جـامعة قاصدي مرباح - ورقلــة
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي

لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا

دراسة ميدانية بمنطقة ورقلة الكبرى

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي

إعداد الطالبة : **إشراف الدكتور :**

مريم بن كريمة **عبد الله لبوز**

لجنة المناقشة

لخضر عواريب	**أستاذ محاضر - أ جامعة قاصدي مرباح**	**رئيسا**
عبد الله لبوز	**أستاذ محاضر - أ جامعة قاصدي مرباح**	**مشرفا ومقررا**
طاوس وازي	**أستاذ محاضر - أ جامعة قاصدي مرباح**	**مناقشا**
ياسين محجر	**أستاذ محاضر - أ جامعة قاصدي مرباح**	**مناقشا**

السنة الجامعية : 2015/2014

فإن أصبت فلا عجب ولا غرر **** وإن نقصت فإن الناس ما كملوا

والكامل الله في ذات وفي صفة **** وناقص الذات لم يكمل له عمل

الإهـــــــداء

إلى من علمونا الحب و الوفاء، إلى من حببوا لأنفسنا العلم و العلماء، إلى من رفعا أكفيهما دوما لنا بالدعاء، إلى من يدعوان لنا جهرا و في الخفاء إلى من انتظرا هذا اليوم ليريا ثمرة جهدهما .

إلى أمي و أبي

إلى من شجعني ومد لي يد العون والمساعدة أخي العزيز .

نصرات

إلى أعز صديقاتي

(روبة، مليكة، ربيعة، جوهر، نبيهة)

إلى زملائي في الدراسة .

إلى الجميع أهدي هذا العمل .

مريـم

شكر وتقدير

الحمد والشكر لله أولاً وأخيراً على نعمه التي لا تعد ولا تحصى، وأحمده عزّ وجل أن منّ علي بإتمام هذه العمل، وأصلي وأسلم على خير خلق الله الحبيب المصطفى، معلم البشرية الأول، والهادي إلى سواء السبيل، سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة، وأتم التسليم القائل : "من لا يشكر الناس لا يشكر الله " .

وبعد فإني أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساهم وأعانني على إنجاز هذا العمل ونخص بالذكر الأستاذ المشرف عبد الله لبوز الذي قبل وتفضل بالإشراف على هذا العمل فله مني كل التقدير . والشكر دائم وموصول إلى أخي نصرات لما قدمه لي من نصح ومشورة وإلى ما قام به من جهد في تدقيق الرسالة وطباعتها على هذه الصورة، وإلى الأستاذ عقيل بن ساسي لما قدمه من مساعدة قيمة في التحليل الإحصائي .

كما أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى الأساتذة الذين ساهموا في تحكيم إحدى أداتي الدراسة. كما لا يفوتني أن أتقدم بخالص شكري إلى كل أساتذة قسم علم النفس . كما أشكر لجنة المناقشة التي تفضلت بقبول مناقشة هذه المذكرة .

والشكر موصول إلى أعوان المكتبة الجامعية والطاقم الإداري للثانويات التي طبقت فيها الدراسة ونخص بالذكر مصطفى بن ساسي، قريشي مداني، وناظر ثانوية مبارك الميلي والمستشارة ربيعة بن الشيخ .

كما لا أنسى من كانوا عينة هذه الدراسة الذين أتمنى لهم كل النجاح والتوفيق في الدراسة وأخيرا أشكر كل من قدم لي يد العون من قريب أو بعيد والله أسأل أن يجعل ذلك في موازين حسناتهم جميعا إنه ولي ذلك والقادر عليه .

وآخر دعواي أن الحمد لله رب العالمين .

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا بورقلة، ودراسة الاختلافات في هذه العلاقة تبعا لمتغيرات الجنس، التخصص، عدد مرات الإعادة .

وعلى ضوء أهداف هذه الدراسة وفروضها تّم الاعتماد على المنهج الوصفي العلائقي.

كما اعتمدت الدراسة على أداتين هما : تقدير الذات " لكوبر سميث " ومقياس مستوى الطموح المصمم من طرف الطالبة .

وبعد التأكد من صدق وثبات الأداتين طبقت الدراسة على عينة بلغ تعدادها (277) طالباً وطالبة من المعيدين في شهادة البكالوريا ببعض الثانويات التي اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة من منطقة ورقلة الكبرى .

وقد عولجت البيانات المتحصل عليها باستخدام معامل الارتباط " بيرسون " للكشف عن العلاقة بين المتغيرات، ومعامل دلالة الفروق بين معاملات الارتباط " فيشر " . حيث أسفرت النتائج عن ما يأتي :

* توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

- لا تختلف علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح باختلاف الجنس (ذكور ، إناث) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا.
- تختلف علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح باختلاف التخصص (علميين ، أدبيين) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .
- لا تختلف علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح باختلاف عدد مرات الإعادة (مرة ،أكثر من مرة) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

* توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

- تختلف علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي باختلاف الجنس (ذكور ، إناث) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .
- تختلف علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي باختلاف التخصص (علميين ، أدبيين) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .
- لا تختلف علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي باختلاف عدد مرات الإعادة (مرة ،أكثر من مرة) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

* توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

- لا تختلف علاقة التحصيل الدراسي بمستوى الطموح باختلاف الجنس (ذكور ، إناث) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .
- تختلف علاقة التحصيل الدراسي بمستوى الطموح باختلاف التخصص(علميين ، أدبيين) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا.
- لا تختلف علاقة التحصيل الدراسي بمستوى الطموح باختلاف عدد مرات الإعادة (مرة ،أكثر من مرة) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

Abstract

This study aimed to detect the relationship between self-esteem and the level of ambition and academic achievement among students teaching assistants in Ouargla baccalaureate certificate and the study of the differences in this relationship due to sex specialty, the number of repeats .

In the light of the objectives of this study hypothesis was relying on the descriptive approach relational

The study also relied on two tools: self-esteem, "Cooper Smith" and the measure of the level of ambition of the student researcher design.

After confirming the validity and reliability of tools applied to a sample of (277) students of teaching assistants in some high schools and major Ouargla region.

Obtained data have been addressed by using the link "Pearson" coefficient for the detection of the relationship between the variables and the coefficient of correlation between the sign of the differences "Fisher transactions." Which resulted in the results for the following :

* No statistically significant relationship between self-esteem and the level of ambition of the students teaching assistants in a baccalaureate degree.

- Relationship self-esteem level of ambition among students teaching assistants do not vary by sex (male, female) in a baccalaureate degree.

- Relationship self-esteem level of ambition vary depending on specialization (scientific, literary) of the students teaching assistants in a baccalaureate degree .

- Relationship self-esteem level of ambition among students teaching assistants do not vary according to the number of repeats (once, more than once) in a baccalaureate degree.

* No statistically significant relationship between self-esteem and academic achievement among students in baccalaureate teaching assistants.

- Relationship self-esteem collection of study vary by sex (male, female) students have teaching assistants in a baccalaureate degree .

- Relationship self-esteem collection of study vary by specialization (scientific, literary) of the students teaching assistants in a baccalaureate degree.

- Relationship self-esteem academic achievement among students teaching assistants do not vary according to the number of repeats (once, more than once) in a baccalaureate degree.

* No statistically significant relationship between academic achievement and the level of ambition of the students teaching assistants in a baccalaureate degree.

- Academic achievement relationship with the level of ambition vary by sex do not (male, female) students have teaching assistants in a baccalaureate degree.

- Academic achievement relationship ambition vary depending on the level of specialization (scientific, literary) of the students teaching assistants in a baccalaureate degree.

- Academic achievement relationship ambition level of the students teaching assistants do not vary with the number of repeats (once, more than once) in a baccalaureate degree .

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة

الإهداء ..... أ
الشكر..... ب
ملخص الدراسة.....ج
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية .....هـ
فهرس المحتويات .....ي
فهرس الجداول .....ش
مقدمة 01

الجانب النظري

الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها

1 - مشكلة الدراسة..... 06
2 - تساؤلات الدراسة 20
3 - فرضيات الدراسة 21
4 - أهمية الدراسة.....23
5 - أهداف الدراسة.....23
6 - التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة 24
7 - حدود الدراسة 25

الفصل الثاني : تقدير الذات

تمهيد: 28
ماهيـة الذات ومفهومها.....28
1- تعريف الـذات 28
2- مراحل نمو الذات 29
3- تعريف مفهوم الذات 31
4- أبعاد مفهوم الذات 32
5- خصائص مفهوم الذات 33
ماهيـة تقدير الذات 35
1 . تعريف تقدير الذات 35
2 - تفرقة مفاهمية بين الذات ومفهومها وتقدير.....38
3 - مكونات تقدير الذات.....40
4 - عناصر تقدير الذات 42
5 - مستويات تقدير الذات 42
6 - نظريات تقدير الذات 45
7 - العوامل المؤثرة في تقدير الذات.....48
8 - طرق قياس تقدير الذات 54
9 - تحديدات نظرية أخرى 57
خلاصة الفصل 62

الفصل الثالث : مستوى الطموح

تمهيد: 65
1-تعريف مستوى الطموح 65

2- نمو مستوى الطموح 68
3 – أنواع الطموح 70
4 - مظاهر مستوى الطموح 70
5 - مستويات الطموح 71
6 - سمات الشخص الطموح 72
7 - النظريات المفسرة لمستوى الطموح.....73
8 - العوامل المؤثرة في مستوى الطموح.....76
9 - قياس مستوى الطموح 82
خلاصة الفصل 86

الفصل الرابع : التحصيل الدراسي

تمهيد 89
1 - تعريف التحصيل الدراسي 89
2 - أهداف التحصيل الدراسي 92
3 - العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.....92
4 - شروط التحصيل الدراسي الجيد 100
5 - فوائد الاختبارات التحصيلية 103
6 - الاختبارات التحصيلية وأنواعها 104
خلاصة الفصل 113

الجانب الميداني

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد: 116
1 - منهج الدراسة 116

2- الدراسة الاستطلاعية.....117
3 - عينة الدراسة الاستطلاعية.....117
4 - أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية 117
5 - الدراسة الأساسية.....124
6 - وصف عينة الدراسة الأساسية.....124
7 - إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.....129
8 - الأساليب الإحصائية 129
خلاصة الفصل 131

الفصل السادس : عرض ومناقشة وتفسير النتائج

تمهيد : 135
أولا : عرض وتحليل النتائج.....135
1 - عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الأولى.....135
1-1 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى 136
1- 2 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية..... 136
1- 3 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.....137
2 - عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الثانية.....138
2-1 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الرابعة 139
2-2 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الخامسة 140
2-3 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية السادسة.....141
3 **-** عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الثالثة.....142
3-1 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية السابعة 143
3-2 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثامنة 144
3-3 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية التاسعة.....145

ثانيا : مناقشة وتفسير النتائج.....146

1 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الأولى.....146

1-1 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى.....148

1- 2 – مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية.....150

1- 3 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.....151

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الثانية.....152

2-1 – مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.....154

2- 2 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الخامسة.....154

2- 3 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية السادسة.....156

3 - عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الثالثة.....156

3-1 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية السابعة.....158

3- 2 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثامنة.....158

3- 3 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية التاسعة.....159

خلاصة ومقترحات الدراسة.....161

قائمة المراجع 165

الملاحق 178

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس والتخصص.	117
02	يوضــح صدق مقيـاس تقديـر الذات .	119
03	يوضح صدق مقياس مستوى الطموح .	123
04	يوضح ثبات مقياس مستوى الطموح .	124
05	يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير الجنس والتخصص	125
06	يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير الجنس والتخصص وعدد مرات الإعادة .	126
07	يوضح توزيع أفراد العينة على الثانويات حسب الجنس والتخصص وعدد مرات الإعادة .	127
08	قيمة "ر" ودلالتها الإحصائية لمعامل الارتباط "بيرسون" بين تقدير الذات ومستوى الطموح .	135
09	قيمة "ر" ودلالتها الإحصائية لمعامل الارتباط "بيرسو ن" بين تقدير الذات التحصيل الدراسي .	136
10	قيمة "ر" ودلالتها الإحصائية لمعامل الارتباط "بيرسو ن" بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح .	137
11	يبين معامل الارتباط بين تقدير الذات ومستوى الطموح وفرق فيشر وقيمة فرق فيشر على الخطأ المعياري ومستوى دلالة الفرق بين الذكور والإناث .	138
12	يبين معامل الارتباط بين تقدير الذات و مستوى الطموح وفرق فيشر وقيمة فرق فيشر على الخطأ المعياري ومستوى دلالة الفرق بين العلميين والأدبيين .	139

13	يبين معامل الارتباط بين تقدير الذات و مستوى الطموح وفرق فيشر وقيمة فرق فيشر على الخطأ المعياري، ومستوى دلالة الفرق بين المعيدين مرة وأكثر من مرة .	140
14	يبين معامل الارتباط بين تقدير الذات و التحصيل الدراسي وفرق فيشر وقيمة فرق فيشر على الخطأ المعياري، ومستوى دلالة الفرق بين الذكور والإناث .	141
15	يبين معامل الارتباط بين تقدير الذات و التحصيل الدراسي وفرق فيشر وقيمة فرق فيشر على الخطأ المعياري، ومستوى دلالة الفرق بين العلميين والأدبيين .	142
16	يبين معامل الارتباط بين تقدير الذات و التحصيل الدراسي وفرق فيشر وقيمة فرق فيشر على الخطأ المعياري، ومستوى دلالة الفرق بين المعيدين مرة وأكثر من مرة .	143
17	يبين معامل الارتباط بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح وفرق فيشر وقيمة فرق فيشر على الخطأ المعياري، ومستوى دلالة الفرق بين الذكور والإناث .	144
18	يبين معامل الارتباط بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح وفرق فيشر وقيمة فرق فيشر على الخطأ المعياري، ومستوى دلالة الفرق بين العلميين والأدبيين .	145
19	يبين معامل الارتباط بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح وفرق فيشر وقيمة فرق فيشر على الخطأ المعياري، ومستوى دلالة الفرق بين المعيدين مرة وأكثر من مرة .	146

مقدمة :

يمثل تقدير الذات أحد الجوانب المهمة في المنظومة النفسية للفرد فقد اهتم الباحثون بتقدير الذات في مجال بحوث الشخصية وكذلك المهتمون بالتحصيل الدراسي وفي إطار علم النفس التربوي وعلم النفس المدرسي على حد سواء. حيث يعدّ تقدير الذات عاملا مهما ومكونا أساسيا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وتوكيدها وبالتالي تكّيف الفرد مع نفسه والمحيطين به .

كما جاء هدف البحث مرتبطاً بمتغير آخر هو مستوى الطموح، حيث تعتقد الطالبة أن هناك ارتباطا وثيقاً بين تقدير الذات و مستوى الطموح، حيث كلما كان تقدير الطالب لنفسه عالياً ، كان مستوى الطموح لديه عالياً ، وأنه كلما كان تقديره لنفسه منخفضاً ، كان مستوى طموحه منخفضاً .

ومستوى الطموح هو نتاج تفاعل عنصرين هما وعي الفرد بذاته وقدراته على مواجهة نفسه بأن يجعل من نفسه ذاتا وموضوعا في آن واحد، والثاني قدرته على الفعل وتنفيذ أهدافه بحيث يشعر بتقديره لذاته وتحقيقه لها .

(زياد بركات ، 2009 ، ص : 5)

كما يرتبط تقدير الذات لدى الطالب بمستوى التحصيل فالطالب الذي يحمل أفكاراً إيجابية عن ذاته وقدراته يمتاز بأنه أكثر مواظبة واجتهاداً وتحصيلا لكي يحقق الانسجام بين هذه الأفكار والأداء الأكاديمي، ونجد أن الطالب ذا الاتجاهات السلبية نحو ذاته يتميز بالعجز وضعف التحصيل وانخفاض مستوى الدافعية انسجاما مع الفكرة السلبية التي يحملها عن نفسه

(أحمد عربيات ، عماد الزغول ، 2008 ، ص : 43)

وفي ضوء كل ما سبق يرى وليام جيمس (William James) - منذ أكثر من مئة سنة من خلال ما توصل إليه في وصف العلاقة التي تربط تقدير الذات بمستوى الطموح و النجاح الدراسي - أن تقدير الذات شعور ذاتي يأتي من النجاحات التي يحققها الفرد

وفي نفس الوقت كان يرغبها، أو نجاح محاولاته أو نجاح مواجهته للفشل، أو من خلال تكافؤ النجاحات مع التوقعات، فكلما حققنا نجاحاً ارتفع تقدير الذات، ومن ثَمَ نشعر شعوراً طيباً بأنفسنا من خلال تعدد نجاحاتنا والتي هي بالفعل رغباتنا، أو تقليل آمالنا وطموحاتنا المبالغ فيها . فالشعور بالقيمة يزداد كلما حققنا توقعاتنا وطموحاتنا .

(الفرحاتي السيد محمود ، 2012 ، ص : 156)

ونظرا لما يلعبه تقدير الذات ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي من دور مهم في حياة الطالب المعيد في شهادة البكالوريا جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على هاته المكونات النفسية لدى هذه الفئة وما تتعرض له من ضغوط نفسية واجتماعية . وذلك وفقا لجوانب وفصول هذه الدراسة التي تتضمن :

الإطار النظري : وقد اشتمل على أربعة فصول . تناولت في الفصل الأول إشكالية الدراسة واعتباراتها حيث ضم هذا الفصل عرضا للدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع ثم عرّجت على تساؤلات الدراسة وفرضياتها وأهدافها وأهميتها والتعاريف الإجرائية لمتغيراتها .

أما الفصل الثاني ففصلت فيه الكلام عن ماهية الذات، متناولة في ذلك الحديث عن مفهومها ومراحل نموها وخصائصها وأبعادها، كما تناولت بالتفصيل ماهية تقدير الذات وذلك بالتعرض لأبرز التعاريف ومكونات تقدير الذات مرورا بنظريات تقدير الذات وكذا العوامل المؤثرة في تقدير الذات وانتهاء بطرق قياسها .

وعرضت في الفصل الثالث مستوى الطموح أين تطرقت لتعاريفه وأنواعه و العوامل المؤثرة فيه دون أن أنسى النظريات المفسرة له وكذا طرق قياسه.

وخصصت الفصل الرابع للتحصيل الدراسي أين عرضت أهم تعاريفه وأهدافه وكذا العوامل المؤثرة فيه وشروط التحصيل الجيد وانتهاء بطرق قياسه .

الجانب الميداني : وتضمن فصلين . فصل للإجراءات المنهجية وما يقتضيه من تعريف بمنهج الدراسة وعرض مجريات الدراسة الاستطلاعية وأخيرا تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية .

أما آخر الفصول فخصصته لعرض وتحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها . وختمت ذلك كله بجملة من التوصيات و الاقتراحات .

الفصل الأول

مشكلة الدراسة واعتباراتها

- مشكلة الدراســة .

2 - تساؤلات الدراســة .

3 - فرضيات الدراســة .

4 - أهمية الدراســة.

5 - أهداف الدراســة.

6 - التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة .

7 - حدود الدراســة .

1 - مشكلة الدراسة :

يعتبر طلبة البكالوريا شريحة مهمة من شرائح المجتمع التي تعاني من القلق المستمر على المستقبل والخوف من عدم تحقيق الطموحات المستقبلية، حيث يعتبر هذا المستوى مرحلة انتقالية حرجة حاسمة في حياة الطالب العلمية والمهنية، وهي مرحلة التطلع نحو المستقبل ويزداد فيها القلق نتيجة التطلع للقبول بإحدى الكليات أو المعاهد أو الاتجاه نحو الحياة المهنية .

(سهير إبراهيم ، 2012 ، ص : 3)

ويشكل الطلاب المعيدون في شهادة البكالوريا فئة من الفئات المتمدرسة لهم متطلباتهم الخاصة، وتعد مشكلة الإعادة في شهادة البكالوريا صعوبة للطالب في تفاعله مع نفسه ومجتمعه الذي يعيش فيه مما يؤثر على الصورة التي يكونها عن نفسه .

وبما أن مشاعر الطالب المعيد في شهادة البكالوريا تجاه ذاته تعتبر انعكاسا لمشاعر المحيطين به تجاهه وتجاه إعادته مما يكون صورة ذهنية لديه ويكون لهذه الصورة أهمية كبيرة في شخصيته ، وعلى أساسها يكّون مفهوما لذاته ويتأثر سلوكه بها إلى أبعد الحدود في حالة الشعور بالنقص نتيجة لإعادته والتي توحي له بأنه أقل من الآخرين .

(عواض بن محمد ، 2003)

إن لكل طالب طموحا بفضله يندفع ويبحث ويحيى حياته من خلال إمدادها بقيمة تتجدد باستمرار عند كل ارتقاء وبعد تحقيق كل هدف . ولا يمكننا تصور متعلم دون مستوى طموح فالطالب ُ يكّون مستوى طموحه الدراسي منذ دخوله المدرسة فيستمر هذا الطموح و ينمو و يرتقي مع ارتقاء سّنه، و هو الذي يساعده على التكيف في مختلف مراحل حياته الدراسية والمهنية والاندفاع بوثبات متتالية بحيث يأخذ مع كل وثبة شخصية جديدة وهدفا جديدا. لكنه قد ينجح في ذلك وقد يفشل وهذا يعتمد على مدى كفاءته وقدراته وتقديره لذاته وتبعا لخبرات النجاح أو الفشل التي يكتسبها الفرد .

إن تقدير الذات الإيجابي يشير إلى إحساس المرء بجدارته وكفايته . والتحصيل الدراسي يُشعر الفرد بالتفوق والنجاح ويعزّز الثقة بالنفس ويرفع من مستوى الطموح، حيث أن النجاح يُشعر الفرد بالفخر وبإمكانياته وقدراته وبأنه قادر على النجاح والإنجاز وهذا تأثير متبادل. فالحاجة إلى تحقيق الذات تأتي في أعلى سلم الحاجات الإنسانية، وفي التعليم تتبلور من خلال حاجة المتعلم للحصول على مكانة اجتماعية مرموقة وغالبا ما ترتبط بالنجاح والتفوق أو الخوف من الرسوب الذي يفقده هذه المكانة، كذلك من المهم للفرد رضا الآخرين عنه ورأيهم به كالآباء والمعلمين مما يدفعه للتعلم والإنجاز فهو يشعر بالرضا عن ذاته عندما يستشعر برضاهم عن إنجازه .

(منى الحموي ، أمل الأحمد ، 2010 ، ص : 176)

هذا وقد تناولت العديد من الدراسات متغيرات الدراسة الحالية. إذ تعد الدراسات السابقة هاديا لتوجيه خطوات الباحثين في إجراء الدراسة الراهنة باعتبارها مصدرا خصبا تُستقى منه الفروض وتفسر على ضوئها النتائج .

إن إطلاعنا على الدراسات السابقة لا نعني بذلك تلك الدراسات والبحوث الملتصقة بالبحث التصاقا تاما، أو تلك البحوث التي تحمل نفس العنوان أو تدرس نفس المشكلة وإنما الهدف الرئيسي من ذكرها هو توضيح الحقيقة القائلة : إن أي بحث لا يبدأ من فراغ كما أن أي باحث لا يكتب آخر كلمة في العلم، فالبحوث السابقة هي بمثابة الحجر الأساسي الذي ترتكز عليه أية دراسة .

ومن بين الدراسات التي تناولت المواضيع ذات الصلة ببحثنا هذا أو القريبة منه . نورد بعضا منها ، والبداية تكون بالدراسات العربية :

- دراسة كاميليا عبد الفتاح (1971): بعنوان الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح . وطبقت استبيان مستوى الطموح للراشدين (الذي هو من إعدادها) . على عينة جامعية قوامها (226) طالبا وطالبة .حيث توصلت الدراسة إلى أن مستوى طموح الطلبة أعلى من مستوى طموح الطالبات . (كاميليا عبد الفتاح ، 1984 ، ص : 155)

- دراسة إبراهيم قشقوش (1975) عن التطلع بين الشباب الجامعي في علاقته بمفهوم الذات حيث تبين أن الطلاب ذوي مستويات الطموح المرتفعة أقل تقبلا لذواتهم من قرنائهم ذوي مستويات الطموح المنخفضة، كما أنهم يكونون أكثر إحساسا بالتباعد عن الشخص العادي وأن هؤلاء الطلاب - ذوي مستويات الطموح المرتفعة - يتميزون بأنهم أقل تقبلا للآخرين من قرنائهم ذوي مستويات الطموح المنخفضة وذلك بصرف النظر عن ارتفاع أو انخفاض مستوى الاقتدار في الحالات الثلاثة .

- دراسة أنور محمد الشرقاوي (1977) بعنوان الإستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات لدى الشباب من الجنسين، وأجريت الدراسة على عينة تتكون من (142) طالبا وطالبة جامعية . وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا بين الذكور والإناث في مستوى الطموح لصالح الذكور .

(أنور محمد الشرقاوي ، 1992 ، ص : 265)

- دراسة عبد المالك (1981) بعنوان : علاقة مستوى الطموح بالتفوق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة. وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين كل من مستوى الطموح وأبعاده بالتوافق الدراسي لدى طلاب مرحلة الثانوية العامة، وإلى دراسة علاقة كل من الجنس والتخصص الدراسي بمستوى الطموح لدى طلاب نفس المرحلة. وتكونت عينة الدراسة من (1100) طالب وطالبة، منهم (550) طالبا من طلاب الصف الثاني الثانوي بقسميه العلمي والأدبي . وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين طلاب القسم الأدبي، وطلاب القسم العلمي في مستوى الطموح .

(عبد ربه علي ، 2010 ، ص :122)

- دراسة رؤوف (1981) حيث هدف إلى بحث العلاقة بين التحصيل الدراسي عند الطلاب ومستوى طموحهم، والتعرف على الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح وشملت عينة الدراسة (128) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الأساسي

في محافظة البصرة بالعراق، واستخدم الباحث درجات الطلاب في الفصل الأول للتعرف على المستوى التحصيلي. وأسفرت نتائجها عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مستوى التحصيل الدراسي للطلاب ومستوى الطموح عندهم بمعنى أن الطلاب ذوي التحصيل العالي يتمتعون بمستوى طموح عال، وأنه كلما ارتفع مستوى طموح الطالب ارتفع مستوى تحصيله وكلما انخفض مستوى طموحه انخفض مستوى تحصيله، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى الطموح لصالح الإناث .

(خالد محمود ، 2004 ، ص : 80)

دراسة سليمان (1984) والتي هدفت إلى التعرف إلى مراتب الطموح لدى طلبة الجامعة وعلاقته بمفهوم الذات، وتكونت عينة الدراسة من (330) طالبا وطالبة. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الطموح ومفهوم الذات تبعا لمتغيرات التخصص والجنس

. (زياد بركات ، 2009 ، ص : 12)

دراسة أبو طالب (1989) بعنوان : دراسة مقارنة لمفهوم الذات ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث، بقسميه العلمي والأدبي بالمرحلة الثانوية العامة . هدفت الدراسة إلى التعرف على ما إذا كانت هناك فروق فردية دالة إحصائيا بالنسبة لكل من مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى طلاب القسمين الأدبي والعلمي والتعرف على ما إذا كانت هناك فروق فردية دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي بين الطلاب ذوي المستوى المرتفع والمستوى المخفض بالنسبة لكل من مفهوم الذات ومستوى التحصيل لدى طلاب القسمين الأدبي والعلمي. طبقت الدراسة على عينة عشوائية تعدادها (198) طالبا . وأفضت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح بين

طلاب القسمين (العلمي والأدبي) لصالح طلاب القسم العلمي . كما انتهت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي بين الطلاب ذوي المستوى المرتفع والمستوى

المخفض بالقسمين العلمي والأدبي بالنسبة لكل من مفهوم الذات ومستوى الطموح لصالح الطلاب المرتفعين . (غالب بن محمد ، 2009 ، ص : 81)

- دراسة محمد بيومي (1989) بعنوان : تقدير الذات لدى عينة من طلاب ذوي التحصيل الدراسي المنخفض والتحصيل الدراسي غير المنخفض .

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين الدرجات التي يحصل عليها الطلاب ذوو التحصيل الدراسي المنخفض في مقياس تقدير الذات، والطلاب ذوو التحصيل الدراسي غير المنخفض . تكونت عينة الدراسة من (184) طالبا من طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة تتراوح أعمارهم بين 12 و 18 سنة . وقد انتهت الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي يحصل عليها الطلاب ذوو التحصيل الدراسي المنخفض في مقياس تقدير الذات، والطلاب ذوو التحصيل غير المنخفض لصالح الطلاب ذوي التحصيل الدراسي غير المنخفض .

(إبراهيم فيوليت فؤاد ، 1998 ، ص : 198)

- أجرى الهواري والشناوي (1989) دراسة بهدف التعرف إلى العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى الطلاب الجامعيين، وتكونت عينة الدراسية من (200) طالب نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن تقدير الذات والتحصيل الدراسي يؤثر كل منهما في الآخر بعلاقة تنبؤية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في تقدير الذات لصالح الذكور، بينما كشفت
النتائج عن عدم وجود فروق في تقدير الذات تبعا لمتغيرات التخصص .

(زياد بركات ، 2009 ، ص : 10)

- دراسة أبو هلال وأتكنسون (1990) بعنوان أثر مستوى الطموح الأكاديمي وأهمية المادة الدراسية والجنس على التحصيل الدراسي .

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أهمية عدد من المواد الدراسية كما يدركها الطلاب والتحصيل الدراسي، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وتم تطبيقها على عينة مقدارها (280) طالبا وطالبة حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية وأظهرت الدراسة النتائج التالية :

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين المعدل التراكمي والاتجاه نحو المواد الدراسية المختلفة .

- ضعف الارتباط بين الاتجاه نحو موضوع دراسي أو عدد من الموضوعات والتحصيل الدراسي .

- ارتباط مستوى الطموح الأكاديمي ارتباطا ايجابيا بالتحصيل الدراسي .

- وجود فروق بين البنين والبنات في الاتجاه نحو المواد الدراسية المختلفة .

(فايز الأسود ، 2009 ، ص : 8)

- دراسة علي محمد الديب (1991) بعنوان : نمو مفهوم الذات لدى الأطفال والمراهقين من الجنسين وعلاقته بالتحصيل الدراسي بسلطنة عمان. تكونت عينة الدراسة من (222) طالبا وطالبة من المرحلتين الابتدائية والإعدادية . وقد توصلت إلى وجود ترابط إيجابي بين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات . كما وُجد أن أصحاب مفهوم الذات العالي أكثر تحصيلا من أصحاب مفهوم الذات المنخفض .

(يونسي تونسية ، 2012 ، ص : 183)

- دراسة حمادي (1993)، والتي كان من بين أهدافها التعرف إلى مستوى الطموح وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلاب جامعة الإسكندرية، وتكونت عينة الدراسة من(53) طالبا وطالبة، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الطموح لدى الطلاب تبعا لمتغيرات العمر والمستوى الدراسي، بينما توجد فروق في مستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس والتخصص وذلك لصالح الذكور من جهة ولصالح طلاب التخصصات العملية

والعلمية التطبيقية من جهة أخرى . كما أظهرت عدم وجود علاقة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى الطلاب . (زياد بركات ، 2009 ، ص : 2)

- دراسة مومني (1993) هدفت إلى بحث أثر كل من دافعية التحصيل والجنس والفرع الأكاديمي في التحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية. تكونت العينة من (376) طالباً وطالبة من الصف الأول الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي في المدارس الحكومية في لواء عجلون (الأردن) . وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل تعُزى إلى كل من دافعية الإنجاز والفرع الأكاديمي، بينما لم تجد الدراسة فروقاً دالة في التحصيل تعزى إلى الجنس أو إلى التفاعلات بين المتغيرات ماعدا التفاعل بين الجنس والفرع الأكاديمي الذي أظهر فروقاً في تحصيل الطلاب .

(نصر محمد ، محمد عبد الله ، 2006 ، ص : 100)

- دراسة السيد (1995) والتي هدفت إلى التعرف على قدرة مقياس مفهوم الذات على التنبؤ بالتحصيل الدراسي الفعلي، وتكونت عينة الدراسة من (475) طالبا وطالبة من الطلبة الجامعيين، وقد أظهرت النتائج أن مفهوم الذات يتمتع بدرجة عالية من التمييز بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً كما أكدت النتائج وجود علاقة تنبؤية بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي . (زياد بركات ، 2009 ، ص : 10)

- دراسة الشمراني (1996) بعنوان العلاقة بين الأسلوب المعرفي ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة جدة . هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في الأسلوب المعرفي (الاعتماد . الاستقلال عن المجال الحركي) بين الطلاب ذوي مستوى الطموح المرتفع والطلاب ذوي مستوى الطموح
المنخفض، والتعرف على أكثر عوامل مستوى الطموح إسهاما في التحصيل الدراسي حيث بلغت عينة الدراسة (287) طالبا .

وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث متوسط . (غالب بن محمد ، 2009 ، ص :81)

- دراسة الزيادي (1999) التجريبية التي هدفت إلى مقارنة الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات . ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الطموح سمة عامة ومرتفعة من سمات الشخصية المتوافرة لدى أفراد الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس والتحصيل لصالح الذكور والطلاب ذوي التحصيل المرتفع ، بينما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى الطموح تبعاً لمتغير التخصص والعمر . (زياد بركات ، 2009 ، ص : 11)

- وأجرى منسي (2003) دراسة استهدفت معرفة العلاقة بين الطموح والتخصص والجنس والمستوى التعليمي للوالدين لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في مدينة أربد بالأردن وتكونت عينة الدراسة من (750) طالبا وطالبة . وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى طلبة الصف الثاني الثانوي تعزى لجنس الطلبة ولصالح الذكور، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الطالبات يرجع لتخصصهن فكان مستوى الطموح أعلى عند طالبات الفرع العلمي .

(صالح سلامة ، عمر صالح ، 2010 ، ص : 5)

- دراسة محمد بوفاتح (2005) بعنوان الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى طلاب السنة الثالثة الثانوي بولاية الأغواط .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الضغط ومستوى الطموح الدراسي. وأقيمت الدراسة على عينة قوامها 400 طالب . وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في كل من الضغط النفسي ومستوى الطموح الدراسي لصالح الإناث كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب تخصص علوم الطبيعة والحياة وطلاب تخصص الآداب والعلوم الإنسانية في مستوى الطموح الدراسي لصالح طلاب تخصص الطبيعة والحياة . (محمد بوفاتح ، 2005)

- دراسة رشا الناطور (2008) بعنوان مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام، فقد هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات لدى طلاب الصف الثالث ثانوي، ومعرفة الفروق بين مستوى الطموح وتقدير الذات بين الذكور والإناث، وتكونت عينة الدراسة من(120)طالباً وطالبة من المعيدين والمستجدين وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين الطموح وتقدير الذات، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح .
http://www.Nesqsy.org

- دراسة زياد بركات (2009) : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس في ضوء متغيرات : الجنس و التخصص و التحصيل الأكاديمي وشملت عينة مكّونة من (378) طالبا وطالبة وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ارتباطا موجبا بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى طلاب الجامعة .

(زياد بركات ، 2009 ، ص : 2)

ومن الدراسات الأجنبية نورد ما يأتي :

- تناولت جو جنهاني (Joe Juhana 1969) دراسة العلاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات وقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين مجموعة التلاميذ ذوي المستوى المرتفع في مقياس تقدير الذات و قرنائهم ذوي المستوى المنخفض على نفس المقياس
بالنسبة لمستوى الطموح كما يتحدد بدرجة اختلاف الهدف وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة الأولى .

(أنور محمد الشرقاوي ، 1992 ، ص : 269)

- دراسة ناشتوي (Nachtwey 1978) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات وقد شملت عينة الدراسة (134)طالباً وطالبة من طلبة
الفرقة الأولى بالجامعة، منهم (55) طالبا، (79) طالبة في الولايات المتحدة الأمريكية

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الطموح وتقدير الذات، حيث كان الطلاب الذين يتّسمون بالطموح غير الواقعي أقل تقديراً لذواتهم، وأقل ثقة بالنفس كم أن أقرانهم الذين يتسمون بالطموح المعتدل أكثر ثقة وتقديراً لذواتهم .

- دراسة بروس (Bross 1979) والتي كانت تهدف لبحث العلاقة بين مفهوم الذات وقدرات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي، وقد طبقت الدراسة على(75) طالباً وطالبة من الصف السابع في مدارس كانساس الأمريكية، وبينت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي . (خالد محمود ، 2004 ، ص :80)

- دراسة greblwe 1979 كان الهدف من هذه الدراسة الوصول إلى ما إذا كان هناك وجود ارتباط بين مستوى تقدير الذات ومستوى التحصيل الدراسي . وقد بلغ حجم العينة (250) مراهقا ومراهقة . وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود ارتباط جوهري بين مستوى تقدير الذات والتحصيل الدراسي . (L'ecuyer 1978 , p 23)

- دراسة زوكرمان (Zuckerman 1985) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة التنبؤية بين مفهوم الذات ومستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، وبلغ عدد أفراد العينة (931) طالبا وطالبة، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة تنبؤية بين مفهوم الذات وكل من التحصيل ومستوى الطموح والتخصص الدراسي، بينما بينت النتائج عدم وجود علاقة بين مفهوم الذات ومستوى التحصيل والجنس .

(زياد بركات ، 2009 ، ص : 12)

- وتناول كوفتجيتن وآخرون (Covington , et . al 1986) دراسة القلق والطموح ومفهوم الذات وأثرهم على التحصيل ، وتكونت عينة الدراسة من (435) طالبا،وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين الطموح والتحصيل الدراسي .

(فايز الأسود ، 2009 ، ص : 7)

- دراسة بال (Pal , 2001) بهدف التعرف إلى تأثير مفهوم الذات ومستوى الطموح على التحصيل الدراسي، وكانت عينة الدراسة مكونة من (240) طالبا وطالبة من المرحلة الجامعية، وقد بينت النتائج وجود فروق دالة في مستوى الطموح ومفهوم الذات بين الطلاب والطالبات لصالح الذكور، كما بينت النتائج وجود تأثير موجب دال إحصائيا لكل من مفهوم الذات ومستوى الطموح في التحصيل الدراسي .

- دراسة بلاكبورن (purn Black ، 2002) والتي هدفت إلى التعرف على علاقة مستوى الطموح بمفهوم الذات في ضوء متغيرات الجنس والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من (428) طالبا وطالبة، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة دالة و موجبة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى الطلاب، كما بينت النتائج وجود فروق موجبة ودالة في مستوى الطموح تبعا لمتغير التخصص لصالح التخصصات المهنية و التطبيقية ، بينما بينت عدم وجود فروق تبعا لمتغير الجنس . ومن جهة أخرى أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مفهوم الذات تبعا لمتغيري الجنس والتخصص .

- دراسة واكسلير (Waxler ، 2002) ، وهدفت مقارنة مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى عينة مكونة من الطلاب الجامعيين في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (453) طالبا وطالبة ملتحقين بالدراسة في تخصصات مختلفة، وقد بينت النتائج عدم وجود علاقة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى الطلاب كما بينت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الطموح و مفهوم الذات تعزى لمتغيري الجنس و التخصص .

- دراسة أنيلوف (Anlioff ، 2003) والتي هدفت إلى التحقق من العلاقة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح المهني، وتكونت عينة الدراسة من (66) طالبا و(72) طالبة، وقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق في مستوى الطموح المهني تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص، بينما أظهرت النتائج وجود فروق في مفهوم الذات تبعا لهذه المتغيرات لصالح الذكور والطلاب في التخصصات الأكاديمية، كما بينت النتائج أنه توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح .

- دراسة بريس (Brice ، 2004) بهدف بحث العلاقة بين مصدر ضبط الذات ومستوى الطموح ومفهوم الذات لدى عينة من الطلاب الجامعيين بلغ عددها (542) وقد أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح، كما بينت النتائج عدم وجود فروق بين مستوى الطموح ومفهوم الذات ومتغيرات الجنس والتخصص والعمر (زياد بركات ، 2009 ، ص : 11)

من خلال عرضنا لبعض الدراسات السابقة يمكننا التعقيب عليها على النحو الآتي :

أولاً - من حيث مكان إجراء الدراسة : تختلف الدراسات من حيث مكان إجرائها فبعضها أجريت في بلدان عربية كدراسة زياد بركات (2009) في القدس، ودراسة الشمراني (1996) في جدة، ودراسة منسي (2003) الأردن . والبعض الآخر في بلدان أجنبية مثل دراسة بروس (1979) ودراسة ناشتوي (1978) في أمريكا .

أما من حيث البيئة التي طبقت فيها الدراسة الحالية، فتمثلت في منطقة ورقلة الكبرى بالجزائر حيث لا توجد دراسة محلية - على حدّ علمي - تناولت موضوع علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

ثانيا - من حيث نوع العينة : هناك تباين من حيث عدد أفراد العينة التي أجريت عليها الدراسات السابقة، فقد كانت أصغر عينة تعود إلى دراسة حمادي (1993)، والتي كان عددها (53) طالبا وطالبة . أما الدراسات التي استخدمت عينات كبيرة فنجد دراسة عبد المالك (1981) فقد تكونت عينة الدراسة من (1100) طالب وطالبة، ودراسة زوكرمان (1985) والتي كان عددها (931) وغيرها من الدراسات .

