جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

علاقة مفهوم الذات متعدد الأبعاد والقيم بالدافع للإنجاز وهوية النجاح والفشل لدى المراهق

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم

تخصص علم النفس الاجتماعي

إعداد الطالب: صديق بلحاج

تحت إشراف: الأستاذ الدكتور: أحمد دوقة

السنة الجامعية: 2017 / 2018

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

علاقة مفهوم الذات متعدد الأبعاد والقيم بالدافع للإنجاز وهوية النجاح والفشل لدى المراهق

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم

تخصص علم النفس الاجتماعي

إعداد الطالب: صديق بلحاج

تحت إشراف: الأستاذ الدكتور: أحمد دوقة

لجنة المناقشة:

اسم الأستاذ	الدرجة العلمية	المؤسسة	الصفة
أ.د لحرش محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2	رئيسا
أ.د دوقة أحمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2	مشرفا ومقررا
أ.د طه حمود	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	عضوا
د. عبدون مصطفى	أستاذ محاضر أ	جامعة الجزائر 2	عضوا
د. صالحي سعيدة	أستاذة محاضرة أ	جامعة الجزائر 2	عضوا
د. موالك مصطفى	أستاذة محاضرة أ	جامعة تيزي وزو	عضوا

السنة الجامعية: 2017 / 2018

الإهداء

أهدي هذا العمل إلى :

الوالدين الكريمين

الإخوة والأخوات

كل الأصدقاء

كل طلبة العلم

كل إنسان يحترم إنسانيته.

الباحث

كلمة شكر وتقدير

نتوجه بالشكر والثناء إلى الله عز وجل،

على كل ما أنعم به علينا، فله الحمد والشكر.

أتقدم بالشكر إلى الأستاذ الدكتور: **أحمد دوقة**

الذي أشرف على هذا العمل، وعلى نصائحه وتوجيهاته، وصبره،

فله جزيل الشكر والامتنان.

إلى لجنة المناقشة التي سأستفيد من ملاحظاتها القيمة، فلها كل الاحترام.

إلى كل أساتذتي الأفاضل في جميع المستويات.

إلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد.

إليكم كل التقدير والاحترام.

فهرس المحتويات

العناوين **الصفحة**

إهداء..... أ
كلمة شكر ..... ب
فهرس المحتويات ..... ج
قائمة الجداول ..... ط
ملخص الدراسة ..... ي
مقدمة 1

الفصل الأول: الإطار النظري للدراسة

1-إشكالية الدراسة..... 8
2-فرضيات الدراسة 17
3-أهمية الدراسة 17
4-أهداف الدراسة 18
5-تحديد المفاهيم والمصطلحات..... 19
6-الدراسات السابقة 22

الفصل الثاني: القيم

1- مفهوم القيم..... 36
2- القيم في العلوم الإنسانية 42
3- القيم وبعض المفاهيم..... 55
4- نسق القيم 64

5- تصنيف القيم 65
6- خصائص القيم 68
7- وظائف القيم 70
8- مكونات القيم 72
9- قياس القيم 72
10- خلاصة 84

الفصل الثالث: الذات

تمهيد..... 86
1- تعريف مفهوم الذات 88
2- خصائص مفهوم الذات 92
3- المؤثرات الاجتماعية في مفهوم الذات..... 100
4- إدراك الذات 103
5- أبعاد مفهوم الذات 105
6- نظريات الذات..... 108
7- تحديدات نظرية أخرى للذات 112
8- خلاصة 117

الفصل الرابع: الدافع للإنجاز

- تمهيد 118
أولا: الدافعية..... 119
1- مفهوم الدافعية..... 119

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية 121
3- خصائص السلوك المدفوع 123
4- تصنيف الدوافع 125
5- وظائف الدافعية 127
6- النظريات المفسرة للدافعية 129
ثانيا: الدافع للإنجاز 133
2-1- تعريف الدافع للإنجاز 133
2-2- مكونات الدافع للإنجاز 135
2-3- طرق زيادة الدافعية للإنجاز 136
2-4- خصائص الشخصية للأفراد ذوي الإنجاز المرتفع..... 137
2-5- خصائص الشخصية للأفراد ذوي الإنجاز المنخفض 138
2-6- أنواع الدافعية 139
2-7- أهمية الدافعية للإنجاز 140
2-8- الأطر النظرية المفسرة لدافعية الإنجاز 141
2-9- قياس الدافعية للإنجاز 147
- خلاصة..... 150

الفصل الخامس: الهوية عند المراهق

تمهيد..... 152
5-1-مفهوم الهوية 153
5-2-الهوية في الفلسفة 154

5-3-الهوية في علم الأنثروبولوجيا..... 156
5-4-الهوية في علم النفس 158
5-5-نظريات الهوية 160
5-6-فئات العناصر الخاصة بالهوية 174
5-7-الأسرة وهوية المراهق..... 175
5-8-المدرسة وهوية المراهق 176
5-9خلاصة 178

الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد..... 180
1- منهج البحث 180
2- الدراسة الاستطلاعية..... 180
3- مجتمع وعينة البحث..... 190
4- أدوات البحث..... 191
4-1 مقياس القيم..... 191
4-2 مقياس الدافعية للإنجاز 196
4-3 مقياس الذات متعدد الأبعاد..... 202
4-4 مقياس الهوية..... 206
1- كيفية جمع البيانات 207
6-الأساليب الإحصائية..... 208

الفصل السابع: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

1-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى..... 210
2-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية 213
3-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة 216
4-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة..... 219
5-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة..... 224
6-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة 224
7-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة..... 231
8-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة..... 234
9-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة..... 235
10-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة 236
11-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشر 237
خاتمة 240
قائمة المراجع 244
قائمة الملاحق

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	قيمة اختبار ت للفروق بين المجموعة العليا والدنيا في مقياس الدافع للإنجاز	183
02	قيمة اختبار ت للفروق بين المجموعة العليا والدنيا في مقياس القيم	185
03	قيمة اختبار ت للفروق بين المجموعة العليا والدنيا في مقياس مفهوم الذات	187
04	اختبار الفروق بين المجموعة العليا والدنيا في مقياس الهوية	189
05	توزيع عينة البحث	191
06	قيم معاملات ثبات أبعاد مفهوم الذات	204
07	ترتيب القيم لدى عينة البحث	210
08	ترتيب القيم حسب جنس المراهق	213
09	ترتيب القيم حسب مفهوم الذات لدى المراهق	216
10	ترتيب القيم حسب مستوى الدافع للإنجاز للمراهقين الذكور	218
11	ترتيب القيم لدى المراهقات حسب مستوى دافعيتهن للإنجاز	224
12	ترتيب القيم حسب هوية النجاح وهوية الفشل	227
13	ترتيب قيم المراهقات حسب هوية النجاح والفشل لديهن	231
14	علاقة الدافع للإنجاز بمستوى مفهوم الذات لدى المراهقين	234
15	علاقة مفهوم الذات بالدافع للإنجاز لدى المراهقات	235
16	علاقة مفهوم الذات بالهوية لدى المراهقين	236
17	علاقة مفهوم الذات بالهوية لدى المراهقات	237

ملخص الدراسة

حاولت الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات متعدد الأبعاد والقيم بالدافع للإنجاز وهوية النجاح والفشل لدى المراهق، وللتحقق من ذلك قام الباحث بإجراء دراسته اعتمادا على المنهج الوصفي، على عينة مكونة من 220 طالب وطالبة بواقع 100 طالب و120 طالبة من طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة البويرة، وذلك باستخدام مقياس القيم لالبورت وفرنون– لندزي، ومقياس مفهوم الذات متعدد الأبعاد لسيد عثمان، ومقياس الدافع للإنجاز لمحمود خليفة و مقياس الهوية لسالم وصادق وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- تترتب قيم عينة البحث على النحو التالي: القيمة الجمالية، القيمة الاجتماعية، القيمة الدينية، القيمة السياسية، القيمة الاقتصادية، القيمة النظرية
- يختلف ترتيب القيم حسب جنس المراهق.
- لا يختلف ترتيب القيم حسب مستوى مفهوم الذات
- لا يختلف ترتيب القيم حسب مستوى الدافع للإنجاز لدى المراهقين
- لا يختلف ترتيب القيم حسب مستوى الدافع للإنجاز لدى المراهقات.
- لا يختلف ترتيب القيم حسب هوية النجاح والفشل لدى المراهق.
- يختلف ترتيب القيم لدى المراهقات حسب هوية النجاح والفشل لديهن
- يختلف الدافع للإنجاز لدى المراهقين حسب مستوى مفهومهم لذواتهم
- لا يختلف الدافع للإنجاز لدى المراهقات حسب مستوى الدافع للإنجاز لديهن
- لا تختلف هوية النجاح والفشل لدى المراهقين حسب مستوى مفهومهم لذواتهم
- تختلف هوية النجاح والفشل لدى المراهقات حسب مستوى مفهومهن لذواتهن

وفي الأخير يقترح الباحث المزيد من البحث في موضوع القيم والدافع لإنجاز ومفهوم الذات متعدد الأبعاد وهوية النجاح والفشل، وتعميم الدراسة لتشمل عينة أكبر ورقعة جغرافية وثقافية مختلفة.

Study Summary:

The study examined the relationship between the concept of self-multidimensional and values motivated achievement and the identity of success and failure of the teenager, and to verify that the researcher conducted his study on the descriptive approach, a sample of 220 students and 100 students and 120 students from the Faculty of Humanities and Social Sciences At the University of Bouira, using the values scale of Albert and Vernon-Lindsay, and the scale of the multi-dimensional self concept of Mr. Osman, and the measure of motivation for the achievement of Mahmoud Khalifa and the measure of identity for peace and honesty. The study reached the following results:

- The values of the research sample are as follows: aesthetic value, social value, religious value, political value, economic value, theoretical value
- The order of values varies by gender.
- The order of values does not differ according to the level of self-concept
- The order of values does not differ according to the level of motivation for achievement in adolescents
- The order of values does not differ according to the level of motivation for achievement among adolescents.
- The order of values does not differ depending on the identity of the success and failure of the adolescent.
- The ranking of adolescent values varies depending on the identity of their success and failure
- The motivation for achievement varies among adolescents according to their level of self-concept
- The motivation for achievement among adolescents is not different depending on the level of motivation for their achievement
- The identity of success and failure of adolescents is not different depending on their level of self-concept
- The identity of success and failure of adolescents varies according to their level of self-concept

Finally, the researcher proposes further research on the subject of values and motivation to achieve the concept of multidimensional self and the identity of success and failure, and the dissemination of the study to include a larger sample and a geographical and cultural different.

مقدمة

مقدمة

تعد المرحلة الجامعية مرحلة مهمة في حياة الطالب، خاصة من ناحية تكوينه واعداده وتهيئته لمتابعة دراسته على مستوى الدراسات العليا، فالجامعة تعد منارة حقيقية ومكان لإنتاج العقول البشرية الخلاقة والمتميزة واطارات المستقبل التي تقود البلدان في شتى المجالات، وتؤدي الجامعة دورا كبيرا في تنمية طاقات الطلبة، وابداعاتهم وذلك من خلال ما توفره لهم من خدمات وفرص حقيقية تمكنهم من بناء شخصيتهم وبناء علاقات سليمة مع محيطهم.

ويعتبر الطلبة عنصرا من عناصر تحسين وتطوير المجتمع، وانهم قادة المستقبل واستمرارية المجتمعات والدول، ويتأثر الطلاب في هذه المرحلة بعدة عوامل منها عوامل داخلية تتعلق بالطالب نفسه، من حيث قدراته واتجاهاته وميوله وقيمه وإنجازاته، وتعد القيم من أهم العوامل التي تؤثر في سلوك الطلاب في المرحلة الجامعية واتخاذ قراراتهم.

واذ تقابل مرحلة الجامعة مرحلة المراهقة المتأخرة لدى علماء النمو، اذ تعد هذه المرحلة من ادق مراحل النمو، نظرا لما تتصف به من تغيرات كبيرة وسريعة وجذرية، تنعكس آثارها على حياة المراهق وعلى نموه الجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي، ولحساسية هذه المرحلة واهميتها من الناحية النفسية والاجتماعية وما يقابلها من ناحية تعليمية، اذ تعتبر مرحلة مفصلية بالنسبة للمراهق وبالنسبة للأسرة والمجتمع بصفة عامة، ولفهم سلوك المراهق لا بد من دراسة علمية للعوامل التي تؤثر على سلوك المراهق والأفراد بصفة عامة، فلذا تعد القيم من اهم الأسس التي يقام عليها تكوين الإنسان، ومن اهم الدعائم التي بها تكتمل التربية الصحيحة، فالقيم كما ذكر سابقا تعد من اهم العوامل التي تؤثر في السلوك واتخاذ القرارات، بل توجهه وتحدد نتائجه، وتتصل بالسلوك الإنساني اتصالا مباشرا، وتساهم في بناء جميع النشاطات الإنسانية والتنظيمات الاجتماعية، والاقتصادية والسياسية والثقافية، لذلك لمعرفة وفهم سلوك الفرد لا بد من فحص بنائه القيمي، وهذا البناء لا يتوقف على الفرد فقط بل يتعداه الى المجتمع الذي يعيش فيه، حيث تشكل القيم الركن الأساسي في

تكوين العلاقات الاجتماعية وتنظيمها لذلك فان المجتمعات والمؤسسات والدول التي ترمي الى استمرار تماسكها واستقرارها لابد ان تعطي اهتماما للقيم وغرسها في النشء عن طريق مؤسسات التنشئة الاجتماعية، سواءا كان ذلك من خلال الأسرة او المسجد، او المدرسة او وسائل الإعلام.

وتعتبر القيم من المفاهيم الجوهرية في جميع ميادين الحياة الاجتماعية الاقتصادية السياسية والتربوية، وتمس العلاقات الإنسانية بكافة صورها لأنها ضرورة اجتماعية، ولها معايير واهداف تشترك فيها كل المجتمعات سواءا كانت متقدمة او متخلفة، فهي تتغلغل في الأفراد، وتعبر عن نفسها في شكل قوانين وبرامج للتنظيم والنظم الاجتماعية(شفيق،1997).

ولأهمية دراسة القيم في فهم الأفراد والجماعات، قامت دول اوروبا الغربية بإنشاء ما يسمى المجموعة الأوربية لدراسة النظم القيمية والتي مركزها أمستردام بهولندا، وتهدف هذه المؤسسة الى اجراء تصاميم ودراسات تجريبية حول القيم الأخلاقية والاجتماعية السائدة في المجتمعات الأوربية، ولقد لا قت هذه الدراسات استحسان بقية مناطق العالم وتوسعت لتشمل مجموعات في أمريكا الشمالية وامريكا الجنوبية، وشرق آسيا والشرق الأوسط وجنوب افريقيا

ودول اوروبا الشرقية سابقا، وقد تم الاتفاق بينها على تبني نفس الطرق وتطبيق نفس الاختبارات، والتعاون فيما بينها، وتبادل للمعلومات والبيانات، بغرض اجراء مقارنات عبر القارات المختلفة، وبين الثقافات المتعددة (عبد الحميد،1990).

والسبب وراء اهتمام المختصين في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية بدراسة القيم، كونها محدودة العدد مما يسهل قياسها والتعرف عليها، لوجودها لدى جميع الأفراد، وتعد مكون أساسي من مكونات ثقافة أي مجتمع، وتنتظم مع بعضها البعض لتشكل نظاما قيميا يتحكم بسلوك الفرد، ويوجهه، وكذلك قابليتها للانتقال من جيل الى آخر من خلال الثقافة والمجتمع وتتصف بالثبات، وإذا اريد فهم شخصية الفرد وسلوكه، ينبغي دراسة قيمه (البطش والطويل،1990).

ولفهم المراهق وسلوكه، لا يتوقف على دراسة متغير القيم فقط، بل ينبغي كذلك دراسة اهم بعد من ابعاد الشخصية الا وهو مفهوم الذات لدى الفرد، اذ يعد مفهوم الذات حجر الزاوية في الشخصية، ومن اهم العوامل المؤثرة في السلوك الاجتماعي لدى الشباب (حامد زهران،2003)، وبعدا من الأبعاد الذي اختلف فيه، ويعطيه البعض أهمية أكبر من غيره، اذ يؤكد Combs (1971) انه العامل المفرد الأهم اطلاقا في التأثير على السلوك (الشماع، 1977)، كذلك يعتبره البعض من اهم عناصر الشخصية، وتكوين نفسي هام في فهم كثير من أنماط السلوك لدى الفرد سواءا في المجال الأكاديمي او غير الأكاديمي، كما يعد بناء متعدد الأبعاد يتألف من عناصر إيجابية وسلبية، وذلك نتيجة للمعاملة التي يتلقاها الفرد في الأسرة والمدرسة والمحيط الخارجي، كما ان مفهوم الذات يعمل على المحافظة على التوازن الداخلي للفرد، وعلى الاتساق في أفكاره واتجاهاته وتنظيم وبلورة عالم الخبرة المتغير الذي يتواجد فيه الفرد، مما يجعل مفهوم الذات منظما ومحددا هاما للسلوك، كما ان لمفهوم الذات دورا هاما في تحديد توقعات الفرد حول احداث المستقبل، اذ ان التوقعات التي يحملها الفرد حول احداث المستقبل، تدفعه للسلوك بطريقة تضمن تحقيقها في الواقع، كذلك يعزى للذات دور في تفسير أسباب نجاح الفرد وفشله، لا سيما في المجال التربوي فهناك دراسات كثيرة في هذا المجال توصلت الى هناك علاقة وطيدة بين مفهوم الذات والنجاح الأكاديمي، فكلما كان مفهوم الذات موجبا ساعد ذلك على النجاح في التحصيل، كما ان قدرة المتعلم لا تعتمد على التدريس الجيد فقط بل على تقيمهم لذاتهم بالإضافة الى قيمهم .

فلدارسة المراهق وفهم سلوكه لا يتوقف هذا على دراسة القيم ومفهوم الذات فقط، بل يتعداهما الى دراسة متغير مهم بالنسبة للفرد والمجتمع، الا وهو مفهوم الدافع للإنجاز.

ويوجد اتفاق عام بين علماء النفس على أهمية دور الدوافع في تحريك السلوك الإنساني، بصفة عامة وفي التعليم والتحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي بصفة خاصة، حيث أصبح هناك اتجاها متزايدا للبحث في هذا المجال خاصة في دافع الإنجاز.

فلدافع الإنجاز أهمية بالغة في فهم الأفراد والجماعات، لذلك نال في وقت مبكر اهتمام كبير لدى الباحثين في الدول المتقدمة اذ يشير McClelland (1961) ان لفهم والتنبؤ بالنمو الاقتصادي في أمريكا لعشرين سنة تالية، لا بد من دراسة الدافع للإنجاز فهو يعد أداة جيدة لذلك تعول الدول المتقدمة كثيرا على دافعية انجاز أبنائها، وحسب خليفة (1992) فان الدول المتقدمة قد اهتمت ولا تزال تهتم ببحث سبل تنمية دافع الإنجاز لأبنائها، فان الدول النامية هي أولى وأكثر احتياجا لمثل هذه الدراسات والبحوث، ويرى Atkinson (1958) ان د افع الإنجاز عبارة عن محرك ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق غاية او بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الإشباع في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من التميز، وكذلك يراه البعض انه الرغبة المستمرة للسعي للنجاح وإنجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة، وباقل جهد و من الوقت، وبأفضل مستوى من الأداء .

ولفهم شخصية وسلوك المراهق لا يتوقف على دراسة المتغيرات الثلاثة السابقة المهمة فقط، والتي نالت اهتمام الباحثين والذين درسوا كل متغيرين معا او مع متغيرات اخرى، فالدراسات التي تناولت القيم ومفهوم الذات تعد دراسات نادرة في هذا المجال، غير ان متغيري القيم والدافع للإنجاز ومفهوم الذات والدافع للإنجاز، فقد نالا قسطا وافرا من البحوث التي سنتطرق اليها في الفصل القادم، فلايمكن فهم المراهق بدون التطرق الى متغير مهم في مرحلة المراهقة الا وهو هوية المراهق، اذ يؤمن Erikson (1959) أن المحور الأساسي للحياة يتمثل في البحث عن الهوية، ولقد وضع اول نموذج نظري لتكوين الهوية، واعتبر Erikson أن فترة المراهقة فترة في غاية الأهمية، تمثل مرحلة الانتقال من اعتمادية الطفولة الى استقلالية الراشدين الكبار، والمشكلة الحرجة في هذه المرحلة هي ما يعرف بأزمة الهوية وهي ازمة يمر بها اغلب المراهقين في رحلة البحث نحو تأكيد هويتهم، والإجابة على التساؤل الكبير في حياتهم من أكون؟.

وفي الوقت الذي كان يطور Marcia (1966) اعمال Erikson، ظهرت اعمال Glasser (1969) صاحب نظرية العلاج النفسي الواقعي، والذي يرى ان كل فرد يملك الصحة او قوة النضج، وعلى جميع الناس ان يخلقوا لديهم شعورا بكينونتهم أي بطرح سؤال من يكونون؟

ويجب عليهم أن يحققوا ذواتهم، وعلى انهم على قدر من الأهمية، والاستقلالية والتفرد، وهذا ما يسميه Glasser الهوية وهي متطلب أساسي فريد في نوعه، لكل افراد الجنس البشري

ويميز Glasser بين نوعين من الهوية، الأول ما يسميه هوية النجاح (النجاح في تحقيق الهوية)، والنوع الثاني هوية الفشل (الفشل في تحقيق الهوية)، والطالب صاحب هوية النجاح هو الذي يرى نفسه أساسها وقاعدتها الكفاءة، والاقتدار وانه شخص جدير بالاهتمام، وانه ذو شان يملك القوة والقدرة على التأثير في البيئة، والثقة التامة في ذاته.

أما الطالب صاحب هوية الفشل فهو الذي لم يستطع إقامة علاقات صداقة ناجحة مع الآخرين وخالية من الصراع الكثير، وعدم القدرة على تحمل المسؤولية، والشعور بالعجز، والياس، وانعدام القيمة، والأفراد بطبيعتهم مدفوعين داخليا لتحقيق هوية النجاح .

من هنا تأتى فكرة هذه الدراسة للوقوف على طبيعة العلاقة بين القيم ومفهوم الذات والدافع للإنجاز وهوية النجاح والفشل لدى المراهق، ويعد سبب اختيار مرحلة المراهقة المتأخرة، بما يوافق مرحلة السنوات الأولى للتعليم الجامعي، لأنها مرحلة بداية تحقيق الذات واعتناق القيم وزيادة الدافع للإنجاز وتحقيق الهوية، او الدخول في صراع قيمي او اهمال الإنجاز وعدم تحقيق الهوية.

وهذا ما سنتطرق إليه من خلال العرض النظري، ومختلف الدراسات التي تناولت متغيرات القيم ومفهوم الذات ودافع الإنجاز وهوية النجاح والفشل لدى المراهق، وقد اشتملت الدراسة على جانبين، جانب نظري وتطبيقي، ويتضمن الجانب الأول أربعة فصولا، بداية

بالفصل الأول الذي يتضمن إشكالية البحث وفرضيات الدراسة، واهداف الدراسة وأهميتها، وتحديد المفاهيم والمصطلحات، واختتم الفصل بالدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني فيتطرق فيه الى القيم وذلك بذكر عناصر بداية من مفهومها اللغوي والاصطلاحي، وفي الفلسفة والأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع وفي علم النفس، وفي علاقتها ببعض المفاهيم بين القيم والاهتمام، والقيمة والحاجات، والقيمة والدافعية، والقيم والاتجاهات، والقيم والسلوك، والقيم والاعتقاد، والقيمة والسمة، ثم نسق القيم، والتصنيف، والخصائص ووظائف القيم، ومكوناته، وقياس القيم.

والفصل الثالث يتناول الذات، وشمل العناصر التالية: تحديد مفهوم الذات، وخصائصه، والمؤثرات الاجتماعية في مفهوم الذات، إدراك الذات، ابعاد مفهوم الذات، نظريات الذات، وتحديدات نظرية أخرى للذات.

وسيخصص الفصل الرابع إلى الدافع للإنجاز، وسيتناول الدافعية بشكل عام، وخصائص السلوك المدفوع، وتصنيف الدوافع ووظائف الدافعية، والنظريات المفسرة للدافعية ثم التطرق الى دافع الإنجاز وتحديد مفهومه ونظرياته، ومكوناته وخصائص ذووا الإنجاز المرتفع والمنخفض، واهمية دافع الإنجاز والأطر النظرية المفسرة للدافعية للإنجاز، وقياس الدافع للإنجاز.

والفصل الخامس سيحدد هوية المراهق والذي يشمل تعرف الهوية ونظرياتها وانواعها وخصائصها.

أما الشطر الثاني فيتكون من فصلين، الفصل السادس والذي يحتوي على منهجية البحث والدراسة الاستطلاعية والمجتمع وعينة البحث، وأدوات البحث وكيفية جمع البيانات، والأدوات الإحصائية، أما الفصل الأخير فيتناول عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيات.

وفي الأخير ستختم الدراسة ببعض الاقتراحات، التي سيتوصل اليها من خلال هذه الدراسة وتكون بداية ومنطلق لدراسات أخرى.

الفصل الأول:

الإطار النظري العام للدراسة

1-إشكالية الدراسة

2-فرضيات الدراسة

3-أهداف الدراسة

4-أهمية الدراسة

5-تحديد المفاهيم والمصطلحات

6-الدراسات السابقة

إشكالية الدراسة:

يعد موضوع القيم من الموضوعات التي تقع في دائرة اهتمام العديد من التخصصات الفلسفة، التربية، الاقتصاد، الأنثروبولوجيا، علم الاجتماع، علم النفس، وعلى الرغم من أهمية موضوع القيم كأحد الموضوعات الأساسية في مجال علم النفس الاجتماعي، وفي مجال الدراسة النفسية والسلوك البشري بصفة عامة فإنه ظل لفترة طويلة خاضعا للتأملات الفلسفية بعيدا عن الدراسة العلمية (خليفة، 1992).

ويرى ليفنتون Levinton أن تأخر الاهتمام بالقيم داخل مجال علم النفس، يرجع الى وجود اعتقاد لدى علماء النفس بأن دراستها تقع خارج نطاق الفحوص الإمبريقية، كما أنها أيضا لا تخضع للقياس، بحيث ينظر إليها على أنها بمثابة قوى عميقة لا عقلانية، فلذا هي لا تخضع للمعالجة التجريبية العملية، ويرجع الفضل إلى إخضاع موضوع القيم للدراسة العلمية للعالمين ثرستون(1924) Thurstone و سبرانجر (1928) Spranger هذا الأخير الذي نشر نظريته في أنماط الشخصية، والتي ترى بأن الناس يتوزعون على 6 أنماط استنادا إلى هيمنة وسيادة واحدة من القيم الست و هذه القيم هي: القيم النظرية، القيم السياسية، القيم الاجتماعية، القيم الاقتصادية، القيم الجمالية، القيم الدينية.

فحسب عبد اللطيف خليفة(1992) فإن دراسة موضوع القيم تركزت في 3 جوانب أساسية هي الاهتمام بدراسة الفروق الفردية، حيث تمت دراستها في ضوء علاقتها بعدد من المتغيرات منها الجنس، سمات الشخصية، الدين، الاهتمام الأكاديمي والمهني، التوافق النفسي، وثانيا دراسة القيم في علاقتها بالقدرات المعرفية للفرد وذلك باعتبار أن القيم عملية تتأثر بادراك الفرد، وأنها في الأساس عملية انتقاء، فعملية اختيار الفرد لموضوع معين وإعطائه أهمية أو قيمة عن موضوع آخر، يعتبر عملية إدراكية انتقائية اختيارية.

وثالثا مجال اكتساب القيم وارتقائها عبر العمر والعوامل المؤثرة فيها، والمرتبطة بذلك باعتبارها من المجالات المهمة، والتي تقدم لنا خريطة لمعالم هذه القيم وأبعادها ومكوناتها و أشكال تغيرها عبر العمر(خليفة، 1992).

والقيم ما هي إلا انعكاس للأسلوب الذي يفكر به الأشخاص في ثقافة معينة، وفي فترة زمنية معينة، وهي التي توجه السلوك، فسلوك الأفراد وإحكامهم واتجاهاتهم، وخاصة فيما يتصل بما هو مرغوب فيه أو غير مرغوب فيه من أشكال السلوك الاجتماعي، إذ يتحدد هذا السلوك في ضوء ما يضعه المجتمع من قواعد ومعايير، ولا يتوقف على هذا فقط بل يتجاوزه إلى الأهداف المباشرة للسلوك وإلى تحديد الغايات المثلى في الحياة، بالإضافة إلى ذلك تعد احدى المؤشرات الهامة لنوعية الحياة، ومستوى الرقي في أي مجتمع من المجتمعات (Rokeatche,1973).

وهذا ما أكده شيماهارا Shimahara (1986) عندما قال بأن اليابان اعتمدت في بناء اقتصادها القوي على قيم التفاني في العمل وبذل الجهد والانضباط لدى أبنائها (هبة الله وآخرون،2013)، وهذا ما أشار إليه الكثير من الباحثين الرواد مثل فيبر(1904) Veber دور كايم (1893) وماركس(1867) Marx ، حيث أشار هذا الأخير إلى القيم باعتبارها صفات للمواضيع المادية، وظواهر للشعور الجمعي، فهي تصف مدى أهمية هذه الأشياء في المجتمع، والطبيعة والإنسان، و تعمل على توجيه سلوك الإنسان وتنظيم نشاطه، كما تتنوع القيم تبعا لتنوع مواضيع اهتمامات الناس، و هي تعبر عن مصالحهم في صورة إيديولوجية، أما دوركايم فيرى أن القيم تعني أن قيمة الشيء لا توجد بالموضوع بل ما يحققه هذا الشيء من أثار تنشا عنه حسب تقديرات الذات، وهذه الذات ليست الذات الفردية، بل الذات الجمعية(وحيد ، 2001).

وتوصل فيبر(1904) Weber من خلال دراسته إلى أن تقدم الدول وتباينها يرجع إلى القيم التي يحملها الدين، حيث يرى أن المذهب البروتستانتي في الديانة المسيحية له قيمة أخلاقية تعزز من دافعية الإنجاز، فحسبه يعد المذهب البروتستانتي مذهب معتدل يعمل على توافق الاحتياجات الدينية والدنيوية، عكس المذهب الكاثوليكي، الذي يعلي من قيم العبادة والزهد والرهبانية وتكريس النفس للعبادة بشكل عام، وترى سالم هبة الله وآخرون (2013) أنه إذا ما تم مقارنة هذين المذهبين والدين الإسلامي، فنجد أن المذهب

البروتستانتي، هو الأقرب الى قيم الإسلام التي تعزز من قيم العمل واتقانه وتشجع وتؤكد على استقلالية الفرد، لكن إذا نظرنا الى الواقع نجد أن معظم الدول الإسلامية تقع في دائرة التخلف والتبعية، ومن هنا يبرز الجانب الأول لمشكلة الدراسة وهو أهمية القيم في انجاز الأفراد والمجتمعات وتقدمها أو تأخرها.

وتشير جوديت باردويك (1971) Bard Wick إلى أن جذور الدافعية للإنجاز تكمن في الثقافة والأسرة وشخصية الفرد، فهناك بعض الثقافات التي تشجع على الإنجاز والإبداع، بينما هناك ثقافات أخرى تكف من قدرة أفرادها على الإنجاز والإبداع (محمد السيد، 1998).

وتمثل دافعية الإنجاز أحد أهم الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، وقد برزت في السنوات الأخيرة، كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في دينامية الشخصية والسلوك، بل يمكن النظر إليها بوصفها أحد منجزات الفكر السيكولوجي، كما يوجد اتفاق عام بين علماء النفس حول أهمية ودور الدوافع في تحريك السلوك الإنساني بصفة عامة، حيث أصبح هناك اتجاها متزايدا للبحث في هذا المجال خاصة في دافعية الإنجاز (الزيات، 1966).

إذ يعد هنري موراي (1935) Henri Murray من أوائل الباحثين في مجال الدافعية، حيث أظهر أنها تقوم على مجموعة من الحاجات، منها الحاجة للإنجاز، ثم تواصلت الجهود بأبحاث كل من ما كليلاند (1953) McClelland و اتكنسون (1957) Atkinson ليطورا البحث في موضوع الدافع للإنجاز، وهذه البحوث تعتبر امتداد لأفكار موراي والذي عرف فيما بعد بنظرية الدافع للإنجاز.

ولقد تعددت الإتجاهات والتنظيرات حول الدافعية، إلا أنها تتفق في أن للدافعية ارتباط وثيق بسلوك الفرد، ويمكن تفسير كثير من السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد وادائه لسلوك ما، فالقيام بسلوك ما وآدائه أو القيام بالواجبات أو المطالب المعينة يتوقف على

نوعية الدافعية لدى الفرد، فيرد بعض الباحثين سبب اختلاف سلوك الأفراد من الناحية الكمية والكيفية في المواقف المختلفة الى الدافعية (رشاد موسى، 1994).

وإضافة إلى ما سبق ذكره تعد الدافعية للإنجاز متغيرا من المتغيرات الدينامية في الشخصية، بمعنى أن هذه الدافعية، مثلها مثل غيرها من الدوافع ، تتأثر بالمتغيرات الأخرى في الشخصية وتؤثر فيها، وقد انتهى ماكليلاند وآخرون(1953) إلى أن الدافعية للإنجاز في مجتمع ما ترتبط بالبناء القيمي السائد في هذا المجتمع، حيث أن البناء القيمي يحدد لأفراد المجتمع ما يستهدفونه في سلوكياتهم وما يسعون لتحقيقه، ولا يمكن بأي حال من الأحوال تناول قيم الفرد وحاجاته بمعزل عن فكرة هذا الفرد عن نفسه، أي مفهومه عن ذاته، لأن مفهوم الفرد عن ذاته يعتبر في جانب كبير منه انعكاسا لمفهوم الآخرين عنه (الأعسر وآخرون، 1983).

بالإضافة إلى ذلك فإن مفهوم الفرد عن ذاته، ذو تأثير كبير على كثير من جوانب سلوكه كما أنه متعلق يشكل مباشر بحالته العقلية وشخصيته بوجه عام، ويتسم الأفراد الذين لديهم فكرة دونية عن ذواتهم أي يرون أنفسهم على أنهم غير مرغوبين ولا قيمة لهم إلى السلوك وفق هذه الصورة التي يرون أنفسهم عليها، كما يميل أصحاب المفهوم غير الواقعي عن أنفسهم إلى التعامل مع الحياة والناس بأساليب منحرفة أو شاذة (سهير أحمد،2000).

وعلى هذا الأساس تعد المعلومات الخاصة بكيفية إدراك الفرد لذاته ضرورية إذا حاول البعض القيام بدور في مساعدة هذا الفرد أو محاولة الوصول الى تقويمه، إذ يرى روجرز (1951) Rogers أن مفهوم الذات أهم عامل في الشخصية، و أي إحباط يعيق إشباع الفرد لحاجاته الأساسية يترتب عليه تقدير متدني للذات، و وكذلك الإحساس بعدم الثقة، فنمو الذات يتكون ويتبلور مع نمو و وعي الفرد وإدراكه بوجوده الشخصي وما يقوم به من إنجازات(الزيود، 1998)، وعلى الجانب الآخر يعد مفهوم الذات نتاج للتفاعلات الاجتماعية، وتنمو الذات من الخبرة والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، خاصة ذوي الدلالة والأهمية كالوالدين، إذ تعتبر تنظيم ديناميكي يتغير بالخبرة.

وترى النظريات المبكرة التي تناولت مفهوم الذات والتي أشارت إلى أن بناء الذات يعتبر هو الأهم في المجال النفسي وهو الذي ينظم تفسيرات الفرد للعالم كله (Markus & Nurius,1986) و ذكر اليس وديفيس (1982) أن نظام الذات يعد طريق من الطرق التي حاول الباحثون عن طريقها فهم مرحلة المراهقة ودراستها، وتاريخيا يرجع السبق لسبيجل (1958) Spiegel في استخدام الذات لفهم المراهقين، وكذلك استخدم بيتر بلوس (1962) Bols,P نظام الذات لتفسير مرحلة المراهقة، ويرى رايس أن مفهوم الذات يعتبر أكثر الموضوعات التي نالت اهتمام العاملين في ميدان علم نفس المراهقة(Rice, 1981 : 19) من هنا تأتي أهمية متغير الذات متعدد الأبعاد في دراستنا، فتحتوي الذات على عدة ذوات امبريقية كالذات الجسمية والروحية والاجتماعية، أي أن الذات متعددة الأبعاد وهذا ما أدرجه الكثير من الباحثين في بحوثهم وكتاباتهم، حيث أشار شافلسون (1976) Shavelson أن مفهوم الذات هو مفهوم متعدد الأبعاد وهو ينقسم الى بعدين رئيسيين هما مفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات غير الأكاديمي، وبدوره ينقسم البعد الأكاديمي الى المواد الدراسية والبعد غير الأكاديمي إلى مفهوم الذات الاجتماعية ومفهوم الذات الانفعالية ومفهوم الذات البدنية (الجسدية).

ويشير ماهر(1974) Maher إلى أنه لا يمكن تفسير السلوك المرتبط بالدافعية للإنجاز إلا إذا تم الكشف عن البيئة الثقافية والاجتماعية للأفراد، وقد ظهرت الكثير من الدراسات في هذا الإطار منها دراسة اوسذيمر (1969) Ostheimer ودراسة اولسن(1971) Olsen ودراسة هانز(1974) Hines ودراسة رشاد علي (1994).

ولقد توصلت دراسة جيمس ومحمد (1962) الى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين الأمريكية والإيرانية، كما اسفرت نتائج دراسة براد بورن(1963) Brad Burn إلى أن أفراد العينة التركية أقل دافعية للإنجاز من أفراد العينة الأمريكية، كما انتهت نتائج دراسة بوذا(1970) Botha إلى تفوق أفراد العينة الأمريكية في الدافعية للإنجاز مقارنة بأفراد العينتين اللتين اختيرتا من الشرق الأوسط وإفريقيا الجنوبية، ومن جهته قام مليكيان

Melikian (1971) بدراسة مقارنة بين أربعة دول نامية هي أفغانستان والبرازيل وتركيا والسعودية ولقد توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن العينة الأفغانية أكثر دافعية للإنجاز من العينة التركية والعينة البرازيلية والسعودية، وأن العينة التركية أكثر دافعية من العينتين البرازيلية والسعودية، وأن العينة البرازيلية أكثر دافعية من العينة السعودية.

وفي دراسة أخرى مشابهة انتهى راي(1982) Ray إلى أن العينة الأمريكية أكثر دافعية للإنجاز مقارنة بأفراد العينة الهندية.

ولقد توصل كاستنيل (1983) Castenel عند دراسة أنماط الدافعية للمراهقين في ضوء المتغيرات التالية، العرقية، المستوى الاقتصادي، الاجتماعي، النوع، إلى أن الأفراد البيض أكثر دافعية للإنجاز من السود، وأن الذكور أكثر دافعية للإنجاز من الإناث وأن افراد الطبقة المتوسطة أكثر دافعية للإنجاز من افراد الطبقة الاقتصادية المنخفضة.

وقد توصلت نتائج الدراسة التي قام بها كل من جريوال وسنج (1987) Grewal & Singh إلى أن أفراد المناطق الريفية تحصلوا على درجات مرتفعة في الدافعية للإنجاز والأداء الأكاديمي، مقارنة بأفراد المناطق الحضرية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الجنسين في الدافعية للإنجاز وفي الأداء الأكاديمي، الأمر الذي أكدته دراسة رشاد علي(1994) التي هدفت إلى الكشف عن البيئة العاملية لمتغير الدافع للإنجاز وفقا لإختلاف الثقافة حيث تم دراسة الدافع للإنجاز في بئات مختلفة شملت 3 دول عربية هي مصر، قطر، السودان وشملت عينة البحث على تلاميذ من الأقطار الثلاث بمعدل مئتين تلميذ لكل بلد، وأكدت نتائج هذه الدراسة على ما أشير إليه سابقا على أن الثقافة تلعب دورا هاما في تشكيل دافعية الفرد للإنجاز (رشاد علي، 1994)، فالقيم تلعب دورا هاما في تشكيل دافعية الفرد للإنجاز.

وفي دراسة سابقة أيضا لماكليلاند حول النمو الاقتصادي لدى الأمم ومقارنته بينها توصل إلى أن القيم التي تحملها الديانة المسيحية البروتستانتية تشجع على ارتفاع الحاجة

للإنجاز لدى الأبناء ولدى افراد معتنقيها مما أدى بالزيادة الإنتاجية في هذه الدول (خليفة،1992).

وتعد القيم جزء لا يتجزأ من الإطار الحضاري والثقافي في المجتمع، والدراسات السابقة جلها ركزت على المقارنة بين المجتمعات من الناحية الثقافية والدافع للإنجاز، فبمعنى أن القيم تختلف من مجتمع لآخر، وأن المنظومة القيمية تختلف بدورها من فرد لآخر، ومن جماعة إلى أخرى على الرغم من وجود قواسم مشتركة بين أفراد المجتمع الواحد، تسمح لهم بالتفاعل الإيجابي وتشعرهم بالانتماء إلى نظام قيمي سائد (فريحات، 1998).

إلا أنه لا يمكن إنكار احتمالية وجود صراع بين القيم في المجتمع الواحد وبين الثقافات الممتزجة في إطار المجتمع الواحد نفسه الأمر الذي يؤدي بالأفراد إلى التذبذب وعدم الاستقرار، والتردد والضعف وعدم القدرة على الانتقاء والاختيار بين هذه القيم المتصارعة والعجز عن تطبيق ما يعتقدون من قيم، مما يؤدي إلى عرقلة حركة الفرد الذي هو قلب التنمية الاجتماعية والتربوية وركيزتها الأساسية (المخزومي، 2008)

لذا تعد القيم من المعالم المميزة للفرد الواحد في أي مجتمع، ولكن هناك قيم قد تسود بين بعض الجماعات، كنوع من الثقافة الفرعية مثل القيم العلمية والإنسانية التي تسود بين الأطباء أو القيم الاقتصادية التي تسود بين رجال المال والاقتصاد، فالقيم تعمل هنا على توجيه سلوك أبناء الثقافة الفرعية وإحكامهم وتحدد لهم ما هو مرغوب فيه وما هو غير مرغوب فيه، فهي تشكل الغايات المثلى الذي يسعى الأفراد إلى تحقيقها(العتوم، 2003).

ولقد أجريت العديد من الدراسات لاكتشاف التباين في أهمية القيم المختلفة عند الأفراد في أي مجتمع من المجتمعات، وتعد الدراسة التي أجراها البورت- فيرنون (1960) Vernon حول القيم من أشهر الدراسات التي أقيمت والتي تم بواسطتها قياس مدى أهمية القيم لدى الأفراد و التي تضمنها مقياسهم والمتمثلة بالقيمة النظرية والقيمة الاقتصادية والقيمة الجمالية والقيمة السياسية، ومن خلال هذه الدراسة ومقياسها تمكنت الدراسات

المتوالية إلى الوصول إلى أنه تختلف درجة الأهمية لكل قيمة من فرد لفرد وفقا لمعتقداته وقناعاته، ومن مجتمع لآخر تبعا لثقافته وحضارته(عبد الرحيم، 1981).

ويرى الكثير من الباحثين أن هناك ارتباطا بين القيم والشخصية، فإذا عرفنا قيم الفرد عرفنا شخصيته، لأن قيم الفرد تمثل احدى المحددات العامة السلوكية، والتنظيم القيمي يكون في القمة، فقمة الارتقاء التي يسعى الفرد لبلوغها في تطوره الحضاري، كما تعد القيم السائدة لدى الأفراد مؤشر يساعد في التنبؤ بمسيرتهم وحياتهم الاجتماعية(اليوسفي،2006).

وتظهر أهمية القيم في قدرتها على الحفاظ على وحدة وتماسك المجتمع، إذ يعتمد هذا الأخير في استمراره وسيادته على الأساس على قوة التوافق بين قيمه وأهدافه، ومع العلم أن القيم ضرورة اجتماعية، فهي في الوقت ذاته ضرورة فردية، إذ تعمل كوسائل موجهة لسلوك الأفراد ونشاطاتهم ودوافعهم، فإذا ما انعدمت أو تضاربت، فإن الفرد يحس بأنه غريب عن ذاته وعن مجتمعه، ويفقد الرغبة في العمل ويقل إنجازه (عبد الصاحب،2011).

ومن خلال ما تم تناوله، فقد توصل إلى أن هناك عدة عوامل تحدد السلوك منها القيم والدافعية ومفهوم الذات لذا أتت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين هذه المتغيرات لدى المراهق، لكن الشعور بالهوية هو المشكلة التي تسيطر على المراهق، وعليه أن يكتسب شعورا واضحا بالهوية عند نهاية فترة المراهقة، إذ تعد فترة المراهقة وخاصة المرحلة الأخيرة منها، أهمية في اكتساب هوية خاصة، فإما أن تكون لديه هوية ناجحة أو فاشلة حسب Glasser أو هوية سالبة واضطراب الدور حسب Erickson، فتكوين الشعور بالهوية هو المشكلة التي تسيطر على المراهق بعدها إما الدخول في مرحلة الكهولة بأكثر نشاط وجدية وإنجاز أو بهوية فاشلة منقادة لا تنجز، ففي سعيه إلى تنمية الإحساس بهويته يقضي المراهق الوقت الكثير في التفكير والمراجعة في الأفكار والقيم السائدة، وتبني قيما معينة وأدوارا اجتماعية، أما في حالة الفشل وتبني هوية فاشلة فإنها قد تعصف بالطالب المراهق و تؤثر على مستقبله.(أحمد محمود،2011)

وتشير الدراسات عن وجود علاقة بين الهوية ومفهوم الذات، فيرتبط مفهوم الذات الإيجابي باكتساب الهوية، أي هوية النجاح، ومفهوم الذات السلبي بالهوية السالبة أي هوية الفشل، وهذا ما أشارت إليه دراسة عسيري (2004)، ودراسة Meno (1987) التي توصلت نتائج الدراسة الى وجود ارتباط إيجابي بين حالات الهوية، ومفهوم الذات لصالح ذوي الحالات العليا للهوية، وكذلك دراسة عبد الله (1991) التي توصلت نتائجها إلى وجود تفاعل بين الجنس والهوية على درجة الأفراد في تقدير الذات، وتوصلت نتائج دراسة Coleman (2003) إلى أن الطلاب الناجحين لديهم مستوى عال من الفاعلية الذاتية ولديهم أيضا نضج في الهوية المدرسية ويميلون إلى حب المدرسين و الإداريين، بينما الطلاب الراسبون لديهم مستوى أقل من الفاعلية الذاتية والهوية المدرسية (مشعل، 2009).

ومن خلال ما سبق ذكره، جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على علاقة القيم بكل من مفهوم الذات متعدد الأبعاد والدافعية للإنجاز وهوية النجاح والفشل لدى الطلبة ما يمثلها مرحلة المراهقة المتأخرة، وهذا من خلال طرح التساؤلات التالية:

س1: هل تخضع قيم عينة الدراسة إلى ترتيب معين؟

س2: هل يختلف ترتيب القيم باختلاف جنس المراهق؟

س3: هل يختلف ترتيب القيم لدى المراهقين حسب مستوى مفهوم الذات لديهم؟

س4: هل يختلف ترتيب القيم لدى المراهقين حسب مستويات دافع الإنجاز لديهم؟

س5: هل يختلف ترتيب القيم لدى المراهقات حسب مستوى دافع الإنجاز لديهن؟

س6: هل يختلف ترتيب القيم حسب هوية النجاح والفشل للمراهقين؟

س7: هل يختلف ترتيب القيم للمراهقات حسب هوية النجاح والفشل لديهن؟

س8: هل يختلف مستوى الدافع للإنجاز لدى المراهقين حسب مستوى مفهومهم لذواتهم؟

س9: هل يختلف مستوى الدافع للإنجاز للمراهقات حسب مستوى مفهومهن لذواتهن؟

س10: هل تختلف هوية النجاح والفشل لدى المراهق حسب مستوى مفهومهم لذواتهم؟

س11: هل تختلف هوية النجاح والفشل لدى المراهقات حسب مستوى مفهومهن لذواتهن؟

1-2 فرضيات الدراسة:

ف1: تترتب قيم عينة الدراسة على النحو التالي: القيمة النظرية، القيم الدينية، القيمة الاقتصادية، القيمة الاجتماعية، القيمة الجمالية، القيمة السياسية.

ف 2: يختلف ترتيب القيم باختلاف جنس المراهق.

ف3: يختلف ترتيب القيم لدى المراهقين حسب مستوى مفهوم الذات لديهم.

ف4: يختلف ترتيب القيم لدى المراهقين حسب مستويات الدافع للإنجاز لديهم.

ف 5: يختلف ترتيب القيم لدى المراهقات حسب مستوى دافع للإنجاز لديهن.

ف 6: يختلف ترتيب القيم حسب هوية النجاح والفشل للمراهقين.

ف7: يختلف ترتيب القيم للمراهقات حسب هوية النجاح والفشل لديهن.

ف8: يختلف مستوى الدافع للإنجاز لدى المراهقين حسب مستوى مفهومهم لذواتهم.

ف9: يختلف مستوى الدافع للإنجاز للمراهقات حسب مستوى مفهومهن لذواتهم.

ف10: تختلف هوية النجاح والفشل لدى المراهق حسب مستوى مفهومهم لذواتهم.

ف11: تختلف هوية النجاح والفشل لدى المراهقات حسب مستوى مفهومهن لذواتهن.

1-3 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع، ألا وهو علاقة القيم بمفهوم الذات متعدد الأبعاد والدافع للإنجاز لدى الطالب الجامعي، وما يمثله من ناحية النمو مرحلة المراهقة المتأخرة(18- 21 سنة)، كما تكمن أهميتها في إلقاء الضوء على مرحلة مهمة في حياة الفرد الا وهي مرحلة المراهقة المتأخرة وما يقابلها في الحياة الدراسية هي بداية الدخول

في المرحلة الجامعية واختيار التخصص وبداية الطريق لتحديد مهنة المستقبل، إذ تعد هذه المرحلة مرحلة حرجة في حياة الطالب المراهق، إذ في هذه السن تتحدد كل من هوية الطالب وتبنيه للقيم واختياره للتخصص الذي يسمح له باختيار مهنة المستقبل، لذا ارتأت هذه الدراسة للبحث عن قيم المراهق واهميتها بالنسبة له وكذلك بالنسبة للجنسين، وأيضا لأهمية موضوع الدافعية للإنجاز لأن المراهق عندما يحصل على شهادة البكالوريا في ظنه أنه انتهى من المثابرة لذا تأتى هذه الدراسة لشحن همّة الطلبة وبعد النجاح لابد من مثابرة ولا مجال للركود، فتقدم أي مجتمع مرهون بما تقدمه نخبته من إنتاجية علمية وعملية، وكذلك إلى الإشارة إلى أهمية الذات كمتغير متعدد الأبعاد وهذا مهم بالنسبة للمشتغلين في حقل التربية والتعليم والوصاية، فللفرد ذوات متعددة تحدد ميولاته وانجازاته فلذا يجب التركيز على الذوات المشكلة للذات وعدم اعتبارها ذات بعد واحد، وكذلك الإشارة الى هوية المراهق والعمل على اكسابه هوية ناجحة.

1-4 هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى:

الكشف عن ترتيب القيم لدى عينة الدراسة، والتعرف على الفرق في الاختلاف في الترتيب وذلك حسب الجنس وأيضا إلى الترتيب حسب كل من مفهومهم لذواتهم ودافعيتهم للإنجاز وهوية النجاح والفشل وكذلك الى ما يلي:

- ترتيب القيم حسب مستوى مفهوم الذات للمراهقين
- ترتيب القيم حسب الدافع للإنجاز للمراهقين والمراهقات.
- ترتيب القيم حسب هوية النجاح والفشل للمراهقين والمراهقات
- الاختلاف في الدافع للإنجاز حسب مستوى مفهوم الذات للمراهقين وأيضا المراهقات.
- الاختلاف في هوية النجاح والفشل حسب مستوى مفهوم الذات للمراهقين وأيضا للمراهقات.

1-5 تحديد المفاهيم و المصطلحات:

1-5-1 القيم

تعرف القيم اصطلاحا بأنها" أهداف ومعايير للحكم يشار إليها عادة عن ثقافة معينة وكأنها مرغوب فيها بديهيا" (الجبوري،2005: 15).

ويعرفها مولر Muller بأنها: " معيار يوجه السلوك الصادر من الفرد يجعله أكثر ميلا وتفضيلا لفكرة دون غيرها" (Muller, 1989 :5).

وتعرف إجرائيا بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها المبحوث من تطبيق مقياس البورت للقيم المعدل للبيئة العربية.

1-5-2 مفهوم الذات:

يعرفها زهران على أنها: "عبارة عن تكوين عقلي معرفي منظم و متعلم للمدركات و المفاهيم و التقييمات الشعورية للفرد، فيما يتعلق بذاته كما هي، و كما يعتقد أو يتصور أن الآخرين يرونه، و كما يود أن يكون عليه و ينشأ مفهوم الذات كمحصلة للتفاعل الاجتماعي للمحافظة على التراث و مع أن مفهوم الذات ثابت تماما إلا أنه قابل للتغير تحت ظروف معينة " (زهران في عبد الفتاح دويدار، 1992 : 40، 41).

ويعرف اجرائيا بمجموع الدرجات التي يحصل عليها المبحوث المراهق الجامعي الذي يتراوح سنه بين 18-21 سنة من تطبيق مقياس مفهوم الذات متعدد الأبعاد الذي تم إعداده بناءا على مقياس محمد عبد السيد والسيد عثمان.

1-5-3 الدافعية للإنجاز:

عرف ما كليلاند وزملاؤه الدافع للإنجاز بأنه يشير إلى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية، وهو الذي يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب

عليه نوع ما من الإرضاء، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز.

ولقد عرفوا النشاط المنجز بأنه" النشاط الذي يقوم به الفرد ويتوقع أن يتم بصورة ممتازة وأنه محصلة الصراع بين هدفين متعارضين عند الفرد هما الميل نحو تحقيق النجاح والميل إلى تحاشي الفشل (محمد يونس،2004)

ويعرف إجرائيا بأنه مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المبحوث من تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز لمحمد خليفة(2006) والمعتمد من طرف معمرية والذي أعيد تعديله وتطبيقه في البيئة الجزائرية.

1-5-4 الهوية:

عرف Glasser الهوية بأنها" هو قدرة الفرد على معرفته بأنه عضو في جماعة واكتسابه المعاني القيمة والوجدانية المتعلقة بالعضوية، والقدرة على الاندماج والتأثير في الجماعة، عن طريق إشباع الحاجات الأساسية كالانتماء والقوة والترفيه والحرية. (Glasser, 1973 :12).

هوية النجاح:

يعرفها Glasser بأنها" ان الفرد يعرف نفسه أو يرى نفسه على أنه ماهر ذي قيمة وله أهمية، وكذلك له القدرة على التأثير على بيئته، والثقة في حكم حياته، والأفراد يحملون دافعا داخليا لتحقيق هوية النجاح، تتطلب الوفاء بحاجتين أساسيتين، هي الحاجة إلى الحب وإلى الشعور بالأهمية"

هوية الفشل:

تعرف هوية الفشل بأنها" تلك الهوية التي يكونها الأفراد الذين لم يكونوا علاقات وثيقة، مع الآخرين والذين لا يتصرفون بمسؤولية، والذين يشعرون بالقنوط والياس، وعد الأهمية (عبد الرحمن سليمان، 1997: 583، 584).

وتعرف اجرائيا بمجموع الدرجات التي يتحصل عليها المبحوث الطالب المراهق على مقياس الهوية لسالم وصادق، حيث الحصول على درجات تفوق 60 درجة لديهم هوية النجاح وأقل من هذه الدرجات لديهم هوية الفشل.

1-5-5 المراهقة:

المراهقة Adolescence كلمة لاتينية الأصل مشتقة من الفعل Adolescere و الذي يعني النمو نحو الرشد، ويرى ستينبرغ (2002)Steinberg أن المراهقة توجد في كل المجتمعات إذ تعتبر فترة من النمو والتحول من عدم نضج الطفولة إلى نضج الرشد وفترة إعداد للمستقبل وتمثل بمثابة الجسر الواصل بين مرحلتي الطفولة والرشد، والذي لا بد للأفراد من عبوره قبل أن يكتمل نموهم ويتحملون مسؤوليات الكبار في مجتمعهم.

ويحدد بيرك (1998) Berk بداية المراهقة بالبلوغ لكثرة الأحداث البيولوجية التي تؤدي إلى الوصول إلى جسم الراشد وإلى النضج الجنسي، فنجد بداية المراهقة تلقى اتفاق بين الباحثين فيما يخص بدايتها، فتبدأ منذ بلوغ الفتى أو الفتاة لكن مسالة نهايتها لم تلقى نفس الاتفاق لذلك يرى ريس ودولج (2005) Rice & Dolgin "تنتهي المراهقة عندما يعامل الفرد كالكبار وتحترم استقلاليته في اتخاذ القرار، فالمراهقة تنتهي عندما يحقق الفرد الإستقلالية المالية والإنفعالية معا، وعندما يغير من رؤيته للأمور، بحيث يستطيع التركيز على قضايا أكثر ارتباطا بالراشدين وأقل صلة بالمراهقين"(شريم،22:2009)

لذلك نجد تقسيمات كثيرة لفترة المراهقة ولكننا سندرج تقسيم الكايند وواينر فحسبهما تنقسم المراهقة الى ثلاث مراحل فرعية هي: - المراهقة المبكرة 11- 14 سنة.

- المراهقة المتوسطة 14- 18 سنة.

- المراهقة المتأخرة 18- 21 سنة.

وتعرف إجرائيا أن المراهقة هي الفئة العمرية من الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين 18-21 سنة ويزاولون دراستهم في كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة البويرة.

6- الدراسات السابقة:

6-1 الدراسات المتعلقة بمتغير القيم:

6-1-1 دراسة أبو النيل(1985):

هدفت دراسة أبو النيل إلى معرفة توزيع القيم لدى طلبة من الإمارات العربية المتحدة والكشف عن الفروق بين الجنسين في القيم الدينية والنظرية والسياسية والإقتصادية والإجتماعية والجمالية واستخدم مقياس البورت وفرنون ولندزي ، وتكونت عينة الدراسة من (121) طالبا بواقع (56) طالب و (65) طالبة وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيا بين الطلاب والطالبات في القيم الاقتصادية والاجتماعية لصالح الطلاب ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطالبات في القيم الدينية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في القيم الجمالية والقيم النظرية والقيم السياسية.

6-1-2: دراسة وهيب (1989):

أقيمت هذه الدراسة في العراق بجامعة بغداد بكلية التربية ابن رشد و هدفت الى معرفة علاقة القيم بالأمن النفسي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة البحث من (242) طالب، واستخدم مقياس البورت للقيم، واختبار ما سلو المعرب للشعور بالأمن النفسي، وقد توصلت الدراسة إلى أن القيمة الدينية والسياسية احتلتا الصدارة في ترتيبها لدى الطلبة ثم تلتها القيمة النظرية والقيمة الاقتصادية والاجتماعية على التوالي.

كما توصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق في مستوى الأمن النفسي في كل من القيمة الدينية والقيمة الجمالية ولم تظهر في القيمة النظرية والقيمة السياسية والقيمة الاجتماعية.

6-1-3: دراسة كوكس Cox (1989)

تناولت هذه الدراسة تغير القيم لدى طلبة الجامعة خلال سنوات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (85) طالب، من طلاب السنوات الأولى والرابعة وممن تخرجوا ، وشملت

متغيرات الدراسة الجنس، قابلية الطالب، مصدر اختيار القيم، التخصص، الإقامة، تخصص المستقبل، مهنة المستقبل، الاشتراكات والأنشطة بعد التخرج، واستخدمت الدراسة مقياس القيم لالبورت وفرنون ولندزي، وتوصلت الدراسة إلى أن القيم تغيرت خلال سنوات الدراسة، و عرفت انخفاض في القيم الدينية وزيادة في القيم الجمالية، والتغير الوحيد الدال في مرحلة التخرج كان الزيادة في القيم الاقتصادية، و قد حدث تغير طفيف في القيم الاجتماعية والنظرية، كما وجد تغيير وازدياد سريع في القيم الجمالية والاقتصادية، وانخفضت القيم الدينية والسياسية، وسجل الذكور درجة عالية في القيم الجمالية والاجتماعية والدينية، والذين تخرجوا انخفضوا في القيم النظرية وازدادوا في القيم الدينية.

6-1-4: دراسة البطش والطويل(1990):

هدفت دراسة البطش والطويل إلى الكشف عن البناء القيمي لدى طلبة الجامعة الأردنية، و تكونت عينة الدراسة من (2000) طالب وطالبة، تبعا للمتغيرات التالية: الجنس(ذكر/ أنثى)، والتخصص (أدبي/ علمي) و موقع السكن(مدينة/قرية/ ريف)، واستخدم في الدراسة مقياس روكيتش لمسح القيم، واختيرت العينة بطريقة عشوائية طبقية، وقد توصلت النتائج إلى ان قيمة الدين والعمل لليوم الآخر احتلت المرتبة الأولى في هرم القيم الغائية، في حين احتلت قيمة التضحية الصدارة في هرم القيم الوسيلية ، وتوصلت نتائج الدراسة أيضا إلى وجود اثر ذي دلالة لمتغير الجنس على متوسط الرتب التي احتلتها سبعة عشر قيمة وسيلية و إحدى عشر قيمة غائية ، وكذلك بالنسبة لمتغير التخصص أشارت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية على مستوى الرتب التي احتلتها (16) قيمة وسيلية وإحدى عشر قيمة غائية، وبالنسبة لمتغير الإقامة فقد كان له أثرا ذو دلالة إحصائية على متوسط الرتب التي احتلتها اثنة عشر قيمة وسيلية واثنة عشر قيمة غائية.

6-1-5: دراسة تيري (1990) Terry :

تناولت هذه الدراسة مقارنة تغيير القيم لدى الطلبة الجدد في الفصل الأول في بيئتين مختلفتين، وقد تكونت عينة الدراسة من (106) طالب من جامعة ميسوري و (86) طالب

من طلبة كلية وليم جويل، و كان أفراد عينة الدراسة من الطلبة الجدد، واستخدم الباحث مقياس القيم لالبورت وفرنون ولندزي، وأجريت الدراسة خلال فصل دراسي، واستخدم المنهج التجريبي، حيث طبق على العينة قياس قبلي وبعدي، أي قبل الالتحاق بالجامعة، والثاني في نهاية الفصل الأول بعد الالتحاق بالجامعة، وبعد المعالجة الإحصائية والمقارنة أظهرت النتائج مايلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار القبلي على القيم السياسية والدينية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإختبار البعدي على المتغير الديني.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القيم .

وكذلك لعب اختيار الكلية دورا أساسيا في نظام القيم، ولم تغير خبرات الفصل الأول أو التخصص في تغيير منظومة القيم.

6-1-6 دراسة صالح الداهري ونبيل سفيان (1997):

تناولت هذه الدراسة علاقة القيم الاجتماعية والذكاء الاجتماعي بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة علم النفس في جامعة تعز، تمثل مجتمع البحث بطلبة علم النفس بجامعة تعز لعام 1997 وجمع الأقسام الدراسية للسنة الثانية والثالثة والرابعة والبالغ عددهم (828) طالبا وطالبة وتم اختيار عينة عشوائية عدد افرادها (327) طالبا وطالبة ، واستعمل مقياس الذكاء الاجتماعي ومذلك مقياس التوافق النفسي والاجتماعي ومقياس البورت–فيرنون–لاندزي، وتوصلت إلى أن طلبة علم النفس بجامعة تعز يتمتعون بذكاء اجتماعي عال وكذلك بقيم اجتماعية عالية، وتوصلت الدراسة أيضا الى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيم الاجتماعية والتوافق النفسي الاجتماعي.

6-1-7 دراسة محمد ضحيك (2004):

كشفت هذه الدراسة عن القيم المتضمنة في سلوكيات قادة النشاط الكشفي في مدارس محافظات غزة وعلاقتها بالاتزان الانفعالي، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع القادة والقائدات للفرق الكشفية والإرشادية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني وكذا التابعة لوكالة الغوث لتشغيل اللاجئين وعددهم (470) قائد وقائدة وذلك للعام الدراسي 2002-2003 وتألفت عينة الدراسة من(235) بواقع (123) ذكر و (112) انثى.

