدقاء فيشاركها في سعيها نحو كسب الاعتراف باستقلاليتها وحريتها و وقوفها على ضرورة تحقيق القبول الاجتماعي لها، هذا وتنمى هذه الفترة عند المراهق نزعات الاستقلال الاجتماعي عن الوالدين، واعتبار رأي جماعة الأصدقاء مصدرا رئيسيا للقواعد العامة. (40: 282)

8-2- تقدير الذات عند المراهق:

لقد بين كل من " سيجلمان وشافير " "Sigelman&Shafer"(1995) أن فترة المراهقة هي من أكثر فترات الحياة أهمية بالنسبة لنمو الذات، فالمراهقة وفقهما هي الوقت الذي يجد فيه الفرد نفسه و يقدرها حق قدرها، و هي المرحلة الذي يعرف فيها وعلى نحو وثيق ما سيكون عليه مستقبلا ، فالمراهق في هذه الفترة يناضل لكي يكون الشخص الذي يريده. (40: 313)

والمهم من هذا كله هو أن فترة المراهقة تتميز بالدينامكية والتغير حيث يسعى الفرد فيها نحو النضج و الكمال والقبول الذاتي والاجتماعي، ومن بين أهم العوامل المساعدة على تحقيق ذلك هو التقدير الايجابي للذات ، فالشخص الذي يقدر نفسه تقديرا ايجابيا يقدر الآخرين و يقدرونه ويتفاعل معهم ايجابيا، وهذا يشعره بالراحة والاطمئنان النفسي والاجتماعي، أما الذي لا يقدر ذاته تقديرا ايجابيا فانه يجد صعوبة في مواجهة الناس ويميل إلى العزلة و الانطواء، لأنه يعجز في التعبير عن ذاته و قدراته و خبراته.

فتقدير الذات يعد اللبنة الأساسية التي يقوم عليها البناء النفسي لشخصية المراهق خصوصا إذا علمنا أن إحدى المهمات النمائية الأساسية للمراهق هو سعيه الدائم لتحقيق ذاته و تقديرها. (27: 203)

ويذكر "علاء الدين كفاي" (2006) أن تقدير الفرد لذاته في بداية فترة المراهقة يكون في أدنى مستوياته و لكن هذه الوضعية سرعان ما تزول ليستعيد بعد ذلك المراهق كثيرا من جوانبه الايجابية و يعود إلى نفس مستوى أدائه قبل البلوغ، أي أن المراهق يخرج من هذه المرحلة بنفس درجة تقدير الذات التي كان عليها قبل دخوله لها. و يوضح "علاء الدين كفاي" في نفس السياق أن الفرد في مرحلة المراهقة يراجع مفاهيمه عن ذاته بطريقة أكثر موضوعية ويكتسب التقدير الموجب لذاته بعد تكيفه مع خبرة التغيرات الجسمية والمعرفية و الاجتماعية المرتبطة بالمرحلة.(40: 320)

ومن هنا تبرز أهمية دراسة متغير تقدير الذات في فترة المراهقة، فالعديد من الدراسات التي اهتمت بموضوع تقدير الذات ركزت في بحثها على هذه المرحلة العمرية، و نذكر على سبيل المثال دراسة "محمد شوكت" (1993) حول تقدير المراهق لذاته وعلاقته بالاتجاهات الوالدية، والعلاقات مع الأقران. شملت عينة الدراسة 150 طالبا من طلاب الصف الثانوي العام بمدينة الإسماعيلية لجمهورية مصر العربية حيث طبق عليهم مقياس تقدير الذات للمراهق و مقياس العلاقات الاجتماعية بين الطلاب و مقياس الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء وجميعها من إعداد الباحث، وأكدت النتائج على أن أساليب المعاملة الوالدية القائمة على الديمقراطية والاستقلال و البعيدة عن التسلط والاتكال تؤدي إلى زيادة تقدير الذات لدى المراهقين الذكور من الأبناء.

وفي دراسة لـ "أنن روبرتز" "Ann Roberts" (1999) حول تفاهم العائلة، ومرافقة الأصدقاء، ومفهوم تقدير الذات عند المراهقين، شملت الدراسة الاستطلاعية على 24 طالبا أجريت معهم المقابلة لمعرفة العوامل التي تؤثر في تقديرهم لذواتهم، أما الدراسة الأساسية فقد اشتملت على 235 طالب تتوفر فيهم جميع شروط البحث ، وأشارت النتائج إلى تأثير الخبرات التي يكتسبها الطالب من الأسرة والرفاق في تقديره لذاته، ويكون تقدير الذات ايجابيا إذا كانت العائلة متفاهمة و مستقرة.

كما قام "الضيدان محمد الحميدي" (2003) بإجراء دراسة حول علاقة تقدير الذات بالسلوك العدوانى لدى فئة من المراهقين، شملت عينة الدراسة 511 تلميذ من تلاميذ المرحلة المتوسطة تتراوح أعمارهم ما بين 12 و 19 سنة، طبق عليهم مقياس تقدير الذات لبروس

ارهير و مقياس السلوك العدوانى إعداد معتز سيد عبد الله وصالح أبو عبادة، و أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين تقدير الذات و السلوك العدوانى لدى هذه فئة. ونذكر أيضا دراسة "شابروول و أخرون" " Chabrol, H & al " (2004) و التي هدفت إلى دراسة مقياس تقدير لروزنبارج على عينة من التلاميذ لأربع الثانويات، اشتملت العينة على 601 تلميذ بواقع 280 ذكر و 321 أنثى، تتراوح أعمارهم ما بين 14 إلى 21 سنة، و خلصت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات انطلاقا من ثلاث مستويات للاكتئاب (خفيف، متوسط، حاد) وأن الذكور يتمتعون بمستويات مرتفعة من تقدير الذات مقارنة بالإناث.

9- تقدير الذات و المدرسة:

للمدرسة دور كبير في تقدير الفرد لذاته ، فهي التي تخلق الجو الملائم للريفة في الدراسة و اكتساب معارف جديدة ، كما تساعد الفرد على تكوين تصور واضح عن نفسه، و بالتالى إما يتجه نحو قبول ذاته أو رفضها، و اعتبر "توماس" " Thomas" (1972) أن نمط المدرسة و النظام المدرسى و العلاقة بين المعلم و التلميذ من العوامل المؤثرة في تقدير الطفل لنفسه، وأوضح "حامد زهران" أن للمعلم تأثير على مستوى فهم الطفل لنفسه، إذ باستطاعة المعلم أن يخفض من هذا المستوى أو يرفع منه، و بذلك يؤثر على مستوى طموحات الطفل و أدائه. (5: 31)

وقد بينت "مريم سليم" أن للبيئة المدرسية تأثيرا بارزا في تكوين و تنمية تقدير ذات ايجابي عند التلميذ، فالبيئة المدرسية تتضمن مجموعة عوامل من شأنها أن تؤثر على شعور التلاميذ اتجاه أنفسهم كأنماط التدريس و طرق المعاملة و أساليب التقييم ، إضافة إلى مدى وضوح الإجراءات و القوانين الداخلية للمؤسسة و الصف. (60: 20)

وأورد " قيون و كروك" "Guillon & Crocq" دراسة قام بها "ج.سكوت و آخرون" "J.scott et al" حول المحيط المدرسى و علاقته بتقدير الذات، حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق في مستويات تقدير الذات من حيث مستوى و نمط الدراسة. (71: 32)

وفي نفس السياق أكدت "مريم سليم" على الدور الحساس الذي يقوم به المعلم في تعزيز تقدير الذات لدى التلاميذ إما إيجاباً أو سلباً، فالمعلم بحكم عمله يعد من أكثر الناس اتصالاً بالأطفال و المراهقين، فإذا كان الوالدين هما النموذج الخاص بالبيت فإن النموذج الخاص بالمدرسة هو المعلم و بالتالي يعد من أكثر العوامل تأثيراً عليهم ، فالعلاقة الايجابية بين المعلم و التلاميذ لها أهمية كبيرة في تحسين تقديرهم لذاتهم، كما يمكن للمعلم أيضاً أن يطور بيئة تعليمية ايجابية يشعر التلميذ فيها بالانتماء و السعادة و الأمن مما يزيد فرص التعلم و النجاح لديه.(60 :8) إذن للمدرسة بمختلف جوانبها أثراً بارزاً في تنمية تقدير الذات لدى التلميذ بعد البيت، فالتكيف و النجاح في المدرسة يؤدي إلى تدعيم تقدير الذات ، في حين يؤدي سوء التكيف و الفشل إلى فقد الثقة بالنفس أولاً ثم بالآخرين ثانياً، وهذا بدور يؤدي إلى انخفاض مستويات تقدير الذات لدى التلميذ.

10-الفرق بين الجنسين في تقدير الذات:

تمثل الفروق بين الجنسين اتجاهاً له أهميته في دراسات علم النفس الفارقي، فقد تناولته العديد من البحوث النفسية والتربوية وذلك في محاولة لمعرفة أدوار كل جنس ومدى تأثيرها على سلوكه و بناء شخصيته، وفي إطار الكشف عن الفروق بين الجنسين في مجال تقدير الذات أجريت العديد من دراسات تنوعت فيها العينات، وتباينت فيها النتائج.

ففي الدراسة التي قام بها "على محمود شعيب" (1988)، و التي شملت 292 تلميذ من تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة بواقع 148 ذكر و 144 أنثى، حيث بلغ متوسط العمر للذكور 15.4 سنة، أما بالنسبة للإناث فقد بلغ 15.02 سنة، طبق عليهم مقياس رونالد شيني لتقدير الذات لدى المرهقين، توصل إلى نتيجة مفادها انه لا توجد فروق بين الجنسين في درجات تقدير الذات أو حتى في أبعاد تقدير الذات.

وأورد "قيون و كروك" دراسة قام بها "مودران و تالبوت و آخرون " Modrain& Talbolt et al (1988) حول العلاقة بين تقدير الذات والجنس باختلاف فئات السن، وقد أوضحت النتائج انه ضمن فئة 12 إلى 14 سنة تتميز الإناث بتقدير ذات مرتفع مقارنة بالذكور، في حين يتميز الذكور من فئة 17 إلى 19 سنة بتقدير ذات مرتفع مقارنة بالإناث.(71 :32)

أما دراسة "جوب و فيرتمان و روس" Chub, Fertman & Ross (1997) و التي هدفت إلى اختبار الفروق بين الجنسين في تقدير الذات لفئة المتدربين، حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة 174 تلميذا من تلاميذ الصف التاسع، وقد أكدت نتائجها على وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات وأن الذكور يتمتعون بتقدير ذات مرتفع مقارنة بالإناث. (112: 48)

وأشارت نتائج دراسة كل من "كولتمان وواطسون" Cuatman & Watson (2001) والتي هدفت إلى بحث الفروق بين الجنسين في تقدير الذات لدى فئة المراهقين، حيث اشتملت عينة الدراسة على 545 مراهق من الصفوف الثامن، و العاشر، و الثاني عشر، إلى أن درجات الذكور على مقياس تقدير الذات تفوق الإناث. (112: 48)

وتوصل "العنزي" El-anzi (2005) من خلال دراسة شملت 400 طالب و طالبة من كلية التعليم الأساسي إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات. (113: 48)

أما "فراحي فيصل" (2009) فقد توصل من خلال دراسة قام بها على 270 طالب من طلاب مركز التكوين المهني بالسانيا بواقع 178 ذكر و 92 أنثى تتراوح أعمارهم ما بين 16 و 40 سنة، إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقدير الذات بين الذكور والإناث من الطلبة التكوين المهني.

ويلاحظ من خلال هذه الدراسات المتعلقة بتقدير الذات و متغير الجنس أنها تنوعت و اختلفت فيها النتائج، فهناك من اثبت الاختلاف بين الجنسين في مسالة تقدير الذات (علي محمود شعيب (1988)، جوب و فيرتمان و روس(1997)، كولتمان وواطسون(2001)، فراحي فيصل(2009)) وهناك من نفى ذلك(مودران و تالبوت(1988)، العنزي(2005))، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تباين الأدوات المطبقة في هذه البحوث، إضافة إلى اختلاف المجتمعات التي طبقت فيها هذه الدراسات ، إذ يجب أن لا ننكر الدور الذي يلعبه المجتمع و البيئة الاجتماعية المحيطة بالشخص بما تحمله من ثقافة ومعايير وقيم في التأثير على تقدير الفرد لذاته باختلاف جنسه .

خلاصة:

يعد تقدير الذات أحد أهم الجوانب لمفهوم أوسع وأشمل هو الذات أو هو على الأصح أحد مشتقاته، ويشير مفهوم تقدير الذات بدرجة أساسية إلى القيمة التي يعطيها الفرد لنفسه كمحصلة لما يشعر به نحو ذاته، بما يتضمنه هذا الأخير من إحساس بالجدارة و الكفاية، فمع التطور العمري وفي أي مرحلة من مراحل النمو يبدأ الفرد في إعادة تقييم نفسه بمقارنة إمكاناته وقدراته و خصائصه مع تلك التي عند أقرانه و عند الآخرين عموماً، وهذا يضعنا أمام حقيقة أن تقدير الذات ليس شيء مادي يمكن منحه للفرد ليصبح ذا تقدير مرتفع أو منخفض للذات و إنما هو محصلة لمجموعة من العوامل تتفاعل و تتكامل فيما بينها لينتج عنها شعور الفرد بالايجابية وبأنه مؤهل لمواجهة تحديات الحياة و أنه جدير بالاحترام والتقدير، أو ينتج عنها شعور بالسلبية مع عدم القدرة على مواجهة صعوبات الحياة.

إن لتقدير الذات أثر هام على السلوك حيث أن الأفراد ذوي التقدير المرتفع للذات يميلون لأن يكونوا واثقين في أنفسهم، مستقلين و متحملين للمسؤولية، متفهمين و متفائلين بما قد تأتي به الحياة، في حين أن الأفراد ذوي التقدير المنخفض للذات يكونون أكثر عرضة للشعور بالوحدة و الاكتئاب ما من شأنه أن يؤثر على قدراتهم وكفاءتهم في أدائهم لمهامهم، وبهذا يكون تقدير الذات الايجابي والمرتفع إحدى المتطلبات الأساسية للتوافق في مختلف مجالات الحياة، كما أنه يساعد الفرد على النجاح في مختلف ميادين الحياة (العائلية، الدراسية أو المهنية، الاجتماعية).

الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز

تمهيد

- 1- تعريف الدافع.
- 2- أنواع الدوافع.
- 3- العلاقة بين الدوافع و السلوك.
- 4- مفهوم الدافع للإنجاز.
- 5- أبعاد الدافع للإنجاز.
- 6- بعض الأطر النظرية المفسرة لدافعية الإنجاز.
- 7- الفرق بين الجنسين في الدافع للإنجاز.
- 8- العوامل المؤثرة في تنمية الدافعية للإنجاز:
 - 1-8- الأسرة.
 - 2-8- المجتمع .
 - 3-8- المدرسة.
- 9- تقدير الذات و الدافعية للإنجاز.

خلاصة

الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز

تمهيد

- 1- تعريف الدافع.
- 2- أنواع الدوافع.
- 3- العلاقة بين الدوافع و السلوك.
- 4- مفهوم الدافع للإنجاز.
- 5- أبعاد الدافع للإنجاز.
- 6- بعض الأطر النظرية المفسرة لدافعية الإنجاز.
- 7- الفرق بين الجنسين في الدافع للإنجاز.
- 8- العوامل المؤثرة في تنمية الدافعية للإنجاز:
 - 1-8- الأسرة.
 - 2-8- المجتمع .
 - 3-8- المدرسة.
- 9- تقدير الذات و الدافعية للإنجاز.

خلاصة

تمهيد:

تعتبر الدافعية للانجاز من الدوافع الأساسية التي تبني عليها شخصية الإنسان، كما تعد أيضا من أهم القوي المحركة للسلوك ، فهي توجه نشاط الفرد لتجعل منه مخلوقا حيا ذا اتجاه وهدف وقصد، وهذا ما جعلها محورا أساسيا من محاور البحث في مجالات عديدة منها النفسية والتربوية.

ونظرا لكون موضوع الدافعية للانجاز من المواضيع التي تتطلب الكثير من التدقيق لفهما سواء من ناحية مفهومها العام أو حتى من ناحية تنوع الاتجاهات السيكولوجية التي تناولتها، فقد سعت الطالبة في هذا الفصل إلى توضيح مفهوم الدوافع بصورة عامة من حيث تعريفها، أنواعها و علاقتها بالسلوك لتتطرق في خطوة لاحقة إلى مفهوم الدافعية للانجاز بنوع من التدقيق.

1-تعريف الدافع:

لقد حاول "عبد اللطيف خليفة" من خلال ما أورده عدد من الباحثين أمثال "اتكسون" التمييز بين مفهوم الدافع (Motive) ومفهوم الدافعية (Motivation)، على أساس أن الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل جهد أو السعي في سبيل تحقيق هدف أو إشباع حاجة معينة، أما في حال دخول هذا الاستعداد حيز التحقيق الفعلي فان ذلك يعني الدافعية. (67: 35)

وعلى الرغم من محاولته هذه للتمييز بين المفهومين، إلا انه لم يتوصل إلى مبرر قوي لمسألة الفصل بينهما، و خلص إلى نتيجة مفادها أن مفهوم الدافع مرادف لمفهوم الدافعية فكلاهما يعبر عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع، غير أن الدافعية وفقه تعد من المفاهيم الأكثر عمومية،(35: 68) وبالتالي عند استخدام الطالبة لأي من المفهومين فان القصد منه واحد.

وقد تبين من خلال فحص معنى الدافع أن هناك العديد من التعريفات لهذا المفهوم وجاءت أغلبها متقاربة في المضمون، فقد اعتبر "عبد القادر كراجة" (1997) الدافع مفهوما أكثر عمومية، وهو يدل وفقه على تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته، وإنما يستنتج من خلال الأداء

الظاهر والصريح للكائن والشواهد السلوكية، واعتبره أيضا مفهوم مركب يشمل مفاهيم الاستثارة و التنشيط والحاجة و الحافز والهدف والباعث. (34: 223).

كما تضمن الدافع وفق "جنان سعيد الرحو" (2005) معنى التحريك و الدفع، وهو قوة داخلية موجبة تدفع الإنسان للقيام بسلوك حركي و ذهني للوصول به إلى غاية محددة، فالدوافع تحرك سلوك الفرد و توجهه لتجعل منه مخلوقا حيا ذا اتجاه وهدف، وبهذا يكون الدافع إذن عبارة عن استعداد يثير سلوك الكائن فينشطه ويوجهه نحو تحقيق الهدف. (14: 41)

ويعرف "مروان أبو حويج" (2006) الدافع بأنه "حالة التوتر الداخلية التي تحدث نتيجة لمثير(حاجة) و تثير هذه الحالة الفاعلية للبحث في البيئة الخارجية عن الشيء الذي من شأنه أن يزيل التوتر ويشبع الحاجة" (59: 120)

أما الدافع بالنسبة لـ "محي الدين توق و يوسف قطامي" (2007) فهو عبارة عن تكوين أو مفهوم فرضي يستخدم للدلالة على الحالة السيكولوجية الناجمة عن الحاجة ، والتي تدفع بالفرد إلى أن يسلك سلوك معين و يتجه نحو إشباع تلك الحاجة، إضافة إلى اعتباره حالة من الاستثارة الناجمة عن حاجة جسدية أو عقلية، و هذه الحالة تدفع بالفرد إلى أن يسلك سلوكا ما ليثبع هذه الحاجة، إذا و في كلا الحالتين يستمر السلوك الصادر إلى غاية الوصول إلى الهدف المرغوب. (58: 204)

وينظر " محمد جاسم العبيدي" (2009) إلى الدافع على انه "ذلك العامل الداخلي في الكائن الحي الذي يحرك السلوك و يوجهه وجهة خاصة و يواصل دفعه إلى أن ينتهي به لغاية معينة". (53: 60)

ومن خلال التعاريف السابقة لمفهوم الدافع نستنتج ما يلي:

- 1- إن مفهوم الدافع مثل غيره من المفاهيم السيكولوجية عبارة عن تكوين فرضي يستدل عليه من خلال سلوك الكائن الحي، وبذلك يكون الدافع أساسا لتحديد اتجاه السلوك.
- 2- الدافع عبارة عن توترات داخلية نفسية أو عضوية تثير سلوك الفرد من اجل تحقيق الهدف، وهذا يعني أن الدافع ينشأ لدى الفرد من خلال تغيرات فسيولوجية أو نفسية.

3- يتضمن الدافع تنشيطا للسلوك البدني و النفسي، فمثلا التلاميذ الذين يكونون مدفوعين إلى تحقيق النجاح نجدهم أكثر انتباها في الدرس، مؤدين لواجباتهم، و يسعون من اجل الحصول على أعلى الدرجات.

4- يسعى الدافع إلى تنظيم السلوك وتوجيهه نحو هدف معين مع الاستمرارية في بذل الطاقة لحين تحقيق الهدف، فلا دافعية بدون هدف يوجه السلوك.

2- أنواع الدوافع:

2-1- الدوافع الفطرية:

وتسمى أيضا دوافع بيولوجية داخلية، ويقصد بها ما لدى الإنسان من استعدادات فطرية طبيعية لانتهاج سلوك معين إذا ما أدرك نفسه في موقف معين، ويتضمن هذا النوع من الدوافع ما يلي:

2-1-1- الدوافع الأولية العضوية:

وهي كل ما يتعلق بحاجات الجسم الأساسية، بحيث تمكن الإنسان من البقاء حيا، وتتجسد هذه الحاجات في جملة من النزعات الناشطة هدفها المحافظة على الحياة، ومن أمثلة هذه الدوافع دافع الجوع و العطش، دافع الجنس، دافع الحركة، دافع التنفس، (14: 45) وكذلك نذكر دافع الأمومة، دافع التخلص من المواد الضارة بالجسم. (34: 216) ومن هنا نجد أن هذه الدوافع تنشأ من الحالات العضوية الداخلية لتلبي حاجات الجسد والكيان الفردي الشخصي.

2-1-2- الدوافع الثانوية:

إلى جانب الدوافع العضوية هناك دوافع أخرى ترتبط بالبيئة و تلبي حاجاتها تسمى الدوافع الثانوية و تدعى أيضا باسم الدوافع الخارجية نذكر منها الدافع إلى الاجتماع، دافع التقليد، ودافع التقدير الاجتماعي. (14: 46-47)

2-2- الدوافع المكتسبة:

إن الدوافع الفطرية لدى الإنسان لا تبقى على أشكالها البدائية، بل تتعدل و تتغير وتنشأ عنها دوافع كثيرة، تدعى الدوافع المكتسبة وهي تنشأ في الأساس من استعدادات فطرية. (14: 48)

ومن هنا فان نماذج السلوك الفطري لا تبقى على حالها و إنما تتغير لتصبح أكثر تنوعا وتمائزا، فعن طريق الحاجة للاجتماع مثلا يولد الميل إلى الصداقة و التعاون، وبصفة عامة نستطيع التفريق بين السلوك الفطري والسلوك المكتسب إنطلاقا من أن الأول مشترك بين جميع أفراد النوع أما المكتسب فهو خاص بالفرد نفسه ولا يشمل حتما جميع الأفراد، وان هذا النوع الأخير من الدوافع يكتسب بشتى طرق التعلم لتكون أكثر ارتقاء. (34: 213)

2-3- الدوافع الشعورية:

تقع الدوافع الشعورية ضمن منطقة الوعي لدى الفرد، وتكون تحت سيطرته وإرادته حيث يكون الفرد قادرا على التعرف عليها، التحكم فيها، و توجيهها أو تعديلها أو تأجيلها أو إيقافها تماما عند الضرورة. (36: 230)

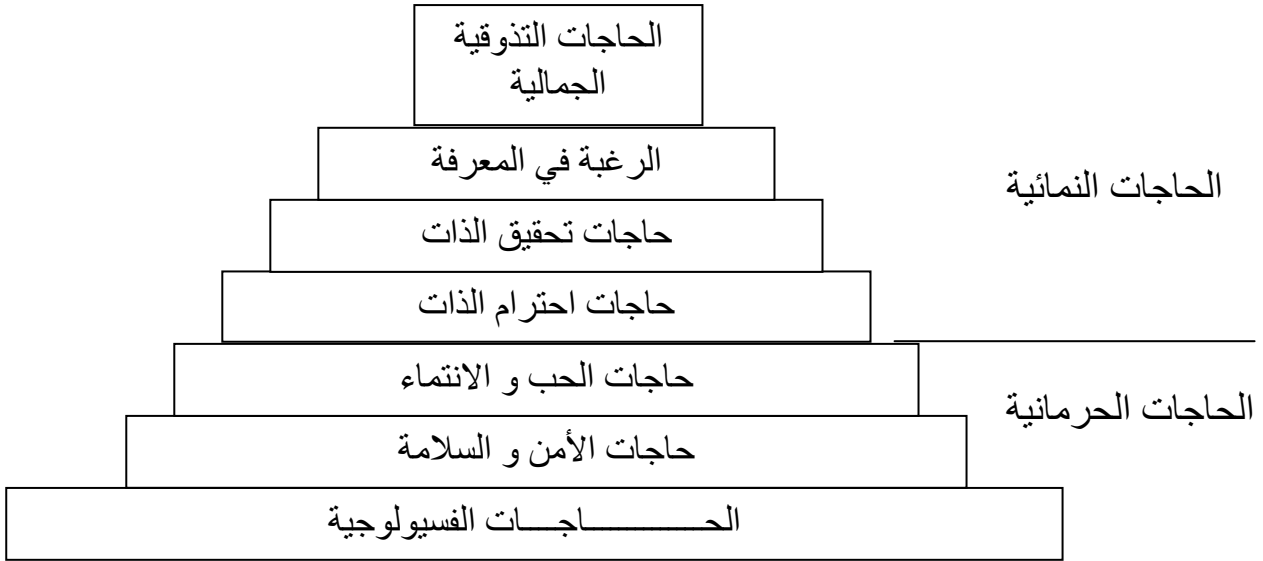
2-4- الدوافع اللاشعورية:

وهي عكس الدوافع الشعورية فهي تقع في منطقة اللاوعي عند الفرد ، حيث أن لا يعيها الفرد ولا يدركها، وبالتالي لا يستطيع التحكم فيها وتوجيهها، بل أن هذه الدوافع اللاشعورية تعمل في الخفاء فتوجه سلوك الفرد من دون أن يشعر بها ، ومن أهم هذه الدوافع تلك التي تنشأ عن الكبت الناتج عن إخفاء الفرد ما لا يرى من دوافعه و ميوله، والضغط عليها في أعماق النفس مما يسبب بعض السلوكات الغامضة و غير واضحة السبب مثل حالات الكره لشخص دون سبب ظاهري. (59: 132)

وعليه تظهر الدوافع من الناحية السلوكية بأنواع مختلفة، فهي إما تكون ضرورية للكائن ومرتبطة بحاجاته الأساسية و ندعوها عندئذ بالدوافع الفطرية مثل دافع الجوع، دافع العطش، دافع الجنس، دافع الاجتماع، وإما أن تكون ناشئة عن عملية التعلم و التدريب بقاعدة فطرية للتطور مشكلة بذلك نوع جديد من الدوافع خاصة بالفرد ذاته وندعوها حينئذ بالدوافع المكتسبة، وهناك مظهر آخر للدوافع متمثل في الدوافع الشعورية و هي الدوافع التي يعيها الفرد ويدركها ويستطيع التحكم فيها مثل دافع التعلم ودافع الجوع، أما الدوافع اللاشعورية فهي غير معروفة المصدر لأنها تقع ضمن منطقة اللاشعور، و بذلك تكون غير مدركة ولا يمكن التحكم فيها مثل دافع الحب أو الكره بدون سبب ظاهري.

