جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية الآداب والعلوم الانسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى الطالب الجامعي

دراسة ميدانية على طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي

إعداد الطالبة:
سهيلة علوطي

تحت إشراف:
الدكتور موسى بن إبراهيم حريزي

لجنة المناقشة:

محي الدين مختار	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
موسى بن إبراهيم حريزي	أستاذ محاضر	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
نادية يوب	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشا
محي الدين عبد العزيز	أستاذ محاضر	جامعة البليدة	مناقشا

السنة الجامعية: 2008/2007

الفصل الأول:

تحديد المشكلة ومتغيراتها

- تحديد مشكلة البحث
- أهمية البحث
- أهداف البحث
- تحديد إشكاليات البحث
- فرضيات البحث
- التعريف الإجرائي لمشكلة البحث
- تعريف بعض المفاهيم والمصطلحات الواردة في البحث

خلاصة الفصل

الباب الأول:

الجانب النظري

وتعرض الفصل السادس لتحليل نتائج البحث، لغرض التأكد من صحة الفرضيات من عدمها كما هو مبين فيه وبعد القيام بالتحليلات الإحصائية لذلك.

وجاء الفصل السابع ليفسر ماتم الحصول عليه من نتائج من الفصل السابق.

وفي الأخير، تم عرض خلاصة للبحث كله، والخروج بمجموعة من التوصيات، والاقتراحات . وفي النهاية أرفق البحث بقائمة المراجع التي تم الاعتماد عليها، وبعض الملاحق لزيادة التوضيح.

ورقلة في:

الأحد 09 شوال 1428هـ الموافق لـ 21 أكتوبر 2007م

علوطي سهيلة

وتضم هذه الدراسة جانبين من الدراسة والبحث: نظري وميداني، فأما الجانب النظري فيضم أربعة فصول يستهلها الفصل الأول الذي اهتم بتحديد المشكلة، وبين أهمية وأهداف البحث فيها، ومن ثم تحديد إشكاليات البحث، و فرضياته، وبعدها تعرض للتعريف الإجرائي لمشكلة البحث، وفي الأخير تمكن من تعريف بعض المفاهيم والمصطلحات الواردة فيه.

أما الفصل الثاني فتناول مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية؛ والتي قسمت حسب تناولها لمتغيرات الدراسة، فكانت الأولى خاصة بتقدير الذات، والثانية تتعلق بالدافعية للإنجاز، أما القسم الثالث فقد تناولهما معا.

ونظرا لأهمية الموضوع، ومن أجل تقديم صورة واضحة على متغيرات الدراسة فقد خصص الفصل الثالث لتقدير الذات؛ حيث تم التعرض فيه إلى الذات ومفهومها، ثم توضيح مفهوم تقدير الذات ونظرياته وكيفية تدعيمه، وفي الأخير تم التعرض لبعض المفاهيم التي ترتبط بالذات وعلاقتها بتقدير الذات، أما الفصل الرابع فقد كان مخصصا للمتغير الثاني (الدافعية للإنجاز)؛ الذي تم التطرق فيه إلى الدافعية بمفهومها الواسع، وبعد ذلك خصص الحديث لدافعية الإنجاز؛ من تعاريف مختلفة، وعرض لمكوناتها، وطرق قياسها، وكذا بعض النظريات المفسرة لها، ليختم هذا الفصل بذكر بعض الخصائص التي تميز ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة عن غيرهم.

أما الجانب الميداني، فيستهله الفصل الخامس الخاص بأدوات البحث الإجرائية كالمنهج المستخدم في هذا البحث، وتقديم توضيح العملية التي مر بها تحديد العينة وكيفية اختيارها، وعرض لأدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية (الصدق والثبات)، إضافة إلى الدراسة الأساسية وكذا الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث للوصول إلى نتائج البحث.

مقدمة:

يعتبر التعليم الجامعي مرحلة هامة من مراحل التعليم؛ فهي تخص فئة هامة في المجتمع وهي طلبة الجامعة، التي من المفروض أن تضم نخبة الأمة بعد مسيرة طويلة عبر مراحل مختلفة من التعليم، وهم خلاصة استثمار ضخم للأمة، لا يمكن التضحية بأي جزء منه، وعليه أصبح من الضروري الاهتمام بهذا المستوى من التعليم، وضمان استفادة جميع الطلبة من الفرص التعليمية المتاحة.

وما يبدو جليا هو أن الاهتمام بالتعليم الجامعي آخذ في التزايد، ومع تزايده هذا تعددت مشكلات التعلم وغدت هما يلاحق المهتمين به ويثير قلقهم المستمر.

ومن أبرز المشكلات التعليمية التي تزعج الطلبة والأولياء والتربويين مشكلة ضعف دافعية الطلبة للدراسة، إنها مشكلة تبعث في نفوس الغالبية العظمى من الأهل والتربويين الحيرة، ولسان حالهم يردد تساؤلات مثل: كيف نجعل طلبتنا يقبلون على الدراسة؟ وكيف نزيد من دافعيتهم للتعلم والتحصيل؟ وكيف نحسن من مستوى إنجازهم المدرسي؟ وهنا تتجلى أهمية دراسة العلاقة بين مختلف العوامل النفسية، والتربوية لمعرفة كيف نرفع من دافعية الطلبة للإنجاز والتحصيل ومعرفة أسباب الفروق بينهم.

وتعتبر هذه الدراسة محاولة محدودة ومتواضعة لفهم بعض هذه العوامل النفسية والمتمثلة في تقدير الذات و علاقته بالدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين، وتقديم صورة واقعية لوضعيتهم تجاه متغيري تقدير الذات والدافعية للإنجاز، فقد دلت الأبحاث المتعددة أن لتقدير الذات والدافعية للإنجاز وظيفة إثارة السلوك وتنظيمه وتحديده، إضافة إلى أن دراسة هذين العاملين تفيد في فهم السلوك الإنساني، وفي ضوء هذا الفهم تخطط البرامج سواء في مجال التربية والتنشئة الاجتماعية، أو في مجال الحياة المعيشية، وبالتالي إيجاد أفضل الشروط الموضوعية وأنسب الطرق لتكوين أنماط جديدة من السلوك الفردي والجمعي لدى طلبة الجامعة، ليتمكنوا في ظلها من متابعة دراستهم بجدية ورغبة هادفة.

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية ماسلو	94

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والاختصاص	163
02	توزيع عينة البحث حسب الجنس والاختصاص	164
03	توزيع عينة البحث الفعلية حسب الجنس والاختصاص	165
04	اختبار الدافعية للإنجاز	166
05	مقياس تقدير الذات	171

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح توزيع عينة البحث الفعلية حسب الجنس	126
02	يوضح توزيع عينة البحث الفعلية حسب الكليات	127
03	يوضح قائمة المحكمين لمقياس تقدير الذات	129
04	يوضح نتائج حساب الصدق لمقياس تقدير الذات عن طريق المقارنة الطرفية	130
05	يوضح نتائج حساب الصدق لاختبار الدافعية للإنجاز عن طريق المقارنة الطرفية	133
06	يوضح نتائج العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات و الدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل	139
07	يوضح النسبة الفائية للعينتين(مرتفع ـ منخفض) في تقدير الذات	140
08	يوضح الفرق في دافعية الانجاز لدى طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل باختلاف مستوى تقدير الذات	140
09	يوضح النسبة الفائية للعينتين(ذكور- إناث) في تقدير الذات	141
10	يوضح الفرق في تقدير الذات لدى طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل باختلاف الجنس	142
11	يوضح النسبة الفائية للعينتين (ذكور- إناث) في الدافعية للإنجاز	142
12	يوضح الفرق في دافعية الانجاز لدى طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل باختلاف الجنس	143
13	يوضح النسبة الفائية للعينتين(علوم وتكنولوجيا ـ آداب وعلوم إنسانية) في تقدير الذات	143
14	يوضح الفرق في تقدير الذات لدى طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل باختلاف التخصص	144
15	يوضح النسبة الفائية للعينتين(علوم وتكنولوجيا ـ آداب وعلوم إنسانية) في الدافعية للإنجاز	145
16	يوضح الفرق في الدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل باختلاف التخصص	145

الفصل السادس
تحليل نتائج البحث

تحليل بيانات الفرضية الأولى ونتائجها.....139
تحليل بيانات الفرضية الثانية ونتائجها.....140
تحليل بيانات الفرضية الثالثة ونتائجها.....141
تحليل بيانات الفرضية الرابعة ونتائجها.....142
تحليل بيانات الفرضية الخامسة ونتائجها.....143
تحليل بيانات الفرضية السادسة ونتائجها.....145
خلاصة الفصل.....146

الفصل السابع
تفسير نتائج البحث

تفسير نتائج الفرضية الأولى.....148
تفسير نتائج الفرضية الثانية.....150
تفسير نتائج الفرضية الثالثة.....151
تفسير نتائج الفرضية الرابعة.....153
تفسير نتائج الفرضية الخامسة.....155
تفسير نتائج الفرضية السادسة.....156
خلاصة الفصل.....157

الخلاصة العامة للبحث.....158
توصيات واقتراحات لحل المشكلة.....161
الملاحق.....162
المراجع.....173

الفصل الرابع:
الدافعية للإنجاز

مفهوم الدافعية.....82
تعريف الدافعية.....82
بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية.....84
أنواع الدوافع.....88
أساليب استخدام الدافعية في مجال التربية.....96
مفهوم الدافعية للإنجاز.....99
تعريف دافعية الإنجاز.....99
مكونات الدافعية للإنجاز.....101
قياس الدافعية للإنجاز.....103
بعض النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز.....106
خصائص ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة.....120
خلاصة الفصل.....122

الباب الثاني: الجانب التطبيقي

الفصل الخامس:
أدوات البحث الإجرائية

المنهج المستخدم في هذا البحث.....124
تحديد العينة وكيفية اختيارها.....125
أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية (الصدق والثبات).....127
الدراسة الأساسية.....134
الأساليب الإحصائية.....135
خلاصة الفصل.....137

الفصل الثاني:
الدراسات السابقة

دراسات متعلقة بتقدير الذات.....12
دراسات متعلقة بالدافعية للإنجاز.....33
دراسات تناولت تقدير الذات والدافعية للإنجاز معا.....50
خلاصة الفصل.....56

الفصل الثالث:
تقدير الذات

الذات ومفهومها.....58
تعريفات.....58
سمات مفهوم الذات.....62
أبعاد مفهوم الذات.....65
مفهوم تقدير الذات.....66
تعريفاته.....66
أهم نظرياته.....68
طرق قياسه.....70
الخصائص المميزة لذوي التقدير (العالي والمتدني) للذات.....71
الأفكار الخاطئة حول تقدير الذات وكيفية تدعيمه.....73
الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات.....75
تحديدات نظرية أخرى.....76
توكيد الذات.....76
الثقة في الذات.....77
دينامية الذات.....78
فاعلية الذات.....78
تحقيق الذات.....79
خلاصة الفصل.....80

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة

الإهداء

شكر وتقدير

ملخص البحث باللغة العربية.....أ

ملخص البحث باللغة الإنجليزية.....ج

ملخص البحث باللغة الفرنسية.....هـ

فهرس الموضوعات.....ز

فهرس الجداول.....ك

فهرس الأشكال.....ل

فهرس الملاحق.....ل

مقدمة.....م

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الأول:
تحديد المشكلة ومتغيراتها

تحديد مشكلة البحث..... 02

أهمية البحث.....05

أهداف البحث.....06

تحديد إشكاليات البحث.....06

فرضيات البحث..... 07

التعريف الإجرائي لمشكلة البحث.....08

تعريف بعض المفاهيم والمصطلحات الواردة في البحث.....08

خلاصة الفصل.....10

Après études des résultats statistiquement, celle-ci est parvenue actuellement aux conclusions suivantes :

- Il existe une fonction statistique du niveau (0.01) entre l'auto évaluation et la motivation des étudiants de 2éme année de l'université de Jijel.
- Il existe une fonction statistique du niveau (0.01) entre les étudiants de 2éme année de l'université de Jijel dans leur motivation de réalisation dû aux différences de niveau de leur auto évaluation (haut-bas).
- Il n'existe pas de différence dans la fonction "relation" statistique entre les garçons et les filles dans leur auto évaluation.
- Il existe une fonction "relation" statistique au niveau (0.01) entre les garçons et les filles dans leur motivation de réalisation.
- Il n'existe pas de fonction "relation" statistique entre les étudiants des sciences technologiques et les étudiants de littératures et sciences humaines dans leur auto évaluation.
- Il n'existe pas de fonction "relation" statistique entre les étudiants des sciences technologiques et les étudiants de littératures et sciences humaines dans leur motivation de réalisation.

Après discussions des résultats dans le cadre théorique et les résultats des études antérieures, les recommandations suivantes ont été faites :

- Encourager la motivation de réalisation des étudiants.
- Améliorer les programmes d'orientation dans le but d'améliorer l'auto évaluation et la motivation chez les étudiants des universités.

RESUME

L'objet de cette étude est de découvrir la relation entre l'auto évaluation et la motivation de réalisation chez les étudiants de 2éme année de l'université de Jijel ; ainsi que la mise en évidence des différences entre les deux variables retenues pour cette population et qui sont la spécialisation et le sexe et ce par l'utilisation de la méthode descriptive interactive.

Cette étude a concerné un échantillon de 368 étudiants et étudiantes choisi parmi les étudiants de 2éme année de l'université exercice 2006/2007.

L'étude a porté sur les hypothèses suivantes :

- Existence d'une relation statistique entre l'auto évaluation et la motivation de réalisation chez les étudiants de 2éme année de l'université de Jijel.
- l'auto évaluation et les motivations de réalisation chez les étudiants de 2éme année de l'université de Jijel en fonction de leur auto confiance vis-à-vis de la variable motivation de réalisation.
- Différences prouvées statistiquement entre les garçons et les filles dans leur auto évaluation.
- Différences prouvées statistiquement entre les garçons et les filles dans leur motivation de réalisation.
- Différences prouvées statistiquement entre les étudiants en sciences et technologie et ceux des sciences humaines vis-à-vis de l'auto évaluation.
- Différences prouvées statistiquement entre les étudiants en sciences et technologie et ceux des sciences humaines vis-à-vis de la motivation de réalisation.

L'étude s'est appuyée sur le test de Hocine Abdelaziz DOURINI sur "La mesure de l'auto évaluation" et ceux publiés sur l'examen de la motivation de réalisation chez les enfants et les adultes par HERMANS (traduction par F. Abdelfateh Moussa).

Pour confirmer l'existence ou non de ces suppositions, nous avons eu recours au coefficient de relation de "Pearson" pour démontrer la relation entre les deux variables et la fonction «T » de différence.

To confirm the existence or non existence of these suppositions, we were obliged to use the coefficient of relation of " **Pearson** " to demonstrate the relation between the two variables, and the function "**T**" of difference.

After studies of these statistical results, we have reached the following conclusions:

- There exists a statistical function of the level (0.01) between the self-esteem and the achievement motivation of the students of the second year of the University of Jijel.
- There exists a statistical function of the level (0.01) between the students of the second year of the University of Jijel in their achievement motivation due to the differences of level of their self-esteem (high-low).
- The difference doesn't exist in the function "statistical relation" between the boys and the girls in the self-esteem.
- There exists a function "statistical relation" to the level (0.01) between the boys and the girls in the achievement motivation.
- The statistical relation function doesn't exist between the students of sciences and technology and those literatures and human sciences in the self-esteem.
- The statistical relation function doesn't exist between the students of sciences and technology and those literatures and human sciences in the achievement motivation.

After discussions of the results within the theoretical framework and the previous results; the following recommendations have been made:

- Encourage the achievement motivation of students.
- Ameliorate the programs of orientation in order to improve the self-esteem and the motivation among the students of Universities.

SUMMARY

The object of this survey is to discover the relation between the self-esteem and the achievement motivation among the students of second year of the university of Jijel; as well as highlighting the differences between the two retained variables for this population by taking into account the specialization and the sex.

This will be done thanks to the use the interactive demonstration method.

This survey has concerned a sample of 368 students chosen among the students (male and female) of the second year of the university -exercise 2006-2007.

The survey was about the following hypotheses:

- Existence of a statistical relation between the self-esteem and the achievement motivation among the students of the second year of the University of Jijel.
- Existence of differences proved statistically among the students of the second year of the University of Jijel.
- The self-esteem and the motivation of realization among the students of the second year of the University of Jijel according to their self-esteem opposite to the variable of achievement motivation.
- Existence of differences proved statistically between the boys and the girls in their self-esteem.
- Existence of differences proved statistically between the boys and the girls in their achievement motivation.
- Existence of differences proved statistically between the students in sciences and technology and those of literature and human science opposite the self-esteem.
- Existence of differences proved statistically between the students in sciences and technology and those of literature and human science opposite the achievement motivation.

The survey has been based on the test of Hocine Abdelaziz DOURINI on " The measure of self-esteem " and those published on the children's and adults achievement motivation tests by HERMANS (translation by F. Abdelfateh Moussa).

وبعد تحليل النتائج إحصائيا، توصل البحث الحالي إلى النتائج الآتية:

- توجد علاقة دالة إحصائيا عند المستوى (0.01) بين تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل؛ كما نصت عليه الفرضية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.01) بين طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل في دافعيتهم للإنجاز تعود لاختلاف مستوى تقديرهم لذواتهم (مرتفع- منخفض)؛ وهي تؤكد صحة الفرضية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقديرهم لذواتهم؛ والنتيجة تناقض الفرضية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.01) بين الذكور والإناث في دافعيتهم للإنجاز؛ كما نصت عليه الفرضية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة العلوم والتكنولوجيا وطلبة الآداب والعلوم الإنسانية في تقديرهم لذواتهم؛ مما أكد عدم صحة الفرضية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة العلوم والتكنولوجيا وطلبة الآداب والعلوم الإنسانية في دافعيتهم للإنجاز؛ والنتيجة تناقض الفرضية.

وبعد مناقشة النتائج على ضوء الإطار النظري، ونتائج الدراسات السابقة، تم اقتراح مجموعة من التوصيات، كالعمل على إثارة الدافعية لدى الطلبة؛ وذلك بعمل برامج إرشادية تهدف إلى تحسين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة.

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل، وكذا التعرف على الفروق بين الطلبة في هذين المتغيرين حسب متغيري الجنس والتخصص الدراسي، وذلك باستخدام المنهج الوصفي العلائقي.

اعتمد البحث على عينة طبقية حجمها (**368**) طالبا وطالبة، اختيرت من بين طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل ، للعام الدراسي **2006-2007م** .

وقد تبنى البحث الفرضيات الآتية:

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل في دافعيتهم للإنجاز وهي تختلف باختلاف مستوى تقديرهم لذواتهم.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقديرهم لذواتهم.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في دافعيتهم للإنجاز.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة العلوم والتكنولوجيا وطلبة الآداب والعلوم الإنسانية في تقديرهم لذواتهم.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة العلوم والتكنولوجيا وطلبة الآداب والعلوم الإنسانية في دافعيتهم للإنجاز.

كما اعتمدت الدراسة على أداتين هما: مقياس تقدير الذات **لحسين عبد العزيز الدريني** وآخرون، واختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين **لـهيرمانز**، تعريب **فاروق عبد الفتاح موسى**.

ولمعرفة صحة الفرضيات من عدمها تم استخدام معامل الارتباط "**بيرسون**" للكشف عن العلاقة بين المتغيرين، و"**ت**" لحساب دلالة الفروق.

1 ـ تحديد مشكلة البحث:

يعيش الطالب الجامعي حياة اجتماعية مليئة بالنشاط والعمل والحركة الدائمة والتغير المستمر؛ والتي تفرز انعكاسات على نفسيته مما يؤثر على تعلمه ودافعيته للدراسة والتفوق والإبداع، فكثيرا ما نعلل أسباب نقص دافعية الطالب للدراسة بمستواه العقلي، أو لعيب في المناهج الدراسية، وأحيانا أخرى لاستعمال الأستاذ طريقة أو أسلوب معين في تقديم المادة العلمية، وغيرها من الأسباب المباشرة، مهملين بذلك أسبابا قد تكون أعمق تعود إلى متغيرات وعوامل نفسية واجتماعية، لذا فإن دراسة هذه العوامل هام جدا من الناحيتين النظرية والعملية لأنها تؤثر في دافعية الطالب نحو الدراسة وذلك لمعرفة المشكلات التي قد تكون عادات دراسية غير متكيفة، كما قد تكون لديه اتجاهات ضعيفة نحو الإنجاز؛ وهو ما لا يتلاءم وقدراته واستعداداته ومستوى ذكائه من جهة، والمجهودات التي تبذلها الأطراف المختلفة المعنية بالتكوين الجامعي من جهة أخرى، ويفقد بذلك المجتمع الكثير من إسهامات الطلاب الذين يمتازون بإمكانيات عالية من حيث الاستعدادات والقدرات العقلية.

ونظرا للدور الذي تلعبه الدافعية في التعلم والاحتفاظ والأداء، حاول علماء النفس تحديد العوامل المؤثرة فيها، فقسموا الدوافع إلى فئتين كبيرتين: فئة الدوافع البيولوجية؛ وهي ناجمة عن حاجات فيزيولوجية متنوعة، وفئة الدوافع الاجتماعية؛ وهي الدوافع الناجمة عن التفاعل مع البيئة الاجتماعية، كالحاجة إلى الانتماء والأمن والإنجاز وتقدير الذات وتحقيق الذات...

هذه المفاهيم حظيت بالكثير من البحوث، فتقدير الذات والدافعية للإنجاز تعدان من المحددات المهمة للسلوك الإنساني بأشكاله المختلفة، لذلك فليس من الغريب أن نجد العديد من الباحثين يهتمون بدراسة هذين العاملين أو الدافعين من جوانبهما المختلفة، ولذلك كانا موضع دراسات عديدة تتفحص علاقة كل منهما وتأثيرهما على عوامل ومتغيرات أخرى.

فقد درس غير باحث تقدير الذات وعلاقته بعوامل أخرى، فالتقدير الذي يضعه الفرد لنفسه يؤثر بوضوح في تحديده لأهدافه ولاتجاهاته ولاستجاباته نحو الآخرين ونحو نفسه،ولقد حدا هذا بالعديد من العلماء تأكيد أهمية تقدير الذات في حياة الأفراد، وكان **إيريك فروم**(1939م) أحد الأوائل الذين لاحظوا الارتباط الوثيق بين تقدير الشخص لنفسه ومشاعره نحو الآخرين، حيث أشار إلى أن الإحساس ببغض الذات لا ينفصل عن الإحساس ببغض الآخرين، وأن تقدير الذات المنخفض يعتبر شكلا من أشكال مرض العصاب. وبعد سنوات لاحظ **كارل روجرز** هذه العلاقة الوظيفية لدى العديد من مرضاه، وأن الأشخاص الذين يبدون تقديرا مرتفعا للذات يبدون تقبلا كبيرا للآخرين، وقد دفع ذلك **بكارل روجرز**(1959م) إلى الإشارة إلى حاجة أساسية وهي: "تقدير الذات" وإلى تأكيد أهميتها في تحقيق الصحة النفسية للأفراد. (حسين عبد العزيز الدريني وآخرون، د.ت، ص3)

وبذلك تناولت دراسات عديدة في بلدان مختلفة سواء كانت عربية أو أجنبية تقدير الذات، فقد أجرى **موسى عبد الخالق جبريل**(1983م) دراسة بحث فيها العلاقة بين تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى الطلاب الذكور في المدارس الثانوية الأكاديمية والمهنية في الأردن، وكشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى طلبة المدارس الثانوية للذكور.

وقام **محمد شوكت**(1993م) بدراسة تقدير المراهق لذاته وعلاقته بالاتجاهات الوالدية، والعلاقات مع الأقران على عينة مكونة من **150** طالبا من طلاب الصف الثاني ثانوي بمصر، حيث أكدت الدراسة على أساليب المعاملة الوالدية القائمة على الديمقراطية والاستقلال والبعيدة عن التسلط والاتكال، أو الاعتماد الزائد على الأب والأم، ذلك مما أدى إلى زيادة تقدير الذات لدى المراهقين الذكور من الأبناء.

كما استهدفت دراسة **محمد فتحي عكاشة**(1990م) فحص علاقة تقدير الذات ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لمجموعة من أطفال مدينة صنعاء حيث أشارت إلى أهمية ونوع الرعاية التي يعيش في كنفها الطفل، والتي تؤثر على تقدير الذات لدى الطفل، فحرمانه من أحد الوالدين أو كليهما يؤثر سلبا على تقديره لذاته.

أما دراسة **أحمد محمد الصالح**(1985م) فقد أشارت إلى وجود علاقة بين تقدير الذات وكل من الجنس والتخصص والتحصيل الدراسي.

بالإضافة إلى دراسات أجنبية مختلفة، حيث اهتم كل من **بمبينيللي "Pimpinelli"** (1991م) و **تريفينو "Trevino"** (1991م) **وبيلي "Baily"** (1991م) بوضع برامج تربوية ونفسية لتحسين تقدير الذات لدى الطلاب، أما **فولت "Follett"** (1991م) فقد نفى في دراسته وجود فروق بين الذكور والإناث الراشدين المعاقين جسميا. بينما ركز **بارتكو "Bartko"** (1991م) على دراسة تقدير الذات أثناء فترة الانتقال إلى المراهقة وعلى الفروق الفردية والنمائية.

وتظهر دراسة **روبرتس "Roberts"** و**بنجتسون "Bengtson"** (1996م) أن تقدير الذات يستقر بشكل واضح لفترة طويلة وخاصة في بداية مرحلة الشباب، وأشارت دراسة **إليس سونجاج " Ellis Sonjaj "** (1999م) إلى اختلاف بين تأثير العوامل الداخلية لدى الفرد والعوامل الخارجية على تقدير الذات لديه.

ومن جهة أخرى حظيت الدافعية للإنجاز بدراسات عديدة وعلاقته ببعض العوامل لدى طلبة الجامعة، منها دراسة (**فاروق عبد الفتاح موسى** 1988م) حول علاقة الدافعية للإنجاز بالجنس والمستوى الدراسي بالمملكة العربية السعودية، والتي توصل فيها إلى وجود فروق بين الطلبة والطالبات لصالح الطلبة، وكذا دراسة **نبيه إبراهيم إسماعيل**(1986م) التي استهدفت دراسة دافعية الإنجاز من حيث علاقتها بترتيب الحاجات النفسية ، وأخرى بحثت علاقتها بالغش الدراسي (**محمد المري محمد إسماعيل 1989م**)، وأخرى تناولت العلاقة الارتباطية بين الدافعية للإنجاز ومركز الضبط (**أمل الأحمد** 1999م)

ومن الدراسات الأجنبية التي تناولت الدافعية للإنجاز، دراسة بحثت تأثير هذا المتغير رفقة متغيرات أخرى على الأداء **يونغ "Wang"** (1992م) كما كشفت دراسة أخرى العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي والقدرة على الملاحظة الذاتية لدى طلاب المدارس الثانوية وذلك في البيئة الإسبانية **أتيرو "Otero" وهوبكنس "Hopkins"** (1992م).

وما سبق ذكره ـ على سبيل المثال لا الحصر ـ يشير إلى دراسة تقدير الذات و الدافعية للإنجاز كل منهما على حدة، غير أن هناك دراسات أخرى اشتملت على متغيري الدراسة، وتناولت في جانب من جوانبها العلاقة بين تقدير الذات و الدافعية للإنجاز، ولكن ليس بالكم الوافر – حسب علمنا- ففي دراسة **لمحمد حسن المطوع**(1996م) التي أكدت على أهمية التوازن النفسي للطلاب والطالبات وعلاقة ذلك بكل من تقدير الذات والدافع للإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات، كما أثبتت وجود ارتباط موجب بين تقدير الذات والدافع للإنجاز من جهة ، وبين تقدير الذات والاتجاه نحو الاختبارات من جهة أخرى، أما **نبيل محمد الفحل**(2000م) فقد تناولت دراسته متغيري الدراسة في كل من مصر والسعودية، والتي كانت من بين نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات ودافعية الإنجاز سواء لدى الطلاب المصريين أو السعوديين. إضافة إلى دراسة **إبراهيم جبد جبرة عبد الملك**(1988م)، والتي أثبتت بدورها وجود علاقة موجبة بين الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى الطلبة الثانويين.

ومنه فإن أغلب ما وجدناه هو دراسة كل متغير من هذين المتغيرين مع جوانب أخرى، وحتى وإن وجدت دراسات تناولت المتغيرين معا، فقلما تعرضت للعلاقة بينهما باستثناء القليل، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتكشف عن هذه العلاقة.

2 ـ أهمية البحث:

دلت الأبحاث المتعددة أن لتقدير الذات و الدافعية للإنجاز وظيفة دافعة تنظم السلوك وتحدده، وإذا كانت مثل هذه الأبحاث اهتمت بهذين العاملين من خلال علاقتهما بعوامل أخرى، لم يعثر على دراسات بالكم الوافر تبحث عن العلاقة بينهما، ومن هذه الزاوية تأتي أهمية هذا البحث. هذا من ناحية، أما من ناحية أخرى فيمكن إرجاع الأهمية البحثية لهذه الدراسة إلى الاهتمام بتنمية الثروة البشرية والعمل على تدريبها وأن تكون ثروة موجهة وتتحلى بتقديرها لنفسها حق التقدير ليدفعها ذلك للإنجاز الإبداعي، وبالتالي يمكن الاستفادة من الطلاب ذوي الدافعية العالية للإنجاز في أعمال معينة يحققون من خلالها

مستويات عالية من النجاح المهني، خاصة وأن هذه الدراسة تخص فئة هامة في المجتمع وهي طلبة الجامعة، التي من المفروض أن تضم نخبة الأمة.

إضافة إلى أن دراسة تقدير الذات و الدافعية للإنجاز تفيد في فهم السلوك الإنساني، وفي ضوء هذا الفهم تخطط البرامج سواء في مجال التربية والتنشئة الاجتماعية، كما أنها توضح الكثير من التفاعلات التي تحدث بين دوافع الفرد وخصائص شخصيته.

كما أن أهمية الدراسة تتجلى بالإضافة إلى ما سبق في إيجاد أفضل الشروط الموضوعية وأنسب الطرق لتكوين أنماط جديدة من السلوك الفردي والجمعي لدى طلبة الجامعة، ليتمكنوا في ظلها من متابعة دراستهم بجدية ورغبة، وبالتالي رفع مستوى وعيهم، وتوظيف قدراتهم وإمكانياتهم في خدمة الأهداف الاجتماعية.

3 ـ أهداف البحث:

يحاول هذا البحث تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات و الدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل.
- التعرف على الفروق الموجودة بين طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل في دافعيتهم للإنجاز باختلاف تقديرهم لذواتهم.
- التعرف على الفروق في الدافعية للإنجاز وكذا تقدير الذات بين طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل حسب متغيري الجنس (ذكر- أنثى) والتخصص الدراسي (علوم وتكنولوجيا ـ آداب وعلوم إنسانية).

4- تحديد إشكاليات البحث:

وبناء على ما تقدم نقول أن تقدير الذات قد يلعب دورا رئيسيا ومؤثرا في رفع مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة الجامعيين، فمن خلال التعرف على مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة إضافة إلى تقدير الذات لديهم قد نستطيع تفسير جزء غير بسيط مما يبذلونه من جهد

في التعلم. لذلك جاءت هذه الدراسة لبحث العلاقة بين تقدير الذات و الدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- هل هناك علاقة دالة إحصائيا بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل في دافعيتهم للإنجاز تختلف باختلاف مستوى تقديرهم لذواتهم؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقديرهم لذواتهم ؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في دافعيتهم للإنجاز ؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة العلوم والتكنولوجيا وطلبة الآداب والعلوم الإنسانية في تقديرهم لذواتهم ؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة العلوم والتكنولوجيا وطلبة الآداب والعلوم الإنسانية في دافعيتهم للإنجاز ؟

5 ـ فرضيات البحث:

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل في دافعيتهم للإنجاز تختلف باختلاف مستوى تقديرهم لذواتهم.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقديرهم لذواتهم.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في دافعيتهم للإنجاز.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة العلوم والتكنولوجيا وطلبة الآداب والعلوم الإنسانية في تقديرهم لذواتهم.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة العلوم والتكنولوجيا وطلبة الآداب والعلوم الإنسانية في دافعيتهم للإنجاز.

6 ـ التعريف الإجرائي لمشكلة البحث:

نقصد بتقدير الذات وعلاقته بمستوى الدافعية للإنجاز هو كما عرفه **كوبر سميث(1967م)** على أنه تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه، ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته ورغبته في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهذا التعريف هو الذي نعتمده في هذه الدراسة.

والمنهج الوصفي العلائقي هو الذي نعتمده في دراستنا هذه. أما بالنسبة للعينة التي تعتمد عليها الدراسة هي عينة طبقية حجمها يقدر بـ: **368** طالبا وطالبة، اختيرت من بين طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل ، للعام الدراسي **2006-2007م**، وقد تمت الاستعانة بالمتغيرين الوسيطين وهما الجنس والتخصص الدراسي.

ونعتمد في هذه الدراسة على أداتين هما: مقياس تقدير الذات **لحسين عبد العزيز الدريني** وآخرون، واختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين **لـهيرمانز**، تعريب **فاروق عبد الفتاح موسى**؛ الذي تم إدخال بعض التعديلات على عدد من عباراته حتى يناسب طلبة الجامعة، وقد تم تقنينه.

ولمعرفة صحة الفرضيات من عدمها تم استخدام معامل الارتباط **"بيرسون"** للكشف عن العلاقة بين المتغيرين، و"ت" لحساب دلالة الفروق.

7 ـ تعريف بعض المفاهيم والمصطلحات الواردة في البحث:

يمكن تعريف بعض مفاهيم البحث على النحو الآتي:

·تقدير الذات.

عرف **كوبر سميث (1967م)** تقدير الذات – كما مر ذكره – على أنه: " 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".

وهذا ما نقصد به إجرائيا في الميدان عندما يقيم طالب السنة الثانية جامعي نفسه، من خلال إجاباته على مجموعة العبارات الواردة في مقياس تقدير الذات.

· الدافعية للإنجاز.

يعرفها **موراي (د.ت)** بأنها الرغبة والميل إلى عمل الأشياء بسرعة وعلى نحو أفضل بقدر الإمكان، وعرفها **فاروق عبد الفتاح موسى(1987م)** بأنها الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو دافع ذاتي ينشط السلوك ويوجهه، ويعد من المكونات المهمة للنجاح الدراسي.

وهذا ما نقصد به إجرائيا في الميدان عندما يقيم طالب السنة الثانية جامعي نفسه، من خلال إجاباته على مجموعة العبارات الواردة في اختبار الدافعية للإنجاز.

· التخصص العلمي.

هو مجموعة من الفروع العلمية التي يدرس بها طلبة وطالبات السنة الثانية بجامعة جيجل، وهنا يقصد به تخصص العلوم والتكنولوجيا التي تضم فروع كليتي الحقوق وعلوم التسيير، وتخصص الآداب والعلوم الإنسانية التي تضم فروع كليتي الهندسة والعلوم التسيير).

· الجنس.

وهو أحد شطري طلبة السنة الثانية والمقيدون بكليات جامعة جيجل مميزا بالذكورة والأنوثة (الطلبة والطالبات).

خلاصة الفصل:

لقد طرحنا مشكلة البحث وهي العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى الطالب الجامعي بالأدلة والبيانات وتوضيح جوانب النقص فيها، وتبين لنا أنها في حاجة ماسة للبحث فيها، حيث أن المشكلة لازالت قائمة على الرغم من طرح تساؤلات وإشكالات حولها، وبدا منها أنها في حاجة إلى افتراض فرضيات تساعدنا على التقدم في البحث فيها. ومن الناحية العلمية لا يمكن الوصول إلى حل هذه المشكلة؛ وهو الهدف الأساسي للبحث إلا بتحديد تعاريف لآليات إجراء البحث في الميدان، وقد تم ذلك في تعاريف إجرائية مختلفة تساعدنا في البحث التطبيقي.

الفصل الثاني:

الدراسات السابقة

تمهيد

- دراسات متعلقة بتقدير الذات.
- دراسات متعلقة بالدافعية للإنجاز.
- الدراسات التي تناولت تقدير الذات والدافعية للإنجاز معا.

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعدما تطرقنا في الفصل السابق إلى مشكلة البحث ومتغيراتها والوقوف عند تعريفها الإجرائي، لا بأس من استعراض بعض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة سواء معا أو كل منها على حدة، وذلك للحصول على نظرة شاملة عما درس فيما سبق في موضوع بحثنا، حيث تم تقسيم هذه الدراسات حسب تناولها لمتغيرات الدراسة، فكانت الأولى خاصة بتقدير الذات، والثانية بالدافعية للإنجاز، أما الثالثة فهي التي تناولتهما معا، وهي كما يلي:

1 ـ دراسات متعلقة بتقدير الذات:

1 ـ أ ـ الدراسات العربية:

1 ـ أ ـ 1 ـ دراسة موسى عبد الخالق جبريل(1983م)

بعنوان: تقدير الذات والتكييف المدرسي لدى الطلاب الذكور، دراسة ميدانية في المدارس الثانوية الأكاديمية والمهنية في الأردن.

أهداف الدراسة:

- الكشف عن الفرق في الأداء بين أفراد العينة على اختبار تقدير الذات تبعا للتخصص العلمي، والتدرج في الصفوف.
- الكشف عن نوع العلاقة بين تقدير الذات المرتفع والتكيف المدرسي عند الطلاب موضوع الدراسة.

عينة الدراسة:

بلغ عدد أفراد العينة **1341** من طلبة المدارس الثانوية العامة و**286** من طلبة المدارس الثانوية المهنية في الأردن، تم أخذهم بالطريقة الطبقية العشوائية.

أدوات الدراسة:

- اختبار تقدير الذات من إعداد الباحث.
- اختبار التكيف المدرسي من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في تقدير الذات، بين مجموع طلبة الصفوف الثانوية في القسم العام وفي القسم الثانوي المهني لصالح طلاب الثانوي العام.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في تقدير الذات بين طلبة الصف الأول الثانوي المهني، والصف الأول الثانوي العام لصالح طلاب الصف الأول الثانوي العام، وكذلك بين طلبة الصف الثاني الثانوي العام والصف الثاني الثانوي المهني لصالح طلاب الثانوي العام.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في تقدير الذات بين طلاب الثالث الثانوي العام والثالث الثانوي المهني.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في تقدير الذات بين عينة الفرع العلمي وعينة الفرع الأدبي لصالح الفرع العلمي، بينما لا يوجد فرق بين عينة الفرع الصناعي والفرع التجاري.
- توجد علاقة دالة إحصائيا بين تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى طلبة المدارس الثانوية للذكور.

1 ـ أ ـ 2 ـ دراسة عبد الرحيم بخيت (1985م)

بعنوان: دور الجنس في علاقته بتقدير الذات.

أهداف الدراسة:

- التعرف على محددات سمة الذكورة وسمة الأنوثة في ضوء الجنس والتخصص والزواج وعدم الزواج.
- التعرف على طبيعة العلاقة بين سمة الذكورة وسمة الأنوثة وبين تقدير الفرد لذاته.
- التعرف على دور الجنس في ضوء المستويات المرتفعة والمنخفضة لتقدير الذات لدى المتزوجين وغير المتزوجين.

عينة الدراسة:

تكونت من مجموعات من الطلبة والطالبات بالتعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني والتعليم الجامعي والدراسات العليا من مدينة المنيا وكان مجموعها **444** طالبا وطالبة.

أدوات الدراسة:

- استبيان دور الجنس.
- استبيان تقدير الذات من إعداد **كوبر سميث** وقام الباحث بترجمته وإعداده للبيئة المصرية.

نتائج الدراسة:

- ترتبط صفات الذكورة بتقدير الذات لدى البنين بالتعليم الثانوي الفني والعام، ولدى البنات بالتعليم الجامعي.
- يحدد تقدير الذات الدور الجنسي للمتزوجين وغير المتزوجين من الجنسين بمرحلة الدراسات العليا.
- ترتبط صفات الأنوثة بتقدير الذات لدى البنات بالتعليم الثانوي العام ولدى البنين والبنات بالتعليم الجامعي بالشعب الأدبية.

1 ـ أ ـ 3 ـ دراسة علي محمود شعيب (1988م)

بعنوان: نمذجة العلاقة السببية بين تقدير الذات والقلق، والتحصيل الدراسي لدى المراهقين من المجتمع السعودي.

أهداف الدراسة:

- تحديد مدى اختلاف المراهقين الذكور عن الإناث في المجتمع السعودي في درجة تقديرهم للذات.
- معرفة مدى ارتباط التحصيل الدراسي لدى المراهقين في المجتمع السعودي بدرجة القلق لديهم.

- وضع نموذج للعلاقة السببية بين كل من التحصيل الدراسي، والقلق، وتقدير الذات لدى المراهقين في المجتمع السعودي.

عينة الدراسة:

تكونت من تلاميذ وتلميذات نهاية المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة المقدرة بـ **48** تلميذا و**44** تلميذة، حيث بلغ متوسط عمر الذكور **15.4**عاما بينما بلغ متوسط عمر الإناث **15.2** عاما.

أدوات الدراسة:

- مقياس القلق الصريح لـ **Castanida** (1956م) وهي أداة تستخدم في قياس القلق لدى الأطفال والمراهقين، وقد قام الباحث بنقل المقياس إلى العربية ليناسب عينة من المراهقين في نهاية المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة.
- مقياس تقدير الذات الذي أعده **رونالد شيني** وأبعاده: تقدير المراهق لذاته كقيمة في الحياة، التقدير الاجتماعي للذات، التكيف المدرسي.

نتائج الدراسة:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة المتوسطة في درجة تقديرهم للذات أو الأبعاد المكونة له.
- يرتبط التحصيل الدراسي لدى كل من الذكور والإناث في نهاية المرحلة المتوسطة سلبا مع درجة القلق لديهم.
- تساهم كل من المتغيرات الآتية: التحصيل الدراسي، القلق، الأبعاد المكونة لتقدير الذات في تكوين نموذج للعلاقة السببية بين التحصيل الدراسي، والقلق، وتقدير الذات لدى المراهقين في نهاية المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وقد أوضح النموذج الذي يربط هذه العلاقات ما يلي:
- القلق له تأثير مباشر سالب على التحصيل الدراسي لدى المراهقين في المجتمع السعودي.

- لم يظهر تقدير المراهق لذاته كقيمة في الحياة تأثيرا مباشرا على التحصيل الدراسي.
- لا توجد علاقة سببية بين كل من التقدير الاجتماعي للذات والقلق.
- توجد علاقة سببية بين القلق وكل من درجة التكيف المدرسي للمراهق، وتقدير المراهق لذاته كقيمة في الحياة.
- توجد علاقة سببية بين كل من التقدير الاجتماعي للذات وتقدير المراهق لذاته كقيمة في الحياة من جهة، والتحصيل الدراسي من جهة أخرى.

1 ـ أ ـ 4 ـ دراسة أحمد محمد الصالح (1988م)

بعنوان: تقدير الذات لدى طلاب كلية التربية وعلاقته ببعض المتغيرات.

أهداف الدراسة:

هدف البحث إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات، والجنس، والتخصص، والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة البحث من **220** طالبا وطالبة من كلية التربية- جامعة الإسكندرية- حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من طلاب الشعب العلمية والأدبية المنقولين إلى الفرقة الرابعة. وقد روعي في اختيار العينة استبعاد الطلاب الراسبين، وطلاب دبلوم المعلمين.

نتائج الدراسة:

- هناك أثر لعامل الجنس.
- هناك أثر لعامل التخصص.

بالنسبة لتأثير التفاعلات فقد توصل الباحث إلى:

- لا يوجد أثر لتفاعل الجنس والتخصص- كما أنه لا يوجد أثر لتفاعل الجنس والتحصيل- كما أنه لا يوجد أثر لتفاعل التخصص والتحصيل.

- هناك فروق بين الجنسين في تقدير الذات لصالح البنات.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب العلمية والأدبية لصالح القسم الأدبي.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الأكثر تحصيلا، ومتوسطي التحصيل، والأقل تحصيلا في تقدير الذات لصالح المجموعة الأكثر تحصيلا.

