جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

كلية العلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

مذكرة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في علوم التربية

تخصص: ارشاد وتوجيه

موسومة بـ:

تقدير الذات وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعيدين

- دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعيدين بثانوية بن جيلالي الغالي وثانوية ولد قابلية صليحة-

الطالب (ة): بلجيلالي إكرام

أمام لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة
بن عروم وافية	أستاذة محاضرة (ب)	رئيسا
بلكرد محمد	أستاذ محاضر (أ)	مشرفا ومقررا
مسكين عبد الله	أستاذ	ممتحنا

السنة الجامعية 2024- 2025

UNIVERSITE
Abdelhamid Ibn Badis
MOSTAGANEM

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

كلية العلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

UNIVERSITE
Abdelhamid Ibn Badis
MOSTAGANEM

مذكرة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في علوم التربية

تخصص: ارشاد وتوجيه

موسومة بـ:

تقدير الذات وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعيدين

- دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعيدين بثانوية بن جيلالي الغالي وثانوية ولد قابلية صليحة-

مقدمة ومناقشة من طرف الطالب (ة):

بلجيلالي إكرام

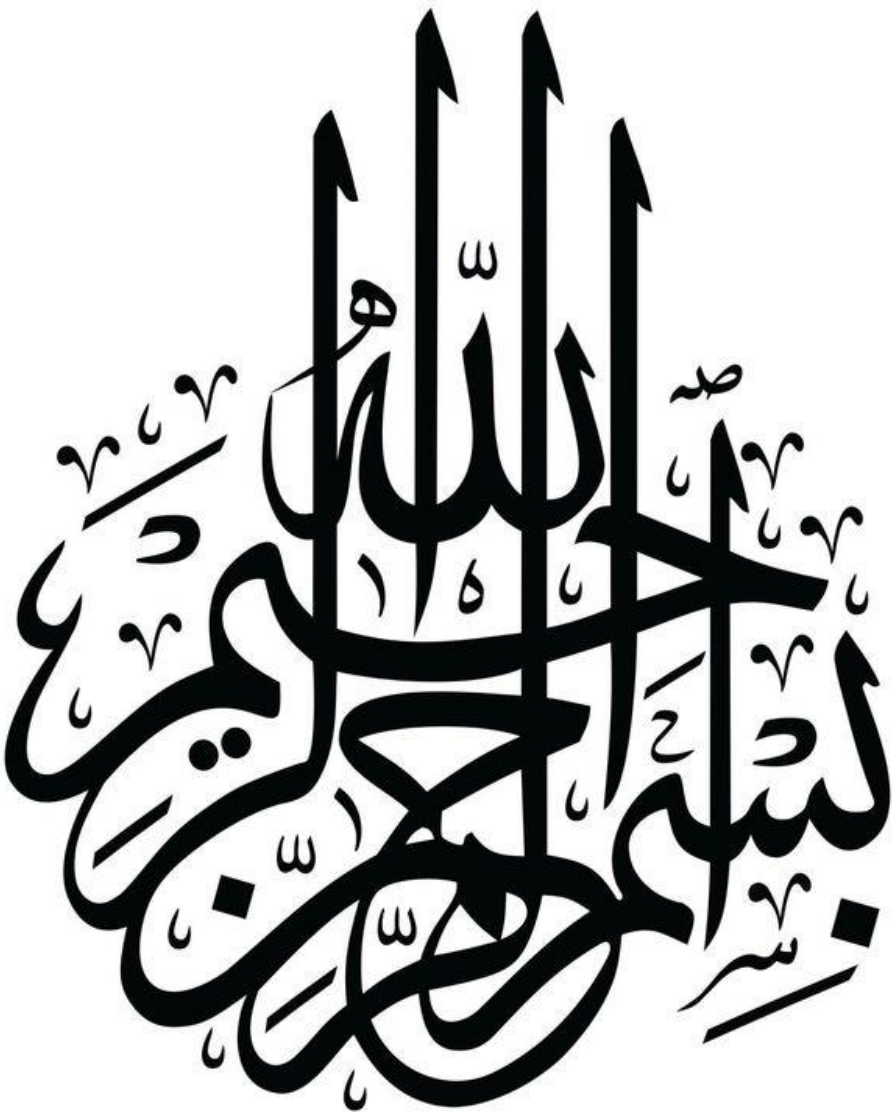
أمام لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة
بن عروم وافية	أستاذة محاضرة (ب)	رئيسا
بلكرد محمد	أستاذ محاضر (أ)	مشرفا ومقررا
مسكين عبد الله	أستاذ	ممتحنا

تاريخ الإيداع: 2025/06/30 .... امضاء المشرف بعد الاطلاع على التصحيح

شعبة علوم التربية — كلية العلوم الاجتماعية

السنة الجامعية 2024- 2025


بسم الله الرحمن الرحيم

✿ .. ::*☆ :** ::.. الإهداء ..:**:☆ *::..✿

أهدي تمرات جهدي لهذا العمل المتواضع الى:

النور الذي أضاء دربي، الى العزيز الذي حملت اسمه فخرا

الى الرجل الذي سعى طوال حياته لنكون الأفضل

أبـ♥ـي آلُغآلُـيَ

الى من كانت الداعم الأول لتحقيق طموحي

الى من أبصرت بها طريق حياتي واعتزازي بذاتي

الى القلب الحنون الى من كانت دعواتها تحيطني

أمـ♥ـي آلُحِبيَبة

الى من وهبني الله نعمة وجودهم

الى مصدر قوتي وجدار قلبي المتين. **إخوُتي وأخوُآتي**

الى كل من ساهم وساعدني في مشواري الجامعي

الى الأستاذ المشرف **[بلكرد محمد]**

أسأل الله أن يمتعه بالصحة والهناء

2025

✿ .. ::*☆ :** : ....:**:☆ *::..✿

✿ .. ::*☆ :** :..الشكر..: **:: ☆* ..✿

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى أله وصحبه أجمعين وبعد.....

فإني أحمد الله تعالى على نعمه ومنه الكبرى، ومن ذلك امتنانه على بإكمال هذه الدراسة، وامتثالا لقوله ﷺ" من لا يشكر الناس لا يشكر الله ". فإنني أشكر كل من ساهم معي في اخراج هذا العمل برأي او كتابة او مرجع.

كما أتوجه بالشكر للأستاذ الفاضل " بلكرد محمد " الذي تفضل بالإشراف على هذه الدراسة، والذي أفاض علينا بعمله الوافر وتوجيهاته ونصائحه التي كان عليها أثر كبير في إعداد هذا العمل بهذه الصورة.

كما يطيب لي بهذا الصدد أن أوجه امتناني وشكري الى السادة الأساتذة أعضاء اللجنة على قبول تقييم ومناقشة هذه المذكرة.

كما لا يفوتني أن أتوجه بالشكر الى جميع أعضاء الطاقم الإداري بثانوية " بن جيلالي الغالي " وثانوية " ولد قابلية صليحة " بخالص الشكر والتقدير على جهودهم.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمستغانم والذي كان لهم فضل لتعاونهم في انجاز هذه الدراسة.

وفي الأخير أتوجه بالشكر والدعاء الى كل من ساهم معي في اعداد هذه المذكرة.

✿ .. ::*☆ :** :.....**:☆ *:..✿

ملخص الدراسة بالعربية

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى كل من تقدير الذات والدافعية للإنجاز والكشف عن طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز السنة الثالثة ثانوي المعيدين بمستغانم، خلال السنة الدراسية (2024-2025)، والكشف عن الفروق في تقدير الذات والدافعية للإنجاز تبعا لمتغيري الجنس (ذكر/ أنثى) والتخصص (علوم تجريبية، تسيير واقتصاد، أداب وفلسفة). ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي، من خلال تطبيق كل من مقياس تقدير الذات لكوبر سميث ومقياس دافعية للإنجاز لهيرمانز على عينة قدرها (80) تلميذ وتلميذة، حيث تم التوصل إلى النتائج التالية:

- يوجد مستوى مرتفع من تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي معيدين لشهادة بكالوريا.

- يوجد مستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا.

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعيدين لامتحان البكالوريا.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

- لا توجد الفروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص.

- توجد الفروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعيدين لإمتحان البكالوريا تعزى لمتغير التخصص.

الكلمات المفتاحية: تقدير الذات، الدافعية للإنجاز، تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعيدين

Study summary in Englis

The current study aimed to investigate the levels of self-esteem and achievement motivation, as well as the relationship between them, among third-year secondary school repeaters in Mostaganem during the 2024–2025 academic year. It also sought to identify differences in self-esteem and achievement motivation according to the variables of gender (male/female) and academic stream (Experimental Sciences, Management and Economics, Literature and Philosophy).

To achieve the objectives of this study, a descriptive research method was adopted. The Coopersmith Self-Esteem Inventory and Hermans Achievement Motivation Scale were administered to a sample of 80 male and female students. The findings were as follows:

- There is a high level of self-esteem among third-year secondary school students repeating the Baccalaureate exam.
- There is a high level of achievement motivation among students repeating the Baccalaureate exam.
- There is no statistically significant correlation between self-esteem and achievement motivation among third-year secondary school repeaters.
- There are no statistically significant differences in either self-esteem or achievement motivation based on gender.
- There are no statistically significant differences in self-esteem based on academic stream.
- There are statistically significant differences in achievement motivation based on academic stream among Baccalaureate repeaters.

Keywords: Self-esteem, Achievement Motivation, Third-Year Secondary School Repeaters

قائمة المحتويات:

الموضوع	الصفحة
الاهداء.	أ
الشكر.	ب
ملخص الدراسة.	ج
قائمة المحتويات.	هـ
قائمة الجداول.	ي
قائمة الاشكال.	ل
قائمة الملاحق.	م
مقدمة.	2
الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة.	
1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.	7
2- الفرضيات الدراسة.	11
3- أهداف الدراسة.	11
4- أهمية الدراسة.	12
5-أسباب اختيار الموضوع.	12
6- المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة.	13
الفصل الثاني: تقدير الذات	
تمهيد.	16
1- تعريف الذات.	16
2- بعض المفاهيم المرتبطة بالذات.	17
3- تعريف تقدير الذات.	18
4- الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات.	19
5- أنواع تقدير الذات.	19
6- مستويات وتقدير الذات.	20
7- نظريات تقدير الذات.	21

8- العوامل المؤثرة في نمو تكوين تقدير الذات.	24
خلاصة الفصل.	27
الفصل الثالث: دافعية للإنجاز.	
تمهيد.	30
1- تعريف الدافعية.	30
2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية.	30
3- أنواع الدافعية.	31
4- وظائف الدافعية.	32
5- مفهوم الدافعية للإنجاز.	33
6- مكونات الدافعية للإنجاز.	34
7- أنواع الدافعية للإنجاز.	35
8- بعض الأطر النظرية المفسرة لدافعية الإنجاز.	35
9- العوامل المؤثرة في دافعية للإنجاز.	40
خلاصة الفصل.	42
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.	
تمهيد.	45
أولا: الدراسة الاستطلاعية.	45
1- الغرض من الدراسة الاستطلاعية.	45
2- مكان وزمان اجراء الدراسة الاستطلاعية.	45
3- طريقة معاينة للعينة الدراسة الاستطلاعية.	46
4- وصف الأدوات المستخدمة في الدراسة.	48
5- الخصائص السيكو مترية للأدوات الدراسة.	51
ثانيا: الدراسة الأساسية.	59
1- منهج الدراسة.	59
2- مكان وزمان اجراء الدراسة.	59

3- مجتمع الدراسة الأساسية.	60
4- مواصفات مجتمع الدراسة الأساسية.	60
5- أدوات الدراسة الأساسية.	61
6- الأساليب الإحصائية المستخدمة.	63
الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير النتائج.	
تمهيد.	66
أولا: عرض النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة.	66
1- عرض نتائج الفرضية الأولى.	66
2- عرض نتائج الفرضية الثانية.	67
3- عرض نتائج الفرضية الثالثة.	67
4- عرض نتائج الفرضية الرابعة.	68
5- عرض نتائج الفرضية الخامسة.	69
6- عرض نتائج الفرضية السادسة.	69
7- عرض نتائج الفرضية السابعة.	70
ثانيا: تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة.	71
1- تحليل وتفسير الفرضية الأولى.	72
2- تحليل وتفسير الفرضية الثانية.	72
3- تحليل وتفسير الفرضية الثالثة.	73
4- تحليل وتفسير الفرضية الرابعة.	74
5- تحليل وتفسير الفرضية الخامسة.	75
6- تحليل وتفسير الفرضية السادسة.	76
7- تحليل وتفسير الفرضية السابعة.	77
الخاتمة.	80
الاقتراحات.	80

المصادر والمراجع	82
الملاحق.	87

قائمة الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مواصفات العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس.	46
02	مواصفات العينة الاستطلاعية حسب متغير التخصص.	47
03	توزيع مقياس تقدير الذات على الأبعاد الأربعة إضافة إلى بعد الكذب.	49
04	البنود الموجبة والسالبة في تقدير الذات.	51
05	البنود الموجبة والسالبة في دافعية للإنجاز.	52
06	معامل الارتباط بيرسون بين بعد تقدير الذات العام وفقراته.	53
07	معامل الارتباط بيرسون بين بعد تقدير الذات الاجتماعي وفقراته.	54
08	معامل الارتباط بيرسون بين بعد تقدير الذات الأسري وفقراته.	54
09	معامل الارتباط بيرسون بين بعد تقدير الذات المدرسي وفقراته.	55
10	معامل الارتباط بيرسون بين بعد الكذب وفقراته.	55
11	نتائج حساب الثبات المقياس تقدير الذات بطريقة ألفا كرو نباخ.	56
12	نتائج حساب الثبات المقياس تقدير الذات بطريقة ألفا كرو نباخ بعد حذف القفرات.	56
13	نتائج حساب الثبات المقياس تقدير الذات بطريقة التجزئة النصفية.	57
14	معامل بيرسون بين الدافعية للإنجاز وفقراته.	58
15	نتائج حساب الثبات المقياس الدافعية للإنجاز بطريقة ألفا كرو نباخ.	58
16	نتائج حساب الثبات المقياس دافعية للإنجاز بطريقة ألفا كرو نباخ بعد حذف القفرات.	59
17	نتائج حساب الثبات المقياس دافعية للإنجاز بطريقة التجزئة النصفية.	60
18	مواصفات مجتمع للدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.	61
19	مواصفات مجتمع للدراسة الأساسية حسب متغير التخصص.	62
20	البنود الموجبة والسالبة بعد تعديل مقياس تقدير الذات بصورته نهائية.	62
21	البنود الموجبة والسالبة بعد تعديل مقياس دافعية للإنجاز بصورته نهائية.	66

22	قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المتوسط الفرضي لمقياس تقدير الذات ومتوسط درجات أفراد العينة.	66
23	قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المتوسط الفرضي لمقياس دافعية للإنجاز ومتوسط درجات أفراد العينة.	67
24	معامل الارتباط بين تقدير الذات والدافع للإنجاز.	68
25	نتائج "ت" للفروق في تقدير الذات بحسب الجنس.	68
26	نتائج "ت" للفروق في دافعية للإنجاز بحسب الجنس.	69
27	نتائج التباين الأحادي للفروق في تقدير الذات بحسب التخصص.	70
28	نتائج التباين الأحادي للفروق في دافعية للإنجاز بحسب التخصص.	70
29	النتائج " post hoc" لتحديد اتجاه الفروق في التخصص.	71

قائمة الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	نموذج استثارة الدافعية حسب "ما كليلاند".	37
02	مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس.	47
03	مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص.	48
04	مواصفات مجتمع الدراسة الاساسية حسب متغير الجنس.	60
05	مواصفات مجتمع الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص.	61

قائمة الملاحق:

الرقم	الملاحق	الصفحة
01	طلب تسهيل مهمة.	87
02	مقياس تقدير الذات في صورته الأولية.	90
03	مقياس دافعية للإنجاز في صورته الأولية.	93
04	مقياس تقدير الذات في صورته النهائية.	100
05	مقياس دافعية للإنجاز في صورته النهائية.	102
05	مخرجات برنامج الحزمة الإحصائية (spss) لنتائج الدراسة.	108

مقدمة

مقدمة:

المرحلة الثانوية هي المرحلة التعليمية التي تأتي بعد التعليم المتوسط خلال المشوار الدراسي، وهي مرحلة تخصص التلميذ والتي تمنحه التأهيل اللغوي والمفاهيم العلمية والتقنية الضرورية والتي من شأنها أن تمكنه من ولوج التعليم العالي أو المعاهد وغيرها، ولإتمام هذه المرحلة واجتيازها بنجاح يجب على تلميذ أن يمر بامتحان لاكتشاف قدراته الذاتية وتحصيل مستواه الدراسي الذي يعتبر هذا الأخير من أهم النشاطات العقلية التي يقوم عليها التلميذ والذي يظهر من خلال تفوقه التعليمي، ويعد هذا التحصيل الدراسي المعيار الأول لنجاح التلميذ في هذه المرحلة وهو يرتبط بالعديد من متغيرات مثل تقدير الذات والدافعية للإنجاز.

يعد تقدير الذات مؤشرا للصحة النفسية ويمثل متغيرا هاما من متغيرات الشخصية، ويلعب دورا أساسيا في تنمية قدرات التلميذ ويعد عاملا في توجيه سلوكه، وهو ليس بعدا شخصيا محدودا، وإنما هو بناء نفسي متنوع ومتغير، كما أنه يؤثر في تنميته العلمية والاجتماعية المقبلة.

يميل ذو تقدير الذات المرتفع إلى الاستقلالية والابتكار، والقدرة على تعبير ويمتاز بالتوافق النفسي والخلو من الاضطرابات الشخصية ويهتم بأرائه الشخصية مهما اختلفت مع أراء الأخرين ويستمد تعزيزات سلوكه من ذاته، أما عن ذوي تقدير الذات المنخفض فهو الذي لا يحصل على تعزيزات لتقديره لذاته نتيجة لا عتقاده أنه يعجز عن تحقيقه. (الهندال، والليل، 2015، ص 318).

كما تعتبر الدافعية للإنجاز محرك إنفعالي يقف وراء السلوك الذي يصدر عن الانسان، والقوة الدافعة وراء رغبة في تحقيق النجاح، كما أنها مزيج من العوامل الداخلية والخارجية التي تحفز على السعي لتحقيق الأهداف، والتغلب على التحديات، وهذا ما يجعلها محورا أساسيا من محاور البحث في مجال الشخصية شأنها من شأن تقدير الذات، وبهذا يكون لكل من تقدير الذات والدافعية للإنجاز دور مهم في حياة الفرد عامة وحياة المتعلم خاصة.

ومن هذا المنطلق حولنا من خلال دراستنا هذه معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي معيدين، وقد تمت معالجة موضوع الدراسة من خلال خمسة فصول:

الفصل الأول: متعلق بمدخل الدراسة، والذي ضم كل من إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، والدراسات المتعلقة بدراسة، إضافة إلى صياغة الفرضيات وأهداف وأهمية الدراسة، تحديد المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

الفصل الثاني: بعنوان تقدير الذات، والذي خصص للحديث فيه عن مفهوم الذات وبعض المفاهيم المرتبطة بالذات، وأنواع ومستويات الذات، ثم تعريف تقدير الذات، والفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات، ونظريات تقدير الذات، وتطرق إلى العوامل المؤثرة في نمو تكوين تقدير الذات.

الفصل الثالث: بعنوان الدافعية للإنجاز، فقد تضمن تعريف للدافعية وبعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية، وأنواع ووظائف الدافعية، تم تعريف بالدافعية للإنجاز، إضافة إلى ذكر مكونات وأنواع دافعية للإنجاز، وبعض الأطر النظرية المفسرة لدافعية للإنجاز، والعوامل المؤثرة في دافعية للإنجاز.

الفصل الرابع: تضمن الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية أولا: الدراسة الاستطلاعية التي اشتملت كل من الغرض الدراسة ومكان وزمان إجراء الدراسة، طريقة معاينة مع وصف الأدوات المستخدمة والخصائص السيكو مترية للأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية.

ثانيا: الدراسة الأساسية تم التطرق إلى المنهج المعتمد في الدراسة، مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية، ومجتمع وعينة الدراسة ومواصفاتها، وأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية أما في الفصل الخامس والأخير فقد تضمن عرضا وتفسيرا لنتائج الدراسة وفقا لترتيب فرضيات الدراسة.

وتم تخصيص الفصل الخامس لعرض وتفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة.

وفي الآخير اختتمنا الدراسة بخاتمة وجملة من الاقتراحات.

الفصل الأول:

مدخل إلى الدراسة

مدخل الدراسة

. تمهيد.

1. مشكلة الدراسة وتساؤلاتها.
2. فرضيات الدراسة.
3. أهداف الدراسة.
4. أهمية الدراسة.
5. أسباب اختيار الموضوع.
6. التعاريف الإجرائية.

تمهيد:

في هذا الفصل يتم التمهيد للدراسة حيث تم التطرق إلى مشكلة الدراسة وعناصرها المهمة، بدءا من إشكالية الدراسة بعدها تم التطرق إلى فرضيات الدراسة وأهمية الموضوع المراد دراسته والأهداف المراد تحقيقها وأسباب التي أدت إلى اختيار الموضوع بالإضافة إلى التعرف على المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة، والدراسات السابقة والتي تعتبر الإطار المرجعي الذي انطلقت منه الدراسة الحالية.

الإشكالية:

اهتم علماء النفس بموضوع تقدير الذات كونه محورا هاما في نظريات الشخصية، ومن أهم الأبعاد الأساسية لها، ومن أبرز العوامل التي تؤثر بشكل كبير على سلوك الفرد.

فتقدير الذات له مكانة أساسية ويعتبر النواة التي يرتكز عليها سلوك الفرد، فهو سمة أساسية تؤثر وتتأثر بصفة دينامية في تفاعل الإنسان مع مواقف الحياة المختلفة، كما يتأثر تقديره لذاته بمدى تحقيقه لأهدافه، ويعتبر من بين مؤشرات الصحة النفسية وقوة الشخصية.

فقد ذكر "كوبر سميث" بأنه ذلك التقييم الذي يقوم به الفرد ويحافظ عليه بالنسبة لنفسه، ويعبر عنه في سلوكه ويوافق عليه أو لا يوافق، كما يحدد معتقداته وتنوعها في نفسه وقدراته على الأداء (حمام، الهويش، 2010، ص64).

كما ذكرت "مارجريت ميد" أن إحساس الفرد بذاته هو نتيجة لسلوك الأخرين نحوه، فالذات عندها ظاهرة اجتماعية لا تنشأ إلا في ظروف اجتماعية حيث يوجد اتصالات اجتماعية.

وترى أنه يمكن أن تنشأ عدة ذوات تمثل كل منها بمجموعة من الاستجابات مستقلة بدرجة أو بأخرى ومكتسبة من مختلف الجماعات الاجتماعية. (بن سعادي، 2016، ص45.46).

فتقدير الذات مطلب يطمح له جميع الناس للصمود في المجتمع ولمواجهة المشاكل التي تطرأ عليه خاصة عندما يكون في مرحلة حساسة كالمراهقة التي تعد من أبرز وأهم المراحل العمرية، وفي غالب الأحيان يكون الفرد في هذه المرحلة متمدرسا.

ولتقدير الذات دور حاسم في حياة التلاميذ خاصة في مرحلة التعليم الثانوي التي يتجهز فيها الفرد لاجتياز شهادة البكالوريا كونها أهم منعرج تعليمي في حياته، وفي هذه الحالة يكون الفرد متعرضا للنجاح أو الفشل. (برينات، نعاسة، 2020، ص5).

فإذا نجح يكون قد قام بخطوة كبيرة في حياته، أما الذين يواجهون تحدي تكرار السنة الدراسية، قد يشعرون بالإحباط، واليأس، وحتى الشك في قدراتهم، كما أنهم يشعرون بالخجل والقلق من الاحتمالات المنتظرة كاستهزاء الرفاق، مما يؤثر سلبا على أدائهم الأكاديمي، وصحتهم النفسية وهذا ما أكدته دراسة "حاج قدوري" (2015) حول تقدير الذات لدى التلاميذ المعيدين للمستوى النهائي من التعليم الثانوي واستعمل فيها المنهج الوصفي وتتمثل العينة في مجموعة من التلاميذ المعيدين للمستوى النهائي من التعليم الثانوي في مؤسسة تعليمية الجزائرية، وهدفت إلى التعرف على أن كانت هناك فروق بينهم باختلاف الجنس والتخصص

واستعمل الباحث استبيان "كوبر سميث" لتقدير الذات، وتوصل إلى عدم صحة الفرضية القائلة بأنه ينخفض مستوى تقدير الذات عند اخفاق التلميذ في النجاح في امتحان شهادة البكالوريا وتوصل إلى عدم تحقق الفرضية القائلة بوجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات العينة باختلاف الجنس والتخصص على مقياس تقدير الذات.

كما يمكن أن يؤثر إيجابيا، فتقدير الذات المرتفع يوفر لهم الثقة بالنفس وهذا ما أكدته دراسة "سعاد العاتي" (2011) بعنوان التقدير الذات عند التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا قامت بدراسة استكشافية على عينة مكونة من 147 تلميذ وتلميذة هدفت فيها إلى التعرف على مستوى تقدير الذات لدى المعيدين لشهادة البكالوريا وذلك تبعا للمتغيرات التالية (التخصص، علمي، أدبي)، الجنس (ذكر، أنثى) واستعملت المنهج الوصفي وقد أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي: مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا مرتفع ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا وفقا لمتغير التخصص.

