وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس

تقدير الذات وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

دراسة ميدانية بثانوية حشود سالم بايت تودرت – واسيف

مذكرة تجرج لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي

اعداد الطالبتين:

- براهامي دلينة
- ايت رحمان كنزة

تحت اشراف:

د – شارف خوجة مليكة

السنة الجامعية 2025/2024

كلمة شكر و تقدير و امتنان

كل الشكر و الامتنان لله كله الذي وفقنا لإنجاز هذا العمل، فله الحمد و له الشكر أولا و آخرا، و أفضل الصلاة و أزكى السلام على رسوله الهادي الأمين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه اجمعين.

و بعد نتقدم من هذا المقام بأسمى آيات الشكر و عظيم الامتنان و التقدير إلى الأستاذة الدكتورة الفاضلة **"شارف خوجة مليكة"** التي تشرفنا بها مشرفة أكاديمية على دراستنا، و التي منحتنا شرف الإشراف على هذا العمل كما منحتنا الكثير من وقتها الثمين و آراءها ما افاضت علينا به من خبرات علمها و تجاربها في البحث العلمي، فلها منا كل الشكر و خالص الدعاء بالتوفيق في حياتها المهنية و طول العمر.

اهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

لا يحلو الليل إلا بذكره، و لا يصفو النهار إلا بطاعته، و لا تطيب اللحظات إلا بذكر الله جل في علاه..

ها قد انتهت الرحلة... لم تكن قصيرة، و لم تكن سهلة، و لم يكن الحلم قريبا، لكنها مضت، كما تمضي الأيام، بحلوها و مرّها.

اهدي ثمرة جهدي إلى من كانت دعواتها لي سر النجاح، و نبض قلبها يرشدني في كل درب... إلى أمي، نبع الحنان، و دفء الايام.

إلى أبي، سندي في الحياة، الذي علمني أن العزيمة لا تنكسر مهما اشتدت الرياح.

إلى روح جدتي الطاهرة، التي غادرت الحياة، لكنها لم تغادر قلبي يومًا،

إلى من كانت حضنًا دافئًا، ودعاءً صادقًا، ونورًا يرشدني في ظلمات أيامي. رحلتِ عن الدنيا، لكن ذكراكِ ما زالت تنبض في روحي، وكل نجاح أحق أن يُهدى إليكِ، فلطالما كنتِ فخورة بي. رحمكِ الله وجعل مثواكِ الجنة.

إلى أخي و اخواتي، أنتم نبض الروح و ضوء الطريق، لكم أزهر الصبر، و بكم اكتمل الفرح.

و إلى صديقتي الغالية، رفيقة دربي، من قاسمتني التعب، والسهر، والقلق، من ساندتني بالكلمة، ووقفت بجانبي في لحظات الشك والتعب.

إلى كل من كان له في قلبي مكان، أهدي هذا العمل المتواضع، بكل فخر، وكل محبة.

دلينة.

اهداء

اهدي هذا العمل المتواضع

الى اغلى ما عندي في الدنيا امي و ابي الغاليين اطال الله في عمرهما .

اشكرهما على المحبة، الصبر، الثقة التي منحوني إياها.

و الى اختيّ الغاليتين ، سندي و رفيقتي دربي ، و كل من يكن لي التقدير و الاحترام من عائلتي

و الى من تقاسمت معها الحلو و المر في انجاز هذا العمل صديقتي

و الى من ساعدني و لو بكلمة او نصيحة خلال مشواري الدراسي .

شكرا لكم جميعا.

كنزة .

فهرس المحتويات :

شكر و عرفان .

الاهداء .

ملخص الدراسة .....ا

مقدمة 1

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل التمهيدي الاطار العام الإشكالية الدراسة

1.الاشكالية 5

2.فرضيات الدراسة.....10

3.اهمية الدراسة 10

4.اهداف الدراسة 10

5.تحديد مصطلحات الدراسة 11

6.الدراسات السابقة 13

7. العقيب على الدراسات السابقة 22

الفصل الأول تقدير الذات

تمهيد.....26

1.مفهوم الذات 27

1.1تعريف مفهوم الذات 27

2.1 مكونات الذات 28

2.تقدير الذات 29

1.2 تعريف تقدير الذات 29

2.2 نظريات المفسرة لتقدير الذات 31

3.2 العوامل المؤثرة في نمو تكوين تقدير الذات 35

4.2 مستويات تقدير الذات 38

5.2 أهمية تقدير الذات 40

6.2 قياس تقدير الذات 42

خلاصة الفصل 43

الفصل الثاني الدافعية للتعلم

تمهيد 45

1.الدافعية 46

1.1لمحة تاريخية حول ظهور مصطلح الدافعية 46

2.1 مفهوم الدافعية و بعض المفاهيم المرتبطة بها 47

3.1 نظريات الدافعية.....49

4.1 تصنيف الدوافع 50

5.1 أهمية الدافعية 55

2.الدافعية للتعلم 55

1.2 مفهوم الدافعية للتعلم 55

2.2 النماذج النظرية المفسرة للدافعية للتعلم 56

3.2 وظائف الدافعية للتعلم 61

4.2 العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم 62

5.2 أسباب تدني الدافعية للتعلم 63

6.2 استراتيجيات استثارة دافعية التلاميذ للتعلم 66

خلاصة الفصل 69

الباب الثاني: الجانب التطبيقي

الفصل الثالث الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد 72

1. التذكير بفرضيات الدراسة 73
2. الدراسة الاستطلاعية 73
3. منهج الدراسة 76
4. مجتمع و عينة الدراسة 77

1.4 مجتمع الدراسة 77

2.4 عينة الدراسة الأساسية 77

1.2.4حجم عينة الدراسة الأساسية 77

2.2.4 خصائص عينة الدراسة الأساسية 78

5.حدود الدراسة الأساسية 81

6.ادوات الدراسة 81

7.الاساليب الإحصائية 85

خلاصة الفصل 86

الفصل الرابع عرض و مناقشة النتائج .

تمهيد 88

1.عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى 89

2.تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الأولى 90

3.عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية 91

4.تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الثانية.....92

5.عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة.....93

6.تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة 93

7.عرض و تحليل نتائج الفرضية الرابعة.....94

8. تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة 95

خلاصة الفصل 97

الاستنتاج العام 98

خاتمة 99

توصيات و الاقتراحات الدراسة 100

قائمة المراجع 102

الملاحق.....

فهرس الجداول :

الرقم	الجدول	ص
01	توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	74
02	توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير العمر.....	74
03	توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص.....	75
04	توزيع افراد عينة الدراسة الأساسية وفق متغير الجنس.....	76
05	توزيع افراد عينة الدراسة الأساسية وفق لمتغير السن.....	79
06	توزيع افراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص.....	80
07	ثبات المقياس بواسطة الفا كرونباخ	83
08	توزيع عبارات حسب الابعاد	83
09	مفتاح تصحيح مقياس الدافعية لتعلم	84
10	ثبات المقياس بوسطة الفا كرونباخ	85
11	اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات قياس تقدير الذات.....	89
12	اختبار T TEST (T) لعينة واحدة لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي لمستوى تقدير الذات و متوسط درجة المقياس (25) درجة.....	90
13	اختبار T TEST (T) لعينة واحدة لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي لمستوى الدافعية للتعلم و متوسط درجة المقياس (75) درجة	92
14	اختبار(T) T TEST لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تقدير الذات حسب متغير الجنس.....	93
15	نتائج معامل بيرسون بين دراجات تقدير الذات و الدافعية للتعلم لدى افراد عينة الدراسة.....	95

فهرس الاشكال :

الرقم	الشكل	ص
01	توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس.....	74
02	توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير العمر.....	75
03	توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص.....	75
04	توزيع افراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير الجنس.....	78
05	توزيع افراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير السن.....	79
06	توزيع افراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير التخصص.....	80

الملخص

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على مستويات تقدير الذات و مستويات دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مع الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات و دافعية التعلم و التعرف على الفروق الموجودة في هذين المتغيرين تيعا لمتغير الجنس لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية حشود سالم بلدية ايت تودرت .

تم تطبيق مقياس تقدير الذات لكوبر سميث و مقياس الدافعية للتعلم من اعداد احمد دوقة ، على عينة بلغت 80 تلميذ (35تلميذ و 45تلميذة) من ثانوية حشود سالم السنة الثالثة ثانوي مختلف التخصصات(رياضيات ، آداب ، هندسة مدنية ، علوم تجريبية)، و الذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية . و قد تم استخدام المنهج الوصفي المقارن .

توصلت الدراسة الحالية الى النتائج التالية

- مستوى تقدير الذات لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي مرتفع .
- مستوى دافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي مرتفع .
- عدم وجود فروق دالة احصائيا في تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير الجنس.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات و دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

Resume :

L'étude actuelle visait à identifier les niveaux d'estime de soi et les niveaux de motivation à l'apprentissage chez les élèves de troisième année secondaire, à révéler la relation entre l'estime de soi et la motivation à l'apprentissage et à identifier les différences d'estime de soi chez les élèves de troisième année secondaire en fonction de la variable de genre.

Le questionnaire utilisé comprend l'échelle d'estime de soi élaborée par **Cooper Smith** ainsi que l'échelle de motivation à l'apprentissage conçue par **Ahmed Douka**. Ces instruments ont été administrés à un échantillon de 80 élèves (35 garçons et 45 filles) inscrits en troisième année secondaire du lycée "Hashoud Salem", répartis dans différentes spécialités: mathématiques, littérature, génie civil, sciences expérimentales. L'échantillon a été sélectionné de manière aléatoire et la méthode descriptive comparative a été utilisée.

L'étude actuelle a abouti aux résultats suivants :

-Le niveau d'estime de soi chez les élèves de troisième année secondaire est élevé.

-Le niveau De motivation pour l'apprentissage chez les élèves de troisième année secondaire est élevée.

-Il n'existe pas de différences statistiquement significatives dans l'estime de soi chez les élèves de troisième année secondaire selon la variable de genre.

-Une relation à signification statistique existe entre l'estime de soi et la motivation pour l'apprentissage chez les élèves de troisième année secondaire.

مقدمة:

تعد المدرسة البيئة الأساسية التي يتلقى فيها الفرد خبرات تعليمية وتربوية منظمة، و تمثل مؤسسة تربوية بالغة الأهمية في مسار حياته. و تكمن أهميتها في دورها المحوري في دعم تقدمه و تطوره، من خلال التركيز على رعاية المتعلم وفقا لظروف بيئته المدرسية. و يعد هذا الاهتمام احد القضايا الجوهرية التي تتمحور حولها العملية التربوية، حيث توجه الجهود و البحوث و الدراسات التربوية و النفسية نحو دراسة عدد من المتغيرات المرتبطة، مثل تقدير الذات والدافعية للتعلم.

يعد تقدير الذات من المفاهيم النفسية الأساسية التي تحتل مكانة بارزة في ميدان علم النفس، نظرا لما له من تأثير مباشر على سلوك الفرد و توافقه الشخصي والاجتماعي. و يشير تقدير الذات إلى نظرة الفرد إلى ذاته، وتقييمه لقيمته الشخصية بناءا على تجاربه الحياتية وتفاعلاته مع المحيط الاجتماعي. وهو لا يُولد مع الإنسان بل يتشكل تدريجيًا، و يتأثر بالبيئة الأسرية، والتربوية، والاجتماعية، وكذلك بخبرات النجاح والفشل التي يخوضها الفرد في حياته اليومية.

و يعد تقدير الذات الإيجابي أحد العوامل المحفزة نحو الإنجاز وتحقيق الأهداف، إذ يعزز من ثقة الفرد بنفسه، ويزيد من دافعيته للتعلم والتطور، مما ينعكس إيجابًا على أدائه الأكاديمي والمهني. كما أن له دورا محوريًا في الصحة النفسية، فهو يعزز من قدرة الفرد على مواجهة التحديات، والتعامل مع الضغوط، وبناء علاقات اجتماعية متوازنة.

و قد أكد الباحثون على أهمية هذا المفهوم في تكوين شخصية متماسكة ومتكيفة، حيث يُعد مؤشرا على الاتزان النفسي والاستقرار الانفعالي. كما أشار "ماسلو" ضمن نظريته في تدرج الحاجات إلى أن الحاجة إلى تقدير الذات تُعد من الحاجات النفسية العليا التي يسعى الإنسان لتحقيقها، سواء من خلال التقدير الذاتي أو عبر تقدير الآخرين له، لما لذلك من أثر بالغ في شعوره بالكفاءة والجدارة والقبول الاجتماعي.

في حين تعد الدافعية للتعلم من العوامل الأساسية التي تسهم بشكل فعّال في عملية تعلم التلميذ، إذ تلعب دورا مهما في زيادة انتباهه اندماجه في الأنشطة التعليمية، كما أن نجاح التلميذ أو فشله غالبا ما يعزى إلى عوامل داخلية، من ضمنها مدى تحكمه بالعوامل المؤثرة في انجاز مهام التعلم، و تؤثر الدافعية

بشكل كبير في رفع مستوى أداء التلميذ و انتاجيته في مختلف المجالات و الأنشطة الدراسية، فضلا عن كونها مؤشرا ثابتا و موثوقا يمكن الاعتماد عليه للتنبؤ بالسلوك الاكاديمي للتلميذ.

وانطلاقا مما سبق، جاءت هذه الدراسة لتتناول العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وهي مدرجة على خمسة فصول، جاءت على النحو الآتي:

تضمن الفصل الأول: فصل "إشكالية الدراسة" الذي ذكرنا فيه إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، اهمية الدراسة، أهداف الدراسة، المفاهيم الأساسية و الإجرائية للدراسة و اخيرا الدراسات السابقة.

و تناولنا في الفصل الثاني: فصل "تقدير الذات " الذي يضم مفهوم الذات ،مكونات الذات ، مفهوم تقدير الذات، النظريات المفسرة لتقدير الذات، العوامل المؤثرة في نمو و تكوين تقدير الذات، و ومستويات تقدير الذات، اهمية تقدير الذات، و اخيرا قياس تقدير الذات.

و في الفصل الثالث: تناولنا فصل "الدافعية للتعلم" الذي يتناول تمهيد، لمحة تاريخية حول ظهور مصطلح الدافعية، مفهوم الدافعية و بعض المفاهيم المرتبطة بها، تصنيف الدوافع، نظريات الدافعية، اهمية الدافعية، مفهوم الدافعية للتعلم، النماذج النظرية المفسرة للدافعية للتعلم، وظائف الدافعية للتعلم، العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم، أسباب تدني الدافعية للتعلم، و اخيرا استراتيجيات استثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

أما في الفصل الرابع: تضمن الإجراءات المنهجية للدراسة وتطرقنا فيه إلى الدراسة الإستطلاعية منهج الدراسة مجال إجراء الدراسة، وصف عينة الدراسة وكيفية اختيارها، وصف مقاييس الدراسة والخلفية النظرية لبناء المقياسين وطريقة تنقيطهما مع التأكد من ثباتهما، وفي الأخير عرضنا الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة.

الفصل الخامس: خصص لعرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية.

الجانب النظري

الفصل التمهيدي

الإطار العام للإشكالية

1- إشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهمية الدراسة.

4- أهداف الدراسة.

5- تحديد مصطلحات الدراسة.

6- الدراسات السابقة.

7- التعليق على الدراسات

1- إشكالية الدراسة:

ان العملية التعليمية هي مجموعة من الإجراءات والنشاطات التي تتم داخل الفصل الدراسي بهدف تمكين المتعلمين من اكتساب المعرفة النظرية وتنمية المهارات العلمية، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية. وتعد هذه العملية نظاما معرفيا يتألف من مدخلات ومخرجات ومعالجة تشمل تنظيم المعلومات وفهمها وتحليلها وربطها بالمعلومات السابقة، في حين تتمثل المخرجات في اعداد تلاميذ اكفاء ومعلمين مؤهلين (لخضر شيبة, 2015, ص5).

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

المراهقة ليست كما يعتقد البعض أنها مرحلة خالية من الاضطرابات، بل هي فترة عواصف وتوتر وشدة تكتنفها الأزمات النفسية، كما أنها مليئة بالمعاناة والصراع والقلق وصعوبات التوافق.

بما أن النفس البشرية معرضة لتغيرات مختلفة فإن دراسة ذات الإنسان من أصعب الدراسات النفسية كونها تعطي لفرد معنى أو فكرة عن نفسه، مدى فعالياتها أو قدرتها على مواجهة كل أنواع المواقف الحياتية أو صراعه معها ، ومن ثمة بات ضروريا على الفرد تغذية صفاته الداخلية في نفسه والعمل على تنمية أفكاره مما يساعده على التوافق من جميع الجوانب النفسية، الاجتماعية، الأكاديمية باعتبارها الركائز الأساسية لتحقيق النجاح، ولن يأتي ذلك إلا بالنظرة التي يحملها الفرد عن نفسه اذ أن جهله لها وعدم معرفته بقدرته يجعله يقيّم ذاته تقييما خاطئا وأحيانا سلبيا فإما أن يعطيها أكثر مما تستحق فيثقل كاهله ، وإما أن يزدري ذاته ومنه يكون قد وضعها في الموضع الغير اللائق بها .

و يعد موضوع تقدير الذات أحد المحاور الرئيسية في نظريات الشخصية، حيث يعتبر من العوامل المؤثرة بقوة على السلوك الإنساني، حيث اثبتت العديد من الدراسات أن تقدير الذات يبدا منذ الطفولة كما أنه يتأثر بآراء الاخرين، فالطفل الذي يتلقى تقبلا من الأشخاص ذوي الأهمية في حياته كالوالدين والاقران يكوّن تقديرا إيجابيا لذاته، اما الذي يلقى بدلا من ذلك اللوم والرفض يكوّن تقدير ذات سالب نتيجة إصداره حكما على نفسه مماثلا للحكم الذي أصدره عليه الاخرون.

فتقدير الذات كما عرفه روزنبرج (ROSENBORG(1978 هو "التقييم الذي يقوم به الفرد و يحتفظ به عادة بالنسبة لذاته و هو يعبر عن اتجاه الاستحسان او الرفض ، و يوضح ان تقدير الذات العالي يدل على ان الفرد ذو كفاءة او ذو قيمة و يحترم ذاته ، اما التقدير المنخفض فيشير الى رفض الذات و عدم الاقتناع بها".(قورميط سميرة، مشاش انيسة،2018،ص6،7)

كما عرفه أيضا كوبر سميث بانه ذلك التقييم الذي يتوصل اليه الفرد و يتبناه عادة فيها يتعلق بذاته ،و يرى ان هذا المفهوم يعبر عن جانب موافقة او رفض من الفرد اتجاه ذاته ، كما يعتقد ان الفرد يتوصل في وقت ما من مراحل حياته المبكرة الى تقييم ذاته بشكل عام بمستوى قيمته و كفاءته ثم يترسخ هذا المفهوم نسبيا في ادراك الفرد و اعتقاده لعدة سنوات تالية.(بن شعبان شهرزاد ،خرخرية لبنى،2018،ص20)

لتقدير الذات أهمية في تنمية شخصية سوية و ذات فعالة قادرة على استثمار الطاقات و توظيف القدرات و الإمكانيات بما يحقق لنا و لمجتمعنا العلو و الرفعة و التقدم بما يتماشى و متطلبات العصر.(حمري صارة،2011،ص5)

والافراد ذوي تقدير الذات المنخفض يجدون صعوبة في مواجهة الاخرين حيث تنتابهم بعض المشكلات كالتعامل السلبي مع الاخرين ، الخجل ، السعي لإرضاء الاخرين ،عدم الاستقلالية ، الشعور بالذنب ،الخوف من الفشل ، التمرد ، النقد اللاذع و غيرها (بن شعبان شهرزاد، خراخرية لبنى ،2018،ص6)،اما اذا كان الأطفال ينمون تقديرهم لذاتهم من خلال تفاعلهم مع الراشدين من اللائق ان يمتلك هؤلاء الراشدون هذا التقدير الإيجابي و خاصة المقربون منهم كالآباء و المدرسين . (رشيدة خوشي ،2013،ص4)

و توجد العديد من الدراسات التي تناولت متغير تقدير الذات و من بين هذه الدراسات نجد دراسة كوبر سميث الذي يعتبر من الرواد في دراسة تقدير الذات وتطوره، حيث أجرى دراسة وفقا لما ادلى به التلاميذ عن ذواتهم، وما قدرها المدرسون عنهم فوجد ان الأطفال ذوي تقدير الذات المرتفع يتميزون بقدراتهم العالية على الإنجاز الأكاديمي وكذا الاجتماعي، وعندما أجرى "سميث" مقابلة بينه وبين أولياء الأطفال تبين ان الإباء أنفسهم من ذوي التقدير المرتفع للذات.(رشيدة خوشي ،2013،ص3)و أيضا نجد دراسة "عبد الفتاح فاتن" حول "أثر اتجاهات الوالدين نحو أطفالهم في مفهوم ذواتهم وتقديرهم لها" اين استخدم عينة قوامها (150) تلميذا وتلميذة من مدرستين، العينة الأولى من الابتدائي اما العينة الثانية من

المتوسط تراوحت أعمارهم بين (10-13) سنة، حيث توصلت الى ان هناك تأثير كبير لاتجاهات الوالدين في تذبذب مفهوم الذات المثالية عند الأبناء.(قحطان احمد الظاهر ،2004 93-92)

في حين اشارت دراسة "محمد شوكت" سنة (1993) حول تقدير المراهق لذاته وعلاقته بالاتجاهات الوالدية والعلاقة مع الأقران، حيث طبقت على (150) تلميذا وانتهت الدراسة إلى أن المراهقون ذوي المستوى المرتفع من تقدير الذات أدركوا اتجاهات الآباء بأنها تتسم بالاستقلالية والديمقراطية. كما نجد بعض الدراسات الأخرى التي ربطت تقدير الذات بالأمن النفسي مثل دراسة "علاء الدين كفافي" سنة (1989) حول تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والامن النفسي، حيث اشتملت هذه الدراسة على (153) طالبة من الطالبات القطريات في المرحلة الثانوية وغيرها من الجنسيات العربية الأخرى، و توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين الشعور بالأمن النفسي وتقدير الذات.(خوشي رشيدة،2013،ص3)

وبينما يرى "ماسلو" أن تقدير الذات هو احترام و القبول و تقدير للنفس حيث يعتبر تقدير الذات من الحاجات النفسية الأساسية و المهمة لتحقيق النمو الشخصي و الارتقاء بالفرد و لذا وضعه في أعلى سلم الحاجات.

اما "مصطفى كامل" يعتبر تقدير الذات هو نظرة الفرد و اتجاهه نحو ذاته و مدى تقديره لهذه الذات من الجوانب المختلفة، كالدور و المركز الأسري و بقية الأدوار التي تمارسها في مجال العلاقة بالواقع و تشكل توظيف أو انحراف في علاقات الفرد بذاته. (فيوليت فؤاد، 1998)

فمن هنا نتعرف عن الدافعية للتعلم التي تعتبر موضوع مكمل لتقدير الذات حيث كلما كان للتلميذ تقدير الذات عالي كانت له دافعية نحو التعلم فكلما انخفض حصل عكس ذلك. (ميلود سنوسي كنزة، 2024، ص 4)

و تعتبر الدافعية من المواضيع الرئيسية في علم النفس لما لها من أهمية كبيرة في بناء تكامل الشخصية و تحديد أنواع السلوك الإنساني فأي نشاط يقوم به الإنسان الا و له هدف يسعى إلى تحقيقه و إشباعه، فعليه يمكننا تفسير السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد.

و هذا ما يجعلنا نقول بأن الدافعية للتعلم تختلف من فرد إلى آخر كما و كيفما و أمام الموقف الواحد و اهتمامنا بهذا الجانب من الخصائص الشخصية للتلاميذ، و يرجع إلى كون الدافعية هي العامل الذي يمكن ان يستثير انتباه المتعلم و فعاليته المتعددة. (بخليس فضيلة، دابل حنان، 2024، ص 9)و كما

تمثل الدافعية طاقة ومحركا يمّكن المتعلم من اختيار اهدافه والعمل على تحقيقها وهو نوع من العملية الذاتية التي تعد احد دوافع النشاط والاستثارة الحسية، حيث يرى "فيو" (1994)، أن الدافعية للتعلم عبارة عن حالة دينامية تتواجد جذورها في إدراكات التلميذ لذاته وبيئته التي تحثه على اختيار النشاط والالتزام به والمثابرة فيه من أجل التوصل إلى الهدف. كما يراها "ترادف" (1992) على أنها سلوكا تحرك المتعلم نحو الهدف أو الغاية المعينة علما أن مصدر تلك الحركة يمكن أن يكون داخليا أو 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 إلى جانب ما يشعر به التلميذ اتجاه المادة والمحيط التربوي بصفة عامة(Viau R, 1994,155)

في حين تعد الدافعية للتعلم من اهم المتغيرات التي تؤدي دورا فاعلا في تعلم المتعلم ، حيث ان لها أهمية في زيادة انتباه التلميذ و اندماجه في الأنشطة التعليمية و تركيز نجاحه و فشله الى عوامل داخلية ، و سيطرته على العوامل المؤثرة في انجاز مهمة التعلم .و لها دور مهم في رفع مستوى أداء الطالب و انتاجيته في مختلف المجالات و الأنشطة التي يواجهها .كما انها وسيلة موثوقة و ثابتة للتنبؤ بالسلوك الاكاديمي للتلميذ .(د. القني عبد الباسط ، 2020،195)

كما تعتبر أيضا الدافعية للتعلم من الدوافع الإنسانية المهمة في مجال العلوم النفسية والتربوية، كما انها تعتبر من أهم العوامل المثيرة في العملية التعليمية فتشجيع المتعلم نحو رغبته للتعلم و تطوير مهاراته و معارفه و تساعده على تحقيق ذاته

و توجد العديد من الدراسات التي تناولت متغير الدافعية للتعلم و من بين هذه الدراسات نجد دراسة "سكينر" حيث أكد على ضرورة توفر الدافع للتعلم من أجل نجاح و استمرار عملية التعلم، حيث يرى أن كثرة المدارس و إعداد المعلمين و تصميم الطرق التعليمية عمل لا فائدة له اذ كان المتعلمين لا يرغبون في الدراسة.(Skinner1969)و كما يشير "البيلي و آخرون 1998" أن هناك العديد من العناصر التي تخلق الدافعية للتعلم و التحصيل منها: التخطيط و التركيز على الهدف و الوعي بالمعرفة و الأنشطة التي ينوي تعلمها، و البحث النشط للمعلومات الجديدة، و الإدراك الواضح للتغذية الراجعة و التحصيل، و عدم وجود قلق أو خوف من الفشل، و هذا ما أكده "جونسون و جونسون 1995" أن الدافعية للتعلم تتطلب اكثر من مجرد رغبة أو نية للتعلم فهي تشمل على نوعية الجهد العقلي للتلميذ. (عائشة شبحة، نبيلة بن زين، 2021، ص 161)

وفي هذا المجال نجد دراسة **محي الدين أحمد حسين (1997)** حيث حاول قياس الفروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين و توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين الذكور و الإناث كما توصلت "**ميزوتا**" في دراسة تهدف إلى التعرف على العلاقة بين دافعية التعلم وتقدير الذات، إلى أن الطلبة اللذين يملكون دافعية التعلم مرتفعة أظهروا درجات مرتفعة على مقياس تقدير الذات عكس ذوي دافعية التعلم المنخفضة فدرجاتهم كانت منخفضة.

أما الأفراد ذووا التصورات السلبية عن ذاتهم، فإنهم غالباً ما يشعرون بالعجز والفشل، مما يضعف دافعيتهم للتعلم. هذا ما أكدته دراسة "نبيل الفحل" (2000)، حيث أشارت إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بتقدير ذات مرتفع يمتلكون ثقة كبيرة بأنفسهم وقدراتهم، ويؤمنون بأنهم محبوبون من الآخرين، مما يؤدي إلى ارتفاع دافعيتهم للتعلم. في المقابل، من لديهم تقدير ذات منخفض يتكون لديهم تصور سلبي عن أنفسهم، ويعتقدون أنهم غير قادرين على النجاح، مما ينعكس سلباً على دافعيتهم للتعلم.(بوعلة نبيل ،بوانم سعيد 2015، 7)

انطلاقاً مما سبق، يمكن استنتاج أن تقدير الذات والدافعية للتعلم هما مفهومان مترابطان يتطوران عبر مراحل النمو المختلفة، ويتأثران بعوامل محددة تساهم في تشكيل الوعي الذاتي والإدراك التدريجي للفرد لذاته. فالتقدير الإيجابي للذات يعزز من دافعية الفرد للعمل بجدية وإتقان، مما يدفع الآخرين للاعتراف بجهوده وتقدير إنجازاته. بهذا يصبح تقدير الذات قوة محفزة للسلوك، حيث يدفع المفاهيم الإيجابية عن ذات الفرد لمواجهة التحديات الجديدة بشجاعة.