1 ـ أ ـ 5 ـ دراسة محمود فتحي عكاشة(1991م)

بعنوان: تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لمجموعة من أطفال مدينة صنعاء.

أهداف الدراسة:

- معرفة أثر أشكال الرعاية التي يعيش في كنفها الطفل على تكيفه، وتكوينه لمفهوم إيجابي عن ذاته، وبالتحديد على تقديره لذاته باعتبار أن تقدير الذات هو أحد المكونات الهامة لمفهوم الذات.
- معرفة أثر نوع الرعاية الاجتماعية للطفل على تقديره لذاته، ومعرفة الأثر الذي يتركه حرمان الطفل من أحد الوالدين أو كليهما على تقدير الطفل لذاته.
- معرفة دور كل من الجنس والعمر الزمني للطفل في تقدير ذاته.

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على **197** طفل تتراوح أعمارهم بين **9.5** و**12.5** عاما من أطفال مدينة صنعاء باليمن في العام الدراسي **1984 ـ 1985م**. وتم تقسيم مجموعة الأطفال المختارين من دار رعاية الأيتام عددهم **42** طفلا إلى ثلاثة أقسام، طبقا لحالة الحرمان بفقد الأب، أو الأم، أو كليهما.

كما تم تقسيم الأطفال في مؤسسة رعاية الأحداث إلى أيتام وغير أيتام.

أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة على مقياس **لويزك** بهدف قياس تقدير الذات لدى أطفال المدرسة الابتدائية، وقد اختيرت أسئلة المقياس بحيث تغطي المجالات الرئيسية التي ثبتت أهميتها بالنسبة للطفل من خلال الدراسات الإرشادية المبكرة.

نتائج الدراسة:

- لنوع الرعاية التي يعيش في كنفها الطفل دورا هاما في تقديره لذاته، حيث تمت المقارنة بين ثلاثة أشكال للرعاية متمثلة؛ في الرعاية الأسرية، ودور رعاية الأيتام، ومؤسسات الأحداث. وأوضحت النتائج أن أعلى المجموعات في تقدير الذات هي مجموعة الأطفال العاديين، يليهم في الترتيب مجموعة الأطفال الأيتام، وتأتي في المؤخرة مجموعة الأطفال المودعين بمؤسسات الأحداث.
- وجود تأثير واضح لحرمان الطفل من أحد والديه على تقديره لذاته، ويزداد هذا التأثير بفقد الوالدين معا.
- وجود علاقة بين تقدير الطفل لذاته، وتحصيله الدراسي خاصة بالنسبة لمقرري اللغة العربية والرياضيات.

1 ـ أ ـ 6 ـ دراسة محمد شوكت (1993م):

بعنوان: تقدير المراهق لذاته وعلاقته بالاتجاهات الوالدية والعلاقات مع الأقران.

أهداف الدراسة:

هدفت إلى دراسة الفروق بين ثلاث مجموعات تمثل ثلاثة مستويات لتقدير الذات: مرتفع، متوسط، منخفض، وذلك في الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء، والعلاقات مع الأقران.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من **150** طالبا اختيروا من **380** طالبا من طلاب الصف الثاني ثانوي عام بمدينة الإسماعيلية بمصر.

أدوات الدراسة:

اشتملت أدوات الدراسة على مقياس تقدير الذات لدى المراهقين، ومقياس الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء، ومقياس العلاقات الاجتماعية بين الطلاب وجميعها من إعداد الباحث، واختبار **توني** للذكاء، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.

نتائج الدراسة:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الثلاثة في إدراك اتجاهات الآباء التي تتسم بالديمقراطية مقابل التسلطية، والاستقلال مقابل الاتكال. فالمراهقون ذوو المستوى المرتفع في تقدير الذات أدركوا اتجاهات الآباء بأنها تتسم بالاستقلال والديمقراطية.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الثلاثة في اتجاهات الأمهات كما يدركها الأبناء.

1 ـ أ ـ 7 ـ دراسة علي محمد الديب (1994م):

بعنوان: العلاقة بين تقدير الذات ومركز التحكم والإنجاز الأكاديمي في ضوء حجم الأسرة وترتيب الطفل في الميلاد.

أهداف الدراسة:

- التعرف على العلاقة بين تقدير الذات ومركز التحكم (الداخلي– الخارجي) في ضوء حجم الأسرة، وترتيب الطفل في الميلاد.
- التعرف على الفروق بين الجنسين من الأطفال في تقدير الذات، ومركز التحكم (الداخلي–الخارجي)، والإنجاز الأكاديمي.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من **210** طفلا وطفلة (**133** ولد، **12** بنت) من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تتراوح أعمارهم بين **11** و**13** عاما، وهم من ثلاثة مدارس ابتدائية بمدينة صور بالمنطقة الشرقية بسلطنة عمان.

أدوات الدراسة:

- مقياس مركز التحكم لمرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية إعداد **استيفن نويكي وأمرشال دويك** و تعريب وتقنين الباحث.
- مقياس تقدير الذات إعداد **حسين الدريني وإبراهيم قشقوش.**
- المجموع الكلي لدرجات التلاميذ في المواد الدراسية المختلفة كتعبير حقيقي وواقعي عن واقعية الإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال.

نتائج الدراسة:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي تقدير الذات المرتفع، وتقدير الذات المنخفض للأطفال في مركز التحكم الداخلي/الخارجي في حين وجدت فروق دالة بينهم في الإنجاز الأكاديمي، وذلك لصالح مجموعة تقدير الذات المرتفع.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي الأرباعي الأعلى في التحكم الخارجي في كل من تقدير الذات والإنجاز الأكاديمي للأطفال، وذلك لصالح أصحاب التحكم الخارجي الأدنى في الإنجاز الأكاديمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الأطفال الذكور ومجموعة الأطفال الإناث في تقدير الذات والإنجاز الأكاديمي، وذلك لصالح مجموعة الأطفال الإناث بينما لا توجد فروق بينهم في مركز التحكم (الخارجي/الداخلي).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الأطفال التي يقع ترتيب ميلادهم بين إخوتهم وأخواتهم من الأول إلى الثالث، وبين مجموعة الأطفال التي يقع ترتيب ميلادهم بين إخوتهم وأخواتهم بين الرابع والسابع، وذلك في تقدير الذات لصالح مجموعة المجموعة الأولى، بينما لا توجد بينهما فروق في كل من مركز التحكم (الداخلي/الخارجي) والإنجاز الأكاديمي.

1ـ أ ـ 8 ـ دراسة أحمد عبد الرحمن إبراهيم عثمان (1995م):

بعنوان: الخجل وعلاقته بتقدير الذات والتحصيل الدراسي للأطفال.

أهداف الدراسة:

- بحث العلاقة بين الخجل وكل من تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى الأطفال.
- بحث تأثير متغيري الجنس والصف الدراسي على العلاقة بين الخجل وكل من تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى الأطفال، وكذلك بحث التفاعلات الثنائية والثلاثية.
- بحث مسار العلاقة بين الخجل، وتقدير الذات، والتحصيل الدراسي.

عينة الدراسة:

تكونت من **116** تلميذا وتلميذة بالصفين الرابع والخامس الابتدائي، تم اختيارهم عشوائيا من مدرسة كفر محمد جاويش التابعة لإدارة الزقازيق التعليمية.

أدوات الدراسة:

- مقياس الخجل للأطفال (تعريب وتقنين الباحث).
- اختبار تقدير الذات للأطفال (تعريب فاروق عبد الفتاح ومحمد دسوقي)
- درجات آخر العام.

نتائج الدراسة:

- لا يوجد ارتباط بين الخجل وتقدير الذات لدى الأطفال.
- يوجد ارتباط سالب بين الخجل والتحصيل الدراسي لدى عينة الذكور بالصف الرابع، وكذلك لدى عينة الإناث بالصف الخامس، في حين كانت الارتباطات الأخرى كانت غير دالة.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في تقدير الذات، في حين لا توجد فروق بين الصفين الرابع والخامس، وكذلك لا توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي الخجل في تقدير الذات، ولا يوجد تأثير للتفاعلات الثنائية والثلاثية بين متغيرات الجنس والصف الدراسي والخجل على تقدير الذات.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الصفين الرابع والخامس في التحصيل لصالح الصف الرابع.
- يوجد تفاعل ثلاثي دال إحصائيا بين الجنس والصف الدراسي والخجل على درجات التحصيل الدراسي.
- توجد فروق بين الذكور والإناث في الخجل لصالح الإناث.
- لا يوجد تأثير لمتغيرات الصف الدراسي وتقدير الذات والتحصيل الدراسي على درجات الخجل.
- لا توجد تفاعلات ثنائية أو ثلاثية بين متغيرات الجنس والصف الدراسي والتحصيل الدراسي على درجات الخجل.

1ـ أ ـ 9ـ دراسة الحميدي محمد ضيدان الضيدان(1424هـ):

بعنوان: تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

أهداف الدراسة:

- تحديد العلاقة بين تقدير الذات والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة.
- تحديد العلاقة بين كل من تقدير الذات (العائلي، المدرسي، الرفاقي) وأبعاد السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

عينة الدراسة:

تكونت من **511** طالبا وطالبة من طلاب الصف الثالث للمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

أدوات الدراسة:

- مقياس تقدير الذات لـ**بروس آرهير**.
- مقياس السلوك العدواني من إعداد **معتز عبد الله وسيد أبو عباة (1995م).**

نتائج الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين مستويات تقدير الذات (العائلي، المدرسي، الرفاقي) والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقدير الذات (المرتفع، المتوسط، المنخفض) والسلوك العدواني لصالح تقدير الذات المنخفض والمتوسط.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين تقدير الذات ووظيفة ولي الأمر من جهة، والسلوك العدواني من جهة أخرى لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والمستوى التعليمي لولي الأمر من جهة، والسلوك العدواني من جهة أخرى لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

1ـ أ ـ 10 ـ دراسة نصيرة بن عطية (د.ت)

بعنوان: مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات لدى الثانويين في المجتمع الجزائري دراسة ميدانية على تلاميذ الأقسام النهائية بمنطقتي الجزائر العاصمة وتمنراست.

هدف الدراسة:

- التعرف على مدى تأثير مستوى تقدير الذات على مستوى الطموح.
- التعرف على طموحات الثانويين حسب متغيري الجنس والمنطقة (الجزائر العاصمة وتمنراست).

عينة الدراسة:

اشتملت العينة على **388** طالب من كلا الجنسين (**100** ذكور و**88** إناث من منطقة تمنراست بالإضافة إلى **100** ذكور و**100** إناث من منطقة الجزائر العاصمة).

أدوات الدراسة:

- اختبار تقدير الذات لـ **فيلد وجنيس** بعد ترجمته للغة العربية من طرف الباحثة.
- استبيان لجمع معلومات حول طموحات الثانويين من إعداد الباحثة.

نتائج الدراسة:

- هناك علاقة بين تقدير الذات ومستوى الطموح لدى الثانويين.
- هناك علاقة بين طموحات الثانويين وجنسهم.
- هناك علاقة بين طموحات الثانويين والمنطقة التي ينتمون إليها.

شملت الدراسات السالفة الذكر بيئات عربية مختلفة والتي اهتمت بدراسة تقدير الذات لدى الشخصية العربية. ولقد جاءت النتائج متباينة باعتبار أن كل دراسة تناولت تقدير الذات مع جوانب أخرى غير دافعية الإنجاز، حيث ثبت وجود علاقة دالة إحصائيا بينه وبين التكيف المدرسي لدى طلبة المدارس الثانوية للذكور (**موسى عبد الخالق جبريل1983م**)، بينما اهتم **عبد الرحيم بخيت(1985م)** بعلاقته بالدور الجنسي.

أما **علي محمود شعيب(1988م)** فقد أقر بإمكانية وضع نموذج للعلاقة السببية بين كل من تقدير الذات والتحصيل الدراسي والقلق لدى المراهقين بالمجتمع السعودي.

كما أشار **أحمد محمد الصالح (1988م)** في دراسته إلى وجود أثر للجنس والتخصص على تقدير الذات لدى الطلبة من جهة، ومن جهة أخرى خلص إلى ارتباط التحصيل الدراسي بتقدير الذات المرتفع.

كما تم الكشف عن الدور الهام الذي تلعبه الرعاية التي يعيش في كنفها الطفل في تقديره لذاته (**محمد فتحي عكاشة 1990م**).

ويؤكد **محمد شوكت(1993م)** على أن أساليب المعاملة الوالدية القائمة على الديمقراطية والاستقلال، والبعيدة عن التسلط والاتكال، والاعتماد الزائد على الأب والأم تؤدي إلى زيادة تقدير الذات لدى المراهقين الذكور من الأبناء.

أما بالنسبة لدراسة **علي محمد الديب(1994م)** فقد اهتمت بالكشف عن وجود علاقة بين تقدير الذات المرتفع والإنجاز الأكاديمي، ومن زاوية أخرى أقر **أحمد عبد الرحمن عثمان(1995م)** في دراسته بعدم وجود علاقة بين تقدير الذات والخجل.

وتظهر دراسة **نصيرة بن عطية (د.ت)** العلاقة بين تقدير الذات ومستوى الطموح.

أما **الحميدي محمد ضيدان الضيدان(1424هـ)** فقد نفى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستويات تقدير الذات والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

1 ـ ب ـ الدراسات الأجنبية:

1 ـ ب ـ 1 ـ دراسة بمبينيللي ((Pimpinelli)) 1989م

حول: تقديم برنامج للمساعدة في خفض درجة الاكتئاب والقلق وتحسين تقدير الذات المنخفض لدى عينة من جامعة **Polk**.

هدف الدراسة:

البحث عن مدى فاعلية برنامج المساعدة على خفض درجة الاكتئاب والقلق وتحسين تقدير الذات المنخفض لدى المشاركين فيه.

عينة الدراسة: تكونت العينة من **41** فردا .

أدوات الدراسة:

اختبار الشخصية، مقياس الاكتئاب، اختبار القدرة، قائمة القلق كحالة وكسمة، قائمة تقدير الذات للراشدين.

نتائج الدراسة:

وجود انخفاض في درجة الاكتئاب، وتحسن في تقدير الذات نتيجة تأثير فاعلية البرنامج.

1 ـ ب ـ 2 ـ دراسة تريفينو ((Trevino,E.E)) 1991م

بعنوان: تغيرات التقييم في تقدير الذات وطموحات الحياة العلمية لدى شباب المدارس العليا الإسبانية.

هدف الدراسة:

تحديد فاعلية البرنامج الصيفي في تعديل مستوى تقدير الذات لدى شباب المدرسة الإسبانية.

نتائج الدراسة:

تم التوصل إلى أن شباب المدرسة الإسبانية الذين حضروا برنامج الشباب الصيفي لوحظ تحسن في طموحاتهم وفي تقديرهم لذواتهم بشكل عام.

1 ـ ب ـ 3 ـ دراسة بيلي ((Baily S.J)) 1991م

حول: تأثير التدريب التوكيدي على تقدير الذات والتوكيد ووجهة الضبط الصحي للإناث ذوات الخبرات في مكان الإقامة.

هدف الدراسة:

تحديد مدى تأثير برنامج التدريب التوكيدي الجماعي على تقدير الذات، والتوكيد، ووجهة الضبط الصحي لعينة من الإناث ذوات الخبرة.

أدوات الدراسة:

مقياس **روزنبرج** لتقدير الذات للقياس القبلي لعينة شملت **20** من المتطوعات، مقياس التعبير الذاتي للراشدين (**SAES**)، مقياس وجهة الضبط الصحي المتعدد الأبعاد.

نتائج الدراسة:

10أفراد من العينة أكملوا الإجراءات نفسها، ولكنهم انفصلوا عن ورشة العمل ويمثلون المجموعة الأولى ، وباقي الأفراد الذين تابعوا جلسات البرنامج مدتها ساعة ونصف لمدة 5 أيام متصلة، تقرر بعد ذلك أن تكون الجلسة أسبوعيا، وكان القياس البعدي عقب الجلسة الأخيرة، وبعد مضي **4** أسابيع تم القياس البعدي الثاني، وباستخدام **T- test** أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين.

1 ـ ب ـ 4 ـ دراسة فوليت ((Follett, K.E.)) 1991م

حول: العلاقة بين تقدير الذات وتصور العجز لدى المعاقين والمعاقات جسميا من الراشدين

هدف الدراسة:

الكشف عن العلاقة بين المعاقين من الجنسين في تقدير الذات. .

أدوات الدراسة:

استبيان بريدي وهو عبارة عن عبارات شديدة الشبه بعبارات مقياس **روزنبرج** لتقدير الذات، وقائمة **كوبر سميث** لتقدير الذات.

نتائج الدراسة:

عدم وجود فروق في مستوى تقدير الذات بين الذكور والإناث الراشدين المعاقين جسميا.

1 ـ ب ـ 5 ـ دراسة بارتكو ((Bartko,W.T)) 1991م

حول: بناء تقدير الذات أثناء فترة الانتقال إلى مرحلة المراهقة والفروق الفردية والنمائية.

أهداف الدراسة:

- دراسة الفروق بين الكفاءة الذاتية والأحكام الصادرة عن التقييم الذاتي عند البنين والبنات للوصول إلى نموذج واضح لتقدير الذات.
- دراسة الارتباط بين النمو المعرفي والاجتماعي وبين أبعاد تقدير الذات.
- دراسة بناء تقدير الذات أثناء الانتقال إلى المراهقة.

عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة **131** مراهقا(**37** بنات و**58** بنين)، بمدى عمري (**9-12**) سنة.

نتائج الدراسة:

- وجود فروق نمائية دالة في العلاقة بين كفاءة الذات وبين أحكام تقييم الذات بالنسبة للبنات.
- فشل الفروق في بناء تقدير الذات للذكور والإناث في وصف ما يتعلق بمرحلة انتقالية الجنسين إلى مرحلة المراهقة.

1 ـ ب ـ 6 ـ دراسة روبرتس وبنجتسون ((Roberts et Bengtson)) 1996م

بعنوان: العلاقات المؤثرة مع الوالدين في مرحلة الشباب المبكرة على تقدير الذات عبر **20** سنة.

هدف الدراسة:

معرفة مدى تأثير العلاقات مع الوالدين أثناء التحول من مرحلة المراهقة إلى مرحلة الشباب على تقدير ذات الأبناء طول **20** سنة. .

عينة الدراسة:

تكونت من **273** فردا من الشباب تراوحت أعمارهم بين **16** و**26** سنة أثناء قياسات بداية التطبيق في العام **1971م** (السنة رقم**1**)، وثالث موجة عام **1988م** (السنة رقم**17**)، ورابع موجة في العام **1991م**(السنة رقم**20**) من موجات المسح، وضمن هذه العينة كان **64%** منهم إناث، وكان معدل احتفاظ الأسر بكيانها عبر **20** سنة يساوي **51%**، وكان التناقض موجودا بنسب عالية بين الذكور.

أدوات الدراسة:

- مقياس تقدير الذات لـ**روزنبرج(1975م)**.
- مقياس العاطفة بين الوالد والابن، وهو عبارة عن استجابات لأربعة عناصر تعبر عن إدراك الشباب للتقارب مع الوالدين.

نتائج الدراسة:

- وجود ارتباطات إيجابية بين عاطفة الوالد والابن، وتقدير الذات خلال كل من الموجات الثلاثة، وهذا دليل على أن الشعور بالقرب العاطفي من آباء الفرد خلال المراهقة المتأخرة ومرحلة الكبار (في بدايتها) له تأثيرات جوهرية على تقدير الذات يمتد إلى **20** سنة.
- الشباب الذين كانت لهم علاقات أكثر فاعلية مع الوالدين سجلوا تقديرا أعلى للذات حسب خط البداية وأثناء الفترة(**17-20**) سنة متتابعة.
- استقرار تقدير الذات بشكل معقول خلال التحول إلى مرحلة الشباب.

1ـ ب ـ 7ـ دراسة بلاك كالاناك- كونستونس((Black Kalanek–Constance)) 1996م

بعنوان: تقدير الذات وعلاقته بالنوع، والحالة الاجتماعية، والعرق، وأصل العرق، وصفات العائلة، والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

هدف الدراسة:

بحث العلاقة بين تقدير الذات، ومتغيرات النوع والحالة الاجتماعية الاقتصادية، والأصل العرقي، وخصائص العائلة، والتحصيل الدراسي.

عينة الدراسة:

تم اختيار **90** طالبا من مدرسة متوسطة أغلبيتهم من اللون الأبيض**54%**، و**18.2%** ذوي اللون الأسود، وآخرين بنسبة **15.2%**.

أدوات الدراسة:

استبيان تقدير الذات الذي طوره كل من **دوبوا (Duboi)**، **وفرجنر (Fegner)**، **وفيليبس (Phillips)**، **وليز (Lease) (1995)**.

نتائج الدراسة:

- لتقدير الذات اتجاهات متعددة.
- تمثل العائلة القوة الدافعة لتنمية تقدير الذات الأكاديمي.
- لا يوجد فرق بين تقدير الذات عند الإناث والذكور يعزى للحالة الاجتماعية والاقتصادية، أما الطلاب الذين يعيشون بمفردهم في المنزل بعد المدرسة لفترة طويلة لديهم انحراف في تقديرهم لذواتهم.
- فهم تقدير الذات للمراهقين وعلاقته بالمتغيرات الإحصائية للسكان.

1 ـ ب ـ 8 ـ دراسة إيليس سونجاج ((Ellis Sonjaj)) 1999م

بعنوان: مفهوم تقدير الذات عند المراهقين، دراسة نيوزيلندية.

هدف الدراسة:

بحث أساليب تقدير الذات عند المراهقين، ومعرفة إلى أي مدى تتوافق آراؤهم أو تتعارض مع النظريات الحالية لعلماء النفس في تقدير الذات.

عينة الدراسة:

تم اختيار **24** طالبا من عمر **14** سنة إلى **15** سنة وشهرين بمتوسط **14** سنة وستة شهور من مدرستين ثانويتين في مقاطعة وايكانو بنيوزيلندا، وذلك للتعرف على مفهومهم عن تقدير الذات وقد تم مراعاة الاختيار بالتساوي بحيث يكون من كل مدرسة **12** طالبا، معظمهم من أصل أوروبي والأقلية من أصل نيوزيلندي.

أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة على أسلوب المقابلة من خلال الحصول على الموافقة من الأبوين، بحيث يعرف كل طالب نبذة مختصرة عن هدف الدراسة، وله الحق في الانسحاب متى شاء مع إمداده بالثقة اللازمة وعدم ذكر اسمه في المناقشة وإخباره أن المقابلة سيتم تسجيلها في شريط مدتها **30** دقيقة مع كل طالب.

نتائج الدراسة:

- اقترح **19** طالبا أن سلوك الفرد في المدرسة مرتبط بتقديره لذاته، كما اقترح **08** طلاب أن الحصول على درجات مرتفعة أو النجاح في المدرسة يعطي للفرد تقدير ذات مرتفع.
- أجمع أغلبية الطلاب أن العائلة والرفاق لديهما تأثير كبير في تقدير الفرد لذاته، كما تعتمد على الأسلوب الذي يتعامل به هؤلاء الأشخاص مع الطالب، وما هي فكرتهم عنه بينهما أشار **18** طالبا على أن التقليل من شأن الطالب أو إهانته يكون له تأثيره السلبي على تقدير الذات، كما أشاروا إلى أن المدح والثناء أو الإعلاء من شأن الطالب له تأثيره الإيجابي في تقدير الذات.

- اقترح 12 طالبا أن تقدير الذات لا يعتمد على رأي الآخرين تجاه الفرد، ولكن يعتمد على ما إذا كان الفرد سيقبل هذا الرأي أو يرفضه.
- يرى خمسة طلاب أن تقدير الذات يعتمد على العوامل الداخلية للفرد بعيدا عن أي عوامل اجتماعية فالطالب من يحدد مصيره، بينما اقترح طالبان أن تقدير الذات يختلف طبقا لإرادة الفرد، ويرى ثلاثة آخرون أن تقدير الذات مرتبط بالمقارنة مع الآخرين.
- تقدير الذات يعتمد على العوامل الخارجية كالإنجازات الدراسية، المدح، مساعدة الآخرين وذلك عند الأغلبية، بينما ترى الأقلية أن تقدير الذات شيء يتغير وفقا لإرادة الفرد والأحداث اليومية التي يتعرض لها.

1 ـ ب ـ 9 ـ دراسة أن روبرتس وآخرون ((Ann Roberts et Al)) 1999م

بعنوان: تفاهم العائلة، ومرافقة الأصدقاء، وتقدير الذات عند المراهقين الصغار.

هدف الدراسة:

بحث ثر تفاهم العائلة، ومرافقة الأصدقاء على تقدير الذات عند المراهقين الصغار.

عينة الدراسة:

طبقت الدراسة على مجموعة من التلاميذ تم اختيارهم من مدارس ابتدائية ذات مستوى رفيع في "بال تيمور" و"واشنطون دي سي"، و"نيويورك". تم اختيار هذه المدارس بناء على أعلى نسب للمجتمع العرقي، فقد تم اختيار**80%** من الطلاب من أصل أمريكي إفريقي وهم من السكان المحدودي الدخل، و**50%** أو أكثر من أصل أبيض.

وقد تم اختيار **635** طالب الذين تتوفر لديهم جميع شروط البحث من حيث: وضع العائلة، والرفاق، وتقدير الذات، وتتراوح أعمار هؤلاء الصغار ما بين **10** و**14** سنة بمتوسط **11.43** سنة **57%** من الإناث، **37%** من أصل أمريكي إفريقي، **11%** من اللون الأبيض، **05%** من أصل أسيوي أمريكي، **02%** من أصل أسود لاتيني.

أدوات الدراسة:

لفحص العلاقة بين دور العائلة والرفاق، وتقدير الذات أخذ بعين الاعتبار تأثير: النوع والعرق والأصل. فقد تم اختيار ثلاثة متغيرات بالنسبة للعرق، وتمت مقارنتها مع الآخرين: **الأول** مقارنة الطلاب ذوي اللون الأبيض مع باقي الطلاب، **والثاني** الطلاب ذوي الأصل الأمريكي الإفريقي مع الطلاب ذوي الأصل اللاتيني، **والثالث** الطلاب ذوي الأصل الأمريكي الآسيوي مع بقية الطلاب. وتم تحليل تأثير العائلة من خلال عدة عوامل منها المعاونة، الترابط، وتأثير مجموعة الرفاق من خلال عدة عوامل منها: معاونة الأصدقاء، الترابط، الشجار، القبول الاجتماعي، قيم الرفاق.

نتائج الدراسة:

- تأثير الخبرات سواء كانت من العائلة أم الرفاق تؤثر في تقدير الذات في سن المراهقة المبكرة، وخصوصا إذا كانت العائلة متفاهمة ومستقرة.
- وجود فروق بين مجموعة الرفاق مع مجموعة العائلة بالمقارنة بتقدير الذات.
- مدى تفاعل الاختلافات في مجموعة العائلة مع الاختلافات في مجموعة الرفاق في توقع مستوى تقدير الذات.
- التأثير السلبي للإهمال، والرفض، والشجار مع العائلة على تقدير الذات.

شملت الدراسات السابقة بيئات أجنبية مختلفة، حيث اهتم كل من **بمبينيللي"Pimpinelli** " (**1991**م) و **تريفينو "Trevino"** (**1991**م) و **بيلي "Baily"** (**1991**م) بوضع برامج تربوية ونفسية لتحسين تقدير الذات لدى الطلاب، أما **فولت** "Follett" 1991م) فقد نفى في دراسته وجود فروق بين الذكور والإناث الراشدين المعاقين جسميا. بينما ركز **بارتكو "Bartko"** (**1991**م) على دراسة تقدير الذات أثناء فترة الانتقال إلى المراهقة وعلى الفروق الفردية والنمائية.

وتظهر دراسة **روبرتس وبنجتسون " Roberts et Bengtson"** (**1996**م) أن تقدير الذات يستقر بشكل واضح لفترة طويلة وخاصة في بداية مرحلة الشباب، ومن جهة أخرى تم التوصل إلى أن سلوك الآباء الخاص بالمساعدة والاتصال يؤدي إلى تنمية تقدير الذات

الإيجابي، وأن الوالدين بسلوكهما يؤثران في تقدير الذات عند الأبناء وذلك في دراسة **بلاك كالاناك- كونستونس "Constance Black Kalanek"** (**1996**م). وأشارت دراسة **اليس سونجاج "Ellis Sonjaj"** (**1999**م) إلى اختلاف بين تأثير العوامل الداخلية لدى الفرد والعوامل الخارجية على تقدير الذات لديه.

وأخيرا تشير دراسة **أن روبرتس وآخرون "Ann Roberts et Al"** (**1999**م) إلى تأثير الخبرات التي يكتسبها التلميذ من الأسرة والرفاق في تقدير الذات، ويكون تقدير الذات إيجابيا إذا كانت العائلة متفاهمة ومستقرة، كما أن الإهمال والرفض والشجار مع العائلة والرفاق له التأثير السلبي على تقدير الذات.

2 ـ دراسات متعلقة بالدافعية للإنجاز:

2 ـ أ ـ الدراسات العربية:

2- أ ـ1 دراسة فاروق عبد الفتاح موسى (1986 م)

بعنوان: علاقة الدافع للإنجاز بالجنس والمستوى الدراسي لطلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية.

أهداف الدراسة:

- الكشف عن الفروق بين طلاب وطالبات الجامعة السعوديين في مستوى الدافع للإنجاز.
- معرفة مدى اختلاف مستوى الدافع للإنجاز لدى الطلاب والطالبات باختلاف المستوى الدراسي.

عينة الدراسة: اشتملت على **362** فردا منهم 225 طلاب، **137** طالبات.

أداة الدراسة: اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين.

نتائج الدراسة:

- متوسط درجات الطلاب في الدافع للإنجاز أعلى من متوسطات الطالبات بصفة عامة.

- لا يزداد مستوى الدافع للإنجاز لدى الطلاب مع تقدم المستوى الدراسي بمقادير ذات دلالة.
- يزداد مستوى الدافع للإنجاز لدى الطالبات مع تقدم المستوى الدراسي بمقادير ذات دلالة إحصائية.

2 ـ أ ـ 2 ـ دراسة نبيه إبراهيم إسماعيل (1986م)

بعنوان: دراسة الدافع للإنجاز من حيث علاقته بترتيب الحاجات النفسية لدى طلاب الجامعة.

أهداف الدراسة:

- دراسة العلاقة بين الدافع للإنجاز والحاجات النفسية لدى طلاب الجامعة وما يترتب على هذا من آثار تعد ذات أهمية في نمو وبناء الشخصية الإنسانية.
- التعرف على ترتيب هذه الحاجات من حيث هذه العلاقة لدى كل من البنين والبنات.

عينة الدراسة:

شملت العينة **129** طالبا بالفرقة الرابعة من طلاب كلية التربية – جامعة المنوفية من الأقسام الأدبية (اللغة العربية- اللغة الإنجليزية والتاريخ).

أدوات الدراسة:

- مقياس دافعية الإنجاز.
- مقياس التفضيل الشخصي.

نتائج الدراسة:

- هناك علاقات دالة إحصائيا بين الحاجات النفسية ودرجات أفراد المجموعة في الدافع للإنجاز بشكل منظم لكل من الحاجة إلى النظام، والاستقلال الذاتي، والتغيير، والجنسية الغيرية، والتحمل، والاستعراض، والتأمل الذاتي، والتواد، ولوم الذات. بينما لم تصل قيمة (ف) في بقية الحاجات إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

- هناك علاقات ذات دلالة إحصائية بين الحاجات النفسية ودرجات أفراد مجموعة البنين في الدافع للإنجاز بشكل منظم لكل من الحاجة إلى التحمل والاستقلال الذاتي والعدوان والتغير والمعاضدة والسيطرة والنظام والخضوع، بينما لم تصل قيمة (ف) في بقية الحاجات إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

2ـ أ ـ 3ـ دراسة محمد المري محمد إسماعيل(1989 م)

بعنوان: الغش الدراسي وعلاقته بالدافع للإنجاز لدى طلبة الجامعة.

أهداف الدراسة:

دراسة سلوك الغش بين طلبة الجامعة ومدى انتشاره، وعلاقته بالدافع للإنجاز.

عينة الدراسة:

تكونت العينة من **88** طالبا وطالبة (**35** طالبا و**54** طالبة) بإحدى الجامعات العربية المسجلين في مقرر علم النفس التعليمي –سيكولوجية التعلم–، موزعين على الأقسام المختلفة بكلية التربية.

أداة الدراسة:

- اختبار التحصيل (وهو اختبار نصف العام الدراسي في مقرر سيكولوجية النمو).
- اختبار الذكاء المصور لـ**أحمد زكي صالح**.
- مقياس الدافعية للإنجاز لـ**محمد إسماعيل عمران**.

نتائج الدراسة:

- عدم وجود علاقة بين الغش والدافع للإنجاز.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة (الغش) في الدافع للإنجاز.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافع للإنجاز عند دراسة المجموعات الثلاثة.
- لا يوجد تأثير للتفاعل بين المجموعات الثلاثة (الغش) والجنس على درجات الدافع للإنجاز.

2ـ أ ـ 4ـ دراسة سيد محمود الطواب (1990م)

بعنوان: أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة.

أهداف الدراسة:

- كشف طبيعة العلاقة بين كل من دافعية الإنجاز والذكاء والتحصيل الدراسي الفعلي عند طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- معرفة الفروق في التحصيل الدراسي عند كل من الطلاب والطالبات نتيجة اختلاف مستويات الدافعية للإنجاز، وكذلك اختلاف مستويات الذكاء عند كل منهما.

عينة الدراسة:

تكونت عينة البحث من **155** طالبا وطالبة (**72** طالب، **83** طالبة) من طلاب وطالبات المستوى الأول بكليات التربية والآداب والعلوم الإدارية والسياسية، بجامعة الإمارات العربية المتحدة.

أداة الدراسة:

- مقياس الدافعية للإنجاز.
- اختبار الذكاء.

نتائج الدراسة:

- عدم وجود فروق جوهرية دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في دافعية الإنجاز والذكاء.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في التحصيل الدراسي.
- متوسط درجات التحصيل الدراسي للمجموعة العالية في دافعية الإنجاز أعلى من متوسط درجات التحصيل الدراسي للمجموعة المنخفضة في دافعية الإنجاز.
- وجود علاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي.
- وجود علاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي.
- لا يختلف تأثير دافعية الإنجاز في التحصيل الدراسي باختلاف مستويات الذكاء.

- لا يختلف تأثير الذكاء في التحصيل الدراسي باختلاف الجنس.
- تأثير دافعية الإنجاز في التحصيل الدراسي يعتمد على نوع الجنس.
- تأثير الجنس في التحصيل الدراسي يعتمد على مستوى دافعية الإنجاز.

2ـ5ـ دراسة أحمد شعبان محمد عطية (1991 م)

بعنوان: الدافعية للإنجاز وعلاقتها بكل من الثقافة الأسرية والتخصص الدراسي والجنس لدى طلبة الجامعة.

أهداف الدراسة:

بحث العلاقة بين الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة (كمتغير تابع)، والمتغيرات المستقلة التالية منفصلة ومجتمعة: الثقافة، الجنس، التخصص الدراسي.

عينة الدراسة:

تضمنت العينة **368** من طلبة السنة الرابعة بكلية التربية بجامعة الإسكندرية موزعين كما يلي: **96** طالبا و**98** طالبة من التخصصات العلمية، و**86** طالبا و**88** طالبة من التخصصات الأدبية.

أداة الدراسة:

- مقياس الدافعية للإنجاز.
- مقياس الثقافة الأسرية.

نتائج الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (**0.01**) بين دافعية الإنجاز والثقافة الأسرية.
- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (**0.05**) بين دافعية الإنجاز والجنس (ذكر- أنثى).

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى **(0.05)** بين دافعية الإنجاز والتخصص الدراسي.
- وجود علاقة خطية عند مستوى **(0.05)** بين دافعية الإنجاز والمتغيرات المستقلة التالية مجتمعة: الثقافة الأسرية، الجنس، التخصص الدراسي.

2 ـ أ ـ 6 ـ دراسة ربيعة الرندي وآخرون (1995م)

بعنوان: علاقة الدافع للإنجاز بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت (نظام المقررات/نظام الفصلين).

أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى الدافع للإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية تعليم عام في كل من نظامي المقررات والفصلين بدولة الكويت.
- التأكد ما إذا كانت درجة الدافع للإنجاز لدى الطلبة تختلف باختلاف: المنطقة التعليمية، جنس الطلبة، نظام التعليم، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، عدد الإخوة.
- الكشف عن العلاقة بين درجة الدافع للإنجاز ودرجة التحصيل الدراسي لدى الطلبة بالمرحلة الثانوية.

عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة **502** طالبا وطالبة كويتيين في الصف الثالث ثانوي بالتعليم العام(نظام المقررات/نظام الفصلين)، وقد بلغ عدد الطلبة في نظام الفصلين **315** وفي نظام المقررات **187** طالبا.

أداة الدراسة:

اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين إعداد **هيرمانز** وترجمة **فاروق عبد الفتاح موسى.**

نتائج الدراسة:

- معظم طلبة المرحلة الثانوية تعليم عام يتميزون بمستوى مرتفع من الدافع للإنجاز.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجة الدافع للإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في المناطق التعليمية الخمس المختلفة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجة الدافع للإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية بنين وبنات.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجة الدافع للإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية تبعا للمتغيرات الآتية: نظام التعليم (الفصلين– المقررات)، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، عدد الإخوة.
- لا توجد علاقة بين درجة الدافع للإنجاز ودرجة التحصيل لدى الطلبة الكويتيين بنظام الفصلين وبنظام المقررات.

2ـ أ ـ7ـ دراسة الشناوي عبد المنعم الشناوي(1997م)

بعنوان: علاقة موضع الضبط بالدافع للإنجاز لدى طلبة وطالبات الجامعة.

أهداف الدراسة:

- الكشف عن العلاقة بين أبعاد موضع الضبط (الضبط الشخصي، الاعتقاد في قوى الآخرين، الاعتقاد في الحظ) والدافع للإنجاز لدى طلبة وطالبات الجامعة.
- معرفة مدى اختلاف أبعاد موضع الضبط (الضبط الشخصي، الاعتقاد في قوى الآخرين، الاعتقاد في الحظ) والدافع للإنجاز باختلاف الجنس (طلبة، طالبات).

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة قوامها **413** فردا (**187** طالبا و**226** طالبة) من طلاب وطالبات الفرقة الثالثة، من جميع الشعب الأدبية بكلية التربية بجامعة الزقازيق

أدوات الدراسة:

- مقياس موضع الضبط.
- اختبار الدافع للإنجاز.

نتائج الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات كل من الطلاب والطالبات وأفراد العينة الكلية في بعد الضبط الشخصي ودرجاتهم في الدافع للإنجاز.
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات كل من الطلاب والطالبات وأفراد العينة الكلية في بعد الاعتقاد في قوى الآخرين ودرجاتهم في الدافع للإنجاز.
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات كل من الطلاب والطالبات وأفراد العينة الكلية في بعد الاعتقاد في الحظ ودرجاتهم في الدافع للإنجاز.
- تجانس التباين لدى مجموعتي الطلاب والطالبات في الدافع للإنجاز.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى **(0.01)** بين الطلبة والطالبات في الدافع للإنجاز لصالح الطلبة.

2 ـ أ ـ 8 ـ دراسة عبد اللطيف محمد خليفة (1997م)

بعنوان: دراسة ثقافية بين طلاب الجامعة من المصريين والسودانيين في الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات.

أهداف الدراسة:

- الكشف عن الدافعية للإنجاز لدى عينتين من طلاب الجامعة من المصريين والسودانيين.
- المقارنة بين العينتين (المصرية والسودانية) لإلقاء الضوء على دور العوامل الحضارية بالنسبة للدافعية للإنجاز.
- الكشف عن علاقة الدافعية للإنجاز بالتحصيل الدراسي.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من **456** طالبا وطالبة بمرحلة التعليم الجامعي (**404** مصريين و**250** سودانيين)، وجميعهم يدرسون بكلية الآداب بجامعة القاهرة.

أدوات الدراسة:

- مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد الباحث.
- التقدير العام للطلاب.

نتائج الدراسة:

- الدافعية للإنجاز تكوين فرضي أحادي البعد، حيث تبين من التحليل العاملي لمكونات مقياس الدافعية للإنجاز(الشعور بالمسؤولية، السعي نحو التفوق، المثابرة، الشعور بأهمية الزمن، التخطيط للمستقبل) وأن هذه المكونات انتظمت في عامل واحد سواء لدى الطلاب المصريين أو السودانيين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز في كل من المجتمعين المصري والسوداني.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المصريين والطلاب السودانيين في الدافعية للإنجاز لصالح الطلاب المصريين.
- لا تختلف درجات الدافعية للإنجاز باختلاف التفاعل بين كل من الجنس والجنسية.
- توجد علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المصريين، في حين كانت العلاقة بين هذين المتغيرين غير دالة إحصائيا في عينة الطلاب السودانيين.
- توجد فروق جوهرية بين مستويات التحصيل الدراسي في الدافعية للإنجاز لصالح المستوى الأعلى (جيد جدا) وكذلك الفرقة الدراسية الأعلى (الرابعة)، حيث وصلت درجات الدافعية أقصاها، وذلك لدى المجموعتين (المصرية والسودانية).

2ـ أ ـ 9ـ دراسة أمل الأحمد(1999 م)

بعنوان: العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط، دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق في كليتي التربية والعلوم.

أهداف الدراسة:

- الكشف عن نوع أو طبيعة العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى أفراد عينة البحث.
- تحديد الفروق بين أفراد عينة البحث من حيث دافعية الإنجاز، والضبط الداخلي والضبط الخارجي على صعيدي التخصص العلمي من جهة ، والنوع من جهة ثانية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من مائتي طالب من طلبة كلية التربية وكلية العلوم في جامعة دمشق مقسمين مناصفة بين الذكور والإناث.

أدوات الدراسة:

مقياس مركز الضبط لـ **جوليان روتر** نقله إلى العربية **علاء الدين الكفافي**، واختبار الدافع للإنجاز لـ**هيرمانز(1970م)** نقله إلى العربية **فاروق عبد الفتاح موسى(1981م)**.

نتائج الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كلية العلوم وطلبة كلية التربية فيما يتعلق بالضبط الداخلي والضبط الخارجي كل على حدا.
- إن أفراد العينة عموما أكثر ميلا نحو الضبط الداخلي. وأن الفروق بين المجموعتين سواء في وجهة الضبط الداخلي أو الخارجي ضئيل وليس له دلالة إحصائية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كليتي التربية والعلوم فيما يتعلق بالضبط الداخلي أو الخارجي.

2ـ أ ـ 10 ـ دراسة سامية سعدي (2001م)

بعنوان: القدرة على التفكير الإبداعي وعلاقتها بدافع الإنجاز وفعالية الذات– دراسة على طلبة الماجستير.

أهداف الدراسة:

- تقييم مدى اكتساب طلبة الماجستير لمهارات التفكير الإبداعي.
- التعرف على الدوافع ومستويات التمكن الذاتي –الفعالية الذاتية- لطلبة الماجستير.

عينة الدراسة:

تكونت العينة من **106** طالبا وطالبة من معهد علم النفس وعلوم التربية، فرع الدراسات العليا – ماجستير- من كل التخصصات: علوم التربية، علم النفس الاجتماعي، علم النفس الصناعي، علم النفس الإكلينيكي، الأرطفونيا.

أدوات الدراسة:

- اختبار القدرة على التفكير الإبداعي.
- مقياس الدافع للإنجاز لـ**هيرمانز**.
- مقياس فعالية الذات لـ**شيرر**.

نتائج الدراسة:

- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين القدرة على التفكير الإبداعي وفعالية الذات.
- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين القدرة على التفكير الإبداعي ودافع الإنجاز.
- وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين دافع الإنجاز وفعالية الذات.

2 ـ أ ـ 11 ـ دراسة نصر محمد العلي ومحمد عبد الله سحلول (2004م)

بعنوان: العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية بمدينة صنعاء.