ولهذا يلعب تقدير الذات دورا أساسيا في حياة الفرد خاصة حياة المراهق ويؤثر على جوانب مختلفة من حياته الأسرية، المدرسية..... فالمراهق عند انخراطه في المرحلة الثانوية يواجه بعض المشكلات والمعيقات منها نقص الدافعية، التي هي نقطة ومركز اهتمام جميع القائمين على العملية التربوية، وهي تعتبر حالة داخلية ذاتية موجودة عند التلاميذ خاصة المقبل على امتحان شهادة البكالوريا حيث تثير سلوكه وتوجهه نحو تحقيق غاية او الهدف المنشود.

كما يراها "ترادف" (1992) بانها سلوك تحرك المتعلم نحو الهدف او الغاية علما ان مصدر تلك الحركة يمكن داخليا او خارجيا فالدافعية ناتجة عن الإدراك الذي يمثله التلميذ عن الأهداف المنشودة من المدرسة وعن قيم النشاطات التي يقوم بها التلميذ والقدرة على التحكم في تلك النشاطات الى جانب ما يشعر به التلميذ (قاسي. 2019. ص 18).

بحيث يسعى كل فرد لتحقيق إنجاز ما، يحقق من خلاله ذاته وقد يستطيع الوصول الى هدفه، وقد لا يتمكن من ذلك ويرجع نجاحه او فشله الى درجة دافعية في الإنجاز.

كما يعد دافع للإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه وكذا إدراكه للموقف فهو مكونا أساسيا في سعي الفرد لتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وفيما يحققه من أهداف (بن صالح، بكراوي. 2017.ص 13).

فإذا كان تقدير الذات سمة من السمات التي يتميز بها كل فرد عن غيره من أفراد المجتمع سواء كانوا ذكورا أو إناثا، فإن دافعية للإنجاز هي عبارة عن حركة انفعالية لمثيرات داخلية أو خارجية لبلوغ أهداف راقية هادفة، وهذا ما أشارت إليه دراسة أشارت "رشيدة الساكر" (2015/2014) حول دراستها بعنوان دافعية للإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات الاكاديمية لدى تلاميذ الثالثة ثانوي ببلدية المغير ولاية الوادي، بحيث هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على علاقة دافعية الإنجاز بفاعلية الذات، أين تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي من خلال عينة عشوائية طبقية مكونة من 70 تلميذ وتلميذة وقد أسفرت الدراسة على نتائج التالية: توجد العلاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالمغير ولاية الوادي وتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية للإنجاز وفاعلية الذات لدى التلميذات تخصص أدبي.

إضافة إلى دراسة "بن مبارك نسيمة" (2014) بعنوان الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى رضا الطلبة عن التخصصات الموجهون إليها في كل من نظام الكلاسيك، والكشف عن العلاقة بين الدافعية للإنجاز والرضا عن التخصص الدراسي في النظامين وفي متغير التخصص توصلت إلى نتائج التالية: توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن التخصص والدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين وتوصلت بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فالرضا عن التخصص الدراسي لدى النظام الكلاسيكي.

فالتقدير الذات والدافعية للإنجاز هما قوتان متلازمتان تشكلان مبدا لتحقيق النجاح في الحياة التلميذ، فالتقدير الذات يعكس نظرتها لأنفسنا وقيمتنا الذاتية، ويمثل الأساس الذي بني عليه ثقتنا بأنفسنا وقدراتنا، اما الدافعية للإنجاز بدورها هي القوة الدافعة التي تحركنا نحو تحقيق الهدف والسعي نحو تحقيق الإنجازات وهذا ما توصلت اليه دراسة "ربيع الواهج" (2020) في دراسته إلى التعرف على علاقة مفهوم الذات بدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمتوسطة عمي سعيد بمدينة غرداية في ضوء متغير التحصيل الدراسي حيث اتبع الباحث المنهج الوصفي وطبق لهذا الغرض مقياسان الأول لقياس مفهوم الذات والثاني لقياس دافعية للإنجاز وهذا على عينة متكونة من 65 تلميذا وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مفهوم الذات لدى التلاميذ كان بمستوى المتوسط بينما كان مستوى دافعية للإنجاز مرتفعا وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين كل من مفهوم الذات والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط وقد توصلت الدراسة إلى نتائج التالية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التلاميذ على مقياس مفهوم الذات تعزى لمتغير التحصيل الدراسي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التلاميذ على مقياس دافعية للإنجاز تعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

ومن الدراسات الأجنبية التي تناولت تقدير الذات، نذكر دراسة "جوزيف" (1992) التي هدفت إلى التعرف على الفروق بين الذكور والاناث في متغير تقدير الذات وبلغت عينة الدراسة 90 طالب، وقد استخدم الباحثون مقياس تقدير الذات لكرو نباخ 1965 ومقياس القدرات الاجتماعية الرياضية الإبداعية الاكاديمية وأشارت نتائج إلى وجود فروق ذات دلالة على مقياس القدرات لصالح الذكور الذي أدى إلى ارتفاع تقدير الذات لديهم والدراسة الثانية إلى وجود فروق ولكنها غير دالة إحصائيا بين الذكور والاناث في متوسط درجات تقدير الذات وبلغ عدد العينة 65.

أما دراسة "كريشين" (1999) التي كانت بعنوان الفروق بين الجنسين في تقدير الذات، اعتمدت على تحليل مضمون الدراسات السابقة في الكشف عن الفروق بين الجنسين في تقدير الذات، وأشارت النتائج إلى أن هناك ارتفاع تقدير الذات لدى عينة الذكور وأن الإناث أقل في تقدير الذات عن الذكور حيث يرجع ذلك إلى دور الذي يؤديه الذكور في المجتمع.

بينما دراسة "وينع" (2008) كانت بهدف البحث عن العلاقات بين الدافعية للإنجاز والكفاءات الذاتية باستخدام عينة تكونت من 135 الطلبة الذين يتعلمون عن البعد معتمدا على الأدوات التالية: استبيان الذاتية، استبيان الدافعية للإنجاز، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين دافعية للإنجاز والكفاءات الذاتية.

وفي السياق ذاته، جاءت دراسة "دانيال" (2011) للكشف عن كيف تؤذي مغامرة التعلم للتأثير في الدافع، وإيجاد نتائج التعلم لدى الطلاب في المدارس المتوسط ، باستخدام الأدوات التالية: استبيان استراتيجية الدافعية للإنجاز واستخدام الاختبار القبلي والبعدي للبحث عن كيفية مغامرة الإنجاز، وطبقت هذه الأداة على عينة مقدارها 182 مشارك وكشفت النتائج عن ردود فعل إيجابية في مجال التكنولوجيا في الفصول الدراسية، فقد كان من الواضح أن العديد من الطلبة شعروا بأنهم وصلوا إلى استيعاب أفضل للدروس لاستخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية مقارنة مع استخدام الأنشطة تقليدية لمغامرة التعلم تأثير على دافع الطلاب.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة تبين أن هناك العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المعيدين السنة الثالثة ثانوي، وعليه يمكن طرح تساؤلات الدراسة الحالية بالشكل التالي:

1/ ما مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المعيدين لامتحان البكالوريا؟

2/ ما مستوى الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المعيدين لامتحان البكالوريا؟

3/ هل توجد علاقة دالة إحصائيا ما بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المعيدين لامتحان البكالوريا؟

4/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس لدى التلاميذ المعيدين لامتحان البكالوريا؟

5/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس لدى التلاميذ المعيدين لامتحان البكالوريا؟

6/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص لدى التلاميذ المعيدين لامتحان البكالوريا؟

7/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير التخصص لدى التلاميذ المعيدين لامتحان البكالوريا؟

فرضيات الدراسة:

1/ مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ المعيدين لامتحان البكالوريا مرتفع

2/ مستوى الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المعيدين لامتحان البكالوريا مرتفع

3/توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المعيدين لامتحان البكالوريا

4/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس لدى التلاميذ المعيدين لامتحان البكالوريا.

5/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية للإنجاز لمتغير الجنس لدى التلاميذ المعيدين لامتحان البكالوريا.

6/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص لدى التلاميذ المعيدين لامتحان البكالوريا.

7/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافع للإنجاز تعزى لمتغير التخصص لدى التلاميذ المعيدين لامتحان البكالوريا.

أهداف الدراسة:

1/ التعرف على مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ سنة الثالثة الثانوي المعيدين.

2/ التعرف على مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ سنة الثالثة الثانوي المعيدين.

3/ الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ سنة الثالثة الثانوي المعيدين.

4/ التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات لدى تلاميذ سنة الثالثة الثانوي المعيدين.

5/ التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ سنة الثالثة الثانوي المعيدين.

6/ التعرف على الفروق في تقدير الذات حسب التخصص لدى تلاميذ سنة الثالثة الثانوي المعيدين.

7/ التعرف على الفروق في الدافعية للإنجاز حسب التخصص لدى تلاميذ سنة الثالثة الثانوي المعيدين.

أهمية الدراسة:

نبرز أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية:

- تتمثل أهمية هذه الدراسة بالدرجة الأولى في أهمية المتغيرات التي عالجتها، فانخفاض مستوى هذه المتغيرات يشكل أحد أكبر التحديات التي يواجهها التلاميذ.

- كما تتجلى هذه الأهمية في معالجة أهم مشكلة يتعرض لها التلميذ خلال مشواره الدراسي ألا وهي الخوف من الرسوب في شهادة الباكالوريا مرة ثانية بسبب تدني مستوى الدافعية للإنجاز أو تقدير الذات.

- تكمن أهمية الدراسة في أهمية الشريحة التي درستها وهم تلاميذ السنة ثالثة ثانوي باعتبارهم أساس بناء وتنظيم مجتمع الغد وإطارات المستقبل.

الأهمية التطبيقية:

- قد تفتح الدراسة المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات مشابهة، ومع مختلف المتغيرات.

- تساهم الدراسة بالإستفادة من نتائجها وتوصياتها

أسباب اختيار الموضوع:

- الرسوب في شهادة البكالوريا مشكلة التي ترهق الكثير من الطلبة الثالثة ثانوي من ناحية التفكير مما يؤذي إلى انخفاض مستوى تقدير الذات لديهم.

- شهادة البكالوريا مرحلة جد مهمة وحساسة في حياة التلميذ فهي تعد مرحلة من مراحل التي تمكنه من دخول الجامعة واكمال دراسته.

التعاريف الإجرائية:

تقدير الذات: هو درجة التقييم التي يمنحها التلميذ معيد لذاته في الدورة السابقة سنة (2024) بالمرحلة الثالثة الثانوية وذلك من خلال إجابته على مجموعة من العبارات الواردة في مقياس تقدير الذات لكوبر سميث

الدافعية للإنجاز: هي تلك العملية التي تدفع التلميذ ليسلك سلوكا معينا من أجل تحقيق أهداف معينة، والتي يمكن قياسها من خلال الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس دافعية للإنجاز لهيرمانز.

تلاميذ البكالوريا المعيدين: هم التلاميذ الذين سبق لهم اجتياز امتحان شهادة البكالوريا الوطنية في دورة السابقة (2024) ولم يتمكنوا من الحصول على الشهادة.

الفصل الثاني:

تقدير الذات

تمهيـد.

1/ تـعـريـف الـذات.

2/ بـعض المفـاهيم المرتبطة بالذات.

3/ تــعـريـف تـقدير الذات.

4/ الفرق بين مـفهوم الذات وتـقدير الذات

5/ أنـواع تـقدير الذات.

6/ مستـويـات تقدير الذات.

7/ نـظريـات تقديـر الذات.

8/ العـوامل المؤثرة في نمو وتـكوين تـقدير الذات.

خــلاصـة الفـصـل.

تمهيد:

تعتبر الذات جزء فينا منذ الولادة، يؤثر فينا ويشعر بوجودنا، فالذات الإنسانية يمكننا ملاحظتها في السلوك الذي يبديه الفرد، وكل ما حولنا يشكل أساس ذواتنا، فتفاعلنا مع الآخر يساعدنا على فهم الذات، وهذا ما جعلها احدى المفاهيم المهمة في جل النظريات السيكولوجية، وبالأخص تقدير الذات الذي يمثل القاعدة الأساسية للصحة النفسية للفرد ومختلف علاقاته مع نفسه ومحيطه، وسنحاول في هذا الفصل التطرق إلى أهم العناصر المرتبطة بتقدير الذات

1- تعريف الذات:

نظرا لأهمية الذات في تكوين شخصية الفرد فقد اختلف العلماء في تحديدهم لمفهوم الذات، وسنتطرق في عرضنا هذا الى بعض العلماء الذين احتل هذا المفهوم ركنا أساسيا لنظرياتهم الشخصية.

يعرف "لابين" و"جرين" (1981) مفهوم الذات بأنه تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره، وخلفيته، وأصوله، وقدراته، ووسائله، واتجاهاته، وشعوره، حيث يعتبر مفهوم الذات قوة موجهة بسلوكه. ويشير "إبراهيم" (1985) الى ان مفهوم الذات عبارة عن تنظيم معرفي وانفعالي واجتماعي، ويتضمن استجابات الفرد نحو ذاته في مواقف داخلية وخارجية لها علاقة مباشرة في حياته، ويشكل بعدا هاما في شخصيته والتي لها أكبر أثر في تصرفاته وسلوكه، وبصورة عامة يمكن تعريف مفهوم الذات بأنه تقييم الشخص لنفسه. (بني جابر، 2004، ص 116).

ويعرف "أتواتر" مفهوم الذات بأنه الصورة الكلية والوعي الذي لدينا عن أنفسنا ويتضمن اعتقاداتنا حول أنفسنا، ومشاعرنا نحوها، والقيم المتصلة بها. (atwater. 1990).

كما يعرفها أيضا "صالح أبو جادو" بأنه المجموع الكلي لإدراكات الفرد، وهو صورة مركبة ومؤلفة من تفكير الفرد عن نفسه وعن تحصيله وعن خصائصه وصفاته الجسمية، والعقلية، والشخصية، واتجاهاته نحو نفسه، وتفكيره بما يفكر الاخرون عنه. (أبو جادو، 2010، ص38).

تعريف "كارل روجرز" بأنه عبارة عن هيئة منظمة من الادراكات المقبولة من طرف الوعي، وهي مكونة من عناصر أهمها إدراكات الفرد الذاتية من خصائصه وقدراته والإحساسات والمفاهيم بذات، وعلاقتها بالآخرين والمحيط الخارجي، والقيم والمزايا المدركة والمرتبطة بالتجارب والمواقف والأهداف والمثل المدركة سواء كان لها مكافئ سلبي أو الإيجابي. (قذيفة، 2014، ص34).

تعريف "أبوزيد إبراهيم" (1987) هو تركيب معرفي منظم موحد متعلم المدركات الفرد الواعية، ويتضمن استجابات الشخص نحو نفسه ككل وتقديراته لذاته. (حمزاوي،2017، ص62).

تعريف "وليام جيمس" (1980) والذي سماها الأنا وهي مجموعة ما يمتلكه الانسان او ما يستطيع ان يقول إنه له جسمه، سماته، قدراته، وممتلكاته المادية، الأسرية، الأصدقاءه، وأعدائه. (عايدة،2014، ص10).

يرى "ألبورت" الذات بأنها تمثل جوهر الشخصية التي تؤثر بشكل بالغ عن سلوك الفرد وتصرفاته، وأن مفهوم الذات يمثل الصورة الكلية، ووعي الشخص ومعرفته لنفسه كما يشمل معتقدات الفرد عن نفسه والقيم التي يحملها ومشاعره تجاهها. (ذيب،2010، ص70).

يعرفها "لوين" (1981) ان مفهوم الذات هو بمثابة المنطقة الروحية التي تحدد المعتقدات الحالية تجاه النفس. (جعفور، حشاني، 2018، ص12).

يعرف "العسيري" على أنه فكرة الشخص عن نفسه، وهو تنظيم ادراكي انفعالي معرفي متعلم يتضمن استجابات الفرد عن نفسه ككل. (الردغان، الصويلح،2014، ص76).

من خلال التعاريف نستنتج أن الذات هي مفهوم يشير الى هوية الفرد، ووعيه بنفسه، وأنها تتضمن مجمل من مدركات وتصورات التي يحملها الفرد عن نفسه، وكيفية تعامله مع المواقف والخبرات التي يشكلها نحو نفسه.

2.بعض المفاهيم المرتبطة بالذات:

1.2. تأكيد الذات: حسب "مختاري" هو حافز للسيطرة أو التفوق أي الدافع الذي يجعل الانسان بحاجة الى التقدير والاعتراف والاستقلال، وهو تلك الرغبة في السيطرة على الأشياء، والسعي الدائم لإيجاد مكانة وقيمة اجتماعية. (مخطاري،2016، ص39).

2.2. ثقة بالنفس: يراها "سليمان" أنها ثقة الفرد في ادراكه وخبراته في المواقف الاجتماعية، الشعور بكرامته، وقيمته، وتقديره، واحترامه لذاته، ولهذا فإن الثقة بالنفس تعني الاستقلالية، وكذلك قوة الأنا وقوة الشخصية من زاوية التصديات. (سليمان،2011، ص51).

3.2. الوعي بالذات: ويقصد به "جاب الله" قدرت الفرد على إدراك مصادره النفسية واحساسه، ومشاعره، وانفعالاته، وكيفية تميز بينها والوعي بالعلاقة بينها وبين الاحداث والمواقف المختلفة. (جاب الله،2015، ص65).

4.2. تحقيق الذات: يشير "ما سلو" الى ان تحقيق الذات هو ان يكون للفرد اتجاها واقعيا، وان يتقبل نفسه والاخرين والعالم الخارجي كما هو، وأن يتمركز حول المشاكل بدلا من تمركزه حول نفسه وان يتسم باستقلال الذات عن الاخرين. (حمري،2012، ص13).

من خلال ما سبق نجد ان هذه المفاهيم المتكاملة، فكل واحد منهما يصف جانبا من جوانب الذات.

3- تعريف تقدير الذات:

يعرفه "رونزبرغ" (1979) أنه اتجاهات الشاملة (سالبة أو موجبة) نحو نفسه، وهذا يعني أنه تقدير الذات المرتفع يعتبر الفرد نفسه ذا قيمة وأهمية، بينما يعني تقدير الذات المنخفض عدم الرضا عن الذات أو رفض الذات أو احتقار الذات، أي أن تقدير الذات يعني الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية وتقييم الاخرين له. (المساعيد، التح، 2014، ص37).

عرفه "عسكر" بأنه الشعور بالفخر والرضا عن نفسه، يكتسب الفرد التقدير من خلال خبرات النجاح التي يمر بها وهو يستند الفرد في حكمه على نظرة الاخرين له ومن الشعور الذاتي. (أبو مرق،2015، ص7).

يرى "معايطة" (2007) إن تقدير الذات هو التقييم العام لدى الفرد لذاته في كليتها وخصائصها العقلية والاجتماعية، والانفعالية، والأخلاقية، والجسدية، وينعكس هذا التقييم على ثقته بذاته وشعوره نحوها وفكرته عن مدى أهميتها وتوقعاته منها، كما يبدو في مختلف الحياة. (ذيب، 2010، ص77).

ويعرف "ألبرت ميربان" تقدير الذات على انه اتجاهات الفرد العامة سواء (سالبة أو موجبة) تجاه ذاته، وأيضا ما يشعر به الفرد حول ذاته، وتعتبر مقاييس الشخصية لتقدير الذات بمصطلحات أو مفاهيم إيجابية مثل الثقة في قدرة الفرد العملية أو الجسمية، وشعوره أنه مقبول ومحبوب وموضع إعجاب من الأخرين، بينما الكلمات التي تعبر عن التقدير السالب هي مثل الخجل والقلق ومشاعر فقد الثقة في الذات وقدرة الفرد العقلية والجسمية. (عثمان،2010، ص109).

كما قد أشار" كوبر سميث" (1967) إلى أن تقدير الذات يعكس مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يكونها الفرد عن نفسه عندما يواجه العالم المحيط، فيما يتعلق بتوقع النجاح والفشل والقبول وقوة الشخصية، فتقدير الذات وفق سميث يتشكل من خلال الحكم الذي يصدره الفرد عن نفسه متضمنا الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق. (نيكية،2017، ص221).

ومن خلال تعريفات السابقة نستطيع القول بأن تقدير الذات هو مدى قيمة الفرد لنفسه وكيف يرى نفسه في ضوء قدراته وخصائصه، أي حكم الفرد عن ذاته والتقييم الذي يضعه لنفسه وشعوره بأهميته وقيمته، يتضمن تقدير الذات الشعور بالثقة والاحترام الذاتي مما يؤثر بشكل كبير على سلوكه وعلاقاته مع الأخرين.

4- الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات.

بعض عرض كل من مفهوم الذات وتقدير الذات يتضح أن كل مفهوم يحمل خصوصية معينة، فالأول له مرجعية نحو المعرفة، ووصف الذات، في حين تقدير الذات يقصد به التقييم (ما هو الشعور خاص بالفرد).

يتضح إذن أن مفهوم الذات عبارة عن معلومات عن صفات الذات، بينما تقدير الذات تقييم لهذه الصفات. (حسيني، 2018، ص16).

وقد قدم "كوبر سميث" تعريفا للتفرقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات، شرح فيه أن مفهوم الذات هو مفهوم الشخص وأراء عن نفسه، بينما تقدير الذات يتضمن التقييم الذي يصنعه وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتباره لذاته. (عبد العزيز،2012، ص44).

ومن خلال ما تم توضيحه نستنتج مما سبق أن هناك فرقا بين مفهوم الذات وتقدير الذات، فمفهوم الذات هو التعريف الذي يصنعه الفرد لذاته أو الفكرة التي يكونها الفرد عن ذاته، أما تقدير الذات فهو التقييم الذي يصنعه الفرد لذاته بما فيها من الصفات.

وبذلك يختلف تقدير الذات عن مفهوم الذات، فالأول يشير إلى تقدير الشخص لذاته مرتفع أو منخفض، في حين يشير الثاني بأنه يشمل إدراك الفرد لخصائصه وقدراته وعلاقاته بالأخرين والبيئة المحيطة به ونحو أهدافه الشخصية في الحياة.

5- أنواع تقدير الذات:

قسم علماء النفس تقدير الذات إلى قسمين:

5-1- تقدير الذاتي المكتسب: هو التقدير الذاتي الذي يكتسبه الشخص من خلال إنجازاته فيحصل على الرضا بقدر ما أدى من نجاحات، فيبنى التقدير الذاتي على ما يحصله من إنجازات.

5-2- تقدير الذات الشامل: يعود إلى الحس العام للافتخار بالذات فهو يعني أن الأشخاص الذين أخفقوا في حياتهم العملية لا يزالون ينعمون بدفء التقدير الذاتي العام وحتى وإن أغلق في وجوههم باب الاكتساب، والاختلاف الأساسي بين المكتسب والشامل يكمن في التحصيل والانجاز الأكاديمي ففكرة تقدير الذات

المكتسب تقول إن الإنجاز يأتي أولا تم التقدير الذاتي، بينما فكرة التقدير الذاتي الشامل تقول إن التقدير الذاتي يكون أولا ثم يتبعه التحصيل والإنجاز. (قدوري،2016، ص41).

6- مستويات تقدير الذات:

تتأرجح مستويات تقدير الذات بين المرتفع والمنخفض والمتوسط، ولكل مستوى من هذه المستويات مميزات وخصائص خاصة به نذكرها على النحو التالي:

6-1- تقدير الذات المرتفع: يرى "رونبرغ" (1985) أن تقدير الذات المرتفع هو دليل تقبل وتسامح والرضى الشخصي في مراعاة الذات مع استثناء إحساس الكمال، إضافة إلى أن تقدير الذات المرتفع يستلزم احترام الذات ويشير رونبرغ إلى نوعين من الاحترام، احترام مطلق وغير مشروط ويقوم على احترام الفرد لذاته لأنه انسان دون أخذ بعين الاعتبار مميزات الفرد وانجازاته، أما النوع الثاني فهو الاحترام المشروط والذي يستوجب التوافق بين المعايير الشخصية للكفاءة والأخلاق، والتميز، واحساسات الاكتمال. وفي رأيه أن عند غياب الاحترام المشروط هو الذي يميز لنا تقدير الذات المنخفض مقارنة مع التقدير الذات المرتفع.

فإن الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة في تقدير الذات لديهم قدر كبير من الثقة في ذواتهم، وقدراتهم، ويعتقدون في أنفسهم الجدارة، والفائدة، وأنهم محبوبون من قبل الاخرين.

