جامعة مولود معمري– تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي

- دراسة ميدانية بولاية ورقلة نموذجا -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية

إعداد الطالب : **إشراف:**

لخضر شيبة **د. نزيم صرداوي**

الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة

أ.د/ ناصر ميزاب	**جامعة مولود معمري– تيزي وزو**	**رئيساً**
د/ نزيم صرداوي	**جامعة مولود معمري– تيزي وزو**	**مشرفاً ومقرراً**
أ.د/ محمد برو	**جامعة محمد بوضياف– المسيلة**	**مناقشاً**
د/ صليحة فتال	**جامعة مولود معمري– تيزي وزو**	**مناقشاً**

السنة الجامعية 2015/2014

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية 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 وفقاً لمتغير الجنس .

اعتمد في دراستنا على المنهج الوصفي واستخدم في جمع البيانات على مقاييس الدافعية للتعلم وتقدير الذات والتوافق الدراسي لتقدير درجات استجابات أفراد العينة.

وقد بلغ حجم عينة الدراسة مائة تلميذاً وتلميذة (**100**) المتمدرسين بالثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية ورقلة دائرة تقرت. وأسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

1- وجود علاقة موجبة و دالة إحصائياً بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

2- وجود علاقة موجبة و دالة إحصائياً بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

3- وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

4- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

5- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

Résumé :

Notre recherche a porté sur l'étude de la relation entre la motivation à apprendre, l'estime de soi et l'adaptation scolaire chez les élèves de la deuxième année secondaire d'une part, les différences des variables précédentes selon le sexe.

L'étude a été effectuée auprès de **100** élèves scolarisés dans l'enseignement secondaire de la wilaya de(Ouargla) Daïra de Touggourt. La collecte des données fut effectuée à l'aide de trois outils :

1- Un test de la motivation à apprendre.

2- Un test d'estime de soi.

3- Un test de l'adaptation scolaire.

Notre étude a fait apparaitre les résultats suivants :

1- Une relation significative entre la motivation à apprendre et l'estime de soi chez les élèves de la deuxième année secondaire.

2- Une relation significative entre la motivation à apprendre et l'adaptation scolaire chez les élèves de la deuxième année secondaire.

3- Des différences significatives entre les élèves de la deuxième année secondaire sur la motivation à apprendre selon le sexe.

4- Absence de différences significatives entre les élèves de la deuxième année secondaire sur l'estime de soi selon le sexe.

5- Absence de différences significatives entre les élèves de la deuxième année secondaire sur l'adaptation scolaire selon le sexe.

إهداء

أُهدي هذا العمل المتواضع الى التي جعل الله الجنة تحت أقدامها .وردة حياتي والتي غمرتني بعطفها و حنانها امي و أنارت دربه حياتي بحبها .الصدر الحنون و القلب العطوف امي العزيزة حفظها الله و اطال في عمرها .

إلى الذي رباني على الفضيلة و الاخلاق و شملني بالعطف و الحنان وكان درعا لي و علمني معنى الحياة و مصاحبتها أبي العزيز .

والى أخي العزيز عبد الجليل و سفيان

وإلى الشموع .زينب .حفصية .فاطمة .راوية و فادي.

و إلى كل عائلة .شيبة.بن جلول.وإلى روح الغالية عمتي العزيزة صليحة رحمها الله .

وإلى الزملاء و الزميلات في مسيرتي العلمية .

شيبة لخضر

شكر وتقدير

بسم الله و الحمد لله و الصلاة و السلام على خير خلق الله سيدنا محمد صلى الله عليه و سلم

والحمد لله الذي تفضل علينا بنعمته لإتمام هذه الدراسة بادئ ذي بدء أتقدم بجزيل الشكر لكل من قدم إلي علما نافعا إستنفعت به و نفعت به

و أخص بالذكر الأستاذ الفاضل "صرداوي نزيه" الذي لم يبخل قط علينا بنصائحه و إرشاداته والى جميع أساتذتي وإلى جميع أصدقاء وزملاء الدراسة والى كل من ساعدني لإتمام هذا العمل .