أهداف الدراسة:

- التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء.
- فحص أثر كل من فاعلية الذات ودافعية الإنجاز والتفاعل بينهما في التحصيل الأكاديمي للطلبة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من **1025** طالبا وطالبة من الصف الثاني ثانوي بفرعيه العلمي والأدبي للعام الدراسي **2005/2004**.

أدوات الدراسة:

مقياس فاعلية الذات لـ**شفارتسر** تعريب **المنصور(1993م)**، واختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين إعداد **هيرمانز** وترجمة **فاروق عبد الفتاح موسى(1981م)**.

نتائج الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء.
- وجود فرق دال إحصائيا في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة يعزى إلى مستويات الدافعية ولصالح ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة.
- عدم وجود فرق دال إحصائيا في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة يعزى إلى مستويات فاعلية الذات أو إلى التفاعل بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز.

2 ـ أ ـ 12 ـ دراسة أسماء خويلد (2005م)

بعنوان: الدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر – دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة ورقلة-

أهداف الدراسة:

الكشف عن العلاقة بين الرغبة المصرح بها من طرف التلاميذ على بطاقة الرغبات ودافعيتهم للإنجاز في التخصص الذي يزاولون دراستهم به سواء توافق مع تلك الرغبة أم لم يتوافق.

عينة الدراسة:

تم القيام بالحصر الشامل لتلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة ورقلة، والبالغ عددهم **2079** تلميذا وتلميذة (**868** ذكور و **1211** إناث).

أدوات الدراسة:

اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين إعداد **هيرمانز** وترجمة **فاروق عبد الفتاح موسى(1981م)**.

نتائج الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الموجهين برغبة والتلاميذ الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح التلاميذ الموجهين برغبة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور الموجهين برغبة والذكور الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح الذكور الموجهين برغبة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث الموجهات برغبة والإناث الموجهات بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح الإناث الموجهات برغبة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور الموجهين برغبة والإناث الموجهات برغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح الإناث الموجهات برغبة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور الموجهين بغير رغبة والإناث الموجهات بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح الإناث الموجهات بغير رغبة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ التعليم الثانوي العام الموجهين برغبة و تلاميذ التعليم الثانوي التكنولوجي الموجهين برغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح تلاميذ التعليم الثانوي العام.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ التعليم الثانوي العام الموجهين بغير رغبة وتلاميذ التعليم الثانوي التكنولوجي الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح تلاميذ التعليم الثانوي العام الموجهين بغير رغبة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك علوم الموجهين برغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين برغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح تلاميذ جذع مشترك علوم الموجهين برغبة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك علوم الموجهين بغير رغبة وتلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح تلاميذ جذع مشترك علوم الموجهين بغير رغبة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك آداب الموجهين برغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين برغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح تلاميذ جذع مشترك آداب الموجهين برغبة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك آداب الموجهين بغير رغبة وتلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز.

مما ذكر آنفا، نجد أن الدراسات العربية تعرضت لعلاقة دافعية الإنجاز بجوانب مختلفة، كعلاقتها بالجنس والمستوى الدراسي في دراسة **لفاروق عبد الفتاح موسى(1986م)**، أو بترتيب الحاجات النفسية (**نبيه ابراهيم اسماعيل 1986م**)، أو بالغش الدراسي(**محمد المري محمد اسماعيل 1989م**).

بالإضافة إلى علاقتها بالتحصيل الدراسي(**سيد محمد الطواب 1990م، وربيعة الرندي 1995م**)، وبالثقافة الأسرية(**أحمد شعبان محمد عطية 1991م**)، وبمركز الضبط (**الشناوي عبد المنعم الشناوي** (1997م)، **وأمل الأحمد(1999م)**، وكذا علاقتها بفاعلية الذات (**نصر**

محمد العلي ومحمد عبد الله سحلول 2004م)، وبالقدرة على التفكير الإبتكاري (**سامية سعدي 2001م**).

ودراسات أخرى تناولت دافعية الإنجاز في ظل التوجيه المدرسي (**أسماء خويلد 2005م**).

ومن جانب آخر توجهت دراسة **عبد اللطيف محمد خليفة(1997م)** إلى المقارنة بين الطلبة المصريين والطلبة السودانيين في دافعية الإنجاز.

2 ـ ب ـ الدراسات الأجنبية:

2ـ ب ـ 1 ـ دراسة يونغ ج.م ((Wang J.M)) 1992م

حول: تأثيرات كل من دافعية الإنجاز وتحديد الهدف على الأداء.

هدف الدراسة:

بحث تأثير كل من دافعية الإنجاز والشعور بالنجاح/الفشل على الدافعية اللاحقة للفرد.

عينة الدراسة:

شملت **204** طالبا وطالبة من طلاب الصف السادس ابتدائي(**103** بنين، **101** بنات).

نتائج الدراسة:

- وجود تأثيرات دالة لدافعية الإنجاز وتحديد الهدف على عملية الأداء.
- القياس المباشر أفضل من القياس غير المباشر في التنبؤ بأداء الفرد.

2ـ ب ـ2ـ دراسة أتيرو وهوبكنس ((Otero, J.C, Juan M. and Hopkins K.D)) 1992م

بعنوان: العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي والقدرة على الملاحظة الذاتية لدى طلاب المدارس الثانوية الإسبانية.

أهداف الدراسة:

- الكشف عن العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي والقدرة على الملاحظة الذاتية.
- فهم الجوانب المعرفية لطلاب المدارس الثانوية الإسبانية.

عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة 218 طالبا (**113** إناث و**105** ذكور)، ويمثلون طلاب جميع الصفوف من المدارس العليا في إسبانيا.

أداة الدراسة: مقياس القدرة على المشاهدة الذاتية.

نتائج الدراسة:

- وجود علاقة دالة بين متوسط درجات القدرة على المشاهدة الذاتية لفهم الجوانب المعرفية وبين معدل درجات الصف.
- وجود ارتباط مرتفع بين القدرة على المشاهدة الذاتية وبين مستوى الصف.
- عدم وجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات في دافعية الإنجاز.

2 ـ ب ـ3 ـ دراسة كليبانوف وبروك ((Klebanov.O.K. and Prock,G.H)) 1992م

بعنوان: تأثير اتجاهات الأم ودرجة تكيف البنات والمهارات المعرفية على الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات المدارس المتوسطة والعليا.

أهداف الدراسة:

- الكشف عن تأثير اتجاهات الأم ودرجة تكيف البنات والمهارات المعرفية على الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات المدارس المتوسطة والعليا.
- التعرف على دور الأمهات كوكيلات للتنشئة الاجتماعية من أجل الإنجاز لبناتهن.

عينة الدراسة: تكونت العينة من **100** طالبة في دراسة طولية.

نتائج الدراسة:

اعتبار البنات أن اللغة الإنجليزية أكثر أهمية من الرياضيات في كل من المرحلتين المتوسطة والعليا وذلك تأثرا باتجاهات الأم نحو الإنجاز الأكاديمي.

فيما يخص الدراسات الأجنبية التي تناولت الدافعية للإنجاز، فقد بحثت إحداها في تأثير هذا المتغير رفقة متغيرات أخرى على الأداء وذلك في دراسة **لـيونغ " Wang "** (**1992**م).

كما كشفت دراسة أخرى العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي والقدرة على الملاحظة الذاتية لدى طلاب المدارس الثانوية وذلك في البيئة الإسبانية (**أتيرو "Otero"** و**هوبكنس "Hopkins" 1992**م)، أما دراسة فقد كشفت تأثير اتجاهات الأم ودرجة تكيف البنات والمهارات المعرفية على الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات المدارس المتوسطة والعليا (**كليبانوف" Klebanov " وبروك " Prock " 1992**م)

3 ـ دراسات متعلقة بتقدير الذات والدافعية للإنجاز معا:

3 ـ أ ـ الدراسات العربية:

3 ـ أ ـ 1 ـ دراسة إبراهيم جيد جبرة عبد الملك (1988م)

بعنوان: علاقة دافعية الإنجاز ببعض متغيرات الشخصية (تقدير الذات– مركز التحكم الخارجي– الجنس– التخصص الدراسي).

أهداف الدراسة:

- دراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز التحكم الخارجي.
- دراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز وتقدير الذات.
- دراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز وكل من الجنس والتخصص الدراسي (علمي وأدبي).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من **107** طالبا من المرحلتين الإعدادية والثانوية (**50** طالبا و**57** طالبة).

أدوات الدراسة:

- اختبار دافعية الإنجاز (تعريب وتقنين فاروق عبد الفتاح موسى)
- اختبار تقدير الذات (تعريب وتقنين فاروق عبد الفتاح موسى ومحمد دسوقي)
- اختبار مركز التحكم (تعريب وتقنين فاروق عبد الفتاح موسى)
- اختبار الذكاء المصور (إعداد أحمد زكي صالح)

نتائج الدراسة:

- توجد علاقة سالبة بين دافعية الإنجاز ومركز التحكم الخارجي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.
- توجد علاقة موجبة بين دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة عندما يتشابه التخصص.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة القسم العلمي وطلبة القسم الأدبي في دافعية الإنجاز.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في دافعية الإنجاز لصالح الطالبات.
- عمل مشروع تطبيقي في ضوء نتائج الدراسة، من أهم أهدافه زيادة دافعية الإنجاز لدى مجموعة المنخفضين في دافعية الإنجاز. في سبيل تحقيق ذلك صمم الباحث برنامجا قائما على الأداء وقد أثبت هذا البرنامج فعاليته في زيادة دافعية الإنجاز لدى هذه المجموعة.

3 ـ أ ـ 2 ـ دراسة أمينة محمد شلبي (1993م)

بعنوان: العلاقة بين اختلاف التفسير السببي لدافعية الإنجاز وتقدير الذات والاتجاه نحو الدروس الخصوصية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أهداف الدراسة:

- التعرف على الإعزاءات السببية لدافعية الإنجاز لدى مرتفعي ومنخفضي الاتجاه نحو الدروس الخصوصية.
- الكشف عن العلاقة بين اختلاف العزو السببي لدافعية الإنجاز وتقدير الذات لدى الفرد.
- الكشف عن العلاقة بين مستوى تقدير الذات والاتجاه نحو الدروس الخصوصية.
- الكشف عن وجود تأثير دال لتفاعل العزو السببي لدافعية الإنجاز وتقدير الذات على الاتجاه نحو الدروس الخصوصية.

عينة الدراسة:

اختيرت عينة البحث من مدرستي المنصورة الثانوية للبنات، وجمال عبد الناصر الثانوية للبنين. وقد بلغت العينة **300** طالبا(**150** ذكور، **150** إناث) من الصفين الأول والثاني الثانوي.

أدوات الدراسة:

- مقياس العزو لدافعية الإنجاز ـ إعداد الباحثة-
- مقياس تقدير الذات ـ إعداد فتحي الزيات-

- مقياس الاتجاه نحو الدروس الخصوصية ـ إعداد الباحثة -

نتائج الدراسة:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو الدروس الخصوصية.
- يختلف الاتجاه نحو الدروس الخصوصية باختلاف العزو السببي لدافعية الإنجاز.
- يختلف العزو السببي لدافعية الإنجاز باختلاف مستوى تقدير الذات.
- يختلف الاتجاه نحو الدروس الخصوصية باختلاف تقدير الذات.
- لا يوجد تأثير دال لتفاعل العزو السببي لدافعية الإنجاز مع تقدير الذات عل الاتجاه نحو الدروس الخصوصية.

3 ـ أ ـ 3 ـ دراسة محمد حسن المطوع (1996م)

بعنوان: التوازن النفسي لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية، وعلاقته بالدافعية للإنجاز، والاتجاه نحو الاختبارات، وتقدير الذات بدولة البحرين.

هدف الدراسة:

التعرف على طبيعة العلاقة بين التوازن النفسي وبعض المظاهر مثل: الدافعية للإنجاز، والاتجاه نحو الاختبارات، و تقدير الطلاب لذواتهم، في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، المرحلة التعليمية، الصف الدراسي، المستوى الاقتصادي والاجتماعي، والعمر الزمني، وترتيب الطالب في الأسرة).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من **107** طالبا من المرحلتين الإعدادية والثانوية (**50** طالبا و**57** طالبة).

أدوات الدراسة:

مقياس التوازن النفسي، ومقياس الاتجاه نحو الاختبارات، ومقياس تقدير الذات، واختبار الدافع للإنجاز.

نتائج الدراسة:

- يوجد ارتباط موجب دال بين تقدير الذات، والاتجاه نحو الاختبارات لعينة الدراسة الإجمالية عند مستوى ثقة (**0.005**).
- يوجد ارتباط موجب دال بين تقدير الذات، والدافع للإنجاز لعينة الدراسة الإجمالية عند مستوى ثقة (**0.05**).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في كل من متغير التوازن النفسي، والدافع للإنجاز، وتقدير الذات، والاتجاه نحو الاختبارات.

3 ـ أ ـ 4 ـ دراسة نبيل محمد الفحل (2000م)

بعنوان: دراسة تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية – دراسة ثقافية –

أهداف الدراسة:

- الكشف عن نوع أو طبيعة العلاقة بين تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية.
- التعرف على الفروق بين الطلاب المصريين والطلاب السعوديين في كل من تقدير الذات ودافعية الإنجاز.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من **120** طالبا (**60** طالبا مصريا و**60** طالبا سعوديا) من المرحلة الثانوية.

أدوات الدراسة:

مقياس تقدير الذات للكبار إعداد **كوبر سميث(1981م)**، واختبار الدافع للإنجاز **لـهيرمانز** نقله إلى العربية **فاروق عبد الفتاح موسى(1981م)**.

نتائج الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات ودافعية الإنجاز سواء لدى الطلاب المصريين أو السعوديين.

- توجد فروق دالة بين متوسط درجات تقدير الذات لدى الطلاب المصريين ومتوسط درجات تقدير الذات لدى الطلاب السعوديين.
- لا توجد فروق دالة بين متوسط درجات دافعية الإنجاز لدى الطلاب المصريين ومتوسط درجات دافعية الإنجاز لدى الطلاب السعوديين.

اشتملت الدراسات التي ذكرت على متغيري الدراسة، وتناولت في جانب من جوانبها العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز ففي الدراسة الأولى (**إبراهيم جيد جبرة عبد الملك 1988م**) إلى وجود علاقة موجبة بين الدافعية للإنجاز وتقدير الذات، وفي ضوء هذه الدراسة صمم برنامج قائم على الأداء أثبت فعاليته في زيادة الدافعية للإنجاز لدى الطلبة.

أما الدراسة الثانية (**أمينة محمد شلبي 1993م**) فقد أثبتت أن العزو السببي للدافعية للإنجاز يختلف باختلاف مستوى تقدير الذات.

ويؤكد **محمد حسن المطوع(1996م)** في دراسته على أهمية التوازن النفسي للطلاب والطالبات، وعلاقة ذلك بكل من تقدير الذات والدافع للإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات. كما يثبت وجود ارتباط موجب بين تقدير الذات والدافع للإنجاز من جهة ، وبين تقدير الذات والاتجاه نحو الاختبارات من جهة أخرى.

بينما دراسة (**نبيل محمد الفحل 2000م**)، فقد كانت ثقافية تناولت متغيري الدراسة في كل من مصر والسعودية، والتي كانت من بين نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات و الدافعية للإنجاز سواء لدى الطلاب المصريين أو السعوديين.

3 ـ ب ـ الدراسات الأجنبية:

3ـ ب ـ 1 ـ دراسة كارفل ((Carvel,D.)) 1990م

حول: دراسة العلاقة بين الأم والبنت وعلاقة ذلك بدافعية الإنجاز وتقدير الذات.

هدف الدراسة:

- بحث العلاقة بين دافعية الإنجاز وعلاقة الأم بابنتها.
- بحث العلاقة بين تقدير الذات وعلاقة الأم بابنتها.

عينة الدراسة:

اشتملت على **60** من النساء المتعلمات من العناصر البيضاء.

أدوات الدراسة:

مقياس تقدير العلاقة بالأم، وقائمة كوبر سميث لتقدير الذات.

نتائج الدراسة:

- عدم وجود علاقة بين دافعية الإنجاز وعلاقة الأم بابنتها.
- وجود علاقة إيجابية بين تقدير الذات وعلاقة الأم بابنتها.

3ـ ب ـ 2 ـ دراسة أبو صيري ((Abouserie, R.)) 1995م

حول: تقدير الذات ودافعية الإنجاز كمحددات لأساليب الطلاب في الدراسات العليا.

هدف الدراسة:

بحث تأثير كل من تقدير الطلاب لذواتهم ودافعيتهم للإنجاز على مناهجهم وأسلوبهم في الدراسة، وفي مستويات حياتهم العملية والمعلوماتية.

عينة الدراسة: شملت **135** طالبا .

نتائج الدراسة:

وجود تأثيرات دالة لتقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى الطلاب على مناهجهم وأسلوبهم في الدراسة، وفي مستويات حياتهم العملية والمعلوماتية.

اشتملت الدراسات الأجنبية التي ذكرت آنفا على متغيري الدراسة، ولكن لم تتناول العلاقة بين تقدير الذات و الدافعية للإنجاز. ففي الدراسة الأولى (كارفل **"Carvel" 1990م**) درست العلاقة بين علاقة الأم- البنت بالدافعية للإنجاز من جهة، و العلاقة بين (علاقة الأم- البنت) بتقدير الذات من جهة أخرى.

أما الدراسة الثانية(أبو صيري **"Abouserie" 1995م**)، فقد بحثت تأثير تقدير الطلاب لذواتهم من جهة، ودافعيتهم للإنجاز من جهة أخرى على مناهجهم وأسلوبهم في الدراسة، وفي مستويات حياتهم العملية والمعلوماتية.

خلاصة الفصل :

شملت الدراسات السالفة الذكر بيئات عربية مختلفة في الجزائر ومصر والسعودية والأردن، والتي اهتمت بدراسة تقدير الذات و الدافعية للإنجاز لدى الشخصية العربية، وأخرى أجنبية في مختلف المناطق الغربية ، ولقد جاءت النتائج متباينة في متغيرات الدراسة، وأغلب ما وجدناه دراسة كل متغير من هذين المتغيرين مع جوانب أخرى .

وحتى وإن وجدت دراسات تناولت المتغيرين معا، فقلما تعرضت للعلاقة بينهما باستثناء بعضها. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتكشف لنا جانبا مهما من جوانب الشخصية لدى طلاب وطالبات السنة الثانية جامعي في إحدى ولايات الوطن.

الفصل الثالث:

تقدير الذات

تمهيد

- الذات ومفهومها
  - تعريفات
  - سمات مفهوم الذات
  - أبعاد مفهوم الذات
- مفهوم تقدير الذات
  - تعريفاته
  - أهم نظرياته
  - طرق قياسه
  - الخصائص المميزة لذوي التقدير (العالي والمتدني) للذات
  - الأفكار الخاطئة حول تقدير الذات وكيفية تدعيمه
  - الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات
- تحديدات نظرية أخرى
  - توكيد الذات
  - الثقة في الذات
  - دينامية الذات
  - فاعلية الذات
  - تحقيق الذات

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعدما تم التعرض في الفصل السابق إلى مختلف الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة، ومن بينها تقدير الذات الذي حفل التراث السيكولوجي بدراسات عديدة تناولته باعتباره مفهوما سيكولوجيا يتضمن العديد من أساليب السلوك، والذي بدأ في الظهور كمصطلح في أواخر الخمسينيات، وسرعان ما أخذ مكانته المتميزة في كتابات الباحثين والعلماء، بجانب المصطلحات الأخرى في نظريات الذات والتي زودت بها نظرية الأدب السيكولوجي وقتذاك مثل مفهوم "الذات الواقعية"، ومفهوم "الذات المثالية"، ومفهوم "تقبل الذات". ثم ظهر بعد ذلك مفهوم "تقدير الذات".

سوف يتم التقرب إلى هذه المفاهيم وغيرها من خلال هذا الفصل، بداية بمفهوم الذات باعتباره يقودنا إلى فهم تقدير الذات، ثم نعرج إلى مفهوم تقدير الذات ونظرياته وكيفية تدعيمه، وفي الأخير يكون من المهم التعرف على مفاهيم أخرى تحمل على الذات كتوكيدها، والثقة فيها، وديناميتها، وفعاليتها وتحقيقها.

1 ـ الذات ومفهومها:

1ـ أ ـ تعريفات:

استخدم مصطلح "مفهوم الذات" منذ فترة مبكرة لدى الكثير من الباحثين أمثال **جيمس(1910)**، **وميد(1934م)**، **وريمي(1943م)**، **وميرفي(1947م)**، **وسنج كومبس(1949م)**، **وماسلو(1954م)**، **وألبورت(1961م)**، **وليكي(1961م)** للإشارة إلى خبرة الفرد بذاته، وباعتباره تنظيما إدراكيا من المعاني والمدركات التي يحصلها ويكتسبها الفرد؛ والتي تشمل هذه الخبرة الشخصية بالذات.(شحاتة سليمان محمد سليمان، 2005، ص27)

وعلى الرغم من أهمية مفهوم الذات بوصفه وسيلة لدراسة السلوك الإنساني وفهمه إلا أنه قد تعددت الآراء والنظريات وتغيرت معاني مفهوم الذات من نظرية لأخرى، وفيما يلي عرض مختصر لبعض هذه التعريفات والنظريات:

فمن أوائل علماء النفس الاجتماعيين الذين ساهموا إسهاما فعالا في دراسة الذات، العالم **كولي(1902م)**، وهو صاحب الرأي المشهور بأن المجتمع مرآة يرى الفرد فيها نفسه ومفهوم مرآة الذات هو أن الفرد يرى نفسه بالطريقة التي يراها به الآخرون(مصطفى سويف، 1966، ص181)، فمفهوم الذات يظهر من تقدير الآخرين للفرد، وإدراك الفرد لذاته ينمو في حدود إدراكه لاستجابات الآخرين تجاه سلوكه. (عبد الستار محمد الضاهر، 2000، ص19)

أما **وليم جيمس(1910م)**، كان يعتبر "الأنا" الإفراد أو التفرد كمعنى للذات، وبالإضافة إلى هذا المفهوم الشامل كان يعتبر وليم جيمس أن الذات تعني المظاهر الروحية والمادية والاجتماعية، أما الميول والقدرات العقلية فكان يرى أنها تندرج تحت الذات الروحية، أما الممتلكات المادية فكان يعتبرها الذات المادية، بينما يعتبر أن التقدير والاعتبار اللذين ندركهما لدى الآخرين يعتبرهما أنهما يشكلان الذات الاجتماعية.

وقد أعطى **جيمس** للذات صفة ديناميكية وذلك فيما ذكره بشأن اصطلاح المحافظة على الذات والبحث عنها، وعن طريق **جيمس** أيضا أتت نظرة الذات التي أدمجت شعور الفرد واتجاهاته بمبادئ العلية أو السببية. (دالاس د.لابين وبيرت جرين،دون تاريخ، ص8)

وتمثل الذات عند **أدلر(1935م)**، نظاما شخصيا وذاتيا للغاية يفسر خبرات الكائن العضوي ويعطيها معناها، ويعزى الفضل إليه في بلورة نظرية الذات الخلاقة، فالإنسان من يبني شخصيته ويصنعها من المادة الخام، وتؤثر الذات الخلاقة على حقائق العالم وتحولها إلى شخصية ذاتية، دينامية وموحدة، لها طابعها الشخصي وأسلوبها المميز والفريد، فهي المبدأ الإيجابي النشيط للحياة الإنسانية. (رشاد علي عبد العزيز موسى، 1994، ص114)

أما **كاتيل(1950م)** فقد اعتبر تأثير عاطفة اعتبار الذات أهم تأثير على الإنسان، والذات التي يتعين على الفرد أن يقبلها من الناحية العقلية يجب أن تكون ذاتا واقعية (حقيقية)، والذات التي يصبو إليها الفرد هي الذات المثالية، وفي هذا المجال قدم لنا كاتيل العملية الخاصة بالملاحظة الذاتية. (دالاس د.لابين وبيرت جرين،دون تاريخ، ص13)

وفي كتاب لسيموندس(1951م)، نشره عن الأنا والذات أكد فيه أن الأنا هي مجموعة من العمليات النفسية، أما الذات فهي الأساليب التي يستجيب بها الفرد لنفسه، أو هي الطريقة أو الكيفية التي يتصرف بها الشخص مع نفسه، وتتكون الذات من أربعة جوانب وهي كيف يدرك الفرد نفسه، ويقيم سلوكه، وكيف يحاول من خلال مختلف الأعمال تعزيز نفسه أو الدفاع عنها، وما يعتقده أنه نفسه. (هوك.ك ولندزي، 1971، ص 602)

أما **فرنون(1963م)**، فيذكر أنه هناك عدة مستويات للذات، وطبقا لآرائه فإن كل فرد يشعر أنه يمتلك عدة مستويات للذات، ونواة "حقيقية" أو ذاتا مركزية تختلف عن الموجودات الخارجية، وأن الذات المركزية معقدة وذات أجزاء كثيرة وهي في صراع دائم مع بعضها، ولكنها تكون رغم ذلك موحدة بواسطة إحساس الذاتية. وأن مفهوم الذات يحتوي على دوافع تظهر أحيانا أنها تعمل خارج ضبط وتحكم إرادة الفرد. ويحتوي أيضا على المثاليات ومستويات الأنا الأعلى التي تختلف عن المستويات الأخرى. (إبراهيم أحمد أبو زيد، 1987، ص73)

أما **يونج** فيعتبر الذات المبدأ المنظم في الشخصية، وهي نمط أولي مركزي في اللاشعور الجمعي، ويعتبر أن الهدف النهائي لكل شخصية هو الوصول إلى حالة الفردية وتحقيق الذات، ولا يتحقق ذلك دون المعرفة بالذات.

ويؤكد كذلك بأن الذات لديها القدرة على التنظيم أو الحكم والتأثير في الشخصية فيمكنها من النضج وزيادة الإدراك الحسي، وخلال نمو الذات يصبح الإنسان مدفوعا للعمل على زيادة وعيه، وإدراكه، وفهمه لحياته، وتحديد وجهتها. (حلمي المليجي، 2001، ص: 138-140)

- أما **هربرت ميد(1934م)** فيقسم مكونات الذات إلى جزءين هما: جزء عفوي مندفع أطلق عليه "الأنا"، والجزء الآخر اجتماعي ناشئ عن القيم والمعايير والتوقعات الاجتماعية أطلق عليه "الذات الاجتماعية". وأوضح بأن الأنا لا تخضع دائما لسيطرة أو ضبط الذات الاجتماعية، بدليل أن الإنسان يخترق القواعد الاجتماعية ويسلك سلوكا قد لا يتوقعه الآخرون منه (عقيل نوري محمد، 2007، ulum.nl/a25.htm)

ويعرف **محمد عماد الدين إسماعيل** مفهوم الذات على أنه ذلك المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه باعتباره كائنا بيولوجيا اجتماعيا. أي باعتباره مصدرا للتأثير والتأثر بالنسبة للآخر. أو بعبارة سلوكية، هو التنظيم الإدراكي الانفعالي الذي يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه ككل، كما يظهر في التقدير اللفظي الذي يحمل صفة المتكلم. (عبد الفتاح دويدار، 1992، ص23)

و**حامد عبد السلام زهران(1973م)**، فيعرف مفهوم الذات بأنه تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته. ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة والمحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية، وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاته، كما يتصورها هو(الذات المدركة)، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها، والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين(الذات الاجتماعية)، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون(الذات المثالية). (حامد عبد السلام زهران، 2003، ص09)

ويرى **رمضان محمد القذافي** أن مفهوم الذات يتكون من فكرة الإنسان عن نفسه بعلاقته بالبيئة، كما يتولى بدوره تحديد السلوك الذي يمارسه الشخص ومستواه، وينظر الفرد إلى الذات الظاهرية على أنها حقيقة بالنسبة له؛ فهي التي تحدد طريقة استجابته للمواقف المختلفة التي يتعامل معها، بحيث نجده غالبا ما لا يستجيب للبيئة الموضوعية وإنما لكيفية إدراكه لها. (رمضان محمد القذافي، 1993، ص200)

ويعرفه كل من **طلعت منصور وحليم بشاي** بأنه صورة الشخص عن نفسه كما تتمايز عن الأشخاص الآخرين بهوية ذاتية، له مساره النمائي، ويتأثر بالتعلم، ويخضع للتغير، ويمكن دراسته بالطرق والإجراءات العلمية. (شحاتة سليمان محمد سليمان، 2005، ص29)

وبعد عرض لمختلف تعريفات مفهوم الذات يمكن القول بأن مفهوم الذات هو الشيء الوحيد الذي يجعل للفرد الإنساني فرديته الخاصة به، ولعله المخلوق الوحيد الذي يستطيع إدراك ذاته، بحيث يجعل من "الذات" موضوعا لتأمله وتفكيره وتقويمه، ولكنه يبدو من الصعب تطور "الوعي بالذات" دون توافر "وعي اجتماعي" أي أن الفرد لا يستطيع إدراك ذاته إلا من خلال إدراك ردود أفعال الآخرين تجاه أعماله وتصرفاته.

ويستطيع الأفراد المؤثرون في حياة الشخص مساعدته على تكوين صورة مقبولة للذات تمكنه من النجاح والتكيف الحسن مع المطالب الخارجية.

1- ب- سمات مفهوم الذات:

هناك باحثون كثيرون تحدثوا عن سمات لمفهوم الذات ومنها:

1- ب- 1- مفهوم الذات منظم:

أي أن الفرد يدرك ذاته من خلال الخبرات المتنوعة التي تزوده بالمعلومات، ويقوم الفرد بإعادة تنظيمها حيث يصوغها ويصنفها وفقا لثقافته الخاصة في فئات، ويربط هذه الفئات بعضها ببعض. (قحطان أحمد الظاهر، 2004، ص42)

1- ب- 2- مفهوم الذات متعدد الجوانب:

مازال الفرد يصنف الخبرات التي يمر بها إلى فئات، وقد يشاركه الكثير في هذه التصنيفات، فلمفهوم الذات جوانب متعددة وليس أحادي الجانب، وقد تكون هذه التصنيفات في مجالات مختلفة؛ كالمدرسة، والتقبل الاجتماعي، والجاذبية الجسمية، والقدرة العقلية والجسمية، وغيرها. (المرجع نفسه، ص43)

1- ب- 3- مفهوم الذات هرمي:

يشكل مفهوم الذات هرما قاعدته الخبرات التي يمر بها الفرد في مواقف خاصة، وقمته مفهوم الذات العام. وهناك من يقسم قمة الهرم إلى قسمين: مفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات غير الأكاديمي. وكل منها ينقسم إلى أجزاء، فالجانب الأكاديمي يتفرع إلى

مفاهيم تتعلق بمفهوم الذات القدرة، ومفهوم الذات التحصيلي التي بدورها تنقسم إلى جوانب أكثر تحديدا كالمفاهيم التي تتعلق بالعلوم الطبيعية، الاجتماعية، اللغات، الرياضيات. أما مفهوم الذات غير الأكاديمي فينقسم إلى الذات الجسمية، والذات الاجتماعية، والذات النفسية.

1- ب- 4- مفهوم الذات تقييمي:

فمفهوم الذات ذو طبيعة تقييمية ووصفية فيعطي الفرد تقييما لذاته في كل موقف من مواقف حياته، فهو لا يقتصر على وصف ذاته فحسب، وإنما يقيم ذاته في المواقف التي يمر بها، وقد تصدر التقييمات لذاته بالإشارة إلى معايير مطلقة، كالمقارنة مع المثالية، أو المقارنة مع الزملاء، أو الإشارة إلى تقييمات مدركة قام بها آخرون، وتختلف أهمية ودرجة البعد التقييمي تبعا لاختلاف الأفراد والمواقف أيضا.

1- ب- 5- مفهوم الذات ثابت:

يتسم مفهوم الذات بالثبات النسبي وخاصة في قمة الهرم، ويقل ثباته كلما نزلنا إلى قاعدته؛ حيث يتنوع مفهوم الذات بشكل كبير، وذلك لتنوع المواقف كمفهوم الذات الأكاديمي مثلا أكثر ثباتا من مفهوم تقبل الغير. ولا بد من الإشارة إلى أن هذا يتعلق بالمرحلة العمرية الواحدة، لأن المفاهيم تتغير من مرحلة عمرية إلى أخرى، وذلك نظرا للمواقف والأحداث والخبرات التي يمر بها الفرد. (المرجع نفسه، ص45)

1- ب- 6- مفهوم الذات يمائي (تطوري):

يتأثر نمو وتطور مفهوم الذات وبصفة خاصة لدى الطفل بالدور الذي تقوم به مفاهيم أخرى هامة. ففي سنين عمره الأولى تتمثل أهم هذه المفاهيم في الدور الذي يقوم به الوالدان، ويتضح هذا الأثر في كيفية مساعدته على النمو وكيفية استجابتهم لخبراته المكتشفة والتي تؤثر عليه تأثيرا هائلا. فهم بذلك أول من يؤثر على تطور فكرته عن نفسه ويستمرون في تكوين مفاهيمه الأخرى الهامة، غير أنه يوجد شيء يجد في حياة كل فرد حينما يبدأ في التعرف على القوى والتأثير من قبل أصدقائه إضافة إلى تأثير والديه والفرق

بين ما يشعر به تجاههم (الوالدان والأصدقاء) يتمثل في أنه يشعر أن على والديه التزاما قانونيا وأخلاقيا حتى يكون متقبلا ومحبوبا عندهما، أما من جهة أصدقائه فلا يعتبر أنهم ملزمون بمثل هذا الالتزام؛ فهم سيحبونه ويقبلونه من أجله وليس من قبيل الشعور بالواجب. وعند إدراكه لهذه المفاهيم في حياته يبدأ في الانتقال من والديه إلى أصدقائه. وهذا لا يفسر على أن الفرد يقتصر على المفاهيم التي تتشكل لديه من المفاهيم الهامة التي يكتسبها من والديه بل يزيد من هذه المفاهيم مدى حياته.

إلى جانب الوالدين والأصدقاء، نجد الأشخاص المحيطين بالفرد الذين يقدرون له الثواب والعقاب ودون أدنى شك يعتبر المدرسون من هؤلاء الأشخاص.

علاوة على ذلك، يكتسب الفرد مفهوم الذات من خلال خبرات لا حصر لها تتكون لديه عن طريق هؤلاء الأشخاص المهمين لديه المذكورين آنفا، كما أن إداركات هؤلاء الأشخاص الآخرين تعتبر محصلات لخبرات التعلم.(صلاح الدين العمرية، 2005، ص: 17 – 18)

وعند الحديث عن مفهوم الذات بأنه ثابت أو متغير، نجد أن هناك من العلماء من يرى أن هذا المفهوم بمكوناته ثابت يتسم بالاستقرار، وأن الفرد يسعى باستمرار للبحث عن المعلومات المتسقة مع مفهومه عن ذاته ويرفض ما عداها، ويمثل هذا الاتجاه كل من **وولد جرين "Walld Green"(1980م)** وصوان **"Swan.K" (1985م)**، ووبلي **"Wylie" (1979م)**.

ويرى فريق آخر أن مفهوم الذات يتغير بتغير تقييم الفرد لذاته، ويمثل هذا الاتجاه كل من **جونس "Jones" (1981م)**، وروزنبرج **"Rosenberg" (1986م)**.

وهناك من الباحثين من يأخذ بمبدأ النسبية في ثبات مفهوم الذات، فيذهب **بيشوف "Bishof" (1984م)** إلى أن مفهوم الذات ينمو تكوينيا بوصفه نتاجا للتفاعل الاجتماعي جنبا إلى جنب مع الدافع الداخلي لتأكيد الذات، وعلى الرغم من أنه ثابت إلى حد كبير إلا أنه قابل للتعديل والتغيير تحت ظروف معينة. (عبد الرحمن صالح الأزرق، 2000، ص118)

1- ج - أبعاد مفهوم الذات:

هناك آراء متعددة ذكرت أبعاد مفهوم الذات، ويعتبر **وليم جيمس** أول من ذكر هذه الأبعاد وهي:

- الذات كما يعتقد حقيقة بما هو كائن، وهي الذات الواقعية أو المدركة.
- الذات كما يتمنى أن يكون عليه، وهي الذات المثالية.
- صورة الذات كما يعتقد أن الآخرين يرونها، وهي الذات الاجتماعية.

(إبراهيم أبو زيد،1987، ص54)

أما **كارل روجرز** فيقسم الذات إلى:

- **الذات المثالية**. وهي ما يود الفرد تحقيقه من مثاليات دينية، وخلقية، وإنجازية، ويعمل جاهدا لتحقيقها.
- **الذات الاجتماعية**. وهي الصورة الخبراتية التي تتكون من خلال احتكاكه وتعامله مع الآخرين.
- **الذات الواقعية**. وهي الخصائص الذاتية الحقيقية التي يتميز بها الفرد عن غيرها، وليست بصورة مدركة من جانب الفرد أو الآخرين بل هي موجودة بالفعل.(آمال عبد السميع باظة، 1999، ص242)

وأضاف **جيمس** بعدا آخرا أسماه **بالذات الممتدة**، وتمثل كل ما يمتلكه الفرد، أو ما يشترك به مع الآخرين مثل العائلة، والوطن، والعمل.

أما **كولي** فذكر **الذات المنعكسة** وهي تصور الفرد لما هو عليه من خلال انعكاس ذلك من الآخرين، و**الذات الاجتماعية**، وهي الخبرات الناتجة من خلال انضمام الفرد مع المجموعة كأن يكون في ناد معين مثلا. (قحطان أحمد الظاهر، 2004، ص54)

وأضاف **حامد عبد السلام زهران** إلى مفهوم الذات **المدرك**، ومفهوم الذات **الاجتماعي**، ومفهوم الذات **المثالي**، مفهوم الذات **الخاص** أو السري (العوري)، وهو الجزء المتعلق بالخبرات المخجلة، والبغيضة، والمؤلمة، والتي لا يود الفرد إظهارها. (حامد عبد السلام زهران، 1997، ص77)

ولا يختلف **مصطفى فهمي** عمن سبقوه حيث ذكر ثلاثة أبعاد لمفهوم الذات:

- فكرة الفرد عن نفسه (قدراته وإمكاناته)؛ فتقدير أي شخص أن له كيان ذو قدرة على التعلم، وقوة جسمية، وعلى العكس قد يشعر أنه فاشل، أو أنه قليل الأهمية، ضعيف القدرات، فرص النجاح أمامه ضئيلة.
- فكرة الفرد عن نفسه من خلال علاقته بالآخرين؛ فقد يرى الشخص أنه مرغوب فيه أو غير مرغوب فيه.
- نظرة الفرد إلى ذاته كما يجب أن تكون؛ وهي الذات المثالية. (مصطفى فهمي، 1971، ص: 160-161)

2 – مفهوم تقدير الذات:

2- أ- تعريفاته:

تتعدد وتتنوع تعريفات تقدير الذات، ويرجع هذا التعدد والتنوع إلى الأسس النظرية التي يستند إليها كل منهم، وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات:

يعرف **كوبر سميث(1976م)** تقدير الذات بأنه تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على الحفاظ عليه، ويتضمن هذا التقييم اتجاهات الفرد الإيجابية والسلبية نحو ذاته. (مجدي محمد الدسوقي، 2004، ص05)

أما عن تعريفه عند **كوهن**، فهو درجة التطابق بين "الذات المثالية" و"الذات الواقعية"، بينما نظر إليه **أرجيل** على أنه التقدير الشخصي للتباعد بين هذين المفهومين. (حسين عبد العزيز الدريني وآخرون، د.ت، ص3)

ويعتبره **نبيل محمد الفحل** بأنه حكم يتبناه الشخص للحكم على نفسه، وأسلوب شخصي للحكم على ذات الشخص في مواقف حياتية عادية، حيث يتقبل الشخص هذا الحكم دون اعتراض أو تظلم لأنه نابع من إحساساته، وانفعالاته تجاه الأحداث، ويرضى بهذا الحكم، ويحاول أن يتباهى بذاته إذا كان هناك نوع من النجاح ويحجب نفسه عن الآخرين إذا

كان حكمه بالفشل على ذاته، فهي عملية تقييم ذاتي للصفات الذاتية والتي تظهر في المواقف الحياتية. (نبيل محمد الفحل، 2004، ص84)

أما **لورنس** فيعرفه بأنه تقييم مؤثر من الفرد لمجموع خصائصه العقلية والجسمية. (عبد الرحمن صالح الأزرق، 2000، ص118)

ويشير **عبد العزيز القوصي** على أن عاطفة تقدير الذات هي التي تستثار، فيشعر الإنسان بالغضب من نفسه إن فعل أمرا لا يرتضيه لنفسه، ويشعر بالسرور إذا حقق لنفسه ما يريده. (عبد العزيز القوصي، 1962، ص107)

ويعرفه **روزنبرج(1979م)** بأنه التقييم الذي يقوم به الفرد – ويحتفظ به عادة – بالنسبة لذاته، وهو يعبر عن اتجاه الاستحسان أو الرفض. ويوضح أن تقدير الذات العالي يدل على أن الفرد ذو كفاءة، أو ذو قيمة ويحترم ذاته، أما تقدير الذات المنخفض فيشير إلى رفض الذات وعدم الاقتناع بها. (محمد السيد عبد الرحمن،1998، ص398)

ويعرفه **مصطفى كامل عبد الفتاح(1993م)** بأنه نظرة الفرد واتجاهه نحو ذاته ومدى تقدير هذه الذات من الجوانب المختلفة كالدور والمركز الأسري والمهني، وبقية الأدوار التي يمارسها في مجال العلاقة بالواقع. (مصطفى كامل عبد الفتاح، 1993، ص239)

ويرى **مجدي عبد الكريم(1991م)** أن تقدير الذات يتضمن التقييم الذي يضعه الفرد لذاته ولكل ما يتمسك به من عادات مألوفة لديه، ولذلك فإن تقدير الذات يتضمن الفهم الانفعالي للذات الذي يعكس الثقة بالنفس.

واعتبر **لورانس(1981م)** أن تقدير الذات هو التقييم الذي يصدره الفرد على ذاته إيجابا أو سلبا، والتقييم الموجب يشير إلى تقدير الفرد المرتفع لذاته، بينما التقييم السالب يشير إلى تقدير الفرد المنخفض لذاته. (مجدي محمد الدسوقي، 2004، ص6)

مما سبق يمكن القول بأن تقدير الذات هو تقييم يضعه الفرد بنفسه ولنفسه متضمنا الإيجابيات والسلبيات، وكلما ارتفع تقدير الفرد لذاته كان الفرد ناجحا في حياته الاجتماعية، ومع انخفاض تقديره لذاته يقل هذا النجاح.

2- ب- أهم نظرياته:

توجد نظريات تناولت تقدير الذات من حيث نشأته، ونموه، وأثره على سلوك الفرد بشكل عام، وتختلف تلك النظريات باتجاهات صاحبها ومنهجه في إثبات المتغير الذي يقوم على دراسته، ومن هذه النظريات:

2- ب- 1- نظرية روزنبرج:

حاول **روزنبرج(1979م)** دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته، وذلك من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به، وقد اهتم بصفة خاصة بتقييم المراهقين لذواتهم، وأوضح أنه عندما نتحدث عن التقدير المرتفع للذات فنحن نعني أن الفرد يحترم ذاته ويقيمها بشكل مرتفع، بينما تقدير الذات المنخفض يعني رفض الذات أو عدم الرضى عنها. (سليمان عبد الرحمن السيد،1992، ص89)

لذا كانت تدور أعمال **روزنبرج** حول ذلك، وكذلك اهتم بديناميات تطور صورة الذات الإيجابية في مرحلة المراهقة، وبالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته، وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي للفرد مستقبلا، والمنهج الذي استخدمه هو الاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق واللاحق من الأحداث والسلوك. (علاء الدين كفافي،1989، ص 103)

واعتبر **روزنبرج** أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه وطرح فكرة أن الفرد يكون اتجاها نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها، وما الذات إلا أحد هذه الموضوعات، ويكون الفرد نحوها اتجاها لا يختلف كثيرا عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى، ولو كانت أشياء بسيطة يود استخدامها، ولكنه فيما بعد عاد واعترف بأن اتجاه الفرد نحو ذاته يختلف – ولو من الناحية الكمية – عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى؛ معنى ذلك أن **روزنبرج** يؤكد على أن تقدير الذات هو "التقييم الذي يقوم به الفرد ويحتفظ به عادة لنفسه"، وهو يعبر عن اتجاه الاستحسان أو الرفض. (المرجع نفسه، الصفحة نفسها)

2- ب- 2- نظرية كوبر سميث:

أعمال **كوبر سميث** تمثلت في دراسته بتقدير الذات عند أطفال ما قبل المدرسة، ويرى أن تقدير الذات يتضمن كلا من عمليات تقييم الذات وردود الأفعال والاستجابات الدفاعية، وعلى عكس **روزنبرج** لم يحاول **كوبر سميث** أن يربط أعماله في تقدير الذات بنظرية أكبر وأكثر شمولا، ولكنه ذهب إلى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، ولذا فإن 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.(علاء الدين كفافي، 1989، ص103). ويقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين:

التعبير الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها، والتعبير السلوكي وهو يشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته، التي تكون متاحة للملاحظة الخارجية.

