جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علوم التربية

الدافعية للتعلم وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي

ـ دراسة ميدانية في بعض ثانويات ولاية بومرداس ـ

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص علم النفس التربوي.

إعداد الطالبتين:

ـ العصني أحلام

ـ قراوي نـاديـة

تحت إشراف:

د. وعلي لامية

السنة الجامعية:

2023/2022

إهــداء

أهدي هذا البحث إلى كل طالب علم يسعى لكسب المعرفة وتزويد رصيده المعرفي العلمي والثقافي.

أهدي ثمرت جهدي هذا إلى من ساندتني في صلاتها ودعائها، إلى من سهرت الليالي تنير دربي، إلى من تشاركني أفراحي وأحزاني ،إلى نبع العطف والحنان إلى أجمل ابتسامة في حياتي ، إلى أروع امرأة في الوجود :

أمــي الغـالـية.

إلى من علمني أن الدنيا كفاح، وصلاحها العلم والمعرفة، إلى الذي لم يبخل علي بأي شيء، إلى الذي تعب من أجلي كان ولا يزال سندا لي في حياتي وأحمل لقبه بكل فخر واعتزاز، إلى من سعى من أجل راحتي ونجاحي إلى أعظم وأعز رجل في الكون:

أبــي العـزيـز.

*إلى من تقاسمت معهم مرارة الحياة أخواتي: **ثـيـلـلـي** ، **مـريـم**.*

*والى عالم الحب والصداقة: أخص بالذكر **أحلام** التي تقاسمت معها هذا العمل والى كل أفراد عائلتها، والى أغلى الصديقات: **وسام، نبيلة، صافية، أسماء.***

*أقدم إهداء خاص لكل من **الدكتورة وعلي لامية و الدكتور مباركي رابح** والى أفرد عائلة أبي و عائلة أمي، والى كل من لم تذكرهم مذكرتي، لكن لم تنساهم ذاكرتي.* ***نـاديـة***

الإهداء

أهدي عملي هذا إلى من وصنا بهما الله عزوجل:

إلى من حملتني تسعة أشهر وجعل الله الجنة تحت أقدامها أمي الغالية " وردية"

و إلى الذي كان له الفضل في مد اليد لي حتى الرشد و بلوغ و الذي لو بقيت أعد فضائله لما انتهيت من عدها أبي الحبيب "أزرقي"

و إلى من أدخلوا عليا البهجة و السرور إلى قلبي و ذوي النفوس الطيبة و الرقيقة إخواتي , أخواتي و أزواجهم و أولادهم الأحبة وإلى من زرعوا البسمة في البيت يانيس، أماني ، سرين و رابح وأتمنى لهم بنجاح.

و كل عائلة " العصفي " ذوي القلوب الرحيمة و جميع الأصدقاء الذين لم يبخلوا عليا بالدعم و الدعاء.

أقدم اهداء خاص لكل من الدكتورة وعلي لامية و الدكتور مباركي محند أورابح

أحلام

شكر وتقدير

*نتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذتنا المحترمة "**الدكتورة وعلي لامية**" فكلمة الشكر لا تكفي للتعبير عن مدى امتناننا وشكرنا لها لما قدمته لنا من نصائح وإرشادات ومساعدة طوال فترة إعداد مذكرة التخرج، فقد كانت مصدر قوة والهام لنا حيث دفعتنا للتقدم والتغلب على الصعوبات والسعي وراء هدفنا وزرعت في نفوسنا روح العمل والمثابرة، فعبارات الشكر قليلة وكلمات الثناء لا تستطيع أن تفيك حقك فان قلنا شكرا فشكرنا لن يوفيك.*

*كما نتوجه بجزيل الشكر و الامتنان أيضا إلى "**الدكتور مباركي محند أورابح**" على كل ما قدمه لنا من مساعدة ونصائح وتوجيهاته القيمة التي كانت عونا لنا في إتمام هذا العمل لك كل الشكر والثناء والاحترام.*

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث الى توضيح العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية بومرداس .

تكونت عينة البحث من (120) تلميذ وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية وتم الاعتماد على المنهج الوصفي، واستخدم في جمع البيانات أداتين هما مقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي (1989) ومقياس تقدير الذات لعبد الرحمن صالح الأزرق (1995)، و أفسرت نتائج البحث على أنه:

ـ لا توجد علاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية بومرداس.

ـ لا توجد فروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية بومرداس حسب الجنس (ذكور / اناث).

ـ لا توجد فروق في تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية بومرداس حسب الجنس (ذكور / اناث).

Résumé :

Cette recherche s'intéresse a la relation entre la motivation scolaire et l'estime de soi, chez les élèves de l première année secondaire de la wilaya de Boumerdes.

L'échantillon est constitué de 120 élèves qui ont été choisis d'une manière aléatoire c'est pourquoi nous nous sommes basés sur une approche descriptive.

Les dimensions de la motivation scolaire de youcef koutami (1989) et les dimensions de l'estime de soi de Abderrahmane salah el azrak (1995) nous ont permis de collecter tant de données, les résultats obtenus indiquent que :

Il n'y'a pas une relation entre motivation scolaire et l'estime de soi chez les eleves de la première année secondaire de la wilaya de boumerdes.

Il n'y'a pas de déférences de motivation scolaire chez les élèves de la première année secondaire de la wilaya de boumerdes selon de sexe (masculins et féminins).

Il n'y'a pas de déférences de l'estime de soi chez les élèves de la première année secondaire de la wilaya de boumerdes selon de sexe (masculins et féminins).

فهرس المحتويات

الإهداء ..... **I**

شكر وتقدير..... **II**

فهرس الجداول ..... **III**

الصفحة

مقدمة 01

الفصل الأول: تعريف وصياغة مشكل البحث.....**03**

1 ـ الخلفية النظرية لمشكل البحث.....04

2 ـ صياغة مشكل البحث.....13

3 ـ فرضيات البحث.....14

4 ـ أهداف البحث.....14

5 ـ أهمية البحث.....15

6 ـ تعريف المفاهيم الأساسية.....15

الفصل الثاني: أدبيات الموضوع.....**17**

القسم الأول: الدافعية للتعلم.....**18**

1 ـ مفهوم الدافعية.....18

2 ـ مفهوم الدافعية للتعلم.....19

3 ـ النظريات المفسرة لدافعية التعلم.....21

4 ـ أنواع الدوافع.....32

5 ـ عناصر الدافعية للتعلم.....35

6 ـ أهمية الدافعية للتعلم.....36

7 ـ خصائص الدافعية للتعلم.....38

8 ـ وظائف الدافعية للتعلم.....40
9 ـ علاقة الدافعية للتعلم.....41
10 ـ العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم.....43
11 ـ دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم.....46
القسم الثاني: تقدير الذات.....49
1 ـ تعريف مفهوم الذات.....49
2 ـ مفهوم تقدير الذات.....50
3 ـ الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات.....52
4 ـ نظريات تقدير الذات.....54
5 ـ أهمية تقدير الذات.....60
6 ـ أقسام تقدير الذات.....61
7 ـ مكونات تقدير الذات.....62
8 ـ أبعاد تقدير الذات.....64
9 ـ العوامل المؤثرة في تقدير الذات.....66
10 ـ مقاييس تقدير الذات.....71
11 ـ الخصائص العامة لذوي تقدير الذات.....72
خلاصة الفصل.....75
الفصل الثالث: منهجية البحث.....76
1 ـ نوع البحث.....77
2 ـ كيفية اختيار عينة البحث.....77
3 ـ أدوات البحث.....80
4 ـ كيفية جمع البيانات.....94
5 ـ كيفية تحليل البيانات.....94

6 ـ حدود البحث.....95
الفصل الرابع: عرض ومناقشة النتائج.....96
ـ عرض النتائج.....97
ـ مناقشة النتائج.....99
ـ خاتمة.....104
ـالاقتراحات.....106
ـ قائمة المراجع.....107
ـ الملاحق.....121

فهرس الجداول:

- **جدول(1):** يبين توزيع عينة الدراسة حسب الشعب والثانويات والجنس.....78
- **جدول(2):** يبين العينة من حيث الجنس.....79
- **جدول(3):** يبين العينة حسب التخصص.....79
- **جدول(4):** توزيع عبارات مقياس الدافعية للتعلم وفق الأبعاد.....81
- **جدول(5):** نوع أرقام وعدد عبارات مقياس الدافعية للتعلم.....81
- **جدول(6):** يبين نتائج حساب نسبة الاتفاق لبنود الصورة المبدئية لمقياس الدافعية للتعلم.....83
- **جدول(7):** دلالة الفروق في الدافعية للتعلم بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا.....84
- **جدول(8):** معاملات الارتباط بين درجة كل من بند من بنود مقياس الدافعية للتعلم والدرجة الكلية.....85
- **جدول(9):** نتائج معامل الثبات لمقياس الدافعية للتعلم بطريقة التجزئة النصفية.....86
- **جدول(10):** نتائج معامل الثبات لمقياس الدافعية للتعلم بطريقة معامل ألفا كرونبا خ.....87
- **جدول(11):** توزيع عبارات مقياس تقدير الذات وفق العناصر.....88
- **جدول(12):** نوع أرقام وعدد عبارات مقياس تقدير الذات.....89
- **جدول(13):** دلالة الفروق في تقدير الذات بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا.....90
- **جدول(14):** معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية.....91

- **جدول(15):** نتائج معامل الثبات لمقياس تقدير الذات بطريقة التجزئة النصفية.....93

- **جدول(16):** نتائج معامل الثبات لمقياس تقدير الذات بطريقة معامل ألفا كرونباخ.....93

- **جدول(17):** عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.....97

- **جدول(18):** الفروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي حسب الجنس 97

- **جدول(19):** الفروق في تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي حسب الجنس 98

مقدمة:

تعتبر المدرسة البيئة الأولية التي يتلقى فيها الفرد خبرات تعليمية وتربوية منظمة، وتعتبر مؤسسة تربوية هامة في حياته وتكمن أهميتها في الحفاظ على تقدمه وتطوره، إذ تحث على الاهتمام بالمتعلم وفق ظروف بيئته المدرسية، ويعد هذا الاهتمام من القضايا المحورية التي تتمركز حولها، إذ أن كل ما ينفق ويكرس من جهود وينتج من بحوث ودراسات تربوية ونفسية يركز معظمه على مجال دراسة بعض المتغيرات المتعلقة مثل تقدير الذات والدافعية للتعلم.

يعتبر الدافع محرك انفعالي يقف وراء السلوك الذي يصدر عن الإنسان الموجه نحو هدف محدد، كالدافعية للتعلم التي تحرك الطاقة الانفعالية الكامنة في المتعلم وتجعله يستجيب للمواقف التعليمية من اجل اكتساب معارف ومهارات جديدة وأنشطة تعليمية متنوعة بأداء عالي، وهي محل اهتمام كل من المنظومات التربوية والنفسية. كما يعد موضوع تقدير الذات من المواضيع الهامة في جميع الميادين المتصلة بالإنسان لاسيما وأن تقييم الفرد لذاته يعد ذا قيمة كبيرة في حياته. ومفهوم الذات نابع من الجماعات الأساسية للإنسان وقد أشار إليه العديد من المنظرين في علم النفس بوجه عام أمثال "ماسلو" الذي صمم سلم الحجات، وتقع الحاجة إلى تقدير الذات وتحقيقها في أعلاه. لهذا ففكرة الفرد عن ذاته هي النواة التي تقوم عليها شخصيته.

ومن هذا المنطلق قمنا بدراستنا الحالية من أجل معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين دافعية التعلم وتقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي. ومن اجل دراسة هذا الموضوع سنقوم بتقسيم بحثنا إلى أربعة فصول حيث يتمثل الفصل الأول في تعريف وصياغة مشكل البحث والذي سنتطرق فيه الى طرح الاشكالية والفرضيات، أهداف البحث، أهمية البحث، تحديد المفاهيم الاساسية، والفصل الثاني خاص بأدبيات الموضوع ويشمل قسمين، حيث سنتطرق في للقسم الأول الى الدافعية للتعلم أما القسم الثاني فسيشمل تقدير الذات. وقد خصص الفسل الثالث لمنهجية البحث والذي سيتضمن نوع البحث ، كيفية اختيار عينة البحث، أدوات البحث ، كيفية جمع البيانات وتحليلها وأخيرا حدود البحث. أما الفصل الرابع فقد خصص لمناقشة النتائج المتوصّل إليها. ثم قمنا بوضع خاتمة للبحث ومجموعة من الاقتراحات وقائمة المراجع التي تخدم موضوع البحث.

الفـــصـــــل الأول:

تـعــريـف وصــيــاغــة

مـــشــكــل الـــــبـــحـــث

سنتطرق في هذا الفصل إلى تعريف وصياغة مشكل البحث حيث سيشمل الخلفية النظرية لمشكل البحث، صياغة مشكل البحث، فرضيات البحث، أهداف وأهمية البحث وفي الأخير المفاهيم الإجرائية للبحث.

1- الخلفية النظرية لمشكل البحث:

تعتبر العملية التعليمية وفق شيبة (2015) عبارة عن إجراءات ونشاطات التي تحدث داخل الفصل الدراسي والتي تهدف إلى إكساب المتعلمين معرفة نظرية ومهارات علمية أو اتجاهات ايجابية فهي نظام معرفي يتكون من مدخلات ومخرجات، فالمدخلات هي العملية التنسيقية لتنظيم المعلومات وفهمها وتفسيرها وإيجاد العلاقة بينها وربطها بالمعلومات السابقة أما المخرجات فتمثل في تخرج تلاميذ أكفاء متعلمين، فالتعلم حسب حمري (2012) يمثل البؤرة الأولى للنهوض بالمجتمع وتطوره ورقيه ويعتبر تلاميذ الطور الثانوي من بين هذه الفئة التعليمية ما يدعو إلى الاهتمام بهم وتحقيق حاجاتهم وتوفير الرعاية لهم والصحة النفسية والتي من ابرز مؤشراتها وجود مستوى ملائم لتقدير الذات.

تعتبر الدافعية للتعلم حسب الشرقاوي (2012) من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة، سواء في تعليم أساليبه وطرق التفكير أو تكوين الاتجاهات والقيم أو تعديل بعضها، أو تحصيل المعلومات و المعارف. أما الربيع (2011) فيرى أنها حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى

الانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق الهدف(أورد في: الناجي، 2015).

وهذا ما أشارت إليه دراسة شيبة (2015) بعنوان الدافعية للتعلم وعلاقته بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وتهدف إلى فحص العلاقة بين الدافعية للتعلم وكل من تقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي من جهة والكشف عن الفروق في الدافعية للتعلم وتقدير الذات والتوافق الدراسي بين أفراد العينة وفقا لمتغير الجنس، اعتمد في دراسته على المنهج الوصفي واستخدم في جمع البيانات على مقياس الدافعية للتعلم وتقدير الذات والتوافق الدراسي لتقدير درجات استجابات أفراد العينة. وقد بلغ حجم الدراسة (100) تلميذ وتلميذة وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها: وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات و وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي. كما دلت أيضا على وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي (أورد في: شيبة،2015).

جاء في دراسة بلحاج (2011) والتي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي والدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي في الجزائر، والتي اتبعت المنهج الوصفي الارتباطي وطبقت هذه الدراسة باستخدام مقياس الشخصية لعطية محمود ومقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي، وتكونت عينة الدراسة

من (320) طالبا وطالبة اختيروا بالطرقة العشوائية، وأشارت النتائج لهذه الدراسة الى أنه يوجد علاقة ارتباطية بين التوافق النفسي والاجتماعي والدافعية للتعلم لدى المراهقين، وأظهرت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يخص درجات التوافق النفسي الاجتماعي في حين يوجد فروق في دافعية التعلم لصالح الذكور. وقد بينت دراسة أيت قاسي ومتيجي (2019) التي تتمحور حول المعاملة الوالدية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط معتمدين على المنهج الوصفي وعينة مكونة من (58) تلميذ وتلميذة مختارون بطريقة عشوائية و أداتين للقياس، مقياس الدافعية للتعلم لأحمد دوقة ومقياس المعاملة الوالدية لأماني عبد المقصود حيث توصلتا الى وجود علاقة طردية ضعيفة بين المعاملة الوالدية والدافعية للتعلم.

وجاء في دراسة مقيرحي (2018) والتي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين دافعية التعلم ومستوى الطموح بتقدير الذات لدى المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسة من (173) تلميذ، حيث اعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي و استخدمت في جمع المعلومات على مقياس دافعية التعلم ليوسف قطامي و مقياس مستوى الطموح للباحث عبد اللطيف و مقياس تقدير الذات لموريس ترجمة علي بوطاف و أفسرت الدراسة عن عدم وجود علاقة في درجة ارتباط دافعية التعلم ومستوى الطموح و تقدير الذات لدى المتفوقين دراسيا في مرحلة الثانوية.

بينت دراسة خلفة، حجوجي (2019) إلى معرفة علاقة الدافعية للتعلم بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى آداب، لعينة من التلاميذ بلغ عددهم (57) تلميذ، معتمدين المنهج الوصفي وأداة قياس مقياس دافعية التعلم ليوسف قطامي حيث توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين دافعية التعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي آداب (أورد في: بوفادي و ماموني، 2021).

وهذا ما أشارت إليه دراسة الخوالدة والجراح والربيع (2014) والتي هدفت إلى الكشف عن مستوى دافعية التعلم المنهج للغة العربية لدى الناطقين بغيرها في الأردن. واتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي وطبقت باستخدام مقياس مانيوساك للدافعية نحو تعلم اللغات الأجنبية وتكونت عينة الدراسة من (90) طالبا وطالبة من الطلبة الأجانب الذين ينتمون إلى جنسيات متنوعة الملتحقين ببرنامج تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وأشارت النتائج إلى أن مستوى الدافعية نحو تعلم اللغة العربية جاء مرتفعا وأظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية لدافعية الطلبة تعزى لمتغير الجنس ولمتغير الجنسية ولمتغير الفترة الزمنية التي قضاها الطالب في الأردن (أورد في: أبو عرة، 2017).

تعتبر الدافعية للتعلم وفق بن يوسف (2008) هي حالة مميزة من الدافعية العامة تشير إلى حالة معرفية داخلية لدى المتعلم تدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه، فقد توفرت العديد من الدراسات التي اهتمت بموضوع الدافعية للتعلم أو الدافعية

المدرسية من خلال إبراز أهميتها ومكوناتها ومحدداتها وأثارها على التحصيل وظهور دراسات حديثة تهتم بالاستراتيجيات من بينها النموذج المعرفي الاجتماعي الذي قدمه رولندفيو التي تقوم فكرته على أساس أن السلوكيات الإنسانية تكون موجهة بعوامل داخلية من أصل محيطي، فالمحيط هو الذي يؤثر فيه وقد أوضح أن الدافعية للتعلم تتكون من أبعاد ومكونات معرفية للمتعلم تتأثر بخبراته السابقة وبالمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه.(أورد في: بن يوسف 2008). فلقد احتل تقدير الذات مكانة أساسية ومركزية في دراسات علماء النفس المحدثين عامة وفي كتابات علماء الشخصية خاصة، و يرجع الفضل إلى كل من "مارجريت و تشارلز وهوتون كولي"في إدخال هذا المصطلح إلى مجال علم النفس. وقد ذكرت مارجريت ميد أن إحساس الفرد بذاته هو نتيجة لسلوك الآخرين نحوه، فالذات عندها ظاهرة اجتماعية لا تنشأ إلا في ظروف اجتماعية حيث يوجد اتصالات اجتماعية. وترى انه يمكن أن تنشأ عدة ذوات تمثل كل منها مجموعة من الاستجابات المستقلة بدرجة أو بأخرى ومكتسبة من مختلف الجماعات الاجتماعية (أورد في: سعادي،2016). بينما اعتبر "كولي" صورة الفرد عن ذاته بمثابة المحصلة لانعكاسات تقييم الآخرين له ولقد أطلق عليها الذات المرارية (أورد في: شيبة،2015).

ولهذا يلعب تقدير الذات دورا أساسيا في حياة الفرد خاصة حياة المراهق ويؤثر على جوانب مختلفة من حياته ومنها المدرسية، فالمراهق عند انخراطه في المرحلة الثانوية يواجه بعض المشكلات والمعيقات منها نقص الدافعية للتعلم، فالدافعية للتعلم من أهم

الشروط التي يتوقف عليها التعلم خاصة في المجال الأكاديمي، حيث يرى "فيول" (1994) أن الدافعية عبارة عن حالة دينامية تتواجد جذورها في ادراكات التلميذ لذاته وبيئته التي تحثه على اختيار النشاط والالتزام به والمثابرة فيه من اجل التوصل إلى الهدف (أورد في: شيبة،2015).

ومن بين الدراسات التي تأكد ذلك نجد دراسة سايح (2015) وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات و وجهة الضبط بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي و تكونت عينة الدراسة من (600) تلميذ وتلميذة، ولقد اعتمدت على المنهج الوصفي بحيث تمثلت أداة الدراسة في مقياس تقدير الذات و مقياس الضبط لروتر بحيث أسفرت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية ضعيفة بين تقدير الذات و وجهة الضبط بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي (أورد في: بوفادي و ماموني،2021) .

كما أجرت شرقي (2015) دراسة هدفت إلى قياس تقدير الذات بمستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط، وقد استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي والمنهج التجريبي بحيث بلغت عينة الدراسة (25) تلميذ وتلميذة، واعتمدت في دراستها على اختبار الذكاء لرافن واستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي، ومقياس تقدير الذات لكوبر سميث وتم التوصل إلى وجود علاقة ذات دلالة

إحصائية بين درجات تقدير الذات ودرجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط (أورد في: بوفادي و ماموني،2021).

وجاء في دراسة يونسي (2012) حول تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين في كل من ولاية تيزي وزو والجزائر العاصمة على عينة مكونة من (240) مراهق منهم (120) مراهق مبصر و (120) مراهق كفيف، مستخدمة مقياس بروس أرهير لقياس تقدير الذات و أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الرفاقي والتحصيل الدراسي. أما تقدير الذات الكلي والعائلي والمدرسي فقد وجد هناك علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى المبصرين، أما لدى عينة المراهقين المكفوفين فقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الرفاقي والتحصيل الدراسي، أما تقدير الذات الكلي والمدرسي فقد وجد أن هناك علاقة ارتباطية بينه وبين التحصيل الدراسي وكذلك بينت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل الدراسي وهذا لصالح المراهقين المبصرين (أورد في: بلخيري،2017).