وفي الأخير أسأل الله أن يوفقني لما يحبه ويرضاه وأن يجعل عملي مخلصا لوجهه الكريم.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
ملخص الدراسة	ا
إهـــــداء	ج
شكـر وتقديـر	د
فهرس المحتويات.....	ه
قائمــة الجداول	ي
قائمــة الأشكال	ل
قائمــة الملاحق	م
مقـــــدمة	1
الفصل الاول :مشكلة الدراسة واعتباراتها	
1- إشكالية الدراسة.....	7
2- فرضيات الدراسة	10
3- أهداف الدراسة	10
4- أهمية الدراسة	11
5- تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة وتعريفاتها الإجرائية	12
6- حدود الدراسة	13
7- الدراسات السابقة	13
الإطار النظري لمتغيرات الدراسة	
الفصل الثاني :الدافعية للتعلم (تعريفها، أهميتها، وعواملها)	
تمهيد	29
أولا: الدافعية	
1- تعريف الدافعية	29

2- مفهوم الدوافع	31
3- طبيعة الدافعية	32
4- تصنيف الدوافع	34
5- أهمية الدوافع	38
6- مبادئ واركان الدافعية	39
7- الدافعية والتعلم المدرسي	40
8- أهمية دراسة الدافعية	42
ثانيا: الدافعية للتعلم	
1- تعريف الدافعية للتعلم	42
2- الإطار النظري لدافعية التعلم (اتجاهاتها).....	44
3- الدافعية في التعلم	47
4- وظيفة الدافعية للتعليم	48
5- استراتيجية إستثارة دافعية الطلبة نحو التعلم	49
6- العوامل المؤثرة في دافعية التعلم	51
7- أساليب تنويع المثيرات واثارة الدافعية للتعلم	54
خلاصة	55
الفصل الثالث :تقدير الذات (تعريفه، نظرياته، وعوامله)	
تمهيد :	57
1- تعريف مفهوم الذات	57
2- مفهوم تقدير الذات	60
3- الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات	65
4- بعض المفاهيم التي لها علاقة بمفهوم وتقدير الذات	67
5- النظريات المتعلقة بتقدير الذات	69
6- مراحل نمو الذات ومظاهره	75
7- العوامل المؤثرة في تقدير الذات.....	79
8- مصادر تقدير الذات.....	82

9- أقسام تقدير الذات	85
10- مستويات تقدير الذات	85
11- سمات ذوي التقدير العالي والمنخفض وأسبابهما	89
12- الفرق بين الجنسين في تقدير الذات.....	92
13- العلاقة بين تقدير الذات والتعلم	93
خلاصة	94
الفصل الرابع : التوافق الدراسي (تعريفه، أبعاده، وعوامله)	
تمهيد	96
أولا: التوافق	
1- تعريف التوافق	96
2- أنواع التوافق	98
3- خصائص التوافق	99
4-نظريات التوافق	101
ثانيا: التوافق الدراسي	
1- تعريف التوافق الدراسي	105
2- أبعاد التوافق الدراسي.....	107
3- العوامل التي تؤثر في التوافق الدراسي	111
4- مظاهر التوافق الدراسي	114
5- مفهوم سوء التوافق الدراسي	115
6- مظاهر سوء التوافق الدراسي	117
7- دور الإرشاد النفسي في تحقيق التوافق الدراسي لدى التلاميذ	119
خلاصة	120
الجانب التطبيقي	
الفصل الخامس:الاجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	123

1- الدراسة الاستطلاعية	123
2- منهج الدراسة.....	125
3- الدراسة الأساسية	126
3-1- المجتمع الأصلي.....	126
3-2- عينة الدراسة	126
3-3- كيفية اختيار عينة الدراسة الأساسية.....	127
3-4- خصائص عينة الدراسة الأساسية.....	127
3-5- حدود الدراسة.....	133
4- أدوات الدراسة.....	134
5- إجراءات تطبيق الدراسة	154
6- الأساليب المستعملة في الدراسة.....	155
خلاصة.....	157
الفصل السادس : عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية	
تمهيد	159
أولا: عرض نتائج الدراسة الميدانية	
1- عرض نتائج الدراسة على أساس معامل ارتباط بيرسون.....	159
2- عرض نتائج الدراسة على أساس اختبار (ت).....	160
ثانيا: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية	
1- تفسير نتيجة العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات	165
2- تفسير نتيجة العلاقة بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي.....	167
3- تفسير نتيجة الفروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين.....	170
4- تفسير نتيجة الفروق في تقدير الذات بين الجنسين.....	172
5- تفسير نتيجة الفروق في التوافق الدراسي بين الجنسين	173
ثالثاْ: مناقشة نتائج الدراسة الميدانية:	
1- مناقشة نتيجة العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات.....	175
2- مناقشة نتيجة العلاقة بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي.....	176

