جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

تقدير الذّات وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي

إعداد الطالبة: **إشراف الدكتور:**

رشيدة خوشي **محمد عبورة**

لجنة المناقشة:

د. طعبلي محمد الطاهر	**رئيسا**
د. عبورة محمد	**مقررا**
د.ناجي تمار	**عضوا**
د. بوالطمين سمير	**عضوا**

السنة الجامعية : 2013 – 2014

الفهرس العام

محتوى الدراسة	الصفحة
الفهرس العام	أ
فهرس الجداول	ث
فهرس الأشكال	ح
إهداء	خ
شكر و تقدير	د
ملخص الدراسة باللغة العربية	ذ
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	ز
مقدمة	ش

الجانب النظري

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة

1-	إشكالية الدراسة	02
2-	فرضيات الدراسة و أهدافها	07
3-	أهمية الدراسة	08
4-	تحديد المفاهيم	08
5-	الدراسات السابقة	12

الفصل الثاني : تقدير الذات

❖ تمهيد

1- تعريف تقدير الذات 37

2 - الفرق بين مفهوم الذات و تقدير الذات 40

3- نظريات تقدير الذات 41

4- مستويات تقدير الذات 51

5- العوامل المؤثرة في تقدير الفرد لذاته 55

❖ **خلاصة** 65

الفصل الثالث : الدافعية للتعلم

تمهيد

1- تعريف الدافعية للتعلم 67

2- نظريات الدافعية للتعلم 69

3- مؤشرات الدافعية للتعلم و أهم نماذجها 83

4- وظائف الدافعية في عملية التعلم 91

5- أسباب انخفاض الدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس و أساليب استثارتها 92

خلاصة 96

الفصل الرابع : المراهقة

تمهيد

1- تعريف المراهقة و مراحلها 99

2- أنواع المراهقة 101

3 - الخصائص النمائية للمراهق 102

4 - حاجات المراهق 107

5- المشاكل التي يعاني منها المراهق المتمدرس 108
خلاصة 115

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد
1 - الدراسة الاستطلاعية ، المنهج المتبع وعينة الدراسة 117
2- أدوات الدراسة 121
3- مجالات الدراسة وإجراءاتها الأساسية 132
4- المعالجة الإحصائية 133

الفصل السادس : تحليل وتفسير نتائج الدراسة

❖ **تمهيد**
1- عرض وتحليل و تفسير نتائج الفرضية الأولى 135
2- عرض وتحليل و تفسير نتائج الفرضية الثانية 137
3- عرض وتحليل و تفسير نتائج الفرضية الثالثة 141
4- عرض وتحليل و تفسير نتائج الفرضية الرابعة 143
الاستنتاج العام 147
الاقتراحات 148
المراجع باللغة العربية 150
المراجع باللغة الأجنبية 158
الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	يمثل الاختلافات بين نمطي الدافعية	73
2	يمثل استراتيجيات الضبط الذاتي لدى زيمرمان	85
3	يمثل توزع عينة الدراسة حسب الجنس	119
4	يوضح إجراءات إختيار عينة الدراسة حسب الجنس	120
5	يوضح تصنيف بنود مقياس تقدير الذات	122
6	يوضح مستويات تقدير الذات	123
7	يمثل ارتباط بنود الأصدقاء مع الدرجة الكلية للمقياس	124
8	يمثل نتائج المتوسط الحسابي، التباين، الإنحراف المعياري الخاصة ببنود جماعة الأصدقاء	125
9	يمثل ارتباط بنود المنزل مع الدرجة الكلية للمقياس	125
10	يمثل نتائج المتوسط الحسابي، التباين، الإنحراف المعياري الخاصة ببنود المنزل	126
11	يمثل ارتباط بنود المدرسة مع الدرجة الكلية للمقياس	127
12	يمثل نتائج المتوسط الحسابي، التباين الإنحراف المعياري الخاصة ببنود المدرسة	128

13	يلخص نتائج ارتباط البنود مع الدرجة الكلية وكذلك معاملات الثبات	128
14	يمثل ارتباط بنود مقياس تقدير الذات ككل مع الدرجة الكلية للمقياس	129
15	يلخص نتائج المتوسط الحسابي التباين، الإنحراف المعياري الخاصة بمقياس تقدير الذات ككل	130
16	يمثل عوامل مقياس الدافعية للتعلم وعدد بنود كل عامل	130
17	يوضح بدائل الإجابة على مقياس الدافعية للتعلم وأوزان العبارات	131
18	يمثل العوامل الفرعية لمقياس الدافعية للتعلم	132
19	يوضح قيمة و دلالة معامل الارتباط بين تقدير الذات و الدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة	135
20	يوضّح دلالة الفروق بين دافعية الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع ودافعية الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض .	138
21	يوضّح دلالة الفروق بين الجنسين في درجات مقياس تقدير الذات.	141
22	يوضح دلالة الفروق بين الجنسين في درجات مقياس الدافعية للتعلم	143

فـهــرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	يوضح التدرج الهرمي لتطور الحاجات لماسلو	70
2	يمثل ملخص لنظرية الأهداف	75
3	يوضح نموذج الدافعية في السياق المدرسي عند فيو	89
4	يمثل دينامية الدافعية حسب فيو (1994)	90
5	يوضح إجراءات إختيار عينة الدراسة	120

إهداء

أهدي ثمرة عملي وجهدي إلى ينبوع العطاء والمحبة الوالدين: الأم تغمدها الله برحمته، و الأب حفظه الله و أطال عمره.

إلى الزوج الفاضل، حفظه الله.

إلى مهجة قلبي وفلذة كبدي أولادي " أمين وإيمان ...".

إلى كل عائلتي...خاصة أختي فهيمة

إلى كل زميلاتي في المشوار الدراسي...

شكر وتقدير

لله الحمد من قبل ومن بعد، على أن من علي وجعلني من الصابرين في تتبع الأثر، وتحصيل المطلوب، وبعده خير الشكر وكله لوالدي، فمنهما استقيت، ولهما حسنات كل نجاح.

وبعد:

أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الفاضل الدكتور محمد عبورة على قبوله الإشراف على هذا البحث، وعلى ما قدمه لي من نصائح وتوجيهات وإرشادات طوال مدة انجازه.

كما لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى زوجي الذي ساندني وشجعني لتجاوز متاعب البحث، وإلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد، خاصة أساتذتي الذين لم يبخلوا علي بمساعدتهم، كما أشكر السادة أعضاء اللجنة الموقرة سلفا على قبولهم مناقشة هذا العمل وكل أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية.

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى توضيح العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين، وكذا تبيان الفروق في الدافعية للتعلم بين التلاميذ ذوي التقدير المرتفع للذات والتلاميذ ذوي التقدير المنخفض للذات، بالإضافة إلى معرفة أثر عامل الجنس على كل من تقدير الذات والدافعية للتعلم وأهميتهما في حياة المراهق المتمدرس وعلاقتهما بالنجاح والرسوب المدرسي.

اعتمدت الدراسة على عينة قوامها (200) تلميذ وتلميذة من التعليم المتوسط، اختيرت من ثلاث مدارس بولاية الجزائر وتيبازة، وكانت تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

1- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين ذوي التقدير المرتفع والتقدير المنخفض للذات لدى المراهقين المتمدرسين ؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات بين المراهقين المتمدرسين تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

4- هل توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين المراهقين المتمدرسين تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

وجاءت فرضيات الدراسة كالتالي:

1- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين.

2- توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين ذوي التقدير المرتفع والتقدير المنخفض للذات لدى المراهقين المتمدرسين؟

3- توجد فروق في تقدير الذات بين المراهقين المتمدرسين تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

4- توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين المراهقين المتمدرسين تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

خلصت الدراسة إلى:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين تقدير الذات والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين.
- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في الدافعية للتعلم بين كل من ذوي تقدير الذات المرتفع و ذوي تقدير الذات المنخفض لصالح الفئة الأولى.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين المراهقين المتمدرسين تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين المراهقين المتمدرسين تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

Résumé de l'étude :

L'objectif de cette étude consiste à clarifier la relation entre l'estime de soi chez les adolescents scolarisés, démontrer les déférences du la motivation à apprendre au sein des élevés qui ont une haute estime de soi et ceux dont l'estime de soi est basse et de connaitre également l'influence du facteur sexuel sur l'estime de soi et la motivation a apprendre son importance dans la vie des adolescents scolarisés et son lien avec la réussite et l'échec scolaire.

Ce travail repose sur l'étude d'un échantillon de 200 élèves (des deux sexes) de l'enseignement moyen, qui ont été sélectionnés à partir de trois écoles des wilayas d'Alger et Tipaza. Les interrogations suscitées dans cette étude sont les suivantes :

1. Existe-t-il- un rapport interdépendant à indice statistique entre l'estime de soi et la motivation à apprendre chez les adolescents scolarisés ?
2. Y a-t-il des différences statistiquement significatives concernant la motivation à apprendre au sein des adolescents scolarisés qui ont une estime de soi et ceux qui ont une basse estime de soi ?
3. existe-t-il- des distinctions statistiquement significatives se rapportant à l'estime de soi parmi des adolescents scolarisés, qui sont attribuées à la variable du sexe (masculin et féminin) ?
4. y a-t-il des distinctions statistiquement significatives concernant la motivation à apprendre parmi des adolescents scolarisées, qui sont imputées à la variable du sexe (masculin et féminin) ?

Les hypothèses de l'étude sont comme suit :

1. Il existe un rapport interdépendant à indice statistique entre l'estime de soi et la motivation à apprendre chez les adolescents scolarisés.
2. Il y a des différences statistiquement significatives concernant la motivation à apprendre au sein des adolescents scolarisés qui ont une haute estime de soi et ceux dont l'estime de soi est basse.

3. IL existe des distinctions statistiquement significatives se rapportant à l'estime de soi parmi les adolescents scolarisés, qui sont attribuées à la variable su sexe (masculin et féminin) ?
4. Il y a des distinctions statistiquement significatives concernant la motivation à apprendre chez les adolescents scolarisés, qui sont imputées à la variable du sexe (masculin et féminin).

L'étude à conduit à la conclusion suivante :

1. L'existence d'un rapport interdépendant positif et statistiquement significatif au niveau de l'indice (0.01) entre l'estime de soi et la motivation à apprendre chez les adolescents scolarisées.
2. L'existence des différences statistiquement significatives au niveau de l'indice (0.01) concernant la motivation à apprendre au sein des adolescents scolarisés qui ont une haute estime de soi et ceux dont l'estime de soi est basse, au profit de la première catégorie.
3. L'inexistence de distinctions statistiquement significatives se rapportant à l'estime de soi parmi les adolescents scolarisés, qui sont attribuées à la variable du sexe (masculin et féminin).
4. L'inexistence de distinctions statistiquement significatives concernant la motivation à apprendre parmi les adolescents scolarisés, qui sont imputées à la variable du sexe (masculin et féminin)

مقدمة:

نظرا للتقدم والتطور التكنولوجي أصبح لزاما على من بيده قدرا ولو قليلا من المسؤولية الإهتمام بالتنمية البشرية باعتبارها المصدر الخام و الذخيرة الحية للمجتمع، إذا افتقدناها فقدنا المعركة مع واقعنا مسبقا وحكمنا على أنفسنا بالفشل قبل أن نضع أقدامنا على خط البداية، فالدول التي تعتبر نفسها في صدارة الأمم تقدما تخصص شطرا لا يستهان به من ميزانيتها لتحقيق الأهداف التي سطرتها لنفسها، إذ أولت العناية البالغة بالجانب التربوي باعتباره الركيزة الأساسية لضمان حياة سليمة للأسر ونفسية مستقرة لأفرادها، فالتحاق الفرد بالمدرسة يعتبر نقطة تحول مهمة في حياته، كما أن العملية التعليمية التعلمية تعمل على تحسين ورفع أداء المتعلم و لن يتحقق ذلك إلا إذا توفرت الدافعية للتعلم لدى المتعلم وأساليب استثارتها لدى المعلم، فالتربية الحديثة تولي اهتماما بالغا بالمتعلم باعتباره محور العملية التربوية كما أن هدفها الأسمى هو إعداده للوصول إلى حالة الاتزان المعرفي، و بالتالي التكيف مع البيئة الطبيعية و الإجتماعية، و لن يتحقق هدف الوصول إلى تكوين شخصية متكاملة للفرد إلاّ بتطوير جوانب شخصيته، و يعد تقدير الذات الايجابي من الجوانب المهمة التي على النظام التربوي و الدراسات و كذا البحوث مراعاتها في تنمية شخصية الفرد،ما ينعكس ايجابيا على تحسين نتاجات التعلم عند التلاميذ إذ أن تقدير الذات من المؤشرات الهامة للصحة النفسية و المسير الديناميكي للشخصية، حيث يعتبر المرجع الأصلي الذي يعتمده الفرد لفهم نفسه و تحديد قدراته و سلوكاته و ذلك بالتفاعل الخارجي مكونة بذلك خبرات ذاتية تفسر طبيعة هذه السلوكات، فهذا التقدير ينمو و يتطور عند الفرد ، كما أنه يأخذ استقرار نسبيا في كل مرحلة من مراحل حياته (طفولة، مراهقة، رشد) و بالتالي فهو يتأثر بالعوامل الجسمية، الإجتماعية، النفسية...المدرسية و بالخبرات السابقة، في حين يتغير مستوى هذا التقدير بين الايجاب و السلب حسب التقييم الذي يصدره الفرد عن قدراته و سلوكاته في المواقف المختلفة، كما يمكن لتقدير الذات التأثر بعامل الجنس و

مرحلة المراهقة أين يشهد فيها عدة تغيرات فيزيولوجية كانت أم نفسية أم تربوية أكاديمية. و قد جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على أهمية تقدير الذات و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة (المراهقين المتمدرسين) و تأثيرهما على مردودهم الدراسي. تتكون هذه الدراسة من الجانب النظري والذي يحتوي على الفصول التالية:

الفصل الأول: و هو الفصل التمهيدي، من خلاله يتم طرح إشكالية البحث و صياغة الفرضيات مع تحديد أهداف و أهمية البحث، بالإضافة إلى تحديد المفاهيم.

الفصل الثاني: و يتضمن تقدير الذات، و أهم النظريات التي تناولته، و كذا العوامل المؤثرة فيه بالإضافة إلى تحديد مستوياته و حاجة المراهق المتمدرس إليه.

الفصل الثالث: يتناول الدافعية للتعلم، نظرياتها و أهم نماذجها الحديثة، و كذا مؤشراتها و وظائفها في عملية التعلم بالإضافة إلى تحديد أسباب انخفاضها و أساليب استثارتها، و مبادئ تنشيطها لدى المراهق المتمدرس.

الفصل الرابع: خصص للحديث عن حاجات المراهق لاسيما المتمدرس، و أهم خصائصه النمائية بالإضافة إلى أهم المشاكل التي تقف عقبة أمامه.

أما الجانب الميداني فيتكون من الفصول التالية:

الفصل الخامس: و يتضمن منهجية البحث الميداني، أي منهج الدراسة المتبع و كيفية اختبار و تحديد عينة البحث، و كذا تحديد وسائل جمع البيانات و كيفية تحليلها.

الفصل السادس: و يتم فيه عرض نتائج مقياس تقدير الذات و مقياس الدافعية للتعلم، بالإضافة إلى تحليل هذه النتائج و تفسيرها.

و تم ختم هذه الدراسة باستنتاج عام ثم خاتمة، و كذا الاقتراحات.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة
2- فرضيات البحث و أهدافه
3- أهمية البحث
4- تحديد مفاهيم الدراسة
5- الدراسات السابقة

خلاصة

1. إشكالية الدراسة:

يعتبر الإنسان عند بداية سن البلوغ محصلة لما أودعه الله فيه من استعدادات وإمكانيات إلى جانب ما مر به أو عاشه من خبرات، ويمثل عنصر الزمن أهمية خاصة في حياة الإنسان حيث أننا نستطيع أن نستقرئ ماضيه من حاضره وهو يميل إلى أن يسقط كل من ماضيه وحاضره على مستقبله.

تبدأ منذ لحظة الميلاد عملية تشكيل شخصية الإنسان وذلك وفق ما يمر به أو يعيشه من مواقف وخبرات يكتسب من خلالها عادات تسهم في تكوين شخصيته.

على هذا النحو يكتسب الكائن الإنساني أشكال السلوك التي تتفق أو تتلائم مع متطلبات العيش في جماعة، ويصل الفرد مع مرور الوقت إلى مرحلة البلوغ، وعندئذ يصبح كائنا اجتماعيا ومع ذلك فمازالت تنتظره أشكال أخرى من السلوك تتخللها بعض المشاكل التي تعترض طريق النمو والنضج، إذ عليه التغلب عليها لضمان استمرارية مسيرته في الحياة على النحو الطبيعي، وعلى المحيطين به ضرورة فهم هذه المرحلة الهامة من حياته لمساعدته على تخطي هذه الصعوبات التي لا مفر من اجتيازها.

إنّ المراهقة فترة لا يتفهمها الراشدون تفهما كاملا، أو قد يهملونها دون سبب واضح، فكلنا نعلم أن كثيرا من سوء الفهم ينشأ بين الأساتذة والمراهقين المتمدرسين أو بين الآباء والمراهقين، وربما كان سهلا أن نعلم سبب عجز الآباء والأساتذة من إدراك القوى التي تفتعل في نفوس أولئك المراهقين وهم في فترة حرجة وصعبة.

المراهقة ليست كما يعتقد البعض أنها مرحلة خالية من الاضطرابات، بل هي فترة عواصف وتوتر وشدة تكتنفها الأزمات النفسية، كما أنها مليئة بالمعاناة والصراع والقلق وصعوبات التوافق، إذ خلف هدوء المراهق ثورة عارمة من الصراع المرير وبحر من المشكلات يعصف به فتبدو المراهقة في هذا الصدد بلادا غريبة يجب اكتشافها بحذر.

وبما أن النفس البشرية معرضة لتغيرات مختلفة فإن دراسة ذات الإنسان من أصعب الدراسات النفسية كونها تعطي للفرد معنى أو فكرة عن نفسه، مدى فعاليتها أو قدرتها على مواجهة كل أنواع المواقف الحياتية أو صراعه معها، ومن ثمة بات ضروريا على الفرد تغذية صفاته الداخلية في نفسه والعمل على تنمية أفكاره مما يساعده على التوافق من جميع الجوانب النفسية، الاجتماعية، الأكاديمية باعتبارها الركائز الأساسية لتحقيق النجاح، ولن

يتأتى ذلك إلاّ بالنظرة التي يحملها الفرد عن نفسه إذ أن جهله لها وعدم معرفته بقدراته يجعله يقيم ذاته تقييما خاطئا وأحيانا سلبيا فإما أن يعطيها أكثر مما تستحق فيثقل كاهله، وإما أن يزدري ذاته ومنه يكون قد وضعها في الموضع غير اللائق بها.

أثبتت العديد من الدراسات أن تقدير الذات يبدأ منذ الطفولة كما أنه يتأثر بآراء الآخرين، فالطفل الذي يلقى تقبلا من الأشخاص ذوي الأهمية في حياته كالوالدين والمعلمين والأقران يكوّن تقديرا ايجابيا لذاته، أما الذي يلقى بدلا من ذلك اللوم والرفض يكوّن تقدير ذات سالبا نتيجة إصداره حكما على نفسه مماثلا للحكم الذي أصدره عليه الآخرون.(إبراهيم محمد عيسى 2006، ص 13).

من بين هذه الدراسات نجد دراسة "عبد الفتاح فاتن "المعنونة بـ "أثر اتجاهات الوالدين نحو أطفالهم في مفهوم ذواتهم وتقديرهم لها" أين استخدم عينة قوامها (150) تلميذا وتلميذة من مدرستين، العينة الأولى من الإبتدائي في حين الثانية من الإعدادي (المتوسط) تراوحت أعمارهم بين (10–13) سنة،حيث توصل إلى أن هناك تأثير كبير لاتجاهات الوالدين في تذبذب مفهوم الذات المثالية عند الأبناء (قحطان أحمد الظاهر، 2004، 92–93).

يعتبر "كوبر سميث" من الرواد في دراسة تقدير الذات وتطوره، حيث أجرى دراسة وفقا لما أدلى به التلاميذ عن ذواتهم، وما قدّرها المدرسون عنهم فوجد أن الأطفال ذوي تقدير الذات المرتفع يتميزون بقدراتهم العالية على الإنجاز الأكاديمي وكذا الإجتماعي، وعندما أجرى "سميث" مقابلة بينه وبين أولياء الأطفال تبين أن الآباء أنفسهم من ذوي التقدير المرتفع للذات. (فيوليت فؤاد إبراهيم وعبد الرحمان سليمان: 2002، ص 195)

كذلك دراسة "محمد شوكت" سنة (1993) حول تقدير المراهق لذاته وعلاقته بالاتجاهات الوالدية والعلاقة مع الأقران، حيث طبقت على (150) طالبا وانتهت الدراسة إلى أن المراهقون ذووا المستوى المرتفع من تقدير الذات أدركوا اتجاهات الآباء بأنها تتسم بالإستقلالية والديمقراطية. كما نجد بعض الدراسات الأخرى التي ربطت تقدير الذات بالأمن النفسي مثل دراسة" علاء الدين كفافي "سنة (1989) حول تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي، حيث اشتملت هذه الدراسة على (153) طالبة من الطالبات القطريات في المرحلة الثانوية وغيرها من الجنسيات العربية الأخرى، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين الشعور بالأمن النفسي وتقدير الذات.

كما تطرقت دراسة أخرى إلى علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي وهي دراسة "حسين محمود" التي أجريت على عينة قوامها (189) طالبا بالمرحلة الثانوية وكانت نتيجتها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات والتحصيل. وفي نفس السياق توصلت دراسة "سالم سعاد" التي شملت (230) طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية حيث توصلت إلى التأكيد على وجود العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات والتحصيل.(إبراهيم محمد عيسى، 2006، ص 15) .

من خلال ما سبق يعتبر تقدير الذات حاجة مهمة لجميع الأفراد على مختلف مستوياتهم العلمية والاجتماعية والاقتصادية، فإذا كان الأطفال ينمون تقديرهم لذاتهم من خلال تفاعلهم مع الراشدين فحريّ أن يمتلك هؤلاء الراشدون هذا التقدير الايجابي وخاصة المقربون منهم كالآباء والمدرسين حيث يستطيعون من خلال ذلك رسم صورة ايجابية لذاتهم تنعكس على دافعيتهم للإقبال على مختلف المواقف التعليمية وبالتالي على أدائهم وتحصيلهم الدراسي.

في هذا الإطار توصل سعيد نافع (1991) في دراسته حول أثر التفاعل بين دافعية الإنجاز وتقدير الذات على التحصيل الدراسي والأداء المهني للطلاب المعلمين، فوجد أن الارتفاع في الدافعية وتقدير الذات يرتبط إيجابا بالتحصيل الأداء التدريسي. (سراية الهادي، 2010، ص 142).

لاشك أن لإقبال التلاميذ أو إحجامهم عن دراسة بعض المواد أسباب، منها كما أكد "تارديف" (Tardiff , 1992) داخلية وخارجية أي منها ما يشعر به التلميذ تجاه المدرسة والمحيط المدرسي بصفة عامة، ومنها ما يعود إلى مكونات إدراك التلميذ للأهداف المنشودة من المدرسة، ومن قيمة النشاطات التي يقوم بها والقدرة على التحكم في تلك النشاطات، كل هذا يفرز دافعية إما قوية أو ضعيفة لدى المتمدرس. وبشأن الدافعية للتعلم فقد أثبتت دراسات عديدة ارتباط التعلم بالدافعية ومنها دراسات كل من (Heider ,1958)، (Decharms,1968) (Dweek,1986)، (Deci& ryan,1991)، زايد (1998) قطامي (2000)، لكن حسب ما يراه خير الزارد (1991) فإن الدافعية هي أحد شروط التعلم الهادفة، إلا أن الإعتماد عليها فقط لا تؤدي إلى تحقيق التعلم كما أن التعلم لا يحدث دون دافعية. إذ أنه يمكن أن تكون لدى المتعلم دافعية قوية إلا أنه يجد صعوبة في التعلم بسبب عوامل مختلفة كالصحة النفسية المضطربة، أو البيئة الأسرية المكهربة، أو المحيط المدرسي غير المستقر،

فاتجاهات المتعلم في المدرسة تحصيل حاصل لأسلوب المعلم في التدريس كما أن إقباله أو إحجامه عن التعلم يتوقف على مدى قدرة المعلم على استثارة دافعيته والعمل على استمراريتها.

لقد قام ونتزل (Wentzel,1993) بدراسة حول الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي في مرحلة المراهقة المبكرة ودور الأهداف الدراسية المتعددة، قصد معرفة مختلف الأهداف التي يسعى المراهق المتمدرس إلى تحقيقها وعلاقة تلك الأهداف بالتحصيل والمردود الدراسي، خلصت الدراسة إلى أن التلاميذ الذين يسعون إلى تحقيق أهداف أدائية وتعليمية في نفس الوقت يتحصلون على نتائج أحسن من أولئك الذين يسعون إلى تحقيق أهداف أدائية فقط (الحصول على نقاط مع إرضاء المحيط من أولياء، معلمين...). وفي سنة (1997) درس "ونتزل" موضوع الدافعية إلا أنه ربطها بمتغير آخر وهو إدراك التلميذ للعناية التربوية للمعلم، وذلك لمعرفة إلى أي مدى يرتبط إدراك التلميذ المراهق لعناية الأستاذ به، وبجهده المبذول من أجل تحقيق الأهداف التعليمية والأهداف الاجتماعية وما هي صورة المعلم الذي يتسم بالعناية وتفهم المراهق وحاجاته في نظر المراهقين المتمدرسين، وتوصل إلى أن هناك ارتباط ايجابي بين إدراك التلاميذ لمدى اهتمام المعلمين بهم ودرجة الإعتناء التي يحضون بها من طرفهم بمدى متابعة التلميذ للأهداف الإجتماعية واستعداده لبذل الجهد الدراسي المطلوب، وهناك ارتباطا سلبيا لنفس الإدراك (المتعلق باعتناء المعلم) باعتقاد التلاميذ لمدى مراقبة المعلم لهم والتحكم فيهم.

كما بينت الدراسة وجود فروق جنسية فيما يخص إدراك عناية الأستاذ البيداغوجية، وبالنسبة للنتائج المتعلقة بخصائص المعلم الذي يبدي عناية بيداغوجية مع التلاميذ فقد تبين أنه معلم يفضل الأسلوب الديمقراطي، كما أنه يقدم التغذية الرجعية للتلاميذ ويعمل على تنمية روح التعاون وتفهم الآخرين.

لم يكتف هذا الباحث "ونتزل" بهذا بل قام بدراسة أخرى سنة (1998) حول العلاقات الاجتماعية والدافعية في الإكمالية ودور الأولياء، الأساتذة، والأقران. حاول فحص السبل التي من خلالها تؤثر العلاقات التدعيمية مع الأولياء،المعلمين والأقران على دافعية المراهقين، حيث انتهت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدعم العائلي ودعم الأساتذة ونتائج مقياس الدافعية، كما توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدعم من

الأقران وبين الاهتمام بالمدرسة والأهداف الاجتماعية وكذا الأهداف المتعلقة بالمسؤولية الاجتماعية. بالإضافة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدعم العائلي الأداء الأكاديمي وبين إدراك الدعم من الأساتذة والأداء الأكاديمي. (دوقة، 2011، ص97-102).

من خلال هذا العرض تناولنا في هذه الدراسة متغيرين مختلفين في المفهوم مشتركين في تحقيق عملية التعلم والأداء الأكاديمي الايجابي ألا وهما تقدير الذات والدافعية للتعلم، لكن هل هذان المتغيران مرتبطان إلى درجة أن غياب أحدهما يؤثر سلبا على العملية التعليمية وعلى المراهق المتمدرس بوجه التحديد؟ وعليه تم اختيار هذان المتغيران لأهميتهما في العملية التعليمية، وقد جاءت هذه الدراسة كمحاولة علمية لإضافة جديدة في موضوع تقدير الذات والدافعية للتعلم، وعليه يمكن حصر الإشكال المطروح في هذه الدراسة حول الأسئلة التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين ذوي التقدير المرتفع والمنخفض للذات لدى المراهقين المتمدرسين ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات لدى المراهقين المتمدرسين تعزى لمتغير الجنس (ذكور،إناث) ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين تعزى لمتغير الجنس(ذكور،إناث)؟

2. فرضيات الدراسة و أهدافها:

1.2. فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين.

الفرضية الثانية: توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين ذوي تقدير الذات المرتفع والمنخفض لدى المراهقين المتمدرسين.

الفرضية الثالثة: توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات بين المراهقين المتمدرسين تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

الفرضية الرابعة: توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين المراهقين المتمدرسين تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

2. 2ـ أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

- الكشف عن جوانب العلاقة بين تقدير الذات والدافعية و علاقتهما بالتعلم والذي يحتاج دوما إلى المزيد من الاهتمام والبحث والدّراسة.
- التعرف على نوع العلاقة التي تجمع تقدير الذات بالدافعية للتعلم.
- معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة بين ذوي تقدير الذات المنخفض وذوي تقدير الذات المرتفع نحو الدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس.
- التعرف على تقدير الذات والدافعية للتعلم تبعا لمتغير الجنس (ذكور، إناث) لدى المراهقين المتمدرسين.

3 ـ أهمية الدراسة :

- تنبع أهمية هذه الدراسة من خلال تناولها لعاملين مهمين في عملية التعلم وسيرورتها وهما الدافعية للتعلم وتقدير الذات.
- التعرف على أهمية تقدير الذات في الدافعية للتعلم وعلاقته بالنجاح أو الرسوب المدرسي.
- التعرف على أهمية تقدير الذات الايجابي و الدافعية للتعلم الايجابية في حياة المراهق الدراسية، وعلاقة كل واحد منهما (تقدير الذات والدافعية للتعلم) بالنجاح أو الرسوب المدرسي.
- تسهم في تزويد العاملين في مجال التربية والتعليم ببعض التقنيات التي تساعدهم في التعامل مع المراهقين المتمدرسين ذوي تقدير الذات المنخفض.

يمكن الإستفادة من الدراسة الحالية في إنشاء برامج للخدمات الإرشادية لتلاميذ التعليم المتوسط، وذلك من شأنه تعزيز مستوى دافعيتهم وأدائهم وتحقيق النجاح.

4 ـ تحديد مفاهيم الدراسة:

- **تقدير الذات:** يعرفه "روزنبرغ" أنه التقييم الذي يقوم به الفرد بالنسبة لذاته، ويعبر عن اتجاه الاستحسان أو الرفض، ويوضح أن التقدير العالي للذات يدل على أن الفرد ذو كفاءة أو ذو قيمة ويحترم ذاته، أما تقدير الذات المنخفض فيشير إلى رفض الذات، وعدم الاقتناع بها. (عبد الرحمان، محمد السيد، 1998، ص 397).

وترى راوية محمود (1996) أن تقدير الذات هو مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط، فيما يتعلق بتوقع النجاح، والفشل والقبول والقوة والشخصية، (عبد العال، 2002، ص 312)، كما يوضح عبد الرحيم بخيت (1985) أن تقدير الذات يعطي تجهيزا عقليا يعد الشخص للاستجابة طبقا لتوقعات النجاح والقبول وقوة الشخصية وبالتالي فهو حكم الشخص تجاه نفسه، وقد يكون هذا الحكم والتقدير بالموافقة أو الرفض.(كامل، 2004، ص 34)

ويعرف أيضا على أنه عبارة عن" مدرك أو اتجاه يعبر عن إدراك الفرد لنفسه وعن قدرته على كل ما يقوم به من أعمال وتصرفات، ويتكون هذا المدرك في إطار حاجات الطفولة، وخاصة الحاجة إلى الاستقلال والحرية والقبول والنجاح" (مصطفى فهمي1987، ص245).

كما يعرف تقدير الذات بأنه "عبارة عن تقييم الشخص لذاته على نهاية قطب موجب أو سالب أو بينهما" (نبيل محمد الفحل، 2000، ص245).

ويشار إلى تقدير الذات بأنه "بمثابة تصميم الفرد لذاته في مسعى منه نحو التمسك بهذا التصميم، فيما يتضمنه من إيجابيات تدعوه لاحترام ذاته مقارنا بالآخرين، وفيما يتضمن هذا التصميم أيضا من سلبيات لا تقلل من شأنه بين الآخرين في الوقت الذي يسعي فيه للتخلص منه" (صفوت فرج القاهرة،1986، ص7)، فضلا عن ذلك يعرف تقدير الذات بأنه "اتجاهات الفرد الشاملة، سالبة أو موجبة نحو نفسه، وهذا يعني أن تقدير الذات المرتفع هو أن الفرد يعتبر نفسه ذا قيمة وأهمية" (Robson.P.J,1988 p153)

ومن خلال ما تقدم من تعريفات يظهر أن تقدير الذات هو تقييم يضعه الفرد لذاته وحسب ما يدركه الآخرون من وجهة نظره، أي أنه التقييم الذاتي الذي يتحدد من خلاله مدى تقبل الفرد لذاته، أو رفضه لها في مجالات اعتبار الذات، وينعكس هذا التقييم في ثقته بذاته وشعوره نحوها، وفكرته عن مدى أهميتها وجدارتها، وبهذا المعنى يشير تقدير الذات إلى الصورة التي يحملها الفرد عن قيمته سواء بالسلب أو الإيجاب، ومدى فعاليته مع أقرانه أو أسرته أو مع محيطه.

التعريف الإجرائي: يعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد على بنود مقياس تقدير الذات لـ "HARE"، المتكون من (30) عبارة موزعة إلى ثلاثة أجزاء (الأنداد، المنزل، المدرسة) بحيث أن الأفراد الذين يتحصلون على الدرجة المتراوحة بين (30–60) يعتبرون من ذوي تقدير الذات المنخفض، أما من (61–90) فهم من ذوي التقدير المتوسط للذات، في حين من (91–120) فهذه الفئة تتميز بتقدير ذات مرتفع.

ـ الدافعية للتعلم: يشير مصطلح الدافعية إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية، التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته وإعادة توازنه،عندما يختل.

وقد عرفها "مجيد، علي حمد الله": "بأنها مقدار الرغبة والتروع في بذل الجهد لأداء الواجبات والمهام الدراسية بصورة جيدة" (مجيد علي حمد الله، 1990، ص34) وعرفها "عدس، عبد الرحمن" على أنها "مدى استعداد الفرد وميله إلى السعي في سبيل تحقيق هدف ما، والنجاح في تحقيق ذلك الهدف وإتقانه،إذ يتميز هذا الهدف بخصائص وسمات ومعايير معينة" (عدس عبد الرحمن، 1998، ص51) أما "سالم، رفقه خليف سليم" فيرى

أنها الرغبة والسعي للتغلب على الصعوبات والعوائق لتحقيق النجاح في الأداء (سالم، رفقه خليف سليم، 2000، ص21).

وتعرف كذلك بأنها الحالة النفسية الداخلية أو الخارجية للمتعلم التي تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيق غرض معين، وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف، فالدافعية حالة حتمية إذ لا سلوك دون دافع، وهي توجه انتباه المتعلم، وتعمل على استمراره وتزيد من الاهتمام والحيوية لدى المتعلم، وتستثير العمليات الذهنية لديه، وتوجه نشاطه نحو هدف معين وتقلل من فرص التشتت والسرحان، وتهيئ الاستعداد للتعلم وتقوي النشاط الذهني والجسمي (نبيل محمد زايد، 2003، ص 69).

كما أنها حالة داخلية لدى المتعلم تحرك أفكاره ووعيه وتدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والقيام بالأنشطة التي تتعلق به، والإستمرار في أداء هذه الأنشطة حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم (توق، قطامي، عدس عبد الرحمان، 2003، ص211).

- **التعريف الإجرائي:** وتعرف إجرائيا بأنها الدرجة الكلية التي يتحصل عليها المراهق المتمدرس من خلال إجابته على كل البنود الخاصة بمقياس الدافعية للتعلم، والذي يتضمن فحص ستة مكونات إدراكية وهي: إدراك المتعلم لقدراته، إدراك قيمة التعلم، إدراك معاملة الأستاذ، إدراك معاملة الأولياء، إدراك العلاقة مع الزملاء، إدراك المنهاج الدراسي. وتقاس في هذه الدراسة من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الدافعية للتعلم التي تم تطبيقها على أفراد الدراسة.

- **المراهقة:** ترجع كلمة "المراهقة" إلى الفعل العربي "راهق" الذي يعني الاقتراب والدنو من الحلم، ويتأكد هذا المعنى في قولنا راهق الفتى وراهقت الفتاة، بمعنى أنهما نميا نموا مستطردا". (عبد العلي الجسماني، 1994، ص 169)

وكلمة "المراهقة" تقابلها في اللغة الأجنبية كلمة " adolescence" وهي مشتقة من الفعل اللاتيني "adolescent" ومعناه التدرج نحو النضج الجسمي والعقلي والإنفعالي والإجتماعي. (زهران عبد السلام، 1982، ص 289).

كما يتفق علماء النفس على أن المراهقة تبدأ بتغيرات جسمية يصحبها البلوغ وتنتهي بانتهاء حالة الرشد الكامل الذي يقاس به النضج الإقتصادي والإجتماعي والبدني، وإن كانت هذه الجوانب من النمو لا تتم في وقت واحد .(خطال جميلة، 2010، ص 68) وهناك فرق

بين المراهقة والبلوغ، فالبلوغ يعني "بلوغ المراهق القدرة على الإنسال، أي: اكتمال الوظائف الجنسية عنده، وذلك بنمو الغدد الجنسية، وقدرتها على أداء وظيفتها"، أما المراهقة فتشير إلى "التدرج نحو النضج الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي". وعلى ذلك فالبلوغ ما هو إلا جانب واحد من جوانب المراهقة، كما أنه من الناحية الزمنية يسبقها، فهو أول دلائل دخول الطفل مرحلة المراهقة.

ويعرفها خير الزراد (1987) بأنها تدل على الفترة الزمنية التي غالبا ما تحدث بين 12 و21 سنة تقريبا وهي مرحلة انتقالية، تجمع بين خصائص الطفولة وسمات الرجولة، إذ تبدأ حين ظهور علامات البلوغ لدى الفرد، والبلوغ يعني تلك التغييرات التي ينتقل فيها الفرد من عالم الطفولة إلى بداية سن الرشد، وتتصف هذه المرحلة بشدة الحساسية والانفعال، وشدة التأثر، والصراع والقلق..

في حين عرفها "كارل روجرز" بأنها فترة نمو جسدي وظاهرة اجتماعية و فترة تحولات نفسية عميقة. (مريم داوود سليم، 2004، ص 110).

التعريف الاجرائي: يقصد بها المرحلة العمرية التي تمتد من (13 إلى 15 سنة) والتي تسمى بالمراهقة المتوسطة .

المراهق المتمدرس: يقصد به إجرائيا في هذه الدراسة كل تلميذ متمدرس بالسنة الثالثة من التعليم المتوسط بمتوسطات: امبارك الميلي ببلدية الحمامات (الجزائر)، محمد صالحي ببلدية عين النعجة (الجزائر)، ومتوسطة عبد الله ببلدية مناصر (تيبازة)، والتي تتراوح أعمارهم ما بين (**13-15** سنة).

المرحلة المتوسطة : هي المرحلة التي تقع في منتصف السلم التعليمي الرسمي العام بين التعليم الإبتدائي والتعليم الثانوي في الجزائر، ويلتحق به التلاميذ بعد إتمامهم سن الثانية عشر من العمر على الأقل، ومدة الدراسة فيه أربعة سنوات، بعدها يحصل التلميذ على شهادة التعليم المتوسط .

5ـ الدراسات السابقة:

نتناول في هذا الجزء بعض الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين وعلاقة تقدير الذات ببعض المتغيرات الأخرى، وقد تعددت الدراسات التي تناولتها وسنكتفي بأهمها.

5 ـ1ـ الدراسات العربية:

5. 1. 1. الدراسات التي تناولت تقدير الذات:

ـ دراسة عبد الرحيم بخيت (1985): قامت هذه الدراسة حول دور الجنس وعلاقته بتقدير الذات، إذ تهدف إلى التعرف على سمة الأنوثة في ضوء الجنس والتخصص والزواج، وكذا التعرف على طبيعة العلاقة بين سمة الذكورة وسمة الأنوثة و بين تقدير الفرد لذاته. تكونت عينة الدراسة من مجموعات من الطلبة والطالبات بالتعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني، قوامها (444 طالب وطالبة)، اعتمد الباحث في دراسته على استبيان دور الجنس، وكذا استبيان تقدير الذات لكوبر سميث.

وقد خلصت الدراسة إلى ما يلي:

ـ أن صفات الذكورة ترتبط بتقدير الذات لدى البنين .

ـ أن صفات الأنوثة ترتبط بتقدير الذات لدى البنات .

ـ دراسة علاء الدين كفافي (1989):

تهدف هذه الدراسة إلى:

تبيان العلاقة بين تقدير الذات وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية التي يمكن أن ترتبط به ارتباطا عاليا، وهي كما يدركها الأبناء والشعور بالأمن النفسي. بينما تكونت عينة الدراسة من (153) طالبة قطرية وغيرها من الجنسيات العربية الأخرى في المرحلة الثانوية، حيث استخدم الباحث مقياس التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء من إعداد الباحث. ومقياس الأمن النفسي الذي أعده "ابرهام ماسلو".

وأيضا مقياس تقدير الذات الذي وضعه "كوبر سميث" وقد تمثلت نتائج الدراسة في أن هناك أساليب صحيحة من وجهة نظر نفسية وتربوية والشعور بالأمن النفسي.

كما توجد هناك علاقة موجبة بين الشعور بالأمن و تقدير الذات .

ـ دراسة محمد فتحي عكاشة(1990):

تناولت هذه الدراسة تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لمجموعة من أطفال مدينة صنعاء وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر أشكال الرعاية التي يعيش في كنفها الطفل على تكيفه وتكوينه لمفهوم ايجابي عن ذاته وبالتحديد على تقديره لذاته وكذا معرفة الأثر الذي يتركه حرمان الطفل من أحد الوالدين أو كليهما على تقدير الطفل لذاته، معرفة دور كل من الجنسين والعمر الزمني للطفل في تقديره لذاته .

أجريت هذه الدراسة على (197) طفل، تتراوح أعمارهم بين (9.5 و 12.5سنة) من أطفال مدينة صنعاء باليمن، اعتمد الباحث كأدوات للدراسة على مقياس "لوزيك lawswq" لقياس الذات.

وكنتيجة للبحث أظهرت هذه الدراسة بصفة عامة أن نوع الرعاية التي يعيش في كنفها الطفل لها دورا هاما في تقديره لذاته، حيث تمت المقارنة بين ثلاثة أشكال للرعاية والمتمثلة في الرعاية الأسرية، ودور رعاية الأيتام وأخيرا الرعاية في مؤسسات الأحداث، وأوضحت النتائج أن أعلى المجموعات في تقدير الذات هي مجموعة الأطفال العاديين يليهم في الترتيب مجموعة الأطفال الأيتام، وأخيرا مجموعة الأطفال المودعين بمؤسسات الأحداث.

ـ دراسة علي محمد الديب (1991):

تناول الباحث العلاقة بين تقدير الذات ومركز التحكم والإنجاز الأكاديمي في ضوء حجم الأسرة وترتيب الطفل في الميلاد، هدفت الدراسة إلي توضيح العلاقة بين كل من تقدير الذات ومركز التحكم والدافع للإنجاز الأكاديمي وتوصل الباحث إلى وجود علاقة قوية بين ضعف تقدير الذات وضعف الدافعية التي تؤدي إلي الفشل ووجود علاقة قوية بين ارتفاع تقدير الذات وارتفاع الدافعية التي تؤدي للنجاح الأكاديمي كما أشارت النتائج أيضا إلي وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في تقدير الذات ولصالح الإناث.

ـ دراسة محمد شوكت (1993):

جاءت الدراسة حول تقدير المراهق لذاته وعلاقته بالاتجاهات الوالدية، والعلاقات مع الأقران، إذ هدفت إلى دراسة الفروق بين ثلاثة مجموعات تمثل ثلاث مستويات لتقدير الذات وهي (مرتفع، متوسط، منخفض) وذلك في الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء والعلاقات مع الأقران، تكونت العينة من (150) طالب اختيروا من (388) طالب من

طلاب الثانية ثانوي العام بمدينة الإسماعيلية بمصر العربية. وقد اعتمد الباحث في دراسته على: مقياس تقدير الذات لدى المراهقين، وكذا مقياس الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء، إضافة إلى مقياس العلاقات الاجتماعية بين الطلاب واختبار "توني" للذكاء، استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة و خلصت الدراسة إلى ما يلي:

ـ وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الثلاثة في إدراك اتجاهات الآباء التي تتسم بالديمقراطية مقابل التسلطية، والاستقلال مقابل الاتكال، كما أن المراهقين ذوي المستوى المرتفع من تقدير الذات أدركوا بأن اتجاهات الآباء تتسم بالاستقلالية والديمقراطية.

ـ دراسة عبد الخالق موسى جبريل (1993):

تناول الباحث في هذه الدراسة تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا، هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في تقدير الذات لدى المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا وأيضا التعرف على الفروق في تقدير الذات بين الذكور والإناث في المرحلة الثانوية.

تكونت عينة الدراسة من (600) طالب وطالبة نصفهم من ذوى التحصيل المرتفع والنصف الآخر من ذوى التحصيل المتدني وبالتساوي ذكورًا وإناثاً، واستخدم الباحث مقياس تقدير الذات للباحث نفسه، وفى معالجته الإحصائية طبق الباحث تحليل التباين الثنائي، والمتوسط الحسابي وأظهرت النتائج، وجود فروق في تقدير الذات بين الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين وأيضا عدم وجود فروق في الدرجة الكلية لتقدير الذات يعزى لمتغير الجنس.

ـ دراسة أيمن غريب (1994):

قام الباحث بدراسة تقدير الذات وعلاقته بمركز الضبط المدرك، حيث تهدف الدراسة إلى التعرف على تقدير الذات وعلاقته بمركز الضبط.تضمنت العينة (152) طالبا وطالبة. استخدم الباحث مقياس حالة تقدير الذات من إعداد جانيت بوليفي ويثرون، ترجمة الباحث و مقياس الضبط المتعدد، من إعداد ليفنون، ترجمة الباحث وأشارت النتائج إلى:

ـ وجود علاقة موجبة دالة عند مستوي 0.01 بين حالة تقدير الذات والضبط الداخلي .

ـ وجود فروق دالة على مقياس حالة تقدير الذات وكذلك الضبط المتعدد .

ـ دراسة محمد حسن المطوع (1996):

تمحورت دراسته حول "التوازن النفس لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية وعلاقته بالدافع للإنجاز والاتجاه نحو الإختبارات وتقدير الذات بدولة البحرين".

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين التوازن النفسي لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية من جانب، ودافعيتهم للإنجاز وتقدير ذواتهم واتجاهاتهم نحو الإختبارات من جانب آخر .