وقد اقترح "ماسلو Maslow" في هذا السياق طريقة في تصنيف الدوافع الإنسانية تجدر الإشارة إليها. حيث افترض "ماسلو" تماثيا مع أصحاب فكرة الدوافع و الحاجات ومبدأ التوازن أن الدوافع يمكن تصويرها بشكل هرمي بحيث تقع في قاعدة الهرم الحاجات الفسيولوجية الأساسية و في قمته الحاجات الحضارية العليا و حاجات تحقيق الذات، و ضمن هذا الهرم تحكم الدوافع المختلفة بعلاقة ديناميكية أساسية ، وتظهر هذه العلاقة في الحاجات الأساسية الأربع الأولى و التي اسماها "ماسلو" بالحاجات الحرمانية ، وقد سميت بالحاجات الحرمانية لان الحرمان الشديد من إشباعها يؤدي بها لأن تطغى على سلوك الفرد بغض النظر عن موقعها في الهرم، وأما ما تبقى من الحاجات فهي حاجات نمائية يسعى الفرد إليها بعد إشباع الحاجات الأربع الحرمانية، لذا يسميها دوافع الوجود حيث يهدف الفرد من ورائها إلى تحقيق أقصى درجات النمو ليصبح بذلك فردا متكاملًا،(39: 189) و إذا كان "ماسلو" قد قسم هرمه للحاجات إلى خمس مستويات فانه قد قام بمراجعته فيما بعد ليصبح يضم سبع مستويات (33: 338)

هذا وتعتمد أهمية الدوافع في تقريرها لسلوك الفرد على مدى قربها أو بعدها عن قاعدة الهرم، فأقوى الحاجات هي الحاجات الفسيولوجية، فلا يسعى الفرد وفق "ماسلو" وراء حاجات الحب و الانتماء مثلا إلا بعد إشباع الحاجات الفسيولوجية ، و حاجات الأمن والسلامة، وعندما تشبع حاجات المستوى الأول تطغى على سلوك الفرد حاجات المستوى الثاني وهكذا دواليك إلى غاية قمة الهرم.(65: 232)



شكل رقم(04) يوضح ترتيب "ماسلو" للحاجات.(58: 208)

إن هذه الحاجات كما هو مبين في الشكل مرتبة حسب أولويتها، فلا بد من إشباع الحاجات في المستوى الأدنى أولاً ليشعر الفرد بالحاجة إلى إشباع الحاجات من المستوى الثاني فالثالث والرابع إلى غاية الوصول إلى قمة الهرم، فمثلا الطالب الذي حصل على قدر كاف من الإشباع لحاجاته البيولوجية، و يشعر بالأمن النفسي يمكن أن يسعى إلى إتقان المهارات الأكاديمية والتي تشعره بالاحترام للذات، في حين أن الطالب المحبط بسبب عدم إشباع حاجاته الأساسية لن تكون لديه طاقة لمثل هذه الأنشطة.

وفيما يلي توضيح لمحتويات الحاجات التي أوردها "ماسلو" في هرمه وفق جدول

ملخص:

جدول رقم(01) يوضح محتوى الحاجات عند "ماسلو" ومستوياتها. (18 :122)

محتوياتها	طبيعة الحاجات
*الأكل *النوم *الشرب	1- حاجات أساسية بيولوجية.
*الأمان *الاستقرار *التحرر من الخوف	2- حاجات أمنية
*الانتماء *القبول من الآخرين *تبادل الصداقات	3- حاجات اجتماعية
*الثقة بالنفس *الانجاز *القدرة	4- حاجات المكانة و التقدير
*التعبير عن الذات *الإبداع *القبول بالواقع	5- حاجات تحقيق الذات

هذا وقد طرح "ماسلو" مجموعة من الافتراضات ينبغي تأملها كأجزاء متكاملة لنظريته الخاصة بالدوافع والتي تستند في أصلها على الحاجات البشرية:

- 1- اعتبار الفرد ككل متكامل، وان الدافع يحرك ذلك الكل وليس جزءا منه.
- 2- تمثل رغبة معينة حاجة لشخص ككل.
- 3- يجب أن توضع الحياة اللاشعورية للكائن في الاعتبار، شأنها في ذلك شأن الحياة الشعورية.

4- الأفراد متمثلون في أسس تحقيق دوافعهم رغم أنهم يسلكون طرقاً شتى نحو تحقيق نفس الهدف، فتعتبر بذلك الغايات مشتركة إلى حد كبير بالرغم من اختلاف الطرق التي يسلكها الأفراد لتحقيق هذه الحاجات.

5- الدافعية عملية متصلة لا تتوقف، وهي عملية معقدة وتلعب فيها البيئة بكل مكوناتها دوراً في تشكيل السلوك.

6- البشر لا يشعرون بالاكْتفاء أو بالإشباع الكامل أبداً، فالحاجات تبرز منتظمة على شكل متسلسل وفقاً للأهمية.

7- نظرية الدافعية لا بد وأن يكون محورها الإنسان.

8- تحقيق الدوافع البشرية يكون من خلال العلاقات مع الأشخاص الآخرين و المواقف التي تقوم على المجابهة و ينبغي عدم تجاهل الثقافة في ذلك.

9- يجب الأخذ بعين الاعتبار انه ليس كل سلوك أو رد فعل لدى الفرد يكون نتيجة دوافع.

10- يجب أن تتناول نظرية الدافعية قدرات الفرد السليم و القوي الى جانب تناولها للمناورات الدفاعية للأرواح العاجزة.

(124: 18)

و يؤخذ على نظرية "ماسلو" في الحاجات أنها لا تنطبق على كل الأفراد، فهناك العديد من الحالات لا ينطبق عليها هذا النظام النظري، فعلى سبيل المثال التاريخ يحفل بالأشخاص الذين كانوا يسعون وبشكل دائم إلى إشباع الحاجات النمائية كالاستكشاف و الفنون و زيادة المعرفة مضحين بالكثير من حاجاتهم الأساسية و معرضين حياتهم للمخاطر، وعلاقاتهم الاجتماعية للنقد ، و عليه فان الأفراد من هذا النوع لا يمكن التنبؤ عن سلوكهم عن طريق افتراضات "ماسلو"، (58: 208) و عليه يمكن اعتبار أن ترتيب "ماسلو" للحاجات جامد ولا يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية و الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية للأفراد.

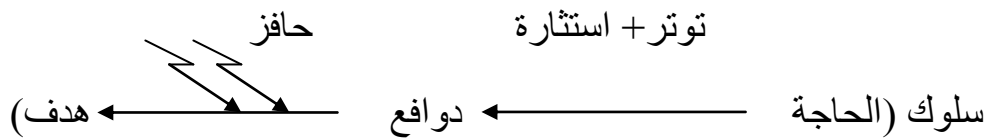
3-العلاقة بين الدوافع و السلوك:

إن العلاقة بين الدوافع و السلوك وطيدة ، فالدوافع تشير إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك سلوك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل نتيجة نقص في الحاجات داخلية أو الرغبات خارجية، فالسلوك الفرد يكون كامناً إلى أن يثيره و يحركه مثير، و عندها

يقوم الفرد بسلوك معين حتى يصل إلى غاية أو هدف معين من شأنه أن يزيل التوتر وينتهي بذلك السلوك. و من هنا فان معرفة الدوافع التي تؤثر على سلوك الفرد في موقف معين تعد من العوامل المهمة التي تساعد على فهم السلوك الذي يصدر عن الفرد في ذلك الموقف. (201: 58)

فالدافع يعمل على استثارة السلوك الإنساني، وتتأثر درجة هذه الاستثارة بقوة الدافع وشدته، وهذا يعني أنه كلما كان الدافع قويا كلما زاد احتمال قيام الفرد بسلوك مميز، خاصة إذا صاحب هذا السلوك حافز مرغوب فيه و ايجابي، فهذا الأخير سيساعد على تقوية درجة الاحتمال و تسريع الاستجابة بشكل ملموس ليتجه سلوك الفرد نحو تحقيق التوازن والتكيف المطلوب. (123: 57)

وانطلاقا مما ذكر سابقا يمكن توضيح مسار العلاقة بين الدوافع و السلوك من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (05) يوضح موقع الدوافع من السلوك. (18: 77)

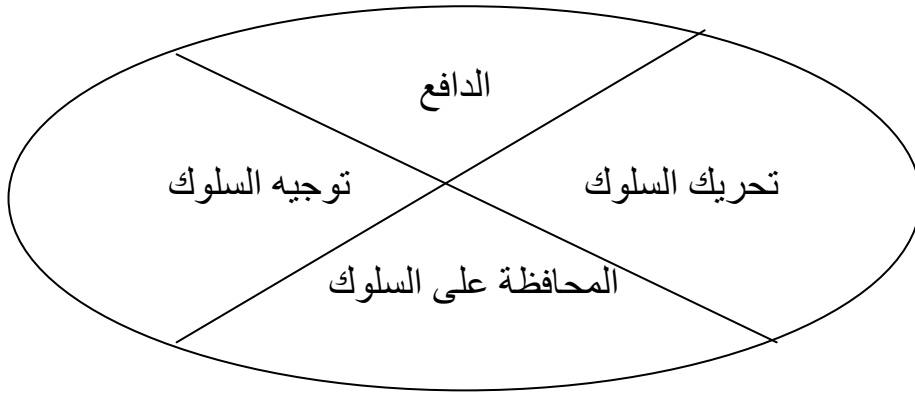
ولكي نتعمق أكثر في فهم طبيعة العلاقة بين الدوافع و السلوك لابد و أن نشير إلى كل من الوظائف الأساسية للدوافع بالنسبة للسلوك وخصائص السلوك الناتج عن الدافع، فقد أشار كل من "بول توماس يونك" (1961) و "دونلد لندزلي" (1937) إلى وظيفتين أساسيتين للدافعية وهما:

1- الوظيفة التنشيطية: حيث أن الدوافع تحرك وتنشط السلوك لارتضاء بعض الحاجات الأساسية والضرورية.

2-الوظيفة التوجيهية: إن الدوافع توجه السلوك نحو وجهة معينة دون أخرى، بحيث تساعد الفرد على اختيار الوسائل و الطرق الملائمة لتحقيق حاجاته وذلك عن طريق ربطه ببعض المثبرات المهمة لضمان بقاءه. (53: 298)

هذا وقد أضاف كل من "محي الدين توك و يوسف قطامي" وظيفة أخرى للدافعية وهي وظيفة المحافظة على استمرار السلوك، وذلك طالما بقي الفرد مدفوعا إليها بحكم بقاء الحاجة قائمة، فالدوافع إذن إضافة لكونها المحرك للسلوك فهي تعمل أيضا على المحافظة عليه نشيطا حتى تشبع الحاجة. (58: 140)

وفيما يلي مخطط يوضح الوظائف الأساسية للدافع:



شكل رقم (06) يبين الوظائف الأساسية للدافع. (65: 227)

هذا وينتج عن الدوافع سلوك حيوي يتصف بخصائص عديدة أهمها:

- 1- الغرضية: إذ تنتهي حالة التوتر و عدم الاتزان بإشباع الدافع.
- 2- التلقائية: أي أن للفرد القدرة على أن يحرك نفسه حركة ذاتية تلقائية.
- 3- الاستمرار: إذ يستمر سلوك الفرد حتى تنتهي حالة الإشباع لديه.

4- تغيير السلوك و تنوعه: فسلوك الفرد يتغير و يتنوع إلى أن يتم تحقيق الغرض الذي يسعى إليه، كما أن للفرد القدرة على التعلم والاكْتساب سلوكات جديدة من شأنها أن تسهم في تحقيق الهدف المرسوم.

5- خاصية التكيف الكلى: ويقصد بها أن تحقيق الهدف لا يقتضي بالضرورة تحريك جزء من الجسم، فكلما زادت حيوية الغرض أو الغاية ازدادت معها قوة الدافع نحو تحريك أجزاء أخرى من الجسم وبذلك تزداد الحاجة إلى تحقيق التكيف. (34: 225)

ويوضح "محمد جاسم العبيدي" في نفس السياق أن السلوك الإنساني هو سلوك قصدي يسعى الفرد من خلاله إلى تحقيق هدف معين، هذا الهدف الذي يكون في بعض الأحيان غير واضح كما قد يكون في مواقف أخرى غير شعوري، ويضيف أيضا انه في موفق ما قد يكون للسلوك عدة عوامل دافعة وذلك بالنظر إلى حاجات الفرد و ميوله و اتجاهاته، وما يسعى لتحقيقه من أهداف، وحدود معرفته لبيئته الخارجية بما تتضمنه من منبهات مختلفة. (53: 298)

4- مفهوم الدافع للانجاز:

أشار "أحمد عبد الخالق" إلى أن أصول مصطلح الدافع للانجاز في علم النفس ترجع من الناحية التاريخية إلى "أدلر Adler" (1935) الذي أوضح أن الحاجة للانجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، و"كورت ليفين Levin" الذي عرض هذا المصطلح انطلاقا من توضيحه لمفهوم الطموح. (28: 20)

كما يعد "موراي Murray" (1938) أول من قدم مفهوم دافعية الانجاز في دراسة ديناميات الشخصية باعتبارها أحد متغيراتها الأساسية، فقد ارتبط هذا المفهوم في الأصل بأعماله وذلك من خلال كتابه المعروف بعنوان إستكشافات في الشخصية الذي ظهر سنة (1988)، (26: 389) حيث ورد اصطلاح الحاجة إلى الانجاز بين عدد من الحاجات النفسية بوصفها إحدى الوظائف والمتغيرات الرئيسية في الشخصية.

وقد عرف "موراي" الحاجة للانجاز "بأنها القدرة على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، و السيطرة على البيئة الفيزيقية و الاجتماعية، و التحكم في الأفكار و حسن تناولها و تنظيمها، وسرعة الأداء، والاستقلالية، و التغلب على العقبات و بلوغ معايير الامتياز،

ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم، والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدره".
(28: 20)

وأشار "رشاد عبد العزيز و صلاح أبو ناهية" (1988) إلى أن مفهوم الحاجة للانجاز كما قدمه "موري" يتضمن معنى المثابرة، الإتقان، الطموح، وان تعريفه يبني على عاملين مهمين هما:

1- أهمية الإتقان مع توفير الرغبة لدى الفرد للقيام بالعمل واستعداده لبذل جهد أملا في النجاح.

2- السرعة مع تقدير أهمية الوقت. (28: 21)

ويعتبر "دافيد ماكلياند McClelland" وزملائه (1949) أكثر من توسعوا في دراسة موضوع الدافعية للانجاز، وقد استمدوا طريقتهم للبحث في هذا الدافع من منهج "موراي" القائم على اختبار تفهم الموضوع (TAT)، حيث يستخدم هذا الاختبار في تقويم الفروق الفردية في الدافعية للانجاز عن طريق مجموعة من الصور تثير موضوعات لقصص ترتبط بالانجاز، فيتم من خلالها التفريق بين الأفراد ذوي التنبه المرتفع للانجاز وذوي التنبه المحايد أو المنخفض للانجاز. (3: 226)

وفي هذا السياق يرى "ماكلياند" أن الدافع للانجاز تكوين افتراضي يتضمن الشعور المرتبط بالأداء في مواقف تنافسية تهدف إلى تحقيق معايير الامتياز و التفوق، و يتضمن هذا الشعور جانبين هما الدافع للنجاح، و الخوف من الفشل مع رغبة الفرد في التميز عن أقرانه.
(26: 386)

أما على الصعيد العربي فقد بدأ الاهتمام بموضوع الدافعية للانجاز في فترة السبعينات وثمانينات من القرن العشرين، حيث نشرت العديد من الدراسات والبحوث لجملة من الباحثين أمثال تركن (1974)، والكتاني (1979)، (53: 296) و صفاء الأعسر (1983) التي اعتبرت أن الدافعية للانجاز هي نظام شبكي من العلاقات المعرفية والانفعالية والسلوكية الموجهة أو المرتبطة بالسعي نحو تحقيق التفوق والامتياز. (28: 22)

ويعرف "حنفي عبد الغفار" (1984) الدافع للانجاز بأنه تهيو ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مجرى سعي الفرد و مثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقويم الأداء على درجة محددة من الامتياز. (53: 303)

ويذكر "احمد عبد الخالق"(1991) أن الدافع للانجاز هو الرغبة أو الميل إلى أداء المهام بسرعة و بأفضل طريقة ممكنة، بحيث يكون لعنصر التحدي الأثر في خلق أنواع و أنماط متباينة من السلوك. (3: 33)

وعرفه "عبد اللطيف خليفة" (2000) بأنه استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، وسعيه نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، مع المثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، وهو مبني أيضا على الشعور بأهمية الوقت وضرورة التخطيط للمستقبل. (35: 96)

وينظر إبراهيم شوقي عبد الحميد(2003) إلى دافعية الانجاز باعتبارها منظومة متعددة الأبعاد تعمل على إثارة الجهد المرتبط بالعمل فتحدد طبيعته ووجهته وشدته و مدته بهدف تحقيق الانجاز المميز للأهداف.(2: 03)

وأوضح " ثائر احمد الغباري" (2007) بأن الدافعية للانجاز هي الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح فيه، بحيث تتميز هذه الرغبة بالطموح و الاستمتاع بمواقف المنافسة، و السعي بقوة للعمل بشكل مستقل في مواجهة المشكلات وحلها، و تفضيل المهمات التي تنطوي على قدر من المجازفة بدل المهمات التي لا تنطوي على أي مجازفة.(12: 50)

ومن خلال عرض التعريفات السابقة يمكن القول بان الدافع للانجاز هو استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، ورغبته الملحة في أداء عمل جيد و النجاح فيه، و أن الدافع للانجاز ينطوي على مجموعة من العناصر الأساسية وهي :

- 1 -استعداد الفرد لتحقيق عمل جيد مع شعوره بالمسؤولية.
- 2 -السعي نحو تحقيق التفوق و النجاح وفق أهداف مسطّرة، والوقوف على ضرورة تمامها.
- 3 -المثابرة للتغلب على العقبات و المشكلات التي قد تواجه الفرد في مسيرته نحو تحقيق الأهداف.
- 4 -الشعور بأهمية الوقت و ضرورة احترامه.
- 5 -الطموح الجاد و المرتفع و ذلك من شأنه أن يعزز الرغبة في النجاح.
- 6 -التخطيط الجاد و السليم للمستقبل.

5- أبعاد الدافع للإنجاز:

يعتبر الدافع للإنجاز بالنسبة لـ "ماكليلاند" متغير أحادي البعد، أما "موراي" فقد افترض أن الحاجة إلى الإنجاز تندرج ضمن حاجة كبرى أعم وأشمل هي الحاجة إلى التفوق، وأوضح "أتكنسون" في نفس السياق أن الدافع للإنجاز هو استعداد ثابت نسبياً لدى الفرد لبلوغ النجاح أو تجنب الفشل، وأثار هذا التوجه انتقاد عدد من الباحثين، الذين اعتبروا متغير الدافع للإنجاز متعدد الأبعاد، وذلك بالنظر إلى التعقيد الكبير الذي يتضمنه هذا المفهوم. (28: 23)

فقد حدد "اوزبيل" (1978) ثلاث أبعاد لدافعية الإنجاز، هي:

- 1- البعد المعرفي: ويشير إلى حالة انشغال الفرد بمهمة معينة لإشباع حاجاته المعرفية وذلك من خلال ما يكتشفه من معارف جديدة والتي تعد بحد ذاتها مكافئة له.
- 2- بعد تكريس الذات: ويتضمن رغبة الفرد في مزيد من السمعة و المكانة الجيدة نتيجة لأدائه المتميز، وهذا من شأنه أن يدعم شعوره بالكفاءة ويعزز احترامه لذاته.
- 3- بعد الانتماء: ويشير هذا البعد إلى رغبة الفرد في الحصول على تقبل الآخرين وتقديرهم الأمر الذي يدعم ثقته بنفسه. (63: 97)

أما "هيرمانز" " Hermans" (1980) فقد ضبط مظاهر الدافع للإنجاز في عشر جوانب هي:

- 1- مستوى الطموح
- 2- سلوك تقبل المخاطرة
- 3- الحراك الاجتماعي
- 4- المثابرة
- 5- تواتر العمل أو المهمة
- 6- إدراك الزمن
- 7- التوجه للمستقبل
- 8- اختيار الرفيق
- 9- سلوك التعرف
- 10- سلوك الإنجاز. (23: 195)

و توصل "زكرياء الشربيني" (1981) إلى عشر سمات تعبر عن الدافع للإنجاز وهي :

1- الطموح

2- المثابرة

3- الاستقلال

4- تقدير الذات

5- الإتقان

6- الحيوية

7- الفطنة

8- التفاؤل

9- المكانة

10- الجرأة الاجتماعية. (28: 24)

أما "إبراهيم شوقي عبد الحميد" (2003) فقد قام بوضع ستة أبعاد لمتغير الدافع للإنجاز

و هي:

1- المثابرة و بذل الجهد في تحمل الصعاب.

2- تقدير أهمية الوقت.

3- الطموح لمستوى أعلى من الأداء.

4- التوجه المستمر نحو المستقبل.

5- الاهتمام بالتميز في الأداء.

6- الميل للمنافسة.

و باستعراض ما سبق يتضح أن هناك اختلاف بين الباحثين في تحديدهم لأبعاد الدافعية للإنجاز فإذا كانت وجهة النظر الأولى تعتبره أحادي البعد فان وجهة النظر الثانية اعتبرته متغير متعدد الأبعاد وليس أحادي البعد كما كان ينظر إليه في بدايته، هذا و لم يكن هناك اتفاق بين باحثين في ضبط وتحديد هذه الأبعاد، وقد يعود السبب في ذلك إلى اختلاف الأسس النظرية التي بنيت عليها الدراسات إضافة إلى تباين القيم و المعايير المعتمدة في فهم الموضوع و اختلاف البيئة الاجتماعية التي ستوجه إليها الدراسة.

6- بعض الأطر النظرية المفسرة لدافعية للإنجاز:

1-6- موراي و الحاجة للإنجاز:

يعتبر "موراي Murray" أحد المنظرين لنظريات السمات الشخصية، وقد تمكن هو وفريقه عام (1938) من تصميم اختبار إسقاطي هو اختبار تفهم الموضوع، ووصف "موراي" الحاجة إلى الإنجاز على أنها قوة فسيولوجية كيميائية تثار بواسطة عمليات داخلية في الإنسان أو مؤثرات خارجية، وعندما تثار الحاجة فإنها تخلق طاقة تحرك السلوك في البيئة بطريقة معينة لإشباعها، ويرى "موراي" أن هناك انفعال معين يصحب كل حاجة هذا الأخير يكسب السلوك طاقة و قوة. (26: 389)

وقد اقترح "موراي" تصنيفا متكامل للحاجات يمكن تلخيصه فيما يلي:

- 1- الحاجة إلى الخضوع لقوى خارجية و التوافق مع الآخرين.
- 2- الحاجة إلى الإنجاز و تجاوز العقبات.
- 3- الحاجة إلى الانتماء و تكوين صداقات و تبادل الحب مع الآخرين.
- 4- الحاجة للعدوان عن طريق المعارضة و مهاجمة الآخرين و التقليل من شأنهم.
- 5- الحاجة للاستقلال.
- 6- الحاجة إلى التغلب على الفشل و رفض الهزيمة.
- 7- الحاجة إلى الدفاع عن الذات و تبرير الأفعال.
- 8- الحاجة إلى إبداء الإعجاب بالآخرين و التعاون معهم.
- 9- الحاجة للسيطرة.
- 10- الحاجة إلى لفت الانتباه.
- 11- الحاجة إلى الهروب من المخاطر.
- 12- الحاجة إلى تجنب الفشل.
- 13- الحاجة إلى مساعدة الضعفاء و التعاطف معهم.
- 14- الحاجة للنظام.
- 15- الحاجة للعب.
- 16- الحاجة إلى السلطة و التأثير بالآخرين.

17- الحاجة للرفض.

18- الحاجة للبحث عن الأحاسيس و المشاعر و الاستمتاع بها.

19- الحاجة للجنس.

20- الحاجة إلى طلب العون و الإسعاف من الآخرين.

21- الحاج للفهم.(57: 131)

وقد اهتم "موراي" بتوضيح العلاقة بين مستوى الطموح والدافع للإنجاز والتميز بينهما، حيث اعتبر مستوى الطموح أحد المؤشرات لشدة الحاجة للإنجاز والتي تزداد شدتها في رأيه، عندما يختار الفرد أن يوجّه جهوده ومساعيه نحو تحقيق هدف صعب وموضوع غير متاح، واعتبر "موراي" أن الحاجة للإنجاز تعد من الحاجات الأساسية في حياة الفرد و التي لا بد من إشباعها بمجالات الحياة المختلفة والمتباينة بتباين اهتمامات الأفراد، و بتعدد جوانب حياتهم، ويتوقف مدى إشباع الحاجة للإنجاز على مدى نجاح الفرد في تحقيق ما يضعه لنفسه من رغبات و أهداف. (26: 389)

6-2-نظرية ماكلياند MacCelland:

لقد كان لـ "موراي" و نظريته الأثر البارز في فكر "ماكلياند" و الذي تقوم نظريته على مبدأ أن الحاجات هي اكبر القوى الدافعة للسلوك الإنساني كالحاجة للسيطرة، الحاجة للإنجاز، الحاجة إلى النشاط الجنسي وغيرها، وقد اعتبر "ماكلياند" في دراسته أن الحاجة السائدة بالنسبة للفرد هي الحاجة للإنجاز وقد تمكن من تحديد خصائصها باستخدام أساليب المخيلة الإنجازية، (28: 25) و يوضح "ماكلياند" من خلال نظريته، أن الدافع للإنجاز يتأثر بإمارات مرتبطة بحوادث سابقة ايجابية، والآثار الناجمة عنها، فإذا أدت مواقف الانجاز السابقة إلى تأثير موجب فان الفرد سيكون أكثر مشاركة في سلوكيات الانجاز، وعلى العكس إذا عوقب الشخص على الفشل فان الخوف من الفشل سينمو عنده وهذا سيشكل لديه دافع لتجنب الفشل.(35: 109)

إذن تشير نظرية "ماكلياند" إلى انه في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم الأفراد بانجاز مهام والإيتاء بسلوكيات قد تكون دعمت من قبل إيجابيا أو سلبا، فإذا كانت المهام الموكلة مدعمة بمواقف ايجابية فان الفرد سيعمل بأقصى طاقاته و يبذل كل جهده في هذا الموقف.