وانطلاقا مما سبق تتمحور إشكالية الدراسة حول التساؤلات التالية:

- ما مستوى تقدير الذات لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي ؟
- ما مستوى الدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تبعا لمتغير الجنس؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

2- فرضيات الدراسة:

من خلال التساؤلات التي تم طرحها يمكن صياغة الفرضيات التالية

1- مستوى تقدير الذات لدى المرهق المتمدرس في التعليم الثانوي مرتفع

2- مستوى الدافعية للتعلم لدى المرهق المتمدرس في التعليم الثانوي منخفض

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تبعا لمتغير الجنس

4-لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

3- اهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في تركيزها على متغيرين أساسيين هما تقدير الذات و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، الذين يمرون بمرحلة حاسمة تتسم بضغط الامتحانات و تحديات المراهقة و التخطيط للمستقبل. تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين هذين المتغيرين، مما يعمق الفهم النظري للتفاعل بين العوامل النفسية و الأداء الأكاديمي.

تبرز أهمية البحث في تقديم معطيات تساعد المعلمين على دعم التلاميذ نفسيًا وتربويًا، كما تُمهد لتصميم برامج إرشادية تعزز تقدير الذات وتنمّي دافعية التعلم، خاصة لدى من يعانون من ضعف نفسي أو ضعف في التحصيل. وتشدد الدراسة على دور الصحة النفسية كعنصر محوري في جودة التعليم، وتُعد مساهمة نوعية في الأدبيات النفسية والتربوية، خاصة في السياق المحلي والعربي، لما تقدمه من معالجة معمقة لفئة عمرية قلما تناولتها الأبحاث

4- اهداف الدراسة:

ترمي هذه الدراسة الى تحقيق الأهداف التالية:

-الكشف على مستوى تقدير الذات لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي .

-الكشف على مستوى الدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي .

-الكشف على الفروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تبعا لمتغير الجنس

-التعرف على طبيعة العلاقة بين تقدير الذات و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

5- المفاهيم الأساسية و الإجرائية لدراسة:

تتضمن هذه الدراسة المفاهيم التالية:

5-1- تقدير الذات:

لغويًا:

تقدير الذات في اللغة مأخوذ من الجذر الثلاثي (ق د ر)، ويأتي بمعنى الحكم أو التثمين. يُقال: قدَّر الشيء أي حكم عليه وعرَف قدره. أما الذات فهي النفس أو الكيان الشخصي للفرد.

تقدير الذات في اللغة مأخوذ من الجذر(قدر) و يأتي بمعنى الحكم أو التثمين. يقال: قدَّر الشيء أي حكم عليه وعرَف قدره. أما الذات فهي النفس أو الكيان الشخصي للفرد.

و بذلك، فإن تقدير الذات لغويًا يعني: معرفة الفرد لقيمة نفسه، والحكم على مكانته وقدره بين الناس أو في نظره لنفسه (ابن منظور، 1415، ص 345).

اصطلاحًا:

-عرف كوهان Cohen 1959 تقدير الذات بأنه "هو الدرجة التي تتطابق عندها الذات المثالية و الذات الواقعية."

-في حين يعرفها ارقايل Argyle 1967 على انه "التقدير الشخصي للتباعد بين هذين المفهومين "(البروفيسور بشير معمرية ،2012، 138).

-تعريف دينيس (Denis, 1991):

يعرف تقدير الذات بأنه:

"مفهوم شخصي ينبني على إدراك الفرد لذاته، ويشمل تقييمه لقيمته وكفاءته، ومدى قبوله لذاته في المواقف المختلفة." (Denis, M,1991)

-تعريف ماسلو (Maslow, 1943):

في إطار نظريته للحاجات، يضع ماسلو تقدير الذات في مرتبة عليا، ويُعرفه على أنه:

" حاجة الفرد إلى احترام ذاته، والشعور بالكفاءة والقدرة، بالإضافة إلى الحاجة لاحترام وتقدير الآخرين له."

في إطار نظريته للحاجات، يضع ماسلو تقدير الذات في مرتبة عليا، ويُعرفه على أنه: "حاجة الفرد إلى احترام ذاته، والشعور بالكفاءة والقدرة، بالإضافة إلى الحاجة لاحترام وتقدير الآخرين له. " Maslow, A. H, 1943،(396-370)

و يقصد بتقدير الذات **اجرائيا:** بانها الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ المقبل على شهادة التعليم الثانوي ذلك من خَلال إجابته على مجموعة العبارات الواردة في مقياس تقدير الذات لكوبر سميث وتُفسر هذه الدرجة على أنها مؤشر على مدى ارتفاع أو انخفاض تقدير الذات لدى التلميذ.

5-2- الدافعية للتعلم:

لغويًا:

الدافعية في اللغة مشتقة من "الدفع"، ويُقال: دفع الشيء أي حرّكه من مكانه. والدافع هو ما يُحرّك الإنسان من الداخل نحو القيام بسلوك معين أو تحقيق هدف ما. أما التعلُّم فهو من الفعل "تعلّم"، أي اكتسب المعرفة أو المهارة عن طريق الدراسة أو الخبرة أو الملاحظة.

و بذلك فإن الدافعية للتعلّم لغويًا تعني:

القوة أو المحرك الداخلي الذي يدفع الفرد إلى طلب المعرفة، والسعي لاكتسابها، وتحقيق النجاح في المجال الدراسي. (ابن منظور، 1400)

اصطلاحًا:

-عرفها مروان أبو حويج على أنها: "هي الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليسلك سلوك معينا في العالم الخارجي و هذه الطاقة هي التي ترسم الكائن الحي أهدافه و غاياته لتحقيق احسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجية." (أبو حويج، 2004، 143).

أما فريدريك هيرزبرغ عرف الدافعية "بأنها العوامل التي تؤدي إلى الرضا الوظيفي و تحفز الأفراد على الأداء الأفضل، مثل الإنجاز و التقدير و العمل نفسه. (Herzberg., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959)

-وعرفها احمد بلقيس بأنها "الذاتية التي تحرك سلوك الفرد و توجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية (النفسية) بالنسبة له.(بلقيس، أحمد & مرعي، توفيق 1991)

-كما عرفها قطامي يوسف بأنها "الدافعية للتعلّم تشير إلى الرغبة الداخلية لدى المتعلم في تحقيق النجاح و التقدم، و هي ما يدفعه إلى بذل الجهد و المثابرة في المواقف التعليمية." (قطامي، يوسف، 2004، ص 289)

و يقصد بالدافعية للتعلم **اجرائيا:** بانها الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ المقبل على شهادة التعليم الثانوي و ذلك من خلال إجابته على مقياس الدافعية للتعلم لأحمد دوقة والتي تعكس مستوى رغبته واندفاعه الداخلي نحو التحصيل الدراسي، ومثابرته في متابعة التعلم، واستعداده لبذل الجهد لتحقيق النجاح الأكاديمي، رغم الصعوبات أو التحديات.

المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي: فرد ينتمي إلى الفئة العمرية الواقعة تقريبا بين (15 إلى 18 سنة)، و يزاول دراسته في إحدى مراحل التعليم الثانوي، و يعيش مرحلة المراهقة التي تعد فترة انتقالية حرجة من النمو النفسي و الجسمي و الاجتماعي، تتسم بالتغير السريعة ة التقلبات الانفعالية، و يرافقها بناء للهوية الذاتية و السعي نحو الاستقلالية، في ظل متطلبات مدرسية متزايدة و ضغوط اجتماعية و أسرية متداخلة. (زهراء بشير،2011).

يقصد به **اجرائيا** في هذه الدراسة كل تلميذ متمدرس بالسنة الثالثة من التعليم الثانوي بثانوية حشود سالم بأيت تودرت و تتراوح أعمارهم ما بين (16و20)سنة .

6- الدراسات السابقة:

6-1- الدراسات التي تناولت تقدير الذات و علاقته بمتغيرات نفسية و ديمغرافية:

6-1-1- دراسة عبد الخالق موسى جبريل (1993):

عنوان الدراسة تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين و غير المتفوقين دراسيا

الهدف من الدراسة :هدفت الدراسة الى التعرف على الفروق في تقدير الذات بين الذكور و الاناث في المرحلة الثانوية

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (600) طالب و طالبة نصفهم من ذوي التحصيل المرتفع و النصف الاخر من ذوي التحصيل المتدني

أدوات الدراسة : استخدم الباحث مقياس تقدير الذات للباحث نفسه

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة الى وجود فروق في التقدير الذات بين الطالبة المتفوقين و غير المتفوقين و أيضا عدم وجود فروق في الدرجة الكلية لتقدير الذات يعزى لمتغير الجنس.

6-1-2- دراسة أيمن غريب (1994):

عنوان الدراسة : تقدير الذات و علاقته بمركز الضبط المدرك .

الهدف من الدراسة : هدفت الدراسة الى التعرف على تقدير الذات و علاقته بمركز الضبط المدرك

عينة الدراسة : اشتملت الدراسة (152) ذكور و اناث .

أدوات الدراسة : استخدم الباحث في دراسته مجموعة من المقياس و هي مقياس تقدير الذات من اعداد جانيت ويثرون و مقياس الضبط المتعدد من اعداد جانيت بوليفي و يثرون.

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة الى

-وجود علاقة موجبة دالة عند مستوي 0.01 بين حالة تقدير الذات و الضبط الداخلي .

-وجود فروق دالة على مقياس حالة تقدير الذات و كذلك الضبط المتعدد.

6-1-3- دراسة محمد حسن المطوع (1996):

عنوان الدراسة : التوازن النفسي لطالب و طالبات المرحلتين الإعدادية و الثانوية و علاقته بالدافع للإنجاز و الاتجاه نحو الاختبارات و تقدير الذات بدولة البحرين .

الهدف من الدراسة : هدفت الدراسة الى معرفة طبيعة العلاقة بين التوازن النفسي لتلاميذ المرحلتين الإعدادية و الثانوية من جانب ،و دافعيتهم للإنجاز و تقدير ذواتهم و اتجاهاتهم نحو الاختبارات من جانب اخر. و ايجاد الاختلاف بين التوازن النفسي و الدافع للإنجاز و مفهوم الذات و الاتجاه نحو الاختبارات باختلاف (الجنس ، المرحلة التعليمية ، الصف الدراسي ، المستوى الاقتصادي و الاجتماعي ، السن ، ترتيب التلميذ في الاسرة) لدى تلاميذ المرحلتين الإعدادية و الثانوية .

عينة الدراسة : اشتملت الدراسة على عينة تتكون من 107 تلميذ (50ذكور و 75 اناث)

أدوات الدراسة : استخدم الباحث في دراسته مجموعة من المقياس و التقنيات القياس و هي اختبار الدافع للإنجاز (هارمنز) و مقياس الاتجاه نحو المواد الدراسية (لشنوي عبد المنعم)بعد التقنين ، قائمة تقدير الذات ل(كوبر سميث) ومقياس التوازن النفسي عند المراهقين ل(ارنو).

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة الى

-وجود علاقة إيجابية و دالة بين تقدير الذات و كل من الاتجاه نحو الاختبارات و دافعية الإنجاز.

-عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الجنسين في متغير التوازن النفسي و متغير الدافع للإنجاز و متغير تقدير الذات و متغير الاتجاه نحو الاختبارات.

- عدم وجود فروق دالة احصائيا بين مختلف الصفوف الدراسات في كل من الدافع للإنجاز و مفهوم الذات و الاتجاه نحو الاختبارات من جانب و التوازن النفسي من جانب اخر.

-عدم وجود فروق دالة احصائيا بين المستويات الاقتصادية و الاجتماعية للأسرة في كل من الدافع للإنجاز و مفهوم الذات و الاتجاه نحو الاختبارات من جانب و التوازن النفسي من جانب اخر.

-عدم وجود فروق دالة احصائيا بين فئات العمر في كل من الدافع للإنجاز و مفهوم و الاتجاه نحو الاختبارات من جانب و التوازن النفسي من جانب اخر.

– عدم وجود فروق دالة احصائيا بين ترتيب الطالب في الاسرة في كل من الدوافع للإنجاز و مفهوم الذات و الاتجاه نحو الاختبارات من جانب و التوازن النفسي من جانب اخر.

6-1-4- دراسة نجوى الشمري 2010 :

عنوان الدراسة: تقدير الذات و علاقته بدافع الإنجاز للمتعثرات دراسيا لدى عينة من طالبات الثانوية في منطقة حائل.

الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين تقدير الذات و علاقته بالدافع للإنجاز بين طالبات المرحلة الثانوية المتعثرات دراسيا في مدينة حائل.

عينة الدراسة: اشتملت الدراسة على 80 طالبة بالطريقة العشوائية البسيطة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث في دراسته على مجموعة من التقنيات و المقاييس و هي مقياس تقدير الذات و مقياس الدافعية للإنجاز

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة معنوية بين دافع الإنجاز الدراسي و تقدير الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة حائل و انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المرحلة الثانوية يعزى لنوع الصف علمي، أدبي في تقدير الذات، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية يعزى لنوع الصف علمي، أدبي في الدافع للإنجاز لصالح التخصص العلمي، و انه لا توجد فروق في تقدير الذات تعزيز لاختلاف مستوى الدخل في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الدافع للإنجاز تعزى لاختلاف مستوى الدخل لصالح ذوات الدخل المنخفض.

–لا توجد فروق بين طالبات المرحلة الثانوية المتعثرات دراسيا في تقدير الذات تعزى لاختلاف الحالة الاجتماعية بينما وجدت فروق في الدافع للإنجاز باختلاف الحالة الاجتماعية لصالح اللواتي لسن مع والديهم، و اوصل الباحثة بالاهتمام بالمتعثرات دراسيا و تقديم البرامج الإرشادية لتقديرهم لذاتهم و زيادة دافعيتهم للإنجاز و تحصيلهم لعلاج مشكلة التعثر لديهم.

6-1-5- دراسة حمري صارة 2012:

الهدف من الدراسة: الدراسة الحالية إلى البحث في علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي.

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة على 377 تلميذا.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث في دراسته على مجموعة من التقنيات و المقاييس و هي مقياس تقدير الذات ل كوبر سميث و مقياس الدافعية للإنجاز ل هارمنز.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الى ان هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى العينة.

6-1-6- دراسة لخضر شيبة 2015:

الهدف من الدراسة : هدفت الدراسة الى فحص العلاقة بين الدافعية للتعلم و كل من تقدير الذات و التوافق المدرسي لدى تلاميذ الثانية ثانوي.

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة على 100 تلميذ.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث في دراسته على مجموعة من التقنيات و المقاييس و هي مقياس تقدير الذات ل عبد الرحمان صالح الأزرق و مقياس الدافعية للتعلم ل يوسف قطامي و مقياس التوافق النفسي ل لونجمان المكيف على يد حسين عبد العزيز على البيئة العربية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين دافعية التعلم وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

وجود علاقة موجبة و دالة إحصائيا بين الدافعية للتعلم و التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

6-1-7- دراسة جوزيف وآخرون 1992:

الهدف من الدراسة : هدفت الدراسة الى التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في متغير تقدير الذات.

عينة الدراسة :اشتملت الدراسة 90 تلميذ و تلميذة .

أدوات الدراسة : استخدم الباحث في دراسته مجموعة من المقاييس و هي مقياس تقدير الذات لكرونباخ 1965 ومقياس القدرات الاجتماعية الرياضية الإبداعية الأكاديمية.

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة الى 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 والإناث في متوسط درجات تقدير الذات وبلغ عدد العينة 65.

6-1-8- دراسة بلاك كلانك كونستانس 1996:

الهدف من الدراسة : هدفت الدراسة الى البحث في العلاقة بين تقدير الذات ومتغيرات النوع والحالة الاجتماعية الأصل العرقي وخصائص أو مميزات العائلة والتحصيل الدراسي

عينة الدراسة : اشتملت الدراسة على 90 تلميذ و تلميذة.

أدوات الدراسة : استخدم الباحث في دراسته مجموعة من المقياس و هي استبيان تقدير الذات والذي طوره كل من Duboi.Fegner.Lease.

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة الى ان

-تقدير الذات عادة ما يكون له اتجاهات متعددة

-العائلة تمثل القوة الدافعة لتنمية تقدير الذات الأكاديمية.

6-1-9- دراسة اليزابيث 2000:

الهدف من الدراسة : هدفت الدراسة الى فحص العلاقة بين خصائص مفهوم الذات لدى معلمي رياض الأطفال وإدراكات مركز الضبط.

عينة الدراسة : اشتملت الدراس على 103 معلم من معلمي رياض الأطفال .

أدوات الدراسة :استخدم الباحث في دراسته على مجموعة من التقنيات و هي التحليلات الإحصائية والإحصاء الوصفي ومعامل الترابط والارتباط العلاقاتي.

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة الى كشف التحليلات بان المعلمين الذين تعرفوا بشكل قوي على المفاهيم الذاتية للسلطة والضعف كانوا أكثر احتمالا لتقييم استجابات وتحتوي هذه النتائج على تضامنيات لتعلم المعلم.

6-2- الدراسات التي تناولت الدافعية للتعلم و متغيرات نفسية و ديموغرافية:

6-2-1- دراسة "برهامي عبد الحميد زغلول وحسني ذكريا النجار"(2011):

الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة الى إيجاد أثر التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل ومهارات اتخاذ القرار والدافعية للتعلم لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من

32 تلميذ و تلميذة .

أدوات الدراسة: استخدم الباحث في دراسته مجموعة من المقاييس و هي:

مقياس الدافعية للتعلم ل"نايفة قطامي " واختبار مهارات اتخاذ القرار والاختبار التحصيلي في وحدة المزيج التسويقي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الى:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في نفس المتغيرات لصالح المجموعة التجريبية. (جناد عبد الوهاب، 2014، ص114)

6-2-2- دراسة "جناد عبد الوهاب"(2014):

الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة الى معرفة علاقة الكفاءات الاجتماعية بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح.

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة من: 12490تلميذا من أقسام السنة الثالثة ثانوي حسب إحصائيات المديرية من بينهم 6237 تلميذ و 6235 تلميذة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث في دراسته مجموعة من المقاييس و هي:

استبيان الكفاءات الاجتماعية في صورته الأولى والنهائية واستبيان الدافعية للتعلم ،ومستوى الطموح .

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الى:

وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين أغلب درجات التلاميذ المحصل عليها في الأبعاد الفرعية لاستبيان الكفاءات الاجتماعية والدافعية للإنجاز.

6-2-3- دراسة "أية قاسي صونيا – متيجي منى" (2019):

الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة الى معرفة المعاملة الوالدية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

عينة الدراسة: اشتملت الدراسة من 58 تلميذ وتلميذة مختارون بطريقة عشوائية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث في دراسته مجموعة من المقاييس و هي:

مقياس الدافعية للتعلم ل "احمد دوقة " ومقياس المعاملة الوالدية ل"أماني عبد المقصود".

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة الى وجود علاقة طردية ضعيفة بين المعاملة الوالدية والدافعية للتعلم.

6-2-4- دراسة "خلفة نجلاء، حجوجي نعيمة" (2019):

الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة الى معرفة علاقة الدافعية للتعلم بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى آداب.

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة من 57 تلميذ و تلميذة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث في دراسته مجموعة من المقاييس و تقنيات و هي:

المنهج الوصفي واداة قياس مقياس دافعية التعلم ل "يوسف قطامي ".

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين دافعية التعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي آداب.

6-2-5- دراسة عبد الباسط القني 2008:

عنوان الدراسة: القيم و علاقتها بدافعية التعلم عند طلبة السنة الثالثة ثانوي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين القيم التي يحملها المتعلمون و دافعيتهم نحو التعلم.

عينة الدراسة: شملت الدراسة 101 طالب و طالبة من السنة الثالثة ثانوي بمدينة تقرت بين الشعبة الأدبية و العلمية و اختيرت بطريقة عشوائية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث في دراسته على مجموعة من التقنيات و المقاييس و هي مقياس الدافعية للتعلم (يوسف قطامي) و مقياس اختبار القيم (البورت و فيرنون و ليندزي)

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية في القيم (الدينية، الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية، النظرية، الجمالية) و دافعية التعلم عند طلبة السنة الثالثة ثانوي.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القيم بين الادبين و العلميين عند طلبة السنة الثالثة ثانوي.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين الادبيين و العلميين عند طلبة السنة الثالثة ثانوي

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين الذكور و الإناث عند طلبة السنة الثالثة ثانوي.

6-2-6- دراسة بلحاج فروجة 2011:

عنوان الدراسة: التوافق الاجتماعي و علاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الى الكشف عن علاقة التوافق الاجتماعي و الدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي.

عينة الدراسة: اشتملت الدراسة على 320 طالب وطالبة

أدوات الدراسة: استخدم الباحث في دراسته على مجموعة من التقنيات و المقاييس و هي اختبار الشخصية للمرحلة الاعدادية و الثانوية (عطية محمود).

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية بين التوافق الاجتماعي و الدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة.

-عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص درجات التوافق الاجتماعي.

6-2-7- دراسة الربيع (2000):

الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة الى معرفة مستوى دافعية التعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي لولاء الرمثا بالأردن.

عينة الدراسة: شملت الدراسة على 216 طالب و طالبة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث في دراسته على مجموعة من التقنيات و المقاييس و هي مقياس الدافعية للتعلم.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الى ان مستوى دافعية التعلم لدى الطلبة كان كبيرا، كما أن الاناث يتفوقن على الذكور في مستوى الدافعية، و انه يوجد فروق في مستوى دافعية التعلم تعزى لمستوى التحصيل و لصالح ذوي التحصيل المرتفع، و عدم وجود فروق تعزى لمستوى تعليم الوالدين و مستوى دخل الأسرة الاقتصادي. (صدقية عوض الطراونة، بدون سنة، ص7)

6-2-8- دراسة قريقوري وآخرون(2001):

الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة الى ايجاد العلاقات بين ادراكات التلاميذ للسياقات المدرسية والأسرية التي يعيشون فيها والتحصيل الدراسي.

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة من 230 تلميذ وتلميذة منهم 170 ذكور و123اناث من مستوى السنة الخامسة والسادسة ابتدائي.

أدوات الدراسة: اعتمدوا في دراستهم على مجموعة من المقاييس و التقنيات و هي: الدرجات المتحصل عليها في نهاية العام الدراسي بالإضافة الى استخدام مقياس لتقييم الدافعية للتعلم وكذا مقياس لقياس الأداء.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الى:

إدراك التلاميذ لطبيعة النمط المتبع من طرف الأسرة من حيث استجاباتها لمتطلبات التلميذ وكذا طريقة التدريس والمناخ الدراسي السائد هي كلها عوامل ترتبط مع التحصيل الدراسي.(جناد عبد الوهاب :2014،ص122)

6-2-9- دراسة وينغ وآخرون(2008):

هدف الدراسة: البحث عن العلاقات بين دافعية التعلم والكفاءات الذاتية والعزو ونتائج التعلم.

عينة الدراسة:135 من الطلبة الذين يتعلمون عن بعد.

أدوات الدراسة: استبيان الكفاءات الذاتية ،استبيان استراتيجية التعلم ،استبيان الدافعية للتعلم.

نتائج الدراسة: وجود علاقة بين استراتيجية التعلم.

-وجود علاقة بين الكفاءات الذاتية والعزو الداخلي والدافعية للتعلم ونتائج التعلم.

6-2-10- دراسة Myriam MOKADEM (2016):

عنوان الدراسة: الدافعية كعامل للنجاح المدرسي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الى إيجاد العلاقة بين الدافعية و النجاح المدرسي.

عينة الدراسة: اشتملت الدراسة على 24 تلميذ و تلميذة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث في دراسته على مجموعة من التقنيات و المقاييس و هي المنهج التجريبي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الى وجود علاقة إيجابية بين الدافعية لدى التلاميذ و نجاحهم المدرسي و كذلك يمكن اعتبار الدافعية مفتاحا لمواجهة التسرب المدرسي و الفشل.

6-2-11- دراسة دانيال موس وبراين هونكومب(2011):

هدف الدراسة: للكشف عن كيف تؤدي مغامرة التعلم للتأثير في الدافع ، وايجاد نتائج التعلم لدى الطلاب في المدارس المتوسطة.

أدوات الدراسة: استبيان استراتيجية الدافعية للتعلم ل" Maslow"واستخدام الاختبار القبلي والبعدي للبحث عن كيفية مغامرة التعلم.

عينة الدراسة: 182 مشارك.

نتائج الدراسة: الكشف عن ردود فعل إيجابية في مجال التكنولوجيا في الفصول الدراسية ،فقد كان من الواضح أن العديد من الطلبة شعروا بأنهم وصلوا الى استيعاب أفضل للدروس لاستخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية مقارنة مع استخدام الأنشطة التقليدية ،لمغامرة التعلم تأثير على دافع الطلاب.

7-التعليق على الدراسات للدافعية للتعلم:

7-1- من حيث الهدف:

لقد تباينت الدراسات التي تناولت المتغير (التابع) للدافعية للتعلم في أهدافها تبعا لتباين المتغير المستقل الذي تناولته الدراسة حيث أن هناك دراسات أرادت الكشف عن طبيعة العلاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدراسة "خلفة نجلاء ،حجوجي نعيمة "،والكفاءات الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح كدراسة "جناد عبد الوهاب "ودراسة "برهامي عبد الحميد زغلول وحسني زكريا النجار "التي هدفت الى إيجاد اثر التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات اتخاذ القرار والدافعية للتعلم بالإضافة الى المعاملة الوالدية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدراسة "أية قاسي صونيه" بينما دراسة "بلحاج فروجة "فقد هدفت الى معرفة العلاقة بين التوافق الاجتماعي ودافعية التعلم. أما الدراسة الحالية فقد تميزت عن سابقا بأهدافها وهي معرفة العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للتعلم.

7-2-من حيث المنهج:

اعتمدت كل الدراسات السابقة على المنهج الوصفي مثل دراسة "خلفة نجلاء، حجوجي نعيمة" ودراسة "جناد عبد الوهاب" "ودراسة "أية قاسي صونيه" و"بلحاج فروجة"، ما عاد دراسة "برهامي عبد الحميد زغلول وحسني ذكريا النجار."

7-3-من حيث العينة:

لقد اختلفت الدراسات من حيث العينة والفئة المستهدفة حيث توزعت بعض الدراسات بين المستويات التعليمية (الابتدائي والمتوسط والثانوي) أما بالنسبة للعدد فقد تباينت كل الدراسات في عدد العينة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

7-4-من حيث الأداة:

لقد اختلفت جل الدراسات في اختيارها لأداة القياس المناسب للبحث نظرا لفرضيات الدراسة والمتغيرات التي نص عليها موضوع البحث كمقياس الدافعية للتعلم واستبيان الكفاءات الاجتماعية ومستوى الطموح ومقياس المعاملة الوالدية، اختبار مهارات اتخاذ القرار.

7-5-من حيث النتائج:

حيث نجد إن جل الدراسات اختلفت في نتائجها نظرا للمتغيرات و الهدف المنشود لكل منها فمنها من توصلت الى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين دافعية التعلم والتحصيل الدراسي كدراسة "خلفة نجلاء" والى وجود علاقة طردية ضعيفة بين المعاملة الوالدية والدافعية للتعلم بالإضافة الى وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين اغلب درجات التلاميذ المحصل عليها في الأبعاد الفرعية لاستبيان الكفاءات الاجتماعية والدافعية للإنجاز، وكذلك وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل التدريس وبعده.