ان الافراد الذين لديهم تقدير الذات مرتفع نجد عندهم ثقة في أنفسهم وفي أفعالهم، ولهم ثقة عالية في قدراتهم واختياراتهم كما نجدهم لا يولون أهمية للانتقادات الموجبة لهم، أو بالأحرى أقل تأثرا بها عكس أصحاب التقدير المنخفض للذات، حيث نجدهم أسرع وأكثر تلقائية في الإجابة على الأسئلة التي تتعلق بذواتهم من الافراد ذوي تقدير المنخفض للذات، ورغم الصعاب التي يتعرض لها أصحاب التقدير المرتفع للذات، نجدهم يستطيعون مقاومة ونسيان المحن والنهوض من الجديد، ذلك لأنهم يقومون بمراقبة انفعالاتهم وتوجيها إلى طريق النجاح كما نجد أن الفرد الذي يمتاز بتقدير الذات الإيجابي لديه القدرة على التوفيق بين مشاعره الداخلية، وسلوكه الظاهري، كما يتصف بالقدرة على الاتصال والتواصل مع الاخرين، كما يتسم كذلك بالاستقلالية، ويفخر بإنجازاته، والقدرة على التأثير في الأخرين ولديه مدى واسع في التعبير عن انفعالاته. (سيف،2018، ص 82-83).

6-2- تقدير الذات منخفض: يمكن أن نجده بعدة تسميات منها التقدير السلبي للذات، التقدير المنخفض للذات، ويعرفه رونبرغ بأنه عدم رضا الفرد بحق ذاته أو رفضها.

إن الشخص الذي لديه تقدير متدني يمكن أن نصفه بأنه ذلك الشخص الذي يفتقر إلى الثقة في قدراته، وهو الذي يكون يائسا لأنه لا يستطيع أن يجد حلا لمشاكله، ويعتقد أن معظم محاولاته ستوبؤ بالفشل وأنه ليس في استطاعته إلا اجادة القليل من الاعمال على أثر ذلك فهو دائما يميل إلى إدراك ما يدعم اعتقاده، ويتجاهل ما يكون عكس ذلك.

من الناحية الاجتماعية يرى" رونبرغ "و"شوتز" أن الأفراد ذوي التقدير المنخفض للذات يفضلون الابتعاد عن نشاطات الاجتماعية، ويظهرون أحيانا الميل إلى أن يكونوا خاضعين ومسيرين إلى جانب أنهم يمتازون بالخجل والحساسية المفرطة والميل إلى العزلة والوحدة.

ومن خلال دراسة التي قام بها كوبر سميث على عدد من التلاميذ الذكور وجد أن التلاميذ ذوي التقدير المنخفض يتميزون بـــ:

- الاكتئاب والقلق

- لا يستطيعون التعبير عن أنفسهم

- ليس لديهم الثقة نحو قدراتهم. (ماموني، بوفادي، 2020، ص47-48).

أن الفرد الذي يكون لديه تقدير الذات منخفض لا يكون دائما مقنعا ويصبح متناقضا في أفكاره وكلامه ويكون انهزاميا، عكس الانسان عادي يكون اقل ارتباطا وتواصلا مع الاخرين، كما نجده يتأثر بشدة بأحكام الأخرين، أي له حساسية مفرطة اتجاه النظرة الاجتماعية (الأخرين). حيث نجده يتأثر بشكل كبير في الانتقادات التي توجه له من طرف الاخرين، حيث نجد أصحاب هذه الفئة أكثر حيادا خاصة حينما يتعلق الامر الحديث حول ذواتهم. (بتصرف).

3-6- تقدير الذات المتوسط: يذكر "كوبر سميث" ان تقدير الذات المتوسط يقع بين المستوين المرتفع والمنخفض، بكل ما يختص بهما من خصائص وسمات، يمكن القول إن تقدير الذات المتوسط هو تلك القيمة التي تتوسط مقياس تقدير الذات، وهو كل تقدير فوق المنخفض، ولم يصل بعد للمرتفع وينطبق هذا القياس على كل الخصال، والمميزات التي سبق ذكرها في المستويين السابقين. (سيف، 2018، ص83).

7- نظريات تقدير الذات:

توجد مجموعة من النظريات التي تناولت دراسة وتفسير تقدير الذات من أشهرها:

7-1- نظرية كوبر سميث:

لقد استخلص كوبر سميث نظريته لتفسير تقدير الذات من خلال دراسته لتقدير الذات عند أطفال حيث ذهب الى ان تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، ولذا فعلينا الا نتعلق داخل منهج واحد ومدخل معين لدراسته بل علينا ان نستفيد منها جميعا لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم ويؤكد أيضا أهمية تجنب فرض الفروض غير الضرورية.

فضلا عن ذلك يرى "كوبر سميث" ان تقدير الذات ظاهرة معقدة، لأنها تتضمن كلا من تقييم الذات ورد الفعل او الاستجابات الدفاعية، وإذا كان تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييمية نحو الذات، فإن هذه الاتجاهات تتسم بقدر كبير من العاطفة، فتقدير الذات عند سميث هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمنا الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق، ويقسم تعبير الفرد عن تقدير لذاته الى قسمين: التعبير الذاتي، وهو ادراك الفرد لداته ووصفه لها، والتعبير السلوكي ويشير الى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته، التي تكون متاحة للملاحظة الخارجية (عبد الأمير، 2011، ص306).

وتقوم هذه النظرية على دراسة تقدير الذات عند الأطفال قبل سن التمدرس الى غاية المراهقة ومرحلة الشباب، كما تسعى الى فهم عمليات تقييم الذات وردود أفعالها واستجاباتها الدفاعية، وتميز هذه النظرية بين تقديرات الذات الحقيقي عند الافراد، الذين يشعرون بالفعل ان لهم قيمة إيجابية، وتقدير الذات الدفاعي، حيث يعتقدون انهم لا يتوفرون على هذه القيمة، ويعبر تقدير الذات عند كوبر سميث عن اتجاه القبول او الرفض، ويشير الى معتقدات الفرد اتجاه ذاته، لذلك يمكن تعريف تقدير الذات بانه الحكم على صلاحيته الفرد، من خلال اتجاه تقييمي نحو الذات في المجالات الاجتماعية، والأكاديمية، والعائلية، والشخصية ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الإيجابية او السلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بانه قادر وهام وناجح وكفء في محيطه، وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد الى الاخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة (علوي، 2014، ص30).

7-2- نظرية زيلر:

ان نظرية زيلر في تقدير الذات نالت شهرة اقل من نظريتي كوبر سميت وروزبنرج، وحظيت بدرجة اقل منها من حيث الانتشار، لكنها في الوقت نفسه تعد أكثر تحديدا وأشد خصوصية، أي ان زيلر يعتبر تقدير الذات ما هو البناء الاجتماعي للذات (الحجري، 2011، ص16-17).

وينظر زيلر الى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد ان تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات الا في الاطار المرجعي الاجتماعي، ويفترض ان الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من

تقدير الذات تؤدي وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة، ويصف تقدير الذات بانه يقوم الفرد لذاته، ويلعب دور المتغير الوسيط او انه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي، وعلى ذلك فعندما تحدث تغييرات في بيئة الفرد الاجتماعية، فان تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية المتغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك، ويعتبر زيلر ان تقدير الذات هو العامل الذي يساعد على احداث تغييرات على الشخصية، ويجعلها قادرة كذلك على التعبير عن كفاءاتها وإنجاز اعمالها والاحساس بتوازنها النفسي (علوي،2014،ص33).

3-7- نظرية روزنبورج:

ان هذه النظرية تعتبر من أهم النظريات التي وضعت أساسا لتفسير وتوضيح تقدير الذات، حيث ظهرت هذه النظرية من خلال دراسته للفرد وارتقاء سلوك تقييمه لذاته، في ضوء العوامل المختلفة التي تشمل المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وظروف التنشئة التربوية (الحجري،2011، ص12) ووضع روزنبورج للذات ثلاثة تصنيفات هي:

أ/ الذات الحالية او الموجودة: وهي كما يرى الفرد ذاته وينفعل بها.

ب/ الذات المرغوبة: وهي الذات التي يجب ان يكون عليها الفرد.

ج/ الذات المقدمة: وهي صور الذات التي يحاول الفرد ان يوضحها او يعرفها الاخرين، ويسلط روزنبورج الضوء على العوامل الاجتماعية، فلا أحد يستطيع ان يضع تقديرا لذاته، والاحساس بقيمتها الا من خلال الاخرين ويرى روزنبورج تقدير الذات هو اتجاه الفرد نحو نفسه، لأنها تمثل موضوعا يتعامل معها ويكون نحوها اتجاها، وهذا الاتجاه نحو الذات يختلف من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى (عبد الأمير، 2011، ص305-306).

وتهدف هذه النظرية كذلك الى دراسة نمو وارتقاء السلوك التقييمي للذات مع اعتماد المعايير الاجتماعية، كما تهتم بفئة المراهقين خصوصا، في الجانب المتعلق بدينامية وتطور صورة الذات الإيجابية، مع التركيز على الدور الذي يمكن ان تلعبه الاسرة في تغريز الصورة ان التقليص منها (علوي،2014، ص33).

من خلال النظريات التي تم عرضها نرى بانها قدمت نتائج هامة فيما يخص تقدير الذات فكوبر سميث يرى بان تقدير الذات يشير الى معتقدات الفرد اتجاه ذاته ويعبر عن مدى قبوله لها او رفضها، ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الإيجابية، او السلبية نحو ذاته، بينما زيلر يصف تقدير الذات بانه التقدير الذي يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط بين الذات والعالم الواقعي، ولقد ركز على دور البيئة

الاجتماعية للفرد في تكوينه، اما نظرية روزنبورج كذلك اهتمت بالتنشئة الاجتماعية ودورها في تكوين تقدير الذات لدى الفرد خصوصا العامل الاسري الذي له أهمية كبيرة في تعزيز تقدير الذات او تدميره.

8- العوامل المؤثرة في نمو وتكوين الذات:

بشكل تقدير الذات لدى الفرد بفعل كل من العوامل الداخلية والخارجية، فالعوامل الخارجية هي العوامل البيئية مثل تأثير الإباء والأشخاص في حياتنا، في حين تشمل العوامل الداخلية تلك العوامل التي يولدها الفرد عن نفسه مثل أفكاره عن ذاته.

8-1- العوامل الداخلية:

8-1-1- مستوى طموح: ان فكرة الفرد عن نفسه تؤثر في مستوى طموحه حيث يتأثر طموح الفرد بتقديره لذاته، ولكن قد يضع الافراد أهدافا اعلى من قدراتهم، وهنا يحدث التعارض بين أهدافهم وانجازاتهم، وفي حالة فشلهم تضعف تقتهم بأنفسهم، ويؤدي ذلك الى تقدير الذات منخفض، وتوصل في هذا الصدد بكر (1979) الى ان الافراد الذين يتمتعون بمفهوم تقدير الذات العالي، كانوا اكثر توافقا في عملهم واعلى دافعية في الإنجاز وأفضل مستوى في الطموح، كما وجد المصطفى (1990) في دراسته التجريبية ان ذوي تقدير الذات المتدني كانوا اقل ميلا الإنجاز.

ويؤكد كوندا (1990) ان معظمنا بميل الى جمع أدلة ذاتية لنقيم أنفسنا على أساسها، وفي النهاية ينشأ لدنا انطباع عن الذات جزء منها حقيقي والأخر خيالي، كما أظهرت بعض المواقف ان الافراد يقدرون أنفسهم بطريقة غير موضوعية، وان جانب الخيال يغلب عليهم (قدي، 2019، ص37).

8-1-2- الإنجاز الأكاديمي: فالدرجات الاكاديمية الجيدة تعزز من شعور المرء بالقيمة والكفاءة، وتقدير الذات والانجاز الأكاديمي يبدو انهما يكونان مرتبطين بشكل كبير ما بين العامين 7 و15 كما يقول "اومالي وباكمان" النجاح التعليمي يصبح اقل مركزية وتأثير في تقدير الذات أثناء السنوات الأخيرة من الدراسة (شيبة، 2015، ص 88).

8-2- العوامل الخارجية:

8-2-1- المحيط الأسري: تلعب الأسرة دورا مهما في تنمية تقدير الذات لدى أطفالها، فالأطفال الذين ينتمون الى أسر تشجعهم وتحفزهم على القيام بمختلف المهام، نجد تقديرهم لذاتهم يكون مرتفعا، عكس الأسر التي لا تهتم بأطفالها، فنجد تقديرهم لذاتهم منخفض، وقد أظهرت دراسة سورتنربرج (1982) ان

الأطفال الذين يعيشون في أسر غير سعيدة، والتي فيها الوالدين منفصلين عن بعضهما يمتلكون تقدير الذات أقل من الأطفال الذين يعيشون مع والدين.

كما توصلت دراسة كفافي (1988) بعنوان تقدير الذات وعلاقته بالتنشئة الوالدية والامن النفسي دراسة في عملية الذات إلى أن هناك علاقة موجبة بين التعرف على أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء، والتي يمكن اعتبارها صحيحة، وهناك علاقة موجبة بين الشعور بالأمن النفسي وتقدير الذات. (قدي، ص 37-38).

وفي دراسة عكاشة في اليمن بعنوان تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لمجموعة من أطفال مدينة صنعاء وتكونت العينة من 197 طفلا تراوحت أعمارهم بين (9 و12 سنة)، وتوصلت الدراسة إلى أن حرمان الطفل من أحد والديه يؤثر تأثيرا سلبيا على تقديره لذاته. (مجلي،2013، ص77).

8-2-2- أراء الأخرين: كذلك يتأثر مستوى تقدير الذات بالكيفية التي يعاملنا بها الأخرون، فالأفراد الذين تتم معاملتهم باحترام واهتمام من قبل الأشخاص مهمين في حياتهم، غالبا ما يكون لديهم قدر مرتفع من تقدير الذات، لقد أشارت الأبحاث إلى أن مستوى تقدير الذات يرتبط بآراء وتقييمات الأخرين خصوصا من نعتبرهم مهمين وأكفاء وجذابين، والتقييم الإيجابي يرفع غالبا من مستوى تقدير الذات، والتقييم السلبي يقلل غالبا منه هذا ما يطلق عليه أثناء المنعكس أو مرآة النفس. (شيبة، 2015، ص88).

8-2-3- المحيط المدرسي: تلعب المدرسة دورا كبيرا في تقدير التلميذ لذاته، حيث يشير جير سيلد (1952) إلى أن المدرسة تحتل المرتبة الثانية بعد البيت بالنسبة للعديد من التلاميذ في تأثيرها على تكوين تصور التلميذ عن نفسه، وتكوين اتجاهات نحو قبول ذاته أو رفضها. ورأى توماس (1972) أن نمط المدرسة والنظام المدرسي والعلاقة بين المعلم والتلميذ من بين عوامل تؤثر في تقدير التلميذ لذاته.

وبالنسبة لتأثير المعلم أشار حامد زهران أن المعلم له تأثير على مستوى مفهوم التلميذ لذاته وتقديره لها، إذ باستطاعة المعلم أن يخفض من هذا المستوى أو يرفع منه، ويؤثر بذلك في مستوى طموحات التلميذ وأدائه.

ويعد المعلمون والأقران من بين الأفراد ذوي الأهمية بالنسبة للتلميذ، وعندما يدخل التلميذ المدرسة فإن عوامل جديدة تدخل في تقييمه لذاته، وقد يعدل تقييمه لذاته من حيث تقييم رفاقه ومعلميه له، وقد يختلف عن تقييم والديه، وقد يكون تأثير المعلمين والأقران أعمق أثرا من تقييم التلميذ لنفسه، كما يجب أن يعرف المعلم التلميذ بأنه هو يضع أفكاره ومشاعره وسلوكه، وهو ليس تبعا للأخرين وبأنه لا يستطيع إرضاء جميع الأفراد، وأن لا أحد من الأفراد يستطيع أن يتعلم من دون أن يرتكب الأخطاء. (قدي، ص 39-40).

8-2-4- المظهر (صورة الجسد): إن فكرة الفرد عن نفسه تتكون بصورته عن جسده، حيث يعطي تقويما خاصا لجسمه وتشكل صورته عن جسده جزءا هاما من مفهوم عن ذاته، فالفرد الذي يرى صفاته الجسدية لا تتماشى مع معايير المجتمع، غالبا ما يكون لديه مفهوم سلبي عن الذات، والعكس صحيح. (قدي، ص 36).

كما أشارت الأبحاث إلى أن مظهر المرء عنصر مهم في تحديد مستوى تقدير الذات، وهذا يرجع أساسا إلى حقيقة أن تقييمات وأراء الأخرين غالبا ما تكون مبنية على مظهرنا، فالأشخاص الجذابون تكونون أكثر قابلية لأن يحبوا مقارنة الأشخاص غير الجذابين وغالبا ما يحظون بقدر أكبر من حب الأخرين ومعاملتهم الحسنة والتفضيلية، وجميع الجوانب المادية للذات (الطول، الوزن، الشعر، لون البشرة) لها علاقة بشعور باللياقة الشخصية. (شيبة، 2015، ص89).

خلاصة الفصل:

ومن خلال ما سبق يمكن القول إن تقدير الذات هو التقييم العام لدى التلميذ من حيث القدرة والأهمية وينعكس هذا التقييم على الثقة بذاته، شعوره، وفكرته، على مدى أهميتها وتوقعاته فيها. فالتلاميذ الذين لهم تقدير الذات مرتفع يعتبرون أنفسهم ذو قيمة، وجديرون بالاحترام والتقدير، بحيث أنهم يستطيعون أن يحددوا نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم، أما التلاميذ الذين لديهم تقدير الذات منخفض فهم لا يمنحون قيمة أو أي أهمية في أنفسهم لأنهم يشعرون بالضعف والعجز.

وهذا الأخير الذي يؤذي بدوره سلبي إلى تدمير العلاقات وتدمير الذات لهذا وجب تزويدهم بالحب والدعم وتقديم فرص لهم لتحقيق نوعا ما من النجاح وتقوية قدرتهم وتقتهم بأنفسهم.

الفصل الثالث:

الدافعية للإنجاز

تـمـهـيـد

1/ تـعـريـف الدافـعـية

2/ بـعـض المـفـاهـيـم المـرتـبـطـة بالدافـعـيـة

3/ أنـواع الدافـعـيـة

4/ وظـائـف الدافـعـيـة

5/ مفـهـوم الدافـعـيـة للـإنـجـاز

6/ مـكـونـات الدافـعـيـة للـإنـجـاز

7/ أنـواع الدافـعـيـة للـإنـجـاز

8/ بـعـض الأطـر النـظـريـة المـفـسـرة لـدافـعـيـة للـإنـجـاز

9/ العـوامـل المـؤثـرة في الدافـعـيـة للـإنـجـاز

خـلاصـــة الفـــصـــل

تمهيد:

تعتبر الدافعية من أهم العوامل التي لها علاقة مباشرة بكيان الفرد مهما كان منصبه أو نشاطه في المجتمع، ولقد بنيت العديد من الدراسات في مجال التربية والتعليم عن العلاقة الموجودة بين نجاح التلميذ في الدراسة وعامل الدافعية. إذ تعتبر كمحفز أساسي يدفع التلميذ للعمل والمثابرة، فالدافعية أهم شرط من شروط التعلم، حيث أكدت جل النظريات أن المتعلم لا يستجيب للموضوع دون وجود دافع معين. وللمراهق المتمدرس مجموعة من الطموحات والرغبات التي تجعله يختلف عن الاخرين بإختلاف بيئته وشخصيته وحياته النفسية والاجتماعية والتي لها دور في بعث الدافعية للإنجاز

1- تعريف الدافعية:

تؤثر الدافعية في نوعية التوقعات الذي يحملها الناس تبعا لأفعالهم ونشاطاتهم، وبالتالي فإنها تؤثر في مستويات الطموح التي يتميز بها كل واحد منهم والتوقعات بالطبع على علاقة وثيقة بالخبرات النجاح والفشل التي كان الانسان يتعرض لها. (التوتوري، 2006، ص21).

كما أنها تعرف الدافعية بأنها تشير إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل. (عدس، توق، 2009، ص227).

فالدافعية هي سمة تفاعلية في الشخصية تعني رغبة الفرد في الاتقان والامتياز في تحقيق المهام التي يقوم بها. (يدوي، بدر، 2012، ص72).

يعرفها "سلافن" (1997) هي تعبير عن تأثير الحاجات والرغبات على شدة واتجاه السلوك، وهي العملية التي بواسطتها يشرع في السلوك الإنساني وتوجيهه نحو أهداف معينة. (أبو جادو، 2014، ص42).

وتعرف بأنها القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها العادية أو المعنوية النفسية بالنسبة له. (النوايسة، 2015، ص 261).

ويمكن القول إن الدافعية تحدد على ثلاث منطلقات تنشيط السلوك وتوجيهه وتثبيت وتعديل السلوك. (التيجاني، 2015، ص66).

2- بعض المفاهيم المتعلقة بالدافعية:

قد تتدخل بعض المفاهيم بمفهوم الدافعية وذلك لأنها تعبر عن السلوك الإنساني بأشكال مختلفة نوعا ما:

2-1- الحاجة: هي عبارة عن حالة من عدم الاتزان عن اختلاف في الشروط الداخلية والخارجية اللازمة لبقاء الكائن الحي. (عصام، 2011، ص90).

أو هي رغبة طبيعية يهدف الكائن الحي إلى تحقيقها مما يؤدي إلى التوازن النفسي والانتظام في الحياة، وتظهر أهميتها في الكائن الحي عندما توجد صعوبات تحول دون إشباع هذه الحاجة إذ يظهر عليه اضطراب وقلق وعدم الشعور بالسعادة في الحياة. (رجاء، 2004، ص246).

2-2- الحافز: هو دافع داخلي فطري يتضمن معنى الشعور ولا يفيد التحكم الارادي، والذين يستخدمون كلمة غريزة حافزا فطريا يدفع إلى أنواع معينة من السلوك يؤدي إلى أهداف معينة لو لم يعلم بها الفرد فالحافز قريب من كلمة الإلحاح والضرورة. (الساكر، 2015، ص24).

أو هو عبارة عن النتيجة أو العائد أو الشيء الموجود خارج الفرد يود أن يحصل عليه وقد يكون إيجابيا أو سلبيا. (التيجاني، 2015، ص65).

2-3- الباعث: عبارة عن مواقف أو موضوعات يحتمل حين الحصول عليها ان تشبع الدوافع. أي أنه يشير إلى الشيء الذي يهدف الفرد إلى تحقيقه ويوجه استجاباته نحوه، أو بعيدا عنه، والباعث يعمل على إزالة الضيق والتوتر الذي يشعر به الفرد. (بني جابر وآخرون، 2002، ص163).

ويشير الباعث إلى موضوع الهدف الفعلي الموجود في البيئة الخارجية والذي يسعى الكائن الحي في الوصول إليه كالطعام في حالة دافع الجوع. (البار، 2014، ص62).

2-4- الهدف: هو ما يرغب الفرد الحصول عليه ويشبع الدافع في نفس الوقت (عدس، توق، 2009، ص227).

وفي ضوء ذلك فإن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين، ويترتب عبى ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبأ طاقة الكائن الحي ويوجه سلوكه من أجل الوصول الباعث (الهدف).

3- أنواع الدافعية:

يمكن تصنيف الدوافع إلى مجموعتين حسب مصدر نشوئها وهي الدوافع الداخلية والخارجية:

3-1- الدوافع الداخلية: وهي الدوافع التي تثار بفعل العوامل تنشأ من داخل الفرد وتشمل:

أ/ دوافع البقاء: وهي الحاجات الضرورية لبقاء حياة الانسان.

ب/ دوافع داخلية: وهي مجموعة دوافع داخلية تنشأ داخل الفرد وتشمل حب المعرفة والاستطلاع والاكتشاف والميول والاهتمامات.

3-2- الدوافع الخارجية: وتعرف بالدوافع المكتسبة أو الدوافع الثانوية مثل هذه الدوافع يتم تعلمها واكتسابها من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية وفق لمبدأ الملاحظة والنمذجة بحيث تتقوى بعوامل التعزيز والدعم الاجتماعي وتشمل دوافع حب التقدير والاحترام والتملك والسيطرة، كما تشمل جملة الأهداف والأعراض التي يضعها الانسان لنفسه ويسعى لتحقيقه. (عماد، شاكر، 2007، ص98).

كما يشير أيضا "محمد" أن يتولى الانسان توجيه عن طريق حالات الدفع الداخلية وهي عادة ما ترتبط بدوافع الجوع والعطش أو تفادي الألم وتسمى بالدوافع الأولية وتظهر نتيجة عدم الاتزان الفيسيولوجي. وهناك دوافع أخرى لا ترتبط بالحاجات العضوية للجسم، ولا تتدخل في الحالات عدم الاتزان ويشار إليها بالدوافع الثانوية والعامة.

أ/ دوافع أولية غير متعلمة: وهي دوافع لا يتعلمها الانسان لكونها فطرية أو غريزية من هذه الدوافع:

وهي دوافع البقاء، وذلك لأن اشباعها ضروري لبقاء الكائن الحي، وتشمل الحاجة للطعام والماء، الحاجة إلى الهواء، إلى الاحتفاظ بحرارة الجسم، الحاجة إلى التخلص من التعب، ويشبع الانسان هذه الحاجات بالطعام والتنفس، المأوى، والنوم.

ب/ دوافع ثانوية مكتسبة: هي الدوافع التي ينشأ فيها ولهذا نسميها أيضا الدوافع المتعلمة وهذه تختلف بإختلاف الافراد، كما تتغير للفرد الواحد.