وقد أعطى "ماكليلاند" من خلال نظريته تفسيراً لارتفاع الدافع للإنجاز لدى بعض الأفراد وانخفاضه لدى البعض الآخر، وهذا يتوقف عنده على نتائج الإنجاز فإذا كان العائد إيجابياً ارتفعت الدافعية أما إذا كان العائد سلبياً انخفضت معه درجة الدافعية، وفي هذا السياق أكد "ماكليلاند" على الدور الذي تلعبه الفروق في أساليب الحياة بين المجتمعات المختلفة من حيث التأكيد على المنافسة والتفوق والتحصيل في بروز الاختلافات في قوة الدافعية للإنجاز. (53 : 308)

وتوصل "ماكليلاند" من خلال نظريته إلى النتائج التالية :

1- إن هناك اختلاف بين الأفراد فيما يحققه الإنجاز من خبرات مرضية بالنسبة لهم .
2- يميل الأفراد ذوو الحاجة المرتفعة للإنجاز إلى العمل بدرجة كبيرة في المواقف معينة، مقارنة بالأفراد منخفضي الحاجة للإنجاز، وعلى ضوء ما أتى به "ماكليلاند" حصر "عبد اللطيف خليفة" هذه المواقف في:

أ- مواقف المخاطرة المعتدلة: وفيها يتم الابتعاد عن نقص الشعور بالإنجاز في حالات المخاطرة المحدودة أو الضعيفة ، كما يتم تجنب احتمال أن لا يكون الإنجاز في حالات المخاطرة الكبيرة.

ب- المواقف التي تتوفر فيها معرفة للنتائج أو العائد من الأداء: حيث مع ارتفاع الدافع للإنجاز يرغب الفرد في معرفة إمكانياته و قدراته على الإنجاز و ذلك بمعرفة نتائج أعماله أو ما يسمى بالتغذية المرتدة

ج- المواقف التي يكون الفرد فيها مسؤولاً عن أدائه: فكل شخص موجه نحو الإنجاز يرغب في تأكيد مسؤوليته عن العمل الذي يقوم به. (35 : 110)

6-3- نظرية أتكسون Atkinson:

اتسمت نظرية "اتكنسون" في الدافعية للإنجاز بعدد من الملامح ميزتها عن نظرية "ماكليلاند"، ومن أهم هذه الملامح انه كان أكثر توجهاً نحو الدراسات التجريبية، وأكثر تركيزاً على المعالجة التجريبية للمتغيرات، وبذلك اختلف عن "ماكليلاند" في اعتماده على المتغيرات الاجتماعية المواكبة للمواقف المختلفة في الحياة، وما يميز نظرية "اتكنسون" أيضاً انه أسسها على ضوء معطيات نظريات الشخصية و معالم علم النفس التجريبي. (28 : 28)

ويعرف " أتكسون " من خلال نظريته النشاط المنجز بأنه النشاط الذي يقوم به الفرد ويتوقع أن يتم بصورة ممتازة، و يفرض "أتكسون" أن هذا النشاط المنجز يكون محصلة صراع بين هدفين متعارضين عند الفرد هما الميل نحو تحقيق النجاح، و الميل نحو تحاشي الفشل، و أن هذين الميلين يختلفان بين الأفراد كما قد تتفاوت درجتهم عند الفرد الواحد في ميادين مختلفة.

وقدم "أتكسون" معادلات دقيقة تلخص العلاقة بين العوامل المحددة لدافعية الانجاز، سواء ما يتعلق منها بالميل لتحقيق النجاح أو الميل لتحاشي الفشل.

1- الميل لتحقيق النجاح: و يتحدد بثلاث عوامل عبر عنها "أتكسون" بالمعادلة التالية:

الميل إلى النجاح = الدافع لبلوغ النجاح x احتمالية النجاح x قيمة الباعث للنجاح

2-الميل لتحاشي الفشل: وهو محصلة ثلاث عوامل حددها أتكسون في معادلة موازية للمعادلة السابقة، على النحو التالي:

الميل لتحاشي الفشل = الدافع لتحاشي الفشل x احتمالية الفشل x قيمة الباعث (26: 391)

وهكذا فان الميل لتحقيق النجاح و الميل لتجنب الفشل يتأثر بثلاث عوامل هي:

1 -الدافع للنجاح أو الفشل: فالأفراد يختلفون في درجة هذا الدافع، كما أنهم يختلفون في درجة دافعتهم لتجنب الفشل، فمن الممكن أن يواجه فردين نفس المهمة، بحيث يقبل احدهما على أدائها بحماس تمهيدا للنجاح فيها، ويقبل الثاني بطريقة يحاول من خلالها تجنب الفشل المتوقع.

2 -احتمالية الدافع: وهي عملية تتوقف على تقويم ذاتي يقوم به الفرد المكلف بأداء المهمة اعتمادا على أهمية النجاح وقيمه ومدى جاذبيته، فالطالب الذي يرى في النجاح المدرسي قيمة كبيرة تكون احتمالية نجاحه مرتفعة.

3 - قيمة الدافع: حيث يعمل النجاح الذي يحققه الفرد كحافز، و في نفس الوقت إن النجاح في المهمات الأكبر صعوبة يشكل حافزا قويا للتأثير في المهمات الأقل صعوبة. (57: 116)

إذن فان المحصلة النهائية لدافعية الانجاز =دوافع النجاح x احتمالات النجاح x قيمة النجاح-
الدوافع لتحاشي الفشل x احتمالات الفشل x قيمة الباعث (26: 393)

ويذكر "اتكسون" انه إذا كانت دافعية النجاح اكبر من دافعية تجنب الفشل فان الأداء سيصل إلى ذروته، ففي هذه الحالة نجد أن ذوي الدافعية للانجاز يبتعدون عن الأهداف المضمونة، ويفضلون أهداف متوسطة الصعوبة تتحدى إمكانياتهم، وهذا ما عرفه بالمخاطرة المحسوبة، و بالعكس عندما يكون الميل إلى بلوغ النجاح اقل من الميل إلى تجنب الفشل، يكون الموقف على النقيض، حيث نجد أن الأفراد ذوي دافعية نجاح منخفضة يبتعدون عن الأعمال المتوسطة الصعوبة ويختارون المهام السهلة جدا أو الصعبة جدا. (28: 29)

وملخص نظرية "اتكسون" يتحدد في أن الفرد ذا الدافعية العالية للانجاز يضع أهدافه ومستوى طموحه في نطاق الاعتدال، حيث يعتبر المخاطرة المعتدلة أهم مظهر تعبيرى سلوكي يميز ذوي دافعية الانجاز العالية، وفي المقابل نجد أن ذوي دافعية تجنب الفشل العالية إما يختارون أسهل البدائل (مخاطرة منخفضة) أو أصعبها (مخاطرة عالية)، وبهذا ينخفض مستوى قلق الشخص من الفشل إلى حده الأدنى. (28:30)

4-6- نظرية وينر Wiener :

تعد نظرية "وينر" و المسماة أيضا بنظرية العزو من النظريات المعرفية التي تحدثت بشيء من التفصيل عن دافعية الانجاز، (25 : 121) حيث افترض "وينر" من خلال دراسته أن النجاح يترتب عليه تقوية و تدعيم الميل نحو الانجاز لتحقيق الهدف، أما الفشل في أداء مهمة ما فينتج عنه نوعان من التوافق الناتج، الأول هو انخفاض احتمالية النجاح، حيث يتحقق الفرد من أن المهمة تفوق إمكانياته بكثير، أما الثاني فيتضمن إضافة المحاولة السابقة غير الناجحة إلى الميل الناتج في المحاولة الحالية، وينشا عن هذا الشكل من التوافق نوع من المثابرة للتغلب على التوتر الناتج عن عدم تحقيق الأهداف، و أطلق "وينر" على الدافعية المنبثقة في المحاولة الأولى، و الدافعية المثارة في المحاولة الثانية اسم ميل القصور الذاتي. (28:31)

ومن التنبؤات التي أقيمت على ضوء التصور الذي قدمه وينر هو أن الأفراد الذين يتزايد لديهم الدافع للنجاح عن الدافع لتحاشي الفشل سوف يظهرون زيادة في الدافعية بعد الفشل، وان الأفراد الذين يزيد عندهم الدافع لتحاشي الفشل عن الدافع للنجاح سيكونون أكثر فقرا مع كل محاولة فشل، أي يقل لديهم مستوى الدافعية مع زيادة عدد مرات الفشل. (35 : 133)

6-5-نظرية راينور:

قام "راينور" من خلال نظريته بتقديم إضافة لنظرية "اتكسون"، وذلك من خلال تأكيده على ما يسمى بمفهوم التوجه نحو المستقبل، حيث أوضح أن هذا المفهوم يعتمد على تسلسل الخطوات في العمل واحتمالية إدراك الفرد لإمكانية وجود صلة بين أدائه لمهمة ما في الحاضر و في المستقبل، فالأداء على المهام الحالية وفقه يعكس حاجة داخلية تؤثر على المهام الأخرى المشابهة في المستقبل.(35:139)

ففي حالات العمل الذي يتطلب التوجه للمستقبل، بما يتضمنه هذا التوجه من تتسلسل خطواته بحيث يشترط لأداء المرحلة التالية فيه النجاح في المرحلة السابقة، وهكذا حتى الوصول إلى آخر مرحلة، ففي ظل هذه الظروف يكون مستوى الأداء من يتميز بارتفاع في مستوى الدافع للإنجاز أفضل ممن يتميزون بانخفاض في مستوياته، أما إذا كان العمل غير متسلسل فقد لا يبرز هذا الفرق حتى و لو كان العمل على نفس الدرجة من السهولة، فنظرية "وينر" تبرز أهمية ما يتميز به الأشخاص من ذوق دافع الإنجاز من توجه نحو المستقبل وما يتصفون به من صفات مثل الطموح ، استقلال الشخصية، المثابرة، تحمل المسؤولية، التفاؤل وتقدير الذات. (53 :317-318)

7-الفرق بين الجنسين في الدافع للإنجاز:

لقد تعددت البحوث النفسية و التربوية التي اهتمت بالكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في متغير الدافع للإنجاز، وقد أوضح "بلوك"(1981) في هذا السياق أن طبيعة التنشئة الاجتماعية للمجتمع هي التي تشجع الذكور على تنمية بعض المهارات المعرفية، بينما لا تشجع الإناث على تنمية تلك المهارات.(23: 190)

وبينت " رعدة شريم " أن الفروق بين الجنسين تكون واضحة في فترة المراهقة ، فبالنسبة للإناث يكون محور اهتمامهم هو كيفية استجابة الآخرين نحوهم، وخاصة الذكور ، وهذا قد يؤدي بهن إلى الاستغراق في المهارات الاجتماعية، والعمل على إسعاد الآخرين بدلا من السعي نحو تحقيق أهداف شخصية وخاصة ما تعلق منها بالإنجاز الأكاديمي، أما الذكور فيميلون في هذه الفترة إلى بذل جهد أكبر في الأعمال المدرسية سعيا منهم للحصول على مهن

تحقق لهم المكاسب المالية، و أضاقت أيضا انه بالنسبة للفتيات يعتبر الزواج أكثر الخيارات أهمية من تحقيق أي تفوق أو نجاح أكاديمي أو مهني.(24: 205)

هذا وقد أورد "عويد سلطان المشعان" دراسة قام بها "كرو Crow" (1982) حيث اشتملت عينة الدراسة على 74 فردا من أهم رجال و نساء الأعمال، بواقع 44 ذكر و30 أنثى، وقد توصل إلى نتيجة مفادها عدم وجود فرق بين الجنسين في الدافع للإنجاز.

وتوصل "فاروق عبد الفتاح موسى" (1986) من خلال دراسة قام بها حول علاقة متغير الدافع للإنجاز بمتغير الجنس لعينة بحث من طلاب الجامعة مكونة من 362 فرد منهم 225 ذكور و 137 إناث، إلى وجود فروق بين الذكور و الإناث في مستويات الدافع للإنجاز لصالح الذكور، وهذا بعد تطبيقه لاختبار الدافع للإنجاز للراشدين.(8 : 121-122)

وأما دراسة "حسن على حسن" (1989) فقد هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في بعض مقاييس الانجاز، باعتباره دافعا. اشتملت عينة الدراسة على 72 طالبا و 60 طالبة من جامعة المنيا، وأوضحت النتائج تفوق الذكور على الإناث فيما يتعلق بمتغيرات الميل للإنجاز والشخصية الانجازية و الحاجة للمعرفة، وعزا الباحث ذلك إلى أن المرأة اقل ثقة في قدراتها لشعورها بأنها اقل من الرجل أو لأنها أقل سيطرة على مستقبلها. (2 : 6)

وتوصل "احمد عبد الخالق" (1991) من خلال دراسته التي شملت عينة مكونة من 536 فرد من اللبنانيين منهم 137 ذكرا و122 أنثى من طلاب الجامعة، و 146 ذكر و 131 أنثى من تلامذة المدارس ، طبق عليهم مقياس راي- لين للدافع للإنجاز، إلى تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للإنجاز، و يرجع ذلك إلى الظروف المثيرة لهذه الدافعية، و في هذا الصدد يذكر أن الإناث تتأثر بالدافع إلى الانتماء انطلاقا من حاجة الأنثى لان تكون مرغوبة و مقبولة اجتماعيا، و يفترض أن يكون لهذا الدافع للانتماء الأولوية و الأفضلية لدى الإناث من الدافع للإنجاز ، في حين يتغلب الدافع للإنجاز و التحصيل المرتفع عند الذكور ، وبهذا خلص "احمد عبد الخالق" إلى أن متغير الدافع للإنجاز مقترن اجتماعيا بجنس الذكور أكثر من اقترانه بجنس الإناث. (8: 140)

وأشارت نتائج دراسة قام بها " Adedeji Tella " (2007) على عينة شملت 450 تلميذ من تلامذة الطور الثانوي، ينتسبون إلى 10 ثانويات و تتراوح أعمارهم ما بين 15 و22 سنة، إلى وجود فرق بين الذكور و الإناث في دافعية الانجاز لمادة الرياضيات لصالح الذكور. وتوصل "بوقصارة" (2007) من خلال دراسته التي شملت عينة بحث مكونة من 393 تلميذ و659 تلميذة من تلاميذ الطور الثانوي، طبق عليهم مقياس هارمنز للدافعية الانجاز، إلى وجود فرق بين الجنسين في الدافع للانجاز لصالح الإناث.

ويمكن أن نستخلص من مجموع هذه الدراسات و التي تناولت الفروق بين الجنسين في الدافع للانجاز، أنها لم تتفق فيما بينها على نتيجة واحدة، حيث خلص بعض منها إلى إثبات الفرق بين الذكور و الإناث في الدافع للانجاز (فاروق عبد الفتاح موسى(1986)، حسن على حسن(1989)، احمد عبد الخالق(1991)، و بوقصارة (2007))، في حين نفى البعض الآخر هذا الاختلاف (كرو (1982))، كما اختلفت تفسيرات الباحثين حول النتائج المتوصل إليها، ويمكن أن نرجع الأسباب التي تكمن وراء اختلاف النتائج إلى التباين في طبيعة المجتمعات التي أجريت بها هذه الدراسات ، إضافة إلى خصوصية الثقافة و القيم السائدة في هذه المجتمعات محل البحث ، كما يمكن أن نعزي هذا الاختلاف أيضا إلى تباين التوجهات و الطرق بين الباحثين في معالجة الموضوع.

8-العوامل المؤثرة في تنمية الدافعية للانجاز:

هناك ثلاث عوامل تؤثر بشكل واضح في تنمية الدافع للانجاز وهي:

1-8- الأسرة:

تعتبر الأسرة الخلية الاجتماعية الأولى بالنسبة للطفل فمن خلالها ينقل بصفاته من مجرد كائن حي بيولوجي إلى إنسان مفكر يتأثر بما يحيط به ويؤثر فيه، وتؤكد "رجاء أبو علام"(1986) أن للأسرة دورا رئيسيا في نشأة الدافع للانجاز و تنميته، ففي المراحل الأولى من النمو و حتى سن السنتين يتعلم الطفل الاعتماد على نفسه في انجاز بعض الأمور والاستقلال عن الآخرين، كما يستطيع أن يستخدم نوعا بسيط جدا من التفكير في التنبؤ والتخطيط، و تساعده هذه القدرة العقلية الجديدة على أن ينمي إحساسه بالذاتية و الاستقلال فيشعر بأنه شخص مميز عن الآخرين و أنه قادر على النجاح فيما يعمل.(28: 57)

ويوضح "ماكليلاند" أن المرحلة العمرية التي تنحصر بين 6 و9 سنوات تعد من المراحل الحرجة في نمو دافع الانجاز و السلوك، فقد أظهرت نتائج دراسته أن هذه الفترة من العمر هي فترة نضج انفعالي و اجتماعي للمقارنة الاجتماعية التلقائية، كما قد تكون هذه الفترة أيضا هي فترة اهتمام الآباء بأداء أطفالهم مقارنة بالآخرين، وهذا يؤثر بصفة خاصة في المنافسة للانجاز، أو في الإحساس القوي بالفشل. (24: 51)

ويؤكد " محمد جاسم العبيدي" على الأثر الذي يلحقه هيكل العائلة و أساليب تربية الطفل في نشأة و نمو دافع الانجاز، حيث من الممكن إحداث تغييرات في هذا الدافع عن طريق إجراء تحويلات في الهيكل العائلي أو في أساليب تنشئة الطفل. (319: 53)

فالأسرة هي الجماعة الأولى المسؤولة شرعا و اجتماعيا عن رعاية أبنائها و إشباع حاجاتهم، ومنها الحاجة إلى الانجاز وذلك عن طريق تشجيعهم على رسم مستويات معقولة من الطموح، و إتاحة الفرص أمامهم لتحقيق انجازات تتفق و قدراتهم و إمكانياتهم، ولا يتأتى هذا إلا من خلال الاهتمام و الرعاية التي توليها الأسرة لأبنائها. (15-14: 4)

ويشير "ماكليلاند" أيضا إلى أن الأسرة تعتبر من أهم المؤسسات الاجتماعية المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية للأبناء، و أن طبيعة العلاقات الأسرية بين الوالدين و الأبناء من شأنها أن تخلق مناخا مناسباً لدعم دافعيتهم للانجاز، كما قد تكون السبب الأساسي في إضعافها، (308: 53) وتؤكد هدى قناوي (1983) على أن الأسرة هي التي تسهم في بلورة شخصية الفرد، وهي التي تضع أساسا لها ، وذلك بقدر ما يتوفر في البيئة الأسرية من مناخ صحي مناسب لنمو الشخصية، فالطريقة التي يتربى بها الطفل داخل الأسرة تؤثر على منجزاته في مجال النشاط الاجتماعي و العمل الفني و في مركزه الاجتماعي. (14: 4)

فالدور الذي تلعبه الأسرة في هذا السياق يتضح جليا من خلال العلاقة التي تكونها الأم مع طفلها في مراحل الأولى من عمره، حيث تنمي فيه الإحساس بذاته و استقلالية و توجهه نحو الأعمال التي يمكن أن يستقل بها و ينجح ، و تدريبه على التخطيط و تقييم النتائج التي يتوصل إليها وتعلمه كيف يستفيد من تجاربه السابقة. (16-15: 56)

ويذكر "موراي" أن الأمهات من أصحاب الدافع المرتفع للانجاز كن يطلبن من أطفالهن الاستقلال والتمكن في سن أكثر تقدماً مقارنة بما فعلت أمهات ذوي الدافعية المنخفضة للانجاز. (67: 28)

وقد توصل "روزن، وداندراد" فيما أورده "أحمد عبد الخالق و مايسة النيال" إلى أن الآباء من ذوي الدافعية المرتفعة للانجاز يكون لأبنائهم الخاصة ذاتها، وذلك لان مثل هؤلاء الآباء يشجعون الأبناء على مواجهة المواقف، و على حل المشكلات بأنفسهم. (3: 230)

وهذا يتفق مع الدراسة التي قام "برادبيرن" "Bradburn" على المجتمع التركي والتي قارن فيها بين مجموعتين من الأفراد تضم الأولى أولئك الذين انفصلوا عن آبائهم منذ سن الرابعة عشر وعاشوا في معهد تتسم الحياة فيه بالحرية، حيث لا وجود لأب متسلط، و تضم المجموعة الثانية أولئك الذين بقوا مع آبائهم، فوجد أن 67% ممن انفصلوا عن الأب كان دافعهم للانجاز قويا بينما وجد 35% فقط ممن بقوا مع الأب لهم دافع للانجاز قوي. (53: 312)

ومن هنا تبرز أهمية تدريب أبناء على الاستقلال في أداء أعمالهم مع منحهم قدراً من المسؤولية و ليس الاستقلال فقط ، فالآباء المتسامحون مثلاً مع أبنائهم يفشل أبناءهم في تجارب الاستقلال و هذا في الغالب يضعف دافع الانجاز لديهم، و كذلك الآباء المتشددون نجدهم يحاسبون أبناءهم على كل خطوة، و يضعون كثيراً من القيود على تصرفاتهم ، ولا يتركون للطفل أي فرصة للاعتماد على نفسه و هذا من شأنه أن يضعف دافع الانجاز لديه.

8-2- المجتمع:

تلعب البيئة المحيطة بالأسرة قبل المدرسة دوراً رئيسياً في تنمية الدافع للانجاز لدى الأطفال، وقد يكون ذلك من خلال قصص الأطفال الشائعة في ثقافة المجتمع، وما لها من دور في تنمية الدافع للانجاز و ما يدعم ذلك من وسائل الاتصال الجمعي من تلفزيون وانترنت وغيرها. التي تكون مهتمة بالأطفال على وجه الخصوص. (56: 16)

ومن العوامل الأخرى التي قد يكون الأثر في تنمية الدافعية للانجاز، القيم الثقافية السائدة في المجتمع، وكذا تأثير الطبقة الاجتماعية التي ينشأ فيها الطفل خارج الأسرة، و قد أوضح "ترنر" "Turner" في دراسته أن هناك علاقة بين مهنة الوالد من حيث التعامل مع الناس والأشياء و الدافع للانجاز لدى أبنائه حيث وجد أن أهم عامل في قوة دافع الانجاز لدى الأبناء

هو ما تتضمنه مهنة الأب من استقلال، و مسؤولية قيادية، و واجب اتخاذ القرارات، والتعرض للمنافسة بصرف النظر عن مركز المهنة الاجتماعي.(53: 312)

وتؤكد "سعاد جبر سعيد" (2008) على أهمية الأفكار الدينية السائدة و أثرها البارز في تنمية دافع الانجاز، فالفهم الصحيح للمبادئ والقيم التي يقوم عليها الدين الإسلامي من شأنه أن يقوي دافع الانجاز لدى الأفراد.

وخلاصة ما ذكر سابقا، أن الدافع للانجاز لدى الفرد يتأثر بمجموعة من العوامل منها التربية خاصة التي يتلقاها الطفل من والديه، محيط الأسرة الاجتماعي، الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد وبالخصوص مهنة الوالدين، كذلك نوع الثقافة السائدة في المجتمع اتجاه العمل و إتقانه ، طريقة قضاء وقت الفراغ، إضافة إلى الأثر الذي تتركه الأفكار الدينية في نفسية الفرد اتجاه العمل و الانجاز، وهذا كله من شأنه أن يؤثر على مستويات الدافع للانجاز إما ايجابيا فيرفعها و إما سلبا فيخفضها.

8-3- المدرسة:

المدرسة هي المؤسسة التي يقضي فيها الطفل فترة طويلة من حياته، وهي تكمل دور الأسرة في عملية التربية والتنشئة ونقل الثقافة، وهي تزود الطفل بالخبرات والمهارات اللازمة في مواجهة الحياة، فالمدرسة بوصفها بيئة اجتماعية هي المكان الذي ينمي فيه الطفل معارفه وكفاءته و شعوره بالكفاية للمساهمة في المجتمع،(16: 208) و بهذا تكون المدرسة من أصلح البيئات التي تساعد على تنمية دافع الانجاز الذي توجده الأسرة والمجتمع الذي يعيش فيه الطفل خارج منزله.(28: 60)

ومن المفروض أن تعمل المدرسة على تنمية الدافع للانجاز لما له من اثر على التحصيل الدراسي، و هذا ما أكدته دراسة "بوكي و بلومنفيلد" Poky & Blomenfld (1990) التي هدفت الى معرفة دور دافعية الانجاز و علاقتها بالتحصيل حيث اشتملت عينة الدراسة على 283 تلميذ من تلاميذ الفصل التاسع وخلصت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للانجاز و التحصيل. (63: 99)

ويظهر دافع الإنجاز جليا وواضحا في المدرسة من خلال الاهتمام بالدراسة و الحرص على النجاح ، ذلك أن نجاح الطفل أو فشله في اختبار معين من الدراسة قد يقرر حياته أو مستقبله، ولهذا يبذل أقصى جهد ممكن ، وهذا الجهد يتأثر بمستوى دافع الانجاز لديه .

وذكر "سعدة إبراهيم أبوشقة" أن لأسلوب التربية الذي تتبعه المدرسة و المناهج بما تحويه من معرفة تكون مرتبطة بحياة التلاميذ و محققة لأهدافهم، إضافة إلى طرق التدريس التي تخلق مواقف منافسة بين التلاميذ، وتحديد الأهداف من عمليات التعلم وتوضيحها في أذهان التلاميذ كل ذلك وفقه له دور رئيسي في تنمية دافع الانجاز. (28: 60)

وقد أكد كل من "ألونزو و باردو" "Alonzo-Tapia &Pardo"(2006) من خلال دراستهما التي سعت إلى التعرف على علاقة البيئة المدرسية و المتمثلة في أساليب التعليم وكيفية تفاعل المعلم مع تلاميذه أثناء أنشطة التعلم بالدافعية للانجاز لدى 758 طالبا بالمرحلة الثانوية على أن بيئة التعلم الايجابية تسهم إسهاما فعالا في تنمية الدافعية لدى التلاميذ. (16: 242)

وحتى تقوم المدرسة بدورها في تنمية دافع الانجاز أوردت "صفاء الأعسر" مجموعة من الخطوات يجب إتباعها وهي:

1- تحديد وتوضيح أهداف الدراسة للتلاميذ

2- ربط المواد المتعلمة بالأهداف.

3- خلق مواقف منافسة بين التلاميذ ليحققوا نواتهم و ينالوا التقدير و الإعجاب.