3- مناقشة نتيجة الفروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين.....	178
4- مناقشة نتيجة الفروق في تقدير الذات بين الجنسين.....	180
5- مناقشة نتيجة الفروق في التوافق الدراسي بين الجنسين.....	182
الإستنتاج العام	186
خاتمـــة	188
توصيات واقتراحات	189
قائمة المراجع.....	192
الملاحق	

قائـــــــــــمة الجداول

الجدول	عنـــــــــــــــــــوانه	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية	124
02	توزيع عينة الدراسة الأساسية	127
03	وصف العينة من حيث الجنس	129
04	وصف العينة من حيث التخصص	131
05	وصف العينة من حيث السن	133
06	توزيع عبارات مقياس الدافعية للتعلم وفق الأبعاد	135
07	نوع وأرقام وعدد عبارات مقياس دافعية التعلم	135
08	نتائج حساب نسبة الاتفاق لبنود الصورة المبدئية لاستبيان الدافعية للتعلم	137
09	دلالة الفرق في دافعية التعلم بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا	138
10	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس الدافعية للتعلم والدرجة الكلية	139
11	نتائج معامل الثبات لمقياس دافعية التعلم بطريقة التجزئة النصفية	140
12	نتائج معامل الثبات لمقياس دافعية التعلم بطريقة معامل الفاكرومباخ	141
13	توزيع عبارت مقياس تقدير الذات وفق العناصر	142
14	نوع وأرقام وعدد عبارات مقياس تقدير الذات	142
15	دلالة الفرق في تقدير الذات بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا	144
16	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية	145
17	نتائج معامل الثبات لمقياس تقدير الذات بطريقة التجزئة النصفية	146
18	نتائج معامل الثبات لمقياس تقدير الذات بطريقة معامل الفاكرومباخ	147
19	توزيع عبارات مقياس التوافق الدراسي وفق الأبعاد	148
20	نتائج حساب نسبة الاتفاق لبنود الصورة المبدئية لاستبيان التوافق الدراسي	150
21	دلالة الفرق في التوافق الدراسي بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا	151
22	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس التوافق الدراسي والدرجة الكلية	152
23	نتائج معامل الثبات لمقياس التوافق الدراسي بطريقة التجزئة النصفية	153
24	نتائج معامل الثبات لمقياس التوافق الدراسي بطريقة معامل الفاكرومباخ	153

25	العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات	159
26	العلاقة بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي	160
27	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الدافعية للتعلم بين الجنسين	161
28	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في تقدير الذات بين الجنسين	162
29	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في التوافق الدراسي بين الجنسين	163
30	ملخص نتائج التحليل الإحصائي للعلاقة بين متغيرات الدراسة	164
31	ملخص نتائج التحليل الإحصائي للفروق بين أفراد العينة من الجنسين في متغيرات الدراسة	164

قائمة الأشكال

الشكل	عنوانه	الصفحة
01	حلقة المحافظة على الإتزان والمحافظة على البقاء البيولوجي	34
02	القطاع الدائري للعينة ونسبة كل من الذكور والإناث	128
03	القطاع الدائري للعينة من حيث التخصص	128
04	القطاع الدائري للعينة (الذكور) حسب الثانويات	130
05	القطاع الدائري للعينة (الإناث) حسب الثانويات	130
06	القطاع الدائري للعينة (شعبة آداب وفلسفة) حسب الثانويات	132
07	القطاع الدائري للعينة (علوم تجريبية) حسب الثانويات	132

قائمة الملاحق

الملحق	عنوان الملحق
01	مقياس دافعية التعلم ليوسف قطامي
02	مقياس تقدير الذات عبد الرحمان صالح الأزرق
03	مقياس التوافق الدراسي ليونجمان
04	نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة الاستطلاعية بواسطة نظام الحزم الإحصائية للعلوم النفسية والاجتماعية (spss)
05	نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة الاساسية بواسطة نظام الحزم الإحصائية للعلوم النفسية والاجتماعي(spss)
06	يوضح قائمة أسماء الأساتذة المحكمين
07	استمارة التحكيم