إيجاد الإختلاف بين التوازن النفسي والدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الإختبارات باختلاف (الجنس، المرحلة التعليمة، الصف الدراسي، المستوى الإقتصادي والإجتماعي، السن، ترتيب الطالب في الأسرة) لدى طلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية. طبقت أدوات البحث على عينة تتكون من 107 تلميذ(ة) (50 ذكور و75 إناث) و تتمثل في: اختبار الدافع للإنجاز (هارمنز) اقتباس وتعريب فاروق عبد الفتاح موسى، مقياس الاتجاه نحو المواد الدراسية (سبيلبرقر) تعريب وتقنين الشناوي عبد المنعم، قائمة تقدير الذات لـ (كوبر سميث) تعريب وتقنين عبد الغفار وعبد الحكيم الدماطي ومحروس الشناوي، مقياس التوازن النفسي عند المراهقين لـ (أرنو).

توصلت الدراسة إلى:

ـ وجود علاقة ايجابية ودالة بين تقدير الذات وكل من الاتجاه نحو الاختبارات ودافعية الإنجاز.

ـ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في متغير التوازن النفسي ومتغير الدافع للإنجاز ومتغير تقدير الذات ومتغير الاتجاه نحو الاختبارات.

ـ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي في كل من متغير التوازن النفسي ومتغير الدافع إلى الإنجاز ومتغير الاتجاه نحو الإختبارات.

ـ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مختلف الصفوف الدراسية في كل من الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الإختبارات من جانب والتوازن النفسي من جانب آخر.

ـ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المستويات الإقتصادية والإجتماعية للأسرة في كل من الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الإختبارات من جانب والتوازن النفسي من جانب آخر.

ـ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين فئات العمر في كل من الدافع للإنجاز ومفهوم الذات ولاتجاه نحو الإختبارات من جانب والتوازن النفسي من جانب آخر.

ـ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين ترتيب الطالب في الأسرة في كل من الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والاتجاه نحو الإختبارات من جانب والتوازن النفسي من جانب آخر.

ـ دراسة فواز روبين أبو جهل (2003):

قام الباحث بدراسة القلق الدراسي لدى طلبة كلية التربية بغزة وعلاقته بتقدير الذات وبعض المتغيرات الأخرى. هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين القلق الدراسي وتقدير الذات وبعض المتغيرات الأخرى. وتكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة .

استخدم الباحث، –إختبار حالة وسمة القلق الدراسي من تأليف (سبيلبيرجر) وآخرون ، وقام بإعداده للبيئة العربية(د. عبد الرقيب البحيرى) وقام باختبار تقدير الذات لدى طلبة الجامعة، (د.أحمد محمد صالح)، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين مقياس القلق الدراسي كحالة ، ومقياس تقدير الذات، ومع الدرجة الكلية للقلق .

ـ دراسة محمد حسن المطوع (2004):

تناول فيها الباحث الاتجاه نحو التحصيل وعلاقته بالدافع للإنجاز وتقدير الذات لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية بدولة البحرين، جامعة الملك سعود الرياض .يهدف البحث إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التوازن النفسي وبعض المظاهر مثل الدافعية للانجاز، والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الطلاب لذواتهم في ضوء بعض الديمغرافية (الجنس، المرحلة التعليمية، الصف الدراسي، المستوى الاقتصادي الاجتماعي، العمر الزمني، ترتيب الطالب في الأسرة). ولقد استخدم الباحث أربع أدوات هي مقياس التوازن النفسي، ومقياس الاتجاه نحو الاختبارات، ومقياس الدافعية للإنجاز، ومقياس تقدير الذات وتكونت عينة الدراسة من 107 طلاب من المرحلتين الإعدادية والثانوية (50 ذكراً و 57 من الإناث).توصلت الدراسة إلى أنه:

ـ يوجد ارتباط موجب دال ما بين تقدير الذات والاتجاه نحو الاختبارات لعينة الدراسة الإجمالية عند مستوى ثقة 0.005 كما يوجد ارتباط موجب دال ما بين تقدير الذات والدافع إلى الإنجاز لعينة الدراسة الإجمالية عند مستوى ثقة 0.05.

ـ لا توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في كل من متغير التوازن النفسي والدافع إلى الإنجاز وتقدير الذات والاتجاه نحو الاختبارات.

ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين مرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي في كل من متغير التوازن النفسي والدافع إلى الإنجاز وتقدير الذات والاتجاه نحو الاختبارات.

ـ توجد فروق دالة إحصائيا بين العمر الزمني في كل من متغير التوازن النفسي فقط قيمة (ف) 2.44 عند مستوى ثقة 0.05) ومتغير الدافع إلى الإنجاز قيمة (ف)3.18 عند مستوى ثقة 0.015.

ـ توجد فروق دالة إحصائيا بين ترتيب الطالب في الأسرة في متغير التوازن النفسي قيمة (ف)2.83 عند مستوى ثقة 0.016

ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المستوى الاقتصادي الاجتماعي في كل من متغير التوازن النفسي، الدافع إلى الإنجاز، وتقدير الذات والاتجاه نحو الاختبارات.

ـ دراسة زهرة حميدة (2006):

قامت الباحثة بدراسة تقدير الذات والدافعية للإنجاز عند المراهق المتمدرس وشملت الدراسة على (151) تلميذ وتلميذة بالسنة الأولى متوسط تتراوح أعمارهم بين (12 و 13) سنة والتي اختيرت بطريقة المعاينة التي تخضع للتسهيلات الميدانية وهدف الدراسة إلى معرفة مدى تأثير تقدير الذات في استثارة دافعية الانجاز عند المراهق المتمدرس، اعتمدت الباحثة على أدوات القياس التالية، مقياس تقدير الذات لـ: "Hare"، مقياس الدافعية للانجاز لـ "Hearmans" وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

ـ وجود علاقة إرتباطية وايجابية ودالة بين تقدير الذات ودافعية الإنجاز، أي أنه كلما زاد تقدير الذات زادت دافعية الإنجاز.

ـ توجد فروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز.

ـ توجد فروق بين الجنسين في تقدير الذات.

ـ دراسة أيت حمودة حكيمة (2007):

تناولت الباحثة في هذه الدراسة أهمية تقدير الذات في التعامل مع قلق الامتحان وعلاقته بالنجاح والرسوب في شهادة البكالوريا، هدفت هذه الدراسة إلى:

معرفة مدى أهمية تقدير الذات في التعامل مع قلق الامتحان وعلاقته بالنجاح والرسوب في شهادة البكالوريا وكذا التعرف على مستوى تقدير الذات لدى الناجحين والراسبين في شهادة البكالوريا، إلى جانب التعرف على درجة الشعور بقلق الامتحان لدى الناجحين والراسبين في شهادة البكالوريا، والكشف على طبيعة العلاقة بين مستوى تقدير الذات ودرجة الشعور بقلق الامتحان لدى طلبة الثالثة ثانوي، الاستفادة من هذه الدراسة في إنشاء برنامج للخدمات الإرشادية لطلبة الثالثة ثانوي للتخفيف من حدة قلق الإمتحان وتعزيز مستوى تقديرهم لذاتهم للرفع من مستوى أدائهم وتحقيق النجاح وقد تكونت عينة الدراسة من (67) طالب ثانوي من الجنسين"ذكور، إناث"، وطبقت الباحثة مقياس تقدير الذات ل"Rosenberg" ومقياس قلق الإمتحان لـ "شارلز سبيلبرجر ،Spielberger (ترجمه نبيل عبد الزهار) أسفرت الدراسة التالية على:

- ❖ وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى تقدير الذات بين الناجحين والراسبين في شهادة البكالوريا لصالح الفئة الأولى.
- ❖ وجود فروق دالة إحصائيا بين الناجحين والراسبين في شهادة البكالوريا في درجة شعورهم بقلق الإمتحان لصالح الفئة الثانية.
- ❖ وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الشعور بقلق الإمتحان بين مرتفعي ومنخفضي تقدير الذات لصالح الفئة الثانية.
- ❖ وجود ارتباط سالب ودال بين مستوى تقدير الذات و درجة الشعور بقلق الإمتحان لدى طلبة الثالثة ثانوي. (دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2010، ص 13-31).

. دراسة بوشدوب شهرزاد (2008):

هدفت الدراسة الحالية إلى محاولة فهم العلاقة بين تقدير الذات ومركز الضبط، بالإضافة إلى محاولة استكشاف للفروق بين مرتفعي ومنخفضي تقدير الذات في اتجاه مركز الضبط،

مع أخذنا بعين الاعتبار أيضا لمتغير الجنس وخلصت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- ❖ وجود ارتباط عكسي بين فذين المتغيرين المتمثلين في تقدير الذات ومركز الضبط.
- ❖ وجود فروقا دالة إحصائيا لدرجات مركز الضبط بين مرتفعي ومنخفضي تقدير الذات.
- ❖ عدم وجود فروقا بين الذكور والإناث مرتفعي التقدير في اتجاه مركز الضبط.

– دراسة نجوى الشمري (2010):

تتناول هذه الدراسة، تقدير الذات وعلاقته بدافع الانجاز للمتعثرات دراسيا لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في منطقة حائل، وتهدف الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات وعلاقته بالدافع للانجاز بين طالبات المرحلة الثانوية المتعثرات دراسيا بمدينة حائل .استخدمت الدراسة" المنهج الوصفي ألارتباطي،شمل البحث الحالي طالبات المرحلة الثانوية والبالغ عددهن (80) طالبه بالطريقة العشوائية البسيطة واستخدمت الباحثة مقياسين تقدير الذات والدافعية للانجاز وبعد استخراج الصدق والثبات لهما تم تطبيق المقياسين، تم حساب معامل الارتباط بين اختبار تقدير الذات واختبار الدافعية للانجاز بحساب معامل ارتباط بيرسون لتحديد مدى الارتباط والعلاقة ايجابية أم سلبية، استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لكشف الأثر في الدافعية للانجاز، وتقدير الذات تبعا لمتغيرات: المستوى الاقتصادي (مرتفع ، متوسط ، منخفض)، الحالة الأسرية (مع والديها، ليس مع والديها)، التخصص، (العلمي، الأدبي) وتوصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

ـ وجود علاقة ارتباطيه ايجابية ذات دلالة معنوية بين دافع الإنجاز الدراسي وتقدير الذات لدى الطالبات المتعثرات في المرحلة الثانوية بمنطقة حائل وأنه لا توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية بين طالبات المرحلة الثانوية يعزى لنوع الصف علمي، أدبي في تقدير الذات، بينما وجد فروقاً ذات إحصائية يعزى لنوع الصف علمي، أدبي في الدافع للانجاز لصالح التخصص العلمي، وأنه لا توجد فروق في تقدير الذات تعزى لاختلاف مستوى الدخل" في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الدافع للانجاز تعزى لاختلاف مستوى الدخل" لصالح ذوات الدخل المنخفض.

ـ كما أظهرت النتائج انه لا توجد فروق بين طالبات المرحلة الثانوية المتعثرات دراسيا في تقدير الذات تعزى لاختلاف الحالة الاجتماعية بينما وجدت فروق في الدافع للانجاز باختلاف الحالة الاجتماعية لصالح اللواتي لسن مع والديهم. وأوصت الباحثة بالاهتمام بالمتعثرات دراسيا وتقديم البرامج الإرشادية لتقديرهم لذاتهم وزيادة دافعيتهم للانجاز وتحصيلهم لعلاج مشكلة التعثر لديهن.

ـ دراسة سراية الهادي(2010):

تناول الباحث في هذه الدراسة مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات والتكيف الاجتماعي لدى الطلبة الثانويين.

تهدف الدراسة إلى: الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين كل من مستوى الطموح وتقدير الذات والتكيف الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وكذا الاهتمام بفئة الطلاب في السنة الثالثة ثانوي، وتوجيههم وفق طموحاتهم وقدراتهم، وتحديد الظروف بين التلاميذ في كل من مستوى الطموح وتقدير الذات والتكيف الاجتماعي باختلاف متغيرات البحث: الجنس، التخصص الدراسي. ومقارنة العلاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات والتكيف الاجتماعي بين الذكور والإناث وبين التخصص العلمي والتخصص الأدبي، ومعرفة الفرق الذي قد يشكل حلقة في سلسلة دراسة هذه الفئة، وقد أجريت هذه الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانويات ولاية ورقلة والتي بلغ حجمها (150) تلميذ وتلميذة. هذا وقد اعتمد الباحث على مقياس تقدير الذات لكوبر سميث واستبيان التكيف الاجتماعي من تصميم الباحث وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح وتقدير الذات والتكيف الاجتماعي، وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى الطموح لصالح الإناث، وجود فروق دالة إحصائيا بين العلميين والأدبيين في كل من مستوى الطموح وتقدير الذات، عدم وجود فروق بين تقدير الذات والتكيف الاجتماعي، عم وجود فروق بين تلاميذ التخصص العلمي وتلاميذ التخصص الأدبي في التكيف الاجتماعي.

2.1.5. الدراسات التي تناولت الدافعية:

ـ دراسة سعيد نافع (1991):

موضوعها علاقة الدافعية للانجاز وتقدير الذات بالأداءات التدريسية، حيث أجرى الباحث دراسته على عينة من الطلبة المعلمين، توصل الباحث إلى خلاصة مفادها أن الطلبة المعلمين المرتفعين في كل من الدافعية للإنجاز وتقدير الذات مرتفعون أيضا في أداءاتهم التدريسية. (الأزرق عبد الرحمن، 2000، ص 122).

ـ دراسة أحمد محمد شبيب حسن (1994) :

تمحورت دراسته حول "الاتجاه النهائي للدافعية الأكاديمية الذاتية في مراحل عمرية مختلفة لدى الجنسين"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على الخط النهائي للدافعية الأكاديمي الذاتية لدى مراحل عمرية مختلفة (بين 10-11 سنة، 13- 14 سنة، 17-18 سنة) من الجنسين في حدود العينة المدروسة.

تكونت عينة الدراسة من 714 طالبا وطالبة من الجنسين، وتمثلت أداة البحث في مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية من تعريب الباحث نفسه.

خلصت الدراسة إلى:

ـ عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى المجموعات العمرية الثلاث المختارة من الجنسين (الصف الرابع ابتدائي، الصف الثاني إعدادي، الصف الثاني ثانوي).

ـ وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين الذكور من الصف الرابع ابتدائي والذكور من الصف الثاني ثانوي في الدافعية الأكاديمية الذاتية لصالح الذكور من الصف الثاني ثانوي، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين الذكور من الصف الثاني الإعدادي والذكور من الصف الثاني ثانوي، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور من الصف الرابع الابتدائي والذكور من الصف الثاني الإعدادي في الدافعية الأكاديمي الذاتية.

ـ وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين الإناث من الصف الرابع الابتدائي والإناث من الصف الثاني الإعدادي في الدافعية الأكاديمية الذاتية لصالح الإناث من الصف الرابع الإبتدائي، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين

الإناث من الصف الرابع الإبتدائي والإناث من الصف الثاني الثانوي في الدافعية الأكاديمية الذاتية لصالح الإناث من الصف الرابع الابتدائي، في حين لا توجد فروق بين الإناث من الصف الثاني الإعدادي والإناث من الصف الثاني الثانوي في الدافعية الأكاديمية الذاتية.

. دراسة هالة طه نجش(1996):

تحت عنوان "العلاقة بين الدافعية والتحصيل في مادة العلوم لتلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية بغرض البحث عن الفروق بين درجات التلميذات ذوات الدافعية المنخفضة وذوات الدافعية المرتفعة في التحصيل في العلوم والتعرف على العلاقة بين الدافعية والتحصيل في العلوم لدى كل من المرتفعات والمنخفضات في الدافعية، وتمحورت مشكلة البحث في تحديد تلك العلاقة.

تكونت عينة بحثها من تلميذات المرحلة المتوسطة بمدينتي مكة المكرمة وجدة، بلغ عدد أفرادها 260 تلميذة من الصف الثالث وتمثلت أدوات البحث في قائمة حاجات الدافعية التي كانت من تعريب "أحمد خليل" أما النتائج التي أسفرت عنها فهي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.001) بين درجات التلميذات ذوات الدافعية المرتفعة والتلميذات ذوات الدافعية المنخفضة في التحصيل في العلوم؛ لصالح التلميذات ذوات الدافعية المرتفعة.

كما بينت الدراسة أيضا وجود ارتباط دال إحصائيا بين الدافعية والتحصيل في العلوم لدى كل من التلميذات ذوات الدافعية المرتفعة والمنخفضة (دوقة، 2005).

ـ دراسة بوعكاز الوناس (1998):

دراسته تدور حول" أثر الأهداف السلوكية على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي" حيث أراد معرفة أثر تزويد تلاميذ السنة الأولى ثانوي بالأهداف السلوكية في مادة العلوم الطبيعية على دافعيتهم لتعلم هذه المادة وتحصيلهم فيها، وقد اختار الباحث المنهج التجريبي الميداني على عينة الدراسة المتكونة من 81 طالب، بمدينة رويبة، بلغ متوسط عمر الأفراد 15 سنة و9 أشهر.

أظهرت النتائج أن الأهداف السلوكية تعتبر في حد ذاتها محفزات للسلوك، لأن السلوك التعليمي سلوكا وظيفيا يقصد به تحقيق أهداف معينة، وكلما كانت هذه الأهداف قريبة ودقيقة في متناول المتعلم، كلما قويت الدافعية للتعلم، فالتلميذ يبذل جهدا من أجل الوصول

إلى أهداف محددة، ومتى حصلت له تلك الأهداف شعر بالرضا عن الجهد الذي يبذله، ومن هنا يدرك المتعلم العلاقة الموجودة بين الجهد والهدف.

كما توصل إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي، مفاد ذلك أن للأهداف السلوكية تأثير غير مباشر على التحصيل الدراسي، بمعنى أن الدافعية للتعلم تتوسط هذا التأثير، أي أن الأهداف السلوكية تؤثر على دافعية التلاميذ للتعلم وهذه الأخيرة تؤثر على تحصيلهم الدراسي ، كما أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل في مادة العلوم الطبيعية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وهذا لصالح المجموعة التجريبية (بوعكاز، 1998).

ـ دراسة طلعت أحمد حسين علي (2005):

موضوعها استراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم ومفهوم الذات كمتغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية، شعبة الرياضيات، وأجريت الدراسة على عينة من (100) طالبا وطالبة بشعبة الرياضيات هدفت الدراسة الى التنبؤ بالأداء الأكاديمي انطلاقا من متغيرات الدراسة الأخرى، طبق الباحث عدة مقاييس أعدها بنفسه وهي، مقياس مفهوم الذات، مقياس الدافعية للتعلم، قائمة استراتيجيات التذكر، كشوف درجات الطلاب التحصيلية وتوصل الباحث إلى أن الدافعية للتعلم ومفهوم الذات واستراتيجيات التذكر منبئات جيدة للتحصيل الأكاديمي.

ـ دراسة عصماني رشيدة (2008):

تمحورت دراستها حول " الدافعية للتعلم وعلاقتها بصورة المعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط"، وكان الهدف منها توضيح العلاقة بين دافعية التلاميذ للتعلم وصورة المعلم لديهم آخذين بعين الإعتبار أساليبه التدريسية و معاملاته للتلاميذ وكذا تبيان آثار هذه الصورة على التلميذ والمعلم والتعلم ككل.

تكونت عينة الدراسة من (235) تلميذ وتلميذة من التعليم المتوسط اختيرت من أربع مدارس بولاية بومرداس، واعتمدت الباحثة على مقياس الدافعية للتعلم لـ "يوسف قطامي" (1992)، واستبيان من صياغتها .

خلصت الدراسة إلى أنه:

ـ لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية التلاميذ للتعلم و الأسلوب التدريسي.

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في نظرتهم للأسلوب التدريسي.

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في نظرتهم لمعاملة المعلم لهم.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في دافعيتهم للتعلم لصالح الإناث.

5. 2. الدراسات الأجنبية:

5. 2. 1. الدراسات التي تناولت تقدير الذات

ـ دراسة ديمان "Deman"(1982) :

تناول الباحث التباين في محور الاستقلالية والضبط وعلاقته بتقدير الذات وهدفت الدراسة إلى تأكيد العلاقة بين العمر الزمني وتقدير الذات وتمثلت عينة الدراسة في طلبة المدارس تتراوح أعمارهم بين (14- 17) سنة و(60) طالب من طلبة الجامعة، أعمارهم تتراوح ما بين (20-24) سنة، وقد تنقسم كل مجموعة عمرية إلى ثلاث مستويات لإدراك التحكم الوالدي (عالي، متوسط، منخفض)تم تمثيل الذكور والإناث بشكل متوازن في كل مجموعة.

شملت العينة (62) طفل من العدوانيين من الصف والعمر والجنس نفسه وتوصلت الدراسة إلى أنّ المعلمين والوالدين والأطفال الآخرين قد أعطوا الاستجابات، لكن العدوانيين أنفسهم لا يملكون أيّ فكرة عما يعتقده الآخرون حولهم، فمالوا لإنكار أي خلاف مع الأطفال الآخرين أو مع أمهاتهم وأنّ خلافاتهم مع المعلمين معتدلة أي لديهم تضخم في تقدير الذات بينما قلل الأطفال الغير عدوانيين من تقدير الآخرين لهم.

ـ دراسة "بلاك كلانك كونستانس" (1996):

الدراسة تدور "حول تقدير الذات وعلاقته بالنوع والحالة الإجتماعية، العرق، صفات العائلة والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة" وهدفت الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين تقدير الذات ومتغيرات النوع والحالة الاجتماعية والاقتصادية والأصل العرقي وخصائص أو مميزات العائلة والتحصيل الدراسي.

تم إختيار (90) طالب من طلاب مدرسة متوسطة كعينة، أغلبيتهم من اللون الأبيض حيث (45%) من البيض, (18%) من السود والآخرين بنسبة (15.2%). وقد استخدم الباحث مقياس تقدير الذات الذي أعده كل من "دبوا، Duboi"، "فجنر Fegner"، "فيليبس Philips"، "ليز LEASE" (1995). وتوصلت الدراسة إلى أن تقدير الذات عادة ما يكون له اتجاهات متعددة وأن العائلة تمثل القوة الدافعة لتنمية تقدير الذات الأكاديمي، كما أنه لا

يوجد فرق في تقدير الذات بين الإناث والذكور يعزى للحالة الإجتماعية والإقتصادية. أما الطلاب الذين يعيشون بمفردهم في منازل بعد المدرسة لفترة طويلة من الوقت لديهم إنحراف في تقديرهم لذواتهم، وتقدير الذات للشكل الخارجي هام جدا للطلاب الذين لديهم أمهات متعلمات تعليم جامعي أو عالٍ. (BLACK, KALANEK CONSTANCE 1996 :33,)

. دراسة أليس أس جي (ELLIS . S. J, 1999):

وهي بعنوان "مفهوم تقدير الذات عند المراهقين – دراسة نيوزيلاندية" وهدفت الدراسة إلى بحث أساليب تقدير الذات عند المراهقين، ومعرفة إلى أي مدى تتوافق آراؤهم أو تتعارض مع النظريات الحالية لعلماء النفس في تقدير الذات، واعتمدت الدراسة على أسلوب المقابلة، بحيث يعرف كل طالب نبدة مختصرة عن هدف الدراسة وأن له الحق في الإنسحاب في أي وقت يريد مع إمداده بالثقة اللازمة وعدم ذكر اسمه في المناقشة وأخباره بأن هذه المقابلة سيتم تسجيلها في شريط كاسيت، وأن مدة مقابلة كل طالب (30) دقيقة.

تكونت عينة الدراسة من (24) طالبا تتراوح أعمارهم بين (14) إلى (15) سنة وشهرين بمتوسط يقدر ب (14) سنة وستة أشهر من ثانويتين بمقاطعة" وايكاتو" بنيوزلاندا، وذلك لمعرفة مفهوم تقدير الذات مع مراعاة التساوي في الإختيار بحيث يكون من كل مدرسة (12) طالبا وعدد الذكور (08) ومعظم المشاركين من أصل أوروبي، والأقلية منهم من أصل نيوزيلندي وكانت أهم نتائج الدراسة :

اقترح (19) طالبا أن سلوك الفرد في المدرسة يتعلق بتقديره لذاته كما اقترح (08) طلاب أن الحصول على درجات مرتفعة أو النجاح في المدرسة يعطي للفرد تقدير ذات مرتفع، وأجمع أغلبية الطلاب أن العائلة و الرفاق لديهما تأثير كبير في تقدير الفرد لذاته.

كما أشار (18) طالبا أن التقليل من شأن الطالب أو إهانته يكون له تأثيره السلبي على تقدير الذات، وأشاروا كذلك إلى أن المدح والثناء أو الإعلاء من شأن الطالب له تأثير ايجابي في تقدير الذات، واقترح (12) طالبا أن تقدير الذات لا يعتمد على رأي الآخرين اتجاه الفرد ولكن يعتمد على ما إذا الفرد سيقبل هذا الرأي أو يرفضه، ويرى (05) طلاب أن تقدير الذات يعتمد على العوامل الداخلية للفرد وبالتالي فتقدير الذات يعتبر بعيدا عن أيّ عوامل اجتماعية، وبناء على ذلك فإن الطالب هو الذي يحدد مصيره ، بينما اقترح طالبان

أن تقدير الذات يختلف طبقا لإرادة الفرد، ويرى ثلاثة آخرون أن تقدير الذات يرتبط بالمقارنة مع الآخرين. وأثبتت الدراسة أن تقدير الذات يعتمد على العوامل الخارجية وليست الداخلية، ومن هذه العوامل الخارجية (الانجازات، المدح والثناء، مساعدة الآخرين) وذلك عند الأغلبية، بينما ترى الأقلية أن تقدير الذات شيء يتغير ويتقلب طبقا لإرادة الفرد والأحداث اليومية التي يتعرض لها. (بن حرمة أحمد، 2011، ص 17).

. دراسة كرستين و كلنج و آخرون (KRISTEN & KLING & ALL, 1999) :

وهي بعنوان " الفروق بين الجنسين في تقدير الذات".

اعتمدت الدراسة على تحليل مضمون الدراسات السابقة في الكشف عن الفروق بين الجنسين في تقدير الذات بين الجنسين، وأشارت النتائج إلى أن أحد اتجاهي التحليل والمتمثل في تحليل مضمون الأبحاث التي تناولت الذات والبالغة (216) استجابة تدل على أن الفروق لصالح الذكور وتشير الدلائل إلى ارتفاع تقدير الذات لدى عينة الذكور، وهذه النتيجة تعتبر مقياسا عاليا لتقدير الذات مقارنة بالإناث، وتفسر الدراسة أن الإناث أقل في تقدير الذات عن الذكور حيث يرجع ذلك إلى الدور الذي يؤديه الذكور في المجتمع، فالذكورة تؤدي دورا بالغا في الفروق بين الجنسين. (نفس المرجع السابق، ص 17).

. دراسة آن روبيرتز و آخرون (ANN ROBERTS , 2000):

والمعنونة بـ "تفاهم العائلة ومرافقة الأصدقاء، وتقدير الذات عند المراهقين الصغار".وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر تفاهم العائلة ومرافقة الأصدقاء على تقدير الذات عند المراهقين الصغار، بحيث طبقت على مجموعة من التلاميذ تمّ اختيارهم من مدارس ابتدائية ذات مستوى رفيع في " بالتيمور" و "واشنطن دي سي" و "نيويورك"، تم اختيار هذه المدارس بناء على أعلى نسب المجتمع العرفي ، فقد تم اختيار (80%) من الطلاب من أصل أمريكي إفريقي وهم من السكان محدودي الدخل، و(50%) أو أكثر من أصل أبيض وقد تم اختبار (235) طالبا من الذين تتوفر لديهم جميع شروط البحث من حيث وضع العائلة والرفاق وتقدير الذات، ويتراوح أعمار هؤلاء الصغار ما بين 10 إلى 14 عاما بمتوسط 11.43 سنة (57%) من الإناث، (57%) من أصل أمريكي إفريقي، (11%) من اللون الأبيض، (5%) من أصل آسياوي أمريكي، (2%) من أصل أسود لاتيني؛ ولكي يتم فحص العلاقة بين دور العائلة و الرفاق و تقدير الذات أخذ في الاعتبار تأثير (النوع والعرق والأصل) فقد تم اختبار

ثلاث متغيرات بالنسبة للعرق وتم مقارنتها مع الآخرين: الأولى مقارنة الطلاب ذوي اللون الأبيض مع باقي الطلاب، والثانية الطلاب ذوي الأصل الأمريكي الإفريقي مع الطلاب ذوي الأصل الأمريكي اللاتيني، والثالثة الطلاب ذوي الأصل الأمريكي الآسياوي مع بقية الطلاب، وتم تحليل تأثير العائلة من خلال عدة عوامل منها معاونة الأصدقاء، الترابط، الشجار، القبول الاجتماعي، قيم الرفاق. وكانت أهم نتائج الدراسة:

ـ تأثير الخبرات سواء كانت من العائلة أو تأثير الرفاق، في تقدير الذات في سن المراهقة المبكرة وخصوصا إذا كانت العائلة متفاهمة ومستمرة

ـ أثبتت الدراسة وجود فروق بين مجموعة الرفاق مع مجموعة العائلة بالمقارنة بتقدير الذات، ومدى الاختلافات في مجموعة العائلة وتفاعلها مع الاختلافات في مجموعة الرفاق في توقع مستوى تقدير الذات والإهمال والرفض والشجار له تأثيره السلبي على تقدير الذات. (ANN ROBERTS & ALL, 2000, 68)

5ـ 2ـ 2 ـ الدراسات التي تناولت الدافعية:

. دراسة شيو (Chiu, 1967):

وهي رسالة دكتوراه من جامعة كولومبيا الأمريكية تحت عنوان "دراسة عاملية لدافعية التعلم"، وقد صاغ (500) عبارة تقيس الدافعية، قام بجمعها بالاستعانة بمقياس الدافعية والشخصية، كانت هذه العبارات موزعة على 16 مقياس فرعي ،طبقت على مجموعة من الطلبة وأدت إلى تحديد خمسة عوامل للدافعية للتعلم وهي:

- ❖ الاتجاه الايجابي نحو المدرسة، ويتضمن هذا البعد الطموحات العالية والمثابرة والثقة بالنفس.
- ❖ الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي، ويتضمن ملاحظات الأساتذة والتفاعل مع النشاطات المدرسية.
- ❖ دافع تجنب الفشل.
- ❖ حب الاستطلاع
- ❖ التكيف مع مطالب الآباء والأساتذة أو مع ضغوطات الأقران .

. دراسة (STOYNOFF ,1977) :

تمحورت دراسته حول "العوامل المرتبطة بدافعية الإنجاز الأكاديمي" كما أجريت على عينة من طلبة الجامعة، و توصلت إلى النتائج التالية:

ـ ارتباط التقدم في اللغة والتعلم الانتقائي واستراتيجيات الدراسة بأداء الطلبة الأكاديمي.

ـ ارتفاع فعالية الاندماج في خدمة المجتمع لدى الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة أكثر منه لدى الطلبة الأقل دافعية .

ـ الطلبة ذوو الدافعية المرتفعة يقضون وقت أكبر في الدراسة و يبقون في المحاضرة إلى نهايتها، وكانوا أفضل في أداء الإمتحانات واختيار الأفكار من المقالات المكتوبة والمنطوقة مقارنة بذوي الدافعية المنخفضة (العبد الله، يوسف محمد والخليفي، سبيكة يوسف، 2001، ص 24).

. دراسة غوتفرايد (Gottfried, 1985):

قام بدراسة جانب أخر من الدافعية ألا وهو الدافعية الداخلية تحت عنوان(الدافعية الداخلية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة من التعليم) وهذا من أجل الإجابة على التساؤل التالي: هل الدافعية الداخلية تختلف باختلاف المواد الدراسية؟ كانت إجاباته المفترضة متمحورة في:

- ❖ الدافعية الداخلية مرتبطة ارتباطا ايجابيا بالتحصيل الدراسي.
- ❖ هناك علاقة ارتباطية سالبة بين الدافعية والقلق الدراسي.
- ❖ هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية الداخلية وإدراك التلميذ لكفاءته.
- ❖ هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية الداخلية للتلميذ وإدراك المعلم لتلك الدافعية.

قسمت هذه الدراسة إلى ثلاث دراسات مختلفة وبالتالي اشتملت على ثلاث عينات مختلفة: تكونت العينة الأولى من 171 تلميذ وتلميذة من القسم الرابع ابتدائي والسابع متوسط، أما الدراسة الثانية فشارك فيها 260 تلميذ وتلميذة من نفس المستوى الدراسي السابق. بينما الدراسة الثالثة تضمنت 166 تلميذ وتلميذة من القسم الخامس والثامن متوسط من مدرسة خاصة.

اعتمدت الدراسة على القائمة المرجعية (CAIM) أي "Intrinsic Motivation Children's Academic" والتي تهدف إلى قياس الدافعية الداخلية للتعلم، أما بالنسبة

للتحصيل الدراسي فإنه تم الاعتماد على اختبارات مقننة إلى جانب النقاط التي تحصل عليها التلميذ خلال السنة الدراسية.

وفيما يخص القلق الدراسي وإدراك التلميذ لكفاءته، فإن الباحث استعمل قائمة مرجعية من تصميمه، في حين اعتمد الباحث على "سلم ليكرت" لتقييم الدافعية الداخلية للتلاميذ من طرف معلميهم، بحيث تعبر الدرجة "1" على دافعية جد منخفضة والدرجة "5" على دافعية جد مرتفعة .

توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- ❖ وجود ارتباط موجب ودال بين الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي قدر بـ (r=0,24) ومع إدراك التلميذ لكفاءته المدرسية بلغ (r= 0,62) وارتباط سالب مع القلق الدراسي قدر بـ (r=−0,52) مع العلم أن تلك الارتباطات كانت كلها دالة عند مستوى دلالة (a=0,01).

ـ دراسة دويك Dweeck (1986):

قام هذا الأخير بدراسة تأثير الدافعية في التعلم على عينة عدد أفرادها 780 من تلاميذ الصف الابتدائي، وباستخدام اختبار الدافعية للتعلم ومقاييس أخرى تم التوصل إلى أن الدافعية تؤثر في اكتساب واستغلال التلاميذ للمعرفة والمهارات كما وجدت أن أفعال التلاميذ ذوي الدافعية الداخلية في التعلم تتمثل في السلوك النشط (الايجابي) مثل المعرفة، الجهد،التركيز الانتباه والمثابرة واستمرار المحاولات في مواجهة الصعوبات والاستقلالية في التعلم، بينما تتمثل أفعال ذوي الدافعية الخارجية في التعلم في السلوك الضعيف (السلبي) مثل النفور،التجنب، المعارضة، التخلي والاعتماد على الآخرين، وفي هذه الدراسة أيضا وجدت فروق بين الجنسين في الأفعال المرتبطة بالدافعية الداخلية لصالح البنين وفي الأفعال المرتبطة بالدافعية الخارجية لصالح البنات (Dweeck, 1986).

ـ دراسة ونتزل (Wentzel, 1993) :

الدراسة بعنوان (الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي في مرحلة المراهقة المبكرة، دور الأهداف الدراسية المتعددة) وحاولت معرفة مختلف الأهداف التي يسعى المراهق المتمدرس إلى تحقيقها؟ وعلاقة تلك الأهداف بالتحصيل والمردود الدراسي؟ لقد صاغ فرضيات فحواها أن التلاميذ الذين يسعون إلى تحقيق أهداف أدائية فقط يتحصلون على نتائج أقل من أولئك

الذي يسعون إلى تحقيق أهداف أدائية اجتماعية ودراسية في نفس الوقت.شارك في هذه الدراسة 423 تلميذ من السنتين السادسة والسابعة من مقاطعة تربوية في الولايات المتحدة الأمريكية.

أما الأدوات التي استعملها لجمع البيانات فهي مقاييس الأهداف الأدائية والتعليمية بلغ اتساقها الداخلي (γ =0.74).كما استعان بمعدلات الطلبة السنوية بالإضافة إلى اختبارات مقننة أخرى تقيس التحصيل، وتلخصت النتائج النهائية للدراسة في أن التلاميذ الذين يسعون إلى تحقيق أهداف أدائية وتعليمية في نفس الوقت يتحصلون على نتائج أحسن من أولائك الذين يسعون إلى تحقيق أهداف أدائية فقط (الحصول على نقاط وإرضاء المحيط من أولياء، معلمين،...)

ـ دراسة ونتزل (WENTZEL .K, 1997) :

عنون دراسته بـ "الدافعية للتعلم في مرحلة التعليم المتوسط، دور إدراك التلاميذ للعناية التربوية للمعلم".

قام بهذه الدراسة قصد معرفة إلى أي مدى يرتبط إدراك التلميذ المراهق لعناية الأستاذ به، بجهده المبذول من أجل تحقيق الأهداف التعليمية والأهداف الاجتماعية، وكذا كيفية وصف التلاميذ المراهقين للمعلم الذي يتسم بالعناية وتفهم المراهق وحاجاته.

تضمنت الدراسة 375 تلميذ من المرحلة الثامنة من التعليم المتوسط بمقاطعة تربوية بالملايات المتحدة الأمريكية، في حين اعتمد على مجموعة من الأدوات وهي:

ـ مقياس الدعم الاجتماعي المطور من طرف الباحثين "جونسون JOHNSON، وبوكمان buckman، ريشارد RICHARD" سنة 1985 والذي يتمتع بمعامل اتساق داخلي يساوي (a=0.91) و بثبات قدر ب (r =0.89).

ـ القائمة المرجعية لـ "وينبرقر (WINBERGER, 1987).

ـ مقياس خاص لقياس إدراك التلميذ لمدى مراقبة المعلم له من إعداد كنال (CANNELL ,1985).

ـ الإعتماد على سلم "ليكرت" للإجابة على السؤالين المطروحين من قبل الباحث حول المجهود المبذول من طرف التلميذ.

ـ الإعتماد على ثلاثة بنود من تصميم الباحث سنة 1994 لقياس المتغير المتعلق بمتابعة الأهداف الاجتماعية بصدق يقدر ب:(a=0.81).

ـ المعدلات السنوية في مختلف المواد الدراسية لقياس التحصيل الدراسي

ـ الاستعانة بالتلاميذ لذكر ثلاثة خصائص تميز المعلم الذي يهتم ويعتني بتلاميذه.

أظهرت نتائج الدراسة:

ـ أنّ إدراك التلاميذ لمدى اهتمام واعتناء المعلمين بهم يرتبطان إيجابا بمدى متابعة التلميذ للأهداف الاجتماعية واستعداده لبذل الجهد الدراسي المطلوب، كما ارتبط سلبا نفس الإدراك (اعتناء المعلم) باعتقاد التلاميذ لمدى مراقبة المعلم لهم والتحكم فيهم.

ـ وجود فروق جنسية فيما يخص إدراك عناية الأستاذ البيداغوجية.

ـ بالنسبة لخصائص المعلم فإنه تبيّن بأنه معلم يفضل الأسلوب الديمقراطي، ويقدم التغذية الرجعية للتلاميذ كما ينمّي فيهم روح التعاون وتفهم الآخرين. (دوقة، 2011، ص 95–97).

ـ دراسة ونتزل (WENTZEL,1998): كانت حول "العلاقات الاجتماعية والدافعية في المدرسة المتوسطة: دور الأولياء، الأساتذة، والأقران".

حاول الباحث من خلال هذه الدراسة فحص السبل التي من خلالها تؤثر العلاقات التدعيمية مع الأولياء، المعلمين، الأقران على دافعية المراهقين مركزا في ذلك على مظهرين من مظاهر الدافعية المدرسية والمتمثلان في "الأهداف الاجتماعية والأكاديمية التي يحاول الطالب انجازها في المدرسة، أمّا المظهر الثاني فيتمثل في اهتمام الطلاب بالنشاطات الأكاديمية. كما حاول معرفة دور العلاقات التدعيمية في الرفع من مستوى الدافعية وفي تجنب التوتر النفسي، وافترض وجود علاقة بين كل من إدراك الدعم الاجتماعي، الدافعية، والأداء الأكاديمي والتوتر.

تكونت عينة الدراسة من 167 تلميذ من السنة السادسة بمقاطعة تربوية بالولايات المتحدة الأمريكية، أما الأدوات التي اعتمد عليها لجمع البيانات فتمثلت في سلم الدعم الاجتماعي للأقران وسلم الدعم الأكاديمي للأقران، بالإضافة إلى سلم الدعم الاجتماعي للأساتذة وسلم الدعم الأكاديمي للأساتذة، كذلك سلم الترابط العائلي ومقياس التوافق ومقياس الدافعية

المدرسية وسلالم "نيكول وزملاؤه" لمعرفة طبيعة الأهداف الأدائية والاتقانية ومقياس الهدف الاجتماعي.

أسفرت الدراسة جملة من النتائج هي:

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدعم العائلي ونتائج مقياس الدافعية.
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدعم من الأساتذة ونتائج مقياس الدافعية.
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدعم من الأقران وبين الاهتمام بالمدرسة والأهداف الاجتماعية والأهداف المتعلقة بالمسؤولية الاجتماعية .
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية وسالبة بين التوتر النفسي والاهتمام بالمدرسة والقسم وكل نوع من أنواع إدراك السند الاجتماعي.
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الجنس وكل المتغيرات ما عدا الدعم العائلي والتوتر النفسي
- الدعم العائلي مؤشر ايجابي لطبيعة الأهداف الأدائية والإتقانية حيث أبدى الذكور مستوى أعلى من الإناث فيما يخص طبيعة الأهداف الأكاديمية.
- إدراك الدعم من الأقران مؤشر ايجابي للإهتمام بالأهداف الاجتماعية.
- الترابط العائلي وإدراك الدعم من الأساتذة مؤشران ايجابيان للإهتمام بالمدرسة.
- التوتر النفسي مؤشر سلبي للإهتمام بالمدرسة
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأداء الأكاديمي وبين كل متغيرات الدعم الاجتماعي ومتغيرات الدافعية، ما عدا متغير الإهتمام بالأهداف الاجتماعية وطبيعة الأهداف الأدائية .
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإهتمام بالمدرسة، القسم، الأهداف المتعلقة بالمسؤولية الاجتماعية و الأداء الأكاديمي .
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدعم العائلي والأداء الأكاديمي.
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدراك الدعم من الأساتذة والأداء الأكاديمي.

(دوقة، 2011، ص 101-102).

ـ دراسة ريان (RAYAN,2001):

أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الرابعة من إكمالية ريفية بالولايات المتحدة الأمريكية، بلغ حجمها 331 تلميذ (158 ذكور و173 إناث)، المعنونة "جماعة الأقران وأثرها على تنمية دافعية التحصيل الدراسي عند التلاميذ المراهقين" إذ هدفت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت الدافعية المدرسية تختلف من جماعة أقران إلى أخرى، وهل خصائص جماعة الأقران التي ينتمي إليها المراهق تسمح بالتنبؤ فيما يخص تحصيله الدراسي ؟

اعتمد الباحث على مقياس الدافعية ومعدلات التلاميذ في المواد المختلفة (انجليزية، رياضيات، علوم طبيعية ، علوم اجتماعية)، ولقد توصل إلى أنّ للسياق المميز لجماعة الأقران خصائص معينة تؤثر في مدى دافعية التلميذ لبذل الجهد الكافي وفي مدى حبه أو كرهه للدراسة وبالتالي فهي مؤشر لنجاحه أو فشله المستقبلي.

لقد حاول "ريان" معرفة مدى تأثير جماعة الأقران على الفرد في مرحلة حساسة وهامة من حياته (المراهقة) أين يحاول فيها البحث عن الإستقلالية وإحراز مكانته ضمن الجماعة التي ينتمي إليها من خلال إظهار إمكاناته المختلفة السوية وغير السوية دون مراعاة العواقب و من دون وعي منه .

وهذا ما توصل إليه "RAYAN , 2001" باعتبار جماعة الأقران أحد المؤشرات للنجاح أو الفشل المستقبلي للمراهق لأنها تؤثر في مدى دافعيته وإقباله على الدراسة أو نفوره منها و كرهه لها.(عصماني رشيدة، 2008، ص 21-22).

. دراسة Bachman and O'Malley :

أجريت الدراسة على عينة من(1700) طالب بالمرحلة الثانوية توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين تقدير الذات والنجاح الأكاديمي، وأن الانجازات الأكاديمية محور أساسي من محاور البنية الأساسية لمفهوم تقدير الذات، كما أن الذات الواقعية أقرب إلى الذات المثالية عند الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة، بعكس ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة. (عبد العزيز، رشاد علي، 1994، ص 21-24).

- **تعقيب على أهم ماجاء في هذا العرض حول الدراسات السابقة:**

هدفت بعض الدراسات إلى إيجاد علاقة ارتباطية بين الدافعية وتقدير الذات والأداء الأكاديمي (طلعت حسين على، 2005) ودراسة سعيد نافع (1991) إلا أن دراستنا الحالية تهدف إلى معرفة العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات، قد تشترك أهداف دراستنا مع أهداف هذه الدراسات في أنها تدرس المتغيرات عند المراهقين، كما أن الدراسات التي أجريت في بلادنا تهدف إلى إيجاد علاقة بين بعض أبعاد تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى المراهقين، إلا أن دراستنا الحالية، جاءت بغرض الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للتعلم لدى المراهق لاسيما المتمدرس، وفهم سيكولوجية العلاقة بين المفهومين في مرحلة المراهقة، في حين هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات و الدافعية للتعلم، حيث لم يتم العثور على دراسات سابقة في حدود المعرفة الحالية التي جمعت بين تقدير الذات والدافعية للتعلم.

كما توصلت معظم الدراسات إلى نتائج من خلالها حققت معظم أهدافها ومن النتائج المتوصل إليها نجد:

- ❖ الدافعية وتقدير الذات يعدان من المنبئات الجيدة للأداء الأكاديمي؛
- ❖ ارتباط الذات بالدافعية للتعلم لدى المراهقين؛
- ❖ ارتباط الدافعية للتعلم بالسمات الشخصية؛
- ❖ علاقة دالة وسالبة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح؛
- ❖ علاقة ارتباطية ايجابية ودالة بين فعالية الذات والدافعية للتعلم؛
- ❖ علاقة ارتباطية ايجابية ودالة بين تقدير الذات والدافعية للانجاز لدى المراهقين؛
- ❖ فروق دالة بين الدافعية للانجاز وتقدير الذات بين المراهقين؛
- ❖ أثبتت هذه الدراسات أهمية ودور الذات والدافعية بشكل عام في حياة المراهقين خصوصا، لكن مايؤخذ في الحسبان أن أغلبها أثبتت وجود علاقة ايجابية ودالة بين أبعاد الذات والدافعية، إلا أنه في المقابل دراسات قليلة نفت وجود هذه العلاقة كدراسة (الأعسر، 1983) ودراسة (إبراهيم قشقوش، 1975).

من خلال الدراسات السابقة حول الدافعية وتقدير الذات يمكن ملاحظة أوجه الاتفاق والاختلاف فيما يلي:

كشف الدراسات السابقة عن التنوع في الأساليب المستعملة في تقييم الدافعية، الأسلوب، المعاملة، وهذا يرجع إلى نوع المتغيرات المرتبطة بها، فدراسة كوزيكي (Kozeki) وشيو (Chiu) بينا أبعاد الدافعية للتعلم.

في حين درس غوتفرايد دويك، نتزل، بوعكاز، هالة طه نجش، علاقة الدافعية بمتغيرات عديدة كالتحصيل، إدراك الكفاءة، المواد الدراسية، الأهداف، العلاقات الاجتماعية، أسلوب التدريس،...).