6-1-8 دراسة الجبوري(2005):

تناولت هذه الدراسة علاقة القيم الاجتماعية بالاضطراب السلوكي لدى طلبة محافظة ديالي بالعراق، وقد اشتملت عينة الدراسة على (400) طالب وطالبة، وقد توصلت النتائج إلى أن مستوى القيم الاجتماعية السائدة لدى الطلبة مرتفعة، أما بالنسبة للاضطرابات السلوكية فإنها تميل إلى المتوسط، وتنخفض العدوانية لدى الطلبة، وتوصلت نتائج الدراسة أيضا الى وجود اختلاف بين الذكور والإناث في القيم الاجتماعية، فقد أظهرت النتائج ان القيم الاجتماعية لدى الإناث أعلى من الذكور.

6-1-9 دراسة إبراهيم السيد أحمد السيد (2005)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن البناء القيمي وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية والدافعية للإنجاز وهي دراسة مقارنة على عينة من الطلاب الإندونيسيين والماليزيين الدارسين بالجامعات المصرية، ولقد اختيرت العينة بالطريقة المقصودة وفقا لدافعية الطلاب في المشاركة في تطبيق الأدوات علما برفض كثيرا من الطلبة المشاركة والتعاون مع الباحث

ولقد بلغت العينة التي اتمت الإجابة على الأدوات 171 طالبا وطالبة تتراوح أعمارهم من 19الى 25 سنة موزعين كالآتي : 42 طالبا ماليزيا، 39 طالبة ماليزية، 50 طالب اندونيسي، 40 طالبة إندونيسية، وقد استخدم في هذه الدراسة استبيان نمط الوالدية من اعداد

ممدوح سلامة، ومقياس القيم الفارقة اعداد جابر عبد الحميد، مقياس الدافعية للإنجاز اعداد غازي العتيبي، وتوصلت هذه الدراسة الى النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطية دالة بين القيم الاجتماعية وأساليب المعاملة الوالدية.
- توجد علاقة ارتباطية دالة بين أسلوب المعاملة الوالدية والدافعية للإنجاز.
- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينة الإندونيسية (ذكور، إناث) والعينة الماليزية (ذكور، إناث) في أبعاد ومقياس القيم الفارقة،
- توجد فروق بين العينة الإندونيسية والعينة الماليزية في ابعاد الدافعية للإنجاز.
- لا توجد فروق بين العينة الإندونيسية والماليزية في أساليب المعاملة الوالدية.

6-1-10 دراسة اليوسفي (2006):

تناولت هذه الدراسة النسق القيمي وعلاقته بمشاهدة البث الفضائي لدى طلبة الجامعة الأردنية، واستهدفت الدراسة معرفة النسق القيمي لدى طلبة الجامعة وفق متغيرات الجنس، المرحلة الدراسية والتخصص، وإيجاد العلاقة بين النسق القيمي ومشاهدة البث الفضائي حسب متغير(الجنس/ المرحلة الدراسية/ التخصص).

وشملت الدراسة (579) طالب من جامعة ديالي، واستخدم مقياس البورت وفرنون ولندزي للقيم، وقد توصلت الدراسة الى احتلال القيم النظرية والدينية صدارة النسق القيم ثم تلتها القيم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والجمالية، وهناك اختلاف في النسق القيمي وفق متغير الجنس والمرحلة الدراسية و التخصص، وقد اسهم البث الفضائي في تنمية القيم لدى الطلاب.

6-1-11 دراسة ابراهيم صعدي واحمد أبو الحسين (2013):

تناولت هذه الدراسة تقييم النسق القيمي لدى طلاب قسم التربية الخاصة(ذكور) بكلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة السعودية حيث بلغ مجتمع الدراسة ب(584) طالب، وتكونت عينة الدراسة من (202) طالب اختيرت هذه العينة بالطريقة

العشوائية البسيطة، واستخدم في هذه الدراسة الصورة المختصرة لاختبار أبو النيل عام 1985 عن اختبار القيم لالبورت و فرنون و لندزي، وهدفت الدراسة إلى تقييم النسق القيمي لدى الطلاب وكذلك الى التعرف على قيم الصدارة في هذا النسق في ضوء الأداء الأكاديمي للطلاب (مرتفع/ منخفض) والتخصص(عدم تخصص، تخصص إعاقة عقلية، تخصص إعاقة سمعية ، تخصص صعوبات تعلم، تخصص توحد واضطرابات سلوكية، تخصص اضطرابات نطق)، وأظهرت نتائج الدراسة تصدر القيم الدينية ثم تليها القيم الاقتصادية ثم القيم الاجتماعية، وعدم وجود فروق ذات دلالة لترتيب نسق القيم تبعا لمتغير الأداء الأكاديمي للطلاب، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة لترتيب نسق القيم تبعا لمتغير التخصص او عدمه.

6-1-12دراسة علي بن سعد الحربي (2010):

تناولت هذه الدراسة أهمية دور معلمي العلوم الطبيعية في تنمية القيم العلمية، لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الطبيعي بالمرحلة الثانوية بالمملكة السعودية ، ولقد تكونت عينة الدراسة من (138) معلما من معلمي العلوم الطبيعية و (612) طالبا من طلاب الصف الثالث الطبيعي، واستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي واداتين الأداة الأولى موجهة للمعلمين والثانية للطلاب والمتمثلتان في استبانة موجهة لمعلمي العلوم الطبيعية لتحديد درجة أهمية وتنمية القيم العلمية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الطبيعي من وجهة نظرهم، واستبانة موجهة لطلاب الصف الثالث الثانوي الطبيعي لتحديد درجة تنمية القيم العلمية لديهم من قبل معلمي العلوم الطبيعية من وجهة نظرهم، ولقد توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج :

- أعلى قيمة من وجهة نظر المعلمين من حيث درجة الأهمية والتنمية لدى الطلاب هي تقدير العلم وتقنياته وبعدها تقدير العلماء.

- أقل قيم علمية من وجهة نظر معلمي العلوم الطبيعية من حيث الأهمية هي تقدير الذات، الدقة العلمية، تقبل النقد، ومن حيث درجة التنمية لدى الطلاب حب الاستطلاع العلمي، تقبل النقد، تقدير الذات.
- أعلى قيمة علمية من وجهة نظر الطلاب يتم تنميتها من قبل المعلمين هي: المثابرة العلمية، تقدير العلم وتقنياته، تقدير العلماء، المسؤولية العلمية، المرونة الفكرية.
- إن أقل القيم العلمية من وجهة نظر الطلاب التي يتم تنميتها لديهم من طرف المعلمين هي التسامح العلمي، الحيادية، تقبل النقد، حب الاستطلاع العلمي، تقدير الذات
- وجود ارتباط موجب مرتفع بين كل محاور القيم العلمية سواء القيم العلمية الذاتية أو القيم العلمية مع الآخرين، أو القيم العلمية ككل من حيث الأهمية، والتنمية لدى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية.

6-1-13 دراسة سي محمد (2013) :

تناولت هذه الدراسة "النسق القيمي لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح"، حيث تكونت عينة الدراسة من (300) طالب بواقع (111) ذكر و (189) انثى، واختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدمت في هذه الدراسة الأدوات التالية: مقياس الشخصية لآلبورت(1951) والذي ترجمه الى العربية عطية محمود هنا، ومقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والراشدين الذي أعده هيرمانز (Hermans) سنة 1970 والذي ترجمه وكيفه للبيئة العربية فاروق عبد الفتاح موسى (1987)، ومقياس مستوى الطموح من إعداد محمد عبد التواب معوض وسيد عبد العظيم محمد، بالإضافة إلى نتائج التلاميذ في امتحان البكالوريا.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى: تصدر القيمة النظرية والدينية قمة نسقم القيمي وجاءت بعدهم في الترتيب مباشرة القيم الاجتماعية والسياسة والاقتصادية واحتلت القيم الجمالية المرتبة الأخيرة، وكذلك علاقة الدافعية للإنجاز بالنسق القيمي اشارت النتائج الى وقوع القيم

النظرية والدينية في قمة النسق القيمي لدى التلاميذ المرتفعون في دافعية الإنجاز سواء لدى الإناث أو الذكور وفي كل التخصصات العلمية والأدبية، وتوصلت إلى نفس النتيجة فيما يخص علاقة النسق القيمي العام في علاقته بمستوى الطموح ، بالإضافة الى ذلك فلقد حافظت القيم العلمية والدينية على صدارتهما لدى التلاميذ الناجحين في امتحان البكالوريا.

6-1-14 دراسة عبد الله الثقفي وآخرون (2013):

هدفت دراسة الثقفي وآخرون إلى التعرف على القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملي، لدى طالبات قسم التربية الخاصة المتفوقات أكاديميا والعاديات في جامعة الطائف، حيث تكونت عينة الدراسة من (233) طالبة، منهن (56) طالبة متفوقة والباقي عاديات واستخدم الباحثون مقياس القيم الاجتماعية من اعدادهم، ومقياس التفكير التأملي لأيزنك وولسون Eysenck & Wilson، و قد توصلت الدراسة الى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المتفوقات أكاديميا والعاديات على مقياس القيم الاجتماعية في كل من مجالي التعاون البناء والإيثار لصالح الطالبات المتفوقات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال المواطنة الصالحة والمودة وفي المقياس الكلي.

عدم وجود علاقة ارتباطية بين القيم الاجتماعية والتفكير التأملي.

6-2 الدراسات المتعلقة بمتغير الذات والدافع للإنجاز

6-2-1 دراسة الغامدي(2001):

هدفت دراسة الغامدي إلى معرفة الفروق في مفهوم الذات ودافعية الإنجاز بين المراهقين المحرومين من الأسرة وغير المحرومين منها، وتكونت عينة الدراسة من (210) مراهقا بواقع (105) مراهقا من غير المحرومين من الأسرة، و (105) من المراهقين المحرومين من الأسرة، تتراوح أعمارهم بين 12- 19 سنة، واستخدم مقياس دافعية الإنجاز من إعداد منصور(1986) و مقياس مفهوم الذات المدرسي لمحمود عطا حسين، وتوصلت

نتائج الدراسة إلى: وجود فروق دالة إحصائيا بين المراهقين المحرومين من الأسرة والمراهقين غير المحرومين من الأسرة في مفهوم لصالح المراهقين غير المحرومين من الأسرة.

وجود فروق بين المراهقين المحرومين من الأسرة وغير المحرومين من الأسرة في المجموع الكلي لأبعاد دافعية الإنجاز، وفي أبعاد المثابرة، المنافسة القلق المرتبط بالمستقبل، الاستقلال لصالح المراهقين غير المحرومين من الأسرة.

وجود فروق لصالح المراهقين المحرومين من الأسرة في بعد المغامرة، ولم توجد فروق بين المجموعتين في أبعاد الجزاءات الخارجية، النشاط الحر، الخوف من الفشل، وضعف ثقة الفرد بقدراته.

6-2-2 دراسة إبراهيم شوقي عبد الحميد (2003):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة من موظفي الوظائف المكتبية بدولة الإمارات العربية المتحدة، وعلاقته بكل من توكيد الذات والعمر لدى الجنسين و التعرف على طبيعة الفروق في مستوى الدافعية بين الموظفين حسب تباينهم من حيث الجنسية و الجنس ومستوى الأجر والتعليم والحالة الزواجية، وقد شمل مجتمع الدراسة الموظفين المكتتبين العاملين بكل من مدينة العين ومستشفى العين التابعة لإمارة أبو ظبي بالإمارات العربية المتحدة ، وقد تكونت عينة الدراسة من (240) موظف بواقع (178) ذكر تراوح سنهم بين 19- 60 سنة، و (62) أنثى تراوحت أعمارهن بين 21- 60 سنة، وقد استخدم الباحث مقياسين أحدهما يقيس الدافعية للإنجاز وهو نسخة معدلة من مقياس عبد الحميد درويش لقياس الدافعية للإنجاز لدى الطلبة في المجال الأكاديمي، وقد تم تعديله في هذه الدراسة ليتلاءم وقياس الدافعية لدى العاملين، ومقياس توكيد الذات من إعداد أسامة أبو سريع، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين الأفراد وفقا لتباينهم من حيث الجنسية، حيث هناك فروق بين الإماراتيين وغير الإماراتيين العرب في كل من المثابرة والاهتمام بالتميز والدرجة الكلية، ولا توجد فروق دالة بينهما في بقية المتغيرات بين الأفراد في فئة الأجر، في حين هناك تفاعل دال بين الجنس والأجر في الدرجة على كل من

الطموح والمنافسة والدرجة الكلية، وتوصلت الدراسة أيضا أن العامليين غير الإماراتيين أكثر مثابرة واهتماما بالتميز والدافعية للإنجاز، ولا توجد فروق في تقدير أهمية الوقت والطموح والتوجه نحو المستقبل والمنافسة.

6-2-3دراسة غرم الله بن صالح (2009)

تناولت هذه الدراسة مجموعة من المتغيرات تمثلت في التفكير العقلاني وغير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة، وهدفت الى معرفة الفروق بين المتفوقين دراسيا والعاديين في كل من التفكير ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز ومعرفة الفروق بينها حسب المدينة (مكةالمكرمة، جدة)، و معرفة العلاقة بين التفكير ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى كل من المتفوقين والعاديين والعينة الكلية، على عينة تكونت من (400) طالب من طلاب المرحلة الثانوية بمدينتي مكة المكرمة وجدة، واستخدم الباحث الأدوات التالية مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية اعداد الريحاني(1985)، ومقياس مفهوم الذات لدى المراهقين، ومقياس الدافعية للإنجاز لدى المراهقين ولقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- يتسم المتفوقون بالتفكير العقلاني بينما الطلبة العاديين يتسمون بالتفكير غير العقلاني.
- توجد علاقة ارتباطية بين التفكير ومفهوم الذات لدى المتفوقين والعينة الكلية.
- لا توجد علاقة ارتباطية بين التفكير ومفهوم الذات لدى العاديين.
- توجد علاقة ارتباطية بين التفكير و دافعية الإنجاز لدى المتفوقين ولدى العينة الكلية .
- لا توجد علاقة ارتباطية بين التفكير والدافعية للإنجاز لدى العاديين.
- توجد علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى العاديين والعينة الكلية بينما لا توجد علاقة لدى المتفوقين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس مفهوم الذات وجميع أبعادها بين المتفوقين دراسيا والعاديين دراسيا، ماعدا بعد الذات الخلقية فلا توجد فيه فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس التفكير بين متفوقي مكة وجدة لصالح متفوقي مكة.
- توجد فروق على مقياس التفكير بين عاديي مكة وعادي جدة لصالح عاديي جدة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس مفهوم الذات بين (متفوقي/ عاديي) مكة و (متفوقي/ عادي) جدة، وكذلك عدم وجود فروق في الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز.

6-2-4دراسة نشوة هنداوي (2012):

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز الرياضي لدى لاعبي ولاعبات المنتخبات المدرسية في مدارس مديرية جنين، وكذلك الاختلاف في مفهوم الذات ودافعية الجنس حسب متغيرات الجنس، اللعبة، مكان الإقامة، وتكونت عينة الدراسة من (1047) لاعب ولاعبة ، واستخدم مقياس مفهوم الذات لبركات(2008)، ومقياس الدافعية للإنجاز الرياضي لعلاوي(2004)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز الرياضي لدى لاعبي ولاعبات المنتخبات المدرسية، ووصلت قيمة معامل الإرتباط بيرسون الى(0.63).
- لايوجد اختلاف في مفهوم الذات ودافعية الإنجاز الرياضي تعزى لمتغيرات الجنس/ اللعبة/ مكان الإقامة.

6-2-5دراسة محمد طعبلي وعبد العزيز خميس (2013):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة مفهوم الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من التعليم العام والتكنولوجي (أدبي، علمي)، من مجتمع دراسة بلغ عدد أفراده 1035 تلميذ (ذكور واناث)، ويتوزعون على ثمانية ثانويات بواقع (210) ذكر و (279) أنثى، واختيرت عينة الدراسة بطريقة العينة الطبقية العشوائية، واستخدم في هذه الدراسة مقياسي مفهوم الذات والدافعية للإنجاز وتوصلت الى النتائج التالية:

- مستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والدافعية للإنجاز.
- لا توجد علاقة بين مفهوم الذات والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ تخصص علمي.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ تخصص ادبي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز عند اختلاف الجنس لصالح الإناث باختلاف التخصص ما عدا في تخصص آداب كان الفرق لصالح الذكور.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين الذكور والإناث.

6-3 الدراسات التي تناولت الذات والهوية:

6-3-1دراسة Meno (1987):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين حالات الهوية ومفهوم الذات والاعتمادية في المراهقة، وبلغت عينة الدراسة (188) مراهقة وطبقت مقياس الإعتمادية ومقياس هوية الأنا ومقياس مفهوم الذات لـ Fitts (1965) ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين حالات الهوية ومفهوم الذات لصالح ذوي الحالات العليا للهوية، كما توصلت النتائج الى وجود ارتباط إيجابي بين تكوين الهوية واحساس المراهق بالإستمرارية بين الماضي والحاضر

6-3-2دراسة عبد الله (1991):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أساليب مواجهة أزمة الهوية لدى الشباب الجامعي، واستخدم مقياس Marcia وتكونت عينة الدراسة من 303 طالب من طلاب الفرقتين الأولى والرابعة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق في رتب الهوية لصالح طلاب الفرقة الرابعة، ووجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الذكور بالنسبة لأساليب مواجهة أزمة الهوية، ولم توجد فروق بين الجنسين في الاختيار المهني والمفاهيم الدينية بينما كان التفوق للذكور في المفاهيم السياسية والجنسية.

6-3-3دراسة عبير عسيري(2004):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة من طالبات الثانوي بمدينة الطائف، وتكونت العينة من (146) طالبة واستخدمت في الدراسة مقياس الهوية الموضوعي للغامدي، ومقياس مفهوم الذات للصيرفي(1989)، ومقياس التوافق لهنا، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة دالة بين مفهوم الذات وهوية الأنا الإيديولوجية وهوية الأنا الاجتماعية.

عدم وجود علاقة بين رتب هوية الأنا الكلية ومفهوم الذات.

بمراجعة الدراسات السابقة التي تم ذكرها نلاحظ معظمها استعمل المنهج الوصفي، ما عدا دراسة تيري التي استعمل فيها المنهج التجريبي، كذلك لم نجد دراسة تناولت المتغيرات الثلاثة حسب اطلاع الباحث وما توصل إليه، فنجد بعض الدراسات استخدمت متغيرين فقط فبعضها استخدم متغير القيم والدافعية مثل دراسة كل من إبراهيم أحمد السيد (2005)، ودراسة سي محمد (2013)، و مفهوم الذات والدافع للإنجاز دراسة كل من دراسة الغامدي (2001)، ودراسة إبراهيم شوقي عبد الحميد (2003)، ودراسة غرم الله بن صالح (2009) و هنداوي (2012)، وحمد عبد العزيز خميس (2013). واقتصر الباحث على ذكر الدراسات التي استعملت مقياس القيم لالبورت وفرنون –لا ندزي واختلف ترتيب القيم من دراسة الى أخرى، كما اختلفت الدراسات في استعمل مقاييس مفهوم الذات والدافع للإنجاز.

وكذلك الدراسات المتعلقة بالهوية كلها تناولت أزمة الهوية واعتمدت على المقاييس المعدة من طرف مارشيا وكذلك ادمس، ولم يتحصل الباحث على دراسات تناولت وجهة نظر جلاسر، أي دراسة هوية النجاح والفشل.

الفصل الثاني: القيم

1- مفهوم القيم

2- القيم في العلوم الإنسانية

3- القيم وبعض المفاهيم

4- نسق القيم

5- تصنيف القيم

6- خصاص القيم

7- وظائف القيم

8- مكونات القيم

9- قياس القيم

10- خلاصة

1-مفهوم القيم:

1-1تعريف القيم لغويا:

وردت كلمة قيمة في اللغة اللاتينية"Valeur" من الفعل اللاتيني Valero ومعناه " قوي " ويعبر عن فكرة ان الإنسان يعيش في صحة جيدة، وانه مفيد ومتكيف (عز الدين عزماتي،2010).

وفي اللغة الإنجليزية استخدم مصطلح Worth واحتفظ بالمعنى اللاتيني الذي يعني القوة (سلوى عبد القادر،2013)، وValuesتعني الشيء ذو الأهمية، من الفعل يثمن واستخدم في اللغة الفرنسية بمعنى الشجاعة والبطولة والبسالة

وأول ما ظهر مصطلح القيمة في القاموس الأكاديمي سنة 1694 وأدرج بمعنى السخاء والمروءة والشخص ذو القيم أي الشخص الشجاع، وظهرت كلمة قيمة في الاقتصاد سنة 1705، وفي الموسيقى سنة 1740 وفي الرسم سنة 1792 وفي الرياضيات سنة 1845، ومع نهاية القرن التاسع عشر تداوله عالمي الاجتماع فيبر Weber ودور كايم Durkheim (pascal,2009)

أما كلمة قيمة في اللغة العربية وهي واحدة القيم، وأصله الوأو من "قوم" لأنه يقوم مقام الشيء، وهي اسم هيئة من قام الشيء بكذا، والقيام يأتي بمعنى الثبات أو بمعنى الاستقامة، فيقال: اقمت الشيء وقومته بمعنى استقام، والقيمة ثمن الشيء بالتقويم فيقال: كم قامت ناقتك؟ أي كم بلغت (ابن منظور، 1999)

وجاء في القاموس المحيط للفيروز أبادي القيمة بالكسر، واحدة القيم، وماله قيمة إذ لم يدم على الشيء.

والقوام: نظام الأمر وعماده وملاكه.

يقال: ما لفلان قيمة: أي ماله ثبات ودوام على الأمر (الفيروز ابادي، ب ت).

وذكرت كلمة قيمة في القرآن الكريم في قوله تعالى:﴿ فيها كتب قيمة ﴾(الآية3 من سورة البينة)، وأيضا في قوله تعالى:﴿ الدين القيم ﴾(الآية 5 من سورة البينة)

يكون قيم بمعنى مستقيم، فالإنسان أو العمل أو الدين يكون قيما بمعنى انه مستقيا، والإنسان القيم هو المستقيم في أفعاله وسلوكه (غباشي،1988)

وأدرجت ضمن قاموس لغة الحياة اليومية بمعنى شخص ذو مكانة ويحسن تصرفاته ويعتني بهيئته ولباسه وشكله وأيضا تشير إلى شخصية مؤثرة (الجوهري وآخرون،2007).

واستعمل لفظ قيمة أيضا بمعنى القدر والمنزلة وهو انتقال من دلالة مادية إلى دلالة معنوية، عما في الأشياء من خير وجمال (فهمي، ب ت)

ويشير خياط محمد أن معنى مصطلح قيمة يدور حول المعاني التالية:

- الثمن أو القدر.
- الدوام والثبات.
- الاستقامة.
- ما يقوم به الشيء.
- المنزلة.
- العزيمة والرغبة.
- الملازمة والمحافظة.
- الاعتدال وعدم الانحراف (خياط ،1996).

المفهوم الاصطلاحي للقيم:

يعرف المعجم الفلسفي القيم بأنها " أحكام مكتسبة من الظروف الاجتماعية يتشربها الفرد ويحكم بها وتحدد سلوكه وتؤثر في تعليمه، فالصدق والأمانة والشجاعة الأدبية والولاء وتحمل المسؤولية كلها قيم يكتسبها الفرد من المجتمع الذي يعيش فيه، وتختلف القيم باختلاف المجتمعات بل والمجتمعات الصغيرة" (أبو الشيخ، 2004 :17)

ويعرفها المعجم التربوي بأنها" مجموعة من القواعد والمقاييس الصادرة عن جماعة ما، ويتخذونها معايير للحكم على الأعمال والأفعال ويكون لها قوة الإلزام والضرورة العمومية ويعتبر الخروج عليها بمثابة انحراف عن قيم الجماعة ومثلها العليا (خياط، 1996:31).

نجد التعريف التربوي يركز على الإلزامية وهي مصدر للحكم على السلوك السوي والمنحرف في الجماعة.

بينما نجد تعريف خليل عنصر الاختيارية حيث يعرفها بأنها " مفهوم يدل على مجموعة من المعايير والأحكام تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته يراها جديرة بتوظيف إمكانياته وتتجسد خلال الاهتمامات أو السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة وغير مباشرة (خليل في أبو العينين، 1998 :27).

ويعرفها محمد إبراهيم بأنها" مقياس أو مستوى أو معيار نستهدفه في سلوكنا ونسلم بانه مرغوب أو مرغوب عنه كما يرى بأنها مقياس أو مستوى لها ثبات أو استمرار لفترة زمنية يؤثر في سلوك الفرد تأثيرا يتفاعل مع مؤثرات أخرى لتحديد السلوك في مجال (معين في خياط، 1996: 31).

والقيم عند ماهر محمود هي " مفهوم مجرد ضمني، يعبر به الإنسان عن حكمه المفضل على سلوك معين، أو حكمه المفضل في امر من الأمور في ضوء المبادئ والمعايير التي يضعها المجتمع الذي يعيش فيه (ماهر، 1992)

ويعرفها ضياء زاهر بمجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية يتشربها الفرد خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة، ويشترط ان تنال هذه الأحكام القبول من جماعة اجتماعية معينة، تتجسد في سياقات الفرد السلوكية أو اللفظية أو اتجاهاته واهتماماته (ضياء،1984).

ويعرفها عبد السلام الأحمر بأنها" معتقدات راسخة تملي على الإنسان سلوكا معينا في ظروف اجتماعية معينة، فهي تخلق السلوك وتوجهه في الاتجاه الذي يتوافق معها، أنها مجموعة من التنظيمات النفسية لأحكام فكرية وانفعالية تعمل بتوجيه الأفراد وارادتهم لتحقيق غايات محددة (الأحمر، 2007: 38).

ويعرف بارسونز Parsons القيم على أنها تصورات توضيحية لتوجيه السلوك في الموقف، كما أنها تحدد احكام القبول أو الرفض وتتبع من التجربة الاجتماعية وتتوحد بها الشخصية وهي عنصر مشترك في تكوين البناء الاجتماعي والشخصية الفردية، فهي من مكونات الموقف الاجتماعي، لأنها تتضمن نظام الجزاءات المرتبطة بنظام الأدوار في البناء الاجتماعي، كما أنها تكون جزءا من لب الشخصية الاجتماعية، لأنها حصيلة أو نتاج عملية التنشئة الاجتماعية، والقيم قد تكون واضحة تحدد السلوك تحديدا قاطعا أو غامضة متشابهة تجعل الموقف ملتبسا مختلطا.

ويري بيري ان القيمة هي الاهتمام أي الاهتمام باي شيء فإذا كان أي شيء موضوع اهتمام، فانه حتما يكتسب قيمة.

اما ثورندايك Thorndikeيرى ان القيم هي تفضيلات والقيم اما إيجابية أو سلبية، ويحدد ذلك اللذة أو الألم الذي يشعر به الإنسان وتعريف ثورندايك لا يختلف كثيرا عن تعريف كلايد كلا كهون Clyde Kluckohnحيث يرى ان القيم هي تصورات للتفضيل ويعتبرها جزء من الثقافة.

ويعرف باكمان القيم بأنها أفكار حول ما هو مرغوب فيه لو غير مرغوب فيه بالنسبة للأمور ويشترك فيها أعضاء جماعة أو ثقافة معينة.

والقيم كما يرى هيرتزلر Hertzler هي" تقديرات لمعاني وأهمية الأشياء والأعمال والعلاقات اللازمة لإشباع حاجات الفرد الفيزيولوجية والاجتماعية (دياب، 1980 :24).

ونجمل كل التعريفات السابقة فيما يعتقد روبن وليامز Robin Williams (1972) ان القيم تشير إلى الاهتمامات والرغبات والميول والتفضيلات والواجبات والالتزامات الأخلاقية والأمنيات والمطالب والأهداف والحاجات وما يكرهه الناس وما يجذبهم ومختلف الأنواع الأخرى من التوجهات المختارة.

ويرى رالف لنتون Ralf Linton ان القيمة تتضمن عدة معان تختلف باختلاف السياق أو المجال الذي تستخدم فيه، فهناك قائمة طويلة من المعاني واكثر المعاني شيوعا هو ان القيمة أي شيء يحمل أي قيمة أو أي شيء اجابي، أي لخص القيمة فيما تحمله الأشياء من إيجابية وتضيف سلوى عبد القدر عامل التأثير حيث تعرف القيم بأنها " القيم أي شيء يمكن ان يؤثر على قرارات الفرد في مواقف الاختيار" (عبد القادر،2013 :20).

ويرى ايزنك Eysenck H القيمة هي عبارة عن وحدة مركبة نتيجة تراكم الخبرات والمعارف في عدد من المستويات، فالقيمة هي مجموعة اراء عارضة تتجمع لتكون اراء مستقرة نوعا ما وهذه الأراء المستقرة ما يتشابه منها يرتبط مع بعضها لتكون اتجاه وترابط الإتجاهات المتشابهة لتكون القيمة، أي ان القيمة هي اراء تكاثفت فتحولت إلى اتجاه وزيادة تكاثف هذه الأخيرة أصبحت قيم، وهنا يميز انزيك بين القيمة والراي والاتجاه من حيث درجة التعقيد والبساطة (ايزنك في سفيان،2010).

بينما يعتبر روكيتش ميلتون Milton Rokeach (1973) القيمة اما ان تكون نوع من أنواع السلوك أو غاية من غايات الوجود المفضل وقد صنف القيم في مجموعتين، الأولى القيم الغائية والثانية القيم الوسيلية(Rokeach,1973) .

فالقيم الغائية عي غايات في ذاتها بينما القيم الوسيلية هي نوع من أنواع السلوك الموصلة إلى غايات وكل مجموعة تنقسم إلى مجموعتين فرعيتين، فالقيم الغائية تحتوي على قيم ذاتية وقيم العلاقات مع الأشخاص والمجتمع، واما القيم الوسيلية فتحتوي على القيم الأخلاقية وقيم الكفاءة، وتنتظم كل من القيم الوسيلية والغائية والاتجاهات في نسق قيمي

متفاعل ومترابط في عناصره وتكتسب القيم ويتزايد عددها في نسق، وذلك مع نمو الفرد وتبحث لها عن مكان في هذا النسق (خليفة، 1992)

ولخص روكيتش Rokeach طبيعة القيم الإنسانية وصاغها كمايلي:

- ان المجموع الكلي للقيم التي يتبناها الفرد قليل نسبيا
- ان الأشخاص في أي مكان يتبنون بدرجات متباينة مجموعة من القيم العامة
- ان القيم تنتظم داخل انساق للقيمة

يمكن تتبع منابع القيم الإنسانية في الثقافة والمجتمع والشخصية.

ويعرف فيذر Feather(1979) القيم بأنها بناء مترابط يتضمن الوجدان والموقف الحالي الذي يتواجد فيه الفرد، وأنها تتكون مما يراه الفرد حسنا أو سيئا، إيجابيا أو سلبيا ويعرفها أبو النيل بأنها عبارة عن نظام معقد يتضمن أحكاما تقويمية إيجابية أو سلبية تبدأ من القبول إلى الرفض ذات طابع فكري، ومزاجي نحو الأشياء وموضوعات الحياة، المختلفة بل نحو الأشخاص واهتماماتنا وحاجاتنا والنظام الاجتماعي والثقافة التي ننشأ فيها بما تتضمنه من نواحي دينية واقتصادية وعلمية (أبو النيل في صالح سلامة،2001).

بينما نجد تعريف عطية يضيف عامل التقدير عن تعريف أبو النيل حيث يعرفها بأنها عبارة عن تنظيمات معقدة لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني سوآءا كان التفضيل الناشئ عن هذه التقديرات صريحا أو ضمنيا، وانه من الممكن ان نتصور هذه التقديرات على أساس أنها امتداد يبدأ بالتقبل ويمر بالتوقف والتردد وينتهي بالرفض (هنا عطية محمود، 1959).

ولا يختلف تعريف زهران كثيرا عن التعريفات السابقة فيرى أنها" تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط التي توجه رغباتنا واتجاهاتنا نحوها، والقيمة مفهوم مجرد ضمني غالبا ما يعبر عن الفضل أو الامتياز أو

درجة الفضل الذي يرتبط بالأشخاص أو الأشياء أو المعاني أو أوجه النشاط (حامد زهران، 1977: 161)

2-القيم في العلوم الإنسانية

2-1القيم في الفلسفة:

لقد تعددت وجهات نظر الفلاسفة إلى القيمة، بحيث لا يمكن أن نجد لهذه الفلسفة مصدرا أساسيا، يعد نقطة البدء في الحديث عن علم القيم أو كما يعرف بعلم الأكسيولوجيا Axiologie أو عن نظرية القيم، وحسب شيلر Schiller فإن القيمة تسللت إلى معجم الفلسفة حديثا، ولقد نفذت إلى مذاهب الفلاسفة من أبواب متعددة، وتحت أسماء مختلفة، ولكنها لم تعد موضوعا ومبحثا شرعيا من مباحث وموضوعات الفلسفة الا منذ زمن قصير يكاد لا يتجاوز القرن التاسع عشر، ولعل اكتشافها كان اعظم ما حققه ذلك القرن، ولم تظهر أهمية مشكلة القيمة في تاريخ الفلسفة الا تدريجيا وفي اناة ومهل(صلاح قنصوه، 1984).

ولم تبحث القيمة باعتبارها موضوعا مستقلا، وانما بحثت من خلال بحث الفلاسفة في الوجود بحيث كانت تحدد القيمة بالخير المطلق الذي هو موضوع تأمل الفلاسفة، كما انه قمة الوجود الذي تسعى اليه وتتوق إلى معرفته وادراكه كافة الكائنات(اميرة مطر، 1984: 54)، و بالرجوع إلى فلسفات الإغريق أي الفلسفة اليونانية القديمة، كباحثين ومتأملين وناظرين في المسائل التي تثيرها مشكلة القيمة، لأمكننا القول بأنها كانت على وعي بهذه المسائل، ففي محاورة فيدون يظهر سقراط وهو يلفت النظر إلى مذهب اناكسا جوراس القائل بان العقل هو المصدر العظيم للحركة ، ثم يستطرد قائلا بانه لم يؤخذ مذهبه على محمل الجد بصورة كافية، بأنه لو فعل لأقرَ بأن العقل هو في أفعاله بفكرة ما هو الأفضل، أي بتعبير آخر اذا كان العقل هو تفسير الحركة، فإن التفسير الأقصى لا بد ان يكون في تصور القيمة، وأيضا عندما قال بروتا جوراس ان الإنسان هو مقياس كل شيء رد عليه أفلاطون بأن الله هو مقياس كل شيء، أي انه الخير المطلق والوجود المطلق، وهو

القيمة العليا، التي تستمد منها سائر الكائنات قيمتها بحسب قربها أو ابتعادها عنها، وهو في ذلك يضع القيمة فوق الوجود فهي المبدأ الأسمى للتفسير ، وكذلك كان ارسطو تنسيق الكائنات على أساس غائي، بإقامة علاقة الكائن بغاية أي القيمة الجوهرية لوجوده(قنصوه،1981: 19)، كما تناول الفلاسفة المسلمين المشاكل الخاصة بالقيم، ولكنهم كانوا أكثر اهتماما بمسائل نفعية، تتعلق بالأفعال التي يجب ان تنجز وتحقق السعادة في هذا العالم والعالم الآخر، ولهذا نظر إلى القيمة بكونها ما ينبغي أن يكون عليه الفعل الإنساني، وعلى أنها الأساس العام للأخلاق، والجمال والتشريع والتعليم الديني والمعرفة (محمد بيومي،1982: 61)

وعند فلاسفة القرون الوسطى انطوت تحت اسم الخير أو الخير الأقصى أو الكمال(الطويل، 1967: 19)، و قد توارثوا المشاكل الخاصة بالقيم من الفلاسفة اليونانيين، حيث تفصح الفلسفة المسيحية عن اهتمامها بالقيم، فيذهب القديس اوغسطين إلى ان الفضيلة الكبرى تتجسد في محبة الله، وان السعادة والفضيلة متطابقتان، كما أشار القديس توماس الإكويني إلى" ان السعادة لا تتحقق الا باستيفاء الإنسان كماله برؤية الله، وهذا يعني ان الفلاسفة المسيحيين وحدوا بين القيمة العليا وبين الله باعتباره كائنا حيا ازليا، واعتبروا ان محبته هي غاية الغايات"(التابعي،1982: 191)، وقد وحد الإكويني بين القيمة العليا والعلة الأولى، أي الله بوصفه كائنا حيا ازليا خيرا(الطويل، 1967).

أما التطور الحديث لتصور القيمة، فقد انطلق ابتداءا من كانط ويعده البعض فيلسوفا للقيمة، وعند مقارنة أو مقابلة بين كتبه النقدية الثلاثة، وبين ثالوث القيم التقليدية، الحق، الخير، الجمال، فنجد كتاب نقد العقل النظري يبحث في الحق، بينما يتناول كتاب نقد العقل العملي قيمة الخير، ويعالج كتاب نقد الحكم قيمة الجمال، لكن حسب ريمون روبيه فإن فلسفة القيمة ظلت ضمنية مضمرة(قنصوه،1981).

حيث يرى كانط ان ينبوع الحق والخير والجمال، انما هو في الفكر عينه، وأن العمل الأخلاقي لا يمكن تحديده بمطابقته لخير ميتافيزيقي، ولا بتوافر بعض العواطف المعينة أو تواجد ضرب من ضروب حساب الحكمة النفعي، فالعمل يكون أخلاقيا عندما يطابق معيار العقل وحده، أي بمعنى ان العقل هو مصدر القيمة، فالإرادة الطيبة، في جميع المجالات هي– الخضوع إلى المعيار الفعلي – لا يمكن الا ان تكون طيبة، ووفقا لذلك فإن الخضوع إلى المعيار لا يمثل وسيلة بلوغ القيمة وحسب وانما هو القيمة عينها، وبذلك فنظرية القيمة في الاتجاه المثالي و عند كانط تعتمد على عدم تمييز القيمة عن المعيار، بل إخضاع القيمة إلى المعيار واطاعته، بدلا من تحديد المعيار للقيمة(ريمون، 1960: 233، 234).

ورغم ذلك فقد استطاع كانط أن يثير مسائل جديدة تدور حول القيمة والواقعة، والقيمة والصدق التجريبي، والقيمة والوجود، كما يرجع الفضل للكانطيين الجدد في ظهور النظرية العامة للقيمة أو الأكسيولوجيا المحدثة، فبنكه Beneke (1845) يقيم أخلاقه العملية كلها على مشاعر القيمة، ويعد لوتس Lotz (1881) هو أول من استخدم لفظ القيمة وهو بالألمانية Werte بالمعنى الفلسفي، وهو الذي يحدد ويشرط ما هو كائن فالطبيعة في نظره موجهة نحو تحقيق الخير، ورد الدليل الأنطولوجي على وجود الله إلى كلية القيمة وشمولها الذي لا ينفصل عن الوجود(صلاح قنصوة،1984: 21)، وكذلك يعد لوتس أيضا أول من أشار إلى فلسفة القيم التي تجمع بين العلم والفن والقيمة، والقيمة لا يحددها إلا الشعور العاطفي، وهو الوحيد القادر على إدراكها وعلى الحكم حكما خالصا في أمور التآلف والانسجام والجمال، ولا أهمية للفن والعلم دون قيمة(عبد المنعم الحفني، 2000)

ويرى البعض أن نتشه Nietzsche (1900) هو الذي استطاع أن ينشر مصطلح القيمة وإذاعته وتداوله بين المثقفين و الناس، كما تعد فلسفة نتشه بأسرها نظرية في القيمة، وأيضا احتلت القيم المحور الأساسي للقضايا الفلسفية منذ أواخر القرن التاسع عشر ورغم تعدد المدارس الفلسفية للقيم من طبيعية ومثالية وبراجماتية ووجودية، فأنها تأخذ ثلاثة

اتجاهات الاتجاه الأول يتمثل في حالة وجود قيمة في الشيء ذاته، حيث تكون القيمة متأصلة من الشيء- الفضيلة في حد ذاتها قيمة- والاتجاه الثاني يشير إلى القيمة كصفة في الشيء أي تكون القيمة هي أحد خواص الفعل مثل الأفعال الخيرة، والاتجاه الثالث يتمثل في حالة وجود شعور أو اتجاه معين نحو هذا الشيء الذي يحمل القيمة ومدى نفعته(بثينة عبد الرؤوف، 2005).

2-2القيم في الاقتصاد

للقيمة دلالتان من الوجهة الاقتصادية، أولها دلالة عامة من حيث هي تفسير للفاعلية الإنسانية، من كافة جوانبها وثانيها دلالتها الخاصة حيث هي تفسير للفاعلية الاقتصادية النوعية بصفة خاصة، كما تعد الدلالة الاقتصادية للقيمة قاسم مشترك في كل فاعلية إنسانية، بمعنى أنها مرحلة من مراحل كل فاعلية، فهي تقع منها موقع الوسيلة المؤدية إلى غاية عندما لا تقوم الأشياء إلا بوصفها وسيلة لغاية ابعد منها، فكل سعي إلى غاية سواء في مجال الحق أو الخير الجمال يتوخى دوما إلا يسرف في الجهد وفقا لمبدأ الفعل الأقل، ومن ثم يسلك اقصر الطرق وأيسرها مشقة (روبيه،1960).

وقد اختلف علماء الاقتصاد في نظرتهم للقيمة لكنهم يتفقون على أنها أساس علم الاقتصاد، ووصف علم الاقتصاد بعلم القيمة واستخدم آدم سميث مصطلح القيمة في كتابه بحث في طبيعة ثروة الأمم عام (1776) بمعنيين مختلفين، فمرة تعني قيمة الشيء بالنسبة إلى شخص معين وتسمى قيمة استعمالية وهذا أمر ذاتي، بينما تشير أحيانا إلى القوة الشرائية، أي قيمة الشيء بالنسبة لشيء آخر وأشياء أخرى، وتسمى حينئذ قيمة تبادلية، وهذا أمر موضوعي.

واستغنى كل من ريكاردو Ricardo وميل MIL وأتباعهما عن مصطلح القيمة الاستعمالية تأييدا لنظرتهم الذاتية للقيمة، ويختزل علماء الاقتصاد المحدثون لفظي القيمة الاستعمالية والتبادلية إلى مصطلح المنفعة والقيمة، والمنفعة هي قدرة السلعة على إشباع

رغبة من الرغبات، بينما يقصد بالقيمة قدرة السلعة على استبدالها بأخرى، وكذلك يقصد بالثمن القيمة التبادلية للسلعة بلغة النقود، وكثيرا ما يطلق على نظرية الثمن اسم نظرية القيمة (عبد المنعم البيه،153).

وتنقسم نظريات القيمة بالمدلول الاقتصادي الضيق إلى ثلاث فئات هي:

- نظريات خاصة بنفقات الإنتاج وتعنى بالعرض من حيث هو مؤثر حاسم على القيمة
- نظريات خاصة بالمنفعة وتعنى بالطلب
- نظريات تقرر القيمة على أساس النفقات والمنفعة، أي تجمع بين النظريتين السابقتين معا (قنصوة،1984: 91)

وتعد نظرية العمل السلف الطبيعي لنظرية نفقات الإنتاج فقد بدأت عند سميث وريكاردو ويعد ماركس هو واضع صورتها النهائية، فاقترنت باسمه، وتتمثل مسلمات هذه النظرية في أن القيمة الطبيعية للسلعة تتوقف على مقدار ما بذل فيها من عمل أثناء إنتاجها، فلذا يعد العمل هو مصدر القيم ومقياسها في آن واحد، وقد عرض ماركس نظريته الاقتصادية في القيمة في كتابه رأس المال، في معرض تحليله للنظام الرأسمالي القائم على السلع، فالسلعة شيء له قيمة استعمالية، والقيمة الاستعمالية هي أي شيء يشبع حاجة إنسانية، بمقتضى خواصه وصفاته، ومنفعة الشيء هي التي تعين قيمته الاستعمالية المحددة بالخواص المادية للسلعة، ولا تصبح القيمة الاستعمالية واقعا إلا باستخدامها أو استهلاكها ولا يمكنها أن تخضع للقياس الكمي، ولكل سلعة وجهان، احدهما القيمة الاستعمالية وثانيهما قيمته التبادلية والتي يمكن قياسها بواسطة العمل، وهو وقت العمل اللازم اجتماعيا والمتجسد في السلعة(ماركس وانجلز في قنصوة،1984)

وحسب الماركسية للعمل الإنساني سمتان جوهريتان، فهو من ناحية فاعلية هادفة تسعى إلى تحقيق هدف سبق تصوره، ومن ناحية أخرى مرتبط بإنتاج أدوات العمل وتقترن السمتان معا دون انفصال، فإنتاج الأدوات هو الذي يجعل من العمل الإنساني فاعلية

هادفة، ويشكلان معا سمة واحدة تميز الإنسان عن الحيوان، والإنتاج بمثابة عملة ذات وجهين، يسمى احدهما "قوى الإنتاج" والآخر " علاقات الإنتاج" ويكونان معا ما يعرف بالمادية التاريخية، وهو ما ينتجه المجتمع من قيم مادية في مرحلة من مراحل التاريخ، وهو ما تسميه الماركسية بالقاعدة أو الأساس وهو العامل الحاسم في تكوين سائر العلاقات والنظم الاجتماعية والسياسية والقانونية والخلقية والفلسفية والدينية والعلمية والفنية التي تمثل بدورها البناء الأعلى.

ويرى ماركس أن وعي الناس ليس هو الذي يحد وجودهم، بل وجودهم المادي هو الذي يحدد وعيهم، أما نظرية المنفعة فقد أقامت معالجتها لنظرية القيم على أساس الطلب (صلاح قنصوة، مرجع سابق).

بينما تناولت النظرية الحدية القيمة من جانبي العرض والطلب، بحيث تكون المنفعة الحدية هي العامل المسيطر على الطلب، والنفقة الحدية هي العامل المهيمن على العرض، وبذلك تتقرر القيمة عند النقطة التي تلتقي فيها المنفعة الحدية بالنفقة الحدية، فقيمة السلعة مستمدة من قدرتها على الإشباع لا من نفقات إنتاجها.

-3 القيم في الأنثروبولوجيا:

بدأت دراسة القيم في إطار الفكر الفلسفي، حيث أدرج الفلاسفة موضوع القيم ضمن دراساتهم لفلسفات الأخلاق والسياسة والجمال، كما لاقت اهتمامهم كبيرا من علماء الاقتصاد فاهتموا بالقيم الاقتصادية، ووضعوا نظريات حول القيمة ومدى ارتباطها بالأسعار.

أما علماء الأنثروبولوجيا فاهتمامهم بدراسة القيم انطوى في إطار اهتماماتهم بدراسة المجتمعات والثقافات والنظم المختلفة التقليدية والحديثة، بالرغم من الاهتمام الرئيسي لم يكن دراسة القيم، وقد نجح بواس وبرونيسلا مالينوفيسكي في أوائل القرن العشرين في تعديل الصورة التقليدية للإنسان البدائي، عندما قاموا بوصف وتحليل نظام البولاتش على الساحل الشمالي الغربي لكندا ونظام الكولا لدى شعب ميلانيزيا وتوصلوا إلى أن البدائيين اهتموا

بتراكم الثروة المتمثلة في الريش وبعض أسنان الحيوانات والألواح النحاسية، وعند دراستهم النظم الاقتصادية التبادلية وجدوا أنها أنشطة ذات قيمة وترتبط بالوصول إلى مكانة قيمة في المجتمع، وتحكمها مجموعة من الأخلاقيات، ولذلك أكد بواس انه لا يوجد اختلاف أساسي في طرق وأساليب التفكير الخاصة بالإنسان البدائي والإنسان المتحضر(سلوى عبد الباقي،2013).

فتعد دراسة أنماط التفكير هي بداية اهتمام الأنثروبولوجين بالقيم، وحين درسوا القيم، ركزوا على بحث القيم المشتركة لدى الشعوب، التي يدرسونها، سواء القيم في ذاتها أو لأنها محددات هامة للسلوك أو الفعل وحسب بيتي Beattie (1966) ان ما اهتم به الأنثروبولوجين هو التقييمات وليس القيم، أي المفاهيم والأفكار المرتبطة بالأشياء، وليس بالأشياء في ذاتها واهتموا بالقيم التي يشترك فيها كل أعضاء المجتمع دون ان يغفلوا أهمية القيم الفردية في تاريخ بعض المجتمعات، وأخيرا انحصر اهتمام البحث الأنثروبولوجي في دراسة قيم الشعوب دون ان يقرر أهميتها الاجتماعية(Beattie ;1966 في سلوى عبد القادر،2013).

2-4القيم في علم الاجتماع:

يرى علماء الاجتماع ان القيمة عبارة عن معيار للمفاضلة والاختيار بين البدائل الاجتماعية المختلفة في موقف معين تساعد الفرد على تحقيق أهدافه وغاياته، حيث يقارن بين الأشياء من حيث فاعليتها ودورها في تحقيق مصالحه، وبتحقق الاختيار من خلال المعيار الموجود.

ويرتبط المعيار بوعي وإدراك الفرد الاجتماعي والعوامل الاجتماعية، وتعد عملية الانتقاء بين البدائل عملية عقلية معرفية تأتي في إطار موازنة الفرد بين الأشياء في ضوء المقياس المخطط لذلك والذي يتحدد بالظروف الاجتماعية (الحربي، 2010)

بالإضافة إلى ذلك تعتبر القيمة الاجتماعية الحكم الذي يصدره الفرد على شيء ما مهتديا بمجموعة من المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه والذي يحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك، أو هي اهتمام أو اختيار أو تفضيل يشعر معه صاحبه أن له مبرراته الخلقية أو العقلية أو الجمالية، أو تلك مجتمعة بناءا على المعايير التي تعلمها من الجماعة خلال تنشئته الاجتماعية وخلال عمليتي الثواب والعقاب.

فيتضمن مفهوم القيمة بالمعنى الاجتماعي اتخاذ قرار أو حكم يتحدد على أساسه سلوك الفرد، أو الجماعة نحو موضوع ما، ويتم ذلك وفق نظام معقد من المعايير والمبادئ، والقيمة ليست تفضيلا شخصيا أو ذاتيا، بل تفضيل له ما يبرره في ضوء المعايير الاجتماعية العامة (قباري،1995).

وهذا ما يتفق عليه علماء الاجتماع رغم اختلاف توجهاتهم والتي سنتناول البعض منهم بدءا بماكس فيبر Max WeberودوركايمDurkheim، بارسونز Parsons.

يعد ماكس فيبر من أهم رواد المدرسة المثالية الألمانية، كما انه يعتبر إلى جانب دوركايم مؤسسي علم الاجتماع الحديث، وقد ركز فيبر في دراسته الأولى على الأساس الفلسفي للدلالة القيمية والالتزام القيمي، كأساس من أسس صياغة المفاهيم، ويرى ان الدلالة القيمية تحكم عملية اختيار الوقائع، في العلوم الاجتماعية والبحوث التاريخية، و يشير في نظريته حول القيم إلى ان الفعل الاجتماعي دائما وباستمرار يتوجه نحو تحقيق القيم الاجتماعية السائدة، حيث يتحدد هذا السلوك ويتبلور داخل اطار ما يسود من موجهات الفعل والتصورات القيمية والسلوك الذي تفرضه القيم، ويصدر هذا السلوك أصلا لتحقيق قيمة اجتماعية معينة، كما يعتبر كتاب الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية، اهم مؤلفات فيبر التي تعكس رؤيته للقيم الاجتماعية، حيث يشير إلى أهمية المعتقدات والقيم البروتستانتية في خلق الظروف المهيأة لنشأة الرأسمالية الأوربية (فيبر 1958في بثينة عبد الرؤوف،2005).

وتقدم نظرية بارسونز تحليلا للفعل الاجتماعي إلى عناصر ثلاثة، أولا غاية، وثانيا موقف يحلل بدوره إلى وسائل وظروف، وثالثا مستوى أو مقياس انتقائي واحد تتعلق بمقتضاه الغاية بالموقف، ويرى بارسونز ضرورة الجمع بين العنصرين المعياري والظرفي للتفسير الاجتماعي للفعل الذي تضم البواعث عليه ثلاثة جوانب هي: ما يتعلق بمعرفة وقائع الموقف، وما يتعلق بالفاعلين الذين يرغبون بموضوعات معينة، وأخيرا الجوانب التقويمية التي تتعلق بالحكم على عناصر الموقف على أساس من مقاييس القيمة ومستوياتها (قنصوه، 1984: 88).

وتظهر القيمة في مقال لبارسونز كتب عام 1964، حول الشباب الأمريكي وثقافته الفرعية ويذهب بارسونز إلى ان القرن العشرين هو زمن لتغيرات تاريخية مميزة، وان هناك من الأسباب ما يجعل الشباب على وجه الخصوص يعانون من الضغوط الناجمة عن مثل هذه التغيرات، وهو ينظر إلى هذه الضغوط على أنها تعبير عن حالة الضياع، أي حالة أصبحت فيها القيم والمعايير مضطربة أو دون معنى.

وترتكز اراء بارسونز على أن المعاني تحتل مكان الصدارة في نظريته، وهذه المعاني هي المعايير والقيم التي على أساسها ينتظم الفعل والنسق الاجتماعيان، ولا يمكن أن ترى الحياة الاجتماعية إلا كنسق معياري تسيره القيم وحسب، فعملية التفاعلات والاستجابات بين الأشخاص ستشكل بينهم قواعد ومعايير اجتماعية مع قيم متفق عليها، وتكون هذه القيم ضمانا لاستمرار تلك الاستجابات، وترى هذه النظرية أن المعايير والقيم هي العناصر الأساسية للحياة الاجتماعية.

أما دوركايم فقد أعلن موقفه من القيم في مقالة حول أحكام القيمة وأحكام الواقع في مجلة الميتافيزيقيا والأخلاق عام (1911)، التي ضمها فيما بعد في كتابه" علم الاجتماع والفلسفة" حيث أبرز طبيعتها الإشكالية وموقفه منها ففي عرضه يرى أن القيم تفترض تقديرا يصدره فرد له حساسيته الخاصة، فماله قيمة هو خير، وما هو خير هو ما يرغب فيه، وكل

ما يرغب فيه هو حالة سيكولوجية، ومن جهة أخرى يجد دور كايم القيم التي يعالجها موضوعية.

أما دوركايم فيرد القيمة إلى الفكر الجمعي الذي يغير كل شيء يمسه ويتصل به، كما أن المثل العليا ونسقات القيم المطابقة لها تتباين بتباين الجماعات البشرية، فلابد أن يكون هناك أصلا جمعي للاثنين معا(قنصوة،1984)، ويرى دور كايم أن المجتمع هو مركز الحياة الخلقية، وهو الذي يدفع الفرد ويجبره على ان يعلو فوق ذاته، ويتيح له الوسائل التي يحقق بها ذلك، والمجتمع عنده هو الطبيعة وقد بلغت مرحلة عالية من تطورها ونموها، مركزة جميع طاقاتها لتجاوز ذاتها، و يضم المجتمع إلى كونه موضوعا طيبا مرغوبا فيه، وخير اسمى نسعى نحو التعلق به، ويشكل أيضا سلطة أخلاقية هي مصدر الإلزام تأمرنا وتفرض علينا الواجبات، ويعد المجتمع أو الواقع الجمعي أيضا الوحدة التي تجمع بين الطابعين المميزين للظاهرة الأخلاقية من حيث هي إلزام مفروض، وخير مطلوب من ناحية، فهو يملي إلزاما علينا بوصفه قوة عليا خارجة عنا، ومن جهة أخرى فأننا نتعلق به وهو كامن فينا ونؤثره بالحب، ومن هنا يخلق الصراع الداخلي بين النزوع نحوه والطبيعة الفردية (زكريا إبراهيم،1960)، وكل من يتمرد على قيم المجتمع يعرض نفسه للسخط والاستهجان وإلى عقوبات مادية تفرضها عليه القوانين الوضعية أو أدبية تفتضيها سلطة الرأي العام.

والفرد حينما يستجيب للمبادئ التي تفرضها الجماعة عن رضا واختيار، فهذا ليس دليل على أن سلوكه يصدر عن ذاته وبمحض حريته واختياره، بل خضوعه لمعايير التقويم وقواعد السلوك التي تفرضها الجماعة التي ينتمي إليها (الطويل،1960).

وقد أكد دوركايم على أن القيم والظواهر الأخلاقية العليا، ظواهر اجتماعية تنشا باجتماع الناس بعضهم ببعض، وليست من صنع فرد، ولها من السلطان ما يمكنها أن تفرض نفسها على الأفراد الذين يتأثرون بها، ويتلقون توجيهاتها ويستجيبون لها راضيين غير كارهين، فهي وليدة المجتمع الذي يمثل المصدر الرئيسي للقيم والأخلاق، كما أنها تجسد

وتعبر عن رغبات الأفراد وترضي المجتمع(التابعي،2010)، وكل واقع اجتماعي يخلق من جراء ذاته مثلا أعلى، وعلى هذا النحو تؤول العلوم المعيارية كلها، وتؤول أنواع القيم جميعا تأويلا اجتماعيا(ريمون روبيه، 1960)، و لذلك من الضروري ان يكون هناك تضامن والتزام بالقيم والمعايير من قبل أفراد المجتمع، عن طريق تجميع ولاء الأفراد وتأييدهم للمجتمع ونظامه، من خلال مجموعة من الوسائل تعمل على خلق نوع من الإقناع لدى الأفراد، ومن خلال الوحدة والتماسك الاجتماعي والقضاء على صراع المصالح، وبذلك هدف دوركايم إلى الإجماع القيمي بين أفراد المجتمع من خلال إطار أخلاقي تربوي قادر على جمع أفراد المجتمع على روح أخلاقية، أو ميثاق وضعي يشكل وحدة من طبقات المجتمع وشرائحه.

ويرى دور كايم في كتاب " التربية الأخلاقية" ان تتجه التربية الأخلاقية اتجاها عقليا أي وضع أخلاق وضعية بعيدة كل البعد عن أي فكرة دينية أو لاهوتية، أي يجب الفصل التام بين الدين والأخلاق، وينبغي ان تكون التربية الخلقية التي يتم تلقينها في المدارس ذات صفة دنيوية محضة، لا تستند إلى الديانات المنزلة وإنما ترتكز فقط على أفكار ومبادئ يديرها العقل وحده أي أنها تربية عقلية خالصة(كمال التابعي، 2010).

والظواهر الاجتماعية الأساسية عند دور كيم هي الدين، الأخلاق، القانون، الاقتصاد، الجماليات وهي ليست أكثر من نسقات للقيمة(قنصوه صلاح،1984: 82)

فالقيم من الوجهة الاجتماعية تخص مجموع الناس وليس فردا بعينه والاشتراك فيها على أن كل أفراد المجتمع يتقاسمون نفس القيم وهذه العمومية والاشتراك كله يرجع إلى مدى فعالية مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وكما تشكل القيم المعايير الاجتماعية الأساسية يشترك فيه أعضاء المجتمع، وتسهم في تحقيق التكامل بينهم، يتشربها الفرد ويحكم بها وتحدد مجالات تفكيره وسلوكياته.

2-5القيم في علم النفس:

يعود الفضل في دراسة القيم في علم النفس إلى كل من العالم الألماني ادوارد سبرانجر Spranger والعالم الأمريكي ثر ستونThurstone (معمريه،2001)، وتعد من أوائل البحوث التي تناولت القيم بحث وليم توماس وفلوريان زنانيكي حول تكيف الفلاحين البولنديين المهاجرين إلى أمريكا عام 1918 وقد حددا القيمة عن طريق علاقتها و مقابلتها بالمفهوم النفسي للاتجاه(عبد الباسط ، 1970)، ثم توالت من بعد ذلك البحوث والدراسات للقيم وخاصة في علم النفس الاجتماعي وتركز اهتمام الباحثين في دراسة أوجه الشبه والاختلاف بين الأنساق القيمية لدى الذكور والإناث في كل مرحلة عمرية على حدة، وكذلك في العلاقة بين المستوى الاقتصادي و الاجتماعي و المهني والديانة بالأنساق القيمية، والتوافق النفسي في علاقته بالقيم، ونجد من أقدم الدراسات التي استهدفت بناء مقياس للقيم دراسة البورت و فرنون Vernon & Allport (1960) اعتمادا على تصنيف سبرانجر(خليفة محمد،1992)، وكذلك نجد دراسة جوردنJordon (1960) التي قام فيها بتصميم اختبار لقياس ستة أنواع من القيم هي المساندة والمسايرة والتقدير والاستقلال ومساعدة الآخرين والقيادة(العناني،2000: 1960).

وهناك دراسات تناولت العلاقة بين سمات الشخصية والتوجهات القيمية من بينها دراسة ايزنك الذي ربط بين بعد الإنطواء-الإنبساط وبين مدى اكتساب القيم والاتجاهات السائدة في المجتمع استنادا إلى آليات التشريط، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ان الانطوائيين أكثر قابلية للتشريط عكس الانبساطين الذين يصعب تشريطهم، وكما توصلت النتائج أيضا إلى ان الفئة الثانية أقل ميلا إلى استيعاب قيم واتجاهات المجتمع من الفئة الأولى، وفي نفس الصدد يرى مندل وجوردن(1960) ان القيم الشخصية لها علاقة تأثر وتأثير مباشر في أداء عمل الفرد فمتى التزم الفرد بقيم شخصية معينة ظهرت تلك القيم واتسق مضمونها مع الأداء، فعلى سبيل المثال الشخصية التسلطية لها اتجاهها الثابت من حيث الاهتمام

بالسلطة والميل إلى الاتجاهات الفاشية، وتبني قيم تختلف عن القيم التي تتبناها الشخصيات غير تسلطية.

كما أن التشابه والتناغم بين قيم الفرد الشخصية وبين مجموعة العمل تدفعه للتعامل معهم بطرق إيجابية أكثر، فإن اختلفت هذه القيم التي اصطفاها الفرد أدى ذلك إلى وقوع الاختلاف بل قد يتطور إلى صراع، اما فيما يتعلق بعلاقة التعصب بالأنساق القيمية فالأشخاص المرتفعون في التعصب يعطون أهمية كبيرة لقيمة الحياة المريحة وقيمة النظافة وأهمية قليلة لقيم المساواة والمساعدة و الجمال، كما يرتبط نسق القيم بمركز الضبط، فالأفراد ذوو مركز الضبط الداخلي لديهم درجة عالية من وضوح القيمة ، وتنمو لديهم القيم بمعدل اسرع بالمقارنة بالأشخاص ذوي مركز التحكم الخارجي (خليفة ،1992).

وتعتبر القيم مرجعا للسلوك ومركزا للسيطرة والتوجيه، وهذا ما يجعل محور تحديد شخصنة القيم هو مصدرها الذاتي وارتباطها باختيار الفرد لا بتوجيه النظام ولا بإرشاد المجتمع بل القيم الشخصية نابعة من الفرد (خياط ، 1994).

بالإضافة إلى كل ما ذكر، فان علم النفس الاجتماعي يبحث في نتائج التحولات الاجتماعية وآثارها وتداعياتها على شخصية الفرد من خلال القيم والأعراف وأبعادها المختلفة، فيرى ان القيم الشخصية هي مجموعة حالات ادراكية واقعية توجه سلوك الفرد في مختلف المواقف.

ويميز هذه الحالات الإدراكية اتصالها الثقافي، أي أنها ترتبط بثقافة المجتمع الذي تقع ضمن اطاره ومن خلال تفاعل الفرد معه، كما ان السلوك الظاهري هو احد وجهي القيمة، والوجه الآخر هو الإدراك الباطني، وكل اتجاه للعمل أو السلوك يمكن ملاحظته أو رصده، هو في الواقع المظهر الخارجي المعبر عن احكام القيمة، كمكون أساس من مكونات الشخصية.