ويميز **كوبر سميث** بين نوعين من تقدير الذات: تقدير الذات الحقيقي؛ ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوو قيمة، وتقدير الذات الدفاعي؛ ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذوي قيمة. وقد افترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات وهي: النجاحات، والقيم، والطموحات، والدفاعات. (غادة بنت عبد الله بن علي الخضير، 1420هـ، ص46 نقلا عن الحميدي محمد ضيدان الضيدان ، 1424 هـ ، ص22)

وقد بين أنه هناك ثلاث حالات من حالات الرعاية الوالدية تبدو له مرتبطة بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذات وهي: تقبل الأطفال من جانب الآباء، وتدعيم سلوك الأطفال الإيجابي من جانب الآباء، واحترام مبادرة الأطفال، وحريتهم في التعبير من جانب الآباء. (غادة بنت عبد الله بن علي الخضير، 1420هـ، ص46 نقلا عن الحميدي محمد ضيدان الضيدان ، 1424 هـ ، ص47)

2- ب - 3- نظرية زيلر:

تفترض نظرية **زيلر** أن تقدير الذات ينشأ ويتطور بلغة الواقع الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد، لذا ينظر **زيلر** إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية،

ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث – في معظم الحالات – إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، ويصف **زيلر** تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته، ويلعب دور المتغير الوسيط، أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي. وعلى ذلك فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك .

وتقدير الذات - حسب **زيلر**- 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 تقدير الذات؛ وهذا يساعدها في أن تؤدي وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه.

إن تأكيد **زيلر** على العامل الاجتماعي جعله يصف مفهومه بأنه "تقدير الذات الاجتماعي"، وقد ادعى أن المناهج أو المداخل الأخرى في دراسة تقدير الذات لم تعط العوامل الاجتماعية حقها في نشأة ونمو تقدير الذات. (علاء الدين كفافي، 1989، ص: 104-105)

2- ج – طرق قياسه:

استخدمت طرق وأساليب متعددة لقياس تقدير الذات منها:

التمييز **السيمانتيكي** الذي وضعه **أوسجود** وزملاؤه، والذي يقوم على استخدام مجموعة من الصفات ، ووضع كل صفتين متضادتين على محور واحد بينهما مقياس متدرج من خمس أو سبع نقاط، وعلى المستجيب أن يعبر عن رأيه بوضع علامة على هذا المقياس المتدرج بناء على تقديره لدرجة قربه أو بعده من أحد القطبين.

وقد استخدمت **الملاحظة** في قياس تقدير الذات، فلقد وضع **سافن وجاكويش** قائمة ببعض المظاهر السلوكية التي يمكن أن يتميز بها من يتمتع بتقدير منخفض للذات . بعد تطبيق القائمة أمكن لهما التحقق من صدق وثبات هذه الطريقة في قياس تقدير الذات، وذلك بحساب معامل الارتباط بين تقديرات المحكمين ومقاييس التقدير الذاتي.

وقد استخدمت كذلك، أساليب **التقدير الذاتي** في قياس تقدير الذات، وتتمثل في مقياسي **كوبر سميث وروزنبرج**، ويقوم هذا الأسلوب على أن يقدر الشخص ذاته بوضع علامة على مقياس متدرج أمام كل عبارة من عبارات قياس تقدير الذات. (حسين الدريني وآخرون، د.ت، ص4)

2 - د- الخصائص المميزة لذوي التقدير (العالي والمتدني) للذات:

أظهرت الدراسات العديدة التي أجريت في مجال تقدير الذات أن الأشخاص ذوي التقدير العالي للذات ينظرون إلى أنفسهم نظرة واقعية، ويستطيعون تحديد نقاط ضعفهم وقوتهم، كما أن تقديرهم لأنفسهم يستند إلى تغذية راجعة صحيحة وليس على ما يحبون أن يعتقدوه عن أنفسهم، وهم يقيمون علاقات مع الآخرين لذا نجد أن لديهم مجموعة كبيرة من الأصدقاء، فهم منسجمون مع معظم الذين هم في وسطهم سواء في العمل أو المدرسة، أو الجامعة، أو غيرها.

وتراهم يعملون في أغلب الأحيان كقادة إيجابيين، وكذلك يتميز أصحاب التقدير العالي للذات بتطوعهم للقيام ببعض الأعمال ورغبتهم في مساعدة الآخرين وفي المجازفة، وكذلك يستجيبون للتحديات ويرغبون في محاولات جديدة، ونجدهم لا يشعرون بالتهديد بسبب التغيرات أو المواقف الجديدة، ويتعاملون بإيجابية مع الثناء والتقدير.

ويتميزون كذلك بالشعور بالرضى عن إنجازاتهم، لأنهم يشعرون بالمسؤولية إزاء النتائج، وعندما يواجهون بأخطائهم أو مخالفاتهم فإنهم يستطيعون عادة أن يقروا بأخطائهم.

وهم كذلك يضعون أهدافا لأنفسهم، لأنهم يعرفون ما يريدون فعله في حياتهم وما يرغبون في تحقيقه. وعندما يواجهون مشكلة غالبا ما يجدون طريقة لحلها، بالإضافة إلى أن لديهم آراء قوية لا يخشون التعبير عنها. (مريم سليم ، 2003، ص: 16-17)

كما أظهرت الدراسات أن هؤلاء الأشخاص(مرتفعو تقدير الذات) هم الأكثر قدرة على السيطرة على أنفسهم، فهم الأكثر إنتاجية، والأكثر سعادة، ورضا بحياتهم، وليسوا بالضرورة أن يعتقدوا أنهم الأفضل، ولكنهم متفائلون وواقعيون مع أنفسهم، وأقوياء في مواجهة

عثرات النفس، وهم يتحكمون في مشاعرهم واستجاباتهم اتجاه القضايا والأحداث، ولا يشترط أن تكون الاستجابة دائما إيجابية ولكن مستمرة. (فيلما المعايطة، www.almualem.net)

بالإضافة إلى ما أكده كل من **إيزنك وولسون(1976م)** أن الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة في تقدير الذات يكون لديهم قدر كبير من الثقة في ذواتهم وقدراتهم، ويعتقدون في أنفسهم الجدارة والفائدة وأنهم محبوبون من قبل الأفراد الآخرين. (مجدي محمد الدسوقي، 2004، ص07)

أما أصحاب التقدير المتدني للذات فهم يركزون على عيوبهم ونقائصهم وصفاتهم الجيدة، وهم أكثر ميلا للتأثر بضغوط الجماعة والانصياع لآرائها وأحكامها، ويضعون لأنفسهم توقعات أدنى من الواقع، حيث يسجلون درجات أعلى على مقياس المراقبة الذاتية، وهي ذات تأثير سلبي على الأداء حيث تقلل من الانتباه الموجه نحو المهمة.

وهم كذلك يعانون من مشاعر العجز والدونية والتفاهة وعدم التقبل، ويفتقدون الوسائل الداخلية التي تعينهم على مواجهة المشكلات المختلفة، حيث يعتقدون أنهم فاشلون وغير جديرين بالاهتمام، فضلا عن قلة جاذبيتهم.

كذلك يشعر أصحاب التقدير المنخفض للذات بالإحباط، ويشعرون أن تحصيلهم أقل، وكذلك يعتقدون أن ذكاء الآخرين أفضل من ذكائهم؛ لذلك ينتابهم الإحساس بالعجز والقلق نحو التعامل مع الآخرين، ويبنون عدم رضاهم عن مظهرهم العام ووزنهم، ويشعرون بالخجل وأنهم فاشلون.

ويميل أصحاب التقدير المنخفض للذات إلى عزو فشلهم إلى أسباب ذاتية، وكذلك يميلون إلى عدم استخدام أساليب المواجهة المركزة على التفكير الإيجابي.

وهم يميلون أيضا إلى طلب مكافأة أقل لمهام مشابهة للمهام التي يقوم بها الأفراد مرتفعو تقدير الذات، وإلى المعلومات التي تؤكد تقديراتهم لذواتهم الأدنى عن المعلومات التي تفيد في أنهم أفضل مما تعبر لهم مشاعرهم. (الحميدي محمد ضيدان الضيدان، 1424هـ، ص33)

وعادة الأشخاص الذين لديهم ازدراء الذات يستجيبون إلى ظروف الحياة ومتغيراتها بإحدى طريقتين:

- **الشعور بالنقص تجاه أنفسهم؛** فهم يشكون في قدراتهم لذلك نجدهم يبذلون القليل من الجهد في أنشطتهم، ويعتمدون بكثرة على الآخرين لملاحظة أعمالهم، وغالبا ما يلومون أنفسهم عند حدوث خطأ ما، ويمنحون الثناء للآخرين في حالة حدوث النجاح، وعند الثناء عليهم يشعرون بارتباك في قبول هذا الثناء والإطراء، فالمدح يسبب لهم الحرج، وعند شتمهم أو إهانتهم لا يدافعون عن أنفسهم لأنهم يشعرون أنهم يستحقون ذلك.
- **الشعور بالغضب وإرادة الثأر من العالم؛** فهم غالبا ما يعانون من مشاكل في أعمالهم وفي مسكنهم مما قد يسبب لهم في النهاية مرض نفسي عضوي ورغبة في محاولة الانتقام من العالم. وتراهم دائما يبحثون عن الأخطاء، ولا يرون إلا السلبيات، ويجدون سرورا غامرا لأخطاء الآخرين ومشاكلهم.(فيلما المعايطة، **www.almualem.net**)

2 – هـ – الأفكار الخاطئة حول تقدير الذات وكيفية تدعيمه:

إذا عدنا إلى الممارسات التي يقوم بها الكبار لتدعيم تقدير الذات لدى الطلبة، نجدها جاءت من رؤية محدودة لكيفية غرس تقدير الذات. إنه غالبا ما يصور تقدير الذات على أنه شيء نعطيه للأطفال عن طريق إخبارنا لهم بأن لديهم في أعماقهم أشياء حسنة مثل الذكاء العالي.

ولعل هذه المعتقدات تقود الراشدين للكذب على الأطفال بالمبالغة بالإيجابيات وتجميل السلبيات وتحليتها، أو بإخفاء المعلومات السلبية بشكل كلي، إذ يخشون أن تؤثر المعلومات السلبية، والانتقاد سلبيا على تقدير الطالب لذاته. (كارولس دويك، 2006، ص221)

فما نريده من أطفالنا هو أن يمتلكوا الإحساس الأساسي للتقدير ومعرفة أن الكبار يحبونهم ويحترمونهم، ولكن بعد كل هذا فإن تقدير الذات ليس شيئا نعطيهم إياه، بل هو شيء يقع على مسؤوليتهم، ونحن ببساطة نستطيع تعليمهم كيف يعيشون حياتهم؛ بحيث سيجربونها بأنفسهم بطرائق إيجابية، فحسب هذا الرأي لا يكون احترام الذات ذلك الشيء

الذي نمتلكه أو لا نمتلكه، بل هي الطريقة التي تجرب بها نفسك عند استخدامك قدراتك على نحو جيد، لتتمكن من التحديات، ولتتعلم، ولتساعد الآخرين.
فالأمر لا يتعلق بعرض سماتنا أو إظهارها على أنها أفضل من سمات غيرنا، فإن ما يغذي تقدير الذات هو مواجهة التحديات بجهد عال واستخدام القدرات لمساعدة الآخرين، وهو أيضا ما يفعله المرء لبناء حياة منتجة وفعالة.

والسؤال الآن كيف للراشدين تسهيل هذا النوع من تقدير الذات؟ والأمر الذي ليس بجديد هو أن ذلك يمكن أن يتم من خلال التركيز على التعلم، والتحديات، والجهد والاستراتيجيات. إن بمقدور الكبار أن يظهروا للأطفال كيف أنهم يستمتعون بالتحدي من خلال إظهار الحماسة عندما يكون ما يواجهونه صعبا؛ ويمكنهم الحديث عن شعورهم بالمتعة عند بذل الجهد، ويمكنهم أن يبحثوا عن استراتيجيات جديدة، وتقرير المعلومات التي اكتشفوها من خلال الإستراتيجية التي فشلت. وعندما ينخرط الأطفال في أداء واجباتهم الدراسية، يمكن تشجيع هذه الاتجاهات عندهم.

وأكثر من هذا فإنه يمكن إخبار الطلبة بالحقيقة؛ فعندما لا يمتلك الطلبة المهارة والمعرفة أو أنهم متخلفون عن أقرانهم فإن هذه ليست علامة على نقص عميق ومخجل. إنما هي إشارة إلى أنهم بحاجة إلى أن يدرسوا بجد أكثر أو أن يجدوا استراتيجيات جديدة للتعلم. وإذا لم يتمكن بعض الطلبة من فهم موضوع بسرعة كما فعل غيرهم من الطلبة؛ فإن هذا يعني أنهم يجب أن يبذلوا مجهودا أكبر من الآخرين إذا أرادوا تحصيلا مماثلا لهم. وبعبارة أخرى، يمكننا أن نكون صرحاء مع الطلبة حول ما يفتقدون وما يحتاجون إلى فعله كي يعوضوا ما يفتقدونه. (كارولس دويك، 2006، ص 224)

2 – و – الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات:

مفهوم الذات هو عبارة عن معلومات عن صفات الذات، بينما تقدير الذات تقييم لهذه الصفات، فمفهوم الذات يتضمن مفهوما موضوعيا أو معرفيا للذات، بينما تقدير الذات فهم انفعالي يعكس الثقة بالنفس. (ليلى عبد الحميد عبد الحافظ، 1982، ص6)

وقدم **كوبر سميث** تعريفا للتفرقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات يمكن إيجازه فيما يلي: مفهوم الذات يشمل مفهوم الشخص وآراءه عن نفسه، بينما تقدير الذات يتضمن التقييم الذي يصنعه وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتباره لذاته، ولهذا فإن تقدير الذات يعبر عن اتجاه القبول أو الرفض، ويشير إلى معتقدات الفرد تجاه ذاته، وباختصار يكون تقدير الذات هو الحكم على مدى صلاحيته، معبرا عنها بواسطة الاتجاه الذي يحمله نحو ذاته، فهو خبرة ذاتية ينقلها للآخرين عن طريق التقارير اللفظية، ويعبر عنها بالسلوك الظاهر.(المرجع نفسه، ص7)

وفي الأبحاث التي قام بها **فوكس** ميز بين الاصطلاح **الوصفي** "مفهوم الذات"، والاصطلاح **العاطفي الوجداني** "تقدير الذات"؛ ففي تعليقه يقول أن مفهوم الذات يشير إلى وصف الذات من خلال استخدام سلسلة من الجمل الإخبارية مثل: أنا رجل، أنا طالب، وذلك لتكوين وصياغة صورة شخصية متعددة الجوانب. أما تقدير الذات فيهتم بالعنصر التقييمي لمفهوم الذات حيث أن الأفراد يقومون بصياغة وإصدار الأحكام الخاصة بقيمتهم الشخصية كما يرونها، وببساطة فإن مفهوم الذات يسمح للفرد بأن يصف نفسه في إطار تجربة مثيرة، أما تقدير الذات فيهتم بالقيمة الوجدانية التي يربطها الفرد بأدائه من خلال هذه التجربة.(سارة آل ناصر آل جرير الدوسري، 1421هـ، ص87)

ويميز **هاماشيك** بين ثلاثة مصطلحات في هذا المجال وهي:

1. **الذات**؛ وهي الجزء الواعي من النفس على المستوى الشعوري.
2. **مفهوم الذات**، وهو المجموعة الخاصة من الأفكار والاتجاهات التي تكون لدينا في أية لحظة من الزمن، أي أنها ذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشأ من خبراتنا بأنفسنا والوعي بها.

3. **تقدير الذات**؛ وهو الجزء الانفعالي من النفس.

(محمد شوكت، 1993، ص53 نقلا عن الحميدي محمد ضيدان الضيدان، 1424هـ، ص21)

وفي الأخير، يمكن التمييز بين مفهوم الذات وتقدير الذات، فالأول هو التعريف الذي يضعه الفرد لذاته بينما الثاني هو تقييمه لها بما فيها من صفات.

3 – تحديدات نظرية أخرى:

وفيما يلي تحديدات نظرية مختصرة لبعض المفاهيم التي تحمل على الذات وتشرح طبيعتها، وهذا حتى يتسنى لنا وضوح اختلافها عن مفهوم تقدير الذات موضوع الدراسة الحالية مما يعطيه تحديدا أكثر. ومن بين هذه المفاهيم ما يأتي:

3- أ- توكيد الذات:

عرفه **لازاروس**(د.ت) بأنه القدرة على قول لا، وطلب خدمة من الآخرين، والتعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية، وبدء وإنهاء والاستمرار في محادثة عامة، ليضم **راكوز**(د.ت) إلى هذا التعريف عناصر إضافية؛ حيث يعرف التوكيد بأنه سلوك نوعي موقفي متعلم، وكونه من فئات مستقلة جزئية هي: الاعتراف بأوجه القصور الشخصي، وتقديم تهنئة أو مجاملة، ورفض مطالب غير معقولة، وبدء الاستمرار في التفاعلات الاجتماعية، والتعبير عن المشاعر الإيجابية، والتعبير عن الآراء المختلفة عن الآخرين، ومطالبة الآخر بتغيير بعض سلوكياته غير المرغوبة.

ووسع **جالازي**(د.ت) التعريف ليشمل تسع فئات منها تقديم وتلقي المجاملات وتوجيه الأفراد. (طريف شوقي فرج ، 1998، ص53)

3- ب – الثقة في الذات:

مفهوم الثقة مفهوم شائع الاستخدام في الحياة اليومية وأيضا في العلوم الاجتماعية النفسية بشكل عام . ويعتقد أحيانا بأن مفهوم الثقة بالنفس بأنه جزء من تقدير الذات وأحيانا أخرى يفهم بأنه متغير مستقل لهذا المفهوم. فتظهر الثقة بالنفس في إحساس الشخص بكفاءته الجسمية والنفسية والاجتماعية ، وبقدرته على عمل ما يريد وإدراكه لتقبل الآخرين وثقتهم فيه ، ويتسم الشخص الواثق من نفسه بالاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي وقبول الواقع ويجد في نفسه القدرة على مواجهة الأزمات بتعقل وتفكير ويرى **عادل ابو علام (1978م)** الثقة بالنفس بأنها اتجاه الفرد نحو كفايته النفسية والاجتماعية ، واتجاه الفرد نحو قدرته على تحقيق حاجاته ومواجهة متطلبات البيئة وحل مشكلاته وبلوغ أهدافه . إن الثقة بالنفس تبشر بتقدم الشخص وباستمرار الحياة ، ويرى الطريق الذي سبق وأن قطعه، كما يعرف الطريق الذي سوف يستمر فيه ، وهو في نفس الوقت يعرف ويحس بأن النجاح الذي حصل عليه حتى الآن لم يأت بالوهم الذي يرتسم في الخيال وأحلام اليقظة ، وإنما أتى له بالمثابرة وبذل الجهد والمواظبة على العمل بغير توقف ، ومن ثم فانه يرى أنه من الطبيعي أن يستمر في بذل الجهد حتى يكتمل ما سبق أن بدأه ، ويرى أن يقف ويستطيع أن يحدد موقفه في ماض بدأ منه ، ومن مستقبل يقبل عليه ويتجه نحوه. (عويد سلطان المشعان، دافع الإنجاز وعلاقته بالقلق والاكتئاب والثقة بالنفس لدى الموظفين الكويتيين وغير الكويتيين في القطاع الحكومي)

وبعبارة أخرى، هي ذلك الائتمان والاطمئنان اللذان يبديهما الفرد تجاه ذاته وقدراته والذي يتجلى من خلال عدة مشاعر، وقد وصفها **ميشلي "Muccheilli" (1980م)** بأنها تتكون من خمسة عناصر منظمة وهي: معرفة الذات، وحدة الأنا، تأكيد الذات، الثقة في المستقبل الشخصي، القدرة على التصدي للصدمات وأنواع الفشل.

ويتفق معه إلى حد كبير **شابو وبوسنة(1989م)** اللذان حصرا العناصر المكونة للثقة في الذات في: تأكيد الذات، الحاجة إلى الأمن العاطفي وتقدير الآخرين، صورة الذات في الحاضر، التنبؤ بالذات في المستقبل، مواجهة الشدائد وتحمل المسؤولية. (عائشة فتاحين، 1990، ص:14-15)

3- ج – دينامية الذات:

يمثل هذا المفهوم أهمية كبرى في نظرية **سوليفان**(د.ت) عن العلاقات الشخصية البيئية مع الآخرين، وهي عبارة عن بناء مركب من خبرة الطفل الخاصة بنواحي الاستحسان أو عدم الاستحسان والثواب والعقاب من الآخرين، ويشبه **سوليفان** دينامية الذات بوظيفة الميكروسكوب الذي يرى من خلاله مشاعر الآخرين نحوه فيعمل على التركيز 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 أبو زيد، 1987، ص: 82-83)

3 - د – فاعلية الذات:

هو تكوين نظري وضعه **باندورا**(د.ت) كميكانيزم معرفي يسهم في تغيير السلوك، وطبقا لذلك فإن درجة الفاعلية تحدد السلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد في مواجهة المشكلات، وهي بذلك لا تحدد السلوك فحسب، ولكنها تحدد أيضا أي أنماط السلوك أكثر فعالية. (محمد السيد عبد الرحمن، 1998، ص273)

ويعرفها كذلك بأنها معتقدات الأفراد المتعلقة بإمكانياتهم للقيام بمستويات معينة من الأداء، والتي تؤثر في حوادث مهمة في حياتهم.

و قد ميز **باندورا** (**1977م**) بين ثلاثة أبعاد لفاعلية الذات وهي: **مقدار الفاعلية** ويختلف تبعا لطبيعة الموقف وصعوبته، ويتضح مقدار الفاعلية بصورة كبيرة عندما تكون المهام مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة، أما البعد الثاني يتمثل في **العمومية** والتي تشير إلى انتقال توقعات الفاعلية إلى مواقف مشابهة، والثالث هو **القوة**، وتتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف.

كما أشار إلى مصادر فاعلية الذات والمتمثلة في: الإنجازات الأدائية، والخبرات البديلة، والإقناع اللفظي، وأخيرا الاستثارة الانفعالية. (نصر محمد العلي ومحمد عبد الله سحلول، 2004، ص: 95-96)

3 – هـ – تحقيق الذات:

يشير إلى رغبة الفرد في تطوير قدراته ومواهبه بما يساعده على تحقيق الرضا عن ذاته وفق الصورة التي يراها بها. ولتحقيق الذات يتطلب العمل على إشباع حاجاتها ومتطلباتها بالمستوى الذي يرضى به الفرد في ضوء مفهومه لذاته.

ومصطلح تحقيق الذات أكثر من أي عبارة تصف الجانب الإيجابي للنمو والارتقاء الإنسانيين. فتحقيق إمكانات الفرد الكامنة وإشباع الحاجات النفسية والمادية، ونمو خصائص جديدة للخبرة وبناء الشخصية السوية المتكاملة تشكل الهدف والدافع للسعي إلى تحقيق الذات، هذا ما يفسر لنا وضع **ماسلو** تحقيق الذات في قمة النسق الهرمي للحاجات الإنسانية الرئيسية.

فالحاجة إلى تحقيق الذات كما يراها هي رغبة الإنسان في مطابقة ذاته كما يراها، وتحقيق إمكاناته الداخلية الكامنة إلى أن تصبح هذه الإمكانات حقيقة واقعة. لذلك فالشخص المحقق لذاته هو الذي يتصف بالشخصية كاملة التوظيف، فهو يوظف كل إمكانياته وينميها ويعمل وظيفيا بأقصى ما تؤهله طاقاته، ولهذا يعتبر ماسلو الشخص الذي حقق ذاته شخصا متكامل النضج والإنسانية، لأنه استطاع إشباع كل حاجاته الرئيسية، فأصبح يتسم بالانتماء والتقبل والمحبة، ويحظى باحترام الآخرين ويتمتع بالشعور بالأهمية والجدارة واحترام الذات. (محمد أحمد كريم وآخرون، 2002، ص: 177-179)

مما سبق من تعريفات لمجموعة من المفاهيم التي تحمل على الذات وتشرح طبيعتها، يتضح لنا اختلاف مفهوم تقدير الذات(موضوع بحثنا) عن هذه المفاهيم. فإذا كان الفرد المقدر لذاته حق التقدير ينظر إلى نفسه نظرة واقعية، ويستطيع تحديد نقاط قوته وضعفه، فإن الفرد الواثق بذاته يشعر بالاطمئنان تجاه ذاته وقدراته، بينما نجد أن المحقق لذاته هو المحقق لإمكانياته الكامنة والمشبع لحاجاته النفسية والمادية، في حين يعتقد الشخص ذو الفعالية العالية للذات أن له إمكانيات تؤهله للقيام بمستوى معين من الأداء، بينما نجد أن الفرد المؤكد لذاته قادرا على المواجهة وقول لا، بل وعلى التأثير على الآخرين وتوجيههم،

أما دينامية الذات فتشير إلى التركيز على كل ما يسبب الاستحسان وتجنب كل ما قد يجلب عدم الاستحسان.

وبهذا نلاحظ أن هذه المفاهيم متكاملة، فكل واحد منها يصف جانبا من جوانب الذات، كما نلمس كذلك تداخلا بين معانيها، إذ لا يتحقق البعض منها إلا بتحقق البعض الآخر. وكل هذه المفاهيم تركز على إظهار الإيجابيات وما يعززها، والابتعاد عن السلبيات وما يقرب إليها.

خلاصة الفصل:

ويتضح مما سبق، أن تقدير الذات هو الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية الآخرين وتقييمهم له، وأن كل ما تقدم يؤكد على الدور الاجتماعي أو دور الآخرين والتفاعل معهم في تقدير الفرد لذاته، فتقدير الذات إذن بمثابة تقييم عام لقدرات الفرد ينقله إلى الآخرين بالأساليب التعبيرية المختلفة. وتتضح أيضا أهمية العوامل الاجتماعية والعوامل الشخصية في تكوين تقدير ذات مرتفع أو منخفض لدى الفرد، والذي ينعكس على سلوكهم وتصرفاتهم سواء مع أنفسهم، أو مع غيرهم.

الفصل الرابع:

الدافعية للإنجاز

تمهيد

- **مفهوم الدافعية**

* تعريف الدافعية

* بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية

* أنواع الدوافع

* أساليب استخدام الدافعية في مجال التربية

- **مفهوم الدافعية للإنجاز**

* تعريف الدافعية للإنجاز

* مكونات الدافعية للإنجاز

* قياس الدافعية للإنجاز

* بعض النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز

* خصائص ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة

خلاصة الفصل

المكتبة

تمهيد:

تسهم الدافعية في تسهيل فهمنا لبعض الحقائق المحيرة في السلوك الإنساني، إذ لا يمكن أن نتنبأ بما يمكن أن يقوم به الفرد في كل موقف من المواقف إذا عرفنا البيئة وحدها، بل لا بد أن نعرف شيئا عن حالته الداخلية؛ كأن نعرف حاجاته وميوله، وما يعتلج في نفسه من رغبات، وما يسعى إلى تحقيقه من أهداف، هذه العوامل مجتمعة هي ما تسمى بالدوافع.

وفي هذا الفصل سنتعرض لأحد أهم هذه الدوافع والمتمثل في الدافعية للإنجاز وهو المتغير الثاني في دراستنا بعدما خصصنا الفصل السابق للمتغير الأول (تقدير الذات)، وحتى نتعرف عليه جيدا، ارتأينا أن نتطرق بداية إلى الدافعية بمفهومها الواسع، وبعد ذلك نخصص الحديث للدافعية للإنجاز باعتبارها موضوع دراستنا.

1- مفهوم الدافعية:

1- أ- تعريف الدافعية:

لا بد أولا أن نذكر أن الدافعية مفهوم افتراضي؛ بمعنى أننا نستنتجه من الآثار التي يتركها في السلوك الملاحظ لدى الأفراد.

فعندما نرى شخصا يقبل على عمله بحماس شديد، ويستمتع أثناء قيامه به، ندرك أن دافعية هذا الشخص للقيام بهذا العمل دافعية مرتفعة. وعندما نلاحظ طالبا يتهرب من حضور المحاضرات في الجامعة ويأتي كل يوم بأعذار مختلفة لغيابه، وإذا حضر يكون شبه نائم أو كثير التثاؤب ودائم النظر إلى ساعته نعرف فورا أن هذا الطالب لا دافعية عنده لحضور المحاضرات، وأنه ربما يفضل الخروج على الجلوس والاستماع للأستاذ. وهذا هو المقصود بالقول أن الدافعية مفهوم افتراضي (محمد عودة الريماوي وآخرون، 2004، ص199)، أي أنها ليست سلوكا معينا أو شيئا أو حدثا يمكن ملاحظته على نحو مباشر، وإنما هي تكوين أو نظام نستدل عليه من السلوك الملاحظ.

والدافعية على هذا النحو تشبه مصطلح "القدرة"، وهما أكثر المفاهيم استخداما في تفسير السلوك، فكلاهما تكوين فرضي، ويترتب على ارتفاع حظ الفرد منهما معا وصوله إلى مستوى أمثل من الأداء والإنجاز. (ابراهيم قشقوش وطلعت منصور، 1979، ص07)

وقد تشير الدافعية إلى حالات داخلية تخبرها الحيوانات بمختلف أنواعها، مثل الجوع أو قد يخبرها الإنسان على نحو فريد مثل السعي نحو التحصيل والتفوق. (حسين فايد، 2005، ص187)

كما اقترح **تايلور** وزملاؤه(**1982م**) منذ وقت بعيد تعريفا للدافعية، والمتمثل في أنها عملية أو سلسلة من العمليات، تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف، وصيانته والمحافظة عليه، وإيقافه في نهاية المطاف.

ويرى **بارون**(**1974م**) أن الدافعية تشير إلى عمليات داخلية تعمل على إثارة السلوك الإنساني، وتوجيهه، والمحافظة عليه، وهو تعريف لا يختلف في شيء عن التعريف الذي أورده **تايلور** وزملاؤه. (محمد عودة الرياوي وآخرون، 2004، ص201)

أما **ماسلو**(د.ت) فقد عرف الدافعية بأنها خاصية ثابتة ومستمرة، ومتغيرة، ومركبة، وعامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي.

و**يونج**(د.ت) عرفها من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين.

وذهب **هب"Hebb"** (د.ت) إلى تعريف الدافعية بأنها أثر لحدثين حسيين هما الوظيفة المعرفية التي توجه السلوك، ووظيفة التيقظ أو الاستثارة التي تمد الفرد بطاقة الحركة.(عبد اللطيف محمد خليفة،2000، ص69)

كما تعرف الدافعية أيضا بأنها عبارة عن محركات داخلية أو قوى كامنة داخلية غير مرئية يحس بها الإنسان، وتدفعه لأن يتصرف أو يعمل من أجل إشباع حاجة معينة يحس ويشعر بها، ذلك لأن عدم إشباعها يحدث لديه حالة من التوتر وعدم التوازن الداخلي، مما

يتطلب الإتيان بتصرف أو سلوك معين لإحداث الإشباع وإزالة التوتر وإعادة التوازن الداخلي.(علي أحمد عبد الرحمن عياصرة، 2006، ص89)

كما يمكن أن نعرف الدافعية بأنها شروط أو أحوال تستهل، وتوجد، وتساعد على استمرار الأنماط السلوكية، إلى أن تتحقق الأهداف أو تعاق الاستجابات، ويبدو أن الدافعية تلعب دورا هاما في جميع الأنماط السلوكية. (أرنوف ويتيج، 1994، ص 121)

وتعرف أيضا بأنها طاقة فطرية(كامنة) نفسية أو جسمية في الكائن الحي تعمل على زيادة استثارته ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي، فيدرك أشياء من نوع معين وينتبه إليها، وإلى أن يشعر بانفعال معين عند ذلك الإدراك وإلى أن يسلك نحوه مسلكا خاصا أو يجد في نفسه ميلا نحو هذا المسلك على الأقل، أي يختار الاستجابة المفيدة وظيفيا في عملية التكيف.(مجدي أحمد محمد عبد الله، 2003، ص87)

والدافعية كما يراها **لندزي(1957م)** هي مجموعة القوى التي تحرك السلوك، وتوجهه نحو هدف معين. (عبد الرحمن صالح الأزرق، 2000، ص144)

ومما سبق، يتضح أن الدافعية تشير إلى مجموعة الظروف الداخلية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته، وإعادة الاتزان عندما يختل، فالدوافع تحرك السلوك وتنشطه، وتوجهه وتحافظ عليه إلى حين إشباع الحاجة.

1- ب- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

هناك عدة مفاهيم مرتبطة بالدافعية، ومن أمثلتها نجد: الدافع، الحاجة، الحافز، الباعث، الانفعال. وفيما يلي سيتم التعرض لكل منها وعلاقتها بالدافعية:

1- ب- 1- الدافع "Motive":

ويعرف بأنه عامل وجداني نزوعي يعمل على تحديد سلوك الفرد تجاه غاية معينة، سواء كانت تلك الغاية شعورية أو لاشعورية، ويعرف كذلك بأنه أية حالة للكائن الحي تؤثر في استعداده للبدء، أو الاستمرار في سلسلة معينة من السلوك.

فمن خلال التعريف الأول نرى أن الدافع عامل يتصل بوجدان الفرد أي بانفعالاته وعواطفه أو حالته النفسية بوجه عام، وهذا العامل يستثير الفرد ويجعله ينزع للقيام بعمل معين، أي يجعله يقوم بسلوك معين يتحدد بالغاية أو الهدف الذي يريد الفرد الحصول عليه سواء كانت الغاية أو هذا الهدف شعوري؛ أي يدخل في دائرة وعي وإحساس وشعور الفرد، أو كانت لاشعورية.

أما التعريف الثاني فهو أكثر تبسيطا، وإن كان يؤدي إلى المعنى نفسه، فأية حالة للكائن الحي تؤثر في استعداده للبدء، أو الاستمرار في سلوك معين تعتبر استثارة. وحالات الاستثارة ترتبط بوجدان الفرد، والبدء بالسلوك أو الاستمرار فيه هو حالة القيام بفعل معين، أو النزوع للقيام بفعل معين، والسلوك مصطلح عام يتضمن الجانب الشعوري والجانب اللاشعوري. (محمد عبد العزيز عيد، 1975، ص21)

وأما عن الفرق بينه وبين الدافعية، فالبعض من الباحثين يحاول (مثل **أتكنسون**(د.ت)) التمييز بين مفهوم الدافع(**Motive**)، ومفهوم الدافعية(**Motivation**) على أساس أن الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين، أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح، فإن ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة.

على الرغم من محاولة البعض التمييز بين المفهومين، فإنه لا يوجد حتى الآن ما يبرر مسألة الفصل بينهما. ويستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية، حيث يعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع، وإن كانت الدافعية هي المفهوم الأكثر عمومية. (عبد اللطيف محمد خليفة،2000، ص67)

ولذلك، فإنه عند استخدام أي من المفهومين ("دافع" أو "دافعية") في البحث الحالي فالمقصود واحد.

1- ب- 2- الحاجة "Need":

ويمكن تعريفها بأنها حالة تتميز بالشعور بالنقص أو الرغبة في شيء، وهي قد تتطلب أداء بعض الأعمال المعينة، ويتضح من هذا التعريف أن الحاجة حالة لا شعورية، ولذلك فإن الحصول عليها يؤدي إلى إزالة حالة التوتر والعودة بالفرد إلى حالة الاتزان الفسيولوجي السيكولوجي. (محمد عبد العزيز عيد، 1975، ص29)

والحاجة رغبة طبيعية يهدف الكائن الحي إلى تحقيقها بما يؤدي إلى التوازن النفسي والانتظام في الحياة. وتظهر أهميتها في حياة الكائن الحي عندما توجد صعوبات أو ظروف تحول دون إشباع هذه الحاجة، إذ يظهر عليه الاضطراب، والقلق، وعدم الشعور بالسعادة في الحياة. (رجاء محمود أبو علام، 1986، ص197)

فالحاجة إذن حالة توتر أو اختلال في التوازن يشعر به الفرد بخصوص هدف معين، ويرغب في عمل شيء لبلوغ هذا الهدف، وإزالة التوتر، واستعادة التوازن. (أحمد زكي صالح، 1959، ص58)

1- ب- 3- الحافز "Drive":

الحافز من المصطلحات الأكثر عمومية والأقل تحديدا في علم النفس، ولعل أوضح استخدام له وأشيعه هو ما يقصد به الدفعات الداخلية التي تحفز الكائن الحي نحو غاية حيوية بالنسبة له. (فرج عبد القادر طه، 2003، ص116)

وهو وسيلة الإشباع، عندما يعرضها طرف ثان بهدف استثارة وتوجيه سلوك معين فمثلا: الطعام هو وسيلة إشباع الحاجة إلى الغذاء، فإذا قام شخص ما بدفع شخص آخر للذهاب إلى مكان معين بوضع صحن الطعام في ذلك الموقع، لأنه يعرف ويأمل بأن الفرد سيتوجه إليه لإشباع حاجته، هنا نسمي صحن الطعام **حافزا**. (سعاد نائف برنوطي، 2001، ص345)

وبوجه عام فإن، الحافز والدافع يشيران إلى الحاجة بعد أن ترجمت في شكل حالة سيكولوجية تدفع الفرد إلى السلوك في اتجاه إشباعها. (محي الدين أحمد حسين، 1988، ص09)

1- ب- 4- الباعث "Incentive":

ويقصد به شيئا خارج الذات يستثير الدافع ويستحثه، فتندفع الشخصية في سلوك يستهدف الحصول على هذا الشيء، وبالتالي يصبح هذا الشيء باعثا للفرد على قيامه بنشاط ما أو سلوك معين، وذلك مثل مكافأة محددة لمن يتفوق في أداء شيء معين بحيث تستحث هذه المكافأة الشخص للفوز بها تسمى باعثا له على التفوق. أما إذا لم تنجح في حثه على التفوق؛ أي لم تستثر دافعه للفوز بها، فإنها عندئذ لا تعد باعثا. فإن الباعث (كشيء خارجي) لا بد وأن يستثير الدافع للحصول عليه (كشيء داخلي)، وإلا سقطت عنه صفة الباعث. وعلى هذا فإن ما يعد باعثا بالنسبة لفرد معين قد لا يكون باعثا بالنسبة لآخر. (فرج عبد القادر طه، 2003، ص115- 116)

وهناك علاقة بين الباعث وبين الدافع، إذ أن الباعث هو الموضوع الخارجي الذي يحفز الفرد للقيام بسلوك التخلص من حالة التوتر، بينما يعني الدافع ما يوجه سلوك الفرد نحوه أو بعيدا عنه لإشباع حاجة أو تجنب أذى.

1- ب- 5- الانفعال "Emotion":

الانفعال هو عبارة عن استجابة فسيولوجية ونفسية، تؤثر في الإدراك والتعلم والأداء. ويمكن تصنيف الانفعالات من خلال ثلاثة أبعاد أساسية، وهي: بعد الشدة، وبعد سار/غير سار، وبعد الاقتراب/ التجنب.

يرى البعض أن الانفعال يؤدي إلى تنظيم السلوك أو اضطرابه، وهو قد يؤدي إلى خلق صور جديدة من السلوك تكون موجهة نحو الأهداف. ومنه فإن الانفعال شديد الشبه جدا بالدوافع؛ التي قد تؤدي هي أيضا إلى تنظيم السلوك أو اضطرابه.

وينظر البعض الآخر لانفعالات الدافعية الداخلية للمتعلمين في حجرة الدراسة على أنها استجابات قوية لها تأثير الدوافع على السلوك، وتقاس بالمدى الذي يجعلهم يقررون الانفعال السار بطرق معينة، تتمثل في حب الاستطلاع والاستمتاع، في مقابل الانفعال غير السار، الذي يعبر عن انفعالات الدافعية الخارجية مثل القلق والملل. (نبيل محمد زايد، 2003، ص81- 82)

وفي الواقع لا يوجد تمييز حاسم وقاطع بين الانفعالات والدوافع إلا أن أهم الأسس والملامح التي يمكن من خلالها التمييز بينهما تتمثل فيما يأتي: (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص82)

× في حالة الانفعالات يكون التركيز على الخبرات الذاتية والوجدانية المصاحبة للسلوك، أما بخصوص الدوافع فيكون التركيز على النشاط الموجه نحو الهدف.

× يتسم السلوك الانفعالي عن أنواع السلوك الأخرى بأنه سلوك مضطرب وغير منظم، ويصاحبه العديد من التغيرات الفسيولوجية الداخلية، ويتميز بأنه أكثر شدة أو حدة وجدانية.

1- ج- أنواع الدوافع:

دوافع الإنسان متنوعة لا يمكن حصرها، وهناك العديد من التصنيفات التي قدمها الباحثون عند تقسيمهم لأنواع الدوافع المختلفة، ومن هذه التقسيمات ما يلي:

1- ج- 1- التصنيف على أساس المصدر:

ويقصد به أن يكون على أساس المصدر الذي جاء منه الدافع للفرد. وعلى هذا يمكن تصنيف الدوافع إلى ثلاثة أقسام وهي:

الدوافع الفطرية (الأولية أو الوراثية)، والدوافع المكتسبة (الثانوية أو البيئية)، والدوافع اللاشعورية.

أولا: الدوافع الفطرية:

وهي مجموعة من الدوافع التي يرثها الكائن الحي عن آبائه خاصة وعن نوعه عامة، لذا فهي توجد في كافة أفراد النوع الواحد في كافة العصور وفي كافة الأمكنة، فالفرد هنا ليس في حاجة لأن يتعلمها. بل إنه ولد مزودا بها، حتى وإن تأخر ظهورها بعض الوقت حتى حين مستوى النضج المناسب لظهورها. (فرج عبد القادر طه، 2003، ص119) وهذه الدوافع هي التي تعمل على قيام الفرد بأنواع الأنشطة التي تهدف إلى حفظ بقائه ككائن حي. (سيد خير الله، د.ت، ص285)

وهذا النمط من الدوافع يعبر عن حاجات فسيولوجية أولية وتشمل الحاجة إلى الطعام والشراب وحفظ النوع، ويترتب على إشباعها استعادة التوازن البيولوجي للكائن الحي.

وتتصف هذه الدوافع بعدة خصائص منها أنها تتصف بالشدة، والحدة في طلب إشباعها، ويزول أثرها بمجرد إشباعها. (مصطفى حسين باهي وأمينة إبراهيم شلبي، 1998، ص11)

ويمكن ترتيب أهم الدوافع الأولية حسب أهميتها للإنسان كما يلي:

1- دافع الأمومة.
2- دافع العطش.
3- دافع الجوع.
4- دافع الجنس.
5- دافع الاستطلاع.

وهناك ترتيبات أخرى غير هذه، ولا ضرورة لعرضها هنا.

