جـــامعـة الجـــزائـــر 2

كلية العلــوم الإنســانيــة والاجتمــاعيــة

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

الثقة بالنفس وعلاقتها بالتكيف المدرسي والدافعية للإنجاز لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي

دراسة ميدانية بمدينة ورقلة

اطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي

– إعداد الطالب:

سراية الهادي

– إشراف الأستاذ:

أ. د/ طعبلي محمد الطاهر

السنة الدراسية : 2015/2014

الإهـــــــداء

بسم الله الرحمن الرحيم

(قل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون)

صدق الله العظيم

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك ولا يطيب النهار إلا بطاعتك .. ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك .. ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك .. ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك

الله جل جلاله

.. إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة .. ونصح الأمة .. إلى نبي الرحمة ونور العالمين

سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار .. إلى من علمني العطاء بدون انتظار .. إلى من أحمل إسمه بكل افتخار .. أرجو من الله أن يمد في عمرك لترى ثماراً قد حان قطافها بعد طول انتظار وستبقى كلماتك نجوم أهتدي بها اليوم وفي الغد وإلى الأبد ..

والدي العزيز

إلى ملاكي في الحياة .. إلى معنى الحب وإلى معنى الحنان والتفاني .. إلى بسمة الحياة وسر الوجود إلى من كان دعاءها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي إلى أغلى الحبايب

أمي الحبيبة

إلى رفيقة دربي في هذه الحياة بدونك لا شيء ومعك أكون أنا، و بدونك أكون مثل أي شيء ... في نهاية مشواري أريد أن أشكرك على مواقفك النبيلة ، والتي تطلعت لنجاحي بنظرات الأمل

زوجتي

إلى من وهبهم الله لي فكانوا نعمت الحياة وهم: أحمد ياسين – هشام – حسام الدين (هارون)

أبنائي

إلى من تربية معهم وذقت معهم طعم الحياة

إخوتي

شكـــر و تقديـــر

أولا : أحمد الله العلي القدير كثيرا و أشكره على إتمام هذا العمل.

ثانيا: أقدم تحية تقدير و احترام وشكر و عرفان للأستاذ الفاضل المشرف البروفيسور محمد الطاهر طعبلي، الذي يرجع له الفضل في متابعة كل كبيرة وصغيرة في هذا البحث ،بدء من اختيار الموضوع ،وانتهاء باكتمال العمل في صورته الختامية . فقد كان أستاذا موجها وناصحا ومشرفا، فاستفدت من علمه وإرشاده ، وأقدم له خالص شكري وعرفاني وعظيم امتناني لما قدمه لي من عون وتشجيع على إعداد هذه الدراسة.

ثالثا: إلى أبناء مدينة ورقلة ،وفي مقدمتهم (900) تلميذا ثانويا متواجدين بثانويات ولاية ورقلة، الذين استجابوا لدعوتي في التعبير عن مستوى الثقة بالنفس التي بحوزتهم، ومدى تكيفهم المدرسي و دافعيتهم للإنجاز ،وهم بالنسبة لي نكرة ، لا أعرف أعمارهم ولا أشكالهم، ولكنني أتوجه إليهم بأعمق الشكر والتقدير .

رابعا: أخص بالشكر والتقدير والعرفان لأساتذتي الأجلاء في الدراسات العليا بجامعة الجزائر2 الذين أناروا لي ولزملائي الطلبة، الطريق بعلمهم وتوجيهاتهم ونصائحهم السديدة.

خامسا: كما أشكر أساتذة جامعة قسنطينة في كلية علم النفس على كل تلك المجهودات المبذولة والمساعدات التي قدموها، كما أني مدين بالشكر والتقدير لكل مستشاري التوجيه المدرسي ،الذين أمدو لي يد المساعدة في تطبيق أدوات القياس ميدانيا ،وشجعوني على إتمام هذا العمل.

لكل هؤلاء أقدم تحية شكر و تقدير و عرفان

ملخص الدراسة :

تمثل الثقة بالنفس عاملا هاما من عوامل التطور البشري ، كونه يدفع بالفرد نحو التطلع إلى بناء مستقبل أفضل، لكن هذه الثقة مرتبطة بعوامل تتحكم و تؤثر فيها ، وبسببها قد يرتفع أو تنخفض درجة الثقة بالنفس لدى الفرد . و نلخص هذه العوامل في عاملين أساسين هما:

- عوامل داخلية : وتتجلى في مدى معرفة الفرد بطبيعته الحقيقية .
- عوامل خارجية : وتظهر في مدى تأقلمه مع واقعه الاجتماعي.

من هذا المنطلق جاءت دراستنا، التي تسلط الضوء على نوع العلاقة القائمة بين مستوى الثقة بالنفس للفرد ، و تكيفه المدرسي و دافعيته للإنجاز ، ومدى إسهام بعض العوامل كالجنس مثلا ، في خلق فروقات في هذه العلاقة.

وفي هذا السياق يفترض الباحث أن :

- مستوى الثقة بالنفس مرتفع لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- توجد علاقة دالة إحصائيا بين الثقة بالنفس و التكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .
- توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين، في الثقة بالنفس .
- توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ التخصص العلمي وتلاميذ التخصص الأدبي، في الثقة بالنفس.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين، في التكيف المدرسي.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ التخصص العلمي وتلاميذ التخصص الأدبي، في التكيف المدرسي.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين، في الدافعية للإنجاز .
- توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ التخصص العلمي وتلاميذ التخصص الأدبي، في الدافعية للإنجاز .

وقد أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ،تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ثانويات ولاية ورقلة، والتي بلغ حجمها (854) تلميذ .

واعتمدنا في جمع البيانات على أدوات القياس التالية :

-1- مقياس الثقـــة بالنـفـس لـ (سيدني روشرج).

-2- مقياس التكيف المدرسي لـ (من تصميم الباحث).

-3- مقياس الدافعـية للإنجاز لـ (هيرمنز).

كما تم تبني المنهج الوصفي لملاءمته موضوع الدراسة ، وعمدنا إلى القيام بدراسة استطلاعية للتعرف على مجال التطبيـق ، والخصائص السيكومتـرية لـلأدوات لتأكد مـن صلاحيتهـم.

بعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار " ت" (TEST) للدلالة الإحصائيـة لمعـرفة دلالــة الفروق بـين العينـات، والنسب المئـوية ،واستخدام معامل الارتباط بيرسون المتعدد لمعرفة طبيعة العلاقة بين الثقة بالنفس و التكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز.

وتوصلنا إلى النتائج التالية :

- مستوى الثقة بالنفس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مرتفع.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين لدى الثقة بالنفس و التكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الثقة بالنفس و الدافعية للإنجاز لصالح الذكور.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في متغير التكيف المدرسي.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين العلميين والأدبيين في متغير الثقة بالنفس لصالح العلميين.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين العلميين والأدبيين في التكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز.

Abstract

Self-confidence is a crucial factor in human evolution, in that it can provide individuals with a powerful impetus to look forward to seeing a bright and promising future; self-confidence, however, is inextricably associated with some factors that control and affect it. The rise or fall in the degree of the individual's self-confidence may well be affected by some significant factors as well. The followings are the summation of these factors:

- Internal factors: the extent reflected in the knowledge of the true nature of the individual.
- External factors: shows the extent adapted to social reality.

And from these points we undertake our study, that has shed light on the kind of relationship that exists between the level of self-confidence of the individual, and his adaptation of school and the stimuli of achievement, and the extent of the contribution of some factors, such as race, for example, in creating differences in this relationship.In this context, the researcher assumes that:

- A high level of self-confidence among the students of the third year secondary.
- No statistically significant relationship between self-esteem and school adjustment and achievement motivation for among the third year students of secondary school.
- There are significant differences between the sexes, in self-confidence.
- There are significant differences between the students and pupils scientific specialization and those of literary ones, self- esteem.
- There are significant differences between the sexes, in adapting to the school.
- There are significant differences between the students and pupils scientific specialization and those of literary ones, in adapting to the school.
- There are significant differences between the sexes, in achievement motivation.
- There are significant differences between the students and pupils scientific specialization literary ones, in achievement motivation.

The study was conducted on a sample of students of the third year of secondary, were randomly selected from the secondary school in the state of Ouargla, and which amounted to (854) pupils. And we have adopted in the collection of data on

the following measuring tools:

-1- Measure of self-confidence for the (Sydney Rhoshrj).

-2- Scale adjustments for the school (designed by the researcher).

-3- Measure of achievement motivation for (Hermenz).

As has been the adoption of a descriptive approach to suitability of study subject, and we have gone to do an exploratory study to identify the application area, and psychometric properties of the instruments to make sure of their suitability. And after obtaining the data that has statistical treatment using the test "T" (TEST) to denote statistical significance to determine the differences between the samples, and percentages, and the use of multi-Pearson correlation coefficient to know the nature of the relationship between self-esteem and school adjustment and achievement motivation, we came to the following conclusions:

- The level of self-confidence among the students of the third year secondary high.
- The existence of a positive correlation between self-confidence and school adjustment and achievement motivation, concerning third year pupils of secondary school.
- The presence of statistically significant differences between males and females in self-confidence and achievement motivation in favor of males.
- The lack of statistically significant differences between males and females in a variable adjustment of school.
- The presence of statistically significant differences between scientific and literary variable in self-confidence for the benefit of scientists.
- The lack of statistically significant differences between scientific and literary adaptation in school and motivation of achievement.

فهرس الموضوعات

الرقم	العنوان	الصفحة
-	**الإهـــداء**	-
-	**شكر و تقدير**	-
-	**ملخص الدراسة**	أ
-	**فهرس الموضوعات**	ب
-	**فهرس الجداول**	ج
-	**فهرس الأشكال**	د
-	**فهرس الملاحق**	هـ
-	**مقدمة**	1
-	**الجـــانب النظـــري**	-
-	**الفصل الأول: الإطار العام للدراسة**	-
1	مشكلة الدراســـة.....	05
2	فرضيات الدراسة.....	10
3	أهمية الدراســـة.....	10
4	أهداف الدراســـة.....	12
5	التعريف بمتغيرات الدراسة.....	12
6	الدراســات الســـابقـــــة.....	13
-	**الفصل الثاني: الثقة بالنفس**	-
-	تمهيد.....	45
1	تعريف الثقة بالنفس.....	45
2	أهميـــة الثقـــــة بالنـفـــــس.....	50

3	مقومـــات الثقــة بالنــفـــــس.....	54
4	النظريات المفسرة للثقة بالنفس.....	59
5	العوامل المؤثرة في الثقة بالنفس.....	69
6	مستويـــات الثقـــة بالنــفــس.....	74
7	الأسبــاب المؤديـــة للثقة بالنفس.....	78
8	معوقـــات الثقـــة بالنـــفـــس.....	83
9	الثقة بالنفس في مرحلة المراهقة.....	86
10	طرق تربوية لتنمية الثقة بالنفس.....	89
-	الخلاصة.....	94
-	**الفصل الثالث: التكيف المدرسي**	-
-	تمهيد.....	96
1	مفهــوم التكيــف وتطــوره.....	96
2	تعـــريـــف الـــتـــكـيـف.....	99
3	مـحـــددات الـتـــكيـف.....	100
4	أنـــــواع الـتـــكـــييـف.....	101
5	مفهــوم التــكيف المـدرسي.....	109
6	خصائص التكيف المدرسي.....	112
7	عوامـــل التكيــف المدرسي.....	115
8	مظـــاهر التكيــف المـدرسي.....	142
9	عوائـــق التكيــف المـدرسي.....	148
10	مظاهر السلوك التكيفي و السلوك اللاتكيفي.....	157
-	خلاصة.....	159
-	**الفصل الرابع: الدافعية للإنجاز**	-
-	تمهيد.....	161

1	الدافعية وبعض المفاهيم الأخرى المرتبطة بها.....	161
2	وظيفة الدافعية.....	165
3	تصنيف الدوافع.....	168
4	نظريات الدافعية.....	169
5	نشأة الدافعية للإنجاز.....	173
6	تعريفات الدافعية للإنجاز.....	175
7	النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز.....	177
8	النظريات الحديثة لدراسة دافعية لإنجاز الأكاديمي.....	186
9	مكونات دافعية الإنجاز.....	189
10	مظـــاهر الـدافـعيـة للإنجـاز.....	191
11	قيـــاس الـدافـعـيـة الإنجـــاز.....	192
12	دراســات تربويـــة في الـدافعيـة للإنجـاز.....	196
-	خلاصة.....	200
-	**الجـــانب المـــيـــدانـــي**	-
-	**الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية**	-
-	تمهيد.....	203
1	المنهج المستخدم في الدراسة.....	203
2	مـــجـــتـــمـــع الـــدراســـة.....	204
3	عـــيـنـــة الـــدراســـة.....	205
أ	الـدراسـة الاستطلاعية.....	205
ب	الدراســة الأساسيـــة.....	205
4	أدوات الدراسة	210
5	إجراءات التطبيق للدراسة الأساسيـة.....	247

6	الأســـاليـب الإحـــصائيـــة المعتمـــدة	248
-	**الفصل السادس: عرض و تحليل نتائج الدراسة**	-
-	تمهيد.....	250
1	عرض نتائج الفرضيـــة الأولى.....	250
2	عرض نتائج الفرضية الثانيـــة.....	252
3	عرض نتائج الفرضية الثالثـــة.....	252
4	عرض نتائج الفرضية الرابعـــة.....	255
5	عرض نتائج الفرضية الخامسة.....	257
6	عرض نتائج الفرضية السادسة	259
7	عرض نتائج الفرضية السابعـــة.....	261
8	عرض نتائج الفرضية الثامنـــة.....	263
-	عرض عام لنتائج الفرضيـــات.....	266
-	**الفصل السابع: مناقشة و تفسير نتائج الدراسة**	-
-	تمهيد.....	270
1	مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولـــى.....	270
2	مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثانيـــة.....	272
3	مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثالثـــة.....	276
4	مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الرابعـــة.....	279
5	مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الخامسة.....	283
6	مناقشة و تفسير نتائج الفرضية السادســة.....	286
7	مناقشة و تفسير نتائج الفرضية السابعـــة.....	288
8	مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثامنـــة.....	290
-	استنتاج عام.....	293
-	**خلاصة الدراسة**	297

-	الاقتـــراحـــات	299
-	قائمة المراجـع	301
-	الـمـــــلاحـــق	-

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح مظاهر الدافعية للإنجاز حسب توجهات بعض الباحثين	192
02	يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس والتخصص	206
03	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس و التخصص	208
04	يوضح توزيع أفراد العينة الفعلية حسب الجنس والتخصص	210
05	يوضح صدق الاتساق الداخلي (الثقة بالنفس)	212
06	يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس الثقة بالنفس	217
07	يلخص نتيجة طرق ثبات مقياس الثقة بالنفس	221
08	العبارات التي اتفق الأساتذة المحكمين على حذفها	224
09	العبارات التي أعيدت صياغتها بناء على رأي الأساتذة المحكمين	226
10	يوضح معامل ارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس التكيف المدرسي	227
11	قيم معاملات الارتباط الأبعاد المقياس والدرجة الكلية لمقياس التكيف المدرسي	234
12	صدق المقارنة لمقياس التكيف المدرسي(الصدق التميزي)	235
13	قيم الثبات لمعامل ألفا كرونباخ لجميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية	240
14	يلخص نتيجة طرق الثبات لمقياس التكيف المدرسي	241
15	يوضح صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية للإنجاز	243
16	يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس الدافعية للإنجاز	245
17	يلخص نتيجة طرق ثبات مقياس الدافعية للإنجاز	247
18	نتائج الفرضية الأولى التي تقيس مستوى الثقة بالنفس لدى أفراد العينة.	251
19	يوضح معامل العلاقة الارتباطية بين الثقة بالنفس والتكيف المدرسي والدافعية لإنجاز.	252
20	يبين قيمة {ت} لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في متغير الثقة	253

	بالنفس.	
21	يمثل توزيع تلاميذ الجنسين على مستويات الثقة بالنفس بالنسب المئوية	**254**
22	يبين قيم {ت} لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ تخصص العلوم التجريبية وتلاميذ تخصص الآداب والفلسفة في متغير الثقة بالنفس	**255**
23	يمثل توزيع تلاميذ تخصص العلوم التجريبية وتلاميذ تخصص الأدب والفلسفة على مستويات الثقة بالنفس بالنسب المئوية	**256**
24	يبين قيم (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في متغير التكيف المدرسي	**257**
25	يمثل توزيع الذكور والإناث على مستويات التكيف المدرسي بالنسبة المئوية.	**258**
26	يبين قيم {ت} لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ تخصص العلوم التجريبية تخصص الآداب والفلسفة في متغير التكيف المدرسي.	**260**
27	يمثل توزيع تلاميذ تخصص العلوم التجريبية وتلاميذ تخصص الآداب والفلسفة على مستويات التكيف المدرسي بالنسب المئوية.	**260**
28	يبين قيم {ت} لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في متغير الدافعية للإنجاز.	**262**
29	يمثل توزيع تلاميذ الجنسين على مستويات الدافعية للإنجاز بالنسبة المئوية	**262**
30	يبين قيمة {ت} لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ تخصص علوم تجريبية وتلاميذ تخصص الآداب والفلسفة في متغير الدافعية للإنجاز	**264**
31	يمثل توزيع تلاميذ تخصص العلوم التجريبية و التلاميذ تخصص الآداب الفلسفة على مستويات الدافعية للإنجاز بالنسب المئوية	**265**
32	يوضح مدى تحقق فرضيات الدراسة	**267**

فهـــرس الأشـــكال

الرقم	عنوان الأشكال	الصفحة
01	يوضح هرمية الحاجات عند "ماسلوا".	172
02	الفرق بين الطالب ذو التحصيل العالي و الطالب ذو الدافعية المرتفعة للإنجاز	198
03	يوضح عدد أفراد المجتمع الأصلي في الثانويات بمدينة ورقلة	207
04	يوضح نسبة الإناث لكلا التخصصين والذكور لكلا التخصصين	208
05	يوضح نسب التلاميذ العلميين والتلاميذ الأدبيين	209
06	يمثل توزيع أفراد العينة على مستويات الثقة بالنفس بالنسب المئوية	251
07	يوضح توزيع النسب المئوية لعينتي الذكور والإناث على مستويات الثقة بالنفس	255
08	يوضح توزيع النسب المئوية لعينتي العلميين والأدبيين على مستويات الثقة بالنفس	257
09	يوضح توزيع النسب المئوية لعينتي الذكور والإناث على مستويات التكيف المدرسي	259
10	يوضح توزيع النسب المئوية لعينتي العلميين والأدبيين على مستويات التكيف المدرسي	261
11	يوضح توزيع النسب المئوية لعينتي الذكور والإناث على مستويات الدافعية للإنجاز	263
12	يوضح توزيع النسب المئوية لعينتي العلميين والأدبيين على مستويات الدافعية للإنجاز	266

هـ

فهرس الملاحق

الرقم	اسم الملحق	الصفحة
01	ملحق رقم 01: مقياس الثقة بالنفس " لسيدني روشرج "	2
02	ملحق رقم 02: مقياس الثقة بالنفس لـ "سيدني روشرج" (بعد التقنين)	5
03	ملحق رقم03: استمارة صدق المحكمين لاستبيان التكيف المدرسي	8
04	ملحق رقم 04: الصورة الثانية لاستبيان التكيف المدرسي بعد صدق المحكمين	16
05	ملحق رقم 05: الصورة الثالثة لاستبيان التكيف المدرسي بعد حساب معامل التميز لكل فقرة	21
06	ملحق رقم0 استبيان التكيف المدرسي	24
07	ملحق رقم07: مقياس الدافعية للإنجاز لـ "هيرمانز"	29
08	ملحق رقم08: مقياس الدافعية للإنجاز لـ " هيرمانز" (بعد التقنين)	32
09	ملحق رقم09: مقياس الدافعية للإنجاز	35
10	ملحق رقم10: جدول بأسماء الأساتذة المحكمين	39
11	ملحق رقم11: أهم نتائج الدراسة الاستطلاعية مستخرجة من النظام الاحصائي SPSS	40
12	ملحق رقم12: أهم نتائج الدراسة الاساسية مستخرجة من النظام الاحصائي SPSS	45

مقـــــدمة :

يعتبر مفهوم الثقة بالنفس مــن المواضيع الأساسية التي لها علاقة مباشرة بشخصية الإنسان فهي ترتبط بنشاطات الإنسان اليومية في شتى مجالات الحياة ، وتشير في أبسط معانيها إلى ذلك الإحساس الشخصي بالكفاءة الجسمية والنفسية والاجتماعية وعلى عمل ما يريد، وإدارته لتقبل الآخرين له وثقتهم به، ويبتسم الشخص الواثق من نفسه بالاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي وقبول الواقع ، ويجد في نفسه القدرة على مواجهة الأزمات بتعقل وتفكير **(أسعد يوسف : ب- ت)**

كما تتضح أهمية هذا المفهوم في أنه حسن اعتداد الفرد بنفسه واعتباره لذاته وقدراته حسب الظرف الذي هو فيه (المكان والزمان) دون إفراط (عجب أو كبر أو عناد) ودون تفريط (من ذلة أو خضوع غير محدود) وهي أمر مهم لكل شخص مهما كان، ولا يكاد إنسان يستغنى عن الحاجة إلى مقدار من الثقة في أمر من الأمور. **(السليمان هاني إبراهيم : 2005)**

وكثير ما يتفق علماء النفس وعلماء الاجتماع أن سلوك الفرد يتشكل في الأسرة أولا ثم في المدرسة وهما بيئتان فاعلتان في الرفع أو الخفض من الثقة بالنفس لدى التلاميذ، وخاصة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (الذين هم عينة دراستنا) فهذه الفئة هدفها الالتحاق بالجامعة والحصول على التخصص الجامعي الذي ترغب فيه، لكن بلوغ هذه الأهداف ليس بالأمر السهل لأن هناك عوامل تتحكم في ذلك وتؤثر فيه وهي: عوامل داخلية وتتمثل في شخصية الفرد ،وعوامل خارجية تتمثل في المجتمع ،وحتى يتمكن التلاميذ من السيطرة على هذه العوامل لابد له من تحقيق توافق نفسي و اجتماعي جيد ، ويعتبر تحقيق تكيف مدرسي جيد مع كل العناصر المكونة له ، من زملاء وهيئة تدريس وغيرها ، عامل مهم في بلوغ التلميذ للأهداف التي سطرها، وهي الوصول إلى الجامعة ، وأكدت الكثير من الدارسات أن الوظائف النفسية تتآزر لتحقيق تكيف إنساني ، وبالتالي فإن التكيف هو المعيار الحقيقي للفرد، لتحقيق علاقات اجتماعية تتسم بالقوة وبالتالي تشير إلى تكيف اجتماعي سليم للفرد .وبذلك يمكن القول أن الإنسان يسعى من خلال عملية التكيف الاجتماعي إلى الحفاظ على التوازن بين مختلف حاجاته النفسية والاجتماعية.

(فهمي مصطفى:1978)

كما أن مفهوم الدافع للإنجاز يعتبر عاملا مهما وضروريا، يستطيع الفرد من خلاله بلوغ أهدافه. ومن هذا الأساس جاءت هذه الدراسة التي سوف تسلط ضوء على الثقة بالنفس وعلاقتها

بالتكيف المدرسي والدافعية للإنجاز لطلاب البكالوريا وفق منهج علمي محدد في جانبين :

الجانب النظري : الذي يمثل الإطار النظري للدراسة يتكون من أربعة فصول:

***الفصل الأول**: حددت فيه إشكالية الدراسة و فروضها وأهميتها وأهدافها وكذا تحديد مصطلحات الدراسة إجرائيا. كما تطرقنا إلى بعض الدراسات السابقة التي تسنت لنا.

* **الفصل الثاني** : تحدثنا فيه عن الثقة بالنفس، وعن أهميتها و مقوماتها و النظريات المفسرة لها و العوامل المؤثرة فيها و مستوياتها و الأسباب المؤدية لها و معوقاتها و أهميتها في المرحلة الثانوية و الطرق التربوية لتنميتها

***الفصل الثالث**: وخصصناه للحديث عن التكيف المدرسي ، بداية من مفهوم التكيف و تطوره عبر الحقب الزمنية المختلفة إلى تعريف التكيف و محدداته و أنواعه ، ثم تكلمنا عن التكيف المدرسي كتعريف ، وعن خصائصه و عوامله و مظاهره و عوائقه ، ثم عن مظاهر السلوك التكيفي و السلوك اللا تكيفي .

***الفصل الرابع**: فقد تكلمنا عن الدافعية للإنجاز بداية من مفهوم الدافعية وأهم المفاهيم المرتبطة بها وعن وظيفة الدافعية ،و تصنيفها ونظرياتها ، ثم نشأة الدافعية للإنجاز وتعريفها و النظريات المفسرة لها و مكوناتها و مظاهرها ، و طرق قياسها ، و في الأخير تكلمنا عن بعض الدراسات التربوية في الدافعية للإنجاز.

الجانب الميداني : فيمثل الإطار المنهجي للدراسة الميدانية الذي يضم ثلاث فصول:

***الفصل الخامس**: الذي تحدثنا فيه عن إجراءات الدراسة الميدانية ، وشرحنا فيه منهج الدراسة ، ثم تكلمنا عن عينة الدراسة ، والدراسة الاستطلاعية ثم الأساسية ، ثم عن أدوات الدراسة من حيث الصدق و الثبات لكل أداة ، ثم عن الإجراءات التطبيقية للدراسة الأساسية ، وأخيرا الأساليب الإحصائية المعتمدة .

* **الفصل السادس**: عرضنا فيه نتائج الدراسة حسب ترتيب فروضها، مع تحليلها إحصائيا وختمنا الفصل بعرض تفصيلي شامل لنتائج الدراسة.

***الفصل السابع**: خصصناه لمناقشة وتفسير نتائج الدراسة ،اعتمادا على الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة، وختمت الدراسة بمجموعة من الاقتراحات وأعقبتها قائمة المراجع وملاحق الدراسة .

الجاذب النظري

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

تقديم الدراسة:

أولا : مشكلة الدارسة

ثانيا : فرضيات الدراسة

ثالثا : أهمية الدراسة

ربعا : أهداف الدراسة

خامسا : التعريف الاجرائي لمتغيرات الدراسة

سادسا : بعض الدارسات السابقة

أولا / مشكلة الدراسة:

إن ما يمتاز به عصرنا الراهن من سرعة التغيرات المتلاحقة قد تؤدي بالبعض إلى تذبذب في مستوى الثقة بالنفس عندهم ، وهذا يؤدي إلى عجزهم عن بلوغ أهدافهم وطموحاتهم بالرغم من إمكاناتهم المتاحة ،لذلك فإن للثقة بالنفس أهمية من الناحية النفسية والاجتماعية والانفعالية كونها سببا في الاعتدال أو التوازن النفسي

وتعد سمة الثقة بالنفس من الخصائص الانفعالية الهامة التي تلعب دورا أساسيا في حياة الأشخاص وفي تحقيق توافقهم النفسي، ويشير العديد من علماء النفس والباحثون إلى أن الثقة بالنفس تبدأ بالنمو منذ السنين الأولى في حياة الفرد، وذلك من خلال علاقة الفرد بوالديه وخاصة الأم التي تمنح الفرد الرعاية والاهتمام والإحساس بالأمن من حوله ، وتشكل الثقة بالنفس سببا رئيسيا في الإبداع والنجاح. **(أسعد يوسف :ب- ت)**

كما أن عملية النمو الطبيعة عند الفرد تمر في مراحل متتالية ومتداخلة ومتفاعلة، تقوم الواحدة منها على الأخرى ، فالسنوات الأولى من حياة الفرد تعد فترة حاسمة وهامة في تكوين شخصيته، وتوجيه سلوكه ففي مرحلة الطفولة يظهر الأثر الكبير والدور البارز للأساليب التنشئة المختلفة، والتعاملات الاجتماعية والمعايير الأخلاقية التي يتعرض لها الطفل في تكوين سماته الشخصية ،وفي بناء ثقته بنفسه، وتوافقه النفسي ومفهومه لذاته وقدرته على التفوق والنجاح، **(المرجع السابق)**

وتعد المدرسة أهم بيئات التفاعل الاجتماعي للطلاب فلا يقتصر دورها على تلقين المعارف فحسب، بل هي نظام اجتماعي تفاعلي ينمي الطالب معرفيا وانفعاليا واجتماعيا، وبذلك فهي تسهم بشكل كبير في تحديد مسار تكوين الشخصية وأساسها، فالبيئة المدرسية تساعد على نمو الشخصية السوية المنتجة، وإذا اجتاز الفرد مرحلة الطفولة المتأخرة ووصل إلى بداية سن المراهقة، ظهرت وتفتحت فيه الاستعدادات والقدرات والصفات الشخصية، واكتسب من والخبرات والمهارات ما يؤهله للعب دوره في الحياة. ويتميز الجانب الانفعالي في مرحلة المراهقة والتي تقابل المرحلة التعليمية الثانوية، بنوع من العنف والتهور الذي لا يتناسب مع مثيراتها، ويلاحظ السعي نحو تحقيق الاستقلال الانفعالي و التحرر من السلطة وخاصة و أن هناك انخفاض في الوصاية و تزايد في الاستقلال خلال سنوات المراهقة. **(الصالح:1996)**

وتعتبر الثقة بالنفس والتكيف المدرسي والدافعية للإنجاز من أهم السمات الانفعالية الهامة التي يكتسبها الفرد من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ويتفاعل معها، فالثقة بالنفس والتكيف المدرسي والدافع للإنجاز من الركائز الأساسية لتحقيق توافق نفسي، والقدرة على قهر الصعاب والكفاح الدؤوب لتحقيق النجاح وبلوغ معايير الامتياز.

وقد أوضحت هيرلوك "Hurlok" أن الثقة بالنفس تضعف في مرحلة البلوغ ، وفي مرحلة التحول من الطفولة المتأخرة (الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية) إلى مرحلة المراهقة المبكرة (المرحلة المتوسطة) ففي هذه المرحلة تقل الثقة بالنفس عما كانت عليه في مرحلة الطفولة المتأخرة، فقد يشك المراهق في قدرته النفسية، وقد يتردد في القيام بالأعمال التي يقوم بها بسهولة، يوضح "أبوعلام " ((أن الشعور بعدم الثقة بالنفس نتيجة القلق الذي ينتاب المراهق عن كفايته النفسية والاجتماعية ، وهذا الشعور يأتي جزئيا من ضعف المقاومة الجسمية في هذه الفترة ، من الضغوط الاجتماعية المستمرة على المراهق للاطلاع بالمزيد من المسؤوليات والواجبات، وجزئيا من نقد الكبار)) . **(أبوعلام :1978 .ص3)**

إن الثقة بالنفس تتمركز حول اتجاه الفرد نحو كفايته النفسية والاجتماعية، ويؤدي الإحساس بكفاية النفسية والاجتماعية إلى شعور الفرد بالأمن النفسي الاجتماعي، في مواقف الحياة المختلفة مما يجعله قادرا على تحقيق حاجاته ومواجهة متطلبات الحياة وحل مشكلاته وبلوغ أهدافه، وتعتبر الثقة بالنفس شرطا أساسيا مهما لتقدم العلوم والتكنولوجيا، وتساعد على تنمية التفكير العلمي لدى المتعلمين من أجل مواكبة ثورة المعرفة والمعلومات التكنولوجية التي يعيشها العالم في هذا العصر.

فإذا بدأ الطالب يتعلم محتوى علمي أو مادة أو أداء مهمة ما، وهو لا يثق بنفسه ، فإن ذلك يشكل معوقا أساسيا لعملية التعلم وما يتبعها، حيث ترسخ لدى الطالب واعتقاده بأنه غير قادر على عمل شيء ما، هو في الحقيقة قادر على الأداء والإنجاز بشكل المطلوب تقريبا، وهذا طبعا إذا كان يحقق اتزان نفسي وتكيف مدرسي جيد.

ولقد أكدت الكثير من الدراسات منها (بنكر –bunker-1991م . وناصف 1993م) على أهمية بناء وتنمية الثقة بالنفس لدى الطفل منذ مراحل الطفولة المبكرة ، بينما توصلت

دراسات كل من(جيست وهاميك geist & hmiek1983م ، العنزي 1999م ،العنزي 2001م) إلى الارتباط الموجب بين الثقة بالنفس وحسن التوافق والصحة النفسية، و أوضحت دراسات (barron- بارون1953م و كليرمنتز klermuntz 1960م و هانز بيرغز hasnberger 1972م). **(المشعان:2000. ص22)**

أن الثقة بالنفس دليل التوافق الحسن السوي والمرتبط بالصحة النفسية والأداء والأصالة والواقعية في التفكير والشعور بالكفاءة والحيوية والنشاط والقدرة على التحمل الأزمات وحسن التصرف فيها.

ويذكر" آل ناجي محمد" أن دراسات (وولتشك WOLCIk 1980م، وشيا SHEE 1990م، بلتشمان وكولهين wolchman – pcuhame 1993م) توصلت إلى أن المراهقين غير المنعزلين اجتماعيا أي الذين يحققون تكيف اجتماعي جيد تكون لديهم ثقة بالنفس أكبر، أما المراهقون المنعزلين اجتماعيا فتكون ثقتهم بأنفسهم أقل. وأشار "موسين" 1963م إلى أن الأبناء الذين لم يحصلوا على القدر الملائم من عطف آبائهم، يتصفون بقلة الأمن وعدم ثقتهم بأنفسهم . **(آل ناجي محمد: 2000 ص. 206)**

توصلت "عارف 1408هـ"- إلى أن ذوات الإنجاز المرتفع يتميزون بالمثابرة والمغامرة والاستقلال والثقة بالنفس والإحساس بالمقدرة و المنافسة، كما تؤكد دراسة "أبوعلام 1987م" وكذلك دراسة (فيما وشيرمن Femma sherman 1978م) على الارتباط الموجب بين الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي.

ويعتبر التكيف بمفهومه العام حاجة ملحة للفرد في حياته اليومية ، فمن خلاله يستطيع تحقيق العديد من الحاجات النفسية والاجتماعية، وبه يستطيع السمو بطموحه وفق قدراته ، وبه تزداد الثقة بالنفس للفرد، حيث كما ذكرنا فإن الفرد الذي يحقق توافق نفسي، له ثقة عالية بنفسه ،والمدرسة بكونها مجتمع مصغر لابد من تحقيق توافق مع جميع أطرافها المعلم – المدير- الزملاء ،وبالتالي تحقيق تكيفي مدرسي جيد ،وهناك العديد من الدراسات التي تناولت مفهوم التكيف المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات منها دراسة " أماني محمد ناصر 2005م" حول التكيف المدرسي عند المتفوقين والمتأخرين تحصيلا في مادة اللغة فرنسية

وعلاقته بالتحصيل الدراسي، وتوصلت إلى وجود فروق في التكيف المدرسي لصالح الإناث، وكذلك دراسة "جابر أبو طالب 1979م" ، "وموسى عبد الخالق جبريل 1983م" ، والتي عنوانها تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى الطلبة الذكور، ودراسة " موفق خليفة السقار 1989م" ، "ودراسة هالة أحمد السيد 1998م" ، وغيرها من الدراسات لأخرى.

(سليمان المنزل :1999.ص215)

وتحظى الدافعية للإنجاز الدراسي باهتمام كبير في مواضيع التحصيل والتفوق الدراسي، لمالها من دور بارز في تفسير كثير من المشكلات التربوية والتعليمية، فقد أجريت عدة دراسات عربية وأجنبية لتعرف على العوامل المفسرة لاختلاف المتعلمين في التحصيل الدراسي، ووجد أن من أهمها مجموعة متغيرات ترتبط بالعوامل النفسية ، التي من أبرزها الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية الاخرى.

لقد تناولت العديد من الدراسات الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض العوامل لدى الطلبة في المؤسسات التربوية، منها دراسة "فاروق عبد الفتاح مرسي 1988م" حول علاقة الدافعية للإنجاز بالجنس والمستوى الدراسي بالمملكة العربية السعودية ، والتي توصل فيها إلى وجود فروق بين الطلبة والطالبات لصالح الطلبة ، كما استهدفت دراسة "زيدان 1988م" العلاقة بين دافعية الإنجاز ولاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طلاب الفرقة الأولى من المدارس الثانوية العامة، وذلك لتعرف على العلاقة بين البنين والبنات في الدافعية للإنجاز نحو مادة الرياضيات ،وأسفرت النتائج على عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية للإنجاز و الاتجاه نحو مادة رياضيات، ثم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في الدافعية للإنجاز لصالح الذكور. **(نبيل الفحل: 2004. ص21)**

كما تطرقت دراسة "سهيلة علوطي 2008م" إلى العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى الطالب الجامعي السنة الثانية بمدينة جيجل الجزائر، حيث خلصت الدراسة إلى أن هناك علاقة وطيدة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز، كما بينت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل في دافعتهم للإنجاز باختلاف مستوى تقديرهم لذواتهم لصالح الذكور، كما بينت فروق بين الذكور والإناث في دافعيتهم

للإنجاز باختلاف تخصصهم علوم و تكنولوجيا ، لصالح تخصص علوم.

(سهيلة علوطي: 2008 .ص145)

وتوصلت دراسة اتير و هوبكسن 1992م حول العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي والقدرة على الملاحظة الذاتية لدى طلاب المدرسة الثانوية الاسبانية، وأسفرت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في الدافعية للإنجاز بالرغم من الاختلافات التي توصلت إليها هذه الدراسة، ودراسات أخرى في النتائج حول الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمتغيرات أخرى ،وكذا تباين الفروق الدالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز بين الذكور والاناث في بعض التخصصات الدراسية وتناولت الدافعية للإنجاز كمتغير مستقبل أو تابع ،تبقى الدافعية الذاتية (self Motivation) أسمى صورة من صور الدافعية في التعلم ،حيث يتحرك فيها المتعلم والمعلم بدافعية مشتركة ليصون المتعلم ذاته وحريته ، ويصبح التعلم موقف فيه ملاءمة للعملية التعلمية والتعلمية

(طاهر حجار:2008 .ص139)

- مما سبق فإن مشكلة الدراسة تتحدد في التساؤلات التالية :

1- ما هو مستوى الثقة بالنفس لدى عينة التلاميذ السنة الثالثة ثانوي موضع الدراسة؟

2-هل توجد علاقة بين الثقة بالنفس والتكيف المدرسي والدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة؟

3- هل توجد فروق بين الذكور والاناث في الثقة بالنفس؟

4-هل توجد فروق بين التخصص العلمي والتخصص الأدبي في الثقة بالنفس؟

5-هل توجد فروق بين الذكور والإناث في التكيف المدرسي؟

6-هل توجد فروق بين التخصص العلمي والتخصص الأدبي في التكيف المدرسي؟

7- هل توجد فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز؟

8- هل توجد فروق بين التخصص العلمي والتخصص الأدبي في الدافعية للإنجاز؟

ثانيا/ فرضيات الدراسة :

انطلاقا من الدارسات السابقة وتحديد مشكلة وتساؤلات هذه الدراسة، يتوصل الباحث إلى صياغة الفرضيات على النحو التالي:

1- مستوى الثقة بالنفس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مرتفع.

2- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الثقة بالنفس والتكيف المدرسي والدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة البحث .

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في الثقة بالنفس.

4 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي والتخصص لأدبى في الثقة بالنفس.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في التكيف المدرسي.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي والتخصص الأدبي في التكيف المدرسي.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في الدافعية للإنجاز.

8- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي والتخصص لأدبى في الدافعية للإنجاز.

ثالثا/ أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية في جانبين :-

أ- الجانب النظري:

1- هذه الدراسة تناولت مجموعة من السمات الانفعالية ذات التأثير الفعال في شخصية المراهق وعلى حياته وعلى طريقة تفاعله ومواجهته للمواقف الحياتية اليومية.

2- إثارة انتباه أولياء الأمور والأساتذة في الثانويات إلى أهمية الدافعية للإنجاز والتكيف المدرسي والثقة بالنفس في حياة الطالب.

3- تزودنا هذه الدراسة بحقائق ومعلومات ومراجع مختلفة و دراسات عن سمات التكيف المدرسي والدافعية للإنجاز والثقة بالنفس والتي من شأنها أن تثري الإطار السيكولوجي.

4- تعتبر هذه الدراسة من الدراسات التي تفتقد إليها الساحة التربوية التعليمية في مجتمعنا الجزائري ، فعلى حد معرفتنا لا توجد دراسة عملية تناولت متغيرات الدراسة في المجال التربوي التعليمي.

5- تسليط الضوء على العوامل التي تؤثر في المتغيرات بشكل أو بآخر.

6- تؤكد هذه الدراسة على ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب عند التفاعل معهم.

ب - الجانب التطبيقي:

1- تفيد هذه الدراسة على فتح المجال أمام الباحثين لدراسة سمة الثقة بالنفس باعتبارها أحد أهم المتغيرات الانفعالية في المجالات المختلفة لكافة الفئات العمرية، فهي المحاولة الأولى من نوعها في الجزائر على حد علم الباحث.

2- تنوه هذه الدراسة إلى ضرورة عمل برامج تدريبية وجلسات إرشادية لرفع مستوى الثقة بالنفس والدافع للإنجاز والتكيف المدرسي للأفراد المحتاجين لذلك.

3- تقدم هذه الدراسة مقياس خاص بالتكيف المدرسي يلائم البيئة الجزائرية يمكن اللجوء إليه عند اختيار باحث آخر عينة بحث من طلبة السنة الثالثة الثانوي.

4- يمكن أن تسهم هذه الدراسة في مساعدة المتخصصين في مجال التربية والتعليم عند التخطيط لوضع المناهج المدرسية ،بحيث تعمل على مراعاة تنمية الثقة بالنفس ورفع مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلاب ،وهذا من نشأنه أن يصنع جيلا واعدا يمتلك قدرات عالية تسهم في بناء الوطن.

5- إن ما تسفر عنه هذه الدراسة الحالية من نتائج تساهم في إضافة معلومات جديدة حول هذا الموضوع كظاهرة في المجال المدرسي ، ما يزال البحث فيها جديدا ،و قد تفيد بدرجة الأولى مستشاري التوجيه المدرسي في الثانويات، وكذلك بتوجيه تلاميذ الأقسام النهائية بناء على ثقتهم النفسية في المواد التي يرغبون فيها والتي توافق قدراتهم العلمية.

رابعا/ أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على :

1- مستوى الثقة بالنفس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2- العلاقة بين الثقة بالنفس والتكيف المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3- الفروق في الثقة بالنفس لدى أفراد عينة البحث باختلاف جنسهم (ذكور - إناث).

4- الفروق في الثقة بالنفس لدى أفراد عينة البحث باختلاف تخصصهم(علمي – أدبي).

5- الفروق في التكيف المدرسي لدى أفراد عينة البحث باختلاف جنسهم (ذكر – إناث).

6- الفروق في التكيف المدرسي لدى أفراد عينة البحث باختلاف تخصصهم (علمي- أدبي).

7- الفروق في الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة البحث باختلاف جنسهم(ذكور- إناث).

8- الفروق في الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة البحث باختلاف تخصصهم (علمي - أدني).

خامسا /التعريف الاجرائي لمتغيرات الدراسة :

1 – الثقة بالنفس : Self-confidence

يرى الباحث أنها مدى إدراك الفرد لكفاءته ومهاراته وقدراته الجسمية والنفسية والاجتماعية واللغوية ،التي من خلالها يتفاعل بفعالية مع المواقف المختلفة التي يتعرض لها في الحياة.

التعريف الاجرائي: الثقة بالنفس هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص من عينة الدراسة ،على مقياس الثقة بالنفس المستخدم في الدراسة الحالية . (إعداد سيدني في روشرج وترجمة، د/ عادل عبد الله محمد).

2-التكيف المدرسي:

يرى الباحث أنه ذلك المستوى من الكفاءة في العلاقات الاجتماعية التي تكون داخل المدرسة، والتي تمكنه من بناء و إقامة علاقات جيدة مع الآخرين ليوافق بين نفسه و بين العالم المحيط به.

التعريف الاجرائي: التكيف المدرسي هو درجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من عينة الدراسة ،على مقياس التكيف المدرسي المستخدم في الدراسة الحالية (إعداد الباحث) .

3- الدافعية للإنجاز:

يرى الباحث أنها منظومة متعددة الأبعاد، تعمل على إثارة الجهد المرتبط بالعمل والإنجاز، وتحدد طبيعته ووجهته وشدته ومدته ، بهدف الإنجاز المميز للأهداف.

التعريف الاجرائي: الدافعية للإنجاز تعبر عن الدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة الدارسة ،على مقياس الدافعية للإنجاز المستخدم في هذه الدراسة . (إعداد هيرمنز و ترجمه "فاروق عبد الفتاح موسى").

سادسا/ بعض الدراسات السابقة:

1-6 - دراسات تناولت الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض المتغيرات:

قام أبو علام(1978م) بإجراء دراسة تناولت العلاقة بين التحصيل الدراسي والثقة بالنفس لدى الطالبات ،حيث افترض أن الطالبات كبيرات السن في الصف الدراسي، أقل ثقة بأنفسهن من الطالبات اللاتي يتفق عمرهن مع العمر المقرر للصف الدراسي، وهذا طبقا لسن القبول في المدرسة الابتدائية ، وكان المتغير المستقل في هذه الدراسة، هو مستوى العمر بالنسبة للفصل الدراسي ،وقد اشتملت فئة كبيرات السن على الطالبات اللاتي بلغ عمرهن

(16)عاما فأكثر في الصف الثاني متوسط، و(18) عاما فأكثر في الرابعة ثانوي ، و(19) عاما فأكثر في الصف الخامس ثانوي، وقد توصلت إلى أن الطالبات كبيرات السن اللاتي سبق أن تعرضن للرسوب في السنوات الماضية كن أضعف ثقة بأنفسهن

(العنزي: 2001.ص32)

قام ايرون وكيلي (1985م) ERWON- Kelly بدراسة التغيرات التي تطرأ على الثقة بالنفس لدى الطلاب خلال المراحل الدراسية المختلفة ، وطبق مقياس ايرون (ERWON) ابتداء من السنوات الدراسية الأولى وحتى المرحلة الثانوية حيث قسمها إلى ثلاث مراحل دراسية وهي: الابتدائية الأولى- الابتدائية العليا - الثانوية ،وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة بالنفس، ترجع للمرحلة الدراسية ، وأن الثقة بالنفس تتغير بتغيير المرحلة .وبتغير المدركات الحسية البيئية، حيث تبين أن طلبة المرحلة الأعلى يمتلكون أكبر قدر من الثقة بالنفس. **(العنزي:2004. ص35)**

وقامت جمالات غنيم (1988م) بدراسة هدفت منها للتعرف على بعض المتغيرات النفسية والبيئية المرتبطة بانخفاض التحصيل الدراسي لدى بعض الطلاب المتفوقين عقليا ،واشتملت العينة على (200) طالب تراوحت أعمارهم ما بين (14-16) سنة ،وقد طبق عليهم اختبار "كاتل" للذكاء، ومقياس الدافع للإنجاز، ومقياس الثقة بالنفس ،ومقياس القلق، ومقياس اتجاهات المعلمين نحو الطلاب كما يدركها الطلاب، ومقياس العلاقات بين الوالدين ،ومقياس العلاقات الاجتماعية بين الطلاب، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات مجموعة المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل، والمتفوقين عقليا مرتفعي التحصيل، لصالح المجموعة الأولى من حيث القلق، ولصالح المجموعة الثانية من حيث الدافع الانجاز و الثقة بالنفس، كما اتضح وجود فروق بينها أيضا في اتجاهات المعلمين نحو الطلاب والعلاقات بين الوالدين و العلاقات الاجتماعية بين الطلاب لصالح المجموعة الثانية.

و في دارسة أجراها عبد الله (1990م) عنوانها الثقة بالنفس وعلاقتها بالبناء الأسري لدى أبناء الشهداء في المرحلة المتوسطة ،وكان الهدف من الدراسة هو معرفة مستوى الثقة بالنفس عند أبناء الشهداء (الذكور وإناث)، تكونت عينة الدراسة من (596) طالبا وطالبة

،واستخدم الباحث مقياس الثقة بالنفس ،وكانت نتائج الدراسة أن متوسط الثقة بالنفس لدى أبناء الشهداء بلغ (54.95) درجة ،وهو أعلى من المتوسط النظري للمقياس وهو (40) درجة ،كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة بالنفس حسب متغيرات الجنس ، وكانت لصالح الإناث من أبناء الشهداء.

أما دراسة كلوسترمان (1998م) .فقد بينت عن وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل الطلبة، في الرياضيات تعزى للثقة بالنفس، وقد كان الطلبة ذو الثقة بالنفس العالية أكثر تحصيلا من ذوي الثقة بالنفس المنخفضة على التحصيل بالرياضيات ، كما تبين أن الطلبة الذين يعزون نجاحهم لعوامل داخلية أكثر تحصيلا في الرياضيات من الذين يعزونها لعوامل خارجية ،إلى جانب أن الثقة بالنفس لدى الطالبات أعلى منها لدى الطلاب، وأن الطلبة الذين يعزون نجاحهم لعوامل داخلية تكون ثقتهم بأنفسهم أعلى من الذين يعزونها لعوامل خارجية .
(لاحق :2004.ص52)

وقام المشعان(1999م) بدراسة هدف من خلالها إلى التعرف عن دافع للإنجاز وعلاقته بالقلق ولاكتئاب والثقة بالنفس لدى الموظفين غير الكويتيين في القطاع الحكومي، وتكونت عينة الدراسة من (303) من الموظفين في القطاع الحكومي بواقع (189) من الذكور (114) من الإناث بواقع(228) من الكويتيين و (75) من غير الكويتيين، وقد استخدم الباحث في دراسته مقياس الثقة بالنفس، و مقياس الدافعية لإنجاز، ومقياس القلق و الاكتئاب، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في القلق والاكتئاب والثقة بالنفس، كما لم تظهر فروق إحصائية بين الكويتيين وغير الكويتيين في مقياس القلق والاكتئاب والثقة بالنفس، كما اتضح أن هناك ارتباط موجبا بين الدافعية للإنجاز والثقة بالنفس، وكان ارتباط القلق بالثقة بالنفس سالبا ،موجبا مع الاكتئاب.

وأجرى العنزي دراسة (1999م) عنوانها الثقة بالنفس وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية ،وتكونت العينة من (418) طالبا وطالبة من المرحلة الجامعية بالكويت ،وتم تطبيق مقياس الثقة بالنفس، وقائمة مراجعة الأعراض واستخبار العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية - الانبساط – التفتح- الطيبة – يقظة الضمير) وكانت

نتائج الدراسة أن الثقة بالنفس سمه على درجة كبيرة من الأهمية،. وقد حصل الذكور فيها على متوسط أعلى من الإناث ، بينما حصل الإناث على درجات أعلي من قائمة الأعراض والعوامل الخمسة، كما أظهرت الدراسة ارتباطات سلبية بين الثقة بالنفس والمقاييس الفرعية لقائمة مراجعة الأعراض، وكذلك بين الثقة بالنفس وبين كل من (الانبساط والتفتح والطبية ويقظة الضمير) في عينة الذكور، في حين بينت نتائج عينة الإناث ارتباط جوهري موجب بين الثقة بالنفس وكلا من (الانبساط والتفتح والطيبة).

قام العنزي بدراسة (2001م) هدفها الكشف عن المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل ،وقد تكونت عينة الدراسة من (342) من الطلاب الهيئة العامة للتعليم التطبيقي وطالباتها بكلية التربية الأساسية، بواقع (175) ذكور (167) إناث ، وكانت الأدوات المستخدمة هي : مقياس الثقة بالنفس، ومقياس الخجل، وأكدت هذه الدراسة وجود أربعة عوامل فرعية مكونة للثقة بالنفس (عامل الاعتماد على النفس ،عامل التصميم والإرادة ،عامل الثقة بالنفس في الموافق الاجتماعية ،عامل التردد في اتخاد القرار) وثلاثة عوامل فرعية مكونة للخجل (عامل التوتر والارتباك ،عامل الاجتماعية ،عامل صعوبة التعبير عن الذات) كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة احصائيا في الثقة بالنفس بين الجنسين ،في حين أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا على مقياس الخجل لدى الإناث ، كما كشفت المصفوفات الارتباطية عن علاقات موجبة بين متغيرات الثقة بالنفس بعضها ببعض، مع متغير الاجتماعية في مقياس الخجل ، كذلك علاقات موجبة بين متغيرات الخجل، وعلاقات سالبة بين متغيرات الثقة بالنفس والخجل (التوتر والارتباك وصعوبة التعبير عن الذات).

(العنزي: 2001.ص47)

اجرى العنزي (2001م) دراسة بهدف الكشف عن العلاقة بين متغيرات في البحث (الرضا عن الحياة - الثقة بالنفس - التفاؤل - التوازن الوجداني) لدى عينة من طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعلم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت، وتكونت العينة من(410) من الطلبة منهم (192) ذكور (218) إناث ، وطبق الباحث الأدوات التالية : (مقياس الرضا عن الحياة - مقياس التوازن الوجداني - مقياس الثقة بالنفس - مقياس التفاؤل) وقد أسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور

والإناث في الثقة بالنفس لصالح الذكور، في حين لم تظهر فروق في غير ذلك ، كما تبين وجود ارتباط إيجابي بين الرضا عن الحياة والثقة بالنفس و التفاؤل والتوازن الوجداني الايجابي من جهة ، وعلاقة سالبة مع الوجدان السلبي .

وأجرى العنزي دراسة أخرى (2003م) تهدف للكشف عن العلاقة بين الثقة بالنفس ودافع للإنجاز لدى الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين، والتعرف على الفروق في كل من الثقة بالنفس والدافع للإنجاز بين المتفوقين دراسيا و العاديين، وتكونت عينة الدراسة (300) طالب منهم(150) من المتفوقين (150) من العاديين وتراوحت أعمارهم (12*16) سنة من طلاب مدينة عرعر، واستخدم الباحث مقياس الثقة بالنفس لـ (القواسمة والفرح) ،ومقياس الدافع للإنجاز لـ (منصور)، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه دالة احصائيا بين الثقة بالنفس والدافع للإنجاز لدى المتفوقين دراسيا، في حين عدم وجود تلك العلاقة لدى العاديين ،ووجود فروق ذات دلالة احصائية في الثقة بالنفس بين المتفوقين دراسيا والعاديين. **(العنزي و سعود بن شايش العنزي :2003)**

كما قامت ليلى النعيمي (2002م) بدراسة كان الهدف منها، معرفة الفروق بين الأطفال المساء إليهم وأقرانهم غير المساء إليهم، في كل من الثقة بالنفس والتكيف الاجتماعي والتحصيل الدراسي ،وقد اختارت عينة عشوائية من المدراس الابتدائية ،حيث بلغ حجمها (1120) طفل وطفلة، ممن تراوحت أعمارهم بين (10*12) سنة، وتم تطبيق أدوات من إعداد الباحثة ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المساء إليهم، وأقرانهم من غير المساء إليهم (ذكور وإناث) في الثقة بالنفس

كما قام ميشال (2002م) Michelle بإجراء دراسة لمعرفة أثر التفاعل بين الطلاب وهيئة التدريس على الثقة بالنفس، إضافة إلى أثر التفاعل في مجموعة من الأقران على الثقة بالنفس، على عينة حجمها (8440) طالب ،وقد أظهرت نتائج الدراسة ، وجود علاقات إيجابية بين تفاعل الأقران والثقة بالنفس لدى الطلاب، كما وجد أن التفاعلات السلبية مع هيئة التدريس تؤثر على الثقة بالنفس لدى الطلاب ، وأن التفاعلات الإيجابية بين الطلاب وهيئة التدريس ساعدت الطلاب بالفعل على زيادة الثقة بالنفس، وأخيرا أن التفاعلات

المتنوعة بين الأقران والتفاعل بين الطلاب وهيئة التدريس قد تلعب دورا رئيسيا في تطوير الثقة بالنفس عند الطلاب.

وتوصل لوش losh (2003) من خلال دراسة تبحث في العلاقة بين إنجازات الطلاب الأكاديمية والتوقعات والدافعية والثقة بالنفس أثناء جولة تعريفية صيفية في جامعة جنوبية شرقية على عينة حجمها (4012) طالب، كما تمت دراسة أثر مستويات تعليم الوالدين على إنجازات الطلاب حيث وجد أن هنالك علاقة إيجابية كبيرة متبادلة بين كافة المتغيرات، وأن هذه المتغيرات تعتبر جميعها تنبؤات هامة لإنجازات الطلاب الأكاديمية، كما وجد أن الجنس له أثار دالة على تطلعات الطلاب ومستويات الثقة بالنفس.

كما أجرى سلفرستون (2003م) دراسة كان هدفها تحديد مدى انتشار درجة الثقة بالنفس لدى المرضى النفسيين، والكشف عن العلاقة بين الثقة بالنفس وبعض العوامل الديمغرافية والضغوطات النفسية والاجتماعية لدى المرضى النفسيين، وقد اتبع في ذلك المنهاج الوصفي الارتباطي، واستخدم الباحث مقياس – روزنبرغ- للثقة بالنفس، ومقياس – جانيس- للكفاءة الاجتماعية ،وقد طبق الأدوات على عينة قوامها (1190) شخصا من المرضى النفسيين المتواجدين في قسم الطب النفسي في جامعة البيرتا- أدمونتون- كندا ، وأسفرت النتائج على أن المرضي النفسيين يعانون من انخفاض الثقة بالنفس، وأن درجة الانخفاض تختلف باختلاف المرضى ،حيث تقل الثقة عند مرضى الاكتئاب واضطرابات الأكل ومستخدمي المخدرات، وتنخفض عند من يعانون من أكثر من مرض نفسي ، خاصة إذا كان الاكتئاب أحدها ،وكان من نتائج الدراسة أيضا وجود علاقة بين ارتفاع درجة الثقة بالنفس وكل من التحصيل العلمي وزيادة العمر والدخل ،حيث كانت الثقة بالنفس مرتفعة عند كل من الذكور والمرضى الموظفين عنها عند الإناث والمرضى الغير موظفين ،في حين لن تتأثر الثقة بالنفس للحالة الزوجية أو حدة الاضطرابات، وكان للضغوطات الشديدة وارتباطا واضحا وبانخفاض درجة الثقة بالنفس لدى المرضى النفسيين.

أجرى لاحق (2004م) دراسة هدفها الكشف عن العلاقة بين الثقة بالنفس وبعض السمات المزاجية لدى عينة من الجانحين وغير الجانحين بمنطقة مكة المكرمة، وتم إجراؤها

على عينة مكونة من (120) جانحا و(150) غير جانح من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية ، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (13*18) سنة ،واستخدم الباحث مقياس للثقة بالنفس ومقياس للسمات المزاجية وأسفرت الدراسة النتائج التالية:-

- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الثقة بالنفس والسمات المزاجية لدى عينة الطلاب الجانحين.
- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الثقة بالنفس وبعض السمات المزاجية لدى عينة من الطلاب غير الجانحين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الجانحين في الثقة بالنفس لصالح الغير الجانحين
- عدم وجود فروق ذات لالة إحصائية في متوسطات الدرجة التي تحصل عليها الطلاب الجانحين في الثقة بالنفس في فئات عمرية مختلفة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة من الطلاب الجانحين في الثقة بالنفس تبعا لنوع الجنوح. **(لاحق :2004)**

أجرى العنزي والكندي (2004م) دراسة عن التحصيل الدراسي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية ،تكونت العينة من (1410) طالبا من المرحلة الثانوية بقسميها، نظام الفصلين ونظام المقررات، طبق الباحث مقياس الثقة بالنفس وحصل على معدل التحصيل الدراسي من واقع السجلات المدرسية ، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لدى الإناث مقارنة بذكور في نظام المقررات، بينما لم تظهر الدراسة فروق في التحصيل بين الطلبة والطالبات في نظام الفصلين، كما كشفت نتائج الدراسة وجود فروقا جوهرية دالة إحصائيا في الثقة بالنفس لصالح الذكور في نظام المقررات ونظام الفصلين ،كما بينت نتائج الدراسة و جود ارتباط موجب بين الثقة بالنفس و التحصيل الدراسي لدى الذكور والإناث في نظام الفصلين، وارتباط موجب عند عينة الذكور في نظام المقررات فقط، إذ لم تظهر ارتباطات دالة بين المتغيرين عند الإناث في نظام المقررات. **(فريج عويد العنزي ، عبد الله عبد الرحمن الكندي:(2004).ص377-390)**

وقام محمد دسوقي والشماس (2006م) بدراسة هدفها التحقق من أثر كل من التفاؤل والتشاؤم الدفاعي والثقة بالنفس على عدد من أساليب التفكير وهي أسلوب التفكير التصاعدي لما قبل وبعد الحدث وأسلوب التفكير التنازلي لما قبل وبعد الحدث ، وأسلوب التفكير البنائي لدى عينة الدراسة والتي تضمنت (118) فرد من الذكور من كلية التربية بصلالة بسلطنة عمان، وقد قام الباحثون بإعداد أدوات الدراسة وهي اختبار أساليب التفكير في الموافق الأكاديمية، ومقياس التشاؤم الدفاعي ومقياس الثقة بالنفس ، وأسفرت الدراسة على مجموعة نتائج أهمها : ضعف تأثير التفاعل بين التشاؤم الدفاعي و مقياس الثقة بالنفس ، على أداء أفراد العينة على اختبار أساليب التفكير في المواقف الأكاديمية، كما أسفرت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التفكير بشكل عام تعزى لكل من التفاؤل والتشاؤم الدفاعي والثقة بالنفس ، ووجود تأثير دال إحصائيا للثقة بالنفس على أسلوب التفكير التنازلي لما قبل الحدث وما بعده، وكذلك على الدرجة الكلية للاختبار لصالح مرتفعي الثقة بالنفس.

قام عبد العال (2006م) بدارسة هدفها تحديد الفروق بين الجنسين، وكذلك التخصص العلمي والأدبي في المهارات الاجتماعية بأبعادها ودرجتها الكلية ، لدى قطاع المعلمين في المرحلة الابتدائية، ثم الوقوف على أثر الجنسين والتخصص في المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية، ودراسة العلاقة بين المهارات الاجتماعية وكل من الثقة بالنفس والرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة ، والتي وتكونت من (177) من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس المهارات الاجتماعية من إعداد (ريجيو وترجمة محمد السيد 1998م) ومقياس الثقة بالنفس من إعداد الباحث، والرضا الوظيفي من إعداد (حسن حسان و عبد العاطي الصياد 1986م) وقد كانت نتائج الدراسة تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في متغير الثقة بالنفس لصالح الذكور، وعدم وجودها في متغيري الرضا الوظيفي و المهارات الاجتماعية ، في حين وجدت فروق ذات دلالة ذات إحصائية في درجة الثقة بالنفس تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي ، وعدم وجودها في متغيري الرضا الوظيفي والمهارات الاجتماعية.

قامت جودة (2007م) بإجراء دراسة هدفها الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى ، وكذلك التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من السعادة والثقة بالنفس ، ومعرفة الفروقات بين متوسطات أفراد العينة في الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس والتي تعزى للنوع (ذكر- أنثى) وقد بلغت عينة الدراسة (231) طالبا وطالبة منهم (146) طالبة، وكانت الأدوات المستخدمة عبارة عن مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد (عبده وعثمان 2002م) ومقياس السعادة (ارجايل و مارتون 1995 م - تعريب عبد الخالق) ، ومقياس الثقة بالنفس (شروجر - تعريب محمد 2000 م) وكانت نتائج الدراسة تشير إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي 70.67% ، ومستوى السعادة 63.16%، ومستوى الثقة بالنفس 62.34% ، كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من الذكاء الانفعالي والسعادة و الثقة بالنفس ،وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغيرات الدراسة تعزى لمتغير النوع.

قامت وداد الوشلى (2007م) بإجراء دراسة حول علاقة بين الثقة بالنفس وبعض السمات الشخصية لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسيا والعاديات، في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ، وهدفت للكشف على طبيعة العلاقة بين الثقة بالنفس وبعض السمات الشخصية لدى المتفوقات دراسيا أو العاديات في ضوء بعض المتغيرات (التخصص الدراسي- الصف الدراسي) وقد تكونت العينة من (400) طالبة منهن(200) متفوقة دراسيا و(200) طالبة عادية ، وترحت أعمارهن بين (17*20) عام واستخدمت الباحثة مقياس الثقة بالنفس و مقياس قائمة العوامل الكبرى للشخصية وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط الدرجات التي تحصلت عليها الطالبات المتفوقات دراسيا في الثقة بنفس تبعا لاختلاف التخصص الدراسي(أدبي–علمي) وذلك لصالح الطالبات التخصص العلمي.

- لا توجد فروق دلالة إحصائيا بين متوسط الدرجات التي تحصلت عليها الطالبات المتفوقات في الثقة بالنفس تبعا لاختلاف الصف الدراسي (الثاني - الثالث) لصالح الصف الثاني.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط الدرجات التي تحصلت عليها الطالبات العاديات في الثقة بالنفس تبعا لاختلاف الصف الدراسي (الصف الثاني - الصف الثالث).

قامت منال بنت محمد بن عمر السقاف(2008م) بدراسة هدفها التعرف على الفروق بين طلاب و طالبات في الثقة بالنفس وانفعال الغضب ، وتكونت عينة الدراسة من (927) طالب وطالبة من جامعتي الملك عبد العزيز وأم القرى ، من المنتظمين في الدراسة ، وهم في المرحلة البكالوريا من التخصصات العلمية والأدبية، وقد استخدمت الباحثة مقياس الثقة بالنفس من إعداد (شروجر 1990م ،ترجمة و تعريب محمد 1997م) ومقياس الغضب المتعدد الأبعاد ، إعداد و تقنين (الشناوي والدماطي 1993م) وخلصت الدراسة للنتائج التالية :

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة والطالبات في مستويات كل من الثقة بالنفس وانفعال الغضب.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة والطالبات في الثقة بالنفس انفعال الغضب

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة والطالبات في الثقة بالنفس تبعا لمتغير الجنس

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة والطالبات في الثقة بالنفس تبعا لمتغير التخصص(علمي- أدبي).

كما أجرى أنوار غانم يحي (2006م) دراسة هدفها التعرف على مستوى الثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل وعلاقتها بدافعية الإنجاز الدراسي، والتعرف على العلاقة في الثقة بالنفس وفقا لمتغيرات (الجنس- الصف- التخصص). تكونت العينة من (200) طالب وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية وقد أعدت الباحثة استبيان

خاص لقياس الثقة بالنفس واعتمدت على مقياس (عبد اللطيف 2000م) لقياس دافعية الإنجاز الدراسي وخلصت الدراسة إلى:

- وجود علاقة دالة إحصائيا بين الثقة بالنفس والدافع للإنجاز الدراسي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة والطالبات وفقا لمتغيرات (الجنس- التخصص- الصف).

دراسة أجراها أبو علام (1978م) هدفها بناء مقياس لثقة بالنفس عند الطالبات في المراحل الدراسية (الثانوية- الجامعية)، ومدى تأثير مستوى العمر للصف الدراسي ، وبلغت عينة الدراسة (626) طالبة ضمت (98) طالبة بالصفين (الأولى والثاني) المتوسط و(425) طالبة في الصفين (الرابع والخامس) و(103) طالبة ضمن عينة المرحلة الجامعية، ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بإعداد مقياس الثقة بالنفس الذي يتكون من (80) فقرة ويتكون المقياس من صورتين متكافئتين، يتكون كل منها على (40) فقرة، بعضها إيجابي وبعضها الاخر سلبي ،وحددت الإجابات بـ: (نعم –لا)، ولحساب الصدق واستخدمت التقديرات الذاتية والتقديرات الزملاء، أما الثبات فقد تم حسابه عن طريق معامل الارتباط بين درجتي الصورتين (أ- ب)، وعولجت البيانات إحصائيا باستخدام الاختبار الثنائي ومربع كاي، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص (علمي – أدبي) ، وظهور فروق بين الطالبات تبعا للعمر . **(أبو علام: 1978. ص149 - 152)**

ودراسة أجرها أندار (ENDER-1985) وهدفها معرفة تأثير برنامج للتدريب المساعد للدراسة على طلبة الجامعة ونمو تقتهم بأنفسهم، ولتحقيق أهداف البحث استخدام مدرج (ERWIN) لقياس الثقة بالنفس على عينة بلغت(382) طالبا وطالبة، ثم جمع البيانات في ثلاث مراحل خلال (20) أسبوعا، إذ طبقت الأداتان في المرحلة الأولى قبل إدخال البرنامج المساعد، وفي المرة الثانية بعد (10) أسابيع من تطبيق البرنامج المساعد، وفي المرة الثالثة بعد (10) أسابيع بعد التطبيق الثاني ،وبعد جمع النتائج وتحليلها وجد أنه لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة بالنفس، نتيجة الإخال برنامج التدريب المساعد،

ولم تظهر فروق بالنسبة إلى متغير الجنس والسنة والدراسية ، وكان طلاب السنة الثالثة أكثر ثقة من طلاب السنة الثانية . **(ENDER :1985.P4298-4299)**

وهناك دراسة أجرها الركابي (2000م) واستهدفت التعرف على مستوى الثقة بالنفس وعلاقته بالطموح، وهل هناك فروق تبعا لمتغيرات (الجنس- التخصص- السنة الدراسية) وتكونت العينة من (277) من طلاب كلية التربية، وثم إعداد أداة لقياس الثقة بالنفس، عولجت البيانات باستخدام الاختبار الثاني وتحليل التباين ومعامل ارتباط بيرسون ، وأظهرت النتائج أن متوسط الثقة بالنفس لدى عينة البحث أعلى من متوسط الفرضي وأن هناك فروق لصالح الذكور، ولم تظهر فروق تبعا لمتغير (التخصص - السنة الدراسية) . **(الركابي:2000.ص125)**

قام العزو وحنان (2000م) بدراسة هدفها التعرف على مستوى التفكير الرياضي ومستوى الشعور بالثقة بالنفس لدى طلبة المرحلة الثالثة في قسم الرياضيات، وشملت عينة البحث (49) طالب وطالبة ، واعتمدت الباحثتان على مقياس الثقة بالنفس الذي أعده (قواسمه وعدنان 1996م) تم التحقق من الصدق عن طريق الصدق الظاهري ،أما الثبات بإعادة الاختبار ،عولجت البيانات إحصائيا باستخدام الاختبار الثنائي ومعامل الارتباط بيرسون و الانحراف المعياري، وأظهرت النتائج أن الطلبة يتمتعون بمستوى فوق المتوسط من الثقة بالنفس ، وأن هناك علاقة دالة بين التفكير الرياضي و الثقة بالنفس لدى الطلبة. **(العزو وحنان:2000.ص93-95)**

- تعقيب على الدارسات السابقة المتعلقة بالثقة بالنفس:

1- من حيث أهداف الدراسة :

يرى الباحث شبه اتفاق بين بعض الدارسات السابقة في الأهداف واختلاف البعض الأخر، ففي حين اتفقت دراسة (أبو علام 1978 - عبد الله 1990- العنزي 1999 - العنزي2003 - لوش 2003 -لاحق 2004 - العنزي والكندي 2004 – جودت 2007 - أنوار غانم يحي 2006 - الركابي 2000 - والعزو وجنان 2000) فكان هدفها كشف العلاقة الموجودة بين الثقة بالنفس وبعض المتغيرات الأخرى كالتحصيل والدافعية الإنجاز

وغيرها، وتوافقت كذلك بعض الدارسات التي كان هدفها الكشف عن الفروق في الثقة بالنفس، بين الجنسين أو حسب التخصص أو العمر وغيرها، ونذكر منها (دراسة جمالات غنيم 1989- كلوسترمان 1998- ليلى النعيمي 2002 - عبد العال 2006- منال بنت محمد السقاف 2008- أندر 1985) وهناك بعض الدارسات هدفها التعرف على درجة أو مستوى الثقة بالنفس ، مثل: (دراسة سلفرستون2003م – جودت 2007م – أنوار غانم يحي 2006م - العزو وجنان 2000م)حيث كانت كلها تشير إلى درجة أعلى من المتوسط في الثقة بالنفس.

2- من حيث عينة الدراسة :

يتضح للباحث من خلال التفحص والمقارنة، تباين حجم العينات في الدارسات السابقة، وقد يرجع ذلك إلى تباين المنهج المتبع في كل دراسة، إضافة إلى أهدافها حيث يتضح في بعض الدراسات ،كبر حجم العينة مثل دراسة: (ليلى النعيمي2002م - ميشيل 2002- لوش 2003- سلفرستون 2003- العنزي والكندي 2004- منال بنت بن عمر السقاف 2008) حيث تراوحت في المراحل الدراسية المختلفة من الصفوف الأولى، إلى المرحلة الثانوية ،أما باقي الدارسات الأخرى مثل دراسة: (جمالات غنيم 1988 - عبدالله 1990 – المشعان1999 - العنزي 1999 – العنزي 2001- العنزي 2003 – لاحق 2004 – محمد الدسوقي و الشماس 2004 – عبد العال 2006 – جودت 2007 – وداد الوشلي 2007 – أبو علام 1978 – الركابي 2000- أنوار غانم يحي 2006) فقد تراوحت بين (200 و500) فردا، قياسا بالدراسات الاخرى التي اعتمدت على عينات كبيرة .

3- من حيث الأدوات المستخدمة :

من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة وجد تنوعا في استخدام الأدوات المختلفة، تصب جلها في مصلحة الدراسة ،حيث قام الباحثون ببناء أدوات حديثة خاصة بدراستهم كدراسة (الركابي 2000- أبو علام 1978- أنوار غانم يحي 2006 - عبد العال 2006- محمد الدسوقي والشماس 2006 - ليلى النعيمي 2002 - العنزي 2001) بينما اعتمد بعض الباحثين الاخرين على أدوات قياس جاهزة ومقننة سلفا تفى بغرض دراساتهم

ومثالها دراسة: (العزو وجنان 2000- منال بينت بن عمر السقاف 2006 - وداد الوشلي 2007 - جودت 2007 - العنزي والكندري 2004 - لاحق 2004- سلفرستون 2003- العنزي 2003 - جمالات غنيم 1988م).

4- من حيث نتائج الدراسة:

وجد الباحث من خلال الاطلاع على ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة تناقضا واضحا فيما بينها، حيث توصلت دراسات عدة إلى وجود علاقة بين الثقة بالنفس وبعض المتغيرات كالتحصيل الدراسي والدافعية وبعض السمات الميزاجية مثل دراسة: (العزو وجنان 2000 - الركابي 2000م - عبد العال 2006 - جودت 2007 - وداد الوشلى 2007....الخ).

كما أكدت بعض الدراسات عدم وجود فروق بين الجنسين في الثقة بالنفس مثل دراسة (العنزي 2001- ليلى النعيمي 2002- جودت 2007 - منال بنت محمد بن عمر السقاف 2008 -أنوار غانم يحي 2006).

أما الفروق في الثقة بالنفس لصالح الإناث نجد دراسة (عبد الله 1990).

أما الفروق في الثقة بالنفس لصالح الذكور نجد دراسة (المشعان 1999 - العنزي 2001 - العنزي والكندري 2004 - عبد العال 2006 - الركابي 2000).

6-2- دراسات تناولت التكيف المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات:

رغم المجهودات المبذولة من طرف الباحث للحصول على دراسات سابقة في التكيف المدرسي إلا أننا لم نستطيع الحصول على الدراسات الكافية ، وذلك كون هذا المفهوم جديد في الدراسات التربوية ، وبالتالي اعتمدنا على بعض الدراسات التي لها علاقة بمفهوم التكيف بصفة عامة من بينها :

قام لوم (lum 1960) بدراسة عن العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي والتكيف الاجتماعي والاتجاهات السلوكية للطلبة نحو المدرسة ،وكان هدفها كشف العلاقة بين

مستوى التحصيل الدراسي والتكيف الاجتماعي ،وتكونت عينة الدراسة من(60) طالبا من ثلاثة مستويات تحصيلية (مرتفع - متوسط - منخفض) من جامعة هواي الامريكية ،وكانت نتائج الدراسة تؤكد وجود ارتباط بين التحصيل الدراسي المرتفع مع الاتجاهات السلوكية الايجابية نحو المدرسة والتكيف الحسن، في حين ارتبط التحصيل الدراسي المنخفض مع الاتجاهات السلبية نحو المدرسة والتكيف السيء **(lum.M :1960 .P109 -114)**

أجرى فوكس(fox 1975) دراسة عن العلاقة بين مستوى الصف الدراسي ومستوى التحصيل الدراسي والعوامل الشخصية الاجتماعية ،وهدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين مستوى الصف ومستوى التحصيل من جهة ، والعوامل الشخصية الاجتماعية من جهة أخرى ، وتكونت عينة الدراسة من طلبة مدارس فيدرال ستي (Federal City) في الولايات المتحدة الأمريكية ، واستخدم الباحث مقياس كالفيورنيا لتقدير الخصائص الشخصية والاجتماعية والمعدل المدرسي لقياس التحصيل الدراسي، وكانت نتائج الدراسة تؤكد وجود علاقة ايجابية بين مستوى الصف الدراسي والخصائص الشخصية والاجتماعية ، بمعنى كلما ارتفع مستوى الصف للطالب ومستواه التحصيلي أصبح أكثر تكيفا من الناحية الشخصية الاجتماعية .

وأشار بالاس(balais 1975) في دراسة حملت عنوان العلاقة بين مستوى الصف الدراسي والتكيف النفسي الاجتماعي، وهدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين كل مستوى الصف الدراسي ومستوى التحصيل الدراسي من جهة، والتكيف النفسي الاجتماعي مقاسا بمقياس التكيف النفسي والاجتماعي من جهة ثانية، وتكونت عينة الدراسة من(387) طالبا وطالبة من جامعة فوردهام (fordham univarsty) في الولايات المتحدة الامريكية منهم (252) طالبا (135) طالبة ينتمون إلى أربعة مستويات دراسية ، وخلصت الدراسة الى نتائج التالية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الأربعة للصفوف الدراسية في الدرجة الكلية للتكيف النفسي الاجتماعي. وظهر أن التكيف النفسي الاجتماعي للصفوف العليا أفضل

منه للصفوف الدنيا، و أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، كان تكيفهم النفسي الاجتماعي أعلى وبدلالة إحصائية من الطلبة ذوي التحصيل المنخفض.

وقامت حبش ريما رزق (1977) بدراسة هدفت إلى تبان العلاقة بين التحصيل الدراسي ومتغيرات التكيف الشخصي، ولهذا فقد تم اختيار متغيرات في الشخصية يمكن أن تصف الجانب الكيفي في الفرد، حسبما عبر عنه مقياس قائمة مينسوتا ،وهذه الجوانب هي: (التكيف مع الواقع – الامتثال- القيادية) وتكونت العينة من (472) طالبا وطالبة، بعد تطبيق الصورة المعدلة لمقياس مينسوتا ، وتم اختيار هذه العينة بطريقة عشوائية من(10) مدارس ثانوية في مدينة عمان، وقد أجري التطبيق على جموعتي التحصيل العليا والدنيا من كل صف، وكانت النتائج الدراسية كما يلى :

- فئات التحصيل الدراسي المرتفع أ كثر تكيفا من فئات التحصيل المنخفض.
- الذكور أكثر تكيفا من الإناث في مقاييس القيادة.
- الإناث أكثر تكيفا مع الواقع.
- الإناث أكثر امتثالا من الذكور. **(حبش ريما رزق :1977.ص112)**

أجرى جابر عبد الحميد (1978) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين تقبل الذات ومتغيرات التكيف النفسي ،على عينة مؤلفة من (90) طالبا وطالبة من كلية التربية بجامعة عين شمس وكلية الآداب بجامعة القاهرة، واختيرت العينة على أساس أنها مكونة من مجموعتين ، إحداها أكثر تقبلا للذات من الأخرى ، وكانت نتائج الدراسة تشير إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين تقبل الفرد لذاته وتكيفه النفسي ،وكذلك تبين وجود علاقة لها دلالة إحصائية تقبل الفرد لذاته و تقبله للآخرين.

قام ويلسون (1978) بدراسة هدفها الكشف العلاقة بين مستوى التحصيل في مادة الرياضيات على اعتباره نموذجا يمثل مستوى التحصيل الدراسي العام للطالب ، والتكيف الاجتماعي الشخصي، و كانت عينة الدراسة تتكون من (231) طالبا من طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة ميتشغان(MICHIGAN) الامريكية واستخدم الباحث اختبارات خاصة

للتحصيل في مادة الرياضيات واختبار كاليفورنيا للشخصية ، لمعرفة تكيف الطلبة الاجتماعي الشخصي، وكانت نتائج الدراسة تشير أن الطلبة الذين كان مستوى تحصيلهم الدراسي أعلى بدلالة إحصائية كان لهم تكيف اجتماعي شخصي أفضل ممن هو عند المجموعة المنخفضة التحصيل.

اجرى سكسينا (1978) sexena دراسة بعنوان العلاقة بين التحصيل والتكيف ، وكان هدفها الكشف عن العلاقة بين المستوى التحصيل والتكيف ، وتكونت عينة الدراسة من (350) طالبا من المدارس الثانوية بالهند ، واستخدام الباحث مقياس التكيف الذي ضم التكيف الاجتماعي والتكيف الدراسي و التكيف البيئي ، إضافة إلى البعد الكلي للمقياس ، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع كانوا أكثر تكيفا من الطلبة ذوي التحصيل المنخفض على الدرجة الكلية لمقياس التكيف . **(sexena :1978)**

قام جابر أبوطالب(1979) بدراسة هدفت إلى قياس ست جوانب محددة من التكيف وهي:(التكيف المنهجي - نضج الأهداف - مستوى الطموح - الصحة النفسية - الفعالية الشخصية في التخطيط واستغلال الوقت - العلاقات الشخصية والاجتماعية مع الرفاق والمدرسين) وتكونت عينة الدراسة من(900) طالبا وطالبة ، واستخدم الباحث قائمة التكيف الأكاديمي الجامعية (الهنري بورو henry borough) المؤلفة من(90) عبارة استفهامية ،وقد قام بتعريب هذه القائمة وتعديلها حسب البيئة الأردنية وتأكد من صدقها وثباتها ، وكانت نتائج هذه الدراسة تؤكد أن العلاقة بين التكيف الأكاديمي بنوعية التخصصات الدراسية المختلفة في الكلية ، فقد تبين أن الطلبة تخصص المهن الهندسية أكثر تكيفا من طلبة تخصص مهن تجارية . و أكدت الدراسة عدم وجود فروق بين المتفرغين كليا للدراسة وبين المتفرغين جزئيا لها من حيث تكيفهم العام ،كما لم تظهر الدراسة فروق بين الجنسين، لها دلالة إحصائية لكن الإناث كن أكثر تكيفا فيما يتصل لمقياس التكيف المهني والتنظيم الشخصي للدراسة ، بينما كان الذكور أكثر تكيفا فيما يتصل بمقياس نضج الأهداف ومستوى الطموح والصحة النفسية.

واجرى لامبرت واربنسكي lamberty warbansk(1980) دراسة كان هدفها الكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي من جهة ،و الابعاد التكيف للشخصية كلا على حده هي: (بعد التكيف الاجتماعي- بعد التكيف الشخصي - بعد التكيف المدرسي) وشملت عينة الدراسة(1019) طالبا من مدينة سان فرانسيسكوا من الصفوف الدراسية (الثاني والرابع والسادس) ابتدائي ، واستخدم الباحثان المقياس الشامل للمهارات الاساسية في القراءة والحساب للصفين (السادس والرابع) الابتدائي ،ومقياس ستانفورد بنيه للقراءة والحساب للصف الثاني ابتدائي واستخدم مقياس تصنيف سلوك الطلبة وفقا للأبعاد التكيفية الاجتماعية والشخصية والمدرسية، وكانت نتائج الدراسة تشير إلى وجود ارتباط ايجابي ذو دلالة إحصائية ، وبين التحصيل الدراسي في القراءة والرياضيات والأبعاد والتكيفيه الاجتماعية والشخصية والدراسة. **(lamberty warbansk ;1986.p123)**

وقام موسى عبد الخالق جبريل (1983) بدراسة عنوانها تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى الطلبة الذكور، وكان هدف الدراسة تبيان العلاقة بين تقدير الذات لدى الطلبة وتكيفهم المدرسي ، وشملت عينة الدراسة 3% من الطلبة في المدارس الثانوية العامة المهنية في الأردن من خمس محافظات وهي (إربد – البلقاء- عمان- كرك- معان) وشملت أدوات الدراسة اختبار تقدير الذات، وتم تصميمه من طرف الباحث وكذلك الحال مع اختبار التكيف المدرسي، واستخدم الباحث في تحليله لنتائج معادلة سبيرمان بروان للتصحيح معادلة بيرسون لتحليل التباين الأحادي ، وهو أسلوب يستخدم للمقارنة بين ثلاثة مجموعات أو أكثر في معالجة عدة متوسطات في الوقت نفسه ، وكانت نتائج الدراسة تؤكد أن التكيف المدرسي لدى طلبة التخصص العلمي أعلى مما لدى طلبة التخصص الأدبي ويصبح إيجابي بالتقديم نحو صف أعلى . **(جبريل: 1983.ص41)**

اجرى سيلامر Seilhamer (1983) دراسة عنوانها التحصيل في القراءة علاقتها بالتكيف الاجتماعي المدرسي، وكان هدف هذه الدراسة كشف العلاقة بين التحصيل في القراءة والتكيف الاجتماعي المدرسي ، وشملت عينة الدراسة (273) طالبا من الصفوف العاشر الحادي عشر والثاني عشر في ولاية بنسلفانيا الامريكية، وقد أعطى جميع الطلبة

العينة اختبار في القراءة واختبار للتكيف الاجتماعي المدرسي وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب، له دلالة إحصائية بين التكيف الاجتماعي المدرسي و التحصيل في القراءة .

قام مدحت عبد الحميد عبد اللطيف(1984) بدراسة هدفها تقدير الفروق الفردية التي يمكن ملاحظتها بين المتفوقين دراسيا من طلبة جامعة الاسكندرية في عدد من المتغيرات وهي:(العصابية -المشكلات العاطفية- التوافق النفسي والاجتماعي) وهدفت الدراسة كذلك الايضاح العلاقة الارتباطية بين المتغيرات التالية (العصابية - المشكلات العاطفية – التوافق النفسي - التوافق الاجتماعي - القابلية للاستثارة - مستوى القلق الدراسي - المستوى الاجتماعي الثقافي – السن) وتكونت عينة الدراسة من (140) طالبا وطلبة من جامعة الإسكندرية بواقع (70) ذكر و(70) أنثى من كليتي الآداب والطب بواقع (70) من كلية الآداب (70) من كلية الطب . أسفرت هذه الدراسة على النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في التوافق النفسي الاجتماعي لصالح المتفوقين .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق الاجتماعي لصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الكليات النظرية (الآدب) والكليات العلمية (الطب) في التوافق الاجتماعي لصالح الكليات النظرية (الآداب) .

(عبد اللطيف :1984.ص49)

وقام شنيدر (1985) Shneider بدراسة مقارنة بين الطلبة المتأخرين تحصيلا وأقرانهم من غير المتأخرين تحصيلا ، من حيث مستوى التكيف الاجتماعي الصفي والسلوك المدرسي ، وشملت عينة الدراسة نحو (60) طالبا نصفهم متأخرين تحصيلا ونصفهم الآخر غير متأخرين تحصيلا ، من طلبة مدارس مدينة نيوجرسي ، وقد استخدم الباحث مقياس السلوك المدرسي لقياس التكيف الاجتماعي الصفي والسلوك المدرسي، وتقدير المعلمين للتحصيل المدرسي، وكانت نتائج الدراسة تشير إلى وجود ارتباط موجب بين أعلى مستوى تحصيلي للطلبة غير المتأخرين تحصيلا، مع أفضل تكيف اجتماعي صفي

وسلوك مدرسي ، وكذلك ارتباط التحصيل المنخفض للطلبة المتأخرين تحصيلا مع سوء التكيف الاجتماعي الصفي. **(shneider : 1985.p174)**

قام سو وزين (1985) zane- sue بدراسة تحت عنوان مستوى التكيف الاجتماعي العاطفي لدى طلبة الجامعة، وهدفت الدراسة إلى مقارنة مستوى التكيف الاجتماعي العاطفي لطلبة السنوات الأربعة ،وتكونت عينة الدراسة من (177) طالبا و طالبة من أصل صيني من جامعتي كاليفورنيا و لوس أنجلوس في الولايات المتحدة الامريكية، و توزعت العينة بالشكل التالي (45) طالبا من السنة الدراسية الأولى و(44) طالبا من السنة الدراسية الثانية و(43) طالبا من السنة الدراسية الثالثة و(45) طالبا من السنة الدراسية الرابعة ، واستخدم الباحث أسلوب المقابلة والأسئلة المباشرة لمعرفة تكيفهم الاجتماعي العاطفي، واستخدم السجلات الجامعية لمعرفة مستواهم الأكاديمي ومستوى تحصيلهم الدراسي ، وكانت نتائج هذه الدراسة تشير إلى أن طلبة السنوات الثالثة والرابعة في الجامعة أعلى تحصيلا وأفضل في تكيفهم الاجتماعي العاطفي بدلالة إحصائية ، من طلبة السنتين الأولى والثانية، كما أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع أعلي في تكيفهم الاجتماعي العاطفي وبدلالة إحصائية ،من الطلبة منخفضي التحصيل **(zane- sue: 1985)**

قام موفق خليفة السقار(1989) بدراسة عنوانها مستوى التحصيل وعلاقته بالتكيف الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مدينة الرمثا ، وهدفت هذه الدراسة إلى تقصي العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي للطالب، ووصفة من جهة، وبين تكيفه الاجتماعي المدرسي من جهة ثانية. وشملت عينة الدراسة(350) تلميذا من الصفين الأول الإعدادي والثالث الإعدادي من مدارس مدينة الرمثا الحكومية ،اختروا بطريقة عشوائية ، وقام الباحث بتطبيق مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي الذي قام بتعديله ليناسب البيئة الأردنية وأظهرت الدراسة النتائج التالية :

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء التلاميذ الصفي الأول إعدادي والثالث الإعدادي على مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي تعزى إلى التفاعل بين مستوى التحصيل الدراسي ومستوى الصف الدراسي .

- وجود علاقة إيجابية بين التحصيل الدراسي للتلاميذ وتكيفهم الاجتماعي المدرسي .

(السقار: 1989)

أجرى محمد جعفر الليل (1993م) دراسة هدفها الكشف عن العلاقة وعن الفروق في التوافق مع المجتمع الجامعي في جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية، وفقا للمتغيرات التالية (الجنس- الحالة الاجتماعية - الجنسية – التخصص- مكان الإقامة - الكلية - المستوى الدراسي) وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية، وصمم الباحث استبيانه تضمنت (44) فقرة . وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق مع المجتمع الجامعي وفق متغيرات (التخصص- المستوى الدراسي- الحالة الاجتماعية - الجنسية –الكلية) وإنما كانت الفروق فيما يتعلق بمكان الإقامة بين المقيمين داخل المدينة وخارجها ، لصالح المقيمين داخل المدينة ، وأظهرت الدراسة أيضا فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في درجة التوافق مع المجتمع الجامعي لصالح الطالبات . **(الليل: 1993)**

قامت هالة أحمد السيد (1998م) بدراسة عنوانها "التكيف الأسري و المدرسي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية"، وكان هدف الدراسة التعرف على الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في مصر، وذلك باستخدام محكات متعددة متمثلة في مقياس srbcss وهي التعلم والدافعية ولابتكارية والقيادة ،ومعرفة التوافق لدى الطلبة الموهبين أسريا ومدرسيا، وذلك باستخدام أدوات تحليلية، ومن خلال دراسة حالتهم، وكذلك أثر الجنسين على كل من الموهبة والتكيف، واستخدمت الباحثة عدة أدوات أهمها اختبار الذكاء العالي (السيد محمد خيري) وقام الباحث بإعداد مقياس خاص بتقدير الخصائص السلوكية لدى الطلبة الموهوبين ،وكذلك اختبار ستانفورد بنية لصور (ل) إضافة إلى استمارة دراسة الحالة، واختبار تفهم الأسرة (عبد الرقيب أحمد إبراهيم) وقد خلصت الدراسة إلى أن الطلبة الموهبين لديهم قدرة عالية على الكيف الأسري والتكيف المدرسي .

وأجرت سعاد سليمان وعبدالله المنزل (1999) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة التوافق لدى طلبة جامعة سلطان قابوس وعلاقتها بمتغيرات (الجنس- الصف الدراسي- التحصيل الدراسي- الموقع السكني) وتألفت عينة الدراسة من (1226) طالبا و طالبة من طلبة جامعة السلطان قابوس ،واستخدم الباحث مقياس التوافق، وتوصلت هذه الدراسة إلى نتائج تؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التوافق الشخصي العام تبعا لمتغيرات الجنس ولصالح الذكور . **(سليمان المنزل:1999)**

وقام كل من الرفوع و القرارعة (2003م) بدراسة عنوانها" التكيف وعلاقته بالتحصيل الدراسي " هدفت هذه الدراسة إلى قياس درجة التكيف لدى طالبات تربية الطفل، وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الدارسين ، وتكونت عينة الدراسة من جميع طالبات تربية الطفل بكالوريوس في الكلية الطفلية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية ، والبالغ عددهن (180) طالبة منهن (70) طالبة السنة الأولى (40) طالبة في السنة الثانية (70) طالبة في السنة لثالثة، وقد تم تطبيق مقياس التكيف بعد تطويره من قبل الباحثين ،وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند المستوى (0.5) بين التكيف للحياة الجامعية و التحصيل الدراسي، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.5) في التكيف للحياة الجامعية باختلاف المستوى الدراسي لصالح طالبات السنة الأولى والثانية . **(الرفوع القرارعة :2003)**

- تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بالتكيف المدرسي :

1- من حيث أهداف الدراسة:

من خلال عرضنا للدراسات السابقة لاحظ الباحث تنوع الأهداف العامة التي سعي لتحقيقها ، فقد سعت بعض الدراسات إلى دراسة الفروق في التكيف المدرسي عند الطلبة، بين متغيرات التكيف المدرسي كدراسة (أبو طالب 1979م - دراسة عبد الخالق 1983م - ودراسة هشام 1979م - ودراسة عبد اللطيف 1997م- والسيد 1998م) وسعت بعض الدراسات إلى تبيان العلاقة بين التكيف المدرسي وبعض المتغيرات الأخر مثل دراسة (لوم 1960م - دراسة فوكس 1975م- دراسة بالاس 1975م- دراسة حبش 1977 م- دراسة

ويلسون 1978م - دراسة آلن 1978 م- دراسة الدباس1979م- دراسة لا مبرت وأر بنكسي 1980 م- دراسة رومب 1983 م- دراسة سيلامر 1983 م- دراسة ولاس 1985م- شنايدر 1985 م– دراسة سو وزين1985م - دراسة لليل 1993م- دراسة سليمان المنزل1999م- دراسة الرفوع والقرارعة 2003م).

2- من حيث عينة الدراسة :

لاحظ الباحث من خلال بحثه في الدراسات السابقة أن العينات كانت متباينة ، فهناك عينات كان كبيرة الحجم ، مثل دراسة (صابر أبو طالب 1979م- لامبرت ودينسكي 1980م- موسي عبد الخالق جبريل 1993م- سعاد سليمان وعبد الله المنزل 1999 م) حيث كانت كبيرة الحجم تفوق الألف في أكثرها، وكانت أغلبها في المرحلة الثانوية ، أما باقي الدارسات فكانت لها عينة متوسطة الحجم تتراوح بين (200 إلى 400) واختلفت من المراحل الأولى للتعليم إلى المرحلة الجامعية.

3- من حيث الأدوات المستخدمة:

اختلفت الأدوات المستخدمة في الدراسات باختلاف طبيعة العينة حيث لجأ العديد من الباحثين في دراستهم إلى بناء أدوات مثل دراسة (موسى عبد الخالق جبريل 1983 م - الرفوع و القرارعة 2003م)

وهناك العديد من الدارسات التي اعتمدت على مقاييس جاهزة مثل مقياس التكيف لـ (هنري بورو) ومقياس كاليفورنيا لتقدير الخصائص الشخصية.

4- من حيث نتائج الدراسة :

اختلفت نتائج الدراسات باختلاف الأهداف المسطرة لها ، ولكن أغلبها اتفق على وجود العلاقة بين التكيف وبعض المتغيرات منها دراسة (لوم 1960م - فوكس 1975م- جابر عبد الحميد 1978م- سيلامر 1983 م) وغيرهم، وهناك دراسات اظهرت فروق بين التخصصات والمستوى الدراسي و الجنس في التكيف المدرسي منها دراسة (ريما رزق حبش 1977م- وصابر أبوطالب 1979 م- موسى عبد الخالق جبريل 1983م- مدحت عبد

الحميد عبد اللطيف 1984 م- موفق خليفة السقار 1987 م- محمد جعفر الليل 1993 م - سعاد سليمان وعبد الله المنزل 1999).

3-6- الدارسات التي تناولت الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات :

أجرى فاروق عبد الفتاح (1986م) دراسة عنوانها " الدافعية للإنجاز علاقتها بالجنس والمستوى الدراسي لدى طلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية "، وكان هدف الدراسة الكشف عن الفروق بين الطلبة وطالبات الجامعة السعوديين في مستوى الدافع للإنجاز، ومعرفة مدى اختلاف مستوى الدافع للإنجاز بين الطلبة والطالبات باختلاف المستوى الدراسي، وشملت عينة الدراسة (362) فردا منهم(225) طالب و(137) طالبة، واستخدم الباحث اختبار الدافع للإنجاز للأطفال الراشدين، وقد أسفرت الدراسة على عدة نتائج منها: أن متوسط درجات الطلاب في الدافع للإنجاز أعلى من متوسطات الطالبات، وهناك فروق بين الطلبة والطالبات في الدافع للإنجاز يعزى إلى الطلاب، ويزداد مستوى الدافع للإنجاز لدى الطالبات مع تقدم المستوى الدراسي.

قام زيدان (1989م) بدراسة كان هدفها كشف العلاقة بين دافعية الإنجاز ولاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى الطلاب للفرقة الأولى من المدارس الثانوية العامة، وكذلك معرفة الفروق بين البنين والبنات في دافعية للإنجاز نحو مادة الرياضيات، وقد شملت العينة (426) فردا منهم(204) ذكرا و(222) أنثى، واستخدم الباحث اختبار الدافع للإنجاز ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات ، وكانت نتائج الدراسة تشير إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الدافع للإنجاز و لاتجاه نحو مادة الرياضيات، و كذلك وجود فروق لها دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في الدافعية للإنجاز لصالح الذكور

(نبيل الفحل: 2004 . ص23)

وقام سيد محمد الطواب (1990م) بدراسة وكان هدفها مدى تأثير تفاعل مستوى الدافعية للإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى الطلاب وطالبات المستوى الأولى بكليات التربية والأدب والعلوم والإدارية والسياسية بجامعة الإمارات العربية المتحدة ،واستخدم الباحث مقياس الدافعية للإنجاز واختبار الذكاء ، وكشفت الدراسة على

عدم وجود فروق جوهرية دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز والذكاء بينما كشفت على وجود فروق جوهرية دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في الذكاء بينما كشفت على وجود فروق بين الجنسين في التحصيل الدراسي، وأثبتت الدراسة على وجود علاقة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، وكذلك بين الذكاء والتحصيل الدراسي.

وقام أحمد شعبان محمد عطية (1991م) للبحث عن العلاقة بين الدافعية لدى الطلاب الجامعيين وكل من (الثقافة – الجنس - والتخصص الدراسي) وعلى عينة تضمنت (368) من طلبة السنة الرابعة بكلية التربية جامعة الإسكندرية وموزعين بين (96) طالب و (98) طالبة من التخصصات العلمية و (86) طالبا و(88) طالبة من التخصصات الأدبية ،واستخدم الباحث مقياس الدافعية للإنجاز ومقياس الثقافة الأسرية وكشفت الدراسة على :

- عدم وجود فروق دالة احصائيا بين العلميين و الأدبيين في الدافعية للإنجاز.
- وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين الدافع للإنجاز والثقافة الأسرية .

- وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين الدافع لإنجاز والجنس
- وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين الدافع للإنجاز والتخصص الدراسي .