كما أن عينات الدراسات كانت مختلفة، فبعضها أجريت على الأطفال في المرحلة الابتدائية كدراسة رؤوف (1981) ودراسة علي محمد (1991)، وبعضها أجريت على المرحلة المتوسطة كدراسة محمد بيومي (1989)، والشمراني (1996) وغيرها .

وهناك دراسة greblwe (1979) تناولت شريحة المراهقين على العموم دون ذكر المرحلة الدراسية التي ينتمون إليها .

إلا أن معظم الدراسات السابقة التي تم ذكرها استخدمت في أغلبها عينات من طلاب الجامعات مثل دراسة إبراهيم قشقوش (1975)، و أنور الشرقاوي (1977) وسليمان (1984)، وبال (2001) ، ودراسة واكسلير (2002) .

فيما نجد بعض الدراسات تناولت المرحلة الثانوية مثل دراسة أبو طالب (1989) و بوفاتح (2005)، ودراسة رشا الناطور (2008) هذه الأخيرة التي تناولت فئة المعيدين في شهادة البكالوريا وهي بذلك عينة مماثلة للدراسة الحالية .

ثالثاً - من حيث موضوع المتغيرات : تنوعت الدراسات السابقة من حيث موضوعات المتغيرات التي درستها ، لذلك يمكن تقسيمها على النحو التالي :

أ - الدراسات التي تناولت (تقدير الذات والطموح) ، وهذه الدراسات هي :

دراسة إبراهيم قشقوش (1975)، و الحمادي (1993)، وزياد بركات (2009) والناطور (2008)، و الشرقاوي (1977) ، ودراسة جوجنهاني (1969) .

ب - الدراسات التي تناولت (تقدير الذات والتحصيل الدراسي)، وهي :

دراسة محمد بيومي (1989)، وعلي محمد (1991)، وبروس (1979) ودراسة السيد (1995)، ودراسة greblwe (1979) .

ج - الدراسات التي تناولت (الطموح والتحصيل الدراسي) ، وهي :

دراسة الشمراني (1996)، و هلال وأتكنسون (1990)، وعبد المالك (1981) ودراسة رؤوف (1981) .

د - الدراسات التي تناولت (الطموح) ، وهي :

دراسة كاميليا عبد الفتاح (1971)، و منسي (2003)، و محمد بوفاتح (2005) ودراسة الزيادي (1999) .

و - الدراسات التي تناولت (التحصيل الدراسي)، وهي :

دراسة مومني (1993) .

ي - الدراسات التي تناولت (تقدير الذات . الطموح . التحصيل الدراسي)، وهي :

دراسة كوفتجين وآخرون (1986) ، ودراسة أبو طالب (1989)، وهذه الأخيرة تتشابه إلى حد كبير مع متغيرات الدراسة الحالة .

رابعاً : من حيث نتائج الدراسات :

أ - الدراسات التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة تربط بين متغيرين أو أكثر من المتغيرات التي لها علاقة بالدراسة الحالية ، وهي :

دراسة بركات (2009)، وبيرس (2004)، وأنيلوف (2003) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح، كما أظهرت نتائج دراسة رشا الناطور (2008)، وناشتوي (1978) وجود علاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات .

أما دراسة الشمراني (1996) ودراسة أبو هلال وأتكنسون (1990) فقد أظهرت نتائجها وجود علاقة بين مستوى الطموح والتحصيل، كما أظهرت نتائج رؤوف (1981) وجود علاقة بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح .

أما دراسة بروس (1979) ودراسة greblwe (1979) ودراسة السيد (1995) فقد بينت نتائجها وجود علاقة بين تقدير الذات والتحصيل

الدراسي، كما أظهرت نتائج علي محمد (1991) وجود علاقة بين التحصيل ومفهوم الذات .

ب - الدراسات التي أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة بين متغيرين أو أكثر من المتغيرات التي لها علاقة بالدراسة الحالية ، وهي :

دراسة واكسلير (2002) ودراسة الحمادي (1993) التي أسفرت نتائجها على عدم وجود علاقة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح .

ج - الدراسات التي أظهرت نتائجها وجود فروق في متغيرات الدراسة :

أظهرت كل من دراسة أبو طالب (1989)، و الحمادي (1993)، ومنسي (2003) و بوفاتح (2005) وجود فروق في مستوى الطموح بين طلاب القسمين الأدبي و العلمي

لصالح طلاب القسم العلمي . كما أظهرت كل من دراسة الحمادي (1993) والشرقاوي (1977)، منسي (2003)، ودراسة الزيادي (1999) وجود فروق في مستوى الطموح بين الذكور والإناث لصالح الذكور .

أظهرت دراسة أنيلوف (2003) وجود فروق في مفهوم الذات تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور .

د - الدراسات التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في متغيرات الدراسة :

دراسة رشا الناطور (2008)، ودراسة بلاكبورن (2002)، وأنيلوف (2003) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق في مستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس . كما أظهرت دراسة عبد المالك (1981)، وأنيلوف (2003)، ودراسة الزيادي (1999) عدم وجود فروق في مستوى الطموح تبعا لمتغير التخصص .

وأسفرت دراسة بلاكبورن (2002) عن عدم وجود فروق في مفهوم الذات تبعا لمتغيري الجنس والتخصص .

أما دراسة مومني (1993) فلم تجد فروقا في التحصيل تعزى إلى الجنس .

2 – تساؤلات الدراسة :

تحاول هذه الدراسة الإجابة على عدد من التساؤلات وهي :

2-1- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا ؟

2-1-1- هل تختلف علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح باختلاف الجنس (ذكور، إناث) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا ؟

2-1-2-هل تختلف علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح باختلاف التخصص (علميين، أدبيين) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا ؟

2-1-3- هل تختلف علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح باختلاف عدد مرات الإعادة

(مرة ، أكثر من مرة) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا ؟

2-2- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا ؟

2-2-1- هل تختلف علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي باختلاف الجنس (الذكور، الإناث) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا ؟

2-2-2- هل تختلف علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي باختلاف التخصص (علميين، أدبيين) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا ؟

2-2-3- هل تختلف علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي باختلاف عدد مرات الإعادة (مرة ،أكثر من مرة) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا ؟

2-3- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا ؟

2-3-1- هل تختلف علاقة التحصيل الدراسي بمستوى الطموح باختلاف الجنس (الذكور،الإناث) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا ؟

2-3-2- هل تختلف علاقة التحصيل الدراسي بمستوى الطموح باختلاف التخصص (علميين، أدبيين) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا ؟

2-3-3- هل تختلف علاقة التحصيل الدراسي بمستوى الطموح باختلاف عدد مرات الإعادة (مرة ،أكثر من مرة) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا ؟

3- فرضيات الدراسة :

بالنظر إلى الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة الحالية وأهدافها أمكننا صياغة فروض الدراسة الحالية العامة والجزئية على النحو الآتي :

3-1- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

3-1- 1- تختلف علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح باختلاف الجنس (ذكور، إناث) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

3-1-2- تختلف علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح باختلاف التخصص(علميين، أدبيين) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

3-1-3- تختلف علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح باختلاف عدد مرات الإعادة (مرة ،أكثر من مرة) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

3-2- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

3-2-1- تختلف علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي باختلاف الجنس (ذكور، إناث) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

3-2-2- تختلف علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي باختلاف التخصص (علميين، أدبيين) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

3-2-3- تختلف علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي باختلاف عدد مرات الإعادة (مرة، أكثر من مرة) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

3-3- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

3-3-1- تختلف علاقة التحصيل الدراسي بمستوى الطموح باختلاف الجنس (ذكور،إناث) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

3-3-2- تختلف علاقة التحصيل الدراسي بمستوى الطموح باختلاف التخصص (علميين، أدبيين) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

3-3-3- تختلف علاقة التحصيل الدراسي بمستوى الطموح باختلاف عدد مرات الإعادة (مرة ،أكثر من مرة) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

4 - أهمية الدراسة :

تكمن أسباب اختياري لهذا الموضوع من إحساسي بمشكلته، فموضوع هذه الدراسة سبق لي تناول بعض من متغيراته في مذكرة الليسانس، فهذا الموضوع يعتبر امتدادا للدراسة الأولى وتكملة لها، أي أنه يجيب عن بعض الأفاق التي فتحتها ألا وهي علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا

كما تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تهتم بدراسة بعض الخصائص النفسية للمعيدين في شهادة البكالوريا، وذلك لمساعدة الأساتذة و القائمين عليهم في كيفية التعامل معهم حيث أنها تتناول تقدير الذات لدى المعيدين في هذه الشهادة . إذ يعد هذا المفهوم من المفاهيم النفسية التي تؤثر في بناء الشخصية، ولما له من أهمية في تقديم الخدمات النفسية لهذه الفئة من أجل مساعدتهم وإرشادهم نحو تحقيق تقدير الذات الإيجابي .

كما تنبع أهميتها من حيث أن مستوى الطموح من الموضوعات التي تمثل مساحة واسعة في العلوم التربوية والنفسية، إضافة إلى أنه سمة من سمات الشخصية التي تقوم بشحذ الهمم وترتيب الأفكار للارتقاء بمستوى الحياة من مرحلة إلى مرحلة أخرى متقدمة.

كما يعد التحصيل الدراسي ذا أهمية كبيرة في حياة الفرد وأسرته وهو ليس فقط تجاوز مراحل دراسية متتالية بنجاح والحصول على الدرجات التي تؤهله لذلك، بل هو جوانب هامة جدا في حياته باعتباره الطريق الإجباري لاختيار نوع الدراسة والمهنة، وبالتالي تحديد الدور الاجتماعي الذي سيقوم به الفرد والمكانة الاجتماعية التي يستحقها، ونظرته لذاته والشعور بنجاحه ومستوى طموحه .

وتظهر أهمية هذه الدراسة في أنها الأولى من نوعها في - حدود علمي - التي تسبر هذا الموضوع في جامعة قاصدي مرباح.

5 - أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الهدف الرئيسي الآتي :

- التعرف إلى العلاقة بين تقدير الذات ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة

المعيدين في شهادة البكالوريا بمنطقة ورقلة الكبرى .

- ويمكن إيجاز أهم أهداف هذه الدراسة فيما يلي :

- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق في معاملات الارتباط بين الطلاب المعيدين في شهادة البكالوريا تبعا لمتغير الجنس، التخصص، عدد مرات الإعادة .

- الاهتمام بفئة الطلاب المعيدين في شهادة البكالوريا وتقديم النصائح من خلال نتائج هذا البحث .

- تصميم استبيان لقياس مستوى الطموح الذي يمكن الاستفادة منه في دراسات لاحقة .

- تقديم معطيات علمية ونتائج موضوعية حول الظاهرة المراد قياسها وفسح المجال لدراسات أكثر عمقا وتفصيلا .

6 - التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة :

6 - 1- التعريف الإجرائي لتقدير الذات :

هو التقييم الإيجابي أو السلبي الذي يعطيه الطالب المعيد في شهادة البكالوريا لذاته معبرا عن اتجاه الاستحسان أو الرفض، وهو كما تعبر عنه الدرجة التي يحصل عليها من خلال إجابته عن الاختبار المطبق في هذه الدراسة .

6 - 2 - التعريف الإجرائي لمستوى الطموح :

هو ذلك المستوى الإيجابي من الأداء نحو تحقيق هدف بعيد المدى نسبيا و الذي يمكن أن يدفع الطالب المعيد في شهادة البكالوريا للوصول إلى مكانة أعلى مما هو عليه وفقا لقدراته وإمكاناته وتطلعاته المستقبلية. والمعبر عنه من خلال الدرجة التي يتحصل عليها كل فرد من أفراد عينة الدراسة على المقياس المعد لهذا الغرض والمتكون من الأبعاد التالية الاتجاه نحو التفوق، نظرة الطالب للمستقبل، القدرات والإمكانيات الذاتية، شعور الطالب بالنجاح والفشل، الدافع للإنجاز .

6 - 3 - التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي :

هو درجة اكتساب المعارف الخاصة بالمواد الدراسية التي يحققها الطالب المعيد في شهادة البكالوريا خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2013 - 2014 والتي يمكن إخضاعها للقياس عن طريق الاختبارات التحصيلية ،التي تم الحصول عليها من سجلات العلامات الدراسية في ثانوياتهم .

6 - 4 - الطالب المعيد في شهادة البكالوريا :

هو الطالب النظامي الذي يدرس في السنة الثالثة ثانوي والذي رسب في امتحان شهادة البكالوريا مرة أو أكثر.

7 - حدود الدراسة :

7 - 1 - الحدود البشرية :

تشتمل عينة الدراسة الحالية على مجموعة من الطلبة المعيدين النظاميين في السنة الثالثة ثانوي أو الذين رسبوا في اجتياز امتحان شهادة البكالوريا و المقدر عددهم بـ 277 طالبًا وطالبة .

7 - 2 - الحدود المكانية :

طبقت هذه الدراسة على عشر ثانويات بمنطقة ورقلة الكبرى وهي على التوالي : ثانويتا مالك بن نبي، والزياينة الجديدة بالرويسات، ثانويات محمد العيد آل خليفة و عبد المجيد بومادة و العقيد سي الشريف علي ملاح و مبارك الميلي ومصطفى حفيان و ثانوية القصر والمصالحة وخليل أحمد بورقلة . وثانوية سيدي خويلد الجديدة بدائرة سيدي خويلد

7 - 3 - الحدود الزمانية:

تم إجراء الدراسة الحالية خلال الموسم الجامعي 2014/2013 .

الفصل الثانـي

تقدير الذات

تمهيد:

ماهية الذات ومفهومها .

1 - تعريف الــذات .

2 - مراحل نمو الـذات .

3 - تعريف مفهوم الذات .

4 - أبعاد مفهوم الـذات .

5 - خصائص مفهوم الذات .

ماهيــة تقدير الـذات .

1 - تعريف تقدير الـذات .

2 - تفرقة مفاهمية بين الذات ومفهومها وتقديرها .

3 - مكونات تقدير الذات .

4 - عناصر تقدير الـذات .

5 - مستويات تقدير الذات .

6 - نظريات تقدير الـذات .

7 - العوامل المؤثرة في تقدير الذات .

8 - طرق قياس تقدير الذات .

9 - تحديدات نظرية أخرى

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد تقدير الذات من المواضيع المنبثقة عن الذات و التي تصدرت اهتمام الباحثين والعلماء في علم النفس . فكل فرد ينظر إلى نفسه بطريقة ما، فالبعض يرون أنفسهم أقلّ من الآخرين وبالتالي ينعكس ذلك على سلوكهم فنجدهم لا يتصرفون بحماس وإقبال نحو غيرهم من الناس والبعض الآخر يقدرون أنفسهم حق قدرها وبالتالي ينعكس ذلك أيضا على سلوكهم نحو غيرهم فنجدهم يتصرفون أفضل من غيرهم .

ماهيـة الـذات ومفهومـها :

1 - تعريـف الـذات (Self) :

أ - التعريـف اللغـوي :

- كلمة الذات مأخوذة من ذات الشيء، وذات الشيء هي نفس الشيء أوعينه أو جوهره .

(المنجد الإعدادي 1969 ، ص :259)

- كما يضيف ابن منظور أن الذات هي : ذات الشيء نفس الشيء وعينه وجوهره فهذه الكلمة لغويا مرادفة لكلمة النفس والشيء ويُعتبر الذات أعّم من الشخص لأن الذات تُطلق على الجسم وغيره والشخص لا يطلق إلا على الجسم فقط .

(ابن منظور ، 1998 ، ص :13)

ب - التعريـف الاصطلاحـي :

- يعرّف حامد زهران (1977) الذات على أنها هي الشعور والوعي بكينونة الفرد وهي تنمو وتنفصل تدريجيا عن المجال الإدراكي، وتتكون بنيتها نتيجة للتفاعل مع البيئة .

- و يعرف كمال دسوقي (1979) الذات بأنها هي الشخص على النحو الذي يحس ويدرك ويفكر بنفسه . (عواض بن محمد عويض ، 2003 ، ص : 29)

- أما وليام جيمس (William James) : فيعرفها على أنها كل ما تنطوي عليه النفس من عناصر كيان وجداني شامل . (صالح حسن الداهري ، 2008 ، ص: 367)

- ويضيف كارل روجورز(Carl Rogers) على أن الذات تنظيم عقلي معرفي منظم من المدركات والمفاهيم والقيم الشعورية التي تتعلق بالسمات المميزة للفرد وعلاقاته المتعددة (رمضان رشيدة ، 2000 ، ص : 210) -

وتعرف أمل الأحمد (2004) الذات بأنها مفهوم مركب ينطوي على مكونات عديدة نفسية معرفية و وجدانية و أخلاقية ... تعمل متناغمة متكاملة فيما بينها .

(منى الحموي ، أمل الأحمد ، 2010 ، ص : 178)

ومنه نستطيع القول بأن الذات هي لبّ وجوهر الشخصية بمجموع ممتلكاتها المادية والنفسية و الاجتماعية والروحية .

2 - مراحل نمو الذات :

تتكون الذات من خلال التفاعل المستمر بين الكائن و البيئة التي يعيش فيها، خاصة ذلك الجزء من البيئة الذي يتكون من الآخرين المحيطين بالفرد، باعتبارهم مصدر إشباع إحباطهم له، ومن ثوابهم أو عقابهم يكّون الفرد فكرته في نفسه أو عن ذاته .

إن مفهوم الذات يتكون بشكل ثابت ومستقر من مجموعة من الصفات والاتجاهات والقيم فالطفل أثناء تفاعله مع بيئته يتعلم كيف يميز نفسه عن بقية العالم، ثم يدرك أن هناك أشياء تنتمي إليه، ويتطور هذا الإدراك بحيث يصبح مفهوما في علاقتها بالبيئة و يكتسب هذا المفهوم قيمة معنوية عبر مراحل معينة، والتي سأستعرضها فيما يلي:

أ - مرحلة انبثاق الذات (من الميلاد إلى سنتين **):** عند ولادة الطفل يكون في مرحلة اللاتمايز، ثم تبدأ عملية التمييز المتدرج بين ما هو ذات و ما هو غير ذات، ويحدث هذا من خلال احتكاكه بالآخرين وبعد الإحساس بحب الآخر، وتتكون في هذه المرحلة القيمة التي تسمى فيها تقدير الذات . (L'ecuyer , 1978 , p : 145)

ب- مرحلة تأكيد الذات (2 - 5 سنوات): في هذه المرحلة يظهر إثبات الذات عند الطفل على المستوى اللغوي بالاستعمال المتدرج للضمائر الشخصية، حيث يبدأ باستعمال

ضمير المتكلم "أنا" وهذا "لي" مثلا، وهذا يدل على وعي الطفل لذاته وتمايزه عن الآخرين عن طريق امتلاك الأشياء، وفي هذه المرحلة أيضا يتمكن من تكوين أسس مفهوم الذات عن طريق معنى الهوية . (L'ecuyer ,1978 , p : 145)

ج - مرحلة توسع الذات: (6 – 12 سنة) : ينتج هذا التوسع والتشعب من تعدد التجارب وتنوعها:الجسمية، العقلية، الاجتماعية، والتي يعيشها الطفل في هذه المرحلة وكذا من خلال الأدوار الناتجة عن ردود فعل المحيط فتشكل صورة الذات الأولى التي تدعم ثقة الفرد بنفسه ، هذه الثقة تسمح له بالاندماج في مجتمعات أخرى غير عائلية كالمدرسة مثلا وهكذا يتسع مفهوم الذات ليشمل التجارب سواء كانت إيجابية أو سلبية لأن المفهوم الذي كونه من قبل كان ناقصا . (كمال دسوقي ، 1979 ، ص : 293)

د - مرحلة تمييز الذات : (12 – 18 سنة) تتزامن هذه المرحلة مع مرحلة المراهقة حيث أن الوعي الذاتي أو الشعور بالذات من أهم خصائص هذه المرحلة، هذا من وجهة نظر علماء النفس ففي مرحلة المراهقة تحدث تغيرات يحاول الفرد تقبلها والتكيف معها وإدماجها للوصول إلى تكّيف مقبول للسلطة الوالدية، حيث يحاول أن يثبت نفسه من خلال إبدائه لطريقة تفكير مختلفة خاصة به، ولتدعيم هويته يبحث المراهق في هذه المرحلة عن الاحتكاك بجماعة الرفاق بما يشكل له ذلك من محاسن و مساوئ .

و - مرحلة النضج : (20 – 60 سنة) وتسمى أيضا " مرحلة تكّيف الذات " في هذه المرحلة لا تتطور مفهوم الذات بل يصبح موضوع إعادة تشكل المتغيرات، كما يتكيف مع المهنة المختارة أو الحياة الزوجية كالأمومة بالنسبة للمرأة والأبوة بالنسبة للرجل ويستقل الذات في هذه المرحلة وتكون اتجاهات الفرد بادية بصفة أوضح وأنضج .

ي- مرحلة تراجع الذات: عادة يكون مفهوم الذات عند الأشخاص المسنين سلبيا، لأن في هذه المرحلة يدرك المسن التغيرات التي تحدث له كضعف البصر، السمع

إضافة إلى إحساسهم بالوحدة و عزلتهم عن الآخرين .

(حنفي ، 1996 ، ص 275 ، 276)

3 - تعريف مفهوم الذات (Self - Concept) :

لم يتفق علماء النفس على تعريف محدد لمفهوم الذات فهي حينا متشابهة وحينا آخر مختلفة وفي ضوء ذلك يمكن تعريف مفهوم الذات عند:

- سيوارت سيزرلاند Stuart – Sutherland هو الطريقة التي يرى بها شخص ما نفسه

(Stuart – Sutherland 1991 p: 394)

- " روجرز" : هو المجموع الكلي للخصائص التي يعزوها الفرد لنفسه و القيم الإيجابية و السلبية التي تتعلق بهذه الخصائص .

(بهجة بنت عبد اللطيف جستنية ، 2007 ، ص :55)

- أما عند قطامي وعدس : فهو مجموعة من الشعور و العمليات التأملية التي يستدل عنها بواسطة سلوك مُلاحظ أو ظاهر . (قطامي وعدس ، 2002 ، ص: 376)

- في حين يرى زهران: بأنه تكوين معرفي منظم وموحد ومتعلّم للمدركات الشعورية و التصورات و التعميمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد . ويعتبره تعريفا نفسيا .

(حامد زهران ، 2000 ، ص: 366)

- أما عماد الدين إسماعيل (1961) : فيعرفه على أنه ذلك المفهوم الذي يكّونه الفرد عن نفسه باعتباره كائنا بيولوجيا اجتماعيا، أي باعتباره مصدر التأثير والتأثر بالنسبة للآخرين .

(فيوليت فؤاد إبراهيم ،2002، ص: 25)

- وأخيرا يرى صالح أبو جادو : بأنه المجموع الكلي لإدراكات الفرد وهي صورة مركبة ومؤلفة من تفكير الفرد عن نفسه وعن تحصيله وعن خصائصه وصفاته الجسمية والعقلية والشخصية، واتجاهاته نحو نفسه وتفكيره بما يفكر الآخرون عنه وبما يفضّل أن يكون عليه .

(صالح أبو جادو، 1998 ، ص : 154)

4 - أبعاد مفهوم الذات :

هناك وجهتا نظر حول الأطر النظرية لأبعاد مفهوم الذات وهي كالتالي :

وجهة نظر تقول إن مفهوم الذات أحادي البعد حيث لاقت وجهة النظر هذه القبول والتأييد من عدد من الباحثين والدارسين مثل "روزنبرج" و "سيمونز".

وقد قامت عدة دراسات تضمنت قياس بعد واحد لمفهوم الذات منهم "بيرس" و "هاريس" و" فيلر" وآخرون (1995) ، و"جريبونز" وآخرون .

بينما تناوله البعض الآخر على أنه متعدد الأبعاد مثل دراسة حامد زهران (1.977) ودراسة طلعت منصور وحليم بشاي (1982) ودراسة عادل الأشول ودراسة إبراهيم يعقوب (1993) وإبراهيم أبو زيد . (عواض بن محمد عويض ، 2003 ، ص : 38)

إذ ترى ميد مرغريت (Mead Margaret) أن الفرد لا يمتلك ذاتا واحدة تكون في كل الأحوال، وإنما للفرد عدة ذوات بحسب الأدوار الاجتماعية .

(قحطان أحمد الظاهر، 2004 ، ص : 20)

وفي هذا الصدد قسّم مصطفى فهمي (1987) أبعاد الذات إلى :

- الذات الواقعية (Self Realism) : وهي الفكرة التي يأخذها الفرد عن قدراته وإمكانياته، فقد تكون لديه صورة عن ذاته كشخص له كيان ذو قدرة على التعلّم وقوة جسمية، وبإيجاز فإنه شخص كفؤ للنجاح وعلى العكس من ذلك قد يكون لدى الفرد صورة بأنه عاجز أو فاشل، أو أنه قليل الأهمية ضعيف القدرات وبأن فرص النجاح أمامه ضئيلة .

- الذات الاجتماعية (Social Self) : تتعلق بفكرة الفرد عن نفسه وفي علاقته بغيره من الناس، فقد يرى في نفسه شخصا مرغوبا فيه أو أنه منبوذ من طرف الآخرين وقد يرى أن قّيمه واتجاهاته من الأسباب التي تجعل الآخرين ينظرون إليه بعدم ثقةأو يُنظر إليه بعدم احترام، إذ تؤثر الطريقة التي ينظر بها الناس إليه على نفسه لأن صورة كل فرد عن ذاته تتكون من خلال نظرة الآخرين إليه .

- الذات المثالية (Ideal Self) : هي نظرة الفرد إلى ذاته كما يجب أن تكون، وهذه النظرة تختلف عن الصورة التي يرى فيها نفسه بالفعل، محبوبا أو منبوذا، كفؤا أو غير كفء، بحيث نجد كل فرد يتخيل نفسه في أعماق ذاته، فتكّون لـه مثله العليا قّيمه و مستويات طموحه التي يرغب في تحقيقها وكلما صغر الاختلاف بين النظرة الفعلية التي ينظر بها لنفسه والنظرة المثالية التي يتمناها ازدادت في النضج، وأصبح من المحتمل لهذه الصورة أن تتحقق وحينئذ يمكن القول بأنه متقبل لذاته كإنسان ولديه الثقة بنفسه .

(مصطفى فهمي ، 1987 ، ص : 29)

أما وليام جيمس (willyam James 1980) فقد قّسم أبعاد الذات إلى :

أ - الذات الواقعية (Self Realism): وهي الذات كما يراها ويعتقد الفرد وجودها في الواقع **ب -** الذات المثالية (Ideal Self) : وهي ما يتمنى الفرد أن يكون عليه .

ج - الذات الاجتماعية (Social Self) : وهي الصورة التي يعتقد الفرد بأن الآخرين يتصورونها عنه.

د - الذات الممتدة (Self Extended) : وهي كل ما يشترك فيه الفرد مع الآخرين مثل العمل، العائلة، الوطن . (إبراهيم أبو زيد ، 1987 ، ص : 112)

وأضاف حامد عبد السلام إلى مفهوم الذات المدرك و الاجتماعي و المثالي مفهوم الذات الخاص (special self – concept) وهو الجزء المتعلق بالخبرات المخجلة و المؤلمة والتي لا يود الفرد إظهارها . (حامد عبد السلام ، 1997 ، ص : 77)

5 - خصائص مفهوم الذات :

هناك بعض الخصائص التي تميز مفهوم الذات وهي :

- مفهوم الذات المنظم (the concept of self organized) : حيث أّن الفرد يعمل على تنظيم خبراته وإعطائها معنى وذلك من خلال قيامه بإعادة صياغة وتخزين المعلومات التي يرتكز عليها إدراكه لذاته والتي تصله من خلال خبراته المتنوعة، حيث يخزّنها بشكل بسيط يسمى التصنيفات .

- مفهوم الذات المتعدد(Multiple self concept) : هو أنه متعدد الجوانب وتعكس هذه الجوانب نظام التصنيف الذي يتبناه الفرد، ويشاركه فيه الكثير من الأفراد ومن المجالات التي يشكلها نظام التصنيف هنا حسب العديد من الدراسات المدرسة والتقبل الاجتماعي ...إلخ (علاء سمير موسى ، 2011 ، ص : 36)

- مفهوم الذات الهرمي (Hierarchical self - concept) : يشكل الذات هرما قاعدته الخبرات التي يمر بها الفرد في مواقف خاصة وقمته الذات العام، وهناك من يقسم قمة الهرم إلى قسمين :

(مفهوم الذات الأكاديمي ، ومفهوم الذات غير الأكاديمي)، وكل منهما ينقسم إلى أجزاء - مفهوم الذات الأكاديمي (Academic self – concept) و ينقسم إلى مفهوم الذات التحصيلية ومفهوم الذات القدرة في فروع العلوم المختلفة، ومفهوم الذات الصفي . أما مفهوم الذات غير الأكاديمي (Non Academic self – concept) فينقسم إلى مفهوم الذات الجسمية والاجتماعية والنفسية .

(سعاد جبر سعيد 2008 ، ص : 167)

- مفهوم الذات النمائي (Developmental self – concept) : حيث أن الأفراد في بداية حياتهم لا يكونون قادرين على التنسيق بين الأجزاء الفرعية لما يمرون به من خبرات ولأنهم لا يميزون أنفسهم عن البيئة المحيطة بهم في بداية تلك الحياة، وبنمو الطفل تزداد خبراته ومفاهيمه، مما يجعل لديه القدرة على الوصول للتكامل بين هذه الأجزاء الفرعية لتشكل له إطارا مفاهيميا واحدا .

- مفهوم الذات التقّييمي (The concept of self –Evaluation) : إن الفرد لا يطور ذاته في موقف معين من جملة ما يتعرض له من مواقف، وإنما يعمل على تقييم ذاته في تلك المواقف، ويمكن أن تكون تلك التقييمات لذاته وفق معايير مطلقة كالمقارنة المثالية أو حسب معايير نسبية كالمقارنة بالزملاء، أو الإشارة إلى تقييمات مدركة قام بها الآخرون

وتختلف أهمية ودرجة البعد باختلاف الأفراد والمواقف . وهذا كله يجعل مفهوم الذات يتسم بطبيعة تقييميه .

- مفهوم الذات الفارقي (Differences self – concept): حيث أن مفهوم الذات للقدرة العقلية مثلا يُ فترض ارتباطه بالتحصيل الأكاديمي أكثر من ارتباطه بالمواقف الاجتماعية و المواقف المادية، وهذا ما يجعله متميزا عن المفاهيم الأخرى التي تربطه بها علاقة نظرية حيث يمكن تمييز مفهوم الذات من البناءات الأخرى مثل التحصيل الأكاديمي .

(علاء سمير موسى ،2011 ص : 37)

وقد حدد روجرز(Rogers) أهم خصائص الذات كما يلي :

- إن الذات تنمو من تفاعل الفرد مع بيئته .
- إن الذات قد تمتص قيم الآخرين وتدركها بطريقة مشوهة .
- إن الذات تنزع إلى الاتساق .
- إن الفرد يسلك بطريقة تتفق مع الذات .
- الخبرات التي لا تتسق مع الذات تدرك بوصفها تهديدات .
- قد تتغير الذات نتيجة للنضج و التعلم .

(نبوية لطفي محمد عبد الله ، 2000 ، ص : 29)

ماهية تقدير الذات :

1 - تعريف تقدير الذات (self – Esteem) :

يُ عدّ تقدير الذات موضوعا أساسيا للعديد من الدراسات والنظريات والتطبيقات النفسية وتعود بداية الدراسات حوله إلى عام 1890 مما يجعله من أقدم مواضيع علم النفس ولا يزال مهما إلى يومنا هذا.

تعددت وتنوعت تعريفات تقدير الذات ونبدأها بـ :

أ - التعريف اللغوي :

- كلمة تقدير كما وردة في معجم تاج العروس مشتقة من الفعل " قدر " بمعنى ثمين وتقدير الحكم على شيء ما . والمقدار قيمة الشيء والقدر بمعنى الحكم . والمقدار القوة و القيمة . و(التقدير) يعني الشيء إذ يقال قدره به قدرا إذا قاسه و قادره مقادرة .

ويقال : تقدير الله للأمور، أي حكمه أن يكون الشيء كذا، إذ يقول تعالى : (وما قدروا الله حق قدره) أي ما عظموه حق تعظيمه، وقال الليث : ما وصفوه حق وصفه .

(تاج العروس ، 1965 ، 376 ، ج 13)

ب - **التعريف الاصطلاحي** :

- يعرفه كوهن (Cohn 1959) على أنه الدرجة التي تتطابق عندها الذات المثالية والذات الواقعية . (فيوليت فؤاد إبراهيم ، 2002 ، ص : 192)

- ويعرفه كاتل (Cattell 1965) : بأنه حكم شخصي يقع على بعد أو متصل يتراوح ما بين الإيجابية و السلبية .

- ونجد أنجلش و أنجلش ,(English & English 1958) يعرفان تقدير الذات بأنه يركز على تقييم صريح للنقاط الحسنه والسيئة في الفرد . www.gulfkids.com

- ويشير كوبر سميث (Cooper Smith1967) إلى تقدير الذات بأنه تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على المحافظة عليه ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح وكفء، أي أن تقدير الذات هو حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه ومعتقداته عنها، وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة . (وحيد مصطفى كامل ، 2003 ص : 3)

- يرى روزنبرج (Rosemberg 1978) أن تقدير الذات هو اتجاهات الفرد الشاملة

سالبة أو موجبة نحو نفسه، وهذا يعني أن تقدير الذات المرتفع هو أن الفرد يعتبر نفسه ذا قيمة وأهمية، بينما يعني تقدير الذات المنخفض عدم رضا الفرد عن ذاته أو رفض الذات أو احتقار الذات، أي أن تقدير الفرد لذاته يعني الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية وتقييم الآخرين له . (فيوليت فواد إبراهيم ، 1998 ص :192)

ويعرفه مصطفى عبد الفتاح (1993) : على أنه نظرة الفرد واتجاهه نحو ذاته ومدى تقدير هذه الذات من الجوانب المختلفة كالدور والمركز الأسري و المهني وبقية الأدوار التي يمارسها في مجال العلاقة بالواقع . (مصطفى كامل عبد الفتاح ، 1993 ، ص : 239)

وعرّفه ناثانيل براندين (Nathaniel Bronden 1993) : وهو التعريف الذي تبناه المجلس القومي لتقدير الذات حاليا، و الذي عرف تقدير الذات على أنه : خبرة الفرد في أن يكون قادرا على إدارة ومعالجة تحديات الحياة والشعور بأنه جدير بالسعادة .

(مريم حميد ، سميرة محارب ، 2010 ، ص: 13)

أما الموسوعة النفسية فتعرفه على أنه سمة شخصية تتعلق بالقيمة التي يعطيها الفرد لشخصيته، فهو يتحدد كوظيفة للعلاقة بين الحاجات المشبعة ومجمل الحاجات التي نشعر بها . (رولان دورون ، ترجمة فؤاد شاهين ، 1997 ص :431)

في حين يرى بيكارد (Pickard 2001) : أن مفهوم تقدير الذات هو مفهوم تقييمي يعتمد أساسا على كيفية تقدير الفرد لنفسه ويمكن أن تكون هذه التقديرات إيجابية أو سلبية حيث يتأثر تقدير الذات بدرجة بلوغ المعايير والأهداف الشخصية، وتصنيف إنجازه بأنه منخفض أو مرتفع من الأهل والأقران، وعقد المقارنات بين الفرد والآخرين .

كما يرى المعايطة (2007) : أن تقدير الذات هو تقييم عام لدى الفرد لذاته في كلّيتها وخصائصها العقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والجسدية وينعكس هذا التقييم على ثقته بذاته وشعوره نحوها وفكرته عن مدى أهميتها وتوقعاته منها كما يبدو في مختلف مواقف الحياة . (عايدة ذيب عبد الله ، 2010 ، ص : 77)

نستنتج أن جميع تعريفات تقدير الذات تتفق حول العديد من النقاط الأساسية وهي :

أ - أن الفرد يستمد تقديره لذاته من مصدرين هما :

داخلي ويتمثل في الإحساس بالإنجاز، وخارجي وهو التأكيد والقبول من الآخرين .

(السيد محمد ، 2010 ، ص : 287)

ب- التقييم العام : الذي يضعه الفرد لنفسه و يعكس مدى تقديره لها في الجوانب المختلفة

ج - الاتجاهات الإيجابية أو السلبية للفرد نحو ذاته .

د - ثقة الفرد في كفاءته وجدارته في الحياة .

مما سبق يمكن القول أن تقدير الذات : عملية وجدانية من خلالها يستطيع الفرد أن يقيم الصورة التي ينظر فيها إلى نفسه، من معتقدات وقيم، ومشاعر وأفكار واتجاهات تتضمن قبوله لذاته، أو عدم قبولها، وإحساسه بأهميته، وجدارته وشعوره بالكفاءة في المواقف الاجتماعية .

2 - تفرقة مفاهمية بين الذات ومفهومها وتقديرها :

هناك العديد من التعريفات لتقدير الذات انطلقت من نظريات متعددة لهذا المفهوم، فقد واجه المهتمون في دراسة الذات صعوبة في الاتفاق على تعريف محدد وموحد لتقدير الذات وعلاقته بمفهوم الذات. وعلى الرغم من استخدام العديد من الكتابات لهذين المصطلحين المترادفين أحيانا، فإن كلا منهما يمثل أبعادا مختلفة من إدراك الذات . فمفهوم تقدير الذات يشير بدرجة أساسية إلى حسن تقدير الفرد لذاته وشعوره بجدارته وكفايته ويعتمد تقدير الذات على التقويم الذي يجريه الفرد في وصفه لذاته، وهو يعكس الدرجة التي يشعر فيها الفرد بأنه مرتاح لذاته أو متقبل لها . أما مفهوم الذات فهو ينطلق من وصف الذات بدلالة الأدوار والصفات التي يمتلكها الفرد، ولا يتضمن هذا الوصف إحساسا بالإيجابية أو السلبية تجاه الذات أو تقويما لها . (Murk , 199)

وضع كوبر سميث (cooper smith) تعريفا للتفرقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات فمفهوم الذات يشمل مفهوم الشخص وآراءه عن نفسه بينما تقدير الذات فيتضمن التقييم الذي

يضعه وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتبار لذاته، فهو يعبر عن اتجاه القبول أو الرفض، كما يشير إلى معتقدات الفرد تجاه ذاته .

(عبد الحافظ ليلى عبد الحميد 1982 ، ص :8)

كما فرق كلا من هامشيك (Hamachik 1987) ومحمد محروس الشناوي (1995) بين مصطلحي الذات ومفهوم الذات . إن كلا منهما يمثل جزءا من شخصية الفرد الكلية فالذات هي ذلك الجانب الذي نعيه عن أنفسنا في المستوى الشعوري، أما مفهوم الذات فإنه يشير إلى تلك المجموعة الخاصة من الأفكار والاتجاهات التي تتكون لدينا حول وعينا لأنفسنا في أي لحظة من الزمن، أو هو ذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشأ من خبرتنا بأنفسنا .

(عواض بن محمد عويض ، 2003 ، ص: 29)

أما مفهوم تقدير الذات فإنه يشير إلى تقييم الشخص لنفسه في حدود طريقة إدراكه ووعيه لآراء الآخرين فيه، وفكرة المرء عن نفسه هي نمط إدراكه ووعيه لذاته .

(منصور عبد المجيد سيد ، 1989 ، ص : 228)

و أشار كينيث فوكس (Kenneth Fox 1997) كذلك إلى ضرورة التمييز بين مفهوم الذات و مصطلح تقدير الذات لأن هناك فروقا بينهما فمفهوم الذات يُعزى إلى وصف الذات في حين مصطلح تقدير الذات يرتبط بالعامل التقييمي لمفهوم الذات من حيث أن الشخص يصدر حكما أو تقديرا على جدارته أو كفاءته .

(علي عبد المحسن ، حسين عبد الزهرة ، 2011 ، ص : 183)

لذلك يُعد تقدير الذات من الأبعاد الرئيسية لمفهوم أوسع وأشمل هو مفهوم الذات إذ يشكل تقدير الذات جانبا مهما منه، ويتصل به اتصالا وثيقا حيث يشير مفهوم الذات إلى الصورة التي يكّونها الفرد عن نفسه، وتقييمه لها ومثال ذلك أن الفرد يصف نفسه على أنه طويل (مفهوم الذات)، ثم يستمر، يقول: بأنه سعيد أو غير سعيد بهذا الطول (تقدير الذات) وأن هذا الحكم هو مؤشر على تقدير الذات لأنه يشير إلى كيفية شعور الفرد بهذا الوصف فتقدير الذات شعور الفرد بعد تقييم الذات . (مصطفى قسيم هيلات ، 2007 ، ص : 156)

وترى الطالبة أن العلاقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات، هي علاقة تكاملية ممتدة فهما وجهان لعملة واحدة، وإن كانت هناك فروق فهي قليلة جدا .