عينة الدراسات اغلبها شملت فترة المراهقة وهذا ما يتفق مع عينة الدراسة الحالية، إلا دراسة دويك (DUEECK) فقد شملت تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أما فرضيات الدراسات فكانت صياغتها مختلفة، حسب الهدف من الدراسة، فهناك من صاغ فرضيات الدراسة في شكل تساؤلات فقط كدراسة شيو، كوزيكي (Chiu, Kozeki) لمعرفة أبعاد الدافعية، وفي شكل فروق كدراسة " نجش"، أما باقي الدراسات فكانت فروضها ارتباطيه.

اختلفت الدراسات كذلك في أدوات البحث المستعملة كالمقاييس (كل حسب المتغير المدروس) الملاحظة، التجريب.

أما النتائج المتوصل إليها فلم تختلف كثيرا، حيث كانت العلاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات وكذا بعض المتغيرات الأخرى كمستوى الطموح، الدعم من طرف الأساتذة الأهداف، الأسلوب القائم على حل المشكلات، المناقشة، المعاملة الديمقراطية، وغيرها.. وهناك علاقة سالبة ودالة إحصائية بين الدافعية والقلق، التوتر النفسي، أسلوب الإلقاء،...

الفصل الثاني: تقدير الذات

تمهيد

1- تعريف تقدير الذات

2- الفرق بين مفهوم الذات و تقدير الذات

3- نظريات تقدير الذات

4- العوامل المؤثرة في تقدير الفرد لذاته

5- مستويات تقدير الذات

خلاصة

تمهيد:

كثيرا ما تساءل وبحث العلماء عبر تاريخ البشرية الطويل عن أسباب سلوك الإنسان فوجدوا حسب نظرياتهم أن في الإنسان كينونة داخلية تصوغ مصيره، والمتمثلة في الذات والأنا باعتبارها المجموع الكلي لكل ما يستطيع الإنسان أن يدعي أنه له؛ جسده، سماته، قدراته، ممتلكاته، أسرته، أصدقائه، أعداؤه، مهنته، و هواياته....

ولكلمة الذات –حسب "هول و لندزي(1971)HOLL &LINDZEG"– معنيان متمايزان، فهي تعرف من ناحية باتجاهات الشخص ومن ناحية أخرى تعتبر مجموعة من العمليات السيكولوجية التي تحكم السلوك والتوافق، ويطلق على المعنى الأول "الذات كموضوع"، حيث أنه يعين إتجاهات الشخص، ومشاعره، ومدركاته، وتقييمه لنفسه كموضوع، وبهذا المعنى تكون الذات فكرة الشخص عن نفسه، ويطلق على المعنى الثاني الذات كعملية، فالذات هي فاعل بمعنى أنها تتكون من مجموعة نشيطة من العمليات العقلية كالتفكير، التذكر، والإدراك.

1- تعريف تقدير الذات:

لقد حظي مفهوم تقدير الذات باهتمام كبير من طرف العلماء والباحثين باعتباره مفهوما سيكولوجيا ذا أساليب متعددة من السلوك وكذا لارتباطه بالعديد من المتغيرات المتباينة، وتعتبر أواخر الخمسينات كبداية لهذا المصطلح في الظهور "باعتباره متغير أساسي لراحة الشخص في الأوساط التربوية والإعلامية وكذا في ميدان الصحة العقلية" (DUCLOS .G , 2004 ,11) .

ونظرا لأهمية هذا الجانب من جوانب الشخصية وتعدد فروعه ظهرت بالتالي تعاريف كثيرة ومتباينة من طرف الباحثين والمنشغلين بالدراسات النفسية والشخصية للفرد من بينها نجد:

1-1- تعريف "كوبر سميث"cooper smith (1967): هو مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، وهي تشمل معتقدات توقع النجاح ودرجة الفشل، ودرجة الجهد المبذول"(محمد إسماعيل المري، 1987، ص145).

وفي تعريف آخر له يقول بأنه "حكم ذاتي على جدارة الشخص، ويتم التعبير عنه في الاتجاهات التي يتمسك بها الفرد نحو نفسه، وفي المواقف التي يعبر فيها على مدى رضاه

عن نفسه ، فهو خبرة ذاتية يسوقها الفرد للآخرين بتقرير لغوي وغيره من أنماط السلوك التعبيري الظاهر" (جبريل، 1983، ص 51-52) .

بمعنى أن تقدير الذات هو حكم الفرد على كفاءته الشخصية واتجاهاته نحو نفسه ومعتقداته عنها،و هكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة.

2.1- تعريف كاتل (cattle 1964) :تقدير الذات هو حكم الشخص لقيمة الذات ، حيث يقع بين نهايتين إحداهما موجبة والأخرى سالبة. (أحمد محمد حسن صالح، 1995، ص 34) .

3.1- تعريف ماسلو Maslow: هو حاجة الفرد إلى المكانة الاجتماعية المرموقة، والشعور بالإحترام، وحاجته(الفرد) أن يشعر بأنه محل تقدير، والإحساس بالقوة، الثقة بالنفس، المقدرة، والكفاءة. (محمود عبد الحليم منسي وآخرون: بدون سنة، ص 283)

4.1- تعريف Henry et Daniel(2002) :هو درجة إرضاء الشخص حصيلة حاجاته لما يريد أن يكون هو شخصيا، ويمكن أن نميز بين تقدير الذات الكلي، والتقديرات المختلفة تبعا للإختصاص وسياق الكلام.(Henry et Daniel, 2002)

5.1- تعريف روزنبرغ« ROSENBERG .M" (1995): تقدير الذات هو اتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أم موجبة نحو نفسه، وhالتي تأتي كنتيجة لتقييم الفرد لذاته انطلاقا من تقييم الآخرين له، ويؤكد كذلك أن تقدير الذات عند الفرد ما هو إلا إجابة عن سؤال; كيف نحن في أعين الآخرين؟ بمعنى أن الفرد إذا كان له تقدير ذات مرتفع يعتبر نفسه ذا قيمة وفائدة وأهمية، وعلى العكس من ذلك فالفرد الذي له تقدير ذات منخفض يكون عنده عدم الرضى عن نفسه واحتقاره لها. (ROSENBERG MORRIS .1995 :141) كذلك نقلا عن محمد السيد عبد الرحمان يرى روزنبرغ (ROSENBERG ,1979) أن تقدير الذات هو تقييم يقوم به الفرد، ويحتفظ به عادة بالنسبة لذاته، وهو يعبر عن اتجاه الإستحسان أو الرفض، ويوضح أن تقدير الذات العالي يدل على أن الفرد ذو كفاءة، أو قيمة، ويحترم ذاته، أما التقدير المنخفض للذات فيشير إلى رفض الذات وعدم الإقتناع بها. (محمد السيد، عبد الرحمن، 1998، ص 100).

1-6- تعريف إبراهيم أحمد، أبو زيد (1987): "عندما نتكلم عن تقدير الذات فإننا نرجع الحكم الشخصي للفرد إلى الاستحقاق أو عدم الاستحقاق الذي يتم التعبير عنه في الإتجاهات التي يحملها نحو نفسه. (إبراهيم أحمد أبو زيد،1987، ص 81).

من خلال تعريف أبو زيد نستنتج بأن تقدير الذات هو حكم الشخص عن ذاته بالاستحقاق أو عدمه من خلال اتجاهات الفرد نحو ذاته.

1-7- تعريف صالح الأزرق (2000): تقدير الذات هو التقييم الذي يضعه الفرد عن نفسه، ويتصل بخصائصه وأنماط سلوكه الحسنة والسيئة التي تتوفر لديه ويعتقدها في حياته والتي تتأثر بالذات الجسمية والمظهر العام، الذات العقلية والأكاديمية الذات الإجتماعية و الأسرية، الذات الشخصية والثقة بالنفس .(صالح الأزرق عبد الرحمان ، 2000 ، ص 120)

1-8- مجدي عبد الكريم حبيب (1991): هو تقييم يضعه الفرد لذاته وكل ما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتباره لذاته، ولذلك فإن تقدير الذات يتضمن فهما انفعاليا للذات الذي يعكس الثقة بالنفس. (مجدي عبد الكريم حبيب، 1997، ص 47).

ـ نلاحظ بأن كل هذه التعريفات سواء منها العربية أو الأجنبية تتفق على أن تقدير الذات، هو حكم شخصي يقوم به الفرد بحضور مفهومه عن ذاته، واتجاهاته التي تكونت من نظرة الآخر إليه، وما يعتقده الآخر عنه.

ويعتبر تقدير الذات بعدا مهما في حياة الأفراد، فكل فرد –وخلال عملية تقديره لذاته– يكون بذلك يبحث عن قيمة ذاته بالنسبة له هو كشخص، وكذلك يبحث عن ذاته بالنسبة للأشخاص المحيطين به، والمهمين في حياته ؛ فهو يؤثر فيهم، ويتأثر بهم، لأن هناك علاقات تربطه بمن حوله، وهي علاقات نشأت من خلال عملية التنشئة الإجتماعية الأولى التي تلقاها الطفل في أسرته، لتنتقل دائرة التأثير إلى المدرسة، فجماعة الرفاق، فالمجتمع كله، فهي كلها سلسلة مترابطة تؤثر بدرجات متفاوتة في الفرد، مكونة بذلك مفهوم الفرد عند الآخرين، وأهميته في وسطهم، وبالتالي تبين أهميته، وقيمته عندهم، مكونا بذلك مجموعة من المدركات، والإتجاهات التي يقوم ويقدر ذاته من خلالها، ومشبعا لحاجاته في الحب،

الإنتماء، الرعاية ،المعرفة، والإنجاز، خاصة الإنجازات المدرسية، وكذلك مشبعا لحاجاته في التقدير الإجتماعي والتقدير الذاتي.

ولكن هذا لا ينفي أن ينشأ الفرد في بيئة يتأثر بها، ولا يؤثر فيها؛ فيحرم من الإتصال والتأثير المتبادل بينه وبين محيطه، ولا تشبع حاجاته النفسية والإجتماعية للعطف، الحب، الإنتماء... فيشعر بالإهمال والنبذ، وتجعله الظروف المحيطة به يقدر ذاته تقديرا سلبيا، مقارنة بأفراد مجتمعه الذين يعيشون في محيط يوفر لهم كل شيء.

2 . الفرق بين مفهوم الذات و تقدير الذات:

حسب "عبد الحافظ ليلى" (1982) فإنّ مفهوم الذات "عبارة عن معلومات عن صفات الذات، بينما تقدير الذات تقييم لهذه الصفات، وأنّ مفهوم الذات يتضمن فهما موضوعيا أو معرفيا للذات، بينما يشكل تقدير الذات فهما انفعاليا للذات يعكس الثقة بالنفس" (عبد الحافظ ليلى عبد الحميد ، 1984، ص 06).

وتقدير الذات حسب "محمد محمود بني يونس" (2009) على أنه الحكم الذي يتبناه الشخص للحكم على نفسه وأسلوب شخصي للحكم على ذاته في عدة مواقف حياتية، حيث يتقبل و يرضى هذا الشخص هذا الحكم دون اعتراض ولا تظلم لأنه نابع من إحساساته وانفعالاته تجاه الأحداث، كما يحاول التباهي بذاته إذا كان هناك نوعا من النجاح ويحجب نفسه عن الآخرين إذا كان حكمه بالفشل على ذاته، فهو تقييم ذاتي للصفات الذاتية التي تظهر في المواقف الحياتية. (محمد محمود بني يونس، 2009، ص 157).

ولقد قام " فوكس Fox 1990" بأبحاث أين ميز بين الإصلاح الوصفي (مفهوم الذات) والإصلاح العاطفي الوجداني (تقدير الذات)، حيث يقول أنّ " مفهوم الذات يشير إلى وصف الذات من خلال استخدام سلسلة من الجمل الإخبارية مثل أنا أستاذ، أنا طالب، وذلك لتكوين صياغة وصور شخصية متعددة الجوانب، أما تقدير الذات فيهتم بالعنصر التقييمي لمفهوم الذات، حيث أن الأفراد يقومون بصياغة وإصدار الأحكام الخاصة بقيمتهم الشخصية كما يرونها، وببساطة فإن مفهوم الذات يسمح للفرد بأن يصف نفسه في إطار تجربة مثيرة، أما تقدير الذات فيهتم بالقيمة الوجدانية التي يربطها الفرد بأدائه خلال هذه التجربة. (الدوسري ، 1421هـ، ص 87).

مما تقدم يعتبر تقدير الذات جانب من جوانب الذات و ليس هو الذات بأكملها، وأنّ مفهوم الذات يتضمن فهم موضوعي أو معرفي لها، بينما تقدير الذات فهو فهم انفعالي للذات يعكس الثقة بالنفس.

3 . نظريات تقدير الذات :

3-1- نظرية التحليل النفسي:

حاولت النظريات النفسية الدينامية أن تبين طبيعة ونمو الشخصية، فقد أكدت على أهمية الدوافع والإنفعالات، والقوى الداخلية الأخرى، وافترضت أن الشخصية تنمو من خلال حل الصراعات النفسية خلال سنوات الطفولة المبكرة عادة، وأمدت المقابلات الإكلينكية هذه النظريات بمعظم بياناتها، ويعد Erikson. Sullivan. Hartman. Horney. Young. Freud من أشهر المؤيدين للمفاهيم النفسية الدينامية.

لقد جاءت دراسات التحليل النفسي كرد فعل طبيعي ليعيد الإهتمام بالنمو الفردي للشخص في طفولته ومراهقته، كما أن العوامل السيكولوجية المفسرة لأزمة المراهقة حسب "فرويد" – نقلا عن "مارسيلي.د" و "براكوني.أ"– يرى أن" كل واحد يعترف بأهمية البلوغ و الدور الذي تلعبه هذه المرحلة في الدخول للجنسية" كما يرى أن "أزمة المراهقة تتميز بشدة الأعراض العصابية التي تحددها الطفولة والنمو الجنسي للذات بحيث يرجع الأعراض العصابية في فترة المراهقة إلى ما يتم من تنظيمات جديدة في الشخصية في هذه الفترة، وبسبب ردود الفعل القوية التي تحدث في الأنا ومعارضة الأنا الأعلى الذي يصر على كبت الميول الجنسية." (A .BRACONNER,1984 :14 D .MARCELLI,)

تتكون الشخصية حسب "فرويد Freud" من ثلاث مكونات هي: الهو، الأنا، الأنا العليا، فالأنا الأعلى هي مجموعة العادات، التقاليد، القيم، والمثل العليا التي يكتسبها الفرد من المجتمع مثل الصدق، الشجاعة....الأنا وتعرف بأنها الضمير أو الوازع الداخلي لدى الفرد، وهي التي تقوم بضبط السلوك الإنساني غير السوي. الهو وهو الجانب الغريزي عند الفرد مثل مجموعة الغرائز البيولوجية الجنسية وغيرها، وهذا الجانب بحاجة إلى تهذيب، ويهذب عن طريق الأنا، والأنا الأعلى.

ووفقا لرأي Freud تبزغ الذات أو الأنا خلال نمو الأطفال لتتحكم في تعاملاتهم اليومية مع البيئة أثناء تعلمهم أن هناك حقيقة منفصلة عن حاجاتهم، ورغباتهم، وقد كانت الذات

جزءا من الهو الذي عدل بسبب القرب من العالم الخارجي، وأحد المطالب الأساسية للذات تحديد الموضوعات الحقيقية لإشباع حاجات الهو، كما يجب على الذات أن تهتم بمطالب كل من الهو، ولواقع، والتوفيق بينهما.

والأنا لا يشبه الهو، فهو مضبوط وواقعي، ومنطقي، وقد أشار Freud أن الذات تعمل على أساس مبدأ الواقع، فهي تؤجل إشباع رغبات الهو حتى تواجه موقفا أو موضوعا مناسبا، وبالمقارنة مع الهو، فإن الأنا يستخدم عملية التفكير الثانوية ،فهو يخلق أساليب واقعية لإشباع حوافز الهو، فعندما تكون جائعا مثلا، ربما تكوّن الذات فكرة الذهاب إلى المطعم، وتعد أحلام اليقظة مثالا لعملية التفكير الثانوية التي توضح كيف يحيط مبدأ الواقع بالذات، أو الأنا، ونادرا ما يخلط الناس بين الواقع والخيال، ويمكن تصور الذات بما يشبه منفذا لأسلوب حل المشكلة المنظمة، والمعقدة، وهو موضع كل العمليات العقلية.

وشبه دائما "الأنا العليا" تتكون من "الأنا" عندما يتقمص الأطفال الصغار والديهم يستوعبون قيودهم، قيمهم،عاداتهم، إنه شعوري في جوهره، وعلى الرغم من أنه أحد أجزاء الذات إلا أنه يعمل مستقلا تماما، فهو يعمل من أجل الكمال، المثالية، والتضحية بالذات، وهذا المكون للشخصية يكافئ الذات على أنواع السلوك المقبول، كما يخلق الشعور بالذنب ليعاقب الذات عندما تتعارض الأعمال أو الأفكار مع المبادئ الخفية و ليس لمجرد الأهداف الواقعية البسيطة، كما يجبر الهو على كبت الدوافع الحيوانية.

ويمكن اعتبار Hartman بتميزه بين الأنا والذات أول من كان له الفضل في ظهور مفهوم الذات، كمفهوم نفسي تحليلي، حيث اعتبر الذات قطب التوظيف اللبيدي النرجسي، ويكون هذا القطب مناقضا للقطب الموضوعي أي العالم الخارجي.

ويؤكد ALLport بأن اللفظان (الأنا والذات) لفظان مترادفان، وحسبه المعيار الوحيد الصادق لوجودنا الشخصي، ووحدتنا يكمن في الواقع إحساسنا بالذات، فلا يمكن أن نغفل الذات في دراستنا للشخصية، كما أنه لا يمكن أن تكتمل نظريات التعلم، والدوافع، و النمو إلا إذا ميزت بين ما يكشف عن الذات في الشخصية عما سواها.

وكثير من الناس ليست لديهم أي فكرة عن ذواتهم، ومعرفتها، تقديرها، وتأملها.فرغم صعوبة وصف طبيعة الذات فإن مفهوم الذات هو مفهوم جوهري في دراسة الشخصية، و مفهوم الأنا عند Allport أعم و أشمل من مفهومها عند Freud، فالأنا يوجد بداخلها عملية

دينامية ذات قوة إيجابية كبيرة موحدة لجميع العادات، سمات، اتجاهات، مشاعر، ونزعات الهو، وقد تتبع Allport مراحل نمو الذات من الطفولة حتى المراهقة واستخلص عدة مظاهر.

- **المظهر الأول:** الإحساس بالذات الحسية، وقبلها لم يكن لديه أي فكرة عن ذاته فأولى مظاهر الإحساس بالذات عند الطفل له (جسمه).
- **المظهر الثاني:** الإحساس بهوية الذات واستمرارها، بالرغم ما يطرأ على أفعالنا، أقوالنا، أو أفكارنا من تغيير إلا أن الذات تبقى هي مستمرة متصلة.
- **المظهر الثالث:** تقدير الذات، ففي سن الثانية يحاول الطفل القيام بالأعمال لإثبات وجوده وتقدير ذاته. فيلعب بنفسه، ويكتشف أرجاء البيت، ويلجأ في هذه المرحلة إلى الإستقلال الذاتي، ويتضح ذلك في مظاهر الرفض لدى الطفل.
- **المظهر الرابع:** اتساع الذات وامتدادها، وهذه تظهر في مرحلة ما قبل المدرسة من 4- 6 سنوات حينما يختلط عنده الوهم بالحقيقة، والتمركز حول الذات مما يزيد اتساعا لكي تشمل أشياء كثيرة.
- **المظهر الخامس:** صورة الذات حيث تبدأ أيضا في النمو في سن 4- 6 سنوات حينما يبدأ في التفاعل مع الكبار، وأن يقارن بين سلوكه، وما هو مطلوب منه، هنا يبدأ في تكوين صورة لذاته كما هي، وكما يريد أن تكون عليه.
- **المظهر السادس:** الذات المنطقية العاقلة، والتي تظهر في مرحلة الطفولة المتأخرة مع دخول المدرسة الابتدائية، وحتى سن الثانية عشرة والتي يتعلم فيها الطفل أن ما هو متوقع منه خارج المنزل يختلف اختلافا كبيرا عما هو متوقع منه داخل المنزل، والذات العاقلة في هذه المرحلة لها وظيفة محاولة تجنب المشكلات والصعوبات.
- **المظهر السابع:** الجوهر المميز، وهي تواكب مرحلة المراهقة والتي فيها يبحث المراهق عن ذاته وهويتها، التي فقدها في الأسرة، والشلة في الولاء لهما، وهذا المظهر (الجوهري المميز) يساعد على تحديد أهداف الفرد، ويتوقف تحديد الهدف على نضج الشخصية. ولذلك فإن الجوهر المميز للذات يحوي كل المظاهر

المجتمعة لشخصية ما، والتي تعتبر فريدة ومميزة عن بقية الأفراد. (محمد فوزي جبل، 2000 ص 353- 355).

فمن خلال التناول النفسي التحليلي يمكن أن نصف الشخصية أنها تتكون من ثلاثة نظم أساسية هي الهو، والأنا، والأنا الأعلى، وبالرغم من أن كل جزء من هذه الأجزاء للشخصية الكلية له وظائفه وخصائصه، مكوناته، ومبادئه التي يعمل وفقها، وديناميا ته، وميكانيزماته، فإنها جميعها تتفاعل معا تفاعلا وثيقا بحيث يصعب إن لم يكن مستحيلا فصل تأثير كل منهما، ووزن إسهامه السني في سلوك الإنسان، وأن السلوك يكون دائما محصلة تفاعل بين هذه النظم الثلاثة، ونادرا ما يعمل أحد هذه النظم بمفرده دون النظامين الأخيرين. (عبد الهادي السيد و فاروق السيد، 2002، ص 397).

3-2- نظرية "جورج ميد G . Mead" :

يعتبر "جورج ميد" الذات موضوعا للوعي أو ما أسماه الوعي أو الشعور بالذات، فالوعي أو الشعور استجابة لخبرات مؤكدة مثل الألم والسرور والتفكير، أي أنها مجموعة العمليات السيكولوجية. أما الوعي بالذات فهو إدراك الذات كموضوع، بمعنى اتجاهات الشخص ومشاعره نحو نفسه أي إدراكه لنفسه وتقييمه لها.

كما يرى أن مفهوم الذات يظهر من خلال تفاعل الفرد مع غيره في المجتمع الواحد، إذ عليه إدراك الحياة كما يدركها المجتمع ككل وذلك لضمان استجابة مناسبة لمختلف المواقف مما يساعد الفرد على اكتساب نظام داخلي يؤهله لتوجيه سلوكه وفق المعايير الإجتماعية التي ينتمي إليها، وكذا تثبيته- السلوك- في حالة غياب الضغوط الخارجية.

فحسب قوله "هناك العديد من الذوات المرتبطة بعدد من الأدوار الإجتماعية التي يقوم بها الفرد ، فهناك أدوار عريضة و لها دلالاتها الكبيرة بالنسبة له ، بينما توجد أدوار محددة لمواقف معينة وليس لها دلالة كبيرة من ناحية متغيرات الشخصية" (سعد جلال، 1985، ص 321).

3-3- نظرية "كورمان Corman ":

يعرف "كورمان" تقدير الذات بأنه "مدى إدراك الفرد لذاته على أنها واسعة المعرفة ومشبعة لحاجاته، كما أن الأفراد الذين يكون إدراك الذات لديهم قويا يشعرون بالسعادة والمعرفة، ويدركون النجاح قبل وقوعه". (نور الدين بوعلي، 1993، ص 93).

ويرى "كورمان" أن هناك ثلاثة أشكال لتقدير الذات:

- **تقدير الذات المرتبطة بالنواحي الاجتماعية** : يكون مرتبط بتوقعات الآخرين، حيث أن اعتقادات الآخرين يؤدي إلى توليد مفاهيم ايجابية و سلبية عن الذات، وبالتالي الشعور بالكفاءة أو عدمه.
- **تقدير الذات الخاص بممارسة المهام:** ويظهر ذلك من خلال ممارسة الفرد لمهامه وشعوره بكفاءته في ممارستها، وهو تقدير ذاتي لقدرات الفرد عندما يحاول القيام بمجموعة من الممارسات الخاصة الناتجة عن خبراته السابقة ويشير "وايس Weiss " سنة 1977 إلى أن الأفراد الذين لديهم تقدير ذات عالي غالبا ما تكون لديهم ثقة كبيرة في إمكانياتهم وبالتالي فإنهم يشعرون بالحاجة لتفتيش محيطهم العلمي، وهذا البحث عن المؤثرات التي تؤدي بهم إلى تحقيق التوقعات.
- **تقدير الذات المزمن:** يمكن إعتباره سمة شخصية ثابتة ومتغيرة نسبيا حسب المواقف التي يتعرض لها الفرد .(سراية الهادي، 2010، ص 124)

3ـ 4ـ نظرية "كارل روجرز Karl Rogers" :

يعتبر "كارل روجرز" "الذات" كينونة الفرد التي تنفصل عن المجال المدرك، وهي تنمو نتيجة تفاعل الفرد مع مجتمعه والخبرات التي يمر بها، أما مفهوم الذات فيعرفه بأنه تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، ويعتبره الفرد تعريفا نفسيا لذاته، وهنالك ثلاثة مفاهيم للذات:

- **مفهوم الذات المدرك** : أي ذات الفرد كما يتصورها هو .
- **المفهوم الاجتماعي للذات:** وهي الصورة التي يعتقد الفرد أن الآخرين يتصورونها عنه ويتمثلها في تفاعله معهم.
- **المفهوم المثالي للذات** : وهي الصورة المثالية التي يريد الفرد أن يكون عليها .

وترتكز هذه النظرية على البحث عن أثر الذات في الإدراك الذي يأخذه الفرد من الأحداث المؤثرة والطريقة التي يستخدم فيها هذا الإدراك لتنظيم سلوكه، وبالتالي فإن الذات عند "روجرز" هي: "جشطلت تصوري، منسق، منظم، يتألف من إدراكات وخصائص الأنا وإدراك علاقات الأنا بالآخرين، وبجوانب الحياة المختلفة وفي ارتباطها بالقيم المتعلقة بهذه الإدراكات." (عبد الفتاح دويدار، 1992، ص 35).

من خصائص هذه النظرية نجد :

- أنها ترى أن لدى الإنسان نزعة نحو تحقيق ذاته تعمل على توجيه سلوكه و تؤدي للنشاطات التي تهدف إلى تحقيق الذات، ومساعدة الإنسان على تحقيق غاياته والتعرف على استعداداته، وإلى الشعور بالرضى، وتحقيق الأهداف مما يؤدي إلى تقوية الذات، كما تؤدي النشاطات التي تتعارض مع تحقيق الذات إلى الشعور بالإحباط .
- أنها تهتم بالخبرات الحاضرة كمصدر للسلوك، وذلك بعكس نظرية التحليل النفسي التي تركز على الماضي
- أنها تهتم بالحالة الذهنية للإنسان لأنه مخلوق مفكر ومدرك، ولأن فهم أفكاره ومدركاته ضروري لفهم السلوك .
- أنها ترتكز على القوى الايجابية في الشخصية، إذ بدلا من الإهتمام بالأعراض المرضية فإنها تنظر إلى الإنسان من خلال صراعه لتحقيق استقلاله ورغبته القوية في التحصيل والإنجاز، وعزمه على العمل بجد لتحقيق أهدافه، وحاجته للحصول على التقبل والحب ممن حوله. وبينما ترى نظرية التحليل النفسي الإنسان مدفوعا نحو تخفيض حدة القلق الناتج عن نزعاته، يرى علماء الذات أن الإنسان مشغول بمحاولة فهم نفسه وفهم الآخرين، وأنه دائم البحث عن أساليب جديدة و مبدعة في التعبير.
- أنه يكمن بداخل الإنسان دافع قوي للنمو، وعندما تسمح له الفرصة المناسبة للتعبير عن أسمى صفاته في التفكير، والإبداع، بما يستطيع تقديمه فإنه لا يتردد في تحقيق ذلك. ويبدو هذا الإتجاه واضحا عند C. Rogers فيما يسميه بالحاجة إلى تحقيق الذات. فالإنسان لا يتوقف عند حد تحقيق القيم التي تعبر عنها الغرائز الأولية التي تسعى لحفظ الذات كتجنب الشعور بالألم، ومتاعبة الحصول على المتعة الحسية، وإنما يسعى أيضا نحو قيم أعلى كالإستقلال والإعتماد على النفس، وأنه متى أعطينا الإنسان الفرصة، فسوف يعبر عن طبيعته الراقية والمتقدمة، ما لم تحول الظروف الاجتماعية و البيئية بينه وبين تلك النشاطات.

ويؤكد Rogers على أهمية كيف ينظر الشخص إلى نفسه، وماهية الطرق التي يعمل من خلالها على تقييم خبراته، وإنه ما لم نضع أنفسنا مكانه فسوف يكون من العسير علينا أن

نفهمه، أو أن نصل إلى تصور عالمه الذي يعيش فيه. (رمضان محمد القذافي، 1993 ص 196-199).

ويشير Rogers إلى ضرورة معاملة الطفل بطريقة ديمقراطية وكشخص مستقل وجدير بالتقدير، ويحقق له تقدير خبرته بطريقة خاصة، وأن يقوم باختياراته من خلال عمليات التقييم لذاته ككائن عضوي. (محمد السيد عبد الرحمن 1998 ص 415).

يتضح من خلال ما سبق أن الفكرة التي يكونها الشخص عن نفسه، وفكرته عن علاقته بالآخرين التي تنبثق من تفاعله الإجتماعي هي التي تصبح بمرور الوقت صفة مميزة لذاته، كما تؤثر على إدراكه وسلوكاته، فهدف الفرد هو الميل لتحقيق ذاته وذلك من خلال تقييمه لها على أساس خبراته. وبالتالي فهو يقسم هذه الخبرات إلى سلبية وايجابية، وما يمكن استخلاصه هو أن محور نظرية "كارل روجرز" ومناقشة إطارها هو " الذات"، فنجده دائما يتحدث عن (بنيان الذات، تحقيق الذات ، الحفاظ على الذات ، تأكيد الذات، المجال الظاهري).(سعد جلال، 1985، ص 747)

3ـ 5ـ نظرية "كوبر سميث Cooper Smith":

من خلال الدراسة التي أجراها على الأطفال ما قبل المدرسة الثانوية توصل إلى بناء نظريته أين يرى أن تقدير الذات يتضمن كلا من عمليات تقييم الذات وردود الأفعال والاستجابات الدفاعية، كما أن "كوبر سميث" لم يحاول أن يربط أعماله في تقدير الذات بنظرية أكبر وأكثر شمولا، ولكنه ذهب إلى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، علينا الاستفادة منها جميعا لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم، كما يؤكد على أهمية تجنب وضع الفروض غير الضرورية. (علاء الدين كفافي، 1989، ص 104)

ويميز "كوبر سميث" بين نوعين من تقدير الذات هما :

- **تقدير الذات الحقيقي:** ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذو قيمة.
- **تقدير الذات الدفاعي:** ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بأنهم غير ذو قيمة، ولكنهم يستطيعون الإعتراف بمثل هذا الشعور والتفاعل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين.

وقد ركّز "كوبر سميث" على الخصائص العملية التي تصبح من خلالها مختلف الظواهر الإجتماعية ذات علاقة بعملية تقييم الذات. (صالح محمد علي أبو جادو، 2000، ص 154).

إن تقدير الذات في نظرية "كوبر سميث" ظاهرة معقدة كونها تتضمن كلا من آليات تقييم الذات وردود الفعل أو الاستجابة الفعلية؛ وإذا كان التقدير يتضمن اتجاهات تقييمية نحو الذات فإن هذه الاتجاهات تتسم بقدر كبير من العاطفة، لهذا نجد أن تقدير الذات عنده – سميث– يتمثل في الحكم الذي يصدره الفرد عن نفسه متضمنا الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق .

ويقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين: ـ التعبير الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها .

ـ التعبير السلوكي وهو يشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته التي تكون متاحة للملاحظة الخارجية. (بن حرمة أحمد، 2011، ص 54).

وحسب ممدوح سلامة محمد (1991) فإن "كوبر سميث" قد أشار في نظريته إلى أن لجذور تقدير الذات عاملين رئيسيين هما:

ـ مدى الاهتمام والقبول والاحترام الذي يلقاه الفرد من ذوي الأهمية في حياته.

ـ تاريخ الفرد في النجاح بما في ذلك الأسس الموضوعية لهذا النجاح أو الفشل. (سلامة ممدوح محمد، 1991، ص 79).

إضافة إلى ذلك افترض "كوبر سميث" أربع مجموعات تعمل كمحددات لتقدير الذات والمتمثلة في: النجاحات، الطموحات، القيم، الدافعيات، وهناك ثلاثة حالات من حالات الرعاية الوالدية تبدو مرتبطة بنمو المستويات العليا لتقدير الذات و هي :

ـ تقبل الأطفال من جانب الآباء .

ـ تدعيم سلوك الأطفال الايجابي من جانب الآباء .

ـ احترام مبادرة الأطفال وحريتهم في التعبير من جانب الآباء. (صالح محمد أبو جادو، ، ص 154)

6-3- نظرية "بندورا Bandura":

فيما يخص مفهوم الفعالية الذاتية وسلوك الإنسان يرى "بندورا" أنّ سلوكاتنا تتأثر بالمعايير المتعلمة التي حددناها لأنفسنا، وهذا ما يتضح من قوله "لو أن تصرفاتنا تحددت بناء على التدعيم أو العقاب الخارجي فقط فإن الناس سيتصرفون مثل دورات الرياح أو طواحين الهواء، وينتقلون دائما في اتجاهات متضاربة ،حتى يتوافقون مع التأثيرات الواقعة عليهم في التو والحال، ولكن ما يحدث فعليا أن الناس يضعون مستويات معينة لسلوكهم، ويستجيبون لأفعالهم بطريقة تتضمن تعزيز أو عقاب الذات، فالناس لا يستجيبون لسلوكهم الخاص بأساليب عقاب أو تعزيز الذات، إنهم ينظمون سلوكهم من خلال نتاج الإنتاج الذاتي، فبدون تأثير التوليد الذاتي، فإن جهود الناس المبذولة في مطالب موجهة يكون من الصعب دوامها واستمرارها.

ولكنه في ذلك لا يكتفي بدور التعزيز الذاتي في سلوك تنظيم الذات، ويعد أكثر أهمية من التعزيز الخارجي كدافع للسلوك، وهذا حسبه فسلوك تعزيز الذات أكثر فعالية من التعزيز الخارجي، وعمليات تعزيز الذات في نظريات التعلم تزيد من قوة ومصداقية مبادئ التعزيز، وتزيد من فعالية طاقة الناس وقدرتهم على تنظيم مشاعرهم، وأفكارهم، ويرجع ذلك إلى أن الناس لا ينظمون سلوكهم وإنجازاتهم بناء على معايير خارجية فقط، ولكن ينظمونها أيضا بناء على معايير ذاتية داخلية، ولذلك فإن سلوكنا مرهون بقدرتنا على تحقيق هذه المعايير، أو ما يسمى بالحكم الذاتي، لذلك فنحن نعاقب ذاتنا على مقدار ما حققناه من نجاح ولذلك فهو يرى أننا أقل اعتمادا على التعزيز الخارجي، إلا في مرحلة الطفولة، وكلما تقدم بنا السن تظهر الحاجة أكثر للإعتماد على التعزيز الداخلي، فالبشر يختلفون عن الحيوانات التي تحركها التعزيزات الخارجية بشكل أساسي.

تتأثر سلوكاتنا وتفاضلاتنا بالطريقة التي تدرك بها فعالياتنا المحتملة في مواجهة الضغوط، ومتطلبات البيئة وهو ما أطلق عليه "Bandura" الفعالية المدركة للذات، فالناس يميلون لأن يأخذوا على عاتقهم أداء المهام التي يستطيعون إنجازها بالفعل، بينما يتجنبون الأنشطة التي ينظرون إليها على أنها تفوق قدراتهم. فالأشخاص الذين يعتقدون أن لديهم فعالية ذات مرتفعة أكثر إصرارا على مواجهة المعوقات، والخبرات المنفرة، في حين الأشخاص الذين يعتقدون أن لديهم فعالية ذات منخفضة يميلون لرؤية مشاكلهم مخيفة، ومفزعة على خلاف

ما هي عليه في الواقع، ومن ثم يتجنبون هذه المشاكل، وبدرجة معقولة من الإعداد يمكن التغلب على نقص الثقة، أضف إلى ذلك أن هؤلاء الذين يثقون في فعاليتهم بدرجة معتدلة يتوصلون إلى أن بالعمل الجماعي، والتعاون ينجح في إحداث التغيرات المطلوبة في المجتمع، وتعبئة جهودهم، ومواردهم لتحقيق ذلك.

وعلى الرغم من أن النظرية تعرف مفهوم الذات الموجب بأنه ميل لدى الفرد للحكم على ذاته بصورة طبيعية، ومفهوم الذات السلبي بأنه ميل الفرد لنقد ذاته، والتقليل من شأنها وقيمتها، إلا أن "Bandura" يختلف عن "Rogers" في أنه يرى أن صورة الذات وحدها غير كافية لتفسير السلوكات المختلفة للأفراد في المواقف المختلفة، كما توصل "Bandura" إلى أن مفهوم الذات لدى الفرد تختلف درجته من مجال لآخر (مثال المجال الدراسي، الرياضي، المواقف الاجتماعية،الجهود الابتكارية)، وبالتالي ضرورة دراسة هذه الجوانب بصورة منفصلة كل على حدى.

وفعالية الذات ليس بعينه مفهوم الذات الذي حدد ملامحه "Rogers" ففعالية الذات حسب Bandura هي قدرة الفرد على التخطيط لممارسة السلوك الفعال الذي يحقق النتائج المرغوبة في موقف ما، والتحكم في الأحداث، والمواقف المؤثرة على حياته وإصدار التوقعات الذاتية الصحيحة عن قدرة الفرد على القيام بمهام، وأنشطة معينة، والتنبؤ بمدى الجهد، ومدى المثابرة المطلوبة لتحقيق ذلك العمل، أو النشاط، وفعالية الذات تكوين نظري وضعه Bandura كميكانيزم معرفي يسهم في تغيير السلوك، وطبقا لذلك فإن درجة الفعالية تحدد السلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد في مواجهة المشكلات، كما تحدد كمية الطاقة المبذولة للتغلب على تلك المشكلات، وهي بذلك لا تحدد نمط السلوك فحسب ولكنها تحدد أيضا أي أنماط السلوك أكثر فعالية، وهي بذلك تختلف عن التكوينات المرضية الأخرى التي تنبئ بالسلوك فقط، حيث يشير Bandura إلى معتقدات الأفراد حول قدرتهم على كبح أو تنظيم تصرفاتهم الهامة في حياتهم باعتبارها إدراك هؤلاء الأفراد لفعالية الذات لديهم، فكل فرد لديه نمط فريد من فعالية الذات المدركة التي تحدد وتأثر في الأنشطة التي يقوم بها أو يتحاشاها.

وفعالية الذات حسبه من المفاهيم التي تحتل مركزا رئيسيا في تحديد وتفسير القوة الإنسانية، ففعالية الذات المدركة تؤثر في أنماط سلوك التفكير، والتصرفات، والإثارة العاطفية، فكلما

ارتفعت فعالية الذات ارتفع بالتالي الإنجاز، وانخفضت الإستثارة الإنفعالية. وتهتم فعالية الذات المدركة بأحكام الفرد حول مدى قدرته على إنجاز تصرفات مطلوبة للتعامل مع المواقف المستقبلية. إن أحكام الذات سواء أكانت أحكام صواب أو خطأ تؤثر في اختيار الفرد للأنشطة والمواقف البيئية.

ويشير Kazdin إلى أن إدراك الناس لفعاليتهم يؤثر على الخطط التي يعدونها مسبقا أو يكررونها، فهؤلاء الذين لديهم إحساس مرتفع بفعالية الذات يرسمون خطط ناجحة، بينما يميل الآخرون الذين يحكمون على أنفسهم بعدم الفعالية إلى رسم خطط فاشلة.(السيد عبد الرحمن، 1998، ص 625-638).

فهذه النظرية تهتم بحتمية المحيط التي تكون متبادلة بين المحيط والفرد آخذة بعين الإعتبار الشخصية بالإضافة إلى العوامل الخارجية التي توافق السلوك، فهي تهتم بالعوامل الداخلية الذاتية المسؤولة عن المراقبة الذاتية، وكل ذلك يتم من خلال فعالية الذات.

4 . مستويات تقدير الذات:

تتفق الغالبية على أهمية وضرورة وجود مستوى جيد لتقدير الذات من أجل تكيف كاف للشخص و يوضح ذلك " برادنBrandan" نقلا عن "خادوي زاند " بقوله أنّ " وجود تقدير ذات سليم يجلب للفرد شعورا بالأمن ويسمح له بتوظيف كل قدراته للتعرف على الأحداث وحل المشاكل." (M . Khadivi Zand, 1979 , p 92)

ولقد أسفرت دراسات "روزمبرغ" (1978) حول الإنسجام والعلاقات الاجتماعية إلى وجود مستويين لتقدير الذات ، المستوى المنخفض والمستوى المرتفع. (فؤاد إبراهيم فيوليت، 1998، ص 192).

كما أجمع العديد من العلماء والباحثين على أهمية الفكرة التي يحملها الفرد عن نفسه، فقاموا بصياغة مقاييس خاصة لقياس هذه الخاصية الهامة في كل فرد بهدف التعرف على مستوى التقدير الذي يتمتع به، لهذا سنناقش في هذه النقطة هذين المستويين الهامين في حياة كل فرد:

4-1- المستوى المنخفض لتقدير الذات:

الأسرة المضطربة من شأنها أن تكوّن تقدير الذات المنخفض عند أبنائها، ويلاحظ الباحثون في العلاقات الأسرية؛ أن تقدير الذات المنخفض لا يؤثر على أفراد الأسرة الكبار

فقط، بل إنه ينتقل إلى أطفالهم الصغار، وتتمثل مشكلة انخفاض تقدير الذات في أن كلا الوالدين يشعر بانخفاض في تقدير ذاته، بعدم قدرته على تحمل الإختلافات، والفروق بينه وبين شريكه، ثم محاولة كل منهما تحسين تقديره لذاته من خلال الأطفال.

وإذا كان الوالدان لا يوافقان على الطريقة التي يسلك بها الطفل، فإن عليه في هذه الحالة أن يواجه المهمة المستحيلة في كسب رضا الوالدين، بل وإدخال السرور إلى قلبيهما ليصل إلى المدح و التشجيع الذي يرفع به تقدير لذاته هو، وفي أغلب الأحوال توجه الإنتقادات الصحيحة وغير الصحيحة للطفل، مما يحول بينه وبين أن يرفع تقديره لذاته، ما دام يعيش في ظل أسرة ينخفض تقدير أفرادها لذواتهم. (علاء الدين كفافي، 1999، ص 199).

كما وجد "كوبر سميث" أنّ ذوو التقدير السلبي للذات يعتبرون أنفسهم غير هامين جدا أو محبوبين، ولا يستطيعون فعل أشياء كثيرة يودون فعلها هذا فضلا عن أنهم لا يستطيعون التحكم فيما يحدث لهم و يتوقعون سيّء الأمور (أبو زيد، 1987، ص 82) ، كما أظهرت نتائج بعض الدراسات بأن الأفراد الذين لديهم تقدير منخفض للذات يمكن لهم تقدير العديد من المواقف كأحداث ضاغطة مما يجعلهم يشعرون بالعجز على مواجهتها ، مما يزيد من القلق و الاكتئاب ، بينما يلجأ البعض إلى تمديد وضعية الضغط مما يزيد من خطورة الموقف .(Giovannini. et al ,1986 , P93)

وحسب" Rosenberg" و" Shutz" فإن الأفراد ذوي تقدير منخفض للذات يفضلون من الناحية الإجتماعية الابتعاد عن النشاطات الإجتماعية ولا يقلدون مناصب قيادية، فهم خجلون ويظهرون ميلا إلى الخضوع و التبعية و يمتازون بقلة الثقة بالنفس والميل إلى الوحدة، ويضيف "وزمبرغ" بأن التقدير المنخفض للذات مرتبط بمشاعر محبطة وأعراض القلق والإكتئاب. (Khadivi , 1979 , P44)

ولقد حدد "بول هوك" ثلاثة عشر صفة مميزة لذوي تقدير السلبي لذواتهم والمتمثلة في :

- **الإعتذارات المتكررة:** يطلبون دائما أن يسامحوا ويعذروا لأخطائهم الثانوية في الحكم أو آداب السلوك .
- **مشاعر دونية:** يشعرون أنهم أدنى من الآخرين، المصافحة، النظر في وجه محدثهم.
- **الخوف من الإخفاق** : اعتبار كل خطأ في تجربة إخفاق .
- **المطابقة:** التقليد الأعمى للآخرين الذين هم أعلى منهم مرتبة.

- **الذنب:** يعتبرون كل خطأ بمثابة ذنب لا يغتفر.
- **الخجل:** غياب الثقة بالنفس والاعتقاد بالضعف والنقص.
- **التعييب** : انتقاد الناس بشكل مستمر .
- **الدفاعية:** ردة فعل عنيفة عند الانتقاد حتى لو كان في محله
- **التملك والغيرة:** حب الاهتمام المتواصل بهم من طرف الغير
- **الخوف من النبذ:** مجاراة الآخرين كيفما كان الأمر حتى لا ينبذونهم.
- **نبذ المجاملات:** لا يستطيعون أن يصدقوا أنهم محل مجاملة من أحد.
- **التساهل مع التصرف المنحرف:** يقبلون التصرفات المنحرفة ولا يستطيعون التعبير عن رفضهم لها.
- **الخوف من المنافسة:** لا يؤمن بوجود فائز وخاسر في كل المنافسات. (سراية الهادي، 2010، ص 130) .

4ـ 2ـ المستوى المرتفع لتقدير الذات:

يعرف بالمفهوم الإيجابي للفرد عن ذاته، أي أن ينظر الفرد إلى ذاته نظرة إيجابية وباحترام وحسب كل من Coher–Korman الأشخاص ذوي تقدير الذات المرتفع يميلون إلى ممارسة أكبر للسلطة الإجتماعية، وهم أقل حساسية لتأثير الحوادث الخارجية، من ذوي التقدير المنخفض للذات، كما أنهم الأكثر قدرة من غيرهم على اختيار المهمات التي تكون لديهم فيها حظوظ أكثر للنجاح، وهم أقل حساسية للتهديد مقارنة بغيرهم.

أما "زيم Zeim " فيرى أن الأفراد ذوي التقدير المرتفع للذات لا يظهرون التبعية للآخرين بصفة كبيرة ، إذ أنهم يستطيعون ايجاد الحلول لمشاكلهم بأنفسهم إن لم يجدوا حلاّ في المعايير الإجتماعية. (حسن علي حسن، 1989، ص 144).

ويرى "كوبر سميث" أن تقدير الذات العالي يرتبط بالثقة بالنفس والمشاركة الإجتماعية والتوقعات الجديدة حول نتائج السلوك الفردي.(جبريل، 1983، ص 52).

كما يرى أن الأشخاص ذوي التقدير العالي يعتبرون أنفسهم أشخاص مهمين، ولديهم فكرة محددة وكافية لما يظنونه صوابا كما أنهم يملكون فهما طيبا لنوع شخصياتهم، ويستمتعون بالتحدي ولا يضطربون عند الشدائد وهم أميل إلى الثقة بأحكامهم وأقل تعرضا للقلق، ولديهم

استعداد منخفض للاقتناع والتأثر بآراء الآخرين وهم أكثر ميلا لتحمّل الايجابية في المناقشات الجماعية وأقل حساسية للنقد. (أمزيان زبيدة، 2007، ص 35).