وقد أشارت دراسة الشيخ (2002) إلى معرفة العلاقة بين درجة السلوك العدواني ودرجة كل من تقدير الذات وتأكيد الذات، كما تهدف الدراسة إلى معرفة الفروق في السلوك العدواني و تقدير الذات و تأكيد الذات بالنسبة (الجنس، التخصص، حجم الأسرة) تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة، ولقد استخدم الباحث ثلاث مقاييس وهي

مقياس السلوك العدواني و مقياس تقدير الذات و مقياس تأكيد الذات، أسفرت النتائج عن وجود علاقة طردية موجبة بين تقدير الذات و وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تأكيد الذات تعزى لمتغير الجنس (أورد في: بوكليوة و بولخمي،2022).

وجاء في دراسة حمري (2012) بعنوان تقدير الذات وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثانوية وهدفت الدراسة إلى البحث في علاقة تقدير الذات و الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي و أيضا هدفت إلى دراسة الفروق بين الجنسين لكل من متغيري تقدير الذات والدافعية للإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تلاميذ الثانوية بلغ عددهم (377) فرد بواقع (177) ذكر و (200) أنثى حيث كان متوسط العمر لديهم 14ـ 18، واعتمدت على مقياس تقدير الذات لكوبر سميث ومقياس الدوافع للإنجاز و أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز و وجود فروق بين الذكور و الإناث في تقدير الذات إلى صالح الذكور و وجود فروق بين الجنسين في الدافعية لصالح الذكور (أورد في: بوكليوة و بولخمي،2022).

و أشارت دراسة العتوم والجراح (2004) حول تأثير الإعاقة البصرية وبعض المتغيرات الديموغرافية في تقدير الذات لدى عينة من المعاقين بصريا في الأردن، طبقت الدراسة على (28) معاقا بصريا و (28) من الأسوياء لقياس تقدير الذات لديهم وقد اختبرت التأثيرات العمر والمستوى التعليمي واستخدم الباحثان مقياس ببرس هارس ولم تكشف النتائج عن أي فروق دالة إحصائيا بين المعاقين بصريا الأقل عمرا (أقل من 18

سنة) و الأكثر عمرا (أكثر من 18 سنة) كما أظهرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة في درجة تقدير الذات بين مستويات التعليم عند المعاقين بصريا (أورد في: بلخيري،2017).

كما يراها "ترادف" (1992) بأنها سلوك تحرك المتعلم نحو الهدف أو الغاية المعينة علما أن مصدر تلك الحركة يمكن أن تكون 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 (أورد في: أيت قاسي،2019). و اعتبر بيكارد أن مفهوم تقدير الذات هو مفهوم تقييمي يعتمد أساسا على كيفية تقدير الفرد لنفسه، ويمكن أن تكون هذه التقديرات ايجابية أو سلبية، حيث يتأثر تقدير الذات بدرجة بلوغ المعايير والأهداف الشخصية، وتصنيف انجازه بأنه منخفض أو مرتفع من الأهل الأقران، وعقد المقارنات بين الأفراد والآخرين (أورد في: لوصيف،2018).

بينما أوضح هامشك أن تقدير الذات هو حكم الفرد على أهمية شخصيته فالأشخاص الذين لديهم تقدير الذات مرتفع يعتقدون أنهم ذو قيمة وأهمية وأنهم جديرون بالاحترام والتقدير كما أنهم يثقون في صدق أفكارهم، أما الأشخاص الذين لديهم تقدير الذات منخفض فلا يرون أية قيمة لأنفسهم ويعتقدون أن الآخرين لا يقبلونهم ويشعرون بالعجز(أورد في: الشناوي،2001). وبما أن تقدير الذات يتحدد بالخبرات التي يعيشها

الفرد نجده مرتبط ببعض المفاهيم أو المتغيرات مثل: الاعتماد على الذات، إحساس الفرد بقدراته وكفاءاته، مدى تحقيقه لأحلامه والثقة بالنفس، وبالتالي يتأثر بخبرات النجاح أو الفشل التي يحققها الفرد، والرسوب في شهادة البكالوريا قد يؤثر في مفهوم المراهق عن نفسه ومستوى تقديره لذاته. فإذا كان تقدير الذات سمة من السمات التي يتميز بها كل فرد عن غيره من أفراد المجتمع سواء كانوا ذكورا أو إناثا، فان الدافعية للتعلم هي عبارة عن حركة انفعالية لمثيرات داخلية أو خارجية لبلوغ أهداف راقية هادفة.

فالبرغم من تعدد الدراسات في مجال هذه المتغيرات إلا أن هناك العديد من التوصيات والاقتراحات التي توحي بإجراء دراسات أخرى في هذا المجال نظرا لتغيرات حياة المجتمع وتطوره، كدراسة "حمري" (2012) التي تناولت علاقة دافعية التعلم وتقدير الذات. ومما سبق يمكن التساؤل عن مدى وجود علاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي بولاية بومرداس.

2- صياغة مشكل البحث:

انطلاقا مما سبق يمكن طرح التساؤلات كما يلي:

- هل توجد علاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية بومرداس؟

- هل توجد فروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية بومرداس حسب الجنس(ذكور و إناث)؟

- هل توجد فروق في تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية بومرداس حسب الجنس(ذكور و إناث)؟

3- فرضيات البحث:

لدراسة المشكل السابق ذكره تم صياغة الفرضيات كما يلي:

الفرضية الأولى: توجد علاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية بومرداس.

الفرضية الثانية: توجد فروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية بومرداس حسب الجنس (ذكور إناث).

الفرضية الثالثة: توجد فروق في تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية بومرداس حسب الجنس (ذكور إناث).

4- أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى دراسة العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي بولاية بومرداس وإيجاد وتحديد الفروق في الدافعية للتعلم وتقدير الذات بين الجنسين من تلاميذ التعليم الثانوي.

5- أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في دراسة العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية بومرداس باعتبارها أهم سمات شخصية المتعلم وعوامل ذو أهمية كبيرة في العملية التعليمية التعلمية والتفاعل المدرسي. وتتضح أهميته من خلال تقديم معلومات هامة عن كل من دافعية التعلم وتقدير الذات، وتمكين التلاميذ من التعرف على سماته النفسية المتعلقة بالشخصية للاستفادة في العملية التعليمية في الصف .

6- تحديد المفاهيم الأساسية:

اصطلاحا: دافعية التعلم: يعرفها مروان أبو حويج هي الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليسلك سلوكا معين في العالم الخارجي وهذه الطاقة هي التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغايته لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجية.(أورد في:نجلاء وحجوبي،2019).

إجرائيا: هي الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ بعد تطبيق مقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي (1989).

اصطلاحا: تقدير الذات: يعرفها كوبر سميث على أنها تقييم الفرد لنفسه بنفسه ويعمل على الحفاظ عليه ويتضمن هذا التقييم اتجاهات الفرد الايجابية والسلبية نحو ذاته.(أورد في: مقيرحي،2018).

إجرائيا: هي الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ بعد تطبيق مقياس تقدير الذات لعبد الرحمن صالح الأزرق (1995).

الفـصـل الـثـانـي:

أدبـيـات الـمـوضـوع

تعالج هذه الدراسة موضوع الدافعية للتعلم وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، وعليه فسيتطرق هذا الفصل في القسم الأول إلى أهم المفاهيم والمعطيات المتعلقة بميدان الدافعية للتعلم، أما القسم الثاني فسيتعرض إلى ميدان تقدير الذات قصد فهمهما أكثر.

القسم الأول: الدافعية للتعلم

1 ـ مفهوم الدافعية:

يرى قطامي (2004) أنها حالة داخلية تحث المتعلم على السعي بأي وسيلة ليمتلك الأدوات و المواد التي تعمل على إيجاد بيئة تحقق له التكيف والسعادة وتجنبه الوقوع في الفشل. بينما عرفها بروفي بأنها مفهوم نظري يستخدم لتفسير المبادرة والمثابرة، وبخاصة السلوك الموجه نحو هدف وفي نطاق الدراسة ويستخدم مفهوم الدافعية لتفسير الدرجة التي يقوم عندها الطلبة باستثمار انتباههم ومجهودهم في الموقف الصفي (أورد في: حير،2008).

في حين يعرفها الباحث بلقيس والباحث مرعي هي القوة الداخلية التي تحرك السلوك وتوجهه لتحقيق غاية معينة، ويشعر بالحاجة إليها وبأهميتها المادية أو المعنوية وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنتج من الفرد نفسه ومن خصائصه وحاجاته وميوله (أورد في: بلحاج،2011). وأضاف بوعمامة واللحوم (2006) أنها حالة فسيولوجية نفسية، داخلية

تخلف درجتها من شخص لآخر تعمل على تحريك الفرد للقيام بسلوك معين لتحقيق هدف معين.

أما محمد حسن عمران (2006) فيعتبرها مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم التي تؤدي على بلوغه الأهداف المنشودة وهي ضرورة أساسية للتعلم، ودونها لا يحدث التعلم (أورد في: القضاة والتربوي، د. س) ويعرفها المعايطة (2000) بأنها مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن، وهي نزعة للوصول إلى هدف معين وهذا الهدف قد يكون إرضاء حاجات داخلية أو رغبات خارجية.

2 ـ مفهوم الدافعية للتعلم:

تعتبر الدافعية بمعناها العام حسب دودين و جروان (2007) حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين، أما الدافعية للتعلم فتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم، ومن هنا فان الدافعية تعد من الأهداف التربوية الهامة التي يهتم بها أي نظام تربوي، ولها أثار هامة على تعلم الطالب وسلوكه (دودين و جروان،2007). بينما يرى دوقة و لورسي و غربي و حديدي و أشروف كبير(2011) أنها مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في

نشاطات التعلم الذي يؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم.

و قد عرف غباري و أبو شعيرة (2010) الدافعية للتعلم هي الميل للبحث عن نشاط تعليمي ذا معنى، مع بذل أقصى طاقة للاستفادة منه. و بدوره أوضح حمدان (2007) أنها هي الجهود والرغبات التي يبذلها الطالب لتحقيق مستوى معين من النجاح وبلوغ الأهداف التعليمية.

يعرفها أبو حويج (2004) أيضا أنها الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي. وهذه الطاقة هي التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية. و أضاف عبد الخالق (2006) أنها هي حالة من الإثارة أو التنبه داخل الكائن الحي العضوي تؤدي إلى سلوك باحث عن هدف. وتنتج هذه الحالة عن حاجة ما وتعمل على تحريك السلوك و تنشيطه وتوجيهه.

كما يرى كوني (1997) بأنها حافز داخلي يوجه السلوك نحو بعض الغايات، وتعمل الدافعية

على مساعدة الأفراد والتغلب على حالة الكسور، وقد تعمل القوى الخارجية على التأثير في السلوك. ولكن القوى الداخلية للدافعية هي التي تعمل على دفع السلوك وتحفيزه (أورد في: غباري، 2008). أضاف قطامي (1993) بأنها الحالة أو السلوك الذي

يسيطر على الطلبة أثناء مشاركتهم في مواقف تعلو وخبرات وأنشطة صفية ومدرسية بقصد تحقيق هدف يعتبره هؤلاء الطلبة على درجة عالية من الأهمية، لا يهدؤون حتى يتسنى لهم تحقيقه أو إشباعه (أورد في: نورجان و مير،2014). و يعتبر توق (2003) أنها هي حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم (أورد في: توق،2003).

3 ـ النظريات المفسرة لدافعية التعلم:

احتلت الدافعية حيزا كبيرا من البحث في القرن العشرين وخاصة في العقود الأخيرة منه، مما أدى إلى بناء نظريات الدافعية على نحو مستقل عن المفاهيم والأبعاد الأخرى للشخصية، وذلك اعترافا بدورها وأهميتها في تفسير السلوك الإنساني وتشكيله وتعديله، وارتباطها الوثيق بعملية التعلم والتعليم الصفي، وفيما يلي عرض لأبرز النظريات النفسية في تفسير الدافعية للتعلم. وسنتطرق إلى بعض النظريات التي تناولت الدافعية.

ـ النظرية السلوكية:

ترى هذه النظرية وفق الزغول (2001) أن الدافعية تنشأ لدى الأفراد بفعل مثيرات داخلية أو خارجية، بحيث يصدر عن الفرد سلوك أو نشاط استجابة لهذه المثيرات، ويؤكد "سكنر"أن خبرات الفرد بنتائج السلوك هي التي تحدد تكرار أو عدم تكرار السلوك في المرات اللاحقة، إذ يرى أن نتائج السلوك ولاسيما التعزيزية منها تشكل الحافز أو الباعث الذي يدفع الأفراد للسلوك بطريقة معينة في موقف ما، وأن حصول الفرد على المعززات

أو المكافآت على سلوكه ستغير لديه الدافعية للحفاظ على هذه السلوكيات وتكرارها .أما بالنسبة لدافعية التعلم من وجهة نظر السلوكية حسب قطامي (2005) فهي حالة داخلية أو خارجية لدى المتعلم والتيتحرك سلوكه وأداءه، وتعمل على استمراريته وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية.

ـ نظرية التحليل النفسي:

تختلف هذه النظرية الفرويدية عن النظريات الأخرى حسب أبو حويج و أبومغلي (2012)، سواء من حيث المفاهيم أو من حيث تصورات إتباعها للإنسان وسلوكياته وتطور شخصيته، فهي تستخدم مفهوم الكبت والغريزة واللاشعور لتفسير السلوك. وطبقا لهذه النظرية فان هناك نوعان من التفاعل يحدث بين خبرات الطفولة المبكرة والرغبات اللاشعورية الناجمة عن حافزي الجنس والعدوان، حيث يقوم الآباء و أولياء الأمور بمنع الأطفال من التعبير الحر المجدد بهاذين الحافزين، مما يدفع هؤلاء الأطفال إلى كبت هذا السلوك وإيداعه في مخزن اللاشعور... ولكن عمليات الكبت هذه لا تعمل على إنهاء فاعلية حافزي الجنس و العدوان، بل أنهما يمارسان أثرهما في تحديد السلوك من داخل اللاشعور ذاته، حيث يأتي التعبير عن الرغبات والدوافع المكبوتة بأشكال سلوكية غير مباشرة، وتتجسد أحيانا في ممارسة بعض أنماط السلوك السلبي الموجه نحو الذات أو المجتمع. فان المدقق فيما تقدمه نظرية التحليل النفسي من تفسيرات ومفاهيم لتطوير

السلوك الإنساني، تساعد المعلم على فهم المزيد من سلوك الطلبة، وتمطنه من تحقيق التفاعل معهم بشكل يدفع عملية التعليم لما هو أفضل.

ـ النظرية المعرفية:

أشارت غباري (2008) أن هذه النظرية المعرفية تؤثر على كيفية فهم وتوقع الأحداث من خلال الإدراك أو التفكير أو الحكم، مثلما هو الحال في تقدير الاحتمالات أو في اختيار شيء على أساس قيمة نسبية فأي كائن حي لديه ذاكرة يكون قادرا على التعرف على بعض أشكال التشابه بين الماضي والحاضر. ومن ثم يكون قادرا على توقع المترتبات الناتجة عن سلوكه.

وطبقا لهذه النظرية ينظم السلوك المدفوع الهادف من خلال هذه المعارف التي تقوم على أساس الماضي في علاقته بالظروف الحالية، كما يشمل ذلك التوقعات الخاصة بالمستقبل، وهناكأشكال عديدة من النظريات المعرفية التي اهتمت بالدافعية منها نظرية مستوى الطموح ونظرية توقع القيمة و نظرية التنافر المعرفي.

ـ النظرية الإنسانية:

يقوم هذا الاتجاه بتفسير الدافعية وإيضاح مفاهيمها المتعلقة بدراسات الشخصية، ومن ابرز علمائه "ماسلو" الذي يرى أن الدافعية لدى الإنسان تنمو بشكل هرمي لقضاء حاجات يحددها بسبعة مرتبة من قاعدة الهرم إلى قمته كما يلي:

ـ **الحاجات الفيزيولوجية:** وتحدد بأصناف أساسية جدا، كالطعام، الشراب، الهواء، المسكن، ويرى "ماسلو" أن الحصول على الطعام والشراب وإشباع الحاجات الفيزيولوجية المرتبطة بها ليس نهاية المطاف بالنسبة للدافعية الإنسانية، بل يؤدي هذا الإشباع إلى تحرير الفرد من سيطرة حاجاته الفيزيولوجية، والى إتاحة الفرصة الكافية لظهور الحاجات ذات المستوى الأعلى.

ـ **حاجات الأمن والسلامة:** وهي حاجات تمثل رغبات الفرد في العيش بأمن وسلام مع تجنب القلق والخوف.

ـ **حاجات الحب والانتماء:** وهي حاجات تتم عن رغبة الفرد في إقامة علاقة عاطفية مع الناس عامة ومع الأشخاص والمجموعات الهامة في حياته الحاقة.

ـ **حاجات احترام الذات:** وهذه الحاجات تتم عن رغبة الفرد في تحقيق ذاته المتميزة، ويتبدى إشباعها بمشاعر الثقة والكفاءة، والقدرة، في حين يؤدي عدم إشباعها إلى الشعور بالعجز.

ـ **حاجات تحقيق الذات:** وتتم هذه الحاجات عن رغبة الفرد في تحقيق اكبر قدر ممكن من إمكانياته وقدراته، ويرى "ماسلو" أن الإنسان الذي يستطيع تحقيق ذاته إنما يتمتع بصحة نفسية عالية جدا. غير أن " ماسلو" يقصر ذلك كله على الأفراد الراشدين فقط، لأن الأطفال لن يتمكنوا من تحقيق هذه الحاجات بسبب عدم اكتمال نضجهم.

ـ حاجات المعرفة والفهم: وهي حاجات ترمي إلى الرغبة المستمرة في الفهم والمعرفة، وتتمثل في النشاطات الاستكشافية والاستطلاعية، وفي البحث عن المزيد من المعرفة والحصول على اكبر قدر ممكن من المعلومات، ويرى "ماسلو"أن حاجات المعرفة والفهم هي أكثر وضوحا عند بعض الأفراد من غيرهم، ويلعب هذا الصنف من الحاجات دورا حيويا في سلوك الطلاب الأكاديمي، لان عملية تعزيزها تمكنهم من اكتساب المعرفة وأصول التفكير العلمي، اعتمادا على دوافع ذاتية وداخلية.

ـ الحاجات الجمالية: يدل هدا النوع من الحاجات على الرغبة الصادقة في القيم الجمالية وتتجلى لدى الأفراد في إقبالهم أو تفضيلهم للترتيب والنظام والاتساق والكمال. وعلى الرغم من أن "ماسلو" يعترف بصعوبة فهم طبيعة الحاجات الجمالية، إلا أنه يعتقد أن الفرد السوي الذي يتمتع بصحة نفسية سليمة ينزع إلى البحث عن الجمال بطبيعة سواء كان طفلا أم راشدا (أورد في: أبو حويج،2012).

ـ النظرية الوظيفية:

تتقارب هذه النظرية مع النظرية الدينامية من أهم روادها عالم النفس الأمريكي"هاريكار"، الأستاذ " جون ديوي"، و "جيمس رولاند أنجلو" من أتباع مدرسة شيكاغو، وتحاول هذه النظرية فهم السلوك من خلال الوسط البيئي باعتبار أن الكائن الحي في تفاعل مستمر مع البيئة محاولا إشباع حاجاته ودوافعه لخفض التوتر عن طريق النشاط والتكيف مع البيئة، كما تستعرض النظرية قيام الحافز بإرضاء الدافع باعتبار هذا

الأخير مثيرا مستمرا يظل يهيمن على الفرد والسلوك إلى أن تتم الاستجابة بإزالة استثارته وتحقيق الإشباع وإعادة التوازن بين الكائن الحي وبيئته. ويظهر تأثر مدرسة شيكاغو الوظيفية بتفكير "جيمس" عن قدرة الشعور في إنتاج الحركة أو كبتها وذلك لارتباط العمليات الشعورية حسيا وحركيا بالمحيط وحقائق وجودية تساهم في تكييف الفرد مع بيئته، وخاصة أن طاقة الإنسان متجددة وغير مشتقة من اللاشعور الفردي أو الجمعي والدافع لا يعد رد فعل ميكانيكي بل له وظيفة ترتبط بمرحلة النمو والتطور عند الفرد، ومن ذلك تختلف النظرية الوظيفة عن الاجتماعية، كما تساهم القدرات والمواهب الشخصية في نمو وتطور الدوافع لإثارة نشاط الفرد بدون مكافحة وإثابة(أورد في: بالرابح، 2011).

ـ النظرية البيولوجية:

تفسر هذه النظرية عملية الدافعية وفقا لمفهوم الاتزان الداخلي أو تجانس الوسط ويرى العالم "والتر"(1951) صاحب نظرية الاتزان الداخلي العمليات البيولوجية وأنماط السلوك تخضع إلى حالة الاتزان في التوازن العضوي، إن الأمر الذي يسبب استمرار هذه العمليات حتى يتم تحقيق التوازن، ويؤكد "**والتر**" أن الحوافز تنشأ عن عدم التوازن بالاشتراك مع عمليات معرفية مما يؤدي إلى ظهور السلوك الهادف إلى إشباع الحاجات وإعادة حالة التوازن الداخلي لدى الأفراد(أورد في: بني يونس،2004).

ـ نظرية الأهداف:

تفترض هذه النظرية حسب زايد (2002) أن الأفراد يكونون أكثر دافعية إذا كان العمل الذي يؤدونه متجها نحو هدف يراد تحقيقه، فالمتعلم يكون أكثر دافعية للتعلم إذا كان لديه هدف من التعلم هو التحصيل وزيادة التعلم والارتقاء الفكري والمعرفي، وتهتم نظرية الأهداف بالعمليات العقلية وتؤكد على أهمية قدرة الإدراك في حصول التعلم والتذكر، وتأكد كذلك على وجود ارتباط علائقي عقلاني ما بين الأهداف التي يسعى الفرد لتحقيقها والسلوك الناتج عن هذا الدافع للوصول إلى ذلك الهدف دون إهمال العوامل الخارجية. تمثل هذه النظرية نموذج من الدافعية للإنجاز التي تستعمل بكثرة لدراسة وتفسير الدافعية في المجال الدراسي للأشخاص في الموقف الإنجازي وهو إظهار ما يملكون من مؤهلات وقدرات معينة من اجل بلوغ أهداف السلوك.