ففي دراسة حديثة لسميث وبيتز (Smith & Betz, 2002,) أشار الباحثان إلى أن تقدير ذالت يُعتبر أحد مظاهر مفهوم الذات، وتناول الباحثان المفهومان بوصفهما مفهوما واحدا في إشارتهم إلى صعوبة أن ينكر العاملون في مجال الإرشاد النفسي أهمية مفهوم الذات للعميل أو تقديره لذاته سواء فيظهور مشاكله أو فيما يُقدم له من أنواع العلاج . ويقدم بيتز وزملاؤه ما توصل إليه بلاسكوفتش وتوماكا (Blascovich & Tomaka, 1991) من تلخيصهما للنظريات والبحوث حول المفهومين من أن تقدير الذات في مقارنته بمفهوم الذات يعتبر تقييم وجداني (affective)– في مقابل المعرفي– لقيمة الفرديُنظر إليه أيضاً بوصفه احترام الذات (self-regard) أو تقبل الذات (self-acceptance)

ومن ناحية أخرىيُعتبر مفهوم الذات تعبيراً واسعاً وشاملا (broader and inclusive) يشير إلى إدراكات ومعتقدات معرفية أو سلوكية محددة للذات. www.gulfkids.com

3 - مكونات تقدير الذات :

إن تقدير الذات يتكون لدى الفرد نتيجة عوامل متعددة أهمها النضج والخبرات التي يمر بها الفرد في الأسرة والمدرسة والمجتمع فتتشكل صورة عن نفسه تتضمن الخصائص الجسمية والعقلية و الانفعالية والاجتماعية والأخلاقية، فتتجمع معا مكونات التقدير العام للذات الذي يعكس درجة احترام الفرد لنفسه والقيمة التي يعطيها لذاته كما يدركها هو ويحس بها الآخرون تجاهه، ومن هنا نجد أن مكونات تقدير الذات تتمثل في :

أ – الجانب الجسمي : والذي يتضمن مظهرين هما :

- النمو الفيزيولوجي : وهي التغيرات التي تحدث في الأجهزة الداخلية للفرد كالتغيرات في إفرازات الغدد الصماء .

- النمو العضوي : ويتمثل في نمو الأبعاد الخارجية كالطول والوزن وغيرها من المظاهر التي تصاحب عملية النمو عند الفرد .وتبدو أهمية هذا الجانب في أنه من الأمور الهامة التي لها تأثير واضح على الفرد، والخروج عن المعايير الهامة للنمو تؤدي إلى الشعور بالنقص، وتنعكس على نظرته لذاته إيجابا أو سلبا .

ب– الجانب العقلي : وهو يشير إلى النواحي الثقافية والمعرفية ويتضمن المظاهر السلوكية التي تتطلب قدرات عقلية، وكلما قرب الفرد عن قدراته العقلية من الواقع كلما مكنه ذلك من تحقيق تكيف إيجابي مع ذاته ومع محيطه . كما يسهم في وضع أهداف متفقة مع إمكاناته وبالتالي تحقيق النجاح والتقدم، أما إذا بالغ في تقييم ذاته فإنه يقابل بكثير من المعوقات التي تؤدي به إلى الفشل، وبذلك فإنه يعوق نفسه عن إمكانية تحقيق ما يمكن تحقيقه ويحيط نفسه بمفهوم سالب للذات يقيده ويعوقه .

ج– الجانب الاجتماعي : وهو الكيفية التي يدرك بها الفرد ذاته كفرد يقوم بعلاقات اجتماعية في المواقف الاجتماعية المختلفة فيتضمن علاقات الفرد مع الآخرين ومكانته لديهم ومكانتهم لديه، والصورة التي يعتقد الفرد أن الآخرين يرونه عليها، حيث أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناضجة تغرز الفكرة السليمة عن الذات وبذلك يزيد تفاعله الاجتماعي و تقدير الفرد لذاته .

د – الجانب الأخلاقي : يعني إدراك الفرد الالتزام بالمثل والقيم والمبادئ والأخلاقيات النابعة من الدين والثقافة مما يعكس ذلك في زيادة تقدير الفرد لذاته

هـ – ثقة الفرد بنفسه : تتكون الثقة بالنفس من خلال إعطاء الفرد فرصا كافية للخبرة والتجريب،لأنه مع الوقت يدرك أن حل المشاكل يحتاج إلى الكثير من المحاولة والخطأ وأن توقعات النجاح قريبة من توقعات الفشل، كما أن تفاعل الفرد مع غيره من الجماعات المحيطة به تفاعلا إيجابيا يؤدي إلى الثقة بالنفس وتأكيد الذات ومحاولته إشعار الآخرين بأهميته كفرد له كيان مستقل . (سالمة بنت راشد ، 2011 ، ص : 13)

4 - عناصر تقدير الذات : يتشكل تقدير الذات من ثلاثة عناصر رئيسية وهي :

أ - الشعور بالانتماء، الذي يعني أن الفرد ينتمي إلى جماعة يكون مقبولا لديها ومقدرا عندها ، ولديه انسجام وتوافق متبادل مع أفراد هذه الجماعة .

ب - الشعور بالكفاءة، الذي يتوقف على المستوى الذي يستطيع فيه الفرد تحقيق أهدافه التي تحدد سلوكه سعيا لتحقيق هذه الأهداف وإنجازها .

ج - الشعور بالقيمة : الذي يشير إلى إحساس الفرد بقيمته من خلال تفاعله مع الآخرين فإذا شعر باهتمام من طرفهم وأحس بتقبلهم وحبهم له ولّد ذلك لديه إحساسا بالقيمة يرفع من تقديره لذاته . (Murk , 1999)

5- مستويات تقدير الذات :

لتقدير الذات مستويان متناقضان الأول إيجابي والثاني سلبي، حيث يتميز كل مستوى بخصائص تؤثر بدرجات متفاوتة على الفرد وعلى تفاعله مع الآخرين . وفيما يلي سنفصل هذه المستويات :

5 - 1 - المستوى المرتفع لتقدير الذات :

- الأشخاص ذوو تقدير الذات المرتفع يعتبرون أنفسهم أشخاصا مهمين جدا يستحقون الاحترام و الاعتبار، فضلا عن أن لديهم فكرة محددة وكافية لما يضنونه صوابا، كذلك فهم يستمتعون بالتحدي ولا يضطربون عند الشدائد، ويستلزم لتقدير الذات الشعور بالكفاءة الشخصية، والقيمة الشخصية، والشعور بالثقة بالنفس واحترام الذات . وحاجة الفرد لتقييم ذاته تعتبر متأصلة ونابعة من رغبة فيها . (إبراهيم أبو زيد ، 1987، ص : 81)

- هم أكثر ثقة بآرائهم وأحكامهم، وأكثر تقبلا للنقد . ويشعرون بالكفاءة ولديهم شعور بالانتماء، واتجاهاتهم المقبولة تجاه أنفسهم تؤدي إلى شعورهم بالكفاءة ولديهم شعور بالانتماء، واتجاهاتهم المقبولة تجاه أنفسهم تؤدي إلى شعورهم بالاعتزاز والثقة بردود

- أفعالهم واستنتاجاتهم، وهذا يسمح لهم بإتباع أحكامهم عندما تختلف آراؤهم عن آراء الآخرين، وكذلك يسمح لهم باحترام الأفكار الجديدة . لديهم الشجاعة للتعبير عن أفكارهم وهم مستقلون اجتماعيا، ويحبون المشاركة في النشاطات الجماعية، وتكوين صداقات مع الآخرين، وهم يتحدثون أكثر مما يستمعون .

- كما يوضح برنز (Burns) أن الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع يكونون أقل عرضة للضغط النفسي الناتج عن الأحداث الخارجية كما أنهم قادرون على صد المشاعر السلبية الداخلية، ولديهم تاريخ سابق للتعامل مع الضغوط البيئية .

(الماضي وفاء ، 1414 ، ص :59)

وتشير مريم سليم إلى أن الذين لديهم تقديرا عاليا للذات يتصفون بما يلي :

- ينظرون إلى أنفسهم نظرة واقعية .
- يقبلون أنفسهم كأشخاص مقبولين .
- يستطيعون أن يحددوا نقاط القوة، ونقاط الضعف لديهم .
- يستند تقديرهم لأنفسهم إلى تغذية راجعة صحيحة، وليس لما يحبون أن يعتقدوا عن أنفسهم، ويكون لديهم مجموعة كبيرة من الأصدقاء يقيمون علاقات معهم ويستطيعون الانسجام معهم سواء في المدرسة أو العمل . كما أن آراءهم قوية، ولا يخشون التعبير عنها، ولا يشعرون بالتهديدات بسبب المواقف الجديدة، وعندما يواَجهون بأخطائهم يقرون بها، ويستطيعون إيجاد الحلول لمشكلاتهم .

(مريم سليم ، 2003 ، ص :17)

5 - 2 - المستوى المتدني لتقدير الذات :

تشير الدراسات أن قرابة 95% من الناس يشكون أو يقللون من قيمة ذواتهم وهم بهذا يدفعون الثمن عمليا في كل حقل يعملون فيه، فهؤلاء الذين يقارنون أنفسهم بالآخرين

ويعتقدون أن الآخرين يعملون أفضل منهم وأنهم ينجزون ما يسند إليهم بيسر فهم بهذه النظرة يدمرون ذواتهم ويقضون على ما لديهم من قدرات وطاقات .

وقد يؤدي بهم ذلك إلى الاكتئاب والقلق وكثير من حالات الاكتئاب و الأمراض التي لها علاقة بالازدراء الذاتي . وعادة الأشخاص الذين لديهم ازدراء الذات يستجيبون إلى ظروف الحياة ومتغيراتها بإحدى الطريقتين :

- الشعور بالنقص تجاه أنفسهم : يشكون في قدراتهم، لذلك يبذلون القليل من الجهد في أنشطتهم، وهم يعتمدون بكثرة على الآخرين لملاحظة أعمالهم، و غالبا ما يلومون أنفسهم عند حدوث خطأ ما، ويمنحون الثناء للآخرين في حالة حدوث النجاح وعند الثناء عليهم يشعرون بارتباك في قبول هذا الثناء، فالمدح يؤثر سلبا عليهم لأن لديهم شعور بأنهم يكذبون، وهذا الشعور مدمر لهم فعند شتمهم لا يدافعون عن أنفسهم لأنهم يشعرون أنهم يستحقون ذلك .

- الشعور بالغضب و إرادة الثأر من العالم : فهم غالبا ما يعانون من مشاكل في أعمالهم مما قد يسبب لهم في النهاية مرضا نفسيا وعضويا ورغبة في محاولة الانتقام من العالم . وتراهم دائما يبحثون عن الأخطاء ولا يرون إلا السلبيات ويجدون سرورا غامرا لأخطاء الآخرين ومشاكلهم . (بطرس حافظ بطرس ، 2008 ، ص: 490)

ومن الناحية الاجتماعية يرى" روزنبورغ " و"شوتز" أن الأفراد ذوي التقدير المنخفض للذات يفضلون الابتعاد عن النشاطات الاجتماعية ولا يتقلدون مناصب ريادية ويظهرون أحيانا الميل إلى أن يكونوا خاضعين ومسّيرين إلى جانب أنهم يمتازون بالخجل والحساسية المفرطة والميل إلى العزلة والوحدة .

وفي دراسة قام بها "كوبر سميث" على عدد من التلاميذ الذكور وجد أن التلاميذ ذوي التقدير المنخفض يتميزون بالاكتئاب والقلق، لا يستطيعون التعبير عن أنفسهم، وليس لديهم أي ثقة نحو قدراتهم . (مصطفى غالب ، 2000 ، ص : 160)

وتشير مريم سليم في هذا الصدد أن الذين لديهم تقدير ذات متدني يمكن تمييزهم بسهولة حيث يبدو عليهم اهتمامهم بالحفاظ على شعورهم باحترام الذات، أو الفشل بشرف أكثر من اهتمامهم ببذل الجهد لإحراز النجاح، و ينشغلون بسلوكيات دفاعية لمنع الآخرين من معرفة القصور، أو عدم الأمان الذي يشعرون به (كالتمرد المقاومة، الكذب، الغش التحدي، الرد، الشك في الآخرين، الانسحاب والخجل الاستغراق في أحلام اليقظة...) .

(مريم سليم ، 2003 ، ص : 18)

6 - نظريات تقدير الذات :

هناك عدة نظريات حاولت تفسير تقدير الذات كل حسب اتجاهاته النظرية ومنهجه في إثبات المتغير الذي يقوم على دراسته ومن أهم هذه النظريات :

6 - 1 - نظرية كارل روجرز (Carl Rogers) :

وقد صيغت مفاهيم هذه النظرية حسب رمضان القذافي بلغة الخبرة الذاتية التي تهتم بماذا نريد ؟ وكيف نشعر؟ واشتقت من عمله كمعالج، وتتركز هذه النظرية على البحث عن أثر الذات في الإدراك الذي يأخذه الفرد من الأحداث المؤثرة والطريقة التي يستخدم فيها هذا الإدراك لتنظيم سلوكه، وعلى هذا الأساس فإن الذات عند روجرز هي جشطلت تصوري متسق منظم يتألف من إدراكات خصائص الـ"أنا" وإدراك علاقات "الأنا" بالآخرين، وبجوانب الحياة المختلفة، وفي ارتباطها بالقيم المتعلقة بهذه الادراكات .

إن فكرة الشخص عن نفسه وفكرته عن علاقته بالآخرين التي تنبثق من تفاعله الاجتماعي، هي التي تصبح بالتدريج صفة مميزة لذاته وتؤثر على إدراكه وسلوكياته فهدف الفرد هو الميل إلى تحقيق ذاته وذلك من خلال تقييمه لها على أساس خبراته وبالتالي فهو يقسم هذه الخبرات إلى خبرات سلبية وأخرى إيجابية .

(بوزقاق سميرة ، 2006 ، ص : 99)

6 - 2 - نظرية روزنبرغ (Rosenberg 1989) :

تدور أعمال" روزنبرغ " حول محاولته دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته وسلوكه من زاوية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط بالفرد، وقد اهتم " روزنبرغ " بصفة خاصة بدراسة تقييم المراهقين لذاتهم . والمنهج الذي استخدمه هو الاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق و اللاحق من الأحداث والسلوك . (عايدة ذيب عبد الله ، 2010 ، ص : 81)

واعتبر" روزنبرغ " أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وطرح فكرة أن الفرد يكّون اتجاها نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها، وما الذات إلا أحد هذه الموضوعات، ويكّون الفرد نحوها اتجاها لا يختلف كثيرا عن الاتجاهات التي يكّونها نحو الموضوعات الأخرى، ولو كانت أشياء بسيطة يودّ استخدامها ولكنه فيما بعد عاد واعترف بأن اتجاه الفرد نحو ذاته يختلف ولو من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحوى الموضوعات الأخرى. معنى ذلك أن" روزنبرغ " يؤكد على أن تقدير الذات هو التقييم الذي يقوم به الفرد ويحتفظ به - عادة - لنفسه، و هو يعبر عن اتجاه الاستحسان أو الرفض .

(كفافي علاء الدين ، 1989 ، ص ، 103)

6 - 3 - نظرية كوبر سميث (Cooper Smith): تمثلت أعمال كوبر سميث في دراسته لتقدير الذات عند أطفال ما قبل المدرسة، ويرى أن تقدير الذات يتضمن كلا من عمليات تقييم الذات وردود الأفعال والاستجابات الدفاعية. وعلى عكس"روزنبرغ" لم يحاول كوبر سميث أن يربط أعماله في تقدير الذات بنظرية أكبر وأكثر شمولا، ولكنه ذهب إلى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، ولذا علينا ألا ننغلق داخل منهج واحد أو مدخل معين لدراسته، بل علينا أن نستفيد منها جميعا لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم ويؤكد " كوبر سميث " بشدة على أهمية تجنب فرض الفروض غير الضرورية .

(كفافي علاء الدين ، 1989 ، ص : 104)

و يميز" كوبر سميث " بين نوعين من تقدير الذات :

- تقدير الذات الحقيقي : ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوو قيمة .

- تقدير الذات الدفاعي : ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذوي قيمة ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور و التعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين وقد ركز " كوبر سميث " على خصائص العملية التي تصبح من خلالها مختلف جوانب الظاهرة الاجتماعية ذات علاقة بعملية تقييم الذات. وقد افترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحدّدات لتقدير الذات: وهي النجاحات والقيم والطموحات والدفاعات ويذهب " كوبر سميث " إلى أنه بالرغم من عدم قدرتنا على تحديد أنماط مميزة بين أصحاب الدرجات العالية و أصحاب الدرجات المنخفضة في تقدير الذات عند الأطفال فإن هناك ثلاثا من حالات الرعاية الو الدية التي تبدو مرتبطة بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذات وهي :

- تقبل الأطفال من جانب الآباء .
- تدعيم سلوك الأطفال الإيجابي من جانب الآباء .
- احترام مبادرات الأطفال وحريتهم في التعبير من جانب الآباء .

(عايدة ذيب عبد الله ، 2010 ، ص : 82)

6 - 5 - نظرية زيلر (Zeller 1969) : تفترض نظرية "زيلر" أن تقدير الذات ينشأ و يتطور بلغة الواقع الاجتماعي داخل الإطار الاجتماعي للمحيط الذي يعيش في الفرد لذا ينظر "زيلر" إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، و يؤكد أن تقييم الذات لا يحدث - في معظم الحالات - إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي .

و يصف " زيلر" تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات و العالم الواقعي. وعلى ذلك فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات

التي ستحدث بتقييم الفرد لذاته تبعا لذلك .

وتقدير الذات - طبقا " لزيلر" - مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى . ولذلك فإنه افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات وهذا يساعدها في أن تؤدي وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه .

(كفافي علاء الدين، 1989، ص : 105)

نستنتج مما تقدم أن النظريات التي تناولت مفهوم تقدير الذات، تؤكد أهمية الدور الذي تقوم به الأسرة، ونوع الرعاية الو الدية في نمو هذا المفهوم لدى الأفراد، وهو كمفهوم تكّيفي يتأثر إلى حد كبير بالمؤثرات البيئية وطرق وأساليب التنشئة الاجتماعية لذلك اهتم علماء النفس بالخبرات المبكرة التي يخبرها الطفل في سنّي حياته الأولى حيث تلعب دورا مهما في تكوين وبناء شخصيته، وتشكيل سلوكه نحو الاستقلال والاعتماد على النفس وبعكس ذلك تترسّخ لدى الأفراد الاعتمادية والعجز عن القيام بأمر ما بأنفسهم وكذلك تترسّخ لديهم الرغبة في العزلة والانسحاب والبعد عن التفاعل الاجتماعي مع الآخرين والشعور بالنقص والدونية وضعف مجاراة الأقران، وضعف قدرتهم على اتخاذ القرارات التي تخصهم بأنفسهم ودون الاعتماد على غيرهم وخاصة الاجتماعية منها .

إن تقدير الفرد لذاته يزيد من دافعتيه في الإقبال على الأعمال التي تتطلب تفاعلا اجتماعيا مع الآخرين وهو يستطيع أن يشارك في التفاعل الاجتماعي بكفاءة عالية ويستطيع أن يناقش ويدافع عن وجهة نظره وما يتخذ من قرارات .

(عايدة ذيب عبد الله 2010 ، ص : 83)

7 - العوامل المؤثرة في تقدير الذات :

تتنوع العوامل المؤثرة في تكوين أحد قطبي الذات ارتفاعا كان أو انخفاضا ومن أهم هذه العوامل :

7 - 1 - تقدير الذات والصحة النفسية :

يسلم كثير من أصحاب نظريات الشخصية بأهمية تكوين الفرد لاتجاه إيجابي نحو ذاته ويشاركهم في التأكيد على هذه الأهمية العديد من الإكلينيكيين وعلماء النفس الاجتماعيين بحيث تشير كثير من بحوثهم ودراساتهم التي أجريت في هذا الصدد إلى أهمية تقدير الذات بالنسبة لصحة الفرد النفسية وفعاليته الاجتماعية، حيث تؤكد العديد من هذه الدراسات أهمية تقدير الذات في حياة الفرد النفسية، فأصحاب تقدير الذات المرتفع أُميل إلى التمتع بالصحة النفسية، أما أصحاب تقدير الذات المنخفض فهم أُميل إلى الشعور بالنقص والصراع والقلق .

ويشير بيرنز (Burns , 1981) إلى أن أصحاب تقدير الذات المنخفض يعزون الفشل إلى عوامل خارجية ويسقطون اللوم على الآخرين، بينما لدى أصحاب تقدير الذات المرتفع قدرة على تغيير الذات في ضوء الخبرات ، ولديهم ثقة في مواجهة المشكلات

(روحي مروح ، 2009 ، ص : 2)

كما أجمعت نتائج بعض الدراسات على وجود ارتباط موجب بين تقدير الذات والسعادة النفسية، ووجود تأثير موجب ومباشر لتقدير الذات على السعادة النفسية، وأن الأفراد الذين لديهم تقدير الذات المرتفع يتمتعون بصحة نفسية جيدة تجعلهم قادرين على التعامل بفاعلية مع الآخرين، ويستطيعون التحكم في مشاعرهم وانفعالاتهم أثناء تعاملهم مع المحيطين بهم فهم يعرفون ما يريدون أن يفعلوه في حياتهم وما يرغبون في تحقيقه وأن تقدير الذات المرتفع أو التقييم الموجب للذات يسهم بحوالي (66 %) من التباين في السعادة النفسية للأفراد، وفي دراسة أخرى cheng – Furaham 2004 أظهرت نتائجها أن إسهام تقدير الذات في السعادة النفسية حوالي (54%) من التباين الكلي . وتوصل "فالكنبورغ" وآخرون (Valkenburg – et al 2006) إلى أن تقدير الذات الاجتماعي يسهم بحوالي(78 %) من التباين الكلي في درجات السعادة لدى الفرد .

(السيد محمد ،2010 ، ص : 272)

ويرى كثير من الباحثين أن تقدير الذات المرتفع مصدر انفعالي مهم - وملجأ انفعالي - يساعد الأفراد في الحفاظ على توازنهم وانفعالهم الإيجابي في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة نفسيا وغير المريحة، بينما يميل منخفضو تقدير الذات إلى الانسحاب والخجل والهروب من الموقف وعدم القدرة على المواجهة والانفعالية . ولذلك فإن التقدير المرتفع للذات هو أكثر الأدوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على حالة التوافق، فيستطيع أن يقتحم المواقف الجديدة والصعبة دون أن يشعر بالحزن أو الانهيار لمدة طويلة، بينما يميل الأفراد ذوو التقدير المنخفض للذات إلى الشعور بالهزيمة حتى قبل أن يقتحموا المواقف الجديد أو الصعبة لأنهم يتوقعون الفشل مسبقا .

(السيد محمد ، 2010 ، ص : 279)

ولقد ثبت أن د رجة تقدير الذات لدى الطفل تتحدّد بقدر خلّوه من القلق أو عدم الاستقرار النفسي، بمعنى أنه إذا كان الفرد متمتعا بصحة نفسية جيدة ساعد ذلك على نموه نموا طبيعيا ويكون تقديره لذاته مرتفعا، أما إذا كان الفرد من النوع القلق غير المستقر فإن فكرته عن ذاته تكون منخفضة وبالتالي ينخفض تقديره لذاته .

(وحيد مصطفى كامل، 2003 ، ص : 4)

كما يرى حامد زهران أن الذات تنمو عند الإنسان السوي بصورة أفضل عنه عند غير السوي. والإنسان غير السوي لا يستطيع أن يقّيم خبراته .

(حامد زهران ، 1997 ، ص : 430)

7 - 2 - تقدير الذات وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية :

للأسرة الدور الاجتماعي الكبير في التأثير القوي على تشكيل تقدير الذات لدى الفرد حيث ينمو من خلال التفاعل الاجتماعي وإعطاء الفرد سلسلة من الأدوار الاجتماعية والتي من خلالها يتعرف الفرد إلى كيفية رؤية رفاقه له في مواقف اجتماعية عديدة، ومن ثَم يكتسب معايير اجتماعية وتوقعات سلوكية ترتبط بالدور الذي يؤديه . وتبرز أهمية الأسرة من حيث تركيزها على اكتساب الإنسان أنماطا سلوكية وطرق التفكير و المشاعر الخاصة

بالمجتمع،وتكوين شخصيته الفاعلة، حيث يكتسب الفرد المعاني والمواقف والرموز والتفسيرات ويكتسب الثقافة المحيطة . (عايدة ذيب عبد الله ، 2010 ، ص :87)

- إن سبب وجود تقدير ذات متدني لدى الفرد هو تأثير الأهل والذين من حوله أقرباء أو أصدقاء عندما كان طفلا ومن تأثيراتهم ما يلي :

- كانوا يعلقون على الطفل كثيرا من الآمال و التوقعات لدرجة أنه كان يشعر بالفشل باستمرار .

- أعطوه رسالة مفادها أنه لا جدوى منه ولا حاجة إليه .

- جعلوه يشعر بأنه غريب بينهم .

- كانوا يسيئون معاملته مما جعله يعتقد أنه يستحق سوء المعاملة .

- كانوا يشعرون بالعجز وقلّة الحيلة فتعلم منهم أنه عاجز عن تجاوز العقبات .

ومن ناحية أخرى فالذي لديه تقدير ذات مرتفع كثيرا ما يتضح أن سبب ذلك هو تأثير.

والديه وأقاربه عندما كان طفلا .

ومن تأثيراتهم ما يلي :

- كانوا يعلقون عليه آمالا متوازنة لذلك كان الطفل يشعر بالتحدي لكنه ينجح .

- كانوا يخبرونه بما يجيده .

- كانوا يظهرون له أنه محبوب .

- كانوا يشعرون بالرضا عن أنفسهم ، لذلك حذا حذوهم في قوة احترام الذات .

- كانوا يشعرونه بالانتماء إليهم .

- حتى عندما كانوا يشعرون بعدم السعادة كانوا يوضحون له أنه ليس مسؤولا عن ذلك .

- كانوا يعاملونه بطريقة طيبة لذلك كان يعتقد أنه أهل لحسن المعاملة .

- كانوا يظهرون له أن بإمكانه تجاوز العقبات . http://www.Nesqsy.org

7 - 3 - تقدير الذات وعلاقته بالجو المدرسي و المدرسين :

لقد تبين دور المدرسة في نمو وتغيير مفهوم تقدير الذات لدى الطلبة، فالأفكار أو التصورات الأكثر أهمية في تأثيرها على سلوك الطالب، هي تلك التي يكّونها حول نفسه نتيجة خبرات وتجارب المدرسة .

إن عامل بناء تقدير الذات لدى الطلاب يكمن في معلميهم، ما لم يكن المعلمون قادرين على النظر بواقعية إلى أنفسهم، وما لم يشعروا بالرضا عن أنفسهم، فمن غير المحتمل أن ينجحوا في بناء تقدير الذات لدى طلابهم. حيث أن المعلمين الذين يتمتعون بتقدير عال للذات يستطيعون أن يساعدوا طلابهم على النمو، فهم يشجعون طلابهم على اختبار قدراتهم واكتشاف حقول جديدة من المعرفة، ووضع أهدافهم الخاصة موضع التنفيذ والاتجاه نحو الاستقلالية . وبالتالي نجد أن الأطفال الذين لديهم تقدير ذات عال لديهم مستوى طموح عال، حيث نجدهم يتطلعون إلى تحقيق المزيد من النجاحات والإنجازات في مختلف المجالات، وهم يفعلون ذلك لأن فكرتهم عن أنفسهم و ومفهومهم عن ذواتهم أنهم يستحقون النجاح .
(عايدة ذيب عبد الله ، 2010 ، ص : 85)

7- 4- تقدير الذات والتحصيل الدراسي : إن العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل قوية ووثيقة إذ يمكن القول أنه كلما زاد أحدهما أثّر في الثاني بشكل إيجابي، وتشير الدراسات إلى أن الأفراد ذوي التحصيل المنخفض غالبا ما يميلون إلى أن يكّونوا مشاعر سلبية تجاه أنفسهم، في حين يميل الأفراد ذوو التحصيل العالي إلى تكوين مفاهيم ومشاعر إيجابية . ويمكن أن نستشهد ببعض الدراسات التي تطرقت لدراسة هذه العلاقة منها دراسة ستريت (Stert1988)، دراسة يعقوب إبراهيم و بلبل رمزي (1985)، دراسة روجرز وزملائه (Rogers1978) .

(قحطان أحمد الظاهر ، 2004 ، ص : 167)

7 - 5 - تقدير الذات وعلاقته بخبرات النجاح والفشل :

لقد أشارت بعض الدراسات إلى أن خبرة التعلم المدرسي عندما تكون مرضية وناجحة فإن التلميذ يميل إلى الدخول في مواقف التعلم الجديدة، وكله ثقة في نفسه في أن تلك المواقف ستكون خبرة ناجحة بالنسبة له أيضا .

أما التلميذ الذي يعتبر المدرسة خبرة فاشلة أو محبطة بالنسبة له، فإنه غالبا ما يميل إلى البحث عن أنشطة أخرى غير تعليمية تعطي مكافأة أفضل .

إن تحقيق النجاح يؤدي إلى زيادة تقدير الفرد لذته، على حين يؤدي الفشل إلى فقدان الفرد الثقة في نفسه أولا ثم في الآخرين بعد ذلك . وهذا يؤدي بدوره

إلى خفض تقدير الفرد لذاته، كما أن خبرات الفشل المتكررة خاصة في السنوات الأولى تجعل التلاميذ يشعرون بالقلق وعدم الاهتمام والإحجام عن عمل أهداف واقعية في الحياة وهذا ما ظهر فيما بعد في الأدب السيكولوجي تحت مسمى العجز المتعلم .

(سيد محمود الطواب ، 2008 ، ص : 286)

ومن هنا يقسم علماء النفس التقدير الذاتي إلى قسمين : المكتسب والشامل :

- التقدير الذاتي المكتسب : هو التقدير الذي يكتسبه الشخص خلال إنجازاته، فيحصل الرضا بقدر ما أدى من نجاحات .

- التقدير الذاتي الشامل : يعود إلى الحس العام للافتخار بالذات، فهو ليس مبنيا أساسا على مهارة محددة أو إنجازات معينة . فهو يعني أن الأشخاص الذين أخفقوا في حياتهم العملية لا يزالون ينعمون بدفء التقدير الذاتي العام، وحتى وإن أُغلق في وجوههم باب الاكتساب

والاختلاف الأساسي بين المكتسب والشامل يكمن في التحصيل والإنجاز الأكاديمي ففكرة التقدير الذاتي المكتسب تقول : إن الإنجاز يأتي أولا ثم يتبعه التقدير الذاتي . بينما فكرة التقدير الذاتي الشامل تقول : إن التقدير الذاتي يكون أولا ثم يتبعه التحصيل والإنجاز.

(عايدة ذيب عبد الله ، 2010 ، ص: 85)

وقد أشار كوبر سميث (cooper smith) إلى أربع عناصر تلعب دورا في نمو تقدير الذات بشكل عام وهي :

1 **-** مقدار الاحترام والتقبل والمعاملة التي تتسم بالاهتمام الذي يحصل عليه الفرد من قبل الآخرين الهامين في حياته .

2 - تاريخ نجاح الفرد والمناصب التي تمثّلها في العالم (يقاس النجاح بالناحية المادية ومؤشرات التقبل الاجتماعي) .

3 - مدى تحقيق طموحات الفرد في الجوانب التي يعتبرها هامة، مع العلم بأن النجاح والنفوذ لا يُدرك مباشرة ولكنه يدرك من خلال مصفاة في ضوء الأهداف الخاصة والقيم الشخصية .

4 - كيفية تفاعل الفرد مع المواقف التي يتعرض فيها للتقليل من قيمته . فبعض الأشخاص قد يخفقون ويكبتون تماما أي تصرفات تشير إلى التقليل من قيمتهم من قبل الآخرين أو نتيجة فشلهم السابق . حيث تخفف القدرة على الدفاع عن تقدير الذات مع شعور الفرد بالقلق وتساعده في الحفاظ على توازنه الشخصي .

(الماضي وفاء محمد ، 1993 ، ص : 62)

8 - طرق قياس تقدير الذات :

8 - 1 - طريقة تقدير الذات : تستخدم هذه الطريقة في وصف الذات أو الذات المثالية أو لوصف علاقة ما، حيث توجه تعليمات للمفحوص بأن يفرز عددا كبيرا من البطاقات على كل منها عبارة مطبوعة . ومن أمثلة هذه العبارات (أنا شخص مندفع) (أنا شخص محبوب) أو قد تكون العبارات من قبيل (أقلق بسهولة) (أعمل بكفاءة) وعلى المفحوص أن يصف البطاقات وفقا لما ينطبق عليه، أما في حالة استخدامها لوصف الذات المثالية، توجه تعليمات المفحوص بأن يفرز البطاقات من مجموعة تتراوح من تلك التي تكون مميزة للعلاقة إلى تلك الأقل تمييزا . (عبد الفتاح دويدار، 1999 ، ص : 332)

8 - 2- طريقة التمايز السينماتي : هي من الطرق التي صممها أوسجود (Osgod) لدراسة المعاني، كما يقدرها المفحوص بدلالات الألفاظ . هذه الطريقة تحدد تقديرات لمعنى الأشخاص، أو الأحداث أو المفاهيم التي يريد الباحث دراستها .

وفي هذه الطريقة تقدم للمفحوص كلمة مثيرة ويطلب منه تقدير كل مثير وفقا لمقياس متدرج من سبع نقاط بين طرفين متناقضين مثل:(قوي ، ضعيف)، (سار ، محزن)

(نشط ، خامل)، وقد يكون تقديره على أساس مطابقته معنى المفهوم المتميز عليه وتعتبر طريقة موضوعية ومرنة تسمح ببحث معاني الكلمات والمفاهيم من كل الأنواع

ولقد كشفت بحوث التحليل العاملي للبيانات المتجمعة من استخدام هذه الطريقة

عن ثلاثة عوامل سينماتية رئيسية هي :

عامل التقييم مثل: (حسن، رديء) .

عامل القوة مثل: (قوي، ضعيف) .

عامل النشاط مثل: (إيجابي، سلبي) .

ولتحديد قيمة التقدير المباشر الذي يقدمه الشخص نفسه، علينا أن نقارن التنبؤات المستوحاة من تقديره الذاتي . (عبد الفتاح دويدار، 1999 ، ص : 333)

8 - 3 - طريقة سلالم التقدير:

وهي أكثر الأنواع شيوعا وتتكون من أسئلة أو قوائم ومقاييس اتجاهات نحو الذات ويطلب من المفحوص اختيار الإجابة التي تمثله وتكون الاستجابة من ثلاثة فأكثر وتعطى لكل استجابة درجة معينة . كأن تعطى للفقرة الإيجابية الدرجة العليا والفقرة الأكثر سلبية الدرجة الدنيا، وتكون هذه التقديرات كأوزان عددية للوصول إلى الدرجة الكلية للمقياس . ومن العوامل التي تؤثر في هذه المقاييس المرغوبة و الاجتماعية حيث ينسب الفرد المفحوص لنفسه صفات ليست فيه، ولكنها مرغوبة اجتماعيا .

8 - 4 - قائمة رصد الصفات :

وهي عبارة عن قائمة من الأوصاف والنعوت يطلب من المفحوص أن يشير إلى الفقرة التي يراها تمثل ذاته، وتكون في الغالب عبارات قصيرة تكون الإجابة عليها بنعم أولا بحسب انطباقها أو عدم انطباقها على المفحوص ومن مزايا هذا النوع من المقاييس أنها سهلة تناسب الأطفال الصغار في اختيار إحدى الاستجابتين .

8 - 5 - تصنيف كيو (Kew) : تتكون هذه الطريقة من عدد كبير من العبارات التي تصف الذات قد تصل إلى 150 فقرة وتكتب على بطاقات صغيرة مرقمة ترقيما متسلسلا وتستخدم لوحة للتصنيف مقسمة إلى تسعة أقسام، ويطلب من المفحوص أن يصف هذه العبارات ابتداء من أقرب نعت إلى ذاته إلى أبعد نعت منها، وفي جلسة أخرى يصف المستجيب نفس العبارات بنفس الطريقة بالنسبة إلى مفهوم الذات (المثالي) . ثم تسجل الاستجابات في ورقة خاصة بعد ترتيب البطاقات حسب تسلسلها وبعد ذلك يتم حساب معامل الارتباط بين التصنيف الأول الخاص بمفهوم الذات المدرك والتصنيف الثاني الخاص بمفهوم الذات المثالي، ويمثل معامل الارتباط الناتج درجة تقدير الذات. وتتميز هذه الطريقة بأنها سهلة وممتعة ، كذلك تسمح للباحث أن يختار العبارات من مصادر متعددة .

8- 6- طريقة الاستجابات الحرة : من رواد هذه الطرقة جيرسيلد (Jersild) وسترانج (Strange) ولهذه الطريقة إجراءات :

أ -إكمال الفقرة الناقصة حيث يُعطى المفحوص عددا من الفقرات ويطلب منه إكمالها .

ب- كتابة مقالة عن نفسه : ومن عيوب هذه الطريقة صعوبة تحليل وإعطاء تقديرات للمفحوص خاصة عند المقالة. (بوبكر دبابي ،2007 ، ص : 34- 35)

8 - 7 - الاستبانات : إن أكثر الأساليب الشائعة في قياس تقدير الذات هي الاستبانات التي تعتمد على تقدير الفرد لذاته، ومن هذه المقاييس :

- مقياس تقدير الذات لـ كوبر سميث (cooper smith) : وهو مفيد للمسح داخل الغرفة الصفية، لقياس تقدير الذات وتقويم برامج تطوير تقدير الذات، ويمتاز بأهمية واسعة

في مجال البحث العلمي وأجريت عليه دراسات عدة، وتوافرت معلومات كافية عن صدقه وثباته ويستخدم للقياس القاعدي قبل مشاركة الطلبة في برنامج تحسين تقدير الذات وبعد انتهاء البرنامج .

- مقياس تقدير الذات لـ روزنبرج (Rosemberg) : يختص بتقدير الفرد لذاته يمتاز بأنه مختصر ويقيس تقدير الذات الكلي ويستعمل للكبار .

(سالمة بنت سالم ، 2011 ، ص : 17)

8 - 8 - الأساليب الإسقاطية : عبارة عن أساليب غير محددة يعطيها الفرد معاني نابعة من باطنه، وهي لا تهتم بالخطأ والصواب بقدر ما تهتم بالتعبير عن نفسه، وهي تستخدم في قياس التقدير اللاشعوري.

8- 9- المقابلة : استخدمت هذه الطريقة في الإرشاد والعلاج النفسي، ومن أكثر النظريات استخداما لهذه الطريقة نظرية " كارل روجرز" التي ترتكز على المسترشد وتقدم له الاحترام غير المشروط لمساعدته على البوح عّما بداخله . وتعد من أهم الأساليب التي تمكن الباحث من الحصول على معلومات كثيرة مباشرة من المفحوص، أما في المجال المدرسي فإن أهم الأساليب هي سلالم التقدير وقائمة رصد الصفات .

(بوبكر دبابي ،2007 ، ص : 34)

9 - تحديدات نظرية أخرى :

9 - 1 - دينامية الذات (Dynamic self) : يمثل هذا المفهوم أهمية كبرى في نظرية سوليفان (Sullivan) عن العلاقات الشخصية البينية مع الآخرين وهو عبارة عن بناء مركب من خبرة الطفل الخاصة بنواحي الاستحسان أو عدم الاستحسان والثواب والعقاب من الآخرين ويشّبه "سوليفان" دينامية الذات بوظيفة "الميكروسكوب" الذي يرى الطفل من خلاله مشاعر الآخرين نحوه فيعمل على أن يركز على كل ما يسبب له استحسانا من جانبهم وأن يتجنب كل ما قد يجلب له عدم الاستحسان ويمثل هذا المفهوم جانبا أساسيا من جوانب مفهوم الذات أو بناء الفرد . (إبراهيم أحمد أبو زيد ، 1987، ص : 82)

9 -2- تقبل الذات (self – accepted):

هو احترام وحب المرء لذاته مع اعترافه في نفس الوقت بعيوبها ونقاط ضعفها، وكذا بمحاسنها ونقاط قوتها. كما عرف "أنجلش" و"أنجلش" هذا المصطلح في قاموسه على أنه التمييز بين تقبل الذات ووصفها وأنه القيمة أو العاطفة التي ترتبط بوصف الذات والشخص المتقبل لذاته رغم وعيه بنواحي قوته ونواحي ضعفه فهو يدرك نفسه كشخص له قيمة . أما النابذ لذاته، فإنه يعتبر نفسه قليل الجدوى والقيمة، ويغلب أن تظهر عليه أعراض أخرى تدل على سوء توافقه وتكّيفه ويعتبر تقبل الذات متغيرا من عدة متغيرات يدخل في مفهوم الذات ويتطابق على أفضل نحو مع المكّون التقويمي له، وعادة يشير إلى رضا الفرد عن نفسه أو سعادته ويعتقد أن هذا التقبل ضروري للصحة النفسية، إذ أنه يتضمن فهما واقعيا وذاتيا ووعيا بنواحي القوة ونواحي الضعف، مما يؤدي إلى شعور الفرد بالاستحسان بأنه فريد وله أهميته وجدارته وقيمته . (عبد المنعم الحنفي ، 1994 ، ص : 774)

9- 3- تأكيد الذات (Assertiveness) : التوكيدية هي القدرة على التعبير عن المشاعر، وأن يختار الفرد ما سوف يفعله، أن يدافع عن حقوقه عندما تنتهك أو إظهار عدم الموافقة - في بعض المواقف - عندما يعتقد أن ذلك هو الاختيار الصحيح، وأن يعد خططه بحيث تتلاءم مع سلوكه وإمكانياته، وأن يطلب من الآخرين أن يغيروا من سلوكهم الهجومي (أحمد محمد ، 1434 ، ص :14)

يرى سينج و كومز (Singh - Combs) أن الحاجة إلى تأكيد الذات هي الحاجة الوحيدة والأساسية التي ينبغي إشباعها والتي تدفع الإنسان إلى تحسين صورته عن ذاته ويشمل هذا الإشباع جميع جوانب شخصيته الجسمية والنفسية والاجتماعية .والحاج إلى التقدير تدفع الفرد دائما إلى السعي لإحراز المكانة و القيمة الاجتماعية، كما يعمل حافز توكيد الذات على نجاح الفرد، وعلى التمسك بمعايير أخلاقية رفيعة .