وبعض هذه الدوافع يكون حيويا بمعنى أن إشباعه ضروري لحياة الفرد، بينما البعض الآخر ليس كذلك، وإذا تعارض دافعان في آن واحد، فإن الفرد يختار السلوك الذي يمليه ويفرضه أقوى الدافعين وأكثرهما إلحاحا عليه حسب الترتيب السابق. (حسين فايد، 2005، ص201)

ثانيا: الدوافع المكتسبة:

تسمى بالدوافع المكتسبة تمييزا لها عن الدوافع الفطرية؛ فهي دوافع ليس لها أساس بيولوجي معروف، وإنما هي حاجات يتعلمها الإنسان من البيئة والمجتمع، فالحاجة إلى التقدير الاجتماعي حاجة نفسية اجتماعية ليس لها أساس عضوي، وإنما يتعلم الطفل موازين الخير والشر والحسن والقبح، ويرى استهجان الناس لبعض الأعمال، أو عقاب القانون على ارتكابها فيتجنبها كما يرى أعمالا أخرى يثني الناس على فاعلها ويقدرونه فيحرص عليها، فهذا الحرص على النوع الثاني واجتناب النوع الأول هو سلوك إنساني لإشباع دافع نفسي اجتماعي وهو الدافع إلى التقدير. (محمد عز الدين توفيق، 2002، ص 513)

وهدف الدوافع المكتسبة هو حماية الذات وتنمية قدراتها، وإشباعها يحقق التوازن الجسمي الذي يتحقق بإشباع الدوافع الفطرية.

ومن أمثلتها: الدوافع **النفسية** (كتحقيق الذات)، والدوافع **الاجتماعية** (كالحب والتقدير)، والانتماء. (المرجع نفسه، ص 514) بالإضافة إلى الدوافع **الروحية** التي تمثل جانبا هاما من حياة الإنسان ويتجلى ذلك بالإيمان بالله والعبادات، فقد لوحظ أن الإنسان عندما تشتد به المشاكل والأهوال يلجأ إلى قوة عليا وهي الله تعالى، ولا يخفى ما للطاقة الروحية من دور في التكيف مع المرض، والصبر على الشدائد، والابتعاد عن الشعور باليأس. (مصطفى عشوي، 1999، ص 89)

ثالثا: الدوافع اللاشعورية:

دوافع السلوك لدى الفرد قد تعمل على مستوى شعوري أي يشعر الفرد ويكون على وعي بدوافع سلوكه، وقد تعمل نفس هذه الدوافع على مستوى لاشعوري، أي يسلك الفرد دون أن يكون واعيا أو شاعرا بهذه الدوافع.

فقد يحاول شخص أن يظهر بمظهر الرجل الاجتماعي، بل يسرف في ميوله الاجتماعية هذه، وهو لا يشعر أو لا يكون واعيا بالأسباب التي تدفع إلى هذا السلوك، وإذا نحن بحثنا ودققنا هذا السلوك لتبين لنا أن وراءه دوافع كالدافع إلى الأمن أو الانتماء أو تقدير الذات أو البحث عن الحب. ولكن لو سألنا الشخص نفسه لأرجع سلوكه إلى دوافع أخرى وهو صادق في قوله، لأنه لا يشعر بالدوافع الكامنة واللاشعورية لسلوكه هذا. ولكن عندما يجيب بأنه لا يعرف حقيقة دوافعه الكامنة وراء هذا السلوك، فإجابته تبين لنا أنه يندر أن يكون سلوك الإنسان نتيجة دافع واحد، كما أنه يصعب على الفرد أن يعرف أصول دوافعه، ذلك لأنها تضرب في ماضيه، وهذا الماضي قد لفه النسيان فطمس معالمه. (كامل محمد محمد عويضة، 1996، ص 62-63) وهي ما يسمى بالدوافع اللاشعورية.

وقد تظهر الدوافع اللاشعورية المكبوتة في الأحلام، أو في فلتات اللسان، أو أخطاء القلم، وغير ذلك من الاضطرابات النفسية، كالعصاب مثلا والآليات الدفاعية التي يلجأ إليها الفرد للتخفيف من القلق الذي يشعر به. (مصطفى عشوي، 1999، ص 90)

فكل دافع يتكون من حافز وسلوك وهدف، بينما في اللاشعور يدرك الفرد السلوك، ويجهل تماما الحافز والهدف.

1- ج- 2- التصنيف على أساس نظرية ماسلو في الدافعية الإنسانية:

اقترح ماسلو "Maslow" (1943م) نموذجا لتطور الرغبات معبرا عنه بتاريخ الفرد في إشباع رغباته، وقد افترض بأنه حسب النظام الآتي تنمو رغبات الإنسان تتابعيا حسب الترتيب التصاعدي التالي، بادئا من الرغبات الأدنى إلى الرغبات الأعلى:

أولا: الحاجات الفسيولوجية:

ومن أمثلتها الحاجة إلى الطعام، والشراب، والتنفس، والإخراج، والنوم، والراحة، والدفء.

وتعتبر هذه الحاجات أساسية في حياة الكائن الحي ويبدأ ظهورها مع بداية الحياة فهي بذلك حاجات فطرية عامة مشتركة، وتبرز أهميتها عندما تتعرض للحرمان؛ فإذا كان الحرمان شديدا وعاما لكل حاجات الفرد، فإن هذه الحاجات الفسيولوجية تصبح لها الأولوية في الإشباع، بل تحجب ما عداها من حاجات أخرى.

وعندما يتيسر للفرد إشباع هذه الحاجات الفسيولوجية في الوقت والشكل المناسب له، فإن دافعيته تتحرر من سيطرتها لتخضع لسيطرة الحاجات الأخرى بصورة متداخلة، حيث يتزايد تأثير الحاجات الأخرى كلما تناقص تأثير الحاجات الفسيولوجية على دافعية الفرد.

(سيد خير الله، د.ت، ص290)

ثانيا: حاجات الأمن:

وتتمثل لدى الفرد في حاجته إلى حماية نفسه، ووقايتها من العوامل التي تشكل خطرا عليها.

وإذا كانت حاجات الأمن لدى الفرد قد أدرجت في المستوى الذي يلي الحاجات الفسيولوجية مباشرة، إلا أن الحاجات الفسيولوجية تتطلب الإشباع الدوري بحكم طبيعتها. بينما حاجات الأمن ليس لها مثل ذلك الطابع فتستثار لدى الفرد عندما يدرك في موقف معين سواء عن حقيقة أو وهم وجود تلك العوامل المادية أو المعنوية التي تهدد بقاءه. وهي كالحاجات الفسيولوجية أولية أيضا من حيث نشأتها، فهي تظهر في المراحل الأولى من حياة الفرد.

فإذا أشبعت تلك الحاجات تراجعت عن المقام الأول في تشكيل دافعية الفرد والتأثير على سلوكه مفسحة المجال بذلك لحاجات المستويات التالية، ولا يعني ذلك أن دور حاجات الأمن قد انتهى، فربما تؤدي مواقف جديدة إلى استثارة هذه الحاجات من جديد، فتستعيد سيطرتها على توجيه السلوك. (المرجع نفسه، ص 292)

ثالثا: الحاجة إلى الانتماء والحب:

يضم هذا المستوى العديد من الحاجات الاجتماعية، مثل الحاجة إلى تقبل الغير، والتقبل من الغير، والصحبة، والمحبة من الغير، والتعاطف، وتكوين الجماعات والولاء. ولا يتسنى للفرد إشباع هذه الحاجات إلا في وجود الغير من أفراد جنسه، وخلال اتصاله بهم وتعامله معهم بصورة أو بأخرى. وتحتل مكانها بين المستوى الأدنى (الحاجات الأساسية – الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمن-) وبين المستوى الأعلى (الحاجات الذاتية)، وعلى ذلك فمن الممكن أن نتوقع أن يكون سعي الإنسان لإشباع هذه الحاجات الاجتماعية وسيلة جزئية ومكملة لإشباع حاجات المستوى الأساسي الأدنى، أو وسيلة تمهيدية ومرحلية لإشباع المستوى الأعلى.

ويؤدي إشباع هذه الحاجات إلى الشعور بالامتنان والراحة والدفء، أما إذا أحبطت هذه الحاجات، فإن مشاعر الحنين إلى الصحبة والانتماء إلى الجماعات تلح إليه إلحاحا شديدا، ويمكن إذا استمر بالنسبة لبعض الأفراد أن يسبب لهم معاناة قاسية تؤدي إلى الانهيار. (المرجع نفسه، ص293)

رابعا: الحاجات الذاتية (الحاجة إلى تقدير الذات):

يكون هذا المستوى أوضح أثرا لدى المتعلمين أكثر من الأميين، ولدى المجتمعات المتقدمة أكثر من المجتمعات المتخلفة، ولدى الناضجين أكثر من الأقل نضجا، ولا يعني انتقال الدافعية لدى الفرد إلى هذا المستوى من النضج زوال تأثير الحاجات التي تضمها المستويات السابقة في توجيه السلوك، بل يشير إلى ما تكتسبه هذه الحاجات الذاتية من أولوية التأثير بالنسبة لغيرها من حاجات المستويات الأدنى، طالما وجدت تلك الحاجات ما يناسبها من إشباع.

وتشمل الحاجات الذاتية العديد من الحاجات المتنوعة التي أدرجها **ماسلو** تحت مستوى حاجات تقدير الذات، ويبدأ إشباع الحاجة إلى تقدير الذات بما يستشعره الفرد، وما يتوقعه من سلوك الغير نحوه متمثلا في درجة ونوع ما يظهرونه من اهتمام واحترام وألفة وثقة، أو إهمال ولامبالاة وتباعد وتحفظ. وهذا التقدير الصادر للفرد من الغير، يقوم على أساس تقييم الغير للأداء الفعلي للفرد بالنسبة لغيره من بقية أفراد الجماعة، فالرغبة في إشباع هذا النوع من التقدير يوجه سلوك الفرد نحو مقابلة متطلبات ذلك الغير، فيبذل ما يمكنه من جهد في القيام بما يتوقع أنه عمل له قيمته الاجتماعية الإيجابية بالنسبة لهؤلاء الآخرين، والحصول على تقديرهم. (المرجع نفسه، ص 294)

خامسا: حاجات تحقيق الذات:

وتعني حاجة الفرد إلى إثبات وجوده في وسط الجماعة التي يعمل معها أو في وسط الأسرة أو بين الأقران؛ بمعنى أن يحقق الفرد وجوده في المجتمع الخارجي بالصورة التي يرى فيها ذاته، وما تتميز من خصائص معينة، وإشباع هذه الحاجات لدى الأفراد يأخذ أساليب مختلفة لاختلاف الاهتمامات والميول لديهم. ولذلك تعتبر الحاجة إلى تحقيق الذات من الحاجات الرئيسية التي تقوم عليها الصحة النفسية للأفراد. (مصطفى حسين باهي وأمينة إبراهيم شلبي، 1998، ص18)

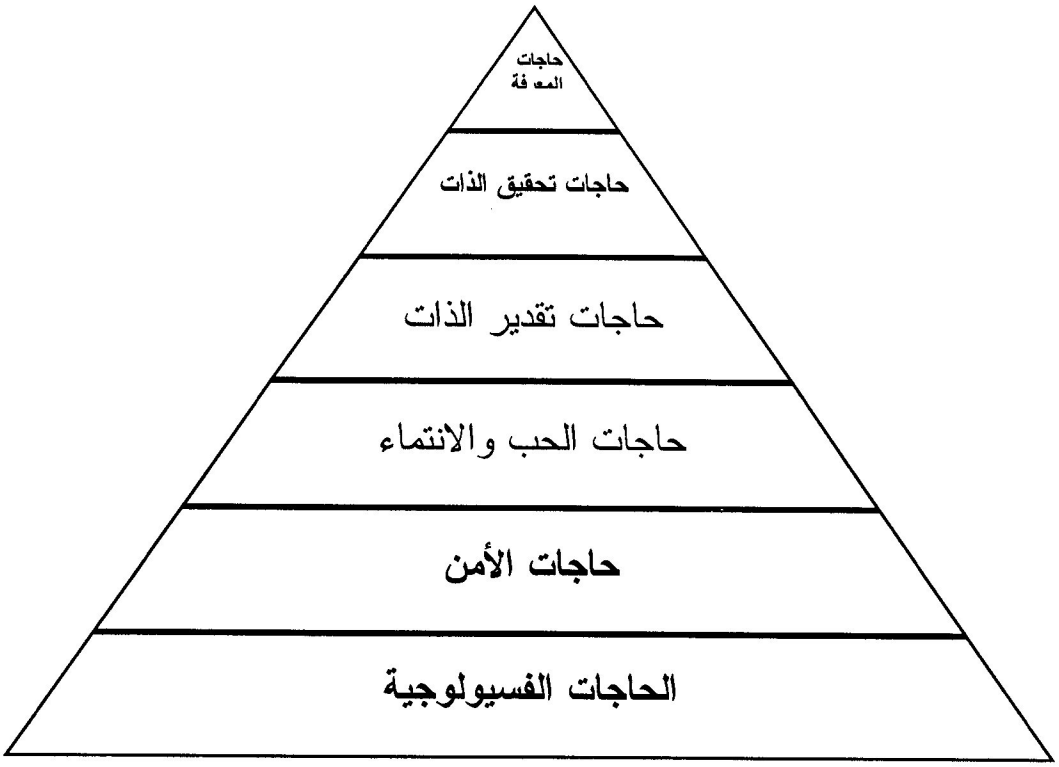
سادسا: حاجات الفهم والمعرفة:

يؤكد **ماسلو** أنه لم يكن متأكدا أن حاجات المعرفة والفهم لها أثرها على استثارة السلوك لدى جميع أفراد الجنس الإنساني، وعلى هذا فحاجات مثل حب الاستطلاع، والاكتشاف، والرغبة في اكتساب وتعلم المعرفة ليست موجودة لدى جميع الأفراد، وإن وجدت هذه الحاجة بصورة قوية فإنها تكون مصحوبة بالرغبة في الترتيب، والتصنيف، والتنظيم، والتحليل، وإدراك العلاقات. (المرجع نفسه، ص19)

ومن خلال ما تقدم فإن ماسلو قد أوضح أن هناك نوعا من الارتقاء المتتالي للحاجات، حيث ترتقي من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى حسب درجة أهميتها أو سيادتها

بالنسبة للفرد. ولا يتحقق التقدم نحو حاجة تقع في مستوى أعلى، إلا بعد إشباع الحاجات التي تقع في المستوى الأدنى منها.

وذلك كما هو مبين في الشكل التالي:



شكل رقم(1) يوضح التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية ماسلو

1- ج- 3- التصنيف بناء على التحليلات المختلفة للسلوك:

بناء على التحليلات المختلفة للسلوك فقد أمكن تحديد أنواع من الدافعية مصنفة إلى ثنائيات كما يلي:

أولا: الدافعية العامة/ الدافعية الفردية:

تشير الدافعية **العامة** إلى القوانين والمبادئ العامة المجردة أو العالمية فيما يتعلق بالدافعية. ومن الأمثلة على ذلك الدراسات التي تحاول تحديد دور البنى الدماغية (مثل الهايبوتلاموس) المتعلقة بالدافعية. فقد أثبتت هذه الدراسات أن الهايبوتلاموس له دور مهم في الدافعية عند كافة الناس، وليس عند إنسان واحد بعينه.

أما التحليل **الفردي** للدافعية فيركز على الاختلافات الموجودة بين الناس، ويدرس السمات التي تجعل من الشخص إنسانا متفردا؛ وهو أكثر وضوحا في النظريات الإنسانية التي تركز على تحقيق الذات باعتباره دافعا إنسانيا.

ثانيا: الدافعية الفطرية/ الدافعية المكتسبة:

في الوقت الذي نظر فيه العلماء القدامى إلى الدافعية باعتبارها محكومة بقوى داخلية فطرية أسموها الغرائز فإننا نرى العلماء المحدثين ركزوا في دراساتهم على السلوك المكتسب، وعلى دور التعلم في الدافعية. ولعل أشهر ما توصل إليه هؤلاء العلماء هو طرحهم لفكرة دافعية الحافز.

ثالثا: الدافعية الميكانيكية/ الدافعية المعرفية:

يرى بعض الباحثين أن هناك دوافع (مثل الجوع والعطش والجنس) تستثار بشكل آلي **ميكانيكي** عن طريق إحداث تغييرات في بعض العوامل، مثل مستوى السكر في الدم أو توازن السوائل في الجسم، أو مستوى تركيز الهورمونات.

وفي مقابل ذلك ترى بعض النظريات أن عمليات الدافعية هي ذات طبيعة **معرفية** عقلانية؛ هذه النظرة إلى الدافعية تعتقد أن الطريقة العقلية التي نفسر بها المعلومات المتوفرة لنا تؤثر في الحالات الدافعية، فمثلا عندما يعزو الطالب فشله في مادة دراسية إلى صعوبة

تلك المادة، فإن دافعيته المستقبلية سوف تتأثر بشكل مختلف، عن شخص يعزو فشله في تلك المادة إلى نقص في قدرته العقلية.

رابعا: الدافعية الداخلية/ الدافعية الخارجية:

إن النظرة إلى الدافعية على أنها **داخلية** ترتكز على افتراض أن دوافع الإنسان تحركها حاجات، وأن هذه الحاجات عندما تنشط تقود إلى سلوكات من شأنها أن تخفض هذه الحاجات.

أما الدافعية **الخارجية**، فترى أن مصادر الدافعية تكمن أساسا في الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها، وأن الدافعية يمكن أن تستثار عن طريق تغيير الظروف البيئية، والاجتماعية المحيطة بالفرد.

ويقصد بالدافعية **الداخلية** إقبال الإنسان على العمل ذاتيا ولأسباب وعوامل في الإنسان نفسه، كأن يكون لديه تصميم كبير وعزيمة قوية على إنجاز عمله، أو لأسباب وعوامل في العمل نفسه؛ كأن يكون العمل ممتعا، أو يساعد في تطوير مهارة يعتبرها الشخص مهمة لحياته وسعادته، أو أن يكون العمل هو الشيء الصحيح من وجهة نظر الشخص مما يدفعه إلى القيام به.

أما الدافعية **الخارجية** فتعني القيام بالمهمة أو العمل لعوامل وأسباب خارجة عن الشخص أو المهمة؛ كأن يسعى الشخص للحصول على مكافأة مالية، أو الحصول على علامة مرتفعة في الامتحان أو اكتساب شهرة وسمعة طيبة بين الناس. (Petri.H & Govern, 2004 نقلا عن محمد عودة الريماوي وآخرون، 2004، ص 206-207)

1- د- أساليب استخدام الدافعية في مجال التربية:

تعد الدوافع من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق أي هدف تعليمي، سواء في تعلم أساليب وطرق التفكير، أو تكوين الاتجاهات والقيم، أو تعديل السلوك، أو تحصيل المعلومات والمعارف، أو في حل المشكلات.

وللدافعية وظيفتان أساسيتان يمكن للمربي أو المعلم توظيفهما في عمله الصفي من أجل نظام صفي خال من المشكلات وهما: الوظيفة **التنشيطية** حيث تعمل الدوافع كمنشطات للسلوك، وتجعل المتعلم متفاعلا وحيويا ومشغولا بالموقف الصفي المنشط.

وثاني وظيفة هي **التوجيهية**، فلا دافعية دون هدف يوجه السلوك وجهة معينة، باعتبار أن نشاط المتعلم هو نشاط موجه نحو هدف معين. (ماجد الخطابية وآخرون ، 2004، ص 44)

انطلاقا مما سبق تبين لنا مدى أهمية الدافعية في مجال التربية والتعليم، والآن سيتم التعرف على بعض أساليب استخدامها في زيادة التعلم وذلك فيما يلي:

1- اشتراك المتعلمين في نشاطات الدرس، ويمكن أن يتبع المعلم أنشطة مختلفة لتحقيق هذا الأسلوب، منها على سبيل المثال إشراك التلاميذ في تحديد الأهداف واتباع أسلوب تمثيل الأدوار، وإثارة أنواع مختلفة من الأسئلة، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

2- تعزيز السلوك الصحيح، ويمكن تحقيق ذلك باستخدام التعزيز الإيجابي بنوعيه (اللفظي وغير اللفظي) وبشكل فوري بما يتناسب ومستوى نضج المتعلم. (المرجع نفسه، ص 45) وذلك بتدريب المعلم على استخدام أساليب التعزيز الصفي وتفعيله، فهو ضروري لإنجاح تهيئة الجو التعليمي؛ لأن المعلم معني أكثر من غيره، باعتبار أن إثارة الدافعية قيمة تربوية عظيمة في كل موقف تعليمي أو مدرسي. (نايفة قطامي، 1999، ص 182)

3- التقويم التكويني يعتبر نظاما مثيرا لدافعية المتعلم وحب استطلاعه، حيث أن المتعلم عندما يتعرف على مواطن الخطأ لديه يتشجع لأن يصحح هذا الخطأ ويكمل ما نقص لديه من معرفة، ويدرك في الوقت نفسه أن خطأه قابل للتصحيح إن هو بذل مزيدا من الجهد والدراسة. من ناحية أخرى فإن معرفة المتعلم لنتائج تعلمه تحثه على الاستمرار في التعلم والتقدم نحو أهدافه بثبات. والاختبارات القصيرة المفاجئة هي التي تحقق هذه الوظيفة، حيث تجعل المتعلم في حالة استفسار دائم، يتوقع الاختبارات ويستعد لها باستمرار. وفي نهاية الفصل الدراسي يجد نفسه مستعدا للامتحانات دون عناء، ولن يحتاج إلا لمراجعة بسيطة للمنهاج وتبعا لذلك يقل قلقه، وتتلاشى مخاوفه من الرسوب، وتزداد دافعيته للتعلم ويقبل على المدرسة، والمعلمين، والمادة التعليمية باتجاهات إيجابية وحب ورضا. (أفنان نظير دروزة، 2005، ص 240)

4- خلق دافعية للمعلمين، فقد أظهر الأدب النظري أن دافعية المعلمين تعتبر العامل الحاسم في تحقيق الأهداف التربوية فالمعلم ذو الدافعية العالية يدخل المتعة على برامج وأنشطة المدرسة ويشعر بالفاعلية الشخصية، ويكثف جهوده من أجل النجاح فيركز على إنجاز مهامه باستخدام الاستراتيجيات الإبداعية، من أجل تحقيق الأهداف التربوية. (علي أحمد عبد الرحمن عياصرة ، 2006، ص94)

5- تقديم المهارات (في مجال الرياضة المدرسية مثلا) بصورة تجذب انتباه التلاميذ، وتنظيم تلاميذ الفصل بصورة تضمن مشاهدة المهارة، والاستمتاع الجيد عند التقديم، هذا إلى جانب مراعاة أمور مثل: الحماس، استخدام كلمات واضحة وأفعال جاذبة، استخدام حديث واضح مرتب، تبسيط اللغة، الإيجاز والدقة، الابتعاد عن النقد والسخرية. (أسامة كامل راتب وإبراهيم عبد ربه خليفة، 1999، ص 195)

6 – توفير مناخ تعليمي غير مثير للقلق تتوفر فيه الشروط الكفيلة بإشباع حاجات طلاب للأمن والانتماء واحترام الذات، واستبعاد أي عوامل تهديدية تثير قلق الطلاب ومخاوفهم. (عبد المجيد نشواتي، 1998، ص 222)

وفي الأخير، نقول أن استغلال الدوافع من أجل التعلم يتم على مستويين:

- **فردي**، فالمعلم عندما يبحث عن فهم ما يهم المتعلم (أي دوافعه)، يستطيع إيصال المعرفة إليه.
- **جماعي**، إذ على المختص التربوي استخدام الدوافع المشتركة، وأن يضمن التغذية الراجعة الآنية (Le feed-back instantané)، كما يجب وضع الأهداف المقبولة لكل درس مع تسهيل المفاهيم، وكذلك إظهار التنظيم المنطقي للمعارف حول نقطة وعينة، وليس فرض التذكر. (Mucchielli,1994,p75)

وبناء على ما تقدم، نجد أن الدافعية تؤدي إلى حصول الفرد على أداء جيد عندما يكون مدفوعا نحوه، ففي مجال التربية والتعليم مثلا، أثبتت أن الطلبة المدفوعين للتعلم هم أكثر الطلاب تحصيلا وأفضلهم أداء.

2- مفهوم الدافعية للإنجاز:

2- أ- تعريف الدافعية للإنجاز:

عرفت الدافعية للإنجاز كمصطلح جديد لأول مرة من طرف **موراي**Murray **(1938م)** على أنه أداء بعض الأمور الصعبة بأكبر سرعة ممكنة، ودون مساعدة الآخرين، وتجاوز العقبات، والوصول إلى أعلى مستوى من التفوق، وأيضا المنافسة والتفوق على الآخرين. يؤكد هذا التعريف على أن الحاجة إلى الإنجاز هو عبارة عن قدرة الفرد على الأداء الجيد والقدرة على التفوق على الآخرين دون اللجوء إلى مساعدة خارجية. (أحمد دوقة، 2002، ص 153)

أما **ماكليلاند**(د.ت) فقد اختلف مع **موراي** في استخدام مصطلح "دافع الإنجاز"، بدلا من مصطلح "حاجة الإنجاز"، ولكن لم يختلف مفهوم الدافع للإنجاز عند **ماكليلاند** عما يقصده **موراي** بمفهوم الحاجة إلى الإنجاز، بل إن المصادر الأصلية المتعددة لهذا المفهوم يستخدم فيها مصطلح **موراي** ذاته للدلالة على ما تقصده هذه المصادر بمفهوم "الدافع للإنجاز". (مجدي أحمد محمد عبد الله، 2003، ص111)

أما التعريف الذي قدمه **أتكنسون** فقد أشار فيه إلى أن الدافعية للإنجاز عبارة عن استعداد ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد، ومثابرته في سبيل تحقيق غاية، أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز(المرجع نفسه، ص 115)، وهو يحدد النشاط المنجز بأنه النشاط الذي يقوم به الفرد ويتوقع أن يتم بصورة ممتازة، وأن هذا النشاط المنجز يكون محصلة صراع بين هدفين متعارضين عند الفرد؛ وهما الميل نحو تحقيق النجاح والميل نحو تحاشي الفشل. (محمد أحمد تركي ومحمد عثمان نجاتي، 1974، ص 144)

في حين يرى **فرنون**(**1973م**) أن الدافعية للإنجاز ترتبط بأهداف محددة، وبشكل عام يتضمن السلوك المنجز للنشاط الذي يتجه مباشرة نحو الاحتفاظ بمستويات معينة من الامتياز والتفوق العقلي، كما يتضمن الإنجاز منافسة الآخرين.

أما **فرجسون** "Ferguson" (**1976**م)، فيعرفها على أساس أنها النضال من أجل الامتياز للحصول على أعلى المستويات في المهام المختلفة، وفيه يتميز الأداء بالنجاح أو الفشل، وهي تتجه مباشرة نحو تحقيق الأهداف. (مصطفى حسين باهي وأمينة إبراهيم شلبي، 1998، ص23)

وهي كما يعرفها **جولدنسون** "Goldenson" (**1984**م) بأنها حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات، والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي أيضا الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة. (عبد الرحمن صالح الأزرق، 2000، ص 122)

أما **فاروق عبد الفتاح موسى**(2003م) فيعرف الدافع للإنجاز بأنه الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي. (فاروق عبد الفتاح موسى، 2003، ص05)

بينما عرفه **أحمد عبد الخالق (2000م)** بأنه الأداء على ضوء الامتياز والتفوق، أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص94)

وتعرف دافعية الإنجاز كذلك بأنها السعي تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق أو الامتياز، وهذه النزعة تمثل مكونا أساسيا في دافعية الإنجاز. وتعتبر الرغبة في التفوق والامتياز أو الإتيان بأشياء ذات مستوى راق خاصية مميزة لشخصية الأشخاص ذوي المستوى المرتفع في دافعية الإنجاز. (إبراهيم قشقوش وطلعت منصور، 1979، ص 45)

وتعرف أيضا بأنها حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد، وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل، وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقد فيه، أو الرغبة في الأداء الجيد في شؤون الحياة وفي العمل. (ربيعة الرندي وآخرون، 1995، ص 19)

ومن جهة أخرى، يصنف دافع الإنجاز على أساس أنه دافع للنمو إذا انصب اهتمام الفرد على إشباع إمكانياته وقدراته، ولكن إذا كان الاهتمام مركزا على المنافسة بين الأفراد فيمكن اعتباره دافعا اجتماعيا. (ليندا دافيدوف، 2000، ص 61)

كما يعتبره البعض دافعا مكتسبا؛ أي يمكن تعلمه عن طريق الارتباط بين الخبرات المؤثرة، وأنواع معينة من السلوك تتصف بالمنافسة، والسعي وراء التفوق، والرغبة في تحقيق الأهداف السامية، أو النجاح في المهمات الصعبة، والاستمرار في أدائها. (مجدي أحمد محمد عبد الله، 2003، ص115)

أما عبد اللطيف محمد خليفة فيعرف الدافعية للإنجاز بأنها استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص96)

فدافعية الإنجاز إذن تمثل أحد متغيرات الشخصية التي يتوقف عليها إلى حد كبير نجاح العامل في مهنته، والتلميذ في مدرسته، والطالب في جامعته، فهي عامل مؤثر في رفع إنتاجية الفرد ومردوده.

2- ب- مكونات الدافعية للإنجاز:

يرى أوزبل(1969م) أن هناك ثلاثة مكونات على الأقل للدافعية للإنجاز وهي:

1- **الحافز المعرفي** الذي يشير إلى محاولة الفرد إشباع حاجته لأن يعرف ويفهم، وحيث إن المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر، فإن ذلك يعد مكافأة له.

2- **توجيه الذات** ويمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة والصيت والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المميز، والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها بما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.

3- **دافع الانتماء:** الذي يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين، ويتحقق إشباعه من هذا التقبل، بمعنى أن الفرد يستخدم نجاحه الأكاديمي بوصفه أداة للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه كالوالدين والمعلمين. (مجدي أحمد محمد عبد الله، 2003، ص117)

ويحدد **هرمانز(1970م)** مظاهر الدافع للإنجاز في عشرة جوانب هي: مستوى الطموح، سلوك تقبل المخاطرة، الحراك الاجتماعي، المثابرة، توتر العمل أو المهمة، إدراك الزمن، التوجه للمستقبل، اختيار الرفيق، سلوك التعرف، سلوك الإنجاز. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص94)

أما **محمود عبد القادر(1977م)**، فقد قام بتحديد الدافعية للإنجاز من خلال ثلاثة مكونات تمثل: الطموح العام، النجاح بالمثابرة على بذل الجهد، التحمل من أجل الوصول إلى الهدف. (مجدي أحمد محمد عبد الله، 2003، ص117)

وقد رأى **عمران(1980م)** أن الدافعية للإنجاز نتاجا لثلاثة مكونات أو أبعاد، حيث يفترض أن كل بعد أو مكون يغطي منطقة سلوكية مختلفة عن الأخرى.

وهذه الأبعاد هي:(المرجع نفسه، ص 118- 119)

1- البعد الشخصي: ويتمثل في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية، من خلال الإنجاز وإن دافعيته في ذلك دافعية ذاتية، حيث يرى في الإنجاز متعة في حد ذاته، وهو بذلك يهدف إلى الإنجاز الخالص الذي يخضع للمقاييس والمعايير الذاتية الشخصية، ويتميز الفرد من أصحاب هذا المستوى العالي في هذا البعد بارتفاع مستوى كل من الطموح والتحمل والمثابرة.

2-البعد الاجتماعي: ويقصد به الاهتمام بالتفوق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة، كما يتضمن هذا البعد أيضا الميل إلى التعاون مع الآخرين من أجل تحقيق هدف كبير بعيد المنال.

3- **بعد المستوى العالي في الإنجاز:** أي أن صاحب المستوى العالي في الإنجاز يهدف إلى المستوى الجيد، والممتاز في كل ما يقوم به من عمل.

2- ج- قياس الدافعية للإنجاز:

يمكن تصنيف مقاييس الدافعية للإنجاز إلى فئتين؛ أولهما المقاييس **الإسقاطية**، والثانية المقاييس **الموضوعية**.

2- ج- 1- المقاييس الإسقاطية:

في الثلاثينات افترض عالم النفس **هنري موراي** أن الحاجات الاجتماعية قد تنعكس بدقة في تفكير الأفراد، حين لا يكونون مضطرين إلى التفكير في شيء على وجه الخصوص. ولذلك دعا الأفراد ليقصوا بعض القصص عن صور المواقف التي يمكن تفسيرها بطرق مختلفة، وقد تم سؤال المشتركين في البحث كما يلي: ما الذي يحدث في هذه الصورة الغامضة؟ ما الذي أدى إلى هذا الموقف؟ ما الذي يفكر فيه الأشخاص الموجودون في الصورة؟ ماذا سيحدث بعد ذلك؟ وقد اعتقد **موراي** أن الأفراد وهم ينسجون القصص يسقطون حاجاتهم، ومخاوفهم، وآمالهم، وصراعاتهم على صفات الشخصيات المعروضة عليهم. وبناء على ذلك، يعتبر اختبار **موراي** "تفهم الموضوع" طريقة إسقاطية لقياس الدوافع الاجتماعية. (لندا دافيدوف، 2000، ص63)

وقد قام علماء النفس: **ماكليلاند، أتكنسون، كلارك، لويل** بتعديل اختبار تفهم الموضوع لقياس دافعية الإنجاز، حيث وضع **ماكليلاند** ومعاونوه محكات دقيقة للتصحيح لتقديم هذا النوع من التخيل. (مجدي أحمد محمد عبد الله، 2003، ص122) وقاموا كذلك بحساب ثبات اختبار تفهم الموضوع وذلك بتطبيق الاختبار على **32** مفحوصا مرتين بفاصل زمني قدره ستة أشهر وقد وصل معامل الثبات إلى **(0.95)** وعلى عينة أخرى مكونة من **24** مفحوصا ووصل معامل الثبات إلى **(0.96)**، وأجريت العديد من الدراسات والبحوث لحساب معامل الثبات لاختبار تفهم الموضوع. (رشاد علي عبد العزيز موسى، 1994، ص22)

أما بالنسبة لحساب صدق التكوين، فقد دلت النتائج إلى أنه ليست هناك علاقة دالة بين اختبار تفهم الموضوع وكل من مقياس التفضيل الشخصي، ومقياس **مهرابيان**، بينما توجد علاقة دالة عند مستوى **(0.05)** بين اختبار تفهم الموضوع، واستخبار **هيرمانز** لقياس دافعية الإنجاز (ر=**0.29**).

وعلى الرغم من ضعف ثبات وصدق اختبار تفهم الموضوع، إلا أنه شاع استخدامه في كثير من البحوث والدراسات، وعندما بدأ النقد يتجه نحو طرق القياس الإسقاطية حاول البعض إدخال بعض التعديلات على طرق القياس الإسقاطي خصوصا اختبار تفهم الموضوع. ومن هؤلاء **فرنش** التي قامت بوضع مقياس الاستبصار **(F.T.I)** في ضوء الأساس النظري الذي وضعه **ماكليلاند** لتقدير صور وتخيلات الإنجاز، حيث أنها وضعت جملا مقيدة تصف أنماطا متعددة من السلوك، يستجيب لها المفحوص باستجابة لفظية إسقاطية عند تفسيره للمواقف السلوكية الذي يشتمل عليه البند أو العبارة. وقد قامت الباحثة بوضع نظام مرن لتصحيح اختبار الاستبصار، بحيث يمكن استخدامه لقياس الدافع للإنجاز، والدافع للتواد، كل على حدة. و**أرنسون** الذي وضع اختبارا للتعبير عن طريق الرسم لقياس الدافع للإنجاز عند الأطفال.

إضافة إلى ذلك قيام **ماتينا ونتربتوم (Winterbttom)** باستخدام مثيرات لفظية تتكون من مجموعتين من العلامات اللفظية، للاسترشاد بها في تكوين مجموعتين من القصص. (المرجع نفسه، ص22 - 23)

غير أن هذه الطرق والأساليب الإسقاطية لقياس الدافعية للإنجاز قد تعرضت للنقد الشديد من جانب كبير من الباحثين، حيث يعتقد البعض أن هذه الطرق الإسقاطية ليست مقياسا على الإطلاق، ولكنها تصف انفعالات المفحوصين بصدق مشكوك فيه. كما أن الاختبارات الإسقاطية المتعددة تشترك مع اختبار **ماكليلاند** من حيث الشك في مدى صدق وثبات كل منهما، واختلاف عملية التصحيح من فرد لآخر، كما أن عملية تدريب الأفراد على التصحيح تحتاج إلى وقت كبير ومشقة، بل إن البعض يرى أن الطرق الإسقاطية في قياس دافعية الإنجاز تقيس إلى جانب الدوافع جوانب أخرى من الشخصية. ويرى **فرنون (Vernon)** أن اختبار تفهم الموضوع لا نستطيع أن نقيس به الدوافع إلا عند الفرد المتعلم تعليما جيدا، حتى يستطيع أن يكتب قصة يعبر بها عما يراه. (المرجع نفسه، ص 25)

ومن هنا بدأ الباحثون في الابتعاد عن الطرق الإسقاطية، وبدأوا يفكرون في تصميم أدوات أخرى لقياس الدافع للإنجاز والمتمثلة في:

2- ج- 2- المقاييس الموضوعية:

من بين المقاييس الموضوعية التي قام الباحثون بإعدادها لقياس دافعية الإنجاز نجد الآتي:

أولا: اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين:

تأليف: **هيرمانز "Hermans"**، وإعداد **فاروق عبد الفتاح موسى (1981م)**، يتكون هذا المقياس من **28** فقرة، كل فقرة عبارة عن جملة ناقصة يليها خمس عبارات (أو أربع في بعض الفقرات)، ويطلب من المفحوص اختيار أحدها.

ووصل معامل ألفا للمقياس لدى عينة كبيرة الحجم من طلاب المدارس، والإعدادية، والثانوية، والجامعة من الجنسين إلى (**0.761**)، على حين وصل معامل ثبات التنصيف إلى (**0.867**).

ثانيا: اختبار الدافع للإنجاز للراشدين:

تأليف: **هرمانس**، وترجمة **رشاد موسى**، **وصلاح أبو ناهية (1987م)**.

حاول **هرمانس** وضع مقياسه بعيدا عن نظرية **"أتكنسون"** بعد رصد جميع المظاهر المرتبطة بالدافع للإنجاز بوصفه تكوينا، وهذه المظاهر هي: مستوى الطموح، سلوك تقبل المخاطرة، الحراك الاجتماعي، المثابرة، توتر العمل، إدراك الزمن، التوجه للمستقبل، اختيار الرفيق، سلوك التعرف، سلوك الإنجاز. ويتكون الاستخبار من **29** عبارة يجاب عنها بالاختيار من بدائل تتراوح بين أربعة وستة بدائل.

ثالثا: مقياس "راي- لن" للدافع للإنجاز:

تأليف: **ريتشارد لن "Lynn"**، وتعديل **راي Ray**، وتعريب **أحمد عبد الخالق**.

يتكون هذا المقياس من **14** سؤالا يجاب عنها على أساس "نعم، غير متأكد، لا". ونصف عدد العبارات معكوس المفتاح، وللمقياس ثبات يزيد على (**0.7**) في سبع دول تتحدث الإنجليزية، وله صدق مرتفع.

وروجعت الترجمة العربية، وأجريت ترجمة عكسية للبنود، ووصل ثبات التنصيف إلى (**0.69**) واستخدم المقياس في عدد من البحوث العربية والأجنبية.

رابعا: مقياس الدافعية للإنجاز لدى الأطفال:

تأليف:**أحمد عبد الخالق، ومايسة النيال.**

استمد وعاء البنود لهذا المقياس من التراث النفسي لتحديد الخصائص المميزة لذوي الدرجة العليا من الدافع للإنجاز. وصيغ **31** بندا عرضت على المحكمين، وحسب الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية، وحلل المقياس عامليا واستخرج منه ثمانية عوامل هي، التفوق والامتياز، والنشاط والطموح، والسعي والصبر، والاهتمام بالنجاح، والمثابرة، وعدم الاستسلام، والثقة بالنفس، والتحمل.

ووصل ثبات التنصيف إلى (**0.83**)، وتمت البرهنة على صدق المقياس بالطرق الآتية: جوهرية الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية، والعوامل الثمانية التي تشير إلى صدق التكوين، وجوهرية الارتباط بين المقياس والتحصيل الدراسي (**ر=0.56**). ويشتمل المقياس في صيغته النهائية على **20** بندا يجاب عنها باختيار البدائل الآتية: نادرا، أحيانا، كثيرا. (أحمد محمد عبد الخالق، 2004، ص: 343-345)

وفيما يخص بحثنا هذا، فقد تم استخدام أحد هذه المقاييس الموضوعية لقياس دافعية الإنجاز وهي اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والمراهقين الذي ألفه **هيرمانز** وأعده للغة العربية **فاروق عبد الفتاح موسى.**

2- د- بعض النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز:

من بين النظريات التي فسرت الدافعية للإنجاز نجد مايلي:

2- د- 1- نظرية التوقع - القيمة:

على الرغم من أن مفهوم الدافعية للإنجاز يرتبط في الأصل بأعمال **موراي** في كتابه "استكشافات في الشخصية" (**1938م**)، ومن أن تحديد معناه يرجع إلى **ر. سيرز(1942م)**، إلا أنه من الثابت أن الدراسات المنظمة في هذا المجال، ومحاولته تأصيل البحث فيه، وبلورة نظرية قيمة عنه بما تتطلبه هذه النظرية من تقنيات، وأساليب فنية قد ارتبطت بالإسهامات الفذة التي حمل لواءها **ماكليلاند** و**أتكنسون** ومدرستهما.

وإذا كان **ماكليلاند** قد اعتمد إلى حد كبير على كثير من مفاهيم **موراي**، وطرائقه في الدراسة، فإن **أتكنسون** قد أفاد ضمن من اعتمد عليهم، من أعمال مجموعة مدرسة برلين التي كان يتزعمها **كورت ليفين**.

وفي سياق التطور العام للتنظير في الدافعية للإنجاز ، بدءا وتأصيلا، جرى البحث في هذا الميدان على الدرب الذي حدده خاصة **ماكليلاند** و**أتكنسون**، وزملاؤهما وما حققاه من إسهامات تتعلق بالتنظير، وتطوير تقنيات وفنيات الدراسة، والبحث في هذا المضمار. (إبراهيم قشقوش وطلعت منصور، 1979، ص 34-35)

وتتمثل هذه الإسهامات فيما يأتي:

أولا: نظرية "ماكليلاند":

ويطلق **ماكليلاند** على تصوره أنه نموذج الاستثارة الانفعالية، وهو يعتبر كل الدافعيات بما فيها من حوافز الجوع أمورا متعلمة، ويتفق مفهوم الدافع للإنجاز لدى **ماكليلاند** مع تصور **أتكنسون**، حيث يرى أنه استعداد ثابت نسبيا في شخصية الفرد، ويحدد مدى سعيه ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز. ويذكر **ماكليلاند** أن الأفراد المنجزين مستعدون للتعلم بدرجة أسرع، وإلى العمل نحو الأفضل، وإلى تبني مستويات مرتفعة من الطموح، والميل إلى إدراك العالم من زوايا مختلفة، ويفسر ذلك بخضوع الفرد للتدريب على الاستقلال.

وقد أوضح **ماكليلاند** أن الفروق الفردية في قوة الدافع للإنجاز كما تقاس باختبار **تات** (**TAT**) تتوقف على البيئة، وخاصة حينما تؤدي أساليب التربية للأطفال إلى تدعيم الاستقلالية، والاعتماد على الذات، وقد تركز اهتمام **ماكليلاند** في النهاية على التجريب للوصول إلى أفضل الطرق لقياس الدافع للإنجاز، وقد استخدم الطرق الإسقاطية للتمييز بين المستويات المختلفة للحاجة للإنجاز، ويرى أنه إذا استطعنا أن نحدد صفات الشخص عالي الإنجاز أمكن لنا استخدام هذه المعرفة في تنمية واستثارة بعض هذه الصفات في الأفراد

الأقل اتجاها إلى الإنجاز، عن طريق إعداد برامج تدريبية ملائمة لهم، غايتها القصوى تحسين دافعية الإنجاز لديهم.

وقد سعى **ماكليلاند** إلى الربط بين تأثير الدافعية على مستوى المجتمع، بحيث ذهب إلى القول بأن الأشخاص ذوي الحاجة المرتفعة للإنجاز لديهم الحافز اللازم للثراء الاقتصادي، سواء بالنسبة لأنفسهم أو للمجتمع.