4- تعريف التلاميذ بقدراتهم أولا بأول. (28: 61)

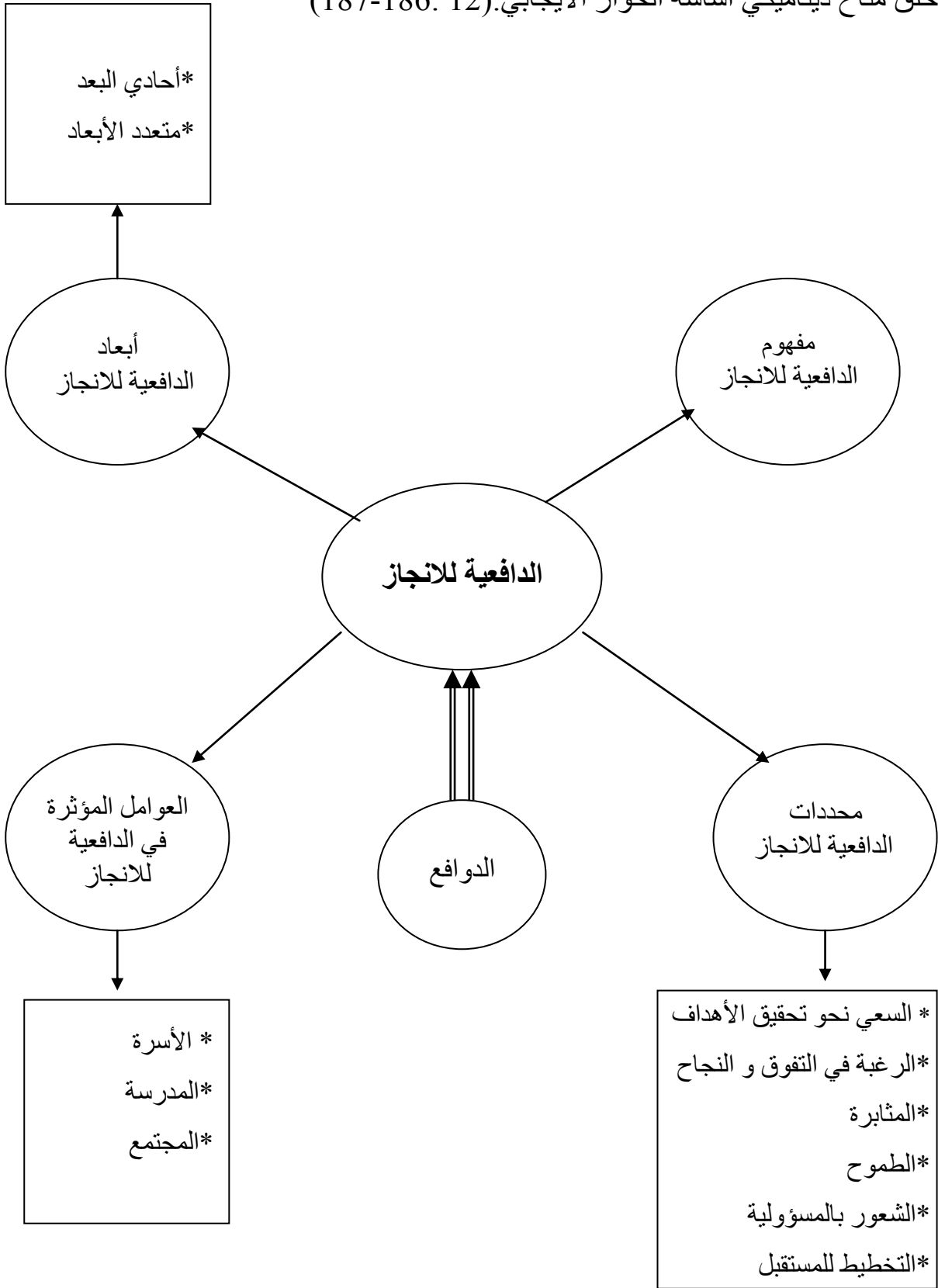
وتجدر الإشارة هنا أن ليس كل التلاميذ تثار دافعيتهم للانجاز بنفس الطرق والحاجات، فيجب أن نأخذ هنا بمبدأ الفروق الفردية، فعند البعض قد يكون الاستحسان من قبل الآخرين أساسا لدافعيتهم للانجاز، و هناك من يجد في الإثارة و التحدي أساسا لدافعيتهم، غير أن تعزيز الدافعية الذاتية للمتعلمين و تشجيع الاستقلالية في التعلم من شأنها أن ترفع بشكل واضح دافع الانجاز لديهم و ذلك عن طريق :

1- إعطاء تغذية راجعة من شأنها أن توجه المتعلم لأخذ صورة واضحة عن عمله

2- منح فرص النجاح عن طريق تقديم مهمات متوسطة الصعوبة.

3- مساعدة المتعلم على اخذ صورة ايجابية عن شخصيته في الوسط التعليمي.

4- خلق مناخ ديناميكي اساسه الحوار الايجابي. (12: 186-187)



الشكل رقم (07) يبين خريطة معرفية لدافعية الانجاز.

9- تقدير الذات و الدافعية للإنجاز:

لقد تعامل "ماكيلاند" مع الدافعية للإنجاز بوصفها احد المكونات الأساسية في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته وتأكيد وجوده وبالتالي وصوله إلى التقييم الإيجابي لذاته وذلك من خلال ما يترتب عليها من إنجازات، وما يحققه الفرد من أهداف، (35 : 15) فالدافعية للإنجاز تعد احد الجوانب الهامة في منظومة الدوافع الإنسانية ولها أثر بارز في بلورة وتنمية بعض الخصائص والسمات الشخصية سعياً بذلك للوصول إلى تحقيق الذات وتقديرها. (11: 117)

فرسم الأهداف من شأنها أن تثير دافعية فرد للإنجاز وتبعث فيه النشاط و تخلق لديه التحدي للاستغلال كل قدراته للإتيان بفعل الإنجاز وعليه فان السعي لتحقيق تقدير ذات ايجابي كهدف يضع الفرد في المكان المناسب سواء اتجه نفسه أو اتجاه الآخرين، ويجعله أكثر فعالية وقدرة في مواجهة التحديات وذلك سعياً منه لتحقيق الهدف المرسوم.

ويؤكد "حامد عبد السلام زهران" أن الناس في مجتمعنا بحاجة إلى مفهوم ذات ايجابي، يعتمد على تقدير ايجابي للذات كما يعتمد على تقدير الآخرين، و يتضح ذلك بصفة رئيسية في علاقة تلك الحاجات بالرغبات و الدوافع، فالفرد قد يعبر عن حاجته للتقدير و الاحترام من خلال رغباته و دوافعه في القوة و الإنجاز والتمكن و الكفاءة. (15: 71)

وقد بين "المطوع" أن الرغبة في تحقيق تقييم ايجابي للذات و الاحتفاظ به لأطول فترة ممكنة يؤثر على مستوى الدافعية للإنجاز و بالتالي النجاح، (5 ، 31) وهذا يتماشى مع ما عبر عنه "Robins&Trzesniewski" (2005) حيث أشارا إلى أن التقدير المرتفع للذات له دور مهم في زيادة دافعية الفرد للإنجاز و التعلم و في تطور شخصيته، و جعلها أقل عرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية المختلفة. (48: 209)

وأوضح "Adedeji Tella" (2007) أن لتقدير الذات أثر ايجابي في تحسين قدرة التلميذ على التعامل مع مختلف الأنشطة و السلوكات التعليمية، فهو يشكل عنصراً مهماً في بناء الخطط ووضع الاستراتيجيات لمواجهة أي نوع من الصعوبات قد تطرحها عملية التعلم، كما أكد على الدور الذي يلعبه تقدير الذات في دفع التلاميذ نحو الإنجاز و التفوق. (66: 152)

وأُسفرت نتائج دراسة "أ.تايو" Tayo.A (2002) حول علاقة تقدير الذات بالدافعية للانجاز لدى عينة من الطالبات لكلية العلوم الاجتماعية، العلوم، اللغة، الفن، وكلية تقني تربوي، حيث شملت عينة الدراسة 560 أنثى سحبت بطريقة عشوائية، عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين تقدير الذات و الدافعية للانجاز، كما توصلت إلى وجود فروق في تقدير الذات لدى الطالبات انطلاقا من المستويات المختلفة لدافع الانجاز، وأرجعت الباحثة نتيجة دراستها إلى كون الطالبات خلال مسارهم التعليمي بحاجة إلى اكتساب روح التفاعل مع الأعمال الصعبة و التي تتطلب الكثير من المثابرة و الاجتهاد ، ما من شأنه أن يؤثر في درجة كفاءتهم في أداء المهام و في مواجهة الصعوبات و العقبات التي قد تضعف من درجات تقديرهم لذاتهم.

وتبين من خلال دراسة "ب.مارجون و ونديمو" Wondimu. A & Marjon.B (2006)، و التي هدفت إلى بناء نموذج خاص بدوافع الانجاز، اشتملت العينة على 181 طالب من طلاب الجامعة بواقع 59.7% أنثى و 40.3% ذكر، حيث بلغ متوسط العمر لديهم 25.2 سنة، أن تقدير الذات يرتبط ارتباطا موجبا بمفهوم الذات الأكاديمي وأن مفهوم الذات يرتبط إيجابا بالدوافع الذاتية للفرد والتي تنعكس أثارها على الانجاز و التحصيل الأكاديمي.

ويعتبر "ماسلو" أن تقدير الذات يمثل أعلى مستويات النضج و النمو و الإحساس بالوجود، وبذلك يكون الفرد في هذا المستوى مدفوعا إليها بنوع من الدوافع لا يعتمد على نقص الحاجات الأساسية بل الرغبة في النمو والانجاز. (11: 134)

وانطلاقا مما سبق نستطيع أن نشكل مسار لطبيعة العلاقة بين تقدير الذات و الدافع للانجاز، ففي البداية يظهر تقدير الذات في شكل حاجة من الحاجات الإنسانية، هذه الحاجة تخلق قوة داخلية لدى الإنسان من شأنها أن توجه السلوك نحو مسارات واتجاهات متعددة بهدف إشباعها، ونظرا لطبيعة هذه الحاجة فان احد جوانب تحقيقها هي دعم الدافع للانجاز بما يتضمنه من سعي نحو تحقيق النجاح و الرغبة في التفوق والتميز. و الدافع للانجاز هو الآخر من شأنه أن يؤثر في رفع أو خفض مستويات تقدير الذات من خلال ما يترتب عليه من تفوق وانجازات و إتمام للأهداف، فيتم تشكيل تقدير ذات ايجابي إذا تمكن الفرد من تحقيق انجازات ونجاحات لها أهمية بالنسبة له ولمجتمعه و بذلك يدعم صحته النفسية و يحقق فعالية اجتماعية، وأما تقدير الذات

السلبى فيكون نتيجة لعدم تمكن الفرد من تحقيق أهدافه مما يؤدي إلى نقص الثقة بالنفس والاكنتاب والشعور بالدونية وهذا بدوره يؤثر في قدرة الفرد على التواصل مع الآخرين. وأشار "سميث"(1981) في نفس السياق إلى أن إشباع الحاجة لتقدير الذات تؤدي إلى ثقة الفرد بذاته، وإلى شعوره بقيمة نفسه، وتلاؤمه الشخصي، وعلى العكس من ذلك فان عجزه عن إشباعها قد يؤدي به إلى الإحساس بالدونية والضعف وهذا قد يخلق عنده الشعور القوي بالإحباط. (11: 120)

وأكد "قطامي"(1996) على أن الفرد الذي لديه مستوى مرتفع من دافعية الانجاز يكون مدفوعا ذاتيا لتحقيق هذا الدافع، لان تحقيقه يساعد على تطوير مفهوم ايجابي عن ذاته وعن قدراته المختلفة، كما يعمل على تهيئته لاستغلال كل قدراته الذهنية والمعرفية وهذا بدوره يعد من أهم الأهداف التربوية التي يجب الاعتناء بها في تطوير أساليب تعلم الطلبة وفي رفع مستويات تفكيرهم. (55: 205)

أما "اشرف عبد القادر"(1998) فقد بين أن فكرة الفرد عن ذاته ومدى فهمه لها تعد من العوامل الهامة التي تسهم في تحديد أهداف الفرد وغاياته التي يطمح إلى بلوغها مستقبلا، ومن هنا أكد على أهمية اختيار وتحديد الأهداف والطموحات على نحو يتوافق مع ما لدى الفرد من قدرات وإمكانياته وإلا ستصبح أهدافه ومطامحه مجرد نوايا وآمال، أو تتسع الفجوة بين مطامحه و قدراته ما قد يعرضه للشعور بالعجز و الإحباط. (11: 129)

كما أوضحت "سعاد جبر سعيد" انه في العملية التعليمية يجب أن يحرص المعلم على الإسهام في تكوين تقدير ذات ايجابي، لأنه المحور الأساسي في تشكيل الشخصية، وعاملا مهما من عوامل دافعية الانجاز و التحصيل،(25: 107) وعليه فان لتقدير الذات تأثيرا تنشيطيا على مستوى الوعي العام لدى الفرد، مما يؤدي إلى رفع مستوى الطموح والذي يؤثر بدوره على درجة تقبل الفرد للمعلومات حيث ترتفع درجة الانتباه، وبهذا يزداد مستوى التحصيل والانجاز. إذن إن فهم الذات والتعبير الايجابي عنها يحفز الفرد على الانجاز، وعلى أن يكون مبدعا ومنتجا وأن يقوم بأفعال وتصرفات تكون مفيدة وذات قيمة له وللآخرين، وان يستغل كل إمكانياته ويترجمها إلى حقيقة وواقع .

خلاصة:

تعد الدافعية للانجاز إحدى الموضوعات الأساسية في دراسة الجانب النفسي للأفراد، فقد اهتم بفحصها وتحليلها عدد من الباحثين في مجالي علم النفس وعلوم التربية و ذلك من خلال ربطها بعدد من المتغيرات المعرفية و النفسية و بعض السمات الشخصية.

إن أهمية الدافعية للانجاز لا تقف عند حد توجيه السلوك و تنشيطه فحسب، بل إنها تؤثر على إدراك الفرد للمواقف و الوضعيات المختلفة، كما أنها تساعد على الفهم و التفسير الذاتي لسلوك الفرد و سلوك المحيطين به، و الجدير بالذكر هنا هو أن الدافعية للانجاز لا توجه الفرد إلى تغيير الأشياء لإشباع الحاجة الناجمة عن الدافع فقط، ولكنها تجعله ينظر إلى الأشياء بعقلانية و يفكر في التصدي للمواقف المتنوعة بطرق و أوجه مختلفة.

ومن هنا يبرز جليا الدور الذي تلعبه الدافعية للانجاز باعتبارها مفهوم مبني على رغبة ذاتية للنجاح والتفوق في المواقف ذات الطابع الانجازي و التنافسي، في الرفع من مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف أنشطة ومجالات الحياة لاسيما التربوية منها، وهذا بدوره له أثر ايجابي في رفع مستويات تقدير الذات، فتشكيل تقدير ذات ايجابي يعد محورا أساسيا في تحقيق الاستقرار و التوافق النفسي ، كما يعد عملا مهما من عوامل دافعية الانجاز والتحصيل.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية

- 1- الغرض من الدراسة الاستطلاعية.
- 2- مكان و زمان إجراء الدراسة الاستطلاعية.
- 3- طريقة المعاينة و خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية.
- 4- وصف الأدوات المستخدمة في الدراسة.
 - 1-4- مقياس تقدير الذات لكوبر سميث.
 - 2-4- مقياس الدافع للإنجاز لهيرمانز.
 - 5- الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة .
 - 1-5- مقياس تقدير الذات.
 - 2-5- مقياس الدافع للإنجاز.

يتضمن هذا الفصل عرضاً لأول خطوة من خطوات الدراسة الميدانية، وهي الدراسة الاستطلاعية، حيث تطرقت الطالبة فيه إلى الغرض من هذه الدراسة، مكان وزمان إجرائها، وإلى خصائص العينة، كما وشمل هذا الفصل تقديماً لأدوات البحث مع توضيح لأهم الإجراءات التي اتبعت للتأكد من خصائصها السيكومترية.

1- الغرض من الدراسة الاستطلاعية: إن الغرض من الدراسة الاستطلاعية هو:

- 1- التعرف على ميدان الدراسة وتحديد خصائصه.
- 2- الكشف عن الصعوبات التي يمكن مواجهتها في الدراسة الأساسية.
- 3- تقييم مدى صلاحية أدوات البحث من حيث الخصائص السيكومترية، وتحديد مدى قدرة التلميذ على التعامل معها.

2- مكان و زمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية بثانوية العقيد لطفى بولاية وهران في الفترة الممتدة من 23 إلى 27 افريل 2011.

3- طريقة المعاينة و خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

3-1- طريقة المعاينة:

نعلم بأنه تفضل العينات العشوائية في حال ملائمتها للبحث وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية صحيحة وأكثر مصداقية، وتعتمد الطريقة العشوائية على المساواة بين احتمالات الاختيار لكل فرد من أفراد المجتمع الأصلي، فهي تعتمد على فكرة الصدفة العشوائية أو القرعة ومن أبسط وسائلها استخدام البطاقات أو الجداول العشوائية. (13: 78)

ونظراً لصعوبة تطبيق هذه الطريقة من حيث أنها تتطلب وقت أطول لجمع أفراد العينة، إضافة إلى تعقيد الإجراءات الإدارية للحصول على قائمة كل تلاميذ المدرسة، زد على ذلك صعوبة إقناع التلاميذ بحقيقة اختيارهم دون غيرهم للأسباب العلمية لا غير، قامت الطالبة باختيار قسم دراسي عن كل مستوى بطريقة عرضية، وبذلك كان المجموع ثلاث أقسام، و بعد تطبيق أدوات الدراسة الاستطلاعية وترقيم استمارات الإجابة، سحبت عينة عشوائية من مجموع الاستمارات حدد عددها بـ36 فرد، وذلك باستخدام أسلوب الجداول العشوائية.

3-2-2- خصائص عينة الدراسة:

3-2-1- من حيث الجنس:

توزعت عينة الدراسة وفق متغير الجنس حسب الجدول التالي:

جدول رقم (02) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس

النسبة المئوية	التكرار	الجنس
44.4%	16	الذكور
55.6%	20	الإناث
100%	36	المجموع

يلاحظ من خلال الجدول رقم (02) أن عينة الدراسة الاستطلاعية شملت 16 ذكر وهو ما يعادل 44.4% و 20 أنثى ما يعادل 55.6%، وعليه نلاحظ أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور.

3-2-2- من حيث العمر:

تراوحت أعمار عينة الدراسة الاستطلاعية ما بين 17 و 21 سنة، حيث بلغ متوسط العمر لديهم 18.02 سنة بانحراف معياري يقدر بـ 0.94.

3-2-3- من حيث المستوى الدراسي:

جدول رقم (03) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث المستوى الدراسي.

النسبة المئوية	التكرار	المستوى الدراسي
16.66%	06	السنة أولى ثانوي
33.33%	12	السنة الثانية ثانوي
50%	18	السنة الثالثة ثانوي
100%	36	المجموع

يتضح من خلال الجدول رقم (03) أن النسبة المئوية لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي كانت أكبر نسبة مقارنة بنسبة تلاميذ السنة الثانية والأولى ثانوي، حيث قدرت الأولى بـ 50 % مقابل 33.33 % و 16.66 % للسنوات الثانية و الأولى على التوالي.

4- وصف الأدوات المستخدمة في الدراسة:

اشتملت الدراسة الاستطلاعية على الأدوات التالية:

1- مقياس تقدير الذات لكوبر سميث إعداد " ليلي عبد الحميد عبد الحافظ".

2- مقياس الدافع للانجاز لهيرمانز إعداد "فاروق عبد الفتاح موسى".

4-1- مقياس تقدير الذات لكوبر سميث:

يتكون المقياس كوبر سميث من 58 بند تصف مشاعر الفرد و آراء و ردود أفعاله وذلك من خلال إجابته على فقرات المقياس بوضع علامة على عبارة "تنطبق" أو "لا تنطبق". يتميز المقياس بوضوح الاتجاه الموجب والسالب كما يساعد على التأكد من صدق الاستجابات لدى أفراد العينة، فهو يضم بعدا يؤشر على الاتجاهات الدفاعية للمفحوصين أثناء إجابتهم على بنود المقياس. يضم شكلا للمقياس (المدرسي و المهني) نفس الأبعاد عدى بعد تقدير الذات المدرسي الذي يصبح تقدير ذات مهني في الشكل المهني للمقياس، وتنحصر هذه الأبعاد في:

1- تقدير الذات العام.

2- تقدير الذات الاجتماعي.

3- تقدير الذات الأسري.

4- تقدير الذات المدرسي / المهني.

5- بعد الكذب.

اشتملت النسخة العربية لهذا المقياس في صورته المدرسية ترجمة " ليلي عبد الحميد عبد الحافظ" على نفس عدد بنود وأبعاد النسخة الأصلية بما فيها مقياس الكذب، وفيما يلي جدول يوضح توزيع البنود لكل بعد من الأبعاد.

جدول رقم (04) يبين توزيع بنود مقياس تقدير الذات على الأبعاد الأربعة إضافة إلى بعد الكذب.

أبعاد الاختبار	الفقرات
تقدير الذات العام	1، 3، 4، 7، 10، 12، 13، 15، 18، 19، 24، 25، 27، 30، 31، 34، 35، 38، 39، 43، 47، 48، 51، 55، 56، 57.
تقدير الذات الاجتماعي	5، 8، 14، 21، 28، 40، 49، 52
تقدير الذات الأسري	6، 9، 11، 16، 20، 22، 29، 44.
تقدير الذات المدرسي	2، 17، 23، 33، 37، 42، 46، 54.
الكذب	26، 32، 36، 41، 45، 50، 53، 58.

بنود المقياس مصاغة في اتجاهين ايجابي و سلبي ، بواقع 19 بندا موجبا و 31 بند سالب وهي مبينة بالتفصيل حسب كل بعد في الجدول التالي:
جدول رقم (05) يبين البنود الموجبة و السالبة لكل بعد من أبعاد مقياس تقدير الذات.

أبعاد الاختبار	البنود الموجبة	البنود السالبة
تقدير الذات العام	1، 7، 19، 38، 43، 47، 39	4، 3، 10، 12، 13، 15، 18، 24، 25، 30، 31، 34، 35، 48، 51، 55، 56، 57.
تقدير الذات الاجتماعي	5، 8، 14، 28.	21، 40، 49، 52.
تقدير الذات الأسري	9، 11، 20، 29.	6، 16، 22، 44.
تقدير الذات المدرسي	33، 37، 42	2، 17، 23، 46، 54.

وفيما يتعلق بإعطاء الأوزان فنعطي لإجابة "تنطبق" درجة 2، وإجابة "لا تنطبق" درجة 1 هذا بالنسبة للبنود 19 الموجبة أما بالنسبة للبنود 31 السالبة فتعطي للإجابتين "تنطبق" و "لا تنطبق" درجة 1، 2 على التوالي.

وتكون الدرجة القصوى بالنسبة للبعد العام 52 والدنيا 26، أما بالنسبة للأبعاد الثلاثة الباقية فتوافق الدرجة القصوى والدنيا عن كل بعد الدرجة 16 و 08 على التوالي، وعليه تكون الدرجة القصوى للاختبار الكلي 100، بينما تعتبر الدرجة 50 كأدنى درجة.

أما عن مقياس الكذب فتعتبر الدرجة 16 كدرجة قصوى بينما تعتبر الدرجة 08 كأدنى درجة، وتعتبر درجات المرتفعة للمقياس على الاتجاهات الدفاعية للمفحوصين.

4-2 مقياس الدافع للإنجاز لهيرمانز:

اعد هذا المقياس هـ، ج، م "هيرمانز H,J,M, Hermans"، حيث قام من خلاله بحصر جميع المظاهر المرتبطة بالمقياس، فانتهى إلى عشرة أكثر شيوعاً وهي :

- 1- مستوى الطموح المرتفع.
- 2- السلوك الذي تقل فيه المغامرة.
- 3- قابلية التحرك إلى الأمام.
- 4- المثابرة.
- 5- الرغبة في إعادة التفكير في الرغبات.
- 6- إدراك سرعة مرور الوقت.
- 7- الاتجاه نحو المستقبل.
- 8- اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف.
- 9- البحث عن التفكير.
- 10- الرغبة في الأفضل.

ويتكون المقياس في صورته الأصلية من 29 عبارة متعددة الاختيار، غير أن "فاروق عبد الفتاح" حذف عبارة واحدة، ولكن لم يشر إلى محتواها، وبالتالي تصبح النسخة العربية من المقياس تتكون من 28 عبارة.

بنود المقياس مصاغة على شكل جمل ناقصة تليها أربع أو خمس عبارات أ، ب، ج، د، هـ أو أ، ب، ج، د، حيث يوجد أمام كل عبارة مكملة قوسين، يطلب من المفحوص وضع إشارة أمام العبارة التي يعتقد أنها تكملة للجملة وتنطبق عليه.

بنود المقياس مصاغة في الاتجاهين الايجابي والسلبى ، بواقع 19 بندا موجبا و9 بنود سالبة وهي على النحو التالي:

البنود الموجبة:

- 1 -في المدرسة يعتقدون أني.
- 2 -عندما اعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي.
- 3 -عندما يشرح المعلم الدرس.
- 4 -اعمل عادة.
- 5 -إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ.
- 6 -عندما أكون في المدرسة فان المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى الدروس تكون.
- 7 -إذا دعيت أثناء أداء واجب منزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فاني بعد ذلك.
- 8 -إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة.
- 9 -يعتقد الآخرون إنى.
- 10-أرى زملائي في المدرسة الذين يذكرون بشدة جدا.
- 11- أنا بصفة عامة.
- 12- أرى زملائي في المدرسة الذين يذكرون بشدة جدا.
- 13-في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة.
- 14-عندما ارغب في عمل شيء أتسلى به.
- 15-أكون عادة.

- 16-يمكن أن اعمل في شيء ما بدون تعب لمدة.
- 17-إن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة.
- 18-يتبع الأولاد آباءهم في إدارة الأعمال لأنهم.
- 19-التنظيم شيء.

البنود السالبة:

- 1 -إن العمل شيء.
- 2 -أرى إن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا.

- 3 -إن تنفق قدرا من الوقت لإعداد شيء هام.
- 4 -اعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي.
- 5 -إن بدئ أداء واجب منزلي يتطلب مني.
- 6 -اعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون.
- 7 -عند عمل شيء صعب فإنني.
- 8 -عندما أبدأ في شيء فإنني.
- 9 -بالنسبة للمدرسة أكون.

وفيما يتعلق بإعطاء الأوزان فنتبع طريقة تدرج الدرجات تبعا لاتجاه البند، ففي البنود 19 الموجبة تعطى للإجابات أ،ب،ج،د،هـ الدرجات 5، 4، 3، 2، 1، على الترتيب أما في حالة البنود التسع ذات الاتجاه السالب فتعطى للإجابات أ،ب،ج،د،هـ الدرجات 1، 2، 3، 4، 5، على الترتيب.

وتعتبر الدرجة 129 هي الدرجة القصوى للمقياس، بينما تعتبر درجة 28 كأدنى درجة للمقياس

5- الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة:

تم قياس الخصائص السيكومترية للأداتين على النحو التالي:

5-1- مقياس تقدير الذات:

5-1-1- الثبات:

تم التأكد من ثبات مقياس تقدير الذات بطريقة التناسق الداخلي وذلك بحساب معامل ألفا كرومباخ(α) على عينة الدراسة الاستطلاعية، حيث بلغت قيمته 0.73 بالنسبة لتقدير الذات العام، و0.55 بالنسبة لتقدير الذات المدرسي، وبالإستفادة من البرنامج الجزئي الذي يتقدم فيه ألفا كرونباخ تم حذف البند17(أشعر بالضيق في المدرسة غالبا) و البند42(يعجبني أن أكون بارزا في القسم) فأصبح ألفا كرونباخ يساوي0.72، أما بالنسبة لتقدير الذات الأسري فقد وجد أن ألفا كرونباخ يساوي و0.65، وبحذف البند 22 (أشعر عادة كما لو كان والداي يدفعاني لعمل الأشياء)أصبح يساوي0.73، وفيما يتعلق بتقدير الذات الاجتماعي فقد وجد بان ألفا كرونباخ يساوي 0.63، ومع حذف البند 21 (معظم الناس محبوبون أكثر مني) أصبحت قيمته تساوي

0.70، وفي الأخير بلغت قيمة ألفا كرونباخ بالنسبة لتقدير الذات الكلي 0.86، وب حذف البنود الملغاة عن كل بعد أصبحت قيمته تساوي 0.90، وفيما يلي جدول يلخص النتائج النهائية المتحصل عليها:

جدول رقم (06) يوضح قيمة ألفا كرونباخ لمقياس تقدير الذات

مقياس تقدير الذات (كوبر سميث)	قيمة معامل الثبات الفا كرونباخ الأولية	البنود المحذوفة	قيمة معامل الثبات الفا كرونباخ النهائية
بعد تقدير الذات العام	0.73	/	0.73
بعد تقدير الذات المدرسي	0.55	17 و 42	0.72
بعد تقدير الذات الأسري	0.65	22	0.73
بعد تقدير الذات الاجتماعي	0.63	21	0.70
الاختبار الكلي	0.86	22، 21، 17، 42	0.90

تشير بيانات الجدول إلى ارتفاع قيمة ألفا كرونباخ بالنسبة ل بعد تقدير الذات العام، حيث بلغت قيمته 0.73، في حين جاءت قيم بعد تقدير الذات المدرسي 0.55 و تقدير الذات الأسري 0.65 و تقدير الذات الاجتماعي 0.63 وهي نسب مقبولة نوعا ما، ولكن بحذف العبارات التي يقدمها البرنامج الجزئي أصبحت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لتقدير الذات المدرسي 0.72، ولتقدير الذات الأسري 0.73، أما تقدير الذات الاجتماعي فـ 0.70 وهي نسب مرتفعة. تعقيب على الثبات: يتضح من خلال نتائج ثبات مقياس تقدير الذات أن الأداة على درجة جيدة من الثبات.