ـ النظرية الارتباطية:

أولت هذه النظرية حسب نشواتي (2004) إلى تفسير الدافعية في ضوء نظريات التعلم ذات المنحنى السلوكي أو ما يعرف بنظرية المثير والاستجابة، وقد كان ثورندايك من أوائل العلماء تناولا لمسألة التعلم تجريبيا حيث قال بمبدأ المحاولة والخطأ كأساس للتعلم وفسره بقانون الأثر حيث يؤدي الإشباع الذي يتلو استجابة ما إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها، في حين يؤدي الانزعاج أو عدم الإشباع إلى إضعاف الاستجابة التي يتلوها بمعنى أن المتعلم يسلك أو يستجيب طبقا لرغبة في تحقيق حالات الإشباع وتجنب

حالات الألم. و يأخذ "هل" 1952 بقانون الأثر ويحدده على نحو أكثر دقة مما فعل "ثورندايك" حيث يستخدم مصطلح تخفيض أو اختزال الحاجة للدلالة على الإشباع و مصطلح الحافز للدلالة على بعض المتغيرات المتدخلة الواقعة بين الحاجة و السلوك، ويقول بأن المتعلم يصدر استجابة معينة تؤدي الى اختزال الحاجة الأمر الذي يعزز السلوك وينتج التعلم أي أن العلاقات التفاعلية بين الحاجات والحوافز هي التي تحدد الاستجابات الصادرة في وضع معين وتؤدي الى تعلمها. بالإضافة إلى "سكينر" صاحب نموذج التعلم الإجرائي حيث يرى بعدم ضرورة افتراض متغيرات متدخلة كالحافز لتفسير السلوك بينما يقبل بمفهوم التعزيز كأساس للتعلم ويقتصر "سكينر" على أن الاستخدام المناسب لاستراتيجيات التعزيز المتنوعة والتي يتم في ضوئها تحديد المعززات السلبية والايجابية وجداول استخدامها كفيل بإنتاج السلوك المرغوب فيه.

وعليه يمكن القول بأن التفسيرات الارتباطية للدافعية قامت غلى أساس النتائج المتحصل عليها من بعض التجارب التي تناولت التعلم الحيواني، إلا أنه يمكن اشتقاق بعض المبادئ المناسبة للتعلم البشري فحالات الإشباع الناتجة عن أداء استجابة معينة و اختزال الحاجة الناتجة عن سلوك ما ....الخ، وهي مبادئ تعلم هامة و مفيدة في تفسير الدافعية و استثارتها عند الطلاب.

ـ نظرية العزو ودافعية التعلم:

ترى هذه النظرية وفق العنابي (2008) أن التلميذ حين يعزو فشله لعوامل غير خاضعة للضغط كالقدرة فانه قد يشعر باللامبالاة ويعتاد على الفشل ويصبح محبطا غير مدفوع...إن اللامبالاة رد طبيعي على الفشل وعلى اعتقاد التلميذ أن أسباب فشله أسبابا خارجية لا يقدر على تغييرها، أما حين يعزو التلميذ فشله لعوامل خاضعة للضبط فانه مع بعض التشجيع سوف يشعر بالحاجة للنجاح. فمن الضروري أن يدرك التلميذ العلاقة بين ما يبذله من جهد وما حصل عليه من نتائج، وأن يعرف أنه إذا بذل مزيدا من الجهد فانه سيحصل على مزيد من النجاح، ولكي يكون فعال ينبغي تقديم أدلة حقيقية تبرهن أن جهوده سوف تنجح نجاحا...

تعتبر الدافعية من وجهة نظر "وينر" مرتبطة بمفهوم الأمل أكثر من ارتباطها بمفهوم اللعب، وأن النجاح والفشل في الأعمال لهما أثرهما المختلف على قوة الدافع حسب درجة الدافع لتجنب الفشل، وفي إحدى التجارب لاحظ أن المجموعة التي تتصف بارتفاع دافع العمل لديها، في حينأن النجاح المستمر يؤدي إلى انخفاض الدافع، أما إذا زاد الفشل فان ذلك يؤدي إلى تنشيط الهمم. أما المجموعة الثانية التي تتصف بارتفاع الدافع لتجنب الفشل فان النجاح يؤدي إلى زيادة دافع العمل في حين أن الفشل يؤدي إلى انخفاض هذا الدافع.

ـ نظرية العزو الذاتي:

تعتبر هذه النظرية حسب دوقة وآخرون (2011) أنها من بين النظريات الاجتماعية المعرفية الحديثة التي ساهمت في دراسة مفهوم الدافعية للتعلم بصفة عامة والدافعية للتعلم عند التلاميذ بصفة خاصة، تلك النظرية التي طورها كل من "دوسي و ريان" التي تهدف إلى تنمية الرغبة و الإرادة في التعلم عند التلميذ وذلك يجعل عملية التعلم عملية ذات قيمة لديه مما يعطيه الفرصة ليصبح واثقا من نفسه. تختلف نظرية العزو الذاتي عن النظريات المعرفية الأخرى للدافعية لكونها تميز بين نوعين من السلوك، فهناك سلوك ينبع عن إرادة الفرد ورغبته وهو السلوك المعبر عن دافعية قوية وهناك سلوك يظهر لأول وهلة بأنه ناجم عن اندفاع من طرف الفرد ولكن في حقيقة الأمر هو سلوك ناتج عن عوامل داخلية وخارجية تتحكم في الفرد وفي أعماله.

كما تنطلق نظرية العزو الذاتي من مسلمة مفادها بأن لكل الأفراد حاجات نفسية وطبيعية يحاولون إشباعها وذلك مهما كانت البيئة التي يعيشون فيها، ويوجد حسب الباحثين المختصين في نظرية العزو الذاتي ثلاث أنواع من الحاجات النفسية هي: 1

1 ـ الحاجة إلى الارتباط بالآخرين أي رغبة كل إنسان في ربط علاقات اجتماعية مع الآخرين والتعامل مع الناس في وسط اجتماعي يقبله ويحتاجه في نفس الوقت.

2 ـ الحاجة إلى الاعتقاد بأنه لديه القدرة أو الكفاءة اللازمة للخوض في سلوكيات معينة أي أنه ينبغي للفرد أن يفهم ما هو مطلوب منه من أعمال و نشاطات حتى يكون فعلا وناجحا في أعماله.

3 ـ الحاجة إلى الاستقلالية أي الحاجة إلى إثبات النفس والعزو على القيام بأعمال حتى يثبت للآخرين أنه كائن يتمتع بشخصية مستقلة عن الآخرين و بإمكانه اتخاذ قرارات فردية دون اللجوء إلى مساعدة الغير.

ـ نظرية الإسناد:

تعتبر من بين النظريات العديدة التي حاولت شرح الكيفية التي يفسر بها الشخص سلوكه ويعلله نجد نظرية الإسناد "لوينر" (1984 ـ 1992) والذي كانت لأعماله انعكاسات كبيرة في مجال الدافعية للتعلم. ويفترض وينر أن سلوك الفرد يتأثر بالكيفية التي يدرك بها الفرد الأسباب والعوامل المتسببة في سلوكه فإما أن يسندها مثلا إلى عوامل ذاتية و إما أن يسندها إلى عوامل خارجية وفي كلتا الحالتين يمكن أن يكون مخطئا في إدراكه للعوامل المفسرة لسلوكه، ففي مجال التعلم يرى "فيو" أن الأحداث أو الظواهر الأساسية المتعلقة مثلا بالنجاح أو الفشل المدرسي تولد إدراكا يحدد الطريقة التي يسند بها التلميذ ما يحدث له في القسم وتكون لها أهمية و تأثير كبيرين على دافعيته للتعلم، وفي الوسط المدرسي يوجد العديد من الأسباب التي قد يقدمها المتعلمون لتفسير

نجاحهم أو فشلهم. فالتلميذ يمكنه إسناد فشله إلى ضعف استعدادهالمعرفي وقد صنف وينر هذه الأسباب في أبعاد ثلاثة وهي:

ـ **مكان السبب:** هذا البعد يمكن التمييز بين الأسباب الداخلية والأسباب الخارجية (استعداده المعرفي، الموهبة، القدرة، التعب....الخ) والأسباب الخارجية (صعوبة النشاط، الخط، الأسلوب التعليمي، الزملاء، مزاج....الخ).

ـ **ثبات أو استقرار السبب:** يسمح هذا البعد بالتفريق بين الأسباب بالنسبة لزمانها فيقال عن سبب معين أنه مستقر أو ثابت عندما يتميز أو يتصف بالديمومة في نظر التلميذ كالذكاء مثلا، وسبب غير ثابت عندما يكون معرضا للتغيير المستمر ويكون قابلا للتعديل.

ـ **التحكم في السبب:** يشير هذا البعد إلى التمييز بين الأسباب بالنسبة لمسؤولية التلميذ فالسبب المتحكم فيه هو السبب الذي يرى المتعلم أنه بإمكانه اجتنابه إذا أراد ذلك، بينما يقال عن السبب أنه غير قابل للتحكم والضبط عندما يرى التلميذ أنه لا يملك أي سيطرة عليه. ومعنى هذا أن القدرة مثلا سبب من الأسباب القابلة للتحكم بينما الحظ هو غير ذلك (أورد في: دوقة،2011).

4 ـ أنواع الدوافع:

قسم بن يوسف (2008) الدوافع كما يلي:

1 ـ حسب نوعها:

1-1: الدوافع الأساسية الأولية: الدوافع من هذا النوع تكون فطرية ومرتبطة بالجانب الفسيولوجي العضوي للفرد، مثل الحاجة للغذاء، والهواء وهي تركز على الأساس البيولوجي الغريزي، ويطلق عليها بالدوافع الفطرية فهي ترجع إلى الوراثة وتنشأ عن حاجة الجسم الخاصة وتسمى الدوافع ذات المصدر الداخلي بأنها دوافع فطرية بيولوجية غير المتعلمة وأحيانا تسمى دوافع البقاء ويرجع ذلك إلى أنها ضرورية للمحافظة على بقاء الفرد واستمرار وجوده، ومن مثلها نذكر دافع الجوع والعطش وغيرها.

2-1: الدوافع الثانوية: فيما يخص هذا النوع من الدوافع فهي متعلمة ومكتسبة وتتغير خلال عملية التعلم والتطبع الاجتماعي التي يتعرض لها الفرد في الأسرة أو في المدرسة أو غيرها من مصادر التعلم من خلال عملية الثواب تنمو من تعاملات الشخص ويكون لها أساس نفسي يطلق عليها الدوافع المكتسبة أو المتعلمة، وتنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والظروف الاجتماعية المختلفة التي يعيش فيها ويمكن أن نتتبع مراحل وطريقة تطور هذا النوع من الدوافع بتتبع مراحل نمو الطفل الصغير فهي تنمو وتتطور بنموه وتطوره نتيجة لنمو واتصال الفرد بغيره وبالظروف الاجتماعية المحيطة به، وتكون وليدة الثواب والعقاب التي تسود الثقافة التي يكون الفرد فيها، ومن مثلها نذكر الدافع للتحصيل و الدافع للصداقة والحاجة للسيطرة وتجنب الألم والقلق وغيرها.

2 ـ حسب مصدرها:

1.2: الدوافع الداخلية: تعرف الدوافع الداخلية بأنها نابعة من داخل الشخص والطاقة الداخلية والتوجيه الذي يكون السبب في القيام بالشيء، منبعثا من رغبته الذاتية في القيام بذلك العمل لأنه يقوم بالوظائف من أجل ذاته وسعيا منه لتحقيقها وليس مدفوعا للقيام بأي عمل من أجل أن يثاب أو يقدره الآخر و إذا كان الشخص مدفوعا داخليا للقيام بالنشاط ذاته فهو يقوم بأي نشاط من أجل الحصول على اللذة والإشباع وتنتج عن عملية بحث الفرد عن الشعور بادراك الكفاءات والعزم الذاتي وهذا ما يدفع بالأفراد من أجل انجاز مختلف المهام.

2.2: الدوافع الخارجية: تتمثل في مصدر الطاقة الخارجية فهي تقوم بتوجيه أداء الفرد وتحثه على العمل، والتي تؤدي به للقيام بالأعمال وليس من أجله بل من أجل الحصول على حوافز خارجية كالمكافأة والثواب ولتجنب العقاب أو الحصول على علاوة أو ترقية أو تقدير خارجي، فالتلميذ الذي يكون له دافعية ذات مصدر خارجي يكون محكوم ومنضبط من الخارج فأداءه مرهون بعوامل خارجية وينتظر المكافأة من الآخرين ويركز على التعلم السطحي، فهو مسلوب الإرادة في العمل إذ نجده يعمل إذا طلب منه وإذا قدم لها ثواب، فهو يسعى لان يكون له انطباع حسن عند الآخرين، فهو يعمل من أجلهم وليس من أجله هو.

5 ـ عناصر الدافعية للتعلم:

هناك عدة عناصر تشير إلى دافعية التعلم منها:

ـ حب الاستطلاع: يرى الوقفي (2004) أن الأفراد فضوليين بطبعهم، فهم يبحثون عن خبرات جديدة ويستمتعون بتعلمها، ويشعرون بالرضا عند حل الألغاز وتطوير مهاراتهم وكفايتهم الذاتية، إن المهمة الأساسية للتعلم هي تربية حب الاستطلاع عند الطلبة واستخدام الاستطلاع كدافع للتعلم.

ـ الكفاية الذاتية: يعني اعتقاد الفرد بإمكانه تنفيذ مهمات محددة أو الوصول إلى أهداف معينة، فالطلبة الذين لديهم شك في قدراتهم ليس لديهم دافعية للتعلم، ومن مصادر الكفاية الذاتية نجد ما يلي:

ـ الخبرات البديلة.

ـ الإقناع اللفظي.

ـ الحالة الفسيولوجية والشعور بالنجاح أو الفشل.

ـ الاتجاه: يعتبر اتجاه التلاميذ نحو التعلم خاصية داخلية ولا تظهر دائما خلال السلوك الايجابي لدى الطلبة وقد يظهر فقط بوجود الدروس.

ـ الكفاية: هي دافع داخلي نحو التعلم يرتبط بشكل كبير مع الكفاية الذاتية، والفرد يشعر بالسعادة عند نجاحه في انجاز المهمات.

ـ **الحاجة:** يعرفها "مورفي" بأنها الشعور بنقص شيء معين وتختلف الحاجات من فرد لآخر، وقد تحدث "ماسلو" عن الحاجات وهي:

ـ الحاجات الفيزيولوجية.

ـ حاجات الأمن.

ـ حاجات تقدير الذات.

ـ حاجات تحقيق الذات.

ـ **الدوافع الخارجية:** المشاركة الفعالة تقتضي توفير بيئة استثارية تحارب الملل، وينبغي على استراتيجيات التعلم أن تكون مرنة وإبداعية وقابلة للتطبيق وأن تبتعد عن الخوف والضغوط كما أن للعلامات قيمة جيدة كدافع خارجي، والتعزيز شكل آخر من أشكال الدوافع الخارجة، كأن يمنح المعلم تشجيع التلاميذ حين يتقنون التعلم (أورد في: بن عمر و بن لشهب،2017).

6 ـ أهمية الدافعية للتعلم:

تكمن أهمية الدافعية للتعلم وفق الزغول و المحاميد (2007) باعتبارها من العوامل الرئيسية التي تقف وراء تعلم الفرد، فهي القوة التي تدفع بالإنسان إلى اكتساب الخبرات والمعارف والمهارات وأنماط السلوك المتعدد على اعتبار أن مثل هذه الخبرات تساعد على تحقيق أهدافه وتساعده في عمليات التكيف والسيطرة على الخبرات والمواقف التي تحيط به، فالدافعية للتعلم تخدم عمليات التعلم والتعليم وذلك من خلال:

ـ تعمل على إطلاق الطاقات الكامنة لدى الفرد واستثارة نشاطه وحفزه على الإقبال على التعلم برغبة واهتمام شديدين، ويتحقق ذلك عندما تتفاعل جميع الدوافع الداخلية والخارجية معا.

ـ تعمل على إثارة وجذب انتباه المتعلمين وتركيزهم على موضوع التعلم مع الحفاظ على هذا الانتباه ريثما يتحقق الهدف أو تعلم الخبرة التي يسعى المتعلمين إليها.

ـ تعمل على زيادة اهتمام المتعلمين بالأنشطة والإجراءات التعليمية والانشغال بها طوال الموقف التعليمي.

ـ تعمل على توجيه سلوك المتعلمين نحو مصادر التعلم المتاحة وزيادة مستوى المثابرة لديهم والبحث والتقصي بغية الحصول على المعرفة وتحقيق الأهداف.

ـ تعمل على توجيه المتعلمين لاختيار الوسائل والإمكانيات المادية وغير المادية التي تساعدهم في تحقيق أهداف التعلم.

ـ تعمل على زيادة إقبال المتعلمين على اختيار الأنشطة بما يتلاءم مع ميولهم واهتماماتهم.

ـ تعمل على توفير الظروف المشجعة لحدوث التعلم وضمان استمرارية تفاعل المتعلم مع الموقف التعليمي.

ويرى نشواتي (2004) بدوره أن أهمية دافعية التعلم تظهر فيما يلي:

1 ـ من الوجهة التربوية: تعتبر هدفا تربوي في ذاتها ، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية، وهي من الأهداف التربوية الهامة التي ينشدها أي نظام تربوي.

2 ـ من الوجهة التعليمية: تظهر أهميتها من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل انجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والانجاز، لأن الدافعية على علاقة بميول الطالب فتوجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون أخرى، وهي على علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال.

7 ـ خصائص الدافعية للتعلم:

للدافعية مجموعة من الخصائص نذكر أهمها حسب الختاتنة وأبو أسعد والكركي (2015) فيما يلي:

ـ توجه السلوك نحو هدف معين.

ـ تغير سلوك الفرد ثم ينوع نشاطه حتى يحقق الدافع.

ـ الاستمرارية في السلوك حتى يحقق الإشباع.

ـ التحسن خلال المحاولات والتكرار.

ـ التكيف الكلي وذلك بتحريك جميع أجزاء الجسم لتحقيق الهدف.

ـ توقف السلوك وذلك بتحقيق الهدف.

كما أضاف الخوالدة (2005) أيضا خصائص أخرى:

ـ تكتسب الدافعية من الخبرات المتراكمة للفرد مما يؤكد على أهمية الثواب والعقاب في أحداث تغير في سلوك المتعلم وتعديله أو إلغائه.

ـ لا تعمل الدوافع بمعزل عن غيرها من الدوافع الأخرى فقد يكون الدافع إرضاء للوالدين، وقد يكون القبول الاجتماعي.

ويرى بن يوسف (2007) بدوره أيضا أن عملية الدافعية تتميز بعدة خصائص من أبرزها:

ـ عملية عقلية كلية غير معرفية.

ـ عملية افتراضية وليست فرضية.

ـ عملية إجرائية، أي أنها قابلة للقياس والتجربة.

ـ فطرية ومتعلمة، شعورية أو واعية ولاشعورية أو لا واعية.

ـ تفسير السلوك وليس وصفه.

ـ عملية مستقلة، لكن يوجد تكامل بينهما وباقي العمليات العقلية المعرفية وغير المعرفية وحالات وسمات الشخصية الأخرى.

8 ـ وظائف الدافعية للتعلم:

تساهم الدافعية حسبعلاونة (2004) في تسهيل فهمنا لبعض الحقائق المحيرة في السلوك الإنساني، فهي مهمة لتفسير عملية التعزيز وفي تحديد المعززات وتوجيه السلوك نحو هدف معين، والمساعدة في التغيرات التي تطرأ على ضبط المثير والمثابرة على سلوك معين حتى يتم انجازه، فلولا الدافع العالي لما تحقق هدف الحياة. تعمل أيضا وفق عثمان(2013) على تحديد مجال النشاط السلوكي الذي يوجه إليه الفرد اهتماماته من أجل تحقيق أهداف وأغراض معينة، فالسلوك بدون وجود دافع يصبح عشوائيا وغير هادف. و تقوم على جمع الطاقة اللازمة لممارسة نشاط ما مما يؤدي إلى تنشيط سلوك الفرد ودفعه إلى القيام بعمل من أجل إزالة التوتر وإعادة الجسم إلى الاتزان السابق. و تساعده على تحصيل المعرفة والمهارات وغيرها من الأهداف، فالمتعلمين الذين يتمتعون بدافعية يتم تحصيلهم الدراسي بفاعلية اكبر في حين المتعلمين الذين ليس لديهم دافعية عالية قد يصبحون مصدر سخرية داخل القسم. وأضاف مطاوع و عصمت (2002) أن الدافعية تعمل على استثارة السلوك فهي التي تدفع الإنسان للقيام بسلوك معين، و تؤثر في مستويات الطموح والتوقعات فهي ذات علاقة وثيقة مع خبراتالنجاح والفشل التي يتعرض لها الفرد. كما تؤثر في توجيه سلوك الفرد، فالدافعية تدل على الطريقة المناسبة لتحقيق أهدافنا. و تؤدي الدافعية إلى حصول الإنسان على أداء جيد عندما يكون مدفوعا نحوه.

وتذكر العايب (2010) أن للدافعية وظائف عدة منها:

ـ تجعل المتعلم يستجيب لموقف معين، ويهمل المواقف الأخرى.

ـ تجعل المتعلم يوجه نشاطه نحو تحقيق هدف معين.

ـ تحرير الطاقة الانفعالية في الفرد للقيام بنشاط معين نحو التعلم.

وتتمثل وظائف الدافعية فيما يلي:

ـ **بالنسبة للمعلم:** وتتمثل في معرفة ميول نشاطات التلميذ وكذا مقدار الجهد الذي يبذله المدرس معه ومن جهة أخرى تقيم شامل لمدى مثابرته وقدرته على حل المشكلات التعليمية التي قد تعترضه

ـ **بالنسبة للمتعلم:** تتمثل وظائف الدافعية في تزويد السلوك بالطاقة اللازمة واستثارة نشاطه ويحدث هذا النشاط عند ظهور الدافع ويشتد أكثر كلما ازدادت شدة الدوافع كما أن من وظائفها اجتياز النشاط وتحديده وتوجيهه في آن واحد فتقوم بتوجيه السلوك لتحقيق غرض الإشباع (أورد في: شيبة،2015).