وحين يذكر **ماكليلاند** أن جميع الدوافع متعلمة، بما فيها الدافع للإنجاز، فهو يؤكد دور البيئة التي يحيا فيها الفرد وتأثيرها على دافعية الإنجاز لديه، ويتضح من نظرية **ماكليلاند** أنه قد اهتم بتربية الطفل، وبالبيئة التي يعيش فيها، من حيث علاقتها بدافعية الإنجاز، مما جعله ينادي بعمل برامج لتحسين دافعية الإنجاز لدى الأفراد.

ومن خلال العرض السابق نستطيع استخلاص بعض نقاط الخلاف بين **ماكليلاند** و**موراي** على النحو التالي:

- إطلاق مصطلح الدافع للإنجاز على ما أسماه **موراي** الحاجة إلى الإنجاز.
- استخدام اختبار تفهم الموضوع (**TAT**) استخداما جماعيا، وذلك بعرض الصور أمام المفحوصين على شاشة لمدة عشرين ثانية لكتابة قصصهم.
- وضع **ماكليلاند** نظاما خاصا لتحليل القصص يختلف عن نظام "**موراي**".
- يرى **ماكليلاند** أن دافع الإنجاز تكوين فرضي يعني الشعور أو الوجدان المرتبط بالأداء، حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأن هذا الشعور يعكس شقين رئيسيين هما الأمل في النجاح – الخوف من الفشل أثناء سعي الفرد لبذل جهده وكفاحه من أجل النجاح، وبلوغه المستوى الأفضل.

(مصطفى حسين باهي وأمينة إبراهيم شلبي، 1998، ص 29-31)

ثانيا: نظرية "أتكنسون":

لقد تمكن **أتكنسون وفيثر** (**1966م**) من صياغة نظرية التوقع-القيمة في الإنجاز على أساس أن النجاح يتبعه الشعور بالفخر، والفشل يتبعه الشعور بالخيبة، وأضاف **أتكنسون** للإنجاز شيئا جديدا حين تناوله بعلاقات رياضية.

ولأن نموذج **أتكنسون** للإنجاز يمثل نموذجا خصبا في هذا الصدد، فإنه تجدر الإشارة إليه، حيث يشير بشكل عام للدافع على أنه استعداد الفرد للمجاهدة أو السعي في سبيل تحقيق، أو إشباع هدف معين.

وهو يميز بين الدافع والدافعية، ففي حالة الإنجاز يشير الدافع إلى الرغبة أو الحاجة للإحساس بالفخر والاعتزاز عند إتمام عمل ما أو إنجاز أداء ناجحا.
كما يمثل الشعور جوانب أساسية لدفع الإنجاز. ومن ناحية أخرى عندما يغدو هذا الميل ظاهرا، أو يدخل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإنه يسمى دافعية، باعتباره عملية نشطة أو بذلا للجهد. وبعبارة أخرى فإن الدافع وفقا لتصور **أتكنسون** "كحالة استعداد" لا يتحقق إلا في وجود مؤشرات موضوعية تشير من جانب الفرد إلى إمكانية تحقيق، أو توقع الحصول على الباعث، ولهذا فإن مفهوم الدافعية يشير إلى تلك العلاقة التي بين الدافع وتوقع الباعث ذاته. بالإضافة إلى ذلك فإن تلك العلاقة تحدد أيضا قوة وحجم السلوك *المراد منه تحقيق الهدف*.

وإزاء هذا التصور يتحدد الدافع للإنجاز على أنه استعداد الفرد للاقتراب من النجاح، ويتحدد التوقع في احتمالية أو إمكانية حدوث هذا النجاح، بينما يصبح الباعث هو قيمة النجاح ذاته، أما دافعية الإنجاز فهي ذلك المركب الثلاثي من قوة الدافع، ومدى احتمالية نجاح الفرد، والباعث ذاته بما يمثله من قيمة لديه.

وركز **أتكنسون** في نظريته على الدافعية المستثارة، وما يتصف به الموقف من خصائص معينة إنما يستثير دوافع مختلفة، وإذا تغيرت طبيعة المواقف أو المثيرات فإن دوافع مختلفة تستثار أو تتحقق، وينتج عنها تنشيط نماذج محددة ومختلفة من السلوك. وافترض **أتكنسون** أن الميل للنجاح هو ميل دافعي متعلم، وقوة هذا الميل ترتبط باهتمام الفرد بالأعمال الأكثر دقة، وبمستوى أدائه في هذه الأعمال.

والدافع للإنجاز من وجهة نظر **أتكنسون** هو استعداد ثابت نسبيا عند الفرد (الدافع للنجاح –الدافع لتجنب الفشل) مع احتمالات النجاح أو الفشل، بالإضافة إلى قيمة الحافز

الخارجي للنجاح أو الفشل، ومعنى ذلك أن الدافع للإنجاز عند **أتكنسون** يتكون من شقين رئيسيين:

الشق الأول: هو استعداد ثابت نسبيا عند الفرد، ولا يكاد يتغير بتغير المواقف المختلفة (الدافع للنجاح- الدافع لتجنب الفشل).

الشق الثاني: خاص باحتمالات النجاح والفشل، وجاذبية الحافز الخارجي الموجب للنجاح أو قيمة الحافز السالب للفشل، وعلى ذلك فإن تغير ناتج الإنجاز عند الفرد الواحد من موقف لآخر يرجع إلى الشق الثاني من المعادلة فقط.

وتوضح المعادلات التالية الفكرة السابقة: **Ts = Ms. Ps. Is**

حيث:

الميل لإحراز النجاح =	Ts (Tendency to Success)
الدافع لبلوغ النجاح =	Ms (Motive to Achieve Success)
احتمالية النجاح =	Ps (Probability to Success)
قيمة الباعث للنجاح =	Is (The incentive Value of Success)

حيث أن: **Is = 1 – Ps**

الميل لإحراز النجاح **(Ts)** هو وظيفة لاستعداد ثابت فطري أو مكتسب. ويمكن التعبير عن الميل نحو تحاشي الفشل وما يتضمنه من تفاعلات على النحو التالي:

Taf = Maf. Paf. If

حيث:

الميل لتجنب الفشل =	Taf (The Tendency of Avoid Failure)
الدافع لتجنب الفشل =	Maf (Motive to Avoid Failure)
احتمالية الفشل =	Paf (Probability to Failure)
قيمة باعث تجنب الفشل =	If (The incentive Value of Avoidoince Failure)

ومما سبق، يتضح أن نظرية (التوقع – القيمة) توضح العلاقات الرياضية التي تتنبأ بميل الفرد للإقدام على النجاح (دوافع الإقدام)، أو تجنب الفشل (دوافع الإحجام) من خلال

النشاطات المتتالية للإنجاز، وهذا التنبؤ يحدده التفاعل بين مكونات متوازية، وتكون في حالة **الميل للإقدام** على النحو التالي:

1- استعداد أو دافع ثابت (نسبيا) للنجاح.

2- احتمالات النجاح.

3- باعث أو قيمة الحافز الخارجي للنجاح.

كما أن **الميل لتحاشي الفشل** محصلة عوامل ثلاثة هي:

1- استعداد أو دافع ثابت (نسبيا) لتجنب الفشل.

2- احتمالات الفشل.

3- (توقع) قيمة باعث تجنب الفشل.

وبذلك يمكن الحصول على ناتج الإنجاز من المعادلة التالية:

AR = (Ms. Ps. Is – Maf. Pf. Iaf)

حيث: (AR) هو ناتج الإنجاز Acheivement Résultat

أي أن: **المحصلة النهائية لدافعية الإنجاز - (دوافع النجاح X احتمالات النجاح X قيمة بواعث النجاح) – (دوافع تجنب الفشل X احتمالات الفشل X قيمة بواعث الفشل).**

ويمكن التعويض في المعادلات السابقة ليكون ناتج الإنجاز كالآتي:

AR = (Ms – Maf) (Ps X 1- Ps)

وهكذا، يلاحظ أن **أتكنسون** يرى أن الدافع للإنجاز عبارة عن استعداد ثابت نسبيا عند الفرد (الدافع للنجاح مطروحا منه الدافع لتجنب الفشل) متفاعلا مع احتمالات النجاح أو الفشل، بالإضافة إلى جاذبية أو قيمة الحافز الخارجي للنجاح أو الفشل، وعليه فإن المسؤول عن تغير أو تذبذب ناتج الدافع للإنجاز عند الفرد الواحد هو الشق الثاني وحده. وبمعنى آخر، فإن في حالة تكافؤ احتمالات النجاح وحوافزه الخارجية لأكثر من عمل بالنسبة للفرد الواحد، فإن ناتج إنجازه لهذه الأعمال يكون متقاربا.

وقد لاحظ **أتكنسون وفيثر** أن الإنجاز يمكن أن يستثار بالعديد من البواعث، بالإضافة إلى أن دافعية الإنجاز مثل المكافآت المادية، المعززات الاجتماعية، المركز الأدبي والاجتماعي المرتبط بالهدف المراد إنجازه. وأطلق عليها **أتكنسون** البواعث الخارجية، ومن ثم أضافها للمعادلة فأصبحت:

$$Ta = (Ms. Ps. Is - Paf. If) + Extrinisic Incentivcs$$

كما أضاف **أتكنسون وكارتوريت** أن الدافعية تنطوي على نوع من القصور الذاتي، ويقصد بها قوة الأثر السابق لمعالجة مهمة فاشلة، بمعنى أن السلوك الذي استثاره الهدف الموجه يميل إلى أن يقاوم حتى يتحقق هذا الهدف، وعلى ذلك تصبح قوة الميل أو النزعة للعمل دالة النزعة المستثارة في الموقف الحالي للمثير. أي أن ميل الفرد أو دافعيته للعمل تتوقف على النزعة التي تتركها معالجة المثير. ويتفق **بلاس** مع **أتكنسون**، فيرى أن الدافع لتجنب الفشل هو استعداد لدى الفرد يتمثل في الخوف من الفشل، وليس العمل على تفادي الفشل عندما يقيم أداءه بنفسه، أو بواسطة الآخرين، واضعا في اعتباره تهديد الفشل، ومقاومته للفشل تكون أضعف ما يمكن أن تكون عليه عندما تكون احتمالات النجاح عالية جدا، واحتمالات الفشل متلاشية تقريبا، أو عندما تكون احتمالات النجاح ضعيفة جدا، لأن الفشل مؤكد، وسبب لومه لنفسه يكون منعدما.

وهذا يعني أنه إذا لم يكن هناك دافع للنجاح يعطي إيجابية للتغلب على الصعوبات، فإن هذا يتطلب حافزا إيجابيا من نوع آخر كتعاون من قبل الآخرين، بالإضافة إلى دافع من داخل الفرد يناظر تلك الحوافز الخارجية، وذلك لتحقيق ميل خارجي للنجاح كاف للقيام بالمهمة للتغلب على صعوبتها، أما إذا تساوى الدافع لتجنب الفشل مع الدافع لتحقيق النجاح فإن الميل للإنجاز يساوي صفرا. وبالتالي فإن الميل لإحراز النجاح يعتمد كلية على طبيعة وقوة الباعث الخارجي في الموقف، والذي يسمى بالإنجاز المرتبط بالأنشطة، وبالتالي فإن القوة الكلية للميل للنشاط AR تمثل بالمعادلة:

$$AR = (Ts - Tf) + Test$$

حيث: تشير **Test** إلى ميل خارجي لتحقيق النجاح، والذي سبق أن أطلق عليه **أتكنسون** بالبواعث الخارجية.

ويلاحظ أن قوة الميل للإنجاز أو ناتج الإنجاز **(AR)** تكون أكبر ما يمكن عندما تكون المهمة المراد القيام بها إما سهلة جدا، أو صعبة جدا. وإذا خير الشخص بين مهمتين الأولى سهلة جدا، والثانية صعبة جدا، فإن اختياره للأولى يعني أن لديه مستوى طموح منخفض والعكس صحيح.

وتكون محصلة الأداء على شكل حرف **(U)** مقلوبة في حالة النجاح وغير مقلوبة في حالة الفشل. وإذا كانت **(Mf < Ms)** والتوقعات الذاتية للنجاح أو الفشل متعادلة فإن الاختلاف في التنبؤ بالسلوك الإنجازي يؤول إلى أقصى مداه. كذلك عندما تصبح **(Mf > Ms)**، وإذا كانت دوافع النجاح أكبر من دوافع الخوف من الفشل، فإن الفرد سيختار الأعمال المتوسطة الصعوبة، أما إذا كان العكس فإن الفرد سوف يتجنب الأعمال متوسطة الصعوبة.

وكما سبق، فقد قرر **أتكنسون** أن هناك اختلافات بين الأفراد في درجة الميل إلى تحقيق النجاح، وكما يختلف الفرد من داخله من موقف لآخر، وأن الاختلافات في قوة الحاجة إلى الإنجاز يمكن أن تفسر على افتراض أنه هناك اختلافا بين الأفراد في قوة الحاجة إلى تجنب الفشل، فالأفراد الذين يوجههم النجاح يضعون أهدافا متوسطة الصعوبة، بينما الشخص صاحب الدافع المنخفض للإنجاز إما أن يضع أهدافا عالية جدا، أو منخفضة جدا وهو بذلك يتجنب الفشل في حالة الأهداف المنخفضة، ويكون متأكدا غالبا من أن إخفاقه في العمل الصعب لا يؤدي به إلى اللوم أو الشعور بالخجل. ويذهب **أتكنسون** إلى أن الميل إلى تحقيق النجاح يتوقف على مدى احتمالات النجاح والانجذاب إلى تحقيقها، كما أن الحاجة القوية لتجنب الفشل تنمو من تكرار خبرات الفشل لدى الأفراد، ومن ثم فإن تاريخ الفرد في النجاح والفشل يؤثر تأثيرا تراكميا في توقعاته، ومفهومه لذاته ومن ثم تقديره لها. (المرجع نفسه، ص 31-37)

ومنه فإن نظرية الدافعية للإنجاز قفزت قفزة نوعية في تطورها عندما اكتشف **موراي** الحاجات النفسية ومن بينها الحاجة إلى الإنجاز، ثم جاء بعده كل من **ماكليلاند وأتكنسون** الذين أسهما إسهاما كبيرا في تطوير الدافعية من خلال الأبحاث التي قاما بها.

2- د- 2- نظرية التنافر المعرفي:

تمثل نظرية التنافر المعرفي التي قدمها **ليون فستنجر"L. Festinger"** امتدادا لمنحى (التوقع– القيمة). وتشير هذه النظرية إلى أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته(ما نحبه وما نكرهه،وأهدافنا، وضروب سلوكنا). كما أن لكل منا معرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا. فإذا تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر، بحيث يقضي وجود أحدهما منطقيا بغياب الآخر، حدث التوتر الذي يملي علينا ضرورة التخلص منه. (محي الدين أحمد حسين، 1988، ص 23)

وتفترض هذه النظرية أن هناك ضغوطا على الفرد لتحقيق الاتساق بين معارفه أو نسق معتقداته، وبين أنساق معتقداته وسلوكه. وأشار **فستنجر** إلى أن هناك مصدرين أساسيين لعدم الاتساق بين المعتقدات والسلوك هما:

1- آثار ما بعد اتخاذ القرار.

2- آثار السلوك المضاد للمعتقدات والاتجاهات.

فقد ينشأ عدم الاتساق بين الاتجاهات والمعتقدات التي يتبناها الفرد وبين سلوكه، نظرا لأن الفرد اتخذ قراره دون ترو أو معرفة بالنتائج المترتبة على اتجاهاته وقيمه ومعارفه. أما فيما يتعلق بآثار السلوك المضاد للاتجاه، فقد يعمل الشخص في عمل معين ويعطيه أهمية كبرى على الرغم من أنه لا يرضى عنه في الحقيقة. فهو يعطيه قيمة وأهمية، لأنه يريد مثلا الحصول من ورائه على كسب مادي، ومن هنا ينشأ عدم الاتساق بين القيم والسلوك. وتوصف أشكال عدم الاتساق هذه بأنها حالات من التنافر المعرفي، وتنشأ هذه الحالات عندما يمتد عدم الاتساق إلى أشياء مهمة بالنسبة للأفراد. وعندما يشعر الفرد بهذه الحالة تدفعه إلى أن يخفض درجة التنافر، أو يستبعده بغية تحقيق الاتساق. ومن ثم يمثل التنافر المعرفي مصدرا للتوتر يؤثر في سلوك الأفراد، وبالتالي فهو يساعدنا على التنبؤ بالظروف

التي تدفع الأفراد إلى الإنجاز، والظروف التي تحول دون ذلك، حيث يعد الاتساق أحد المؤثرات الدافعية المهمة في سلوك الإنجاز.

كما تساعدنا هذه النظرية على تفسير ما نلاحظه من مظاهر التراخي وعدم الجدية بين بعض طلاب الجامعة، وانخفاض مستوى دافعيتهم للاطلاع والإنجاز، حيث يشعر هؤلاء الطلاب بحالة شبيهة بالتنافر المعرفي، فهم قد يعطون قيمة وأهمية كبيرة للتعليم والنجاح، ومع ذلك يشعرون بضعف العائد من وراء هذا النجاح في المستقبل.

ونظرا لبعض المآخذ وأوجه القصور في نظرية التنافر المعرفي، فقد قدم كل من **فيشباين وأجزين** نموذج الفعل المبرر عقليا لتحديد العلاقة بين المعتقدات والاتجاهات من ناحية أخرى، وتحديد العوامل المسؤولة عن الاتساق بينهما، مع الافتراض المبدئي بأن الأشخاص يسلكون بناء على منطق معين، ويتلخص هذا النموذج في ثلاث خطوات:

1- يمكن التنبؤ بسلوك الشخص من خلال النية والقصد.

2- يمكن التنبؤ بالمقاصد السلوكية من خلال متغيرين هما اتجاه الشخص نحو السلوك، وإدراك الشخص لاتجاه الآخرين نحو هذا السلوك.

3- يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو السلوك من خلال إطار التوقع – القيمة.

فأداء الفرد لسلوك معين أو عدم أدائه يرتبط بمعتقداته الشخصية عن مترتبات القيام بهذا السلوك، وبمعتقداته عن نظرة الآخرين وتوقعهم لهذا الأداء، وكذلك بدافعية الفرد لإتمام هذا الأداء. وذلك كما هو مبين في المعادلة التالية:

السلوك - النية لأدائه - (مجموع معتقدات الفرد عن احتمال أن يؤدي القيام بهذا السلوك إلى مترتبات معينة X تقييمه لهذه المترتبات) + (مجموع إدراكاته لتوقعات الجماعة المرجعية X دافعيته لإكمال أداء السلوك).

وبوجه عام فقد كشف البحث في مجال التنافر المعرفي عن أهمية عملية الاتساق في فهم الظروف التي تقف وراء الدافعية للإنجاز.

وهذا ما توصل إليه **آدمس** في دراسته؛ للممارسات المتكافئة أو المتعادلة في المنظمات والمؤسسات. حيث يقارن الشخص بين المدخلات (مثل المجهود، الوقت المستغرق في العمل...) والعائد أو المخرجات (مثل العائد المادي، العائد المعنوي، الاعتراف الاجتماعي...).
وأوضح **آدمس** أن عدم التكافؤ بين هذه المدخلات والمخرجات يؤدي إلى حالات من الدافعية السلبية (مثل التوتر)، والذي يسعى الشخص إلى التخلص منها من خلال اللجوء إلى إحدى الطرق التالية:

1- التشويه المعرفي لمدخلات الفرد و/أو مخرجاته.
2- الانسحاب من الموقف.
3- التغيير الفعلي أو المتصور لمقارنة الشخص بين المدخلات و/أو المخرجات.
4- التغيير الفعلي لمدخلات أو نتائج الفرد.

وطبقا لتصور **آدمس** فإن المدخلات (والتي تمثل سلوكيات الإنجاز) سوف تتزايد في حالة ما إذا كانت النتائج أو المخرجات المترتبة على ذلك مرضية بالنسبة للفرد، بينما تتناقص سلوكيات الإنجاز إذا كان العائد أو المخرجات منخفضة وغير مرضية.

ولنموذج **"آدمس"** هذا معقوليته، مما جعله أكثر حيوية في فهم الدافعية للإنجاز في المستقبل، على الرغم من أوجه القصور المنهجية في قضايا القياس، والمفاهيم التي اشتمل عليها هذا النموذج، ومشكلة عدم التمييز الدقيق بين المدخلات والمخرجات. وقد أدى هذا إلى قيام **ويك ونست**(د.ت) بحصر حالات المقارنة بين المدخلات والمخرجات بالنسبة للشخص، وبين الأشخاص الآخرين. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص 145- 149)

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن نظرية التنافر المعرفي لـ **فستنجر** تؤكد أن التناقض أو التنافر بين المعارف تنشأ عنه حالة منفرة تدفع الفرد لأن يسلك للتقليل من التناقض وتحاشي المواقف المستقبلية التي يمكن أن تؤدي إلى ذلك.

2- د- 3- نظرية العزو لـهيدر:

ترجع الخلفية الأساسية لنظرية العزو إلى عالم النفس الاجتماعي الألماني **هيدر"Heider"**، إذ يرى أن الإنسان ليس مستجيبا للأحداث كما هو الحال في النظريات السلوكية، وإنما مفكر في سبب حدوثها، وأن سلوك الفرد هو الذي يؤثر على سلوكه القادم، وليس النتيجة التي يحصل عليها. ويفترض **هيدر** أن الأفراد يقومون بالعزو لأسباب النجاح أو الفشل عندهم، وهو عبارة عن محاولة لربط السلوك بالظروف أو العوامل التي أدت إليه. إذ أن إدراك الفرد للسبب يساعده في السيطرة على ذلك الجزء من البيئة، ويعتقد **هيدر** أن معتقدات الأفراد حول أسباب نتائجهم (حتى ولو لم تكن حقيقية) يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تفسير توقعاتهم. وأشار إلى أن الأفراد يرجعون الأسباب إما إلى عوامل خارجية (بيئية) مثل الحظ وصعوبة العمل، أو إلى عوامل داخلية (تتعلق بهم) مثل الجهد والقدرة.

إلا أن نظرية العزو تعتبر تنقية وأحكام لمفهوم مصدر الضبط عند **روتر**، وتعكس ابتعاد عن نظرية التعلم الاجتماعي، حيث يفترض علماء نظرية العزو أن البشر يدفعون أساسا لفهم أنفسهم والعالم من حولهم، من أجل تحقيق إتقان معرفي للبناء السببي للبيئة، وأن الأفراد يبحثون بصورة طبيعية عن فهم أسباب حدوث الأحداث، وبصفة خاصة عندما تكون المخرجات هامة وغير متوقعة.

فالطالب الذي يتوقع أن يؤدي اختبارا بشكل جيد، لكنه أداه بشكل رديء على اختبار سوف يحاول الإجابة على السؤال: لماذا فشلت في ذلك الاختبار؟ ومعنى ذلك أن نظرية العزو تقلب مصدر الضبط رأسا على عقب. فبينما يدرس علماء مصدر الضبط توقعات الأفراد المرتبطة بالأحداث المستقبلية، يدرس علماء العزو مدركات سبب الأحداث التي حدثت بالفعل. (نبيل محمد زايد، 2003، ص74)

توصف مدركات أسباب المخرجات بالعزوات السببية، وتشتمل المخرجات في سياقات الإنجاز على الأداء في المهام أو الاختبارات.

2- د- 4- نظرية التقرير الذاتي:

تؤكد هذه النظرية للدافعية الداخلية على الاستقلال الذاتي. ولقد اتفق علماء الدافعية للإنجاز أمثال: **دوشارم**، و**ديسي**، و**رايان** وغيرهم، مع **وايت** على أن الأفراد يدفعون داخليا لتنمية كفاياتهم، وأن مشاعر الكفاية تزيد الاهتمام الداخلي بالأنشطة. إلا أنهم أضافوا حاجة فطرية أخرى هي الحاجة للتمتع بالتقرير الذاتي(بمعنى أن يقرروا بأنفسهم). فلقد افترض علماء هذه النظرية أن الأفراد يميلون بصورة فطرية للرغبة في الاعتقاد بأنهم يشتركون في الأنشطة بناء على إرادتهم الخاصة، أي بناء على أنهم يريدون الاشتراك بالفعل، وليس عن طريق فرض الاشتراك في الأنشطة عليهم.

ويفرق علماء هذه النظرية بين المواقف التي يدرك بها الأفراد أنفسهم على أنهم السبب في سلوكياتهم، والتي يشيرون إليها بمصدر الضبط الداخلي، وبين المواقف التي يعتقد الأفراد أنهم يشتركون في سلوكياتهم من أجل الحصول على المكافآت، أو إسعاد شخص آخر، أو نتيجة إرغام خارجي، والتي يشيرون لها بمصدر الضبط الخارجي. حيث يدعي هؤلاء العلماء بأن الناس أكثر حبا لأن يدفعوا داخليا للاشتراك في نشاط عندما يكون مصدر الضبط لديهم داخليا، عنه عندما يكون مصدر الضبط لديهم خارجيا.

إنه وفقا لهذه النظرية، تكون الأداءات عن الدافعية ذات تحديد داخلي، يقوم بها الفرد باختياره وبإرادته، وتصدق مع إحساسه بذاته، وذات تجديد خارجي عندما تكون مفروضة من قوى شخصية أو نفسية خارجية.

واقترحت نظرية التقرير الذاتي وجود أربعة أساليب تصويرية كمتصل للاستقلال الذاتي بين الخارجي إلى الداخلي، حيث أن معظم الخارجي من تلك الأساليب هو التنظيم الخارجي، والأساس الأعظم من الدافعية الخارجية. فإذا أدخل طفل في تنظيم ما، استخدم الاستحسان أو عدم الاستحسان مع أفعاله أو أفعالها، ففي هذه الحالة، تعتبر خبرات الطفل تنظيم استبطاني. وبصورة جوهرية يبقى الطفل فاعلا في السلوك التقليدي الذي تم ضبطه والتحكم فيه، بالرغم من أن مصدر هذا الضبط (في الأصل) تمثيل داخلي لعامل الضبط الخارجي، وإذا تقبل الطفل تنظيم ما يسلك على أساسه، من أجل أن ينجز مخرجا مرغوبا،

فإنه يسلك بصورة أكثر استقلالية، ويوصف ذلك على أنه تنظيم تحقيق الهوية (أو إثبات الشخصية).

وفي الأسلوب الأخير للتنظيم الذاتي، وهو الدافعية الداخلية، نجد أن الطفل في هذا الأسلوب يتم اشتراكه في النشاط بسبب السرور المستنتج من المهمة ذاتها. حيث يكون السلوك اختيارا حرا واستقلالا كليا.

وينظر لأفعال الدافعية الداخلية للتلاميذ في حجرة الدراسة على أنها ما يقرره التلاميذ من سلوك نشط، ويقاس بالمدى الذي يجعل التلاميذ يقررون الفعل بطرق معينة، تتمثل في الاستغراق والتركيز والمثابرة ، في مقابل ما يقررونه من سلوك غير نشط، يعبر عن سلوكيات الدافعية الخارجية، مثل التجنب والتجاهل.

(المرجع نفسه، ص76-78)

2- د- 5- نظرية الهدف:

تأتي النظرة المكملة لدافعية الأفراد وسلوكهم من الإطار النظري لأهداف الإنجاز، حيث تحتوي دافعية الإنجاز على مجموعة خاصة من الأهداف (تتضمن الكفاية) تتمايز إلى فئتين:

* **أهداف الإتقان؛** التي ينشد فيها الأفراد زيادة كفايتهم لفهم، أو تمكنهم من أي شيء جديد.
* **أهداف الأداء؛** التي ينشد فيها الأفراد اكتساب الأحكام المفضلة لكفايتهم، أو تجنب الأحكام السلبية لكفايتهم.

حيث توجد أهداف الإتقان في المواقف التي يباشر فيها الأفراد المهمة لأنهم يجدون استمتاعا داخليا، وتعكس أهداف الأداء توجها خارجيا؛ حيث يكون الأفراد مدفوعين فيه أكثر للحصول على مكافآت خارجية، ولعل ذلك يذكرنا بتصنيف آخر لدافعية الإنجاز إلى دافعية داخلية ودافعية خارجية.

لقد اهتم منظرو الدافعية الداخلية بالمظاهر الانفعالية والمعرفية للدافعية، حيث تبنى نظرية الدافعية الداخلية على افتراض أن الأفراد مدفوعون بصورة طبيعية لتنمية ذكائهم وكفايتهم، وأنهم يسرون من إنجازاتهم. لقد أوضحت نظريات الدافعية الداخلية أن الناس

يميلون لأن يستمتعوا بالانخراط في الأنشطة التي تضاهي جيدا مستوياتهم الشائعة من المعرفة والمهارة، وهكذا تزودهم بالتحديات المثلى التي تسمح لهم بتطوير كفايتهم.

إن الشعور بالفعالية والكفاية الذي يسببه النجاح في مواجهة المهام المتحدية يعزز مجهودات الإتقان، ويزيد الدافعية الداخلية للانهماك في المهام المشابهة، والشعور بعدم الكفاية يضعف الدافعية الداخلية. فالعمل دون تحقيق نجاح يقلص الحماس للعمل في المهام المشابهة. ولقد أظهرت العديد من الدراسات أن الطلاب الذين يعتقدون أنهم أكفاء أكثر اهتماما داخليا بمهام الدراسة عن هؤلاء الذين لديهم مدركات منخفضة لقدراتهم الأكاديمية.

رغم أن منظرو الدافعية الداخلية أكدوا على مشاعر الاستمتاع التي لها قيمة، فلقد اقترح **كوفنجتون Covington (1992م)** أن الطلاب تكون لديهم دافعية طبيعية للاحتفاظ بالإحساس بقيمة الذات في عيون أنفسهم وفي عيون الناس (أهداف أداء)، إلى الدرجة التي تجعل قيمة الفرد في المجالات التربوية الخاصة تبنى على أساس الكفاية الأكاديمية، وسوف ينشد الأفراد الفرص لإظهار كفايتهم، ويتجنبون المواقف التي ربما تقود للحكم بعدم الكفاية. (ستيبيك وجرالينسكي، 2003، ص 2- 3)

2- هـ- خصائص الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة:

تشير البحوث إلى أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة يتسم سلوكهم بخصائص معينة ومن بينها:

2- هـ - 1- المغامرة المحسوبة:

يميل الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة إلى وضع أهداف متوسطة الصعوبة، ويبذلون أقصى جهدهم حين تكون فرص النجاح كبيرة نسبيا، والسبب وراء ذلك أنهم يسعون إلى أقصى رضا من الإنجاز، فإذا كان الهدف شديد السهولة كان النجاح في تحديده محدود القيمة، وإذا كان شديد الصعوبة كان احتمال النجاح فيه محدودا، وفي كلتا الحالتين لن يكون ذلك مصدرا للرضا.

2- هـ - 2- تحمل المسؤولية:

الأفراد ذوو الدافعية المرتفعة أكثر ميلا لاختيار الأعمال التي يتحملون فيها المسؤولية، وأكثر تجنبا للأعمال التي تشبه المقامرة؛ والتي تكون عوامل النجاح والفشل فيها ليست تحت سيطرتهم، ولهذا فهم لا يفضلون العمل في لجان حيث يتخذ الآخرون أهدافا فعليهم هم تحقيقها، أو يضعون هم أهدافا فعلى الآخرين تحقيقها، وفي كلتا الحالتين لا يشعرون بالمسؤولية المباشرة عن النتائج وهذا ما لا يقبلونه.

2- هـ - 3- تعديل المسار في ضوء المعرفة المباشرة للنتائج:

الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة يفضلون معرفة نتائج أعمالهم فورا، بحيث يساعدهم هذا في تعديل سلوكهما فإذا قارنا سلوك شخصين الأول يقوم بتركيب جهاز، والثاني يقوم بعمل بحث يقدمه لأستاذه، نجد أن نتائج العمل: عند الأول واضحة وفورية؛ حيث يستطيع أن يستخدم الجهاز فور الانتهاء من تركيبه، أما في حالة البحث فعليه أن ينتظر تقدير الأستاذ، وقد يشير الأستاذ إلى نقاط الخطأ وقد لا يشير إليها. ولذلك يرى **ماكليلاند** أن ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة قد يتجهون إلى إدارة الأعمال أكثر من الأعمال الأكاديمية، ففي إدارة الأعمال تكون النتائج واضحة ومباشرة ومحسوبة في الربح والخسارة.

2- هـ - 4- استكشاف البيئة المحيطة:

الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة أكثر اهتماما باستكشاف البيئة المحيطة بهم فهم أكثر اهتماما بالسفر، وأكثر اهتماما بتجربة أشياء جديدة، حيث أنهم يبحثون عن فرص جديدة للاستفادة منها وتجربة مهاراتهم وتحقيق أهدافهم في الإتقان والتحيز. (صفاء الأعسر، 1988، ص: 181-183)

إضافة إلى الخصائص السالفة الذكر، نجد مايلي:

2- هـ - 5- إدراك أهمية الوقت:

يدرك ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة أهمية الوقت، وينظرون إليه كسلعة يجب ألا تهدر. وتتوقف أهمية الوقت لديهم على نوع الفعالية؛ فهم يميلون إلى تقديرات الوقت بأطول مما هو في الحقيقة عندما يشعرون أنهم يتأخرون في الوصول إلى الهدف، بينما يقدرون الوقت بأقل من حقيقته عندما يقال أنهم يتقدمون ويقتربون من الهدف.

2- هـ - 6- التمتع بشخصية مستقلة:

يوصف ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة بأنهم مستقلون، ولهم قيم نابعة من داخلهم، ويميلون لأن ينجزوا أعمالهم جيدا رغبة في الإنجاز لذاته، وليس لمجرد إرضاء الناس. وعليه فهم يتميزون باستقلال الشخصية وتفردهم عن غيرهم. (نعيمة الشماع، 1977، ص 176)

خلاصة الفصل:

تعددت الأفكار والآراء بشأن الدافعية عموما والدافعية للإنجاز خصوصا، كما تعددت المعاني والتعريفات التي وضعت لها، ويمكن أن يعزى ذلك إلى اختلاف في النظريات النفسية، وفي الثقافة والخلفية العلمية لأصحابها. لكن بغض النظر عن مدى هذه الاختلافات، فإن الأمر المؤكد هو أن الدافعية ذات ارتباط وثيق بسلوك الفرد وأدائه لأي مطلب أو مهمة. بل وإن أداء الفرد وقيامه بمهمات محددة مرهون إلى حد كبير بنوعية الدافعية لديه ودرجتها، وكذا الأهمية الكبيرة للدافعية للإنجاز باعتبارها تمثل أحد الجوانب الهامة في نظام الدوافع الإنسانية ككل(موضوع بحثنا) لدى الطلبة، ودورها الفاعل في استثارة جهودهم، وتوجيهها الوجهة السليمة، بغية تحقيق المزيد من الإنجاز في أعمالهم بشكل عام، وفي عملية تعلمهم بشكل خاص.

الباب الثاني:

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس:

أدوات البحث الإجرائية

تمهيد

- **المنهج المستخدم في هذا البحث**
- **تحديد العينة وكيفية اختيارها**
- **أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية (الصدق والثبات)**
- **الدراسة الأساسية**
- **الأساليب الإحصائية**

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعدما تطرقنا في الجانب النظري إلى المشكلة التي نحاول من خلال هذا البحث الوصول إلى حل لها، والتعرف على بعض الدراسات التي تناولتها من قريب أو من بعيد، بالإضافة إلى مختلف النظريات التي تناولت متغيري الدراسة(تقدير الذات، الدافعية للإنجاز). سيتم في هذا الفصل عرض أهم الإجراءات التي اتبعت في دراسة مشكلة هذا البحث، والتعريف بأدوات البحث والإجراءات المتبعة للتأكد من صلاحيتها للتأكد أو تفنيد فروض البحث.

1- المنهج المتبع في هذا البحث:

استخدام منهج دون آخر يعتمد أساسا على طبيعة موضوع الدراسة، ونظرا لأن موضوع بحثنا هذا يتناول طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طلاب السنة الثانية بجامعة جيجل، فقد تم استخدام المنهج الوصفي الذي يمكن تعريفه بأنه طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم، من أجل الوصول إلى أغراض محددة لمشكلة ما، ويرى آخرون أن المنهج الوصفي يعتبر طريقة لوصف الظاهرة المدروسة، وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها،وتحليلها، وإخضاعها للدراسة الدقيقة. (عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات، 1999، ص 143-144)

ومن بين الدراسات التي تصنف ضمن الدراسات الوصفية، نجد الدراسات الارتباطية أو العلائقية؛ والتي تستخدم في الكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات، والتعبير عنها بصورة رقمية (سامي محمد ملحم، 2002، ص357)، وهذا ما نستخدمه بالضبط في الدراسة الحالية.

وفي الدراسات الوصفية لا يقدم الباحثون مجرد اعتقادات خاصة، أو بيانات مستمدة من ملاحظات عرضية أو سطحية، ولكن يقومون بعناية كما ذكر **ديوبولد – ب فان دالين** بـ:

1- فحص الموقف المشكل.

2- تحديد المشكلة ووضع الفروض.

3- اختيار المفحوصين المناسبين والمواد المصدرية الملائمة.

4- اختيار أساليب جمع البيانات أو إعدادها.

5- وضع قواعد لتصنيف البيانات تتسم بعدم الغموض، وملاءمة الفرض من الدراسة، والقدرة على إبراز أوجه التشابه والاختلاف أو العلاقات ذات المغزى.

6- تقنين أساليب جمع البيانات.

7- وصف النتائج، وتحليلها، وتفسيرها في عبارات واضحة محددة.

(ديوبولد – ب فان دالين، 1985، ص 292- 293)

وقد تم تطبيق الخطوتين (الأولى والثانية) لحد الآن، أما الخطوات(الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة) فسيتم القيام بها في هذا الفصل، بينما الخطوة الأخيرة سيتم تناولها في الفصلين الأخيرين.

2- تحديد العينة وكيفية اختيارها:

يتمثل المجتمع الإحصائي في كل وحدة تتوفر فيها خصائص الدراسة، ومن الملاحظ في الدراسات أن المجتمع الإحصائي عادة لا يكون في متناول الباحث؛ لذا يلجأ إلى إجراء الدراسة على مجموعة من الوحدات التي تنتمي إلى هذا المجتمع، ثم يعمم النتائج على المجتمع الإحصائي، وهذه المجموعة المختارة نسميها "العينة". ويشترط في تكوين العينة أن يختار أفرادها بطريقة عشوائية؛ أي أن تكون لكل فرد من أفراد المجتمع الإحصائي الفرصة نفسها لأن يكون عنصرا من عناصر العينة. (عبد الكريم بوحفص، د.ت، ص 135)

ويمكن اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة الطبقية العشوائية ، وهي الطريقة المعتمدة في الدراسة الحالية، حيث اختيرت العينة من طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل من مختلف الاختصاصات التي تحتويها، وذلك باتباع الخطوات التالية:

1- حصر طلبة وطالبات السنة الثانية في جميع الاختصاصات، حيث تم الحصول على القوائم الاسمية للمجتمع الإحصائي للدراسة والذي بلغ عدد أفراده **3147** (934 طالبا و2213 طالبة)، ويتوزعون على أربع كليات وهي:

- **الحقوق**: 831 (197 ذكور، 634 إناث).
- **علوم التسيير**: 731 (186 ذكور، 545 إناث).
- **الهندسة**: 830 (436 ذكور، 394 إناث).
- **الحقوق**: 755 (115 ذكور، 640 إناث).

والأرقام موجودة بالتفصيل في الملحق رقم(1).

2- تحديد حجم العينة بـ **472** (**140** طالبا و**332** طالبة)، أي بنسبة **15%** من المجتمع الأصلي، علما أن العينة اختيرت بطريقة طبقية عشوائية ، واختيرت العناصر المطلوبة من كل تخصص حسب نسبته لمجتمع الدراسة، كما اختير عدد الذكور والإناث بالطريقة نفسها ويتوزعون كالآتي:

- **الحقوق**: 125 (30 ذكور، 95 إناث).
- **علوم التسيير**: 110 (28 ذكور، 82 إناث).
- **الهندسة**: 124 (65 ذكور، 59 إناث).
- **الحقوق**: 113 (17 ذكور، 96 إناث).

والأرقام موجودة بالتفصيل في الملحق رقم(2).

3 - توزيع المقياسين على عينة البحث المكونة من **472** طالبا وطالبة، لكن ما استعمل حقيقة في التحليل الإحصائي عينة مكونة من **368** أي بنسبة **11.69%** من المجتمع الأصلي)، في حين أن استمارات الأفراد الباقين لم تستعمل؛ إما لأنها ناقصة، وإما لعدم التمكن من استرجاعها.

والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

جدول رقم (1)، يوضح توزيع عينة البحث الفعلية حسب الجنس

الجنس	عدد الطلبة
ذكور	110
إناث	258
المجموع	**368**

أما الجدول الثاني فيوضح توزيع أفراد العينة حسب الكليات:

جدول رقم (2): يوضح توزيع عينة البحث الفعلية حسب الكليات

الكلية	عدد الطلبة
الحقوق	111
علوم التسيير	80
الهندسة	94
العلوم	83
المجموع	**368**

والأرقام موجودة بالتفصيل في الملحق رقم(3).

2 ـ أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية (الصدق والثبات):

أولا: مقياس تقدير الذات

أعد هذا المقياس **حسين عبد العزيز الدريني، وعبد الوهاب كامل، ومحمد سلام** لتقدير الذات لدى الأفراد. يتكون هذا المقياس من **30** عبارة صيغت في جمل تقريرية موزعة على العناصر الآتية:

1- الصحة الجسمية.

2- الصحة النفسية.

3- القدرات العقلية.

4- الهيئة(المنظر الشخصي).

5- العلاقات بالأسرة، العلاقات بالأصدقاء.

6- تحقيق السعادة.

7- الاستمتاع بوقت الفراغ.

8- تكوين الفلسفة الشخصية.

9- تحديد الأهداف.

ويجيب المستجيب على كل عبارة بوضع علامة (X) تحت أحد البدائل وهي: (غالبا، أحيانا، لاأبدا)، وتعطى البدائل الدرجات التالية **(3-2-1)** على الترتيب وبناء على ذلك تكون أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب في المقياس هي **90 درجة**، في حين تكون أدنى درجة هي **30 درجة**. (حسين عبد العزيز الدريني وآخرون، (د.ت)، ص 05)

وقد استخرج معدو هذا المقياس دلالات الصدق والثبات للمقياس كما يلي:

أ- صدق المقياس:

تم استخدام الصدق التكويني كمؤشر لصدق المقياس، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بينه وبين مقياس الخجل الذي وضعه **الدريني(1981م)**، فكانت قيمة الارتباط لدى الطالبات(**0.26**)، وهو ارتباط دال عند مستوى (**0.01**)، و(ن=**74**)، وبالنسبة للطلبة كانت قيمة الارتباط(-**0.2886**)، وهو ارتباط دال عند مستوى(**0.05**) و(ن=**49**)، وللتحقق من الصدق التكويني للمقياس طبق مقياس البروفيل الشخصي على **47** طالبا جامعيا بكلية التربية بقطر، فكان الارتباط بين تقدير الذات والاتزان الانفعالي(**0.50**) وهو دال عند مستوى(**0.01**)، وكذلك طبق مقياس البروفيل الشخصي على **74** طالبة جامعية بكلية التربية بقطر، فكان الارتباط بين تقدير الذات والاتزان الانفعالي(**0.86**)، وهو دال عند مستوى (**0.01**) أيضا، بالإضافة إلى حساب معامل الارتباط بين مقياس تقدير الذات وبعد: الاجتماعية في مقياس البروفيل الشخصي، فقد كان الارتباط لدى الإناث (ن=**74**) مساويا لـ(**0.31**) وهو دال عند مستوى (**0.01**)، أما عند الذكور (ن=**48**) فقد كان مساويا لـ(**0.1519**) وهو غير دال عند مستوى (**0.01**). (المرجع نفسه، ص07-08)

والنتيجة هي أن هذا المقياس يعد صادقا.