ج/ دوافع مركبة: هي الدوافع التي تشترك في خصائص متعلمة وغير متعلمة، أي لها خصائص أولية وخصائص ثانوية. (حمادات، 2008، ص255).

ومن خلال ما تطرقنا إليه من أنواع للدافعية نستخلص أنواع هذه الأخيرة تكمن في نوعين رئيسيين وهما الدوافع الداخلية والدوافع الخارجية، الدوافع الداخلية تأتي من داخل الفرد نفسه مثل الرغبة في التعلم أو الإنجاز، بينما تأتي الدوافع الخارجية من مصادر خارج الفرد أي مكتسبة مثل المكافآت أو التقدير.

4- وظائف الدافعية:

إن الدافعية تلعب دورا هاما في مثابرة الانسان على إنجاز عمل ما، وربما كانت المثابرة من أفضل المقاييس المستخدمة في تقدير مستوى الدافعية عند الانسان، فإن الدافعية تحقق أربع وظائف رئيسية وهي:

4-1- الدافعية تثير السلوك: فهي التي تحث الانسان على القيام بسلوك معين مع أنها قد لا تكون السبب في حدوث ذلك السلوك، وبين العلماء أن أفضل مستوى من الدافعية هي لتحقيق نتائج إيجابية هو المستوى المتوسط.

4-2- الدافعية تؤثر في نوعيات التوقعات: التي يحملها الناس تبعا لأفعالهم ونشاطاتهم وبالتالي فإنها تؤثر في مستويات الطموح التي يتميز بها كل واحد منهم، وهذه التوقعات على علاقة وثيقة بخبرات النجاح والفشل التي كان الانسان قد تعرض لها.

4-3- الدافعية توجه السلوك: نحو المصدر الذي يشبع الحاجة أو تحقيق الهدف، فهي تساعد في اختيار الوسائل المناسبة لتحقيق هذا الهدف.

من خلال ما تم عرضه نستنتج أن الدافعية هي المسؤولة على تنشيط سلوك الفرد وازدياد نشاطه البدني والنفسي وتوجهه نحو الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه وتحرر الطاقة الانفعالية الكامنة فيه وتفسر السلوكات الصادرة بكل أنواعها كما أنها تستخدم في تشخيص العديد من الاضطرابات السلوكية والنفسية والقيام بمعالجتها وبالأخير نتوصل على أنها عملية منشطة ومفسرة وموجهة للسلوك الإنساني.

5- مفهوم الدافعية للإنجاز:

تعد الدافعية للإنجاز من المفاهيم النفسية التي أثارت جدلا بين العلماء النفس وحظيت باهتمامهم، إذ تصدت لها البحوث والدراسات لوصفها وتفسيرها وأخذ كل باحث تعريفها في إطار عمله، ومن بين هذه التعاريف ما يلي:

يعرفها " ماكنيلاند" الدافعية للإنجاز بأنها الحاجة الفرد للقيام بمهامه على وجه أفضل مما أنجز من قبل بكفاءة وسرعة بأقل جهد وأفضل نتيجة. (حسن، 2009، ص155).

عرف " موزاي" الدافع للإنجاز بأنه الرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء على نحو جيد بقدر الإمكان، ويتمثل الدافع للإنجاز في الحرص في تحقيق الأشياء التي يراها الأخرون صعبة، والسيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية، والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها، والقيام بعمل الأشياء الصعبة على نحو جيد وسريع بقدر الإمكان، بطريقة استقلالية والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز والتفوق على الذات ومنافسة الاخرين والتفوق عليهم وتخطيهم. (الخولي، 2002، ص207).

كما تعرف أيضا على أنها الرغبة والاستعداد للقيام بعمل بوقت قصير وجهد مضاعف وخطأ أقل. (الخالدي،2009، ص455).

وعندما تم دراسة الدافعية للإنجاز من قبل العلماء أشار " اتكنسون" و "فيدر" إلى أن سلوك الفرد الذي يمتاز بأنه موجها للإنجاز يعتمد على ثلاث عوامل، حيث يشكل استعداد الفرد للإنجاز العامل الأول، واحتمال النجاح في أداء المهمة العامل الثاني، وإدراك الفرد لقيمة النجاح في المهمة التي يريد اجازها العامل الثالث. (Wang. 2012).

كما أنها حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقد فيه. (أبو علام، 2004، ص256).

يرى "دالتون" (2018) أن دافع للإنجاز هو الرغبة في الحصول على النجاح الأكاديمي ويشمل هذا المفهوم الرغبة في الإنجاز والأداء الجيد للمهام المطلوبة، وتتكون هذه الرغبة بعدين، أحدهما يمثل البعد المعرفي والأخر يمثل التوجه الوجداني، ويضم عوامل أخرى مؤثرة منها الاحكام والمعتقدات والقيم الشخصية والاجتماعية نحو المهمة المطلوب تحقيقها. (حموك، قيس، 2014، ص76).

وتعد الدافعية للإنجاز من المكونات المهمة في تحقيق الذات، حيث أن تحقيق الذات يكمن فيما ينجزه الفرد من عمل وما يحققه من أهداف، ويؤكد علماء النفس المهتمون بدافعية للإنجاز على أن هذه الأخيرة وبصفة عامة هي استعداد الفرد للتنافس في موقف ما من مواقف الإنجاز والتي ينتج عنها نوع معين من النشاط والفاعلية والمثابرة. (مبارك، 2016، ص38).

بناءا على ما سبق ومن خلال هذه التعريفات نسلط الضوء الكامل على أهمية الدافعية للإنجاز لتوجيه السلوك نحو هدف معين أو تغييره أو تنوعه، فهي حلقة الوصل بين الفرد والاستعداد للسعي في سبيل تحقيق التفوق والاقتراب من النجاح والرغبة في الأداء الجيد.

6- مكونات الدافعية للإنجاز:

حسب "أوزيل" فإن الدافع للإنجاز يتكون من مكونات هي:

6-1- الحافز المعرفي: والذي يعبر عن حالة انشغال بالعمل بمعنى أن الفرد والباحث يحاول أن يشبع حاجاته من المعرفة والفهم وتكمن مكافأة اكتشاف معرفة جديدة في كونها تعينه على إنجاز مهامه لكفاءة أعلى.

6-2- تكريس الذات: بمعنى أخر توجه الأنا والذات، ويمثله رغبة الفرد في المزيد في المكانة والشهرة والسمعة التي يحرزها عن طريق آرائه المتميزة، والملتزم في نفس الوقت بالتقاليد الاكاديمية المعترف بها مما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.

3-6- دافع الانتماء: ويتمثل في سعي الفرد للحصول على الاعتراف باستخدام نجاحه الأكاديمي وأدائه ويأتي هنا دور الوالدين كمصدر أولي لإتباع حاجات دافع الانتماء، ثم دور الأطراف المختلفة التي يتعامل معها الفرد ويعتمد عليها في تكوين شخصيته ومن بينهم المؤسسات التعليمية المختلفة. (بولرباح، مختار، 2020).

يمكن القول إن الدافعية للإنجاز تتكون من ثلاث مكونات رئيسية والتي يمكن من خلالها تمكن الفرد من تحقيق ذاته والوصول إلى أهدافه، فالحافز المعرفي يساعد الفرد على اشباع حاجاته وحل المشكلات، وبالتالي القيام بالأعمال بوجه أفضل، أما تكريس الذات تساعد الفرد على بلوغ المكانة التي يسعى إليها ومركز الاجتماعي من خلال الأداء المتميز، أما دافع الانتماء هنا يسعى الفرد إلى التقدير والاهتمام من طرف الوالدين من خلال إشباع الحاجات.

7- أنواع الدافعية للإنجاز:

لقد ميز "فيروف" (1969) و "تشارلز" بين نوعين من الدافعية لإنجاز هما:

7-1- دافع الإنجاز الذاتي: وهو الدافع يخضع لمقاييس الشخصية يحددها الفرد لنفسه وهو دافع نابع من داخل الفرد يعتمد فيه على خبراته في سن مبكر منذ الطفولة، فنجد فيها لذة الإنجاز والوصول إلى الهدف فيرسم أهدافا يسعى إلى تحقيقها. (الشماع، 1977، ص163).

7-2- دافع الإنجاز الاجتماعي: وهو دافع يخضع لمقاييس أو معايير يرسمها الاخرون ويقاس في ضوئها، أي أنه يخضع لمقاييس من وضع المجتمع، وهو يبدأ من سن المدرسة الابتدائية. (الشماع، 1977، ص163).

8- بعض الأطر النظرية المفسرة لدافعية الإنجاز:

8-1- نظرية دافعية الحاجات لـ "هنري موراي": يرى" موراي "أن سبل اشباع الحاجة إلى الإنجاز تتحد على حسب نوع الاهتمام أو الميل، فالحاجة إليه في المجال العقلي تكون على هيئة الامتياز العقلي وحاجته في المجال الرياضي تكون على هيئة رغبته في الامتياز الرياضي.

- التأكيد على أهمية البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد من حيث توفيرها للفرص التي يستطيع من خلالها اشباع هذه الحاجة ويظهر هذا في ذكره أن سبل هذا الإشباع تتحد على حسب نوعية الميل أو الاهتمام.

- التأكيد على أن للبيئة الاجتماعية دورا فعالا في استثارة الحاجة للإنجاز فهو يؤكد الدافعية للاستثارة وأن الفرد لابد ان يستثار في وجود الأخرين ليتوقف.

- اهتمامه لقياس الدافع للإنجاز حيث وضع أساسيات اختبار تفهم الموضوع، فقد قرر أن الهدف أو الغرض من هذا الاختبار هو استثارة الإبداع الأدبي. (باهي، 1999، ص28).

2-8- نظرية ما كليلاند: تأثر "دافيد ماكليلاند" بأعمال "موراي" الذي تبناه في دراسة شخصيته ورغبته في اختيار كل الحقائق المتعلقة بالشخص

ويقوم تصوره للدافعية إلى الإنجاز فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد فإنه يميل للأداء والانهماك في سلوكيات المنجزة، أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السلبية فإن ذلك سوف ينشأ عنه لتحاشي الفشل.

- يذهب "ما كليلاند" إلى أنه في سياق الحياة تصبح مواقف مثيرة معينة مرتبطة بالحالات الوجدانية وترابط الأعمال بإنفعال إيجابي أو بانفعال سلبي لأنها سبقت أن أدت إلى هذه المشاعر في المواقف السابقة.

- ويذهب "ما كليلاند" إلى ما هو أبعد من ذلك إذ يعتقد أن الدافع يتضمن نقطتين على متصل انفعالي في الحالة المتوقعة سواء أن كانت إيجابية أو سلبية ومحايدة تحدد من خلال التعلم السابق، والحالة الثانية تتضمن الزيادة أو النقصان في اللذة أو الألم بالنسبة للحالة الراهنة ومن ثم تستثار الدوافع التي يوجد فيها تباين بين الحالة الانفعالية الراهنة والحالة الانفعالية المتوقعة، ويطلق "ما كليلاند" على تصوره الدافعية نموذج الاستثارة الانفعالية. (قشوط، طلعت، 1979، ص37).

نستنتج من خلال هذه النظرية بأن " ما كليلاند" ربط بين الأحداث الإيجابية والخبرات السلبية ومتغير الدافع للإنجاز، فيرى أن الفرد يميل إلى أداء السلوكات عند تكون مواقف الإنجاز الأولية إيجابية، أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السلبية فإنه ينشأ عنده دافع لتحاشي الفشل فبحسبه تحدث الاستثارة الانفعالية عندما يكون هناك تباين بين الحالة الانفعالية الراهنة والحالة الانفعالية المتوقعة.

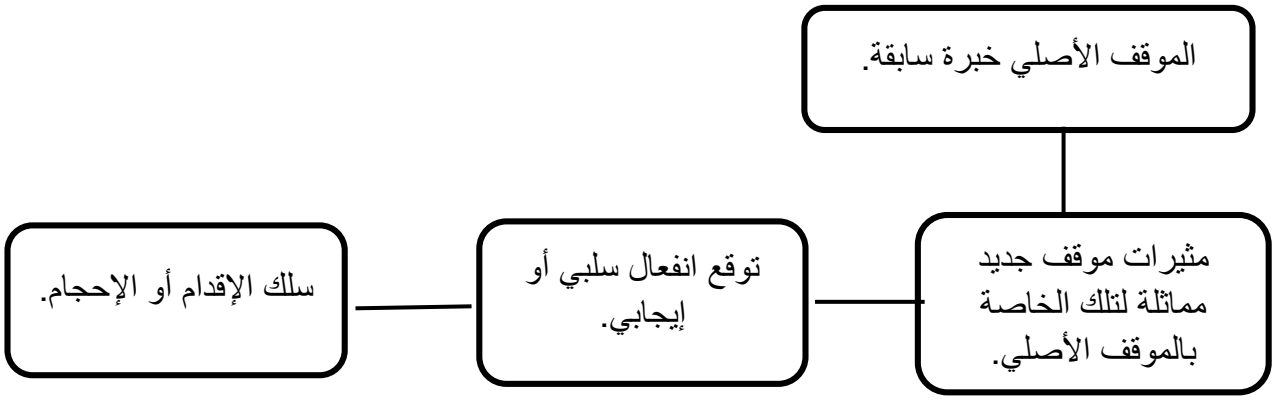
3-8- نظرية أتكنسون (1966): اتسمت هذه النظرية بعدد من الملامح التي يميزها "ما كليلاند" ومن أهم هذه الملامح أن "أتنكسون" أكثر توجها معمليا وتركيزا على المعالجة التجريبية للمتغيرات التي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية لمواقف الحياة، ووضع "أتكتسون" نظرية الدافع للإنجاز في إطار منحى التوقع القيمة مراعيا في ذلك توجيهات كل من كورت ليفن وترمان في افتراض دور الصراع بين الحاجة للإنجاز والخوف من الفشل، كما قام "اتكتسون" بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة وأشار إلى أن هذه المخاطرة تحددها لأربع عوامل هي:

- عاملان يتعلقان بخصال الفرد.

- عاملان يرتبطان بخصائص المهمة أو العمل المراد إنجازه.

وذلك كما هو موضح على النحو التالي:

يوضح الشكل التالي التصور العام لاستثارة الدوافع لدى "ما كليلاند".



الشكل رقم (01): يبين نموذج استثارة الدافعية حسب "ما كليلاند".

- وامتدت أعمال "ما كليلاند" في دراسة المهام التعليمية التجريبية إلى البيئة الطبيعية ودراسة المشكلات الاجتماعية، وذلك لكي يدعم نظريته من خلال دراسته للنمو الاقتصادي في علاقته بمستوى الإنجاز لدى بعض المجتمعات فهو يرى أن ظاهرة التخلف أساسها نفسي وليس مادي، وأن الفرق بين الدول المتقدمة والمتخلفة يعود بالدرجة الأولى إلى دافع للإنجاز وليس للقدرات والاستعدادات الفطرية الأخرى كالذكاء مثلا.

- عاملان يتعلقان بخصال الفرد:

هناك نمطان من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجيه بالنسبة للخوف من الفسل.

- النمط الأول: الأشخاص الذي يتسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة أكبر بالنسبة للخوف من الفشل.

- النمط الثاني: الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة مع الحاجة للإنجاز.

- عاملان مرتبطان بخصائص المهنة:

بالإضافة إلى هاذين العاملين للشخصية هناك موقفان أو متغيران يتعلقان بالمهنة، يجب أخذهما بعين الاعتبار هما:

- العامل الأول: احتمالية النجاح وتشير (ps) إلى الصعوبة المدركة للمهنة وهي أحد المحددات للمخاطر.

- العامل الثاني: الباعث المهمة (is) بتأثر الأداء في مهمة الباعث، ويحدد "أتكنسون" النشاط المنجز بأنه النشاط الذاتي الذي قام به الفرد ويتوقع أن يتم بصورة متمايزة، وهذا النشاط المنجز يكون محطة بين هدفين متعارضين.

* الميل نحو تحقيق النجاح.

* الميل نحو تحاشي الفشل.

- وقد قدم "أتكنسون" معادلات لشرح هذين العاملين.

*معادلة الميل لتحقيق النجاح: (is)

الميل لتحقيق النجاح: الدافع لبلوغ احتمالية النجاح
قيمة الباعث is ps ms ts

ويتضح من خلال هذه المعادلة أن الميل للنجاح هو نتيجة العوامل الثلاثة:

1/ عامل الدافع للنجاح: (ms) يتم تقديره بواسطة درجة الحاجز للإنجاز على تفهم الموضوع (TAT).

2/ عامل احتمالية النجاح: (ps) اعتقاد الشخص وتوقعه بأنه سوف ينجح في أداء مهمته.

3/ عامل قيمة الباعث في أداء مهمة ما.

*معادلة الميل لتحاشي الفشل:

معادلة الميل لتحاشي الفشل: الدافع لتحاشي الفشل	
احتمالية النجاح	قيمة الباعث للفشل
PFIF	TAq-MAF

والميل لتحاشي الفشل محصلة لثلاث عوامل هي:

1/ عامل الدافع لتحاشي الفشل MAF: تقديره على اختيار القلق TAq أعده ما ندر.

2/ احتمالية الفشل pf: هي محددة في معلم المواقف التجريبية.

3/ عامل قيمة الباعث للفشل if: باعث قيمة تلبيته لان الفشل فيها هو تقدير ناتج أو محصلة الدافع للإنجاز tr ويساوي إلى ميل لبلوغ النجاح+ الميل لتحاشي الفشل. (Tr=is+taf).

Is : ميل لبلوغ النجاح

Taf : ميل لتحاشي الفشل. (سيد، 2009، ص73).

نستخلص من هذه النظرية أنه ركز "اتكنسون" أنه ركز على المعالجة التجريبية للمتغيرات التي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية، كما تطرق أيضا إلى العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة وفيها تناول عاملان يتعلقان بخصال الفرد وعاملان يرتبطان بخصائص المهنة أو العمل المراد إنجازه.

4-8- نظرية رانيور: لقد قدم "رانيور" (1971) نظرية في الدافع للإنجاز المستقبلي والتي تعتبر امتداد لنظرية "اتكنسون" وان كانت تهتم بصورة أكبر بقيمة الحافز مثلا الرضا الاجتماعي والمكافآت الاجتماعية، إلا أنها تشترك مع نظرية أتكنسون في أن الدافع للإنجاز محطة الميل إلى تحقيق النجاح والميل إلى تجنب الفشل وأن الدافع للإنجاز هو استعداد ثابت نفسيا لدى الفرد.

- ويقصد "رانيور" بالإنجاز المستقبلي تسلسل خطواته بحيث يشترط الأداء في المرحلة السابقة للأداء في الرحلة الحالية، وهكذا حتى الوصول إلى أخر مرحلة فيه وتحت هذه الظروف يكون يستوي أداء من يتميز بارتفاع مستوى الدافع للإنجاز أفضل من يتميز بانخفاض مستواها، وقد يعكس ان لم يكن يتضمن العمل تسلسلا أو تتابعا، ونموذج "رانيور" يفترض أن الميل إلى افراز النجاح في النشاط العالي يحدد بواسطة مجموعة مكونات الميول لإنجازيه في كل خطوة يبعد ذلك وكل ميل انجازي مرتبط بخطوة معينة من خطوات الكلية، مما يؤذي إلى زيادة كل من الدوافع والاحتمالات الذاتية للإنجاز الناجح.

ويرى "رانيور" أن قوة الميل للتوجه الإنجاز للنشاط الحالي يمكن الحصول عليها من مجموعة الميول للإفراز النجاح مطروقا منه الميول إلى تجنب الفشل. (باهي، 1999، ص39).

5-8- نظرية أركسون: وهي التصور النظري للشخصية، ولقد وضح فيها "اركسون" المراحل التي يمر بها الانسان، ومن بين هذه المراحل المرحلة الرابعة التي يحدث فيها الإنجاز.

وتسمى بالإحساس مقابل الإحساس بالنقص، حيث تحدث أزمة في مرحلة الطفولة المتأخرة، ويتولد لدى الفرد الإحساس بالنجاح المدرسي والتفوق الدراسي، وهو ما تهيئه له البيئة المنزلية، والدراسية بخبرات النجاح.

- ولقد أوضحت الدراسات التي قدمها "وولف" (1999) أن البيئة المنزلية لها علاقة بالإنجاز مثل المناخ الذي يهيئه المنزل لدافع الإنجاز للفرد وطموح الأباء، والضغوط الاجتماعية في المنزل نحو الإنجاز والكفاءات التي تقدم على الإنجاز.

- ويتعلم الطفل في مرحلة الإحساس بالإنجاز تكوين وجهة نظر صحيحة عن ذاته، من خلال كفاءاته المتزايدة في الأداء وإنجاز المهام التي يكلف بها، ويكمن الخطر الذي يواجهه الطفل في هذه المرحلة بالنقص، الذي ينجم بشكل خاص من عدم الاعتراف بجهده وقبوله كفرد منتج. (حميدة، 2006، ص113).

نستنتج من خلال نظرية "أركسون" الدافع للإنجاز أنه ركز على مراحل النمو للفرد، وخاصة منها مرحلة الطفولة المتأخرة، التي سماها الإحساس بالإنجاز كما أكد على دور البيئة في تنمية الدافع للإنجاز لدى الطفل في هذه المرحلة.

ومن خلال ما تطرقنا إليه من نظريات مختلفة في التفسيرات للعلماء إلا أنهم صبوا بنتيجة واحدة على أنهم أكدوا أن الإنسان كائن عاقل يمتلك إرادة حرة يستطيع من خلالها اتخاذ القرار المناسب، فهو لا يستجيب للحوادث الخارجية والمثيرات بشكل تلقائي، بل هناك عوامل أخرى تؤثر في السلوك، كما يوجد عند الانسان دوافع تتمثل في سعيه لفهم البيئة الخاصة به وحب الاستطلاع والفضول.

9- العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز:

يتوقع الأشخاص الذين لديهم دافعية للإنجاز عالية يكون إدراكهم للأشياء التي يؤذونها أو التي يطمحون الوصول إليها واضحة، وذلك مقارنة بالأشخاص الذين لديهم دافع للإنجاز منخفض، وذلك راجع إلى تدخل عدة عوامل وهي:

9-1- الرؤية إلى المستقبل: تمثل الأهداف المسطرة وطموحات الفرد وغاياته عنصرا مهما في زيادة الدافعية للإنجاز، حيث أنها مصدر الطاقة والتشجيع للإنجاز وممارسة الأنشطة التي تحقق هذه الأهداف.

9-2- التوقع للهدف: ليس الهدف وحده يوجه الدافع للإنجاز، ولكن نوع ومستوى التوقع، فالفرد الذي لديه قناعات بالتوقع إيجابي لتحقيق الهدف سوف يبذل المزيد من الجهد. أما إذا كان لديه توقع سلبي فإن ذلك يؤثر على انخفاض درجة الإنجاز عنده، لذلك من الأهمية مساعدة الفرد على التقييم الواقعي لمستوى الهدف.

9-3- خبرات النجاح: الخبرات السابقة الإيجابية التي يحقق فيها الفرد النجاح والرضا في أي نشاط يؤدي إلى زيادة الاستعداد والرغبة والاستمرار في ممارسة هذا النشاط، مما يتيح فرصة أفضل وذلك نتيجة

لتحقيق هذه الأهداف، فنجاح الفرد في مهمته يعتبر مصدرا للطاقة التي تستثار بها الدافعية للإنجاز، ويعتبر حافزا لأي سلوك لاحق.

4-9- التقدم الاجتماعي: تتأثر دافعية الإنجاز بحاجة الفرد للحصول على الاستحسان والقبول والتقدير الاجتماعي من الأشخاص المهمين بالنسبة له مثل: الأسرة، المعلم، الإدارة، جماعة الرقاب..... وبالتالي فإن توقعات هؤلاء نحو الأهداف المطلوب من الفرد تحقيقها تمثل دافعا قويا للسعي نحو الامتياز والتفوق للحصول على تقديرهم، وسلوك الفرد في ضوء توجه الموافقة والتقدير الاجتماعي يتضح كذلك عندما يحرص على بذل أقصى جهد لتحقيق أفضل أداء أمام الآخرين.

5-9- الحاجة إلى تجنب الفشل أو النجاح: هناك نمطان شائعان يؤثران في السلوك الإيجابي أو الإنجازي للفرد وكلاهما يؤذي إلى زيادة القلق، ويؤثران في مستوى الإنجاز والجوانب النفسية للفرد.

الخوف من الفشل يمكن أن يؤدي إلى تحسن الأداء، ولكن يؤثر سلبا على روح المبادرة بحيث يميل الفرد إلى استخدام طرق دفاعية أخرى قد تعيق من استثارة الطاقة الكامنة للنجاح.

الخوف من النجاح قد يؤثر في السلوك الإنجازي للفرد بحيث يرى أن النجاح والارتقاء لمستوى أفضل يفقده بعض المميزات مثل التفوق والتميز بين أقرانه.

6-9- تقدير الذات: يعتبر مفهوم الفرد لنفسه وما مدى اعتقاده وثقته واستعداداته وقدراته وهو ما يطلق عليه تقدير الذات التي تعتبر أحد العوامل الهامة التي تؤثر على سلوك إنجاز الفرد من حيث الاختيار المثابرة أو نوعية الأداء، فالفرد الذي لديه تقدير ذاتي إيجابي للأداء يتوقع أن يؤديه بقدر كبير من الحماس والمثابرة والثقة بالنفس، اما إذا كانت قدراته لا تسمح له بأداء ذلك فهذا يؤثر سلبا على سلوكه الإنجازي.