-التعليق على الدراسات الأجنبية :

نجد أن هذه الدراسات قد اختلفت هي كذلك في أهدافها فنجد منها ما هدف الى الكشف عن كيف تؤدي مغامرة التعلم للتأثير عن الدوافع كدراسة "دانيال موس2011" هدفت هي كذلك الى معرفة أساليب زيادة دافعية التعلم لدى الطلبة ،بالإضافة الى محاولة البحث عن العلاقة بين دافعية التعلم والكفاءات الذاتية، لدراسة "وينغ2008"،وإيجاد العلاقات بين ادراكات التلاميذ للسياقات الأسرية والمدرسة والتحصيل الدراسي، أما من حيث الأدوات فقد تعددت واختلفت منها ما هو متعلق بالدافعية للتعلم واستراتيجيتها، واستبيان الكفاءات الذاتية وما هو متعلق بمقياس الأداء وقد طبقت هذه الأدوات على عينات تمثلت بشكل متباين وصولا الى النتائج التالية :حيث اختلفت كل منها حسب نوع المتغيرات والهدف المنشود من قبل الباحث لموضوع دراسته كوجود ردود فعل ايجابية في مجال التكنولوجيا في الفصول الدراسية ل"دانيال موس"2011،ومعرفة الطرق والأساليب التي يمكن تطبيقها من قبل بعض الجهات من أجل زيادة الدافعية للتعلم لدى الطلبة، بالإضافة إلى دراسة كل من "وينغ 2008"توصلت الى وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم، ووجود علاقة بين الكفاءات الذاتية والعز الداخلي والدافعية للتعلم ونتائج التعلم. أما "قريقوري 2001" توصل هو كذلك الى أن إدراك التلاميذ لطبيعة النمط المتبع من طرف الأسرة من حيث استجابات لمتطلبات التلميذ وكذا طريقة التدريس والمناخ الدراسي السائد هي كلها عوامل ترتبط مع التحصيل.

الفصل الأول : تقدير الذات

تمهيد

1-مفهوم الذات :

1-1-تعريف مفهوم الذات.

1-2-مكونات الذات .

2-تقديرالذات :

2-1-تعريف تقدير الذات .

2-2-النظريات المفسرة لتقدير الذات .

2-3-العوامل المؤثرة في نمو و تكوين تقدير الذات.

2-4-مستويات تقدير الذات .

2-5-أهمية تقدير الذات .

2-6-قياس تقدير الذات .

خلاصة الفصل.

تمهيد

يعد تقدير الذات من المفاهيم المركزية في علم النفس ، لما له من اثر بالغ في تشكيل الشخصية و توجيه السلوك الإنساني .فهو يمثل الحكم الذي يصدره الفرد على ذاته ، و يتجلى في مشاعر الرضا او عدم الرضا عن النفس . و يتأثر هذا التقدير بمجموعة من العوامل التربوية ن الاجتماعية ، الانفعالية التي يمر بها الفرد عبر مراحل نموه المختلفة. و ينظر الى تقدير الذات على انه عنصر أساسي في تحقيق التوازن النفسي و الاجتماعي ، حيث يرتبط ارتباطا وثيقا بالصحة النفسية ، و القدرة على التكيف ، وبناء علاقات اجتماعية ناجحة . و نظرا لأهميته ، فقد تناولت العديد من الدراسات النفسية هذا المفهوم من زوايا متعددة ، مما يعكس مدى تعقيده و تدخله مع مختلف الجوانب الحياتية للفرد.

1- الذات

1-1مفهوم الذات:

ان مفهوم الذات يمثل في حقيقته خبرة عميقة و ليست موضوعا او سلوكا قابلا للملاحظة . و طبيعة الخبرة الذاتية ، و خاصة ، خبرة العمليات الداخلية عندما تنعكس اهتمامات الفرد عليها خلال اكثر عمليات التفاعل تتبعا ،تجعله يشعر انه ما يمكن وصفه على انه مثير عام غير محدد . فهو يشعر ويعي تلك التغيرات اللحظية في نوع سلوكه او شدته او التغيرات التي تنتابه على امتداد الفترة الزمنية . غير ان هذا الشعور يظل بلا حدود واضحة . و يستطيع الافراد المختلفون استعادة صورة ذهنية معينة ، و أصوات و مشاعر أخرى مختلفة و من بين تلك التي كانت موضوعا لخبراتهم ، بل و حتى اشتات الأفكار ، و لكن يظل في نهاية شيء ما غائما او غير واضح المعالم ، يشمل كل ذلك و يتضمنه و يكون مسؤولا عن هوية الأفكار و المشاعر ، حتى ان الفرد يبدو كما لو كان لا يستطيع تعريف مجموعة الأفكار و المشاعر التي تعمل كمقدمات واضحة لسلوكه.(بشير معمري،2012،ص12،11)

و يتفق الكثير من الباحثين مع وجهة نظر هذه التي تعبر مفهوم الذات ذلك المكون او التنظيم الادراكي غير واضح المعالم الذي يقف خلف وحدة افكارنا و مشاعرنا ، و الذي يعمل بمثابة الخلفية المباشرة لسلوكنا ، و المنظم و الموجه و الموحد للسلوك ..Lecky1961.Rogers1951 وبهذا المعنى يؤدي مفهوم الذات دور القوة الدافعية للفرد في سلوكه.(بشير معمري،2012،ص12)

و لقد وردت عدة تعاريف نذكر منها:

يعرف وليام جيمس الذات او الانا التجريبيةEmperical Me ، في اكثر معانيها عمومية ، بانها المجموع الكلي لكل ما يستطيع الانسان ان يدعي انه له ; جسده ، سماته ، قدراته ، ممتلكاته المادية ، اسرته ن أصدقائه ، اعدائه ، مهنته و هوايته ، و الكثير غير ذلك .(بشير معمري ، 2012،ص12)

لما يعرف " ستانلي كوبر سميث (Cooper Smith 1967)مفهوم الذات بانه : " التقويم الذي يقوم به الشخص و يحافظ عليه بالنسبة لنفسه و يعبر عنه في سلوكه و يوافق عليه او لا يوافق ، كما يحدد معتقداته و تنوعها في نفسه و قدراته على الأداء . ".(بشير معمري ،2012،ص 12) أي ان مفهوم الذات هو الادراك الفرد لنفسه كشخص مستقل له كيان منفصل عن غيره . ويتميز بقدرات إنسانية محددة ، و مواصفات جسمية خاصة ، و مستوى محدد من الأداء ، و يقوم بدور معين في الحياة.

اما محمد عبد السلام زهران يعرف بانه تكوين معرفي منظم و موحد و متعلم للمدركات الشعورية و التصورات و التصميمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد و يعتبره نفسيا لذاته . (المحمودي،2010،ص77)
و يرى صالح أبو جادو بانه المجموع الكلي لإدراكات الفرد و هو صورة مركبة و مؤلفة من تفكير الفرد عن نفسه و عن تحصيله وعن خصائصه و صفاته الجسمية و العقلية و الشخصية و اتجاهاته نحو نفسه و تفكيره بما يفكر الاخرون عنه. (ماموني أسماء ،بوقادي حليمة،2020،ص39)

و يعرف سيد خير الدين 1981 مفهوم الذات هو بمثابة تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره و خلفيته و اصوله ، و كذلك قدراته ووسائله و اتجاهاته و شعوره حتى يبلغ كل ذلك ذروته حيث تصبح قوة موجهة لسلوكه .

من خلال التعاريف السابقة، نستنتج ان مفهوم الذات يعبر عن مجموعة من الأفكار و الاتجاهات و التصورات التي يكونه الفرد عن نفسه من خلال تفاعله مع الأخرين. يعد هذا المفهوم من المتغيرات الأساسية في تكوين الشخصية ، اذ ان فهمنا للفرد يرتبط الى حد كبير بالصورة التي يرسمها عن ذاته.

1-2-مكونات الذات :

- **الذات الحقيقية** :تعتبر الذات الحقيقية مركز و قلب الذات ، و هي ما هو عليه الفرد فعلا و بصفه عامة ، و نجد من المستحيل ان نزيح الفضاء عن الذات الحقيقية ، و من هنا فان الذات الحقيقية الفرد هي من علم الله وحده ، و ليس على البشر ان يعرفها (مراكب فريال، زايف سامية ،2013ص25)
- **الذات الاجتماعية** :هي المدركات و التصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد فيها الفرد ان الاخرين يتصورونه بها ، و التي يحصل عليها من خلال التفاعل الاجتماعي (مراكب فريال، زايف سامية،2013ص26)
- **الذات المدركة** :تنمو من خلال التفاعلات مع اناس اخرين و مع البيئة ،فاذا كان محبوبا و مقبولا فان الذات ترى كذلك ،و اذا تعلم فرد ما انه لا أهمية او لا قيمة له فانه سيرى ذاته على انها لا قيمة لها (مراكب فريال، زايف سامية،2013،ص26)
- **الذات المثالية** :ان الذات المثالية هي نوع الشخص الذي يأمل الفرد او يود ان يود ان يكون عليه ، هذه النظرة قد تكون شديدة الارتفاع طبقا لمستويات الطموح عند الفرد ، و علاقة ذلك بقدراتهم و الفرص المتاحة لهم لتحقيق الذات (مراكب فريال، زايف سامية،2013،ص26)

نستخلص مما سبق ان مكونات الذات تحدد مفهوم الذات الواقعي و التصورات التي تحدد خصائص الذات الاجتماعية التي قد يستوحي الفرد منها فكرة الاخرين عنه ، كما تتضمن القيم التي تحدد ما يجب عليه الذات لتكون مثالية .

2-تقدير الذات :

2-1-تعريف تقدير الذات :

لقد حظي مفهوم تقدير الذات باهتمام كبير من طرف العلماء و الباحثين باعتباره مفهوما سيكولوجيا ذا أساليب متعددة من السلوك و كذا لارتباطه بالعديد من المتغيرات المتباينة ، و تعتبر أواخر الخمسينات كبداية لهذا المصطلح في الظهور "باعتباره متغير أساسي لراحة الشخص في الأوساط التربوية و الإعلامية و كذا في ميدان الصحة " (رشيدة خوشي2013ص38)

ويعرف تقدير الذات بانه الشعور الإيجابي او السلبي الذي يشعر به الفرد تجاه ما هو عليه او بشكل ادق تجاه ما يعتقد انه عليه ،وبانه الفكرة التي يحملها المرء عن نفسه ، عن قيمته و انه حكم اكثر او اقل إيجابية نحمله تجاه انفسنا ، لكي نعيش يجب ان نحب انفسنا و لو قليلا و الا فقدنا الرغبة في الحياة .هذا التقدير للذات يتكون من الصور التي يعكسها لنا الاخرون ، صور غالبا ما تكون مرتبطة بصفات او كفاءات يقيمها الاخرون ، بناء على اخفاقاتنا نجاحاتنا .(Jascque Andre ,2005,page 97)

و نظرا لأهمية هذا الجانب من جوانب الشخصية و تعدد فروعه ظهرت بالتالي تعاريف كثيرة و متباينة من طرف الباحثين و المنشغلين بالدراسات النفسية و الشخصية للفرد من بينها نجد

ويعرف كوبر سميث (Cooper Smith)(1967) هو مجموعة الاتجاهات و المعتقدات التي يكونها الفرد عن نفسه عندما يواجه العالم المحيط فيها يتعلق بتوقيع النجاح و الفشل و القبول و قوة الشخصية ، فتقدير الذات وفق سميث يتشكل من خلال الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمنا الاتجاهات التي يرى انها تصفه على نحو الدقيق ((Baudin N,2009,pp140-139)

و كما يعرف **حكم ذاتي** على جدارة الشخص ،و يتم التعبير عنه في الاتجاهات التي يتمسك بها الفرد نحو نفسه ، و في المواقف التي يعبر فيها على مدى رضاه عن نفسه ، فهو خبرة ذاتية يسوقها الفرد للأخرين بتقرير لغوي و غيره من أنماط السلوك التعبيري " (رشيدة خوشي2013ص38)

بمعنى ان تقدير الذات هو حكم الفرد على كفاءته الشخصية و اتجاهاته نحو نفسه و معتقداته عنها ، هكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد الى الاخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة .

و كما يعرف كاتل (cattel1965)تقدير الذات هو حكم شخصي يقع على بعد او متصل يتراوح بين الإيجابية و السلبية. و في حين يعرفه روجرز 1969 بانه اتجاهات الفرد نحو ذاته و التي لها مكون سلوكي و اخر انفعالي.

و عند ايزاكس (Isaacs) (1982) يعتبر تقدير الذات هو الثقة بالنفس و الرضا عنها و احترام الفرد لذاته و لإنجازاته ، و اعتزازه برايه و بنفسه و تقبله لها ، و اقتناع الفرد بان لديه من القدرة ما يجعله ندا الاخرين .(بشير معمري معمرية 2012،ص138،137)

و يرى ماسلو (Maslow) هو حاجة الفرد الى الشعور بالمكانة الاجتماعية المرموقة و الاحترام، و كذا الشعور بالتقدير و القوة و الثقة و المقدرة و الكفاءة. (محمود عبد الحليم ، بدون سنة،ص283)

في حين يعرفه هنري و دانيال (henry et Daniel)(2002) :هو درجة إرضاء الشخص حصيلة حاجاته لما يريد ان يكون هو شخصيا ،و يمكن ان نميز بين تقدير الذات الكلي ،و التقديرات المختلفة تبعا للاختصاص و سياق الكلام (henry et daniel2002)

و يعرف روزنبرج(ROSENBRG.M)(1995) :تقدير الذات هو اتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت ام موجبة نحو نفسه ، و التي تأتي كنتيجة لتقييم الفرد لذاته انطلاقا من تقييم الاخرين له ،و يؤكد كذلك ان تقدير الذات عند الفرد ما هو الا إجابة عن سؤال : كيف نحن في اعين الاخرين ؟ بمعنى ان الفرد اذا كان له تقدير ذات مرتفع يعتبر نفسه ذا قيمة و فائدة و أهمية ، و على العكس من ذلك فالفرد الذي له تقدير ذات منخفض يكون عنده عدم الرضى عن نفسه و احتقاره لها . (ROSENBERG 1995. MORRIS :141) كذلك نقلا عن محمد السيد عبد الرحمان يرى روزنبرج(ROSENBERG ,197) ان تقدير الذات هو تقييم يقوم به الفرد ، و يحتفظ به عادة بالنسبة لذاته ، و هو يعبر عن اتجاه الاستحسان او الرفض ، و يوضح ان تقدير الذات العالي يدل على ان الفرد ذو كفاءة، او قيمة ،ويحترم ذاته ،اما التقدير المنخفض للذات فيشير الى الذات و عدم الاقتناع بها . (رشيدة خوشي2013ص38)

و ترى رغدة شريم تقدير الذات هو التقييم الذي يقوم به الفرد ، و يحتفظ به عادة ، و هو يعبر عن اتجاه الاستحسان او الرفض ، و يوضح ان تقدير الذات العالي يدل على ان الفرد ذو كفاءة او ذو قيمة و يحترم ذاته اما تقدير الذات المنخفض فيشير الى رفض الذات و عدم الاقناع بها. (بوعلة نبيل، بوانم سعيد ،2014،23).

و من هذا نستطيع القول بان تقدير الذات هو حكم الفرد عن ذاته و التقييم الذي يضعه لنفسه و شعوره بأهميته و قيمته ،و يتضمن هذا التقييم اتجاهات الفرد الإيجابية و السلبية لنفسه و هو حكم يصدره الفرد على درجة كفاءته او جدارته .

2-2النظريات المفسرة لتقدير الذات :

توجد هناك العديد من النظريات التي تناولت مفهوم تقدير الذات و اثره على السلوك الفرد بشكل عام ، و تختلف هذه النظريات باختلاف اتجاهات صاحبها و المنهج المتبع في الدراسة ،و من هذه النظريات نذكر :

نظرية كوبر سميث :

درس كوبر سميث تقدير الذات عند الأطفال ما قبل المدرسة الثانوية و على عكس روزنبرج لم يحاول كوبر سميث ان يربط اعماله في تقدير الذات بنظرية اكبر و اكثر شمول ، و لكنه يذهب الى ان تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب و علينا ان نستفيد منها لتفسيره .

فتقدير الذات عنده ظاهرة اكثر تعقيدا لأنها تتضمن كلا من عمليات تقييم الذات وردود الفعال للاستجابة الدفاعية ، فهو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمنا الاتجاهات التي يرى انها تصفه على نحو دقيق ،و يقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته الى قسمين :

- التعبير الذاتي و هو ادراك الفرد لذاته ووصفه لها .
- و التعبير السلوكي و هو يشير الى الأساليب السلوكية التي توضح تقدير الفرد لذاته و تكون متاحة للأخرين .

و ميز كوبر سميث بين نوعين من تقدير الذات :

الأول : وهو تقدير الذات الحقيقي و يوجد عند الافراد الذين لديهم بالفعل انهم ذوو قيمة.

و الثاني : و تقدير الذات الدفاعي و هو يوجد عند الافراد الذين يشعرون انهم غير ذوي قيمة (تقوى حليمي ، مارية زخروفة،2020،ص18)

وبين ان هناك ثلاثة من حالات الرعاية الوالدية تبدو له مرتبطة بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذات و هي :

تقبل الأطفال من جانب الاباء ، و تدعيم سلوك الأطفال الإيجابي من جانب الاباء ، و احترام مبادرة الأطفال ، و حريتهم في التعبير في جانب الاباء(تقوى حليمي ،مارية زخروفة،2020،ص18)

نظرية التحليل النفسي :

وتعتبر هذه النظرية الخاصة بالشخصية قبل كل شيء رغم انها ترتبط اكثر بالعلاج النفسي و لكن تطبيقاتها توسعت الى عدة ميادين في علم النفس التكويني أي تهتم هذه النظرية ببناء و تطوير الشخصية اذ تعتبر شخصية للكبار بما قد يحدث خلال مراحل النمو و الطفولة و المراهقة و الرشد و حسب فرويد تتكون الشخصية من ثلاث مكونات او قوى أساسية الهو و الذات الانا و الانا والانا الأعلى (لخضر شيبة،2014،ص70)

ا- الهو :

و يمثل الجانب البدني الغرائزي من الشخصية و الذي يبحث عن اللذة الحالية و الاشباع السريع.

ب- الذات (الانا) :

ان الانا مجموعة من الرغبات و اغلب هذه الرغبات غير واقعية ، بل يمكن تحقيقها أحيانا على المدى القريب فهناك جانب اخر من الشخصية يعمل كمكبح او وسيط بين مطالب الهو و الواقع الخارجي ، و يعتبر هذا الجانب الذات بمعناها الواسع الجانب العاقل في الشخصية الذي يحاول ان لا يجد طرفا مختلفا لإشباع الحاجات التي لا يستطيع الفرد ان يحافظ على كيانه الحيوي .

ج- الذات العليا -الانا الأعلى- :

يمثل هذا الجانب ما يشير اليه المجتمع الضمير وهو عادة يهتم بما هو صواب او خطا او حسن او سيئ و تنمو الذات العليا مع نمو الطفل و تمثله لقيم المجتمع الذي نعيش فيه و كذلك المعايير الاجتماعية المتعلمة من طرف الوالدين و الاخوة و الكبار في المجتمع (لخضر شيبة،2014،ص71)

- فقد بين فرويد نموذج الشخصية المثلث القوي النفسية : الانا الهو و الانا الأعلى حيث يرى مفهوم الذات او فكرة الذات نشأة عن التفاعل بين الدوافع البيولوجية او الغريزة للهو و الاثار التقييمية للتصنيفات الوالدية و الثقافية التي تشكل الانا الأعلى (لخضر شيبة،2014،ص71)
- و يرى اريكي ان تمثيلات الذات هي مختلف الادراكات الشعورية و هذه على الأقل أوضح ترميز للفرد الذي و هو موضوع نفسيته و التي تؤثر على سلوكه في الوقت الذي يجب ان يقوم بتربط مختلف الادراكات و الاليات الدفاعية حينها يستطيع ان يدخل في الفعل و تسوية الواقع لحماية الادراكات الموجودة في (لخضر شيبة،2014،ص71)

النظرية السلوكية :

ان النظرية السلوكية تعطي أهمية للمثير في تحديد السلوك عكس التناول الظاهري الذي يعطي الأهمية للعوامل و الجوانب الداخلية و الذاتية للسلوك ، حيث يشرح هذا الاتجاه ان كل سلوك يقوم به الفرد ضمن مخطط (مثير و استجابة) اعتمادا على قيمة المحيط ، لذا فمفهوم الذات لم يأخذ أهمية بالنسبة للسلوك التجريبي لم يبادر باقتراح نظرية حقيقية و لا أي نموذج في مفهوم الذات و السبب الرئيسي يعود لانشغالهم بالأحداث القابلة للقياس ، و الأخص نجد هناك صعوبات في تحديد الدور الخاص الذي يلعبه في مفهوم الذات في تحديد السلوك (لخضر،شيبة،20014،ص71).

اذا لم تحاول هذه النظرية ان تطور نظريات الذات ، فمفهوم الذات لم يتدخل بل اعتمد على عنصر مثيرا استجابة ، مما جعل حيز ضيقا ، تعتمد في تطبيقها على الحقائق ، القياس و التجربة لتحديد المتغيرات التي تؤثر على السلوك.

و لم تعطي هذه النظرية كبيرة لمفهوم الذات و اعتبرها معطى غير قابل للقياس و التجريب لان همها الوحيد واضح هو التحقيق من الاحداث القابلة للقياس و التجريب و كل ما هو خارج عن نطاق القياس و

التجريب فلا أهمية له ، و هنا نذكر راي احد العلماء و هو (Higard) الذي يرى ان وجود الذات لا يمكن التعرف عليه من خلال المعاش التجريبي للفرد (لخضر شيبة،2014،ص 72).

نظرية روزنبرج :

قام روزنبرج بدراسة نمو و ارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته ، و ذلك من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به ، و قد اهتم خاصة بفئة المراهقين خاصة في تقييم ذواتهم ، و أوضح انه عندما نتحدث عن التقدير المرتفع للذات فنحن نعني ان الفرد يحترم ذاته و يقيمها بشكل مرتفع ، بينما تقدير الذات المنخفض يعني رفض الذات او عدم الرضى عنها(امجد هياجنة،2011،ص15).

واهتم بديناميات تطور صورة الذات الإيجابية في مرحلة المراهقة ، وبالدور الذي تقوم به الاسرة في تقدير الفرد لذاته ، و عمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في اطار الاسرة و أساليب السلوك الاجتماعي مستقبلا ، و المنهج الذي استخدمه هو الاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط السابق و اللاحق من الاحداث و السلوك . (لخضر شيبة،2014،ص72،73)

ولزيادة تقدير الذات أشار روزنبرج الى انه لابد من الانتباه الى الظروف الخارجية التي تمنع الفرد من تكوين تقدير الذات إيجابي و ازالتها ، و لكن تعد تكلفة تغيير البيئة الاجتماعية و الاتجاهات فيها عالية جدا .(امجد هياجنة،2011،ص15).

نظرية زيلر :

ان نظرية زيلر(Ziller) تفترض نظرية زيلر ان تقدير الذات ما هو الا البناء الاجتماعي للذات ،فتقدير الذات ينشا و يتطور بلغة الواقع الاجتماعي ، أي ضمن الاطار الاجتماعي للبيئة التي يعيش فيها الفرد ، لذا ينظر زيلر الى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية ، و يؤكد ان تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات الا في الاطار المرجعي الاجتماعي ، و يصف تقدير الذات بانه تقدير يقوم به الفرد لذاته ، و يلعب دور المتغير الوسيط او انه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات و العالم الواقعي ، و على ذلك فعندما تحدث تغييرات في بيئة الشخص الاجتماعية ، فان تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية المتغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك(سميح أبو مغلي،2002،ص111-112)

نظرية الذات عند روجرز :

ان النظرية روجرز قد جعلت من الذات جوهر الشخصية اذ تعكس عند روجرز مبادئ النظرية الحيوية ، و بعض من السمات نظرية المجال و بعض من الملامح لنظرية فرويد ، كما انها تؤكد المجال السيكولوجي و ترى انه منبع السلوك ، كما ارتكزت نظرية الذات عند روجرز على عمق خبرته في الارشاد و العلاج النفسي ، و خاصة في الطريق التي ابتدعها في العلاج النفسي ،و هي العلاج المتمركز حول الذات ، و من وجهة تلك النظرية فان الذي يحدد السلوك ليس المجال الطبيعي الموضوعي و لكنه المجال الظاهري (عالم الخبرة) الذي يدركه الفرد نفسه ، فالمجال الذي تحدث فيه الظاهرة هو الذي يحدد معناها ، و ان هذا المعنى او الادراك هو الذي يحدد سلوكنا إزاء الموقف .(لخضر شيبة،2014،ص74)

نظرية ابشتاين (Epstion)

من نظريات الذات التي سعى فيها ابشتاين الى توضيح ماهية مفهوم الذات بقوله .. "ان كل شخص يضع هيئة او صياغة للذات اعتمادا على قدراتها و صلاحيتها بشكل غير مقصود طبقا لخبراته المختلفة ،و يشكل الجزء الأكبر من هذه الصياغة احتراما كاملا للذات بمقدار الخبرات المرتبطة بالإنجاز، و بزيادة تقدم الفرد ، فان نظريته تزداد تعقيدا ، و مع ذلك يظل متمسكا بمبادئها الأساسية ، بمعنى ان اعتقاد شخص ما في قيمته و أهميته قد لا يتغير كثيرا بشكل جذري ، و دائما تتغير الاستنتاجات المستخلصة من هذه الاعتقادات ، او يعاد فحصها و التحقيق منها مرة أخرى بتقديم العمر وزيادة خبرات الحياة ، فاعتقاده بانه انسان ذو قيمة ليس بالضرورة ان يتخلص منه في جميع الحالات ، و انه من السهل ان يحبني الاخرون مثلا ، و يتطور هذا المفهوم التقويمي وفقا لملاحظات عن ذاته ، انه كموضوع مجرد وفقا لكيفية رؤية الاخرين له ، و هو على هذا النحو امر مكتسب يتوقف بالدرجة الأولى على خبرات التنشئة الأولى و مدى الاستحسان و الاستهجان الذي لقيه الفرد او يلقاه الفرد من قبل ذوي أهمية في حياته .(لخضر شيبة،2014،ص74)

2-3العوامل المؤثرة في نمو و تكوين تقدير الذات :

يتشكل تقدير الذات لدى الفرد بفعل كل من العوامل الداخلية و الخارجية ، فالعوامل الخارجية هي العوامل البيئية مثل تأثير الإباء و الأشخاص و المهمين في حياتنا ، في حين تشمل العوامل الداخلية تلك العوامل التي يولدها الفرد نفسه مثل الأفكار عن ذاته و التطلعات الشخصية.

1.3.2-العوامل الداخلية :

ا:الأفكار الذاتية :

تقديرنا لذاتنا خصوصا اثناء البلوغ تحدده افكارنا الذاتية او صورتنا التي نرسمها لذاتنا و الأفكار الذاتية هي أفكار في عقولنا نقبلها و نسلم بانها حقيقة. و افكارنا الذاتية تشكل أساس صورتنا الذاتية التي تؤثر بشكل كبير على مستوى تقديرانا لذاتنا. فعندما تكون صورتنا الذاتية الإيجابية ينمو لدينا الشعور بالكفاءة و قيمة الذات .يقول "والتر دوبل ستابلس" افكارنا عن ذاتك هي التي تشكل صورة ذاتك ، هي التي مستوى تقديرك".

ب: التطلعات الشخصية :

مستويات التطلعات الشخصية تؤثر بالفعل على الشعور بتقدير الذات. فما يمثل نجاحا لشخص معين يمكن ان يكون فشلا لآخر، و مستوى تقدير الذات لدى المرء يرتفع اذا لبى إنجازه او فاق التطلعات الشخصية في جانب قيم من جوانب السلوك.