3-القيم وبعض المفاهيم:

3-1 القيم والاهتمام:

هناك اتجاهين فيما يخص مصطلحي القيم والاهتمامات، فالإتجاه الأول يرى ان الاهتمام هو القيم، واتجاه آخر يرى ان الاهتمام لا يعني القيم وهناك اختلاف بينهما، وسنتطرق اليهما فيما يلي:

الإتجاه الأول يقوده بيري، حيث يرى بيري بان أي اهتمام يعد قيمة، بحيث عرفت نظريته في القيم على أنها نظرية في الاهتمام، فمهما كان الاهتمام فهو في الحقيقة قيمة، فالاهتمام هو المصدر الأساسي والسمة الدائمة لكل قيمة، ويشير بيري إلى ان الموضوع يكتسب قيمته عندما ينال أي اهتمام ولاتهم درجة الاهتمام ونوعه، فمهما كان الاهتمام فهو حقيقته قيمة، ومتى اهتم الفرد بموضوع ما فانه يصبح قيما، و لتوضيح ذلك سندرج تعريف بيري الذي يقول " الشيء أي شيء له قيمة، أو يعد قيما في المعنى الأساسي الشامل عندما يكون موضوع للاهتمام، فهو بالتالي قيم بذاته، ويمكن صياغته بالمعادلة التالية :

س لها قيمة= هناك اهتمام ب س"

ويرى ايضا ان ازدياد القيمة بازدياد الاهتمام، وعندما تكون موضوعات اكثر قيمة من غيرها، فيرد ذلك للاهتمام الموجه اليها اكثر من الموجه لغيرها، (عطية، 2010: 170)

والاهتمام يعني الموقف المميز للعقل اتجاه موضوع يجذب انتباهه، وفي المعجم الفلسفي يشير إلى: "التأثير الوجداني المصاحب للانتباه، وهو اتجاه نفسي يؤدي إلى تركيز الانتباه حول موضوع معين، وان قانون الاهتمام هو الذي يستند اليه تداعي المعاني، وينص على ان الفكرة لا تراودنا الا إذا كانت متجاوبة مع اهتماماتنا الراهنة"(لالاند في مراد وهبة، 2007: 114).

و كذلك نجد تصور فرندزيFrondizi للقيم بأنها مكافئة لما نفضله أو نرغبه، ويمثل مركز اهتمامنا، وان الرغبة و الاهتمام هما خبرات للقيم، كذلك فالقيمة مرادفة للاهتمام وهذا

ما أشار اليه البورت و فيرنون في تعريفهما للقيم وقياسها من خلال الاهتمامات، فالقيم بالنسبة لهما ما هي الا اهتمامات معينة نحو أشياء أو مواقف أو اشخاص (خليفة ،1992). والاتجاه الثاني يقوده ايزنكEysenck الذي يرى بان المفهومين مختلفين، فيرى ان الاهتمام عبارة عن الميل نحو أشياء يشعر الفرد نحوها بجاذبية خاصة، في حين تمثل القيم والاتجاهات آراء أو تفضيلات تتصل بموضوعات اجتماعية كما يفرق تشايلد بين الاهتمام والقيمة فبينما يتعلق الاهتمام بالتفضيلات المهنية غالبا، تشير القيمة إلى الموضوعات الاجتماعية، والسياسية، الدينية، الأخلاقية.

كما يفرق البعض بين الاهتمام والقيمة على أساس ان الاهتمام هو أحد المظاهر العديدة للقيمة، وانه اضيق من القيمة، فهو لا يتضمن ضربا من ضروب السلوك المثالية، أو غاية من الغايات، كما انه من الصعب القول بان الاهتمام معيار له صفة الوجوب التي تتميز بها القيم، كما ان القيم تهتم بالأهداف البعيدة العامة، و لا تعكس مجرد حاجاتنا واهتماماتنا الخاصة، ولكنها تعكس أيضا ما يثاب ويعاقب عليه المجتمع (دويدار عبد الفتاح،1994).

ولقد لخص كل من خليفة(1992) ودويدار(1994) وسفيان (2010) الإختلاف بين مفهومي القيمة والاهتمام في أن الاهتمام يعتبر مظهرا من المظاهر العديدة للقيمة، فظهور اهتمامات معينة لدى الفرد انما يكشف عن ظهور قيم معينة ترتبط بهذه الاهتمامات، كما انه مفهوم أضيق من القيمة وغالبا ما يرتبط بالتفضيلات وبالاختيارات المهنية التي لا تلتزم الوجوب كما ان القيمة تتفق مع المعايير التي تحدد ما ينبغي وما لا ينبغي ان يكون وترتبط بنوع من أنواع السلوك أو غاية من الغايات وتتصف بخاصية الوجوب.

3-2القيمة والحاجات:

الحاجة هي إحساس الكائن الحي بافتقاد شيء ما، وقد تكون داخلية أو خارجية، وينشا عنه بواعث معينة ترتبط بموضوع الهدف (الحافز) وتؤدي الاستجابة لموضوع الهدف إلى خفض الحاجة (دويدار،1994: 215)

وتنقسم الحاجات حسب ماسلو والتي وضعها على شكل أو ما يعرف بهرم ماسلو للحاجات، حيث يبدا بالحاجات الفيزيولوجية ثم يرتقي إلى الحاجة إلى الأمن ثم الحاجة إلى الانتماء والحب وبعدها ترتقي إلى الحاجة لتقدير الذات وأخيرا إلى قمة الهرم وهي حاجة تحقيق الذات.(Maslow ;2015)

ويرى ماسلوMaslow أن مفهوم القيمة مكافئ لمفهوم الحاجة كما ان للقيمة أساسا بيولوجيا فهي تقوم على الحاجات الأساسية، فلا يمكن ان توجد قيمة لدى الفرد الا اذا كانت لديه حاجة معينة، يسعى إلى تحقيقها واشباعها، فالحاجات الأساسية هي التي تؤسس الكائن بيولوجيا، وتحدد نسق اختياراته، فهي بمثابة قيم بيولوجية أولية، تتحول فيما بعد ومع نمو الفرد إلى قيم اجتماعية (دويدار عبد الفتاح،1994: 215،216).

لكن روكيتش Rokeach يرى ان هناك اختلافا بين المفهومين، فالقيم من وجهة نظره، عبارة عن تمثيلات معرفية، لحاجات الفرد أو المجتمع، وان الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يمكنه عمل مثل هذه التمثلات، وفي ضوء ذلك يميز بينهما على أساس أن الحاجات توجد لدى جميع الكائنات في حين ان القيم يقتصر وجودها على الإنسان، كما ان الحاجات فطرية على عكس القيم، التي تكتسب من خلال الخبرة الانفعالية بصورة مفاهيمية في بعض الحالات، والقيم هي الرابطة بين الحاجة والفعل، فهي تعمل على توزيع الانتباه والجهد على مختلف الحاجات(خطاب، 2004).

3-القيم والدافعية:

هناك خلط لدى الباحثين في استخدام كل من القيمة والدوافع والنظر إلى القيم على أنها ماهي الا أحد الجوانب لمفهوم اشمل هو الدافعية، فالدافع هو حالة توتر أو استعداد داخلي يساهم في توجيه السلوك نحو غاية أو هدف معين، ويعرف أيضا بانه " مثير داخلي شعوري أو لا شعوري، بيولوجي أو سيكولوجي يحرك سلوك الكائن الحي ويوجهه مستهدفا خفض حالة التوتر أو الاستثارة (الزيات، 1996: 452).

وللدافع 5 معان هي:

- حالة توتر في داخل الفرد توقظ السلوك وتبقي عليه وتوجهه نحو هدف ما.
- التعليل الشعوري الذي يعطيه الفرد لسلوكه
-سبب لا شعوري للسلوك حسب موراي
- باعث حيث استخدمت كلمة باعث للإشارة للدوافع الأولية على أساسها الجسمي المعروف
-تهيؤ أي جهاز أو اتجاه يقود السلوك، وقد اختلف العلماء حول مفهوم الدافعية وأدرجت ضمن مصطلحات كثيرة منها الدافع الحافز الهدف (دسوقي، 1990).

وقد استخدم مفهوم القيم بالتبادل مع الدافعية، فاعتبر ماكليلاند (1961) الدافع للإنجاز بمثابة قيمة، وهذا ما ايدته نتائج دراسة ولسون التي توصلت إلى ان هناك ارتباط مرتفعا بين الدوافع وقيمة الأمن القومي (خليفة، 1992).

ويرى بنجستونPengston انه عندما تؤثر القيم في سلوك الفرد تؤدي به إلى اختيار بديل دون آخر فهي هنا تعتبر كدافع، بينما يعتبر فيذرFidher القيم نوع من الدوافع، فهذا لا يعني ان كل الدوافع هي بمثابة قيم، لان القيم لها وجهتان احداهما سلبية والأخرى إيجابية (دويدار، 1994).

وتتميز الدوافع بأنها عامة لدى جميع الكائنات الحية، البشرية والحيوانية، كما أنها تؤدي وظيفة بيولوجية هامة، هي المحافظة على بقاء الكائن الحي واستمرار النوع، كما أنها

موجودة بالفطرة وليست مكتسبة، وأنها تحدث أيضا نتيجة لاختلال التوازن العضوي والكيميائي للجسم، والدوافع تحافظ على حالة ثابتة من التنظيم الذاتين فإذا حدث اضطراب في هذا التنظيم، نشأت دوافع معينة توجه سلوك الكائن الحي إلى اهداف محددة لإزالة هذا الاضطراب (غباري، 2008).

فالقيمة هي التصور القائم خلف الدافعية، والدافعية هي حالة التوتر أو استعداد داخلي تساهم في توجيه السلوك نحو غاية أو هدف معين (البطش وجبريل، 1991).

3-4 القيم والاتجاهات:

يرى البعض ان التمييز بين القيم والاتجاه في مجال العلوم السلوكية، كالتمييز بين الجينات والكروموسومات في مجال العلوم البيولوجية، فعلى المستوى الوصفي نجد أن الفرق بين القيم والاتجاهات، هو الفرق بين العام والخاص، حيث تقف القيم كمحددات لاتجاهات الفرد، فهي عبارة عن تجريدات وتعميمات تتضح من خلال تغيير الأفراد عن اتجاهاتهم حيال موضوعات محددة (دويدار عبد الفتاح، 1994).

والاتجاه هو تنظيم نفسي ثابت نسبيا لعمليات وجدانية ومعرفية، ويستدل على معناه ووجوده من ترابطات استجابات الأفراد نحو موضوعات اجتماعية، أو سياسية أو اقتصادية وتكون بذلك الاستجابات بالقبول أو الرفض أو المحايدة (عبد الصمد، 1994).

ويعرف حامد زهران الإتجاه بانه استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجة أو السالبة نحو اشخاص أو مواقف أو أشياء أو موضوعات أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة(حامد زهران، 1984)، فالإتجاه هو أسلوب منظم منسق في التفكير والشعور ورد الفعل تجاه الناس والجماعات و القضايا الاجتماعية أو أي حدث في البيئة، ومعنى هذا أن مكونات الإتجاه الرئيسية هي الأفكار والمعتقدات والمشاعر والانفعالات، ثم النزعات إلى رد الفعل وعليه فإن الإتجاه يتشكل عندما تترابط هذه المكونات

إلى حد أن ترتبط هذه المشاعر المحددة والنزعات إلى رد الفعل بصورة منسقة مع موضوع الاتجاه(عطوف، 1981).

ويفرق روكيتش بين القيم والاتجاهات على النحو التالي:

يشير الاتجاه إلى تنظيم لمجموعة من المعتقدات التي تدور حول موضوع أو موقف، محدد في حين أن القيمة تشير إلى معتقد واحد، وتشمل على ضرب من ضروب السلوك المفضلة أو غاية من الغايات، تتركز القيمة على الأشياء والمواقف، بينما يتركز الإتجاه حول موقف أو موضوع محدد، وتقف القيمة كمعيار، بينما الاتجاه ليس كذلك (روكيتش في خليفة،1992).

وقد بلور ضياء زاهر الفروق الجوهرية بين القيم والاتجاهات على النحو التالي: أولا من حيث خاصية التجريد فالاتجاه اقل تجريدا مقارنة بالقيم التي تعتبر اكثر تجريدا واكثر رمزية، و ثانيا من حيث الثبات فالإتجاه اقل ثباتا بينما القيم اكثر ثباتا ، فلذا يسهل تغيير الإتجاه بينما يصعب تغيير القيم فهي تتغير ببطء، وكذلك الإتجاه لا يحتاج لموافقة اجتماعية، فهو مجرد ميل لفعل ما مرغوب حول موضوع معين، وتتطلب القيم موافقة اجتماعية لإقرارها فهي تعبير عن فعل اجتماعي من حيث أهدافه وموضوعه، ويمثل الإتجاه وعيا فرديا وهو غير معياري ولا يصلح كأحكام نهائية، بينما تمثل القيم وعيا جماعيا ومعيارية(زاهر،1984).

3-5 القيم والسلوك:

تعد القيمة أكثر تجريد من السلوك، فهي ليست مجرد سلوك انتقائي، بل تتضمن المعايير التي يحدث التفضيل على أساسها، فالإتجاهات والسلوك هي محصلة للتوجهات القيمية، فالفعل أو السلوك لا يتحدد بواسطة الإتجاهات والقيم فقط، فإلى جانب ذلك توجد الحاجات والدوافع والاهتمامات والظروف الموقفية (عماد،2006).

3-6 القيم والاعتقاد:

قبل التطرق إلى الاعتقاد نتطرق إلى العقيدة، فالعقيدة هي الحكم الذي لا يقبل الشك فيه، لدى معتقده ويرادفها الاعتقاد، والمعتقد، وجمعها عقائد، وهي ما يقصد فيه نفس الاعتقاد دون عمل (الجرجاني، 1991)، وتطلق في الدين على ما يؤمن به الإنسان ويعتقد، كوجود الله وبعثة الرسل والعقاب والثواب وغيرها والاعتقادية أو الموثوقية أو القطعية، أو التوكيدية، مذهب الذين يؤمنون بقدرة العمل اليقين وهي ضد الريبة والانتقادية (مشتاق خميس،2013).

والمعتقد الروحي هو اعتقاد الفرد في مفهوم روحي معين والتزامه به وممارسته لسلوك وعادات ناتجة عن ذلك المفهوم، ويرتبط ذلك المفهوم والسلوك والعادات بأسلوبي الثواب والعقاب، من قبل قوى روحانية، خارجة عن نطاق قدرة البشر أو من قبل وازع نفسي، ولهذه القوى مختصون، وينقل ذلك المفهوم من جيل إلى آخر عن طريق الممارسة أو الدراسة أو الاثنين معا ويحدد ذلك المفهوم علاقة الفرد بمن حوله (محجوب،2002).

الاعتقاد لغة هو التصديق بالأمر والإيمان به، وهو من الفعل اعتقد ويقال اعتقد بالشيء أي اقنع به واثبت له (ابن منظور، 1992).

ويشير اصطلاح المعتقد إلى حالات عامة يعتقد في صدقها أعضاء المجتمع، وتختلف المعتقدات الدينية عن الأنواع الأخرى من المعتقدات في تأكيدها على ما فوق الطبيعة.

والمعتقد في مدلوله الاصطلاحي هو التصديق الجازم بشيء ما(مصباح الهلي،2010)

وحسب ما ورد في خليفة(1992) ودويدار(1994) وسي محمد (2013) أن المعتقدات تنقسم إلى ثلاثة أنواع وهي وصفية وتقييمية وآمرة أو ناهية، فالوصفية تتسم بالصحة أو الزيف، والتقييمية

يعرف انجلش و انجلش المعتقد بانه" التقبل الوجداني لقضية أو خبر يحتمل الصدق، حسب ما يوجد لدى الفرد من أسباب وحجج، والحجج في المعتقدات غالبا ما يصعب فحصها، وتشتمل على درجات متفاوتة من اليقين الذاتي، والاعتقاد هو تصديق لفكرة أو مجموعة من الأفكار المتماسكة، بغير برهان موضوعي كاف، والقبول والتصديق على قضية ما بعد ترو دون التيقن منها"، ويعرف أيضا بانه "اختيار ذهني لفكرة مركبة مع ترجيح قوي أو نسبي، وبتعبير آخر هو نتيجة التفضيل في مجال التصورات والأفكار بغير نظر إلى مبررات تفضيل مغاير"(قرني،2001: 102).

3-7 القيمة والسمة:

لقد تعددت تعاريف السمة ولتحديد اللفظ وتميزه عن باقي الألفاظ، فقد كان لزاما علينا ادراج بعض التعاريف فقد عرف عبد الخالق السمة على أنها" خصلة أو خاصية أو صفة ذات دوام نسبي يمكن ان يختلف فيها الأفراد، فيتميز بعضهم عن بعض أي هناك فروق فردية منها، وقد تكون السمة وراثية أو مكتسبة، ويمكن ان تكون كذلك جسمية أو معرفية أو انفعالية أو متعلقة بموقف اجتماعي (عبد الخالق، 1990، 67)

ويعرفها عباس (1982) بالمعنى العام بأنها خاصية أو صفة فطرية أو مكتسبة تميز الفرد عن غيره من الناس، فالأفراد يختلفون في سماتهم الجسدية والعقلية والمزاجية والخلقية والاجتماعية، ويرى أيضا بأنها استعداد عام يطبع سلوك الفرد بطابع خاص وتشكله وتحدد نوعه وكيفيته.

كما يعرفها جيلفوردGuildford بأنها " أي جانب يمكن تميزه وذو دوام نسبي، وعلى أساسه يختلف الفرد عن غيره. (جيلفورد في عبد الخالق، 1990، ص: 67)

فالمقصود بلفظ سمة هي أي خاصية يختلف فيها الناس، أو تتباين من شخص لآخر وقد تكون السمة استعدادا فطريا كالسمات المزاجية مثل شدة الانفعال أو ضعفه، وقد تكون مكتسبة كالسمات الاجتماعية مثل الأمانة أو الخداع.

فالسمة اذا هي صفة فطرية أو مكتسبة، يمكن ان نفرق على أساسها بين فرد وآخر، وهذه الفروق توجد في مستويات مختلفة حددها المليجي في طرفين أو قطبين متطرفين هما:

أ- المظاهر الموضوعية للسلوك.

ب-الأحداث السيكولوجية الذاتية (المليجي،2001).

وهناك ثلاث مراحل تمر بها الصفة من أجل الوصول إلى مفهوم السمة:

ففي المرحلة الأولى: تعزى السمة إلى السلوك الذي يقوم به الفرد في العديد من المواقف، فنميل إلى وصف السلوك بجملة وصفية، كأن نقول انه يعمل بثقة، أو حذر في تعاملاته أو انه عدواني عندما يتنافس ويتفاعل مع الآخرين، أي اننا نلصق السمة ونردها إلى سلوك الفرد لا إلى الشخص نفسه.

المرحلة الثانية: نقوم بتسيس السمة للشخص الذي يقوم بالسلوك، كان نقول ان الشخص واثق من نفسه أو شخص عدواني.

المرحلة الثالثة وهي عندما يكررها لمرات عديدة فإننا نشير إلى هذه الصفة كشيء ما ونعطيها أسماء فنقول إن هذا الشخص لديه سمة معينة مثلا هي سمة الثقة بالنفس أو الحذر أو العدوانية أو غير ذلك من السمات (علاوي، 2009).

وتتميز السمة عن القيمة على أساس القابلية للتغيير، فالقيم تتسم بإمكانية تغييرها وتعديلها وتنميتها بينما السمات لا تقبل هذا أي أكثر ثباتا من القيمة.

وتفرق أسماء عبد المنعم إبراهيم في دراستها لمعايير السمات والقيم على النحو التالي:

-القيم هي التي تشكل سمات الشخصية.

-تتميز القيم بوجود الجانب المعياري.

-تصف السمات السلوك الإنساني الواقعي، بينما تشير القيم إلى سلوك واقع أو مرغوب، كما تشير أيضا إلى أهداف وغايات.

القيم منظومة لدى الفرد تحتل مكانة وأهمية من أعلى إلى أسفل، اذ تحتل بعض القيم وصفا أكثر مركزية عن قيم أخرى، وهذا ما يميز القيم عن السمات (أسماء إبراهيم في زكي،2004).

4-نسق القيم:

يعرفه ابن منظور، في كتابه لسان العرب بقوله النسق في كل شيء: ما كان على طريقة نظام واحد، عام في الأشياء.

ويسمي النحويون حروف العطف بحروف النسق لان الشيء إذا عطفت عليه شيئا بعده جرى مجرى واحد.

وتدل النسقية في اللغة على التنظيم والترابط والتماسك والتسلسل وتتابع الأفكار وانتظامها في نسيج موحد موضوعيا وعضويا.

وتعني كلمة النسق système في اليونانية القديمة sustéma التنظيم والتركيب والمجموع، ومن ثم تحيل هذه الكلمة على النظام والكلية والتنسيق والتنظيم وربط العلاقات التفاعلية بين البنيات والعناصر والأجزاء، ومن ثم فالنسق عبارة عن نظام بنيوي عضوي جامع(حمداوي،2016).

ويعرف النسق بانه" إطار عام مكون من مجموعة من العناصر المترابطة، التي تتفاعل وفقا لإجراءات معينة لتحقيق وظيفة، أو وظائف مفيدة"(أوزي، 2006: 254)

ويعرف شاكر مصطفى سليم في قاموس الأنثروبولوجيا الاجتماعية النسق بانه " هو مجموعة من العادات والعلائق والتفاعلات الاجتماعية الاعتيادية بين أفراد المجتمع الذين يرتبطون بصلات متبادلة، ضمن إطار حضاري معين ويتكون النسق من مجموعة النظم الاجتماعية المتكاملة والمترابطة والمتسقة (سليم، 1981: 903).

ويشير تيما شيف Timashiff إلى النسق بأنه" هو ذلك الكل المركب الذي ترتبط فيه الأجزاء وتتكامل حول نواة مركزية "، ويعرف النسق القيمي بأنه:" مجموعة من القيم

المستهدف اكتسابها للطلاب عقليا ووجدانيا خلال مرحلة تاريخية، والتي يتم تنسيقها وتناولها وفق أهميتها وأولوياتها بالنسبة للمجتمع وحاجة افراده اليها"(الديب، 2007: 43).

وقد عرفه ضياء زاهر بانه" نموذج منظم للقيم في مجتمع أو جماعة ما، وتتميز القيم الفردية فيه بالارتباط المتبادل الذي يجعلها تدعم بعضها بعضا وتكون كلا متكاملا"(زاهر، 1984: 31، 32).

ويعرف أيضا بأنه " ذلك التنظيم الشامل الذي يربط بين القيم التي يتبناها الفرد في إطار موحد متكامل متفاعل، بحيث تصبح كل قيمة في هذا النسق عنصرا من عناصر التنظيم وتتفاعل مع غيرها في منظومة موحدة، لتؤدي وظائف توجيهية وارشادية وتقويمية للفرد (Rokeach ;1973 :20).

5-تصنيف القيم:

يعد تصنيف القيم امر ضروري، لدراستها وفهمها لأنه يساعد على التخفيف من الخلط والتداخل في مناقشتها، ولقد نال موضوع تصنيف القيم اهتمام الكثير من العلماء، كما انهم لم يتفقوا على تصنيف واحد معين بالذات نظرا لاختلاف المبادئ التي يمكن ان تستند اليها إطارات التصنيف، لكنهم يتفقون على صعوبة تصنيفها، لذلك سوف نقوم بإلقاء الضوء على مختلف التصنيفات التي صنفت حسبها انطلاقا من تصنيفها حسب الأبعاد، والتصنيف حسب المستويات، وتصنيف حسب الموضوعات كما يلي:

5-1 تصنيف حسب البعد:

نجد أيضا هذا التصنيف بدوره ينقسم إلى عدة تصنيفات منها من يصنفه حسب بعد المحتوى، وأيضا على بعد المقصد وحسب الشدة والإلزام، العمومية، والوضوح، الديمومة.

5-1-1 بعد المحتوى: تنقسم القيم حسب هذا الأساس إلى قيم نظرية، قيم اقتصادية، قيم جمالية، قيم اجتماعية، قيم سياسية، وقيم دينية، وهذا التقسيم يرجع إلى سبرانجر Spranger في كتابه" أنماط الرجال" التي سنتطرق اليها فيما يلي:

5-1-1-1 القيم النظرية: يعبر عنها اهتمام الفرد بالعلم والمعرفة والسعي وراء القوانين التي تحكم الأشياء بقصد معرفتها، ومن الأفراد الذين تبرز عندهم هذه القيم العلماء والمفكرين والفلاسفة.

5-1-1-2 القيم الاقتصادية: تعبر عن الاهتمامات العملية وصاحب هذه القيم تجعله يعطي الأولوية لتحقيق المنافع المادية، ويسعى للحصول على الثروة بكل الوسائل، والثروة والصناعة والإنتاج والعمل، ويتميز أصحابها بنظرة عملية وتبرز هذه القيم لدى رجال المال والأعمال، والصناعة والتجارة (بعطوش، 2014).

5-1-1-3 القيم الجمالية: هي مجموعة القيم التي تميز الفرد بالاهتمامات الفنية والجمالية وتجعله بحث عن الجوانب الفنية في الحياة، وتعبر عن اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل من حيث الشكل والانسجام وكمال التنسيق ويتميز أصحابها بالفن والابتكار وتذوق الجمال.

5-1-1-4القيم الاجتماعية: هي مجموعة القيم التي تميز الفرد باهتماماته الاجتماعية، وبقدرته على عمل علاقات اجتماعية، والتطوع لخدمة الآخرين، ويتميز الفرد بقدرته على العطاء من وقته وماله لخدمة المجتمع، وتعبر عن اهتمام الفرد بحب الناس وبذل الجهد في سبيل اسعادهم، ويغلب على سلوكه الود والشفقة، اذ يتميز صاحب أو أصحاب هذه القيمة بالعطف والحنان وخدمة الغير، ويكونون عادة من أصحاب الخدمة الاجتماعية (الزيود، 2006: 25).

5-1-1-5 القيم السياسية: يتميز الفرد الذي تهيمن لديه هذه القيم بدوافع القوة والمنافسة والقدرة على توجيه الآخرين والتحكم في مستقبلهم، وهي مجموعة القيم التي تميز الفرد باهتمامه بالبحث عن الشهرة، والنفوذ في مجالات الحياة المختلفة، والاهتمام بالسلطة والقوة والسيطرة والعمل السياسي.

5-1-1-6 القيم الدينية: هي مجموعة القيم التي تعبر عن اهتمام الفرد بالمسائل الدينية، وميله إلى معرفة ما وراء الطبيعة، وادراكه للكون، والرغبة في معرفة أصل الإنسان ومصيره،

والإيمان بأن هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه، ويؤمن بأن هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه، ويحاول أن يربط نفسه بهذه القوة، ويتميز معظم من تسود لديهم هذه القيم بالتمسك بالتعاليم الدينية

5-2-تصنيف القيم حسب مقصدها: حسب هذا الأساس تنقسم القيم إلى قسمين هما:

قيم وسائلية وتعتبر وسائل لغايات أبعد، وقيم غائية أو نهائية، وينسب هذا التصنيف إلى روكيتش، فالقيم الغائية تعتبر غاية في حد ذاتها مثل السعادة ورضا الله وحب البقاء.

5-3-التصنيف على أساس الشدة:

ينقسم تصنيف القيم على أساس الشدة إلى ثلاثة أنواع هي:

5-3-1 قيم الزامية: هي التي تحدد ما ينبغي ان يكون، كقيمة الولاء للوطن، وقيمة الحرية الفردية.

5-3-2 قيم تفضيلية: هي التي تحدد ما يفضل ان يكون كقيمة الطموح، وقيمة النجاح في العمل.

5-3-3 قيم مثالية: هي القيم التي تشعر الناس ان في تحقيقها تبرز صورة الكمال المحمود للقيمة كقيمة العدل المطلق، وقيمة الإحسان بمقابلة الإساءة (دياب،2003: 85).

5-4 بعد العمومية: ينقسم بعد العمومية إلى قسمين، وهو يتصل بمدى شيوع القيمة وانتشارها

5-4-1 القيم العامة: تتعلق بالقيم المنتشرة في المجتمع كله.

5-4-2 القيم الخاصة: هي القيم التي تظهر في مناسبات اجتماعية معينة أو بمناطق محدودة، أو طبقة اجتماعية أو جماعة خاصة.

5-5بعد الوضوح: قسمت حسب هذا البعد إلى قيم صريحة وضمنية:

5-1-1 القيم الصريحة: هي القيم الواضحة والتي تظهر من خلال التصريح بها ويعبر عنها بالكلام وبالسلوك نفسه

5-1-2 القيم الضمنية: وهي القيم التي تستخلص ويستدل عليها من ملاحظة الإتجاهات والاختيارات التي تتكرر في سلوك الأفراد بصفة منتظمة (صلاح أبو جادو، 1998).

6-خصائص القيم:

تتميز القيم بعدة خصائص سنذكرها فيما يلي:

6-1 إنسانية: يرى سهير أحمد ان من أهم خصائص القيم أنها إنسانية، فتتضمن نوعا من الراي والحكم، وكما تتضمن أيضا الوعي بمظاهره الإدراكية والوجدانية والنزوعية (سهير احمد، 2000).

6-2: نسبية: نقصد بنسبية القيم بأنها تختلف باختلاف الزمان والمكان، وكذلك من ثقافة لأخرى، ومن مجتمع لأخر وبين الأفراد ايضا، فما يراه جيل بأنه قيمة إجابيه قد يراه جيل آخر بأنه قيمة سلبية، وهكذا فمثلا قيمة الأسرة تختلف عند المجتمع العربي عنها عن المجتمع الغربي، وما يعتبر مناسبا في مكان ما لا يكون كذلك في مكان آخر(بعطوش، 2014)، وكذلك لا يمكن فهم القيمة الا في المجال السلوكي وفي الإطار الثقافي الذي يعيش فيه الفرد، فمعنى القيمة لا يتحدد ولا يتضح في النظر اليها والحكم عليها في ذاتها، مجردة عن كل شيء، بل لابد من النظر اليها من خلال الوسط الذي تنشا فيه، والحكم عليها ليس بصفة مطلقة بل يكون حكما ظرفيا وموقفيا، وبذلك فهي تثير جدلا واختلافا بين الأشخاص والمجتمعات والثقافات(عبد الباقي، 1975) .

6-3 الخاصية التراتبية الهرمية: نقصد بالخاصية التراتبية الهرمية أن القيم تنتظم في سلم قيمي متغير ومتفاعل، حيث تترتب القيم عند الفرد ترتيبا هرميا تسيطر فيه بعض القيم على بعضها الآخر، فللفرد قيم أساسية مهيمنة لها درجة كبرى من الأهمية، وتأتي في قمة الهرم ثم تليها قيم اقل أهمية، مما يشكل عنده نسقا قيميا داخليا متدرجا، وسبب ذلك انه يوجد في القيم الاجتماعية اختيار وتفضيل حسب سلم القيم للمجتمع، فالفرد يتعلمها ويكتسبها من خلال التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي، فهي مرتبطة بفلسفة المجتمع وثقافته(ماجد

الجلاد، 2007)، ويظهر السلم القيمي واضحا وجليا في مواقف الحياة، خاصة عندما تتعارض القيم المهمة مع تلك الأقل أهمية، فيعمل الفرد على الاختيار بينها والتفضيل و اخضاع بعضها لبعض، ويؤكد هذا الطرح الجابري في قوله" القيم في كل ثقافة ليست كلها في مستوى واحد، بل هناك قيم أساسية أو رئيسية تتفرع عنها قيم أخرى أدنى منها مرتبة، واكثر من ذلك يمكن التمييز في كل ثقافة بين القيم المركزية التي تنتظم حولها جميع القيم في عصر من العصور وبقية القيم المندرجة تحتها"(الجابري، 2001: 21، 22).

من خلال ما تم التطرق اليه نجد ان الأفراد لا يختلفون في عدد القيم وانما يختلفون في الأولوية التي يعطونها لها وفي ترتيبهم لهذه القيم، ويطلق على ذلك منظومة القيم أو النسق القيمي، ويتحدد في شكل متدرج من الأهم إلى المهم إلى الأقل أهمية.

6-4: الخاصية الإلزامية الاجتماعية: تعد القيم بأنها ظاهرة اجتماعية تؤدي إلى تحقيق وظائف معينة في المجتمع، ويلزم المجتمع أفراده بعدد من القيم على حسب أهميتها وترتيبها في السلم القيمي ونسق القيمي لذلك المجتمع، فالقيم الاجتماعية هي مظهر من مظاهر سيطرة العقل الجمعي، حيث يخضع فيها السلوك الاجتماعي للفرد إلى اتجاهات الضمير الجمعي الاجتماعي، وتصبح القيم الاجتماعية ملزمة ومرغوبة في آن واحد (عطوش،2014)، ويؤكد الربيع ميمون ذلك في قوله" لا تمتاز بكونها قابلة للرغبة فيها فحسب ولكنها تمتاز أيضا وفي أساسها بكونها ملزمة" (ميمون، 1980: 127).

6-5 الخاصية الديناميكية: يقصد بالديناميكية أي أنها قابلة للتغيير الاجتماعي، فبالرغم من أنها تتسم بالثبات النسبي، الا أنها قابلة للتغيير باختلاف الظروف الاجتماعية، لأنها انعكاس لطبيعة العلاقات الاجتماعية ونتاج لها، بالرغم لما تشكله القيم من عنصر مقاوم في وجه التغيير، غير ان القيم يصيبها التغيير ويمس نظامها وترتيبها (أبو جادو، 1998).

7-وظائف القيم:

لقد حدد الباحثون عدة وظائف للقيم سنتطرق اليها فيما يلي:

-تمكن الشخص من معرفة ما يتوقعه الفرد من الآخرين، كما تساعده على معرفة ردود الآخرين.

- تساهم في بناء الكيان النفسي للفرد، وتساعده على تحمل المسؤولية.

- تعد مرجع للحكم على سلوك الأفراد.

-تزويد الأفراد بمعنى وهدف الحياة.

- إيجاد تشابه أخلاقي بين أفراد المجتمع.

- ربط أجزاء الثقافة بعضها ببعض لتحقيق انسجامها.

- تحديد مشكلات المجتمع، فلايمكن تحديد هذه المشكلات بدون تعريفها عن طريق القيم (سميح أبو مغلي وآخرون، 2002).

ولقد حددها قيس النوري في النقاط التالية:

تساعد القيم الفرد على تركيز اهتمامه على العناصر المادية المرغوبة والضرورية، فتقييمه للأشياء ليست ذاتها، فحسب بل هي نتيجة لما يضيفه المجتمع عليها من اهتمام وتثمين، كما تتجسد فيها جميع الأساليب المثالية للسلوك والتفكير في المجتمع، وعلى هذا الأساس تصبح القيم أشبه بالخطط الهندسية للسلوك المقبول اجتماعيا، بحيث يصبح الأفراد قادرين على إدراك أفضل الطرق للعمل والتفكير، وتسهم القيم في توجيه الأفراد في اختيار الأدوار الاجتماعية والنهوض بها، وتشجعهم على الأعباء المسندة اليهم بشكل ينسجم وتوقعات المجتمع، ولها دور كبير في تحقيق الضبط الاجتماعي، فهي تؤثر في الأفراد لكي يجعلوا سلوكهم مطابقا للقواعد الأخلاقية، كما تكبح القيم جماح العواطف السلبية التي تدفع إلى الانحراف والتمرد على نظم المجتمع الأخلاقية وتولد الشعور بالذنب والخجل في نفوس الأفراد عند تجاوزهم تلك المعايير، فتأثير القيم واضح كأداة للتضامن الاجتماعي فوحدة الجماعات تستند إلى وجود القيم المشتركة، مما يجعل الناس ينجذبون لبعضهم، عندما يشعرون بتماثل الأخلاق والعقائد التي يعتنقونها(النوري، 1981).

وفي نفس الصدد يشير محمد الدريج ان قيمة العلم، اذا صارت مسيطرة لدى الشخص وتغلغلت في وجدانه العميق، فيصبح الشخص شغوفا بالعلم، دراسة ومنهاجا وقد تحتل هذه القيمة الصدارة وتطغى على بقية القيم الأخرى، التي يحتضنها الفرد وفي هذه الحالة تصبح مؤثرا قويا في سلوكه، وموجه لاختياراته مستقبلا(الدريج،1990).

لهذا ينظر منظرو المجتمعات المتقدمة لمجتمعاتهم بناءا على نسق القيم باعتبارها موجه لسلوك الأفراد و هي ضمان لتكامل المجتمع، لاسيما في بريطانيا حيث قدم Beckham سنة 2004 محاولة لرسم خريطة للقيم الأخلاقية في بريطانيا مستندا في ذلك على قيمة الأمانة كقيمة محورية في مجال التنمية الخلقية، و مستندا على ان الأخلاق تدعمها القاعدة الذهبية تعامل مع الآخرين بما ترغب ان يتعاملوا معك، فهذه القاعدة الأخلاقية تؤدي وظيفة الاتجاه القيمي للمنظومة، هذا الذي يجعل الإنسان ملتزما بقيم الشرف والنزاهة والموضوعية، والحب وكل المعاملات الرفيعة، التي يرغب ان يعامله بها غيره، والذي يجسد هذا الاتجاه النسقي هو قيمة الأمانة(النقيب عبد الرحمن،2006).

فالقيم تمثل جانبا رئيسيا من ثقافة أي مجتمع بل يمكن القول أنها تمثل لب الثقافة وجوهرها، كما أنها يمكن ان تحدد وتنظم النشاط الاجتماعي لكافة أفراد المجتمع، وهناك ارتباط بين الشخصية ككل والقيم فاذا عرفنا قيم الشخص فإننا نعرف قيمه (سهير أحمد، 2000).

8-مكونات القيم:

تتكون القيم من ثلاثة عناصر معرفية وسلوكية ووجدانية سنتناولها بالتفصيل فيمايلي:

8-1 **المكون المعرفي:** يتضمن المكون المعرفي إدراك موضوع القيمة، وتمييزه بواسطة العقل والتفكير والوعي بما هو جدير بالرغبة، والتقدير ويشمل معتقدات الفرد وحكمته وأفكاره ومعلوماته عن موضوع القيمة بمعنى آخر وضع أحد موضوعيه التفكير على بعد أو أكثر من أبعاد الحكم (Rokeach, 1973)

8-2 المكون الوجداني:

يتضمن المكون الوجداني الانفعال بموضوع القيمة أو الميل اليه، أو النفور منه، وما يصاحب ذلك من سرور والم وما يعبر عنه من تقدير واعتزاز بالقيم أو استهجان وكره، فالمشاعر الوجدانية والانفعالات التي توجد لدى الشخص نحو موضوع معين تمثل القيمة وتفسير هذه المستويات بخطواتها التراكمية الأساس لتشكيل ما يسمى بالنسق القيمي عند الأفراد الذي يكون لهذه العمليات من أجل بناء النظام القيمي (جبر، 1993)

8-3 المكون السلوكي:

يظهر من خلال التعبير عن القيمة بممارسة السلوك الحر الظاهر، والوصول إلى معيار سلوكي معين، وقد يتمثل في النوايا والمقاصد السلوكية كما يطلق عليها البعض، ويتمثل في استعدادات الشخص وميوله للاستجابة، وإخراج المضامين السلوكية للقيمة في التفاعل الحياتي والقيم، بناءا على هذا التصور تقف كمتغير وسيط أو كمعيار مرشد للسلوك أو للفعل (جراهام، 2001).

9-قياس القيم:

استبعد علماء النفس فكرة قياس القيم على اعتبار ان القيم تفضيل ذاتي (سفيان،2010) وكذلك إلى عدة أسباب منها اعتقاد الباحثين والدارسين النفسيين أنها تقع خارج نطاق البحوث الإمبريقية وانه من الصعب قياسها وتحديد ابعادها وعلاقاتها بغيرها من المتغيرات، وبعد فترة الثلاثينات والأربعينات من القرن الماضي ظهرت اختبارات قياس القيم وتزايد الاهتمام بدراسة سيكولوجية القيم والالتزام بالمنهج العلمي سواء فيما يتعلق بتحديد المفهوم اجرائيا أو إمكانية قياسه (خليفة،1992).

ويرجع الفضل في ظهور اختبارات قياس القيم إلى العالم الألماني سبرانجر (1928) springer الذي اعد الإطار النظري وذلك في دراسته التي أصدرها عام 1928 تحت

عنوان النماذج البشرية والتي تحدث فيها عن الأنماط الستة التالية: النظري والاقتصادي والجمالي والاجتماعي والسياسي والديني.

وأصبحت اختبارات القيم من أكثر الطرق المستخدمة في مجال قياس القيم والكشف عنها وفيما يلي سنتطرق إلى أهم الاختبارات التي تقيس القيم

9-3-1اختبار القيم "البورت-فرنون-لندزي:

يعد من أوائل الاختبارات التي أنجزت لقياس القيم و قد اعد من طرف ثلاثة علماء وقد نشر لأول مرة سنة 1931 ثم نشر في طبعة ثانية عام 1951 واما الطبعة الأخيرة فقد صدرت عام 1960 وهي المتداولة عالميا حتى الآن(ربيع، 2008)

والاختبار ينقسم إلى قسمين:

القسم الأول: يتكون من 30 سؤالا يتضمن كل سؤال اختيارا من بين إجابتين تفضيليتين

القسم الثاني: يتكون من 15 سؤالا ويتضمن كل سؤال أربعة اختيارات، أي ان الاختبار يتضمن 120 سؤالا موزعة بالتساوي وبشكل عشوائي على القيم التي يقيسها.

ويهدف هذا الاختبار لقياس ست قيم هي:

- القيمة النظرية Theoritcal value.
- القيمة الاقتصادية Economic Value.
- القيمة الجمالية AESTHETIC Value.
- القيمة الاجتماعية Sociale Value.
- القيمة السياسيةPolitical Value.
- القيمة الدينية Religious Value.

وترجم إلى العربية من طرف عطية محمود هنا (1960) وعدله للبيئة العربية في دراسة مقارنة حضارية بين طلبة في الولايات المتحدة الأمريكية وطلبة مصريين، واستخدم في الجزائر من طرف عبد الحفيظ مقدم (1992) في دراسة القيم لدى طلبة العلوم

الاجتماعية في جامعة الجزائر وكذلك من طرف معمرية (2001) و بوعطيط سفيان(2012) وسعدية سي محمد (2013).

9-3-2اختبار السلوك الأخلاقي

اعده كريسمانGrissman عام 1942 وقام بتعديله رتنجRetting عام 1959 ويقيس السلوك والقيم الأخلاقية، ويعرض الاختبار عددا من المواقف يحكم المبحوث عليها بالصواب أو الخطأ من وجهة نظره.

ويتكون الاختبار من 50 عبارة يطلب من المبحوث الإجابة على مقياس متدرج من 1 إلى 10 ومن امثلة العبارات:

- اباحة القتل دفاعا عن النفس.
- اباحة الإدلاء بشهادة كاذبة.
- استعمال الأسلحة الكيماوية والسامة في الحروب.

وقد قنن هذا الاختبار على عينات كبيرة من المجتمع الأمريكي (ربيع،2008: 213).

9-3-3 مقياس القيم الفارقة:

أعده برانس Prince عام 1975 وقام بترجمته وتقنينه إلى الصورة العربية جابر عبد الحميد والشيخ الخضري سنة 1978 في دراسات نفسية في الشخصية العربية، تغيير القيم لدى طلبة التعليم الجامعي في العراق، وقد طبق على عينة متكونة من 150 طالبا من الجنسين بالمرحلة الثانوية والجامعية في العراق بهدف استقصاء دور الجامعة والحياة الجامعية في عملية بناء قيم جديدة منبثقة، وكذلك إلى دراسة الفروق بين الجنسين في تغير القيم، وكان تغير قيم الطلبة أكبر من تغير قيم الطالبات.

ويتكون المقياس من 64 بند ويقوم على أساس تصنيف القيم إلى نوعين، قيم تقليدية وقيم عصرية منبثقة

ويشتمل كل منها على عبارتين، وعلى المبحوث ان يختار واحدة منها، احداهما تمثل قيم تقليدية منها القيم الأخلاقية، الرغبة في النجاح، الحصول على المركز، التخطيط للمستقبل.

وتشير العبارة الثانية إلى قيم عصرية و تتمثل في الجدارة، الاهتمام بالحاضر، الصداقة والسعادة (جابرو الشيخ، 1978).

9-3-3اختبار أساليب الحياة لموريسِ Morris

تم إعداده من طرف موريس Morris سنة 1956 ويتضمن هذا الاختبار وصفا لثلاثة عشر أسلوبا من أساليب الحياة وهي:

الأسلوب الأول ويؤكد على مشاركة الفرد في الحياة الاجتماعية لمجتمعه ومسايرته لها وعدم المحاولة في تغيرها جذريا، بل يحاول ان يفهم هذه الحياة وبتذوقها ويعيش حياته في توازن مع الآخرين.

الأسلوب الثاني يتميز أصحاب هذا الأسلوب بالاهتمام بالجانب الشخصي والتركيز على تحقيق ذواتهم وتنمية المعارف والمهارات والكفاءات، مع عدم الاهتمام بالمحيط وبمن حولهم وانما تركيزهم على عالمه الفردي.

الأسلوب الثالث يؤكد على ان يكون محور اهتمام الفرد العطف على الآخرين ومنح من يحيطون به الحب ويقدم لهم أكبر قدر ممكن من المساعدة، وفي نفس الوقت يستمتع بمظاهر الحياة المختلفة.

الأسلوب الرابع يؤكد على ان الحياة ليست مجرد العمل والدراسة ولكن الاستمتاع بالملذات ومقتضيات الوقت، وان تتركز الحياة على تحقيق المتع الشخصية وعدم الاعتماد والارتباط بالآخرين.

الأسلوب الخامس يؤكد على ان يحيا الفرد حياة اجتماعية، يشارك جماعته في تحقيق أهدافها، وعلى ان تتميز حياته بالانبساطية والتعاون مع الآخرين.

الأسلوب السادس ويؤكد على الاهتمام بالأسلوب الواقعي لحل المشكلات، وكذلك السيطرة على شؤون الحياة والمجتمع، بهدف الوقاية من أي شيء يهدد المجتمع الذي يعيش فيه.

الأسلوب السابع يؤكد على ضرورة الانفتاح على أساليب الحياة المختلفة والأفكار المتباينة، مع عدم الالتزام والتقيد والانصياع وراء أسلوب واحد، بل يتميز بالمرونة والاستفادة من مختلف الآراء.

الأسلوب الثامن يؤكد على الاستمتاع بكل ما هو متاح هو مفتاح أسلوب الحياة، أي الاستمتاع بالطعام الجيد والمسكن المريح ومصاحبة الأصدقاء والاسترخاء والمتعة.

الأسلوب التاسع يؤكد على عدم التعرض للحزن أو الجهد بل التنعم بالفرح والهدوء، وضرورة الاستمتاع بما تمنحه الحياة من مسرات وإرضاءات.

الأسلوب العاشر يؤكد على أهمية ضبط النفس كمفتاح وأسلوب للحياة، وان يكون هذا الضبط شديدا بحيث تكون الحياة خدمة لمثل عليا وليس الاستسلام للراحة واشباع الرغبات.

الأسلوب الحادي عشر يؤكد على التأمل ويعيش الإنسان مع مشاعره وأفكاره وذلك ان العالم الحقيقي للإنسان هو عالمه الداخلي.

الأسلوب الثاني عشر يؤكد على ان أساس الحياة الطيبة وسرها هو استخدام الإنسان لطاقته وامكانياته وليست في الراحة والاستمتاع، بل هي في الأعمال التي تتميز بالجسارة والمخاطرة.

الأسلوب الثالث عشر يؤكد على خدمة الآخرين والاتسام بالإخلاص والتواضع وان يكون موضع ثقة واحترام وحب (ربيع،2008).

9-3-4 اختبار القيم الشخصية والاجتماعية لجوردن Gordon:

أعده جوردن ويتكون من قسمين من القيم الشخصية والقيم الاجتماعية، وقد قام عبد السلام عبد الغفار بتعريبه وتكيفه للبيئة العربية، ويحتوي كل نوع من القيم على ست قيم

فرعية ويحتوي كل فرع على 30 مجموعة من العبارات وتتكون كل مجموعة من ثلاثة عبارات وعلى المبحوث ان يختار من كل مجموعة من المجموعات العبارات الأكثر أهمية. وتتكون القيم الشخصية من: القيم العملية، الإنجاز، التنظيم، التنوع، الحسم، وضوح الهدف. والقيم الاجتماعية من: القيادة، مساعدة الآخرين، الاستقلال، التقدير، المسايرة، المساندة(اليوسفي،2006).

9-3-5 مقياس القيم الشخصية:

أعده هوكس Hawkes و يتكون من 90 بندا ويقيس 10 قيم هي:

- القيمة الجمالية.
- الراحة والاسترخاء.
- الصداقة والإثارة.
- الحياة الأسرية.
- الحرية البدنية.
- السيطرة والتحكم.
- التقدم الشخصي.
- الاعتراف أو التقدير من طرف الآخرين.

وقد قسمت بنود المقياس إلى 30 مجموعة يتضمن كل منها ثلاثة بنود لقياس ثلاث قيم من القيم العشر ويطلب من المبحوث ترتيبها حسب أهميتها ومثال على ذلك ندرج من هذه المجموعات ما يأتي:

المجموعة الأولى:

- أحب ان أجلس في الأماكن التي تمكنني من الحركة واللعب.
- أحب الألوان الجذابة.
- أحب ان اخرج في صحبة الأصدقاء.

العبارة الأولى من هذه المجموعة تعكس قيمة الإثارة والترويح.

اما العبارة الثانية فتعكس القيمة الجمالية.

بينما العبارة الثالثة فتشير إلى قيمة الصداقة.

واهمية كل قيمة بالنسبة للفرد هي مجموع درجات هذه القيمة في جميع المجموعات (دويدار، 1992).

9-3-5اختبار القيم الشخصية

أعده سكوت Scott عام 1956 ويقيس القيم باعتبارها غاية أو هدف في ذاتها، وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة، موزعة على 12 مقياس لكل مقياس 30 عبارة ومدرج من ثلاث نقاط:

-أكره دائما

-يعتمد على الموقف

-أحب دائما

وفيما يلي سنتطرق إلى وصف المقاييس 12 التي يتكون منها الاختبار وهي:

9-3-5-1العقلانية:

تتمحور الأسئلة الثلاثين حول ميل الإنسان إلى التفكير العقلي

9-3-5-2 العطف:

تدور اسئلته حول ميل الإنسان إلى التعاطف مع الناس وتقديم المساعدة لمن يستحقها

9-3-5-3المهارات الاجتماعية:

تتبلور الأسئلة حول التصرف بلباقة وكياسة في المواقف الاجتماعية وكسب وجذب حب الناس.

9-3-5-4الولاء:

اسئلته تتناول المشاركة في النشاطات والأعمال الجماعية والاهتمام بالمصلحة العامة للجماعة التي ينتمي اليها الفرد.

9-3-5-5الإنجاز الأكاديمي:

تدور أسئلة هذا المقياس حول الاجتهاد والمثابرة والجدية في الدراسة ومن اجل تحقيق أفضل النتائج والنجاح والتفوق.

9-3-5-6النمو الجسمي:

تدور الأسئلة حول الاحتفاظ بمستوى جيد من الياقة البدنية وممارسة الرياضة والألعاب الرياضية

9-3-5-7المركز الاجتماعي:

تتمحور الأسئلة حول كسب احترام الآخرين، وابداء المهارات القيادية

9-3-5-8الأمانة:

حيث تدور لأسئلة حول اللجوء إلى الخداع من عدمه، والنزاهة، وإمكانية مساعدة اشخاص للحصول على ما يطلبونه بطرق ملتوية.

9-3-5-9التدين:

تتناول أسئلة هذا المقياس تطبيق وممارسة التعليمات الدينية في شؤون الحياة اليومية والاهتمام بالبحث عن تفسيرات علمية للمعجزات الدينية

9-3-5-10ضبط النفس:

تدور أسئلة هذا المقياس حول قيام الشخص بالتحكم في انفعالاته وكبح دوافعه العدوانية واخفاء مشاعر الإحباط عن الآخرين، والقدرة على ضبط النفس والاحتفاظ بالهدوء والاتزان الانفعالي في المواقف الصعبة والمتأزمة

9-3-5-11الإبتكارية:

تتناول أسئلة هذا المقياس الاهتمام والولع بالأفكار الجديدة وعدم التقيد واتخاذ أسلوب نمطي في أمور الحياة.

9-3-5-12الإستقلالية:

يتناول هذا المقياس القدرة على اتخاذ القرارات وابداء الراي، والتعبير بصراحة عما يحب أو يكره، وكذلك السماح ومساعدة وتشجيع الآخرين على التصرف بحرية.

وللاختبار صورة مختصرة، ومقنن على طلاب الجامعة في المجتمع الأمريكي (الربيع، 1994)

9-3-6 اختبار مسح القيم

الاختبار من إعداد روكيتش Rokeach سنة 1967 ويقيس الاختبار اهداف الفرد في الحياة ويسميها القيم الغائية، وأساليب السلوك أي القيم الوسيلية، وذلك في إطار الأهمية النسبية لكل من هاتين المجموعتين من القيم في توجيه حياة الفرد.

وللاختبار عدد من الصور أشهرها الصورةD والصورة E والتي سنتطرق لهما باختصار:

الصورة D تقوم على أساس البطاقات اللاصقة حيث تقد للمبحوث 18 كلمة مرتبة حسب الترتيب الهجائي، وكل كلمة مطبوعة على بطاقة لاصقة وتمثل قيما غائية، ويطلب من المبحوث ان يقوم بإعادة ترتيبها حسب أهميتها بالنسبة له، بحيث تكون الكلمة التي تمثل اهم القيم في نظره في اعلى الترتيب.

والكلمة التي تمثل أدني القيم في نظره أسفل الترتيب، ونفس الخطوات مع القيم الوسيلية. (الربيع، 1994)

اما الصورة E تتضمن جزئيين الأول لقياس القيم الغائية وتتكون من18 كلمة والثاني لقياس القيم الوسيلية وتتكون أيضا من 18 كلمة، ويطلب من المبحوث ترتيب كل جزء

منهما مستقلا عن الآخر من رقم 1 وهي الأكثر أهمية إلى الرقم 18 وهي الأقل أهمية (دويدار،1994)

والقيم الوسيلية هي: الطموح، الانفتاح، المقدرة، المرح، النقاء، الشجاعة، التسابق، المساعدة، الأمانة، الخيالية، الاستقلال، العقلانية، المنطقية، الحب، الطاعة، الالتزام، المسؤولية، ضبط النفس.

القيم ال غائية18 هي:

-الحياة المريحة.

-الإثارة.

-الإنجاز.

-السلام.

-الجمال.

-المساواة.

-الأمن الأسري.

-الحرية.

-السعادة.

-التوافق الذاتي.

-الحب الناضج.

-الأمن القومي.

-السرور.

- الإنقاذ.

-احترام الذات.

-التقدير الاجتماعي.

-الصداقة.

-الحكمة (خليفة، 1992)

9-3-6 مقياس دراسة الاختيارات:

قام ببنائه Wood Ruffويتضمن ثلاث مشكلات رئيسية يندرج تحت منها ثمانية حلول يقوم المبحوث بترتيبها حسب أهميتها، ويهدف هذا المقياس إلى الكشف عن عدد من القيم منها الحياة الأسرية، التدين، الصداقة، الخدمة الاجتماعية، النشاط العقلي.

فمثلا تتضمن المشكلة الثانية من المقياس الحلول الآتية:

أ- ممارسة الأنشطة الاجتماعية في المعسكرات

ب- ممارسة الأنشطة السياسية.

ت- الحياة المريحة والاسترخاء.

ث- أهمية الجماعة وجاذبيتها.

ج- أهمية الدين وتشجيع التنظيمات

ح- الحياة المثيرة.

خ- المساواة وعدم التمييز بين الأفراد.

د- المنافسة الفكرية.

ويطلب من المبحوث ترتيبها حسب أهميتها في حل المشكلة المطروحة(دويدار،1992)

9-3-8 مقياس قيم العمل:

أعده سوبرSuper لقياس 15 قيمة منها الإبداع، الأمن، المكانة الاجتماعية، العلاقة مع الآخرين الغيرية ويتكون من 18 مجموعة تحتوي كل منها على أربعة بنود لقياس أربعة قيم مختلفة.

حيث يطلب من المبحوث ترتيبها حسب أهميتها بالنسبة له، ولتوضيح ذلك سندرج المجموعة الأولى على سبيل المثال والتي تقيس: قيمة الإبداع، قيمة العلاقة مع الزملاء، قيمة التنوع في عمل الأشياء، قيمة بيئة العمل، وتتمثل البنود فيما يأتي:

- المساهمة في وضع النظريات العلمية.
- التعرف على أفراد آخرين.
- عمل أشياء متنوعة.
- العمل في مكان مؤثث تأثيثا فاخرا(خليفة،1992).

9-4 تحليل المضمون:

استخدم هذا الأسلوب في مجال الكشف عن القيم من خلال تحليل مضمون الرسالة، سواءا كانت مسموعة أو مقروءة أو مرئية، ويعد وايت White سنة 1947 الرائد في استعماله في مجال القيم

كما استخدمه في البيئة العربية كاظم في عدد من الدراسات الحضارية المقارنة عن قيم الطلبة في مصر وأمريكا، وكذلك في دراسته التتابعية لقيم الطلبة المصرين من سنة 1957إلى سنة 1962(دويدار،1992)

ويلخص بولسون ست خصائص رئيسية يتضمنها تحليل المضمون هي:

-تحليل المضمون يستخدم فقط لتعميمات العلوم الاجتماعية.

-يستخدم لتحديد مؤثرات المضمون أي أثار الاتصال .

-يستخدم في مجالات النحو والصرف أي المؤثرات التركيبية واللفظية للغة.

-ان يكون موضوعيا.

-أن يكون منظما.

-أن يكون كميا. (حمزة كريم، 2006)

10-خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل مفهوم القيم في مختلف التخصصات في الفلسفة وفي الأنثروبولوجيا وفي علم الاجتماع وفي علم النفس، بالإضافة إلى مختلف النظريات والتوجهات التي تناولت مفهوم القيم وكذلك المفاهيم المتعلقة بها وخصائصها وأنواعها وكيفية قياسها، وفي الفصل التالي سنتطرق إلى المتغير الثاني في الدراسة ألا وهو مفهوم الذات.

الفصل الثالث: الذات

تمهيد

1- تعريف مفهوم الذات

2- خصائص مفهوم الذات

3- المؤثرات الاجتماعية في مفهوم الذات

4- إدراك الذات

5- أبعاد مفهوم الذات

6- نظريات الذات

7- تحديدات نظرية أخرى للذات

8- خلاصة

تمهيد:

لقد استعمل مصطلح الذات من طرف الفلاسفة وعلماء الأنثروبولوجيا، فتحدث عنه الفلاسفة اليونان أمثال سقراط صاحب العبارة المنقوشة على معبد دلفي " اعرف نفسك بنفسك" ويعد كذلك اول من ادخل مفهوم الروح (علي،1990) حيث كانت تشار الى الذات في بعض الأحيان بالروح وأحيانا بمعنى الأنا، وقسم افلاطون الهيكل الرئيسي للفرد الى ثلاث نفوس العاقلة، الشهوية، الغضبية، وان النفس تسبق الجسد بالوجود، وهي خالدة من بعده، وهي ذات طبيعة روحانية، اما ارسطو فيرى بثنائية الجسد والروح ولا غنى لاحد على الآخر (ابوزيد، 1987).

وتناوله أيضا الفلاسفة والمفكرون العرب مثل ابن سينا الذي عرفه بأنه الصورة المعرفة للنفس البشرية وقد أكد على ثنائية الجسد والنفس واعتبرها جوهر مغاير للجسد، ولا يوجد لها مكان محدد في أي جزء من اجزائه، وكذلك الغزالي تطرق اليها وقد أشار الى ان النفس البشرية تولد صفحة بيضاء.

ولقد أثبتها ديكارت بالفكر حيث استدل بعبارة أنا أفكر إذا أنا موجود، وأخذ مفهوم الذات يحتل مكانه الصحيح في علم النفس كمفهوم سيكولوجي على يدCooley(1902) وJames(1890,1910) (عمر أحمد،2003).

تظهر الذات وتتحد نتيجة للتفاعل مع الآخرين، وفي هذا يرىMead(1972) أن الآخر الذي يعني غير الذات يعد من الشروط الجوهرية لإدراك الذات، وأن الآخر لا يمكن إدراكه إلا من خلال الذات.

وأشارSimond(1951) إلى الذات على أنها عبارة عن مجموعة من العمليات هي: الإدراك، التفكير، التذكر، وهي المسؤولة عن التطوير والتنفيذ، وتعمل ايضا على استجابة

البواعث الداخلية وتتكون من أربعة جوانب، كيف يدرك الفرد نفسه، ما يعتقده عن نفسه وكيفية تقيمها وتعزيزها.

وتتكون الذات من أربعة جوانب:

-كيف يدرك الفرد نفسه؟

-ما يعتقده انه هو نفسه؟

-كيف يقيم نفسه؟

-كيف يعزز نفسه؟ (عبد الهادي، عثمان، 2002: 282).

بينما اعتبر Mead(1934) أن الذات موضوعا للوعي أكثر منها نظاما من العمليات وتتكون من خلال التفاعل الاجتماعي.

من هنا نجد أن مصطلح الذات استعمل بمعنيين:

الذات كموضوع: فكرة الشخص عن نفسه.

الذات كعملية: أي الذات كتفاعل تتكون من مجموعة من العمليات، التفكير، التذكر، الإدراك.

في حين ميّز Lande-holm(1940) بين الذات الذاتية والذات الموضوعية، فالذات الذاتية هي ما يعتقده الفرد عن نفسه، أما الذات الموضوعية فهي ما يعتقده الآخرون عن الفرد (عبد الهادي والسيد عثمان، 2002).

كما اعتبرها حامد زهران حجر الزاوية في الشخصية ومن أهم العوامل المؤثرة في السلوك الاجتماعي للشباب (حامد زهران، 2003)، و بعدا من الأبعاد التي اختلف الباحثين فيه و يعطيه البعض أهمية أكبر من غيره، إذ يؤكد Combs (1971) أنه العامل المفرد الأهم إطلاقا في التأثير على السلوك (نعيمة الشماع، 1977).

بالإضافة إلى ذلك فإن مفهوم الفرد عن ذاته ذو تأثير كبير على كثير من جوانب سلوكه، كما أنه متعلق بشكل مباشر بحالته العقلية وشخصيته بوجه عام (صفوت فرج وسهير كامل،1985).

و يرى(1977)Holl أن مفهوم الفرد عن ذاته يعتبر الإطار المرجعي الذي يعطي القوة والمرونة للسلوك الإنساني ومفهوما دافعيا للسلوك (فيوليت إبراهيم و عبد الرحمان، 1998)، أي يعمل على دفع السلوك و هذا ما اعتقده كل من Cantor &Markus Weident , Nurius (1986) أن مفهوم الذات تشكل الإطار العام للدافعية والسلوك (William,1998).

واعتبر باندورا (1977)Bandura أن مدركات الفرد المتصلة بذاته وما يكتنفها من أحكام تقييمية واتجاهات عاطفية موجهات أساسية لدافعيته وسلوكه وتكيفه الشخصي (صالح محمد، 1998).

3-1-تعاريف مفهوم الذات:

يعد مفهوم الذات من المفاهيم الأساسية التي تناولها علماء النفس في نظرياتهم، فقد تنوعت وتعددت وتشابهت واختلفت هذه التعاريف حسب الانتماء ونوع الدراسة من بينهم الشناوي وآخرون، روجرز وعماد الدين إسماعيل، فرنون، يماموتو هامشك، اتواتر، المليجي حامد عبد السلام زهران، سنتناول بعضها فيما يلي:

لقد عرف الشناوي وآخرون(2001) مفهوم الذات بانه مجموع ادراكات الفرد وهو صورة مركبة، وتتألف من تفكيره بشكل عام ويتكون من تفكيره عن نفسه وعن تحصيله، وخصائصه الجسمية والعقلية، والشخصية، وكذلك اتجاهاته نحو نفسه وتفكيره كيف ينظر اليه الآخرين، وأيضا بما يفضل ان يكون عليه، وبالتالي نجد ان هذا التعريف يرى ان مفهوم الذات متعدد الأبعاد، وكذلك يرجع الى فكرة روجرز لمفهوم الذات المثالية، وبالتالي سندرج تعريف روجرز.