يمكن تمييز الأشخاص ذوي التقدير العالي للذات من خلال الميزات التالية:

- يكون لديهم مجموعة كبيرة من الأصدقاء .
- يقيمون علاقات مع الآخرين .
- ينظرون إلى أنفسهم نظرة واقعية.
- يقبلون أنفسهم كأشخاص مقبولين.
- يستطيعون تحديد نقاط الضعف والقوة لديهم.
- ينسجمون مع معظم الذين في وسطهم (العمل، المدرسة، الجامعة).
- يعملون في غالب الأحيان كقادة ايجابيين.
- يتطوعون للقيام ببعض الأعمال.
- يرغبون في مساعدة الآخرين وفي المجازفة.
- يستجيبون للتحديات ويرغبون في محاولات جديدة.
- يتعاملون بايجابية مع الثناء والتقدير.
- يشعرون بالرضا عن انجازاتهم لأنهم يشعرون بالمسؤولية إزاء النتائج.
- عندما يواجهون بأخطائهم أو مخالفتهم، فإنهم يستطيعون عادة أن يقروا بأخطائهم.
- غالبا ما يكون لديهم أبطال و نماذج يتباهون بها.
- عندما يواجهون مشكلة غالبا ما يجدون طريقة لحلها.
- يضعون أهدافا لأنفسهم، فهم يعرفون ما يريدون أن يفعلوه في حياتهم وما يرغبون في تحقيقه. (مريم سليم، 2003، ص 17).

من خلال ما سبق تتجلى مستويات تقدير الذات، وتتضح صفات أفراد كل مستوى، كما تبين لنا أيضا أن التقدير المرتفع للذات يكسب الفرد القدرة على مواجهة الواقع كما هو وإمكانية التكيف مع كل متغيراته الزمانية والمكانية، على عكس فئة ذوي التقدير المنخفض فإنهم يعيشون في اضطراب دائم و لا يجدون سهولة في التأقلم مع واقعهم وهذا ما يسبب لهم الكثير من المشاكل النفسية والإجتماعية والدراسية.

5- العوامل المؤثرة في تقدير الفرد لذاته:

5-1- العوامل الشخصية:

1.1.5 صورة الجسم: تتعلق بالحالة الجسدية للفرد، أي سواء كان هذا الفرد يتمتع باللياقة البدنية والصحية أي خلوه من الأمراض، ويتصف بكل صفات الشخص السليم، بما يساعده ذلك من تقدير إيجابي لذاته من ناحية الصورة الجسدية، أو أن يكون هذا الفرد يعاني من تشوهات خلقية، أو عاهات مختلفة، كأن يكون كفيفا، أو يعاني من أحد الأمراض المزمنة، كداء السكري، أو القصور الكلوي، أو فقر الدم، أو أن يكون فاقدا لأحد أعضائه متسببة بذلك في إعاقة حركية، كفقد أحد الذراعين أو الرجلين...الخ، كل ذلك يؤثر بطريقة، أو بأخرى في عملية تقييم الفرد وتقديره لذاته.

2.1.5. الاسم وتقدير الذات: من الجدير ذكره أن اللغة في السنة الثانية من العمر تلعب دورها الفعال في تمييز الذات، ولعل أهم جانب منها هو الإسم الذي يطلق على الطفل كزياد، سمير، أمين...الخ. وغيرها من الأسماء التي تميز هذا الإنسان عن ذاك.

ولعل مناداة الطفل باسمه مثل، أسكت يا أمين، أو تعال يا أمين... في مناسبة، أو أخرى يعني أن له مكانا مستقلا في الفئة، حتى أسماء الدمى في حديث الأطفال عندها أهمية في بروز الذات كشيء مستقل عن الأشياء.

وتشير الدراسات إلى وجود علاقة متينة بين الإسم الذي يحمله الفرد وتقديره لذاته، فتبين أن الأفراد الذين يرون في أسمائهم أنها قبيحة، غير راضين عن أنفسهم، على عكس الأشخاص الذين يعجبون بأسمائهم، فهم راضين عن ذاتهم. (توما خوري جورج، 1996، ص 51).

5- 2 . العوامل الخارجية:

1-2-5- الأسرة: تمثل الأسرة أهمية كبيرة بالنسبة للمجتمع بصفة عامة، وبالنسبة للطفل بصفة خاصة، فالأسرة هي المؤسسة الإجتماعية الصغيرة، التي تمنح الطفل الحب، الأمن، والرعاية...إلخ

ويعرف كل من Bell – vogel الأسرة، بأنها وحدة تتكون من رجل وامرأة يرتبطان بطريقة منظمة اجتماعيا مع أطفالهما.

والأسرة عامل هام في تكوين شخصية الطفل، فتعطيه اسمه، وتعكس خبراتها، وتجربتها عليه، كما توفر له الحب، الإطمئنان النفسي، الإستقرار، الأمن، والحماية... (حسين عبد الحميد رشوان، 2003، ص 86).

فالعناية بالأطفال جزء من الطبيعة البشرية السليمة، لذا لابد أن يهتم كل من الآباء والأمهات برعاية أبنائهم، وبنمو شخصيتهم، وإعدادهم للمستقبل؛ فالعلاقة السائدة في الأسرة تلعب دورا هاما في نمو الطفل، وفي تشكيل شخصيته، وتوجيه سلوكه، لذلك تعتبر الحياة في البيئة الأسرية من الدعائم الأساسية لبناء شخصيته، وتوجيه سلوكه الإجتماعي، والإنفعالي؛ فالسنوات الأولى من عمر الطفل هي حجر الأساس لبناء الشخصية، لذا لابد من تفهم أفضل الطرق للتعامل مع الطفل في مراحل نموه الأولى ، حتى نضمن له نموا سليما في حياته المستقبلية.

الطفل في بداية حياته يتعلم الكثير من الخبرات التي تساعده على النمو السليم، فإذا نشأ الطفل في جو عائلي عادي يسوده العطف، الحنان، والطمأنينة، استطاع أن ينمو نموا صحيحا، يتميز بالقدرة على التكيف مع نفسه، ومع المجتمع الذي يعيش فيه؛ فالتفاعل الإجتماعي السوي في الأسرة يمتاز بخصائص معينة تقوم على أساس المودة، والإخاء، وتلك العلاقات لا نراها بوضوح في أي علاقات إجتماعية أخرى.

تمثل الأسرة أهمية كبيرة بالنسبة للمجتمع بصفة عامة، وبالنسبة للطفل بصفة خاصة، وتعتبر الأسرة نظاما عالميا منتشرا في مختلف أنحاء العالم، أما ما هو غير عالمي بالنسبة للأسرة فهو الشكل، أو النظام الذي تتخذه الأسرة في تنشئة أبنائها من مجتمع لآخر.

وتنطلق أهمية الأسرة من كونها أقوى الجماعات تأثيرا على الفرد، فالطفل يولد وهو كائن في غاية الضعف، يحتاج إلى رعاية نفسية، وجسمية تساعده على النمو، والنضج، وتضمن له البقاء، لذلك يحتاج الطفل إلى رعاية تستغرق سنوات طويلة، حتى يصل إلى مرحلة يستطيع أن يعتمد فيها على نفسه.ولقد وجد Gold – farb أهمية الأسرة وأثرها في الصحة النفسية للطفل في النقاط التالية:

- ❖ يهتم الوالدان بالطفل فيمنحانه الحب والرعاية؛ فهما أكثر الناس فهما لاحتياجاته، وهما اللذان يعملان على تنشئته اجتماعيا.

- ❖ يقضي الطفل وقتا طويلا مع والديه، وعملية الإتصال لها تأثير قوي على النواحي الجسمية، النفسية، والإجتماعية للطفل.
- ❖ العلاقة القائمة بين الطفل وأسرته؛ أي عملية التفاعل مع البيئة الأسرية هي أساس الصحة النفسية للطفل، وتساعده على التكيف في المستقبل. (محمود منسي وآخرون، بدون سنة، ص 10-11).

من خلال العرض السابق عن الأسرة يمكن استخلاص الأهمية البالغة والأثر العميق لدورها في حياة و ذات الطفل، ومدى إسهامها في تشييد شخصيته واكتسابه تقديرا ايجابيا لذاته مما ينعكس على توافقه من جميع الجوانب، هذا في الحالات العادية؛ ولكن قد يكون لذات الأسرة دورها في إحداث خلل في فهم الطفل ذاته و تقديرها إذا انحرفت عن مسؤوليتها ومسارها الطبيعي، من بينها:

أ- اختلال التماسك العاطفي:

يقصد بالتماسك العاطفي؛ هو ما توفره الأسرة لأعضائها من حب، حنان وشعور بالأمن و الطمأنينة، وعلى حد قول "خيري خليل "فإن الطفل إذا فقد هذا الحب والحنان، يصبح عاجزا –مستقبلا- عن تقديم هذا الحب، ويتسم سلوكه بالطابع العدواني، كانعكاسات لإستجابة متعلمة، يكون الطفل قد تلقاها في حياته الأسرية، وذلك نتيجة لضعف ذلك التماسك العاطفي، واختلاله (زهرة حميدة ، 2006، ص 47).

فإذا انعدم هذا التماسك العاطفي داخل الأسرة، يحرم الطفل من إشباع حاجاته في الحب، وبالتالي ينعكس هذا الحرمان على فهم ما هي قيمته عند هؤلاء الذين يعيش معهم ويحبهم، فهل يبادلونه نفس الشعور؟ مما يقوده هذا الشعور إلى الحط من قيمة نفسه وتقديرها التقدير السلبي.

ب ـ المفاضلة:

وتعني أن الآباء لا يعدلون في تصرفاتهم، وميلهم تجاه أبنائهم، بالرغم من ادعائهم بأنهم يساوون بينهم، فالطفل غير المحظوظ عند والديه يدرك ويشعر ذلك، وتثبت المشاهدات أن جنس المولود وتربيته في الأسرة، هي عوامل فعالة في عملية المفاضلة، وكذلك الذكاء والتحصيل، عوامل لها أثر كبير في مفاضلة الآباء بين أبنائهم؛ فنرى أن الإبن الذكي، والذي

يعرف كيف يتصرف في المواقف، ويحصل على علامات تحصيلية عالية هو الإبن المفضل، والذي ينال حظًا كبيرًا لدى والديه. (نايفة قطامي، عالية الرفاعي، 1997، 247).

وفي هذه النقطة بالذات يمكن أن نستنتج مثالين:

- **الحالة الأولى:** أن الطفل هو المفضل عند والديه، هذا التفضيل يجعله يكسب رضاهم عليه، ويشبع حاجاته إلى الحب والإنتماء، مما يرفع تقديره لذاته، ويدفعه إلى البحث لإشباع حاجات تليها في الهرم؛ منها الحاجة إلى الإنجاز، وخاصة الإنجازات المدرسية حتى يقوّي هذا التفصيل عند الوالدين، وبالتالي تقدير إيجابي للذات.
- **الحالة الثانية:** أن الطفل ليس هو المفضل عند والديه، خاصة إذا كان هذا الأمر يجري في نفس العائلة، وبين أخوين شقيقين، مما يجعل الطفل يحس بالإهمال والتهميش، وينعكس على تقديره لذاته، وربما على نتائجه المدرسية، كما يعقد هذا الطفل مقارنات بينه وبين أخيه المفضل، وبالتالي يتولد لديه شعور بالحقد على والديه وعلى أخيه، فيكون انتقامه من نفسه، أو من الآخرين المحيطين به، فلا بد على الأولياء التنبه لهذا الأمر.

ج . الرفض:

حسب " نايفة قطامي وعالية الرفاعي (1997) ، يكون الرفض في حالة ما إذا ولد الطفل وكان أنثى، بعد عدد كبير من البنات، والوالدان يرغبان في ذكر، أو إذا جاء طفل ولم يخطط لمجيئه، فإن الوالدان يستجيبان لقدوم هذا الطفل بطريقة سلبية، على الرغم من عدم تصريحهما بذلك، بل تنعكس هذه المشاعر (أي مشاعر الرفض) على سلوكاتهم، وبالتالي تتهدد مشاعر الأمن لدى الطفل، ويعاني من عدم تقديره لذاته، ويشعر بالإحباط، وعدم القدرة على إنجاز المهام الموكلة له.

وحسب نتائج دراسة (1967) "Cooper Smith" هناك علاقة موجبة بين درجات مقياس تقدير الذات، ومتوسط الدرجات المدرسية لعينة من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين (10-12 سنة)، وحسب دراسته سنة (1969) قدم بعض المؤشرات القوية التي تبين طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات والأداء الأكاديمي، تم تجميعها من 37 عينة، تتكون من (5777) مفحوصا، ومفحوصة، تتراوح أعمارهم بين (9-11سنة)، ومن بين هذه المؤشرات التي تؤدي

إلى ارتباطات مرتفعة بالأداء الأكاديمي، هي الإتجاهات الموجبة نحو الذات، والدافع الشخصي، فأين هي هاته المؤشرات في حياة طفل يعيش مشاعر الرفض ...؟

د . توقع الإنجاز العالي:

قد يسيء الآباء تقدير أطفالهم عندما يتوقعون الكثير منهم؛ فالأطفال يخافون من الفشل، ومن قلة الدافعية للدراسة، ولقد أظهرت الأبحاث بأن الأطفال يطورون نقصا في الدافعية لتعلم مهارات القراءة بسبب الضغط الأبوي نحو التحصيل، فحسب دراسة (1973) Rosenthal فإن متوسط درجات عينة من الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة قد بلغ (618) في تقدير الذات، في حين وصل المتوسط الحسابي لعينة من الأطفال العاديين إلى (755) على نفس المقياس.

أما نتائج دراسة (1975) Bachman والتي أجراها على عينة قومية تتكون من (2213) من الذكور، في الصف العاشر، انتهت إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين درجات تقدير الذات من إعداد Rosenberg ومفهوم الذات للقدرة على العمل المدرسي.

فعندما يستعمل الآباء أساليب الضغط القاسية مع الأطفال، فأول ما يتبادر إلى أذهانهم هو أن تصرف الآباء هو شكل من أشكال الإنتقام والعقوبة، وإلى أنهم غير عاديين عندما يتوقعون الكمال منهم، فيكون رد فعل هؤلاء الأطفال هو الإستسلام والتفكير في عجزهم وفشلهم في إرضاء الآباء، لذا يتوقفون عن المحاولة ولا يقدمون إلا الجهد الضئيل.

فتقدير الآباء لأبنائهم ينعكس على تقدير الأبناء لذاتهم، وبالتالي يؤثر في إنجازاتهم المدرسية، فحسب نتائج دراسة (1970) Marcia. Friedman، (1975) Romano فسرت أن تحقيق الفرد – ذكرا أم أنثى– لرتبة مرتفعة للهوية، يجعل نظرته لذاته وتقديره لها يتسم بالإيجابية، حسب ظروف التنشئة الإجتماعية، والتي بدورها تختلف من مجتمع لآخر، وهناك عدة عوامل أسرية أخرى تؤثر في تقدير الذات منها:

- ❖ خروج الأم للعمل، وحرمان الطفل من العطف والحنان.
- ❖ الإفراط في التدليل الزائد للطفل.
- ❖ الخلافات الأسرية؛ من طلاق، وتفكك أسري وغيره...إلخ
- ❖ إنشغال الآباء باهتماماتهم، وغيابهم عن البيت.
- ❖ جهل الأولياء بسبل التنشئة السليمة.

2.2.5. المدرسة: تعتبر المدرسة المؤسسة الثانية التي يواجهها الطفل بعد الأسرة، والتي تعمل على تكوين شخصية الطفل السوية عن طريق معاملة المدرسين له، وكذا المنهج الدراسي، ومواكبته للقدرات العلمية للتلاميذ، وكذا العلاقة بينه وبين أقرانه من التلاميذ، ومدى تواجد الأنشطة المختلفة بالمدرسة.

والمدرسة كمؤسسة تربوية، نظامية، لها دور فعال في تعليم التلاميذ القيم، الأخلاق، المفاهيم، النظم الإقتصادية والسياسية، وتعليمهم المهارات الأساسية، والمعلومات التي تهيئهم لأن يكونوا فعالين في مجتمعاتهم.

حسب "نايفة قطامي وعالية الرفاعي" تعمل المدرسة على منح التلاميذ القدوة الحسنة من خلال المعلمين، وهنا يأتي دور التعلم بالتقليد، فالطفل يقلد النموذج –المعلم– خصوصا إذا رأى الطفل أن سلوك النموذج قد عزز في مواقف عدة، كما تساعدهم على تنمية التوجه نحو انفعالاتهم في مواقف مختلفة..

من خلال العلاقات الإجتماعية الموجودة في المدرسة، يجد الطفل فضاءا آخر يشبع فيه حاجاته للحب، التقبل، الإنتماء، والتقدير الإجتماعي، وهذا من خلال علاقاته مع الآخرين، وكذلك من خلال ما استطاع تحقيقه من إنجازات، وهذه الإنجازات ترفع من تقديره عند الآخرين، وتحسن نظرتهم إليه، كما ترفع أيضا من تقديره لذاته، فقد دلت نتائج دراسة حسب Lewis and Adank (1975) إلى وجود علاقة بين مقياس تقدير الذات ومقياس ستانفورد للتحصيل الدراسي، لعينة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين (9– 11 سنة).

وبينت نتائج دراسة Weaver Morrison –Thomas(1973) إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين مقياس تقدير الذات، ودرجات إختبار موضوعي لقياس الدافعية للإنجاز، وفي نفس السياق بينت نتائج الدراسة حسب Simon and Simon (1975) إلى وجود علاقة موجبة، ودالة بين مقياس تقدير الذات، والإختبارات التحصيلية، لعينة من الأطفال (ذكور، وإناث).

ودلت نتائج دراسة Gill and Dolley (1970) على عينة مكونة من (1424) طالبة في الصف التاسع دراسي، إلى وجود علاقة موجبة، ودالة بين مقياس تقدير الذات ومتوسط الدرجات التحصيلية النهائية.

وقد لخصت نتائج دراسة Bardwick (1971) العلاقة المعقدة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز، حيث أنها بينت أن المجاهدة من أجل النجاح، تكون أيضا مجاهدة من أجل تقدير الذات. هذه من جهة، ومن جهة أخرى يحدث وأن تحيد المدرسة عن أداء وظائفها وبالتالي تعجز عن تحقيق أهدافها، وقد يعود ذلك إما إلى الجو المدرسي، أو إلى عوامل ترجع إلى التلميذ أو إلى كل من المدرسة والتلميذ معا، وينعكس ذلك على التلميذ من حيث تقديره لقدراته الحقيقية، واستثمارها من أجل الوصول إلى إنجازاته، وتحقيق ذاته، من خلال هذه الإنجازات، وإشباع حاجاته.

فما هو ملاحظ اليوم، أن هناك عدد كبير من المسجلين بالمدارس، وفي بعض الأحيان يفوق عدد التلاميذ العدد المطلوب داخل حجرة القسم، مما يصعب من مهمة المعلم في ضبط التلاميذ، وامتصاص الفروق الموجودة بينهم، وإدارة تفاعل صفّي جيد، يستثير دافعية المتعلم، ويثير انتباهه واهتمامه.

وينتج عن ذلك تقدير منخفض لدى الطفل لذاته، خلال نشاطه الدراسي، فقد يكون سبب عجز المدرسة عن أداء وظائفها هو سوء تكوين المعلمين، مما ينعكس على إقبال التلاميذ على الأنشطة المدرسية، وكذلك عجز المعلم –من جهة ثانية– عن إقامة العلاقة(معلم ← تلميذ) باعتبارها ذات أهمية في إقبال التلميذ على التعلم، وفي تقديره لذاته، أو قد يرجع ذلك إلى سوء ظروف المعلم ذاته؛ سواء العائلية أو الإجتماعية، مما يحد، ويقلل من فاعليته داخل القسم، خاصة إذا كان هذا المعلم عاجزا عن الفصل بين مشاكله الشخصية، ووظيفته التربوية، وهنا تختلط الأمور. أو قد يرجع السبب إلى التلميذ ذاته خاصة إذا كان هذا التلميذ قد عانى من حالات الحرمان، أو تعرضه لأخطاء في التربية القاعدية التي تلقاها على مستوى العائلة، هذا ما قد يقلل من رغبته، ودافعيته للدراسة، والناتجة عن سوء تقديره لذاته، بالإضافة إلى عدم متابعة الأولياء لأعمال أبنائهم المدرسية، وعدم التنسيق بين الأسرة والمدرسة وكذا عدم تطابق المواد الدراسية مع ميول ورغبات التلاميذ.

وهو نفس ما ذهب إليه "عبد الحميد محمد الشادلي" (2001) حيث يرى أن الطفل يقضي فترة طويلة من حياته في المدرسة، حيث يتزود بالخبرات التي تمكنه من مواجهة مطالب الحياة العملية، وقد يكون تأثير المدرسة موجبا أو سالبا، ويتوقف ذلك على عدد من العوامل منها:

- ❖ الجو الذي يسود المدرسة: كالحرية، الديمقراطية، والعدالة تساعد المدرسة على استغلال قدرات التلاميذ لأقصى الحدود، أي أن تكون المواد الدراسية مناسبة لمستوى التلاميذ العقلي ومرتبطة بالحياة حتى تستثيرهم من الناحية العقلية.
- ❖ الصحة النفسية للمعلم وتأثيرها على تلاميذه: فالمعلم من النماذج الإنسانية الهامة التي يتقمصها التلاميذ في حالتين:

ـ إذا كانت إتجاهات المعلم موجبة، وكان مستقرا نفسيا، ترك ذلك أثرا موجبا على الصحة النفسية للتلاميذ.

ـ أما إذا كان المعلم متشائما، قلقا، ومضطربا انعكست مشاعره النفسية السلبية على تلاميذه.

- ❖ التحصيل المدرسي للتلميذ يدعم مفهومه لذاته، ويحقق له الصحة النفسية.
- ❖ أهداف التلاميذ وأثرها على صحتهم: فالأهداف محركات للسلوك، والأهداف التعليمية المعقولة والمناسبة لقدرات التلميذ لها تأثير موجب على صحته النفسية، وعلى العكس من ذلك تكون الأهداف غير واقعية.
- ❖ فلسفة التعليم وأثرها: فإذا كانت تلك الفلسفة تهتم بعقل التلميذ فقط؛ بتزويده بالمعلومات والخبرات التعليمية، يصبح دور المدرسة محدودا في بناء شخصية متكاملة، ويجب أن يكون هدف فلسفة التعليم هو إعداد الفرد المتكامل في جميع النواحي.

3.2.5 جماعة الرفاق: وهي على حد تعبير محمد صالح أبو جادو (2000) الجماعة الرسمية أو غير الرسمية، تتكون من أعضاء يمكن أن يتعامل أفرادها مع بعضهم البعض على أساس من المساواة والتكافؤ، ولها بنية إجتماعية متميزة، خاصة بها،كما أن لها وظائفها التي يؤديها أعضائها.(محمد صالح أبو جادو، 2002 ، ص 23) وتؤثر جماعة الرفاق في عملية التنشئة الإجتماعية بشكل كبير، وفعال؛ وذلك عن طريق الثواب الإجتماعي والعقاب أو الزجر.

فجماعة الرفاق تعطي التقدير والتقبل الإجتماعي للأعضاء الذين ينتمون إلى الجماعة، ويأتمرون بأوامرها، كما تقوم الجماعة، أو الرفاق، بمقاطعة أحد أعضائها، وذلك لخروجه عن عادات وتقاليد جماعة الرفاق، أو تعليماتهم، وقد يمثل أحد أعضاء الجماعة النموذج

الذي يتخذ، فيقلده زملاؤه، ويكون مثالا جيدا للتقليد، كما يمكن أن يشارك الطفل أعضاء الجماعة أو الرفاق، لعبة أو نشاطات معينة، فتنمو جوانب النمو لديه وتتطور وينمي من خلال الرفاق ميوله، اتجاهاته، استعداداته، وتقدير ذاته.

وتعتبر جماعة الرفاق ذات أهمية خاصة في حياة المراهق، فهو يستخدمها كمحطة بين اعتماده الطفولي على والديه، وبين تحقيقه لمفهوم مستقل للذات؛ بأخذ جذوره من المجتمع ككل.

كما يولي المراهق لهذه الجماعة أهمية كبرى؛ لانتمائه إليها، خاصة وأن قبوله من طرف أعضائها ذو أهمية قصوى لاكتسابه مفهوما إيجابيا للذات، ونتيجة انتمائه إلى جماعة معينة وقبوله فيها، يزداد تقديره لذاته. (عادل عبد الله، 2000، ص 58).

وعلى ذلك؛ فإن الأقران يعتبرون مكونا فعالا ومؤثرا في العلاقة بين المراهقين، وهو ما يجعل الكثيرين يعتبرون أن عضوية جماعة الأقران أساسية للحصول على مفهوم ذات قوي أثناء سنوات المراهقة، وهي افتراضات ضمنها اركسون Erikson (1968) في نظريته عن نمو هوية المراهق– ومحّصها "نيومان Newma (1976)" وحوّلها إلى افتراضات قابلة للفحص والدراسة.

وقد توصلت نتائج دراسة حسب كل من Marcia– Orlofsky–Lesser (1973) أن الأفراد في رتبة الإنجاز يتصفون بالإستقلال، كما أنهم يناقشون الأهداف والقيم ويعملون على اكتشاف البدائل، إضافة إلى أن تقديرهم لذاتهم مرتفع، ويقيمون علاقات جيدة مع الأصدقاء.

ويرى"Marcia" بأن ذوي التقدير للذات المنخفض، ليس لهم أصدقاء حميميّون، كما يعيشون دائما في عزلة، و يتصفون بالسلبية واللامبالاة.

وحسب "نايفة قطامي" و"عالية الرفاعي"(1997) فإن لجماعة الرفاق في حياة الفرد دورين اثنين هما:

ـ **الدور الايجابي:** يتعلم الطفل الكثير من القضايا من خلال عملية التنشئة الإجتماعية إذ تكمل جماعة الرفاق التغيرات التي تتركها المؤسسات الإجتماعية؛ كالأسرة والمدرسة... ومن هذه المعلومات ما يتعلق بالمشكلات الجنسية؛ فالفرد يسمع لأصدقائه بشكل كبير خاصة في مرحلة المراهقة، فحسب "Warner" العضو المراهق في جماعة الرفاق قد يقف من أسرته

موقف التحدي، ويعارضها في سبيل المحافظة على كرامة رفاقه، واحترامهم، في حالة تعارض ميول الجماعتين.

ـ **الدور السلبي:** يكون في انضمام المراهق إلى جماعة دون التعرف على أهدافها ومجالاتها، ففي بعض الأحيان تتشكل مجموعة الرفاق من أطفال محيطين يكونون سببا في انحراف الفرد الذي ينضم إليهم؛ بممارسة قضايا لا يقبلها المجتمع، خاصة في غياب الأسرة والمدرسة. وفي كلتا الحالتين يكون تقدير الذات إما إيجابيا أو سلبيا. (نايفة قطامي، عالية الرفاعي، 1997 ، ص 240-241)

خلاصة:

مما سبق نلاحظ فعلا دور تقدير الذات في حياة الفرد وعلاقته بعدّة متغيرات، كالتنشئة الاجتماعية، ودور الجنس في ذلك، وكذا مستوى الطموح والأداء الأكاديمي والتحصيل، وعدة جوانب أخرى من شخصية الفرد، خصوصا لدى المراهق لما لهذه المرحلة من تأثير كبير على مستقبله العلمي، والاجتماعي، وهذا ما ينبهنا إلى ضرورة الأخذ بالحسبان تعدد المجتمعات، والثقافات وكذا اختلاف البيئات الجغرافية.

ويمكننا القول أن دراسة تقدير الذات لدى المراهق المتمدرس تمكننا من تكوين فكرة عامة عن تكوينه الشخصي وعن مستوى دافعيته للتعلم، مما يسهل عملية التعلم والتعليم والسير في الاتجاه الصحيح.

كما أثبتت النظريات أن المجتمعات التي يحظى أفرادها بتقدير ذات ايجابي هي مجتمعات تتميز بالرقي والازدهار، والقيادة، كما بينت الدراسات أن ارتفاع مستوى الدافعية للتعلم أو الانجاز لدى الأفراد مؤشر قوي على أداءاتهم الجيدة، سواء في مجال الدراسة أو العمل.

وعليه في الفصل التالي نتناول الدافعية للتعلم وأهم النظريات التي تناولتها، وكذا مؤشرات الدافعية في عملية التعلم، وأساليب استثارتها لدى المتعلم لاسيما وأننا نتناول المراهق المتمدرس، وغيرها من العناصر المهمة في هذا الموضوع.

الفصل الثالث: الدافعية للتعلم

تمهيد

1- تعريف الدافعية للتعلم

2- نظريات الدافعية للتعلم

3- مؤشرات الدافعية للتعلم و أهم نماذجها

4- وظائف الدافعية في عملية التعلم

5- أسباب انخفاض الدافعية للتعلم و أساليب استثارتها

خلاصة

تمهيد:

اهتمت الدراسات السيكولوجية بموضوع الدافعية و العوامل والظروف التي تعمل على إثارتها لدى التلاميذ ومدى احتفاظهم بها ، ويعد موضوع الدافعية شائكا من حيث تنوع الأطراف المتصلة بها، سواء من حيث متطلباتها في الموقف الصفي وما تقتضيه من أساليب تعليمية ملائمة تتضمن خبرات تعلمية تعليمية تستثير التلاميذ، للإندماج في الموقف التعليمي التعلمي، من جهة والإتجاهات السيكولوجية المتنوعة، التي تناولتها في ضوء رؤيتها الفكرية من جهة أخرى سواء من خلال المنحنى السلوكي أم المنحنى المعرفي أم الإنساني، لهذا ارتأينا في هذا الفصل تحديد معنى الدافعية، وتفسير كل المحددات والعوامل المؤدية إلى رفع أو تثبيط مستوى الدافعية لدى التلاميذ، والمؤشرات الدالة على ذلك وكذا كيفية وأساليب استثارتها من أجل توظيف محكم وهادف لها .

1- تعريف الدافعية للتعلم:

من أشهر التعريفات التي تناولت الدافعية للتعلم نجد :

1-1- تعريف عبد الرحمان عدس و يوسف قطامي (2003): الدافعية هي حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين. أما الدافعية للتعلم فتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الإنتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم. (عبد الرحمان عدس، يوسف قطامي، 2003، ص 126).

1-2- تعريف فريال أبو عواد (2009): هي ميل الطالب لاتخاذ نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد، ويمكن لمس الفوائد الأكاديمية والميزات الناتجة عنها، كما أنه سمة عامة وحالة خاصة في الوقت نفسه. (فريال أبو عواد، 2009، ص 434).

1-3- تعريف نايفة قطامي (1992): تعرف الدافعية عموما على أنها "حالة لدى الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين".

أما دافعية التعلم من وجهة نظر السلوكية فتعرف بأنها: "الحالة الداخلية والخارجية، التي تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناه المعرفية ووعيه وانتباهه، وتلح عليه لمواصلة أو استمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة."

ويمكن تحديد الدافعية للتعلم من وجهة نظر الإنسانية بأنها: "حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه، ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة وصيانة تحقيق الذات"

ويمكن تحديد الدافعية للتعلم من وجهة نظر التحليلية بالآتي: "حالة داخلية تحث المتعلم للسعي بأية وسيلة يمتلكها من الأدوات والمواد بغية تحقيق التكيف والسعادة وتجنب الوقوع في الفشل". (نايفة قطامي، 1992، ص 171- 172).

4-1- تعريف خليل المعايطة و نادر فهمي الزيود و آخرون (1993): يعرف هؤلاء الباحثون الدافعية للتعلم على أنها حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في كل موقف تعليمي يشترك فيه قصد إشباع دوافعه للمعرفة وتحقيق ذاته. (دوقة و آخرون، 2011، ص 12).

5-1- تعريف سعاد جبر سعيد (2008): هي حالة داخلية لدى المتعلم تحرك أفكاره ووعيه وتدفعه إلى الإنتباه للموقف التعليميو القيام بالأنشطة التي تتعلق به، والإستمرار في أداء هذه الأنشطة التي تحقق التعلم لديه، و تسهم في ايصاله إلى حالة التناغم مع الموقف التعليمي، وتحقق له التكيف مع البيئة المدرسية. (سعاد جبر سعيد، 2008 ، ص 118).

6-1- تعريف تارديف 1992"Tardiff" : الدافعية للتعلم هي ما يحرك سلوك المتعلم نحو هدف أو غاية معينة علما بأن مصدر تلك الحركة يمكن أن يكون داخليا أو خارجيا، كما أن الدافعية ناتجة كذلك عن الإدراك الذي يحمله التلميذ عن الأهداف المنشودة من المدرسة وعن قيمة النشاطات التي يقوم بها التلميذ والقدرة على التحكم في تلك النشاطات إلى جانب ما يشعر به التلميذ اتجاه المادة واتجاه المحيط التربوي بصفة عامة. (دوقة وآخرون، 2011 ، ص 12)

2ـ نظريات الدافعية للتعلم:

اهتم العديد من الباحثين بالدافعية منذ العصور القديمة، إلا أن كل باحث إلا وله مفهوم خاص عنها فمنهم من يعتبرها رغبة أو حاجة أو قصد أو استعداد ومع بداية النصف الثاني من القرن العشرين أصبح اهتمام الباحثين منصب أكثر حول الدافعية لأنهم كلما حاولوا القيام بدراسة حول السلوك الإنساني إلا واصطدموا بمفهوم الدافعية، لهذا السبب حاولوا تمييزها وتحديدها وإعطائها بصمة خاصة بها.

إن الاهتمام بموضوع الدافعية في مختلف المجالات الإنسانية وخاصة مجال التربية والتعليم يساعد العامين في هذا المجال على فهم أكثر للتلميذ مثلا: لماذا يفشل بعض التلاميذ في تحقيق نجاح أكاديمي؟ لماذا يهتم المراهق المتمدرس بمجال بعيد عن المجال الدراسي؟ وكيف نثير اهتمامه للإقبال على الدراسة؟ وما هي أساليب الاحتفاظ بالنشاط التعليمي والديمومة مع استمرارية المتعلم في هذا النشاط لتحقيق النجاح التعليمي خاصة في مرحلة المراهقة المتوسطة التي تشهد تغيرات وتطورات خاصة بكل مراهق ؟. ومن بين النظريات التي تناولت الدافعية للتعلم نجد:

2ـ1ـ النظرية السلوكية:

تشير الدافعية في النظرية السلوكية إلى منظومة المثيرات التي تحرك سلوك المتعلم وتعمل على استمراه وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة، وتركز النظرية السلوكية أيضا على البواعث الخارجية التي تدفع الفرد إلى القيام بسلوكات معينة للتخلص من حالة التوتر عبر ما يعرف بالمعززات وجداول التعزيز بكافة أشكالها مما يحفز دافعية التعلم لدى الطلبة (التلاميذ).

وانطلاقا مما سبق فإن النظرية السلوكية ركزت على رفع مستوى دافعية التعلم من خلال تطبيقاتها التربوية عبر صور التعزيز المختلفة ومبادئ التعليم المبرمج، وتأثير البيئة على دافعية الطلبة، عبر ارتباطات بالاستجابة المنشودة والتغيرات المحفزة لمزيد من الدافعية لدى المتعلم .

وهكذا فإن نظرية الدافعية السلوكية تركز على آثار التعزيز في حالة بعض السلوكات الخاصة بالمشاهدة، ومن خلال تنظيم الآثار البعيدة بشكل جيد، لذلك بإمكان المعلمين أن

يجعلوا الطلبة ينخرطون في عدد من النشاطات أو السلوكات التي تنتهي بالتعلم والتحصيل وعندما يحدث مثل هذا الأمر فإن الطلبة يصبحون مدفوعين تحت مؤثرات التعزيز (عدس، عبد الرحمان، 1999، ص 374).

2-2- نظرية الحاجات لماسلو (Maslow)

يعتبر "أبرهام ماسلو" (1954) أول المجهودات التي بذلت في فهم الدوافع "حاجات" الإنسانية والتي تضمنت الحاجات البيولوجية و كذا الحاجات النفسية، كما أن نظرية "ماسلو" ترتكز على أن كل فرد (شخص) له حاجات متداخلة فيما بينها إلا أنها تختلف من حيث الأهمية والقوة، وقد رتبها في خمس مستويات هي :

- الحاجات الفيزيولوجية (أكل و شرب...).
- الحاجة إلى الأمن (الأمان الحرية...).
- الحاجة إلى الحب والانتماء (عاطفة الحب، الانتماء الاجتماعي...).
- الحاجة إلى التقدير والاحترام (تقدير الذات، الاحترام، الثقة، تقدير الآخرين له...).
- الحاجة إلى تأكيد الذات (التفهم، تحقيق الأهداف، الإبداع، التحكم في المحيط...).

والشكل التالي يوضح التدرج الهرمي للحاجات و تطورها لـ "ماسلو":

شكل رقم (01): التدرج الهرمي لتطور الحاجات لماسلو.

(خليفة، عبد اللطيف، 2000، ص 86).

اعتمادا على التدرج الهرمي السالف نجد أن "ماسلو" رتب الحاجات حسب أهمية تدرجها فهو بدأ بوضع الحاجات الفسيولوجية عند قاعدة الهرم وينتهي بالحاجات المعرفية في قمته، كما يرى "ماسلو" أن هذه الحاجات يتم تطويرها وتوسيعها نتيجة لخبرة الأفراد بها ،"فالدافعية في النظرية الإنسانية (نظرية الحاجات) تتضمن الدافعية الداخلية والخارجية ولذلك تجذب الدافعية الداخلية الحاجة لتحقيق الذات وتجذب الدافعية الخارجية الحاجة لتقدير الذات فيتطلب الأمر عادة الإهتمام الأكبر بتحقيق الذات لدى هؤلاء الذين فات عليهم إشباع كل حاجاتهم النفسية بدرجه كافية، وإعطائهم الكثير من الإحساس بالإرتياح وذلك بالمقارنة بمن تم لديهم إشباع الحاجة لتقدير الذات، وطبقا لهرم "ماسلو" المقترح لنظرية الحاجات النفسية، ترتب الحاجات للأمن والعطف والحب وتقدير الذات، وحقيق الذات في ترتيب زمني حركي متدرج، فإذا أشبعت الحاجات الأكثر أساسية بدرجة معينة فإنه تظهر بعد ذلك الحاجات الأعلى، وفي التعلم تتشكل الدافعية الداخلية لأننا ندفع لكي نتعلم، والدافعية الداخلية تكيف لهذا النمط أما الدافعية الخارجية فتتشكل بالتنافس والمكافئات الملموسة". (زايد، 2003، ص 131).

3.2- نظرية الأهداف:

تندرج نظرية الأهداف تحت غطاء النظريات المعرفية والنظريات الإجتماعية المعرفية التي تهتم بالعمليات العقلية، وتؤكد على مدى أهمية الإدراك في عملية التعلم والتذكر دون إهمال أهمية دور العوامل الخارجية في تحديد مستوى الدافعية للتعلم.

إن نظرية الأهداف تحاول التأكيد على وجود ارتباط عقلاني بين الأهداف وسلوك الأفراد مثلما تبينه البحوث الحديثة في مجال الدافعية المدرسة، فحسب "أمس 1992" "يمكن تصنيف الأهداف المختارة من طرف التلميذ إلى نوعين، النوع الأول هو ما يعرف بالأهداف الخارجية أما النوع الثاني فيتمثل في الأهداف الداخلية .

هناك من الباحثين من يميز بين أهداف التعلم "Buts d'aprentissage" وأهداف الأداء أو التقييم أو المنافسة "Buts de Compétition"، بينما يميز آخرون بين الأهداف المتمركزة حول المهمة "Investissement dans la tache" والأهداف المتمركزة حول الأنا "Implication de L'égo"، ويفرق آخرون بين أهداف السيطرة أو التحكم " Buts de Maitrise" وأهداف الكفاءة أو المردودية "Buts de Performance ".

تختلف الأهداف في الصنف الأول (أهداف للتعلم أو تلك المتمركزة حول المهمة) عن الصنف الثاني (أهداف التقييم أو المتمركزة حول الأنا أو الكفاءة) من حيث أنها تحتوي على أنماط مختلفة من التفكير سواء تعلق الأمر بالتلميذ ذاته أو بالمهمة أو بنتائج تلك المهمة. وهكذا نجد تلاميذ يميلون إلى الاطلاع، ويتميزون بشغف كبير للمعرفة ويسعون وراء التحديات والاهتمام بالتعلم، أي وراء أهداف ذات الطابع الداخلي "Intrinsèque"، بينما نجد آخرون متجهون نحو أهداف ذات الطابع الخارجي "Extrinsèque" أي الحصول على العلامات أو الجوائز أو التقييم الإيجابي أو إرضاء الوالدين والأساتذة وهم يسعون في آن واحد إلى تجنب التقييم السلبي.

من خلال ما تقدم يمكن القول أن هناك صنف من التلاميذ يتميزون بدافعية داخلية "Motivation Intrinsèque" أي تلاميذ يسعون دوما إلى تحسين مستواهم الدراسي من خلال تطوير معارفهم و قدراتهم، بينما ينشغل أصحاب الدافعية الخارجية " Motivation Extrinsèque" بالحصول على علامات جيدة وتقييم ايجابي قصد إرضاء أوليائهم مثلا أو من أجل الحصول على مكافآت وليس حبا في التعلم واكتساب المعرفة، ويمكن توضيح أهم الاختلافات بين النمطين من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (01): الاختلافات بين نمطي الدافعية

النمط الأول	النمط الثاني
– كيف يمكن أن أفعله (أداء)؟ – هو السؤال الذي ينطلق منه لمواجهة المهمة.	– هل يمكن أن أفعله ؟ – هو السؤال المبدئي (الأول).
– يرى بأنه يمكن الاستفادة من الأخطاء.	– الأخطاء بالنسبة له مؤشر إخفاق.
– يفضل مهام من أجل التعلم.	– يفضل مهام من أجل البروز.
– الأستاذ هو بمثابة مصدر للمساعدة والتوجيه والإرشاد.	– الأستاذ هو الحكم.
– يركز على السيرورة التي يجب متابعتها لحل المشاكل أو أداء المهمة.	– يهتم فقط بالنتيجة النهائية للمشكل أو المهمة.
– يؤدي المهام من أجل حب التعلم ومن أجل رفع أدائه.	– يؤدي المهمة فقط لكي يعترف بقدراته من طرف الآخرين.
– دافعية داخلية.	– دافعية خارجية.
– يقيّم أداءه بمعايير ذاتية خاصة وداخلية	– تقييمه الذاتي مرتبط بما يفعله الآخرون.
– يرجع نجاحه إلى أسباب داخلية ومتحكم فيها (الجهد المبذول).	– يرجع نجاحه إلى أسباب خارجية وغير متحكم فيها.

(دوقة، 2011، ص 41).

تظهر هذه الأنماط من الأهداف وكأنها مرتبطة بنظريات ضمنية للذكاء، فالأشخاص الذين لهم أهداف من الصنف الأول، لديهم في الكثير من الأحيان مفهوم ليّن أو مرن للذّكاء، أي أنه باستطاعة كل واحد منا أن يطور ذكاءه ويحسنه إذا ما بذل جهدا معينا للوصول إلى ذلك الهدف، وكس ذلك فالأشخاص الذين لديهم أهداف من الصنف الثاني يتميزون بمفهوم ثابت للذكاء وللقدرات العقلية والتي يعتقدون بأنها غير قابلة للتغيير أو التطوير.

وحسب "تارديف" (1992) فإن أصحاب الصنف الأول يقبلون على اتخاذ بعض المخاطر عند التعلم لأنهم يدركون أن الأخطاء المرتكبة والصعوبات التي تواجههم يجب استغلالها من أجل تحسين مستواهم و لا يبالون بتقييم الآخرون لهم.

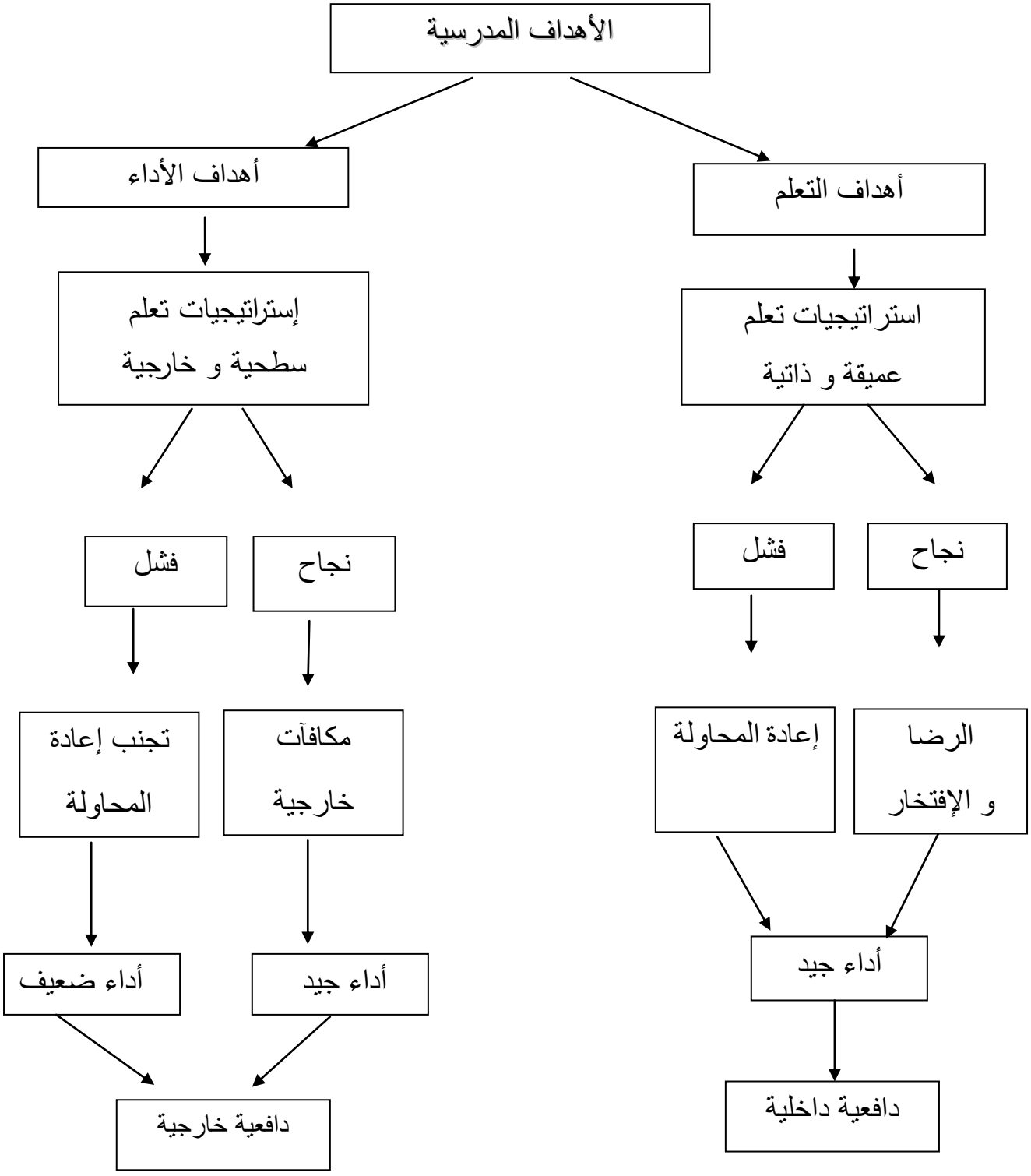
سبق وأن تطرقنا في البداية إلى أن نظرية الأهداف تسعى إلى إبراز الارتباط العقلاني الموجود بين الأهداف وسلوك الأشخاص، ومن هنا فقد أكد بعض الباحثين ومنهم: "Heyman " و"Dweck "(1994)؛ " Dweck" و"Smiley " (1992) وغيرهم على أن السلوك الذي يظهره التلاميذ متوقف على إدراكهم لمدى قدرتهم على مواجهة الموقف أكثر مما هو متوقف على طبيعية الهدف، بحيث عندما يكون للتلاميذ (من الصنف الأول والصنف الثاني) ثقة في قدراتهم للنجاح في مهمة معينة فإنهم يظهرون قابلية لمواجهة التحدي الموجود في تلك المهمة. هذا وقد أشار العديد من الباحثين إلى أن المتغيرات السلوكية المختلفة والمرتبطة بدافعية الفرد ومنها الاتجاه وشدته تتأثر بالتفاعل الموجود بين الهدف الذي يسعى وراءه الفرد والقدرة التي يتوقع أن تكون له في ذلك الموقف.