أجري أحمد عبد الخالق (1991م) دراسة عنوانها مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة اللبنانيين في المرحلة الثانوية والجامعية، وتبيان الفروق بين الجنسين، وكانت عينة الدراسة تحوي (536) طالبا مقسمين إلى(04) مجموعات ، وكشفت الدراسة على وجود تقارب كبير في الدافعية للإنجاز بين المجموعات الثلاث : (طلبة المدارس- طلبة الجامعة) في حين ينخفض متوسط طالبات المدارس عن بقية المجموعات

- وجود فروق بين طلبة المدارس وطالباتها في الدافعية للإنجاز لصالح الطلبة

(عبد اللطف خليفة :2000 . ص38)

قام عبدالفتاح دويدار (1991م) بدراسة هدفها الكشف عن الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز ، وعلاقة الدافعية ببعض المتغيرات الديمغرافية و النفسية ، وشملت عينة الدراسة (535) موظفا منهم (263) ذكور و(272) إناث من العاملين بمؤسسات مختلفة ، ومن نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في الدافعية للإنجاز

قامت ربيعة الرندي و آخرون (1995م) بدراسة عنوانها " الدافع للإنجاز وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي بالكويت" ، وكان هدف الدراسة تحديد درجة الدافع للإنجاز لدى الطلبة الكويتيين بالمرحلة الثانوية ، وكذلك كشف العلاقة بين درجة الدافعية للإنجاز ودرجة التحصيل الدراسي لديهم، وشملت عينة الدراسة (502) طالبا وطالبة في الصف الثالث من المرحلة الثانوية ، واستخدمت الباحثة أداة أو اختبار الدافع للإنجاز للأطفال الراشدين، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- يتراوح الدافع للإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية تعليم ما بين (62 و 122) من أصل 130 درجة
- معظم طلبة المرحلة الثانوية تعليم عام يتميزون بمستوى مرتفع في الدافع للإنجاز.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الدافع للإنجاز لدى طلبة الكويتين بالمرحلة الثانوية تعليم عام، ويعود وهذا إلى متغير المناطق التعلمية المختلفة كالجنس والمستوى التعليمي للأبوين.
- لا توجد علاقة بين درجة الدافع للإنجاز و التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية

(دراسة ربيعة رندي وآخرون 1995 .ص11)

وأجرى عبد المنعم الشناوي(1995م) دراسة كان عنوانها " علاقة موضع الضبط بالدافع للإنجاز لدى الطلبة وطالبات الجامعة" وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على:

طبيعة العلاقة بين أبعاد موقع الضبط (الضبط الشخصي الداخلي لاعتقاد في قوة الآخرين في الحظ) والدافع للإنجاز، وكذلك على الفروق بين الطلبة والطالبات في كل من أبعاد الضبط والدافع للإنجاز، وقد شملت عينة البحث (413) فردا منهم (187) طلاب (226) من

الطالبات، واستعمل الباحث مقياس الضبط واختبار الدافع للإنجاز مع قانون معامل الارتباط ، واختبار T.TEST لصدق الفروض وأسفرت هذه الدراسة على النتائج التالية:

- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من بعدي لاعتقاد في قوى الآخرين ، ولاعتقاد في الحظ والدافع للإنجاز.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنات والبنين في بعد الضبط الشخصي الداخلي لصالح البنين .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الدافع للإنجاز لصالح البنين

(عبد المنعم الشناوي: 1995 .ص 24)

هناك دراسة لسامية سعدي (2001م) عنوانها " القدرة على التفكير للإبداع وعلاقته بالدافع للإنجاز وفعالية الذات" ، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الدوافع ومستويات التمكن الذاتي (الفعالية الذاتية لطلبة الماجيستر) وتكونت عينة الدراسة من (106) طالبا وطالبة من معهد علم النفس وعلوم التربية فرع الدراسات العليا ماجيستر من مختلف التخصصات علم النفس الاجتماعي ، علوم التربية ، علم النفس الاكلينيكي ، الأرطوفونيا ،علم النفس الصناعي، واستخدم الباحث مقياس الدافعية للإنجاز لـ (هيرمانز) و مقياس فعالية الذات (لشيرز) وكانت النتائج تؤكد عدم وجود علاقة ارتباطية بين القدرة على التفكير الابداعي والدافع للإنجاز، وكذلك بين القدرة على التفكير الابداعي وفعالية الذات .

دراسة أجرتها خويلد أسماء (2005م) هدفت إلى إظهار العلاقة بين الرغبة المصرح بها للتلاميذ في بطاقة الرغبات ودافعتهم للإنجاز في التخصص الذين يزالون دراستهم به، سواء توافق مع تلك الرغبة أم لم يتوافق ، وشملت عينة الدراسة جميع تلاميذ السنة الأولى ثانوي (حصر شامل) بمدينة ورقلة والبالغ عددهم (2097) تلميذ وتلميذة منهم (886) ذكور و (1211) إناث ، واستخدمت الباحثة اختبار الدافع للإنجاز للأطفال الراشدين لهيرمانز وترجمة "فاروق عبد الفتاح موسى 1981م، وأسفرت الدراسة على النتائج التالية : على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين:

- التلاميذ الموجهين برغبة والتلاميذ الموجهين بغير رغبة في الدافعية للإنجاز لصالح التلاميذ الموجهين برغبة حسب متغير الجنس.
- الذكور والإناث الموجهين برغبة في دافعتهم للإنجاز لصالح الإناث.

قام بلخير طبشي(2007م) دراسة عنوانها " الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالدافعية للإنجاز" وهدفت دراسته إلى التعرف على طبيعة اتجاهات طلبة معهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم نحو مهنة التدريس، وكذا مستوى دافعتهم للإنجاز، وكذلك الكشف على العلاقة بين اتجاهات هؤلاء الطلبة و مستوى الدافعية للإنجاز كذلك هدفت إلى التعرف على الفروق في اتجاهات هؤلاء الطلبة نحو مهنة التدريس ودافعتهم للإنجاز باختلاف الجنس والمستوى الدراسي، وشملت العينة (106) طالب وطلبة ، واستخدم الباحث مقياس لـ (هيرمايز) 1970م واستبيان الاتجاه نحو مهنة التدريس، وكانت نتائج هذه الدراسة بشكل التالي:

- مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة معهد تكوين المعلمين مرتفع.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات طلبة معهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم نحو مهنة التدريس على حسب اختلاف الجنس لصالح الإناث.
- توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات طلبة معهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم نحو مهنة التدريس حسب اختلاف المستوى الدراسي (**بلخير طبشي: 2007. ص125**).

وأجرت سهيلة علوطي (2008م) دراسة بعنوان " العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى الطالب الجامعي" وهدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين الذات والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل في دافعتهم للإنجاز باختلاف تقديرهم لذواتهم ، وكذلك التعرف على الفروق في الدافعية للإنجاز وكذلك تقديرهم لذاتهم حسب متغير الجنس (ذكور والاناث) والتخصص الدراسي (علمي و أدبي) وقد شملت عينة الدراسة (472) طالبا منهم (140) طالبا و(332) طالبة، واستخدمت الباحثة مقياس تقدير الذات (إعداد حسين عبد العزيز الدريني وآخرون) واختبار الدافعية للإنجاز (هيرمانز) 1970م، وكانت

نتائج الدراسة تشير إلى وجود علاقة ارتباطيه بين الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى طلاب السنة الثانية بجامعة جيجل، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في دافعتهم للإنجاز، تختلف باختلاف مستوى تقديرهم لذواتهم (مرتفع ومنخفض)، وكذلك وجود فروق لها دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقدير الذات والدافعية للإنجاز لصالح الذكور، وفروق بين الطلبة (علمي وأدبي) في تقدير الذات والدافعية للإنجاز لصالح العلميين .

(سهيلة علوطي: 2008 . ص145)

أجرى لوريا جرينسبان (1975م) Greens pan دراسة عنوانها " العلاقة بين توجه دور الجنس والدافع للإنجاز والدافع إلى تجنيب النجاح لدى مجموعة من طلبة الجامعة" واستخدم الباحث مقياس (كوست يدلو) للدافعية للإنجاز، وكانت نتائج هذه الدراسة كما يلي :

- مجموعو الإناث التقليديات و الغير التقليديات في توجه دور الجنس متكافئتان من حيث مستويات الدافعية للإنجاز.
- تحصلت النساء التقليديات في توجه دور الجنس على درجات مرتفعة في الدافع إلى تجنب النجاح ، من مجموعة النساء غير التقليديات في توجه دور الجنس.

(رشاد عبدالعزيز :1994 .ص295)

- تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بالدافعية للإنجاز:

1- من حيث أهداف الدراسة :

هناك شبه اجماع بين العديد من الدراسات السابقة التي ذكرناها والتي تناولت علاقة الدافعية للإنجاز ببعض المتغيرات مثل التحصيل الدراسي أو الجنس أو الذكاء وغيرها، ومن هذه الدراسات نجد دراسة (فاروق عبد الفتاح 1986م- زيدان 1989م- محمد الطواب 1990م- أحمد شعبان محمد عطية 1991م- وربيعة الرندي وآخرون 1995م) وهناك بعض الدراسات هدفها الكشف عن الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز منها دراسة (زيدان1989م- أحمد عبد الخالق 1991م- عبد الفتاح دويدار 1991 م- عبد المنعم الشناوي 1995م- سهيلة علوطي2008م) حيث كانت نتائجها متباينة، فبعض الدراسات أكدت عدم

وجود فروق بين الجنسين ، ودراسات كان الفرق لصالح الذكور وأخرى لصالح الإناث ،وبعض الدراسات أشارت إلى مستوى الدافعية للإنجاز والتي كانت في كثير من الدراسات مرتفعة، مثل (ربيعة رندي آخرون 1995 م- سامية السعدي 2001).

2- من حيث عينة الدراسة :

معظم الدراسات التي وجدناها كانت عينة الدراسة فيها هم طلبة المرحلة الثانوية أو المرحلة الجامعية وهذا راجع لأهمية هذا المتغير و الدافع للإنجاز خاصة في مثل هذه المراحل، وقد اعتمد الباحثين في ذلك على حجم العينة التي كان أغلبها يتراوح بين(200-500) فرد بين الطلبة (الذكور- الإناث)

3- من حيث الأدوات المستخدمة :

من خلال عرض للدراسات السابقة واتضاح أن العينة المعتمدة في معظم الدارسات، والتي كانت تتراوح من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية ، فقد اعتمد العديد من الباحثين على مقياس (هيرمانز) 1970م و ترجمة فاروق عبد الفتاح 1981 م، من هذه الدراسات (أسماء خويلد 2005 م- بالخير طبشي 2007م- أحمد شعبان محمد عطية 1991م- وربيعة رندي وآخرون 1995م- سامية السعدي 2001 م) بينما هناك البعض من اعتمد على بناء مقياس خاص، لمقياس الدافعية للإنجاز مثل دراسة (عبد الفتاح دويدرا 1991م - لوريا جر ينسبان 1975م).

4- من حيث نتائج الدراسة:

من خلال تفحص نتائج الدراسات نلاحظ شبه اجماع لكل الدارسات تقريبا على وجود علاقة ارتباطيه دالة بين الدافعية للإنجاز وكثير من المتغيرات، ولعل ابرز هذه المتغيرات هو التحصيل الدراسي ، ومن الدراسات نجد دراسة: (فاروق عبد الفتاح 1986م- محمد السيد الطواب1990 م) كما أسفرت الدراسة على وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز مثل (أسماء خويلد2005 م- بلخير طبشي2007م- سهيلة علواطي2008م-) ومنها من كانت نتائجها بعدم وجود الفروق بين الجنسين مثل دراسة عبد الفتاح دويدار 1991م.

الفصل الثاني
الثقة بالنفس

*- تمهيـــــــــد

1- تعريف الثقة بالنفس

2- أهمية الثقة بالنفس

3- مقومات الثقة بالنفس

4- النظريات المفسرة للثقة بالنفس

5- العوامل المؤثرة في الثقة بالنفس

6- مستويات الثقة بالنفس

7- الأسباب المؤدية للثقة بالنفس

8- معوقات الثقة بالنفس

9- الثقة بالنفس في مرحلة المراهقة

10- طرق تربوية لتنمية الثقة بالنفس

*- الخلاصة

تمهيد:

تعتبر سمة الثقة بالنفس من الخصائص الانفعالية الهامة التي تلعب دورا أساسيا في حياة الأشخاص وفي تحقيق توافقهم النفسي، ويشير العديد من علماء النفس والباحثون إلى أن الثقة بالنفس تبدأ بالنمو منذ السنين الأولى في حياة الفرد، وذلك من خلال علاقة الفرد بوالديه وخاصة الأم التي تمنح الفرد الرعاية والاهتمام والإحساس بالأمن من حوله ، وتشكل الثقة بالنفس سببا رئيسيا في الإبداع والنجاح ، وهو عبارة عن نسيج مركب من ثلاث صفات روحية وعاطفية وهي :(الاعتماد على الذات- وإدراك الذات - وقبول الذات) ونلاحظ أن الفرد عندما يكون واثقا من نفسه يستطيع التعبير عما يشعر به ،خاصة في الموافق الانفعالية الصعبة ، والتي قد يشعر فيها الشخص بالحزن أو الخوف.

إن ما يمتاز به عصرنا الراهن من سرعة التغيرات المتلاحقة قد تؤدي بالبعض إلى إنخفاض مستوى الثقة بالنفس عندهم ، وهذا يؤدي إلى عجزهم عن بلوغ أهدافهم وطموحاتهم بالرغم من إمكاناتهم المتاحة ، مما قد يولد عندهم الشعور بالنقص والدونية ، لذلك فإن للثقة بالنفس أهمية من الناحية النفسية والاجتماعية والانفعالية كونها سببا في الاعتدال أو التوازن النفسي.

كما أن شعور الفرد بالاطمئنان يبني عنده القدرة على الاعتماد على النفس ، ويساعده ذلك في نموه العضلي والحركي، الذي يؤهله لممارسة بعض الخبرات و الاستقلالية ، ومن هنا يبدأ في ممارسة الشعور بالنجاح والفشل، وما يتبع ذلك من انفعالات سارة أو غير سارة ، وبقدر التوازن بين النجاح والفشل تنمو ثقته بنفسه وتقدير لذاته وتكيفه مع بيئته، ويتوقف ذلك على نوع المعاملة التي يلقاها في بيئته الاجتماعية.

1- تعريف الثقة بالنفس

1-1- التعريف اللغوي

- إن كلمة الثقة هي مصدر قولك (وثق به - وثاقة - وثقة أي بمعني ائتمنه)
- والوثيقة في الأمر بمعنى إحكامه ولأخذ بالثقة
- كذلك الميثاق بمعنى الموافقة والتي تعني المعاهدة

وفي حديث كعب ابن مالك قال: " ولقد شهدت مع الرسول الله صلى عليه وسلم - ليلة العقبة حتى تواثقنا على الإسلام "ومعني كلمة تواثقنا هنا أي تحالفنا وتعاهدنا"

(البخاري: 1998 .ص738)

وكلمة الوثيق هي الشيء المحكم وهو العهد، وفي الأصل هو حبل أو قيد يشد به الأسير أو الحيوان. **(ابن المنظور: 2003 .ص447)**

1.1 **1-2- التعريف الإصطلاحي:**

1-2-1- تعريف الجسماني ويحي"1988م :

بأنها « إحساس الفرد بحقيقة كيانه وإدراكه لواقع قدرته والتطلع لتحقيق طموحاته، وحسن التوافق النفسي وما ينشأ عنه من توافق اجتماعي ينعكس على عمله وسلوكه»

(أسعد يوسف: (ب – س) .ص143)

يتبين لنا من خلال هذا التعريف أن الثقة بالنفس هي حقيقة يتطلع الفرد من خلالها إلى تحقيق أهدافه ، وإجراء موازنة بين توافقه النفسي والاجتماعي، الأمر الذي يعطيه إيجابية في سلوكاته وأفعاله.

1-2-2- تعريف "شروجر 1990م:

عرفها أنها « إدراك الفرد لكفاءته ومهارته وقدرته على التعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة»

(محمد: 1990.ص05)

هذا التعريف يؤكد أن الفرد يمتلك مؤهلات عقلية وجسمية ، والتي تختلف حسب الأفراد باختلاف المكان والزمان ، وإدراك الفرد لما تحويه هذه المؤهلات من قدرات وكفاءات تجعله يتعامل بشكل إيجابي مع مواقف الحياة المختلفة، فالشخص الذي يمتلك بنيه مورفولوجية قوية ،نجد لديه هيبة خاصة يمتلكها ،لاسيما أثناء حدوث شجارات أو مناوشات ،وهذا راجع لإدراكه بمدى قوته الجسمية، وهذا على العكس من شخص الذي يمتلك جسم ضعيف البنية.

1-2-3- تعريف عبد المتجلي 1992م:

على أنها ((حالة نفسية يكتسبها الإنسان منذ نعومة أظافره، وفي محيط أسرته فتضل تلازمه وتدفعه إلى النجاح وللمستقبل الزاهر)). **« أسعد يوسف :(ب- س). ص46»**

تلعب الأسرة دورا هاما في تكوين شخصية الفرد، فهي التي تغرس فيه مبادئ الحياة وتعاملاتها، فالشخص الذي يولد في أسرة ثرية أو أسرة مثقفة أو أسرة متدينة، ليس نفسه الشخص الذي يولد في أسرة فقيرة أو أسرة غير مثقفة لاسيما الوالدين، أو في أسرة ريفية حيث أن موازين التربية تختلف ،ولكن رغم ذلك فإن الثقة بالنفس التي يكتسبها الفرد في أسرته تعود إلى طريقة التربية التي يتلقاها.

1-2-4- تعريف باسفير 1997م(pasveer):

بأنها تشير((إلى القبول الغير الخاضع للجدل غير المشروط لقيمة الفرد وأفكاره ومشاعره الفطرية وغرائزه وانفعالاته ، باعتبارها مؤشرات حقيقية وصادقة للخبرة الذاتية للفرد))

(pasveer: 1997 .p 129)

من خلال هذا التعريف يتضح لنا أن قيمة الثقة بالنفس لدى الفرد تعبر عن الإحساس الصادق بما هو عليه بالفعل، وأن يشعر بما هو عليه فعلا.

1-2-5- تعريف "المشعان"1999م:

بين المشعان أن أبو علام عرفها ((أنها اتجاه الفرد نحو كفايته النفسية والاجتماعية، واتجاه الفرد نحو تحقيق حاجاته ومواجهة متطلبات البيئة و دحل مشكلاته وبلوغ أهدافه))

وعرفها المشعان كذلك أنها ((تظهر في إحساس الشخص بكفاءته الجسمية والنفسية والاجتماعية ، وبقدرته على عمل ما يريد ، وإدراكه لتقبل الآخرين له وثيقتهم به ، ويتسم الشخص الواثق من نفسه بالإتزان الإنفعالي والنضج الاجتماعي وقبول الواقع ، ويجد في نفسه القدرة على مواجهة الأزمات بتعقل وتفكير)) . **«أسعد يوسف:(ب-س). ص21»**

1-2-6- تعريف مصطفى وعبد السميع 1999م:

أنها « إدراك الفرد لقدراته واستعداداته ومهاراته وخبراته وكفاءته في التعامل مع المواقف والأحداث بفعالية واهتمام » **(عبد العال: 2006. ص27)**

1-2-7- تعريف العنزي 2001م:

عرف الثقة بالنفس أنها ((قدرة الفرد على أن يستجيب استجابات توافقية اتجاه المثيرات التي تواجهه وإدراكه لتقبل الآخرين له وتقبله لذاته بدرجة مرتفعة)).

(العنزي: 2001 .ص51)

هذا التعريف يؤكد أن المثيرات التي تواجه الفرد في حياته تعتبر معيارا على مدى قدراته للاستجابة لها، فإذا كانت له قدرة إستجابة كبيرة فهذا دليل على ثقته بنفسه بدرجة عالية.

1-2-8- تعريف أمل المخزومي 2001م:

اعتبرت الثقة بالنفس أنها ((إحدى سمات الشخصية الأساسية التي يبدأ تكوينها منذ نشأة الفرد، وأنها ترتبط ارتباطا وثيقا بتكيف الفرد نفسيا واجتماعيا، وتعتمد اعتماد كليا على مقوماته العقلية والجسمية والنفسية)). **«أسعد يوسف:(ب- س). ص123»**

يرى صاحب هذا التعريف أن الثقة بالنفس سمة شخصية لدى الفرد تتكون منذ ولادة الفرد ، وللعوامل النفسية والاجتماعية التي يمر بها الفرد دخلا في مدى توافقه مع ذاته ومع أفراد مجتمعه، كما أن هذه السمة ترتبط بشكل كبير بالمقومات الجسمية والعقلية التي يمتلكها الفرد.

1-2-9- تعريف سوندرلاند sunderland 2004م:

إن مفهوم الثقة بالنفس يعني القدرة على تبوأ الفرد لوضع معين بطريقة صحيحة ، أو تخلص الفرد من أي نقص في المهارات اللازمة ،ليكمل مهامه مع مراعاة إمكانية إختلاف تلك المهام من النشاط الاجتماعي ،مثلما يحدث عندما يحاول الفرد الإقتراب من شخص ما ليس لديه معرفة سابقة به ،أو مثلما يحدث في النشاط المهني كالقدرة على تحقيق مهام يحتاجها في العمل. **(sunderland:2004. p212)**

1-2- 10 - تعريف "السليمان" 2005م:

يرى أنها « حسن إعتداد المرء بنفسه واعتباره لذاته وقدرته حسب الظرف التي هو فيه (المكان والزمان) ، دون إفراط (عجب أو كبر أو عناد) ، ودون تفريط (من أذلة أو خضوع غير محمود) ،وهي أمر مهم لكل شخص مهما كان ، ولا يكاد إنسان يستغني عن الحاجة إلى مقدار من الثقة في أمر من الأمور». **(السليمان: 2005 .ص12)**

يتضح لنا من خلال هذا التعريف أنه لا يستطيع أي فرد أن يستغني على مقدار من الثقة بالنفس في أموره ، لكن مستوى هذه الثقة يختلف من إفراط فيه إلى الدنو، وهذا راجع لقدرات وإمكانات وظروف المكان والزمان للفرد.

1-2-11- تعريف "عوادة" 2006م:

عرفتها أنها ((نوع من الاطمئنان المدروس المسند إلى إمكانية تحقيق النجاح ، والحصول على ما يريده الانسان من أهداف ، وهي الثقة بوجود الإمكانات والأسباب التي منحها الله تعالى للإنسان)). **(عوادة :2006 .ص51)**

1-2-12 تعريف دي ريف وسينجر:

((هي ليست حب الذات النرجسي، أو تقدير الذات السطحي الظاهري، ولكنها شكل عميق من إحترام الذات القائم على إدراك السمات الإيجابية والسلبية)). **(رايان : 2006 .ص09)**

نفهم من هذا التعريف أن الثقة بالنفس ليست الإعتقاد بالعظمة ، بقدر ما هي الفهم الصحيح للكيفية التي تجعل الفرد عظيما، والمواقف التي أريد لهذه العظمة الظهور فيها ، وكيفية استخدام العظمة عند مواجهة مصاعب الحياة.

1-2-13 تعريف "THOMAS " 2007 م:

يرى أن الثقة بالنفس ((تعبر عن العلاقة التفاعلية بين التفكير العقلاني ولاتزان الانفعالي ،بالتالي تكون السلوكات الإيجابية ،وهذا ما يعبر عن التوافق النفسي للفرد)).

يتبين من خلال هذا التعريف أن 'THOMAS' يرى أن الفرد بدون ثقة بالنفس يمكن أن يفقد الكثير من الفرص، بسبب الخوف من المخاطر والخوف من العواقب التي قد تحدث

(THOMAS: 2007. p 45)

إذا من الحقائق التي يمكن رصدها عن الثقة بالنفس أنها ليست فطرية بل مكتسبة.

ـ تعقيب عام على تعريفات الثقة بالنفس :

من خلال التعريفات السابقة يرى الباحث أن الثقة بالنفس سمة ضرورية لشخصية الفرد، يجب توفرها ولو بقدر بسيط يكونها الفرد عن نفسه، من معرفته بقدراته وكفاءته وإمكاناته وتكيفه النفسي والاجتماعي ، ويتعرف من خلالها بشكل طبيعي دون قلق ، وهي نابعة عن ذاته ، ويكونها من البيئة المحيطة ، وتعتمد بالأساس على نظرة الفرد لنفسه سواء كانت نظرة سلبية أم إيجابية، حيث إذا كانت إيجابية حقق من خلالها النجاح، وإذا كانت سلبية فستكون عرضة لتردد وعدم الإطمئنان لإمكاناته.

هناك بعض التعريفات تتفق على أن الثقة بالنفس تتضمن بلا شك الجانب الإدراكي المعرفي والجانب السلوكي ، فالجانب الإدراكي يتجلى في إدراك الفرد لكفاءته وقدرته ومعرفته للمهارات التي يمتلكها مع معرفته لحدود تلك القدرات وتقبله لها، وأما الجانب السلوكي فيتبلور في ترجمة هذه المعتقدات الإيجابية عن الذات في أفعال سلوكية ومظاهر حركية ،تعكس مدى ثقة الفرد بنفسه ، من خلال قدرته على التعامل بفاعلية وإنسجام مع مواقف الحياة المختلفة ، هذا يعني أن الثقة بالنفس تنشأ باعتقاد إيجابي عن الذات ، ينجم عن ذلك حالة من الرضا والتقبل لذاته ، ليتبلور هذا الاعتقاد إلى أفعال وحركات ظاهرة تدل عن ثقة الفرد بنفسه.

2- أهمية الثقة بالنفس:

يرى الدكتور "أسعد يوسف" أن للثقة بالنفس أهمية تكمل في:

2-1- النجاح في العمل:

إن من أهم العوامل التي تؤدي إلى النجاح في العمل الذي نقوم به هو الإيمان بالقدرة على أداء هذا العمل على أحسن وجه، فالشخص الذي لا يؤمن بقدراته في أداء عمله لا يستطيع أن يؤدي عمله بشكل صحيح، فشعور الفرد بالتخاذل أثناء أداء عمله يعد قصورا على العمل، ومن ثم فإنه لا يستطيع أن يبذل الجهد المطلوب الإنجاز، حتى وإن بذل جهدا مضاعف فإنه لن

يكون ذلك الجهد الذي يقوم كاف لإتقان العمل ،بل يكون جهد مشتتا في أمور أخرى بعيدة عن صلب عمله، وهنا لا يكفي أن يكون الفرد ملما بالعمليات المعرفية وبالمهارات اللازمة لأداء العمل، بل الأهم من ذلك أن يكون مشحونا بإيمانه بنفسه وبقدرته على الأداء.

ومن متطلبات نجاح العمل كذلك التمتع باتزان الانفعالي، حيث أن العلاقة وطيدة بين الثقة بالنفس والاتزان الانفعالي ،ونستطيع القول أن الاتزان الانفعالي هو حالة من حالات الثقة بالنفس. **(أسعد يوسف مخائيل:(ب- ت) ص47)**

2-2- مواجهة المشكلات والصعوبات:

كثيرا ما يرسم الفرد في ذهنه حياة يتمني الوصول إليها، لكن الحياة لا تسير وفق أهوائنا، فهي بأصلها متغيرة ومتجددة لا يمكن تحديد الأهداف منها بشكل دقيق، فكثير من الأحيان يحدث لنا عكس ما تخيلناه ومثال ذلك نجد الكثير من طلاب البكالوريا يرسمون أحلاما مرتبطة بمعدل هذه الشهادة كطب مثلا ، فالطالب يطمح لمعدل 15 من 20 كي يتمكن من دراسة الطب فيكون له ذلك ،ولكنه يصطدم برفع معدل القبول في الطب هذه السنة إلى 20/16 فيصاب بخيبة أمل، وهنا تلعب الثقة بالنفس دورا كبيرا وحاسما في موقف الفرد من خلال المشكلات التي تعترض طريق حياته والصعاب التي تعرقل صوب أهدافه التي رسمها لنفسه والتي أناط بها أماله ،وعلق عليها مطامحه ، فهي تكسبه قوة الإحتمال وطاقة ينفذ بها مراميه ولا شك أن التغلب على الصعاب التي تجابهنا بها الحياة ، والتوصل إلى حلول ناجحة للمشكلات التي تصادفنا في سبيل تحقيق أهدافنا ، بحاجة ماسة لقوة إحتمال وإلى طاقة نفسية كبيرة ، وهذه الطاقة هي بمثابة ضبط النفس في الموافق الحرجة التي يمكن أن يفلت فيها قياد الشخص ، وإن لم يكن الشخص مجهزا بالطاقة النفسية المطلوبة ، وإذا لم يقم بالجام استجابته الطبيعية ، فلا يورث الإنسان وقتها سواء الندم. **(المرجع نفسه: ص49)**

من خلال هذا الكلام نفهم أنه على طالب البكالوريا الذي لم يؤهله معدله إلى دراسة الطب ،أن يرضي نفسه بدراسة تخصص قريب من الطب كطبيب أسنان أو صيدلة ، وهذا بضبط النفس أو اتخاذ قرار لتفادي هذه المشكلة التي وقع فيها.

2-3-تحقيق التوافق النفسي:

من العلامات الدالة عن الصحة النفسية لدى الفرد شعوره بالسعادة ، فالسعادة حالة من الارتياح النفسي تعتمد بصفة أساسية على الشعور بالطمأنينة والثقة بالنفس، إذن فهناك علاقة ووطيدة بين الثقة بالنفس والصحة النفسية. فليس من الممكن أن يشعر الفرد بالإطمئنان إلا إذا توفرت له هذه الثقة ، والفرد المتوافق نفسيا هو الذي يستمتع بثقة بنفسه، أما غير الواثق من نفسه فيكون غير متوافق نفسيا ، وبالتالي يصبح عرضة في أي لحظة للإضطراب ، كما أن الثقة بالنفس تحمي صاحبها من التصرفات العدوانية التي قد تبطش بكيانه النفسي ، والصحة النفسية لا تتحقق إلا عن طريق الجهد الدائم والكفاح المستمر من أجل النمو السوي، والتوافق مع المتغيرات الاجتماعية والنفسية المتطورة باستمرار من أجل الحفاظ على مستوى الثقة بالنفس. **(أسعد يوسف مخائيل (ب ت): ص 33)**

2-4 - استمرار اكتساب الخبرة :

من المعروف أن الانسان يولد من دون خبرة ، والخبرة وهي أمر مكسب وهناك نوعان من الخبرات المكتسبة ، خبرات لا إرادية (لاشعورية) وخبرات إرادية (شعورية)، من أهم العوامل التي تساعد على اكتساب الخبرات الارادية ، إرادة الفرد في اكتسابها والتمرن عليها إلى جانب تمتعه بقدر معين من الثقة بالنفس، فبغير توفر حد أدنى معين من هذه الثقة، لن يستطيع اكتساب أي خبرات جديدة ، فالثقة بالنفس تتطلب الاستمرار في نضج الخبرات والتطلع لدرجات أعلى من الخبرات التي تتضمنها معارج الخبرة الفسيحة المتدرجة. **(المرجع نفسه: ص 38)**

2-5 - حب الآخرين:

بدون حب الآخرين لنا فإننا لا نستطيع الإحساس بكياننا الإنساني، ذلك أن اكتمال وجودنا الإنساني والاجتماعي لا يأتي لنا إلا إذا تبادلنا مع من حولنا حبا بحب، كما أن كلمة حب عزيزة على نفس كل إنسان ، فالشخصيات الواثقة من نفسها لا تتخذ من حب الناس (حبهم لناس وحب الناس لهم) وسيلة للاستمتاع الشخصي ،ولا تجعل من تقصير حب الناس لهم مدعاة للشعور للحصرة ولألم ، فحب الشخص الواثق من نفسه للآخرين واستقبال حبهم له

يقوم أساسا على احترام الشخصية الإنسانية، حيث أن الثقة بالنفس تستلزم تلبس الشخص بالحب وعدم تسرب روح الكراهية إليه. **(أسعد يوسف مخائيل (ب ت): ص 55)**

تعقيبا على ما ذكرناه من أهمية الثقة بالنفس لدى الفرد ، فهي بمثابة الملح للطعام وهي الداعم الذي يعطيه إحساسا بالارتياح في حال النجاح أو الفشل، ففي النجاح يظن الفرد بنفسه خيرا ويقول أن لديه إمكانات ساعدته على النجاح ، وفي حال الفشل يبقى لديه أمل يستمده من الذي وهبه أسباب النجاح والرشاد ، وأنه سينجح في المرات القادمة فلا يجزع أو يقنط ويتهم نفسه بالفشل وعدم المنفعة ، وهذا الشعور هو ما يعطيه دافعا قويا للاستمرار في اكتساب الخبرات الجديدة وتعلمها ، سواء ليزداد نجاحا أو ليتخطى مرحله فشل مر بها، كما أن استمرار الشخص في طلب العلم واكتساب الخبرات لابد أن توصله يوما إلى النجاح والتميز في العلم والعمل، فلكل مجتهد نصيب ، وفي أهميتها حب الناس له، فإن ثقة الفرد بنفسه تجعله شخصية محبوبة يرغب كل من رآه في مصاحبته أو التعرف عليه وعلى العكس من ذلك ،فإن غير الواثق من نفسه تجد أصدقاءه وأحبابه ،وهم أناس عاديون مثله أو أقل منه درجة ، وذلك أن الانسان يحب مصاحبة من هو في مستواه الثقافي أو أعلى منه ليكتسب منه ويتعلم ، ويصاحب كذلك الواثق من نفسه وقدراته، ولذلك فمن الطبيعي أن نجد الواثق من نفسه محبوبا بين الناس وله أصدقاء كثر ويرغب من رآه أو تعرف عليه أن يصاحبه ويتقرب منه، أما عن أهمية الثقة بالنفس في مواجهة الصعاب والمشكلات ، فالواثق من نفسه لا يهول صغائر الأمور ولا يصغر كبائرها إنما يتعامل مع المشكلة على قدر حجمها وأهميتها، ويأخذ بعين الاعتبار أن المشاكل والصعاب أنواع ثلاث ، فالأول صعاب يتم حلها والتخلص منها ،والثانية صعاب يتم حلها بشكل جزئي وتخفيف من حدتها ،أما الثالثة فيتم التكيف والتأقلم معها دون الوصول إلى حل لها ونرى النوع الأول والثاني لن يتمكن منهما إلا الشخص الواثق من نفسه وقدراته على حل مشكلاته ووضع بدائل وحلول لها بعون الله وتوفيقه، أما النوع الثالث فيظهر جليا في إيمان الفرد بالقضاء والقدر وأن ما أصابه ما كان ليخطئه ما كان أخطأه ما كان ليصيبه ، يقول الله تعالى: « .....عسى أن تكرهوا شيئا وهو خير لكم وعسى أن تحبوا شيئا وهو شر لكم والله يعلم وأنتم لا تعلمون» **(سورة البقرة: الآية 216)**

إن مثل هذه المعتقدات الدينية السامية لن تتأتى إلا لمن يثق بربه كل الثقة ويستمد منها ثقته بنفسه وقدراته وبأنه أهل الإبتلاء، والصبر عليه وتحمله.

3- مقومات الثقة بالنفس:

هناك الكثير من المقومات التي تؤثر بالنفس وعلى تعزيزها ،وتجعل منها قوة لا يستهان بها في بناء شخصية الفرد وفي نمو النفسي وحدوث الاستقرار والصحة النفسية السليمة و منها:

3-1- المقومات الجسمية:

إن سلامة جسم الفرد وخلوه من الأمراض المعيقة التي قد تعوقه على القيام بأداء الأعمال المسندة إليه، والتي تتطلب منه بذل جهد معين لإنجازها، والجاذبية الشخصية ، وبهاء النظر، والقدرة التعبيرية بالحركات والإشارات ، مع استخدام نبرات الصوت بما يناسب مع الموقف الذي يكون فيه الفرد، كلها كفيلة بتعزيز ثقة الفرد بنفسه. **(العبيد :1995. ص05)**

هذا الكلام يدل أن تمتع الشخص بصحة جسدية جيدة، وقدرة على مواجهة الصعاب وخلوه من العاهات والأمراض ، يضمن له جزء لا بأس به من الثقة بنفسه، وهذه هي القاعدة ، لكن في حال الشواذ ووجود مشكله جسمية معينة فإن درجة الثقة التي يمتع بها الفرد ، هي التي تحدد كيفية تعامله مع تلك الإعاقة.

من جهة أخرى فقد ذكر (أسعد): أن جمال الطلعة وجاذبية الشخصية، هي من العوامل المساعدة الإكتساب الفرد ثقة بنفسه ، بيد أن الثقة بالنفس لها أيضا دورا في اكتساب الفرد جمال الطلعة ، وذلك أنها تعد في حد ذاتها من علامات جمال الشخصية ، ومن الجوانب الجسدية المدعمة للثقة بالنفس. ويضيف "أسعد" جانب القدرة التعبيرية بالحركات ، وهو لا يقل خطورة من تعبير بالكلام المنطوق ، بل هو أكثر صدقا وتعبيرا عن مدى الثقة بالنفس، ذلك لأن لغة الكلام بإمكانها خداع المستمع خاصة إذا كان المتكلم ذو باع في الفصاحة وطلاقة اللسان وقوة حجة البيان لديه ، وبراعة في الخداع، كما أن نبرة الصوت تتأثر بالثقة بالنفس ، ونرى أن علماء النفس يؤكدون أن القيام بالحركات التي تنمي الثقة بالنفس تترك لدى صاحبها إنطباع الواثق من نفسه. **(أسعد يوسف مخائيل:(ب- ت). ص90.85)**

تعقيبا على ما تم ذكره ،يرى الباحث أن المقاومات الجسمية قد تفرز مالا يتوقع منها ، وقد تخرج عن المألوف من بعض الأشخاص الذين هم محرمون من بعض المزايا الجسمية، إلا أنهم عند الحديث عن الثقة بالنفس وعن الإبداع والمبدعين، نجد أنفسنا نذكرهم ، ونقف على مواقفهم الحياتية موقف الإعجاب و الإفتخار بهم.

نعطي مثال على ذلك بعض الرموز السياسية الشهيرة، أو بعض الشخصيات منهم (الشيخ أحمد ياسين) الذي لا يخفي حاله عن أحد، فرغم أنه مشلول عن الحركة ، فهو ذوا عزيمه لا تلين ، وما كان له هذا العقل والحكمة، لولا ثقته العظيمة بنفسه.

ومن الشخصيات البارزة نجد الكاتب (طه حسين) فرغم فقدانه بصره إلا أن نشاطه وحيويته كانت وراء نجاحاته، ووصوله إلى مناصب سياسية كبيرة في مصر، ذلك لثقته المطلقة في قدرته وأفكار في نفسه ، ومن الشخصيات التي خرجت عن القاعدة وكانت مقوماتها الجسمية على قدر غير كاف ، ومع ذلك أبدعت، ونقشت إسمها على صفحات التاريخ ، كالكاتبة (هيلين كلير) التي كانت لا ترى ولا تسمع مع ذلك لم تضعف ثقتها بنفسها ، بل استمرت وواصلت جهودها لتصبح كاتبة يشهد لها التاريخ البشري.

3-2- المقومات العقلية

يرى(أسعد) أن هناك ثلاث دعائم لفهم المقومات العقلية وهي (الذكاء – الخيال- الذاكرة)

الذكاء: من العناصر المهمة المساعدة على اكتساب الفرد كل ما هو جديد، وتجنيبه الوقوع في الأخطاء والمخاطر، وتقوي صلته بالآخرين وتزوده ثقته بالنفس ، وذلك من خلال ما يلاقيه من معاملة حسنة من الآخرين حوله .

الخيال: من ميزات الشخصية القوية أنها تكون قادرة على ضبط خيالها وتوظيفه في مواقف حياتية مفيدة، وخير دليل عل ذلك الشعراء والمخترعون والمكتشفون ،الذين يشهد لهم التاريخ بمدى ثقتهم بأنفسهم، بحيث لم يجعلوا خيالهم أحلام يقظة، بعيدة عن الواقع ، بل جعلوا خيالهم طريقا ووسيلة توصلهم إلى هدفهم.

الذاكرة: وتظهر أهميتها من خلال ضعف الذاكرة التي ينجر عنها ضعف نفسي يشعر به الفرد، يجرده من مجاراة متطلبات الحياة **(أسعد يوسف:(ب.ت). ص66)**

تعقيبا على ذلك نقول أن المقومات العقلية تعمل على التقليل من الإصابة بالأمراض النفسية ، والتي بدورها يمكن أن تصيب الإنسان بالأمراض الجسمية (السكوماتية)، ومن الواضح أن الثقة بالنفس تجنب صاحبها الإصابة بالقلق والاكتئاب وغير ذلك من الأمراض، بمعنى أن الثقة بالنفس هي الدرع الواقي من الأمراض النفسية، ومن الإنجرار وراء التخيلات والوسواس، وهذا لا يعني أن الواثق من نفسه لا يمكن أن يصاب بالأمراض، وإنا تكون نسبة الإصابة بها ضئيلة مقارنة بغير الواثقين بأنفسهم.

كما أشرت في التعليق أن ما يعرف بالأمراض (السكوسوماتية) وهي أمراض دوافعها الأولية تكون نفسية و لضعف الفرد والاستمرار في تصديق هواجسه حول إصابة بمرض معين ، يتحول ذلك الوهم إلى مرض عضوي حقيقي ، وهذا يدل أن الفرد المسلح بثقة عالية بالنفس تكون الهواجس النفسية السيئة عنده قليلة جدا ، وبالتالي قلة إصابته بالأمراض الجسمية.

3-3- المقومات الاجتماعية :

إن الانسان بطبعه اجتماعي فهو يعيش داخل مجموعة ولا يمكنه العيش بمعزل عن المجتمع، فهناك من الحالات التي تجعل الفرد يشعر بعدم الثقة بنفسه ، لاسيما حينما يشعر أن غير مرغوب فيه من طرف أفرد مجتمعه، وعكس ذلك فإن الفرد يتأثر بالمجتمع من حوله ، منذ لحظة ولادته، ويحس بمدى تقبل أسرته له ، فيبدأ ببناء صورته الخاصة عن نفسه أما بالقبول لإيجاب أو بالرفض السالب، من جهة أخرى فإن لكل مجتمع عاداته وتقاليده وأعرافه الخاصة ، التي منها الصحيح ومنها الخطأ ، وحتى يتم تغيير الخطأ فيها - مهما استغرق ذلك من وقت - فإنه لا يتم إلا على أيدي من يثق بنفسه كامل الثقة ، ويجزم يقينا أنه على قدر مسؤولية التغيير، وأهل لتحمل معاناته، ومثل هذا الشخص هو من نأمل منه تعديل الواقع والتأثير في من حوله ، فهو يمتلك من الجرأة والشجاعة ما يكفيه لمواجهة الناس ومقاومتها لذلك التغيير، وقد يكون هذا الشخص هو نفسه الزعيم الذي ثار على الجماعة وتقاليدها. فمقاومته للجماعة ورفضه لمعتقداتها يثبته على رأيه ،ويصمد في وجهها مصرا على ذلك،

حتى تخضع له ثم يصبح بعد ذلك هو المتحدث بلسانها والمعبر عنها وعن حاجاتها ، وصار يحاول كسب الجماعة ومحبتها وتقديرها له. **(أسعد يوسف: (ب- ت). ص 108-115)**

نفهم من خلال كلامنا عن المقومات الاجتماعية أنها ترتكز على تقبل الأسرة للطفل أو رفضها له ، وعندما يكبر هذا الطفل يصبح رجلا ويعزم على أخذ زمام التغيير بيده ، فهو لن يتمكن من ذلك مالم يتمتع بقدرة عالية من الثقة بالنفس، التي يحتاجها ليستطيع مواجهة المجتمع والجهر بما لديه من أفكار وأراء التي قد تعارض أولا توافق ما تعارف عليه المجتمع، من ثم فإن عليه تحمل المسؤولية كاملة إزاء ما يصدع به بغية التغيير ، وكلنا يعلم أن تحمل المسؤولية ليس بالأمر الهين . فالفرد الذي يقوى على تحمل مسؤولية ما يقوم به هو من يتمتع بثقة بنفسه، وخير دليل على كلامنا هذا هو قدوتنا "محمد. ص" الذي واجه بنفسه الباطل في البداية ، حيث صدع بما أمر، دون أن يأبه بأصوات المعارضين لدينه الجديد ، ولم يلقي أي اهتماما الإغراء ات المادية والمعنوية، وكان من بعده صحابته الذين ثبتوا على نهجه.

3-4- المقومات الوجدانية:

إن خلو الفرد من المخاوف المرضية المختلفة والشكوك المرضية والوسواس تعتبر أهم المقومات الوجدانية التي تكسب الفرد الثقة بنفسه، معني ذلك أنها تغيير النواحي الميزاجية وتعديلها ومحاولة السيطرة عليها، لا يأتي إلا لمن لديه رصيد كاف من الثقة بالنفس وعلم بإمكاناته ،وإيمان راسخ بقدرته على التحرر مما تلقى في طفولته من تربية خاطئة ،ولا يمكنه إظهار الطاقات الكافية في النفس مالم يتم التحرر من هواجسه.

إن النظرة الواقعية الوجدانية إلى الذات بغير استعلاء أو جوف أو احتقار مهين لها، إضافة إلى الابتعاد عن التذرع بالنكوص المرضي، إلى مراحل عمرية سابقة من حياة الفرد كلها دوافع لكسب ثقة عالية بالنفس، من جهة فإن افتقاد الثقة بالنفس يتسبب في بث شعور الحزن والاكتئاب المرضي في نفس الفرد، ذلك أن الفرد الذي لا يجد من واقعه الاجتماعي ما يستدعي إحساسه بالأنس، لا يعرف سببا مما يشعر به من حزن دفين داخل أحشائه ، فإنه

سيجني في نهاية المطاف فقدان الثقة بالنفس .

(أسعد يوسف مخائيل :(ب – ت). ص108.100).

من خلال هذا الكلام على المقومات الوجدانية نستنتج أن الثقة بالنفس ،لها مقوماتها التي لابد من توفرها للفرد لكي تزيد أو تنقص ، ومثلها الغضب والتذمر ، ولقد وصى الرسول (ص) على الغضب ذلك الرجل الذي جاءه قال له يا رسول الله أوصني فقال : لا تغضب فردد مرار وتكرار ألا تغضب. **(البخاري :1998 .ص 1180)**

معنى ذلك أن الفرد الواثق من نفسه بإمكانه امتلاك نفسه وكظم غيظه ، وهذه ليست بالمسألة الهنية أو اليسيرة ، وإنما تحتاج إلى مران وتمرس و صبر، ولا تأتي إلا لمن كان لديه درجة كافية من الثقة بالنفس تساعده على التيقن من أنه قادر على كظم الغيظ ، ومع ذلك كظم الغيظ وحده لا يكفي لأن الغيظ يتحول إلى حقد، بالتالي كان لازما أن يتبع كظم الغيظ العفو والسماحة **(قطب: 2003 .ص475)**.

3-5- المقومات الاقتصادية

من ناحية واقعية نلاحظ أن الفرد الذي يمتلك دخلا جيدا، تكون له ثقة من النفس مرتفعة وعلى هذا العكس من ذلك الشخص الذى يمتلك دخلا فرديا محدود، وهذا راجع إلى أن الفرد صاحب الدخل العالي يكون قد ضمن سد احتياجاته الأساسية ، بالتالي فإنه لن يمد يده إلى أحد كي يطلب منه المساعدة المادية، بالإضافة إلى أنه سيواكب الحضارة التكنولوجية وهذا يجعله من فئة المثقفين ، وليس هناك أي داعي للكلام عن العلاقة التي تربط بين ما يملكه الفرد من ثقافة وبين ثقته بنفسه ، كما أن المال الذي بحوزته سوف يوظفه في حياته الشخصية كاللباس المحترم والجيد، والمسكن الملائم الجميل وأكله المتنوع ، هذه الأمور كلها تعطي للفرد احتراما خاصا من طرف الناس، ولا ننكر العلاقة الرابطة بين احترام الناس للشخص وبين الثقة بنفسه ، وإذا صح ذلك في العصور السابقة ، فما بالك بعصرنا الحالي الذي طغت عليه المظاهر و المديات. **(أسعد يوسف :(ب- ت). ص 115 - 123)**

يرى الباحث أن المقوم الإقتصادي ضروري من أجل ثقة الفرد بنفسه ، ولكنه ليس شرطا أساسيا ذلك الأننا نجد العديد من الشخصيات العربية والعالمية الامعة البراقة التي

دخلت صفحات التاريخ من بابه الواسع ، والتي يضرب بها المثل في الثقة بالنفس كانت من أسر ذات دخل متواضع ، بل أنها كانت حتى من الأسر الفقيرة التي لا تستطيع توفير المتطلبات الأساسية لأفرادها، وإن هذا الوضع يولد داخل الأسرة روح التحدي ولإصرار والعزيمة ، مما يعين أفرادها في الوقوف على أرجلهم في وجه الواقع المرير ليحاولوا تعديله أو الارتقاء به ، كما نلاحظ أن الكثير من أفراد الأسر الغنية والميسورة الحال ولها كل وسائل الرفاهية من وسائل تكنولوجية حديثة وغيرها ، نشأ أفرادها عديمي أو ضعاف الثقة بالنفس ، ونستطيع إرجاع كلتا الحالتين ، ونقصد بذلك أسر فقيرة وأبناء لديهم ثقة بالنفس، وبين أسر غنية وأبناؤها ضعاف الثقة بالنفس ،إلى نوع المعاملة الوالدية وأسلوب التنشئة الأسرية الذي يتبعه الأبوان مع أولادهما ، هل هو أسلوب معزز مقوي لثقة بالنفس أم هو أسلوب هدام محطم لثقة بالنفس.

4- النظريات المفسرة للثقة بالنفس :

من أهم النظريات التي تختص بدراسة مراحل نمو الانسان من الناحية النفسية الاجتماعية نجد نظرية النمو النفسي الاجتماعي "الأريك إريكسون " ، والناحية النفسية الاجتماعية هي ما يهمنا في تحليل موضوع الثقة بالنفس .

4-1- نظرية النمو النفسي الأريك اريكسون :

في هذه النظرية يرى إريكسون أن هناك ثلاثة خصال للشخصية السليمة وهي: (السيطرة الفعالة والإيجابية على البيئة - إظهار قدر من وحدة الشخصية - القدرة على إدراك الذات والعالم إدراكا صحيحا). **(ملحم :2004 .ص126)**

يرى الباحث أن هذه الخصال الثلاثة التي تكلم عنها إريكسون هي صميم الثقة بالنفس ،لأن الشخص الذى لا يستطيع أن يسيطر على ما يدور حوله في بيئته أو حتي أن يسيطر على نفسه ، ويظهر صلبا متماسك الشخصية ، فهو شخص فاقد لثقة بنفسه ، وكذلك كيف له أن يدرك ذاته والعالم من حوله إدراكا صحيحا، هذا راجع لأنه يعطي نفسه قدرا أقل من قدرها ، ويعطيها إدراكا خاطئ على أنها لا تصلح لشيء.

ويعتبر التفاعل بين الفرد وبيئته الاجتماعية و الثقافية التي يعيش فيها لب هذه النظرية، وركز إريكسون بوصف سلسلة من الأزمات التي استجابة لمطالب المجتمع، التي يفرضها على الفرد النامي ،والتي تتمثل في مطالب المسايرة لتوقعات الكبار والراشدين حول التعبير الذاتي والاعتماد على الذات. **(ملحم :2004. ص127).**

يرى الباحث أن استجابة الفرد لمطالب المجتمع ومسايرتها تعتمد بدرجة كبيرة على ثقة الفرد بنفسه وبقدرته على مواجهة الضغوط ، ذلك أن الفرد في هذا المقام سيسلك طريقا من ثلاثة طرق، فالأول وهو أن يساير المجتمع ويجاريه مجاراة عمياء دون التفكير فيما يفعل، أو تقييم للقضية التي يساير فيها ، أما الطريق الثاني التي قد يسلكها الفرد فهي على العكس من الأول، حيث أن الفرد سيرفض أي تغيير ويعانده ويأبى إلا أن يظل على حاله حتى وإن كانت خطأ ولعل أفضل مثال عن ذلك ما حدث مع (نبي – ص) عندما دعا كفار مكة إلى ما أنزله الله عليه، فرفض معظمهم التغيير بشدة وعارضوا ، لا لشيء إلا لتمسكهم بعادات مجتمعهم وتشبثهم بنهج آبائهم ورفضهم لذات الشخص الذي جاء يحمل إليهم الرسالة ويغير فيهم فقد قالو ((إذا قيل لهم اتبعوا ما أنزل الله قالو بل نتبع ما لقينا عليه آباءنا ، أولو كان آباؤهم لا يعقلون شيئا ولا يهتدون)) **(البقرة : الآية 170)**

وهذا الصنف من الناس قد أخذتهم العزة والكبرياء حتى أعمت أبصارهم عن اتباع الحق ، وهم الآن في درجة من الكبر والغرور ما يستحيل معها رؤيتهم للحق واتباعهم له ، وحتى إن إعترف الواحد منهم في قرارة نفسه أن الأفضل له والأحق هو التغيير، إلا أن عناده وكبرياءه لا يسمح له بذلك ، وما كان هذا العناد أو هذا الكبرياء إلا أن يغطي جانبا أو أكثر من جوانب ضعف الشخصية ، بما فيه ضعف الثقة بالنفس ، وإلا فما المانع من اتباع الحق ومجاراة المجتمع فيما يستجد عليه، مادام في ذلك النفع والفائدة أما الطريق الثالث الذي قد يسلكه الفرد عند حدوث أمر يتطلب مجاراة المجتمع ومسايرته، فهي طريق وسط بين طريقين السابقين فهو لا يساير لمجرد المسايرة دون تقييم الموافق أو التفكير فيما يفعل، ومن جهة أخرى لا يعاند ويرفض التغيير لمجرد الرفض والعناد ،وإنما هو يدرس الموضوع

دراسة عقلية بعيدة عن الأهواء و المزاجات ، ويقيم الموافق بشكل موضوعي ثم يقرر ما إذا كان سيجاري المجتمع في تغييره هذا أم أنه سيرفض ذلك.

وتوجد هناك طريقين في حال رفض الفرد لمجاراة المجتمع ومسايرته وهي :

الطريق الأول: هو الرفض للمجاراة و المسايرة وحسب، دون أن يبصر الآخرين برأيه ويناقشهم أو يبدى مقاومة لهذا التغيير، فهو يعتزل الناس لا يسارهم وحالة كحال الذي يرفض فكرة ما في قلبة دون التصريح بها.

الطريق الثاني : هو الرفض للمجاراة والمسايرة مع إبداء وجهة النظر لمن حوله ،وقد يصل به الحال إلى مقاومة هذا التغيير بكل ما أوتي من قوة، مستند في ذلك ما لدية من حجج عقلية ، ومرتكزا إلى قدرته على المواجهة والتحدي، ومثال ذلك كمن يغير منكرا بيده فمن لم يستطيع فبلسانه ، وهذا الموقف يعتمد إتباعه على ما لدى الشخص قوة شخصية في طرح رأيه و الدفاع عنه، ويعتمد ذلك على قوة الشخصية ودرجة ثقته بنفسه.

حتى يتضح الحال أكثر نعطي مثالا عن ذلك ، وهو اتباع التطور العصري الحاصل في اللباس والسكن وغيرها ، ونقصد بذلك " الموضى" ومجاراتها، فنجد الناس منهم من يعارضها بشدة ويرفض اتباعها ولو كان فيها ما هو نافع ومفيد ، ومن الناس من يتبعها ويأخذها بكل حيثياتها كما هي دون أي تفكير في الموضوع ، وهناك صنف ثالث من الناس يدرس الموضوع بعقلانية ويرى مدى ملاءمتها لمبادئه وعاداته ، ثم يقرر إن كان سيتبعها ويأخذ بها أم سيرفضها ، بل ربما سيجاريها ويدعوا لنبذها وطردها من المجتمع وعدم تقبلها ، وهذ راجع إلى المساوئ التي قد تنتج عن هذه الموضة والمشاكل التي قد تخلفها في المجتمع أو في فئة محددة منه.

ويستنتج الباحث من خلال ما ذكرناه أن مجاراة الفرد للموضة تعكس مدى ثقته بنفسه، فالفرد الذى يمتلك ثقته بنفسه لن يخاف من دراسة أي شكل من أشكال الموضة التي ظهرت في مجتمعه ، ولاستفسار عنها وعما تخفيه ، وعن آثارها التي تخلفها، أما الشخص الفاقد لثقته بنفسه فإنه يخاف أصلا للخوض في غمار البحث والتعرف عن طبيعة هذه الموضة والآثار

التي قد تخلفها ، وبذلك سوف يتبعها بشكل أعمى أو سيرفضها بشكل أعمى دون جدال أو نقاش عن هذه الموضة .

4-1-1- طبيعة النمو النفسي والاجتماعي عند إريكسون

إن مفهوم النمو عند إريكسون عبارة عن عملية مستمرة ، كل مرحلة منها جزء متساوي من الاستمرارية ، وذلك أن لكل مرحله سوابقها في المرحلة التي كانت قبلها ، ونجد حلها النهائي في المراحل التالية لها، ((وبناء على ذلك فإن إريكسون يصف نمو الفرد في ثماني (08) مراحل متتالية ، تقع الأولى منها في دور الطفولة ، وتشمل مراحل المهد والطفولة المبكرة والمتوسطة والمتأخرة ،وتقع المراحل الأربعة المتتالية في دور البلوغ ، وتشمل المراهقة والرشد ومنتصف العمر والشيخوخة)) **(قناوي عبد المعطي: 1999. ص 276)**

المراحل الخمس الأولى وهي :

- حاسة الثقة الأولى.
- حاسة الاستقلال الذاتي.
- حاسة المبادأة.
- حاسة الاجتهاد.
- حاسة الهوية .

أما مراحل ما بعد البلوغ فهي :

- حاسة الألفة.
- حاسة الإنتاج.
- حاسة التكامل.

يرى الباحث أن ما يهمنا في هذه المراحل النمائية المختلفة وهي المراحل الخمسة الأولى، التي سوف نحاول أن نتطرق إليها بنوع من التفصيل، وذلك أن الأصل في الثقة بالنفس ، بأن لبناتها الأولى تتأسس لدى الفرد في أيام، فهو يكتسبها من المحيطين به من والدين وإخوة ثم المدرسة والمجتمع المحيط به ، ومن يساعده على التحلي بدرجة من الثقة بالنفس تمكنه من

مواجهة الصعاب المختلفة في حياته اليومية والتغلب على ضغوطاتها أو العكس ، وقد يحرمونه من الثقة بنفسه من خلال اتباع أساليب تنشئة اجتماعية خاطئة ، تحطم شخصية الطفل وتفقده ثقته بنفسه، كل هذا يحدث في المراحل الخمسة الأولى من عمر الطفل .

4-1-2- مراحل النمو النفسي والاجتماعي الخمسة الأولى عند إريكسون:

4-1-2-1-المرحلة الاولى:

تبدأ هذه المرحلة من الميلاد إلى 12 شهر، وتعرف هذه المرحلة باكتساب حاسة الثقة الأساسية مع التغلب على حاسة الشك ، وعند ولادة الطفل فإنه يواجه أول لقاء مع العالم الخارجي ، فيبدأ إحساس بالترقب ورغبة في التعرف على تقبل العالم الخارجي له، وبقدر درجة التقبل التي يشعر بها تكون درجة الثقة أو الشك وأكثر، ما يعنى به الطفل خلال هذه المرحلة هو تقبل أمه له أومن يقوم مقامها، وهذا يعني إشعاره بالحنان والدفء ،وخاصة عملية الرضاعة ،وذلك أن الطفل في هذه المرحلة من مطالب نموه بالدرجة الأولى هي المحافظة على الوظائف العضوية الأساسية من تنفس ومأكل ومشرب ونظافة شخصية، هذه المطالب إن أحس الطفل بتلبيتها له وتوفيرها مع إحاطتها بجو من الحنان والتقبل والدفء العاطفي زادت ثقته بمن حوله ومحبته لهم. **(قناوي عبد المعطي :1999 .ص278- 279)**

من خلال هذا الكلام يرى الباحث أن شعور الطفل بالقدر الكاف من العطف والحنان خاصة من أمه ، وكذا بالأفراد المحيطين به من العائلة وتوفير الأمن والاهتمام الخاص، هذا الأمر يولد داخل الطفل نوع من الثقة بمن هم حوله ، وسيولد لديه مع الزمن إحساس بالثقة بالنفس ذلك أن الثقة بالنفس ليست وليدة اللحظة إنما هي نتائج تراكمات متعددة ، تبدأ بإحساس الطفل منذ البداية بالطمأنينة اتجاه مصدر الرعاية الأولى ، وهما الوالدين لأنه بعد ذلك سوف ينطلق في كل أحكامه، سواء على نفسه أو على من حوله مما استقاه من الأب والأم ، إذن لابد من إشعار المولود الجديد مهما كانت الظروف المحيطة بالأسرة، بأنه محل اهتمام وترحيب ممن حوله، ذلك أن فقدان الطفل لمصدر الحنان الأول نقصد بذلك (الأب والأم) فلابد من الإسراع في تعويضه عنه بمصدر حنان بديل يقوم بواجبات الأم ، وتغطي له احتياجات دون

تذمر أو ملل ليثق الطفل في من حوله ،ومع الزمن سيثق في نفسه لأنه لا يشعر أنه مرفوض أو به خلل أو عله معينة .

4-1-2-2-المرحلة الثانية :

تبدأ هذه المرحلة من عمر 12 شهر إلى نهاية السنة الثالثة وتعرف هذه المرحلة باكتساب حاسة الإستقلال الذاتي ، ومكافحة حاسة الشك والخجل ، ففي هذه المرحلة تنجلي عن الطفل معظم الطاقات نحو تأكيد ذاته وكيانه ، ويسيطر عليه حب الاستطلاع بشكل كبير، فنجده كثير الأسئلة وكثير الحركة والتفتيش داخل المنزل ، وكذلك تخريبه لمعظم الأشياء التي حوله ، وتظهر عليه الرغبة في الاستقلال وقلة الاعتماد على الآخرين، فنجده يحب تناول طعامه وشرابه بمفرده، كذلك الحال مع إرتداء ملابسه وتناول الأشياء. ونراه يرفض كثير من الأمور التي يطلبها الكبار ولا يرضي إلا بما يريده هو، كما نجده يتراجع عن رغبته في أمر ما إن استعصى عليه ذلك بطلب المعونة من الكبار ، وتعتبر هذه المرحلة بمثابة مرحلة نضج الجهاز العضلي وما يترتب على ذلك من تآزر أنماطه الحركية ، وتوافقها مع بعضها البعض بإمساك الشيء وتركه ، والمشي والكلام ،ويستثمر الطفل في هذه الطاقات وهذه الحركات في تلبية رغبة حب الاستطلاع ، من إمساك الأشياء وقذفها أو محاولة إمساكها بطرق عدة ، ويصحب كل هذه إرادة مسيطرة مفادها "أنا الأحسن" أو" أنا الأفضل" أو " أنا الأقوى" وأستطيع عمل ما تظنون أنني غير قادر على عمله.

يؤكد إريكسون في هذه المرحلة على بعض الوظائف الحيوية لدى الطفل التي يحاول ضبطها مثل عملية الإخراج ، لذلك يجب العناية بوقت التدريب، والاهتمام بالكيفية التي تتبعها الأم لتدريب طفلها على الإخراج ، مع الأخذ بعين الاعتبار أن كل من الصرامة في أسلوب التربية الوالدية، وبدء عملية التدريب على الإخراج قبل إكتمال نمو الجهاز العضلي بشكل سليم ، سيولد عنه فقدان الطفل لخاصية النمو باختياره. وسينتج عن ذلك آثار سلبية وإن لم تظهر مبكرا، فإنها سوف تظهر في وقت لاحق وبذلك فانه من الأفضل لمن كانت تقوم بتدريب طفلها، أن تتوخي الحذر والوقت المناسب ليبدأ الطفل تدريبه ، الذي يكون فيه الطفل قادر على ضبط نفسه وضبط مثانته ، وذلك باتباع أسلوب السماحة واللين بجانب الشدة ، ليتمكن

الطفل من الإحساس باستقلالية الذاتية وكيانه الخاص.

(قناوي عبد المعطي: 1999 . ص 278 -281)

من خلال هذا الكلام يرى الباحث أن هذه المرحلة وهي امتداد للمرحلة التي قبلها في بناء الثقة بالنفس ، ذلك أن الأسرة لو اعتمدت أسلوب الين واليسر في رغبة الطفل بالاستقلالية والاعتماد على نفسه بشكل سليم، دون حرمان أو إفراط زائد ، فإنها سوف تجني ثمرة ابنها ، كونه سيكون قادر على الاعتماد على نفسه مستقبلا وبإمكانه تحمل مسؤولية ما يقوم به، كل هذه الصفات تعتبر كمؤشر على أن هذا الطفل يمتلك درجة من الثقة بالنفس، وحتى نستطيع مساعدة الطفل على الاعتماد بنفسه ،علينا إطلاق عنانه الخاص ومثل ذلك : لو أعطينا الطفل لعبة تحتاج عمل ذهني وحركي مثل لعبة فك وتركيب، فإننا لا نتدخل فيه بشكل مباشر، بل نترك العنان لنفسه يحاول أن يركب ثم يفك هذه اللعبة حتى يستطيع الوصول إلى الحل وتدخل الكبار - ونقصد بذلك الوالدين أو أحد أفراد العائلة - يكون من خلال مساعدته على التفكير في وضع بعض القطع في مكانها المناسب دون التدخل مباشرة ، كما تجدر الاشارة هنا إلى ضرورة إصدار عبارات التشجيع والمثابرة على العمل وعدم التعليق عليه بسخرية أو بكلمات خارجية ، وفي حال رغب الطفل في الأكل بمفرده كان لزاما توفير المكان والأدوات لذلك لأنه سوف يتعلم الأكل بمفردة عاجلا أم آجلا ، ويرى الباحث كذلك ضرورة أن يترك لطفل حرية الاختيار طالما أنه لا يؤذي نفسه أو غيره، ليعيش مرة تلو الأخرى نبرة أنه شخص حر و أن بإمكانه اختيار الطريق الذي يرغب فيه ، هذا الأمر يساعد الطفل على التخلص من الخجل و الإحساس به ، وعدم الشك في قدرته الذاتية ، ويصبح عنده نوع من تقبل رفض الأسرة ، وقيامه ببعض التصرفات التي قد تلحق به الأذى أو بغيره ، في حين أنه لو قوبلت كل تصرفاته و حركاته بشكل عام برفض الأسرة، أو إصرارها قيام الطفل بسلوك معين، فان هذا سيؤدي إلى شعور الطفل بالشك في قدراته ، إضافة إلى شعوره بالخجل وقد يؤدي أيضا إلى إصرار الطفل على عمل ما يريد حين يكون خارج الرقابة .

يرى الباحث أن ضبط عملية الإخراج بطريقة صحيحة وفي وقتها ،تعتبر بمثابة تدعيم لثقة الطفل بنفسه ودليل ذلك أنه لو نظرنا إلى الطفل وقد تعدى هذه المرحلة ولم يضبط نفسه

على عملية الإخراج بعد ، سنجده كثير الخجل من نفسه ويشعر بالانطواء، خاصة إذا علم أن أحدهم يعرف أنه مازال لا يذهب للحمام ليقضي حاجته فيه ، هذا الشعور السيئ يولد عن الطفل تلقائيا ضعف الثقة بنفسه، والعكس صحيح فالطفل الذي تدرب على ضبط نفسه كما يجب ، يتولد لديه إحساس بالثقة بالنفس ،خاصة إذا كان هناك تشجيع من المقربون منه ، بمفردات وعبارات جميلة ، كقول " أنه بطل صار يذهب للحمام بنفسه ". أو " لقد أصبح ينام في فراشه لوحده" كل هذه العبارات وغيرها تقوى وتزيد من درجة ثقة النفس لدى الطفل في هذه المرحلة.

4-1-2-3-المرحلة الثالثة:

وتبدأ هذه المرحلة من أربعة سنوات إلى خمسة سنوات أي قبل دخوله المدرسة تعرف هذه المرحلة بمرحله إكتساب حاسة المبادأة، مقابل التغلب على الإحساس بالذنب، وأهم ما يميز هذا المرحلة هي مبادأة الطفل لفرض منطقه على الآخرين ،من خلال تحركاته وتصرفاته ، وهذا الأمر يتطلب منه إظهار ذكائه وحبه للاستطلاع، وأن يكون كثير النشاط مليء بالحيوية ، الأمر الذي يجعله ينسى الفشل ويستمر في المثابرة ليشعر بمتعة الحياة ، نتيجة تفاعله من البيئة ، والنجاح في عملية المبادأة يعطى لطفل ثقة بنفسه ، بينما يتولد عنده شعور بالذنب في حالة فشله ، كما يظهر عنده تحسين في مستوى اللغة فتجده يبدأ في طرح الأسئلة الاستكشافية ويناقش ويحاور ويقحم نفسه في نقاشات مع من حوله، كما تبدأ الأنا والأعلى عنده فيبدأ بالامتثال الأوامر والديه تعليماتهم وتقليد حركاتهم وتمسك بتراثهم الثقافي.

كما تظهر على الطفل في هذه المرحلة اهتمامه البالغ بأعضائه التناسلية ، وتظهر لديه رغبة في التعرف على الفوارق الجنسية من خلال العب بالأعضاء التناسلية ، وتوجيه الأسئلة للكبار حول سبب هذه الفروقات التي يراها بينه وبين الجنس الآخر.

وتظهر كذلك في المرحلة نوعية اللعب بين الذكور والإناث ، حيث نجد البنت تميل إلى تقليد أمها في لعبها ، حيث نجدها تمثل دور الأمومة على دميتها وعلى طفل صغير تقوم برعايته ومداعبته، بينما الولد نجده يميل إلى تقليد دور الأب في لعبه من خلال محاولة فرض

شخصيته وإعطاء الأوامر، وتقنص دور الأب في ذهابه إلى السوق مثلا.

(قناوي عبد المعطي: 1999. ص281-285)

من خلال ما تم ذكره يري الباحث أنه على الوالدين وكل أفراد الأسرة أن تجيب على كل التساؤلات التي يطرحها الطفل، ومهما كان نوعها، وهذا لضمان نمو سليم وضرورة مراعاة عدم الكذب عليه أو التهرب من أسئلته أو عدم الإجابة عنها أو التذمر أمامه أو الصراخ في وجهه، لأن ذلك سيفقده الثقة في من حوله ومن يجيبه ، وسيبدأ بالبحث عن مصدر آخر غير مضمون لإشباع حب الاستطلاع لديه ،أو سيشعر بنقص في نفسه، وأن أسئلته لا قيمة لها ، هذا الأمر يفقده الثقة بنفسه ويجعله يخاف من توجيه أي سؤال، ويتضح ذلك جليا عند دخوله للمدرسة ، فنجده يمتنع من توجيه أي سؤال لا يعرفه أو الإجابة عن سؤال، وهذا خوفا من الصراخ في وجهه ،أو الاستهزاء به، إن مثل هذه الأمور تعد كقاتل للمبادأة عنده ، والتي كان من المفروض الحفاظ عليها وتنميتها من خلال الإجابة عن أسئلة الطفل بدون سخرية ، أي خطوة جريئة يتقدم بها الطفل ، حتى وإن كان فيها نسبة من الخطأ فنشكر له تحسنه ،ثم نعرفه على الخطأ بطريقة مناسبة تزيد من عزيمته ومن ثقته بنفسه، مثال ذلك: لو نعطي إلى طفل لعبه الحروف ونطلب منه تكوين جمله معينة مثل "بسم الله الرحمان الرحيم" فيبدأ الطفل بالعمل بمفرده محاول إثبات ذاته ،فالمعاملة في هذه الحالة لا تكون بالصراخ أو الشتم أو السخرية إن نسي حرف أو وضع حرف مكان حرف آخر ،بل بلين واليسر والتشجيع ، كقولنا أصبحت قريبا جدا ، لكنك أخطأت في مكان حرف واحد وأعرف أنك ذكي، وسوف تجد هذا الخطأ ، إن مثل هذه العبارات تعد كمحفز داعم للطفل في إنجاز ما أسند إلية في حال عدم قدرته بشكل كلي على حل المشكل، نقول نترك الأمر للمرة القادمة يظهر عليك الإرهاق والتعب اليوم ، سوف تحلها بشكل صحيح غدا.

4-1-2-4-المرحلة الرابعة :

تبدأ هذه المرحلة من ست (6) سنوات إلى إثنا عشرة سنة (12) ، وتتميز هذه المرحلة في اكتساب حاسة الإنجاز مقابل تجنيب الإحساس بالنقص، وتتميز هذه المرحلة برغبة الطفل بالظهور والتميز عن أقرانه، مما يجعله يجتهد ويبذل جهد مضاعفا لينال مركزا مرموقا بين

زملائه، إضافة إلى أنه يبذل أقصى طاقته للتغلب على مشكلاته لاجتماعية التي تحيط به، كما تتميز هذه المرحلة بعلاقة الطفل بأقرانه ،حيث تطغى على علاقته بوالديه ، حيث يصبح مرجعه ومحكه لنجاح والفشل هم الأقران ، وهم مصدر لتحقيق ذاته خارج نطاق الأسرة وذلك أن تغيبه عن المنزل ساعات طوال وذهابه إلى المدرسة بسبب انفصاله عن والديه بعض الشيء، كما يميل الطفل في هذه المرحلة إلى محاولة بناء علاقات مع الكبار على اعتبار أنهم مصدر هام لتحقيق ذاته خاصة ، وأن الوالدين لم يعد باستطاعتهما تحقيق كل مطالب الطفل، أما عن علاقة الطفل بالإخوة داخل الأسرة فتأخذ منحى الرفاق إذا كان العمر الزمني لهم قريب من عمر الطفل، فإنه سوف ينضم إلى جماعة الرفاق لديه .

(قناوي عبد المعطي :1997 .ص285-289)

من خلال ما تم ذكره يرى الباحث أن هذه المرحلة مهمة جدا لدى الطفل ،حيث يجب توفر الأجواء المناسبة لإحساسه بالنجاح ولإنجاز، فلا يعطي الطفل مهاما لا يقوى عليها فيشعر من خلال بالعجز والفشل، ولا يجب مقارنته عمن هم أفضل منه حتى لا يشعر بالقلق بالنقص ،وإنما لا بد من إظهار نقاط قوته وتعزيزها والتعامل مع نقاط ضعفه بروية ولين وسياسة بعيدا عن العنف والتوبيخ ، كي لا تصبح لديه عقدة ويصعب التعامل معها فيما بعد ، ويرى الباحث أن هذا الشعور بالنجاح و الإنجاز هو من اختصاص الأساتذة و المعلمين حيث لهم نصيب الأسد في كل ذلك ، وذلك من خلال تعزيز سلوكاته الصحيحة وبث روح الحماس عنده ومساعدته على المحاولة للمرة الثانية والثالثة حتى تحقيق النجاح ، كما أن للوالدين دور كبير في هذه المرحلة ، من حيث تقبل ابنهم كما هو على حاله وبنقاط ضعفه، وتذكرهما بأنه أفضل بكثير من غيره، وأن لديه نقاط قوة كثيرة تغطي على ضعفه .

4-1-2-5-المرحلة الخامسة:

وتبدأ هذه المرحلة من (12) سنة إلى (20) سنة، وهي مرحلة الشعور بحاسة الهوية ، ويرى الباحث أن هذه المرحلة لها علاقة وطيدة بالثقة بالنفس ، فهي بمثابة فترة حصاد لما زرعه الوالدين والمدرسة في هذه الطفل، لأن الطفل قد أنهى مراحله التعليمية المختلفة من الإبتدائي إلى المتوسط وانتقاله إلى الثانوية ، فقد بدأت ملاح شخصية تتبلور ،ويظهر عليه إن كان

خجولا وانطوائيا وفاقدا لثقته بنفسه لا يستطيع الإجابة عن السؤال الذي يعرف إجابته، ولا يستطيع رفع يده من أجل الاستفسار حول أمر معقد لم يفهمه ، إضافة إلى خجله من مواجهة الناس وعدم شعوره باحترام ذاته، أم أنه واثق من نفسه ويستطيع الاعتماد عليها ولا يأبه بمواجهة الصعاب ولا يخجل من الخطأ ، بل يقف بعده من جديد ليحاول مرة أخرى ويثابر من أجل تحقيق ما يرجو إليه دون كلل أو ملل.

5- العوامل المؤثرة في الثقة بالنفس:

يري أسعد (1988م) أن هناك عدة عوامل تؤثر في الثقة بالنفس وأهمها:

5-1- العوامل الاجتماعية

من الواضح أن مستوى الثقة بالنفس لدى الفرد مرتبط بشكل كبير بمستوه الاجتماعي، وهذا راجع أن الكيان الاجتماعي لأي شخص يحدد كيانه النفسي وفكرته عن نفسه ، وأكد " أسعد" أن الفرد وهو مزود بعدد كبير من المورثات المتعلقة بالنوع البشري ،التي تحكم سلوكه بعض الشيء، لكنه سرعان ما يتأثر في جو المجتمع الذي يعيش فيه ، بالتالي يخضع في سلوكه للتأثيرات الأتية من ذلك المجتمع ،ومعني هذا أن الرابط بين النوع البشرى من جهة وبينه وبين المجتمع الذي يحيا في ظله الفرد من جهة أخرى، وهي رابطة عضوية غير قابلة للانفصام، فهناك مستويان من التكيف للقيم الاجتماعية، تكيف اجتماعي سلبي وتكيف اجتماعي إيجابي، والنوع الأولى يكون موقف الفرد مختصرا على مجرد قبول ما يقوم به المجتمع من غير إضافة شيء جديد، على ما هو قائم ، أما النوع الثاني ففيه يكون للشخص موقف مؤثر فيما هو قائم من قيم ومعايير، فالشخص هنا لا يقف مكتوف اليدين متقبلا كل ما يقال له، إنما يأخذ في التأثير فيما هو موجود ، ويتطلب هذا الشجاعة و الجرأة مع وضوح الرؤية ولإيمان بالقدرة على التعبير عما يؤمن به الشخص، من هنا يمكن القول بأن التكيف لاجتماعي لإيجابي بحاجة إلى قدر من الثقة بالنفس

(أسعد يوسف مخائيل :1988. ص68)

يرى الباحث أن العوامل الاجتماعية تتلخص في مفهوم التكيف الاجتماعي.

5-1-1- التكيف الاجتماعي:

عرف "بطرس " التكيف الاجتماعي في كتابه (التكيف والصحة النفسية للطفل) على أنه ((تمكين الفرد من أن يتكامل اجتماعيا ونفسيا ، أي محاولة مساعدة الطفل على تحقيق نموه الفردي الذاتي ولاجتماعي على نحو سليم وقويم ،وعلى خلق لاتجاهات الاجتماعية البناءة في كيانه)) **(بطرس بطرس :2006 .ص12)**

هذا الكلام يعني ضرورة سلامة النمو النفسي والاجتماعي للطفل ،حتى يتمكن من بناء شخصية متكاملة عندما يكبر ويصبح شخص راشد.

وذهبت "سعاد غيث " في تعريفها للتكيف الاجتماعي ((بأنه عملية تنطوي على إحداث ما ينبغي من تغيرات في الشخص أو البيئة أو فيهما معا، قصد تحقيق الانسجام في العلاقة بينها))

(غيث سعاد :2006 .ص28)

أما الرفاعي نعيم فقد ذكر التكيف الاجتماعي بأنه ((هو تلك الردود من الأفعال التي يستخدمها الفرد ليعدل بها بناءه النفسي والاجتماعي ليستجيب لشروط البيئة))

(الرفاعي نعيم :1987. ص34)

من خلال كل هذه التعريفات نستطيع القول أن التكيف الاجتماعي هو عملية تتم داخل إطار العلاقات الاجتماعية التي يعيشها الفرد ويتفاعل معها ،سواء كانت هذه العلاقات في المجتمع أو الأسرى أو المدرسة أو الرفاق أو المجتمع الكبير بصفة عامة ،والتكيف الاجتماعي الذي يحدث في هذه الناحية ذو طبيعة تكونية لكيان المجتمع الكبير بصفة عامة، والتكيف الاجتماعي للفرد يبدأ في اكتساب الطابع الاجتماعي السائد في المجتمع من اكتساب اللغة وتشرب بعض العادات السائدة، وتقبل بعض المعتقدات ونواحي الاهتمام التي يؤكد عليها مجتمعه، إذا فالتكيف الاجتماعي يحي قدرة الفرد على اتباع سلوك الذي يتوافق على ما هو سائد في المجتمع بشكل يحقق له الرضا عن نفسه ورضا الجماعة عنه .

(مصطفى فهمي :1987 . ص25)

2-5- العوامل الجسمية :

تعتبر العوامل الجسمية من أهم العوامل التي تؤثر بصفة مباشرة على مستوى الثقة بالنفس لدى الفرد. فالشخص الذي يعاني من عاهة جسدية واضحة مثل بتر اليد أو الساق ،نجده يعاني من سوء الثقة بالنفس مقارنة بالفرد السوي ، ونستطيع حصر العوامل الجسمية في:

1-2-5- صحة الجسد وسلامته

يعتبر جسم الإنسان بمثابة مرآة عاكسة لكيانه البشري ،فالفرد الذي يمتلك جسدا سليما خاليا من العاهات نجده في العادة شخصا سوي متكامل الشخصية، لديه تكيف اجتماعي جيد، هذه الأمور تجعله قادر على اتخاذ الإجراءات المناسبة والمواقف الصائبة في حياته ،وهذا راجع إلى الثقة بالنفس التي اكتسابها بسبب سلامته الجسدية ،وهذا على العكس تماما من الفرد الذي يعاني من عاهة خلقية جسدية واضحة ،كفقدان أحد الأطراف أو أحد الأعضاء من الجسد حيث نجده يعاني بنقص نتيجة ذلك، وهذا النقص ينقلب بشكل سلبي على تصرفاته الشخصية وعلى اتخاذه المواقف الصائبة ، مع صعوبة في تكيفه الاجتماعي وهذا راجع إلى فقدانه الثقة بنفسه نتيجة فقدان ذلك العضو من الجسد.

2-2-5- صحة العقل وسلامته:

يعتبر عقل الإنسان بمثابه مركز تحكم في كل تصرفاته ، فالشخص العاقل هو الذي يتصرف وفق ما يمليه عليه عقله ويوافقه مجتمعه، أو بالأحرى البيئة التي يعيش فيها ، والقدرات العقلية تختلف من شخص إلى آخر حسب الوراثة أو طبيعة التعلم وغيرها ولعل أهم هذه القدرات نجد

أ- الذكاء : لا يوجد لحد لأن تعريف جامع مانع للذكاء ،لكن هناك ثلاثة اتجاهات رئيسية بارزة في هذا المجال ، تنقسم إلى ثلاثة أقسام حسب ما جاء في الفصل الذي كتبه تريمان TRRMAN في الكتاب السنوي للجمعية الوطنية الأمريكية لدارسة التربية الصادرة في 1940م ، ومن أهم هذه الأقسام :

1- تعاريف تنظر للذكاء على أساس عضوي مدرك مورث.

2- تعاريف تنظر للذكاء على أساس اجتماعي مكتسب.

3- تعاريف تنظر للذكاء على أساس نفسي سلوكي : وهذا ينقسم إلى ثلاث أقسام وهي :

أ- تعريف الذكاء على أنه تكيف الفرد مع بيئته.

ب-تعرف الذكاء على أنه قدرة الفرد على التعلم.

ج- تعرف الذكاء بأنه التفكير المجرد . **(أسعد جلال : 1985 .ص81)**

وهناك من أضاف قسم رابع وهو ما يقيسه الذكاء ،ونجد من أشهر اختبارات الذكاء اختبار ستانفورد بينيه- أرثر ARTUR - وإختبار وكسلر WAIS –WISC - واختبار سيمون بينيه الذي يعتبر أول اختبار صمم للذكاء 1905م ويعتبر "تشارلر سرمان" أول من اقترح نظرية الذكاء العام 1904م ، والتي تعرف بنظرية العاملين (العام – الخاص).

(سعد عبد الرحمان :1998 .ص257)

إن الأفراد الذين يتميزون بقدرات عقلية عالية كالذكاء ،يتصفون بسمات شخصية أساسية كالتفوق والنجاح وهذا يساعدهم على الرفع من مستوى ثقتهم بأنفسهم ،وقد ينخفض هذا المستوى بسبب الذكاء المنخفض الذي يتميز به بعض الأفراد ،وذلك ينعكس سلبيا على طموحهم، ((ونجد من العوامل الهامة أيضا رسم الطموح- ذكاء الفرد - درجة اتزانه الانفعالي فالذكي أقدر على فهم نفسه والحكم على قدراته وميولاته وما تتطلبه الأعمال لأخرى من قدرات وصفات ، والذي لا يكون مستوى طموحه مسرفا في البعد عن الواقع ، أي عن مستوى قدراته.....)). **(أحمد عزت راجح: 1976. ص122)**

فعلاقة الذكاء بالثقة بالنفس علاقة فردية ، فكلما زاد الذكاء زادت مستويات الثقة بالنفس والعكس صحيح كلما انخفض الذكاء انخفضت معه مستويات الثقة بالنفس، وبالتالي انخفاض طموحه ((فالذكاء قد يكون مساعدا أو عائقا لتحقيق الطموح وتحديد مساره))

(جليل وديع شكور:1989. ص338)

كما نجد التلاميذ المتفوقين عقليا يمتلكون مستويات من الثقة بالنفس تتسم بالواقعية تلائم قدراتهم وإمكانياتهم ، لأن ثقتهم في أشياء قابلة للتحقيق، وهذا على العكس من التلاميذ أصحاب الذكاء المنخفض تكون لديهم ثقة أقرب للخيال ولا مقارنة بينهم وبين قدراتهم وإمكانياتهم المحدودة ، وهذه الثقة تنعكس على مستوى الطموح ، فالأفراد الذين لهم ثقة بالنفس

تكون طموحاتهم واقعية ، أما منخفضي الثقة بالنفس فطموحاتهم يغلب عليهم طابع الخيال وهذا ما أشارت إليه دراسة "سهير كامل أحمد " (حول الصحة النفسية ومستوى الطموح للموهوبات والمرهقات)، كانت نتيجتها "المبتكرات أغلبهن من ذوات مستوى الطموح المرتفع" . **(سهير كامل أحمد:1999.ص190)**

هذا يؤكد أن مستوى طموح الفرد وثقته بنفسه تتحدد بدرجة ذكائه ، فإن كان الفرد ذو درجة ذكاء مرتفعة ، تكون لديه مستوى ثقة بالنفس مرتفعة وواقعية ، والعكس تماما إذا كانت درجة ذكاؤه منخفضة.

ب- لإبداع : يعتبر الإبداع مظهر من مظاهر الذكاء ،ويختلف عنه بأنه إدراك لمفهوم جديد ،من أبرز التعاريف نحد:

تعريف "جيلفورد"1962 (FIULFORD) ((بأنها العملية العقلية التي تنشط من خلالها قدرات بالتفكير الإفتراضي)) **(شاكر عبد الحميد عبد اللطيف خليفة: 2000. ص126)**

تعريف توراتس 1966(P.TORRANCE):بأنها ((عملية عقلية تشتمل على الإحساس بالتغيرات أو العناصر المفقودة في مشكلة ، وعلى تكوين الفروض الخاصة بها ، وعلى القيام باختبار هذه الفروض)). **(المرجع السابق .ص126)**

من هذين التعرفين السابقين نستطيع القول إن الإبداع هو نشاط عقلي وذهني وينتج أفكار جديد ليست مألوفة لدينا ، تعمل على حل المشكلات التي كانت في نظر الإنسان صعبة الفهم من قبل. وتوفر عملية الإبداع الوقت والجهد وتميز بين الأفراد وتوفر صيغ جديدة للمشاكل التي تعترض الفرد ، إن مستوى الثقة بالنفس هو تعبير عن تلك الأهداف والأفكار المستقبلية التي يضعها الإنسان لنفسه، وهذه الأفكار ولأهداف تحمل في طياتها الكثير من المشكلات التي يجب حلها ، إذن فلإبداع يؤثر بشكل أو بآخر في مستوى الثقة بالنفس ،من حيث تنبي الفرد أهداف جديدة، وإنتاج عدد أكبر من الأهداف الغير عادية التي تتناسب مع قدراته وأفكاره الإبداعية ، أي أن الأفراد الذين لديهم قدرات عالية من الإبداع، نتوقع منهم مستوى عال من الثقة بالنفس ،وهذه على العكس من الأفراد الذين لديهم قدرات إبداعية ضعيفة، فإننا نتوقع منهم مستوى منخفض من الثقة بالنفس.

3-5- العوامل الاقتصادية:

يعتبر دخل الفرد بمثابه أداة نستطيع تقيمه اجتماعيا من خلالها، وهذا ما أشار له" أسعد" فالشخص ذو الدخل المرتفع ، يكون قادرا في الغالب على إشباع حاجاته وتسديد مطالبه وتحقيق الكثير من رغباته ، من هنا فانه يكون أميل إلى الشعور بالثقة بنفسه ،وذلك أن الإحساس بالحرمان كثير ما يكون دافعا نحو الإحساس بعدم الطمأنينة وانعدام الثقة بالمجهول ، مما ينعكس في النهاية على نفسية الفرد فيأخذ في فقد الثقة بالنفس ،وهناك علاقة وطيدة بين زيادة الدخل وبين تنوع الاهتمامات ، فكلما زاد دخل الشخص زادت اهتماماته كما وكيفا ،ولاشك في أن زيادة الاهتمامات تدعم الشخصية فعندما يصبح الشخص من الميسورين فانه يدخل في مشروعات جديدة ، يحتمها عليه وضعه الاقتصادي ،مما يدفعه إلى اكتساب خبرات جديدة ، ومهارات متنوعة تضاف إلى حصيلته الشخصية ،الأمر الذي ينجم عنه ازدياد ثقته بنفسه ، ولا يخفى أن ازدياد الدخل يصاحبه في العادة تحسن على المظهر الخارجي للفرد، وعلى مكان سكنه ونوعيته والتي من شأنها جميعا أن تضفي بعض الشيء على ثقته بنفسه.

6- مستويات الثقة بالنفس:

تظهر مستويات الثقة بالنفس على مستويين أحدهما نقيض الأخر، فالأول مستوى مرتفع للثقة بالنفس ويتضح ذلك جليا من خلال كفاءة الفرد في التطرق أثناء المواقف المختلفة في الحياة ،وتمتعه بالصحة النفسية ،والمستوى الثاني هو انخفاض الثقة بالنفس يدل على عدم تمكن الفرد من التطرق بكفاءة في المواقف المختلفة ما يؤثر في صحته النفسية وتكيفه الاجتماعي.

ويذكر لاحق (2005م) أن للثقة بالنفس مظاهر وعلامات من خلالها نستطيع تمييز الشخص الواثق من نفسه من غيره، أو مدى ثقة الشخص من عدمها ،وتظهر الثقة بالنفس في إحساس الفرد بالثقة بدنيا وشخصيا ومهنيا وبقدراته ومهارته وخبراته الجيدة ، وتقبل لأخرين له ثقتهم به ، والشخص الواثق من نفسه تتوفر لديه القدرة على التوافق مع ظروف المستقبل ، ويستطيع إنجاز العمل الذي يخطط له ، كما تكون لديه الكفاءة الشخصية اللازمة للتعامل مع الأخرين، وتتضح هذه الثقة لدى الطالب من خلال الدور الإيجابي الذي يقوم به في قاعة الدرس ، ممثلا

في الإجابة على الأسئلة والاشتراك في المناقشة والتعامل مع السلطة الإدارية تقبله لقدراته ، دون الشعور بدونية. **(مجدي محمد لاحق :2005 .ص141)**

بينما تشير وداد الوشلى(2007) إلى أن ظهور السمة النفسية في الشخصية له اتجاهان:

- الاتجاه الأول إجابي: من خلال مساعدة هذه السمة الشخصية على الاتزان والتفاعل ضمن المجتمع.
- الاتجاه الثاني سلبي: وهو ما يجعل الشخصية ضعيفة وبعيدة على الاتزان والتفاعل السوي داخل المجتمع.

هذا يعني أن الاتجاه الإيجابي يعني وجود ثقة بالنفس بشكل عال، والتجاه السلبي يعني وجود ثقة بالنفس بشكل منخفض.

1-6-علامات الثقة بالنفس:

يختلف الكثير من العلماء في تحديد مظاهر الثقة بالنفس وهذا حسب كيفية تناول دراسة الشخصية ،فقد ذكر البعض أن مظاهر الثقة تتحدد من خلال سلوكيات الفرد، وأعراض ضعف الثقة بالنفس ومشاعر النقص وقد أجملها أبو علام (1987م) فيما يلي.:

أ- الشعور بالأمن عند مواجهة الكبار و التعامل معهم و الثقة بهم ، مقابل الشعور بالخجل و الارتباك و الميل إلى الإحجام عن التعامل مع الكبار.

ب- تقبل الذات و الشعور بتقبل الأخرين و احترامهم ، مقابل القلق حول التصرفات و الصفات الشخصية و النقد الاجتماعي و الشك في أقوال و أفعال الغير ، والخوف من المنافسة و الاستياء من الهزيمة و الترقب لإطراء ومدح الأخرين و الرغبة في الإتقان و المسايرة خوفا من النقد و الشعور بالنقص في الكفاءة أو الجدارة .

ج- الإحساس بالقدرة على مواجهة مشكلات الحياة في الحاضر و المستقبل ،و القدرة على البث في الأمور واتخاد القرارات و تنفيذ الحلول، مقابل الإحساس بعدم القدرة على مواجهة المشكلات و الاعتماد على الغير في حل المشكلات واتخاد القرارات والميل إلى تأييد الأخرين وإسنادهم و التردد و التراجع والمغالاة بالحرص .

د- الترحيب بالخبرات والعلاقات الجديدة ،مقابل الشعور بالخوف و الارتباك و الخجل في المواقف الجديدة .

هـ- الشعور بالأمن مع الأقران و المشاركة الإيجابية في الحياة المدرسية ،مقابل الشعور بالقلق و الارتباك و الميل والإحجام عن التعامل مع الكبار. **(العنزي : 1999.ص417)**

من جهة أخرى فقد صنف جيلفورد (GUILFORD) مظاهر الثقة بالنفس إلى :

- الشعور بالكفاية .
- الشعور بتقبل الأخرين .
- الاتزان الانفعالي.
- الشعور بالرضا عن الأحوال و الخصائص الشخصية **(الدسوقي: 2008 .19)**

وذكرت الوشلي (2007م) أن أهم المؤشرات لظهور الثقة بالنفس عند الأفراد هي القدرة على الاعتماد على النفس، و الحكم السليم على المواقف و الأشياء ومواجهة المشكلات و التوصل إلى الحلول المناسبة لها ، و العزم و الإرادة و الشجاعة أيضا كلها تعتبر من أهم مظاهرها ودلائل الثقة بالنفس . **(وداد الو شلي :2007 .ص14)**

ويرى المفرجي (2008م) أن الثقة بالنفس تظهر في إحساس الفرد بالثقة بدنيا وشخصيا ومهنيا وبقدراته ومهاراته وبخبراته الجيدة ، وتقبل الأخرين له وثقتهم فيه كما تكون لديه الكفاءة الشخصية اللازمة للتعامل مع الاخرين. **(المفرجي سالم محمد: 2008 .ص28)**

وتعد العلاقة بين الثقة بالنفس و التكيف علاقة تبادلية بحيث يؤدي التكيف الفعال إلى تنمية الثقة بالنفس، ومن جهتها فإن الثقة بالنفس تجعل الفرد فعالا في تكيفه، كما أن لضعف الثقة بالنفس تأثير سلبي على تكيف الفرد إذ تجعله مقيدا في تصرفاته الشخصية وتفاعلاته الاجتماعية بحيث يكون مستوى أدائه دون مستوى قدراته ،كما تجعله ميالا لتجنب الخبرات و المواقف الجديدة وقلقا في المواقف العادية ، كما أن مشاعر النقص تجعل الفرد مثقلا بالصراعات ودفاعيا في سلوكه **(الدريني و الشوربجي : 2005 ص. 113)**

تكلم (ليندل فيلد 2005م) إن الأشخاص المتمتعين بثقة عالية بأنفسهم يتصرفون كأنهم:

- متفهمون لذواتهم ولا يتوقفون عن التعرف على ذواتهم بينما هم ينمون.
- محبون لذواتهم ولا يمانعون من التعرف على أنهم يهتمون بذواتهم.
- يعرفون ما يريدون ولا يخافون من الاستمرار في وضع أهداف جديدة في حياتهم.
- يفكرون بطريقة ايجابية .
- لا يشعرون بالتردد والانسحاب تحت وطاءة المشكلات التي تواجههم.
- يتعرفون بمهارة و يعرفون أي سلوك يناسب كل موقف فردي .

(ليندل فيلد: 2005 .ص 5)

من خلال ما تم ذكره نلاحظ أن هناك شبه توافق بين العلماء ، في أن الشخص الذي يثق بنفسه هو الذي يستطيع التعامل مع كل مواقف الحياة المختلفة العامة و الخاصة بكفاءة و احترافية، كما أنه شخص محب لذاته ومتقبل لها يسير بخطى إيجابية نحو ذاته والآخرين دون تردد أو خوف ، و لا يتراجع في مواجهة المشكلات ومهما كانت درجة صعوبتها.

6-2-علامات عدم الثقة بالنفس:

يظهر ضعف الثقة بالنفس في بعض التصرفات مثل:

أ – القلق حول التصرفات و الصفات الشخصية.

ب – الخوف من المنافسة و الاستياء من الهزيمة و الشعور بنقص الجدارة ، والمسايرة خوفا من النقد و الشعور بالخجل و الارتباك و الميل إلى الإحجام في التعامل مع الكبار.

ج – الإحساس بالعجز عن مواجهة المشكلات و الاعتماد على الغير في الأمور العادية.

د – الحساسية للنقد الاجتماعي و الشك في أقوال الأخرين و أفعالهم.

ه- الميل إلى التردد و التراجع و المغالاة في الحرص.

و- الشعور بالارتباك في المواقف الاجتماعية التي تظم الأقران ، ولإحجام عن المشاركة الإيجابية ، و الشعور بالخوف و الارتباك و الخجل في المواقف الجديدة .

(العنزي : 1999.ص 418)

بينما حدد (جيليفورد) مظاهر نقص الثقة بالنفس إلى :

*- الشعور بالحاجة الماسة إلى التحسين .
*- الشعور بعدم الرضا عن الأحوال و الخصائص الشخصية.
*- التمركز حول الذات.
*- الشعور بالذنب ونوبات من البكاء. **(وداد الو شلي: 2007. ص 16)**

7– الأسباب المؤدية للثقة بالنفس

تزرع الثقة بالنفس منذ الصغر ، ويعتبر التشجيع أهم محرك لها ، لكن يمكن اكتسابها في الكبر عن طريق الرياضة النفسية ، ونستطيع ذكر الأسباب التي تدور حول تنمية الثقة بالنفس على التشكل التالي:

7-1- الأسرة :

تعد الأسرة هي اللبنة الأولى التي ترسم فيها ملامح شخصية الطفل ، كما لها الدور الكبير و العميق في زرع الثقة بالنفس في أبنائها ، حيث يحصل الأبناء على الكثير من الثقة بالنفس الازمة للنجاح من الأسرة ومن الوالدين بالذات، اللذان يتمتعان بها ،وعليه نستطيع أن نقول أن موقف الطفل أو الفتى إتجاه نفسه يتشكل من خلال المنزل ، فهو يميل إلى أن يريهم نفسه (الوالدين) وعلى هذا يستطيعان أن يبثا فيه الثقة أو يبذرا فيه بذور الفشل والخوف .

وذكر " ستانلي " من خلال دراسته وبحوثه ، إلى تحديد ثلاثة عوامل رئيسية يقوم عليها أساس البيت المثالي، الذي يهيئ لأبنائه النجاح و التفوق وهي :

أ – احترام الذات: يعني أن الوالدين اللذين يحظيان باحترام زائد للذات وقدر كبير من الثقة بالنفس ، ينظران لكل ما يحدث لطفلهما ، نظرة جديدة لمعاونته وللأخذ بيده ، وعلى العكس من ذلك في الأسرة التي لا تحظى بهذه الصفات ، وبذلك يضطر الطفل في اللحظات الأخيرة إلى اتخاذ القرارات في المجالات لا يعرف عنها شيء لأنه مقتنع بأن والديه لا يهتمان كثيرا بما يحدث له .

ب – الحب : بمعنى أن الحب الحقيقي يعتبر كدعامة لبناء الأسرة، فلا يكون الحب مجرد مظهر كتقبيل الطفل أو ضمه ، فهذا لا يفي بالمراد بل لابد من شعور الطفل بأنه شيء هام جدا في حياة الأسرة ، من تقدير لميوله وتحقيق المعقول من رغباته ، وأنه موضع الإعجاب و الفخر بما ينجز من أمور في البيت و المدرسة وبذلك يشعر الطفل بأنه كيان له قيمة بين الآخرين .

ج – حرية التعبير : إن الأسرة التي تتمتع باحترام الذات وحب حقيقي بين أفرادها ، تسودها روح التسامح لتقدير كل فرد فيها للآخرين، وبذلك يستطيع فرد فيها أن يعبر عن رأيه بحرية كاملة ، وخاصة الطفل الذي يتمكن من عرض أفكاره وآرائه بحرية كافية ومناقشة والديه للوصول إلى القرار المناسب ، فكما يكون الآباء يكونوا أبناؤهم ، وعلى الآباء أن يعدلوا من سلوكهم ليكونوا خير مما هم عليه ولينظروا نظرة جديدة إلى أن أبنائهم يستقون منهم ، ويتشربون خير ما فيهم ، وكذلك شر ما فيهم أيضا ، ونتيجة لهذا فإن الطفل الذي عجز عن تكوين تقدير و احترام لنفسه داخل أسرته أو بالأحرى لم تهيئ له أسرته هذا العنصر الفعال ، فإنه يصبح ذلك الرجل الذي يبكي ويستنجد بغيره عندما تحل به ضائقة ، وقد تعتريه ظواهر نفسية تقتل طموحه كالخوف و العجز عن اتخاذ القرار المناسب وغيرها .

(منسي :(ب.ت) .ص 48)

7-2- العطف و الحنان :

يعد الوالدين منبع العطف و الحنان بالنسبة للأطفال ،خاصة إذا استطاعا أن يضعا في حنانهما وعطفهما بعضا من المدح و التشجيع ليلتف الصغار و الشباب حولهما، كمصدر من مصادر النصح و التوجيه و الإرشاد و التوجيه ، فحنان الوالدين ومدحهما وتشجيعهما لها معاني سامية ، تعد كمنشطات تنفد إلى قلوب الأبناء فتعطي الحب و الثقة بين الأبناء و الآباء ، وبهذا الجو العاطفي ووجود الثقة المتبادلة يثق الأبناء بالآباء ،عندئذ يصبح للإرشاد و التوجيه و النصح معنى خاص. **(عبد المتجلي:1992.ص48)**

ويرى الباحث أن هناك مؤسسات اجتماعية أخرى تساهم من خلال تعاونها مع الأسرة في تنمية الثقة بالنفس ، وهي المؤسسات التعليمية ووسائل الإعلام إلى جانب جماعة الرفاق .