حيث عرفها Rogers(1961) بأنها "عبارة عن أسلوب الفرد في النظر إلى نفسه وهو شعور الفرد بكيانه ووظيفته" أي فكرة الفرد عن نفسه كمصدر للفعل (إبراهيم أبو زيد، 1987:125)، وبصياغة أخرى عرفها عماد الدين إسماعيل (1961) على أنها ذلك المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه باعتباره كائنا اجتماعيا يؤثر ويتأثر بالآخرين (فيوليت إبراهيم، عبد الرحمان سيد،1998).

ويرى (1963) Vernon أن كل فرد يشعر بنواة حقيقية أو ذات مركبة، تتميز وتختلف عما سواها من موجودات وتتكون من أجزاء كثيرة، تتصارع فيما بينها إلا أنها موجودة ويجمعها جميعا الإحساس بالكينونة (دويدار عبد الفتاح، 1992).

ويرى أدلر (1935) Adler ان الذات تمثل تنظيما يحدد للفرد شخصيته ورؤيته، وهذا التنظيم يفسر خبرات الفرد ويعطيها معناها، وتسعى الذات في سبيل الخبرات التي تكفل للفرد أسلوبه المتميز في الحياة (أدلر في جلال سعد،1987).

وقد عرفها مورفي (1947) على انها" مدركات الفرد ومفاهيمه فيما يتعلق بوجوده الكلي او كيانه، أي الفرد كما يدرك نفسه" (مورفي في قحطان،2010: 23).

وعرف فهمي مفهوم الذات" يتكون من مجموع ادراكات الفرد لنفسه، وتقييمه لها، فهي من وجهة نظره بناء مكون من خبرات ادراكية وانفعالية، تدور حول الفرد بإعتباره مصدر الخبرة والسلوك (فهمي، 1976: 49).

ولقد تركز تعريف الدسوقي حول فكرة الفرد عن نفسه فيقول: «الشخص على النحو الذي يحس ويدرك ويفكر بنفسه" (كمال دسوقي، 187:1979) ويضيف Atwater إلى جانب الصورة الكلية الاعتقادات والمشاعر والقيم المتصلة بها، فيعرف مفهوم الذات، أنها الصورة الكلية والوعي الذي لدينا عن أنفسنا، ويتضمن اعتقاداتنا حول أنفسنا ومشاعرنا نحوها والقيم المتصلة بها (Atwater,1990).

وعرفها هامشك Hamachek بمجموعة الاعتقادات حول أنفسنا وخصائصنا الفريدة وسلوكنا فيما يتصل بجوانب الذات الجسدية والاجتماعية والانفعالية والعقلية، وتتضمن بعدا تقييميا سلبيا أو إيجابيا، ويحدد هذا البعد التقييمي أهم جوانب مفهوم الذات وهو تقدير الذات (Hamachek,1977)، تطرق Hamachek في تعريفه إلى أبعاد الذات، الجسدية، الاجتماعية، الانفعالية، العقلية، ويرى أن أهم بعد هو تقدير الذات.

وأشار Labane& Green إلى أن مفهوم الذات هو تقييم الفرد ككل، من حيث المظهر وخلفيته وأصوله وقدراته ووسائله واتجاهاته وانفعالاته وهو يلعب دورا أساسيا في توجيه سلوك الفرد (Labane&Green,1970).

ويعتبر(1972) Yamamoto أن مفهوم الذات بمثابة مركب يتضمن جميع الأوصاف اللفظية اللغوية و الرمزية التي تدور حول ضمير الأنا المتصل أو تتصل به.

بينما يعرفها Raimy بأنها " ذلك المفهوم الذي يتكون بشكل أو بآخر من الانطباعات والمعتقدات والاقتناعات المنظمة التي تشكل معرفة الفرد عن نفسه والتي تؤثر على علاقته بالآخرين " (Raimy في محمد الشناوي 157:1994).

وعند Wylie مفهوم الذات هي " فكرة الفرد عن نفسه ويتضمن ذاك اتجاهات الفرد نحو نفسه" (Wylie,1961في فيوليت وسيد سليمان، 26:1998).

ويولي سيد خير الله في تعريفه للذات على الاهتمام أيضا بالجانب التقييمي للفرد ككل من حيث مظهره وقدراته واتجاهاته فيقول: "إن مفهوم الذات هو تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره وقدراته ووسائله واتجاهاته وشعوره " (سيد خير الله، 21:1981).

ولقد عرف حلمي المليجي مفهوم الذات على انه:" هو تقييم الشخص لقيمته كشخص، أي تقييم الشخص لنفسه، وينمو جزئيا من خبرات الفرد الشخصية في اختبار

الواقع ويتأثر بدرجة بالغة بالتقييمات التي يتلقاها من الأشخاص ذوي الأهمية في حياته" (حلمي المليجي 207:2000)

ركز المليجي في تعريفه للذات على الجانب التقييمي للذات، ويرى أنها تنمو من خلال الخبرات وأثناء التفاعل مع الآخرين.

ويعرف حامد عبد السلام زهران مفهوم الذات على انه: «عبارة عن تكوين عقلي معرفي منظم ومتعلم للمدركات والمفاهيم والتقييمات الشعورية للفرد، فيما يتعلق بذاته كما هي، وكما يعتقد أو يتصور أن الآخرين يرونه، وكما يود أن يكون عليه وينشأ مفهوم الذات كمحصلة للتفاعل الاجتماعي للمحافظة على التراث ومع أن مفهوم الذات ثابت تماما إلا أنه قابل للتغير تحت ظروف معينة " (حامد عبد السلام، 1977: 156)

ولقد عرفها Condles (1967) بمجموعة متناسقة فيما بينها من التوقعات والتقييمات الخاصة بمجالات وأنواع معينة من السلوك، يتبنى الفرد بشأنها هذه التوقعات وتلك التقييمات، ومفهوم الذات عند Deaux&Wringtsman(1988) هو جملة من الأفكار والمشاعر التي تشير إلى الذات على اعتبارها أنها موضوع مستقل عن صاحبها بما يوضح كيفية رؤية الفرد لنفسه من حيث تفكيره ومشاعره حولها (Deaux et Wringtsman, 1988 في: ماهر عمر، 389:1992).

نستنتج من خلال كل ما سبق من التعريفات السابقة لمفهوم الذات، بأنه هو تلك التكوينات المعرفية المدركة والأحكام والتقييمات والاتجاهات والقدرات التي يعرف بها الفرد والتي تحدد علاقته بالآخرين، وأنها تتكوّن نتيجة الاحتكاك والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

3-2-خصائص مفهوم الذات:

يشير الباحثون في علم النفس القحطان (2010)، شافلسون وبولص (1982)، شافلسون وزملاؤه (1976)، ان مفهوم الذات يتميز بعدة خصائص منها: التنظيم، الثبات النسبي، النمو، التقييم الإيجابي، التقييم السلبي، هرمي نذكرها فيما يلي بنوع من التفصيل:

3-2-1 مفهوم الذات منظم:

يرى القحطان اول خاصية يتميز بها مفهوم الذات انه بناء منظم يصنف فيه الأفراد المعلومات والبيانات التي لديهم عن انفسهم في فئات، وهذه الفئات مرتبطة ببعضها البعض، وعملية التنظيم لهذه الخبرات لا تتبع شكل واحد ومحتوى واحد، بل تخضع لمتغيرات البيئة التي يتعرض لها الفرد، و التي تمثل ثقافته الخاصة، وهذه الأشكال المحتلفة تشترك معا في عملية تنظيم الخبرات (القحطان، 2010)

وأشار الى هذا سابقا Rogers حيث يرى أن تفاعل الفرد مع المحيط الخارجي يؤدي إلى تكوين الذات بشكل منظم ومرن، ولكنها ثابتة في إدراكها للصفات، والخبرات التي عايشها الفرد، إما تدرك وتنظم فيصبح لها معنى وترتبط بالذات، أو تهمل لعدم وجود أي علاقة تربطها بمكونات الذات (سهام درويش،1997)،

بينما يرى سميح أبو مغلي وعبد الحافظ سلامة أنّ" نظم التصنيف الخاصة التي يتبناها الفرد هي إلى حد ما انعكاس الثقافة الخاصة، فخبرة الطفل يمكن أن تدور حول عائلته، أصدقائه، مدرسته، هذه المفاهيم تدخل ضمن تصنيفات يعتمدها الأطفال لدى وصفهم لذواتهم، فالتصنيفات تمثل طريقة لتنظيم الخبرات وبهذا يكتسب مفهوم الذات خاصية التنظيم" (عمر أحمد همشري، 2003: 230).

ولقد اشار المعايطة إلى ذلك بقوله " إن خبرات الفرد المتنوعة تزوده بالمعلومات التي يرتكز عليها في إدراكه لذاته، ويقوم الفرد بإعادة صياغتها، وتخزينها بشكل أبسط، تسمى التصنيفات وهي طريقة لتنظيم الخبرات وإعطائها معنى "(خليل المعايطة، 2000: 92).

من خلال ما ذكره كل من قحطان وروجرز ومغلي وسلامة والمعايطة نستنتج ان مفهوم الذات يتميز بالتنظيم.

3-2-2 مفهوم الذات ثابت نسبيا:

اتفق الباحثون الذين درسوا مفهوم الذات على انه يشكل أحد أبعاد الشخصية، الذي يتميز بقدر من الثبات الذي يؤهله لأن يصف الفرد ويميز به، وفي هذا الصدد يشير قحطان (2010) ان مفهوم الذات يتسم بالثبات النسبي وخاصة في قمة الهرم، ويقل ثباته كلما نزلنا الى قاعدة الهرم، وهذا ما توصل اليه شافلسون حيث وجد ان مفهوم الذات الأكاديمي اكثر ثباتا من مفهوم تقبل الغير، وهذا الثبات يتعلق أيضا بالمرحلة العمرية الواحدة ، لان المفاهيم تتغير من مرحلة عمرية الى مرحلة عمرية أخرى، وفي هذا الصدد اشارت العديد من الدراسات أن الذات إذا تكونت احتفظت بثباتها وهذا ما أكدته أبحاث(1959) Eagly.

كما تظهر دراسةReacorlson أن مفهوم الذات لدى المراهقين ثابت ومستقر خلال دراستها الطولية التي دامت 06 سنوات (نعيمة الشماع، 1977).

وأشار ايضا حامد عبد السلام زهران أن مفهوم الذات يتصف بالثبات النسبي، و إذا تكونت الذات احتفظت بتنظيمها وقاومت التغيير والتعديل والانقسام، هذه الخاصية المتمثلة في الثبات النسبي هي التي تساعد كثيرا على التنبؤ بسلوك الأفراد في المواقف المختلفة (حامد عبد السلام زهران، 1974).

3-2-3-مفهوم الذات نمائي:

يولد الطفل وهو لا يدرك ذاته كتكوين نفسي، ولا يستطيع ان يميز نفسه عن المحيط الخارجي، ويبدأ الطفل ادراكه لذاته عندما يدرك انه منفصل عن والديه، ويبدأ ايضا بتمييز ذاته عن العالم الخارجي، وهذا لا يكون تنظيما كليا وانما يحدث مع مرور الزمن (قحطان،2010).

حيث بنمو الطفل تزداد خبرته ومفاهيمه، ويصبح قادر على إيجاد التكامل فيما بين الأجزاء الفرعية للخبرات التي يمر بها، فيشكل إطارا مفاهيميا واحدا، وفي ذلك تشير Bremer(1972) إلى أنه مع النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي يحدث تغيير مواكب بصفة عامة وبصفة خاصة في مفهوم الذات الذي يؤثر بدوره في تنظيم الإدراك واستيعاب الخبرات، ويرى كل من حامد زهران وجلال سري (2010) ان مفهوم الذات ينمو كنتاج مكتسب للتفاعل الاجتماعي والمعايير والقيم الاجتماعية .

وتمثل السنوات الأولى من حياة الطفل الأساس الذي يبلور فيه فكرته عن نفسه، وتتكوّن من مجموع الخبرات المتعددة في حياته، ومع تقدمه في العمر تتحسن قدرته المعرفية وتتطور وتتسع خبراته و يزداد تفاعله مع الآخرين، و في مرحلة المراهقة يبدأ في بناء صرحه القيمي، الذي يتعدل و يتشكل حسب التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها في المنزل و المدرسة و المجتمع، ويتأثر بها (نادية علوان، 2000).

ومن خلال ما تم التطرق اليه نستشهد براي كارل روجرس حيث يرى انه" بالخبرة التي يكتسبها الإنسان في مسيرة الحياة من جهة وبالقوى الفطرية التي ولد مزودا بها من جهة أخرى، يبدأ الإنسان في تكوين مفهوم عن ذاته، ويظل يناضل ليحافظ على هذا المفهوم، فإن كان الفرد يظن في نفسه انه ذكي فسيسعى لأن يكون دائما في مستوى هذه الصورة، وإذا كان يعتقد أنه رياضي فسيضل يناضل لتحقيق هذه الصورة " (راضي الوقفي، 1998: 604).

3-2-4-مفهوم الذات تقييمي:

يعد مفهوم الذات ذو طبيعة تقييمية، فيضع الفرد تقييما لذاته في كل موقف يخبره، وفي مختلف المواقف المتعددة التي يمر بها، فهو لا يصف ذاته فقط بل يقيمها أيضا، ويقيمها بناءا على معايير قد تكون مثالية، او معايير نسبية كالمقارنة مع الأصدقاء، او الى المعلمين او الى معايير حددها المجتمع الذي يعيش فيه، فيكوّن خلال هذه الخبرات مفهوم إيجابي أو سلبي عن ذاته وفيما يلي سنتطرق الى المفهومين:

3-2-4-1-مفهوم الذات الايجابي:

يرى زهران (1971) ان مفهوم الذات الإيجابي يرتبط بالتوافق السوي، بينما سوء التوافق يعد نتيجة لتطوير الفرد لمفهوم ذات سلبي، ويعد تقبل الذات وفهمها بعدا رئيسيا في عملية التوافق، مما يؤدي الى الرضا عن النفس، ولتدعيم هذه الفكرة نشير الى راي المغربي الذي يرى أن تطور مفهوم الذات الإيجابي يكون عن طريق إفهام الشخص بأنه إنسان نافع ذو قيمة بالمجتمع وجدير بالتقدير، فالتفكير والعمل الإيجابي يعدان عاملين فعالين، ويحققان الغاية عندما يكونان متطابقان مع الصورة التي يرى بها الشخص نفسه، فصورة الذات الإيجابية تزيد وتدعم ثقة الفرد بنفسه واحترامها، ونظرة الذات لا تتغير بالكلام وحده، فعلى أحسن الظروف أو أسوئها تتغير النظرة عن طريق الخبرة (المغربي، 1960).

وفي نفس الفترة الزمنية حدد Maslow (1962) مجموعة من الصفات التي يتميز بها الشخص الذي يملك مفهوم إيجابي عن ذاته، فهو الذي يكون قادرا على تقبل الآخرين ويحترمهم، وينظر إلى المشاكل بعناية، فلا يعتمد كثيرا على الظروف المحيطة به، ويتبع نظاما ديمقراطيا في بناء معتقداته وصفاته، والفرد ذو المفهوم الإيجابي للذات، هو الذي ينطلق من واقعه، وتتسم خبراته بالواقعية، هذا ما يؤدي به الى القيام بسلوكيات إيجابية، وكذلك تعتبر الفكرة الجيدة عن الذات تزيد وتعزز الشعور بالأمن النفسي، وكذلك القدرة

على مواصلة البحث والعمل والمثابرة على تحقيق الأهداف والطموحات (الديب، 1994).

3-2-4-2-مفهوم الذات السلبي:

يرى الباحثون ان مفهوم الذات السلبي يدل على مظاهر السلوكيات المنحرفة، والأنماط المضادة والسلبية وغير مقبولة من المجتمع ولا تتفق مع أساليب الحياة العادية ، وهذه التصرفات تجعل المحيطين بهذا الفرد، يحكمون عليه بسوء التوافق النفسي، وهذا المفهوم السلبي يجعل الفرد يعاني من سوء التقدير وعدم الثقة، وعدم الكفاءة والشعور بالنقص(بهادر، 1983)؛ (زهران، 1997)؛

فالشخص الذي يكون لديه مفهوم ذات سلبي هو الذي يفتقر إلى الثقة في قدرته، ويتميز بالإدراك السالب، ويعتقد أن معظم محاولاته ستبوء بالفشل، كما يتوقع أن يكون سلوكه و مستوى أدائه منخفضا جدا، و يجيد إلا القليل من الأعمال، و يتسم بأن لديه مجالا إدراكيا ضعيفا، وعدم الرضا عن الذات، وعدم القدرة على تحمل المسؤولية (سيد خير الله، 1981).

و يرى حلمي المليجي أن مفهوم الذات السلبي مكتسب من الصغر، فهو يعكس نظرة الوالدين، حيث ينمو مفهوم الذات جزئيا من خبرات الفرد الشخصية في اختبار الواقع ولكنه يتأثر بدرجة بالغة بالتقييمات التي يتلقاها من الأشخاص ذوي الأهمية في حياته وبتفسيراته لاستجاباتهم له من والدين واخوة وأصدقاء ومعلمين ومن يراهم ذوي أهمية بالنسبة له، فالطفل الذي يتلقى توبيخا وتحقيرًا ونبذًا مستمر من أهله، دون اعتبار لأدائه، فإن هذا الطفل يكوّن عن نفسه مفهوما كشخص قاصر عاجز عن تحقيق طاقاته الكامنة (حلمي المليجي، 2000).

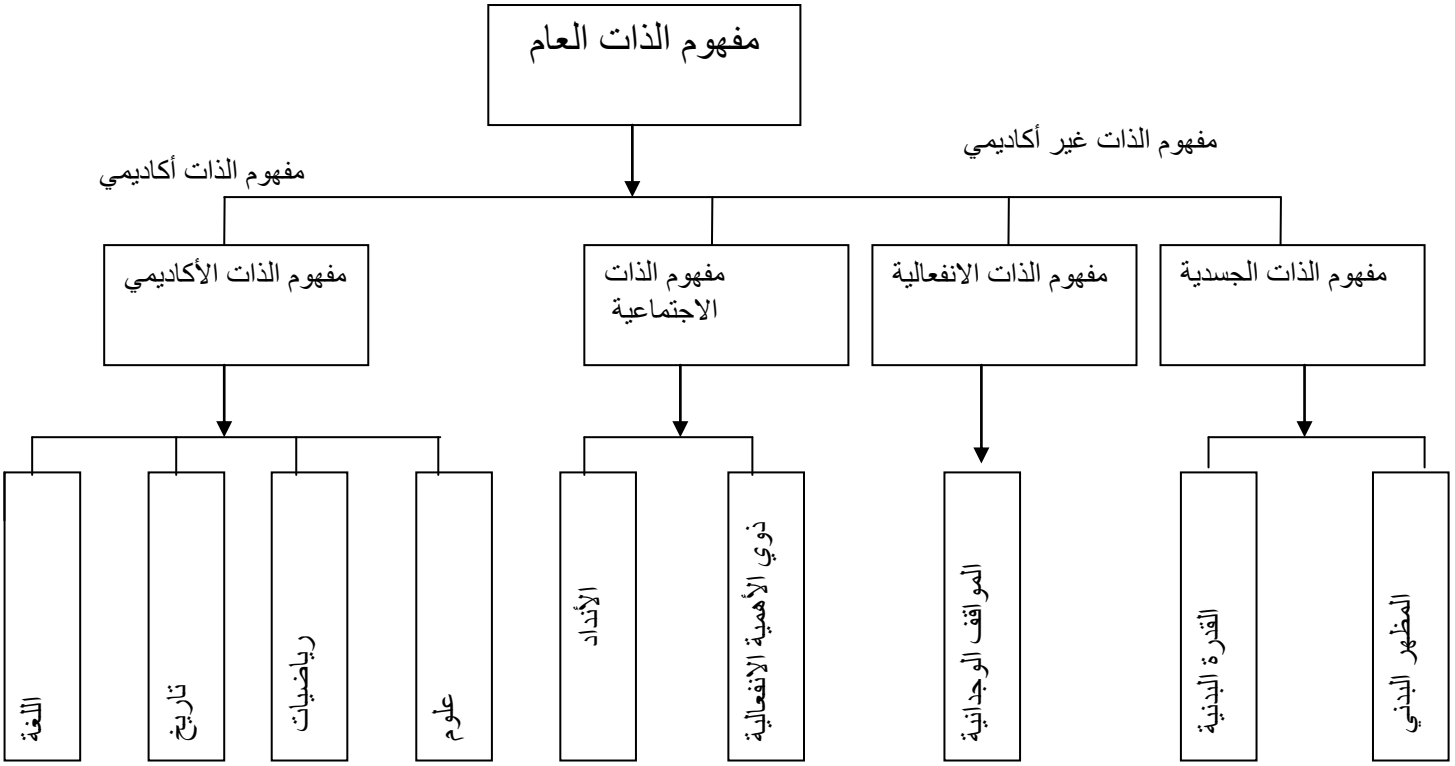
وعند التطرق الى الجانب التقييمي للذات لابد من الإشارة إلى وصف Cooper smith فحسبه الأفراد الذين يملكون مفهوما إيجابيا عن ذاتهم، هم الإفراد الذين يتوقعون

الرضا عنهم من قبل الأشخاص الذين يتعاملون معهم، لأن ثقتهم بنفسهم كبيرة، بينما الأفراد ذوو المفهوم السلبي عن ذاتهم بأنهم يختلفون تماما عن ذلك، فهم يعيشون في ظل الآخرين لأنهم يخافون إبداء رأي جديد أو مناقشة رأي مطروح، وينهمكون في التفكير في أنفسهم، فيتجنبون العلاقات مع الآخرين مما يؤدي إلى تحديد حياتهم الاجتماعية، و إنقاص احتمالات العلاقات التي يمكن أن تسند و تقوي مشاعرهم الإيجابية نحو ذواتهم (نعيمة الشماع، 1977).

3-3-5-مفهوم الذات هرمي:

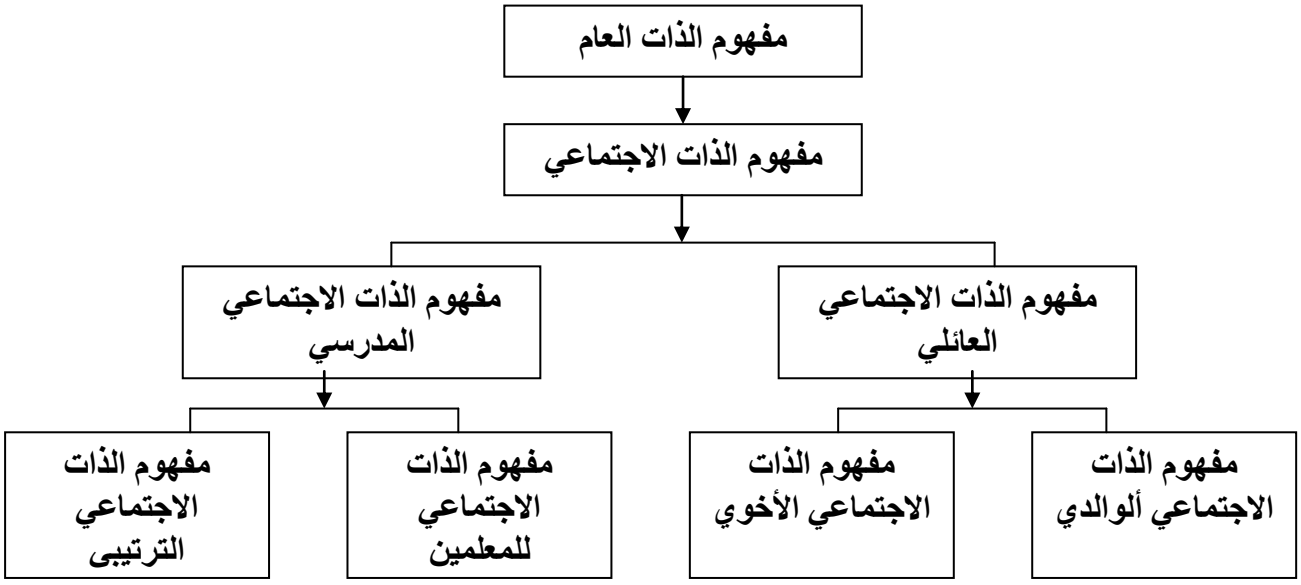
حسب نموذج شافلسون وزملاؤه يشكل مفهوم الذات هرما قاعدته خبرات الفرد التي مر بها، وقمته مفهوم الذات العام، من هنا يمكن وضع مفهوم الذات بشكل هرم قاعدته خبرات الفرد وقمته مفهوم الذات العام وتقسم قمة الهرم إلى مكونين هما مفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات غير الأكاديمي، حيث ينقسم الأول إلى مجالات وفق المواد التعليمية المختلفة وينقسم الثاني إلى مفاهيم اجتماعية وجسمية وانفعالية، وهذا التقسيم بالنسبة للأفراد الذين عرفوا الميدان الأكاديمي (خليل المعايطة، 2000).

و قد وضع Shavelson , Hubner , Stanton (1976) تصورا هرميا لمفهوم الذات كما ذكر سابقا، فقمة الهرم هي مفهوم الذات العام، ينبثق منه بعدان رئيسيان هما مفهوم الذات الأكاديمي و مفهوم الذات غير الأكاديمي، فينقسم البعد الأكاديمي إلى المواد الدراسية(العلوم، الحساب، الرياضيات، التاريخ، اللغة . . .)، بينما مفهوم الذات غير الأكاديمي يضم ثلاثة أبعاد هي الاجتماعية، الانفعالية و البدنية ، و يتفرع الجانب الاجتماعي إلى الزملاء والأشخاص ذوي الأهمية والبعد الانفعالي إلى المواقف الوجدانية، و البعد البدني إلى المظهر البدني والقدرة البدنية (Byren&Shavelson ,1996) ، و الشكل رقم 1 يوضح ذلك.



شكل 1: نموذج مفهوم الذات العام متعدد الأبعاد الذي افترضه .(1976) R.Shavelson ,Hubner&Staton

كما افترضا Byrne Shavelson & سنة 1996 نموذج على شكل هرم قمته مفهوم الذات العام ينبثق منه بعد واحد هو مفهوم الذات الاجتماعي، و ينقسم إلى بعدين هما مفهوم الذات الاجتماعي المدرسي ومفهوم الذات الاجتماعي العائلي، و كل واحد ينقسم بدوره إلى بعدين، فالذات الاجتماعي المدرسي ينبثق منه مفهوم الذات الاجتماعي (المعلمين)، و مفهوم الذات الاجتماعي (الترتيبي)، ومفهوم الذات الاجتماعي العائلي ينبثق منه مفهوم الذات الاجتماعي (الوالدين) ومفهوم ذات اجتماعي (الإخوة)(Shavelson &Byrne , 1996) أنظر شكل رقم2.



شكل رقم 02: نموذج مفهوم الذات العام متعدد الأبعاد لـ Byrne & Shavelson 1996

3-4-المؤثرات الاجتماعية في مفهوم الذات:

يتشكل مفهوم الذات منذ اللحظة الأولى التي يبدأ فيها الطفل باستكشاف أجزاء جسمه و كلما تطور ونمى تزداد أهمية صورة الجسم، خاصة في مرحلة المراهقة ، حيث ينظر المراهق إلى جسمه كمركز للذات، ويصبح شديد الاهتمام به وحساس بدرجة كبيرة إلى ما يوجه له من نقد واستحسان، خاصة فيما يتعلق بالتغيرات الجسمية السريعة والمتعددة الجوانب من طول وقصر وبدانة ، أي التغيرات الجسمية (محمد علاوي، نصر الدين رضوان)، و بالخصائص الموضوعية مثل الحجم وسرعة الحركة والتناسق العضلي، فتؤثر صورة الجسم مظهره و استعداده البدني على مفهوم الذات لدى الفرد منذ الطفولة ويتوقف هذا التأثير على نظرة الآخرين والتقييم الدائم بين الحسن والرديء، فلذا نقول أنها خصائص اجتماعية (عدس وتوق،1997)؛ (عبد الرحمان المعايطة،2000).

تلعب المعايير الاجتماعية اهمية بالغة بالنسبة للنساء والرجال للرجل في الرضا وعدم الرضا عن الذات، فصورة الجسم تمس النساء بشكل أكثر وضوحا من الذكور، فالنساء اكثر اهتماما وحساسة من الرجال فيما يخص صورة الجسد، فالإناث قد ينشأن اجتماعيا بحيث تكن أكثر اهتماما لوزن وشكل أجسامهن، أما الذكور فهم غير خاضعين لنفس الضغوط الخاصة، وأن المقياس الثقافي لجاذبية الذكور يؤكد على الذكورة والقوة والحجم، ويشير Biocca (1992) إلى أن النحافة أصبحت بمثابة المقياس الحالي لجمال النساء الذي يصل إليهن من خلال وسائل الإعلام (الهلباوي، 1998).

وحسب المعايطة فرضا الفرد عن ذاته يعتمد على كيفية قياسه للمظاهر التي يكتشفها من خلال مساعدة الكبار المحيطين به على إحاطته بها، كما يتعلم المعايير الاجتماعية والتوقعات السلوكية التي يربطها الآخرون بالدور، فيؤثر هذا الأخير في مفهوم الذات حيث تنموا صورة الذات من خلال التفاعل الاجتماعي، وذلك بوضع الفرد في مجموعة

أدوار اجتماعية، ومن هذه الوضعيات يتعلم الشخص أن يرى نفسه كما يراه رفقائه في المواقف الاجتماعية المختلفة (عبد الرحمان المعايطة، 2000).

وكما أشرنا سابقا بأن مفهوم الذات هو نتاج التفاعل الاجتماعي بمعني أن الذات لا تظهر إلا عندما يكون الشخص اجتماعيا، فالتفاعل السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة الجيدة عن الذات (دويدار عبد الفتاح، 1992).

فعملية التأثير المتبادل بين الأفراد، هي التي يتوقف عليها سلوك الفرد على سلوك الآخرين، فالطفل الذي ينشأ في أسرة تحيطه بالعناية و الاهتمام يرفع من قدراته و مهاراته و اهتماماته، وعلى العكس من ذلك يمكن أن يتسبب الوالدان في إدراك الطفل لذاته كشخص غبي، و غير موثوق به و هذا ما أشار إليه كل من Jourard& Remy (1955) , Zucker men (1966) ، وبأنه توجد علاقة ارتباطية عالية بين درجة تقبل الطفل لذاته و درجة تقبله من طرف الوالدين، و في نفس السياق يؤكد كل من Cooper Smith (1967) نفيسة عبد الله (1978) و سمرلين (1978) يتأثر مفهوم الذات بالتقبل الوالدي و الرعاية و الدفء العاطفي سواء في مرحلة الطفولة أو المراهقة، فهناك علاقة إيجابية بين مفهوم الطفل عن ذاته و تقديره لها و بين إدراكه لتقبل والديه و رعايتهما و حبهما له (فيوليت إبراهيم، عبد الرحمان سليمان، 1998).

عندما يصبح الطفل في سن 12 سنة يؤثر المحيط الخارجي تأثير كبير على نمو شخصيته أكبر من تأثير والديه فيها، فتوقعات الوالدين بالنسبة للأطفال يحتمل أن تكون مختلفة عن المعايير الخاصة بالأقران والمجتمع ككل ((Watson& Henry, 2004).

يعد مفهوم المراهق لذاته هو انعكاس لمفهوم أقرانه، فبقدر ما يلقي قبولا وتأييدا ومركزا في وسطهم، يكوّن مفهوم إيجابي عن ذاته (سعدية محمد علي بهادر، 1980).

كما يؤثر المعلمون في تطور مفهوم الذات لدى التلاميذ لاحتكاكهم وتفاعلهم في واقع الفصل، فالتلاميذ يتأثرون بتأثر معلمهم ويأتي سلوكهم تبعا لسلوك معلمهم في الغالب.

نضيف إلى كل ما ذكر أن المقارنة تلعب دور هام في التأثير على مفهوم الذات لدى الفرد، فلو قارن نفسه بجماعة من الأفراد أقل قدرة منه فيزيد من قيمتها، أو أعلى منه شان فيقلل من قيمتها (خليل المعايطة، 2000)، فتسمى الجماعة التي يقارن الفرد نفسه معها بالجماعة المرجعية، يرجع إليها الفرد في تحديد هويته و موقفه و تشكل إطارا يحكم الفرد على الأشياء من خلاله و هذا ما عبر عليه راضي الوقفي: " أننا نلجأ إلى مقارنة أنفسنا بغيرنا من الناس الذين نعتقد أنهم يشبهوننا في الصفة التي نجري المقارنة فيها و تسمى الجماعة التي تعتقد انك تنتمي إلها و تقارن نفسك بها الجماعة المرجعية، و لهذه الجماعة المرجعية دور كبير لتقدير الإنسان لذاته، فعندما تكون المقارنة ليست لصالحك ينتج ما يسمى الحرمان النسبي أي الاعتقاد أنك مظلوم و تستحق أكثر مما أنت فيه نسبة إلى غيرك من أفراد الجماعة " (راضي الوقفي، 1998: 667).

كما يعتقد حامد زهران أننا إذا نظرنا إلى الآراء الأولى في تكوين الذات، نجدها تؤكد على طبيعتها الاجتماعية وأنها نتاج التفاعل الاجتماعي، كما تركز نظريات نمو الذات على إدراك الفرد لكيفية رؤية الآخرين له (حامد عبد السلام زهران، 2003).

ولقد حد المعايطة المؤثرات الاجتماعية في مفهوم الذات أيضا في الدور الاجتماعي فيرى ان صورة الذات تنمو من خلال وضع الفرد في مجموعة أدوار اجتماعية وهنا يتعلم الفرد ان يرى نفسهن كما يراه زملائه في المواقف الاجتماعية المختلفة وكذلك يتعلم من خلال اللعب والتفاعل الاجتماعي المعايير الاجتماعية والتوقعات والسلوكية التي يربطها الآخرون بالدور، بالإضافة الى ما ذكر سابقا من الخصائص نجد أيضا المميزات الأسرية فالطفل الذي ينشا في اسرة تهتم به وتحيطه بالعناية يرفع من قدراته وتقييمه لذاته، ولو

اهمل الطفل اسيء تنشئته تنشئة جيدة فانه يدرك نفسه كشخص غبي ومشاكس وغير موثوق فيه، كذلك أشار الى المقارنة حيث تؤثر في مفهوم الذات فلو قارن نفسه بجماعة من الأفراد اقل قدرة منه، فانه يرفع من قيمتها، اما اذا قارن بجماعة اعلى منه قدرة وتفوقا فانه يقلل من قيمتها (المعايطة،2000).

ولقد أشار Argyle (2008) الى انه هناك أربعة طرق تؤثر على نمو الذات وعلى التطابق النفسي وأول هذه الطرق هي الطريقة او الطرق التي يستجيب بها الآخرون نحونا وخاصة ذوي الأهمية، وثانيا كيفية تفكيرنا عندما نقارن أنفسنا بالآخرين، وثالثا الأدوار الاجتماعية التي نتقمصها، ورابعا وأخيرا المدى الذي تعرف من خلاله انفسنا مع الآخرين.

3-5-إدراك الذات:

يرى Lewis (1990) ان الوعي الوجودي للذات يظهر في الطفولة بدءا من شهرين الى ثلاثة أشهر، وهذا الوعي يبدا منذ الطفولة، فالأطفال يدركون وجودهم كوحدة منفصلة عن الأخرين، ويشير هذا المصطلح الى إحساس الفرد بانه كائن منفصل ومتميز عن الآخرين.

يؤثر مفهوم الذات في مقدرة الفرد على التكيف مع البيئة التي يعيش فيها ومع ما يحيط به من ظروف وخبرات مختلفة، فلذلك لمفهوم الذات أهمية قصوى عند الأفراد، فالأفراد الذين يتمتعون بمفهوم ثابت يتكيفون ويتفاعلون بشكل سريع وبأسلوب أفضل، لذلك فإن تحديده في كل مرحلة عمرية من حيث أبعاده المختلفة يعطي للفرد في المرحلة التي هو فيها وصفا لذاته ويتم إدراكه عبر مراحل هي:

مرحلة الرضاعة: يتوازى إدراك الرضيع لذاته مع تطوره الانفعالي والمعرفي، ففي الفترة بين الشهر الثالث والثامن يتمكن الطفل من أن يميز ذاته عن الآخرين وخاصة بعد أن يدرك خاصية التجاور مع أمه وفي الفترة ما بين الشهر الثامن والشهر الثاني عشر

تظهر لدى الرضيع الذات المستمرة، بمعنى أنه يدرك هو سواء كان بجانب أمه أو في سريره وما بين اثنا عشر شهرا وأربعة وعشرون شهرا يتوقع أن يدرك الطفل فئات الذات، العمر، الأداء، ويميز ذاته عن الآخرين(Santrock,1983).

مرحلة ما قبل المدرسة:

يبدأ الطفل بإدراك ذاته في سن ثلاث سنوات وفيما بين الثالثة والرابعة يميز بين ذاته الجسمية وذاته النفسية والخصائص المميزة لهذه الذات من بينها الخصائص الخارجية كالمظهر الخارجي، الأنشطة، المسكن، أما الخصائص النفسية فلا ينتظر ظهورها قبل نهاية مرحلة ما قبل المدرسة وبداية المرحلة الابتدائية (Santrock,1983)

مرحلة المدرسة الابتدائية: في مرحلة ما قبل الدراسة يبدي الأطفال فاعلية في ضبط لذواته، وإدارة شؤونهم كمظهرين للاستقلالية وتضاؤل اعتمادهم على البالغين، هذه الفعالية تبرز أكثر وتتكامل في مرحلة المدرسة الابتدائية (صالح محمد علي، 1998).

يعي الأطفال ذواتهم في هذه المرحلة وينعكس هذا الوعي على سلوكهم الدال وقدرتهم على ضبط هذه الذات، وحسن إدارتها وينسجم هذا الوعي مع ما يصلون إليه من تطور معرفي وانفعالي وبعدما كانت ذواتهم متمركزة حول الذات ليصلوا إلى أن يعوا أنهم أعضاء في مجتمع أكبر، و على العموم يمر وعي الطفل بذاته بإعطاء أوصاف بسيطة عامة ثم إطلاق سمات عامة عندما يتحدث عنها، فيخلف هذا الوعي اتجاها نحو ذاته فيكون تقديره لها مرتفعا أو منخفضا وذلك بمقارنة سلوكه مع الآخرين ونظرتهم إليه (الريماوي، 1993).

فهناك ثلاث مراحل لنمو إدراك الذات هي:

أ- **وجهة النظر الفردية العيانية:** تمتد هذه المرحلة من سنتين إلى حوالي تسع سنوات ينشغل الطفل بتميزه وأن العالم يدور من حوله وإن الأحكام الاجتماعية وأنماط التفاعل تتركز على المشاعر الحقيقية وحاجات الذات.

ب- **وجهة نظر الانتماء إلى المجتمع:** تمتد هذه المرحلة من سن التاسعة إلى نهاية المراهقة ويرى الطفل نفسه عضوا في مجتمع كبير، الأسرة، الحي، المدينة، ويبدأ الطفل في مراعاة ضوابط المجتمع من أعراف وتقاليد وعادات.

ت- **وجهة نظر ما وراء المجتمع:** تمتد هذه المرحلة من نهاية المراهقة إلى بقية عمر الإنسان، ويتجاوز الفرد فيها المجتمع ليكون له فلسفة في الحياة ويتحرر من ضوابط المجتمع الخاص، ويشعر أنه ينتمي إلى الإنسانية عامة (صالح أبو جادو، 1998).

3-6-أبعاد مفهوم الذات:

يشمل مفهوم الذات أبعاد متعددة ومختلفة فيما بينها (صباح باقر وآخرون، 1976) غير أنها ترتبط ارتباطا قويا، تؤثر وتتأثر بعضها ببعض (خليل عبد الرحمن المعايطة، 2000) ومن الباحثين الذين أشاروا إلى أن مفهوم الذات متعدد الأبعاد نذكر (Engle,1956) (Cattel,1950) (Taylor,1953) (Mead,1934) (Blaester,1956) (محمد عماد الدين إسماعيل، 1962) (حامد زهران، 1974) (Shavelson,1976) (صلاح أحمد مراد، 1986) (سعد جلال، 1982) (Byrne & Shavelson,1998).

فقد حدد (Chauhan,1989) خمسة أبعاد أساسية لمفهوم الذات هي:

1.الذات الجسدية: تتضمن الجسد وفعاليته البيولوجية.

2.الذات كعملية: تتضمن الأفكار والمشاكل والسلوك.

3.**الذات الاجتماعية:** تتألف من الأفكار التي يعتقدها الفرد والسلوك الذي يستجيب به للآخرين في المجتمع، ويبدو ذلك واضحا في الأدوار التي يقوم بها الأفراد.

4.**مفهوم الذات:** يشير إلى صورة المرء عن ذاته.

5.الذات المثالية: وهي ما يطمح أن تكون عليه الذات.

بينما حددها عثمان وآخرون (1992) في أربع أبعاد هي:

الذات أو الأنا الفاعلة: يعبر عنها اللفظ أنا في اللغة العربية وغالبا ما يتبعها فعل أو شعور أو سلوك أو إدراك.

الذات المنفعلة: غالبا ما تستخدم لفظ الأنا في حالة وقوع الفعل عليها ويكون الفعل من قبل الآخرين مثل قالوا لي، أخبروني.

الذات المثالية: هي الأنا المتعالية عن الواقع وفيها جوهر الثقافة أي القيم والضمير والمعايير والجوهري والروحي (الدين).

-**الذات الموقفية:** هي الأناالموقف المحدد بعناصره المادية والاجتماعية و تكون ردود الأفعال مباشرة لأن مؤثرات الموقف مباشرة (أبو جادو، 1998).

أما خليل المعايطة فقد حدد خمسة أبعاد لمفهوم الذات هي:

الذات الاجتماعية: تصور الفرد لتقويم الآخرين معتمدا في ذلك على تصرفاتهم، أقوالهم من المدركات و التصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أنّ الآخرين يتصورونها.

مفهوم الذات الأكاديمي: اتجاهات الفرد و مشاعره في التحصيل في مواضيع معينة لذلك الفرد.

مفهوم الذات المدرك: يتكون من المدركات و التصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاته و هو عبارة عن إدراك الفرد لنفسه على حقيقتها و طاقتها.

مفهوم الذات المؤقت: مفهوم ذات غير ثابت يمتلكه الفرد لفترة وجيزة ثم يتلاشى بعدها و يكون مرغوب فيه حسب المواقف التي يجد فيها الفرد نفسه (خليل المعايطة، 2000).

و قد تضمن مقياس Tennesee(1955) على تسعة أبعاد للذات هي:

1- الذات الواقعية يصف فيها الفرد ذاته الواقعية.

2- تقبل الذات يعكس مستوى الرضا الذاتي.

3- الذات الإدراكية: إدراك الفرد لسلوكه الخاص و الطريقة التي يسلكها.

4- الذات الجسدية: وجهة نظر الفرد عن جسمه، حالته الصحية، مظهره البدني و مهارته و جنسه.

5- الذات الأخلاقية: وصف الذات من خلال الإطار المرجعي الأخلاقي من قيم أخلاقية و العلاقة و إحساس الفرد بوجوده من حيث أنه شخص جيد أو رديء.

6-الذات الشخصية: إحساس الشخص بقيمته الشخصية و مدى إحساسه بكفاءته و صلاحيته كفرد، و تقييمه لشخصه بعيدا عن جسمه أو علاقته بالآخرين.

7- الذات الأسرية: احساس الفرد بصلاحيته و قيمته كعضو في أسرة.

8- الذات الاجتماعية: علاقة الفرد بالآخرين بطريقة أكثر عمومية و تعكس بالصلاحية و قيمة الفرد في نعامله مع الآخرين بشكل عام.

9- نقد الذات: قدرة الفرد على إدراك مواطن الضعف في نفسه (محمد حسن علاوي و محمد نصر الدين رضوان، 1987).

أما Shavelson ,et al (1976) من خلال نموذجهم لمفهوم الذات العام،فينبثق عنه بعدين هما بعد أكاديمي و بعد غير أكاديمي، و يتفرع البعد غير الأكاديمي إلى ثلاثة أبعاد هي : مفهوم الذات الاجتماعي و الانفعالي و مفهوم الذات البدني، بينما ينقسم الأكاديمي إلى المواد الدراسية.

كما أشارا(1996)Byrn& Shavelson إلى أن مفهوم الذات العام هو مفهوم ذات اجتماعي ينقسم إلى بعدين هما مفهوم الذات المدرسي و مفهوم الذات العائلي، و

من خلال نموذج Sears (1982) و(1983)March& Smith تم تصميم مقياس مفهوم الذات يحتوي على 13 بعدا:

مفهوم الذات العام، مفهوم الذات اللفظي، مفهوم الذات الأكاديمي، مفهوم الذات الحسابي، مفهوم الذات لحل المشكلات، مفهوم الذات الرياضي، مفهوم الذات للمظهر الجسمي، مفهوم الذات الديني، مفهوم الذات للعلاقات مع الوالدين، مفهوم الذات للعلاقات مع نفس الجنس، مفهوم الذات للعلاقات مع الجنس الآخر

مفهوم الذات للأمانة، مفهوم الذات للثبات الانفعالي. (عبد الهادي السيد عبده، فاروق السيد، 2002).

3-7- نظريات الذات

يعرف مفهوم الذات في علم النفس الاجتماعي بالنواة الأساسية، و نال اهتمام المنظرين الأوائل، وقد تعددت هذه النظريات التي سنتناول بعضها فيما يلي:

3-7-1- **نظرية Cooley 1902** :

يعد كولي من أوائل علماء علم النفس الاجتماعي، الذين تناولوا مفهوم الذات، فهو صاحب القول بان المجتمع مرآة يرى المرء نفسه فيها، و لقد عرف الذات بأنها ما يشار إليه في الكلام بضمائر المتكلم كأنا الفاعلة، و ياء المتكلم، و أنه لا يمكن تحديد الذات إلا من الشعور الذاتي للفرد. كما أن الحالة الوجدانية تنتج من الاعتقاد بأن الفرد يسيطر على الأحداث من خلال التمييز المعرفي، فيعرف الشخص بأن جسمه يختلف عن جسم الآخرين، و يرى نفسه بالطريقة التي يراه بها الآخرون، ولقد اكد كولي على أهمية العلاقة بين الذات والبيئة الاجتماعية (سعد جلال، 1982).

3-7-2-نظرية James(1910) :

يعرف جيمسJames الذات بأنها المجموع الكلي لكل ما يستطيع الإنسان أن يدعى له جسده وسماته وقدراته وممتلكاته المادية وأسرته وأصدقاؤه وأعداؤه ومهنته وهوايته (رشاد علي، 1994).

وقد حدد أسلوبين مختلفين، أحدهما يعتبر الذات عارفة ولها وظيفة تنفيذية وثانيهما ينظر إلى الذات كموضوع، ويشير إلى أنه لا يوجد قيمة للذات العارفة لفهم السلوك و يجب التخلي عنها لموضوع الفلسفة. أما الذات كموضوع فقد عبر عنها بأنها تتضمن أي شيء يرى الفرد أنه ينتمي إليه وتتضمن:

الذات الروحية: انفعالات الفرد ورغباته

الذات المادية: ذات ممتدة تحتوي بالإضافة إلى جسم الفرد أسرته وممتلكاته.

الذات الاجتماعية: وجهة نظر الآخرين نحو الفرد.

الذات الخاصة: ويقصد بها إحساس الفرد بهويته الشخصية.

واعتبر الاتجاهات الوجدانية عناصر مهمة، و أطلق عليها مظاهر الحفاظ على الذات، وللذات وحدة و تمايز كما ترتبط بالانفعالات التي تبدو في تقدير الذات (سعد جلال، 1982).

حسب James لدينا العديد من الذوات الاجتماعية، فالأفراد الذين يدركونها يكونون صورا عنها في عقولهم فالذات التي تحضر المحاضرة وهناك الذات التي تناقش الأمور السياسية و الذات التي تتواصل مع الوالدين (سلوى محمد، 2002: 38).

3-7-4- نظرية(1934) MEAD:

يرى ميد ان الذات موضوعا للوعي أكثر منها نظاما من العمليات والذات تتكون نتيجة للتفاعل الاجتماعي وخلاله، وبالتالي تنمو للفرد ذات عائلية وذات

مدرسية، وذات مهنية، وتتطور الذات من خلال نوع العلاقات الاجتماعية بين الفرد والمؤسسة التي يعمل فيها (المعايطة،2000)

وكما ذكر سابقا فينبثق مفهوم الذات من التفاعل الاجتماعي وكنتيجة لاهتمام الفرد بالطريقة التي سوف يستجيب بها الآخرون نحوه، و يعطي الاستجابة المناسبة بناء على معرفته بتوقعات استجابة الآخرين، و يسمي Mead الأشخاص الذين يتأثر بهم الفرد بالآخرين العموميين، و يتمثل الشخص في داخله تقديرات الآخرين العموميين للطريقة التي سوف يستجيب بها بالنسبة لأفعال معينة، و يكتسب بذلك مصدرا للتنظيم الداخلي الذي يساعده على توجيه و تثبيت سلوكه في حال غياب الضغوط الخارجية (سعد جلال، 1982).

يشيرMead إلى أن الفرد من خلال أخذ دور الآخرين ضمنيا يكون تصورا عن ذاته أساسا على استجابة الآخرين له أي الذات اجتماعية (عبد الهادي جوهري، 1998).

و قد قسم Meadالذات البشرية إلى بعدين هما:

1- **الذات الاجتماعية:** يكتسبها الفرد من اتصاله بالآخرين، و تتضمن المحتوى الاجتماعي للذات و هي نتاج التعلم.

2- **الذات المبدعة:** تشتمل على المضمون الفردي للذات (الشناوي و آخرون، 2001).

3-7-4- نظرية Luckey(1945) :

عرفLuckey الشخصية بأنها تنظيم القيم التي تطّرد مع بعضها البعض، و يعتبر تنظيم الشخصية تنظيما ديناميكيا لأنه يتضمن استيعابا مستمرا للأفكارالجديدة،ونبذ الأفكار القديمة أو تعديلها، و يلعب مفهوم الذات كنواة للشخصية دورا أساسيا في تقرير المفاهيم القابلة للاستيعاب في التنظيم الكلي للشخصية، كما لا يوجد إلا دافع واحد هو دافع وحدة التنظيم الديناميكي للشخصية، و يؤدي تهديد تنظيم الشخصية إلى الشعور بالضيق،و يشير سعد جلال (1982)، أن وجهة نظر Luckey سند لنظرية Snygg&Combs و تتماثلان (سعد جلال، 1982).

3-7-5- نظرية(1949) Snygg&Combs:

يعرفان مفهوم الذات بأنه تلك الأجزاء في المجال الفينومونولوجي (الظواهري) التي يميزها الفرد بأنها خصائص لنفسه، تتميز بالثبات النسبي،و تعتبر نواة لتنظيم أعرض و تحتوي على خصائص الشخصية، و يقسم المجال الظاهري إلى قسمين هما:

أ- **الذات الظاهرية:** تشمل أجزاء المجال الظاهري الذي يحيزه الفرد كسمة مميزة له.

ب- **مفهوم الذات:** يتكون من أجزاء المجال الظاهري.

يتميز مفهوم الذات على انه الجانب الأكثر أهمية و تحديدا لذلك المجال، و أن هناك حاجة إنسانية واحدة نستطيع بموجبها أن نفهم السلوك و نتنبأ به و هي المحافظة على الذات الظاهرية و تأكيدها و رفع قيمتها، و غيرها من الحاجات مشتق منها و يهدف إلى إشباعها (أحمد أبو زيد، 1987).

3-7-6- نظرية(1987- 1951 Rogers:

تعد نظرية Rogers بخصوص الذات من أهم النظريات المعاصرة في هذا المجال، و يمثل مفهوم الذات جانبا رئيسيا فيها و يحدده على أنه تنظيم عقلي معرفي منظم مرن، لكنه متماسك من المدركات و المفاهيم التي تتعلق بالسمات و العلاقات الخاصة بالفرد إلى جانب القيم التي تصاحب هذه المفاهيم و تلازمها (فيوليت إبراهيم، عبد الرحمن سليمان، 1998: 25).

فتقوم نظرية Rogers على مفهومين أساسيين هما الظاهرية و الكلية، فتتكون الشخصية من الكائن العضوي الذي يستجيب ككل، و الذي تتركز فيه جميع الخبرات من الناحية النفسية، فتشكل مجموعة من الخبرات و المدركات في المجال الظاهري، الذي لا يعرفه إلا الشخص نفسه، كما يستجيب للبيئة حسب مجاله الظاهري، لا كما هي في الواقع بالضرورة و يتمايز تدريجيا جزء من المجال الظاهري ليشكل الذات، التي تعني الجشتالت التصوري الثابت و المنظم، المتألف من مدركات خاصة بضمير المتكلم بصيغة الفاعل و المفعول، و المدركات المتعلقة بالآخرين و بمظاهر الحياة المختلفة و

القيم المرتبطة بهذه المدركات،إلا أنها قابلة للتغيير، فهي عملية رغم أن وجودها محدد في أي لحظة من الزمن و هناك إضافة إلى الذات، الذات المثلى.

و لقد اهتم Rogers بمسألة التوافق، الذي يتوقف على مدى التطابق بين الذات و الذات المثلى، و يتلخص أسلوب Rogers في فهم الفرد من وجهة نظر الفرد نفسه وقد ميز بين ثلاثة أنواع من المعرفة يحصل عليها الباحث هي:

1- **التعرف الشخصاني:** معرفة الفرد من خلال إطارنا المرجعي الداخلي.

2- التعرف **الموضوعي:** أن يمر ما نعرفه بتدقيق و مراجعة مع ملاحظات الآخرين.

3-**التعرف البينشخصي:** هو استخدام مهاراتنا للإحساس بما يشعر به الآخرون أو محاولة فهم المجال الظاهري لشخص آخر يسمى هذا النوع الأخير بالمعرفة الظاهرتية و يعتبرها Rogers جزء مهما و أساسيا في علم النفس (نعيمة الشماع، 1977).

كما أكدRogersعلى الطبيعة الاجتماعية و النمو الاجتماعي للذات و يعتبرها عاملا أساسيا في الشخصية و في تقرير السلوك و تقبل الذات و الآخرين،و كما يرتبطان و يلعبان دورا مهما في تحديد مستوى التوافق و الصحة النفسية للفرد، و التوافق السليم يرتبط بمفهوم الذات الإيجابي، بينما سوء التوافق يرتبط بمفهوم الذات السلبي (حامد عبد السلام زهران، جلال محمد سري، 2003).

ويعتقد روجرز ان الذات يمكن ان تتأثر بثلاثة مفاهيم أساسية هي

-الحاجة الى الاعتبار الإيجابي

-الحاجة الى اعتبار الذات

-شروط التقدير (المعايطة،2000).

3-8 تحديدات نظرية أخرى للذات:

يتضمن مفهوم الذات عند الفرد كل الخصائص التي تميزه عن غيره في مجالات شخصيته الأربعة الأساسية، المجال الشخصي، المجال التربوي، المجال الاجتماعي،

المجال المهني. فمن الأهمية التفرقة بين مختلف المفاهيم النفسية المرتبطة بالذات، فلذا حاولنا التطرق إلى بعض المفاهيم التي سنعرضها فيما يلي:

8-1 احترام الذات:

يدل على مدى تقبل الشخص لنفسه بما فيها من إيجابيات و سلبيات، و مدى تقديره لخصائصها العامة، حيث يتضمن تقويما شاملا لكل جوانبها الشخصية و الاجتماعية و التربوية و المهنية، و كلما ارتفع تقويم الفرد لذاته كان أكثر تقبلا لنفسه، وفي هذا الصدد يشير Deaux et Wringtsman(1988)إلى أنّ احترام الذات يتضمن

تقويم الشخص لنفسه سواء كان إيجابيا أو سلبيا، (Deaux et Wringtsman، في ماهر محمود عمر، 1992).

8-2 تأكيد الذات:

يرى كل من سنيج وكومز وماهر محمود (1992) ان الحاجة الى تأكيد الذات وصيانتها هي الحاجة الوحيدة والأساسية التي ينبغي اشباعها من الإشباع الجسمي الى النفسي والاجتماعي (أبو زيد، 1987).

وتعرف تأكيد الذات بانها "قدرة المرء على التعبير عن انفعالاته وأدائه، ووجهات نظره حول الأمور سواء كانت متعلقة بذاته أو بالآخرين، بصورة سوية وإيجابية بحيث تكون مقبولة من المجتمع الذي يعيش فيه، فيشير ماهر محمود أن السلوك التوكيدي الذي يدل على تأكيد الذات يتضمن التعبير الملائم بأي انفعال اتجاه شخص آخر ما عدا القلق" (ماهر محمود عمر، 1992).

وعلى العموم يميل الفرد الى تأكيد ذاته بدافع التقدير والاعتراف والاستقلال والاعتماد على الأشياء والرغبة في القيادة، وتعمل الحاجة الى التقدير الى الدفع به الى العمل والسعي دائما لأحراز المكانة والقيمة الاجتماعية، ويعمل حافز توكيد الذات على اشباع الفرد للنجاح الذي حققه في مهامه اوعمله او مناصبه القيادية (المعايطة،2000).

3-8 تحقيق الذات

يعني بتحقيق الذات ان الإنسان يحاول على الدوام تحقيق إمكاناته الكامنة والأصلية، وجعل مفهوم الذات امرا واقعا او مطابقا للواقع (أبو زيد، 1987).

وفي هذا الصدد يشير علماء النفس الإنسانيين ومن روادهم ماسلو إلى أن هدف الحياة، أن تستخدم حياتك لتحقيق شيء تؤمن به، سواء كان تنمية الذات أو أيّ قيمة أخرى، و اهتموا بوجه الخصوص بتحقيق الذات و الوصول إلى كمالها، كما أنّ للناس جميعا و بغض النظر عن مكان وجودهم، دافعا أساسيا هو السعي لتحقيق ذواتهم (جابر عبد الحميد، 1982)،

كما حدد كل من Maslow، Rogers الشخص الذي يحقق ذاته،على أنه الشخص الذي له إدراك مناسب للذات، و يتعامل مع الحقيقة بسهولة و يتقبلها، و له رغبة في أن يكون جزء من عملية التغيير، كما أنه غير مهتم و معني بالدفاع عن الأمر الراهن، و نظرته إيجابية نحو نفسه، و له ثقة متزايدة بقدراته و طموحاته واقعية، و له مستوى عال من التكامل الشخصي، و يخضع تجاربه للتقويم الموضوعي، و لديه شعور قوي بالتعاطف مع الآخرين لأنه قادر على الانطلاق من ذاته، بحيث يمتد مفهومه لذاته ليشمل عائلته و أصدقائه و أفراد مجتمعه (أبو زيد، 1987؛ أبو جادو، 1998).

ويتميز الأفراد المحققون لذواتهم بالآتي:

-لهم اتجاه واقعي

-يركزون على حل المشاكل بدل تركيزهم على لوم أنفسهم

-يتقبلون أنفسهم والآخرين والعالم الطبيعي كما هم عليه

- يتسمون بالاستقلال الذاتي حول الآخرين.

-لديهم قدرة على الإبداع والإبتكار (هول،كندري 1978 في عبده، عثمان،2002).

8-4 تقدير الذات:

يعرفه المعايطة بانه "هو التقييم العام لدى الفرد لذاته ككل، خصائصها العقلية و الانفعالية و الأخلاقية و الجسدية، و ينعكس هذا التقييم على ثقته بذاته، و شعوره نحوها، و فكرته عن مدى أهميتها، وتوقعاته منها، كما يبدو في مختلف مواقف الحياة" (المعايطة، 2000: 89)

و في ذلك أشار(1967)Cooper Smithإلى أنها ظاهرة أكثر تعقيدا لأنها تتضمن اتجاهات تقييمية نحو الذات، و تتسم بالعاطفة، و كما تتضمن استجابات دفاعية. و يعرف تقدير الذات بأنه ما يجريه الفرد من تقييم لذاته من حيث القدرة والأهمية و اتجاهه نحو نفسه بالاستحسان أو الرفض (سميح أبو مغلي و آخرون، 2002).

ويعرفه هامشك بانه هو حكم الفرد على أهميته الشخصية، ويضيف همشري الى ذلك- بأنه حكم الفرد- على أهميته الشخصية- فالأشخاص الذين لديهم تقدير ذات مرتفع يظنون أنهم ذوو قيمة و أهمية، و أنهم جديرون بالتقدير و الاحترام، كما أنهم يثقون بصحة أفكارهم، أماّ الأشخاص الذين لديهم تقدير ذات منخفض فلا يرون قيمة أو أهمية في أنفسهم و يعتقدون أنّ الآخرين لا يقبلونهم و يشعرون بالعجز (عمر أحمد همشري، 2003).

8-5 متابعة الذات :

أدرج هذا المصطلح من طرف (1977) Snyder ويشير الى أنه وعينا بكيفية ظهورنا أمام الآخرين، فالأشخاص الذين يتمتعون بمتابعة الذات بشكل مرتفع يتسمون على وجه الخصوص بالحساسية نحو الشكل الذي يتصوره الآخرون عنهم، أما الأفراد الذين يتمتعون بمتابعة الذات بشكل منخفض تكون تصرفاتهم أقل دقة و حذرا، فهم يتصرفون بشكل يبدو أكثر اندفاعية، وأقل مهارة في التعبير عن سلوكهم في المناسبات المختلفة بوجه عام، فالفرد يحاول المحافظة على الذات لأنه يرغب في تقدير الآخرين له،

كما يحب أن يتحكم في الأحداث، و يحاول تجنب صورة الذات السلبية و إرجاع الفشل لأسباب خارجية (Snyder 1977، في سلوى عبد الباقي، 2002).

8-6 نقد الذات:

يشير هذا المصطلح الى الحديث الداخلي للفرد والموجه الى ذاته في المواقف التي خبرها، اي يتضمن هذا المفهوم بنودا موجهة على نحو داخلي تعكس اهتمامات خاصة بالشعور بالذنب و الفراغ الداخلي، و عدم الرضا، و الشعور بالخوف، و إظهار الفشل في مواجهة التوقعات و الضغوط عند تحمل المسؤولية، و الإحساس بالتهديد من جراء التغييرات التي تحدث حول الشخص، و الشعور بالثنائية الوجدانية بالنسبة للذات و الآخرين (Blatt et Al, 1995).

فالأفراد الناقدون للذات يكون لديهم خوف مزمن من الرفض، و فقد الاستحسان و القبول من الآخرين المهمين بالنسبة لهم، و حين تفشل مجهوداتهم في الإبقاء على صورة إيجابية للذات فإن انتقادهم للذات يميل إلى الاكتئاب الذي يتسم بمشاعر الذنب و اليأس و عدم الشعور بالقيمة و تأنيب الضمير و الإحساس بالفشل الشخصي (Mongrain et Al 1998).

8-7 فاعلية الذات:

أدرج هذا المفهوم في إطار نظرية التعلم الاجتماعي لـ Bandura (1987)، وتؤكد هذه النظرية على مبدا الحتمية التبادلية في التعلم الاجتماعي، وفاعلية الذات هي ثقة الأفراد فيما يتعلق بقدرتهم على الأداء في المجالات المتنوعة، ويكون لدى الفرد معرفة بنفسه، إذا كانت لديه القدرة على انجاز الهدف (هيلن ودناهر في سالم، 2009)

ويؤكد باندورا على ان تصورات الأفراد لفاعليتهم الذاتية هي أكثر التصورات تأثيرا في حياتهم اليومية، وأكثر تأثيرا في اختيارهم فيكونوا اما سلبيين او ايجابيين في تقييمهم لذاتهم ولذا يصبح الأفراد اما ناجحين إذا امتلكوا فاعلية ذات مرتفعة او مكتئبين إذا امتلكوا فاعلية ذات منخفضة (باندورا، 1982 في سالم، 2009: 137).

9- خلاصة:

يعد مفهوم الذات من الأبعاد المهمة في دراسة الشخصية، وله الأثر الكبير في سلوك الفرد و تصرفاته، و يعتبره البعض الآخر المفهوم الأكثر مركزية في علم النفس، و المحور الأساسي في بناء الشخصية الإنسانية، و الإطار المرجعي لفهمها، فلمفهوم الذات دورا كبيرا في توجيه السلوك و تحديده فالفرد الذي لديه فكرة عن نفسه بأنه مجتهد وذكي و مواظب يميل إلى التصرف تبعا لهذه الفكرة، إذ يعمل مفهوم الذات هنا كقوة دافعة و عليه فإن الفكرة التي يدرك بها الفرد ذاته تؤثر على الطريقة التي يسلكها، وهو نتيجة التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وان للفرد ذوات متعددة ذات اجتماعية واكاديمية بالنسبة للمتمدرسين، وكل ذات تنقسم بدورها الى ذوات أخرى.