كما بين الباحثون أن نوع الهدف الذي يسعى التلميذ لتحقيقه متوقف من جهة على العوامل الشخصية من جهة أخرى على العوامل الموقفية ومن بين العوامل الموقفية التي تؤثر في الأهداف المتبعة من طرف التلاميذ يمكن إبراز جملة من العناصر المرتبطة بنظام الدراسة وهيكلة القسم ومنها نظام التقييم، سلوك الأستاذ، تنظيم القسم، نوع المهام وغيرها والتي جمعها AMES (1992) في ثلاث محددات هي:

* تصميم المهمة ونشاط التعليم؛
* تطبيقات التقييم واستعمال الكفاءات؛
* توزيع السلطة أو المسؤولية في القسم،(أحمد دوقة وآخرون،2011، ص 39- 43).

والشكل التخطيطي التالي يلخص نظرية الأهداف فيما يلي:

شكل رقم (02): يوضح نظرية الأهداف



(عصماني رشيدة، 2008، ص 39-40)

2-4- نظرية العزم الذاتي:

من بين النظريات الحديثة التي ساهمت في دراسة الدافعية للتعلم بصفة عامة والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين بصفة خاصة تلك النظرية التي طورها كل من "دوسي وريان RYAN ET DECI" والتي تهدف حسب الباحثان إلى تنمية الرغبة والإرادة في التعلم عند التلميذ، وذلك بجعل عملية التعلم عملية ذات قيمة لديه مما يعطيه الفرصة ليصبح واثقا من نفسه. (دوقة، 2011، ص43).

تتميز هذه النظرية عن باقي النظريات المعرفية الأخرى للدافعية كونها تميز بين نوعين من السلوك، سلوك نابع من ذات الفرد ورغبته وهو السلوك الدال عن دافعية قوية، وهناك سلوك ناجم عن اندفاع من طرف الفرد ولكنه في الحقيقة ناتج عن عوامل داخلية أو خارجية تسيطر(تتحكم) في الفرد وفي نشاطات (أعماله)، كما أن هذه النظرية تنطلق من مسلمة مفادها أن كل الأفراد لهم حاجات نفسية وطبيعية يسعون لإشباعها، ما ينجم عن إشباعها لدى الفرد الارتياح والرضا، وهناك ثلاث أنواع أساسية من هذه الحاجات، حسب المختصين في هذه النظرية والمتمثلة فيما يلي:

- **الحاجة إلى الاستقلالية:** أي الحاجة إثبات الذات والعزم على القيام بأعمال ونشاطات حتى يثبت للغير أنه كائن يتمتع بشخصية مستقلة عن الآخرين، وبإمكانه اتخاذ أي قرار فردي دون اللجوء إلى مساعدة الآخرين.
- الحاجة إلى الإعتقاد بأنه يملك القدرة أو الكفاءة اللازمة للخوض في سلوكيات معينة، أي أنه ينبغي للفرد فهم المطلوب منه من أعمال ونشاطات قصد النجاح والفعالية في أعماله.
- **الحاجة إلى الإرتباط بالآخرين:** أي رغبة كل إنسان في ربط علاقات اجتماعية مع الآخرين والتعامل مع الناس في وسط اجتماعي يقبله ويحتاجه في نفس الوقت.

في هذه النظرية ركز"دوسي و ريان" على أهمية الحاجة الأولى في تفسير سلوك المتعلم والمتمثلة في الاستقلالية، كون هذه الحاجة تسمح له بالإحساس بالأهمية الذاتية عند اختيار وانتهاج سلوك معين وهذه الحاجة منطلق ايجابي وفعال إذا تم إشباعها بشكل جيد.

من خلال مراجعة الحاجات النفسية التي نصت عليها نظرية العزم الذاتي للدافعية للتعلم، تظهر أهمية هذه النظرية بالنسبة للتلميذ وهو في المرحلة المتوسطة من التعلم ، أي في

مرحلة المراهقة، فالمحيط المدرسي الذي يعيش فيه التلميذ المراهق (المراهق المتمدرس) ينبغي أن يوفر له فرصة ربط علاقات اجتماعية مع الأساتذة ومع رفاقه في المؤسسة التربوية، كما أن للتلميذ المراهق حاجة إلى الوثوق في قدراته على القيام بمختلف النشاطات الدراسية بعد بذل الجهد المناسب وهو في حاجة إلى معلّم ينمي فيه الثقة بالنفس ويجنبه الملاحظات المحبطة التي تقضي على دافعيته، أما بالنسبة للحاجة إلى الاستقلالية فإنه يظهر جليا بأن الرفع من دافعية التلاميذ مرهون بكيفية تعامل المربين والأولياء مع المراهق فينبغي على المعلمين في هذه المرحلة من التعليم أن يتخلوا نوعا ما عن سلطتهم، وأن يعوا بأن للقيود المفروضة على التلميذ في تلك المرحلة لها أثر جد سلبي على دافعيته للتعلم. فهو يفضل النشاطات الدراسية التي تسمح له بالتعبير عن نفسه وتتيح له الفرصة للقيام بالسلوك الذي قرر أن يقوم به بكل حرية وعزم.(دوقة، 2011، ص 144).

إن هذا لا يدفعنا إلى التجرد من مسؤولياتنا نحو أبنائنا وفسح المجال للمراهق للتصرف كما يحلو له والتعدي على القوانين المفروضة والواجب الإمتثال لها، ولكن على المعلمين مراعاة هؤلاء المراهقين المتمدرسين خاصة في هذه المرحلة الحساسة دون إفراط ولا تفريط، وقد قام أصحاب نظرية العزم الذاتي إلى تقسيم حالات الدافعية كما يلي:

أ- **دافعية داخلية:**

تعتبر الدافعية الداخلية كأعلى مستوى لدافعية العزم الذاتي التي يمكن أن يحققها التلميذ، وهي منبع الحيوية التي تستعمل في البداية من أجل تحقيق اللذة والإشباع، فالمتعلم يدفع بمبادرة منه لإشباع حاجات وأهداف نابعة من ذاته، ويبذل جهدا نحو تحقيقها فطاقاته نابعة من رغبته الذاتية في المشاركة في نشاط معين، والأنشطة المحكومة بدوافع داخلية تعزز نفسها بنفسها. (عصماني، 2008، ص 51).

ب-**دافعية خارجية :**

وهي التي تعبر عن رغبة الفرد (التلميذ) في القيام بسلوك من أجل بلوغ أهداف إجرائية معينة أو بسبب ضغوط تمارس عليه.

و يقسم أصحاب نظرية العزم الذاتي الدافعية الخارجية إلى أربع أنواع مختلفة هي:

- الدافعية الخارجية المتحولة إلى دافعية داخلية عن طريق عملية الإدخال "Internalisation": وفي هذا النوع من الدافعية، يقوم التلميذ بإقناع نفسه بأنه يريد أن يتعلم شيئا معينا ، من أجل حبه لتعلم ذلك الشيء.
- الدافعية الخارجية الخاضعة لمثيرات خارجية "External Regulation": وهي الدافعية التي تفسر مثلا ببذل الجهد من أجل الحصول على علامات جيدة في امتحان أو من أجل الحصول على رضا الوالدين .
- الدافعية الخارجية التي يقوم التلميذ ببذل الجهد المطلوب: لأنه يخشى من عواقب تمس بشخصيته وبتقديره لذاته ونفسه، ففي هذا النوع من الدافعية يقوم التلميذ باستدخال مصادر المراقبة على أفعاله وسلوكياته دون أن تكون تلك المصادر نابعة من شعوره بالعزم الذاتي كما هو الحال في الدافعية الداخلية ويحدث ذلك مثلا عندما يأتي التلميذ إلى القسم في الوقت المحدد خشية من أن يلقب بالكسول وليس لأنه راغب في تعلم النشاط المقرر في ذلك الوقت. ويعرف هذا النوع من الدافعية الخارجية وهو الذي يتم عن طريق الضبط الاستنباطي بالدافعية الخارجية عن طريق الضبط المستدخل "INTEROJECTED REGULATION".
- الدافعية الخارجية التي من خلالها يختار الفرد سلوكياته بدرجة كبيرة من الحرية وكأن الأمر يتعلق بعزم ذاتي حقيقي، ويتعلق الأمر في الواقع بعملية تعرف باسم التقمص "Identification" وهي عملية يتوصل الشخص (التلميذ) من خلالها إلى إقناع نفسه حول قيمة التعلم بأن له الإمكانات اللازمة لبلوغ الأهداف المسطرة ومثال ذلك عندما يبذل التلميذ جهدا معتبرا في مادة الرياضيات (رغم عدم حبه للمادة) ويقوم بكل التمارين التي تطلب منه لأنه اقتنع من أن مادة الرياضيات مادة أساسية في التخصصات العلمية ويجب العمل فيها إن أراد مزاولة الدراسة في التخصص العلمي فيما بعد. (دوقة، 2011، ص 45-46).

ج . اللاّدافعية:

ترتبط اللادافعية بتأثير النتائج السلبية لعملية التعليم، فالتلميذ في هذه الحالة يشعر بالعجز وعدم القدرة على التحكم في نتائج العملية التعليمية. فمستوى دافعية العزم الذاتي منعدم لأن

التلميذ عاجز عن إدراك العلاقة بين سلوكاته والنتائج المترتبة عنها، فهو ينجز النشاط الدراسي بطريقة آلية دون أن يشعر بدافعية العزم الذاتي.

2.5- نظرية العزو السببي"الإسناد": (واينر)

اهتمت هذه النظرية بوصف كيفية تأثير تفسيرات الأفراد وتبريرهم لخبرات النجاح والفشل في دافعيتهم، ويعتبر "واينر" من أبرز علماء النفس الذين تبنوا نظرية العزو وربطوها بالتعلم والتحصيل الدراسي، ويرى أنه يمكن تصنيف الأسباب التي يعزو إليها الطالب نجاحه أو فشله حسب ثلاثة أبعاد هي: مصادر العزو ومدى ثباتها وإمكانية التحكم بها والسيطرة عليها.

1.5.2- أبعاد عملية الإسناد:

- **مصدر العزو (مكان السبب):** هذا البعد يمكّن من التمييز بين الأسباب الداخلية للتلميذ نفسه (استعداده المعرفي، القدرة، الموهبة، التعب...) والأسباب الخارجية (صعوبة النشاط، الخط، الأسلوب التعليمي، المزاج، الزملاء، كفاءة المعلمين...).
- **ثبات أو استقرار السبب:** يسمح هذا البعد بالتفريق بين الأسباب بالنسبة لزمانها، فيعتبر التلميذ سبب معين أنه مستقر أو ثابت عند اتصافه بالديمومة و الاستمرارية (كالذكاء مثلا) ويكون السبب غير ثابت في نظره عندما يكون معرضا للتغيير المستمر أو قابلا للتعديل.
- **التحكم والسيطرة على السبب:** يشير هذا البعد إلى التمييز بين الأسباب بالنسبة لمسؤولية التلميذ ، فالسبب المتحكم فيه هو السبب الذي يرى المتعلم أنه بإمكانه اجتنابه إذا أراد ذلك، بينما يقال عن السبب أنه غير قابل للتحكم والضبط عندما يرى التلميذ أنه لا يملك أي سيطرة عليه (كالحظ مثلا).

2.5.2- احتمالات الإسناد والنتائج المترتبة عنها: تتباين النتائج المترتبة عن إسناد معين بحسب مصدر الإسناد ويتضح ذلك فيما يلي:

أ- الأسباب الثابتة (مستقرة) والمتغيرة (غير مستقرة):

- **إسناد النجاح لأسباب مستقرة:** النجاح في الأنشطة الصفية والذي يعزى لأسباب مستقرة مثل: القدرة العالية، الجهد، سهولة المهمة، التحيز الإيجابي للأستاذ...، يؤدي إلى زيادة الدافعية عند ممارسة أعمال مشابهة.

- **إسناد النجاح لأسباب متغيرة (ير مستقرة):** النجاح السابق الذي يعزى إلى أسباب غير مستقرة مثل: المزاج، الحظ، مساعدة الآخرين...، يؤدي إلى نقص الدافعية عند ممارسة الأعمال المشابهة
- **إسناد الفشل لأسباب مستقرة:** الفشل في الأنشطة السابقة الذي يعزى إلى أسباب مستقرة مثل: انخفاض القدرة، الجهد، صعوبة المهمة، التحيز السلبي للأستاذ... يؤدي إلى انخفاض الدافعية عند ممارسة الأعمال المشابهة مستقبلا.

عموما فإن التفسيرات السببية للنجاح والفشل التي تستند إلى أسباب ثابتة أو مستقرة تؤدي إلى توقعات للنجاح أو الفشل أكثر تأكيدا من التفسيرات التي تسند إلى أسباب متغيرة أو غير مستقرة.

أ- **الأسباب الداخلية والخارجية:** وتتمثل فيما يلي:

- **إسناد النجاح لأسباب داخلية:** وهو الإعتقاد بأن النجاح يعود إلى القدرات الشخصية أو المجهود المبذول أو المثابرة في العمل، فيتولد لدى التلميذ شعور داخلي بالقناعة والثقة بالنفس وتزداد دافعيته عند إقباله على ممارسة الأعمال المشابهة.
- **إسناد النجاح لأسباب خارجية:** في هذه الحالة يعزو التلميذ مثلا نجاحه إلى مساعدة الآخرين عندها يتولد لديه شعور بتقديرهم له، لكن يقل تقديره لذاته وتنخفض دافعيته عند إقباله على ممارسة أعمال مشابهة مستقبلا، كما تتولد لديه مشاعر الدهشة أو المفاجئة عندما يعزو نجاحه للصدفة أو الحظ تنخفض دافعيته عند إقباله على الأعمال المشابهة.
- **إسناد الفشل لأسباب داخلية** :عندما يعزو التلميذ فشله إلى انخفاض القدرة مثلا، تتخذ عندئذ المشاعر المرتبطة بالفشل أشكالا مختلفة فيشعر التلميذ بالعجز وضعف الحيلة، بينما يتولد لديه شعور بالذنب والتقصير وتقل دافعيته عند إقباله على ممارسة الأعمال المشابهة.
- **إسناد الفشل لأسباب خارجية:** عندما يعزو التلميذ فشله إلى أسباب خارجية تتباين لديه المشاعر فيشعر بالغضب عندما يكون فشله بسبب أناس آخرين، بينما يشعر بالدهشة و المفاجأة عندما يكون فشله بسبب سوء الحظ، وتزداد دافعيته عند إقباله على ممارسة الأعمال المشابهة .

ج- الأسباب القابلة وغير القابلة للضبط أو التحكم:

على الرغم من أن الدراسات والبحوث التي أجريت حول أسباب النجاح والفشل التي يمكن ضبطها أو التحكم فيها وكذلك التي يتعذر ضبطها قليلة، إلّا أنه حسب "الزيات" (1995) فإنه يمكن القول بأن إدراك التلاميذ لقدراتهم على ضبط أو عدم ضبط عوامل أداء المهام لديهم تحدد دافعيتهم للإقبال على أدائهم لها على النحو التالي:

- **إسناد النجاح إلى أسباب يمكن ضبطها:** تزداد دافعية التلاميذ للإقبال على الأعمال التي يرون أنه يمكن تحقيق النجاح فيها من خلال جهودهم أو بمساعدة الآخرين.
- **إسناد النجاح إلى أسباب يتعذر ضبطها:** تقل دافعية التلاميذ للإقبال على العمل والنشاط كونهم يرون أن النجاح فيها مرتبط بعوامل يصعب ضبطها أو التحكم فيها.
- **إسناد الفشل إلى أسباب يمكن ضبطها :** يتحدد إدراك التلاميذ لأسباب فشلهم بمدى قابلية عوامل الإنجاز للضبط، فيقبل التلاميذ على الأعمال التي يرون أن الفشل فيها مرتبط بقلة الجهد المبذول فيعملون على مضاعفة مجهوداتهم وخاصة عندما يتعاملون مع مهام ونشاطات مشابهة.
- **إسناد الفشل إلى أسباب يتعذر ضبطها:** يقل إقبال التلاميذ على أداء الأعمال التي يرون أن الفشل فيها مرتبط بضعف القدرة أو صعوبة المهمة، وتقل دافعيتهم عند ممارسة الأعمال المشابهة لها مستقبلا.(عصماني، 2008، ص 48).

استنادا إلى ما سبق يتضح لنا أن الدافعية ذات قطبين إيجابي وسلبي، فهي تتغير وفقا لهما من خلال إدراك التلميذ لطبيعة النشاط وكذا الأسباب، فكلما كانت أسباب النجاح والفشل معروفة قابلة للضبط أو التحكم فيها، ازدادت دافعية التلميذ لتعلم مهام وأشياء مماثلة وجديدة، أما إذ كانت تلك الأسباب ليس في متناوله التحكم فيها، باءت تلك المهام صعبة في نظره وبالتالي ينخفض مستوى الدافعية للتعلم.

2-6- النظرية الاجتماعية المعرفية:(بندورا)

إن العلاقة بين التفكير والأنشطة التي يتخذها الفرد لإنجاز وتحقيق الأهداف هي إحدى المحاور التي تتناولها النظرية المعرفية في تفسيرها للسلوك الإنساني، بالإضافة إلى كيفية إدراك الأفراد لأسباب نجاحهم وفشلهم، وحسب هذه النظرية فإنها تعمل على دراسة الظواهر

الإنسانية كالدافعية مثلا بالتركيز على التفاعل القائم بين سلوك المتعلم وخصائصه الفردية والمحيط الذي نما و تطور فيه.

تنطلق هذه النظرية من مسلّمات، وهي كما يرى بندواره (Bandora) أنّ الناس في مختلف المستويات يتميزون بالإستعدادت التالية:

- ❖ القدرة على التعبير عن محيطهم وتفسيره انطلاقا من الأنظمة الرمزية كالتعبيرات الكلامية أو الكتابية.
- ❖ القدرة على العودة إلى الماضي وتوقع المستقبل: فالذكريات التي يحملها التلميذ و طموحاته المستقبلة هي أصل دينامية الدافعية.
- ❖ القدرة على ملاحظة الآخرين و الخروج باستنتاجات تخص الذات : هذه المسلمة تفرض أنه بالإمكان التعلم انطلاقا من رؤية الآخرين وهم ينجزون أو يتمّون نشاطا معينا دون أن يكون لدى الشخص نفسه نية القيام بذلك النشاط، فملاحظة الآخرين ليست نشاطا أو تصرفا خاملا ولكن نشاطا فعالا بإمكانه توليد دافعية لدى التلميذ للإقبال على نشاطات مدرسية مماثلة.
- ❖ القدرة على التنظيم الذاتي أو الضبط الذاتي: بمعنى التعديل المستمر للسلوك نتيجة لتقويم الوضعية، فالإنسان كائن نشط وحيوي لا يحدّ من استجابته للمحيط ولكنه قادر على المراقبة والتعديل وفق الحاجة، وذلك حسب الأهداف التي يسعى الفرد لتحقيقها.

ومن الأهداف الأساسية التي تبنتها الوجهة الاجتماعية المعرفية ما يلي:

- ❖ الاهتمام بدراسة طبيعة الدافعية وتفسير ديناميكيتها في الوسط المدرسي.
- ❖ الاهتمام بدراسة الدافعية في إطار النشاطات التعليمية والتعلمية عوض دراسة الدافعية للتعلم بصفة عامة فالتلميذ حسب هذه النظرية غير مدفوع لفعل كل شيء في نفس الوقت وفي نفس المكان، وإنما هو مدفوع بوحدة أو مادة معينة و بالنشاطات التعليمية والتعلمية المترابطة والمتلاحمة فيما بينها .
- ❖ عدم الاشتراك والتدخل في الجدال والنقاش القائم حول ما إذا كانت الدافعية الداخلية أهم من الدافعية الخارجية، بالنسبة لعملية التعلم.

لقد كان لأعمال "تولمان 1932. Tolman" الأثر الكبير في بروز هذا المنظور بحيث أصبح تفسير مفهوم الدافعية مرتكزا على الكيفية التي يتصور بها الفرد مختلف نتائج سلوكه، وبالتوقعات التي يحملها عند اتخاذه لمختلف القرارات الهامة في حياته.

أما " لوين (1936) Lewin "فقد أدت أعماله إلى اقتراح مفهوم هام في مجال علم النفس وهو مفهوم مستوى الطموح الذي يعرف على أنه الهدف المبتغى أي الهدف الذي يسطره الإنسان لنفسه عند القيام بمهمة معينة، والذي يحدد كذلك بالتجارب الشخصية الماضية للفرد قي تعامله مع نفس الموقف.

لقد كانت لأعمال لوين الأثر الكبير في أعمال وينر (1992) الذي وجد بأن الدافعية للتعلم تكون أحسن عند بلوغ مستوى عال من الطموح وبأن الفشل أو النجاح في مهمة سابقة له تأثير مباشر على الأعمال اللاحقة.

لكن لا يمكن اعتبار ذلك أمر حتمي، إذ أن الفرد يمكنه الفشل في نشاط معين أو مهمة معينة فيدفعه ذلك إلى تداركه (الفشل) والعمل على تغطية الخطأ السابق وتحقيق ذاته (تأكيد), لهذا يمكن القول أن الفشل هو الخطوة الأولى لبداية النجاح في أعمال ونشاطات أخرى لاحقة.

3. مؤشرات الدافعية للتعلم وأهم نماذجها.

3-1- مؤشرات الدافعية في عملية التعلم:

بما أن الدافعية حالة ضمنية لا يمكن قياسها مباشرة، فإن هناك مؤشرات تفسرها وتسهل فهم بعض الحقائق المحيرة في السلوك الإنساني، هذه المؤشرات عبارة عن سلوكات يقوم بها التلميذ فنستدل من خلالها على وجود مستوى معين من الدافعية أو عدم وجودها، ويمكن حصر هذه المؤشرات فيما يلي:

- الاختيار:

يعد اختيار التلميذ الإندماج في الأنشطة الصفية المتنوعة و بمحض إرادته من أولى المؤشرات على وجود الدافعية لديه، أما إذا فرضت هذه الأنشطة عليه فانّه يعمد إلى استخدام استراتيجيات التجنب والتي تعبر عن ضعف مستوى الدافعية لدى التلميذ، وحسب "لوبو، 1992" توجد أكثر من خمسين استراتيجية تجنب كملاحظة صور خارج نطاق

الدرس، طرح أسئلة لا علاقة لها بموضوع الدرس، المطالبة بشروحات لا أهمية لها، التشويش أثناء الدرس...).

ـ المثابرة:

تعتبر المثابرة من مؤشرات النجاح فالتلميذ كلما ثابر لإنجاز نشاط صفي معين كلما كانت حظوظه في النجاح أكبر. ويؤكد (Ball 1997) أن مثابرة التلميذ لها علاقة بنوع دافعيته، فالتلاميذ ذوي الدافعية الداخلية أكثر قدرة على المثابرة في إنجاز نشاطاتهم إذا ما قورنوا بالتلاميذ ذوي الدافعية الخارجية، أما "باندوين" فيرى أنه من الضروري الاستيعاب بعد المثابرة عند الحديث عن الدافعية، فهي في رأيه تنطوي على ثلاثة جوانب:

ـ البراعة الواضحة في قضاء وقت أطول في المهام محل التعلم.

ـ تحمل المشقة تقتضي في بعض الأحيان التضحية بالعديد من الإهتمامات.

ـ الإستعداد لمواجهة الفشل بصبر إلى أن يكتمل العمل (قادري، 2005).

كثيرا ما نجد بعض التلاميذ يستغرقون وقتا طويلا لإنجاز نشاط دراسي معين أو لتحضير درس خاصة في فترة الإمتحانات إلا أن النتائج المتحصل عليها تكون عكس النتائج المتوقعة من أولئك التلاميذ، لهذا لابد من أن ترتبط المثابرة بالجهد الكيفي لا الكمي.

ـ الإندماج المعرفي:

يعرف "فيو" الإندماج المعرفي على أنه "قدرة التلميذ على استخدام نوعين من الإستراتيجيات هما: استراتيجيات التعلم، واستراتيجيات الضبط الذاتي .(Viau.1997)

ـ استراتيجيات التعلم:

يستعمل "الزيات" مصطلح الإستراتيجيات المعرفية مرادفا لإستراتيجيات التعلم ويعرفها على أنها القابليات المتعلمة لدى الإنسان، وتتمثل في المهارات التي من خلالها يتعلم الفرد كيفية توظيف عملياته العقلية في التعلم والتذكر والتفكير، وتنقسم هذه الإستراتيجيات إلى ما يلي:

ـ استراتيجيات التنظيم.

ـ استراتيجيات البناء والتركيب (الزيات، 1995).

- استراتيجيات الضبط الذاتي:

هي استراتيجيات معرفية يستعملها التلميذ بصورة واعية ومنظمة ودائمة عندما يتحمل فعلا مسؤولية تعلمه وحسب "زيمرمان" فهي تنقسم إلى ثلاثة أقسام كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(02): يوضح استراتيجيات الضبط الذاتي حسب "زيمرمان"

استراتيجيات الضبط الذاتي	استراتيجيات التسيير	استراتيجيات الحفز
التخطيط	اختيار وتيرة التعلم والمراجعة	تحديد الأهداف
المراقبة	اختيار مكان التعلم والمراجعة	تحديد التحديات
التقويم الذاتي	اختيار الموارد البشرية والمادية المساعدة على التعلم	مكافأة الذات

(viau , 1997)

الأداء:

يعتبر الأداء تحصيل حاصل للمؤشرات السالفة الذكر(الإختيار، المثابرة، الإندماج المعرفي) كما أنه المؤشر النهائي الهام إذ بغيابه يقل أداء التلميذ رغم توفر المؤشرات الأخرى ويزداد أداءه كلما توفرت كل هذه المؤشرات، وفي هذا الصدد يقول (أرنوف) بصرف النظر عن اتحاد الدافعية والأداء، فإن الدراسات تؤكد النتائج العامة التي مأداها ازدياد الأداء بزيادة مستوى الدافعية.

حسب (مورين، 1996) فإنه لا يمكننا تقدير الدافعية إلا بملاحظة الأداء وعادة ما يؤخذ الأداء بمفهوم النتائج الدراسية أي العلامات المحصل عليها، فالحصول على علامة جيدة يعني أداء جيد وفهم جيد ودافعية عالية، وهنا يصبح الأداء هدف معظم التلاميذ. (قادري، 2005).

إذا أخذنا الأداء من هذا المنظور(المنطلق) واعتبرناه كهدف يسعى التلميذ لتحقيقه فإنه بذلك يستعمل مختلف الوسائل بغية الوصول إليه، وهذا ما نجده في جل المدارس الجزائرية التي تنظر إلى العلامة التي تحصل عليها التلميذ كمعيار يفصل بين مستويات التلاميذ، دون

مراعاة الجوانب الخفية المؤثرة في أداءاتهم، لكن رغم هذا لا يمكن إغفال دور الأداء فهو كما يراه الإطار الإجتماعي المعرفي أحد المؤشرات الدالة على وجود الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

3-2- نماذج الدافعية:

3-2-1. نموذج أتكنسون Atkinson (1968):

لقد قام "أتكنسون" (1968) بتطوير نموذج الدافعية انطلاقا من أعمال "لوين وتولمان"، فهو يرى أن الدافعية للقيام بنشاط معين تستلزم إدراك القيمة، وإدراك احتمال النجاح، فالإدراك الأول يشير إلى إدراك التلميذ لقيمة النشاط الدراسي الذي يقوم به، فالقيمة تشكل الجواب على السؤال الذي يطرحه على نفسه حول جدوى القيام بعمل ما، وغالبا ما تكون الإجابات إما معبرة عن أهداف (مثل أريد أن أصبح...) أو معبرة عن قيمة لنشاط معين (أحب المادة...) أو معبرة عن اهتمام التلميذ بذلك المجال (مثل أهتم كثيرا بدراسة ذلك الموضوع).

أمّا إدراك احتمال النجاح في المهمة (توقع النجاح) فهو عنصر يعبّر عن الإجابة التي يعطيها التلميذ لنفسه عندما يسأل نفسه عن مدى احتمال نجاحه في المهمة لو قرر القيام بها، ويتوقف إدراك التلميذ لذلك الإحتمال على تجاربه السابقة في ذلك النشاط، كما أن "أتكنسون" اقترح نموذجا يبين فيه أن سلوك إشباع حاجة الإنجاز الدراسي هو نتيجة صراع انفعالي (عاطفي) بين الدافعية لتحقيق النجاح والدافعية لتجنب الفشل، وقد قدّم "أتكنسون" معادلات دقيقة تلخص العلاقة بين العوامل المحددة للدافعية للإنجاز سواء ما يتعلق منها بالميل لتحقيق النجاح أو الميل لتحاشي الفشل وذلك على النحو التالي:

أ- الميل لتحقيق النجاح : يشير إلى دافعية الدخول أو البدء في موقف الإنحياز ويتحدد هذا الميل بثلاثة عوامل عبّر عنها في المعادلة التالية:

الميل إلى النجاح = الدافع إلى بلوغ النجاح x إحتمالية النجاح x قيمة الباعث للنجاح

كما أوضح أنّ الأفراد المرتفعين في الدافع لبلوغ النجاح يشعرون بالفخر في حالة الإنجاز نظرا لأنهم يستمتعون بالفعل بتحقيق النجاح.

ب - الميل لتحاشي الفشل: يكفّ هذا العامل قيمة الباعث للنجاح ويؤثر سلبيا على الدخول في مواقف الإنجاز وعلى أداء الفرد في هذه المواقف والميل لتحاشي الفشل أيضا هو محصلة ثلاثة عوامل حددها "أتكنسون" في معادلة موازية للمعادلة السابقة على النحو التالي:

الميل إلى تحاشي الفشل = الدافع إلى تحاشي الفشل x إحتمال الفشل x قيمة الباعث للفشل

* **ملاحظة:** قيمة الباعث للفشل تأخذ دائما رقما سلبيا لأن الفشل قيمته سلبية وعليه تكون قيمة الميل إلى تحاشي الفشل سلبية في جميع الحالات.

وانطلاق من تحديد كل من الميل إلى النجاح والميل إلى تحاشي الفشل يمكننا تقدير ناتج الدافعية للإنجاز على النحو التالي:

ج - تقدير ناتج أو محصلة الدافعية للإنجاز: بما أن قيمة الميل إلى تحاشي الفشل دائما سلبية، فإنّ الميل نحو موقف الإنجاز يتم تقديره على النحو التالي:

ناتج الدافعية للإنجاز = الميل إلى بلوغ النجاح + الميل إلى تحاشي الفشل

(خليفة عبد اللطيف، 2000، ص 117-121).

3-2-2- نموذج فروم (1994):

يرى "فروم" أن الدافعية هي نتيجة حصيلة ضرب ثلاثة عوامل أساسية هي:

- **التوقع:** وهو اعتقاد آني حول إحتمال إنجاز عمل معين بهدف الحصول على نتائج معينة، كما أنه يقسم التوقع إلى نوعين:

النوع الأول: ويتمثل في التوقع الذي يعبر عن مدى إدراك الفرد لقدرته على انجاز عمل ما، أي إدراكه للعلاقة الموجودة بين الجهد المبذول والأداء.

النوع الثاني: ويتمثل في التوقع الذي سمي فيما بعد بالوسيليّة ويقصد به إدراك الفرد للعلاقة الموجودة بين الأداء والنتيجة المرغوب فيها.

ـ **قيمة النتيجة:** أي قيمة النتيجة التي يسعى الفرد لتحقيقها من خلال بذله جهد معين، ويمكن أن تكون تلك القيمة إما داخلية مثل تحقيق الذات أو خارجية مثل الأجر أو الترقية. وهي في كل الأحوال تعبر عن الجانب الإنفعالي للشخص عندما يكون في حالة إختيار أو اتخاذ قرار حول القيام بعمل معين أو عدم القيام به.

كما أن "فروم" يقترح أن الدافعية هي نتيجة ضرب العناصر الثلاثة السالفة الذكر، أي: (الدافعية = التوقع x الوسيلية x القيمة) بمعنى أنه لا يمكن الحصول على مستوى معين من الدافعية إلا إذا كانت قيمة كل عنصر مختلفة عن الصفر.

3ـ 3. نموذج فيو(Viau 1994): يعتبر نموذج "فيو" من النماذج المعرفية التي نالت حظا وافرا من اهتمام الدارسين والباحثين في مجال الدافعية للتعلم حيث أنه عرّف الدافعية المدرسية على أنها مفهوم ديناميكي له أصوله في إدراك التلميذ حول نفسه ومحيطه والذي يمكّنه من اختيار نشاط معيّن والإقبال عليه والمواضبة في إتمامه لأجل بلوغ هدف معين، فهو يرى أن الدافعية المدرسية تتم بإشتراك كل من التلميذ والمعلم والنشاط أو المادة التعليمية دون تجاهل المحيط الذي ينمو فيه التلميذ والذي له دور كبير وأثر فعّال عليه (الأسرة، مجموعة الرفاق، شخصية الفرد...)، فالدافعية المدرسية تتأثر كثيرا بالبيئة والوسط الذي يتواجد فيه التلميذ، أما في المدرسة فالدافعية للتعلم تتأثر بثلاثة عوامل هي:

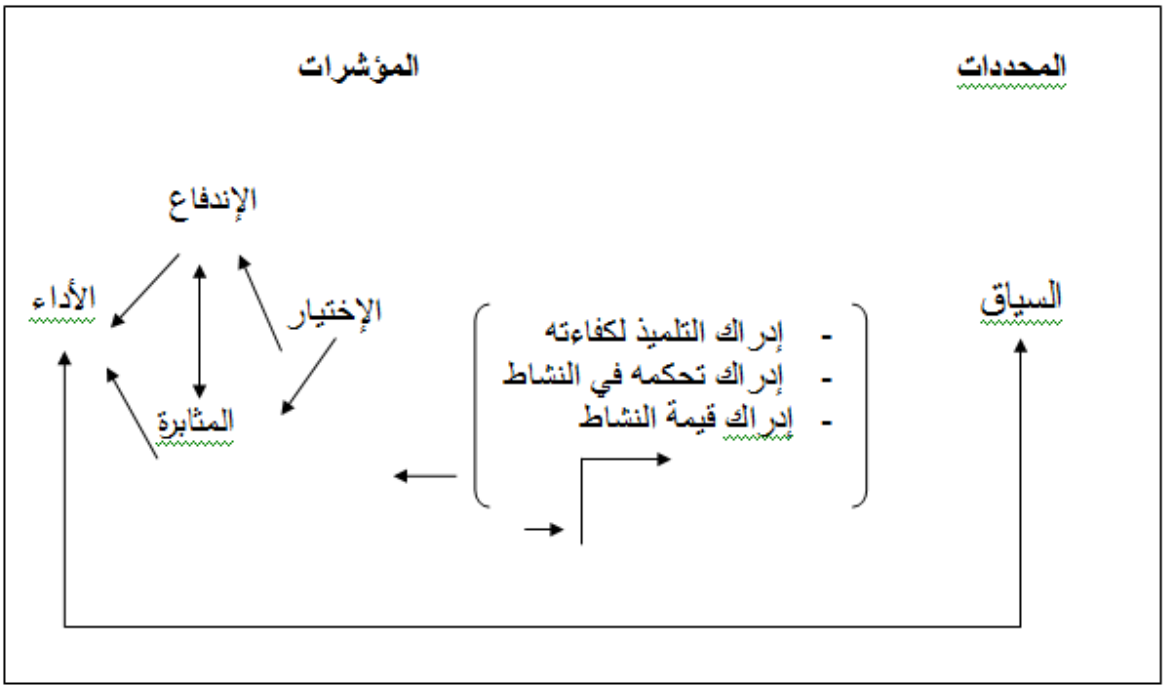
ـ **إدراك قيمة النشاط (درس، قراءة، تمارين...):** فحسب "فيو" فإن هذا النوع يتشكل انطلاقا من الحكم الصادر من قبل التلميذ اتجاه فائدة النشاط مع الأخذ بعين الاعتبار الأهداف المسطرة من القيام بذلك النشاط، فالفرد ليس مدفوع إلى الإقبال على أيّ نشاط حكم عليه مسبقا على أنه غير مفيد وغير ملائم.

ـ **إدراك الكفاءات أو القدرات في إتمام العمل المدرسي:** ويتمثل في تقييم الفرد لقدراته على النجاح، فالكثير من التلاميذ يعزون(ينسبون) فشلهم إلى الحظ أو إلى ضعف الذكاء، أما البعض الآخر فيعزو فشله إلى قلق الإمتحان.

ـ **إدراك مدى التحكم في النشاط:** يتعلق الأمر هنا بدرجة تحكم التلميذ في إجراءات نشاط معين، فكلما كان ذلك الشعور بالتحكم مرتفع كانت الدافعية أحسن.

ويرى "فيو" أن هناك مؤشرات رئيسية تعمل على إبراز الدافعية للتعلم والمتمثلة في الإندفاع المعرفي، مستوى المثابرة، الأداء، وهذه المؤشرات تلعب دور المحددات إذ يمكن للمحددات التحول إلى مؤشرات، فذلك التفاعل بين عناصر النموذج هو الذي يضفي على الدافعية طابعها الديناميكي كما هو موضح في الشكل الذي اقترحه "فيو".

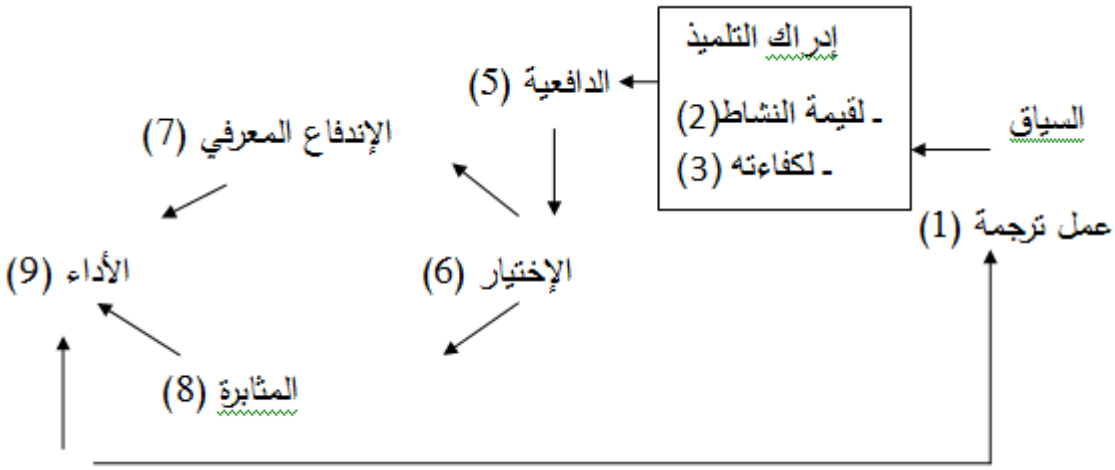
شكل رقم (03) : نموذج الدافعية في السياق المدرسي فيو Viau(1994)



(Viau, 1994 : 32)

ولتوضيح دينامية الدافعية يقدم "فيو Viau" الشكل التالي الممثل للدافعية بعمل ترجمة نص:

شكل رقم 04) : دينامية الدافعية حسب " فيو Viau" (1994)



(Viau, 1994: 36)

يتضح من خلال الشكل السابق أن التلميذ بمجرد اعتقاده أنه بإمكانه النجاح في إنجاز أو القيام بعمل ترجمة مثلا (1) فإن ذلك الإعتقاد يؤثر في مختلف إدراكاته، حيث أنه يدرك أولا قيمة ذلك العمل (2) من حيث أهميته ثم يتوقع مدى قدرته على القيام به(3) وكذا التحكم في ه(4) ونتيجة لذلك الإدراك تتولد لديه الدافعية (5) التي بدورها تدفعه إلى اختيار النشاط(6) والإقبال المعرفي عليه (7) ثم الإستثمار فيه والمثابرة عليه (8) إلى غاية القيام به وإنجازه (9) أي أداء أو انجاز عمل الترجمة.

4- وظائف الدافعية في عملية التعلم:

من أبرز الوظائف التي تساهم بها الدافعية لحدوث عملية التعلم ما يلي:

- أنها تؤثر في استراتيجيات التعلم و العمليات المعرفية التي يستخدمها التلاميذ، فهي تزيد من احتمالية انتباههم لشيء ما كما أنها تؤثر في أساليب الدراسة والتدريب التي ينتهجونها وكذا من فاعلية التعلم ذو المعنى. (ثائر أحمد غباري،2008 ، ص 65).

- أنها تنظم وتوجه السلوك لدى التلاميذ كما تعمل على تعديل أو منع حدوثه إذا كان سلبيا، أو تستبدله بسلوك آخر ويكون ذلك عادة ببروز دوافع ذات طبيعة تعارضية مع دوافع أخرى.

- أنها تعزز السلوك وتقويه، ويكون ذلك ببروز الدوافع ذات الطبيعة الداعمة أو التآزرية مع دوافع أخرى (عساف عبد المعطي محمد، 1999).

- أنها تزيد من الإقبال والإستمرارية في أداء النشاط وكذا المثابرة عليه.

- أنها تحسن الأداء المدرسي ما ينعكس إيجابا على مستوى تحصيل التلاميذ.

- أنها تساهم في تنمية معالجة المعلومات وتقويمها لدى التلاميذ.

- أنها تعمل على تنشيط التوقعات المتصلة بتحقيق الأهداف أو إشباعها، حيث توجد علاقة بين مفاتيح الدافعية ونواتج الإستجابة المتوقعة والقيمة المادية والمعنوية أيضا عن هذا الدافع، أي ينطبق عليها قانون الدافع= القيمة× التوقع .(محمد محمود بني يونس، 2007، ص 26).

- أنها مولدة ومنشطة ومحركة وموجهة لسلوك التلاميذ خلال عملية التعلم، كما أنها ضابطة ومعدلة لذلك السلوك ومفسرة له ومتنبأة به". (محمد محمود بني يونس، 2007، ص 27).

- أنها تعمل على تحريك وتنشيط السلوك لدى التلاميذ، حيث تعتمد درجة حركية السلوك وقوته على مدى قوة الدافع وحجم الطاقة الكامنة فيه (عساف عبد المعطي محمد، 1999).

إضافة إلى ما سبق يمكن الإشارة إلى ما ذكره "بلقيس ومرعي" (1984) على أن "الدافعية تشكل بالنسبة للمعلم والمتعلم غاية ووسيلة، فهي كغاية تشكل إحدى غايات التعليم وأهدافه لأننا نريد أن يكون تلاميذنا مهتمين ومستمتعين بما يتعلمون وبكيف يتعلمون هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن تنمية الميول والإهتمامات والاتجاهات تعتبر من أهداف التربية وغاياتها المستهدفة كنتاجات للتعليم والتعلم".(جمال مثقال القاسم، 2000، ص63).

ـ أنها تضع أمام التلميذ أهدافا معينة يسعى وينشط لتحقيقها بناء على وضوح الهدف وحيويته والغرض منه، وبهذا يصبح التعلم بدوره أكثر حيوية (مجديا).

ـ أنها تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط وهي وظيفتها الأساسية إذ يحدث هذا النشاط عند ظهور دافع (حاجة تسعى إلى إشباع) ويزداد ذلك النشاط بزيادة الدافع.

ـ تساعد على تحديد أوجه النشاط المطلوب لكي يتم التعلم واقتصاد الجهد والوقت، فالدوافع تجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف(تركيز الإنتباه حول نشاط معين حسب اللزوم ومقتضيات الظروف وفي اتجاه واحد ومضبوط حتى لا تتشتت الطاقة.

5ـ أسباب انخفاض الدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس وأساليب استثارتها:

5.1ـ أسباب انخفاض الدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس.

انخفاض الدافعية للتعلم هو السلوك الذي يظهر فيه التلاميذ شعورهم بالملل وعدم الانتباه وعدم المشاركة الصفية والتي لها عدة أسباب والمتمثلة فيما يلي:

1.1.5. أسباب ذاتية: والتي تعود إلى التلميذ نفسه وهي:

- عدم مسايرة النمو(في مختلف جوانبه العقلي، النفسي الحركي، الإجتماعي...) مع ما يقدم للمتعلم من معلومات(المعارف والمهارات أكثر من الاستعدادات التي يتمتع بها المتعلم) أو أن يكون نموه بطيء مقارنة بأقرانه.
- عدم توفر المفاهيم و الخبرات القبلية الضرورية للتعلم الجيد.
- عدم مسايرة التعلم مع ميول التلميذ واهتماماته.
- غياب النماذج الحية الناضجة الايجابية لتقليدها من طرف المتعلم وتكون له قدوة.
- عدم إشباع بعض الحاجات الأساسية مثل: المأكل، اللباس، الأدوات المدرسية...
- تدني مستوى تقدير الذات وفقدان الثقة بها، فمجرد شعور التلميذ بعدم القيمة وعدم الإهتمام به وتقديره (في الصف الدراسي أو الأسرة) يكون ذلك عاملا من عوامل ضعف الدافعية للتعلم وأحيانا النفور منه و بالتالي الهروب أو التسرب المدرسي.

2.1.5. أسباب أسرية:

- عدم الاهتمام، فكثيرا ما ينشغل الآباء بشؤونهم الخاصة ومشكلاتهم ويهملون اهتمامات أبنائهم ولا حتى التعبير عن عملهم في المدرسة.
- عدم استقرار الأسرة: إذ أن هذا الطفل لا توجد لديه دافعية للتعلم أو النجاح المدرسي ولا حتى لإرضاء الوالدين اللذين يدركهما كمصدر مستمر للتوتر.
- النبذ أو النقد المتكرر: يشعر الأطفال المنبوذون باليأس فيستخدمون الضعف التحصيلي والإهمال كطريقة للإنتقام من الوالدين.
- تدني دخل الأسرة: إن المستوى الإقتصادي الضعيف يسبب إحباطا للتلميذ وذلك لعدم توفير الإمكانيات اللازمة لمواصلة الدراسة.

3.1.5 . ممارسات المعلمين:

كثيرا ما ينتهج بعض المعلمين سياسة تدريس تحسس التلميذ بالرغبة في الخروج منذ بداية الحصة الدراسية ومن بين هذه الممارسات التي يكون الأستاذ سببا فيها نجد:

- جمود الأستاذ في الحصة وسلبيته وكذا غياب التفاعل الحيوي بينه وبين التلاميذ.
- عدم التنويع في النشاط داخل الحجرة الدراسية وتعليمهم بأسلوب واحد ما يولد الملل عند بعض التلاميذ ذووا الدافعية المرتفعة للتعلم.
- عدم تحديد الأهداف بدقة مما يخلق العشوائية والإرتجال في العمل.
- غياب التعزيزات التي يستجيب لها المتعلم من أجل التغذية الراجعة.
- قلة استخدام الوسائل التعليمية التي تثير الحيوية في الصف والملائمة للموضوع.
- الميزاجية في التعامل مع المتعلمين.
- عدم إحترام بعض الأساتذة مراحل النمو وخصائص كل مرحلة خاصة مرحلة المراهقة.