- ومن الأمور التي تساعد الطفل إلى اكتساب الثقة بالنفس:

أ – تقبل الطفل:

هذا يعني تقبله كما هو في واقعه وليس على الصورة المثالية التي يريدها الأبوان ، وإظهار المحبة للطفل بدون شروط وهذا يتطلب أمور منها:

- مقارنته بنفسه وليس بالآخرين حتى لا يشعر بالدونية أو القصور.
- الإيمان بفردية الطفل.
- الفصل بين الطفل و أفعاله فلا يمكن أن يطرأ تحسن على سلوك الطفل السيئ إذا فقد الإحساس بقيمته ومكانته، أو إذا كان تقديره لنفسه متدنيا **(أبو أسعد: 2004. ص233)**

يرى الباحث أن الطفل يكون في أمس الحاجة إلى الإحساس بتقبل والديه له عندما يكون معاقا أو لديه قصور في جانب ما من جوانب شخصيته ، أو يكون مستواه الدراسي دون مستوى أقرانه أو إخوته ، هنا لابد من إشعار الطفل بأنه مهم ومحبوب ممن حوله على الرغم مما به، أي يكون الحب و التقبل للأبناء دون أي شروط أو قيود.

ب – الاستقلالية:

إن إحساس الطفل باستقلاليته وخصوصيته يمنحه ثقة بأنه كبير وبأنه قادر على تحمل المسؤولية، فمثلا استقلال الطفل إلى حد ما في ألعابه و أدواته الخاصة، يجعله يثق في نفسه وفي أهله ويتحمل مسؤولية أي حدث أو خلل يحدث لممتلكاته الخاصة ،هذا ولابد من التدرج في تدريب الطفل على تحمل المسؤولية فيبدأ بالتعود على خلع ملابسه وارتدائها بمفرده، ثم وضعها في مكانها المناسب وترتيب مكان نومه ثم يعتاد بعض من آداب المجلس ليعتاد مجالسة الكبار ويلتزم آداب مجالسهم ، ثم يعتاد التحكم في الانفعالات و العواطف ، مع العلم أنه من الخطأ قيام الوالدين بفعل أشياء يستطيع الطفل القيام بها بمفرده ، ذلك أن العناية الزائدة يمكن أن ينتج عنها شعور الأطفال بالخوف أو الكسل . **(سيفير: 2001 .ص101)**

في هذا الصدد يرى الباحث ضرورة فسح المجال للطفل بالاستقلال في تصرفاته الشخصية ، وعدم التدخل فيها إلا بغرض التوجيه.

ج – الثبات و الحزم في المعاملة :

إن تنشئة الطفل التي تستند إلى الثبات و الحزم و استخدام العقل و المنطق في معالجة قضايا الطفل وفي التعامل معه ، لها أثر بالغ عليه ، لأنها تنمي لديه عامل الثقة بنفسه وبقدراته فيصبح إذا ما كبر وبلغ سن الرشد ،مواطنا صالحا ذا قدرة على التعامل مع متطلبات الحياة ومشاكلها . **(عدس:1998 .ص25)**

من خلال هذا الكلام يرى الباحث أن الثبات و الحزم في المعاملة لها أشكالا متلازمة لا يمكن الفصل بينها وهي :

- ثبات القول مع الفعل و التناسق بينهما ، ومثال ذلك أن يقوم الأب بمنع ابنه من التلفظ ببعض الألفاظ ، ثم يقوم هو بتلفظ بها أمامه أي يتلفظ بتلك الألفاظ التي نهى عنه ابنه .
- ثبات الوالدين على ردة فعل مشتركة بينهما لموقف سلوكي معين ومثال: ذلك أن يقوم الوالد شيئا معين ثم تأمر الأم بعكس ذلك الشيء الذي أمر به الوالد.
- ثبات المعاملة ما بين البيت ككل و العالم الخارجي
- ثبات كلا الوالدين على ردة فعل مشابهة للمواقف المتشابهة ، بمعنى أن أي موقف نفسه إذا ما تكرر مرات عدة ، تكون الإستجابة هي نفسها في كل مرة.

3-7- لغة التواصل مع الطفل :

و التي تتمثل في محورين هامين هما الاستماع العاكس وأسلوب الكلام مع الطفل.

أولا - الاستماع العاكس:

وهو بمثابة المرآة التي من خلالها يرى الطفل نفسه بوضوح ، وهو الاستجابة المفتوحة التي يقوم بها الآباء و التي تعكس شعور الطفل ، والمعنى الذي يقصده من خلال تعابيره اللفظية وغير اللفظية ، ومثال ذلك الطفل ينادي على أبيه " لقد ضربني محمد اضربه يا أبي كما ضربني " ويجيب الأب "عيب عليك البكاء أنت رجل كبير " ، هذا الرد من الأب الذي يصف الإبن بصفات سلبية تشكل لديه صورة سلبية عن ذاته، وإذا كان جواب الأب " أنت غاضب وتشعر بالألم لأن يا محمد ، ضربك أليس كذلك " . إن مثل هذا الرد يتيح الفرصة للطفل ليعبر

أكثر عن مشاعره وانفعالاته وهذا أمر مهم ثم بعد أن ينتهي يسأله " والآن ماذا تريد أن تفعل " وبذلك فهو يلقي المسؤولية على كاهل الطفل لتحملها بنفسه. **(أبو أسعد:2004.ص229)**

يرى الباحث أن الاستماع العاكس يتضمن خطوتين مترابطتين هما ، الخطوة الأولى تبدأ بالانتباه إلى تعابير الطفل اللفظية وغير اللفظية من غير تعليقات ، ثم الخطوة الثانية وهي بمثابة إعادة صياغة تعابير الطفل مع تعديل الخطأ بطريقة لبقة وذكية لا تجرح مشاعره أو تقلل من عزمه .

ثانيا : طريقة الكلام مع الطفل :

نستطيع أن نخاطب الطفل بكلام يختلف باختلاف أسلوب المخاطبة وهو:

*- الكلام اللوام: وفيه يصب اللوم على الأخرين بدون تحميل الطفل الذي له علاقة بالموضوع أي مسؤولية اتجاه أفعاله . **(أبو أسعد:2003.ص231)**

ويرى الباحث من خلال هذا الكلام أنه فيه إعفاء صريح من أي مسؤولية تجاه أفعاله وتصرفاته ، مما يعني بالنسبة له أنه يفعل ما بدا له ، فهو غير مسؤول وهذا يجعله يشك في نفسه ويتصور أنها إما غير عادية وأقل من العاديين ، أو أنها أعلى من القانون وفوق الجميع وكلتا الحالتين لا تقل سوء عن الأخرين.

*- الكلام الهدام : إن ما يتلفظ به الوالدين خاصة وحتى الإخوة من ألفاظ مثل (غبي يا مغفل.....الخ) يصدقه الطفل عن نفسه ويبدأ بترجمته فعليا ليتمثل في سلوكاته بقوله " لا أستطيع لا أقدر " والتي يكثر ترديدها بين ذوي المفهوم المتدني عن ذواتهم، كتبرير لعجزهم عن أداء المهام المناطة بهم. **(المرجع نفسه:.ص232)**

*- الكلام الصادق : وتتمثل في تعبيرات الوجه وإيماءات الجسم أثناء التواصل مع الطفل دون الحديث، وهذا لا يقل أهمية عن لغة الكلام مع الطفل. **(المرجع نفسه.ص232)**
ويرى الباحث أن الكلام الصامت في تأثيره هو أبلغ من الكلام المنطوق وأصدق منه ، فقد

يتحدث الفرد صاحب اللسان الطويل ولا تدري من كلامه الصدق من الكذب ، وترى فرد تعرف من تعابير وجهه التي لا تكذب .

8 – معوقات الثقة بالنفس

على حسب رأي " أسعد (ب . ت)" إن من العوامل التي تساعد الفرد على تحقيق النجاح في حياته وفي تحقيق تكيف اجتماعي مقبول هي الثقة بالنفس، لكن كثيرا ما يصطدم الفرد بالكثير من المعوقات التي قد تعوقه على تحقيق نجاحه في الحياة أو في درجة تكيفه ، سواء كان هذا التكيف مع الأسرة أو الأقران أو جماعة العمل أو غيرها ،هذه المعيقات تجعل الفرد غير واثق من نفسه ومن قدراته، ونلخص هذه المعيقات في :

8-1- المعوقات العقلية :تعد الحياة العقلية للفرد بمثابة كيانا وقواما جوهريا ، لأن الإنسان باعتباره كائن حي لا يستطيع أن يثق بنفسه ،إلا إذا حقق و عبر عن ذاته، وعن معوقات تلك الذاتية بالمنهج المطلوب دون زيادة أو نقصان ، فإذا وافقت مسيرة حياة الفرد هذا المستوى المطلوب فإن الشخص يشعر بالافتقار إلى الثقة بالنفس ، ونلخص المعوقات العقلية إلى ما يلي:

- عدم قدرة الفرد على الحفظ.
- سذاجة التفكير لدى الفرد و النقص في الجهد المبذول لدرجة قد يتوقف معها التفكير تقريبا ويصبح الفرد عندها عاجزا، وكأن غشاوة قد وضعت على عقله فلا يستطيع أن يبين ما يفكر فيه.
- إنخفاض حاد في مستوى الذكاء لدى الفرد وعدم قدرته على الاستفادة من خبراته السابقة في مجابهة وحل المشكلات الجديدة المشابهة للمشكلات السابقة والمشتركة معها في بعض المقومات.
- العجز اللغوي وهي عدم قدرة الفرد على استخدام اللغة بطريقة صحيحة للتخاطب مع الآخرين، بل نجده يلف ويدور حول المعنى المقصود ، فنجده يبذل جهد جهيد حتى يستطيع أن يصل إلى مبتغاة **(أسعد يوسف: (ب. ت). ص121)**

2-8 - المعوقات الصحية:

يولد الكثير من الأشخاص بعاهات و تشوهات خلقية ،أو لهم تخلف في النمو ،وهذا راجع لأسباب عديدة مثل: تعاطي الأم للمخدرات أو الكحوليات في أثناء مرحلة الحمل وخاصة الشهور الأولى منه ، أو نتيجة لإصابة ببعض الأمراض التي تتطلب بتر عضو معين ،أو إجراء عملية للاستئصال شيء محدد بالجسم يسبب تشوه فيما بعد، أو قد يكون نتيجة السمنة الزائدة والمفرطة.

إن إصابة فرد ما بمرض يمنعه من مواصلة عمله الذي دأب على التمرس عليه وكسب رزقه عن طريقه، وإحساسه بأنه أصبح عاجزا عن الاعتماد على نفسه وعن إعالة أهله، كما أن إصابة الفرد ببعض العاهات قد تثير الشفقة أو تثير استهزاء بعض المستهزئين ،وهذا نتيجة حادث معين مثلا: فيفقد حاسة البصر ، أو السمع مثلا ، أو بتر الساق أو أي عضو آخر من جسم هذا الفرد.

وقد يحدث مع هذا الفرد ما يجعله يفقد ثقته بنفسه ، مثل الإحالة على التقاعد وذلك بسبب الوصول لسن التقاعد الفعلي ، فيفقد جزء كبير جدا من ثقته بنفسه لكونه يشعر أن إحالته على التقاعد معناه أنه صار عاجزا صحيا عن مزاولة ومواصلة مسؤولياته التي كان يشغلها في عمله. **(أسعد يوسف:(ب.ت).ص 114)**

نجد كذلك أن فشل الفرد في تحقيق أهدافه وطموحاته، هذا راجع إلى عدم استفائه لبعض الشروط في بعض المجالات ، ومثال ذلك فطالب البكالوريا الذي يطمح في الالتحاق بشعبة الطب عند دخوله الجامعة يصطدم بمعدل القبول في شعبة الطب ، والتي لم يتحصل عليها هو في البكالوريا، كأن يتحصل على البكالوريا بمعدل 20/14 ، ويكون من شروط الالتحاق بشعبة الطب معدل 20/15 فما فوق. إن مثل هذه الحالات تفقد الفرد جزءا كبيرا من ثقته بنفسه خاصة إذا كان قد علق أماله المستقبلية عليها .

8- 3 - المعوقات الوجدانية :

نجد من المعوقات الوجدانية التي تؤثر على حالة الفرد ما يلي:

- أ- عدم إشباع الحاجات الأساسية للفرد كالحاجات :

- الجسمية : مثل الطعام و الشرب والنوم.....الخ.
- الوجدانية: كالحاجة للسكينة و الهدوء والحب بجهتيه (إصدارا وتقبلا).
- العقليـــة: القائمة على الحركات الحسية كالحاجة للتذكر و التخيل و التوقعات المستقبلية.
- الثقافيـــة: المرتبطة بمعرفة البيئة المحيطة بالفرد بدءا بالبيئة المباشرة وانتهاء ببيئة العالم ككل.

- ب- خبرات الطفولة الوجدانية الانفعالية التي تؤثر في الثقة بالنفس ،وذلك من خلال تلاحمها وتراكبها مع المقومات الخبرية الوجدانية الانفعالية الأخرى المتتالية ، أثناء مروره نمائيا إلى مرحلة العمر التالية.

-ج- الصدمات العاطفية كأن يتعرض الإنسان إلى صدمة عاطفية نفسية ، وذلك بعد أن كان ملتفا بثقة مفرطة حول شخص معين ، أو حول ظاهرة ما أو موضوع معين ، ثم ظهرت أحداث عكست الأمر رأس على عقب، وعملت على تلاشي ذلك التبلور العاطفي.

- د- المبالغة في الإحساس بالشعور بالذنب وتحقير الذات لدرجة اتهامها بالحقارة و الدناءة ،التي لا يستطيع أن يبرأ منها من بعد. **(أسعد يوسف :(ب ت). ص 118)**

8- 4 - المعوقات الاجتماعية :

نلخص المعوقات الاجتماعية من خلال مجموعة من الأحاسيس التي يراه الفرد عن مجتمعه النفسي و المجتمع المحيط به كما يلي:

- الإحساس الداخلي بأن المجتمع النفسي الذي ينتمي إليه الفرد أقل شأنا من المجتمع الواقعي المحيط به.
- الإحساس بأن المجتمع النفسي الذي ينتمي إليه الفرد أرفع قدرا من المجتمع النفسي المحيط به في الواقع.
- الإحساس بأن المجتمع النفسي مقطوع الصلة تماما بالمجتمع الواقعي المحيط بالفرد.
- الإحساس بأن المجتمع النفسي الذي ينتمي إليه الفرد في صراع مع المجتمع الواقعي الذي يحيط بالفرد .

- الإحساس أن المجتمع النفسي الذي ينتمي إليه الفرد هو مجتمع منبوذ من جانب المجتمع الواقعي المحيط به. **(أسعد يوسف :(ب - ت) .ص129)**

يرى الباحث من خلال الأحاسيس التي يراها الفرد بين مجتمعه النفسي ومجتمعه الواقعي بأن الفرد لا يفقد ثقته بنفسه للأبد ، بل يمر هذا الفرد لمرحلة نسميها ارتياب مؤقت لثقة بالنفس أو بلغة مبسطة اهتزاز مؤقت لثقة بالنفس.

8- 5 - المعوقات الاقتصادية :

لا يعتبر الفقر المعوق الاقتصادي الوحيد للشخص ،بل هناك بعض المعوقات الاقتصادية التي يشعر بها الفرد فتؤثر عليه إما تأثيرا كبيرا أو قليلا في ثقته بنفسه منها:

- التهديد الذي يراه الفرد من منافسيه وممن لهم نفس المجال الاقتصادي بالقضاء عليه أو الإحاطة به.
- مقارنة الفرد لوضعه الاقتصادي مع غيره أو وقوفه على أن المال الذي بيديه هو أقل مما في أيدي الأخرين ممن يعرفهم أو يخالطهم .
- الخوف من الظروف المفاجئة ومن متطلبات السوق الغير متوقعة ، ذلك أن الحياة الاقتصادية لا تسير وفق خط نماء مستمر.
- الخوف من ظهور وسائل أو تكنولوجيا ت جديدة تقضي على الوسائل التكنولوجيا التي يتمرس عليها الفرد والتي تدر عليه الأرباح وتكفل له العيش الكريم .
- الخوف من الناس المحيطيين به و التشكيك في نياتهم وسيطرة الوساوس ، فيظن أن كل من يلاطفونه ويتوددن له إنما يقصدون ابتزاز أمواله ، وأن أقرب المقربين له يتمنون له الموت حتى يرثون كل أمواله. **(سعد يوسف: (ب. ت) .ص133)**

9- الثقة بالنفس في مرحلة المراهقة:

من المعلوم أن الفرد تحدث له تغيرات كثيرة وعديدة عند بلوغه سن المراهقة، هذه التغيرات الفسيولوجية لها أثر كبير في السمات الشخصية للفرد و بالتالي ينعكس هذا على صحته النفسية .

وذكرت وداد الو شيلي (2007م) إلى أن مرحلة المراهقة ما إن تبدأ حتى تتوالى على المراهق تغيرات قوية وسريعة عضوية وفسيولوجية ، وصراعات نفسية بين الشعور بأنه شخص ناضج وقادر على تحمل المسؤولية ، وبين أن يضل طفلا ينعم بالأمن و الرعاية وإشباع الحاجات ، وصراع بين السعي للاستقلال والتحرر من تدخلات الأسرة ولإذعان لمعايير الجماعة والقيم الدينية والاجتماعية.

أما أسعد (1980م) يرى من أسباب نقص الثقة بالنفس لدى المراهقين تتضح في النقاط التالية:

- أنهم قد يكشفون نقصا أو عيبا أو أكثر ، يشغل بالهم إلى الحد الذي يصرفهم عن مواطن القوة في أنفسهم.
- أنهم في سن المراهقة يمرون بمرحلة حرجة تقع بين الطفولة الكاملة و الشباب ،وهم بحكم مرورهم بهذه المرحلة يواجهون مواقف جديدة ، ويتعاملون مع أشياء جديدة في حياتهم دون أن يكون متأكدين من مدى قدرتهم على مواجهتها أو معالجتها، بل أنهم لا يميزون بين الأشياء فلا يدركون مستقبل حياتهم.
- أنهم يزنون أنفسهم وأعمالهم وفق معايير مثالية ، ومن ثم يشعرون باليأس وخيبة الأمل عندما يعجزون عن الارتقاء بأنفسهم وأعمالهم إلى مستوى القيم و المعايير التي يتطلعون إليها.
- أنهم لا يشبعون بعض حاجاتهم الانفعالية الأساسية كالحاجة للاستقلال والحاجة للنجاح و الحاجة لحب الآباء أو تقبل الأصدقاء ، ونتيجة لعدم إتباع هذه الحاجات أو بعضها يشعر المراهقون بالنقص وتقل ثقتهم بأنفسهم .

وذكرت" أمال صادق أبو حطب " أن الطفل الذي ثقته بنفسه زائدة وتسيطر عليه مشاعر الزهو و الغرور، يصبح عند البلوغ أقل ثقة بنفسه ، فيشك في قدراته ويشعر بأنه أقل كفاءة من الناحيتين الشخصية و الاجتماعية ، وينشأ معظم الشعور بعدم الثقة لدى المراهقين في فترة البلوغ من الأسباب التالية :

- الضغوط الاجتماعية المستمرة التي تطلب منه القيام بما هو أكثر مما كان يؤديه من قبل.
- نقص المقاومة الجسمية والقابلية الشديدة للتعب.

*نقد الكبار لطريقته في أداء العمل أو عدم القيام به. **(أمال الصادق أبو حطب: 1999. ص296)**

ويرى " لكود " (2006 م) إن المراهق تواجهه مشكلات وأزمات بسبب نظرة المحيطين إليه ، فهو إن يتصرف كرجل كان محل انتقادهم ، وإن تصرف كطفل أعابه الآباء . وفترة الانتقال هذه من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرجولة تجعله في عالم يجهل معظم خباياه و أسراره وطرائق التعامل فيه ، وقد يعتري المراهق بعض الحالات منها:

- صداع حاد يحول بينه وبين الاستمرار في القراءة و الاستذكار.
- إهمال الواجبات الدراسية أو التأزم لصعوبتها.
- عدم التكيف مع المعلمين و الزملاء و الأصدقاء.
- الشعور بالحياء و الخجل و الانطواء و التأمل الذاتي و النقد، خاصة الموجه من الآباء والآخرين .
- فقدان الشعور بالثقة تجاه ذاته.
- الشعور بالضيق و القلق و الاكتئاب و الخوف و الحزن.
- الشعور بالتعب و الإرهاق و الإعياء دون سبب.
- الرغبة بالنوم لفترات طويلة.
- البقاء خارج المنزل لساعات طويلة من الليل .
- الإكثار من الاهتمام بالمظهر الخارجي .
- ركب المخاطرة وإظهار الرجولة.

ويرى المفرجي (2008م) أن المراهق يعتمد على وعي الكبار بأهمية المساندة و التشجيع له، كما يعتمد أيضا على مدى إدراكه - المراهق - لأسباب نقد الكبار لسلوكاته ، لأن هذا الإدراك يجعله أكثر تقبلا لتلك الانتقادات الموجهة إليه مما يمنحه الثقة في هذه المرحلة.

وتشير "هيرلوك" إلى أن الثقة بالنفس تضعف في مرحلة البلوغ من سن (11 – 15) سنة عند الإناث ومن سن (12 – 16) سنة عند الذكور وهذه الفترة الانتقالية وهي الفترة التي يقابلها تعليميا المرحلتين المتوسطة و الثانوية، ويعود السبب إلى أن المراهق يشك في قدراته ويتردد في القيام بأعماله التي كان يقوم بها بسهولة ، ويرتفع الشعور بعدم الثقة بالنفس نتيجة

القلق الذي ينتاب المراهق في كفايته النفسية و الاجتماعية ، وهذا الشعور يأتي جزئيا من ضعف المقاومة الجسمية في هذه الفترة ، ومن الضغوط الاجتماعية المستمرة على المراهق بالاطلاع بالمزيد من المستويات و الواجبات ، وجزء من نقد الكبار ، كما أن الكثير من البنات و البنين يخسرون دون سن البلوغ قليل من الثقة بالنفس ، ويصبح استعادة هذه الثقة خلال فترة المراهقة من أهم المشكلات التي يواجهونها. **(وداد الوشيلي: 2005. ص 05)**

ويرى الباحث من خلال ما تم ذكره أن مرحلة البلوغ و المراهقة ، لها مجموعة من الجوانب السلبية في حياة المراهق أهمها نقص الثقة بالنفس ، حيث نراه يشك في قدراته وكفاءته، ويبدو أن هذا الشك فيه الكثير من سلوك الرفض و العناء ،ويكون مفهوم الذات غير مستقر مما قد يكون سببا في الأخطاء التي يقع فيها المراهق ، حيث يرجع ذلك إلى رغبته في تأكيد ذاته وقد يعود السبب في نقص الثقة إلى نقص المقاومة الجسمية و التعب السريع و الضغوط الاجتماعية المتعددة وتكليفه بأكثر مما يطيق ونقد الكبار لطريقته و أسلوبه .

10 - طرق تربوية لتنمية الثقة بالنفس:

بالرجوع إلى عهد الرسول (ص)، نرى أن الرسول (ص) قد أوصى بعدة طرق من شأنها رفع الثقة بالنفس عند الطفل منذ نعومة أظافره ومنها:

*- التسمية الحسنة : إن اختيار الاسم الحسن للطفل وتسميته بأحب الأسماء إليه وتغيير اسمه إذا كان قبيح، عاملا مهما لرفع الثقة بالنفس ومثال ذلك عن أبي عمر أن الرسول (ص) غير اسم " عاصيه " وقال أنت " جميلة " . **(النيسا بوري: 1997.ص 774)**

*- النهي عن تحقير الذات : يقول الرسول (ص) ليحقرن أحدكم نفسه قالوا وكيف يحقر نفسه.

قال أن يرى أمر الله فيه مقال ، فلا يقول به، فيلقى الله تبارك وتعالى وقد أضاع ذلك فيقول ما منعك، فيقول خشية الناس، فيقول فإياي كنت أحق أن تخشى. **(البوصيري:1998.ص26)**

*- إرسال الرسائل الإيجابية : كان الرسول (ص) عن أبي مسعود الأشعري " إن الأشعري قد أعطى مزمارا من مزامير داود " **(ابن حنبل :1999 .ص93)**

وقال أيضا لعبد الله ابن مسعود "إنك غلام معلم " . **(البوصيري:1998.ص26)**

وكان الرسول (ص) يتبع طرق علمية مع الأطفال لتنمية ثقتهم بأنفسهم منها :

- إرسال الطفل لقضاء الحاجات :

معنى ذلك ضرورة بث الطفل في نفسه روح تحمل المسؤولية من خلال إرساله لقضاء بعض الحاجات، معنى ذلك أن يعتمد على نفسه في الذهاب و الرجوع وفي طريقة التعامل مع صاحب الحاجة التي أرسل من أجلها.

- تعويد الطفل البيع و الشراء :

روى " الطبراني" عن عمرو بن حارث ،أن رسول الله (ص) مر بعبد الله بن جعفر وهو يبيع بيع الغلمان فقال " اللهم بارك له في بيعه ". **(المرجع نفسه:1998.ص23)**

وهذا الطفل هو ابن عم الرسول (ص) ولم يخجل منه أو من فعله، بل على العكس من ذلك دعي له وأثابه لفعله.

- اصطحاب الأطفال إلى الحفلات المشروعة و الأعراس ومجالس الكبار:

روى عبد العزيز بن صهيب عن أنس - رضي الله عنه - أن الرسول (ص) رأى الصبيان و النساء مقبلين قال عبد العزيز: " حسبت أنه قال من عرس فقام النبي لهما فقال : اللهم أنتم أحب الناس إلي ،اللهم أنتم أحب الناس إلي، اللهم أنتم أحب الناس إلي " يعني الأنصار من فيهم الصبيان و الغلمان. **(البخاري:1998.ص72)**

وكان الرسول (ص) يصطحب ابن عباس - رضي الله عنه - إلى مجالس العلم.

*- تعويد الطفل السلام : وهذه تكون ببدء الكبار بالسلام على الصغار فيعتاد الصغار على ذلك، عن أنس - رضي الله عنه - أنه مر على الصبيان فسلم عليهم وقال كان الرسول (ص) يفعله. **(المرجع نفسه: .ص120)**

وفي هذا المقام لابد من تعويد الطفل السلام على أهل بيته خاصة ، ليسهل عليه فيما بعد تعويده الاستئذان .

من خلال هذا الكلام يرى الباحث أن هذه السنن الشريفة لها أثر عظيم عند إتباعها ،يكفي منها إحساس الطفل بأنه كبير ،ومن ثم له أهمية في المجتمع ، وبالتالي يتوجب عليه تحمل مسؤولية ما يلقى على عاتقه ، واعترافه بخطيئته إذا أخطا ، و المبادأة بالمهام وإنجازها دون أن تطلب منه، مما يعني إكساب الطفل درجة راقية من الثقة في نفسه وفي المجتمع من حوله، والجدير بالذكر كذلك أن ما ذكرناه في إكساب الطفل الثقة بالنفس إنما يكون في السنين الأولى من عمره ، أي الفترة التي يتربى فيها ويترعرع ، بمعنى أن هذه تصلح لطفل ما قبل الرابعة عشر من العمر لأنها مرحلة تأديب وتربية.

يشير " الدروبي سليمان" في كتابه " طريقك للنجاح و التميز" أن الفرد يستطيع الاستعانة بجملة من النصائح لتعيد إليه ثقته بنفسه ونذكر منها:

- قراءة التراجم و السير الذاتية لأناس بدؤا من الصفر، أو واجهوا عقبات شديدة في حياتهم ومع ذلك توصلوا إلى وسيلة للفوز وفازوا ، مع تذكر أن ما لدى الفرد من قدرات تفوق كثيرا أداءه الحالي ومن ثم محاولة اغتنامها.
- تحقيق أهداف قصيرة المدى ولو بالضغط على النفس.
- استرجاع ما قام به الشخص يوميا من بعض الأشياء الجيدة، بدلا من التركيز على السلبيات وعلى ما لم يتم النجاح فيه، لأن التركيز على الأخيرة يقتل الثقة بالنفس.
- شكر الله الدائم ، لأن هناك دائما من هو أسوء حال منك ،وعدم إعطاء الأمور أكثر من قدرها أو تقليل المرء من قدره لنفسه **(الدروبي سليمان: 2006 .ص 32 – 33)**
- ويشير "القرني عوض" في كتابه " طريقك للنجاح و التفوق " إلى بعض النصائح والتي لها طابع ديني تنظيمي نذكر منها:

- النوم مبكر و الاستيقاظ مبكرا و القيام من الفراش دون تباطؤ.
- التخطيط للبرنامج اليومي وإعادة النظر فيه مع تنويعه واحتوائه على أمور محببة ومتوقع فيها نسبة النجاح .
- التبسم في وجه الأخرين ومبادرتهم بسلام.
- تنفيذ البرنامج إبتداء بدعاء الخروج ودعاء الركوب وغير ذلك.

- إنجاز الأعمال أول بأول دون تصريف أو تأجيل.
- تخصيص أوقات النزهة و الاسترخاء قدر الإمكان ومشاركة الجيران وغيرهم في مناسباتهم.
- التأكد من أن المطلوب من الشخص هو العمل والأخذ بالأسباب ثم التوكل على الله والنتائج فعلمها عند الله.
- عند التعرض للشدائد يجب ترديد بعض العبارات الإيمانية مثل " لا حول ولا قوة إلا بالله " ثم دراسة أسباب الفشل في هدوء وروية .
- التعامل مع النقد حسب نوعه فالنقد البناء وتوفير الجو المناسب له واستقباله بصدر رحب والتذكير بقول عمر " رحم الله إمرئ أهدى إلي عيوبي " **(الدرامي: 2000 .ص83)**

وإمعان النظر فيه بغض النظر عن قائله، أما النقد الهدام فمحاولة معرفة السبب دون ورائه ثم إزالته إن أمكن ثم حسن التعامل معه، مع عدم الانشغال بالرد عليه إلا بالقدر المعقول ، وعدم الجري للانتصار لنفسك و الدفاع عنها ونسيان أداء المهام وإنجازها والاستفادة من النقد في تصويب الخطأ . **(القرني عوض :1999 .ص 65 – 81)**

ونذكر بعض الأمور التربوية التي تساعد في تنمية الثقة بالنفس مثل :

- القراءة والمطالعة وزيادة الحصيلة الثقافية وإقناع النفس بترديد عبارات إيجابية تزيد من ثقة الفرد بنفسه ، وعدم مقارنة الفرد نفسه بالأخرين لأن كل فرد له شخصية وسمات تختلف عن غيره من الناس. **(بدران: 1990 .ص37-46)**
- البدء من النقطة التي يشعر الفرد أنها تمثل المكان الصلب من شخصيته، ثم يقوم ببناء بحر فوق حجر، بحيث يدعم كل حجر الحجر الذي يلاحقه مع تدوين المحطات الطيبة من حياته بغض النظر عن شعوره اتجاهها **(عوادة :2006 .ص53)**

ويرى " سيبرت " أن هناك عدة طرق لتنمية الثقة بالنفس منها:

- التعلم من التجربة و الاستفادة منها فالضربة التي لا تقسم ظهرك تقويك.
- افتح أنت الحوار واعلم أن 40 % من البشر يتسمون بالخجل، فافترض أن الطرف الأخر ممن يشعر بالخجل و بادر أنت بالحوار.

- مخالطة الأشخاص الإيجابيين ذو الروح المرحة البناءة وممن هم في مستوى الشخص أو أعلى منه لتمكنوا من مساندته، وأفضل الأصدقاء هو أحد الاثنين ،شخص واثق من نفسه أو شخص يثق بك ، فإن كان الاثنان في واحد فاجعل من نفسك صديقه.
- الاهتمام بالمظهر العام وجعله لائقا لأن ذلك يجعل الناس تركز على مظهرك بدلا من تركيزها على قدراتك، وممارسة التمارين الرياضية لأن لها الأثر الكبير على شخصية الفرد.
- تقديم يد العون و المساعدة للآخرين فذلك يشعر بالإنجاز والأهمية بين الناس.

يلخص الباحث كل ما تم ذكره حول طرق تنمية الثقة بالنفس في المقولة الشهيرة التي أصاب قائلها إلى حد بعيد وهي " لاعبه سبعا وأدبه سبعا وصاحبه سبعا ثم أترك له الحبل على الغارب " هذه العبارة توضح لنا أسلوب التربية الصحيح بشكل عام ، أما فيما يخص الثقة بالنفس فالطفل الذي نستقبله أول سبع سنين في حياته باللعب والمرح والمزاح ، الممزوج بأساليب تربوية صحيحة معززة للسلوكيات الإيجابية ومطفئة للسلبية وبعيدة عن العنف ،وتحمل في طياتها بث روح تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس بأسلوب تدريجي محبب لنفس الطفل ، والطفل الذي نستطيع مساعدته على إتخاذ القرار بنفسه ابتداء من القرارات البسيطة حتى نصل إلى ما هو أكبر لهذا الطفل، ونتوقع منه التمتع بدرجة عالية من الثقة بنفسه ثم بعد سنين الأولى تكون مرحلة المدرسة والتي لا تقل أهمية عن سابقاتها بل هي مكملة لها، فمن رزقه الله أساتذة أكفاء يستطيعون تعزيزه ومكافأته ويتعاملون مع سلبياته بطريقة إيجابية لا تحطم نفسه وتجعله يتراجع إلى الوراء ، ويكسبونه أساليب التفكير الصحيحة ، نتوقع منه التحلي بثقة بنفسه ، وتزيد هذه الثقة من خلال مواجهة الفرد لمواقف حياتية وتخطيها بنجاح. من خلال تحمله لمسؤولية القرارات التي يتخذها في مختلف الموافق الحياتية.

خلاصة الفصل :

خلاصة القول أن مصطلح الثقة بالنفس له عدة تعريفا ت مختلفة أجمعت كلها على أهميتها النفسية والاجتماعية للفرد ، ولها أهمية كبيرة كتحقيق النجاح في العمل ومواجهة المشكلات وتحقيق التوافق النفسي ، كما أن الفرد الذي يمتلك مقومات جسمية وعقلية واجتماعية جيدة تحقق له توافق نفسي واجتماعي ، والذي بدوره يزيد من ثقة الفرد في نفسه ، وتعد نظرية النمو النفسي و الاجتماعي لإريكسون من أهم النظريات التي تناولت مفهوم الثقة بالنفس كونها ركزت على المراحل الأولى من عمر الفرد والتي تبنى فيها شخصيته ، وجدير بالذكر كذلك أن تلك العوامل الاجتماعية كالتكيف الاجتماعي والعوامل الجسمية كالصحة الجسمية والعقلية والعوامل الاقتصادية، التي لها دور كبير وفعال في ثقة الفرد بنفسه ، هذه الثقة التي لها مستويات قد تزيد أو تنخفض وهذا حسب تأثير تلك العوامل المؤثرة وهناك عوامل أخرى قد تزيد من ثقة الفرد بنفسه، مثل الأسرة وما تعطيه للطفل من مدح وعطف وحنان وتحقيق لغة التواصل سليم معه، والعوامل المذكورة سابقا قد تكون عائقا لبناء ثقة الفرد بنفسه إذا كانت بجانبها السلبي ، وتناولنا كذلك هذه السمة عند مرحلة المراهقة في تحصيل الطلبة الدراسي وتطرقنا إلى بعض الطرق التي يستطيع الفرد من خلال تنمية ثقته بنفسه.

الفصل الثالث
التكيف المدرسي

*- تمهيـــــــد

1- مفهوم التكيف وتطوره

2- تعريف التكيف

3- محددات التكيف

4- أنواع التكييف

5- مفهوم التكيف المدرسي

6- خصائص التكيف المدرسي

7- عوامل التكيف المدرسي

8- مظاهر التكيف المدرسي

9- عوائق التكيف المدرسي

10- مظاهر السلوك التكيفي و السلوك اللاتكيفي

*- خلاصة

تمهيد :

إن الحية (الأفعى) تميل إلى تغيير سلوكها استجابة لتغيرات البيئة ، معنى ذلك أنه بعدما يطرأ التغيير على البيئة التي يعيش فيها الكائن فإنه يعدل سلوكه وفقا لهذا التغيير، مثال ذلك (تغيير الإنسان للباسه ليناسب الفصل و المناخ)، و يبحث عن وسائل جديدة لإشباع حاجاته و إذا لم يجد إشباعا لهذه الحاجات في بيئته، فإما أن يعمل على تعديلها أو تعديل حاجاته وهذا السلوك أو لإجراء يسمى بالتكييف، فالحيوانات التي استطاعت التلاؤم مع بيئتها الطبيعية واستمرت في البقاء كالحرباء، التي تغير لونها كي يتلاءم مع البيئة الطبيعية والإنسان بدوره يعمل على التكيف مع بيئته الطبيعية والاجتماعية كونه يعيش في جماعات، ولا يستطيع العيش وحده و بالتالي ضرورة الملاءمة أو الموافقة مع هذه الجماعة.

وتعد المدرسة المربي الثاني للطفل بعد الأسرة، و قد أكدت الدراسات الحديثة في علم النفس أن الوظائف النفسية تتآزر لتحقيق التكييف الإنساني، هذا يعني أن التكييف هو المعيار الحقيقي للفرد لتحقيق علاقات اجتماعية تتسم بالقوة سواء كانت داخل الأسرة أو داخل المدرسة ،و بالتالي تشير إلى التكيف المدرسي السليم للتلميذ، و إن كان سلوك التلميذ داخل المدرسة في أصله تكيف مع العديد من المطالب التي تضغط عليه، و بذلك يمكن القول أن التلميذ يسعى من خلال عملية التكييف المدرسي إلى الحفاظ عن توازنه بين مختلف حاجاته النفسية والمدرسية، وقبل الكلام عن التكيف المدرسي من حيث تعريفه و مظاهره و عوائقه.....إلخ . نتكلم عن عملية التكيف بصفة عامة أولا.

1- مفهوم التكيف وتطوره:

إن مفهوم التكيف أصلا هو مفهوم بيولوجي، كان حجرة زاوية في نظرية " داروين " عن الانتخاب الطبيعي وبقاء الأصلح (1859م)، فيشير هذا المفهوم في أغلب الأحيان إلى أن الكائن الحي يحاول أن يوائم بين نفسه والـعالم الطبيعي الذي يعيش فيه، محاولة منه من أجل البقاء . **(مصطفى فهمي:1987.ص09)**

وفقا لما ذكرناه نستطيع القول أن سلوك الإنسان يعتبر بمثابة ردود أفعال، لكثير من المطالب والضغوطات البيئية المختلفة، وهذا واضح من خلال اللباس الخفيف الذي يلبسه الإنسان وقت الصيف، والعكس منه وقت الشتاء، حيث يحاول أن يتلاءم مع المناخ الذي هو فيه، وهذا الأمر لا يقتصر على الإنسان فحسب، بل يشتمل حتى الحيوانات، ففي الصحاري الحارة تحاول الحيوانات التكيف مع بيئتها، من خلال اللجوء إلى الكهوف والغابات وغيرها. ولقد استعار علم النفس المفهوم البيولوجي للتكيف، والذي أطلقه عليه علماء البيولوجيا (المواءمة). واستخدم في مجال علم النفس الاجتماعي تحت مصطلح (التكيف أو الموافقة) ، إذن فالإنسان كما يستطيع أن يتلاءم مع بيئته الطبيعية يستطيع التكيف مع بيئته الاجتماعية ((فالإنسان كما يتلاءم مع بيئته الطبيعية يستطيع أن يتلاءم مع الظروف الاجتماعية والنفسية التي تحيط به، والتي تتطلب منه باستمرار أن يقوم بمواءمات بينها وبينه)) **(مصطفى فهمي:1987. ص10)**

إن مشاكل وظروف الحياة المختلفة هي نفسها تدفعه للتكيف، ففي الطفولة مثلا يطلب الأب من الإبن أن يوائم نفسه مع مطالب البيئة، وأن يكتسب القيم وأنماط السلوك المناسبة، وكذلك عند بلوغه سن الرشد يتوقعون منه مواءمات مختلفة، في مجال المدرسة والزواج والعمل وفي حياته الخاصة وحتى سلوكه، حيث نجد أن كل مرحلة من مراحل الحياة تتطلب من الفرد أن يقوم بأدوار اجتماعية ونفسية معينة، فالأدوار التي يقوم بها الفرد في الطفولة المبكرة أو المتأخرة تختلف عن تلك التي يقوم بها وهو في مرحلة الرشد، حيث يلاحظ أن الفرد البالغ يقوم بأكثر من دور اجتماعي ((هذا ويقوم الإنسان عندما يصل مرحلة النضج بأكثر من دور اجتماعي)) . **(المرجع نفسه:1987. ص10)**

وينصب اهتمام علم النفس على البقاء السيكولوجي والاجتماعي للفرد، أكثر مما ينصب على البقاء الطبيعي والبيولوجي. ومن هنا نستطيع تفسير السلوك الإنساني باعتباره توافقات مع مطالب الحياة وضغوطها، حيث نجد أن هذه المطالب في أساسها اجتماعية نفسية، تتجلى في صورة علاقات متبادلة بين الفرد والآخرين، والتي بدورها تؤثر في التكوين السيكولوجي للفرد، من جهة أخرى تشير المفاهيم إلى أن((التكيف مصطلح مرتبط

(ADAPTATION) بعلم الحياة، يدل على تغيير في الكائن الحي سواء أكان في البناء أم في الوظيفة، يجعله أكثر قدرة على المحافظة على حياته أو على أبناء جنسه، واستخدم المصطلح في علم النفس الاجتماعي ،ويشير إلى التغيير في سلوك الفرد لكي يتفق مع غيره من الأفراد، وخاصة بإتباع التقاليد والخضوع إلى الالتزامات الاجتماعية))

(بدوي أحمد زكي :1986. ص 08)

ثم انتقل مفهوم التكيف من علم الحياة إلى علم النفس، ليشير إلى التغيرات البنائية أو السلوكية التي تصدر عن الإنسان، وتجعله أكثر مواءمة مع الظروف البيئية التي يعيشها،

(علاء الدين كفافي:1997.ص37)

وعادة ما يفضل الباحثون استخدام مصطلح التوافق في المجالات النفسية والاجتماعية، للتعبير عن التكيف مع البيئة. **(سيد عبد الحميد مرسي: 1975 .ص 151)**

ويعد مفهوم التكيف أو - التوافق - من المفاهيم الأساسية في علم النفس عامة. الأمر الذي جعل بعض العلماء يعرفون علم النفس من زاوية التكيف بأنه ((العلم الذي يهتم بدراسة مدى قدرة الفرد على التكيف، مع متطلبات بيئته وظروفه الاجتماعية))

(choen.1994p20)

ونظرا لأهمية التكيف في تحقيق الصحة النفسية، فإن المتخصصين في الصحة النفسية يعرفونه على أنه : ((التوافق، ويدل هذا وذاك على أن التكيف من المفاهيم المحورية في علم النفس بشتى فروعه)) **(عبد العزيز القوصي:1980. ص 54)**

والإنسان بطبعه يتعرض لظروف بيئية واجتماعية مختلفة، وعليه أن يستجيب لهذه الظروف ويتفاعل معها ، وهذه الاستجابة مع الظروف البيئية والاجتماعية هي ما نطلق عليه ببساطة عملية التكيف النفسي والاجتماعي، خذ على ذلك مثالا: عندما ينتقل البدوي من بيئة البداوة إلى الحياة الريفية للسكن الدائم، فعليه القيام بعمليات التكيف وتحمل تبعاتها، وذلك بسبب اختلاف الثقافة الريفية عن ثقافته البدوية التي كان يعيش فيها.

ونعني بثقافة هنا ما يعنيه "تايلور" ((ذلك الكل المعقد مما يتضمنه من دين ولغة وعادات وتقاليد وقيم وأخلاقيات وفنون وآداب، وكل ما يميز المجتمع عن غيره من المجتمعات))

(الخطيب وآخرون:2001 .ص 24)

والدارس كبير السن، عندما ينظم إلى جماعة محو الأمية لتعليم الكبار، يواجه ظروفا جديدة، توجب عليه أنماطا من أساليب التكيف النفسي والاجتماعي، من شأنها أن تؤدي إلى حفظ توازنه النفسي، والحياة بطريقة مقبولة مع البيئة الاجتماعية الجديدة .

ويكاد يتفق الباحثون فيما بينهم - على اختلاف توجهاتهم - على أن التكيف ((عملية تفاعل بين الفرد بما لديه من إمكانيات وما يستشعره من حاجات، وبين بيئته بما لديه من خصائص ومتطلبات يمكن الفرد من إشباع حاجاته وتحقيق متطلباته))

(أحمد السيد الهابط :1985.ص 24)

فالتكيف ((هو نتاج عملية تفاعل متبادلة بين الفرد وبيئته المادية والاجتماعية))

(محمد هشام إبراهيم:1997. ص 09)

2- تعريف التكيف :

وفي هذا المجال يعرف "كوهين" التكيف على أنه ((تغيير يقوم به الفرد للاستجابة للمواقف الجديدة، أو أن يدرك الموقف إدراكا جيدا)) **(cohen: 1994. p 32)**

في حين يرى "سيمون " وزملائه أن التكيف ((يعني التعامل مع المشكلات الحياتية وتحديات المطالب اليومية وكيفية تبريرها)) **(simons et al :1995. p16)**

أما " أتواتر" فيعرف التكيف بأنه ((التغيرات التي نقوم بإحداثها في أنفسنا وبيئتنا، من أجل إشباع حاجاتنا وتلبية المطالب الملقاة علينا، وتحقيق علاقات إيجابية مع الآخرين))

ويعرف " عوض " التكيف أنه ((كل أشكال النشاط الذي يبذله الفرد من أجل إشباع دافعيته وبلوغ أهدافه)) **(عباس محمود عوض: 1987.ص 98)**

في حين يرى " الطحان " أن التكيف هو ((مدى انسجام الفرد مع عالمه المحيط به))

(الطحان محمد خالد : 1992. ص 196)

أما " الرفاعي نعيم" فيعرف التكيف بأنه ((مجموعة ردود الفعل الذي يعدل بها الفرد بناءه السلوكي ليستجيب لشروط محيطة محددة أو خبرة جديدة))

(الرفاعي نعيم:1987.ص 26)

ويمكن استخدام مفهوم التكيف ليشير إلى ما يصل إليه الفرد، من حالة نفسية نتيجة قيامه بالاستجابات التوافقية المختلفة ردا على التغيير في المواقف، لذا فإن التكيف الجيد يصبح مصدرا للاطمئنان والراحة النفسية، بينما يكون التكيف السيئ مصدرا للاضطراب والقلق والصراع . **(الريحاني وآخرون : 1987 .ص 25)**

وبصفة عامة يمكن القول أن مفهوم التكيف من المفاهيم المحورية في علم النفس، وأنه لا يعني الاستجابة السلبية للظروف البيئية، بل التكيف هو ضرورة أن يغير الفرد من أوضاع بيئته لتلاءم مواقفه.

3- محددات التكيف : هناك نوعان:

1-3 المحددات البيولوجية الطبيعية:

و هي كل ما يرثه الفرد من البنية الوراثية المنفردة من الناحية البيولوجية التي تحدد إمكانات الفرد وقدراته، و تتصل بهذا المحدد الحاجات البيولوجية التي تتمثل في:

أ- الحاجة إلى الماء و الطعام و الأكسجين و النوم و الإطراح و غيرها.

ب- الحاجة لبقاء النوع (التكاثر).

جـ- الإحساس و الحركة.

د- تحقيق السلامة بأنواعها(جسمية، نفسية، اجتماعية....الخ.). **(الملاح:2003.ص02)**

إن كل فرد يحتاج إلى هذه المحددات أو الحاجات كونها أمر ضروري في الحياة من جهة، و من جهة أخرى أن الحاجات هي التي تولد الدافعية اللازمة للسلوك الإنساني.

2-3 - المحددات الثقافية المعرفية :

وهي المحددات التي تسمح للفرد بتحقيق التكييف و تتمثل في:

أ- النظام الاجتماعي.

ب-التربية المدرسية.

ج- بناء الأسرة.

د - الولاء الاجتماعي و الشعور بالانتماء.

هـ- الظروف الٌاقتصادية و الاجتماعية.

و- الدين العقيدة **(المرجع نفسه:2003. ص2)**

كل ما ذكرناه من هذه المحددات ترتبط بعملية التنشئة الاجتماعية التي يخضع لها الفرد، وهذه التنشئة هي عملية تعلم اجتماعي يشارك فيها البيت و المدرسة و المؤسسات الاجتماعية المختلفة ،هدفها هو الوصول إلى نمو سوي لدى الطفل يتحقق من خلاله استقرار منظومة القيم التي يعيشها المجتمع داخل نفسيته.

4 - أنواع التكييف :

هناك عدة أنواع من التكييف أهمها:

4-1 - التكيف النفسي:

إن التكيف من وجهة نظر مدرسة التحليل النفسي ،يعنى الالتزام و البحث عن منافذ لضغوطنا الداخلية، فالتكيف هو الذي يحقق للفرد إشباع حاجاته الضرورية ويجنبه عقاب

المجتمع له في أخطائه المرتكبة، كما أنه يجنبه معاينة ذاته في كثير من أمور الحياة المختلفة، أما من وجهة نظر المدرسة السلوكية فالتكييف هو استجابات مكتسبة من خلال الخبرة التي يتعرض لها الفرد ، و التي تؤهله للحصول على توقعات منطقية وعلى الإثابة تكرار السلوك من شأنه أن يتحول إلى عادة. **(النيال:2002.ص140)**

وقد أخذ علماء النفس هذا المصطلح من علم الأحياء بمعنى التكييف، و أعادوا التسمية بمصطلح "التكييف" ((يعتبر علم النفس بكل فروعه دراسة لعمليات التكييف فهو علم دراسة توافق الفرد مع مواقف حياته التي تمليها عليه طبيعة الإنسان في استجابتها لمواقف الحياة))

و كثيرا ما يميل الفرد إلى التكييف إذا ما شعر بخلل في توازنه النفسي، لعدم إشباع حاجاته أو لعدم تحقيق أهدافه و يعمل التكييف على إعادة التوازن النفسي من خلال تحقيق أهدافه أو إشباع حاجاته.

و تتم عملية التكييف النفسي وفق خطوات محددة و هي:

1- تحديد الهدف : هناك دائما حاجة أو دافع عند الإنسان يقوده نحو هدف معين، مثال ذلك شاب لديه رغبة كبيرة أن يصبح ثري في وقت قصير ليعيش حياة السعادة كما يتصورها.
2- وجود عائق للهدف: و يتمثل ذلك في المحيط الذي يكون حول الإنسان به عوائق تعمل على عدم تحقيق الهدف ،و مثال ذلك الشاب الذي يرغب في أن يكون ثري و بسرعة من أجل حياة سعيدة يحصل على وظيفة تدر عليه دخلا محدود من المال و ليس لديه مدخول آخر إلا هذا الراتب البسيط.
3- محاولة التغلب على العائق: و يظهر ذلك في محاولات لإنسان لكسر هذا العائق لبلوغه الهدف ،و مثالها: فالشاب الذي يحلم بثراء و حياة سعيدة و يحصل على وظيفة بسيطة تدر عليه مالا قليل ، يعمل هذا الشاب على ترك هذه الوظيفة التي لها دخل محدود و دخول في عالم التجارة لأن دخلها وفير.

4 - تحقيق الهدف: و هو الوصول إلى الهدف المرغوب ،و مثالها: فالشاب إذا ترك الوظيفة و عمل بالتجارة فسوف يربح من خلالها أموالا كثيرة و بالتالي يحقق الثراء الذي كان يحلم به في هذه الحالة يتحقق التوازن النفسي الذي حدث به خلل نتيجة للعائق الذي حال دون إلى الوصول إلى الثراء.

ولكن يحدث العكس فيفشل في تحقيق الهدف - ا لفشل في التجارة- هذا الأمر قد يحدث هروبا من الموقف المسبب للعائق، و يستمر اختلال توازنه النفسي، بسبب البطالة و يزداد توتره و يكتفي بإشباع بديل لهذا الهدف عن طريق الخيال و أحلام اليقظة ،و مع استمرار هذا الأمر يلجأ الفرد كثيرا من الأحيان إلى تعاطي المخدرات و الخمر. **(ديب : 2000.ص37)**

4-2-التكييف الشخصي (الذاتي):

التكيف الشخصي هو قدرة المرء التوفيق بين دوافعه و أدواره الاجتماعية المتصارعة مع هذه الدوافع ،و ذلك لتحقيق السعادة و إزالة القلق و التوتر. **(جبل:2000.ص67)**

كما أن التكيف الذاتي ينسق بين القوى الشخصية و القوى الاجتماعية ،و لهذا يعتبر أساس تكامل شخصية الفرد و استقرارها ، و ينجم عن الصراعات النفسية المستمرة عجز عن تحقيق التكيف الذاتي، لذلك نجد أن الفرد العاجز عن تحقيق تكيف شخصي عرضة للتعب الجسمي و النفسي لأقل جهد يبذله ،كما أنه سريع الغضب لأتفه الأسباب و فاقد الصبر في المواقف العادية ،كل هذه الأمور تؤدي إلى سوء علاقته الاجتماعية بالأفراد المحيطة به بالتالي سوء تكيفه الاجتماعي ،و هذا الأمر يوضح العلاقة المتبادلة بين التكيف الذاتي و التكيف الاجتماعي ،كما يوضح أيضا مفهوم التكيف الشخصي على أنه خلاص الفرد من جميع الصراعات الداخلية ،أي إرضاء جميع الصراعات الداخلية، أي إرضاء الجميع بشكل مناسب. **(ديب:2000.ص30)**

وعرف "الأطرش" التكيف الشخصي أنه ((عملية تفاعلية بين الفرد و بيئته ،و يقوم الفرد من خلال هذا إما بتعديل سلوكه أو بتعديل بيئته)).

(الأطرش:2000.ص06)

وهناك عدة عوامل تساعد الشخص على حل مشاكله للتخلص من صراعاته الداخلية وهي :

1- أن يكون هناك توافق و تكامل بين وظائفه النفسية.
2- القدرة على التغلب عن أزماته النفسية اليومية و العادية و مواجهتها بشكل المطلوب
3- اعتناق الفرد مبادئ و قيم معينة تكون هديا له في حياته و تساعده على حسم المواقف التي تواجهه دون تردد، و قد تستمد هذه المبادئ و القيم من مصدر ديني أو اجتماعي أو فلسفي أو أخلاقي **(الهابط:2003. ص30)**

و يشتمل التكيف الشخصي إشباع الدوافع الأولية كالدافع الجوع أو العطش أو الجنس و غيرها و الدوافع الثانوية المكتسبة ،مثل الحب و الأمن و التقدير و الاستقلال و كذلك السعادة مع النفس و الرضا عن جل أفعاله و انسجامه في حل صراعاتها ،و يشمل كذلك تناسب قدرات الفرد و إمكاناته مع مستوى طموحه و أهدافه.

(عبد الله:2001.ص40)

ويشمل التكيف الذاتي كذلك ((أن يكون الفرد راضيا عن نفسه غير كاره لها أو نافرا أو ساخطا عليها أو غير واثق فيها ،كما تتسم حياته النفسية بالخلو من التوترات النفسية التي تقترن بمشاعر الذنب و القلق و الضيق و النقص و الرثاء للذات)) **(الديب:2000،ص38)**

ويعتبر الرضا عن النفس أمرا مهما لتحقيق الأمن الشخصي ،كما أنه يعد مهم في التكيف الذاتي السليم و يتضمن عدة نواحي نذكر منها:

أ- <u>الإحساس بالقيمة الذاتية:</u> و تتمثل في شعور الفرد بتقدير الآخرين له بأنه قادر على تحقيق النجاح مهما كانت نوعية الصعاب التي تواجهه ،و أنه يحظى باهتمام و قبول الآخرين له.

ب-<u>الاعتماد على النفس:</u> و هي قدرة الفرد على القيام بعمل ما دون أن يطلب منه القيام به

جـ - <u>الخلو من الأعراض العصبية</u>: إن الأعراض العصبية تظهر عند الفرد على شكل انحراف نفسي ،و مثال ذلك فالشخص الذي يعاني من عدم القدرة على النوم، و سبب في

ذلك الأحلام المزعجة أو الخوف ،و كذلك الشعور بالتعب ،فالشخص الذي يتميز بالرضا عن نفسه لا يعاني من مثل هذه الفراغات النفسية.

د- الشعور بالانتماء : يشعر الفرد بأنه محبوب من طرف جميع أفراد أسرته ،و بأنه مرغوب فيه من زملائه ،و بأنهم يتمنون له كل الخير و النجاح في حياته و كذلك بعلاقاته الجيدة مع مدرسيه ، و يكون فخورا بمدرسته.

هـ- الشعور بالحرية : يشعر الفرد بأنه حر في كل تصرفاته و سلوكاته، و بأنه قادر على توجيه سلوكه حيث يرغب ،و أنه يستطيع أن يضع خطط مستقبلية ناجحة كما أنه حر في اختيار الأصدقاء.

و- التحرر من الميل إلى الانفراد: في هذه الحالة يكون الفرد اجتماعي بطبعه أي أنه لا يميل إلى الانطواء و العزلة ،و لا يستبدل كل هذه النواحي التي ذكرناها ، و التي تعتبر دليلا على رضا الفرد على نفسه ، فالثقة بالنفس و الشعور بالحرية و الانتماء و خلوه من الانحرافات النفسية كلها ملفات نجدها عند الشخص المتزن ،و الذي لديه تكيف ذاتي عالي.

4-3- التكيف الاجتماعي :

إن التكيف الاجتماعي عملية اجتماعية على جانب كبير من أهمية و مفادها أن يتكيف الإنسان بالبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، و يصبح قطعة منها و عنصرا منسجما مع عناصرها، فلا يشعر بوطأة نظمها و لا يطيق ذرعا بأوضاعها ،بل ترسب في نفس هذه النظم و هذه الأوضاع في تكوينه ،و تصبح من أهم مقوماتها الشخصية و من أعز ما يحرص عليه ، و لهذا فإن معيار الاستقرار النفسي من صفات الشخصية السوية و قدرتها على التكيف مع الآخرين، و التوافق مع الأوضاع الاجتماعية و تحقيق قدرا معقولا من التواصل مع الآخرين، و أن يطيع النفس على التقابل لا التنافر.

وتعرف عملية التكيف الاجتماعي في مجال علم النفس الاجتماعي باسم عملية التطبيع داخل إطار العلاقات الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد و يتفاعل معها ،سواء كانت هذه العلاقات في مجتمع الأسرة أو المدرسة أو جماعة الأصدقاء أو المجتمع الكبير بصفة عامة، و التطبيع الاجتماعي الذي يحدث في هذه الناحية ذو طبيعة تكوينية ، لأن الكيان الشخصي و الاجتماعي للفرد يبدأ باكتساب الطابع الاجتماعي السائد في المجتمع، من اكتساب اللغة و تشرب بعض العادات و التقاليد السائدة و تقبل لبعض المعتقدات و النواحي الاهتمام التي يؤكدها مجتمعه ، و هذا يعني تكيف الفرد مع بيئته الخارجية المادية و الاجتماعية ،و المقصود بالبيئة المادية ، و هو كل ما يحيط بنا من عوامل مادية كالطقس و الجبال و البحار و الأنهار ووسائل الاتصال و الأجهزة و الآلات.....إلخ، أما البيئة الاجتماعية فنعني بها كل ما يسود المجتمع من قيم و عادات و تقاليد و دين و علاقات اجتماعية و نظم اقتصادية و سياسية و تعليمية و آمال و أهداف.....إلخ.

ولما كانت هذه البيئة متغيرة مادية كانت أو اجتماعية، فإن هذا التغيير يثير مشكلات تستلزم من الإنسان التفكير و المواجهة و تعرضها للانفعالات و القلق، و تطلب منه تعديل بعض سلوكاته ،لهذا كان لابد من تعاون الوظائف النفسية المختلفة و تقويتها لمقاومة هذه التغيرات و التكيف معها، أما إذا كانت هذه التغيرات شديدة و عجز الفرد عن التكيف معها فسيكون نتيجة ذلك وقوعه فريسة للحالات المرضية، و الفرد القادر على أن يتكيف مع هذه البيئة المتغيرة يكون مصدر سعادة لنفسه و لمجتمعه ،و هذا يوضح العلاقة الوطيدة بين الفرد و بيئته ،وأن التكيف الذاتي - ذكرناه سابقا - و التكيف الاجتماعي شرطان أساسيان للصحة النفسية و لا يأتي ذلك التكيف إلا إذا سلك الإنسان السبل المشروعة التي تجعله راضيا عن نفسه ،بعيدا عن مراجعة العقل و تأنيب الضمير كما تجعل مجتمعه راضيا عنه و سعيدا به .

(الهابط:2003. ص31-32)

و يتحقق التكيف الشخصي و الاجتماعي للفرد إذا كان سلوكه إيجابي ،فتكن لديه القدرة على التكيف مع نفسه و المجتمع الذي يعيش فيه ،مما يؤدي به إلى التمتع بحياة خالية من التأزم و الاضطراب ومليئة بالحماسة و الإيجابية ،و يعني هذا أن يرضى الفرد عن نفسه و

يتقبل ذاته كما يتقبل الآخرين ،فلا يبدأ منه ما يدل على عدم التكيف الاجتماعي، كما لا يسلك سلوكا معقدا يدل على عدم اتزانه الانفعالي و العاطفي و العقلي في ظل مختلف المجالات تحت تأثير جميع الظروف.

يرى "بطرس" أن التكيف الاجتماعي في كتابه:" التكيف و الصحة النفسية للطفل" على أنه ((تمكين الفرد أن يتكامل اجتماعيا و نفسيا، أي محاولة مساعدة الطفل على تحقيق نموه الفردي الذاتي و الاجتماعي على نحو السليم و القويم و على خلق الاتجاهات الاجتماعية البناءة في كيانه)) . **(بطرس بطرس :2006.ص16)**

هذا الكلام يعني ضرورة سلامة النمو النفسي و الاجتماعي للطفل حتى يمكن من بناء شخصيته متكاملة عندما يكبر.

- و عرفه "ولمان wolmen" أن التكيف الاجتماعي ((هو جملة التغيرات و التعديلات السلوكية ، التي تكون ضرورية لإشباع الحاجات الاجتماعية لمواجهة متطلبات المجتمع إلى جانب إقامة علاقات منسجمة مع البيئة)). **(wolmen :1973 .P125)**
- أما "غيث سعاد" في تعريفها للتكيف لاجتماعي ((بأنه عملية تنطوي على أحداث ما ينبغي من تغيرات في الشخص أو البيئة أو فيهما)). **(غيث سعاد :2006 .ص28)**
- أما "الرفاعي نعيم" فقد ذكر التكيف الاجتماعي بأنه ((هو تلك الردود من الأفعال التي يستخدمها الفرد ليعدل بها بناؤه النفسي و الاجتماعي ليستجيب لشروط البيئة)).

(الرفاعي نعيم : 1987.ص34)

- و يقوم بعد التكيف الاجتماعي عند طلبة المدرسة على أساس شعور الفرد بالأمن الاجتماعي و هو يتضمن النواحي الآتية :

أ- اكتساب المهارات الاجتماعية :بحيث تظهر مودته نحو الآخرين ويبذل جهده و تفكيره لمساعدتهم و إدخال السرور إلى قلوبهم ،و يتصف باللباقة في معاملاته مع معارفه و غيرهم ،و يرعى الآخرين و يهتم بقضاء حوائجهم.

ب- التعرف بالمسؤولية الاجتماعية: أي أن التلميذ في المدرسة يدرك حقوق زملائه في الصف ، ويدرك ضرورة إخضاع بعض رغباته لحاجة الجماعة أن يعرف ما هو صواب، و ما هو خطأ من وجهة نظرا الجماعة و يتقبل أحكامها بروح عالية.

ج- التحرر من الميول المضادة للمجتمع: أي أنه لا إلى التشاحن مع الآخرين أو عصيان الأوامر أو تدمير ممتلكات الغير ،كما أنه لا يرضي رغباته على حساب الآخرين كما يتميز بمعاملاته العادلة.

د- العلاقات في المدرسة : يتكون عند التلميذ تصور أن معلمه يحبه و أن أقرانه في المدرسة كذلك يحبونه ،كما أنه يستمتع بصداقته لهم و يشعر بسعادة عندما يكون مع جيرانه و معاملاته معهم تخلو من العنف و العدوانية تتميز بالحب و الإيجابية ،كما يحترم القواعد التي تحدد العلاقات بينه و بينهم ، كما أنه يهتم بمظهر الوسط الذي يعيش فيه.

(الديب:2000. ص41-42)

من خلال كل هذه التعريفات نستطيع أن نعرف التكيف الاجتماعي أنه عملية تتم داخل إطار العلاقات الاجتماعية التي يعيشها الفرد و يتفاعل معها سواء كانت هذه العلاقات في مجتمع الأسرة أو المدرسة أو الرفاق أو المجتمع الكبير بصفة عامة، و التكيف الاجتماعي الذي يحدث في اكتساب اللغة وتشرب بعض العادات السائدة و تقبل بعض المعتقدات و نواحي بالاهتمام التي يؤكد عليها المجتمع، إذا فالتكيف الاجتماعي يعي قدرة الفرد على إتباع السلوك الذي يتوافق على ما هو سائد في المجتمع بشكل يحقق له الرضا عن نفسه و رضا الجماعة عنه. **(مصطفى فهمي : 1987. ص25)**

4-4- التكيف البيولوجي :

في علم الأحياء، يشير " مصطفى" إلى مفهوم التكيف على أن الكائن الحي يحاول أن يحدث مواءمة بين نفسه و بين العالم الطبيعي ،و نقصد بذلك الظروف البيئية التي يعيش فيها ،وذلك للحفاظ على بقائه باعتباره فردا أو نوعا ،معنى هذا الكلام أنه عليه أن يواجه آية تغيرات في البيئة التي يعيش فيها بتغيرات ذاتية و تغيرات بيئية مشابهة ، من هذا

المنطلق يمكن وصف سلوك الإنسان بردود أفعال للعديد من المطالب و الضغوط البيئية التي يعيش فيها.

و تري (Brigitte bayet) أن مفهوم التكيف ذو أصل بيولوجي و في هذا السياق يقوم الفرد بامتلاك تنظيم للشروط الداخلية و الخارجية التي تسمح له بالبقاء و التكاثر ،و ترى أنه لا يمكن أن يفهم مصطلح التكيف دون إدراك لمفهوم التكيف البيولوجي.

(Perrin :1996.p6)

التكيف من جهة نظر "العبيدي" أنه مصطلح اكتسبه علم النفس من البيولوجيا ،وفقا لما نصت عليه نظرية النشوء ولارتقاء لداروين ،التي تؤكد أن الكائن الحي يحاول بشكل مستمر أن يوافق بين نفسه و العالم الطبيعي الذي يعيش فيه من أجل البقاء.

(العبيدي:2003.ص02)

من خلال كل ما ذكرناه نستخلص أن التكيف بالنسبة لعلم الأحياء يدل على كمال البنية الجسدية ،وتداخل مفهوم التكيف بين الخصوبة و الغزارة و عوامل أخرى، ساعدت على دوام النوع كما أن النظام البيئي يلعب دورا هاما في المساعدة على التكيف.

5- مفهوم التكيف المدرسي:

يتعرض الطالب في المدرسة إلى مشاكل كبيرة نتيجة للجهد الجسدي و النفسي الذي يرافق العملية التربوية ،وغالبا ما يكون لذلك عواقب وخيمة على صحته النفسية و الجسدية ،و من هذه المشاكل نجد المنافسة المدرسية بين الأصدقاء ،و كذلك عدم التكيف مع المجتمع المدرسي، أضف إلى ذلك صعوبات التعلم ذات المنشأ النفسي.

وتشير العديد من الدراسات النفسية أن الأطفال الذين هم في سن المدرسة أو في البيت يتمتعون بصحة نفسية ،وتعتبر الصحة النفسية عامل أساسي في المدرسة، وهي الحالة التي يشعر التلميذ بالقدرة على إستعاب الضغوط و احتمالها ،و بالتالي مواجهتها بحيث لا يفقد توازنه عندما يصادف مواقف مدرسية متأزمة كالصراعات الفردية مثلا.

والصحة النفسية هي أحد مكونات الصحة المدرسية ،كونها تعمل على الكشف المبكر للمشكلات النفسية الشائعة في سن الدراسة، و الحالات السلوكية الغير سوية و الوقاية من المشكلات النفسية في سن المراهقة ،و ذلك من خلال آليات تربوية صحية مبكرة جدا تبدأ في المراحل الأولى من المدرسة، و كذلك تقديم خدمات الدعم و الإرشاد الاجتماعي و التوجيه النفسي. **(الأنصاري:2003.ص11)**

ويعتبر التكيف المدرسي واحد من أهم الاتجاهات في التكيف الاجتماعي، فنحن ندرس العوامل التي تحقق النجاح أو تلك التي تسبب الفشل في هذا النوع من التكيف ،و من هذه العوامل نجد:

- تأثير الثقافة على المجالات الإدراكية لدى الطفل في مرحلة الحياة المدرسية.
- تأثير الثقافة على المسارات اللغوية (اللغة الأصل، ازدواجية اللغة)
- التعبير عن صعوبات التكيف المدرسي (الكبت- تقلب المزاج- اضطراب الثقة الشفهية والكتابية واضطراب لغوي) ويتم وضع هذه الأعراض في علاقة مع الديناميكية النفسية .
- دور عالم النفس (مستشار التوجيه المدرسي) في تكيف الطفل في المدرسة من أجل تدارك الفشل المدرسي.

كما أن التركيز على المعلم في العملية التربوية يعتبر من عوامل النجاح المدرسي ،ويظهر ذلك من خلال برامج التدريب الفعالة قبل الخدمة (معاهدة التكوين) وفي أثناء (الدورات التكوينية) ، كل ذلك من أجل تهيئته كي يتعامل بطريقة صحيحة مع مشكلات الطلبة النفسية في مراحلها المبكرة، ويتم ذلك من تعزيز الممارسات الإيجابية للصحة النفسية في المدرسة **(الانصاري:2003.ص11)**

من خلال ما ذكرناه نستطيع القول أن الفرد الذي يتمتع بصحة نفسية سليمة، فإنه لن يعاني من أعراض تعيقه عن التكيف كالتوتر النفسي الشديد أو القلق أو الاكتئاب أو غيرها ،من الصراعات النفسية الخطيرة التي تحول بينه وبين أن يكون على توافق مع نفسه ومع بيئته.

يرى كل من "بن دنية والشيخ حسن" أن التكيف المدرسي هو((تلازم الطالب مع ما تتطلبه المؤسسة التربوية من استعداد لتقبل الاتجاهات والقيم والمعارف ،التي تعمل على تطويرها لدى الطلبة)) **(بن دنية و الشيخ حسن:1998. ص204)**

نفهم من هذا التعريف أن التوافق الذي يحدث بين الطالب وما يتوفر في المدرسة من الإمكانيات ،حيث تعمل على تحسينها وصقلها لصالح الطلبة.

ويعرف "جبريل" التكيف المدرسي :((ينجم عن تفاعل مع المواقف التربوية ،وهو محطة التفاعل عدد كبير من العوامل منها ميولاته ، وتصبح أهدافه واتجاهاته نحو النظام المدرسي ونحو المواد المدرسية ،وعلاقاته نحو رفقائه ومعلميه ومستوى طموحه، ولا يقاس تكيف الطالب بمدى خلوه من المشكلات بل بمدى قدرته على مواجهة هذه المشكلات و حلها حلولا إيجابية ،تساعد على تكيفه مع نفسه ومحيطه المدرسي)).

(جبريل:1983.ص89)

وهذا التعريف يؤكد أن ما يحدث داخل المدرسة من مواقف مختلفة بين الطالب و زملائه ومربيه ، وبينه وبين نظرته للمواد الدراسية والنظام المدرسي تعد معيارا لمدى تكيفه ، و لا نقيس مدى تكيفه المدرسي من خلال خلوه من المشاكل داخل هذا المحيط، بل بمدى قدرته على مواجهة وحل تلك المشكلات بشكل يجعل منه يتوافق مع محيطه المدرسي.

أما تعريف "الديب " لتكيف المدرسي((هو نجاح الفرد في المؤسسات التعليمية، ونمو بشكل سوي معرفيا واجتماعيا ، وكذلك التحصيل المناسب وحل المشكلات الدراسية مثل ضعف التحصيل المدرسي)) . **(الديب:2001.ص40)**

من خلال كل هذه التعريفات التي ذكرناه نستطيع أن نعرف التكيف المدرسي أنه محاولة الطالب التفاعل والتواصل داخل حجرة الدراسة، مع جميع جوانب العملية التعليمية بمختلف جوانبها من مدرسين وجماعة الأقران ومناهج دراسية وإدارة المدرسية ونظام امتحانات وذات أكاديمية وغيرها، بحيث يساهم ذلك في مواجهة متطلبات البيئة الدراسية وبالتالي رضي الطالب عن هذه الجوانب وقناعته بها.

6- خصائص التكيف المدرسي:

يرى بعض العلماء أن للتكيف المدرسي عدة خصائص نذكر منها:

6-1- الاستمرارية:

هذا يعني أن التكيف المدرسي عملية مستمرة باستمرار الحياة المدرسية وذلك نظرا لظروف التغيير الموجودة في البيئتين الاجتماعية والمدرسية ، في أن يتكيف التلميذ مع بيئته حتى تتغير هذه البيئة مما يتطلب منه إعادة تكيفه معها من جديد ، ومن وجهة أخرى فإن معظم محاولات الأفراد للتكيف تمثل معظم أنواع السلوك الكلي لديهم ((كما أن حاجات الإنسان المتحضر معقدة كل التعقيد ،فكلما أشبع حاجاته تلك إلا وظهرت له حاجات جديدة يسعى لإشباعها كي يحصل على الانسجام الكلي الذي لن يصل إليه أبدا))

(الصالح المصلح:1996.ص56)

لذا فإن انسجامه أقل استقرار ، ولديه وسائل عديدة للسيطرة على بيئته فهو دائما يغير فيها أو يبحث عن إجراء تغيري لها ،وكلما عدل في بيئته ازدادت رغبته في مواصلة التعديل وإذا استقرت في بعض الأحيان فسرعان ما يصيبه شيء من الانزعاج ،ما يسبب تغير خارج عنه يحثه على تحقيق مطالب جديدة.

ومن جهة يرى "مصطفى فهمي" أن العلاقة بين الفرد وبيئته ، علاقة تفاعل أخذ وعطاء وإشباع وحرمان، فالطفل مثلا يتملكه الغضب ويثور حين تحرمه شيئا من حاجاته، كما أن الرجل حين تضع الدنيا في طريقه العقبات فتحول دون بلوغه أهدافه تراه يضع الحيل ويفكر في الوسائل حتى يصل إلى ما يريده أو إلى بديل عنه ((وأثناء هذا التفاعل المستمر تتكون شخصية الفرد وتنمو ويتخذ سلوكه طابعا معينا ويتعدل بفعل ما يمر به من خيرات))

(مصطفى فهمي:1987.ص42)

2-6-المعيارية:

إن مفهوم التكيف المدرسي هو مفهوم معياري، يشير إلى قيم معينة عند وصف التكيف بالسوء أو بالصحة أو بالكمال أو السعادة ، أو عند وصف سوء التكيف بالمرض أو النقص أو الشذوذ أو التعاسة ،هناك اختلاف بين العلماء الذين تناولوا مفهوم التكيف بالتحليل والتفسير في تحديد معيار ثابت للتكيف أو سوء التكيف ،رغم أن معظم آرائهم ترتكز على أن معيار التكيف يتعلق بقياس القدرة على التكيف مع الظروف العديدة التي تواجه الفرد أو الجماعة ، وقد اتجه أصحاب لاتجاه الأخلاقي في دراستهم للتكيف على اعتبار مسايرة المعتقدات والأفكار الدينية كمقياس للحكم على السلوك بأنه تكيفي أو غير تكيفي.

(الصالح المصلح:1996.ص58)

إلا أن هناك بعض العلماء منهم "دفيد ورسلر" يرون ربط التكيف بالجانب الاجتماعي. وتعتبر المدرسة جانب مهم للحياة الاجتماعية وأن درجة تكيف الأفراد تقاس من خلال المسايرة والالتزام بمعايير المجتمع ،هذا يعني أن درجة التكيف المدرسي عند التلميذ تقاس من خلال المسايرة والالتزام بمعايير المدرسة ،ومثال ذلك أن التلميذ الذي يكون لديه نتائج جيدة في الفصول الدراسية وتكون لديه مكانة مهمة داخل المدرسة ولديه تكيف جيد أو درجة من التكيف العالية، كونه يرى نفسه ذا قيمة وفائدة ومصلحة للمدرسة ،على عكس من ذلك فالتلميذ الذي لديه نتائج ضعيفة في الفصول الدراسية يرى نفسه عالة على المدرسة وبالتالي تكون لديه درجة متدنية من التكيف ،وهناك من الباحثين من ذهب إلى أبعد من ذلك حيث ربط التكيف المدرسي والسعادة كمعيار للتكيف الجيد، معنى ذلك أن التلميذ المتكيف مدرسيا يكون سعيد في حياته الدراسية

3-6- النسبية :

إن معيار التكيف أو سوء التكيف تختلف باختلاف الأنماط الثقافية من مجتمع إلى أخر ،بل من داخل المجتمع الواحدة وهناك أنماط ثقافية فرعية التي تختلف من الريف إلى المدن كما تختلف هذه المعايير في الوقت نفسه في فترات تاريخية مختلفة ،وتظهر مسألة النسبية في التكيف بصفة خاصة داخل المجتمع المدرسي الحديث، حيث أصبح التلميذ داخل المدرسة

ينتمي إلى جماعات متعددة تختلف معاييرها الثقافية ،ومثال ذلك أن التلميذ في المدرسة يكون متكيف تكيفا سليما مع المتمدرسين من أبناء الجيران أكثر من تكيف مع جماعة النادي مثلا ،وذلك وفقا لظروف الموقف ومعاييره وفي كل جماعة ،هذه تسمى الثقافات الفرعية ((بأنه أهم الثقافات الفرعية بالنسبة لتكيف الأفراد داخل المجتمع ،هما ثقافة الأسرة وثقافة الرفاق وانطلاق من مبدأ النسبة الثقافية يمكن الحكم عن سلوك الفرد بأنه مناسب أو غير مناسب ،تكيفي أو غير تكيفي من خلال علاقته بثقافة معينة وفي زمن معين وتتوقف درجة تكيف الفرد على قدرته على التكيف ،التي هي نتيجة لعدة عوامل عضوية وظيفية اجتماعية من ناحية ، ومن ناحية ثانية ظروف المواقف الاجتماعية والعوامل الاجتماعية العامة)) **(الصالح المصلح:1996.ص69)**

من خلال هذا الكلام نفهم أن التلميذ داخل المدرسة نستطيع الحكم عن سلوكه بأنه مناسب أو غير مناسب، تكيفي أو غير تكيفي، من خلال علاقته بما يملكه التلميذ من مميزات ثقافية معينة اكتسبها إما من الأسرة لفاعلية المجتمع، أو الجماعة التي ينتمي إليها في حقبة زمنية معينة ، مثال ذلك: أن التلميذ قد يكون متوافقا في ظرف معين من حياته الدراسية وغير متوافق في ظرف آخر ، أي قد يكون متكيف مدرسيا في فترة زمنية معينة، وغير متكيف مدرسيا في فترة زمنية أخرى ، وقد يكون متكيف مدرسيا في مجال معين في مجالات الحياة المدرسية ، وغير متكيف في مجال أخر وهكذا، ويضيف الطحان ((هناك بعض السمات الشخصية التي تدل على التكيف الاجتماعي السوي مؤكدا أنه على الفرد تحقيق تكيف بدونها ومن أهم هذه السمات مايلي:

* - الاتجاهات سوية نحو الذات .

*- إدراك الواقع يشغل واقعي .

*- يتوفر لدى الفرد كفاءات جسمية وعقلية واجتماعية وانفعالية تجعل الفرد قادرا على مواجهة مشكلات الحياة .

*- الاستقلالية والثقة بالنفس وتحمل المسؤولية.

*- تحقق الذات بمعنى أن الفرد يعي بالضرورة تنمية إمكانية إلى أقصى حد)).
(محمد الطحان خالد:1992.ص201)

بالإضافة إلى كل ما ذكرناه حول خصائص التكيف المدرسي، نفهم أن من خصائص عملية التكيف ما يلي:

1- الفرد هو المسؤول عن التكيف مع نفسه وبيئته ، أي تتم بإرادة ورغبة الفرد .
2- يستطيع الفرد أن يغير في عملية التكيف من نفسه ، وبذلك تتغير أنماط سلوكه السيئة أو يغير من دوافعه وأهدافه أو يعدلها.

3- أن عملية التكيف تظهر بوضوح في تكيف الإنسان، إذا كانت العوائق والعقبات قوية وشديدة ومفاجئة ، أما إذا كانت العوائق بسيطة أو مألوفة كانت عملية التكيف غير ظاهرة.

4- العوامل الوراثية تؤثر في عملية التكيف ، وذلك من خلال أن الفرد قد يرث بعض العاهات أو الإعاقات الجسمية التي تحول دون تكيفه الاجتماعي بشكل عامة و تكيفه المدرسي بشكل خاص ،ومثال ذلك فالتلميذ الذي لديه نقص عقلي نتيجة عوامل وراثية تؤثر سلبا على عملية التكيف لديه.
5- التكيف عملية مستمرة باستمرار الحياة المدرسية بصفة خاصة ،ولإنسان في حركة مستمرة الإشباع دوافعه المتعددة وخاصة الحيوية منها التي تلازمه لحفظ حياته.

7- عوامل التكيف المدرسي : (الطالب ،الزملاء ،المدرسة)

7-1- الطالب:.

إن ما يميز الطالب قدراته وصفاته الشخصية كالجنس والسمات المزاجية والعادات الشخصية والسن ومستوى التعليم ومستوى الطموح والظروف التنشئة الاجتماعية والخبرات التي يجربها ، من خلال انتمائه إلى جماعات محددة ، وكلها محددات تعمل على إيجاد توافق بين ما تطلبه الحاجات الشخصية وما يتطلبه المجتمع ، وتعمل كذلك على إيجاد نوع من السلوك يحقق رغباته ويحقق رضى الآخرون عنه. **(صالح:1996.ص62)**

إن حضور التلميذ إلى المدرسة بشكل منتظم ، وقدرته على التواصل الجيد مع زملائه في الصف ومع المدرسين وتحصيله الدراسي العالي، وحبه للمدرسة و طموحاته المستقبلية وثقته الكبيرة بنفسه ومشاركاته الفعالة في النشاطات المدرسية المختلفة ، وصفاء جوه الدراسي وخلوه من المشاكل الأسرية وغيرها ،كل ذلك يؤدي إلى تكيف مدرسي سليم له ،أما التلميذ الذي يتعرض للنقد المستمر من طرف عائلته وأصدقائه في المدرسة ومن مدرسيه ويتعرض للإحباطات متكررة ،ولا يتمتع بقدر كافي من المعاملة الحسنة من طرف والديه وإخوته وغيرها ،كل ذلك يؤدي إلى سوء التكيف المدرسي له .

7-2- الزملاء:.

خلال فترة زمنية معينة من الطفولة يبدأ الارتباط بين الطفل بأقرانه، ويتمثل ذلك على شكل زيارات خاطفة للجيران أو للأقارب أو نزهات يومية عابرة ،يتحرر فيها من قيود الأسرة ، وفي هذه المرحلة يبدأ التحول عند الطفل في علاقاته الاجتماعية الأسرية إلى العلاقات الاجتماعية الخارجية ،إلا أن هذا التحول يأخذ شكلا فعليا عندما يلتحق الطفل بالمدرسة .

ومع مرور الزمن يتطور هذا التحول، حيث يكون عدد أفراد البيئة المدرسية أكثر عددا من أفراد أسرته، هذا الأمر يتطلب منه بذل الكثير من الجهد نتيجة المنافسة بينهم من أجل تحقيق تكيف مع عدد من الزملاء وإثبات الجدارة في تحقيق مكانة اجتماعية جيدة .

يشير قاموس (كولينز)collins في علم الاجتماع إلى أن الزملاء هم ((جماعة من الأفراد الذين يشغلون مكانة متساوية)) **(Jary&Jary :p 484. 1995)**

ومن جهة أخرى يرى هنسلين (J. M .Henslin) أن الزملاء هم ((مجموعة تتكون من أفراد في مرحلة عمرية نفسها ولديهم اهتمامات مشتركة))

(لطفي :2000. ص13)

ولزملاء دورا هاما في الإنجاز المدرسي ،خاصة في مرحلة المراهقة حيث نراهم عند اختيار أصدقائهم يميلون إلى البيئة الاجتماعية نفسها حيث التقاليد والقيم الاجتماعية المشتركة ،وهذا ما يفسر تكتل مجموعة من الأصدقاء في المدرسة حيث نجد بينهم قاسما

مشتركا مثل الجيران، الأقارب، نفس الحي .....الخ . لذلك نرى مجموعة صغيرة تتألف داخل الصف ولكل مجموعة قيمها وتصرفاتها الخاصة بما يتعلق بالإنجاز المدرسي ،فمنها ما يعطي للدرجات العالية أهمية بالغة حيث يتسابق الزملاء بصفة غير مباشرة على التفوق ،ومنها من لا يهتم كثيرا لهذه الناحية بل يكون بالناحية الاجتماعية

(العويسي:2003.ص14)

هناك بعض الدراسات ذكرت عدد من المؤشرات الخاصة بديناميكيات الجماعة المدرسية نذكر منها ما يلي:

*- الزملاء في الصف المدرسي يكونون جماعة تعمل على إشباع حاجات التلميذ أو الطالب.

*- النتائج الدراسية المحققة ترتبط بشكل إيجابي بكفاءة الفرد ونوع العلاقة مع زملائه .

*- يعالج الأسلوب الديمقراطي المتبع في إدارة الصف المدرسي كثيرا من التوتر والقلق والصراع.

*- من العوامل المؤثرة في العملية التربوية وفي طريقة التخطيط ، انفعالات جماعة الصف في المدرسة.

*- تستفيد جماعة الزملاء الصغيرة أكثر من جماعة الزملاء كبيرة العدد .

(درويش وآخرون:1994. ص196)

نفهم من خلال ما ذكرناه أن العلاقات مهمة في المحيط المدرسي ،خاصة علاقة الطالب بزملائه، وقد يكون لجماعة الرفاق تأثير كبير في سلوك الطالب أكثر من تأثير لأسرة والمدرسين والأقارب وغيرهم ،ذلك لأن الطالب حين ينظم إلى جماعة معينة فإنه يشترك مع أعضائها في الاهتمامات والأفكار وإشباع رغبات معينة له ، وتتحقق له مصالح معينة ومثال ذلك نجد أن الوالدين يحاولان دائما تحذير أبنائهم من رفقاء السوء كونهم مخزن للمشاكل والانحرافات المختلفة كالتدخين وغيرها، و من جهة أخرى يرغبان إبنهم على مصاحبة أصدقاء السلوك الجيد لأنهما يعلمان أن أبناءهم السلوكات الحميدة ، وسوف يندمج في جماعة أقرانه بسهولة، وسوف تأثر في أفكاره و معتقداته أكثر منهم ، كما أن هذه الجماعة

مجال رحب لصداقة والزمالة ، ويشعر فيها الطالب بكيانه وأهميته ووضعه الاجتماعي فهو يتعاطف مع الآخرين ويتعاطف الآخرون معه ، كما يجد فيها من يقدم له النصح والإرشاد ويوجهه لتفادي أخطائه ، كما أنها مصدر للمعلومات التي يريد أن يعرفها بالإضافة إلى كل ذلك، تعطيه الفرصة ليثبت قدراته ويشغل طاقاته ويحصل على احترام الآخرين وتشبع رغباته في المنافسة أو التعاون.

7-3- المدرسة:

لقد باشرت الجزائر في الإصلاحات التربوية بداية من (2003م) وهذا راجع إلى التحديات الجديدة والعديدة التي أفرزتها متغيرات كثيرة في عالم سريع التغير ، فالمناهج المعمول بها قديما أصبحت لا تواكب متطلبات العصر، وحقيقة الأمر أن المدرسة ودورها في التغير نحو الأحسن ليس هو بحد ذاته ما يقصد به من التغيير الحاصل في المناهج وأساليب التعلم ومؤهلات العاملين والمقرر الدراسي الجديد، بقدر ما يكون العمل على اكتساب العادات والقيم الاجتماعية والفكرية ، ونستطيع تقدير النجاح الذي يحقق في سلوك الأفراد وخبراتهم الثقافية والاجتماعية والعلمية والأخلاقية، وهذا الأمر لا يساعدهم على التكيف الصحيح وتفاعلهم معه فقط، بل ويساعدهم على التقدم في هذا المجتمع. **(العويسي:2003. ص10)**

وتعتبر المدرسة مجتمع صغير لتفاعل الاجتماعي ، ومكان لتحصيل الدراسي، فالطلاب في المدرسة ((يتأثرون ويؤثرون))من خلال اتصالهم مع بعضهم البعض ويشعرون بالانتماء لبعضهم البعض ، ويكون لهم هدف مشترك في مدرستهم، هذا الأمر يعمل على خلق جو مدرسي ممتع ، ويرغب في التعلم كما يساهم في نموهم النفسي والاجتماعي.

يرى " الغامدي " أن المدرسة ليست مجتمعا مصغرا منغلقا على نفسه يتفاعل الطلبة فيه بمعزل عن المجتمع الذي أنشاء هذه المدرسة ، بل على العكس من ذلك فالمدرسة تعمل على تنمية الشعور بالمسؤولية اتجاه هذا المجتمع كما تعمل على تقوية الرابط بين الطلبة ومجتمعهم وبيئتهم التي يعشون فيها. **(الغامدي :2003. ص11)**

حتى يتحقق تكيف المدرسي الجيد لابد من إيجابية العلاقة بين الطلبة وأساتذتهم ، فمن خلالها يتحدد نجاح أو فشل العملية التعليمية، كما تلعب هذه العلاقة دورا رئيسيا في حل الكثير من المشكلات النفسية والتعليمية والاجتماعية ، ذلك أن طلاب المرحلة الثانوية بحكم سنهم (18سنة) يمرون بكثير من المشكلات الناتجة عن خصائص المرحلة التي يمرون بها، إضافة إلى ذلك ما تمارسه الأسرة من ضغوط بشان توقعاتها منه أو ما تضعه الدراسة نفسها من ضغوط على الطلبة ، ومن جهة يرى "صالح 1996 "((هناك العديد من البحوث ركزت على أهمية العلاقة بين الطالب والمدرس، فقد ذكر معظم الطلبة أن أهم الصفات التي يحبون أن يتصف بها المدرس هي أن يقوم اتجاههم بدور المرشد والأب والإنسان والمعلم، وأن يظهر في علاقته مع الطلبة الود والصداقة و التعاطف ،و يهتم بمستقبلهم وحل مشكلاتهم ويشاركهم أنشطتهم)) **(الصالح :1996. ص73)**

7-3-1- أهمية المدرسة في العملية التربوية :

بعد أن يقضي الطفل مدة معينة داخل الأسرة ينتقل إلى مدرسة التي يقضي فيها معظم وقته ويكبر فيها سنة بعد سنة ،حتى يصبح مراهقا ويستفيد من خلال هذه مرحلة كثيرا ،حيث تزوده بالخيرات المتنوعة وتهيئهم للدراسة والعمل ، وتعدهم لاكتساب المهارات الأساسية في ميادين مختلفة من الحياة، وهي توفر الظروف المناسبة لنموهم جسميا وعقليا واجتماعيا وبالتالي فالمدرسة تساهم في النمو النفسي للطلاب وتنشئتهم تنشئة اجتماعية سليمة وانتقالهم من الاعتماد على غيرهم إلى الاستقلال وتحقيق الذات.

هناك الكثير من يرى أن المدرسة لا تفهم حاجات الطلبة ومشكلاتهم الدراسية والمدرسية ،ولا تتهيأ لمواجهة متطلبات نموه العقلي والمعرفي والاجتماعي، بل تتهمه في وجهه بالتخاذل والكسل ، وجراء ذلك يظهر الطالب بعض السلوكيات التي لا تتناسب مع المعايير الاجتماعية السائدة وتأخذ التصرفات أشكالا مختلفة تظهر داخل الصف الدراسي كالعدوانية أو السخرية اتجاه بعض الزملاء ، وتظهر كذلك من خلال اللهو واللعب والتمرد على الأستاذ واللامبالاة والانطواء والعزلة والتوترات الانفعالية وعدم الرغبة في الذهاب إلى المدرسة

والهروب منها ، كل هذه الأمور تزيد من اضطراب الطالب ، واضطرابه ينعكس كل ذلك بالسلب على مردوده الدراسي . **(تقلا:2004. ص106)**

ونجد في الكثير من الأحيان أن المدرسة تنتظرللطلاب كما لو كانوا مجموعة متجانسة لا تمايز فيها ولا تفرد، ولذلك فهي تغفل عن سماتهم العقلية والنفسية والاجتماعية، ولا تراعي الظروف الفردية في الاستعدادات والقدرات والميولات والاتجاهات والطموحات، فالطالب المثالي النموذجي هو الذي يظهر اهتماما بالدراسة واحتراما لقوانين المدرسة وأنظمتها والعاملين فيها.

ويرى "روث Roth" ((ينبغي على المدرسة أن تكون المكان الذي يتم فيه تطوير المواهب وتحريضها ، وأن علاقة المواهب بالتعليم أكثر أهمية من ارتباطها بالنضج والوسط والمحيط ،وهذا ما يجعل طرائق التعلم تضطلع بدور جديد يتصف بالدلالة النموذجية)).

(روشكا :1989. ص189) (حبش:2005. ص21)

تعتبر المدرسة المؤسسة الثانية بعد البيت والمكملة لمسيرة الأسرة المتعاونة معها لتحقيق النمو والتربية للفرد من جميع النواحي، لكي يصبح عضوا نافعا في المجتمع ،وبالتالي فمهمة المدرسة الأساسية هي تسليح الأبناء بسلاح العلم والمعرفة والأفكار البناءة التي تصلح المجتمع. **(المخزومي :2001. ص68)**

يرى الباحث أنه بعد اعتماد الجزائر على مناهج المقاربة بالكفاءات تغيرت النظرة إلى العملية التربوية وأهدافها ، فقد أصبح الطالب محورها تهتم بمتطلباته وحاجاته وتعمل على توافقه مع ذاته مع مجتمعه ، كما أنها تهتم بالمادة التعليمية والمعلم ولكنها لا تنظر إليهما على أنهما غاية في حد ذاتها بل تعتبرهم كوسيلة، ليصبح المتعلم أكثر فعالية ونضجا وأكثر قدرة على التفكير السليم واتخاذ القرارات الصائبة وحل المشكلات المختلفة التي تواجهه ، إذا كانت التربية التقليدية تهتم بالمعلم وتعتبره محورا لها فالتربية الحديثة على العكس من ذلك فهي تهتم بالطلبة وتعتبرهم محورا لها، وتهتم بكل جوانبهم العقلية والصحية والخلقية وتعمل على تنميتها بطريقة متوازية كما تهتم بنشاط المتعلم وبتحصيله المعرفي وآليات تطبيق هذه

المعرفة ،إذا فالتربية الحديثة تنظر إلى الفرد لا على أنه كيان منعزل بذاته قائم بل تنظر إليه على أنه فرد داخل مجموعته له حقوق وعليه واجبات، كما أن دور المدرسة لم يعد منحصرا على تزويد المتعلم بالمعارف والمعلومات في جل ميادين المعروفة ،بل تتعداها إلى أن أصبحت المدرسة تضطلع بدور كبير في تقويم وتهذيب سلوك الطالب ، كما تقدم له الخدمات والمساعدات التي تساهم في تحقيق أهدافه التربوية والمعرفية والتي بدورها تساعده على بناء شخصية متكاملة كما تحقق له مبادئ التعاملات مع مجتمعه ومع ذاته في المواقف المختلفة.

7- 3-2- أهمية التكيف المدرسي في المدرسة :

إن من مهام المدرسة في الوقت الراهن هي وقاية الطلبة من الصعوبات والمشاكل التي تواجههم في حياتهم الدراسية ،لكنها ليست الوسط الوحيد الذي يدخل ضمن هذا المنظور فالأسرة والأقارب وغيرهم شركاء في هذا الموضوع **(Lagaut:1999-P3)**

ويرىROBIN ((أنه على المدرسة أن تجد طريقة جديدة في اتخاذ الكفاءات اللازمة التي تساعد في حل المشكلات والصعوبات التي يعاني منها الطلبة ،فالعلاقة الجديدة بينها وبين الطالب والوسط الاجتماعي المدرسي ،تساهم في تقلص نسبة الطلبة الذين يتسربون منها وبالتالي تحسين المواظبة عليها و تحقيق النجاح الدراسي)) **(Robin: 2005.p109)**

نفهم من هذا الكلام أنه إذا أردنا أن نحقق للطلبة التكيف المدرسي يجب أن يكون المربون على وعي كامل بالقواعد العامة التي تنظم الحياة المدرسية، والاستعانة بها في تحقيق كفاءة علمية للطالب في المدرسة ، وسنذكر فيما يلي هذه القواعد التي من شانها أن تؤثر في تربية هؤلاء الطلبة لتجنبهم التعرض للازمات النفسية، وتحقق لهم حياة مدرسية خالية من الأزمات والصراعات.

1- يجب أن تساعد التربية المدرسية الطالب على فهم الحياة ،حيث نجد كل شاب أو فتاة في هذه المرحلة يحاول أن يفهم ذاته ويسأل نفسه ، من هو؟ ماذا يريد؟ كيف يرتبط بماضيه ومستقبله؟. في هذه الحالة يكافح من أجل إقامة بناء متماسك من العادات الاجتماعية والأفكار التي يكونها منذ الطفولة عن نفسه.

2- يجب أن يكون هدف التربية المدرسية ترغيب التعليم في نفوس الطلبة، حيث كلما نجحت المدرسة في تحقيق هذه الغاية تحقق التكيف الناجح مع المدرسة ،والمقصود بترغيب في التعليم هو أن تجعل من المناهج المدرسية مواد يحبها الطلبة ،وأن تكون المدرسة مكان سعادة بنسبة إليهم يقضي فيها أحلى اللحظات يومه **(فهمي:1975.ص122 - 123)**

7-3-3- أهمية حجم الصف الدراسي في التكيف المدرسي:

من التغيرات المهمة في التكيف نجد حجم الصف الدراسي ،وفي هذا الصدد يرى "نمالتون" ((إن التكيف يرتبط ارتباط وثيقا بطريقة ترتيب الصف ، وينعكس ذلك على التحصيل الدراسي)) حيث قدم دراسة على العلاقة بين ترتيب الصف وتجهيزه من جهة وأثر ذلك على التحصيل الدراسي من جهة ،وكانت نتائج دراسته أن الأكثر انتشارا في الصف التقليدي هي الضجيج ، الذي يحدثه الطلبة الذي ينعكس سلبا على العملية التربوية ، وعلى العكس من ذلك أن الصفوف المفتوحة انقسم فيها الطلبة إلى نوعين ، بعضهم متكيف بشكل جيد مع بيئته والبعض الأخر أقل تكيف. **(حبيو: 1999.ص87)**

نفهم من هذا الكلام أنه إذا قل أو كثر عدد الطلبة في الصف الدراسي ، فهو يؤثر عليهم سلبيا أو إيجابيا في تحصيلهم الدراسي ،إذا أن التغيير له دور هام في التحقيق التكيف داخل الصف ، كما أن الطلبة الذين يتعلمون في مجموعات صغيرة العدد يمكن استثارتهم من خلال وضعهم في جماعات تنافسية ،و يمكن أن ينموا علاقات اجتماعية مع الآخرين، كما أن المجموعات الصغيرة من الطلبة تتفاعل تفاعلا أكثر إيجابية ،وتحقق درجات عالية من التكيف ،وتستطيع تحسين تحصيلها الدراسي أكثر من المجموعة الكبيرة، أما إذا كان الصف كبير الحجم فإن عملية التكيف تصبح صعبة ،كما أن تقليل حجم الصف يزيد من نشاط الطلبة ويجعلهم أكثر قابلية للمشاركة الإيجابية بما يقومون به من أعمال وأنشطة داخل الصف.