(إبراهيم أحمد أبو زيد ، 1987 ، ص : 81)

9 - 4 - الثقة بالذات (self – Confidence) : هي التوقع الإيجابي بالقدرة على تحقيق النجاح . (مالهي ويرزنر، 2005 ، ص : 198)

وتدل على الشعور الذاتي بإمكانياته وقدرته على مواجهة الأمور المختلفة في الحياة، وتنمو هذه الثقة من خلال تحقيق الأهداف الشخصية التي تبدأ كأفكار في ذهن الفرد وتجد طريقها إلى أرض الواقع بالتخطيط والاستفادة من مخزون الخبرات .

(عبد العزيز حنان ، 2012 ، ص : 14)

9- 5 - احترام الذات (self – Respect) : وهو القدرة على تثمين أو تقدير طبيعة الانفعالات الشخصية ويرتكز ذلك على عدم الشعور بالذنب في حالة التعبير عن الخوف السعادة، الغضب والفرح . إذا تم ذلك التعبير بصورة تتناسب مع المواقف المرتبطة بها .

(عبد العزيز ، 2012 ، ص : 14)

9- 6- فاعلية الذات (self – Efficacy) : تشير فاعلية الذات إلى مدى توقع الفرد بقدرته على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في أي موقف معين .

(جابر عبد الحميد ، 1990 ، ص: 442)

كما تعرف على أنها مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحدي الصعاب ، ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلف بها .

(السيد محمد ، 2005 ، ص : 13)

و يعرفها بلوتنك (Blutink) بأنها معتقدات الفرد الشخصية فيما يتعلق بقدرته على ضبط المواقف والسيطرة عليها في حياته . (هيام صابر ، 2012 ، ص : 152)

ويرى هالين ودانهيز (Hallin - Danaher 1994) أن فاعلية الذات هي ثقة الأفراد

فيما يتعلق بقدرتهم على الأداء في المجالات المتنوعة ويكون لدى الفرد أكبر معرفة بنفسه إذا كانت لديه القدرة على إنجاز الهدف .

ويرى كيرنش (Kirnch 1985) أن فاعلية الذات تعني ثقة الشخص في قدرته على إنجاز السلوك بعيدا عن شروط التعزيز ويؤكد باندورا (Pandora) إن تصورات الأفراد لفاعليتهم الذاتية هي أكثر التصورات تأثيرا في حياتهم اليومية وأكثر تأثيرا في اختيارهم فيكونون إما سلبيين أو إيجابيين في تقييمهم لذاتهم ولذا يصبح الأفراد إما ناجحين إذا امتلكوا فاعلية ذات مرتفعة أو مكتئبين إذا امتلكوا فاعلية ذات منخفضة .

(رفقة خليف ، ب س ، ص : 137)

9 - 7 - تحقيق الذات (self – Realization) : يؤكد روجرز (Rogers) أنّ الدافع إلى تحقيق الذات من أهم الدوافع التي تحفظ للمرء صحته النفسية .

(صالح حسن الداهري ، 2008 ، ص: 24)

ويأتي تحقيق الذات في أعلى هرم الحاجات الإنسانية لدى كل البشر الأسوياء ولا يمكن الوصول إليه إلا بعد أن يكون الفرد قد حقق أو أشبع بعض الحاجات الأساسية لبقائه، مثل حاجته للطعام والشراب والمسكن والأمن والحب والتقدير والاحترام والانتماء إلى أسرته ومجتمعه . فبعد تحقيق هذه المطالب الأساسية، يبدأ الفرد في تكوين هوية ناجحة عن ذاته و يرغب في أن يحتل مكانة اجتماعية ومهنية لائقة به يحقق من خلالها سعادته و قيمته كإنسان يـحِب ويحَب. وعندما يحقق الفرد ذاته، ويصبح هو نفسه كما يريد، ويقدرها حق قدرها بدون زيادة أو نقصان، يكون قد حقق أقصى هدف يسعى إليه .

(جودت عزت عبد الهادي ، سعيد حسني العزة ، 2004 ص : 20)

ويرى أدلر (Adler) أن تحقيق الذات يعني السعي وراء التفوق والأفضلية وتحقيق الكمال التام وعلى الجانب الآخر يرى سكينر (Skinner) أن تحقيق الذات مفهوم ميتافيزيقي لعدم إمكانية إخضاعه للاختبار التجريبي .

(إبراهيم أحمد أبو زيد ، 1987 ، ص : 84)

9 - 8 - تقبل الذات (self –Accepted) :

يشير إلى القدرة على تحقيق الذات والاتجاهات الإيجابية نحو الذات والحياة الماضية وتقبل المظاهر المختلفة للذات بما فيها من جوانب إيجابية وأخرى سلبية .

(السيد محمد ، 2010 ، ص : 277)

ويعتبر تقبل الذات رضا الفرد عن نفسه، وعن قدراته وإدراكه لحدوده، و يتكون الرضا من حالة التوافق بين الذات الواقعية و الذات المثالية، أي بين إمكانيات الفرد في الواقع و ما يطمح إليه من أهداف. (حنفي ، 1996 ، ص : 275)

9 - 9 - صورة الذات (self – Image) :

يعطي كل واحد صورة لذاته، وهذا بناء على المعطيات الجسمية والخلقية للفرد فسواء كان هذا الفرد طويلا أو قصيرا، سمينا أو نحيفا، سليما أو معاقا، تعتبر هذه الصورة التي يكّونها الفرد عن ذاته ذات أهمية كبيرة في سلوكه وفي تفاعله مع غيره، مما يؤدي إلى التوافق أو عدم التوافق.

وحسب موسوعة علم النفس والتحليل النفسي فإن صورة الذات تكون كما يتصورها أو يتخيلها صاحبها، وقد تختلف صورة الذات كثيرا عن الذات الحقيقية .

(حنفي، 1996 ، ص 275)

خلاصة الفصل :

تطرقنا في هذا الفصل إلى ماهية الذات ومفهومها، متناولين تعريف الذات ومراحل نموها التي تبتدئ من مرحلة انبثاق الذات منذ لحظة الميلاد، لتتوسطها مرحلة تمييز الذات إلى أن تصل إلى مرحلة تراجع الذات وهي بمثابة آخر مرحلة لنمو الذات .

كما تطرقنا إلى تعريف مفهوم الذات وخصائصه وأبعاده المتمثلة في : (الذات الواقعية المثالية، الاجتماعية ....) .

كما تناولنا أيضا عنصر ماهية تقدير الذات، الذي عرضنا فيه بتفصيل لجملة من تعاريف يتضح منها أن تقدير الذات هو بمثابة تقييم عام للفرد لنقاطه الحسنة والسيئة و لقدراته ودرجة كفاءته الشخصية، والتي ينقلها إلى الآخرين بالأساليب التعبيرية المختلفة كما تطرقنا إلى عناصر تقدير الذات مشيرين إلى أهم العناصر الرئيسية ألا وهي الشعور بالانتماء، الشعور بالكفاءة، الشعور بالقيمة .

وتتضح أيضا أهمية العوامل البيئية والعوامل الشخصية في تكوين تقدير الذات المرتفع أو المنخفض لدى الفرد .

كما تعرضنا إلى ذكر العديد من النظريات التي فسرت تقدير الذات كل حسب اتجاهاته النظرية ومنهجه في إثبات المتغير وذلك بدءا بنظرية " كارل روجرز " وانتهاء بنظرية " زيلر" ثم عرجنا على طرق قياس تقدير الذات مثل طريقة سلالم التقدير وقائمة رصد الصفات و الاستبانات التي تعتبر من أهم الأساليب في المجال المدرسي، وختمنا الفصل بمفاهيم نظرية أخرى مرتبطة بموضوع الذات .

الفصل الثالث

مستوى الطموح

تمهيد:

1 - تعريف مستوى الطموح .

2 - نمو مستوى الطموح .

3 - أنواع الطموح .

4 - مظاهر مستوى الطموح .

5 - مستويات الطموح .

6 - سمات الشخص الطموح .

7 - النظريات المفسرة لمستوى الطموح .

8 - العوامل المؤثرة في مستوى الطموح .

9 - قياس مستوى الطموح .

خلاصة الفصل

تمهيد :

يلعب مستوى الطموح دورا هاما في حياة الفرد والجماعة، إذ أن الكثير من إنجازات الأفراد وتقدم الأمم والشعوب يرجع أهّمها إلى توفرّ القدر المناسب من مستوى الطموح .

ومن المثير للقلق أن يكون مستوى الطموح لا يتفّق مع استعدادات الفرد ولا يتناسب مع قدراته، لأنّ ذلك سيؤدي به إلى الفشل، وخيبة الأمل واحتقار الذات .

1- تعريف مستوى الطموح (The Level of Ambition) :

أ - التعريف اللغوي:

يعرّف أبو حرب الطموح في المعجم المدرسي بقوله : طمح بصره إليه طموحا يعني امتد وعلا بصره، والطامح كل مرتفع والطموح يعني الساعي إلى المراتب العليا وصاحب الآمال الواسعة . http://www.Nesqsy.org

أّما المعجم الفرنسي"لاروس"فعرفه بالاندفاع نحو ميل أو رغبة .

(جليل وديع شكور ، 1997 ، ص : 14)

نستنتج أن الطموح هو الأمر أو الهدف الذي يسعى الإنسان للوصول إليه، فهو غير محقق له في الوقت الراهن ولكنه يأمل أن يحقّ قه في المستقبل .

ب - التعريف الاصطلاحي :

- يعرّفه فاخر عاقل في معجم علم النفس على أنه التطلع للوصول إلى هدف أو إنجاز معين . (محمد النوبي محمد علي ، 2010 ، ص : 54)

وعرّفه هوبي (Hubei 1930) : بأنه أهداف الشخص أو غاياتهأو ما يُ نتظر منه القيام به في مهمة معينة .

ومن خلال هذا التعريف تعّرض "هوبي " لتعريف مستوى الطموح من حيث الدوافع الشعورية فقط وأهمل الدوافع اللاشعورية التي تؤثر في السلوك .

(سهير كامل أحمد ، 2003 ، ص : 182)

- ويعرفه فرانك (Frank 1935) : على أنه مستوى الإجادة المُقبل في واجب مألوف يأخذ الفرد على عاتقه الوصول إليه بعد معرفة مستوى إجادته من قبل في ذلك الواجب .

من خلال هذا التعريف يتضح أن "فرانك" قصَر مستوى الطموح على تقدير معّين لخبرات سبق أن ّمر بها الفرد، بحيث يقّر على أساسها عمله، وبالتالي خواصه في العمل المقبل، وهذا صحيح لأن الإنسان يستفيد من خبراته السابقة في تقدير خبراته المقبلة غير أن ذلك لا يشمل كل الواقع لأننا في كثير من الأحوال نقّدر أعمالنا المقبلة تقديرا قد لا يستند على خبرة سابقة لنفس العمل المقبل، وإنما نستفيد من الخبرات المماثلة، كما نعتمد من ناحية أخرى على التكوين الدينامي للشخصية. ومستوى الطموح يتأثر بدوافع لاشعورية بالإضافة إلى تأثره بالخبرات السابقة . ولذا يعتبر تعريفه قاصرا على توضيح معنى مستوى الطموح ومفهومه . (كاميليا عبد الفتاح ، 1984 ، ص : 10)

- أّما كاميليا عبد الفتاح : فترى أنه سمة ثابتة ثباتا نسبيا تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معّين يتفّق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي حسب خبرات النجاح والفشل التي يمر بها. http://www.Nesqsy.org

و يعرف دريفر (Driver) مستوى الطموح بأنه الإطار المرجعي الذي يتضمن اعتبار الذات،أو المستوى الذي يشعر الفرد على أساسه بالنجاح أو الفشل .

- وقد قدم إبراهيم قشقوش (1975) تعريفا لمستوى الطموح بعد أن تناول تعريفات من سبقه بالنقد حيث ذكر أن هذه التعريفات لم تشر إلى وجهة الطموح أو مجاله إذ أن مطامح الفرد أو تطلعاته تنتمي بالضرورة إلى جوانب معينة من حياته . إن مستوى الطموح عبارة عن" اتجاه إيجابي نحو هدف يُعتبر نسبيا ".

- تعريف صلاح أبو ناهية (1981) مستوى الطموح بأنه الهدف الممكن الذي يضعه الفرد لنفسه في مجال ما يتطلع إليه ويسعى لتحقيقه بالتغلب على ما يصادفه من عقبات ومشكلات تنتمي إلى هذا المجال، ويتفق هذا الهدف والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها. (محمد النوبي محمد علي ، 2010 ، ص : 61)

- وترى سناء سليمان (1987) أن مستوى الطموح هو : هدف ذو مستوى محدّد يتوقع أو يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من جوانب حياته، وتختلف درجة أهمية هذا الهدف لدى الفرد ذاته باختلاف جوانب حياته، كما تختلف هذه الدرجة بين الأفراد في الجانب الواحد ويتحدد مستوى هذا الهدف وأهميته في ضوء الإطار المرجعي للفرد .

(سناء سليمان ، 1987 ، ص : 77)

- يعرف الكناني وآخرون (2004) مستوى الطموح بأنه : عنصر من عناصر الدافعية يتعلق بالهدف الذي يطمح الفرد في الوصول إليه، فالإنجاز الذي يتوقع الفرد أن يحققه في عمل معين، يمثل هدفا يحدّد اتجاه سلوك الفرد ومعيارا يقيس به الفرد نجاحه أو فشله فيما حققه فعلا . (الكناني وآخرون ، 2004 ، ص : 116)

- أمّا فايز علي الأسود فقد كان تعريفه خاصاً بالطموح الدراسي حيث عرّفه بأنه : هو المستوى الدراسي المرتفع الذي يضعه الطالب لنفسه لكي يبلغه، ويعمل لتحقيقه من خلال الجد والمثابرة والاجتهاد . (فايز علي ، 2009 ، ص : 100)

يتبّين من خلال التعريفات السابقة لمستوى الطموح أنها تركز على أن الطموح هو :

- مستوى يرغب الفرد في بلوغه أو الوصول إليه .
- هو تحقيق أهداف الفرد في جوانب حياته المختلفة .
- الطموح يبنى على أساس هدف و مرجِع معين .
- عنصر من عناصر الدافعية .

- مكّون من مكونات تقدير الذات .
- يتأثر بخبرات النجاح والفشل .
- درجة تختلف من فرد لآخر .

2- نمو مستوى الطموح :

بّينت دراسات ليفين (Levin) أن مستوى الطموح يظهر عند الأطفال في مرحلة مبكّرة من العمر، فهو يظهر في رغبة تخطي الصعوبات مثل محاولته أن يقف على قدميه غير مستعين بأحد، أو محاولته القيام على كرسي، أو أن يمشي وحده .

وَيعتبر" ليفين " ذلك دلائل على بزوغ مستوى الطموح، وهو في ذلك يفّرق بين مستوى الطموح والطموح المبدئي فيقول : إن رغبة الطفل في عمل أي شيء بنفسه دون الاستعانة بأحد تعّد مرحلة تسبق مستوى الطموح الناجح، وهذا النمط من السلوك تسميه فيلز(Valz) الطموح المبدئي فالطفل يكرر أعمالا حتى يصل إلى غايته . http://www.Nesqsy.org

وفي دراسات أخرى استخدم أندرسون (Anderson 194) تجربة قذف الحلقات في العصي مع ثلاث مجموعات من الأطفال. متوسط عمر المجموعة الأولى ثلاث سنوات والثانية خمس سنوات ونصف والثالثة ثماني سنوات. وقد ميز" أندرسون" بين أربعة مظاهر للسلوك كل منها يوضح مراحل مختلفة للنمو، ويمكن على أساسها تحديد نضج مستوى الطموح .

1- طريقة القذف : أي أن الطفل قد يقذف الحلقات عن طريق وضعها في العصي أو بإسقاطها من أعلى، أو بقذفها من على مسافة معينة . ومراحل النمو تتبع هذا النظام أي أن الأولى أقل نضجا من الثانية، والثالثة تدل على نضج كاف .

2- إعادة قذف الحلقات : فالحلقات التي تخطئ الهدف قد يعاد قذفها وقد لا يعاد والثانية

تعّبر عن مرحلة أعلى من النمو، وعندما يعاد قذف الحلقات فإنه قد يعاد قذفها بعد الانتهاء من سلسلة الحلقات كلها وهذه الأخيرة تعبر أيضا عن مرحلة أعلى من النمو .

(كاميليا عبد الفتاح ، 1984 ، ص : 16)

3 - حجم الوحدات : فالأطفال عند قذفهم للحلقات يعتبر البعض منهم كل حلقة وحدة مستقلة، في حين نجد البعض الآخر يعتبر السلسلة كاملة من خمس حلقات كوحدة وهذه الأخيرة تدل على مرحلة عالية من النمو .

4 - كمية الفشل : إن عزم الطفل على المجازفة بالحلقات الخاطئة يعبر أيضا عن مرحلة أعلى من نمو سلوك مستوى الطموح .

وقد استطاع " أندرسون" من خلال نتائج التجربة تحديد درجة نضج السلوك الهادف وأنه يزداد بزيادة العمر وافترض أن مستوى الطموح يبدأ في النضج عند سن الثامنة وتتفق هذه النتائج مع نتائج "جاكنات" (1937) بحيث لم يظهر في هذه التجارب فروقا في درجة نضج السلوك الهادف عند مجموعة من الأطفال في سن11-12 وعند مجموعة من البالغين. وقد استخدمت في هذه الدراسة مجموعة من المتاهات يمكن حلّها ومجموعة أخرى لا يمكن حلّها .

وتتأثر درجة نضج السلوك بوجود ظروف معينة قد يصبح فيها أقل نضجا . ففي إحدى تجارب" أندرسون" استخدم نظام المكافأة لمن يضع أكبر عدد من الحلقات في العصا، فلاحظ نقصا في النضج وحدوث نكوص إذا ما ُوضع الفرد في موقف إحباط .

ومن خلال نتائج التجارب كذلك يتضح أن مستوى الطموح ينمو ويتطور مع العمر وعوامل أخرى كالتشجيع والنجاح كما أنه يتناقص مع الفشل والإحباط المستمر .

(فرج عبد القادر طه ، 1986 ، ص : 44)

3 - أنـواع الطمـوح :

من بين أنواع الطموح نذكر ما يلي :

3- 1- الطموح الفردي (Individual Ambition) : وهو الطموح الذي من خلاله يتحرك الفرد ويتفاعل في مجتمعه وحسب مستواه تتشكل ديناميته .

3-2- الطموح العائلي (Family Ambition) : وهو الذي يتعلق بتطلعاته العائلية ككل وبما يصبو إليه ويمكن أن نضيف إلى هذا النوع طموح الأحزاب والطبقات الاجتماعية حيث تتميز كل من هذه الطموحات بنظرة مختلفة إلى نظام القيم وتصطبغ بمفهوم خاص عند الحاضر والمستقبل وبما يتعلق بهاتين الكلمتين من أفعال ومواقف .

3- 3- الطموح الوطني الاجتماعي (National Ambitious Social): وهو الذي يتعلق بحياة الجماعات والأوطان وبما تخطط وترسم لمواطنيها .

3- 4 - الطموح العالمي أو الإنساني(Global Ambition or Humanitarian) :

يشمل الإنسانية بشكل عام كالطموح الذي تنادي به منظمة الأمم المتحدة لتحقيق مبادئ حقوق الإنسان المعترف بها دوليا .

(جليل وديع شكور ، 1997 ، ص : 21)

4 - مظاهر مستوى الطموح :

تتعدّد مظاهر الطموح وتتجلّى في :

4-1- المظهر المعرفي (Appearance cognitive) : ويتضمن ما يدركه الشخص وما يعتقد بصحته وما يراه صوابا وما يراه خطأً كما يتضمن مفهوم الذات أو فكرة الفرد عن ذاته .

4- 2- المظهر الوجداني (Appearance Emotional) ويتضمن مشاعر الشخص وارتياحه وسروره من أداء عمل معين وما يصيبه من مضايقة أو عدم تحقيق مستوى يحدده لنفسه .

4- 3- المظهر السلوكي (Appearance Behavioral) : ويتضمن المجهود الذاتي الذي يبذله الفرد لتحقيق أهدافه .

إن تكامل المظاهر الثلاثة معا وسيرها في اتجاه واحد يحقق قدرا من تكامل الشخصية واتزّانها، والاختلاف بينها قد ينشأ عنه الاضطراب النفسي .

(محمد النوبي محمد علي ، 2010 ، ص : 22)

5- مستويات الطموح :

قسّم محمد النوبي مستويات الطموح إلى نوعين:

الأول : هو الطموح الشبيه بالخيالات المرضية التي تدل على رغبة صاحبها في الهروب من واقعه المؤلم، وهذا النوع يؤدي إلى تفاقم حالته المرضية بسبب ما يعانيه من إحباط لبعد خيالاته عن الواقع مما يحول دون تحقيقها .

أما النوع الثاني: هو الطموح الطبيعي المبني على التقدير الصحيح لما لدى الفرد من إمكانات تساعده على تحقيق هذا الطموح، وهو وإن لقي بعض العوائق من البيئة فإنه قادر على تجاوزها لأن إمكانية تجاوز هذه العوائق متوفرة لديه .

(محمد النوبي ، 2010 ، ص : 24)

أما سهير كامل أحمد فتصنّفه إلى ثلاثة مستويات هي :

- الطموح الذي يعادل الإمكانية : هو الطموح السّوي الواقعي أي أن الشخص يدرك إمكانياته ثم يطمح في أن يحقق ما يوازي هذه الإمكانية، فالطالب المتفوق لديه القدرة في إصدار حكمه وتقديره الدقيق لحالته تماما طبقا لإمكانياته أكثر من الطالب العادي الذي قد

يبالغ أو يقلل من مستوى طموحه، فإما أن يكون طموحه أقلّ من إمكانياته أو أكثر منها .

- الطموح الذي يقلّ عن الإمكانيات : هو أن يكون للفرد إمكانيات كبيرة ولكن طموحه أقل من إمكانياته ودائما يبخس بقدر نفسه، أي أنه يستطيع أن يحل مشكلة ما في وقت قصير

ولكن حين نسأله يعطي لنفسه وقتا أكبر مما يستطيع وهذا يُعتبر ضعفا في ثقته بنفسه .

- الطموح الذي يزيد عن الإمكانيات : هو ذلك الشخص الذي يزيد طموحه عن إمكانياته أي يريد أن يكون كذا، ولكن إمكانياته أقل بكثير من ذلك .

(سهير كامل أحمد ، 2000 ، ص : 184)

6- سمات الشخص الطموح :

إن للإنسان الطموح سمات يمكن كشفها وبالتالي معاملته على أساسها وهي :

- يلاحظ أن الإنسان الطموح إنسان لا يقنع بالقليل ولا يرضى بمستواه ووضعه الحالي بل يحاول دائما أن يعمل على تحسين وضعه ويضع خططا مستقبلية يسير على خطاها لينتقل من نجاح إلى آخر، ولا يعدّ النقطة التي يصل إليها هي نهاية المطاف بل يعدُّها نقطة بداية للانطلاق إلى نجاح جديد شرط ألا يكون هذا الانتقال على حساب شخص آخر بل اعتمادا على مجهوده الخاص وانطلاقا من تنمية قدراته .

- الإنسان الطموح إنسان لا يؤمن بالحظ أبدا بل يؤمن بأنه كلما بذل جهدا أكبر وقام بتطوير نفسه وبتنمية قدراته حصل على تقدم ونجاح جديدين، كما أنه لا يعتقد أن المستقبل مرسوم له مسبقا بل هو الذي يحدد هذا المستقبل بجهوده وعمله ويرسم الخطوات المناسبة للوصول إلى هدفه أي أنه لا يعتمد على الظروف أبدا في تحديد مستقبله .

- الإنسان الطموح لا يخشى المغامرة وكثيرا ما يعتمد على المجازفة للوصول إلى هدفه ولا يخشى من المنافسة بل إن المنافسة تحضّه وتشجعه على الإسراع بتطوير نفسه وهو يتحمل مسؤولية أية خطوة يقوم بها أو أي قرار يتخذه ولا يخشى الفشل بل إن الفشل يكون دافعا وحافزا لنجاح جديد قادم .

- إن الإنسان الطموح لا ينتظر الفرصة لتأتيه حتى يتقدم بل يقوم بخلق الفرص المواتية والمساعدة لتقدمه لأنه يريد أن يحرق مراحل تقدمه حرقا، فانتظار الفرصة يحتاج إلى زمن

لذلك ينتهز جميع الفرص أو أشباه الفرص المواتية لديه ويقوم بخلق فرص جديدة تساعده على الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى أكثر تقدما .

- كما أن الإنسان الطموح لا يتوقع أن تظهر نتائج جهوده بشكل سريع ومفيد له بل يضع احتمالات الفشل مثل احتمالات النجاح ويكون صبورا على النتائج وغير ملول وإذا أصيب بالإحباط يستفيد من أسباب إحباطه السابق وتكون هذه الأسباب نقطة انطلاقة لنجاح جديد مستفيدا من أخطاء التجربة أو الفشل السابق .

- إن الإنسان الطموح يتحمل جميع أنواع الصعوبات والعقبات التي تقف بوجهه معترضة سبيل تطوره ووصوله إلى هدفه المنشود بل يقوم بتنمية قدراته لتذليل الصعاب التي تعترض طريقه، ولا يثنيه الفشل ولا يحبطه ويجعله عاجزا بل يكون دافعا قويا لاجتيازه والانطلاق إلى نجاح جديد آخر، وهو يؤمن بفكرة أن الجهد والمثابرة هما الوسيلتان الوحيدتان الكفيلتان بالتغلب على أية صعوبة تقف بوجه الإنسان .

(غالب بن محمد ، 2009 ، ص :79)

وذكر سرحان أن النظرة المتفائلة إلى الحياة، والاتجاه نحو التفوق، والميل نحو الكفاح وتحديد الأهداف والخطة، وتحمل المسؤولية، والاعتماد على النفس، والمثابرة، وعدم الإيمان بالحظ كلها صفات وميزات يتحلى بها الشخص الطموح .

(سرحان ، 1993 ، ص : 114)

7 - النظريات المفسرة لمستوى الطموح :

7-1- نظرية كيرت ليفين (Kurt Levine) : تعد نظرية المجال من أولى النظريات التي فسرت مستوى الطموح وعلاقته بالسلوك الإنساني بصفة عامة، وهي أول نظرية تفسر مستوى الطموح بشكل مباشر، والسبب في ذلك أعمال وإسهامات ليفين وتلاميذه في هذا المجال .

(عبد الفتاح ، 1984 ، ص : 51)

حيث يرى ليفين أن هناك عدة قوى تعتبر دافعة وتؤثر في مستوى الطموح ومنها :

- عامل النضج : فكلما كان الفرد أكثر نضجا أصبح من السهل عليه تحقيق أهداف الطموح لديه وكان أقدر على التفكير في الغايات والوسائل على السواء .

- القدرة العقلية : فكلما كان الفرد يتمتع بقدرة عقلية أعلى كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة .

- النجاح والفشل فالنجاح يرفع من مستوى الطموح ويُ شعر صاحبه بالرضا أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط وكثيرا ما يكون معرقلا للتقدم في العمل .

الثواب والعقاب : الثواب المادي والمعنوي يرفع من مستوى الطموح، ويجعل الإنسان يقوم بتنظيم نشاطه ويوجهه نحو تحقيق الهدف .

- نظرة الفرد إلى المستقبل : تؤثر نظرة الفرد إلى المستقبل وما يتوقع أن يحققه من أهداف في مستقبل حياته وعلى أهدافه الحاضرة . (سرحان ، 1993 ، ص : 115)

7- 2- تفسير شريف، شريف :

استخدم العالمان كثيرا من مفاهيم نظرية المجال مثل أثر النجاح والفشل، وموقف الفرد بالنسبة للجماعة وغيرها من المفاهيم، وبالرغم من أن خبرات النجاح والفشل هي الأساس في التأثير على مستوى الطموح إلا أنه لا يمكن إغفال أهمية البيئة الاجتماعية وأن أهمية الإطار المرجعي تكمن غالبا في تمثّل الفرد للمعايير والقيم والمستويات التي يعيشها في حضارته. ومعرفة الشخص لتحصيل الجماعة يحدد مستوى طموحه وقدرته على العمل .

(كاميليا عبد الفتاح ، 1984 ، ص : 56)

7- 3- نظرية مكدوجل (Mikdocal) :

يشير "وليم مكدوجل" لحقيقة القصد في سلوك الإنسان من حيث بحثه عن هدف وسعيه لبلوغه وتحقيقه، والنشاط القصدي يراد به النشاط العقلي بإدراك موقف التنبؤ بالنتائج الحادثة والسعي نحو تحقيق هدف مع وجود شعور بالارتياح لبلوغ ذلك الهدف المتوقع

وذلك للوصول لتحقيق الذات، بحيث إن هدف الفرد يكون متوقعا من خلال علّة غائبة تدفع الفرد نحو بلوغ ذلك الهدف بمنافسته للآخرين في سبيل تحقيق ذاته ولذا يتفق "مكدوجل" مع "إدلر" في أن أهداف الفرد وتطلعاته هي التي توجه سلوكه الراهن .

(محمد النوبي ، 2010 ، ص : 69)

7- 4- نظرية أسكالونا (Escalona) :

قدمت "أسكالونا" نظرية القيمة الذاتية للهدف وترى أنه على أساس القيمة الذاتية للهدف يتقرر الاختيار. والاختيار لا يعتمد على أساس قوة أو قيمة الهدف الذاتية . كما هي فحسب ولكن يعتمد على القيمة الذاتية بالإضافة لاحتمالات النجاح والفشل المتوقعة، وفي عبارة بسيطة فإن القيمة الذاتية للنجاح أو وزن النجاح تعتبر نتيجة للقيمة نفسها. ولاحتمالات النجاح .

وهذه النظرية تحاول تفسير ثلاث حقائق :

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

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

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

7- 5- نظرية ستاجنر (Stajnr) :

ناقش "ستاجنر" موضوع مستوى الطموح باعتباره من أحسن وسائل قياس الشخصية في موقف الاستجابة فهو يرى أن تقسيم صورة الذات تتم في ضوء إطار الفرد المرجعي وهذا بدوره يعتمد على علاقته بالجماعات - ذاته المثالية - ونجاحه أو فشله الشخصي ومفهومه لما هو ممكن . فمن المرجّح أن حاجة الفرد إلى أن ينسب النجاح إلى صورة الذات تدفعه إلى أن يحدد هدفا أعلى من أدائه .

http://www.Nesqsy.org

7- 6- تفسير هيملوايت (Hemel White) : لقد أثبتت التجارب التي أجرتها "هيملوايت" أن هناك فروقا بين الأسوياء والعصابيين في مستوى الطموح .

ولقد فسرت هذه الفروق أن الفرد يميل إلى وضع هدف أعلى له أي احتمال تحسن قد يحصل عليه في المستقبل، وأن مستوى طموحه ليس ببساطة تقديره الذهني ولكنه تقدير مصبوغ بالرغبة في الإتقان والإجادة وهذا تفسير في ضوء الجماعة التي اتجهت نحو وضع الهدف بالنسبة للمعرفة والتحصيل وأصبح وصفا ذهنيا داخليا للفرد وهذا يؤثر على تقديره للتحسن للمستقبل وتحقيق حاجاته فإذا فشل أثرت على سوّيته النفسية وتؤثر على مستوى طموحه بالسلب . (عبد الفتاح ، 1984 ، ص : 49)

8- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح :

هناك عدة عوامل تؤثر في المستوى الذي يتوقع الفرد أن يصل إليه منها ما يرجع إلى عوامل شخصية تتعلق بالفرد في حد ذاته، ومنها ما يرجع إلى عوامل خارجية لا تتعلق بالفرد في حد ذاته نذكر من بينها :

8- 1- مستوى الطموح والذكاء والقدرات :

تختلف طبيعة رد فعل الأذكياء إزاء مواقف الفشل عن رد فعل الأقل ذكاء وبالتالي يؤثر ذلك في وضع مستويات طموحهم فقد يعمد الطالب الذكي إلى خفض مستوى طموحه إذا ما فشل في تحقيقه لأنه وضع أهدافا غير واقعية، بينما يلجأ الطالب الأقل ذكاء إلى تنمية مشاعر عدم الكفاءة وإسقاط اللوم على الآخرين فهو يفشل في التعرف على حقيقة قدراته ولا يخفض من مستوى طموحاته لتصبح أكثر واقعية وهكذا فإننا نستطيع القول أن الأفراد ذوي الذكاء المرتفع يضعون غالبا مستويات طموح تتفق مع قدراتهم كما تتفق مع الفرص التي تتاح لهم، وعلى العكس من ذلك فالأفراد ذوو الذكاء المنخفض يتأثرون بما يستهويهم فينزعون إلى وضع أهداف بعيدة يجرون وراءها دون أن تكون قدراتهم مهيأة لبلوغ وتحقيق هذه الأهداف .

http://www.Nesqsy.org

8- 2- مستوى الطموح وفكرة الفرد عن نفسه :

إن من العوامل المهمة التي تسهم في رسم مستوى الطموح هي الصورة التي يكّونها الفرد لنفسه عن نفسه من حيث ما يتّسم به من صفات وقدرات جسمية وعقلية وانفعالية . هل يرى نفسه ضعيف الجسم أم قويا ؟ ذكيا أم غير ذكي ؟ هل يرى نفسه طموحا أو مثابرا أو خجولا ؟ . ويتوقف قرار الفرد واختياره لمستوى طموحه على هذه الصورة التي يراها لنفسه، فإن كان يظن نفسه غير ذكي تجنب الأعمال التي تتطلب مستوى عاليا من التفكير وإن كان يظن أنه مكروها تحاشى الأعمال التي يختلط فيها بالناس. لذلك نرى أن المصاب

بتضخم في شعوره بأهميته وتقديره لذاته يصطنع لنفسه مستوى طموح أعلى من مستوى اقتداره، أي من مستوى قدراته الفعلية. أما المصاب بضمور شديد في تقديره لذاته أو كان شديد الحساسية لنقد المجتمع فيكون مستوى طموحه في العادة دون مستوى اقتداره بكثير لأنه يرى الفشل خطرا يهدد احترامه لنفسه . وكثيرا ما تكون فكرة الفرد عن نفسه ناقصة أو غامضة أو غير صحيحة وذلك لميل الإنسان إلى أن يعمى عن رؤية عيوبه فنحن نرى أنفسنا كما نحب لا كما هي في الواقع (أحمد عزت راجح ، 2009 ، ص :107)

8- 3- مستوى الطموح والسمات الانفعالية للشخصية :

لقد أثبتت معظم الدراسات أن مستوى الطموح يتحدد بالسمات الشخصية كالثقة بالنفس والانطواء، ومن هذه الدراسات :

دراسة سيرز (Sears) على عدد من الأطفال لمعرفة العلاقة بين مستوى الطموح والثقة العامة بالنفس، وتوصل إلى أن المجموعة التي أظهرت مستويات طموح إيجابية، كانت واقعية ولديها ثقة كبيرة في النفس، ناجحة ومرتفعة في تحصيلها.

كما توصل ثروت عبد المنعم (1976) إلى أن الطلبة من ذوي مستوى الطموح المرتفع

يتميزون بالمرح والتكيف والثقة بالنفس والاتزان، مقارنة مع الطلبة الذين لديهم مستوى طموح منخفض . (سهير كامل أحمد ، 2000 ، ص : 188)

8- 4- مستوى الطموح والدوافع والحاجات :

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

http://www.Nesqsy.org

8- 5- مستوى الطموح والفروق بين الجنسين :

توصلت أكثر من دراسة قامت لبحث الفروق بين الجنسين على متغير مستوى الطموح إلى أن مستوى الطموح عند الذكور أعلى من مستوى الطموح عند الإناث وأن الذكور أكثر اتفاقا وثباتا في تقدير مستوى الطموح من الإناث . (سهير كامل أحمد ، 2000 ، ص : 189)

8- 6- مستوى الطموح والفروق الفردية :

أجمع كل العاملين في مجال مستوى الطموح أن موقف مستوى الطموح موقف محبب يمكن فيه ملاحظة سمات الفرد فيما يتعلق بالمنافسة وسلوك وضع الهدف .

إن المستويات الاجتماعية قد تلعب دورا كبيرا بالنسبة لشخص أكثر مما تفعله بالنسبة لشخص آخر في نفس الموقف الموضوعي، وقد يكون دور الفشل حاسما من دور النجاح كذلك فالاتجاه المتسم بالأمل قد يميز شخصا في موقف أكثر من الاتجاه الواقعي .

وقد وصف كل من هوبي و جاكنات وفرانك (Hubei – Jacknat – Frank) نماذج لسمات الشخصية اشتقت من مواقف مستوى الطموح، وتعتبر مؤثرة في تحديد السلوك في ذلك الموقف مثل الطموح، الحكمة، الشجاعة في مواجهة الواقع .

كما ميز روتر (Rutter) بين سبعة نماذج للشخصية :

1- النموذج المتوسط لاختلاف الهدف الإيجابي، وهذا مرتبط بالنجاح والفشل والاتجاه الواقعي .

2- النموذج المتيح للتحصيل، وفيه يكون مستوى الطموح متغيرا باستمرار .لكي يتطابق بدقة مع المستوى السابق للتحصيل .

3- نموذج الخطوة بخطوة، ويتسم بتغيرات تتجه إلى أعلى فحسب .

4- النموذج الإيجابي المرتفع جدا، ويتسم باستجابات ذات طبيعة تخيلية غالبا .

5- النموذج السلبي المرتفع .

6- النموذج الجامد : وهذان النموذجان يفتقران للتغيرات في مستوى الطموح بغض النظر عن التحصيل .

7- النموذج المنهار. (كاميليا عبد الفتاح ، 1984 ، ص : 23)

8 - 7- مستوى الطموح وأثر خبرات النجاح والفشل :

يتغير مستوى الطموح من وقت لآخر تبعا لما يصادفه الفرد من نجاح أو إخفاق في بلوغ أهدافه، وتوصل "هوبي" أن أداء معينا يكون مصحوبا بالشعور بالفشل إذا وقع هذا الأداء أقل من مستوى الطموح، فالنجاح غالبا ما يرفع من مستوى طموح الأفراد، في حين أن الفشل يشعره بالإحباط . (سهير كامل أحمد ، 2000 ، ص : 186)

فالتلميذ الذي يطمح في الحصول على البكالوريا وفشل فيها لعدة مرات، يختلف أداءه عن التلميذ الذي يطمح في اكتساب بعض المعارف التي تؤهله لإعادة السنة النهائية، وقد يحدث العكس، فالتلميذ المعتاد على النجاح يكون أكثر طموحا من التلميذ الذي يفشل في كل عمل يقوم به، فحالات الفشل المتكرر تزعزع من طموح المرء. فيفقد ثقته في نفسه وفي طموحاته التي آمن بها، وقد يتحول إلى إنسان خامل الفكر والعمل فمثل تلك الأحداث السلبية تؤثر على شخصيته، وقد يصاب بالإحباط. أما إذا كانت شخصية الفرد قوية ومتماسكة، فقد يحّول ذلك الفشل إلى عامل مساعد على بزوغ طموح جديد، أو ينصرف عن ذلك العمل الذي لم يفلح فيه إلى عمل آخر يحقق من وراءه النجاح ويكون محور طموحاته. وقد أكدت دراسة سيزر(Sears1940) على تلاميذ المرحلة الابتدائية من الصف الرابع إلى الصف السادس من الناجحين وغير الناجحين في المدرسة، على أن الأطفال الناجحين في الأعمال المدرسية السابقة، حددوا لأنفسهم أهدافا أكثر واقعية، أما الأطفال الفاشلون فقد حددوا أهدافا غير معقولة، فمنهم من كانت أهدافهم أقل بكثير من الدرجة التي تحصلوا عليها بالفعل. وفي ضوء نتائج هذه الدراسة فإن النجاحات المتكررة للفرد من شأنها رفع من مستوى طموحه، والفشل الذي قد يصادفه في تحقيق أهدافه حتما يؤدي به إلى انخفاض مستوى طموحه، فالنجاح والفشل يحددان مستوى طموح الفرد بالسلب أو الإيجاب .