7-9- الحاجة للإنجاز: يمكن أن يتميز السلوك الإنجازي للفرد بدرجة عالية نحو موقف معين مقارنة بموقف أخر، ويتوقف ذلك على قيمة الحافز الذي يحصل عليه في ضوء احتمال النجاح أو الفشل، ومستوى الحاجة للإنجاز يتوقع أن يؤثر في سلوك الفرد من حيث تحمل المبادرة والاقبال عليها وتطوير الأداء. (راتب، 2001، ص254.253).

من خلال ما سبق نستخلص أن الدافعية للإنجاز تعمل كقوة داخلية تحرك السلوك وتوجهه نخو تحقيق هدف معين يحدد مسبقا، وتعتبر هذه العوامل هي الركائز التي تتكي عليها هذه القوة لتحقق سمات شخصية مميزة حيث أنها تشمل المثابرة والقدرة على الاشباع والتنافسية وكيفية التصرف وفقا للظروف والمواقف.

خلاصة الفصل:

من خلال هذا العرض النظري نستخلص أن الدافعية هي المحرك والموجه لسلوك الفرد لتحقيق هدف أو غاية ما، كما تعتبر الدافعية للإنجاز من أهم الدوافع الخاصة بالإنسان، والتي تعتبر عاملا مهما في توجيه سلوك هذا الفرد، ورفع مستوى انتاجه في مختلف المجالات والأنشطة وقد تنوعت النظريات نتيجة أراء العلماء ومنظورهم العلمي فيها.

وبالتالي فالدافعية الإنجاز لدى التلميذ تمنحه طرق لتنشيط سلوكه وتوجيهه نحو الإنجاز ومن المعروف

انه يعتبر عاملا مهم في تحديد النجاح الأكاديمي، فالتلميذ ذو الدافعية العالية للإنجاز يدخل فعالية للبرنامج التعلمي ويضاعف المجهود من أجل النجاح وتحقيق التحصيل الدراسي.

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية.

1- الغرض من الدراسة الاستطلاعية.

2- مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية (حدود الدراسة).

3- طريقة المعاينة وخصائص العينة الدراسة الاستطلاعية.

4- وصف الأدوات المستخدمة في الدراسة.

4-1- مقياس تقدير الذات " لكوبر سميث ".

4-2- مقياس دافع للإنجاز " لهيرمانز".

5- الخصائص السيكو مترية للأدوات المستخدمة.

5-1- مقياس تقدير الذات.

5-2- مقياس دافع للإنجاز.

ثانيا: الدراسة الأساسية.

1- منهج الدراسة الأساسية.

2- مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية.

3- مجتمع الدراسة الأساسية.

4- مواصفات الدراسة الأساسية.

5- أداة الدراسة الأساسية.

6- الأساليب الإحصائية.

تمهيد:

لا يكفي مجرد القول إن كل دراسة حققت أهميتها القصوى من بين الدراسات بصورة عالية من الجودة بحكم أنها كونت سلسلة من المعارف النظرية الجديدة فقط، بل الأمر يتعدى إلى تدعيمها ميدانيا من أجل الوصول إلى النتائج دقيقة.

وذلك لن يكون إلا بإتباع إجراءات وخطوات منهجية محددة والتي سنحاول عرضها في هذا الفصل من خلال الدراسة الاستطلاعية والاساسية.

أولا: الدراسة الاستطلاعية

بعد ما تم طرحه من الجانب النظري الذي تناولته الفصول السابقة والتي تضمنت تقدير الذات ودافعية للإنجاز، سنحاول في هذا الفصل عرض لأول خطوة من خطوات الدراسة الميدانية وهي الدراسة الاستطلاعية.

حيث سنتطرق من خلالها إلى الغرض والهدف من هذه الدراسة، الإطار الزماني والمكاني للدراسة، مواصفات عينة الدراسة وطريقة معاينتها، ووصف أدوات الدراسة.

1- الغرض من الدراسة:

* التعرف على ميدان المراد تطبيق الدراسة فيه.

* التعرف على مجتمع الدراسة ومواصفتها.

* الكشف عن الصعوبات والمعوقات التي يمكن مواجهتها في الدراسة، قصد التغلب عليها في الدراسة الأساسية.

* التأكد من الصدق والثبات أدوات الدراسة.

* التعرف على الذات وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ معيدين لامتحان البكالوريا

2- حدود الدراسة:

أجريت الدراسة الاستطلاعية بثانوية " بن جيلالي الغالي" وثانوية " ولد قابلية صليحة" بمستغانم وقد امتدت الدراسة من 2025/03/09 إلى غاية 2025/04/10.

تم اجراء الدراسة على عينة متكونة من 60 فردا من كلا الجنسين المعيدين لامتحان البكالوريا.

3- طريقة المعاينة وخصائص العينة للدراسة الاستطلاعية:

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية صحيحة وذات مصداقية، حيث تعتمد هذه الطريقة على المساواة بين احتمالات الاختبار لكل فرد من أفراد المجتمع الأصلي، فهي تعتمد على فكرة الصدفة العشوائية.

4- مواصفات عينة الدراسة:

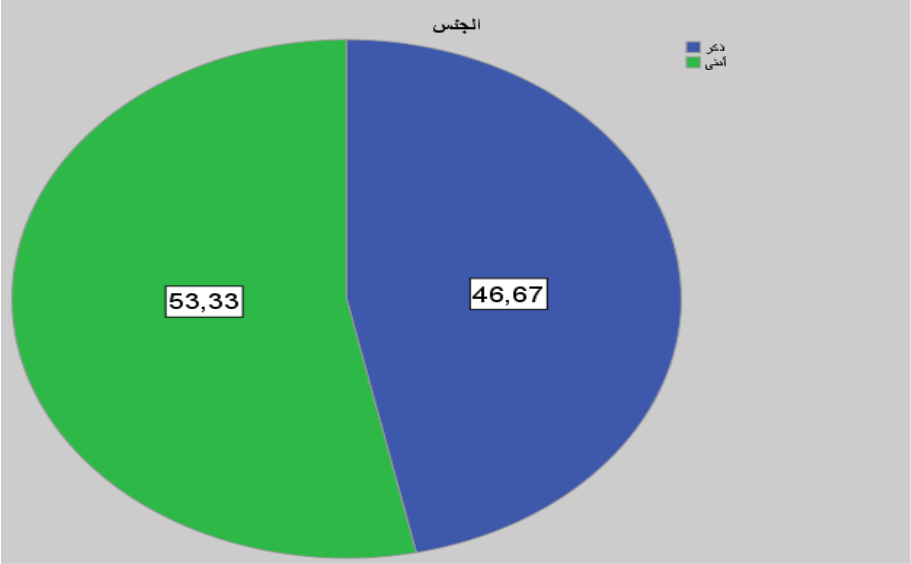
توضح الجداول والأشكال أدناه مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية حسب ما يلي:

- حسب متغير الجنس:

الجدول رقم (01) يوضح مواصفات العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	28	%46.7
أنثى	32	%53.3
مجموع	60	%100.0

من خلال معطيات الجدول رقم (01) يتبين لنا أن أغلبية الدراسة الاستطلاعية من جنس الإناث حيث قدر عددهم بـ (32 تلميذة)، أي تقدر نسبة بـ (53.3%)، أما من الناحية جنس الذكور فقد قدر عددهم بـ (28 تلميذ) حيث قدرت نسبتهم بـ (46.7%) هذا ما يوضحه الشكل التالي:



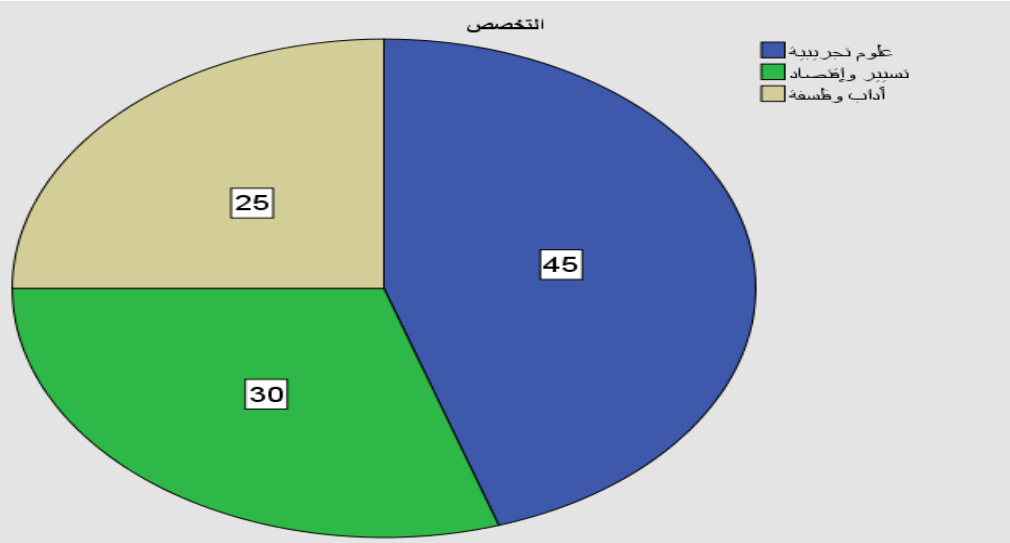
الشكل رقم (02): يوضح مواصفات العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس.

- حسب متغير التخصص:

الجدول رقم (02) يوضح مواصفات العينة الاستطلاعية حسب متغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
علوم تجريبية	27	%45
تسيير واقتصاد	18	%30
أداب وفلسفة	15	%25
مجموع	60	%100

يتضح من خلال جدول رقم (02) ان النسبة للتخصص علوم التجريبية كانت أكبر نسبة مقارنة بنسبة التخصص تسيير واقتصاد، الآداب والفلسفة، حيث قدرت الأولى ب 45% مقابل 30% و25% للتخصصات على التوالي.



الشكل رقم (03) يوضح مواصفات العينة الاستطلاعية حسب متغير التخصص

5- وصف الأدوات المستخدمة في الدراسة:

5-1- مقياس تقدير الذات لكوبر سميث:

يتكون المقياس من 58 بند تصف مشاعر الفرد وأراء وردود أفعاله وذلك من اجل إجابته على فقرات المقياس بوضع علامة على عبارة " تنطبق" أو "لا تنطبق"، تم حذف البند 17 و42 و22 و21، فأصبح يحتوي على 54.

يتميز المقياس بوضوح الاتجاه الموجب والسالب كما يساعد على التأكد من صدق الاستجابات لدى أفراد 5 أبعاد وتنحصر في:

أ) - تقدير الذات العام.

ب) - تقدير الذات الاجتماعي.

ج) - تقدير الذات الاسري.

د) - تقدير الذات المدرسي (المهني).

هـ) - بعد الكذب.

اشتملت النسخة العربية لهذا المقياس في صورته المدرسية ترجمته "ليلى عبد الحميد عبد الحافظ" على نفس عدد بنود وأبعاد النسخة الاصلية بما فيها مقياس الكذب، وفيما يلي جدول يوضح توزيع البنود لكل بعد من الأبعاد.

جدول رقم (03): يبين توزيع مقياس تقدير الذات على الابعاد الأربعة إضافة إلى بعد الكذب.

أبعاد	الفقرات
تقدير الذات العام	1- 3- 4- 7- 10- 12- 13- 15- 17- 18- 21- 22- 24- 27- 28- 31- 35- 36- 39- 43- 44- 47- 51- 52- 53.
تقدير الذات الاجتماعي	5- 8- 14- 25- 37- 45- 48.
تقدير الذات الأسري	6- 9- 11- 16- 19- 26- 40.
تقدير الذات المدرسي	2- 20- 30- 34- 42- 50.
الكذب	23- 29- 32- 33- 38- 41- 46- 49- 54.

بنود المقياس مصاغة في اتجاهين إيجابي وسلبي، بواقع 23 بندا موجب و31 سالب وهي مبينة بالتفصيل في الجدول التالي:

جدول رقم (04): يبين البنود الموجبة والسالبة.

أبعاد	البنود الموجبة	البنود السالبة
تقدير الذات العام	1- 7- 18- 24- 35- 36- 39- 43.	3- 4- 10- 12- 13- 15- 17- 21- 22- 27- 28- 31- 44- 47- 51- 52- 53.
تقدير الذات الاجتماعي	5- 8- 14- 25.	37- 45- 48.
تقدير الذات الأسري	9- 11- 19- 26.	6- 16- 40.
تقدير الذات المدرسي	30- 34.	2- 20- 42- 50.

وفيما يتعلق بإعطاء الاوزان فتعطى للإجابة "تنطبق" درجة 2، "لا تنطبق" درجة 1، هذا بالنسبة للبنود 23 موجبة أما بالنسبة للبنود 31 فتعطى للإجابتين "تنطبق" درجة 1 و "لا تنطبق" درجة 2.

وتكون الدرجة القصوى بالنسبة للبعد العام 52 والدنيا 26، أما بالنسبة للأبعاد الثلاثة الباقية فتوافق الدرجة القصوى والدنيا عن كل بعد درجة 16 و8، وعليه تكون الدرجة القصوى للاختبار 100 بينما تعتبر الدرجة 50 كأدنى درجة.

أما عن مقياس الكذب فتعتبر الدرجة 16 كدرجة قصوى بينما تعتبر الدرجة 8 كأدنى درجة.

5-2- مقياس الدافع للإنجاز لهيرمانز:

أعد هذا المقياس "هيرمانز" حيث قام من خلاله بحصر جميع مظاهر المرتبطة بالمقياس، فانتهى إلى عشرة أكثر شيوعا وهي:

- مستوى الطموح المرتفع.
- السلوك الذي تفل فيه المغامرة.
- قابلية التحرك للأمام.
- المثابرة
- الرغبة في إعادة التفكير في الرغبات.
- إدراك سرعة مرور الوقت.
- الاتجاه نحو المستقبل.
- اختيار مواقف منافسة ضد مواقف تعاطف.
- البحث عن التفكير.
- الرغبة في الأفضل.

ويتكون المقياس في صورته الأصلية من 29 عبارة متعددة الاختيار، غير أن "فاروق عبد الفتاح" حذف عبارة واحدة، ولكن لم يشر إلى محتواها، وبالتالي تصبح النسخة العربية من المقياس تتكون من 28 عبارة. بنود المقياس مصاغة على شكل جمل ناقصة تليها أربع أو خمس عبارات "أ، ب، ج، د، هـ" أو "أ، ب، ج، د" حيث يوجد أمام كل عبارة مكملة قوسين، يطلب من المفحوص وضع إشارة أمام العبارة التي يعتقد أنها تكملة للجملة وتنطبق عليه.

بنود المقياس مصاغة في الاتجاهين الإيجابي والسلبي، بواقع 19 بندا موجبة و9 بنود سالبة.

جدول رقم (05): يبين البنود الموجبة والسالبة.

الموجبة	السالبة
2- 5- 6- 7- 8- 11- 12- 13- 14- 18- 19- 20- 21- 23- 24- 25- 26.	1- 3- 4- 9- 15- 16- 27- 28.

وفيما يتعلق بإعطاء الاوزان فنتبع طريقة تدرج الدرجات تبعا لاتجاه البند، ففي 19 الموجبة تعطى للإجابات "أ، ب، ج، د، هـ" الدرجات "5، 4، 3، 2، 1" على الترتيب أما في حالة البنود 9 ذات الاتجاه السالب فتعطى للإجابات "أ، ب، ج، د، هـ" الدرجات "1، 2، 3، 4، 5".

وتعتبر الدرجة 129 هي الدرجة القصوى للمقياس، بينما تعتبر درجة 28 كأدنى درجة للمقياس.

6- الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة:

الصدق تقدير الذات "لكوبر سميث"

قامت الباحثة بإتباع الطرق التالية للتحقق من صدق المقياس:

6-1- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson) بين فقرات كل بعد والدرجة الكلية لذلك البعد، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

6-1-1-1 - الاتساق الداخلي بين كل بعد وفقراته:

- البعد الأول: التقدير الذات العام.

الجدول رقم (06) يوضح معامل الارتباط بيرسون بين بعد تقدير الذات العام وفقراته.

البعد	الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة
تقدير الذات العام	1	0.008	غير دالة
	3	0.448**	دالة عند 0.01
	4	0.212	غير دالة
	7	0.205	غير دالة
	10	0.087	غير دالة
	12	0.371**	دالة عند 0.01
	13	0.542**	دالة عند 0.01
	15	0.477**	دالة عند 0.01
	17	0.379**	دالة عند 0.01
	18	0.200	غير دالة
	21	0.594**	دالة عند 0.01
	22	0.164	غير دالة
	24	0.520**	دالة عند 0.01
	27	0.205	غير دالة
	28	0.516**	دالة عند 0.01
	31	0.365**	دالة عند 0.01
	35	0.329*	دالة عند 0.05
	36	0.447**	دالة عند 0.01
	39	0.371**	دالة عند 0.01
	43	0.475**	دالة عند 0.01
	44	0.307*	دالة عند 0.05
	47	0.400**	دالة عند 0.01
	51	0.406**	دالة عند 0.01

	52	0.380**	دالة عند 0.01
	53	0.263*	دالة عند 0.05

**دالة عند 0.01 / *دالة عند 0.05

يشير الجدول رقم (06) الى ان معامل الارتباط بين فقرات بعد تقدير الذات العام والدرجة الكلية دالة عند مستوى الدلالة 0.01، الا فقرات (35، 44، 53) فهي دالة عند المستوى دلالة 0.05، بينما (1، 4، 7، 10، 18، 22، 27) فهي غير دالة وبالتالي فيتم حذفها.

- البعد الثاني: تقدير الذات الاجتماعي.

الجدول رقم (07) يوضح معامل الارتباط بيرسون بين بعد تقدير الذات الاجتماعي وفقراته.

البعد	الفقرات	معامل الارتباط	دلالة
تقدير الذات الاجتماعي	5	0.502**	دالة عند 0.01
	8	0.480**	دالة عند 0.01
	14	0.420**	دالة عند 0.01
	25	0.529**	دالة عند 0.01
	37	0.239	غير دالة
	45	0.624**	دالة عند 0.01
	48	0.318**	دالة عند 0.01

**دالة عند 0.01

*دالة عند 0.05

يتضح من خلال الجدول (07) ان معاملات الارتباط للفقرات (5، 8، 14، 25، 45) الدالة عند مستوى دلالة 0.01، باستثناء الفقرة (48) فهي دالة عند مستوى الدلالة 0.05، والفقرة (37) الغير دالة والتي يجب ان تحذف

- البعد الثالث: تقدير الذات الأسري.

الجدول رقم (08) يوضح معامل الارتباط بيرسون بين بعد تقدير الذات الأسري وفقراته.

البعد	الفقرات	معامل الارتباط	دلالة
بعد تقدير الذات الأسري	6	0.107	غير دالة
	9	0.889**	دالة عند 0.01
	11	0.048	غير دالة
	16	0.302*	دالة عند 0.05
	19	0.410**	دالة عند 0.01
	20	0.135	غير دالة
	40	0.400**	دالة عند 0.01

**دالة عند 0.01

*دالة عند 0.05

يتبين من خلال الجدول رقم (08) الى ان معامل الارتباط للفقرات البعد الاسري (9، 19، 40) دالة عند مستوى الدلالة 0.01 الا فقرة (16) فهي دالة عند مستوى دلالة 0.05، بينما فقرات (6، 11، 26) فهي غير دالة فنضطر لحذفها.

- البعد الرابع: تقدير الذات المدرسي.

الجدول رقم (09) يوضح معامل الارتباط بيرسون بين بعد تقدير الذات المدرسي وفقراته.

البعد	الفقرات	معامل الارتباط	دلالة
بعد تقدير الذات المدرسي	20	0.348**	دالة عند 0.01
	20	0.348**	دالة عند 0.01
	30	0.341**	دالة عند 0.01
	34	0.739**	دالة عند 0.01
	42	0.375**	دالة عند 0.01
	50	0.430**	دالة عند 0.01

**دالة عند 0.01

*دالة عند 0.05

من خلال الجدول رقم (09) يتضح ان معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين البعد المدرسي وفقراته كلها دالة عند 0.01 الا الفقرة (2) فنضطر لحذفها لعدم دلالتها وبالتالي أصبحت عدد فقرات هذا البعد (05) فقرات.

البعد الخامس: الكذب.

الجدول رقم (10) يوضح معامل الارتباط بيرسون بين بعد الكذب وفقراته.

البعد	الفقرات	معامل الارتباط	دلالة
	23	0.224	غير دالة
	29	0.555**	دالة عند 0.01
	32	0.335**	دالة عند 0.01
	33	0.361**	دالة عند 0.01
	38	0.448**	دالة عند 0.01
	41	0.357**	دالة عند 0.01
	46	0.030	غير دالة
	49	0.459**	دالة عند 0.01
	54	0.453**	دالة عند 0.01

**دالة عند 0.01

*دالة عند 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (10) الى ان معامل الارتباط بين فقرات بعد الكذب وفقراته دالة عند مستوى الدلالة 0.01، الا فقرات (23، 46) فهي غير دالة وبالتالي فيتم حذفها.

6-2-1- الثبات عن طريف ألفا كرونباخ:

الجدول رقم (11) يوضح نتائج حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ

العبارات	معامل ألفا كرونباخ
54	0.604

يتضح من الجدول أعلاه ان معامل ثبات ألفا كرونباخ يقدر بـ 0.60 وهو معامل متوسط، مما يستدعي الى حذف العبارات.

- التأكد من الثبات بعد حذف الفقرات غير دالة في المقياس.

الجدول رقم (12) يوضح نتائج حساب ثبات مقياس بطريقة ألفا كرونباخ بعد حذف فقرات.

العبارات	معامل ألفا كرونباخ
40	0.75

يتضح من خلال الجدول أعلاه معامل ثبات ألفا كرونباخ بعد حذف العبارات التي أصبحت بـ (40) عبارة وقدر معامل بـ 0.75 وهو مرتفع، مما يؤكد على تمتع عبارات المقياس بقدر كبير من الثبات

6-2-2- التباث عن طريق التجزئة النصفية:

قامت الباحثة باستخدام طريقة التجزئة النصفية للتأكد من ثبات المقياس، حيث تم تقسيمه إلى نصفين، النصف الأول خاص بالفقرات ذات الأرقام الفردية، والنصف الثاني خاص بالفقرات ذات الأرقام الزوجية وعليه كانت النتائج كمت هو موضح في الجدول:

الجدول رقم (13) يوضح نتائج حساب تباث المقياس بطريقة التجزئة النصفية.

الثبات	معامل الارتباط نصفي المقياس	تصحيح بمعادلة سبيرمان براون
التجزئة النصفية	0.662	0.797

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن معامل الثبات لنصفي المقياس هو (0.662)، وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون أصبح يساوي (0.797) مما يدل على ثبات المقياس.

الصدق: مقياس دافعية للإنجاز "لهيرمانز"

قامت الباحثة بإتباع الطرق التالية للتحقق من صدق المقياس:

3-6- صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق مقياس الدافع للإنجاز عن طريق الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين فقرات بعد والدرجة الكلية لذلك البعد، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

6-3-1-1- الاتساق الداخلي بين بعد وفقراته:

- البعد الأول: الدافعية.

الجدول رقم (14) يوضح معامل الارتباط بيرسون بين بعد الدافعية وفقراته.

البعد	الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة
الدافعية	1	0.450**	دالة عند 0.01
	2	0.404**	دالة عند 0.01
	3	0.324*	دالة عند 0.05
	4	0.412**	دالة عند 0.01
	5	0.468**	دالة عند 0.01
	6	0.597**	دالة عند 0.01
	7	0.359**	دالة عند 0.01
	8	0.527**	دالة عند 0.01
	9	0.330**	دالة عند 0.01
	10	0.205	غير دالة
	11	0.500**	دالة عند 0.01
	12	0.564**	دالة عند 0.01
	13	0.339**	دالة عند 0.01
	14	0.498**	دالة عند 0.01
	15	0.150	غير دالة
	16	0.214	غير دالة
	17	0.041	غير دالة
	18	0.670**	دالة عند 0.01
	19	0.534**	دالة عند 0.01
	20	0.219	غير دالة
	21	0.294*	دالة عند 0.05
	22	0.484**	دالة عند 0.01

	23	0.197	غير دالة
	24	0.599**	دالة عند 0.01
	25	0.524**	دالة عند 0.01
	26	0.556**	دالة عند 0.01
	27	0.165	غير دالة
	28	0.380**	دالة عند 0.01

**دالة عند 0.01 / *دالة عند 0.05

يبين الجدول رقم (14) ارتباط فقرات مقياس الدافعية للإنجاز عند مستوى دلالة 0.01 بالنسبة للفقرات (1،2،4،5،6،7،8،9،11،12،13،14،18،19،22،24،25،26،28)، أما الفقرتين (3،21) فهي دالة عند مستوى دلالة 0.05، أما بالنسبة للفقرات المتبقية (10،15،16،17،20،23،27)، فهي غير دالة فيتم حذفها

6-4- الثبات:

للتأكد من ثبات مقياس قامت طالبة بإتباع الطرق التالية للتحقق من تباثه.