ج: البراعة في المهام و الإنجازات :

يتأثر تقدير الذات ببراعة المرء في أداء المهام و الإنجازات السابقة ، و كما يقول "ليون تيك " بدون الشعور بالإنجاز ، و بدون الشعور انه بمقدورنا ان نكون فعالين في سلوكياتنا تصبح الثقة الحقيقة بالنفس و تقدير الذات من الأمور المستحيلة ". فهي تجعل المرء يشعر بانه مهم و هذا يقوى من تقديره لذاته، فمثلا الكفاءة في العمل يمكن ان ترفع من مستوى تقدير المرء لذاته اذا كان المرء يقدر عمله تقديرا كبيرا بالمثل فان إنجازات مثل اختيارك كتأليف كتاب يحقق مبيعات ضخمة يمكن ان تزيد من تقدير المرء لذاته.

د: الإنجاز الاكاديمي :

فالدرجات الاكاديمية الجيدة تعزز من شعور المرء بالقيمة و الكفاءة . و تقدير الذات و الإنجاز الاكاديمي يبدو انهما يكونان مرتبطان بشكل كبير ما بين 7و15. كما يقول "اومالي و باكمان" النجاح

التعليمي يصبح اقل مركزية و تأثير في تقدير الذات اثناء السنوات الأخيرة من الدراسة الثانوية و السنوات التي تعقبها ".

.2.32-العوامل الخارجية :

ا: البيئة الاسرية :

نمو تقدير الذات يبدا منذ الولادة و يتفق العلماء النفس بوجه عام على ان التجارب المبكرة اثناء مرحلة الطفولة و المراهقة يكون لها تأثير كبير في نمو تقدير الذات . و الاسرة هي العامل الأساسي في التنشئة الاجتماعية . فهي تزود الطفل بالمؤشرات المبدئية بخصوص ما اذا كان مقبولا او غير مقبول . محبوبا او غير محبوب جديرا بالثقة او غير جدير بها .فالصورة المبدئية لذاتنا تتجدد معالمها بتعليقات اباؤنا ، و كذللك الطريقة التي يتم بها تربية الطفل تؤثر بشكل كبير على تقدير الذات و هذا ما إشارات اليه الأبحاث.

ب:اراء الاخرين :

كذلك يتأثر مستوى تقدير الذات بالكيفية التي يعاملنا بها الاخرون ، فالأفراد الذين تتم معاملتهم باحترام و اهتمام من قبل اشخاص مهيمن في حياتهم كمعلميهم و زملائهم ، غالبا ما يكون لديهم قدر مرتفع من تقدير الذات ،لقد اشارت الأبحاث الى ان مستوى تقدير الذات يرتبط بآراء و تقييمات الاخرين خصوصا من نعتبرهم مهمين و اكفاء و جذابين و أقوياء و التقييم الإيجابي يرفع غالبا من المستوى تقدير الذات ، و التقييم السلبي يقلل غالبا منه هذا ما يطلق عليه الثناء المنعكس او مرأة النفس.

ج:المظهر :

اشارت الأبحاث الى ان مظهر المرء عنصر مهم في تحديد مستوى تقدير الذات . و هذا يرجع أساسا الى حقيقة ان تقييمات و اراء الاخرين غالبا ما تكون مبنية على مظهرنا ، فالأشخاص الجذابون يكونون اكثر قابلية لان يحبون مقارنة الأشخاص غير الجذابين و غالبا ما يحظون بقدر اكبر من حب الاخرين و معاملتهم الحسنة و التفضيلية ، و جميع الجوانب المادية للذات (الطول و الوزن و الشعر و لون الجلد و لون البشرة) لها علاقة بشعورنا باللياقة الشخصية .(رانجيت سينج، روبرت دبليو،2005: 16,17,18,19,20)

2-4-مستويات تقدير الذات :

تتأرجح مستويات تقدير الذات بين المرتفع و المنخفض، و المتوسط ، و لكل مستوى من هذه المستويات مميزات ، و خصال خاصة به نذكرها على النحو التالي :

2-4-1المستوى المنخفض لتقدير الذات :

الاسرة المضطربة من شانها ان تكون تقدير الذات المنخفض عند أبنائها ،و يلاحظ الباحثون في العلاقات الاسرية ،ان تقدير الذات المنخفض لا يؤثر على افراد الاسرة الكبار فقط، بل انه ينتقل الى أطفالهم الصغار ، و تتمثل مشكلة انخفاض تقدير الذات في ان كلا الوالدين يشعر بانخفاض في تقدير ذاته ، بعدم قدرته على تحمل الاختلافات ، و الفروق بينه و بين شريكه ، ثم محاولة كل منهما تحسين تقديره لذاته من خلال الأطفال .

و اذا كان الوالدان لا يوافقان على الطريقة التي يسلك بها الطفل ، فان عليه في هذه الحالة ان يواجه المهمة المستحيلة في كسب رضا الوالدين ، بل و ادخال السرور الى قلبيهما ليصل الى المدح و التشجيع الذي يرفع به تقدير لذاته هو ، و في اغلب الأحوال توجه الانتقادات الصحيحة و غير صحيحة للطفل ، مما يحول بينه و بين ان يرفع تقديره لذاته ، مادام يعيش في ظل اسرة ينخفض تقدير افرادها لذواتهم .

يؤكد روزنبرج ''Shutz''و تشوتز ''Rosenberg'' فان الافراد ذوي تقدير منخفض للذات يفضلون من الناحية الاجتماعية الابتعاد عن النشاطات الاجتماعية و لا يقلدون مناصب قيادية ، فهم خجلون و يظهرون ميلا الى الخضوع و التبعية و يمتازون بقلة الثقة بالنفس و الميل الى الوحدة ، و يضيف "روزنبرج" بان التقدير المنخفض للذات مرتبط بمشاعره محبطة و اعراض القلق و الاكتئاب.(بوعلة نبيل،بوانم سعيد،2014،ص25-26)

و في دراسة قام بها كوبر سميث على عدد من التلاميذ الذكور وجد ان التلاميذ ذوي التقدير المنخفض يتميزون

- بالاكتئاب و القلق.
- لا يستطيعون التعبير عن انفسهم .
- و ليس لديهم أي ثقة نحو قدراتهم .

و بعد مقابلات مع أولياء هؤلاء التلاميذ تبين ان لديهم اهتمامات اقل نحو الأبناء ، لا يستطيعون اتخاذ القرارات و من ثم يؤثر ذلك على الأبناء فينخفض مستوى تقديرهم لذواتهم . (ماموني أسماء ، بوفادي حليمة،2020،ص48).

2-4-2المستوى المتوسط لتقدير الذات :

يذكر كوبر سميث ان تقدير الذات المتوسط يقع بين المستويين المرتفع ، و المنخفض بكل ما يختص بهما من خصائص و سمتان يمكن القول ان تقدير الذات المتوسط هو تلك القيمة التي تتوسط مقياس تقدير الذات ، و هو كل تقدير فوق المنخفض ن و لم يصل بعد للمرتفع و ينطبق هذا القياس على كل الخصال ، و المميزات التي سبق ذكرها في المستويين السابقين (احمد سيف ،2018 ، ص83)

2-4-3المستوى المرتفع لتقدير الذات :

توجد لدى عامة البشر الحاجة الملحة للشعور بالدفء و الحب و الاحترام و التعاطف و تقبل الاخرين ،و خاصة أولئك الذين يمثلون أهمية في حياتهم كالولدين ،و تبقى هذه الحاجة لتقدير الإيجابي نشطة طوال الحياة .

و يتمثل التقدير المرتفع لذات في احترام الذات و تقديرها ، و يتميز صاحب المستوى لتقدير الذات بالثقة بالذات (بوزقاق سميرة ،2006،ص107)

و يرى "كوبر سميث" الأشخاص ذوي التقدير العالي يعتبرون انفسهم اشخاص مهمين ، و لديهم فكرة محددة و كافية لما يظنونه صوابا كما انهم يملكون فهما طيبا لنوع شخصياتهم ، و يستمتعون بالتحدي و لا يضطربون عند الشدائد و هم اميل الى الثقة بأحكامهم و اقل تعرضا للقلق ، و لديهم استعداد منخفض للاقتناع و التأثير بآراء الاخرين و هم اكثر ميلا لتحمل الإيجابية في المناقشات الجماعية و اقل حساسية للنقد . (سليم مريم ،2003،ص16)

يمكن تميز الأشخاص ذوي تقدير العالي للذات من خلال الميزات التالية :

- يكون لديهم مجموعة كبيرة من الأصدقاء .
- يقيمون علاقات مع الاخرين .
- ينظرون الى انفسهم نظرة واقعية .
- يقبلون انفسهم كأشخاص مقبولين .
- يستطيعون تحديد نقاط الضعف و القوة لديهم.

-ينسجمون مع معظم الذين في وسطهم (العمل ، المدرسة ، الجامعة) .

-يعملون في غالب الأحيان كقادة ايجابيين.

-يتطوعون للقيام ببعض الاعمال .

-يرغبون في مساعدة الاخرين و في المجازفة.

- يستجيبون للتحديات و يرغبون في محاولات جديدة.

- يتعاملون بإيجابية مع الثناء و التقدير.

- يشعرون بالرضا عن انجازاتهم لانهم يشعرون بالمسؤولية إزاء النتائج .

- عندما يواجهون مشكلة غالبا ما يجدون طريقة لحلها.

-عندما يواجهون بأخطائهم او مخالفتهم ، فانهم يستطيعون عادة ان يقروا بأخطائهم.

-غالبا ما يكون لديهم ابطال و نماذج يتباهون بها .

-يضعون أهدافا لأنفسهم ، فهم يعرفون ما يريدون ان يفعلوه في حياتهم ما يرغبون في تحقيقه .

2-5-أهمية تقدير الذات :

ان كثير من مشكلات الطفولة تعود الى شعور الطفل بانخفاض تقديره لذاته ، اذ يلعب هذا الشعور دورا محوريا في تشكيل سلوكه و توجيه تصرفاته . فعندما يرى الطفل نفسه بلا قيمة ، يفتقد احترمه لذاته ، مما يؤثر سلبا على دافعيته و نظرته للحياة و موقفه من الاخرين. و تصبح رؤيته للعالم مشوهة يغلب عليها التشاؤم ، و هو ما ينعكس بوضوح في سلوكياته اليومية و تفاعله مع محيطه.

ان الأطفال الذين يفتقرون الى الثقة بالنفس يرون العالم من حولهم بطريقة سلبية ، و تبدو لهم الأمور دائما و كأنها تسير بشكل خاطئ . فهم يستسلمون بسهولة ، و تسيطر عليهم مشاعر الخوف ، و يصفون انفسهم بصفات سلبية مثل : "سيئ"، "عاجز" او "فاشل". كما انهم غالبا ما يوجهون مشاعر الإحباط و الغضب بأساليب غير سليمة ، فيلجؤون الى سلوكيات انتقامية موجهة نحو انفسهم او اتجاه الاخرين .ان تقدير الانسان لذاته يعد عاملا جوهريا يؤثر في نمط حياته ، و طريقة تفكيره ، و مشاعره تجاه الاخرين ، كما ينعكس على مستوى نجاحه و قدرته على تحقيق أهدافه . فكلما زاد احترام الفرد لذاته ، زادت انتاجيته و فاعليته في حياته المهنية و الاجتماعية، و لا ينبغي ان تكون إخفاقات الماضي و عثراته سببا في تقهقرنا او عائقا يمنعنا من التقدم ، بل يجب ان نستفيد من تلك التجارب ، و نجعلها

منارات تهدينا في مواجهة التحديات. فطريقة تعاملنا مع الماضي و مستوى تقديرنا لذواتنا ، هما ما يصنعان الفرق في قدرتنا على تجاوز العقبات و بناء مستقبل افضل .(شعبان،،2010، ص37)

أشار جرجن (Gergen) الى ان موسن (Mussen) قدم ادلة تدعم وجود علاقة بين تقدير الذات و المهارات الاجتماعية ، حيث يرتبط تقدير الذات بشكل وثيق بالنجاح في التفاعل الاجتماعي . و قد بين ان الافراد ذوي تقدير الذات المنخفض يكونون اكثر عرضة للتأثر بضغط الجماعة، و اكثر ميلا للامتثال لآرائها و احكامها ، في حين ان من يتمتعون بتقدير ذات مرتفع يظهرون ثقة اكبر بآرائهم و استقلالية في احكامهم. و يعد انخفاض تقدير الذات عائقا رئيسيا امام التكيف الإيجابي في الحياة ، في حين يشكل التقدير المرتفع للذات أساسا ضروريا لشعور الفرد بالسعادة و تحقيق النجاح. و ان حاجات التقدير تتضمن شقين :

الشق الأول :احترام الذات ، و يشمل الإحساس بالجدارة ، و الكفاءة ، و الثقة بالنفس ، و قوة الشخصية ، و القدرة على الإنجاز.

الشق الثاني :التقدير من الاخرين ، و يتضمن المكانة الاجتماعية ،و القبول ، الانتباه ،و المركز، و الشهرة.

و ان رفض الفرد لذاته يؤدي الى الصراع و القلق و عندما يكو تقدير الفرد لذاته واقعيا فانه يحدد لنفسه أهدافا واقعية.(امال بشيري،2018ص18،19)

وان لتقدير الذات تأثيرا عميقا و شاملا في مختلف جوانب حياتنا ، فهو ينعكس على ادائنا المهني، وعلى أسلوب تفاعلنا مع الاخرين ، و على قدرتنا في التأثير فيهم ،كما يؤثر بشكل مباشر في صحتنا النفسية و استقرارنا العاطفي. و قد عبر عالم النفس "ناثانيل براندين"، احد الرواد في مجال تقدير الذات ، عن أهمية هذا المفهوم بقوله "من بيم جميع الاحكام التي نصدرها في حياتنا ، لا يوجد حكم اكثر أهمية من حكمنا على انفسنا. وباختصار يرى ان تقدير الذات هو مفتاح النجاح.(امال بشيري،2018ص19)

ونستنتج مما سبق ان لتقدير الذات أهمية جوهرية في حياة الفرد ، حيث ان التقدير المرتفع للذات يعزز من ثقته بنفسه ،و يمنحه القدرة على التمسك بآرائه دون ان يتأثر بسهولة بآراء الاخرين . و هذا بدوره يسهم في تمكينه من تحقيق مكانة اجتماعية مرموقة، كما يدعم تمتعه بصحة نفسية مستقرة و شخصية متزنة و قوية .و في المقابل ، فان انخفاض تقدير الذات يعد عائقا امام قدرة الفرد على التكيف الإيجابي مع المواقف المختلفة ، و يؤثر سلبا على سلوكه و تفاعلاته مع محيطه .

2-6- قياس تقدير الذات :

و يمكن تلخيص طرق قياس الذات فيما يلي :

2-6-1- طريقة التقرير الذاتي :

تستعمل هذه الطريقة في وصف الذات او الذات المثالية حيث يقدم للعميل بطاقات فيها عبارات مكتوبة مثال "اعمل بقوة " "انا سهل الانفعال ".....الخ، و على العميل سحب البطاقة و وضعها وفقا لما ينطبق على ذاته او ما يريد ان يكون عليه.(عبد الفتاح دويدار، 1999،ص331)

2-6-2 طريقة المقابلة :

يرى "روجرز" ان فهم سلوك الفرد بشكل عميق يتطلب النظر اليه من منظوره الشخصي ، أي ان من خلال اطاره المرجعي الداخلي . و نظرا لان التقارير الذاتية لا تكشف دائما عن الجوانب المهمة في السلوك ، عمل روجرز و من اتبع نهجه على توفير بيئة يسودها القبول و الطمأنينة ، تساعد الفرد على التعبير عن مشاعره و ذاته بصدق وراحة. فالفرد يحتاج الى جو داعم خال من الاحكام ، يمكنه من الإفصاح عن ذاته ، و هو ما يشكل الأساس في العلاج المتمركز حول العميل . (عبد الفتاح دويدار،1999،ص339)

2-6-3طريقة التمايز السينمائي :

من الطرق التي صممتها "اوسجود" لدراسة المعاني كما يقدرها المفحوص بدلالات الالفاظ ، هذه الطريقة تحدد تقديرات لمعني الأشخاص او الاحاديث او المفاهيم ، يقدم المثير للمفحوص و يطلب منه تقدير كل مثير وفقا لمقياس متدرج من سبع نقاط بين طرفين متناقضين مثال : (سار ،حزين) ، (قوي ، ضعيف) و تعتبر طريقة موضوعية مرنة تسمح ببحث معاني الكلمات و المفاهيم .

و لقد كشفت بحوث التحليل العامل للبيانات المتجمعة من استخدام هذه الطريقة ثلاث عوامل :

- عامل التقييم : مثال (حسن ، رديء)
- عامل القوة : مثال (قوي ، ضعيف)
- عامل النشاط : مثال (إيجابي ، سلبي) (عبد الفاتح دويدار ،1999،ص334)

خلاصة الفصل :

من خلال ما سبق يمكن القول ان تقدير الذات هو التقييم العام لدى الفرد من حيث القدرة و الأهمية و ينعكس هذا التقييم على الثقة بذاته ، شعوره و فكرته عن مدى أهميتها و توقعاته فيها فالأفراد الذين لديهم تقدير ذات مرتفع يعتبرون انفسهم ذو قيمة و جديرون بالاحترام و التقدير ، بحيث انهم يستطيعون ان يحددوا نقاط الضعف و نقاط القوة لديهم ، اما الافراد الذين لديهم تقدير ذات منخفض فهم ليرون قيمة او أهمية في انفسهم ، فهم يشعرون بالضعف و العجز الذي يؤدي بدوره الى تدمير العلاقات و تدمير الذات لهذا وجب تزويدهم بدعم و حب و فرص لتحقيق النجاح و تقوية قدراتهم و ثقتهم بأنفسهم.

الفصل الثاني: الدافعية للتعلم

تمهيد

1-الدافعية.

1-1-لمحة تاريخية حول ظهور مصطلح الدافعية.

1-2-مفهوم الدافعية و بعض المفاهيم المرتبطة بها.

1-3-نظريات الدافعية.

1-4-تصنيف الدوافع.

1-5-أهمية الدافعية.

2-الدافعية للتعلم.

2-1-مفهوم الدافعية للتعلم.

2-2-النماذج النظرية المفسرة للدافعية للتعلم.

2-3-وظائف الدافعية للتعلم.

2-4-العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم.

2-5-أسباب تدني الدافعية للتعلم.

2-6-استراتيجيات استثارة دافعية التلاميذ للتعلم.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

أولى التربويون أهمية كبيرة لموضوع الدافعية نظرًا لما لها من أثر بالغ في عملية التعلم. وقد دعت جميع المنظومات التربوية العلمية إلى تعزيز الدافعية في مجال التعليم، إذ إن تحفيز دافعية الطلاب وتوجيهها يسهمان في إقبالهم على ممارسة الأنشطة المعرفية والحركية والوجدانية. وتُعد الدافعية للتعلم متغيرًا فعالًا في تحقيق الأهداف وإنجاز الغايات التربوية الكبرى للمجتمع. كما تحظى باهتمام واسع من قبل التربويين، سواء كانوا معلمين، موجهين أم مخططين تربويين، نظرًا لكونها من الخصائص الشخصية للطلبة التي تثير انتباه المعلم وتنشط فعاليته الذهنية في دعم مواقف التعلم والخبرات التعليمية التي يواجهها. من جهة أخرى، اهتمت الدراسات السيكولوجية بموضوع الدافعية باعتبارها الظاهرة التي تسهم في إثارة سلوك التلاميذ والمحافظة عليه. وتُعد الدافعية من المواضيع المعقدة نظرًا لتعدد الأطر النظرية المتصلة بها، واختلاف متطلباتها في المواقف الصفية، مما يفرض اعتماد أساليب تعليمية مناسبة تتضمن خبرات تعليمية تعلمية قادرة على استثارة التلاميذ للاندماج الفعّال في الموقف التعليمي.

1-الدافعية:

1-1- لمحة تاريخية حول ظهور مصطلح الدافعية:

ظهرت التفسيرات الأولى لمفهوم الدافعية من خلال اتجاهات فلسفية متعددة، حيث ركز بعضها على الجانب العقلاني للإنسان، مؤكدًا على حرية الإرادة والاختيار. وقد ميّزت هذه الاتجاهات بين الإنسان والحيوان تمييزًا نوعيًا، باعتبار أن الإنسان يمتلك العقل والروح اللذين يوجهان سلوكياته ودوافعه، في حين أن الحيوان يتصرف بناءً على آليات غريزية محددة. من جهة أخرى، ترى بعض الاتجاهات الفلسفية أن الدوافع الإنسانية تتشكل بفعل قوى خارجية، تُعطي أهمية كبيرة للمثيرات العقابية والتعزيزية.

وقد كان لأفكار "دارون" تأثير عميق في تفسير السلوك الإنساني من خلال مفهوم الغرائز؛ إذ اعتبر أن الفرق بين الإنسان والحيوان ليس فرقًا نوعيًا بل كميًا. تأثر العديد من الفلاسفة وعلماء النفس بأفكاره، من أبرزهم "ماكدوجل" و"فرويد".

كان "ماكدوجل" من أشد المدافعين عن دور الغرائز في تشكيل السلوك، حيث رأى أن الإنسان يسعى لتحقيق اللذة وتجنب الألم، وأن الغرائز تُعد المصدر والمحرك الأساسي للسلوك الإنساني. وقد صنّف ماكدوجل نحو 121 غريزة، من بينها: غريزة الحرب، الاستطلاع، العدوان، الجنس، الطعام، الاكتئاب، والتمييز، وغيرها .

كما تأثر "فرويد" أيضًا بأفكار "دارون" في صياغة نظريته في التحليل النفسي، حيث اعتبر أن سلوك الأفراد تحكمه دوافع لا شعورية، تتمثل في غريزة الحياة التي يعبر عنها من خلال الجنس، وغريزة الموت التي تظهر في السلوكيات العدوانية والتدميرية.

وقد ظل تفسير السلوك القائم على الغرائز سائدًا حتى عشرينيات القرن الماضي، حين بدأت تظهر اتجاهات نظرية حديثة في علم النفس، استندت إلى المنهج العلمي والتجريبي في دراسة السلوك، ومن أبرزها: النظرية السلوكية، النظرية المعرفية، النظرية الإنسانية، ونظرية الهدف. (الزغلول، عماد عبد الرحيم، الهنداوي، علي فاتح، 2020)

1-2-مفهوم الدافعية و بعض المفاهيم المرتبطة بها:

1-2-1- مفهوم الدافعية:

حظي مفهوم الدافعية باهتمام كبير من قبل علماء النفس و تعددت التعاريف المقدمة و اختلفت بسبب طبيعة عملية الدافعية من حيث مكوناتها و خصائصها.

عرف سيد 1983 الدافعية: بأنها الطاقة الكامنة للكائن الحي تعمل على استثارته ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي، و يتم ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المفيدة وظيفيا له في عملية تكيفه مع البيئة الخارجية، ووضع هذه الاستجابة في مكان الاسبقية على غيرها من الاستجابات المحتملة، مما ينتج عنه إشباع حاجة معينة. (سيد، محمد سيد، 1983)

اما في علم النفس البيولوجي, فتعرف الدافعية بأنها عملية حيوية تتبع من تفاعلات معقدة بين أنظمة الدماغ. خاصة النظام الدوباميني، الذي يشمل مناطق مثل المنطقة السقيفية البطنية (VTP)و النواة المتكنة. تعمل هذه الانظمة على تحفيز السلوك و توجيهه نحو تحقيق أهداف معينة، مثل تلبية الاحتياجات الأساسية أو السعي وراء المكافآت. .(Deckers, Lambert, (2018

و يرى **Frederick Herzberg (فريدريك هيرزبرغ)** الدافعية بأنها العوامل التي تؤدي إلى الرضا الوظيفي و تحفز الأفراد على الأداء الأفضل، مثل الإنجاز و التقدير و العمل نفسه. (Frederick Herzberg, 1952

كما عرفها **بلقيس** و **مرعي** بأنها تلك القوة الداخلية التي تحرك السلوك و توجهه لتحقيق غاية معينة، و يشعر بالحاجة إليها و بأهميتها المادية أو المعنوية، و تستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنتج من الفرد نفسه: خصائصه، حاجاته و ميوله... (بلقيس، أحمد & مرعي، توفيق 1991).

تعريف الترتوري 2006 : على أنها مجموعة من الظروف الداخلية و الخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته و إعادة الاتزان عندما يختل... (الترتوري، محمد عوض، 2006).

1-3- المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

-مفهوم الحاجة needs

يعرف موراي الحاجة بأنها الشعور بنقص شيء معين، إذا ما وجد تحقق الإشباع، و قد تكون هذه الحاجة بأنها فيسيولوجية داخلية مثل الحاجة إلى الطعام و الماء أو حاجة اجتماعية مثل الحاجة للانتماء و الحب و الإنجاز.

و تعرف بأنها شعور الكائن الحي بالافتقاد لشيء معين. و قد تكون هذه الحاجة فيسيولوجية داخلية مثل الحاجة إلى الطعام و الماء و الهواء أو سيكولوجية اجتماعية مثل الحاجة للانتماء و السيطرة و الإنجاز. (محمد احمد الرفوع، 2015، ص 24-25)

و بناءا على هذه التعريفات، يمكن القول: بأن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي، و التي تحفز طاقته و تدفعه في الاتجاه الذي يحقق اشباعها.

مفهوم الحافز drive

هو القوة الدافعة للكائن الحي لكي يقوم بنشاط ما، بغية تحقيق هدف محدد و يشير مفهوم الحافز إلى الدوافع الفسيولوجية المنشأ فقط، و هو ما تعبر عنه المفاهيم الشائعة مثل حافز العطش، الجنس، الطعام، بمعنى اخر يعبر الحافز عن حالة من النشاط الدافعي المرتبط بإشباع حاجات فيسيولوجية المنشأ. (نفس المرجع السابق)

مفهوم الباعث incentive

يشير الباعث إلى موضوع الهدف الفعلي الموجود في البيئة الخارجية و الذي يسعى الكائن الحي بحافز قوي للوصول إليه، فهو الطعام في حالة دافع الجوع، و الماء في حالة دافع العطش، و النجاح في حالة دافع الإنجاز. (نفس المرجع السابق).

من خلال ما سبق يمكن القول ان الدافعية هي عبارة عن مجموعة من الظروف الداخلية أو الخارجية لدى الفرد و التي تحركه و تدفعه من أجل تحقيق حاجاته و إعادته إلى حالة التوازن.

1-4نظريات الدافعية:

تطورت مفاهيم الدافعية منذ نشأتها عبر العديد من النظريات، سواء الكلاسيكية أو الحديثة، والتي اهتمت بدراسة أسباب ودوافع السلوك الإنساني منها:

أولًا: النظرية السلوكية (Behavioriste Theory):

يرى السلوكيون، وعلى رأسهم سكينر (B.F. Skinner)، أن الدافعية تنشأ نتيجة لمثيرات داخلية أو خارجية. حيث يستجيب الفرد لهذه المثيرات بسلوك معين، ويتحدد تكرار هذا السلوك لاحقًا بناءً على نتائجه. فإذا تم تعزيز السلوك (مكافأته)، فإن ذلك يحفز الفرد على تكراره.

على سبيل المثال، عندما يبدأ الطفل في تعلم اللغة وينطق الكلمات بشكل صحيح، فإن تعزيز هذا الأداء بالكلمات المشجعة أو الجوائز يزيد من دافعيته لتكرار هذا السلوك. (مبراك موسى، ص 337)

ثانيًا: نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory):

تعتمد هذه النظرية على فكرة أن الإنسان كائن اجتماعي يتأثر بالمجموعة التي ينتمي إليها. فهو يلاحظ سلوك الآخرين ويتعلم منهم من خلال التقليد والملاحظة. وتؤكد النظرية أن الكثير من الدوافع الإنسانية مكتسبة من خلال ملاحظة نتائج سلوكيات الآخرين، سواء بالمنافسة أو التعاون أو التكيف مع الجماعة. (عماد عبد الرحيم زغلول، 2009، ص 166-165)

ثالثًا: النظرية المعرفية (Cognitive Theory):

تؤمن هذه النظرية بأن الإنسان كائن عاقل يمتلك إرادة حرة تتيح له اتخاذ قراراته بنفسه، ولا يستجيب تلقائيًا للمثيرات. وترى أن هناك عوامل معرفية مثل القصد، النية، والتوقع تؤثر على سلوك الفرد. كما أن الدوافع تنبع من الحاجة للمعرفة والسيطرة على البيئة المحيطة، مثل دافع حب الاستطلاع الذي يدفع الأفراد لاكتساب المعرفة وزيادة الشعور بالتحكم والنجاح. (نفس المرجع السابق)

رابعًا: نظرية الهدف (Goal Theory):

تُعد هذه النظرية من النظريات المعرفية الاجتماعية وتركز على العمليات العقلية. حيث تعطي أهمية كبيرة للإدراك في عملية التعلم، دون تجاهل تأثير العوامل الخارجية على مستوى الدافعية.