(محمد بوفاتح ، 2005، ص :85)

8- 8- مستوى الطموح والتحصيل:

توصل هاريزون (Harrizon) إلى أن هناك علاقة إيجابية بين كل من مستوى الطموح والتحصيل الدراسي، فقد وجد أن مستوى الطموح للطلاب الناجحين أعلى من مستوى الطموح لدى الطلاب الراسبين وذلك في حالة تثبيت المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي .

(سهير كامل أحمد ، 2000 ، ص : 187)

فالتلميذ الذي يحصل على مستوى عال في إنجازه لأعماله المدرسية ويشعر بالنجاح يميل إلى الاجتهاد، ويحصل على مستوى أعلى وأفضل من مستوى الطموح السابق، بينما إذا حصل على مستوى إنجاز متدن في الأعمال المدرسية وعلامات ضعيفة، فإنه يشعر بالفشل ويميل إلى التهاون فيحصل على مستوى طموح أقل من مستوى الطموح السابق .

(محمد بوفاتح ، 2005 ، ص : 99)

8- 9- مستوى الطموح والعوامل الأسرية :

إن البيئة وبخاصة الأسرة تلعب دورا كبيرا في تحديد نوع الطموح ومستواه عند الطفل والمراهق، فالأسرة التي تبالغ في تدليل الطفل وتلبي رغباته دون قيد،إنما تدفعه إلى تكوين طموحات مرضية وتعزله عن واقع الحياة مستقبلا، وتشجعه على التعلق بمستوى من الطموح غير قادر على تحقيقه، وهذا ما يسبب له الإحباط، في حين أن الأسرة التي تحيط الطفل بجو تربوي سليم يعده إعدادا جيدا - لتقبل الحياة خارج الأسرة - قائما على تلبية رغبات الطفل ضمن حدود معينة على التحكم برغباته وتبصره شيئا فشيئا بالواقع المعيش وبالإمكانيات المتوفرة في البيئة وبما يملكه من قدرات، فإنها تساعده على تكوين مستوى من الطموح يجنبه الصراعات الداخلية في نفسه، نتيجة ما يصيبه من فشل، كما يجنبه الصراع مع الواقع ويجعله قادرا على تجاوز العقبات.

وهناك من الآباء من حُرم من مواصلة تعليمه الجامعي في إحدى الكليات لذلك فهو يحلم باليوم الذي يكون لديه أبناء يرسلهم إلى الجامعة ليحققوا ما لم يساعده القدر على تحقيقه .

أي أن هؤلاء الآباء يطبعون طموحهم غير المحقق على أبنائهم .

كما تحرص الأسر من ذوي المكانة الاجتماعية المرموقة والذين نالوا قدرا مميزا من التعليم على المحافظة على التقاليد الأسرية فتدفع الأسرة أبناءها إلى الجد والاجتهاد دون

مراعاة لقدراتهم أو ميولهم أو اتجاهاتهم، وذلك بهدف الوصول إلى المستوى اللائق بالأسرة .

(محمد النوبي ، 2010 ، ص : 25- 51)

8- 10- الجماعة المرجعية :

للجماعة التي ينتمي إليها الفرد دور هام في تحديد مستوى طموحه، حيث أوضحت تجارب جاردنز(Jarddens) أن الفرد يميل إلى الاحتفاظ بنفس المستوى الذي تؤدي به المجموعة التي ينتمي إليها، وقد لوحظ أن التلاميذ داخل الفصل الذي تسود فيه المنافسة بين التلاميذ يرتفع مستوى طموحهم عن الفصول الخالية من المنافسة، وعادة ما يتأثر مستوى طموح التلاميذ داخل الفصل الدراسي بتوقعات الأصدقاء المقربين وخصوصا في فصول المتفوقين، وهكذا نجد أن لتأثير الجماعة المرجعية ولخبرات النجاح دورا هاما في متغير مستوى الطموح . (فاخر عاقل ، 1982 ، ص : 207)

9- قياس مستوى الطموح :

9-1- الدراسات المعملية :

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

يُعطى الفرد مهمة معينة ليقوم بتنفيذها وبعد ذلك يُعطى درجة أو علامة لما نفذه من هذه المهمة ثم بعد ذلك يُسأل الفرد عن توقعه لعلامته لو أنه أعاد تنفيذ المهمة مرة أخرى ثم يقوم بأداء المهمة نفسها مرة ثانية ويقارن بين العلامة التي توقعها و العلامة الحقيقية التي نالها في المرة الثانية. وهنا نرى أن هذا النوع من التجارب يحدد مستوى الطموح عند الفرد، إذ يخبرنا عما يطمح للوصول إليه ،فمنهم من يضع أهدافا أقل ومنهم من يضع أهدافا مناسبة لأدائهم السابق، وتلك الأهداف تكون مرتفعة بعد النجاح، بينما تنخفض بعد الفشل . إن هذا الأسلوب هو أسلوب بدائي يجب أن تتوفر فيه شروط كثيرة تحقق نسب نجاح مقبولة وهذه الشروط تختلف من بيئة لأخرى. وعليه قد تكون نتائج هذا الاختبار غير واقعية بدرجة كبيرة . وفي هذا الصدد يرى تشايلد (child) أن بعض التجارب المعملية

مصطنعة قد لا تكون وثيقة الصلة بالأحداث الحقيقية والواقعية في حياتنا .

(عبد الفتاح ، 1984 ، ص : 49)

9-2- دراسة الآمال :

اتبع هذا المنحنى الكثير من الباحثين من أجل قياس مستوى الطموح عند الأفراد وهو عبارة عن سؤال : ما هي الأماني والآمال التي تريد أن تصل إليها في المستقبل وتكافح من أجل الوصول إليها ؟ وقد ذكر بعض العلماء مثل كوب و ويلر (Cup – Wheeler) . أن هذا النوع من الدراسات يعطي مؤشرا هاما للأهداف البعيدة والقريبة التي يطمح لها الشخص وتكون هذه الأهداف مختلفة من مرحلة إلى أخرى من عمر الفرد، ففي مرحلة الطفولة تكون مبنية على الإنجاز الشخصي والقبول الشخصي، أما في مرحلة المراهقة فترتكز على المكانة والمنزلة الاجتماعية و الشهرة .

9- 3- دراسات تناولت المثاليات :

أشارت هيرلوك (Herloc 1974) أن دراسة الشخصية المثالية ذات أهمية في تحديد مستويات الطموح لدى الأفراد، وقد تمت دراسات على هذا المنوال بسؤال الفرد عن الشخصية المثالية التي يتمنى أن يكون على شاكلتها .

إن معرفة مثالية الطفل تشير إلى ما يأمل أن يكون عليه عندما يكبر، ولكن الضرر المتوقع حدوثه في هذه الحالة أن تكون فرص نجاح الفرد للوصول إلى الشخصية المثالية التي يتمناها قليلة وضئيلة فقد تكون سمات الشخصية وقدرات الفرد غير مؤهلة لهذا النجاح مما يترتب عليه عدم واقعية مستوى طموح الفرد وإصابته بالإحباط واليأس .

إن الطموح يعتمد بدرجة كبيرة على المقدرة فنحن ربما نرغب أن نكون شعراء أو علماء مشهورين ولكن إذا ما كانت إمكانياتنا قليلة فإننا نتخلى عن هذا الطموح مبكرا وغالبا ما نترك هذه الأهداف المستحيلة دون مبالاة وذلك لأننا لسنا مسؤولين عن توافر تلك الإمكانات وفي حالات أخرى نتخلى عن طموحاتنا على الرغم من ميولنا الكبيرة وهذا يعني أنه لا

يكفي أن يكون لدينا ميل أو رغبة في هدف ما دون توافر قدرات مناسبة لهذا الطموح .

(غالب بن محمد ، 2009 ، ص : 94)

9- 4- الاستبيان :

وهو الطريقة التي اعتمدتها في دراستي هذه، حيث يعرف العساف (1989) الاستبيان أنه استمارة تحتوي على مجموعة من الأسئلة أو العبارات المكتوبة مزودة بإجابات أو بفراغ للإجابة . ويطلب من المجيب عنها الإشارة إلى ما يراه مهما، أو ينطبق عليه منها، أو ما يعتقد أنه الإجابة الصحيحة . ويعتبر استبيان الطموح المصمم في هذه الدراسة من الاستبيانات المحددة البنية التي لها عدة ميزات منها :

- أنه أكثر موضوعية من الاستبيانات غير محددة البنية .
- سهولة الإجابة عنها .
- سهولة تصحيح إجابات المجيبين عنها .
- سهولة تحليل البيانات إحصائيا . (علي ماهر خطاب ، 2001 ، ص : 437)

يعتمد الأسلوب السيكومتري على الاستبانات التي تتكون من أسئلة مفتوحة تتعلق برغبات الفرد المستقبلية وطموحاته، وقد تعتمد أحيانا على الأسئلة المغلقة خاصة إذا كانت فئة المفحوصين من المراحل العمرية الدنيا. وقد قام بعض الباحثين بتصميم مقاييس لمستوى الطموح منهم وورل (worel 1959) الذي صمم مقياسا لمستوى الطموح يتمثل في خمسة أسئلة، ومنهم أيضا هللر و ميللر(Haller – Miller 1971 حيث قاما بعمل مقياس يتكون من ثمانية أسئلة لكل سؤال عشرة اختبارات على المفحوص أن يختار أحدها .

وعلى مستوى الباحثين العرب فإن من أشهر مقاييس مستوى الطموح المقياس الذي أعدته كاميليا عبد الفتاح الذي يتكون من (79) فقرة وهي تمثل سبعة أبعاد، وهي النظرة إلى الحياة، وتحديد الأهداف، الاتجاه نحو التفوق، والاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية والرضا والتسليم بوضعه الراهن، والميل نحو الكفاح، والإيمان بالحظ، ثم قام

سيد عبد العال ببعض التعديلات على هذا المقياس حيث أضاف له ست عشرة فقرة . ثم تبعهم العديد من الباحثين العرب في إبداع أو تطوير العديد من مقاييس مستوى الطموح منهم إبراهيم قشقوش حيث أعدّ مقياسا لمستوى الطموح المهني، وصلاح الدين أبو ناهية الذي أعدّ مقياسا لمستوى الطموح الأكاديمي، وأعدّت سناء سليمان مقياسا للطموح الأسري والتعليمي والمهني لطلبة الجامعة . (أبو زايد ،1987 ، ص : 19)

خلاصة الفصل :

حاولنا في هذا الفصل عرض مجموعة من التعاريف لمستوى الطموح التي اتفقت معظمها على أن الطموح هو هدف ذو مستوى يرغب الفرد في بلوغه أو الوصول إليه . وختمنا التعاريف بتعريف خاص بالطموح الدراسي . كما تطرقنا إلى نمو مستوى الطموح الذي أكد عليه الباحثون بالتجارب بأنه يظهر في مرحلة مبكرة من عمر الطفل من خلال محاولاته لتخطي كل الصعوبات التي تواجهه سواء بمفرده أو بمساعدة الآخرين. وتطرقنا إلى أنواع الطموح المتمثل في (الطموح الفردي، العائلي، الوطني الاجتماعي، العالمي والإنساني)، وأتبعنا ذلك بمظاهر الطموح التي ضمت (المظهر المعرفي، و الوجداني والمظهر السلوكي)، كما حاولنا جمع وحصر أهم السمات التي يتميز بها الشخص الطموح وتعرضنا بالذكر إلى بعض النظريات المفسرة لمستوى الطموح بدءا بنظرية "كيرت ليفين " وانتهاء بتفسير "هيملوايت" . ثم فصلنا الحديث عن أهم العوامل المؤثرة في الطموح كالذكاء والقدرات والتحصيل والفشل والنجاح وغيرها... وأنهينا الفصل بالحديث عن طرق قياس مستوى الطموح كالدراسة المعملية ودراسة الآمال والاستبيان .

الفصل الرابع

التحصيل الدراسي

تمهيد

1 - تعريف التحصيل الدراسي .

2 - أهداف التحصيل الدراسي .

3 - العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي .

4 - شروط التحصيل الدراسي الجيد.

5 - فوائد الاختبارات التحصيلية .

6 - الاختبارات التحصيلية وأنواعها .

- خلاصة الفصل .

تمهيد :

يحتل موضوع التحصيل الدراسي أهمية خاصة في حياة الطالب الدراسية على اختلاف مستوياتها، فهو الوسيلة أو المقياس المعتمد في انتقال الطلبة من صف إلى آخر، كما أنه الأساس المعتمد في توزيع الطلبة على أنواع التعليم المختلفة في المرحلة الثانوية، وفي قبولهم في مؤسسات التعليم العالي من معاهد وجامعات . ولذلك كان بلوغ الطالب أعلى درجات التحصيل الدراسي أولوية ملحة للمدرسة والأسرة على حدّ سواء .

ولما كان بلوغ مستويات مرتفعة من التحصيل ذا أهمية خاصة في حياة الطالب والأسرة والمجتمع، فليس من الغريب أن نجد العديد من الباحثين يهتمون بدراسة التحصيل من جوانبه المختلفة، فمنهم من درس العوامل التي تعمل على رفع مستوى التحصيل بغية تقويتها وتعزيزها، واهتم آخرون بدراسة العوامل المعيقة للتحصيل بهدف التقليل من آثارها فالتحصيل عملية معقدة يدخل في حدوثه مجموعة من المتغيرات والعوامل وهذا ما سنحاول التعرف عليه من خلال هذا الفصل، حيث سنتناول فيه تعريف التحصيل وأهدافه، وكذا العوامل المؤثرة فيه، إلى جانب شروط التحصيل الجيد، وأخيرا الاختبارات التحصيلية.

1 - تعريف التحصيل الدراسي (Academic Achievement) :

أ - التعريف اللغوي :

إن التحصيل لغة هو من الفعل حصل الشيَء أو العِلَم : حصل عليه، أما حصل على الشيء أحرزه وملكه، إذاً فالتحصيل هو الإحراز والمُلك، أما من حيث المفهوم فيعني كل سلوك أو استجابة على شكل معلومة صغيرة وهذه المعلومة الصغيرة تُعتبر تحصيلا رغم صغرها فكل ما يحصله الإنسان من سلوكيات أو استجابات كبيرة كانت أو صغيرة هي اكتساب وتحصيل حصّله الإنسان .

(مغتات العجال ، 2013 ، ص : 48)

ب - التعريف الاصطلاحي :

- عرّفه كود (Good) : بأنه إنجاز البراعة في أداء مهارة ما أو مجموعة من المعارف (Good , 1973 , p : 7)

- وعرفه الحنفي (1994) بأنه مقدار ما يحصل عليه الفرد من معرفة أو خبرة .

(الحنفي،1994،ص:10)

- ويعرفه علام : بأنه درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو في مجال تعليمي أو تدريسي معين .

(علام ، 2000 ، ص : 306)

- كما عرفه عمر خطاب : عل أنه النتيجة التي يتحصل عليها الطالب من خلال دراسته في السنوات السابقة، أي مجموعة الخبرات والمعلومات التي حصل عليها الطالب .

(عمر خطاب ، 2006 ، ص :201)

- ويشير كل من كامل والصافي إلى أن مفهوم التحصيل الدراسي هو ما يحققه الطالب من معرفة كنتيجة لدراسة مقررات دراسية مقننة ذات أهداف محددة .

(كامل ، الصافي ، 1995 : 281)

- ويشير مصطلح التحصيل الدراسي في مجال علم النفس التربوي إلى مستوى من الحذق والكفاءة في ميدان العمل الأكاديمي أو المدرسي، بصفة عامة أو في مهارة معينة كالقراءة أو الحساب . www.gulfkids.com

- تعتقد رمزية الغريب أن التحصيل يهدف إلى الحصول على معلومات وصفية تبين مدى ما حصّله التلميذ من خبرات معينة بطريقة مباشرة، من محتويات دراسية معينة، وكذلك معرفة مستوى التلميذ التعليمي أو التحصيلي وذلك بمعرفة مركزه بالنسبة لمعايير لها صفة العمومية، أي بالنسبة للتلميذ في فرقته الدراسية أو في مثل سنه، ولا يقتصر هدف التحصيل الدراسي على ذلك ولكن يمتد إلى محاولة رسم صورة نفسية لقدرات التلميذ العقلية

والمعرفية وتحصيله في مختلف المواد الدراسية .

(محمد المصري ، 2009 ، ص :347)

- أما جابلن فعرّفه (chaplin) : بأنه مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاية في العمل الدراسي يُقوّم من المدرسين أو بالاختبارات المقننة .

(chaplin , 1971 , p 5)

- ويعرفه روبرت لافون Robert Lafon : على أنه مستوى محدد من الأداء والكفاءة في الأعمال الدراسية كما يُقيّم من قبل المعلمين أو عن طريق الإختبارات المقننة

(Lafon, 1973, p 15)

- كما عرفه محمد المصري : بأنه مقدار ما يكتسبه الطالب من معلومات ومهارات في مادة دراسية أو مجموعة مواد مقدرا بالدرجات التي يحصل عليها نتيجة لأداء الاختبارات التحصيلية .

(محمد المصري ، 2009 ، ص :347)

- ويرى إبراهيم عبد المحسن أن التحصيل الدراسي هو كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة، والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما معا .

(مغتات العجال ، 2013 ، ص : 49)

فالتحصيل الدراسي إذا هو: إتقان جملة من المهارات والمعارف التي يمكن أن يمتلكها الطالب بعد تعرضه لخبرات تربوية في مادة دراسية معينة أو مجموعة من المواد . ويمكن قياس قدرة الطالب على استيعاب المواد الدراسية المقررة ومدى قدرته على تطبيقها من خلال وسائل قياس تجريها المدرسة عن طريق الامتحانات الشفوية والتحريرية التي تتم في أوقات مختلفة فضلا عن الامتحانات اليومية والفصلية .

www.vb.almastba.com

من خلال التعريفات السابقة للتحصيل الدراسي يتبين أنها ركزت على :

- مستوى معين من الكفاءة بصفة عامة أو في مهارة معينة .

- النجاح الذي يحرزه الفرد في المجال التعليمي .
- يكون نتيجة لأداء المتعلم من خلال الأنشطة .
- يُقاس عن طريق الاختبارات التحصيلية التي تتم في أوقات مختلفة من السنة الدراسية .

2 - أهداف التحصيل الدراسي : للتحصيل الدراسي أهداف منها :

- تقرير نتيجة الطالب لانتقاله إلى مرحلة أخرى .
- تحديد نوع الدراسة والتخصص الذي سينتقل إليه الطالب لاحقا .
- معرفة القدرات الفردية للطلبة .
- الاستفادة من نتائج التحصيل للانتقال من مدرسة إلى أخرى

www.vb.almastba.com

3- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي : لاشك أن هناك عوامل عديدة تؤثر في التحصيل الدراسي منها ما هو ذاتي ويتمثل في الذكاء والدافعية ومستوى الطموح ومستوى النضج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي للطالب، والآخر موضوعي يتضمن البيئة الدراسية بكل ما يتوفر فيها من تفاعلات اجتماعية ومواد تعليمية وطرائق تدريسية وإمكانات مادية .

هذا بالإضافة إلى البيئة الأسرية وقدرتها على توفير الأمن النفسي والاستقرار الاجتماعي للطالب . (العربي ، 1995 ، ص : 134)

3- 1- الأسباب الجسمية والصحية : وتتلخص في ضعف البنية الجسمية (الجسدية) الناتجة عن نقص التغذية السليمة التي تعيق المتعلم عن التحصيل الدراسي فالتغذية السليمة هي سبيل لجسم سليم، فلا نتوقع من طالب يعاني الجوع أن يحصل على مراتب مشرفة، ثم نأتي ونلومه على نتائجه المتدنية، وضعف الجسم يظهر في ضعف البنية كلها أو ضعف بعض الحواس كالبصر والسمع والنطق وغيرها من الإعاقات الفيزيولوجية .

(مغتات العجال ، 2013 ، ص : 50)

وغالبا ما يتأخر المصابون بالأمراض الجسمية كالحميات والأنيميا والربو في تحصيلهم الدراسي، وتتسبب عيوب النطق كالتأتأة والفأفأة، والحبسة، واللجلجة في توتر علاقات الطالب مع معلميه ورفاقه فيقل تحصيله ويتأخر دراسيا .

كما أن اضطراب النمو الجسمي كثيرا ما يكون له تأثير في إحداث التأخر الدراسي نظرا لما يتبع ذلك من قابلية للتعب وعدم القدرة على بذل الجهد والتعرض للإصابة بنوبات الزكام والصداع وغيرها من المضايقات الصحية .

(محمد أيوب شحيمي، 1994، ص : 16)

وهي بالتالي تنعكس على مقدرة المتعلم على الإدراك السليم والفهم والاستيعاب . والتلميذ المتمدرس الذي يمتلك بنية جسمية سليمة قد تنعكس على بنيته العقلية، وبالتالي تتجسد في شكل عمليات ذهنية كالفهم والاستيعاب تلمس في الأخير في شكل تحصيله المدرسي .

(مغتات العجال ، 2013 ، ص : 50)

وقد قام الباحثون بدراسة أثر المعاناة من الأمراض أو العاهات الصحية على استمرارية ونجاح الطالب في المدرسة، وقد تبين أن نسبة الإعاقة السمعية والبصرية ترتفع بين المتأخرين دراسيا عنها بين الأفراد العاديين والمتفوقين، وأن هناك علاقة بين القصور في النمو وفي الوظائف الجسمية وبين المستوى التحصيلي للطالب . وفي المقابل فإن المتفوقين لا يعانون من مشكلات صحية تؤدي إلى تعثرهم الدراسي .

(حنان بنت حمادي ، 2006 ، ص : 51)

ومن هنا نستنتج مدى ارتباط الجسم بالعقل، وهذا قديم قدم الإغريق منذ أفلاطون وأرسطو من خلال مفهوم التربية العقل السليم في الجسم السليم .

3- 2- الأسباب العقلية : قد يعود التفوق العقلي أو التأخر الدراسي إلى ضعف الذكاء العام، والذكاء هو القدرة العقلية الفطرية العامة أو هو العامل المشترك العام الذي يدخل في جميع العمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان، وعادة ما يجد المربي فروقا واضحة

بين تلاميذه من ناحية الذكاء العام، وهذا العامل يعد من أقوى أسباب ضعف التحصيل الدراسي ومن أكثرها ارتباطا به، وبالفروق الفردية بين التلاميذ .

(زيدان ، ب س ، ص : 187)

أ - **الذاكرة** : لاشك أن قدرة الطالب على أن يتذكر عددا كبيرا من الألفاظ والأفكار والمعلومات والصور الذهنية بسهولة ويسر يؤثر في التحصيل الدراسي بالنسبة إليه بشكل واضح .

لذا يجب الاهتمام بما يقدم له من الحقائق والمعارف حتى يتمكن من فهمها وحفظها واستدعائها عند الحاجة على أن تكون هذه الحقائق والمعارف المقدمة له ملائمة لقدراته العقلية وحاجاته ومطالبه النفسية وميوله واتجاهاته الاجتماعية .

ب - التفكير : إن قدرة التلميذ على تغيير وجهة نظره إلى المشكلة التي يعالجها بالنظر إليها من زوايا مختلفة يعتبر من العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي ايجابيا أو سلبيا

3- 3- الأسباب النفسية الانفعالية : ويشمل هذا الجانب على العديد من المتغيرات النفسية والتي يمكن ذكر أهمها فيما يلي :

أ - الميول والاستعدادات :

فقد يكون التلميذ ذا صحة جيدة وجسم قوي وعقل خارق ونفسية طبيعية، لكن ميوله واستعداداته تدفعه إلى اختيارات أخرى مثل الذي ندفعه للتميز في الطب وهو يريد التمثيل أو كمن نطلب منه أن يشتغل مدرسا وهو يريد أن يمتهن حرفة يشبع بها حاجاته ورغباته فالميول والاستعدادات تؤثر هي الأخرى في التحصيل الدراسي للتلميذ إذا كانت تتقاطع مع رغبات والديه أو معلميه أو أصدقائه، وهنا يستوجب التدخل لمساعدة المتعلم وتوجيهه حسب رغباته من خلال إنماء التفكير الإبداعي لدى التلميذ .

(مغتات العجال 2013 ، ص : 53)

إذا فالميول والاستعدادات من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل فكلما زاد ميل الطالب نحو المادة الدراسية ازداد تحصيله فيها ، وكلما قل ميله إليها نقص تحصيله فيها .

ب- عوامل انفعالية : تشير بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين التحصيل الدراسي وسمات الشخصية، وقد وجدت أن هناك علاقة موجبة مرتفعة بين التحصيل الدراسي ومدى تقبل الطلاب لأدوارهم الاجتماعية وإحساسهم بالمسؤولية الاجتماعية، حيث إن تلك السمات تجعل الطلاب ينتظمون في دراستهم ويهتمون بإعداد دروسهم كما وجد أن الطلاب الذين لم يصلوا إلى مستوى تحصيلي يتناسب مع قدراتهم، يتصف سلوكهم بالاتكالية والاعتماد على الآخرين ويميلون إلى الهروب من المواقف الاجتماعية .

(كامل ، الصافي ، 1995 ، ص : 277)

ج - عوامل دافعية : تعتبر العوامل الدافعية مؤثرة في تحصيل الطالب الدراسي فغياب الدافعية الداخلية يعني غياب القابلية والحافز نحو التعلم لدى الطالب، وبالتالي غياب التحصيل الدراسي .وهنا يستوجب على المعلم أن يعمل على تنشيط هذه الدافعية عند الطالب من خلال بنائها بإزالة التوتر الناتج عن التهديد والسخرية والاختبارات الفجائية والاحتفاظ بالعلامات وغيرها من بيئة الصف الدراسي، كما يعمل على تقوية الروابط بين الطلاب، وتدريبهم على أخذ نفس عميق قبل البدء في التعلم لجهله بما يحدث للطالب قبل الالتحاق بالحصة كحدوث شجار مع زميل مثلا، وهذا بدوره يدفعه لمعرفة مشكلات طلابه الشخصية في أول الحصة والترحيب بكل طالب كان غائبا والشروع في مراجعة الدرس السابق، لأن مثل هذه الأنشطة الانتقالية تسمح للدماغ بأن ينتقل إلى الحالة الكيميائية المناسبة للتعلم .

د - خبرات الفشل السابقة : تعتبر خبرات الفشل السابقة في المراحل الحياتية أو المدرسية أو الصفية عوامل مؤثرة في التحصيل الدراسي، فالطالب الذي تعرض لخبرة فاشلة سابقة يعاني من " لا دافعية مؤقتة " بسبب ارتباطات من الماضي يمكن أن تثير حالة سلبية أو فتورا لديه، ويعتقد أنه لن يحقق النجاح في هذه الخبرة مستقبلا وهذا الانطباع السلبي سيؤثر في تحصيله الدراسي، بحيث سيقنع نفسه أنه ليس أولى بها، وأنه عاجز عن النجاح

فيها إن اعترضت طريقه، فبعض الطلاب الذين يحصلون على علامات متدنية وضعيفة سرعان ما ينفصلون عن الدراسة للالتحاق بمراكز التكوين المهني أو للالتحاق بسوق العمل مباشرة رغم حداثة سنهم أحيانا، اعتقادا منهم أن فشلهم هو خبرة فاشلة في حياتهم وهي حجر عثرة في تقدمهم . (مغتات العجال ، 2013 ، ص :54)

3- 4- العوامل الأسرية: وتتمثل في العوامل المرتبطة بالأسرة التي تحتضن المتعلم وتعمل على بناء ذاته وتحديد معالم شخصيته، فهي الداعم الأول قبل التحاقه بالمدرسة وبعد خروجه منها، ومصدر الرعاية وتوفير الأمان له، وهذه العوامل التي سنأتي على ذكرها قد تؤثر على المتعلم، وتعيقه عن دراسته وتحصيله المدرسي وتتلخص فيما يلي :

أ - العوامل الاقتصادية للأسرة : تؤثر المكانة الاقتصادية للأسرة على أفرادها، من خلال انعكاس وضعيتها الاقتصادية المادية المزرية على نفسية الطفل المتمدرس الذي يتأثر بها وتنعكس سلبا على تحصيله الدراسي، بسبب الدخل الضعيف لمعيل هذه الأسرة والمستوى المعيشي المتدهور وكثرة الأبناء وتعدد طلباتهم ، كلها تكون نتيجتها نتائج متدهورة، لأنها لم تستطع تلبية حاجات أفرادها المتمدرسين .

أما إذا كان وضع الأسرة الاقتصادي جيدا أو مقبولا فإن هذه الوضعية تنعكس إيجابا على تحصيل أبنائها وقد يحققون مراتب مشرفة وناجحة بسبب تمكّن الأسرة من مسايرة متطلبات أبنائها من خلال توفيرها لهم، ومن هذه المتطلبات توفير الغذاء الصحي السليم واللباس والمأوى والوسائل الدراسية والتربوية الحديثة كالحاسوب وغيرها، إضافة إلى إمكانية إثراء مستوى الطالب ببعض الدروس الخصوصية التربوية .

ب - العوامل الاجتماعية للأسرة : تعتبر الظروف الاجتماعية للأسرة من العوامل المؤثرة على أفرادها المتمدرسين إيجابا أو سلبا، وتتمثل هذه العوامل في القيم الاجتماعية والعادات والتقاليد والأعراف التي ينهل منها الطفل المتعلم لاكتساب أنماط سلوكية معينة تساعده على التكيف الاجتماعي ضمن أفراد الأسرة أولا ثم أفراد الحي فأفراد الوسط المدرسي .

فالأسرة المتشبعة بالقيم الاجتماعية المتمثلة في صلة الرحم والتعاون والتآزر والتفاهم والمودة بين أفرادها تؤثر إيجابا على أبنائها المتعلمين وتساعدهم من قريب أو من بعيد في تحقيق تحصيل دراسي جيد .

أما إذا كانت المشاكل اليومية تسود الفضاء الأسري كالخلافات والمشاجرات الأسرية المتكررة بين الوالدين وقد تصل إلى طلاقهما وتشرد الأبناء، إضافة إلى مشاحنات أفرادها من إخوة و أقارب انعكس كل ذلك على تحصيل الأبناء الدراسي، لأنهم لم يجدوا البيئة المناسبة للتعلم، لذلك يجب على الأسرة أن تهيئ الأجواء للأبناء كي يحققوا أفضل النتائج وأحسنها، ودون أن نهمل ضعف عوامل الضبط الأسري والرقابة الأسرية بسبب ثقة الوالدين المفرطة في الأبناء وسوء المعاملة الأسرية والتي تتأرجح بين التدليل والحماية
الزائدة التي تجعل الطالب اتكّاليا سريع الانجذاب وسهل الانقياد لكل المغريات .

(مغتات العجال ، 2013 ، ص :55)

ج - المستوى الثقافي للأسرة : يرى نعيم الرفاعي أن المستوى الثقافي المتدني للأسرة يحول دون استذكار الطالب لدروسه وإيلائها الاهتمام الكافي في حين أن الأسرة ذات المستوى الثقافي العالي تساعد أبناءها على تحصيل المعلومات والاطلاع على شتى العلوم والمعارف، ويتبدى ذلك من خلال العناية بالواجبات المنزلية والحرص على تزويد الطالب بثقافات متنوعة من خلال توفير الكتب والمجلات والاشتراك في المكتبات والنوادي المختلفة مما يولد لدى الطالب حوافز للدراسة والعمل الجاد لبلوغ مستويات تحصيلية عالية .

وقد أثبتت دراسة قام بها أحد الأخصائيين التربويين وجود علاقة موجبة بين التحصيل الدراسي وبين مستوى تعليم الآباء والأمهات، فنسبة الأميين بين آباء المتأخرين دراسيا هي نسبة مرتفعة وهذه الدراسة شملت الجنسين في الريف والمدينة .

(نعيم الرفاعي ، 1966 ، ص : 448)

و يشير الدسوقي إلى وجود ارتباط بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة بالتحصيل الدراسي للأبناء فكلما ارتفع مستوى الأسرة تصبح البيئة أكثر مناسبة لإنجاز الطفل واجباته المدرسية، ويساعده ذلك على التحصيل الجيد ويدفعه إلى الوصول إلى مستوى تحصيلي يتناسب مع ما يدرسه من إمكانات عقلية . فالطلاب الأعلى تحصيلا كانوا من أسر ذات مستوى اجتماعي عال وأن آباءهم ذوي ثقافة عالية .

(حنان بنت حمادي ، 2006 ، ص : 53)

3- 5- أسباب بيئية مدرسية :

أ- المعلم وطريقة التدريس : تلعب علاقة المعلم بالطلاب دورا كبيرا في بناء شخصياتهم حيث تحدد الفشل أو النجاح. لذلك ينبغي على الأستاذ أن يكون لديه أسلوب ناجح في التدريس ويتجلى ذلك في أسلوبه في المعاملة، حيث أثبتت التجارب والبحوث الميدانية أن التدريس القائم على الشرح وإشراك الطالب في المناقشة والحوار يقوي العلاقة بين الأستاذ وطالبه، مما يمكن الطالب من فهم موضوعات المادة وبالتالي يسهل عليه تحصيلها والاستفادة منها في حياته الواقعية .

(طه فرج ، 1982 ، ص : 104)

ب- الجو المدرسي: يعتبر الجو الدراسي الصفي أحد العوامل التي تؤثر في تحصيل الطالب، فهو يتحكم في مجريات الأحداث الصفية داخل حجرة الدراسة، فإذا كان الجو الدراسي ملائما لعملية التعليم و التعلم ساعد بطبيعة الحال على التلقي الحسن للمعلومات والرسائل التعليمية وهذه العوامل قد تكون بشرية أو بيئية مثل اتصال المعلم بالمتعلم أو تدخل مجموعة من العوامل البيئية كالحرارة و التهوية والتدفئة فكل هذه الأمور قد تساهم في تحسيس الطالب بالراحة من عدمها لأن من المعوقات التي يصعب على المعلم السيطرة عليها إحساس المتعلم بعدم الراحة أو فقدانه لها فالمتعلم المريض لا يستوعب كالسليم وارتفاع درجة حرارة الصف مع فقدان التكييف أو الجو غير المناسب مع المعيقات التي قد

لا يستطيع المعلم معالجتها والسيطرة عليها لتوفير جو من الراحة النفسية والبدنية للمتعلم تساعده على الاستيعاب والإدراك لعملية الاتصال ومكوناتها، وهذا لا يتأتى طبعا إلا بإدارة الصف الدراسي من خلال سلطة الضبط الاجتماعي التي يتمتع بها المعلم .

ج- الوسائل التعليمية : تعتبر الوسائل التعليمية البيداغوجية من الوسائط التي يستعين بها المعلم أو الأستاذ في المواقف التعليمية لتوصيل الحقائق والأفكار للمتعلمين وفق إستراتيجية محددة للوصول إلى الكفاءات المستهدفة، فهذه الوسائط توفر الخبرة الحسية التي يصعب تحقيقها في الظروف الطبيعية للخبرة التعليمية، وكذلك في تخطي العوائق التي تعترض عملية الإيضاح إذا ما اعتمد على الواقع نفسه إذاً هي عامل من العوامل المؤثرة في تحصيل الطالب الدراسي .فالتشويق الذي تحدثه يساعد المتعلم على متابعة الحصص الدراسية،ورسوخ المعارف في ذهنه، فاستعمال السبورة أو الحاسوب والأقراص المضغوطة أو العاكس الضوئي كلها تحفز المتعلم وتساعده على التعلم، أما عدم استعملها يؤدي إلى صورة غير واضحة وغير مفهومه .

د- المنهاج الدراسي : يعرف المنهاج الدراسي أو المنهج بمفهومه الواسع الحديث بأنه هو كل ما تقدمه المدرسة لطلابها لتحقيق نموهم الشامل، نموا روحيا وعقليا وجسميا ونفسيا واجتماعيا في تكامل واتزان، وليس بمفهوم البرنامج **(**المقرر الدراسي**)** الذي يعني مجموعة من المواد الدراسية المقررة في الصف من الصفوف المدرسية. ويعتبر من العوامل المؤثرة في تحصيل الطلاب، فعدم تناسب كثافته مع الحجم الساعي يؤثر سلبا على تحصيل المتعلم وخاصة في العلوم الإنسانية التي تعتمد عل الحفظ والذاكرة حيث تتميز بكثرة الملخصات نظرا لطبيعتها فدرس التاريخ أو الجغرافيا مثلا يعتمدان على السرد التاريخي أو الطبيعي للوقائع، وهذا ما يجعلهما يتميزان ببعض الكثافة مقارنة بدروس الرياضيات أو العلوم مثلا

(مغتات العجال ، 2013 ، ص 58)

4 - شروط التحصيل الجيد :

إن التعلم هو تغيير في سلوك الكائن الحي، لا يحدث ارتجالا، ولكنه يخضع لشروط معينة وكلما توخّى المتعلم هذه الشروط كلما كان أقدر على التعلم . ومعرفة هذه الشروط تساعد المتعلم على اكتساب هذه الخبرات الجديدة، كما تساعد المعلم على أداء رسالته التربوية بصورة أكثر فاعلية . ومن الشروط التي تساعد على التحصيل الجيد ما يلي :

أ- شرط التكرار : معروف أن الإنسان يحتاج إلى الأداء المطلوب لتعلم خبرة معينة حتى يتمكن من إجادة هذه الخبرة . فالتكرار الموجه يؤدي إلى الكمال، فلكي يستطيع الطالب أن يحكم حفظ قصيدة من الشعر فإنه لابد من أن يكررها عدة مرات حتى يحفظها . ويؤدي التكرار وظيفة معينة إلى أن تصبح ثابتة وكذلك يؤدي التكرار إلى نمو الخبرة وارتقائها بحيث يتمكن الإنسان أن يقوم بالأداء المطلوب بطريقة آلية . وفي نفس الوقت بطريقة سريعة ودقيقة، لأن التكرار المفيد هو التكرار القائم على أساس الفهم وتركيز الانتباه والملاحظة الدقيقة ومعرفة معنى ما يتعلمه الفرد . فالتكرار وحده لا يكفي لعملية التعلم، إذ لابد أن يكون مقرونا بتوجيه المعلم نحو الطريقة الصحيحة ونحو الارتفاع المستمر بمستوى الأداء .

ب- شرط الدافع : لحدوث عملية التعلم لابد من وجود الدافع الذي يحرك الكائن الحي نحو النشاط المؤدي إلى إشباع الحاجة، وكلما كان الدافع لدى الكائن الحي قويا كان نزوعه نحو النشاط المؤدى إلى التعلم قويا أيضا، فالثواب والعقاب لهما أثر بالغ في تعديل السلوك وضبطه . لأن الأثر سواء أكان طيبا أم ضارا، يؤدي إلى حدوث تغير السلوك .

(عبد الرحمن عيسوي ، 1997 ، ص : 173)

ج- فترات الراحة وتنوع المواد : في حالة دراسة مادتين أو أكثر في يوم واحد بينت نتائج التجارب أهمية فترة الراحة عقب دراسة كل مادة من أجل تثبيتها والاحتفاظ بها فالطالب يجب أن يراعي اختيار مادتين مختلفتين في المعنى والمحتوى والشكل، فكلما زاد التشابه بين المادتين المدروستين بطريقة متعاقبة كلما زادت درجة تداخلهما، أي طمس

إحداهما للأخرى، وكلما اختلفت المادتان قلّت درجة التداخل بينهما وبالتالي أصبحت أقل عرضة للنسيان . (حلمي المليجي ، 2004)

د- الطريقة الكلية والطريقة الجزئية : لقد أثبتت التجارب أن الطريقة الكلية حين تكون المادة المراد تعلّمها سهلة وقصيرة . وكلما كان الموضوع المراد تعلمه مسلسلا تسلسلا منطقيا أو طبيعيا كلما سهل تعليمه بالطريقة الكلية عن الموضوعات المكونة من أجزاء غير مرتبطة فيما بينها ، فالإدراك في العمليات العقلية يكون كليا ثم جزئيا ولهذا يجب أن يأخذ الطالب فكرة عامة إجمالية عن الموضوع المراد تعلمه، ثم يأخذ بعد ذلك في استيعاب الأجزاء والتفاصيل والوحدات الصغرى، ومن المبادئ العامة في عملية الإدراك أن الكل هو الذي يعطي الأجزاء المكونة له معناها ومدلولها فالكلمة ليس لها معنى محدد إلا في إطار الجملة التي تنتمي إليها .

هـ- التسميع الذاتي : هو عملية يقوم بها الفرد محاولا استرجاع ما حصّله من معلومات أو ما اكتسبه من خبرات ومهارات وذلك أثناء الحفظ وبعده بمدة قصيرة ولعملية التسميع هذه فائدة عظيمة إذ تُبين للمتعلم مقدار ما حفظه وما هو في حاجة إلى المزيد من التكرار حتى يتم حفظه وإلى جانب هذا فعن طريق عملية التسميع يستطيع الفرد أن يجدد الحافز على بذل الجهد وعلى مزيد من الانتباه في الحفظ . فما يشعر به الحافظ من متعة النجاح أو من ألم الخيبة يدفعه إلى إعادة عملية الحفظ . ومن البديهي أنه لا ينبغي أن يبدأ المتعلم في عملية التسميع، إلا بعد فهم المادة واستيعابها، وأن التعجل في عملية التسميع مدعاة إلى شعوره بالفشل والإحباط .