9 ـ علاقة الدافعية بالتعلم:

للدافعية تأثير كبير وعلاقة مباشرة مع سلوك الطلاب وتعلمهم، حيث تلمس عدة أثار مفيدة لها في تعلم الطلاب وسلوكهم وتتمثل حسب شواهين (2008) فيما يلي:

ـ توجه سلوك الطلاب نحو أهداف معينة. فمن المعروف أن الطلاب يضعون أهدافا لأنفسهم ويوجهون جهودهم وسلوكهم نحو تحقيق هذه الأهداف، ومن المنطلق فان

الدافعية تؤثر في الاختيارات التي تواجه الطلاب مثلا هل يسجلون في تخصص الهندسة أو الاقتصاد.

ـ تزيد الدافعية من الجهود والطاقة المبذولة لتحقيق هذه الأهداف فهي تحدد فيها إذا كان الطالب سيتابع مهمة معينة بحماس وتشوق، ويثابر على القيام بسلوك معين حتى يتم انجازه أو أنه سوف يقوم بالعمل بنوع من الفتور واللامبالاة.

ـ تزيد الدافعية من المبادرة بالنشاط والمثابرة عليه، فهي تحدد فيها إذا كان الطلاب سوف يبادرون ذاتيا للقيام بالنشاط فهم أميل إلى البدء بمهمة معينة عندما يرغبون القيامبها، وإذا كانوا يحبونها فإنهم يميلون إلى الاستمرار في أدائها والمثابرة عليها حتى عندما يحول بينهم وبينها حائل أو يصابون بالإحباط أثناء قيامهم بها.

ـ تنمي الدافعية معالجة المعلومات عند الطلاب فهي تؤثر في كيفية ومقدار معالجة الطلاب للمعلومات، فالطالب الذي يتمتع بالدافعية العالية يكون أكثر انتباها للمعلم(وبالتالي فانه يحصل على معلومات أكثر في الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى).

ـ وكذلك فان الطلبة ذوي الدافعية العالية للتعلم يطلبون المساعدة من المعلم أو المصادر الأخرى عندما يكونون بحاجة إليها، وهم أكثر محاولة لفهم المعلومات وأشد تركيزا على التعلم ذي معنى، ولا يهتمون بمجرد حفظ المعلومات على مستوى الصم.

ـ تحدد الدافعية النواتج المعززة لتعلم الطلاب، فإذا كان الطلاب مدفوعين تماما لتحقيق النتاج الأكاديمي فإنهم يشعرون بالفخر والاعتزاز كلما حصلوا على علامة عالية، ويشعرون بالألم والانزعاج إذا حصلوا على علامة متدنية.

10 ـ العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم:

هناك عدد من العوامل التي تؤثر في دافعية الطالب للتعلم منها م يتعلق بالمتعلم نفسه ومنها ما يتعلق بالمعلم أو البيئة المحيطة به، وأبرز هذه العوامل ما يلي:

ـ العوامل الشخصية:

يعد التعلم وفق قطامي (1989) أحد النواتج البيئية التي يطورها الفرد من خلال تفاعله مع الظروف البيئية سواء البيئة الشخصية المتعلقة بالأسرة أم البيئة المدرسية المتعلقة بأثر المعلمين والمواد الدراسية والجهد الذي يبذله الطلبة في التعلم، إن الجوع والمرض اللذين قد يعاني منهما بعض الطلبة الذين يذهبون إلى المدرسة يمنعهم من الاندفاع لتحصيل المعرفة ويدفعهم للحفاظ على أدنى مستوى لحاجات الأمن والسلامة الأكثر أهمية، ويرى قطامي أن الطلبة ذوي الضبط الداخلي مبادرون في نشاطهم. ويؤيدأن عدم إشباع بعض الحاجات الأساسية مثل المأكل والملبس تسهم في تدني الدافعية نحو التعلم لدى الطلبة.

ـ العوامل الأسرية:

يرى زايد (2002) أنها تعد البيئة الأولى لتنشئة الطفل وتنميته وتفتح أعين الأطفال على عناصر هامة في سلوك الطفل، وبذلك تترك أثرا في درجة الدافعية نحو التعلم لدى الطلبة منذ السنوات الأولى وكذلك من العوامل المهمة في تشكيل شخصية الطفل وتكوين اتجاهاته ونظرته للحياة في تحقيق أهدافه.

ـ العوامل المدرسية:

يرى زايد (2002) أن من العوامل التي تساهم في زيادة أو نقص الدافعية نحو التعلم لدى الطلبة العقاب البدني الذي مازال المعلمون يستخدمونه ويعتقدون بفاعليته في توجيه السلوك وتعديله رغم صدور قانون يمنع استخدام العقاب البدني من قبل وزارة التربية والتعليم في المدارس. وقد ينتج عن العقاب البدني حالات انفعالية غير مرغوب فيها كالبكاء والخوف، وهذا قد يقود إلى غياب الطلبة عن المدرسة، وبالتالي قد تؤدي إلى تدني الدافعية نحو التعلم لدى الطلبة في المواقف الصفية.

ـ العوامل الاجتماعية:

ترى بلحاج (2011) أن العوامل المؤثرة في دافعية الفرد في كل ما يحيط به من قريب أو بعيد، فنجد أولا الأسرة التي تعتبر المدرسة الاجتماعية الأولى للطفل والتي تقوم بتكوين شخصيته وتوجيه سلوكه، ثم المدرسة التي تعتبر الأسرة الثانية له والتي يقضي فيها جزءا كبيرا من حياته بحيث يتلقى فيها المعرفة والتربية والتعليم.

ـ الميول والاهتمامات:

تعمل على توفير المعلومات المتعلقة بالهدف مما يزيد من الاهتمام بالشروط المتعلقة بالقدرة والكفاءة كما أن اهتمام الفرد يساعد التركيز على حل المشكلة ومعالجة المعلومات والتحكم والضبط، والاهتمام واحد من مجموعة من الدوافع التي قد تنتج عن سلوك مدفوع داخليا، وبالتالي يمكن أن يكون اهتمام الفرد محددا الدافعية الداخلية.

ـ الاعتقادات:

وهي ما يتعلق باعتقاد الطالب حول قدرته وإمكانية نجاحه في تحقيق ما يضعه من أهداف، ويشير باندورا إلى أربعة عوامل تؤثر في اعتقادات الطلبة حول قدراتهم على الأداء وهي: الأداء السابق له والنماذج التي تعرض لها والتعزيزات التي تلقاها الفرد من خلال مشاهدته لما حوله، من حيث الجوع والعطش والتعب وغير ذلك وتتأثر الاعتقادات بفرص التدريب التي يمر بها الفرد كما تتأثر بالإنجاز الذي يحققه، فعلى قدر ما ينجزه يتأثر اعتقاده بأنه جيد أو سيئ.

ـ الفروقات الفردية:

ندرك جميعا وجود فروق فردية بين الطلبة ونحاول عادة إدماجها في فهمنا للدافعية وتحديدا الدافعية الداخلية، وقد اهتم الباحثون بدراسة آخر هذه الفروقات في الدافعية مثل: الفروقات في العمر، والتوجه للإنجاز، والتوجه للأشخاص (أورد في: نوفل وأبو عواد،2011).

بما أن الدافعية للتعلم من الدوافع المكتسبة فالجو الأسري السائد يلعب دورا هاما في نمو الدافع أو انخفاضه، ولقد توصلت الأبحاث الحديثة إلى إظهار أهمية التنشئة الاجتماعية والمعاملة الوالدية في رفع الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.أما المستوى الثقافي لقد أثبتت الدراسات أن الثقافة ليست موروثة بل تكتسب عن طريق التنشئة الاجتماعية، ووجد الباحث كشال فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص الدافعية للتعلم بين المراهقين البيض والسود، حيث توصل إلى أن البيض هم أكثر دافعية للتعلم مقارنة بالسود باعتبار أن البيض ينتمون إلى الطبقة المثقفة أما السود ينتمون إلى الطبقة ذوي الثقافة المتدنية.

11 ـ دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم:

يشمل دور المعلم في إثارة دافعية التعلم وفق كوافحة (2007) على ما يلي:

ـ **توضيح أهمية تحقيق الأهداف التعليمية:** ويتم ذلك من خلال قيام المعلم بذكر النتائج المباشرة والبعيدة لتحقيق هذه الأهداف وأما من خلال الطلب من التلاميذ أن يذكرون الفوائد التي يتوقعون الحصول عليها من تحققها.

ـ **إثارة حب الاستطلاع عند التلاميذ:** من خلال تقديم مادة تعليمية جديدة أو من خلال مناقشة الموضوع وهنالك أساليب أخرى كثيرة يمكن أن يستخدمها المعلم في هذا المجال كأن يقرأ لهم خبرا في مجلة يتضمن معلومات مثيرة عن القطب الجنوبي أو يروي لهم حادثة تاريخية طريفة عن موسى بن نصير ونحو ذلك.

ـ **إثارة صادمة:** أي أن تترك أثرا صادما في نفوس التلاميذ وتضعهم في موقف الحائر المتسائل ومن أمثلة عن ذلك أن يسأل المعلم تلاميذه ماذا يحدث إذا احتجبت الشمس عن الظهور؟

ـ **إحداث تغيرات ملحوظة في الظروف المادية بفرقة الصف:** من خلال الطلب إلى التلاميذ بأن يعيدوا ترتيب مقاعدهم خلال قيام المعلم بتعليق خريطة أو لوحة معينة في مكان بارز ونحو ذلك من التغيرات التي تساهم في زيادة فاعلية النشاطات التعليمية المحافظة على استمرار انتباه التلاميذ للدرس طوال الحصة ومن أكثر الطرق التي تساعد في تحقيق هذا الجانب حسبما يلي:

ـ تنويع الأنشطة التعليمية العلمية ويراعي هذا التنويع أن يكون وسيلة لمساعدة التلاميذ في تحقيق الأهداف التعليمية.

ـ تنويع الوسائل الحسية للإدراك: استخدام المعلم للتلميحات غير لفظية متمثلة في الإشارات والحركات البدائية وتغيير نغمة الصوت.

ـ قيام المعلم بالتحرك والتنقل داخل غرفة الصف مع مراعاة أن يكون تحركه وتنقله وظيفيا بمعنى أن يساعد في تركيز انتباه التلاميذ على النشاط التعليمي الجاري وعليه أن يتجنب التحرك السريع المتلاحق لأن ذلك قد يؤدي إلى تشتت انتباههم.

ـ إتاحة الفرص أمام التلاميذ للعمل في جماعات صغيرة.

ـ إثارة أنواع مختلفة من الأسئلة وخاصة الأسئلة التي تتطلب التفكير وتقديم الآراء والأسئلة التي يتاح فيها المجال أمام التلاميذ اقتراح أكثر من إجابة واحدة لسؤال واحد والأسئلة الموجهة نحو تصور المستقبل ومراعاة الفروق الفردية من خلال التنويع في مستويات الأنشطة التعليمية.

ـ **تعزيز انجازات التلاميذ:** يرى السيد والشيخي (2010) أنها من الطرق المساعدة في تحقيق هذا الجانب استخدام التعزيز الإيجابي سواء كان لفظي مثل المدح، وغير اللفظي ويتمثل في استخدام التعابير الموافقة وإعجاب مثل أحسن، ممتاز ونحو ذلك، أما التعزيز الايجابي غير اللفظي فيكون عن طريق الابتسام، استخدام تعبيرات أوجه لإبداء الاهتمام، أو كتابة إجابة التلميذ على السبورة، اقتراب من التلميذ ونحو ذلك من مظاهر السلوك التي تدل على الموافقة والإعجاب دون أن تتضمن كلاما يقوله المعلم ولا يخفى أثر التوظيف الجيد للتعزيز الايجابي بنوعية فزيادة اهتمام التلاميذ في نشطات الدرس.

القسم الثاني: تقدير الذات.

1ـ تعريف مفهوم الذات:

يعرفه روجرز بأنه ذلك التنظيم العقلي المعرفي و المفاهيم والقيم الشعورية التي تتعلق بالسمات المميزة للفرد وعلاقته المتعددة (أورد في: يوسف،1992). بينما يرى زهران(2005)بأنه تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية و التصورات التقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته (أورد في: حمزاوي،2017).

أضاف كفافي (2009) بأنه مصطلح افتراضي يتضمن جميع الآراء والأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يكونها الفرد عن نفسه و جسمية و شخصية و اجتماعية تسمل معتقدات الفرد وقيمة مخابراته السابقة و طموحاته المستقبلية.

عرف جورج ميد مفهوم الذات بأنه النظام الديناميكي للمفاهيم والقيم والأهداف والمثل والتي تقرر الطريقة التي يسلك بها الفرد، بمعنى أن الذات لا تقتصر على جسم الفرد فقط وإنما هي تتضمن كل ما يدخل في مجال حياته من الماديات والمعنويات، كما تتضمن الأفراد و الآراء و المعتقدات ويذهب ميد إلى أن البناء الاجتماعي لمفهوم الذات هو ما يعتبر تعبيرا أو انعكاسا عن الآراء و الاتجاهات التي يتم توصيلها عن طريق أشخاص آخرين (أورد في: خيري،2014). أما عدس (1999) فقد أضح أنه عبارة عن فكرة المرء عن نفسه وهو من أهم العوامل التي تعتبر كمؤثرات على سلوك الفرد، فالأفراد

يصفون إدراكاتهم لذواتهم في مختلف الجوانب كالتقبل الاجتماعي، الجاذبية، الفيزيولوجية، القدرة الرياضة، القدرات العلمية.

يرى ستراتون و هايس أن مفهوم الذات هو مجموع الطرق التي يرى الفرد نفسه من خلالها، وعادة ما ينظر إلى مفهوم الذات على أنه ذوي بعدين أساسيين هما البعد الوصفي و يعرف باسم صور الذات و البعد التقييمي و يعرف بتقدير الذات، و أن كان يستخدم المصطلح غالبا للإشارة إلى الجانب التقييمي من إدراك الفرد لذاته (أورد في: عبد العزيز،2012).

2ـ مفهوم تقدير الذات:

يعتبر تقدير الذات من المفاهيم المتعلقة بشخصية الإنسان وقد شاع استخدامه في كتب علم النفس وعلم الاجتماع ولقد ذكرت عدة تعريفات نذكر منها:

تعرفه مالهي (2005) على أنه تقييم المرء الكلي لذاته إما بطريقة إيجابية و إما بطريقة سلبية إنه يشير إلى مدى إيمان المرء بنفسه و بأهليتها وقدرتها و استحقاقها للحياة, وهو في الأساس شعور المرء بكفاءة ذاته و بقيمتها.

ويعرفه بخيث (1985) على أنه مجموع من الاتجاهات والمعقدات التي يستند عليها الفرد، عندما يواجه العالم المحيط به. وبالتالي فإن تقدير الذات هو حكم الشخص تجاه نفسه وقد يكون هذا الحكم والتقدير بالموافقة أو الرفض. أما روزبناغ (1979) فيرى أنه عبارة عن اتجاهات الفرد الشاملة نحو ذاته السلبية منها و الايجابية وعليه فإن الفرد

بتقدير ذات مرتفع يعتبر نفسه ذات قيمة و أهمية. بينما يتميز المنخفض في تقدير الذات بعدم الرضا عن النفس ورفض للذات و احتقارها. كما يعرف روزنبارغ تقدير الذات بأنه الفكرة التي يدرك رؤية الآخرين للفرد وتقيمهم له (أورد في: سني،2015).

يذهب فهمي (1979) في تعريفه إلى أن تقدير الذات عبارة عن مدرك أو اتجاه يعبر عن أدارك الفرد لنفسه وعن قدرته نحو كل ما يقوم به من أعمال وتصرفات، ويتكون هذا المدرك في إطار الحاجات الطفولة وخاصة الاستقلال و الحرية والتفوق والنجاح. أما شوكت (1993) عرف تقدير الذات بأنه تقييم الفرد لذاته، ومعرفة لحدود إمكانياته ورضاه عنها، وثقته في نفسه وفي قدرته على تحمل المسؤولية، ومواجهة المواقف المختلفة مع الآخرين، وشعوره بحب واهتمام وتقدير الآخرين له (أورد في: سمور 2015)

وقد عرف شعيب (1989) بأنه حكم شخصي يعني القيمة التي يعبر عنها بالاتجاه الذي يشعر به الفرد نحو نفسه، وهو خبرة موضوعية يقدمها الفر للآخرين من خلال التعليق اللفظي و السلوكيات الاخرى، وهذا يبين أنه عندما نتكلم عن التقدير الذات فإننا نرجع إلى حكم شخصي للفرد عن الاستحقاق وعدم الاستحقاق التي يتم التعبير عنها في الاتجاهات التي يحملها تجاه نفسه. و أضاف كوبر سميث (1967) تقدير الذات بأنه تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن اتجاهات الفرد الايجابية و السلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد أنه قادر وهام وكفئ (أورد في:

لقوقي،2016). أما عبد الرحمن فيرى تقدير الذات حكم الفرد تجاه نفسه و الذي يعبر عنه لفظيا وعقليا و سلوكيا ويوضح إلى أي مدى يعتقد الفرد أن لديه القدرات و الإمكانيات المناسبة ومدى إحساسه بالنجاح و بقيمته و الأهمية في الحياة (أورد في: الغامدي،2009).

كما يعرف عبد المقصود تقدير الذات بأنه مجموعة من التقديرات الحسنة و السيئة التي يعطيها الفرد حول نفسه و التي تتضمنها عبارات الاختيار من حيث درجة توافرها في ذاته، و أن تقدير الفرد لذاته يمكن أن يتكون من علاقاته بالأخرين، فهو يرتبط بعلاقة الفرد بالمجتمع الذي يعيش فيه الأفراد المحيطون و يعيشون معهم(أورد في: عبد العزيز،2012).

3ـ الفرق بين مفهوم الذات و تقدير الذات:

يرى عبد (1982) أن مفهوم الذات عبارة عن معلومات عن صفات الذات، بينما تقدير الذات تقييم لهذه الصفات وأن الذات تتضمن فهما موضوعيا أو معرفيا للذات، أما التقدير الذات فهو فهم انفعالي للذات يعكس الثقة بالنفس(أورد في: شايع، 2013). ويمثل مفهوم الذات حسب بوكرطوطة و جواودية (2018) يمثل مفهوم الذات مجموعة الأفكار والاتجاهات و الآراء التي يشكلها الفرد عن نفسه، أي أنها البناء المعرفي المنظم المكون من مختلف خبراء الحياة، أما تقدير الذات فهو التقييم الذي يصنعه الفرد نحو المفهوم الذي شكله عن ذاته، ويكون هذا المفهوم إيجابيا أو سلبيا أي أنه الخبرة الذاتية

المشكلة من خلال المفاهيم و الأفكار التي يرى بها الفرد نفسه، أي أن تقدير الذات هو الجزء الانفعالي لمفهوم الذات.

وقد قدم كوبر سميث تعريفا للتفرقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات تم ايجازه فيما يلي:

مفهوم الذات يشمل مفهوم الشخص ورآءه عن نفسه، بينما تقدير الذات يتضمن التقييم الذي يصنعه ويتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتباره لذاته. ولهذا فتقدير الذات يعبر عن اتجاه القبول أو الرفض، و يشير إلى معتقدات الفرد اتجاه ذاته، و باختصار يكون تقدير الذات هو الحكم على مدى صلاحيته، معبرا عنها بواسطة الاتجاه الذي يحمله نحو ذاته، فهو خبرة ذاتية ينقلها للأخرين عن طريق التقارير اللفظية ويعبر عنها بالسلوك الظاهر(أورد في: حماني،2010).

بينما ميز هامشيكبين مصطلحي مفهوم الذات وتقدير الذات ، حيث أن الأول يشير إلى مجموعة كالأفكار و الاتجاهات التي نكونها عن ذواتنا في أي لحظة من الزمن، أي أنها ذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشأ من الوعي بأنفسنا، بينما يمثل تقدير الذات الجزء الانفعالي منها (أورد في: عمور،2018). في الأبحاث التي قام بها فوكس (1990) ميز بين الاصطلاح الوصفي "مفهوم الذات" و الاصطلاح الوجداني العاطفي " تقدير الذات" ففي تعليقه يقول: أن مفهوم الذات يشير إلى وصف الذات بواسطة الجمل الإخبارية مثل: أنا الطالب . أنا إنسان . أنا رجل وذلك لتكوين وصياغة صورة شخصية

متعددة الجوانب. أما تقدير الذات فيهتم بالعنصر التقييمي لمفهوم الذات حيث أن الأفراد يقومون بصياغة وإصدار الأحكام الخاصة بقيمهم الشخصية كما يرونها من حيث الحسن والقبح، الإيجاب والسلب، بالسمو أو الانحطاط مقارنة بالأخرين. ويرجع مصدر هذا الحكم إلى الفكرة التي كونها الفرد عن نفسه(أورد في: الأزرق، 2000).

4ـ نظريات تقدير الذات:

هناك عدة نظريات حاولت تفسير تقدير الذات ومن أهمها ما يلي:

ـ نظرية كوبر سميث:

لقد استخلص كوبر سميث نظريته لتفسير تقدير الذات من خلال دراسته لتقدير الذات عند أطفال ما قبل المدرسة ثانوية، حيث ذهب إلى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، فضلا عن ذلك يرى كوبر سميث أن تقدير الذات ظاهرة أكثر تعقيدا لأنها تتضمن كلا من تقييم الذات رد الفعل أو الاستجابات الدفاعية، و إذا كان تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييمه نحو الذات فإن هذه الاتجاهات تتسم بقدر كبير من العاطفة، فتقدير الذات عند سميث هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمنا، وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها (التعبير السلوك) و يشير إلى الأساليب السلوكية، التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته، التي تكون متاحة للملاحظة الخارجية (أورد في: كفافي،1989).

ـ نظرية التحليل النفسي:

تقوم نظرية التحليل النفسي على ثلاث مسلمات أساسية عن الطبيعة الانسانية، أولها أن السنوات الخمس الأولى من حياة الفرد هي أهمها و أكثرها تأثيرا في سلوكه في لمراحل التالية من حياته، سواء كان سلوكا سويا، أو شاذا، و ثانيهما أن الدفاعات الغريزية الجنسية للفرد هي محددات أساسية لسلوكه، وثالثها، أن الجانب الأكبر من سلوك الفرد تحكمه محددات لا شعورية قد أعطى فريود مكانة بارزة للانا في البناء الشخصية ويرى الشهري (1999) أن الأنا تقوم بدور وظيفي وتنفيذي تجاه الشخصية، اضافة إلى أنها تحدد الغرائز، لتقوم بإشباعها، وتحدد أيضا إلى جانب ذلك كيفية إشباعها، كما تقوم أيضا بمنع تفريغ الشحنة حتى يحين الوقت المناسب لتفريغها، وتقوم بالاحتفاظ بالدوافع النفسية بين متطلبات الصراع الأخلاقي للشخصية، وبين الدوافع الطبيعية، ولها القدرة على الاحتفاظ بالتوافق بين الدوافع و الضمير(أورد في: لقوقي،2016).