مقدمـــة :

تعتبر المدرسة البيئة الأولية التي يتلقى فيها الفرد خبرات تعليمية وتربوية منظمة وتعتبر مؤسسة تربوية هامة في حياة الفرد وتكمن أهميتها في الحفاظ على تقدمه وتطوره إذ تحث على الاهتمام بالمتعلم الذي يعد أساس العملية التعليمية التعلمية، فهذه الرؤية تحث على استغلال كل إمكانيات وطاقات المتعلم المعرفية والوجدانية والسلوكية، وتمثل دافعية التعلم أساساً من الأسس التي تنادي بها المنظومات التربوية الحديثة فهي تبرز مدى انجذاب المتعلم وإقباله على التعلم بشكل أفضل حيث يبدي هذا الأخير تجاوباً إيجابياً أثناء سير عمل منظومة العملية التعليمية فقد عمل المنشغلون بالتربية والتعليم على الاعتناء وتنمية هذه الخاصية التي لها أهمية كبيرة في الميدان التربوي، إلا أن تقدير الذات عنصر هام في هذه العملية أيضاً وهو ما يصنعه الفرد لنفسه ويؤثر جلياً في أهدافه واستجاباته واتجاهاته نحو الآخرين ونحو نفسه، فمنذ سنوات عديدة والباحثون الاجتماعيون مهتمون بدراسة النظريات المرتبطة بالذات ويرجع الفضل لكل من مارجريت ميد وكولي (Margaret Mead et Cooly) في إدخال هذا المفهوم إلى مجال علم النفس فلقد افترضت مارجريت ميد أن الفرد يأتي إلى مرحلة تكوين ذاته من خلال تعريفه للسلوك الذي ينبغي أن يقوم به وكذلك من خلال رد فعله تجاه الآخرين، بينما أعتبر كولي صورة الفرد عن ذاته (INDIVIDUAL SELF IMAGE) بمثابة المحصلة لانعكاسات تقييم الآخرين له، ولقد أطلق عليها كولي الذات المرارية (SELF LOOKING GLASS)، ويعد موضوع تقدير الذات موضوعا جوهريا للكثير من الدراسات النفسية والاجتماعية لأنه الأساس في توجيه الشخصية في مختلف مراحل العمر الزمني للفرد ولا يمكننا أن نحقق فهما واضحاً للسلوك الاجتماعي للفرد بوجه عام دون أن نضمن متغيراتنا في تقدير الذات لدينا، وقد اعتبر التكون بمختلف أشكاله (التكوين الدراسي المهني...الخ) خلال العقود الأخيرة العمود الفقري في علم النفس بمختلف تخصصاته حيث أكدت الدراسات النفسية أن الوظائف النفسية تتأزر لتحقق التكيف

الإنساني بشكل عام ومن ثم التكيف الاجتماعي وبالتالي التوافق الدراسي يتضمن التوافق الدراسي التأقلم مع معطيات المجال الدراسي بمختلف مناهجها، فهو عملية دينامية مستمرة يقوم بها الطالب لاستيعاب المواد الدراسية، ويشمل حسن تكيف الفرد مع معطيات بيئته الدراسية و المناخ الدراسي والإدارة وعلاقتها بزملائه و معلميه و نظم الامتحانات و المقررات و المنهاج بما يحقق مستويات مرتفعة من الإنجاز الأكاديمي فهو بالنسبة للمراهق واحداً من أقوى المؤشرات المتعلقة بصحة المراهق النفسية، إذ أن المراهق يقضي فترة طويلة في حياته الدراسية في الصف وإن توافقه مع جو الدراسة وشعوره بالرضى والارتياح عن نوعية حياته الدراسية يمكن أن ينعكس إيجابياً على تحصيله الأكاديمي ومن هنا يتضح جلياً أن أهمية التوافق الدراسي في حياته المراهق المتمدرس، ولقد حضي موضوع التوافق الدراسي باهتمام العديد من العلماء والباحثين، وأضاف أحمد الشربيني(1998) أن التوافق الدراسي ما هو إلاّ حصيلة النهائية للعلاقات الديناميكية البناءة بين الطالب من جهة وبين محيطه المدرسي من جهة أخرى بما يسهم في تقدم الطالب ونمائه العلمي والنفسي وتتمثل أهم المؤشرات الجيدة لتلك العلاقة في الاجتهاد في التحصيل العلمي، والرضا والقبول بالمعايير المدرسية والانسجام معها والقيام بما هو مطلوب منه على نحو منظم ومنسق وكذا الرغبة في توثيق العلاقات البيئية والشخصية والاستمتاع بها (أحمد الشربيني،1998، ص7) .