و- الإرشاد والتوجيه : لاشك أن التحصيل القائم على أساس الإرشاد والتوجيه أفضل من التحصيل الذي لا يستفيد فيه الفرد من إرشادات المعلم فالإرشاد يؤدي إلى حدوث التعلم بمجهود أقل وفي مدة زمنية قصيرة عما لو كان التعلم بدون إرشاد . فالإرشاد يؤدي إلى اختصار الجهد والوقت اللازمين لتعلم شيء ما . ويجب أن تكون الإرشادات ذات صبغة

إيجابية لا سلبية وأن يشعر المتعلم بالتشجيع، لا بالإحباط ويجب أن تكون الإرشادات بطريقة متئدة متدرجة . كما ينبغي أن يوجه المعلم إرشاداته إلى تلاميذه في المراحل الأولى من عملية التعلم، وذلك حتى يبدأ التلاميذ تحصيلهم متبعين الطرق الصحيحة منذ البداية .

ويجب الإسراع في تصحيح الأخطاء أولا بأول، وذلك حتى لا تثبت في خبرة المتعلم وتصبح مهمة المعلم طويلة وشاقة ومزدوجة وهي في هذه الحالة تصحيح الأخطاء ثم توجيه الإرشاد من جديد .

ز - معرفة المتعلم نتائج ما تعلمه بصفة مستمرة : لقد أثبتت التجربة أن ممارسة الفعل دون معرفة النتائج لا تؤدي إلى حدوث التعلم الجيد ومعرفة المتعلم ما أحرزه من نجاح أو ما هو عليه من تقصير يدفعه إلى بذل مزيد من الجهد للمحافظة على مستواه وإن كان حسنا واللحاق بغيره إن كان مقصرا، فمعرفة المتعلم بنتائج تحصيله تجعله يعمل على مباراة نفسه ومباراة زملائه، فيسعى دائما إلى أن يبرز نفسه وأن يتفوق على زملائه، أما عدم معرفة النتائج فقد تلقي في نفس الفرد شعورا بأنه قد وصل إلى القمة فلا يبذل جهدا وقد يلقي في نفسه شعورا بأنه لا يحرز أي تقدم فتفتقر همته ويضعف حماسه .

ي - النشاط الذاتي : لاشك أن النشاط الذاتي هو السبيل الأمثل إلى اكتساب المهارات والخبرات والمعلومات والمعارف المختلفة، فالطفل لا يستطيع تعلم السباحة إلا عن طريق ممارسة السباحة نفسها . ولا يمكن أن يتقن تعلمها من مجرد قراءة كتاب مصور أو السماع عن وصفها . فالإنسان لا يستطيع أن يتعلم التفكير إلا بممارسة عملية التفكير نفسها والحكم على الأشياء وتقديرها بالرغم من أن للمعلم دورا هاما في توجيه طلابه وإرشادهم إلا أن ذلك لا يعني قيامه بالتعلم نيابة عنهم ففي هذا الصدد يقال أن التعلم الجيد هو الذي يقوم على النشاط الذاتي للمتعلم . فالمعلومات التي يحصل عليها الفرد عن طريق جهده ونشاطه الذاتي تكون أكثر ثبوتا ورسوخا وأكثر عصيانا . على الزوال والنسيان .

(عبد الرحمن عيسوي ، 1997 ، ص : 178)

5- فوائد الاختبارات التحصيلية : إن للاختبارات التحصيلية العديد من الفوائد في مجال تقويم التعلم ويمكن إجمالها فيما يلي :

- مساعدة الطلاب على فهم أنفسهم بشكل أفضل، نتيجة التغذية الراجعة التي تكشف عن نقاط القوة و الضعف لديهم ومدى ما أحرزوه من تقدم .
- المساعدة على تحديد ما إذا كان الطالب قد أتقن مفردات المحتوى التعليمي محل التدريس
- زيادة الدافعية لديهم وحثهم على التحصيل والتعلم .
- المساعدة على التنبؤ بتحصيلهم ومعرفة فرص نجاحهم في مواد دراسية أخرى .
- المساعدة في الحكم على فعالية إستراتيجية التدريس وبخاصة إذا أخذ في الحسبان نتائجهم ككل. فإذا حصل معظمهم على علامات أو درجات متدنية فقد يكون السبب كامنا في إستراتيجية التدريس المتبعة .
- تشخيص صعوبات التعلم بغية تنظيم الوصفات العلاجية المناسبة .
- المساعدة على الاحتفاظ بالتعلم لفترة أطول عن طريق عمل الاختبارات من وقت لآخر
- المساعدة على تحديد مدى تمكنهم من متطلبات التعلم المسبقة من عدمه .
- المساعدة في تحديد مستويات الطلاب المختلفة في الجوانب التي يقيسها الاختبار الذي وضع من أجلها . (رانيا بنت أبو بكر ، 1429 ، ص : 82)

- إنها تمنع تحيّز المعلمين في إعطاء الدرجات وتفضيل بعض الطلاب على البعض الآخر وبالتالي توحيد المعايير بين المدرسين المختلفين في تقويم أداء الطلاب .
- تستعين بها بعض المدارس في توجيه الطلاب في نواحي التخصّص التي يمتازون فيها كما تبيّنه هذه الاختبارات.
- قد يعزى عدم تكّيف بعض الطلاب في المدارس والجامعات إلى صعوبات في بعض المواد مما تكشفه هذه الاختبارات. (مريامة بريشي، الزهرة الأسود ، ب س ، ص:9)

6- الاختبارات التحصيلية وأنواعها :

تلعب الاختبارات المدرسية بمختلف أنواعها دورا رئيسيا في عملية التقويم التحصيلي لأن هذه الاختبارات مصممة أساسا لقياس ناتج التعليم الصفي، ولأنها أكثر ملاءمة لهذا القياس من الاختبارات المعيارية التي تتصف بشيء من العمومية، وببعض التصور في تلبية الحاجات الخاصة بكل سياق صفي على حدة .

وعلى المعلم وهو يرغب في إعداد اختبار تحصيلي ما، أن يكّون تصورا واضحا عن أهداف الاختبار وكيفية استخدام وتفسير النتائج التي يتمخض عنها . وهذا يشير إلى ضرورة التحديد المسبق للأهداف التعليمية ومحتوى المادة الدراسية وطرق القياس المناسبة .

(عبد المجيد نشواتي ، 1985 ، ص : 614)

وتصنف الاختبارات التحصيلية إلى نوعين أساسيين :

6- 1- الاختبارات المنسوبة إلى المحك : إن المحك الذي ينسب إليه الاختبار أو يرجع إليه قد يكون هدفا تعليميا أو مستوى كفاءة المتعلم، أو نتيجة مرغوبة التحقق بعد التعلم .

6-2- الاختبارات المنسوبة إلى المعيار: يرتبط هذا النوع من الاختبارات ارتباطا وثيقا باختبارات التحصيل المقننة وتعد هذه الاختبارات أدوات قياس تربوية مهمة نظرا لأنه يمكن أن تتخذ قرارات متعددة تتعلق بالأفراد والبرامج التربوية والتدريبية استنادا إلى نتائجها .

وتختلف اختبارات التحصيل المقننة عن الاختبارات المنسوبة إلى محك في أنها تعتمد اعتمادا أساسيا على إجراءات تقنين منظمة وجداول ومعايير يستند إليها في مقارنة أداء فرد أو مجموعة من الأفراد بأداء مجموعة مرجعية مواصفاتها محددة بدقة .

(صلاح الدين محمود علام ، 2000 ، ص : 332)

يمكن تقسيم الاختبارات التحصيلية إلى ثلاثة أقسام رئيسية وهي كالتالي :

6-3- الاختبارات المقالية (Essay tests) **:**في هذه الأسئلة يُطلب من الطالب أن ينتج عدة جمل وأفكار أو فقرات، وتشمل هذه الأسئلة على أسئلة تبدأ بكلمات مثل اشرح أُنقد، ناقش، وضح، بين، علل، قارن .

وقد تتطلب الأسئلة إجابة قصيرة قد تكون عبارة أو أكثر وقد تتطلب إجابة طويلة قد تصل إلى عدة فقرات .

6- 3- 1- مؤشرات جودة صياغة أسئلة المقال :

- يجب أن يكون السؤال واضحا ومحددا بحيث تكون المشكلة التي يطرحها واحدة في أذهان الطلاب .

- تجنب استخدام كلمات مرتبطة بالتذكر مثل متى أذاكر؟ .... إلخ كلما أمكن .

- يفضل استخدام عبارات من شأنها أن تقيس المستويات العليا من التفكير مثل لماذا ؟ اشرح فسر، أنقد ..... إلخ .

- إعلام الطالب بمقاييس التقدير . www.helwan.edu.eg

6-3-2- محاسن الاختبارات المقالية :تنطوي الاختبارات المقالية على مجموعة من المحاسن أهمها :

- تتيح للطالب فرصة تحليل الأفكار وتركيبها على نحو يمكنه من تعلم مهارات حل المشكلة ويشجعه على التفكير الإبتكاري، حيث لا تقتصر إجاباته على اختيار الإجابات بلغته الخاصة حسب استراتيجياته التفكيرية، الأمر الذي يجعل الأسئلة المقالية أداة قياس فعالة بالنسبة للأهداف التعليمية ذات المستوى المعرفي المرتفع، كالتحليل والتركيب والتقويم. - تساعد الأسئلة المقالية على اكتساب عادات ومهارات دراسية جيدة، تمكن الطالب من فهم المادة الدراسية على نحو كلي، وتساعده على تنظيم أفكاره ومعلوماته، وتحول دون استغراقه في حقائق ومعلومات تفصيلية منعزلة أو مستقلة .

- لا يتطلب إعداد الأسئلة المقالية جهدا ووقتا كبيرين من جانب المعلم، وهذا ما يدفع بالكثير من المعلمين إلى استخدامها، غير أنه يجب الانتباه إلى أن بناء أسئلة مقالية على نحو واضح، وبدلالة أهداف تعليمية معينة، ليس أمرا سهلا كما يتصوره المعلمون، بل يحتاج إلى مهارات معينة ، يتطلب إتقانها جهدا كبيرا في حالات كثيرة .

6 -3- 3- مساوئ الاختبارات المقالية :

وكما تنطوي الاختبارات المقالية على بعض المحاسن، فإنها لا تخلو من بعض القصور أو المساوئ ، وأهم هذه المساوئ هي :

- عدم ثبات نتائج الاختبارات المقالية نظرا للعوامل الذاتية التي تتدخل في عملية التصحيح فالمعلمون المختلفون، يصححون السؤال الواحد بطرق مختلفة، كما أن المعلم نفسه، قد يصحح السؤال ذاته بطرق مختلفة في أوقات مختلفة .

- لا يمكن للأسئلة المقالية أن تغطي قسما كبيرا من محتوى المادة الدراسية طالما كانت مدة الامتحان محدودة، لذا يجب الاقتصار على عدد محدود من الأسئلة تتناول جزءا محدودا من هذه المادة فقط . (عبد المجيد نشواتي ، 2003 ، ص : 616)

6- 4- الاختبارات الموضوعية (Objective tests) : تشير الاختبارات الموضوعية إلى أدوات القياس التي تمكن الطالب من تكوين إجابات موضوعية يتحكم فيها السؤال ذاته كما تمكّن المعلم من تكوين أحكام موضوعية تتحكم فيها إجابات الطالب ذاتها . تضم الاختبارات الموضوعية ما يأتي : (عبد المجيد نشواتي ، 2003 ، ص : 618)

6- 4- 1- أسئلة الاختيار من متعدد (Multiple choice questions) : وتتألف من جزئين الأول وهو الجذر ويشير إلى العبارة التي تحدد المشكلة أو السؤال موضوع الاهتمام، والثاني وهو مجموعة البدائل، ويتراوح عددها عادة ما بين ثلاثة وخمسة بدائل تشير إحداها إلى الجواب الصحيح أو إلى أفضل الأجوبة الممكنة .

(عبد المجيد نشواتي ، 1985 ، ص : 620)

6-4- 1- 1- مؤشرات جودة متن السؤال : ينبغي توافر المؤشرات الآتية في متن / جذر سؤال الاختيار من متعدد :

- تكون صياغة متن السؤال واضحة، دقيقة، قصيرة، صحيحة لغوياً .
- تجنب التلميح أو الإيحاء بالإجابة الصحيحة في متن السؤال .
- تجنب صيغة النفي كلما أمكن ذلك .

- يتضمن متن السؤال جميع الكلمات التي تكرر في البدائل المقترحة .

- يتضمن متن السؤال المفهوم أو المصطلح إذا كان الهدف من السؤال تعريف هذا المفهوم - إمكانية الإجابة عن السؤال دون النظر للبدائل .

- يمكن أن تتم صياغتها صياغة مفتوحة النهاية، وأن يطلب المعلم من الطلاب تبرير اختبار الإجابة التي تّم اختيارها .

6- 4- 1- 2 - مؤشرات جودة بدائل السؤال :

- تكون هناك إجابة فقط صحيحة أو مفضلة .

- تتجانس البدائل في محتواها وترتبط بمجال السؤال .

- تكون المصطلحات والكلمات المستخدمة في البدائل معروفة كلها لدى الطالب .

- تجنب الارتباطات اللفظية بين متن السؤال والإجابة الصحيحة .

- تجنب استخدام عبارات (جميع / كل ما سبق صحيح ، أو كل ما سبق خطأ)

- توزيع الإجابة الصحيحة على المواقع المختلفة للبدائل توزيعا متساويا وبشكل عشوائي .

- يتراوح عدد البدائل ما بين (4) إلى (5) بدائل .

- يجب ألا تكون الإجابة الصحيحة أطول من المشتتات أو البدائل، أي تتضمن جميع البدائل نفس عدد الكلمات تقريباً .

www.helwan.edu.eg

6- 4-2- أسئلة الصواب والخطأ :(Right and wrong questions) ويطلب فيها من المستجيب أن يضع علامة أمام السؤال تبين ما إذا كانت العبارة صوابا أو خطأ (صحيح / خطأ ، نعم / لا) وتستعمل لقياس القدرة على التركيز والقدرة على تمييز الحقيقة من الرأي العام . (مجدي عبد الكريم حبيب ، 1996 ، ص : 264)

6- 4-2 - 1 - مؤشرات جودة أسئلة الصواب والخطأ :

نظراً لزيادة فرص تخمين الإجابة في هذا النوع من الأسئلة، فقد تم تطويرها، بأن يكتب الطالب تبريره لإجابة الصواب والخطأ

www.helwan.edu.eg

6 - 4 - 2- 2- محاسن أسئلة الصواب والخطأ

- سهولة تصميم الأسئلة .
- إمكانية وضع عدد كبير من الأسئلة يغطي المقرر أو جزءا كبيرا منه .

6 - 4 - 2 - 3 - مساوئ أسئلة الصواب والخطأ

- يقتصر استخدامها في غالب الأحيان على قياس التذكر .
- تزداد فيها احتمالات التخمين لذا ينبغي تطبيق معادلة التقليل من أثر التخمين .

(مجدي عبد الكريم حبيب ، 1996 ، ص : 264)

6- 4- 3- أسئلة المطابقة (Matching questions): تتألف من قائمتين من العبارات، تشمل الأولى على العبارات الدالة على الأسئلة في حين تشتمل الثانية على العبارات الدالة على الإجابات، ويترتب على الطالب إجراء مطابقة بين كل عبارة من عبارات قائمة الأسئلة ، وما يقابلها من عبارات قائمة الإجابات .

(عبد المجيد نشواتي ، 1985 ، ص : 622)

6 - 4 -3-1- مؤشرات جودة صياغة أسئلة المطابقة :

- تجانس المقدمات معا، أي تتضمن نفس الموضوع حتى تكون الاستجابات متجانسة .
- يتضمن السؤال مقدمات واستجابات قصيرة قدر الإمكان .
- زيادة عدد الاستجابات عن عدد المقدمات بمقدار ثلاثة عناصر على الأقل .
- تكتب المقدمات إلى اليمين وتأخذ أرقاما 1 ، 2 ، 3 ... في حين تكتب الاستجابات إلى اليسار ومرمزة بحروف أ، ب ، ج ... إلخ
- ترتب المقدمات والاستجابات ترتيبا منطقياً .
- وضع قوسين إلى جانب كل رقم من أرقام المقدمات يكتب فيه رموز الاستجابات .
- كتابة السؤال مكتملا في نفس الصفحة
- استخدام المصطلحات الكمية بدلا من الكيفية .

www.helwan.edu.eg

6- 4- 3- 2- محاسن أسئلة المطابقة :

- سهولة وضعها مقارنة بأسئلة الاختيار من متعدد .
- التجانس في مكونات كل بند تعطي فرصة لاختبار دقة المعلومات .
- تؤدي إلى تقليل التخمين إذا وضعت بعناية بحيث تكون البدائل ملائمة لكل بند .

6 - 4- 3- 3 - مساوئ أسئلة المطابقة :

- لا يتيح المقرر فرصة استخدامها بكثرة .
- تحتاج إلى وعي كامل بطريقة بنائها .

وعند بنائها ينبغي مراعاة :

- التجانس في اختيار البنود .
- أن يزيد عدد الإجابات عن عدد البنود حتى لا تكون الإجابة الأخيرة هي المقابلة للبند الأخير .
- يجب تصميم الأسئلة بطريقة تيسّر الإجابة والتصحيح .

(مجدي عبد الكريم ، 1996 ، ص : 266)

6-4- 4- أسئلة التكملة (Sequel questions) : يتطلب سؤال التكملة من الطالب أن يكمل الفكرة في الجملة بوضع كلمة أو كلمات تملأ الأماكن الحالية أو أن يجيب عليها بكتابة الإجابة في الفراغ المخصص، وهي أقل الأنواع موضوعية من حيث تقدير الإجابات .

(مجدي عبد الكريم حبيب ، 1996 ، ص : 276)

6- 4- 1- مؤشرات جودة صياغة أسئلة التكملة :

- وضع الفراغ قرب نهاية العبارة .
- تحذف الكلمة المهمة من العبارة .
- وجود فراغ أو اثنين على الأكثر فقط في العبارة .
- تساوي عدد الفراغات في البنود .
- توجد إجابة واحدة فقط للفراغ .

- يجب أن يملأ الفراغ بإجابة معينة بسيطة .

- لا ينبغي أخذ العبارات مباشرة من الكتب المدرسية لأن ذلك يؤدي إلى الاستظهار الآلي (مجدي عبد الكريم حبيب ، 1996 ، ص : 267)

6- 4- 5- أسئلة إعادة الترتيب (Rearrangeement) : يُعطى الطالب في هذه الأسئلة عددا من الكلمات أو المصطلحات أو الأحداث أو التواريخ أو العمليات وغيرها ويطلب منه ترتيبها وفق نظام محدد .

6- 4- 5- 1- مؤشرات جودة صياغة أسئلة إعادة الترتيب :

-يقيس السؤال هدفاً واحداً .

- توزيع السؤال توزيعاً عشوائياً .

- احتواء السؤال على حوالي (5 . 9) عنصراً .

- وجود فواصل واضحة بين عناصر السؤال . www.helwan.edu.eg

6- 4 - 6- محاسن الاختبارات الموضوعية :

تحقق الاختبارات الموضوعية عددا من المحاسن أهمها :

- سهولة التطبيق واستخراج النتائج وتفسيرها .

- استبعاد العوامل الذاتية سواء في مجال الإجابة أو التصحيح ، وذلك بسبب تقييد الإجابات بأسئلة محددة، الأمر الذي يزيد ثبات النتائج .

- تغطية أكبر جزء ممكن من المادة الدراسية، سبب كثرة أسئلة الاختبار الموضوعي وتنوعها، مما يدفع الطالب إلى عدم إهمال دراسة أي جزء من هذه المادة .

- تحديد المستويات المتباينة لتحصيل الطلاب بشكل دقيق، نظرا لكثرة الأسئلة وتباينها من حيث درجة سهولتها وصعوبتها .

6 - 4- 7 - مساوئ الاختبارات الموضوعية :

على الرغم من أن هذه الفوائد بمجملها تحقق خصائص القياس السليم وهي الصدق والثبات وسهولة التطبيق أو الاستخدام، فإن الاختبارات الموضوعية لم تنج من بعض الانتقادات

التي يمكن إيراد أهمها فيما يلي :

- تحتاج هذه الاختبارات إلى الجهد ووقت كبيرين من أجل بنائها وإعدادها للاستخدام نظرا لكثرة الأسئلة التي تتضمنها وضرورة صياغتها وتنظيمها على نحو مناسب لتحقيق الأهداف المرغوب فيها .

- لا تستطيع الاختبارات الموضوعية قياس جوانب التحصيل جميعها وبخاصة فيما يتعلق بقدرة الطالب على تنظيم أفكاره ومعالجتها، أو قدرته على النقد والتقويم وحل المشكلات

- قد تتيح الاختبارات الموضوعية فرصة تعلم بعض الحقائق أو المعلومات أو الأحكام الخاطئة عندما يترتب على الطالب اختيار إجابة صحيحة واحدة من بين عدة إجابات صيغ بعضها على نحو خاطئ قصدا . (عبد المجيد نشواتي ، 2003 ، ص : 618)

6- 5- الاختبارات الشفوية (Oral tests) : وفيها يطرح المعلم السؤال شفويا على التلميذ ويتلقى الإجابة شفهيا ، وهي تهدف إلى قياس مدى فهم التلاميذ للحقائق والمفاهيم والتعرف على سمات معينة تتعلق بالعنصر الشخصي كالتحلي بالجرأة في توجيه الأسئلة وإعطاء الإجابات . (نادر فهمي ، 2005 ، ص : 71)

6- 5- 1- مؤشرات جودة توجيه الأسئلة الشفهية :

- توفير مناخ آمن عند توجيه السؤال للطالب .
- وضوح صياغة السؤال، وإعادة صياغته إذا لم يتضح للمتعلم .
- إعطاء وقت للتفكير قبل طلب الإجابة .
- عدم مقاطعة الطالب أثناء الإجابة إلا إذا ابتعدت بعيداً عن موضوع السؤال .
- السماح للطالب بالاسترسال في الإجابة إذا رغب في ذلك .
- عدم التعليق على الإجابة بكلمات محبطة (خطأ . كفى . اذكر المفيد .....) - طرح مزيد من الأسئلة تيسر عملية سبر أغوار الإجابة (ماذا تقصد؟- هل من أسباب أخرى؟ ....) .

6- 5- 2 - محاسن الأسئلة الشفهية :

- سهولة تطبيقها .
- غير مكلفة ماديا مقارنة بالاختبارات التحريرية .
- تسمح للطالب بتعديل إجابته .
- اكتساب الطالب مهارات التحدث والاستماع .

6- 5- 3- مساوئ الأسئلة الشفهية :

- الذاتية في تقدير إجابات الطالب .
- صعوبة استخدامها مع الأعداد الكبيرة للطلاب .
- تأثر إجابات الطالب بخصائص الشخصية كالخجل والتردد .

www.helwan.edu.eg

خلاصة :

يتضح من خلال هذا الفصل أن التحصيل هو مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاية في العمل الدراسي يُقوَّم من المدرسين أو بالاختبارات المقننة . كما يتضح أيضا أن هناك عدة عوامل تتدخل وتؤثر في القدرة التحصيلية لدى الطالب، فمنها العوامل الشخصية المتعلقة بالطالب نفسه، ومنها العوامل الأسرية والعوامل المدرسية وغيرها، ولكي تُنمى قدرة الطالب على تحصيله الدراسي فإن على الوالدين والمعلمين المحاولة في تقوية العلاقة بين المدرسة والبيت وبين الطالب ومعلمه إضافة إلى تشجيع الطالب على المواظبة وتنظيم العمل والتركيز أكثر والعمل باستمرار، والاجتهاد والمثابرة .

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

1 - منهـج الدراسـة.

2 - الدراسة الاستطلاعية .

3 - عينـة الدراسة الاستطلاعية .

4 - أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية .

5 - الدراسة الأساسية .

6 - وصف عينـة الدراسة الأساسيـة .

7 - إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية .

8 - الأساليب الإحصائيـة .

خلاصة الفصل .

تمهيد:

بعد تطرقنا في الفصول السابقة إلى الجانب النظري نصل إلى الجانب التطبيقي الميداني الذي يعد أهم مرحلة من مراحل البحث العلمي الذي يعتمد عليه الباحث وذلك من خلال توسيع مجال بحثه ودراسته، بحيث يجسد ما هو عبارة عن معلومات وحقائق في الجانب النظري إلي واقع يمكن تكميمه في الجانب الميداني وتتوقف دقة النتائج المتحصل عليها في أي دراسة على مدى صحة الإجراءات المنهجية . لذا جاء هذا الفصل متضمنا المنهج المستخدم والعينة والمجتمع الأصلي،ووصف أداة الدراسة والخصائص السيكومترية والأسلوب الإحصائي .

1- منهج الدراسة :

يعتبر منهج الدراسة الوسيلة التي يستخدمها الباحث لتناول الظاهرة من حيث ملاحظتها والتحدث عنها، مما يساعد على فهمها وتفسيرها . ونظرا لتعدد مناهج البحث في العلوم الإنسانية، فإن طبيعة موضوع الدراسة والهدف منه هما اللذان يحددان نوع البيانات المراد جمعها وطبيعة المنهج المستخدم في إجراء الدراسة وحيث أن موضوع هذه الدراسة يتناول العلاقة بين تقدير الذات و مستوى الطموح والتحصيل الدراسي فإن أكثر المناهج ملاءمة لها هو المنهج الوصفي الارتباطي فحسب .

يقوم المنهج الوصفي على جمع الحقائق و المعلومات و مقارنتها و تحليلها و تفسيرها للوصول إلى تعميمات مقبولة، أو هو دراسة و تحليل و تفسير الظاهرة من خلال تحديد خصائصها و أبعادها وتوصيف العلاقة بينها، بهدف الوصول إلى وصف علمي متكامل لها.

(محمد علي محمد ، 1986 ، ص : 181)

كما يعرفه محمد عبيدات بأنه عبارة عن طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها في أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها . (محمد عبيدات و آخرون ، 1999 ، ص : 46)

2 - الدراسة الاستطلاعية :

ما الدراسة الاستطلاعية إلاّ مرحلة تجريب مكونات الأدوات بعد إعدادها وصياغتها وذلك للتأكد من مدى صلاحيتها و ملاءمتها، كما أنها توفر للباحث فرصة للتعرف على مختلف الصعوبات التي قد تواجهه في الواقع وهو يعالج الظاهرة . وبالتالي العمل على تجاوزها أو تخفيفها . (عبد الكريم غريب ، 1997 ، ص : 71)

3 - عينة الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية في(30) طالبا وطالبة من المعيدين في شهادة البكالوريا تم اختيارهم من ثانوية محمد العيد آل خليفة موزعين كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم : (01)

يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس والتخصص

التخصص / الجنس	علميون	أدبيون	المجموع
ذكـور	12	01	13
إنـاث	12	05	17
المجموع	24	06	30

4- أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية :

إن عملية اختيار أدوات القياس المناسبة تعتبر من أهم الخطوات في أي بحث علمي ولابد أن تتفق هذه الأدوات وهدف البحث العلمي، ولقد استخدمت في الدراسة الحالية مقياسين، الأول لقياس تقدير الذات والثاني لقياس مستوى الطموح بهدف اختبار فروض الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها .

أولا- تقدير الذات :

1 - وصف مقياس تقدير الذات :

تم في هذه الدراسة اعتماد الاختبار الذي أعدّه كوبر سميث سنة 1967 لقياس اتجاه الفرد نحو الذات، في المجالات الاجتماعية، الأكاديمية، العائلية والشخصية. ترجمه إلى العربية فاروق عبد الفتاح موسى ومحمد أحمد دسوقي سنة 1981 بعد أن طبق على عينة لتقنينه بلغت 526 فردا ثم على عينة سعودية بلغت 50 فردا . يتكون هذا المقياس من 25 عبارة . منها 9 عبارات موجبة وهي: (20- 19 - 14 - 1 - 4 - 5- 8 - 9 - 11 -) و16 عبارة سالبة وهي: (25 - 24 - 23 - 2 - 6 - 7 - 10 - 12 - 13 - 15 - 16 - 17 - 18 - 21 - 22 - 3)

- البدائل والأوزان وطريقة تصحيح المقياس :

- تتمثل بدائل الإجابة في مقياس ثنائي (تنطبق / لا تنطبق) .

- تعطى درجة على العبارات الموجبة إذا أجاب المفحوص بـ تنطبق، ولا تعطى له أي درجة إذا أجاب على العبارات الموجبة بـ لا تنطبق .

- أما إذا أجاب على العبارات السالبة بـ لا تنطبق تمنح له درجة، ولا تعطى له أي درجة إذا أجاب عليها بـ تنطبق .

- تجمع الدرجات من العبارات الموجبة والسالبة، وكلما ارتفعت الدرجات على المقياس دلت على التقدير المرتفع للذات .

(سميرة بوزقاق ، 2006 ، ص : 165- 166)

وقبل البدء في عملية التصحيح تجب مراجعة الإجابة على المقياس. فإذا لوحظ وجود إجابتين على الفقرة الواحدة من فقرات الاختبار تلغى الورقة، ونفس الشيء إذا أغفل الطالب الإجابة عن فقرة من فقرات الاختبار .

2 - صدق المقياس :

عمدنا للتأكد من صدق هذا الاختبار في البيئة المحلية فتّم حساب صدق الاختبار عن طريق :

أ- صدق المقارنة الطرفية :

تم حساب معامل الصدق على نفس العينة الاستطلاعية وذلك بتحديد نسبة 33% للتمييز بين الطرف الأعلى لدرجات الطلاب، والطرف الأدنى لدرجاتهم، ثم طبقنا اختبار" ت " لدلالة الفروق فتحصلنا على قيمة تقدر بـ : (7.06)، وبمقارنتها بقيمة " ت " المجدولة المقدرة بـ (3.67) يتضح أن "ت " المحسوبة أكبر من " ت " المجدولة عند مستوى الدلالة (0.001) ومنه فالفرق دال والاختبار قادر على التمييز الطرفي بين الحاصلين على أعلى الدرجات و الحاصلين على أدنى الدرجات في مقياس تقدير الذات وبالتالي فالأداة صادقة .

الجدول رقم : (2)

يوضح صدق مقياس تقدير الذات

درجات الطرف العلوي		درجات الطرف السفلي		قيمة " ت "		درجة الحرية 2 ن – 2	مستوى الدلالة
م1	ع1	م2	ع2	المحسوبة	المجدولة		
13.6	3.06	21.1	1.37	7.06	3.67	28	دالة عند 0.001

ب- الصدق الذاتي :

بما أن الصلة وثيقة بين الثبات والصدق الذاتي ، تم حساب الصدق بهذه الطريقة بتطبيق المعادلة التالية

صدق الاختبار = $\sqrt{\text{الثبات}}$ = $\sqrt{0.59}$ ⟵ 0.76 معامل الصدق الذاتي وهو مستوى عال من الصدق .

3 - ثبات المقياس :

ويقصد بالثبات اتساق أداء الأفراد عبر الزمن إذا ما طبق عليهم الاختبار أكثر من مرة وقد يقصد به استقرار أداء الأفراد عبر مفردات الاختبار.

(علي ماهر، 2001 ، ص: 203)

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التناسق الداخلي حيث استعملنا معادلة " كيودر ريدشارتسون20 " فتحصلنا على معامل ثبات يقدر بـ : (0.59)

ثانيا **- مقياس مستوى الطمـوح :**

1 - وصف مقياس مستوى الطموح :

للتحقق من مستوى الطموح لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا تمت مراجعة الإطار النظري المتمثل في تحديد تعريف الطموح، وحصر سمات الشخص الطموح ويمكن تلخيص السمات التي اعتمدت عليها الطالبة في بناء الاستبيان، فيما يلي :

- لديه القدرة على تحمل المسؤولية .
- يعتمد على نفسه في أداء مهامه .
- يميل إلى التفوق، ويحب المنافسة .
- يواصل الجهد حتى يصل بعمله للكمال .
- لا يثنيه الفشل فيمنعه من مواصلة جهوده .

وبالاستناد إلى ما ورد في أدوات تراث الدراسات تم تحديد أبعاد مقياس الطموح للدراسة الحالية ، ومن بين المقاييس التي اعتمدت عليها الطالبة ما يلي :

- مقياس مستوى الطموح لذوي الإعاقة السمعية والعاديين لـ محمد النوبى، الذي يتكون من : (بعد تقبل الطفل لذاته ، نظرة الطفل للمستقبل، القدرات والإمكانيات الذاتية للطفل ثقة الطفل بنفسه، وبعد شعور الطفل بالنجاح والفشل) .
- مقياس الطموح للراشدين لـ توفيق محمد، الذي يتكون من:(بعد النظرة إلى الحياة

الاتجاه نحو التفوق، تحديد الأهداف والخطط، الميل إلى الكفاح، تحمل المسؤولية المثابرة وبُعد الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ) .

- بالإضافة إلى إطلاع الطالبة على مقياس غيثاء علي بدور، وكاميليا عبد الفتاح (1975)، و زياد بركات (2009)، ومقياس عبد المجيد (2012) .

واستنادا على ما توفر لدى الطالبة من بحوث ودراسات في موضوع مستوى الطموح قامت بتصميم و صياغة فقرات هذا المقياس المكون من**(32)** عبارة تقريرية ، منها **(17)** عبارة موجبة وهي : (1 - 2 - 3 - 4 - 6 - 10 - 15 -16- 19 - 21 - 22 - 23 - 26 - 27 - 28 - 31 - 32)

و **(15)** عبارة سالبة وهي : (5 -7 - 8 - 9 - 11 - 12 - 13 - 14 - 17- 18 - 20 -24 - 25 - 29 - 30) موزعة على **(5)** أبعاد وهي : (الاتجاه نحو التفوق – نظرة الطالب للمستقبل – القدرات و الإمكانيات الذاتية للطالب – شعور الطالب بالنجاح أو الفشل – الدافع للإنجاز).

أرفق المقياس ب **(5)** بدائل للإجابة وهي على التوالي : (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة)، وعلى كل مفحوص أن يجيب عن كل عبارة بوضع علامة (×) في الخانة الموجودة أمام العبارة التي يراها تعكس مشاعره و تنطبق عليه .

تعطى قيمة رقمية من واحد (1) إلى خمسة (5) في حالة الإجابة على العبارات السالبة ومن خمسة (5) إلى واحد (1) في حالة الإجابة على العبارات الموجبة .

تجمع الدرجات من العبارات الموجبة والسالبة لتعبر عن قيمة الدرجة التي يأخذها الفرد على المقياس .

2- صدق المقياس :

أ - صدق المحكمين :

من خلال البحث والتقصي في أدبيات الدراسة لحساب صدق المقياس قمنا بتوزيع أداة الدراسة في صورتها الأولية على أحد عشر(11) محكّما من ذوي الخبرة والتخصص في

مجال التربية وعلم النفس والقياس النفسي من أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح بورقلة وهم : الشايب الساسي، منصور بن زاهي عمروني حورية، محمد عرفات جخراب، فوزية محمدي، يمينة خلادي، الطاوس وازي فائزة رويم، بوبكر دبابي، أحمد قندوز، إسماعيل الأعور. وقد اتفق المحكمون بالإجماع حول وضوح التعليمات المقدمة لأفراد العينة، وملاءمة الأبعاد لمحتوى مقياس مستوى الطموح وبدائل الإجابة، وملامة البنود للأبعاد. بحيث بقيت هذه العناصر على صورتها الأولية . في حين اختلف المحكمون في الصياغات اللغوية لعبارات المقياس فقد أكد بعض المحكمين على حذف صيغة النفي في بداية العبارة وذلك في البند رقم (1) و(3) في البعد الأول و البند (3) في البعد الثالث، والبند (5) في البعد الخامس وغيرها، بينما لم يذكر البعض الآخر ذلك. كما اختلفوا في تعديل بعض الصياغات مثل استبدال كلمة (النهوض) في البند (5) من البعد الأول بكلمة (لتحسين) أو (لرفع) وكلمة (أعتقد) بدلاً من (أشعر) في البند رقم (9) من البعد الثاني .

كما اتفق المحكمون بالإجماع على إضافة كلمة الدراسي لمعظم العبارات وذلك بهدف جعل المقياس خاصاً بالطموح الدراسي علماً أنه توجد أنواع أخرى من الطموح . كما اتفقوا بالإجماع على حذف البند رقم (03) من البعد الثاني، بالإضافة إلى حذف البند رقم (5) من البعد الثالث ، وذلك لعدم وضوحهما . ليصبح عدد البنود (32) بنداً من أصل (34) بندا.

ب - صدق المقارنة الطرفية :

تم حساب معامل الصدق على نفس العينة الاستطلاعية وذلك بتحديد نسبة 33% للتمييز بين الطرف الأعلى لدرجات الطلبة، والطرف الأدنى لدرجاتهم، ثم طبقنا اختبار" ت " لدلالة الفروق فتحصلنا على قيمة تقدر بـ: (8.72)، وبمقارنتها بقيمة " ت " المجدولة المقدرة بـ (3.67) يتضح أن "ت " المحسوبة أكبر من " ت " المجدولة عند مستوى

الدلالة (0.001) ومنه فالفرق دال والاختبار قادر على التمييز الطرفي بين الحاصلين على أعلى الدرجات و الحاصلين على أدنى الدرجات في مقياس مستوى الطموح وبالتالي فالأداة صادقة .

الجدول رقم : (3)

يوضح صدق مقياس مستوى الطموح

درجات الطرف العلوي		درجات الطرف السفلي		قيمة " ت "		درجة الحرية 2 ن – 2	مستوى الدلالة
م1	ع1	م2	ع2	المحسوبة	المجدولة		
139.2	5.92	108.2	9.54	8.72	3.67	28	دالة عند 0.001

ج - الصدق الذاتي :

بما أن الصلة وثيقة بين الثبات والصدق الذاتي ، تم حساب الصدق بهذه الطريقة بتطبيق المعادلة التالية

صدق الاختبار = $\sqrt{\text{الثبات}}$ = $\sqrt{0.87}$ ⟵ 0.93 معامل الصدق الذاتي

وهو مستوى عال من الصدق .

3 - ثبات المقياس :

قمنا بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية (فردي، زوجي) على نفس العينة الاستطلاعية وذلك بتطبيق معامل الارتباط " بيرسون" حيث قدرت قيمة "ر" بـ: (0.77)

وبما أن معامل الثبات المتحصل عليه لا يمثل سوى نصف الاختبار قمنا بتصحيحه بمعادلة "سبيرمان براون " .

$$\text{رث ص} = \frac{2\text{ر ف ز}}{1+\text{ر ف ز}} = \frac{0.77\times 2}{0.77+1} = 0.87$$

الجدول رقم (4) يوضح ثبات مقياس مستوى الطموح

المؤشرات الإحصائية	" ر " المحسوبة		" ر " المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة دالة عند
	قبل التعديل	بعد التعديل			
الفقرات الفردية	0.77	0.87	0.47	28	0.01
الفقرات الزوجية					

من خلال الجدول نلاحظ أن " ر " المحسوبة أكبر من " ر " المجدولة عند مستوى الدلالة 0.01 وهذا يعني وجود علاقة ارتباطيه دالة بنسبة ثبات عالية .

ثالثاً- التحصيل الدراسي : تحصلت الطالبة على معدلات الفصل الثاني للطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا من سجلات كشوف النقاط التي اعتمدتها في هذه الدراسة .

5- الدراسة الأساسية :

بعد التأكد من صلاحية (صدق ، وثبات) أداتي الدراسة من خلال الدراسة الاستطلاعية جاء دور تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية .

6- وصف عينة الدراسة الأساسية :

أُجريت هذه الدراسة على الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا وذلك في السنة الدراسية 2014/2013 من الشعبتين الأدبية والعلمية بحيث شملت المعيدين من الجنسين ذكورا وإناثا ويرجع سبب اختيار الطالبة للطلبة المعيدين في هذه الشهادة كونهم يستعدون لاجتياز امتحان نهائي في شهادة البكالوريا بعد إعادتهم حيث تكثر عليهم الضغوط المدرسية والاجتماعية والنفسية قصد تحقيق النجاح في مسارهم الدراسي وتحقيق التوافق النفسي

أما عن طريقة اختيارها وعددها وخصائصها فالعينة تشمل طلبة السنة الثالثة ثانوي النظاميين المعيدين في شهادة البكالوريا من تخصصين هما : شعبة العلوم التجريبية و شعبة الآداب وفلسفة. والبالغ عددهم 277 طالبا وطالبة اختيرت من عشر (10) ثانويات من أصل عشرين ثانوية بمنطقة ورقلة الكبرى أي بنسبة 50% وذلك بطريقة عشوائية بسيطة .