ـ نظرية روزنبرغ:

تدور أعمال روزنبرغ حول محاولته دراسة نمو و ارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته و سلوكه من زوايا المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط بالفرد وقد اهتم "روزنبرغ" بصفة خاصة بدراسة تقييم المراهقين لذواتهم ووسع دائرة اهتمامه بعد ذلك حيث شملت ديناميات تطور صورة الذات الإيجابية في مرحلة المراهقة، و اهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته، وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في

إطار الأسرة و أساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للفرد فيما بعد، كما اهتم بشرح و تفسير الفروق التي توجد بين الجماعات في تقدير الذات مثل تلك التي بين المراهقين البيض و التغيرات التي تحدث في تقدير الذات في مختلف مراحل العمر. والمنهج الذي استخدمه "روزنبرغ" هو الاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق و اللاحق من الأحداث والسلوك.

و اعتبر "روزنبرغ " أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وطرح فكرة أن الفرد يكون اتجاه نحو كل الموضوعات التي يتفاعل معها وما الذات إلا أحد هذه الموضوعات ويكون الفرد نحوها اتجاها لا يختلف عن الاتجاهات التي يكونها عن الموضوعات الأخرى، ولكنه فيما بعد عاد و اعترف بأن اتجاه الفرد نحو ذاته ربما يختلف ولو من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى (أورد في: قحطان،2010).

- نظرية زيلر:

تفترض نظرية زيلر أن تقدير الذات ينشأ ويتطور بلغة الواقع الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد، لذا ينظر "زيلر" على تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات إلا في أيطار المرجعي الاجتماعي و يصنف "زيلر" تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته و يلعب دور

المتغير الوسيط، أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات و العالم الواقعي و على ذلك هو العامل الذي يحدد نوعية المتغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك .

وتقدير الذات طبقا " لزيلر" مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى، ولذلك فإنه افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه، إن تأكيد "زيلر" على عامل الاجتماعي جعله يسهم مفهومه و يوافقه النقاد على ذلك بأنه تقدير الذات الاجتماعي، وقد أدعي أن الماهج أو المداخل الأخرى في دراسة تقدير الذات لم تعط العوامل الاجتماعية حقها في نشأة ونمو تقدير الذات (أورد في: بورنان،2010).

ـ نظرية الذات لكارل روجرز:

ترى النظرية **أن** الإنسان يولد ولديه دافعية قوية لاستغلال إمكانيته الكامنة لتحقيق ذاته **و** ليسلك بطريقة تتوافق مع هذه الذات، وقد يحتاج الإنسان إلى إنسان آخر يظهر تفهما و بيدي تعاطفا كاملين لكي يساعده على استنباط هذه الإمكانيات الكامنة و استقلالها لكي يحقق ذاته. و لذلك يعتمد المرشد في ظل هذه النظرية على مساعدة المسترشد على استكشاف و استغلال إمكانياته المعرفية الذاتية في جو من القبول الكلي الغير مشروط و المتفهم، و المتعاطف بدون انتقاد وبرضا كامل سعيا وراء تحقيق الفردية و تكوين الذات. حيث تفترض النظرية ما يلي:

ـ لكل إنسان الحق الكامل لأن يكون مختلفا في الرأي و المفاهيم و السلوك.

ـ أن يتصرف بما تمليه عليه معتقداته و مبادئه، أي أن يكون سلوكه وتصرفه متوافقا مع أفكاره.

ـ حرية التصرف يجب أن تتوافق مع القوانين العامة ولا تمس حقوق و حرية الآخرين.

ـ بما أنه حر في اختيار نمط سلوكه فهو مسؤول على تبعات ذلك السلوك.

وعليه تسعى نظرية الذات لكارل روجرز إلى تحقيق الأهداف التالية:

ـ تحقيق الذات من خلال تكوين شخصية متماسكة و قوية و مستقلة و تلقائية لاتضع اعتبارا كبيرا لما يقوله الآخرين.

ـ تأكيد الذات من خلال تقبل الفرد ورضاه عن نفسه.

كما أدخل روجرز ثلاثة مفاهيم توحيدية جديدة هي:

ـ الحاجة إلى الاعتبار الإيجابي.

ـ الحاجة إلى اعتبار الذات.

ـ شروط التقدير (أورد في: سايح، 2015).

ـ نظرية إيشتاين:

من نظريات الذات التي تسعى فيها" إيشتاين" إلى توضيح ماهية مفهوم الذات بقوله: إن كل شخص يضع هيئة أو صياغة للذات اعتمادا على قدرتها و صلاحيتها بشكل غير مقصود طبقا لخبراته المختلفة، و بشكل الجزء الأكبر من هذه الصياغة احتراما كاملا للذات بمقدار الخبرات المرتبطة بالإنجاز، و بزيادة تقدم الفرد، فإن نظريته

تزداد تعقيدا ومع ذلك يظل متمسكا بمبادئها الأساسية، بمعنى أن اعتقاد شخص ما في قيمته و أهميته قد لا يتغير كثيرا بشكل جذري، ودائما تتغير الاستنتاجات المستخلصة من هذه الاعتقادات أو يعاد فحصها و التحقق منها مرة أخرى بتقدم العمر و زيادة خبرات الحياة، فاعتقاده بأنه إنسان ذو قيمة ليس بالضرورة أن يتخلص منه في جميع الحالات و أنه من السهل أن يحبني الآخرون مثلا، و يتطور هذا المفهوم التقويمي و فقا لملاحظات عن ذاته أنه كموضوع مجرد وفقا لكيفية رؤية الآخرين له وهو على هذا النحو أمر مكتسب يتوقف بالدرجة الأولى على خبرات التنشئة الأولى ومدى الاستحسان و الاستهجان الذي لقيه الفرد أو يلقاه من قبل ذوي أهمية في حياته (أورد في: عبد الأمير،2011).

ـ نظرية القياس الاجتماعي "لمارك ليري":

وفقا لنظرية القياس الاجتماعي يعد تقدير الذات حسب بن درف (2020) قياسا نفسيا يراقب نوعية علاقات الفرد بالآخرين، وتقوم النظرية على أساس افترض أن الناس يمتلكون دافعا سائدا نحو تعزيز العلاقات البينية شخصية المهمة، و أن نظام تقدير الذات يراقب جودة العلاقات بين الأشخاص، و أفعال الفرد، وعلى وجه التحديد الدرجة التي يقيم بها الفرد علاقته مع الآخرين على أنها تحمل قيمة، و أنها مهمة وثيقة، وعندما يتم المرور بخبرة التقويم الواطئ فإن نظام القياس الاجتماعي يستشير الضيق الانفعالي كعلاقة تحذير أو إنذار، ويدفع بالفردّ إلى إظهار سلوكيات تسترجع التقدير الايجابي، و

محاولة المحافظة عليه، إن تقدير الذات الواطئ لدى الفرد يكون مقترنا بحالات الفشل في إنجاز المهمات أو الانتقاد أو الرفض من الآخرين، وغيرها من الأحداث التي لها مضامين سلبية، ويرتفع تقدير الذات عندما ينجح الفرد في إنجاز المهمات، وعندما يختبر حب الآخرين. ويرتبط تقدير الذات الواطئ بعدد من المشاكل الشخصية و النفسية مثل الاكتئاب، الوحدة، الإدمان، الفشل الدراسي و السلوك الإجرامي (أورد في: بن درف،2020).

ـ نظرية الذات عند ماسلو:

إن هذه النظرية جعلت من الذات جوهر الشخصية إذا تعكس عند ماسلو مبادئ النظرية الحيوية و بعض من سمات نظرية المجال. كما أنها تؤكد على المجال السيكولوجي وترى أنه منبع السلوك، وكما ارتكزت هذه نظرية الذات عند ماسلو على عمق خبرته في الإرشاد و العلاج النفسي، وخاصة في الطريقة التي ابتدعها في العلاج النفسي، وهو العلاج المتمركز حول الذات ومن جهة تلك النظرية فإن 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، وهذا المعنى أو الإدراك هو الذي يحدد سلوكنا إزاء الموقف (أورد في: سني،2015).

5ـ أهمية تقدير الذات:

يحتل مفهوم تقدير الذات أهمية خاصة في حياة الفرد حيث يرى الآلوسي (2014) أنه يوجه أفعالنا في المواقف المختلفة و على أساسه نفسر الخبرات التي نمر بها ونحدد توقعاتنا من أنفسنا ومن الآخرين يضاف إلى ذلك أن مفهوم تقدير الذات يعمل على تحقيق الاتساق المتواصل بين سلوكنا ونظرتنا لأنفسنا سلبية كانت هذه النظرية أو إيجابية.

ويشير تقدير الذات حسب كفافي (1989) إلى نظرة الفرد الإيجابية له نفسه، بمعنى ينظر الفرد إلى ذاته نظرة عالية تتضمن الثقة بالنفس بدرجة كافية، كما تتضمن إحساس الفرد بكفاءاته وجدارته و استعداده لتقبل الخبرات الجديدة، وبصفة عامة يرتبط الذات بالسلوك الذي يعبر عن النمو أكثر مما يعبر عن الدفاع، كما يعبر عن ذلك أصحاب التوجه الإنساني في علوم النفس.

أوضحت مالهي (2005) تقدير الذات له تأثير عميق على جميع جوانب حياتنا، فهو يؤثر على مستوى أدائنا في العمل وعلى الطريقة التي نتفاعل بها مع الناس، وفي قدرتنا على التأثير على الآخرين، وعلى مستوى صحتنا النفسية. وحسب ناثاينال براندن " وهو عالم نفس ممارس ورائد في مجال تقدير الذات يقول: من جميع الأحكام التي نصدرها في حياتنا ليس هناك حكم أهم من حكمنا على أنفسنا باختصار تقدير الذات هو مفتاح النجاح"

6ـ أقسام تقدير الذات:

يقسم علماء النفس حسب حمزاوي (2017) تقدير الذات إلى قسمين:

أ ـ تقدير الذات المكتسب: ويتحقق بإنجازات الشخص و نجاحاته في الحياة، فيبنى على فكرة أن الانجاز يأتي أولا ثم يتبعه التقدير الذاتي.

ب ـ تقدير الذات الشامل: ويعود **إلى** إحساس الشخص العام بافتخاره بذاته حتى ولو لم يحقق انجازات في حياته. يبنى على فكرة أن التقدير الذاتي يكون أولا ثم يتبعه التحصيل أو الانجاز.

7ـ مكونات تقدير الذات:

إن تقدير الذات يتكون لدى الفرد نتيجة عوامل متعددة أهمها النضج و الخبرات التي يمر بها الفرد في الأسرة و المدرسة و المجتمع فتشكل صورة عن نفسه تتضمن الخصائص الجسمية و العقلية و الانفعالية و الاجتماعية و الأخلاقية، فمجتمع معا مكونة التقدير للذات الذي يعكس درجة احترام الفرد لنفسه و القيمة التي يعطيها لذاته كما يدركها هو ويحس بها الآخرون تجاهه، ومن هنا نجد وفق الحجري (2011) أن مكونات تقدير الذات تتمثل في:

ـ الجانب الجسمي: ويتضمن مظهرين هما:

أ ـ النمو الفسيولوجي: وهي التغيرات التي تحدث في الأجهزة الداخلية للفرد. التغيرات في افرازات الغدد الصماء وغدة الجنس.

ب ـ النمو العضوي: و يتمثل في نمو الأبعاد الخارجية كالطول و الوزن و التغير في ملامح الوجه وغيرها من المظاهر التي تصاحب عملية النمو عن الفرد. وتبدو أهمية هذا الجانب في أنه من الأمور الهامة التي لها تأثير واضح على الفرد، والخروج عن المعايير الهامة للنمو و التي تؤدي إلى الشعور بالنقص، وتعكس على نظرته لذاته إيجابيا أو سلبيا.

ـ الجانب العقلي: وهو يسير إلى النواحي الثقافية و المعرفية و يتضمن المظاهر السلوكية التي تتطلب قدراته العقلية، وكلما قرب فكرة الفرد عن قدراته العقلية من الواقع كلما مكنه ذلك من تحقيق تكيف إيجابي مع ذاته ومع محيطه كما يسهم في وضع أهداف متفقة مع إمكانيته وبالتالي تحقق النجاح و التقدم، أما إذا بالغ في تقييم ذاته فإنه يقابل الكثير من المعوقات التي تؤدي به إلى الفسل، وبذلك فإنه يعوق نفسه بنفسه عن إمكانية تحقيق ما يمكن تحقيقه ويحيط نفسه بمفهوم سالب للذات يقيده ويعوقه.

ـ الجانب الاجتماعي: وهو الكيفية التي يدرك بها الفرد ذاته كفرد يقوم بعلاقات اجتماعية في المواقف الاجتماعية المختلفة، فيتضمن علاقات الفرد مع الآخرين و مكانته لديهم ومكانتهم لديه، و الصورة التي يعتقد الفرد أن الأخرين يرونه عليها، حيث أن التفاعل الاجتماعي السليم و العلاقات الاجتماعية الناضجة تغرز الفكرة السليمة عن الذات و بذلك يزيد تفاعله الاجتماعي ويزيد بذلك تقدير الفرد لذاته.

ـ **الجانب الأخلاقي:** يعني إدراك الفرد الالتزام بالمثل و القيم و المبادئ و الأخلاقيات النابعة من الدين و الثقافة مما يعكس ذلك في زيادة تقدير الفرد لذاته.

ـ **ثقة الفرد بنفسه:** تتكون الثقة بالنفس من خلال إعطاء الفرد فرصا كافية للخبرة و التجريب لأنه مع الوقت يدرك أن حل المشاكل يحتاج إلى الكثير من المحاولة و الخطأ، و أن توقعات النجاح قريبة من توقعات الفشل كما أن تفاعل الفرد مع غيره من الجماعات المحيطة بها تفاعلا إيجابيا يؤدي إلى الثقة بالنفس و تأكيد الذات و محاولته إشعار الآخرين بأهميته كفرد له كينا مستقل.

و يتكون تقدير الذات حسب مالهي و ريزنر(2005) من عنصرين أساسيان هما: الكفاءة الذاتية وقيمة الذات.

أ ـ **الكفاءة الذاتية:** وهي تمتع المرء بالثقة بالنفس و إيمانه بأنه قادر على التكييف و التعامل مع التحديات الأساسية في الحياة.

ب ـ **قيمة الذات:** وتعني في الأساس قبول المرء لنفسه دون شرط أو قيد وأن يكون لديه شعور بأنه أهل للحياة وجدير بأن يبلغ السعادة فيها، أي يشعر بالرضا عن نفسه.

8ـ أبعاد تقدير الذات:

هناك ثلاثة أبعاد وفق الألوسي (2014) وهي كما يلي:

أولا: مفهوم تقدير الذات الأحادي البعد:

يعد هذا الاتجاه الأقدم و الأكثر تعبيرا عن وجهات النظر التقليدية في النظر إلى مفهوم تقدير الذات ربما لأن الفكرة الأحادية تحمل في طياتها العمومية أو الشمولية، ويعد أنصار هذا الاتجاه أن مفهوم تقدير الذات يمكن تصوره على أنه مركب شامل يتكون من عدد من البيانات المتداخلة عن الذات و بمعنى آخر يؤكد هذا النموذج على أن أداة القياس في هذا البعد تتضمن مجالات أو ومضامين مختلفة تشكل مفهوم تقدير الذات الأحادي البعد.

ثانيا: مفهوم تقدير الذات متعدد الأبعاد:

على العكس من الاتجاه التقليدي لمفهوم تقدير الذات الكلي فهناك النموذج الذي يؤكد أن مفهوم تقدير الذات متعدد الأبعاد. ويرى أنصار هذا الاتجاه أن جمع فقرات الاختبار لتعطي درجة واحدة كلية تؤدي إلى اختفاء الفروق أو التميزات التي يقيمها الأفراد فيما يتعلق بكفاياتهم في مجالات الحياة المختلفة. وقد أظهرت الدراسات بهذا الخصوص أن مفهوم تقدير الذات ليس متعدد الأبعاد فحسب و إنما لا يمكنه فيه بشكل مناسب مالم ينظر إليه على أنه بناء متعدد الأبعاد وقد استنتجت "بارين" بعد مراجعة مكثفة لعدد من دراسات الصدق البنائي أن مفهوم تقدير الذات متعدد الأبعاد.

ثالثا: النموذج الهرمي لمفهوم تقدير الذات:

يستند الأساس النظري لهذا النموذج إلى وجود عامل عام لمفهوم تقدير الذات كعنصر أعلى في الترتيب و يتألف هذا العام من مفاهيم الذات المتعددة و ذات صلة بمجالات معينة، مع أ، مفاهيم الذات هذه مرتبطة إلا أنه لا يمكن عدها تركيبات منفصلة، ومفهوم الذات بحد ذاته وكل مجال نوعي يرتبط به يحدد بفقرات تشكل المقاييس الفرعية المستقلة، ومع أن التصور الهرمي لمفهوم تقدير الذات كان متضمنا في كتابات الكثير من الباحثين إلا أن شافلسون وزملاءه تميزوا بأنهم الأوائل في اقتراح النموذج الهرمي لمفهوم تقدير الذات.

وترى مالهي (2005) أن تقدير الذات يتسم بأن له أبعاد متعددة، بمعنى أن الإحساس بقيمة الذات يتبع من الكفاءات المتنوعة التي يشعر بها الفرد في أبعاد مختلفة وهناك على الأقل ثلاثة أبعاد متمايزة:

أ ـ المظهر المادي "التقدير المادي للذات": ويتمثل في تقدير الفرد لذاته من خلال مظهره الخارجي وقدراته البدنية.

ب ـ أداء المهام "تقدير أداء المهام": ويتمثل في تقدير الفرد لذاته من خلال أداء المهام المختلفة سواء كان في العمل أو مختلف الأنشطة الأخرى.

ج ـ العلاقات الشخصية "التقدير الاجتماعي للذات": ابتداء من العلاقة مع إفراد الأسرة و إلى مختلف الأشخاص المهمين في حياته.

9ـ العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في الذات، والتي تؤدي إلى تقدير ذات مرتفع أو منخفض لدى الأفراد وهي:

1ـ العوامل الداخلية: هي العوامل التي يولدها الفرد لنفسه مثل أفكاره عن ذاته و التطلعات الشخصية و الانجازات الشخصية يوضح العوامل المختلفة التي تحدد مستوى تقدير المرء لذاته.

2ـ العوامل الخارجية: هي العوامل البيئية مثل تأثير الآباء و الأشخاص المهمين في حياتنا و العوامل الخارجية تلعب دورا حاسما في تشكيل تقدير الذات لدى المرء أثناء الطفولة خصوصا أثناء السنوات الثلاث أو الأربع الأولى . أو بالنسبة للبالغين أو الكبار تكون العوامل الداخلية هي الحاسمة. يمكننا أن نعيد تربية أنفسنا ونتحرر من العقبات الداخلية الأفكار السلبية التي تحول بيننا وبين تقديرنا لذاتنا ومن بين أهم العوامل الخارجية التي أشار إليها جمل (2015) هي:

أ ـ البيئة الأسرية: ينمو تقدير الذات منذ الميلاد ويتفق علماء النفس على أن التجربة المبكرة أثناء مرحلة الطفولة أو المراهقة يكون لها تأثير كبير في تقدير الذات و الأسرة هي العامل في التنشئة الاجتماعية فهي تزود الطفل بالمؤشرات المبدئية بخصوص ما إذا كان مقبولا أو غير مقبول أو محبوب أو غير محبوب جدير بالثقة أو غير جدير بها.

ب ـ أراء الآخرين: كذلك يتأثر مستوى تقدير الذات بالكيفية التي يعاملنا بها مع الآخرين فالأفراد الذين تمت معاملتهم باحترام و اهتمام من قبل أشخاص مهمين في حياتهم كمعلميهم أو زملائهم غالبا ما يكون لديهم قدر مرتفع من التقدير الذات.

ت ـ المظهر: أشارت الأبحاث إلى أن مظهر المرء عنصر مهم في تحديد مستوى تقدير الذات وهذا يرجع أساسا إلى حقيقة أن تقييمات و أراء الأخرين غالبا ما تكون مبنية على مظهرنا. فالأشخاص الجذابون يكونوا أكثر قابلية لأن يحبوا مقارنة بالأشخاص غير الجذابين.

ث . الإنجاز الأكاديمي: فالدرجات الأكاديمية الجيدة تعزز من شعوره المرء بالقيمة و الكفاءة وتقدير الذات و الانجاز الأكاديمي مرتبطين بشكل كبير.

ج . جماعة الرفاق: لجماعة الرفاق أثر على تنشئة الطفل يتعلم أن يعدل سلوكه مثلما يفعل رفاقه، وأن ينظر إلى نفسه مثلما ينظرون إليه، وهم يلعبون دورا مهما في تكوين مفهوم الذاتي عنده، ويمثل رفاق الطفل خاصة الأكبر سنا، أو القائد، نماذج أنماط السلوك المستحسنة اجتماعيا و الملائمة لجنسه فخلال تفاعلات الطفل الاجتماعية مع الأطفال الآخرين يبدأ الطفل في صنع أحكامه عن كيف يقارن نفسه برفقائه وهذه هي بداية تقدير الذات وتتأثر اتجاهات المرء نحو ذاته بالاتجاهات التي يبديها الاخرون نحوه منذ الطفولة المبكرة ويتوقف تقبل الطفل لذاته على تقبل الآخرين له.

ح ـ اللغة والبيئة العقلية: يرى الغامدي (2009) أنه للغة و البيئة العقلية تأطير في تنشئة الطفل، حيث أن هناك علاقة بين اللغة وتطور الذهني، كما أن هناك علاقة بين اللغة و الأفكار، حيث أن كل منها يؤثر في الاخر، لذلك تعتبر اللغة من المصادر المهمة التي تؤثر في تشكيل مفهوم الذات.