7- 3- 4- أهمية مستوى الصف الدراسي في التكيف المدرسي:

من العوامل الهامة والتي لها علاقة بتكيف الطالب المدرسي، نجد مستوى الصف الدراسي وفي هذا الصدد يرى عاقل "1976م" أن ((بعض العلماء النفس يؤكدون أن طاقات الطالب العقلية تنمو تلقائيا بانتقاله من صف إلى أخر، ويصبح أكثر قدرة على التكيف مع المحيط، كما أن احتكاكاته مع الراشدين من جهة ، وزملائه من جهة أخرى يلعب دورا هاما في تكيف الاجتماعي المدرسي)) **(السقار :1989. ص96)**

من جهة فقد بين "السقار " نقلا عن " كوقمان" (1974م) أنه من بين العوامل التي تلعب دورا هاما في سلوك التكيف المدرسي للطالب نجد ثلاثة عوامل رئيسية وهي (النضج -التعلم - التكيف الشخصي و الاجتماعي)

ومثال ذلك أن الطفل وفي السنوات الأولى من الحياة يكتسب بعض السلوكات المهمة مثل الكلام الجيد ثم المشي ،وهي من أهم مظاهر السلوك التكيفي، وبعد دخوله المدرسة يعتبر تحصيله الدراسي مؤشرا رئيسيا على مدى تكيفه الاجتماعي المدرسي بتدرجه في المستويات التعليمية من سنة إلى أخرى، ومن مرحلة إلى أخرى ، ويساهم نضجه الفكري على نفسيته ومدى تحقيقه لمطالبه وحاجاته الشخصية والاجتماعية بشكل سليم ،وابرز السلوكات التكيفية والاجتماعية ، ((أن التكيف الاجتماعي للطفل يتخذ شكلا متدرجا في النضج الاجتماعي هذا الأخير الذي يزداد مع تقدم الطالب من صف دراسي إلى أخر، كما أن أنماط السلوك التكيفي الاجتماعي تختلف في كل مرحلة من مراحل حياة الطالب الدراسية))

(المرجع نفسه:. ص47)

7-3-5- مدير المدرسة:

نستطيع أن نعطى تعريف الإدارة المدرسة : أنها مجمل الفعاليات العملية التنظيمية الفنية التي تشمل علاقة الطلبة داخل الصف ، وعلاقتهم مع المدرسين و المدير وتنظيم الأنشطة وربطها بالمواد الدراسية وإجراء التقويم المستمر ، ونفهم من هذا التعريف أننا أمام شبكة معقدة من العلاقات، والمطلوب هو إدارة هذه الشبكة بأسلوب فني إبداعي يسوده داخلها

الديمقراطية والشفافية ،ذلك أن المدرسة لم تعده مجرد تسير لشؤونها تسير روتينيا هدفه المحافظة على النظام داخلها ، ولإشراف على تسيير العملية الدراسية فقط ، بل تعداه الأمر إلى ذلك أصبح عملها الأساسي يدور حول تحقيق الأهداف التربوية المتمثلة أساسا في بناء شخصية الطالب بناء متوازن متكامل **(بلان: 2004. ص10)**

إن دور مدير المدرسة دور إبداعي وابتكاري في العمل المدرسي، حيث أن طبيعة عمل لإدارة هو تطوير وتغير الاستراتيجيات الإدارية، وعمله التربوي هو تحسين مستوى الإجراءات والأدوات التربوية ، ومع تطور الفكر التربوي الحاصل يتطلب تطور المدرسة فإن إدارة مدير المدرسة مثلا تتمثل في أن يرتب التطور الفكري الحاصل أو يغير في العلاقات الإنسانية ، أو يغيير في منهجية العمل المدرسي ، فعليه أن يأخذ الإبداع الخلاق والتفكير والابتكار، وحتى يتمكن المدير وفريق إدارته من أن تصبح البيئة المدرسية بيئة إبداعية ،عليهم أن يقتنعوا بأن الأساتذة والإداريين بإمكانهم أن يبتدعوا حلولا لمشاكل العمل المدرسين نفهم من هذا الكلام أن تنمية القدرة على الإبداع والابتكار عند الطلبة تعتمد على مدى مهارة الطاقم الإداري المدرسي في إقناع الطالب بأهمية الإبداع والمبدعين في شتى مجالات الحياة ،وكذلك على إقناعهم بضرورة تنمية قدراتهم الإبداعية.

إن التربية الحديثة تعتمد على تغيير عقلية المدرسين وتخطيط لها ، وإدارة هذا التغير تعني قدرة الإدارة المدرسية بقيادة مدير المدرسة على مواجهة الأوضاع والتحديات الجديدة التي من شانها أن تؤثر في العمل التربوي ،حيث يمكن الاستفادة من العمل الإيجابي أو التغير الإيجابي وتقليل من التغيير السلبي وهذا يعني بصيغة السؤال:

- كيف يتم الاستفادة من استخدام أفضل الطرق وبصورة أكثر فعالية لإحداث التغير بهدف تحقيق الأهداف المسطرة؟

ومن جهة يرى "العويسي" ((أن نجاح مدير المدرسة في تحقيق تغيير إيجابي منشود يتوقف على درجة كبيرة على نوعية الأسلوب المستخدم، وعلى إدارة تغيير فكر الطلبة ومتابعة ممارستهم وتطورها باستمرار)) **(العويسي:2003.ص8-7)**

نستنتج من كل هذا الكلام أن الإجابة على التساؤل المطروح سابقا حول كيفية استخدام أفضل الطرق وبصورة أكثر فعالية بهدف إحداث تغير إيجابي وتحقيق الأهداف المرسومة ، يمثل معيارا على مدى نجاح المدير في إدارة مهامه داخل المدرسة.

ويلعب المدير في المدرسة دورا هاما في التكيف المدرسي عند الطلاب حيث أن المدير الكفء، يكون قدوة داخل المؤسسة التربوية في فعله قبل قوله ، فهو يجمع ما يمتلكه من خبرات تربوية واجتماعية ليقدمها لمدرسيه وطلبته على حد سوى، فهو بمثابة الأب الروحي للمدرسة ، فتراه يسأل عن أحوال هذا الأستاذ وعن سبب غيابه وعن مشاكله المدرسية أو حتى الأسرية بقلب صادق ، ونفس الحال مع طلاب المدرسة وبأخلاق العالية الكريمة.

(آل يوسف:2003ص-111)

يشير هذا الكلام أن الأسلوب الذي يتبعه المدير في المدرسة له دور هام في إنجاح العملية التربوية ويؤثر على الروح المعنوية لكل من الأساتذة والطلاب، وحتى العاملين الآخرين في المدرسة كما يتعاون مع إداريه في توفير المناخ المناسب لإنجاح عملية التعلم من خلال توفير كل المتطلبات التي تحتاجها العملية التعليمية.

7- 3-6- المربي: (المعلم-الأستاذ):

كانت التربية التقليدية تعتبر المربي محورا لها وأهملت التلميذ ، أما التربية الحديثة فكانت على عكس من ذلك، فهي ترى أن التلميذ محورا لاهتماماتها لكنها رغم ذلك لم تهمل دور المربي وقد أجمعت الكتابات العالمية أن المربين ((هم حملة المفتاح التغير وهم بابه الموصد فيجب أن يكون المربي في قلب أي عمل يهدف لتطوير التربية في مجتمعاتنا))

(المرجع نفسه:ص-112)

والمربي هو القائد والمرشد والموجه والمنظم للعملية التعليمية، ونجاحه في عمله يعتمد على كيفيات عدة من أهمها :

1-علمه وذخيرته في المادة التي يدرسها .

2- درايته وعلمه في مجال التربية وعلم النفس.

3- حسن تصرفه مع الطلبة.

4- قدرته على إدارة الصف. **(الشلبي :2000.ص09)**

نستخلص من هذا الكلام أن النجاح المربي يعتمد أساسا على قدرته التدريسية والشخصية المؤثرة ، لكن هنالك ضوابط أخرى لنجاح المربي، فمهما تمكن من الموضوع الذي يدرسه علميا ، ومهما اتبع من طرائق تدريسية جيدة تبقى حقيقة وهي ((أن المربي هو العامل مع الآخرين)) ذات تأثير كبير في نجاحه بمقدار ما يمتلكه من فن إدارة الجماعة ، حيث يجب أن يكون المربي ماهرا في هذا الفن الذي يمكن تعلمه وتطبيقه وتحسينه ، ومتى تحقق ذلك فإن كل من المربي وطلبة سوف يستمتعون بالوقت الذي يقضونه معا داخل حجرة الصف.

كما يكون التنظيم الجيد داخل الصف بتجنب الكثير من المشاكل بين الطلبة أنفسهم ، يفسح المجال للمربي لأن يبني علاقات سليمة مع أغلبية الطلبة ((فدور المربي لا يقتصر على أعضاء الدرس فقط ، بل تتعداه إلى محاسبة نفسه على مدى أو كتساب المتعلم من المعرفة المتقدمة ،وأن لا يهمل الهدف من التعليم في غمرة نشاطه اليومي في إعداد الدروس وتعليمها فالاهتمام بالهدف ومراعاة ظروف تطبيقية يضمن تعلم قدر معين من الخبرات في الزمن محدد)) \ **(MORISSETTE :1997.p14)**

إذن فالعملية التعليمية لم تعد مجرد عملية تلقين من جانب المربي أو فقط الطالب، وإنما أصبحت عملية تواصل وتفكير مشترك بين المعلم والطالب. **(حبش :2002. ص09)**

7- 3-6-1- مميزات المربي الناجح :

لعل أهم سمة في المربي الجيد ، أنه شخص متعاطف وحنون إلى أبعد الحدود مع طلبته حيث يتقبلهم كيفما هم عليه ،ولا يتسرع بأن يسقط عليهم مجموعة من الأحكام والقيم المسبقة ، ومفهوم مصطلح التقبل في هذا المجال هو تبصير الناشئ بذاته وليس للاذعان به كما هو، إلا أن هذا الأمر يتطلب من المربي قدرا كبيرا من الثقة بالنفس، إضافة إلى كون المربي الناجح هو شخص متواضع بطبعه يهتم بانشغالات طلبته ويعدل مواقفه كلما تطلب الأمر ، ويطور ثقافته ومعارفه قدر استطاعته)) **(مخول:2003ص-443)**

إن المربي الجيد هو الذي يتصف بشجاعة الأدبية في قوله كلمة ((لا أعرف)) حيث نرى أن الكثير من المربون لا يعطون إجابات دقيقة أو ربما غير صحيحة لطلبتهم، بدلا من اعترافهم أنهم لا يعرفون الإجابة الصحيحة ،من هذه المنطق وجب على المعلم أن يكون صادقا و أمينا مع نفسه مع الطلبة ولا يخجل أبدا من قوله كلمة "لا أعرف الإجابة سوف

أجتهد في البحث عن الجواب، أو دعونا نتعاون الإيجاد الجواب معا".

(الحيلة ومرعي:2000. ص431)

يجب أن تكون المعاملة الجيدة و الحسنة من طرف المربي و التي تظهر من خلال معاملته بوجه محب، كما يجب أن يتوفر لديه توازن عاطفي وكذلك القدرة على السيطرة على نفسيه الغضب ،ومن صفاته الإخلاص و الحميمية ، وأن يكون بمثابة الصديق و الزميل للطلبة و يراعى حقوقهم . **(القائمي:1995.ص287)**

ومن جهة يرى (حيكمان) أن ميزات المربي تفهم بشكل واضح بوصفها نتاجا لخاصيتين هما:

1- مستوى الولاء للمهنة أو التزامه بها :ويظهر هذا جليا من خلال اهتمامه بزملائه من مربين ومدى حبه لعمله وانضباطه في الوقت واحترامه لغيره .

2- مستوى التفكير التجريدي :يختلف مستوى التفكير التجريدي من مربي إلى أخر فمنهم من يمتلك مستوى تجريدي عال ، ومنهم متوسط ومنهم منخفض ونجد أن أصحاب التفكير التجريدي المنخفض يصعب عليهم مواجهة ما يقابلهم من مشكلات تربوية ،ويجدون صعوبة في اتخاذ القرارات السليمة لذلك نجدهم يحتاجون إلى توجيه مباشر من المختصين التربويين ونقصد بذلك المشرف التربوي (المفتش)، ونرى أن المربيين ذوي أصحاب التفكير التجريدي المتوسط يحتاجون إلى المساعدة هم كذلك لكن بدرجة أقل ،وكذلك مساعدتهم في تشكيل عملية تعاونية وهناك الصف الثالث وهم أصحاب التفكير التجريدي العالي وتكون لديهم القدرة على التصدي للمشكلات ووضع حلول لها.

وفي دراسة أجراها العلماء الأمريكان وجد أن المربي المتسامح والجيد في تقدير سلوك الآخرين وحوافزهم هو المربي الناجح، ويتصف بعدة ميزات جيدة كالاهتمام بالقراءة والأمور الأدبية والعلمية، وأنه كذلك يساهم في إثراء الأنشطة الاجتماعية المختلفة ويتميز بسعادته بعلاقته مع طلبته ، ويتميز بذكاء العالي وبقدرات لغوية قوية وأنه ديمقراطي في وصفه ، وأنه فوق الوسط في تكيفه الانفعالي وبالمقابل فالمربي السيئ نجده محدود التطلعات

وكثير الانتقاد للآخرين وثقته بالآخرين ضعيفة، ورأيه في طلبته سيئ وذكاؤه اللغوي ضعيف وهو سيئ في تكيفه لانفعالي. **(عبد الله :2003. ص30)**

أما من جهة نظر الطلبة فهم يعتقدون أن نجاح المربي يتوفر على أربعة ميزات تختص به:

1- قدرته على التوضيح و الإفهام.
2- قدرته على العناية والاهتمام بطلبة.
3- أن يكون منضبطا في عمله.
4- إن المربي الجيد بمثابة مدير الصف الجيد، وتضمن هذه الميزة كيفية إدارة الجماعة والسيطرة عليهم وحسن اختيار الوقت وتنظيم مداد التعلم. **(الشلبي :2000. ص9)**

ويرى "العمري" أن كثير من المربين قد يرتكبون أخطاء فادحة في مجال التربية منها :

1- عدم مراعاة الظروف بين الطلبة: كشفت لنا العديد من الدراسات الحديثة أن الأفراد مختلفون في الاستعدادات والقدرات، والطلبة هم جزء من المجتمع وهم مختلفون في قدرتهم وإمكاناتهم العقلية ولذا ينبغي على المربي أن يقدم درسه وفق مستويات الطلبة فلا يساوي خطابه بين القاصر ذهنيا وبين الذكي الفطن.
2- عدم اشتراك الطلبة في الدرس: ذكرنا سابقا أن التربية التقليدية تعتبر المعلم محور اهتمامها فهو المنظم والموجه وصاحب القرار في صفه، على العكس من التربية الحديثة التي تعتبر التلميذ محور لها والمربي هو المنشط للدرس، ونجد في مدرسنا كثير من المربين يستأثرون بالحديث لوحدهم ولا يدع فرصة للطالب أن يبدي رأيه ويشارك في وطرح بعض المعلومات المختزنة عنده عن موضع الدرس، وهذا خطأ تربوي كبير بغض النظر عما يسببه من ملل لدى الطلبة.
3- عدم استخدام مبدأ الثوب والعقاب بين الطلبة: كثيرا ما يخطأ المربيون في المساواة بين الطالب المهمل والجيد في استخدام مبدأ الثوب والعقاب ، هذا الأمر يؤدي بالطالب النشيط والجيد إلى الإحباط وخيبة الأمل ، من جهة أخرى يتمادى الطالب الكسول في كسله وإهماله.

4- عدم فهم نفسية الطالب بظروف المحيطة به: يعاني الطالب خلال مسيرته الدراسية من عدة ضغوط نفسية نتيجة مشكلات مختلفة كالأسرية والاجتماعية وغيرها، وهذا كله يؤثر على نفسيته ومحصوله الدراسي ، والمربي في صفه الدراسي قد لا يرعى كل تلك الظروف فيعامل الطالب من أسرة غنية كالطالب من أسرة فقيرة أو طالب يتيم الأبوين، وطالب ضعيف المستوى العلمي وذو المستوى العلمي الجيد.

5- عدم احترام شخصية الطالب: علي المربين أن يساعدوا الطلبة بالأخذ بأيدهم وشحن هممهم وإمكاناتهم وتشجيعهم ماديا ومعنويا ،وكذلك إعطاء الطالب حريته ،وهي حرية مقيدة بآدب المدرسة، في إبداء رأيه والحوار معه يكون حوار بناء كي يحس بكيانه كإنسان ثم بشخصيته كطالب له حقوق. **(العمر: 2003. ص4-3)**

7- 3-6-2- العلاقة بين المربي والطالب :

ظهرت عدة دراسات حديثة في مجال العلاقة بين المربي وطلبته ، وعن أثر سمات المربي على البيئة التعليمية للطلبة ، إلا أن نتائج هذه الدراسات لا يمكن القول عنها أنها محددة وحاسمة ، ولعل أبرز هذه الدراسات تلك التي تناولت سلوكات القائد في جماعته في مجال علم النفس الاجتماعي.

ومن أشهر تصنيفات سلوك القائد في أندية الشباب في الفصل الدراسي، نجد تصنيف الذي وضعه "ليت وهوايت" حيث صنف سلوك القائد إلى ثلاثة أنماط هي:

- نمط ديمقراطي :في هذا المجال يكون التركيز على الطلبة فهم محور العمل ونشاطه وعلى ضرورة مشاركتهم في اتخاذا القرارات المختلقة ، كما يجب أن تتصف العلاقات الإنسانية بين زملائه و المربي بالانفتاح والتعاون على مواجهة الصعوبات المدرسية .
- نمط تسلطي: في هذا المجال يكون المربي هو محور العمل والنشاط ، حيث يسيطر ويتسلط على كل صغيرة وكبيرة في العملية التربوية ، ويصر على التعامل الرسمي الذي يطبق فيه القانون بحذافيره دون مراعاة أدنى الأسباب ، ويختلق جوى المنافسة بين الطلبة ويوقع العقاب بنفسه، وحسب ما يراه.

- نمط حر: كثير ما يطلق على هذا النمط بنمط الفوضوي ، ويتمتع الطلبة بتجربة مطلقة ، والمربي لا يقف بالمواجهة على أكمل وجه ، بل يقدم بعض التوجيه والإرشاد فقط ، ومن الواضح أن مثل هذا الأمر يؤدي إلى نوع من الفوضى التي تؤدي إلى مزيد من المشكلات ، فالطالب الذي ليس لديه قائد يوجهه لابد أن يبحث له عن قائد، وعادة ما يكون هذا القائد غير عادي ، كما أن الطلبة يضعون معايير لأدائهم وسلوكهم وفق ما تمليه عليهم رغباتهم ، مما يؤدي إلى المزيد من المشاكل النظامية في الصف ،وقد وجد أن الطلبة يفضلون بالأغلبية النمط الديمقراطي التغييري داخل الصف الدراسي.

حتى تكون العلاقة جيدة بين الطالب و زملائه في الصف ، لابد أن تتوفر في المربي بعض خصائص لأبوة في شخصيته، تجعله قريبا من الطلبة يحبونه ويطيعونه، وإن مثل هذا الحب إذا كان صادقا فسوف يحقق الكثير بالاتجاه التربوي السليم ، لأنه يزيد من تعلق الطلبة بمدرستهم ويزيد من تفاعلهم وتجاوبهم مع مربيهم ، فيكون إقبالهم للتعلم برغبة واندفاع، ويكون من نتائجها التعليم أكثر رسوخا، وأشد أثرا في بناء شخصية الطلاب، فعلاقة الحب بين المربي والطلبة أفضل طريقة في التدريس، ولعل من أهم أسباب نجاح المربي في التعليم نجد:

- يجب على المربي أن يكون مرن الطباع .

- يجب على المربي أن يكون شغوفا بعمله واثق من المعلومات التي يعطيها لطلبة بعيدا على التردد وشكك في نفسه .

- يجب على المربي أن يجعل من طلبته يحسون بما يقدمه لهم من فائدة عملية ، معتمدا في ذلك على التدرج ومراعاة درجة الصعوبة والسهولة التي يتضمنها الدرس.

- يجب على المربي أن يكون على استعداد دائما للانتقال من حالة إلى أخرى خلال درسه ، مستعينا بالأمثلة التوضيحية والوسائل المختلفة من طريقة إلى أخرى ،الأن عنصر التغيير أهم العناصر في عملية التعلم.

- يجب أن يكون الدرس المقدم عنصرا أساسيا في عملية التدريس**(الزهراني:2003.ص03)**

نفهم من هذه أن المربي يجب أن يتصف بصفات معينة تكون سببا في نجاحه لأدائه التربوي داخل الصف ،وأضف إلى ذلك يجب علي المربي كذلك اختيار الطرائق التدريسية المناسبة لجميع المستويات ، وطريقة التدريس هي عبارة عن مجموعة الأنشطة المنظمة التي يصممها المربي ويستخدمها لتسهيل تحقيق أهداف الدرس لدى الطلبة ،ويندرج تحت ذلك الألفاظ والتعبيرات والحركات والأدوات والمواد والتجارب والمشاهدات وغيرها مما يستخدمها المربي لتحقيق النتائج العلمية ،كما يشمل المبادئ التربوية التي تظم النشاطات على أساسها، وتختار المواد والأدوات في ضوئها.

هناك الكثير من يرى أن نجاح المربي في التعليم داخل الصف يعود إلى مفهوم الذات لديه ، حيث أن اتجاه المربي نحو ذاته ونحو الآخرين أكثر أهمية من أساليب التدريس التي يجري عادة التركيز عليها. **(مرعى والحيلة :2000. ص432)**

7- 3-6-3- دور المربي في التكيف المدرسي:

ينتقل التلميذ خلال مسيرته الدراسية من سنة إلى أخرى ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى ، وتواجهه خلال ذلك صعوبات سواء في التعليم أو التكيف مع الوسط المدرسي الجديد، وبالتالي فهو بحاجة إلى دعم معنوي كبير من طرف المربي ،ومن بين الأمور التي يجب على المربي أن يقوم بها نجد:

- أن يغرس في الطالب الثقة بالنفس، وهذا يتحقق من خلال أنشطة تعليمية تجذب المتعلم أكثر ، وتجعله طرفا أساسيا فيها بشكل ينسى اهتماماته ومشاكله الخاصة.
- أن يولي الطالب كل اهتماماته ويجعله يشعر بأنه يهتم به اهتماما خاصا .
- أن يعطي الحرية للمتعلم في التعبير عن ما يجول بخاطره من أفكار .
- أن يساهم في تكيف المتعلم مع الحياة الخاصة داخل المدرسة ، وكيفية التعامل مع المشاكل الناجمة عنها ، واكتسابه القدرة على تسيرها بشكل صحيح.
- أن يشجع روح المبادرة الفردية ويثمنها.
- أن يشجع العمل الجماعي بين أفراد جماعة الصف.

- أن يساهم في توفير علاقات اجتماعية منسجمة ، وذلك بتنميه القيم الإنسانية ،مثل روح المسؤولية وتقبل الحياة الاجتماعية والتعاون بين أفراد الجماعة .

7- 3-7- النشاط المدرسي:

نستطيع تعريف النشاط المدرسي أنه ذلك البرنامج التعليمي الذي يقبل عليه التلاميذ برغبتهم ،حيث يحقق أهداف تربوية معنية داخل الصف أو خارجه ،ويعتبر النشاط المدرسي جانب تربوي هام وهو جزء المتمم للعملية التعليمية ، ويكون أثناء اليوم الدراسي أو بعد لانتهاء من الدراسة ، على أن يؤدي إلى خبرة الطالب وتنمية قدرته في الاتجاهات التربوية التي يرغب فيها ، ويشمل عدة مجالات ذات علاقة بالمادة الدراسية والحياة العامة للطلبة.

(الغامدي: 2003.ص21)

وقد برز مفهوم النشاط المدرسي نتيجة التحولات التي طرأت على مفهوم التعلم الإنساني ، وذلك من خلال انتقال التعلم من تركيز على المادة الدراسية وتنظيماتها والمعلم كوسيلة فعالة فيه ، إلى التركيز صوب تنمية متكاملة لشخصية الطالب ، ومن الاقتصار على الجوانب الأكاديمية والنظرية إلى الاهتمام بالجوانب العملية والتطبيقية، ومن الطريقة التقليدية التي تعتمد على أساليب التلقينية ،إلى الطريقة الحديثة التي تتبع أساليب مغايرة وتقوم على مشاركة المتعلمين في عملية التعلم.

والنشاط المدرسي فرعين، هناك النشاط الصفي والنشاط اللاصفي ،أما عن النشاط الصفي فيكون داخل الصف بالمدرسة، ويكون شديد الاحتكاك بمواضيع الدراسة ، والنشاط اللاصفي يكون خارج نطاقه المدرسة في شكل رحلات أو مسابقات رياضية أو معسكرات لمخيمات الصيفية ، وتخططه المدرسة وفقا لاهتمامات الطلبة ومستوى نضجهم العقلي والعاطفي ، وبالتالي فالنشاط الدراسي يختلف محتواه وأسلوب تنظيمه تبعا لمراحل العمرية والدراسية المختلفة، فالنشاط المدرسي هو كل نشاط يقوم به المتعلم داخل المدرسة أو خارجها قبل الحصة أو في أثنائها أو بعدها ، بتوجيه من المدرسة.

(زياد: ب.س . ص132.134)

من خلال كل ما ذكرناه نستطيع إعطاء تعريف للنشاط المدرسي، أنه تلك البرامج والأنشطة المختلفة سواء كانت اجتماعية أو ثقافية أو رياضية وغيرها ، والتي تقدم للطالب في إطار منهجي مدرسي، حيث تعمل على استثارة دافعهم نحو التفكير والعمل، وتستهدف تعديل سلوكهم ونمو شخصيتهم، إذ لا يعتبر الطلبة مجرد مستقبلين ومتلقين فقط لما يقدم لهم من مواد دراسية، وإنما نعتبرهم كشخصيات إيجابية فاعلة لها دور نشط في العملية التربوية ككل.

7- 3-7-1- أهداف النشاط المدرسي:

النشاط المدرسي عدة أهداف مهمة نذكر منها حسب ما يراه "الغامدي" وهي:

1- اكتشاف القدرات والمهارات والمواهب عند الطلبة ، وصقلها وتنميتها وتوجيهها لخدمة الفرد والجماعة والمجتمع.
2- تدريب الطلبة على الاستفادة مما تلقوه من معارف وعلوم، للإسهام في حل مشكلات مجتمعاتهم .
3- تربية الطالب على الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية والتعود على القيادة ، و الطاعة و المعرفة و تحقيق الذات و تقديرها.

4 - مساعدة الطالب على التخلص مما يعانيه من مشاكل، كالقلق والاضطراب النفسي و لانطواء.

5- بناء الشخصية المتكاملة للطالب ليصبح مواطنا يرتبط بوطنه ويعتز به.

6- ترسيخ القيم الاجتماعية البناءة كالتعاون والمنافسة الشريفة ، وخدمة طبقات المجتمع المختلفة.

7 - تنمية قدرة الطالب على التفاعل مع المجتمع بما يحقق لهم تكيف اجتماعي سليم في ظل التطورات المعاصر ة السريعة.

8- استثمار أوقات الفراغ فيما يجدد المعلومات للطلبة ، وينمي خبرتهم وينوعها مما ينشط قدراتهم العقلية.

9- احترام العمل وتقدير قيمة العمل اليدوي ولاستمتاع به ، الأن الممارسة الحسية والحركية وتجعل من النشاط مادة مرغوب فيها ،كما أنها تفيد في الترويح عن النفس وتسهيل عملية الإتقان للعمل.

10- خدمة المادة العملية المدرّسة حتى يستوعبها الطالب، ويتأكد من تثبيتها في لأذهان ولاعتماد على أكبر عدد من الحواس ، ومن خلال عرضها (المادة الدراسية) باستعمال أدوات الإيضاح كالمجسمات والرسومات التوضيحية، وإجراء التجارب والبحوث إلى القيام بدراسات الميدانية **(الغامدي:2003 .ص21)**

7- 3-7- 2- أهمية النشاط المدرسي في التكيف المدرسي:

لقد أعطينا تعريف النشاط المدرسي وقلنا أنه كل عمل يقوم به الطالب داخل مدرسة أو خارجها وذلك حسب نوع النشاط (صفي - اللاصفي) قبل الحصة أو أثنائها أو بعدها بتوجيه وإرشاد من المدرسة ، إذن فالنشاط المدرسي هو ظاهرة اجتماعية تؤثر وتتأثر بغيرها ، فممارسته بشكل إيجابي له نتائج جيدة على الفرد من النواحي النفسية والبدنية والاجتماعية، إضافة إلى تحقيقه الرضا الذاتي ، وهو أمر مهم في تحقيق التوازن النفسي عند الطلبة.

وللوقت دور كبير في العملية التربوية حيث أن استثمار أوقات الفراغ يؤثر فيها، ونجد أن الطلبة الذين يشاركون في الأنشطة المدرسية سواء كانت صفية أو لاصفية ،غالبا ما يتسمون بروح قيادية وثبات واتزان انفعالي وتفاعل اجتماعي مقبول، ولديهم القدرة على المثابرة عند القيام بأعمالهم ، كما أن النشاطات المدرسية تعتبر من أهم الوسائل التي يمكن استخدامها لتدعيم الحياة السوية للطلبة في رفع من إنتاجهم وتحصيلهم العملي .

(السرحاني :2003ص-21)

7- 3-8- المنهاج الدراسي:

يعتبر القرن العشرين بداية تطور حقيقية في شتى مجالات الحياة المختلفة والمدرسة باعتبارها جزءا من الحياة ، شهدت هي الأخرى تطورات كثيرة وذلك من خلال تطور المناهج الدراسية المتبعة، فالمنهاج التقليدي الذي يركز على المادة الدراسية والمعلم لم يلبي متطلبات المجتمع والفرد ، فتغير هذا المنهاج نحوا رؤية جديدة تعتمد على قدرات العقلية للطالب وتراعي متطلباته النفسية والاجتماعية، ومن العلوم التي كانت سببا لهذا التغير في المنهاج نجد في مقدمتها على النفس النمو وسيكولوجية التعلم وعلم الاجتماع التربوي، لتؤكد على عملية الفهم والتفكير ورابط الاستنتاج في العملية التعليمية، وقد ترتب على ذلك تجرد المنهاج الدراسي من الكثير من المواد التعليمية وغير الوظيفية للتعلم ،وتوالت النتائج والدارسات والبحوث لتؤكد أن التعلم عملية متكاملة ككل وليست عملية جزئية، كما أشارت هذه العلوم إلى أهمية الثقة بالنفس والدافعية في زيادة فاعلية التعلم ،يرى الكثير من المهتمين بالمجال التربوي إلى وجود عدة مبادئ عامة يستند إليها المنهاج الحديث أهمها :

* - أن يضع في الحسبان تركيب المواد الدراسية وطريقة بناءها.

*- أن يكون شاملا عاما.

* - أن يضع في الحسبان شرط عملية التعلم وأنماط السلوكات التي ينبغي تنميتها.

*- أن يرعى الفروق الفردية بين المتعلمين.

*- أن يبنى على أساس فلسفة التربية.

*- أن يهتم بتشجيع الطلبة الموهوبين.

*- أن يهيئ الفرصة للخبرات التعلمية من أجل تعزيز بعضها البعض، وتحقيق نمو الخبرات واستمرارها.

*- أن يزود المعلم بوسيلة تمكنه من معرفة دوره في النظام المدرسي .

*- أن يكون متمركزا حول الحياة وشروطها المتغيرة.

*أن يهتم بعملية التقويم المستمر باستمرار العملية التربوية. **(آل ناجي :2002.ص19)**

من خلال هذه المبادئ المذكورة نفهم أن التربية في أساسها ، عملية اجتماعية نفسية تهتم بالفرد وتعكس ما يحويه المجتمع من مبادئ وقيم وعادات وتقاليد ،كما أن التربية أداة يستعملها المجتمع في صنع مستقبله للحاق بركب الحضارات المتقدمة ، وذلك من خلال اهتمامها بالفرد وتكوين شخصيته تكوينا مبنيا على أسس سليمة ، ومن هذا المنطق نستطيع أن نعرف المنهاج على أنه ((تلك الأداة التي تستعملها التربية من أجل بلوغ أهدافها، والوسيلة التي يعتمد عليها المجتمع في تحقيق طموحاته ، والبيئة التي يتم فيها صنع الأفراد ضمن إطارها بصور سوية، بحيث تتكامل شخصيتهم)) ومن أهم الأسس التي يبنى عليها المنهاج الحديث هي الأسس النفسية ((إن بيان طبيعة المنهاج في المدارس يعد فلسفة تربوية مختلفة، يمكن اعتبارها بمثابة مقاييس ومعايير يستخدمها واضعو ا المنهاج التعليمي بهدف إبراز المنهاج بصورة متكاملة وشاملة ، فيكمن لاستفادة من نظرة هذه المدارس للمنهاج".
(القضاء :2004ص.121)

نفهم من هذا الكلام أن المنهاج عنصرا من عناصر العملية التعليمية ، لذلك أعطى لها المختصين في مجال التربية والتعليم الاهتمام الكبير في معظم أنحاء العالم ، لاسيما في العقود الأخيرة التي رافقها التقدم المعرفي والتكنولوجي، وقد أنشأت معظم دول العالم مراكز خاصة من أجل التخطيط العلمي الممنهج للمنهاج الدراسي، حيث تعمل هذه المراكز على تقويم المنهاج من أجل التأكد من صلاحيته والكشف عن النقاط الضعف فيه ،وتعديله وتحسينه نحو رؤية مستقبلية ، وبالتالي فمفهوم المنهاج أصبح يعني وفق الرؤية التربوية، مجموع الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة لطلبتها، داخل المدرسة وخارجها بغية مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي.

7- 3-8-1- الكتاب المدرسي و المنهاج :

يعرف الكتاب المدرسي أنه ((الأداة الرئيسية في العملية التعليمية ،لأنه يقدم إطارا عاما للمادة الدراسية ، ويوجه الطالب إلى ما سيدرسه من معلومات)) وبتالي فهو يحتل مكانة خاصة نتيجة الاعتماد عليه أساسا لتزويد الفرد في مختلف مراحله التعليمية المختلفة،

بمهارات القراءة والكتابة وتنمية المهارات العقلية ،فهذا الأمر يساعد المدرسة على تحقيق وظائفها المتعددة، الأن اللغة تعد من أهم الوسائل التي تساعد الفرد على الاتصال ببيئته وفهمه لمعطياتها الحقيقية. **(صالح :ب س ص. 124-125)**

وقد لخص أيزنر (Eisner-1999) أهمية الكتاب المدرسي في الجوانب التالية:.

1- يزود كل من المعلمين والطلبة بنوع من الأمان، من خلال توضيحه للمرحلة التي سيسير فيها كل من المعلمين و الطلبة ، فيعرفون ماذا سيأتي في المنهاج، وماذا سيتبع ، وأين ستنتهي بهم المرحلة.
2- يقدم معلومات قيمة ذات مستوى عال في محتواها لا يمتلكها إلا عدد قليل من المعلمين .
3- ينظم المحتوى حول الموضوعات تنظيما منطقيا بما يكفل ترتيب المادة العلمية للأهداف التعليمة المسطرة .
4- يقدم للمعلمين الأسئلة التي يجب أن تسأل للطلبة ، ويزودهم بمادة الامتحان الذي سيستخدمونه ، ويقترح أنشطة ينهمك فيها الطلبة، ويزود المعلمين بإجابات صحيحة عن تلك الأسئلة.

ويرى كل من "فيليب وجيل"(Gail &Philip.1998) أن الكثير من الكتب المدرسية في البلاد العربية ، لم توضع بناءا على نتائج أبحاث ودراسات ميدانية صحيحة طبقت على الكتب المدرسية ، حيث يتم وضعها بشكل نهائي وإقرارها في العملية التعليمية كي تلائم مستويات الطلبة المختلفة ، ويرى "دول"(Dol.1999) أن الدراسات العلمية المقدمة حول تقويم المناهج الدراسية قليلة جدا لذلك فإن طرائق تقويم البرامج لم تكن بدرجة المطلوبة، هذا الأمر أدى إلى تأثير عملية التقويم بذاتية المعلم ، ويضيف "تانر وتانر"

(1998-Tanner&Tanner) إن عملية التقويم هي جزء مكمل لعملية تحسين المنهاج، ولذلك فإن التقويم ضروري بصورة مستمرة قبل عمليات تخطيط للمنهاج وتنفيذه وتقويمه أثناءها وبعدها، ويؤكد "ماكينل"(Mekneil1990) على أهمية التقويم لمجموعة من الأطراف، فأصحاب القرار في المناهج الدراسية يهمهم معرفة مواطن القوة والضعف في

المنهاج المقترح ، وذلك حتى يستطيعوا اتخاذ القرارات الصحيحة ، وكذلك أولياء الأمور والمعلمون يستفيدون من عملية التقويم لمعرفة التأثيرات التي حدثت عند المتعلمين بسبب المنهاج.

وقد أشار ناجي (2000م) إلى أهمية المواءمة بين مضمون الكتب المدرسية ، وقابلية الطلبة من حيث الصعوبة والسهولة اللغة وطبيعة عرضها، ويعتبر معرفة المستوى صعوبة اللغة بالنسبة للطالب معيارا مهما في تقويم الكتب المدرسية. **(ال ناجي:2000.ص123)**

ومن جهة أخرى يرى أصحاب الفلسفة الواقعية على ضرورة التركيز على المادة الدراسية، أكثر من تركيزها على شخصية المربي، حيث تؤكد أن العلم الطبيعي يوفر للإنسان معظم المعرفة الضرورية ،والفلسفة الواقعية لها نظرة خاصة للمنهاج حيث:

1- خبرات المنهاج التربوي في المدرسة التي تبني الفلسفة الواقعية تركز على العلوم والرياضيات والجغرافيا أولا ، والفنون والمواد الاجتماعية بدرجة ثانية .
2- يهتم المنهاج التربوي بالتركيز على الحقائق والكفاءات والمهارات والإجابات المحددة وتنظم الخبرات وطريقة عرضها، حتى يجد الطالب سهولة في التعامل معها.
3- المنهاج التربوي يجب أن يكون شاملا ، يحوي كل أصناف المعرفة المفيدة وأن المنهاج الواقعي هو الذي يحوي على عناصر من فنون المعرفة التطبيقية.
4- ضرورة تقنين المواد ولأنشطة التعليمة والاهتمام بالتعليم المهني، والتركيز على السرعة وعلى الكم في تعلم الكفاءات والمهارات - وهذا هدف الإصلاحات التربوية في الجزائر - وتشجيع الطلبة على طرح الأسئلة التي لها علاقة بالشرح والتفسير والتحليل ، لغرض الحصول على إجابات دقيقة محددة أساسها التركيز والتفكير والإدراك الحسي والتجارب والوسائل التعليمية وما تشمل عليه من نشاطات الاصفية داخل المدرسة.
5- للمعلم دورا أساسيا في العملية التعليمية، يشترط فيه أن يكون متمكنا من تخصصه ويملك الأساسيات والتقنيات التي تمكنه من إنجاح عملية التعلم ، وأن تكون للخبرة

المباشرة عند مكانه في التعلم ، التي ينبغي أن يراعى فيها استعمال العرض المنطقي والسيكولوجي كشرط ضروري لتعلم الطلبة.

6- يجب أن تتصف الإدارة التربوية بالتنظيم والسيطرة على مجالات التعليم، وتسيير المدرسة بقوانين وأنظمة وإجراءات في غاية الدقة. **(القضاة :2004. ص126)**

7- 3-8- 2- التكيف المدرسي والمنهاج:

من بين العوامل التي تؤثر بشكل كبير على درجة تكيف الطالب المدرسي، موقفه من المادة الدراسية حيث أن هذا الموقف يتحدد بموقف الطلبة من المعلم ،وبالدراجات التي يحصل عليها والمعلومات التي يقدمها المعلم لطلبته. **(منصور:1999ص. 196)**

وحتى يتحقق للطلبة تكيف مدرسي جيد هناك مبادئ ينبغي مراعاتها عند وضع المنهاج على حد تعبير " الزيادي " حيث يرى :

1- أن لا يكون المنهاج المدرسي عبارة عن مقتطفات صغيرة من عدد كبير من المواد الدراسية، حيث أن هذا النوع من المناهج يهتم بالجانب المعرفي إلا أنه يكون بعيدا كل البعد عن مواقف الحياة الطبيعية، لأنه حتى يتحقق انتقال أثر التعليم يتطلب وجود أوجه تشابه بين المواقف التعليمية في المؤسسة التربوية وموقف الحياة الطبيعية.
2- ينبغي أن لا يقتصر المنهاج على الخبرات المدرسية التي يستطيع أن يقوم بها داخل الحرم المدرسي ، بل يجب أن يتضمن أمورا أخرى تخرج بالطالب إلى البيئة الطبيعية ، حيث يوجد ألوان مختلفة من النشاط (النشاطات اللاصفية).
3- إن المنهاج المحاور هو أكثر المنهاج التي تحقق انسجاما مع سيكولوجية الطلبة، حيث أن هذا النوع من المنهاج يساعد الطلبة على إدراك الموقف التعليمي بشكل كلي ، وإن تحقق هذا الأمر بشكل صحيح فإن نتيجة ارتياح الطالب إلى مثل هذه التعليمات ويظهر ارتياحه من خلال محافظته على النظام داخل المدرسة وتقبل توجيهات المدرس. **(الزيادي :1990.ص151)**

ويرى "حمدان " إن المنهاج ينبغي أن يكون صالحا من الناحية النفسية و التربوية ، ونقصد بذلك من حيث الإخراج - كيفية الطباعة - وضوح الخط - التسلسل في طياته..... الخ ويكون متوافقا مع مستوى ذكاء المتعلم ولغته ومتكاملا في بيئته التربوية.

(حمدان: 1996. ص20)

7- 3-9- الامتحان:

كل الطلبة يتذكرون اللحظات الصعبة التي تسبق إجراء الامتحانات ،لاسيما الامتحانات الرسمية التي تحدد مصير الطالب في الانتقال من مستوى إلى مستوى آخر، فبمجرد وضع أسئلة الامتحان على مكتب المعلم إلا و يسود الصمت في القاعة، ويبدأ الرعب واضح في محيا الكثير من الطلبة، والذي يتم التعبير عنه بتغير لون الوجه وزيادة ضربات القلب والتلعثم في الكلام والارتباك، وما إن يتم توزيع الأوراق المتضمنة أسئلة الامتحان ويبدأ الطلبة في الإجابة حتى تزول تلك الرهبة والخوف تدريجيا، حتى أن الأمر يتحول إلى عمل عادي ، أشبه بالنشاط المدرسي اليومي فيذهب التوتر وينكب الطلبة على التفكير في الإجابة صحيحة ، ويلعب المربي خلال هذه المرحلة دور المراقب، حيث يعمل على تهدئة الطلبة بالتشجيع والملاحظة من دون الاعتماد إلى الزجر أو التهديد الصارم، و لعل صعوبة الامتحان ترجع بالأساس إلى ضخامة المنهاج، فالأعداد الكبيرة من الكتب سيتم امتحان الطلبة فيها في وقت متقارب. **(صالح: 2004.ص23)**

هناك عدت دارسات أشارت إلى قلق لامتحان واعتبرته كعامل مؤثر في عملية التحصيل الدراسي ، حيث نلاحظ أن فترة الامتحانات تصاحبها بعض أعراض القلق عند الطلبة ،وتتعداها في بعض الأحيان لتصل إلى أسرهم أيضا، لذلك نرى مستشاري التوجيه المدرسي يقومون بالعمل على مساندة الطلبة الذين تظهر عليهم أعراض القلق أكثر من غيرهم، ويركز المربون على ضرورة تدخل مستشاري التوجيه المدرسي خاصة في بعض الحالات التي تظهر على أحد الطلبة أثناء تأديته لامتحان أعراض غير معتادة، حيث يعمل هذا الأخير على التدخل اللازم، وإذا اقتضت الضرورة يأخذه إلى مكتبه. وبعد التهدئة اللازمة يواصل الطالب الامتحان داخل مكتب مستشار التوجيه المدرسي وتحت إشرافه مع

أهمية إشعار مدير المؤسسة والأستاذ المراقب أو الملاحظ ، ويعمل المستشار على استخدام الطرق الإرشادية المناسبة للحالة بشكل مكثف ، وإذا استقرت حالة الطالب وتحسنة يشجعه ويسانده ليواصل الامتحانات المتبقية داخل قاعة الامتحان، لكي لا يعتاد أن يمتحن داخل مكتب المستشار بشكل دائم.

7- 3-9- 1- التكيف المدرسي والامتحانات :

في نهاية كل فصل دراسي يتم امتحان الطلبة فيما تلقوه من معارف ، وذلك لمعرفة مدى استفادتهم ومدى صلاحية أساليب التعليم ، وبالتالي فالامتحانات لها دور كبير في تكيف الطلبة، وقد اكتسبت لامتحانات أهمية كبرى في العملية التربوية ، فهي هدف كل طالب وكل أفراد الهيئة المدرسية المشرفة عليها لأن نجاحها من نجاح المؤسسة التي يعملون بها.

وتخضع الامتحانات إلى عملية التقويم من طرف الأساتذة والمعلمون ،ويشترط فيه الحياد ليكون سلاحا فعالا في التعرف على نواحي القوة والضعف أي في قضايا التشخيص، لأن الهدف من الامتحانات يجب ألا يقتصر على مجرد إعطاء درجة أو علامة، بل يجب أن تكون الغاية منه التعليم ، ومن هنا يجب أن يؤهل المربون (الأساتذة والمعلمون) تأهيلا تربويا و أكاديميا ، وأن تكون لهم معرفة جيدة بالتقويم و القياس التربوي ، وإذا رغبوا أن يكون أداؤهم و إنتاجهم جيد ، ويحققون صحة نفسية في نفوس طلبتهم .

(الزيادي :1990.ص153)

تعتبر الصحة النفسية أمرا مهما لتحقيق حياة مدرسية ناجحة ، و الامتحانات باعتبارها جزء أساسي من البرنامج التربوي ، فإن دورها كبير و فعال في تحقيق صحة نفسية جيدة للطلاب ، وبالتالي فإن اتجاه المربون (أساتذة- معلمون) نحوها تحتل أهمية بالغة بالنسبة للصحة النفسية ،حيث لا ينبغي أن يعطي المربي انطباعا عن الامتحانات على أنها شيء يبعث عن الخوف والرهبة ، بل بالعكس ينبغي أن تكون هناك وسائل لمساعدة الطلبة والمدرسين على الكشف عن الحد الذي حققه الطلبة في اكتساب المعارف والمهارات.

(الأشوال :1982.ص584)

يرى الكثيرمن المهتمين بالمجال التربوي أن الدراسة وما تحويه من تطورات وتغيرات لاسيما في وقتنا الراهن، أرضية خصبة لظهور العديد من لاضطرابات النفسية لدى المتعلمين ، ولعل فترة اختيار الاختبارات التحصيلية المدرسية ظرفا صعبا بالنسبة لأغلبهم، وبالتالي فهي ظرف مناسب لحدوث توترات نفسية تتراوح من القلق الظرفي البسيط إلى قلق حاد ، وبما أن هذه الاضطرابات متعددة متداخلة فهي مرتبطة ارتباطا وثيقا بشخصية المتعلم وبموقف أسرته ، حيث أن ذلك الموقف يلعب دورا هاما في تطورها أو الحد منها.

وذكر "شحيمي" عدة عوامل أخرى تساعد الطالب على التكيف الدراسي منها:

- خلق روح المنافسة الحرة والنزيهة بين الطلبة والتشجيع على التعلم الجماعي.

- الكشف عن قدرات المتعلم وتوجيهه وفق هذه القدرات.

- الاهتمام بالوسائل التعبيرية الشفوية ، كعمليات الخطابة والمسرح.

- إتاحة فرص التعليم أمام الجميع والمساواة بين الطلبة في التعلم.

- تدريس المواد المتعلقة باختصاص الطلبة المستقبلي، وعدم تحميله من المواد الدراسية ما لا يطيقه.

8- مظاهر التكيف المدرسي:

8-1- الصمود أمام الشدائد :

إن مفهوم التكيف النفسي هو أن يكون الفرد مرتاحا نفسيا ، في الأوقات العادية ويستطيع مواجهة الأوقات والأزمات بطريقة ترضاها نفسه ، وعلى العكس من ذلك نجد الفرد الغير متوافق نفسيا في حالاته العادية يكون غير مرتاح نفسيا ، فهو يشعر بالقلق الشديد ولاكتئاب وغيرها، ومن المعروف لدينا أن الاكتئاب والقلق والإحباط والصرع كلها مظاهر تؤدي إلى سوء التكيف ، ولذلك نجد من سمات التلميذ المتوافق مدرسيا قدرته على الصمود اتجاه المشكلات والمواقف التي تؤدي إلى سوء تكيفه ((على ذلك فإن سمات الفرد المتمتع بالصحة النفسية قدرته على الصمود حيال الأزمات وظروف الإحباط المختلفة ، دون أن يختل ميزانه ويشوه تفكيره، ودون أن يلجأ إلى أساليب ملتوية غير ملائمة لحل أزمته كالعدوان ونوبات الغضب أو الاستسلام لأحلام اليقظة)). **(مصطفى فهمي: 1978. ص103)**

من هذا الكلام نفهم أن التلميذ الذي يستطيع الصمود أمام الشدائد التي تصادفه في حياته المدرسية اليومية هو تلميذ يتميز بصحة نفسية جيدة.

8-2- الكفاية في الدراسة:

إن من أهم دلائل الصحة النفسية للتلاميذ في المدرسة ،هي قدرتهم على الاجتهاد في الدراسة وتحقيق معدلات عالية وتحقيق النجاح، وفق ما تسمح به قدراتهم ومهاراتهم كما أن التلميذ الذي يراجع دروسه بشكل مستمر، تتاح له الفرصة لاستغلال كل قدراته وتحقيق أهدافه المرجوة ، ونقصد بذلك التفوق والنجاح ، وهذا الأمر يحقق له الرضا والسعادة النفسية ولكي نتحقق من تكيف التلميذ في دراسته ، يجب النظر إلى كفاية إنتاجه في هذه الدراسة لأن إحتراف التلميذ في الدراسة والاجتهاد فيها يحقق له كثيرا من الفوائد منها:

- يتيح له فرصة استغلال قدراته.

- يحقق له السعادة والرضا.

- تجعل التلميذ مطمئنا على مستقبله.

- تحقق له مكانة مرموقة في وسطه المدرسي.

- تجعله قادرا على التأثير في البيئة التي يعيش فيها.

وبالتالي فإن كانت إنتاجيته في دراسته عالية و بكفاءة ، كان ذلك دليلا بأن تكيفه في محيطه المدرسي جيد ، ومن جهة أخرى فإن توفير صحة نفسية للتلاميذ المتمدرسين أمرا في غاية الأهمية ،لأنه لا يؤدي فقط إلى زيادة تحصيل الدراسي دائما ، وإنما يؤدي أيضا إلى شعور التلاميذ بالسعادة ويدفعهم للعطاء أكثر ، أما الفشل والإحباط في الدراسة فقد يؤدي إلى اضطراب تلاميذ كانوا أساسا طبيعيين في حياتهم الدراسية ((هناك علاقة واضحة بين الصحة النفسية وما يتركه العمل من آثار، فلا شك أن الفشل والإحباط في العمل قد يؤدي إلى اضطراب للاتزان النفسي لدي بعض الأفراد الذين يكونوا أصلا طبيعيين راضين عن أنفسهم)). **(مصطفى فهمي 1978ص14)**

هذا يدل على قدرة التلميذ على الاجتهاد والنجاح بما يتفق مع قدرته وإمكاناته وعلى الصحة النفسية السوية، أما الكسل والخمول فغالبا من يكون دليلا على شخصية مضطربة نفسيا واستنفذت طاقتها في الكبت والصراع النفسي وهذا ما عبر عنه "فهمي" يقول ((فإن من سمات الشخص المتمتع بالصحة النفسية، قدرته على الإنتاج المعقول في حدود ذكائه وحيويته واستعداده، إذ كثيرا ما يكون الكسل والخمول دلائل على شخصية هدفها الصراعات النفسية واستنفذا لكبت حيويتها)). **(مصطفى فهمي :1978 :ص15)**

8-3- السلامة من الأمراض النفسية الجسمية (السيكوسوماتية):

هناك أمراض جسمية يرجع منشأها لأسباب نفسية، وتفصيل ذلك أن لانفعالات الشديدة كالغضب والخوف والقلق مصحوبة باضطراب فسيولوجية حيوية، فإن لم يستطيع التلميذ المتمدرس أن يعبر عن هذه الانفعالات تعبيرا سليما ، رغم استمرار الظروف المثيرة له سوف يؤدي إلى تراكم التوازن ،مما يؤدي في آخر الأمر للإصابة بمرض عضوي وهذا يدل أن((عملية الاستجابة للضغط النفسي عبارة عن تفاعل شديد التعقيد بين الجسم والدماغ وبالتالي حدوث استجابة جسمية)) .

ومن الأمثلة عن هذه الأمراض السيكوسوماتية نجد إرتفاع ضغط الدم الناشئ عن أسباب نفسية وأمراض المعدة وارتفاع السكر .....الخ. حيث إن مثل هذه الاضطرابات والأمراض الجسمية ترجع إلى علل نفسية ، لذلك في بعض الأحيان يكون الدليل الوحيد على سوء التكيف للتلميذ هو علة في شكل أمراض جسمية مرضية، وإن خلو التلميذ من عقدة الأمراض دليل على التكيف والتأقلم ((نستطيع أن نؤكد ما للعوامل النفسية والاجتماعية من أثر في الصحة النفسية للفرد ،و ما قد يظهر على شكل اضطرابات جسمية و يكون دليلا على ما يعانيه من اضطرابات نفسية واختلال في اتزانه الانفعالي)).

(المرجع السابق:. ص16)

8-4- مفهوم الذات لإيجابي:

إن فكرة الشخص عن ذاته هي النواة الرئيسية التي تقوم عليها شخصيته ،وكلما عرف الإنسان نفسه معرفة جيدة وما تحتويه الذات من قدرات واستعدادات ، وميول ورغبات ومن مدركات شعورية وانفعالات، قام بتقييمها وتوجيهها الوجهة الصحيحة، كان ذلك عاملا ومؤشرا قويا على التكيف الإنسان وتأقلمه ، وتميز الصورة التي يكونها التلميذ في المدرسة علي نفسه بأنها ذات ثلاثة أبعاد وهي:

*الذات الواقعية : هي ما يتصوره التلميذ عن قدراته الحالية، وهي: إما أنه تلميذ له كيانه ذو قدرة على التعلم وقوة جسمية ، و بإيجاز فإنه شخص كفء للنجاح ، وإما أنه تلميذ عاجز أو فاشل أو أنه قليل لأهمية الاجتماعية أو ضعيف القدرات وبأن فرص النجاح ضئيلة أمامه.

*الذات الاجتماعية : هي تصور التلميذ لنظرة الآخرين في المدرسة له، فقد يرى شخص نفسه مرغوبا فيه، أو على العكس بأنه منبوذ من الآخرين ، كما يمكن أن يرى أن قيمه واتجاهاته وأفكاره من الأسباب التي تجعل الآخرين ينظرون إليه بتوجس، وعدم الثقة وهذا يعني أن صورة كل فرد عن ذاته تتكون من خلال نظرة الآخرين إليه.

*الذات المثالية : وهي ما يرى التلميذ أنها الصورة التي يجب أن يكون عليها ، وهذه النظرة تختلف عن الصورة التي يرى فيه نفسه بالفعل (محبوب أو منبوذ، كفء أو غير كفء)حيث أن كل تلميذ في المدرسة يتخيل نفسه في أعماق ذاته فتكون مثله العليا، وقيمته ومستويات طموحه التي يرغب في تحقيقها، وكلما صغر الاختلاف بين النظرة المثالية التي يتمناها ونظرته الفعلية إلى نفسه ،ازداد في النضج وصار من المحتمل لهذه الصورة أن تتحقق ،ومن هنا نستطيع القول أن التلميذ لديه الثقة بنفسه وقدراته. **(مصطفى فهمي :1978.ص108)**

من هذا الكلام نفهم أن نظرت التلميذ داخل المدرسة عن نفسه هي أساس تكيفه، فالتلميذ المتوافق هو الذي يعرف قمته وقدرته ويشعر بتقبل الآخرين له ، ويجد أن الذات المثالية التي يصبو إليها ليست بعيدة كثيرا عن ذاته الواقعية.

8-5- تقبل زملاء المدرسة:

إذا كان التلميذ في المدرسة يمتلك درجة من ثقة بنفسه ، ويثق بالآخرين من زملائه ، يعتبر أكثر اهتماما ورغبة للانطلاق ولأخذ بيد غيره، كما أنه يكون شديد الرغبة أن يدع زملاؤه يقودونه إلى عوالمهم ويعرضون عليه مشاكلهم الخاصة.

إذن فالتلميذ الذي يتقبل زملاؤه ويثق بهم دليل على تقبله لنفسه، أما التلميذ الذي يحاول التقليل من قيمة زملائه ويشعر أنهم عقبات في طريقه ، فهو غالبا ما يكون ضحية أفكار وظنونه السيئة ((كما أن تقدير الذات واحترامها يعتمدان جزئيا على مدح ما يعتبره ويقر به الآخرون من النجاح الذي يحرزه الفرد، وحتى يصير الفرد على درجة كافية من القوة بينه وبين نفسه ، يميل إلى أن يكون غير متقبل ولا مستريح للأشخاص الذين يعتبرهم من العقبات أو أخطار المحتملة لتهديد كيانه)). **(مصطفى فهمي : 1978. ص108)**

8-6- مستوى الطموح والمناسب:

إن الطالب في المدرسة يضع نصب عينه أهدافا ومستويات من الطموح يسعى للوصول إليها وتحقيقها، حتى ولو كانت بعيدة المنال كما تبدوا في غالب الأحيان، وهو طالب يتمتع بصحة نفسية جيدة ، ونجد من المظاهر التي تدل على تكيف التلميذ في وسطه المدرسي ، اختياره الأهداف ومستوى طموح واقعي تتسق مع قدرته وإمكاناته التي تؤهله في السعي للوصول إليها وتحقيقها ، فلا يضع أهدافا وطموحات أعلى بكثير عما يستطيع ، لأن ذلك يسب له الإحباط ، ولا أقل من مستوى قدراته وإمكاناته لأن هذا سوف يمنعه من استغلال قدراته بشكل جيد ، وهذا ما عبر عنه " فهمي " بقول ((فالشخص الذي يتخذ لنفسه أهدافا أعلى من مناله بكثير ،إنما يعرض نفسه للشعور الدائم بالخيبة والفشل والإحباط واحتقار الذات وغيرها ، كما أن الشخص الذي يضع أهداف أقل بكثير من قدراته هو أيضا شخص غير سوي إذا أنه لا يستغل جميع إمكانياته في سبيل الجماعة))

(المرجع نفسه :1978. ص109)

8-7- القدرة على ضبط الذات :

إن التلميذ السوي في المدرسة هو الذي يستطيع ضبط الذات والتحكم فيها، وفي انفعالاتها اتجاه المواقف المختلفة ، ويكون قادر على تقديم المتعة الآجلة على المتعة العاجلة ،إذا رأى الخير في ذلك فهو يوازن بين النتائج قبل أن يقدم على أي فعل، وأن يتحكم أيضا في حاجاته ورغباته ،وعلى هذا الأساس يستطيع بناء سلوكاته وتصرفاته تبعا لخطة يضعها هو، أي خطة يرسمها على أساس ما يتوقعه من نجاح ، وتوفيق لأفعاله في المستقبل البعيد، مثل هذا التلميذ يستمد قدراته على الضبط والتحكم في سلوكه، من خلال تقديره للأمور تقديرا مبنيا على موازنة النتائج وتمحيصها ((إن الشخص السوي كلما زادت قدرته على ضبط الذات كلما قلت حاجاته إلى الضبط الصادر من سلطة أخرى خارجة عن ذاته ، ومن هذا الأساس تصبح عملية التوافق الكامل ليست مجرد اتفاق مع جماعته ، فكثير ما يرفض أن ينصاع مع المألوف أو يعترف بالمعايير المتفق عليها ، ولكن رفضه هذا لابد أن يتضمن معنيين هما)).

(مصطفى فهمي:1978. ص109)

- المعنى الأول : يكون التلميذ على قناعة مطلقة بأن تلك الأوضاع التي يرفضها هي أوضاع غير عادية ، ويرى أن المبادئ التي يطالب بوضعها مكان هذه الأوضاع تؤدي إلى سعادة أكبر، في هذه الحالة لا يكون اعتراض التلميذ المتكامل مبنيا على مجرد الرغبة في إثبات الذات أو الرغبة في التفوق ،هذا إذا علمنا أن الفرق بين مخالفة صادرة عن تلميذ متمدرس سوي وعن تلميذ متمدرس غير سوي، هي أن الأول يكون مبنيا مع نفسه وزملائه أما الثاني فهو مخادعا لنفسه وزملائه.
- المعنى الثاني: يتضمن مخالفة التلميذ المتمدرس السوي للمعايير المتوافق عليها ومنها((فهو أنه يفعل ذلك ، وهو مقدار لنتائج عمله ومتقبل لها ، لأنه كما قلنا أن الشخص السوي يقدر نتائج الفعل قبل أن يقدم عليه، ويعمل حسابات الربح أو الخسارة في كل خطوة يقدم عليها)). **(جيل فوزي: 2000. ص77)**

و كخلاصة عملية لما ذكرنا نقول أن الطالب في المدرسة تتكون له صحة نفسية جيدة، وهو الذي يعتبر نفسه مسؤولا عن نتائجه الدراسية ،ويتحمل هذه المسؤولية عن طيب خاطر.

فالتلميذ الذي يستطيع تكوين صداقات مع زملائه في المدرسة، أو يعرف دوره حيالهم ويعترف بحاجته لهم ، هو التلميذ السوي لأنه قادرا على التعاون معهم ، من أجل صالحه و صالح مدرسته ، أما التلميذ الغير السوي هو الذي يعتبر العلاقات المدرسية مجرد مصالح متبادلة أو الذي إعتاد أن يكون اعتماديا يأخذ و لا يعطي، ولا يستطيع التكيف لا كأخ أو صديق أو جار أو زميل .....إلخ .

8-8- القدرة على التضحية و خدمة الآخرين :

إن الإنسان مهما كان حاله فإنه مدين للإنسانية بوجوده و بفرديته و قدرته على الكلام و الحركة ، و من هذا المنطلق نفهم أنه له القدرة على أن يعطي و يمنح كما يستطيع أن يأخذ سواء كان ذلك مع أولاده أو زملائه أو زوجته، و سواء كان ذلك مع جماعات يعرفها و ينتمي إليها أم مع جماعات غريبة عنه أو جماعات له نفس الرأي معها في الاتجاهات و الأفكار ، لذلك فإن الشخصية السوية هي التي تسهم في خدمة الإنسانية العامة ، حيث تعمل على تقدم المجتمع الإنساني والسير به في سبيل التطور إلى الهدف الأبعد، و هو العمل للإنسانية جمعاء.

إن التلميذ في مدرسته عليه بالتضحية و العمل من أجل تحقيق الأمل و السعادة لأكبر عدد من زملائه في المدرسة، و هذا يتطلب التعاون و التضحية و خدمة الغير و التعايش السلمي ، و هذا الأمر لا ينطبق عن التلميذ في المدرسة أو العامل في معمله بل يتعداه في جماعات كبيرة أو حتى بين الدول والشعوب((بحيث يكون موقف الدول بعضها من بعض موقف أفراد أسوياء يعيشون في مجتمع واحد ، ليس فيه سيد و مسود و ليس فيه مسيطر و مغلوب بل كل يقوم بنصيبه و كل يؤدي واجبه ، و يتحمل مسؤوليته في سبيل مجتمع إنساني أفضل)). **(مصطفى فهمي :1978.ص112)**

9-عوائق التكيف المدرسي:

بالرغم من أننا نجد الكثير من طلاب المدارس يستطيعون أن يشبعوا الكثير من حاجاتهم ودوافعهم ، إلا أنه يجب علينا الاعتراف أن هناك بعض من هذه الدوافع القوية التي لا يستطيع الطالب أن يهيئ لها الإشباع التام ، حيث توجد هناك بعض العقبات التي تحول بين

الطالب واشباع حاجاته الضرورية ، و يمكن تمييز نوعين من العوائق و هي: (لإحباط - الصراع).

9-1- الإحباط :

هناك عدة تعريفات لمصطلح الإحباط و نستخلص منها هذا التعريف ((يعرف الإحباط على أنه العملية التي تتضمن إدراك الفرد لعائق يحول دون إشباع حاجته ، أو توقع الفرد حدوث هذا العائق في المستقبل)) و نستطيع أن نعرفه على أنه " حالة من التأزم النفسي التي تنشأ عن مواجهة الفرد لعائق يحول دون تحقيق دافع أو حاجة ملحة" .

(مصطفى فهمي : 1987.ص182)

يحدث الإحباط لدى التلاميذ في وسطهم المدرسي نتيجة للإدراك للمواقف و الظروف المحيطة بهم، وهذا الكلام لا يعني أن الإحباط وقف على التلميذ وحده ، بل نجد ظروف عامة تسبب الشعور بالإحباط لدى جميع الطلاب، ففي حالة حصول صف معني في المدرسة في مادة معينة على نتائج غالبيتها تحت المعدل بكثير ،نجد طلاب هذا الصف ينظرون إلى هذا الموقف على أنه موقف إحباطي كبير ، أما المواقف الإحباطية الأخرى فهي تختلف من طالب لآخر ،فقد ينظر طالب إلى موقف ما على أنه عامل إحباطي كبير ، بينما ينظر إليه فرد آخر على أنه هين و قد يسبب موقف ما الرضا للبعض الآخر.

والإحباط حادث يمر به الحيوان كما يمر به الإنسان ، والمصادر التي تعتمد في جمع المعلومات عنه هي الملاحظة و التجريب أو هما معا، وتتجه الملاحظة مثلا : نحو التلميذ في المدرسة و قد جاءت نتيجة لامتحان سيئة لما توقعه ، أو نحو طالب العلم و هو يقرأ في لوحة الإعلانات ما يدل على أن طلبه بخصوص أمر معين لم يحظى بالقبول، أو نحو " القط " الذي يمنع من الوصول إلى طعام ترى الاحباط في عينه.

أما التجريب فقد ينظم لدراسة الإحباط الذي يمكن أن يحدث مثلا لدى مجموعة من الشباب منع عنهم عرض تمثيلية بعد أن وعدو بذلك ، أو لدراسة الإحباط لدى فأر اشتد به العطش ،منع من الوصول إلى مصدر الماء. **(نعيم الرفاعي :ب- س. ص480)**

والإحباط قد يكون خارجيا، يقع في محيط صاحب السلوك، و قد يكون داخليا ، فإن كان خارجيا فمن المحتمل أن يكون ماديا مثل: باب مغلق يمنع الطفل من الخروج ، أو أن يكون جسديا مثل: وجود عيب في قدمي طفلة يمنع قبولها للتدريب على رقص الباليه ، وهي ترغب كثيرا في ذلك، أو أن يكون اجتماعيا مثل : موقف الآخرين من لون البشرة لدى طالب عمل في مجتمع ما يزال يتأثر بالفروق في لون البشرة لدى قبول العمال، و حين يكون العائق داخليا فيحتمل أن يكون في شعور الفرد بضعف قدراته أو في ثقته بنفسه ، أو في توقعه حدوث الإعاقة، ويقدم الطلاب الذين يرغبون في الانتساب إلى كلية الطيران أمثلة متعددة على الاحتمالات الثلاثة.

9-1-1- أشكال الإحباط :

للإحباط على أشكال متنوعة ، و التمييز بينها قائم على المنطلق المعتمد في التمييز، فالإحباط حين ينظر إليه من ناحية من يقع عنده الإحباط ، قد يكون جماعيا و قد يكون فرديا ، فهو فردي حينما يقع عند فرد واحد ، و جماعي حين يحدث لدى جماعة توجد بين أفرادها روابط خاصة، كما هو الحال لدى جمهور فريق كرة قدم حين ينهزم فريقهم خلافا لما كانوا يتوقعون، أو من زاوية مصدر الإعاقة ، فإذا جاءت الإعاقة من داخل الشخص مثل الشعور بضعف القدرة ، أو مثل توقع الإعاقة ، يسمى الإحباط داخلي، أما إذا كانت الإعاقة من الشروط المحيطة المادية أو الاجتماعية فإنه يسمى الإحباط.

(نعيم الرفاعي :ب- س.ص432)

هذه الأشكال الأربعة المذكورة هي ما يغلب الحديث عنه، و لكن هناك احتمالات أخرى لدى الباحثين تشير إلى مكان التميز بين إحباط و آخر انطلاقا من فئتين كبيرتين للدوافع، و نقصد بذلك الدوافع الأولية : وهي عدم الشعور بالارتياح الذي تسببه حاجة معينة ، و الدوافع الثانوية : وهي وجود عوائق تحول دون إشباع الحاجة ، مثال على ذلك الشخص الذي يرغب في النوم و عند وجود عائق يحول دون ذهابه لفراشه (كحضور زوار فجأة للمنزل) فإنه هذا يعتبر إحباط ثانويا. **(مصطفى فهمي : 1987. ص189)**

9-1-2- آثار الإحباط:

يكون الإحباط على درجات من حيث شدته أي من حيث وقوعه على صاحبه ، و يغلب أن يكون الإحباط ضعيف إذا كان الدافع المحبط ضعيف القوة ، وأن يكون من شدة عالية إذا كان الدافع المحبط شديد القوة ، خاصة إذا كان الغرض الذي يسعى إليه الطالب في مدرسته بالغ الأهمية ، والإحباط الضعيف ذو أثر بسيط على صاحبه لكن الإحباط العظيم الشدة يترك أثرا بالغا في صاحبه ، و سرعان ما تظهر نتائجه ، وانطلاقا من وجود إحباط ضعيف من جهة ، وإحباط عظيم الشدة من جهة أخرى ، ومن وجود درجات بين الطرفين ، جعل الموضوع للقياس في حالات كثيرة ، وبنيت فيها مقاييس خاصة للكشف عن درجته شدته، وتأخذ الآثار التي يخلفها الإحباط أشكالا متعددة ، سواء إذا كان إحباطا واحدا شديدا، أم تراكم إحباطات و من هذه الآثار نجد:

1- شعور الفرد بشيء من الغم و الكرب: قد يغدو هذا الشعور شديدا حين يرى الفرد أن الغرض الذي أخفق في الوصول إليه، ينطوي على خسارة فادحة و لا يستغرب في حالات شديدة من هذا النوع ، كعدم نجاح طالب في البكالوريا كان ينتظر نجاحه، و يؤدي آثار هذا الإحباط إلى اضطراب نفسي قد يكون شديدا.
2- القيام بسلوك عدواني من طرف الشخص المحبط : لهذا السلوك العدواني عدة أشكال منها: إيقاع الأذى لزملاء صفه أو ممتلكات أو بالأشياء المادية الأخرى ، و قد يكون العدوان رمزا يظهر في الشتائم أو الحركات الرمزية العدوانية ، مثل نظرات التوعد ، وكثيرا ما لوحظ أن الأب يعاقب ابنه من غير خطأ ارتكبه الابن، و يتضح بعد تحليل الموقف أن طعام الغذاء لم يكن جاهزا في البيت في وقته المعتاد، فأصيب هذا الوالد بالإحباط مما جعله يعاقب ابنه، وكثيرا ما لوحظ إغلاق عامل لمكتب مدير بعنف حين يخرج من المكتب لأن المدير لم يحقق له ما طلب.
3- الاستلام أو اليأس: لاسيما حينما يكون الإحباط عظيم الشدة ،فإنه يمكن أن يقود صاحبه إلى واحدة من أكثر تلك الوسائل لدفاع النفسي التي تسمى (وسائل الدفاع الأولية) أو (وسائل الدفاع اللاشعورية)أو(آليات الدفاع النفسي) ، فكثيرا ما يلاحظ

الإحباط على الطفل الصغير في المنزل عند انشغال الأم عنه بإرضاع أخته الصغيرة ،وقد يدفع هذا الإحباط الطفل ابن السادسة إلى طلب تناوله الحليب من زجاجة الرضاعة كما تفعل أخته الصغيرة ، وهذا السلوك نكوصي يشبه السلوك لدى سيدة في الستين من عمرها وهي تحاول الأخذ بسلوك يخص ابنة العشرين، وقد تكون وسيلة الدفاع الأولية الغرق في الأحلام اليقظة. **(نعيم الرفاعي:ب-س.ص434)**

9-2- الصراع :

يمكننا تعريف الصراع أنه حالة نفسية مؤلمة تنشأ نتيجة تنافس بين دافعين كل منهما يريد لإشباع، أي ينشأ نتيجة تعارض دافعين لا يمكن إشباعهما في وقت واحد، وعن جهتها تعرف دائرة المعارف الأمريكية الصراع بأنه عادة ما يشير إلى ((حالة من عدم الارتياح أو الضغط النفسي الناتج عن التعارض أو عدم التوافق بين رغبتين أو حاجتين أو أكثر من رغبات الفرد أو حاجته)). **(أحمد فؤاد رسلان:1968. ص12)**

و من جهة المنظور النفسي يشير الصراع إلى ((موقف يكون لدى الفرد فيه دافع للتورط أو الدخول في نشاطين أو أكثر لها طبيعة متضادة تماما))، هنا يؤكد "موراي" Murray على أهمية مفهوم الصراع في فهم الموضوعات المتعلقة بقدرة الفرد على التكيف الإنساني ، في الدراية بعدم التوافق في المواقف المستقبلية المحتملة ، و التي يكون كل منها أو منهم مضطرا فيها إلى تبني أو اتخاذ موقف لا يتوافق مع المصالح المحتملة للطرف الثاني أو الأطراف الأخرى، و الصراع في بعده الاجتماعي إنما يمثل ((نضالا حول قيم أو مطالب أو أوضاع معينة أو قوة، أو حول موارد محدودة أو نادرة و يكون الهدف هنا متمثلا ليس فقط في كسب القيم المرغوبة ، بل أيضا في إلحاق الضرر أو إزالة المنافسين أو التخلص منهم)) إن الصراع في مثل هذا الموقف كما يحدد "كوزر" ، يمكن أن يحدث بين الأفراد و الجماعات أو بين الجماعات مع بعضها البعض، و تفسير ذلك يرجعه "كوزر" إلى حقيقته أن الصراع في حد ذاته أحد السمات الأساسية لجوانب الحياة الاجتماعية.

(Lewis Acoser :1968. p232)

إذن فالصراع كما يراه "كوزر" فإنه يتبلور في ضوء القيم و الأهداف التي تمثل الإطار المرجعي لأطراف الموقف الصراعي، على ذلك أكد "كوزر" أن الصراع يتحدد في ((النضال المرتبط بالقيم و المطالبة بتحقيق الوضعيات النادرة والمتميزة، والقوة و الموارد حيث تكون أهداف الفرق ، وهي تحييد أو إيذاء أو القضاء على الخصوم)).

(أحمد فؤاد رسلان : ب س . ص 18)

9-2-1- أنواع الصراع :

من وجهة نظر "كيرت ليفيين" فإن الصراع ثلاثة أنواع و هي :

9-2-1-1- صراع الإقدام :

في هذا النوع من الصراع يوجد موقفين متعادلين من حيث الصفات التي تجذب رغبة الفرد كل منهما ، و لكن يتعذر على الفرد إشباعها في وقت واحد و مثالها: شابة يتقدم لها خطيبان لهما من الصفات المشتركة ما يجعل تفضيل أحدهما على الآخر أمرا صعبا و شاقا عليها، أو التلميذ في مدرسة له الحق في اختيار شعبتين له الحق في كليهما ، و لهما مستقبل جيد حسب رأيه حيث يجد صعوبة في ذلك.

9-2-1-2- صراع الإقدام و الإحجام :

و يتمثل في وجود أمرين يود الشخص تحقيق أحدهما و لكن الأمر الآخر يمنعه من ذلك، بمعنى أن هذا الصراع ينشأ من وجود رغبتين متعارضتين أحدهما سالبة و الأخرى موجبة، و مثال ذلك الرجل الذي يرغب في الزواج من بنت معينة لكنها في نفس الوقت لديها أم شرسة، و كذلك فالتلميذ الذي يميل لاختيار شعبة معينة لكن هذه الشعبة بها مادة صعبة جدا بالنسبة إليه ، ونشير هنا إلى أن الصراع يكون قويا عندما تكون الصفات السالبة و الصفات الموجبة على درجة واحدة من الأهمية.

9-2-1-3- صراع الإحجام :

يتمثل هذا النوع من الصراع في وجود الشخص في حالة ينشأ عنها موقفان كلاهما يلحق به أضرار معينة، و مثال ذلك الجندي الذي يجد نفسه على أبواب المعركة فإنه يكون بين دافعين أحلاهما مر و هما : حرصه على الحياة و خوفه من الموت ، و خوفه من محاكمة عسكرية و العار الذي يلحق به إذا هرب من ميدان المعركة.

(فهمي : 1987.ص 193.194)

نفهم من ذلك أن التلميذ الذي يعاني من صراع الإحجام له موقفان كلاهما يلحق به ضرر ما ، فالتلميذ يوم الامتحان يجد نفسه على عقبة محك و يكون بين أمرين أحلاهما مر و هو حبه للنجاح و التفوق و خوفه من الفشل و الإخفاق في الامتحان، و كذلك اللوم الذي يتلقاه من العائلة و الأصدقاء.

و من جهة أخرى هناك تقسيم آخر للصراع و هو ذلك الذي يبحث في أعماق النفس البشرية بين (الأنا) و (الهو) و (الأنا الأعلى) و هذا ما أشار له "فهمي مصطفى" في نفس سياق حديثنا السابق ، و من منظور آخر يرى بعض الباحثين أنواع الصراع تختلف باختلاف مسبباته ، و هنا يمكن التمييز بين المجموعات التالية:

أ- صراعات تنشأ بسبب العلاقات بين الأفراد و الناس.

ب- صراعات تنتج عن مشكلات المعلومات.

ج- صراعات تسببها المصالح.

د- الصراعات البنيوية أو الهيكلية.

هـ- صراعات بسبب القيم.

أ- <u>صراعات العلاقات:</u> تنشأ هذه الصراعات بسبب ((وجود انفعالات سلبية قوية سواء نتجت عن سوء فهم أو نتيجة لوجود صور نمطية معينة، أو لسوء الاتصالات أو قلتها أو تكرار الأنماط سلوكية سلبية)). **(Lewis Acoser :1986. p27)**

و في غالب الأحيان تؤدي هذه المشكلات إلى ما يسمى بالصراعات الغير واقعية و الغير ضرورية.

ب- صراعات المعلومات: تحدث هذه الصراعات عندما تفقد الأطراف المعلومات الضرورية اللازمة الاتخاذ القرارات الحكيمة ، أو عندما يتم تزويدهم بمعلومات غير صحيحة، أو عندما يختلفون حول أهمية المعلومات ، و هنا تجدر الإشارة إلى أن حدوث صراعات المعلومات قد لا تكون ضرورية الحدوث ،لأنها تقع نتيجة سوء الاتصالات أو انعدامها بين أطراف الصراع.

ج- صراعات المصالح : يرى "دوركمان" أن صراع المصالح إنما يشير إلى ((اختلاف أو اضطراب في النتائج المفضلة للذات أو النفس أو الآخرين)).

ويحدث غالبا عندما يتبين طرف أو أكثر من أطرافه موقف يسمح بحل واحد لمواجهة حاجاتهم ، و تحدث هذه الصراعات ذات الأسس المتداخلة حول قضايا موضعية (النفوذ- الموارد الطبيعية- الوقت...إلخ) أو مواضيع إجرائية (كأسلوب حل النزاع) أو حول موضوعات نفسية (مدركات - تصورات- النفقة - العدالة.....إلخ).

و يزداد الأمر تعقيدا عندما تكون المصالح أو مكاسب شخص ما نسبية بشكل ما ، بالنسبة للشخص آخر. و هذا ما يشير إليه بتعبير (المكسب- خسارة) (ZERO-SUM) أي مكسب طرف يعد خسارة للطرف الآخر ، أما للحالة العكسية هنا فتتمثل في تساوي العوائد بالنسبة للطرفين والتي يباشر إليها بالعائد أو الناتج الإيجابي (Positive-SUM)

ويرى الباحث و بوجه عام فإن صراعات المصالح عادة ما يمكن تحقيقها أو إشباعها بطرق عديدة، و يتطلب حل صراع المصالح وجوب مناقشة عدد كبير و هام من مصالح الأطراف المعينة ، وأن يحققوا أو يتوصلوا إلى نقاط التقاء مشتركة في المجالات الثلاثة السابقة (الموضوعية - الإجرائية - النفسية)

د- الصراعات البنيوية أو الهيكلية : يحدث هذا النوع من الصراعات بسبب نماذج القهر في العلاقات الإنسانية، و من ثم فإنها تتعلق بتأثير تلك الأبنية و الهياكل الاجتماعية على الصراعات ودور الصراع في التأثير عليها .

ويرى الباحث بوجه عام فإن نماذج هذه التأثيرات ،عادة ما تشكلها قوى خارجية عن الأفراد في الصراع في الموارد الطبيعية المحددة و القيود الجغرافية (كالبعد أو القرب على سبيل المثال)، والوقت (من حيث كونه محددا أو متسعا)، والأبنية التنظيمية أو ما شابه ذلك من متغيرات غالبا ما تدفع باتجاه السلوك الصراعي، كذلك فإن تأثير تلك القوى إنما يختلف من مجتمع إلى آخر ، طبقا لبنية أو هيكل الجماعة أو طبيعة المجتمع نفسه حيث يمكننا التمييز بين نمطين:

*- في المجتمعات ذات الأبنية أو الهياكل الفضفاضة أو الواسعة غير المحددة كما في المجتمعات المفتوحة و التعددية ، فإن الصراع الذي يهدف إلى حل التوتر بين الأطراف المتنازعة أو المتعارضة أو المتخاصمة من المحتمل أن يكون له وظائف استقراريه بمعنى دعم الاستقرار.

*- في المجتمعات ذات الأبنية أو الهياكل الاجتماعية المحددة و الجماعات المغلقة فإن تأثير الصراع من المحتمل أن يكون مختلفا وكلما كانت الجماعة أكثر انفعالا زاد تورط الأطراف بشكل كبير في الصراع، و بالتالي يزداد تأثير الصراع عليهم. **(coser :1968 ,p233)**

هـ - صراعات القيم: هي صراعات مرتبطة بالقيم تسببها المعتقدات القيمية أو النظم التعقيدية المتطورة لعدم التوافق بينهما ، و لما كانت القيم عبارة عن معتقدات يستخدمها الأفراد لإعطاء معنى لحياتهم ، حيث تشرح ما هو (جيد أو سيء)،(صواب أو خطأ) (عادل أو ظالم) فإنه ينبغي الإشارة إلى أن القيم المختلفة في حد ذاتها لا تشكل صراعا، فالأفراد يمكنهم العيش معا بانسجام مع وجود نظم قيمية مختلفة ، بينما الصراعات القيمية تتأثر عندما يحاول أحد أفرد النزاع فرض مجموعة محددة من القيم على غيره من الأطراف، أو عندما يدعوا لإتباع نظام قيمي محددة من القيم على غيره من الأطراف، أو عندما يدعو لإتباع نظام قيمي محدد لا يسمح لاختلافات العقائدية.

يرى الباحث من خلال الكلام الذي شرح فيه بعض أنواع الصراعات و مفهومها نقول أن الصراع في الحياة الاجتماعية عامة و في الحياة المدرسية خاصة، ليس بالأمر الغريب فما من كائن حي مهما كان جنسه أو نوعه أو درجة ثقافته إلا و اجتاز أو سوف يجتازه في حياته ضربا من ضروب الصراع أي أن ((الصراع بهذا الشكل يمثل ناحية أساسية في حياة الإنسان و كثيرا ما ينتهي الصراع إلى مجرد إلغاء للرغبة الغير مقبولة لدى المجتمع أو لدى المجتمع أو لدى ضمير الشخص حتى يستطيع أن يتكيف مع نفسه أولا ومع مجتمعه ثانيا)).

(جبل فوزي:2000.ص87)

10- مظاهر السلوك التكيفي و السلوك اللاتكيفي:

10-1- مظاهر السلوك التكيفي: هناك عدة مظاهر للسلوك التكيفي عند الطالب نذكر منها:

*- يحضر الحصة الدراسية في وقتها المحدد يتقيد بتعليمات المدرس، لا يتحدث مع زملائه داخل الصف ، يحاول عدم التغيب عن دروسه ، يعتمد على نفسه في الامتحانات ،واثق من نفسه و معلوماته، يكون متهيأ ذهنا و فكريا لأي سؤال يطرح عليه ، يؤدي واجباته الدراسية بأمانة وصدق، متوافق نفسيا و اجتماعيا و دراسيا ليضع هدف أمامه و يسعى جاهدا للوصول إليه ، له صداقات ناجحة و سلمية داخل و خارج الصف.

(حمدان : 1990. ص 167)

وذكر " هيلز" عدة مظاهر لسلوك التكيف عن الطالب منها:

*- يركز انتباهه و جميع حواسه باتجاه المعلم - يأخذ موقف المتعلم الإيجابي الفعال- يتمتع بصفات سلوكية دراسية توافقية - يواصل التفاعل مع الحصة الدراسية - يشعر بالرضا ولاتزان والتعاون - يتميز بالهدوء و التركيز داخل الصف - يشارك زملاؤه في النشاطات الثقافية - لا تلفت انتباه أية مؤثرات خارجية - لا يغادر غرفة الدراسة قبل أن يأذن له المعلم - يحضر جميع مستلزمات الحصة الدراسية - يستأذن من المعلم قبل الإجابة على أي سؤال يطرحه. **(هيلز:1999. ص74-75)**

2-10- مظاهر السلوك اللاتكيفي :

في حالة ما تعرض الطالب إلى اضطراب في تكيفه الدراسي، فإن هناك حالات يمكن أن تظهر له تدل على سوء تكيفه منها:

*- يشرد ذهنيا و يسافر بأحلامه - يتخذ موقف المتلقي السلبي - يفقد كل العلاقات التفاعلية خلال الحصة الدراسية - يشعر بالتوتر و الإحباط و الدوران - تبدو عليه أعراض سلوكية دراسية سلبية - يبدأ بإثارة الشعب داخل الصف - لا يميل إلى مشاركة الآخرين في نشاطاتهم الدراسية - ليست له القدرة للتواصل مع المعلم - يكثر من الحركة و التأفف و التذمر - يشد انتباهه أتفه الأشياء داخل الصف (ملصقات -عبارات مكتوبة...) - لا يحضر معه الكتب والأدوات التي يحتاجها للدراسة - غير متوافق نفسيا و اجتماعيا و شخصيا ودراسيا - قد يغادر غرفة الصف قبل أن يأذن له معلمه. **(هيلز :1999. ص74-75)**

و يرى حمدان من جهته أن مظاهر السلوك اللاتكيفي تظهر في :

*- الحديث داخل غرفة الصف - رفض تعليمات المعلم - التأخر في الحضور إلى المدرسة صباحا و الغياب المتكرر عن حصة الدرس - التسرب الفكري (سرحان الذهن) في جو الحصة الدراسية - استعماله الغش في الامتحان - عدم قيامه بأداء واجباته المدرسية المنزلية. **(حمدان :1990 .ص167)**

خلاصة الفصل

تتطرقنا في هذا الفصل إلى الكلام عن التكيف المدرسي، وكانت البداية بالكلام عن مفهوم التكيف بصفة عامة ، ثم محدداته وأنواعه المختلفة كالتكيف النفسي و الذاتي و الاجتماعي و المدرسي ، وأعطينا تعريف لهذا لأخير ونقصد بذلك التكيف المدرسي ، ثم تكلمنا عن الخصائص التي يتميز بها كالاستمرارية و المعيارية و النسبية وغيرها ، ثم تطرقنا إلى صلب الموضوع بالكلام عن عوامل التكيف المدرسي وهي الطالب و الزملاء و المدرسة ، ثم إلى العلاقة التي تربط التكيف المدرسي بالمدرسة خاصة و العملية التربوية عامة ، وبما أن المدرسة تعتبر ذات أهمية كبيرة في هذا الموضوع فقد تطرقنا إلى عدة عناصر مكونة لها ، كالمربي و الشروط التي يجب أن تتوفر فيه ، و العلاقة بينه وبين الطالب ، وكذلك النشاط المدرسي و المنهاج التربوي والكتاب المدرسي و الامتحانات ، وأهمية كل واحدة منها في المؤسسة التربوية ، و تكلمنا كذلك عن مظاهر التي يجب توفرها في الطالب ليحقق تكيف المدرسي ، ثم عن العوائق التي تصيب الطالب فتمنع تكيفه المدرسي و ذكرنا كل من الاحباط و الصراع ، وأخيرا الفرق بين السلوك التكيفي و السلوك الغير تكيفي.

الفصل الرابع
الدافعية للإنجاز

*- تمهيـــــــــد

1- الدافعية وبعض المفاهيم الأخرى المرتبطة بها

2- وظيفة الدافعية

3- تصنيف الدوافع

4- النظريات الدافعية

5- نشأة الدافعية للإنجاز

6- تعريفات الدافعية للإنجاز

7- النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز

8- النظريات الحديثة لدراسة دافعية لإنجاز الأكاديمي

9- مكونات دافعية الإنجاز

10- مظاهر الدافعية للإنجاز

11- قياس الدافعية الإنجاز

12- دراسات تربوية في الدافعية للإنجاز

*- خلاصة

تمهيد :

تعتبر بداية النصف الثاني من القرن العشرين محطة هامة في دراسة موضوع الدافعية بشكل عام، والدافعية للإنجاز بشكل خاص ،ويتضح ذلك جليا من خلال اهتمام علماء النفس بدراسة السلوك الإنساني بغية فهمه وتفسيره وربطه بمتغيراته النفسية، فوضعوا قوائم للحاجات والدوافع لإنسان على أساس أنها محركات تقف وراء سلوكه ،والدافعية تساهم في تسهيل فهمنا لعدة جوانب صعبة في معرفة سلوك الفرد، الذي يعتبر نتاج لتفاعل عدة عوامل ذاتية وموضوعية ، وفي هذا الصدد يعتبر الدافع للإنجاز من الدوافع النفسية المهمة التي تكون شخصية الإنسان وتحدد ما سيكون عليه أداءه، كما يعتبر مكون أساسيا في سعي الفرد اتجاه تحقيق ذاته وتأكيدها ، وذلك من خلال ما ينجزه ، وفيما يحققه من أهداف ، والتي تضمن نجاح العملية الإنتاجية المسطرة من طرف الجهة المنظمة ، ورغم توفر العديد من الدراسات في هذا الموضوع، إلا إن التساؤلات مازالت تطرح في هذا الصدد والإجابة عنها مازالت بحاجة إلى مزيد من الجهود المتواصلة للباحثين، ومن أجل تحديد هذا المفهوم والوقوف على أبعاده وعناصره ، والاستفادة منه من أجل الاستغلال الأمثل للموارد البشرية .

1- الدافعية وبعض المفاهيم الأخرى المرتبطة بها :

لقد حاول العديد من الباحثين التمييز بين مفهوم الدافع (motive) والدافعية (motivation) وذلك لأن الدافع هو استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي من أجل تحقيق هدف معين ، أما الدافعية فهي دخول ذلك الاستعداد مرحلة التطبيق الفعلي، وبذلك فإنه لا يوجد تميز بين المصطلحين، وهذا ما أشار إليه (عبد الطيف خليفة)، فالمفهومان مرادفان لبعضها البعض ، فكلاهما يعبر عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع .

(عبد اللطيف خليفة :2000.ص67)

وتعد كلمة اللاتينية (movere) والتي تعني في علم النفس يدفع أو يحرك (to move) و صيغت منه كلمة الدافعية (motivation) ، حيث تمثل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك.

هناك العديد من التعريفات التي قدمها الباحثون لهذا المفهوم، فقد أحصى "كلنجينا وكلنجينا " ثمانية وتسعين تعريفا للدافعية. **(المرجع نفسه :2000.ص68)**

وفيها يلي سنعرض مجموعة من التعاريف للدافعية :

- عرفها "عبد المجيد نشواتي " في كتابة (علم النفس التربوي) ،أنها ((حالات شعورية داخلية وإلى عمليات تخص السلوك وتوجه وتبقي عليه)).

(عبد المجيد نشواتي :1998.ص206)

- وعرفها "أحمد عزت راجح" في كتابة (أصل علم النفس) ، على أنها ((حالة من التوتر الجسمي النفسي تثير السلوك والتواصل ، حتى يخفف هذا التوتر أو يزول فيستعيد الفرد توازنه)). **(أحمد عزت راجح : 1975.ص79)**

- ويعرف" نبيل محمد زايد " على أنها ((القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة، يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له ، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (ميولات - اهتمامات - خصائص)، أو من البيئة المادية أو المعنوية المحيطة به (موضوعات - أفكار - أشخاص - أشياء))

(نبيل محمد زايد : 1984.ص69)

- عرفها "عبد الرحمن بريكة" في كتابة (قراءات في المناهج التربوية) أنها ((تعبر عن الحالة التي يعيشها الفرد ، حيث تعمل على استثارة السلوك وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف معين ، ويمكن أن يستدل على هذه الحالة من تتابعات السلوك الموجه نحو الهدف ، وتنتهي هذه التتابعات بتحقيق الهدف الدافع)) .

- وعرفها "محمد خليفة بركات" بقوله ((إن الدافع هو قوة نفسية فسيولوجية تنبع من النفس وتحركها مثيرات داخلية وخارجية، فتؤدي إلى وجود رغبة ملحة في القيام بنشاط معين والاستمرار فيه ، حتى تتحقق هذه الرغبة ويتم إشباع هذا الدافع ،ويخفف من حدة التوتر النفسي)). **(حمدي علي الفرماوي : 2004.ص12)**

- ويعرف "هيب (hebb) " الدافعية على أنها ((مصطلح يشير إلى تحرك السلوك وتنشيطه وخاصة إلى مصادر الطاقة ، في مجموعة معينة من الاستجابات في فترة من الوقت، ومسؤولة عن استمرار السلوك وتحديد وجهته)).

(إبراهيم قشقوش وآخرون: 1979.ص09)

- ويرى (ماكدوجال) إن الدافعية هي ((قوة موروثة لاعقلانية ، تجبر السلوك على اتجاه معين)).

- وعرفها يونج (p.t.yaung) أنها عبارة عن ((حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وترفعه إلى تحقيق هدف معين)). **(عبد الطيف خليفة : 2000.ص69)**

- إما (ماكليلاند) فقد عرف الدافع بأنه ((نظام شبكي من العلاقات المعرفية والانفعالية والسلوكية الموجهة أو المرتبطة بموضوع ما)).

- من خلال هذه التعريف نجد إن معظمها تتفق على إن الدافعية هي الحالة تحدث عند الأفراد ،وتعبر عن تلك القوة التي تحرك سلوكهم وتوجهه نحو تحقيق هدف معين ، بعوامل داخلية أو خارجية وهي حالة مؤقتة وتنتهي بتحقيق الفرد للهدف .

كما أن هناك عدة مفاهيم مرتبطة بالدافعية يمكن الإشارة إلى بعضها قصد التميز كل منها وهي:

1-الحافز / driver : ذكر "فرج عبد القادر طه " في كتابة (أصول علم النفس الحديث) أن ما يقصد به ((الدفعات الداخلية التي تحفز الكائن الحي نحو غاية حيوية بالنسبة له)).

وذكرت "سعاد نائف البرنو طي" إن الحافز ((هو وسيلة إشباع عندما يعرضها طرف ثاني بهدف استثارة وتوجيه سلوك معين))، ومثال عن ذلك فإن الطعام يعتبر وسيلة إشباع الحاجة إلى الغذاء ، فإذا قام بشخص ما بدفع شخص آخر للذهاب إلى مكان معين بوضع صحن الطعام. - حافز- . **(سعاد نائف البرنو طي:2001.ص345)**

إما "ماركس" فقد عرف الحافز أنه ((تكوين فرضي يستخدم للإشارة إلى العمليات الدافعية الداخلية ، التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين وتؤدي إلى إحداث السلوك)). **(سامي ملحم: 2002.ص09)**

ونجد الكثير من الباحثين من يرادف بين مفهومي الدافع والحافز ، على اعتبار إن كل منهما يعبر عن حالة التوتر العام ، نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة ، وهناك من يميز بين المفهومين على الأساس أن الحافز أقل عمومية من الدافع، فيتم استعمال مفهوم الدافع للتعبير عن الحاجات الاجتماعية والبيولوجية في حين يقتصر مفهوم الحافز للتعبير عن

الحاجات البيولوجية فقط ، وعلى العموم فإن الحافز والدافع كما يقول " محي الدين حسين" يشيران ((إلى الحاجة بعد إن ترجمت في الشكل حالة سيكولوجية تدفع الفرد إلى السلوك في اتجاه إشباعها)) **(عبد اللطيف خليفة: 2000.ص78)**

2- الباعث/ Imcentive: يقصد به ما يستثير الدافع ويستحثه ويكون شيء خارج الذات، فتندفع الشخصية في السلوك يستهدف الحصول على هذا الشيء، وبالتالي يصبح هذا الشيء باعثا للفرد على قيامه بنشاط معين، مثل مكافأة محددة لمن يتفوق في الأداء بشيء معين ، بحيث تستهدف هذه المكافأة الشخص للفوز بها ، وتسمى باعثا له على التفوق.

ويعرف " فيناك vinacke" الباعث بأنه يشير إلى((محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الفرد، سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فيزيولوجية أو اجتماعية ،وتمثل المكافآت والترقيات أمثلة عن البواعث)). **(المرجع السابق: 2000.ص79)**

من خلال ما ذكرناه فالباعث يعتبر الموضوع الخارجي الذي يحفز الفرد بقيام بسلوك والتخلص من الحالة التوتر.

3- الحاجة : نستطيع تعريفها أنها الحالة التي يصل إليها الكائن الحي نتيجة حرمانه من الشي معين ، في حين إذا ما وجد ذلك الشيء، تحقق الإشباع الذي يعتبر بمثابة نقطة البداية لإثارة الدافعية لديه، بغية السعي في الاتجاه الذي يحقق الإشباع ، وهذا ما أشار إليه "Murphy 1967م " في تعريفه للحاجة " أنها ((الشعور الذي ينقصه شيء معين إذا وجد تحقق الإشباع)) . والحاجة هي رغبة طبيعية في الكائن الحي الذي يهدف دائما لتحقيقها بما يؤدي إلى توازن نفسي، والانتظام في الحياة وتظهر أهميته في الحياة عندما تواجه الفرد صعوبات أو الظروف تحول دون إشباع تلك الحاجة ، ونجد الكثير لا يفرق بين مفهومي الدافع و الحاجة ، فالحاجة تعبر على حالة التوتر أو الاختلال في التوازن يشعر به الفرد ، بخصوص هدف معين ، وحتى يزول القلق والتوتر واستعادة التوازن لابد من عمل شيء لبلوغ هذ الهدف. **(أحمد زكي صالح: 1959.ص58)**

من خلال ما ذكرناه من التعارف السابقة نجد أن هناك علاقة بين المفاهيم الثلاثة فالحافز هو

4- الذي يمكن الفرد من الاتجاه نحو الهدف الذي هو الباعث وكل من الحافز والباعث لا يكونا إلا إذا كان الفرد يعاني من حرمان من الشيء معين والذي هو الحاجة.

2- وظيفة الدافعية : للدافعية عدة وظائف منها:

2-1- وظيفة توجيهية: هي إن الفرد يجري مقارنة بين البيئة والهدف ، ثم يقوم بمعالجة البيئة ، وذلك من أجل التقليل من التفاوت بينها وبين الهدف ، ثم يختبر مرة أخرى التفاوت بينهما، ثم يسعى ويجاهد بعد ذلك لتحقيق الهدف ، وهذا ما أوضحه " ميلرو وآخرون millier al" في النظرية السلوك الموجه نحو الهدف .

(محمد الدين توق وآخرون: 2002.ص233)

تعمل الدافعية على توجيه سلوكات الأفراد نحو أهداف معينة والعمل على التحقيق تلك الأهداف، ومثال ذلك عندما نتكلم عن ظاهرة (الانتباه لانتقائي) ، وقد درس كل من " لاذا روس وآخرون عام 1953" هذه الظاهرة وتوصلوا إلى نتائج تؤكد أن الأشخاص في الحالة الجوع الشديد يتعرفون على صور الطعام ومثيراته أسرع مما يتعرفون على الصور الأشياء والموضوعات الأخرى. **(إبراهيم قشقوش وطلعت منصور:1979.ص10)**

وهذا دليل أن دوافعنا هي التي توجه انتباهنا إلى أمور معينة في البيئة المحيطة بنا ، كما تقوم بصرفنا عن أمور وأحداث ، فهي التي توجه النشاطات نحو التحقيق الهدف.

2-2- وظيفة تنشيطية: تعمل الدافعية على تعبئة الطاقة لدى الفرد وتحفزه لبلوغ هدف معين، إلى أن يشبع حاجته ويحقق هدفه. **(عبد اللطيف خليفة:2000.ص75)**

كما أن الزيادة في الدافعية إلى مستوى معين قد يعيق الأداء أكثر مما يسيره ، وذلك راجع إلى أن درجة القلق والاضطراب تزداد مع زيادة الدافعية هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإن نقص الدافعية يؤدي إلى الملل والكسل والفشل، يمثل " ديسكو dececco" العلاقة بين درجة الانفعالية والجهد المبذول من قبل الشخص، حيث أنه في المستوى المتوسط من الدافعية أو كما أطلق عليها لاستثارة لانفعالية، يكون الفرد في أفضل مستوياته خلالها، وعلى درجة جيدة من اليقظة والحيطة والحذر والتنبه أثناء القيام بأعماله ونشاطاته ، وتبقى هذه النتيجة نسبية كون العديد من الأبحاث تؤكد على العلاقة القوية الموجبة بين الدرجة المرتفعة للدافعية ومستوى الإبداعي المتميز. **(محي الدين حسين : ب - ت.ص11)**

2-3- وظيفة استشارية : تعمل الدافعية على استشارة الفرد نحو تحقيق هدف معين ،وقد بينت الدراسات أنه من أهم مظاهر الدافعية ،الشعور بأهمية الوقت والتفاني في العمل والسعي نحو الكفاءة في تأدية المهام التي توكل إلى الشخص والرغبة المستمرة في لإنجاز.

(محي الدين حسين :ب - ت.ص22)

والمثابرة والاستمرار في العمل لفترات طويلة ومحاولة التغلب على العقبات التي تواجه الفرد ، وذلك بهدف الأداء من الكفاءة. **(عبد اللطيف خليفة :2000.ص77)**

يرى الباحث أن هذه المظاهر عبارة عن مؤشرات للدافعية للإنجاز ، التي تعتبر بهذا شيء أساسيا لدى الأفراد ذوي الدافعية العالية.

2-4- وظيفة استمرارية : يرى "عماد عبد الرحيم زغلول" أن الدافعية تحاول أن تحافظ على ديمومة واستمرارية السلوك، فهي تعمل على مد السلوك بالطاقة اللازمة ، حتى يتم إشباع الدافع أو تحقيق الغايات والأهداف المسطرة ، والتي يسعى الفرد لبلوغها حيث تبعث فيه روح المثابرة، حتى يضمن الفرد التوازن لبقائه واستمراره .