ب- ثبات المقياس:

قام مؤلفو المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية وكان الثبات قبل التصحيح (**0.61**)، وبعد التصحيح بمعادلة **سبيرمان براون** (**0.76**) حيث (ن=**122**)، وهو معامل ثبات دال. (المرجع نفسه، ص07)

وللتحقق من صلاحية المقياس لأهداف هذه الدراسة: قامت الطالبة بعدد من الإجراءات لحساب صدق المقياس وثباته، وذلك على النحو الآتي:

1- تم عرض الأداة على عدد من المحكمين من الأساتذة(انظر الجدول أدناه)، وطلب منهم الحكم على مناسبة العبارات لموضوع الدراسة، وسلامة الصياغة اللغوية للعبارات، وأي ملحوظات أخرى يرونها مناسبة، واعتمدت نسبة الاتفاق **80%** وما فوق للإبقاء على العبارة واعتبارها مناسبة، واتضح مع تقديرات المحكمين أن العبارات كافة تقيس تقدير الذات، ولكن مع إدخال تعديلات على الصياغة اللغوية لبعضها، والجدول التالي يوضح قائمة المحكمين للأداة.

جدول رقم (3): يوضح قائمة المحكمين لمقياس تقدير الذات

المحكـــم	الجامعـــة
الأستاذ الدكتور/ بوطاف مسعود	جامعة بوزريعة - الجزائر
الدكتور/ محمد الطاهر بوياية	جامعة باجي مختار - عنابة
الأستاذة/ غليط شافية	جامعة منتوري - قسنطينة
الأستاذة/ بولمكاحل ليندة	جامعة منتوري - قسنطينة

2- تم استخدام طريقة المقارنة الطرفية لحساب صدق المقياس، وتقوم هذه الطريقة على:

× حساب مجموع علامات كل فرد من العينة.

× ترتيب مجموع علامات الأفراد تنازليا.

× تكوين مجموعتين متطرفتين أو من الطرفين(أعلى وأدنى)، وقد تم اختيار نسبة **33.33%** لمجموعة الدرجات العليا، والنسبة نفسها لمجموعة الدرجات الدنيا.

× حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة، وتطبيق المعادلة التالية لإيجاد قيمة (ت):

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{ع_1^2}{ن_1} + \frac{ع_2^2}{ن_2}}}$$

× مقارنة قيمة (ت) المحسوبة مع قيمة (ت) المجدولة(فؤاد البهي السيد، 1978، ص341)

وذلك كما يلي:

جدول رقم (4)، يوضح نتائج حساب الصدق لمقياس تقدير الذات عن طريق المقارنة الطرفية.

المؤشرات / المتغيرات	ن	م	ع	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	(ت) المجدولة	مستوى الدلالة
% 33.33 العليا	11	80.82	1.77	10.96	20	2.84	0.01
%33.33 الدنيا	11	69.09	2.89				دالة

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة(**10.96**) أكبر من قيمة (ت) المجدولة(**2.84**) عند درجة حرية(**20**) عند مستوى الدلالة(**0.01**)، وهذا يعني أنها دالة أي أن الأداة (مقياس تقدير الذات) **صادقة**.

3 . ثبات الاختبار:

تم استخدام طريقة إعادة الاختبار للحصول على ثبات المقياس؛ حيث طبق المقياس مرتين، وبفاصل زمني مقداره أسبوعان على عينة مكونة من (**34**) طالبا وطالبة من طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل، وتم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات الطلبة في المرتين.

وكانت قيمة الارتباط بين درجات الطلبة بين التطبيقين (**0.78**)، وهو معامل ثبات مرتفع، وهذا يعني أن الأداة **ثابتة** وصالحة للتطبيق.

أما بالنسبة **للمعيار** المعتمد في تصنيف أفراد العينة حسب درجاتهم على مقياس تقدير الذات إلى فئتين(مرتفع، منخفض)، فقد كان مستوحى من الأداة نفسها حيث تم استخدام المتوسط الحسابي والمقدر ب(60 درجة) كنقطة فاصلة بين الفئتين، وبذلك نحصل على:

1- فئة ذات تقدير ذات مرتفع حصل أفرادها على درجات أكبر من 60.

2- فئة ذات تقدير ذات منخفض حصل أفرادها على درجات تساوي أو أصغر من 60.

ثانيا: اختبار الدافعية للإنجاز:

أعد هذا الاختبار في الأصل هـ .ج.م **هيرمانز(1970م) "H.J.M.Hermans"**، وقام بتعريبه **فاروق عبد الفتاح موسى** بكلية التربية بجامعة الزقازيق. يتكون الاختبار من **28** فقرة، كل فقرة عبارة عن جملة ناقصة يليها خمس أو عبارات تكمل إحداها الجملة الناقصة، ويقوم المفحوص بقراءة الجملة الناقصة واختيار العبارة التي يرى أنها تكمل الجملة بوضع إشارة (x) بين القوسين الموجودين أمامها.

وعند صياغة فقرات الاختبار، استخدمت الصفات العشرة التي تميز مرتفعي التحصيل عن منخفضي التحصيل وهي:

1- مستوى الطموح المرتفع.

2- السلوك الذي تقل فيه المغامرة.

3- القابلية للتحرك إلى الأمام.

4- المثابرة.

5- الرغبة في إعادة التفكير في العقبات.

6- إدراك سرعة مرور الوقت.

7- الاتجاه نحو المستقبل.

8- اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف.

9- البحث عن التقدير.

10- الرغبة في الأداء الأفضل.

وكان **فاروق عبد الفتاح موسى** قد قام بعدد من الإجراءات لتقنين الاختبار، فتحقق من صدقه وثباته، وبين أن الاختبار يتضمن **19** فقرة موجبة و**09** فقرات سالبة. والفقرات السالبة هي (**1- 3- 4- 9- 10- 15- 16- 27- 28**)، والباقي موجبة.

وعليه، فطريقة تقدير درجات هذا الاختبار تكون تبعا لدرجة إيجابية الفقرة أو سلبيتها، أي أنه في الفقرة الإيجابية تعطى العبارات (**أ - ب - ج - د - هـ**) الدرجات (**5- 4- 3- 2- 1**) على الترتيب، أما إذا كانت الفقرات رباعية التدريج، فتكون العلامات للفقرة الإيجابية (**4 -3 - 2- 1**)، وللفقرات السالبة(**1- 2- 3- 4**)، وبناء على ذلك تكون أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص في الاختبار **130 درجة**؛ على اعتبار أن هناك **18** فقرة من الاختبار ذات تدرج خماسي، و**10** فقرات ذات تدرج رباعي، في حين تكون أقل درجة يمكن يحصل عليها المفحوص هي **28 درجة**. (فاروق عبد الفتاح موسى، 2003، ص 07- 08)

وقد استخرج معد هذا الاختبار دلالات صدق وثبات الاختبار كما يلي:

أ- صدق الاختبار:

عرض معد هذا الاختبار صورا من الاختبار على ثمانية محكمين من العاملين في مجال علم النفس التربوي، والقياس النفسي، وطلب منهم تحديد ما إذا كانت الفقرة تنتمي إلى دافعية الإنجاز أم لا، وإيجابية أو سالبية الفقرة. كما تم إيجاد الصدق التجريبي، وذلك باختيار عينة متكونة من **200** فردا (**100** بنين، **100** بنات)، ثم حساب معامل الارتباط بين درجاتهم في اختبار الدافع للإنجاز ودرجاتهم في تحصيلهم الدراسي في نهاية العام، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (**0.67**)؛ وهو ما أشار إليه **هيرمانز** في أن درجات الأفراد على هذا الاختبار ترتبط بدلالة مع تحصيلهم. (المرجع نفسه، ص12)

ب- ثبات المقياس:

طبق معد هذا الاختبار الاختبار على عينة من البنين والبنات في المراحل الإعدادية، والثانوية، والجامعية في محافظة الشرقية كانت أعمارهم تتراوح ما بين (**13-24** سنة)، وبلغ حجم العينة الكلية **598** فردا (**372** بنين، **226** بنات)، ثم حساب معامل الارتباط ألفا للاختبار الذي بلغ (**0.761**)، وبلغ بطريقة التجزئة النصفية (**0.86**). (المرجع نفسه، ص09- 10)

وللتحقق من صلاحية الاختبار لأهداف هذه الدراسة: وملاءمتها لعينة الدراسة (الطلبة الجامعيين)، فالأداة في صورتها الأولية تحتوي على ألفاظ مثل (المدرسة، المعلم، الواجب المدرسي، وغيرها)، لذلك تم إدخال بعض التعديلات اللغوية، واستبدال ألفاظ احتوتها الأداة بغيرها تكون قريبة من محيط الطلبة، وبعدها قامت الطالبة بعدد من الإجراءات لحساب صدق الاختبار وثباته، وذلك على النحو الآتي:

1- تم عرض الأداة على أربعة محكمين وهم أساتذة من ذوي الاختصاص من جامعات مختلفة من الوطن، وطلب منهم الحكم على مناسبة الفقرات لموضوع وعينة الدراسة، وسلامة الصياغة اللغوية للفقرات، وأي ملاحظات أخرى يرونها مناسبة، واعتمدت نسبة الاتفاق **80%** وما فوق للإبقاء على العبارة واعتبارها مناسبة، واتضح مع تقديرات المحكمين أن العبارات كافة تقيس الدافعية للإنجاز، ولكن مع إدخال تعديلات على الصياغة اللغوية لبعضها، والجدول السابق (رقم **4**) يوضح قائمة المحكمين للأداة.

2- تم استخدام طريقة المقارنة الطرفية لحساب صدق الاختبار، والنتائج يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (5)، يوضح نتائج حساب الصدق لاختبار الدافعية للإنجاز عن طريق المقارنة الطرفية.

المؤشرات / المتغيرات	ن	م	ع	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	(ت) المجدولة	مستوى الدلالة
% 33.33 العليا	11	106	3.46	9.59	20	2.84	0.01
33.33 %الدنيا	11	90.27	3.88				دالة

من الجدول نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة(**9.59**) أكبر من قيمة (ت) المجدولة (**2.84**) عند درجة حرية(**20**) عند مستوى الدلالة(**0.01**)، وهذا يعني أن الأداة (اختبار الدافعية للإنجاز) **صادقة**.

4 ـ ثبات الاختبار:

أما بالنسبة للتحقق من ثبات الاختبار بعد تعديله فقد استخدمت الطالبة طريقة إعادة الاختبار للحصول على ثبات الاختبار؛ حيث طبق الاختبار مرتين، وبفاصل زمني مقداره أسبوعان على عينة (**34** طالبا وطالبة) من طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل، وتم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات الطلبة في المرتين.

وكانت قيمة الارتباط بين درجات الطلبة بين التطبيقين (**0.91**)، وهو معامل ثبات مرتفع جدا، وهذا يعني أن الأداة **ثابتة** وصالحة للتطبيق.

4- الدراسة الأساسية:

تم إجراء الدراسة الأساسية خلال شهر ماي من الموسم الجامعي **2006-2007**، وقد تمت الاستعانة بالأساتذة، وتهيئة الطلبة للإجابة، وذلك بشرح الهدف العلمي من تطبيق المقياسين، والتأكيد على أن نتائجهما لن تستغل إلا لغرض البحث العلمي. إضافة إلى شرح كيفية الإجابة من خلال تقديم مثال، مع طلب من أفراد العينة التأني في الإجابة على الاستمارتين؛ وذلك بأخذهما إلى منازلهم وإعادتها بعد الإجابة عليها.

وبعد استعادتها تم فرزها يدويا واستبعاد عدد منها إما لأنها ناقصة، وإما لعدم التمكن من استرجاعها حيث بلغ عدد الاستمارات الصحيحة (368) استمارة لكل أداة، والمستبعدة (104).

ثانيا: معامل ارتباط بيرسون:

وهذا للتحقق من الفرضية الأولى.

$$ر = \frac{ن \times مج\ س\ ص - مج\ س \times مج\ ص}{\sqrt{ن\ مج(س^2) - (مج\ س)^2} \times \sqrt{ن\ مج(ص^2) - (مج\ ص)^2}}$$

حيث:

ر: معامل الارتباط ن: عدد الأفراد

مج س: مجموع قيم المتغير الأول

مج ص: مجموع قيم المتغير الثاني

مج $س^2$: مجموع مربعات قيم المتغير الأول

مج $ص^2$: مجموع مربعات قيم المتغير الثاني

(سامي محمد ملحم، 2002، ص189)

ثالثا: النسبة الفائية:

وهذا لقياس مدى تجانس عينتين مختلفتين في الحجم، والذي يقاس بقسمة التباين الأكبر على التباين الأصغر أي.

$$ف = \frac{ع_1^2}{ع_2^2}$$

حيث:

ف: النسبة الفائية

$ع_1^2$: التباين الأكبر

$ع_2^2$: التباين الأصغر

(إبراهيم وجيه محمود وأحمد شعبان محمد، د.ت، ص17)

رابعا: اختبار (ت) لمتوسطين غير مرتبطين (حيث: ن1 لا يساوي ن2:

وهذا للتحقق من الفرضيات: الخامسة والسادسة والسابعة والثامنة، وذلك بتطبيق المعادلة

$$ت = \frac{م1 - م2}{\sqrt{\left[\frac{1}{ن1} + \frac{1}{ن2}\right]\left[\frac{ن1\ ع1^{2} + ن2\ ع2^{2}}{ن1 + ن2 - 2}\right]}}$$

حيث:

م1: المتوسط الحسابي للمتغير الأول

ع1 2: تباين المتغير الأول

م2: المتوسط الحسابي للمتغير الثاني

ع2 2: تباين المتغير الثاني

ن1: عدد أفراد المتغير الأول

ن2: عدد أفراد المتغير الثاني

(المرجع نفسه، ص 175)

خلاصة الفصل:

بعد الاطلاع على ما ورد في هذا الفصل من عناصر مختلفة متمثلة في المنهج الذي تم استخدامه في هذه الدراسة، وتحديد للعينة وشرح لكيفية اختيارها، بالإضافة إلى التعرض لأدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية، وبعدها تطبيق الدراسة الأساسية، والتعرض لمختلف الأساليب الإحصائية الملائمة لمعالجة فرضيات البحث، يمكننا الآن أخذ صورة واضحة عن مختلف الإجراءات التي مر عليها بحثنا هذا بغرض التوصل إلى إجابات عن إشكالياته، وبالتالي قبول الفرضيات أو رفضها.

الفصل السادس:

تحليل بيانات البحث

تمهيد

- تحليل بيانات الفرضية الأولى ونتائجها
- تحليل بيانات الفرضية الثانية ونتائجها
- تحليل بيانات الفرضية الثالثة ونتائجها
- تحليل بيانات الفرضية الرابعة ونتائجها
- تحليل بيانات الفرضية الخامسة ونتائجها
- تحليل بيانات الفرضية السادسة ونتائجها

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد الاطلاع في الفصل السابق على مختلف الأدوات الإجرائية المستخدمة في البحث، سنعرض في هذا الفصل مختلف النتائج التي تم التوصل إليها، بعد القيام بالتحليلات الإحصائية الضرورية لاختبار فرضيات البحث، والإجابة على تساؤلاته. وسيتم تأكيد أو تفنيد كل فرضية على حدة.

1- تحليل بيانات الفرضية الأولى ونتائجها:

والتي تنص على أنه:

"توجد علاقة دالة إحصائيا بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل".

وفي سبيل التحقق من هذه الفرضية، تم حساب معامل الارتباط **لبيرسون**، حيث حصلنا على النتائج المبينة في الجدول الآتي:

جدول رقم(06)، يوضح نتائج العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل.

المتغيرات	معامل الارتباط	القيمة المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
تقدير الذات الدافعية للانجاز	0.479	0.128	367	0.01 دال

من خلال الجدول رقم(06) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بلغت (0.479)، وهذا يعني أنه يوجد ارتباط دال عند المستوى (0.01) بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز، وهذا ما يجعلنا نقبل الفرضية الأولى.

2 ـ تحليل بيانات الفرضية الثانية ونتائجها:

والتي تنص على أن:

"هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل في دافعيتهم للإنجاز تختلف باختلاف مستوى تقديرهم لذواتهم (مرتفع- منخفض)".

وفي السبيل إلى التحقق من هذه الفرضية، فقد تم ما يلي:

أولا: حساب النسبة الفائية لمعرفة مدى تجانس العيينتين، والموضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (07) يوضح النسبة الفائية للعيينتين في تقدير الذات.

مصدر التباين / المؤشرات	التباين	درجة الحرية	(ف) المحسوبة	(ف) المجدولة	مستوى الدلالة
مستوى تقدير ذات مرتفع: 348 تباين صغير	83.45	347	1.10	1.60	0.05 غير دالة
مستوى تقدير ذات منخفض: 20 تباين كبير	91.89	19			

من خلال الجدول رقم(07) نلاحظ أن قيمة (ف) المجدولة لدرجة حرية (20) للتباين الكبير و(348) للتباين الصغير تساوي (1.60) عند مستوى الدلالة (0.05).

إذن فقيمة (ف) المحسوبة والمساوية لـ (1.10) غير دالة عند هذا المستوى، لذا يعد الفرق بين تباين الذكور والإناث فرقا صفريا، فهنا يتحقق التجانس بين العيينتين.

ثانيا: تطبيق اختبار (ت) وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم(08) يوضح الفرق في دافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل باختلاف مستوى تقدير الذات.

المتغيرات / المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مستوى مرتفع (ن=348)	95.54	9.13	4.57	2.57	366	0.01 دالة
مستوى منخفض (ن=20)	85.9	9.58				

من خلال الجدول رقم(08) يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة (7.67) أكبر من قيمة (ت) المجدولة (2.57)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01). وهذا يجعلنا نقبل الفرضية الثانية.

3- تحليل بيانات الفرضية الثالثة ونتائجها:

والتي تنص على أن:

"هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقديرهم لذواتهم"

وفي السبيل إلى التحقق من هذه الفرضية، فقد تم ما يلي:

أولا: حساب النسبة الفائية لمعرفة مدى تجانس العيينتين، والموضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (09) يوضح النسبة الفائية للعيينتين في تقدير الذات.

مصدر التباين المؤشرات	التباين	درجة الحرية	(ف) المحسوبة	(ف) المجدولة	مستوى الدلالة
ذكور: 110 تباين كبير	52.9	109	1.01	1.28	0.05 غير دالة
إناث: 258 تباين صغير	52.13	257			

من خلال الجدول رقم (09) نلاحظ أن قيمة (ف) المجدولة لدرجة حرية (109) للتباين الكبير و(257) للتباين الصغير تساوي (1.28) عند مستوى الدلالة (0.05).

إذن فقيمة (ف) المحسوبة والمساوية لـ (1.01) غير دالة عند هذا المستوى، لذا يعد الفرق بين تباين الذكور والإناث فرقا صفريا ويتحقق بذلك التجانس.

ثانيا: تطبيق اختبار (ت) وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (10) يوضح الفرق في تقدير الذات لدى طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل باختلاف الجنس.

المؤشرات / المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الذكور(ن=110)	72.97	7.27	0.38	1.96	366	0.05 غير دالة
الإناث(ن=258)	73.25	7.22				

من خلال الجدول رقم(**10**) يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة (**0.38**) أصغر من قيمة (ت) المجدولة (**1.96**)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة(**0.05**). وهذا يجعلنا نرفض الفرضية البحثية الثالثة، وبالتالي نقبل الفرض البديل وهو الفرض الصفري القائل: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقدير الذات.

4- تحليل بيانات الفرضية الرابعة ونتائجها:

والتي تنص على انه:

"هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في دافعيتهم للإنجاز"

وفي سبيل التحقق من هذه الفرضية، تم:

أولا: حساب النسبة الفائية لمعرفة مدى تجانس العينتين، والموضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (11) يوضح النسبة الفائية للعينتين في الدافعية للإنجاز.

المؤشرات / مصدر التباين	التباين	درجة الحرية	(ف) المحسوبة	(ف) المجدولة	مستوى الدلالة
ذكور: 110 تباين كبير	90.68	109	1.06	1.28	0.05 غير دالة
إناث: 258 تباين صغير	84.87	257			

من خلال الجدول رقم(11) نلاحظ أن قيمة (ف) المجدولة لدرجة حرية (109) للتباين الكبير و(257) للتباين الصغير تساوي (1.28) عند مستوى الدلالة (0.05).

إذن فقيمة (ف) المحسوبة والمساوية لـ (1.06) غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، لذا يعد الفرق بين تباين الذكور والإناث فرقا صفريا ويتحقق بذلك التجانس.

ثانيا: تطبيق اختبار (ت) تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (12) يوضح الفرق في الدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل باختلاف الجنس.

المؤشرات / المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الذكور(ن=110)	93.02	9.52	3.06	2.57	366	0.01 دالة
الإناث(ن=258)	95.87	9.21				

من خلال الجدول رقم(12) يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة (3.06) أكبر من قيمة (ت) المجدولة (2.57)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01). وهذا يجعلنا نقبل الفرضية الرابعة.

5 ـ تحليل بيانات الفرضية الخامسة ونتائجها:

والتي تنص على أن:

"هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة العلوم والتكنولوجيا وطلبة الآداب والعلوم الإنسانية في تقديرهم لذواتهم"

وفي السبيل إلى التحقق من هذه الفرضية، فقد تم ما يلي:

أولا: حساب النسبة الفائية لمعرفة مدى تجانس العينتين، والموضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (13) يوضح النسبة الفائية للعينتين في تقدير الذات.

مصدر التباين / المؤشرات	التباين	درجة الحرية	(ف) المحسوبة	(ف) المجدولة	مستوى الدلالة
العلوم والتكنولوجيا: 177 تباين كبير	57.77	176	1.26	1.32	0.05 غير دالة
الآداب والعلوم الإنسانية: 191 تباين صغير	45.53	190			

من خلال الجدول رقم(13) نلاحظ أن قيمة (ف) المجدولة لدرجة حرية (176) للتباين الكبير و(190) للتباين الصغير تساوي (1.32) عند مستوى الدلالة (0.05).

إذن فقيمة (ف) المحسوبة والمساوية لـ (1.32) غير دالة عند هذا المستوى، فهنا يتحقق التجانس بين العيينتين.

ثانيا: تطبيق اختبار (ت) وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (14) يوضح الفرق في تقدير الذات لدى طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل باختلاف التخصص.

المؤشرات المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العلوم والتكنولوجيا (ن=177)	72.72	7.60	1.22	1.98	366	0.05 غير دالة
الآداب والعلوم الإنسانية (ن=191)	73.59	6.74				

من خلال الجدول رقم(14) يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة (1.22) أصغر من قيمة (ت) المجدولة (1.98)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05). وهذا يجعلنا نرفض الفرضية البحثية الخامسة، وبالتالي نقبل بالفرض البديل وهو الفرض الصفري القائل: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة العلوم والتكنولوجيا وطلبة الآداب والعلوم الإنسانية في تقديرهم لذواتهم.

6 ـ تحليل بيانات الفرضية السادسة ونتائجها:

والتي تنص على أن:

"هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة العلوم والتكنولوجيا وطلبة الآداب والعلوم الإنسانية في دافعيتهم للإنجاز"

وفي السبيل إلى التحقق من هذه الفرضية، فقد تم ما يلي:

أولا: حساب النسبة الفائية لمعرفة مدى تجانس العيينتين، والموضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (15) يوضح النسبة الفائية للعيينتين في الدافعية للإنجاز

مصدر التباين / المؤشرات	التباين	درجة الحرية	(ف) المحسوبة	(ف) المجدولة	مستوى الدلالة
العلوم والتكنولوجيا: 177 تباين كبير	102.76	176	1.35	1.39	0.01 غير دالة
الآداب والعلوم الإنسانية: 191 تباين صغير	75.79	190			

من خلال الجدول رقم(15) نلاحظ أن قيمة (ف) المجدولة لدرجة حرية (176) للتباين الكبير و(190) للتباين الصغير تساوي (1.39) عند مستوى الدلالة (0.01).

إذن فقيمة (ف) المحسوبة والمساوية لـ (1.35) غير دالة عند هذا المستوى، فهنا يتحقق التجانس بين العيينتين.

ثانيا: تم بتطبيق اختبار (ت) تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (16) يوضح الفرق في الدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل باختلاف التخصص

المتغيرات / المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العلوم والتكنولوجيا (ن=177)	94.43	10.13	1.20	1.96	366	0.05 غير دالة
الآداب والعلوم الإنسانية (ن=191)	95.56	8.71				

من خلال الجدول رقم(16) يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة (1.20) أصغر من قيمة (ت) المجدولة (1.96)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05). وهذا يجعلنا نرفض الفرضية البحثية السادسة، وبالتالي نقبل بالفرض البديل وهو الفرض الصفري القائل: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة العلوم والتكنولوجيا وطلبة الآداب والعلوم الإنسانية في دافعيتهم للإنجاز.

خلاصة الفصل:

بعد الاطلاع على ما ورد في هذا الفصل، تم التوصل إلى إثبات صحة بعض الفرضيات (الأولى، والثانية، والرابعة)، ونفي صحة الفرضيات (الثالثة، والخامسة، والسادسة)، وبالتالي كانت هذه النتائج:

1. توجد علاقة دالة إحصائيا عند المستوى (0.01) بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.01) بين طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل في دافعيتهم للإنجاز تعود لاختلاف مستوى تقديرهم لذواتهم (مرتفع-منخفض).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقديرهم لذواتهم.
4. هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.01) بين الذكور والإناث في دافعيتهم للإنجاز.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة العلوم والتكنولوجيا وطلبة الآداب والعلوم الإنسانية في تقديرهم لذواتهم.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة العلوم والتكنولوجيا وطلبة الآداب والعلوم الإنسانية في دافعيتهم للإنجاز.

الفصل السابع:

تفسير نتائج البحث

تمهيد

- تفسير نتائج الفرضية الأولى
- تفسير نتائج الفرضية الثانية
- تفسير نتائج الفرضية الثالثة
- تفسير نتائج الفرضية الرابعة
- تفسير نتائج الفرضية الخامسة
- تفسير نتائج الفرضية السادسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعدما توصلنا في الفصل السابق إلى التأكد من صحة الفرضيات (الأولى، والثانية، والرابعة)، ونفي صحة الفرضيات (الثالثة، والخامسة، والسادسة)، سيتم في هذا الفصل تفسير ومناقشة هذه النتائج؛ وذلك لغرض إعطائها معنى، ويتبين لنا الأسباب التي أدت إليها، ومدى توافقها أو اختلافها مع ما جاء في الدراسات السابقة، وتقديم رأينا حول ذلك في الأخير.

1 ـ تفسير نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على وجود علاقة دالة إحصائيا بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل، وقد تم التحقق من صدق هذه الفرضية باستخراج معامل الارتباط **لبيرسون** بين درجات الطلبة في تقدير الذات، ودرجاتهم في الدافعية للإنجاز، وقد بلغ (**0.479**) وهي قيمة دالة إحصائيا عند المستوى(0.01). وتشير إلى أن الارتفاع في مستوى تقدير الذات يصاحبه ارتفاعا في مستوى دافعية الإنجاز، وقد صح عكس ذلك.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج مجموعة من الدراسات والأبحاث التي تم الاطلاع عليها من طرف الطالبة؛ منها دراسة **إبراهيم جيد جبرة عبد الملك**(1988م)، ودراسة **محمد حسن المطوع**(**1996**م)، بالإضافة **إلى نبيل الفحل**(**2000**م) الذي توصل بدوره إلى وجود علاقة موجبة بين تقدير الذات ودافعية الإنجاز.

ويمكن إرجاع العلاقة الارتباطية بين هذين المتغيرين إلى ما أثبتته الدراسات، في أن انخفاض تقدير الذات يعرض الفرد لكثير من المشكلات السلوكية والنفسية.

وأن كثيرا من مشكلات الطفولة تنجم عن الشعور بانخفاض تقدير الذات؛ فنوعية الشعور الذي يحمله الأفراد نحو أنفسهم هو أحد المحددات الأساسية للسلوك.

و إحساس الفرد بأنه شخص دون قيمته فهو يفتقر إلى احترام ذاته، ويؤثر على أفكاره واتجاهاته وسلوكه، وبالتالي يؤثر على مستوى دافعيته للدراسة والتحصيل؛ فهو ينظر إلى

كل شيء بمنظار تشاؤمي وإذا لاحظ الأستاذ أو الوالد مؤشرات انخفاض تقدير الذات لدى الأبناء فذلك مؤشر للقلق؛ مما يستوجب عليهم أن يعملوا على تعزيز تقدير الذات لديهم.

وتقاس قيمة الذات عادة بالأداء في الدراسة، وفى العلاقات الاجتماعية؛ إذ أن الطلبة الذين يفتقرون إلى تقدير الذات لا يكونون متفائلين حول نواتج جهودهم ؛ فهم يشعرون بالعجز والنقص ويفقدون حماسهم بسرعة ، وهم يستسلمون بسهولة لضعف نتائجهم وغالبا ما يشعرون بالخوف، ويصفون أنفسهم بصفات سلبية مثل " سيئ – عاجز – فاشل" .

(لبنى سيد نظمي الهواري، 2007، www.nozhaschools.com_)

وتؤكد نظرية العزو في دافعية الإنجاز على أنه إذا اعتقد الطلبة أنه ينقصهم القدرة لاستيعاب مادة معينة (كالرياضيات مثلا، فإنهم يسلكون طريقهم حسب هذا الاعتقاد حتى لو كانت قدراتهم فوق المتوسط بكثير. وهؤلاء الطلبة يحتاجون إلى قليل من الدافعية لمحاولة حل مسائل الرياضيات؛ ذلك لأنهم يتوقعون أن أداءهم في مسائل الرياضيات سوف يكون ضعيفاً دائما). (محمد عوض الترتوري ، 2007، www.horoof.com/)

وكما أشار **فاروق عبد الفتاح موسى** إلى أن الفرد ذو التقدير المرتفع للذات يكون بعيدا عن القلق، حتى اعتبر البعض أن التقدير المرتفع للذات هو أكثر الأدوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على حاله التوافق فيستطيع مواجهه الفشل واقتحام المواقف الجديدة دون أن يشعر بالحزن والانهيار، أما ذو التقدير المنخفض للذات فانه يشعر بالهزيمة حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة أو الصعبة لأنه يتوقع الفشل مسبقا.

(وحيد مصطفى كامل،2007، www.gulfkids.com)

كما قد يؤدي انخفاض تقدير الذات لدى الطالب إلى اللوم المستمر، وتكوين صورة عن ذاته بأنه إنسان سيئ فمثلا إذا قيل له دائما انه شقي، فهو يتصرف على هذا الأساس وبذلك فالأبناء يؤكدون هذه الصورة لأنفسهم أن هذه التسمية كانت في محلها من

طرف آبائهم، وكذلك إذا وصف الابن بأنه غبي وتنقصه البراعة يشعر بأنه أبله ويتصرف على هذا الأساس. (لبنى سيد نظمي الهواري، 2007، www.nozhaschools.com)

ولذلك فإنه على الأسرة والمؤسسة التربوية أن تكونا واعيتين لدورهما في التربية ومدركتين للأساليب التي تدعم ثقة الابن بنفسه وبسلوكهم الحسن معهم، وتلك التي تزعزع تلك الثقة وتؤدي إلى عدم تقديره لنفسه بألفاظهم وهو ما يؤدي إلى انخفاض دافعيته للدراسة والتعلم، وبالتالي هدر الأفكار والنبوغ والابتكارات المتنوعة لصالح المجتمع.

2- تفسير نتائج الفرضية الثانية:

تؤيد نتائج الفرضية الثانية ما جاء في نتائج الفرضية الأولى، فالثانية تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أصحاب تقدير الذات المرتفع وأصحاب تقدير الذات المنخفض في دافعية الإنجاز، حيث كانت قيمة(ت) والمقدرة بـ **(4.57)** دالة عند المستوى **(0.01)**، ويشير ذلك إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوي المستوى المرتفع وذوي المستوى المنخفض لتقدير الذات في دافعية الإنجاز، وذلك لصالح المرتفعين في تقدير الذات.

ويمكن إرجاع ذلك إلى ما أثبتته الدراسات في أن أصحاب تقدير الذات العالي لديهم قدر كبير من الثقة في ذواتهم وقدراتهم، ويعتقدون في أنفسهم الجدارة والفائدة، وهم منسجمون في وسطهم، ويستجيبون للتحديات ويرغبون في محاولات جديدة، وبالتالي فسلوك الفرد وأداؤه يتأثر كثيرا بتقديره لذاته، فنظرته إلى نفسه كشخص قادر على التحصيل والنجاح في تعلمه تعمل كقوة منشطة تدفعه إلى تأكيد هذه النظرة والحفاظ عليها من التدهور والانحطاط.

وأثبتت الدراسات العديدة أن الكثير ممن يواجهون صعوبات دراسية وانخفاضا في مستوى تحصيلهم مع أنهم ليسوا من ذوي الذكاء المنخفض، وليسوا من ذوي الحاجات الخاصة، ولكن تعلموا أن يعتبروا أنفسهم غير قادرين على التحصيل المرتفع، وهذه النظرة

لأنفسهم مستمدة من المحيطين بهم والمهمين في حياتهم كالآباء والمدرسين والأصدقاء، ولكن إذا عاملوهم على أنهم قادرون على التحصيل والنجاح، فإنهم سينظرون إلى أنفسهم بما يتفق مع هذه المعاملة، ويتولد لديهم إحساس عام بأن لديهم القدرة على النجاح.

أما إذا كان الطالب يقدر ذاته بأنه عاجز عن النجاح وبذل الجهد، وكان يرافق ذلك تقديرات خارجية مماثلة، فسيتولد لديه إحساس عميق بالعجز عن النجاح.

فتوقعات الطالب الإيجابية عن ذاته بالإضافة إلى توقعات آبائه وزملائه تلعب دورا في تكوين الصورة الإيجابية للذات عند الطالب وتدفعه إلى العمل وبذل الجهد، وحضور المحاضرات والاهتمام بالبحوث.

ومن المؤثرات القوية على الطالب طريقة الأساتذة في التعبير عن الرضا عنهم، فالطلاب الذين يشعرون بأن معلميهم غير راضين عنهم ينخفض اعتبار الذات لديهم ، وبالتالى تنخفض دافعيتهم للتحصيل وغالبا ما يتصرفون على نحو سيئ.

(لبنى سيد نظمي الهواري، 2007، www.nozhaschools.com)

3- تفسير نتائج الفرضية الثالثة:

أظهرت نتائج الفرضية الثالثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقدير الذات، حيث اتضح من الجدول السابق رقم(10) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في تقديرهم للذات، أي أن الفروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بتقدير الذات طفيفة ولا تكاد تذكر، ولا دلالة لها من الناحية الإحصائية وإنما تعود إلى عوامل الحظ والصدفة، أو العوامل الاجتماعية والثقافية وغير ذلك.

ويمكن القول أن هذه النتيجة تأتي لتؤكد أن الفروقات إن وجدت إنما توجد بين الأفراد عموما، أكثر مما توجد بين الذكور والإناث على وجه الخصوص، والدليل على ذلك ما تبين لنا من خلال الاطلاع على مجموعة من الدراسات التي تمت في هذا المجال، أن هناك تفاوتا بين نتائجها، حيث كشف بعضها عن عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين

في تقدير الذات، في حين توصل البعض الآخر إلى وجود هذه الفروق بين الجنسين في تقدير الذات.

أما فيما يتعلق بالدراسات التي اتسقت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية في الكشف عن عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في تقدير الذات، منها على سبيل المثال: **علي محمود شعيب (1988)، محمد حسن المطوع (1996)، وفوليت " Follett " (1991)** .

بينما نجد دراسات أخرى تعارضت مع نتائج الدراسة الحالية ومنها على سبيل المثال لا الحصر دراسة **علي محمد الديب (1994)**، ودراسة أخرى لأ**حمد عبد الرحمن عثمان (1995)**؛ حيث أثبتا وجود أثر للجنس عل تقدير الذات وذلك لصالح الإناث، بالإضافة إلى **أحمد محمد الصالح (1988)** الذي توصل في دراسته إلى وجود مثل هذه الفروق.

ويمكن إرجاع ذلك إلى ما تضمنته تلك الدراسات التي درست فى طياتها الفروق بين الجنسين؛ إذ نجد أنها أثبتت عدم وجود فروق بين الجنسين؛ ذلك بأن المجتمعات أصبحت تعطي فرصاً متكافئة للجنسين في جميع المجالات، وخاصة مع تطور المجتمع وتقدمة أصبح كل من المنزل والمدرسة يعطي نفس الدور لكل من الذكر والأنثى سواء على مستوى المنزل أو المدرسة. (وحيد مصطفى كامل، 2007، www.gulfkids.com)

ونحن نرجع السبب إلى أن كل من الذكر والأنثى في البيئة الجزائرية يتعرضان لأساليب تنشئة اجتماعية غالبا ما تكون متشابهة؛ من حيث التشجيع والرعاية والاهتمام وغرس مفاهيم الاستقلال والثقة بالنفس ، وكلاهما أصبح يتلقى المعاملة الوالدية نفسها، ولم تعد تفرق بين الذكور والإناث، بل تحثهم وتشجعهم جميعا على التفوق والنجاح في العمل سواء بسواء . لذا اختفت الفروق بين الجنسين(موضوع الدراسة)، ويظهر ذلك بجلاء بإحساس الشخص الذي يتمتع بتقدير ذات مرتفع بكفاءته الجسمية والنفسية والاجتماعية ، وبقدرته على تحقيق حاجاته ومتطلباته ، ومواجهة البيئة وحل المشكلات وبلوغ الأهداف ، وقبوله لدى الآخرين وثقتهم فيه ، وهذا ما جعل الفروق بينهم تختفي .

4- تفسير نتائج الفرضية الرابعة:

أثبتت نتائج الفرضية الرابعة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز، حيث بلغت قيمة "ت" (3.06) وهي دالة عند المستوى (0.01)، ويشير ذلك إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في دافعيتهم للإنجاز وذلك لصالح الإناث كما سنبين.

وقد تبين من خلال الاطلاع على مجموعة من الدراسات التي تمت في هذا المجال، أن هناك تفاوتا بين نتائجها، حيث كشف بعضها عن عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الدافعية للإنجاز، في حين توصل البعض الآخر إلى وجود هذه الفروق.

أما فيما يتعلق بالدراسات التي اتسقت نتائجها مع نتائج دراستنا الحالية في الكشف عن وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز فمنها على سبيل المثال: **فاروق عبد الفتاح موسى(1986)**، **وأسماء خويلد(2005)** **وإبراهيم جيد جبرة عبد الملك (1988)** الذين أثبتوا وجود فروق لصالح الإناث، بينما **الشناوي عبد المنعم الشناوي (1997)** فقد توصل إلى وجود فروق ولكن لصالح الطلبة الذكور، بالإضافة إلى **أحمد شعبان محمد عطية(1991م)** الذي أكد على وجود علاقة بين الدافعية للإنجاز والجنس.

في حين تعارضت نتائج هذه الدراسة مع نتائج مجموعة من الدراسات منها: دراسة **محمد المري محمد إسماعيل (1989)**، ودراسة **سيد محمد الطواب (1990)**، ودراسة **ربيعة الرندي (1995)**، ودراسة **عبد اللطيف محمد خليفة (1997)**، ودراسة **أمل الأحمد (1999)**، ودراسة **محمد حسن المطوع (1996)**، إضافة إلى دراسة **أوتيرو وهوبانكس " Otero and Hopkins" (1992)** التي توصلت بدورها إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز.

ويمكن إرجاع وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز وذلك لصالح الإناث إلى عدة أسباب من أهمها أن الفرص التعليمية والعلمية أصبحت الآن متاحة لكل الجنسين

على حد سواء ، وتضاءلت النظرة الوالدية التي تميز بين الذكور والإناث، فالأسرة المعاصرة لم تعد تفرق في الوقت الراهن في المعاملة الوالدية بين الذكور والإناث وإنما تحثهم وتشجعهم على التفوق والانجاز في الدراسة على حد سواء كما ذكرنا آنفا .

بل وأحيانا يكون التفوق لصالح الإناث وذلك لإصرار الإناث على التحدي والتفوق والإنجاز وتحقيق النجاح والتحمل والمثابرة إلى حيل دفاعية عما لاقته من المجتمع من التقليل من مكانتها الاجتماعية والخوف من النجاح والنبذ الاجتماعي لذا فإنها تحاول بإصرار وباجتهاد أن تتفوق وتثبت وجودها في كافة المجالات الحياتية. أي أن المفاهيم التي كانت سائدة في فترة خلت، والتي كانت تنظر إلى الأنثى على أنها مخلوق ناقص عاجز لا يستطيع أن يفعل شيئا. والفتاة في الوقت الراهن تمتلك كل مقومات التفوق والنجاح وخاصة أنها تمتلك روح التحدي والإصرار بإثبات ذاتها في كافة الأصعدة الأسرية والاجتماعية والمهنية. (مجدي أحمد محمد عبد الله، 2003، ص128)

وهذا السبب الذي جعل استثارة دافعية الإنجاز لدى الإناث أعلى من دافعية الإنجاز لدى الذكور للتعويض عن بعض ما كانت تعانيه من تفرقة تعرضت لها في نشأتها الاجتماعية.وقد توصل **(جنكيز عام 1987)** إلى أن السيدات ذوات الدافعية المرتفعة للإنجاز ينجحن أكثر في مجالات التدريس في المدارس والجامعة. (عويد سلطان المشعان، 2007، www.baderansari.info/genera)

ومن اللافت للنظر أنه عندما توفرت العوامل الدافعة للإنجاز التي تساعد على استغلال ما لدى الإناث من إمكانات واستعدادات وقدرات عقلية لاستثمارها في التفوق والإنجاز لتحقيق النجاح في الدراسة، أثبتت الأنثى ذاتها بالتفوق في الدراسة على زميلها الذكر، وهذا لا غرابة فيه حيث أن الفتاة إذا أتيحت لها الفرص ستثبت ذاتها وتفوقها في مجال العلم، وكان لها ما أرادت لأنها وجدت التشجيع والاهتمام والتدريب والاستقلالية في العمل ، وهذا ما أدى إلى تفوق الإناث على الذكور في الدافعية للإنجاز.

وما نلاحظه كذلك من خلال الدراسة الحالية من التفوق العددي الكبير للطالبات على الطلبة، دليل على زيادة اهتمام الطالبات بالدراسة في الجامعة وبدرجة تفوق الطلبة بشكل ملحوظ وقد وصلت إلى حوالي82 %.

5 ـ تفسير نتائج الفرضية الخامسة:

أوضحت نتائج الفرضية الخامسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الآداب والعلوم الإنسانية وطلبة العلوم والتكنولوجيا في تقدير الذات، حيث اتضح من الجدول (17) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيا بين متوسطي طلبة الآداب والعلوم الإنسانية وطلبة العلوم والتكنولوجيا في تقدير الذات، أي أن الفروق بين طلبة الآداب والعلوم الإنسانية وطلبة العلوم والتكنولوجيا فيما يتعلق بتقدير الذات طفيفة ولا تكاد تذكر، ولا دلالة لها من الناحية الإحصائية وإنما تعود إلى عوامل الحظ والصدفة.

ويمكن القول أن هذه النتيجة تأتي لتؤكد أن الفروقات إن وجدت إنما توجد بين الأفراد عموما، أكثر مما توجد بين طلبة الآداب والعلوم الإنسانية وطلبة العلوم والتكنولوجيا على وجه الخصوص.

وقد تبين من خلال الاطلاع على مجموعة من الدراسات التي تمت في هذا المجال، أن هناك دراسات تعارضت مع نتائج الدراسة الحالية ومنها على سبيل المثال لا الحصر دراسة **موسى عبد الخالق جبريل (1983)** التي أثبتت وجود فروق في تقدير الذات لصالح الفرع العلمي بينما كانت الفروق لصالح القسم الأدبي في دراسة لـ**أحمد محمد الصالح (1988).**

ويمكن إرجاع عدم وجود فروق بين التخصصين في تقدير الذات إلى عدة أسباب من أهمها أن تقدير الطالب المرتفع أو المنخفض لذاته لا يتوقف على نوع معين من الدراسة بقدر ما يتوقف على عوامل قد تكون أكثر أهمية إلى نوع الممارسات فى تنشئة الأبناء سواء كان بالحماية الزائدة، أو الإهمال واللامبالاة، أومن جهة الأخرى بالتدريب على الاستقلالية.

كذلك يمكن إرجاع الفروق في تقدير الذات بين الطلبة إلى الطرق المختلفة في التعامل مع الأبناء التي يستخدمها سواء الآباء أو الأساتذة كالطرق التسلطية من جهة، أو تلك الطرق التي تتسم بالتفاعل الإيجابي والاحترام المتبادل مع الطلبة.