3ـ العوامل المتعلقة ببنية الجسم:

أ ـ صورة الفرد عن جسده:

يرى زهران (1999) أنه بجانب كل من صورة الجسم والعوامل العقلية، إن مفهوم تقدير الذات يتأثر بالخصائص و المميزات الأسرية و الاجتماعية، فالطفل الذي يولد، وينشأ في أسرة تحيطه بالعناية و التقبل، يرفع من ذلك من قدراته و اهتماماته ومهارته، وفي نفس الوقت يمكن أن يتسبب الوالدان في أن يدرك الطفل نفسه كشخص غبي، أو مشاكس، أو غير موثوق به، وذلك إذا اتبعنا أساليب خطأ في التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة، وتعلب المقارنة دور يؤثر في مفهوم الذات لدى الفرد إذا قارن نفسه بجماعة من الأفراد أقل قدرة منه فيزيد من قيمتا، أو بجماعة أعلى منه شأنا فيقلل من قيمتها.

ب ـ معدل النضج:

أوضح شعبان (2010) أنه غالبا ما يقترن النضج المبكر بتقدير إيجابي للذات، حيث أن النضج المبكر يمكن المشاركة في نشاطات اجتماعية و رياضية تعطي الفرد مكانة و اعتبارا، كما يمكن المراهق من تحمل المسؤوليات تترك لديه صورة إيجابية عن

ذاته. أما التأخر في النضج فيعاني الفرد من ضغوط نفسية لأنه شعر أنه يعامل و كأنه أصغر من سنه، وبأسلوب يختلف أبناء جيله من المبكرين في النضج فيشعر بالنقص لفقدانه القدرة على المنافسة.

ت ـ النضج الجنسي:

توجد علاقة بين التقدير الذات والنضج الجنسي لدى الشباب و الفتيات، والتبكير في النضج الجنسي له أهمية، حيث يوفر لهم اطمئنانا لرجولته أو لأنوثتها، ويدفع إلى الشعور بالثقة بالنفس.

ث ـ الإعاقة الجسدية:

أشار شعبان (2010) أنه لا يستطيع المعاق جسديا من المشاركة في بعض الأنشطة مما يؤثر سلبا على مفهومه لذاته، وأن اتجاهات الآخرين نحوه يحدد إلى أي حد تِثر الإعاقة على مفهومه لذاته.

وتذكر سمور(2015) بعض العوامل المؤثرة في تقدير الذات منها:

ـ مقدار الاحترام و التقبل و المعاملة التي تتسم بالاهتمام التي يحصل عليها الفرد من قبل الاخرين الهامين في حياته.

ـ تاريخ نجاح الفرد و المناصب التي تمثلها في العالم، يقاس النجاح بالناحية المادية و مؤشرات التقبل الاجتماعي.

ـ مدى تحقيق طموحات الفرد في الجوانب التي يعتبرها هامة، مع العلم بأن النجاح المادية و النفوذ لا يدرك مباشرة و لكنه يدرك من خلال مصفاة في ضوء الأهداف الخاصة القيم الشخصية.

ـ كيفية تفاعل الفرد مع المواقف التي يتعرض فيها للتقبل من قيمته، فبعض الأشخاص قد يخافون يحورون و يكتبون تماما أي تصرفات تشير إلى التقليل من قيمتهم من قبل الآخرين أو نتيجة فشلهم السابق ، حيث تخفف القدرة على الدفاع عن تقدير الذات من شعور الفرد بالقلق و تساعده ي الحفاظ على توازنه الشخصي.

10ـ مقاييس تقدير الذات:

إذا كان الفرد يصل إلى تقدير معين لذاته بفعل تطوره و تفاعله مع المحيط فإنه يظهر من الأهمية بمكان قياس هذا التقدير و التعبير عنه بشكل دقيق و موضوعي لذلك أنجزت عدة مقاييس نذكر منها:

ـ مقياس تقدير الذات لكوبر سميث:

صمم هذا المقياس من طرف كوبر سميث (1967) لقياس اتجاه تقييمي نحو الذات في المجالات الاجتماعية و الأكاديمية و العائلة و الشخصية، ويمثل تقدير الذات تقييم الذي يضعه الفرد لذاته و بالتالي يكون تقدير الذات الكلي هو عبارة عن حكم الشخص عن صلاحيته معبرا عنها باتجاهاته نحو ذاته و أثناء قيام الفاحص بتطبيقه لهذا المقياس

عليه تحاشي استخدام كلمة تقدير الذات أو مفهوم الذات أو تقييم الذات عندما ينطبق المقياس المفحوصين حتى يمنع استنتاجات التحيز(أورد في كربوس،2011).

ـ مقياس تقدير الذات روز نبارغ:

يتكون مقياس "روزنبارغ" لتقدير الذات من (10) بنود أو عبارات بواقع خمس عبارات موجبة و العبارات الباقية سالبة و له بعد واحد صمم أصلا سنة 1962 لقياس تقدير الذات لطلبة الثانويات و المدارس العليا و منذ تطويره و هو يستعمل مع مجموعة أخرى من الراشدين من مختلف الأعمار ومن أكبر نقاط القوة فيه تطبيقه و استخدامه في بحوث مع عينات كبيرة و لسنوات عديدة.

ـ مقياس تقدير الذات لقوردون:

يتضمن مقياس قوردون لتقدير الذات أربعة مقاييس فرعية وهي الارتقاء و يمثل القدرة على التأثير على الغير، و الصلابة و تمثل المواظبة للوصول إلى الهدف و الاستقرار الانفعالي و عكسه القابلية للانفعال و القلق الاجتماعي و يمثل القدرة على تكوين علاقات.

ـ مقياس تقدير الذات لجبريل:

صمم جريل مقياسا لتقدير يضم (142) فقرة موزعة على جوانب مختلفة لتقدير الذات المتمثلة في الجانب الجسدي، الأخلاقي ثقة الفرد بنفسه ككل، الجانب الاجتماعي ،

العقلي و الانفعالي يحتوي المقياس على فقرات ذات الاتجاه الايجابي و أخرى ذات الاتجاه السلبي (أورد في: ديب،2014).

11ـ الخصائص العامة لذوي تقدير الذات المرتفع والمنخفض:

أولا: الخصائص العامة لذوي تقدير المرتفع:

يتميز ذوي التقدير المرتفع، حسب الريماوي (2004).

ـ سرعة الاندماج.

ـ الكفاءة الذاتية.

ـ الشعور بالقيمة الذاتية.

ـ القدرة على مواجهة التحدي.

ـ القدرة على السيطرة على أنفسهم و التحكم في حياتهم.

ـ أكثر إنتاجية.

ـ السعادة و الرضا بحياتهم.

ـ القوة و التحكم في الشعور. (أورد في: سني،2015)

ـ الاستعداد الدائم و المستمر للتحديات.

ثانيا: الخصائص العامة لذوي تقدير المنخفض.

من السهل أن تميز بين الأفراد الذين لديهم تقدير متدني لذات ومن لديهم تقدير مرتفع لذات ومن أهم خصائص الأطفال ذوي تقدير الذات المنخفض وفق مالهي بما يلي:

ـ لا يحبون المغامرة.

ـ يخافون من المنافسة و التحديات.

ـ ساخرون.

ـ لا يتسمون بالحسم.

ـ متشائمون.

ـ خجولون.

ـ يفتقرون إلى قبول الذات.

ـ يلمون الآخرين على جوانب قصورهم الشخصية.

ـ تدني طموحاتهم.

ـ مترددون.

ـ يشعرون بأنهم غير جديرين بالحب.

ـ يفتقرون إلى روح المبادرة.

خلاصة الفصل:

تعتبر دافعية التعلم من المواضيع الهامة لارتباطها الوثيق بالعملية التعليمية التعلمية فهي تعتبر حالة داخلية أو خارجية لدى المتعلم تحرك سلوكه وأداءه وتعمل على استمراره من أجل تحقيق غاية معينة، كما أن لدافعية التعلم أهمية تربوية تجعل المتعلم قابل أن يمارس نشاطات معرفية وعاطفية وحركية في نطاق المدرسة أو حتى خارجها والتي تظهر خاصة في مرحلة الطفولة التي تعتبر مرحلة الاكتساب والتعلم. وكما توصلنا أن مفهوم الذات يبنى ويتحقق من خلال اتصالات و خبرات اجتماعية لأن تقدير الذات لا يولد مع الشخص بل يكتسب من خلال تجاربه الحياتية، وقد ظهر أن هناك علاقة تكاملية بين مفهوم الذات وتقدير الذات.

الـفـصـل الـثـالـث:

مـنـهـجـيـة الـبـحـث

يتركز موضوع بحثنا على دراسة الدافعية للتعلم وعلاقته بتقدير الذات و بعد الانتهاء من جمع أدبيات الموضوع و جمع كل المعلومات و المعطيات المتعلقة بالميدان قمنا في هذا الفصل بالتطرق إلى منهجية البحث التي ستشمل نوع البحث، كيفية اختيار عينة البحث و أدوات البحث، كيفية جمع البيانات و تحليلها و في الأخير تطرقنا إلى حدود البحث.

1 ـ نوع البحث:

يهدف هذا البحث إلى دراسة الدافعية للتعلم و علاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي ولا تخلو أي دراسة علمية من الاعتماد على منهج من أجل القيام بدراسة وفق قواعد و أسس لذلك اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي و هو المنهج الأكثر استخدما في المجالات الاجتماعية و التربوية و النفسية يهدف إلى دراسة الحقائق الراهنة و تحليلها قصد الحصول على تفسيرات تمكن فهم ظاهرة موضوع الدراسة و التحكم فيها.

2 ـ كيفية اختيار عينة البحث:

تم في دراستنا اختيار العينة بطريقة عشوائية حيث يكون لكل فرد نفس الفرصة لاختياره ضمن العينة، حيث أن المجتمع الأصلي للتلاميذ في السنة الدراسة 15655 تلميذ يدرس في السنة الأولى ثانوي بولاية بومرداس تمثلت عينة بحثنا ب120 تلميذ

وتلميذة اختيروا بطريقة عشوائية بثانوية بوكابوس أحمد و ثانوية بويري بوعلام بولاية بومرداس.

2 ـ 1 ـ خصائص عينة الدراسة:

قمنا باختيار عينة البحث حسب الخصائص التالية:

2 ـ 1 ـ 1 ـ خصائص العينة حسب الشعب و الثانويات و الجنس:

جدول رقم (1): يبين توزيع عينة الدراسة حسب الشعب و الثانويات و الجنس

اسم الثانويات	شعبة علوم تجريبية		شعبة أداب		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
ثانوية بوكابوس أحمد	13	17	12	18	60
ثانوية بويري بوعلام	13	17	10	20	60
المجموع	26	34	22	38	120

يبين الجدول رقم (1) توزيع العينة الدراسة حسب الشعب و الثانويات و الجنس حيث بلغ المجموع الكلي لعينة الدراسة شعبة علوم تجريبية ب: 60 منهم 26 ذكور و 34 إناث، و بلغ المجموع الكلي لعينة الدراسة شعبة أداب ب: 60 منهم 22 ذكور و 38 إناث.

2 ـ 1 ـ 2 ـ خصائص العينة حسب متغير الجنس.

جدول رقم (2): يبين العينة من حيث الجنس

اسم الثانويات	ذكور	إناث	المجموع
ثانوية بوكابوس أحمد	25	35	60
ثانوية بويري بوعلام	23	37	60
المجموع	48	72	120

يبن الجدول رقم (2) العينة من حيث الجنس حيث بلغ المجموع الكلي للعينة من حيث الجنس علوم تجريبية ب 60 منهم 23 ذكور و 37 إناث و بلغ المجموع الكلي للعينة من حيث الجنس شعبة أداب ب:60 منهم 23ذكور و 37 إناث.

2 ـ 1ـ 3 ـ خصائص العينة حسب التخصص:

جدول رقم (3): يبين العينة حسب التخصص

اسم الثانويات	شعبة علوم تجريبية	شعبة أداب	المجموع
ثانوية بوكابوس أحمد	30	30	60
ثانوية بويري بوعلام	30	30	60
المجموع	60	60	120

يبين الجدول رقم (3) العينة حسب التخصص حيث بلغ المجموع الكلي لشعبة علوم تجريبية و أداب ب 60 تلميذ لكل شعبة.

3 ـ أدوات البحث:

3 ـ 1 ـ مقياس الدافعية للتعلم:

3 ـ 1 ـ 1 ـ وصف المقياس:

أعد يوسف القطامي من الجامعة الأردنية هذا المقياس سنة1989 واعتمد في بنائه على مقياس الدافع للتعلم المدرسي لكوزيك و أنتويستل ورسل.

3 ـ1 ـ 2 ـ مكونات وطريقة تقدير درجاته:

يتكون مقياس دافعية التعلم من **(36)** عبارة صيغت في جمل تقريرية بعضها موجب وبعضها الأخر سالب موزعة على **(5)** أبعاد وهي:

1 ـ الحماس

2 ـ الجماعة.

3 ـ الفاعلية .

4 ـ الاهتمام بالنشاط .

5 ـ الامتثال.

و الجدول التالي يوضح توزيع عبارات المقياس وفق الأبعاد

جدول(4) : توزيع عبارات مقياس الدافعية التعلم وفق الأبعاد

الأبعاد	عدد العبارات	أرقام العبارات
البعد الأول: الحماس	12	1،2،4،5،7،9،15،20،21،25،31،32
البعد الثاني: الجماعة	08	16،17،29،34،35 ،3،12،13
البعد الثالث: الفاعلية	06	10،11،23،19،30،33
البعد الرابع :الاهتمام بالنشاط المدرسي	03	27،28،36
البعد الخامس: الامتثال	07	6،8،14،18،22،24،26
المجموع	36	

كما يتضمن مقياس دافعية التعلم عبارات موجبة عددها **(22)** عبارة و عبارات سالبة وعددها **(14)** و الجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (5): نوع و أرقام وعدد عبارات مقياس دافعية التعلم

نوع العبارة	أرقام العبارات	عدد العبارات
العبارات الموجبة	**1،3،4،5،7،8،9،12،15،19،20،21،22،23 ،24،26،27،30،31،34،35،36،**	**22**
العبارات السالبة	**،6،10،11،13،14،16،17،2 18،25،28،29،32،33**	**14**
المجموع		**36**

و يقابل **36** بند خمسة بدائل(أوافق بشدة، أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)

3- 1- 3 ـ طريقة الإجابة:

تكون طريقة الإجابة بوضع علامة (x) في خانة البديل الذي نختاره و يتلاءم مع الشعور الذي يتناسب التلميذ بطرح هذا السؤال.

ويتبع هذا المقياس طريقة تدرج الدرجات تبعا لدرجة إيجابية العبارة أي أنه في العبارات الموجبة تعطى الدرجات **(1،2،3،4،5)** على الترتيب، وفي السالبة ينعكس الترتيب السابق حيث تعطى الدرجات**(5،4،3،2،1)** على الترتيب.

و طبقا لهذا النظام، فإن أقصى درجة يمكن أن يتحصل عليها المستجيب في الاستبيان كله هي 180 درجة أي 5x36 =180 درجة، و أدناها هي 36 درجة أي 1x36=36 درجة، درجة، ومعناه أن درجات المقياس تتراوح ما بين 36 ـ 180 درجة، و المتوسط هو 108 درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

ـ الصدق:

أ ـ صدق المحكمين:

للتحقق من صدق هذا المقياس قامت الباحثة باستخدام أسلوب صدق المحكمين، حيث وزع المقياس على ستة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية و علم النفس و يدرسون في جامعة قاصدي مرباح ورقلة وجامعة الوادي لإداء رأيهم فيما يلي:

مدى وضوح فقرات الاختبار ومدى ملائمتها للبعد الذي تنتمي إليه ومدى تغطيتها للمتغير و البعد الذي وضعت لقياسه.

وقد تم حساب معامل الاتفاق بين المحكمين على كل عبارة بمعادلة كوبر و هي كالتالي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

جدول(6): يبين نتائج حساب نسبة الاتفاق لبنود الصورة المبدئية لاختبار الدافعية للتعلم

البند	نسبة الموافقة	البند	نسبة الموافقة	البند	نسبة الموافقة
1	%100	13	%100	25	%100
2	%100	14	%100	26	%100
3	%100	15	%100	27	%100
4	%100	16	%100	28	%100
5	%100	17	%100	29	%100
6	%100	18	%100	30	%100
7	%100	19	%100	31	%100
8	%100	20	%100	32	%100
9	%100	21	%100	33	%100
10	%100	22	%100	34	%100
11	%100	23	%100	35	%100
12	%100	24	%100	36	%100

من خلال الجدول لاحظت أن نسبة اتفاق المحكمين 100% في جميع البنود عدا البعد(8) فقدرت نسبته(90%) و البندين(11) و (22) ب (80%) فهي نسب على درجة عالية من الصدق و احتفظ بجميع بنود المقياس.

ب ـ صدق المقارنة الطرفية(الصدق التميزي):

وذلك باتباع الخطوات التالية:

ـ و تم ذلك باتباع بتوزيع الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية

ـ تصحيح الاختبارو ترتيب الدرجات تنازليا.

ـ أخذ الطرفين من الدرجات 33 % من الدرجات العليا و 33% من الدرجات الدنيا على المقياس (10 تلميذ و تلميذة في كل مجموعة).

ـ تطبيق اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين فتظهر النتائج في الجدول التالي:

جدول(7): دلالة الفروق في الدافعية للتعلم بين الدرجات العليا و الدرجات الدنيا

المتغيرات	الدرجات العليا		الدرجات الدنيا		درجة الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	الدلالة
	م	ع	م	ع				
الدافعية للتعلم	151.4	5.48	116.6	8.983	18	10.457	2.87	0.01 دال إحصائيا

من الجدول يتضح أن الفروق في متوسط دافعية التعلم بين التلاميذ ذوي الدرجات العليا والتلاميذ ذوي الدرجات الدنيا في دافعية التعلم، لها دلالة إحصائية وهذا يشير إلى صدق مقياس الدافعية للتعلم.

ج ـ طريقة الاتساق الداخلي:

وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة البند و الدرجة الكلية للاختبار.

جدول (8): معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس الدافعية للتعلم و الدرجة الكلية

أرقام البنود	معاملات الارتباط	أرقام البنود	معاملات الارتباط	أرقام البنود	معاملات الارتباط
1	0.43	13	0.38	25	0.27
2	0.56	14	0.34	26	0.28
3	0.57	15	0.36	27	0.45
4	0.47	16	0.46	28	0.37
5	0.31	17	0.28	29	0.29
6	0.41	18	0.55	30	0.30
7	0.37	19	0.32	31	0.53
8	0.58	20	0.30	32	0.28
9	0.29	21	0.68	33	0.44
10	0.71	22	0.53	34	0.34
11	0.52	23	0.31	35	0.45
12	0.38	24	0.66	36	0.27

وجاءت معاملات الارتباط لدى العينة الاستطلاعية (ن=30) تتراوح بين (0.27).

(0.68) للبنود التي يتكون منها الاختبار و أبعاده عند مستوى الدلالة 0.01 ومعاملات

الارتباط المحصل عليها هي معاملات الصدق (الاتساق الداخلي) وتعد درجة هامة من الصدق.

الثبات:

أ ـ طريقة التجزئة النصفية:

حيث وزع الاختبار على العينة الاستطلاعية المتكونة من 30 تلميذا (09 ذكور ـ 21 إناث)، تم تجزئة الاختبار إلى جزئيين الجزء الأول درجات الأعداد الزوجية، الجزء الثاني درجات الأعداد الفردية ثم تم حساب معامل الارتباط بين جزئي الاستبيان تم التحصيل على ثبات قدره(0.812)، ويعد إجراء التعديل باستعمال معادلة سبيرمات بروان فقدر معامل الثبات ب(0.187) وهو دال عند مستوى الدلالة(0.01).

جدول(9): نتائج معامل الثبات لمقياس الدافعية للتعلم بطريقة التجزئة النصفية

عدد البنود	معامل الارتباط بيرسون	التعديل بمعادلة سيبرمان براون
36	**0.812**	**0.817**

نستنتج من خلال الجدول أن قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية دالة إحصائيا ومنه فإن مقياس دافعية التعلم يتميز بدرجة عالية من الثبات.

ب ـ طريقة معامل الثبات ألفا كرومبارخ:

تم حساب الأبعاد الخمسة لمقياس الدافعية للتعلم عن طريق معامل ألفا، و كانت معامل ألفا (العام للمقياس 0.745).

جدول(10): نتائج معامل الثبات لمقياس الدافعية للتعلم بطريقة معامل ألفا كرومباخ

عدد البنود (ن)	قيمة ألفا(α)
36	**0.745**

نستنتج من خلال الجدول أن قيمة ألفا كرومباخ دالة إحصائيا ومنه فإن المقياس دافعية التعلم يتميز بدرجة عالية من الثبات.

3 ـ 2 ـ مقياس تقدير الذات:

3 ـ 2 ـ 1 ـ وصف المقياس:

أعد عبد الرحمان صالح الأزرق هذا المقياس سنة 1995بهدف تقويم الفرد من خلال جوانبشخصية العقلية ولأكاديمية و الاجتماعية و الأسرية و الشخصية، وذلك لمحاولة فهم نفسه و فهم الأخرين.

3 ـ 2 ـ 2 ـ مكونات المقياس:

يتكون مقياس تقدير الذات من عبارة صيغت في جمل تقريرية بما يحس ويسعر به المستجيب نصفها سالب و النصف الأخر موجب موزعة على خمس عناصر وهي

ـ الذات الجسمية و المظهر العام.

ـ الذات العقلية و الأكاديمية.

ـ الذات الاجتماعية و الترويحية.

ـ الذات الأسرية.

ـ الذات الشخصية.

و الجدول التالي يوضح توزيع عبارات المقياس وفق العناصر.