الفصل الرابع: الدافع للإنجاز

- تمهيد

أولا: الدافعية

- مفهوم الدافعية
- بعص المفاهيم المرتبطة بالدافعية
- خصائص السلوك المدفوع
- تصنيف الدوافع
- وظائف الدافعية

ثانيا: الدافع للإنجاز

- تعريف الدافع للإنجاز
- مكونات الدافع للإنجاز
- طرق زيادة الدافعية للإنجاز
- خصائص الشخصية للأفراد ذوي الإنجاز المرتفع
- خصائص الشخصية للأفراد ذوي الإنجاز المنخفض
- أنواع الدافعية
- أهمية الدافعية للإنجاز
- الأطر النظرية المفسرة لدافعية الإنجاز
- قياس الدافعية للإنجاز
- خلاصة

تمهيد:

تعد الدافعية من أهم موضوعات علم النفس، والتي نالت اهتمام الكثير من علماء النفس، واقاموا حولها الكثير من البحوث، وتوصلوا الى بناء نظريات متعددة فيها، وتؤثر الدافعية في جميع نواحي سلوكنا بداية من انتباه و ادراك وتفكير وخيال وحفظ وتذكر ونسيان، وتعلم وابداع الى أداء وممارسة للأعمال، وكذلك تؤثر في علاقاتنا الاجتماعية مع الأخرين اما بالميل والاجتماع بهم او تجنبهم والابتعاد عنهم، فبحبهم او بغضهم بالتعاون او التنافس اوالصراع معهم، كما تعتبر أكثر دلالة على المستوى النظري أو التطبيقي، فلا يمكن حل المشكلات السيكولوجية دون الاهتمام بالدافعية لدى الكائن الحي التي تقوم بالدور الأساسي في تحديد سلوكه كما وكيفا.

وتكمن أهمية دراسة الدافعية، بما تلعبه في المساعدة على فهم الفرد لنفسه وغيره من الأفراد فهي تعرفنا بالدوافع التي تحرك الأفراد للقيام بأنواع السلوك في الظروف والمواقف المختلفة، ويعتبر الدافع للإنجاز واحد من الدوافع المهمة، والتي كانت محور اهتمام الباحثين في مجال علم النفس حيث تشير المراجع الى أدلر(1917) Adler الذي تناوله باعتباره دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، ثم عند ليفين الذي تناوله في ضوء مفهوم الطموح، لكن يرجع الفضل لموراي (1935) Murray في تقديم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق، ومن بعده ماكليلاند (1953)، ويعد الدافع للإنجاز متغيرا من المتغيرات الدينامية في الشخصية، وفيما يلي سنتناول بالتفصيل مفهوم الدافعية والدافع للإنجاز.

1- الدافعية:

1-1:الدافعية:

لقد تعددت تعاريف الدافعية، من باحث الى آخر، فمنها ما تشابه ومنها ما اختلف فيه، ويرجع أساسا الى انتماء اولائك الباحثين الى مدارس نفسية والى تبني نظريات مختلفة وفيما يلي سنتطرق الى بعضها مستهلين بالتعريف اللغوي ثم الاصطلاحي.

كلمة الدافعية "**motivation**" لها جذورها في اللغة اللاتينية"**mover**"والتي تعني "يدفع" أو يحرك، أما في علم النفس تشمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك.

أما في اللغة العربية فالدافعية من الفعل "دفع" بمعنى ابعد بقوة شخصا أو شيئا أو أزاله عن مكانه والدافع هو المحرض على فعل شيء ما **(صبحي حمودي وآخرون، 2000)**.

لقد حاول الباحثون مثل "**اتكنسون**" **Atkinson**التمييز بين الدافع ومفهوم الدافعية على أساسأن الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أوإشباع هدف معيّن أما في حالة دخول هذا الاستعدادأو الميل إلى حيّز التحقيق أو التصريح فإنّ ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية مشتقة وعلى الرغم من محاولة البعض التمييز بين المفهومين فإنه لا يوجد حتى الآن ما يميز الفصل بينهما، حيث يستخدم الدافع كمرادف للدافعية ويعبّر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع وان كانت الدافعية هي المفهوم الأكثر عمومية.**(عبد اللطيف خليفة،200، ص67)**، ولكثرة استعمل المصطلحين وللإشارة اليهما كمصطلح واحد.

ومن الناحية العلمية الدافعية هي مجموعة العوامل الدينامية التي تحدد تصرف الفرد. ويعرفها هب Hebb (1949) بأنها" عملية يتم بمقتضاها إثارة نشاط الكائن الحي، وتنظيمه وتوجيهه الى هدف محدد"

و يعرف اتكنسون Atkinson (1976) الدافعية بأنها" استعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من اجل تحقيق هدف معين"(هب و اتكنسون في غباري احمد،2008: 16).

ويعرفها الترتوري(2006) بأنها" الدافعية مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من اجل تحقيق حاجاته وإعادة الاتزان عندما يختل" (غباري أحمد، مرجع سابق:16).

وحسب ابورياش وآخرون يشير مصطلح الدوافع الى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل، فالدافع بهذا المعنى يشير الى نزعة للوصول الى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون إرضاء لحاجات داخلية او حاجات خارجية

ويضيف فرانكن Franken عام (1994) في تعريفه للدافعية انها" اثارة سلوك ما وتوجيهه والاستمرار به"(فرانكن في ابورياش وآخرون، 2006: 15).

ويعرف بشير معمرية الدافع بانه" طاقة داخلية تستثير السلوك وتوجهه نحو هدف معين، وفق خبرات الفرد ومتطلبات السياق الاجتماعي" (بشير معمرية، 2012: 16).

ويعرف عطوف ياسين الدافع بانه" الحافز الذي يدفع طاقات الإنسان لأداء عمل معين والوصول الى غاية محددة متحملا كافة الصعاب لتحقيق الهدف، والدوافع في جوهرها هي دراسة غرائز ورغبات الإنسان في أصلها واتجاهها ودورها وآثارها ونتائجها (عطوف ياسين،1981: 173).

بينما عرفها محمد حسن عمران(2006) بانها " مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم التي تؤدي إلى بلوغه الأهداف المنشودة، وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم، ودونها يحدث التعلم (محمد عمران في غباري أحمد، 2008، ص16).

ويعرف بني يونس الدافعية بأنها "قوة ذاتية تعمل على تحريك السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين، حيث تحافظ هذه القوة الذاتية على ديمومة السلوك واستمراريته مادامت الحاجة قائمة، ويتم استثارة هذه القوى المحركة بعوامل متعددة، قد تنشا من داخل الفرد ذاته او تنشا من المحيط المادي والاجتماعي" (بن يونس،2007: 16).

ولا يختلف عن باقي التعاريف نجد تعريف يونغYoung الذي يعرفها بانها "الدافعية عبارة عن حالة استثار وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف عين".

وكذلك تعريف ماكليلاند Maclellan فيعرفها بانها "هي إعادة التكامل وتجدد النشاط الناتج عن التغيير في الموقف الوجداني". (يونغ وما كليلاند في عبد اللطيف محمد خليفة، 2000ص79).

2-بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

لقد ارتبطت الدافعية بجملة من المفاهيم والمصطلحات المتداخلة فيما بينها، والمعتمدة كل منها على الأخر، وكثيرا ما تكون مثيرة للسلوك وموجهة له ومن أمثلة هذه المفاهيم: الحاجات، الميل، الحافز، الباعث، الهدف، وفيما يلي عرض لهذه المفاهيم:

2-1 الحاجة:

اشارت البحوث الأولى حول الدافعية الى مفهوم الحاجات، واستخدم مفهوم الحاجة للدلالة على الحالة التي يصل اليها الكائن نتيجة حرمانه من شيء معين، وتعد الحاجة نقطة البداية للإثارة دافعية الكائن الحي، والحاجة رغبة طبيعية يهدف الكائن الحي إلى تحقيقها مما يؤدي إلى التوازن النفسي والانتظام في الحياة، وتظهر أهمية الحاجة في حياة الكائن

عندما لا توجد صعوبات أو ظروف تحول دون إشباع هذه الحاجة، اما اذا لم تشبع لفترة طويلة يبدا يظهر الاضطراب وعدم الشعور بالسعادة.

2-3 الميل:

يرى خليفة أن مفهوم الميل مفهوم يشير إلى الأشياء التي نحبها أو نكرهها والى الأشياء التي نفضلها أو ننفر منها، وينتمي الفرد في معترك حياته حبا أو كراهية الأشياء تدخل في خبراتنا، وهذه الأشياء التي يحبها ويكرهها لها اثر واضح على سلوكه فهو يتجنب ما يكره ويسعى إلى ما يحب، فالطالب الذي يحب مادة ما يهتم لمعرفة المزيد عنها بينما الطالب الذي يكره مادة سوف يميل إلى تجنبها

2-4 الحافز

يعرّفMarx (1976) مفهوم الحافز بأنه " العمليات الداخلية الدافعة التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين، تؤدي إلى إصدار السلوك(Marx في خليفة، 200: 78).

و قد عرفه لورانس برفين بأنه" تنبيه داخلي يرتبط بحالة التوتر التي تؤدي الى بذل الجهد لخفض هذه الحالة" (لورانس، 2010: 329).

فالحافز هو تكوين فرضي يستخدم للإشارة إلى العمليات الدافعة الداخلية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين تؤدي بالتالي إلى إحداث السلوك، فهواذا بمثابة القوة الدافعة للكائن الحي لكي يقوم بنشاط ما بغية تحقيق هدف محدد وهو ما تعبّر عنه المفاهيم الشائعة مثل حافز الجوع وحافز العطش، بمعنى آخر يعبر الحافز عن حالة النشاط الدافع المرتبطة بإشباع حاجات فسيولوجية المنشأ فقط.

2-4 الباعث:

يشير الباعث إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد، سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فيزيولوجية أو اجتماعية (خليفة، 2000: 79) ، فهو موضوع الهدف الفعلي الموجود في البيئة الخارجية والذي يسعى الكائن الحي إلى الوصول إليه، فهو مثلا الطعام في حالة دافع الجوع، و المال والمكافآت والترقي، تعمل كبواعث، ومثال على ذلك يعد النجاح والشهرة من بواعث الدافع للإنجاز(ثائر احمد ، 2008).

3. خصائص السلوك المدفوع:

يزداد نشاط الكائن الحي كلما ازدادت قوة الدافع، ويستمر السلوك حتّى يشبع الدافع، وإذا تعب الكائن الحي أثناء ذلك فإنّه قد يستريح لفترة ثم يكرّر نشاطه، هناك صعوبات أو معوقات تحول دون إشباع الفرد لدوافعه، ويمكن القول بأن السلوك يتميز بما يلي:

3-1 الغرضية:

يرى علماء النفس ان السلوك يحدث لغرض ما، ولا مجال للصدفة، فأي سلوك يكمن وراؤه سبب، فلذلك لكل سلوك دافع، فالدافع يوجه السلوك نحو غرض معين ينهي حالة التوتر الناشئة عن عدم إشباعه.

3-2 النشاط:

يعمل الكائن الحي نشاطا دائما ومتواصلا لا شباع دوافعه، ويزداد هذا النشاط كلّما زادت قوة الدافع مثلا: الكائن الذي يبقى بدون طعام لمدة يومين يكون أكثر نشاط في بحثه عن الطعام الذي يحرم لمدة يوم واحد.

3-3 الاستمرار:

يستمر نشاط الكائن الحي بوجه عام حتى ينهي حالة التوتر الذي أوجدها الدافع بطريقة مباشرة.

3-4 التنوع:

يأخذ الكائن الحي في تنويع سلوكه وتغيير أساليب نشاطه إذا لم يستطع إشباع الدافع بطريقة مباشرة.

3-5 التحسين:

يتحسن سلوك الكائن الحي أثناء المحاولات المختلفة لإشباع الدافع مما ينتج عنه سهولة في تحقيق أغراض في المرات التالية.

3-6 التكيف الكلي:

يتطلّب إشباع الدافع من الفرد تكيّفا كليا بمعنى أن النشاط يشمل جميع أجزاء الجسم وأجهزته، ويوجه هذا النشاط نحو إشباع الدافع ويختلف مقدار التكيف الكلي باختلاف أهمية الدافع وحيويته فكلما زادت قوة الدافع زادت الحاجة إلى التكيف الكلي، وترتب على ذلك زيادة نشاط الجسم.

3-7توقف السلوك:

إذا تحقق الغرض الذي كان يرمي إليه الكائن الحي وهو إشباع الدافع يتوقف السلوك.

وقد أورد شاويش (1993) مجموعة من الخصائص التي تميّز الدافعية وهي: عملية معقّدة التركيب، وتتصف بالتمير فهي ظاهرة متميزة لدى كل فرد، ويعود سبب ذلك الى

الاختلاف بين الأفراد، فكل فرد يختلف عن الآخر، وهي ذات توجه قصدي، فالفرد يقوم بالعمل باختياره، ولها عدة وجوه ومظاهر مثل كيفية تحركها، وتوازنها، وكيفية توجيهها، وديمومتها، او ايقافها، وأضيف الى جانب هذه الخصائص خصائص أخرى فتعد عملية متطورة تتقدم باستمرار أي انها نشاط مستمر لدى الأفراد، وسبب ذلك ان الحاجات والرغبات كثيرة، وكل حاجة تسبب حدوث حاجة أخرى، وقد تكون إيجابية او سلبية، ويعتمد ذلك على نوعية وكمية المفاتيح الداخلية والخارجية (محمد يونس، 2007،).

4- تصنيف الدوافع:

تنقسم الدوافع إلى 3 أقسام رئيسية، متأثرة في ذلك بالأبحاث التي أجريت في أمريكا في السنوات الأخيرة.

1.5 الدوافع الفيزيولوجية:

ولها ثلاث أسباب: المثيرات والحاجات الجسدية وعمل الهرمونات في الدم، وتتضمن الدوافع الفيزيولوجية).

التوازن الحيوي: وهو مصطلح وضعه "**كنون**" **canon** الذي رأى أن الجسد يميل إلى الحفاظ بتوازن بين حالاته الفيزيولوجية الداخلية، فحرارة الجسم فقط وضغط الدم والمواد الكيميائية الموجودة في الدم، ومقدار السكر في الدم، جميع هذه وغيرها ينبغي أن تحتفظ بمقادير ودرجات معيّنة كي لا يتعرض الجسم للهلاك.

أما إذا فقد الجسم قدرا كبيرا من الماء أو الطعام فلا يمكنهأن يقوم بالتوازن إذ لم يتبادر إلى مساعدته بتأمين الماء والغذاء من خلال الطعام والشراب، أما عامل الجسم في هذه الحالة فهو توفير الدافع وإعادة التوازن الذي فقد بفقدان المواد التي يوفرها الماء والغذاء.

دافع العطش: يحتاج الجسم إلى الماء على نحو مستمر بسبب ما يفقده من خلال التبخر على سطح الجلد، والفم، وتكوين البول.

دافع الجوع: الحاجة إلى الطعام الناجمة عن حاجة الجسم إلى المواد الغذائية اللازمة لمواجهة الجوع والنمو.

دافع النوم: النوم ضروري للجسم كضرورة الطعام والماء.

دافع الجنس: نبدأ بالقول أن إشباع الدافع الجنسي ليس ضروري للبقاء كما هو الحال في الدوافع الفيزيولوجية الأخرى، رغم شدّته وقوة دفعه ويمكن تفسير السلوك الجنسي بواسطة عاملين أساسيين هما:

- الهرمونات الجنسية.
- العادات المكتسبة بالتعلّم.

2.4الدوافع العامة: تنقسم إلى:

دافع النشاط: إذ أن النشاط يمكن أن يلعب دور المعزز لتعلم عادة أو مهارة فالإنسان أو الحيوان يتعلم مهارة معيّنة إذا كانت نتيجة التعلم تؤمن له حرية الحركة والركض والاستمتاع بنشاطه الجسدي.

دافع الفضول: وهو الاهتمام والتفوق في اكتشاف معالم جديدة وصعبة.

الدافع العاطفي: مما لا جدال فيه أن الحب أو المحبة شعور يتحكم بالشؤون الإنسانية، إنّه العاطفة التي تربطنا بأهلنا وأصدقائنا وأشيائنا وحيواناتنا الأليفة، ومع ذلك فعاطفتنا نحو الأشياء والناس هي نوع آخر وتشكل دافع كبير الأهمية في تصرفاتنا. (محمود عطوف، 1980).

4-3 الدوافع الخارجية الاجتماعية:

وهي الدوافع التي تنشأ نتيجة لعلاقة الكائن الحي بالأشخاص الآخرين ومن ثم تدفع الفرد للقيام بأفعال معينة إرضاء للمحيطين به أو للحصول على تقديرهم أو تحقيق نفع مادي أو معنوي، واهم هذه الدوافع هي:

4-3-3 دافع الانتماء: يشعر أفراد كل نوع من الكائنات الحيّة بالحاجة إلى التقارب التجاذب مع بعضهم في إطار مشترك، فالحاجة إلى الانتماء لجماعة والتي تأخذ شكل العلاقات الإنسانية الحميمة بما تنطوي عليه من أشكال سلوكية موجهة إلى الأشخاص الآخرين، تعد دعامة قوية في حياتنا، كما أن انتشار مثل هذه الدوافع يساهم بصورة جوهرية في بقاء الأنواع.

دافع التنافس والسيطرة للحصول على المزايا الاجتماعية والمادية: تعد الرغبة في السيطرة واثبات الذات مع الدوافع الشائعة لدى الإنسان والحيوان على حد سواء.

ويظهر دافع السيطرة بوضوح فيما نشاهده بين أفراد مختلف المجتمعات من تنافس شديد، فالأطفال مثلا يتنافسون فيما بينهم في البيت والمدرسة ويحاول الطفل أن يتفوق على زملائه وان يسيطر عليهم في حين يتنافس الكبار على الشهرة وتولي المناصب العليا، وفي هذه الحالة يقترب دافع السيطرة مما سماه "الفرد **آدلر**" **A.adler**" بدافع القوة. (ثائر احمد ، 2008).

5. وظائف الدافعية:

يتضح من مفهوم الدافعية من تحديد الخصائص الوظيفية المتعلقة بهذا المفهوم باعتباره يشير إلى مكونات هامة في النشاط النفسي، فالدافع متغير وسيط يعمل على تغيير

السلوك وتوجيههم في مسالك معينة، ومن هنا ينبغي النظر إلى المثيرات أو الشروط التي تحدث تلك التكوينات النفسية.

1.5 وظيفة التحريك والتنشيط:

وتتأكد هذه الوظيفة المرتبطة بالدافعية بدء من أعمال «هب" وصولا إلى"داشيل""و"كانون" و"هل" يبعث في الطاقة اللازمة للأداء الفعال، ومع ذلك لقيت هذه الوظيفة هجوما عنيفا ساء على المستوى التجريبي أو النظري، الأمر الذي أدى ب"كوفر" إلى افتراض أن الدافعية مفهوم محدد، يشتق من المفاهيم النفسية الأخرى وربما لا يتضح بشكل واضح.

2.5الوظيفة الانتقالية:

وهي تفترض أن المثيرات التي تتبع مكان صدور الاستجابة قد تعمل على زيادة او نقصان احتمالية الإتيان بتلك الاستجابة مرة أخرى، وتتضمن هذه الوظيفة تلك الاستجابة التي ترتبط بالثواب والعقاب وما تلعبه تلك الاستجابات من دور في تغيير السلوك.

3.5 الوظيفة المثابرة:

يقرر "**بيك**" **bik**أن السلوك يستمر مرتبطا بهدف من الأهداف وان هذه المثابرة رغم التغيرات التي تحدث في السلوك هي التي تجعل من الضروري أن نسلم بعمليات المتغيرات الوسطية التي نستدل على خصائصها من شروط محددة.

4.5 الوظيفة التوجيهية:

فالمثيرات الدافعية توفّر الآمران والعاملان التي تعمل كموجهات لسلوك الكائن الحي، غير أن هذه الوظيفة من ناحية أخرى لا تساعدنا على التمييز بين التكوينات الدافعية والتكوينات غير الدافعية. (إبراهيم قشقوش، 1979).

6. النظريات المفسرة للدافعية:

1.6 النظرية البيولوجية:

تفسّر هذه النظرية عمليّة الدافعية وفقا لمفهوم الاتزان الداخلي أو تجانس الوسط، ويرى العالم "**والتر**" **wallter**1951 صاحب نظرية الاتزان الداخلي أن العمليات البيولوجية وأنماط السلوك تخضع إلى دالة الاختلال في التوازن العضوي، الأمر الذي يتسبب في استمرار هذه العمليات حتّى يتم تحقيق التوازن.

ويشير "**والتر**" أن الحوافز تنشأ عن عدم التوازن بالاشتراك مع عمليات معرفية مما يؤدي إلى ظهور السلوك الهادف لإشباع الحاجات وإعادة حالة التوازن الداخلي لدى الأفراد.

(بن يونس، 2007،).

2.6 نظرية التحليل النفسي:

تعد نظرية التحليل النفسي نظرية دينامية في الشخصية، وتتضمن ديناميات الشخصية قوى الدافعية داخل الفرد وما بين هذه القوى من تفاعل، وتتمثل هذه الأخيرة في جهود الفرد لإشباع دوافع الهو في ظل مراعاة متطلبات الأنا الأعلى ومتطلبات الأنا اي الواقع، ولا يكون هذا ممكن دائما اذا وجد صراع بين دافعين او اكثر، او بين الدوافع والمحرمات الأخلاقية ومحرمات وممنوعات الأنا الأعلى او الأنا ومتطلبات الواقع، و عملت

هذه النظرية على تفسير وفهم طبيعة الصراعات التي تنشا بين الرغبة في التعبير عن الحوافز والخوف من الأذى، وهذا ما يتعلق بالعالم الداخلي من مشاعر الخزي او الخجل او ما يتصل بالعالم الخارجي، فحسب النظرية التحليلية قد يأمل الفرد في التعبير عن الرغبات الجنسية، ومع ذلك يقلق من مشاعر الخزي او النقد والرفض من قبل الأخرين، وترتبط مثل هذه الحالات من الصراع بالقلق وتكوين العصاب، ويشير القلق الى وجود خطر ما، وان هناك أذى قد يقع، ويرجع هذا الى الخبرات التي عايشها الفرد في صباه ارتبط خلالها التعبير عن الدافع بالعقاب أو الألم، ونتيجة لذلك يقوم الفرد باستخدام آليات دفاعية من خلالها يتعايش مع الدوافع الغريزية الناجمة من الهو بدون اذى او الم، وتوظف هذه الأليات الدفاعية بسرعة وبشكل لا شعوري، ولذلك فالفرد لا يكون واعيا بوجود الرغبة لديه، ولا باستخدامه للآليات الدفاعية نحوها.

وتصنف نظرية فرويد ضمن نظريات الحافز، أي خفض التوتر، والبحث عن اللذة، ويكمن مركز الطاقة في حالات الاستثارة داخل جسم الإنسان والتي تبحث عن التعبير عن خفض التوتر، والمسبب لحالة الاستثارة هي الغرائز او الحوافز، وتعبر عن القوى الثابتة داخل الإنسان والتي لا مفر من اشباعها، وتتحدد الغرائز في ضوء مصدرها، والهدف منها وموضوعها، ومصدر الغرائز هي حالات الاستثارة الجسمية أو التوتر، أما هدف الغرائز فهو خفض التوتر، وما يرتبط به من مشاعر السرور واللذة، ويتمثل موضوع الغريزة في طريقة اشباع الغريزة او في الطريقة التي يتم بها خفض التوتر.(لورانس،2010).

وتضمنت نظرية فرويد في المرحلة الأولى على ان الغرائز تتكون من غرائز الأنا التي ترتبط بالميل للحفاظ على الذات والغرائز الجنسية، والتي ترتبط بالميل للحفاظ على النوع، اما خلال تطور نظريته والتعديلات التي طرأت عليها فقد تضمنت الغرائز كل من غرائز الحياة

التي تجمع بين كل من غرائز الأنا والغرائز الجنسية وغريزة الموت، وتسمى الطاقة المرتبطة بغريزة الحياة الليبيدو.

ويتكون بناء الشخصية من الهو والانا والانا الأعلى، ويعد الهو هو مصدر كل طاقة الحفز، ويسعى الى التخلص من الاستثارة او التوتر، ويخضع لمبدأ اللذة، وعلى النقيض من الهو يأتي الأنا الأعلى ليمثل الجانب الأخلاقي والمثل العليا ثم الأنا الذي يخضع لمبدأ الواقع، ويعمل الأنا على التعبير عن غرائز الهو واشباعها تبعا للواقع ومتطلبات الأنا الأعلى.

ولقد ركّزت نظرية فرويد على دور الغرائز اللاشعورية في تحريك السلوك وبخاصة الدافع الجنسي حيث أعطاها أهمية بالغة، فإذا لم يشبع هذا الدافع في مرحلة الطفولة المبكرة سيؤثر سلبا في تشكيل الشخصية لاحقا أما أنصار الاتجاه الفرويدي الجديد **فروم** وغيره فقد اعتبروا أن السلوك الإنساني هو نتاج ليس الغرائز اللاشعورية فقط، بل هو نتاج دوافع شعورية وعوامل حضارية وثقافية، وان سلوك الإنسان ليس نتاج ماض بعيد كما في الطفولة المبكرة بل أن الإنسان هو حاضر وماض قريب. (بن يونس، 2007).

3.6 النظرية المعرفية:

لقد لعبت فكرة إرادة الإنسان في هذه النظرية دور كبير فالإرادة تعد واحدة من ملكات العقل شأنها شأن التفكير والشعور وما دام الفرد يستطيع أن يتحكم في إرادته فلا بدّ أن يكون مسؤولا عن أفعاله والإنسان تتجاذبه من حلوله قوى لا يملك السيطرة عليها وإنما هو يستطيع أن يشكل العالم حتى يشبع رغباته ويحققها.

ولا يزال علماء النفس اليوم يحتفظون بقوة وجهة النظر المعرفية في أسسها خاصة في مسالة الدافعية، ولعل أحسن مثال على هؤلاء "**جورج كيلي**" الذي لا يكاد يكون مصطلح

الدافعية وجود عنده، فهو لا يؤمن بان السلوك أمر في حاجة إلى ما يدفعه أو يحركه وإنما يؤمن بان السلوك نشط الدوام وان المشكلة الرئيسية تتركز في اختيار البدائل والقرار الذي يتوصل إليها الإنسان إنما يتوقف على تكوين الشخصية من أفكار وقيم نحو العالم. **(ادوارد موراي، 1988،)**.

4.6 نظرية الاستقلال الوظيفي:

صاحب هذه النظرية الباحث "**غوردن البورت**" وتنطلق من أن الميول والاتجاهات الأولية (الفطرية) تكوّن العنصر الأساسي للسلوك الاول، وهو يمهّد إلى تكوّن حاجات وميول أخرى تكون السلوك الثاني، وهكذا فالإنسان يتولد عنده السلوك كلما أصبح في سلوك معين.

لكن ما يؤخذ على هذه النظرية هو عدم ثبات سلوك الإنسان، فهو في تحرك مستمر ويصعب رصده بالإضافة إلى أن الملاحظ في الخارج هو ثبات كبير من مظاهر السلوك عن الناس كصفات الكرم والشجاعة والحلم التي تعد ثابتة، إلا أن بعض التصرفات الخارجية المرتبطة بها قد تتغير. **(ابو رياش، 2006، ص62)**.

5.6 النظرية الإنسانية:

يعّد "**أبرهام ماسلو**" صاحب هذه النظرية، ومؤسس الاتجاه الإنساني في علم النفس حيث يعدّ هذا الاتجاه القوة الثالثة في علم النفس إضافة إلى القوتين (المدرسة الكلاسيكية والمدرسة الفرويدية)، تركز هذه النظرية على تأثّر سلوك الإنسان وفقا لمفهوم الحاجات أي أن وراء كل سلوك حاجات معيّنة وقد رتبها **ماسلو** ترتيبا هرميا تبعا لأولوياتها وهي كما يلي:

- **الحاجات الفيزيولوجية:** (حاجات البقاء): الطعام، الماء، النوم.
- **الحاجات الأمنية:** الأمن النفسي، تجنب الخوف والفشل، القلق والعدوان.
- **حاجات الانتماء:** الحب والاحترام من الآخرين.

- **حاجات تقدير الذات:** القبول والاستحسان والانجاز والكفاءة.
- **الحاجة إلى تحقيق الذات:** توظيف الفرد لكامل طاقاته وإمكانياته والتعبير عن الذات بطريقة إبداعية.

وقد أشار ماسلو إلى أن الإنسان حر في إرادته واختياره كما انه يمتلك الحق في تغيير مصيره وأنه ليس منفعلا فحسب بل وفاعلا أيضا، أي أن الإنسان سلبي وايجابي في آن واحد، ويرى ماسلو أن إشباع الحاجات يتم بالتسلسل أي من الأدنى إلى الأعلى على التوالي.

لكن على الرغم من أهمية هذه النظرية إلا أن عليها مأخذ منها:

فكرة التأجيل في إشباع حاجاته الفيزيولوجية ليقوم بإشباع الحاجات ذات المستوى الأعلى، بمعنى أن فكرة التتابع في إشباع الحاجات بدأت من القاعدة حتى القمة لم تحظ بالتأييد من قبل العلماء، وقد جاءت نظرية الاستثارة للتقليل من شان نظرية ماسلو.

يوجد العديد من الدوافع تم إغفالها في تصنيف ماسلو، كما يحدث في حالات الاعتصام حيث الإضراب عن الطعام احتجاجا على واقع معية. (محمد محمود بن يونس، 2007).

ثانيا: الدافعية للانجاز.

1. تعاريف حول الدافعية للإنجاز:

يرجع استخدام الدافعية للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية الى "**ألفرد أدلر**" و "**كورث ليفن**" الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح، ذلك قبل استخدام "**موراي Murray**" لمصطلح الحاجة للإنجاز، وعلى الرغم من هذه البيانات المبكرة، فان

الفضل يرجع إلى عالم النفس الأمريكي "**هنري موراي**" وأنه أول من قدّم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق، بوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية، وذلك في دراسة بعنوان استكشافات في الشخصية، والتي عرض فيها "**موراي**" لعدة حاجات نفسية كان من بينها الحاجة للإنجاز. (عبد اللطيف خليفة،2000).

1.1 تعريف "**موراي Murray**": هي رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح، والمجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيّد وبسرعة كلّما أمكن ذلك، ومنافسة الآخرين، والتفوق عليهم وتقدير الفرد لذاته من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من قدرات وإمكانيات.

2.1 تعريف ماكليلاند Maclellan: الدافعية للإنجاز هي ما يشير إلى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء وذلك في المواقف التي تقيم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز. (عبد اللطيف، ص89-90).

يعتبر عمل "**ماكليلاند**" امتداد لعمل "**موراي** "فإن هناك بعض جوانب الاختلاف بينهما، حيث استخدم "**موراي**" مفهوم الحاجة للإنجاز كما قدم إسهامات بالغة الأهمية من خلال الانتقال من تصور محدّد بالحاجة للإنجاز إلى تصوّر وجداني محدّد بالتوقّع.

3.1 تعريف اتكسونatekson : الدافعية للإنجاز هي تلك المركب الثلاثي من قوى الدافع للإنجاز ومدى احتمالية نجاح الفرد، والباعث ذاته بما يمثّله من قيمة بالنسبة له. (عبد اللطيف خليفة، مرجع سابق، ص91).

4.1 تعريف "فاروق عبد الفتاح": الدافعيّة للإنجاز هي الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وانجاز أعمال صعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت وبأفضل مستوى من الأداء.(حسين ،1998، ص23)

من خلال ما سبق يمكن تعريف الدافعية للإنجاز على أنها النوعية في الأداء المتميز بأقل وقت وجهد ممكنين.

2. مكونات الدافعية للإنجاز: تتكون الدافعية للإنجاز مما يلي:

1.2 الطموح: الرغبة في الوصول إلى الأهداف المخططة وبذل الجهد اللازم.

2.2 المثابرة: الجد والاجتهاد والسرعة في انجاز الأعمال.

3.2 الرغبة في إعادة التفكير والعقبات: تحقيق الصعب والتغلب على الضغط والصعوبة والعقبات.

4.2 الاتجاه نحو المستقبل: ويمثّل التخطيط المكثّف للمستقبل.

5.2 الرغبة في الأداء الأفضل: التفوّق، الثقة بالنفس والمنافسة.

6.2 المسؤولية الفردية: أن تكون مسؤول أمام نفسك وأمام الآخرين وأن تتحمل نتائج عملك.

7.2 السيطرة: أن تسيطر وتتحكم في بيئتك الإنسانية وأن تؤثر في سلوك الآخرين وتوجه عن طريق الإيحاء وإصدار الأوامر.

8.2 التنظيم: أن ترتب الأشياء وان تحقق النظافة أو الاتزان أو الترتيب أو الدقة.

9.2 البحث عن التقدير: النجاح في ممارسة بعض المواهب وبلوغ أكبر مستوى النجاح.

3. طرق زيادة الدافعية للإنجاز:

قامت دراسات متعددة في السنوات الأخيرة حول برامج تدريب تربوية الغرض منها هو زيادة دافعية الإنجاز لدى الأشخاص في مجالات العمل أو مجلات الدراسة، ومن أمثلة ذلك ما قام به "**الشولر**"**Alshouler**" ماكليلاند وزملائه إذ حاولوا وضع مبادئ تسير عليها مثل هذه البرامج كما حددوا سلسلة من الخطوات يمكن إتباعها لتحقيق هذه المبادئ، وتهدف برامج التدريب على دافع الانجاز إلى تشجيع الالتزام بالقيم الاجتماعية الأساسية مثل الاعتماد على النفس وتقبل المسؤولية الشخصية نحو ما يترتب عن أفعال الشخص، ويتم تنمية تحمل المسؤولية عن طريق توضيح المفاهيم المتعلقة بدافعية الانجاز ويمكن تحقيق هذه الأهداف عن طريق إعداد برنامج، والمهم هو الوضوح في اشتراك المفاهيم المتعلقة بالدافعية، وقد تضمن البرنامج الذي صممه "**ماكليلاند**" أربعة محاور أساسية والتي تعد الأساس الذي بنى عليها "**ماكليلاند**" برنامج التنمية الدافعية للإنجاز وهي:

- التعريف بدافعية الانجاز.
- دراسة الذات.
- تحديد الهدف.
- التدعيم والمساندة.

يتفق كثيرا ممن عملوا في مجال التربية السيكولوجية مع "**ماكليلاند**" في الجوانب الرئيسية للبرنامج سواء في الأساس النظري أو في محتوى البرنامج، ومن هؤلاء نعرض الأسس التي وضعها "الشولر" في بناء برنامج تنمية دافعية الإنجاز.

يلخص الشولر تلك الأسس في ست خطوات إجرائية تعتمد في تنمية دافعية الانجاز وهي:

- تركيز انتباه المشاركين على ما يحدث في محيط الشخص في المكان والزمان.
- مساعدة المشاركين على استخلاص معنى الخبرة ذلك بتقديم عناصر الخبرة في مفاهيم يمكن تعلمها.
- مساعدة المشاركين على إدراك العلاقة بين تلك الخبرات وبين قيمهم وأهدافهم ومفاهيمهم عن الذات والآخرين.
- العمل على تثبيت الأفكار والسلوك الجديد بالتدريب عليها وممارسة الخبرة عمليا.
- المساعدة على استقرار الفكرة الجديدة عن طريق ممارسة المشاعر والأحاسيس وأعمال ترتبط بهذه الفكرة.(حسن أبو رياش و آخرون، 2006)،

4. الخصائص الشخصية للأفراد ذوي الإنجاز المرتفع:

هناك فروق بين ذوي دافعية الانجاز المنخفضة والمرتفعة، فقد تبين نتائج البحوث في هذا المجال أن ذوي الدافعية المرتفعة يكونون أكثر نجاحا في المدرسة، ويحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة، كذلك فإن ذوي الدافعية العالية يميلون إلى اختيار مهام متوسطة الصعوبة وفيها تحد، ويتجنبون المهام السهلة جدا لعدم توفر عنصر التحدي فيها، كما يتجنبون المهام الصعبة جدا، ربما لارتفاع احتمالات الفشل فيها، ومن الخصائص الأخرى المميزة لذوي الدافعية المرتفعة أن لديهم رغبة قوية في الحصول على تغذية راجعة حول أدائهم، وبناء على ذلك فإنهم يفضلون المهام والوظائف التي تبنى فيها المكافآت على الإنجاز الفردي، ولا يرغبون في العمل الذي تتساوى فيه كافة رواتب الموظفين. (ثائر أحمد غباري، 2008).

كما أن أصحاب الدافع القوي لا يسهل حفزهم بالجوائز ونحوها وإنما يتحفزون عندما يحصلون على متعة الإنجاز بعد القيام بالعمل بمستوى مقبول في ضوء معايير التفوق، وهم أميل إلى الثقة بالنفس وإلى تفضيل المسؤولية الفردية وتفضيل المعرفة المفصلة بنتائج أعمالهم حيث يحصلون على درجات مدرسية جيدة وتراهم نشطين يتخيرون الخبراء لا الأصدقاء ليتشرطوا معهم في الأعمال، يقاومون الضغط الاجتماعي الخارجي. (موراي، 1988،).

5. الخصائص الشخصية لذوي الانجاز المنخفض:

يتميز الأشخاص ذوي الدافع للإنجاز المنخفض، بخصائص، نجد منها انهم يتجنبون المشكلات وسرعان ما يتوقفون عن حلها عندما يواجهون المصاعب، كذلك لديهم أداء ضعيف في حل المشكلات، كذلك يمتازون بطموح ضعيف ومنخفض للتوصل إلى الحل وأيضا يفشلون بعد أول محاولة وتنقص لديهم روح المثابرة وتحصيلهم الدراسي ضعيف.

كما يتميز ايضا الأفراد ذوي الدافع المنخفض للإنجاز أيضا بالخصائص التالية: متساهلون، يقفون موقف المدافع، ينقادون لخيرهم، يثورون في وجه غيرهم، سريعو التغيير، عدوانيون، سلبيون، يهتمون بما حولهم ويغيرهم أكثر مما يهتمون بشؤونهم الخاصة، يكبتون عواطفهم يبدوا عليهم الحزن والتشاؤم، متوترون، كثيرو الشك والريبة. (عدس محمد عبد الرحيم، 1999).

6. العوالم المؤثرة في دافعية الانجاز:

يرى **Atkinson** أن النزعة أو الميل لإنجاز النجاح استعداد دافعي مكتسب، وهو يختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة، وهذا الدافع يتأثر بعوامل يمكن تلخيصها فيما يلي:

1. طبيعة دافعية الانجاز لدى المتعلم.
2. البيئة المباشرة للمتعلم.
3. درجة جاذبية العمل.

كما يرى "أتكنسون" أن خبرات النجاح والفشل السابقة تلعب دورا بارزا في دافعية الأفراد نحو الميل إلى الإنجاز، أو تجنب الفشل في المواقف المختلفة. (خليفة 2000؛ رفقة سالم،2009).

ويرى حسن 1989 أن التوجه الإنجاز يتأثر بثلاثة عوامل:

1. مستوى الدافعية أو الحماس العام للعمل وبذل الجهد في سبيل تحقيق الهدف.
2. توقعات الفرد المتعلقة باحتمال حدوث النجاح والفشل.
3. قيمة النجاح ذاته وما يترتب عليه.

7. أنواع الدافعية للإنجاز:

يرى Veroff أن دافعية الانجاز هي الميل أو النزعة العامة للسلوك فيما يتصل بأهداف الإنجاز على أساس التنافس، ولكنه يميز بين نمطين من دافعية الانجاز.

1.7 دافعية الانجاز الاستقلالية: (الذاتية) حيث يتنافس الفرد مع معاييره أي المعايير والقيم الشخصية التي يمتلكها الشخص تكون أساسية.

2.7دافعية الانجاز الاجتماعية: حيث يكون التنافس مع المعايير التي يضمها الآخرون، أي أن مستويات الامتياز تستند إلى المقارنة الاجتماعية، وقد تختلف قوة الدافعية (النزعة الدفاعية) فإنما أن يرجع إلى إحداهما أو الاثنان معا وحيث ذلك تبعا للنزعة الأقوى.

والمحرك لدافع الانجاز الذاتي ينبع من داخل الفرد ويخضع لمقاييس شخصية يحددها الفرد لنفسه، معتمدا على خبراته في سن مبكرة حيث يجد لذة في الإنجاز والوصول إلى الهدف، فيرسم لنفسه أهداف يحاول تجاوزها في حين أن المحرك للدافع الاجتماعي يخضع لمعايير يرسمها الآخرون، ويقاس في ضوء هذه المعايير أي أنه يخضع لمقاييس المجتمع، ويبدأ هذا النوع من دافع الانجاز واحد متكامل ويحتاج الفرد في هذا الخصوص إلى خبرات ناجحة في المقارنات بينه وبين أقرانه في بداية مراحل دراسته الأولى. (محمد يونس، 2007).

8. أهمية الدافعية للإنجاز:

تعتبر الدافعية للإنجاز من العوامل المهمة التي تساهم في توجيه سلوك الفرد وتحقيقه للأهداف وبلوغه مستويات أعظم خلال التفوق والامتياز خاصة في المجال الدراسي، حيث توصل **Heilbrun** إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين التحصيل الدراسي والدوافع للإنجاز، وأن للإنجاز يؤثر على التحصيل الدراسي.

كما أن لدافعية الإنجاز أهمية كبيرة في حياة الفرد في شتى مجالات حياته خصوصا الأفراد الذين يتسمون بدرجة عالية من الدافعية للإنجاز ويمكن تلخيص هذه الأهمية فيما يلي:

- الدافعية للإنجاز تزيد من قدرة الأفراد على ضبط أنفسهم في العمل لحل المشكلة وتمكنهم من وضع خطط محكمة للسير عليها ومتابعتها بشكل حثيث للوصول إلى الحل الدافعية للإنجاز تقف وراء عمق عمليات التفكير والمعالجة المعرفية وإن الأفراد يبذلون كل طاقاتهم للتفكير والانجاز إذ كانوا مدفوعين داخليا، وفي هذه الحالة فإن أغلب الأفراد يعدون المشكلة تحديا شخصيا لهم وأن حلها يوصلهم إلى حالة من التوازن المعرفي ويلي

حاجات داخلية لديهم وبالتالي يؤدي حتما إلى تحسين تحصيلهم الاكاديمي الذي هو في الأصل مستوى محدد من الانجاز أو براعة في العمل المدرسي مثلا.

- دافعية الانجاز تحفز أفرادها على مواجهة المشكلة والتصدي لها ومحاولة حلها والتغلب على كل الصعوبات والعقبات التي تعترضهم.
- كما أن الدافعية للإنجاز أهمية كبيرة في عملية التعلم حيث كشفت نتائج الدراسة التي قام بها "**ماكليلاند**" عن وجود علاقة ايجابية بين الحاجة للإنجاز وكل من التعلم والأداء في العديد من المهام.

9. الأطر النظرية المفسرة للدافعية للإنجاز:

نظرا للأهمية التي تتميز بها الدافعية للإنجاز في المجال الاجتماعي عامة والمجال التربوي خاصة جاءت مجموعة من النظريات التي اهتمت بدراسة الدافعية للإنجاز وفيما يلي عرض لأهم هذه النظريات:

1.9 نظرية ماكليلاند Maclellan 1953:

لقد صاغ McClelland نظريته عن الدافع للإنجاز على أسس نظرية تجريبية، جديدة، وقد شغل دافع الإنجاز مساحة كبيرة في نموذجه، ويتأثر دافع الإنجاز لدى الفرد بثلاثة عوامل أساسية هي:

- الدافع للوصول الى النجاح
- احتمالات النجاح
- القيمة الباعثية للنجاح (خليفة،2000)

حيث تعد الدراسة التي قام بها ماكليلاند" في الخمسينات مستعملا تفهم الموضوع (TAT) الذي اعده موراي، باعتباره أحد أفضل الطرق الاسقاطية لإبراز الفروق الفردية،

فتوصل إلى أن الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة يميلون إلى اختيار مهام متوسطة الصعوبة ويقومون بأعمال محسوبة المخاطر، ويكون فيها النجاح محتملا أكثر من الفشل، ويتميزون بالمثابرة والإصرار وعلى العكس من ذلك فالأفراد ذوي الدافع المنخفض للإنجاز يميلون إلى القيام بالمهام الصعبة جدا، لأنه في حالة ما إذا كان الفشل حليفهم أنسبوه إلى صيغة المهمة الصعبة جدا، أما في حالة نجاحهم فإنهم لا يشعرون بالمتعة التي يشعر بها ذوي الدافع المرتفع للإنجاز

ويمكن للبيئة أن تكون أساس الدافع القوي للإنجاز وتنميته، وذلك من خلال إعداد برامج تدريبية للأفراد، يتعلمون من خلالها الاستقلالية والاعتماد على الذات في حل المشاكل التي تواجههم. (هبة الله، وآخرون،2012؛ سالم،2009؛ خليفة2000).

وحاول McClellandربط العلاقة بين كل من إنجاز الأفراد والإنجاز الاقتصادي في مجتمع من المجتمعات، موضحا أن ذوي الدافع المرتفع للإنجاز يملكون باعثا قويا للثراء الاقتصادي بحيث هؤلاء الأفراد يستطيعون دفع عجلة اقتصاد المجتمعات إلى الرقي والازدهار. (ادوارد موراي، 1988).

وتكمن أهمية نظرية McClelland انها قدمت أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة وفهم وتفسير نمو وارتفاع الدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد، وانخفاضها لدى البعض الآخر، كذلك وضعت تصور من خلاله أمكن قياس الدافع للإنجاز لدى الأفراد.

كذلك تكمن أهمية نظريته في استخدامه لفروض تجريبية أساسية لفهم اقتصاد وازدهار الأفراد والدول وعلاقتها بالدافع للإنجاز، فقد توصلت نتائج ابحاثه الى ان هناك اختلاف بين الأفراد فيما يحققه الإنجاز من خبرات إيجابية بالنسبة لهم، وتوصلت نتائج ابحاثه أيضا الى ان تدريب الأطفال على الدافع للإنجاز كان وراء النمو والازدهار الاقتصادي في تلك الدول (عبد اللطيف محمد خليفة،2000).

2.9 نظرية اتكنسون Atkinson 1957:

يرى خليفة (2000) ان نظرية Atkinson تتميز بعدة سمات عن نظرية McClelland فهي أكثر توجه معمليا، وأيضا تركيزه على المعالجة التجريبية للمتغيرات، التي تختلف عن المتغيرات التي درسهاMcClellandوالمتمثلة في المتغيرات الاجتماعية المكونة والمركبة لمواقف الحياة، واعتمد في تأسيس نظريته على نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي، وتأثر ب Tolman & Levin، وبنى افتراضه على الصراع بين الحاجة للإنجاز والخوف من الفشل، وقد حدد العوامل التي تتحكم في الدافع للإنجاز بعاملين يرتبطان بالفرد وعاملين يتعلقان بالمهمة.

وقد حدد نمطين من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجه نحو الإنجاز هما:

- النمط الأول: يتميزون بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل
- الثاني: يتميزون بارتفاع الخوف من الفشل مقارنة بالحاجة للإنجاز.

وكذلك حدد موقفين او عاملين يتعلقان بالمهمة هما:

-العامل الأول: احتمالية النجاح

-العامل الثاني: الباعث للنجاح في المهمة.

وترى سالم (2009) أن نظريةAtkinson تركز على الدافعية المستثارة والتي تعني السعي اتجاه نوع معين من الإشباع، وان الدافعية للإنجاز دالة على متغيرات ثلاث قوة الدافع، توقع تحقيق الهدف، القيمة الحافزة المدركة، وقد عبر عنها رياضيا بالعادلة التالية:

دافع الإنجاز= الأمل في النجاح – الخوف من الفشل (سالم، 2009: 141).

و في ضوء تصور Atkinson فإن الدافعية للإنجاز هي ذلك المركب الثلاثي من قوة الدافع، ومدى احتمالية نجاح الفرد والباعث ذاته بما يمثله من قيمة بالنسبة له ولا فتراض الأساس في نظرية "**اتكنسون**" مؤداه إلى الحاجة للإنجاز لا تؤثر في العمل تحت أي ظرف من الظروف وفي ظل أي مهمة روتينية، ولكن فقط حينما يمثل الموقف نوعا من التحدي الشخصي فالتحدي يكمن في المواقف متوسطة الصعوبة أو التي لا يتجاوز احتمال النجاح فيها الأداء فيها، حيث تتساوى احتمالية النجاح والفشل ومن المفترض أن الأشخاص ذوي الدافعية للإنجاز يميلون لأداء المهام المتوسطة الصعوبة وذلك نظرا لأنهم يدركون أن النجاح في المهام السهلة جدا على أنه ليس فيه إحساس بالفخر كما أن المهام الصعبة جدا تتيح فرصة ضئيلة للنجاح ومن ثم لا يجدون أمامهم سوى إنجاز المهام المتوسطة الصعوبة التالي يتسم بخاصيتين:

الأولى: إنها تزود الفرد بمعلومات عن أقصى قدراته.

والثانية: أن ناتج الأداء المتعلق بها يكون في قمة عدم التيقن أو عدم التأكد من حيث النجاح والفشل في مقابل هذا الفشل فيها محدود والمهام الصعبة جدا لأن فشلهم فيها يستشير لديهم درجة محدودة من الخجل، وقدم "**أتكنسون**" معادلات دقيقة تلخص العلاقة بين العوالم المحددة للدافعية للإنجاز سواء ما يتعلق منها بالميل لتحقيق النجاح أو الميل لتحاشي الفشل، وتعتمد نظرية "أتكنسون" على مفهومين التوقع والقيمة في الانجاز على أساس أن النجاح يتبعه الشعور بالفخر وفي حين أن الفشل يتبعه الشعور بالخيبة، وقد تناول نظريته على شكل علاقات رياضية وعلى ذلك فإن ميل الفرد نحو إحراز النجاح يتحدد نتيجة التفاعل بين ثلاث جوانب عبر عنها بالمعادلة التالية:

الميل لتحقيق النجاح = الدافع للإنجاز احتمال النجاح x القيمة الحافزة للنجاح.

وثمة مسلمة مهمة خاصة بالنسبة للقيمة الحافزة للنجاح في نشاط هذا العامل الظاهرة، فإذا كان العمل سهلا جدا واحتمال النجاح ضعيفا فإن قيمة حافز النجاح تكون عالية.

وتفترض النظرية أيضا أن النزعة العامة لتجنب الفشل أو الميل لتجنب الإخفاق يمكن كتابة المعادلة الخاصة به على النحو التالي:

الميل لتجنب الفشل = الدافع لتجنب الفشل x احتمالية الفشل x قيمة حافز الاخفاق السلبي.

والميل النهائي نحو موقف الانجاز يتم تقديره على النحور التالي:

ناتج الدافعية= الميل لتحقيق النجاح +الميل لتجنب الفشل(**خليفة،2000**).

3-9 نظرية فروم Fromm:

قسم فروم الحاجات الأساسية الى أربعة اقسام هي:

- الارتباط أو الانتماء: وهو شعور الفرد بأنه جزء من الجماعة.
- السمو: يقصد بها ان الفرد يسمو فوق الطبيعة الحيوانية ويصبح مبدعا.
- الهوية: أي ان يكون الشخص فريدا، له سماته المميزة.
- الإطار المرجعي الثابت: بقصد به ان يكون للإنسان مقياسا ثابتا يقيس بها المور التي تعرض لهن ويخبرها. (شعلان، اللحدان، ب ت).

ولقد ركز نموذج fromm على المظاهر الخارجية للدافعية، واهتم بالقوة الموجهة للفعل، وقام نموذجه على افتراض ان أي فعل يمكن ان يؤدي الى العديد من النتائج، وبين ان القوى نحو الفعل تتحدد بواسطة عاملين هما:

- مكافئ حيز المترتبات او النتائج من الدرجة الولى.

- التوقع بأن الفعل سيؤدي الى هذه النتائج. (خليفة،2000: 139).

9-4نظرية التوقع والقيمة:

هناك العديد من نظريات التوقع ولكن أكثرها ارتباطا بالسياق الحالي هي نظرية التوقع التي قدمها "**تولمان** "**Toulman** في مجال الدافعية، والتي أشار فيها أن السلوك يتحدد من خلال الهدايات الداخلية والخارجية أو البيئة، كما أوضح تولمان أن الميل لأداء فعل معين هو دالة أو مصلحة التفاعل بين ثلاث أنواع من المتغيرات هي:

- المتغير الدافعي: ويتمثل في الحاجة أو الرغبة في تحقيق هدف معين.
- متغير التوقع: الاعتقاد بأن فعل ما في موقف معين سوف يؤدي إلى موضوع الهدف.
- متغير الباحث: أو قيمة الهدف بالنسبة للفرد.

ومن خلال هذه المتغيرات يستثار السلوك ويوجه نحو تحقيق الهدف المنشود وبشكل عام كلما كانت التوقعات بقيمة الإنجاز ضئيلة ومحدودة كلما قلت شدة استثارة السلوك الموجه نحو الانجاز والعكس صحيح. (خليفة،2000).

لقد لعب مفهوم التوقع دورا أساسيا في الإتجاه المعرفي للدافعية، إلا أنه يبقى من المفاهيم الغامضة من حيث الجوانب الإجرائية له، لذا فتوقعات التوصل إلى الهدف تعد خطوة خاصة في مجال الدافعية بالإضافة إلى اعتبارها من محددات السلوك بالنسبة للكثير من المنظرين.

وكذلك نجد من بين الأبحاث أبحاث Weiner الذي قام بإعادة تحليل ومراجعة نظرية الدافعية للإنجاز، وافترض ان النجاح يترتب عليه زيادة ودعم الميل نحو الإنجاز للحصول على الهدف، وأما الفشل فإنه يحدد للميل ان يستمر في اتجاه واحد، أي إذا فشل الشخص

في أداء عمل ما، فإن هذا الفشل سوف يجعله يثابر ويبذل المزيد من الجهد لإتمام وإنجاز تلك الأعمال، وينتج عن الفشل في أداء المهمات الى نوعين من التوافق للميل الناتج:

- انخفاض احتمالية النجاح.
- تضاف المحاولة السابقة غير الناجحة الى الميل الناتج في المحاولة الحالية، وينشا عنها نوع من المثابرة للتغلب على التوتر الناتج عن عدم الوصول للهدف، وقد صاغ ذلك في المعادلة الرياضية التالية:
- الميل النهائي= (الدافعية لبلوغ النجاح – الدافع لتجنب الفشل) (احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح) + ميل القصور الذاتي (خليفة،2000).

10. قياس الدافعية للإنجاز:

تبين أن المقاييس التي استخدمت في قياس الدافعية للإنجاز تنقسم إلى قسمين هما: المقاييس الاسقاطية والمقاييس الموضوعية.

1.10 المقاييس الاسقاطية:

قام "**ماكليلاند**" **Meclelland** وزملاؤه بإعداد اختبار لقياس الطابع للإنجاز يتكون من أربعة صور تم اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (**TAT**) والذي أعده "موراي" Murray عام 1938 أما البعض الآخر فقام ماكليلاند بتصميمه لقياس الدافع للإنجاز.

وفي هذا الاختبار يتم عرض صورة من الصور على شاشة لمدة عشرين ثانية أمام المفحوص ثم يطلب الفاحص من المفحوص بعد العرض كتابة قصة تغطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة والأسئلة كما يلي:

- ماذا يحدث؟ ومن هم الأشخاص؟

- ما الذي أدى إلى هذا الموقف؟
- ما هو التفكير؟ وما المطلوب أداؤه؟ ومن الذي يقوم بهذا الأداء؟
- ماذا يحدث؟ وما الذي يجب عمله؟

ثم يقوم المفحوص بالإجابة على هذه الأسئلة الأربعة لكل صورة ويشكل عناصر القصة الواحدة في هذه لا تزيد عن أربعة دقائق ويستغرق إجراء الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربعة حوالي عشرين دقيقة.

ويرتبط هذا الاختبار أساسا بالتخيل الإبداعي، ويتم تحليل القصص أو نواتج الخيال لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى الدافع للإنجاز وعلى الرغم من أن "ماكليلاند" وزملاؤه قد كشفوا عن معاملات ثبات وصدق مرتفعة لاختبار تفهم الموضوع إلا أن الكثير من المختصين في الميدان يشككون في مصداقية الطرق الاسقاطية. (موراي،1988)

2.10 المقاييس الموضوعية:

توجد العديد من المقاييس الموضوعية لقياس الدافع للإنجاز، بعضها صمم لقياس الدافع للإنجاز للأطفال مثل: "**مقياس روبنسون**" عام 1968، ومقياس "**ويتر**" عام 1970، وبعضها صمم لقياس الدافع للإنجاز للكبار منها استخبار الدافعية للإنجاز" «Questionner Mesur Of Ash.Mo» وقد قام بإعداده "**هرماس**" عام 1970 واستخبار الدافعية للإنجاز الذي أعده "لن" 1969 وطوره "رأى" في السبعينيات، ومقياس الدافع للإنجاز الدراسي الذي أعده "**باسم السمرانس**" و"**شوكت الهبزعي**" عام 1988، ومقياس دوافع الانجاز إعداد "**محمود عبد القادر**" عام 1978، وقائمة التفضيل الشخصي لإدوارد Edwards Personnel Préférence Schedule وتهدف إلى تقدير الحاجات

النفسية التي وضعها "**موراي**" ومنها الحاجة للإنجاز، وقد قام "جابر عبد الحميد جابر" عام 1971 بترجمتها إلى العربية كما وأقام "**علاء الشعراوي**" 2000 بإعداد مقياس الدافعية للإنجاز يتكون من ثلاثة أبعاد ويناسب أيضا طلاب الجامعة، وعدد مفرداته 53 مفردة وتتم الإجابة على مفردات المقياس باختيار إجابة من ثلاث (دائما، أحيانا، أبدا). (خليفة،2000).

11-خلاصة:

تناولنا في هذا الفصل الدافع للإنجاز، حيث استهللنا بالتطرق إلى الدافعية ومراحل تطور المفهوم تاريخيا وكذلك الى مختلف المفاهيم المتعلقة بها من بينها الباعث، الحاجة، الميل، الحافز وكذلك النظريات المختلفة بدءا من نظرية التحليل النفسي الى باقي النظريات الأخرى والخصائص ثم تطرقنا مفهوم الدافع للإنجاز ونظريات الدافع للإنجاز وخصائص الأشخاص ذوي الدافع للإنجاز المنخفض والمرتفع، وأخيرا إلى طرق قياس الدافع للإنجاز.

الفصل الخامس:

الهوية عند المراهق

تمهيد

5-1-مفهوم الهوية

5-2-الهوية في الفلسفة

5-3-الهوية في علم الأنثروبولوجيا

5-4-الهوية في علم النفس

5-5-نظريات الهوية

5-6-فئات العناصر الخاصة بالهوية

5-7-الأسرة وهوية المراهق

5-8-المدرسة وهوية المراهق

5-9-خلاصة

تمهيد:

نستهل هذا البحث ببعض التساؤلات الكبيرة التي أطلقها صاحب كتاب "الهوية القاتلة" اللبناني **أمين معلوف** حيث أدرج تساؤلاته الثلاثة الكبيرة في روايته "**التائهون**" على لسان أحد أبطاله آدم حيث يريد أن يجيب على تساؤلات معيشية فيقول" فلنحاول أن نفهم لماذا انتصر الآخرون؟ ولماذا خسرنا نحن؟

لماذا لم ننجح في وقفهم عند حدهم؟ لماذا استطاعوا اجتياحنا، وإخضاعنا، وإذلالنا؟ ستقول لأننا ضعفاء، وغير منظمين، وغير مجهزين. ولماذا نحن ضعفاء؟ لماذا صناعتنا قاصرة؟ ولماذا حصلت الثورة الصناعية في أوروبا ولم تحصل عندنا؟ ولماذا بقينا في حالة من التخلف والهشاشة والتبعية؟ (معلوف، 2013، ص386)، هذه صورة من الصور الكثيرة التي يطلقها البشر لاسيما المراهق لذا سنتطرق في هذا الفصل إلى الهوية ومختلف النظريات والاتجاهات التي تناولتها لعلنا نزيل بعض من الغموض الذي يكتنف هذا المصطلح.

5-1: مفهوم الهوية:

لقد تعددت التعاريف التي تناولت الهوية، حسب انتماء وتوجه كل باحث، لكن على العموم نجد التناول اتخذ طريقين فهناك من عرف الهوية كلفظ واحد، وهناك من أدرج لفظ آخر إلى جانب الهوية وما يعرف بأزمة الهوية والتي سنتناول بعضها فيما يلي:

فلقد عرفها الحنفي بأنها: " ان يكون الفرد باستمرار كيان متميز عن الآخرين والوعي بالذات، ويمكن اعتبارها معادل للانا، وتنظيم ديناميكي داخلي معين للحاجات والدوافع والقدرات والمعتقدات والإدراكات الذاتية، بالإضافة إلى الوضع، وكلما كان هذا التنظيم جيدا، كلما كان الفرد أكثر إدراكا ووعيا بتفرده وتشابهه مع الآخرين، وأكثر إدراكا لنقاط قوته وضعفه (الحنفي، 1978: 379)

وعرفها اريكسون (1968) Erikson بأنها" الإحساس بالاستمرارية والتطابق مع الذات ومع الصورة التي يحملها الآخرون عن الشخص".

وقد عرفها جلاسر " هو قدرة الفرد على معرفته بأنه عضو في الجماعة واكتسابه المعاني القيمة والوجدانية المتعلقة بالعضوية، والقدرة على الاندماج والتأثير في الجماعة عن طريق إشباع الحاجات الأساسية كالانتماء والقوة والترفيه والحرية (Glasser ,1973:12)

بينما يشير تاجفل Tajfel إلى أن الهوية جزء من مفهوم الذات حيث يقول " هي جزء من مفهوم الذات لدى الفرد يشتق من معرفته بعضويته للجماعة أو الجماعات مع اكتسابه الأهمية القيمية والعاطفية المتعلقة بهذه العضوية (Tajfel,1978).

وقد عرف ما ير Mayer أزمة المراهقة بأنها" درجة القلق والاضطراب المختلط المرتبطة بمحاولة المراهق تحديد معنى لوجوده في الحياة من خلال اكتشافه ما يناسبه من مبادئ، ومعتقدات وأهداف وأدوار وعلاقات اجتماعية ذات معنى أو قيمة على المستوى الاجتماعي (Mayer في الغامدي، 2001: 179).

وقد عرفها تاب وآخرون (1986) " نظاما من تصورات الذات، ونظام مشاعر إزاء الذات" (Tap & al).

ويعرفها هايس (1996) Hayes بأنها " شعور الفرد بالانتماء إلى جماعة اجتماعية وقبول هذه الجماعة له، ومدى الالتزام بقيمها ومعاييرها من أجل تحقيق ذات إيجابية (Hayes,1996: 478).

5-2-الهوية في الفلسفة:

يرى حسن حنفي أن الهوية موضوع فلسفي، وقد عالجه الفلاسفة المثاليون والوجوديون على حد سواء، وحسب القسمة الأفلاطونية الشهيرة بين النفس والبدن، فالهوية خاصية للنفس لا للبدن، ويعد مصطلح الهوية مصطلح شائع بين الفلاسفة وقد تأرجح بين القسمة والوحدة، أي بين أفلاطون وأرسطو (حنفي، 2012).

ويعد أرسطو واضع أسس علم المنطق أول من تحدث عن الهوية، وذلك من خلال نظرته وموقفه المتسق من العالم، فهو يرد كل شيء إلى أصوله وأركانه الأساسية ووضع ثلاثة قواعد للهوية اسماها قوانين الهوية، فقانون عدم التناقض هو صورة سلبية لقانون الهوية، وقانون الثالث المرفوع صورة شرطية لقانون عدم التناقض، وقانون الذاتية صورة إيجابية للقوانين الثلاثة (ميمونة، 2011).