4.1.5ـ أسباب بيئية (مدرسية):

- الجو الصفي وما يسوده من علاقات عدائية بين المتعلمين أو محايدة، لأن الجو العدواني يكون منفرا.
- التنظيم الصفي الصارم والذي يقيد تصرفات التلميذ.
- التباين الشديد بين التلاميذ في مستوياتهم وخاصة التحصيلية.
- إكتظاظ الأقسام مما يصعب التعامل مع كل المتعلمين و تحسس مشكلاتهم.

- الوضع الإقتصادي والإجتماعي ونظرة المجتمع للشهادة المحصل عليها والمهنة الممارسة، فالوضع الراهن يثبط من عزيمة التلميذ لمتابعة تعلمه إذ كثيرا ما نسمع العبارة التي تتردد على أفواه الكثير من الكبار والصغار" لقد حاز فلان على شهادة ولم يجد وظيفة فلماذا أدرس وأتعب نفسي؟" وكذا الدعاية التي تروجها وسائل الإعلام المهدمة لا البناءة.

2.5. أساليب استثارة الدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس:

للمحافظة على استمرارية انتباه التلاميذ للدرس طوال الحصة وإثارة دافعيتهم لابد من المزيد من التخطيط والمتابعة ومن الأساليب المساعدة على ذلك ما يلي:

- تنويع الأنشطة والطرائق التعليمية التي تثير انتباه التلاميذ وتحافظ على استمراريته.
- تنويع الوسائل الحسية للإدراك.
- ملائمة النشاطات لحاجات التلاميذ ومستوياتهم.
- تجنب كل ما يشتت الإنتباه.
- تقدير الأعمال الجيدة لتحفيز المنافسة بين التلاميذ.
- تعزيز الإجابات الصحيحة "معنويا وماديا" لفظي بالشكر والثناء وغير لفظي بواسطة الإبتسام والإيحاءات المختلفة التي تدل على الموافقة والرضا.
- الحرص على إيصال مساعدة التلاميذ على إيجاد أخطائهم و تصحيحها بأنفسهم وذلك من خلال تزويدهم بالإرشادات والتوجيهات التي تساعدهم على تحسين أداءهم في المستقبل.
- التلاميذ إلى درجة الإتقان أو الإقتراب منها في المهارات الأساسية من خلال التقويم المستمر.
- عدم الإكثار من نقد التلاميذ أو مقارنتهم بأقرانهم لأن ذلك يخفض من دافعيتهم للتحصيل.

إن مهمة توفير الدافعية للتعلم لا تلقى على عاتق المدرسة فقط، وإنما هي مهمة يشترك فيها كل من المدرسة والبيت معا وبعض المؤسسات الإجتماعية الأخرى"(توق وعدس، 1984) وحسب دراسة رنزلي (1994) توجد أربعة محفزات تعليمية وهي عناصر أساسية في التعليم كما أنها القاعدة الجوهرية المحفزة والتي تقوم عليها برامج التعليم الناجح كما تنص دراسات

أخرى على أهمية ربط أساليب التعليم التي يمارسها الأساتذة في الصفوف الدراسية بالمحفزات التعليمية التي يتوقع منها استثارة طاقات التلاميذ و توليد الدافعية للتعلم لديهم، وتتمثل هذه المحفزات فيما يلي:

- الإهتمام: وهو أسلوب يعتمد عليه لجذب التلاميذ و الإنغماس في التعلم وذلك بإثارة الفضول العلمي لديهم، هناك الكثير من الباحثين التربويين الذين يؤيدون هذا الأسلوب ومن بينهم "ديسي وريان (Deci& Ryan1985) اللذان أشارا إلى أن "إثارة الإهتمام ترتبط بالتحفيز والتحفيز يرتبط بالتعلم، ولذلك فإن الاعتناء بتوليد الإهتمام لدى التلاميذ يحسن من تعلمهم" (عزيزة عبد العزيز المانع، 2005). كما أكد "ريان (1986) على "أن تجاهل اهتمامات التلاميذ يعني فقدان قوة دافعة والمخاطرة بألا يتم التعلم أو يكون قليلا.
- تعلق التلاميذ بأستاذ المادة المدروسة وارتياحهم له يحفزهم على الإقبال على التعلم وحب المادة التعليمية.
- كشف الأستاذ لتلاميذه عن توقعاته المرغوبة والايجابية عن أدائهم، والرفع من مستوى طموحهم وتقدير الذات لديهم.
- شعور التلاميذ بمشكلة حقيقية تواجههم وتتحدى قدراتهم.
- تقليل وطمأنة الأستاذ للتلاميذ الذين يعانون من حالة التوتر الزائد إزاء موضوع أو نشاط جديد صعب عليهم تعلمه وذلك من خلال إقناعهم بأن الإنسان لن يتمكن من الإتقان الجيد للمرة الأولى ولن يتم ذلك إلا بالمثابرة والجد والفهم الجيد.
- استعماله لأسلوب بمقتضاه يتم مدح التلاميذ الذين يقبلون على التعلم وينجزون أشياء جديدة بكلمات مشجعة تدفعهم إلى المزيد من بذل الجهد، كذلك الابتعاد عن التهكم والسخرية وجرح مشاعر التلاميذ الذين يفشلون في أداء أحد الأنشطة التعليمية (زيتون، 2001).

خلاصة:

إن الهدف الأساسي من هذا الفصل هو التعرف على الدافعية للتعلم من وجهة علمية، فقد تم التطرق إلى بعض النظريات التي تناولتها ومن خلالها تبين لنا أن هناك شبه اتفاق بين الباحثين على أهمية دور الدافعية في تحريك وتوجيه السلوك الإنساني بصفة عامة وفي المجال التعليمي والتحصيل الدراسي بصفة خاصة.

يرى أصحاب نموذج النظام النوعي لتطور الحاجات لماسلو(Maslow، 1981) أن الدافعية هي مسألة حاجات وهذه الأخيرة منظمة في خمسة مستويات (الحاجة الفيزيولوجية، الحاجة إلى الأمن والحب، الانتماء، التقدير وتأكيد الذات).

أما أصحاب النظرية السلوكية فقد ركزوا على أهمية التعزيز الايجابي الذي يساعد على إثارة الدافعية لدى المتعلم والتفاعل مع الموقف التعليمي.

في حين أصحاب نظرية الأهداف فهم يميزون بين نوعين من الدافعية، دافعية داخلية وتشمل التلاميذ الذين يسعون إلى تحقيق أهداف التعلم، دافعية خارجية وتخص ذوي أهداف الأداء الذين يسعون لإرضاء الآخرين وتقديرهم وليس من أجل التعلم في حد ذاته، كما تم عرض خصائص كل صنف.

أما نظرية العزم الذاتي لـ "ديسي وريان (Deci& Ryan,1985) فقد توصلت إلى أن للفرد ثلاث حاجات أساسية ترفع من مستوى الدافعية للتعلم والمتمثلة في الحاجة إلى الإستقلالية، الحاجة إلى إدراك الكفاءات، الحاجة إلى ربط علاقات إجتماعية مع الآخرين (تحقيق الإنتماء) كما قاموا بتقسيم حالات الدافعية إلى ثلاثة أقسام هي: دافعية داخلية، دافعية خارجية، اللادافعية، كما توصلت أيضا هذه النظرية إلى فكرة استمرارية العزم الذاتي التي تبدأ من اللادافعية إلى أن تصل إلى الدافعية الداخلية وهذا مرورا بأنواع الدوافع الخارجية (عن طريق عملية الإقناع و عن طريق الإستدخال، الخاضعة لمثيرات خارجية، عن طريق التقمص).

كما تم التطرق إلى نظرية العزو السببي لـ "واينر" إذ توصلت إلى أنه يمكن تصنيف الأسباب التي يعزو إليها التلميذ نجاحه وفشله حسب ثلاثة أبعاد هي: مصدر العزو (مكان السبب)، ثبات أو إستقرار السبب، التحكم والسيطرة على السبب. وحسب هذه النظرية فالدافعية ذات قطبين ايجابي وسلبي وهي تتأثر وتتغير وفقهما.

لكن أصحاب النظرية الإجتماعية المعرفية ركزوا على التفاعل القائم بين سلوك المتعلم وخصائصه الفردية والمحيط الذي نما وتطور فيه، كما أن لأعمال تولمان (Tolman,1932 الدور الكبير في تفسير الدافعية حيث يرتكز على الكيفية التي يتصور الفرد مختلف السلوكات والتوقعات التي يدركها عند اتخاذ القرارات الحياتية.

يرى "أتكنسون (Atkhnson,1968) أن الدافعية للقيام بنشاط معين تستلزم إدراك قيمة ذلك النشاط واحتمال النجاح فيه.

أما "فروم (Vroom,1964) فهو يرى أن الدافعية هي حصيلة ضرب ثلاثة عناصر أساسية هي: التوقع، الوسيلة، قيمة النتيجة.

ولقد بيّن "فيو" (Viau, 1994) أن الدافعية المدرسية تتم بإشتراك كل من التلميذ والمعلم والمادة التعليمية، كما أنها تتأثر بثلاثة عوامل هي: إدراك قيمة النشاط، إدراك الكفاءات أو القدرات، إدراك مدى التحكم في النشاط، كما يرى أيضا أن هناك مؤشرات تعمل على إبراز الدافعية للتعلم والمتمثلة في: الاندفاع المعرفي، مستوى المثابرة، الأداء.

كما تطرقنا أيضا في هذا الفصل إلى تبيان وظائف الدافعية في عملية التعلم والمؤشرات الدالة على وجودها والمتمثلة في الاختيار والمثابرة والإدماج المعرفي، كما أدرجنا الأسباب المؤدية إلى انخفاضها لدى المتعلم والمبادئ المساعدة على تنشيط الدافعية للتعلم لدى التلاميذ لجعله كائنا حيويا فعالا وإيجابيا.

الفصل الرابع: المراهقة

تمهيد

1- تعريف المراهقة و مراحلها

2- أنواع المراهقة

3- الخصائص النمائية للمراهق

4- حاجات المراهق

5- المشاكل التي يعاني منها المراهق المتمدرس

خلاصة

تمهيد:

سنحاول في هذا الفصل تقديم تفاسير أو شروحات لبعض العناصر التي لها علاقة بمرحلة المراهقة، ونظرا لكون الدراسة الحالية أجريت على عينة من المراهقين والمراهقات المتمدرسين، سنركز بالتالي على العناصر الأساسية التي تحدث خلال هذه الفترة، والتي لها تأثير على الدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس، كما سنتطرق إلى جانب ذلك إلى خصائص النمو في هذه المرحلة، والمشكلات التي يعاني منها المراهق المتمدرس خاصة.

1ـ تعريف المراهقة و مراحلها:

1-1ـ تعريف المراهقة:

1-1-1ـ تعريف حامد عبد السلام زهران (1986): المراهقة فترة عواطف وتوتر وشدة، تكتنفها الأزمات النفسية وتسودها المعاناة والإحباط والصراع والقلق والمشكلات وصعوبات التوافق. (حامد عبد السلام زهران، 1986، ص 291).

1-1-2ـ تعريف عبد الرحمان العيسوي (1987): هي مجموعة من التغيرات في نمو الفرد الجسمي والعقلي والنفسي والإجتماعي، فهي مرحلة الإنتقال التي يصبح فيها المراهق رجلا والمراهقة امرأة .(عبد الرحمان العيسوي، 1987، ص 11).

1-1-3ـ تعريف سعاد هاشم قصيبات (2007): المراهقة مصطلح وصفي يقصد به مرحلة نمو معينة تبدأ بنهاية الطفولة وتنتهي بابتداء مرحلة النضج أو الرشد، أي أن المراهقة هي المرحلة النمائية أو الطور الذي يمر فيه الناشئ وهو الفرد غير الناضج جسميا وانفعاليا وعقليا واجتماعيا نحو بدأ النضج الجسمي والعقلي والإجتماعي.

وحسب "صلاح مخيمر" فإن المراهقة هي الميلاد النفسي وهي الميلاد الوجودي للعالم الجنسي و هي الميلاد الحقيقي للفرد كذات فردية. (سعاد هاشم قصيبات، 2007، ص89).

1-1-4ـ تعريف كارل روجرز : المراهقة هي فترة نمو جسدي وظاهرة اجتماعية، و فترة تحولات نفسية عميقة. (مريم سليم، 2004، ص 110).

11-5ـ تعريف مصطفى أبو سعد: هي مرحلة وسط تقع بين سن الطفولة وسن الرشد، وهي مرحلة انتقالية ينتقل فيها المراهق و هو طفل . غير ناضج جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا . إلى إنسان يتدرج نحو النضج الكامل، ومحاولة الاستقلال والاعتماد على النفس وإثبات الذات. (مصطفى أبو سعد، 2010، ص 21).

مما سبق نجد أنّ المراهقة بمعناها الدقيق هي المرحلة التي تسبق وتصل بالفرد إلى اكتمال النضج، وهي بهذا المعنى لدى البنات والبنين، حتى يصل عمر الفرد إلى 21 سنة أي تمتد من البلوغ إلى الرشد، وكلمة المراهقة تفيد معنى الاقتراب أو الدنو من الحلم، ويؤكد ذلك علماء فقه اللغة هذا المعنى بقولهم رهق بمعنى لحق أو دنا... فالمراهق هو الفرد الذي يدنو من الحلم واكتمال النضج، وعلى حد تعبير فؤاد البهي السيد (دون سنة) فإنها عملية بيولوجية حيوية عضوية في بدئها وظاهرها، واجتماعية في نهايتها.

2-1- مراحل المراهقة:

لقد وضعت العديد من التقسيمات لمراحل المراهقة ومن أشهرها:

1-2-1- المراهقة المبكرة: رغم اعتقادنا أنّ الطفل في هذه الفترة لا يزال صغيرا فقد تطرأ عليه عدّة تغييرات مهمة، تبدأ برغبته في أن يعامل كراشد في ذات الوقت يميل إلى الإعتماد على أهله وهو لا يتعدّى عمر "11 إلى 14 سنة" تقريبا، مما يصعّب فهم الأولياء لتصرفاته وسلوكاته و يحدث ارتباكا في التعامل معه.

كما تبدو على المراهق حاجة ماسّة لمزيد من الحرية في العديد من الأمور، ويبدو عليه الحرج في تقبل الأوامر والميل إلى رفضها ورفض معتقدات قيم وأفكار الأهل، بالإضافة إلى تفادي تواجده مع أهله خارج البيت، وتطرأ عليه تغيرات جنسية وتزداد حاجته للخصوصية والإنفراد بنفسه، أما الأولياء فتبدو لهم هذه المرحلة عشوائية وفوضوية وخالية من التنظيم، لكن عوض الانتقاد والتأنيب لابد من التقرب منه أكثر وتفهمه وتوجيهه بيسر ولطف لضمان بناء شخصية سوية خالية من الاضطرابات النفسية.

2-2-1- المراهقة المتوسطة : تكون بين 15 إلى 17 سنة تقريبا ، يميل فيها المراهق أكثر إلى الشعور بالإستقلالية والإحساس بشخصيته الخاصة ومحاولة فرضها، مما يبرز عليه ميلا للتصادم و النزاع ضمن العائلة لحاجة ماسة منه لإثبات وإبراز ذاته.

ويميل بطبيعته إلى رفض الإنصياع للأوامر والأفكار والقيم والقوانين، كما يصر على فعل ما يعتقده صوابا ويهوى أيضا اختراق الممنوعات وكسر الجدران المحيطة به، كالتدخين والخمر ومصاحبة من لا يرغب فيه أهله تعبيرا عن التحدي، وتظهر فيه رغبة في المغمرة والمجازفة، كما يصغي أكثر للأقران.

أما الأهل في هذه المرحلة فعليهم إبراز الكثير من التفهم والصبر مع أولادهم كي لا يفقدونهم، وفي ذات الوقت لابد أن يحاولوا وضع قوانين واضحة لسلوكاتهم وتصرفاتهم ومعاملاتهم مع الأهل و مع الآخرين، كما أنها . المرحلة . تصاحب نموا فكريا والقدرة على التفكير الموضوعي والتخطيط للمستقبل وإظهار التعاطف مع الآخرين ناهيك عمّا يحدث في تلك المرحلة من اهتمام بمظهره الخارجي نظرا للتغيرات الجسدية والنفسية التي مرّ بها، كما تطرأ عليه تغيرات جنسية و تزداد حاجته للخصوصية والإنفراد بنفسه.

قد تبدو هذه المرحلة بالنسبة للأولياء عشوائية وفوضوية كما أنها خالية من التنظيم، لكن عوض انتقاده وتأنيبه لابد من التقرب منه أكثر وتفهمه وتوجيهه بيسر ولطف لضمان بناء شخصية سوية خالية من الإضطرابات النفسية.

1-2-3- المراهقة المتأخرة: من الملاحظ أن هذه المرحلة قد تمتد أطول لاعتماد الأولاد على الأهل من الناحية المادية والدراسية وعدم وجود استقلالية اقتصادية بعد التخرج، في حين تظهر عليهم الاستقلالية في الحياة اليومية أكثر فأكثر رغم أنهم في طور رسم معالم هويتهم و شخصيتهم، وتتدعم الثقة اتجاه قراراتهم وخياراتهم والعودة إلى قبول النصيحة والإرشاد من الأهل ما ينعكس إيجابا على نظرة الأهل إليه.

ومهما بلغت هته الإستقلالية والميل إلى إثبات الشخصية لدى المراهقين فإنّ ملامح قيم وتربية الأهل تبقى واضحة وظاهرة في الشخصية الجديدة لهم، وذلك إن أحسن الأهل التصرف وتفهم أولادهم.

2- أنواع المراهقة:

تتخذ المراهقة أشكال مختلفة حسب الظروف، الاجتماعية والجغرافية، التي يعيش في وسطها المراهق، والمتمدرس منه خصوصا، ويمكن تلخيصها على النحو التالي:

1-2- مراهقة سوية: ويتصف هذا النوع من المراهقين ببساطة حجم الصعوبات والمشكلات، وتعتبر مراهقة متكيفة نفسيا، واجتماعيا، إضافة إلى ذلك تتميز بالاستقرار، والتوافق والرضا، وتكاد النفس تخلو من الانفعالات الحادة، والتوتر والعنف، فالمراهق المتكيف يشعر أنه ذو مكانة اجتماعية، ويتمتع بشخصية سوية، خالية من الاضطرابات والعقد النفسية، وتعتبر

مراهقة مثالية، ولهذا النوع من المراهقة سمات الشخصية الانبساطية، والمتفتحة ذات الطموح المرتفع.

2-2- مراهقة انسحابية: ويتميز هذا النوع من المراهقين بالانسحاب من مجتمع الأسرة، ومجتمع الأقران، إلى جانب الانعزال والانطواء، والانفراد بنفسه، والتأمل بذاته ومشكلاته، ونجدها لدى الكثير في من المراهقين المتمدرسين وتبدو هذه الصفات جليا في المدارس، إضافة إلى ذلك يشير "صامويل مغاريوس" (1985) أن هذا الصنف من المراهقين إضافة إلى ذلك يكتنفه التردد، والخجل، والشعور بالنقص وكثرة أحلام اليقظة.

3-2- مراهقة عدوانية: ويتصف هذا المراهق كما وضح ذلك عبد الرحمان العيسوي (1984) بالعدوان على نفسه وعلى غيره من الناس والأشياء، وقد يتخذ سلوك العدوانية، لتجسيد الغضب وعدم التقبل والرضا، ومعاداة المجتمع الذي لم يوفر له ظروفا تشبع حاجاته النفسية.

3- الخصائص النمائية للمراهق:

سنركز في هذا العنصر على أهم مميزات النمو في هذه المرحلة، والتي تصادف مرحلة التعليم المتوسط كما نتناول خصائصها، وأهم المشاكل التي تواجه المراهق في هذه المرحلة:

1-3- النمو الجسمي الفيزيولوجي: تتصف مرحلة المراهقة لدى الإنسان بمجموعة من التغييرات، والتطورات العامة، وهي تتأثر بعدة عوامل قد تكون وراثية، تنتقل إلى الطفل عن طريق والديه، أو المحيط والبيئة الثقافية والجغرافية، التي يعيش فيها الفرد وحتى نتمكن من فهم الطفل لابد لنا من التعرف على تاريخه التطوري أو النمائي من كل النواحي، البيولوجي، النفسي، والاجتماعي.

والخصائص التي تميز النمو الجسمي في هذه المرحلة، هو سرعة النمو وكثرة النشاطات، واكتمال النضج، حيث يزداد الطول والوزن، وتنمو العضلات والأطراف، إلى جانب ذلك تحدث تغيرات بالحنجرة، والحبال الصوتية، حيث يتميز صوت المراهق بالخشونة، بينما صوت المراهقة يبقى أقل خشونة، وفي آخر مرحلة المراهقة يتحقق النضج الكامل، وتبدو لديه التغيرات الحاصلة، ولا يتخذ النمو معدلا واحدا في السرعة، في جميع جوانب الجسم، كما أن هذه السرعة تؤدي إلى فقدان المراهق القدرة على الحركة، أو اضطراب في السلوكات

الحركية، كما نلاحظ زيادة في إفراز بعض الغدد واضطراب بعضها الآخر، وتستمر فترة النمو الجسمي بالنسبة للذكور من 10 إلى 16سنة، حتى يصل إلى كامل نضجه الجسمي بين 19 و 20 سنة.

في حين أن النمو عند البنات يبدأ وينتهي قبل ذلك بسنة أو سنة ونصف، كما تشير إليه دراسات المختصين في هذا الموضوع.

ويرى بعض الباحثين أمثال Kimbel (1980) كيف أن هذا النمو يكون له تأثيرات ذات دلالة على مدى قبول المراهقين اجتماعيا، ومكانتهم وقدرتهم على المشاركة والتكيف مع مختلف النشاطات، إذ أن أي انحراف في النمو الجسمي، قد تنتج عنه عوائق تمنع الفرد من أن يصبح مندمجا وفعالا، في المجتمع الذي يعيش فيه، وأن أي نقص في عنصر من عناصر النمو في الجسم كالفيتامينات والبروتينات الضرورية للجسم، ينتج عنه تأثير على مستوى الطاقة التي يحتاج إليها المراهق. (مصطفى زيدان، 1973).

3-2- النمو الانفعالي: تزداد حدة الانفعالات في فترة المراهقة، بحيث يثور المراهق لأتفه الأسباب ويعود ذلك إلى نموه الجسمي السريع إذ أنه ينتقل من انفعال إلى آخر في مدة قصيرة، فقد يحدث أن يكون المراهق في حالة من الفرح والانبساط، والانشراح، ثم ينقلب فجأة إلى حالة من القنوط واليأس والنفور، كما يتصف في هذه الفترة بالتمرد ضد الأسرة والمدرسة والمجتمع ورفض الأوامر، وينتقد كل شيء بالإضافة إلى تعصبه لأفكاره وآراءه وإبدائه روح المنافسة خاصة أثناء اللعب.

إن السرعة في التغيرات التي تتميز بها هذه المرحلة، تؤثر بشكل واضح على حياة المراهق النفسية، والاجتماعية، إضافة إلى ذلك فإن الدوافع المتدفقة، تجعل المراهق حائرا أمامها، وعاجزا عن إيجاد سبل الإشباع أو الفهم، أو المواجهة التي توقعه في حالات من الإحباط الشديد، وحالات من اللاتوازن الانفعالي، والاجتماعي، وهناك عدة أنماط انفعالية للمراهق نذكر أهمها:

أ- الرهافة: وهي رهافة الحس حيث يتميز بشدة الحساسية الانفعالية، والاضطراب الانفعالي، ويرجع ذلك إلى عدم قدرته على الانسجام مع البيئة التي يعيش فيها، وسرعة تأثره بالمثيرات الانفعالية المختلفة ويحس بأنه لم يعد الطفل الذي يطيع دون أن يكون له حق إبداء الرأي، ويبدأ بتكوين عواطف نحو الأشياء الجميلة، فيحب الطبيعة، ويعبر عن تلك الظاهرة

بالرومانسية، إلى جانب ذلك يبدأ في تكوين بعض العواطف المجردة التي تدور حول موضوعات معنوية كالتضحية، والدفاع عن الضعيف والمحروم. وغيرها

ب ـ الغضب: يدرك المراهق أن طريقة معاملته لا تناسب مع ما صل إليه من نضج وما طرأ عليه من تغير، إذ أن البيئة الخارجية المشكلة من الأسرة، والمدرسة والمجتمع لا تقر ولا تعترف بما طرأ عليه من نضج، ولا تبالي به وبرجولته وحقوقه كفرد له ذاتيته،ويفسر بأن كل مساعدة هي تدخل في أموره الخاصة وإعاقة لنشاطه، والمقصود بذلك إساءة معاملته والتقليل من شانه، ويرى مالك مخول سليمان (1985) أن ذلك يحول بينه وبين تحقيق رغباته، وينفجر غضبه بسبب المطالب التي يلقيها عليه الراشدين، أو عندما يظلم من طرف الرفاق أو الأساتذة، فيشعر أنه قد حرم حقوقه، وقد تزداد حالة الغضب لدى المراهق في حالات أخرى مثل الفقر، والمشكلات الأسرية أو يكون الشعور بالنقص سببا رئيسيا لإثارة الغضب عنده.

وإذا ما استمر الشعور بالرفض وعدم التقبل والرضا لدى المراهق في وسط الرفاق، وفي الوسط المدرسي، فذلك يدفعه إلى الغضب وقد يتخذ طريقة العدوانية لتجسيد هذا الغضب، إضافة إلى العناد والسلبية وعدم الاستقرار، ويعادي وسطه الاجتماعي، الذي لم يوفر له ظروفا تشبع حاجاته النفسية، أو قد يلجأ إلى أوساط أخرى قد يجد فيها منفذا للتعبير عن مشاعره (مصطفى زيدان، 1973).

ج ـ التمركز حول الذات: بسبب انشغال المراهق الشديد بنفسه وذاته، وانعدام خبرته، فإنه لا يستطيع الخروج عن إطاره الذاتي، بمعنى أنه لا يستطيع أن يدرك أن ما يشغل باله يمكن أن يكون مختلفا عما يشغل بال الآخرين، فالمراهق يعتقد أن الآخرين مشغلون بنفس الإنشغال الذي يراوده. وهذا الاعتقاد هو أساس التمركز حول الذات، ويرى أن خبراته الإنفعالية شيئا فريدا من نوعه، وما يعايشه هو لا يحدث لأحد غيره، ويعبر عن ذلك في غالب الأحيان بقوله أن الآخرين لا يفهمونه، وقد بين في هذا السياق عبد السلام زهران (1982) أن سلوك المراهقين لا يتصف بالثبات كما أن حالتهم الإنفعالية لا تميل إلى الإستقرار، فالمراهق سريع التغير، ميال إلى التطرف، كثير الإندفاع، متحمس وحساس نحو ذاته وجسمه، وما يلحقه من تغيرات، وتظل ذاته وجسمه محور تفكيره واهتمامه طوال هذه الفترة، ويؤدي به الأمر في ذلك

إلى القيام بسلوكات تلفت النظر، مثل الاهتمام بجسمه ومظهره، ومثل هذه الأعمال التي تثير الإعجاب والاهتمام هي تعبير عن حب الذات والاهتمام بها.

3-3- النمو الاجتماعي: يتميز النمو الاجتماعي في مرحلة المراهقة بعدة مطالب قد تكون السبب المباشر أو البعيد في حدوث مثل تلك الاضطرابات وأهمها ما يلي:

أ- مطالب اجتماعية: وأهمها تكوين علاقات ايجابية مع الجنس الآخر، ومع الأقران من نفس الجنس، والتخطيط للمستقبل دراسيا ومهنيا، وتحقيق التكيف الاجتماعي، إضافة إلى تقبل المسؤولية وتكوين المهارات اللازمة للاشتراك في المجتمع. حسب (عبد السلام زهران، 1982).

ب - مطالب نفسية: وأهمها تقبل الذات وتقبل التغيرات الجسمية خاصة، وتحقيق الاستقلال الانفعالي وتكوين اتجاهات ايجابية نحو الجنس الآخر، ونحو الأقران ونحو الوالدين، والأسرة والمجتمع، وتحقيق الأمان النفسي، والإطمئنان على المستقبل، إضافة إلى ذلك تحقيق الولاء للقيم الإجتماعية، والخلقية والدينية التي تسود المجتمع الذي يعيش فيه، وبذلك يدرك حقوقه وواجباته.

ج - مطالب ثقافية: أهمها فهم أدواره ومسؤولياته في المستقبل، والتزود بالخبرات والمهارات الضرورية لأداء هذه المطالب أو هذه الأدوار، والنجاح فيها والإستعداد لتكوين أسرة.

4-3- النمو العقلي المعرفي: تتطور الحياة العقلية المعرفية تطورا يتجه بها نحو التمايز والتباين قصد إعداد الفرد للتكيف الصحيح لبيئته المتغيرة المعقدة، ولهذا تبدو أهمية المواهب التي تؤكد الفروق العقلية الواسعة العريضة بين الأفراد المختلفين (فؤاد البهي السيد، بدون سنة) وتتميز مرحلة المراهقة بأنها فترة نضج القدرات والنمو العقلي عموما.

وقد أثبتت الدراسات أن النمو العقلي يكون بطيئا في مرحلة الطفولة ثم يتصف بالسرعة بعد فترة قصيرة، ويبين مصطفى فهمي (1974) في هذا السياق أن النمو العقلي في هذه المرحلة يمتد من فترة الطفولة المتأخرة إلى غاية مرحلة المراهقة المبكرة، ولكن مع بداية العام السادس عشر يبدأ هذا النمو في البطء من جديد، ومنه فإن أهم العمليات العقلية لدى المراهق تتجلى في:

أ- الذكاء: فكما شرحه "فؤاد البهي السيد" (1975) هو محصلة النشاط العقلي كله، أو هو القدرة العقلية العامة التي تبين المستوى العام للفرد وهو كما يوضحه "فؤاد البهي السيد" دائما

وفق لآراء "برت Burt" عبارة عن القدرة العقلية المعرفية العامة، دون التأثر بالنواحي الجسدية، بل يتأثر الذكاء أكثر بالنواحي الإدراكية، وبالنسبة للمراهق فنجد عنده الميل إلى الزعامة الذهنية، ليبرهن من خلالها عن إثبات وجوده الذهني للآخرين.

وتختلف سرعة نمو الذكاء باختلاف المراحل العمرية، فتهدأ سرعته في المراهقة ويهدأ نموها نوعا ما في أول المراهقة ثم يهدأ تماما في منتصفها ، ثم يستقر استقرارا تاما في الرشد. (فؤاد البهي السيد، بدون سنة).

ب ـ الانتباه: الإنتباه هو تبلور شعور الإنسان على شيء ما في مجال الإدراك ، تزداد قدرة المراهق على الانتباه سواء في مدته أو مداه فهو يستطيع أن يستوعب مشاكل طويلة ومعقدة في يسر وسهولة. (حامد عبد السلام زهران، 1972).

كما يصف الملحم (2003) عن (Dewey) الانتباه بأنه عملية توافقية مع الموضوع الذي ننتبه إليه، بنية هادفة إلى معرفة الموضوع الذي نود معرفته بدقة، فالإنتباه يقوم بوظيفة تقريب الموضوع من العقل .

ج ـ الإدراك: حسب "مخول سليمان" فإدراك المراهق يتجه نحو العلاقات المجردة، وبذلك التطور نجد أن المراهق يصبح لا يتقبل الأفكار الجاهزة والتي لا تقوم على البرهنة والإقناع.

د- التفكير: مما هو متفق عليه أن التفكير عند المراهق يتأثر بالبيئة وهذا أيضا حسب رأي "فؤاد البهي السيد" ما يحفزه على التفكير الحسي، ويرتقي به إلى مرتبة التفكير المجرد، إلا أن هذا الرقي يستخدم فيه الاستقراء والاستنتاج، وما يهم المراهق هو أن تفكيره مبني على الإفتراضات للوصول إلى حل المشكلات.

بينما مصطفى زيدان (1972) فيرى أنه يجب تربية الأطفال على اكتساب القدرة على التفكير الصحيح في جميع المشاكل سواء من الناحية العلمية أو الاجتماعية أو الاقتصادية، فإذا استطعنا أن ننمي في المراهق القدرة على التفكير الصحيح المؤسس على المنهج العلمي والابتعاد عن الأهواء والاعتقادات حتى يصل المراهق لمعالجة المشكل بطريقة هادئة وعقلية. وترى العناني (2001) أن التفكير المجرد يبرز ويمثل في السن من الثانية عشر إلى الخامسة عشر من العمر، واستخدام هذا النوع من التفكير يستمر إلى نهاية العمر.

4- حاجات المراهق:

يتفق معظم علماء النفس أن حاجيات الفرد ككائن بشري تتطور عبر مراحل نموه، فحاجات الطفولة ليست هي حاجات المراهقة باعتبارها مرحلة حساسة يحتاج فيها المراهق إلى عدة حاجات ضرورية تجعله يتكيف مع مختلف المواقف الإجتماعية وأهمها:

4-1- الحاجة إلى المكانة: يسعى المراهق إلى أن تكون له مكانة بين الراشدين، وكشخص هام له قيمة وهذا يعني التخلص من فكرة كونه طفلا، فهو يقوم بتنمية أفكاره وقيمه وبناء هويته من خلال تقمصه لشخصية الآخرين، ويرى "فاخر عاقل" (1978) بأن الفرد في طفولته يتقمص شخصية الوالدين، بينما في مرحلة المراهقة فهو يتقمص شخصية أحد الأفراد الذي يرى فيهم نموذجا، فهو يلبي تلك الحاجة، عن طريق الرفاق وجماعة الراشدين أو الوالدين أو الأساتذة.

4-2- الحاجة إلى الأمن: يحتاج المراهق في هذه المرحلة إلى الأمن والقبول، والرضا الإجتماعي من طرف من يحيطون به، ونظرا للصعوبات التي يواجهها والتي تتصف بالإنفعال الشديد والقلق، والتوتر والصراعات، فالشعور بالأمن والطمأنينة والحب عند المراهق يعزز نمو الثقة لديه باعتبار أن الثقة بالنفس من أهم الحاجات لديه.

4-3- الحاجة إلى تحقيق الذات: يرى "فاخر عاقل" (1978) أن المراهق يحتاج إلى تأكيد ذاته والتخلص من التبعية والحصول على الإستقلالية خصوصا من الوالدين، فهو في اعتقاده أصبح مسؤولا عن نفسه قادرا على القيام بمهامه لوحده.

4-4- الحاجة إلى الاستقلال والتحرر: المراهق يحتاج إلى احترام الآخرين وثقتهم به، وحبهم له، نتيجة لذلك فهو يحتاج إلى الشعور بالاستقلالية والتحرر من قيد الوالدين، وتختلف المجتمعات عن بعضها البعض في درجة إعطاء الإستقلالية للمراهق، وإيصالهم لدرجة النضج المناسبة بحيث تمكنهم من مجابهة الصعوبات وحل المشاكل لوحدهم، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإذا ما ترك الوالدين الحرية لأبنائهم ومنحوهم استقلاليتهم، فإنهم لا يعدّوهم في معظم الحالات لذلك، ولا يزودوهم بالأفكار والمهارات اللازمة لاستخدامها في الوقت المناسب وبالطريقة المناسبة.

4-5- الحاجة إلى الإنتماء إلى الجماعة: للجماعة في حياة المراهق أهمية كبيرة أكبر مما لها في أية مرحلة من حياة الفرد، كما أكد ذلك "مالك مخول سليمان" (1985) وكما سبق

الإشارة إليه فإن هذه المرحلة من حياة الإنسان تتميز بانفعالات ومشاعر ترتبط بالنقص في الخبرة والتي لا نجدها إلا عند الكبار، فالجماعة تقوم بعملية الإشباع النفسي والإجتماعي للمراهق، ويجد في جماعته ما لا يجده في أسرته، وعليه فإن حاجته تزداد من أجل تكوين علاقات وطيدة مع من هم في سنه، وذلك اعتقادا منه أن الكبار لم يفهموه الفهم الكافي، وهنا يظهر دور الأسرة والمدرسة والحاجة إلى توفير الجو الذي يشعر المراهق بانتمائه.

5. المشاكل التي يعاني منها المراهق المتمدرس:

تلعب المدرسة دورا أساسيا في عملية التنشئة الإجتماعية بالنسبة للمراهق، وباعتبارها المؤسسة الإجتماعية الرسمية للتربية، فهي تسعى بذلك لتحقيق احتياجات الفرد الإجتماعية، والإقتصادية والثقافية، كما تزوده بالمعارف اللّازمة للمحافظة على صحته البدنية والنفسية، وللمحيط المدرسي تأثير واضح على المراهق ويمكن تحديد هذه التأثيرات في ثلاث جوانب رئيسية من حياته والمتمثلة في الجانب النفسي، الجانب الإجتماعي، والجانب المعرفي.

وتساهم عدة عوامل في تكوين مفهوم ايجابي عن المدرسة لدى المراهق، ومن بين أهم هذه العوامل نجد: الأسرة المتمثلة في الوالدين، المعلم، الإدارة المدرسية وجماعة الرفاق، البرنامج الدراسي، فكلما كانت هذه العوامل ذات دور ايجابي في حياة المراهق كلما تحسن اتجاهه نحو المدرسة، ويتحقق بذلك توازنه الإنفعالي وتوافقه المدرسي والإجتماعي، والمشكل الرئيسي للمراهق المتمدرس، يتمثل في انعدام التفاعل بينه وبين كل عناصر المحيط المدرسي.

ويتعرض المراهق لضغوط من طرف الأسرة والمعلم وكذا الإدارة المدرسية بالإضافة إلى البرنامج الدراسي المسطر، فإذا كانت الأسرة قاسية وشديدة في تعاملها معه، وإذا بالغ المعلم في انتقاده وتوبيخه، وإذا الإدارة المدرسية من جهتها غابت فيها الليونة وأهملت دورها المنوط، ضف إلى ذلك البرامج الدراسية المكثفة وغير المتوافقة مع خصائص المراهق النفسية، والاجتماعية و ميوله العلمية، إلى جانب ذلك جماعة الرفاق إذا سلكت سلوكا بعيدا عن التوجيه والإرشاد التربوي، فإن كل هذه العوامل من شأنها أن تكون لها نتائج وخيمة وسلبية على نفسية المراهق وعلى موقفه من المدرسة ونظرته للدراسة.

من خلال ما سبق يمكننا ذكر أهم المشاكل التي يعاني منها المراهق المتمدرس وتأثير مظاهر النمو على الدافعية للتعلم لديه، والمتمثلة في:

5-1- مشاكل تتعلق بالمراهق ذاته:

-تأثير مظاهر النمو: إن مظاهر النمو المختلفة تؤثر على المراهق المتمدرس بصفة أو بأخرى و بالتالي على تحصيله الدراسي، فالنمو الجسمي العادي يؤثر بشكل ايجابي على سلوكه ونفسيته، بينما إذا كان يعاني من زيادة أو نقص في النمو، فإن ذلك يؤدي إلى ظهور سمة إحتقار الذات، وقد بينت الدراسات أن النمو الجسمي السريع في هذه المرحلة يسبب تناقضات نفسية واجتماعية للمراهق، فبينما يبدو في صورة رجل مكتمل البنية فهو في الحقيقة لا يزال في كثير من رغباته وحاجاته كثير الشبه بالأطفال، وبينما يعامله البعض على أنه رجل ناضج ويعطونه ما يستحقه الكبار من احترام وتقدير، نجد أن البعض الآخر يعاملونه معاملة الأطفال ويضعونه في عدادهم، بالإضافة إلى أنّ النمو الناقص يجعله عرضة لسخرية أقرانه، إذا علمنا مدى إحساسه وسرعة تأثره، أمّا النمو الجسمي المتوافق الذي يواكبه نمو عقلي لا يسبب مشكلة بالنسبة للمراهق، بل يشكل دافعا وحافزا للنشاط لديه، بينما النمو العقلي السليم فإن تأثيره واضح وجلي على المراهق من كل النواحي ، لذلك نجد عند ذوي القدرات العقلية المتفوقة سهولة في التكيف والتحصيل الدراسي.

أما النمو الإجتماعي فدرجته تتحكم في نوعية التفاعل مع البيئة الاجتماعية، والمدرسية، وفي مدى تكيف المراهق مع وسطه المدرسي خاصة، وفيما يخص تأثير النمو الإجتماعي فإن أهميته تتمثل في قيم وعادات وتقاليد المجتمع، وبالتالي الخروج عن الصراعات الناتجة عن الحاجة إلى إشباع بعض الدوافع الأساسية كالجنس وبين قيم وأعراف وعادات المجتمع، ومما يجدر الإشارة إليه أن مستوى النمو العادي في كل جوانب المراهق المتمدرس له أثر ايجابي خاصة على نشاطه التحصيلي، وإن أي خلل في ذلك يؤثر سلبا عليه، وهكذا فإنه من واجب المعلم والمدرسة، معاملة المراهق معاملة خاصة تسمح له بالتكيف والتوافق الجيد مع محيطه الدراسي. وفي هذا الصدد يشير "رشيد لبيب وجابر" (1985) إلى أنه من عمل المعلم إثارة دوافع المتعلم، وهذا يتطلب من المعلم التعرف على رغبات المتعلم، وحاجاته، والظروف الأخرى التي تحيط به وتؤثر عليه، والتي تدفعه إلى النشاط في الموقف التعليمي.

هذا من جهة المشاكل التي تتعلق بالنمو الإجتماعي والإنفعالي والعقلي عند المراهق، لكن أعقد المشاكل وأخطرها تلك التي تتعلق بالجانب النفسي عند المراهق المتمدرس، ولذلك أولى المربون وأهل الإختصاص الأهمية لهذا الجانب ولما له من أثر على النشاط التحصيلي، فالغياب الذهني عند المراهق أثناء الدروس يمنعه من مواصلة نشاطه الدراسي، إذن فالمراهق يتعامل مع نشاطه الدراسي بطريقتين إما بدافعية محفزة للنجاح أو بضغط وإكراه من العوامل الخارجية المحيطة به.

إن الدافعية نحو الدراسة عند المراهق المتمدرس تتشكل بصورة واضحة من خلال معاملة الراشدين له (الوالدين والمعلم ومدير المدرسة)، وعلاقته بهؤلاء تلعب دورا هاما في مستقبله الدراسي ونجاحه، ومن هنا فإن المقابلة الأولى والإستقبال الأولي الجيد الذي يتلقاه التلميذ من المعلم والإدارة المدرسية، يترك الأثر الايجابي والواضح في نفسية التلميذ، وقد بين "علي الجسماني" (1994) أن المشكلات الدراسية الأكثر شيوعا وتكرارا بالنسبة للمراهقين المتمدرسين تتمثل في:

- رغبة المراهقين في تعزيز ثقتهم بأنفسهم؛
- الرغبة في إكمال الدراسة والإلتحاق بالعمل؛
- القلق وعدم الرضا من الإمتحانات وأساليبها؛
- العزوف عن بعض المواد الدراسية وتقص كفاءة المدرسين؛
- الخوف من عدم إيجاد مهنة مناسبة في المستقبل؛
- الخوف من عدم التمكن من الإلتحاق بالجامعة.

وتكاد تشترك الكثير من المجتمعات باختلاف ثقافتها في هذه المشاكل، إذن فالإهتمام بها وأخذها مأخذ الجد يعيد للمراهق المتمرس توازنه الإنفعالي والنفسي، وثقته بنفسه مما يسمح له بالتخلص من الصراعات والإحباطات، التي يعاني منها ويحفزه نحو النشاط الدراسي، أما الضغط والإكراه الذي يمارس على المراهق المتمدرس من طرف أسرته والمحيطين به ، يجعله يشعر بالاحباط والإكراه نحو النشاط الدراسي وبالتالي يجد نفسه أمام ضغط الأسرة والمحيطين به من جهة، وعدم توفر الظروف الملائمة التي تساعده على النجاح الدراسي من جهة أخرى، وعليه فإن المدرسة والأسرة تلعب دورا هاما في تنمية الدافعية نحو الدراسة ومدى وجود الثقة بالنفس، وتقدير الذات عند المراهق.

2.5- مشاكل تتعلق بالأسرة:

تتمنى كل أسرة أن ترى ابنها فردا ناجحا متفوقا على زملائه، ولا تسمح له بأي تعثر مهما كانت درجته، وهذا ما يجعله يواجه صراعات وتناقضات بين تحقيق أماني الأسرة ورغبتها وبين إشباع حاجاته الشخصية من جهة أخرى، وفي نفس السياق وبخصوص التفاعل بين المراهق وأسرته وحسب ما كتبه Smith(1973) (في عبد الحليم منسي وآخرون، 2003) هو أن الطفل عندما يصل إلى مرحلة المراهقة يواجه مواقف متناقضة، ففي الوقت الذي يترك فيه الطفولة بالتدرج نحو الرشد ليحقق درجات متصاعدة من الاستقلالية والمسؤولية، يجد نفسه مضطرا إلى أن يبقى في موقع الابن أو البنت تمام مثل ما كان الأمر في السابق، مثل هذا التناقض يجعل المراهق في درجة من درجات الأزمة التي تقوده إلى الصراع مع السلطة الوالدية، لكن هذا الصراع لا يكون حاجزا بالضرورة عند جميع المراهقين، بل بالعكس فقد يمر معظم المراهقين بهذه الفترة دون تصادم مع الوالدين إذ يصدق هذا خاصة مع البنات، ويتوقف بطبيعة الحال على ثقافة المجتمع وعاداته وقيمه، والتي لا تسمح للبنت بالخروج عن طاعة الوالدين، وهذا ما اصطلح عند بعض الباحثين بالأزمة السوية تعبيرا عما يحدث لمعظم المراهقين في هذا المجال. كما يمكن أن يكون رد فعل المراهق نحو ضغط أسرته له إما بالتمرد والعصيان لها، أو كبت نفوره وغضبه وتحويله إلى الذات، وهذا ما يسبب له صراعات داخلية عنيفة.

3.5- مشاكل تتعلق بالمحيط الدراسي:

تعد المشاكل المتعلقة بالوسط الدراسي ذات تأثير بالغ على المراهق باعتبار المدرسة المؤسسة الثانية بعد الأسرة القائمة على عملية التنشئة الاجتماعية، وحسب فؤاد البهي السيد(1975) فإن المدرسة هي بمثابة الناقل الأمين لقيم وعادات وأعراف المجتمع، كما تعمل على تبسيط التراث الثقافي بما يتناسب مع مستويات النمو في كل مرحلة، فالمدرسة بالنسبة للمراهق الوسط الأكثر تأثيرا على سلوكه ونفسيته، وعلى دافعيته الدراسية بعد الأسرة، فإذا كان التفاعل ايجابي بين المراهق والمدرسة، وعلاقاته مع زملائه وأساتذته والإدارة المدرسية أكثر ارتباطا، كانت دافعيته نحو الدراسة أكثر، كما أن ذلك مؤشرا على تفاعله وتكيفه الحسن مع وسطه الدراسي، هذا من جهة، لكن من جهة ثانية إذا كانت هذه العلاقة

تتسم بالاضطراب والتوتر فإن ذلك يعتبر مؤشرا سلبيا على دافعيته للتعلم ما ينعكس سلبا على توافقه و تحصيله الدراسي.