5-1-2- الصدق:

استخدمت الطالبة طريقتين مختلفتين للتأكد من صدق مقياس تقدير الذات لكوبر سميث وهما:

5-1-2-1- الصدق المرتبط بمحك:

ويعرف هنا أيضا بالصدق التلازمي حيث قامت الطالبة في هذه الخطوة بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس تقدير الذات لكوبر سميث

وعلى مقياس تقدير الذات لروزنبارج. وقد بلغت قيمة معامل الارتباط 0.33 وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 .

5-1-2-2-الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:

تقتضي هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، و ذلك بغرض استبعاد الفقرات التي لا ترتبط بدلالة معنوية مع البعد الذي تقيسه الفقرة. وأظهرت النتائج ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالبعد الفرعي الذي تنتمي إليه، مما يشير إلى تجانس الأبعاد الفرعية المكونة لمقياس تقدير الذات، وفيما يلي جداول توضيحية لمعاملات الارتباط لكل بعد على حدا.

جدول رقم(07) يوضح قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد العام.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
01	0.37	دال عند 0.05
03	0.45	دال عند 0.01
04	0.38	دال عند 0.05
07	0.46	دال عند 0.01
10	0.48	دال عند 0.01
12	0.70	دال عند 0.01
13	0.53	دال عند 0.01
15	0.47	دال عند 0.01
18	0.36	دال عند 0.05
19	0.40	دال عند 0.05
24	0.46	دال عند 0.01
25	0.51	دال عند 0.01
27	0.42	دال عند 0.01
30	0.49	دال عند 0.01
31	0.60	دال عند 0.01
34	0.52	دال عند 0.01

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
35	0.54	دال عند 0.01
38	0.35	دال عند 0.05
39	0.48	دال عند 0.01
43	0.49	دال عند 0.01
47	0.46	دال عند 0.01
48	0.53	دال عند 0.01
51	0.54	دال عند 0.01
55	0.46	دال عند 0.01
56	0.59	دال عند 0.01
57	0.69	دال عند 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (07) أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات بعد تقدير الذات العام و الدرجة الكلية له دالة عند مستوى دلالة 0.01 باستثناء الفقرات 01، 04، 18، 19، 38، والتي كان معامل ارتباطها بها دال عند مستوى دلالة 0.05، وهذا ما يبين مدى اتساق فقرات البعد العام لمقياس تقدير الذات.

جدول رقم (08) يوضح قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد المدرسي.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
02	0.45	دال عند 0.01
23	0.51	دال عند 0.01
33	0.55	دال عند 0.01
37	0.64	دال عند 0.01
46	0.38	دال عند 0.01
54	0.63	دال عند 0.01

يتضح من الجدول رقم(08) أن جميع الارتباطات بين فقرات البعد المدرسي و الدرجة الكلية لهذا البعد دالة عند مستوى دلالة 0.01، وهذا يبين أن فقرات البعد المدرسي تتميز باتساق داخلي جيد.

جدول رقم(09) يوضح قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد الاجتماعي.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
05	0.35	دال عند 0.05
08	0.53	دال عند 0.01
14	0.50	دال عند 0.01
28	0.64	دال عند 0.01
40	0.42	دال عند 0.05
49	0.54	دال عند 0.01
52	0.54	دال عند 0.01

يتضح من الجدول رقم(09) أن الارتباطات بين فقرات البعد الاجتماعي و الدرجة الكلية لهذا البعد دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 باستثناء الفقرات 05 و 40 و التي كان معامل الارتباط فيهما دال عند مستوى دلالة 0.05، ما يدل على اتساق فقرات البعد الاجتماعي. أما جدول رقم(10) فيوضح قيم معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد الأسري.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
06	0.47	دال عند 0.01
09	0.66	دال عند 0.01
11	0.36	دال عند 0.05
16	0.58	دال عند 0.01
20	0.61	دال عند 0.01
29	0.49	دال عند 0.01
44	0.38	دال عند 0.05

يتبين من خلال هذا الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات بعد تقدير الذات الأسري والدرجة الكلية له دالة عند مستوى دلالة 0.01 باستثناء الفقرات 11 و44 والتي كان معامل الارتباط بها دال عند مستوى دلالة 0.05، وهذا يدل على اتساق فقرات البعد الأسري. وفي الخطوة الموالية قامت الطالبة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من الأبعاد المكونة لمقياس تقدير الذات و الدرجة الكلية للمقياس، وفيما يلي جدول توضيحي للنتائج المتحصل عليها:

جدول رقم(11) يوضح قيم معامل الارتباط بين درجات الأبعاد الأربعة لمقياس تقدير الذات و الدرجة الكلية للمقياس.

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
البعد العام	0.88	دال عند 0.01
البعد الأسري	0.47	دال عند 0.01
البعد الاجتماعي	0.41	دال عند 0.05
البعد المدرسي	0.67	دال عند 0.01

يوضح الجدول رقم (11) دلالة معامل الارتباط لكل من البعد العام والبعد الأسري و البعد المدرسي عند مستوى دلالة 0.01، أما قيمة معامل الارتباط للبعد الاجتماعي فقد بلغت 0.41 و هي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.05.

تعقيب على الصدق: يتضح من خلال نتائج صدق مقياس تقدير الذات أن الأداة على درجة مناسبة من الصدق.

5-2- مقياس الدافع للإنجاز:

5-2-1- الثبات:

تم التأكد من ثبات مقياس الدافع للإنجاز بطريقة التناسق الداخلي عن طريق حساب قيمة ألفا كرونباخ فوجد انه يبلغ 0.67، وبلاستفادة من البرنامج الجزئي تم حذف البنود التالية:

البند 07:أعمل عادة.

البند 17: يمكن أن أعمل شيء ما بدون تعب لمدة.

البند 22: أنا بصفة عامة.

فأصبحت قيمة ألفا كرونباخ تساوي 0.85، وهي نسبة مرتفعة.

تعقيب على الثبات: يتضح من خلال نتائج ثبات مقياس الدافع للإنجاز أن الأداة على درجة جيدة من الثبات.

5-2-1- الصدق:

استخدمت الطالبة طريقتين مختلفتين للتأكد من صدق مقياس الدافع للإنجاز لهيرمانز وهما:

5-1-2- الصدق التنبؤي:

قامت الطالبة في هذه الخطوة بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس الدافع للإنجاز وبين درجاتهم الدراسية، فبلغ معامل الارتباط 0.31 وهي قيمة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05.

5-2-1- الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق مقياس الدافع للإنجاز عن طريق الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لل فقرات المكونة للمقياس، ويظهر الجدول التالي تلك المعاملات:

جدول رقم (12) يوضح قيم معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
01	0.62	دال عند 0.01
02	0.33	دال عند 0.05
03	0.49	دال عند 0.01
04	0.44	دال عند 0.01
05	0.37	دال عند 0.05
06	0.38	دال عند 0.05
07	0.46	دال عند 0.01

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
08	0.39	دال عند 0.05
09	0.49	دال عند 0.01
11	0.55	دال عند 0.01
12	0.72	دال عند 0.01
13	0.35	دال عند 0.05
14	0.45	دال عند 0.05
15	0.52	دال عند 0.01
16	0.41	دال عند 0.05
18	0.60	دال عند 0.01
19	0.56	دال عند 0.01
20	0.32	دال عند 0.05
21	0.43	دال عند 0.05
23	0.37	دال عند 0.05
24	0.32	دال عند 0.05
25	0.55	دال عند 0.01
26	0.42	دال عند 0.05
27	0.62	دال عند 0.01
28	0.37	دال عند 0.05

يبين الجدول رقم(12) ارتباط فقرات مقياس الدافعية للإنجاز مع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة 0.01 بالنسبة للفقرات 1، 4، 3، 7، 9، 11، 12، 15، 18، 19، 25، 27، وعند مستوى دلالة 0.05 بالنسبة للفقرات المتبقية، وهذا يشير إلى صدق فقرات المقياس. تعقيب على الصدق: يتضح من خلال نتائج صدق مقياس الدافع للإنجاز أن الأداة على درجة مناسبة من الصدق.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

- 1- منهج الدراسة.
- 2- حدود الدراسة.
- 3- عينة الدراسة الأساسية و خصائصها.
- 4- أدوات الدراسة.
- 5- أساليب المعالجة الإحصائية.
- 6- إجراءات تطبيق أدوات الدراسة.

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية واعتماد أدوات البحث بصورة نهائية، قامت الطالبة بالانتقال إلى مرحلة الدراسة الأساسية ليتم من خلالها اعتماد المنهج الملائم، وعينة الدراسة، مع توضيح لحدود البحث ولأهم الإجراءات المتبعة أثناء تطبيق أدوات الدراسة.

1- منهج الدراسة:

إن طبيعة المشكلة المدروسة وخصائص البيانات المراد الحصول عليها تفرض على أي باحث أن يتبع منهج علمي سليم، والمنهج هو الطريق المنظم الذي يتبع من أجل الوصول إلى حقائق علمية، وهو السبيل والكيفية المنظمة التي سترسم للباحث جملة من المبادئ والقواعد، تكون أساساً لدراسة مشكلة البحث، وتساعد في الوصول إلى نتائج علمية دقيقة وصحيحة. (12 :13)

وانطلاقاً من طبيعة الدراسة الحالية وما تتطلبه من قواعد لجمع المعلومات والبيانات تم اللجوء إلى المنهج الوصفي باعتباره من أحسن المناهج تلاؤماً وطبيعة المشكلة المطروحة بما تفرضه من خطوات منهجية دقيقة للوصول إلى نتائج علمية وموضوعية. يعتمد المنهج الوصفي على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، بحيث يصفها وصفاً دقيقاً ويوضح خصائصها عن طريق جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها وعلى أساسها تعرض النتائج. ومن خصائص هذا المنهج أيضاً أنه لا يقف عند حد جمع المعلومات والبيانات وتنظيمها من أجل استقصاء الظاهرة، وإنما يعتمد أيضاً على الاستنتاجات التي تساعد على فهم الواقع من خلال تحليل تلك الظاهرة وتفسيرها و من ثم الوصول إلى التعميم. (38 : 188)

2- حدود الدراسة:

1-2- من حيث المكان:

تمت الدراسة الأساسية بثانوية العقيد لطفي بوهيران و ثانوية بلهوارى محمد بتيارت.

2-2- من حيث الزمان:

أجريت الدراسة في الفترة الممتدة من 07 إلى 24 ماي 2011 .

3- عينة الدراسة الأساسية و خصائصها:

3-1- عينة الدراسة :

شملت عينة الدراسة تلاميذ من ثانويتين الأولى بوهران والثانية بتيارت ولقد تم اختيار المدينتين للأسباب التالية:

1 - معرفتي الجيدة بالمدينتين.

2 - رغبتني في توسيع حجم العينة.

3 - رغبتني في إثراء نتائج الدراسة وذلك باعتماد مدينتين تمتازان بتنوع الخصائص الثقافية والاجتماعية.

أما الثانويتين فقد تم اختيارهم نظرا لسمعتهم الطيبة في المجال التربوي.

وفيما يتعلق بالتلاميذ فلم يتم اختيارهم مباشرة وإنما تم اختيارهم عن طريق أقسامهم وذلك بالنظر لعدد التلاميذ الكبير من جهة وعدم موافقة الإدارة على التعامل مع كل التلاميذ من جهة أخرى، حيث تم اختيار الأقسام في هذه الخطوة بطريقة العينة العشوائية البسيطة وذلك بكتابة أرقام الأقسام على قصاصات ورقية، وبعد خلطها جيدا قامت الطالبة بالسحب العشوائي للأقسام.

3-2- خصائص العينة:

3-2-1- من حيث الجنس:

جدول رقم (13) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية من حيث الجنس.

النسبة	التكرار	الجنس
53.10 %	177	ذكر
46.90 %	200	أنثى
100 %	377	المجموع

يتضح من الجدول رقم(13) أن 200 فرد من أفراد العينة هم إناث ما يعادل 53.1 %، في حين كان عدد الذكور 177 ما يمثل 46.9 % من مجموع عينة الدراسة، وبذلك تكون نسبة الإناث اكبر من الذكور.

جدول رقم (14) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة من حيث الجنس حسب الثانويات.

الثانوية	العدد	الجنس	التكرار	النسبة
العقيد لطفي	155	ذكر	70	18.56 %
		أنثى	85	22.54 %
بلهوارى محمد	222	ذكر	107	28.38 %
		أنثى	115	30.50 %
المجموع			377	100 %

يلاحظ من خلال الجدول رقم (14) أن نسبة الإناث تبقى تفوق نسبة الذكور في كلتا الثانويتين.

3-2-2- من حيث العمر:

بلغ متوسط عمر عينة الدراسة الأساسية 18.14 سنة بانحراف معياري يقدر بـ 1.05 سنة، وتراوح عمر أفراد العينة بين 16 و22 سنة.

3-2-3- من حيث التخصص:

جدول رقم (15) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير التخصص.

التخصص	التكرار	السنة
أدبي	161	42.7 %
علمي	216	57.3 %
المجموع	377	100 %

يبين الجدول رقم (15) أن 216 من أفراد الدراسة الأساسية و يمثلون 57.3% كان تخصصهم علمي، في حين بلغ عدد الأفراد ذوي التخصص الأدبي 161 أي بنسبة 42.7%، و بذلك تكون نسبة التلاميذ العلميين أكبر من نسبة الأدبيين.

جدول رقم (16) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة من حيث التخصص حسب الثانوية.

الثانوية	التخصص	التكرار	النسبة المئوية
العقيد لطفي	أدبي	91	24.14 %
	علمي	64	16.98 %
بلهوارى محمد	أدبي	97	25.73 %
	علمي	125	33.15 %
المجموع		377	100 %

يتضح من خلال الجدول رقم (16) أن نسبة العلميين تفوق نسبة الأدبيين في كل من ثانوية العقيد لطفي بوهران و ثانوية بلهوارى محمد بتيارت.

3-2-4- المستوى الدراسي:

جدول رقم (17) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
سنة أولى ثانوي	131	34.7 %
سنة ثانية ثانوي	198	52.5 %
سنة ثالثة ثانوي	48	12.7 %
المجموع	377	100 %

يبين الجدول رقم (17) أن أكبر نسبة مئوية سجلها تلاميذ السنة الثانية ثانوي حيث بلغ عددهم 198 تلميذ ما يقابل نسبة 52.5 % ، لتليها فئة تلاميذ السنة أولى ثانوي بإجمالي 131 فرد ما يمثل نسبة 34.7 %، ثم فئة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمجموع 48 تلميذ ما يقابل نسبة 12.7 %.

3-2-5-المستوى التعليمي للوالدين:

3-2-5-1-المستوى التعليمي للأب:

جدول رقم(18) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المستوى التعليمي للأب.

النسبة المئوية	التكرار	المستوى التعليمي للأب
10.6%	40	لا يقرأ ولا يكتب
11.1%	42	يقرأ ويكتب
6.6%	25	شهادة التعليم الابتدائي
11.1%	42	شهادة التعليم المتوسط
15.1%	57	شهادة التعليم الثانوي
13.3%	50	شهادة البكالوريا
15.1%	57	الليسانس أو ما يعادلها
7.4%	28	دراسات عليا أو ماجستير
4.8%	18	دكتوراه
4.8%	18	غير مبينين
100%	377	المجموع

يتضح من الجدول السابق أن 57 فرد من أفراد عينة الدراسة الأساسية و يمثلون ما نسبته 15.1% لديهم أباء بمستوى تعليم ثانوي و حاملون لشهادة الليسانس أو ما يعادلها، في حين 50 فرد من عينة الدراسة و يمثلون ما نسبته 13.3% من مجموع العينة أبأؤهم يقف مستوى تعليمهم عند شهادة البكالوريا، و 42 فرد من أفراد عينة الدراسة ما يعادل نسبة 11.1% أبأؤهم يقرؤون و يكتبون، و هي نفس النسبة عند أفراد عينة الدراسة الذين لأبائهم شهادة التعليم المتوسط.

في حين أن 40 فرد من أفراد عينة الدراسة و يمثلون ما نسبته 10.6% أبأؤهم لا يعرفون القراءة و الكتابة ، و 28 فرد من أفراد عينة الدراسة ما يعادل نسبة 7.4% لدى أبائهم شهادة الدراسات العليا أو الماجستير، و 18 فرد من أفراد العينة ما يمثل نسبة 4.8% يحمل أبأؤهم

شهادة الدكتوراه، ومن خلال ذلك يتضح انخفاض نسبة المستوى الجامعي لما بعد التدرج لدى أبناء عينة الدراسة، وارتفاعها عند مستوى البكالوريا و الليسانس.

3-2-5-2- المستوى التعليمي للأب:

جدول رقم (19) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المستوى التعليمي للأب.

النسبة المئوية	التكرار	المستوى التعليمي للأب
16.9%	64	لا تقرا ولا تكتب
7.4%	28	تقرا وتكتب
9.5%	36	شهادة التعليم الابتدائي
14.6%	55	شهادة التعليم المتوسط
16.4%	62	شهادة التعليم الثانوي
15.9%	60	شهادة البكالوريا
12.2%	46	الليسانس أو ما يعادلها
2.9%	11	دراسات عليا أو ماجستير
2.4%	9	دكتوراه
1.9%	7	غير مبينين
100%	377	المجموع

يتضح من خلال الجدول (19) أن أعلى نسبة لعينة الدراسة بالنسبة للمستوى التعليمي للأب هم الذين لا يقرؤون و لا يكتبون بنسبة 16.9% ما يعادل 64 فرد، تليهم فئة مستوى تعليم الثانوي بنسبة 16.4% ما يمثل 62 فرد، ثم فئة الحاصلين على شهادة البكالوريا بنسبة 15.9% ما يعادل 60 فرد .

في حين أن 55 فرد من أفراد العينة لدى أمهاتهم مستوى التعليم المتوسط ما يعادل 14.6%، و 36 فرد لهم مستوى تعليم ابتدائي بنسبة 9.5%، وفيما يتعلق بالتعليم العالي فهناك 46 فرد من أفراد العينة أمهاتهم حاملين لشهادة الليسانس وذلك بنسبة 12.2% و 11 فرد لدى أمهاتهم مستوى

الدراسات العليا أو الماجستير ما يمثل 2.9% و 9 أفراد لأمهاتهم مستوى الدكتوراه ما يعادل 2.4 %، وبذلك نلاحظ أن التعليم الجامعي لما بعد التدرج يمثل أدنى النسب المسجلة لدى أفراد عينة البحث بالنسبة للمستوى تعليم الأم.

3-2-6- مهنة الوالدين:

3-2-6-1 مهنة الأب:

جدول رقم (20) يوضح توزيع أفراد الدراسة وفق متغير مهنة الأب.

النسبة المئوية	التكرار	الإطار المهني
7.69%	29	التعليم
11.67%	44	التجارة
4.24%	16	الصحة
3.71%	14	القطاع العسكري
32.36%	122	مهن مختلفة
16.18%	61	متقاعد
13.26%	50	عاطل عن العمل
3.18%	12	متوقفي
7.69%	29	غير مبينين
100%	377	المجموع

يتضح من الجدول (20) أن 122 من أفراد العينة ما يمثل نسبة 32.36% لأبائهم مهن مختلفة و التي تضم مجالات الوظيفة العمومية و القطاع الخاص و المشتغلين لحسابهم الخاص هم بذلك يشكلون أكبر نسبة، و تأتي في المرتبة الثانية فئة المتقاعدين بنسبة 16.18 %، لتليها فئة العاطلين عن العمل بـ 50 فرد ما يمثل نسبة 13.26 %، في حين أن 44 فرد من أفراد العينة ويمثلون نسبة 11.67% أبائهم يعملون في قطاع التجارة، أما النسب الباقية فجاءت

متفاوتة حيث قدرت نسبة قطاع التعليم بـ7.69%، و نسبة قطاع الصحة 4.24%، أما القطاع العسكري فقد سجل نسبة 3.17% من إجمالي حجم العينة.

3-2-6-2- مهنة الأم:

جدول رقم (21) يوضح توزيع أفراد الدراسة وفق متغير مهنة الأم.

النسبة المئوية	التكرار	الإطار المهني
9.55%	36	التعليم
0.79%	3	التجارة
7.16%	27	الصحة
5.30%	20	مهن مختلفة
7.42%	28	متقاعد
53.58%	202	ماكثة بالبيت
1.85%	7	متوقفي
14.32%	54	غير مبينين
100%	377	المجموع

يتضح من خلال الجدول رقم(21) أن 202 من أفراد العينة ما يمثل نسبة 53.58% أمهاتهم ماكثات في البيت و هم النسبة الغالبة، أما القطاعات الأخرى فقد توزعت فيها النسب كالآتي: قطاع التعليم بنسبة 9.55%، المتقاعدين بنسبة 7.52%، قطاع الصحة بنسبة 7.16% ، المهن المختلفة بنسبة 5.60%. ومن هنا نستنتج بان أكثر من نصف حجم أفراد العينة أمهاتهم لا يعملن.

4-أدوات الدراسة:

استخدمت الطالبة أداتين لجمع البيانات الخاصة بالدراسة، الأولى كانت مقياس تقدير الذات لكوبر سميث (Cooper smith) الصورة الخاصة بالمدرسة، أما الثانية فتمثلت في مقياس الدافع للإنجاز لهارمنز (Hermans) ، وفيما يلي وصف لكل أداة على حدا.

4-1- مقياس تقدير الذات:

يضم مقياس تقدير الذات لكوبر سميث بعد تعديله 54 بندا موزعة على أربعة أبعاد فرعية وهي تقدير الذات العام، تقدير الذات الاجتماعي، تقدير الذات الأسري و تقدير الذات المدرسي إضافة إلى مقياس الكذب، وتقابل كل بند من بنود المقياس إجابتان (تنطبق و لا تنطبق)، وتشمل هذه البنود 18 عبارة ذات اتجاه موجب و 28 عبارة ذات اتجاه سالب ونوضحها فيما يلي:

البنود ذات الاتجاه الموجب هي التي توافق الأرقام التالية:

1، 5، 7، 8، 9، 11، 14، 19، 20، 27، 28، 33، 29، 37، 38، 39، 43، 47.

البنود ذات الاتجاه السالب هي التي توافق الأرقام التالية:

2، 3، 4، 6، 12، 10، 13، 15، 18، 17، 23، 24، 25، 30، 31، 34، 35، 40، 44، 46، 48، 49، 51، 52، 54، 55، 56، 57.

أما عن مقياس الكذب فقد ارتأت الطالبة اعتماد الدرجة 12 كأقصى درجة لقبول إجابات المفحوص، وذلك لاستبعاد الاستجابات الدفاعية نحو المقياس التي قد تؤثر في نتائج الدراسة.

4-2- مقياس الدافع للإنجاز:

يتكون مقياس الدافع للإنجاز بعد تعديله من 25 بندا، وهي عبارة عن جمل ناقصة تليها 4 عبارات (أ،ب،ج،د) أو 5 عبارات (أ،ب،ج،د،هـ) مكملة وهذه البنود تشمل 17 جملة ناقصة ذات اتجاه موجب و 8 جمل ناقصة ذات اتجاه سالب، وهي كالتالي:

البنود ذات الاتجاه الموجب هي التي توافق الأرقام التالية:

2، 5، 6، 7، 8، 11، 12، 13، 14، 18، 19، 20، 21، 23، 24، 25، 26.

البنود ذات الاتجاه السالب هي التي توافق الأرقام التالية:

1، 3، 4، 9، 15، 16، 27، 28.

أما طريقة التصحيح لكلا الأداتين فتبقى هي نفسها التي سبق ذكرها في الدراسة الاستطلاعية، حيث فضلت الطالبة الإبقاء على البنود المحذوفة لكلا الاختبارين، و ذلك لتفادي الخلط بين البنود من حيث البعد و الاتجاه، ولكن عند التصحيح قامت الطالبة بإلغاء الإجابات الخاصة بالبنود المحذوفة.

5- أساليب المعالجة الإحصائية:

يعتبر الإحصاء وسيلة أساسية في أي بحث علمي لأنه يساعد الباحث على تحليل و وصف البيانات بمزيد من الدقة، (جبر مجيد حميد العتابي:112) وعليه تم اللجوء إلى مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات بما يتلاءم والفرضيات المقترحة، وذلك على النحو التالي:

5-1- الإحصاء الوصفي:

1- التكرارات .

2- النسب المئوية.

3- المتوسط الحسابي.

4- الانحراف المعياري.

5-2- الإحصاء الاستدلالي:

1- معامل الارتباط لبرافي بيرسون (Bravais- pearson) .

2- معامل ألفا كرومباخ (Alpha Cronbach).

3- اختبار (ت) لدراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.

و تجدر الإشارة هنا إلى أن الطالبة اعتمدت على البرنامج الإحصائي في العلوم الاجتماعية (SPSS16) في المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها.

6- إجراءات تطبيق أدوات الدراسة:

بعد التأكد من صلاحية مقاييس البحث من خلال الدراسة الاستطلاعية، و بعد الحصول على الإذن من مديرتي التربية لولايي وهران و تيارت ، وبعد اختيار الثانويتين التي ستجري فيهما الدراسة الأساسية، تم تطبيق أداتي الدراسة و هما مقياس تقدير الذات لكوبر سميث الصورة الخاصة بالمدرسة و مقياس الدافع للانجاز لهيرمنز، حيث قامت الطالبة بحذف العبارتين اللتين تدلان على المقياسين و استبدلتها بعبارة استمارة (01) بالنسبة للمقياس الأول و استمارة (02) بالنسبة للمقياس الثاني و ذلك بغية تمويه التلميذ عن المحتوى الحقيقي لهذين المقياسين، و إبعاده عن أي فهم خاطئ قد يوحي به العنوان.

ونظرا لان المقياسين المطبقين في الدراسة غير اقتصاديين تماما، حيث تتطلب إجابة التلميذ الواحد سبع ورقات غير قابلة لإعادة الاستعمال مرة أخرى، لجأت الطالبة إلى تصميم ورقة خاصة بالإجابة على المقياسين ، و يسجل عليها التلميذ أيضا بياناته الشخصية مثلما هو موضح في الملحق رقم (03).