6-4-1- الثبات عن طريف ألفا كرونباخ:

الجدول رقم (15) يوضح نتائج حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ.

العبارات	معامل ألفا كرونباخ
28	0.681

يوضح جدول أعلاه التأكد من ثبات مقياس الدافع للإنجاز بطريقة التناسق الداخلي عن طريق حساب قيمة ألفا كرونباخ، فوجد أنه يبلغ 0.68 فهي نسبة ضعيفة مما ستدعى إلى حذف العبارات غير دالة.

- التأكد من التباث بعد حذف الفقرات غير دالة في المقياس

الجدول رقم (16) يوضح نتائج حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ بعد حذف الفقرات.

العبارات	معامل ألفا كرونباخ
21	0.775

يتضح من خلال الجدول رقم (16) التأكد من ثبات مقياس الدافع للإنجاز بطريقة التناسق الداخلي عن طريق حساب قيمة ألفا كرونباخ بعد حذف العبارات غير دالة فقدر بـ 0.77، مما يؤكد على تمتع عبارات المقياس بقدر كبير من ثبات.

6-4-2- التباث عن طريق التجزئة النصفية:

قامت الباحثة باستخدام طريقة التجزئة النصفية للتأكد من ثبات المقياس، حيث تم تقسيمه إلى نصفين، النصف الأول خاص بالفقرات ذات الأرقام الفردية، والنصف الثاني خاص بالفقرات ذات الأرقام الزوجية وعليه كانت النتائج كمت هو موضح في الجدول:

الجدول رقم (17) يوضح نتائج حساب تباث المقياس بطريقة التجزئة النصفية.

الثبات	معامل الارتباط نصفي المقياس	تصحيح بمعادلة سبيرمان براون
التجزئة النصفية	0.564	0.722

يشير الجدول أعلاه أن معامل الثبات لنصفي المقياس هو (0.546)، وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون أصبح يساوي (0.722) مما يدل على ثبات المقياس.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1- المنهج الدراسة:

يعتبر المنهج طريقة منظمة يتبعها الباحث من أجل الوصول إلى الحقائق علمية دقيقة وصحيحة تبعا لطبيعة مشكلة الدراسة وخصائص البيانات المراد الحصول عليها.

حيث اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف الظاهرة أو المشكلة المحددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات عن المشكلة، وتحليلها وإخضاعها للدراسة الحقيقية، فلهذا المنهج الوصفي هو أنسب للتعامل مع هذه الدراسة.

2- مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية:

تمت الدراسة الأساسية بثانوية بن جيلالي الغالي، وثانوية ولد قابلية صليحة بمستغانم، في الفترة الزمنية الممتدة من 20/04/2025 إلى غاية 10/06/2025

3- مجتمع الدراسة الأساسية:

مجتمع الدراسة الحالية هم تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعيدين لشهادة البكالوريا بثانوية بن جيلالي الغالي وثانوية ولد قابلية صليحة بمستغانم، والبالغ عددهم بـ 80 تلميذ وتلميذة.

ونظرا لصغر حجم مجتمع الدراسة والبالغ 80 فردا، اشتملت هذه الدراسة جميع مفردات المجتمع من خلال أسلوب الحصر الشامل.

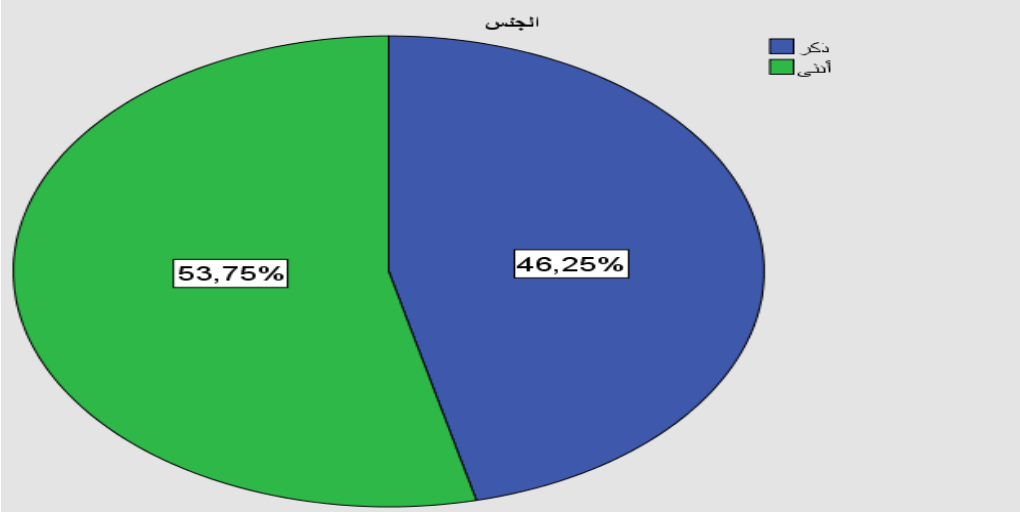
4- مواصفات مجتمع الدراسة الاساسية:

- حسب متغير الجنس:

الجدول رقم (18) يوضح مواصفات مجتمع الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.

الجنس	الكرارات	النسبة المئوية
ذكر	37	%46.3
أنثى	43	%53.8
مجموع	80	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (18) أن 43 تلميذ من المجتمع الدراسة هم إناث ما يعادل بـ 53.8%، في حين كان عدد الذكور 37 ما يمثل 46.3% من مجموع عينة الدراسة، وبذلك تكون نسبة الإناث أكبر من الذكور.



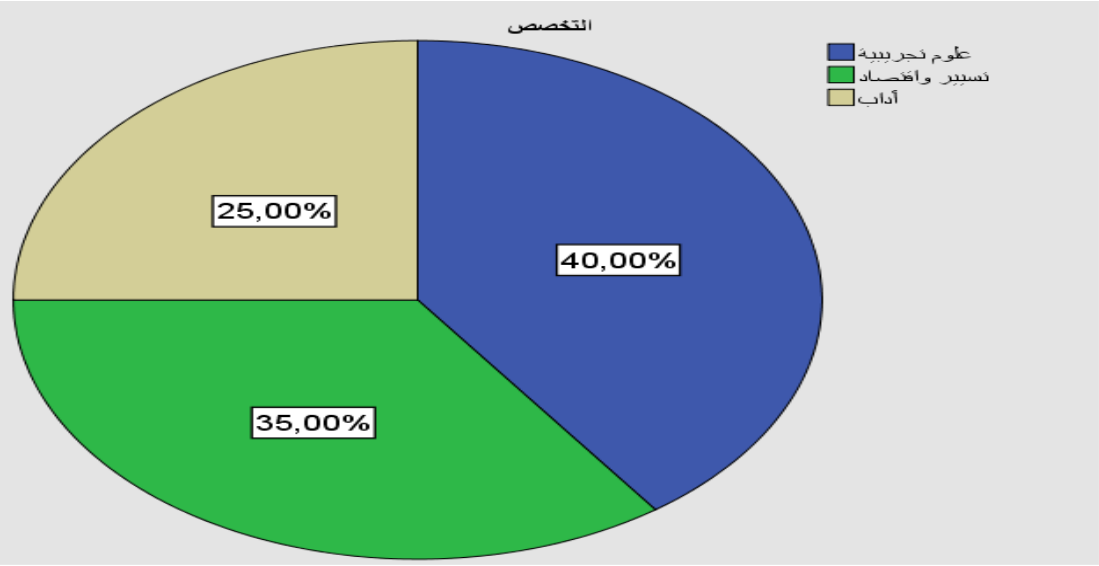
الشكل رقم (04) يوضح مواصفات مجتمع الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص

- **حسب متغير التخصص:**

الجدول رقم (19) يوضح مواصفات مجتمع الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص.

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية
علوم التجريبية	32	%40
تسيير واقتصاد	28	%35
أداب وفلسفة	20	%25
مجموع	80	%100

يتضح من خلال بيانات الجدول رقم (19) أن أكبر نسبة تمثل (40%) وهو التخصص علوم التجريبية، يليه التخصص تسيير واقتصاد بالنسبة (35%)، وفي مرتبة الأخيرة الأداب والفلسفة التي قدرت بـ (25%)،



وهذا ما يتضح في الشكل أدناه:

الشكل رقم (05) يوضح مواصفات مجتمع الدراسة الأساسية حسب المتغير التخصص.

- **أدوات الدراسة:**

استخدمت الطالبة أداتين لجمع البيانات الخاصة بالدراسة، الأولى كانت مقياس تقدير الذات لكوبر سميث، أما بخصوص أداة الثانية فتمثلت في مقياس الدافع للإنجاز لهارمنز، وفيما يلي وصف لكل أداة:

6-1- مقياس تقدير الذات:

يضم مقياس تقدير الذات لكوبر سميث بعد تعديله وحذف فقراته على 40 بندا موزعة على أربعة أبعاد وهي تقدير الذات العام، تقدير الذات الاجتماعي، تقدير الذات الأسري، وتقدير الذات المدرسي إضافة إلى بعد الكذب، وتقابل كل بند من البنود المقياس إجابتان (تنطبق، لا تنطبق)، وتشمل هذه البنود 18 عبارة ذات اتجاه موجب، و22 عبارة ذات اتجاه سالب ونوضحها فيما يلي:

الجدول رقم (20) يوضح البنود الموجبة والسالبة بعد تعديل المقياس في صورته النهائية.

الموجبة	السالبة
5- 8- 14- 18- 19- 24- 25- 26- 29- 30- 34- 35- 36- 38- 39- 43- 49- 54.	3- 12- 13- 15- 16- 20- 21- 28- 31- 32- 33- 40- 41- 42- 44- 45- 47- 48- 50- 51- 52- 53.

5-2- مقياس الدافع للإنجاز:

يتكون مقياس الدافع للإنجاز بعد تعديله من 21 بندا، وهي عبارة عن جمل ناقصة تليها 4 عبارات (أ، ب، ج، د) أو 5 عبارات (أ، ب، ج، د، هـ) مكملة وهذه البنود تشمل 16 جمل ناقصة ذات اتجاه موجب، و6 جمل ناقصة ذات اتجاه سالب وهي كالتالي:

الجدول رقم (21) يوضح البنود الموجبة والسالبة بعد تعديل المقياس في صورته النهائية.

الموجبة	السالبة
2- 5- 6- 7- 8- 11- 12- 13- 14- 18- 19- 21- 22- 24- 25- 26.	1- 3- 4- 9- 28.

- أما طريقة التصحيح لكلا الأداتين فتبقى هي نفسها التي سبق ذكرها في الدراسة الاستطلاعية، حيث فضلت الطالبة الإبقاء على العبارات المحذوفة لكلا من الاختبارين، وذلك لتفادي الخلط بين البنود من حيث البعد والاتجاه، ولكن عند التصحيح قامت الطالبة بإلغاء الإجابات الخاصة بالبنود المحذوفة.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية:

يعتبر الإحصاء وسيلة أساسية في أي بحث علمي لأنه يساعد الباحث على تحليل ووصف البيانات بمزيد من الدقة، وعليه تم اللجوء الطالبة إلى مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات والفرضيات المقترحة بما يتلاءم معها، وذلك على نحو التالي:

* التكرارات.

* النسب المئوية.

* المتوسط الحسابي.

* الانحراف المعياري.

* معامل الارتباط بيرسون (Pearson).

* معامل ألفا كرو نباخ.

* اختبار "ت" للعينتين المستقلتين.

* تحليل تباين (Anova).

الفـصل الخامس:

عـرض ومـنـاقـشـة وتـفـسـيـر الـنـتـائـج.

تـمـهيد

أولا: عـرض الـنـتـائـج الـمـتـعـلـقـة بـفـرضـيـات الـدراسـة.

عرض النتائج الفرضية العامة.

عرض النتائج الفرضية الفرعية الأولى.

عرض النتائج الفرضية الفرعية الثانية.

عرض النتائج الفرضية الفرعية الثالثة.

عرض النتائج الفرضية الفرعية الرابعة.

عرض النتائج الفرضية الفرعية الخامسة.

عرض النتائج الفرضية الفرعية السادسة.

ثـانـيا: تـحـلـيـل وتـفـسـير الـنـتـائـج الـمـتـعـلـقـة بـفـرضـيـات الـدراسـة.

تحليل وتفسير نتائج الفرضية العامة.

تحليل وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى.

تحليل وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية.

تحليل وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.

تحليل وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.

تحليل وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الخامسة.

تحليل وتفسير نتائج الفرضية الفرعية السادسة.

تمهيد:

بعد انهاء الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية والتأكد من الخصائص السيكو مترية لكلا المقياسين بعد تطبيق على عينة الدراسة والحصول على المعطيات ومعالجتها إحصائيا وفق برنامج الإحصائي (spss)، سنقوم بعرض وتفسير النتائج المتحصل عليها من خلال المعالجة الإحصائية.

أولا: عرض النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية: مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعيدين لشهادة البكالوريا مرتفع.

للتأكد من مدى صحة هذه الفرضية ثم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة لحساب الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس تقدير الذات، علما أن قيمة المتوسط الفرضية = أعلى درجة في المقياس+ أدنى درجة ÷2 أي أنه 80+40÷2 =60، وعليه كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (22) يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المتوسط الفرضي لمقياس تقدير الذات ومتوسط درجات أفراد العينة.

حجم العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط العينة	الانحراف المعياري	قيمة "ت" محسوبة	درجة الحرية	القيمة احتمالية sig
80	60	68	6.233	11.478	79	0.000

من خلال الجدول رقم أسفر اختبار (ت) للعينة الواحدة بمقارنة المتوسط الحسابي المقدر بـ (68) مع المتوسط النظري الذي قيمته (60) على قيمة (ت) المحسوبة تساوي (11.478) عند درجة الحرية (79) ودلالة المعنوية بقيمة (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ما بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط النظري لصالح متوسط العينة ومنه نستنتج أنه يوجد مستوى مرتفع من تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعيدين لشهادة البكالوريا.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية: مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعيدين لشهادة البكالوريا مرتفع.

للتأكد من مدى صحة هذه الفرضية ثم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة لحساب الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس تقدير الذات، علما أن قيمة المتوسط الفرضية = أعلى درجة في المقياس+ أدنى درجة ÷2 أي أنه 105+21÷2 =63، وعليه كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (23) يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المتوسط الفرضي لمقياس دافع للإنجاز ومتوسط درجات أفراد العينة.

حجم العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط العينة	الانحراف المعياري	قيمة "ت" محسوبة	درجة الحرية	القيمة احتمالية sig
80	63	74.52	9.200	11.203	79	0.000

من خلال الجدول رقم (23) اسفر اختبار (ت) للعينة الواحدة بمقارنة المتوسط الحسابي المقدر بـ (74.52) مع المتوسط النظري الذي قيمته (63) على قيمة (ت) المحسوبة تساوي (11.203) عند درجة الحرية (79) ودلالة معنوية بقيمة (0.000) وهي أصغر من مستوى دلالة (0.05)، وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ما بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط النظري لصالح متوسط العينة ومنه نستنتج أن مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعيدين لشهادة البكالوريا مرتفع.

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات والدافع للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعيدين.

وفيما يخص المعالجة الإحصائية لهذه الفرضية، فقد تم حساب بمعامل الارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات أفراد العينة الدراسة على مقياس تقدير الذات على مقياس الدافع للإنجاز، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (24) يبين معامل الارتباط بين تقدير الذات والدافع للإنجاز.

حجم العينة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
80	0.142	0.208

يتضح من خلال الجدول رقم (24) أن قيمة معامل الارتباط قدرت بـ (0.142) مع قيمة احتمالية sig (0.208) وهي غير دالة عند مستوى دلالة (0.05)، أي توجد علاقة طردية ضعيفة جدا بين تقدير الذات الكلي والدافعية للإنجاز.

4- عرض الفرضية الرابعة:

نص الفرضية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس. (ذكر/ أنثى).

وللتأكد من مدى صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والجدول التالي يبين النتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم (25) يوضح نتائج اختبار "ت" للفروق في تقدير الذات بحسب الجنس.

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية sig
الذكور	37	67.45	5.80	0.717	78	0.457
الإناث	43	68.46	6.61			

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للذكور بلغ (67.45) بانحراف المعياري (5.80)، في حين المتوسط الحسابي للإناث بلغ (68.46) بانحراف المعياري (6.61)، بينما اختبار (ت) للعينتين المستقلتين أسفر عن قيمة (ت) المحسوبة (0.717) عند درجة الحرية (78) وقيمة احتمالية sig (0.457) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه نرفض الفرضية البديلة ونقبل الصفرية، أي لا توجد فروق

ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعيدين لشهادة البكالوريا تعزى لمتغير الجنس.

5- عرض الفرضية الخامسة:

نص الفرضية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس. (ذكر/ أنثى).

وللتأكد من مدى صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والجدول التالي يبين النتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم (26) يوضح نتائج اختبار "ت" للفروق في دافعية للإنجاز بحسب الجنس.

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة احتمالية sig
الذكور	37	73.54	9.86	-0.887	78	0.378
الإناث	43	75.37	8.61			

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للذكور بلغ (73.54) بانحراف المعياري (9.86)، في حين المتوسط الحسابي للإناث بلغ (75.37) بانحراف المعياري (8.61)، بينما اختبار (ت) للعينتين المستقلتين أسفر عن قيمة (ت) المحسوبة (-0.887) عند درجة حرية (78) وقيمة احتمالية sig(0.378) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه نرفض الفرضية البديلة ونقبل الصفرية، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعيدين لشهادة البكالوريا تعزى لمتغير الجنس.

7- عرض نتائج الفرضية السادسة:

نص الفرضية: لا توجد الفروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص.

وللتأكد من مدى صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول التالي يبين النتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم (27) يوضح النتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في تقدير الذات بحسب التخصص.

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسطات المربعات	درجات الحرية	قيمة "ف"	قيمة احتمالية sig
بين المجموعات	15.517	7.758	2	0.196	0.823
داخل المجموعات	3054.483	39.669	77		
المجموع	3070.000		79		

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أسفر اختبار (تحليل التباين الأحادي) على قيمة (ف) محسوبة (0.196) عند درجة الحرية (79) وقيمة احتمالية sig تساوي (0.823) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه لا توجد الفروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعيدين لشهادة البكالوريا تعزى لمتغير الجنس.

7- عرض نتائج الفرضية السابعة:

نص الفرضية: لا توجد الفروق ذات دلالة إحصائية في دافع للإنجاز تعزى لمتغير التخصص.

وللتأكد من مدى صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول التالي يبين النتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم (28) يوضح النتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في دافع للإنجاز بحسب التخصص.

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسطات المربعات	درجات الحرية	قيمة "ف"	قيمة احتمالية sig
بين المجموعات	774.150	387.075	2	5.040	0.009
داخل المجموعات	5913.800	76.803	77		
المجموع	6687.950		79		

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن قدرت قيمة "ف" بـ (5.040) عند القيمة الاحتمالية (0.009) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني أنها دالة وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البدلية وهي: توجد الفروق ذات دلالة إحصائية في دافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعيدين لشهادة البكالوريا تعزى لمتغير التخصص.

ولمعرفة مصدر الفروق تم اجراء اختبار البعدي " post hoc" الذي يوضح ماهية الفروق كما يلي:

الجدول رقم (29) يوضح النتائج اختبار البعدي "post hoc" لتحديد اتجاه الفروق في التخصص.

المقارنات	الفروق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
علوم تجريبية ⟵ تسيير واقتصاد	6.75000*	0.004	دالة عند 0.01
تسيير واقتصاد ⟵ الأداب والفلسفة	6.10000*	0.020	دالة عند 0.05
علوم تجريبية ⟵ الأداب والفلسفة	.65000	0.795	غير دالة

من خلال الجدول رقم (29) يتضح أن مصدر الفروق في الدافعية للإنجاز تبعا للتخصص يعود إلى الفرق في التخصص تسيير واقتصاد مع باقي التخصصين حيث تراوحت قيمة sig ما بين (0.004 – 0.020) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي هي دالة إحصائيا أي يمكن القول أن الدافعية للإنجاز أعلى عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعيدين لشهادة البكالوريا في تخصص تسيير واقتصاد مقارنة بتخصص الأداب والفلسفة وتخصص العلوم التجريبية.

في حين كانت قيمة sig أكبر من 0.05 عند المقارنة ما بين تخصص الأداب والفلسفة وتخصص العلوم التجريبية، أي لا توجد فروق دالة احصائيا في الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعيدين لشهادة البكالوريا في هذين التخصصين.

- مناقشة وتحليل النتائج:

بعد عرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الأساسية تبعا لفرضيات البحث، قامت الطالبة فيما يلي بمناقشة تلك النتائج على ضوء الإطار النظري وخصائص العينة.

2-1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية على أنه يوجد مستوى مرتفع من تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعيدين لشهادة البكالوريا.

تم حساب اختبار (ت) للعينة الواحدة، حيث أظهرت النتائج ان مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة، والمعبر عنه بالمتوسط الحسابي، مرتفع مقارنة بالمتوسط النظري.

تتفق نتائج دراستنا مع دراسة (سعاد العاتي، 2011) التي كشفت عن مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا مرتفع.

بحيث نفسر تقدير الذات المرتفع أنه ينبع من عدة عوامل متداخلة ومترابطة كالثقة بالنفس التي تلعب دورا حاسما عندما يثق تلميذ بقدراته، إضافة إلى النجاحات الشخصية من حيث تحقيق الأهداف، فعندما يشعر تلميذ تحقق شيئا ما بنجاح، فإن ذلك يعزز من شعوره بالفخر لنفسه.

كما يمكن وضوح هدف يلعب دورا هاما في تقدير الذات، عندما يتعرف على ما يريده وكيفية التخطيط له لتحقيقه، يمكن أن تزيد من تعزيز مستوى تقدير الذات.

إلا أنها اختلفت مع دراسة (حاج قدوري، 2015) التي أسفرت بأن درجة مستوى تقدير الذات للمخفقين في النجاح في امتحان شهادة البكالوريا متوسطة، إضافة إلى دراسة معاكسة لدراستنا الحالية نجد دراسة (الهام برينات، زينب نعاسة، 2020) التي توصلت أن مستوى تقدير الذات لدى المراهق الراسب في شهادة البكالوريا متوسط، يمكن عزو هذه النتائج أن المخفق في امتحان شهادة البكالوريا يتأثر تقديره لذاته بإخفاقه في تحقيق النجاح في هذا المستوى، من حيث أن تقدير الذات يمثل مفهوما مهما في العملية التعليمية على اعتبار أن رؤية التلميذ لذاته بصورة حسنة وتقديره لها تقديرا إيجابيا يسهم في استنهاض قدراته وامكانياته بما يحقق به التوافق الدراسي والعكس لو حث العكس. ويظهر تجسيد تأكيد الذات في هذا الوسط في محاولة التلميذ للنجاح في الدراسة والتوفيق في التحصيل الأكاديمي.

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

دلت نتائج الفرضية الثانية على أن مستوى الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا مرتفع.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن مصدر ارتفاع دافعية للإنجاز لدى تلاميذ بسبب عدة عوامل التي من بينها نجد الرغبة في تحقيق النجاح والتفوق، حيث يسعى التلميذ إلى إثبات ذاته وتحقيق أهدافه الشخصية والمهنية.

كما أن الدعم الاجتماعي والتشجيع من طرف الاسرة والمحيطين يعد سبب من أسباب الدافعية للإنجاز من حيث تعزيز الثقة بالنفس ويزيد من الحافز والرغبة في التعويض وتحقيق النجاح بعد الفشل، إذ يشعرون المعيدون بضرورة اثبات قدراتهم واسترجاع تقتهم.

كما أن الضغط الاسري والاجتماعي يلعب دورا محفزا، حيث يسعى التلميذ إلى تلبية توقعات الأسرة، وتجنب التكرار الإخفاق.

بالإضافة إلى ذلك فإن امتلاك تلميذ للتجربة سابقة في اجتياز الامتحان يمنحهم وعيا أكبر بالمتطلبات والصعوبات، ما يدفعهم تحقيق تلك الأهداف المضبوطة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (نادية محمد العمري، 2017) التي أسفرت بنتيجة أن مستوى دافعية للإنجاز لعينة الدراسة جاء بدرجة كبيرة أي مستوى مرتفع.

بينما اختلفت نتائجنا مع نتائج دراسة (محمد الطاهر طعبلي، 2013) التي توصلت ان مستوى دافعية للإنجاز مستوى منخفض تحلى هذا بصفة واضحة لدى جميع أفراد العينة، مما دعى إلى العناية والتكفل اللازم بفئة المراهقين في الوسط المدرسي.

فيرجع تباين نتائج الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة سالفة الذكر يعود إلى البيئة التي تحيط بعينة الدراسة، كما يرجع إلى التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها التلاميذ داخل الاسرة بحيث يمكن أن تكون تلك الأخيرة إما تأثر بشكل سلبي أو إيجابي.

2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

يتضح من خلال الجدول رقم (24) أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعيدين لشهادة البكالوريا.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن تقدير الذات وحده ليس كافيا. قد يكون لدى التلميذ تقدير عال لذاته، ولكنه يفتقر إلى المهارات أو المعرفة اللازمة لتحقيق أهدافه، وقد يكون التلميذ ذو تقدير المرتفع راضيا عن انجازاته الحالية، وبالتالي قد لا يشعر بالحاجة إلى السعي لتحقيق أهداف جديدة، ففي هذه الحالة قد لا تظهر الدافعية للإنجاز بالرغم من وجود تقدير الذات.