وتميز النظرية بين نوعين من الأهداف:

أهداف التعلم: التي تركز على تطوير المعرفة والقدرات الذاتية.

أهداف الأداء: التي تهدف إلى تحقيق تقييم إيجابي والحصول على مكافآت.

وتشير إلى أن بعض الطلاب يسعون لتحسين مستواهم الدراسي حبًا في التعلم، بينما ينشغل آخرون بالحصول على درجات جيدة بهدف إرضاء الآخرين أو لتحقيق مكاسب معينة، وليس بدافع حب التعلم ذاته. (احمد دوقة و آخرون، 2011، ص 39-44)

1-5- تصنيف الدوافع:

اختلفت أنواع الدوافع باختلاف نظرة العلماء إليها و من أهم هذه الأنواع:

❖ **-الدوافع الأولية و الثانوية:**

و هذه بعض من الدوافع الفسيولوجية (الأولية):

دافع الجوع: تحتاج الكائنات الحية إلى الطاقة من الغذاء، وعند فقدانها تبدأ بالشعور بالجوع. هذا الدافع فطري ويظهر منذ الولادة، ويحث الكائن على البحث عن الطعام لتعويض النقص.

دافع العطش: يظهر عندما يفقد الجسم السوائل. يقوم الجسم بتنظيم عملية تناول الماء عبر إشارات معينة ناتجة عن تغيّر نسبة الأملاح والسوائل.

دافع التنفس: يتمثل في حاجة الجسم إلى الأوكسجين. غياب الأوكسجين يؤدي إلى مشاكل صحية خطيرة خلال دقائق قليلة، ويُعد من أهم الدوافع الحيوية.

دافع التعب: يشير إلى حاجة الجسم للراحة واستعادة النشاط. يظهر هذا الدافع بعد بذل مجهود كبير ويتضمن آثارًا كيميائية وفسيولوجية.

دافع الجنس: دافع بيولوجي ضروري لاستمرار النوع. يبدأ بالظهور بعد البلوغ ويتأثر بالعوامل الداخلية والبيئية، ويختلف عن بقية الدوافع في أن إشباعه ليس ضروريًا لبقاء الفرد، بل لبقاء النوع.

❖ **دوافع ثانوية أو نفسية:**

كالرغبة في التقدير، الاعتراف، حب الاستطلاع، المكانة الاجتماعية...

❖ **من حيث ارتباطها بعناصر البيئة:**

-**الدافع الداخلي intrinsic** : هو تلك القوة التي توجد داخل النشاط أو الموضوع و تجتذب المتعلم نحوها فيشار بالرغبة في أداء العمل، و الاتجاه نحوها دون تعزيز خارجي، و ذلك مثل الارتباط بين الموضوع و حاجة المتعلم. الانسجام بين طريقة تعلم الموضوع أو محتواه و بين ميول الطالب و اتجاهاته. قيمة الموضوع و أهميته لحياة المتعلم و حاجاته.

-**الدافع الخارجي:** و هو القوة الموجودة خارج النشاط أو العمل و لا علاقة تربط به لا من حيث الهدف أو التنظيم أو الطريقة أو القيمة الذاتية و تستخدم عادة لدفع المتعلم نحو العمل و الموضوعات المختلفة، و تحفزه للقيام و الاهتمام به، و تتخذ شكل معززات أو جوائز مادية أو معنوية كالكتب و العلامات و الثناء و المسؤولية، و هو محدود الأهمية بالنسبة للتعلم و يضر بالتعلم اذا أسيء استخدامه. (محمد احمد الرفوع، 2015، ص 32).

❖ **دوافع من حيث احساس المتعلم بها:**

و تنقسم إلى:

-**دوافع شعورية** : و هي تنتج التصرفات التي يقوم بها الفرد عن وعي و إدراك و بصيرة و يشعر بها مثل اختيار التعليم و المهنة و تناول الطعام.

و يشير الشعور إلى كل الأفكار و الخبرة التي ينتبه إليها الفرد باستمرار، مما يجعلها محور اهتمامنا في لحظة معينة يقال عنه انه في واجهة شعورنا، و هو الجانب المضيء من التكوين النفسي للفرد و الذي نرى ما يحدث فيه، و ان الشعور وحده هو العقل، و تقع العمليات الشعورية على سطح الأنا و هو حلقة اتصال بالعالم الخارجي،

و الدوافع الشعورية دوافع سيكولوجية ذات صلة بالتكوين العقلي، أوثق من صلتها بالتكوين العضوي. ليس هذا لأن الدوافع الفطرية ليست لها صلة بالتكوين النفسي للفرد، فلا يقل شعور شخص نال منه الجوع عن شعور شخص بحاجة إلى النجاح، و من هذه الدوافع الميول والاتجاهات والعادات الانفعالية وغيرها.

-**دوافع لا شعورية** : تنتج تصرفات يقوم بها من غير إن يجد لها تفسيرا منطقيا فهي تحدث من غير ارادته و يجد نفسه بطريقة لا شعورية و دفعته لهذا النوع من السلوك و من امثلتها الحيل الدفاعية و قيل يدخل فيها تصرفات كالنسيان و تحطيم الأثاث و فلتان اللسان.

و الدافع اللاشعوري يشير الى الأفكار و الخبرة التي لا يمكن جلبها إلى الشعور ارادیا. و على اية حال فهي سبب عوامل قوة الكف أو القمع، فهي ليست تحت سيطرة وسائل الاستدعاء (التذكر) الاعتيادية.

و هو الجانب المظلم من التكوين النفسي للفرد، و الذي لا نستطيع أن نرى ما يجري فيه الا اذا ركزنا عليه شعاعا قويا من الضوء (بواسطة التحليل النفسي).

الدوافع اللاشعورية هي عوامل تؤثر في سلوك الفرد وتفكيره ومشاعره دون وعي منه، وتتكون من دوافع فطرية ومكتسبة، وذكريات مؤلمة أو منسية، واتجاهات وميول تم استبعادها من الشعور. تنشأ هذه الدوافع غالباً منذ الطفولة نتيجة لضغوط الأهل والمجتمع، وتؤثر في تصرفات الفرد دون أن يدرك وجودها أو هدفها، مثل الأنانية أو الغرور. (نفس المرجع السابق)

❖ **دوافع حسب المصدر:**

و تنقسم إلى:

-**دوافع بيولوجية:** و هي دوافع فطرية، يتفق فيها أفراد الجنس الواحد، و توجد عند جميع الناس مهما اختلفت بيئاتهم، و تختلف في أسلوب الاشباع و تنقسم إلى:

-**دوافع بيولوجية اولية:** و هناك اربع دوافع بيولوجية هامة هي:

*دافع الأمومة

*دافع العطش

*دافع الجوع

*الدافع الجنسي

و قد رتبت هذه الدوافع حسب قوتها و شدتها، لذا نلاحظ اختلاف الأفراد في مدى و سرعة استجاباتهم لتلك الأوضاع.

-**دوافع بيولوجية في المرتبة الثانية:** و هي دوافع بيولوجية تقل في المرتبة و الأهمية في مجال التعليم بالذات عن الدوافع الأربعة السابقة هذه، و من امثلتها: الدافع لتجنب الألم الجسمي و البرد و الحر، و دوافع الاخراج، و البحث عن الهواء الطلق و الراحة و الرياضة البدنية.

-**دوافع اجتماعية عامة أو مشتركة:** و قد قسمها بعضهم الى:

تُعد الدوافع اللاشعورية دوافع غير أولية ومكتسبة في معظم مظاهرها، ورغم أنها تستند إلى أسس فطرية، إلا أنها تتأثر بالبيئة والتنشئة الاجتماعية، مما يجعلها أكثر مرونة مقارنة بالدوافع البيولوجية. تختلف هذه الدوافع بين الأفراد في سلوكياتهم وطريقة تعبيرهم عنها، كما تتطور بتطور القيم والحضارات، حيث تُكتسب بالتعلم والتجربة. من أمثلتها: الدافع الديني، الدافع الوطني، الولاء للجماعة، الميول، العواطف، الاتجاهات، والعادات السلوكية. وقد صنفها بعض الباحثين إلى أقسام متعددة:

دوافع اجتماعية عامة أو مشتركة: و هي دوافع موجودة في كافة الثقافات و الحضارات و البلاد كالحاجة إلى الأمن و الحاجة إلى التقدير.

دوافع اجتماعية حضارية: و هي دوافع تشيع و توجد في بعض الحضارات و الجماعات دون غيرها كدافع السيطرة و دافع التملك.

دوافع اجتماعية فردية: و هي دوافع تختلف من فرد لآخر يكتسبها البعض نتيجة خبرة مثل القيادة. **(**نفس المرجع السابق**)**

و أيضا توجد دوافع حسب المصدر داخلية و خارجية:

- **الدوافع الداخلية:**

-**الدوافع الفطرية:** تشير الدوافع الفطرية إلى مجموعة من الحالات والغرائز البيولوجية التي يولد بها الكائن الحي، ولا تحتاج إلى تعلم، وتُعرف أيضًا بالدوافع الأساسية أو دوافع البقاء، لأنها ضرورية لبقاء الكائنات الحية واستمرارها. وتصنّف هذه الدوافع الفطرية ضمن الفئات التالية:

-دوافع الحفاظ على البقاء.

-دوافع الحفاظ على النوع.

-دوافع الأمن و السلامة.

دوافع داخلية أخرى مثل: حب المعرفة و الاستطلاع و الاهتمامات و حب التملك و الميول و الإنجاز و التحصيل و غيرها، و تتميز الدوافع الفطرية بما يلي:

العمومية: توجد هذه الدوافع لدى جميع الكائنات الحية دون استثناء، فهي جزء أساسي من تركيبتها البيولوجية.

العمل الآلي (الصماء): تدفع الكائن الحي إلى السلوك بغضّ النظر عن النتائج أو تحقق الغرض النهائي منها. فمثلاً، النحلة تواصل تخزين العسل حتى وإن كانت الخلية مثقوبة ولا تحتفظ به.

الثبات: هذه الدوافع لا تزول ولا يمكن استئصالها من الكائن الحي، فهي جزء دائم من طبيعته الفطرية.

الظهور التدريجي: رغم كونها فطرية، فإنها لا تظهر كلها دفعة واحدة، بل تظهر في مراحل معينة من النمو حسب الحاجة، مثل ظهور الدافع الجنسي في سن البلوغ.

القابلية للتعديل: على الرغم من ثباتها، فإن بعض الدوافع العضوية يمكن تعديلها، خاصة عند الإنسان، من خلال التعلم أو التأثير الثقافي. على سبيل المثال، يمكن توجيه الدافع الجنسي بإحدى صورتين:

-**الابدال:** هو السمو بدافع الجنس إلى المستوى المشروع أي الزواج فقط.

-**العلاء:** و هو تحويل الدافع إلى أنواع من الأنشطة المشروعة، كتحويل طاقة الدافع الجنسي إلى الرياضة و الهوايات.

مظاهر الشعور الثلاثة : و هي الإدراك و الوجدان و النزوع و الصحة في كل سلوك يحققه الدافع العضوي.

كل دافع منها يتميز لانفعال خاص به: الشرب- العطش، الاكل- الجوع، الجنس- الشهوة....

2- **الدوافع الخارجية:** تُعرف هذه الدوافع بالدوافع الثانوية أو المكتسبة، لأنها لا تكون موجودة بالفطرة، بل يكتسبها الفرد من خلال التفاعل مع البيئة المادية والاجتماعية. وتتكون نتيجة لعمليات التعلم التي تعتمد على التعزيز والعقاب الذي يقدمه المجتمع. وتشمل هذه الدوافع مجموعة من الحاجات النفسية والاجتماعية التي تنمو وتتطور بتأثير المحيط الثقافي والاجتماعي. (نفس المرجع السابق)

1-6أهمية الدافعية:

-إن موضوع الدافعية يرتبط بأغلب العمليات العقلية كالإدراك، الذاكرة، والتفكير.

-إن الدافعية شرط ضروري لحدوث أي سلوك؛ إذ لا يمكن أن يحدث سلوك إذا لم يكن وراءه دافع.

-إن ميل الناس على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الثقافية والاجتماعية يهدفون دائماً إلى تفسير طبيعة العلاقات التي تربطهم بالآخرين.

-الدوافع توصل الإنسان إلى تحقيق أهدافه، فالإنسان بطبعه يسعى إلى تحقيق أهدافه، لتحقيق الذات، وخفض التوتر، واستمرار العضوية.

-الدوافع تؤدي إلى اكتساب الخبرات والمعرفة وتطوير السلوك وتوثيقه، إذ الكائن في حالة الإبداع بدوافعه ينتج عن أساسه وسلوكه المتطور يؤدي إلى اكتساب خبرات ومهارات جديدة، تعمل على تطوير السلوك الحالي.

-الدوافع وسيلة تعلم الكائن الحي كيفية التوافق والتأقلم مع نفسه وبيئته، لأن تحقيق دوافعه وإشباع رغباته يؤدي إلى إزالة القلق والتوتر مما يؤدي إلى التوافق النفسي والاجتماعي. (قورميط سميرة و مشاش أنيسة، 2018، ص 43).

2-الدافعية للتعلم:

2-1- مفهوم الدافعية للتعلم:

تختلف تعاريف الدافعية للتعلم باختلاف الباحثين و المدارس و من أشهر التعريفات التي تناولت هذا الموضوع نجد:

تعريف عبد الرحمان عدس و يوسف قطامي 2003: أنها حالة داخلية تنشأ داخل الفرد، تحفزه على بدء السلوك والاستمرار فيه بهدف تحقيق هدف محدد. أما الدافعية للتعلم، فهي حالة داخلية تدفع المتعلم إلى التركيز على المواقف التعليمية، والإقبال عليها بنشاط وحماس، مع الاستمرار في هذا النشاط حتى يتم تحقيق التعلم. (عدس، ع. قطامي، ي. 2003)

و تعرف فريال ابو عواد 2009: هي ميل الطالب إلى القيام بأنشطة أكاديمية ذات معنى تستحق التقدير، حيث يسعى لاكتساب الفوائد الأكاديمية المختلفة، كما تُعد الدافعية سمة عامة وطابعًا خاصًا يظهر في لحظات معينة لدى الفرد. (خوشي رشيدة، 2014، ص 68)

كما عرفتها سعاد جبر سعيد 2008: هي حالة داخلية لدى المتعلم تنشط أفكاره وسلوكياته، وتدفعه إلى التركيز على المواقف التعليمية والمشاركة في الأنشطة المرتبطة بها، مع الاستمرار في أدائها بما يحقق له

التعلم. كما تسهم هذه الحالة في وصول المتعلم إلى حالة من الانسجام مع الموقف التعليمي، وتساعده على التكيف مع البيئة المدرسية. (خوشي رشيدة، 2014، ص 68)

في حين تعرف أيضا بأنها الرغبة في النجاح عن طريق التجربة و الاستكشاف و الاشتراك في الأنشطة التي يعتمد النجاح فيها على جهد الفرد و قدراته.

و أيضا هي الميل إلى التفوق في حالات المواقف التعليمية الصعبة. (مراكب فريال و زايف سامية،2013، ص 48)

من خلال ما سبق من التعاريف يمكن القول ان الدافعية للتعلم هي النجاح الذي يحققه التلميذ في المواقف التعليمية الصعبة عن طريق مجموعة من المشاعر و الطاقات و الرغبات التي تدفع به إلى الانخراط في نشاطات التعلم التي تؤدي به إلى بلوغ الأهداف و الغايات المنشودة.

2-2 النماذج النظرية المفسرة للدافعية للتعلم:

هناك نظريات تناولت موضوع الدافعية للتعلم نظرًا للمكانة التي تحظى بها لدى العلماء و المنظرين، و يمكن تصنيف النظريات التي تناولت الدافعية للتعلم على النحو التالي:

2-2-1- النظرية البيولوجية لوالتر 1951:

تفسر هذه النظرية عملية الدافعية وفقا لمفهوم الاتزان الداخلي أو تجانس الوسط، و قد رأى العالم "**والتر 1951**" صاحب نظرية الاتزان الداخلي ان السلوك الإنساني والحيواني ينشأ نتيجة خلل في الاتزان العضوي الداخلي، مما يؤدي إلى استثارة الكائن الحي للقيام بسلوك يهدف إلى إعادة التوازن. وفقًا لهذه النظرية، فإن كل كائن حي يسعى للحفاظ على حالة من الثبات الداخلي تُعرف بالاتزان الحيوي (Homéostasie)، وعندما يحدث اضطراب في هذا التوازن – كالجوع، أو العطش، أو التعب – تنشأ حالة من التوتر الداخلي تولّد دافعًا لتحفيز السلوك المناسب الذي يساعد في تخفيف هذا التوتر وإشباع الحاجة. ما يميز هذه النظرية هو أن "والتر" لم يكتف بتفسير الدافعية من منظور فسيولوجي بحت، بل أشار إلى دور العمليات المعرفية في توجيه الاستجابات، إذ يتفاعل الإدراك والتجربة السابقة مع الحافز البيولوجي لتحديد نوعية السلوك الذي يُظهره الفرد. وبهذا، فإن السلوك لا يُعد مجرد استجابة ميكانيكية لحالة عضوية، بل نتيجة تفاعل بين الحاجة الجسدية والوعي العقلي، ما يؤدي إلى سلوك هادف يسعى

لإشباع الحاجة وتحقيق التوازن من جديد. ورغم أهمية هذه النظرية في تفسير بعض أنماط الدافعية الأولية، إلا أن نطاقها يظل محدودًا في تفسير الدوافع النفسية والاجتماعية المعقدة التي لا ترتبط مباشرة بحالة التوازن البيولوجي. ((Cannon, W. B.1932.

2-2-2 النظريات السلوكية لثورندايك:

رأى أصحاب هذه النظرية ان الفرد يقوم بسلوكيات اعتمادا على الخبرات السابقة للثواب و ال عقاب، و يقوم هذا التفسير على "**قانون الاثر**" الذي قدمه **ثورانديك، و معنى هذا** اتباع السلوك بالثواب يؤدي إلى تكراره مستقبلا بينما اتباعه بالعقاب يؤدي إلى تجني تكراره. (1911) .Thorndike, E. L

تفسر هذه النظريات الدافعية على أنها تنشأ بفعل مثيرات داخلية أو مثيرات خارجية و من بين هذه النظريات:

***نظرية الحافز:**

من النظريات التي اشتهرت في هذا الجانب نظرية **هال** التي ركزت على دور الحافز الداخلي في تحريك السلوك، حيث رأى ان اي فعل يقوم به الكائن الحي تسبقه أو تصاحب حاجة تدفع او تحفز النشاط المرتبط بها، و هذا ما تضمنته معادلته الشهيرة **(جهد الاستثارة= قوة العادة × الحافز × دافعية الباعث)**، كما رأى ان الدوافع تعمل على إثارة السلوك و تنشيطه، و يرتبط كل دافع بحالة بيولوجية محددة يرافقها تغيرات فيسيولوجية معينة، و اغفلت هذه النظرية دور المثيرات الخارجية كمحركات للسلوك، و في هذه النظرية يوجد نوعان من الحوافز هما: **حوافز اولية** و هي ذات طابع بيولوجي و **حوافز ثانوية** و هي لا تشبع الحاجات البيولوجية مباشرة بل ترتبط بها من خلال العمليات الشرطية.

و لهذا يمكن القول بأن الإنسان لا يدفع كلية للقيام بالسلوك بعوامل داخلية و ان الحوافز تلعب دورا في تقرير ما يفعله. (نفس المرجع السابق)

***نظرية الباعث:**

تقوم نظرية البواعث بتفسير عملية الدافعية على أساس التفاعل بين المثيرات الداخلية والخارجية. وتنطلق هذه النظرية من ظهور حاجة فسيولوجية لدى الفرد، كالشعور بالجوع أو الحاجة إلى تنظيم درجة حرارة الجسم، مما يؤدي إلى حدوث تغيرات بيوكيميائية معينة داخل الكائن الحي. ينتج عن هذه التغيرات

نشوء حافز سلوكي يتمثل في حالة من التوتر الداخلي المتزايد، والذي يحفز الكائن الحي على البحث عن وسيلة لإشباع هذه الحاجة.

يتجلى هذا الحافز السلوكي في شكل سلوك هادف، حيث يسعى الفرد إلى البحث عن مثير خارجي مناسب، مثل الحصول على الطعام. وعند تحقيق هذا الهدف، يتم تلبية الحاجة الفسيولوجية، مما يؤدي إلى خفض التوتر الداخلي تدريجياً. وبالتالي، يتم تعديل السلوك ويقل الحافز حتى يختفي التوتر بالكامل، ويصل الفرد إلى حالة من الاتزان الداخلي.

بذلك، تركز نظرية البواعث على تفسير دوافع السلوك باعتبارها ناتجة عن تفاعل بين العوامل الداخلية (كالاحتياجات الفسيولوجية) والعوامل الخارجية (كوجود مثيرات مناسبة في البيئة)، موضحةً أن السلوك الإنساني مدفوع أساساً بالسعي لتحقيق التوازن الداخلي والمحافظة عليه. (مراكب فريال و زايف سامية، 2013)

***نظرية الاستثارة:**

اذا كانت نظرية البواعث تركزان على تفسير الدوافع البيولوجية أو الفطرية، فإن نظرية الاستثارة تركز على تفسير الدوافع المتعلمة أو الاجتماعية، فحسب نظرية السلوك يظهر عند الأفراد استجابة لإشباع الدوافع الاجتماعية كدوافع الاستكشاف و الاستطلاع و القبول الاجتماعي و غيرها، و كأمثلة عن ذلك سلوك المخاطرة كتسلق قمم الجبال أو الغوص في أعماق المحيطات. (نفس المرجع السابق)

و يمكن أن يقاس مستوى الاستثارة بفاعلية القلب أو التوتر العضلي و تكون الاستثارة عادة في ادنى مستوى لها في حالات النوم العميق بينما تكون في أعلى مستوى لها في حالة الرعب.

2-2-3- نظرية التحليل النفسي لفرويد:

تختلف هذه النظرية الفرويدية عن مناحي النظريات الأخرى، سواء من حيث الكبت و الغريزة و اللاشعور لتفسير السلوك.

و ترى هذه النظرية ان وراء كل سلوك دافع، و ان تصرفات الإنسان كلها حتى اللاإرادية منها تكون دائما من أجل إشباع رغبة أو تحقيق غاية، و رأى **فرويد** أن لدى الإنسان جهاز كباقي أجهزة الجسم اسماه بالجهاز النفسي الذي يتكون من (**الهو، الأنا، الأنا الأعلى)**، ة يعرف الهو بأنه مظهر الشخصية و هو

يولد مع الإنسان و يتضمن الغرائز الجنسية و العدوانية، في حين يقوم الأنا على مبدأ الواقعية فهو يعمل على كبح رغبات الهو، بينما يمثل الأنا الأعلى مخزنا للقيم و المعايير الاخلاقية و الاجتماعية و المثل العليا.

و تتضمن النظرية مفهومين دافعين هما: الاتزان البدني أو الحيوي، و مفهوم المتعة و اللذة، حيث يعمل الاتزان البدني على استثارة أو تنشيط السلوك، بينما تحدد المتعة اتجاه الأنشطة أو السلوك، و يشير مفهوم الاتزان البدني أو الحيوي إلى ما يقوم به الجسم من أنشطة تعيد اليه الحالة الأولى من الاتزان.

و ركزت نظرية فرويد في تفسير سلوك الإنسان من خلال وجود غريزتين هما غريزة الحياة و يشملها مبدأ اللذة و غريزة الموت و مبدأها العدوان، كما ركزت على دور الغرائز اللاشعورية التي تفسر لماذا لا يستطيع الأفراد فهم سلوكهم، بحيث يقوم الآباء و أولياء الأمور بمنع الأطفال من التعبير الحر المجدد بهذين الحافزين، مما يدفع بهم إلى كبت هذا السلوك و ايداعه في مخزن اللاشعور.. و بهذا في معظم الأحيان يكونون غير قادرين على التعرف على الدوافع الحقيقية التي تكمن وراء سلوكهم بفعل الكبت، فهو بمثابة النشاط العقلي الذي يودع الدوافع أو الأفكار في اللاشعور أو كميكانيزم دفاعي لتجنب التعامل معها على مستوى الشعور. (مراكب فريال و زايف سامية، 2013، ص 65)

2-2-4- النظرية الانسانية لأبراهام ماسلو:

تعدّ نظرية تدرج الحاجات للعالم أبراهام ماسلو من أهم النظريات في علم النفس الإنساني، حيث تفترض أن للإنسان حاجات أساسية يسعى إلى إشباعها وفق تدرج هرمي. تبدأ الحاجات بالحاجات الفسيولوجية الضرورية لبقاء الإنسان مثل الطعام والماء والهواء، ثم تليها حاجة الأمن والاستقرار. بعد تحقيق الأمن، تظهر حاجة الفرد إلى الحب والانتماء، حيث يسعى لتكوين علاقات اجتماعية إيجابية. ويتبع ذلك حاجة الاحترام والتقدير، التي تتعلق برغبة الفرد في تكوين صورة إيجابية عن نفسه والحصول على احترام الآخرين. وأخيرًا، تأتي قمة الهرم وهي حاجة تحقيق الذات، حيث يسعى الإنسان إلى استغلال إمكاناته وتحقيق طموحاته. تؤكد هذه النظرية أن الفرد لا يستطيع التقدم نحو الحاجات العليا إلا بعد إشباع الحاجات الأدنى، مما يبرز أهمية تلبية متطلبات الإنسان الأساسية لنموه وتطوره.

و قد قدم **ماسلو** مخططا بطريقة تثير الاهتمام في النظر الى العلاقات بين الدوافع و الفرص التي توفرها البيئة في تقرير قوة بعض الدوافع و سيطرتها على البعض الاخر. (مراكب فريال و زايف سامية، 2013، ص 66)

2-2-5-النظرية المعرفية لبياجيه:

تُعد العلاقة بين التفكير والأنشطة التي يقوم بها الفرد لتحقيق أهدافه من المحاور الأساسية التي تركز عليها النظرية المعرفية في تفسيرها للسلوك الإنساني. بالإضافة إلى ذلك، تهتم هذه النظرية بكيفية إدراك الأفراد لأسباب نجاحهم أو فشلهم. فهي تركز على دراسة العمليات الذهنية المرتبطة بالدافعية، مع الاهتمام بالتفاعل القائم بين السلوك المتعلم وخصائص الفرد الفردية، وكذلك البيئة التي نشأ وتطور فيها. (خوشي رشيدة،2014، ص 81)

و افترضت هذه النظرية ان لدى الفرد حاجات أساسية لفهم البيئة و للشعور بالكفاءة و التنظيم الذاتي و التعامل النشط مع العالم من حوله، و قد اتفق هذا الافتراض مع ملاحظات **بياجيه** حول التوازن الذي يقوم بتنسيق المعلومات الجديدة بشكل يجعلها تتسق مع الابنية المعرفية لديه، و هو ما يشار اليه بالفهم، و على هذا الأساس يعمل المتعلم بجد و نشاط رغبة في الوصول إلى الفهم، لذا فإن الاتجاه المعرفي في تفسير الدافعية و ركز على الدافعية الداخلية، و اقترح **فيذر** ان دافعية المتعلم لأداء مهمة ما تكون مرهونة بأمرين هما: توقع النجاح في المهمة و قيمة تحصيل المهمة، و رأى انه عند توفر هذين الأمرين يطور الفرد الاحساس بالفاعلية الذاتية التي تتمثل في اعتقاد يحمله الفرد حول مقدرته على النجاح في مهمات محددة. (Piaget, J.1972)

يتضح من خلال ما سبق أن النظريات المفسرة للدافعية للتعلم تختلف فيما بينها حيث أن النظريات السلوكية ركزت على المثير و التعزيز و الحاجة، في حين النظريات المعرفية ركزت على الجانب المعرفي، بمعنى الحالة الداخلية التي تحرك معارف و أفكار المتعلم، بينما نظريات التحليل النفسي ركزت على الغريزة في تفسيرها للدافعية، و على الرغم من أن هذه النظريات تم الأخذ بها الا النظريات المعرفية فهي تحتل مكانة هامة كون أن الاتجاهات الحديثة تركز عليها.