أما عن فترة توزيع الاستمارات والحصول على الإجابات فقد تم اختيار الفترة الصباحية فقط، وذلك نظرا لحالة الحيوية و النشاط التي يكون عليها التلاميذ في هذه الفترة مقارنة بالفترة المسائية، وهذا ما يسهل عملية التعامل معهم، إضافة لكون أسئلة الاختبارين طويلة و تحتاج إلى كثير من الدقة والتركيز وهذا ما يكون عليه التلميذ غالبا في الفترة الصباحية.

كما اتفقت الطالبة مع إدارة كل ثانوية على أوقات ساعات الفراغ لتلاميذ عينة الدراسة وذلك ليكون لها متسع من الوقت لتطبيق أدوات الدراسة على النحو التالي:

- 1- قيام الطالبة بتقديم لمحة عن دواعي وجودها بين التلاميذ.
- 2- توزيع الاستمارات و تقديم الشرح الوافي لطريقة الإجابة.
- 3- طلب الشروع في الإجابة مع تنبيه التلاميذ إلى ضرورة الإجابة على كل العبارات، وملاً كل الفراغات الخاصة بالمعلومات الشخصية.

وعند التعامل مع أفراد العينة لاحظت الطالبة تخوف بعض التلاميذ وامتناعهم عن الإجابة على أسئلة الاستمارات، وهذا ما دفع الطالبة إلى طمأنتهم، حيث أوضحت لهم بأن الدراسة التي تقوم بها مرتبطة بالبحث العلمي ولا علاقة لها بأي إدارة أو مؤسسة أخرى، وان المعلومات التي سيقدمونها ستحاط بالسرية التامة، ولن يطلع عليها أحد غير الطالبة.

وعلى الرغم من جهود الطالبة لتفادي الحصول على أوراق ناقصة البيانات إلا أن عددها بلغ 62 ورقة إجابة منها 23 ورقة غير صالحة تماما، أما 39 ورقة الباقية فقد تراوحت عدم الإجابة فيها من بند واحد إلى عدم الإجابة عن كل البنود لأحد المقياسين، وهذا ما دفع الطالبة لعدم إلغائها نهائيا و اعتماد ما صلح من بياناتها في اختبار الفرضيات التي تتلاءم معها.

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة و مناقشتها

1- عرض نتائج الدراسة.

1-1- نتائج الفرضية الأولى وفرضياتها الفرعية.

1-2- نتائج الفرضية الثانية و فرضياتها الفرعية.

1-3- نتائج الفرضية الثالثة.

2- مناقشة النتائج.

1-2- مناقشة نتائج الفرضية الأولى و فرضياتها الفرعية.

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية و فرضياتها الفرعية.

2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها من خلال قبول أو رفض فرضيات البحث، فبعد تصحيح أوراق الإجابة على المقياسين وفرزها والإبقاء على الصالح منها، وبعد معالجة البيانات ببرنامج الحزم الإحصائية SPSS16 ، توصلت الطالبة إلى النتائج التالية:

1- عرض نتائج الدراسة:

1-1- نتائج الفرضية الأولى و فرضياتها الفرعية:

نصت الفرضية الأولى على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين تقدير الذات والدافع للانجاز لدى تلامذة الثانوية.

ولتحليل هذه الفرضية قامت الطالبة بتجزئتها إلى أربع فرضيات فرعية وهي:

1- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين تقدير الذات العام و الدافع للانجاز.

2- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين تقدير الذات الأسري و الدافع للانجاز.

3-توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين تقدير الذات الاجتماعي و الدافع للانجاز.

4-توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين تقدير الذات المدرسي و الدافع للانجاز.

و فيما يخص المعالجة الإحصائية لهذه الفرضية وفرضياتها الفرعية، فقد تم حساب معامل الارتباط لبرافي بيرسون Bravais- Pearson بين درجات أفراد العينة الدراسة على مقياس تقدير الذات بأبعاده و درجاتهم على مقياس الدافع للانجاز.

1-1-1- عرض نتائج الفرضية الرئيسية الأولى :

جدول رقم (22) يبين معامل الارتباط بين تقدير الذات الكلي والدافع للانجاز.

مستوى الدلالة	قيمة معامل الارتباط	حجم العينة
دال عند 0.01	0.350	338

يتضح من الجدول السابق رقم(22) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين تقدير الذات الكلي و الدافع للانجاز ، حيث كانت قيمة (ر) المحسوبة 0.350 و هي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01، و عليه تكون الفرضية الأولى تحققت.

1-1-2- عرض نتائج الفرضيات الفرعية للفرضية الأولى:

1-1-2-1- نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

نصت الفرضية الفرعية الأولى على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تقدير الذات العام و الدافع للإنجاز لدى تلامذة الطور الثانوي.

جدول رقم (23) يبين معامل الارتباط بين تقدير الذات العام و الدافع للإنجاز.

حجم العينة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
340	0.292	دال عند 0.01

يبين الجدول (23) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تقدير الذات العام و الدافع للإنجاز، حيث كانت قيمة (ر) المحسوبة تساوي 0.292 وقيمة هي دالة عند مستوى دلالة 0.01، و بذلك تكون الفرضية الفرعية الأولى قد تحققت.

1-1-2-2- نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

نصت الفرضية الفرعية الثانية على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تقدير الذات الأسري و الدافع للإنجاز لدى تلامذة الطور الثانوي.

جدول رقم (24) يبين معامل الارتباط بين تقدير الذات الأسري و الدافع للإنجاز.

حجم العينة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
356	0.297	دال عند 0.01

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (24) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تقدير الذات الأسري و الدافع للإنجاز حيث كانت قيمة (ر) المحسوبة تساوي 0.297 وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، و عليه تكون الفرضية الفرعية الثانية قد تحققت.

1-1-2-3- نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

نصت الفرضية الفرعية الثالثة على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تقدير الذات الاجتماعي و الدافع للإنجاز لدى تلامذة الطور الثانوي.

جدول رقم (25) يبين معامل الارتباط بين تقدير الذات الاجتماعي والدافع للإنجاز.

حجم العينة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
355	0.080	غير دال

يبين الجدول السابق رقم (25) عدم وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الاجتماعي والدافع للإنجاز، حيث كانت قيمة (ر) المحسوبة تساوي 0.080 هي قيمة غير دالة إحصائياً، وعليه الفرضية الفرعية الثالثة لم تتحقق.

1-1-2-4- عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

نصت الفرضية الفرعية الرابعة على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تقدير الذات المدرسي و الدافع للإنجاز لدى تلامذة الطور الثانوي. جدول رقم (26) يبين معامل الارتباط بين تقدير الذات المدرسي والدافع للإنجاز.

حجم العينة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
357	0.311	دال عند 0.01

يبين الجدول (26) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تقدير الذات المدرسي و الدافع للإنجاز حيث كانت قيمة (ر) المحسوبة تساوي 0.311 وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، وبذلك تكون الفرضية الفرعية الرابعة قد تحققت.

1-2- نتائج الفرضية الثانية و فرضياتها الفرعية:

نصت الفرضية الثانية على أن هناك فرق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في تقدير الذات. ولتحليل هذه الفرضية، قامت الطالبة بتجزئتها إلى أربع فرضيات فرعية وهي:

- 1- هناك فرق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في تقدير الذات العام.
- 2- هناك فرق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في تقدير الذات الأسري.
- 3- هناك فرق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في تقدير الذات الاجتماعي.
- 4- هناك فرق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في تقدير الذات المدرسي.

ولمعالجة هذه الفرضية والفرضيات الفرعية إحصائياً، قامت الطالبة بحساب (ت) لدراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين و التي تمثلت في مجموعتي الذكور و الإناث.

1-2-1- عرض نتائج الفرضية الثانية :

جدول رقم (27) يوضح الفرق بين الذكور و الإناث في تقدير الذات.

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الإناث	185	81.15	6.290	-2.378	دال عند 0.05
الذكور	161	82.68	5.643		

يبين الجدول رقم (27) أن قيمة (ت) المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين الذكور و الإناث في تقدير الذات، وبذلك تكون الفرضية الثانية قد تحققت.

1-2-2- عرض نتائج الفرضيات الفرعية للفرضية الثانية:

1-2-2-1- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

نصت الفرضية الفرعية الأولى على وجود فرق بين الذكور و الإناث في تقدير الذات العام. جدول رقم (28) يوضح الفرق بين الذكور و الإناث في تقدير الذات العام.

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الإناث	186	41.79	3.722	-2.750	دال عند 0.01
الذكور	164	42.84	3.338		

يتضح من خلال الجدول رقم (28) أن قيمة (ت) المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين الذكور و الإناث في تقدير الذات العام، وعليه تكون الفرضية الجزئية الأولى قد تحققت.

1-2-2-2-عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

نصت الفرضية الفرعية الثانية على وجود فرق دال إحصائياً بين الذكور و الإناث في تقدير الذات الأسري.

جدول رقم(29) يوضح الفرق بين الذكور و الإناث في تقدر الذات الأسري.

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الإناث	197	11.45	1.842	1.191-	غير دال
الذكور	170	11.68	1.756		

يتضح من خلال الجدول رقم (29) أن قيمة (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً، مما يدل على عدم وجود فرق بين الذكور والإناث في تقدير الذات الأسري، وعليه فإن الفرضية الفرعية الثانية لم تتحقق.

1-2-2-3-عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

نصت الفرضية الفرعية الثالثة على وجود فرق دال إحصائياً بين الذكور و الإناث في تقدير الذات الاجتماعي.

جدول رقم(30) يوضح الفرق بين الذكور و الإناث في تقدر الذات الاجتماعي.

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الإناث	195	12.42	1.380	2.511-	دال عند 0.05
الذكور	172	12.76	1.194		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (30) أن قيمة (ت) المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين الذكور و الإناث في تقدير الذات الاجتماعي، وبذلك تكون الفرضية الجزئية الثالثة قد تحققت.

1-2-2-4- عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

نصت الفرضية الفرعية الرابعة على وجود فرق دال إحصائياً بين الذكور و الإناث في تقدير الذات المدرسي.

جدول رقم(31) يوضح الفرق بين الذكور و الإناث في تقدير الذات المدرسي.

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الإناث	195	9.02	1.416	-0.330	غير دال
الذكور	172	9.06	1.398		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (31) أن قيمة(ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً مما يدل على عدم وجود فرق بين الذكور والإناث في تقدير الذات المدرسي، وعليه فإن الفرضية الفرعية الرابعة لم تتحقق.

1-3- نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على أن هناك فرق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الدافع للانجاز.

ولتحليل هذه الفرضية تم حساب (ت) لدراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين و التي تمثلت في مجموعتي الذكور و الإناث.

جدول رقم(32) يوضح الفرق بين الذكور و الإناث في الدافع للانجاز.

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الإناث	196	92.95	9.456	-2.025	دال عند 0.05
الذكور	169	95.06	10.202		

تبين نتائج الجدول رقم (32) أن قيمة (ت) المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين الذكور و الإناث في الدافع للانجاز، وبذلك تكون الفرضية الثالثة قد تحققت

2- مناقشة النتائج:

بعد عرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الأساسية تبعا لفرضيات البحث و ترتيبها، قامت الطالبة فيما يلي بمناقشة تلك النتائج على ضوء الإطار النظري وخصائص العينة والأوضاع الراهنة التي يعيشها المجتمع.

2-1 مناقشة نتائج الفرضية الأولى و فرضياتها الفرعية:

مما لا شك فيه أن دراسة وفهم السلوك الإنساني في المواقف التربوية المختلفة هو أساس تفعيل العملية التربوية، فالسلوك الناتج عن التلميذ في أي موقف تربوي يتأثر بمجموعة من العوامل منها تقديره لذاته و حاجته إلى الانجاز و النجاح .

لذا يبدو من الضروري توضيح العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز عند التلاميذ ومدى إمكانية تأثيرهما على سلوكياتهم في المواقف المختلفة وذلك بإبراز الأثر الذي تتركه المفاهيم الإيجابية و السلبية عن الذات في خلق و تدعيم الدافعية للإنجاز و مدى تأثير هذه الأخيرة على مستويات تقدير الذات.

و قد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات الكلي والدافعية للإنجاز حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون 0.350 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، و هو ما يثبت وجود علاقة ارتباطية طردية بين المتغيرين، فكلما ارتفع تقدير الذات لدى التلميذ ارتفعت دافعيته للإنجاز، والعكس صحيح أي انه كلما انخفض تقدير الذات انخفضت الدافعية للإنجاز.

وتتفق هذه نتيجة مع ما توصلت إليه "أ.تايو" Tayo.A (2002)، حيث خلصت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات و الدافعية للإنجاز لدى عينة من الطالبات.

ويمكن أن نرجع ذلك إلى الدور الذي تلعبه التوجهات الإيجابية نحو الذات في دعم العديد من السلوكيات التربوية و التي تقوم في جانب منها على الدافعية للإنجاز.

هذا وقد أوضح "ريزونر روبرت" "Reasoner Robert" (2003) أن الأفراد الذين يتميزون بتقدير عال وصحي للذات يؤكدون دائما على قدراتهم و على جوانب قوتهم وهم قادرين على تحمل المسؤولية في أعمالهم، كما يتميزون أيضا بالتكامل و يفخرون بانجازاتهم

المدفوعين إليها برغبة ذاتية ، و يحبون المخاطرة و يسعون للتحدي و إثارة الأهداف القيمة والطموحة. (11: 118)

كما توصل "زكريا الشربيني" (1981) من خلال دراسته إلى أن تقدير الذات يعد إحدى أهم السمات التي تعبر عن الدافع للإنجاز ، وعليه فإن المستوى الذي يظهر به تقدير الفرد لذاته يؤثر في درجة دافعيته للإنجاز. (28: 24)

هذا وقد اعتبر "موراي" (1988) أن دافعية الانجاز تعد من الدوافع المكتسبة، إذ يتم من خلالها تحقيق إنجازات يراها الآخرون صعبة التحقق، وذلك بالسيطرة على البيئة المادية والاجتماعية، و التحكم في الأفكار و حسن تنظيمها، و سرعة الأداء و الاستقلالية و غيرها، مما يؤدي إلى تشكل علاقة صحية مع الذات و الاعتزاز بها، وذلك عن طريق الممارسة الناجحة والانجاز المقبول. (51: 204)

إذن يمكن القول بان القدرة على تحقيق تقدير ذات ايجابي يعد من العناصر المهمة لتحقيق الرضا و التوافق النفسي و الاجتماعي، وهذا الأخير من شأنه أن يدعم و يحمي قدرات الفرد للإبتداء بفعل الانجاز و إتمام الأهداف، فالتقدير الايجابي للذات يعني تطوير المشاعر الايجابية نحو الذات ، حيث يشعر الفرد بأهمية نفسه و احترامه لها ، و بأنه متقبل من الآخرين و هذا ما ينمي عنده شعور الثقة بالنفس و بالغير، فيشعر حينئذ بالكفاءة فلا ييأس أو ينسحب عند مواجهة المواقف المختلفة وإنما يواجهها. وهذا يتفق مع ما توصل إليه " البيلي و الصمادي" (1998) حيث بينا أن الطلبة الذين لهم دافع قوي للإنجاز يميلون إلى التوجه نحو الإتقان، وتجنب الفشل، كما يكونون رضا ذاتيا عند تحقيق التحديات ، و إحرار التحسن، فالطلبة مرتفعي الانجاز وفقهما يميلون إلى تقدير النجاح، و يرون أن القدرة يمكن تحسينها، لذا يركزون على الأهداف التعليمية من أجل زيادة مهاراتهم و قدرتهم، كما أن لديهم مسؤولية ذاتية عن تعليمهم، ويتمتعون بمستوى عال من الكفاية الذاتية ،و الثقة بالنفس، و يتطلعون بشغف إلى التعلم، و هذا يؤدي إلى المثابرة و الإتقان لتحقيق النجاح. (61: 170) وعلى الخلاف من ذلك نجد أن التلاميذ ذوي التقدير المنخفض للذات غالبا ما يعانون من مشاكل في حياتهم، نتيجة لإتباعهم أسلوب الاستسلام للأمر الواقع الناجم عن نقص الثقة في النفس، والشعور بالدونية و العجز مقارنة بالآخرين، حيث يحسون بان تحصيلهم وإدراكهم للأمور أقل من زملائهم و أن ذكاء الآخرين

أفضل من ذكائهم مما قد يسبب لهم في النهاية الاضطراب والتوتر الذي يؤدي بهم إلى الفشل وعدم القدرة على تحقيق الأهداف ، فغياب التصور الايجابي عن الذات من شأنه أن يضعف قوة الدافع في توجيه السلوك نحو تحقيقه للأهداف.

و عليه يمكن لتقدير الذات أن يعمل على تنظيم سلوك الأفراد من خلال :

1- تأثيره على الأهداف المحددة من قبل الأفراد ، أي انه كلما كان التقدير ايجابي للذات يكون الشعور بالثقة و الفعالية الشخصية أكبر و هذا بدوره يساهم في تحقيق الأهداف المسطرة والنجاح.

2- دوره في ضبط التوجه السليم نحو تحقيق الهدف وضمان استمرارية الجهد في مواجهة المشاكل و الصعوبات.

وفي كلا الحالتين قد يتدخل الدافع للانجاز لينشط السلوك و يوجهه نحو تحقيق الأهداف المرسومة ، و التغلب على العقبات، إذن و بناءا على ما تم ذكره سابقا يمكن أن نوضح بان العلاقة بين المتغيرين تبادلية ، فكلما كان تقدير الذات ايجابي كلما ارتفعت درجات الدافعية للانجاز هذا من جهة، و من جهة أخرى فان المستويات العالية من دافعية الانجاز تدعم التقدير الايجابي للذات وذلك من خلال ما يترتب عنها من انجازات و نجاحات، أما التقييم السلبي للذات فيخفض من قوة الدافع نحو الانجاز و قد يؤدي إلى الفشل في تحقيق الأهداف واستبعاد أي نجاح، و هذا من شأنه أن يدعم الشعور السلبي نحو الذات وذلك من خلال ما يترتب عن الفشل المتكرر من إحباط و شعور بالنقص و الدونية وضعف الثقة بالنفس.

وقد أظهرت نتائج الفرضية الفرعية الأولى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تقدير الذات العام و الدافعية للانجاز، حيث بلغت قيمة بيرسون 0.292 وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.01.

ويتضح هنا أن تقدير الذات يمكن أن يمثل عاملاً أساسياً للطموح و التحفيز الذين يدفعان بالتلميذ إلى المثابرة في التصدي للعوائق و بذل المزيد من الجهد لرفع مستوى الأداء وتحقيق النجاح، فالتقييم الذي يضعه الفرد لنفسه يؤثر في طبيعة العمل المنجز أو الهدف الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه، و في مقدار الجهد الذي سيبدله، وفي أسلوب التفكير و في مقدار التوتر الذي سيعانيه في تكيفه مع المعطيات البيئية وما يترتب عنها من مواقف مختلفة، حيث عبر احد

التلاميذ أثناء تعامله مع بنود الاستمارة بقوله: "أنا لا أثق في نفسي ولا اهتم إطلاقاً لما قد يحدث لي، و ليست لي رغبة في تحقيق أي تفوق أو نجاح " (تلميذ سنة أولى أدبي)، وهذا ما يوضح أن التلميذ الذي ليس له تقدير ايجابي عام لذاته، لا يمتلك الدافع القوي للنجاح ولا يسعى لرفع درجات تحصيله الدراسي.

كما أظهرت نتائج الفرضية الفرعية الثانية وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات الأسري و الدافعية للانجاز، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط لبيرسون 0.297 و هي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي دلالة 0.01، إذن تشير هذه النتيجة الموجبة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية، بمعنى انه كلما كان تقدير الذات الأسري ايجابيا كلما كان الدافع للانجاز مرتفعاً، ويمكن إرجاع ذلك إلى الدور الذي تلعبه أساليب التنشئة الأسرية في تشكيل تصور ايجابي عن الذات من شأنه أن يساعد على تقوية الدافع و الرغبة في الانجاز والتفوق، فالأساليب التي يتبعها الآباء و الأمهات في تنشئة أبنائهم ليست واحدة و إنما متعددة بتعدد ظروفهم و تكوينهم وتنشئتهم الاجتماعية، ومن هذه الأساليب نذكر:

1- أسلوب التحكم و السيطرة : ويتسم هذا الأسلوب بالقسوة و الصارمة ، كما يعتمد على الأمر و الرفض و العقاب و الحرمان لذا يكون الابن فيها تابعا فاقدا لإرادته فالوالدان هنا يعملان على تشكيل سلوك أبنائهم و فقا لمعايير صارمة و محددة غير مبالين بإرادتهم و رغباتهم مما يجعلهم أكثر خضوعاً للسلطة ، (46 : 85) وترى الطالبة أن هذا الأسلوب قد يعزز في نفوس الأبناء الخوف و القلق و التردد و الانسحاب عند مواجهة المواقف مما يؤثر سلباً على نظرتهم لأنفسهم و على تقديرهم لذاتهم ، كما قد يجعلهم بشخصيات غير متوازنة ولا يمتلكون الدافع القوي النابع من رغبة ذاتية لتحقيق النجاح، وهذا يبرز جلياً من خلال تعبير احدى التلميذات بقولها: " إن أي رغبة لي في الحصول على نتائج جيدة ليس لإرضاء نفسي ولكن لإرضاء أمي التي سوف لن تسامحني إذا لم أتحصل على شهادة البكالوريا". (تلميذة سنة ثالثة رياضيات)

2- أسلوب الإهمال: و الذي قد يتبعه الآباء في تعاملهم مع أبنائهم من خلال عدم الاكتراث بهم ولا برغباتهم ولا بحاجاتهم النفسية أو الفسيولوجية مما يولد عندهم شعوراً بعدم الانتماء الحقيقي للأسرة (46 : 86)، وهذا قد يخلق عندهم شعوراً بالقلق والإحباط الذي من شأنه أن

يؤثر سلبا على شخصيتهم، الأمر الذي قد يؤدي نقص الثقة بالنفس و إلى النظرة السلبية للذات، و ما يترتب عنهما من شعور بالعجز في تحقيق الأهداف.

3- أسلوب الاهتمام و المساعدة و هنا يحرص الآباء على مساعدة الأبناء في تكوين شخصية مستقرة و متوازنة، بحيث يصدر عنها سلوك أكثر تكيفا مع المواقف المختلفة، وهذا لا يكون إلا عن طريق تقديم الدعم و الإرشاد المادي و المعنوي و في جو يسوده الحوار و الثقة المتبادلة، وهذا كله من شأنه أن يعزز النظرة الايجابية عن الذات وان يدعم عنصر الإبداع والدافعية للانجاز.

فالتلميذ الذي يتمتع بتقدير ذات أسري مبني على الاحترام و الثقة و تأكيد للذات يحقق تفوقا ونجاحا على أغلب العقبات التي تواجهه ، فالأسرة اذن تلعب دورا جوهريا في تشجيع الأبناء نحو الاهتمام بالدراسة و تحقيق تحصيل دراسي جيد وذلك من خلال ما توفره من استقرار وتوجيه سليم نحو بلوغ الغايات المنشودة ، وهذا يتمشى و الدراسة التي أجراها "أنن روبرتز" (1999) حول تفاهم العائلة و مفهوم تقدير الذات عند المراهقين، حيث توصل إلى نتيجة مفادها أن للخبرات التي يكتسبها الطالب من الأسرة التأثير في تقديره لذاته و أن تقدير الذات يكون ايجابيا إذا كان الجو العائلي مبني على الاستقرار و التفاهم.

و توصل " محمد شوكت" (1993) من خلال الدراسة التي قام بها إلى أن أساليب المعاملة الوالدية القائمة على الديمقراطية والاستقلال و البعيدة عن التسلط و الاتكال أكثر تدعيا لتقدير الذات لدى الأبناء.

كما يمكن لتقدير الذات الأسري أن يلعب دورا مهما في خلق جو من التفاهم و التعاون، وهذا يساعد في تهيئة الأبناء لاكتساب معارف ومهارات تمكنهم من تحقيق توافقهم الذاتي وتساهم في رسم و توضيح أهدافهم المستقبلية و أساليب تحقيقها، لذا فان الانتماء إلى ثقافة وأسرة معينة من شأنه أن يؤثر في شدة العلاقة بين دافعية الفرد للانجاز و مستوى تقديره لذاته.

أما نتائج تقدير الذات الاجتماعي فلم ترتبط مع الدافعية للانجاز حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون 0.080 وهي قيمة غير دالة إحصائيا، ويمكن نرجع هذه النتيجة إلى أن الدافعية للانجاز بما يترتب عليها من إثارة للجهد نحو التحقيق المميز للأهداف والمثابرة وميل للمنافسة لا يتأثر بتقدير الذات الاجتماعي، فالتلميذ في هذه المرحلة لم يجعل من معيار البحث

عن المكانة الاجتماعية و الاندماج الاجتماعي أساسا لسعيه نحو تحقيق النجاح المبني على السرعة و الإتقان، لان هدفه الأساسي هنا قد يكون السعي إلى التحصيل الجيد الذي من شأنه أن يضمن له الانتقال إلى مستوى دراسي أعلى، فعملية رسم الأهداف ووضع الخطط والاستراتيجيات الملائمة لتحقيقها، و الوقوف على تطبيقها لم يتأثر في هذه الدراسة باكتساب النظرة الإيجابية من المجتمع و خاصة جماعة الرفاق، و إنما تأثر بعامل الأسرة و المدرسة، وربما يكون هذا راجع أيضا إلى الأثر الذي تركته التكنولوجيا المتطورة من أجهزة رقمية جد متطورة و شبكات الانترنت في خفض شدة الاندماج و التلاحم الاجتماعي، حيث تعززت النزعة الفردية و انخفضت نسبة التعاملات الإنسانية المباشرة، وبالتالي تضاعف دور المجتمع مقارنة بالأسرة و المدرسة في تدعيم سعي الفرد و مثابرتة في سبيل تحقيق الأهداف و التميز في الانجاز.

وأظهرت نتائج الدراسة أيضا وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين تقدير الذات المدرسي والدافعية للانجاز لدى التلاميذ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط لبيرسون 0.311 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، إذن تشير هذه النتيجة الموجبة إلى وجود علاقة ارتباطيه طردية، بمعنى انه كلما كان تقدير الذات المدرسي مرتفعا كلما كان دور المدرسة، المعلم و المحيط التعليمي ايجابي في رفع مستويات الدافعية للانجاز.

ويمكن أن نفسر ذلك من خلال ما أوضحه " Adedeji Tella" (2007) حيث اعتبر أن لتقدير الذات أثرا في تحسين قدرة التلميذ على التعامل مع مختلف الأنشطة و السلوكات التعليمية، فهو يشكل عنصرا مهما في بناء الخطط و وضع الاستراتيجيات لمواجهة أي نوع من الصعوبات قد تطرحها عملية التعلم.

كما يمكن أن نرجع النتيجة المتوصل إليها أيضا إلى الدور المهم الذي تلعبه المدرسة في تنشئة الأطفال، فهي فاعلة في تنمية جوانبه العقلية و الجسمية و الاجتماعية و الانفعالية. فالمدرسة إذن هي مركز لتحصيل العلم و الأخلاق و تحقيق الاحترام و التقدير للذات و خلق الفرد المتزن المحافظ على قيمه الاجتماعية و القادر على التكيف مع مختلف المواقف التي قد تواجهه بما يتماشى و قدراته و استعداداته النفسية و الجسدية، فهي تحاول الربط بين تقدير الذات كحاجة نفسية داخلية و بين الدافع للانجاز كمكون أساسي للنجاح المدرسي.