كما يمكن أن للدافعية للإنجاز أن تتأثر بعوامل خارجية مثل الحوافز المادية أو الاجتماعية، قد يكون لدى التلميذ تقدير منخفض للذات ولكن لديه دافع قويا لتحقيق الأهداف بغض النظر عن مستوى تقدير الذات لديه.

جاءت نتائج هذه الدراسة معاكسة لدراسة (حمري صارة، 2012) التي خلصت إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى العينة تلاميذ الثانوية، حيث يمكن أن يعزى هذا الاختلاف إلى حجم العينة المستخدمة، فقد كانت عينة دراستها تشمل (377) تلميذ بينما كانت الدراسة حالية تشمل (80) تلميذ.

كما اختلفت أيضا نتائجنا مع نتائج الدراسة (محمد الطاهر طعبلي، 2013) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى جميع العينة، ويمكن أن يرجع هذا الاختلاف إلى أن الدراسة السالفة الذكر لم تطبق على نفس الشريحة، بحيث كانت تشمل جميع التلاميذ الثانوية بكامل مراحلها، أما الدراسة الحالية كانت تشمل فقد عينة التلاميذ الثالثة ثانوي المعيدين.

وتباينت كذلك مع نتائج الدراسة (ربيع الواهج، 2020) التي توصلت إلى نتيجة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجتي تقدير الذات والدافعية للإنجاز الأكاديمي، مما يمكن عزو هذا التباين إلى البيئة التي أجريت فيها الدراسة، بحيث نفدت في مرحلة المتوسط لدى تلاميذ السنة الرابعة، بينما أجريت دراستنا في مرحلة الثانوي لدى تلاميذ السنة الثالثة.

2-4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

دلت نتائج الفرضية الفرعية الرابعة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمغير الجنس.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن نتاج للتغيرات التي تطرأ في تفكير المجتمع الحالي، بحيث أصبح الجنسان يتمتعان بفرص متساوية، ويسعون للقيام بأدوار متماثلة.

كما تفسر أيضا من ناحية تجانس الظروف البيئية والاجتماعية أي إذا كان التلاميذ يعيشون في بيئة اجتماعية متشابهة (نفس المستوى الاقتصادي، نفس الخلفية الثقافية)، فقد يؤذي ذلك إلى تشابه في تجاربهم وتقديرهم لذواتهم.

كما يمكن ان يكون المنهج الدراسي ونظام التعليم مصدر من مصادر عدم وجود الفروق، فقد يكون النظام التعليمي يعامل التلاميذ بشكل متساو دون تمييز أو تحفيز لتطوير الذات، مما يؤذي إلى تقارب في مستويات تقدير الذات.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (حسين بركات، 20022)، حيث أسفرت بنتيجة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس.

كما اتفقت أيضا مع دراسة (ماموني أسماء، 2021) التي خلصت الى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين، حيث بلغت قيمة (ت) 1.103، وهي قيمة غير دالة احصائيا مما يشير الى عدم وجود فروق.

كما تلتقي هذه نتيجة مع دراسة (حسين سمية، 2018) حول تقدير الذات لدى التلاميذ المعيدين لمستوى الرابعة المتوسط، حيث اسفرت نتائجها على ان عامل الجنس بصفة عامة ليس له علاقة بمستوى تقدير الذات وهذا انطلاقا من قيمة (ت) المقدرة بـ 3.93، وهذا ما يدل على عدم وجود فروق غير دالة احصائيا بين الجنسين في تقدير الذات، وان الذكور يشتركون مع الاناث في خصائصهم واهتماماتهم.

واختلفت الدراسة سالفة الذكر مع الدراسة (نعيمة غزال، 2008) التي أظهرت نتائج دراستها بوجود فروق دالة احصائيا بين تلاميذ المرحلة الثانوية ذكورا واناثا في تقدير الذات، بحيث بلغت قيمة (ت) 2.378، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05، مما يشير الى وجود فرق بين الجنسين.

وتلتقي هذه النتيجة مع دراسة التي قام بها (ماجد القيسي،2010) حيث اسفرت نتائجها الى وجود فروق بين الجنسين في تقير الذات لصالح الذكور.

من خلال هذه الدراسات تجدر الإشارة الى الدور الذي قد تلعبه الثقافة السائدة في المجتمع ونظام القيم في خلق الفارق بين الجنسين فيما يتعلق بتقدير الذات، فالنظرة الى متغير الجنس ليست على درجة واحدة، وانما تختلف من مجتمع الى اخر وفقا لثقافة وتقاليد المجتمع وتبعا للقيم السائدة فيه، فطبيعة المجمع قد تدعوا الاسر الى تنشئة الذكور بطريقة تختلف عن الاناث هذا ما ينتج من خلاله اختلاف الجانب النفسي لكلا الجنسين.

2-5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية الخامسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوي تعزى للمتغير الجنس.

يمكن عزو هذه النتيجة الى وجود عوامل متداخلة، فالتجربة المشتركة لهؤلاء التلاميذ في الرسوب السابق تولد لهم وعيا متقاربا بأهمية النجاح، ما يعزز لديهم دافعية داخلية قوية بغض النظر عن الجنس.

كما ان الضغط النفسي والاجتماعي الناتج عن الإعادة سواء من الاسرة او من المحيط يدفع الجميع الى مضاعفة الجهد لتحقيق النجاح والتعويض عن الإخفاق السابق.

كما تتشابه أيضا البيئة التعليمية بين الذكور والاناث، بحيث يتلقون نفس المحتوى الدراسي وتطبق عليهم نفس أساليب التقييم، مما يؤدي الى توحيد مستوى الطموح والتحفيز لدى التلاميذ، هذا الى جانب التحولات

التي طرأت على الأدوار الاجتماعية في المجتمع، مما أدى الى تعزيز رغبة الاناث في تحقيق النجاح الدراسي بنفس القدر لدى الذكور.

جاءت نتائج هذه دراسة متوافقة مع دراسة (عمور ربيحة، 2019) التي اسفرت بنتيجة عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الجنسين في درجات الدافعية للإنجاز.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة (محمد الطاهر طعبلي، 2013) التي خلصت الى نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في مستوى الدافعية للإنجاز عند الجنس الواحد اناثا او ذكورا.

بينما تختلف هذه النتيجة مع ما توصل اليه دراسة (حمري صارة، 2012) التي أظهرت نتائج دراستها بوجود فرق دال احصائيا بين تلاميذ ذكورا واناثا في دافعية للإنجاز حيث بلغت قيمة (ت) 2.025، وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05.

كما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (نعيمة غزال، 2008) حيث نفت دراستها الى عدم وجود فرق بين الجنسين، والتي نصت على ان هناك فروقا ذات دلالة إحصائية للإنجاز وهي تختلف اختلاف الجنس (ذكورا واناثا).

ويمكن ان نرجع هذا الاختلاف بين الدراسات من حيث تأكيد او نفي الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز الى اختلاف القيم الثقافية والاجتماعية والاقتصادية للبيئة التي تنيمي اليها العينات الدراسة، والى اختلاف الخصائص.

2-6- مناقشة نتائج فرضية السادسة:

دلت نتائج الفرضية السادسة على انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوي تعزى لمتغير التخصص.

يتضح من خلال الجدول رقم (25) على عدم وجود فروق في تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص، يمكن عزو هذه النتيجة الى عملية الإعادة لاجتياز الامتحان شهادة بكالوريا تجعل التلاميذ أكثر تركيزا على النجاح بغض النظر عن تخصصهم، كما تضعهم في وضعية نفسية واكاديمية متقاربة بحيث يتركز اهتمامهم على تجاوز عقبة الرسوب وتحقيق النجاح وليس على الفروق التخصصية.

تتشابه نتائج هذه الدراسة مع دراسة (سعاد العاتي، 2011) التي خلصت الى نتيجة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا وفقا لمتغير التخصص.

كما اتفقت مع دراسة (حاج قدوري، 2015) التي توصلت الى عدم تحقق الفرضية القائلة: بوجود فروق دالة احصائيا بين متوسط العينة باختلاف التخصص على مقياس تقدير الذات.

بينما تناقضت نتائج هذه الدراسة مع ما توصل اليه (علي محمد، 2018) من خلال دراسته التي اسفرت بنتيجة انه توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص العلمي، بحيث أظهرت نتائج الدراسة الا ان هناك فرقا في تقدير الذات لصالح تلاميذ الشعب الأدبية.

ونفس نتائج جاءت في دراسة (منال عثمان الصمدي، 2018) حيث خلصت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص.

كما تباينت مع دراسة (بطاهر طاهر، مزيان أحمد، 2017) حيث تم تسجيل الى وجود فرق في تقدير الذات الاجتماعية يعزى لمتغير التخصص دراسي.

وقد يرجع هذا الى طبيعة العينة محلة بالدراسة.

2-7- مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

نصت نتائج الفرضية السابعة على وجود الفروق ذات دلالة إحصائية في دافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعيدين لشهادة البكالوريا تعزى لمتغير التخصص.

بناءا على نتائج التي تم ذكرها في الجدول رقم (28) والجدول رقم (29)، يمكن تفسير مصدر الفروق في الدافعية للإنجاز تبعا للتخصص يعود الفرق في تخصص التسيير والاقتصاد، أي أن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تخصص تسيير واقتصاد لديهم دافعية للإنجاز أعلى مقارنة بتخصص الآداب والفلسفة وتخصص العلوم التجريبية.

يمكن عزو هذه النتيجة نظرا إلى عدم وجود عدة عوامل مترابطة، فالكثير منهم يختار هذا التخصص عن قناعة واهتمام، كما ان ادراكهم لفرص العمل الواسعة التي يوفرها التخصص سواء في القطاع العام أو الخاص، مما يدفعهم لبذل الجهد أكبر لتحقيق النجاح. إضافة إلى ذلك فإن ارتباط التخصص بالواقع الاقتصادي الملموس يجعل التلميذ يشعر بأهمية ما يتعلمه.

كما يمكن من عدم الاغفال عن دور الأساتذة من حيث الدعم لهم بحيث وجود أساتذة يشجعون التلاميذ ويوجهونهم بشكل جيد مما قد يساهم في الدافعية لديهم.

تتشابه هذه النتيجة مع نتائج دراسة (محمد الطاهر طعبلي، 2013) التي أظهرت نتائجها على وجود فرق في الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ تعزى لمتغير التخصص لصالح تخصص أدبي.

إلا أنها اختلفت مع نتائج دراسة (نعيمة غزال، 2008) التي أسفرت بأنها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز باختلاف التخصص.

مما يمكن أن تعزو نتيجة هذه الأخيرة إلى عدم وضوح الرؤيا بشأن مسارهم الأكاديمي والمهني المستقبلي، مما يساهم في نقص الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ.

الخاتمة

الخاتمة:

ان تقدير الذات والدافعية للإنجاز يمثلان عاملين جوهريين في بناء شخصية الفرد وتحقيق طموحاته، هذا ما تبين من خلال الدراسات والنظريات النفسية أن الفرد الذي يتمتع بتقدير الذاتي مرتفع يكون أكثر قدرة على مواجهة التحديات، وأكثر تحفيزا للسعي نحو تحقيق أهدافه. كما أن الدافعية سواء كانت داخلية او خارجية تؤثر بشكل مباشر في سلوك الفرد، وتحدد مدى استمراره في السعي نحو الإنجاز والتفوق.

ومن هنا تبرز أهمية كل مت تقدير الذات والدافعية للإنجاز في المجال التربوي ودورهما في تدعيم وانجاح العملية التعليمية لدى المتعلم، وفي تحقيق الأهداف المنشودة.

فإن الاهتمام بتنمية تقدير الذات لدى الأفراد، وتعزيز دافعيتهم لتحقيق الإنجاز، يجب أن يكون من الأولويات في أي نظام تربوي، يهدف إلى بناء أفراد فاعلين ومبدعين في مجتمعاتهم.

الاقتراحات:

- زيادة الاهتمام بدراسة موضوع الدافعية للإنجاز.

- وضع برامج نمائية لتحسين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ.

- قيام بحصص الإعلامية لتعليم التلاميذ عن كيفية وضع أهداف واقعية وقابلة للتحقيق.

- توفير جلسات دعم نفسي (فردي، جماعي)، بإشراف مستشار التوجيه لمساعدة التلاميذ على تجاوز الضغوط التي تؤثر على تقدير ذواتهم.

- إجراء دراسات تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ من مستويات تعليمية مختلفة.

- القيام بدراسة فعالية برنامج لتطوير وتنمية تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ عبر مراحل تعليمية مختلفة

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

01- أبو جادو، صالح محمد علي. (2014). علم النفس التربوي. ط7، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان

02- أبو علام، رجاء. (2004). التعلم أسسه وتطبيقاته. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان. مأخوذة من مذكرة دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية. للدكتور عطاف محمد.

03- أبو مرق، جمال. (2015). تقدير الذات وعلاقته بالتفاعلات الاجتماعية لدى الأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية خارج المنزل. بمدينة الخليل، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة الخليل، فلسطين.

04- أديب، محمد خالدي. (2009). المرجع في الصحة النفسية. دار واتل للنشر والتوزيع، ط3، عمان.

05- أصلان، المساعيد وزياد، التح. (2014). تقدير الذات وعلاقته بالدافعية التعلم. الرياض، مجلة المنارة، المجلد العشرون، العدد 2.

06- البار، الرميساء. (2014). المناخ التنظيمي وعلاقته بدافعية الإنجاز. جامعة محمد خيضر، بسكرة.

07- التوتري، محمد عوض. (2006). دافعية للإنجاز. منبر حر للثقافة والفكر والأدب، ديوان العرب.

08- الحجري، سالمة، بنت راشد، بن سالم. (2011). فعالية برنامج ارشادي جمعي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصريا. في سلطنة عمان، رسالة ماجيستر، تخصص الارشاد النفسي، جامعة النزوى، سلطنة عمان.

09- الردغان، دلال والصويلح، بدر. (2014). تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات. كلية التربية الأساسية، في دولة الكويت، العلوم التربوية، العدد الثالث ج2.

10- النوايسة عبد الرحيم، فاطمة. (2015). أساسيات علم النفس. (ب. ط)، دار المناهج، عمان.

11- الهندال، هدى سعيد والليل، محمد جمال. (2015). العلاقة بين تقدير الذات والكتابة الإبداعية لدى الطلبة المبدعين كتابيا في المرحلة الثانوية. بدولة الكويت، المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين تحت شعار نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين، الامارات العربية المتحدة.

12- بن سعادي، زكرياء. (2016). تقدير الذات البدنية وعلاقته بدافعية الإنجاز، رسالة ماجيستر، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي.

13- برينات، إلهام ونعاسة، زينب. (2020). مستوى تقدير لدى المراهق الراسب في شهادة البكالوريا. رسالة ماستر في علم النفس المدرسي، قسم علم النفس، جامعة 8 ماي 1945.

14- بن صالح، سمية وبكراوي، نجاة. (2017). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بإدارة الصف لدى أساتذة التعليم الثانوي، رسالة ماجيستر في علم النفس المدرسي، أدرار.

15- بولرباح، عثماني. (2020). دور الدافعية للإنجاز في اثراء وترقية التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية المرحلة الجامعية نموذجا. مجلة أبحاث، جامعة عمار ثليجي، الأغواط، الجزائر.

16- جودة، بن جابر. (2004). المدخل إلى علم النفس. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1.

17- جعفور، ربيعة. وسعاد، حشاني. تقدير الذات وعلاقته بإتخاذ القرار لدى طلبة ثانية علم النفس وعلوم التربية. مذكرة ماستر، ورقلة.

18- جاب الله، منال عبد الخالق. (2015). سيكولوجية الذكاء الانفعالي أسس وتطبيقات. دار العلم والايمان.

19- جودت، بني جابر. وآخرون. (2002). المدخل إلى علم النفس. ط1، دار الثقافة، والدار العلمية، عمان.

20- حسن، عبد الرحمن الوافي. (2009). مدخل إلى علم النفس. دار هومة للنشر والتوزيع، د ط، الجزائر.

21- حسيني، سمية. (2018). تقدير الذات لدى تلاميذ المعيدين لمستوى الرابعة متوسط. تقرت، جامعة ورقلة كلية علوم اجتماعية، قسم علم نفس وتربية، مذكرة ماستر.

22- حمام، فادية كامل وهويش، فاطمة خلف. (2010). الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى خريجات الجامعة العاملات والعاطلات عن العمل. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، السعودية، 2 (2) 64.

23- حمري، صارة. (2012). علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثانوية. شهادة ماجيستر في علم النفس وعلوم التربية، تخصص الصحة النفسية، والتكيف المدرسي، جامعة وهران.

24- حمزاوي، زهية. (2017). صورة الجسد وعلاقتها بتقدير الذات لدى المراهق. رسالة دكتوراه، وهران.

25- حموك، علي قيس ومحمد، علي وليد. (2014). الدافعية العقلية رؤية جديدة. ط1، مركز يجونو لتعليم التفكير.

26- ذيب، عبد الله عايدة. (2010). الانتماء وتقدير الذات في مرحلة طفولة. عمان، المملكة الأردنية، دار الفكر ناشرون وموزعون.

27- رجاء، محمود أبو علام. (2004). التعلم أسسه وتطبيقاته. ط1، دار المسيرة، عمان.

28- رشيدة، ساكر. (2014). دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي. جامعة لخضر، الوادي.

29- زهرة، حميدة. (2006). تقدير الذات والدافعية للإنجاز عند المراهقين المتمدرسين. رسالة ماجستير، في علم التربية، معهد علوم التربية وعلم النفس، الجزائر.

30- سليمان، عبد الواحد. (2011). الموهوبون والمتفوقون عقليا ذوي صعوبات التعلم. القاهرة، دار الكتاب الحديث.

31- سمية، قدي. (2019). تقدير الذات وعلاقته بصعوبات تعلم القراءة. دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن. عمان.

32- صالح، محمد علي أبو جادو. (2010). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. عمان، (ب. ط)، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

33- ذيب، عايدة. (2010). الانتماء وتقدير الذات في مرحلة الطفولة. ط1، دار الفكر، نعمان.

34- عايدة، محمد العطا. (2014). تقدير الذات وعلاقته بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي والتحصيل الدراسي. رسالة ماجيستر، السودان.

35- عبد الأمير، نصر حسين. (2011). تقدير الذات وعلاقتها بالأداء المهاري للاعبين الناشئين والشباب بكرة السلة. مجلة علوم التربية الرياضة. 4 (3) 1.

36- عبد الرحمن، أحمد سيف. (2018). تطوير الذات. كيف تقوم بتطوير ذاتك. دار المعتز للنشر والتوزيع.

37- عبد العزيز. (2012). نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات. مذكرة تخرج لنيل شهادة ماجيستر في علم النفس، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان.

38- عدس، عبد الرحمن وتوق، محي الدين. (2009). المدخل إلى علم النفس. ط1، دار الفكر، عمان.

39- عصام، نمر يوسف. (2011). المختصر في علم النفس التربوي. ط1، دار الفكر، عمان.

40- علوي، إسماعيل. (2014). تقدير الذات والصحة النفسية المدرسية أين علاقة؟ مجلة علوم التربية، المغرب. (58).

41- عماد، الدين الزغلول وشاكر، عقله المحايد. (2007). سيكولوجية التدريس الصفي. ط1، دار المسيرة، عمان. مأخوذة من مذكرة مكملة لشهادة الماستر، تحت عنوان الدافعية للإنجاز وعلاقتها بإدارة الصف لدى أساتذة التعليم الثانوي، دراسة ميدانية ببعض الثانويات. أدرار. من اعداد طالبتين، بن صالح سمية. بكراوي نجاة. (2018/2017).

42- قاسي، أحمد. (2019). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات. مجلة جامعة دمشق، سوريا، م26، 173-208.

43- قدوري، الحاج. (2016). تقدير الذات لدى التلاميذ المعيدين للمستوى النهائي من التعليم الثانوي. دراسة ميدانية بمدينة ورقلة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 26.

44- قذيفة، يحي. (2014). تقدير الذات البدنية وعلاقتها بالتوجه الرياضي لتلاميذ أقسام التربية البدنية والرياضية. رسالة ماجيستر، المسيلة.

45- قشوط، إبراهيم وطلعت، منصور. الدافعية للإنجاز وقياسها. ط1، الكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

46- كامل، راتب أسامة. (2001). دافعية التعلم ودافعية للإنجاز مفهوم واساسيات. جامعة ورقلة، الجزائر. مأخوذة من مذكرة ماجيستر بعنوان الضغط النفسي وتأثيره على الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا لنوال سيد (2010).

47- لخضر، شيبة. تقدير الذات (الرفاقي والمدرسي والعائلي) وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم متوسط. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، 183- 195 (18).

48- ماموني، أسماء وبوفادي، حليمة. (2020). تقدير الذات وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. مذكرة ماجيستر، تخصص علم النفس مدرسي، جامعة أحمد دراية، أدرار.

49- مبارك، الشتوي القحطاوي. (2016). صعوبات التعلم للمبتكرين والموهوبين. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

50- مجلي، خليفة. (2013). إعادة السنة وعلاقتها بكل من تقدير الذات والدافعية للإنجاز. مجلة بحوث ودراسات اجتماعية، الوادي. (2) 51-36.

51- محمد، بكر نوفل وفريد، أبو العوادة. (2011). علم النفس التربوي. ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

52- محمد، حسن ومحمد، حمادات. (2008). السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية. ط1، دار حامد للنشر والتوزيع. مأخوذة من طرف مذكرة ليسانس تحت عنوان مستوى الدافعية للعمل لدى بعض العمال من إعداد الطالبتين. عميرات، فريال. رافع، فراح. (2019/2018).

53- محمد، سعد حامد عثمان. (2010). الاكتئاب وعلاقته بتقدير الذات ومعنى الحياة لدى الشباب. دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، مصر.

54- مختاري، شكال سهام. (2016). مسودة الاضطرابات الشخصية وتقدير الذات لدى المدمنين على المخدرات. شهادة ماستر جامعة ابن خلدون، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، تيارات.

55- مدثر، حماد الشيخ التيجاني. (2015). أثر الدوافع على أداء العاملين. ط1، دار الجزائرية، الجزائر.

56- مصطفى، باهي حسين. (1999). الدافعية نظريات وتطبيقات. ط1، مركز الكتاب للطباعة والنشر، القاهرة. مأخوذة من مذكرة دافعية للإنجاز لدى طلبة بكالوريا من إعداد، قحام شيماء، بوثابث رايسا.

57- نعيمة، شماع. (1977). الشخصية النظرية تقييم المنهاج البحث. مطبعة بغداد، د. ط، مصر. مأخوذة من مذكرة الدافعية للإنجاز لدى العمال الخاضعين لنظام العمل بالعقود محددة المدة. من اعداد الطالبة، مباركة بن طرية.

58- نيكية، كمال. (2017). تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، جامعة عبد الحميد مهري، قسنطينة.

59- هشام، محمد خولي. (2002). الأساليب المعرفية في علم النفس. دار الكتاب الحديث. د ط، القاهرة. مأخوذة من مذكرة الدافعية للإنجاز لدى العمال الخاضعين لنظام العمل بالعقود محددة مدة.

60- يدوي، فوزي حنان وبدر، محمد سيد عبد الجليل. (2012). العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي. مجلة الطفولة والتربية، العدد التاسع، الجزء الثاني

المصادر والمراجع

1- Atwater. E. (1990). Psychology of adjustment new jersey prentice- hall.

2- Wang min. (2012). Effects of cooperative learning achievement motivation of female university students- Asia social science.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم-

كلية العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

عت رقم ..16.. مستغانم: في .....09/03/2024.....

الى السيد: المدير بكاوية عبد العالي ومدير بكاوية وداد قابلية صليحة

الموضوع: طلب تسهيل مهمة

نحن رئيس شعبة علوم التربية، نتقدم الى سيادتكم المحترمة بهذا الطلب المتمثل في تسهيل مهمة طلبة الماستر علوم التربية، للقيام بالبحث الميداني المرتبط بمذكرة التخرج المعنونة بـ: علاقة بنية تقدير الذات والدافعية للانجاز لدى التلاميذ معيدي شهادة ب(المكان)...بكاوية بن حدي العالي وبكاوية ولد قابلية.....من ...01/04/2024... الى ...09/03/2024...

الطالب (ة):

1-...بلجيلالي إكرام.....

الأستاذ المؤطر: باجي محمد

تقبلوا سيدي فائق الاحترام والتقدير

المؤسسة المستقبلة

رئيس شعبة علوم التربية

المدير م.صحراوي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
Ministry of Higher Education And Scientific Research
University Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

كلية العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية رقم.16..

مستغانم: 2025/02/09

الى السيد: المدير بثانوية عبد الحق الفالي ومدير ثانوية ولد قابلية صليحة .

الموضوع: طلب تسهيل مهمة

نحن ممثل جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، كلية العلوم الاجتماعية قسم العلوم الاجتماعية نتقدم الى سيادتكم المحترمة بهذا الطلب المتمثل في تسهيل مهمة طلبة السنة الثانية ماستر للقيام ببحث ميداني بمؤسستكم في الفترة من 15/05/2025 الى 09/06/2025 .