(عماد عبد الرحيم الزغلول: 2001.ص230)

وللدافعية أهمية كبيرة في مجال التربية والتعليم كون نشاط التعليم هو التعليم موجه نحو الهدف معين ، ونتكلم هنا عن بعض الأساليب التي يؤدي استخدامها في زيادة التعلم وهي :

*- الدافعية القوية عند المعلمين التي تعتبر من العوامل المهمة في تحقيق الأهداف التربوية المسطرة ،فالمعلم الذي يمتلك دافعية عالية يدخل المتعة على برامج وأنشطة المدرسة ويشعر بفعالية شخصية ويكشف جهوده من أجل النجاح، فيركز على مهامه باستخدام الاستراتيجيات الإبداعية من أجل تحقيق الأهداف. **(علي أحمد عبد الرحمان عيا صرة :2006.ص182)**

*- المناخ التعليمي الملائم والذي تتوفر فيه كل الشروط الضرورية واللازمة لتلبية حاجات ورغبات الطلاب كالأمن والانتماء واحترام الذات ، واستبعاد كل العوامل التي تثير قلق الطلاب ومخاوفهم. **(عبد المجيد نشواتي : 1998.ص222)**

*- تحقيق التعزيز الإيجابي بنوعيه اللفظي وغير اللفظي ، وبشكل فوري بما يناسب مستوى النضج لدى المتعلم. **(ماجد الخطايبية وآخرون :2004.ص44)**

ويكون ذلك بإجراء دورات تدريبية للمعلمين على استخدام أحسن أساليب التعزيز الصفي

وتفعيله فهو ضروري لإنجاح وتهيئة الجو التعليمي، لأن المعلم هو المعني الأول لإثارة الدافعية لدى المتعلم والتي لها قيمة تربوية كبيرة.

*- مجال الرياضة المدرسية وما تحتويه من مهارات ، على سبيل المثال تؤدي إلى جذب انتباه التلاميذ وتنظيمهم في الفصل بصورة تضمن مشاهدة المهارات ولاستمتاع بها، أضف إلى ذلك استخدام الألفاظ الواضحة والأفعال الجذابة وتبسيط اللغة ولابتعاد عن الازدراء والسخرية. **(أسامة كامل راتب وإبراهيم ربه خليفة : 1999.ص195)**

*- التقويم التكويني الذي يعتبر نظاما مثيرا لدافعية المتعلم وحب استطلاعه، حيث أن المتعلم عند ما يتعرف على مواطن الخطأ لديه يتشجع، ويصحح هذا الخطأ ويكمل ما نقص لديه من المعرفة ، ومن جهة أخرى فإن معرفة المتعلم لنتائجه التعليمية، تشجعه على الاستمرار في التعلم والتقدم نحو الأهداف بثبات ، ولعل الاختبارات الفجائية هي التي تحقق هذه الوظيفة وتجعل المتعلم في الحالة استعداد دائمة ، وفي نهاية كل فصل يجد نفسه مستعدا للامتحانات دون خوف ،وهنا يتكون لديه اتجاه إيجابي نحو المدرسة وتزداد بذلك دافعية للتعلم.

(أفنان نظير دروزة :2005.ص240)

وحتى يتم استغلال الجيد للدوافع من أجل التعلم، تظهر وظائف الدافعية في مستويين:

أ- <u>المستوى الفردي</u> : حتى يستطيع المعلم إيصال المعرفة للمتعلم ،لابد من البحث في فهم ما يهم المتعلم وتقصد هنا (دوافعه).

ب- <u>المستوى الجماعي</u> : يجب على المختص في مجال التربية أن يستخدم الدوافع المشتركة وأن يضمن ما يسمى بالتغذية الراجعة الآنية، كما يجب وضع الأهداف المسطرة لكل درس وتسهيل المفاهيم، وإظهار التنظيم المنطقي بالتغذية الراجعة الآنية، كما يجب وضع الأهداف المسطرة لكل درس ، وتسهيل المفاهيم وإظهار التنظيم المنطقي للمعارف حول نقطة معينة .

(muccmielli : 1994.p75)

وقد أشارت نظريات " كلير" في التعلم إلى الدافعية كشيء ضروري ، ويؤكد أنه مهما بلغت البرامج التعليمية المصممة من دقة وتعقيد ،فإنها إذا لم تتضمن ما يثير دافعية الطلاب تكون الاستجابة للتعلم منخفضة ، كما أكد أن الدافعية يجب أن تكون قبل البدء في التعليم مباشرة

قصد جذب اهتمام الطلبة وتحفزهم على التعليم والاهتمام بالدافعية، وقد تم تطوير نموذجين تستعمل فيهما مبادئ الدافعية في التخطيط العام :

أ- النموذج الأول : أعده (wlookowkl) عام (1985م) ، يهدف هذا النموذج لتطوير دافعية المتعلم كجزء للتصميم التعليمي ، ويرى هذا النموذج أن الدافعية تتكون من ستة عناصر وهي : (المثيرات - لاتجاهات - الاحتياطات - العواطف - القدرة - التعزيز) وهي كلها تخدم استراتيجية التعليم.

ب- النموذج الثاني : أعده (Keller) حيث يرى أن الدافعية أربعة عناصر هي :(الانتباه - التوافق - الثقة - والرضا أو الإشباع) وقد اقترح كلير استراتيجيات لكل عنصر من هذه العناصر. **(محمد محمود الحيلة : 2002.ص306)**

تتطلب العملية التربوية نشاطا علميا منظما ومفصلا وفق معايير وأسس نفسية وتربوية، تبنى على التحدي وإثارة الدافعية ، مع الأخذ بعين الاعتبار احتياجات التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم حتى نتمكن من الوصول إلى تصميم منهاج مثالي، يراعي كل الظروف المحيطة بعملية التعليم.

3- تصنيف الدوافع :

نستطيع تصنيف الدوافع إلى اتجاهين رئيسين هما :

3-1- الاتجاه الأول : أساسه الحاجة وهو يشمل ثلاثة أنماط من الدوافع هي :

أ- دوافع نفسية اجتماعية : وتنشأ أساسا عن حاجات نفسية اجتماعية ،ولها علاقة مباشرة بالمستوى التعليمي والثقافي ومعايير المجتمع ، حيث نقوم باستثارتها وتوجيهها وإشباعها .

ب- دوافع لاستثارة الحسية: تنشأ أساسا عن الحاجات الفطرية لدى الكائن الحي، إلى قدر معين من الاستثارات الحسية أو التنشيطية ، ومثال ذلك وجود إنسان في حالة من الشعور بالوحدة يثير فيه الملل ويدفعه ذلك إلى القيام ببعض السلوكات والنشاطات كزيارة أحد الأقارب في مدينة مجاورة (نشاط اجتماعي) .

ج- دوافع فسيولوجية : وتنشأ أساسا عن حاجات فسيولوجية فطرية ضرورية لحفظ الذات والبقاء ، كالحاجة للماء والطعام والهواء، كما تسمى بالدوافع الأولية كونها تشير إلى مجموعة الحاجات والغرائز البيولوجية التي تولد مع الكائن الحي ، ولا تحتاج إلى التعلم

حيث يترتب على إشباعها استعادة التوازن البيولوجي، ولهذه الدوافع عدة خصائص مثل الشدة والحدة في طلب إشباعها وتزول بمجرد إشباعها.

(مصطفى حسين باهي وآخرون : 1998.ص111)

2-3- الاتجاه الثاني : أساسه الإدراك للدافع المسبب له ، ويشمل نوعين من الدوافع هما :

أ- الدوافع الشعورية :وهي الدوافع التي يمكن للفرد إدراكها ويعرف ما وراء سلوكه، وعلى هذا الأساس فكل الدوافع التي تنبع من الاتجاه الأول في هذا التصنيف هي دوافع شعورية .

ب- الدوافع اللاشعورية : هي تعبر عن المجموعة من الدوافع التي لا يعيها الفرد ولا يعرف من أين مصدرها ولا سبب حدوثها.

(وهيب الكبيسي وصالح الدهراوي :2000.ص63)

عموما فإنه مهما يكن تصنيف الدافعية فإن ملامحها تتجلى في تزويد سلوك الفرد بطاقة المحركة ، وتحديد نوع النشاط واختياره، إضافة إلى ذلك توحيد سلوك الفرد باتجاه إشباع الدافعية وإزالة التوتر لإعادة التوازن النفسي .

4- النظريات الدافعية :

هناك العديد من النظريات حاولت تفسير الدافعية ولعل أبرزها نجد :

4-1- النظرية المعرفية :

تركز هذه النظرية على المعارف التي يكسبها الفرد ، والتأكد على كيفية فهم الأحداث من خلال الإدراك والتفكير الذي يؤثر على سلوكه في مختلف المواقف، كما تؤكد أن الأفراد يستجيبون للمثيرات في ضوء نتائج العمليات المعرفية التي يجريها الأفراد على المثيرات، وترى أن لعملية الإدراك الحسي التفسيرات التي يعطيها الأفراد للمثيرات ، تحدد طبيعة السلوك . **(عماد عبد الرحيم الزغلول :2001.ص235)**

وقد اعتمدت هذه النظرية في تفسيرها للدافعية على حداثة التطبيقات في ميدان علم النفس الاجتماعي، وتؤكد على أن الإنسان كائن إرادي عقلاني يتمتع بإرادة حرة تسمح له باتخاذ القرارات الواعية في انتهاج السلوك الملائم للمواقف ،وهذا ما يراه "حمدي علي الفرماوي" ((هو كائن نشط فعال يقيم نشاطه ويبدأ فيه ، ويتوقع نتائجه إضافة إلى وعيه بالانفعال

المصاحب لسلوكه. **(حمدي علي الفرماوي :2004.ص31)**

لذلك فهي تؤكد على التدخل القصدي، والتوقع في السلوك الناجم من عمليات معالجة المعلومات والمدركات الحسية المتوفرة للفرد إزاء المثير، فظاهرة حب الاستطلاع مثلا، تمثل نوعا من الدافعية الذاتية التي تنشأ بشكل قصدي ،بهدف تأمين المعلومات حول موضوع من خلال سلوك استكشافي ((حيث يرغب الفرد في الشعور بفعالية وقدرته على الضبط الذاتي لدى قيامه بهذا السلوك)). **(عبد المجيد نشواتي : 1998.ص210)**

وبكلامنا عن الدافع حب لاستطاع كمثال توضيحي نتكلم كذلك عن دوره في العملية التعليمية بصفة عامة، والعملية التعليمية في الصف الدراسي بصفة خاصة ، ويظهر هذا الدافع من خلال الرغبة في الفهم والكشف والمعرفة والبحث عن المواقف الغامضة ،وهي كلها عوامل مهمة وضرورية لتحسين الأداء التربوي المتمثل في الزيادة التحصيل الدراسي، ولقد صاغ (أتكنسون) نظريته في الدافعية التي ترتبط بدافعية التحصيل على نحو وثيق. مشيرا إلى أن ((النزعة في الإنجاز للنجاح هي استعداد دافعي مكتسب ، تشكل من حيث ارتباطه بأي نشاط سلوكي، له وظيفة في ثلاثة متغيرات تحدد قدرة الطالب على التحصيل وهي الدافع للإنجاز النجاح واجتماعية النجاح وقيمة باعث النجاح)).

(المرجع نفسه :2004.ص210)

وتعتبر نظرية العزو من أهم النظريات المعرفية التي عالجت الدافعية نحو التحقيق النجاح وتجنب الفشل ،فهي تهتم بتفسير وفهم طبيعة العزوات التي يقدمها الأفراد لأسباب نجاحهم أو فشلهم في شتى المجلات، وقد استعملت هذه النظرية كثيرا في العملية التربوية والتعلم المدرسي بشكل خاص، ويعتبر (وينر) (Wiener) من الأوائل الذين طبقوا هذه النظرية في المجال التربية والتعليم ،حيث يؤكد في بعض دراسته أنه لدى الطلبة نزعة لعزو أسباب نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي إلى عوامل مختلفة كالحظ والجهد والاهتمام وغيرها .

(عماد عبد الرحيم الزغلول : 2001.ص236)

4-2- النظرية السلوكية :

من ابرز رواد هذه النظرية (ثورنديك) ،حيث يرى أن الدافعية تنشأ عند الفرد نتيجة حدوث

مثيرات داخلية أو خارجية ، حيث يصدر الفرد سلوك استجابة لهذه المثيرات، ويرى كذلك أن السلوك يحركه باعث له ثلاثة وظائف هي :

- الوظيفة الأولى : يمد السلوك بشحنة محركة يبعث فيه النشاط .
- الوظيفة الثانية : ينتقي استجابات معينة تؤدي إلى الإثابة.
- الوظيفة الثالثة : يوجه إلى الهدف الذي يبعده عن العقاب .

وفي شرحنا لمعنى الإثابة في الوظيفة الثانية فهي تهيئ الفرد بواسطة استعداد عصبي ، لربط لاستجابة بالمواقف وجعلها تتكرر في المواقف المتشابهة ، وبالتالي فالمنظور السلوكي للدافعية ((يقوم على أساس أن الارتباطات بين المثير والاستجابة هي التي تقوم بوظيفة لاستثارة والتوجيه للباعث)). **(حمدي علي الفرماوي : 2004.ص23)**

ويتم استثارة الدافعية لدى الفرد عند حصوله على التعزيز والاشادة على سلوكاته ، فيعمل على المحافظة على هذه السلوكات وتكرارها ،ولذلك ذهب (سكينر) إلى مفهوم التعزيز الذي أعطى له أهمية كبيرة في دفع السلوك ، وبالتعزيز يمكن تشكيل وتعديل سلوك الانسان.

(المرجع نفسه :2004.ص24)

وكما أشار إليه "سكينر" فإن الخبرات هي التي تحدد تكرار أو عدم تكرار سلوك في المواقف، خاصة التعزيزية منها ، والتي تشكل الحافز الذي يدفع الأفراد للسلوك بطريقة معينة. **(عماد عبد الرحيم الزغلول : 2001.ص233)**

لقد ركزت هذه النظرية كثيرا على العوامل كالتعزيز والحوافز والمكافآت في دراسة الدافعية ، وبالتالي تحديد المتغيرات البيئة المحيطة بالفرد في السلوك ، في حين أهملت أو قللت من دور المتغيرات المتعلقة بخصائص الفرد .

4-3- النظرية الإنسانية :

يعتبر "ماسلوا" من أشهر رواد هذه النظرية حيث انتقد نظرة المدرسة السلوكية للدوافع . ويرى "ماسلوا" أن الدوافع عند الإنسان تنموا على نحو هرمي لإنجاز حاجات ذات مستوى مرتفع كحاجات تحقيق الذات ، غير أن هذه الحاجات لا تبتدئ في السلوك الفرد إلا بعد إشباع الحاجات الأدنى كالحاجات البيولوجية والأمنية.

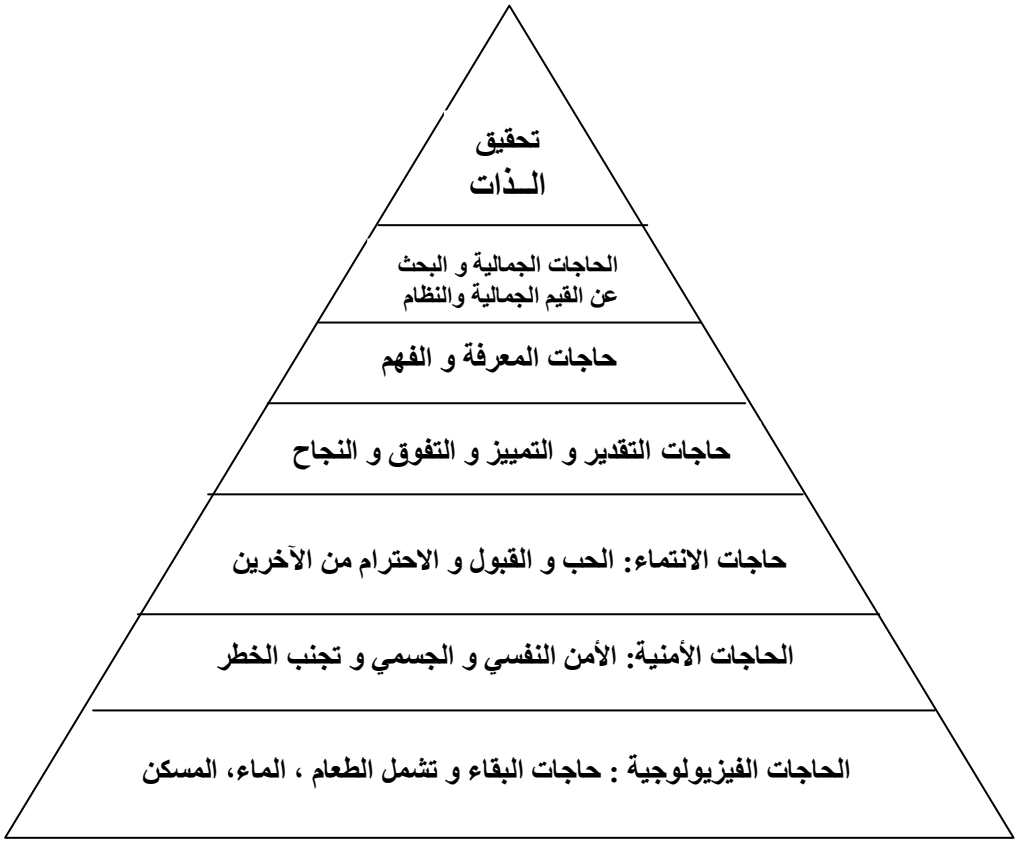
(عبد المجيد نشواتي : 1998.ص212)

ومن جهة نظرة هذه النظرية فإن للأفراد الحرية الكاملة في اتخاذ قراراتهم، وإشباع حاجاتهم وذلك وفق سلم هرمي يراعي هذه الحاجات ويرتبها حسب الأولويات ، وحددت هذه الحاجات بسبعة هي :

- الحاجات الفسيولوجية : وتقع في قاعدة الهرم ويليها في الترتيب.
- الحاجات الأمنية : كالأمن النفسي والجسمي وتجنب الخطر.
- الحاجات الإنتماء: كالحب والقبول والاحترام من الآخرين.
- حاجات التقدير والتميز والتفوق والنجاح.
- حاجات المعرفة والفهم .
- الحاجات الجمالية والبحث عن القيم الجمالية والاتساق.
- تحقيق الذات : وتقع في أعلي الهرم ، والشكل الموالي يوضح ذلك :

الشكل رقم (01) :

يوضح هرمية الحاجات عند "ماسلوا".



(عماد عبد الرحيم الزغلول:2001،ص238)

يرى (ماسلوا) أن الأفراد يسعون لهذه الحاجات بسب أهميتها ، ورغم ذلك فإن هذه النظرية تعاني من بعض العيوب ونذكر منها :

1- هناك عدة جوانب من الدوافع قد تظهر نتيجة أمر معين ، مثل الإضراب عن الطعام احتجاجا على سياسة معينة.

2- قد لا يؤجل الفرد إشباع حاجات معينة حتى يتسنى له إشباع الحاجات الدنيا ، ومثال ذلك فقد يؤجل الفرد إشباع الجوع لتحقيق حاجة أخرى، كالانشغال في أداء عمله .

3- لم تثبت أي من الدراسات التي أجريت بعد ذلك صدق هرمية هذه الحاجات ،فقد يكون العامل إنسان فقير لم يشبع بعد حاجاته الطبيعية ، ولكنه مع ذلك يتمسك بقيم اجتماعية ويأبي الخروج على المجموعة غير الرسمية التي وضعت حدا الإنتاج يلتزمون به جميعا، وهذا مهما كانت المكافأة التي وعد بها رئيسه ، وهذا ليس مثل نادر الحدوث فكثيرا ما نجد أحد الأفراد ورغم إشباع حاجاته الطبيعية إلى درجة كبيرة ، إلا أنها مازالت هي المتحكمة في سلوكه ولا يدفعه للعمل غيرها ، ولذلك فليس هناك في الحياة العملية ما يؤكد الترتيب الهرمي لنظرية ماسلوا.

5- نشأة دافعية الإنجاز :

قد تنشأ الدافعية داخليا وهي ما يسمى بالدافعية الداخلية ، التي تحدث عندما توجد لدى الفرد الرغبة الداخلية التي تدفعه لفعل شيء ما ، وهذا راجع لأن هذا الفعل سوف يجلب له الشعور باللذة أو السعادة ، أو لأن هذا الفعل أو السلوك ذو أهمية خاصة بالنسبة له، أو ذوا دلالة أخلاقية خاصة .

وقد تنشأ الدافعية خارجيا وهي ما يسمى بالدافعية الخارجية، وهي التي تحدث عندما يكون الطالب مجبرا على أداء شيء ما ، أو السلوك بطريقة معينة بسبب تأثير بعض العوامل الخارجية عليه ، مثل الحصول على درجات مرتفعة في الامتحان أو الحصول على مكافأة مالية (Wikipédia encyclopédiea:2007) ، وأضاف "ليبر" (laper 2005) نوعا آخر من الدافعية وهو الدافعية المستخدمة ، وهي تلك الدوافع التي كانت خارجية المنشأ ، هذه الدوافع الخارجية كان يرى أنها الآفة الكبرى في التعليم حيث يرى المسؤولون عنه ،أن الدوافع الخارجية هي المحرك الأول للسلوك التعليمي في حين يغفلون عن أن الدوافع تنبع

من داخلنا ولذلك فهم يفشلون في الإقناع تلاميذهم بالعمل و الإنجاز.

(glasser.willaim: 1990.p39)

ويقول " مورجان morgan / 2000 " أن الدافعية هي مفتاح الخبرات التعليمية سواء كانت تلك الخبرات مجرد محاولة من الطفل صغير أن يربط خيط حذائه ، أم كانت خبرة الطالب الذي يقضي ساعات عديدة في كتابة بحوثه ، ويرى أن درجة صعوبة المهمة ليست بالشيء الهام، وإنما المهم هو وجود تلك القوة الدافعة وراء قدرة ذلك الطالب على الحصول على المعلومة، أو القيام بالمهمة ،والرغبة في تحقيق الفهم. **(Morgan:2000.p21)**

وهذا ما نعرفه على أن الدافعية الداخلية والتي يعرفها "flara " على أنها ((ذلك السلوك الذي يظهر عندما ينخرط الفرد في نشاط ما ، من أجل ذلك النشاط ذاته وليس من أجل أي شيء آخر، أما الدافعية الخارجية فهي ذلك السلوك الذي تحكمه الحوافز أو البواعث الخارجية ولا تشكل جزء من ذلك النشاط)). **(Flora:1999.p4)**

وغالبا ما تكون الدافعية الخارجية ومعززاتها سببا في الظهور الدافعية لدى التلاميذ، حيث يطور هؤلاء التلاميذ نوعا من الحب العميق لمادة علمية معينة ،على الرغم من أن الحافز لدراستها كان دافعا خارجيا ذوا عائد مادي ملموس.

(goldman et al:2003.p23)

إن الدافعية الداخلية واحدة من أقوى الطرق وأهمها لتعليم الطلاب، لأنها ترتبط بالثبات في الأداء ، كما أنها تؤدي إلى تطوير التفكير الابتكاري والحصول على مستويات عليا من التذكر ، فضلا عن أنها تساعد على تحسين الصحة الجسدية والنفسية .

(bumpus .olpeter & glaver: 1998.p451)

ويضيف أيضا أن التلاميذ في حاجة إلى وجود الرغبة في التعلم، وهذا ليس فقط من أجل الحصول على مكافأة خارجية ، ولكن من أجل تحقيق معاني كثيرة ، وأننا إن لم نتمكن من خلق ذلك الدافع الداخلي لدى طلابنا ، فقد يكون سلوكهم التعليمي مجرد الحصول على الحوافز الخارجية أو تجنب العقوبة والجزاء، دون أن تكون لديهم القدرة على الحكم على مدى أهمية أهدافهم وسبل تحقيقها، وما إذا كانت هذه الأهداف جديرة بالسعي وراءها

(la même source:1998.p452)

كما أن الدوافع الخارجية تضفي الجاذبية على المهمة وأدائها، إلا أن الأهم هو أن يتخطى الطالب مرحلة المكافأة المبدئية ، نحو مرحلة أكثر عمقا وهي حب تلك المهمة والرغبة الداخلية في أدائها . **(ropenstire :1997.p305)**

وعندما قام "وانج hwag /2002 " بسؤال بعض طلاب الجامعات الأمريكية عن السبب اختيارهم للقسم الأكاديمي ، الذين يدرسون فيه وعن قيمهم التعليمية ، جاءت إجابتهم مؤكدة على أن دوافعهم للدراسة لم تكن كلها دوافع خارجية ، وإنما مزيج من الدوافع الخارجية والدوافع الداخلية ، التي تدفعهم نحو التحقيق المستقبل وتحقيق الأهداف الاجتماعية. **(hwang .echols & vrongistinons: 2002.p544)**

ويرى الباحث أن الدافعية نحو التحقيق نجاح أكاديمي قد تكون خارجية في المرحلة الثانوية، حيث يكون هدف الطالب الرئيسي هو الحصول على درجات مرتفعة تمكنه من النجاح في شهادة البكالوريا عند اجتيازها، وبالتالي التحاقه بالجامعة ،كما أنه يتحتم عليه الالتزام بأداء الواجبات والامتثال لمتابعة الوالدين والأساتذة له ، إلا أن معظم هذه العوامل تبدأ في التغيير عند الالتحاق بالجامعة، حيث يتمتع الطالب بقدر كبير من الحرية سواء كانت على المستوى الشخصي ،فيما يتعلق بحضور المحاضرات والتزام بالقواعد الجامعية، أو بحريته في اختيار الدراسة الأكاديمية التي رغب في الالتحاق بها، وهذا معناه غياب الدافع الخارجي الذي يجبره على الاستمرار في النشاط التعليمي، وهنا يصبح الطالب في حاجة إلى وجود نوع أخر من الدوافع الداخلية التي تدفعه لمواصلة التعليم ، وقد أثبتت العديد من البحوث الخاصة بالتعليم الكبار، أن المتعلمين يكونون أكثر دافعية عندما يرون أن هناك علاقة وارتباط بين ما يقومون بتعلمه، و بين حاجاتهم و اهتماماتهم.

6- تعريفات الدافعية الانجاز :

يرجع الفضل إلى العالم الأمريكي (هنري موري) (h.murray) الذي كان أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق ، بوصفه مكونا من مكونات الشخصية في الدراسة أجراها حول (استكشافات في الشخصية) عام 1938م. **(عبد اللطيف خليفة: 2000.ص88)**

ولكن من الناحية التاريخية فإن مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس ،يرجع استخدامه أول مرة إلى (ألفرد أدلر) (Adler) الذي أشار إلي أن الحاجة للإنجاز هي ((دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة)). **(عبد اللطيف خليفة :2000.ص88)**

وقدم كل من (أتكنسون و ماكليلاند) وعدد أخر كبير من الباحثين أبحاث كثيرة حول مفهوم الدافعية، الذي أخذت بالانتشار بشكل كبير في مطلع الخمسينات.

(مجدي أحمد عبد الله : 2003.ص80)

ونتكلم في هذا الصدد على أهم التعريفات لمفهوم الدافعية للإنجاز حيث:

- عرفها "موراي" بأنها ((تلك الرغبة أو عمل أشياء على نحو جيد بقدر الإمكان ، كما يتمثل في الحرص على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة ، والسيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية والتحكم في الأفكار، وحسن تناولها وتنظيمها والقيام بعمل الأشياء الصعبة بنحو جيد وسريع يقدر الإمكانات وبطريقة استقلالية ،والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز ،والتفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم وتخطيهم.

(هشام محمد الخولي :2002.ص207)

من خلال هذا التعريف أوضح "موراي " عدة مظاهر للحاجة للإنجاز من أهمها : يسعى الفرد من أجل قيامه بأعمال تصعب على الكثير ، وكذلك تنظيم الأفكار وإنجازها بسرعة وباستقلالية ، وتخطي الفرد لما يقابله من عقبات وتفوقه على ذاته وعلى الآخرين، كما أن الممارسات الناجحة لما لديه من القدرات وإمكانيات تعطي تقدير ذات جيد لدى الفرد.

(عبد اللطيف خليفة : 2000.ص89)

- إما التعريف " أتكنسون " فيرى أن الدافعية للانجاز هي((استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق الغاية، أو بلوغه نجاح يترتب عليه نوع معين من الإشباع وذلك في المواقف التي تتضمن تقيم الأداء في ضوء المستوى المحدد من الامتياز)).

أكد " أتكنسون" إن الإشباع يحدث نتيجة بلوغ غاية أو تحقيق هدف معين ،وهذا الإشباع لا يتحقق إلا إذا كان هناك استعداد شخصي لدى الفرد ،يحقق من خلاله مدى سعيه ومثابرته لبلوغ الهدف ،وهذا الاستعداد يعتبر دافع لإنجاز تلك الغاية.

- وعرفها " ماكليلاند " أنها ((استعداد دائم وثابت نسبيا في الشخصية يدفع بالشخص إلى السعي وراء النجاح ،وتجاوز الوضعيات التي يكون الإنجاز قابلا لتقدير على أساس بعض المعايير والامتياز)). **(MAILLET :1995.P.219)**

هناك تشابه كبير بين تعريف (أتكسنون) و (ماكليلاند) وهذا راجع أنهما خريجي مدرسة واحدة ، وكان منبع تعريفها (مواري) كونه أول من أعطى البدايات الأولى للتنظير في مصطلح الدافعية للإنجاز.

- وعرفها "جولدنسون / GOLDENSON" أنها ((الحاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي أيضا الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة)).

(عبد الرحمن صالح الأزرق :2000.ص122)

- ويعرفها " فيورف/ veriff" على أنها ((الميل أو النزعة العامة للسلوك فيما يتعلق بأهداف الإنجاز، ويميز بين نمطين من الدافعية للإنجاز هما :

أ- دافعية الإنجاز الاستقلالية : حيث يتنافس الفرد مع معايره هو، أي المعايير الشخصية التي يراها الشخص أنها أساسية بالنسبة له .

ب- دافعية الإنجاز الاجتماعية: حيث يكون التنافس مع المعايير التي يضعها الآخرون، أي أن الامتياز يستند إلى المقارنة لاجتماعية. **(جابر عبد الحميد :1985.ص354)**

يرى الباحث من خلال كل هذه التعريفات أن الاختلاف في صياغة مفهوم الدافعية للإنجاز، وهذا راجع إلى اختلاف توجهاتهم النظرية وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية ،وهذا ما تأكدنا منه حول طبيعة الدافع للإنجاز على أنه يختلف بالاختلاف في الثقافات والمجتمعات، وتحكمه طبيعة الأنساق التي يوجد فيها

7- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

يرتبط مفهوم الدافعية للإنجاز في الأصل بأعمال "مواري" إلا إن الدراسات المقدمة والمنظمة في هذا المجال ارتبطت بإسهامات كل من (ماكليلاند وأتكنسون) ومدرستهم.

7-1- نظرية ماكليلاند :

اعتمد " ماكليلاند" على ما توصل إليه "مواري" ، وواصل البحوث التجريبية في هذا

المجال ،ولعل الشيء المميز لجهوده هي أنها ركزت في تنظيرها على متغير دافعي واحد وهو الدافعية للإنجاز ، وأكده ضمن نموذج يشمل ثلاثة دوافع وهي:

- دوافع الانتماء : ويتمثل في ميل الأفراد إلى تحقيق علاقات صداقة مع الآخرين وتحسسهم من رفض الجماعة لهم. **(L'eandre maillet :1995.p219)**

- دوافع النفوذ : ويتمثل في ميل الأفراد إلى ممارسة الرقابة القوية، والسعي للحصول على فرص كسب المركز، أي المواقع القيادية. **(la même source:1995.p219)**

- دافع الإنجاز: ويتمثل في أن الأفراد يتوقعون النجاح، ويخافون الفشل، وهؤلاء في رأي " ماكليلاند" يتحلون بالعديد من الخصائص والمميزات التي تؤهلهم لتحمل المسؤولية الشخصية في حل المشكلات واتخاذ القرار ووضع الأهداف.

(ناصر لعديلي :1995.ص163)

كما قدم (ماكليلاند) مجموعة إسهامات مهمة من خلال الانتقال من مفهوم الحاجة للإنجاز إلى الدافعية للإنجاز، وكذلك من تصور محدد بالحاجة للإنجاز إلى تصور وجداني محدد بالتوقع ، ويطلق " ماكليلاند" على تصوره أنه نموذج لاستثارة انفعالية ، حيث يرى أن الدافع يصير عبارة عن ارتباط وجداني قوي، يتميز بوجود فعل توقعي اتجاه الهدف، وهذه الاستجابة التوقعية تقوم على وجود ارتباط سابق بين أمارات معينة وبين اللذة والألم

(إبراهيم قشقوش وطلعت منصور :1979.ص33)

هذا يؤكد أن الفرد يميل إلى مواصلة مواقف الإنجاز الأولية الإيجابية ،إما إذا حدث العكس وحدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السلبية، فذلك سوف يؤدي حتما إلى ميلاد دافع لتحاشي الفشل، وهذا ما دل عليه "ماكليلاند " وزملائه بأن النشاط المنجز هو ((النشاط الذي يقوم به الفرد ويتوقع أن يتم بصورة ممتازة ،وهو محصلة صراع بين هدفين متعارضين عند الفرد ،هما الميل نحو النجاح والميل إلى تحاشي الفشل))

(عبد اللطيف خليفة:2000.ص90)

وقد بين "كورمان/ korman " (1974م) أن تصور "ماكليلاند" في الدافعية للإنجاز ذو أهمية كبيرة وهذا راجع لسببين:

الأول: أعطى لنا جانب نظري نستطيع من خلاله مناقشة وتفسير الدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد وانخفاضها عند البعض الأخر ،بناء على معرفتنا لصفات الشخص العالي الإنجاز، سيمكننا من استخدام هذه المعرفة في تنمية أو استثارة بعض الصفات في الأفراد الأقل اتجاها إلى الإنجاز ، عن طريق إعداد برامج تدريبية ملائمة لهم ،غايتها الأولى تحسين الدافعية لديهم. **(مصطفى باهي وأمينة شلبي :1998.ص29)**

ويرى "ماكيلاند" أن بعض الكفاءات لدى الشخص لها طابع تنبئي للأداء الجيد للإنجاز لهذا صنفها في خمسة أبعاد وهي :

1- المعارف : هي التي يملكها الفرد في مجال معين .

2-المهارات : تظهر في السلوك الفرد أثناء أدائه لخبرة معينة .

3-السلوكات : وتشمل إدراكات الذات التي تميل إلى اتجاهات قيم صورة الذات.

4-السمات : هي الصفات شخصية تؤدي بالفرد لتصرفه بشكل ما أو بآخر ، مثلا القابلية للتكيف والمثابرة.

5- الدافع : وهي قوى الداخلية متكررة تولد سلوكات في العمل .

(كريمة تشوافت :2001.ص38)

ثانيا : كان أول من فكر في التصميم برنامج لتنمية دافعية لإنجاز، وقد بدأ برامجه في ميدان الإدارة ثم لانتقال إلى الميدان التربوي.

وفي العام (1969م) وضح " ماكيلاند" برنامجه لتنمية الدافعية للإنجاز لدى الأطفال ، يستمر من 3 إلى 6 أسابيع ، ويهدف هذا البرنامج إلى تنمية الدافعية للإنجاز، سواء كانت أسبابها راجعة إلى سوء العلاقة بين الأبناء والآباء، أم الانخفاض المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة ، وأسفر ظهور هذا البرنامج عن نشر عدد كبير من البرامج التي أثبتت على نجاحها في إثارة الدافعية للإنجاز.

(أحمد عبد الخالق ومايسة النبال: 1992.ص171)

وقدم "ماكيلاند" كذلك فروضا تجريبية أساسا لتفسير (ازدهارا وهبوط) النمو الاقتصادي في علاقته بالدافعية للإنجاز، في بعض المجتمعات حيث افترض وجود

علاقة متبادلة بين الدافعية للإنجاز عند الأفراد ، وبين الإنجاز الاقتصادي ، وعليه فإن ظهور الدافعية للإنجاز في بلد ما يسبق التقدم الاقتصادي لهذا البلد .

ومن خلال عرض نظرية "ماكليلاند" نستخلص بعض نقاط الاختلاف عن النظرية "مواري " حيث أن "ماكيلاند" أطلق مصطلح الدافعية للإنجاز على ما أسماه "مواري" الحاجة للإنجاز ،ولكنهما لم تختلفا في المفهوم ذاته، كما أنه استخدم اختبار تفهم الموضوع استخداما جماعيا، وذلك بعرض الصور أمام المفحوصين على الشاشة لمدة عشرين ثانية لكتابة قصصهم، ووضع نظاما مختلفا عن النظام "مواري"، وقد لقي هذا المنحنى القائم (التوقع - القيمة) مزيدا من التطور على يد "جون أتكنسون" أحد زملاء "ماكليلاند".

7-2- نظرية أتكنسون :

حاول أتكنسون بناء المحددات لنظريته من خلال البحوث في مجال الدافعية ،مثل البحوث (Hull / هل) و(ليفين/ levain) و(طولمان / Tolman) وقد اهتم أتكنسون بالمعالجة التجريبية للمتغيرات الاجتماعية في كتابه "مدخل الدافعية" (1964م) ونظرية الدافعية للإنجاز عام (1966م). **(إبراهيم قشقوش وطلعت منصور: 1979.ص39)**

وقد بدا أتكنسون متأثرا بنموذج الصراع (لميللر /Miller-s) فالسلوك المرتبط بالإنجاز لدى أتكنسون هو نتيجة تعارض بين نزعات الاقتراب أو التجنب ، وفي حالة إمكانية النجاح يصاحب كل فعل مرتبط بالإنجاز إحساس بالاعتزاز، وفي الحالة الفشل يصاحب بإحساس بالخجل ، وقوة هذه الأحاسيس المتوقعة يحدد ما إذا كان الفرد يقترب من أو يتجنب النشاطات المرتبطة بالإنجاز ، وهذا يعني أن سلوك الإنتاج يحدث نتيجة الصراع بإحساس الأمل في النجاح والخوف من الفشل ، والنزعة للاقتراب من الهدف المرتبط هو نتاج لعوامل وهي:

*- <u>عامل الحاجة للإنجاز (الدافع للنجاح) :</u>

يرى أتكنسون أن هناك نمطين من الأفراد يعمل كل منهما بطريقة مختلفة عن الآخر في مجال التوجه والدافع لنجاح، ويتسم أفراد النمط الأول بدافعية عالية نحو الإنجاز أكثر من الخوف من الفشل ، بينم يتميز أفراد النمط الثاني ،بأن الخوف من الفشل لديهم أعلي من

درجة الدافعية للإنجاز، إذن فالدافع للنجاح تمثل دافعية الاقتراب بنزعة ثابته نسبيا أو مستمرة للكفاح من أجل النجاح. **(عبد اللطيف خليفة:2000.ص113)**

*- احتمالية النجاح في المهمة :

وتتمثل في الصعوبة المدركة للمهمة ، واحتمالية النجاح تشير إلى توقع الهدف المعرفي، حيث أنه عندما يتبع الثواب الاستجابة فإن احتمالات الثواب المرتبطة بالاستجابة سوف تتشكل.

*- قيمة الباعث للنجاح :

ويقصد به الاهتمام الداخلي أو الذاتي لأي مهمة بالنسبة للشخص ، حيث يتأثر الأداء في مهمة ما ،بالباعث لنجاح في هذه المهمة ،ونفترض أن الباعث يكون مرتفعا عندما تزداد صعوبة المهمة ، والعكس صحيح في حالة سهولتها، و أن قيمته تزداد مع المهام الصعبة ، كما أن الباعث السلبي للفشل أو الخجل بعد الفشل، يكون أكبر في حالة المهام السهلة.

(المرجع نفسه:2000.ص113)

إذن فالدفاع للنجاح تمثل دافعية الاقتراب بنزعة ثابته نسبيا أو مستمرة للكفاح من أجل النجاح، واحتمالية النجاح تشير إلى توقع الهدف المعرفي ، أو توقع أن فعل مساعدا سوف يقوم على الهدف ، حيث أنه عندما يتبع الثواب لاستجابة فإن احتمالات الثواب المرتبطة بالاستجابة أو التوقعات سوف تتشكل ، وقيمة الباعثة لهدف الإنجاز تكون شعورا، وتوصل بالاعتزاز في التحصيل أو التحقيق الهدف، وهذا الشعور بالاعتزاز يكون قويا عند النجاح في مهمة صعبة أكثر من النجاح في مهمة سهلة

وقد ذكر عبد اللطيف خليفة (2000م) أن المعادلات التي قدمها "أتكنسون" التي حاول خلالها تلخيص العلاقة بين العوامل المحددة للدافعية الإنجاز، سواء ما يتعلق منها بالميل لتحقيق النجاح أو الميل لتحاشى الفشل.

أولا / الميل لتحقيق النجاح ، وهي كما يلي:

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

حيث أن :

- الدافع لبلوغ النجاح : يتم تقديره بواسطة درجة دافعية الإنجاز على اختبار تفهم الموضوع

- احتماليـــة النجـــاح: اعتقاد الفرد وترفعه بأنه سوف ينجح في الأداء مهمة.

- قيـمـــة الباعث : ويقدر من خلال طرح احتمالية النجاح من واحد صحيح.

(عبد اللطيف خليفة:2000.ص117)

ثانيا / الميل إلى تحاشي الفشل:

ويظهر عندما تتغلب مشاعر الخوف والفشل على مشاعر بلوغ النجاح لدى الشخص، وهذا يؤثر سلبا على أدائه وقيمة إنجازه

ثالثا / تقدير محصلة الدافعية للإنجاز:

لحساب الدافعية للإنجاز يجب أن تعرف تقدير كل من:

1- الميل إلى البلوغ النجاح.

2- الميل إلى تحاشي الفشل.

وفق المعادلة التالية:

محصلة الدافعية للإنجاز = الميل إلى بلوغ الهدف + الميل إلى تحاشي الفشل

(Hélène feertchak :1995.p130)

قام "أتكنسون" بتحويل النتائج المحصل عليها والمتعلقة بنسبة تضارب الميلين إلى نسب مئوية فكانت النتائج:

- دافعية النجـاح قويـــة ودافعية الفشل ضعيفة تكون الدافعيـة للإنجاز قويـــة .

- دافعيـة النجاح قويـــة ودافعية الفشل قويـة تكون الدافعية للإنجاز متوسطـة .

- دافعية النجاح ضعيفـة ودافعية الفشل ضعيفة تكون الدافعية للإنجاز متوسطة.

- دافعية النجاح ضعيفة ودافعية الفشل قوية تكون الدافعية للإنجاز ضعيفة.

ورغم الإسهامات الكثيرة التي قدمتها نظرية "أتكنسون" لدراسة الدافعية للإنجاز، إلا أنها لم تخلو من بعض النقائص منها :

- غموض مفهوم القيمة ومعناها ، والفروق التي تتزايد فيها قيمة شيء معين ،وكذلك العمليات النفسية القائمة وراء ذلك .

- المحدد الوحيد لسلوك الإنجاز هو القيم العاطفية، في حين يجد المتمعن في كلامنا عن دافع النجاح والخوف من الفشل، أن الجانب المعلوماتي واضحا في طريقة العرض ،وعلى السبيل المثال ، كيف يكون هناك توقع لمعلومات متوفرة لدى المتوقع عن قدراته ومواقفه السابقة وخبراته، وفي المحصلة النهائية فاحتمالية النجاح واحتمالية الفشل من المكونات الموجودة لسلوك الإنجاز ، إلا نه أرجع الفرق القوي إلى القيمة العاطفية .

7-3- نظرية موراي/ Murray :

يعتبر "موراي" أول من قدم مفهوم الحاجة لإنجاز، ولقد تأثر بعلماء التحليل النفسي وعلى رأسهم "فرويد" و"يونغ" ، كما تأثر بعلماء الاجتماع وحظي بتدريب عميق في الطب البيولوجي، وهذه الخلفية العلمية جعلته ينظر إلى الإنسان على أنه كائن حي نشط ، ومن هذا المنطق يؤكد على أن السلوك الإنسان لا ينبغي أن يكون في ضوء ما لديه من حاجات وبنية شخصية ، ولكن الكائن الحي و الوسط الذي يعيش فيه ينبغي أن يوضعا معا في لاعتبار.

(إبراهيم قشقوش وطلعت منصور:1979.ص24)

بدأ مفهوم الحاجة للإنجاز يتبلور عند "موراي" في إطار محاولته لوصف السلوك وتفسيره حيث أنه يعترف أن تصوره للشخصية ولمتغيراتها متحيز نحو الجوانب الدينامكية أو الدافعية للشخصية، ومن هنا جاء محور تصور "موراي" للشخصية على أنه فكرة التنظيم الهرمي للحاجات أو الدوافع الإنسانية نفسية المنشأ، وفكرة التشكل النقي لهذه الحاجات أو الدوافع.

(المرجع نفسه:1979.ص25)

من هذا المنطق يمكن أن نميز في النظرية "موراي" أربعين حاجة تقريبا مقسمة إلى حاجات حشوية الأصل ، وعددها 13حاجة، والحاجات النفسية الأصل عددها 20 حاجة، منها الحاجة للإنجاز التي يعرفها "موراي" على أنها ((حرص الفرد على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، وهي - السيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية - والتحكم في

الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها - وسرعة الأداء - الاستقلالية - التغلب على العقبات - وبلوغ معايير الامتياز - التفوق على الذات - منافسة الآخرين على التفوق عليهم- والاعتذار بالذات وتقديرها بالممارسة الناجمة عن القدرة)).

(مصطفى باهي وأمينة شلبي:1998.ص22)

لقد أوضح "مواري " أن الحاجة لإنجاز لها عدة مظاهر أهمها ، تنظيم الأفكار وسعي الفرد للقيام بالأعمال الصعبة وإنجازها بسرعة كبيرة واستقلالية، وتخطي الفرد لم يقابله من عقبات وتفوقه على ذاته وعلى الآخرين وتقدير الفرد لذاته.

(عبد اللطيف خليفة: 2000.ص89)

وقدم "مواري" عدة عبارات يرى أنه يمكن من خلالها بناء الاختبارات النفسية التي تقيس الحاجة للإنجاز نذكر منها :

1- أشعر بروح المنافسة في معظم نشاطاتي.

2- أشعر أن أمانيا في المستقبل ، واحترامي لذاتي يتوقعان لي التحقيق لعمل عظيم .

3- إني مسوق إلى جهود أعظم ، دائما بواسطة طموح لا ينطفئ .

كما أنه توجد عبارات أخرى ترتبط بجوانب عاطفية لها علاقة بالحاجة للإنجاز، نذكر منها

- نحن لا نخاف من الموت ولكن نخاف من الموت فقرا ، وأن نلقى في غياهب النسيان مع العامة والدهماء (الحاجة للاعتراف).

- لكي تكون إنسانا عظيما ينبغي أن تقف وحدك (الحاجة للاستغلال).

- أن يحكم الإنسان في جهنم ،خيرا له من أن يخدم في الجنة (الحاجة إلى السيطرة).

(إبراهيم قشقوش وطلعت منصور:1979.ص28)

من خلال كل ما ذكرناه نقول بأن نظرية "مواري " أبرزت طبيعة مكونات الدافعية ، الأمر الذي ساعد الباحثين في دراسة الدافعية من بعده ، سواء من حيث التنظير أو التجريب أو فنيات الدراسة أو القياس .

7-4- نظرية التنافر المعرفي

من خلال نظرية التنافر المعرفي التي قدمها " ليون فستنجر/ l.festinge " والتي تفترض أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته (ما نحب - ما نكره - طبيعة سلوكاتنا)

ومعرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا ، فإذا ما تنافر عضو من هذه العناصر مع العنصر الآخر، بحيث يقضي وجود أحدهما منطقيا بغياب الآخر، يحدث التوتر الذي يملي على الفرد ضرورة التخلص منه. **(سامي ملحم:2002.ص1989)**

ومصادر التنافر كما أشار إليها "فستنجر" تظهر من خلال عدم الاتساق بين اتجاهات ومعتقدات الفرد وبين سلوكه، في آثار قرار اتخذ من دون معرفة لما سيترتب عليه من نتائج، وكذا آثار السلوك المضاد للاتجاهات و المعتقدات، ومن ثم يمثل التنافر المعرفي مصدرا للتوتر ويؤثر على السلوك الفرد ، وبالتالي يساعد على أداء الفرد في المواقف الإنجازية

السلوك= النية لأدائه = (معتقدات الفرد حول احتمال يؤدي القيام بهذا السلوك إلى مترتبان x تقييمه لهذه المترتبان) + (مجموع إدراكات لتوقعات الجماعة المرجعية x دافعية لإكمال أداء السلوك) .

وعليه يعد لاتساق أحد المؤثرات الدافعية المهمة في السلوك الإنجاز.

(عبد اللطيف خليفة :2000.ص146)

وعلى ضوء هذه النظرية أعطى كل من " فيش باين" و "اجزين" (Fish peine & aljzen) نموذج للفعل المبرر عقليا ، لتحديد العلاقة بين المعتقدات والجهات والسلوك، وكذا الوقوف على العوامل المسؤولة على الاتساق بينهما، وكان افتراضهما مفاده أن الفرد يقوم بسلوك بناء على منطق معين.

وصاغ تصورهما في المعادلة التالية:

يتلخص هذا النموذج في كون أداء الفرد في سلوك معين أو عدم أدائه ، يرتبط بمعتقد حول ترتيبات القيام بهذا السلوك ، وكذا بمعتقداته حول نظرة الآخرين وتوقعهم لأدائه ،إضافة إلى دافعية الفرد لإقامة ذلك السلوك. **(المرجع نفسه:2000.ص147-148)**

7-5- نظرية العزو :

يعتبر "هايدر/ Heider " هو المؤسس لنظرية العزو ، وأول المهتمين بدراسة دوافع الفرد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية ،حيث تقوم على تفسير سلوك العلاقات بين الأفراد وما

يستعمله هذا السلوك من إدراك الفرد للآخرين، وتحليل الفعل وتأثير المتغيرات البيئة في عملية العزو.

ويعتبر "هايدر" أن هناك دافعين رئيسين وراء التفسيرات السلبية التي يقدمها الأفراد:

- الدافع الأول : حاجة الفرد لتكوين فهم مترابط على العالم المحيط .
- الدافع الثاني : حاجة الفرد إلى التحكم والسيطرة على البيئة ،وذلك من خلال التنبؤ بسلوكات الآخرين والسيطرة عليها. **(عبد اللطيف خليفة:2000.ص154)**

ويلعب الفرد أهمية كبيرة في الدافعية للإنجاز حيث يعتبر كل من "أركيس " و"جر سكي" أن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع أكبر للنجاح من دافع تجنب الفشل ، يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب داخلية، وفي المقابل نجد أن الأفراد الذين لديهم دافع لتجنب الفشل بدرجة أكبر من دافع تحقيق النجاح ،يميلون إلى عزو النجاح للأسباب خارجية خلافا لما جاء به "أتكنسون".

ويرى "وينر" أن الفشل في تحقيق الهدف يمكن أن يؤدي إلى ترك العمل، كما يمكن أن يؤدي أيضا إلى إعادة النظر والمثابرة في أداء العمل حتى الوصول إلى الهدف ،ومن هذا المنطق قام " وينر " وآخرون بصياغة نظرية العزو ،والتي تهدف إلى توضيح تأثير الدوافع على الخبرات والنجاح والفشل ، وميز بين (3) أبعاد للسببية:

(مصطفى حسين الباهي أمينة إبراهيم شلبي :1998.ص40)

الثبات : ويقصد به القدرة على الاستمرار بشكل معتدل أو بشكل غير مستقر.

السببية : يقصد بها العوامل الداخلية والخارجية .

التحكم : ويقصد به العوامل التي تخضع لسيطرة أو التي تكون خارج نطاق السيطرة .

8- النظريات الحديثة لدراسة دافعية الإنجاز الأكاديمي :

8-1- نظرية توجيه الأهداف / (goal orin talion Théry): تعتبر نظرية الأهداف هي إحدى المحاولات المعاصرة لشرح وتفسير دافعية الإنجاز الأكاديمي.

(ames :1992 .p261)

وترى هذه النظرية أن الدافعية الأكاديمية هي مكون افتراضي يفسر اتجاه و نشوء وبقاء السلوك ، ما يتم توجيهه نحو أهداف أكاديمية و تشمل كل من : (التعلم والإنسان والقيم الاجتماعية وتجنب العمل والقيمة التي يضعها الفرد لأهدافه ، وأنماط العز والتي يفسر بها ردود أفعاله لانفعالية). **(pintrich & Degroote : 1990.p33)**

وقد اهتمت لاتجاهات الحديثة في علم النفس بدراسة كيفية تكوين الأهداف لتحليل كل السلوكات الخاصة بالإنجاز، وقد وجد أن هناك أربعة مستويات لظهور الأهداف وهي :

1- أداء مهمة محددة / spécifique test performance .

2- أداء مهمة موقفية خاصة / situation spécifique: وهي تمثل الغرض من وراء النشاط الإنجازي، مثل قدرة الفرد على إظهار قدراته الخاصة عند مقارنته بالآخرين.

3- الأهداف لشخصية / personale Gool :وهي تمثل الأيدولوجية الخاصة بالفرد وهي تتجاوز المواقف والمهام المحددة التي ينجزها الفرد في سبيل تحقيق أهداف أكبر.

4- أهداف خاصة بالمعايير الذاتية /self standards : وهي صورة الذات المستقبلية ، كما تقرر نظرية الأهداف أيضا أن تفسير الفرد لثمار إنجازاته وعائدها عليه ، هو الذي يحدد درجة المجهود الذي يمكن بذله لإتمام هذه الإنجازات ،كما يحدد درجة تأثير ذلك على العمليات التنظيم المعرفي الذاتي ، ونقصد بها ذلك الانخراط الفعال للفرد في الأنشطة التعليمية والقدرة على التحليل للمهام المطلوب إنجازها دراسيا، والقدرة على التخطيط لاستغلال المصادر الموجودة لديهم للوفاء بتلك الالتزامات الأكاديمية .

(la même source:1990.p43)

وتنقسم نظرية الدافعية للإنجاز الأكاديمي إلى نوعين:

1-التوجه نحو الأداء كهدف / performance Gool : والهدف منه إظهار القدرة ،حيث يكون هدف الطلاب هو الحصول على درجات مرتفعة ، والأداء بشكل جيد خاصة عند المقارنة بالطلاب الآخرين.

2-التوجه نحو المهمة كهدف / Task Gool orientât: ويوجد هذا النوع من الدافعية لدى الطلاب الذين تدفعهم الرغبة في زيادة معلوماتهم ومعارفهم في موضوع ما ويستمتعون بالمادة التعليمة كهدف في حد ذاتها ، ومثل هؤلاء الطلاب أكثر قدرة على الانخراط في مهام

صعبة تتحدى قدراتهم ، كما أن هؤلاء الطلاب يمتلكون قدرة أكبر على طلب المساعدة من الآخرين ، عندما يحتاجون إليها، ويتبنون استراتيجيات معرفية مفيدة، كما أنهم يشعرون بقدر أكبر من السعادة والثقة بالنفس في الحياة الدراسية.

(anderman y &midgle: 1997.p104)

إضافة إلى ذلك فهناك توجه آخر يكون نحو أهداف اجتماعية، وهي أكثر ارتباطا بدافعية الإنجاز وتندرج تحتها نظرية المقارنات الاجتماعية.

(kaplan et maeher :2002.p125)

8-2- نظرية القدرة على رؤية الذات المستقبلية / (future possipl self): يرى أن أفكار الناس عن مستقبلهم قد تؤثر في مشاعرهم الحالية وفي دوافعهم وسلوكهم ، ولذلك كانت الطريقة التي يتصور بها الناس الأحداث القادمة في حياتهم محورا للدراسة من قبل علم النفس الاجتماعي . **(vasquez et al: 2007.p202)**

إن القدرة على تخيل المستقبل الذي يتمنى الفرد تحقيقه يمكن أن يؤدي إلى زيادة الدافعية والجهد المبذول للوصول إليه ، كما أن الصورة العقلية المتخلية للمستقبل هي تجسيد داخلي للحالة التي يمكن أن يكون عليها الإنسان في المستقبل .

(atance.C.M et O'Neill :2001.p21)

كما أن الصورة التي يتخيلها الإنسان لنفسه في المستقبل دائما ما تكون قريبة من هدفه.

(Austin & van cuover :1996.p104)

إلا أن الأبحاث المستقبلية أثبتت أن الأفراد الذين يشتركون في وجود أهداف متماثلة لديهم ، يختلفون في مستوى الدافعية الذي يحركهم لتحقيق ذلك الهدف، وقد يرجع ذلك جزئيا إلى طبيعة قدراتهم العقلية التخيلية. **(oyserman .bypee e therry:2006.p188)**

كما أن العديد من الأبحاث أيضا تركز على الدور المتميز الذي تلعبه القدرة على تخيل المستقبل في إرشاد وتوجيه سلوكات الأفراد ، والموجهة نحو تحقيق الأهداف التي يضعونها لحياتهم وزيادة الدافعية مثل أبحاث " Markus& enurius – oyeserman - bypee Therry " والتي تناولت القدرة على رؤية الذات المستقبلية ، والصور الذاتية التي

يتخيلونها لما قد يكونون عليه بالمستقبل ، إن الفرد عندما يتخيل صورة إيجابية لذاته في المستقبل ، بإمكانها زيادة الدافعية والمساعدة في تحريكه نحو تحقيق أهدافه .

وتطوير كل السلوكات التي من شأنها السماح له بالتحقيق هذه لأهدافه

(atance.C.M & O'Neill :2001.p24)

وقد أثبت الأبحاث أن كل محاولة لتخيل الأحداث المستقبلية ، يساعد في زيادة قابلية هذه الأحداث في الوقوع، فضلا عن زيادة الدافعية في السعي نحو تحقيقها الفعلي.

(Vasquez.n.a.&buchler .R.2007.p1393)

وعلى السبيل المثال نجد في مجال الإنجاز الأكاديمي أن الطلاب الذين يتخيلون نجاحهم المستقبلي في الامتحانات ،نصف العام يبدؤون في المراجعة مبكرا عن غيرهم من التلاميذ ويقضون ساعات في المراجعة، ومن ثم يحصلون على درجات أعلي من غيرهم وبالتأكيد فإننا لا نستطيع تحقيق كل خيال أو حلم نتمنى حدوثه في المستقبل ، أو أن كل خيال مستقبلي له القدرة على خلق وزيادة الدافعية، حيث أن هناك العديد من العوامل الوسيطية التي تؤثر في التصور العقلي المستقبلي الإيجابي ، كما أن محتوى تلك الخيالات التصورية قد يؤثر في درجة فعاليتها، فهي تكون فعالية فقط عندما تركز على كيف يستطيع الفرد تحقيق أهدافه ، "هنا يركز على العمل وليس التركيز على النتائج النهائية".

(Taylor :1998.p430)

9- مكونات دافعية الإنجاز :

يرى " أوزيل " أن دافع الإنجاز هو الدافع الأساسي للتعلم و حدد له ثلاثة مكونات :

أ/ الدافع المعرفي : هو الذي ينبثق من حاجة الفرد للمعرفة ورغبته في التغلب على حل المشكلات ، يعني أنه هو الذي يشير إلى محاولة الفرد إشباع حاجاته لأنه يعرف و يفهم، حيث أن المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر ، فإن ذلك يعد مكافأة له.

ب/ الدافع لإثراء الذات (توجيه الذات) : وتمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة و الصيت و المكانة التي يحرزها عن طريق أداءه المتميز والملتزم في الوقت نفسه، بتقاليد أكاديمية معترف بها، بما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته .

ج/ دافع الانتماء : و نقصد به الحاجة للانتماء إلى جماعة الأقران و اكتساب رضاهم و تقبلهم ،و يتحقق إشباع هذا التقبل عندما يستخدم الفرد نجاحه الأكاديمي ،بوصفه أداة للحصول على الاعتراف و التقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه.

(جابر عبد الحميد : 1985. ص 479)

و ذكر " مجدى أحمد محمد عبد الله " في كتابه " السلوك الاجتماعي و ديناميته " نظرة بعض العلماء إلى مكونات الدافعية للإنجاز ، و من بينهم " عبد المجيد " (1985م) الذي اعتبر أن الدافع للإنجاز، دالة لسبعة عوامل هي :

أ - التطلع للنجاح .

ب- التفوق عن طريق بذل الجهد و المثابرة .

ج- الإنجاز عن طريق الاستقلال عن الآخرين، في مقابل العمل مع الآخرين بنشاط .

د- القدرة على إنجاز الأعمال الصعبة ، بالتحكم فيها و السيطرة على الآخرين .

ه- الانتماء إلى الجماعة و العمل من أجلها .

و- تنظيم الأعمال و ترتيبها بهدف إنجازها بدقة و إتقان .

ي- مراعاة التقاليد و المعايير الاجتماعية المرغوبة، أو مسايرة الجماعة والسعي لبلوغ مكانة مرموقة بين الآخرين .

أما " عبد القادر " (1977م) فقد حدد الدافع للإنجاز من خلال ثلاث مكونات و هي :

أ - الطموح العام .

ب- النجاح و المثابرة على بذل الجهد .

ج- التحمل من أجل الوصول إلى الهدف .

أما " جاكسون " (1986م) يرى أن الدافع للإنجاز ناتج عن عدة عوامل أولوية هي :

أ - المكانة بين الأفراد .

ب- المكانة بين الخبراء .

ج- التملك .

د- الاستقلالية .

هـ- التنافسية .

و- الاهتمام بالامتياز .

أما " عمران " (1980م) يرى أن الدافع لإنجاز يتكون من الأبعاد التالية :

أ- البعد الشخصي :

و يتمثل هذا البعد في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية من خلال الإنجاز ، وأن دافعيته في ذلك دافعية ذاتية (إنجاز من أجل الإنجاز) ، حيث يرى الفرد أن في الإنجاز متعة في حد ذاته ، وهو يهدف إلى الإنجاز الخالص الذي يخضع للمقاييس و المعايير الذاتية الشخصية ، و يتميز الفرد من أصحاب هذا المستوى العالي ، وفي هذا البعد بارتفاع مستوى كل من الطموح و التحمل و المثابرة و هذه أهم صفاته الشخصية .

ب- البعد الاجتماعي :

و يقصد به الاهتمام بالتفوق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة ، كما يتضمن هذا البعد أيضا الميل إلى التعاون مع الآخرين من أجل تحقيق هدف كبير بعيد المنال .

ج- بعد المستوى العالي في الإنجاز :

و يقصد بهذا البعد أن صاحب المستوى العالي في الإنجاز يهدف إلى المستوى الجيد الممتاز في كل ما يقوم به من عمل.

(مجدي أحمد محمد عبد الله : 2003. ص181– 183)

10- مظاهر الدافعية للإنجاز :

هناك الكثير من الأبحاث و الدراسات كشفت أن لدافعية الإنجاز عدة مظاهر مختلفة باختلاف الخصائص ،والصفات التي يتميز بها الأشخاص المنجزين ، و نلخص هذه المظاهر في رأي بعض الباحثين، كل حسب توجهه في الجدول التالي :

الجدول رقم :(01)

يوضح مظاهر الدافعية للإنجاز حسب توجهات بعض الباحث

صفاء الأعسر و آخرون	هرمانز	فرنش و آخرون
- توجه العمل - التعاطف الوالدي - الخوف من الفشل - القلق المعوق - وجهة الضبط - وجهة مثير السلوك - التقبل الاجتماعي - قلق التحصيل الإيجابي - المثابرة - الاستقلال - احترام الذات - الاستجابة للنجاح و الفشل - التوجه نحو المستقبل - الاستغراق في العمل - التحكم في البيئة	- مستوى الطموح - سلوك التقبل - المخاطرة - توتر العمل - إدراك الزمن - التوجه للمستقبل - اختيار الرفيق - سلوك التعرف - سلوك الإنجاز	- تحمل المسؤولية - وضع أهداف بعيدة - المخاطرة - تفضيل معرفة العائد لما ينجز من أعمال

(عبد اللطيف خليفة : 2000. ص93)

11- قياس الدافعية الإنجاز :

تصنف مقاييس الدافعية للإنجاز إلى صنفين، الأولى مقاييس إسقاطيه ، و الثانية مقاييس موضوعية .

11-1- المقاييس الإسقاطية :

قدم كل من " مواري " و زميله " مورجان " في عام (1935م) اختبار تفهم الموضوع ،ومع استمرار أبحاثهما ظهر هذا الاختبار بشكل مختلف جدا عام (1938م)، و أضحى استخدامه

واسعا في التطبيقات الإكلينيكية . **(فؤاد أبو حطب و آخرون:1996.ص 477)**

و من المقاييس الإسقاطية نجد :

11-1-1- مقاييس ماكليلاند و زملاؤه : (1935م) : - هي تقدير الصور و التخيلات - .

أعد "ماكليلاند" اختبار لقياس الدافعية للإنجاز مكون من أربة صور، تم توليد بعضها من بعض من اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) الذي أعده "موراي" (Muray) (1938م)، كما صمم "ماكليلاند" البعض الآخر خصيصا لقياس دافع الإنجاز.

(رشاد عبد العزيزعبدالباسط: 1988. ص23)

في هذا الاختبار يتم عرض كل الصور أثناء تطبيقه على شاشة سينمائية ، ولمدة عشرين ثانية أمام المفحوص ، ثم يطلب الباحث منهم بعد ذلك كتابة قصة تغطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة من الصور الأربعة ، و الأسئلة هي :

1/ ماذا حدث ؟ - من هم الأشخاص ؟

2/ ما الذي أدى إلى هذا الموقف - يعني ماذا حدث في الماضي - ؟

3/ ما محور التفكير ؟ و ما المطلوب أداءه ؟ و من الذي يقوم بهذا الأداء ؟

4/ ماذا سيحدث ؟ ما الذي يجب عمله ؟

يقوم المفحوص على الإجابة عن هذه الأسئلة في مدة لا تزيد عن أربعة دقائق ، و يستغرق الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربعة، عشرين دقيقة .

و يرتبط هذا الاختبار أصلا بالتخيل الابتكاري ،الذي ينتج من خلال تحليل نواتج تخيلات المفحوص لنوع معين من المحتوى. **(joseph Nuttin : 1963.P.29)**

11-1-2- مقاييس الاستبصار لـ فرنش (1958م):

صممت "فرنش" اختبارا أطلقت عليه اسم اختبار البصيرة ، حيث يتكون هذا الاختبار من عدة بنود ، يتطلب كل منها استجابة لفظية من جانب المفحوص في تفسيره لموقف سلوكي تشمل عليه العبارة، و اتبعت "فرنش " أثناء تقييمها لنتائج المفحوصين، النظام نفسه الذي طبقه "ماكليلاند" و زملاؤه ، كما طبقت نظاما أكثر بساطة لتصحيحه يمكن من استنتاج مستوى دافعية الإنجاز. **(إبراهيم قشقوش ، طلعت منصور: 1979. ص 91)**

11-1-3- مقياس التعبير عن طرق الرسم : (A.G.E.T) : لـ "أرونسون "

صمم " أرونسون " هذا المقياس لقياس دافعية الإنجاز عند الأطفال ،لأنه وجد أن اختبار "ماكليلاند " و زملاؤه و كذا اختبار "فرنش" للاستبصار صعبة بالنسبة للأطفال ، بالتالي اعتمد عن الرسومات ، و قد تضمن نظام التقدير الذي وضعه أثناء تصحيحه للاختبار الرسم خصائص معينة كالخطوط و الحيز و أشكال ، و ذلك للتمييز بين المفحوصين ذوي الدرجات المختلفة لدافع الإنجاز ، و رغم تطبيق هذه المقاييس على عدة عينات إلا أنه تعرض لعدة انتقادات من أهمها :

- لا تحتوي هذه المقاييس على معيار موحد للتصحيح، بل تختلف من شخص إلى آخر
- هذه المقاييس ليست حقيقية ، بل أنها تصف انفعالات المفحوصين بصدق مشكوك فيه
- هذه المقاييس على حسب رأي بعض الباحثين، لا تقيس فقط الدوافع بل تتعداها إلى جوانب من شخصية الفرد .

و يرى " فيرنون " (1953م) أن اختبار تفهم الموضوع ، لا تستطيع أن تقيس به الدوافع إلا عند الفرد المتعلم تعليما جيدا ، لكي يتمكن من أن يكتب قصة ويعبر عما يراه.

(رشاد علي عبد العزيز موسى: 1994. ص 22 - 25)

11-2- المقاييس الموضوعية :

حاول الباحثون تصميم مقاييس أكثر موضوعية لقياس دافع الإنجاز، متجنبين الأخطاء التي احتوتها المقاييس الإسقاطية و من بينها ما يلي :

11-2-1-<u>إختبار " هيرما نز " (1970م) لدافع الإنجاز :</u>

حاول " هرما نز " بناء اختبار الدافع بعيدا عن نظرية "أتكنسون" ،و ذلك بعد حصر جميع المظاهر المتعلقة بهذا التكوين ،و قد انتقت منها الأكثر شيوعا على أساس ما أكدته البحوث السابقة و هي :

- مستوى الطموح .
- التوجه نحو المستقبل .
- السلوك المرتبطة بقبول المخاطرة .
- اختبار الرفيق .
- المثابرة .
- سلوك التعرف .
- توتر العمل .
- سلوك الإنجاز
- إدراك الزمن .

و يتكون هذا الاختبار من (29) عبارة متعددة الاختيارات.

(مجدي أحمد محمد عبد الله : 2003 .ص 187- 188)

11-2-2- مقياس التوجه نحو الإنجاز : لـ إيزنك و ويلسون (1975م):

يحتوي هذا الاختبار على سبعة مقاييس فرعية تقيس المزاج التجريبي، و يتكون المقياس من (30) بند ،ويحوي ثلاثة بدائل يجاب عنها بـ " نعم - غير متأكد - لا "

11-2-3- مقياس (راي - لن) للدافعية للإنجاز(1960م):

وضع "لن" هذا المقياس عام (1960م) طوره "راي" في السبعينات ، و يتكون المقياس من (14) سؤال، ويحوي ثلاثة بدائل يجاب عنها بـ " نعم - غير متأكد - لا " ، و للتحكم في وجه الإجابة ، تتم عكس مفتاح تقديم الدرجات (التصحيح) في نصف عدد العبارات ،والدرجة القصوى هي (42)و للمقياس ثبات يزيد عن (70) .

(المرجع نفسه: 2003 .ص 189)

من خلال ما ذكرناه يمكن القول بأنه لكل من الأساليب الإسقاطية والأساليب الموضوعية مزايا وعيوب كثيرة ،وعلى الباحث ألا يقف موقف المفاضلة بين الأسلوبين في قياس الدافعية للإنجاز، و يترك قرار استخدام أسلوب دون آخر حسب طبيعة الدراسة المقدمة ،والأهداف و الأهمية المنتظرة من هذه الدراسة ، ولعل ما يثبت صحة المقياس مهما كان نوعه (اسقاطي - موضوعي) هي تلك الخصائص التي يتميز بها أصحاب الدافعية للإنجاز المرتفعة ، فهناك الكثير من البحوث و الدراسات التي ركزت على الخصائص التي يتمتع بها الأفراد ذوي دافعية إنجاز مرتفعة، و أكدوا أنهم يميلون إلى التصرف بطرق و أساليب معينة يتميزون فيها عن غيرهم من الأفراد وهي مثل :

- السعي نحو الإتقان و التميز .
- القدرة على تعديل المسار .
- القدرة على التنافس مع الذات .
- القدرة على التخطيط لتحقيق الهدف .
- القدرة على استكشاف البيئة
- القدرة على تحمل المسؤولية .

كما أشار الباحثون أن المجتمع الذي يظهر في أبنائه مثل هذه الخصائص ،يكون مجتمعا مميز يسعى دائما للتميز وإتقان العمل.

و تعد الدافعية للإنجاز كغيرها من الدوافع الأخرى تتأثر بالمتغيرات في الشخصية و تؤثر فيها ، معنى ذلك أن الدافعية للإنجاز تعتبر كمتغير من المتغيرات الديناميكية في الشخصية و ترتبط الدافعية للإنجاز في أي مجتمع ما، بالبناء القيمي لهذا المجتمع، حيث أن البناء يحدد الأفراد كقيم عليا يسعى إليها ويحرص عليها، وذلك ينجم عنه العمل على نقل هذه القيم و ما يرتبط بها من حاجات إلى أبنائه ،ويتخذ من نشاطاتها محورا للثواب والعقاب اتجاه هؤلاء الأبناء . **(رشاد عبد العزيز موسى: 1994.ص 106)**

12- دراسات تربوية في الدافعية للإنجاز :

يعتبر اختيار التخصص المدرسي من أهم المشاكل التربوية العويصة التي تواجه التلميذ في حقبة معينة من مساره الدراسي ، فهو في نظره المحدد الأول المستقبلي للحياة المهنية بعد انتهاء الدراسة ، وتعد المهنة كذلك مشكلة كونها يصعب اختيار المهنة المناسبة، وفي هذا الصدد نذكر بعض الدراسات التي تناولت الاختيار التربوي و المهني :

- دراسة " ماهون " (1960م): حيث أكد في دراسته أن الأفراد الذين يتفوق عندهم دافع النجاح على دافع الخوف والفشل، يكون لديهم طموحات واقعية في مهنهم التي اختاروها ويحققون نجاحات فيها ، وعلى العكس من ذلك نجد الأفراد الذين لديهم دافع الخوف من الفشل أكبر من دافع النجاح ، تكون لديهم طموحات غير واقعية في مهنتهم .

(إبراهيم قشقوش و طلعت منصور : 1979.ص 112)

- دراسة " مينر " : حيث أكد في دراسته التي أجراها على وجود علاقة بين الدافع الإنجاز و المهنة التي يختارها الفرد لنفسه ، حيث أن الأفراد الذين لديهم دافع نجاح قوي يجدون سهولة في اختيار المهنة المرغوبة، على العكس من ذلك للأفراد الذين لديهم دافع فشل يجدون صعوبة في اختيار مهنهم . **(نعيمة الشماع : 1977.ص167)**

- دراسة " إزاكسن " (1964م) : يرى " إزاكسن " في دراسته التي قام بها عن تأثير كل من الدافعية في الإنجاز واحتمال النجاح على الدراسة الأكاديمية التي يختارها الطلبة .

(إبراهيم قشقوش و طلعت منصور : 1979. ص 113)

ومن خلال هذه الدراسات نلاحظ أهمية الدافع للإنجاز، في التوجه الأمثل نحو اختيار التخصصات الدراسية و المهن المترتبة عنها من بين الخيارات المتاحة للفرد ،كما أن الأداء التربوي و نقصد بذلك التحصيل الدراسي، فهناك العديد من الدراسات التي تناولت أهمية الدافع للإنجاز في ذلك ، و من أهمها :

- دراسة " الجندي " (1987م) : تناولت هذه الدراسة علاقة الدافعية للإنجاز بتحصيل الدراسي ، و كشفت عن عدم وجود ارتباط بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الفني. **(ربيعة الرندي و آخرون: 1995. ص 43)**

- دراسة " عبد القادر " (1987م) : أجريت هذه الدراسة على عينة من طلبة جامعة الكويت معهد المعلمين، و كشفت نتائج الدراسة على وجود علاقة دالة إحصائيا بين النجاح الأكاديمي و بعض عوامل الدافعية للإنجاز.

(محمد الشيخ حسن و محمد العيد بين دانيه : 1998 .ص205)

- دراسة " أحمد طوب " (1990م) : تناولت الدراسة علاقة الدافعية للإنجاز بالتحصيل الدراسي على عينة من طلبة جامعة الإمارات، و كشفت الدراسة أن للدافعية دور فعال في التحصيل الدراسي. **(المرجع نفسه : 1998. ص 205)**

تعتبر المرحلة الثانوية و لا سيما السنة الأخيرة منها منعرجا حاسما في حياة التلميذ ، كونها معيارا لمدى كفاءته و قدرته من أجل بلوغ هدفه وهو الجامعة ((أكدت الأبحاث النفسية أن وجود دافعية للإنجاز ، هو شيء شديد الأهمية بالنسبة للمراهق لأنه يساعده في تحقيق الصحة النفسية الوجدانية ».

(Roeser : 1998 .P510) (Eccles et al : 1996.P.221)

كما أن صحتهم النفسية الوجدانية ضرورة لخلق الاستعدادات اللازمة لعملية التعلم، حيث أن ثقة التلميذ في قدراته على التعلم تعكس نسبيا تاريخ التغذية المرجعية التي أخذها من أساتذته ، حينما كان يتم تقييمه من خلال الدرجات التي كان يحصل عليها ، وهذه التغذية المرجعية تؤثر في عملية الإدراك الذاتي للقدرات ، والتي بدورها على مشاعر القيمة الذاتية (Self – Worth) و الصحة النفسية لدى المراهق . **(Harter : 1985. P.55)**

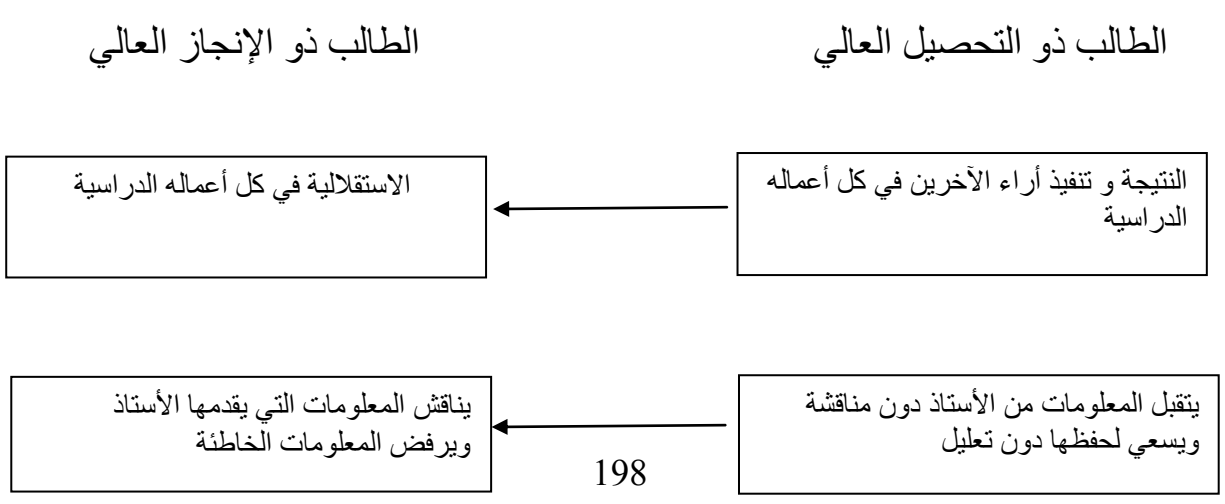
ويرى " أريكسون " (1979م) أن المهمة النهائية في مرحلة المراهقة المتأخرة (المرحلة الثانوية) هي خلق و تكوين مفهوم مستقبلي عن الذات ، و يضيف " سوبر " (1990م) أن مرحلة المراهقة المتأخرة (المرحلة الثانوية) هي مرحلة استكشافية للنماء المهني، أي إيمان التلميذ بأن وجود الحياة الدراسية في حياته شيء ممتع وهام ، وأن تلك الدراسة وسيلة لتحقيق الأهداف المستقبلية ، حيث تحقق نوعا من الارتباط بين هواياتهم الشخصية و بين الفرص الاجتماعية المسموح لهم تحقيقها في المستقبل، و هذا بدوره يمنح هؤلاء التلاميذ إحساسا بوجود الأمل والهدف والاتجاه ، والذي يبدوا جليا وواضحا في الاختيارات السلوكية الإيجابية في الإحساس العام بالصحة النفسية و النظرة الإيجابية للمستقبل.

(Eccles:1996.p283)

من خلال هذه الدراسات التي ذكرناها ، وأهمية دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية، نستنتج أنه ليس بالضرورة أن يكون للطالب ذو دافع الإنجاز العالي تحصيل دراسي عالي ، في هذا الجانب أمكن للباحثين تحديد الفرق بين الصنفين من الطلبة، الصنف الأول يتميز بدافع إنجازي عالي ، والصنف الثاني يتميز بتحصيل عالي، وأهم المميزات لكل صنف.

الشكل رقم "(02)

الفرق بين الطالب ذو التحصيل العالي و الطالب ذو الدافعية المرتفعة للإنجاز .



(عبد الرحمن بريكة :1995.ص142)

من خلال هذه المميزات أو الصفات السبعة التي يتمتع به كل من الطالب ذو التحصيل العالي والطالب ذو الإنجاز العالي، نلاحظ الفروقات الفردية بين الطلبة، وما يميز الظروف الحياتية والاجتماعية والمدرسية لكل طالب.

خلاصة الفصل :

تناولنا في هذا الفصل الدافعية للإنجاز، حيث تكلمنا في البداية عن مفهوم الدافعية وبعض المفاهيم الأخرى المرتبطة بها، ثم تصرفنا إلى النظر إلى وظيفتها وأهم تصنيفاتها وكذلك إلى النظريات المفسرة لها، ثم انتقلنا إلى صلب الموضوع وهو الدافعية للإنجاز ، وأعطينا أهم التعريفات المقدمة لها من طرف نخبة من العلماء وكذلك النظريات التي عالجت الموضوع ، واسهام كل نظرية بإضافة جديدة في المفهوم بدءا من نظرية موراي وماكيلاند وانتهاء بالنظريات الحديثة مثل (نظرية توجيه لأهداف) ، ثم تطرقنا إلى الدافعية للإنجاز، ونقصد بذلك كيفية حدوثها و إلى أهم مكوناتها حسب وجهة نظر كل باحث في هذا المجال، ثم تكلمنا عن مظاهر الدافعية للإنجاز ووضحنا أنه يوجد مقياسين أساسين هما: (المقاييس الإسقاطيه والمقاييس الموضوعية)، وفي خاتمة الفصل تكلمنا عن بعض الدراسات التربوية للدافعية للإنجاز، وكذلك أهمية الدافعية للإنجاز في المرحلة الثانوية وهي المرحلة التي أخذنا منها عين الدراسة ،بالرغم مما قدمناه في هذا الموضوع من دراسات سابقة إلا أنه يبقى مجال البحث مفتوحا لاسيما في المجال النظريات الحديثة المفسرة الدافعية للإنجاز ،حيث لاحظنا أن هذه النظريات الحديثة كان تطبيقها بكثرة لاسيما في السنوات الأخيرة .

الجاذب الميداني

الفصل الخامس
إجراءات الدراسة الميدانية

* تمهيـــــــــــد

1- المنهج المستخدم في الدراسة

2- مجتمع الدراسة

3- عينة الدراسة

أ - الدراسة الاستطلاعية

ب- الدراسة الأساسية

4- أدوات الدراسة

5- إجراءات التطبيق للدراسة الأساسية

6- الأساليب الإحصائية المعتمدة

تمهيد:

بعد تطرقنا في الفصول الأولى إلى الجانب النظري ،نتطرق الآن إلى الجانب الميداني وهذا الفصل هو فصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية ، والذي يعتبر الجزء المتمم للجانب النظري ، فالدراسة العلمية بصفة عامة تعتمد على الجانبين: الأول نظري وثاني ميداني (تطبيقي) ،ويتمكن الباحث من خلال الجانب الثاني إلى تأكيد أو نفي ما وصفه من فروض والإجابة عن إشكالية بحثه.

إن هذا الفصل يعتبر الجزء الرابط بين الجانب النظري والمعطيات ،أو النتائج التي يحصل عليها من خلال الدراسة ، حيث أن الوقوف على النتائج النهائية للدراسة يتطلب معرفة الإجراءات المتبعة فيذلك ، فوضوح المنهج وتجانس العينة وسلامة الطرق وتحديدها واختيار أدوات القياس المناسبة، ومالها من صدق وثبات واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لذلك ، كلها إجراءات تساعد على الوصول إلى نتائج ذات قيمة علمية ، وهذا ماحاول الطالب الباحث مراعاته وإتباعه في هذه الدراسة والتي سوف نعرضها في هذا الفصل.

1- المنهج المستخدم في الدراسة:

يقصد بالمنهج مجموعة من القواعد التي يتم وضعها من أجل الوصول إلى الحقيقة العلمية و المقصود بمناهج البحث العلمي حسب "أندرسون 1974"بأنه (تلك المجموعة من القواعد و الأنظمة العامة التي يتم وضعها من أجل الوصول إلى حقائق مقبولة حول الظواهر مجموع الاهتمام من قبل الباحثين في مختلف مجالات المعرفة الإنسانية) . أما "سايمور 1964 " فيرى أنه (عبارة عن أسلوب من أساليب التنظيم الفعالة لمجموعة من الأفكار المتنوعة و الهادفة للكشف عن حقيقة تشكل هذه الظاهرة أو تلك. **(محمد عبيدات و آخرون:1999. ص35)**

استخدام منهج دون آخر يعتمد أساسا على طبيعة موضوع الدراسة، ولهذا تختلف أنواع المناهج العلمية ،ولكل منها وظيفة وخصائصها العلمية ، وانطلاقا من خصوصيات الدراسة الحالية موضوع بحثنا هذا ، الذي يتناول طبيعة علاقة الثقة بالنفس بالتكيف المدرسي والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، فقد تم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي ، الذي يمكن

أن تشمل الدراسة الوصفية بيانات مميزة مثل (السن - الجنس - المهنة - التعليم- .....) لمعرفة تواترها في العينة أو المجتمع ، ولمعرفة الارتباط بينها و بين المتغيرات الهامة في الدراسة . **(عبد الفتاح محمد دويدار:1999.ص183)**

ومن بين الدراسات المصنفة ضمن الدراسات الوصفية نجد الدراسة الارتباطية أو العلائقية ، التي تستخدم في الكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر قصد معرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات والتعبيرعنها بصورة رقمية **(سامي محمد ملحم:2002 .ص357)**

ولايقدم الباحثون في الدراسات الوصفية مجرد بيانات و اعتقادات خاصة أو بيانات تستند على ملاحظات عرضية أو سطحية ، لكن كما هو الحال في أي بحث من البحوث يقومون بعناية :

1- بفحص الموقف المشكل.

2 - تحديد مشكلتهم وتقرير فروضهم.

3 - تدوين الافتراضات أو المسلمات التي تستند عليها فروضهم و إجراءاتهم.

4 - اختيار المفحوصين المناسبين و مصادر المواد.

5 - اختيار أو إعداد الطرق الفنية لجمع المعلومات .

6 - إعداد فئات لتصنيف البيانات على استخراج المشابهات أو الاختلافات أو العلاقات الهامة.

7- التحقق من صدق أدوات جمع البيانات .

8- القيام بملاحظات موضوعية منتقاة بطريقة منظمة و مميزة و بشكل دقيق.

9 - وصف نتائجهم و تحليلها و تفسيرها في عبارات واضحة ومحددة .

(عبد الفتاح محمد دويدار:1999.ص184)

وسوف تتضح هذه الخطوات في الفصول التطبيقية والإجراءات حسب الترتيب المعمول به أعلاه.

2- مجتمع الدراسة :المجتمع الإحصائي هو المجال العام لكل الملاحظات الممكن التعرف عليها وفق شروط محددة. كما يمكن تعريف المجتمع العام على أنه كل وحدة تتوفر فيها الخصائص المدروسة مهما كان عددها كبير و يرمز له بالرمز N.

(عبد الكريم بوحفص: 2005. ص18)

ولما كان هدف هذه الدراسة هو الكشف عن شكل علاقة الثقة بالنفس بالتكيف المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة ورقلة ، تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة الطبقية العشوائية ، وهي الطريقة المعتمدة في الدراسة الحالية.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة الثانوية شعبتي (العلوم التجريبية والآداب والفلسفة) لمدينة ورقلة في الفصل الدراسي الثاني2013/2012 ، بحسب الإحصائيات الرسمية الصادرة عن مدرية التربية لولاية ورقلة ، يتوزعون على (39) ثانوية ، اختار الباحث منها (14) ثانوية واعتبرها كمجتمع دراسة.

3- عينة الدراسة:

نظرا لقيام الباحث ببناء أداة الدراسة (التكيف المدرسي) ، واعتماده على أدوات أخرى فقد تم استخدام عينتين عشوائيتين كما يلي:

أ -عينة الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث باختيار العينة الاستطلاعية بطريقة عشوائية من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة ورقلة حيث بلغ حجمها (85) طالبا ، وتم تطبيق أدوات الدراسة عليها لتحديد مناسبة المقاييس لعينة الدراسة ، واستخراج الخصائص السيكومترية لأدوات التي استخدمها الباحث في دراسته .

ب -عينة الدراسية الأساسية:

تكونت عينة الدراسة من (854) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة ورقلة ،تم اختيار هم بطريقة العينة الطبقية العشوائية و بشكل التالي :

-1- قام الباحث بتحديد مجتمع الدراسة الأصلي وهو جميع الطلاب المرحلة الثانوية بمدينة ورقلة بالجزائر، من شعبتي (العلوم التجريبية والآداب والفلسفة) يتوزعون على (39) ثانوية .

-2- اختار الباحث عينة عشوائية طبقية عن طريق القرعة ، من بين ثانويات مدينة ورقلة (39) وعددها (14) ثانوية تم اعتمادها كمجتمع دراسة ويوجد بها (1706) طالب ،.

-3- حصر تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لكلا الجنسين في الاختصاصات العلمية والأدبية ، حيث تم الحصول على القوائم الاسمية للمجتمع الإحصائي للدراسة والذي يبلغ عدد أفراده "1706"

تلميذ (ذكور - وإناث) يتوزعون على "14" ثانوية، وهي حسب الجدول التالي الذي نوضح فيه توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس و التخصص.

الجدول رقم:(02)

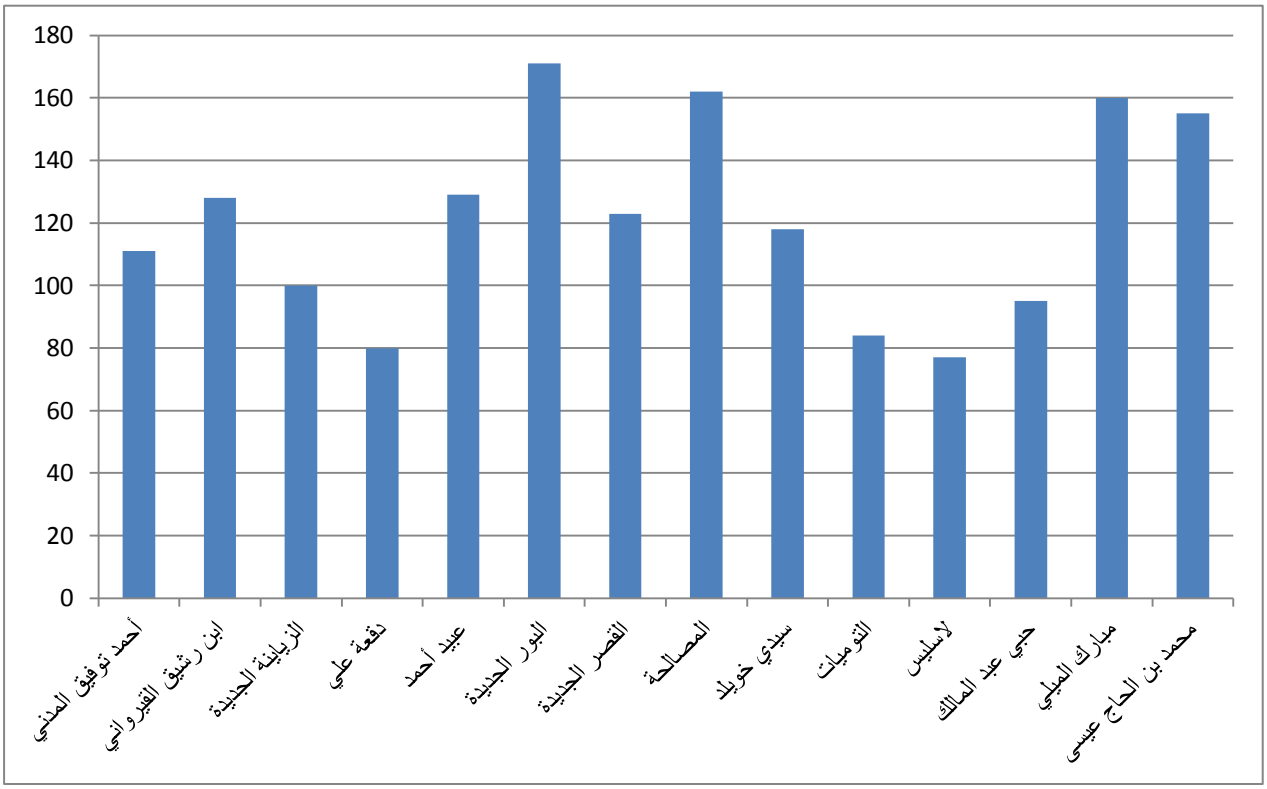
يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس والتخصص

الرقم	الثانويات	علمي		أدبي		المجموع
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	
01	أحمد توفيق المدني	23	50	7	31	111
02	ابن رشيق القيرواني	25	42	25	36	128
03	الزياينة الجديدة	30	33	9	21	100
04	دقعة علي	17	35	17	31	80
05	عبيد أحمد	30	53	21	25	129
06	البور الجديدة	31	49	29	62	171
07	القصر الجديدة	32	40	11	40	123
08	المصالحة	36	63	12	51	162
09	سيدي خويلد	24	40	8	46	118
10	التوميات	26	31	7	20	84
11	لاسليس	27	23	8	19	77
12	حبي عبد المالك	21	26	11	37	95
13	مبارك الميلي	45	43	26	46	160
14	محمد بن الحاج عيسى	17	47	21	70	155
	المجمـــــــوع	384	575	212	535	**1706**

ما يلاحظ على مجتمع الدراسة انطلاقا من الجدول أعلاه، أن عدد الإناث في التخصص العلمي بلغ(575) ،وهو يفوق عدد الذكور الذي بلغ(384) ، وكان عدد الإناث في تخصص الأدبي (535) وهو أكبر من عدد الذكور الذي بلغ (212)، وكان أكبر عدد إجمالي للتلاميذ في ثانوية " البور الجديدة " وأقل عدد في ثانوية " لاسليس " ، والتمثيل بالأعمدة التكرارية يوضح أكثر

الشكل رقم :(03)

يوضح عدد أفراد المجتمع الأصلي في الثانويات بمدينة ورقلة



4 - تحديد حجم العينة بـ (900) تلميذ وتلميذة أي بنسبة (52,75%) من المجتمع الإحصائي للدراسة ،حيث اختيرت العناصر المطلوبة من كل تخصص، ومن كل ثانوية حسب الجنس وحسب نسبته للمجتمع الدراسي.

جدول رقم :(03)

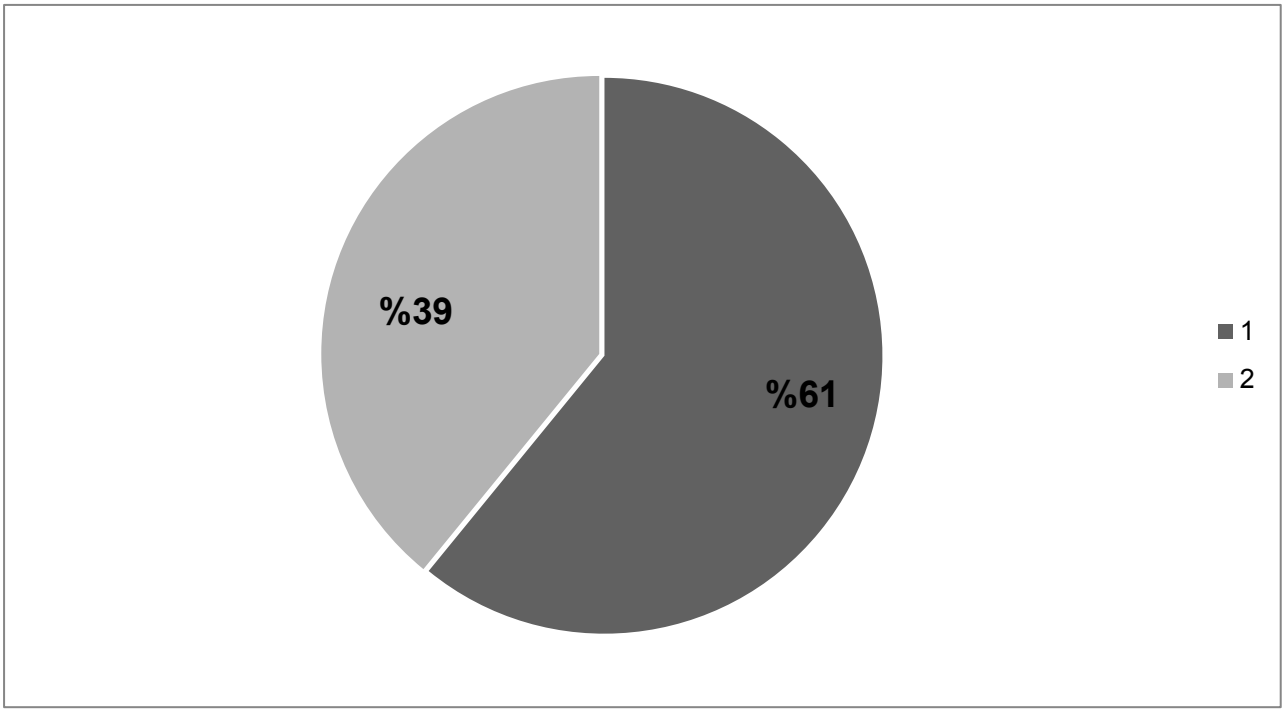
يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس و التخصص

الجنس / التخصص	ذكور		الإناث		المجموع	
	عدد	%	عدد	%	عدد	%
علمي	228	25.33	354	39.33	582	64.66
أدبي	126	14.00	192	21.33	318	35.33
المجموع	354	39.33	546	60.66	900	100

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن عدد الإناث في العينة في كلا التخصصين بلغ (546) بنسبة60.66 % وهو يفوق عدد الذكور الإجمالي البالغ (354) بنسبة 39.33%

الشكل رقم: (04)

يوضح نسبة الإناث لكلا التخصصين والذكور لكلا التخصصين



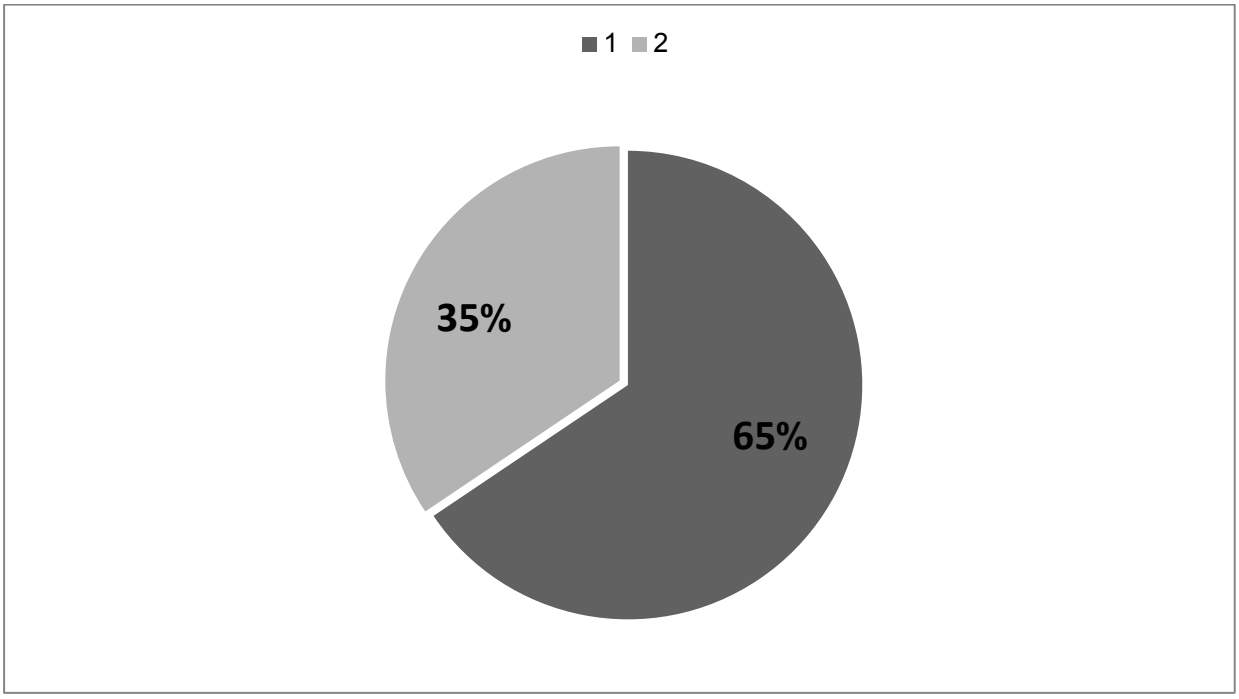
الرقم:1 يبين عدد الإناث

الرقم:2 يبين عدد الذكور

كما يزيد عدد العلميين بـ (582) بنسبة 64.66 % عن عدد الأدبيين الذي بلغ(318) بنسبة 35.33 %ويتضح في الأشكال البيانية

الشكل رقم: (05)

يوضح نسب التلاميذ العلميين والتلاميذ الأدبيين



الرقم:1- يبين عدد العلميين الرقم2- يبين عدد الأدبيين

5 - توزيع المقاييس على عينة البحث المكونة من(900) تلميذ وتلميذة. بعدما تم التأكد من تسجيلهم ضمن القوائم الإسمية والتحقق من تخصصاتهم ومن وثائق القبول و التوجيه الخاص بكل ثانوية .

6 - إنتقاء الإجابات الحقيقية التي تتماشى والشروط الأساسية لكل أداة ،حيث إن الاستمارات التي ألغيت كان عددها "46" وهي التي كانت فيها أخطاء أو التي لم تسترد ، وبعد ذلك تم ضبط عينة التحليل الإحصائي بعدد(854) تلميذ وتلمذة و، بنسبة (50,05%) من المجتمع الأصلي .

الجدول رقم: (04)

يوضح توزيع أفراد العينة الفعلية حسب الجنس والتخصص

الجنس / التخصص	ذكور		الإناث		المجموع	
	عدد	%	عدد	%	عدد	%
علمي	218	25.52	342	40.05	560	65.57
أدبي	116	13.58	178	20.85	294	34.43
المجموع	334	39.10	520	60.90	854	100

تبقى النتائج متقاربة في العينة الفعلية مقارنة بالعينة الأولية ، والشكلين البيانيين يوضحان ذلك.