هذا وقد يعد المعلم من المتغيرات المهمة في الموضوع، فهو القطب الفاعل في جعل المتعلم متكيفا مع المواقف أو غير متكيف و ذلك من خلال الطرق و الأساليب التي ينتهجها أثناء العملية التربوية، فالمعلمين أساليبهم الخاصة في التعامل مع المتعلمين، و ما يترتب عن ذلك التفاعل من تدعيم للدافعية للانجاز. وهذا يتفق مع ما أوضحه "حامد زهران" (1984) حيث بين أن للمعلم تأثيرا على مستوى فهم التلميذ لنفسه، إذ باستطاعته أن يخفض من هذا المستوى أو يرفع منه، وبذلك يؤثر على مستوى الطموح للتلميذ وعلى قدرته في إتمام الأهداف.

وفي نفس الاتجاه ذكرت "مريم سليم" (2003) أن للمعلم دورا حساسا في تعزيز تقدير الذات لدى التلاميذ إما إيجابا أو سلبا، فالمعلم بحكم عمله يعد من أكثر الناس اتصالا بالأطفال والمراهقين، فهو يمثل للتلاميذ النموذج الخاص بالمدرسة، و بالتالي يعد من أكثر العوامل تأثيرا عليهم، فالعلاقة الايجابية بين المعلم و التلاميذ لها أهمية كبيرة في تحسين تقديرهم لذاتهم، كما أن للمعلم تأثيرا في تطوير بيئة تعليمية ايجابية يشعر التلاميذ فيها بالانتماء والسعادة و الأمن مما يعزز دافعيتهم للانجاز و التحصيل و يزيد من فرص التعلم و النجاح لديهم.

كما يجب أن لا نتجاهل الدور الذي قد يلعبه الجو المدرسي و البيئة المدرسية في تدعيم العلاقة بين تقدير التلميذ لذاته و دافعيته للانجاز و مدى تأثيرهما في تكيف أو عدم تكيف المتعلم و الذي من شأنه خلق حالة من الانتماء أو عدم الانتماء، ففي دراسة لـ "Dosen & McInernery" (1998) و التي سعى من خلالها إلى تحقيق عدة أهداف منها التعرف على العلاقة بين خصائص المدرسة و توجهات الدافعية نحو الأهداف حيث قام الباحثان بقياس خصائص المدرسة ببعديها الشعور بالتدعيم الأكاديمي من المدرسة والانتماء للمدرسة و كذلك قياس التوجهات الدافعة للهدف، و تم التوصل إلى نتيجة عامة مفادها بان شعور التلميذ بالتدعيم الدراسي من جانب المدرسة و كذا شعوره بالانتماء للمدرسة يؤثران إيجابا في دافعية التلاميذ نحو الانجاز والتفوق. (16: 238) فالمناخ التعليمي الصحي هو الذي يتيح للمتعلم فرص التعبير عن آرائه و أفكاره إذ يشعر من خلاله بالأمن و الطمأنينة والاستقرار ما من شأنه أن يدعم تقديره الايجابي نحو ذاته و نحو الآخرين وهذا بدوره يقوي من شدة الدافع نحو تحقيق الأهداف و تجاوز العقبات.

إذن فالعلاقة بين تقدير الذات المدرسي و الدافع للإنجاز خطية فإذا توفرت الظروف الملائمة لتحقيق تقدير ذات مدرسي ايجابي فان ذلك سيؤثر في درجات المثابرة و الطموح و الكفاءة في مواجهة المواقف المختلفة و هذا معناه تحقيق مستوى مرتفع لدافع الانجاز.

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية و فرضياتها الفرعية:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائيا بين تلاميذ المرحلة الثانوية ذكورا وإناثا في تقدير الذات، حيث بلغت قيمة (ت) 2.378 وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05، مما يشير إلى وجود فرق بين الجنسين لصالح الذكور، اذ بلغ متوسط تقدير الذات لديهم 82.68 بانحراف معياري يقدر بـ3.58، بينما بلغ متوسط تقدير الذات لدى الإناث 81.15 بانحراف معياري يقدر بـ6.290.

وتلتقي هذه النتيجة مع الدراسة التي قام بها "مودران و تالبوت و آخرون" (1988) حول العلاقة بين تقدير الذات والجنس باختلاف فئات السن، حيث أسفرت نتائجها على انه ضمن فئة 12 الى 14 سنة كانت الإناث تتميزن بتقدير ذات مرتفع مقارنة بالذكور، في حين يتميز الذكور من فئة 17 إلى 19 سنة بتقدير ذات مرتفع مقارنة بالإناث.

كما تتشابه نتيجة هذه الدراسة مع ما توصل إليه كل من "جوب و فيرتمان وروس" Chub, Fertman& Ross (1997) و الذين توصلوا إلى وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات لصالح الذكور.

وتتوافق هذه النتيجة أيضا مع نتيجة الدراسة التي قام بها "بوقسارة منصور" (2007) والذي توصل من خلالها إلى وجود فرق دال احصائيا بين الذكور و الإناث في تقدير الذات لصالح الذكور.

كما تتشابه هذه النتيجة أيضا مع نتائج الدراسة التي أجراها "لما ماجد القيسي" (2010) والتي توصل من خلالها إلى وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات لصالح الذكور.

في حين تتعارض نتيجة الدراسة مع ما توصل إليه "على محمود شعيب" (1988) من خلال دراسته التي أجراها على عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، والتي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق جنسية في درجات تقدير الذات أو حتى في أبعاد تقدير الذات.

كما تتعارض أيضا مع ما توصل إليه "العنزي" (2005) حيث خلص إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات.

وتختلف نتيجة الدراسة أيضا مع ما قدمه "فراحي فيصل" (2009) من خلال دراسته التي شملت مجموعة طلبة من مراكز التكوين المهني، حيث توصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقدير الذات بين الذكور والإناث لهذه الفئة من الطلبة.

و يمكن أن نرجع النتيجة التي تم التوصل إليها إلى اختلاف نظرة الأفراد إلى الذكر مقارنة بالأنثى، فمنذ القدم أعطي للذكر دورا و مكانة اجتماعية متميزة عن الأنثى، فمثلا قد يطالب الذكر بالالتزام بمعاني الاستقلالية و الصلابة في مواجهة المواقف و التمثيل الأسري الجيد في حين تطالب الأنثى بالاحترام و الطاعة و الخضوع، و هذا من شأنه أن يؤثر بشكل أساسي في مستوي الطموح، و المبادرة، و قوة الأنا، و الاستقلالية، و الحرية في التفكير، ولهذه الأمور الأثر البارز في تقدير الفرد لذاته، إذ يشعر الذكور هنا بكفاءة و التميز أكثر إذا ما قورنوا بالإناث.

وعلى الرغم من أن النظرة إلى البنت قد تغيرت في السنوات الأخيرة و ذلك بالنظر إلى زيادة الوعي بأهمية البنت إلى الجانب الولد في معظم الميادين و الأنشطة الحياتية، إلا أنها لا ترقى إلى مستوي النظرة إلى الولد، وهذا ما قد جعل الفرق قائما في هذه الدراسة.

كما يجب أن لا نهمل الفروق بين الجنسين من ناحية الاستعدادات الجسمية و القدرات العقلية و النزعات الخلقية، حيث نجد الذكر أكثر استعدادا إلى الزعامة و القيادة في حين نجد الأنثى أكثر استعدادا للتنفيذ، (23 : 7) و هذا من شأنه أن يؤثر في الصورة التي يكونها كل طرف عن نفسه و في درجة تقييمه لها.

وتجدر الإشارة أيضا إلى الدور الذي قد تلعبه الثقافة السائدة في المجتمع و نظام القيم في خلق الفارق بين الجنسين في ما يتعلق بتقدير الذات، فالنظرة إلى متغير الجنس ليست على درجة واحدة، وإنما تختلف من مجتمع إلى آخر وفقا لثقافته و لتقاليده و تبعا للقيم السائدة فيه، فطبيعة المجتمع قد تدعو الأسر إلى تنشئة الذكور بطريقة تختلف عن الإناث الأمر الذي يؤدي إلى اختلاف الجانب النفسي لكلا الجنسين.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيا بين الذكور و الإناث في تقدير الذات العام ، حيث بلغت قيمة (ت) 2.750 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 ، مما يشير إلى وجود فرق بين الجنسين لصالح الذكور، إذ بلغ متوسط تقدير الذات لديهم 42.84 بانحراف معياري يقدر بـ3.722، بينما بلغ متوسط تقدير الذات لدى الإناث 41.79 بانحراف معياري يقدر بـ3.338.

ويمكن أن نرجع هذه النتيجة إلى خصائص الفترة التي يمر بها تلاميذ الطور الثانوي وهي فترة المراهقة، حيث تعد مرحلة نمو حرجة يسعى المراهق من خلالها إلى البحث عن الهوية، ما يدفع به للوقوع في صراع بين الرغبة في الاستقلالية من جهة و الاندماج الاجتماعي من جهة أخرى، كما أن الواقع الشخصي و البيئة الاجتماعية يفرض على الجنسين أساليب استجابة مختلفة للتعامل مع معطيات هذه المرحلة، ومن هنا يكون التباين بين الإناث و الذكور في طرق سعيهم نحو تحقيق هويتهم وتقديرهم لذاتهم، فأساليب التنشئة الاجتماعية لمجتمعنا تعطي للولد الرعاية واهتمام وعناية بقدر يفوق البنت، حيث يمنح حرية الحركة والتعبير عن آرائه وميوله و تطلعاته أكثر من البنت، وهذا من شأنه أن يدعم نظرة الذكور الايجابية لذاتهم مقارنة بالإناث.

هذا و قد تعد التغييرات الجسمية و التطورات النفسية التي يواجهها الذكر مركزا لدرجة تقبله لذاته وأساسا لتقييمه الايجابي المرتفع مقارنة بالأنثى.

كما عبرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في البعد الأسري لمقياس تقدير الذات، حيث بلغت قيمة (ت) 1.191 وهي قيمة غير دالة إحصائيا، ويمكن أن نرجع هذه النتيجة إلى تماثل بعض المعطيات الأسرية التي يشترك فيها الذكور مع الإناث على حد سواء، حيث يحض كل منهما باهتمام الوالدين و رعايتهم من خلال توجيههم و تزويدهم بالأساليب السوية للتوافق مع الحياة كل حسب جنسه و حمايتهم من الوقوع في سوء التوافق، كما أن تقبل الآباء لأبنائهم ذكورا و إناثا والاهتمام بهم بنفس الدرجة يؤدي إلى تدعيم شعورهم بالأهمية و الانتماء للأسرة و إلى تقدير ذاتهم ايجابيا و بصورة متكافئة.

هذا ويمكن أن نرجع أسباب هذه المعاملة المتكافئة في الأسر الجزائرية إلى:

1- ارتفاع المستوى التعليمي والثقافي للأسر الجزائرية بحيث أصبح الأولياء أكثر فهما ووعيا لأساليب الرعاية السليمة للذكور و الإناث، وهذا يبرز جليا من خلال نتائج داستنا حيث كان لأغلب آباء عينة الدراسة مستوى تعليمي جيد تراوح ما بين التعليم الثانوي وشهادة الليسانس.

2- انتشار الفهم الصحيح لمبادئ الدين الإسلامي و التي تدعو إلى المساواة بين الذكر والأنثى في المعاملة و في حق الرعاية و التنشئة السليمة.

وفي هذا السياق نشير إلى الدراسة التي قام بها "ديمو و آخرون" "Demo & al" (1987) و التي من خلالها درسوا العلاقات الأسرية، و تقدير الذات بين المراهقين و أوليائهم وتوصلوا إلى نتيجة مفادها أن لطبيعة العلاقات الأسرية تأثيرا في تقدير الأبناء لذاتهم، (46: 145) ومن هذا المنطلق فان الجو الأسري الذي تسوده الثقة و الحوار المتبادل والمبني على الدعم الايجابي والاتصال الجيد ، من شأنه أن يؤثر بصورة ايجابية على تقدير الذات للأبناء ذكورا وإناثا.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيا بين الذكور و الإناث في تقدير الذات الاجتماعي ، حيث بلغت قيمة (ت) 2.511 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05، مما يشير إلى وجود فرق بين الجنسين لصالح الذكور، إذ بلغ متوسط تقدير الذات لديهم 2.76، بينما بلغ متوسط تقدير الذات لدى الإناث 12.76 .

ويمكن أن نرجع هذه النتيجة إلى عدم القبول و الاعتراف الاجتماعي لدور المرأة في الحياة العامة، وعدم المساواة بين الجنسين في لعب الأدوار الاجتماعية، وهذا ما عزز لدى الذكور شعورهم بقيمتهم الاجتماعية و بكفاءتهم في مواجهة مختلف الوضعيات الاجتماعية مقارنة بالإناث.

وتختلف نتيجة هذا الجانب من الدراسة مع ما توصل إليه " ميشو و آخرون" " Michaud et al " في محاولتهم لبناء مقياس لتقدير الذات الاجتماعي يتمشى و البيئة الفرنكوفونية ، حيث أوضحوا أن كلا الجنسين يتمتعون بمستويات متكافئة من تقدير الذات الاجتماعي.

ونعتقد بان هذا الاختلاف في نتائج الدراسات يعود إلى اختلاف خصائص المجتمع الذي سحبت منه العينات و إلى اختلاف الثقافة السائدة ، فالمجتمعات الغربية تسعى إلى ترسيخ ثقافة

المساواة بين الجنسين في كل الظروف وفي شتى الميادين حتى في تلك التي كانت تقتصر على الرجل فقط، وهذا ما لا ترقى إليه المجتمعات العربية و منها المجتمع الجزائري الذي مازال يعطي للذكر مكانه و أهمية اجتماعية تفوق الأنثى، فعلى الرغم من تغير النظرة إلى البنت في السنوات الأخيرة، وإشراكها في معظم الميادين والأنشطة الحياتية، إلى أنها لا ترقى أن تكون بمستوى النظرة إلى الولد، و هذا ما يجعل مستوى تقدير الذات الاجتماعي للذكر مرتفعا مقارنة بالأنثى.

أما فيما يتعلق بتقدير الذات المدرسي ، فقد بينت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في هذا البعد، حيث بلغت قيمة (ت) 0.330 وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وقد ترجع هذه النتيجة إلى الدور الذي تلعبه البيئة المدرسية في تكوين و تنمية تقدير ذات ايجابي لدى الجنسين، فأنماط التدريس المبنية على أسس علمية صحيحة وطرق المعاملة السليمة، وأساليب التقييم الموضوعية للذكور والإناث على حد سواء قد تؤدي إلى عدم وجود فرق بين الجنسين في تقدير الذات المدرسي.

كما يمكن أن نعزي هذه النتيجة إلى التفوق و النجاح الذي حققته الأنثى في مجال التعلم والتحصيل المدرسي، فالأنثى تتمتع بالجدية في التعامل مع المقررات الدراسية و الواجبات المدرسية، وهذا الأخير دعم مكانتها في القسم و أثبت جدارتها واستحقاقها في الانجاز والتحصيل إلى جانب الذكر، مما ينعكس إيجابا على تقديرها لذاتها و هذا ما قد جعل الفروق بين الجنسين غير دالة في تقدير الذات المدرسي.

2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيا بين تلاميذ ذكورا وإناثا في الدافعية للانجاز، حيث بلغت قيمة (ت) 2.025 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05، مما يشير إلى وجود فرق بين الجنسين لصالح الذكور، إذ بلغ متوسط الدافعية للانجاز لديهم 95.06 بانحراف معياري يقدر ب10.202، بينما بلغ متوسط الدافعية للانجاز عند الإناث 92.95 بانحراف معياري يقدر ب 9.456 .

وتتشابه هذه النتيجة مع ما توصل إليه "فاروق عبد الفتاح موسى" (1986) من خلال دراسته التي قام بها حول علاقة متغير الدافع للانجاز بمتغير الجنس لعينة بحث من طلاب الجامعة، حيث توصل إلى وجود فروق بين الذكور و الإناث في مستويات الدافع للانجاز لصالح الذكور. وتتفق هذه النتيجة أيضا مع ما توصل إليه "حسن على حسن" (1989) حيث كشفت دراسته عن تفوق الذكور عن الإناث فيما يتعلق بمتغيرات الميل للانجاز والشخصية الانجازين والحاجة للمعرفة.

كما تتشابه هذه النتيجة مع ما توصل إليه "احمد عبد الخالق" (1991) من خلال دراسته التي أجراها على عينة من طلاب الجامعة و تلاميذ المدارس، حيث وجد أن الذكور يتفوقون على الإناث في الدافعية للانجاز.

و تتشابه نتيجة هذه الدراسة أيضا مع ما توصل إليه "بوقسارة" من خلال دراسته التي أجراها على عينة من تلاميذ الثانوية، والتي أسفرت نتائجها عن وجود فرق بين الجنسين في الدافع للانجاز لصالح الإناث.

أما " Adedeji Tella" (2007) فقد توصل أيضا من خلال دراسته التي شملت عينة من تلاميذ الثانوية، إلى وجود فروق بين الذكور و الإناث في الدافع للانجاز.

كما تختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليها "كرو Crow" (1982) ، حيث نفت نتائج دراسته وجود فرق بين الجنسين في الدافع للانجاز.

ويمكن أن نرجع هذا الاختلاف بين الدراسات من حيث تأكيد أو نفي الفروق بين الجنسين في الدافع للانجاز إلى اختلاف القيم الثقافية و الاجتماعية و الاقتصادية للبيئة التي تنتمي إليها العينات، و إلى اختلاف خصائص هذه العينات.

كما يمكن أن نفسر النتيجة المتوصل إليها في هذه الدراسة، و المتمثلة في تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للانجاز إلى تباين الخصائص والسمات الشخصية بين الجنسين والى اختلاف ظروف وعوامل التنشئة الاجتماعية، فالذكر في مرحلة التعليم الثانوي يبدأ في تكوين وبناء مستقبله من خلال رسمه للأهداف المستقبلية وسعيه الجاد ومثابرته من اجل تحقيقها، فهو يدرك أهمية النجاحات التي سيحققها و ما لها من تأثير على مستقبله المهني والأسري، فالمستوى الاقتصادي و الاجتماعي جيد لا يتأتى هنا إلا عن طريق العمل الجاد والمثابرة لمواجهة كل

العقبات والمشكلات التي قد تقف حائلا دون تحقيق الأهداف، أما فيما يتعلق بالأنثى فهي أمام خيارين فإما أن تسعى إلى إتمام مشوارها الدراسي الذي من شأنه أن يفسح لها المجال للحصول على مهنة مناسبة و دخل مالي معتبر و من ثمة توجه اهتمامها نحو تكوين أسرة، وإما أن تختصر الطريق وتختار البحث عن الرجل المناسب الذي بإمكانه بناء أسرة وتحمل المسؤولية وهذا ما عبرت عنه إحدى التلميذات بقولها " أنا لا يهمني تحقيق النجاح والتفوق في حياتي بل المهم عندي هو أن أتمكن من إيجاد الرجل المناسب الذي بإمكانه بناء أسرة " وأضافت "إن مستقبل المرأة في بيتها" (تلميذة سنة ثانية ثانوي ميكانيك) وهذا من شأنه أن يضعف درجة الدافعية الانجاز عند الأنثى مقارنة بالذكر.

وهذا يتماشى مع ما أتت به " رعدة شريم " حيث أوضحت أن الإناث في فترة المراهقة يتخذون من كيفية استجابة الآخرين نحوهم محورا لاهتمامهم و خاصة الذكور ،وهذا قد يؤدي بهن إلى السعي نحو اكتساب المهارات الاجتماعية، والعمل على إسعاد الآخرين بدلا من السعي نحو تحقيق أهداف شخصية و التي تقوم في جانب كبير منها على الرغبة في النجاح والتفوق لاسيما في المجال الدراسي، أما الذكور وفقها فهم يميلون في هذه الفترة إلى بذل الجهد في الأعمال المدرسية سعيا منهم للحصول على مهن تحقق لهم المكاسب المالية جيدة.

وأوضح " عبد اللطيف خليفة"(2000) أن الذكور يستجيبون أفضل من الإناث في مواقف الانجاز التي تشتمل على درجة عالية من الاستثارة، حيث الإيقاع السريع في الأداء، مع الحرص على أهمية الوقت، والعمل بأقصى جهد مع الرغبة في التفوق.(35: 59)

هذا و قد يعود سبب وجود فرق بين الجنسين في الدافع للانجاز إلى ما قد يعنيه الانجاز بالنسبة للرجل و المرأة، فالانجاز قد يعني عند الرجل النجاح من حيث القيادة و حدة الذكاء والمركز المهني الراقى و الدخل المالي المرتفع، أما عند المرأة فالانجاز قد يعني أمرين:
1-تحقيق تقبل اجتماعي و تكوين صداقات مع الزملاء و الزميلات، و القدرة على تسيير البيت في المستقبل.

2- نجاح زوجها و أولادها.

ولقد أشار "هورنر" Horner"(1972) في نفس السياق إلى وجود عقبة بالنسبة لدافع للانجاز عند المرأة والمتمثل في أن المرأة قد تعلمت من خبراتها الحياتية أن المنافسة الناجحة

والإنجاز الكبير له عواقب سلبية، فالنساء يتجنبن النجاح خوفا من الرفض الاجتماعي و النعت بالبعد عن الأنوثة.(53: 324)

وأرجع كل من "ليبس و كولويل" Lips & Colwill (1978) الاختلاف بين الذكور والإناث في الظروف والمواقف المطلوبة لإثارة دافع الإنجاز لدى كل منهم، إلى أن النساء يتأثرن أكثر بالدافع إلى الانتماء Affiliation بما يتضمنه هذا الدافع من حاجة الأنثى لتكون مرغوبة ومقبولة ومحبوبة اجتماعيا، حيث افترضنا أن يكون لهذا الدافع الأسبقية والأفضلية على الدافع للإنجاز، في حين يتغلب الدافع للإنجاز عند الرجال ، وعليه فان أفضل طريقة لإثارة دافع الإنجاز لدى الأنثى وفقهما هو ربطه بدافع الانتماء.(3: 237)

وانطلاقا مما سبق يتضح الدور الذي قد تلعبه ثقافة المجتمع في بروز التباين بين الذكور والإناث في درجات دافعيتهم للإنجاز.

هذا وقد تكون للنتائج التي توصل "ترنر Turner" دورا في تفسير الفروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز، حيث أوضح من خلال دراسته أن هناك علاقة بين مهنة الآباء من حيث التعامل مع الناس والأشياء والدافع للإنجاز لدى أبنائهم،(53: 312) وبما أن الوالدين في الغالب هما النموذج المثالي للأبناء في البيت فيحاول الذكر أن يحاكي أباه أما الأنثى فتتمثل بأمها، وتحليل معطيات عينة الدراسة وجدت الطالبة أن أغلب أفراد العينة أمهاتهم ماكنات في البيت وهذا قد يجعل الأنثى تميل أكثر إلى الاهتمام بتسيير البيت واكتساب مهارات الاجتماعية وهذا من شأنه أن يضعف درجة الدافعية للإنجاز لديها، أما آباء عينة الدراسة فقد كان أغلبهم يشتغلون في قطاع التجارة والإدارة ولهم مشاريع خاصة، وهذا قد يدعم دافع الإنجاز لدى أبنائهم الذكور، خاصة وأن هذه المهن في أغلبها تتطلب قدرا من المسؤولية مع واجب اتخاذ القرارات، كما تقوم في عدد من جوانبها على المنافسة، وهذه العوامل كلها هي أساس لدافعية الإنجاز وبهذا قد تكون لمهنة الآباء في دراستنا هذه أثرا في بروز الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لصالح الذكور.

خاتمة

أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه بين تقدير الذات والدافع للإنجاز لدى تلامذة الثانوية، ومغزى هذه النتيجة هو أن التلميذ خاصة في فترة المراهقة لديه دافع أساسي لتأكيد وتقدير ذاته، وذلك من خلال تفاعله مع واقعه الاجتماعي والثقافي وبالرجوع إلى خصائصه وسماته الشخصية، فالفرد لديه حاجة أساسية للتقدير الموجب لذاته بما تتضمنه هذه الحاجة من حب واحترام وتعاطف وقبول من جانب الآخرين، وهذا التفاعل من شأنه أن يحدد دوافع الفرد و يوجهها نحو تحقيق أهداف مرغوبة ومن بينها الرغبة في التفوق وفي الإنجاز المميز ، وهذا بدوره يعد إحدى أهم محددات الدافعية للإنجاز.

وبهذا يكون لتقدير الذات تأثيرا على أداء الفرد وفعاليتها، فهو يساعده على اتخاذ توجهات مناسبة وتبني استراتيجيات واضحة وسليمة للتعامل مع الوضعيات المختلفة، كما يسهم في تعزيز ثقة الفرد في ذاته أولا وفي قدراته ثانيا وهذا ما يجعله يستثمر كل طاقاته في مواجهة الصعوبات و العقبات التي قد تقف حائلا ضد نجاحه.

ومن هنا تبرز أهمية كل من تقدير الذات والدافعية للإنجاز في المجال التربوي ودورهما في تدعيم و إنجاح العملية التعليمية لدى المتعلم، وفي تحقيق الأهداف المنشودة.

فتقدير الذات الايجابي يعمل على رفع مستوى الدافعية للإنجاز بما ينسجم و إمكانيات الفرد وقدراته ، أما إذا كان مستوى ما يسعى الفرد لتحقيقه لا ينسجم مع إمكانياته فان ذلك سيؤدي به إلى الإحباط الذي من شأنه أن يزعزع ثقة الفرد بنفسه، لذا كان من الضروري أن ننمي لدى الأفراد عامة والمراهقين خاصة تقدير ذات صحي وذلك بإعطائهم الخبرات الملائمة، وتهيئة المناخ النفسي المناسب لهم، وهذا ليس فقط أثناء عملية التعلم بل وحتى في الحياة بصفة عامة، فتقبل الذات و فهمها يعتبر إحدى أهم المتطلبات في عملية التوافق الشخصي.

إقتراحات الدراسة:

استنادا لما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج يمكن تقديم الاقتراحات التالية:

- 1- إجراء دراسات تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ من مستويات تعليمية أخرى (الطور الابتدائي، و المتوسط، و حتى مرحلة الجامعة).
- 2- إجراء دراسات مقارنة بين التلاميذ على كل من تقدير الذات والدافعية للإنجاز وكذا العلاقة بينهما، وذلك على ضوء عدد من المتغيرات كالمستوى الدراسي للتلميذ، والمستوى التعليمي للآباء، والمستوى الاقتصادي، وكذا الاختلافات الحضرية.
- 3- إضافة متغيرات أخرى ذات أهمية إلى جانب متغيرات الدراسة الحالية كالتحصيل الدراسي، والإبداع.
- 4- زيادة الاهتمام بدراسة موضوع الدافعية للإنجاز من خلال ربطه بمتغيرات أخرى لها علاقة بالذات كتوكيد الذات، صورة الذات، ومفهوم الذات.
- 5- القيام بدراسات لتطوير وتنمية تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ عبر مراحل تعليمية مختلفة.