جدول(11): توزيع عبارات مقياس تقدير الذات وفق العناصر

العناصر	عدد العبارات	أرقام العبارات
العنصر الأول : الذات الجسمية و المظهر العام	05	5،10،15،20،25
العنصر الثاني: الذات العقلية والأكاديمية	08	1،6،11،16،21،30،33
العنصر الثالث: الذات الاجتماعية و الترويحية	12	2،7،12،17،31،27،22، 34،36،38،37،39
العنصر الرابع: الذات الأسرية	06	3،8،13،18،23،28
العنصر الخامس: الذات الشخصية	08	4،9،14،19،24،29،32، 35
المجموع		39

كما يتضمن مقياس تقدير الذات عبارات موجبة وعددها19 عبارة و عبارات سالبة و عددها 20 و الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(12): نوع أرقام و عدد عبارات مقياس تقدير الذات:

نوع العبارة	أرقام العبارات	عدد العبارات
العبارات الموجبة	4،6،7،8،11،12،13،14،15،17،18،19، 20،21،37،35،34،،28،26	19
العبارات السالبة	1،2،3،5،9،10،16،22،23،24،25، 27،29،30،31،32،33،36،38،39	20
المجموع		39

3 ـ 2 ـ 3 ـ طريقة تقدير درجات المقياس:

ويتبع في هذا المقياس طريقة تدج الدرجات تبعا لدرجة إيجابية العبارة أي أنه في العبارات الموجبة تعطى الدرجات(1،2،3) على الترتيب، وفي العبارات السالبة ينعكس الترتيب السابق حيث تعطى الدرجات (1،2،3) على الترتيب. و طبقا لهذا النظام، فإن أقصى درجة يمكن أن يتحصل عليها المستجيب في الاختبار كله هي 117 درجة أي 39x3=117 درجة، و أدناها هي 39 أي 39x1=39 درجة، ومعناه أن درجات المقياس تتراوح ما بين 39. 117 درجة (عبد الرحمان،2000).

3 ـ 2ـ 4 ـ زمن تطبيق المقياس:

أظهرت دراسة نزيم صرداوي (2009) أن الوقت المستغرق للإجابة على عبارات المقياس كان يتراوح ما بين 25 ـ 35 دقيقة وهذا بعد قراءة تعليمات و تقديم الأسئلة التوضيحية.

الخصائص السيكو مترية للمقياس:

ـ الصدق:

أ ـ صدق المحكمين:

لحساب صدق و ثبات مقياس تقدير الذات اعتمدت على ما توصل إليها الباحث صرداوي نزيم في دراسته سنة 2009 على البيئة الجزائرية حيث أظهرت الدراسة أن نسبة الاتفاق على عبارات المقياس بين الأساتذة المحكمين كانت 100 مما دل على أن المقياس المستخدم كان يتمتع بصدق عال.

ب ـ صدق المقارنة الطرفية: (الصدق التمييزي):

وذلك باتباع الخطوات التالية :

ـ وتم ذلك بتوزيع الاختبار على الأفراد العينة الاستطلاعية.

ـ تصحيح الاختبارو ترتيب الدرجات تنازليا.

ـ أخذ الطرفين من الدرجات 33 من الدرجات العليا، و 33 من الدرجات الدنيا المقياس.

ـ تطبيق اختبار ت لمجموعتين مستقلتين فتظهر النتائج في الجدول التالي:

جدول(13): دلالة الفرق في تقدير الذات بين الدرجات العليا و درجات الدنيا

المتغيرات	الدرجات العليا		الدرجات الدنيا		درجة الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	الدلالة
	م	ع	م	ع				
تقدير الذات	1101.	1.595	85.6	6.39	18	7.434	2.87	0.01 دال احصائيا

من الجدول يتضح أن الفروق في متوسط تقدير الذات بين التلاميذ ذوي الدرجات العليا و التلاميذ ذوي الدرجات الدنيا في تقدير الذات، لها دلالة إحصائية وهذا يشير إلى صدق مقياس تقدير الذات.

ج ـ طريقة الاتساق الداخلي:

وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة البند و الدرجة الكلية للاختبار.

جدول (14): معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس تقدير الذات و الدرجة الكلية

أرقام البنود	معاملات الارتباط	أرقام البنود	معاملات الارتباط	أرقام البنود	معاملات الارتباط
1	0.58	14	0.44	27	0.39
2	0.36	15	0.40	28	0.27
3	0.42	16	0.28	29	0.66
4	0.32	17	0.46	30	0.27
5	0.31	18	0.37	31	0.57
6	0.55	19	0.39	32	0.41
7	0.33	20	0.29	33	0.24
8	0.51	21	0.29	34	0,24
9	0.32	22	0.47	35	0.41
10	0.41	23	0.27	36	0.41
11	0.67	24	0.34	37	0.29
12	0.50	25	0.30	38	0.51
13	0.24	26	0.35	39	0.37

وجاءت المعاملات الارتباط لدى العينة الاستطلاعية (ن=30) تتراوح بين (0.24). (0.67) للبنود التي يتكون منها الاختبار و أبعاده.، عند مستوى الدلالة 0.01 ومعاملات الارتباط المحصل عليها وتعد درجة هامة من الصدق.

واعتمدت أيضا على ما توصل إليه الباحث صرداوي نزيم في دراسته (2009) على معاملات الارتباط بين متوسط مجموع درجات كل عنصر (بعد) وبين الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات و تراوحت بين 0.51 و 0.84 ودالة عند مستوى دلالة 0.01 وهذا ما يدل على أن الاختبار يتمتع بصدق عال.

ثبات المقياس:

تم حساب الثبات للمقياس بالطريقتين التاليتين:

أ . طريقة التجزئة النصفية:

حيث وزع الاختبار على العينة الاستطلاعية المتكونة من 30 تلميذ (09 ذكور .21 إناث) تم تجزئة الاختبار إلى جزئيين، الجزء الأول درجات الأعداد الزوجية، و الجزء الثاني درجات الأعداد الفردية ثم تم حساب معامل الارتباط بين جزئي الاختبار تم التحصيل على ثبات قدره(0.477)، وبعد إجراء التعديل باستعمال معادلة سبيرمان بروان تحصلنا على معامل يقدر (0.478) وهو دال عند مستوى الدلالة (0.01).

جدول (15): نتائج معامل الثبات لمقياس تقدير الذات بطريقة التجزئة النصفية

عدد البنود	معامل الارتباط بيرسون	التعديل بمعادلة سبيرمان براون
39	**0.477**	**0.478**

نستنتج من خلال الجدول أن قيمة الثبات بطريقة التجزئة النصفية دالة إحصائيا ومنه فإن مقياس تقدير الذات يتميز بدرجة عالية من الثبات.

ب ـ طريقة معامل الثبات ألفا كرومباخ:

تم حساب الأبعاد الخمسة لمقياس تقدير الذات بطريقة معامل ألفا و كانت معاملات ألفا العام للمقياس (0.713).

جدول(16): نتائج معامل الثبات لمقياس تقدير الذات بطريقة معامل ألفا كرومباخ

عدد البنود(ن)	قيمة ألفا (α)
39	0.713

نستنتج من خلال الجدول أن قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية دالة إحصائيا و منه فإن مقياس تقدير الذات يتميز بدرجة عالية من الثبات.

4 ـ كيفية جمع البيانات:

لدراسة علاقة الدافعية التعلم بتقدير الذات قمنا بجمع البيانات في بعض ثانويات ولاية بومرداس خلال السنة الدراسية 2022. 2023 وذلك بعد زيرتنا لمؤسستين بوكابوس أحمد و بويري بوعلام طلبنا من كل مدير الثانوية السماح لنا بتوزيع أدوات البحث المتمثلة في الدافعية للتعلم لصاحبه يوسف قطامي1989 و تقدير الذات لصاحبه عبد الرحمن صالح االأزرق على تلاميذ السنة الأولى ثانوي و بعد حصولنا على الموافقة من كل مدير الثانوية تم توزيع الاستبيانات على التلاميذ فأخذنا البعض منها لأن طريقة اختيار العينة كانت الطريقة العشوائية، وبعد شرحنا لهم الهدف منها وكيفية الإجابة عليها وبعد يومين قمنا باسترجاع المقاييس وتحصلنا على النتائج.

5 ـ كيفية تحليل البيانات:

اعتمدنا في هذا البحث بعد جمع البيانات بتحليلها وذلك باعتماد على مجموعة من الأساليب الإحصائية.

ـ **المتوسط الحسابي:** يعد أحد المقاييس النزعة المركزية الذي يوضح مدى تقارب الدرجات من بعضها البعض و اقترابها من المتوسط وهو مجموع الدرجات المتحصل عليها على مجموع أفراد العينة.

ـ **الانحراف المعياري:** يقيس انحرافات الدرجات عن المتوسطات، وهو ضروري لحساب صدق أدوات القياس وهي مقارنة المجموعات.

ـ **معامل الارتباط بيرسون:** وقد استخدم معامل الارتباط بيرسون للبحث عن العلاقة بين الدافعية للتعلم و تقدير الذات.

ـ **اختبار "ت":**

لحساب الفروق بين متوسطي درجات الجنس (ذكور/ إناث) من تلاميذ السنة الأولى ثانوي على مقياس الدافعية للتعلم ومقياس تقدير الذات.

6 ـ حدود البحث:

تتمثل هذه الدراسة في الدافعية التعلم وعلاقته بتقدير الذاتلدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، وتم التطرق في هذه الدراسة إلى تلاميذ السنة الاولى ثانوي دون التطرق إلى المستويات الدراسية الأخرى وأجريت هذه الدراسة في ثانوية بوكابوس أحمد و ثانوية بويري بوعلام بولاية بومرداس.

الـــفصـــل الـــرابـــع:

عـــرض و مـــنـــاقـــشـــة

الـنـتـائـج

يتضمن هذا الفصل عرض ومناقشة وتحليل نتائج الدراسة الميدانية من خلال البيانات التي تم جمعها، بعد تطبيق أدوات الدراسة على عينة البحث ولدراسة كل من الدافعية للتعلم وتقدير الذات ، تم الاعتماد على الجداول الاحصائية ومناقشة كل فرضية وربطها مع الجانب النظري.

عرض ومناقشة النتائج

1 ـ 1 ـ عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

متغيرات البحث	قيمة معامل الارتباط	الاحصائية الدلالة	مستوى الدلالة	القرار الاحصائي
الدافعية للتعلم	0.08	0.38	0.05	غير دالة
تقدير الذات				

من خلال الجدول رقم (17) يتضح أن قيمة معامل الارتباط هي (0.08) و أن قيمة الدلالة الإحصائية هي (0.38) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وهي غير دالة و بالتالي نقول أنه لا توجد علاقة بين الدافعية التعلم وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

1ـ 2 ـ عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

جدول(18): الفروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي حسب الجنس

المتغير	العينة				قيمة– ت–	الدلالة الاحصائية (P)	مستوى الدلالة	الدلالة
	الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الدافعية للتعلم	الذكور	48	120.13	30.522	1.844	0.06	0.05	غير دالة
	الاناث	72	129.57	25.263				

يتضح من خلال الجدول رقم (18) والمتعلق الفروق في الدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي حسب الجنس، أنّ الذكور يقدر عددهم بـ**(48)** تلميذا والمتوسط الحسابي لإجاباتهم على مقياس الدافعية التعلم يقدر بـ**(120.13)** بانحراف معياري **(30.522)**، أمّا الاناث فيقدر عددهنّ بـ **(72)** وبمتوسط حسابي **(129.57)** و بانحراف **معياري (25.263)**. ومن خلال النتائج الأولية تم حساب اختبار**(T)** للفروق، حيث تم التوصل إلى أنّ قيمة (T) تقدر بـ **(1.844)** وعند مقارنة قيمة(P) والتي قدرت بـ **(0.06)** بمستوى الدلالة **(0.05)** تبيّن لنا أنّ قيمة **(P)**أكبر من مستوى الدلالة **(0.05)** وبالتالي يمكننا القول بأنّه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي حسب الجنس.

1 ـ 3 ـ عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

جدول(19): الفروق في تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي حسب الجنس

المتغير	العينة				قيمة ت–	الدلالة الاحصائية (P)	مستوى الدلالة	الدلالة
	المستوى	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
تقدير الذات	الذكور	48	87.75	15.446	0.161	0.87	0.05	غير دالة
	الاناث	72	87.32	13.538				

يتضح من خلال الجدول رقم (19) والمتعلق الفروق في تقدير الذات لدى تلاميذ تلاميذ السنة الأولى ثانوي حسب الجنس،أنّ الذكور يقدر عددهم **بـ**(48)تلميذا والمتوسط الحسابي

لإجاباتهم على مقياس تقدير الذات يقدر بـ(**87.75**)بانحراف معياري (**15.446**)،أمّا الإناث فيقدر عددهن بـ (**72**) وبمتوسط حسابي (**87.32**)وبانحراف معياري (**13.538**) ومن خلال النتائج الأولية تم حساب اختبار(**T**) للفروق، حيث تم التوصل إلى أنّ قيمة (**T**) تقدر بـ (**0.161**)وعند مقارنة قيمة(P) والتي قدرت بـ (**0.87**) بمستوى الدلالة (**0.05**) تبين لنا أنّ قيمة (**P**) أكبر من مستوى الدلالة (**0.05**) وبالتالي يمكننا القول بأنّه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي حسب الجنس.

2/ مناقشة نتائج الفرضيات:

بعد عرض نتائج الدراسة الأساسية تبعا لفرضيات البحث قمنا بمناقشة النتائج على ضوء الإطار النظري ومقارنتنا مع نتائج الدراسات السابقة.

2 ـ 1 ـ مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

مما لاشك فيه أن دراسة وفهم السلوك الإنساني في المواقف التربوية المختلفة هو أساس تفعيل العملية التربوية للسلوك الناتج عن التلميذ في أي موقف تربوي يتأثر بمجموعة من العوامل منها تقديره لذاته وحاجاته إلى الانجاز والنجاح وهذا ما جعلنا نقوم بهذه الدراسة والتي أظهرت عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط لبيرسون (0.08) وهي قيمة غير دالة إحصائيا وهو ما ينفي وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين.

وتناقضت هذه النتائج مع ما جاءت به دراسة حمري (2012) والتي أسفرت نتائجها على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات والدافعية للانجاز وهذا نظرا للتوصل إلى قيمة معامل الارتباط (ر) المقدر ب (0.350) أي قيمة دالة إحصائيا، ودراسة لخضر شيبة (2015) التي كشفت نتائجها عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة سعاد مرغم (2009) التي توصلت نتائجها الى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات وأبعاده (تقدير الذات العائلي، تقدير الذات المدرسي، تقدير الذات الرفاقي)، و دراسة حميدة زهرة (2006) التي أظهرت نتائجها عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى المراهقين المتمدرسين بالتعليم الثانوي. واختلفت هذه الدراسة مع دراسة لخضر شيبة (2015) التي هدفت الى فحص العلاقة بين الدافعية للتعلم وكل من تقدير الذات والتوافق المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وأسفرت نتائج الدراسة على وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

2 ـ 2 ـ مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

حيث توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي حسب الجنس ذكور وإناث، و أن المتوسط الحسابي للذكور

(87.75) أما متوسط الإناث فقد قدر ب (87.32) و أن قيمة (ت) 1.844 مما يفسر عدم وجود فروق في الدافعية للتعلم بين الذكور والإناث وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة مقيرحي (2018) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في الدافعية للتعلم حسب متغير الجنس، وتختلف هذه الدراسة مع دراسة قطامي (1993) التي أشارت إلى أن هناك أثر دالا إحصائيا لمتغير الجنسين في الدافعية للتعلم وهذا يعني أن مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة متشابهة نظرا لتطبيق الاستراتيجيات التدريسية على مختلف الأجناس بشكل متساوي، حيث نجد أن الدافعية عامل ضروري لتفسير أي سلوك إذ لا يمكن أن يحدث أي سلوك لم يكن وراءه دافعية لأنها تلعب دورا حاسما في التعليم بنوعيها الداخلي والخارجي. ومن بين العوامل التي قد تؤدي إلى عدم وجود فروق في الجنسين نجد العوامل الأسرية والشخصية التي يعيشها كل من الجنسين.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة عبد الباسط القني (2007) شملت الدراسة الكشف عن العلاقة بين القيم التي يحملها المتعلمون ودافعيتهم نحو التعلم فتوصل إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين الذكور والإناث.

وتتعارض الدراسة الحالية مع دراسة نورجان عادل محمود مير (2014) على وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين مهارة طرائق العمل ودافعية التعلم لدى الإناث من أفراد العينة، وتشير إلى أن متغير الجنس يؤثر في طبيعة العلاقات بين مهارات التعلم والاستذكار ودافعية التعلم لدى أفراد العينة. كما تعارضت مع دراسة عبد الوهاب جناد

(2013) الذي توصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في دافعية التعلم وأكد عدم وجود أثر لمتغير الجنس على الدافعية للتعلم. بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة بوضياف نوال (2013) والتي توصلت من خلال دراستها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.05) بين الجنسين في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط، كما تختلف أيضا مع دراسة العايب كلثوم (2010) والتي توصلت من خلال دراستها إلى وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يخص الدافعية للتعلم وهذا الفرق لصالح الإناث.

2 ـ 3 ـ مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي حسب الجنس ذكور وإناث، حيث بلغت قيمة (ت) 0.161 وهي قيمة غير دالة إحصائيا مما يشير إلى عدم وجود فروق. تلتقي هذه النتيجة مع دراسة حسني (2018) حول تقدير الذات لدى التلاميذ المعيدين لمستوى الرابعة متوسط، حيث أسفرت نتائجها على أن عامل الجنس بصفة عامة ليس له علاقة بمستوى تقدير الذات وهذا انطلاقا من قيمة (ت) المقدرة ب 0.161 وهذا يدل على عدم وجود فروق في تقدير الذات حسب الجنسين وأن الذكور يشتركون مع الإناث في خصائصهم واهتماماتهم.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة نادية أوشن (2015) التي توصلت من خلال دراستها إلى عدم وجود فروق في تقدير الذات تعزى للجنس لدى أفراد العينة، وكذلك اتفقت مع

دراسة عبد الكريم جرادات (2005) الذي توصل إلى انه لا توجد فروق في تقدير الذات تعزى لمتغير النوع (ذكور/ إناث).

وتتعارض الدراسة الحالية مع دراسة حامد محمد صابر (2008) التي توصلت إلى وجود فروق دالة في تقدير الذات بين الجنسين لصالح الإناث. و دراسة منى الحموي (2010) التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس مفهوم الذات ودرجاتهم التحصيلية تعزى لمتغير الجنس وهي دالة لصالح ذكور العينة. وتتعارض أيضا مع دراسة علي ربه شعبان (2010) حول الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا حيث كشفت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس.

و يمكن إرجاع عدم وجود فروق بين الجنسين في درجات تقدير الذات بنظرة الأفراد وتقييمهم لذواتهم سواء كان بطريقة ايجابية أو سلبية، حيث ربطت كل النظريات تقدير الذات بتقييم الفرد لذاته ومدى ارتباطه بالواقع الاجتماعي للفرد و ان تقدير الذات تغيير ذاتي نابع من سلوك الفرد ولم يتم اعتبار الجنس كمؤشر لارتفاع او انخفاض مستوى تقدير الذات لدى الفرد.

خاتمة

تناول هذا البحث دراسة الدافعية للتعلم وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية بومرداس وقد كان الهدف من ذلك هو معرفة العلاقة الموجودة بين كل من الدافعية للتعلم وتقدير الذات، وكذا الكشف عن الفروق الموجودة بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في هذين المتغيرين حسب الجنس ذكور وإناث.

وقد تطرقت هذه الدراسة في الجانب النظري إلى مفهوم كل من الدافعية للتعلم وتقدير الذات كما تعرضت إلى مجموعة من الدراسات التي تناولت الدافعية للتعلم مع متغيرات أحرى غير متغير الدراسة وكذالك دراسات تناولت تقدير الذات مع متغيرات أخرى غير الدافعية للتعلم، فدراسة كل من الدافعية للتعلم وتقدير الذات أمر مهم لأن كلا منهما يلعب دورا هاما في نجاح الفرد على المستوى الشخصي والأكاديمي و المهني.

وقد أفضت هذه الدراسة بعد تحليل النتائج ومناقشتها إلى عدو وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية للدافعية للتعلم والدرجة الكلية لتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، وهذا يدعونا للاهتمام بمستوى الدافعية للتعلم ومستوى تقدير الذات كونهم من العوامل المهمة التي تؤدي دورا فعالا في رفع مستوى أداء التلاميذ وإنتاجيتهم في مختلف المجالات والأنشطة الدراسية.

كما اتضح من خلال هذه الدراسة أنه لا توجد فروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية بومرداس حسب الجنس (ذكور/ إناث) وتم إرجاع ذلك إلى أن

مستوى الدافعية للتعلم بين الجنسين متشابهة نظرا لتطبيق الاستراتيجيات التدريسية على مختلف التلاميذ بشكل متساوي وكذا بعض العوامل منها العوامل الأسرية والشخصية التي يعيشها كلا الجنسين.

و من جهة أخرى خلصت النتائج إلى عدم وجود فروق في تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية بومرداس حسب الجنس (ذكور/ إناث) و تفسير ذلك هو بأن مجالات الإبداع والتفوق المختلفة أصبحت متاحة لكلا الجنسين و أن الفتاة أصبحت تفكر في تحقيق أهدافها و ذاتها نظرا لتغيير بعض أفكار المجتمعات العربية كحق التعليم والعمل وبالتالي أصبحت الفتاة تناظر الشباب في كافة المجالات فإنهم يحاولون تعويض ما حرموا منه من قبل وشعورهم بأنهم جزء من المجتمع.

الاقتراحات:

1/ إجراء دراسات تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى التلاميذ من مستويات تعليمية مختلفة.

2/ زيادة الاهتمام بدراسة موضوع الدافعية للتعلم.

3/ البحث عن برامج نمائية لتحسين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى التلاميذ من مختلف المراحل.

4/ إجراء بحوث ودراسات أعمق في موضوع الدافعية للتعلم وتقدير الذات في البيئة الجزائرية والمحلية خاصة وإفادة المنظومة التربوية الجزائرية بنتائجها.

5/ إجراء دراسات مقارنة بين التلاميذ على كل من الدافعية للتعلم وتقدير الذات وذلك على ضوء عدد من المتغيرات كالجنس، العمر، المستوى التعليمي.

6/ العمل على توفير المكتبات وإمدادها بالمراجع والكتب والمصادر الحديثة.

7/ العمل على كيفية قراءة المراجع العلمية واستخدامها.

8/ العمل على تبسيط المناهج الدراسية لتوافق احتياجات التلميذ النفسية.

قـائـمـة الـمـراجـع

قائمة المراجع

1/ الشرقاوي، أنور محمد (2012). التعلم نظريات وتطبيقات. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

2/ الناجي، عبد السلام (2015). أفضل ممارسات زيادة دافعية التعلم لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء إشباع حاجاتهم الإنسانية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 2 العدد (67)، 273-298.