2-3- وظائف الدافعية في التعلم:

تلعب الدافعية دورًا محوريًا في العملية التعليمية، إذ تُعد من العوامل النفسية الأساسية التي تُسهم في توجيه السلوك التعليمي، وتنشيطه، واستمراريته. وقد أجمع الباحثون في مجال علم النفس التربوي على أن للدافعية عدة وظائف أساسية تمكّن المتعلم من الانخراط الفعّال في المواقف التعليمية المختلفة. وفيما يلي أبرز هذه الوظائف:

. تنشيط السلوك التعلمي وتحريكه:

تُعتبر الدافعية القوة الدافعة التي تُخرج السلوك من حالته الساكنة إلى حالة النشاط. فالمتعلم الذي يتمتع بدافعية مرتفعة يكون أكثر استعدادًا للشروع في الأنشطة التعليمية مقارنة بالمتعلم غير المتحمس. وبهذا المعنى، فإن الدافعية تُعد بمثابة الشرارة الأولى لانطلاق عملية التعلم، وتساعد على تجاوز التردد واللامبالاة.

. توجيه السلوك نحو تحقيق أهداف محددة:

لا تقتصر الدافعية على تنشيط السلوك فحسب، بل تقوم أيضًا بتوجيهه نحو غايات تعليمية واضحة. فالمتعلم المدفوع بالرغبة في التفوق، مثلًا، يوجّه جهوده نحو الدراسة المنتظمة، والمشاركة الفاعلة في الأنشطة الصفية، والبحث عن مصادر إضافية للتعلم. وبهذا تُمكّن الدافعية المتعلم من التركيز على المهام ذات الصلة بأهدافه الأكاديمية.

. المحافظة على استمرارية السلوك حتى تحقيق الهدف:

من أهم وظائف الدافعية أنها تساعد المتعلم على مواصلة الجهد ومثابرة العمل رغم الصعوبات أو الفشل المؤقت. فالدافعية الداخلية، على وجه الخصوص، تعزز من قدرة المتعلم على مواجهة التحديات والاستمرار في التعلم دون الحاجة إلى حوافز خارجية مستمرة، مما يُسهم في تنمية الاستقلالية والاعتماد على الذات.

. رفع مستوى الأداء والتحصيل:

ترتبط الدافعية القوية ارتباطًا وثيقًا بجودة التعلم وفعاليته. إذ أن المتعلمين الذين يتمتعون بدافعية مرتفعة يبذلون جهودًا أكبر، ويستخدمون استراتيجيات تعلم فعالة، ويُظهرون أداءً أعلى مقارنة بالمتعلمين ذوي

الدافعية المنخفضة. وقد أظهرت الدراسات التربوية أن التحصيل الدراسي يرتفع بارتفاع مستوى الدافعية، سواء كانت داخلية أو خارجية.

. تحديد نوعية الأنشطة التعليمية المختارة :

تؤثر الدافعية أيضًا في نوع الأنشطة التعليمية التي يُقبل عليها المتعلم. فالمتعلم المدفوع بحب الاستطلاع، مثلًا، يختار المهام التي تنطوي على الاستكشاف والتجريب. في حين أن المتعلم الذي يفضّل التفاعل الاجتماعي قد ينجذب أكثر نحو العمل الجماعي والمناقشات. وهنا، تبرز أهمية مراعاة الفروق الفردية في الدافعية عند تصميم الأنشطة التعليمية (مرعي، توفيق، والحيلة، محمود، 2002)

2-4- العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم:

هناك وجهات نظر مختلفة في تحديدها فقد حددها **1995okolo** في خمسة عوامل و هي:

-**ضبط المتعلم:** تتم عملية ضبط المتعلم من خلال توفير الخيارات للتلاميذ لإنجاز وظائفهم الدراسية، و من خلال التقارير المكتوبة و المحاضرات الشفوية، و كذلك من خلال توفير الخيارات للمتعلم في الاختبارات مراعيا بذلك خلفية المتعلم و قدراته و مهاراته، و على المعلم مساعدته في اتخاذ القرار الصحيح.

-**المكافآت:** تستخدم المكافآت عندما لا يكون لدى المتعلم رغبة في تعلم موضوع معين و يتم ذلك باستخدام المكافآت البسيطة بنفس الوقت و الابتعاد عن المكافآت بطريقة تدريجية عندما تتحسن رغبة التلميذ بالمادة التي كانت رغبته معدومة.

-**اهتمامات التلميذ: على** المعلم أن يربط المادة الدراسية باهتمامات المتعلمين و تقديم الفعاليات الدراسية (مسائل و الغاز أو مشكلات) بمستوى التحدي المناسب و تغيير درجة التحدي حسب الحاجة، هذا بالإضافة إلى تقريب المواد الدراسية لخلفية المتعلمين و اهتماماتهم الشخصية.

-**بنية حجرة الدراسة:** على المعلم أن ينوع في أساليب التعليم، و ان يستخدم طرقا مختلفة لتقييم المستوى الأكاديمي للمتعلمين، و يمكن للمعلم أن يقوم بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات، أما على شكل مجموعات ثنائية أو مجموعات صغيرة أو جزء من القسم أو كل القسم، و توضح قوانين حجرة الدراسة، و الأمور

المطلوبة مراعاتها و احترامها و تعليق ما يتوقعه المعلم من المتعلمين في لوحة الإعلانات داخل حجرة الدراسة.

-**مبادرات التلميذ و اعتماده على نفسه:** يتم ذلك من خلال إشراك المتعلم في وضع الأهداف العلمية التربوية و تشجيعه على الإسهام في وضع خطط الدراسة.

كما حددها **ابو دنيا و آخرون** في:

-أن يكون الهدف الذي يختاره المعلم مناسبا لمستوى استعداد المتعلمين.

-ألا يؤجل المعلم الإثارة و أن لا يكون بعد الهدف مباشرة حتى لا يضعف الدافع.

-مراعات عدم الإفراط في استخدام المكافآت.

-الحذر في استخدام المنافسة بين المتعلمين و استخدامها كامل مشجع.(مراكب فريال و زايف سامية، 2013، ص 59)

من خلال ما سبق يمكن القول ان هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في الدافعية للتعلم سواء من الناحية الإيجابية أو السلبية و من بينها العوامل المرتبطة بالمعلم، و العوامل المرتبطة بالأسرة، و هناك الأهم و هي المرتبطة بالتلاميذ أنفسهم، لذا لابد من الأخذ في الاعتبار هذه العوامل.

2-5- اسباب تدني الدافعية للتعلم:

انخفاض الدافعية لتعلم مادة السمك لدى التلاميذ يظهر في شعورهم بالملل، قلة الانتباه، وضعف المشاركة الصفية، ويرجع ذلك إلى عدة أسباب، منها ما يلي:

-**اسباب ذاتية:** و التي تعود على التلميذ نفسه و هي:

-عدم مواكبة المنهج لمختلف جوانب النمو (العقلي، النفسي الحركي، الاجتماعي)، حيث يركز المنهج على تقديم المعارف والمهارات أكثر من مراعاة الاستعدادات الفردية التي يمتلكها المتعلم، مما يجعله يشعر بأن وتيرة التعلم بطيئة مقارنة بأقرانه.

-ضعف تكوين المفاهيم والخبرات القبلية الضرورية لدى المتعلم الجيد، مما يؤثر سلبًا على قدرته على الفهم والاستيعاب.

-عدم توافق أساليب التعليم مع ميول واهتمامات التلميذ، مما يؤدي إلى فقدان الحماس والاهتمام بالتعلم.

-غياب النماذج الحية الناضجة والإيجابية التي يمكن للمتعلمين الاقتداء بها، مما يحرمهم من قدوة حقيقية تشجعهم على التطور.

-عدم إشباع بعض الحاجات الأساسية للتلاميذ مثل: الغذاء، الملبس، والأدوات المدرسية، مما يؤثر على استعدادهم النفسي والجسدي للتعلم.

-تدني مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ وفقدانهم الثقة بأنفسهم؛ حيث أن شعورهم بعدم التقدير سواء داخل الصف الدراسي أو في الأسرة يُعد عاملًا أساسيًا في ضعف الدافعية نحو التعلم، وقد يؤدي ذلك أحيانًا إلى التفكير في ترك الدراسة أو التسرب المدرسي.

-اسباب أسرية:

-ضعف التواصل الأسري: حيث ينشغل الكثير من الآباء بمشكلاتهم الخاصة، مما يقلل من اهتمامهم بأبنائهم، ولا يتيح لهم الفرصة للتعبير عن مشاعرهم وتجاربهم المدرسية.

-عدم استقرار الأسرة: فالطفل الذي يعيش في بيئة أسرية غير مستقرة يفتقد الدافعية للتعلم والنجاح الدراسي، إذ لا يشعر بالحاجة إلى إرضاء والديه اللذين يراهما مصدرًا دائمًا للتوتر.

-النبذ والنقد المتكرر: إذ يؤدي تعرض الأطفال للنبذ أو النقد المستمر إلى شعورهم باليأس، وقد يستخدمون ضعف تحصيلهم الدراسي كوسيلة للانتقام من الوالدين.

-تدني دخل الأسرة: فالوضع الاقتصادي الصعب يسبب إحباطًا لدى التلميذ، نتيجة عدم توفر الإمكانيات الأساسية اللازمة لمواصلة الدراسة بشكل طبيعي.

-ممارسات المعلمين:

كثيرًا ما يتبع بعض المعلمين أساليب تدريس تزرع لدى التلميذ رغبة في مغادرة الحصة الدراسية منذ بدايتها. ومن بين هذه الممارسات التي يكون المعلم سببًا مباشرًا فيها، نجد ما يلي:

-جمود أسلوب التدريس: حيث يعتمد الأستاذ على نمط تقليدي جام د خلال الحصة، مما يؤدي إلى غياب التفاعل الحيوي بينه وبين التلاميذ.

-**عدم التنويع في الأنشطة الصفية:** إذ يقتصر المعلم على نمط واحد من الأنشطة، مما يجعل بعض التلاميذ، حتى ذوي الدافعية المرتفعة، يشعرون بالملل وفقدان الحماس.

-**غياب تحديد الأهداف بدقة:** مما يخلق جوًا من العشوائية والارتجال في سير الدرس.

-**انعدام التعزيز والتغذية الراجعة:** حيث لا يوفر المعلم ردود فعل إيجابية أو توجيهات محفزة للمتعلمين.

-**الإفراط في استخدام الوسائل التعليمية التقليدية:** مما يفقد الحصة عنصر التشويق والجاذبية لعدم ملاءمتها لمستوى التلاميذ واهتماماتهم.

-**المزاجية في التعامل مع التلاميذ:** حيث يتعامل بعض المعلمين بطريقة غير متزنة، مما يؤثر على علاقة التلميذ بالبيئة الصفية.

-**عدم مراعاة مراحل النمو:** إذ يغفل بعض الأساتذة خصائص كل مرحلة عمرية، خاصةً مرحلة المراهقة، ما يؤدي إلى مشكلات في التفاعل مع التلاميذ وفهم احتياجاتهم.

-**اسباب بيئية (مدرسية):**

تؤثر البيئة الصفية بشكل كبير على دافعية المتعلمين، حيث إن جو الصف إذا اتسم بالعلاقات العدائية أو حتى بالحياد الزائد، قد يكون منفّرًا للتلاميذ، فالجَوّ العدائي داخل الصف يولد النفور وفقدان الرغبة في التعلم.

ومن العوامل الأخرى التي تؤثر سلبًا:

التنظيم الصفي الصارم: الذي يقيّد حرية تصرف التلميذ ويحدّ من تفاعله الطبيعي.

-**التباين الكبير بين التلاميذ:** خاصةً من حيث مستويات التحصيل الدراسي، مما يؤدي إلى شعور بعضهم بالنقص أو الإحباط.

-**اكتظاظ الأقسام الدراسية:** حيث يصعب على المعلم التعامل مع جميع المتعلمين أو فهم مشكلاتهم الفردية.

-**الوضع الاقتصادي والاجتماعي:** فالنظرة المجتمعية السلبية تجاه الشهادات العلمية وغياب فرص العمل تؤثر على دافعية التلاميذ، إذ كثيرًا ما نسمع عبارات مثل: "لقد حصل فلان على شهادة ولم يجد وظيفة، فلماذا أدرس وأتعب نفسي؟"

كما أن الدعاية الإعلامية السلبية، التي تروج لليأس بدلاً من البناء والأمل، تساهم في ترسيخ هذا الشعور بالإحباط لدى التلاميذ. (رشيدة خوشي، 2013، ص 92-93-94)

2-6- استراتيجيات استثارة دافعية التلاميذ للتعلم:

.تمكين الطلبة من المشاركة الفعّالة في العملية التعليمية عن طريق:

-إطلاع الطلبة على الأهداف التعلمية المقررة، حتى في حال عدم إسهامهم في وضعها.

-إتاحة الفرص أمام الطلبة للإسهام في تخطيط النشاطات التعلمية.

-إثارة الدهشة والفضول لديهم.

-إثارة الحيلة وتحدي عقولهم.

-إحداث تغييرات ملحوظة في البيئة الصفية (مثل: عرض لوحة، وضع أدوات، توزيع بطاقات... إلخ).

. المحافظة على انتباه الطلبة أثناء الدرس:

-تنويع الأنشطة التعلمية (من نشاط شفوي إلى كتابي أو عملي) مع ربط النشاط بالأهداف التعليمية.

-تنويع الوسائط الحسية للإدراك (السمعية، البصرية، اللمسية).

-التنويع في نبرات الصوت للتعبير عن مشاعر أو معانٍ محددة.

-استخدام التلميحات غير اللفظية (كحركات الوجه أو اليدين).

-التحرك الوظيفي داخل الصف (كالاقتراب من الطالب عند الإجابة أو السؤال).

-تجنب تشتيت الطلبة بسبب التعليمات الزائدة أو العبارات الاعتراضية.

-تجنب مصادر التشتيت الخارجية كالصوت والضوضاء.

. دعم مشاركة الطلبة في الأنشطة التعلمية:

-إشراك الطلبة في تخطيط الأنشطة التعليمية.

-توفير أنشطة تتطلب العمل الجماعي ضمن مجموعات صغيرة.

-تقديم أدوار أساسية للطلبة ضمن النشاطات.

-استخدام أسلوب تمثيل الأدوار عندما يناسب الموضوع.

-توظيف المواد التعليمية المختلفة (كتب، مواد إثرائية، وسائل تعليمية).

-تنظيم أنشطة تتيح للطلبة فرص الاختيار والتفكير الإبداعي.

-طرح أسئلة مثيرة للتفكير.

-منح الفرص لجميع الطلبة للإسهام بنجاح في النشاطات.

-إتاحة وقت للتأمل والتفكير.

-طرح أسئلة تنمّي المخيلة الإبداعية والتفكير الأصيل.

-إعادة صياغة السؤال أو تجزئته لتسهيل فهمه.

-استخدام الصمت القصير في التفاعل الصفي.

-إشراك أكبر عدد ممكن من الطلبة في الإجابة.

-عدم الاكتفاء بإجابة واحدة عند تعدد الإجابات الصحيحة.

-دعوة الطلبة لمناقشة آراء وأفكار زملائهم.

-الترحيب بأسئلة الطلبة ومناقشتها متى أمكن.

. تعزيز إسهامات الطلبة الإيجابية:

-تعزيز الإجابات الصحيحة عن الأسئلة المطروحة.

-تعزيز الإسهامات التي تُظهر تفكيرًا أصيلاً ومخيلة مبدعة.

-تعزيز الروح التعاونية ومساعدة الزملاء.

-تقدير الإسهامات التي تضيف ثراءً للموقف التعليمي.

-الإشادة بالإنجازات التي تعكس الجهد والجدية.

-تقدير الإنجازات المنظمة والدقيقة.

-الاعتراف بالتقدم الفردي لدى الطلبة.

-تعزيز العمل الجماعي والإنجازات الجماعية. (محمد احمد الرفوع، 2005، ص 270-271-272-273)

خلاصة الفصل:

يُعتبر موضوع الدافعية للتعلم من المواضيع الهامة، خاصة في مجال علم النفس التربوي، والذي يظهر في العديد من الدراسات والنظريات التي أقيمت في هذا الميدان، حيث أن الدافعية للتعلم عبارة عن مجموعة مشاعر أو مُثيرات داخلية تدفع المتعلم لتحريك سلوكه وتوجهه للاشتراك في نشاطات التعلم، والتي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة، وبالتالي التكيف، إذ تُعتبر ضرورية لحدوث التعلم بنطاق المدرسة و خارجها.

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث

الإجراءات المنـهجية للدراسة

تمـهيد

1- التذكير بالفرضيات.

2- الدراسة الاستطلاعية.

3- منهج الدراسة.

4- مجتمع و عينة الدراسة

4-1 مجتمع الدراسة.

4-2عينة الدراسة الأساسية.

4-2-1 حجم عينة الدراسة الأساسية.

4-2-2 كيفية اختيار عينة الدراسة الأساسية

4-2-3 خصائص عينة الدراسة الأساسية

5- حدود الدراسة الأساسية .

6- أدوات الدراسة.

7- الأساليب الإحصائية .

8- خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعد الإطار المنهجي الأساس الذي تبنى عليه أي دراسة علمية دقيقة و ثابتة، اذ يمثل العمود الفقري للبحث من خلال تناوله للجانب النظري و الدور العملي التطبيقي، بما يشمل خطوات منهجية محددة تهدف إلى الوصول إلى نتائج علمية دقيقة بالاعتماد على قواعد و أسس المنهج العلمي. و يأتي ذلك من خلال التحقق من فرضيات الموضوعة بهدف التأكد من وجود علاقة بين متغيرات الدراسة مثل الدافعية للتعلم و تقدير الذات.

و في هذا السياق، يتناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي اتبعناها، ابتداءً بالدراسة الاستطلاعية، مرورا بالمنهج المستخدم، وأدوات الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة وعينتها وخصائصها، و انتهاء بخطوات تطبيق الدراسة والأساليب الإحصائية المعتمدة لتحليل البيانات.

1.التذكير بفرضيات البحث :

وتتمثل فرضيات هذه الدراسة فيما يلي :

- مستوى تقدير الذات لدى المرهق المتمدرس في التعليم الثانوي مرتفع .
- مستوى الدافعية للتعلم لدى المرهق المتمدرس في التعليم الثانوي منخفض.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تبعا لمتغير الجنس.
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

2-الدراسة الاستطلاعية :

الدراسة الاستطلاعية هي الدراسة التي يجريها الباحث في المرحلة الاولى من البحث العلمي بهدف جمع معلومات أولية عن الظاهرة المدروسة ، و تساعده في تحديد معالم المشكلة البحثية ، و اختيار المنهج المناسب ، و تصميم أدوات البحث بشكل اكثر فعالية.(عبد الرحمان عدس،2012،ص112)

2-1اهداف الدراسة الاستطلاعية :

قبل البدء في تنفيذ الدراسة الأساسية ، يستحسن ان يجرى الباحث دراسة استطلاعية على عينة صغيرة من مجتمع الدراسة ، بهدف تحقيق مجموعة من الأهداف ، من ابرزها :

- تمكين الباحث من التأكد من مدى ملاءمة بنود الاستبيان للتطبيق الفعلي .
- التحقيق من وضوح و صحة الصياغة اللغوية للاستبيان من قبل افراد العينة .0
- تجربة تطبيق الاختبارات و المقاييس ، و اكتشاف الصعوبات المرتبطة بها و العمل على معالجتها.
- تقنين أدوات جمع البيانات من خلال قياس مدى صدقها و ثباتها.
- التعرف على خصائص العينة الدراسة و تقدير الوقت اللازم لإنجاز الدراسة النهائية
- المساعدة في اختيار المنهج الأنسب للدراسة .

2-2عينة الدراسة الاستطلاعية :

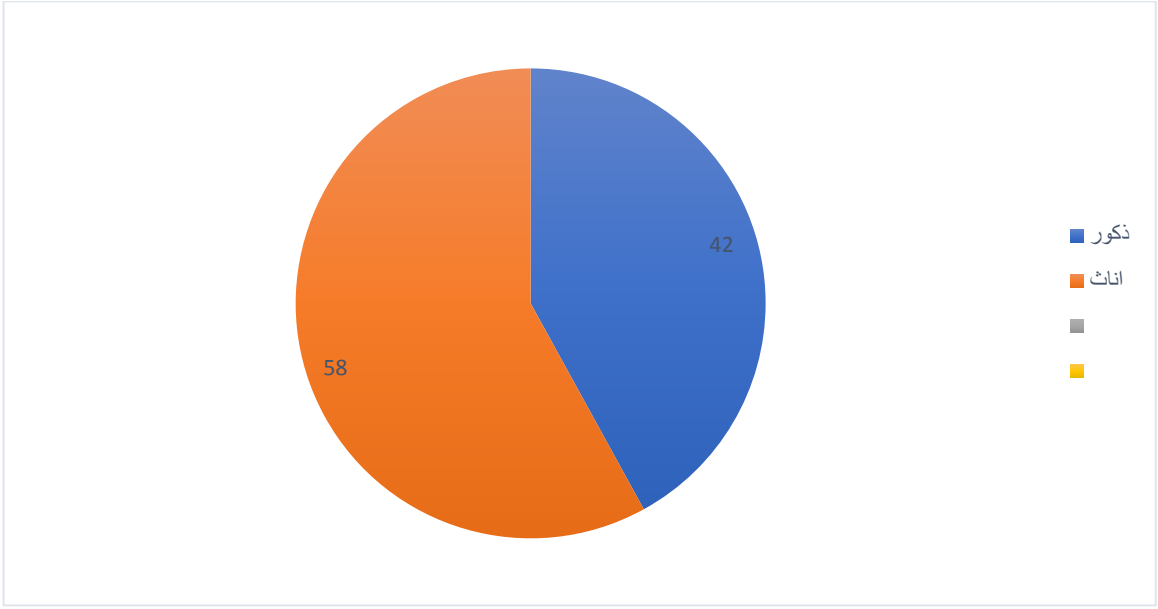
تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (50) تلميذ و تلميذة السنة الثالثة ثانوي ،حيث بلغ عدد الاناث (29) تلميذة بينما بلغ عدد الذكور(21)تلميذ و قد تروحت أعمارهم ما بين 17الى 20سنة.

الجدول (1) :توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس .

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكور	21	%42
اناث	29	%58
المجموع	50	%100

من خلال الجدول نلاحظ ان عدد الاناث اكبر من عدد الذكور حيث بلغ تعدادهم 29تلميذة أي نسبة 58 في حين بلغ عدد الذكور 21 %تلميذ الي نسبة 42%.

الشكل رقم (1): توزيع افراد العينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس.



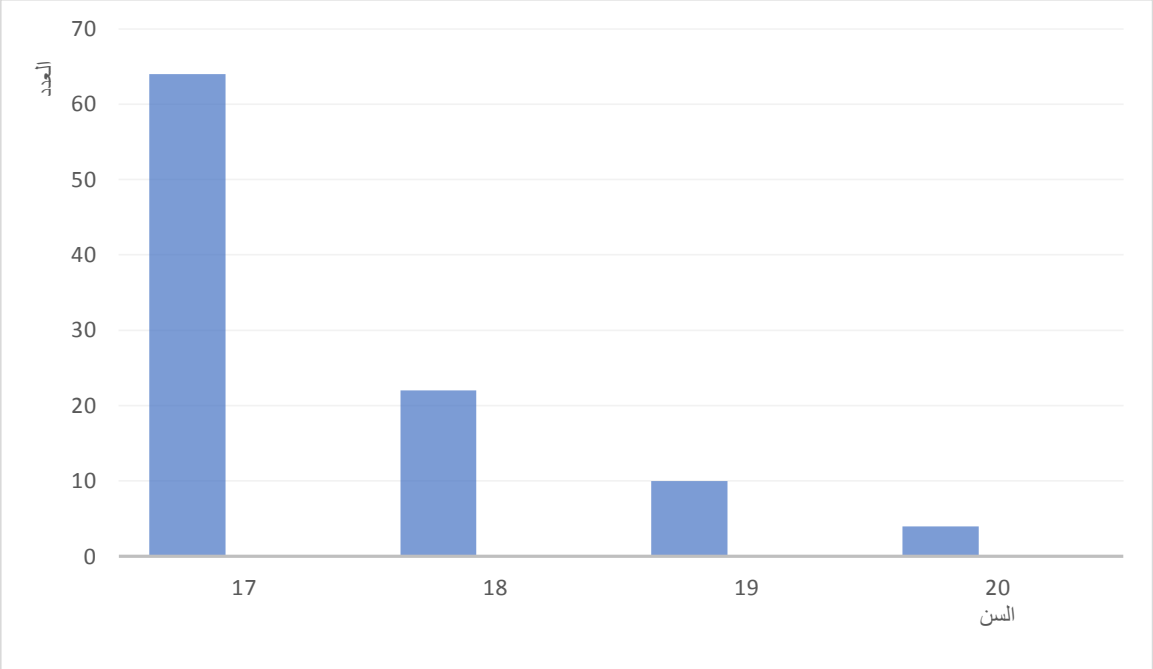
الجدول (2) :توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير العمر .

المتغيرات	التكرارات	النسبة المئوية
17	32	%64
18	11	%22
19	5	%10
20	2	%4
المجموع	50	%100

يتضح من الجدول أعلاه ان الفئة التي سنها 17 سنة بلغت النسبة المئوية 64% و الفئة التي عمرها 18 سنة بلغت النسبة المئوية 22% و الفئة التي سنها 19 بلغت النسبة المئوية تقدر ب10% و الفئة التي

عمرها 20 سنة بلغت النسبة المئوية تقدر ب4% حيث ان نسبة التلاميذ الذين يبلغون سن 17 سنة بلغت اكبر نسبة من الفئات الأخرى .

الشكل رقم (2): توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير العمر.

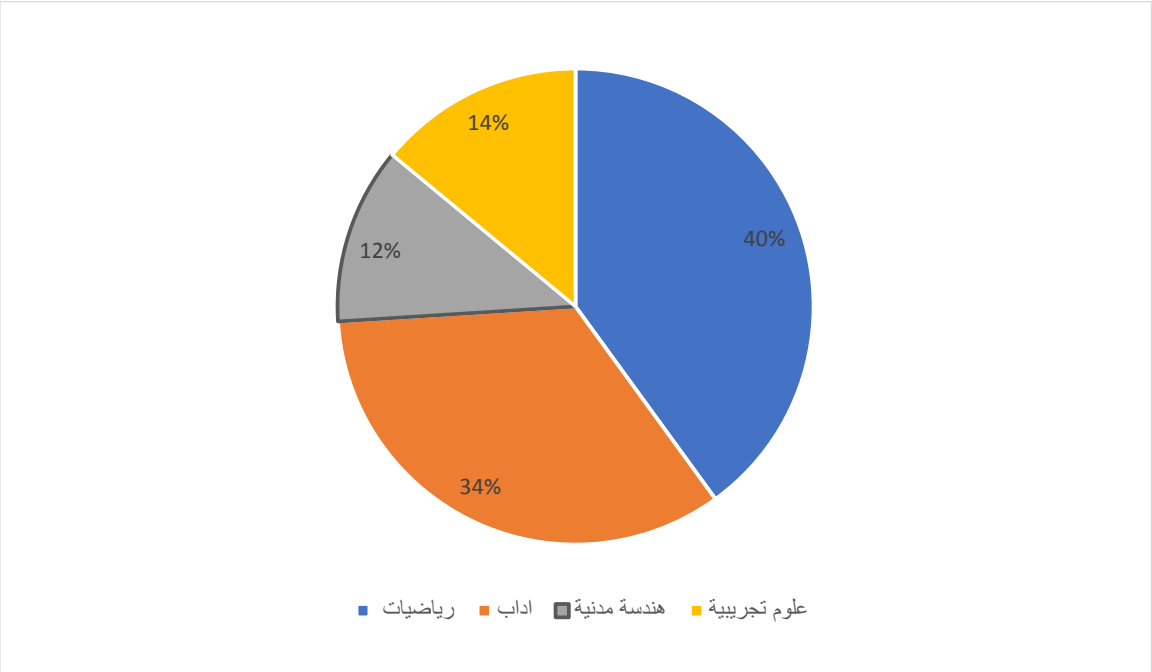


الجدول (3) :توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص .

التخصص	العدد	النسبة المئوية
رياضيات	20	%40
اداب	17	%34
هندسة مدنية	6	%12
علوم تجريبية	7	%14
المجموع	50	%100

من خلال الجدول نلاحظ ان تلاميذ تخصص رياضيات قد بلغ عددهم 20 تلميذا اي نسبة قدرها (40%)، يليها تلاميذ تخصص آداب ب17تلميذ (34%)، ثم تلاميذ تخصص هندسة مدنية ب6 تلاميذ (12%)، و أخيرا تلاميذ تخصص علوم تجريبية البالغ عددهم 7تلاميذ و المقدرة نسبتهم ب (14%).

الشكل رقم (3) : توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص.



2-3الحدود المكانية و الزمنية لأجراء الدراسة الاستطلاعية :

تمت الدراسة الاستطلاعية في ثانوية حشود سالم ،بايت تودرت على التلاميذ السنة الثالثة ثانوي المسجلين خلال السنة الجامعية (2024، 2025) و ذلك من يوم 26-23فيفري 2025.

2-4من اهم نتائج الدراسة الاستطلاعية :

من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية ن تبين ان مقياس تقدير الذات و مقياس الدافعية للتعلم ملائم للتطبيق على العينة الأساسية.

3-منهج الدراسة :

المنهج هو أسلوب او الإجراءات التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة و جمع المعلومات عنها من اجل التوصل الى نتائج البحث .(سعاد عون ، نجوى لمنور، 2020،ص 50)

و الانه من المعروف ان طبيعة الدراسة هي التي تحدد نوع المنهج المستخدم فيها ، و بما ان الدراسة الحالية تتناول العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات و الدافعية للتعلم التلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية حشود سالم بايت تودرت ، بالإضافة الى معرفة الفروق بين التلاميذ ذوي تقدير الذات المرتفع و مستوى الدافعية للتعلم حسب متغير الجنس ، باعتبار بان هذه الدراسة تتناول ظاهرة نفسية تربوية تحتاج الى

الوصف و التحليل فقد اعتمدنا على المنهج الوصفي كونه يتلاءم مع موضوع الدراسة كما اعتمدنا أيضا الأسلوب المقارن في معالجة الفرضيات الجزئية للدراسة .

4-المجتمع و عينة الدراسة :

4-1مجتمع الدراسة :

و هو المجتمع الأصلي للدراسة الذي يسحب منه الباحث عينة بحثه ، و قد يكون هذا المجتمع محدود او غير محدود من حيث الحجم ، و هو مجموعة من المفردات تشترك في صفات و خصائص محددة و معينة .(محمد بوعلاق،2012،ص15)

و يتمثل مجتمع دراستنا تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مختلف التخصصات ، بثانوية حشود سالم ،بايت تودرت للموسم الدراسي 2025/2024لكل الجنسين .

4-2-1عينة الدراسة الأساسية :

العينة هي تلك الجزء من المجتمع، و يتم اختيارها وفق قواعد و طرق علمية بحيث تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا.

4-2-2حجم عينة الدراسة الأساسية:

بلغ حجم افراد عينة الدراسة الأساسية 80 تلميذ و تلميذة السنة الثالثة ثانوي ، في ثانوية حشود سالم من التخصصات الأربعة التالية :

- رياضيات .
- آداب.
- هندسة مدنية.
- علوم تجريبية.

4-2-3كيفية اختيار عينة الدراسة الأساسية :

حيث تتكون عينة الدراسة الأساسية من 80تلميذ و تلميذة في مختلف التخصصات ، بثانوية حشود سالم ، بايت تودرت. و تم اختيارها بطريقة عشوائية الانها الأنسب لدرستنا الحالية بحيث تمنح فرص متساوية لكل فرد من افراد مجتمع الدراسة في احتمال اختيارها في عينة الدراسة لضمان الحصول على عينة ممثلة للمجتمع الأصلي دون تحيز .

4-2-4خصائص عينة الدراسة الأساسية :

تكونت الدراسة الحالية من 80 تلميذ و تلميذة للسنة الثالثة ثانوي في مختلف التخصصات و قد تروحت أعمارهم ما بين 17 الى 21 سنة .

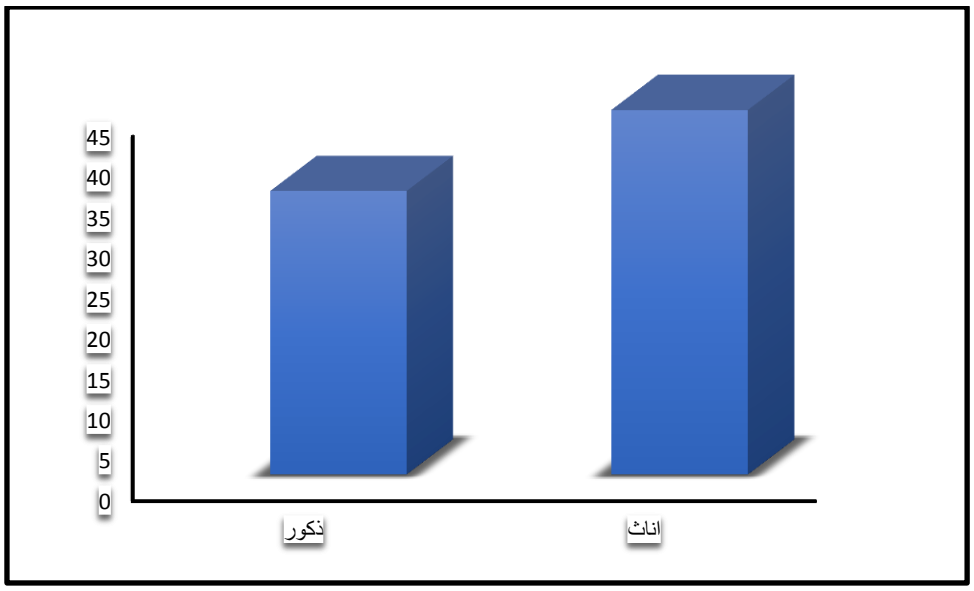
- عرض خصائص هذه العينة

جدول رقم (4): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	%
ذكور	35	43.8
اناث	45	56.2
المجموع	80	100

يتضح من خلال الجدول أعلاه رقم (4)ان عدد الاناث اكبر من عدد الذكور حيث بلغ عددهن 45 تلميذة أي بنسبة 56.2 %في حين بلغ عدد الذكور 35 أي نسبة 43.8. %

شكل رقم (4): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس.

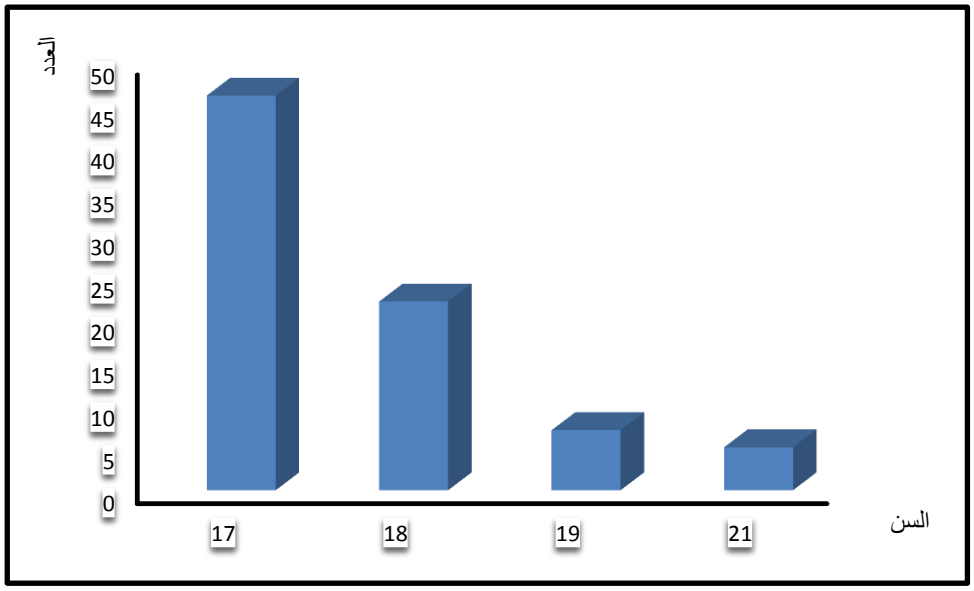


جدول رقم (5): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير السن.

السن	العدد	%
17	46	57.5
18	22	27.5
19	7	8.8
21	5	6.2
المجموع	80	100

يبين الجدول رقم (5) : ان الفئة التي سنها 17 سنة بلغت النسبة المئوية 57.5%و الفئة التي عمرها 18 سنة بلغت النسبة المئوية 27.5% و الفئة التي سنها 19 بلغت النسبة المئوية تقدر ب 8.8%و الفئة التي عمرها 21سنة بلغت النسبة المئوية 6.2% حيث ان نسبة التلاميذ الذين يبلغون سن 17 سنة بلغت اكبر نسبة من الفئات الأخرى و هذا ما يوضح الشكل التالي :

شكل رقم(5) توزيع افراد عينة الدراسة وفقا لمتغير السن

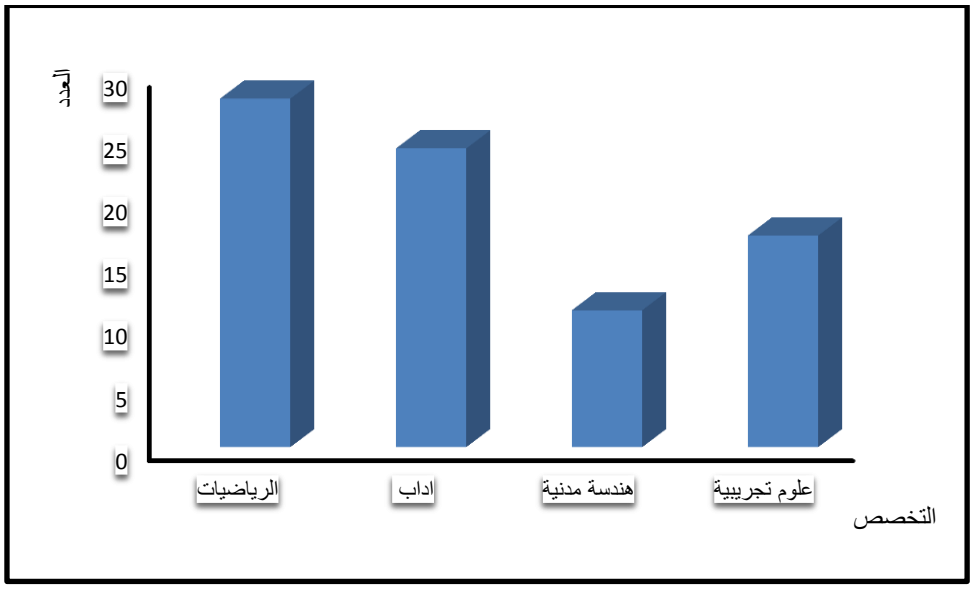


جدول رقم (6): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير التخصص.

التخصص	العدد	النسبة المئوية
الرياضيات	28	35
آداب	24	30
هندسة مدنية	11	13.8
علوم التجريبية	17	21.2
المجموع	80	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (6)ان تخصص الرياضيات قد بلغ عددهم 28تلميذ الي نسبة قدرها (35%) ، يليها تخصص آداب ب24 تلميذ الي نسبة (30) ،و هندسة مدنية ب11 تلميذ اي بنسبة (13.8%) ، و أخيرا تلاميذ تخصص علوم تجريبية ب17 تلميذ و المقدرة نسبتهم (21.1%) .

الشكل رقم (6): توزيع افراد عينة الدراسة وفقا لمتغير التخصص



5-حدود الدراسة :

- الحدود المكانية تم انجاز الدراسة الأساسية في ثانوية حشود سالم بايت تودرت .
- الحدود الزمانية تم تطبيق الدراسة الأساسية خلال شهر افريل من العام الدراسي الحالي.
- الحدود البشرية تكونت عينة الدراسة من 80 تلميذ و تلميذة من ثانوية حشود سالم بايت تودرت.

6-أدوات الدراسة :

اشتملت الدراسة على الأدوات التالية :

-مقياس تقدير الذات ل كوبر سميث .

-مقياس الدافعية للتعلم ل أحمد دوقة و آخرون.

و هذا طبعا تماشي مع طبيعة البحث التي استوجب علينا استخدام هذين المقياسين:

اولا: مقياس تقدير الذات ل كوبر سميث:

6-1التعريف بمقياس تقدير الذات:

اعد قائمة تقدير الذات كوبر سميث Cooper Smith في أمريكا تتكون من 25 بند يقيس تقدير الذات لدى الراشدين. يجاب عنها بأسلوب تقريري ضمن ثلاثة اختيارات أو بدائل هي: لا، قليلا، كثيرا.

6-2طريقة تطبيق المقياس:

تم تطبيق قائمة كوبر سميث لتقدير الذات في الحصص الدراسية لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي و كان عدد المفحوصين يشمل 80 تلميذا و تلميذة. مما جعل الباحث يتحكم في العملية من حيث مراقبته لفهم أفراد العينة لتعليمات القائمة و طريقة الإجابة عن بنودها. و كان يطلب منهم ان يسجلوا اجاباتهم بكل اهتمام و جدية، لأن ذلك سيفيد في صدق و موضوعية هذه الدراسة. و كان الوقت المستغرق في كل جلسة للإجابة على قائمة تقدير الذات و الاستبيانات التي طبقت معها لحساب الصدق الاتفاقي و التعارضي و الثبات، يتراوح بين 10\20 دقيقة.

و تنص التعليمات على أنه عند الإجابة على القائمة، يطلب من المفحوص ان يضع علامة X تحت واحد من الاختيارات الثلاثة السابقة ذكرها، و ذلك حسب انطباق مضمون العبارة عليه.

6-3طريقة تصحيح المقياس:

بالنسبة لطريقة تصحيح القائمة، فقد سبقت الإشارة إلى أنها تتكون من 25 بند، يجاب عنها ضمن ثلاثة بدائل أو اختيارات هي: لا و تنال صفرا، قليلا و تنال درجة واحدة، كثيرا و تنال درجتين. أما البنود

التي تحمل الأرقام التالية: 25،24،23،22،21،18،17،16،15،13،12،10،7،6،4،3،2،1 فتصحح عكسيا و بالتالي تتراوح درجة كل مفحوص نظريا بين صفر (لا وجود لتقدير الذات) و 50 (ارتفاع تقدير الذات). أما الدرجات الفعلية فقد تراوحت عند عينة الذكور 36،80 درجة، و تراوحت عند الاناث بين 34،72 درجة.

6-4صدق و ثبات المقياس:

الصدق: و يقصد به هو أن يقيس الاختبار أو الأداة ما وضعت لقياسه.

الصدق التمييزي: الذي أكدت نتائجه أنه دال احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بالنسبة للذكور و الاناث.

الصدق الاتفاقي: لحساب هذا النوع من الصدق تم تطبيق قائمة كوبر سميث لتقدير الذات مع قائمة توكيد الذات للغريب عبد الفتاح غريب (1995)، وقائمة فعالية الذات لأبشير معمرية (2011)، وقائمة جامعة تكساس للتقدير الذاتي لعادل عبد الله محمد (2000)، و أكدت معاملات الارتباط بين قائمة كوبر سميت للتقدير الذاتي، وكل من توكيد الذات، وفعالية الذات، وقائمة جامعة تكساس للتقدير الذاتي.

واسفرت النتائج عن وجود معاملات ارتباط بين المقاييس الثلاثة موضحه بالترتيب دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 و 0.05.

الصدق التعارضي أو التناقضي:

و لحساب الصدق التعارضي تم تطبيق قائمة كوبر سميث لتقدير الذات مع استبيان التشاؤم احمد محمد عبد الخالق (2000، 51) و قائمة اليأس "بيك" (بدر محمد الأنصاري 2001، 165).

و أسفرت النتائج عن وجود معاملات صدق مرتفعة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01

2-الثبات:

تم حساب الثبات باستخدام طريقتين:

-طريقة إعادة تطبيق الاختبار

-معامل ألفا.

طريقة إعادة تطبيق الاختبار: أسفرت النتائج عن معامل الثبات يساوي 0.70 عند مستوى الدلالة 0.01

معامل الفا: أسفرت النتائج عن معامل الثبات يساوي 0.78

يتبين من معاملات الصدق و الثبات التي تم الحصول عليها، أن قائمة كوبر سميث لتقدير الذات تتميز بشروط سيكوميترية مرتفعة على عينات البيئة الجزائرية مما يجعلها صالحة للاستعمال بكل طمأنينة سواء في مجال البحث النفسي أو مجال التشخيص العيادي.(بشير معمرية ،2011،ص76)

و في درستنا الحالية تم إعادة حساب ثبات المقياس.

6-5حساب ثبات المقياس

جدول رقم(7) : ثبات المقياس بواسطة الفا كرونباخ .

المجموع العبارات	معامل الفا كرونباخ
25	0.78

من خلال الجدول نلاحظ ان معامل الفا كرونباخ يساوي 0.78و هي قيمة مرتفعة وعالية أي انه يدل على ان المقياس يحتوي على اتساق داخلي قوي و بالتالي يمكن الاعتماد عليه في الدراسة الأساسية و تطبيقه على افراد العينة .

ثانيا : مقياس الدافعية للتعلم ل احمد دوقة و اخرون :

5-5التعريف بمقياس الدافعية للتعلم ل احمد دوقة :هو مقياس مصمم من طرف احمد دوقة و اخرون بالجزائر ، يقيس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، حيث يتكون المقياس من (50) بندا موزع على (6) ابعاد كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول رقم (8) : توزيع عبارات مقياس الدافعية للتعلم حسب الابعاد .

ابعاد المقياس	رقم البنود	المجموع
ادراك المتعلم لقدراته	1-3-5-7-10-13-16-19-20-22-24-26-28-31-34-36-37-38.	18
ادراك قيمة التعلم	2-4-6-8-12-15-18-21-23-25-27-32.	13
ادراك معاملة الأستاذ	33-43-47-48-49-50.	6
ادراك معملة الاولياء	11-41-45-46.	4
ادراك علاقة مع الزملاء	14-29-35-40-44.	5

ادراك المناهج الدراسي	17-30-39-42.	4
المجموع		50

6-6 طريقة التصحيح المقياس :

مقياس الدافعية للتعلم هو مقياس مصمم من طرف الباحث دوقة احمد و اخرون بالجزائر ، حيث يتكون المقياس من (50) بندا موزعين على 6 ابعاد ، و هو موجه للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 16 سنة ما فوق. فكل تلميذ يقرا المقياس يختار إجابة واحدة من بين أربعة بدائل كما هو موضح في الجدول التالي :

الجدول رقم (9) : مفتاح لتصحيح مقياس الدافعية للتعلم.

الإجابة	صحيح تماما	صحيح تماما	غير صحيح	لا ادري
الدرجة	03	02	01	0

و يحدد المقياس ثلاثة مستويات للدافعية للتعلم على النحو التالي :

1. (0-49) درجة الدافعية للتعلم متدني.
2. (50-99) درجة الدافعية للتعلم متوسطة.
3. (100-150) درجة الدافعية للتعلم مرتفعة .

و عليه فان ادنى درجة يتحصل عليها التلميذ في هذا المقياس هي (0) درجة ن و اعلى درجة هي (150) درجة.

6-7الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للتعلم :

للتعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للتعلم ، تم توزيع الاستبيان على العينة (50)و للتأكد من مصداقية النتائج المتحصل عليها تحققنا من هذه الخصائص ، و ذلك من خلال حساب الصدق و الثبات للمقياس .

ثبات المقياس :

قام احمد دوقة و اخرون بحساب المقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (150) تلميذا منهم (50) ذكرا و (55) انثى ، في متوسطات الجزائر العاصمة ، اما قيمة معامل التجزئة النصفية فقد جاء مساويا ل(0.87) مما يدل على ثبات عالي .

كما تم التأكد من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل (الفاكرونباخ) حيث بلغت قيمة الفاكرونباخ(0.87)و منه فالمقياس الدافعية للتعلم ثابت يدل على ان المقياس يحتوي على اتساق داخلي قوي .

–و في درستنا الحالية تم إعادة ثبات المقياس بواسطة معامل الفا كرونباخ.

جدول رقم (10) : ثبات المقياس بوسطة الفا كرونباخ.

المجموع العبارات	معامل الفا كرونباخ
50	0.87

من خلال الجدول نلاحظ ان معامل الفا كرونباخ يساوي 0.87 و هي قيمة مرتفعة و عالية أي انه يدل على ان المقياس يحتوي على اتساق داخلي قوي مما يعني ان المقياس موثوق تماما للتطبيق .

7–الأساليب الإحصائية :

تمت معالجة البيانات الإحصائية باستخدام البرنامج الاحصائي SPSS ، الإصدار رقم (20) ، لتحليل البيانات الدراسة الميدانية ، و قد اعتمدنا في تحليل البيانات على الأساليب الإحصائية التالية :

التكرارات و النسب المئوية و الاشكال البيانية و لفصل خصائص العينة .

متوسط الحسابي.

معامل الفاكرونباخ لحساب ثبات اداة الدراسة .

اختبار T لعينة واحدة تحديد كل من مستوى تقدير الذات و مستوى الدافعية للتعلم .

اختبار T لعينتين مستقلتين لدراسة فرضية الجنس لتحديد مستوى الفروق (ذكور و اناث) .

تطبيق معامل بيرسون لإيجاد معامل الارتباط بين تقدير الذات والدافعية للتعلم في الدرجات الكلية .

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى عدة خطوات اجرائية عديدة بدأ في التفكير بفرضيات الدراسة، ثم اتبعنا أسلوب العينة العشوائية، في اختيار عينة الدراسة في ثانوية حشود سالم ب واسيف، و تم ذلك باستخدام المنهج الوصفي المقارن لدراسة ظاهرة تربوية، و اعتمدنا على عدة أدوات في جمع المعلومات، و أخيرا اعتمدنا على مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات التي تم جمعها في الدراسة الحالية.

الفصل الرابع

عرض ومناقشة النتائج.

تمهيد

1- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الأولى.

2- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثانية.

3- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

4- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

لا تستكمل مراحل البحث العلمي إلا بالتوصل إلى نتائجه، و هو ما سعينا اليه من خلال هذا الفصل الذي خصص لعرض و تحليل نتائج الدراسة الميدانية. و قد استندنا في ذلك إلى المعالجة الإحصائية للبيانات المستخلصة بعد تطبيق أدوات القياس على أفراد عينة الدراسة، بهدف تفسير النتائج و التحقق من مدى صحة الفرضيات المطروحة.

1.عرض النتائج حسب الفرضيات المطروحة و تحليلها :

1-2-عرض و مناقشة نتائج الفرضية الأولى :

تنص الفرضية الأولى على انه :مستوى تقدير الذات لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي مرتفع.

أولا اختبار اعتدالية التوزيع :

اجرى اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات تقدير الذات استخدمنا اختبار Kolmogorov-Smirnov Test لعينة واحدة، وهو اختبار احصائي يستخدم لتحديد ما اذا كان توزيع الطبيعي .في هذا السياق ، تم اعتماد الفرضية الصفرية التي تنص على درجات تقدير الذات تتبع توزيعا طبيعيا ، في مقابل الفرضية البديلة التي تفترض ان هذه الدرجات لا تتوزع بشكل طبيعي . و بعد تطبيق الاختبار

- من خلال برنامج SPSS،تم الحصول على جدول يظهر نتائج اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات مقياس تقدير الذات

جدول رقم (11): اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات مقياس تقدير الذات

درجات	Kolmogorov-Smirnov		
مقياس	Statistique	درجة الحريةddl	Sig
تقدير الذات	0.114	80	0.013

يشير معامل الدلالة الإحصائية (Sig) الوارد في الجدول أعلاه الى القيمة المحسوبة لاختبار الفرضية ، و يعرف في بعض البرامج الإحصائية باسم القيمة الاحتمالية (P-value) .و قد ظهر هذا المفهوم مع تطور البرامج الإحصائية التطبيقية ، ليسهم في الاستغناء عن استخدام الجدول الإحصائية التقليدية ، حيث يحسب هذا المؤشر و يقارن مباشرة بمستوى الدلالة المعتمد . و بشكل عام ، فان القيم الكبيرة لمعامل Sig تدعم الفرضية الصفرية ، في حين تشير القيم الصغيرة الى قبول الفرضية البديلة . ووفقا لذلك ، اذا كانت قيمة Sig اكبر من مستوى الدلالة (a) ، فإننا نقبل الفرضية الصفرية و نرفض البديلة ، اما اذا كانت اقل من a فنرفض الفرضية الصفرية و نقبل البديلة .

و بما ان قيمة Sig في الجدول أعلاه تبلغ (0.013)، و هي اكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0.00) ، فان ذلك يشير الى عدم وجود ادلة كافية لرفض الفرضية الصفرية ، مما يعني ان درجات تقدير الذات تتبع توزيع طبيعي .

ثانيا اختبار T لعينة واحدة : One-Sample T Test

نظرا لتوفر شروط اعتدالية توزيع درجات مقياس تقدير الذات ، و العشوائية في اختبار العينة ، و استقلالية مفرداتها ، فانه يمكن استخدام اختبار (T) لعينة واحدة بهدف التحقق مما اذا كان المتوسط الحسابي لمستوى تقدير الذات يختلف بشكل جوهري عن متوسط درجة المقياس المعتمد. و يعد المتوسط الحسابي لدرجة المقياس (25) درجة ، حيث تشير القيم التي تقل عن هذا المتوسط الى مستوى منخفض من تقدير الذات ، في حين تشير القيم التي تتجاوزه الى مستوى مرتفع من تقدير الذات . و يوضح الجدول التالي نتائج اختبار (T) لعينة واحدة في هذا السياق.

جدول رقم (12): اختبار T لعينة واحدة لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي لمستوى تقدير الذات ومتوسط درجة المقياس (37.5) درجة

مقياس تقدير الذات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	الفرق	درجة الحرية	Sig	الدلالة
	80	34.71	7.78	11.163	9.71	79	0.000	دال

نلاحظ من خلال الجدول رقم (2) ان متوسط افراد عينة الدراسة في مستوى تقدير الذات بلغ 34.71و بلغ الانحراف المعياري 7.78 و عليه يمكن ان نستنتج ان مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مرتفع مقارنة بالمتوسط درجة المقياس الذي يساوي (37.5) . في حين بلغت قيمة "ت" (11.163)و القيمة "Sig" تساوي (0.000) و هي قيمة اقل من (0.05) مما يعني ان مستوى تقدير الذات مرتفع فعلا لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ،و منه نستنتج ان الفرضية صحيحة.

1-3-مناقشة نتائج الفرضية الأولى :

و قد بينت نتائج عرض الفرضية الأولى في هذه الدراسة باستعمال اختبار "ت" لعينة واحدة ان مستوى تقدير الذات لدى افراد عينة الدراسة مرتفع لا يختلف عن متوسط القياس بشكل دال ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ان تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يتميزون بمستوى تقدير الذات عال .