وحسب ديكارت تتحدد هوية الشخص في أفعال التفكير التأملي، وهي متعددة ومختلفة (الشك، الإثبات النفي، التخيل)، وهذا التعدد في أفعال الأنا لا ينفي هويتها باعتبارها أنا واحدة وثابة، فالذي يحدد الشخص هو البعد المعرفي والميتافيزيقي، ومن ثمة فهويته الثابتة مجردة ميتافيزيقيا، ولا تتضمن أي تصور اجتماعي أو تاريخي أو أخلاقي في تحديد الهوية الشخصية، فهي ذات مفصولة عن وجودها، فالوعي والشعور بالانا هو الذي يمنح الإنسان هويته، وحسب المعجم الفلسفي لفولتير أن الذاكرة هي التي تصنع الهوية، وإذا ما فقدت

الذاكرة، كيف يمكن أن تكون نفس الإنسان، فمعنى الهوية أن يكون الشخص هو نفسه، والانا هي نفسها وذلك بناءا على وظيفة الذاكرة والتي تمنح الإحساس بالوجود المتواصل عبر الزمن، ونجد عند لوك وهيوم نفس المفهوم حول الهوية وربطها بفكرة الثبات عبر مرور الزمن، فالقول أن شيئا ما هو ذاته يعني أن شيئا ما في زمن معين يبقى هو ذاته في زمن آخر، لذلك فإن مبدأ الهوية هو عدم التغير والثبات في كل شيء، رغم تغير الزمن (الواكدي، 2010).

بينما يعتبر الوجوديون أن الهوية هي البدن، وذلك لرفضهم ثنائية النفس والبدن، ورفض أيضا لفكرة ديكارت ومقولته الشهيرة "أنا أفكر" والتي استبدلها جابريل ما رسل ب "انا جسمي" ويرفضها سارتر أيضا ويفضل عبارة " انا موجود"، وحسبهم الوجود هو البدن قبل أن يتخلق فيه الوعي، فعن طريق الجسم نتحرك ونجول في العالم، ونتزوج ونعاشر جنسيا ونصارع، ونجوع ونعرى، ونحس ونشعر ونسخن ونبرد، ونحيا ونموت، و تكمن هوية الجائع في إطعامه، والعاري في إلباسه، والمتشرد في إيوائه، وهي الهوية التي يشترك فيها الجميع، وهي هوية حسية لا تحتاج إلى وعي ذاتي لأنها سابقة عليه (حنفي، 2003).

ويعد مصطلح الهوية لفظ تراثي قديم، تناوله الفلاسفة العرب، وهو موجود في كتب المصطلحات مثل " التعريفات"" للجرجاني، ومعناه أن يكون الشيء هو، وليس له مقابل مما يدل على ثبات الهوية، ويتداخل مع مفهوم الماهية ومفهوم الجوهر، وتنتسب المفاهيم الثلاثة إلى جذر معنوي واحد، لا إلى الجذر اللغوي، فمفهوما الماهية والهوية مشتقين لغويين من نفس الجذر "هو" ، فإن الجوهر استعارة من علم المعادن من الجوهر النفيس، فالشيء الجوهر يعني غال، وهو في نفس الوقت لب الأشياء، كالمعدن النفيس بالنسبة لباقي الأحجار الكريمة، ولقد استعارها الغزالي في تسمية كتابه" جواهر القرآن"(حنفي،2012).

وكذلك يرجع الفضل إلى الفلاسفة العرب ابتداء من الكندي إلى ابن رشد في نقله من سجل الانطولوجيا إلى سجل المعرفة، حيث أصبح يدل على معنى الذات، والذي تقرر أول

مرة من خلال مفهوم الشيء المفكر، التي انتقلت فيما بعد إلى ديكارت (جليلة الواكدي، 2010).

وقد استعمله الفارابي في كتابه "الحروف" في مقابل اللفظ الغربي Altérité أو Alterity ويعني الغيرية، وهو على نقيض الهوية، وقد تكون الغيرية نسبية وليست كلية، أن يحدث انحراف الهوية والتعبير عنها بلفظ Aliénation من لفظ Alius ويعني الغير، وقد ترجمه المحدثون بلفظ "اغتراب" وقد يكون المقابل لفظ اختلاف، وفي التراث العربي "الاختلاف" أكثر شيوعا من الهوية لأنه لفظ بسيط في حين أن الهوية لفظ مركب من الضمير المنفصل "هو" لا يتكرر (حسن حنفي، 2012: 17).

ويجمع الفلاسفة على أن الهوية خاصة بالإنسان والمجتمع، أي بين الفرد والجماعة، وهي موضوع إنساني خالص، فالإنسان هو الذي ينقسم على نفسه، ، فالإنسان وحده هو الذي يمكن أن يكون على غير ما هو عليهن فالهوية هي تعبير عن الحرية، الحرية الذاتية، وهو الذي تنقلب فيه الهوية إلى اغتراب، ولها إمكانية التواجد واللاتواجد، فإن وجدت فالوجود الذاتي، وان غابت فهو الاغتراب، فالهوية من المنظور الفلسفي يطول الحديث عنها كثيرا ولا يستقر، ومع ظهور الحداثة يشير هارلمبس وهولبورن انه ظهر مفهوم جديد للهوية وأصبح له خاصيتان الأولى أن موضوع الفرد كان ينظر إليه كونه غير قابل للقسمة، فكل فرد له هوية بذاته، وهذه الهوية موحدة ولا يمكن تجزئتها إلى وحدات صغيرة، أما الخاصية الثانية أن هوية كل فرد متميزة، فالفرد لم يكن جزءا من شيء أكبر، وإنما كان ينظر إليه باعتباره ذو هوية متميزة قائمة بذاتها(هارلمبس وهولبورن، 2010).

5-3-الهوية في الأنثروبولوجيا:

لقد درس الأنثروبولوجيون الهوية مثلهم مثل السوسيولوجيون والمؤرخون كهوية مشتركة، وتحت تسميات عديدة منها هوية مشتركة، هوية جمعية، هوية أولية، ولقد بينت

الدراسات عن وجود" أنا" اجتماعية أولية مشتركة بين جميع الأفراد الذين ينتمون إلى جماعة واحدة متماسكة، وترتكز هذه الأنا على مبدأ المشاركة الانفعالية الأساسية في إطار الجماعة.

ويرى Scheler & Mead ان ظاهرة المشاركة الوجدانية أو التواصل الإنساني تكشف عن وجود نواة إنسانية واجتماعية مشتركة بين الأفراد، ويتم ذلك عن طريق التواصل الاجتماعي مع الآخرين ومشاركتهم، وينتج عن ذلك أن الآخر يوجد في "الأنا" وان الأنا يتمثل الآخر ويحتويه، ويعي الفرد اناه بوجود الآخر، وتصبح المشاركة ممكنة وفقا لنوع الاتصال الذي يستطيع الفرد أن يحققه، وتجمع المشاركة التي توجد داخل الاتصال الشفوي خلال المواقف الاجتماعية الإنسانية بين التعاون والتبادل، وتوصل الأنثروبولوجيون الى عدم وجود انا فردية في المجتمعات الأولية، فالأنا هو الأنا الاجتماعي فحسب، وهو يسهم في المشاركة الجمعية وخاصة يتعلق بالخرافات والطقوس والعادات، فالفرد خلال تلك المجتمعات لا يتحدد إلا من خلال انتمائه إلى جماعة معينة.

أي من خلال انتمائه الجمعي، فالطوطم هو من يحدد شخصيته الاجتماعية ودوره الاجتماعي، واسمه وانتماءاته المتعددة، ويشير تطور الجماعات والحضارات وتطور الكائن الفردي، وحقائق الحياة الاجتماعية إلى وجود هوية مشتركة جمعية "أنا مشترك" سابق في الوجود للهوية الفردية، ويظهر هذا أيضا في بعض المواقف إلى ذوبان الهوية الفردية في إطار الهوية الجمعية، وذلك في بعض المواقف المأساوية التي تمر بها الجماعات مثل الحروب، والاضطهاد والظواهر القومية (ميكشيللي، 1993).

5-4 الهوية في علم النفس:

يشير الباحثون في تحديد الشعور بالهوية في اطار البحث عبر المفاهيم النفسية-الاجتماعية الى كل من وليم جيمس W, James (1910) هيربرت ميد H, Mead (1934) و جوردن البورت G, Allport (1937)، اذ يعد هؤلاء الرواد في البحث والكشف عن الهوية.

لقد ميز W, James بين الأنا كموضوع للمعرفة والتي تتكون من الأنا الإمبريقية والانا العارفة، وتشتمل الأنا الإمبريقية على كل ما يمكن ان يعزيه الفرد الى ذاته من أشياء جسده، ممتلكاته قدراته النفسية، الزوجة الأسلاف، الأطفال، الأصدقاء الأعمال، ثروته....الخ.

وتعمل هذه الأشياء على اثارة انفعالات ومشاعر توجد في أصل المعرفة القيمية وتؤدي الى ردود أفعال دفاعية، وتعد الأنا العارفة المبدأ الذي يصف الحالات السيكولوجية الخاصة مثل الشعور بالغبطة والسعادة والفرح او الغنى والفقر، وهذه الحالات السيكولوجية هي وضعيات استنتاجية وليست وضعيات تجريبية حقيقية، ونتيجة لذلك تأخذ الأنا الواعية الأنا المادية كموضوع لها، وينطوي الأنا المادي على الشعور بالوحدة الوظيفية والجسدية.

وتعود ماهية الأنا الاجتماعية الى جملة من الاعتبارات الحاصلة بالقياس الى مختلف الفئات المعرفية الأخرى، وللإنسان أوجه عديدة للانا الاجتماعي ويرجع ذلك لتعدد آراء الآخرين، ومع ذلك يتصدر هذه الوجوه الأنوية وجه له مقام السيادة، ويتمثل ذلك في الصورة التي يحددها الشخص الأهم في حياة الفرد، والإحساس بالقيمة الأنوية يوجد في مختلف المشاعر من حب خيبة امل وغرور، ويتكون كل من الأنا الأمبريقي والأنا الاجتماعي من الأنا الحالي الفوري المحدد والأنا المضمر البعيد غير المحدد وقد يكون ذلك الأنا الأكثر او الأقل مثالية وهو يتدخل ليوجه السلوك وينظمه(ميكشيللي،1993).

بينما يشير Mead ان إدراك الأنا (الذات) ينطلق أساسا من عملية تحول الفرد نفسه الى موضوع لأناه، وذلك نتيجة العلاقات القائمة مع الأخرين، ويعني ذلك ان إدراك الذات هو نتاج للعلاقة بين الأنا المادية والأنا العارفة، والأنا المادية هي الوحيدة التي تمثل بشكل مباشر في مرآة الوعي، بينما تظهر الأنا العارفة الا إذا استثيرت لمتطلبات الأنا المادي (أبو زيد، 1987).

ويرى Allport ان الأنا هو وعي الذات والذي يمثل في داخلنا صورة كائن يجعلنا نشعر ونعمل على توحيد حالات شعورية نختبرها واقعيا، وتتحدد بالذات الجسدية، وكذلك بوعي التقدير الاجتماعي لجماعتنا المرجعية، بالإضافة الى وعي الذات الخاص بالملكية، ووعي بتقدير الذات مع الشعور بالقدرة على التفكير، وتقدير أهمية اللحظة بالنسبة الى مجموعة الأهداف التي نسعى اليها، والشعور بالانا او الهوية مركب من عناصر أساسية ستة هي:

- الشعور الجسدي
- الشعور بالهوية الزمنية
- الشعور بتقدير الذات وبالتقدير الاجتماعي
- الشعور بالملكية
- الشعور بالقدرة على التفكير والمحاكمة
- الجهد المركزي

ولا وجود للهوية الا من خلال مجموعة أحاسيس ذات صلة عميقة بالهوية وهي:

- الشعور الذاتي بوحدة الشخصية
- الشعور بالوحدة والاستمرارية الزمنية
- الشعور بالمشاركة العاطفية
- الشعور بالاختلاف

- الشعور بالثقة الوجودية
- الشعور بالاستقلال
- الشعور بالمراقبة الذاتية
- الشعور بالتقدير وذلك بالقياس للآخرين
- الشعور بعمليات التفاعل والتكامل وقيم التقمص التوحد (ميكشيللي، 1993: 72، 73).

ولكن رغم اسهامات الرواد الاوائل ان الفضل يرجع لإريكسون Erickson (1959) في وضع اول نموذج نظري لتكوين الهوية، وقد أكمل اعماله فيما بعد Marcia الذي توصل الى بناء نموذج رتب الهوية ولا زالت الأعمال مستمرة بعد هما (الغامدي،2001).

ونجد ايضا أعمال Glasser حول الهوية والتي تنقسم الى نوعين هوية النجاح وهوية الفشل، واريك فروم E, Fromm الذي بحث في مشكلة الإنسان المعاصر وازمته الأساسية في كونه يبحث عن حريته، ويرى Erich,F ان المراهق يسعى للوصول للاستقلالية كشعور أساسي لإنجاز الهوية، وهو يواجه سلطتين سلطة الوالدين ،وسلطة المدرسة، وتظهر ساديته مع الوالدين والمدرسة، بينما ماسو شيته تظهر مع الأصدقاء.

وبذلك هو يبحث عن الانتماء الذي يعد شرطا لإنجاز الهوية، ويجد المراهق بين اتجاهين اتجاه يتسم بالعدوانية نحو رموز السلطة سواء في المنزل او المدرسة، للحفاظ على هويته او يساير المجتمع ويفقد المعنى لحياته ويصبح ذا هوية مغتربة (مشعل،2009).

5-5 نظريات الهوية:

5-5-1 نظرية الهوية عند إريكسون:

لقد وضع Erickson تصور لم يسبقه أحد في نظريات النمو، حيث افترض نموذجا يتكون من ثمانية مراحل، ولكل مرحلة يمر خلاله الفرد بأزمة ترتبط بها، وتصل كل مرحلة

الى نقطة حرجة، والملاحظ لنظريته يجد ان الأزمات الموجودة في كل مرحلة تظهر في شكل مضاد، وهذه المراحل الثمانية هي:

- مرحلة الثقة مقابل مرحلة انعدام الثقة
- الاستقلال الذاتي مقابل الخجل والشك
- المبادرة مقابل الشعور بالذنب
- المثابرة في مقابل الشعور بالنقص
- هوية الأنا مقابل اضطراب الدور
- الإحساس بالألفة مقابل العزلة
- الإنتاجية مقابل الركود
- التكامل مقابل الياس والقنوط.

ولقد ربط Erickson بين كل مرحلة نفسية اجتماعية تصاحبها ازمة، أي نقطة تحول في حياة الفرد، تنشا من النضج الفيزيولوجي والمطالب الاجتماعية التي تفرض على الفرد في كل مرحلة من مراحل النمو، وحسبه فالأزمة لا تنطوي على تهديد او محنة، بل هي نقطة تحول، ولذا هي على أحد النقيضين فإما تعتبر مصدرا للقوة والتوافق او سوء التوافق، و قد اعتبر أن الهوية مطلبا نفسيا اجتماعيا يميز مرحلة المراهقة وهي تقابل المرحلة الخامسة في مراحل النمو في نظريته، كما تحدد التوافق العام للفرد، وان الأزمة التي يعيشها المراهق هي ازمة هوية، فيمثل تشكل الهوية قلب التغير في مرحلة المراهقة، فيشير الى حالة داخلية تتضمن الإحساس بالتفرد، والوحدة والتآلف الداخلي، والتماثل والاستمرارية، والمتمثل في إحساس الفرد بارتباط ماضيه وحاضره ومستقبله، والإحساس بالتماسك الداخلي و الاجتماعي، ويظهر ذلك في إحساس الفرد بذاته كوحدة واحدة ، وهي نابعة من التساؤل الوجودي ويرتبط بالمجتمع وكذلك بالدعم الاجتماعي الناتج عن هذا الارتباط، فهوية الأنا

تشير الى محاولة المراهق لتحديد معنى لوجوده من خلال الإجابة على تساؤلات وجودية من انا؟ ما هو دوري في الحياة؟ الى اين امضي؟

وتبدا عملية تشكيل هوية الأنا على ما سبقها من توحدات خلال مرحلة الطفولة، حيث تساهم كل مرحلة من مراحل النمو في تكوين أساس جديد للهوية، لكن تبدا عملية التشكل الفعلية لهوية الأنا خلال مرحلة المراهقة، وذلك بظهور ازمة تتسم بالقلق والاضطراب، المرتبطان بمحاولة تحديد المراهق معنى لوجوده في الحياة و عن طريق اكتشاف ما يناسبه من مباديء ومعتقدات واهداف وادوار وعلاقات اجتماعية ذات معنى، ولها قيمة لديه وتحظى بتقييم اجابي من طرف المجتمع، وتنتهي تلك الازمة بتحقيق الهوية، و بانتهاء الاضطراب ، وبالإحساس بتقديره لذاته، والقدرة على اختيار قيمه و مبادئه وادواره الاجتماعية، وبذلك يكون الأنا قد اكتسب فعاليته الجديدة والإحساس بالثبات(الغامدي،2001).

اما إذا فشل المراهق في حل التوحدات المبكرة غير السوية، والصراعات المؤلمة، وما يترتب عليها من فشل في حل أزمات النمو في مرحلة الطفولة، فسيؤدي الى اضطراب هوية الأنا، ويأخذ هذا الاضطراب نمطين أساسيين يتمثلان في اضطراب الدور وتبني الهوية السالبة، حيث يشير المصطلح الأول الى فشل المراهق في خلق تكامل بين توحدات الطفولة، مما يتسبب في الإحساس بتهلهل الذات وعدم القدرة على تبني أدوار واهداف اجتماعية، اما الهوية السالبة فهو مفهوم استخدمه Erickson ليشير الى جملة السمات التي يتعلم الفرد ان يتجنبها، والمرتبطة بدرجة اعلى من الإحساس بالتفكك الداخلي، فالهوية السلبية هي صورة سلبية تضر بالهوية، بل تعد نموذج مضاد لتوجيه السلوك، والذي لا يقتصر تأثيره على عدم تحديد اهداف ثابتة او تحقيق الرضا عن أدوار اجتماعية، بل يتجاوزه ليشكل دورا اكثر سلبية في حياة المراهق حيث يدفعه الى ممارسة أدوار غير مقبولة اجتماعيا كالجنوح وتعاطي المخدرات(ميكشيلي،1993؛ الغامدي،2001؛ عسيري،2003).

5-5-1-1 نموذج مارشيا Marcia (1966) لرتب الهوية:

لقد قام Marcia بالسير وفق نظرية Erickson واثرى هذه النظرية التي تدور حول ازمة الهوية عند المراهقين، وتعتبر اعماله من أهم التطورات التي قدمت معتمدة على فكر Erickson في مجال الهوية، حيث قام بأبحاث كثيرة حول تكوين الهوية، كما قام بإعداد مقياس لقياس الهوية، وقد تخصص بدراسة المرحلة الخامسة من مراحل النمو لدى Erickson، حيث يرى Marcia ان الهوية بصفة عامة هي توحيد لأجزاء الشخصية لتكوين بينة، وبالتالي يعاد تنظيمها وتجربتها في مراحل دورة حياة ناجحة، وتأخذ جميع مراحل الحياة دورا مختلفا، تبعا للموضوع السائد في هذه المراحل، وتوصلت نتائج ابحاثه الى ان هناك أربعة حالات او رتب بين حالات الهوية الأربعة ، وهي تمثل الأساليب التي يصنف المراهقون فيها رتب الهوية، انطلاقا مما حققوه من نجاح في سبيل الوصول الى هوية واضحة وذه الرتب هي:

5-5-1-1-1 تحقيق الهوية

يرى Marcia ان هذه الرتبة هي الرتبة المثالية لهوية الأنا، وفي حالة تحقيق الهوية، يعني هذا ان المراهق قد عبر الأزمة بنجاح، وقد حدد الالتزامات الخاصة بهويته الشخصية، وانه قد مر برحلة من البحث لاختيار واستكشاف ما يناسبه من قيم ومعتقدات وأهداف، وادوار متاحة، وتم انتقاء ما كان ذو معنى او قيمة شخصية او اجتماعية بالنسبة له، كما تعتبر رتبة تحقيق الهوية أنضج رتب الهوية، والمراهقون الذين حققوا الهوية يصبحون أكثر صلابة في هويتهم الشخصية، ولديهم مشاعر واقعية نحو الآخرين، ويمكن ان يكون اداؤهم أفضل من الآخرين في مواقف الضغط، كذلك تميزهم باستقلالية الراي وكفاءة الذات، والقيام بدورهم الاجتماعي، والبعد عن السلبية والتراخي، والتوجه نحو أهداف محددة، والسيطرة والمغامرة والتنظيم الذاتي والانفعالي، والتقدير الإيجابي للذات، والقدرة على مواجهة

المشكلات المختلفة، والمرونة والانفتاح على أفكار جديدة، ولديهم انا اكثر تماسكا، ولديهم توافق نفسي (محمد السيد،1988).

ويقوم تحقيق الهوية عندMarcia على محورين هما الإحساس بالأزمة والالتزام، والأحساس بالأزمة يعني التساؤل او التجريب لأدوار وأهداف عديدة، بينما يعرف الالتزام بانه الاختيار بين البدائل المختلفة مع الالتزام بالاختيار(الغامدي،2001).

5-5-1-1-2 تعليق هوية الأنا:

تعد رتبة تعليق هوية الأنا تقدما إيجابيا نحو تحقيق الهوية إذا توفرت العوامل الإيجابية، ويكون المراهق في هذه الفترة في مرحلة الاستكشاف مع غموض الالتزام، أي انه لم يقم باتخاذ الراي في القضايا المصيرية سواءا المهنية او الفكرية، ويعني انخفاض القدرة على استكشاف البدائل، لذلك يتم تأجيل الهوية، فهذه المرحلة يكون فيها المراهق غير قادر على الالتزام باي هدف او قيم وايديولوجية المجتمع، فهو في حالة مد وجزر، اذ تستمر محاولته لكشف واختيار الخيارات المتاحة دون الوصول الى قرار نهائي، وكذلك دون ابداء التزام حقيقي بخيارات محددة منها، مما يدفعه الى تغييرها من وقت الى آخر في محاولة الوصول الى ما يناسبه.

ويظهر ذلك جليا في تغيير مجال الدراسة، المهنة، الهوايات، والأصدقاء، ويشترك المراهقون معلقي الهوية مع المراهقين محققوا الهوية في بعض السمات كالرضا عن الذات والقدرة على التوجيه الذاتي، غير انهم يعيشون درجة مرتفعة من القلق، ومشاعر الذنب، و يعانون من نزاع قوي بين رغباتهم الشخصية وتطلعات القائمين على السلطة، والتي ما زالت مهمة بالنسبة لهم من جهة ومن جهة أخرى بالنسبة لمجتمعهم (محمد السيد، 1988).

5-5-1-1-3 انغلاق هوية الأنا:

يرى Marcia ان رتبة انغلاق هوية الأنا يرتبط بغياب الأزمة، وان المراهق لم يمر بأزمة ولم يكن لديه التزامات بعد، وانه يتجنب أي محاولة ذاتية للكشف عن معتقدات وأهداف وادوار ذات معنى، ويلتزم بما حدده الأخرون له وخاصة ما تحدده السلطة، المتمثلة في الوالدين او الأسرة او المجتمع،(Marcia,1986) .

ويتميز المراهق منغلق هوية الأنا بعدم القدرة على مواجهة المواقف، وخاصة المواقف الجديدة التي لم يخبروها من قبل، وكذلك الميل الى مسايرة الآخرين، والاعتماد عليهم في اختيار المهنة والمواقف الإيديولوجية، واختيار الأصدقاء، والزواج، فهو يتميز بالنمطية في علاقاته مع الآخرين، ولديه تقدير منخفض لذاته، وينتظر استحسان وموافقة الأشخاص موضع السلطة، وذلك في تقديم ذاته في صورة جيدة، ويعمل على الظهور والالتزام بقيم الوالدين والراشدين من حوله، ويحاولون التشبه والتوحد معهم (عبد الله، 2001).

5-1-1-4 تشتت الهوية:

ترتبط رتبة تشتت هوية الأنا بغياب كلي لازمة الهوية، وتتمثل في عدم إحساس المراهق بالحاجة الى تكوين فلسفة او أهداف أو أدوار محددة في الحياة، ويتميز افراد تشتت الهوية بالخلو من التعهدات والالتزامات، ولا ينشغلون بالأيديولوجيا، وبالتالي لا يلتزمون بأيديولوجية ثابتة، ويتصفون بالسلبية واللامبالاة، وبتقدير منخفض لذواتهم، والشعور الدائم بالعزلة، وعدم القدرة على كسب الأصدقاء، وتتصف علاقاتهم مع الاخرين بالنمطية، ويشير تشتت الهوية الى عدم التزام المراهق باي اتجاه سواء حدث له استكشاف للبدائل ام لا، وتحدث رتبة تشتت الهوية اذا لم يوجد اتجاه محدد وكذلك عندما لا يوجد التزام واضح (عادل عبد الله، 1991؛ حسن مصطفى، 1993).

فحسب Marcia تعد رتبة تشتت الهوية اقل الرتب نموا، وتضم الأشخاص الذين لم يلتزموا سواء اكتشفوا البدائل ام لا، ويمتلكون هؤلاء الأشخاص ميولا نحو الغرور إذا ما خبروا أزمات غير محلولة في الأنا اثناء المرحلة الأولى من مراحل النمو(مرحلة الثقة في مقابل عدم الثقة)، بالإضافة الى ما ذكر سابقا فيتسم هؤلاء المراهقون الذين لديهم رتبة تشتت الهوية الى ضعف التوجيه والضبط الذاتي، والتمركز حول الذات، والعزلة الاجتماعية، و لديهم درجات مرتفعة من القلق وسوء التوافق، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات السليمة، و يتجنبون المواجهة باللجوء الى السلوكيات غير سوية سواء بتعاطي الكحول او المخدرات (ابوجادو، 2004).

وحسب حسن مصطفى فإن Marcia (1966) حدد أربعة مجالات للهوية تتمثل أولا في الاختيار المهني أي اختيار مهنة للمستقبل وفق قدراته وان يلتزم بها وثانيا المعتقدات الدينية أي اعتناق معتقد ما والالتزام به، وثالثا المعتقدات السياسية الاقتناع بتوجه سياسي معين والقدرة على ابداء رايه في مختلف القضايا السياسية، ورابعا وأخيرا الأدوار والقيم الجنسية (حسن مصطفى،2003).

5-5-2 نظرية الهوية الاجتماعية عند تاجفل

صاحب هذه النظرية هو عالم النفس الاجتماعي تاجفل (1978) ومجموعة من الباحثين في علم النفس الاجتماعي، حيث تناولت انتماء الفرد الى المجموعات الاجتماعية وكذلك مفهوم المجموعة والعلاقة النفسية المشتركة بين أعضاء الجماعة والوعي لدى افرادها بان لهم هوية جماعية مشتركة ومصير جماعي مشترك، ويشكل الوعي الجماعي المشترك – الشعور المشترك–بالانتماء للمجموعة والذي يشكل العامل النفسي الأهم في تعريف أي تكتل بشري او فئة اجتماعية على انها مجموعة لها هوية مشتركة بالمعنى النفسي (عايد، 2008).

ويرى تاجفل وترنر Tajfel & Turner (1986) ان الهوية الاجتماعية هي نتاج ادراكات الفرد كونه عضوا ينتسب الى جماعة معينة ومشاعره التي يبديها كونه عضوا في تلك الجماعة، لا يتحدد هذا الانتساب بالعلاقات الشخصية المباشرة او التفاعل الاجتماعي المباشر بين أعضاء الجماعة، بل بالمصير المشترك الذي يربط الأعضاء المنتميين لتلك الجماعة هو العامل الحاسم في ذلك، وتتنوع الهوية الاجتماعية حسب المكانة التفريقية التي تميز بين الأفراد كالعرق، الدين، المهنة، والانتماءات السياسية والعلاقات الشخصية والقوالب النمطية (Tajfel & Turner, 1986) .

وحسب بشرى عنان(2013) فان هناك نظريتان بارزتان في تفسير الهوية الاجتماعية بناءا على اعمال تاجفل Tajfelهي:

5-5-2-1 نظرية العلاقات بين الجماعات:

لقد ركزت هذه النظرية على حاجة الناس الى التمييز الإيجابي لجماعتهم الداخلية بمقارنتها ومقايستها بالجماعات الخارجية لتحقيق هوية اجتماعية إيجابية، والفرضيات التي تبنتها هذه النظرية أوردها زايد (2006) في كتابه سيكولوجية العلاقات والتي تتمثل في ان الأفراد يبنون هويتهم الاجتماعية، التي تكون لاحقا جزءا من مفهومهم لذاتهم عن طريق معرفتهم بأنهم أعضاء في جماعة اجتماعية معينة، وأيضا من اعجابهم بها ومن المعنى الوجداني لعضويتهم فيها وبذلك فإنهم يسعون لتحقيق هوية خاصة بهم والمحافظة عليها، بصورة إيجابية، ويستمدون هويتهم من عضويتهم في مختلف أنواع الجماعات، وعضوية الأفراد في الجماعات، تأتي مصحوبة بتضمينات إيجابية او سلبية القيمة، وتستمد الهوية ايجابيتها او سلبيتها من خلال التقويمات التي يجريها لجماعته والجماعات الخارجية الأخرى، ويتحدد التقويم للجماعة التي ينتمي اليها عبر مقارنتها ومقايستها اجتماعيا بجماعات أخرى معينة، في ضوء صفات وخصائص ذات قيمة .

وتولد المقاسات الإيجابية بين الجماعات الداخلية والخارجية شعورا عاليا بالهيبة، أي هوية اجتماعية إيجابية، بينما تولد المقايسات السلبية شعورا متدنيا بالهيبة، أي هوية اجتماعية سلبية.

وعندما تصبح الهوية غير مرضية يتجه الإفراد الى مغادرة جماعتهم الداخلية والانتساب الى جماعات أخرى أكثر إيجابية، او العمل على جعل جماعتهم الداخلية أكثر إيجابية

(Tajfel & Tarner, 1986)..

5-5-2-2 نظرية تصنيف الذات:

لقد اعادت نظرية Turner (1999) في تصنيف الذات صياغة الهوية الاجتماعية، وذلك بافتراضه ان الهوية الشخصية والهوية الاجتماعية، تقعان على طرفي متصل، فالهوية الشخصية تظهر وتبرز إذا كان التفاعل بين الأشخاص، ويحدث العكس أي تبرز الهوية الاجتماعية إذا كان التفاعل يحدث بين الجماعات، لكن هذه الفرضية لم تدم طويلا، فقد عدلت واستبدلت بفرضيته القائلة ان الهوية الشخصية والاجتماعية تمثلان معدلات مختلفة في تصنيف الذات، وان هناك ثلاثة مستويات على الأقل من التجريد في عملية تصنيف الذات وهيك.

5-5-2-2-1 الهوية البشرية:

وتعد الأساس في تصنيف الذات بوصفها تنتمي للجنس البشري عامة، أي تمتلك الخصائص المشتركة مع كل البشر في مقابل الأصناف الأخرى من الكائنات الحية.

5-5-2-2-2 الهوية الشخصية:

تعني شعور الفرد بأنه هو ذاته، وان حدثت له تغيرات جسدية ونفسية، عبر مراحل النمو، فمن طبيعته أن يتغير ويتبدل من يوم الى آخر، بحكم قانون التطور، والذي يشمل

جوانب الشخصية كافة، من ميلاده حتى وفاته، غير ان هويته الأساسية تبقى هي ذاتها، على الرغم من التغيرات الجسدية او الوجدانية التي تحدث بعاملي العمر والثقافة (الشماس، 2004)، و تعد المستوى الثانوي لتصنيف الذات على أساس التمايز بين الفرد بوصفه كائنا متفردا وبين بقية افراد جماعته الداخلية، أي وفق مبدا الفروق بين الشخصيات (زايد،2006:).

5-5-2-2-3 الهوية الاجتماعية:

تصنف ضمن المستوى المتوسط في تصنيف الذات، وذلك بالعودة الى فئتي الجماعات الداخلية مقابل الجماعات الخارجية، على أساس التشابهات والاختلافات فيما بينها، اذ ينتمي الشخص هناك الى جماعات معينة ولا ينتمي الى جماعات أخرى، وهذا الانتماء يتحدد اما بالعرق او النوع او المهنة او الطبقة الاجتماعية (نظمي، 2009).

وفي نفس السياق يرى Zavalloni (1975)ان هناك ثلاثة مسائل أساسية ترتبط بالهوية لدى الفرد هي:

ان الفرد يعبر عن هويته الاجتماعية عن طريق شبكة من الخصائص المميزة له والمتمثلة في جنسه، وعرقه، وقوميته، ودينه وعقيدته المعتنقة، والاتجاه السياسي الذي ينتمي اليه، وعن طريق هذه الشبكة تصبح الهوية الاجتماعية انعكاسا للإحساس والإدراك المشترك، لكل من أعضاء المجتمع الذين يدركون على انهم واقع موضوعي، وهذا يعني ان نوع الهوية أو نمطها ويتمثل في العلاقة الموضوعية لعضو المجتمع في انه اصبح معروفا بهوية معينة، وأن هناك سلوكيات او خصائص نفسية معينة ترتبط بهذه الهوية، كما ان العناصر البنائية او التركيبية للواقع الاجتماعي الموضوعي، انما تتمثل بمجموعة من القوانين والاتفاقات، التي يشترك بها كل أعضاء المجتمع، والتي تتضمن العرق والقومية والجنس والأصل العقائدي والفئة الاجتماعية والمهنة والعمر والاتجاه السياسي (Zavalloni في بشرى مبارك، 2013).

3-5-5 نظرية جلاسر (1972) Glasser:

يعتقد جلاسر Glasser ان السلوك ينتج من داخل الفرد لتلبيته حاجاته، وكل فرد يختار سلوكه، وهو قادر على توجيه حياته، وان الأشخاص هم ما يفعلونه، أي السلوك يحدد الشخصية، ويرى ان السلوك يرتبط بمجموعة الصور في العقل، حيث عقل الإنسان يحتوي على صور لجميع الحاجات والرغبات المرتبطة بهذه الحاجات، فعندما يشعر الفرد بحاجة معينة، فانه يقوم باستدعاء الصور الخاصة بها، وفي نفس الوقت فهو يدرك العالم الخارجي المحيط به، والمرتبط بإشباع هذه الحاجة المستثارة، فإذا تطابقت هذه الصورة الموجودة في ذهنه فإنه يشبع حاجته، و إذا لم يكن هناك تطابق فيعني ذلك ان الصورة الموجودة في ذهن الفرد لم تتحقق في الواقع، أي انه لم يشبع حاجته والبيئة لم تلبي تلك الحاجة، و حينها يشعر بالإحباط، ويقوم الجهاز السلوكي بابتكار وتوليد سلوكيات تتوافق بين الصورة الداخلية وبين الواقع، وقد تكون هذه الأفعال فعالة، وقد تكون مدمرة للذات فيعاني الفرد من مشكلات نفسية، وفي كلتا الحالتين فان الفرد هو الذي يختار سلوكه، وهو الذي يتحمل مسؤوليته وهو القادر على تغييره اذا أراد.

وتعد المسؤولية المفهوم الأساسي في نظرية جلاسر، وتعرف على انها القدرة على اشباع الحاجات، دون حرمان الآخرين من اشباع حاجياتهم، ويرى جلاسر Glasser بان التغيير في السلوك يجب ان يسبقه تغيير في هوية الفرد (الخطيب، 2007).

واستخدم Glasser مصطلح الهوية وعدَها الحاجة الأساسية للطالب، واشترط الإحساس بالقيمة أمرا ضروريا لنجاح الهوية، وأعطى اهتمام كبير لدور المدرسة في مساعدة الطلبة في الوصول الى الهوية الناجحة، ولذلك طالب جميع المدارس بان تنشر وتعلم طلابها كيفية الوصول الى المسؤولية الاجتماعية، ويرجع أهمية دور المدرسة في الوصول لهوية النجاح لأن الكثير من الطلبة يخفقون في اشباع حاجياتهم في المنزل.

بالإضافة الى ذلك فانه يؤكد بشدة على أهمية نجاح الطالب في المدرسة، ويعتقد ان النجاح في المدرسة بصرف النظر عن خلفية الطفل، يمنحه فرصة ممتازة للنجاح في الحياة، وان الفشل في حياته التعليمية منذ المرحلة الابتدائية حتى الجامعة، سيقلل بشكل كبير فرصة النجاح في الحياة (Glasser, 1969).

وحسب جلاسر توجد أربعة حاجات أساسية للإنسان وهي التي تقوده الى تحقيق هوية النجاح:

5-5-3-1 الحاجة الى الانتماء:

تعني حاجة الفرد للانتماء والانتساب الى جماعة ما، كالأسرة او الأصدقاء وكذلك الانتماء الى فريق وناد والى جماعة أكبر ومجتمع ووطن، وبهذا الانتماء يكون الفرد عضوا في جماعته له حقوق وعليه واجبات، كما انه يخضع لقيم ومعايير وقوانين تلك الجماعة، ويتبادل مع افرادها الحب والاحترام والتعاون ويحقق مصالحه ويتفاعل مع الآخرين، وعندما لا تتوفر هذه الحاجة للفرد ولا يشبعها فانه يصبح قلقا وحزينا ومعزولا (كمال بلان، 2014).

5-5-3-2: الحاجة الى القوة:

يستمد الفرد قوته من خلال احترامه لذاته ومن تقدير الآخرين له، ويكمن داخل الإنسان دافع الى النمو، والذي يعد دافع الى القوة، ويعبر عن صفات متقدمة مثل التفكير والإبداع والغيرة وتحقيق الذات، واشباع هذه الحاجة مرهون بمساعدة الآخرين على اشباع حاجياتهم، وكما تضمن الحاجة الى القوة احترام الذات وتقدير الآخرين (الخواجا، 2009).

5-5-3-2 الحاجة الى الترفيه:

تعني هذه الحاجة الى حاجة الإنسان الى الاستمتاع بالنشاطات الحرة التي يقوم بها، ويظهر هذا جليا في ممارسة الهوايات واللعب، وممارسة الرياضة، وكذلك من خلال

الرحلات، وتعد المتعة أكثر ما يجذب الفرد للحياة، مع ان هناك من يرى ان الحياة في حد ذاتها متعة (الرشيدي، 1999).

5-5-3-3 الحاجة الى الحرية:

يرى Glasser ان الحاجة الى الحرية أساسية للإنسان، وتعني ان يكون الفرد حرا في تحديد حياته الخاصة والأمور المتعلقة بمصيره، وتتطلب هذه الحاجة التزام معقد من التفاعل خاصة إذا كان الفرد يريد السيطرة والتحكم في أمور حياته، ولأهمية هذه الحاجة في حياة الأفراد، قد يتعرض بعض الأفراد الى المخاطر من أجل حريتهم (صادق، قاسم، 2014).

5-5-5 نظرية بيرزونسكي (1992)

يرى بيرزونسكي Berzonskye أن الأفراد يختلفون في العمليات المعرفية الاجتماعية، التي يستخدمونها لتشكيل هويتهم والحفاظ عليها، ونتيجة لذلك انشا قائمة أساليب الهوية، ويعرف الأسلوب بانه الطريقة التي يستخدمها الفرد لتوظيف معلوماته وخبراته لتشكيل هويته (البلوشي وآخرون، 2014)، ولفهم الهوية يجب النظر اليها في ضوء مفهوم الاستراتيجيات المعرفية والاجتماعية التي يستخدمها الطالب المراهق في استكشاف واتخاذ القرارات حول المعلومات التي تنسجم مع مفهومه لذاته

وتتكون أساليب الهوية حسب Berzonskye من أربعة أساليب سنتناولها بالذكر فيما يلي:

5-5-5-1 أسلوب الهوية المعلوماتي:

يتمثل هذا الأسلوب في القدرة على الحصول على معلومات مكثفة من خلال البحث والاستكشاف العميق، وكذلك على القدرة على دمج المعلومات المختلفة والجديدة لفهم ذاته واتخاذ القرار، والمراهق الذي يستخدم هذا الأسلوب أكثر عرضة للتكيف والتجربة، فهو يعدل ويراجع هويته باستمرار، ويتصف بكونه شخص تأملي وفاعل، ولديه وعي وانفتاح على الخبرات الجديدة (البدارين، غيث،2013).

5-5-5-2 أسلوب الهوية المعياري:

يعتمد أصحاب هذا الأسلوب في معالجة المعلومات المتعلقة بالهوية على المعايير والتوقعات والأهداف التي يرسمها الأباء او المدرسين او ما يمثل السلطة بالنسبة لهم او رموزها، ويتسم أصحاب هذا الأسلوب بعدم القدرة على تحمل الغموض، ولهم مستويات منخفضة من الوعي والتأمل والانفتاح على الخبرات، ولديهم معتقدات غير مرنة وقيم ونظم تقليدية محافظة، ويتميزون بالقرب المكاني من الأباء الذين يتسمون بالتسلط والسيطرة، وليست لهم الحرية في النقد او الاختيار، سوى اختيار ما اختاره الأباء، ويملن الإناث يميلن الى استخدام هذا الأسلوب المعياري، ويرجع ذلك الى البيئة الثقافية التي تعيش فيها الفتاة وبسب تدخل الأسرة في حياة الأفراد وبالخصوص عند الأنثى (عسيري،2004).

5-5-5-3 أسلوب الهوية التجنبي أو المشتت:

يتميز أصحاب هذا الأسلوب في معالجة المعلومات المتعلقة بالهوية بمستويات منخفضة من التأمل الذاتي والمثابرة والوعي والإتقان للعمل، والى المماطلة والتأجيل نتيجة التجنب النشط في معالجة المعلومات والتعامل مع المسائل والقضايا المتعلقة بالهوية، مما يؤدي بهم الى عدم القدرة على اتخاذ القرارات، وعدم القدرة على التكيف الإيجابي مع المحيط الخارجي (Berzonsky , 1992).

5-5-5-4 الالتزام بالهوية:

يعني الالتزام بالهوية مدى التزام الفرد بمنظومة القيم الاجتماعية والدينية والمعتقدات والاتجاهات المشكلة للهوية، والأفراد الذين يلتزمون بالهوية أكثر تطورا وادراكا، ولديهم سلوك اجتماعي إيجابي أكثر من غيرهم، ولا يلتزمون الا بعد التأمل العميق للمعلومات وحل الصراعات المتعلقة بها ومناقشتها (الزبيدي وآخرون، 2015).

5-6: فئات العناصر الخاصة بالهوية:

يرى اليكس ميكشيللي ان تحديد هوية فرد او جماعة او مجتمع يقتضي العودة الى جملة من العناصر والتي يمكن تصنيفها في مجموعات هي:

5-6-1: عناصر مادية وفزيائية:

تشتمل العناصر الفزيائية والمادية على:

1: الحيازات: الاسم، الآلات، الموضوعات السكن، الأموال، الملابس

2: القدرات: القوة الاقتصادية والمالية والعقلية

3: التنظيمات المادية: التنظيم الإقليمي نظام السكن، نظام الاتصالات الإنسانية

4: الانتماءات الفزيائية: الانتماء الاجتماعي والتوزعات الاجتماعية والسمات المورفولوجية الأخرى المميزة.

5-6-2 عناصر تاريخية:

تتضمن العناصر التاريخية بدورها ثلاثة عناصر هي:

- الأصول التاريخية: الأسلاف الولادة، الاسم، القرابة، الأبطال الأوائل، المبدعون، الخرافات الخاصة بالتكوين.
- الأحداث التاريخية الهامة: هي تلك المراحل الهامة في التطور، والتحولات الأساسية، الآثار الفارقة، التربية والتنشئة الاجتماعية.
- الآثار التاريخية: وتشمل العقائد والعادات والتقاليد، بالإضافة الى المعايير التي وجدت في المرحلة الماضية، والعقد الناشئة عن عملية التطبع الاجتماعي والقوانين.

(مشكيلكي، 1993)

من خلا ما تم ذكره فالهوية هي مزيج بين الأشياء المادية والروحية وتشمل كل مل تحتويه الذات، وبين المحيط الخارجي، بين النحن والآخر، وتاريخ واسطورة وكل ما خبره الفرد.

5-7 الأسرة وهوية المراهق:

تعد الأسرة المؤسسة الاجتماعية الأولى لأعداد النشء، والمرجعية الأخلاقية التي يتلقى فيها الطفل الرعاية الصحية والاجتماعية، واكتساب اللغة والموروث الثقافي من عادات وتقاليد ودين وثقافة وهوية، فهي المسؤولة والمعنية على تدريب الطفل واكتسابه مهارات اللغة والتفكير وتلقينه القيم والأخلاق التي يعتنقها، فمن خلالها يمتص موروثه الثقافي ووعيه، ويستمر الطفل في تشرب ما تقدمه الأسرة بدون رفض او نقاش لكن مع بداية سن المراهقة يتغير الموقف، ويتحول من الطفل المطيع الى المشاكس والى العناد مخالفة الوالدين، و توصلت نتائج الدراسات التي أقيمت في هذا الموضوع، أي عن أسباب الخلافات التي تقوم بين المراهقين وابائهم، الى إجابات مختلفة تتعلق بعمر المراهق، فقد ذكرت المراهقات ان سبب الخلاف في بداية سن المراهقة، يتعلق بالمظهر مثل اللباس واحمر الشفاه، وفي منتصف المراهقة تعلقت بالنشاط الاجتماعي مثل الارتباط خارج المنزل، واختيار الأصدقاء، وفي المراهقة المتأخرة انتقل الصراع والخلاف الى المستوى الفكري، وتعلق بالمعتقدات والاتجاهات (المرشدي، 2011).

ويرى زهران (1986) ان اهم مميزات مرحلة المراهقة هي التقدم نحو النضج الجسمي والاجتماعي، واكتساب المعايير السلوكية والاجتماعية، والاستقلال الاجتماعي، وتحمل المسؤوليات، وتكوين علاقات اجتماعية جديدة، والقيام بالاختيارات، واتخاذ القرارات، فيما يتعلق بالتعليم والمهنة، والزواج وتحمل المسؤولية.

ففي نهاية المراهقة يتوجب على الفرد تكوين رأيه على نحو نهائي في مجالات عديدة، منها المهنة، التي يريد ان يعمل بها، والإيديولوجية السياسية والاجتماعية التي

يختارها، ومن خلال هذا يحقق هويته، وتحقيق هذه الهوية الذي يزيد من رغبة المراهق في بلوغ مستويات الكبار ويجعله يتحدى السلطة، فهو بحاجة الى تأكيد ذاته وتكوين هويته.

فموقف المراهق من والديه ومن الأسرة على العموم، له تأثير في سلوكه المقبل وتطور هويته، وذلك بتصوره لنوع الرجل الذي سيكون عليه او نوع المرأة التي ستكون عليها، ومن خلالها يريد ان يستقل على الأسرة، ومما يساعده على ذلك هو تغيير مركز الارتباط النفسي الى اشخاص آخرين من العمر نفسه، وهذا ما يمنحه القوة لمعارضة الكبار، وفي محاولته للبحث عن بديل للعلاقة العاطفية والحنان الأبوي الذي يحس انه يفقده ويفقد معه الشعور بالأمن النفسي، تستهويه شخصية المدرس او المدرسة، ويتخذ منه البديل، وبذلك يحقق عملية التقمص والتوحد، والتي قد تساعده على استقلاله الانفعالي على الوالدين ويزداد شعوره بهويته (بهادر،1980).

اما إذا صادف المراهق احباطا شديدا للتعبير عن ذاته، فإنه سيقاوم ذلك بكل قوة ويزداد تمرده، وسلوكه السلبي، فهذا الفشل سيؤدي به الى اضطراب الهوية واضطراب الدور، والى الإحساس بالتفكك الداخلي، والذي لا يقتصر تأثيره على عدم تحديد أهداف ثابتة او تحقيق الرضا عن ادواره الاجتماعية، بل يل يؤدي دورا أكثر سلبية في حياة المراهق، اذ يدفعه الى ممارسة أدوار غير مقبولة اجتماعيا كالجنوح. (الغامدي،2001).

من خلال ما تم ذكره فان للأسرة دور هام في تكوين وبلورة شخصية الطفل والمراهق فهي اللبنة الاولى والبنية الأساسية لتكوين شخصية المراهق.

5-8 المدرسة وهوية المراهق:

تعد المدرسة مؤسسة تنشئة اجتماعية ثانية بعد الأسرة، وهي امتداد وظيفي لها، حيث تستأنف عملها من خلال تنظيمها لخبرات وعمليات اجتماعية وثقافية وعقلية ومهارية معقدة ومتعددة، مكملة لما بدأته الأسرة وتضيف اليه توجه المجتمع (الدولة)، حجما وعمقا وتفسيرا، كما تقوم بالتقريب الثقافي بين أبناء الطبقات الاجتماعية المختلفة.

وتشير الأبحاث والدراسات ان هناك علاقة بين الخبرات المدرسية وهوية الطالب المراهق فقد أكد Rosenberg ان اختلاف الطلاب في تفسير الحقيقة لأدائهم يعود الى تباينهم من حيث مفهوم الهوية، كما ان تقويم المدرسين لطلابهم وأساليب التعامل معهم، يؤثر في تكوين مفهوم الهوية الصحيحة، او اضطراب هذا المفهوم، فعندما يعامل المدرس طالبا معينا معاملة الغبي والعاجز عن الفهم فان ذلك يولد عنده انطباعا، بانه فاشل وعاجز، ثم يتصرف وفق هذا السياق، فلا يحاول ولا يجتهد بل ينظر الى نفسه انه عاجز وكسول وغير قابل للتعلم، وفي الوقت نفسه يلجا المدرس الى اهمال هذا الطالب ويتصرف وفق هذا المفهوم عن هويته.

وتعد الطريقة التي يعتمدها المدرسون في الحكم على طلابهم، وما تترتب عليه من مدح او ذم دورا مهما في تشكيل هوية الطالب المراهق (الشيخ، 2006).

فالمراهق الذي يراه والداه محبوبا وذكيا واجتماعيا فهو يرى نفسه كذلك، فالعلاقات الأسرية القائمة على الاحترام المتبادل، وأساليب الرعاية المتزنة دون اهمال او رفض تعد شرطا أساسيا لتكوين هوية متزنة، تشعر المراهق بالأمن والطمأنينة، فالمراهق الذي يعيش في اسرة مشبعة بالحب، يميل الى تعميم هذا الشعور، فيرى في الناس الحب والخير، ويتعاون معهم، ويحظى بتقديرهم، فيتقبله الآخرون، وينعكس ذلك على تقبله لهويته لان هناك علاقة إيجابية بين تقبل الذات وتقبل الآخرين وهذا ما أشار اليه Glasser (1973) ان الفرد يبحث على اشباع حاجتين أساسيتين هما حاجة الشخص الى ان يكون محبا وان يكون محبوبا، وحاجته الى الشعور بالجدارة والاستحقاق (سيد سليمان، 1997).

9-خلاصة:

لقد تم التطرق في هذا البحث إلى مفهوم الهوية وقد شمل على مجموعة من التعاريف، بالإضافة إلى مختلف التخصصات العلمية وتناولها لمصطلح الهوية، بدءا بالفلسفة إلى الأنثروبولوجيا إلى علم النفس ومختلف النظريات من Erickson و نموذج Marcia ونظرية Berzonskye ونظرية Glasser ونظرية الهوية الاجتماعية ل Tajfel & Turner و فئات عناصر الهوية والأسرة وهوية المراهق بالإضافة إلى المدرسة وهوية المراهق، و تشكل الهوية محور وقلب التغير في مرحلة المراهقة حسب الباحثين، وهي تشير إلى حالة داخلية تتضمن الإحساس بالتفرد والوحدة والتآلف الداخلي، والتماثل والاستمرارية المتمثل في إحساس المراهق وارتباطه بالماضي والحاضر والمستقبل، مع الإحساس بالتماسك الداخلي والاجتماعي، وإحساس المراهق بذاته كوحدة واحدة، وتتشكل هوية المراهق عندما يحل ثلاث قضايا رئيسية هي اختيار المهنة، وتبني قيم ويعيش وفقا لها، ويطور هوية جنسية سليمة، وفي ما يلي سنتطرق إلى الفصل المنهجي.

الفصل السادس:

الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد

1- منهجية البحث

2- الدراسة الاستطلاعية

3- مجتمع وعينة البحث

4- أدوات البحث

4-1 مقياس القيم

4-2 مقياس الذات متعدد الأبعاد

4-3 مقياس الدافعية للإنجاز

4-4 مقياس الهوية

5- كيفية جمع البيانات

6- الأساليب الإحصائية

تمهيد

يتناول هذا الفصل عرضا عن الإجراءات التي اعتمدت لتحقيق أهداف البحث الحالي، والذي يتضمن، منهج البحث، وكذلك وصف لمجتمع البحث واختيار العينة (الأساسية) التي تمثل هذا المجتمع، وكذلك الدراسة الاستطلاعية والتي تم فيها التطلع الى مجتمع البحث والعينة وكذلك التحقق من سلامة المقاييس وإعادة التحقق من صدق المقاييس المستعملة، والتعريف بأدوات البحث، وكذلك التطرق إلى كيفية جمع البيانات والوسائل الإحصائية المستخدمة.

1-منهجية البحث:

في هذه الدراسة اعتمد الباحث على المنهج الوصفي لأنه الأنسب في وصف العلاقات بين متغيرات البحث والكشف عما بينها من فروق، كذلك العمل على تحديد الوضع الحاضر للظاهرة المدروسة ومن ثم وصفها وصفا دقيقا وصولا إلى وضعها الحالي، ومن ثم تشخيصها بطريقة علمية وبرموز لغوية ورياضية.

2-الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية مرحلة مهمة من مراحل البحث، و تأتي قبل اجراء الدراسة النهائية و على الباحث ان يقوم بها لأنها تمثل المرحلة التحضيرية لما لها من أهمية في الإحاطة والإلمام بالمشكلة المراد دراستها، فمن خلالها تتضح معالم مشكلة الدراسة امام الباحث والتعامل معها ومعرفتها عن قرب، والتعرف والاحتكاك بالبيئة التي تحدث فيها

الدراسة و على مجتمع البحث وعينة الدراسة، وكذلك للتأكد من سلامة الأدوات من حيث الصدق والثبات، ومدى وضوح التعليمات ووضوح الفقرات، والمدة التي يستغرقها المبحوث، وحالته النفسية خلال الإجابة والاستجابة للتعليمات، ومكان اجراء الدراسة النهائية، ليتجنب أي طارئ والتحكم من الإجراءات الميدانية وكيفية تطبيق الاختبارات، بصورة جماعية او فردية، وتطبيق كل الاختبارات مرة واحدة او عبر مراحل، وللتحقق من ذلك قام الباحث بدراسة استطلاعية تم اختيار 40 طالب وطالبة، وقام بتطبيق أدوات البحث عليهم، للتحقق من سلامة المقاييس.

2-1 الدراسة السيكو مترية لأدوات القياس

2-1-1-مقياس الدافعية:

بعد الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الدافع للإنجاز، وقع اختيار الباحث على مقياس الدافعية للإنجاز الذي أعده خليفة(1992) وتم إعادة تعديله من طرف بشير معمرية في الجزائر، ويضم المقياس 50 فقرة، وقد وقع عليه الاختيار واعتمد في هذا البحث، لأنه اعد في بيئة عربية وأيضا لكونه استخدم في بيئة جزائرية بشير معمرية (2011) للوصول الى قياس أكثر دقة، ورغم ذلك سنعيد قياس صدق وثبات هذا المقياس

2-1-1 -1الصدق:

للتأكد من سلامة المقياس وثباته، استخدم نوعين من الصدق هما الصدق الظاهري (صدق المحكمين). والصدق التلازمي.

أ-صدق المحكمين:

يمثل الصدق احدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحية الاختبار، والإخبار الصادق هو الذي يقيس ما وضع أصلا لقياسه، ويمثل الصدق الظاهري المظهر العام للاختبار، ويشمل نوع المفردات وكيفية صياغتها، ومدى وضوحها ودرجة موضوعيتها، ويتم الحصول عليه من خلال عرض الأداة على مجموعة من الخبراء المتخصصين في هذا المجال، وقد تم عرض أداة البحث الحالي المكونة من 50 فقرة على مجموعة من أساتذة علم النفس وعلوم التربية، (انظر الملحق)، وهذا من اجل ابداء الراي حول مدى صلاحية الأداة من حيث ملاءمة العبارات وكذا الوقوف على السلامة اللغوية لصياغة البنود، وقد اتفق المحكمين على سلامة الفقرات، وتم الخروج بالأداة بصورتها النهائية.

ب-الصدق التمييزي:

هو قدرة المقياس على التمييز بين الطلبة الذين حصلوا على اعلى الدرجات (المجموعة العليا) والطلبة الذين حصلوا علة اقل الدرجات (المجموعة الدنيا).

ولحساب هذا النوع من الصدق تم استعمال طريقة المقارنة الطرفية، حيث تمت المقارنة بين عينتين تم سحبهما من طرفي الدرجات، حجم كل عينة يساوي 8 مبحوث من عينة (ن= 40) طالب، والجدول التالي يبين قيمة ت بين الفئة العليا والفئة الدنيا.

جدول رقم (1) قيمة اختبار ت للفروق بين المجموعة العليا والدنيا في مقياس الدافع للإنجاز

	الفئة العليا(ن=8)		الفئة الدنيا(ن=8)		قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
مقياس الدافعية	**183.5**	**8.11**	**.154.16**	**5.30**	7.40	**دال عند 0.05**

يبين الجدول في العلى قيمة اختبار ت بين مجموعة العليا والمجموعة الأدنى في مقياس الدافعية للإنجاز حيث قدر ب (ت= 7.40) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة α = 0.05 مما يدل ان المقياس له قدرة تمييزية بين الأقوياء والضعفاء، مما يجعله يتصف بمستوى عال من الصدق.

2-1-1-2 الثبات:

من أجل التأكد من ثبات مقياس الدافعية تم حساب قيمة الفا كرون باخ ووجدت قيمتها 0.70 مما يدل على ان المقياس يتمتع بدرجة من الثبات.

2-1-2مقياس القيم:

اعد هذا المقياس من طرف البورت-فرنون-لندزي من اجل قياس القيم الستة القيمة الدينية، القيمة النظرية، القيمة الجمالية، القيمة الاجتماعية، القيمة الاقتصادية، القيمة السياسية، القيمة الجمالية والذي عربه وقننه للبيئة العربية محمود هنا سنة 1962، واستعمل كثيرا في الدراسات العربية والجزائرية، وللتأكد من ثباته وصدقه أكثر، وفهم عبارته من طرف عينة البحث تم عرضه على مجموعة من الطلبة لمعرفة العبارات الغامضة، وسهولة الإجابة عليه، والتأكد من ثباته وصدقه تم عرضه ايضا على مجموعة من الأساتذة المحكمين

1-الصدق:

1.1- صدق المحكمين:

تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من الأساتذة الجامعيين من جامعات مختلفة وهذا من اجل ابداء الراي حول مدى صلاحية الأداة من حيث ملاءمة العبارات وكذا الابعاد مع الفرضيات المصاغة وكذا الوقوف على السلامة اللغوية لصياغة البنود وقد تم الاتفاق على تغيير كلية الاداب الى كلية العلوم الاجتماعية لتتوافق مع تخصص المختص الاجتماعي كما تم تعديل البند رقم 18 الى : الإسلام أو المسيحية حيث تم استبدالهما بلفظ **الدين** وفي الأخير تم الخروج بالاداة الى صورتها النهائية .

ب-الصدق التمييزي: لحساب الصدق التمييزي لمقياس القيم تم المقارنة الطرفية بين المجموعة العليا (ن =8). والمجموعة الدنيا (ن= 8). من عينة تكونت من 40 طال وطالبة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (2): اختبار ت للفروق بين المجوعة العليا والدنيا في مقياس القيم

	الفئة العليا(ن=8)		الفئة الدنيا(ن=8)		قيمة (ت)	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	18.00	الاحصائية
مقياس القيم	**128.166**	**1.72**	**90.00**	**4.89**		**دال عند 0.05**

يوضح الجدول في الأعلى قيمة اختبار ت = 0.18 وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة α= 0.05، مما يدل على ان المقياس يميز بين الأقوياء والضعفاء، مما يجعله يتصف بمستوى عال من الصدق.

ب-حساب الثبات:

من أجل التأكد من ثبات مقياس الدافعية تم حساب قيمة الفا كرونباخ ووجدت قيمتها 0.71 مما يدل على ان المقياس على درجة عالية من الثبات .

2-1-3 مقياس مفهوم الذات

2-1-3 -3 الصدق:

أ -صدق المحكمين:

تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من الأساتذة الجامعيين من جامعات مختلفة وهذا من اجل ابداء الراي حول مدى صلاحية الأداة من حيث ملاءمة العبارات وكذا الابعاد مع الفرضيات المصاغة وكذا الوقوف على السلامة اللغوية لصياغة البنود وبعد الاخذ بآراء المحكمين تم الخروج بالأداة بصورتها النهائية حيث تم الاتفاق التام بين المحكمين على عبارات المقياس.

الصدق التمييزي:

هو قدرة المقياس على التمييز بين الطلبة الذين حصلوا على اعلى الدرجات (المجموعة العليا) والطلبة الذين حصلوا علة اقل الدرجات (المجموعة الدنيا).

ولحساب هذا النوع من الصدق تم استعمال طريقة المقارنة الطرفية، حيث تمت المقارنة بين عينتين تم سحبهما من طرفي الدرجات، حجم كل عينة يساوي 8 مبحوث من عينة (ن= 40) طالب، والجدول التالي يبين قيمة ت بين الفئة العليا والفئة الدنيا.

جدول رقم (3) اختبار ت للفروق بين المجموعة العليا والدنيا في مقياس مفهوم الذات

	الفئة العليا(ن=8)		الفئة الدنيا(ن=8)		قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
مقياس مفهوم الذات	**266.00**	**14.37**	**212.00**	**19.57**	5.43	**دال عند 0.05**

الثبات:

من أجل التأكد من ثبات مقياس الدافعية تم حساب قيمة الفا كرونباخ ووجدت قيمتها 0.65 مما يدل على ان المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

2-1-4 مقياس الهوية:

أعد هذا المقياس بناءا على المقياس المعد من طرف سالم صادق وسعد عباس (2014)، ونظمي (2009)، الكناني (2008)، وحسن (2008)، وفيما يلي سنقوم بحساب كل من صدق وثبات المقياس.

2-1-1 -1الصدق:

للتأكد من سلامة المقياس وثباته، استخدم نوعين من الصدق هما الصدق الظاهري (صدق المحكمين). والصدق التلازمي.

أ-صدق المحكمين:

يمثل الصدق احدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحية الاختبار، والإخبار الصادق هو الذي يقيس ما وضع أصلا لقياسه، ويمثل الصدق الظاهري المظهر العام للاختبار، ويشمل نوع المفردات وكيفية صياغتها، ومدى وضوحها ودرجة موضوعيتها، ويتم الحصول عليه من خلال عرض الأداة على مجموعة من الخبراء المتخصصين في هذا المجال، وقد تم عرض أداة البحث الحالي المكونة من 31 فقرة على مجموعة من أساتذة علم النفس وعلوم التربية، (انظر الملحق)، وهذا من اجل ابداء الراي حول مدى صلاحية الأداة من حيث ملاءمة العبارات وكذا الوقوف على السلامة اللغوية لصياغة البنود، وقد اتفق المحكمين على سلامة الفقرات الا فقرة تم استبعادها ليصبح عدد الفقرات30 فقرة، وتم الخروج بالأداة بصورتها النهائية،

يعد قيام الباحث بإعادة صياغة البنود وعرضها على أساتذة متخصصين في علم النفس وعلوم التربية، قام بتطبيقه على عينة مكونة من 40 طالب، لحساب الصدق التلازمي والثبات.

ب-الصدق التمييزي:

هو قدرة المقياس على التمييز بين الطلبة الذين حصلوا على اعلى الدرجات (المجموعة العليا) والطلبة الذين حصلوا علة اقل الدرجات (المجموعة الدنيا)، ولحساب هذا النوع من الصدق تم استعمال طريقة المقارنة الطرفية، حيث تمت المقارنة بين عينتين تم سحبهما من طرفي الدرجات، حجم كل عينة يساوي 8 مبحوث من عينة (ن= 40) طالب، والجدول التالي يبين قيمة ت للفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا.