وهي على التوالي : ثانويتا مالك بن نبي، والزياينة الجديدة بالرويسات، وعبد المجيد بومادة، و العقيد سي الشريف علي ملاح، و مبارك الميلي، و المصالحة، وخليل أحمد ومصطفى حفيان، و ثانوية القصر بورقلة . وثانوية سيدي خويلد الجديدة بدائرة سيدي خويلد .

والعينة العشوائية البسيطة هي عينة يتم اختيارها بطريقة تعطي لكل وحدة واحدة من المجتمع الإحصائي فرصة الظهور نفسها في كل مرة من مرات الاختيار .

(عبد الحميد عبد المجيد ،2007 ، ص:59)

ونظرا للارتفاع الكبير في نسبة غياب الطلبة المعيدين اضطرت الطالبة إلى تطبيق المعاينة العشوائية البسيطة في اختيار الثانويات فقط . أما في أوساط الطلبة فقد تم تطبيق الدراسة فقط على الطلبة الحاضرين أو الذين تسنى لنا الاتصال بهم من الغائبين .

الجدول رقم :(05) يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس والتخصص

التخصص / الجنس	علميون	أدبيون	المجموع
ذكـور	59	28	87
إنـاث	152	38	190
المجموع	211	66	277

الجدول رقم : (06)

يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير التخصص وعدد مرات الإعادة

عدد مرات الإعادة / التخصص	الإعادة مرة	الإعادة أكثر من مرة	المجموع
علميون	123	29	152
أدبيون	91	34	125
المجموع	214	63	277

الجدول رقم : (07) يوضح توزيع أفراد العينة على الثانويات حسب الجنس والتخصص وعدد مرات الإعادة

الثانويات	ذكور				إناث				المجموع الكلي
	الإعادة	علميين	أدبيين	المجموع	الإعادة	علميين	أدبيين	المجموع	
مالك بن نبي	مرة	14	03	17	مرة	12	06	18	40
	أكثر من مرة	02	02	04	أكثر من مرة	01	0	01	
	المجموع	16	5	21	المجموع	13	06	19	
والزياينة الجديدة	مرة	08	0	08	مرة	06	02	08	20
	أكثر من مرة	03	0	03	أكثر من مرة	01	0	01	
	المجموع	11	0	11	المجموع	07	02	09	
عبد المجيد بومادة	مرة	04	02	06	مرة	15	09	24	37
	أكثر من مرة	03	0	03	أكثر من مرة	04	0	04	
	المجموع	07	02	09	المجموع	19	09	28	
العقيد سي الشريف علي ملاح	مرة	06	01	07	مرة	08	09	17	30
	أكثر من مرة	01	02	03	أكثر من مرة	03	01	4	
	المجموع	07	03	10	المجموع	11	10	21	
مبارك الميلي	مرة	01	06	07	مرة	12	09	21	43
	أكثر من مرة	02	02	04	أكثر من مرة	02	09	11	
	المجموع	03	08	11	المجموع	14	18	32	

الثانويات	ذكور				إناث				المجموع الكلي
	الإعادة	علميين	أدبيين	المجموع	الإعادة	علميين	أدبيين	المجموع	
المصالحة	مرة	0	06	06	مرة	0	13	13	25
	أكثر من مرة	0	02	02	أكثر من مرة	0	04	04	
	المجموع	0	08	08	المجموع	0	17	17	
خليل أحمد	مرة	03	01	04	مرة	09	04	13	23
	أكثر من مرة	01	01	02	أكثر من مرة	03	01	04	
	المجموع	04	02	06	المجموع	12	05	17	
مصطفى حفيان	مرة	05	0	05	مرة	09	02	11	19
	أكثر من مرة	01	0	01	أكثر من مرة	01	01	02	
	المجموع	06	0	06	المجموع	10	03	13	
حي القصر	مرة	03	02	05	مرة	02	18	20	27
	أكثر من مرة	0	01	01	أكثر من مرة	0	01	01	
	المجموع	03	03	06	المجموع	02	19	21	
سيدي خويلد	مرة	01	02	03	مرة	0	06	06	12
	أكثر من مرة	0	01	01	أكثر من مرة	0	02	02	
	المجموع	01	03	04	المجموع	0	08	08	

- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية :

بعد الاطلاع على أوقات الفراغ بالنسبة للأقسام النهائية في كل ثانوية من الثانويات المذكورة آنفا، أو أوقات الدراسة بالنسبة للأساتذة الذين سمحوا للطالبة بتطبيق الدراسة في وقت الدوام، كما تفادت الطالبة التطبيق في حصص التربية البدنية حيث تم اختيار أنسب الأوقات تفاديا لعدم رغبة الطلبة في الإجابة على الاستبيانات .

تم تطبيق مقياسي تقدير الذات، و مستوى الطموح مرة واحدة و معا في آن واحد على نفس العينة على مدار شهر كامل ابتداء من 8 أفريل 2014 إلى 8 ماي 2014 كما رخص للطالبة .

فبعد شرح التعليمات شرع في ملء الاستمارات ولم تستغرق العملية أكثر من 20 دقيقة وبالنسبة للغائبين فقد تم الاتصال بالقدر الذي أمكن منهم لاحقا مستعينة بمستشاري التوجيه المدرسي باعتبارهم خريجي تخصص علم النفس .

8 - الأساليب الإحصائية :

لمعالجة بيانات الدراسة الحالية تم الاعتماد علي الأساليب الإحصائية التالية :

- المتوسط الحسابي :

- الانحراف المعياري:

- معادلة كيودر ريد شارتسون 20 :

- اختبار (ت) لدلالة فرق متوسطين .

- معامل الارتباط بيرسون :

$$\frac{ز1 - ز2}{\sqrt{\frac{1}{ن1 - 3} + \frac{1}{ن2 - 3}}}$$

- معادلة دلالة الفروق بين معاملات الارتباط =

حيث أن : ز1 : المقابل اللوغارتمي لمعامل الارتباط في المجموعة الأولى (1) .

ز2 : المقابل اللوغارتمي لمعامل الارتباط في المجموعة الثانية (2) .

ن1: العدد في المجموعة الأولى (1) .

ن2: العدد في المجموعة الثانية (2) .

ويتم حساب هذه المعادلة حسب الخطوات التالية :

أ - يتم حساب معامل الارتباط بين درجات الاختبارين (س ، ص) في المجموعة الأولى وكذلك في المجموعة الثانية .

ب – استخراج المقابل اللوغارتمي (قيمة معامل " فيشر") لمعامل الارتباط للمجموعة الأولى و لمعامل الارتباط للمجموعة الثانية .

ج – حساب الفرق بين معاملي " فيشر" للمجموعتين

د – حساب الخطأ المعياري للعينتين ومعادلته كالآتي :

$$\text{معادلة الخطأ المعياري} = \sqrt{\frac{1}{\text{ن}1 - 3} + \frac{1}{\text{ن}2 - 3}}$$

هـ - تقسيم الفرق بين معاملات " فيشر " على الخطأ المعياري لنحصل على القيمة النهائية ثم نقرأ الدلالة كما يلي :

إذا كانت القيمة الناتجة : تقع بين 1.96 و 2.58 كان الفرق دالا عند 0.05 .

من 2.58 فما فوق كان الفرق دالا عند 0.01 .

- أقل من 1.96 كان الفرق غير دال ، أي نقبل الفرض الصفري .

(محمود السيد أبو النيل ، 1987 ، ص : 246)

خلاصة الفصل :

حاولنا من خلال هذا الفصل التطرق للإجراءات المنهجية المتعلقة بهذه الدراسة حيث أوضحنا أن المنهج المتبع كان وصفيا ارتباطيا لملاءمته وأهداف الدراسة، كما تعرضنا لوصف عينة الدراسة وكذا الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، ثم استعرضنا مجريات الدراسة الاستطلاعية المهيئة لإجراءات الدراسة الأساسية، وختمنا

ذلك كله بجرد لمختلف التقنيات والأساليب الإحصائية المستعملة في هذه الدراسة .

الفصل السادس

عرض ومناقشة وتفسير النتائج

تمهيد :

أولا : عرض وتحليل النتائج :

1 - عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الأولى .

1-1 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى .

1- 2 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية .

1- 3 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثالثة .

2 - عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الثانية .

2-1 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الرابعة .

2- 2 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الخامسة.

2- 3 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية السادسة.

3 - عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الثالثة .

3-1 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية السابعة .

3- 2 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثامنة .

3- 3 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية التاسعة .

ثانيا : مناقشة وتفسير النتائج :

1 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الأولى .

1-1 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى .

1- 2 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية .

1- 3 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة .

2 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الثانية .

2-1 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة .

2- 2 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الخامسة .

2- 3 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية السادسة .

3 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الثالثة .

3-1 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية السابعة .

3- 2 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثامنة .

3- 3 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية التاسعة .

خلاصة ومقترحات الدراسة

تمهيد :

بعد أن جمعنا البيانات والمعطيات بواسطة الأدوات المنهجية المعتمدة في هذا البحث قمنا بتفريغها ومعالجتها بالأساليب الإحصائية المناسبة، حيث كان العمل يدويا ثم تم التأكد من النتائج باستعمال البرنامج الإحصائي SPSS ، وفي هذا الفصل سنقوم بعرض ومناقشة النتائج التي توصلنا إليها وتفسيرها في إطار الدراسات السيكولوجية المرتبطة بموضوع الدراسة .

أولا - عرض وتحليل نتائج الفرضيات :

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الأولى

1- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

تم قياس هذه الفرضية باستخدام معامل الارتباط " بيرسون"، حيث تم الحصول على النتائج المدونة في الجدول الآتي :

الجدول رقم (08) يوضح

قيمة "ر" ودلالتها الإحصائية لمعامل الارتباط بيرسو ن بين تقدير الذات ومستوى الطموح

المؤشرات الإحصائية	معامل الارتباط المحسوب	" ر " المجدولة	درجة الحرية ن - 2	مستوى الدلالة
تقدير الذات مستوى الطموح	0.889	0.14	275	دالة عند 0.0001

يتبين من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (08) أن قيمة معامل الارتباط المحسوبة بين المتغيرين بلغت (0.889)، وهي أكبر من القيمة المجدولة المقدرة بـ (0.14) و بدرجة حرية (275) ومستوى الدلالة (0.0001)، وهذا يعني أن " ر"

المحسوبة دالة إحصائيا ، بمعنى آخر فإن نسبة الثقة في صحة النتائج المتوصل إليها تقدر بـ 99% ومنه إثبات الفرضية العامة الأولى .

1 -1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى :

والتي نصت على ما يلي : تختلف علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح باختلاف الجنس (ذكور، إناث) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

تم قياس هذه الفرضية باستخدام معامل دلالة الفروق بين معاملات الارتباط " فيشر " حيث تم الحصول على النتائج المدونة في الجدول الآتي :

الجدول رقم : (09)

يبين معامل الارتباط بين تقدير الذات ومستوى الطموح وفرق فيشر وقيمة فرق فيشر على الخطأ المعياري ومستوى دلالة الفرق بين الذكور والإناث .

المتغيرات	معامل الارتباط	قيمة معامل فيشر	فرق فيشر	الخطأ المعياري	فرق فيشر على الخطأ المعياري	دلالة الفرق
ذكور	0.841	1.224	0.178	0.131	1.358	غير دال
إناث	0.886	1.403				

يتضح من خلال الجدول رقم : (09) أن نتيجة قسمة فرق فيشر على الخطأ المعياري تساوي 1.35 وهي قيمة أقل من 1.96 وبالتالي تقع خارج الحد الأدنى من مجال الدلالة عند 0.05 المحصور بين (1.96 و 2.58) . ومنه نرفض الفرضية البحثية ونقبل الفرضية الصفرية أي لا تختلف علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح باختلاف الجنس (ذكور ، إناث) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

1- 2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية :

والتي نصت على ما يلي : تختلف علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح باختلاف التخصص (علميين ، أدبيين) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

تم قياس هذه الفرضية باستخدام معامل دلالة الفروق بين معاملات الارتباط " فيشر " حيث تم الحصول على النتائج المدونة في الجدول الآتي :

الجدول رقم (10)

يبين معامل الارتباط بين تقدير الذات ومستوى الطموح وفرق فيشر وقيمة فرق فيشر على الخطأ المعياري ومستوى دلالة الفرق بين العلميين والأدبيين .

المتغيرات	معامل الارتباط	قيمة معامل فيشر	فرق فيشر	الخطأ المعياري	فرق فيشر على الخطأ المعياري	دلالة الفرق
علميين	0.906	1.504	0.290	0.122	2.37	دالة عند 0.05
أدبيين	0.838	1.214				

يظهر من خلال الجدول رقم : (10) أن نتيجة قسمة فرق فيشر على الخطأ المعياري تساوي 2.37 وهي قيمة أكبر من 1.96 وبالتالي فهي دالة عند مجال الدلالة 0.05 المحصور بين (1.96 – 2.58) . ومنه قبول الفرضية البحثية أي : تختلف علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح باختلاف التخصص(علميين ، أدبيين) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

1- 3 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثالثة : والتي نصت على أنه : تختلف علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح باختلاف عدد مرات الإعادة (مرة، أكثر من مرة) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

تم قياس هذه الفرضية باستخدام معامل دلالة الفروق بين معاملات الارتباط " فيشر" حيث تم الحصول على النتائج المدونة في الجدول الآتي :

الجدول رقم : (11)

يبين معامل الارتباط بين تقدير الذات ومستوى الطموح وفرق فيشر وقيمة فرق فيشر على الخطأ المعياري ومستوى دلالة الفرق بين المعيدين مرة وأكثر من مرة.

المتغيرات	معامل الارتباط	قيمة معامل فيشر	فرق فيشر	الخطأ المعياري	فرق فيشر على الخطأ المعياري	دلالة الفرق
مرة	0.885	1.398	0.106	0.146	0.72	غير دال
أكثر من مرة	0.906	1.504				

يبدو من خلال الجدول رقم : (11) أن نتيجة قسمة فرق فيشر على الخطأ المعياري تساوي 0.72 وهي قيمة أقل من 1.96 وبالتالي تقع خارج الحد الأدنى من مجال الدلالة عند 0.05 المحصور بين (1.96 و 2.58) . وعليه نرفض الفرضية البحثية ونقبل الفرضية الصفرية أي لا تختلف علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح باختلاف عدد مرات الإعادة (مرة ، أكثر من مرة) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الثانية :

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

تم قياس هذه الفرضية باستخدام معامل الارتباط " بيرسون"، حيث تم الحصول على النتائج المدونة في الجدول الآتي :

الجدول رقم (12) يوضح

قيمة "ر" ودلالتها الإحصائية لمعامل الارتباط بيرسو ن بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي

المؤشرات الإحصائية	معامل الارتباط المحسوب	" ر " المجدولة	درجة الحرية ن – 2	مستوى الدلالة
تقدير الذات التحصيل الدراسي	0.731	0.14	275	دالة عند 0.0001

يتبين من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (12) أن قيمة معامل الارتباط المحسوبة بين المتغيرين بلغت (0.731)، وهي أكبر من القيمة المجدولة المقدرة ب(0.14) و درجة حرية (275) ومستوى الدلالة (0.0001)، وهذا يعني أن " ر " المحسوبة دالة إحصائيا بمعنى آخر فإن نسبة الثقة في صحة النتائج المتوصل إليها تقدر بـ 99 % ، ومنه إثبات الفرضية العامة الثانية .

2-1 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الرابعة :

التي نصت على أنه: تختلف علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي باختلاف الجنس (ذكور، إناث) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

تم قياس هذه الفرضية باستخدام معامل دلالة الفروق بين معاملات الارتباط " فيشر " حيث تم الحصول على النتائج المدونة في الجدول الآتي :

الجدول رقم : (13)

يبين معامل الارتباط بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي وفرق فيشر وقيمة فرق فيشر على الخطأ المعياري ومستوى دلالة الفرق بين الذكور والإناث

المتغيرات	معامل الارتباط	قيمة معامل فيشر	فرق فيشر	الخطأ المعياري	فرق فيشر على الخطأ المعياري	دلالة الفرق
ذكور	0.595	0.685	0.260	0.131	1.98	دال عند 0.05
إناث	0.738	0.946				

يتضح من خلال الجدول رقم : (13) أن نتيجة قسمة فرق فيشر على الخطأ المعياري تساوي 1.98 وهي قيمة أكبر من 1.96 وبالتالي فهي دالة عند مجال الدلالة 0.05 المحصور بين (1.96 – 2.58) . ومنه قبول الفرضية البحثية القائلة : تختلف علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي باختلاف الجنس (ذكور، إناث) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

2- 2 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الخامسة :

والتي نصت على أنه : تختلف علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي باختلاف التخصص (علميين ، أدبيين) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

تم قياس هذه الفرضية باستخدام معامل دلالة الفروق بين معاملات الارتباط " فيشر " حيث تم الحصول على النتائج المدونة في الجدول الآتي :

الجدول رقم : (14)

يبين معامل الارتباط بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي وفرق فيشر وقيمة فرق فيشر على الخطأ المعياري ومستوى دلالة الفرق بين العلميين والأدبيين

المتغيرات	معامل الارتباط	قيمة معامل فيشر	فرق فيشر	الخطأ المعياري	فرق فيشر على الخطأ المعياري	دلالة الفرق
علميين	0.773	1.027	0.314	0.122	2.57	دال عند 0.01
أدبيين	0.613	0.713				

يظهر من خلال الجدول رقم : (14) أن نتيجة قسمة فرق فيشر على الخطأ المعياري تساوي 2.57 وهي قيمة أكبر من 1.96 وبالتالي فهي دالة عند مجال الدلالة 0.01 المحصور بين (1.96 – 2.58) . ومنه قبول الفرضية البحثية القائلة : تختلف علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي باختلاف التخصص (علميين، أدبيين) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

3-2 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية السادسة :

والتي نصت على أنه : تختلف علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي باختلاف عدد مرات الإعادة (مرة ، أكثر من مرة) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا

تم قياس هذه الفرضية باستخدام معامل دلالة الفروق بين معاملات الارتباط " فيشر " حيث تم الحصول على النتائج المدونة في الجدول الآتي :

الجدول رقم : (15)

يبين معامل الارتباط بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي وفرق فيشر وقيمة فرق فيشر على الخطأ المعياري ومستوى دلالة الفرق بين المعيدين مرة وأكثر من مرة

المتغيرات	معامل الارتباط	قيمة معامل فيشر	فرق فيشر	الخطأ المعياري	فرق فيشر على الخطأ المعياري	دلالة الفرق
مرة	0.707	0.881	0.272	0.146	1.86	غير دال
أكثر من مرة	0.819	1.153				

يبدو من خلال الجدول رقم : (15) أن نتيجة قسمة فرق فيشر على الخطأ المعياري تساوي 1.86 وهي قيمة أقل من 1.96 وبالتالي تقع خارج الحد الأدنى من مجال الدلالة عند 0.05 المحصور بين (1.96 و 2.58) . ومنه نرفض الفرضية البحثية ونقبل الفرضية الصفرية أي لا تختلف علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي باختلاف عدد مرات الإعادة (مرة ، أكثر من مرة) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الثالثة:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

تم قياس هذه الفرضية باستخدام معامل الارتباط " بيرسون"، حيث تم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول الآتي :

الجدول رقم (16) يوضح

قيمة "ر" ودلالتها الإحصائية لمعامل الارتباط بيرسون بين التحصيل الدراسي و مستوى الطموح

المؤشرات الإحصائية	معامل الارتباط المحسوب	" ر " المجدولة	درجة الحرية ن – 2	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي مستوى الطموح	0.747	0.14	275	دالة عند 0.0001

يتبين من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (16) أن قيمة معامل الارتباط المحسوبة بين المتغيرين بلغت (0.747)، وهي أكبر من القيمة المجدولة المقدرة بـ (0.14) و درجة حرية (275) ومستوى الدلالة (0.0001)، وهذا يعني أن " ر" المحسوبة دالة إحصائيا بمعنى آخر فإن نسبة الثقة في صحة النتائج المتوصل إليها تقدر بـ 99 % ومنه إثبات الفرضية العامة الثالثة .

3-1 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية السابعة :

والتي نصت على أنه : تختلف علاقة التحصيل الدراسي بمستوى الطموح باختلاف الجنس (ذكور ، إناث) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

تم قياس هذه الفرضية باستخدام معامل دلالة الفروق بين معاملات الارتباط " فيشر " حيث تم الحصول على النتائج المسجلة في الجدول الآتي :

الجدول رقم : (17)

يبين معامل الارتباط بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح وفرق فيشر وقيمة فرق فيشر على الخطأ المعياري ومستوى دلالة الفرق بين الذكور والإناث

المتغيرات	معامل الارتباط	قيمة معامل فيشر	فرق فيشر	الخطأ المعياري	فرق فيشر على الخطأ المعياري	دلالة الفرق
ذكور	0.623	0.729	0.249	0.131	1.90	غير دال
إناث	0.753	0.979				

يتضح من خلال الجدول رقم : (17) أن نتيجة قسمة فرق فيشر على الخطأ المعياري تساوي 1.90 وهي قيمة أقل من 1.96 وبالتالي تقع خارج الحد الأدنى من مجال الدلالة عند 0.05 المحصور بين (1.96 و 2.58) . ومنه نرفض الفرضية البحثية ونقبل الفرضية الصفرية أي لا تختلف علاقة التحصيل الدراسي بمستوى الطموح باختلاف الجنس (ذكور، إناث) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

3-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثامنة :

والتي نصت على أنه تختلف علاقة التحصيل الدراسي بمستوى الطموح باختلاف التخصص (علميين ، أدبيين) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

تم قياس هذه الفرضية باستخدام معامل دلالة الفروق بين معاملات الارتباط " فيشر " حيث تم الحصول على النتائج المدونة في الجدول الآتي :

الجدول رقم : (18)

يبين معامل الارتباط بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح وفرق فيشر وقيمة فرق فيشر على الخطأ المعياري ومستوى دلالة الفرق بين العلميين والأدبيين .

المتغيرات	معامل الارتباط	قيمة معامل فيشر	فرق فيشر	الخطأ المعياري	فرق فيشر على الخطأ المعياري	دلالة الفرق
علميين	0.785	1.058	0.289	0.122	2.37	دال عند 0.05
أدبيين	0.646	0.768				

يظهر من خلال الجدول رقم : (18) أن نتيجة قسمة فرق فيشر على الخطأ المعياري تساوي 2.37 وهي قيمة أكبر من 1.96 وبالتالي فهي دالة عند مجال الدلالة 0.05 المحصور بين (1.96 – 2.58) . ومنه قبول الفرضية البحثية أي تختلف علاقة التحصيل الدراسي بمستوى الطموح باختلاف التخصص (علميين ، أدبيين) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

3- 3 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية التاسعة :

والتي نصت على أنه تختلف علاقة التحصيل الدراسي بمستوى الطموح باختلاف عدد مرات الإعادة (مرة ، أكثر من مرة) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

تم قياس هذه الفرضية باستخدام معامل دلالة الفروق بين معاملات الارتباط " فيشر " حيث تم الحصول على النتائج المبينة في الجدول الآتي :

الجدول رقم : (19)

يبين معامل الارتباط بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح وفرق فيشر وقيمة فرق فيشر على الخطأ المعياري ومستوى دلالة الفرق بين المعيدين مرة وأكثر من مرة

المتغيرات	معامل الارتباط	قيمة معامل فيشر	فرق فيشر	الخطأ المعياري	فرق فيشر على الخطأ المعياري	دلالة الفرق
مرة	0.732	0.933	0.188	0.146	1.28	غير دال
أكثر من مرة	0.808	1.121				

يبدو من الجدول رقم : (19) أن نتيجة قسمة فرق فيشر على الخطأ المعياري تساوي 1.28 وهي قيمة أقل من 1.96 وبالتالي تقع خارج الحد الأدنى من مجال الدلالة عند 0.05 المحصور بين (1.96 و 2.58). ومنه نرفض الفرضية البحثية ونقبل الفرضية الصفرية أي لا تختلف علاقة التحصيل الدراسي بمستوى الطموح باختلاف عدد مرات الإعادة (مرة أكثر من مرة) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

ثانيا : مناقشة وتفسير النتائج .

بعد عرضنا للنتائج المتحصل عليها في هذه الدراسة نأتي على مناقشتها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري وبيان علاقة هذه النتائج بالدراسات السابقة

1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الأولى :

تنص الفرضية العامة الأولى على أنه " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا ."

كشفت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول رقم : (08) عن صحة هذه الفرضية حيث كان معامل الارتباط المحسوب(0.889) في حين كانت "ر" المجدولة (0.14) عند مستوى

الدلالة (0.0001) ويعبر هذا عن وجود علاقة بين متغيري الدراسة تقدير الذات ومستوى الطموح أي أن التغير يسير في اتجاه واحد في كلا المتغيرين، سواء كان التغير في اتجاه الزيادة أو النقصان، فارتباط المتغير الأول ألا وهو تقدير الذات بالمتغير الثاني ونقصد به مستوى الطموح، يسفر على أنه كلما ارتفع تقدير الذات عند الطالب المعيد في شهادة البكالوريا ارتفع معه مستوى طموحه، والعكس صحيح، أي كلما انخفض تقدير الذات، انخفض معه مستوى الطموح عند الطالب .

وتتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسات : زياد بركات (2009)، بريس (Brice 2004) أنيلوف (Anlioff، 2003)، بلاكبورن (Black porn 2002)، رشا الناطور (2008) ناشتوي (1978) . والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات ومستوى الطموح بينما تتعارض مع دراسة واكسلير (Wexler ،2002) حمادي (1993) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات ومستوى الطموح .

وتأتي هذه النتائج لتدعم الافتراض النظري السائد في أدبيات هذا الموضوع القائل بوجود علاقة ترابطية موجبة بين تقدير الذات ومستوى الطموح . وتفسر هذه النتيجة من خلال تحليل جدلية العلاقة بين تقدير الذات ومستوى الطموح، إذ أن الإنسان يزداد احترامه لنفسه وتقديره لذاته إذا حقق مستوى طموحه ، أما إذا أخفق في ذلك فإنه يصغر ذاته وأحيانا يكرهها أو يحتقرها . ومستوى طموح الفرد وثيق الصلة بفكرة الفرد عن نفسه وبمكانته الاجتماعية ورغبته في نيل احترام الجماعة التي يعايشها لذا يزداد اعتباره وتقديره لنفسه إذا نجح في الوصول إلى مستوى طموحه، وإنْ فشل في ذلك انخفض تقديره لنفسه، غير أن فكرة الفرد عن نفسه كثيرا ما تكون غير واضحة أو صحيحة وطالما يتأثر مستوى الطموح بهذه الفكرة حيث نرى المغرور بذاته يضع لنفسه طموحا أعلى بكثير من مستوى اقتداره، أي مستوى قدراته الفعلية، فلا يجني من ذلك سوى الفشل . أما المصاب بانخفاض في تقدير الذات و بحساسية شديدة لنقد المجتمع له، يكون مستوى طموحه دون مستوى إمكانياته، لأنه يرى الفشل خطرا يهدد احترامه لنفسه . وبالتالي فإن مستوى

الطموح مرتبط عند الفرد بفكرته عن نفسه فكلما كان مستوى تقدير الفرد لذاته إيجابياً كلما ارتفع مستوى طموحه، وكلما كان مستوى تقديره لذاته سلبيا هبط مستوى طموحه . ويؤكد "هيرلوك" على وجود علاقة موجبة بين تقدير الذات ومستوى الطموح، ذلك أن تصور الفرد لذاته كلما كان سليماً أدى إلى تكوين مستوى طموح واقعي . كما أن الفرد المتوافق مع نفسه سوي الشخصية، الراضي عن ذاته، يضع أهدافاً واقعية في ضوء تقييمه المستمر لقدراته وإمكانياته . (عبد ربه علي ، 2010 ، ص : 67)

1 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى :

كشفت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول رقم :(9) عن عدم صحة هذه الفرضية حيث أن نتيجة قسمة فرق فيشر على الخطأ المعياري تساوي 1.35 وهي قيمة أقل من 1.96 وبالتالي تقع خارج الحد الأدنى من مجال الدلالة عند 0.05 المحصور بين (1.96 و 2.58)، أي أن العلاقة بين تقدير الذات ومستوى الطموح أسهم فيها كل من الذكور والإناث على حد سواء.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة رشا الناطور (2008)، ودراسة بلاكبورن (2002)، وأنيلوف (2003) التي أسفرت نتائجها عدم وجود فروق في مستوى الطموح تبعاً لمتغير الجنس .

كما أسفرت دراسة بلاكبورن (2002) عن عدم وجود فروق في مفهوم الذات تبعاً لمتغير الجنس .

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة رؤوف (1981) التي تناولت مستوى الطموح وآلت نتائجها إلى وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث . كما اختلفت مع دراسات أنور محمد الشرقاوي (1979)، سليمان (1984)، الزيادي (1999)، منسي (2003) .

كما جاءت عكس دراسة " بال" (2001) الذي توصل إلى وجود فروق دالة في مستوى الطموح ومفهوم الذات بين الطلاب لصالح الذكور .

هذا وتفسر الطالبة عدم وجود اختلاف في علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح باختلاف الجنس إلى أن لعامل التنشئة الاجتماعية دورا كبيرا في تقليل الفوارق بين الجنسين الذي أفرز عدم التمييز في الأدوار الاجتماعية في شتى الميادين ، مما أدى إلى توحيد الاهتمامات بين الجنسين، وتعميم المعاملة بالمساواة بين الجنسين .

كما أن لطبيعة دراسة الجنسين دور مهم في تعزيز المساواة بينهم، ويظهر ذلك من خلال دراسة الجنسين في أقسام مختلطة .

إن تطور أساليب التنشئة الاجتماعية أدت جميعا إلى الاهتمام بالإناث والذكور على حد سواء والمساواة بينهم في نواحي الحياة الاجتماعية . مما ينعكس إيجابيا على نمو الإناث وتبلور شخصيتهم ونمو تقدير ذات موضوعي لديهم، وحيث إن فرص النمو أمامهم واحدة والتنشئة الاجتماعية لم تعد تميز بينهم، وتكرس الدور الأنثوي و الذكوري في السلوك والتصرفات وغيرها لذا انخفضت الفروق بين الذكور والإناث في تكوين تقدير الذات والطموح لديهم . (منى الحموي، 2010، ص: 202)

كما يمكن تفسير عدم التباين أو الاختلاف في علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس إلى طبيعة الظروف الاجتماعية والبيئية التي تعيشها عينة الدراسة وفرص الاحتكاك والاختلاط الاجتماعي والتنافس وتحقيق الذات. وإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية متاحة للذكور كما هي متاحة للإناث . فالإناث تتاح لهن الخبرات الحضارية والثقافية والأدبية بالقدر الذي يتاح للذكور فالدراسة - مثلا - أصبحت من أكبر المجالات المتاحة لزيادة خبرات الطلبة واحتكاكهم وفتح آفاق جديدة أمامهم، كما تعرفهم على حقيقة الأشياء .

(فائز علي الأسود ، 2009 ، ص : 24)

كما تعزو الطالبة هذه النتيجة إلى أن أساليب التنشئة الاجتماعية الحديثة والمساواة بين الجنسين وتكافؤ الفرص يؤدي إلى التقليل إلى حدّ ما من الفروق في بناء مستوى الطموح عند الذكور والإناث . أضف إلى ذلك معايشة الجنسين الظروف نفسها واشتراكهما في نفس الخصائص النمائية ألا وهي مرحلة المراهقة التي تجمع كليهما .

كما أن لطبيعة دراسة الجنسين دور مهم في تعزيز المساواة بينهما، ويظهر ذلك من خلال الدراسة في أقسام مختلطة (ذكور وإناث)، وغالباً في أقسام مخصصة للمعيدين في شهادة البكالوريا . وقد يرُدّ أيضا عدم وجود اختلاف في هذه العلاقة تبعا للجنس إلى أن كلا منهما يريد إثبات الوجود، وأمله في الوصول إلى أقصى ما يمكن تحقيقه، وهذا يرجع إلى الأهداف والطموحات الجماعية المشتركة بينهما في السعي للنجاح في امتحان شهادة البكالوريا والمثابرة في الدراسة و تحمل المسؤولية وتجنب الفشل والتطلع لمواصلة الدراسة الجامعية .

2 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية :

كشفت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول رقم :(10) عن صحة هذه الفرضية حيث أن نتيجة قسمة فرق فيشر على الخطأ المعياري تساوي 2.37 وهي قيمة أكبر من 1.96 وبالتالي فهي دالة عند مجال الدلالة 0.05 المحصور بين (1.96 و 2.58) أي أن العلاقة بين تقدير الذات ومستوى الطموح اختلفت باختلاف التخصص وهذا يعني أن الطلبة العلميين أسهموا في هذه العلاقة إسهاما جوهريا .

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أبو طالب (1989)، و الحمادي (1993) ومنسي(2003)، وبوفاتح (2005) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق في مستوى الطموح بين طلاب القسم الأدبي وطلاب القسم العلمي .

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات التي تناولت مستوى الطموح : كدراسة بلاكبورن(2002)، سليمان(1984)، الزيادي(1999)، عبد المالك (1981)، والتي خلصت إلى عدم وجود فروق في مستوى الطموح تبعا للتخصص .

كما جاءت عكس دراسة عصلان المساعيد (1983) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين مستوى الطموح والاتزان الانفعالي والجنس والتخصص الدراسي عند طلبة الصف الثالث الثانوي في الأردن وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى طموح طلاب في التخصص العلمي ومستوى طموح الطلاب في التخصص الأدبي .

(حسن عمر ، 2003 ، ص : 187)

كما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت له الدراسات التي تناولت مفهوم الذات ومستوى الطموح فقد أشارت نتائج دراسات : واكسلر (2002)، بروس (2004) إلى عدم وجود فروق في مفهوم الذات ومستوى الطموح تبعا للتخصص .

3 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة :

كشفت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول رقم :(11) عن صحة هذه الفرضية حيث أن نتيجة قسمة فرق فيشر على الخطأ المعياري تساوي (0.72) وهي قيمة أقل من 1.96 . وهذا يؤكد أن العلاقة بين تقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا لا تختلف. باختلاف عدد مرات الإعادة (مرة ، أكثر مرة) . أي أن العلاقة بين تقدير الذات ومستوى الطموح لم تختلف باختلاف عدد مرات الإعادة وهذا يعني أن كلا من الطلبة المعيدين (مرة ، أكثر مرة) أسهموا في هذه العلاقة على حد سواء . وأن عدد مرات الإعادة لا يغير تغييرا جوهريا في تقدير الذات أو مستوى الطموح .

لقد جاءت نتائج هذه الفرضية مخالفة ومعاكسة لما ورد في التراث السيكولوجي الذي يرى أن تحقيق النجاح يؤدي إلى زيادة تقدير الفرد لذته على حين يؤدي الفشل إلى فقدان الفرد الثقة في نفسه أولا، ثم في الآخرين بعد ذلك. وهذا يؤدي بدوره إلى خفض تقدير الفرد لذاته كما أن خبرات الفشل المتكررة خاصة في السنوات الأولى تجعل التلاميذ

يشعرون بالقلق وعدم الاهتمام والإحجام عن عمل أهداف واقعية في الحياة، وهذا ما ظهر فيما بعد في الأدب السيكولوجي تحت مسمى العجز المتعلّم .

(سيد محمود الطواب ، 2008 ، ص : 286)

كما أنه يتغير مستوى الطموح من وقت لآخر تبعا لما يصادفه الفرد من نجاح أو إخفاق في بلوغ أهدافه، فالنجاح غالبا ما يرفع من مستوى طموح الأفراد، في حين أن الفشل يشعرهم بالإحباط . (سهير كامل أحمد ، 2000 ، ص : 186)

تشير هيرلوك (Hurolock 1990) أن للنجاح والفشل أثرهما في تحديد مستوى الطموح فالأفراد يغّيرون من مستوى طموحهم عند تعرضهم للفشل في حياتهم لأول مرة ، والبعض الآخر يرفع من مستوى طموحه إثر الفشل الذي تعرض له، أي قد يرفع الفرد من مستوى طموحه عقب الفشل، وقد يخفضه عقب النجاح، وذلك عكس الاستجابات السابقة .

(جمال مختار ، 2004 ، ص : 65)

- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الثانية :

تنص الفرضية العامة الثانية على ما يلي : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

كشفت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول رقم : (12) عن صحة هذه الفرضية حيث كان معامل الارتباط المحسوب(0.731) في حين كانت "ر" المجدولة (0.14) عند مستوى الدلالة (0.0001) ويعبر هذا عن وجود علاقة بين متغيري الدراسة تقدير الذات ومستوى التحصيل الدراسي، أي أن التغير يسير في اتجاه واحد في كلا المتغيرين، سواء كان التغير في اتجاه الزيادة أو النقصان، فارتباط المتغير الأول ألا وهو تقدير الذات بالمتغير الثاني التحصيل الدراسي، يسفر على أنه كلما ارتفع تقدير الذات عند الطالب المعيد في شهادة البكالوريا، ارتفع معه التحصيل الدراسي، والعكس صحيح، أي كلما انخفض تقدير الذات انخفض معه التحصيل الدراسي لدى الطالب .

وتتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسات : بروس (1979) ودراسة greblwe (1979) ودراسة السيد (1995)، علي محمد (1991) فقد بينت نتائجها وجود علاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي .

إن العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل قوية ووثيقة إذ يمكن القول أنه كلما زاد أحدهما أثر في الثاني بشكل إيجابي، وتشير الدراسات إلى أن الأفراد ذوي التحصيل المنخفض غالبا ما يميلون إلى أن يكّونوا مشاعر سلبية تجاه أنفسهم، في حين يميل الأفراد ذوو التحصيل العالي إلى تكوين مفاهيم ومشاعر إيجابية . ويمكن أن نستشهد ببعض الدراسات التي تطرقت لدراسة هذه العلاقة منها دراسة "ستريت" (1988)، دراسة يعقوب إبراهيم و بلبل رمزي (1985) ودراسة روجرز وزملائه (1978) .

(قحطان أحمد الظاهر ، 2004 ، ص : 167)

كما أكد عساكرة (2003) أن تقدير الذات المرتفع يسبب ارتفاعاً في التحصيل، وكذلك يمكن أن يسبب التحصيل الأكاديمي المرتفع إيجابية في تقدير الذات، أي أن العلاقة متبادلة .

(منى الحموي ، ص : 177)

يقّر هولي (holly 1987) بأنه ما لم يكن لدى الطلاب مستوى معين من تقدير الذات فإنهم لا يدفعون للمحاولة ولا يحتمل أن ينجحوا، وقد خلص إلى أن الطلاب يحققون نجاحات تعليمية واجتماعية أفضل إذا كان لديهم مفهوم واقعي للذات، وشعور بالأهمية الذاتية وثقة بقدراتهم .

(مريم حميد ، سميرة ، 2010 ، ص 2)

حيث أن الطالب الذي يتمتع بمفهوم ذات إيجابي يولي أهمية للنجاح والتفوق وتعزيز المكانة الاجتماعية وخاصة في العصر الحديث المفعم بالمعلومات والإنجازات الأكاديمية والتطور العلمي في المجالات كافة، حيث أخذت تتبلور أهمية العلم وما يتيحه للفرد من تحسين في المستوى المادي وإعطائه المكانة الاجتماعية المرموقة، وإيجاد فرص عمل له . لذا أصبح لدى الفرد حافز تلقائي لسباق الزمن والآخرين من حوله .

(منى الحموي ، ص : 198)

ويؤكد علي الديب 1991، أن العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، علاقة طردية أي أنه إذا كان مفهوم الذات لدى الفرد عن ذاته جيدا وإيجابيا، فإن تحصيله يكون جيدا هو الآخر، ويضيف قائلا : إذا أردنا أن نزيد تحصيل التلميذ دراسيا، فيجب علينا أن نعمل على تحسين تقدير الذات لديه . www.holol.net

4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة :

كشفت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول رقم :(13) عن صحة هذه الفرضية حيث أن نتيجة قسمة فرق فيشر على الخطأ المعياري تساوي (1.98) وهي قيمة أكبر من 1.96 وبالتالي فهي دالة عند مجال الدلالة 0.05 المحصور بين (1.96 و 2.58) أي أن العلاقة بين تقدير الذات و التحصيل الدراسي اختلفت باختلاف الجنس اختلافا دالا وهذا يعني أن الإناث أسهموا في هذه العلاقة أكبر من الذكور .

تختلف هذه النتيجة مع ما توصل له مومني (1993)، حيث لم يجد فروقا في التحصيل تعزى للجنس . كما توصل بلاكبورن (2002) إلى عدم وجود فروق في مفهوم الذات تبعا للجنس .

ومرد هذه النتيجة في رأي الطالبة إلى أن الإناث لديهم مستوى عالٍ وإيجابي من تقدير الذات و هم الأكثر طموحاً، حيث يرتبط ذلك بنظرتهن الإيجابية لذواتهن وقدرتهن على النجاح في الدراسة وتحقيق أهدافهن .