4- أدوات الدراسة :

بعد الإلمام بأساليب اختيار العينة ، نتطرق الآن إلى الأدوات التي يستخدمها الباحث في جمع البيانات، لاختبار الفروض أو الإجابة عن الأسئلة، وقد تختار الأداة من بين الأدوات المتوفرة التي بناها باحثون آخرون ، وقد يضطر إلى بناء الأداة بنفسه، وإذا وجد الباحث أداة مناسبة يجب أن يتأكد قبل استخدامها أنها يمكن أن تقيس متغيراته بكفاءة، كما يجب أن يتأكد أنها صادقة وثابتة وأنها قننت على مجتمع مشابه لمجتمع بحثه.

(رجاء محمود أبو علام:2004. ص335)

ومن بين وسائل جمع البيانات نجد:

- الاختبارات والمقاييس .
- الاستبيان والمقابلة .
- الملاحظة وتحليل المحتوى .

بناء على طبيعة المشكلة والهدف الأساسي للدراسة ، وبعد الاطلاع على العديد من الأدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة لقياس العلاقة بين بعض المتغيرات الشخصية، وقع الاختيار على أداة -المقاييس- وهذا للاءمتها لطبيعة المشكلة واتفاق معظم الدراسات عليها ، والمقاييس

عبارة عن مجموعة المثيرات التي تقدم للفرد لاستثارة استجابات، تكون أساسا لإعطاء الفرد درجة رقمية ، والتي تعتبر مؤشر للقدر الذي يمتلكه الفرد من الخاصية التي يقيسها لاختبار.

(رجاء محمود أبو علام:2004 . ص336)

- استخدم الباحث لجمع بيانات هذه الدراسة الأدوات التالية:

1 - مقياس الثقة بالنفس .

2 - مقياس التكيف المدرسي.

3 - مقياس الدافعية للإنجاز.

4-1- وصف مقياس الثقة بالنفس:

أعد هذا المقياس في الأصل (سيدني شروجر) Sidney shrouger (1990) ،وذلك لقياس ثقة الفرد بنفسه وتقييمه لها، وعرف الثقة بالنفس على أنها ((إدراك الفرد لكفاءته أو مهارته وقدرته على أن يتعامل بفعالية مع المواقف المختلفة ، وقد هدف عند تصميمه لهذا المقياس أن يستخدم على نطاق عالمي كمقياس روزنبيرج Rosenberg لتقدير الذات)).

قام "عادل عبد الله محمد" بترجمة وتعريب هذا المقياس إلى الصورة العربية، ويتألف هذا المقياس في شكله الأصلي من "54" عبارة، تم استبعاد ست منها عند قيام المترجم المقنن بإجراءات التحليل العاملي، ليصبح بذلك عدد العبارات التي يتألف منها هذا المقياس في شكله الحالي "48" عبارة، نصفها إيجابي ونصفها الآخر سلبي، يوجد أمام كل منها خمس اختيارات (تنطبق تماما- تنطبق بدرجة كبيرة- تنطبق إلى حد ما- لا تنطبق كثيرا - لا تنطبق إطلاقا). تحصل درجات الإجابة منها على درجة (0- 1 – 2 – 3- 4)على التوالي، والعبارات الايجابية هي التي تحمل الأرقام التالية : (1-4-5-6-9-10-15-16-19-21-22-26-28-31-32-35-36-37-40-41-42-44-45-47).

أما العبارات السلبية وفهي التي تحمل الأرقام: (2-3-7-8- 11-12-13-14-17-18-20-23-24-25-27-29-30-33-34-38-39-43-46-48)

بذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (صفر - 192) درجة ،وتدل الدرجة المرتفعة على معدل مرتفع من الثقة بالنفس والعكس صحيح.

وقع الاختيار على مقياس الثقة بالنفس الذي قام "عادل عبد الله محمد " بتعريبه وترجمته ، لما يمتاز به من خصائص عديدة لا تتوفر في المقاييس الأخرى مثل :

- أنه أكثر شمولية من حيث العبارات التي تتبناها المقاييس الأخرى.
- صياغة العبارات موزعة على أكثر العوامل التي تتدخل في تحديد مستوى الثقة بالنفس
- كذلك كون هذا المقياس تم تقنينه في بيئة عربية أقرب إلى البيئة الجزائرية .

4-1-1- الخصائص السيكو مترية لمقاس الثقة بالنفس.

أ- الصدق :من الصفات الواجب توفرها في أدوات جمع البيانات الصدق ،الذي يعتبر أهم خاصة من خواص القياس ،ويشير مفهوم الصدق إلى لاستدلالات الخاصة التي تخرج بها من درجات المقياس من حيث مناسبتها ومعناها وفائدتها وتحقيق صدق المقياس، معناه تجميع الأدلة التي تؤدي مثل هذه لاستدلالات .

(رجاء محمود أبو علام :2004 .ص413)

وللتأكيد صدق المقياس اعتمد الباحث على الطرق التالية:

أ-1- طريقة صدق لاتساق الداخلي: Infernal Consisteney

وهو حساب معال الارتباط بين كل عبارة والمقياس ككل، وتبين هذه الطريقة مدى تماسك العبارات بالمقياس ككل، حيث تعتبر درجة المقياس الكلية هي المحك للصدق مع كل بعد من الأبعاد وكل عبارة كذلك.

جدول رقم: (05)

يوضح صدق الاتساق الداخلي (الثقة بالنفس)

الرقم	الفقرات	قيمة ر	مستوى الدلالة 0.05 *	مستوى الدلالة 0.01 **
01	أحب الاختلاط بالناس	0.50		**
02	شعرت بالضيق من نفسي في المرة الماضية	0.18	غير دال	
03	يؤرقني أني لست جميل المنظر	0.16	غير دال	
04	تعتبر إقامة علاقة رومانسية مشبعة مع شخص من الجنس الآخر أمرا ممتعا بالنسبة لي	0.24	*	
05	أنا أكثر سعادة الآن قياسا بما كنت عليه منذ أسابيع	0.52		**
06	أنا راض عن مظهري الجسمي ومسرور منه	0.43		**
07	أشعر بالخجل كثيرا عند التحدث أمام مجموعة من الناس	0.40		**
08	على الرغم من أنني أرغب في معرفة المزيد من الناس فإنني أكره أن أخرج لهم وأقابلهم ، حيث يؤدي ذلك إلى ضياع وقتي	0.15	غير دال	
09	يمثل الأداء الاكاديمي (الدراسة) مجالا أستطيع من خلاله أن أظهر كفاءتي وقدراتي وأن أنال التقدير على ما حققته من إنجاز	0.37		**
10	أبدو أفضل في مظهري من أي شخص عادي	0.54		**
11	يفزعني أن أفكر في الوقوف أمام جمع من الناس وأتحدث إليهم	0.53		**
12	كثيرا ما أشعر بالتردد حتى في مثل تلك المواقف التي أكون قد تناولتها بنجاح من قبل	0.57		**
13	تقل ثقتي في قدراتي العقلية على تحقيق أهدافي الأكاديمية والمهنية وإنجازها بنجاح	0.58		**
14	أشعر معظم الوقت أنني لست في كفاءة ومقدرة غالبية الناس المحيطين بي على التعامل مع الغير	0.08	غير دال	
15	حينما يكون لزاما علي التحدث أمام مجموعة من الناس ، فإنني عادة ما أشعر أنه بإمكاني أن أعبر عن نفسي بفاعلية ووضوح	0.62		**

16	أنا محظوظ في أن أكون وسيما بالشكل الذي أنا عليه	0.12	غير دال	
17	أفتقر إلى بعض القدرات الهامة اللازمة لتحقيق النجاح والتفوق في الدراسة	0.53		**
18	أعترف إنني كطالب لست ممتازا مثل العديد من زملائي الذين أتنافس معهم	0.67		**
19	مقابلة أناس جدد تعتبر بالنسبة لي خبرة ممتعة أتطلع دوما إليها	0.47		**
20	كنت أكثر نقدا لنفسي في الأيام القليلة الماضية قياسا بما أكون عليه عادة	0.58		**
21	أشعر دائما بالسعادة والراحة في الحفلات أو أي تجمعات اجتماعية	0.24	*	
22	شكوكي حول قدراتي الأكاديمية تقل عن شكوك معظم زملائي حول قدراتهم	0.47		**
23	تصادفني مشاكل أكثر من غيري في إقامة أي علاقة رومانسية مع شخص من الجنس الآخر.	0.29		**
24	تزداد عدم ثقتي في قدراتي على التحدث بوضوح أمام جمع من الناس في الوقت الحالي أكثر من أي وقت مضى	0.39		**
25	يؤرقني أنني لست في نفس المستوى العقلي أو الفكري للأخرين	0.22	*	
26	حينما تسوء الامور أكون عادة واثقا من أنني سأتناولها بنجاح	0.55		**
27	أنا أكثر من الآخرين قلقا وانشغالا بقدرتي على إقامات علاقات اجتماعية ناجحة مع الغير	0.42		**
28	تزداد ثقتي في نفسى عن كثير ممن أعرفهم	0.10	غير دال	
29	أشعر بالخوف و الترقب وعدم الثقة عندما أفكر في المواعيد الغرامية	0.09	غير دال	
30	يرى الكثيرون أن مظهري الجسمي غير جذاب	0.36		**

31	عندما أدرس مقررا جديدا أكون متأكدا من أنني سوف أجتازه بتفوق حيث سأكون ضمن أفضل الطلاب فيه	0.48		**
32	لا أقل عن الغالبية في قدرتي على التحدث أمام مجموعة	0.50		**
33	حينما أذهب إلى أي تجمعات اجتماعية كالحفلات مثلا فإنني كثيرا ما أشعر بالارتباك والتعب	0.26	*	
34	أتجنب أحيانا القيام ببعض الأشياء لأنها تتطلب تواجدي في وسط مجموعة	0.41		**
35	حين تبدأ الاختبارات الدراسية أو أكلف بعمل أي واجبات مدرسية أكون على يقين من أنني سوف أؤديها بنجاح	0.54		**
36	عند مقابلة أناس جدد أتحدث إليهم بشكل أفضل من كثيرين غيري وذلك بدرجة كبيرة	0.33		**
37	أشعر الآن بأنني أكثر حزما وحسما للأمور قياسا بأي وقت آخر	0.26	*	
38	أقوم أحيانا بتجنب شخص ما من الجنس الآخر يكون من الممكن أن أقيم معه علاقة رومانسية لأنني أضل مشدودا بالترقب والتوتر	0.53		**
39	أتمنى لو أستطيع أن أغير في مظهري الجسمي	0.38		**
40	يقل قلقي وانشغالي حول التحدث أمام حشد من الناس بدرجة كبيرة وذلك قياسا بكثيرين غيري	0.47		**
41	أشعر الآن بأنني أكثر تفاؤلا وإيجابية مقارنة بأي وقت	0.62		**
42	لا تعد مسألة جذب شخص مناسب من الجنس الآخر لإقامة علاقة عاطفية معه مشكلة بالنسبة لي	0.49		**
43	لو أنني كنت أفتخر بنفسي حينما أتحدث إلى غيري أو أناقشهم في أمور مختلفة لكانت حياتي أفضل مما هي عليه	0.18	غير دال	

44	أبحث دوما عن أنشطة أكاديمية متنوعة تتطلب إمعان التفكير والتحدي العقلي، لأني أكون على ثقة من أني أستطيع إنجازها بشكل أفضل من كثيرين غيري	0.43		**
45	بإمكاني الحصول على العديد من المواعيد الغرامية دون أي صعوبة أو مشكلة	0.18	غير دال	
46	حينما أكون وسط جماعة يقل شعوري بالراحة كثيرا قياسا ما يشعر به باقي الأعضاء	0.57		**
47	تزداد ثقتي في نفسي على التعامل مع الجنس الآخر في الوقت الراهن أكثر مما أنا عليه في العادة	0.45		**
48	لو أن مظهري الجسمي كان أفضل مما هو عليه لكنت أصبحت أكثر جاذبية لأفراد الجنس الآخر	0.12	غير دال	

يتضح من خلال الجدول رقم(05) أن عبارات الأداء مقبولة، حيث كانت معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للأداء في معظمها أكبر من(0.30) ، وبمستوى دلالة (001 أو0.05) كما تراوحت معاملات ارتباطها بين(0.67 , 0.08) ، وعلى هذا الأساس تم حذف العبارات الغير دالة عند (0,01 أو 0,05) والتي أرقامها على التوالي: (48-45-43-29-28-16-14-8-3-2) وعددها (10) ، حيث تميزت بعامل ارتباط منخفض ومستوى دلالة أقل من(0.05)، وعليه تم الاستغناء عليها في حساب المقارنة الطرفية .

أ-2- صدق المقارنة الطرفية:

أثبتت أبحاث(كيللي - T .L.kelley) على أن أكثر التقسيمات تميزا لمستويات لامتياز والضعف ،هي التي تعتمد على تقسيم الميزات إلى طرفين علوي والسفلي، حيث يتكون القسم العلوي من الدرجات التي تكون نسبة (27%) من الطرف الممتاز وفي مراجع أخرى نسبة (33%) ، ويتألف القسم السفلي من الدرجات التي تكون نسبة (27% أو 33%) من طرف الضعيف . **(فؤاد البهي السيد.1978 . ص459)**

من خلال ذلك تم ترتيب درجات أفراد العينة تنازليا، وأخذت نسبة (33%) لذوي الدرجات العليا و(33%) لذوي الدرجات السفلى للمقياس المكون من (38) عبارة، بعدما تم حساب الفرق

بين متوسطي المجموعتين باستخدام اختيار" ت" ، والجدول التالي يوضح ذلك بالتفصيل بين كل فقرة والمقياس ككل.

جدول رقم:(06)

يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس الثقة بالنفس

الرقم	الفقرات	33% درجات عليا		33% درجات دنيا		ت المحسوبة
		م	ع	م	ع	
01	أحب الاختلاط بالناس	4.00	0.00	1.60	0.56	22.33
02	تعتبر إقامة علاقة رومانسية مشجعة مع شخص من الجنس الآخر أمرا ممتعا بالنسبة لي	3.67	0.47	2.00	0.47	18.67
03	أنا أكثر سعادة الآن قياسا بما كنت عليه منذ عدة أسابيع	4.00	0.00	1.78	0.62	18.60
04	أنا راض عن مظهري الجسمي ومسرور منه	3.75	0.44	1.85	1.00	14.61
05	أشعر بالخجل كثيرا عند التحدث أمام مجموعة من الناس	3.67	0.47	1.21	0.83	25.67
06	يمثل الأداء الأكاديمي (الدراسة) مجالا أستطيع من خلاله أن أظهر كفاءتي وقدراتي وأنال التقدير على ما حققته من إنجاز	3.5	0.50	0.82	0.39	29.80
07	أبدوا أفضل في مظهري من أي شخص عادي	3.92	0.26	1.60	0.73	20.07
08	يفزعني أن أفكر في الوقوف أمام جمع من الناس وأتحدث اليهم	4.00	0.00	1.42	0.87	15.48
09	كثيرا ما أشعر بالتردد حتى في مثل تلك المواقف التي قد تناولتها بنجاح من قبل	3.96	0.18	1.28	0.71	21.16
10	تقل ثقتي في قدرتي العقلية على تحقيق أهدافي الأكاديمية والمهنية وإنجازها بنجاح	3.71	0.65	2.10	1.22	6.76
11	حينما يكون لزما عليا التحدث أمام مجموعة من الناس فإنني عادة أشعر أن بإمكاني أن أعبر عن نفسي بفاعلية ووضوح	3.82	0.39	1.42	0.92	18.47

12	أفتقر إلى بعض القدرات الهامة اللازمة لتحقيق النجاح والتفوق في الدراسة	3.17	0.54	0.75	0.44	25.50
13	أعترف أنني كطالب لست ممتاز مثل العديد من زملاء الذين أتنافس معهم	3.42	0.50	1.57	0.74	15.10
14	مقابلة الناس جدد تعتبر بالنسبة لي خبرة ممتعة أتطلع دوما إليها	3.71	0.46	1.39	0.49	25.82
15	كنت أكثر نقدا لنفسي في الأيام الماضية قياسا بما أكون عليه عادة	3.92	0.26	0.92	1.01	16.17
16	أشعر دائما بالسعادة و الراحة في الحفلات وأي تجمعات اجتماعية	4.00	0.00	2.32	0.61	14.51
17	شكوكي حول قدراتي الأكاديمية تقل عن شكوك معظم زملائي حول قدراتهم	4.00	0.00	1.71	0.46	26.29
18	تصادفني مشاكل أكثر من غيري في إقامة أي علاقة رومانسية مع شخص من الجنس الآخر	3.14	0.70	0.57	0.50	27.00
19	تزداد عدم ثقتي في قدراتي على التحدث بوضوح أمام جمع من الناس في الوقت الحالي أكثر من أي وقت مضى	4.00	0.00	1.89	0.31	35.40
20	يؤرقني أنني لست نفس المستوى العقلي أو الفكري للأخرين	4.00	0.00	1.46	0.50	26.41
21	حين تسوء الأمور أكون عادة واثقا من أنني أتناولها بنجاح	4.00	0.00	1.57	0.74	17.32
22	أنا أكثر من الآخرين قلقا وانشغالا بقدراتي على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين	3.75	0.44	1.46	0.74	26.29
23	يرى الكثيرون أن مظهري الجسمي غير جذاب	3.92	0.26	1.07	0.76	21.43
24	عندما أدرس مقررا جديدا أكون متأكدا من أنني سوف أجتازه بتفوق حيث سأكون ضمن أفضل الطلاب فيه	3.67	0.47	1.57	0.74	26.78

25	لا أقل عن غالبية الناس في قدرتي على التحدث أمام مجموعة	3.75	0.44	1.89	1.03	13.93
26	حينما أذهب إلى تجمعات اجتماعية كالحفلات مثلا فإنني كثيرا ما أشعر بالارتباك والتعب	4.00	0.00	1.67	0.54	22.41
27	أتجنب أحيانا القيام ببعض الأشياء لأنها تتطلب تواجدي في وسط مجموعة	4.00	0.00	1.64	0.67	18.38
28	حينما تبدأ لاختبارات الدراسية أو أكلف بعمل أي واجبات مدرسية أكون على يقين من أنني سوف أؤديها بنجاح	3.82	0.39	1.25	0.70	27.00
29	عند مقابلة أناس جدد أتحدث إليهم بشكل أفضل من الكثيرين غيري وذلك بدرجة كبيرة	4.00	0.00	1.17	0.86	17.30
30	أشعر الآن بأنني أكثر حزما وحسما للأمور قياسا بأي وقت آخر	3.53	0.50	1.42	0,74	26.78
31	أقوم أحيانا بتجنب شخص ما من الجنس الآخر يكون من الممكن أن أقيم معه علاقة رومانسية لأنني أضل مشدودا وأشعر بالترقب والتوتر	3.89	0.31	1.28	0.71	24.33
32	أتمنى لو استطعت أن أغير في مظهري	3.17	0.72	0.57	0.50	27.73
33	يقل قلقي وانشغالي حول التحدث أمام حشد من الناس بدرجة كبيرة وذلك قياسا بكثير من غيري	4.00	0.00	1.14	0.80	18.81
34	أشعر الآن بأني أكثر تفاؤلا وإيجابية مقارنة بأي وقت آخر	3.89	0.31	1.17	0.86	18.82
35	لا تعد مسألة جذب شخص مناسب من الجنس الآخر لإقامة علاقة عاطفية معه مشكلة بالنسبة لي	4.00	0.00	1.96	0.74	14.46
36	أبحث دوما عن أنشطة أكاديمية متنوعة تتطلب إمعان التفكير والتحدي العقلي، لأني أكون على ثقة من أني أستطيع إنجازها بشكل أفضل من كثيرين غيري	3.67	0,47	1,71	0.71	18.03

37	حينما أكون وسط جماعة يقل شعوري بالراحة كثيرا قياسا بما يشعر به باقي الأعضاء	3.39	0,49	1,71	0.46	18,67
38	تزداد ثقتي في نفسي على التعامل مع الجنس الآخر في الوقت الراهن أكثر مما أنا عليه في العادة	3.00	0,86	0,64	0.48	25,56
	الاختبار ككل	**142.81**	**11,48**	**54,55**	**22,16**	**15,86**

التعليق على الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (15,86) وهي دالة عند مستوى 0.01، مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية ، أي أن المقياس له القدرة على التمييز، وهي قيمة أكبر من (ت) المجدولة، أي أن المقياس يميز تميزا واضحا بين المجموعتين ، وبالتالي فهو على درجة عالية من الصدق.

ب - الثبات: reliability :

يقصد بالثبات دقة المقياس أو اتساقه ، فإذا حصل نفس الفرد على نفس الدرجة (أو درجة قريبة منها) في نفس الاختبار (أو مجموعة من الأسئلة المتكافئة أو المتماثلة)،عند تطبيق أكثر من مرة فإننا نصف الاختبار أو المقياس بدرجة من ثبات . **(رجاء محمود أبو علام :2004 .ص429)**

لقد اعتمد الباحث عند الحساب ثبات مقياس الثقة بالنفس طريقتان هما:

ب-1- طريقة التجزئة النصفية : والتي من خلالها تم تجزئة المقياس نصفين ،ويعطي لكل فرد في كل نصف ، حيث يحتوي القسم الأول على المفردات الفردية (.....5-3-1) و القسم الثاني على المفردات الزوجية (.....6- 4 -2)، ولقياس معامل لارتباط بين نصفي المقياس اعتمد الباحث المعادلتين التاليتين.:

***- معادلة سبيرمان براون - sperman-brown**

وصلت قيمة معامل الثبات الاجمالي للمقياس ككل (ر: 0.76) بعد تصحيحها باستخدام معادلة سبيرمان- براون ، ومنه يمكنها لاطمئنان على ثبات نتائج المقياس إذا ما استخدمت في الدراسة الاساسية .

***- معادلة الفا كرونباخ cronmbach- ALPHA**

بلغت قيمة معامل الثبات الاجمالي للمقياس ككل (ر:0.87) وهي قيمة تطمئن على ثبات الأداة إذا ما أعيد استخدامها في الدراسة الأساسية حيث يؤكد (أحمد عبد الخلق :1996) بأنه بوجه عام يعد معامل الثبات الذي يساوي أو يزيد عن (0.70) مقبولا في المقاييس الشخصية. (*) 0.01>p

ب-2- طريقة إعادة المقياس : حيث تم تطبيق المقياس مرتين بفاصل زمني مقداره أسبوعان على عينة (40 تلميذ و تلميذة) من أقسام السنة الثالثة ثانوي لكلا التخصصين أدبي و علمي بمدينة ورقلة، وكانت قيمة الارتباط بين الدرجات للتلاميذ بين التطبيقين(0.92) وهو معامل ثبات مرتفع يدل على صلاحية المقاييس للتطبيق.

من خلال النتائج المحصل عليها في حساب معامل الثبات بتطبيق معامل ألفا كرونباخ وسيبرمان – براون وطريقة إعادة المقاييس، أنها كلها تؤكد على استقرار درجات مقاييس الثقة بالنفس، ومنه تبنى على صدقه نظريا، والجدول أدناه يوضح ذلك.:

الجدول رقم :(07)

يلخص نتيجة طرق ثبات مقياس الثقة بالنفس

طرق اثبات	ثبات المقياس					
	التجزئة النصفية		ألفا كرومباخ		إعادة تطبيق	
	قيمة -ر-	مستوى الدلالة	قيمة -ر-	مستوى الدلالة	قيمة -ر-	مستوى الدلالة
المقياس	**0.76**	**دال عند0.01**	**0.87**	**دال عند 0.01**	**0.92**	**دال عند 0.01**

4-2- وصف مقياس التكيف المدرسي .:

4-2-1 - خطوات إعداد المقياس.:

قام الباحث بإعداد مقياس يحدد مستوى التكيف المدرسي للمراهقين (طلاب المرحلة الثانوية) وذلك من خلال مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة، وبعض الاختبارات والمقاييس التي تضمنت بنودا أو عبارات لها صلة بشكل أو بآخر بمظاهر التكيف المدرسي مثل:

- مقياس التكيّف المدرسي لجبريل موسى.
- مقياس مستوى التكيّف الاجتماعي المدرسي لطارق رمزي.
- مقياس التكيّف الاجتماعي المدرسي لموفق خليفة السقار.
- مقياس التكيّف الاجتماعي لمصلح أحمد الصالح.

وغيرها من الدراسات التي اهتمت بموضوع التكيف المدرسي في الدراسة الحالية، وقد تم تصميم مقياس التكيف المدرسي بعد الاطلاع على المقاييس والدراسات السابقة ومراجعة مفهوم التكيف المدرسي ومستويات التكيف المدرسي وسمات الطلاب المتكيفين و الغير متكيفين مدرسيا.

أ -الصور الأولية للمقياس:

قام الباحث بتحديد أبعاد مقياس التكيف المدرسي من خلال تعريف سمة التكيف المدرسي، واستعراض خصائصها ومظاهر التكيف المدرسي، ثم بناء العبارات الخاصة بكل بعد، وبالتالي عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من الأساتذة والمختصين في علم النفس وعلوم علوم التربية والارشاد النفسي لتحكيمه، ومعرفة مدى انتماء العبارات لكل بعد، وقدرة العبارات على قياس ما صممت لقياسه (التكيف المدرسي) ، للتأكد من مدى ملائمة صياغة العبارات لمستوى إدراك وفهم المراهقين ، وكذلك تعديل وإضافة ما يرونه مناسبا لكل بند أو لكل عبارة من عبارات المقياس، والاستفادة من ملاحظتهم العلمية ، ويتكون المقياس في صورته الأولية من 147بند(عبارة) موزعة على سبعة أبعاد وهي كالتالي.:

-البعد الأول.: المعلم

-البعد الثاني.: الزملاء

-البعد الثالث.:الإدارة

-البعد الرابع.: الامتحان

-البعد الخامس.: النشاطات المدرسية

-البعد السادس .: المنهاج

-البعد السابع.: الذات

ب - الصورة الثانية لمقياس التكيف المدرسي:

تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة والمختصين في علم النفس و علوم التربية ،موزعين على مختلف الجامعات الوطنية مثل (ورقلة- قسنطينة- غرداية - الأغواط ...) ومن بعض الجامعات خارج الوطن كذلك مثل (اليرموك- الهاشمية ....) بالأردن.

حيث تم الاتفاق على حذف عدة بنود لعدم ملائمتها، وتغيير بعض العبارات الأخرى حيث أصبح المقياس في صورته الثانية يتكون من (119) بند بعد حذف (28) عبارة.

ج- الصورة النهائية لمقياس التكيف المدرسي:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (64) بند تتدرج تحت سبعة أبعاد مختلفة للتكيف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

4-2-2- الخصائص السيكو مترية لمقياس التكيف المدرسي:

أ - **الصدق** : يعد الصدق أحد الخصائص الهامة في الحكم على صلاحية المقياس، وهو أكثر الصفات التي يجب أن يتصف بها المقياس، وهو يعني جودة المقياس بوصفه أداة لقياس ما وضع لقياسه ،والسمة المراد قياسها ويتضمن صدق المقياس ما يلي :

أ-1- صدق المحكمين: قام الباحث بعرض أداة القياس بصورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة والمختصين في علم النفس وعلوم التربية حيث كان العدد الكلي للمحكمين (10) محكما بهدف الكشف عن مدى صدق فقرات الأداة وملائمتها لقياس ما وضعت لقياسه من حيث.:

- مدى ملائمة الفقرة للبعد الذي وضعت فيه .

- مدى مناسبة العبارة للسمة التي تقيسها .
- سلامة ووضوح الصياغة اللغوية للفقرات.

وفي ضوء أراء المحكمين وملاحظتهم التي أبدوها أجريت بعض التعديلات، حيث جرى حذف (28)عبارة من أصل(147) عبارة وكانت نسبة اتفاق المحكمين(60%) فأكثر على حذفها، بسبب عدم توافقها مع البعد المحدد، أو بكونها تحمل معاني متكررة بصيغ مختلفة ، كما تم تعديل العديد من العبارات بسبب الصياغة الخاطئة لها ، ومن خلال ملاحظات المحكمين فقد تم حذف العبارات التي أجمع عليها المحكمين على حذفها، وهي كما يلي في الجدول التالي.:

جدول رقم: (08)

العبارات التي اتفق الأساتذة المحكمين على حذفها

رقم العبارة	العبارة	نسبة اتفاق المحكمين على حذفها
07	أشعر بأن المعلمين يشجعون الطلاب على ممارسة النشاط المستقل	% 60
09	احترامي للمدرس لا ينتج عن خوف منه	% 50
29	أعتني بتسجيل الملاحظات التي يشير إليها المعلم	% 50
34	أرغب في أن يحصل زملائي على درجات مرتفعة	% 50
42	علاقتي ليست جيدة مع كل زملائي	% 70
45	يتحدث زملائي معي دائما عن الأشياء الحسنة التي أقوم بها في الصف	% 60
55	أرى أن الإدارة تفكر دائما بالأشياء التي تساعد على حل مشكلاتنا المدرسية	% 50
56	أرى أن الإدارة تشارك الطلاب في مناقشة مشكلات المدرسية	% 60
69	أعتقد أن نتائج الامتحانات غير عادلة	% 60

70	أشعر أن نتائج امتحاناتي منسجمة في معظم المرات مع توقعاتي	% 60
72	أبدأ بالدراسة والاستعداد قبل الامتحان بأيام قليلة فقط	% 50
79	أشعر بأن نظام الامتحانات المدرسية في مدرستنا لا يتناسب مع مناهجنا الدراسية	% 70
80	أرى أن نتائج الامتحانات المدرسية لا تتناسب أبدأ مع ما درسته	% 50
83	أجد أن أكثر النشاطات المدرسية في مدرستي غير محببة عندي	% 60
93	أتمنى استبدال جميع النشاطات الحالية بنشاطات مجدية	% 60
95	أشعر بسرور عند ظهور المشكلات في أثناء المباريات الرياضية	% 90
96	أعتقد أن يوم النشاط المدرسي لامعنى له	% 60
101	أبذل جهدا لإنجاح يوم النشاط المدرسي إذا طلب إلي ذلك	% 60
110	أعتقد أن المواد التي ندرسها مشوقة	% 60
117	تشعرني المواد الدراسية أحيانا بالخوف	% 60
118	أرى أن المواد الدراسية تناسب مستوى الصف من الطلبة	% 50
120	أرى أن المواد الدراسية تناسب و ترضي رغباتي	% 50
122	أكتب أحيانا على جدران الفصل والمدرسة	% 60
124	أرغب أحيانا في إثارة الفوضى في المدرسة	% 70
126	أجد صعوبة في الانخراط في أي عمل مدرسي	% 60
127	يحدث أحيانا أن أثور غضبا في المدرسة	% 50
137	أشعر وكأنني شخص إلهام في الصف	% 60
145	أنسى أشياء من الضروري إحضارها للفصل	% 50

يوضح الجدول رقم(08) العبارات التي حذفت باتفاق يصل إلى(50 %) فأكثر من المحكمين، وبذلك أصبحت الأداة تتكون من(119) عبارة ، جرى تطبيق الدراسة الاستطلاعية عليها وتمت معالجة البيانات إحصائيا لمعرفة الصدق والثبات ، وهذا بعد تعديل بعض العبارات من حيث الصياغة .

والجدول التالي يوضح العبارات التي أعيدت صياغتها :

جدول رقم: (09)

العبارات التي أعيدت صياغتها بناء على رأي الأساتذة المحكمين

	العبـــــــــــــارة	صيـــاغتهـــا الجديـــــدة
01	أشعر أن علاقتي بالمعلمين طيبة جدا	أشعر بأن علاقتي بالمعلمين جيدة
02	أرجع إلى المعلمين في المسائل التي أجدها غامضة	أسال المعلمين عن المسائل التي أجدها غامضة
06	أرى أن المعلمين في مدرستي يستخدمون أساليب العقاب دون وجه حق	أرى أن بعض المعلمين يستخدمون العقاب دون وجه حق
11	أتحدث أحيانا كثيرة مع من يجلس بجانبي في الفصل، في أثناء شرح المعلم	أتحدث أحيانا كثيرة مع من يجلس بجانبي أثناء شرح المعلم
33	أشعر بالغربة والوحدة وأنا جالس مع زملاء الفصل	أشعر بالوحدة وأنا جالس مع زملاء الصف
37	لا أثق في كثير من الطلاب وأبتعد عنهم	لا أثق في كثير من الطلاب
46	أناقش المواضيع والدروس التي أفهمها جيد مع الزملاء	أناقش الدروس التي أفهمها جيد مع الزملاء
47	أرائي واقتراحاتي تلقى التقدير من جانب طلاب الفصل	اقتراحاتي تلقى التقدير من جانب طلاب الفصل
49	أشعر أن الإدارة تهمل رغبات الطلاب ،ولا تليها مكانه	أشعر أن الإدارة تهمل رغبات الطلاب
52	أشعر أن المدير يستخدم أسلوب التهديد لحفظ النظام في المدرسة	أشعر أن المدير يستخدم أسلوب التهديد

60	أقدر شجاعة الطلاب الذين يتحدون الإدارة وتعاملها	أقدر شجاعة الطلاب الذين يتحدون الإدارة
61	أشعر بأن الإدارة لا تشجعني على الاجتهاد والمثابرة في دروسي	أشعر بأن الإدارة لا تشجعني على الاجتهاد في دروسي
64	أرى أن مستوى النشاط الاجتماعي والرياضي في مدرستنا جيدة	أرى أن مستوى النشاط الرياضي في مدرستنا جيد
87	يسعدني أن أضحي بوقتي وراحتي حتى تفوز مدرستي في نشاط ما	يسعدني أن أضحي بوقتي حتى تفوز مدرستي في نشاط ما
90	أحترم الطالب الذين يهتم بالدراسة وحدها لا يهتم بشيء أخر في المدرسة	أحترم الطالب الذي يهتم بالدراسة
108	أرى أن المواد الدراسية صعبة الفهم	أرى أن المواد التي ندرسها صعبة الفهم
109	أعتقد أن الاستمرار في الدراسة مدة طويلة مضيعة للوقت	أعتقد أن استمرار في الدراسة مضيعة للوقت
130	ينتابني الملل في أثناء أداء المهام المدرسية ولا أهملها أحيانا كثيرة	ينتابني الملل في أثناء أداء المهام المدرسية
132	اهتمامي بمدرستي كبير لصلتها بمستقبلي في الحياة	اهتمامي بمدرستي كبير
134	عندما أبدأ الدراسة أستغرق فيها ولا يشغلني شيء أخر	عندما أبدأ الدراسة لا يشغلني عنها شيء أخر
135	لا أحترم الطلاب الذين يخلون بقواعد النظام ونظافة المدرسة	لا أحترم الطلاب الذين يخلون بقواعد النظام
141	يسرني أن أساهم في نظافة المدرسة وتجميلها	يسرني أن أساهم في نظافة المدرسة

أ-2- : الصدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بتطبيق دراسة استطلاعية للمقياس ، وذلك بتطبيقها على عينة من الطلاب السنة الثالثة ثانوية بمدينة ورقلة بلغ حجمها 85 طالبا ، وبعد إجراء التحليل الإحصائي بمعامل الارتباط بيرسون، قام الباحث بحذف العبارات التي كان معامل ارتباطها ضعيفا وغير دالة

إحصائيا وعددها (55) عبارة، وبذلك أصبحت الأداة مكونة من (64) عبارة في صورتها النهائية .

جدول رقم (10)

يوضح معامل ارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس

الرقم	العبارات	قيمة	مستوى الدلالة	
		-ر-	0.05 *	0.01 **
01	أشعر أن علاقتي بالمعلمين جيدة	0.10	غير دال	
02	أسال المعلمين عن المسائل التي أجدها غامضة	0.16	غير دال	
03	أقدر المعلم الذي لا يعطي النشاطات المدرسية أهمية	0.46		**
04	أشعر بأن بعض المعلمين يخطؤون فهمي	0.01	غير دال	
05	أشعر بأن المعلمين يحترمون شعوري	0.67		**
06	أرى أن بعض المعلمين في مدرستي يستخدمون أسالب العقاب دون وجه حق	0.12	غير دال	
07	خجلي الشديد من المدرسين كثير ما يمنعني من التحدث بحرية أمامهم	0.15	غير دال	
08	أشعر بأن المعلمين يتضايقون مني دون سبب	0.45		**
09	أتحدث أحيانا كثيرة مع من يجلس بجانبي أثناء شرح المعلمين	0.48		**
10	أشعر بالضيق إذا تحدث أحد عن المدرسين	0.07	غير دال	
11	غالبا ما يدفني غضب المعلمين إلى عدم ذكر الحقائق أمامهم	0.30		**
12	أشعر بمحبة المعلمين لي	0.35		**
13	يهتم المعلمون اهتماما كبير بفهمي للدروس	0.44		**
14	أنتبه لشرح المعلمين بدرجة كبيرة	0.46		**
15	لا أتوقع كسب ثقة المعلمين	0.05	غير دال	
16	أرى أن المعلمين يتصفون بالتواضع	0.54		**
17	أرى أن المعلمين يضخمون أخطائي الصغيرة	0.41		**
18	ألاحظ أحيانا أن المعلمين يسخرون مني	063		**
19	أشعر بأن لي مكانة عالية عند معلمي فصلنا	0.16	غير دال	
20	أحترم المعلمين في مدرستنا احتراما كبيرا	0.17	غير دال	

21	غالبا ما يكون شرح المعلمين للدرس غير كاف	0.40		**
22	أرى أن المعلم يقدم لطلاب الدرس باهتمام	0.32		**
23	أشعر بأنه غالبا ما يتجاهل المعلمون في مدرستنا لمبادرات الطلاب الشخصية	0.31		**
24	أخجل كثير عند الحديث مع المعلمين	0.46		**
25	أرى أن المعلمين لا يشرحون بشكل كاف	0.30		**
26	أرى أن معاملة المعلمين للطلاب غير عادلة	0.47		**
27	يزعجني الطلاب الذين يسخرون من زملائهم	0.38		**
28	أتعرض أحيانا لسخرية بعض الزملاء	0.37		**
29	أحترم أفكار طلاب صفي	0.03	غير دال	
30	أشعر بالوحدة وأنا جالس مع الزملاء الفصل	0.17	غير دال	
31	أشعر بالغيرة إذا تفوق أحد زملاء علي	0.08	غير دال	
23	أرى أن زملائي يتمتعون بأخلاق عالية	0.11	غير دال	
33	تحدث مشاجرات بين وبين الاطلاب	0.02	غير دال	
34	أشترك مع زملائي في كثير من الاهتمامات	0.36		**
35	أتمنى أن أترك صفى وأنتقل إلى صف يظم طلابا أفضل	0.02	غير دال	
36	أتعاون مع زملائي في حل مشاكلنا الشخصية	0.19	غير دال	
37	تزعجني تصرفات زملائي	012	غير دال	
38	أقدم كل المساعدة التي يحتاجها طلاب فصلى إذا كان بالإمكان أن أقدمها	0.03	غير دال	
39	أشعر بالغير إذا تفوق أحد زملائي علي	0.03	غير دال	
40	لا أثق في كثير من طلاب صفي	0.06	غير دال	
41	أناقش الدروس التي أفهمها جيد مع الزملاء	0.35		**
42	لا يهمني مطلقا أن أساهم في حل الخلافات بين طلاب فصلى	0.17	غير دال	
43	اقتراحاتي تلقى التقدير من جانب طلاب الفصل	0.36	غير دال	
44	أشعر بنفور بعض الطلاب مني	0.12	غير دال	
45	أشعر بأن زملائي يحاولون كسب مودتي	0.06	غير دال	
46	أشعر أن الإدارة تهمل رغبات الطلاب	0.04	غير دال	
47	أرى أن الإدارة تمنحني قدرا كبيرا من الرعاية والاهتمام	0.14	غير دال	

48	أرى أن إدارة مدرستنا تشجعنا على الاشتراك في النشاط المدرسي	0.09	غير دال	
49	أشعر بالخجل عند مقابلة مدير المدرسة	0.49		**
50	أشعر أن الانسجام موجود بين المدير والطلاب	0.04	غير دال	
51	أشعر أن المدير يتفهم مشكلات الطلاب	0.36		**
52	أشعر أن المدير يستخدم أسلوب التهديد لحفظ النظام في المدرسة	0.03	غير دال	
53	أقدر شجاعة الطلاب الذين يتحدون الإدارة	0.34		**
54	ألقى تشجيع مستمر من الإدارة في الدارسة	0.02	غير دال	
55	أرى أن الإدارة لا تشجع الطلاب على إبداء الراي في أمور المدرسة	0.52		**
56	أشعر أن الإدارة لا تشجعني على الاجتهاد في دروسي	0.47		**
57	أشعر أن الإدارة تمنحني أكثر مما أحتاجه من رعاية في معظم الأحيان	0.64		**
58	أشعر أن الإدارة تفسح المجال للطلاب للتعبير عن آرائهم	0.28	*	
59	أرغب أن الإدارة تهتم بتنمية المعرفة لدى الطلاب	0.14	غير دال	
60	أشعر بأن الإدارة لا تهتم بمشكلات الطلاب الشخصية	0.38		**
61	أرغب في انقطاع عن الدراسة في الأيام السابقة للامتحانات بحجة التحظير	0.27		**
62	أستعد الامتحان قبل إجرائه بوقت كاف	0.31		**
63	أرى أن أسئلة الامتحانات المدرسية بعيدة كثير عما درسناه	0.47		**
64	أرى أن صعوبة الأسئلة لامتحانيه قد تؤدي إلى فشل بعض الطلاب المجتهدين	0.21	غير دال	
65	امتحاناتنا المدرسية لا تقيس بصورة جيدة تحصيل الطلبة الدراسي	0.55		**
66	نادرا ما تكون الامتحانات معقدة وصعبة الفهم	0.40		**
67	أستنكر عملية الغش في الامتحان	0.46		**
68	أشعر أن أسئلة الامتحانات معقدة وصعبة الفهم	0.12	غير دال	
69	أشعر بالارتياح عند حضور الحفلات المدرسية	0.18	غير دال	
70	أتردد بالاشتراك بالنشاطات المدرسية خوفا من الفشل	0.25	*	
71	أشعر بالسعادة في أثناء الرحلات المدرسية	0.09	غير دال	
72	أعتقد أن النشاطات المدرسية هي العامل الأساسي وراء فشل الطلاب الدراسي	0.51		**

73	أرى أن مستوى النشاط الرياضي في مدرستنا جيد	0.08	غير دال	
74	أبذل جهدا إذا اشتركت في نشاط ما ليكون ناجحا	0.84		**
75	لدي استعداد أن أشارك في النشاطات المدرسية التي تسهم في رفع سمعة المدرسة	0.32		**
76	يسعدني أن أضحي بوقتي حتى تفوز مدرستي في نشاط ما	0.12	غير دال	
77	أشارك بقسط كبير في بعض النشاطات المدرسية	0.44		**
78	أعتبر الطلاب الذين يهتمون بالنشاطات المدرسية أقل ذكاء من غيرهم	0.54		**
79	يسرني فوز مدرستي عند التنافس مع مدارس أخرى	0.12		
80	أبتعد عن المشاركة في الرحلات المدرسية لأنها لا فائدة منها	0.36		**
81	أستمتع بمشاهدة المباريات الرياضية في المدرسة	0.31		**
82	أشعر بالسعادة عندما تفوز مدرستي في أي مسابقة	0.43		**
83	أرى أن النشاط الرياضي مضيعة للوقت	0.46		**
84	أشعر بعدم الانسجام في الاشتراك مع الطلاب في العمل	0.02	غير دال	
85	أتابع النشاطات في مدرستي وأشجعها	0.57		
86	أرى أنه غالبا ما يحقق تنظيم لنشاط مدرستنا ورغابتها	0.42		
87	لا أتردد في خدمة النشاط المدرسي إذا طلب إلى ذلك	0.64		
88	أشارك في النشاطات اللاصفية التي تقوم بها المدرسة	0.11	غير دال	
89	ليست لدي رغبة في أي نشاط مدرسي	0.12	غير دال	
90	أحترم الطالب الذي يهتم بالدراسة لوحدها	0.32		**
91	أرى أن المواد التي ندرسها صعبة الفهم	0.19	غير دال	

92	أشعر أن المواد التي ندرسها مفيدة	023		**
93	أفهم المواد الدراسية بشكل جيد	0.08	غير دال	
94	أشعر أن المواد التي ندرسها مملة	0.46		**
95	أحب كل الواد التي ندرسها	0.62		**
96	أرى أن المواد الدراسية تلبي طموحاتي المستقبلية	0.46		**
97	أرى أن المواد التي ندرسها ممتعة	0.40		**
98	أستوعب كل المواد التي أدرسها بدرجة جيدة	0.17	غير دال	
99	أجد صعوبة في الخضوع للقوانين المدرسية	0.20	غير دال	
100	أكره الغياب عن المدرسة	0.06	غير دال	
101	أشعر بحب عميق لمدرستي	0.10	غير دال	
102	أحرص على أن تكون وجيباتي المدرسية مرتبة	0.12	غير دال	
103	أشعر بالسعادة عندما يسود النظام مدرستي	0.33		**
104	أعتقد أن الاستمرار في الدراسة مضيعة للوقت	0.01	غير دال	
105	ينتابني الملل في أثناء أداء المهام المدرسية	0.22	*	
106	اهتمامي بمدرستي كبير	0.10	غير دال	
107	أرى أن انظمة مدرستنا جائرة ومتشددة	0.05	غير دال	
108	لا أحترم الطلاب الذين يخلون بقواعد النظام	0.23	*	

109	عندما أبذل في مدرسة لا يشغلني عنها شيء	0.06	غير دال	
110	أعتمد على نفسي في أداء واجبتي	0.29		**
111	أعتمد على جهودي من أجل النجاح	0.28		**
112	أشعر أن الدراسة مضيعة للوقت	0.40		**
113	أغيب عن الدراسة أحيانا دون إذن	0.23	*	
114	يسرني أن أساهم في نظافة المدرسة	0.06	غير دال	
115	أجد قضاء الوقت في المدرسة أكثر متعة من أي مكان آخر	0.16	غير دال	
116	أفكر أحيانا في ترك المدرسة	0.09	غير دال	
117	أشعر أن أنظمة المدرسة تغيرت	0.07	غير دال	
118	أحترم مواعيد المدرسة	0.44		**
119	أعتمد على نفسي لتحقيق أهدافي المدرسية	0.68		**

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن عبارات الأداء مقبولة ، حيث كانت معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للأداة في معظمها أكبر من (0.30) ، بمستوى دلالة (0.01 أو 0.05) ، كما تراوحت معاملات الارتباط بين (0.05 و 0.84) ، وعلى هذا الأساس تم حذف العبارات الغير دالة عند (0.01 أو 0.05) والتي أرقامها هي:

(1.2.4.6.7.10.15.19.20.29.30.31.32.33.35.36.3738.39.40.42.44.45.46.47.4
8.49.50.52.54.59.64.68.69.71.73.76.79.84.88.89.91.93.98.99.100.101.102.
104.106.107.109.114.115.116.117)

حيث تميزت بمعامل ارتباط منخفض ، ومستوى دلالة أقل من 0.05 وعليه تم الاستغناء عنها في حساب المقارنة الطرفية .

أ-3- صدق الاتساق الداخلي:

جدول رقم: (11)

قيم معاملات الارتباط الأبعاد المقياس والدرجة الكلية لمقياس التكيف المدرسي

ابعاد المقياس	المعلم	الزملاء	الادارة	الامتحان	النشاطات المدرسية	المنهاج	الذات
المعلم	-	**0.41	0.36**	0.85**	0.28*	0.61**	0.29*
الزملاء	0.41**	-	0.98**	0.26*	0.54**	0.32*	0.88**
الادارة	0.36**	**0.98	-	0.40**	0.43**	0.67**	0.94**
الامتحان	0.85**	*0.26	0.40**	-	0.70**	0.82**	0.29*
النشاطات المدرسية	0.28*	0.54**	0.43**	0.70**	-	0.75**	0.28*
المنهاج	0.61**	*0.32	0.67**	0.82**	0.75**	-	0.30*
الذات	0.29*	**0.88	0.94**	0.29*	0.28*	0.30*	-

**دالة عند مستوى 0.01 . *دالة عند مستوى0.05

من خلال الجدول يتضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى 0.01 ومستوى 0.05 ، مما يعني ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي ، وهذا يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة ، يمكن الوثوق بها في تطبيق الأداة في الدراسة الحالية .

أ- 4 - صدق المقارنة الطرفية :

جدول رقم:(12)

صدق المقارنة لمقياس التكيف المدرسي(الصدق التميزي)

الرقم	الفقرات	33%درجات عليا		33%درجات دنيا		ت المحسوبة
		م	ع	م	ع	
01	أقدر المعلم الذي لا يعطي النشاط المدرسية أهمية	3.85	0.35	0.28	0.76	23.75
02	أشعر بأن المعلمين يحترمون شعور ي	4.00	0.00	1.71	0.71	16.97
03	أشعر بأن المعلمين يتضايقون مني دون سبب	4.00	0.00	1.32	0.72	19.60
04	أتحدث أحيانا كثيرة مع من يجلس بجانبي أثناء شرح المعلمين	4.00	0.00	1.67	1.15	10.62
05	غالبا ما يدفعني غضب المعلمين إلى عدم ذكر الحقائق أمامهم	3.71	0.46	2.00	0.00	19.78
06	أشعر بمحبة المعلمين لي	4.00	0.00	1.53	0.63	20.46
07	يهتم المعلمون اهتماما كبير بفهمي للدروس	3.75	0.44	1.46	0.79	26.91
08	أنتبه لشرح المعلمين بدرجة كبيرة	4.00	0.00	1.67	0.47	25.82
09	أرى أن معلمينا يتصفون بالتواضع	4.00	0.00	1.35	0.78	17.92
10	أرى أن معلمينا يضخمون أخطائي الصغيرة	4.00	0.00	1.14	0.89	16.97
11	ألاحظ أحيانا أن المعلمين يسخرون مني	4.00	0.00	1.50	0.96	13.74

12	غالبا ما يكون شرح المعلمين للدرس غير كاف	4.00	0.00	1.32	0.77	18.35
13	أرى أن المعلمين يتابعون تقدم الطلاب الدراسي باهتمام	4.00	0.00	1.71	0.46	26.29
14	أشعر بأن غالبا ما يتجاهل المعلم في مدرستنا مبادرات الطلاب الشخصية	3.78	0.41	1.92	0.53	27.57
15	أخجل كثيرا عند الحديث مع المعلمين	4.00	0.00	1.50	0.79	16.67
16	أرى أن المعلمين لا يشرحون بشكل كاف	3.46	0.57	0.00	0.00	31.18
17	أرى أن معاملة المعلمين للطلاب غير عادلة	3.07	0.71	0.00	0.00	22.68
18	يزعجني الطلاب الذين يسخرون من زملائهم	3.82	0.39	1.39	0.78	25.50
19	أتعرض أحيانا لسخرية بعض الزملاء	4.00	0.00	1.39	0.49	27.73
20	أشترك مع زملائي في كثير من الاهتمامات	4.00	0.00	2.03	0.63	16.31
21	أناقش الدروس التي لا أفهمها جيدا مع الزملاء	4.00	0.00	1.71	0.46	26.29
22	اقتراحاتي تلقى التقدير من جانب طلاب الفصل	4.00	0.00	1.92	1.01	10.79
23	أشعر بالخجل عند مقابلة مدير المدرسة	4.00	0.00	1.35	0.82	16.92
24	أشعر أن المدير يتفهم مشكلات الطلاب	4.00	0.00	1.53	0.63	20.46
25	أقدر شجاعة الطلاب الذين يتحدون الإدارة	3.03	0.96	0.71	0.65	22.41

26	أرى أن الإدارة تشجع الطلاب على إبداء الرأي في أمور المدرسة	4.00	0.00	1.35	0.78	17.92
27	أشعر أن الإدارة لا تشجع على لاجتهاد في دروسي	3.60	0.56	0.35	0.48	33.18
28	أشعر أن الإدارة تمنحني أكثر مما أحتاجه من الرعاية في معظم الأحيان	4.00	0.00	1.50	0.50	25.98
29	أشعر أن الإدارة تفسح المجال للطلاب للتعبير عن آرائهم	3.35	0.73	0.71	0.26	24.39
30	أشعر أن الإدارة لا تهتم بمشكلات الطلاب الشخصية	4.00	0.00	1.21	0.87	16.82
31	أرغب في انقطاع عن المدرسة في الأيام السابقة للامتحانات بحجة التحضير	4.00	0.00	1.82	0.39	29.55
32	أستعد للامتحان قبل إجرائه بوقت كاف	3.78	0.41	1.92	0.53	27.75
33	أرى أن أسئلة الامتحانات المدرسة بعيدة كثيرا عما درسناه	4.00	0.00	1.50	0.79	16.67
34	امتحاناتنا المدرسية لا تقيس بصورة جيدة تحصيل الطلبة الدراسي	3.32	0.47	0.35	0.48	38.00
35	أشعر أن أسئلة الامتحانات معقدة وصعبة الفهم	3.82	0.39	1.28	0.89	19.36
36	أشعر بالارتياح وعند حضور الحفلات المدرسية	4.00	0.00	1.50	0.50	25.98
37	أعتقد أن النشاطات المدرسية هي العامل الأساسي وراء فشل الطلاب الدراسي	3.10	0.56	0.53	0.50.	27.00

38	أبذل جهدا إذا اشتركت في نشاط ما ليكون ناجحا	3.85	0.35	1.28	0.76	23.75
39	يسعدني أن أضحي بوقتي حتى تفوز مدرسي في نشاط ما	4.00	0.00	1.50	0.88	15.00
40	أشارك بقسط كبير في بعض النشاطات المدرسية	4.00	0.00	1.10	0.73	20.76
41	يسرني فوز مدرستي عند التنافس مع مدراس أخرى	4.00	0.00	1.10	0.78	19.47
42	أبتعد عن المشاركة في الرحلات المدرسية لأنه لا فائدة منها	4.00	0.00	1.46	0.96	13.95
43	أستمتع بمشاهدة المباريات الرياضية في المدرسة	3.82	0.39	2.00	0.00	24.71
44	أشعر بالسعادة عندما تفوز مدرستي في أية مسابقة	4.00	0.00	1.46	0.50	26.41
45	أرى أن النشاط الرياضي مضيعة للوقت	3.64	0.48	1.46	0.79	29.55
46	أشعر بعدم الانسجام في لاشتراك مع الطلاب في العمل	4.00	0.00	1.67	0.47	25.55
47	أتابع النشاطات في مدرستي وأشجعها	4.00	0.00	1.35	0.78	17.92
48	أرى أنه غالبا ما يحقق تنظيم نشاط في مدرستي رغباتنا	4.00	0.00	1.14	0.89	16.97
49	لا أتردد في خدمة النشاط المدرسي إذا طلب إلي ذلك	4.00	0.00	1.71	0.80	14.92
50	أحترم الطالب الذي يهتم بالدراسة لوحدها	4.00	0.00	1.42	0.79	17.22
51	أشعر أن المواد التي ندرسها مفيدة	3.78	0.41	1.82	0.39	55.00

52	أشعر أن المواد التي أدرسها مملة	3.71	0.46	0.10	0.31	38.37
53	أحب كل المواد التي أدرسها	3.32	0.57	0.65	0.38	38.00
54	أرى أن المواد الدراسية تبني طموحاتي المستقبلية	3.92	0.26	1.64	0.95	14.15
55	أرى أن المواد التي ندرسها ممتعة	3.28	0.97	0.64	0.48	28.66
56	أشعر بالسعادة عندما يسود النظام مدرستي	4.00	0.00	1.92	0.71	15.30
57	ينتابني الملل في أثناء أداء المهام المدرسية	4.00	0.00	1.07	1.01	15.25
58	لا أحترم الطلاب الذين يخلون بقواعد النظام	3.53	0.63	0.25	0.44	28.98
59	أعتمد على نفسي في أداء واجباتي	4.00	0.00	1.60	0.87	21.80
60	أعتمد على جهودي من أجل النجاح	3.00	0.47	0.25	0.44	33.00
61	أشعر أن الدراسة مضيعة للوقت	4.00	0.00	1.60	0.87	14.46
62	أغيب عن المدرسة دون إذن أحيانا	3.53	0.50	0.00	0.00	36.83
63	أحترم مواعيد المدرسة	4.00	0.00	1.21	0.78	18.73
64	أعتمد على نفسي لتحقيق أهدافي المدرسية	3.68	0.54	1.96	0.52	24.49
	الاختبار ككل	**240.5**	**59.97**	**81.96**	**39.91**	**21.28**

P « 0.05*

P « 0.01**

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة للمقياس بلغت 21.28 وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.01 ، حيث تبين أن للمقياس القدرة على التميز بين المجموعتين ، بالتالي درجة عالية من الصدق .

ب- الثبات:

قام الباحث باستخدام طريقة معامل ألفا كرو نباخ لجميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية كما يلي:

جدول رقم :(13)

قيم الثبات لمعامل ألفا كرو نباخ لجميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية

م	الابعاد	قيمة ثبات معامل الفاكرونباخ
01	المعلم	0.82
02	الزملاء	0.83
03	الإدارة	0.86
04	الامتحان	0.78
05	النشاطات المدرسية	0.90
06	المنهاج	0.86
07	الذات	0.88
	الدرجة الكلية	**0.91**

ب-1- معامل الثبات سبيرمان براون ;(0.65) * **p « 0.01

ب-2- طريقة إعادة تطبيق الاختبار : (0.88)**

يتضح من خلال قيم معاملات الثبات لمقياس التكيف المدرسي بتطبيق معادلة ألفا كرومباخ و سبيرمان براون وطريقة إعادة تطبيق المقياس ، تطمئن على استقرار نتائجها إذا ما طبقت في الدراسة الأساسية.

الجدول رقم: (14)

يلخص نتيجة طرق الثبات لمقياس التكيف المدرسي

طرق اثبات	ثبات المقياس					
	التجزئة النصفية		ألفا كرومباخ		إعادة تطبيق	
	قيمة -ر-	مستوى الدلالة	قيمة -ر-	مستوى الدلالة	قيمة -ر-	مستوى الدلالة
المقياس	**0.65**	**0.05**	**0.91**	**0.01**	**0.88**	**0.01**

4-3- وصف مقياس الدافعية للإنجاز :

أعد هذا الاختبار في الأصل هـ -ج-م" هيرمانز" 1970 (h-J-m – HERMANS) من جامعة نيجمرجن (nijmergen) بهولندا، بعد جملة من الدراسات المكثفة ، وقد قام باقتباسه وتعريبه " فروق عبد الفتاح موسى " سنة 1981م بكلية الزقازيق .

يتكون الاختبار من 28 فقرة ، كل فقرة عبارة عن جملة ناقصة ، يليها خمس أو أربع عبارات تكمل إحداها الجملة الناقصة، حيث يقوم المفحوص بقراءة الجملة الناقصة واختيار العبارة التي يرى أنها تكمل الجملة بوضع علامة (X) بين القوسين ، كما حاول "هيرمانز " عند بناء هذا الاختبار، أن يحصر جميع المظاهر المتعلقة بتكوين الدافع للإنجاز، وذلك باستخدام الصفات العشر التي تميز مرتفعي التحصيل عن منخفضي التحصيل وهي :

1- مستوى الطموح المرتفع.
2- السلوك الذي تقل فيه المغامرة .
3- القابلية للتحرك إلى الامام .
4- المثابرة.
5- الرغبة في إعادة التفكير في العقبات .
6- إدراك سرعة مرور الوقت.
7- الاتجاه نحو المستقبل .

8- اختيار مواقف مناسبة.

9- البحث عن التقدير.

10- الرغبة في الأداء الأفضل.

قام " فاروق عبد الفتاح موسى" بعدد من الإجراءات لتقيين الاختبار، فتحقق من صدقة وثباته ، وهذا الاختبار يتضمن (19) فقرة موجبة (09) فقرات سالبة ، والفقرات السالبة وهي: (1- 3- 4 -9- 10- 15 - 16 - 27 - 28) وباقي الفقرات موجبة .

***- تقدير درجات الاختبار**

تكون طريقة تقدير درجات الاختبار تبعا لدرجة إيجابية الفقرة أو سلبيتها ، ففي الفقرات الإيجابية تعطى العبارات (أ - ب - ج - د – هـ) الدرجات (5 - 4 - 3 -2 - 1)أما في الفقرات السالبة تعطى العبارات (أ - ب - ج - د) الدرجات (1 - 2 - 3 - 4).

بناء على ذلك تكون أقصى درجة يحصل عليها المفحوص في الاختبار هي (130) درجة ، على اعتبار أن هناك (18) فقرة ذات تدرج خماسي و (10) فقرات ذات تدرج رباعي ،في حين أقل درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي28 درجة **(فاروق عبد الفتاح موسى :2003.ص7)**

6-3-1- الخصائص السيكو مترية لمقياس الدافعية للإنجاز:

أ-الصدق:

أ-1- : الصدق الاتساق الداخلي :

قام الباحث بتطبيق دراسة استطلاعية للمقياس ، وذلك بتطبيقها على عينة من الطلاب السنة الثالثة ثانوية بمدينة ورقلة بلغ حجمها 85 طالبا ، وبعد إجراء التحليل الإحصائي بمعامل الارتباط بيرسون، قام الباحث بحذف العبارات التي كان معامل ارتباطها ضعيفا وغير دالة إحصائيا وعددها (06) عبارة ،وبذلك أصبحت لأداة مكونة من (22) عبارة في صورتها النهائية.

كما أنه لم يتم تحديد زمن لتطبيق الاختبار ، لكن الأفراد العاديين يستطيعون الإجابة عنه في مدة تتراوح بين (35 -45) دقيقة بعد قراءة التعليمات و المثال الذي يوضح ذلك.

جدول رقم :(15)

يوضح صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية للإنجاز

الرقم	العبارات	قيمة	مستوى الدلالة	
		- ر-	0.05 *	0.01 **
01	إن العمل شيء	0.37		**
02	في المدرسة يعتقدون أنني	0.22	*	
03	أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الناس مطلقا	0.30		**
04	أن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء ما	0.07	غيـــر دال	
05	عندما أكون أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي	0.07	غيـــر دال	
06	عندما يشرح المعلم الدرس	0.14	غيـــر دال	
07	أعمل عادة	0.24	*	
08	إن لم أصل إلى هدفي و لم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ	0.33		**
09	أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي	0.34		**
10	إن بدأ الواجب المنزلي	0.16	غيـــر دال	
11	عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون	0.21	*	
12	إذا دعيت أثناء الواجب المنزلي لمشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإنني بعد ذلك	0.36		**
13	إن العمل يتطلب مسؤولية كبيرة	0.26	*	

14	يعتقد الآخرون أنني	0.38		**
15	أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون	0.49		**
16	عند عمل شيء صعب فإنني	0.58		**
17	أنا بصفة عامة	0.32		**
18	أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بشدة جدا	0.02	غيـــر دال	
19	في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة	0.67		**
20	عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به	0.71		**
21	أكون عادة	0.42		**
22	يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة	0.84		**
23	إن علاقتي الطيبة بالمعلمين طيبة في المدرسة	0.19	غيـــر دال	
24	يتبع الأولاد آباؤهم في إدارة الأعمال لأنهم	0.48		**
25	بالنسبة للمدرسة أكون	0.37		**
26	التنظيم شيء	0.35		**
27	عندما أبدأ شيء فإنني	0.58		**
28	بالنسبة للمدرسة أكون	0.27	*	

يبين الجدول رقم (15) أن معظم فقرات المقياس كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين للفقرات ما بين (0.84 - 0.02)

وعلى هذا الأساس تم حذف العبارات الغير دالة عند (0.01 أو0.05) و أرقامها على التوالي :

(4 - 5 - 6 - 10 - 18 - 23) و عددها (06)، حيث تميزت بمعامل ارتباط منخفض و مستوى دلالة أقل من (0.05) ، وهذه الفقرات تم الاستغناء عنها في حساب صدق المقارنة الطرفية .

أ- 2 - صدق المقارنة الطرفية:

جدول رقم : (16)

يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس الدافعية للإنجاز

الرقم	الفقرات	33%درجات عليا		33%درجات دنيا		ت المحسوبة
		م	ع	م	ع	
01	إن العمل شيء	4.00	0.00	1.89	0.83	13.40
02	في المدرسة يعتقدون أنني	5.00	0.00	2.32	1.15	12.25
03	أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الناس مطلقا	3.42	1.13	0.46	0.50	21.06
04	أعمل عادة	4.00	0.00	1.82	0.86	13.35
05	إن لم أصل إلى هدفي و لم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ	4.00	0.00	2.07	0.94	10.85
06	أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي	2.78	0.95	0.71	0.46	13.47
07	عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون	4.10	0.73	1.39	0.62	31.22
08	إذا دعيت أثناء الواجب المنزلي لمشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإنني بعد ذلك	2.35	0.73	0.25	0.44	26.78
09	إن العمل يتطلب مسؤولية كبيرة	4.71	0.46	2.35	0.95	15.99
10	يعتقد الآخرون أنني	4.60	0.49	1.17	0.86	36.00
11	أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون	5.00	0.00	2.67	1.51	8.09
12	عند عمل شيء صعب فإنني	4.78	0.41	1.82	0.61	47.33
13	أنا بصفة عامة	4.75	0.44	2.35	0.91	20.13

14	في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة	4.00	0.00	1.42	0.74	18.34
15	عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به	3.21	0.41	0.46	0.69	33.00
16	أكون عادة	2.50	0.74	0.17	0.39	25.82
17	يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة	5.00	0.00	2.00	1.36	11.66
18	يتبع الأولاد آباؤهم في إدارة الأعمال لأنهم	4.00	0.00	1.35	0.91	15.34
19	بالنسبة للمدرسة أكون	3.71	0.46	0.53	0.69	27.49
20	التنظيم شيء	4.00	0.00	0.85	0.80	20.69
21	عندما أبدأ شيء فإنني	4.00	0.00	2.14	0.80	12.23
22	بالنسبة للمدرسة أكون	4.39	0.49	2.32	0.94	14.30
	الاختبار ككل	**86.30**	**7.38**	**32.51**	**17.96**	**15.44**

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (15.44) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01) حيث تبين أن للمقياس قدرة على التمييز بين المجموعتين ، و بالتالي فهو على درجة عالية من الصدق

ب - الثبات:

اعتمد الباحث في قياس ثبات مقياس الدافعية للإنجاز على طريقة ألفا كرومباخ ،وكذلك معادلة سبيرمان براون ، ثم طريقة إعادة المقياس على عينة تتكون من (40 تلميذ و تلميذة) بفارق زمني بين التطبيقين مدة أسبوعان وكانت النتائج كما يلي :

ب-1- معامل الثبات ألفا كرومباخ : (0.73**)

ب-2- معامل الثبات سبيرمان – براون : (0.62*)

ب-3- طريقة الإعادة : (0.83**)

يتضح من خلال قيم معاملات الثبات لمقياس الدافعية للإنجاز بتطبيق معادلة ألفا كرومباخ و سبيرمان - براون وطريقة إعادة المقياس، تطمئن على استقرار نتائجها إذا ما طبقت في الدراسة الأساسية.

جدول رقم : (17)

يلخص نتيجة طرق ثبات مقياس الدافعية للإنجاز

طرق الثبات	ثبات المقياس					
	التجزئة النصفية		ألفا كرو نباخ		إعادة التطبيق	
	قيمة - ر-	مستوى الدلالة	قيمة - ر-	مستوى الدلالة	قيمة - ر-	مستوى الدلالة
المقياس	**0.62**	**دال عند 0.05**	**0.73**	**دال عند 0.01**	**0.83**	**دال عند 0.01**

5- إجراءات التطبيق للدراسة الأساسية:

تم الشروع في إجراءات التطبيق بعد الحصول على معاملات الثبات و الصدق ، وذلك من بداية شهر فيفري عام 2012م و انتهت العملية مع نهاية شهر ماي 2012م ، وكان التطبيق يتم من طرف الباحث في المؤسسات التي استطاع الحضور فيها ، أما تلك التي تعذر التواجد فيها وهذا راجع لعدة أسباب لعل أهمها المسافات الشاسعة بين المناطق أكثر من (200 كيلومتر) ، فقد تم الاستعانة بمستشاري التوجيه المدرسي العاملين بهذه المؤسسات ، وذلك باعتبارهم خريجي علم النفس و ملمين ببعض طرق القياس ، وذلك بعد الشرح لهم كيفية التطبيق و أهداف البحث ، وتمت عملية التطبيق بالشكل التالي :

أ - اختيار الوقت المناسب للتطبيق ، حيث تم تفادي التطبيق في الحصص الخاصة بالتربية البدنية أو ساعات الفراغ أو نهاية الفترة الصباحية أو المسائية .

ب - توفير الهدوء التام للتلاميذ ، حيث يتم منع دخول أي شخص أثناء التطبيق تفاديا الإزعاج .

ج - تم تطبيق الأدوات (الثقة بالنفس - التكيف المدرسي - الدافعية للإنجاز) مرة واحدة وفي وقت واحد على العينة المختارة في المؤسسة التربوية .

د - بعد توزيع المقاييس تم شرح الأهداف المرجوة من البحث و تعليماته و كيفية الإجابة ، وذلك بشرح المثال التوضيحي (قراءة التعليمات مرتين أو أكثر).

هـ - المجال الزمني غير محدد أي مفتوح .

و – التأكد من أن كل التلاميذ سجلوا بياناتهم الشخصية على ورقة التعليمات .

ز – عدم السماح بالكلام و الحديث بين التلاميذ تفاديا لتأثير بعضهم على بعض.

6- الأساليب الإحصائية المعتمدة:

- لقياس الارتباط بين متغيرات الدراسة تم الاعتماد على معامل الارتباط بيرسون.

- لقياس الفروق بين متغيرات الدراسة تم الاعتماد على اختبار "ت" لدراسة الفروق.

- الاعتماد على بعض النسب المئوية.

و لتحقيق ذلك تم الاعتماد على الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (17.0) .

الفصل السادس
عرض نتائج الدراسة

تمهيـــــــــد

1- عرض نتائج الفرضية الأولى

2- عرض نتائج الفرضية الثانية

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة

6- عرض نتائج الفرضية السادسة

7- عرض نتائج الفرضية السابعة

8- عرض نتائج الفرضية الثامنة

9- عرض عام لنتائج الفرضيات

تمهيد :

بعد تطبيق مقياس الثقة بالنفس و التكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز على أفراد العينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ،اعتمد الباحث في تحليل النتائج على النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، ومعامل الارتباط بيرسون المتعدد واختبار {ت}، وتم عرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة في جداول إحصائية مرتبة حسب ترتيب الفروض في الدراسة، فالجدول الأول يتعلق بنتائج الفرضية الأولى بطريقة النسب المئوية، وذلك لمعرفة نسبة الثقة بالنفس في مستوياتها المختلفة، والجدول الثاني المتعلق بنتائج الفرضية الثانية بطريقة الارتباط المتعدد لبيرسون ،لمعرفة قيمة ونوع الارتباط بين متغيرات الدراسة ، أما الجداول الأخرى فتتعلق بنتائج اختبار{ت} للفرضيات الفارقية ، لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة في كل متغير من متغيرات الدراسة ، أما الجداول الثانية فتتعلق بنتائج النسب المئوية لتوزيع التلاميذ على مستويات، الثقة بالنفس و التكيف المدرسي والدافعية لإنجاز ،وهذا بعد تصنيف وترتيب درجاتهم المحصل عليها على المقاييس .

1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية: " مستوى الثقة بالنفس لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي مرتفع "

من أجل التعرف على مستوى الثقة بالنفس لدى أفراد عينة البحث، قام الباحث بتقسيم درجات أفراد العينة إلى أربع مستويات اعتباطية و هي :(منخفض، معتدل، متوسط، مرتفع)، ثم تحديد مجال كل مستوى من خلال درجات المتحصل عليها من مقياس الثقة بالنفس المطبق في الدراسة الأساسية، و الجدول الآتي يبين ذلك:

نتائج الفرضية الأولى التي تقيس مستوى الثقة بالنفس لدى أفراد العينة.

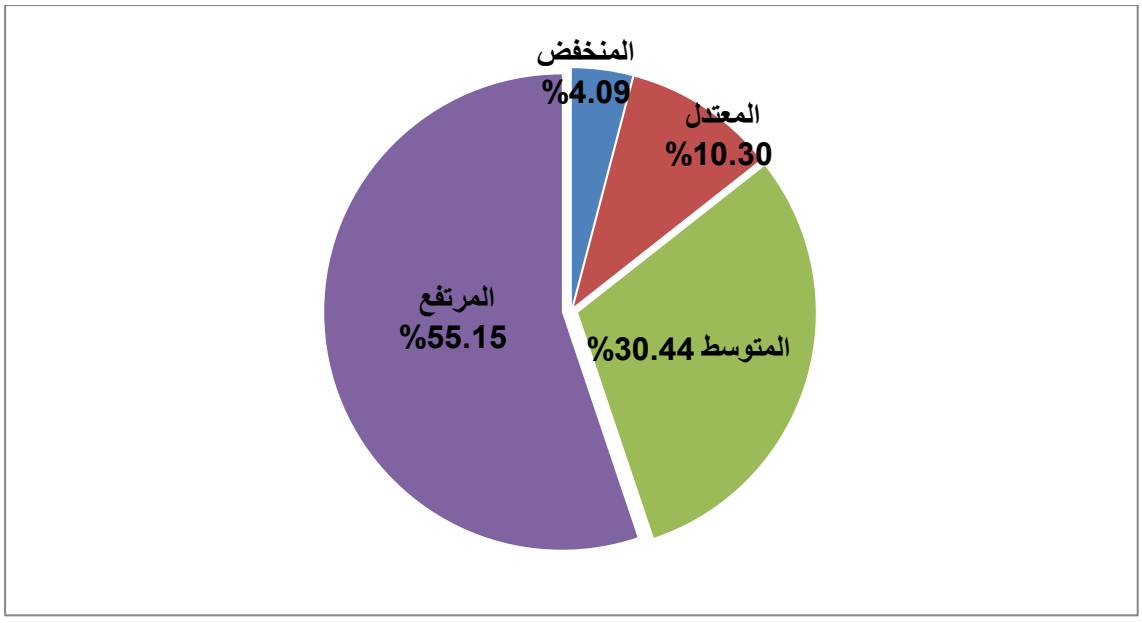
الجدول رقم (18)

مستويات مقياس الثقة بالنفس	منخفض		معتدل		عال		عال جدا	
	91 _ 61		122 _ 92		153 _123		185 _154	
درجات أفراد عينة الدراسة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
	35	%4.09	88	%10.30	260	%30.44	471	%55.15

يبين الجدول رقم (18) مستوى الثقة بالنفس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة ورقلة ، حيث بلغت نسبة الثقة بالنفس لديهم إلى(85.59%) في المستويين العال و العال جدا، والنسبة هذه تعبر عن مستوى ثقة بالنفس مرتفعة لدى أفراد عينة الدراسة، في حين يسجل المستوى المعتدل والمنخفض نسبة بلغت(10.30%) و(4.09%) على التوالي، وهي نسبة ضعيفة جدا ، وهي تؤكد صحة الفرضية القائلة أن مستوى الثقة بالنفس لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع، و الشكل التالي يوضح ذلك :

الشكل رقم : (06)

يمثل توزيع أفراد العينة على مستويات الثقة بالنفس بالنسب المئوية



2- عرض نتائج الفرضية الثانية :

نص الفرضية :" توجد علاقة دالة إحصائيا بين الثقة بالنفس و التكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ". والجدول التالي ويوضح نتائج الفرضية.

جدول رقم : (19)

يوضح معامل العلاقة الارتباطية بين الثقة بالنفس والتكيف المدرسي والدافعية لإنجاز.

معامل الارتباط / المتغيرات	معامل الارتباط	درجة الحرية	(ر) المجدولة	مستوى الدلالة 0,01
الثقة بالنفس	0,21	851	0.11	دالة إحصائياً
التكيف المدرسي				
الدافعية لإنجاز				

من خلال الجدول يتبين لنا أن قيمة معامل الارتباط (ر) يساوي (0.21) ،وهو أكبر من قيمة (ر) المجدولة (0.11) عند مستوى الدلالة (0.01) بدرجة الحرية (851)، وبالتالي فهو دال إحصائيا ، ويدل على وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين كل من الثقة بالنفس والتكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، وبناء على هذه النتائج المتمثلة في قيمة معامل الارتباط (ر) الموجب والدال إحصائيا، ونقبل فرض البحث .

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة :

نص الفرضية :" توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الثقة بالنفس "

ونتائج الفرضية نلخصها في الجدول التالي :

جدول رقم : (20)

يبين قيمة {ت} لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في متغير الثقة بالنفس.

المؤشرات الإحصائية / الجنس	ن	م	ع	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة	درجة الحرية df	مستوى الدلالة عند 0,01
الذكور	334	147.01	21.675	4.18	2,58	852	دالة إحصائياً
الإناث	520	138.94	30.675				

من خلال جدول يتبين لنا أن قيمة{ت} المحسوبة (4.18)، تزيد عن قيمة {ت} المجدولة (2.58) عند مستوى الدلالـة (0.01) بدرجة الحرية (852)، وبالتالي فإن الفرق بين المتوسطين له دلالة إحصائية، أي أن الذكور لهم درجة من الثقة بالنفس عالية وبدرجة أكبر من الإناث، فالفرق واضح بين المتوسطين ، متوسط الإناث (138.94) ومتوسط الذكور(147.01)، فالفرق جوهري وقيمته مرتفعة ودالة إحصائيا، وبالتالي نقبل فرض البحث الذي يشير إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الثقة بالنفس لصالح الذكور.

بعد ذلك قام الطالب الباحث بتصنيف درجات الذكور والإناث على مقياس الثقة بالنفس، حسب أوزان المقياس (مستوى عال جدا - مستوى عال- مستوى متوسط - مستوى منخفض - مستوى منخفض جدا) ، تم حساب النسب المئوية لدرجات الجنسين، والهدف من ذلك معرف توزيع تلاميذ الجنسين على مستويات الثقة بالنفس.

والجدول التالي يوضـح ذلك :

جدول الرقم: (21)

يمثل توزيع تلاميذ الجنسين على مستويات الثقة بالنفس بالنسب المئوية

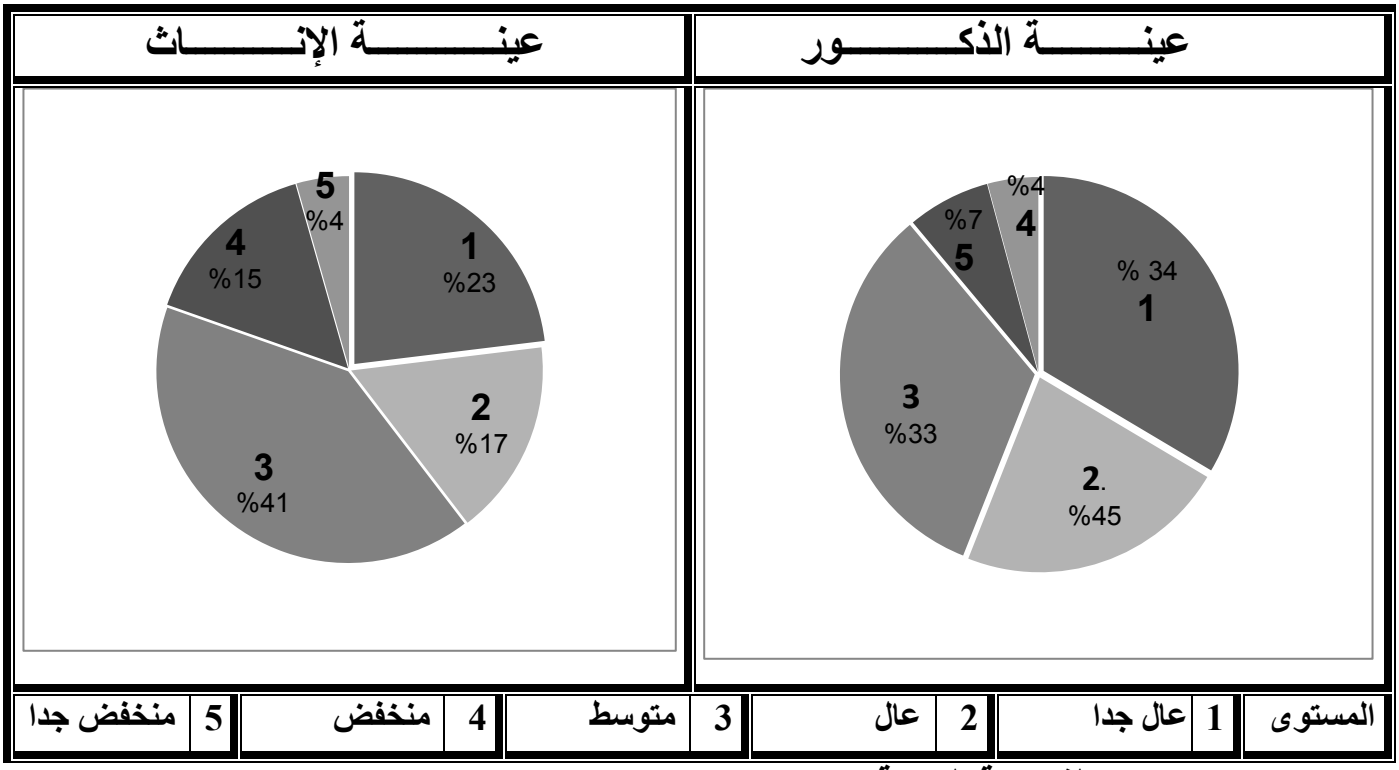
النسب / المستوى	عينية الذكور		عينية لإناث	
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
عــال جدا	112	% 33.53	120	% 23.07
عال	75	% 22.45	86	% 16.53
متوسط	110	% 32.93	212	% 40.78
منخفض	23	% 6.88	79	% 15.19
منخفض جدا	14	% 4.19	23	% 4.42
المجموع(ن)	334	% 100	520	% 100

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن مستوى الثقة بالنفس لدى الذكور مرتفع مقارنة بالإناث ، حيث بلغ مستوى الثقة بالنفس في المستوى العال جدا و المستوى العال ما يقارب (56%)بالنسبة لذكور،مقابل (39%) للإناث ، أما في المستوى المتوسط فقد كانت متقاربة بين الجنسين، أي (33%) للذكور مقابل (40%) للإناث ، أما عن المستوى المنخفض و المنخفض جدا فقط بلغت (11%) لصالح الذكور وهي نسبة ضعيفة ، مقابل (20%) لصالح الإناث.

هذه النتائج تؤكد أن مستوى الثقة بالنفس لدى الذكور أعلى من مستوى الثقة بالنفس لدى لإناث ، و الدليل واضح خاصة في المستويين العال جدا و العال.

و الشكل التالي يوضح الاختلاف بين نسبة الذكور و نسبة الإناث ، في مستوى الثقة بالنفس باستعمال الدوائر النسبية.

الشكل رقم (07) :يوضح توزيع النسب المئوية لعينتي الذكور والإناث على مستويات الثقة بالنفس



4-عرض نتائج الفرضية الرابعة :

نص الفرضية : " توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ تخصص العلوم التجريبية، وتلاميذ تخصص الآداب والفلسفة في الثقة بالنفس".

والجدول التالي يوضح نتائج هذه الفرضية : **جدول رقم : (22)**

يبين قيم {ت} لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ تخصص العلوم التجريبية وتلاميذ تخصص الآداب والفلسفة في متغير الثقة بالنفس.

المؤشرات الإحصائية / التخصص الدراسي	ن	م	ع	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة	درجة الحرية df	مستوى الدلالة عند 0,01
العلميين	560	148.99	20.139	6.51	2.58	852	دالة إحصائياً
الأدبيين	294	136.93	33.890				

يتضح لنا من الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة (6.51) أكبر من قيمة "ت" المجدولة (2.58) ،عند مستوى الدلالة (0.01) وبدرجة حرية (852) ، فهي دالة إحصائيا عند هذا المستوى، فالفرق دال إحصائيا بين العينتين ، أي يوجد فرق جوهري بين متوسط درجات تلاميذ التخصص العلمي (148.99) ومتوسط درجات التخصص الأدبي (136.93) على مقياس الثقة بالنفس، أي أن تلاميذ التخصص العلمي أكثر ثقة بأنفسهم من تلاميذ التخصص الأدبي بدرجة لها دلالة إحصائية .

وبالتالي نقبل فرض البحث الذي يشير بوجود فروق بين التخصصين في الثقة بالنفس، استخدم الباحث بعد ذلك النسب المئوية في تصنيف وترتيب درجات التلاميذ، لمعرفة مستوياتهم في الثقة بالنفس، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم : (23)

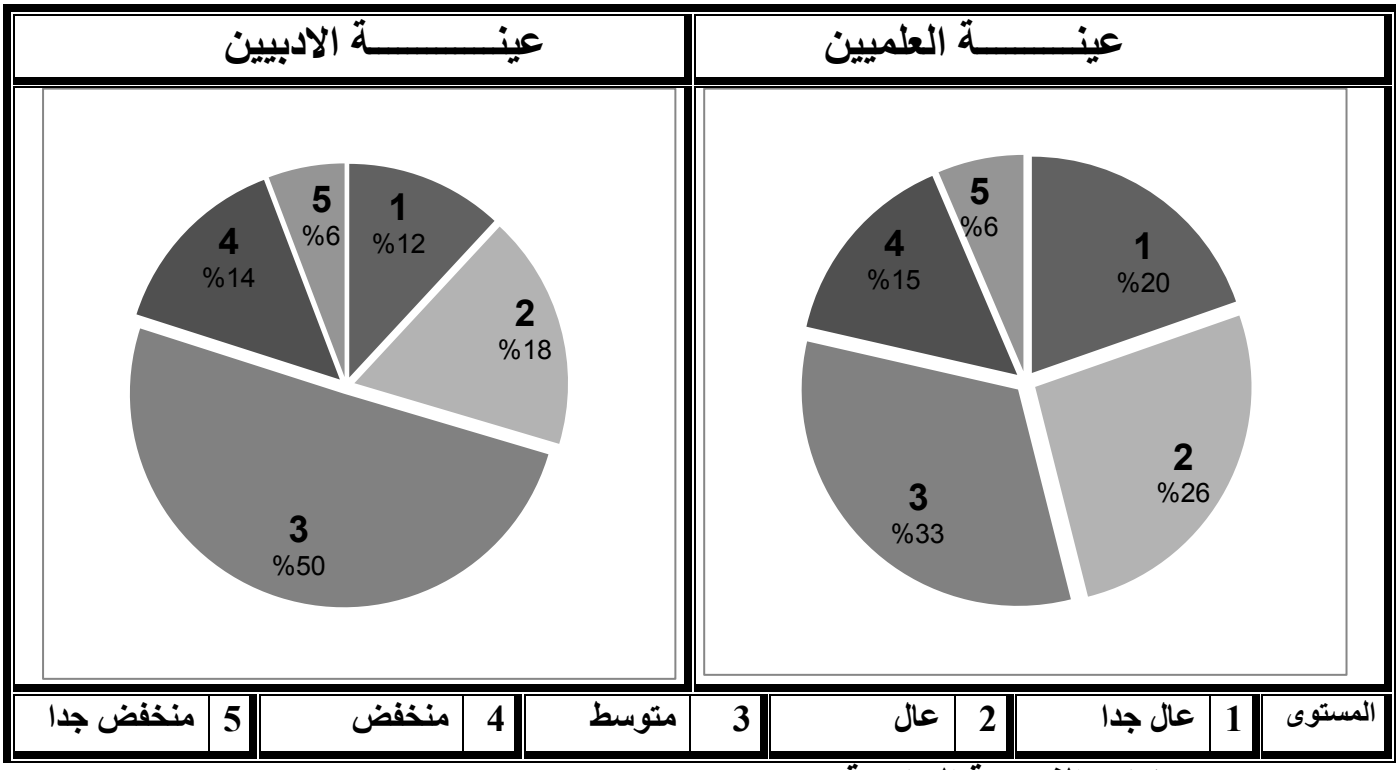
يمثل توزيع تلاميذ تخصص العلوم التجريبية وتلاميذ تخصص الأدب والفلسفة على مستويات الثقة بالنفس بالنسب المئوية

النسب / المستوى	عينة العلميين		عينة الأدبيين	
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
عـال جدا	110	% 19.64	35	% 11.90
عال	148	% 26.42	52	% 17.68
متوسط	182	% 32.5	148	% 50.34
منخفض	84	% 15	42	% 14.28
منخفض جدا	36	% 6.42	17	% 5.78
المجموع(ن)	560	% 100	294	% 100

من خلال الجدول يتبين أن عينة تلاميذ التخصص العلمي، أكثر ثقة بأنفسهم من تلاميذ التخصص الأدبي ، ويظهر من الجدول أن تلاميذ التخصص العلمي يتمتعون بمستوى من الثقة بالنفس درجته مرتفعة تفوق نسبته (46%) في المستويين العال جدا و العال، مقابل (29%) عند الأدبيين في نفس المستويين أي العال جدا و العال ، ويتساوى توزيع التلاميذ في المستويين المنخفض جدا و المنخفض بـ (21%) بالنسبة للعلميين مقابل (20%) للأدبيين ،بينما في المستوى المتوسط فقد كان

توزيع التلاميذ لصالح الأدبيين بما يقارب من (50%)، بينما العلميين بـ(32%) ، كل هذا يدل أن مستوى الثقة بالنفس لدى تلاميذ التخصص العلمي أعلى من مستوى الثقة بالنفس لدى تلاميذ التخصص الأدبي . و الشكل التالي يوضح ذلك :

الشكل رقم (08) :يوضح توزيع النسب المئوية لعينتي العلميين والأدبيين على مستويات الثقة بالنفس



5- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

نص الفرضية :" توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في متغير التكيف المدرسي"

يوضح الجدول التالي دلالة الفرق بين متوسطي درجات الجنسين في التكيف المدرسي.

جدول رقم : (24)

يبين قيم (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في متغير التكيف المدرسي

المؤشرات الإحصائية / الجنس	ن	م	ع	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة ت المجدولة	درجة الحرية df	مستوى الدلالة عند 0,05
الذكور	334	238.02	53.456	0,49	1,97	852	غير دالة إحصائياً
الإناث	520	236.23	50.108				

يتضح من خلال الجدول عدم وجود فروق دالـة إحصائيا في التكيف المدرسي بين الذكور الإناث ، لأن قيمة (ت) المحسوبة تقدر بـ (0.49)، وهي أصغر من قيمة (ت) المجدولة (1.97) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (852)، فالفرق بين متوسط الذكور(238.02) ومتوسط الإناث(236.23) غير دال إحصائيا ، ولم تظهر فروق جوهرية بـين العينتين في التكيف المدرسي ، وهـذا بالرغم من أن متوسط درجات الذكور (238.02) أكبر من متوسـط الإناث (236.23) . وهـذه النتائـج تؤكد عدم تحقق فرضية البحث التي تشير إلى وجود فروق بين الذكور و الإناث في التكيف المدرسي.

اعتمد الطالب على النسب المئوية في تحديد مستويات التكيف المدرسي التي يتواجد فيها التلاميذ وذلك بعد تصنيفهم وتوزيعهم .

والجدول التالي يوضـح ذلك:

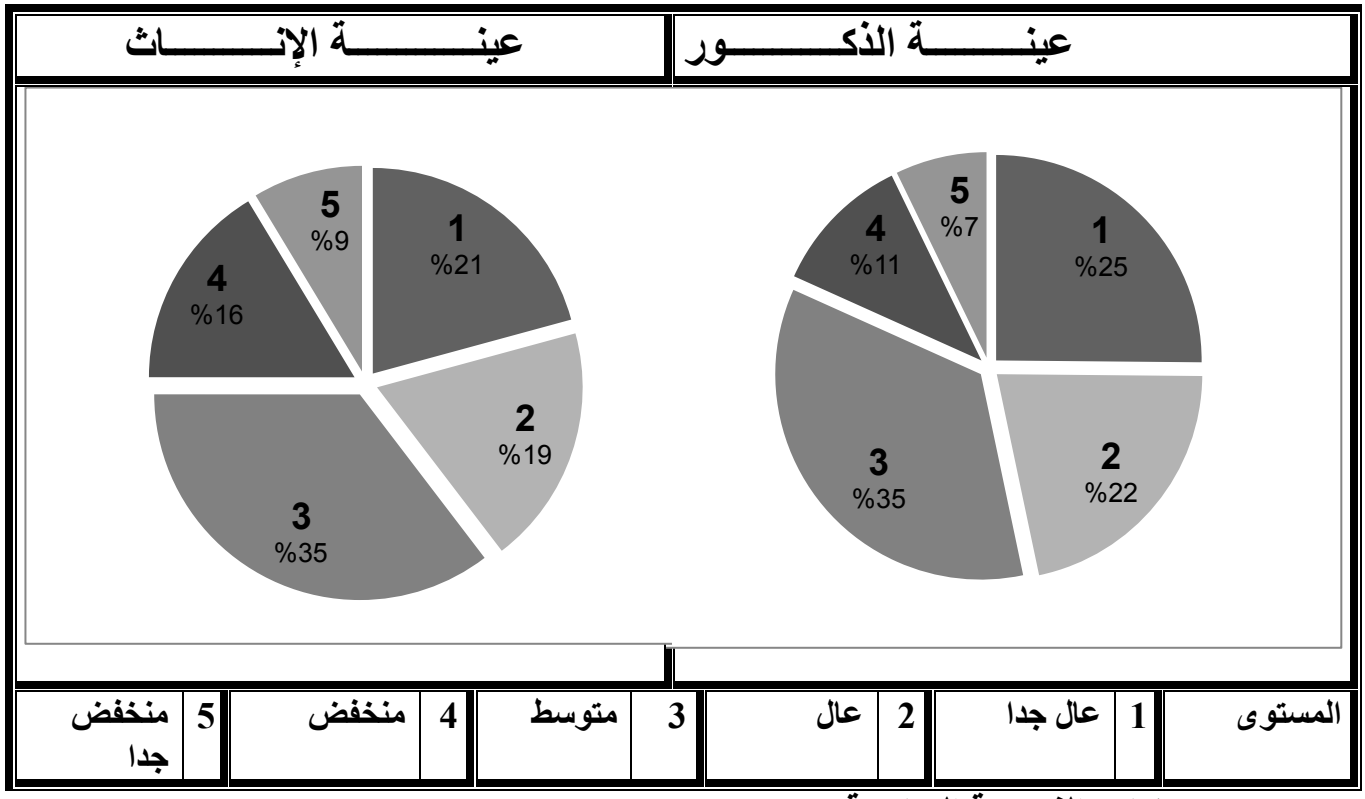
جدول رقم: (25)

يمثل توزيع الذكور والإناث على مستويات التكيف المدرسي بالنسبة المئوية.

النسب / المستوى	عينية الذكور		عينية لإناث	
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
عـال جدا	84	% 25.14	108	% 20.77
عال	72	% 21.55	98	% 18.85
متوسط	117	% 35.03	184	% 35.38
منخفض	37	% 11.08	85	% 16.34
منخفض جدا	24	% 7.19	45	% 8.65
المجموع(ن)	334	% 100	520	% 100

تظهر نتائج الجدول أن الذكور والإناث يتساوون في التكيف المدرسي في المستوى المتوسط ،بنسبة تقدر بـ(35%) لكليهما، مع تسجيل نسبة أكبر بقليل لصالح الذكور في المستويين العال جدا و العال بـ (46%) للذكور مقابل (39%) للإناث، أما في المستويين المنخفض و المنخفض جدا نسجل تفوق طفيف لصالح الإناث، بنسبة تقدر بـ(25%) للإناث مقابل (18%) لصالح الذكور ، وما يلاحظ حسب النسب المئوية، أن الذكور والإناث يتمتعون بتكيف مدرسي متوسط وعال و عال جدا بدرجة تكاد تكون متقاربة ،حيث بلغت نسبته في المستويات الثلاثة الأولى أكثر من(80%) للذكور و(76%) للإناث ، كل هذا يدل على عدم وجود فرق بين عينتي الذكور والإناث في التكيف المدرسي. و الشكل التالي يوضح ذلك :

الشكل رقم (09) : يوضح توزيع النسب المئوية لعينتي الذكور والإناث على مستويات التكيف المدرسي



المستوى	1	عال جدا	2	عال	3	متوسط	4	منخفض	5	منخفض جدا

6- عرض نتائج الفرضية السادسة :

نص الفرضية : "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ تخصص العلوم التجريبية وتخصص الآداب والفلسفة في التكيف المدرسي". والجدول التالي يوضح نتائج هذه الفرضية :

جدول رقم : (26) يبين قيم {ت} لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ تخصص العلوم التجريبية وتخصص الآداب والفلسفة في متغير التكيف المدرسي.

المؤشرات الإحصائية / التخصص الدراسي	ن	م	ع	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة	درجة الحرية df	مستوى الدلالة عند 0,05
العلميين	560	242.93	47.807	1.69	1,97	852	غير دالة إحصائياً
الأدبيين	294	236.95	50.927				

من خلال الجدول يتبين أن قيمة "ت" المحسوبة (1.69) أصغر من قيمة "ت" المجدولة (1.97) عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية(852) ، بالتالي فإن الفرق بين المتوسطين ليست له دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ، أي أن متوسط تلاميذ التخصص العلمي(242.93) ومتوسط تلاميذ التخصص الأدبي(236.95) لا يوجد فرق جوهري بينهما، وقيمته غير مرتفعة وليست دالة إحصائية ،ولا تجيب عن فرض البحث الذي يرى بوجود فروق بين العلميين و الأدبيين في التكيف المدرسي، ثم استخدم الباحث النسب المئوية في تصنيف وترتيب درجات التلاميذ، لمعرفة مستوياتهم في التكيف المدرسي . والجدول التالـي يوضـح ذلك :

جدول رقم : (27)

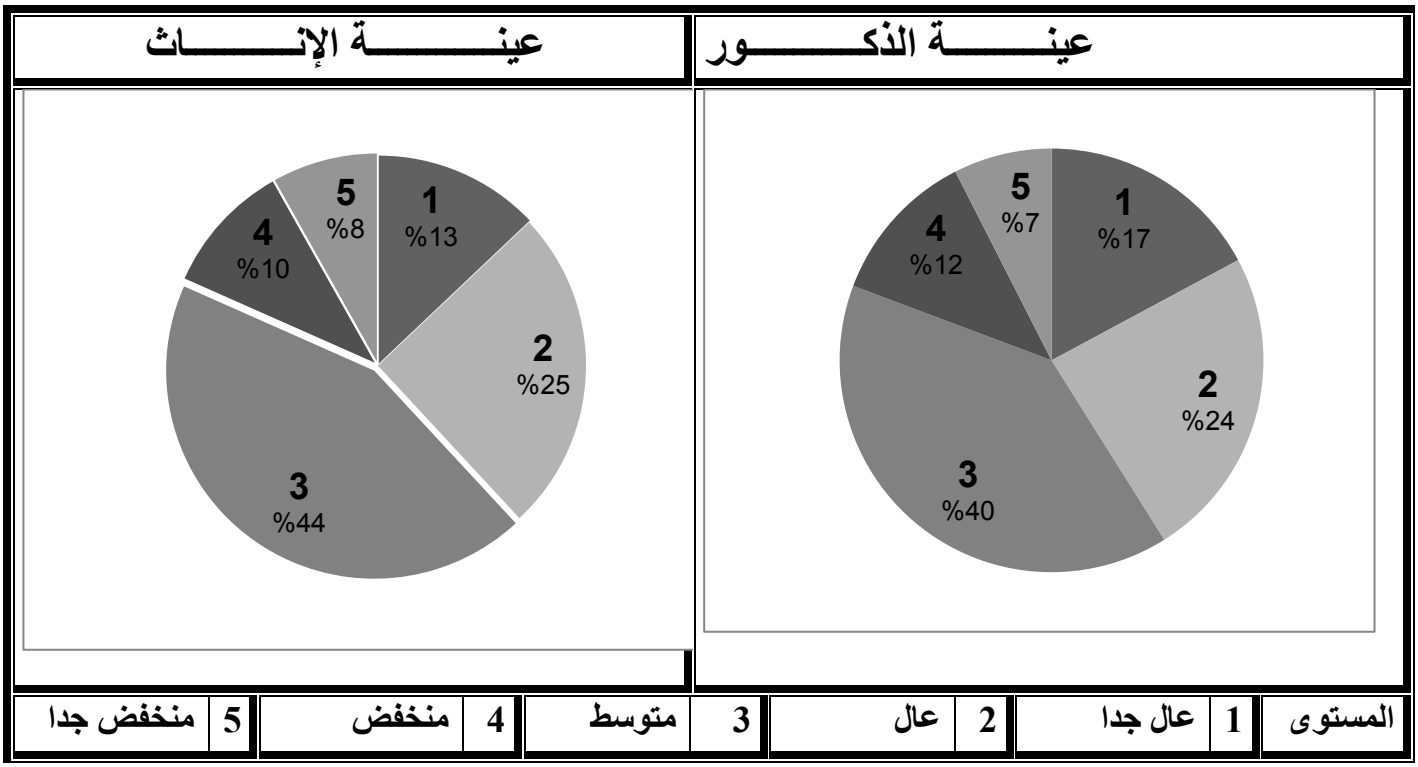
يمثل توزيع تلاميذ تخصص العلوم التجريبية وتلاميذ تخصص الآداب والفلسفة على مستويات التكيف المدرسي بالنسب المئوية.

النسب / المستوى	عينية العلميين		عينية الادبيين	
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
عـال جدا	96	% 17.15	38	% 12.93
عال	134	% 23.92	74	% 25.17
متوسط	222	% 39.64	128	% 43.53
منخفض	66	% 11.78	30	% 10.20
منخفض جدا	42	% 7.50	24	% 8.16
المجموع(ن)	560	% 100	294	% 100

من خلال نتائج الجدول يتضح أن تلاميذ التخصص العلمي تقدر نسبتهم في المستويين العال جدا و العال بأكثر من (40%) مقابل (38%) لتلاميذ التخصص الأدبي و هي نسبة جد متقاربة ، أما في المستوى المتوسط فقد قدرت نسبتهم بأكثر من (39%) للعلميين مقابل (43%) للأدبيين وهي كذلك نسبة متقاربة ، و في المستويين المنخفض و المنخفض جدا كذلك فقد كانت النسبة متساوية وقدرت لتلاميذ العلميين و الأدبيين بـ (18%).