الطالب (ة):

1- بلجيلالي كريم
2- .....
3- .....
4- .....

الاستاذ المؤطر
باجود محمد

تقبلوا سيدي فائق الاحترام والتقدير

ممثل المؤسسة الجامعية
د. زريوح اسية زينب
مسؤول فرقة قسم العلوم الاجتماعية
كلية العلوم الاجتماعية

المؤسسة المستقبلة

المدير
م. صحراوي

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس-مستغانم-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز البحث

أنا الممضي أدناه،

الطالب(ة): بلحسن إكرام ..... رقم التسجيل الجامعي: 202037028758 .

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 110020936016340 والصادرة بتاريخ: 2024/07/05 .....

عن.....المسجل بكلية العلوم الاجتماعية / قسم: العلوم الاجتماعية / شعبة علم النفس

والمكلف بإنجاز مذكرة ماستر بعنوان:

تقدير الذات وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة ..... البالغة ثانوي المعيدين .....

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي معيدين بثانوية بن جيلالي الغالي وثانوية ولد قابلية صليحة .

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ: 16 JUIN 2025

إمضاء المعني

حضرت هذه الوثيقة من طرف السيد(ة): بلحسن إكرام
بلدية مستغانم
نظرا للتصديق المادي لإمضاء
16 JUIN 2025

ع/ رئيس المجلس الشعبي البلدي
وبالتفويض منه
مفوض الحالة المدنية
إمضاء: عدة عبد حسيبة

* ملحق القرار الوزاري رقم 933 المؤرخ في 28 جويلية 2016 الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافحتها.

مقياس تقدير الذات في صورته الأول

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم -

قسم العلوم الاجتماعية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

عزيزي (ة) التلميذ نضع بين يديك استمارة نرجو منك قراءة العبارات بتمعن، واختيار العبارة المناسبة وذلك بوضع إشارة (✓) أمام كل إجابة صحيحة مع العلم أن إجابتك سوف تحظى بالسرية ولا تستغل إلا لغرض البحث العلمي. شكرا جزيلا على تعاونكم معنا.

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر( ) أنثى( )

التخصص:

رقم	*العبارات*	*تنطبق*	*لا تنطبق*
1	.تضايقني الأشياء عادة		
2	أجد من الصعب التكلم مع زملائي في القسم.		
3	.أود لواستطعت تغيير أشياء في نفسي		
4	.لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي		
5	.يسعد الآخرون بوجودهم معي		
6	.أتضايق بسرعة في المنزل		
7	أحتاج وقتا طويلا كي أعتاد على الأشياء الجديدة.		
8	.أنا محبوب من زملائي من نفس الجنس		
9	.يراعي والدي مشاعري عادة		
10	.أستسلم بسهولة		
11	.يتوقع والدي مني الكثير		
12	.من الصعب جدا أن أضل كما أنا		
13	.تختلط الأشياء كلها في حياتي		
14	.يتبع زملائي أفكاري عادة		

15	.لا أقدر نفسي حق قدرها		
16	.أود كثيرا لو أترك المنزل		
17	.مظهري ليس وجيها مثل معظم الناس		
18	إذا كان عندي شيء أريد أن أقوله فأنني سأقوله عادة.		
19	. يفهمني والدي		
20	.لا ألقى الأشياء التشجيع غالبا في الثانوية		
21	.أرغب كثيرا لو أكون شخصا آخر		
22	. لا يمكن للآخرين الاعتماد علي		
23	.لا أقلق على أي شيء أبدا -		
24	.أنا واثق من نفسي تماما		
25	.من السهل على الآخرين أن يحبوني		
26	.أستمتع أنا ووالدي بقضاء الوقت معا		
27	.أقضي وقتا طويلا في أحلام اليقظة		
28	. أتمنى لو كنت أصغر من سني		
29	.أفعل الصواب دائما		
30	.أشعر بالفخر بأدائي الدراسي		
31	يجب على الآخرين أن يخبروني بما يجب أن أفعل .		
32	كثيرا ما أشعر بالندم على ما أقوم به من أعمال.		
33	. أنا لست سعيدا على الإطلاق		
34	. أقوم بأعمالي بأفضل ما يمكنني (بأقصى جهدي)		
35	.أستطيع أن أعتني بنفسي عادة		
36	.أنا سعيد للغاية		
37	.أفضل اللعب مع من هم أصغر مني سنا		
38	.أحب كل من أعرفهم		
39	.أفهم نفسي		
40	.لا يهتم من بالمنزل بي كثيرا		
41	.لا يؤنبني أحد على الإطلاق		
42	.أدائي بالثانوية ليس كما أود أن يكون		
43	. يمكنني اتخاذ قرارتي والتمسك		
44	.أنا حقيقة لا أحب أن أكون ذكرا		
45	.لا أحب أن أكون مع الآخرين		

46	.لا أشعر بالخجل على الإطلاق		
47	أشعر بالخجل من نفسي (الكسوف في معظم الأحيان)		
48	.ينتقدني زملائي في أحيان كثيرة		
49	.أقول الصدق دائما		
50	أساتذتي يشعرون بأنني لست حسنا بما فيه الكفاية.		
51	.أنا لا أهتم بما يحدث لي		
52	أنا فاشل		
53	.أتضايق بسرعة عندما يوبخني أحد		
54	.أعرف دائما ما أقول للناس		

مقياس الدافعية للإنجاز في صورته الأولية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم -

قسم العلوم الاجتماعية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

عزيزي (ة) التلميذ نضع بين يديك استمارة نرجو منك قراءة العبارات بتمعن، واختيار العبارة المناسبة وذلك بوضع إشارة (✓) أمام كل إجابة صحيحة مع العلم أن إجابتك سوف تحظى بالسرية ولا تستغل إلا لغرض البحث العلمي. شكرا جزيلا على تعاونكم معنا.

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر( ) أنثى( )

التخصص:

1- ان العمل شيء:

(أ) أتمنى ألا أفعله.

(ب) لا أحب أداءه كثيرا جدا.

(ج) أتمنى ان أفعله.

(د) أحب أداءه.

(هـ) أحب أداءه كثيرا.

2- في المدرسة يعتقدون أنني:

(أ) اعمل بشدة جدا.

(ب) اعمل بتركيز.

(ج) اعمل بغير تركيز.

(د) غير مبالي بعض الشيء.

(هـ) غير مكترث جدا.

3- أرى الحياة التي لا يعمل فيها الانسان مطلقا:

(أ) مثالية.

(ب) سارة جدا.

(ج) سارة.

(د) غير سارة.

(هـ) غير سارة جدا.

4- ان تدفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام:

(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 اعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي:

(أ) مرتفعة جدا.

(ب) مرتفعة.

(ج) لا مرتفعة ولا منخفضة.

(د) منخفضة.

(هـ) منخفضة جدا.

6- عندما يشرح الأستاذ الدرس:

(أ) اعقد العزم ان ابذل قصارى جهدي وان اعطي عن نفسي انطباعا حسنا.

(ب) أوجه انتباها شديدا عادة إلى الأشياء التي تقال.

(ج) تتشتت أفكاري كثيرا في أشياء أخرى.

(د) لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالثانوية.

7- اعمل عادة:

(أ) أكثر بكثير مما قررت أن أعمله.

(ب) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله.

(ج) أقل بقليل مما قررت أن أعمله.

(د) أقل بكثير مما قررت أن أعمله.

8- إذا لم أصل إلى هدفي ولم أوذي مسؤوليتي تماما حينئذ:

(أ) استمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي.

(ب) ابذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي.

(ج) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى.

(د) أجدني راغبا في التخلي عن هدفي.

(هـ) أتخلى عن هدفي.

9- اعتقد ان عدم إهمال الواجب المدرسي:

(أ) غير هام جدا.

(ب) غير هام.

(ج) هام.

(د) هام جدا.

10- إن البدء في أداء الواجب المنزلي يتطلب مني:

(أ) مجهودا كبيرا جدا.

(ب) مجهودا كبيرا.

(ج) مجهودا متوسطا.

(د) مجهودا قليلا جدا.

11- عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون:

(أ) مرتفعة جدا.

(ب) مرتفعة.

(ج) متوسطة.

(د) منخفضة.

(هـ) منخفضة جدا.

12- إذا دعيت أثناء أداء واجب منزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإني بعد ذلك:

(أ) أعود مباشرة إلى المذاكرة ومراجعة الدروس.

(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- ان العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة:

(أ) أحب أن أؤديه كثيرا.

(ب) أحب أن أؤديه أحيانا.

(ج) أؤديه فقط إذا كوفئت عليه.

(د) لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته.

(هـ) لا يجذبني تماما.

14- يعتقد الاخرون أنني:

(أ) أذاكر بشدة جدا.

(ب) أذاكر بشدة.

(ج) أذاكر بدرجة متوسطة.

(د) لا أذاكر بشدة جدا.

(هـ) لا أذاكر بشدة.

15- عندما ارغب في عمل شيء أتسلى به:

(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.

16- أكون عادة:

(أ) مشغولا جدا.

(ب) مشغول.

(ج) غير مشغول كثيرا.

(د) غير مشغول.

(هـ) غير مشغول على الإطلاق.

17- يمكن ان أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة:

(أ) طويلة جدا.

(ب) طويلة.

(ج) متوسطة.

(د) قصيرة.

(هـ) قصيرة جدا.

18- إن علاقتي الطيبة للأساتذة في الثانوية:

(أ) ذات قدر كبير جدا.

(ب) ذات قدر كبير.

(ج) اعتقد أنها غير ذات قدر.

(د) اعتقد أنها مبالغ في قيمتها.

(هـ) اعتقد أنها غير هامة تماما

19- يتبع الأولاد أباءهم في الإدارة الاعمال لأنهم:

(أ) يريدون توسيع وامتداد الاعمال.

(ب) محظوظون لان اباءهم مديرون.

(ج) يمكن ان يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار.

(د) اعتقد أنها مبالغ في قيمتها.

(هـ) اعتقد أنها غير هامة تمتما.

20- اعتقد أن الوصول إلى المركز المرموق في المجتمع يكون:

(أ) غير هام.

(ب) له أهمية قليلة.

(ج) ليس هاما جدا.

(د) هام إلى حد ما

(هـ) هام جدا.

21- عند عمل شيء صعب فإنني:

(أ) أتحلى عنه سريعا جدا.

(ب) أتخلى عنه سريعا.

(ج) أتخلى عنه بسرعة متوسطة.

(د) لا أنخلى عنه سريعا.

(هـ) أظل أواصل العمل عادة.

22- أنا بصفة عامة:

(أ) اخطط للمستقبل في معظم الأحيان.

(ب) اخطط للمستقبل كثيرا.

(ج) لا اخطط للمستقبل كثيرا.

(د) اخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة.

23- أرى زملائي في الثانوية الذين يشاركون بشدة جدا:

(أ) مهذبين جدا.

(ب) مهذبين.

(ج) مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة.

(هـ) غبر مهذبين على الاطلاق.

24- في الثانوية أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:

(أ) كثيرا جدا.

(ب) كثيرا.

(ج) قليلا.

(د) بدرجة صفر.

25- بالنسبة للثانوية أكون:

(أ) في غاية الحماس.

(ب) متحمسا جدا.

(ج) غير متحمس بشدة.

(د) قليل الحماس.

(هـ) غير متحمس على الاطلاق.

26- التنظيم شيء:

(أ) أحب أن أمارسه كثيرا جدا.

(ب) أحب أن أمارسه.

(ج) لا أحب أن أمارسه كثيرا.

(د) لا أحب أن امارسه على الاطلاق.

27- عندما أبدا شيئا فإنني:

(أ) لا انهيه بنجاح على الاطلاق.

(ب) انهيه بنجاح نادر.

(ج) انهيه بنجاح أحيانا.

(د) انهيه بنجاح عادة.

28- بالنسبة للثانوية أكون:

(أ) متضايقا كثيرا جدا.

(ب) متضايقا كثيرا.

(ج) أتضايق أحيانا.

(د) أتضايق نادرا.

(هـ) لا أتضايق مطلقا.

تأكد من أنك أجبت على جميع الأسئلة، مع جزيل الشكر على تعاونكم.

مقياس تقدير الذات في صورته النهائية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم -

قسم العلوم الاجتماعية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

عزيزي (ة) التلميذ نضع بين يديك استمارة نرجو منك قراءة العبارات بتمعن، واختيار العبارة المناسبة وذلك بوضع إشارة (∨) أمام كل إجابة صحيحة مع العلم أن إجابتك سوف تحظى بالسرية ولا تستغل إلا لغرض البحث العلمي. شكرا جزيلا على تعاونكم معنا.

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر( ) أنثى( )

التخصص:

رقم	العبارات	تنطبق	لا تنطبق
1	.أود لواستطعت تغيير أشياء في نفسي		
2	.يسعد الآخرون بوجودهم معي		
3	.أنا محبوب من زملائي من نفس الجنس		
4	.من الصعب جدا أن أضل كما أنا		
5	.تختلط الأشياء كلها في حياتي		
6	.يتبع زملائي أفكاري عادة		
7	.لا أقدر نفسي حق قدرها		
8	.أود كثيرا لو أترك المنزل		
9	إذا كان عندي شيء أريد أن أقوله فأنني سأقوله عادة.		
10	. يفهمني والدي		
11	.لا ألقى الأشياء التشجيع غالبا في الثانوية		
12	.أرغب كثيرا لو أكون شخصا آخر		
13	.أنا واثق من نفسي تماما		
14	.من السهل على الآخرين أن يحبوني		
15	.أستمتع أنا ووالدي بقضاء الوقت معا		
16	. أتمنى لو كنت أصغر من سني		
17	.أفعل الصواب دائما		

18	.أشعر بالفخر بأدائي الدراسي		
19	يجب على الآخرين أن يخبروني بما يجب أن أفعل .		
20	كثيرا ما أشعر بالندم على ما أقوم به من أعمال.		
21	. أنا لست سعيدا على الإطلاق		
22	. أقوم بأعمالي بأفضل ما يمكنني (بأقصى جهدي)		
23	.أستطيع أن أعتني بنفسي عادة		
24	.أنا سعيد للغاية		
25	.أحب كل من أعرفهم		
26	.أفهم نفسي		
27	.لا يهتم من بالمنزل بي كثيرا		
28	.لا يؤنبني أحد على الإطلاق		
29	.أدائي بالثانوية ليس كما أود أن يكون		
30	. يمكنني اتخاذ قرارتي والتمسك		
31	.أنا حقيقة لا أحب أن أكون ذكرا		
32	.لا أحب أن أكون مع الآخرين		
33	أشعر بالخجل من نفسي (الكسوف في معظم الأحيان)		
34	.ينتقدني زملائي في أحيان كثيرة		
35	.أقول الصدق دائما		
36	أساتذتي يشعرون بأنني لست حسنا بما فيه الكفاية.		
37	.أنا لا أهتم بما يحدث لي		
38	أنا فاشل		
39	.أتضايق بسرعة عندما يوبخني أحد		
40	.أعرف دائما ما أقول للناس		

مقياس دافعية للإنجاز في صورته النهائية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم -

قسم العلوم الاجتماعية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

عزيزي (ة) التلميذ نضع بين يديك استمارة نرجو منك قراءة العبارات بتمعن، واختيار العبارة المناسبة وذلك بوضع إشارة (✓) أمام كل إجابة صحيحة مع العلم أن إجابتك سوف تحظى بالسرية ولا تستغل إلا لغرض البحث العلمي. شكرا جزيلا على تعاونكم معنا.

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر( ) أنثى( )

التخصص:

1- ان العمل شيء:

(أ) أتمنى ألا أفعله.

(ب) لا أحب أداءه كثيرا جدا.

(ج) أتمنى ان أفعله.

(د) أحب أداءه.

(هـ) أحب أداءه كثيرا.

2- في المدرسة يعتقدون أنني:

(أ) اعمل بشدة جدا.

(ب) اعمل بتركيز.

(ج) اعمل بغير تركيز.

(د) غير مبالي بعض الشيء.

(هـ) غير مكترث جدا.

3- أرى الحياة التي لا يعمل فيها الانسان مطلقا:

(أ) مثالية.

(ب) سارة جدا.

(ج) سارة.

(د) غير سارة.

(هـ) غير سارة جدا.

4- ان تدفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام:

(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 اعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي:

(أ) مرتفعة جدا.

(ب) مرتفعة.

(ج) لا مرتفعة ولا منخفضة.

(د) منخفضة.

(هـ) منخفضة جدا.

6- عندما يشرح الأستاذ الدرس:

(أ) اعقد العزم ان ابذل قصارى جهدي وان اعطي عن نفسي انطباعا حسنا.

(ب) أوجه انتباها شديدا عادة إلى الأشياء التي تقال.

(ج) تتشتت أفكاري كثيرا في أشياء أخرى.

(د) لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالثانوية.

7- اعمل عادة:

(أ) أكثر بكثير مما قررت أن أعمله.

(ب) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله.

(ج) أقل بقليل مما قررت أن أعمله.

(د) أقل بكثير مما قررت أن أعمله.

8- إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤذي مسؤوليتي تماما حينئذ:

(أ) استمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي.

(ب) ابذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي.

(ج) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى.

(د) أجدني راغبا في التخلي عن هدفي.

(هـ) أتخلى عن هدفي.

9- اعتقد ان عدم إهمال الواجب المدرسي:

(أ) غير هام جدا.

(ب) غير هام.

(ج) هام.

(د) هام جدا.

10- عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون:

(أ) مرتفعة جدا.

(ب) مرتفعة.

(ج) متوسطة.

(د) منخفضة.

(هـ) منخفضة جدا.

11- إذا دعيت أثناء أداء واجب منزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإني بعد ذلك:

(أ) أعود مباشرة إلى المذاكرة ومراجعة الدروس.

(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.

12- ان العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة:

(أ) أحب أن أؤديه كثيرا.

(ب) أحب أن أؤديه أحيانا.

(ج) أؤديه فقط إذا كوفئت عليه.

(د) لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته.

(هـ) لا يجذبني تماما.

13- يعتقد الاخرون أنني:

(أ) أذاكر بشدة جدا.

(ب) أذاكر بشدة.

(ج) أذاكر بدرجة متوسطة.

(د) لا أذاكر بشدة جدا.

(هـ) لا أذاكر بشدة.

14- إن علاقتي الطيبة للأساتذة في الثانوية:

(أ) ذات قدر كبير جدا.

(ب) ذات قدر كبير.

(ج) اعتقد أنها غير ذات قدر.

(د) اعتقد أنها مبالغ في قيمتها.

(هـ) اعتقد أنها غير هامة تماما

15- يتبع الأولاد أباءهم في الإدارة الاعمال لأنهم:

(أ) يريدون توسيع وامتداد الاعمال.

(ب) محظوظون لان اباءهم مديرون.

(ج) يمكن ان يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار.

(د) اعتقد أنها مبالغ في قيمتها.

(هـ) اعتقد أنها غير هامة تمتما.

16- عند عمل شيء صعب فإنني:

(أ) أتحلى عنه سريعا جدا.

(ب) أتخلى عنه سريعا.

(ج) أتخلى عنه بسرعة متوسطة.

(د) لا أنخلى عنه سريعا.

(هـ) أظل أواصل العمل عادة.

17- أنا بصفة عامة:

(أ) اخطط للمستقبل في معظم الأحيان.

(ب) اخطط للمستقبل كثيرا.

(ج) لا اخطط للمستقبل كثيرا.

(د) اخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة.

18- في الثانوية أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:

(أ) كثيرا جدا.

(ب) كثيرا.

(ج) قليلا.

(د) بدرجة صفر.

19- بالنسبة للثانوية أكون:

(أ) في غاية الحماس.

(ب) متحمسا جدا.

(ج) غير متحمس بشدة.

(د) قليل الحماس.

(هـ) غير متحمس على الاطلاق.

20- التنظيم شيء:

(أ) أحب أن أمارسه كثيرا جدا.

(ب) أحب أن أمارسه.

(ج) لا أحب أن أمارسه كثيرا.

(د) لا أحب أن امارسه على الاطلاق.

21- بالنسبة للثانوية أكون:

(أ) متضايقا كثيرا جدا.

(ب) متضايقا كثيرا.

(ج) أتضايق أحيانا.

(د) أتضايق نادرا.

(هـ) لا أتضايق مطلقا.

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	37	46,3	46,3	46,3
	أنثى	43	53,8	53,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

التخصص

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	علوم تجريبية	32	40,0	40,0	40,0
	تسيير واقتصاد	28	35,0	35,0	75,0
	أداب	20	25,0	25,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

T-Tes

Notes

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
تفذير2	80	68,0000	6,23384	,69696

One-Sample Test

	Test Value = 60				
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference

					Lower	Upper
تفذير2	11,478	79	,000	8,00000	6,6127	9,3873

T-Test

Notes

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدافعية2	80	74,5250	9,20096	1,02870

One-Sample Test

	Test Value = 63					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
الدافعية2	11,203	79	,000	11,52500	9,4774	13,5726

Correlations

Notes

Correlations

		الدافعية2	تفذير2
الدافعية2	Pearson Correlation	1	,142
	Sig. (2-tailed)		,208
	N	80	80
تفذير2	Pearson Correlation	,142	1
	Sig. (2-tailed)	,208	
	N	80	80

T-Tes

Notes

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
تفذير2	ذكر	37	67,4595	5,80514	,95436
	أنثى	43	68,4651	6,61293	1,00846

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
تفذير2	Equal variances assumed	1,360	,247	-,717	78
	Equal variances not assumed			-,724	77,963

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
تفذير2	Equal variances assumed	,475	-1,00566	1,40218	-3,79719
	Equal variances not assumed	,471	-1,00566	1,38845	-3,76987

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
تفذير2	Equal variances assumed	1,78587
	Equal variances not assumed	1,75856

T-Test

Notes

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدافعية2	ذكر	37	73,5405	9,86744	1,62220
	أنثى	43	75,3721	8,61345	1,31354

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الدافعية2	Equal variances assumed	,001	,970	-,887	78
	Equal variances not assumed			-,877	72,112

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means			
	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference

					Lower
الدافعية2	Equal variances assumed	,378	-1,83155	2,06601	-5,94466
	Equal variances not assumed	,383	-1,83155	2,08732	-5,99244

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
الدافعية2	Equal variances assumed	2,28155
	Equal variances not assumed	2,32934

Notes

Descriptives

تفذير2

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
علوم تجريبية	32	68,0938	6,91123	1,22174	65,6020	70,5855
تسيير واقتصاد	28	67,4643	5,29488	1,00064	65,4111	69,5174
أداب	20	68,6000	6,55664	1,46611	65,5314	71,6686
Total	80	68,0000	6,23384	,69696	66,6127	69,3873

Descriptives

تفذير2

	Minimum	Maximum

علوم تجريبية	53,00	79,00
تسيير واقتصاد	57,00	82,00
أداب	58,00	81,00
Total	53,00	82,00

ANOVa

تفذير2

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	15,517	2	7,758	,196	,823
Within Groups	3054,483	77	39,669		
Total	3070,000	79			

Notes

Descriptives

الدافعية2

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
علوم تجريبية	32	72,0000	9,86031	1,74307	68,4450	75,5550
تسيير واقتصاد	28	78,7500	5,89805	1,11463	76,4630	81,0370
أداب	20	72,6500	10,15809	2,27142	67,8959	77,4041
Total	80	74,5250	9,20096	1,02870	72,4774	76,5726

Descriptives

الدافعية2

	Minimum	Maximum
علوم تجريبية	41,00	93,00
تسيير واقتصاد	68,00	93,00

أداب	51,00	88,00
Total	41,00	93,00

ANOVA

الدافعية2

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	774,150	2	387,075	5,040	,009
Within Groups	5913,800	77	76,803		
Total	6687,950	79			

Oneway

Notes

Descriptives

الدافعية2

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
علوم تجريبية	32	72,0000	9,86031	1,74307	68,4450	75,5550
تسيير واقتصاد	28	78,7500	5,89805	1,11463	76,4630	81,0370
أداب	20	72,6500	10,15809	2,27142	67,8959	77,4041
Total	80	74,5250	9,20096	1,02870	72,4774	76,5726

Descriptives

الدافعية2

	Minimum	Maximum
علوم تجريبية	41,00	93,00
تسيير واقتصاد	68,00	93,00

أداب	51,00	88,00
Total	41,00	93,00

ANOVA

الدافعية2

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	774,150	2	387,075	5,040	,009
Within Groups	5913,800	77	76,803		
Total	6687,950	79			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: الدافعية2

LSD

(I) التخصص	(J) التخصص	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
علوم تجريبية	تسيير واقتصاد	-6,75000*	2,26783	,004	-11,2658	-2,2342
	أداب	-,65000	2,49804	,795	-5,6242	4,3242
تسيير واقتصاد	علوم تجريبية	6,75000*	2,26783	,004	2,2342	11,2658
	أداب	6,10000*	2,56575	,020	,9909	11,2091
أداب	علوم تجريبية	,65000	2,49804	,795	-4,3242	5,6242
	تسيير واقتصاد	-6,10000*	2,56575	,020	-11,2091	-,9909

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.