أما مفهوم الدافعية للتعلم فقد عرف هو كذلك عدة تسميات مثل الدافعية المدرسية والدافعية الأكاديمية والدافعية للنجاح...الخ، بينما البعض من الباحثين – وبالنظر إلى عمومية المفهوم – يعرفون الدافعية على أساس مكونات وأبعاد معينة مثل الدافعية للإنجاز والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، بالإضافة إلى ذلك فقد تبين بفضل الدراسة التي قام بها بال (ball,1977) في الولايات المتحدة الأمريكية حول الأسس المعتمدة من طرف الباحثين لتفسير دافعية التعلم أن كل باحث اعتمد على بناء نظري معين مما أدى به إلى تقديم تفسير

جزئي للدافعية للتعلم، وقد بين بال (ball,1977) أيضا أن الدافعية خاصية فردية متعددة الأبعاد لا يمكن حصرها إلاّ من خلال تحديد العوامل المكونة لها.

ومن الدراسات الحديثة التي اهتمت بموضوع الدافعية للتعلم من خلال إبراز أهم مكونات الدافعية يمكن ذكر النموذج المعرفي الاجتماعي الذي جاء به فيو (viau,1994) والذي يوضح كيف أن الدافعية للتعلم عملية ديناميكية تشمل عدة أبعاد ومكونات معرفية (إدراكية) تتأثر بدورها بالمحيط الذي يعيش فيه التلميذ (viau,1994) ومهما يكن فإن جل الدراسات حول موضوع الدافعية للتعلم تبين أنه لا يمكن لأي عملية تعلم أن تحدث إلا إذا كانت هناك دافعية تعلم من طرف التلميذ وذلك مهما كان مستوى المعلم المكون ومهما كانت نوعية الوسائل التعليمية المتوفرة (أحمد دوقة وآخرون،2011، ص ص 7-8) .

هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن بحوث كثيرة بينت أن المرحلة المتوسطة من التعليم تشكل مرحلة حرجة بالنسبة للسيرورة الدراسية للتلميذ، فهي بمثابة نقطة تحول كبرى بالنظر إلى الجو الدراسي الجديد الذي يواجه والذي يختلف جذريا عن الجو الذي ألفه عندما كان في الابتدائية حيث كان في رعاية أستاذين على الأكثر وكذلك بالنسبة لدخوله في مرحلة المراهقة التي تظهر فيها حاجات نفسية واجتماعية جديدة والتي تمتد إلى المرحلة الثانوية التي يغلب على جل تلاميذها خاصة الأولى والثانية ثانوي ملامح المراهقة أيضا.

إن فهم العلاقة بين دافعية التعلم و تقدير الذات والتوافق الدراسي يساعد المعلم أو المربي على كشف جانب من العوامل الذاتية المؤثرة للتلميذ، فيتخذ على أساسها الاستراتيجيات المناسبة لاستثمار قدرات التلاميذ و اتجاهاتهم في نشاطات أكثر فعالية ولتحقيق أهداف تربوية متنوعة بعيدا عن السلوكات العدوانية سواء كانت لفظية أو مادية أو سلوكات تؤثر على مجرى العملية التعليمية، ولذلك جاءت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة ما بين" الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي".

ولقد جاء في هذه الدراسة ستة فصول:

الفصل الأول : مشكلة الدراسة واعتباراتها والذي يتضمن تحديد الإشكالية و فرضيات المقترحة للدراسة ومن ثم هدف الدراسة و أهميتها ومفاهيم الدراسة ثم التطرق لحدود الدراسة وأخيرا الدراسات السابقة.