قائمة المراجع:

1- المراجع باللغة العربية:

- 1- إبراهيم احمد أبو زيد(1997)، سيكولوجية الذات و التوافق،القاهرة، دار المعارف.
- 2-إبراهيم شوقي عبد الحميد(2003)، الدافعية للانجاز و علاقتها بكل من توكيد الذات و بعض المتغيرات الديموغرافية لدي عينة من شاغلي الوظائف المكتبية، المجلة العربية للإدارة، المجلد23، العدد1، 1-41.
- 3- أحمد عبد الخالق ومايسة النيال(2009)، دراسة حديثة في المراهقة، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- 4- أحمد غريب (1998)، سيكولوجية العلاقات الأسرية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- 5-الحميدي محمد الضيدان(2003)، تقدير الذات و علاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة، مذكرة ماجستير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم، قسم العلوم الاجتماعية.
- 6- الريموي محمد عودة(2004)، علم نفس النمو، عمان، دار الميسرة.
- 7- المعاينة فيلما، تقدير الذات، مجلة المعلم.
- www.almualem.net/mega/that090.html
- 8- أنور محمد الشرقاوي(1997)، الدافعية و الانجاز الأكاديمي و المهني و تقويمه، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- 9- باسم محمد على دحادحة(2008)، فعالية برنامجي إرشاد جمعي في تنفيذ الأفكار اللاعقلانية و تأكيد الذات في خفض مستوى الاكتئاب، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية و الاجتماعية، المجلد العشرون، العدد 01، 12-81
- 10- بوقصارة منصور(2008)، الدافع للانجاز مركز الضبط تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران، قسم علم النفس وعلوم التربية.
- 11- تحية محمد أحمد عبد العال، تقدير الذات وقضية الإنجاز الفائق قراءة جديدة في سيكولوجية المبدع، المؤتمر العلمي الأول، جامعة بنها، قسم الصحة النفسية، 117-171.
- 12- ثائر احمد الغباري(2008)، الدافعية بين النظرية و التطبيق، عمان: دار الميسرة .

- 13- جبر مجيد حميد العنابي(1991)، طرق البحث الاجتماعي، الموصل، دار الكتب.
- 14- جنان سعيد الرحو(2005)، أساسيات في علم النفس، بيروت، الدار العربية للعلوم.
- 15- حامد عبد السلام زهران(1984)، الصحة النفسية و العلاج النفسي، القاهرة، عالم الكتاب.
- 16- حجاج غانم، ياسر عبد الله، علاء الدين عبد الحميد(2009)، علم النفس المدرسي، القاهرة، عالم الكتاب.
- 17- حسين عبد الحميد احمد(2006)، الشخصية، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.
- 18- حمدي ياسين و عبد الله عسكر(1999)، علم النفس التنظيمي، الكويت، دار الكتاب الحديث.
- 19- حمزة مختار(1976)، سيكولوجية المرضى و ذوي العاهات، القاهرة، دار المعارف.
- 20- خليل عبد الرحمان المعاينة(2007)، علم النفس الاجتماعي، عمان، دار الفكر.
- 21- خليل ميخائيل معوض، دراسة مقارنة في مشكلات المراهقين، القاهرة، دار المعارف.
- 22- راجح احمد عزت (1995)، أصول علم النفس، الطبعة الثانية، القاهرة: دار المعارف.
- 23- رشاد علي عبد العزيز موسى(1997)، سيكولوجية الفروق بين الجنسين، القاهرة، مؤسسة مختار.
- 24- رعدة شريم(2009)، سيكولوجية المراهقة، عمان، دار الميسرة.
- 25- سعاد جبر سعيد(2008)، علم النفس المقارن، عمان، جدارا للكتاب العالمي.
- 26- سليمان عبد الواحد(2010)، صعوبات التعلم الاجتماعية و الانفعالية، القاهرة، دار ايتراك.
- 27- سليمان مالك مخول(1981)، علم نفس الطفولة و المراهقة، دمشق، مطابع مؤسسة الوحدة.
- 28- سعدة أحمد إبراهيم أبو شقة(2007)، دافعية الانجاز، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- 29- سيد خير الله (1981)، مفهوم الذات أسسه النظرية و التطبيقية، دار النهضة العربية .
- 30- شوكت محمد(1993)، تقدير المراهق لذاته و علاقته بالاتجاهات الوالدية و العلاقات مع الأقران، مركز البحوث التربوية، كلية التربية جامعة الملك سعود.
- 31- صالح محمد أبو جادو(1998)، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، عمان، دار الميسرة.
- 32- عبد الرحمان صالح الأزرق (2000)، علم النفس التربوي، طرابلس، مكتبة طرابلس العلمية.
- 33- عبد الرحمان عدس(1998)، علم النفس التربوي، عمان، دار الفكر.

- 34- عبد القادر كراجة(1997)، سيكولوجية التعلم، عمان، دار اليازوري العلمية .
- 35- عبد اللطيف خليفة(2000)، الدافعية للإنجاز، القاهرة، دار غريب .
- 36- عبد الله الرشدان، نعيم جعيني(1997)، المدخل إلى التربية و التعليم، القاهرة، دار الشروق.
- 37- عبد المنعم حنفي(1976). موسوعة علم النفس و التحليل النفسي، دار العلم للملايين.
- 38- عبيدات محمد(1997)، منهجية البحث العلمي، عمان، دار وائل.
- 39- عزت عبد العظيم الطويل(1999)، معالم علم النفس المعاصر، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- 40- علاء الدين كفاي(2006)، الارتقاء النفسي للمراهق، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- 41- على محمد شعيب(1988)، نمذجة العلاقة السببية بين تقدير الذات و القلق و التحصيل الدراسي لدى المراهقين من المجتمع السعودي، مجلة العلوم التربوية، المجلد 02، العدد 16.
- 42- غريب عبد الفتاح غريب(1995)، مفهوم الذات في مرحلة المراهقة وعلاقته بالاكنتاب، دراسة مقارنة بين مصر و الإمارات العربية،
Dr-ghareeb.com/arabbookfull.htm/
- 43- فاروق عبد الفتاح سلامة(1987)، مقارنة نحو الذكاء و نحو تقدير الذات في الطفولة والمراهقة، مجلة كلية التربية، المجلد 02، العدد 03، 19- 41.
- 44- فراحي فيصل(2009)، تقدير الذات وعلاقته بمشروع التكوين المهني لدى طلبة التكوين المهني، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران، قسم علم النفس وعلوم التربية.
- 45- فاخر عاقل(1982)، علم النفس التربوي، دار العلم للملايين.
- 46- قحطان احمد الظاهر(2004)، مفهوم الذات بين النظرية و التطبيق، عمان، دار وائل .
- 47- كمال دسوقي(1973)، النمو التربوي للطفل و المراهق، بيروت، دار النهضة العربية.
- 48- لما ماجد القيسي(2010)، العلاقة بين الافكار اللاعقلانية والمستوى الدراسي والجنس وتقدير الذات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية، مجلة العلوم النفسية و التربوية، المجلد 11، العدد 01، 208-227.

- 49- ليلي بنت عبد الله المزروع(2007)، فعالية الذات و علاقتها بكل من الدافعية للانجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، مجلة العلوم النفسية و التربوية، المجلد08، العدد04، 67-89.
- 50- مأمون صالح(2007)، الشخصية بناؤها، تكوينها، أنماطها، اضطراباتها، عمان، دار أسامة.
- 51- محمد أحمد الرفوع ومحمد إبراهيم السفاسفة وماهر يونس الدرايبع(2004)، أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الانجاز و التحصيل الدراسي لدى بطيئي التعلم في المدارس الأساسية بالأردن، مجلة العلوم النفسية و التربوية، المجلد 05، العدد04، 199-229.
- 52- محمد السيد عبد الرحمان(1998)، نظريات الشخصية، القاهرة، دار قباء.
- 53- محمد جاسم العبيدي(2009)، علم النفس التربوي و تطبيقاته، عمان، دار الثقافة.
- 54- محمد عودة الريماوي(2004). علم نفس النمو، عمان، دار الميسرة.
- 55- محمد منزيل عليمات وخالد خليف هواش(2006)، العلاقة بين دافعية الانجاز و قلق الامتحان و أثرها في التحصيل في مادة اللغة الانجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية و الثانوية في محافظة المفرق، مجلة العلوم النفسية و التربوية، المجلد07، العدد03، 202-222.
- 56- محمود عبد القادر(1998)، دراستان في دوافع الانجاز و سيكولوجية التحديث للشباب الجامعي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 57- محمود محمد غانم(2002)، علم النفس التربوي، عمان، الدار العلمية الدولية.
- 58- محي الدين توك ويوسف قطامي وعبد الرحمان عدس(2007)، أسس علم النفس التربوي، الطبعة الرابعة، عمان، دار الفكر.
- 59- مروان أبو حويج (2006)، المدخل إلى علم النفس العام، عمان، دار اليازوري العلمية.
- 60- مريم سليم(2003)، تقدير الذات و الثقة بالنفس، بيروت، دار النهضة العربية.
- 61- مصطفى قسيم هيلات (2007)، أثر التعليم المختلط على تقدير الذات لدى عينة من الطالبات في الأردن، جامعة العلوم النفسية و التربوية، المجلد8، العدد156، 1-172.
- 62- ميخائيل إبراهيم اسعد(1991). مشكلات الطفولة و المراهقة، القاهرة، دار الافاق.

- 63- نصره محمد على ومحمد عبد الله سحلول(2006)، العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الانجاز و أثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء، مجلة جامعة ام القرى، المجلد 18، العدد 01، 92-130.
- 64-وينفريد هوبز(1995)، مدخل إلى سيكولوجية الشخصية، ترجمة مصطفى عشوي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
- 65- يحيى احمد الزق(2009)، علم النفس، عمان، دار وائل للنشر.

2- المراجع باللغة الأجنبية:

- 66- Adedeji Tella (2007), The Impact of Motivation on Student's Academic Achievement and Learning Outcomes in Mathematics among Secondary School Students, Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education,3,(2),149-156.
- 67-Ann robert & al(2000), Perceived family and peer transactions and self esteem among urban early adolescents, Journal of Adolescence, 20, 68-92.
- 68-Baudin.N(2009), Le noyau de l'évaluation de soi : revue de question, Pratiques psychologiques, 15, 137-150.
- 69-Chabrol.H & Al(2004), Étude de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg dans un échantillon de lycéens, Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 52, 533-536.
- 70-Dominique Chalvin(1987), L'affirmation de soi, Paris, éditions ESF.
- 71-Guillon.S et Crocq. A(2004), Estime de soi à l'adolescence : revue de la littérature, Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 52, 30-36.
- 72-Josiane de Saint Paul (2004), estime de soi, confiance en soi, paris, Inter Editions.

73-Michaud. J et al(2006), Construction et évaluation d'un questionnaire sur l'estime de soi sociale destiné aux jeunes adultes, *Revue européenne de psychologie appliquée*, 56, 109–122.

74-Pierre Gourdol.J (2007), Renforcer l'estime de soi des jeunes, *Le Rhône Echo Santé*, 35, 3-5.

75-Thomasset. M et Blanc .R(2008), L'estime de soi chez l'enfant porteur du syndrome de Williams-Beuren, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 56, 165–172.

76- Tayo Ajayi(2002), Relationship between self-esteem and achievement motivation of women in colleges of education, *Nigerian Journal of Guidance and Counseling*, 8(01), 221-230.

77-Université du Québec , Education de la santé – Santé mentale : L'estime de soi. /www.uqubec.ca/edusante/mentale.html.

78- Wondimu. A & Marjon.B(2006), A Structural Model of self-concept, Autonomous Motivation and Academic Performance in Cross-cultural perspective, *Electronic Journal of Educational Psychology*, 10(04), 551-576.

الملاحق

الملحق (01) مقياس كوبر سميث الصورة الخاصة بالمدرسة.

الملحق (02) مقياس الدافع للانجاز لهيرمانز.

الملحق (03) ورقة الإجابة الخاصة بمقياس تقدير الذات و الدافع للانجاز.

الملحق (04) رخص إجراء الدراسة الميدانية.

الملحق رقم (01) مقياس تقدير الذات لكوبر سميث الصورة الخاصة بالمدرسة
ترجمة ليلى عبد الحميد عبد الحافظ

إليك مجموعة من العبارات تصف رأيك و تصرفاتك في الحياة، اقرأها جيدا و عبر عن رأيك فيها إذا كانت تنطبق عليك أم لا، وذلك بوضع علامة (x) في خانة الجواب المناسب في جدول الإجابة الخاص بها.

العبارات:

- 1-لا تضايقتني الأشياء عادة.
- 2-أجد من الصعب التكلم مع زملائي في القسم.
- 3-أود لو استطعت تغيير أشياء في نفسي.
- 4-لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي.
- 5-يسعد الآخرون بوجودهم معي.
- 6-أضايق بسرعة في المنزل.
- 7-أحتاج وقتا طويلا كي أعتاد على الأشياء الجديدة.
- 8-أنا محبوب من زملائي من نفس الجنس.
- 9-يراعي والداي مشاعري عادة.
- 10- استسلم بسهولة.
- 11- يتوقع والداي مني الكثير.
- 12-من الصعب جدا أن أضل كما أنا .
- 13-تختلط الأشياء كلها في حياتي.
- 14-يتبع زملائي أفكارى عادة.
- 15- لا أقدر نفسي حق قدرها.
- 16-أود كثيرا لو أترك المنزل.
- 17-أشعر بالضيق في الثانوية غالبا.
- 18- مظهري ليس وجيها مثل معظم الناس.

- 19- إذا كان عندي شيء أريد أن أقوله فأنتني سأقوله عادة.
- 20- يفهمني والداي.
- 21- معظم الناس محبوبون أكثر مني.
- 22- أشعر عادة كما لو كان والداي يدفعاني لعمل الأشياء.
- 23- لا ألقى التشجيع غالبا في الثانوية.
- 24- أرغب كثيرا لو أكون شخصا آخر.
- 25- لا يمكن للآخرين الاعتماد على.
- 26- لا أقلق على أي شيء أبدا.
- 27- أنا واثق من نفسي تماما.
- 28- من السهل على الآخرين أن يحبوني.
- 29- أستمتع أنا و والدي بقضاء الوقت معا.
- 30- أقضي وقتا طويلا في أحلام اليقظة.
- 31- أتمني لو كنت أصغر من سني.
- 32- أفعل الصواب دائما.
- 33- أشعر بالفخر بأدائي الدراسي.
- 34- يجب على الآخرين أن يخبرونني بما يجب أن أفعل.
- 35- كثيرا ما أشعر بالندم على ما أقوم به من أعمال.
- 36- أنا لست سعيدا على الإطلاق.
- 37- أقوم بأعمالي بأفضل ما يمكنني (بأقصى جهدي).
- 38- أستطيع أن أعتني بنفسني عادة.
- 39- أنا سعيد للغاية.
- 40- أفضل اللعب مع من هم أصغر مني سنا.
- 41- أحب كل من أعرفهم.
- 42- يعجبني أن أكون بارزا في القسم.
- 43- أفهم نفسي.

- 44- لا يهتم من بالمنزل بي كثيرا .
- 45- لا يؤنبني أحد على الإطلاق .
- 46- أدائي بالثانوية ليس كما أود أن يكون .
- 47- يمكنني اتخاذ قراراتي و التمسك بها .
- 48- أنا حقيقة لا أحب أن أكون ذكرا .
- 49- لا أحب أن أكون مع الآخرين .
- 50- لا أشعر بالخجل على الإطلاق .
- 51- أشعر بالخجل من نفسي (الكسوف في معظم الأحيان) .
- 52- ينتقدني زملائي في أحيان كثيرة .
- 53- أقول الصدق دائما .
- 54- أسأتذتي يشعرون بأنني لست حسنا بما فيه الكفاية .
- 55- أنا لا أهتم بما يحدث لي .
- 56- أنا فاشل .
- 57- أتضايق بسرعة عندما يوبخني أحد .
- 58- أعرف دائما ما أقول للناس .

الملحق رقم(02) مقياس الدافع للإنجاز لهيرمانز
إعداد فاروق عبد الفتاح

عزيزي التلميذ عزيزتي التلميذة إليك مجموعة من العبارات التي تعبر عن آرائك و تصف سلوكك،
إقرأ الفقرة الناقصة ثم اختر العبارة التي ترى أنها تكمل الفقرة بوضع علامة (X) تحت الخانة
المناسبة لاجابتك في ورقة الإجابة المرفقة مع الاستمارة.

لا توجد إجابة صحيحة و إجابة خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق

مثال أرى أن المواد التي ادرسها

(أ) صعبة جدا

(ب) صعبة

(ج) لا صعبة ولا سهلة

(د) سهلة

(هـ) سهلة جدا

فإذا كنت ترى أن المواد التي تدرسها سهلة فضع علامة (X) تحت الخانة المناسبة (د)

رقم العبارة	أ	ب	ج	د	هـ
				X	

<p>6- عندما يشرح المعلم الدرس :</p> <p>(أ) اعقد العزم على أن ابذل قصارى جهدي و أن أعطي عن نفسي انطبعا حسنا.</p> <p>(ب) أوجه انتباها شديدا عادة إلى الأشياء التي تقال.</p> <p>(ج) تتشنت أفكاري كثيرا في أشياء أخرى.</p> <p>(د) لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالثانوية.</p>	<p>1- إن العمل شيء:</p> <p>(أ) أتمنى ألا افعله.</p> <p>(ب) لا أحب أداءه كثيرا جدا.</p> <p>(ج) أتمنى أن افعله.</p> <p>(د) أحب أداءه .</p> <p>(هـ) أحب أداءه كثيرا.</p>
<p>7- اعمل عادة :</p> <p>(أ) أكثر بكثير مما قررت أن أعمله.</p> <p>(ب) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله.</p> <p>(ج) اقل بقليل مما قررت أن أعمله.</p> <p>(د) اقل بكثير مما قررت أن أعمله.</p>	<p>2- في المدرسة يعتقدون أنني :</p> <p>(أ) اعمل بشدة جدا.</p> <p>(ب) اعمل بتركيز.</p> <p>(ج) اعمل بغير تركيز.</p> <p>(د) غير مبالي بعض الشيء.</p> <p>(هـ) غير مكترث جدا.</p>
<p>8- إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ:</p> <p>(أ) استمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي.</p> <p>(ب) ابذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي.</p> <p>(ج) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى.</p> <p>(د) أجدني راغبا في التخلي عن هدفي.</p> <p>(هـ) أتخلي عن هدفي.</p>	<p>3- أرى الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا:</p> <p>(أ) مثالية.</p> <p>(ب) سارة جدا.</p> <p>(ج) سارة.</p> <p>(د) غير سارة.</p> <p>(هـ) غير سارة جدا.</p>
<p>9- اعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي:</p> <p>(أ) غير هام جدا.</p> <p>(ب) غير هام .</p> <p>(ج) هام.</p> <p>(د) هام جدا.</p>	<p>4- إن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام:</p> <p>(أ) لا قيمة له في الواقع</p> <p>(ب) غالبا ما يكون أمرا ساذجا.</p> <p>(ج) غالبا ما يكون مفيدا.</p> <p>(د) له قدر كبير من الأهمية.</p> <p>(هـ) ضروري للنجاح.</p>
<p>10- إن البدا في أداء الواجب المنزلي يتطلب مني:</p> <p>(أ) مجهودا كبيرا جدا.</p> <p>(ب) مجهودا كبيرا.</p> <p>(ج) مجهودا متوسطا.</p> <p>(د) مجهودا قليلا جدا.</p>	<p>5- عندما اعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي:</p> <p>(أ) مرتفعة جدا.</p> <p>(ب) مرتفعة.</p> <p>(ج) لا مرتفعة ولا منخفضة.</p> <p>(د) منخفضة.</p> <p>(هـ) منخفضة جدا.</p>

<p>16- أكون عادة: (أ) مشغولا جدا. (ب) مشغول. (ج) غير مشغول كثيرا . (د) غير مشغول. (هـ) غير مشغول على الإطلاق .</p>	<p>11- عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون: (أ) مرتفعة جدا. (ب) مرتفعة . (ج) متوسطة . (د) منخفضة. (هـ) منخفضة جدا.</p>
<p>17- يمكن ان أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة: (أ) طويلة جدا. (ب) طويلة. (ج) متوسطة . (د) قصيرة. (هـ) قصيرة جدا.</p>	<p>12- إذا دعيت أثناء أداء واجب منزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فأني بعد ذلك: (أ) أعود مباشرة إلى المذاكرة و مراجعة الدروس. (ب) أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل. (ج) أتوقف قليلا قبل أن ابدأ العمل مرة أخرى. (هـ) أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدا مرة أخرى.</p>
<p>18- إن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة: (أ) ذات قدر كبير جدا. (ب) ذات قدر كبير. (ج) اعتقد أنها غير ذات قدر. (د) اعتقد أنها مبالغ في قيمتها. (هـ) اعتقد أنها غير هامة تماما.</p>	<p>13- إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة : (أ) أحب أن أؤديه كثيرا . (ب) أحب أن أؤديه أحيانا. (ج) أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيدا. (د) لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته. (هـ) لا يجذبني تماما.</p>
<p>19- يتبع الأولاد إباؤهم في إدارة الأعمال لأنهم: (أ) يريدون توسيع وامتداد الأعمال. (ب) محظوظون لان آباءهم مديرون. (ج) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الإختبار. (د) يعتبرون أن هذه الوسيلة أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال.</p>	<p>14- يعتقد الآخرون أي: (أ) أذاكر بشدة جدا. (ب) أذاكر بشدة. (ج) أذاكر بدرجة متوسطة. (د) لا أذاكر بشدة جدا. (هـ) لا أذاكر بشدة.</p>
<p>20- اعتقد أن الوصول إلى المركز المرموق في المجتمع يكون: (أ) غير هام. (ب) له أهمية قليلة. (ج) ليس هاما جدا. (د) هام إلى حد ما. (هـ) هام جدا.</p>	<p>15- عندما ارغب في عمل شيء أتسلى به : (أ) عادة لا يكون لدي وقت لذلك. (ب) غالبا لا يكون لدي وقت لذلك. (ج) أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت . (د) دائما يكون لدي وقت.</p>

<p>25- بالنسبة للمدرسة أكون: (أ) في غاية الحماس. (ب) متحمسا جدا. (ج) غير متحمس بشدة. (د) قليل الحماس. (هـ) غير متحمس على الإطلاق.</p>	<p>21- عند عمل شيء صعب فإنني: (أ) أتخلى عنه سريعا جدا. (ب) أتخلى عنه سريعا. (ج) أتخلى عنه بسرعة متوسطة. (د) لا أتخلى عنه سريعا (هـ) أظل أواصل العمل عادة.</p>
<p>26-التنظيم شيء : (أ) أحب أن أمارسه كثيرا جدا. (ب) أحب أن أمارسه. (ج) لا أحب أن أمارسه كثيرا. (د) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق.</p>	<p>22- أنا بصفة عامة: (أ) اخطط للمستقبل في معظم الأحيان (ب) اخطط للمستقبل كثيرا. (ج) لا اخطط للمستقبل كثيرا. (د) اخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة.</p>
<p>27- عندما أبدا شيئا فإنني: (أ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق. (ب) انهيه بنجاح نادر. (ج) انهيه بنجاح أحيانا. (د) انهيه بنجاح عادة.</p>	<p>23- أرى زملائي في المدرسة الذين يشاركون بشدة جدا: (أ) مهذبين جدا. (ب) مهذبين. (ج) مهذبين كالآخرين الذين لا يذكرون بنفس الشدة. (د) غير مهذبين. (هـ) غير مهذبين على الإطلاق.</p>
<p>28- بالنسبة للمدرسة أكون: (أ) متضايقا كثيرا جدا. (ب) متضايقا كثيرا. (ج) أتضايق أحيانا. (د) أتضايق نادرا. (هـ) لا أتضايق مطلقا.</p>	<p>24- في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة: (أ) كثيرا جدا. (ب) كثيرا. (ج) قليلا. (د) بدرجة صفر .</p>

تأكد من انك أجبت عن جميع الأسئلة، مع جزيل الشكر على تعاونكم معنا

الملحق رقم (03) ورقة الإجابة الخاصة بمقياس تقدير الذات و الدافع للإنجاز

القسم:

1- الاسم و اللقب:

2- تاريخ الميلاد:

3- مهنة الأب:

4- مهنة الأم:

ضع علامة (x) في الخانة المناسبة:

مستوى تعليم الأم:

مستوى تعليم الأب:

<input type="checkbox"/>	لا يقرأ و لا يكتب	<input type="checkbox"/>	لا تقرأ و لا تكتب
<input type="checkbox"/>	يقرأ و يكتب	<input type="checkbox"/>	تقرأ و تكتب
<input type="checkbox"/>	شهادة التعليم الابتدائي	<input type="checkbox"/>	شهادة التعليم الابتدائي
<input type="checkbox"/>	شهادة التعليم المتوسط	<input type="checkbox"/>	شهادة التعليم المتوسط
<input type="checkbox"/>	مستوى ثانوي	<input type="checkbox"/>	مستوى ثانوي
<input type="checkbox"/>	البكالوريا	<input type="checkbox"/>	البكالوريا
<input type="checkbox"/>	الليسانس أو ما يعادلها	<input type="checkbox"/>	الليسانس أو ما يعادلها
<input type="checkbox"/>	دراسات عليا أو ماجستير	<input type="checkbox"/>	دراسات عليا أو ماجستير
<input type="checkbox"/>	شهادة الدكتوراه	<input type="checkbox"/>	شهادة الدكتوراه

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى البحث في علاقة تقدير الذات بالدافعية للانجاز لدى تلامذة الطور الثانوي، كما تهدف أيضا إلى دراسة الفروق بين الجنسين لكل من متغيري تقدير الذات والدافعية للانجاز.

اشتملت عينة الدراسة على مجموعة من التلاميذ لثانويتين بلغ عددهم 377 فرد بواقع 177 ذكرو 200 أنثى، حيث كان متوسط العمر لديهم 18.14 سنة بانحراف معياري يقدر بـ 1.05 سنة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتماشيا مع طبيعة الموضوع لجأت الطالبة إلى استخدام أداتين لجمع البيانات و المعطيات الضرورية لهذه الدراسة وهما:

1- مقياس تقدير الذات لـ كوبر سميث، الصورة الخاصة بالمدرسة إعداد ليلي عبد الحميد عبد الحافظ.

2- مقياس الدافع للانجاز لـ هارمنز إعداد فاروق عبد الفتاح موسى.

تمت المعالجة الإحصائية للبيانات بواسطة البرنامج الإحصائي في العلوم الاجتماعية (SPSS 16)، وذلك باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية هي:

1- التكرارات و النسب المئوية.

2- المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري.

3- معامل الارتباط لبرافي بيرسون (Bravais- pearson) .

4- اختبار (ت) لدراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.

وخلصت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين تقدير الذات والدافعية للانجاز لدى العينة الكلية ، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات إلى صالح الذكور، إضافة إلى وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للانجاز لصالح الذكور أيضا.

وتمت مناقشة هذه النتائج على ضوء الإطار النظري للدراسة و خصائص العينة و وفق ما يفترض أن يكون تحليلا موضوعيا و منطقيًا.

الكلمات المفتاحية:

الذات؛ تقدير الذات؛ الدافعية للانجاز؛ تقدير الذات العام؛ تقدير الذات الاجتماعي؛ تقدير الذات الأسري؛ تقدير الذات المدرسي؛ الدافعية؛ التلاميذ؛ الثانوية.