جدول رقم (4): اختبار ت للفروق بين المجموعة العليا والدني في مقياس الهوية

	الفئة العليا(ن=8)		الفئة الدنيا(ن=8)		قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	4.08	
مقياس الهوية	**83.0**	**2.13**	**73.8**	**5.9**		**دال عند 0.05**

يبين الجدول في الأعلى قيمة اختبار ت بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس الهوية، حيث بلغ 5.9 وهو دال عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ مما يدل ان المقياس يميز بين الأقوياء والضعفاء، وبالتالي فالمقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

3-المجتمع والعينة:

3-1 مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع البحث الحالي من الطلبة المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين 18 سنة الى 21 سنة من كلا الجنسين (الذكور والإناث) ما يقابل مرحلة المراهقة المتأخرة، في السنوات الأولى جامعي ممن يزاولون دراستهم في كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة آكلي محند اولحاج بالبويرة، والبالغ عددهم حوالي 1510 طالب وطالبة موزعين على النحو التالي: (477) طالب و (1033) طالبة للسنة الجامعية 2017/2016 حسب احصائيات الكلية.

3-2 عينة الدراسة:

بعد الاطلاع على اقسام الطلبة، وكيفية توزيعهم في الأفواج تم اختيار من القوائم الرسمية وذلك بأخذ ارقام تسلسلية من مضاعفات 5 عن طريق القرعة وتم من خلالها تحديد العينة حيث راعينا اخذ أكبر عدد ممكن من الطلبة حوالي (300) طالب وطالبة، وبعد فرز إجابات المفحوصين وإلغاء الإجابات الناقصة، تم الحصول على عينة مكونة من 220 طالب وطالبة بواقع (100) طالب (120) طالبة من كلية العلوم الاجتماعية

والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس

الجدول رقم (5): توزيع عينة البحث

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	100	%45.45
اناث	120	%54.54
المجموع	220	%100

4-أدوات البحث:

لقياس متغيرات البحث استعمل الباحث أربعة مقاييس هي: مقياس القيم، مقياس الدافع للإنجاز ومقياس مفهوم الذات، ومقياس الهوية.

4-1-مقياس القيم الشخصية:

استخدم الباحث مقياس القيم (لالبورت-فرنون-لندزي) الذي عربه وقننه للبيئة العربية محمود هنا سنة 1962.

والذي فيها تم الاعتماد على تصنيف قدمه العالم الألماني (ادوارد سبرا نجر) في كتابه أنماط الناس، وصنف القيم بحسب أنماط الشخصية إلى ستة قيم أساسية استنادا إلى غلبة قيمة واحدة من القيم، وهذا لا يعني أن الفرد لا يحمل القيم الأخرى (زهران، 1985).

- ويحتوي هذا المقياس على 45سؤالا مقسمة الى قسمين:

القسم الأول: يحتوي على (30) سؤالا، كل سؤال تتبعه فقرتان تمثل قسمين وعلى المجيب أن يضع (3) درجات للفقرة التي يفضلها وصفر للفقرة التي لا يفضلها أو يضع (درجتان للفقرة التي يفضلها بدرجة ضئيل عن الأخرى ويضع درجة واحدة للفقرة التي يفضلها بدرجة اقل).

القسم الثاني: فيحتوي على 15 سؤالا يتبع السؤال أربع فقرات تمثل أربع قيم، وعلى المجيب أن يرتب هذه الفقرات بحسب أهميتها لديه وتفضيله الشخصي لكل منهما، وذلك عن طريق وضع درجات لكل نتيجة ابتداء من الأفضل إلى الأقل تفضيلا بالتسلسل التالي:

4، 3، 2، 1.

وتتوزع القيم الستة على المقياس بمعدل 20 فقرة لكل قيمة، ويصحح المقياس بطريقة خاصة، يمكن من خلالها إعطاء المستجوبين درجات لكل قيمة، بما يظهر للمقياس غلبة قيم على قيم أخرى وتعكس فقرات المقياس القيم الستة التالية:

1-القيمة النظرية:

تعبر القيمة عن اهتمام الإنسان الزائد باكتشاف الخطيئة من تحقيق هذه القيمة ويتميز سلوك المعتنقين لهذه القيم بالاتجاه الفكري والعقلي والتجريبي، ولا يشترط أن يكون صاحبها ممن وصلوا إلى مرتبة أكاديمية عالية، فليس المهم الانجاز أو التحصيل ولكنه الاهتمام أو المقصد، وغايته البحث عن المعرفة وتنظيمها،وتقيس هذه القيمة الفقرات:

(1.3.6.10.12.15.18.21.25.30.32.33.35.36.37.39.40.41.43.44)

ومجموع الفقرات 20 فقرة.

القيم الدينية:

يعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى معرفة ما وراء العالم صري فهو يرغب في معرفة أصل الإنسان ومصيره ، ويرى ان هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه ، وهو يحاول أن يصل نفسه بهذه القوة ، ويتميز معظم الأشخاص الذين تغلب لديهم هذه القيمة بالتمسك وإتباع تعاليم الدين ، وتختلف القيم الدينية عند الإفراد من مجتمع إلى أخر لمعتقدات الإفراد وتفاعلهم ، ولا يعني هذا أن الإفراد الذين لديهم هده القيمة هم من الزهاد والنساك ، بل قد يكون الكثير على مستويات مختلفة من الاطلاع على الدين (الكندري1992،ص87)

وتقيس هذه القيمة الفقرات الآتية :

(2.6.9.11.13.19.24.29.30.31.32.34.35.37.39.41.44.45) التي توجد 20 فقرة تقيس قيمة التدين.

القيم الاقتصادية:

ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو نافع، ويتخذ من العالم المحيط وسيلة للحصول على الثروة حتى عن طريق الإنتاج و التسويق، الاستهلاك واستثمار الأموال

ويتميز الشخص الذي تسود عنده هذه القيمة بنظرة عملية ، ويكون عادة من رجال المال والأعمال ويقيم الأشياء والأشخاص تبعا للمنفعة(زهران، 2000).

تقاس هذه القيمة بالفقرات التالية :

(1.4.7.11.15.20.22.24.26.28.31.33.34.35.37.38.40.42.43.44) أي بمجموع 20 فقرة .

القيم الجمالية:

ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل من ناحية الشكل أو الصورة أو التكوين وينظر إلى المحيط نظرة تقدير له من ناحية التكوين والتوافق الشكلي، ويسعى الفرد الجمالي وراء الشكل والتناسق، ويحكم على كل خبرة من حيث التماثل والتناسب ، وهو ينظر إلى الحياة على أنها أحداث ، يتوالى كل حدث منها بعد الأخر، وهو يستمتع بكل منها في حد ذاتها ، ولا يعني ذلك انه فنان خارق بالضرورة ،إلا أن اهتمامه الرئيس ينصب على الجانب الفني في الحياة(الشحات،1998).

وتقاس هذه القيمة بالفقرات الآتية:

(2.5.10.13.16.18.22.27.28.32.33.34.36.38.39.40.42.44.45)

وبمجموع 20 فقرة.

القيم السياسية:

وهي تعكس ميل الفرد إلى الحصول على القوة وتفضيل السلوك القيادي ومعالجة المشكلات العامة، والفرد الذي يتصف بالقيم تجده شخص يهدف إلى السيطرة والتحكم في الأشياء والأشخاص ولا يعني هذا أن الذين يتميزون بهذه القيمة يكونون من رجال الحرب والسياسة، فبعضهم قادة في نواحي الحياة المختلفة ويتصفون بقدراتهم على توجيه غيرهم والتحكم في مصائرهم (ضحيك،2004).

وتقاس هذه القيمة بالفقرات التالية :

(8.12.14.16.19.21.23.26.29.31.32.34.36.37.38.40.41.43.45.) أي بمجموع 20فقرة.

القيم الإجتماعية:

يقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى غيره من الناس،فهو يحبهم ويميل إلى مساعدتهم ،ويسعى إلى منح ذاته للآخرين ، ويميز الفرد الذي يتصف بهذه القيمة بالعطف والحنان وتقديم الخدمات للآخرين ،حيث ينظر إلى الناس نظرة ايجابية، ينظر إليهم كغايات لا كوسائل لتحقيق أهداف شخصية .

وتقاس هذه القيمة بالفقرات التالية:

(3.5.7.14.17.20.23.25.27.31.33.35.36.38.39.41.42.43.45) أي بمجموع 20فقرة .

واستخدم الباحث مقياس القيم لالبورت وفرنون ولندزي لأنه أكثر المقاييس القيمية شيوعا واستخداما في البحث العربية والأجنبية، مما يسمح بإجراء المقارنة بين هذه الدراسة والدراسات الأخرى التي اعتمدت هذا المقياس، غير أن في البيئة الجزائرية لم يستغل كثيرا حيث طبق من طرف الباحث عبد الحفيظ مقدم ومن طرف سي محمد في رسالة الماجستير (2001) وبشير معمارية وبوعطيط سفيان (2012). سي محمد (2013) في اطروحة الدكتوراه الأولى في علم النفس التنظيم والعمل والثانية في علوم التربية.

مقياس الدافعية للانجاز:

اعد هذا المقياس من طرف محمد خليفة عام 2006 والذي يتكون من 50بندا، تقيس الدافعية الى الإنجاز وتتوزع على خمسة أبعاد على النحو التالي:

1-**بعد الشعور بالمسؤولية:**

ويشير إلى التزام وجدية الفرد في أداء ما يطلب منه من أعمال على أكمل وجه ، وبذل المزيد من الجهد والانتباه لتحقيق ذلك ،وتقيسه البنود التالية: 1، 6، 11، 16، 21، 26، 31، 36، 41، 46.

2-بعد السعي نحو التفوق والطموح:

ويقصد به بذل الجهد للحصول على القديرات والرغبة في الاطلاع ومعرفة كل ما هو جديد، إبداع حلول جديدة للمشكلات والسعي لتحسين مستوى الأداء، وتفضيل الأعمال الصعبة التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث

وتقيسه البنود التي تحمل الأرقام التالية (2.7.12.17.22.27.32.37.42.47)

3-بعد المثابرة:

وتعني السعي نحو بذل الجهد للتغلب على العقبات التي تواجه الشخص في أداءه بعض الأعمال والسعي نحو حل المشكلات الصعبة مهما استغرقت من وقت وجهد والاستعداد لمواجهة الفشل وإعادة المحاولة والتكرار إلى أن يكتمل العمل الذي يؤديه الفرد والتضحية بكثير من الأمور الحياتية مثل وقت الفراغ وممارسة الأنشطة والتربية، وتقيسه البنود الآتية :(3.8.13.18.23.28.33.38.43.8)

4-بعد الشعور بأهمية الزمن:

يقصد به عدم تأجيل العمل إلى وقت أخر والحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها، والالتزام بجدول زمني لكل ما يفعله سواء فيما يتعلق بأدائه لبعض الأعمال أو في تعاملاته ومواعيده مع الآخرين والانزعاج من عدم الالتزام بالمواعيد من طرف يتعامل معهم. وتقيسه البنود المرقمة ب(4.9.14.19.24.29.1.39.44.49)

5-بعد التخطيط للمستقبل:

يقصد به خطة الأعمال التي ينوي الفرد القيام بها ويعتقد بان ذلك من شانه تنظيم حياة الفرد وتفادي الوقوع بها في الأزمات والمشاكل، والتخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير كل من الوقت والجهد وتقيسه البنود التالية (10.15.20.25.30.35.40.45.50)

حساب الصدق والثبات للمقياس في البيئة المصرية والسودانية :

الثبات :

تم حساب الثبات بطريقة تطبيق وإعادة التطبيق بعد فاصل زمني يتراوح بين 10 و15 يوما على عينة مصرية حجمها 35فردا من طلبة وطالبات الجامعة، وعينة سودانية تكونت من 22طالب وطالبة، فبلغ معامل الثبات لدى المعينة المصرية 0.81، ولدى العينة السودانية 0.76 وكلا المعاملين دال إحصائيا عند مستوى الدلالة α= 0.01.

أما معاملات الثبات لأبعاد المقياس الفرعية فقد تراوحت لدى العينة المصرية بين 0.86-0.61 وهي إحصائيا عند مستوى الدلالة α= 0.01 .

بينما تراوحت معاملات الثبات لدى العينة السودانية ما بين 0.74-0.69 وكل المعاملات دالة إحصائيا عند مستوى α= 0.01.

الصدق: فيما يخص صدق المقياس قام خليفة بحساب الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس على العينة المصرية ن=404 والعينة السودانية ن=250

فتراوحت معاملات الارتباط بالنسبة للعينة المصرية 0.74_0.54

أما بالنسبة للعينة السودانية تراوحت معاملات الارتباط بين 0.77 و 066 و هي كلها دالة إحصائيا عند مستوىα= 0.01

- وحسب أيضا معاملات الارتباط بين أبعاد الخمسة الفرعية للمقياس فجاءت لدى العينة المصرية تتراوح بين 0.827_0.130 وكل الارتباطات دالة إحصائيا عند المستوى α= 0.01

وتراوحت معاملات الارتباط إحصائيا لدى العينة السودانية بين.....و 0.295 وكلها دالة إحصائيا عند المستوى α= 0.01

وقد قام بتقنينه وحساب ثبات وصدق المقياس في البيئة الجزائرية من طرف الباحث بشير معمرية (2011) وقد حسب معامل الصدق بثلاث طرق.

– **الصدق التمييزي** : تم استعمال طريقة المقارنة الطرفية حيث قام الباحث بالمقارنة بين عينتين عينة العليا والعينة الدنيا (ن=40) وبحساب الفرق وجد قيمة ت دالة بين أبعاد المقياس وكذلك الدرجة الكلية حيث بلغت قيمة ت لإبعاد المقياس لعينة الذكور:

– الشعور بالمسؤولية قيمة ت= 21.16 وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة α=0.01

– السعي نحو التفوق والطموح ت= 28.05 وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة α=0.01

–المثابرة قيمة ت = 16.92 وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة α=0.01

الشعور بأهمية الزمن بلغت قيمة ت= 17.63 وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة α=0.01

– التخطيط للمستقبل بلغت قيمة ت= 23.08 وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة α=0.01

أما الدرجة الكلية بلغت قيمة = 20.85 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α)=0. 01

حيث قام بمقارنة الربع الأول مع الربع الخير حيث بلغت عينة المقارنة ب 27 % عينة الإناث لديهن دافع الانجاز منخفض من مجتمع الدراسة (ن=143)

وقد توصل إلى وجود فروق دالة إحصائيا أي أن المقياس يميز بين الدافع للإنجاز المرتفع والمنخفض .

حيث بلغت قيمة ن للشعور بالمسؤولية ت=17.29 وهي دالة عند مستوى دلالة (α)=0.01.

وبلغت قيمة ن لبعد السعي نحو التفوق والطموح ت= 22 وهي دالة إحصائيا α=0.01

– بلغت قيمة ت لبعد المثابرة ت= 12.95 وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة α=0.01

– بلغت قيمة ت لبعد الشعور بأهمية الزمن ت =19.35وهي دالة عند مستوى الدلالة α=0.01

– بلغت قيمة ت لبعد التخطيط للمستقبل ت=19.02وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة α=0.01

- وبلغت قيمة اختبار ت الكلية للمقياس ت= 8.24 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $0.01=\alpha$

ومن خلال نتائج اختبار ت فان المقياس يتميز بمقدار عال هي التميز بين المرتفعين والمنخفضين للدافع إلى الانجاز مما يجعله يتصف بمستوى عال من الصدق لدى عينة الإناث والذكور .

ولقد قام معمرية بحساب الصدق بطرق أخرى منها الصدق ألاتفاقي(الصدق المرتبط بالمحك) ،حيث قام بحساب معامل الارتباط بين هذا المقياس ومقياس النابلسي(1993) ومقاييس أخرى فتوصل إلى أن معاملات الإتفاق مع مقياس الدافع للانجاز للنابلسي بلغ :

- وهي دالة إحصائيا عند عينة الذكور ن=0.8640=R-بلغ معامل الارتباط ب
- وهي دالة إحصائيا عند عينة الإناث ن=0.83740=R-بلغ معامل الارتباط ب
- بلغ معامل الإرتباط ب R=0.80 وهي دالة احصائيا عند عينة الإناث والذكور ن= 80.

فتوصل إلى علاقة ارتباطيه عكسية ،بلغت معاملات الارتباط لدى العينة :

- إناث ن(32)

=R0.624

- العينة الكلية (67) :

=R0.584

وكلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة .$(\alpha)=0.01$

لذلك تم حساب صدق الاتساق الداخلي لإبعاد المقياس وتوصل إلى معاملات ارتباط دالة إحصائيا لعينة متكونة من(224) انثى، وتراوحت بين 0.310 إلى 0.849 عند مستوى الدلالة α =0.05.

وكذلك للعينة الكلية ن=433 تراوحت معاملات الارتباط بين 0.328 الى 0.807 وهي دالة .(α)=0.01

وهذه القيم مرتفعة وأقيمت على عينات من البيئة الجزائرية مما يجعله صالحا بكل اطمئنان في مجال البحث النفسي (بشير معمرية، 2011)

مقياس مفهوم الذات متعدد الأبعاد:

يهدف المقياس إلى تحليل مفهوم الذات من خلال العديد من الإبعاد، حيث أن نموذج شافلسون يعتبر نموذجا نظريا بحتا لم يطبق، أما النموذج الذي قدمه (سيرس 1977،1982) فكان قابلا للتطبيق من خلال شبكة العمل، وهذا النموذج يحتوي على معاملات ارتباط بين مكونات مفهوم الذات.

علاقة مفهوم الذات ببعض المحكات الخارجية:

افترض كل من (مارش، باركر، بلوس، شيفلسون،1982) أن مفهوم الذات الأكاديمي يرتبط ارتباطا مرتفعا بمفهوم الذات واقل ارتباطا بالإبعاد الأخرى لمفهوم الذات، وفي دراسة قام بها كل من مارش وسميث (1983)، وجدا انه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات تساوي 0.55 وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسة التي قام

بها باشمان (1970)، حيث وجد أن معامل الارتباط بين مفهوم الذات الأكاديمي والذكاء يلغ 0.46 في حين كانت العلاقة بين مفهوم الذات العام والذكاء تساوي 0.14.

وعرف مقياس الذات تطورا حيث تعتبر الصورة الأولى لمقياس مفهوم الذات سهلة التطبيق على أفراد مرحلة المراهقة ، وتم التوصل إلى العديد من الإبعاد الاكادمية وغير الأكاديمية من خلال نموذج سيلفون و مارش وسميث (1983) ...وتم تصميم مقياس مفهوم الذات متعدد الإبعاد من خلال عملية مسح أنماط متعددة السلوك الذي يدل على مفهوم الذات ، ويحتوي على مقياس مفهوم الذات 13 عاملا ، ويحتوي بين 10 إلى 12 مفردة وكانت عدد المفردات 136 . وكانت الاستجابات مدرجة على طريقة(ليكرت) تبدأ من 5 درجات وهي تبدأ بالتأكيد حقيقي حتى بالتأكيد غير حقيقي وتعطي درجة واحدة.

أما التحليل الإحصائي للمقياس فقد استخدمت طريقة تحديد مصفوفة الارتباط بين عوامل المقياس، وقد قام كل من (عبد الهادي السيد عبده وفاروق السيد عثمان 2002ص)بترجمته من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية بالتعاون وقد عرضت النسخة العربية على مجموعة من المحكمين للمراجعة اللغوية والفنية كما قام الباحثان بتطبيق المقياس المكون من النسخة الانجليزية والنسخة العربية على طلاب اللغة الانجليزية وبلغ عددهم (45) طالبا من طلاب العام الجامعي 1987/1986 وتم حساب معامل الارتباط بين درجاتهم في كلتا النسختين ، وبلغ معامل الارتباط 0.92وهذا دال عند مستوى 0.01 ما يدل على إتقان الترجمة.

أما بعض الإبعاد السيكومترية للمقياس عند التقنين فقد تكونت عينة التقنين من (196) طالبا وطالبة من الملتحقين بكلية التربية والآداب جامعة الإسكندرية ،وكان المتوسط الحسابي للعمر الزمني هو 36و19 عاما . أما من ناحية الثبات:تم تقدير الثبات لمكونات المقياس بطريقة ((ألفا)) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (6): قيم معاملات ثبات أبعاد مفهوم الذات

أبعاد مفهوم الذات	قيم الثبات
الحسابي	0.95
اللفظي	0.84
الأكاديمي	0.86
حل المشكلات	0.79
الرياضي البدني	0.96
المظهر الجسدي	0.95
العلاقات مع نفس الجنس	0.86
العلاقات مع الجنس الأخر	0.86
العلاقات مع الوالدين	0.90
الديني	0.91
الأمانة	0.95
الثبات الانفعالي	0.74
العام	0.93

الجدول رقم (01) يمثل:درجة الثبات حيث أن قيم معاملات الثبات لها درجة عالية من الثبات ولها مستوى دلالة عند 0.01

الصدق: تم حساب صدق المقياس عن طريق الصدق التلازمي بين أبعاد المقياس كما يدركها الفرد نفسه وكما يدركها الآخرون، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي

الجدول رقم (02) يمثل :معاملات الصدق التلازمي لإبعاد مفهوم الذات كما يدركها الفرد نفسه وكما يدركها الآخرون ن= 192

أبعاد مفهوم الذات	قيم الصدق
الحسابي	0.77
اللفظي	0.51
الأكاديمي	0.31
حل المشكلات	0.52
الرياضي البدني	0.78
المظهر الجسدي	0.50
العلاقات مع نفس الجنس	0.45
العلاقات مع الجنس الأخر	0.51
العلاقات مع الوالدين	0.76
الديني	0.79
الأمانة	0.44
الثبات الانفعالي	0.62
العام	0.41

ويتضح من الجدول رقم (02) أن جميع معاملات الصدق دالة عند 0.01 ويدل هذا على أن جميع أبعاد المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

4-4 مقياس الهوية:

اعد هذا المقياس من طرف سالم صادق و سعد عباس لقياس الهوية عند المراهق سنة 2014 ، اعتمادا على الإطار النظري لنظرية جلاسر Glasser ، ومقياس الكناني(2008)، ومقياس حسن(2008)، ومقياس نظمي (2009)، ويقيس أربعة مجالات الحاجة الى الانتماء، الحاجة الى القوة، الحاجة الى الترفيه، الحاجة الى الحرية، ويضم 31 فقرة.

4-4-1الخصائص السايكومترية للمقياس في البيئة الأصلية:

لقد تم حساب ثبات وصدق المقياس بعدة طرق، وذلك بتطبيقه على عينة تكونت من (100) طالب، سنذكرها فيما يلي:

الصدق الظاهري:

لقد تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء المختصين في علم النفس وعلوم التربية.

الصدق البنائي:

يقصد به تحليل درجات المقياس استنادا الى البناء النفسي للظاهرة المراد قياسها، ويعرف بالاتساق الداخلي، ويتحدد ذلك بإيجاد العلاقة بين أداء المبحوث على المقياس بأكمله واجابته على كل فقرة، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين 0.46 و0.61

الثبات:

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين، أولا بطريقة إعادة الاختبار حيث تم إعادة الاختبار بعد أسبوعين ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق وقد بلغ 0.89.

وثانيا بمعامل الفا كرونباخ وبلغ 0.9 مما يدل ان المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات

7-كيفية جمع البيانات:

تم تطبيق أدوات الدراسة على طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة البويرة، والبالغ عددهم 300 طالب وطالبة، خلال السنة الجامعية 2016/ 2017 ، حيث تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية وذلك باختيار رقم قائمة عن طريق القرعة ويكون من مضاعفات 5، وتم توزيع المقاييس على العينة وذلك بطلب الموافقة على الإجابة على كل فقرة من الفقرات وعدم ترك أي فقرة بدون إجابة، وتمت قراءة تعليمات الاختبارات، وطريقة الإجابة على الفقرات، وقد تم التنسيق مع بعض الأساتذة، وتم بشكل جماعي في قاعات التدريس، واحيانا بشكل فردي، وفي النهاية التحقق من إجابة المفحوصين، وبالرغم من ذلك فقد كانت هناك فقرات لم يجب عليها في المقاييس الأربعة فتم حذفها، ليستقر العدد في 220 طالب وهي عينة الدراسة التي اعتمدت، وقد تم تفريغ البيانات في جهاز الحاسوب، وادخالها في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية .

8-الأساليب الإحصائية:

من خلال أهداف البحث وفي ضوء البيانات التي تحصل عليها الباحث كنتيجة للتطبيق استعان الباحث بالمعالجات الإحصائية التالية لمحاوله الوصول إلي النتائج المرجوة وهي كالآتي:

-النسب المئوية.

- المتوسطات الحسابية.

- الإنحرافات المعيارية.

- اختبار ت.

- معامل الارتباط بيرسون.

- معامل الفا كرونباخ.

- اختبار فريدمان.

- اختبار كروسكال.

- اختبار مربع كاي.

وتمت المعالجة الإحصائية بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)

الفصل السابع:

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

1-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

2-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

3-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

4-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

5-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

6-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة

7-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة

8-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة

9-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة

10-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة

11-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشر

1-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لاختبار صحة الفرضية التي تنص على انه" تترتب عينة الدراسة على النحو التالي: القيمة النظرية، القيمة الدينية، القيمة الاقتصادية، القيمة الاجتماعية، القيمة الجمالية، القيمة السياسية" قام الباحث بترتيب متوسط الرتب واختبار فريدمان، وتم استخدام برنامج المعالجة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (7): ترتيب القيم لدى عينة البحث

القيم	متوسط الرتب	ترتيب القيمة	العدد N	χ^2	درجة الحرية	الدلالة
القيمة الاجتماعية	4.93	2	220	622.25	5	دال إحصائيا
القيمة الجمالية	4.98	1				
القيمة السياسية	3.24	4				
القيمة الاقتصادية	2.05	5				
القيمة الدينية	4.02	3				
القيمة النظرية	1.78	6				

بالنظر إلى النتائج المدونة في الجدول أعلاه نجد أن القيم ترتبت على النحو التالي: القيمة الجمالية بمتوسط رتب (4.98) ثم تلتها القيمة الاجتماعية بمتوسط رتب (4.93) ثم القيمة الدينية بمتوسط رتب (4.02) ثم اقل تفضيل نجد القيمة السياسية بمتوسط رتب (3.24) ثم القيمة الاقتصادية بمتوسط رتب (2.05) و الأقل تفضيل القيمة النظرية بمتوسط رتب (1.78)، وقد بلغت قيمة اختبار فريدمان (622.25) عند درجة حرية (df=5) و مستوى الدلالة (α = 0.05) وبدلالة فروق(0.00)، ومنه الفرضية تحققت انه

يوجد اختلاف في ترتيب القيم على النحو التالي: القيمة الاجتماعية، القيمة الجمالية، القيمة الدينية، القيمة الاقتصادية، القيمة السياسية، القيمة النظرية.

ولا تتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة، فلقد توصلت دراسة سي محمد (2013) إلى ان القيم ترتبت في دراستها على النحو التالي القيمة النظرية، ثم القيمة الدينية ثم القيمة الاجتماعية ثم القيمة السياسية ثم القيمة الاقتصادية ثم الجمالية، وكذلك دراسة معمرية (2001) ودراسة بوعطيط (2012) فنجد تطابق في تفضيل أفراد الدراستين للقيم التي احتلت المراتب الثلاث الأولى، فتوصلت نتائج الدراستين إلى تفضيل أفراد عينتي الدراسة القيمة الدينية ثم القيمة النظرية ثم القيمة الاجتماعية والملاحظ من خلال الدراستين تفضيل القيمة النظرية أو الدينية حيث تحتل القيمة الاجتماعية المرتبة الثالثة وهي نفس المراتب نجدها في جل الدراسات الجزائرية والعربية كدراسة وهيب(1989)، دراسة البطش والطويل (1990)، دراسة اليوسفي (2006)، ودراسة إبراهيم صعدي وأحمد أبو الحسن (2013).

ولقد احتلت القيمة الجمالية المرتبة الأولى من ناحية التفضيل لدى عينة البحث وقد يرجع هذا إلى البيئة التي يعيش فيها طلبة الجامعة (مدينة البويرة) فلقد أعطت إدارة الجامعة اهتماما كبيرا بالنظرة الجمالية وإعطاء مكانة و قيمة كبيرة للمحيط بستنة وأشجار وورود وكذلك إلى الفترة العمرية حيث ينصب اهتمام الطلبة المراهقين على الأشياء الجمالية وخاصة من ناحية المظهر والاهتمام، وهذا ما أشار إليه عبد الله (2012) أن الشباب يقدمون القيم الجمالية على كل شيء، ويضيف إلى ذلك أن حب الجمال و وخاصة عند بعض الإناث يؤدي بهن إلى عبادة حقيقية للجسم والتعلق بالفن، ويرجع ذلك أيضا إلى النمو البيولوجي وخاصة انتفاضة الحياة الجنسية، و كذلك إلى أن القيم الجمالية ترتبط بهذه المرحلة من مراحل التطور، ونفس الفكرة أشارت إليها من قبل فوزية دياب (1980) فالقيم الجمالية تعني اهتمام الفرد وميوله إلى ما هو جميل من ناحية الشكل أو التوافق.

وهو بذلك ينظر إلى العالم المحيط به نظرة تقدير له من ناحية التكوين والتنسيق والتوافق الشكلي، ولا يعني هذا أن الذين يمتازون بهذه الفكرة يكونون فنانين مبتكرين، بل أن بعضهم لا يستطيع الإبداع الفني، وان كانوا يتذوقون الأعمال الفنية، وكذلك تعرض هذه الشريحة إلى تأثير كبير من وسائل الاتصال والتكنولوجيات الحديثة وخاصة التلفزيون والانترنت، ونتيجة للدراسات التي تناولت تأثير هذه الوسائل الحديثة على القيم والسلوك، وكذلك في مساهمتها في تكوين وتشكيل مجموعة من القيم الجمالية لدى الجمهور المتلقي وكذلك بعض القيم الأخرى، و لقد توصلت الدراسات الإعلامية الحديثة أن التلفزيون والانترنت والوسائط الاجتماعية تخلق عالمين، عالم واقعي والآخر خيالي افتراضي، والشباب الجزائري يقبل على البرامج الترفيهية أكثر من إقبالهم على البرامج المعرفية والعلمية والثقافية(بلقاسم بن روان، 2004)، كما يلعب المستوى التعليمي دورا فعالا في عملية الإدراك والتفضيل الجماليين وهذا ما توصلت إليه دراسة Robert France (1977) ، أن الطلبة يفضلون الأشكال والصور المركبة والمعقدة، و في نفس الصدد أشار **روكس** أن الشاب المراهق يلجا غالى تحقيق كمال المظهر الخارجي بالألبسة العصرية وعمليات التزيين، و يرى شاكر عبد الحميد أن تفضيل المراهق للقيمة الجمالية، فانه بذلك التفضيل يعمل على التركيز على جماليات المظهر الخارجي، وهذا النوع من الجماليات يدرس الظواهر الشكلية بصفتها مؤشرا هاما لجمال الإنسان في حياته، وفي علاقته بما يتجسد فيه هذا الجمال، وهو بذلك يسعى إلى أن يحقق للإنسان نوعا من الإحساس بحسن الحال في كل شيء في السكن والسيارة والعناية بالجسد (شاكر عبد الحميد في بلقاسم بن روان، 2004).

واحتلت القيمة الاجتماعية المرتبة الثانية لعينة الدراسة، لأهمية القيم الاجتماعية في حياة إفراد عينة الدراسة، وهذا ما أشار إليه احمد بن عبطوش (2014) حيث اعتبر أن القيم الاجتماعية بالنسبة لحامليها عاملا مهما وفعالا لتماسكهم، وفي ضمان التماسك الاجتماعي

وتضيف فوزية دياب أنها" تعمل على التماسك الاجتماعي فهي أنماط سلوكية فكرية وعملية، علينا أن نفكر ونعمل تبعا لها، حتى ينتظم التعامل والاتصال بين الناس، وحتى يكون هناك عنصر من عناصر التنبؤ في الحياة، فيعرف كل ما يتوقعه غيره منه من تصرفات وبذلك يكون هناك ما يحقق مظهر متحد في الأفكار والتصرفات يدل على التماسك" (فوزية دياب، 341).

2-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:للتحقق من سلامة الفرضية الثانية التي تنص على ما يلي" يختلف ترتيب القيم حسب جنس المراهق"، قام الباحث بحساب متوسط الرتب واختبار واليس كروسكال، باستعمال (spss) تحصل على النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (8): ترتيب القيم حسب جنس المراهق

القيم	الجنس	العدد	متوسط الرتب	الترتيب	$\chi 2$	درجة الحرية	الدلالة
القيمة الاجتماعية	الذكور	100	108.10	2	0.283	01	غ دال
	الإناث	120	112.50	5			
القيمة الجمالية	الذكور	100	82.18	6	38.969		دال
	الإناث	120	134.10	1			
القيمة السياسية	الذكور	100	87.54	5	25.500		دال
	الإناث	120	129.63	2			
القيمة الاقتصادية	الذكور	100	88.86	4	22.679		دال
	الإناث	120	128.53	3			
القيمة الدينية	الذكور	100	122.02	1	6.517		دال
	الإناث	120	100.90	6			
القيمة النظرية	الذكور	100	106.90	3	0.631		غ دال
	الإناث	120	113.50	4			

يبين الجدول في الأعلى ترتيب القيم لدى الجنسين وكذلك نتائج اختبار كروسكال واليز، والتي جاءت على النحو التالي:

ترتبت قيم الذكور بتفضيل القيمة الدينية ثم القيمة الاجتماعية ثم القيمة النظرية ثم القيمة الاقتصادية ثم القيمة السياسية ثم القيمة الجمالية، فاحتلت الصدارة القيمة الدينية بمتوسط رتب (122.02)، ثم تلتها القيمة الاجتماعية في المرتبة الثانية بمتوسط رتب (108.10)، ثم تلتها القيمة النظرية في المرتبة الثالثة بمتوسط رتب (106.90)، ثم تلتها القيمة الاقتصادية في المرتبة الرابعة بمتوسط رتب (88.86)، ثم تلتها القيمة السياسية في المرتبة الخامسة بمتوسط رتب (87.54)، ثم تلتها القيمة الجمالية في المرتبة السادسة بمتوسط رتب (82.18).

بينما ترتبت قيم الإناث بتفضيل القيمة الجمالية ثم تلتها القيمة السياسية ثم القيمة الاقتصادية ثم القيمة النظرية ثم القيمة الاجتماعية ثم القيمة الدينية، فاحتلت الصدارة القيمة الجمالية بمتوسط رتب (134.10)، ثم تلتها القيمة السياسية بمتوسط رتب (129.63)، ثم تلتها القيمة الاقتصادية بمتوسط رتب (128.53)، ثم تلتها القيمة النظرية بمتوسط رتب (113.50)، ثم تلتها القيمة الاجتماعية بمتوسط رتب (112.50)، ثم تلتها القيمة الدينية بمتوسط رتب (100.90).

وقد بلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة الاجتماعية للإناث والذكور ب ^{2}كا = 0.283 ودرجة حرية (df=1) وعند مستوى الدلالة α= 0.05 وهي غير دالة.

بينما بلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة الجمالية للإناث والذكور ب ^{2}كا = 38.969 وعند درجة حرية(df=1) وعند مستوى الدلالة α= 0.05 وهي دالة.

وبلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة السياسية للإناث والذكور ب ^{2}كا = 25.500و درجة حرية(df=1) وعند مستوى الدلالة α= 0.05 وهي دالة.

وبلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة الاقتصادية للإناث والذكور ب ^{2}كا = 22.68 وعند درجة حرية(df=1) ومستوى الدلالة α= 0.05 وهي دالة.

وبلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة الدينية للإناث والذكور ب ^{2}كا = 6.517 وعند درجة حرية(df=1) ومستوى الدلالة α= 0.05 وهي دالة.

و قد بلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة النظرية للإناث والذكور ب ^{2}كا = 0.631 وعند درجة حرية(df=1) و عند مستوى الدلالة α= 0.05 وهي غير دالة.

ومن خلال النتائج نستدل بان الفرضية تحققت أي انه يوجد اختلاف بين الذكور والإناث في ترتيب القيم ، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من عطية محمود هنا (1965) في ناحية الاختلاف في القيم بين الجنسين، لكنها تختلف في النتائج التي توصلت إلى وجود فروق دالة بين الإناث والذكور في القيمة النظرية لصالح الذكور، وتتفق مع نتيجة وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في القيمة الجمالية لصالح الإناث وأيضا إلى ما توصلت إليه دراسة سليمان الشيخ (1978) في وجود اختلاف بين الذكور والإناث لكنها تختلف في تفوق الذكور على الإناث في القيم السياسية والنظرية والاجتماعية (بشير معمرية، 2001).

أما فيما يخص ترتيب القيم لدى المراهقين الذكور فتفضيلهم للقيمة الدينية فهذا يتفق مع الدراسات الوطنية والعربية فاحتلت القيمة الدينية الصدارة في دراسة مقدم (1992) وبوعطيط (2011)، وقد يرجع ذلك إلى عدة عوامل ترتبط بمؤسسات التنشئة الاجتماعية من أسرة ومدرسة ومساجد ووسائل إعلام دينية، بالإضافة إلى كل ذلك فمن مميزات مرحلة المراهقة اهتمام المراهق بالجانب الديني والوجود بصفة عامة وفي ذلك يرى عيسوي (2002) أن الغالبية الساحقة من المراهقين يؤمنون بالقيم الدينية، ويرتادون أماكن العبادة، و كما يعد الدين عامل قوي في حياة الشباب.

وتتفق مع دراسة مقدم(1992) فيما يخص القيمة الجمالية حيث تفوقت الطالبات على الطلبة في القيم الجمالية.

واحتلت القيمة السياسية المرتبة الثانية لدى الإناث، وهذا قد يرجع إلى تأثير القنوات الإعلامية وتوجه الدولة وذلك بسن قوانين تسمح بضمان تواجد المرأة في المجالس المنتخبة وذلك من خلال القانون العضوي رقم12-03 مؤرخ في 18 صفر عام 1433 الموافق 12يناير سنة 2012 الذي يحدد كيفية توسيع حظوظ تمثيل المرأة في المجالس المنتخبة.

3-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

لاختبار صحة الفرضية الثالثة التي تنص على انه: " يختلف ترتيب القيم لدى المراهقين حسب مستوى مفهومهم لذواتهم" قام الباحث بترتيب القيم حسب مستوى مفهوم الذات وحساب اختبار كروكسال للفروق بين المجموعات و تحصل على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم(9): ترتيب القيم حسب مستوى مفهوم الذات

القيم	مستويات مفهوم الذات	العدد	متوسط الرتب	التر تيب	χ^2	درجة الحرية	الدلالة
القيم الاجتماعية	مفهوم الذات المرتفع	181	111.97	1	0.589	01	غ دال
	مفهوم الذات المنخفض	39	103.69	6			
القيم الجمالية	مفهوم الذات المرتفع	181	110.90	4	0.044		غ دال
	مفهوم الذات المنخفض	39	108.63	3			
القيم السياسية	مفهوم الذات المرتفع	181	111.55	2	0.298		غ دال
	مفهوم الذات المنخفض	39	105.62	5			
القيم الاقتصادية	مفهوم الذات المرتفع	181	111.10	3	0.096		غ دال
	مفهوم الذات المنخفض	39	107.73	4			
القيم الدينية	مفهوم الذات المرتفع	181	110.18	5	0.028		غ دال
	مفهوم الذات المنخفض	39	111.99	2			
القيم النظرية	مفهوم الذات المرتفع	181	109.84	6	0.117		غ دال
	مفهوم الذات المنخفض	39	113.55	1			

يبين الجدول في الأعلى ترتيب القيم لدى الجنسين وكذلك نتائج اختبار كروسكال واليز، والتي جاءت على النحو التالي:

ترتبت قيم المراهقون ذووا مفهوم الذات المرتفع بتفضيل القيمة الاجتماعية ثم القيمة السياسية ثم القيمة الاقتصادية ثم القيمة الجمالية ثم القيمة الدينية ثم القيمة النظرية، فاحتلت الصدارة القيمة الاجتماعية بمتوسط رتب (111.97)، ثم تلتها القيمة السياسية بمتوسط رتب (111.55)، ثم تلتها القيمة الاقتصادية بمتوسط رتب (111.10)، ثم تلتها القيمة الجمالية بمتوسط رتب (110.90)، ثم تلتها القيمة الدينية بمتوسط رتب (110.18)، ثم تلتها القيمة النظرية بمتوسط رتب (109.84).

بينما ترتبت قيم المراهقون ذووا مفهوم الذات المنخفض بتفضيل القيمة النظرية ثم تلتها القيمة الدينية ثم القيمة الجمالية ثم القيمة الاقتصادية ثم القيمة السياسية ثم القيمة الاجتماعية فاحتلت الصدارة القيمة النظرية بمتوسط رتب (133.55)، ثم تلتها القيمة الدينية بمتوسط رتب (111.99)، ثم تلتها القيمة الجمالية بمتوسط رتب (108.63)، ثم تلتها القيمة الاقتصادية بمتوسط رتب (107.73)، ثم تلتها القيمة السياسية بمتوسط رتب (105.62)، ثم تلتها القيمة الاجتماعية بمتوسط رتب (103.69).

وقد بلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة الاجتماعية للمراهقين ذوي مفهوم الذات المرتفع والمنخفض ب ^{2}كا = 0.589 وعند درجة حرية (df=1) و مستوى الدلالة α= 0.05 وهي غير دالة.

بينما بلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة الاجتماعية للمراهقين ذوي مفهوم الذات المرتفع والمنخفض ب ^{2}كا = 0.044 وعند درجة حرية(df=1) وعند مستوى الدلالة α= 0.05 وهي غير دالة.

وبلغت قيمة اختبار كروسكال القيمة الاجتماعية للمراهقين ذوي مفهوم الذات المرتفع والمنخفض ب ^{2}كا = 0.289 ودرجة حرية(df=1) وعند مستوى الدلالة α= 0.05 وهي غير دالة.

وبلغت قيمة اختبار كروسكال القيمة الاجتماعية للمراهقين ذوي مفهوم الذات المرتفع والمنخفض ب ^{2}كا = 0.096 وعند درجة حرية(df=1) ومستوى الدلالة α= 0.05 وهي غير دالة.

وبلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة الاجتماعية للمراهقين ذوي مفهوم الذات المرتفع والمنخفض ب = 0.028 وعند درجة حرية(df=1) ومستوى الدلالة α= 0.05 وهي غير دالة.

وقد بلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة الاجتماعية للمراهقين ذوي مفهوم الذات المرتفع والمنخفض ب ^{2}كا = 0.117 وعند درجة حرية(df=1) وعند مستوى الدلالة α= 0.05 وهي غير دالة.

ومن خلال النتائج المتحصل عليها نستدل بان الفرضية لم تتحقق أي انه لا يوجد اختلاف في ترتيب القيم لدى المراهقين حسب مستوى مفهومهم لذواتهم.

وحسب اطلاع الباحث لم يجد دراسة مشابهة تناولت المتغيرين إلا دراستين قديمتين، دراسة محمد المرشدي (1979) والتي تناولت مفهوم الذات وعلاقته بالقيم لدى الطلاب وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط موجب بين القيم ومفهوم الذات، وكذلك إلى عدم وجود فروق بين الجنسين، واختلاف ترتيب القيم بين الجنسين.

ودراسة فانح فتوحي ورنا العكبدي(2005) والتي هدفت إلى الكشف عن موقع الضبط وعلاقته بتطور القيم ومفهوم الذات لدى كلية الموصل وتوصلت إلى عدم وجود فروق في موقع الضبط وتطور القيم ومفهوم الذات، وكذلك احتلت القيم السائدة لدى طلبة الجامعة الترتيب التالية القيمة الدينية، القيمة الاجتماعية، القيمة السياسية، القيمة النظرية، القيمة الاقتصادية، القيمة الجمالية.

وترتبط القيم بذات الفرد وشخصيته ارتباطا وثيقا، وتظهر لديه على شكل اهتمامات وتفضيلات واختيارات وحاجات واتجاهات وأحكام، مما يجعلها قضية ذاتية شخصية

بالإضافة إلى ذاك فالأفراد يختلفون حول مدى أهميتها وتمثلها باختلاف ذواتهم وشخصياتهم، وبناءا على ذلك يختلف الأفراد في حكمهم على الأشياء (عبد الرحمن الشعران، 1997).

وتترتب القيم ترتيبا هرميا في الأهمية والتفضيل بالنسبة للأفراد ولكل فرد نظاما للقيم يمثل جزءا من تكوينه النفسي الموجه لسلوكه، ويوجد في القيم اختيار وتفضيل حسب سلم القيم للمجتمع، فالفرد يتعلمها ويكتسبها من خلال التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي (ماجد الجلاد، 2007).

القيم ترتبط بمفهوم الذات حسب دراسة المرشدي(1979)، لكن توصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود اختلاف في ترتيب القيم حسب مستوى مفهوم الذات.

4-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة التي تنص على ما يلي " يختلف ترتيب القيم لدى المراهقين حسب مستويات الدافع للإنجاز لديهم"

الجدول رقم (10): ترتيب القيم حسب مستوى الدافع للإنجاز للمراهقين الذكور

القيم	مستوى الدافع للإنجاز	العدد	متوسط الرتب	الرتبة	χ^2	درجة الحرية	الدلالة
القيم الاجتماعية	منخفض	20	46.20	4	0.563	1	غ دال
	مرتفع	80	51.58	3			
القيم الجمالية	منخفض	20	44.00	6	1.274		غ دال
	مرتفع	80	52.13	1			
القيم السياسية	منخفض	20	49.00	2	0.068		غ دال
	مرتفع	80	50.88	5			
القيم الاقتصادية	منخفض	20	52.13	1	0.080		غ دال
	مرتفع	80	50.09	6			
القيم الدينية	منخفض	20	45.30	5	0.822		غ دال
	مرتفع	80	51.80	2			
القيم النظرية	منخفض	20	47.18	3	0.334		غ دال
	مرتفع	80	51.33	4			

يبين الجدول في الأعلى ترتيب القيم لدى الجنسين وكذلك نتائج اختبار كروسكال واليز، والتي جاءت على النحو التالي:

ترتبت قيم المراهقون ذووا الدافع للإنجاز المنخفض بتفضيل القيمة الاقتصادية ثم القيمة السياسية ثم القيمة النظرية ثم القيمة الاجتماعية ثم القيمة الدينية ثم القيمة الجمالية، فاحتلت الصدارة القيمة الاقتصادية بمتوسط رتب (52.13)، ثم تلتها القيمة السياسية بمتوسط رتب (49.00)، ثم تلتها القيمة النظرية بمتوسط رتب (47.18)، ثم تلتها القيمة الاجتماعية بمتوسط رتب (46.20)، ثم تلتها القيمة الدينية بمتوسط رتب (45.30)، ثم تلتها القيمة الجمالية بمتوسط رتب (44.00).

بينما ترتبت قيم المراهقون ذووا الدافع للإنجاز المرتفع بتفضيل القيمة الجمالية ثم تلتها القيمة الدينية ثم القيمة الاجتماعية ثم القيمة النظرية ثم القيمة السياسية ثم القيمة الاقتصادية، فاحتلت الصدارة القيمة الجمالية بمتوسط رتب (52.13)، ثم تلتها القيمة الدينية بمتوسط رتب (51.80)، ثم تلتها القيمة الاجتماعية بمتوسط رتب (51.58)، ثم تلتها القيمة النظرية بمتوسط رتب (51.33)، ثم تلتها القيمة السياسية بمتوسط رتب (50.88)، ثم تلتها القيمة الاقتصادية بمتوسط رتب (50.09).

وقد بلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة الاجتماعية للمراهقين ذوي الإنجاز المرتفع وذوي الإنجاز المنخفض ب ^{2}كا = 0.563 ودرجة حرية (df=1) وعند مستوى الدلالة α= 0.05 وهي غير دالة.

بينما بلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة الجمالية للمراهقين ذوي الإنجاز المرتفع وذوي الإنجاز المنخفض ب ^{2}كا = 1.274 وعند درجة حرية(df=1) وعند مستوى الدلالة α= 0.05 وهي غير دالة.

وبلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة السياسية للمراهقين ذوي الإنجاز المرتفع وذوي الإنجاز المنخفض ب ^{2}كا = 0.068 ودرجة حرية(df=1) وعند مستوى الدلالة α= 0.05 وهي غير دالة.

وبلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة الاقتصادية للمراهقين ذوي الإنجاز المرتفع وذوي الإنجاز المنخفض ب ^{2}كا = 0.080 وعند درجة حرية(df=1) ومستوى الدلالة α= 0.05 وهي غير دالة.

وبلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة الدينية للمراهقين ذوي الإنجاز المرتفع وذوي الإنجاز المنخفض ب ^{2}كا = 0.822 وعند درجة حرية(df=1) ومستوى الدلالة α= 0.05 وهي غير دالة.

و قد بلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة النظرية للمراهقين ذوي الإنجاز المرتفع وذوي الإنجاز المنخفض ب ^{2}كا = 0.334 وعند درجة حرية(df=1) و عند مستوى الدلالة α= 0.05 وهي غير دالة.

ومن خلال النتائج نستدل بان الفرضية تحققت أي يختلف ترتيب القيم لدى المراهقين حسب مستوى دافعهم للإنجاز،

و تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة غانم (2002) التي اشارت النتائج الى ان الطلبة يتمتعون بدافعية عالية للإنجاز الدراسي ومستوى عال من القيم الدينية، ولا تتفق مع نتائج دراسة سي محمد (2013) التي توصلت الى ان القيمة النظرية والاجتماعية احتلتا الصدارة في ترتيبها لدى الطلبة الأدبيين، ثم تلتها القيمة الاقتصادية والقيمة السياسية، والقيمة الجمالية والقيمة الدينية على التوالي، وعند الطلبة العلمين فاحتلتا الصدارة القيمة النظرية والقيمة الدينية ، وجاءت في المرتبة الثالثة القيمة الاقتصادية وبعدها القيمة الجمالية وأخيرا السياسية، ولقد توصلت دراسة عبد الباسط(2007) الى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين القيم الدينية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والنظرية والجمالية ودافعية التعلم عند طلبة السنة الثالثة ثانوي، وكذلك الى عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في القيم بين الأدبيين والعلميين عند طلبة السنة الثالثة ثانوي، و قد ترتبت القيم في علاقتها بالدافع للتعلم على النحو التالي: القيمة السياسية، القيمة الدينية، القيمة الاجتماعية، القيمة النظرية، القيمة الجمالية، القيمة الاقتصادية، وكذلك توصل من قبل إبراهيم السيد احمد السيد(2005) في دراسته الى عدم وجود علاقة ارتباطية بين القيم والدافعية للإنجاز.

ولقد احتلت القيمة الجمالية والدينية صدارة الترتيب لدى عينة المراهقين الذين لديهم دافع للإنجاز مرتفع، وقد يكون مرجع ذلك الى التنشئة الاجتماعية والى تبني الأولياء للقيم الدينية في المجتمع الجزائري، فقيم الإسلام تعزز من قيم العمل واتقانه وتشجع وتؤكد على استقلالية الفرد، وبشكل غرس القيم الدينية مصدرا قويا للدافع للإنجاز، فالتعاليم الدينية التي تركز على العمل الجاد، والسعي المستمر واعمار الأرض، وتحث على الجودة والإتقان تزيد من دافعية الإنجاز (خالد الرابغي، 2015).

و يعتبر ماكس فيبر Weber (1904) الرائد في المقارنة بين الديانات وما تحمله من قيم دينية و تأثيرها على دافع الإنجاز لمعتنقيها وعلى تقدمها وتأخرها، حيث توصل الى أن المذهب البروتستانتي يحمل قيم أخلاقية تعزز من دافعية الإنجاز، عكس المذهب الكاثوليكي الذي يعلي من قيم الزهد والرهبانية، وتكريس النفس للعبادة بشكل عام (هبة الله وآخرون، 2012).

بينما احتلت القيمة الاقتصادية والسياسية للمراهقين الذين لديهم دافع للإنجاز منخفض، هذه النتيجة تتفق مع نتيجة حشلافي وماحي(2016)، حيث احتلت القيمة الاقتصادية المرتبة الأولى لدى الفئة العليا اجتماعيا واقتصاديا، ولكنها تختلف معها في المرتبة الثانية حيث احتلت القيمة الدينية المرتبة الثانية بينما في هه الدراسة احتلت القيمة السياسية المرتبة الثانية، وهذا يعكس الحالة الثقافية والاجتماعية والسياسية في المجتمع الجزائري الذي يعيش مرحلة انتقالية طويلة من الناحية السياسية والاجتماعية والثقافية واختلال المعايير والقيم، حيث تكسب الثروة والمكانة السياسية بدون دافع للإنجاز وبدون

مثابرة ولا نجاح، وانما يتحقق ذلك عن طريق مكاسب سياسية وزواج سياسي اقتصادي، وهذا يظهر جليا في دول العالم الثالث بالخصوص.

و النتيجة المتوصل اليها في هذه الدراسة قد أشار اليها من قبل ما كليلاند في ابحاثه التي صاغها بالاعتماد على نظرية الحاجات والتي مفادها ان للفرد أربعة حاجات نفسية أساسية وهي الحاجة للانتماء وتتمثل في تكوين علاقات اجتماعية جديدة وباستمرار، والحاجة للإنجاز وتحقيق التفوق وذلك عن طريق تخطي العوائق للوصول للأهداف، والحاجة للقوة أي كسب المركز والسلطة، وكذلك الحاجة للاستقلال الذي يعني الحرية وعدم الشعور بالسيطرة والتسلط من الغير .

ويرجع ما كليلاند سبب تخلف المجتمعات النامية بالأساس الى تدني الدافع للإنجاز لدى تلك المجتمعات، نظرا لما تتضمنه من انساق وقيم وثقافات تقليدية محبطة، ومثبطة للإنجاز(هبة الله وآخرون، 2012)، وتعمل هذه القيم بشكل مباشر او غير مباشر لتثبيط الهمم، ولا تشجع التميز والإبداع والاختلاف، بل تساهم في انتاج قوالب نمطية و نماذج متشابهة، تدفع نحو اداءات اعتيادية شعبوية للمهمات، وتعمل على تقزيم الذات والاستسلام للقدر، ولكي تتطور تلك المجتمعات وتزدهر بها التنمية، لزم عليها استبدال قيمها، المتمثلة في القيم المجتمعية التقليدية المثبطة لدافعية الأفراد نحو الإنجاز، وتغيرها بقيم إيجابية أخرى تدفع نحو تدعيم الدافعية للإنجاز والمنافسة والتميز، وهذا ما يفسر تغيير سلوك الفرد من بيئته المتخلفة المحبطة الى بيئة متقدمة دافعة نحو المنافسة والتفوق والتميز(البطراوي، 2016).

وهذا ما يدعمه الوقاد (1994) حيث يرى أن صاحب القيم الاجتماعية يتميز بسلوك اجتماعي إيجابي، يعطي جو من المودة والمحبة بين الفرد والأخرين من مجتمعه ودون ان يسبب أي اذى لأحدهم، وان لا يقوم بأعمال وتصرفات قد تتعارض مع قيم ومبادئ وقوانين

المجتمع الذي يعيش فيه، ويعد الفرق بين فرد يعتنق القيم الاجتماعية وفرد آخر لا يعتنقها، او ذات مستوى منخفض لديه في سلوكياته نحو الآخرين.

5-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

لاختبار صحة الفرضية السابعة التي تنص على انه" يختلف ترتيب القيم حسب مستويات الدافع للإنجاز للمراهقات" قام الباحث بحساب متوسط الرتب واختبار ^{2}كا وتمت المعالجة الإحصائية باستعمال (spss) وتحصل على النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(11): ترتيب قيم المراهقات حسب مستوي دافعيتهن للإنجاز

القيم	مستوى الدافع للإنجاز	العدد	متوسط الرتب	الرتبة	χ^2	درجة الحرية	الدلالة
القيمة الاجتماعية	منخفض	21	54.02	1	1.074	1	غ دال
	مرتفع	99	61.87	1			
القيمة الجمالية	منخفض	21	54.02	1	1.074		غ دال
	مرتفع	99	61.87	1			
القيمة السياسية	منخفض	21	54.02	1	1.074		غ دال
	مرتفع	99	61.87	1			
القيمة الاقتصادية	منخفض	21	54.02	1	1.074		غ دال
	مرتفع	99	61.87	1			
القيمة الدينية	منخفض	21	54.02	1	1.074		غ دال
	مرتفع	99	61.87	1			
القيمة النظرية	منخفض	21	54.02	1	1.074		غ دال
	مرتفع	99	61.87	1			

يبين الجدول في الأعلى ترتيب القيم لدى الجنسين وكذلك نتائج اختبار كروسكال واليز، والتي جاءت على النحو التالي:

ترتبت قيم المراهقات حسب مستوى الدافع للإنجاز المنخفض لديهن بعدم تفضيل أي قيمة على الأخرى فجاءت كل القيم بنفس متوسط الرتب (54.02)، القيمة الاجتماعية بمتوسط رتب (54.02)، القيمة الجمالية بمتوسط رتب (52.04)، القيمة السياسية بمتوسط رتب (54.02)، القيمة الاقتصادية بمتوسط رتب (54.04) القيمة الدينية بمتوسط رتب (54.02)، القيمة النظرية بمتوسط رتب (54.02).

وكذلك ترتبت قيم المراهقات حسب مستوى الدافع للإنجاز المرتفع لديهن بعدم تفضيل أي قيمة فجاءت كل القيم بنفس متوسط الرتب ب (61.87)، القيمة الاجتماعية بمتوسط رتب (61.87)القيمة الجمالية بمتوسط رتب (61.87)، القيمة السياسية بمتوسط رتب (61.87)، القيمة الاقتصادية بمتوسط رتب (61.87) القيمة الدينية بمتوسط رتب (61.87)، القيمة النظرية بمتوسط رتب (61.87).

وقد بلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة الاجتماعية للمراهقات اللواتي لديهن مستوى دافع للإنجاز مرتفع واللواتي لديهن دافع للإنجاز منخفض ب = 1.074 ودرجة حرية (df=1) وعند مستوى الدلالة α= 0.05 وهي غير دالة.

وقد بلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة الاجتماعية للمراهقات اللواتي لديهن مستوى دافع للإنجاز مرتفع واللواتي لديهن دافع للإنجاز منخفض ب 2كا= 1.074 ودرجة حرية (df=1) وعند مستوى الدلالة α= 0.05 وهي غير دالة.

وقد بلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة الاجتماعية للمراهقات اللواتي لديهن مستوى دافع للإنجاز مرتفع واللواتي لديهن دافع للإنجاز منخفض ب ^{2}كا= 1.074 ودرجة حرية (df=1) وعند مستوى الدلالة α= 0.05 وهي غير دالة.

وقد بلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة الاجتماعية للمراهقات اللواتي لديهن مستوى دافع للإنجاز مرتفع واللواتي لديهن دافع للإنجاز منخفض ب ^{2}كا= 1.074 ودرجة حرية (df=1) وعند مستوى الدلالة α= 0.05 وهي غير دالة.

وقد بلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة الاجتماعية للمراهقات اللواتي لديهن مستوى دافع للإنجاز مرتفع واللواتي لديهن دافع للإنجاز منخفض ب ^{2}كا= 1.074 ودرجة حرية (df=1) وعند مستوى الدلالة α= 0.05 وهي غير دالة.

بينما بلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة الجمالية للمراهقات اللواتي لديهن دافع للإنجاز مرتفع و اللواتي لديهن دافع للإنجاز منخفض ب ^{2}كا= 1.274 وعند درجة حرية (df=1) وعند مستوى الدلالة α= 0.05 وهي غير دالة.

وبلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة السياسية للمراهقين ذوي الإنجاز المرتفع وذوي الإنجاز المنخفض ب ^{2}كا= 0.068 ودرجة حرية(df=1) وعند مستوى الدلالة α= 0.05 وهي غير دالة.

وبلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة الاقتصادية للمراهقين ذوي الإنجاز المرتفع وذوي الإنجاز المنخفض ب ^{2}كا= 0.080 وعند درجة حرية(df=1) ومستوى الدلالة α= 0.05 وهي غير دالة.

وبلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة الدينية للمراهقين ذوي الإنجاز المرتفع وذوي الإنجاز المنخفض ب ^{2}كا= 0.822 وعند درجة حرية(df=1) ومستوى الدلالة α= 0.05 وهي غير دالة.

و قد بلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة النظرية للمراهقين ذوي الإنجاز المرتفع وذوي الإنجاز المنخفض ب ^{2}كا= 0.334 وعند درجة حرية(df=1) و عند مستوى الدلالة α= 0.05 وهي غير دالة.

ومن خلال النتائج نستدل بان الفرضية لم تتحقق أي لا يختلف ترتيب القيم لدى المراهقات حسب مستوي دافعيتهن للإنجاز.

ولا تتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة حيث توصلت غانم (2002) الى وجود علاقة بين دافع الإنجاز الدراسي والقيم الدينية والاجتماعية والاقتصادية لدى طلبة وطالبات الجامعة، كما ان الطالبات اللواتي يتمتعن بدافعية للإنجاز الدراسي لديهن مستوى عال من القيم الدينية والاجتماعية والاقتصادية، وتوصلت دراسة حمودة (2011) انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في منظومة القيم الاجتماعية بحسب متغير الجنس، حيث كانت النتائج دالة احصائيا لصالح الإناث في قيم المبادرة والفردانية والنظام والإنضباط وادب الحديث والصداقة كما دلت الدراسات على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المتفوقات اكاديميا والعاديات على مقياس القيم الاجتماعية في كل من مجالي التعاون والبناء والإيثار لصالح الطالبات المتفوقات.

-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

لاختبار صحة الفرضية السادسة التي تنص على" يختلف ترتيب القيم حسب هوية النجاح والفشل للمراهقين" قام الباحث بترتيب القيم وفق متوسطات الرتب وتم حساب اختبار كروكسال

جدول رقم(12): ترتيب القيم حسب هوية النجاح وهوية الفشل

القيم	الهوية	العدد	متوسط الرتب	الرتبة	$\chi 2$	درجة الحرية	الدلالة
القيم الاجتماعية	هوية النجاح	57	52.95	3	0.967	1	غ دال
	هوية الفشل	43	47.26	4			
القيم الجمالية	هوية النجاح	57	54.40	2	2.436		غ دال
	هوية الفشل	43	45.33	5			
القيم السياسية	هوية النجاح	57	55.79	1	4.459		غ دال
	هوية الفشل	43	43.49	6			
القيم الاقتصادية	هوية النجاح	57	52.42	4	0.590		غ دال
	هوية الفشل	43	47.95	3			
القيم الدينية	هوية النجاح	57	49.85	6	0.068		غ دال
	هوية الفشل	43	51.36	1			
القيم النظرية	هوية النجاح	57	50.84	5	0.19		غ دال
	هوية الفشل	43	50.05	2			

يبين الجدول في الأعلى ترتيب القيم لدى المراهقين ذوي هوية النجاح وذوي هوية الفشل وكذلك نتائج اختبار كروسكال واليز، والتي جاءت على النحو التالي:

ترتبت قيم المراهقين ذوي هوية النجاح باحتلال القيمة السياسية المرتبة الأولى ثم القيمة الجمالية في المرتبة الثانية ثم القيمة الاجتماعية في المرتبة الثالثة ثم القيمة الاقتصادية في المرتبة الرابعة ثم القيمة النظرية في المرتبة الخامسة ثم القيمة الدينية في المرتبة السادسة، فاحتلت الصدارة القيمة السياسية بمتوسط رتب (55.79)، ثم تلتها القيمة الجمالية بمتوسط رتب (54.40)، ثم تلتها القيمة الاجتماعية بمتوسط رتب (52.95) ثم تلتها القيمة الاقتصادية بمتوسط رتب (52.42)، ، ثم تلتها القيمة السياسية بمتوسط رتب (87.54)، ثم تلتها القيمة الجمالية بمتوسط رتب (82.18).