ومما سبق فقد تبين أنه لم يعد هناك تخصصات أحسن من أخرى، وتضاءلت تلك النظرة التي تفضل الاختصاصات العلمية على الاختصاصات الأدبية، وإنما الفروق في تقدير الذات بين الطلبة قد يعود لعوامل أخرى(منها ما ذكرناها آنفا) وهي خاصة بالتنشئة الأسرية، وكذا بالأساليب المتبعة في التوجيه من طرف الأساتذة في الجامعة. وقد لا يكون مناسبا هنا أن نتحدث عن الأسباب المباشرة وإنما عن تفاعل مجموعة من المتغيرات في تكوين مستوى من مستويات تقدير الذات.

6 ـ تفسير نتائج الفرضية السادسة:

أثبتت نتائج الفرضية السادسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الآداب والعلوم الإنسانية، وطلبة العلوم والتكنولوجيا في الدافعية للإنجاز، حيث بلغت (ت) القيمة **(0.38)** وهي غير دالة عند المستوى **(0.05)**، أي أن الفروق بين طلبة الآداب والعلوم الإنسانية وطلبة العلوم والتكنولوجيا فيما يتعلق بالدافعية للإنجاز طفيفة، ولا تكاد تذكر، ولا دلالة لها من الناحية الإحصائية، وإنما تعود إلى عوامل الحظ والصدفة.

ويمكن القول أن هذه النتيجة تأتي لتؤكد أن الفروقات إذا وجدت فإنما توجد بين الأفراد عموما، أكثر مما توجد بين طلبة الآداب والعلوم الإنسانية وطلبة العلوم والتكنولوجيا على وجه الخصوص.

وقد تبين من خلال الاطلاع على مجموعة من الدراسات التي تمت في هذا المجال، أن هناك تعارضا بين نتائجها، حيث كشف بعضها عن عدم وجود فروق جوهرية في الدافعية للإنجاز باختلاف التخصص، في حين توصل البعض الآخر إلى وجود هذه الفروق الجوهرية بين التخصصات.

ومن الدراسات التي اتسقت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية في الكشف عن عدم وجود فروق جوهرية بين التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية في الدافعية للإنجاز دراسة أجريت على الطلبة حيث توصل **إبراهيم جيد جبرة عبد الملك (1988)** إلى عدم وجود فروق بين القسم الأدبي والعلمي في الدافعية للإنجاز.

بينما نجد دراسة أخرى أثبتت وجود مثل هذه الفروق وهي دراسة لأ**حمد شعبان محمد عطية (1991).**

ويمكن إرجاع عدم وجود فروق بين التخصصين في الدافعية للإنجاز إلى عدة أسباب؛ من أهمها أن اختلاف التخصصات لا يؤثر في بذل الجهد والرغبة في النجاح، وأن اختلاف نظرة المجتمع إليها بمحاباة بعضها وإعطائها مكانة أكبر على حساب الأخرى ما لم يظهر كعامل مؤثر على دافعية الطلبة للإنجاز. وأن عوامل أخرى ذاتية وموضوعية، كاقتناع الطالب باختياره ورضاه عن التخصص الذي يزاول الدراسة فيه، ومدى ملاءمته لقدراته واستعداداته، وكذا العوامل النفسية الأخرى، هي التي تساهم بشكل أكبر في إثارة الدافعية للإنجاز لدى الطلبة، ولا ننسى الدور الذي يلعبه الأستاذ في ذلك من إضفاء روح المنافسة بين الطلبة على مقياسه، والتشجيع على البحث وتقديم المكافأة للأفضل، وعدم الاقتصار على البحوث التي لا إبداع فيها، والاختبارات الروتينية التي تجعل الطالب فقط يقدم حدا أدنى يمكنه من الانتقال إلى السنة الموالية؛ وهي إحدى سلبيات التقويم التقليدي.

خلاصة الفصل:

حاولنا في هذا الفصل أن نفسر بعض الأسباب التي أدت إلى نتائج هذا البحث، وتبين لنا أن هناك علاقة وطيدة بين تقدير الفرد لذاته ودافعيته للإنجاز وتأثير ذلك على نوعية التحصيل، هذا ما يجعل الأمانة التربوية ثقيلة على كاهل المختصين والمحيطين بالطلبة، وهو ما يحفزهم أكثر للاهتمام بعامل مهم جدا وهو تنمية تقدير الذات لدى الطلبة أثناء التعامل معهم سواء من طرف الأسرة في البيت، أو من طرف الأسرة التربوية في الجامعة، حتى يساهموا في إثارة دافعية الطلبة نحو الرفع من مستوى الإنجاز و للإبداع أكثر، وتقديم الأفضل للتقدم الاجتماعي والثقافي والحضاري للمجتمع عموما.

الخلاصة العامة للبحث:

حاولت الدراسة الحالية إلقاء الضوء على أحد العوامل النفسية وهي تقدير الذات وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الطالب الجامعي، وقد كان الهدف من ذلك هو الكشف عن جانب من جوانب الشخصية المؤثرة في السلوك الإنساني بشكل عام، وفي دافعية الطلبة للإنجاز بصفة خاصة. وتوقفت الدراسة قليلا في الجانب النظري عند مفهومي تقدير الذات، والدافعية للإنجاز، وتعرضت إلى مجموعة من الأبحاث التي عالجت هذين المتغيرين، وكذا علاقتهما بعوامل أخرى، ولكن كان التركيز في هذا البحث على العلاقة بينهما في حدود فرضيات البحث، وذلك من منطلق أن التعليم هو استثمار في الموارد البشرية، وهو أهم عملية استثمار تقوم بها أية دولة من أجل رقيها مهما كانت مرحلة النمو التي تمر بها، وعلى اعتبار أن الثروة الحقيقية للأمة تكمن في المهارات الإنتاجية الخلاقة التي تغرسها وتنميها في أبنائها خلال مراحل التعليم، وبها وحدها تقريبا يقاس مدى تقدمها وازدهارها.

ولأن العقل البشري هو عماد هذا التقدم والازدهار، فإن لكل مجتمع أن يحقق ذلك بحسن إعداد أبنائه تربويا وعلميا وثقافيا ونفسيا، وذلك مرهون بالدراسات الجادة في المجالات النفسية والتربوية حول تحديد أفضل العلاقات التي تؤثر في الظواهر النفسية والتربوية لجيل المستقبل.

وقد تمخضت مناقشة نتائج هذا البحث بعد التجربة الميدانية والناتجة عن تحليل البيانات إلى التعرف على نوع العلاقة بين تقدير الفرد لذاته ودافعيته للإنجاز والتحصيل، وكذا الكشف عن الفروق في هذين المتغيرين بين الجنسين من جهة، وبين التخصصين المذكورين من جهة أخرى. وهي نتائج – حسب اعتقاد الطالبة – تدعو إلى الاهتمام أكثر بهذين العاملين (تقدير الذات والدافعية للإنجاز) لقوة علاقتهما بمختلف جوانب الشخصية، وازدهار المجتمع في مجالات الحياة.

وبعد تحليل النتائج، وتفسيرها، ومناقشتها تم الوصول إلى الاستنتاجات التالية:

- باعتبار أن البحث يندرج ضمن الدراسات الارتباطية، فقد تبين أن الدافعية للإنجاز تتغير بتغير تقدير الذات، وتقدير الذات بدوره يتغير بتغير الدافعية للإنجاز، وكذلك يتفوق أصحاب التقدير المرتفع للذات عن أصحاب التقدير المنخفض في الدافعية للإنجاز. وهذا يدعونا للاهتمام كثيرا بتقدير الذات كعامل مهم ومؤثر في إثارة الدافعية للإنجاز لدى الطلبة.
- أثبتت الدراسة عند مقارنة نتائج الجنسين في متغير تقدير الذات عدم وجود فروق بينهما، فتقدير الذات لا يتغير بتغير الجنس بقدر ما يتغير بتأثير متغيرات أخرى تحتاج إلى البحث فيها، والاستقصاء عن دورها في رفع مستوى تقدير الذات.
- بناء على مجموعة من الدراسات السابقة للفروق بين الجنسين(الطلبة والطالبات) في الدافعية للإنجاز، والتي أشارت إلى وجود فروق بين المتوسطين لصالح الإناث، توقعت الدراسة الحالية وجود دلالة إحصائية لهذه الفروق، وكانت النتائج مؤكدة للفرضية ومتناسقة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي تشير إلى تفوق الطالبات على الطلبة في الدافعية للإنجاز ، وقدمت لذلك تفسيرات عديدة. وهذه النتيجة تدعو للتفاؤل بالنسبة للطالبات من جهة، ولكن من جهة أخرى تدعونا للاهتمام بالطلبة الذكور والكشف عن أسباب تفوق الطالبات عليهم في الدافعية للإنجاز أكثر من الأسباب المقدمة في البحث.
- لم تتضح فروق دالة إحصائيا عند مقارنة نتائج تقدير الذات بين التخصصات المختلفة، وقد يدل ذلك على أن ارتفاع مستوى تقدير الذات لا يتوقف على نوع معين من الدراسة، بقدر ما يتوقف على عوامل أكثر أهمية مثل الأساليب والتعامل المستخدمة في التنشئة الأسرية، أو تلك المتبعة من طرف الأساتذة

في الجامعة. وهذا يتطلب منا مزيدا من الدراسات من أجل تحديد العوامل الخفية المؤدية إلى تحقيق تقدير الذات المرتفع للإنجاز الأفضل.

- أدت المقارنة بين درجات دافعية الإنجاز بين التخصصين إلى عدم وجود فروق دالة بينهما. وهذا ما يثبت أن ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز أو انخفاضه لا يتوقف على نوع معين من الدراسة بقدر ما يعود إلى عوامل تربوية أخرى، وهذا ما يدعو إلى مزيد من الدراسات لأجل تحديد العوامل التي تؤدي إلى إثارة الدافعية للإنجاز للطلبة.

ومما سبق يتضح أن الدراسة قد كشفت عن بعض الأمور المتعلقة بكل من تقدير الذات و الدافعية للإنجاز لدى الطالب الجامعي، وعن العلاقة بينهما، وعن الفروق التي ترجع إلى أحد العوامل الوسيطة (الجنس، التخصص العلمي)، وأثارت تساؤلات أخرى أعمق حول طبيعة العوامل الخفية التي قد تؤثر على هذين المتغيرين، خاصة منها ما يتعلق بالجانب التربوي.

وتشكل الدراسة الحالية دعوة لرجال التربية والتعليم والجامعيين إلى توجيه الاهتمام نحو الظروف الجامعية المحيطة بالطالب، ودراسة نظمها المختلفة، بغية جعل الطلبة يتحلون بتقديرهم أنفسهم حق التقدير ليدفعهم ذلك للإنجاز الإبداعي، وبالتالي يمكن الاستفادة من الطلاب ذوي الدافعية العالية للإنجاز في أعمال إبداعية وإنتاجية مرتفعة يحققون من خلالها مستويات عالية من النجاح المهني في مختلف مجالات الحياة.

توصيات واقتراحات لحل المشكلة:

انطلاقا مما سبق، خلص البحث إلى مجموعة من التوصيات الهامة والتي ينبغي الاهتمام بها، وهي كما يلي:

- على الأسرة والمؤسسة التربوية أن تكونا واعيتين لدورهما في التربية ومدركتين للأساليب التي تدعم تقدير الابن لذاته وتلك التي تزعزع هذا التقدير، وتؤدي بالتالي إلى انخفاض دافعيته للإنجاز والتحصيل.
- ضرورة إثارة دافعية الطلبة عن طريق تشجيع الطلبة، وتعزيز أنماط سلوكهم، وتنويع الأساليب والأنشطة التعليمية، والابتعاد عن الروتين في تقديم المحاضرات وحصص التطبيق.
- عمل برامج إرشادية من أجل تحسين الدافعية للإنجاز، وتقدير الذات لدى الطلبة يقوم بها المرشد النفسي أو الاجتماعي.
- إجراء دراسات أخرى تبحث عن العلاقة بين تقدير الذات، ومتغيرات أخرى لم تطرح في هذه الدراسة مثل المتغيرات الديموغرافية، وخصائص الأسرة، وممارسات التنشئة الاجتماعية، وعوامل البيئة التعليمية، وغيرها.
- عمل دراسة التفاعل بين دافعية الإنجاز وتقدير الذات، وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي.
- القيام بدراسات للكشف عن وجود تفاعل بين تقدير الذات، ومختلف المتغيرات (مثل الجنس والتخصص وأخرى لم تذكر في هذه الدراسة) في تأثيرها على الدافعية للإنجاز.
- القيام بدراسات مقارنة للتعرف على الفروق بين طلبة مختلف الجامعات الجزائرية في كل من متغيري تقدير الذات و الدافعية للإنجاز.
- اقتراح اختبارات ومقاييس جزائرية خاصة بواقعها للكشف عن الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى فئة الطلبة في المجتمع الجزائري.

الملاحق:

- الملحق الأول: توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والاختصاص
- الملحق الثاني: توزيع عينة البحث حسب الجنس والاختصاص
- الملحق الثالث: توزيع عينة البحث الفعلية حسب الجنس والاختصاص
- الملحق الرابع: اختبار الدافع للإنجاز
- الملحق الخامس: مقياس تقدير الذات

الملحق رقم (1)

جدول يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والاختصاص

الكلية	الاختصاص	عدد الطلبة	عدد الطلبة حسب الجنس	
			ذكور	إناث
الحقوق	الحقوق	303	114	189
	الأدب العربي	235	09	226
	علوم سياسية	213	54	159
	علم الاجتماع	80	20	60
	المجموع	**831**	**197**	**634**
علوم التسيير	تجارة دولية	123	38	85
	علوم التسيير	608	148	460
	المجموع	**731**	**186**	**545**
الهندسة	علوم وتقنيات	84	49	35
	جذع مشترك تكنولوجيا	296	197	99
	هندسة معمارية	108	34	74
	إلكترونيك- مدى قصير	39	32	07
	كيمياء صناعية- مدى قصير	81	45	36
	إعلام آلي- مدى طويل	75	27	48
	إعلام آلي- مدى قصير	147	52	95
	المجموع	**830**	**436**	**394**
العلوم	كيمياء	42	15	27
	رياضيات	77	07	70
	فيزياء	52	10	42
	بيولوجيا	406	48	358
	علوم الأرض والكون	15	08	07
	علوم الطبيعة والحياة	108	10	98
	علوم الأرض	19	15	04
	تحاليل بيولوجية وبيوكيميائية	16	00	16
	مراقبة الجودة والتحاليل- مدى قصير	20	02	18
	المجموع	**755**	**115**	**640**

الملحق رقم(2)

جدول يوضح توزيع عينة البحث حسب الجنس والاختصاص

الكلية	الاختصاص	العدد المطلوب (15 %)	العدد المطلوب حسب الجنس	
			ذكور	إناث
الحقوق	الحقوق	45	17	28
	الأدب العربي	35	02	34
	علوم سياسية	32	08	24
	علم الاجتماع	12	03	09
	المجموع	**125**	**30**	**95**
علوم التسيير	تجارة دولية	19	06	13
	علوم التسيير	91	22	69
	المجموع	**110**	**28**	**82**
الهندسة	علوم وتقنيات	13	07	06
	جذع مشترك تكنولوجيا	44	29	15
	هندسة معمارية	16	05	11
	إلكترونيك- مدى قصير	06	05	01
	كيمياء صناعية- مدى قصير	12	07	05
	إعلام آلي- مدى طويل	11	04	07
	إعلام آلي- مدى قصير	22	08	14
	المجموع	**124**	**65**	**59**
العلوم	كيمياء	06	02	04
	رياضيات	12	02	10
	فيزياء	08	01	07
	بيولوجيا	61	08	53
	علوم الأرض والكون	02	01	01
	علوم الطبيعة والحياة	16	00	16
	علوم الأرض	03	03	00
	تحاليل بيولوجية وبيوكيميائية	02	00	02
	مراقبة الجودة والتحاليل- مدى قصير	03	00	03
	المجموع	**113**	**17**	**96**
المجموع العام		472	140	332

الملحق رقم (3)

جدول يوضح توزيع عينة البحث الفعلية حسب الجنس والاختصاص

الكلية	الاختصاص	عدد أفراد العينة	عدد أفراد العينة حسب الجنس	
			ذكور	إناث
الحقوق	الحقوق	42	17	25
	الأدب العربي	29	01	28
	علوم سياسية	31	08	23
	علم الاجتماع	09	02	07
	المجموع	**111**	**28**	**83**
علوم التسيير	تجارة دولية	15	06	09
	علوم التسيير	65	17	48
	المجموع	**80**	**23**	**57**
الهندسة	علوم وتقنيات	05	03	02
	جذع مشترك تكنولوجيا	33	21	12
	هندسة معمارية	12	05	07
	إلكترونيك- مدى قصير	06	05	01
	كيمياء صناعية- مدى قصير	12	07	05
	إعلام آلي- مدى طويل	08	02	06
	إعلام آلي- مدى قصير	18	07	11
	المجموع	**94**	**50**	**44**
العلوم	كيمياء	05	01	04
	رياضيات	09	00	09
	فيزياء	06	00	06
	بيولوجيا	43	05	38
	علوم الأرض والكون	01	00	01
	علوم الطبيعة والحياة	12	00	12
	علوم الأرض	03	03	00
	تحاليل بيولوجية وبيوكيميائية	02	00	02
	مراقبة الجودة والتحاليل- مدى قصير	02	00	02
	المجموع	**83**	**09**	**74**
المجموع العام		368	110	258

الملحق رقم (4)

جامعة ورقلة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم علم النفس وعلوم التربية

استمـــارة

أخي الطالب، أختي الطالبة،

بهدف إعداد مذكرة ماجستير في علم النفس التربوي، نضع بين يديك هذه الاستمارة؛ والمتكونة من قسمين؛ يتطلب القسم الأول تعبئة المعلومات العامة المتعلقة بك، أما القسم الثاني فيتألف من (28) فقرة صيغت على شكل سؤال غير مكتمل، ويلي كل فقرة عدد من العبارات التي يمكن أن تكمل إحداها الفقرة. وما عليك سوى قراءة الفقرة الناقصة ثم اختيار عبارة واحدة ترى أنها تكمل الفقرة بوضع علامة (X) بين القوسين الموجودين أمامها، ولا تضع أكثر من علامة في السؤال الواحد. على النحو الآتي:

أرى أن المقاييس التي أدرسها،

أ- صعبة جدا ( )

ب- صعبة ( )

ج- لا صعبة ولا سهلة ( )

د- سهلة (X)

هـ- سهلة جدا ( )

نعلمك بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة صحيحة طالما تعبر عن رأيك بصدق، وتأكد أن المعلومات ستبقى سرية، وستستخدم لأغراض هذا البحث العلمي فقط.

القسم الأول: معلومات عامة

1	الجنس	ذكر ☐	أنثى ☐
2	التخصص:.....		

القسم الثاني: العبـارات

1- إن العمل شيء:

أ- أتمنى ألا أفعله ( )
ب- لا أحب أداءه كثيرا ( )
ج- أتمنى أن أفعله ( )
د- أحب أداءه ( )
هـ- أحب أداءه كثيرا ( )

2- في الجامعة يعتقدون أني:

أ- أعمل بجد ( )
ب- أعمل بتركيز ( )
ج- أعمل دون تركيز ( )
د- غير مكترث بعض الشيء ( )
هـ - غير مكترث كثيرا ( )

3- أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا:

أ- مثالية ( )
ب- سارة جدا ( )
ج- سارة ( )
د- غير سارة ( )
هـ- غير سارة أبدا ( )

4- إن استغراق مدة من الوقت للاستعداد لأمر مهم:

أ- لا قيمة له في الواقع ( )
ب- غالبا ما يكون أمرا ساذجا ( )
ج- غالبا ما يكون مفيدا ( )
د- له قدر كبير من الأهمية ( )
هـ - ضروري للنجاح ( )

5- عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي:

أ- مرتفعة جدا ( )
ب- مرتفعة ( )
ج- ليست مرتفعة ولا منخفضة ( )
د- منخفضة ( )
هـ- منخفضة جدا ( )

6- عندما يقدم الأستاذ المحاضرة:

أ- أبذل قصارى جهدي لأعطي انطباعا حسنا عن نفسي ( )
ب- أوجه عادة انتباها شديدا إلى الأشياء التي تقال ( )
ج- تتشتت أفكاري كثيرا في أشياء أخرى ( )
د- أميل إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالدرس ( )

7- إن حجم ما أعمله في الواقع مقارنة بما أقرر عمله:

أ- أكثر بكثير ( )
ب- أكثر بقليل ( )
ج- أقل بقليل ( )
د- أقل بكثير ( )

8- إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤد مسؤوليتي تماما:

أ- أستمر في بذل قصارى جهودي للوصول إلى هدفي ( )
ب- أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي ( )
ج- أجد صعوبة في أن أحاول مرة أخرى ( )
د- أجدني راغبا في التخلي عن هدفي ( )
هـ- أتخلى عن هدفي عادة ( )

9- أعتقد أن الاهتمام بالبحوث:

أ- غير مهم بالمرة ( )
ب- غير مهم ( )
ج- مهم ( )
د- مهم جدا ( )

10- إن بدء أداء البحث يحتاج إلى مجهود:

أ- كبير جدا ( )
ب- كبير ( )
ج- متوسط ( )
د- قليل ( )
هـ- قليل جدا ( )

11- عندما أكون في الجامعة أرى أن طموحاتي بالنظر إلى محتوى محاضراتي:

أ- مرتفعة جدا ( )
ب- مرتفعة ( )
ج- ليست مرتفعة ولا منخفضة ( )
د- منخفضة ( )
هـ- منخفضة جدا ( )

12- إذا دعيت أثناء أداء البحث إلى أمر آخر بعيد عن الدراسة:

أ- غالبا ما أعود مباشرة إلى العمل ( )
ب- أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل ( )
ج- أتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى ( )
د- أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة أخرى ( )

13- إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة:

أ- أحب أن أؤديه كثيرا ( )
ب- أحب أن أؤديه أحيانا ( )
ج- أؤديه فقط إلا إذا كوفئت عليه ( )
د- أؤديه نادرا ( )
هـ- لا أؤديه إطلاقا ( )

14- يعتقد الآخرون أني أذاكر بدرجة:

أ- كبيرة جدا ( )
ب- كبيرة ( )
ج- متوسطة ( )
د- قليلة ( )
هـ- قليلة جدا ( )

15- أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون:

أ- غير هام ( )
ب- له أهمية قليلة ( )
ج- ليس هاما جدا ( )
د- هاما إلى حد ما ( )
هـ- هاما جدا ( )

16- عند القيام بعمل صعب فإني:

أ- أتخلى عنه سريعا جدا ( )
ب- أتخلى عنه سريعا ( )
ج- أتخلى عنه بسرعة متوسطة ( )
د- لا أتخلى عنه سريعا ( )
هـ- أواصل العمل عادة ( )

17- أنا بصفة عامة:

أ- أخطط للمستقبل في معظم الأحيان ( )
ب- أخطط للمستقبل كثيرا ( )
ج- لا أخطط للمستقبل كثيرا ( )
د- أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة ( )

18- أصف زملائي الذين يذاكرون بدرجة كبيرة جدا بأنهم:

أ- مهذبون بدرجة عالية ( )
ب- مهذبون ( )
ج- مهذبون كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الدرجة ( )
د- غير مهذبين ( )
هـ- غير مهذبين على الإطلاق ( )

19- أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:

أ- كثيرا جدا ( )
ب- كثيرا ( )
ج- قليلا ( )
د- قليلا جدا ( )

20- عندما أرغب في عمل شيء للتسلية:

أ- عادة لا يكون لدي وقت لذلك ( )
ب- غالبا لا يكون لدي وقت لذلك ( )
ج- أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت ( )
د- دائما يكون لدي وقت ( )

21- عادة أكون:

أ- مشغولا جدا ( )
ب- مشغولا ( )
ج- غير مشغول كثيرا ( )
د- غير مشغول ( )
هـ- غير مشغول على الإطلاق ( )

22- يمكن أن أقوم بأي عمل دون أن أشعر بالتعب لمدة:

أ- طويلة جدا ( )
ب- طويلة ( )
ج- متوسطة ( )
د- قصيرة ( )
هـ- قصيرة جدا ( )

23- أرى أن علاقاتي الطيبة بالأساتذة في الجامعة:

أ- ذات أهمية كبيرة ( )
ب- ذات أهمية ( )
ج- ليس لها أهمية ( )
د- مبالغ في قيمتها ( )
هـ- غير هامة إطلاقا ( )

24- يتبع الأبناء آباءهم في إدارة الأعمال لأنهم:

أ- يريدون توسيع الأعمال ( )
ب- محظوظون لأن آباءهم مديرون ( )
ج- يمكن أن يضعوا أفكارهم تحت الاختبار ( )
د- يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال ( )

25- عندما أنوي الذهاب إلى الجامعة أكون:

أ- في غاية الحماس ( )
ب- متحمسا جدا ( )
ج- غير متحمس بشدة ( )
د- قليل الحماس ( )
هـ- غير متحمس على الإطلاق ( )

26- التنظيم شيء:

أ- أحب أن أمارسه كثيرا جدا ( )
ب- أحب أن أمارسه ( )
ج- لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا ( )
د- لا أحب أن أمارسه على الإطلاق ( )

27- عندما أبدأ عملا فإني:

أ- لا أنهيه بنجاح على الإطلاق ( )
ب- نادرا ما أنهيه بنجاح ( )
ج- أحيانا أنهيه بنجاح ( )
د- عادة ما أنهيه بنجاح ( )

28- عند تواجدي بالجامعة أكون:

أ- متضايقا كثيرا جدا ( )
ب- متضايقا كثيرا ( )
ج- أتضايق أحيانا ( )
د- أتضايق نادرا ( )
هـ- لا أتضايق مطلقا ( )

الملحق رقم (5)

جامعة ورقلة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم علم النفس وعلوم التربية

استمـــارة

أخي الطالب، أختي الطالبة:

لهدف إعداد مذكرة ماجستير في علم النفس التربوي، نضع بين يديك هذه الاستمارة؛ والمتكونة من (30) عبارة أمام كل عبارة ثلاث خيارات نطلب منك الإجابة عنها بوضع علامة (X) تحت **(غالبا)** إذا كانت تنطبق عليك في كثير من الأحيان، أو تحت **(أحيانا)** إذا كنت غير متأكد أو تنطبق عليك في بعض المواقف والأحيان، أو **(لا أبدا)** إذا كانت لا تنطبق عليك.قد يصعب عليك الإجابة عن إحدى العبارات، ولكن اقرأها جيدا وحاول تحديد موقفك منها. وكمثال على ذلك اقرأ ما يلي:

العبارة	غالبا	أحيانا	لا أبدا
أقوم بعمل كل ما يطلب مني مهما كانت درجة صعوبته	X		

نعلمك بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة صحيحة طالما تعبر عن رأيك بصدق، وتأكد أن المعلومات ستبقى سرية، وستستخدم لأغراض هذا البحث العلمي فقط.

القسم الأول معلومات عامة

1	الجنس ذكر ☐ أنثى ☐
2	التخصص:..

القسم الثاني العبارات

الرقم	العبـــارة	غالبا	أحيانا	لا أبدا
1	تنقصني الثقة بالنفس			
2	أشعر بالرضا عن حياتي الاجتماعية			
3	أشعر بالرضا إزاء مستقبلي المشرق			
4	إنني غير راض عن مجموعة أصدقائي			
5	أشعر بعدم الرضا عن مظهري الشخصي			
6	لا أحظى باحترام الناس بالدرجة التي تليق بي			
7	أشعر أني عضو هام في أسرتي			
8	إنني راض عن أي عمل أقوم به			
9	أكره التواضع الذي يشعرني بالذل			
10	تلقى أفكاري تقدير والدي			
11	يبحث عني أصدقائي عندما أغيب عنهم			
12	إنني مطمئن إلى أني سأحقق ما أريده في حياتي الاجتماعية مستقبلا.			
13	ينصت زملائي إلى ما أقوله باهتمام			
14	أشعر بأنه ليس لوجودي قيمة كبيرة			
15	أضع أهدافي بحيث تكون في مستوى إمكانياتي			
16	أشعر أني أقل من زملائي			
17	أحتاج إلى من يساعدني فيما أقوم به من أعمال			
18	أرى أن مبادئي في الحياة تقودني إلى النجاح			
19	أستمتع بوقت فراغي بالطريقة التي تناسبني			
20	أميل إلى التقليل من شأن نفسي			
21	أشعر بأني جدير باحترام نفسي			
22	لا أغالي ولا أنقص من تقديري لنفسي			
23	أشعر بأني تافه			
24	أشعر بأني جدير باحترام الآخرين لي			
25	ينتابني الغرور في بعض المواقف			
26	لا تسهل هزيمتي في المناقشة لأني أثق في نفسي وقدراتي			
27	أجد صعوبة في تقدير قدراتي التقدير المناسب			
28	ينتابني شعور بأني لا أصلح لشيء أبدا			
29	أكره نفسي كلما تذكرت عيوبي			
30	لست راضيا عن علاقتي بوالدي لأنهما لا يقدراني بدرجة كافية			

قائمة المراجع

أولا. المراجع باللغة العربية.

1. الكتب:

1. إبراهيم أحمد أبو زيد(1987)، **سيكولوجية الذات والتوافق**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
2. إبراهيم قشقوش وطلعت منصور(1979)،**دافعية الإنجاز وقياسها**، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
3. إبراهيم وجيه محمود وأحمد شعبان محمد(د.ت): **علم النفس التعليمي**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر.
4. أحمد زكي صالح(1959): **الأسس النفسية للتعليم الثانوي**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
5. أحمد محمد عبد الخالق(2004): استخبارات الشخصية، دار المعرفة الجامعية، مصر،.
6. أرنوف ويتيج(1994): **مقدمة في علم النفس**، ترجمة عادل عز الدين الأشول وآخرون، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
7. أسامة كامل راتب وإبراهيم عبد ربه خليفة(1999): **النمو والدافعية في توجيه النشاط الحركي للطفل والأنشطة الرياضية**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة،.
8. أفنان نظير دروزة(2005): **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان،.
9. آمال عبد السميع باظة(1999): **الصحة النفسية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
10. أمل الأحمد(2001): **بحوث ودراسات في علم النفس**، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت لبنان.
11. حامد عبد السلام زهران(1997): **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، عالم الكتب، القاهرة.
12. -------- (2003): **دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي**، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
13. حسين عبد العزيز الدريني وآخرون(): مقياس تقدير الذات، دار الفكر العربي، القاهرة.
14. حسين فايد(2005): **علم النفس العام رؤية معاصرة**، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.
15. حلمي المليجي(2001): **علم نفس الشخصية**، دار النهضة العربية، بيروت.
16. دالاس د.لابين وبيرت جرين(د.ت): **مفهوم الذات:أسسه النظرية والتطبيقية**، ترجمة فوزي بهلول، دار النهضة العربية، بيروت.
17. ديوبولد ب فان دالين(1985): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط3، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
18. ربيعة الرندي وآخرون(1995): **علاقة الدافع للإنجاز بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت**، مركز البحوث التربوية والمناهج، الكويت.
19. رجاء محمود أبو علام(1986):**علم النفس التربوي**، دار القلم، الكويت.
20. رشاد علي عبد العزيز موسى(1994): **علم النفس الدافعي**، دار النهضة العربية، القاهرة.

21.رمضان محمد القدافي(1993): **الشخصية: نظرياتها واختباراتها وأساليب قياسها**، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا.
22.سامي محمد ملحم(2002): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط 2، دار المسيرة، عمان، الأردن.
23.ستيبيك وجرالينسكي(2003): **كراسة التعليمات لمقياسي توجهات الأهداف الدافعية للإنجاز(أهداف الإتقان والأداء)**، تعريب وتقنين نبيل محمد زايد، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
24.سعاد نائف برنوطي(2001): **إدارة الموارد البشرية(إدارة الأفراد)**، ط1، دار وائل للطباعة والنشر، عمان.
25.سليمان عبد الرحمن السيد(1992): **بناء مقياس تقدير الذات لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية**، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد24 ، السنة6.
26.سيد خير الله(د.ت):**علم النفس التربوي أسسه النظرية والتجريبية**، دار النهضة العربية، القاهرة.
27.شحاتة سليمان محمد سليمان(2005): **اتجاهات الأطفال نحو الذات والرفاق والروضة**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.
28.صفاء الأعسر(1988): **برنامج في تنمية دافعية الإنجاز**، منشورات مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.
29.صلاح الدين العمرية(2005): **مفهوم الذات**، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن.
30.طريف شوقي فرج(1998): **توكيد الذات: مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية**، دار غريب، القاهرة.
31.عبد الرحمن صالح الأزرق(2000): **علم النفس التربوي للمعلمين**، دار الفكر العربي، لبنان.
32.عبد الرحيم بخيت(1985): **دور الجنس في علاقته بتقدير الذات**، في بحوث المؤتمر الأول لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة.
33.عبد العزيز القوصي(1962): **أسس الصحة النفسية** ، ط16 ، مكتبة النهضة المصرية ، مصر.
34.عبد الفتاح دويدار(1992): **سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات**، دار النهضة العربية، بيروت.
35.عبد الكريم بوحفص(د.ت): **الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
36.عبد اللطيف محمد خليفة(2000): **الدافعية للإنجاز**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
37.عبد المجيد نشواتي(1998): **علم النفس التربوي**، ط 9، مؤسسة الرسالة، بيروت.
38.علي أحمد عبد الرحمن عياصرة(2006): **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية**، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
39.علي محمد الديب(1994): **العلاقة بين تقدير الذات ومركز التحكم والإنجاز الأكاديمي في ضوء حجم الأسرة وترتيب الطفل في الميلاد**، بحوث في علم النفس على عينات مصرية سعودية عمانية، الجزء01، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة.

40.عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات(1999): **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
41.فؤاد البهي السيد(1978):**علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، دار الفكر العربي، القاهرة.
42.فاروق عبد الفتاح موسى(2003): **كراسة تعليمات اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين**، ط4، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
43.فرج عبد القادر طه(2003): **أصول علم النفس الحديث**، ط3، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، مصر.
44.قحطان أحمد الظاهر(2004): **مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق** ، دار وائل للنشر، عمان.
45.كارولس دويك(2006): **نظريات الذات ودورها في الدافعية والشخصية والنمو**، ترجمة ماهر أبو هلال وآخرون، دار الكتاب الجامعي ، غزة.
46.كامل محمد محمد عويضة(1996): **رحلة في علم النفس**، ط1، دار الكتب العلمية، لبنان.
47.ليلى عبد الحميد عبد الحافظ(1982): **مقياس تقدير الذات للصغار والكبار**، دار النهضة ، القاهرة.
48.ليندا دافيدوف، الشخصية(2000): **الدافعية- الانفعالات**، ط1، ترجمة سيد الطواب وآخرون، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة.
49.ماجد الخطابية وآخرون(2004): **التفاعل الصفي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
50.مجدي أحمد محمد عبد الله(2003): **علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق**، دار المعرفة الجامعية.
51.مجدي محمد الدسوقي(2004): **دليل تقدير الذات(دليل التعليمات)**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
52.محمد أحمد كريم وآخرون(2002): **مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها**، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق الإسكندرية.
53.محمد السيد عبد الرحمن(1998): دراسات **في الصحة النفسية التوافق الزواجي-فعالية الذات- الاضطرابات النفسية والسلوكية**، الجزء 1 ، دار قباء ، القاهرة.
54.محمد المري محمد إسماعيل(1989): "**الغش الدراسي وعلاقته بالدافع للإنجاز، لدى طلبة الجامعة**"، بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة.
55.محمد شوكت(1993): **تقدير المراهق لذاته وعلاقته بالاتجاهات الوالدية والعلاقات مع الأقران**، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
56.محمد عبد العزيز عيد(1975): **في علم النفس التربوي**، ط2، دار البحوث العلمية للنشر والتوزيع، الكويت.
57.محمد عز الدين توفيق(2002): **التأصيل الإسلامي للدراسات النفسية البحث في النفس الإنسانية**، ط2، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

58.محمد عودة الريماوي وآخرون(2004): **علم النفس العام**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
59.محمود فتحي عكاشة(1991): "**التحصيل الدراسي كما تعكسه العلاقة بين القلق وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية**"، المؤتمر السنوي الرابع لمركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.
60.محي الدين أحمد حسين(1988): **دراسات في الدافعية والدوافع**، دار المعارف، القاهرة.
61.مريم سليم(2003): **تقدير الذات والثقة بالنفس** ، دار النهضة العربية ، بيروت.
62.مصطفى حسين باهي وأمينة إبراهيم شلبي(1998): **الدافعية نظريات وتطبيقات**، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
63.مصطفى سويف(1966): **مقدمة في علم النفس الاجتماعي**، ط 3 ، دار الفكر العربي، القاهرة.
64.مصطفى عشوي(1999): **مدخل إلى علم النفس**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
65.مصطفى فهمي(1971): **الإنسان والصحة النفسية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
66.مصطفى كامل عبد الفتاح(1993): **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، بيروت.
67.نايفة قطامي(1999): **علم النفس المدرسي**، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
68.نبيل محمد الفحل(2004): **بحوث في الدراسات النفسية**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة مصر.
69.نبيل محمد زايد(2003): **الدافعية والتعلم**، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
70.نعيمة الشماع(1977): **الشخصية النظرية التقييم مناهج البحث**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة.
71.هوك.ك ولندزي(1971): **نظريات الشخصية**، ترجمة أحمد فرج وآخرون، الهيئة العامة المصرية للنشر، القاهرة.

2.الرسائل:

72.إبراهيم جيد جبرة عبد الملك(1988): **علاقة دافعية الإنجاز ببعض متغيرات الشخصية**، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
73.أسماء خويلد(2005): **الدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر:** دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة ورقلة، رسالة ماجستير، جامعة ورقلة.
74.الحميدي محمد ضيدان الضيدان(1424هـ): **تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

75.أمينة محمد شلبي(1993): **العلاقة بين اختلاف التفسير السببي لدافعية الإنجاز وتقدير الذات والاتجاه نحو الدروس الخصوصية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.

76.سارة آل ناصر آل جرير الدوسري(1421هـ): **إدراك القبول والتحكم الوالدي لدى طالبات الجامعة وعلاقتهما بتقدير الذات والفعالية الذاتية**، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، كلية التربية،الرياض.

77.سامية سعدي(2001): **القدرة على التفكير الإبداعي وعلاقتها بدافع الإنجاز وفعالية الذات: دراسة على طلبة الماجستير**، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

78.عائشة فتاحين(1990): **تأثر الثقة في الذات بمعايشة الطفل المصاب بالعجز الحركي لمعاملة الأم**، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

79.عبد الستار محمد الضاهر(2000): **مفهوم الذات ومركز الضبط وعلاقتهما بالسلوك البيئي: دراسة ميدانية على طلبة جامعة دمشق**، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة دمشق.

80.غادة بنت عبد الله بن علي الخضير(1420هـ): **فاعلية برنامج تدريبي توكيدي في تنمية تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة مرتفعات الأعراض الاكتئابية**، رسالة ماجستير، كلية التربية بجامعة الملك سعود، الرياض.

81.موسى عبد الخالق جبريل(1983): **تقدير الذات والتكييف المدرسي لدى الطلاب الذكور دراسة ميدانية في المدارس الثانوية الأكاديمية والمهنية في الأردن**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

82.نصيرة بن عطية(د.ت): مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

3.المقالات:

83.أحمد دوقة(2002): "**الأبعاد المعرفية والانفعالية للدافعية للعمل**"، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، العدد17، جوان.

84.أحمد شعبان محمد عطية(1991):، "**الدافعية للإنجاز وعلاقتها بكل من الثقافة الأسرية والتخصص الدراسي والجنس لدى طلبة الجامعة**"، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مجلد 04، العدد الأول.

85.أحمد عبد الرحمن إبراهيم عثمان(1995): "**الخجل وعلاقته بتقدير الذات والتحصيل الدراسي للأطفال**"، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، الجزء 01، العدد 24.

86.أحمد محمد الصالح(1988): "**تقدير الذات لدى طلاب كلية التربية وعلاقته ببعض المتغيرات**"، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مصر.

87.الشناوي عبد المنعم الشناوي(1997): "**علاقة موضع الضبط بالدافع للإنجاز لدى طلبة وطالبات الجامعة**"، مجلة كلية التربية، جامعة الكويت، مجلد 11، عدد 42.

88.سيد محمود الطواب(1990): "**أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة**"، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد05، السنة05.

89.علاء الدين كفافي(1989): "**تقدير الذات وعلاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي: دراسة في عملية تقدير الذات**"، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمي جامعة الكويت، المجلد09، العدد35.

90.علي محمود شعيب(1988): "**نمذجة العلاقة السببية بين تقدير الذات والقلق والتحصيل الدراسي لدى المراهقين من المجتمع السعودي**"، مجلة العلوم الإحصائية، جامعة الكويت، المجلد 16، العدد 02.

91.فاروق عبد الفتاح موسى(1986): "**علاقة الدافع للإنجاز بالجنس والمستوى الدراسي لطلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية**"، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة الكويت، العدد11.

92.محمد حسن المطوع(1996): "**التوازن النفسي لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية وعلاقته بالدافع للإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الذات بدولة البحرين**"، مجلة جامعة الملك سعود، كلية العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، الرياض، المجلد 08.

93.نبيه إبراهيم إسماعيل(1986): "**دراسة للدافع للإنجاز من حيث علاقته بترتيب الحاجات لنفسية لدى طلاب الجامعة**"، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر، العدد الأول.

94.نصر محمد العلي ومحمد عبد الله سحلول(2004): "**العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء**"، مجلة جامعة أم القرى للعلوم النفسية والتربوية.

4ـ مراجع الكترونية:

95. عويد سلطان المشعان(2007): **دافع إنجاز وعلاقته بالقلق والاكتئاب والثقة بالنفس لدي الموظفين الكويتيين وغير الكويتين في القطاع الحكومي**، www.baderansari.info/general

96.عقيل نوري محمد(2007): **فكرة الذات عند علماء التفاعلية الرمزية**، http://www.ulum.nl/a25.htm

97..فيلما المعايطة(2007): تقدير الذات، http://www.almualem.net/maga/that090.html

98.محمد عوض الترتوري(2007): دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي،
http://www.horoof.com/dirasat/injaz.html

99.وحيد مصطفى كامل(2007): علاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع،
http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_res&r_id=68&topic_id=1005

ثانيا. المراجع باللغات الأجنبية.

100. Ann Roberts et Al(2000): " **Perceived family and peer transactions and self-esteem among urban early adolescents**", Vol 20, N° 01 February.

101. Black Kalanek – Constance(1996): **"Self-esteem in relation to gender socioeconomic status, ethnic, cultural origin, family characteristics, and academic achievement in middle school students"**, PHD, The University of North Dakata.

102. Carvel,D(1990): **"A study of the mother-dougter relationship with Respect to achievement motivation, self-esteem and affiliative tendency"**, Diss. Abs. Int. Vol.51.N°04.

103. Ellis Sonjaj(1999): **"Adolescents perceptions of self-esteem: A Newzaland study"**, International Journal of Adolescence and Youth, Vol 07.

104..Klebanov.O.K. and Prock,G.H(1992): **"Impact of maternal attitudes, girl's adjustment and congnitive skills upon academic performance in middle and High school"**, Journal of research on adolescence, Vol.2 (1).

105. Mucchielli(1994): **Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes**, 8e éd.- ESF Editeur, France.

106. Otero, J.C, Juan M. and Hopkins K.D(1992): **"The relationship between academic achievement and metacognative comprehension Monitoring ability of Spansh secondary school students "**, Edu. And Psych. Measurement, Vol.52.(2).

107. Petri.H & Govern(2004): **Motivation: Theory, Research and Application,** Australia, Thomson – Wadsworth, 2004.

108. Roberts.R & Bengtson.V(1993): **"Relationship with parents self – esteem, and psychological well – being in young adulthood"**, Social Psychology quarterly, Vol.56, N° 04.

109. Wang J.M(1992): **"The effects of achievement motivation goal acceptance, and task perogoramnce qnd goal difficility on task performance"**, Discs. Abs. Int . Jan.