ومما تجدر الإشارة إليه أن من أهم المشاكل التي يعاني منها المراهق المتمدرس في الوسط المدرسي نجد:

أ. **التأخر الدراسي:** وهو تخلف التلميذ عن المستوى الدراسي العادي أوالمطلوب، ولا يعتبر التأخر تخلفا، وإنما لكل منه مؤشرات وأعراض نذكر أهمها حسب علي الجسماني(1994): عدم الإنتظام في المظهر والهندام، كثرة الحركة وعدم السيطرة عليها، كثرة الإلتفاتات وسرعتها، الإندفاع بعامل الإنفعال، خط غير منتظم وغير منسق، التشويش أثناء الدرس، كثرة الأسئلة التي ليس لها معنى والخارجة عن الدرس وغيرها. أما عوامل التأخر الدراسي بدورها تتمثل في عنصرين أساسين هما:

ـ **عوامل ذاتية:** تتعلق أساسا بالضعف العقلي، والنقص في النمو الجسمي عند المراهق، إلى جانب الإضطرابات العصابية والمزاجية، إضافة إلى اتجاه المراهق نحو الدراسة بشكل لا يمكن غض النظر عنه، حيث أنه إذا كان التفاعل والتوافق سلبي بين المراهق والمحيط الدراسي فإن ذلك مؤشر واضح على التأخر الدراسي، وهنا تصبح المشكلة أكثر اتساعا لتشمل التأثير السلبي على الدافعية نحو الدراسة وضعف النتائج التحصيلية.

ـ **عوامل خارجية:** وتتكون بصفة أساسية من الأسرة، المدرسة والبيئة العامة، والمشاكل التي تعاني منها الأسرة تؤثر سلبا على دافعية المراهق نحو الدراسة كما سلف الذكر، وضعف الإقبال عليها، وتنحصر في مشكلة السكن، الخلافات الأسرية، خاصة بين الوالدين، إلى جانب عدم الاهتمام بالمراهق ونشاطه الدراسي، أما المدرسة فتتمثل في عدم ملائمة البرامج الدراسية أو كثافتها، العقوبات المسلطة على التلميذ من المعلم أو الإدارة والمبالغ فيها، بينما البيئة العامة فتتمثل في عدم إعطاء المدرسة المكانة الاجتماعية المناسبة لها، وقلة الإعتمادات المالية الخاصة بالأنشطة في المدرسة.

ـ **الخوف من الفشل (قلق الإمتحان):** ينتج الخوف من الفشل عند المراهق المتمدرس من نقص ثقته بنفسه، واستصغار قدراته الذاتية والعلمية، وقد تتسبب المدرسة والأسرة والمحيط الاجتماعي في إنتاج هذا الخوف عند المراهق وقد يتطور الخوف من الفشل ليصبح الخوف من المدرسة أو الخوف المرضي، وقد يبدو هذا الخوف في فترة الإمتحانات بشكل واضح

لينتج عنه القلق بأنواعه، وتختلف درجاته وحدته من مراهق لآخر، والتأثر به يختلف من وسط دراسي لآخر، كما أنّ القلق العادي الذي نجده عند غالبية التلاميذ ينتج من عدم الثقة بالنفس، بينما القلق الناتج عن الخوف من عدم النجاح وتخييب توقعات الوالدين والأساتذة منه يرجع إلى أهمية الإمتحان بالنسبة للمراهق، ويمكن التخلص من هذا القلق بمساعدة كل من الوالدين والأساتذة، أما قلق الإمتحان فهو خاص بأنواع الامتحانات، والتي تلعب دورا حاسما في مسار التلميذ الدراسي، إذ أنّ المعلم يمكنه التحكم فيها إما بالتخفيف من حدتها أو تعقيدها. في حين القلق المرضي الذي لا يمكن التغاضي عنه لابد من المعالجة النفسية للتخلص منه فكثيرا ما يتجاهله الأساتذة والأولياء.

في حين القلق اللاشعوري أو اللاإرادي فهو مما لا يمكن ملاحظته إلا بعد فوات الأوان من خلال التأكد من الفشل، وأمام رغبة الأسرة الجامحة في أن يكون ابنها في المقدمة، و هنا يواجه المراهق ضغط من طرفها (الأسرة) بمطالبته بنتائج يصعب تحقيقها، ما ينعكس سلبا على حالته النفسية بالتدهور وكذا على اتجاهه نحو المدرسة بالخوف منها أو بالنفور أحيانا أخرى، لاسيما إذا لم يتمكن من مواجهة مخاوفه، ولم يستطع استعادة ثقته بنفسه.

5-4- دور المعلم والإدارة المدرسية: مما لاشك فيه أن دور المعلم والإدارة في الحياة الدراسية للمراهق ذا أهمية بالغة وذو أثر كبير عليه، فالإدارة المدرسية بمثابة همزة وصل بين المراهق وبيئته المدرسية والإجتماعية، فدورها يتمثل في المسائل التنظيمية التي تتعلق بالمراهق وتؤثر عليه، كتحديد الحوافز والعقوبات وتحديد العلاقة الايجابية بين كل من المعلم والأسرة، وبين المدرسة والأسرة، إضافة إلى تحديد شروط الإلتحاق بهذا القسم أو ذاك، والإدارة الناجحة هي التي تقوم على تفعيل دور المعلم والأسرة وجعله ايجابي يساعد التلاميذ سيكولوجيا واجتماعيا، كما لا يمكن إهمال دور المدرسة في تحفيز المعلمين وجعلهم ينضبطون بقوانين المؤسسة، وذلك لأجل تنمية الدافعية للتعلم عند المراهقين في حين لا يقل دور المعلم عن دور الإدارة في التفاعل الجيد للتلميذ مع مختلف المؤثرات، ويمكن القول أن تأثيره أقوى حتى من الكتب المدرسية حسب "إبراهيم واصف (1982)، وتشير أغلب البحوث أن من أهم الصفات التي يرغب التلاميذ في تواجدها لدى المعلم والتي من شأنها جذب انتباههم نحوه هي كالتالي:

- المرونة والعطف على التلاميذ والتجاوب معهم؛

- القدرة على توضيح المواد الدراسية؛
- عدم التحيز في معاملة التلاميذ؛
- مراعاة النظام والإلمام بالمادة الدراسية؛
- العدالة والإنصاف وعدم التمييز خاصة في تصحيح أوراق الإمتحانات؛
- فهم مشكلات التلاميذ والإهتمام بها؛
- مساعدة التلاميذ خارج الفصل والقدرة على جذب انتباههم برقة الطبع؛
- المحافظة على مواعيده بهم؛
- عدم السخرية من أخطاء التلاميذ وإظهار التقدير والثناء للإنجاز الجيد؛
- قوة الإرادة والتعاون وروح الديمقراطية؛
- ضبط النفس والاتزان واعتدال المزاج والسلوك؛
- القدرة على التكيف مع الظروف.

فكل هذه الصفات من شأنها أن تجعل المعلم مثاليا، بحيث يؤثر على التلاميذ ويبعدهم عن الملل والخمول أثناء الدرس، كما تجعل التلميذ مرتاحا ومتكيفا، والملاحظ لهذه الصفات والخصائص يدرك أن افتقاد المعلم والإدارة لها يسبب جل المشاكل التي يعاني منها المراهق المتمدرس، وبالتالي يصبح الذهاب إلى المدرسة عقابا وحملا ثقيلا يسعى إلى التخلص منه، وهنا تظهر غياب أي شكل من أشكال الدافعية نحو الدراسة، وعدم إقباله عليها.

خلاصة:

انطلاقا من العرض السابق يمكن القول أن الفرد شاء أم أبى فهو يمر بمراحل نمو تؤثر على شخصيته وسلوكه، أو بصفة أخرى على مسار حياته ويكون ذلك إما سلبيا أو ايجابيا حسب الظروف الأسرية، والبيئية التي ترعرع فيها، ويحدث أن تكون هذه الظروف ملائمة ومشجعة فتؤدي إلى التوافق والتكيف ونمو دافعية قوية للتعلم، وقد تكون سلبية فينتج عنها غياب الإقبال على الدراسة وضعف الدافعية اتجاهها.

وعليه فإنه من واجب الأسرة أولا والمدرسة والمجتمع ثانيا خلق الظروف الملائمة، للمراهق المتمدرس من أجل تنمية دافعيته للتعلم، وجعل حياته أكثر ملائمة وتوافقا.

الفصل الخامس: الاجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1ـ الدراسة الإستطلاعية ، المنهج المتبع وعينة الدراسة

2ـ أدوات الدراسة

3ـ مجالات الدراسة

4ـ إجراءات الدراسة الأساسية

5ـ المعالجة الإحصائية

تمهيد:

تعتبر منهجية البحث القاعدة الأساسية في الدراسة العلمية فمن خلالها يحدد الباحث الأسلوب الذي يسمح برسم الإطار الفكري الذي يعمل فيه ويوضح منهج البحث الذي يمثل الجانب التطبيقي لدراسته.

وفي هذا الفصل توضيح للأسلوب المتبع في الدراسة الميدانية وما تتطلبه هذه الأخيرة من مستلزمات وشرح للإجراءات العلمية التي مكّنت من اختبار فرضيات البحث، وتتلخص خطوات هذا الفصل فيما يلي:

1ـ الدراسة الإستطلاعية، المنهج المتبع وعينة الدراسة:

1-1ـ الدراسة الإستطلاعية:

قامت الباحثة بدراسة استطلاعية خلال شهر فيفري (2012) على عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمدرسة امبار الميلي ببلدية الحمامات (الجزائر) بحيث أن هذه العينة لا تنتمي إلى عينة الدراسة الأساسية والمكونة من 40 تلميذ وتلميذة وكان الهدف منها هو:

ـ معرفة مدى تفاعل التلاميذ مع مقياس تقدير الذات.

ـ معرفة مدى تفاعل التلاميذ مع مقياس الدافعية للتعلم.

ـ التأكد من إمكانية تطبيق المقياسين في الميدان ومعرفة معيقات التطبيق إن وجدت لتجاوزها في الدراسة النهائية.

ولقد أسفرت الدراسة الإستطلاعية على النتائج التالية:

ـ تجاوب التلاميذ مع بنود المقياسين.

ـ الإحتفاظ بكل بنود مقياس تقدير الذات لـ " HARE" والذي تم حساب صدقه وثباته من طرف الباحثة الجزائرية "زهرة حميدة "(2006).

ـ الإحتفاظ ببنود مقياس الدافعية للتعلم الذي تم بناؤه من طرف مجموعة من الأساتذة والباحثين الجزائريين "أحمد دوقة، لورسي عبد القادر، غربي مونية، حديدي محمد، أشروف كبير سليمة" (2011).

2.1. منهج الدّراسة:

إنّ مناهج البحث تختلف باختلاف طبيعة الدراسة وموضوع مشكلتها، لهذا اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي وذلك لأنه يناسب موضوع الدّراسة، ويمكن تعريفه بأنه أحد أنواع البحث الوصفي وهناك من علماء المنهجية من يراه منهجا قائما بذاته وعرّفوه بأنّه ذلك النوع من البحوث الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كان هناك ثمّة علاقة بين متغيّرين أو أكثر ومن ثمّة معرفة درجة تلك العلاقة أمّا (العساف) فيرى أنّه يقتصر على معرفة وجود العلاقة من عدمها، وفي حال وجودها فهل هي طردية أم عكسية ؟ سالبة أم موجبة ؟

وعلى الرغم من أن جمع البيانات ووصف الظواهر تعتبر خطوات ضرورية في البحث العلمي، إلا أن عملية البحث لا تكتمل حتى تنظم هذه البيانات، وتحلل وتستخرج منها الاستنتاجات ذات الدّلالة بالنسبة للمشكلة المطروحة للدراسة.

3.1. المجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

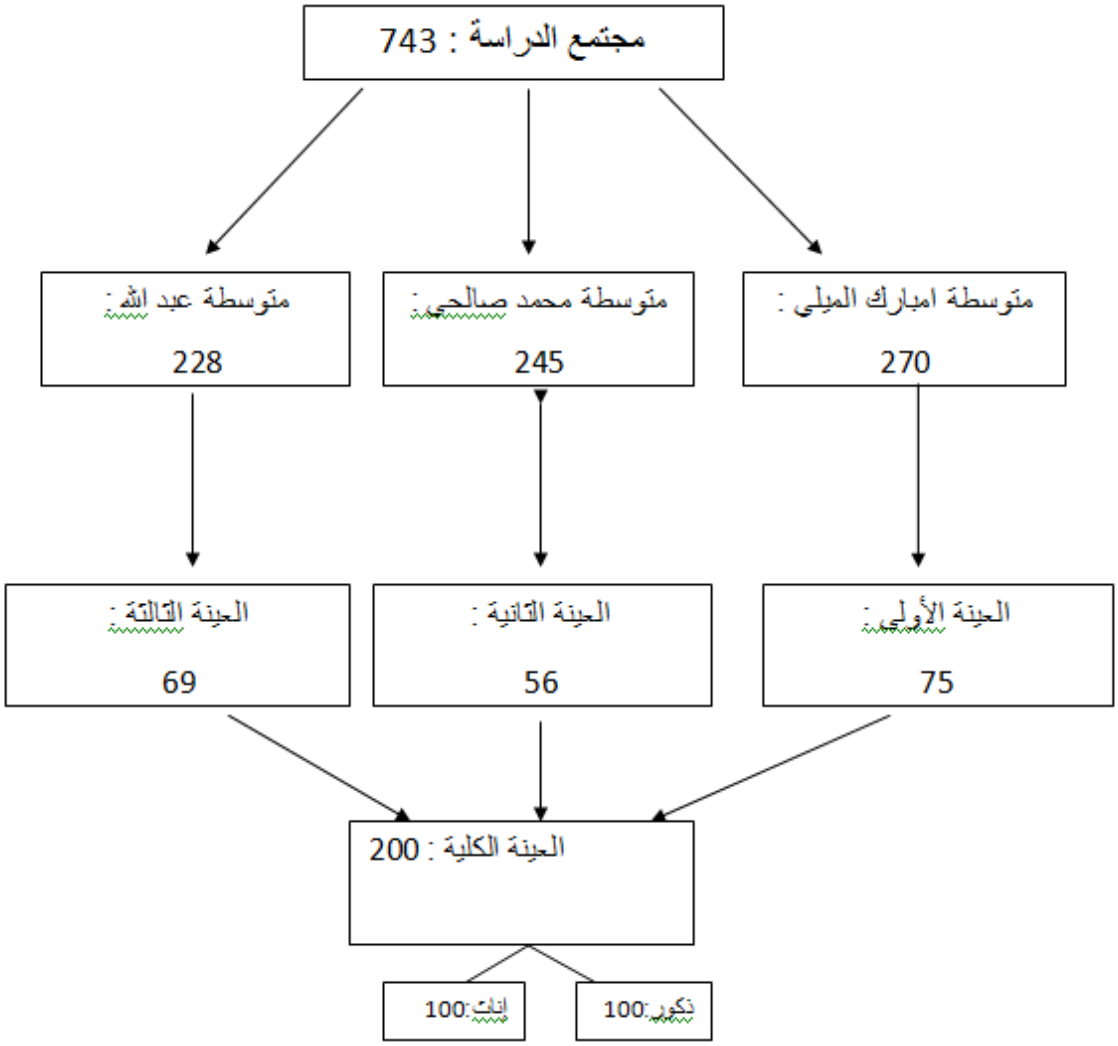
تكون مجتمع الدراسة من تلاميذ وتلميذات متوسطة امبارك الميلي (الجزائر)، ومتوسطة محمد صالحي (الجزائر)، وكذا متوسطة عبد الله (تيبازة)، البالغة عددهم (743) تلميذ وتلميذة، أما عينة الدراسة فهي مكونة من (200) تلميذ وتلميذة، وتم اختيارها عشوائيا لأنها تضمن نوعا من التمثيل للمجتمع الأصلي، حيث يعرف "أحمد عبد السميع" العينة العشوائية البسيطة بأنها "عينة بحجم معين يكون كل فرد فيها له نفس فرصة الإختيار من المجتمع الكلي. (أحمد عبد السميع، 2008، ص 15) وهي عينة تمثل ما نسبته (26.91%) من مجتمع الدراسة وتم اختيارها على النحو التالي:

جدول رقم (03): يمثل توزع عينة الدراسة حسب الجنس.

الجنس / المؤسسات	ذكور	النسبة(%)	إناث	النسبة(%)	المجموع	النسبة(%)
امبارك الميلي (الحمامات، الجزائر)	47	%47	28	%28	75	%37.5
محمد صالحي (عين النعجة ، الجزائر)	27	%27	29	%29	56	%28
عبد الله (مناصر، تيبازة)	26	%26	43	%43	69	%34.5
المجموع	100		100		200	

. إجراءات إختيار العينة: تم اختيار عينة الدراسة من ثلاث متوسطات مختلفة من حيث الموقع الجغرافي والمتمثلة في: متوسطة امبارك الميلي ببلدية الحمّامات(الجزائر)، متوسطة محمد صالحي ببلدية عين النعجة (الجزائر)، متوسطة عبد الله ببلدية مناصر (تيبازة)، والمتمدرسين بالسنة الثالثة من التعليم المتوسط حيث تم أخذ من المؤسسة الأولى ثلاثة أقسام، ومن المؤسسة الثانية قسمين وكذا المؤسسة الثالثة، والشكل التالي يوضح إجراءات إختيار عينة الدراسة:

شكل رقم (04) : يوضح إجراءات إختيار عينة الدراسة



. مبررات إختيار العينة: تم اختيار السنة الثالثة متوسط كعينة للدراسة كون تلاميذ السنة الأولى والثانية لا زالوا في بداية مرحلة المراهقة مضطربين غير متوافقين نتيجة التغيرات التي طرأت عليهم من جميع الجوانب (الجانب الفيزيولوجي، الإنفعالي...)، بالإضافة إلى تواجدهم تحت ضغط الإنتقال من مؤسسة إلى أخرى وكذا تعدد الأساتذة وإختلاف طرق تدريسهم وأساليب معاملاتهم للتلاميذ، إذ أن تلاميذ السنة الثالثة قد تقبلوا هذا التغيير وتأقلموا معه.

ولم يتم إختيار السنة الرابعة لكونهم يملكون دافعا قويا للتعلم بغية تحقيق النجاح والفوز في شهادة التعليم المتوسط.

2. أدوات الدراسة:

اعتمدنا في هذا البحث على مقياسين:

ـ مقياس تقدير الذات لـ :Hare

ـ مقياس الدافعية للتعلم للأستاذ دوقة وآخرون.

وهذا طبعا تماشيا مع طبيعة البحث التي استوجب علينا استخدام هذين المقياسين.

1.2ـ مقياس تقدير الذات :(HSS) Hare Self-esteem scale

وضع هذا المقياس (HARE) بغرض قياس تقدير الذات عند الأطفال المتمدرسين البالغين من العمر 10سنوات فما فوق.

ويتكون المقياس من 30 بندًا، مقسمة إلى ثلاثة أجزاء، ويتكون كل جزء من 10 بنود.

ـ **الفصل الأول:** خاص بتقدير الذات مع الأنداد (الأصدقاء).

ـ **الفصل الثاني** : خاص بتقدير الذات في المنزل.

ـ **الفصل الثالث** : خاص بتقدير الذات في المدرسة.

وهكذا تكون هناك حوصلة نهائية لمجموع الأجزاء الثلاثة (سلم الأنداد، سلم المنزل، سلم المدرسة).

ـ **طريقة تطبيق المقياس:** يطبق المقياس بطريقة فردية أو جماعية على أفراد مجموعة البحث، وتقوم الباحثة بقراءة التعليمة الواردة في وثيقة المقياس، ويطلب من المفحوص (المبحوث) قراءة كل عبارة بتأن ثم اختيار إحدى العبارات الأربعة وذلك بوضع الإشارة (×) في الخانة المناسبة (صحيح تماما، صحيح نوعا ما، غير صحيح ، لا أدري) بشرط أن يؤشر بإشارة واحدة فقط في كل عبارة مع عدم ترك أية عبارة فارغة، كما يتم إعلامه بأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة فكل الإجابات مقبولة طالما تعبر عن رأيه بصدق.

يتكون هذا المقياس في كل فصل من فصوله، من عبارات سالبة وأخرى موجبة، وهي موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (05) : يوضح تصنيف بنود مقياس تقدير الذات

العبارات / البنود	سالبة	موجبة
بنود الأنداد	10 . 8 . 6 . 4 . 2	9 . 7 . 5 . 3 . 1
بنود المنزل	10 . 8 . 4 . 2	9 . 7 . 6 . 5 . 3 . 1
بنود المدرسة	9 . 7 . 5 . 3	10 . 8 . 6 . 4 . 2 . 1

. **طريقة تصحيح مقياس تقدير الذات:**

يمكن الحصول على درجات هذا المقياس بإتباع الخطوات التالية:

. في العبارات الإيجابية: مثلا في بند الأنداد

"يعتقد الكثير من أقراني أنني مرح عندما أكون معهم".

- إذا أجاب المفحوص عليها "أعارض بشدة " يعطى درجة 1
- إذا أجاب المفحوص عليها "أعارض" يعطى درجة 2
- إذا أجاب المفحوص عليها "أوافق" يعطى درجة 3
- إذا أجاب المفحوص عليها "أوافق بشدة" يعطى درجة 4

. في العبارات السالبة: مثلا دائما في بند الأنداد

"أتمنى لو كنت شخصا آخر حتى يكون لدي أصدقاء كثيرون".

- إذا أجاب المفحوص عليها "أعارض بشدة" يعطى درجة 4
- إذا أجاب المفحوص عليها "أعارض" يعطى درجة 3
- إذا أجاب المفحوص عليها "أوافق" يعطى درجة 2
- إذا أجاب المفحوص عليها "أوافق بشدة" يعطى درجة1

وهكذا نطبق نفس الطريقة مع كل العبارات الإيجابية والسلبية بالنسبة للأجزاء الثلاثة للمقياس؛ الأنداد، المنزل، المدرسة.

ويمكن الحصول على الدرجة الكلية للمقياس بجمع درجات الأجزاء الثلاثة له؛ أي 30 بندًا.

والأسلوب المتبع في تحديد مستويات تقدير الذات، هو أسلوب الدرجات الفاصلة، والتي يعبر عنها الجدول التالي:

جدول رقم (06): يوضح مستويات تقدير الذات

الفئات	مستويات تقدير الذات
30 . 60	تقدير منخفض
61 . 90	تقدير متوسط
91 . 120	تقدير مرتفع

. عرض نتائج تطبيق مقياس تقدير الذات فيما يخص الصدق والثبات من خلال الدراسة الإستطلاعية للباحثة " زهرة حميدة "(2006):

يشير الصدق حسب "عبد الحفيظ مقدم" (2003) إلى "مدى صلاحية الإختبار لقياس ما وضع لقياسه". (عبد الحافظ مقدم، 2003، ص 146).

وقد دلت النتائج المتحصل عليها من خلال الدراسة الاستطلاعية على صدق محتوى كل بنود مقياس تقدير الذات والتي سيتم توضيحها فيما بعد.

كما تم حساب معامل الثبات ويقصد به "دقة المقياس أو اتساقه، أي أن يحصل نفس الفرد على نفس الدرجة أو قريبة منها في نفس الإختبار عند تطبيقه أكثر من مرة. (رجاء أبو علّام، 2004، ص 429).

هناك عدة أنواع من معاملات حساب الثبات ولقد اعتمدت الباحثة "زهرة حميدة " على طريقة "تطبيق وإعادة التطبيق" وتوصلت إلى الإقرار بثباته وصدقه ومنه فشرطي الدراسة النهائية قد تحققا، لهذا يمكن الإعتماد عليه في دراستنا النهائية.

قامت الباحثة "زهرة حميدة" بتطبيق مقياس تقدير الذات لـ "HARE" على عينة متكونة من (151) تلميذ وتلميذة متمدرسين بالمتوسطة وكانت النتائج كما يلي:

نتائج توضح صدق بنود مقياس تقدير الذات الخاصة بجزء الأصدقاء:

جدول رقم (07): يوضح ارتباط بنود الأصدقاء مع الدرجة الكلية للمقياس.

البنود	ارتباط البند مع الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات
1	0.5404
2	0.4499
3	0.5149
4	0.5567
5	0.5517
6	0.4104
7	0.6146
8	0.3718
9	0.4951
10	0.5409

وتبين من خلال تطبيق مقياس تقدير الذات الجزء الخاص بجماعة الأصدقاء أن أعلى درجة لإرتباط البند في هذا الجزء مع الدرجة الكلية للمقياس كان في البند 07 وقد قدر ارتباط هذا البند بالدرجة الكلية بـ : 0.6146

بينما كانت أقل درجة لإرتباط البند مع الدرجة الكلية للمقياس في البند رقم 08 وقد قدر ارتباط هذا البند بالدرجة الكلية للمقياس بـ :0.3718

ومنه تبين بأن كل بنود جزء الأصدقاء تتمتع بارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس، أي تتمتع بالصدق، كما تبين أن البنود تتمتع بثبات عال قدر بـ :0.82

وبالتالي تم الإحتفاظ بكل البنود الخاصة بجماعة الأصدقاء.

وجاءت النتائج الخاصة بالمتوسط الحسابي، التباين والإنحراف المعياري، كما سنوضحها في الجدول التالي:

جدول رقم (08): يوضح نتائج المتوسط الحسابي، التباين والإنحراف المعياري، الخاصة ببنود جماعة الأصدقاء:

البنود	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الإنحراف المعياري	الثبات
10	151	27.3444	49.2806	7.0200	& =0.82

نتائج توضح صدق بنود مقياس تقدير الذات الخاصة بجزء الأسرة:

عدد البنود (المنزل):10 العينة :151 تلميذ(ة)

جدول رقم (09) يوضح ارتباط بنود المنزل مع الدرجة الكلية للمقياس.

البنود	ارتباط البند مع الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات
1	0.6201
2	0.6499
3	0.4284
4	0.7571
5	0.6833
6	0.7248
7	0.7513
8	0.7410
9	0.6446
10	0.6640

نستنتج من نتائج تطبيق مقياس تقدير الذات الجزء الخاص بالمنزل، أن أعلى درجة لإرتباط البند في هذا الجزء مع الدرجة الكلية للمقياس كان في البند04 والمقدرة بـ : 0.7571، بينما كان آخر بند من حيث الإرتباط مع الدرجة الكلية للمقياس في جزء المنزل كان في البند رقم 03 والمقدرة بـ :0.4284

ومن خلال مقارنة ارتباط بنود المنزل مع الدرجة الكلية للمقياس مع بنود جماعة الأصدقاء، نجد أن بنود المنزل كانت أعلى من حيث الإرتباط مع الدرجة الكلية للمقياس من بنود الأصدقاء، كما وضحت نتائج معامل الثبات أن بنود المنزل تتمتع بثبات عال قدر معامله بـ :0.91، وبالتالي فإن بنود المنزل صادقة وتتمتع بمعامل ثبات عال، ومنه الإحتفاظ بكل بنود المنزل.

والجدول التالي: يوضح النتائج الخاصة بالمتوسط الحسابي، التباين والإنحراف المعياري، والخاصة ببنود المنزل:

جدول رقم (10): يوضح نتائج المتوسط الحسابي، التباين والإنحراف المعياري، الخاصة ببنود المنزل:

البنود	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الإنحراف المعياري	الثبات
10	151	28 .508	77.3801	8.7966	&=0.91

نتائج توضح صدق بنود مقياس تقدير الذات الخاصة بجزء المدرسة:

عدد البنود (المدرسة):10 العينة :151 تلميذ(ة)

جدول رقم (11): يوضح ارتباط بنود المدرسة مع الدرجة الكلية للمقياس:

البنود	ارتباط البند مع الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات
1	0.6720
2	0.6702
3	0.7441
4	0.6587
5	0.5811
6	0.8236
7	0.6818
8	0.7212
9	0.6751
10	0.6887

تبين من خلال نتائج تطبيق مقياس تقدير الذات الجزء الخاص بالمدرسة أن أعلى درجة لإرتباط البند في هذا الجزء بالدرجة الكلية للمقياس كان في البند رقم: 06 والمقدرة بـ: 0.8236، بينما كانت أقل قيمة لإرتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس في البند رقم 5 والمقدرة بـ: 0.5811.

وبمقارنة بنود المدرسة ببنود الأصدقاء والأسرة، نلاحظ أن بنود المدرسة تتمتع بارتباط أعلى من ارتباط بنود الأصدقاء وبنود الأسرة، مع الدرجة الكلية للمقياس.

وبالتالي فإن بنود المدرسة صادقة، وتتمتع بمعامل ثبات عال، قدره: 0.92، ومنه الإحتفاظ بكل بنود المدرسة.

والجدول التالي يوضح نتائج المتوسط الحسابي، التباين والإنحراف المعياري، الخاصة ببنود المدرسة:

جدول رقم (12): يوضح نتائج المتوسط الحسابي، التباين والإنحراف المعياري، الخاصة ببنود المدرسة:

البنود	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الإنحراف المعياري	الثبات
10	151	25.6112	85.3695	9.2395	&=0.92

من خلال النتائج السابق عرضها، تم الإحتفاظ بجميع بنود أجزاء مقياس تقدير الذات لـ "Hare" أي (بنود جماعة الأصدقاء، بنود المنزل، بنود المدرسة). وهذا راجع لتمتع كل البنود بارتباط عال مع الدرجة الكلية للمقياس، وكذلك تمتعها بمعاملات ثبات عالية، رغم الفروق الطفيفة الملاحظة بين نتائج كل جزء.

والجدول التالي يلخص كل النتائج التي سبق الإشارة إليها، والخاصة بكل جزء.

جدول رقم (13): يلخص نتائج ارتباط البنود مع الدرجة الكلية، وكذلك معاملات الثبات:

	بنود جماعة الأصدقاء	بنود المنزل	بنود المدرسة
حجم العينة	151	151	151
عدد البنود	10	10	10
أعلى بند لدرجة الإرتباط مع الدرجة الكلية	7	4	6
درجة الإرتباط الكلية مع الدرجة الكلية	0.6146	0.7571	0.8236
أقل بند من حيث الإرتباط مع الدرجة الكلية	8	3	5
درجة الإرتباط الكلية مع الدرجة الكلية	0.3718	0.4284	0.5811
معامل الثبات	0.82	0.91	0.92

هذا فيما يخص نتائج كل جزء من أجزاء مقياس تقدير الذات على حدا.

وفيما يلي سوف نعرض النتائج الكلية لإرتباط كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (14): يوضح ارتباط بنود مقياس تقدير الذات ككل مع الدرجة الكلية للمقياس:

البنود	ارتباط البند مع الدرجة الكلية للمقياس
1	0.4612
2	0.3412
3	0.4809
4	0.3283
5	0.5621
6	0.2593
7	0.5952
8	0.1893
9	0.3527
10	0.4382
11	0.6245
12	0.5916
13	0.4022
14	0.7080
15	0.6694
16	0.7041
17	0.6699
18	0.7309
19	0.6292
20	0.6473
21	0.6358
22	0.6178
23	0.6532
24	0.6073
25	0.5749
26	0.7347
27	0.5941
28	0.6293
29	0.6267
30	0.6622

وقد قدر معامل ثبات مقياس تقدير الذات ككل بـ :0.94 وهو معامل عال، وبالتالي فإن كل بنود مقياس تقدير الذات ترتبط مع الدرجة الكلية للمقياس، بدرجة ارتباط عالية، كما أن معامل الثبات عال، ومنه الإحتفاظ بكل بنود مقياس تقدير الذات لـ: Hare

والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بالمتوسط الحسابي، التباين والإنحراف المعياري:

جدول رقم (15): يوضح نتائج المتوسط الحسابي، التباين والإنحراف المعياري الخاصة بمقياس تقدير الذات ككل:

البنود	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الإنحراف المعياري	الثبات
30	151	81.4636	522.2237	22.8522	&=0.94

هذا فيما يخص مقياس تقدير الذات، والآن سنعرض النتائج الخاصة بمقياس الدافعية للتعلم.

2.2. مقياس الدافعية للتعلم لـلأستاذ دوقة وآخرون:

قام بتطوير هذا المقياس مجموعة من الباحثين الجزائريين وهم: أحمد دوقة، عبد القادر لورسي، مونية غربي، محمد حديدي، سليمة أشروف كبير بغرض قياس مستوى الدافعية للتعلم عند الأطفال المتمدرسين التي تراوحت أعمارهم بين 12 و 16 سنة، يتكون هذا المقياس من (50) عبارة مقسمة إلى ستة عوامل، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (16) : يوضح عوامل مقياس الدافعية للتعلم و عدد بنود كل عامل

الرقم	العوامل	عدد البنود	أرقام البنود الخاصة بالمقياس
1	إدراك المتعلم لقدراته	18	-24-22-20-19-16-13-10-7-5-3-1 38-37-36-34-31-28-26
2	إدراك قيمة التعلم	13	-27-25-23-21-18-15-12-9-8-6-4-2 32
3	إدراك معاملة الأساتذة	06	50-49-48-47-43-33
4	إدراك معاملة الأولياء	04	46-45-41-11
5	إدراك العلاقة مع الزملاء	05	44-40-35-29-14
6	إدراك المنهاج الدراسي	04	42-39-30-17

. طريقة تطبيق المقياس: هي نفس طريقة تقديم وتطبيق مقياس تقدير الذات.

- **طريقة تصحيح مقياس الدافعية للتعلم:**

يصحح المقياس بوضع الدرجة المناسبة لكل عبارة بموجب إجابة المبحوث، حيث وزعت الأوزان على بدائل الإجابة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (17): يوضح بدائل الإجابة على مقياس الدافعية للتعلم وأوزان العبارات.

بدائل الإجابة	صحيح تماما	صحيح نوعا ما	غير صحيح	لا ادري
وزن الفقرة	3	2	1	0
الدرجة التي يحصل عليها المبحوث	150	100	50	0

بمعنى أن أعلى درجة محتملة في المقياس تكون(150) وأدنى درجة محتملة تكون(0).

ـ الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم التأكد من ثباته من طرف ثلة الباحثين الجزائريين مصممي المقياس خلال تطبيقه على عينة مكونة من 105 تلميذ (50 ذكور و55 إناث) في متوسطة من متوسطات الجزائر العاصمة، أما قيمة معامل التجزئة النصفية فقد جاء مساويا لـ: 0.87 مما يدل على ثبات عال.

ويتكون المقياس من 50 عبارة و عن طريق التحليل العاملي تم تحديد ستة عوامل، و الجدول التالي يوضح العوامل المنبثقة من عملية التحليل العاملي:

جدول رقم (18): يوضح العوامل الفرعية لمقياس الدافعية للتعلم.

الأساليب / العوامل الفرعية (المكونات)	الجذر الكامن	النسبة المئوية للتباين المفسرة	عدد البنود
الأول: إدراك المتعلم لقدراته	6.09	%9.37	18
الثاني: إدراك قيمة التعلم	5.70	%8.77	13
الثالث: إدراك معاملة الأستاذ	4.87	%7.50	06
الرابع: إدراك معاملة الأولياء	2.38	%3.66	04
الخامس: إدراك العلاقة مع الزملاء	2.36	%3.63	05
السادس: إدراك المنهاج الدراسي	2.21	%3.40	04

(أحمد دوقة و آخرون،2011،ص 117)

يوضح الجدول أعلاه العوامل المختلفة الأكثر ظهورا والأكثر مساهمة في دافعية المتعلم.

3ـ مجالات الدراسة وإجراءاتها الأساسية:

1.3. مجالات الدراسة:

- **المجال البشري:** ونقصد به كل من مجتمع وعينة الدراسة، و الذي يقدر بـ 743 تلميذ و تلميذة.

ـ **المجال المكاني:** تم إجراء البحث الميداني في كل من متوسطة "امبارك الميلي" ببلدية الحمامات، ومتوسطة "محمد صالحي" ببلدية عين النعجة والواقعتين بولاية الجزائر، بالإضافة إلى متوسطة عبد الله ببلدية مناصر بولاية تيبازة.

ـ **المجال الزمني:** اقتصرت هذه الدراسة على التلاميذ المزاولين دراستهم في السنة الدراسية 2011-2012.

2.3. إجراءات الدراسة الأساسية:

قامت الباحثة بإجراء الدراسة الأساسية خلال شهري مارس وأفريل على عينة نهائية مكونة من 200 تلميذ وتلميذة مقسمة بالتساوي (100 تلميذ، 100 تلميذة)، وذلك بعد استبعاد عينة الدراسة الاستطلاعية حيث تم توزيع أدوات الدراسة وقراءتها على أفراد العينة مع منح الوقت الكافي للمفحوصين للإجابة على فقرات الأداتين، لتسترجع جميع الإستمارات الموزعة والتأكد من عددها ومن أن كل الخانات قد ملئت بالطريقة الصحيحة آخذين بعين الإعتبار الهفوات التي حدثت في الدراسة الإستطلاعية.

4ـ المعالجة الإحصائية:

بهدف تحليل البيانات المتحصل عليها وكذا التحقق من الفرضيات المطروحة اعتمدنا على البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (spss :science statistical package for social) وقد استخدمنا التحليلات الإحصائية التالية:

ـ **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية** لدرجات أفراد العينة في مختلف متغيرات البحث.

ـ **معامل "ت" لستودنت** "لحساب دلالة الفروق بين أفراد العينة في متغيرات البحث.

ـ **معامل الارتباط لبيرسن (pearson correlation)** لإيجاد دلالة العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للتعلم .

الفصل السادس: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة

1. تحليل نتائج الفرضية الأولى
2. تحليل نتائج الفرضية الثانية
3. تحليل نتائج الفرضية الثالثة
4. تحليل نتائج الفرضية الرابعة

تمهيد:

إن إثبات صحة ونفي الفرضيات لا يتم إلا بالمعالجة الإحصائية لمعطيات الدراسة، وبالتالي فالنتائج المتوصل إليها تتيح لنا تفسير يمكن من خلاله الخروج باستنتاجات عامة ووضع توصيات تساعد المسؤولين بإعادة النظر في المشكلات المطروحة.

1- عرض و تحليل و تفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على "وجود علاقة بين تقدير الذات والدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية ، قامت الباحثة بحساب قيمة معامل الإرتباط لبيرسون بين تقدير الذات والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الثالثة متوسط، وجاءت النتائج كما هو واضح في الجدول رقم (19).

جدول رقم (19): يوضح قيمة ودلالة معامل الارتباط بين تقدير الذات والدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة.

المتغيرات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
تقدير الذات	200	83.11	20.14	0.32	0.000 دال
الدافعية للتعلم	200	118.16	14.29		

يتضح من الجدول رقم (19) أنّ متوسط الدرجات في متغير تقدير الذات يساوي (83.11) بانحراف معياري قدره (20.14)، ومتوسط الدرجات في متغير الدافعية للتعلم يساوي 118.16 بانحراف معياري قدره 14.29. كما نلاحظ أنّ قيمة معامل الارتباط المحسوبة والمقدرة بـ (0.32) هي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0,01، وبناء على ذلك أثبتت نتائج التحليل وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين تقدير الذات والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط. ومنه فإن الفرضية الأولى قد تحققت.

هذه النتيجة قد تفسر على أنه كلما زاد تقدير الذات زادت دافعية المراهقين المتمدرسين للتعلم والعكس صحيح، إذ أن تقدير الذات يساهم في الرفع من معنويات التلميذ فيجعله يشعر

بالجدارة والكفاءة لممارسة النشاط التعليمي وكذا الإحساس بروح المنافسة مع الأقران في مجال التعلم، بالإضافة إلى تجنب العقوبة والبحث عن الإهتمام والثناء على ما ينجزه من أعمال سواء من طرف الأولياء أو الأساتذة.

وكثيرا ما نجد المراهقين المتمدرسين يقيّمون ذاتهم بذاتهم على مدى نجاحهم في أداء المهام، ومن الدوافع العامة لديهم الحرص على مرضاة الوالدين والرغبة في النجاح التي تؤدي إلى مزيد من المثابرة وتجنب الفشل. كما أن تدني مستوى الدافعية للتعلم بسبب داخلي أو خارجي يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل مما يورث الإهمال واللامبالاة لدى التلميذ، وقد يؤدي هذا إلى الشعور بالإحباط والفشل وعدم القيمة، كما أن تدني مستوى تقدير الذات قد يؤدي إلى ضعف الدافعية الدراسية .

وقد تؤوّل النتيجة المتوصل إليها في هذه الفرضية إلى أنّ الشخص الذي يتحلى بتقدير الذات المرتفع تكون لديه القدرة على تنمية علاقات اجتماعية دائمة ودافئة مع الآخرين، بسبب ما تخلفه هذه العلاقة من طمأنينة متبادلة، إذ أنّ هذا النوع من العلاقات الايجابية يمثل أحد الجوانب المهمة في مفهوم الذات وفي الصحة النفسية، ويعتقد "روجرز" أنّ نمو مفهوم الذات الموجب لدى الفرد يعتمد على تلقي الفرد التقدير الموجب غير المشروط والذي يعني إظهار التقبل للطفل بغض النظر عن سلوكه، فالآباء الذين يظهرون الحب والتقدير للطفل حتى لو لم يتحصل على درجات عالية في الدراسة، فإنهم بذلك يظهرون اعتبارا موجبا غير مشروط، وهذا الطفل سينمو لديه مفهوما موجبا للذات كما يشعر بتقبله لذاته حتى عند فعله أشياء مخيبة لآمال الآخرين.

كما أن الفرد الذي يتمتع بمفهوم ايجابي عن ذاته يميل عبر الصورة الذاتية التي يكونها عن نفسه جسميا، وعاطفيا واجتماعيا وعقليا، وعبر إدراكه السليم لطموحاته وانجازاته وقدراته إلى السعي نحو تحقيق أقصى ما تتيحه له تلك الذات من إمكانيات، وهذا الشيء لا يتم الوصول إليه بسهولة ويسر، لذا يمكن للعوامل الخارجية أن تؤثر ايجابيا على المراهق المتمدرس في نظرته وإقباله على التعلم من خلال التقييم الذاتي الايجابي الذي يضعه لنفسه، ويمكن أن يكون العكس فعوض مساندته ومراعاة المرحلة الحرجة التي يمر بها يزيدون الطين بلة، فيصبح هذا المراهق يتخبط في متاهات لا مخرج لها ونهايتها محسومة بالتسرب المدرسي،

وفي حالة افتقاده للتوجيه السليم فإن الشارع مصيره الحتمي وما يحويه من أنواع الانحلال السلوكي والتمرد وكل أصناف الآفات الإجتماعية التي تتولد عنه.

وما أسفرت عليه نتائج هذه الفرضية تؤكده بعض الدراسات كدراسة "بروكوفر brookover" (1964) على وجود علاقة قوية بين الإنجاز الأكاديمي وتقدير الذات، كما توصلت دراسة "علي محمد الديب" (1991) إلى وجود علاقة قوية بين ضعف تقدير الذات وضعف الدافعية التي تؤدي إلى الفشل، ووجود علاقة قوية بين ارتفاع تقدير الذات وارتفاع الدافعية التي تؤدي للنجاح الأكاديمي.

بالإضافة إلى أن نتائج هذه الفرضية تقترب إلى نتائج دراسات عديدة مثل دراسة "نجوى الشمري" (2010) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية ذات صلة معنوية بين دافعية الإنجاز الأكاديمي وتقدير الذات لدى الطالبات المتعثرات في المرحلة الثانوية بمنطقة حائل. وكذا دراسة " أليس أس جي" (1999) التي خلصت إلى أن الحصول على درجات مرتفعة أو النجاح في المدرسة يعطي للفرد تقدير ذات مرتفع، والتقليل من شأن الطالب أو إهانته له تأثير سلبي على تقديره لذاته في حين للمدح والثناء أو الإعلاء من شأن الطالب له تأثير ايجابي في تقديره لذاته، ونجد أيضا دراسة "بوعكاز الوناس" (1998) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي. بالإضافة إلى ما توصل إليه سعيد نافع (1991) في دراسته حول أثر التفاعل بين دافعية الإنجاز وتقدير الذات على التحصيل الدراسي والأداء المهني للطلاب المعلمين، فوجد أن الارتفاع في الدافعية وتقدير الذات يرتبط إيجابا بالتحصيل والأداء التدريسي. (سراية الهادي، 2010، ص15).

2- عرض و تحليل و تفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنصّ الفرضية الثانية على أنّ "هناك فروق في الدافعية للتعلم بين أفراد العينة ذوي تقدير الذات المرتفع و أفراد العينة ذوي تقدير الذات المنخفض". وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) بين متوسطات درجات دافعية مرتفعي ومنخفضي تقدير الذات من تلاميذ السنة الثالثة متوسط ، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (20).

جدول رقم (20): يوضّح دلالة الفروق بين دافعية الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع ودافعية الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض.

المتغير	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي لدرجات الدافعية للتعلم	الانحراف المعياري لدرجات الدافعية للتعلم	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة 0.01
دافعية ذوي تقدير الذات المرتفع	122	98.76	5.68	198	60.80	0.000	دال
دافعية ذوي تقدير الذات المنخفض	78	58.62	1.56				

يتضح من الجدول رقم (20) ومن خلال قيمة ت البالغة 60.80 وبدرجة حرية 198 وبدلالة 0.00 وهي أقل من 0.05 نستنتج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 لصالح فئة دافعية ذوي تقدير الذات المرتفع بمتوسط حسابي قدره (98.76) مقابل دافعية ذوي تقدير الذات المنخفض بمتوسط حسابي قدره (58.62)، ومنه فإن الفرضية الثانية قد تحققت.

وهذه النتيجة قد تفسر على أن القوى الدافعة للتعلم تستلزم وجود مستوى عال لتقدير الذات من أجل توافق نفسي واجتماعي وتكيف كاف للفرد مع جميع المواقف الدراسية وغيرها، إذ أن التلميذ الذي يتمتع بتقدير عال للذات يكون أكثر إقبالا على التعلم وطرح الأسئلة عند اختلال الفهم لديه، كما أنه يحب المنافسة مع أقرانه خاصة في المواقف الدراسية ويكون كثير المشاركة والديناميكية، بالإضافة إلى توظيفه كل القدرات التي يملكها لحل مختلف المشاكل المطروحة. ويرى "بندوراه Bandora" بأن وجود تقدير ذات سليم يجلب للفرد شعورا

بالأمن ويسمح له بتوظيف قدراته للتعرف على الأحداث وحل المشاكل. (Khadivi , 1979 , p92)

أوضحت نتائج دراسة "كوبر سميث" سنة (1959) ودراسات أخرى عديدة أن التلاميذ ذوي تقدير الذات المرتفع يكونون عادة أكثر قدرة على التعبير والتفاعل، كما يكونون أكثر نجاحا ليس فقط في المواقف المدرسية وإنما في المواقف الإجتماعية كذلك، كما أنهم أكثر ايجابية في المناقشات، ويعبرون عن أنفسهم بوضوح ويتقبلون النقد بروح طيبة علاوة على أنهم أقل قلقا ولا يميلون إلى التدمير. وبالنسبة للمجموعة المنخفضة في تقدير الذات فقد كان لديهم شعور شديد بالدونية وليس لديهم شجاعة في مواجهة الأمور وغير قادرين على مواجهة المواقف، كما أنهم لا يستطيعون الإندماج في الأنشطة التي تتطلب تفاعلا إجتماعيا مع أقرانهم ويفتقرون إلى إظهار قدرات إجتماعية وغير قادرين على تكوين صداقات طبيعية أو الإندماج في المناقشات. (الديب، 1991، ص 115).