أما الإطار النظري لمتغيرات الدراسة فيتضمن الفصل الثاني فيتضمن موضوع الدافعية للتعلم ويضم تعريف الدافعية ثم مفهوم الدوافع ثم طبيعة الدافعية ثم تصنيف الدوافع ثم أهمية الدوافع وكذا مبادئ وأركان الدافعية ثم الدافعية والتعلم المدرسي ثم أهمية دراسة الدافعية ثم تعريف الدافعية للتعلم و الإطار النظري لدافعية التعلم(اتجاهاتها) ثم الدافعية في التعليم ثم وظيفة الدافعية للتعليم ثم استراتيجية إستثارة دافعية الطلبة نحو التعلم و العوامل المؤثرة في دافعية التعلم وفي الأخير أساليب تنويع المثيرات وإثارة الدافعية للتعلم .

في حين يتناول الفصل الثالث موضوع تقدير الذات ويضم تعريف مفهوم الذات و مفهوم تقدير الذات ثم الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات ثم التطرق إلى بعض المفاهيم التي لها علاقة بمفهوم وتقدير الذات و النظريات المتعلقة بتقدير الذات و مراحل نمو الذات ومظاهره كما عددنا العوامل المؤثرة في تقدير الذات كما تطرقنا بالتفصيل لمصادر تقدير الذات ثم أقسام تقدير الذات ومستوياته ثم إبراز سمات ذوي التقدير العالي والمنخفض وأسبابهما ثم الفرق بين الجنسين في تقدير الذات وفي الأخير العلاقة بين تقدير الذات والتعلم.

أما الفضل الرابع فيضمن موضوع التوافق الدراسي إذ يتضمن تعريف التوافق وأنواعه وخصائصه ثم التطرق إلى أنواع التوافق وكذا خصائص التوافق ونظرياته ثم عرجنا إلى تعريف التوافق الدراسي وأبعاده و العوامل المؤثرة فيه و مظاهر التوافق الدراسي ثم التعرض مفهوم سوء التوافق الدراسي ومظاهره وفي الأخير دور الإرشاد النفسي في تحقيق التوافق الدراسي لدى التلاميذ .

أما الجانب الميداني والذي يحتوي بدوره على الفصول التالية: الإجراءات المنهجية للدراسة:

الفصل الخامس : الاجراءات المنهجية للدراسة ويضم الدراسة الاستطلاعية منهج الدراسة ثم الدراسة الأساسية وتم التعرف على المجتمع الأصل وعينة الدراسة وكيفية اختيارها وخصائص هذه العينة وحدودها ويليها التعرف على أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية ثم إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية وأخيراً الأساليب الإحصائية المستعملة .

الفصل السادس : عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية :

أولا: عرض نتائج الدراسة الميدانية عرض نتائج الدراسة على أساس معامل الارتباط بيرسون ثم عرض نتائج الدراسة على أساس اختبار (ت)

ثانيا: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية تفسير نتيجة العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات ثم تفسير نتيجة العلاقة بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي ثم تفسير نتيجة الفروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين ثم تفسير نتيجة الفروق في تقدير الذات بين الجنسين وفي الأخير تفسير نتيجة الفروق في التوافق الدراسي بين الجنسين.

ثالثاْ: مناقشة نتائج الدراسة الميدانية فبدأنا بمناقشة نتيجة العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات ثم مناقشة نتيجة العلاقة بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي ثم مناقشة نتيجة الفروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين و مناقشة نتيجة الفروق في تقدير الذات بين الجنسين ثم مناقشة نتيجة الفروق في التوافق الدراسي بين الجنسين.

وفي الأخير تم التطرق للاستنتاج العام والخاتمة وتوصيات واقتراحات وعرض قائمتي المراجع والملاحق.