بينما ترتبت قيم المراهقين ذوي هوية الفشل باحتلال القيمة الدينية المرتبة الأولى ثم القيمة النظرية في المرتبة الثانية ثم القيمة الاقتصادية في المرتبة الثالثة ثم القيمة الاجتماعية في المرتبة الرابعة ثم القيمة الجمالية في المرتبة الخامسة ثم القيمة السياسية في المرتبة السادسة فاحتلت الصدارة القيمة الدينية بمتوسط رتب (51.36)، ثم تلتها القيمة النظرية بمتوسط رتب (50.05)، ثم تلتها القيمة الاقتصادية بمتوسط رتب (47.95) ثم تلتها القيمة الاجتماعية بمتوسط رتب (47.26)، ، ثم تلتها القيمة الجمالية بمتوسط رتب (45.33)، ثم تلتها القيمة السياسية بمتوسط رتب (43.49).

وقد بلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة الاجتماعية للمراهقين ذوي هوية النجاح والمراهقين ذوي هوية الفشل ب 2كا= 0.967 ودرجة حرية (df=1) وعند مستوى الدلالة α= 0.05 وهي غير دالة.

بينما بلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة الجمالية للمراهقين ذوي هوية النجاح والمراهقين ذوي هوية الفشل ب 2كا= 2.44وعند درجة حرية(df=1) وعند مستوى الدلالة α= 0.05 وهي غير دالة.

وبلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة السياسية للمراهقين ذوي هوية النجاح والمراهقين ذوي هوية الفشل ب 2كا= 4.46 ودرجة حرية(df=1) وعند مستوى الدلالة α= 0.05 وهي غير دالة.

وبلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة الاقتصادية للمراهقين ذوي هوية النجاح والمراهقين ذوي هوية الفشل ب 2كا= 0.59 وعند درجة حرية(df=1) ومستوى الدلالة α= 0.05 وهي دالة.

وبلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة الدينية للمراهقين ذوي هوية النجاح وللمراهقين ذوي هوية النجاح والمراهقين ذوي هوية الفشل المراهقين ذوي هوية الفشل ب 2كا=0.068 وعند درجة حرية(df=1) ومستوى الدلالة α= 0.05 وهي غير دالة.

وقد بلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة النظرية للمراهقين ذوي هوية النجاح والمراهقين ذوي هوية الفشل ب 2كا= 0.631 وعند درجة حرية(df=1) وعند مستوى الدلالة α= 0.05 وهي غير دالة.

ومن خلال النتائج نستدل بان الفرضية لم تتحقق أي انه" لا يختلف ترتيب القيم حسب هوية النجاح وهوية الفشل للمراهقين.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة سعيد عبد الواحد (2001)، حيث توصلت نتائج الدراسة الى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين رتب الهوية الناضجة وغير الناضجة والنمو الخلقي، كما انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب الهوية الناضجة وغير الناضجة والنمو الخلقي، ويوجد تأثير دال احصائيا بين رتب الهوية الناضجة وغير الناضجة والنمو الخلقي، (سعيد في علا مشعل، 2009).

ولم تتفق مع ما توصلت اليه في بعض نتائج دراسة عادل عبد الله (1990) التي اشارت الى وجود فروق في رتب الهوية، ولكنها لم تجد فروقا بين الجنسين في الاختبار المهني والمفاهيم الدينية، بينما كان التفوق للمراهقين الذكور في المفاهيم السياسية والمفاهيم الجنسية.

6-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة:

لعرض وتحليل ومناقشة الفرضية السادسة التي تنص على ما يلي" يختلف ترتيب القيم للمراهقات حسب هوية النجاح والفشل لديهن" وللتحقق من ذلك تم تطبيق اختبار كروسكال واليس، وتمت المعالجة بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) والنتائج مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم(13): ترتيب قيم المراهقات حسب هوية النجاح والفشل

القيمة	الهوية	العدد	متوسط الرتب	الرتبة	$\chi 2$	درجة الحرية	الدلالة
القيمة الاجتماعية	هوية النجاح	98	56.46	1	8.782	1	دال
	هوية الفشل	22	78.50	1			
القيمة الجمالية	هوية النجاح	98	56.46	1	8.782		دال
	هوية الفشل	22	78.50	1			
القيمة السياسية	هوية النجاح	98	56.46	1	8.782		دال
	هوية الفشل	22	78.50	1			
القيمة الاقتصادية	هوية النجاح	98	56.46	1	8.782		دال
	هوية الفشل	22	78.50	1			
القيمة الدينية	هوية النجاح	98	56.46	1	8.782		دال
	هوية الفشل	22	78.50	1			
القيمة النظرية	هوية النجاح	98	56.46	1	8.782		دال
	هوية الفشل	22	78.50	1			

يبين الجدول في الأعلى ترتيب القيم لدى المراهقات حسب هوية النجاح وهوية الفشل لديهن، وكذلك نتائج اختبار كروسكال واليس والتي جاءت على النحو التالي:

ترتبت قيم المراهقات ذوات هوية النجاح باحتلال كل القيم نفس الرتبة أي للقيم نفس التفضيل بمتوسط رتب (56.46)، وكذلك ترتبت قيم المراهقات ذوات هوية الفشل باحتلال كل القيم نفس الترتيب أي نفس التفضيل وبمتوسط رتب (78.5).

وقد بلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة الاجتماعية للمراهقات ذوات هوية النجاح والمراهقات ذوات هوية الفشل ب ^{2}كا= 8.78 ودرجة حرية (df=1) وعند مستوى الدلالة α= 0.05 وهي دالة.

بينما بلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة الجمالية للمراهقات ذوات هوية النجاح والمراهقات ذوات هوية الفشل ب ^{2}كا = 8.78 وعند درجة حرية(df=1) وعند مستوى الدلالة α= 0.05 وهي دالة.

وبلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة السياسية للمراهقات ذوات هوية النجاح والمراهقات ذوات هوية الفشل ب ^{2}كا = 8.78 ودرجة حرية(df=1) وعند مستوى الدلالة α= 0.05 وهي دالة.

وبلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة الاقتصادية للمراهقات ذوات هوية النجاح والمراهقات ذوات هوية الفشل ب ^{2}كا = 8.78 وعند درجة حرية(df=1) ومستوى الدلالة α= 0.05 وهي دالة.

وبلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة الدينية للمراهقات ذوات هوية النجاح والمراهقات ذوات هوية الفشل ب ^{2}كا =8.78 وعند درجة حرية(df=1) ومستوى الدلالة α= 0.05 وهي دالة.

وقد بلغت قيمة اختبار كروسكال بين القيمة النظرية للمراهقات ذوات هوية النجاح والمراهقات ذوات هوية الفشل ب ^{2}كا = 8.78 وعند درجة حرية(df=1) وعند مستوى الدلالة α= 0.05 وهي دالة.

ومن خلال هذه النتائج نستدل بان الفرضية تحققت أي انه" يختلف ترتيب القيم لدى المراهقات حسب هوية النجاح وهوية الفشل لديهن"

فالقيمة الاجتماعية تختلف بين المراهقات ذوات هوية النجاح وهوية الفشل لصالح المراهقات ذوات هوية الفشل، وكذلك بالنسبة لبقية القيم القيمة الجمالية والقيمة السياسية، والقيمة الاقتصادية، والقيمة الدينية، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة ايمان كاشف (2001) في ان كلا هما توصلا الى ان هناك اختلاف بين القيم والهوية، لكن هناك اختلاف في الترتيب، حيث بحثت دراسة كاشف "النسق القيمي وعلاقته بأساليبهن في مواجهة ازمة الهوية" لدى طالبات الجامعة تراوحت اعمارهن ما بين 18-21 سنة و اشارت نتائج الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين النسق القيمي ورتب الهوية، ووجود اختلاف بين النسق القيمي، كما يراه افراد العينة، وبين ما يقمن به من سلوك في القيمة الجمالية و القيمة الاجتماعية، و احتلت القيمة الدينية اعلى النسق القيمي، وأن القيمة الاجتماعية تتبئ بكل من تعليق الهوية وتشتت الهوية، بينما القيم الجمالية والاقتصادية تتبئ بإنجاز الهوية حسب مارشا وما يمثل عند جلاسر هوية النجاح، اما بالنسبة لانغلاق الهوية فلا توجد أي من القيم المتنبئة، وهذا حسب نموذج مارشا لأزمة الهوية وما يمثله عند جلاسر هوية الفشل (ايمان كاشف، 2001).

7-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

لعرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة التي تنص على ما يلي" يختلف الدافع للإنجاز لدى المراهقين حسب مستوى مفهومهم لذواتهم" قام الباحث بتحديد مستوى مفهوم الذات ومستوى الدافع للإنجاز وتم حساب اختبار مربع كاي لبيرسون والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (14): علاقة الدافع للإنجاز بمستوى مفهوم الذات للمراهقين

مفهوم الذات / الدافع للانجاز	ض	ع	$\chi 2$	درجة الحرية	الدلالة
ض	**20**	**20**	14.063	1	دال
ع	**80**	**80**			

بالنظر الى النتائج المدونة في الجدل أعلاه نقف على انه كلما كان مستوى مفهوم الذات مرتفعا، ارتفع مستوى الدافع للإنجاز لدى المراهق، والعكس صحيح، أي كلما انخفض مستوى مفهوم الذات لدى المراهق انخفض مستوى الدافع للإنجاز لديه، ومن خلال قيمة ^{2}كا المحسوبة والمقدرة ب 14.063 وعند درجة حرية (df=1) ومستوى الدلالة α= 0.05 وهي دالة احصائيا، مما يدل على ان مستوى الدافع للإنجاز تختلف تبعا لتغير مستوى مفهوم الذات لدى المراهق، وبالتالي الفرضية تحققت.

وهذا ما يتفق مع النتائج التي توصلت اليها دراسة كل من كومبس (1964) حسين (1970) سيبل (1985) حيث توصلت الى وجود علاقة إيجابية بين مفهوم الذات والإنجاز الأكاديمي، وكذلك الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بين المتفوقين دراسيا والعاديين وكانت لصالح المتفوقين (الزهراني، 1989 في الغامدي،2009).

11-عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة:

عرض ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة التي تنص على ما يلي " يختلف مستوى الدافع للإنجاز للمراهقات حسب مستوى مفهومهن لذواتهن"

جدول رقم (15): علاقة مفهوم الذات بالدافع للإنجاز لدى المراهقات

مفهوم الذات / الدافع للانجاز	ض	ع	$\chi 2$	درجة الحرية	الدلالة
ض	101	19	0.760	1	غ دال
ع	99	21			

بالنظر الى النتائج المدونة في الجدل أعلاه نقف على انه كلما كان مستوى مفهوم الذات مرتفعا، ارتفع مستوى الدافع للإنجاز لدى المراهقات، والعكس صحيح، أي كلما انخفض مستوى مفهوم الذات لدى المراهقات انخفض مستوى الدافع للإنجاز لديه، ومن خلال قيمة ^{2}كا المحسوبة والمقدرة ب 0.760 وعند درجة حرية(df=1) ومستوى الدلالة α= 0.05 وهي غير دالة احصائيا، مما يدل على ان مستوى الدافع للإنجاز لا يختلف تبعا لتغير مستوى مفهوم الذات لدى المراهقات، وبالتالي الفرضية لم تتحقق.

وهذه النتيجة تتفق مع النتائج التي توصلت اليها دراسة جمهور (2011) حيث أظهرت نتائج الدراسة انه لا يوجد علاقة معنوية بين مفهوم الذات ومستوى دافعية الإنجاز الرياضي للاعبات المنتخبات الرياضية في جامعة القدس.

كما أظهرت نتائج دراسة منصور(2007) ان هناك علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات ومستوى الإنجاز، وان مفهوم الذات يختلف باختلاف هذا المستوى لصالح المستوى الأعلى.

12- عرض ومناقشة نتائج الفرضية العاشرة

عرض ومناقشة نتائج الفرضية العاشرة التي تنص على مايلي" تختلف هوية النجاح والفشل لدى المراهق حسب مستوى مفهومهم لذواتهم"

جدول رقم(16): علاقة مفهوم الذات بهوية المراهقين الذكور

مفهوم الذات / الهوية	ض	ع	$\chi 2$	درجة الحرية	الدلالة
هوية النجاح	**57**	**20**	1.469	1	غ دال
هوية الفشل	**43**	**80**			

بالنظر الى النتائج المدونة في الجدل أعلاه نقف على انه كلما كان مستوى مفهوم الذات لا يختلف بتغير هوية النجاح للمراهقات و هوية الفشل للمراهقين، والعكس صحيح، ونستدل على هذا، من خلال قيمة 2كاالمحسوبة والمقدرة ب 0.760 وعند درجة حرية(df=1) ومستوى الدلالة α= 0.05 وهي غير دالة احصائيا، مما يدل على ان هوية النجاح وهوية الفشل لا تختلف تبعا لتغير مستوى مفهوم الذات لدى المراهقين، وبالتالي الفرضية لم تتحقق.

وكذلك لا تتفق مع ما توصلت اليه دراسة آني وآخرون (1994) التي هدفت للكشف عن العلاقة بين بين النمو المهني ومفهوم الذات وحالات الهوية لدى المراهق، حيث أظهرت النتائج ان المراهق مشتت الهوية اقل فهما لذاته من المراهق ذوي الرتب العليا للهوية، وكذلك لا تتفق مع نتائج دراسة بلوستين وبالادينو (1991)، حيث أوضحت النتائج ان رتبة تحقيق

الهوية ترتبط إيجابيا بكل من توجيه الهدف والاعتماد على وسائل أقل مبالغة في التعبير عن الذات، بينما يرتبط التعبير المبالغ فيه عن الذات طرديا مع رتبة الانغلاق وعكسيا مع رتبة التشتت، وأيضا دراسة بجورن ولينا (1996) التي توصلت نتائج دراستهما الى ان مفهوم الذات الإيجابي يرتبط بشكل موجب بإنجاز الهوية ، وايضا الى وجود ارتباط إيجابي بين حالات الهوية ومفهوم الذات لصالح ذوي الحالات العليا للهوية، كما يوجد ارتباط إيجابي بين تكوين الهوية واحساس المراهق بالاستمرارية ، وكذلك لا تتفق مع ما توصلت اليه دراسة آني التي هدفت للكشف عن العلاقة بين بين النمو المهني ومفهوم الذات وحالات الهوية لدى المراهق، حيث أظهرت النتائج ان المراهقات مشتتات الهوية اقل فهما لذواتهن من المراهقات ذوات الرتب العليا للهوية(علا مشعل،2009)، وأيضا توصلت دراسة كابين (1966) الى وجود علاقة بين تشكل الهوية ومفهوم الذات لدى طلاب الجامعة، وكما بينت دراسة مارشا ان الطلاب الذكور في رتبتي الإنجاز والتأجيل كان تقديرهم لذواتهم اعلى من نظرائهم في رتبتي الانغلاق والانتشار، و كانت الفروق دالة احصائيا لذوي هوية الإنجاز،

11-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر:

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر التي تنص على انه" تختلف هوية النجاح والفشل لدى المراهقات حسب مستوى مفهومهن لذواتهن"

جدول رقم (17): علاقة مفهوم الذات بهوية المراهقات.

مفهوم الذات / الهوية	ض	ع	$\chi 2$	درجة الحرية	الدلالة
هوية النجاح	**98**	**101**	5.165	1	دال
هوية الفشل	**22**	**19**			

بالنظر الى النتائج المدونة في الجدل أعلاه نقف على انه كلما كان مستوى مفهوم الذات لا يختلف بتغير هوية النجاح للمراهقين و هوية الفشل للمراهقات، والعكس صحيح، ونستدل على هذا، من خلال قيمة ^{2}كا المحسوبة والمقدرة ب 0.760 وعند درجة حرية(df=1) ومستوى الدلالة α= 0.05 وهي دالة احصائيا، مما يدل على ان هوية النجاح وهوية الفشل تختلف تبعا لتغير مستوى مفهوم الذات لدى المراهقات، وبالتالي الفرضية تحققت.

وهذا يتفق مع النتائج التي توصلت اليها دراسة مينو (1987) Meno التي هدفت الى معرفة العلاقة بين حالات الهوية ومفهوم الذات والاعتمادية في المراهقة لدى طالبات معهد التمريض، حيث توصلت الى وجود ارتباط إيجابي بين حالات الهوية ومفهوم الذات لصالح ذوي الحالات العليا للهوية، كما يوجد ارتباط إيجابي بين تكوين الهوية واحساس المراهقات بالاستمرارية ، وكذلك تتفق مع ما توصلت اليه دراسة آني (1994) التي هدفت للكشف عن العلاقة بين النمو المهني ومفهوم الذات وحالات الهوية لدى المراهقين والمراهقات، حيث أظهرت النتائج ان المراهقات مشتتات الهوية اقل فهما لذواتهن من المراهقات ذوات الرتب العليا للهوية(علا مشعل،2009).

ولا تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عسيري(2004) حيث توصلت الى عدم وجود علاقة دالة بين ابعاد الهوية ومفهوم الذات.

خاتمة

خاتمة البحث:

تمحور الهدف الأساسي من البحث حول معرفة علاقة القيم ومفهوم الذات متعدد الأبعاد بالدافع للإنجاز وهوية النجاح والفشل لدى المراهق، ويدرج هذا البحث ضمن البحوث الوصفية، التي تدرس الظاهرة كما هي في الواقع، وتعتبر متغيرات الدراسة متغيرات متداولة في تخصصات كثيرة لا سيما القيم التي نجدها في الفلسفة وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا وعلم النفس وكذلك بالنسبة للهوية التي لا تزال البحوث قائمة و لكنها ليست بمستوى البحوث التي اقيمت حول ومفهوم الذات والدافع للإنجاز، حيث احتل مفهوم الذات والدافع للإنجاز صدارة البحوث في علم النفس وعلوم التربية، لا سيما الدافع للإنجاز الذي حظي باهتمام كبير من طرف الباحثين والمتخصصين في نمو الدول وتطورها.

وللإجابة على تساؤلات البحث، تم تقسيم البحث الى ستة فصول منها أربعة نظرية، تم التطرق فيها الى ادبيات البحث، وتم فيها التعرض الى تعريف وتحديد متغيرات الدراسة بالتفصيل ابتداءا بالفصل التمهيدي والتي تم فيه طرح إشكالية البحث مع صياغة الفروض

والتي تحقق البعض منها كما لم يتحقق البعض الآخر وفصلين تطبيقيين، فصل لمنهجية البحث، وفصل عرض مناقشة وتفسير النتائج، حيث توصلت نتائج الدراسة الى ما يلي:

1-تترتب قيم عينة البحث على النحو التالي: القيمة الجمالية، القيمة الاجتماعية، القيمة الدينية، القيمة السياسية، القيمة الاقتصادية، القيمة النظرية

2-يختلف ترتيب القيم حسب جنس المراهق.

3-لا يختلف ترتيب القيم حسب مستوى مفهوم الذات

4-لا يختلف ترتيب القيم حسب مستوى الدافع للإنجاز لدى المراهقين

5-لا يختلف ترتيب القيم حسب مستوى الدافع للإنجاز لدى المراهقات.

6-لا يختلف ترتيب القيم حسب هوية النجاح والفشل لدى المراهق.

7-يختلف ترتيب القيم لدى المراهقات حسب هوية النجاح والفشل لديهن

8-يختلف الدافع للإنجاز لدى المراهقين حسب مستوى مفهومهم لذواتهم

9-لا يختلف الدافع للإنجاز لدى المراهقات حسب مستوى الدافع للإنجاز لديهن

10-لا تختلف هوية النجاح والفشل لدى المراهقين حسب مستوى مفهومهم لذواته

11-تختلف هوية النجاح والفشل لدى المراهقات حسب مستوى مفهومهن لذواتهن

وبالرغم انه لا يمكن تعميم نتائج دراستنا نظرا لصغر حجم العينة الدراسة واقتصاراها على حدود جغرافية ضيقة غير اننا حاولنا المساهمة في توضيح العلاقة بين مفهوم الذات والقيم والدافع للإنجاز وهوية النجاح والفشل لدى المراهق، وعلى هذا الأساس فقد أثارت هذه الدراسة مجموعة من التساؤلات المستقبلية وتفتح افاق للتوسع البحثي في هذا الموضوع من بينها:

- ما هو ترتيب القيم لدى فئات المجتمع الأخرى؟
- هل يمكن مقارنة طلاب منطقة جغرافية واحدة مع بقية المناطق الجغرافية الأخرى من الوطن؟ والمقارنة مع ثقافات عربية واجنبية أخرى.
- هل تختلف النتائج مع بقية المستويات الاجتماعية الأخرى؟
- هل يختلف الدافع للإنجاز بين الطلبة في مستويات مختلفة، مستوى الدراسات العليا والمستويات الدنيا في الثانوية والمتوسطات والابتدائيات؟
- ضرورة دراسة هوية الفشل والنجاح في تلاميذ المتوسطات والابتدائيات لأنها تبدأ تتكون خلال تلك المراحل الاولى من التعليم .
- هل هوية النجاح والفشل لدى المراهقين ترتبط بالهوية الاجتماعية لمجتمعهم الذين يعيشون فيه؟
- هل يشجع المجتمع الدافع للإنجاز بين افراده، في المجتمع الذي ينتمي اليه الطلبة المراهقين؟

بناءا على ما توصلت اليه نتائج الدراسة وما خبر اثناء اجرائها هناك بعض الاستنتاجات والمقترحات:

- ضرورة الاهتمام بالبحث العلمي في جانب العلوم الاجتماعية، إعادة النظر في المقاييس وإعادة بنائها مع مراعات نفسية وطبيعة المبحوثين.
- ضرورة فتح مخابر بحث وفرق بحثية تعتني بدراسة القيم ومفهوم الذات والدافع للإنجاز وكذلك الهوية.
- العمل على فهم شخصية المراهق، والنظر اليه على انه فرد يريد ان تكون له هوية خاصة به، وان معارضته للسلطة هي جزء من تشكل تلك الهوية، والعمل على التحاور معه واحتوائه، وعدم الصدام معه وإلغاء شخصيته.
- العمل على تكوين نوعي للأساتذة والمعلمين خاصة في المستويات الابتدائية والمتوسطة والثانوية، لان الأستاذ غير المندمج لا يستطيع ان يدمج التلاميذ والطلبة، لذلك يعيش معهم وضعيات صراعية دائمة.
- تفعيل دور الوصاية في الجامعة، لان الطالب الجامعي في بداية مرحلة دراسته الجامعية يكون في مرحلة جد حرجة ولا يزال يعيش في سن المراهقة.
- توعية الأشخاص المحيطين بالمراهق سواء أولياء او مربين او أساتذة بطبيعة المرحلة العمرية للمراهق، وبأهم الحاجات النفسية التي لابد من اشباعها وخاصة هوية النجاح.
- ضرورة ترسيخ قيم المجتمع لدى المراهقين، والحرص على ان لا تتناقض تلك القيم مع قيم المراهق، ومساعدته على اكتشاف تلك القيم، ليستطيع التفاهم والتكيف مع متطلبات المجتمع
- تفعيل دور المدرسة والجامعة في تعزيز وتشجيع دافع الإنجاز لدى الطلبة، واعداد برامج لذلك.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

1. ابراهيم احمد ابو زيد(1987):سيكولوجية الذات والتوافق النفسي،الاسكندرية،دار المعرفة الجامعية.
2. ابن منظور (1999): لسان العرب، المكتبة الشاملة.
3. ابو العينين علي خليل واخرون(2003): الاصول الفلسفية للتربية قراءات ودراسات، دار الفكر ،عمان.
4. ابو النيل محمود السيد(1985)، سلسلة علم النفس–القيم والانتاج، دراسات عربية وعالمية ، دار النهضة العربية، بيروت.
5. ابو جادو، صالح حامد(2002): علم النفس التطوري، الطفولة والمراهقة،ط2،دار المسيرة ،الاردن.
6. احمد اوزي(2012):التربية على القيم، مجلة عالم التربية،العدد21 ، الجديدة، المغرب.
7. احمد دوقة واخرون(2011):سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج، ديوان المطبوعات الجامعية.
8. احمد عبد الحكيم بن بعطوش(2014):اطروحة لنيل شهادة الدكتوراه بعنوان: التخطيط العائلي وتأثيره على القيم الاجتماعية في الاسرة الريفية،جامعة الحاج لخضر ،باتنة.
9. احمد عبد الحليم عطية(2010):القيم الواقعية الجديدة، المكتبة الفلسفية، التنوير للطباعة والنشر ،بيروت،لبنان.
10. احمد عبد الكريم بعطوش(2014):التخطيط العائلي ،تأثيره على القيم الاجتماعية في الاسرة الدينية ،اطروحة لنيل شهادة الدكتوراه علوم، في علم الاجتماع العائلي.
11. احمد محمد عبد الخالق(1990):قلق الموت ،مطابع الرسالة. الكويت
12. ادوارد موراي(1982): الدافعية والانفعال، ترجمة : احمد عبد العزيز سلامة، دار الشروق.

13. أمين معلوف (2013):التائهون، ترجمة نهلة يبيضون ، دار الفرابي ،بيروت ،لبنان.
14. ايمان فؤاد كاشف(2001): النسق القيمي لدى طالبات الجامعة وعلاقته بأساليبهن في مواجهة ازمة الهوية، دراسات نفسية،11(3).
15. بثينة عبد الرؤوف رمضان(2005): دراسة مقدمة للحصول على شهادة الدكتوراه، النظم التعليمية الوافدة وأثرها على النسق القيمي، قسم اصول التربية، جامعة، القاهرة.
16. بشير معمرية(2001): ارتقاء القيم دراسة لدى مجموعات عمرية مختلفة من الجنسين، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 15 جامعة قسنطينة.
17. بشير معمرية(2011): سيكولوجية الدافعية إلى الإنجاز، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.
18. بلقاسم بن روان (2004): المنظومة الإعلامية وعلاقتها بالقيم، دراسة ميدانية في القيم على عينة من الجامعيين والإعلاميين الجزائريين، أطروحة دكتوراه في علوم الإعلام والاتصال، جامعة الجزائر
19. بوعطيط سفيان(2012): القيم الشخصية في ظل التغير الاجتماعي وعلاقتهما بالتوافق المهني، أطروحة دكتوراه علوم في علم النفس العمل والتنظيم جامعة منتوري قسنطينة.
20. بيومي، محمد احمد(1981): علم اجتماع القيم، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
21. التابعي، كمال(1985): الاتجاهات المعاصرة في دراسة القيم والتنمية، دار المعارف، القاهرة.
22. تامر البطراوي(2016): ابحاث في الاقتصاد السياسي،دارالسلام،الاسكندرية ،مصر
23. توفيق الطويل(1967):اسس الفلسفة، القاهرة دار النهضة العربية.
24. جابر عبد الحميد جابر(1990): نظريات الشخصية " البناء–الديناميت–النمو–طرق البحث–التقويم"،القاهرة ،دار النهضة العربية.

25. الجرجاني(1991): كتاب التعريفات، تحقيق عبد المنعم الحقي، دار الرشاد.
26. جليل وديع شكور (1989): أبحاث في علم النفس الاجتماعي، وديناميةالجماعة، دار الشمال، بيروت.
27. جليلة مليح الواكدي(2010): مفهوم الهوية مساراته النظرية والتاريخية في الفلسفة الانتروبولوجيا وفي علم الاجتماع ،مركز النشر الجامعي ،المغرب.
28. جمال فريال علي (2011) منظومة القيم الاجتماعية والاخلاقية لدى طلبة المرحلة الثانوية ،دراسة دكتوراه.
29. حامد زهران، سري، وجلال(2003): القيم السائدة والمرغوبة في سلوك الشباب، بحث ميداني في البيئتين المصرية والسعودية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية التربية ،جامعة حلوان المؤتمر الاول لعلم النفس.
30. حامد عبد السلام زهران و جلال محمد سري (2003): دراسات في علم نفس النمو ، عالم الكتب ، مصر.
31. حامد عبد السلام زهران(1976):علم النفس النمو، عالم الكتاب القاهرة،.
32. حامد عبد السلام زهران(1977):الصحة النفسية والعلاج النفسي، الطبعة الثانية، مكتبة القاهرة.
33. حامد عبد السلام زهران(1978):الصحة النفسية والعلاج النفسي(ط06)،عالم الكتب ،القاهرة.
34. حامد عبد السلام زهران(1985): علم النفس الاجتماعي، دار الكتاب.
35. حامد عبد السلام زهران(2003):دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي،عالم الكتب، القاهرة.
36. حسن أبو رياش وآخرون (2006): الدافعية والذكاء العاطفي، دار الفكر للنشر، مصر.
37. حسن عبد الفتاح الغامدي (2010): مدرسة التحليل النفسي، نظرية اريكسون في النمو النفس اجتماعي، كلية التربية، جامعة ام القرى.

38. حسن عبد الفتاح ألغامدي(2001):التفكير الأخلاقي وتشكيل هوية الأنا لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية ،المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد29.
39. حسن فايد (2004): دراسات في السلوك و الشخصية ، مؤسسة طيبة ، مصر .
40. حسين حنفي(2012):الهوية،المجلس الاعلى للثقافة ط1،القاهرة.
41. حسين مصطفى عبد المعطي(2003):النمو النفسي الاجتماعي وتشكيل الهوية، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
42. حشلاقي احمد ماحي إبراهيم(2016):علاقة النسق ألقيمي بالطموح في ضوء المكانة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة،مجلة جامعة ورقلة،عدد26.
43. حلمي المليجي ، (2000): علم النفس المعاصر ، دار النهضة العربية ، بيروت .
44. حمود عطا حسين(2001): القيم السلوكية، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، الرياض.
45. حنان العناني(1990):الصحة النفسية للعقل،دار الفكر العربي ،القاهرة.
46. الحنفي عبد المنعم (1978): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، مكتبة مدبولي، القاهرة.
47. خز علي، قاسم محمد(2005):منظومة القيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم لصفوف المرحلة الاساسية في الاردن، المجلة الاردنية في العلوم التربوية،مج5،عدد22.
48. خليفة عبد اللطيف(1992):ارتقاء القيم،دراسة نفسية، عالم المعرفة، العدد160،المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ،الكويت.
49. خليفة عبد اللطيف(2000):الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.
50. خليل عبد الرحمان المعايطة ، (2000): علم النفس الاجتماعي ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، مصر.

51. الخنساء تومي(2006): دور الثقافة الجماهيرية في تشكيل الهوية لدى الشباب الجامعي،أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم الاجتماع تخصص علم إشباع الاتصال.
52. الخولي كمال احمد واخرون(1991):دراسات علم الاجتماع العائلي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.
53. دعد الشيخ(206): الطالب المراهق وأزمة الهوية ،مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس،دمشق،المجلد الرابع،العدد الثاني.
54. دويدار عبد الفتاح محمد ،(1992): سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات و الاتجاهات ، دار النهضة العربية ، بيروت.
55. دياب، فوزية(2003): القيم والعادات الاجتماعية، مكتبة الاسرة القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
56. راضي الوقفي ، (1998): مقدمة في علم النفس ، الشروق للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن.
57. ربيع ميمون(1980):نظرية القيم في الفكر المعاصر بين النسبية والمطلقة، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر.
58. رشاد علي عبد العزيز،(1994): علم النفس الدافعي ، دار النهضة ، مصر .
59. رفقة خليف سالم (2009): علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى الطالبات، مجلة البحوث التربوية والنفسية العدد الثالث والعشرون، بغداد
60. الريماوي محمد عودة (2004): علم النفس النمو الطفولة و المراهقة ، دار المسيرة ، عمان .
61. ريمون روبيه (1960):فلسلفة القيم ،ترجمة عادل العوا، جامعة دمشق
62. زاهر ضياء(1986): القيم في العملية التربوية، مؤسسة الخليج، القاهرة، مصر.
63. زيدان عبد الباقي(1975):علم النفس الاجتماعي في المجالات الاعلامية ،القاهرة، مكتبة غريب،ص495.

64. زينب عبد الكاظم غانم(2002):دافع الانجاز الدراسي وعلاقته بالقيم التربوية والاجتماعية والاقتصادية لدى طلبة الجامعة–رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة المستنصرية–العراق.
65. الزيود ماجد(2006):الشباب والقيم في عالم متغير، دار الشروق ،الاردن.
66. سعد المغربي (1960): إنحراف الصغار ، دار المعارف ، مصر.
67. سعدية سي محمد (2013): النسق القيمي لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم، جامعة الجزائر2
68. سعيد، سعاد جابر (2008):القيم العالمية واثرها في السلوك الانساني، عالم الكتب الحديث ،الاردن.
69. سلوى السيد عبد القادر، محمد عباس ابراهيم (2013): الأنثروبولوجيا والقيم، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر العربية.
70. سلوى محمد عبد الباقي ،(2002): موضوعات في علم النفس الاجتماعي ، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر.
71. سميح ابو مغلي وعبد الحافظ سلامة وفدوى ابو دراحة،(2002): التنشئة الاجتماعية للطفل، دار اليازردي للنشر والتوزيع عمان.
72. سهير كامل احمد(2000): التوجيه والارشاد النفسي، مركز الاسكندرية للكتاب.
73. سهير كامل احمد(2001):علم النفس الاجتماعي بين التنظيم والتطبيق، مركز الاسكندرية للكتاب.
74. سيد اسماعيل محمد احمد بيومي(2000): القيم ومواجهة السلوك الاجتماعي، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
75. سيد خير الله، (1981) : مفهوم الذات ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت.
76. صالح ابو غريب(1985): مدى تأثير القيم العربية على الفرد في الاسرة، مكتب التربية للخليج.

77. صالح محمد علي أبو جادر ، (1998): سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن .
78. صفوت فرج(1980):القياس النفسي، دار الفكر العربي. مصر.
79. صلاح ابو جادو(1998): سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن .
80. صلاح قنصوة(1984):نظرية القيم في الفكر المعاصر، الطبعة الثانية، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت ،لبنان.
81. ضياء زاهر(1986):القيم في العملية التربوية ،مؤسسة الخليج،القاهرة،مصر.
82. عادل عبد الله محمد (1990):تطبيق مقياس مارشيا للمقابلة الشخصية لدراسة أساليب مواجهة أزمة الهوية بين الشباب الجامعي،مكتبة كلية التربية جامعة الزقازيق.
83. عادل عبد الله محمد(1991): دراسة مقارنة في تقدير الذات بين الشباب الجامعي باختلاف أساليبهم في مواجهة أزمة الهوية،مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق.
84. عادل عبد الله محمد(2000):دراسات في الصحة النفسية ،الهوية ،الاغتراب،الاضطرابات النفسية،دار الرشاد ،القاهرة.
85. عادل عز الدين الاشول(1978): سيكولوجية الشخصية،المكتبة الانجلومصرية القاهرة.
86. عبد التواب يوسف(1985):القيم التربوية في ثقافة الطفل، مركز تنمية الكتاب العربي، الهيئة المصرية العامة.
87. عبد الرحمان بن محمد الشعوان(1997):القيم وطرق تدريسها في الدراسات الاجتماعية،مجلة جامعة الملك سعود العدد(9)،السعودية.
88. عبد الرحمان سيد سليمان (1977): العلاج النفسي الواقعي،حوليات كلية التربية ،جامعة قطر،العدد4.
89. عبد الرحمان عدس ، محي الدين توق ، (1997): المدخل إلى علم النفس ، الطبعة الخامسة ، دار الفكر ، عمان ، الأردن .

90. عبد السلام زهران(1971): علم نفس النمو، الطبعة الرابعة القاهرة عالم الكتب.
91. عبد السلام زهران(1977): مفهوم الذات والسلوك الاجتماعي للشباب بين الواقع والمثالية، مجلة كلية التربية جامعة عبد العزيز مكة المكرمة، العدد الثالث.
92. عبد السلام زهران(1984):علم النفس الاجتماعي ،عالم الكتب ،ط5،القاهرة ،مصر.
93. عبد القوي الزبيدي وآخرون (2015): أساليب الهوية والتأهيل الأكاديمي للإشباع لدى الطلبة العمانيين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ،مجلد11،العدد3،
94. عبد اللطيف مدحت عبد الحميد(1913): الصحة النفسية والتفوق الدراسي،الإسكندرية،دار المعرفة الجامعية.
95. عبد الله الثقفي واخرون(2013): القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير التاملي لدى طالبات قسم التربية الخاصة (المتفوقات اكاديميا والعاديات في جامعة الطائف)،المجلة العربية لتطوير التفوق،العدد3،المجلد4.
96. عبد الهادي السيد و فاروق السيد عثمان ، (2000): القياس و الاختبارات النفسية، دار الفكر العربي ، مصر.
97. عز الله عبد الرواقي صالح الغامدي (2009): التفكير العقلاني وغير العقلاني ومفهوم الذات والدافعية للإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينة مكة المكرمة وجدة ،رسالة دكتوراه ،جامعة ام القرى ،السعودية.
98. عطية محمود هنا(1979):دراسات حضارية مقارنة في قراءات علم النفس الاجتماعي،مجلد5،الهيئة العامة للكتاب.
99. علا ابراهيم محمد مشعل: اضطرابات الهوية الاجتماعية ومتغير الذات، رسالة ماجستير في التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
100. علي اشتار السيد(1997):علم الاجتماع الجنائي، مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية، الاسكندرية، مصر.

101. علي بن سعد مطر الحربي(2010): اهمية دور العلوم الطبيعية في تنمية القيم العلمية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، بالسعودية، رسالة دكتوراه منشورة ، دكتوراه في المناهج وطرق التدريس.
102. علي خليل مصطفى ابو العينين(1988):القيم الإسلامية والتربية، مكتبة إبراهيم على المدينة المنورة،السعودية،
103. علي محمد الديب ، (1994): نمو مفهوم الذات لدى الأطفال و المراهقين و علاقته بالتحصيل الدراسي ، مجلة بحوث في علم النفس ، الجزء الأول ، مطابع الهيئة المصرية للكتاب ، القاهرة.
104. علي محمد عثمان محجوب(2002):اثر المعتقد على التصميم الشعبي في منطقة السافل بالسودان، دكتوراه في الدراسات الافريقية والاسرية، جامعة الخرطوم.
105. عسيري، عبير محمد (2004): علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي الاجتماعي والعام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانويةبمدينة الطائفن رسالة ماجستير جامعة ام القرى.
106. عماد عبد الغني (2006) سوسيولوجية الثقافة: المفاهيم والاشكاليات من الحداثةالى العولمة،ط1، مركز دراسات الوحدة العربية .
107. عمر أحمد همشري ، (2003): التنشئة الاجتماعية للطفل ، دار صفاء ، عمان ، الأردن.
108. عودة الريماوي وآخرون (2006): علم النفس العام، دار المسيرة، عمان.
109. عيسى محمد رفيق(1984): توضيح القيم ام تصحيح القيم، الكويت، ندوة علم النفس التربوي، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
110. فتحي المسكني(2001): الهوية والزمان تأويل فينومنولوجية، دار الطليعة للطباعة والنشر بيروت لبنان.
111. فهمي مصطفى(1976): الصحة النفسية، دراسات في سيكولوجية التكيف، القاهرة، مكتبة الخناقي.
112. فيوليت ابراهيم وعبد الرحمان سيد سليمان، (1998): دراسات في سيكولوجية النمو، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

113. قحطان، احمد الظاهر(2010): مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق، الطبعة الثانية، عمان، دار وائل للنشر
114. كاظم علي مهدي (1990): بناء مقياس مصنف لمفهوم الذات، رسالة ماجستير كلية التربية جامعة بغداد.
115. كمال التابعي(1997): الاتجاهات المعاصرة في دراسة القيم والتنمية ،مكتبة الانجلومصرية–القاهرة.
116. كمال الدسوقي(2000)علم الاجتماع ودراسة المجتمع، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، مصر.
117. كمال دسوقي ، (1979): النمو التربوي للطفل و المراهق ، دار النهضة العربية ، بيروت .
118. كمال عبد اللطيف(1994):قراءات في الفلسفة العربية المعاصرة–دار الطليعة ،بيروت.
119. لبنى برجس الوحيدي(2012):الحكم الخلقي وعلاقته بإبعاد الهوية الأنا لدى عينة من المراهقين والمكتوفين في محافظات غزة،رسالة ماجستير كلية التربية ،جامعة الأزهر،غزة.
120. لطفي بركات احمد (1983):القيم والتربية،دار المريخ، الرياض.
121. لورانس برفين (2010): علم نفس الشخصية، ترجمة أيمن محمد عامر وآخرون، المركز القومي للترجمة، القاهرة.
122. لويس مليكة(1989):سيكولوجية الجماعات والقيادة،ط1،الهيئة العامة للكتاب، القاهرة مصر.
123. ماجد الزيود(2006):الشباب والقيم في عالم متغير –دار الشروق،عمان.
124. ماجد زكي الجلاد(2007):تعلم القيم والتعليمها،ط2،دار المسيرة،عمان ،الاردن.
125. ماهر محمود عمر، (1992): سيكولوجية العلاقات الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية ، مصر.

126. محسن عوض (2012): ازمة القيم في عالم متغير–ملاحظات نقدية– التربية على القيم، العدد 21 منشورات عالم التربية، الجديدة المغرب.
127. محمد الدريج (1990):التدريس الهادف،ط1، مطبعة النجاح الجديدة.
128. محمد السيد عبد الرحمان(1998):السمات الشخصية وعلاقتها بأساليب مواجهة أزمة الهوية لدى طلاب المرحلة الثانوية ولقاهرة ،دارت ياء للطباعة والنشر.
129. محمد بيومي(1981):علم اجتماع القيم، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
130. محمد شحاتة ربيع (2008): سيكولوجية الشخصية ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان الاردن.
131. محمد شعلان، صالح بن سعيد اللحيدان(د ت): مستويات النفس: الملتقى المصري للإبداع والتنمية، الإسكندرية.
132. محمد عابد الجابري(2001): العقل الاخلاقي العربي، دراسة تحليلية نقدية لنظم القيم في الثقافة العربية،ط1، مركز دراسات الوحدة العربية.
133. محمد عبد الفتاح المهدي(د ت): مستويات علم النفس، الملتقى المصري للإبداع والتنمية الإسكندرية.
134. محمود ابوزيد (1987):المعجم في علم الاجرام والاجتماع والعقاب ،دار الكتاب.
135. محمود عودة(1979):مشكلات منهجية في دراسة القيم في قراءات علم النفسالاجتماعي، مجلد3،الهيئة العامة للكتاب.
136. محي الدين احمد حسين (1981) ،القيم الخاصة لدى المبدعين ،القاهرة.
137. مزتراقي حليمة(2015): اثر وسائط نقل القيم على هوية المراهق،أطروحة دكتوراه في العلوم تخصص علم النفس العيادي ،جامعة وهران محمد بن احمد.
138. مسعد سعيد السيد رواش(2009):، تنمية القيم العلمية لطلاب الثانوي العام في مصررسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير ،معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

139. مشتاق ناظم و مصطفى هذال خميس(2013):العقيدة واثرها في النفس،العدد58مجلة ديالي ص710-734.
140. مصطفى سويف(1983): مقدمة في علم النفس الاجتماعي، المكتبة الانجلو مصرية،القاهرة.
141. ممدوح جبر درويش(1999): سيكولوجية الشخصية الفلسطينية في ضوء القيم والاتجاهات وصور الذات وقيمها، أطروحة دكتوراه جامعة تونس.
142. منى محمد قاسم(2003):نمو الهوية لدى طلاب الجامعة"دراسةطولية"،مجلة كلية التربية بالاسماعلية،جامعة قناة السويس،
143. ميمونة مناصريه(2012):هوية المجتمع المحلي في مواجهة من منظور أساتذة جامعة بسكرة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع التنمية ،جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
144. نعيمة الشماع ، (1977): الشخصية ، المطبعة العربية الحديثة ، القاهرة .
145. النقيب عبد الرحمان(2006): البصيرة التربوية، المركز المغربي للدراسات التربوية.
146. النوري قيس(1981): الحضارة والشخصية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجمهورية العراقية.
147. هارلميسوهولبورت(2010): سوسيولوجيا الثقافة والهوية ترجمة حميد محسن ,،دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع ،سوريا.
148. الهاشمي عبد الحميد محمد(1984): المرشد في علم النفس الاجتماعي، جدة، دار الشرق.
149. هبة الله واخرون(2012):علاقة دافعية الانجاز بموضع الضبط،مستوى الطموح والتحصيلا الدراسي لدى طلابمؤسسات التعليم العالي بالسودان،المجلة العربية لتطوير التفوق العدد(4)المجلد3
150. هنا عطية محمود(1965):دراسات حضارية مقارنة في القيم ،القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر.

151. الوتاد مهاب (1994): دراسة في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى مجموعة من تلاميذ المرحلة الاعدادية،رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة عين شمس.
152. وحيد احمد عبد اللطيف(2001):علم النفس الاجتماعي ،عمان ،دار المسيرة للنشر والتوزيع.
153. الياس محمد، كبر (1979): قياس مفهوم الذات والإغتراب لدى طلبة الجامعة، رسالة دكتوراه كلية التربية ابن رشدن جامعة بغداد.
154. ياسين عطوف محمود(1981):علم النفس الاجتماعي، دار النهار للنشر بيروت.
155. اليكس ميكشيللي (1993): الهوية، ترجمة علي وطفة، دمشق، دار الوسيم للخدمات الطباعية.
156. يوسف عبد الفتاح (1979): الفروق في القيم في قراءات علم النفس الاجتماعي، مجلد5،الهيئة العامة للكتاب.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Atkinson, R.a, (1978) Grouping Students by Value profile to determination with in-group. Diss. abs 39 83

- Atwater, E. (1990): Psychology of adjustment, New Jersey: Prentice-Hall

-Barbara, M.B and Shavelson , R.J. (1996): On the structure of social self concept for pre-early adolescents. Journal of Personality and Social psychology .V70.Number3 Copyright APA

- Blatt . S. mangrain , (1995): Subscale Swith in the dependency factor Of the depressive experiences Questionnaire , Journal of Personality Assessment .Vol64.N°02.

-Chauhan .S .(1989): Advanced education psychology. 5 t hed vi-kas . Publishing house.

- Erikson, E.H(1959).Identity and the life Cycle, New York, international University press.

- Glasser, R.W(1969) : Schools without failure, Now-York :

-Green (1970): Education implication of self Concept theory. California: Good year publishing company.

- GUY ROUCHER(1995).introduction à la sociologie général, l'action social, Editions Points, paris

- Hamacheek . D.E (1977) : Encounters with the self. New York : holt Rinehart and Winson.

-Harper & Row. Glasser, R.W(1972) : The identity society. Now-York : Harper &Row.

- Henri Mendras (1979) :Eléments de sociologie, Armand colin, paris.

- Jean-Marc Ferry(2002) : Valeurs Et Normes la question de l'éthique, L'Ecole ou d'défi de L'Europe.

- Marcia, J.E (1966)Development and Validation Of ego identity status. Journal of personality and social psychologie, 3.

-Marcia, J.E (1980).identity In Adolescence, Lnj. Adolson .Handbook of Adolescence psychology, New York,Eiley.

- Pascal Morchain(2009) : psychologie social des Valeurs, Dunod paris.

- RoKeach, M (1973):the nature of human values, New York, university press

- Santrock .J (1983) : Child development , Dallas university.

- Shavelson .R and Bolus .R , (1982): Self-concept and classment, Journal of education psychology . vol 69 N° 04 , 349-359 .

- Tajfal, H (1978): Differentiation between social groups: studies in the social psychology of intergroup relation, London: academic press.

-Tajfal, H, &Turner, J.C (1986): The social identity theory of in tergroup behavior, psychology of intergroup relation. Chicago:Nelson-Hall.

- William .J, William Nasby &John M.C. Manus ,(1998): Pro social self- schemas, self-Wareness and children's pro social 18-behavior, Journal of Personality and social psychology Vol .75 N° 03 ,Washington: APA.

الملاحق

الملحق (01): مقياس القيم

الحالة الإجتماعية.....

السن .....

مستوى التعليم.....

الجنس.....

فيمايلي عدد من الأسئلة التي تتناول بعض المواقف التي عادة ما يختلف الأفراد في المفاضلة بينها والمطلوب منك أن تقارن بين الإجابتين المعطيتين عن كل سؤال وتعطيدرجات حسب درجة الأفضلية لديك:

- 3درجات للفقرة التي تفضلها و0 للتي لا تفضلها

-2 درجات ان كنت تفضلها و1 درجة للأقل تفضيل.

1- لديك صديق او قريب سوف يلتحق بالجامعة، وطلب استشارتك فهل تحب أن تدخله؟

أ-كلية العلوم الإجتماعية ويصبح أخصائي إجتماعي يساعد الناس على حل مشاكلها.

ب-أو كلية التجارة ويتعلم الحسابات ويصبح تاجر كبير .

2- ماهي الدراسة التي تفيد الوطن أكثر من وجهة نظرك؟

- الفلسفة واللغات.
- الحساب وأعمال التجارة.

3-لو فرضنا أنك حصلت على مبلغ من المال ولم تكن تنتظره فماذا تحب أن تعمل به.

- تتبرع به لجمعية خيرية ترعى لأيتام والفقراء
- تشتري به قطعة أرض وتساهم في مشروع تجاري

4- لو عند وقت فراغ فهل تفضل استغلاله في:

أ- زيارة بعض الأقرباء والأصدقاء

ب- قراءة بعض الكتب الدينية

5-عندما يأتي العيد..... فهل تشعر بسعادة أكثر

- من مناظر الزينة وبهجة الناس.
- الصلاة والاحتفال الديني بالعيد.

6-عندما تذهب لشراء حاجتك من ملابس ، أحذية ، فهل تشتري؟

- الأشياء ذات المنظر الجميل
- الأشياء ذات الجودة والمتينة

7- اذا سرقت أحد اللصوص من شخص أو نصب عليه... فهل تحزن أكثر على

-الرجل المسروق فقير ومحتاج

-وجود اللصوص يسيء الى سمعة بلدك

8-هل تنصح من يريد الزواج بان يختار شريك حياته:

- من أصل طيب وتكون متدينة
- من عائلة غنية ومقتدرين

9- هل تفضل الشخص الذي:

أ- يقوم بعمل جيد ويخدم الناس والبلد.

ب- الشخص المتدين الممارس للعبادات.

10-عندما تمتلك وقت فراغ وتريد أن تسمع الراديو .....فهل تفضل أن تسمع.

أ- حديث ديني عن الصلاة ومعاملة الناس

ب- حديث علمي عن الإختراعات والمكتشفات العلمية

11-عندما ترى إنسان متسولا في الشارع فما هو أكثر شيء يضايقك وتفكر فيه.

أ- أنه منظر غير لائق بسيء للبلد

ب- أو نتساءل لماذا الدولة لا تعمل مشاريع إجتماعية تضع فيها المعوزين.

12-عندما تدخل الى المسجد ما هو أكثر شيء يلفت نظرك.

أ- منظر الأضواء والزينة و النقوش والزخارف.

ب- خشوع الناس ورهبة المصلين وهيبة المكان

13- لو تشاهد فلم في السينما أو التلفزيون نستمع أكثر لو كان .

أ- فيه قصة تعالج مشكلة إجتماعية مثل الزواج أو الحب أو الطلاق.

ب- أو يحكي قصة عن شخص سياسي او قائد كبير

14- هل تعتبر الشخص الذي يفعل الخير ... هو الشخص الذي .

أ- من يعمل من اجل البلد

ب- يعطف على الفقراء أو المساكن.

15- عندما تسمع الأخبار في الراديو أو التلفزيون ، فما أكثر شيء يلفت نظرك.

أ- أخبار الإجتماعات السياسة وتتبع اخبار الساسة .

ب- اخبار عن المنتجات والتجارة والصناعة.

16-هل تزيد أن تسمع في الراديو اغاني :

أ- أغنيات شاعرية جميلة ألحانها و موسيقاها جيدة

ب- أغنيات وطنية تحكي عن بطولات وانتصارات وطنية.

17- لو قمت بزيارة معرض فماذا تحق أن ترى

أ- أخر الاختراعات أو الصناعات الجديدة في الزينة و الديكور ولعب الأطفال؟

ب- أخر الاختراعات أو الصناعات الجديدة في الآلات

18- أيهما تفضل أكثر ان تقوم به في يوم عطلتك الأسبوعي :

أ- زيارة الدائق والتمتع بالمناظر الطبيعية الخلابة.

ب- أداء المزيد من العبادات الدينية.

19- ايهما افضل للمجتمع:

أ- تعليم العلوم الدينية

ب- تدريس العلوم الفيزيائية والرياضية

20- هل تحب أن تقرأ مجلة:

أ- مناقشات ومشاكل الاقتصاد و المال والتجارة

ب- أو مجلة تناقش مشكلات الفن، كالموسيقى و التمثيل والرسم

21- لو جاءت لك الفرصة فهل تحب أن تكون:

أ- من رجال التجارة والأعمال الناجحة في البلد.

ب- من رجال السياسة المشهورين.

22- المستفيد الأكبر برايك هو:

أ- من يتعلم لغات وتاريخ وأدب.

ب- من يتعلم علوم سياسة.

23- لو عندك مبلغ من المال لست محتاج له تريد أن تتبرع به فهل تعطيه.

أ- جمعية علمية تقوم بعمل أبحاث علمية تفيد البلد.

ب- أو تتبرع لتنظيم أو حزب أو جمعية إجتماعية تحل مشاكل البلد و المحتاجين .

24- هل يسرك ان تقوم :

أ- أن تصلي وتصوم وتعبد الله، وتنشر المعرفة الدينية وتحث الناس على فعل الخير.

ب- تنشر المعرفة والعلم وتحارب الجهل.

25- أيها تفضل ان تقرا:

أ-كتاب يوضح طريقة حل مشكلات الناس.

ب- كتابا تاريخيا عن نشاة المجتمعات القديمة

26- هل تحب ان يهدى اليك:

أ- كتاب يتضمن معلومات عن السياسة وأحوال البلد.

ب- لوحة فنية جميلة

27- هل تحب أن تقرا لكتاب أو تستمع لحصة تلفزيونية:

أ- التي تشرح مشكلة سياسة مثل الأناشيد الوطنية اجتماعية

ب- التي تشرح مشكلة إجتماعية

28- لو أردت أن تتبرع بمبلغ من المال :

أ- فهل تعطيه للفقراء من أجل تحسين حالهم

ب- أو تعطيه المدرسة في منطقتك التي تسكن فيها من اجل فتح فصل دراسي جديد.

الملحق (02): مقياس الدافعية إلى الانجاز

الدافعية إلى الإنجاز

الجنس..... لعمر.....

المهنة.....

المستوى التعليمي.....

التخصص العلمي.....

تعليمات

فيمايلي مجموعة من العبارات تشير إلى مشاعرك وأفكارك وتصرفاتك إقراها جيدا ثم أجب عنها بوضع علامة (×) تحت كلمة لا أو قليلا أو متوسط أو كثيرا وذلك حسب إنطباق العبارة عليكم أجب عن كل العبارات

العبارات	لا	قليلا	متوسطا	كثيرا
1. أفضل القيام بما أكلف به ن أعمال على أكمل وجه				
2. أشعر أن التفوق هدف في حد ذاته				
3. أبذل جهدا كبيرا حتى أصل غلى ما أريد				
4. أحرص على تأدية الأعمال في مواعيدها				
5. أفكر في المستقبل أكثر مما أفكر في الماضي والحاضر				
6. أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي والصعوبة				
7. إن الإستمرار في بذل الجهد لإنجاز الأعمال شيء مهم للغاية أتعامل مع الوقت بجدية تامة				
8. أتجنب الاهتمام بالماضي وما فيه من أحداث				
9. أفضل الأعمال التي تحتاج إلى جهود كبيرة				
10. أرى أن البحث باستمرار عن المعرفة الجديدة هو السبيل إلى تطوري				
11. المثابرة وبذل الجهد هما أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة				
12. أنظم أعمالي وفق توزيعي للوقت				
13. يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بالمستقبل				
14. أداء الأعمال والواجبات له قيمة كبيرة عندي				

15. أستزيد من المعلومات والمعارف باستمرار				
16. أشعر بالرضا عند بذل الجهد لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني				
17. يزعجني أن يتأخر أحد عن موعده معي				
18. أشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها				
19. أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام لتنمية مهاراتي وقدراتي				
20. أستمتع بالموضوعات والأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة				
21. أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة				
22. أتجنب زيارة أحد إلا بموعد سابق				
23. التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتوفير الوقت والجهد				
24. من الضروري أن احصل على أعلى التقديرات وأحسن النتائج				
25. المثابرة شيء هام في أدائي لأي عمل من الأعمال				
26. أحدد ما أفعله وفق جدول زمني				
27. أفكر في إنجازات المستقبل				
28. أكون حساسا جدا إذا فشلت في أداء عمل ما				
29. أحب الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث				
30. عندما ابدأ في عمل ما أجد انه من الضروري الانتهاء منه				
31. احرص على الالتزام بالمواعيد التي ارتبط بها مع الآخرين				
32. اشعر أن التخطيط للمستقل من أفضل الطرق لتفادي الوقوع في المشكلات				
33. أرى أن العمل الجدي هو أهم شيء في الحياة				
34. اشعر بالسعادة عند معرفتي الأشياء جديدة				

35. أرى أن العمل الجدي هو أهم شيء في الحياة				
36. اشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة				
37. عندما افشل في عمل ما بقى أحاول حتى أتقنه				
38. عندما احدد مواعيد العمل أتخلى عن مشاكل وظروف أخرى				
39. من الضروري الإعداد والتخطيط المسبق لما ل سنقوم به من أعمال				
40. التزم بالدقة في أدائي لأي عمل من الأعمال				
41. أحاول دائما الاطلاع والقراءة				
42. اشعر دائما الاطلاع والقراءة				
43. اشعر بالسعادة عندما أفكر في حل مشكلة ما لفترات طويلة				
44. المحافظة على المواعيد شيء له الأولوية بالنسبة لي				
45. أتجنب الفشل في أعمالي لأني اخطط لها قبل البدء فيها				
46. تضايق إذا أنجزت شيئا ما بطريقة رديئة				
47. اشعر أن ما تعلمته لا يكفي لإشباع رغباتي في المعرفة				
48. اتفانى في حل المشكلات الصعبة مهما تطلبت من وقت				
49. عندما أحدد مواعد فإني أحضر في الوقت المحدد بالضبط				
50. أفضل التفكير في انجازات بعيدة المدى				

الملحق رقم (03) مقياس مفهوم الذات متعدد الأبعاد

الرقم	المفردة	التقديرات				
		بالتأكيد حقيقي	حقيقي	ربما	غير حقيقي	بالتأكيد غير حقيقي
01	أجد متعة عندما أدرس في الموضوعات الأكاديمية					
02	أكره أن ذاكر كثيرا من الموضوعات الأكاديمية					
03	أحب معظم الموضوعات الأكاديمية					
04	أشعر بصعوبات في معظم الموضوعات الأكاديمية					
05	أنا متفوق في معظم الموضوعات الأكاديمية الدراسية					
06	أنا غير مهتم بالموضوعات الأكاديمية الدراسية في معظم الأحيان					
07	أنا سريع التعلم في الموضوعات الأكاديمية الدراسية					
08	أكره معظم المواد الدراسية الأكاديمية					
09	أحصل على درجات عالية في معظم المواد الأكاديمية					
10	لم استطع الحصول على مراتب الشرف في الدراسة حتى ولو ذاكرت جيدا					
11	اعتبر نفسي من الرياضيين الممتازين					
12	لست بارعا في الأنشطة البدنية والرياضية					
13	عندي قدرة عالية على التحمل في الأنشطة الرياضية والبدنية					
14	أكره الأنشطة الرياضية والبدنية					
15	توجد عندي طاقة زائدة في الأنشطة الرياضية والبدنية					
16	أشارك زملائي في الأنشطة الرياضية والبدنية					
17	أحب أن أقوم بالتمرينات الخاصة بالأنشطة البدنية والرياضية					
18	أنا غير قادر على ممارسة الأنشطة الرياضية والبدنية					
19	استمتع بممارسة الأنشطة الرياضية والبدنية					
20	أحب السكون عن ممارسة الأنشطة الرياضية والبدنية					
21	حالتي البدنية جيدة					
22	أنا شخص قبيح					

شكرا على المعرفة

23	امتلك بنيانا جسمانيا قويا					
24	أن وزن جسمي في صورته الصحيحة مناسب لعمرى الزمني					
25	تقاطيع وجهي جميلة					
26	ارغب في أن أكون رياضيا من أن أكون جذابا.					
27	معظم الناس عندهم قدرة على تكوين صداقات أكثر منى					
28	أنا حسن المظهر					
29	أقدم احترام نفسي على كل شيء					
30	تنقصني الثقة بالنفس					
31	يستطيع الأخرون الاعتماد على					
32	إنني متقبل لذاتي في اغلب الأحيان					
33	غالبا لا استطيع أن احترم نفسي					
34	توجد أشياء كثيرة أحب أن أقوم بعملها لتغيير مسار حياتي					
35	غالبا ما يكون عندي ثقة في نفسي					
36	أحيانا لا أخذ الأشياء التي تتعلق بي مأخذ الجد					
37	اشعر بأني عندي ثقة في نفسي في أغلب الأحيان					
38	عندي حب استطلاع زائد					
39	لا أحب طريقتي في الحياة					
40	عموما لا أجد شيئا هاما أقوم به					
41	أنا قادر عل وصف نفسي					
42	عندي مفهوم سيئ عن نفسي في معظم الأوقات					
43	اعتبر قيمة الكمال أفضل من القيم الأخرى					
44	أحب أن أقوم بعمل الأشياء الهامة معظم الأوقات.					
الدرجة الكلية						

الملحق (04): مقياس الهوية

ت	الفقرات	تنطبق علي غالبا	تنطبق علي احيانا	لا تنطبق علي
١	يشعرني أعضاء الأسرة أنهم معي طوال الوقت			
٢	انا راض عن نفسي			
٣	اشغل نفسي بقراءة القصص الخيالية			
٤	استمتع بالعمل مع زملائي			
٥	التزم الوعود التي أعطيها لزملائي			
٦	اعرف كيف انظم أوقات فراغي لأغراض الترويح			
٧	اذهب إلى المدرسة برفقة احد زملائي			
٨	افكر قبل التحدث مع الآخرين			
٩	اهتم بالاشتراك في تنفيذ أنشطة الجماعة			
١٠	أتمنى ان تستمر علاقاتي الاجتماعية مع هده المجموعة من الاصدقاء			
١١	أتوقع ان يكون لي مستقبل دراسي عظيم			
١٢	أسرتي تساعدني على تخطي المواقف			
١٣	اقبل النقد الموجه من قبل الآخرين			
١٤	أمارس هواياتي مع الآخرين			
١٥	احل مشاكلي الخاصة بنفسي			

١٦	اعتمد على نفسي فيما اقوم به من اعمال				
١٧	تمنحني أسرتي الدعم والتشجيع الذي أريد				
١٨	أشارك زملائي في جميع القرارات التي نتخذها في تحديد الأنشطة اللاصفية				
١٩	لدي القدرة على التحدث أمام الآخرين				
٢٠	استمتع بوجودي عندما اكن جالسا في حديقة المنزل				
٢١	اعمل بكل الوسائل لأكون موضع اهتمام المجتمع				
٢٢	اختار أصدقائي دون تدخل والدي				
٢٣	أميل إلى التفكير في إصلاح شأني معظم الوقت				
٢٤	لدي القدرة على اتخاذ القرارات المهمة				
٢٥	اختار بحرية الطرائق التي تحقق طموحاتي				
٢٦	اعتقد اني من النوع الذي يحب الاستمتاع بالحياة				
٢٧	أتحمل أعباء الدراسة بنفسي				
٢٨	إنني انسجم زملائي في أثناء اللعب الترويحي				
٢٩	امارس حياتي الخاصة دون التاثير على المصلحة العامة				
٣٠	اختار أنشطتي الرياضية بنفسي				
٣١	اعمل جاهدا لتحقيق أهداف المجتمع				

الملحق (5): قائمة المحكين

اسم الأستاذ	الدرجة العلمية	المؤسسة
رزقي عبد النور	أستاذ محاضر أ	جامعة البويرة
شكنون مزهورة	أستاذة محاضرة أ	جامعة البويرة
بن حامد لخضر	أستاذ محاضر أ	جامعة البويرة
جديدي عفيفة	أستاذة محاضرة ب	جامعة البويرة
عبدون مصطفى	أستاذ محاضر أ	جامعة الجزائر