3/ الخوالدة، ناصر (2005). مراعاة الفروق الفردية.الأردن: وائل للنشر.....

4/ الختاتنة، سامي وأبو أسعد،أحمد والكركي، وجدان (2015). مبادئ علم النفس.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع..

5/ العايب، كلثوم (2010). أثر التفاعل بين القلق حال سمة والفاعلية الذاتية على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط. رسالة ماجيستر في علم النفس، جامعة أبو قاسم سعد الله، الجزائر.....

6/ الزغول، عماد عبد الرحيم و شاكر عقلة، المحاميد (2007). سيكولوجية التدريس الصفي. عمان: دار المسيرة.

7/ الزغول، عمادعبد الرحيم(2001). مبادئ علم النفس التربوي. الأردن: الشروق.

8/ الحجري، سالمة بنت راشد (2010). فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصريا. رسالة ماجيستير في الإرشاد و التوجيه، عمان.

9/ الألوسي، أحمد إسماعيل(2014) فاعلية الذات و علاقتها بتقدير الذات لدى الطلبة الجامعة. عمان: دار الكتب العلمية للطباعة و النشر و التوزيع.

10/ الأزرق، عبد الرحمن (2000) علم النفس التربوي للمعلمين. لبنان: دار الفكر العربي.

11/ السيد، علي و الشيخي، محمد (2010). علم الاجتماع في التربة المعاصرة. القاهرة: دار الفكر.

12/ الخوالدة، محمد و الجراح، عبد الناصر و الربيع، فيصل (2014). دافعية تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوي، 10(2)، 191 - 204.

13/ العنابي، حنان عبد الحميد (2008). علم النفس التربوي. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

14/ القضاة، محمد فرحان و التربوي د.س. استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي وبعض المتغيرات لدى طلاب جامعة سلمان بن العزيز. مجلة العلوم التربوية، د.مج (د.ع)،د.ص

15/الشناوي، أحمد (2001). التنشئة الاجتماعية للطفل. عمان، الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

16/ المعايطة، خليل عبد الرحمن (2000). علم النفس التربوي. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

17/ أيت قاسي، صونيا و متيجي، منى (2019). المعاملة الوالدية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط. مذكرة ماستر في علم النفس المدرسي، جامعة البويرة.

18/ أبو حويج، مروان (2012). المدخل الى علم النفس التربوي، عمان، الأردن: دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.

19/ أبو حويج، مروان و أبو مغلي، سمير(2012). المدخل الى علم النفس التربوي. دار الباتوري العلمية، الأردن.

20/ أبو عرة، أحمد عاطف محمد (2017). الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة. رسالة ماجيستير في الإرشاد النفسي والتربوي، جامعة فلسطين.

21/ بن يوسف، أمال (2008). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي دراسة ميدانية على تلاميذ بعض الثانويات بولاية البليدة. مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطفونيا .

22/ بن عمر، سعدية و بن لشهب خولة (2017). دور المرافقة الوالدية في تنمية دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في علم النفس التربوي، جامعة الجلفة.

23/ بن يوسف، محمد محمود (2007). سيكولوجية الدافعية والانفعالات. الاردن: دار المسيرة للنشر والطباعة....

24/ بكر نوفل، محمد و أبو عواد، فريال محمد(2011). علم النفس التربوي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع....

25/ بلخير، محمد (2017). تقدير الذات وعلاقته بالتوافق الدراسي عند المعاقين بصريا، دراسة مقارنة بين المدمجين وغير المدمجين. مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجيستير في التربية الخاصة، جامعة أبو القاسم سعد الله.

26/ بالرابح، محمد (2011). الدافعية الإنسانية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

27/ بلحاج، فروجة (2011). التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق. رسالة ماجيستر في علم النفس المدرسي، جامعة مولود معمري، تيزي وزو(الجزائر)، مذكرة الكترونية.

28/ بن سعادي، زكريا (2016). تقدير الذات البدنية وعلاقته بدافعية الانجاز الرياضي. مذكر ماستر في علم النفس،جامعة المسيلة.

29/ بني يونس، محمد محمود (2004). مبادئ علم النفس. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

30/ بخيت، عبد الرحيم (1985). دور الجنس في علاقته بتقدير الذات في بحوث المؤتمر الأول لعلم النفس. القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

31/ بوكليوة الهام، بولخميرة مروة (2022). الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة. دراسة ميدانية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة جيجل، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه.

32/ بورنان، حياة (2010). العنف في الوسط المدرسي و علاقته بتقدير الذات عند التلاميذ الطور الثانوي. رسالة ماجيستر علم النفس الاجتماعي جامعة الجزائر: الجزائر2.

33/ بن صالح الغامدي، غرم الله بن عبد الرزاق(2009). التفكير العقلاني و التفكير غير العقلاني ومفهوم الذات و دافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين و المتفوقين. أطروحة دكتوراه في علم النفس، السعودية.

34/ بن درف، سماعيل (2019). تقدير الذات في بيئة العمل. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، 12 العدد(03)، 143-158.

35/ بوكرطوطة هويام و جواودية خولة (2018). تقدير الذات و علاقته بالاغتراب النفسي لدى اللاجئين السوريين بالجزائر. مذكرة ماسترفي علم النفسالتربوي. جامعة 8 ماي 1945 قالمة.

36/ بوعمامة، اللحوم (2006). استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

37/ توق، محي الدين (2003). أسس علم النفس التربوي. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

38/ تيسير، مفلح كوافحة (2007). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة. عمان: دار المسيرة.

39/ جروان وثريا ودودين(2007). أثر تطبيق برنامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

40/ جمل ، محمد جهاد(2015). مهارات الحياة الاجتماعية . الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي الجمهورية البنائية.

41/ حمدان، محمد (2007). معجم مصطلحات التربية والتعليم.عمان: دار كنوز المعرفة.

42/ حمري، صارة (2012). علاقة تقدير الذات بالدافعية للانجاز لدى تلاميذ الثانوية. رسالة ماجيستير في الصحة النفسية والتكيف المدرسي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.

43/ حمزاوي، زهية(2017). صورة الجسد و علاقته بتقدير الذات عند المراهق. أطروحة دكتوراه في علم النفس والارطوفونيا،جامعة وهران2، الجزائر.

44/ حماني، كمال (2010).مفهوم الذات وعلاقته بالسلوك الجازم لدى لاعبي كرة القدم. رسالة ماجيستيرفي الإرشاد النفسي الرياضي، جامعة محمد خيضر: الجزائر.

45/ خليل سمور، أماني (2015).تقدير الذات وعلاقته بالضغوط النفسية و المساندة الاجتماعية لدى الفتيات المتأخرات في الزواج في محافظات غزة. رسالة ماجيستير في الإرشاد النفسي، الجامعة الإسلامية غزة.

46/ خلفة نجلاء، حجوجي نعيمة (2019). دافعية التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. مذكرة ماستر في علم النفس المدرسي جامعة 08 ماي 1945 قالمة.

47/ خير، شواهين (2008). علم الفيزياء للهواة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

48/ خيري، أسامة (2014). تطور الذات (إداريا أكاديميا مجتمعيا). عمان، الأردن: دار الراية.

49/ دوقة أحمد و لورسي عبد القادر و غربي مونية و حديدي محمد وأشروف كبير سليمة (2011). سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج. الجزائر:ديوان المطبوعات الجامعية.

50/ دوقة أحمد و لورسي، عبد القادر و غربي، مونية و حديدي، محمد و أشروف كبير سليمة (2009). فاعلية برنامج إرشادي لرفع من دافعية التعلم لدى الطالبات الجامعيات. جامعة الجزائر.

51/ ديب، فتيحة (2014) أهمية تقدير الذات في حياة الفرد.مجلةالعلوم الإنسانية و الاجتماعية، الجزائر. 253، العدد (17)، 17-24.

52/ راضي، الوقفي (2004). أساسيات التربية الخاصة. عمان، الأردن: جهينة للنشر والتوزيع....

53/ زايد، محمد نبيل(2002). الدافعية للتعلم. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

54/ زهران، حامد (1999). علم نفس النمو و الطفولة و المراهقة. القاهرة: عالم الكتب.

55/ سايح، زليخة (2015). علاقة تقدير الذات ووجهة الضبط بالتحصيل الدراسي. تلمسان، رسالة ماجيستير في علم النفس، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان.

56/ سني، أحمد (2015). تقدير الذات و علاقته بالتوافق النفسي لدى المسنين. رسالة ماجيستير في علم النفس الأسري جامعة وهران. الجزائر.

57/ شيبة، لخضر (2014). الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجيستر في علوم التربية، جامعة تيزي وزو، الجزائر...

58/ شعبان ،عبد ربه علي (2010).الخجل وعلاقته بتقدير الذات و مستوى الطموح لدى المعاقين بصريا . رسالة الماجستير في علم النفس، الجامعة الإسلامية، بغزة.

59/ شعيب، علي (1989). نمذجة العلاقة السلبية بين تقدير الذات و القلق و التحصيل الدراسي لدى المراهقين في المجتمع السعودي ، مجلة العلوم الإحصائية، الكويت. 16العدد (2)، 88-96.

60/ شايع، عبد الله مجلي(2013).تقدير الذات و علاقته بالسلوك العدواني. مجلة دمشق ، 29، العدد(1)، 59-104.

61/ شرقي، مريم (2015). حاجة الموهوبين والمتفوقين للمساعدة النفسية. مجلة العلوم الإنسانية، 26 (04)، 565 ـ 583.

62/ صبري، خالد عثمان (2008). البحث التربوي ومشكلاته في ضوء التغيرات المعاصرة. مصر:العلم والإيمان للنشر و التوزيع.

63/ عبد الخالق، أحمد محمد (2006). علم النفس العام. مصر: دار المعرفة الجامعية.

64/ علاونة، شفيق (2004). علم النفس العام. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

65/ عمور، ربيحة(2018). الذكاء الانفعالي و علاقته بدافعية الإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. أطروحة دكتوراه في علوم التربية، جامعة تيزي وزو، الجزائر.

66/ عدس، عبد الرحمن (1999). علم النفس التربوي. الأردن: دار الفكر.

67/ عبد الأمير، نصر حسين(2011). تقدير الذات و علاقتها بالأداء المهاري للاعبين و الناشئين الشباب بكرة السلة.مجلة علوم التربية و الرياضة، 4العدد(3)، 295-329.

68/ عبد العزيز، حنان(2012). نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات. رسالة ماجيستر في علم النفس، جامعة الجزائر بشار. الجزائر...

69/ عثمان عفاف، مصطفى عثمان (2013). استراتيجيات التدريس الفعال. الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

70/ غباري، ثائر أحمد (2008). الدافعية النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

71/ غباري، ثائر أحمد و أبو شعيرة، خالد محمد (2010). سيكولوجية التعلم وتطبيقاته الصفية. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

72/ فهمي، مصطفى (1979).التوافق الشخصي و الاجتماعي. القاهرة: مكتبة الخزناجي للنشر.

73/ قطامي، نايفة (2005). أثر متغير الجنس، الصف، ودرجة داخلية الضبط الداخلي على درجة الدافعية المعرفية للتعلم. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر.2 العدد (4)، 80-106.

74/ قطامي، يوسف (1993). الدافعية للتعلم الصفي لدى الصف العاشر في مدينة عمان: مجلة دراسات للعلوم الإنسانية، الأردن،2 العدد(20)، 90-99.

75/ قطامي، يوسف (1989). سيكولوجية التعلم والتعلم الصفي. عمان، الأردن: دار الشروق.

76/ قحطان، أحمد طاهر(2010). مفهوم الذات من النظرية و التطبيق.عمان: دار وائل للنشر و التوزيع.

77/ كفافي، علاء الدين (2006). موسوعة علم النفس التأهيلي الإعاقات. القاهرة: دار الفكر العربي.

78/ كفافي، علاء الدين (1989). تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية و الأمن النفسي دراسة في عملية تقدير الذات. المجلة العربية للعلوم الإنسانية. جامعة الكويت، 9 العدد (39)، 212-235.

79/ كربوس، حسيبة (2011). الخجل و علاقته بتقدير الذات لدى المراهقات في التعليم المتوسط. رسالة ماجيستير في علم النفس التربوي، جامعة الجزائر 2: الجزائر...

80/ لوصيف، إيمان (2018). مستوى تقدير الذات لدى فيئة تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة، دراسة أربع حالات من مرحلة التعليم الابتدائي، المدرسة الابتدائية حملاوي عامر بطولفة. مذكرة الماستر في علوم التربية تخصص علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم، جامعة بسكرة.

81/ لقوقي، دليلة (2016). مستوى تقدير الذات لدى المراهق مجهول النسب المكفول في أسرة بديلة دراسة حالة المراهقين مكفولين. مذكرة الماجيستر في علم النفس الاجتماعي، جامعة محمد خيضر، بسكرة....

82/ مقيرحي، شيماء (2018). علاقة دافعية التعلم ومستوى الطموح بتقدير الذات. مذكرة ماسترفي التربية الخاصة، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي.

83/ مطاوع، إبراهيم عصمت (2002). التنمية البشرية بالتعليم والتعلم في الوطن العربي. دمشق: دار الفكر.

84/ مامونـي أسماء، بوفادي حليمة (2021). تقدير الذات وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. مذكرة ماستر في علم النفس المدرسي، جامعة أحمد دراية، أدرار...

85/ مالهي، رانيجيت و سينج،زيزير(2006). تعزيز تقدير الذات. الرياض:مكتبة جرير.

86/ محمود مير، نورجان عادل(2014). المهارات المعينة على الاستذكار والتعلم وعلاقتها بالدافعية للتعلم. الإسكندرية: المكتب الجامع

87/ نشواتي، عبد المجيد (2004). علم النفس التربوي. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

88/ يوسف، موسى (1992). بعض مخاوف الأطفال ومفهوم الذات لديهم. القاهرة، مصر: الهيئة المصرية للكتاب.

الـــمـــلاحـــق

ملحق 01

مقياس الدافعية

للتعلّم ليوسف قطامي

مقياس دافعية التعلم ليوسف قطامي

أخي التلميذ/ أختي التلميذة

تحية طيبة وبعد

في إطار إعداد مذكرة الماستر في تخصص علم النفس التربوي و القيام بدراسة ميدانية،نرجوا تعاونك معنا

على عبارات المقياس بصراحة وصدق وأمانة لضمان الوصول إلى نتائج صادقة نسترشد بها في دراستنا.

تأكد أن هذه البيانات تبقى سرية وتستخدم لغرض البحث العلمي فقط.

نشكرك على حسن تعاونك معنا، ولك منا خالص التقدير والامتنان.

- بيانات خاصة بالتلميذ(ة):

اسم المؤسسة التعليمية:.....

الشعبة الدراسية.....

الجنس: ذكر(...) أنثى(...)

السن:.....سنة

تاريخ الإجراء...../..... 2023

مقياس دافعية التعلم ليوسف قطامي

العبـــــــــــارات	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدةً
1-أشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في المدرسة.					
2-يندر أن يهتم والدي بعلاماتي المدرسية.					
3-افضل القيام بعملي الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفردا.					
4-إهتمامي ببعض الموضوعات الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي.					
5-أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة.					
6-لدي النزعة إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة.					
7-أُحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج.					
8-اواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة .					
9-يصغي إلي والداي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية.					
10-يصعب علي الانتباه لشرح المدرس ومتابعته.					
11-اشعر بغالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة.					
12-أسعى لكي يرضى عني زملائيً في المدرسة.					
13-اتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب مني تحمل المسؤولية.					
14-لاأستحسن انزال العقوبات على طلبة المدرسة بغض النظر عن الأسباب.					

15-يهتم والداي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة.					
16-أشعر بان بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشكلات التي أتعرض لها .					
17-أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة .					
18-اشعر باللامبالات أحيانا فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية.					
19-اشعر بالرضى عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية.					
20- أفضل أن يعطينا المدرس أسئلة صعبة تحتاج إلى تفكير.					
21-افضل أن اهتم بالواجبات الدراسية على أي شيء آخر.					
22-احرص أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة.					
23-يسعدني أن تعطى المكافئات للطلبة بمقدار الجهد المبذول.					
24-أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني المدرسون بخصوص الواجبات المدرسية.					
25-كثيرا ما أشعر بأن مساهماتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط.					
26-أشعر بان الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جوا دراسيا مريحا .					
27-أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية والجمعيات لطلابية.					
28-لايابه والداي عندما أتحدث اليهما عن علاماتي المدرسية .					

29-يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة.					
30-لدي رغبة قوية في الاستفسار عن الموضوعات في المدرسة.					
31-يحرص والداي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية					
32-لا يهتم والداي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة.					
33-سرعان ما اشعر بالملل عندما أقوم بواجباتي المدرسية.					
34-العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى.					
35-تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة.					
36-اقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة .					

ملحق 02

مقياس تقدير

الذات لعبد الرحمن

صالح الأزرق

مقياس تقدير الذات عبد الرحمان صالح الأزرق.

أخي التلميذ/ أختي التلميذة

تحية طيبة وبعد،

في إطار إعداد مذكرة الماستر في تخصص علم النفس التربوي والقيام بدراسة ميدانية، نرجو تعاونك معنا بالإجابة على عبارات المقياس بصدق وأمانة لضمان الوصول إلى نتائج صادقة نسترشد بها في دراستنا. تأكد أن هذه البيانات تبقى سرية وتستخدم لغرض البحث العلمي فقط.

نشكرك على حسن تعاونك معنا، ولك منا خالص التقدير والامتنان.

- بيانات خاصة بالتلميذ(ة):

اسم المؤسسة التعليمية:.....

الشعبة الدراسية.....

الجنس: ذكر(...) أنثى(...)

السن:.....سنة

تاريخ الإجراء...../...../ 2023

مقيـــــــاس تقدير الذات

الرقم	العبـــــــــــــارات	تنطبق	إلى حد ما	لا تنطبق
1	أعتقد بأن مستوى ذكائي ليس في المستوى المطلوب.			
2	لست راضيًا عن علاقاتي الاجتماعية مع كثير من الناس.			
3	أشعر بأنني أتعامل مع والدي بطريقة لا تليق به.			
4	عادة ما أشعر بالراحة النفسية والسعادة في حياتي.			
5	ينتابني إحساس بأن شكلي غير مقبول أحيانًا.			
6	أعتقد بأن أهدافي تتناسب تمامًا مع مستوى قدراتي العقلية.			
7	أحظى باحترام الناس لي بدرجة مقبولة.			
8	أحس بأن علاقتي بإخوتي حسنة للغاية.			
9	لا أستطيع إخفاء انفعالاتي عندما يضايقني أمر من الأمور.			
10	أعتقد بأنني لست جذابًا بالنسبة للجنس الآخر.			
11	أبذل قصارى جهدي لتنمية قدراتي العلمية.			
12	أشعر بأنني عضو له دور مهم في المجتمع.			
13	يؤخذ رأيي في كثير من الموضوعات الخاصة بالأسرة.			
14	أستطيع ضبط نفسي والسيطرة على تصرفاتي في المواقف المثيرة.			
15	أتمتع بقدر مقبول من اللياقة البدنية.			
16	لا أميل إلى زيارة المعارض والمتاحف.			
17	أعتقد بأنني أفضل من كثير من الناس.			
18	أستشير بعض أفراد أسرتي عند القيام بأمر من الأمور المهمة.			
19	أعتمد دائمًا على نفسي ومهاراتي في مواجهة المواقف والمشكلات.			
20	أشعر بأن حجم جسمي متناسب تمامًا مع وزني.			
21	أحب دراسة مواد تخصصي وأطلع على ما يقع بين يدي منها.			
22	أشعر بأنني غير راض عن مجموعة أصدقائي.			
23	تضايقني زيارة الأقارب.			
24	أعرف بأن قدراتي العلمية أعلى مما هو متاح لي حاليًا (في الدراسة).			
25	أشعر بأن صحتي ليست على ما يرام.			
26	أستمتع كثيرًا عند سماع الموسيقى أو الشعر أو الغناء.			
27	أشعر في كثير من المواقف بأن ليس لي أصدقاء كثيرون.			

28	يسعدني دائمًا حضور الجلسات العائلية مع أفراد أسرتي.			
29	أشعر أحيانًا بأنني لا أصلح لأي عمل من الأعمال.			
30	لا أهتم كثيرًا بمتابعة البرامج والندوات العلمية في الإذاعة والصحافة.			
31	لا ينصت زملائي كثيرًا إلى ما أقوله.			
32	لا يمكنني القيام بكثير من الأعمال بنفس الدرجة التي يقوم بها الآخرون.			
33	لا أميل إلى دراسة وتعلم اللغات الأجنبية.			
34	يطلب أغلب أصدقائي مساعدتي في حل مشكلاتهم الخاصة.			
35	لا أميل إلى التقليل من شأن نفسي.			
36	لا أرغب عادة في حضور المناسبات الاجتماعية والحفلات العامة.			
37	أهتم دائمًا بممارسة هواياتي المفضلة.			
38	لا أحب بعض الناس ممن أعرفهم لأنهم ينتقدونني.			
39	لا أعرف أحيانًا كيف استمتع بوقت فراغي.			

ملحق 03

نتائج الدراسة

علاقة الدافعية بتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي Corrélations

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
الدافعية	Corrélation de Pearson	1	,080
	Sig. (bilatérale)		,387
	N	120	120
تقدير الذات	Corrélation de Pearson	,080	1
	Sig. (bilatérale)	,387	
	N	120	120

الفروق في الدافعية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي حسب الجنس Test-t

Statistiques de groupe

	VAR00003	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الدافعية	1	48	120,13	30,522	4,405
	2	72	129,57	25,263	2,977

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
الدافعية	Hypothèse de variances égales	2,260	,135	-1,844	118	,068	-9,444	5,120	-19,584	,695
	Hypothèse de variances inégales			-1,776	87,635	,079	-9,444	5,317	-20,012	1,123

الفروق في تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي حسب الجنس Test-t

Statistiques de groupe

	VAR00003	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
تقدير الذات	1	48	87,75	15,446	2,229
	2	72	87,32	13,538	1,596

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
تقدير الذات	Hypothèse de variances égales	,161	,689	,161	118	,872	,431	2,670	-4,857	5,718
	Hypothèse de variances inégales			,157	91,573	,876	,431	2,742	-5,015	5,876