الفصل الأول :مشكلة الدراسة واعتباراتها

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

6- حدود الدراسة

7- الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

إن العملية التعليمية هي الإجراءات والنشاطات التي تحدث داخل الفصل الدراسي والتي تهدف إلى إكساب المتعلمين معرفة نظرية أو مهارة عملية أو اتجاهات إيجابية، فهي نظام معرفي يتكون من مدخلات ومعالجة ومخرجات، فالمدخلات هي المتعلمين والمعالجة هي العملية التنسيقية للتنظيم المعلومات وفهمها وتفسيرها وإيجاد العلاقة بينها وربطها بالمعلومات السابقة، أما المخرجات فتتمثل في تخريج تلاميذ أكفاء متعلمين، وتعتبر أنها كل تأثير يحدث بين المتعلمين ويهدف إلى التغيير في الكيفية التي يسلك وفقها الفرد الأخر ويتضمن هذا التجديد في إطار التأثير المتبادل بينم باستثناء العوامل الفيزيقية والاقتصادية التي تؤثر في سلوكهم، فالتعلم هو عملية تحدث عن طريق النشاط الذي يقوم به الفرد المتعلم والذي يكون نتيجة رغبة أو حاجة أو هدف يسعى لتحقيقه ولذا يزيد الفرد من مجهوداته سعيا لبلوغ أهدافه وتحقيق ذاته ولذلك يعد كل من دافعية التعلم وتقدير الذات عنصران مهمان في نجاح العملية التعليمية، فدافعية التعلم فتعرف بأنها الدالة الداخلية أو الخارجية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبنائه المعرفية ووعيه وانتباهه وتلح عليه المواصلة أو استمرار الأداء والوصول إلى حالة توازن معرفية، ومن هذا فإن وعي التلميذ بالصورة التي تكون عليها ذاته وشخصيته في كلتا الحالتين الإيجابية والسلبية فهي تؤثر على دافعتيه للتعلم والعكس فتقدير الذات المرتفع يؤثر في دافعية التعلم وينميها والارتفاع في دافعية التعلم والنتائج المترتبة عنها من إجازات وانتصارات وتشريفات فيمكن أن ترفع من تقدير الذات لدى المتعلم .

فتقدير الذات المنخفض والمرتفع يعود إلى عوامل أسرية واجتماعية قد تؤثر في دافعية التعلم وهذه الأخيرة عندما يرتفع مستواها قد ترفع أو تخفض مستوى تقدير الذات وهذا هو شأن العلاقة الارتباطية .

أما التوافق الدراسي فقد شغل الكثير من الدراسات النفسية نظراً لأهميته في حياة المتعلم والتلميذ خاصة، وهو محاولة التلميذ المتمدرس التكيف مع محيطه الخارجي والداخلي

وإشباع حاجاته النفسية داخل البيئة المدرسية وهو دليل على تمتع التلميذ بصحة نفسية جيدة التي تنعكس على تحصيله الدراسي والأكاديمي ومهما كان التلميذ صغيراً أو كبيراً وبغض النضر على مستواه الدراسي فهو يحاول تحقيق ذاته، فدافعية التعلم المرتفعة أو المنخفضة قد تؤثر في مستوى التوافق الدراسي وتقدير الذات .

ففي الدراسة التي أجراها فلاوس(vlahos, 2003) الهادفة إلى مقارنة التوافق الدراسي بين الطالبات الجامعيات المتزوجات و غير المتزوجات، وشملت عينة الدراسة على(200) طالبة من مختلف الكليات والتخصصات الدراسية، وخلصت الدراسة أنه توجد فروق دالة بين درجات الطالبات على مقياس التوافق الدراسي لمصلحة الطالبات المتزوجات، وأن هناك تأثير للتفاعل بين متغيرات التخصص والعمر المعدل الدراسي والحالة الإجتماعية في التوافق الدراسي لمصلحة الطالبات المتزوجات من التخصصات العلمية والحاصلات على متوسط درجات مرتفعة(valahos ,2003,p p19-98) .

وقامت موسير(Musser,200) بدراسة بهدف التعرف على علاقة التوافق الدراسي ببعض المتغيرات كان من بينها الحالة الإجتماعية للطلاب شملت عينة الدراسة(136) طالبا وطالبة من الطلبة الجامعيين وكان من بين نتائج الدراسة أن الطلبة غير المتزوجين أكثر قدرة على التوافق الدراسة من الطلاب المتزوجين، كما أشارت الدراسة إلى وجود أثر دال للتفاعل المشترك بين الحالة الاجتماعي والتخصص والمعدل الدراسي، وعدم وجود أثر دال لمتغير العمر ومكان السكن(Musser,2002,pp172-189).