و قد يعود ارتفاع تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الى مجموعة من العوامل النفسية و التربوية و الاجتماعية المتداخلة أولا ، يشعر العديد من التلاميذ في هذا المستوى الدراسي بنضج اكبر و مسؤولية مضاعفة ، خاصة مع اقترابهم من اجتياز امتحان الباكالوريا . هذا الوعي بدورهم في تحديد مستقبلهم يعزز ثقتهم بأنفسهم و يزيد من شعورهم بالكفاءة، ثانيا الدعم الاسري و التشجيع المتواصل من

الاهل يلعبان دورا مهما في ترسيخ صورة إيجابية لدى التلميذ عن ذاته ،مما يجعله اكثر استعدادا للتحدي و اقل عرضة للقلق او الإحباط. كما ان الاعتراف بجهوده من طرف المعلمين و التقدير الذي يتلقاه داخل القسم يساهم في تعزيز شعوره بالقيمة الذاتية .و لا يمكن اغفال أهمية التفاعل الإيجابي مع الاقران ، اذ يشعر التلميذ بقبوله الاجتماعي و بقدرته على التأثير في محيطه ، مما ينعكس إيجابا على احترامه لذاته و ثقته بقدراته. وبحيث اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج مجموعة من الدراسات السابقة مثلا دراسة "كوبر سميث" التي كشفت ان التلاميذ ذوي تقدير الذات المرتفع يتميزون بقدرات عاليا من الإنجاز الاكاديمي و كذا الاجتماعي و لديهم الرغبة العليا في التغيير عن أراءهم بالمقارنة بهؤلاء التلاميذ ذوي تقدير المنخفض الذين يشعرون بالضعف. كما أشار أيضا فاروق عبد الفتاح و على موسى الى ان الفرد ذو التقدير المرتفع للذات يكون بعيدا عن القلق ، حت اعتبر البعض ان التقدير المرتفع للذات هو الأكثر أدوات التي يمكن ان يستخدمها الفرد للحصول على حالة التوافق فيستطيع مواجهة الفشل و اقتحام المواقف الجديدة دون ان يشعر بالحزن و الانهيار ، اما ذو التقدير المنخفض للذات فانه يشعر بالهزيمة حتى قبل ان يقتحم المواقف الجديدة او الصعبة لأنه يتوقع الفشل مسبقا .

و نستخلص من كل هذا انه كلما ارتفع مستوى تقدير الذات لتلميذ كلما ارتفع مستوى دافعيته للتعلم ،و العكس صحيح أي كلما انخفض تقدير الذات لتلميذ كلما انخفضت دافعيته للتعلم ، و يرى الباحثون ان التقدير المرتفع للذات يمنح الفرد الثقة في مواجهة المواقف الجديدة ، و يجعله اكثر شجاعة و قدرة على التكيف . كما يعد التقدير مؤشر إيجابيا يسهم في تحقيق النجاح الذاتي و الاجتماعي. اما انخفاض تقدير الذات ، فيؤدي غالبا الى الشعور بالإحباط ، الفشل ، و العجز.

2-عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية :

2-1-عرض نتائج الفرضية الثانية :

تنص الفرضية الثانية على انه : مستوى الدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي مرتفع.

جدول رقم (13): اختبارT لعينة واحدة لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي لمستوى الدافعية للتعلم ومتوسط درجة المقياس(100) درجة

مقياس الدافعية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	الفرق	درجة الحرية	Sig	الدلالة
للتعلم	80	110,95	18.00	17.86	35.95	79	0.000	دال

نلاحظ من خلال الجدول رقم(3) مقارنة متوسط الحسابي لمستوى الدافعية للتعلم لدى افراد عينة الدراسة بمتوسط درجة المقياس (100) درجة ، نجد ان قيمة Sig اصغر من قيمة (0.05) المعتمد ، مما يدل ان المتوسط الحسابي لمستوى الدافعية للتعلم لدى افراد العينة على المقياس عال بشكل دال و بفارق مقداره(35.95) درجة .

و هي نسبة مرتفعة بأكثر من نصف من متوسط درجة المقياس ، و عليه فقيمة المتوسط الحسابي التي تقل عن متوسط درجة المقياس تدل على مستوى الدافعية للتعلم منخفض (متدن) ، بينما قيمة المتوسط الحسابي التي تزيد عن متوسط درجة المقياس تدل على مستوى طموح مرتفع (عال) ،و بالتالي فان الدافعية التعلم لدى افراد العينة مرتفع (عال) ، مما يدل على تحقق الفرضية الثانية من الدراسة .

2-2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

و قد بينت نتائج عرض الفرضية الثانية في هذه الدراسة باستخدام اختبار "T" لعينة واحدة ان مستوى الدافعية للتعلم لدى افراد عينة الدراسة مرتفع يختلف عن متوسط القياس بشكل دال و يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ان تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يتميزون بمستوى عال في الدافعية للتعلم.

يمكن تفسير نتيجة الفرضية الثانية بارتفاع مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، مما يشير الى شعورهم بالحماس و الاثارة تجاه تحقيق النجاح في المهام التعليمية . و يتصف هؤلاء الافراد باهتمامهم الكبير بالتعلم و حرصهم على التفوق الدراسي ، حيث يبذلون جهدا متواصلا لتحقيق أهدافهم

التعليمية .و تؤثر الدافعية العالية إيجابيا في عدة جوانب من حياة الفرد ، اذ تساهم في زيادة مشاركته الفعالة في العملية التعليمية ، و تعزز من قدرته على الصبر و مواجهة التحديات التعليمية .

كما ان ارتفاع مستوى الدافعية يؤدي الى تحسين الأداء و التحصيل الدراسي ، حيث يعمل الافراد على تحقيق الأهداف بجدية و إيجابية ، و ينجحون في التحصيل الدراسي بشكل عام و بالتالي ، فان مستوى الدافعية العالي للتعلم يمكن ان يعزز من فعالية العملية التعليمية و يؤدي الى تحسين العملية التعليمية المرجوة .هذا ما أكدته دراسة (نبيل الفحل) (2000) ، حيث اشارت الى ان الافراد الذين يتمتعون بتقدير ذات مرتفع يمتلكون ثقة كبيرة بأنفسهم و قدراتهم ، و يؤمنون بانهم محبوبون من الاخرين ، مما يؤدي الى ارتفاع دافعيتهم للتعلم . في المقابل ، من لديهم تقدير الذات منخفض يتكون لديهم تصور سلبي عن انفسهم ، و يعتقدون انهم غير قادرين على النجاح ، مما ينعكس سلبا على دافعيتهم للتعلم. حيث اتفقت هذه الدراسة مع دارسة الربيع (2009)حيث اشارت الى ان مستوى دافعية التعلم لدى الطلبة كان كبيرا.

3- عرض و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة :

3-1عرض نتائج الفرضية الثالثة :

تنص الفرضية الثالثة على انه :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير الجنس .

جدول رقم(14): اختبار T لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تقدير الذات حسب متغير الجنس.

المقياس	الجنس	حجم العينة	تجانس التباين		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	الفرق	Sig
			F	Sig						
تقدير الذات	ذكور	35	0.89	0.767	35.37	7.27	0.66	78	0.508	غير دال
	اناث	45			34.20	8.20				

يتضح من الجدول رقم (14) و من خلال قيمة "T" البالغة 0.66 و بدرجة حرية 78 و بدلالة 0.76 و هي اكبر من 0.05 و نلاحظ ان المتوسط الحسابي لعينة الذكور المقدر ب 35.37 اكبر من المتوسط الحسابي لعينة الاناث و المقدر ب34.20 و منه نستنتج انه لا توجد فروق دالة احصائيا بين مستوى الجنسين .و بالتالي فان قيمة "T" تعبر عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و

الاناث في تقدرهم لذواتهم و منه فان الفرضية الثالثة تحققت . و بالتالي فإننا نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في تقديرهم لذواتهم لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3-2-مناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

وقد بينت نتائج عرض الفرضية الثالثة في هذه الدراسة باستعمال اختبار "T" لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تقدير الذات حسب متغير الجنس، و حيث بلغت قيمة" T" 0.66 و هي قيمة غير دالة احصائيا . و تفسر نتيجة هذه الدراسة انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير الجنس .

و يمكن ان نفسر ذلك بالدور الذي يلعبه المجتمع في اكتساب تقدير الذات للفرد ، فالذات تتكون من خلال تفاعل (ذكر او انثى) مع الاخرين المحيطين به ، و يستمد الفرد تصوره عن ذاته من تقييم الاخرين له . و من هنا يعزى عدم وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات ، و بالتالي تتماشى نتائج هذه الفرضية مع ما توصل اليه مع دراسة محمد حسن المطوع(1996) التي خلصت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين الجنسين في كل من نتغير التوازن النفسي ، الدافع للإنجاز ، و تقدير الذات ، الاتجاه نحو الاختبارات .(محمد بن عبد الله المطوع،2006،ص34)

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

يمكن تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين في درجات تقدير الذات من خلال نظرة الافراد لذواتهم و تقييمهم لها ، سواء كان هذا التقييم إيجابيا او سلبيا . فقد ربطت مختلف النظريات تقدير الذات بتقييم الفرد لذاته و مدى انسجام هذا التقييم مع واقعه الاجتماعي ، مشيرة الى ان تقدير الذات يعد متغيرا ذاتيا نابعا من سلوك الفرد لنفسه . و بالتالي لم يعتبر الجنس عملا حاسما في ارتفاع او انخفاض مستوى تقدير الذات لدى الافراد.

4- عرض و مناقشة النتائج الخاصة الفرضية الرابعة :

4-1 عرض نتائج الفرضية :نصة الفرضية الرابعة لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

لإيجاد العلاقة بين تقدير الذات و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، استخدمنا معامل الارتباط Pearson ، الذي يهتم بقوة و اتجاه العلاقة بين المتغيرين وقد أظهرت نتائج معامل Pearson كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول رقم (15): نتائج معامل الإرتباط بيرسون بين درجات تقدير الذات والدافعية للتعلم لدى أفراد عينة الدراسة.

المقياس	حجم العينة	قيمة معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
تقدير الذات	80	0.431	0.000	دال
الدافعية للتعلم				

يتبين من نتائج الجدول رقم () ان قيمة معامل الارتباط المحسوبة (0.431) تشير الى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين تقدير الذات و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، و ذلك عند مستوى دلالة (a=0.000) ، و عليه فان الفرضية الرابعة لم تتحقق .

4-2مناقشة نتائج الفرضية الرابعة :

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات و دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.431) ، و هي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.000) .و تشير هذه النتيجة الى ان ارتفاع تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يقترن بارتفاع مستوى الدافعية للتعلم ، مما يعكس علاقة طردية قوية بين المتغيرين .

واتفقت هذه النتائج مع دراسة حمري صارة (2012) والتي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات و الدافعية للإنجاز، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون (0.350) و هو معمل دال احصائيا .و نجد أيضا دراسة نجوى الشمري (2010) التي توصلت الى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز الاكاديمي و تقدير الذات لدى الطالبات المتعثرات في المرحلة الثانوية بمنطقة حائل. و كذا دراسة خلفاء نجلاء (2019) و التي توصلت الى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين دافعية للتعلم و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي آداب. و دراسة وينغ و اخرون (2008) واظهرت وجود علاقة بين الكفاءات الذاتية و العزو الداخلي و الدافعية للتعلم و نتائج

التعلم .و بالإضافة الى ما توصل اليه لخضر شيبة(2015) التي كشفت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية ، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون 0.413، و هي قيمة ذات دلالة إحصائية .

و نستخلص من كل هذا وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، حيث كانت العلاقة إيجابية ، مما يدل على انه كلما زادت دافعية التلميذ للتعلم ، ارتفع مستوى تقديره لذاته و العكس صحيح ، فضعف الدافعية يرتبط بانخفاض تقدير الذات . و يعد تقدير الذات عاملا أساسيا في توازن شخصية التلميذ ، مما يعكس الصلة الوثيقة بين دافعيته للتعلم و مدى تقديره لذاته.

خلاصة الفصل:

يشكل هذا الفصل ختاما للعمل الميداني في هذه الدراسة، حيث تم تقديم النتائج المستخلصة من تطبيق أدوات البحث على العينة، و تحليلها باستخدام أساليب إحصائية مناسبة، مما مكن من الكشف عن الفروق بين المتغيرات المدروسة و مدى تحقيق الفرضيات. و قد تم تعزيز هذا العرض بتحليل علمي دقيق للنتائج ، استنادا الى و الدراسات السابقة ، الامر الذي ساعد على توضيح أوجه التشابه و الاختلاف بين هذه الدراسة و الدراسات السابقة ذات صلة .كما ابرزت المناقشة اثر السياق الذي أجريت فيه الدراسة ، و انعكاساته على طبيعة النتائج و تفسيرها .و في المجمل ، اسفر هذا الفصل عن نتائج ذات قيمة علمية تسهم في تعميق الفهم بالظاهرة المدروسة، و تشكل أساس لتطوير الممارسات النظرية و التطبيقية ، الى جانب تحفيز اجراء دراسات مستقبلية اكثر عمقا و شمولا.

الاستنتاج العام :

جاءت هذه الدراسة بعنوان تقدير الذات و علاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ،على عينة بلغت 80 تلميذ (35تلميذ و 45تلميذة) والذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ، و تم استخدام المنهج الوصفي المقارن.

و لقد توصلت النتائج من خلال اختبار فرضيات الدراسة و تحليل بيانات العينة الى مجموعة من الاستنتاجات ، من ابرزها ما يلي :

1- أظهرت نتائج الدراسة ان مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي مرتفع ، ما يعكس إدراكا إيجابيا للذات و قدرة على مواجهة التحديات المدرسية بثقة و استقلالية .

2- كما بينت النتائج ان مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مرتفع ، كما يشير الى توفير الحافز الداخلي و الرغبة في تحقيق النجاح الدراسي و التفاعل الإيجابي مع البيئة التعليمية

3- كشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ، سواء في تقدير الذات او في الدافعية للتعلم ، ما يدل على تماثل التجربة التعليمية بين الذكور و الاناث في هذا المستوى الدراسي.

و أخيرا ، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دال احصائيا بين تقدير الذات و الدافعية للتعلم ، مما يعني ان ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ يرتبط ارتباطا إيجابيا بارتفاع مستوى دافعيتهم نحو التعلم ، و هو ما يعزز أهمية دعم الجوانب النفسية في تعزيز الأداء الاكاديمي.

التوصيات و الاقتراحات :

انطلاقا من النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة ، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات و المقترحات المتعلقة بالموضوع ، و هي كما يلي :

-اجراء دراسات تهدف الى الكشف على العلاقة بين تقدير الذات و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ من مستويات تعليمية مختلفة.

-ضرورية انشاء قسم للإرشاد و التوجيه النفسي و التربوي في المدارس ،يتولى مهمة دراسة مشكلات التلاميذ بمختلف أنواعها ، سواء كانت صحية ، انفعالية ، عاطفية ، جنسية ، دراسية ، عصبية ، اجتماعية ، فكرية ، ثقافية ، مادية او نفسية ، بهدف تقديم الدعم المناسب و المساعدة في إيجاد حلول فعالة لها .

-تنظيم ورشات تدريبية و توعوية موجهة لتلاميذ حول مهارات إدارة الذات ، و مواجهة الضغوط ،و تنمية التفكير الإيجابي ، كوسائل لتعزيز تقدير الذات و الدافعية .

-تعزيز دور الاسرة في الدعم المعنوي و التشجيع الإيجابي لأبنائها ، و التركيز على الجوانب النفسية و السلوكية لا على نتائج الدراسية فقط .

-خلق قنوات تواصل فعالة بين الاسرة و المؤسسة التربوية لضمان المتابعة النفسية و الاجتماعية المستمرة للتلميذ او الطالب.

-تشجيع المزيد من البحوث الميدانية التي تدرس العلاقة بين المتغيرات النفسية (كالدافعية ، الثقة بالنفس، التوافق الاكاديمي) في مراحل دراسية مختلفة ، بالمقارنة بين التخصصات و المستويات التعليمية .

-اقتراح دراسات مقارنة بين الطلبة الجامعيين و تلاميذ التعليم الثانوي لفهم تطوير تقدير الذات و الدافعية لتعلم في كل مرحلة ، وتأثير العوامل البيئية و الاجتماعية على كل فئة .

-توسيع مجال الدراسات المستقبلية ليشمل متغيرات إضافية مثل الضغط الدراسي ، الدعم الاسري ، التحصيل الاكاديمي ، البيئة الصفية ، و الكفاءة الذاتية .

قائمة المراجع

المراجع العربية :

1-ابن منظور، لسان العرب، مادة (قَدَرَ)، دار صادر، بيروت، مجلد 5، ص. 345.

2-امجد هياجنة ، (2011) ، رسالة ماجستير مقدمة من سلمة بنت راشد بن سالم الحجري ، فعالية برنامج ارشاد جمعي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصريا في سلطنة عمان ،الماجستير في التربية ، تخصص ارشاد نفسي .

3-بشير معمري،2012، علم النفس الذات، تقنين استبيانات على المجتمع الجزائري ،الطبعة 1433ه، دار الخلدونية للنشر و التوزيع .

4-بلخيس فضيلة، دابل حنان، 2024، قلق المستقبل و علاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، مذكرة التخرج ماستر، قسم علوم التربية، جامعة تيزي وزو.

5-بلقيس، أ.، ومرعي، ت. (1991). علم النفس التربوي. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

6-بن شعبان شهرزاد، خراخرية لبنى، 2019، فعالية برنامج ارشادي جماعي لتحسين تقدير الذات لدى المراهق المتمدرس، مذكرة ماستر، جامعة قالمة.

7-بوزقاق سميرة ، (2006) ، علاقة ضغوط النفس الاجتماعية بتقدير الذات لدى المدمنين المسجونين ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير غير منشورة ، مودعة بقسم علم النفس و علوم التربية ، جامعة ورقلة ، الجزائر .

8-بوعلاق، محمد. (2012). الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية (الطبعة الثانية). تيزي وزو، الجزائر: دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.

9-بوعلة نبيل ،بوانم سعيد، (2014) ، علاقة تقدير الذات بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهين حسب الرغبة و بغير الرغبة ، دراسة ميدانية بثانوية رابح سطنبولي ، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية .جامعة مولود معمري تيزي وزو .

10-الترتوري، محمد عوض. (2006). دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي. عمان، الأردن.

11-تقوى حليمى ، مارية زخروفة ،(2020)، تقدير الذات لدى المراهقة المصابة بحروق على مستوى الوجه دراسة عيادية لحالتين بالمستشفى الجامعي ، مذكرة ماستر ، علم النفس العيادي ، جامعة باتنة .

12-حمري صارة،(2012)، علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثانوي، مذكرة التخرج ماجستير في علم النفس، تخصص الصحة النفسية و التكيف المدرسي، جامعة وهران.

13-خوشي رشيدة،(2013)،تقدير الذات و علاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، جامعة الجزائر.

14-د. القني عبد الباسط، (2020)، دافعية التعلم و دافعية الإنجاز مفهوم و أساسيات، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة عمار ثليجي، الاغواط.

15-دوقة، أ.، خوالدة، ع.، الزعبي، م.، وعيادات، م. (2011). علم النفس التربوي: النظريات وتطبيقاتها (ط. 1، ص ص 39-44). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

16-رانجيت سينج مالهي ، روبرت دبليو ريزنز، (2005) ، تعزيز تقدير الذات ، ط1، مكتبة جريد للنشر ، مملكة العربية السعودية .

17-الزغلول، عماد عبد الرحيم، الهنداوي، علي فالح (2020) مدخل الى علم النفس ط8، إلامارات العربية المتحدة (السعودية): دار الكتاب الجامعي.

18-زهراء بشير، (2011). علم نفس النمو. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

سميح أبو مغلي ، و سلامة عبد الحافظ ، و أبو رداحة قدوى ،(2002) التنشئة الاجتماعية للطفل ، ط1 ،عمان ، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع .

19-سيد، م. س. (1983). الدافعية: مدخل إلى فهم السلوك. القاهرة: دار الفكر العربي.

20-شبحة عائشة و بن الزين، نبيلة، (2021)، مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة متليلي، مجلد العلوم النفسية والتربوية، المجلد 07، العدد 04، ص 157-173.

21-شعبان ، عبدربه علي ، (2010) ، الخجل و علاقته بتقدير الذات و مستوى الطموح لدى المعاقين بصريا و مستوى الطموح لدى المعاقين بصريا، قدمت هذه الرسالة استكملا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير (بحث تحصيلي) ،الجامعة الإسلامية ، بكلية التربية ، قسم علم النفس ، بغزة.

22-عبد الرحمن ، احمد سيف ، (2018) ، تطوير الذات ، كيف تقوم بتطوير ذاتك ، دار المعتز للنشر و التوزيع.

23-عبد الفاتح دويدار ،(1999)،سيكولوجية الاضطرابات ، ط1،دار الفكر العربي ، القاهرة.

24-عدس، ع. ا. (2012). أسس البحث العلمي: النظرية والتطبيق (ص. 112). دار المسيرة.

25-عدس، ع. ر.، & قطامي، ي. (2003). علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق الأساسي (الطبعة الرابعة). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

26–فيوليت فؤاد إبراهيم،(1988)، دراسات سيكولوجية النمو و الطفولة و المراهقة، مكتبة زهراء الشرق، الطبعة 01، القاهرة.

27–قحطان احمد الظاهر،(2004)، مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق، الطبعة 01، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

28–قطامي، ي. (2004). علم النفس التربوي. عمان، الأردن: دار الفكر.

29–قورميط سميرة، مشاش انيسة، (2019)، تقدير الذات و علاقته بالدافعية للتعلم لدى طلاب السنة الأولى جذع مشترك علوم اجتماعية، مذكرة تخرج ماستر علم النفس التربوي.

30–لخضر شيبة ، (2014)، الدافعية للتعلم و علاقتها بتقدير الذات و التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، دراسة ميدانية بولاية ورقلة نموذجا ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية .

31–ماموني أسماء ، بوقادي حليمة ، (2020) ، تقدير الذات و علاقته بالدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ، مذكرة لنيل شهادة الماستر ،علم النفس ، جامعة احمد دراية ادرار.

32–محمد احمد، الفروع، (2014)، الدافعية نماذج و تطبيقات، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

33–محمود عبد الحليم منسى و اخرون (بدون سنة) ، الصحة النفسية و علم النفس الاجتماعي و التربية الصحية ، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر .

34–المحمودي ،(2010) ،التحصيل الدراسي و علاقته بمفهوم الذات دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس بمدرسة محافظة ، دمشق الرسمية ، المجلة 26 ، جامعة دمشق.

35–مراكب فريال ، زايف سامية ، (2013) ، تقدير الذات و علاقته بالدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، دراسة ميدانية ، ايت عيسى ميمون بواقنون ، مذكرة لنيل شهادة الماستر ، تخصص تربية تعليم و تكوين ، جامعة مولود معمري تيزي وزو .

36–مراكب فريال و زايف سامية، (2014)، مذكرة التخرج ماستر علم التربية، تقدير الذات و علاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

37–مرعي، توفيق، والحيلة، محمود. (2002). علم النفس التربوي: النظريات والتطبيقات. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

38–مروان أبو حويج ، (2004) ، المدخل إلى علم النفس التربوي ، عمان ، الأردن ، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.

39-مريم سليم ،(2003) تقدير الذات و الثقة بالنفس دليل المعلمين ، ط1، دار النهضة العربية ، لبنان.
40-معمرية، ب. (2012). علم النفس الاجتماعي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
41-ميلود سنوسي كنزة،(2024)، تقدير الذات و علاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، مذكرة ماستر، علم النفس المدرسي.

المراجع الأجنبية :

42-Baudin,(2009), le noyau de l'évaluation de soi :revue de question ,PRATIQUE PSYCHOLOQIGUE,pp139-140.
43-Deckers, Lambert. (2018). Motivation: Biological, Psychological, and Environmental. Routledge.
44-Denis, M. (1991). La motivation. Paris: Presses Universitaires de France.
45-Henri Lehalle , Daniel Meller, (2002) :Psychologie du développement , enfance et adolescence.
46-Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. Psychological Review, 50(4), 370–396
47-Piaget, J. (1972). The psychology of the child (B. Gabain, Trans.). Basic Books. (Original work published 1966)
48-Rosengerg Morris ,(1995) :Society and the adolescenr self image , prince ton university press.
49-Skinner b.F, (1970), la relation scientifique de l'enseignement, traduit par A. Richelle, Paris.
50-Viau. (1994), la motivation en contexte scolaire, éditions de renouveau pédagogique.
51-Cannon, W. B. (1932). The Wisdom of the Body. New York: W. W. Norton & Company.
52-Thorndike, E. L. (1911). Animal intelligence: Experimental studies. New York: The Macmillan Company.
53-Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). The motivation to work. New York: John Wiley & Sons.

الملاحق

ملحق رقم (1)
مقياس حول تقدير الذات
من اعداد "كوبر سميث "

عزيزي التلميذ (ة)
تتضمن القائمة التالية مجموعة من العبارات تتحدث عن شخصيتك و مدى فهمك لنفسك و تحت كلمة لا او قليلا او Xفهم الاخرين لك. اقرا كل عبارة منها و اجب عنها بوضع علامة كثيرا . و ذلك حسب انطباق العبارة عليك.

السن:
القسم:
الجنس : معدل الفصل :

العبارات	لا	قليلا	كثيرا
1-أتضايق من الكثير من الأمور والأشياء عادة			
2-أجد من الصعب علي أن أتحدث أمام جماعة من الناس			
3-أود لو أستطيع أن أغير أشياء في نفسي			
4-يصعب علي اتخاذ قرار خاص بي			
5-يسعد آخرون بوجودهم معي			
6-أتضايق بسرعة في المنزل			
7- أحتاج إلى وقت طويل كي أتعود على الأشياء الجديدة			
8-أنا محبوب بين الأشخاص من نفس سني			
9-تراعي أسرتي مشاعري عادة			
10-أستسلم وأنهزم بسرعة			
11-تتوقع أسرتي مني نجاحات عالية			
12-يصعب علي جدا أن أبقى كما أنا			
13-تختلط الأشياء كلها في حياتي			

14-يتبع الناس أفكاري			
15-أقلل من قدر نفسي			
16-أريد أن أترك البيت			
17-أشعر بالضيق من عملي			
18-مظهري ليس جيدا مثل معظم الناس			
19-إذا كان لدي شيء أريد أن أقوله فإني أقوله			
20-تهمني أسرتي			
21-معظم الناس محبوبون أكثر مني			
22-أشعر عادة كما لو كنت أدفع لفعل الأشياء			
23-ينقصني تلقي التشجيع على ما أقوم به من أعمال			
24-أرغب كثيرا أن أكون شخصا آخر			
25-ينبغي على الناس ألا يعتمدوا علي.			

Fiabilité

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.785	25

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.874	50

التخصص

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	رياضيات	28	35.0	35.0	35.0
	2	24	30.0	30.0	65.0
	3	11	13.8	13.8	78.8
	5	17	21.3	21.3	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

المعدل

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	7.80	1	1.3	1.3	1.3
	8.00	1	1.3	1.3	2.5
	8.37	1	1.3	1.3	3.8
	8.93	1	1.3	1.3	5.0
	9.54	1	1.3	1.3	6.3
	9.65	2	2.5	2.5	8.8
	9.80	1	1.3	1.3	10.0
	10.00	2	2.5	2.5	12.5
	10.13	1	1.3	1.3	13.8
	10.20	2	2.5	2.5	16.3
	10.30	1	1.3	1.3	17.5
	10.32	1	1.3	1.3	18.8
	10.33	1	1.3	1.3	20.0
	10.36	1	1.3	1.3	21.3
	10.50	2	2.5	2.5	23.8
	10.75	2	2.5	2.5	26.3
	10.80	1	1.3	1.3	27.5
	11.00	1	1.3	1.3	28.8
	11.01	1	1.3	1.3	30.0
	11.05	1	1.3	1.3	31.3
	11.12	1	1.3	1.3	32.5

Corrélations

		تقدير الذات	الدافعية للتعلم
تقدير الذات	Corrélation de Pearson	1	.413**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	80	80
الدافعية للتعلم	Corrélation de Pearson	.413**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	80	80

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Explorer

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
تقدير الذات	.114	80	.013	.983	80	.368

a. Correction de signification de Lilliefors

Test-t

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
تقدير الذات	80	34.7125	7.78215	.87007

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 25					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
تقدير الذات	11.163	79	.000	9.71250	7.9807	11.4443

Test-t

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الدافعية للتعلم	80	110.9500	18.00415	2.01293

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 75					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
الدافعية للتعلم	17.860	79	.000	35.95000	31.9434	39.9566

Test-t

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
تقدير الذات	ذكر	35	35.3714	7.27642	1.22994
	انثى	45	34.2000	8.19812	1.22210

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
تقدير الذات	Hypothèse de variances égales	.089	.767	.666	78	.508	1.17143	1.76011	-2.33269	4.67555
	Hypothèse de variances inégales			.676	76.6	.501	1.17143	1.73386	-2.28143	4.62429