والشكل التالي يوضح ذلك:

الشكل رقم(10):يوضح توزيع النسب المئوية لعينتي العلميين والأدبيين على مستويات التكيف المدرسي



المستوى	1	عال جدا	2	عال	3	متوسط	4	منخفض	5	منخفض جدا

7- عرض نتائج الفرضية السابعة :

نص الفرضية :" توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز"

والجدول التالي يوضح النتائج :

جدول رقم : (28)

يبين قيم {ت} لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في متغير الدافعية للإنجاز.

المؤشرات الإحصائية / الجنس	ن	م	ع	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة ت المجدولة	درجة الحرية df	مستوى الدلالة عند 0,05
الذكور	334	76.88	16.497	2.17	1,97	852	دالة إحصائياً
الإناث	520	74.40	16.033				

من خلال نتائج الجدول يتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز ،و بلغت قيمة "ت" المحسوبة (2.17) وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة (1.97) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (852) ،فهي دالة إحصائيا عند هذا المستوى ، والفرق دال إحصائيا بين المجموعتين ، أي يوجد فرق جوهري بين متوسط درجات الذكور (76.88) ودرجات الإناث (74.40) على مقياس الدافعية لإنجاز ، وبذلك تتحقق فرضية البحث التي ترى بوجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في الدافعية للإنجاز .

وبنفس الطريقة دائما قام الباحث بتصنيف درجات الجنسين، على مقياس الدافعية للإنجاز ، ثم حسبت النسب المئوية لدرجات الجنسين ، والهدف من ذلك معرفة توزيع تلاميذ الجنسين على مستويات الدافعية للإنجاز. و الجدول التالي يوضح ذلك:

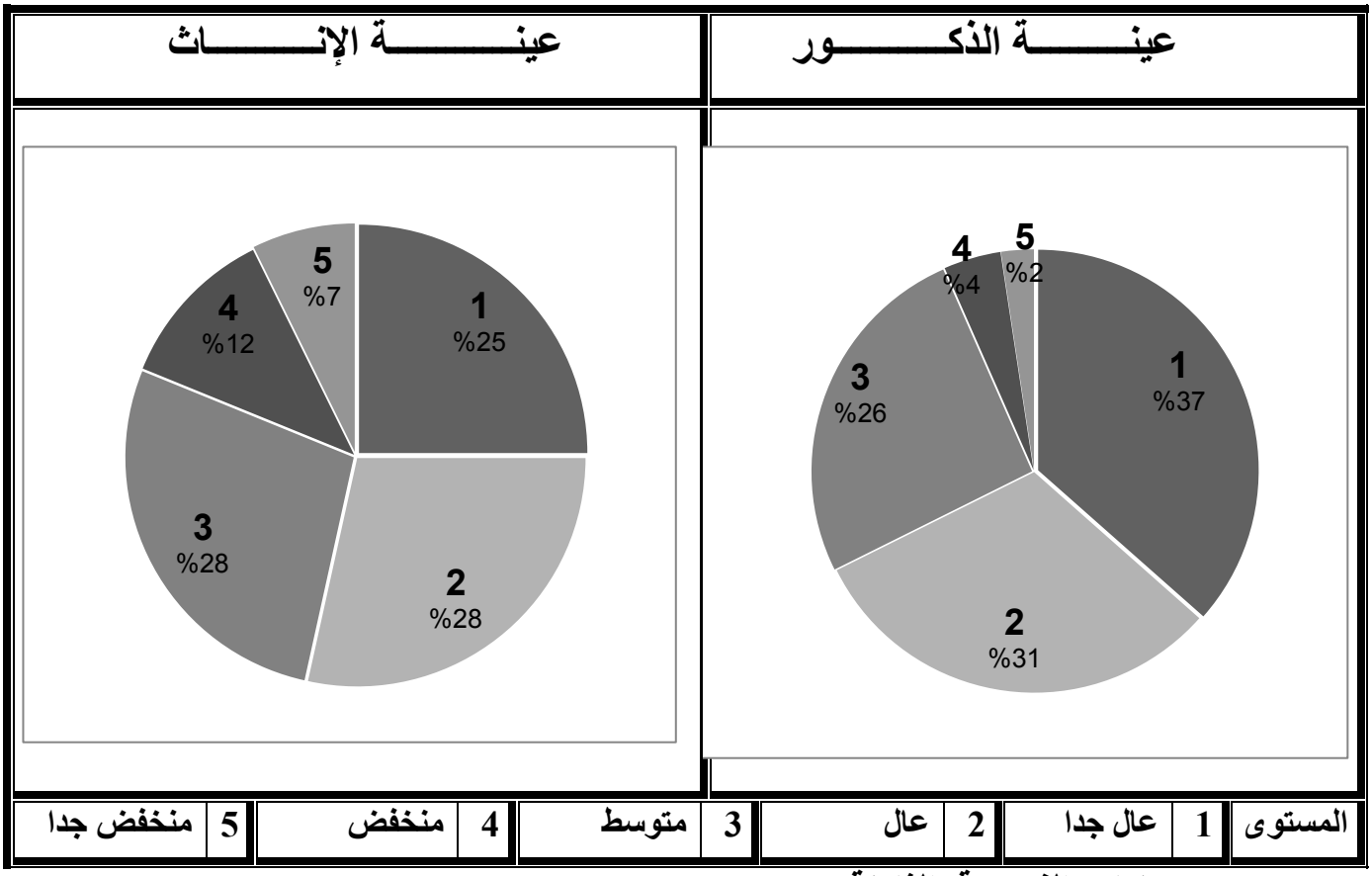
جدول رقم : (29)

يمثل توزيع التلاميذ الجنسين على مستويات الدافعية للإنجاز بالنسبة المئوية

النسب / المستوى	عينية الذكور		عينية لإناث	
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
عــال جدا	122	% 36.52	130	% 25
عال	104	% 31.13	148	% 28.46
متوسط	86	% 25.74	144	% 27.7
منخفض	14	% 4.20	60	% 11.54
منخفض جدا	08	% 2.40	38	% 7.3
المجموع(ن)	334	% 100	520	% 100

من خلال النتائج المبينة في الجدول يتضح أن الذكور لديهم نسبة مرتفعة من الدافعية للإنجاز في المستويين العال جدا و العال بلغت أكثر من (67%) مقابل (53%) للإناث في نفس المستويين، بينما في المستوى المتوسط فقد كانت النسبة متقاربة بين الجنسين حيث بلغت عند الذكور (25%) مقابل (27%) للإناث ، ونسجل في المستوى المنخفض و المنخفض جدا تفوق واضح للإناث بنسبة تقارب (18%) مقابل (6%) لذكور، وهذا يدل على الفرق في مستوى الدافعية للإنجاز بين الذكور و الإناث لصالح الذكور. والشكل التالي يوضح ذلك:

الشكل رقم(11):يوضح توزيع النسب المئوية لعينتي الذكور والإناث على مستويات الدافعية للإنجاز



8- عرض نتائج الفرضية الثامنة :

نص الفرضية :" توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ تخصص الآداب والفلسفة وتخصص العلوم التجريبية في الدافعية للإنجاز".

والجدول الآتي يوضح نتائج هذه الفرضية

جدول رقم : (30)

يبين قيمة {ت} لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ تخصص علوم تجريبية وتلاميذ تخصص الآداب والفلسفة في متغير الدافعية للإنجاز

المؤشرات الإحصائية / التخصص الدراسي	ن	م	ع	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة ت المجدولة	درجة الحرية df	مستوى الدلالة عند 0,05
العلميين	560	77.19	15.426	0.38	1,97	852	غير دالة إحصائياً
الأدبيين	294	76.75	16.419				

من خلال النتائج المدونة في الجدول يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ التخصص العلمي و التخصص الأدبي ،لأن "ت" المحسوبة بلغت (0.38) وهي أصغر من "ت " المجدولة (1.97)عند مستوى الدلالة (0.05) و بدرجة حرية (852)، فهي بذلك غير دالة إحصائيا عند هذا المستوى ، معنى هذا أنه لا توجد فروق جوهرية بين العينتين في الدافعية للإنجاز ،والفرق ليس دال إحصائيا، حتى ولو كان متوسط درجات التلاميذ العلميين (77.19) أكبر من متوسط درجات التلاميذ الأدبيين (76.75) ،وعليه يمكن القول أن الفرض البحث لم يتحقق.

تم ترتيب وتصنيف درجات التلاميذ على مقياس الدافعية لإنجاز وهذا لمعرفة توزيع التلاميذ على مستويات الدافعية لإنجاز واعتمدنا في ذلك على النسب المئوية .

والجدول التالي يظهر ذلك:

الجدول رقم : (31) :

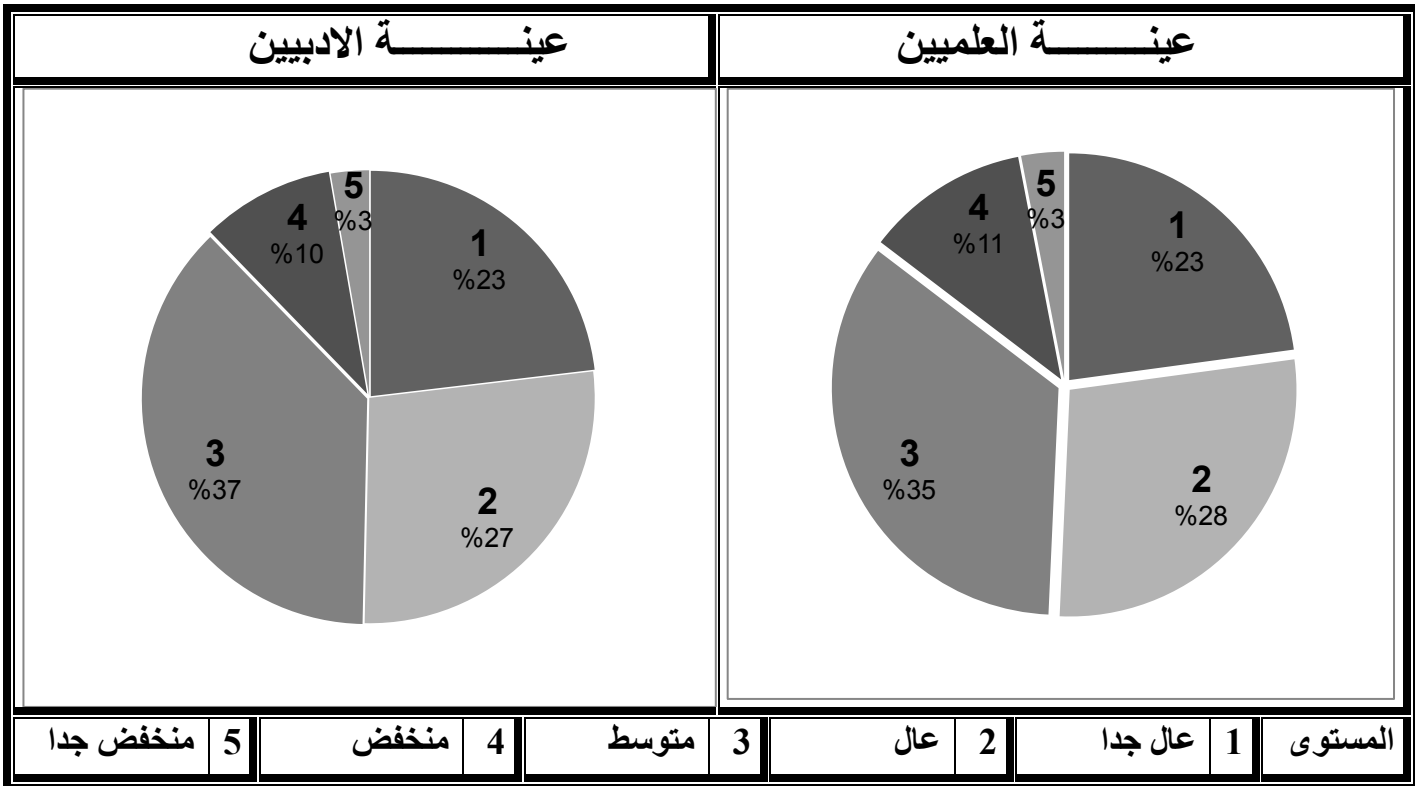
يمثل توزيع تلاميذ تخصص العلوم التجريبية و التلاميذ تخصص الآداب الفلسفة على مستويات الدافعية للإنجاز بالنسب المئوية

النسب / المستوى	عينية العلميين		عينية الادبيين	
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
عـال جدا	128	% 22.85	68	% 23.12
عال	156	% 27.86	80	% 27.21
متوسط	194	% 34.64	110	% 37.41
منخفض	65	% 11.61	28	% 9.53
منخفض جدا	17	% 3.04	08	% 2.73
المجموع(ن)	560	% 100	294	% 100

يتضح لنا من خلال الجدول أن عينة تلاميذ التخصص العلمي، وعينة تلاميذ التخصص الأدبي متساويان في المستويين العال جدا و العال ، حيث بلغت نسبتهما معا بأكثر من (50%) لكليهما أي العلميين و الأدبيين ،أما في المستوى المتوسط فقد كانت النسبة جد متقاربة حيث قدرت النسبة بـ (35%) للعلميين و (37%) للأدبيين ، أما في المستويين المنخفض و المنخفض جدا فقد قدرت النسبة في المستويين معا بـالنسبة للعلميين بـ (14%) مقابل (13%) للأدبيين في نفس المستويين ، وهي نسبة جد متقاربة ، ويتضح من خلال الجدول أن نسبة التلاميذ العلميين في المستويات الثلاثة الأولى، و نقصد بذلك (العال جدا - العال - المتوسط) و التي بلغت (85%) وهي متساوية تقريبا مع نسبة التلاميذ الأدبيين التي بلغت (87%) ، ونسبة كل من العلميين و الأدبيين تعتبر نسبة مرتفعة و تؤكد أن التلاميذ يمتازون بمستوى مرتفع من الدافعية ، وهذه النسب تؤكد عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ التخصص العلمي و تلاميذ التخصص الأدبي.

والشكل التالي يوضح ذلك :

الشكل رقم(12): يوضح توزيع النسب المئوية لعينتي العلميين والأدبيين على مستويات الدافعية للإنجاز



9- عرض عام لنتائج الفرضيات :

لقد عرضنا في هذا الفصل مجموعة من الفرضيات ،وقمنا بتحليلها وفق المعطيات المتاحة لنا . فمنها من تأكدنا من صدقها باستعمال النسب المئوية ومنها باستعمال اختبار بيرسون المتعدد ، ومنها باستعمال "ت" تست الفارقية ، هذه الاخيرة قمنا بتوضيح الفروق بين عيناتها باستعمال الدوائر النسبية.

يمكن تلخيص تلك النتائج في الجدول التالي :

جدول رقم: (32):

يوضح مدى تحقق فرضيات الدراسة

متغيرات الدراسة	البيانات / الفرض	الأسلوب الإحصائي	نوع الفرض	مستوى الدلالة		الملاحظة
				0.01	0.05	
الثقة بالنفس	الفرض الاول	النسب المئوية	/	/	/	تحقق
كل المتغيرات	الفرض الثاني	معامل الارتباط المتعدد لبيرسون	علاقة	دال	/	تحقق
الثقة بالنفس	الفرض الثالث	اختبار {ت}	فروق	دال	/	تحقق
	الفرض الرابع	اختبار {ت}	فروق	دال	/	تحقق
التكيف المدرسي	الفرض الخامس	اختبار {ت}	فروق	/	غير دال	لم يتحقق
	الفرض السادس	اختبار {ت}	فروق	/	غير دال	لم يتحقق
الدافعية للإنجاز	الفرض السابع	اختبار {ت}	فروق	/	دال	تحقق
	الفرض الثامن	اختبار {ت}	فروق	/	غير دال	لم يتحقق

من خلال النتائج المدونة في الجدول يتضح لنا أن :

- الفرضية الأولى تحققت وأثبتت نتائج الدراسة بواسطة النسب المئوية أن أفراد عينة الدراسة يمتازون بدرجة مرتفعة من الثقة بالنفس .

- الفرضية الثانية تحققت و أثبتت نتائج التحليل الإحصائي بمعامل الارتباط "بيرسون المتعدد" عن وجود علاقة موجبة ودالة بين متغيرات الدراسة (الثقة بالنفس - والتكيف المدرسي - الدافعية للإنجاز) .

- أثبتت نتائج التحصيل الإحصائي، بـ قيم (ت) لدلالة الفروق ، تحقق الفرضيتان الثالثة و السابعة و التي تريا بوجود فروق بين الجنسين في كل من الثقة بالنفس و الدافعية للإنجاز و لصالح الذكور.

- أثبتت نتائج التحصيل الإحصائي، بـ قيم (ت) لدلالة الفروق ،عن عدم تحقق الفرضيتان السادسة و الثامنة و التي تريا بوجود فروق بين التخصصين الأدبي و العلمي في التكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز.

في حين أثبتت نتائج التحصيل الإحصائي، بـ قيم (ت) لدلالة الفروق، عن تحقق الفرضية الرابعة حول الفروق بين التخصصين الأدبي و العلمي في الثقة بالنفس ولصالح العميين.

- أثبتت نتائج التحصيل الإحصائي، بـ قيم (ت) لدلالة الفروق ، عن عدم تحقق الفرضية الخامسة حول الفروق بين الجنسين في التكيف المدرسي.

الفصل السابع
مناقشة و تفسير النتائج

تمهيـــــــــد

1- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى

2- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثانية

3- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثالثة

4- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الرابعة

5- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الخامسة

6- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية السادسة

7- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية السابعة

8- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثامنة

9- استنتاج عام

تمهـــــــــــيد:

بعد أن تطرقنا إلى إجراءات الدراسة الميدانية ،واستعراض نتائج الفروض بالتفصيل في الفصل السابق ، نعرض في هذا الفصل تفسير الدلالات للنتائج التي كشفت عنها الدراسة ، في ضوء ما توفر للباحث من نتائج دراسات سابقة ، ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية ، وعلى ضوء الإشكالية التي تناولتها الفروض التي تبنتها، انطلاقا مما تم استخدامه من أساليب إحصائية في تحليل النتائج .

*** مناقشة نتائج الدراســـــة :**

انطلاقا من النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وبناء على الإطار النظري الذي قدمته هذه الدراسة، وما كشفته بعض الدراسات السابقة ، ومقارنتها بنتائج هذه الدراسة ، نناقش نتائج الدراسة من خلال تتبع كل افتراض على حدا ، حسب الترتيب المنهجي لفروض الدراسة، ثم تتبع بمناقشة عامة للنتائج .

1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى :

كان نص الفرضية أن : " مستوى الثقة بالنفس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مرتفع".

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن مستوى الثقة بالنفس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مرتفعة ، وقد بلغ مستوى الثقة بالنفس لديهم في المستوى (العال - العال جدا) إلى (85.59 %) وهي قيمة معبرة عن مستوى من الثقة بالنفس المرتفعة ، و تتفق هذه النتيجة مع عدة دراسات نذكر منها:

- دراسة أجراها عبد الله (1990م) عنوانها الثقة بالنفس وعلاقتها بالبناء لأسري لدى أبناء الشهداء في مرحلة المتوسطة، وكان الهدف من الدراسة هو معرفة مستوى الثقة بالنفس عند أبناء الشهداء (الذكور- وإناث)، تكونت عينة الدراسة (596) طالبا وطالبة ، واستخدم الباحث مقياس خاص للثقة بالنفس، وكانت نتائج الدراسة أن متوسط الثقة بالنفس لدى أبناء الشهداء بلغ 4.95 درجة وهو أعلى متوسط النظري للمقياس وهو 40 درجة . **(لاحق :2004.ص38)**

- كما تتفق هذه الدراسة مع الدراسة التي قام بها جودة (2007 م)، هدفها الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الاقصى ، وكذلك التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من السعادة والثقة بالنفس ، وقد بلغت عينة الدراسة (231) طالبا

(146) طالبة، وكانت الأدوات المستخدمة عبارة عن مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد (عبده وعثمان 2002م) ، ومقياس السعادة من إعداد (جايبيل مارتون 1995م وتعريب عبد الخالق)، ومقياس الثقة بالنفس لـ (سيدني شروجر و تعريب محمد عبدالله 2000م)، وكانت نتائج الدراسة تشير إلى أن مستوى الثقة بالنفس بلغ 62.34 % . **(أمال جودة: 2007ص185)**

وتفسيرنا للنتيجة المحصل عليها في هذه الدراسة ، من خلال الفرضية الأولى أن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، و في ضوء تعريف الثقة بالنفس يسعون للتفوق و الامتياز و تحقيق النجاح في دراستهم الذي يمكنهم من تحقيق ذاتهم ، وهي أعلى الحاجات حسب ترتيب " ماسلو"، حسب ما هو موجود في الفصل الرابع لموضوع الدافعية للإنجاز ، وقد فسرت الكثير من النظريات مثل هذه الثقة بالنفس المرتفعة و أرجعته إلى العوامل الذاتية تخص شخصية الفرد، مثل تقديره الصحيح لذاته ، و كذا اتزانه النفسي و العاطفي ،و توافقه مع نفسه و المحيط الخارجي ، بالإضافة إلى الطمأنينة عن النجاح ، و في تحقيق رغباته الدراسية و المهنية ، و بالتالي يكون ثقته بنفسه مرتفعة .

كما أن معرفة الفرد لذاته مما لديه ومما ليس لديه من إمكانيات و قدرات و ميول ، يجعله أكثر ثقة بنفسه ، هذا ما نلاحظه في المرحلة الثانوية وخاصة لدى الطلبة المقبلين على شهادة البكالوريا ، حيث نجد الطلبة الذين يتميزون بمستوى عال من الذكاء ، ينعكس هذا الأمر على تحصيلهم الدراسي، من خلال نتائجهم الجيدة في الفصليات الدراسية ، فنجدهم يثقون في قدراتهم على تحقيق النجاح في البكالوريا ، وبالتالي فهم يتمتعون بثقة عالية في النفس نتيجة تقديرهم الصحيح الإمكاناتهم الفكرية و لما لديهم من قدرات .

و يمكن كذلك تفسير الثقة بالنفس المرتفعة إلى عوامل موضوعية خارجية حيث أن نجاح الفرد يرجع إلى أسباب خارجية ذات علاقة بسلوكات الآخرين ، و المحيط الذي يعيش فيه و هذا ما توكده نظرية العزو، حيث يرى "هيدر" أن الأفراد يقومون بالعزو الأسباب النجاح أو الفشل عندهم ، ربط السلوك بالظروف التي أدت إليه. **(نبيل محمد زايد :1984. ص74)**

هذا ما يؤكده دور البيئة المحيطة بالشخص ، بداية من الأسرة و أساليب تربيتها و طرق التعامل مع الطفل التي تكون سببا في تقوية ثقته بنفسه ، قصد تحقيق التوافق النفسي و الاتزان الانفعالي ، وكذا بلوغ أقصى الأهداف بامتياز و اقتدار ، وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات السابقة.

دون أن ننسى دور المؤسسات التربوية و التعليمية و الثقافية في تعزيز روح المنافسة و التفوق و الرغبة في النجاح، التي تعمل على تقوية الثقة بالنفس و الوصول إلى أفضل الأداء و الإنجاز.

و مما ذكرناه سابقا يمكن تفسير مستوى الثقة بالنفس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي إلى عوامل ذاتية تعود إلى الاستقرار و التوافق و الاتزان النفسي لديهم ، بالإضافة إلى الظروف البيئية الاجتماعية ، ونذكر مثال عن ذلك الظروف المدرسية .

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية :

فرض الباحث فرضا أساسيا مفاده: ((توجد علاقة دالة إحصائيا بين الثقة بالنفس و التكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي)).

لقد كشفت نتائج التحليل الإحصائي بمعادلة " بيرسون المتعدد" عن ارتفاع معامل الارتباط (ر)، بين درجات أفراد العينة على المقاييس الثلاثة، وهي : مقياس الثقة بالنفس و التكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز ، حيث وصل معامل الارتباط (ر) إلى (0.21) وهو بذلك دال إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) وبدرجة حرية (851)، لأنه أكبر من قيمة (ر) المجدولة (0.11)، وبالتالي فهو دال إحصائيا عند هذا المستوى، ويعبر هذا عن وجود علاقة ارتباطيه طردية موجبة بين متغيرات الدراسة، الثقة بالنفس و التكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز أي أن التغير يسير في اتجاه واحد في كل المتغيرات ، سواء كان التغير في اتجاه الزيادة أو النقصان، بمعنى أن العلاقة طردية، فارتباط المتغير الأول ألا وهو المتغير المستقل ، ونعني به الثقة بالنفس بالمتغيرين الثانيين وهما متغيرين تابعين ،ونقصد بهما التكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز، يفسر على أنه كلما ارتفعت الثقة بالنفس عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي ارتفع معها مستوى التكيف المدرسي و دافعيته للإنجاز ،والعكس صحيح ، أي كلما انخفضت ثقته بنفسه انخفض معه التكيف المدرسي و دافعية للإنجاز عند التلميذ، وقد يبدو هذا منطقيا بالنسبة لتلميذ السنة الثالثة ثانوي، والمقبل على امتحان شهادة البكالوريا، إذ يطمح للوصول إلى الجامعة وبناء مستقبلا دراسيا ومهنيا جيدا، وحتى يستطيع التلميذ تحقيق هذا الهدف لابد له من ثقة عالية بالنفس وتقدير إمكانياته وقدراته تقديرا جيدا ، وهذا للتوافق مع تلك الطموحات التي رسمها، وأن يحقق نوع من التكيف المدرسي الجيد، وكأن التلميذ يحاول أن يظهر أمام زملائه في الصف بصورة الواثق من نفسه وإمكانياته، والذي لا يخشى مواجهة المواقف الصعبة، وهو

عندما يمارس هذا النوع من التحدي برفع من تكيفه المدرسي و دافعيته للإنجاز، إنما يعبر عن تحديه لنفسه ولمجتمعه، في تحقيق هذا الطموح المرغوب ، وكأنه يبرهن أنه قادر على تخطي هذه المرحلة والوصول إلى الجامعة، فالثقة بالنفس في هذه الصورة تلهب حماس التلميذ، وتدفعه للتطلع إلى مستقبل دراسي زاهر، ويشجعه على الرفع من توافقه الدراسي و دافعيته للإنجاز، وهذا ما أوضحته الجداول والنسب المئوية الخاصة بمتغيري التكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز، والجداول هي رقم : (25) و(27) و(29) و(31)، حيث يلاحظ منها ارتفاع نسبة التكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز للتلاميذ في المستوى (المتوسط) الذي يظم كل من المستوى (العال - المتوسط - منخفض) ، وهذا باستثناء المستويين (العال جدا - المنخفض جدا) ، حيث كانت النسبة المئوية عالية تفوق (60%) وهذا يدل على قدرة التلميذ على التعايش والتقبل، والتوافق مع قدراته ووضعه المدرسي والاجتماعي، عكس الحالة العادية أو حالة الفتور التي تترك التلميذ يركن إلى العزوف على بناء تكيف مدرسي واجتماعي جيد ودافع مرتفع للإنجاز، وذلك لأنه يشعر بأن الآخرين من والدين، وأهل، وأصدقاء، وزملاء، ومدرسين، قد تخلو عنه ولم يعودوا يهتمون به وبمصيره الدراسي، فغابت عنه النصائح، والتشجيعات، والإرشادات، والتوجيهات، والمساندة الاجتماعية والوجدانية، وحتى الأوامر والنواهي التي كانت تصدر عن المحيطين به ، والتي كانت تمثل له معيار أو محكا يبصره بخطورة المرحلة، وأهميتها وبضرورة الثقة بالنفس والقدرات والإمكانات ، والتوافق مع أفراد المجتمع فيما بعد هذه المرحلة الثانوية.

لم نتحصل في الدراسات السابقة ، وفي التراث السيكولوجي الذي تيسر لنا، على نتائج كثيرة يمكن الاستناد إليها في دعم نتيجة الدراسة أو رفضها ، بحيث لم نجد دراسات اهتمت مباشرة بالموضوع في ما عدا القليل منها، الذي تناول كل متغيرين على حدى ، ونذكر منها:

- دراسة المشعان(1999م) والتي هدفها التعرف عن دافع للإنجاز وعلاقته بالقلق ولاكتئاب والثقة بالنفس لدى الموظفين غير الكويتيين في القطاع الحكومي، وتكونت عينة الدراسة من (303) من الموظفين في القطاع الحكومي بوقع (189) من الذكور (114) من الإناث بواقع(228) من الكويتيين و (75) من غير الكويتيين، وقد استخدم الباحث في دراسته مقياس

الثقة بالنفس، و مقياس الدافعية للإنجاز، ومقياس القلق و الاكتئاب، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة أن هناك ارتباط موجبا بين الدافعية للإنجاز والثقة بالنفس.

- دراسة العنزي (2003م) تهدف للكشف عن العلاقة بين الثقة بالنفس ودافع للإنجاز لدى الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين، والتعرف على الفروق في كل من الثقة بالنفس والدافع للإنجاز بين المتفوقين دراسيا و العاديين، وتكونت عينة الدراسة (300) طالب منهم(150) من المتفوقين (150) من العاديين وتراوحت أعمارهم (12*16) سنة من طلاب مدينة عرعر، واستخدم الباحث مقياس الثقة بالنفس لـ (القواسمة والفرح) ،ومقياس الدافع للإنجاز لـ (منصور)، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه دالة احصائيا بين الثقة بالنفس والدافع للإنجاز لدى المتفوقين دراسيا. (**العنزي و سعود بن شايش العنزي :2003**)

- دراسة أنوار غانم يحي (2006م) هدفها التعرف على مستوى الثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل وعلاقتها بدافعية الإنجاز الدراسي، والتعرف على العلاقة في الثقة بالنفس وفقا لمتغيرات (الجنس- الصف- التخصص)، تكونت العينة من (200) طالب وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية وقد أعدت الباحثة استبيان خاص لقياس الثقة بالنفس واعتمدت على مقياس (عبد اللطيف 2000م) لقياس دافعية الإنجاز الدراسي وخلصت الدراسة إلى:
وجود علاقة دالة إحصائيا بين الثقة بالنفس والدافع للإنجاز الدراسي.

نعتقد أن سبب ارتفاع كل من التكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ البكالوريا، يعود إلى عملية الإدراك ، أي أن التلميذ يدرك مدى الثقة بالنفس التي يمتلكها، وضرورة الإيمان بالقدرات والإمكانات، وتحقيق دافع للإنجاز، والتوافق مع أفراد مجتمعه وخاصة المدرسين وزملاء الصف ، وفي هذا الصدد يرى كل من "فريدمان" و "رورنمان" 1958م (Rosenman et Friedman) ((قد يدرك الفرد أن مستوى ثقته بنفسه و طموحه لا يتوافق وإمكاناته الحالية، فيصيبه الإحباط والقلق وحالة عدم الرضا)).

وهذا ما ينطبق على بعض التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا، ينتابهم نوع من الإحباط والقلق وعدم الرضا نتيجة هذا الموقف، هذا الأمر يؤثر بشكل مباشر على تكيفهم المدرسي و دافعيتهم للإنجاز، وهذا على العكس تماما من التلاميذ الذين يدركون إمكانياتهم الحقيقية، و

يملكون ثقة بالنفس توافق ذلك، وهذا يؤدي إلى حالة التقبل والرضا، وبالتالي يرتفع تكيفهم المدرسي و دافعيتهم للإنجاز.

وقد يرجع ارتفاع كل من التكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز للتلاميذ إلى ما يتلقونه من مساندة اجتماعية ونفسية، حيث تقدم لهم من طرف الأهل والزملاء والمدرسين، وتكون لديهم القدرة على المواجهة الإيجابية والفعالة لكل تلك الضغوط النفسية والاجتماعية، وهذا ما توصل إليه " هثرنيجتون" 1956م(Hetherington).

وقد يرجع ارتفاع كل من التكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز للتلاميذ، إلى سماتهم الشخصية كالمفهوم الإيجابي للذات والشعور بتحمل المسؤولية، ومرحلة التنافس والرغبة في التميز والحاجة للإنجاز، والرغبة في التفوق والنجاح في البكالوريا، وما تمثله هذه الأخيرة من آفاق مستقبلية، تجعل التلاميذ يثقون في أنفسهم و يطمحون إلى الحصول عليها مهما كانت نتائجهم الدراسية ، وما تعرضه الجامعة من منافذ عملية ومهنية، تدفع التلاميذ للتفكير المستمر فيها، بالتالي بناء مستويات عليا من التكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز ، تصاحبهم من بداية السنة الدراسية إلى غاية نهايتها وتستمر معهم إلى ما بعد مرحله الثانوية.

ويمكن كذلك تفسير ارتفاع كل من التكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز للتلاميذ، إلى تلك الصورة الإيجابية التي يكونوها عما يصدر عن الآباء والأهل والزملاء والمدرسين، ويرون أن اهتمامهم بهم يصب في صالحهم ومن أجلهم، وهم أدرى بأمور الحياة منهم، وما عليهم إلا إتباع ما يقدمونه من أوامر ونواهي ، ونصائح لتحقيق النجاح في البكالوريا، وهذا على حد تعبير "دينيس وكلارك ودينيت" (Dyens Gleehe & Dinit&) من أن ((الثقة بالنفس المرتفعة، غالبا ما ينظر إليها في تراث التحليل النفسي ،على أنها نتيجة لأنواع خاصة من الإنعصاب داخل الأسرة)) .

كما يمكن أن يرفع التلميذ من تكيفه المدرسي و دافعيته للإنجاز، وهولا يبني مستوى معين من الثقة بالنفس بسبب تحديه للآخرين أو لتعويض فشل سابق، وفي هذا يقول فرنسين روباي 1956 م ((بأن المستوى الرفيع لتكيف الاجتماعي ،يترجم الحاجة إلى إزالة نقص أو إبطال وضعية فاشلة أو التعويض عنها)). **(جليل وديع شكور : 1989 . ص 336)**

إذا ربطنا بين هذه التفاسير ونتيجة الدراسة الحالية، نستخلص أنه كلما استطاع التلميذ أن يبني مستوى مرتفع من الثقة بالنفس، كلما ارتفع تكيفه المدرسي و دافعيته للإنجاز ، وهذا يرجع إلى طبيعة هذه المرحلة الدراسية، باعتبارها مرحلة تحقيق إنجازات و التكيف مع زملاء الصف الدراسي، وهذا للتطلع للمستقبل، ورسم أمال وطموحات يمكن تحقيقها .

3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة :

كان نص الفرضية أنه :" توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور الإناث في الثقة بالنفس".

يشير الجدول رقم : (20) إلى نتائج هذا الفرض وتدل هذه النتائج المعالجة باستخدام الأسلوب الإحصائي اختبار "ت" من تحقيق فرض البحث، لأن قيمة "ت" المحسوبة (4.18) أكبر من "ت" المجدولة (2.58) عند مستوى دلالة (0.01) بدرجة حرية (852) فهي دالة إحصائيا، وبالتالي فإنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الثقة بالنفس لصالح الذكور.

وهذا ما أشارت إليه كذلك نتائج النسب المئوية في الجدول رقم : (21) عن وجود فرق بين المجموعتين لصالح الذكور، مع الإشارة أن كل الإناث والذكور يمتازون بمستوى ثقة بالنفس متوسط بالرغم من وجود فروق بينها، وقد قدرت نسبة تواجد أفراد العينتين في المستوى(الثاني و الثالث والرابع) هي تمثل المستوى المتوسط : حوالي (60%)للذكور، مقابل نسبة تقارب (70%) للإناث، أما في المستوى العال جدا فقد كانت نسبة الإناث تقارب(23%) أما الذكور فقد كانت في حدود (34%)، معنى هذا أن الجنسين يتمتعون بمستوى من ثقة بالنفس المقبولة، والتفوق فيه لصالح الذكور، وقد وافقت هذه الدراسة عدة دراسات منها :

- دراسة العنزي (2001م) هدفها الكشف عن العلاقة بين متغيرات في البحث (الرضا عن الحياة - الثقة بالنفس - التفاؤل - التوازن الوجداني) لدى عينة من طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعلم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت، وتكونت العينة من(410) من الطلبة منهم (192) ذكور (218) إناث ، وطبق الباحث الأدوات التالية : (مقياس الرضا عن الحياة - مقياس التوازن الوجداني - مقياس الثقة بالنفس - مقياس التفاؤل) وقد أسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الثقة بالنفس لصالح الذكور.

- دراسة عبد العال (2006م) هدفها تحديد الفروق بين الجنسين، وكذلك التخصص العلمي والأدبي في المهارات الاجتماعية بأبعادها ودرجتها الكلية ، لدى قطاع المعلمين في المرحلة الابتدائية، ثم الوقوف على أثر الجنسين والتخصص في المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية، ودراسة العلاقة بين المهارات الاجتماعية وكل من الثقة بالنفس والرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة ، والتي وتكونت من (177) من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس المهارات الاجتماعية من إعداد (ريجيو وترجمة محمد السيد 1998م) ومقياس الثقة بالنفس من إعداد الباحث، والرضا الوظيفي من إعداد (حسن حسان و عبد العاطي الصياد 1986م)، وقد كانت نتائج الدراسة تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في متغير الثقة بالنفس لصالح الذكور.

- وهناك دراسة أجرها الركابي (2000م) واستهدفت التعرف على مستوى الثقة بالنفس وعلاقته بالطموح، وهل هناك فروق تبعا لمتغيرات (الجنس- التخصص- السنة الدراسية) وتكونت العينة من (277) من طلاب كلية التربية، وتم إعداد أداة لقياس الثقة بالنفس، عولجت البيانات باستخدام الاختبار الثاني وتحليل التباين ومعامل الارتباط بيرسون ، وأظهرت النتائج فروق بين الجنسين في الثقة بالنفس لصالح الذكور،

(الركابي:2000.ص125)

واختلفت نتائج دراستنا مع دراسة كل من :

- دراسة أجراها عبد الله (1990م) عنوانها الثقة بالنفس وعلاقتها بالبناء الأسري لدى أبناء الشهداء في مرحلة المتوسطة ،وكان الهدف من الدراسة هو معرفة مستوى الثقة بالنفس عند أبناء الشهداء (الذكور وإناث)، تكونت عينة الدراسة من (596) طالبا وطالبة ،واستخدم الباحث مقياس الثقة بالنفس ،وكانت نتائج الدراسة أن متوسط الثقة بالنفس لدى أبناء الشهداء بلغ (54.95) درجة ،وهو أعلى من المتوسط النظري للمقياس وهو (40) درجة ،كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة بالنفس حسب متغيرات الجنس ، وكانت لصالح الإناث من أبناء الشهداء.

- دراسة كلوسترمان (1998م) بينت عن وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل الطلبة، في الرياضيات تعزى للثقة بالنفس، وقد كان الطلبة ذو الثقة بالنفس العالية أكثر تحصيلا من

ذوي الثقة بالنفس المنخفضة على التحصيل بالرياضيات ، كما تبين أن الطلبة الذين يعزون نجاحهم لعوامل داخلية أكثر تحصيلا في الرياضيات من الذين يعزونها لعوامل خارجية ،إلى جانب أن الثقة بالنفس لدى الطالبات أعلى منها لدى الطلاب. **(لاحق :2004.ص52)**

ولعل تفسير ذلك مرده إلى أن الذكور ، يعبرون عن ثقتهم بأنفسهم بالرفع منها لكي يظهروا بمظهر التفوق والقوة، ومنافسة ذكور آخرين في نواحي كثيرة في الحياة ، ليبرهنوا على قدراتهم في خوض معترك الحياة مثلهم مثل باقي من هم أحسن منهم ، وبالتالي نجد الذكور يتنافسون فيما بينهم من أجل التفوق و الظهور بشكل ملفت للانتباه ، وكل هذه الأمور تتطلب ثقة بالنفس عالية ، وهذا عكس الإناث ، حيث نجدهن حبيسات الدراسة و المنزل لا غير ، وكل طموحهن هو الحصول على شهادة البكالوريا و دخول الجامعة ، ولا يهمهن مظاهر التفوق و القوة ، لأنهن يعلمن أن الذكور هم من يتسابقون إلى ذلك ، وهذا نلاحظه جليا لا سيما في عينة دراستنا التي كانت في بيئة صحراوية ، مازالت تنظر للبنت على أساس أنها أقل درجة من الولد، وأن مكانها المنزل و ليس العمل و الشهرة ، كل هذه الظروف تجعل من الإناث لهم ثقة بالنفس تقل عن الذكور ،وليس المقصود بالخاص هنا فقط العائلة والبيت وإنما كل ما هو داخل الإطار فإذا عملت المرأة فضمن إطار مهن معينة وإذا تعلمت فضمن إطار تخصصات معينة...الخ، وكنتيجة منطقية لهذا فان خبرة المرأة وتفاعلها مع ما هو عام محدودة وتمتلك بالتالي فرص أقل لتطوير مهاراتها الشخصية مما سينعكس حتما على ثقتها بنفسها. إن حقيقة أن السلطة ومسؤولية اتخاذ القرار في يد الذكور بينما تعتبر الإناث أقل قدرة في اتخاذ القرارات يقوي من ثقة الذكور بأنفسهم ويضعف من ثقة الإناث بأنفسهن بشكل عام .

وقد يرجع تفوق الذكور على الإناث في الثقة بالنفس ، إلى تقدير الذات كون الذكور يشعرون أنهم أهل لنجاح و التفوق ، وهذا من أجل بناء مستقبل جيد في المستقبل ، وهذا مرهون بتحصيله على شهادة البكالوريا واختيار شعبة تضمن له المستقبل المهني كالطب أو المحاماة ، وكل هذا يتطلب تقدير جيد للقدرات و الامكانات و هذا لا يتحقق إلا إذا كان يتمتع بثقة بالنفس، وهذا عكس الاناث ، وإن كن تمتعنا بتقدير ذات مقبولة فإنهن يعلمن أن قدراتهن و إمكاناتهن مربوطة بعدة عوائق تحول دون تحقيق رغباتهم ،وعلى رأسها الأسرة و نظرتها للبنت ، وعلى هذا الأساس فإن درجة الثقة بالنفس لهن أقل من الذكور.

ويعتبر المجتمع الجزائري مجتمعا ذكوريا حيث تحتل العائلة مركزا محوريا وتشكل القناة الرئيسة والأشد تأثيرا في نقل القيم، وحيث السلطة في المجتمع هي في يد الذكور، بينما تحتل الإناث دورا ثانويا خاصة في الحياة العامة، إن الاعتقاد بأن الرجل أكثر كفاءة وقدرة على القيادة في معظم مجالات الحياة وأنه أقل عاطفية والمسؤول الأول عن تأمين الدعم المادي للأسرة ، وجه دوره إلى الحياة العامة وأعطاه السلطة على اتخاذ القرار، بينما وجه الاعتقاد السائد أن المرأة أقل حكمة وبصيرة وأقل قدرة على القيادة وأكثر عاطفية، وغير مسؤولة عن الدعم المادي للأسرة دورها إلى الحياة الخاصة .

إن مجتمعنا الجزائري عامة - وفي منطقة الصحراء خاصة - لا يعرف الفتاة كقائدة جيدة أو أفضل سواء على المستوى الاجتماعي أو السياسي، حيث يعتقد الأولاد وكذلك البنات، أن وظيفة البنت الأكثر تقديرا هي كونها ربة بيت وأم، لذلك يرى المجتمع أن التعليم كأداة أكثر أهمية للولد منه للبنت ، ويستثمر في هذه الحقيقة بدعم الولد بكل طريقة ممكنة ماديا ومعنويا واجتماعيا، وهذا بدوره أيضا يعزز من ثقة الأولاد بأنفسهم ويضعف من ثقة البنات بأنفسهن بغض النظر عن قدراتهن، وتظهر هذه النتائج أيضا أن الاناث أنفسهن مقتنعات أنهن أضعف من الأولاد وبحاجة إلى قيادة الرجل وحمايته ويبدين ثقة أعلى بقدرات الرجل، وبهذه الطريقة فإنهن يحمين مجتمعهن الذكوري وقيمه ويرسخن أدوارهن النمطية، إضافة إلى ذلك فإنه وبالرغم من التحصيل المرتفع للإناث مقارنة بالذكور فإن الأهل، العائلة، والمجتمع بشكل عام يعملون وفي وقت مبكر من حياة الإناث ولنفس الأسباب سالفة الذكر ،على التقليل من قدرات الإناث وتبخيسها في اختيار تخصصات تساوي طموحهن ،وكنتيجة لذلك فإن ثقة الإناث بأنفسهن تتدنى ويفقدن حماسهن مقارنة بذكور.

4 -مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة :

تنص الفرضية على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ تخصص العلوم التجريبية وتلاميذ تخصص الآداب والفلسفة في الثقة بالنفس " .

استخدم الباحث اختيار "ت" لتحليل نتائج الفروض، وتوصل أنه توجد فروقا دالة إحصائيا بين تلاميذ التخصص العلمي والأدبي في الثقة بالنفس ، حيث اتضح من الجدول رقم (22) أن

قيمة "ت" المحسوبة (6.51) أكبر من قيمة "ت" المجدولة (2.58) عند مستوى الدلالة (0.01) بدرجة حرية (852) فهي دالة إحصائيا عند هذا المستوى، فالفرق دال إحصائيا بين عينة تلاميذ التخصص العلمي وعينة تلاميذ التخصص الأدبي لصالح التخصص العلمي ، وبذلك تحقق فرض البحث.

كما دلت نتائج الجدول رقم (23) المحسوبة نتائجه بالنسبة المئوية، أنه توجد فروقا بين المجوعتين على مقياس الثقة بالنفس ، ودلت النتائج على أن تلاميذ التخصص العلمي أكثر ثقة بأنفسهم من تلاميذ التخصص الأدبي، وأن كلا المجموعتين يتمتعون بمستوى من الثقة بالنفس المقبولة، حيث قدرت نسبة التلاميذ المتواجدين في المستوى المرتفع والذي يظم المستوى (العال – العال جدا) بحوالي (46 %) للعلميين، مقابل (29%) للأدبيين، وفي المستوى المتوسط كانت حوالي (32%) للعلميين، مقابل (50%) للأدبيين ، وكانت النسبة متقاربة في المستوى (المنخفض - المنخفض جدا) لكلا التخصصين ، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة :

- دراسة عبد العال (2006م) هدفها تحديد الفروق بين الجنسين، وكذلك التخصص العلمي والأدبي في المهارات الاجتماعية بأبعادها ودرجتها الكلية ، لدى قطاع المعلمين في المرحلة الابتدائية، ثم الوقوف على أثر الجنسين والتخصص في المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية، ودراسة العلاقة بين المهارات الاجتماعية وكل من الثقة بالنفس والرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة ، والتي تكونت من (177) من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس المهارات الاجتماعية من إعداد (ريجيو وترجمة محمد السيد 1998م) ومقياس الثقة بالنفس من إعداد الباحث، والرضا الوظيفي من إعداد (حسن حسان و عبد العاطي الصياد 1986م) ، وقد كانت نتائج الدراسة تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الثقة بالنفس تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي

- دراسة وداد الوشلى (2007م) حول العلاقة بين الثقة بالنفس وبعض السمات الشخصية لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسيا والعاديات، في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ، وهدفت للكشف على طبيعة العلاقة بين الثقة بالنفس وبعض السمات الشخصية لدى المتفوقات دراسيا أو العاديات في ضوء بعض المتغيرات (التخصص الدراسي- الصف الدراسي) وقد تكونت العينة من (400) طالبة منهن(200) متفوقة دراسيا و(200) طالبة

عادية ، وترحت أعمارهن بين (17*20) عام ، واستخدمت الباحثة مقياس الثقة بالنفس و مقياس قائمة العوامل الكبرى للشخصية ، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط الدرجات التي تحصلت عليها الطالبات المتفوقات دراسيا في الثقة بنفس تبعا لاختلاف التخصص الدراسي (أدبي- علمي) وذلك لصالح الطالبات التخصص العلمي.

وقد اختلفت نتائج دراستنا مع دراسة كل من :

- دراسة منال بنت محمد بن عمر السقاف(2008م) هدفها التعرف على الفروق بين طلاب و طالبات في الثقة بالنفس وانفعال الغضب ، وتكونت عينة الدراسة من (927) طالب وطالبة من جامعتي الملك عبد العزيز وأم القرى ، من المنتظمين في الدراسة ، وهم في المرحلة البكالوريا من التخصصات العلمية والأدبية، وقد استخدمت الباحثة مقياس الثقة بالنفس من إعداد (شروجر 1990م ،ترجمة و تعريب محمد 1997م) ومقياس الغضب المتعدد الأبعاد ، إعداد و تقنين (الشناوي والدماطي 1993م) ، وخلصت الدراسة للنتائج التالية :

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة والطالبات في الثقة بالنفس تبعا لمتغير التخصص (علمي- أدبي).

- كما أجرى أنوار غانم يحي (2006م) دراسة هدفها التعرف على مستوى الثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل وعلاقتها بدافعية الإنجاز الدراسي، والتعرف على العلاقة في الثقة بالنفس وفقا لمتغيرات (الجنس- الصف- التخصص)، تكونت العينة من (200) طالب وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية ، وقد أعدت الباحثة استبيان خاص لقياس الثقة بالنفس واعتمدت على مقياس (عبد اللطيف 2000م) لقياس دافعية الإنجاز الدراسي وخلصت الدراسة إلى:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة والطالبات وفقا لمتغيرات (الجنس- التخصص- الصف).

- دراسة أجراها أبو علام (1978م) هدفها بناء مقياس لثقة بالنفس عند الطالبات في المراحل الدراسية (الثانوية- الجامعية)، ومدى تأثير مستوى العمر للصف الدراسي ، وبلغت عينة الدراسة (626) طالبة ضمت (98) طالبة بالصفين (الأولى والثاني) المتوسط و(425)

طالبة في الصفين (الرابع والخامس) ، و(103) طالبة ضمن عينة المرحلة الجامعية، ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بإعداد مقياس الثقة بالنفس الذي يتكون من (80) فقرة ويتكون المقياس من صورتين متكافئتين، يتكون كل منها على (40) فقرة، بعضها إيجابي وبعضها الآخر سلبي ،وحددت الإجابات بـ: (نعم –لا)، ولحساب الصدق واستخدمت التقديرات الذاتية والتقديرات الزملاء، أما الثبات فقد تم حسابه عن طريق معامل الارتباط بين درجتي الصورتين (أ- ب)، وعولجت البيانات إحصائيا باستخدام الاختبار الثنائي ومربع كاي، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص (علمي – أدبي).

(أبو علام: 1978. ص149 - 152)

- و دراسة أجرها الركابي (2000م) ، واستهدفت التعرف على مستوى الثقة بالنفس وعلاقته بالطموح، وهل هناك فروق تبعا لمتغيرات (الجنس- التخصص- السنة الدراسية) وتكونت العينة من (277) من طلاب كلية التربية، وثم إعداد أداة لقياس الثقة بالنفس، عولجت البيانات باستخدام الاختبار الثاني وتحليل التباين ومعامل ارتباط بيرسون ، ولم تظهر فروق تبعا لمتغير (التخصص - السنة الدراسية) . **(الركابي:2000.ص125)**

وقد يبدو هذا شيء طبيعيا في ظل إدراك عينة تلاميذ التخصص العلمي لأهمية تخصصها الدراسي ، والذي يؤهلها لتبوأ مكانة اجتماعية مرموقة كالطب مثلا، فهم يربطون بين نوع التخصص الدراسي الثانوي، والتخصصات الدراسية الجامعية ، التي يعتبرونها هدفا ساميا ، يميلون إلى الوصول إليها .

ومرد ذلك أن تلاميذ التخصص العلمي، يعتبرون أنفسهم أفضل حال من الأدبيين، في تعدد وتنوع التخصصات الجامعية، وأنها أهم من التخصصات الأدبية، وأن بعض التخصصات الجامعية تتطلب قدرا معينا من الدرجات، تسمح لمترشحيها الالتحاق بها، الشيء الذي يترك هؤلاء يرفعون من مستوى الثقة بأنفسهم، تماشيا مع الرفع من تحصيلهم الدراسي للفوز بهذه التخصصات ، وهذا قد لا يتوفر للتلميذ الأدبي الذي يعتبر أن التخصصات الدراسية الجامعية واحدة، ولا تخضع لشروط مسبقة، ومنها يكون مستوى ثقتهم بأنفسهم معادلا لهذه النظرة.

كما نعتقد أن تلاميذ التخصص العلمي يتلقون دعما ومساندة وجدانية ودراسية واجتماعية، وتشجيعا أكثر من تلاميذ التخصص الأدبي، نظرا لصعوبة تخصصهم الدراسي، ولأهميته في

المجتمع، وربما مازالت نمطية التخصص العلمي سائدة في المجتمع ، حيث هو دائما الأفضل، لارتباطه بالواقع وثقافة المجتمع.

وربما يرجع ذلك إلى أن تلاميذ التخصص العلمي راضين عن وجودهم في هذا التخصص، باعتبارهم رغبوا فيه ، وإنهم المتفوقين الموجهين لهذا التخصص، وبالتالي فتفوقهم يتماشى مع درجة الثقة بالنفس التي يمتلكونها و مستوى طموحهم الدراسي.

ونعتقد أن تلاميذ التخصص العلمي أكثر تنافسا علميا فيما بينهم، والذي يلاحظ في كسب أعلى الدرجات كمرحلة أولى، والنجاح في البكالوريا كمرحلة ثانية، والالتحاق بأفضل التخصصات الجامعية المرغوب فيها كمرحلة أخيرة، بهدف الارتقاء إلى مستوى أفضل من المستوى الحالي كهدف نهائيا ((إن مستوى الطموح بمفهومه السليم يعني رغبة الارتقاء إلى حال أفضل)). **(جليل وديع شكور :1989 .ص 329)**

5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

نص الفرضية: " توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في التكيف المدرسي".

دلت نتائج الجدول رقم (24) المعالجة باستخدام "ت" ، على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في التكيف المدرسي ،حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (0.49)، وهي أصغر من قيمة "ت" المجدولة (1.97) عند مستوى الدلالة(0.05) بدرجة حرية (852)، ولم يكن الفرق دال إحصائيا وجوهريا بين عينة الذكور والإناث في التكيف المدرسي، وعليه لم يتحقق فرض البحث.

كما أظهرت نتائج النسب المئوية في جدول رقم (25) أنه لا توجد فروق بين المجموعتين على مقياس التكيف المدرسي المعد لهذه الدراسة، وبينت على أن التلاميذ في المجموعتين يتمتعون بمستوى من التكيف المدرسي العال، حيث يقدر عدد التلاميذ في المستوى(العال – العال جدا) بأكثر من (46%) الذكور مقابل (40%) للإناث، ويتساوى الجنسين في المستوى المتوسط بأكثر من(35%).

وتفسر هذه النتيجة في ضوء الإطار النظري للدراسة، وبعض الدراسات التي تطرقت للموضوع بصفة مباشرة أو غير مباشرة. من الدراسات الموافقة لهذه الدراسة نجد :

- دراسة جابر أبوطالب(1979) هدفت إلى قياس ست جوانب محددة من التكيف وهي:
(التكيف المنهجي - نضج الأهداف - مستوى الطموح - الصحة النفسية - الفعالية الشخصية في التخطيط واستغلال الوقت - العلاقات الشخصية والاجتماعية مع الرفاق والمدرسين) وتكونت عينة الدراسة من(900) طالبا وطالبة ، واستخدم الباحث قائمة التكيف الأكاديمي الجامعية (الهنري بورو henry borough) المؤلفة من(90) عبارة استفهامية ،وقد قام بتعريب هذه القائمة وتعديلها حسب البيئة الأردنية وتأكد من صدقها وثباتها ، وكانت نتائج هذه الدراسة تؤكد:
- عدم وجود فروق بين الجنسين في التكيف بأنواعه.
واختلفت نتائج دراستنا مع نتائج دراسة كل من :

- دراسة مدحت عبد الحميد عبد اللطيف (1984) ، هدفها تقدير الفروق الفردية التي يمكن ملاحظتها بين المتفوقين دراسيا من طلبة جامعة الإسكندرية في عدد من المتغيرات وهي: (العصابية -المشكلات العاطفية - التوفق النفسي والاجتماعي) وهدفت الدراسة كذلك الإيضاح العلاقة الارتباطية بين المتغيرات التالية (العصابية - المشكلات العاطفية - التوافق النفسي - التوافق الاجتماعي - القابلية للاستثارة - مستوى القلق الدراسي - المستوى الاجتماعي والثقافي - والسن)، وتكونت عينة الدراسة من (140) طالبا وطلبة من جامعة الإسكندرية بواقع (70) ذكر و(70) أنثى من كليتي الآداب والطب، بواقع (70) من كلية الآداب (70) من كلية الطب .
أسفرت هذه الدراسة على النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق الاجتماعي لصالح الذكور. **(عبد اللطيف :1984.ص49)**

- دراسة محمد جعفر الليل (1993م) ،هدفها الكشف عن العلاقة وعن الفروق في التوافق مع المجتمع الجامعي في جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية، وفقا للمتغيرات التالية (الجنس- الحالة الاجتماعية - الجنسية – التخصص- مكان الإقامة - الكلية - المستوى الدراسي) ، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية، وصمم الباحث استبيانه تضمنت (44) فقرة ، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق مع المجتمع الجامعي وفق متغيرات (التخصص- المستوى الدراسي- الحالة الاجتماعية - الجنسية - الكلية)، وإنما كانت الفروق فيما يتعلق بمكان الإقامة بين

المقيمين داخل المدينة وخارجها ، لصالح المقيمين داخل المدينة ، وأظهرت الدراسة أيضا فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في درجة التوافق مع المجتمع الجامعي لصالح الطالبات . **(الليل: 1993.ص65)**

- وأجرت سعاد سليمان وعبدالله المنزل (1999) ، دراسة هدفت إلى التعرف على درجة التوافق لدى طلبة جامعة سلطان قابوس وعلاقتها بمتغيرات (الجنس- الصف الدراسي- التحصيل الدراسي- الموقع السكني) ، وتألفت عينة الدراسة من (1226) طالبا و طالبة من طلبة جامعة السلطان قابوس ،واستخدم الباحث مقياس التوافق، وتوصلت هذه الدراسة إلى نتائج تؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التوافق الشخصي العام تبعا لمتغيرات الجنس ولصالح الذكور . **(سليمان المنزل:1999)**

ولعلنا نرجع عدم وجود فروق بين الذكور والإناث، إلى أن هؤلاء التلاميذ يتميزون بتكيف مدرسي مقبول كون هذه المرحلة تتطلب التوافق الجيد مع الزملاء والأساتذة لتحقيق التفوق و النجاح والانتقال إلى الجامعة ، وهذا يسهم بلا شك في رفع من درجة الثقة بالنفس للمجموعتين (الذكور والإناث) ، وبالدرجة الثانية حساسية وأهمية المرحلة باعتبارها على عتبة التقويم، وأنهم قاب قوسين أو أدنى من الجامعة، وبذلك فالفتاة يجب أن يكون لديها تكيف مدرسي لا يختلف عن الولد، إذا ما أرادت أن تنجح، حيث تعمل ما بوسعها لمقاربة الأولاد، وتنافسهم دراسيا وتكسب احترام الأساتذة، وترسم أهدافا مستقبلية وتحصل على الثواب والتشجيع، وتريد من كل ذلك الحصول على شهادة البكالوريا.

وتعتبر السنة النهائية فرصة للظفر بهذا الامتحان، وكون الفتاة غير الولد في نظر المجتمع، فإنه عليها تحقيق توافق نفسي ومدرسي واجتماعي جيد وبكل المحيطين بها ،وبالتالي تحقيق الثقة بالنفس المطلوبة للوصول إلى الطموح المطلوب، وهذا ما توصلت إليه " سهير كامل أحمد " في دراسة لها أجرتها إلى ((أن النجاح يؤدي إلى رفع مستوى الطموح)).

(سهير كامل أحمد : 1999. ص 191).

أو ربما تقبل الفتاة على السنة الثالثة ثانوي بدون عقدة خوف، من برامجها ومواردها ومناهجها وأساتذتها وامتحاناتها و الزملاء الذين يدرسون معها في الصف ، الشيء الذي يسمح لها بتحقيق تكيف مدرسي مقبول ، وتعادله مع مستوى زميلها الولد، الذي يرى نفسه أنه أفضل

من الفتاة، وبالتالي فهو يعمل ما بوسعه من أجل تحقيق نتيجة تجعله يتفوق على أغلبهن من بنات صفه ،وهو يعمل على الرفع من إمكاناته وقدراته و يحاول أن يكون منسجما مع المحيط الدراسي الذي هو فيه ليكون الأفضل بين الجميع.

كما أن نظرة المجتمع للولد الذي يحقق نتائج ضعيفة، مقارنة بزملائه وزميلاته، تكون نظرة احتقار وازدراء، وبالتالي يصيبه نوع من احتقار الذات ، كل هذا يجعل الولد يحاول تحقيق درجة عالية من التكيف المدرسي، وهذا للحفاظ على توازنه الانفعالي، وعليه يتعادل التكيف المدرسي بين الذكور والإناث .

6- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة :

يقول نص الفرضية "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأدبيين والعلميين في التكيف المدرسي "

دلت نتائج الجدول رقم:(26) المعالجة باستخدام " ت " أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ التخصص العلمي وتلاميذ التخصص الأدبي في تكيفهم المدرسي ،حيث تبين من الجدول رقم (26) أن قيمة "ت" المحسوبة (1.67) أصغر من قيمة "ت" المجدولة (1.97) عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية(852)، فهي غير دالة إحصائيا عند هذا المستوى ، فالفرق غير دال إحصائيا بين عينة تلاميذ، التخصص العلمي وعينة تلاميذ التخصص الأدبي، وبذلك لم يتحقق فرض البحث .

كما دلت نتائج الجدول رقم:(27) المحسوبة بالنسبة المئوية ، أنه لا توجد فروق بين المجموعتين على مقياس التكيف المدرسي المعد لهذه الدراسة، ودلت النتائج على أن تلاميذ التخصص العلمي، و تلاميذ التخصص الأدبي لهم درجة تكاد تكون متساوية في تكيفهم المدرسي، وأن الأغلبية من كلا المجموعتين تقع في المستوى المتوسط بأكثر من(40%) ، أي يتميزون بمستوى من التكيف المدرسي المتوسط .

وقد وافقت نتائج دراستنا ، نتائج دراسة:

- دراسة محمد جعفر الليل (1993) ،هدفها الكشف عن الفروق في التوافق مع المجتمع الجامعي في جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية ، وفقا للمتغيرات التالية : (الجنس - الحالة الاجتماعية- الجنسية - التخصص الدراسي - مكان الإقامة - الكلية - المستوى

الدراسي) ، تكونت عينة الدراسة من (200) طالب و طالبة ، ومن بين نتائج الدراسة عدم وجود فروق في التخصص الدراسي العلمي أو الأدبي للطلبة .

ولم توافق نتائج دراستنا ، نتائج دراسة كل من :

- دراسة عبد الحميد عبد اللطيف (1984)، هدفها تقدير الفروق الفردية التي يمكن ملاحظتها بين المتفوقين دراسيا من طلبة الإسكندرية ، في عدد من المتغيرات من بينها : التوافق النفسي الاجتماعي ، وطبقت الدراسة على عينة (70) ذكر ، (70) أنثى ، ومن طلبة كلية الطب (70) و طلبة كلية الآداب (70) ، وكانت النتيجة تؤكد وجود فروق لها دلالة إحصائية لصالح كلية الآداب.

- دراسة جابر أبو طالب (1979) ،هدفت الدراسة إلى قياس ستة جوانب من التكيف من بينها التكيف الأكاديمي ، وكان حجم العينة (900) طالب و طالبة ، وأثبتت نتائج الدراسة وجود فروق لها دلالة إحصائية بين التخصصات الهندسية و التخصصات التجارية لصالح التخصصات الهندسية .

- دراسة موسى عبد الخالق جبريل (1983) ،عنوانها تقدير الذات و التكيف المدرسي لدى الطلبة الذكور ،وكان هدف الدراسة تبيان العلاقة بين تقدير الذات لدى الطلبة و تكيفهم المدرسي ، و شملت عينة الدراسة 3% من الطلبة في المدارس الثانوية العامة المهنية في الأردن ، وكانت نتائج الدراسة تؤكد أن التكيف المدرسي لدى طلبة التخصص العلمي أعلى من التكيف لدى طلبة التخصص الأدبي.

ونستطيع تفسير ذلك إلى الشعور الذي يمتلكه الطلبة العلميين و الأدبين حول أهمية تخصصهم في المستقبل، حيث يستطيع تلميذ التخصص العلمي بعد النجاح أن يختار الشعبة الجامعية التي لها مستقبل جيد، كمهنة الطب مثلا أو الصيدلة، حيث يرى التلميذ أن مستقبله شبه مضمون، بعد الحصول على شهادة البكالوريا بمعدل جيد، وهذا ما يراه تلميذ التخصص الأدبي الذي يرى بعد نجاحه البكالوريا، واختيار إحدى التخصصات الجامعية التي تنتهي بشهادة في الكفاءة المهنية كالمحاماة.

ونستطيع تفسير تساوي العلميين و الأدبيين في درجة التكيف المدرسي إلى الوضع الكارثي الذي تعرفه الجامعة الجزائرية ، من خلال العدد الهائل من خرجي الجامعات بمختلف

تخصصاتهم الأدبية و العلمية ،وما يزيد في الطين بلة هو الأعداد الهائلة من الجامعيين المقبلين على مسابقات التوظيف، والتي يكون بطلها فردين أو ثلاثة، وعادة ما يكون من ذوات المسؤولين، هذا الأمر يجعل تلاميذ كلا التخصصين يمتلكون مستوى من التكيف المدرسي المتقارب.

نستطيع كذلك تفسير ذلك إلى طبيعة المرحلة النهائية ، التي تجعل التلميذ نشيطا، يسعى دائما للبحث، ويقضي الساعات الطويلة من الليل ،في مراجعة المواد التي يتطلب ممارستها مستويات عليا من التفكير، وبالتالي فكثيرا ما نرى طلاب البكالوريا تخصص علمي، يقضون الليالي البيضاء في حل تمارينهم ومراجعة دروسهم، وهذا ما نلاحظه على تلاميذ التخصص الأدبي، الذي يتطلب منهم نوع التخصص اللجوء إلى الحفظ و كثرة المطالعة و محاولة النوم باكرا من أجل النهوض في الساعات الأولى من النهار من أجل الحفض كون وقت الفجر يكون التلميذ في راحة نفسية كبيرة ،وهذا ما يؤكده أننا لا نرى طلبة البكالوريا الأدبيين يقضون الليل في المراجعة ، بل يعتمدون على الساعات الأولى من النهار، وهذا بسبب طبيعة المواد الأدبية ،كل هذا يؤكد تقارب درجة التكيف المدرسي لتلاميذ التخصص العلمي و الأدبي .

7- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة :

لقد كان الافتراض أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز " .

ويشير الجدول رقم :(28) إلى نتائج هذا الفرض ،وتدل هذه النتائج المعالجة باستخدام الأسلوب الإحصائي اختبار "ت". على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز، حيث كانت "ت" المحسوبة (2.17) والتي هي أكبر من "ت" المجدولة (1.97) عند مستوى الدلالة (0.05) بدرجة حرية (852). وهي دالة إحصائيا عند هذا المستوى، والفرق واضح دال إحصائيا بين عينة الذكور وعينة الإناث في الدافعية للإنجاز .وهذا كافي لقبول فرض البحث.

كما أظهرت نتائج جدول النسب المئوية جدول رقم:(29) وجود فروق بين الجنسين ،مع الإشارة أن كل من الذكور و الإناث يتمتعون بدرجة عالية من الدافعية للإنجاز تصل إلى

(68%) في المستوى (العال – العال جدا) للذكور ،مقابل (61%) للإناث و في المستوى المتوسط نجد (26%) للذكور ن مقابل (27%) للإناث وهي نسبة متقاربة .

وتوافق دراستنا هاته نتائج دراسة كل من :

- دراسة فاروق عبد الفتاح (1986م) عنوانها " الدافعية للإنجاز علاقتها بالجنس والمستوى الدراسي لدى طلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية "، وكان هدف الدراسة الكشف عن الفروق بين الطلبة وطالبات الجامعة السعوديين في مستوى الدافع للإنجاز، ومعرفة مدى اختلاف مستوى الدافع للإنجاز بين الطلبة والطالبات باختلاف المستوى الدراسي، وشملت عينة الدراسة (362) فردا منهم(225) طالب و(137) طالبة، واستخدم الباحث اختبار الدافع للإنجاز للأطفال الراشدين، وقد أسفرت الدراسة على عدة نتائج منها:

-هناك فروق بين الطلبة والطالبات في الدافع للإنجاز يعزى إلى الطلاب

- دراسة قام زيدان (1989م) هدفها كشف العلاقة بين دافعية الإنجاز ولاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى الطلاب للفرقة الأولى من المدارس الثانوية العامة، وكذلك معرفة الفروق بين البنين والبنات في دافعية للإنجاز نحو مادة الرياضيات، وقد شملت العينة (426) فردا منهم(204) ذكرا و(222) أنثى، واستخدم الباحث اختبار الدافع للإنجاز ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات ، وكانت نتائج الدراسة تشير :

- وجود فروق لها دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في الدافعية للإنجاز لصالح الذكور

(نبيل الفحل: 2004 . ص23)

- أجري أحمد عبد الخالق (1991م) دراسة عنوانها مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة اللبنانيين في المرحلة الثانوية والجامعية، وتبيان الفروق بين الجنسين، وكانت عينة الدراسة تحوي (536) طالبا مقسمين إلى(04) مجموعات ، وكشفت الدراسة

- وجود فروق بين طلبة المدارس وطالباتها في الدافعية للإنجاز لصالح الطلبة .

(عبد اللطف خليفة :2000 . ص38)

- ولم توافق دراستنا هذه نتائج دراسة كل من :

- دراسة سيد محمد الطواب (1990م) هدفها مدى تأثير تفاعل مستوى الدافعية للإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى الطلاب وطالبات المستوى الأولى بكليات التربية

والأدب والعلوم والإدارية والسياسية بجامعة الإمارات العربية المتحدة ،واستخدم الباحث مقياس الدافعية للإنجاز واختبار الذكاء ، وكشفت الدراسة على عدم وجود فروق جوهرية دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز والذكاء.

- دراسة عبدالفتاح دويدار (1991م) هدفها الكشف عن الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز ، وعلاقة الدافعية ببعض المتغيرات الديمغرافية و النفسية ، وشملت عينة الدراسة (535) موظفا منهم (263) ذكور و(272) إناث من العاملين بمؤسسات مختلفة ، ومن نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في الدافعية للإنجاز.

ونفسر ذلك أن الذكور بطبعهم وبإحساسهم بصعوبة المرحلة التي هم فيها، والتي تعكس الشجاعة وروح المثابرة والاجتهاد ،حيث يشعر التلاميذ في السنة الثالثة ثانوي بأهمية المرحلة وحساسيتها ودورها، وبالتالي نراهم متحمسين للمراجعة والمناقشة مع أفراد المجتمع المختلفة، لاسيما الطبقة المثقفة منها ،والتي لها علاقة بالجانب العلمي ،أي الذين لديهم خبرة في المواد التي سوف يتم امتحانهم فيها ، ونقصد بذلك الأساتذة المتخصصين في مواد معينة، أو بعض الأصدقاء من الجامعة بحكم خبرتهم القديمة بالمواد الدراسية ،وهذا قصد تحقيق دافع إنجاز قوي ، لذلك نجد الذكور لديهم دافع إنجاز جيد وخاصة في هذه المرحلة ، وهذا عكس الاناث وبحكم طبيعة البيئة الصحراوية التي نعيش فيها و التي تقيد الفتاة في كل كبيرة و صغيرة ، ورغم أهمية المرحلة فإن الفتاة لا تستطيع تحقيق دافع إنجاز مهما كان نوعه ، لأن الأعراف القائمة في البيئة التي تمت فيها الدراسة ، تجعل الفتاة حبيسة مجموعة من الالتزامات المشروطة ، و التي تمنع الفتاة من كل كبيرة و صغيرة عدى بعض الأمور التي تسمح بها أعراف المجتمع ، كل هذه الأمور تجعل دافع الإنجاز لدى الإناث أقل من الذكور.

8- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنة :

نص الفرضية : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ التخصص العلمي وتلاميذ التخصص الأدبي في الدافعية للإنجاز ".

كانت النتيجة من خلال الجدول رقم:(30) هي عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين عينة تلاميذ التخصص العلمي، وعينة تلاميذ التخصص الأدبي . وهذا بعد استعمال أو تطبيق أسلوب "ت" الإحصائي، حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة (0.38) أصغر من قيمة "ت" المجدولة

(1.97) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (852). وبالتالي فهي غير دالة إحصائيا، هذا يعني أنه لا توجد فروق بين متوسط عينتي تلاميذ التخصص العلمي، وتلاميذ التخصص الأدبي ، أي لا يوجد فرق بين التلاميذ العلميين والأدبيين في الدافعية للإنجاز .

وقد وافقت نتائج هذه الدراسة نتائج كل من :

- دراسة أحمد شعبان محمد عطية (1991م) للبحث عن العلاقة بين الدافعية لدى الطلاب الجامعيين وكل من (الثقافة – الجنس - والتخصص الدراسي) وعلى عينة تضمنت (368) من طلبة السنة الرابعة بكلية التربية جامعة الإسكندرية وموزعين بين (96) طالب و (98) طالبة من التخصصات العلمية و (86) طالبا و(88) طالبة من التخصصات الأدبية ،واستخدم الباحث مقياس الدافعية للإنجاز ومقياس الثقافة الأسرية وكشفت الدراسة على :

- عدم وجود فروق دالة احصائيا بين العلميين و الأدبيين في الدافعية للإنجاز.

هناك دراسة لسامية سعدي (2001م) عنوانها " القدرة على التفكير للإبداع وعلاقته بالدافع للإنجاز وفعالية الذات" ، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الدوافع ومستويات التمكن الذاتي (الفعالية الذاتية لطلبة الماجيستر) وتكونت عينة الدراسة من (106) طالبا وطالبة من معهد علم النفس وعلوم التربية فرع الدراسات العليا ماجيستر من مختلف التخصصات علم النفس الاجتماعي ، علوم التربية ، علم النفس الاكلينيكي ، الأرطوفونيا ،علم النفس الصناعي، واستخدم الباحث مقياس الدافعية للإنجاز لـ (هيرمانز) و مقياس فعالية الذات (لشيرز) وكانت النتائج تؤكد وجود علاقة بين الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز الدراسي .

ولم توافق هذه الدراسة عدة دراسات منها :

- دراسة سهيلة علوطي (2008م) دراسة بعنوان " العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى الطالب الجامعي" وهدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين الذات والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل في دافعتهم للإنجاز باختلاف تقديرهم لذواتهم ، وكذلك التعرف على الفروق في الدافعية للإنجاز وكذلك تقديرهم لذاتهم حسب متغير الجنس (ذكور والاناث) والتخصص الدراسي (علمي و أدبي) وقد شملت عينة الدراسة (472) طالبا منهم (140) طالبا و(332) طالبة، واستخدمت الباحثة مقياس تقدير الذات (إعداد حسين عبد العزيز الدريني وآخرون) واختبار الدافعية للإنجاز (هيرمانز) 1970م، وكانت نتائج الدراسة

تشير إلى وجود وفروق بين الطلبة (علمي وأدبي) في تقدير الذات والدافعية للإنجاز لصالح العلميين **(سهيلة علوطي: 2008 . ص145)**

ونفسر هذه النتيجة على أن كل من العلميين والأدبيين لهم هدف محدد، وهو الحصول على البكالوريا وبناء مستقبل حياتي جيد، وبالتالي فكلا المجموعتين، ونقصد بذلك تلاميذ التخصص العلمي وتلاميذ التخصص الأدبي، تسعى للاحتكاك والاندماج داخل المجتمع قدر المستطاع، من أجل الحصول على الدعم النفسي والاجتماعي الذي يعتبر كدافع بسيكولوجي، الذي يساهم في الحصول على البكالوريا ،وبالتالي المستقبل الجيد .

وبذلك فقد كانت نتيجة هذه الفرضية عدم وجود فروق بين تلاميذ التخصص العلمي وتلاميذ التخصص الأدبي في الدافعية للإنجاز ،أي أن العلميين والأدبين ، من مجموعات التلاميذ لهم دافعية إنجاز درجتها متساوية بين الطرفين، ومتوسطة على مستويات الدافعية للإنجاز .

9- استنتاج عام :

بعد عرض نتائج الفروض ومناقشتها وتفسيرها، تبين أن الدراسة حققت أهدافها، من حيث الكشف عن العلاقة بين الثقة بالنفس و التكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وكذا بينت دلالة الفروق بين مجموعات الدراسة في متغير الثقة بالنفس و التكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز ، مع تحديد مستويات كل متغير من متغيرات دراستنا، التي يتوزع فيها أفراد العينة .

وانتهت نتائج الدراسة إلى تفاوت فيما بينها ، فمنها ما كانت له دلالة إحصائية، ومنها ما كانت غير دالة إحصائيا، واختلفت درجة الدلالة وقوتها، كما سبق عرضه في الجداول، ومن خلال النتائج تحققت بعض فرضيات الدراسة وانتفت أخرى .

- فقد تبين من نتائج الفرضية الأولى، أن مستوى الثقة بالنفس مرتفع لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، أي أن معرفة الفرد لذاته مما لديه ومما ليس لديه من إمكانيات و قدرات و ميول ، يجعله أكثر ثقة بنفسه ، هذا ما نلاحظه في المرحلة الثانوية وخاصة لدى الطلبة المقبلين على شهادة البكالوريا ، حيث نجد الطلبة الذين يتميزون بمستوى عال من الذكاء ، ينعكس هذا الأمر على تحصيلهم الدراسي من خلال نتائجهم الجيدة في الفصليات الدراسية ، فنجدهم يثقون في قدرتهم على تحقيق النجاح في البكالوريا، وبالتالي لديهم درجة عالية من الثقة بالنفس.

- كما تبين من نتائج الفرضية الثانية ، وجود علاقة ارتباطيه طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة، الثقة بالنفس و التكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، بمعنى أنه كلما ارتفع أو انخفض مستوى الثقة بالنفس، أعقبه ارتفاع أو انخفاض كل من التكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز عند التلاميذ . أي أن التلاميذ يحفزون ويشجعون للرفع من تكيفهم المدرسي و دافعيتهم للإنجاز بشكل جيد ،عندما يكون لديهم مستوى معين من الثقة بالنفس، وكأن مستوى الثقة يمثل عند التلاميذ منبها لهم، على ضرورة العمل و الطموح والتأقلم والتوافق مع فئات المجتمع المختلفة، لتحقيق النجاح وتجنب الفشل ،ومن هذه النتائج يتضح صحة فرض البحث.

- ومن نتائج الدراسة ظهور فروق بين الذكور والإناث في الثقة بالنفس. ومنها تحقق الفرض الثالث الذي ينص على وجود فروق بين الجنسين في الثقة بالنفس، ولم يتحقق فرض

البحث الخامس الذي ينص على عدم وجود فروق بين الجنسين في التكيف المدرسي، وتحقق فرض البحث السابع الذي ينص على وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز.

ونفسر كل ما ذكرناه أن الذكور ، يعبرون عن ثقتهم بأنفسهم بالرفع منها لكي يظهروا بمظهر التفوق والقوة، ومنافسة ذكور آخرين في نواحي كثيرة في الحياة ، ليبرهنوا على قدراتهم في خوض معترك الحياة مثلهم مثل باقي من هم أحسن منهم ، وبالتالي نجد الذكور يتنافسون فيما بينهم من أجل التفوق و الظهور بشكل ملفت للانتباه ، وكل هذه الأمور تتطلب ثقة بالنفس عالية ، وهذا عكس الاناث .و نرجع عدم وجود فروق في التكيف المدرسي بين الذكور والإناث، إلى أن هؤلاء التلاميذ يتميزون بتكيف مدرسي مقبول كون هذه المرحلة تتطلب التوافق الجيد مع الزملاء و الأساتذة لتحقيق التفوق و النجاح و الانتقال إلى الجامعة ، وهذا يسهم بلا شك في رفع من درجة الثقة بالنفس للمجموعتين (الذكور والإناث)، وبالدرجة الثانية حساسية وأهمية المرحلة، باعتبارها على عتبة التقويم، وأنهم قاب قوسين أو أدنى من الجامعة، وبذلك فالفتاة يجب أن يكون لديها تكيف مدرسي لا يختلف عن الولد، إذا ما أرادت أن تنجح. كما أن الذكور بطبعهم وبإحساسهم بصعوبة المرحلة التي هم فيها، والتي تعكس الشجاعة وروح المثابرة والاجتهاد ،حيث يشعر التلاميذ في السنة الثالثة ثانوي بأهمية المرحلة وحساسيتها ودورها، وبالتالي نراهم متحمسين للمراجعة والمناقشة مع أفراد المجتمع المختلفة، لاسيما الطبقة المثقفة منها ،والتي لها علاقة بالجانب العلمي ،أي الذين لديهم خبرة في المواد التي سوف يتم امتحانهم فيها ، ونقصد بذلك الأساتذة المتخصصين في مواد معينة، أو بعض الأصدقاء من الجامعة بحكم خبرتهم القديمة بالمواد الدراسية ،وهذا قصد تحقيق دافع إنجاز قوي ، لذلك نجد الذكور لديهم دافع إنجاز جيد وخاصة في هذه المرحلة.

كما أن نتائج الفرض الثالث جاءت متسقة في شق مع نتائج عدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية منها، حيث تم الاتفاق حول وجود فروق بين الجنسين في الثقة بالنفس و لصالح الذكور.

- كما كشفت الدراسة عن وجود فروق بين تلاميذ التخصص العلمي وتلاميذ التخصص الأدبي في الثقة بالنفس، لصالح التلاميذ العلميين، ومرد ذلك أن هؤلاء أمامهم خيارات عديدة في الجامعة يمكنهم لالتحاق بها، ضف إلى ذلك أن بعض هذه الخيارات لها شروط دراسية، تشترط

على الطالب قبل الالتحاق بها، مما يدفع التلاميذ العلميين الرفع من ثقتهم بأنفسهم للوصول إلى تلك التخصصات الجامعية، كما أن ذلك يرجع إلى أهمية التخصص العلمي في تصور التلاميذ والمجتمع، مما يؤكد تحقق فرض البحث، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق بين التخصصين العلمي والأدبي، في الدافعية للإنجاز لصالح التلاميذ العلميين، وهذا راجع إلى أهمية التخصص العلمي مقارنة بالأدبي، هذا ما يجعل التلاميذ يشعرون بأن تخصصهم الأفضل حاليا، والأفضل يعد النجاح في البكالوريا. وبالتالي يكون لديهم دافع إنجاز مرتفع، كما أننا نفترض أن سبب ارتفاع دافع الإنجاز للتلاميذ العلميين، يرجع إلى طبيعة المواد العلمية التي يستطيع التلميذ تقييم نفسه تقييما صحيحا ،فهو يتوقع درجته في كل مادة يمتحن فيها وبالتالي يكون لديهم دافع إنجاز مرتفع، وهذا عكس تلاميذ التخصص الأدبي الذي يصعب عليه تقييم نفسه بشكل دقيق، يجعله لا يثق في نفسه أوفي قدراته، وبالتالي فهو كثيرا ما نراه ذو دافع إنجاز متوسط .

- وقد كشفت الدراسة في فرضها السادس، عن عدم وجود فروق بين التخصصين العلمي والأدبي في التكيف المدرسي ، وبالتالي عدم تحقق فرض البحث ، لأن نتائج الدراسة لم تظهر الفروق بين مجموعتي العلميين والأدبيين في التكيف المدرسي ،حيث لم تكن الفروق دالة إحصائيا ، وتم تفسير ذلك إلى تشابه المستوى الاقتصادي والثقافي في الأسر الجزائرية، وخاصة في البيئة الصحراوية ، وكذلك خضوع التلاميذ إلى نمط واحد من التربية الأسرية المنبثقة من الثقافة العربية الإسلامية ، كما أن تلاميذ العينة يخضعون لنفس النظام الدراسي الجديد في الجزائر(منهاج المقاربة بالكفاءات). ومقبلين على شهادة البكالوريا، الأمر الذي يدفعهم للاجتهاد والجد لنيلها ، ويتشابهون كذلك في كثير من الخصائص الشخصية، ويعيشون لنفس المرحلة مرحلة المراهقة ، ويسعون لتحقيق توافق دراسي واجتماعي، ويميلون إلى وضعية اجتماعية ودراسية أفضل من الحالية.

وبينت الدراسة أن التلاميذ يتمتعون بدرجة من الثقة بالنفس مرتفعة ولصالح الذكور ،ويملكون دافع إنجاز مرتفع وتكيف مدرسي ذو مستوى متوسط ، وقد تم تفسير النتائج في ضوء إشكالية الدراسة، والفروض التي تقوم عليها، ونتائج الدراسات السابقة، و الإطار النظري للدراسة. وتبقى نتائج الدراسة الحالية في حدود البحث المكانية (ولاية ورقلة) والزمانية الموسم

الدراسي: (2012م/2013م)، والمنهج المتبع بالأساليب الإحصائية المستعملة فيها، وبعينة الدراسة (تلاميذ الثالثة ثانوي) والبيئة التي توجد فيها (البيئة الصحراوية).و المناطق التي تم تطبيق الدراسة فيها سواء كانت ريفية أو حضرية.

خلاصة الدراسة:

يحاول كل تلميذ يدرس في السنة الثالثة ثانوي ، أن يحقق النجاح في شهادة البكالوريا ، و بالتالي الوصول إلى الجامعة ، لكن هذا النجاح المنشود مرتبط بمدى اجتهاده وانضباطه ، خلال الموسم الدراسي، ومن جهة أخرى بمدى ثقته بنفسه في النجاح ،فالتلميذ الذي يدرس في الصف العلمي ، يجب أن يتمتع بمستوى عال من الثقة بالنفس يأهله لبلوغ الطموح الذي يرغب فيه ، كأن يصير طبيب مثلا، فيجتهد ليحصل على معدل يمكنه من ذلك ، ونفس الحال مع الطالب الذي يدرس في الصف الأدبي و يطمح في أن يكون محاميا .

إن هذا الطموح الذي يرجى تحقيقه ، مرهون بمستوى الثقة بالنفس و بظروف نفسية و اجتماعية ، قد تزيد أو تقلل منه ، فكل تلميذ لديه تقدير ولو نسبي لمستوى قدراته العقلية ، ومدى استعداداته التحضيرية ، وإلى وضعه الاجتماعي بمختلف حالاته ، الذي قد يؤثر بالسلب أو الإيجاب على توافقه الاجتماعي في الأسرة أو المدرسة أو الشارع .

من هذا المنطلق جاءت دراستنا هذه ، والتي تسلط الضوء على تلك العلاقة التي تربط كل من الثقة بالنفس و التكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز ،لدى طلاب البكالوريا، حيث أن مستوى الثقة بالنفس للتلميذ المقبل على شهادة البكالوريا ، مرهون بمدى توافقه وتكيفه مع زملائه في الصف ،ومع أساتذته في المدرسة ، وأفراد الأسرة ، وأفراد المجتمع ،ومن جهة أخرى مرهون بدرجة الدافعية التي يمتلكها ، وقد توصلنا من خلال دراستنا إلى الأهداف التالية :

- تهدف الدراسة الحالية للكشف عن مستوى الثقة بالنفس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- تهدف الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين الثقة بالنفس و التكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .
- تهدف هذه الدراسة لمعرفة الفروق بين التلاميذ ،في كل من الثقة بالنفس و التكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز وفقا لمتغير(الجنس - التخصص الدراسي).

أقيمت الدراسة ببعض ثانويات ولاية ورقلة وعلى عينة قوامها (854) تلميذا ، و استخدم في الدراسة ثلاث أدوات للقياس وهم : مقياس الثقة بالنفس من إعداد " سيدني روشرج " ، واستبيان التكيف المدرسي من إعداد الباحث به (64 بند) ، ويتوزع على (7 أبعاد) ومقياس الدافعية للإنجاز من إعداد " هرمز " .

وقد كشفت الدراسة عن النتائج التالية :

- مستوى الثقة بالنفس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مرتفع.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الثقة بالنفس و التكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الثقة بالنفس و الدافعية للإنجاز لصالح الذكور.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في متغير التكيف المدرسي.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين العلميين والأدبيين في متغير الثقة بالنفس لصالح العلميين.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين العلميين والأدبيين في التكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز.

هذه النتائج التي تحصلنا عليها تؤكد وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة، بين كل من الثقة بالنفس و التكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز، حيث كلما ارتفعت الثقة بالنفس لدى التلميذ المقبل على شهادة البكالوريا ، كلما ارتفع معه درجة تكيفه المدرسي و دافعيته للإنجاز ،و العكس صحيح ، كلما انخفض مستوى ثقته بنفسه انخفض معه درجة تكيفه المدرسي و دافعيته للإنجاز، وهذا يؤكد أهمية الدافع النفسي والدافع المدرسي في رسم أو بناء مستويات عليا من الثقة بالنفس ، و التي بدورها تساعد التلميذ على تحقيق النجاح في البكالوريا أولا، وفي حياته المستقبلية فيما بعد.

إن نتائج هذه الدراسة سوف تساهم بدون شك في إضافة معلومات جديدة، حول هذا الموضوع من الواقع الجزائري ،والتي تفيد المشرفين في قطاع التربية والتعليم ،وأخذها بعين الاعتبار في إرشاد الآباء والمدرسين لإدراك حقيقة و ضعية تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، وما يعيشونه من آمال و آلام. لذلك نطرح التساؤل التالي:

- ماهي العوامل التي تساعد في رفع الثقة بالنفس للتلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا؟

- ماهي الطرق التي تؤدي بهم إلى تكيف مدرسي جيد ؟

وهذه التساؤلات قد تساهم الإجابة عنها ، في الزيادة من فعاليتهم ودافعيتهم في التعليم وتحقيق النجاح.

الإقتراحات

اقتراحات الدراسة:

بعد الانتهاء من الفصول النظرية و التطبيقية و ما خلصت له الدراسة من نتائج نقترحما يلي:

1- وضع برامج تربوية بهدف رفع مستوى الثقة بالنفس لدى الطلبة في مراحل عمرية مختلفة.

2- إقامة الدورات و الندوات للمفتشين و الأساتذة و أولياء الأمور في كيفية التعامل مع ضعف الثقة بالنفس لدى الطلاب المقبلين على شهادة البكالوريا، وكيفية اكتشافها و البحث عن حلول لها.

3- أهمية إعداد مقاييس للتكيّف المدرسي وتقنينها حسب البيئة المحلية.

4- تنمية سمة الثقة بالنفس لدى التلاميذ، مما يتفق مع الواقع الاجتماعي و التعليمي ، لما يخدم نجاحاتهم الدراسية الآنية والمستقبلية ،وهذا للحيلولة دون وقوعهم في اليأس و الإحباط .

5- توجيه التلاميذ وإرشادهم لتحقيق مستوى من الثقة بالنفس تتماشى وقدراتهم العقلية وإمكاناتهم المادية ووضعهم المدرسي، وهذا لتحقيق الطموح المطلوب.

6- ضرورة التشجيع على الاجتهاد والمثابرة، لا سيما من أفراد الأسرة و الطاقم التربوي في المدرسة، والأصدقاء، وهذا لزرع الثقة في النفس والشعور بالمكانة الاجتماعية ،وبالتالي تحصيل دراسي جيد

7- المعاملة التحفيزية من طبقات المجتمع المختلفة لطلبة المقبلين على شهادة البكالوريا، وهذا لتحميلهم مسؤولية نتائج دراستهم، وبالتالي مساعدتهم في إعطاء مردود تحصيلي جيد.

8- تذليل العقبات التي تواجه الطلبة في البيئة المدرسية التي ربما تعيق تكيّفهم الدراسي كتوفير الوسائل التربوية الحديثة، و محاولة تخصيص ساعة لهم في الأسبوع من قبل مستشار التوجيه المدرسي للوقوف على المشكلات التي تواجههم في المنزل والمدرسة.

9- العمل على الكشف عن مستوى الثقة بالنفس لدى التلاميذ، وترشيدهم وفق نموهم النفسي والعقلي والاجتماعي، ومستواهم الدراسي مما يحقق نسب عالية من التحصيل الدراسي .

المراجع

أ- المراجع بالعربية :

1- المصادر:

1- القرآن الكريم.

2- ابن حنبل احمد (1998): مسند الإمام احمد بن حنبل الأجزاء (3 – 4 – 17 – 38)، ط2، مؤسسة الرسالة ، بيروت، لبنان . **3**- ابن المنظور جمال الدين (2003) : لسان العرب ، المجلد الأول والخامس عشر ، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية ، بيروت، لبنان .

4-البخاري أبو عبد الله (1998): صحيح البخاري ،دار الرياض، للنشر والتوزيع، الرياض ، السعودية .

5- البخاري أبو عبد الله (1998) : صحيح البخاري، بيت الأفكار الدولية للنشر و التوزيع، الرياض، السعودية .

6- البوصيري أحمد بن أبي بكر (1998) : إتحاف الخيرة المهرة بزوائد المسانيد العشرة الأجزاء (1 – 6 – 7 – 8) ، مكتبة الرشد، الرياض، السعودية .

7- النيسابوري أبو حسن علي (1997) : أسباب نزول القران ، مكتبة الإيمان ، المنصورة ، مصر.

2-الكتب :

08- إبراهيم قشقوش وطلعت منصور (1979) : دافعية الإنجاز و قياسها ، دار الأنجلو المصري ، ، ط1، القاهرة ، مصر.

09- أبو سعد مصطفى (2004): التقدير الذاتي للطفل ، الطبعة الرابعة ، مركز الرشد، الكويت.

10- أحمد عزت راجح (1976) : أصول علم النفس ،المكتب المصري الحديث ،ط 10، الإسكندرية، مصر.

11- أبو علام عادل محمد (1978) : قياس الثقة بالنفس عند الطالبات في مراحل الدراسة الثانوية والجامعية، مؤسسة علي صباح للطباعة و النشر ، الكويت.

12- أحمد زكي صالح :(1959): الأسس النفسية للتعليم الثانوي، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة، مصر.

13- أحمد السيد الهابط (1985) :التكيف و الصحة النفسية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.

14- أحمد فؤاد رسلان (1968): نظرية الصراع الدولي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

15- أسامة كامل راتب و إبراهيم عبد ربه خليفة :(1999) : نمو الدافعية في توجيه النشاط الحركي للطفل و الأنشطة ، دار الفكر العربي ، القاهرة، مصر.

16- أسعد يوسف (ب – ت) :الثقة بالنفس، دار النهضة المصرية للطباعة و النشر ، القاهرة ، مصر.

17- أفنان نظيرة دروزة :(2005): الأسئلة التعليمية و التقويم المدرسي ، دار الشروق للتوزيع والنشر، عمان، الأردن.

18- الحيلة محمد ومرعي توفيق (2000): المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، ، ط1، عمان، الأردن.

19- الخطيب جمال والحديدي منى (1998): مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة، ، دار الفكر، ط1، عمان، الأردن.

20- الخطيب محمد بن شحات(2001): أصول التربية الإسلامية. دار الخريجي للتوزيع والنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.

21- الدرامي أبو سعيد (2000): سنين الدرامي، الجزء الأول ، دار ابن حزم، لبنان .

22- الدروبي سليمان (2006) : طريقك للنجاح و التميز، سلسلة البرامج الإدارية وتحسين الأداء ، دار عالم الثقافة ، الأردن.

23- الديب حامد (2000): فلسفة التكيف النفسي والاجتماعي في المدارس الرياضية، دار الكتاب اللبناني، ط1، بيروت، لبنان.

24- الرفاعي نعيم (1987): الصحة النفسية، دراسة في سيكولوجيه التكيف، منشورات جامعة دمشق، ط7.سوريا.

25- الرفاعي نعيم (2002)، الصحة النفسية، دراسة في سيكولوجية التكيف، منشورات جامعة دمشق ، ط4،سوريا.

26- الأشول عادل (1982): علم نفس النمو، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط1، القاهرة، مصر.

27- الزيادي أحمد (1990): الصحة النفسية للطفل، دار الأهلية، ط1،عمان، الأردن.

28- الطحان محمد خالد(1997) : مبادئ الصحـة النفسيـة، دار القـلم، دبـي. الامارات العربية المتحدة.

29- السليمان هاني إبراهيم (2005): دليلك للثقة بالآخرين ، دار الإسراء ، عمان ، الأردن.

30- الشبلي إبراهيم مهدي (2000): التعليم الفعال والتعلم الفعال، دار الأمل للنشر والتوزيع، ط1، أربد، الأردن.

31- الصالح مصلح أحمد (1996): التكيف الاجتماعي والتحصيل الدراسي، دار الفيصل الثقافية، الرياض. السعودية.

32- العيسوي عبد الرحمن (ب- ت): سيكولوجية النمو- دراسة في نمو الطفل والمراهق- دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان.

33- القائمي علي (1995): أسس التربية ، دار النبلاء، ط1 ، بيروت لبنان.

34- القرني عوض (1999) : حتى تكون كل طريقك للتفوق و النجاح، ط5 ، دار الاندلس الخضراء للنشر و التوزيع ، السعودية .

35- الهابط محمد السيد (2003): التكيف والصحة النفسية ، المكتب الجامعي الحديث، ط1، الاسكندرية ،مصر.

36- النشواتي عبد المجيد (1993): علم النفس التربوي، دار الفرقان، جامعة اليرموك، ط6،أربد،الأردن.

37- النيال مايسة (2002): التنشئة الاجتماعية – مبحث في علم النفس الاجتماعي ، دار المعرفة الجامعية، ط1،الاسكندرية، مصر.

38- آل ناجي محمد بن عبد الله (2000): الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل في القرن الحادي والعشرين، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج التربية، ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين، الدوحة، قطر.

39- بدوي أحمد زكي (1986): معجم المصطلحات العلوم الاجتماعية ، مكتبة لبنان، بيروت.

40- بدران عمرو (1990) : كيف تبني ثقتك بنفسك، مكتبة جزيرة الورد ، القاهرة ، مصر.

41–بطرس بطرس (2006):التكيف والصحة النفسية للطفل ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ،عمان، الاردن.

42– برايان أم جيه (2006) :الثقة بنفسك، إصدارات مكتبة جرير، جدة ، السعودية .

43– جابر عبد الحميد : (1985): سيكولوجية التعلم و نظريات التعلم، دار النهضة العربية، القاهرة .مصر.

44– جبل فوزي محمد (2000): الصحة النفسية وسيكولوجيا الشخصية، المكتبة الجامعية، ط1. الاسكندرية، مصر.

45– جليل وديع شكور (1989) : أبحاث في علم النفس الاجتماعي وديناميةالجماعة ، دار الشمال للطباعة و النشر والتوزيع ، ط 1 ، طرابلس، لبنان .

46– جبل فوزي (2000) :الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية ، مصر.

47– حبش زينب (2002): آفاق تربوية في التعليم والتعلّم الإبداعي، رام الله، مؤسسة العنقاء للتجديد والإبداع

48– حبش زينب (2005): التفكير الإبداعي، وزارة التربية والتعليم العالي.

49– حمدان محمد زياد (1996): التحصيل الدراسي، دار التربية الحديثة، ، ط1، دمشق، سورية.

50– حمدي علي الفرماوي (2004) : دافعية الانسان بين النظريات المبتكرة و الاتجاهات المعاصرة ،دار الفكر العربي، ط1 ، القاهرة ، مصر .

51– درويش زين العابدين وآخرون (1994): علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته، مركز النشر لجامعة القاهرة، ط3، القاهرة، مصر،

52– ربيعة الرندي و آخرون (1995): علاقة الدافع للإنجاز بالتحصيل الدراسي لدى طلبة مرحلة الثانوي بدولة الكويت ، مركز البحوث التربوية و المناهج ، الكويت .

53– رجاء محمود أبو علام(2004):مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية، دار النشر للجامعات، ط4 ، القاهرة ، مصر.

54– رشاد عبد العزيز موسى (1994): علم النفس الدافعي ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر .

55- زياد مصطفى عبد القادر (ب - ت): النشاط المدرسي، موسوعة سفير لتربية الأبناء، المجلد الأول، شركة سفير، القاهرة، مصر.

56- سامي ملحم (2002) : مناهج البحث في التربية و علم النفس ،دار الميسرة ، ط2 ، عمان ، الأردن.

57- سعاد نائف البرنوطي (2001) : إدارة الموارد البشرية (إدارة الأفراد) ، دار وائل للطباعة و النشر، ط1 ، عمان، الأردن.

58- سعاد غيث (2006) : الصحة النفسية للطفل، دار صفاء للنشر و التوزيع ،عمان ، الاردن.

59- سعد جلال (1985) المرجع في علم النفس، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر.

60- سعد عبد الرحمان (1998):القياس النفسي (النظرية و التطبيق)، ط 3،دار الفكر العربي ،القاهرة، مصر.

61- سهير كامل أحمد (1999): أساليب تربية الطفل بين النظرية و التطبيق ، مركز الإسكندرية للكتاب ،الإسكندرية، مصر.

62- سيفير سيال (2001) :كيف تكون قدوة حسنة لأبنائك، الطبعة الأولى ، مكتبة جرير للنشر و الترجمة ، الرياض ، السعودية.

63- شاكر عبد الحميد و عبد اللطيف خليفة (2000): دراسات في حب الاستطلاع والإبداع و الخيال دار ،غريب للطباعة و النشر و التوزيع ، القاهرة ، مصر.