ويضيف أيضا أن الأشخاص ذوو تقدير الذات المرتفع يعتبرون أنفسهم أشخاصا هامين يستحقون الإحترام والإعتبار، كما أنهم يملكون فهما طيبا لنوع الشخص الذي يكونونه ويتمتعون بالتحدي عند الشدائد، فالتقدير المرتفع للذات يأتي غالبا من القدرة على فعل أشياء بطريقة أحسن من معظم الأفراد الآخرين.

في حين وجد "كوبر سميث" أن ذوو التقدير السلبي للذات يعتبرون أنفسهم غير هامين جدا أو محبوبين، ولا يستطيعون فعل أشياء كثيرة يودون فعلها، هذا فضلا عن أنهم لا يستطيعون التحكم فيما يحدث لهم و يتوقعون سيء الأمور. (أبو زيد، 1987، ص 81-82).

ويضيف "روزنبرغ" أن تقدير الذات المرتفع يعني أن الفرد يحترم نفسه ويعتبر أنه ذو جدارة، ولا يعتبر نفسه بالضرورة أفضل من الآخرين ولكنه لا يعتبر نفسه أقل من الآخرين. (جبريل، 1983، ص 52)، وترى "راوية محمود" (1995) أن الشخص الذي يتمتع بإحساس عال لتقدير الذات يتسم بالجدارة والكفاءة والإنجاز في العمل والثقة بالنفس في أداء الأنشطة والأعمال المختلفة مع القدرة على وضع الأهداف الخاصة، وحب الاستطلاع والميل إلى التساؤل ومحاولة الاستكشاف، والشجاعة في التعامل خاصة في المواقف الجديدة ومحاولة إظهار الذات بصورة حسنة وايجابية بالإضافة إلى القدرة على التوافق مع الضغوط ومجابهة

الإحباط والإعتزاز بالنفس، ومقاومة الضغط والنقد الهدام مع تقبل النقد البناء. (عبد العال، 2002، ص 313)، كما توصلت دراسة "مديحة العزبي" (1985) إلى أن أصحاب تقدير الذات المرتفع أعلى إنجازا أكاديميا من أصحاب تقدير الذات المنخفض. (الديب، 1991، ص 140).

ويرى "Mecandless et al" (1973) أنّ وجود فكرة جيدة لدى الفرد عن قدراته ضرورية للنجاح المدرسي، وأن نقطة البداية هي الثقة بالنفس والتقدير الجيد للذات. (جبريل، 1983، ص 67)، وتوصلت دراسة "فيتس Fits" (1973) إلى وجود علاقة قوية بين قوة تقدير الذات والدافعية العالية للنجاح. (الديب، 1991، ص 121-125).

لقد أظهرت بعض الدراسات كدراسة كيلي وجوردان (1997) ودراسة ميزوتا (1985) أن من أكثر المتغيرات التي تؤثر في دافعية الاطفال للتعلم هو تقديرهم لذواتهم، فالأطفال ذوي تقدير الذات المنخفض يميلون دائما للفشل، فضلا عن أدائهم المنخفض، إلى جانب ذلك نجدهم لا يسعون إلى النجاح، وينزعون إلى تجنب الأعمال الصعبة، ويستسلمون عند مواجهة أية مهمة تتسم بالصعوبة.

وعلى حد تعبير زيدان (1989) فإن الدافع للتعلم يعتبر خلال سنوات المدرسة من الدوافع الهامة التي توجه سلوك الفرد نحو تحقيق التقبل، أو تجنب عدم التقبل في المواقف التي تتطلب التفوق، ولذا لا يكون من الغريب أن يصبح الدافع للتعلم قوة مسيطرة في حياة التلميذ المدرسية، حيث أن قبول المعلمين للطلاب يعتمد أساسا على استمرارهم في تحقيق مستوى مرتفع من التعلم والأداء؛ بمعنى أن الاتجاه نحو المادة مرتبط بالدافع الايجابي والرغبة في الأداء الجيد لتلك المادة. كما أن معظم الباحثين يتفقون على أن ذوي الدافعية المرتفعة للتعلم يلقون تقبلا اجتماعيا أكثر من التلاميذ ذوي الدافع المنخفض للتعلم، سواء من طرف الأسرة أو المدرسة أو البيئة المحيطة.

3- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة: تنصّ الفرضية الثالثة على أنّه توجد فروق في تقدير الذات لدى المراهقين المتمدرسين تعزى لمتغير الجنس.

وللتحقّق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وحساب قيمة "ت" لعينتين مستقلتين وكذا مستوى دلالتها. وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (21).

الجدول رقم (21): يوضّح دلالة الفروق بين الجنسين في درجات مقياس تقدير الذات.

المتغير	الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي لدرجات تقدير الذات	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "t" المحسوبة	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة 0.05
تقدير الذات	ذكور	100	83.91	20.44	198	0.55	0.57	غير دال
	إناث	100	82.32	19.91				

يتّضح من الجدول رقم (21) ومن خلال قيمة ت البالغة 0.55 وبدرجة حرية 198 وبدلالة 0.57 وهي اكبر من 0.05 ومن نستنتج انه لا توجد فوق دالة إحصائيا ونلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لعيّنة الذكور والمقدر بـ 83.91 أكبر من المتوسط الحسابي لعينة الإناث والمقدر بـ 82.32.

وبالتّالي فإنّ قيمة "ت" تعبّر عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقديرهم لذواتهم، ومنه فإن الفرضية الثالثة لم تتحقق وبالتالي فإننا نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في تقديرهم لذواتهم.

وقد تعزى النتيجة المتوصل إليها في الفرضية الثالثة إلى أن طبيعة المجتمع المحلي وما يفرضه من عادات وتقاليد وقيم إجتماعية تحدد نمط التربية ونظرة الفرد لذاته وحاجاته الأساسية لهذه المرحلة التي يمر بها، أين يسعى من خلالها إلى إثبات الذات وإعطائها

أهمية ضمن الوجود بين مختلف الأوساط الإجتماعية، وبالتالي فإن كلا الجنسين يسعيان إلى تأكيد ذواتهما عن طريق توليد مشاعر الإنجاز والفخر بين الزملاء وغيرهم.

كما أنهما يسعيان إلى أن تكون لهما مكانة بين الراشدين وأشخاص ذوي قيمة، أي التخلص من فكرة الطفولة (كونهم أطفال)، فهما يقومان بتنمية أفكارهما وقيمهما وبناء هويتهما من خلال تقمص شخصية أحد الأفراد الذين يريان فيه النموذج.

ففي مرحلة المراهقة يسعى كل من الذكر والأنثى إلى تأكيد ذواتهما والتخلص من التبعية وكذا الحصول على الإستقلالية خصوصا من الوالدين، إذ في إعتقادهما أنهما أصبحا مسؤولين عن نفسيهما وقادرين على القيام بمهامهما لوحدهما.

كما يشتركان في الحساسية الإنفعالية بسبب عدم القدرة على الإنسجام مع البيئة التي يعيشان فيها وكذا التأثر بالمثيرات الإنفعالية المختلفة والإحساس بأنهما لم يعودا الطفلان اللذان يطيعان دون أن يكون لهما حق إبداء الرأي، وتتكون لديهما عواطف نحو الأشياء الجميلة كحب الطبيعة والتعبير عنها بطريقة رومانسية، كما تتكون لديهما العواطف المجردة التي تدور حول موضوعات معنوية كالتضحية والدفاع عن الضعيف والمحروم...

بالإضافة إلى أن كل من الذكر والأنثى بحاجة إلى إثبات الذات والعزم على القيام بأعمال ونشاطات تثبت للغير أنهما كائنان يتمتعان بشخصية مستقلة عن الآخرين، وبإمكانهما اتخاذ أي قرار بمفردهما دون اللجوء إلى مساعدة الآخرين.

وما أسفرت عليه نتائج هذه الفرضية تؤكّده دراسات عديدة كدراسة (عادل عبد الله محمد، 2000، ص 58) أين وجد أن المراهق يستخدم جماعة الأفراد كمحطة بين إعتماده الطفولي على والدته، وبين تحقيقه لمفهوم مستقل للذات بأخذ جذوره من المجتمع ككل.

وخلال هذه الفترة يولي المراهق أهمية كبرى لانتمائه للجماعة لأن قبوله من جانبها يعتبر ذو أهمية قصوى لاكتسابه مفهوما إيجابيا للذات، و نتيجة لانتمائه إلى جماعة معينة وقبوله من أعضائها يزداد تقديره لذاته.

تتفق نتائج الفرضية الثالثة مع دراسة كل من علي محمود شعيب (1988) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة المتوسطة في درجة تقدير الذات والأبعاد المكونة له، ودراسة محمد حسن المطوع (1996) التي

خلصت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في كل من متغير التوازن النفسي، الدافع للإنجاز، وتقدير الذات، الاتجاه نحو الإختبارات. (محمد بن عبد الله المطوع، 2006، ص 34).

بالإضافة إلى دراسة "عبد الخالق موسى جبريل" (1993) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في الدرجة الكلية لتقدير الذات يعزى لمتغير الجنس.

كما نجد دراسات أخرى تفند النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية كدراسة "علي محمد الديب" (1991) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في تقدير الذات لصالح الإناث، وكذا دراسة "كرستين وكلنج وآخرون" التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات لصالح الذكور.

4- عرض و تحليل وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

تنصّ الفرضية الرابعة على وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين، ولاختبار صحة هذه الفرضية تم معالجتها إحصائيا باستخدام إختبار "t" لستودنت (student) لدلالة الفروق بين المتوسطين، وجاءت النتائج على النحو المبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (22) يوضّح دلالة الفروق بين الجنسين في درجات مقياس الدافعية للتعلم.

المتغير	الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي لدرجات الدافعية للتعلم	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "t" المحسوبة	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة 0.05
الدافعية للتعلم	ذكور	100	118.21	13.90	198	0.04	0.96	غير دال
	إناث	100	118.11	14.74				

يتّضح من الجدول رقم (22) ومن خلال قيمة ت البالغة 0.04 وبدرجة حرية 198 وبدلالة 0.96 وهي أكبر من 0.05 نستنتج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا ونلاحظ أنّ

المتوسط الحسابي لعيّنة الذكور والمقدر بـ 118.21 أكبر من المتوسط الحسابي لعينة الإناث و المقدر بـ 118.11.

وبالتّالي فإنّ قيمة "ت" تعبّر عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في دافعيتهم للتعلم، ومنه يتم قبول الفرضية الصفرية، أي أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 في الدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

قد تفسر هذه النتيجة على تغير المفاهيم الثقافية المرتبطة بالجنس حاليا بالمقارنة بالمفاهيم السائدة قديما على حد قول "عبد اللطيف محمد خليفة" والتي كانت تنظر إلى الأنثى باعتبارها كائن إجتماعي له دور محدود لا يتجاوزه ولا يتعداه (سدرة ليلى، 2011، ص 127)، وكذا وعي الأسر الجزائرية بالقيمة الرفيعة والمكانة التي يحظى بها الفرد المتعلم ذكرا كان أم أنثى في ظل التقدم والرقي الذي يشهده العالم ككل، بالإضافة لدوره الفعال في خدمة متطلبات الحياة والمجتمع مقارنة بالشخص الذي يتمتع بقدر ضئيل أو منعدم من التعلم، وهو ما دفع الأولياء المحرومين من التعلم لحث أبنائهم من الجنسين على التعلم وعدم التفريط فيه.

كما أن المؤسسات التعليمية في كامل القطر الوطني أتاحت الفرص التعليمية للذكر والأنثى على اختلاف أطوارها، وذلك بفضل انتهاج الجزائر إستراتيجية تعميم التعليم الأساسي مجانيا وإجباريا لكلا الجنسين دون تمييز، وهذا بموجب المادتين الخامسة والسادسة من الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 ربيع الثاني 1396هـ الموافق لـ 16 أفريل 1976م المتعلقة بتنظيم التربية والتكوين بحيث تنص المادة الخامسة منه على أن "التعليم إجباري لجميع الأطفال من السنة السادسة من العمر إلى نهاية السنة السادسة عشر"، وتنص المادة السادسة على أن "التعليم مجاني في جميع المستويات والمؤسسات المدرسية مهما كان نوعها".

وقد يرجع أيضا عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين إلى أن البيئة المدرسية لها خصائص مشتركة من حيث التنظيم الإداري وطبيعة هيئة التدريس والمرافق التربوية المدرسية، وكذا طرق التدريس والإدارة الصفية والوسائل البيداغوجية المعتمدة. كما أن خصائص النمو في مرحلة المراهقة تدفع التلاميذ إلى إدراك

وفهم مختلف المواقف التعليمية والخبرات الجديدة والأنشطة الصفية والمدرسية قصد تحقيق أهداف ذات أهمية كبرى لديهم، ولا يستقرون على ذلك حتى يتسنى لهم تحقيقها أو إشباعها. بالإضافة إلى أن التوافق في نمو الجوانب المختلفة لدى المراهق (النمو الجسمي الذي يواكبه نمو عقلي) يشكل لهما (الذكر والأنثى) دافعا وحافزا للنشاط، كما أنهما يشتركان في تعاملهما مع النشاط الدراسي بطريقتين إما بدافعية محفزة للنجاح ، أو بضغط أو إكراه من العوامل الخارجية المحيطة بهما.

ويشتركان أيضا في الرغبة في تعزيز الثقة في نفسيهما وإكمال الدراسة للإلتحاق بالعمل، وحسب "إبراهيم واصف" (1982) فإن التلاميذ يشتركون في صفات خاصة يرغبون في تواجدها لدى الأستاذ، والتي من شأنها جذب انتباههم للموقف التعليمي وكذا استثارة دافعيتهم للتعلم ما يشجعهم على بذل جهد أكبر ونشاط أقوى وأداء أفضل.

إن التلاميذ في هذه المرحلة العمرية (مرحلة المراهقة) باختلاف جنسهم يسعون إلى تحقيق الإستقلالية الشخصية وتحمل المسؤولية الكاملة في اتخاذ القرارات الخاصة بهم، وعلى حد تعبير "يوسف قطامي" (1993) فإن التلميذ في هذه المرحلة يهتم أكثر بدراسته وتحصيله العلمي باستخدامه دافعية عالية للتعلم باعتبارها إحدى الوسائل الضرورية لنيل إحترام وتقدير الآخرين. ومن الدراسات التي تتفق مع النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية نجد دراسة "بوكاي وبلومينفيلد Pokay & Blumenfeld(1990) التي كشفت عن عدم وجود فروق بين الجنسين في مكونات الدافعية (إدراك القدرة، التوقع، القيمة المدركة)، وكذا نتائج دراسة "جيانج" (1998) (Jiang) التي أوضحت عدم وجود تأثير دال للجنس على الدافعية للتعلم، وفي هذا الصدد تجدر الإشارة إلى أن النتيجة الحالية تعد تأكيدا لما تذهب إليه النظرية المعرفية الإجتماعية من "أن الجنس لا يؤثر على الدافعية وأن عوامل بيئية وشخصية أخرى هي التي تؤثر على الدافعية.(سدرة ليلى، 2011، ص 127).

الاستنتاج العام:

حاولنا في هذه الدراسة البحث عن العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس، والكشف عن الاختلافات بين الجنسين سواء في درجة تقدير الذات أو الدافعية للتعلم لديهم، إذ يعتبر موضوع الدافعية للتعلم وتقدير الذات من المواضيع التي نالت قسطا وافرا من اهتمام الباحثين والعاملين في مجال علم النفس وعلوم التربية منذ القدم، إذ صبوا كل اهتماماتهم في إنتاج دراسات وأبحاث تباينت في صور المتغيرات المرتبطة بها أكاديمية كانت أم نفسية أم إجتماعية، والتي أقرت أن الدافعية للتعلم لها من الأدوار المهمة ما يعتبرها المختصون المثير الذي ينتج الرغبة في اكتساب المعارف ويسيرها تسييرا يضمن به النجاح والتفوق في مختلف مجالات الحياة خاصة المجال الأكاديمي، ولا يمكننا إهمال العوامل المتحكمة في دافعية التلميذ للتعلم سواء كانت خارجية كالتحفيز الوالدي وأسلوب الأستاذ في استثارة دافعيته للموقف التعليمي وشد انتباهه له، وكذا مراعاتهم (الأولياء والوالدين) لحساسية المرحلة التي يمر بها، نظرا لأهميتها في رسم معالم شخصيته المستقبلية، أو داخلية إذ لا تقل أهميتها عن الأولى كاكتسابه مهارات وقدرات عقلية تؤهله لإدراك ما يجول حوله ومحاولة فهمها وتحليلها وإصدار مواقف سلبية أم ايجابية، خاصة وأنه في مرحلة يسعى إلى تأكيد ذاته وإثبات شخصيته.

انطلاقا من هذا توصلنا من خلال تطبيقنا لاختبار الدافعية للتعلم ومقياس تقدير الذات إلى أنه:

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين تقدير الذات والدافعية للتعلم.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة ذوي تقدير الذات المرتفع وذوي تقدير الذات المنخفض في الدافعية للتعلم.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الدافعية للتعلم.

وقد اعتمدنا في تفسيرنا للنتائج على الواقع وكذلك على استنتاجات استخلصناها من الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوعين، والتي تبين أهمية تقدير الذات وكذا الدافعية للتعلم في حياة المراهق المتمدرس.

الاقتراحات:

ـ الأخذ بمبادئ التربية الإسلامية و تكثيف الإرشاد الديني كمنهج للحياة بالقدوة و ليس بالقوة.

ـ تصويب المفاهيم الخاطئة في ذهن المراهق المتمدرس و نفي العلاقة المزعومة بين الاستقلالية و التعدي على الغير.

ـ تصنيع تكنولوجيا التعليم اللازمة للمناهج الدراسية دون الاعتماد على استيرادها.

ـ تمرّس جميع الأساتذة في المواد التعليمية المستحدثة و أساليب التعليم المناسبة لها، و التركيز على تكوين الأساتذة و تأهيلهم.

ـ جعل التعليم خصوصا في مرحلة المراهقة نوعا من الاستثمار، و ذلك بمراعاة خصائص نمو المراهق المتمدرس في هذه المرحلة الحرجة، ما يسهل على الأولياء و الأساتذة عملية توجيهه تربويا و أكاديميا بما يحقق له أكبر قدر ممكن من احتمالات النجاح اجتماعيا و أكاديميا.

ـ إجراء إختبارات تشخيصية لإثارة و تنمية دافعيتهم تماشيا مع قدراتهم و استعداداتهم.

ـ العمل على تشجيع المراهق المتمدرس على الاتصال و التعبير عما يزعجه أو يهمه بالإصغاء إليه و الاهتمام به و بالمشاكل التي يعاني منها.

ـ توعية الأولياء بأصول المعاملة النفسية و التربوية، و كذا توفير الظروف الاجتماعية السليمة و الكفيلة بتهيئة الأمن و التوافق النفسي المقبول للمراهق المتمدرس، نظرا لمدى أهمية هذين العاملين في الحياة الاجتماعية و الاكادمية و لا يتم ذلك إلا بتضافر جهود أهل الاختصاص و الأساتذة و اسر المراهقين المتمدرسين لما لدورهم في تعزيز ثقتهم بأنفسهم، و تغيير اتجاهاتهم السلبية المؤثرة في جوانب نموهم المختلفة.

ـ السعي لبناء برامج و مناهج تربوية، تقويمية علاجية تساعد التلاميذ خاصة المراهقين المتمدرسين في التكيف النفسي و التوافق الاجتماعي و المدرسي (الأكاديمي).

ـ تركيز الاهتمام بالدافعية للتعلم من قبل الأساتذة و الأولياء و ذلك باعطاء المراهقين المتمدرسين فرص للمشاركة في إبداء آرائهم حول الطرق و المناهج التربوية من خلال استخدام الأساليب التربوية التي تساعد على إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

ـ ضرورة الاهتمام بالفروق الفردية بين المراهقين المتمدرسين و كذا بين الذكور و الإناث في مرحلة المراهقة، و مراعاة خصائص و ميزات كلّ منهما.
ـ تنمية و تدعيم تقدير الذات لدى المراهقين المتمدرسين و العمل على إحاطته و توجيهه الوجهة المناسبة (لا إفراط و لا تفريط).

قائمة المراجع باللغة العربية:

أ . الكتب

1. أبو جادو صالح محمد علي (2000): **سيكولوجية التنشئة الإجتماعية**، الطبعة 02، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

2. أبو زيد إبراهيم أحمد (1987)، **سيكولوجية الذات والتوافق**، بدون طبعة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

3. أبو سعد مصطفى (2010): **المراهقون المزعجون**، ب ط، الإبداع الفكري، الكويت.

4. أحمد عبد السميع طبية (2008): **مبادئ الإحصاء**، ط 01، دار البداية، عمان، الأردن.

5. الأزرق عبد الرحمان صالح (2000): **علم النفس التربوي للمعلمين**، دار الفكر العربي، بدون طبعة، لبنان.

6. البهي السيد فؤاد وسعد عبد الرحمان (1999): **علم النفس الإجتماعي رؤية معاصرة**، دار الفكر العربي ،القاهرة.

7. البهي السيد فؤاد (1997): **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**، دار الفكر العربي، القاهرة.

8. الجسماني محمد عبد العلي (1994): **سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية** ط 01، الدار العربية للعلوم، لبنان.

9. الحنفي عبد المنعم (1979): **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، دار الملايين.

10. الخولي سناء (1999): **الأسرة و الحياة العائلية**، دار المعرفة الجامعية.

11. الزيات، فتحي (1995): **الأسس المعرفية والتكوين العقلي وتجهيز_المعلومات**، دار الوفاء للطباعة والنشر.

12. السيد عيد عبد الهادي وفاروق السيد عثمان (2002): **القياس والإختبارات النفسية أسس وأدوات**، دار الفكر العربي، الطبعة 01، القاهرة.

13. السيد فؤاد البهي (بدون سنة): **الأسس النفسية للنمو**، دار الفكر العربي .

14. الشرقاوي مصطفى خليل (بدون سنة): **علم الصحة النفسية**، دار النهضة العربية.

15. الشرقاوي مصطفى خليل، (بدون سنة)، **علم الصحة النفسية**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

16. العيسوي عبد الرحمان (1987): سيكولوجية المراهق المسلم المعاصر، ط 01، دار الوثائق، الكويت.

17. القذافي رمضان محمد (1993): **الشخصية (نظرياتها، إختباراتها وأساليب قياسها)**، دار الكتب الوطنية، بنغازي.

18. القريطي عبد المطلب أمين (1998): **في الصحة النفسية**، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة.

19. القطامي نابغة، الرفاعي عالية (1997): **نمو الطفل ورعايته**، دار الشروق للنشر والتوزيع، بيروت.

20. بخيت عبد الرحيم (1985): **دور الجنس في علاقته بتقدير الذات في بحوث المؤتمر الأول لعلم النفس**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة.

21. بني يونس محمد محمود (2009): **سيكولوجية الدافعية والانفعالات**، الطبعة 02، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

22. بني يونس محمد محمود (2007): **سيكولوجية الدافعية والانفعالات**، دار المسيرة الطبعة 01، عمان، الأردن.

23. توق، قطامي، عدس عبد الرحمن (2003): **أسس علم النفس التربوي**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الأردن.

24. توما خوري جورج (1996): **الشخصية "مقوماتها، سلوكها، وعلاقاتها بالتعلم"**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة01، لبنان.

25. ثائر أحمد غباري (2008): **الدافعية**، ط 01، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

26. جمال مثقال القاسم (2000): **علم النفس التربوي**، ط 01، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

27. حامد زهران عبد السلام (1980): **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، عالم الكتب، القاهرة.

28. حسن علي حسن (1998): **سيكوجية المجاراة**، الضغوط الإجتماعية وتغيير القيم، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.

29. حامد عبد السلام زهران (1972): **علم النفس والطفولة والمراهقة**، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة–مصر.

30. حامد عبد السلام زهران (1982): **علم النفس النمو–الطفولة والمراهقة**–منشورات دار الطالب، بيروت.

31. حامد عبد السلام زهران (1986): **علم نفس النمو**، دار المعارف، مصر.

32. خليفة ، عبد اللطيف محمد (2000): **الدافعية للإنجاز**، دار غريب، القاهرة.

33. خيري خليل الجميلي (1994): **الخدمات الإجتماعية للمنحرفين**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

34. دوقة أحمد، لورسي عبد القادر، غربي مونية، حديدي محمد، أشروف كبير سليمة (2011): **سيكولوجية الدافعية للتعلم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

35. دويدار عبد الفتاح (1992): **سيكولوجية العلاقات بين مفهوم الذات والاتجاهات**، دار النهضة العربي، بيروت، لبنان.

36. رجاء محمود أبو علام (2004): **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

37. رشوان حسين عبد الحميد أحمد (2003): **تطور النظم الإجتماعية وأثرها في الفرد والمجتمع**، المكتب الجامعي الحديث، الطبعة 04، الإسكندرية.

38. زايد محمد نبيل (2003): **الدافعية والتعلم**، الطبعة 01، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

39. زيتون، حسن (2001): **مهارات التدريس**، عالم الكتاب، القاهرة.

40. سعاد جبر سعيد (2008): **علم النفس المقارن**، ط 01، عالم الكتب الحديث، إربد–عمان، جدارا للكتاب العالمي، عمان–الأردن.

41. سعد جلال (1985): **المرجع في علم النفس**، دار الفكر العربي، القاهرة.

42. سليم مريم (2003): **تقدير الذات والثقة بالنفس** –دليل المعلمين– الطبعة 01، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

43. سليم مريم (2004): **علم النفس التربوي**، ط 01، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

44سيد محمد خير الله وممدوح عبد المنعم الكناني (1997): **سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

45. صالح علي أبو جادو (2000): **سيكولوجية التنشئة الإجتماعية**، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

46. عادل عبد الله محمد (2000): **دراسات مقارنة في تقدير الذات بين الشباب الجامعي باختلاف الأساليب في مواجهة أزمة الهوية**، دار الرشاد.

47. عبد الحافظ مقدم (2003): **الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والإختبارات**، ط 02، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر.

48. عبد الرحمان، محمد السيد (1998): **نظريات الشخصية**، دار القباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

49. عبد الرحمن، محمد السيد (1998): **دراسات في الصحة النفسية**، الجزء الأول ،دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

50. عبد العزيز، رشاد علي (1994): **علم النفس الدافعي**، دار النهضة العربية، القاهرة– مصر.

51. عبد اللطيف خليفة بركات (2000): **الدافعية للإنجاز**، دار غريب للطباعة والنشر القاهرة.

52. عدس عبد الرحمان، يوسف قطامي (2003): **علم النفس التربوي –النظرية والتطبيق الأساسي–**، ط 01، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

53. عدس عبد الرحمن (1999): **علم النفس التربوي**–نظرة معاصرة–الطبعة 01، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

54. عساف عبد المعطي محمد (1999): **السلوك الإداري-التنظيمي-في المنظمات المعاصرة-**، دار زهران، عمان، الأردن.

55. فيوليت فؤاد إبراهيم (2002): **دراسات في سيكولوجية النمو**، مكتبة زهراء الشرق، الطبعة 01، القاهرة.

56. قحطان أحمد الظاهر (2004): **مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق**، الطبعة 01، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

57. قطامي نايفة (1992): **أساسيات علم النفس المدرسي**، ط 01، دار الشروق للتوزيع، عمان، الأردن.

58. قطامي نايفة، عالية الرفاعي (1997): **نمو الطفل ورعايته**، الطبعة 02، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

59. مجدي عبد الكريم (1997): **سيكولوجية صنع القرار**، ط1، مكتبة النهضة المصرية.

60. محمد شفيق (1999): **السلوك الإنساني ومهارات التعامل**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.

61. محمد علي بهادر سعدية (1982): **علم النفس**، دار البحوث العلمية، الكويت.

62. محمد فوزي جبل (2000): **الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية**-المكتبة الجامعية-الإسكندرية، مصر.

63. محمد مصطفى زيدان، **علم النفس الإجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

64. محمود عبد الحليم منسي وآخرون (بدون سنة): **الصحة النفسية وعلم النفس الإجتماعي والتربية الصحية**، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

65. مدثر سليم أحمد (2002): **الصحة النفسية**، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.

66. مصطفى فهمي (1987): **الصحة النفسية**، دراسة في سيكولوجية التكيف، المطبعة العربية الحديثة، القاهرة، مصر.

67. نبيل عبد الهادي (1999): **النمو المعرفي عند الطفل**، دار وائل للنشر.

68. نبيل محمد زايد (2003): **الدافعية والتعلم**، الطبعة 01، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ، مصر.

69. هاشم عبد السلام قصيبات سعاد (2007): **علم نفس النمو** (الطفولة والمراهقة)، ط 04، دار مصراته، ليبيا.

ب . الرسائل الجامعية:

70. أمزيان زبيدة (2007): **علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس**– رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي المدرسي، جامعة باتنة.

71. بوعلي نور الدين (1993): **إجهاد العمل ودور تقدير الذات في التقليل من آثار الضوضاء**، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس الصناعي، جامعة قسنطينة.

72. جبريل موسى عبد الخالق (1983): **تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى الطلاب الذكور**، رسالة غير منشورة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق.

73. حداد نسيمة (2001): **علاقة الدافع للإنجاز بالنجاح في إمتحان البكالوريا**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر.

74. خطال جميلة (2010): **تقدير الذات لدى المراهقين**، رسالة ماجستير في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر.

75. الدوسري سارة ناصر آل جرير (1421هـ): **إدراك القبول والتحكم الوالدي لدى طالبات الجامعة وعلاقتها بتقدير الذات والفعالية الذاتية**، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة الملك سعود، الرياض.

76. زهرة حميدة (2006): **تقدير الذات والدافعية للإنجاز عند المراهق المتمدرس**، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر.

77. سالم، رفقه خليف سليم (2000): **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كليات المجتمع في الأردن**، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.

78. سدرة ليلى (2011): **أثر كل من الشعور بالكفاءة والإستقلالية والقدرة على ربط علاقات إجتماعية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط**، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة الجزائر.

79. سراية الهادي (2010): **مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات والتكيف الاجتماعي لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي**، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة الجزائر.

80. سلامة ممدوح محمد (1991): **أساليب التنشئة وعلاقتها بالمشكلات النفسية في مرحلة الطفولة الوسطى**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

81. عصماني رشيدة (2008): **الدافعية للتعلم وعلاقتها بصورة المعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط**، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر.

82. قادري فريدة (2005): **أثر الأهداف الأدائية والتعليمية وفعالية الذات على الدافعية المدرسية**، رسالة ماجستير في علوم التربية، الجزائر.

83. مجيد، علي حمد الله (1990): **مستوى دافع الإنجاز الدراسي لطالبات كليات التربية بالجامعات العراقية**، رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة صلاح الدين، العراق.

ج . المجلات:

84. إبراهيم محمد عيسى (2006): "**مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**"، المجلد 04، العدد 02، تموز، كلية التربية، جامعة دمشق.

85. أبو عواد فريال (2009): "**البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية**" . دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث (الأونروا) في الأردن". **مجلة جامعة دمشق**، المجلد 25، العدد 03-04.

86. أحمد محمد حسن صالح (1995): "مقياس تقدير الذات لطلاب الجامعة، مجلة التقويم النفسي والتربوي، تصدر عن جماعة القياس والتقويم التربوي الفلسطيني، السنة الثالثة"، **القدس**، العدد السادس.

87. الديب، علي محمد (1994): "نمو مفهوم الذات لدى الأطفال والمراهقين وعلاقته بالتحصل الدراسي"، **مجلة بحوث علم النفس**، مطابع الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة.

88. الفحل نبيل محمد (2000): "دراسة تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية، دراسة ثقافية"، **مجلة علم النفس**، العدد الرابع والخمسين، القاهرة.

89. الفحل نبيل محمد (1999): "دافعية الإنجاز دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي/ الصف الأول الثانوي" **مجلة علم النفس**.

90. المري محمد إسماعيل (1987): "العلاقة بين تقدير الذات وبعض صفات الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، **مجلة التربية**، المجلد الثاني، يناير، العدد الثالث ، جامعة الزقازيق ، مصر .

91. دوقة، أحمد وآخرون (2005): **الدافعية للتعلم في مرحلة التعليم المتوسط**، بحث غير منشور جامعة الجزائر.

92. صفوت فرج (1986): "مصدر الضبط وتقدير الذات وعلاقتهما بالانبساط والعصابية"، **مجلة دراسات نفسية**، تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية رانم، القاهرة.

93. عبد العال محمد عبد المجيد (2002): "فاعلية الذات والمساندة الإجتماعية وتقدير الذات لدى عينة من معلمي ومعلمات رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية"، **مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية**، الجزء الثاني، المجلد الثالث عشر، ص 291–351.

94. كامل وحيد مصطفى (2004): "لاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع" ، **مجلة دراسات نفسية**، المجلد الرابع عشر، العدد الأول، ص 31–68.

95. كفافي علاء الدين (1989): "تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي، دراسة في تقدير الذات"، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، المجلد 09 العدد 35، الكويت.

96. محمد بن عبد الله المطوع (2006): "الإجهاد النفسي واستراتيجيات المواجهة والصحة النفسية لدى عينة من الطالبات بجامعة البحرين"، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد الخامس، العدد الثاني، البحرين.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

97-Anne Robert & All (2000): Perceveived Familly and Peer Transactionsand Self-Esteem, Among urban early adolescents. Jornal of Adolescent vol , n° 1, Feburary

98-Bandura, A (1986): Social foundation of thought and action a social cognitive theory, Newyork.

99-DUCLOS .G, (2004: L'estime de soi un passeport pour la vie ,éd Revue augmentée , Paris .

100-Giovannini (D), Riccibitti (PE), Sarchielle (G), Sppeltini (G) ; (1986) : Psychologie et Santé, Pierre Mardaga, édition.

101-Khadivi Zand (M) (1979): Représentation de soi et réaction à la frustration, Thèse de doctorat, Paris.

102- , Roland (1997) : La Motivation en Contexte Scolaire, 2ème édition, Bruxelles.

103-Marcelli (D), Braconner (A). (1984) : Psycho pathologie de l'adolescent, éd Masson, Paris.

104-Rosenberg Morris (1995): Society and the adolescent self-image, prince ton university press.

ملحق رقم (01) نتائج معامل الارتباط بين تقدير للذات و الدافعية للتعلم

Correlations

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
TOTAL	83,1150	20,14500	200
VAR00031	118,1600	14,29391	200

Correlations

		TOTAL	VAR00031
TOTAL	Pearson Correlation	1	,326**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	200	200
VAR00031	Pearson Correlation	,326**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	200	200

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق رقم (02) نتائج الفروق في الدافعية للتعلم بين ذوي تقدير الذات المرتفع و المنخفض

T-Test :

[DataSet4] D:\TEST SELF ESTIMTION/.sav

Group Statistics

	level	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TOTAL	91-120	122	98,7623	5,68898	,51506
	0-60	78	58,6282	1,56345	,17703

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
TOTAL	Equal variances assumed	75,835	,000	60,805	198	,000	40,13409	,66005	38,83246	41,43572
	Equal variances not assumed			73,691	148,030	,000	40,13409	,54463	39,05784	41,21034

ملحق رقم (03) نتائج الفروق بين الجنسين في تقدير للذات

T-Test

[DataSet5] D:\TEST SELF ESTIMTION REPARE.sav

Group Statistics

	Sexe	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TOTAL	MASCULIN	100	83,9100	20,44361	2,04436
	FEMININ	100	82,3200	19,91288	1,99129

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
TOTAL	Equal variances assumed	,083	,774	,557	198	,578	1,59000	2,85388	-4,03790	7,21790
	Equal variances not assumed			,557	197,863	,578	1,59000	2,85388	-4,03793	7,21793

ملحق رقم (04) نتائج الفروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم

MOTIVATION:T-Test

Group Statistics

	Sexe	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TOTAL	masculin	100	118,2100	13,90174	1,39017
	feminin	100	118,1100	14,74558	1,47456

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
TOTAL	Equal variances assumed	,253	,615	,049	198	,961	,10000	2,02655	-3,89639	4,09639
	Equal variances not assumed			,049	197,316	,961	,10000	2,02655	-3,89648	4,09648

ملحق رقم (05) : مقياس تقدير الذات لـ " HARE"

عزيزي التلميذ (ة) :

قصد القيام بدراسة علمية نضع بين يديك مجموعة من الرغبات آملين منك إبداء رأيك حولها بكل صراحة ، و ذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة لإجابتك . نرجو منك عدم ترك أي عبارة بدون إجابة و نشكرك على تعاونك معنا .

اللقب : السن :

الإسم : القسم :

الجنس :

العبارات	أعارض بشدة	أعارض	موافق	موافق بشدة
1 ـ لدي أصدقاء كباقي أقراني (زملائي من نفس السن)				
2 ـ ليست لدي شعبية كباقي أقراني				
3 ـ فيما نقوم به أجد نفسي قادرا مثل أقراني				
4 ـ كثيرا ما يضايقني أقراني				
5 ـ يعتقد الكثير من اقراني انني مرح عندما أكون معهم				
6 ـ عادة ما أبقى لوحدي لإختلافي عن أقراني				
7 ـ يتمنى الآخرون لو كانوا مثلي				
8 ـ أتمنى لو كنت شخصا آخرا حتى يكون لدي أصدقاء كثيرون				
9 ـ لو حصلت انتخابات بين جماعتي لتعيين زعيم لهم فسأحتل مرتبة مرموقة(عالية)				
10 ـ عندما تتعقد الأمور لست الشخص الذي يمد المساعدة للآخرين				
11 ـ أهلي فخورين بي				
12 ـ لا أحد يعيرني الإهتمام في المنزل				
13 ـ يظن والدي أنني شخص يعول عليه (يعتمد عليه)				
14 ـ كثيرا ما أشعر انه لو كان بإمكان والدي استبدالي بطفل آخر لقاما بذلك				
15 ـ والدي يحاولان فهمي				
16 ـ ينتظر والدي مني الكثير				
17 ـ أنا فرد مهم في أسرتي				
18 ـ كثيرا ما أشعر أنني فرد غير مرغوب فيه				
19 ـ يتوقع والدي بأنني سوف أنجح في المستقبل				
20 ـ أتمنى لو ولدت في أسرة أخرى				
21 ـ يتوقع أساتذتي مني الكثير				
22 ـ أنا جيد كباقي زملائي في القسم ،عند أداء مختلف الوظائف و النشاطات التربوية				
23 ـ أشعر غالبا أنه لا قيمة لي في المدرسة				
24 ـ أنا دائما فخور بالتعاليق المتعلقة بسيرتي في المدرسة(عندما يمدحونني)				
25ـ يعتبر التعلم في المدرسة صعبا بالنسبة لي مقارنة بغيري				
26 ـ أساتذتي دائما فخورين بنوع العمل الذي أنجزه				
27 ـ معظم أساتذتي لا يفهمونني				
28 ـ أنا شخص مهم في قسمي				

29 ـ مهما بذلت من جهد فلن أتحصل على الدرجات التي أستحقها				
30 ـ أنا محظوظ بأن يكون لي هذا النوع من الأساتذة منذ بداية دراستي				

ملحق رقم (06) :مقياس الدافعية للتعلم لـ "أحمد دوقة و آخرون"

عزيزي التلميذ (ة) :

قصد القيام بدراسة علمية حول موضوع اهتمام التلميذ و رغبته في الدراسة ، نضع بين يديك مجموعة من الرغبات آملين منك إبداء رأيك حولها بكل صراحة ، و ذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة لإجابتك ، نرجو منك عدم ترك أي عبارة بدون إجابة . ونشكرك على تعاونك معنا.

اللقب : السن :

الاسم : القسم :

الجنس :

العـــــبارات	صحيح تماما	صحيح نوعا ما	غير صحيح	لا أدري
1 . لدي القدرة على النجاح في الدراسة .				
2. التعلم يحقق لي امنياتي .				
3 . لدي القدرة على العمل أكثر.				
4 . التعلم يحقق لي مستقبلا زاهرا .				
5 . لدي القدرة على التفوق على زملائي .				
6 . التعلم يوصلني إلى مراتب الكبار .				
7 . لدي القدرة على مواصلة الدراسة .				
8 . فهمي للدروس يضمن لى علامات جيدة .				
9 . التعلم يسمح لي بالمساهمة في تطوير البلاد .				
10 . لدي القدرة على مراجعة كل الدروس .				
11 . أوليائي يحرصون على نجاحي في المدرسة .				
12 . التعلم يضمن لي النجاح في الحياة .				
13 . لدي القدرة على حفظ و تذكر كل الدروس .				
14 . المراجعة مع زملائي تحقق لي نتائج منتظرة .				
15 . التعلم يضمن لي مهنة محترمة.				
16 . لدي القدرة على فهم كل الدروس .				
17 . البرنامج الدراسي يتضمن موضوعات متنوعة و شيقة .				
18 . التعلم يكسبني احترام الآخرين .				
19 . لدي القدرة على حل الواجبات المنزلية بمفردي .				
20 . لدي القدرة على متابعة الدروس بسهولة .				
21 . التعلم يضمن لي مكانا مهما في المجتمع .				
22 . لدي القدرة على التعلم و التحصيل الجيد .				
23 . التعلم يجعلني قادرا على التحدث مع الآخرين .				
24 . لدى القدرة على تقديم الإجابة عندما أسأل من طرف الأستاذ .				
25 . التعلم يمكنني من الحصول على علامات جيدة .				
26 . لدي القدرة على تصحيح أخطائي عندما يظهرها لي الأساتذة.				
27 . التعلم يجعلني أتفوق على زملائي .				
28 . لدي القدرة على طرح الأسئلة عندما لا أفهم .				
29 . زملائي يساعدونني عندما أحتاج ذلك .				
30 . المعلومات المقدمة في المدرسة مفيدة .				

31 . لدي القدرة على الصعود إلى السبورة حينما يطلب مني ذلك				
32 . التعلم يحقق لي رغباتي .				
33 . معظم الأساتذة يهتمون بأحاسيس و مشكلات التلاميذ .				
34 . لدي القدرة على تحسين مستواي الدراسي .				
35 . المراجعة مع زملائي مفيدة .				
36 . لدي القدرة على تنفيذ ما اخطط له .				
37 . لدي القدرة على القيام بالعمل على أحسن وجه .				
38 . لدي القدرة على تجاوز الصعوبات الدراسية .				
39 . المواد الجديدة مفيدة جدّا .				
40 ـ كثرة الزملاء في القسم لا يضايقني				
41 . أوليائي يهمهم الإلتقاء مع أساتذتي.				
42 . الكتب المدرسية سهلة الفهم و المراجعة .				
43 . معظم الأساتذة يحترمون أراء التلاميذ .				
44 . وجود التلاميذ المشوشين في القسم لايضايقني .				
45 . هناك متابعة مستمرة لاعمالي من طرف أوليائي .				
46 . أوليائي يوفرون لي الجو الملائم للدراسة .				
47 . معظم الأساتذة يعاملون التلاميذ معاملة حسنة .				
48 . معظم الأساتذة عادلون في منح النقاط.				
49 . معظم الأساتذة يعتنون بأعمال التلاميذ .				
50 . هناك تشجيع من طرف الأساتذة للعمل التعاوني .				

ملحق رقم (07) : يوضح التشبعات الجوهرية للعبارات في العوامل الستة لمقياس الدافعية للتعلم للأستاذ "دوقة و آخرون"

	العامل الأول :إدراك المتعلم لقدراته	
رقم العبارة	نص العبارة	تشبعات العبارة
01	لدي القدرة على النجاح في الدراسة	0.43
03	لدي القدرة على العمل أكثر	0.56
05	لدي القدرة على التفوق على زملائي	0.54
07	لدي القدرة على مواصلة الدراسة	0.40
10	لدي القدرة على مراجعة كل الدروس	0.59
13	لدي القدرة على حفظ و تذكر كل الدروس	0.62
16	لدي القدرة على فهم كل الدروس	0.65
19	لدي القدرة على حل الواجبات المنزلية بمفردي	0.52
20	لدي القدرة على متابعة الدروس بسهولة	0.64
22	لدي القدرة على التعلم و التحصيل الجيد	0.63
24	لدي القدرة على تقديم الإجابة عندما أسأل من قبل الأستاذ	0.51
26	لدي القدرة على تصحيح أخطائي عندما يظهرها لي الأساتذة	0.37
28	لدي القدرة على طرح الأسئلة عندما لا أفهم	0.44
31	لدي القدرة على الصعود إلى السبورة عندما يطلب مني ذلك	0.39
34	لدي القدرة على تحسين مستواي الدراسي	0.40
36	لدي القدرة على تنفيذ ما أخطط له	0.39
37	لدي القدرة على القيام بالعمل على أحسن وجه	0.51
38	لدي القدرة على تجاوز الصعوبات الدراسية	0.58
	العامل الثاني: إدراك قيمة التعلم	
رقم العبارة	**نص العبارة**	**تشبعات العبارة**
02	التعلم يحقق أمنياتي	0.38
04	التعلم يحقق لي مستقبلا زاهرا	0.56
06	التعلم يوصلني إلى مراتب الكبار	0.42
08	فهمي للدروس يضمن لي علامات جيدة	0.51
09	التعلم يسمح لي بالمساهمة في تطوير البلاد	0.53
12	التعلم يضمن لي النجاح في الحياة	0.61
15	التعلم يضمن لي مهنة محترمة	0.56
18	التعلم يكسبني إحترام الآخرين	0.53
21	التعلم يضمن لي مكانا مهما في المجتمع	0.52
23	التعلم يجعلني قادرا على التحدث مع الآخرين	0.33
25	التعلم يمكنني من الحصول على علامات جيدة	0.59

27	التعلم يجعلني أتفوق على زملائي	0.44
32	التعلم يحقق لي رغباتي	0.64
	العامل الثالث: إدراك معاملة الأستاذ	
رقم العبارة	**نص العبارة**	**تشبعات العبارة**
33	معظم الأساتذة يهتمون بأحاسيس و مشكلات التلاميذ	0.64
43	معظم الأساتذة يحترمون آراء التلاميذ	0.71
47	معظم الأساتذة يعاملون التلاميذ معاملة حسنة	0.71
48	معظم الأساتذة عادلون في منح النقاط	0.60
49	معظم الأساتذة يعتنون بأعمال التلاميذ	0.64
50	هناك تشجيع من طرف الأساتذة للعمل التعاوني	0.64
	العامل الرابع: إدراك معاملة الأولياء	
رقم العبارة	**نص العبارة**	**تشبعات العبارة**
11	أوليائي يحرصون على نجاحي في الدراسة	0.53
41	أوليائي يهمهم الالتقاء مع أساتذتي	0.61
45	هناك متابعة مستمرة لأعمالي من طرف أوليائي	0.48
46	أوليائي يوفرون لي الجو الملائم للدراسة	0.41
	العامل الخامس: إدراك العلاقة مع الزملاء	
رقم العبارة	**نص العبارة**	**تشبعات العبارة**
14	المراجعة مع الزملاء تحقق لي نتائج منتظرة	0.63
29	زملائي يساعدونني عندما أحتاج ذلك	0.47
35	المراجعة مع زملائي مفيدة	0.62
40	كثرة الزملاء في القسم لا يضايقني	0.64
44	وجود التلاميذ المشوشين في القسم لا يضايقني	0.67
	العامل السادس: إدراك المنهاج الدراسي	
رقم العبارة	**نص العبارة**	**تشبعات العبارة**
17	البرنامج الدراسي يتضمن موضوعات متنوعة و شيقة	0.54
30	المعلومات المقدمة في المدرسة مفيدة	0.37
39	المواد الجديدة مفيدة جدا	0.35
42	الكتب المدرسية سهلة الفهم و المراجعة	0.34