إن فكرة الفرد عن نفسه تؤثر في تحصيله الدراسي حيث يتأثر تحصيل الفرد دراسيا بتقديره لذاته ولكن قد يضع المراهقون الذكور أهدافاً أعلى من قدراتهم وهنا يحدث التعارض بين أهدافهم وإنجازاتهم وفي حالة فشلهم تضعف ثقتهم بأنفسهم ويؤدي ذلك إلى تقويم منخفض للذات مقارنة بالإناث . (مريم حميد ، سميرة ، 2010 ، ص : 5)

5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الخامسة :

كشفت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول رقم :(14) عن صحة هذه الفرضية حيث

أن نتيجة قسمة فرق فيشر على الخطأ المعياري تساوي (2.57) وهي قيمة أكبر من 1.96 وبالتالي فهي دالة عند مجال الدلالة 0.01 .

أي أن العلاقة بين تقدير الذات و التحصيل الدراسي اختلفت باختلاف التخصص اختلافا دالا وهذا يعني أن العلميين أسهموا في هذه العلاقة أكبر من الأدبيين .

تعزو الطالبة هذا الاختلاف بين العلميين والأدبيين إلى عدم توفر وسائل الإيضاح والمعينات التعليمية بالنسبة للأدبيين عكس العلميين، إذ تعد الوسائل الإيضاحية والتعليمية الحديثة ضرورية من أجل تحقيق أفضل تعلم للطلبة، والتي بدورها تنعكس على التحصيل الدراسي بالإيجاب . إذ تعتبر الوسائل البيداغوجية من الوسائط التي يستعين بها المعلم أو الأستاذ في المواقف التعليمية لتوصيل الحقائق أو الأفكار أو المعاني للمتعلمين وفق إستراتيجية محددة للوصول إلى الكفاءات المستهدفة، فهذه الوسائط توفر الخبرة الحسية التي يصعب تحقيقها في الظروف الطبيعية للخبرة التعليمية، وكذلك في تخطي العوائق التي تعترض عملية الإيضاح إذا ما اعتمد على الواقع نفسه، إذ هي عامل من العوامل المؤثرة على تحصيل التلميذ الدراسي . فالتشويق الذي تحدثه يساعد المتعلم على متابعة الحصص الدراسية ورسوخ المعارف في ذهنه فاستعمال الحاسوب والأقراص المضغوطة أو العاكس الضوئي كلها تحفز المتعلم وتساعده على التعلم، أما عدم استعمالها يؤدي إلى صور غير واضحة و غير مفهومة . (مغتات العجال ، 2013 ، ص : 57) كما يعود هذا الاختلاف إلى أن العلميين يبذلون جهداً أكبر من الأدبيين، كون المواد التي يدرسها ذوو التخصص العلمي مواد تتطلب قدرات تفكير عالية واستعدادات كبيرة . و ترى هدى عبد الرحمن أن الاختلاف بين طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الأدبي قد يكون نتاجاً عن اختلاف التخصص الدراسي وطبيعة المقررات الدراسية المتضمنة للمواد العلمية التي قد تنمي القدرة على التفكير، والتحليل، والتفسير، وربط العلاقات، والإنتاج

والإبداع، والتوصل إلى حلول وبدائل حلول المشكلات المختلفة والاستفادة من الخبرات .

(هدى عبد الرحمن ، 2010)

6 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية السادسة :

كشفت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول رقم :(15) عن عدم صحة هذه الفرضية حيث إن نتيجة قسمة فرق فيشر على الخطأ المعياري تساوي (0.78) وهي قيمة أقل من 1.96 وبالتالي فهي غير دالة عند مجال الدلالة 0.05 المحصور بين (1.96 و 2.58) أي أن العلاقة بين تقدير الذات و التحصيل الدراسي لم تختلف باختلاف عدد مرات الإعادة اختلافا دالا وهذا يعني أن المعيدين مرة أو أكثر من مرة أسهموا في هذه العلاقة معا على حد سواء. وأن عدد مرات الإعادة لا يغير تغييرا جوهريا في تقدير الذات أو التحصيل الدراسي .

أظهرت بعض الدراسات (Chansky 1964 , Dans Towned 1988) عدم وجود أي تأثير لتكرار السنة على تقدير الذات . (مغتات العجال ، 2013 ، ص 45)

- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الثالثة :

تنص الفرضية العامة الثالثة على أنه " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا ."

بينت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول رقم : (16) صحة هذه الفرضية حيث كان معامل الارتباط المحسوب(0.747) في حين كانت "ر" المجدولة (0.14) عند مستوى الدلالة (0.001) ويعبر هذا عن وجود علاقة بين متغيري الدراسة التحصيل الدراسي و مستوى الطموح أي أن التغير يسير في اتجاه واحد في كلا المتغيرين، سواء كان التغير في اتجاه الزيادة أو النقصان، فارتباط المتغير الأول ألا وهو التحصيل الدراسي بالمتغير الثاني مستوى الطموح، يسفر على أنه كلما ارتفع التحصيل الدراسي عند الطالب المعيد

في شهادة البكالوريا ارتفع معه مستوى الطموح، والعكس صحيح، أي كلما انخفض التحصيل الدراسي، انخفض معه مستوى الطموح عند الطالب .

وتتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسات : الشمراني (1996) ودراسة أبو هلال وأتكنسون (1990) ودراسة رؤوف (1981) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح .

ويؤكد بيديان (Bedian 2001) أن هناك علاقة وثيقة بين مستوى التحصيل ومستوى الطموح، وأن هناك فروقا بين الطلاب ذوي مستوى التحصيل المرتفع وقرنائهم ذوي مستوى التحصيل المنخفض، من حيث مستوى الطموح لصالح الطلاب ذوي مستوى التحصيل المرتفع وهذا ما أكدته أغلب الدراسات العربية والأجنبية .

(جمال مختار ، 2004 ، ص : 63)

كما أوضح هوبي 1930 في دراسة له وجود علاقة بين التحصيل ومستوى الطموح وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الطموح يميل إلى الارتفاع عقب النجاح وإلى الهبوط عقب الفشل . (كاميليا عبد الفتاح ، 1984)

وخلص رينولدز (1978) Reyniolds في دراسة له في إحدى الجامعات الأمريكية، أن الطلاب والطالبات الأعلى في التحصيل الأكاديمي كانوا أعلى أيضا في مستوى طموحهم .

كما توصل كل من راموس وسانشز و آرثر (Ramos , et al , 1995) في دراسة لهم في المكسيك وأمريكا إلى نفس النتائج .

وتوصل محمد الصالحي (1982) في دراسة له على طلبة المرحلة الثانوية بالأردن أنه كلما ارتفع طموح الطلاب والطالبات ارتفع تحصيلهم الدراسي في التخصصين العلمي والأدبي .

(حسن عمر ، 2003 ، ص : 186)

7- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية السابعة :

كشفت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول رقم :(17) عن عدم صحة هذه الفرضية حيث أن نتيجة قسمة فرق فيشر على الخطأ المعياري تساوي (1.90) وهي قيمة أقل من 1.96 وبالتالي فهي غير دالة عند مجال الدلالة 0.05 المحصور بين (1.96 و 2.58) . أي أن العلاقة بين التحصيل الدراسي و الطموح لم تختلف باختلاف الجنس اختلافا دالا وهذا يعني أن الذكور والإناث أسهموا في هذه العلاقة معا على حد سواء.

تتسق هذه النتيجة مع ما توصل له مومني(1993)، حيث لم يجد فروقا في التحصيل تعزى للجنس. كما تتسق مع دراسة بلاكبورن (2002)، ودراسة رشا الناطور (2008) اللتين توصلتا إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح .

8- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثامنة :

كشفت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول رقم :(18) عن صحة هذه الفرضية حيث أن نتيجة قسمة فرق فيشر على الخطأ المعياري تساوي (2.37) وهي قيمة أكبر من 1.96 وبالتالي فهي دالة عند مجال الدلالة 0.05 المحصور بين (1.96 و 2.58) وهذا يعني أن العلاقة بين التحصيل الدراسي و الطموح اختلفت باختلاف التخصص اختلافا دالا وهذا يعني أن العلميين أسهموا في هذه العلاقة أكبر من الأدبيين .

تتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو طالب (1989)، و الحمادي (1993)، ومنسي (2003)، وبوفاتح (2005) التي أظهرت نتائجها وجود فروق في مستوى الطموح بين طلاب القسم الأدبي وطلاب القسم العلمي .

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت له الدراسات التي تناولت مستوى الطموح : بلاكبورن (2002)، سليمان(1984)، الزيادي(1999)، عبد المالك (1981)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في مستوى الطموح تبعا للتخصص .

كما قام عصلان المساعيد (1983) بدراسة العلاقة بين مستوى الطموح والاتزان الانفعالي والجنس والتخصص الدراسي عند طلبة الصف الثالث الثانوي في الأردن، وتوصلت النتائج

إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى طموح طلاب التخصص العلمي ومستوى طموح الطلاب في التخصص الأدبي . (حسن عمر ، 2003 ، ص : 187)

9 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية التاسعة :

كشفت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول رقم :(19) عن عدم صحة هذه الفرضية حيث أن نتيجة قسمة فرق فيشر على الخطأ المعياري تساوي (1.28) وهي قيمة أقل من 1.96 وبالتالي فهي غير دالة عند مجال الدلالة 0.05 المحصور بين (1.96 و 2.58) أي أن العلاقة بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح لم تختلف باختلاف عدد مرات الإعادة اختلافا دالا وهذا يعني أن المعيدين مرة أو أكثر من مرة أسهموا في هذه العلاقة معا على حد سواء.وأن عدد مرات الإعادة لا يغير تغييرا جوهريا في مستوى الطموح أو التحصيل الدراسي .

وهذه النتيجة تتفق مع الدراسة التي أجراها شاكر قنديل (1990) عن العلاقة بين مستوى طموح طلاب الجامعة من الجنسين ومجموعة من المتغيرات (المستوى الاقتصادي وخبرات النجاح والفشل الأكاديمي ونوع الدراسة، والتخصص الدراسي) .

ومن نتائجها أنه لم يكن لخبرات النجاح الأكاديمي (عدم الرسوب) أو الفشل الأكاديمي (الرسوب سنة أو أكثر في المرحلة الثانوية) تأثير سلبي أو إيجابي في مستوى الطموح .

(محمد حامد ، سناء حامد ، ب س ، ص : 84)

ومن خلال مناقشة وتفسير نتائج فرضيات هذه الدراسة نستنتج وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي، وهذا ما أكدته دراسات الباحثين في هذا المجال . حيث يؤكد محمد أشرف (2010) أن مستوى الطموح يتحدد لدى الفرد بتقديره لذاته وأن العلاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات علاقة ارتباطية فاعلة حيث أنهما من وسائل الحماية للنفس، فالطموح هو رغبة في تحقيق أهداف الفرد وصولا للتفوق والتميز. وتقدير الذات يعني الاحتفاظ للذات بالاحترام والتقدير، لذلك فالفرد قد يضطر إلى تحسين أدائه والارتفاع به تقديرا لذاته، وإن شعور الطالب بالكفاءة يرفع مستوى الطموح لديه

وبالمقابل فإن الشعور بعدم الكفاءة يعمل على خفض مستوى الطموح لديه .

(محمد أشرف ، 2010 ، ص 303)

وتؤكد سناء سليمان (1984) على وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والطموح والتحصيل الدراسي، وذلك من خلال دراسة لها بعنوان : مراتب الطموح لدى طلبة الجامعة وعلاقته بمفهوم الذات ومستوى الأداء، واشتملت عينة الدراسة على (330) طالبة من طالبات جامعة عين شمس وجامعة الأزهر من تخصصات علمية .

(هدى عبد الرحمن ، 2010 ، ص :)

خلاصة ومقترحات الدراسة :في نهاية هذا البحث نستطيع أن تقول بأننا توصلنا إلى أنه**:**

* توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

- لا تختلف علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح باختلاف الجنس (ذكور ، إناث) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا.

- تختلف علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح باختلاف التخصص (علميين ، أدبيين) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

- لا تختلف علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح باختلاف عدد مرات الإعادة (مرة ،أكثر من مرة) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

* توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

- تختلف علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي باختلاف الجنس (ذكور ، إناث) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

- تختلف علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي باختلاف التخصص (علميين ، أدبيين) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

- لا تختلف علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي باختلاف عدد مرات الإعادة (مرة ،أكثر من مرة) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

* توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

- لا تختلف علاقة التحصيل الدراسي بمستوى الطموح باختلاف الجنس (ذكور ، إناث) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

- تختلف علاقة التحصيل الدراسي بمستوى الطموح باختلاف التخصص(علميين، أدبيين) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا.

- لا تختلف علاقة التحصيل الدراسي بمستوى الطموح باختلاف عدد مرات الإعادة (مرة ،أكثر من مرة) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا .

وفي ظل نتائج الدراسة الحالية نقترح الطالب ما يلي :

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يمكن اقتراح التوصيات الآتية :

- الاهتمام بتنمية جوانب الشخصية كافة، و خصوصا تقدير الذات و الطموح لما لهما من علاقة إيجابية بالتحصيل الدراسي .

- يجب على الوالدين أن يكونا على وعي بذواتهما و تقديرها، لما له من بالغ الأهمية في نمو مفهوم صحي و سوي عن الذات لدى أبنائهم، و عليهما أن يعملا على تنمية اتجاهات إيجابية لدى أبنائهم، حتى يستطيعوا أن يتقبلوا أنفسهم و يقدروها و يثقوا بها .

- يجب أن يهتم القائمون على العملية التعليمية بالكشف عن مستويات تقدير الذات لدى الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة بهدف عمل البرامج الإرشادية و التوجيهية للطلبة منخفضي تقدير الذات، لمساعدتهم في تكوين صورة إيجابية عن أنفسهم و تقبلهم لها و من ثم تقديرهم لها، و يتطلب ذلك وجود فريق متخصص في الإرشاد و التوجيه النفسي للطلاب داخل المدارس .

- العمل من قبل الأهل و المدرسين و مؤسسات المجتمع المدني على دعم الأبناء في سبيل تحقيقهم لطموحاتهم، من خلال مساعدتهم على تخطي ما يواجههم من عوائق. و مصاعب في طريق تحقيق ذلك الطموح، بما يساعد في تمتعهم بالصحة النفسية .

- تقديم كل ما يلزم للطلاب من خدمات تساعدهم على معرفة إمكانياتهم الحقيقية و تدريبهم على كيفية وضع الخطط المستقبلية التي تتناسب مع طموحهم كي يستطيعوا تحقيق ذلك الطموح بشكل سليم .

- تقديم خدمات الإرشاد النفسي للطلاب المعيدين لإعادة إحياء تقديرهم لذواتهم و طموحاتهم

- كما نقترح إجراء مثل هذه الدراسة على عينة أوسع لتعزيز النتائج المتوصل إليها وتأكيدها ، ويستحسن إجراؤها على عينة من مستويات تعليمية أخرى ، وبين المستجدين والمعيدين ، والنظاميين والأحرار.

المراجع

قائمـة المراجـع

1. القرآن الكريم

2 . قائمة القواميس والمعاجم و الموسوعات .

1- ابن منظور : قاموس لسان العرب ، دار المعارف ، القاهرة ، 1988 .

تاج العروس ، معجم اللغة العربية ، دار التراث العربي ، د ط ، الكويت 1965 .

2- رولان دورون ، فرانسوز ، ترجمة فؤاد شاهين : موسوعة علم النفس ، منشورات عويات ، الطبعة الأولى ، المجلد الأول ، 1997 .

3- عبد المنعم الحنفي : موسوعة علم النفس و التحليل النفسي ، مكتبة مدبولي الطبعة الرابعة ، مصر، 1994 .

4- عبد المنعم الحنفي : موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، دار الملايين ، الطبعة الثانية ، 1996 .

5- عبد المنعم الحنفي : موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، مطبعة أطلس ، الطبعة الرابعة ، القاهرة ، 1994 .

6- مصطفى كامل عبد الفتاح : موسوعة علم النفس و التحليل النفسي ، ب ط بيروت 1993 .

7- المنجد الإعدادي ، دار المشرق ، الطبعة الرابعة ، بيروت ، 1969 .

3 . قائمة الكتب:

1- إبراهيم أبو زيد : سيكولوجية الذات و التوافق ، دار المعرفة الجامعية ، ب ط الإسكندرية ، 1987 .

2- أحمد عزت راجح : أصول علم النفس ، دار الفكر ، الطبعة الأولى ، عمان 2009 .

أحمد قحطان : مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق ، دار وائل للنشر ، ب ط ، الأردن 2003 .

3- الكناني وآخرون : المدخل إلى علم النفس ، مكتبة الفلاح ، الطبعة الثانية ، دولة الإمارات العربية المتحدة ، 2002 .

4- أنور محمد الشرقاوي : علم النفس المعرفي المعاصر ، مكتبة لأنجلو المصرية ب ط القاهرة ، 1992 .

5- بطرس حافظ بطرس : التكيف و الصحة النفسية للطفل ، دار الميسرة ، الطبعة الأولى عمان ، 2008 .

6- جابر عبد الحميد : نظريات الشخصية : البناء ، النمو ، طرق البحث و التقويم دار النهضة ، ب ط ، القاهرة ، 1990.

7- جليل وديع شكور : تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم ، الطبعة الأولى ، بيروت 1997 .

8- جودت عزت عبد الهادي ، سعيد حسني العزة : مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي دار الثقافة ، الطبعة الثانية ، عمان ، 2004 .

9- حامد عبد السلام زهران : الصحة النفسية والعلاج النفسي ، عالم الكتب ، الطبعة الثالثة القاهرة ، 1997 .

10- حلمي المليجي : علم النفس المعرفي ، دار النهضة العربية ، ب ط ، لبنان ، 2004 .

رشيدة رمضان : آفاق معاصرة في الصحة النفسية للأبناء ، دار الكتب العلمية ، ب ط القاهرة ، 2000 .

11- رمزية الغريب : التقويم والقياس النفسي والتربوية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة 1985 .

12- زهران حامد : علم النفس الاجتماعي ، عالم الكتب ، ب ط ، عالم الكتب القاهرة 2000 .

13- سعاد جبر سعيد : سيكولوجية التفكير والوعي بالذات ، الطبعة الأولى ، عالم الكتب الحديث ، جدارا للكتاب العالمي ، ب ط ، عمان ، 2008

14- سعد عبد الرحمان : القياس النفسي:النظرية و التطبيق ، دار الفكر العربية الطبعة الثالثة ، القاهرة ، 1998 .

15- سليم مريم : الثقة بالنفس ، دار الإسراء ، ب ط ، عمان ، 2005 .

سهير كامل أحمد : أساليب تربية الطفل ، مركز الإسكندرية للكتاب ، ب ط الإسكندرية 2000 .

16- سهير كامل أحمد : أساليب تربية الطفل بين النظرية و التطبيق ، مركز الإسكندرية للكتاب ، الإسكندرية ، 2003.

17- سيد محمود الطواب : الصحة النفسية والإرشاد النفسي ، مركز الإسكندرية للكتاب ب ط ، الإسكندرية ، 2008 .

18- صالح حسن الداهري : سيكولوجية الإرشاد النفسي المدرسي : أساليبه ونظرياته دار الصفاء ، الطبعة الأولى ، عمان ، 2008 .

19- صالح محمد على أبو جادو : سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ، دار الميسرة الطبعة الأولى ،عمان ، 1998 .

20- طه فرج عبد القادر : علم النفس وقضايا العصر، دار النشر، الطبعة الأولى، القاهرة 1982 .

21- عايدة ذيب عبد الله محمد : الانتماء و تقدير الذات في مرحلة الطفولة ، دار الفكر الطبعة الأولى ، عمان ، 2010 .

22- عبد الحميد عبد المجيد البلداوي :أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي ،دار الشروق ، ط1، عمان 2007 .

23- عبد الفتاح دويدار : مناهج البحث في علم النفس ، دار المعرفة ، الطبعة الثانية مصر، 1999 .

24- عبد الكريم غريب : منهج و تقنيات البحث العلمي ، مطبعة النجاح الجديدة الطبعة الأولى ، المغرب ، 1997 .

25- عبد المجيد نشواتي : علم النفس التربوي ، دار الفرقان ، الطبعة الرابعة ، الأردن 2003 .

26- عبد المجيد نشواتي : علم النفس التربوي ، دار الفرقان ، مؤسسة الرسالة ، الطبعة الثانية ، الأردن ، 1985 .

27- علام صلاح الدين محمود : القياس والتقويم التربوي والنفسي، دار الفكر العربي ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، 2000 .

28- علي ماهر خطاب : القياس و التقويم في العلوم النفسية و التربوية و الاجتماعية مكتبة الأنجلو المصرية والمكتبة الأكاديمية ، الطبعة الثانية ، القاهرة ، 2001 .

29- عمر خطاب : مقاييس في صعوبات التعلم ، مكتبة المجتمع العربي ، الطبعة الأولى ، الأردن ، 2006 .

30- فاخر عاقل : علم النفس ، دار الملايين ، الطبعة الثامنة ، بيروت ، 1982 .

31- فرج عبد القادر طه : علم النفس الصناعي و التنظيمي ، دار النهضة العربية الطبعة الخامسة ، بيروت ، 1986 .

32- الفرحاتي السيد محمود : علم النفس الإيجابي للطفل ، دار الجامعة الجديدة ، ب ط ، الإسكندرية ، 2012 .

33- فيوليت فؤاد إبراهيم ، عبد الرحمان سيد سليمان : دراسات في سيكولوجية النمو مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، 1998 .

34- فيوليت فؤاد إبراهيم ، عبد الرحمان سيد سليمان : دراسات في سيكولوجيا النمو ، الطبعة الأولى ، مكتبة زهراء الشرق ، وهران ،2002 .

35- قطامي ، يوسف عدس ، عبد الرحمن : علم النفس العام ، دار الفكر، ب ط عمان 2002 .

36- كاميليا عبد الفتاح : مستوى الطموح والشخصية دار النهضة العربية ، الطبعة الثانية بيروت ، 1984 .

37- كمل دسوقي : النمو التربوي للطفل والمراهق ، دار النهضة ، الطبعة الأولى بيروت 1979 .

38- ليلى عبد الحافظ : مقياس تقدير الذات للصغار والكبار ، دار النهضة ، ب ط ، القاهرة ، 1982 .

39- مالهي ويرزينر : تعزيز تقدير الذات ، مكتبة جرير : ط1 ، الرياض ، 2005

مجدي عبد الكريم حبيب : التقويم والقياس في التربية وعلم النفس ، مكتبة النهضة المصرية ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، 1996 .

40- محمد النوبي محمد علي : مقياس مستوى الطموح لذوي الإعاقة السمعية والعاديين ، دار الصفاء ، الطبعة الأولى ، عمان ، 2010 .

41- محمد عبد الرحمن عيسوي : سيكولوجية الطفولة والمراهقة ، دار النهضة العربية ، الطبعة الأولى ، بيروت ، 1997 .

42- محمد علي محمد : علم الاجتماع والمنهج العلمي ، دار المعارف الجامعية ، ب ط ، الإسكندرية ، 1986 .

43- محمود السيد أبو النيل : الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي ، دار النهضة العربية ، ب ط ، بيروت 1987.

44- مصطفى غالب : سيكولوجيا الطفولة والمراهقة ، دار الهلال ، طبعة أخيرة ، بيروت 2000 .

45- مصطفى فهمي : الصحة النفسية . دراسات في سيكولوجية التكيف . ، مكتبة الخانجي ، الطبعة الثانية ، القاهرة ، 1987 .

46- نادر فهمي الزيود : مبادئ القياس والتقويم في التربية ، دار الفكر ، الطبعة الثالثة ، عمان ، 2005 .

4- قائمة المجلات :

1- أحمد عربيات ، عماد الزغول : الفرق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد 9 ، العدد الأول ، البحرين ، 2008 .

2- السيد محمد : النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ، مجلة كلية التربية ، جامعة بنها المجلد 20 ، العدد 81 ، 2010 .

3- العرابي حكمت : علاقة التحصيل الدراسي للطالبة الجامعية ببعض المتغيرات الأسرية ، مجلة جامعة الملك سعود ، المجلد 7 ، الرياض ، 1995 .

4- جمال مختار : تأثير مستوى الطموح وفقاً لمتغير جنس الأطفال ومستوى تعليم الأب ، مجلة العلوم التربوية ، العدد الأول ، القاهرة ، 2004 .

5- حسن عمر: مستوى الطموح لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في أربد وعلاقتها ببعض المتغيرات ، مجلة مركز البحوث التربوية ، العدد 24 ، قطر ، 2003 .

6- رفقة خليف : علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون ، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، العدد 23 .

7- سرحان نظمية : العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للأخصائيين الاجتماعيين مجلة علم النفس ، العدد الثامن والعشرون ، 1993 .

8- سناء سليمان : مراتب الطموح لدى الطلبة الجامعة وعلاقته بمفهوم الذات ومستوى الأداء ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد 2 ، مصر ، 1987 .

9- سهير إبراهيم : الضغوط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة كلية التربية ، العدد 92 ، بنها ، 2012 .

10- علي عبد الحسن ، حسين عبد الزهرة : التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة كلية التربية الرياضية جامعة كربلاء ، مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية ، المجلد 11 ، العدد 3 ، العراق ، 2011 .

11- فايز علي الأسود : دور الجامعة في تنمية الطموح الدراسي لدى طلابها نحو التفوق في كلية التربية جامعة الأزهر ، مجلة جامعة الأزهر ، سلسلة العلوم الإنسانية ، المجلد 11 ، العدد 1 ، غزة ، 2009 .

12- كامل مصطفى ، الصافي عبد الله : تأثير التفاعل بين أسلوب التعلم والتفكير وحالة القلق على التحصيل الدراسي لدى عينة من الطلاب الجامعة ، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ، جامعة الملك سعود ، المجلد 7 ، الرياض ، 1995 .

13- كفافي علاء الدين : تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية و الأمن النفسي مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد 9 ، العدد 35 ، الكويت ، 1989 .

14- محمد أشرف : التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بتقدير الذات ومستوى الطموح ، مجلة دراسات عربية في علم النفس ، المجلد التاسع ، العدد الثاني ، 2010 .

15- محمد المصري : العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد 25 العدد 4 ، سوريا ، 2009 .

16- مصطفى قسيم هيلات : أثر التعليم المختلط على تقدير الذات ، مجلة العلوم النفسية والتربوية ، المجلد 8 ، العدد 1 ، البحرين ، 2007 .

17- مغتات العجال : الأنماط السلوكية والتعليمية المرتبطة بالتحصيل الدراسي ، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية ، العدد 3 ، جامعة الوادي ، 2013 .

18- منصور ، عبد المجيد سيد : مفهوم الذات عند الكبار ، مجلة جامعة الملك سعود العدد 1 ، الرياض ، 1989 .

19- منى الحموي ، أمل الأحمد : التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى تلاميذ الصف الخامس في محافظة دمشق ، المجلد 26 ، سوريا ، 2010 .

20- نصر محمد ، محمد عبد الله : العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية ، المجلد 18 ، العدد الأول ، 2006 .

21- هدى عبد الرحمن : تقدير الذات بمستوى الطموح لدى عينة من طالبات كلية المعلمات بجدة ، المجلد السادس ، العدد الأول ، 2010 .

22- هيام صابر ، صادق شاهين : فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، مجلة جامعة دمشق المجلد 28 ، العدد 4 ، سوريا ، 2012 .

5- قائمة المؤتمرات والجرائد :

1- صالح سلامة ، عمر صالح : العلاقة بين التفاعل الاجتماعي ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة أربد ، كلية عجلون ، الأردن .

Journal of Envier mental studies , June 2010 .

2- محمد حامد زهران ، سناء حامد زهران : مفهوم الذات الأكاديمي ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة ، المؤتمر السنوي الثالث عشر ، مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، مصر .

3- مريامة بريشي ، الزهرة الأسود : التعلم بالمقاربة بالكفايات وعلاقته بالتحصيل الدراسي ، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، الجزائر .

5- مريم حميد ، سميرة محارب : تقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين والمتفوقين متدني 6- التحصيل الدراسي ، قراءة سيكولوجية ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين ، الأردن ، 2010 .

6- قائمة المذكرات :

1- أحمد محمد عرافي : أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بتأكيد الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة مهد الذهب، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي ، 1434 .

2- الماضي وفاء محمد : بعض الخصائص النفسية المحددة للأفراد الأكثر عرضة لاستجابة الضغط النفسي ، كلية التربية رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود ، 1993 .

3- بهجية بنت عبد اللطيف جستنية : الإسراف في استخدام أدوات التجميل و علاقته ببعض سمات الشخصية و مفهوم الذات لدى المرأة السعودية ، مدينة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير ، السعودية ، 2007 .

4- بوبكر دبابي : تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية و علاقته ببعض المتغيرات مدينة ورقلة ، رسالة ماجستير ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، 2007 .

5- توفيق محمد توفيق : دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلاب الجامعة الإسلامية ، رسالة ماجستير ، غزة ، 2005 .

- حنان بنت حمادي : معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والأكادمية لدى عينة من طلاب وطالبات ، كلية التربية رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى 2006 .

67- حنان عبد العزيز : نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات ، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي والتنمية البشرية ، جامعة تلمسان ، 2012 .

8- خالد محمود : التفكير الإبداعي وعلاقته بكل من العزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين ، كلية التربية ، رسالة ماجستير ، 2004 .

9- رانيا بنت أبو بكر : فاعلية استخدام الانترنت كوسيلة تعليمية لأداء الواجبات المنزلية وأثر ذلك على تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول ثانوي في الكيمياء رسالة ماجستير في المناهج وطرق تدريس العلوم ، مكة المكرمة ، 1429 .

10- سالمة بنت راشد : فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصريا ، كلية الآداب والعلوم ، قسم التربية والدراسات الإنسانية ، رسالة ماجستير ، جامعة نزوى ، سلطنة عمان ، 2011 .

11- سميرة بوزقاق : علاقة الضغوط النفس اجتماعية بتقدير الذات لدى المدمنين المسجونين ، بمدينتي ورقلة و بسكرة ، رسالة ماجستير ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة 2006 .

12- علاء سمير موسى القطناني : الحاجات النفسية و مفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات ، كلية التربية ، قسم علم النفس ، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر ، فلسطين ، 2011 .

13- علي عبد ربه : الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، رسالة ماجستير ،غزة ، 2010 .

14- عواض بن محمد عويض : العلاقة بين مفهوم الذات و السلوك العدواني لدى الطلاب الصم ، رسالة ماجستير ، الرياض ، 2003 .

15- غالب بن محمد علي : قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف ، كلية التربية ، رسالة دكتوراه في الإرشاد النفسي ، جامعة أم القرى ، 2009 .

16- محمد بوفاتح : الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية الأغواط ، مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، 2005 .

17- نبوية لطفي محمد عبد الله : مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الأم ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، قسم الدراسات النفسية و الاجتماعية ، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس ، مصر ،2000 .

18- يونسي تونسية : تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين بولايتي تيزي وزو والجزائر العاصمة ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي ، جامعة مولود معمري ، 2012 .

7- مراجع أجنبية :

1- Chaplin , J , Dictionary of psychology , New York , Dell publishing (1971) .

2- Good : Dictionary of Education , Mc Grow , Hill book company New York , 1973.

3- L'ecuyer , Concept de soi , Paris , 1978 .

4- Murk N ,J : Self – esteem , second Edition , Springer publishing company I N C , (1999) .

5- Robert Lafon : vocabulaire Psychologie psychiatre HUF , Paris , 1973

6- Stvart - Sutherland : Macmillan Dictionary of psychology London and Basingstoke 1991 .

8 – مواقع الانترنت :

1- زياد بركات (2009) : علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتهما ببعض المتغيرات

http://www.qou.edu/arabic/researchprogram.

2- وحيد مصطفى كمال (2003) : علاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع

http:// www. éd-uni .net.

3- رشا الناطور، مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات http://www.Nesqsy.org

4- أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة

http://www.gulfkids.com

5- غريب عبد الفتاح : نمذجة العلاقة السببية بين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات والأعراض الاكتئابية دراسات للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة على الأعراض الاكتئابية في المرحلة الإعدادية بدولة الإمارات .

http://www.gulfkids.com

5- مجدي عبد الوهاب ، أحلام البازحسن : نواتج التعلم وضمان جودة المؤسسة التعليمية الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد .

www.helwan.edu.eg

الملاحق

الملحق رقم (04) يوضح نتائج التحليل الإحصائي(spss) لصدق المقارنة الطرفية لمقياس تقدير الذات

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1.00	10	21.1000	1.37032	.43333
	2.00	10	13.6000	3.06232	.96839

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	1.616	.220	7.069	18	.000	7.50000	1.06092	5.27109	9.72891
	Equal variances not assumed			7.069	12.465	.000	7.50000	1.06092	5.19798	9.80202

الملحق رقم (05) يوضح نتائج التحليل الإحصائي لصدق المقارنة الطرفية لمقياس مستوى الطموح

Group Statistics

	VAR00003	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00002	1.00	10	108.2000	9.54289	3.01773
	2.00	10	139.2000	5.92171	1.87261

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00002	Equal variances assumed	1.549	.229	-8.729	18	.000	-31.00000	3.55153	38.46148	23.53852
	Equal variances not assumed			-8.729	15.036	.000	-31.00000	3.55153	38.56831	23.43169

الملحق رقم (06) يوضح مصفوفة نتائج التحليل الإحصائي(spss) للفرضيات العامة

Correlations

		الطموح	التحصيل	تقدير
الطموح	Pearson Correlation	1	.747**	.889**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000
	N	277	277	277
التحصيل	Pearson Correlation	.747**	1	.731**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000
	N	277	277	277
التقدير	Pearson Correlation	.889**	.731**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	
	N	277	277	277

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملحق رقم (07) يوضح نتائج التحليل الإحصائي للفرضية الفرعية الأولى

Correlations

		مستوى الطموح لدى الذكور	تقدير الذات لدى الذكور
مستوى الطموح لدى الذكور	Pearson Correlation	1	.841**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	87	87
تقدير الذات لدى الذكور	Pearson Correlation	.841**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	87	87

Correlations

		مستوى الطموح لدى الذكور	تقدير الذات لدى الذكور
مستوى الطموح لدى الذكور	Pearson Correlation	1	.841**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	87	87
تقدير الذات لدى الذكور	Pearson Correlation	.841**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	87	87

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		مستوى الطموح لدى الإناث	تقدير الذات لدى الإناث
مستوى الطموح لدى الإناث	Pearson Correlation	1	.886**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	190	190
تقدير الذات لدى الإناث	Pearson Correlation	.886**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	190	190

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملحق رقم (08) يوضح نتائج التحليل الإحصائي للفرضية الفرعية الثانية

Correlations

		مستوى الطموح لدى العلميين	تقدير الذات لدى العلميين
مستوى الطموح لدى العلميين	Pearson Correlation	1	.906**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	152	152
تقدير الذات لدى العلميين	Pearson Correlation	.906**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	152	152

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		مستوى الطموح لدى الأدبيين	تقدير الذات لدى الأدبيين
مستوى الطموح لدى الأدبيين	Pearson Correlation	1	.838**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	125	125
تقدير الذات لدى الأدبيين	Pearson Correlation	.838**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	125	125

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملحق رقم (09) يوضح نتائج التحليل الإحصائي للفرضية الفرعية الثالثة

Correlations

		مستوى الطموح لدى المعيدين مرة	تقدير الذات لدى المعيدين مرة
مستوى الطموح لدى المعيدين مرة	Pearson Correlation	1	.885**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	214	214
تقدير الذات لدى المعيدين مرة	Pearson Correlation	.885**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	214	214

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		مستوى الطموح لدى المعيدين أكثر من مرة	تقدير الذات لدى المعيدين أكثر من مرة
مستوى الطموح لدى المعيدين أكثر من مرة	Pearson Correlation	1	.906**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	63	63
تقدير الذات لدى المعيدين أكثر من مرة	Pearson Correlation	.906**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	63	63

Correlations

		مستوى الطموح لدى المعيدين أكثر من مرة	تقدير الذات لدى المعيدين أكثر من مرة
مستوى الطموح لدى المعيدين أكثر من مرة	Pearson Correlation	1	.906**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	63	63
تقدير الذات لدى المعيدين أكثر من مرة	Pearson Correlation	.906**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	63	63

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملحق رقم (10) يوضح نتائج التحليل الإحصائي للفرضية الفرعية الرابعة

Correlations

		تقدير الذات لدى الإناث	التحصيل الدراسي لدى الإناث
تقدير الذات لدى الإناث	Pearson Correlation	1	.738**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	190	190
التحصيل الدراسي لدى الإناث	Pearson Correlation	.738*	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	190	190

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		تقدير الذات لدى الذكور	التحصيل الدراسي لدى الذكور
تقدير الذات لدى الذكور	Pearson Correlation	1	.595**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	87	87
التحصيل الدراسي لدى الذكور	Pearson Correlation	.595**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	87	87

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملحق رقم (11) يوضح نتائج التحليل الإحصائي للفرضية الفرعية الخامسة

Correlations

		تقدير الذات لدى العلميين	تحصيل الدراسي لدى العلميين
تقدير الذات لدى العلميين	Pearson Correlation	1	.773**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	152	152
التحصيل الدراسي لدى العلميين	Pearson Correlation	.773**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	152	152

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		تقدير الذات لدى **الأدبيين**	تحصيل الدراسي لدى الأدبيين
تقدير الذات لدى الأدبيين	Pearson Correlation	1	.613**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	125	125
تحصيل الدراسي لدى الأدبيين	Pearson Correlation	.613**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	125	125

Correlations

		تقدير الذات لدى **الأدبيين**	تحصيل الدراسي لدى الأدبيين
تقدير الذات لدى الأدبيين	Pearson Correlation	1	.613**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	125	125
تحصيل الدراسي لدى الأدبيين	Pearson Correlation	.613**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	125	125

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملحق رقم (12) يوضح نتائج التحليل الإحصائي للفرضية الفرعية

السادسة

Correlations

		تقدير الذات لدى المعيدين مرة	التحصيل الدراسي لدى المعيدين مرة
تقدير الذات لدى المعيدين مرة	Pearson Correlation	1	.707**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	214	214
التحصيل الدراسي لدى المعيدين مرة	Pearson Correlation	.707**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	214	214

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		تقدير الذات لدى المعيدين أكثر من مرة	التحصيل الدراسي لدى المعيدين أكثر من مرة
تقدير الذات لدى المعيدين أكثر من مرة	Pearson Correlation	1	.819**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	63	63
التحصيل الدراسي لدى المعيدين أكثر من مرة	Pearson Correlation	.819**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	63	63

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملحق رقم (13) يوضح نتائج التحليل الإحصائي للفرضية الفرعية السابعة

Correlations

		مستوى الطموح لدى الذكور	التحصيل الدراسي لدى الذكور
مستوى الطموح لدى الذكور	Pearson Correlation	1	.623**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	87	87
التحصيل الدراسي لدى الذكور	Pearson Correlation	.623**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	87	87

Correlations

		مستوى الطموح لدى الذكور	التحصيل الدراسي لدى الذكور
مستوى الطموح لدى الذكور	Pearson Correlation	1	.623**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	87	87
التحصيل الدراسي لدى الذكور	Pearson Correlation	.623**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	87	87

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		مستوى الطموح لدى الإناث	التحصيل الدراسي لدى الإناث
مستوى الطموح لدى الإناث	Pearson Correlation	1	.753**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	190	190
التحصيل الدراسي لدى الإناث	Pearson Correlation	.753**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	190	190

Correlations

		مستوى الطموح لدى الإناث	التحصيل الدراسي لدى الإناث
مستوى الطموح لدى الإناث	Pearson Correlation	1	.753**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	190	190
التحصيل الدراسي لدى الإناث	Pearson Correlation	.753**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	190	190

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملحق رقم (14) يوضح نتائج التحليل الإحصائي للفرضية الفرعية الثامنة

Correlations

		مستوى الطموح لدى العلميين	التحصيل الدراسي لدى العلميين
مستوى الطموح لدى العلميين	Pearson Correlation	1	.785**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	152	152
التحصيل الدراسي لدى العلميين	Pearson Correlation	.785**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	152	152

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		مستوى الطموح لدى المعيدين مرة	التحصيل الدراسي لدى المعيدين مرة
مستوى الطموح لدى المعيدين مرة	Pearson Correlation	1	.732**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	214	214
التحصيل الدراسي لدى المعيدين مرة	Pearson Correlation	.732**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	214	214

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

(15) يوضح الملحق رقم نتائج التحليل الإحصائي للفرضية الفرعية التاسعة

Correlations

Correlations

		مستوى الطموح لدى الأدبيين	التحصيل الدراسي لدى الأدبيين
مستوى الطموح لدى الأدبيين	Pearson Correlation	1	.646**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	125	125
التحصيل الدراسي لدى الأدبيين	Pearson Correlation	.646**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	125	125

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

		مستوى الطموح لدى المعيدين أكثر من مرة	التحصيل الدراسي لدى المعيدين أكثر من مرة
مستوى الطموح لدى المعيدين أكثر من مرة	Pearson Correlation	1	.808**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	63	63
التحصيل الدراسي لدى المعيدين أكثر من مرة	Pearson Correlation	.808**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	63	63

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).