64- صالح محمد طه حنفي (ب- ت): تنفيذ المنهج الدراسي، موسوعة سفير لتربية الأبناء، المجلد الأول، شركة سفير، القاهرة.

65- عبد الحميد سيد مرسي (1976) : الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني ، مكتبة الخانجي ، ط1 ،القاهرة. مصر. **67**- عبد الرحمن بريكة : (1995) : قراءات في المناهج التربوية ، جمعية لإصلاح الاجتماعي و التربوي ، ط1 ، باتنة ، الجزائر .

66- عبد الرحمن صالح الأزرق:(2000): علم النفس التربوي للمعلمين ، دار الفكر العربي ، بيروت ، لبنان.

68- عبد اللطيف خليفة (2000): الدافعية للإنجاز، غريب للطباعة والنشر والتوزيع ،القاهرة مصر.

69 - عبد اللطيف مدحت عبد الحميد (1984): الصحة النفسية والتوافق الدراسي، دار النهضة العربية،ط1، بيروت ، لبنان.

70- عبد العزيز القوصي (1997): أسس الصحة النفسية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

71- عبد الفتاح دويدار(1999): مناهج البحث في علم النفس ، دار المعرفة الجامعية، ط2، الأردن.

72- عبد المتجلي (1992) : الثقة بالنفس أساس بناء الشخصية ، مجلة الرابطة الإنسانية ، مصر.

73- عبد الله، محمد قاسم (2001): مدخل إلى الصحة النفسية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ، ط1، عمان،الأردن.

74- عبد المجيد نشواتي (1998) : علم النفس التربوي ، مؤسسة الرسالة ، ط9، بيروت ، لبنان .

75- عبد الكريم بوحفص: (2005): الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية و الانسانية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر.

76- عباس محمود عوض (1986): في علم النفس الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

77- عدس محمد (1998): بناء الثقة بالنفس وتنمية القدرات في تربية الأطفال، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان ،الأردن .

78- عماد عبد الرحيم الزغلول: (2001): مبادئ علم النفس التربوي ، دار الكتاب الجامعي، ط2 ، الإمارات العربية المتحدة .

79- علاء كفافي (1999) : الإرشاد و العلاج النفسي الأسري .ط1. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

80- علي أحمد عبد الرحمن عياصرة :(2006): القيادة والدافعية التربوية في الإدارة التربوية ، دار الحامد للنشر و التوزيع، ط1 ، عمان ، الأردن.

81- عوادة رنا (2006) :احترام الذات والثقة بالنفس، مجلة باسم ، مجموعة 26 ، العدد 32. فلسطين.

82- فهمي، مصطفى (1978): التكيف النفسي، دار مصر للطباعة، ، ط1. مصر.

83- فهمي مصطفى (1975): الصحة النفسية- دراسات في سيكولوجية التكيف-،ط3، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر.

84- فؤاد أبو حطب و آخرون (1996) : التقويم النفسي، المكتبة الانجلو مصرية ، ط9 ، القاهرة ، مصر .

85- فؤاد السيد البهي(1978):علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري، دار الفكر العربي ،ط1، مصر.

86- قناوي عبد المعطي (1999): علم النفس النمو ، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع ،القاهرة، مصر.

87- لكود محمد منير (2006): المتابعة علم وفن، ط1، معهد المحيط للغات و المتابعة ،دمشق، الجمهورية العربية السورية.

88- ليندل فيلد جيل (2005): الثقة الفائقة ، إصدارات مكتبة جرير، جدة ، السعودية .

89- ماجد الخطايبية و آخرون (2004) : التفاعل الصفي ، دار الشروق للنشر ، عمان ، الاردن.

90- مجدي محمد أحمد عبد الله (2003): علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق ،دار المعرفة الجامعية .

91- مجدي محمود الدسوقي (2008): دراسات في الصحة النفسية ، المجلد 2 ، المكتبة لأنجلو مصرية ، القاهرة ، مصر.

92- محمد عبد العزيز(1975) : علم النفس التربوي ، دار البحوث العلمية للنشر و التوزيع، ط2، الكويت.

93- محمد محمود الحيلة (2002) : مهارات التدريس الصفي ، ط1، الأردن.

94- محمد عادل (1990): مقياس الثقة بالنفس ، مكتبة الأنجلو مصرية ، مختبر علم النفس، الجامعة الإسلامية ، مصر.

95- محمد عبيدات وآخرون(1999) : منهجية البحث العلمي، دار وائل للطباعة و النشر، ط2، الأردن.

96- محي الدين توق و يوسف قطامي و عبد الرحمن عدس(2002): أسس علم النفس التربوي ، دار الفكر العربي، ط2 ، الأردن .

97- مخول مالك (2003): علم نفس الطفولة والمراهقة ، منشورات جامعة دمشق، ط8، دمشق، سوريا.

98- مصطفى حسين باهي وآمنة إبراهيم شلبي (1998) : الدافعية نظريات و تطبيقات ، مركز الكتاب للنشر و التوزيع، ط1 ، القاهرة ، مصر .

99- منصور علي (1999): علم النفس التربوي، منشورات جامعة دمشق، سورية.
100- ناصر محمد العديلي (1995) : السلوك الإنساني و التنظيمي ، دون طبعة ، الإدارة العامة للبحوث ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

101- نبيل محمد زايد (1984) : الدافعية و التعليم ، دار النهضة المصرية، ط1 ،القاهرة ، مصر .

102- نبيل محمد الفحل (2004): بحوث في الدراسات النفسية، دار الطباعة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

103- نعيمة الشماع (1977): الشخصية ، منشورات المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ، القاهرة ،مصر .

104- هشام محمد الخولي (2002) : الأساليب المعرفية في علم النفس ، دار الكتاب الحديث،ط1 ، القاهرة. مصر.

105- هيلز ديانا – هيلز روبرت (1999): العناية بالعقل والنفس، الدار العربية للعلوم، ط1 ، بيروت، لبنان.

106- وهيب محمد الكبي وصالح الحسن الدهراوي (2000) : المدخل في علم النفس التربوي ، دار الكندي للنشر و التوزيع ، الأردن .

3- المجلات و النشريات و المؤتمرات:

107- أحمد محمد العيد بن دانية و محمد محمود الشيخ حسن (1998) : علاقة الرضا الوظيفي و التكيف الدراسي بدافعية الإنجاز لدى المعلمات الطالبات في الانتساب الموجه ، بجامعة الإمارات العربية المتحدة ، المجلة التربوية ، المجلد الثاني عشر ، العدد السادس و الأربعون ، الكويت.

108- أحمد محمد عبد الخالق و مايسة أحمد النيال (1992): الدافعية للإنجاز و علاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية و تلميذاتها، بدولة قطر ، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، السنة الأولى ، العدد الثاني ، قطر.

109- أمال جودة (2007) :الذكاء الانفعالي و علاقته بالسعادة و الثقة بالنفس، لدى طلبة جامعة الأقصى، مجلة جامعة النجاح للأبحاث. المجلد (21).(2). فلسطين.

110- الدريني و الشوريجي (2005) : أثر مستويات متفاوتة من الخبرة المستمدة من التدريب على الثقة بالنفس لدى عينة من لاعبي المصارعة و السباحة ، مجلة كلية التربية عدد 127، المجلد 1 ، جامعة الأزهر، القاهرة ، مصر.

111- الرفوع محمد أحمد والقرارعة أحمد عودة (2003): التكيف وعلاقته بالتحصيل الدراسي ،دراسة ميدانية لدى طالبات التربية للطفل، بكلية الطفلية الجامعية التطبيقية في الأردن، مجلة " جامعة دمشق للعلوم التربوية " العدد (2)،المجلد (20) ، سوريا .

112- الريحاني سليمان و آخرون (1987): العلاقة بين التحصيل الأكاديمي لطلبة الجامعة وتكيفهم وبعض خصائص الديمغرافيا، مجلة أبحاث اليرموك ،المجلد (3) ،العدد(2) ، العراق.

113- العزو إيناس يونس وحنان سعيد(2000): التفكير الرياضي لقسم الرياضيات وعلاقته بالثقة بالنفس، المؤتمر القطري التربوي الأول المتعقد في 03/29/28/ 2001، الجامعة المستنصرية ،العراق.

114- العنزي فريج عويد (1999) :الثقة بالنفس وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ، المجلد 9 ، ص 418 – 439 ، مصر.

115- العنيزي فريح عويد (2001): المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل دراسة ارتباطيه عامليه مجلة العلوم الاجتماعية العلوم الاجتماعية العدد03 المجلد 29، الكويت.

116- العنيزى فريح عويد والكندي عبد الرحمان (2004) : التحصيل الدراسي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية وطالباتها ، مجلة العلوم الاجتماعية العدد 02 المجلد 32، الكويت.

117- السرحان عبد الله بن ناصر (2004): علاقة الترويح بالتفوق الدراسي، دراسة ميدانية على طلبة الصف الثالث في المدارس الثانوية بمدينة الرياض، "المجلة التربوية"، المجلد (18) ، ص 197-239.

118- القعيد إبراهيم أحمد (2001): مشكلات التكيف للطلاب الأجانب في المؤسسات التعليمية الغربية، المجلد4 ،مجلة جامعة الملك سعود لعلوم التربية، المملكة العربية السعودية.

119- الليل محمد جعفر(1993): دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالتوافق مع المجتمع الجامعي لطلبة جامعة الملك فيصل، المجلة العربية للتربية، العدد (13)، المملكة العربية السعودية.

120- آل ناجي محمد عبد الله (2002): دراسة استكشافية لبعض العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي لطلبة الجامعة، مجلة "اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس كلية التربية"، جامعة دمشق، المجلد (1)، سوريا.

121- المخزومي، أمل (2001): كيف تعد طفلك لليوم الدراسي الأول، مجلة "المجلة العربية"، العدد 293، المجلد 26،السعودية.

122- المشعان عويد سلطان(2000): دافع للإنجاز وعلاقته بالقلق والاكتئاب والثقة بالنفس لدى الموظفين الكويتيين وغير الكويتيين في القطاع الحكومي، حوليات الآدب والعلوم الاجتماعية الحولية (20)، الرسالة(139). الكويت.

123- بلاّن، كمال (2004): مناخات التفوق في الأسرة والمدرسة، صحيفة "تشرين" اليومية، 29 آذار، ، العدد9، سورية .

124- بن دانية أحمد محمد العيد والشيخ حسن محمد حمود (1998): علاقة الرضا الوظيفي والتكيّف الدراسي بدافعية الإنجاز لدى المعلمات الطالبات في الانتساب الموجه بجامعة الإمارات العربية المتحدة، المجلة التربوية، 12 (46): 199-231، الإمارات المتحدة.

125- رشاد عبد العزيز عبد الباسط (1988): تقنين مقياس قوة الأنا في البيئة الفلسطينية بقطاع غزة، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق، العدد5 ، السنة 3، مصر.

126- روشكا، الكسندرو (1989): الإبداع العام والخاص، ترجمة: د. غسان عبد الحي أبو فخر، مجلة "عالم المعرفة"،الكويت.

127- طاهر حجار(2008): دراسات في العلوم الانسانية والاجتماعية، مجلة عملية محكمة تصدر سداسيا، بوزريعة، الجزائر.

128- سليمان سعاد وعبد الله المنزل (1999): درجة التوافق لدى طلبة السلطان قابوس وعلاقتها بكل من متغيرات الجنس والفصل الدراسي والمعدل التحصيلي والموقع السكني، مجلة "دراسات العلوم التربوية"، العدد (26)، عمان.

129- عبد العال محمد (2006) : المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالثقة بالنفس الرضا الوظيفي لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية ، مجلة دراسات عربية في علم النفس المجلد (5) العدد (3) ، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، مصر.

130- عبد المنعم الشناوي (1995): علاقة موضوع الضبط بالدافع للإنجاز، لدى طلبة والطالبات الجامعة ، مجلة كلية التربية عدد 42 ،الكويت.

131- عوادة رنا (2006) احترام الذات و الثقة بالنفس ، مجلة بلسم ، مجموعة 26 ، عدد 300 ، فلسطين.

132- لطفي طلعت ابراهيم (2000): جماعة الأقران ومشكلة التغيب عن الدراسة، مجلة "شؤون اجتماعية"، العدد (67)، مصر.

133- محمد هشام إبراهيم (1997):الاتجاه الحديث في بحوث التكيف الاجتماعي- رؤية تحليلية- ورقة مقدمة إلى مؤتمر اتجاهات التربية وتحديات المستقبل، جامعة سلطنة عمان، مسقط، عمان.

134- محي الدين أحمد حسن (ب- س): الدافعية للإنجاز عند الجنسين، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، دون عدد ، مصر.

135- منسي محمود (ب- ت): الثقة بالنفس أغلي ما تعطيه الأسرة لأبنائها، مجلة العربي ، الكويت.

4- الرسائل الجامعية :

136- أسماء خويلد(2005): دافعية للإنجاز في ظل التوجيه بالجزائر دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الاولى بمدينة ورقلة رسالة ماجيستير غير منشورة ، مودعة بقسم علوم التربية ورقلة ، الجزائر.

137- الركابي ونضال عبد الحسين(2000): مستوى الطموح علاقته بالثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية بالجامعة المستنصرية (رسالة ماجيستر غير منشورة) ،اليرموك، بالعراق.

138- السقار موفق خليفة (1989): دراسة العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي والتكيف الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ،رسالة ماجيستر منشورة جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

139- العبيد محمد حسن (1995): الثقة بالنفس لدى طلبة المدارس الحكومية في منطقة اربد التعليمية، وعلاقتها ببعض التغيرات (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الأردنية ، الأردن .

140- العنزي سعود شايش(2003): الثقة بالنفس والدافع للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين د راسيا العاديين في المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر (رسالة ماجستير غي منشورة)، جامعة أم القرى بمكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية.

141- المفرجي سالم محمد (2008) : الثقة بالنفس وحب الاستطلاع ودافعية الابتكار لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة (رسالة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية ،مكة المكرمة جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

142- الأطرش شهلا (2000): مصادر الضغط النفسي واستراتيجيات التكيّف، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن

143- بلخير طبشي (2007): الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالدافعية للإنجاز دراسة ميدانية بمعهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم بورقلة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، مودعة بقسم علم النفس وعلوم التربية بورقلة ، الجزائر.

144- جبريل موسى عبد الخالق (1983): تقدير الذات والتكيّف المدرسي لدى الطلبة الذكور، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

145- سهيلة علوطي (2008): العلاقة بين تقدير الذات الدافعية للإنجاز لدى طلاب السنة الثانية جامعي بجيجل ، رسالة ماجيستر منشورة ، مودعة بقسم علم النفس وعلوم التربية بورقلة ، الجزائر.

146- حبش ريما (1977): اختلاف الأنماط التكيفية الشخصية بين الطلبة ذوي التحصيل العالي والتحصيل المنخفض (رسالة ماجيستر غير منشورة)،الجامعة الأردنية ،عمان.

147- حبيو فداء (1999): دور عمليات التفاعل الاجتماعي داخل الصف في التحصيل الدراسي، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

148- صالح بن يحي الجاز الله الغامدي (2009) : اضطرابات الكلام وعلاقتها بالثقة بالنفس وتقدير الذات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة (رسالة دكتوراه منشورة) جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ،السعودية

149– لاحق عبد الله (2004): الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض السمات المزاجية لدى عينة من الجانحين وغير الجانحين بمنطقة مكة المكرمة (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة أم القرى، مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية.

150– كريمة تشوافت (2001) : الدافعية للإنجاز بين التحكم الداخلي و الخارجي ، مذكرة ماجستير غير منشورة مودعة بقسم علم النفس و علوم التربية ، جامعة الجزائر2 ، الجزائر .

151– وداد الوشلي (2007) : الثقة بالنفس وبعض سمات الشخصية لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسيا والعاديات في مرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية.

ب- المراجع الاجنبية :

152 -Ames C. (1992): Classrooms: Goals Structures and Student Motivations. Journal of Educational Psychology, Vol. 84, No. 3.America.

153-Atance, C. M. & O' Neill, D.K. (2001): Episodic future thinking .Trends in cognitive science, No. 5. America.

154 -Austin, J. T. & Vancouver, J. B. (1996): Goal Constructs in Psychology: Structure, Process and Content. Psychological Bulletin, N ،120 .America**.**

155-Bumpus, Minnette A., Saundra Glover, (1998): Influences of Situational Characteristics on Intrinsic Motivation. Journal of Psychology, Vol. 132, No.4. university of south carolina . America**.**

156- Cohen, R. (1994)**:***Psychology and Adjustment Values, Cultures and Changes*, Boston : Allyn and Bacon.

157−Eccles, J.S., Roeser, R. W. (1996): Round Holes, Square Pegs, Rocks

158-ender.s.c (1985) :The impact of peer helper training program on The Maturity and self-confidence of under graduate students . Dissertation Abstracts International –Vol -42.No.10

159 -Flora, David B. & R. Flora. (1999): Effects of Extrinsic Reinforcement for Reading During Childhood on Reported Reading Habits of College Students. The Psychological Record, V. 49, No.1 .America.

160-Goldman, B.A., Blackwell, K.M., & Beach, S.S. (2003): Academically Suspended University Students: What Percent Return? What Percent Graduate? Journal of the First – Year Experience and Student sinTransition,Vol. 15, N.1

161-Glasser, William, (1990): The Quality School: Managing Students without Coercion., Perennial Library. New York .America.

162-Henslin, James M., (1993): *Sociology: A Down-to-Earth Approach,*: Allyn & Bacon. Boston

163 -Helene .feertchak.(1995): les motivation et les valeurs en psychosociology . Armand Colin .Paris.

164-Hwang, Y. S., Echols, C. &Vrongistinos, K. (2002) : Multidimensional Academic Motivation of High achieving African American Students .College student, Journal, Vol. 36, No.1, .America.

165-Harter, S. (1985): Competence As a Dimension of Self – Evaluation :Toward a Comprehensive Model of Self Worth. In R. L. Lathy(Ed.) Academic press . The Development of the Self. New York. America.

166 -Jean – Dominique chiffre et Jacques Teboul :(n-d) : la motivation et ses nouveaux outils. 2 édition . enterprise moderne d' édition . Paris.

167 -Joseph Nuttin&Al: (1963) : Traitede psychologie experimental. Presses universitaires de France .Paris.

168-Jary,D &Jary, J., (1995): Collins, Dictionary of Sociology, Second Edition, Glasgow: Harper Collins Publishers

169-Kaplan, A. and Maehr, M. (2002): Adolescents Achievement Goals : Situating Motivation in Socio – Cultural context. In Pajanes & Urdan (Eds). Academic Motivation of Adolescents. Greenwich Connecticut Information Age Publishing .

170- Lum –M_ (1960):. Comparison of under and over achieving Student . female college .Journal of Education Psychology. No 51.

171-lewis.A .coser(1968) :confect: social aspects

172 -Legault, F. (1999): Uneécole adaptée à toussesélèves, Governement du Québec, Ministère de Léducation, ISBN 2-550-35225-4, Dépôt legal-Bibliothèque nationale du Québec.

173-Lambert. N &Urbansk.C (1986): behavioral profiles of childhood with. Ofachievement Journal of school psychology 18(1) 58-66 .different levels.

174 –Leander Maillet (1995): Psychology organisation. 2e edition . etudes vivantes. Paris.

175 -.Morissette, D. 1997: Guide pratique de l'evaluation summative, Montereal

176-Mucchielli. (1994) : les methodes actives dans la pédagogie des adultes . ed ESE . Editeur. France.

177-Morgan, M., (2000): Intrinsic Versus, Extrinsic Motivation, Education Psychology Journal, N. 211..

178-Oyserman, D., & Terry, K. (2006): Possible Selves and Academic Outcomes: How and When Possible Selves Impact Action. Journal of Personality and Social Psychology. N. 91 .

179-Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990): Motivational and Self - Regulated Learning Components of Classroom AcademicPerformance. Journal Educational Psychology, N. 82.

180-.sescena. A.(1978) :Adjustment of over and under achievers psychological Abstract. 64 (01).

181-Roeser, R. W., Eccles J. (1998): Academic and Emotional Functioningin Adolescence: Longitudinal Relations, Patterns, and Prediction byExperience in Middle School. Development and Psychology. N. 10.

182-Robenstire, Clark (1997): Can Teach Motivate Students? TheEducational Forum, No. 61.

183-Simons, j-er.al: (1996): Human adaptation: Harper and brothers. New York.

184- sunder land 1 (2004): speech language and audiology services in public schools intervention in school and clink – 39 (4) .

185- Schneider. M.(1985): Interpersonal problem SOLVING SKILLS - Comparison peers. behavioraladjustment in learning disabled adolescents and dissertation Abstract (PH).D dissertationFordham University .IN.(1985): International. 46 (3).656.A.

186-Tony Cassidy and RichardLynn ;(1989): A multifactorial approach to achievement motivation : the development of a comprehensive measure . journal of occupational psychology. The British psychological society. Great .Britain.

187-Taylor, S.E., Pham, L.B., Rifkin, I. D. , Armor, D. A. (1998):Harnessing the Imagination: Mental Stimulation, Self – Regulation, andCoping , American Psychologist. N. 58. American.

188– Thomas a and Emmons s (2007): power performance for singers transcending the barriers oxford unit press Briton.

189- Vasquez, N.A. & Buehler. R. (2007): Seeing Future Success: DoesImagery Perspective Influence. Achievement Motivation? Personalityand Social Psychology Bulletin, N. 33 .

190-Wolmen, B.B. (1973): Dictionary of Behavioral Science. New York Von no strandReinhold Company, New York.

191- Zane .N. Sue –s (1985): Academic achievement and socioemotion Students .Journal of Counseling Adjustment among Chinese University Psychology. 32.(4).

ج – المراجع الالكترونية:

192– الزهراني خميس(2003): الأساليب الإجرائية في متابعة نتائج التحصيل الدراسي.
available at: www.jeddahedu.gov.sa .S-24-01-2013 / H-21:11.

193– العبيدي سعد(2003): الهجرة إلى الغرب ومعالم التكيّف مع الحياة الجديدة، مجلة النبأ، العدد 58.
available at:www.annabaa.org. S-24-10-2013 / H-23:14

194– العمر ناصر (2003): المعلّم أمة في واحد، تاريخ الدخول01/11 /2013. الساعة:22:42
available at: www.saaid.netavailable .S-11-01-2013 / H-22:42

195– العويسي رجب بن علي بن عبيد(2003): مدير المدرسة وتحديات العولمة.
available at: www.moe.gov.com. S-11-01-2013 / H-00:12

196- الغامدي عبد الله(2007): النشاط الطلابي.

available at:www.alharith.sch.sa.s-11-11-2012/h-10.25

197- القضاة محمد علي(2004): الفلسفة التربوية ووجهة نظرها في المنهاج.

available at: www.almualem.ne S-06-11-2012 / H-09:15

198- القضاة محمد علي(2004): منتديات السبورة.

available at: www.tarbya.ne. S-02-02-2013 / H-23:46

199- الملاح نادر(2003): التكيف الاجتماعي.

available at: www.tarbya.ne. S-13-08-2013 / H-21:18

200- آل يوسف محمد(2003): أجيالنا بين النجاح والتفوق، موقع إذاعة القرآن الكريم /نابلس، فلسطين.

available at: www.quran-radio.com S-11-06-2012 / H-16:32.

201- بن سعد الأنصاري صالح(2003): المعلمون مسؤولون أيضاً عن حل المشكلات النفسية للطلبة.

available at : .www.sfh.med.sa. S-13-06-2012 / H-22:42

202- تقلا، لينا (2004): التعاون بين المرشد المدرسي والأسرة سبيل لحل مشكلات الأبناء المدرسية .

available at: www.hayatnafs.com S-21-08-2012 / H-21:02.

203- Perrin, J. P. (2003): Petit vocabulaire de pédagogie

available at:www.perso.wanadoo.fr/ais-jpp/glossair.html. S-06-11-2012 / H-09:15.

204- Robin, A. (2005): Décrochage scolaire, thèmes' adresse aux enseignants

available at; www.adaptationscolaire.org.S-12-02-2013/H-22:36

الملاحق

الملحق رقم :01

مقياس الثقة بالنفس لـ" سيدني روشرج"

ترجمة عادل عبد الله محمد

الرقم	العبارات	لا تنطبق أبدا	تنطبق بدرجة ضعيفة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة مرتفعة	تنطبق بدرجة مرتفعة جدا
01	أحب الاختلاط بالناس					
02	شعرت بالضيق من نفسي كثيرا في المرة الماضية					
03	يؤرقني أني لست جميل المنظر					
04	تعتبر إقامة علاقة رومانسية مشبعة مع شخص من الجنس الآخر أمرا ممتعا بالنسبة لي					
05	أنا أكثر سعادة الآن قياسا بما كنت عليه منذ عدة أسابيع					
06	أنا راض عن مظهري الجسمي و مسرور منه					
07	أشعر بالخجل كثيرا عند التحدث أمام مجموعة من الناس					
08	على الرغم من أنني أرغب في معرفة المزيد من الناس فإنني أكره أن أخرج لهم و أقابلهم حيث يؤدي ذلك لضياع الوقت					
09	يمثل الأداء الأكاديمي (الدراسة) مجالا أستطيع من خلاله أن أظهر كفاءتي و قدراتي و أنال التقدير على ما حققته من إنجاز					
10	أبدو أفضل في مظهري من أي شخص عادي					
11	يفزعني أن أفكر في الوقوف أمام جمع من الناس و أتحدث إليهم					
12	كثيرا ما أشعر بتردد حتى في مثل تلك المواقف التي أكون قد تناولتها بنجاح من قبل					
13	تقل ثقتي في قدرتي العقلية على تحقيق أهدافي الأكاديمية و المهنية و إنجازها بنجاح					
14	أشعر معظم الوقت أنني لست في كفاءة ومقدرة غالبية الناس المحيطين بي على التعامل مع الغير					
15	حينما يكون لزاما علي التحدث أمام مجموعة من الناس فإنني عادة ما أشعر أن بإمكاني أن أعبر عن نفسي بفعالية ووضوح					
16	أنا محظوظ في أن أكون وسيما بالشكل الذي أنا عليه					
17	أفتقر إلى بعض القدرات الهامة اللازمة لتحقيق النجاح و التفوق في الدراسة					
18	أعترف أنني كطالب لست ممتازا مثل العديد من الزملاء الذين أتنافس معهم					

19	مقابلة أناس جدد تعتبر بالنسبة لي خبرة ممتعة أتطلع دوما إليها					
20	كنت أكثر نقدا لنفسي في الأيام القليلة الماضية قياسا بما أكون عليه عادة					
21	أشعر دائما بالسعادة و الراحة في الحفلات أو أي تجمعات اجتماعية					
22	شكوكي حول قدراتي الأكاديمية تقل عن شكوك معظم زملائي حول قدراتهم					
23	تصادفني مشاكل أكثر من غيري في إقامة أي علاقة رومانسية مع شخص من الجنس الآخر					
24	تزداد عدم ثقتي في قدراتي على التحدث بوضوح أمام جمع من الناس في الوقت الحالي أكثر من أي وقت مضى					
25	يؤرقني أنني لست في نفس المستوى العقلي أو الفكري للآخرين					
26	حينما تسوء الأمور أكون عادة واثقا من أنني سأتناولها بنجاح					
27	أنا أكثر من الآخرين قلقا و انشغالا بقدراتي على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الغير					
28	تزداد ثقتي في نفسي عن كثيرين أعرفهم					
29	أشعر بالخوف و الترقب و عدم الثقة عندما أفكر في المواعيد الغرامية					
30	ير ى كثيرون أن مظهري الجسمي غير جذاب					
31	عندما أدرس مقررا جديدا أكون متأكد من أنني سوف أجتازه بتفوق حيث سأكون ضمن أفضل الطلاب فيه					
32	لا أقل عن غالبية الناس في قدرتي على التحدث أمام مجموعة					
33	حينما أذهب إلى أي تجمعات اجتماعية كالحفلات مثلا فإنني كثيرا ما أشعر بالارتباك و التعب					
34	أتجنب أحيانا القيام ببعض الأشياء لأنها تتطلب تواجدي في وسط مجموعة					
35	حينما تبدأ الاختبارات الدراسية آو أكلف بعمل أي واجبات مدرسية أكون على يقين من أني سوف أؤديها بنجاح					
36	عند مقابلة أناس جدد أتحدث إليهم بشكل بشكل أفضل من كثيرين غيري و ذلك بدرجة كبيرة					
37	أشعر الآن بأنني أكثر تفاؤلا وحزما و حسما للأمور قياسا بأي وقت آخر					
38	أقوم أحيانا بتجنب شخص ما من الجنس الأخر يكون من الممكن أن أقيم معه علاقة رومانسية لأنني أضل مشدودا و أشعر بالترقب و التوتر					

39	أتمنى لو أستطيع أن أغير في مظهري الجسمي					
40	يقل قلقي و انشغالي حول التحدث أمام حشد من الناس بدرجة كبيرة و ذلك قياسا بكثيرين غيري					
41	أشعر الآن بأنني أكثر تفاؤلا و إيجابية مقارنة بأي وقت					
42	لا تعد مسألة جذب شخص مناسب من الجنس الآخر لإقامة علاقة عاطفية معه مشكلة بالنسبة لي					
43	لو أنني كنت أكثر ثقة بنفسي حينما أتحدث إلى غيري أو أناقشهم في أمور مختلفة لكانت حياتي أفضل مما هي عليه					
44	أبحث دوما عن أنشطة أكاديمية متنوعة تتطلب إمعان التفكير و التحدي العقلي لأني أكون على ثقة من أنني أستطيع إنجازها بشكل أفضل من كثيرين غيري					
45	بإمكاني الحصول على العديد من المواعيد الغرامية دون أي صعوبة					
46	حينما أكون وسط جماعة يقل شعوري بالراحة كثيرا قياسا بما يشعر باقي الأعضاء					
47	تزداد ثقتي في نفسي على التعامل مع الجنس الاخر في الوقت الراهن أكثر مما أنا عليه في العادة					
48	لوأن مظهري الجسمي كان أ فضل مما هوعليه لكنت أصبحت أكثر جاذبية لأفراد الجنس ا لآخر					

الملحق رقم :02

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية **قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا**

مقياس الثقة بالنفس لـ "سيدني روشرج"

(ترجمة عادل عبدالله محمد)

(بعد التقنين)

البيانات الشخصية لكل فرد في العينة:

1- ثانوية:.....

2 – **الجنس** :

أنثى ☐ ذكر ☐

3- **التخصص الدراسي** :

علمي ☐ أدبي ☐

تعليمات

أخي التلميذ، أختي التلميذة، لإعداد أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي ،نضع بين أيديكم هذا الاستبيان، فالرجاء الإجابة عن الأسئلة الواردة في الصفحات الموالية، ملتزمين بالتعليمات التالية:

قراءة كل سؤال قراءة جيدة ومتأنية، مع وضع العلامة (×) في المكان المناسب :

1. الإجابة تكون على كل الأسئلة دون استثناء.
2. لا توجد هناك إجابة صحيحة و أخرى خاطئة.
3. إن هذه المعلومات لن تستعمل إلا في مجال الدراسة العلمية.

مثال:

العبارة	لا تنطبق أبدا	تنطبق بدرجة ضعيفة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة مرتفعة	تنطبق بدرجة مرتفعة جدا
أحب الاختلاط بالناس					X

الرقم	العبارات	لا تنطبق أبدا	تنطبق بدرجة ضعيفة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة مرتفعة	تنطبق بدرجة مرتفعة جدا
01	أحب الاختلاط بالناس					
02	تعتبر إقامة علاقة رومانسية مشبعة مع شخص من الجنس الآخر أمرا ممتعا بالنسبة لي					
03	أنا أكثر سعادة الآن قياسا بما كنت عليه منذ عدة أسابيع					
04	أنا راض عن مظهري الجسمي و مسرور منه					
05	أشعر بالخجل كثيرا عند التحدث امام مجموعة من الناس					
06	يمثل الأداء الأكاديمي (الدراسة)مجالا أستطيع من خلاله أن أظهر كفاءتي و قدراتي و أنال التقدير على ما حققته من إنجاز					
07	أبدو أفضل في مظهري من أي شخص عادي					
08	يفزعني أن افكر في الوقوف امام جمع من الناس و أتحدث اليهم					
09	كثيرا ما أشعر بتردد حتى في مثل تلك المواقف التي أكون قد تناولتها بنجاح من قبل					
10	تقل ثقتي في قدرتي العقلية على تحقيق أهدافي الأكاديمية و المهنية و إنجازها بنجاح					
11	حينما يكون لزاما عي التحدث أمام مجموعة من الناس فإنني عادة ما أشعر أن بإمكاني أن أعبر عن نفسي بفعالية ووضوح					
12	أفتقر إلى بعض القدرات الهامة اللازمة لتحقيق النجاح و التفوق في الدراسة					
13	أعترف أنني كطالب لست ممتازا مثل العديد من الزملاء الذين أتنافس معهم					
14	مقابلة أناس جدد تعتبر بالنسبة لي خبرة ممتعة أتطلع دوما اليها					
15	كنت أكثر نقذا لنفسي في الأيام القليلة الماضية قياسا بما أكون عليه عادة					
16	أشعر دائما بالسعادة و الراحة في الحفلات أو أي تجمعات اجتماعية					
17	شكوكي حول قدراتي الأكاديمية تقل عن شكوك معظم زملائي حول قدراتهم					
18	تصادفني مشاكل أكثر من غيري في إقامة أي علاقة رومانسية مع شخص من الجنس الآخر					
19	تزداد عدم ثقتي في قدراتي على التحدث بوضوح أمام جمع من الناس في الوقت الحالي أكثر من أي وقت مضى					

20	يؤرقني أنني لست في نفس المستوى العقلي أو الفكري للأخرين					
21	حينما تسوء الأمور أكون عادة واثقا من أنني سأتناولها بنجاح					
22	أنا اكثر من الآخرين قلقا و انشغالا بقدراتي على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الغير					
23	ير ى كثيرون أن مظهري الجسمي غير جذاب					
24	عندما أدرس مقررا جديدا اكون متأكد من أنني سوف أجتازه بتفوق حيث سأكون ضمن أفضل الطلاب فيه					
25	لا أقل عن غالبية الناس في قدرتي على التحدث أمام مجموعة					
26	حينما أذهب إلى أي تجمعات اجتماعية كالحفلات مثلا فإنني كثيرا ما أشعر بالارتباك و التعب					
27	أتجنب أحيانا القيام ببعض الأشياء لأنها تتطلب تواجدي في وسط مجموعة					
28	حينما تبدأ الاختبارات الرئيسية أو أكلف بعمل أي واجبات مدرسية أكون على يقين من أني سوف أؤديها بنجاح					
29	عند مقابلة أناس جدد أتحدث إليهم بشكل أفضل من كثيرين غيري و ذلك بدرجة كبيرة					
30	أشعر الآن بأنني أكثر تفاؤلا وحزما و حسما للأمور قياسا بأي وقت آخر					
31	أقوم أحيانا بتجنب شخص ما من الجنس الآخر يكون من الممكن أن أقيم معه علاقة رومانسية لأنني أضل مشدودا و أشعر بالترقب و التوتر					
32	أتمنى لو أستطيع أن أغير في مظهري الجسمي					
33	يقل قلقي و انشغالي حول التحدث أمام حشد من الناس بدرجة كبيرة و ذلك قياسا بكثيرين غيري					
34	أشعر الآن بأنني أكثر تفاؤلا و إيجابية مقارنة بأي وقت آخر					
35	لا تعد مسألة جذب شخص مناسب من الجنس الآخر لا قامة علاقة عاطفية معه مشكلة بالنسبة لي					
36	أبحث دوما عن أنشطة أكاديمية متنوعة تتطلب إمعان التفكير و التحدي العقلي لأني أكون على ثقة من أنني أستطيع إنجازها بشكل أفضل من كثيرين غيري					
37	حينما أكون وسط جماعة يقل شعوري بالراحة كثيرا قياسا بما يشعر باقي الأعضاء					
38	تزداد ثقتي في نفسي على التعامل مع الجنس الآخر في الوقت الراهن أكثر مما أنا عليه في العادة					

الملحق رقم:03

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية **قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا**

استمارة صدق المحكمين
(استبيان التكيف المدرسي)
من تصميم الباحث

أستاذي الكريم ،تحية إجلال واحترام.....أما بعد،في إطار إنجاز أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي ، والمسومة " بعلاقة الثقة بالنفس بالتكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز لدى طلاب الثالثة ثانوي" ، نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يتضمن مجموعة من البنود المتعلقة بموضوع الدراسة ، علما أن مشكلة البحث كانت كما يلي:

ما طبيعة جدلية العلاقة بين الثقة بالنفس والتكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة ؟وما مدى إسهام بعض العوامل الوسطية كالجنس و التخصص ، في خلق فروقات في جدلية هذه العلاقة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

و في ضوء التصور الإجرائي للموضوع ، أمكن صياغة ثمان فرضيات هي :

1- ما مستوى الثقة بالنفس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

2- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بينالثقة بالنفس بالتكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؟

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الثقة بالنفس؟

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين و الأدبيين في الثقة بالنفس؟

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التكيف المدرسي ؟

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين و الأدبيين في التكيف المدرسي ؟

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للإنجاز ؟

8- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين و الأدبيين في الدافعية للإنجاز؟

نرجوا منكم إبداء رأيكم حول صلاحية هذه البنود ، ووضع علامة في الخانة المناسبة لرأيكم و اقتراح ماترونه مناسبا.

ملاحظة : تنطوي بنود الأداة سبعة أبعاد تقيس درجة التكيف المدرسي :(بعد المعلم– بعد الزملاء– بعد الإدارة– بعد الامتحان– بعد النشاطات المدرسية - بعد المنهاج – بعد الذات)

نشكركم على تعاونكم

التعليمات	واضحة	غير واضحة	البديل

البدائل					واضحة	غير واضحة	البديل
لا تنطبق أبدا	تنطبق بدرجة ضعيفة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة مرتفعة	تنطبق بدرجة مرتفعة جدا			

(الصورة الأولى الاستبيان التكيف المدرسي)

مجال المعلم

الرقم	العبارات	تقيس	لا تقيس	البديل
01	أشعر بأنّ علاقاتي بالمعلمين طيبة جداً.			
02	أرجع إلى المعلمين في المسائل التي أجدها غامضة			
03	أقدّر المعلم الذي لا يعطي النشاطات المدرسية أهمية.			
04	أشعر بأن بعض المعلمين يخطئون فهمي			
05	أشعر بأن المعلمين يحترمون شعوري			
06	أرى أنّ المعلمين في مدرستي يستخدمون أساليب العقاب دون وجه حق			
07	أشعر بأنّ المعلمين يشجعون الطلاب على ممارسة النشاط المستقل			
08	خجلي الشديد من المدرسين كثيراً ما يمنعني من التحدث بحرية أمامهم			
09	احترامي للمدرّس لا ينتج عن خوف منه.			
10	أشعر بأنّ المعلمين يتضايقون مني دون سبب.			
11	أتحدث أحياناً كثيرة مع من يجلس بجانبي في الفصل في أثناء شرح المعلمين .			
12	أشعر بالضيق إذا تحدث أحد عن المدرسين بالسوء			
13	غالباً ما يدفعني غضب المعلم إلى عدم ذكر الحقائق أمامه			
14	أشعر بمحبة المعلمين لي			
15	يهتم المعلمون اهتماما كبيراً بفهمي للدروس			
16	أنتبه لشرح المعلمين بدرجة كبيرة			
17	لا أتوقع كسب ثقة المعلمين .			
18	أرى أنّ معلمينا يتصفون بالتواضع .			
19	أرى أنّ المعلمين يضخمون أخطائي الصغيرة.			
20	ألاحظ أحياناً أن المعلمين يسخرون مني .			
21	أشعر بأن لي مكانة عالية عند معلمي فصلنا			
22	أحترم المعلمين في مدرستنا احتراماً كبيراً .			
23	غالباً ما يكون شرح المعلمين للدرس غير كاف			
24	أرى أن المعلمين يتابعون تقدم الطلاب الدراسي باهتمام.			
25	أشعر بأنه غالباً ما يتجاهل المعلمون في مدرستنا مبادرات الطلاب الشخصية			
26	أخجل كثيراً عند الحديث مع المعلمين			
27	أرى أنّ المعلمين لا يشرحون بشكل كاف.			

28	أرى أنّ معاملة المعلمين للطلاب غير عادلة			
29	أعتني بتسجيل الملاحظات التي يشير إليها المعلم.			

مجال الزملاء

الرقم	العبارات	تقيس	لا تقيس	البديل
30	يزعجني الطلاب الذين يسخرون من زملائهم			
31	أتعرض أحياناً لسخرية بعض الزملاء			
32	أحترم أفكار طلاب صفي			
33	أشعر بالغربة والوحدة وأنا جالس مع زملاء الفصل			
34	أرغب أن يحصل زملائي على درجات مرتفعة			
35	أشعر بالغيرة إذا تفوق أحد زملائي عليّ.			
36	أرى أنّ زملائي يتمتعون بأخلاق عالية			
37	تحدث خلافات ومشاجرات بيني وبين الطلاب			
38	أشترك مع زملائي في كثير من الاهتمامات			
39	أتمنى أن أترك صفي وأنتقل إلى صف يضم طلاباً أفضل			
40	أتعاون مع زملائي في حل مشاكلنا الشخصية			
41	تزعجني تصرفات زملائي			
42	علاقتي ليست جيدة مع كل زملائي			
43	أقدم كل مساعدة يحتاجها طلاب فصلي إذا كان بالإمكان أن أقدمها			
44	أشعر بالغيرة إذا تفوق أحد زملائي عليّ			
45	يتحدث زملائي معي دائما عن الأشياء الحسنة التي أقوم بها في الصف.			
46	لا أثق في كثير من الطلاب وأبتعد عنهم .			
47	أناقش الموضوعات والدروس التي أفهمها جيداً مع الزملاء			
48	لا يهمني مطلقاً أن أساهم في حل الخلافات بين طلاب فصلي			
49	آرائي واقتراحاتي تلقى التقدير من جانب طلاب الفصل.			
50	أشعر بنفور بعض الطلاب مني			
51	أشعر بأنّ زملائي يحاولون كسب مودتي.			

مجال الإدارة

الرقم	العبارات	تقيس	لا تقيس	البديل
52	أشعر أنّ الإدارة تهمل رغبات الطلاب ولا توليها مكانة			
53	أرى أنّ الإدارة تمنحني قدراً كبيراً من الرعاية والاهتمام.			
54	أرى أنّ إدارة مدرستنا تشجعنا على الاشتراك في النشاط المدرسي			
55	أرى أنّ الإدارة تفكّر دائماً بالأشياء التي تساعد على حل			

	مشكلاتنا المدرسية.			
56	أرى أنّ الإدارة تشرك الطلاب في مناقشة مشكلات المدرسة			
57	أشعر بالخجل عند مقابلة مدير المدرسة			
58	أشعر أنّ الانسجام موجود بين المدير والطلاب			
59	أشعر أنّ المدير يتفهم مشكلات الطلاب			
60	أشعر أنّ المدير يستخدم أسلوب الوعيد والتهديد لحفظ النظام في المدرسة			
61	أقدر شجاعة الطلاب الذين يتحدون الإدارة وتعاليمها			
62	ألقى تشجيعاً مستمراً من الإدارة في الدراسة.			
63	أرى أنّ الإدارة تشجع الطلاب على إبداء الرأي في أمور المدرسة			
64	أشعر بأنّ الإدارة لا تشجعني على الاجتهاد والمثابرة في دروسي.			
65	أشعر بأنّ الإدارة تمنحني أكثر مما أحتاجه من الرعاية في معظم الأحيان.			
66	أشعر بأن الإدارة تفسح المجال للطلاب للتعبير عن آرائهم			
67	أرى أنّ الإدارة تهتم بتنمية المعرفة لدى الطلاب			
68	أشعر بأن الإدارة لا تهتم بمشكلات الطلاب الشخصية			

مجال الامتحان

الرقم	العبارات	تقيس	لا تقيس	البديل
69	أعتقد أن نتائج الامتحانات غير عادلة .			
70	أشعر بأنّ نتائج امتحاناتي منسجمة في معظم المرات مع توقعاتي			
71	أرغب في الانقطاع عن المدرسة في الأيام السابقة للامتحانات بحجة التحضير			
72	أبدأ بالدراسة والاستعداد قبل الامتحان بأيام قليلة فقط			
73	أستعد للامتحان قبل إجرائه بوقت كاف.			
74	أرى أنّ أسئلة الامتحانات المدرسية بعيدة كثيراً عما درسناه.			
75	أرى أنّ صعوبة الأسئلة الامتحانية قد تؤدي إلى فشل بعض الطلاب المجتهدين.			
76	امتحاناتنا المدرسية لا تقيس بصورة جيدة تحصيل الطلبة الدراسي			
77	نادراً ما يراعي نظام الامتحانات الفروق الفردية بين الطلبة.			
78	أستنكر عملية الغش في الامتحان .			
79	أشعر بأنّ نظام الامتحانات المدرسية في مدرستنا لا يتناسب مع مناهجنا الدراسية.			
80	أرى أنّ نتائج امتحاناتي المدرسية لا تتناسب أبداً مع ما درسته			
81	أشعر بأنّ أسئلة الامتحانات معقدة وصعبة الفهم			

مجال النشاطات المدرسية

الرقم	العبارات	تقيس	لا تقيس	البديل
82	أشعر بالارتياح عند حضور الحفلات المدرسية.			
83	أجد أنّ أكثر النشاطات المدرسية في مدرستي غير محببة عندي			
84	أتردد بالاشتراك بالنشاطات المدرسية خوفاً من الفشل			
85	أشعر بالسعادة في أثناء الرحلات المدرسية .			
86	أعتقد أن النشاطات المدرسية هي العامل الأساسي وراء فشل الطلاب الدراسي			
87	أرى أنّ مستوى النشاط الاجتماعي والرياضي في مدرستنا جيد			
88	أبذل جهدا إذا اشتركتُ في نشاط ليكون ناجحاً.			
89	لدي استعداد لأن أشارك في النشاطات التي تسهم في رفع سمعة المدرسة			
90	يسعدني أن أضحي بوقتي وراحتي حتى تفوز مدرستي في نشاط ما			
91	أشارك بقسط كبير في بعض النشاطات المدرسية.			
92	أعتبر الطلاب الذين يهتمون بالنشاطات المدرسية أقل ذكاء من غيرهم .			
93	أتمنى استبدال جميع النشاطات الحالية بنشاطات مجدية			
94	يسرني فوز مدرستي عند التنافس مع مدارس أخرى			
95	أشعر بالسرور عند ظهور المشكلات في أثناء المباريات الرياضية			
96	أعتقد أن يوم النشاط المدرسي لا معنى له .			
97	أبتعد عن المشاركة في الرحلات المدرسية لأنه لا فائدة منها			
98	استمتع بمشاهدة المباريات الرياضية في المدرسة.			
99	أشعر بالسعادة عندما تفوز مدرستي في أية مسابقة .			
100	أرى أنّ النشاط الرياضي مضيعة للوقت			
101	أبذل جهداً لإنجاح يوم النشاط المدرسي إذا طُـلبَ إلي ذلك.			
102	أشعر بعدم الانسجام في الاشتراك مع الطلاب في العمل			
103	أتابع النشاطات في مدرستي وأشجعها			
104	أرى أنه يغلب أن يحقق تنظيم النشاط في مدرستنا رغباتنا			
105	لا أتردد في خدمة النشاط المدرسي إذا طلب إلي ذلك			
106	أشارك في النشاطات اللاصفية التي تقوم بها المدرسة			
107	ليست لدي الرغبة في أن أتقن أي نشاط			

مجال المنهاج

الرقم	العبارات	تقيس	لا تقيس	البديل
108	أحترم الطالب الذي يهتم بالدراسة وحدها ولا يهتم بشيء آخر في المدرسة. .			
109	أرى أنّ المواد الدراسية صعبة الفهم			
110	أعتقد أنّ المواد التي ندرسها مشوقة.			
111	أشعر أنّ المواد التي ندرسها مفيدة			
112	أفهم المواد الدراسية بشكل جيّد.			
113	أشعر أنّ المواد التي ندرسها مملة			
114	أحب كل المواد التي أدرسها.			
115	أرى أنّ المواد الدراسية تلبي طموحاتي المستقبلية.			
116	أرى أنّ المواد التي ندرسها ممتعة			
117	تشعرني المواد الدراسية أحياناً بالخوف			
118	أرى أنّ المواد الدراسية تناسب مستوى صف الطلبة.			
119	أستوعب كل المواد التي أدرسها بدرجة جيدة			
120	أرى أنّ موادنا الدراسية ترضي رغباتي.			

مجال الذات

الرقم	العبارات	تقيس	لا تقيس	البديل
121	أجد صعوبة في الخضوع لقوانين المدرسة .			
122	أكتب أحياناً على جدران الفصل والمدرسة			
123	أكره الغياب عن المدرسة			
124	أرغب أحياناً في إثارة الفوضى في المدرسة			
125	أشعر بحب عميق لمدرستي .			
126	أجد صعوبة في الانخراط في أي عمل مدرسي			
127	يحدث أحياناً أن أثور غضباً في المدرسة.			
128	أحرص على أن تكون واجباتي المدرسية مرتبة			
129	أشعر بالسعادة عندما يسود النظام مدرستي			
130	أعتقد أنّ الاستمرار في الدراسة مدة طويلة مضيعة للوقت			
131	ينتابني الملل في أثناء أداء المهام المدرسية ولا أتمها أحياناً كثيرة			
132	اهتمامي بمدرستي كبير لصلتها بمستقبلي في الحياة			
133	أرى أنّ أنظمة مدرستنا جائرة ومتشددة .			
134	لا أحترم الطلاب الذين يخلون بقواعد النظام و نظافة المدرسة .			
135	عندما أبدأ الدراسة أستغرق فيها ولا يشغلني شيء آخر.			
136	أعتمد على نفسي في أداء واجباتي .			
137	أشعر وكأنني الشخص إلهام في الصف.			

138	أعتمد على جهودي من أجل النجاح.			
139	أشعر بأن الدراسة مضيعة للوقت.			
140	أغيب أحياناً عن المدرسة دون إذن.			
141	يسرني أن أسهم في نظافة المدرسة وتجميلها .			
142	أجد أن قضاء الوقت في المدرسة أكثر متعة من أي مكان آخر			
143	أجد أن قضاء الوقت في المدرسة أكثر متعة من أي مكان آخر.			
144	أفكر أحياناً في ترك المدرسة			
145	أشعر أنّ أنظمة المدرسة تعيقني عن تحقيق رغباتي .			
146	أنسى أشياء من الضروري إحضارها للفصل.			
147	أحترم مواعيد المدرسة .			

الملحق رقم:04

(صورة الثانية لاستبيان التكيف المدرسي)

بعد صدق المحكمين

مجال المعلم

الرقم	العبارات	نسبة اتفاق المحكمين
01	أشعر بأنّ علاقاتي بالمعلمين جيدة.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
02	أسال المعلمين في المسائل التي أجدها غامضة	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
03	أقدّر المعلم الذي لا يعطي النشاطات المدرسية أهمية.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
04	أشعر بأن بعض المعلمين يخطئون فهمي	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
05	أشعر بأن المعلمين يحترمون شعوري	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
06	أرى أنّ بعض المعلمين في مدرستي يستخدمون أساليب العقاب دون وجه حق	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
07	خجلي الشديد من المدرسين كثيراً ما يمنعني من التحدث بحرية أمامهم	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
08	أشعر بأنّ المعلمين يتضايقون مني دون سبب.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
09	أتحدث أحياناً كثيرة مع من يجلس بجانبي في أثناء شرح المعلم .	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
10	أشعر بالضيق إذا تحدث أحد عن المدرسين بالسوء	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
11	غالباً ما يدفعني غضب المعلمين إلى عدم ذكر الحقائق أمامه	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
12	أشعر بمحبة المعلمين لي	الاتفاق بالنسبة أكثر من 70%
13	يهتم المعلمون اهتماماً كبيراً بفهمي للدروس	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
14	أنتبه لشرح المعلمين بدرجة كبيرة	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
15	لا أتوقع كسب ثقة المعلمين .	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
16	أرى أنّ معلمينا يتصفون بالتواضع .	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
17	أرى أنّ المعلمين يضخمون أخطائي الصغيرة.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
18	ألاحظ أحياناً أن المعلمين يسخرون مني .	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
19	أشعر بأن لي مكانة عالية عند معلمي فصلنا	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
20	أحترم المعلمين في مدرستنا احتراماً كبيراً .	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
21	غالباً ما يكون شرح المعلمين للدرس غير كاف	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
22	أرى أن المعلمين يتابعون تقدم الطلاب الدراسي باهتمام.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
23	أشعر بأنه غالباً ما يتجاهل المعلمون في مدرستنا مبادرات الطلاب الشخصية	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
24	أخجل كثيراً عند الحديث مع المعلمين	الاتفاق بالنسبة أكثر من 70%
25	أرى أنّ المعلمين لا يشرحون بشكل كاف.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
26	أرى أنّ معاملة المعلمين للطلاب غير عادلة	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%

مجال الزملاء

الرقم	العبارات	البديل
27	يزعجني الطلاب الذين يسخرون من زملائهم	الاتفاق بالنسبة أكثر من 70%
28	أتعرض أحياناً لسخرية بعض الزملاء	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
29	أحترم أفكار طلاب صفي	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
30	أشعر بالوحدة وأنا جالس مع زملاء الفصل	الاتفاق بالنسبة أكثر من 90%
31	أشعر بالغيرة إذا تفوق أحد زملائي عليّ.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
32	أرى أنّ زملائي يتمتعون بأخلاق عالية	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
33	تحدث مشاجرات بيني وبين الطلاب	الاتفاق بالنسبة أكثر من 90%
34	أشترك مع زملائي في كثير من الاهتمامات	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
35	أتمنى أن أترك صفي وأنتقل إلى صف يضم طلاباً أفضل	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
36	أتعاون مع زملائي في حل مشاكلنا الشخصية	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
37	تزعجني تصرفات زملائي	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
38	أقدم كل مساعدة يحتاجها طلاب فصلي إذا كان بالإمكان أن أقدمها	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
39	أشعر بالغيرة إذا تفوق أحد زملائي عليّ	الاتفاق بالنسبة أكثر من 80%
40	لا أثق في كثير من الطلاب.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
41	أناقش الدروس التي أفهمها جيداً مع الزملاء	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
42	لا يهمني مطلقاً أن أساهم في حل الخلافات بين طلاب فصلي	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
43	اقتراحاتي تلقى التقدير من جانب طلاب الفصل.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 70%
44	أشعر بنفور بعض الطلاب مني	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
45	أشعر بأنّ زملائي يحاولون كسب مودتي.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 70%

مجال الإدارة

الرقم	العبارات	البديل
46	أشعر أنّ الإدارة تهمل رغبات الطلاب	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
47	أرى أنّ الإدارة تمنحني قدراً كبيراً من الرعاية والاهتمام.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
48	أرى أنّ إدارة مدرستنا تشجعنا على الاشتراك في النشاط المدرسي	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
49	أشعر بالخجل عند مقابلة مدير المدرسة	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
50	أشعر أنّ الانسجام موجود بين المدير والطلاب	الاتفاق بالنسبة أكثر من 70%
51	أشعر أنّ المدير يتفهم مشكلات الطلاب	الاتفاق بالنسبة أكثر من 70%
52	أشعر أنّ المدير يستخدم أسلوب التهديد لحفظ النظام في المدرسة	الاتفاق بالنسبة أكثر من 70%
53	أقدر شجاعة الطلاب الذين يتحدون الإدارة	الاتفاق بالنسبة أكثر من 70%

54	ألقى تشجيعاً مستمراً من الإدارة في الدراسة.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
55	أرى أنّ الإدارة تشجع الطلاب على إبداء الرأي في أمور المدرسة.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 70%
56	أشعر بأنّ الإدارة لا تشجعني على الاجتهاد في دروسي.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
57	أشعر بأنّ الإدارة تمنحني أكثر مما أحتاجه من الرعاية في معظم الأحيان.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
58	أشعر بأن الإدارة تفسح المجال للطلاب للتعبير عن آرائهم	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
59	أرى أنّ الإدارة تهتم بتنمية المعرفة لدى الطلاب	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
60	أشعر بأن الإدارة لا تهتم بمشكلات الطلاب الشخصية	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%

مجال الامتحان

الرقم	العبارات	البديل
61	أرغب في الانقطاع عن المدرسة في الأيام السابقة للامتحانات بحجة التحضير	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
62	أستعد للامتحان قبل إجرائه بوقت كاف.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 90%
63	أرى أنّ أسئلة الامتحانات المدرسية بعيدة كثيراً عما درسناه.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
64	أرى أنّ صعوبة الأسئلة الامتحانية قد تؤدي إلى فشل بعض الطلاب المجتهدين.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
65	امتحاناتنا المدرسية لا تقيس بصورة جيدة تحصيل الطلبة الدراسي	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
66	نادراً ما يراعي نظام الامتحانات الفروق الفردية بين الطلبة.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
67	أستنكر عملية الغش في الامتحان .	الاتفاق بالنسبة أكثر من 70%
68	أشعر بأن أسئلة الامتحانات معقدة و صعبة الفهم	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%

مجال النشاطات المدرسية

الرقم	العبارات	البديل
69	أشعر بالارتياح عند حضور الحفلات المدرسية.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 70%
70	أتردد بالاشتراك بالنشاطات المدرسية خوفاً من الفشل	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
71	أشعر بالسعادة في أثناء الرحلات المدرسية .	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
72	أعتقد أن النشاطات المدرسية هي العامل الأساسي وراء فشل الطلاب الدراسي	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
73	أرى أنّ مستوى النشاط الرياضي في مدرستنا جيد	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
74	أبذل جهدا إذا اشتركتُ في نشاط ليكون ناجحاً.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%

75	لدي استعداد لأن أشارك في النشاطات التي تسهم في رفع سمعة المدرسة	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
76	يسعدني أن أضحي بوقتي حتى تفوز مدرستي في نشاط ما	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
77	أشارك بقسط كبير في بعض النشاطات المدرسية.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
78	أعتبر الطلاب الذين يهتمون بالنشاطات المدرسية أقل ذكاء من غيرهم .	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
79	يسرني فوز مدرستي عند التنافس مع مدارس أخرى	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
80	أبتعد عن المشاركة في الرحلات المدرسية لأنه لا فائدة منها	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
81	استمتع بمشاهدة المباريات الرياضية في المدرسة.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 70%
82	أشعر بالسعادة عندما تفوز مدرستي في أية مسابقة .	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
83	أرى أنّ النشاط الرياضي مضيعة للوقت	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
84	أشعر بعدم الانسجام في الاشتراك مع الطلاب في العمل	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
85	أتابع النشاطات في مدرستي وأشجعها	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
86	أرى أنه يغلب أن يحقق تنظيم النشاط في مدرستنا رغباتنا	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
87	لا أتردد في خدمة النشاط المدرسي إذا طلب إلي ذلك	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
88	أشارك في النشاطات اللاصفية التي تقوم بها المدرسة	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
89	ليست لدي الرغبة في أن أتقن أي نشاط	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%

مجال المنهاج

الرقم	العبارات	البديل
90	أحترم الطالب الذي يهتم بالدراسة وحدها .	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
91	أرى أنّ المواد التي ندرسها صعبة الفهم	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
92	أشعر أنّ المواد التي ندرسها مفيدة	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
93	أفهم المواد الدراسية بشكل جيّد.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
94	أشعر أنّ المواد التي ندرسها مملة	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
95	أحب كل المواد التي أدرسها.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
96	أرى أنّ المواد الدراسية تلبي طموحاتي المستقبلية.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
97	أرى أنّ المواد التي ندرسها ممتعة	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
98	أستوعب كل المواد التي أدرسها بدرجة جيدة	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%

مجال الذات

الرقم	العبارات	البديل
99	أجد صعوبة في الخضوع لقوانين المدرسة .	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
100	أكره الغياب عن المدرسة	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
101	أشعر بحب عميق لمدرستي	الاتفاق بالنسبة أكثر من 80%

102	أحرص على أن تكون واجباتي المدرسية مرتبة	الاتفاق بالنسبة أكثر من 80%
103	أشعر بالسعادة عندما يسود النظام مدرستي	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
104	أعتقد أنّ الاستمرار في الدراسة مضيعة للوقت	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
105	ينتابني الملل في أثناء أداء المهام المدرسية .	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
106	اهتمامي بمدرستي كبير .	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
107	أرى أنّ أنظمة مدرستنا جائرة ومتشددة .	الاتفاق بالنسبة أكثر من 70%
108	لا أحترم الطلاب الذين يخلون بقواعد النظام و نظافة المدرسة .	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
109	عندما أبدأ الدراسة لا يشغلني شيء آخر.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
110	أعتمد على نفسي في أداء واجباتي .	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
111	أعتمد على جهودي من أجل النجاح.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
112	أشعر بأن الدراسة مضيعة للوقت.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
113	أغيب أحياناً عن المدرسة دون إذن.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 70%
114	يسرني أن أسهم في نظافة المدرسة .	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
115	أجد أن قضاء الوقت في المدرسة أكثر متعة من أي مكان آخر	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
116	أجد أن قضاء الوقت في المدرسة أكثر متعة من أي مكان آخر.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 65%
117	أفكر أحياناً في ترك المدرسة	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%
118	أنسى أشياء من الضروري إحضارها للفصل.	الاتفاق بالنسبة أكثر من 50%
119	أحترم مواعيد المدرسة .	الاتفاق بالنسبة أكثر من 60%

الملحق رقم:05

(صورة الثالثة لاستبيان التكيف المدرسي)

بعد حساب معامل التميز لكل فقرة

مجال المعلم

=

الرقم	العبارات	معامل التميز
01	أقدّر المعلم الذي لا يعطي النشاطات المدرسية أهمية.	دالاحصـــائيـــا
02	أشعر بأن المعلمين يحترمون شعوري	دالاحصـــائيـــا
03	أشعر بأنّ المعلمين يتضايقون مني دون سبب.	دالاحصـــائيـــا
04	أتحدث أحياناً كثيرة مع من يجلس بجانبي في أثناء شرح المعلم .	دالاحصـــائيـــا
05	غالباً ما يدفعني غضب المعلمين إلى عدم ذكر الحقائق أمامه	دالاحصـــائيـــا
06	أشعر بمحبة المعلمين لي	دالاحصـــائيـــا
07	يهتم المعلمون اهتماماً كبيراً بفهمي للدروس	دالاحصـــائيـــا
08	أنتبه لشرح المعلمين بدرجة كبيرة	دالاحصـــائيـــا
09	أرى أنّ معلمينا يتصفون بالتواضع .	دالاحصـــائيـــا
10	أرى أنّ المعلمين يضخمون أخطائي الصغيرة.	دالاحصـــائيـــا
11	ألاحظ أحياناً أن المعلمين يسخرون مني .	دالاحصـــائيـــا
12	غالباً ما يكون شرح المعلمين للدرس غير كاف	دالاحصـــائيـــا
13	أرى أن المعلمين يتابعون تقدم الطلاب الدراسي باهتمام.	دالاحصـــائيـــا
14	أشعر بأنه غالباً ما يتجاهل المعلمون في مدرستنا مبادرات الطلاب الشخصية	دالاحصـــائيـــا
15	أخجل كثيراً عند الحديث مع المعلمين	دالاحصـــائيـــا
16	أرى أنّ المعلمين لا يشرحون بشكل كاف.	دالاحصـــائيـــا
17	أرى أنّ معاملة المعلمين للطلاب غير عادلة	دالاحصـــائيـــا

مجال الزملاء

الرقم	العبارات	معامل التميز
18	يزعجني الطلاب الذين يسخرون من زملائهم	دالاحصـــائيـــا
19	أتعرض أحياناً لسخرية بعض الزملاء	دالاحصـــائيـــا
20	أشترك مع زملائي في كثير من الاهتمامات	دالاحصـــائيـــا
21	أناقش الدروس التي أفهمها جيداً مع الزملاء	دالاحصـــائيـــا
22	اقتراحاتي تلقى التقدير من جانب طلاب الفصل.	دالاحصـــائيـــا

مجال الادارة

الرقم	العبارات	معامل التميز
23	أشعر بالخجل عند مقابلة مدير المدرسة	دالاحصـــائيـــا
24	أشعر أنّ المدير يتفهم مشكلات الطلاب	دالاحصـــائيـــا
25	أقدر شجاعة الطلاب الذين يتحدون الإدارة	دالاحصـــائيـــا
26	أرى أنّ الإدارة تشجع الطلاب على إبداء الرأي في أمور المدرسة	دالاحصـــائيـــا
27	أشعر بأنّ الإدارة لا تشجعني على الاجتهاد في دروسي.	دالاحصـــائيـــا
28	أشعر بأنّ الإدارة تمنحني أكثر مما أحتاجه من الرعاية في معظم الأحيان.	دالاحصـــائيـــا
29	أشعر بأن الإدارة تفسح المجال للطلاب للتعبير عن آرائهم	دالاحصـــائيـــا
30	أشعر بأن الإدارة لا تهتم بمشكلات الطلاب الشخصية	دالاحصـــائيـــا

مجال الامتحان

الرقم	العبارات	معامل التميز
31	أرغب في الانقطاع عن المدرسة في الأيام السابقة للامتحانات بحجة التحضير	دالاحصـــائيـــا
32	أستعد للامتحان قبل إجرائه بوقت كاف.	دالاحصـــائيـــا
33	أرى أنّ أسئلة الامتحانات المدرسية بعيدة كثيراً عما درسناه.	دالاحصـــائيـــا
34	امتحاناتنا المدرسية لا تقيس بصورة جيدة تحصيل الطلبة الدراسي	دالاحصـــائيـــا
35	نادراً ما يراعي نظام الامتحانات الفروق الفردية بين الطلبة.	دالاحصـــائيـــا
36	أستنكر عملية الغش في الامتحان .	دالاحصـــائيـــا

مجال النشاطات المدرسية

الرقم	العبارات	معامل التميز
37	أتردد بالاشتراك بالنشاطات المدرسية خوفاً من الفشل	دالاحصـــائيـــا
38	أعتقد أن النشاطات المدرسية هي العامل الأساسي وراء فشل الطلاب الدراسي.	دالاحصـــائيـــا
39	أبذل جهدا إذا اشتركتُ في نشاط ليكون ناجحاً.	دالاحصـــائيـــا
40	لدي استعداد لأن أشارك في النشاطات التي تسهم في رفع سمعة المدرسة	دالاحصـــائيـــا
41	أشارك بقسط كبير في بعض النشاطات المدرسية.	دالاحصـــائيـــا

42	أعتبر الطلاب الذين يهتمون بالنشاطات المدرسية أقل ذكاء من غيرهم .	دالاحصـــــائيـــــا
43	أبتعد عن المشاركة في الرحلات المدرسية لأنه لا فائدة منها	دالاحصـــــائيـــــا
44	أستمتع بمشاهدة المباريات الرياضية في المدرسة.	دالاحصـــــائيـــــا
45	أشعر بالسعادة عندما تفوز مدرستي في أية مسابقة .	دالاحصـــــائيـــــا
46	أرى أنّ النشاط الرياضي مضيعة للوقت	دالاحصـــــائيـــــا
47	أتابع النشاطات في مدرستي وأشجعها	دالاحصـــــائيـــــا
48	أرى أنه يغلب أن يحقق تنظيم النشاط في مدرستنا رغباتنا	دالاحصـــــائيـــــا
49	لا أتردد في خدمة النشاط المدرسي إذا طلب إلي ذلك	دالاحصـــــائيـــــا

مجال المنهاج

الرقم	العبارات	معامل التميز
50	أحترم الطالب الذي يهتم بالدراسة وحدها .	دالاحصـــــائيـــــا
51	أشعر أنّ المواد التي ندرسها مفيدة	دالاحصـــــائيـــــا
52	أشعر أنّ المواد التي ندرسها مملة	دالاحصـــــائيـــــا
53	أحب كل المواد التي أدرسها.	دالاحصـــــائيـــــا
54	أرى أنّ المواد الدراسية تلبي طموحاتي المستقبلية.	دالاحصـــــائيـــــا
55	أرى أنّ المواد التي ندرسها ممتعة	دالاحصـــــائيـــــا

مجال الذات

الرقم	العبارات	معامل التميز
56	أشعر بالسعادة عندما يسود النظام مدرستي	دالاحصـــــائيـــــا
57	ينتابني الملل في أثناء أداء المهام المدرسية .	دالاحصـــــائيـــــا
58	لا أحترم الطلاب الذين يخلون بقواعد النظام و نظافة المدرسة .	دالاحصـــــائيـــــا
59	أعتمد على نفسي في أداء واجباتي .	دالاحصـــــائيـــــا
60	أعتمد على جهودي من أجل النجاح.	دالاحصـــــائيـــــا
61	أشعر بأن الدراسة مضيعة للوقت.	دالاحصـــــائيـــــا
62	أغيب أحياناً عن المدرسة دون إذن.	دالاحصـــــائيـــــا
63	أنسى أشياء من الضروري إحضارها للفصل.	دالاحصـــــائيـــــا
64	أحترم مواعيد المدرسة .	دالاحصـــــائيـــــا

الملحق رقم:06

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية **قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا**

صورة النهائيةلمقياس التكيف المدرسي

بيانات أولية:

الثانوية:.....

التخصص الدراسي:

علمي ☐ أدبي ☐

الجنس:

أنثى ☐ ذكر ☐

التعليمات:

أخي التلميذ، أختي التلميذة ، أمامك مجموعة من العبارات التي تدور حول التكيف المدرسي.

نريد معرفة رأيك في كل منها، علما أنه لا توجد عبارة صحيحة و أخرى خاطئة، فإجابتك تعبر عن إحساسك ووجهة نظرك الشخصية الواقعية ،نطلب منك قراءة كل العبارات بتمعن قبل الإجابة عنها ثم تحدد إجابتك على كل منها بكل صدق و صراحة بوضع علامة (X) ، في خانة واحدة تراها مناسبة لك.

وشكرا على تعاونكم

الرقم	العبارات	لا تنطبق أبدا	تنطبق بدرجة ضعيفة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة مرتفعة	تنطبق بدرجة مرتفعة جدا
01	أقدّر المعلم الذي لا يعطي النشاطات المدرسية أهمية.					
02	أشعر بأن المعلمين يحترمون شعوري					
03	أشعر بأنّ المعلمين يتضايقون مني دون سبب.					
04	أتحدث أحياناً كثيرة مع من يجلس بجانبي في أثناء شرح المعلم					
05	غالباً ما يدفعني غضب المعلمين إلى عدم ذكر الحقائق أمامه					
06	أشعر بمحبة المعلمين لي					
07	يهتم المعلمون اهتماماً كبيراً بفهمي للدروس					
08	أنتبه لشرح المعلمين بدرجة كبيرة					
09	أرى أنّ معلمينا يتصفون بالتواضع .					
10	أرى أنّ المعلمين يضخمون أخطائي الصغيرة.					
11	ألاحظ أحياناً أن المعلمين يسخرون مني .					
12	غالباً ما يكون شرح المعلمين للدرس غير كاف					
13	أرى أن المعلمين يتابعون تقدم الطلاب الدراسي باهتمام.					
14	أشعر بأنه غالباً ما يتجاهل المعلمون في مدرستنا مبادرات الطلاب الشخصية					
15	أخجل كثيراً عند الحديث مع المعلمين					
16	أرى أنّ المعلمين لا يشرحون بشكل كاف.					
17	أرى أنّ معاملة المعلمين للطلاب غير عادلة					
18	يزعجني الطلاب الذين يسخرون من زملائهم					
19	أتعرض أحياناً لسخرية بعض الزملاء					
20	أشترك مع زملائي في كثير من الاهتمامات					

21	أناقش الدروس التي أفهمها جيداً مع الزملاء					
22	اقتراحاتي تلقى التقدير من جانب طلاب الفصل.					
23	أشعر بالخجل عند مقابلة مدير المدرسة					
24	أشعر أنّ المدير يتفهم مشكلات الطلاب					
25	أقدر شجاعة الطلاب الذين يتحدون الإدارة					
26	أرى أنّ الإدارة تشجع الطلاب على إبداء الرأي في أمور المدرسة					
27	أشعر بأنّ الإدارة لا تشجعني على الاجتهاد في دروسي.					
28	أشعر بأنّ الإدارة تمنحني أكثر مما أحتاجه من الرعاية في معظم الأحيان.					
29	أشعر بأن الإدارة تفسح المجال للطلاب للتعبير عن آرائهم					
30	أشعر بأن الإدارة لا تهتم بمشكلات الطلاب الشخصية					
31	أرغب في الانقطاع عن المدرسة في الأيام السابقة للامتحانات بحجة التحضير					
32	أستعد للامتحان قبل إجرائه بوقت كاف.					
33	أرى أنّ أسئلة الامتحانات المدرسية بعيدة كثيراً عما درسناه.					
34	امتحاناتنا المدرسية لا تقيس بصورة جيدة تحصيل الطلبة الدراسي					
35	نادراً ما يراعي نظام الامتحانات الفروق الفردية بين الطلبة.					
36	أستنكر عملية الغش في الامتحان .					
37	أتردد بالاشتراك بالنشاطات المدرسية خوفاً من الفشل					
38	أعتقد أن النشاطات المدرسية هي العامل الأساسي وراء					

	فشل الطلاب الدراسي					
39	أبذل جهدا إذا اشتركتُ في نشاط ليكون ناجحاً.					
40	لدي استعداد لأن أشارك في النشاطات التي تسهم في رفع سمعة المدرسة					
41	أشارك بقسط كبير في بعض النشاطات المدرسية.					
42	أعتبر الطلاب الذين يهتمون بالنشاطات المدرسية أقل ذكاء من غيرهم .					
43	أبتعد عن المشاركة في الرحلات المدرسية لأنه لا فائدة منها					
44	أستمتع بمشاهدة المباريات الرياضية في المدرسة.					
45	أشعر بالسعادة عندما تفوز مدرستي في أية مسابقة .					
46	أرى أنّ النشاط الرياضي مضيعة للوقت					
47	أتابع النشاطات في مدرستي وأشجعها					
48	أرى أنه يغلب أن يحقق تنظيم النشاط في مدرستنا رغباتنا					
49	لا أتردد في خدمة النشاط المدرسي إذا طلب إلي ذلك					
50	أحترم الطالب الذي يهتم بالدراسة وحدها .					
51	أشعر أنّ المواد التي ندرسها مفيدة					
52	أشعر أنّ المواد التي ندرسها مملة					
53	أحب كل المواد التي أدرسها.					
54	أرى أنّ المواد الدراسية تلبي طموحاتي المستقبلية.					
55	أرى أنّ المواد التي ندرسها ممتعة					
56	أشعر بالسعادة عندما يسود النظام مدرستي					
57	ينتابني الملل في أثناء أداء المهام المدرسية .					
58	لا أحترم الطلاب الذين يخلون بقواعد النظام و نظافة					

	المدرسة .					
59	أعتمد على نفسي في أداء واجباتي .					
60	أعتمد على جهودي من أجل النجاح.					
61	أشعر بأن الدراسة مضيعة للوقت.					
62	أغيب أحياناً عن المدرسة دون إذن.					
63	أنسى أشياء من الضروري إحضارها للفصل.					
64	أحترم مواعيد المدرسة .					

الملحق رقم:07

مقياس الدافعية للإنجاز لـ " هيـرمـانـز"

(ترجمة فروق عبد الفتاح موسى)

01: - إن العمل شيء : أ-.....( ) أتمنى أن لا أفعله ب-.....( ) لا أحب أداءه كثيرا ج-.....( ) أتمنى أن أفعله د-.....( ) أحب أداءه كثيرا	**02:- في المدرسة يعتقدون أنني:** أ-.....( ) أعمل بشدة جدا ب-.....( ) أعمل بتركيز ج-.....( ) أعمل بغير تركيز د-.....( ) غير مهتم بعض الشيء هـ-.....( ) غير مهتم جدا
03:- أرى الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا: أ-.....( ) مثالية ب-.....( ) سارة جدا ج-.....( ) سارة د-.....( ) غير سارة هـ-.....( ) غير سارة جدا	**04:- أن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام:** أ-.....( ) لا قيمة له في الواقع ب-.....( ) غالبا ما يكون الأمر ساذجا ج-.....( ) غالبا ما يكون مفيدا د-.....( ) له قدرا كبيرا من الأهمية هـ-.....( ) ضروري للنجاح
05:- عندما أعمل تكون مسؤولية أمام نفسي : أ-.....( ) مرتفعة جدا ب-.....( ) مرتفعة ج-.....( ) ليست مرتفعة ولا منخفضة د-.....( ) منخفضة هـ-.....( ) منخفضة جدا	**06:- عندما يشرح المعلم الدرس:** أ-.....( ) أعقد العزم على أن أبذل قصارى جهدي وأنأعطي عن نفسي انطباعا حسنا ب-.....( ) أوجه انتباها شديدا عادة إلى الأشياء التي تقال ج-.....( ) تتثبت أفكاري في أشياء أخرى د-.....( ) لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة
07:- أعمل عادة : أ-.....( ) أكثر بكثير مما قررت أن أعمله ب-.....( ) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله ج-.....( ) أقل بقليل مما قررت أن أعمله د-.....( ) أقل بكثير مما قررت أن أعمله	**08:- إن لم أصل إلى هدفي و لم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ:** أ-.....( ) أستمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي ب-.....( ) أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي ج-.....( ) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى د-.....( ) أتخلى عن هدفي عادة

09:- أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي : أ-.....( ) غير هام جدا ب-.....( ) غير هام ج-.....( ) هام د-.....( ) هام جد	**10:- إن بدأ الواجب المنزلي يكون:** أ-.....( ) مجهودا كبير جدا ب-.....( ) مجهودا كبير ج-.....( ) مجهودا متوسطا د-.....( ) مجهودا قليل جدا
11:- عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي : أ-.....( ) مرتفعة جدا ب-.....( ) مرتفعة ج-.....( ) متوسطة د-.....( ) منخفضة هـ-.....( ) منخفضة جدا	12:- **إذا دعيت أثناء الواجب المنزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإن بعد ذلك :** أ-.....( ) دائما أعود مباشرة إلى المذاكرة ب-.....( ) أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل ج-.....( ) أتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى د-.....( ) أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة أخرى
13: - إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة : أ-.....( ) أحب أن أؤديه كثيرا ب-.....( ) أحب أن أؤديه أحيانا ج-.....( ) أؤديه فقط إذا كنت قادرا عليه جدا د-.....( ) لا أعتقد ان أكون قادرا على تأديته هـ-.....( ) لا يجذبني كثيرا	**14:- يعتقد الآخرون أنني:** أ-.....( ) أذاكر بشدة جدا ب-.....( ) أذاكر بشدة ج-.....( ) أذاكر بدرجة متوسطة د-.....( ) لا أذاكر بشدة هـ-.....( ) لا أذاكر بشدة جدا
15:- أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون: أ-.....( ) غير هام ب-.....( ) له أهمية قليلة جدا ج-.....( ) ليس هام جدا د-.....( ) ليس هام إلى حد ما هـ-.....( ) هام جدا	**16:- عند عمل شيء صعب فإنني** : أ-.....( ) أتخلى عنه سريعا جدا ب-.....( ) أتخلى عنه سريعا ج-.....( ) أتخلى عنه بسرعة متوسطة د-.....( ) لا أتخلى عنه سريعا جدا هـ-.....( ) أضل أواصل العمل عادة
17:- أنا بصفة عامة : أ-.....( ) أخطط للمستقبل في معظم الأحيان ب-.....( ) أخطط للمستقبل كثيرا ج-.....( ) لا أخطط للمستقبل كثيرا د-.....( ) أخطط للمستقبل بصعوبة هـ-.....( ) أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة	**18:- أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بشدة جدا:** أ-.....( ) مهذبين جدا ب-.....( ) مهذبين ج-.....( ) مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة د-.....( ) غير مهذبين هـ-.....( ) غير مهذبين على الإطلاق

19:- في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركز مرموقا في الحياة : أ-.....( ) كثيرا جدا ب-.....( ) كثيرا ج-.....( ) قليلا د-.....( ) بدرجة الصفر	**20:- عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به:** أ-.....( ) عادة لا يكون لدي وقت لذلك ب-.....( ) غالبا لا يكون لدي وقت لذلك ج-.....( ) أحيانا يكون لدي قليلا جدا من الوقت د-.....( ) دائما يكون لدي الوقت
21:- أكون عادة : أ-.....( ) مشغولا جدا ب-.....( ) غير مشغول كثيرا ج-.....( ) غير مشغول د-.....( ) غير مشغول على الإطلاق	**22:- يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة :** أ-.....( ) طويلة جدا ب-.....( ) طويلة ج-.....( ) متوسطة د-.....( ) قصيرة هـ-.....( ) قصيرة جدا
23:- إن علاقاتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة : أ-.....( ) ذات قدر كبير جدا ب-.....( ) ذات قدر ج-.....( ) أعتقد أنها ذات قدر د-.....( ) أعتقد أنها مبالغ في قيمتها هـ-.....( ) أعتقد أنها غير هامة تماما	**24:- يتبع الأولاد آباءهم في إدارة الأعمال لأنهم :** أ-.....( ) يريدون توسيع و امتداد الأعمال ب-.....( ) محظوظون لأن آباءهم مديرين ج-.....( ) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار د-.....( ) يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال
25:- بالنسبة للمدرسة أكون : أ-.....( ) في غاية الحماس ب-.....( ) متحمسا جدا ج-.....( ) غير متحمس بشدة د-.....( ) قليل الحماس هـ-.....( ) غير متحمس	**26:- التنظيم شيء:** أ-.....( ) أحب أن أمارسه كثيرا جدا ب-.....( ) أحب أن أمارسه ج-.....( ) لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا د-.....( ) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق
27: -عندما أبدأ شيئا فإنني : أ-.....( ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق ب-.....( ) لا أنهيه بنجاح نادرا ج-.....( ) أنهيه بنجاح نادرا د-.....( ) أنهيه بنجاح عادة هـ-.....( ) أنهيه بنجاح دائما	**28:- بالنسبة للمدرسة أكون:** أ-.....( ) متضايق كثيرا جدا ب-.....( ) متضايقا كثيرا ج-.....( ) أتضايق أحيانا د-.....( ) أتضايق نادرا هـ-.....( ) لا أتضايق مطلقا

الملحق رقم:08

مقياس الدافعية للإنجاز لـ " هيرمانز"

(ترجمة فروق عبد الفتاح موسى)

(بعد التقنين)

01: - إن العمل شيء : أ-.....( ) أتمنى أن لا أفعله ب-.....( ) لا أحب أداءه كثيرا ج-.....( ) أتمنى أن أفعله د-.....( ) أحب أداءه كثيرا	**02:- في المدرسة يعتقدون انني:** أ-.....( ) أعمل بشدة جدا ب-.....( ) أعمل بتركيز ج-.....( ) أعمل بغير تركيز د-.....( ) غير مهتم بعض الشيء هـ-.....( ) غير مهتم جدا
03:- أرى الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا: أ-.....( ) مثالية ب-.....( ) سارة جدا ج-.....( ) سارة د-.....( ) غير سارة هـ-.....( ) غير سارة جدا	**04:- أعمل عادة :** أ-.....( ) أكثر بكثير مما قررت أن أعمله ب-.....( ) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله ج-.....( ) أقل بقليل مما قررت أن أعمله د-.....( ) أقل بكثير مما قررت أن أعمله
05:- إن لم أصل إلى هدفي و لم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ: أ-.....( ) أستمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي ب-....( ) أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي ج-.....( ) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى د-.....( ) أتخلى عن هدفي عادة	**06:- أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي :** أ-.....( ) غير هام جدا ب-.....( ) غير هام ج-.....( ) هام د-.....( ) هام جد
07:- عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي : أ-.....( ) مرتفعة جدا ب-.....( ) مرتفعة ج-.....( ) متوسطة د-.....( ) منخفضة هـ-.....( ) منخفضة جدا	**08:- إذا دعيت أثناء الواجب المنزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإن بعد ذلك :** أ-.....( ) دائما أعود مباشرة إلى المذاكرة ب-.....( ) أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل ج-.....( ) أتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى د-.....( ) أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة أخرى

09:- إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة : أ-.....( ) أحب أن أؤديه كثيرا ب-.....( ) أحب أن أؤديه أحيانا ج-.....( ) أؤديه فقط إذا كنت قادرا عليه جدا د-.....( ) لا أعتقد ان أكون قادرا على تأديته هـ-.....( ) لا يجذبني كثيرا	**10:- يعتقد الآخرون أنني:** أ-.....( ) أذاكر بشدة جدا ب-.....( ) أذاكر بشدة ج-.....( ) أذاكر بدرجة متوسطة د-.....( ) لا أذاكر بشدة هـ-.....( ) لا أذاكر بشدة جدا
11:- أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون: أ-.....( ) غير هام ب-.....( ) له أهمية قليلة جدا ج-.....( ) ليس هام جدا د-.....( ) ليس هام إلى حد ما هـ-.....( ) هام جدا	12:- **عند عمل شيء صعب فإنني** : أ-.....( ) أتخلى عنه سريعا جدا ب-.....( ) أتخلى عنه سريعا ج-.....( ) أتخلى عنه بسرعة متوسطة د-.....( ) لا أتخلى عنه سريعا جدا هـ-.....( ) أضل أواصل العمل عادة
13: - أنا بصفة عامة : أ-.....( ) أخطط للمستقبل في معظم الأحيان ب-.....( ) أخطط للمستقبل كثيرا ج-.....( ) لا أخطط للمستقبل كثيرا د-.....( ) أخطط للمستقبل بصعوبة هـ-.....( ) أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة	**14:- في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركز مرموقا في الحياة :** أ-.....( ) كثيرا جدا ب-.....( ) كثيرا ج-.....( ) قليلا د-.....( ) بدرجة الصفر
15:- عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به: أ-.....( ) عادة لا يكون لدي وقت لذلك ب-.....( ) غالبا لا يكون لدي وقت لذلك ج-.....( ) أحيانا يكون لدي قليلا جدا من الوقت د-.....( ) دائما يكون لدي الوقت	**16:- أكون عادة :** أ-.....( ) مشغولا جدا ب-.....( ) غير مشغول كثيرا ج-.....( ) غير مشغول د-.....( ) غير مشغول على الإطلاق
17:- يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة : أ-.....( ) طويلة جدا ب-.....( ) طويلة ج-.....( ) متوسطة د-.....( ) قصيرة هـ-.....( ) قصيرة جدا	**18:- يتبع الأولاد آباءهم في إدارة الأعمال لأنهم :** أ-.....( ) يريدون توسيع و امتداد الأعمال ب-.....( ) محظوظون لأن آباءهم مديرين ج-.....( ) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار د-.....( ) يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال

19:- بالنسبة للمدرسة أكون : أ-.....( ) في غاية الحماس ب-.....( ) متحمسا جدا ج-.....( ) غير متحمس بشدة د-.....( ) قليل الحماس هـ-.....( ) غير متحمس	**20:- التنظيم شيء:** أ-.....( ) أحب أن أمارسه كثيرا جدا ب-.....( ) أحب أن أمارسه ج-.....( ) لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا د-.....( ) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق
21:- عندما أبدأ شيئا فإنني : أ-.....( ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق ب-.....( ) لا أنهيه بنجاح نادرا ج-.....( ) أنهيه بنجاح نادرا د-.....( ) أنهيه بنجاح عادة هـ-.....( ) أنهيه بنجاح دائما	**22:- بالنسبة للمدرسة أكون:** أ-.....( ) متضايق كثيرا جدا ب-.....( ) متضايقا كثيرا ج-.....( ) أتضايق أحيانا د-.....( ) أتضايق نادرا هـ-.....( ) لا أتضايق مطلقا

الملحق رقم:09

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية **قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا**

مقياس الدافعية للإنجاز

اسم الثانوية: .....

الشعبـــــة: .....

الجنـــــس: ذكر ☐ أنثى ☐

تعليمات

إليك مجموعة الأسئلة التالية ، والمطلوب منك أن تقرأ كل سؤال بعناية، وأن تجيب عليه بكل صراحة، بوضع علامة (×) في الخانة التي تناسبك (كما هو موضح في المثال) وعندما تنتهي، تأكد من أنك لم تترك أي سؤالٍ دون إجابة، لاحظ أنه لا توجد إجابةٌ صحيحة وأخرى خاطئة، وأن إجابتك ستكون في سريّة تامة، ولن تكون إلا لغرض البحث العلمي.

مثال:- إن العمل شيء :

أ-.....( ) أتمنى أن لا أفعله

ب-.....( ) لا أحب أداءه كثيرا

ج-.....(×) أتمنى أن أفعله

د-.....( ) أحب أداءه كثيرا

01: - إن العمل شيء : أ-.....( ) أتمنى أن لا أفعله ب-.....( ) لا أحب أداءه كثيرا ج-.....( ) أتمنى أن أفعله د-.....( ) أحب أداءه كثيرا	**02:- في المدرسة يعتقدون أنني:** أ-.....( ) أعمل بشدة جدا ب-.....( ) أعمل بتركيز ج-.....( ) أعمل بغير تركيز د-.....( ) غير مهتم بعض الشيء هـ-.....( ) غير مهتم جدا
03:- أرى الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا: أ-.....( ) مثالية ب-.....( ) سارة جدا ج-.....( ) سارة د-.....( ) غير سارة هـ-.....( ) غير سارة جدا	**04 :- أعمل عادة :** أ-.....( ) أكثر بكثير مما قررت أن أعمله ب-.....( ) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله ج-.....( ) أقل بقليل مما قررت أن أعمله د-.....( ) أقل بكثير مما قررت أن أعمله
05:- إن لم أصل إلى هدفي و لم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ: أ-.....( ) أستمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي ب-.....( ) أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي ج-.....( ) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى د-.....( ) أتخلى عن هدفي عادة	**06:- أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي :** أ-.....( ) غير هام جدا ب-.....( ) غير هام ج-.....( ) هام د-.....( ) هام جدا
07:- عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي : أ-.....( ) مرتفعة جدا ب-.....( ) مرتفعة ج-.....( ) متوسطة د-.....( ) منخفضة هـ-.....( ) منخفضة جدا	**08:- إذا دعيت أثناء الواجب المنزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإن بعد ذلك :** أ-.....( ) دائما أعود مباشرة إلى المذاكرة ب-.....( ) أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل ج-.....( ) أتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى د-.....( ) أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة أخرى

09:- إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة : أ-.....( ) أحب أن أؤديه كثيرا ب-.....( ) أحب أن أؤديه احيانا ج-.....( ) أؤديه فقط إذا كنت قادرا عليه جدا د-.....( ) لا أعتقد ان أكون قادرا على تأديته هـ-.....( ) لا يجذبني كثيرا	**10:- يعتقد الآخرون أنني:** أ-.....( ) أذاكر بشدة جدا ب-.....( ) أذاكر بشدة ج-.....( ) أذاكر بدرجة متوسطة د-.....( ) لا أذاكر بشدة هـ-.....( ) لا أذاكر بشدة جدا
11:- أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون: أ-.....( ) غير هام ب-.....( ) له أهمية قليلة جدا ج-.....( ) ليس هام جدا د-.....( ) ليس هام إلى حد ما هـ-.....( ) هام جدا	12:- **عند عمل شيء صعب فإنني** : أ-.....( ) أتخلى عنه سريعا جدا ب-.....( ) أتخلى عنه سريعا ج-.....( ) أتخلى عنه بسرعة متوسطة د-.....( ) لا أتخلى عنه سريعا جدا هـ-.....( ) أضل أواصل العمل عادة
13: - أنا بصفة عامة : أ-.....( ) أخطط للمستقبل في معظم الأحيان ب-.....( ) أخطط للمستقبل كثيرا ج-.....( ) لا أخطط للمستقبل كثيرا د-.....( ) أخطط للمستقبل كثيرا هـ-.....( ) أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة	**14:- في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركز مرموقا في الحياة :** أ-.....( ) كثيرا جدا ب-.....( ) كثيرا ج-.....( ) قليلا د-.....( ) بدرجة الصفر
15:- عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به: أ-.....( ) عادة لا يكون لدي وقت لذلك ب-.....( ) غالبا لا يكون لدي وقت لذلك ج-.....( ) أحيانا يكون لدي قليلا جدا من الوقت د-.....( ) دائما يكون لدي الوقت	**16:- أكون عادة :** أ-.....( ) مشغولا جدا ب-.....( ) غير مشغول كثيرا ج-.....( ) غير مشغول د-.....( ) غير مشغول على الإطلاق
17:- يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة : أ-.....( ) طويلة جدا ب-.....( ) طويلة ج-.....( ) متوسطة د-.....( ) قصيرة هـ-.....( ) قصيرة جدا	**18:- يتبع الأولاد آباءهم في إدارة الأعمال لأنهم :** أ-.....( ) يريدون توسيع و امتداد الأعمال ب-.....( ) محظوظون لأن آباءهم مديرين ج-.....( ) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار د-.....( ) يعتبرون ان هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال

19:- بالنسبة للمدرسة أكون : أ-.....( ) في غاية الحماس ب-.....( ) متحمسا جدا ج-.....( ) غير متحمس بشدة د-.....( ) قليل الحماس هـ-.....( ) غير متحمس	**20:- التنظيم شيء:** أ-.....( ) أحب أن أمارسه كثيرا جدا ب-.....( ) أحب أن أمارسه ج-.....( ) لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا د-.....( ) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق
21:- عندما أبدأ شيئا فإنني : أ-.....( ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق ب-.....( ) لا أنهيه بنجاح نادرا ج-.....( ) أنهيه بنجاح نادرا د-.....( ) أنهيه بنجاح عادة هـ-.....( ) أنهيه بنجاح دائما	**22:- بالنسبة للمدرسة أكون:** أ-.....( ) متضايق كثيرا جدا ب-.....( ) متضايقا كثيرا ج-.....( ) أتضايق أحيانا د-.....( ) أتضايق نادرا هـ-.....( ) لا أتضايق مطلقا

الملحق رقم:10

جدول بأسماء الأساتذة المحكمين

الاسم و اللقب	التخصص العلمي	الجامعة - الدولة -
-الدكتور: بن عبد المالك عبد العزيز	**علوم التربية**	**قسنطينة - الجزائر-**
- الدكتور: لـيفة نصر الدين	**علوم التربية**	**قسنطينة - الجزائر-**
- الدكتور:صباغ علي	**علوم التربية**	**قسنطينة - الجزائر-**
- الدكتور: عبد المنعم السعايدة	**علم النفس التربوي**	**الأردنية - الأردن-**
- الدكتور: سالم محمد القريعان	**علم النفس التربوي**	**اليرموك - الأردن-**
- الدكتور: أحمد فلاح العلاونة	**علم النفس التربوي**	**الهاشمية - الأردن-**
- الدكتور: محمد الأخضر عواريب	**علوم التربية**	**ورقلة - الجزائر-**
- الدكتور: باهي سلامي	**علوم التربية**	**الأغواط - الجزائر-**
- الدكتور: بوداود حسين	**علوم التربية**	**الأغواط- الجزائر-**
- الدكتورة: خلادي يمينة	**علم النفس المدرسي**	**ورقلة - الجزائر-**

الملحق رقم:11

أهم نتائج الدراسة مستخرجة من النظام الاحصائي SPSS

أ - أهم نتائج الدراسة الاستطلاعية :

التجزئة النصفية لمقياس الثقة بالنفس

Correlations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Pearson Correlation	1	.759**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	19	19
VAR00002	Pearson Correlation	.759**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	19	19

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

التجزئة النصفية لمقياس التكيف المدرسي

Correlations

			VAR00001	VAR00002
Spearman's rho	VAR00001	Correlation Coefficient	1.000	.655**
		Sig. (2-tailed)	.	.000
		N	32	32
	VAR00002	Correlation Coefficient	.615**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.000	.
		N	32	32

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ألف كرومباخ لمقياس الثقة بالنفس

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	85	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	85	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.869	38

ألفا كرومباخ لمقياس التكيف المدرسي

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	85	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	85	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.913	64

ألفا كرومباخ لمجال الإدارة

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	85	85
	Excluded[a]	0	.0
	Total	85	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.864	8

ألفا كرومباخ لمجال الامتحان

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	85	85
	Excluded[a]	0	.0
	Total	85	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.943	85

ألفا كرومباخ لمجال الزملاء

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	85	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	85	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.833	14

ألفا كرومباخ لمجال المعلم

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	85	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	85	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.819	17

ألفا كرومباخ لمجال المنهاج

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	85	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	85	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.865	9

ألفا كرومباخ لمجال النشاطات المدرسية

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	85	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	85	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.902	14

ألفا كرومباخ لمقياس الدافعية للانجاز

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	85	100
	Excluded[a]	0	0
	Total	85	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.734	22

ألفا كرومباخ لمقياس الثقة بالنفس

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	85	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	85	100.0

a. procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.869	38

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00001	100.5357	318.661	.391	.874
VAR00002	100.4881	334.687	-.017-	.880
VAR00003	100.4286	331.694	.059	.880
VAR00004	100.4881	339.530	-.154-	.883
VAR00005	100.9286	335.850	-.055-	.883
VAR00006	101.4167	319.644	.307	.876
VAR00007	100.5714	314.874	.493	.873
VAR00008	100.4167	310.391	.522	.872
VAR00009	100.7857	309.207	.571	.871
VAR00010	100.4524	312.492	.554	.872
VAR00011	100.7857	311.303	.540	.872
VAR00012	100.5833	309.836	.513	.872
VAR00013	100.9048	312.449	.632	.871
VAR00014	100.7262	317.840	.425	.874
VAR00015	101.0000	307.036	.530	.871
VAR00016	100.1071	327.470	.226	.877
VAR00017	100.4643	316.276	.467	.873
VAR00018	101.5952	322.653	.247	.877
VAR00019	100.3690	319.465	.420	.874
VAR00020	100.5119	329.169	.112	.880
VAR00021	100.5357	315.601	.467	.873
VAR00022	100.8452	320.349	.341	.875
VAR00023	100.7500	321.515	.253	.877
VAR00024	100.8333	319.080	.393	.874
VAR00025	100.4643	317.673	.457	.873
VAR00026	100.2262	322.177	.285	.876
VAR00027	100.4524	318.251	.370	.875
VAR00028	100.8929	314.000	.467	.873
VAR00029	100.7262	321.045	.261	.877
VAR00030	100.8810	328.251	.148	.879
VAR00031	100.7738	312.563	.494	.872
VAR00032	101.5952	318.605	.346	.875
VAR00033	100.6905	313.758	.424	.874
VAR00034	100.6667	309.478	.541	.871
VAR00035	100.3452	320.687	.390	.875
VAR00036	100.7143	319.725	.400	.874
VAR00037	100.7262	317.310	.579	.872
VAR00038	101.6071	317.832	.379	.875

الملحق رقم:12 **نتائج الدراسة الأساسية :**

الفرضية الثانية:" توجد علاقة دالة إحصائيا بين الثقة بالنفس و التكيف المدرسي و الدافعية لإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي "

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
VAR00001	146.02	21.590	854
VAR00002	246.13	41.342	854
VAR00003	78.34	13.164	854

Correlations

Control Variables			VAR00001	VAR00002
VAR00003	VAR00001	Correlation	1.000	.213
		Significance (2-tailed)	.	.000
		df	0	851
	VAR00002	Correlation	.213	1.000
		Significance (2-tailed)	.000	.
		df	851	0

الفرضية الثالثة:" توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الثقة بالنفس "

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00002	1	334	147.01	21.675	1.186
	2	520	138.94	30.675	1.345

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00002	Equal variances assumed	58.873	.000	4.187	852	.000	8.077	1.929	4.290	11.863
	Equal variances not assumed			4.504	844.327	.000	8.077	1.793	4.557	11.596

الفرضية الرابعة: " توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ تخصص العلوم التجريبية، وتلاميذ تخصص الآداب والفلسفة في الثقة بالنفس".

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1	294	136.93	33.890	1.977
	2	560	148.99	20.139	.851

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	167.398	.000	6.514-	852	.000	-12.063-	1.852	-15.697-	-8.428-
	Equal variances not assumed			5.605-	404.422	.000	-12.063-	2.152	-16.293-	-7.832-

الفرضية الخامسة : توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في متغير التكيف المدرسي"

Group Statistics

	VAR00008	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00007	1	334	238.02	53.465	2.925
	2	520	236.23	50.108	2.197

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00007	Equal variances assumed	.127	.722	.497	852	.619	1.794	3.607	-5.287-	8.875
	Equal variances not assumed			.490	676.559	.624	1.794	3.659	-5.390-	8.978

الفرضية السادسة : " توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ تخصص العلوم التجريبية وتخصص الآداب والفلسفة في التكيف المدرسي"

Group Statistics

	VAR00008	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00007	1	560	242.93	47.807	2.020
	2	294	236.95	50.927	2.970

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00007	Equal variances assumed	5.709	.017	1.699	852	.090	5.985	3.522	-.928-	12.898
	Equal variances not assumed			1.666	563.589	.096	5.985	3.592	-1.071-	13.040

الفرضيةالسابعة :" توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز"

Group Statistics

	VAR00008	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00007	1	520	76.88	16.033	.703
	2	334	74.40	16.497	.903

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00007	Equal variances assumed	3.306	.069	2.175	852	.030	2.473	1.137	.241	4.705
	Equal variances not assumed			2.161	695.416	.031	2.473	1.144	.226	4.719

الفرضية الثامنة:" توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ تخصص الآداب والفلسفة وتخصص العلوم التجريبية في الدافعية للإنجاز"

Group Statistics

	VAR00008	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00007	1	560	77.19	15.426	.652
	2	294	76.75	16.419	.958

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00007	Equal variances assumed	.921	.338	.385	852	.700	.437	1.136	-1.793-	2.667
	Equal variances not assumed			.378	564.001	.706	.437	1.158	-1.838-	2.713