وأجرت عواطف شوكت(2000) دراسة بهدف التعرف على العلاقة بين التوافق الدراسي والإتزان الانفعالي والكفاية الشخصية لدى طالبات الجامعة، تكونت العينة من(109) من طالبات الجامعة من الأقسام(العلمية و الأدبية) (متزوجات وغير متزوجات) ، وقد أظهرت النتائج أن الطالبات غير المتزوجات أكثر توافقاً من الطالبات المتزوجات، وأنه توجد علاقة بين التوافق الدراسي والثبات الانفعالي لدى طالبات التخصص العلمي، بينما توجد علاقة

بين التوافق الدراسي والكفاية الشخصية لدى طالبات التخصص الأدبي، وعدم وجود فروق دالة لتأثير متغيرات التخصص و العمر ومكان السكن في التوافق الدراسي (عواطف شوكت ، 2000، ص ص17-99).

وهدفت الدراسة التي قام بها الصباطي (1997) إلى التعرف على التوافق الدراسة لدى الطلبة و الطالبات السعوديين والمصريين، حيث شملت عينة الدراسة(172) طالبا وطالبة، وكان من بين نتائج الدراسة تفوق الإناث على الذكور في التوافق الدراسي وأن الطلاب المتزوجين أفضل من الطلاب غير المتزوجين في القدرة على التوافق الدراسي، وأنه لا توجد فروق في عملية التوافق الدراسي تعزى لمتغيرات التخصص والمعدل التراكمي والعمر (إبراهيم الصباطي ،1997، ص ص75-119) .

كما أشار محمد يوسف أحمد راشد (2000) في دراسة حول التوافق الدراسي والشخصي والإجتماعي حيث أسفرت نتائج الدراسة على وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين مجال التوافق الدراسي ومجال التوافق الاجتماعي ومجال التوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية (محمد يوسف أحمد،2009،ص729-731).

ومما سبق يتضح أن الدراسات المذكورة أغفلت في دراستها العلاقة بين دافعية التعلم وتقدير الذات والتوافق الدراسي ومنه نتساءل و قد تتمحور التساؤلات التالية :

- هل توجد علاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟
- هل توجد علاقة بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟
- هل توجد فروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟
- هل توجد فروق في تقدير الذات بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟
- هل توجد فروق في التوافق الدراسي بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

2- فرضيا ت الدراسة:

2-1- الفرضية الأولى:

توجد علاقة موجبة و دالة إحصائياً بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

2-2- الفرضية الثانية:

توجد علاقة موجبة و دالة إحصائياً بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

2-3- الفرضية الثالثة:

توجد فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

2-4- الفرضية الرابعة:

توجد فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

2-5- الفرضية الخامسة:

توجد فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

3- أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تحديد مدى العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- تحديد مدى العلاقة بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- إيجاد وتحديد الفروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- توضيح الفروق في تقدير الذات بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- إبراز الفروق في التوافق الدراسي بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

4- أهمية الدراسة:

من خلال هذه الدراسة توضيح العلاقة بين مفهوم الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي وتقدير الذات باعتبارهم أهم سمات شخصية المتعلم وعوامل ذو أهمية كبيرة في العملية التعليمية التعلمية والتفاعل المدرسي وتتضح أهميته من خلال :

توعية الأولياء مالهم من أهمية في إشباع حاجات أبنائهم النفسية وتوافقهم النفسي وتقدير وذاتهم والذي يؤدي بدوره إلى تنمية دافعتيهم أو العكس .

تقديم معلومات هامة عن كل من دافعية التعلم والتوافق الدراسي وتقدير الذات المدرسي والعائلي وكل المؤسسات الاجتماعية المحيطة بالمتمدرس والاستفادة منها كل مكونات العملية التعليمية التعلّمية .

تمكين التلميذ من التعرف على سماته النفسية المتعلقة بالشخصية للاستفادة منها في العملية التعلمية في الصف .

تمكين كل من أعضاء الأسرة التربوية والتدريسية من معرفة دورهم في إشباع حاجات التلاميذ وتعديل سلوكهم من خلال ممارسة عملهم التربوي .

5- تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة وتعريفاتها الإجرائية :

5-1- دافعية التعلم:

هي مجموعة الحاجات التي تدفع التلميذ المتعلم إلى الانخراط في المهمات التعليمية، والتي تصل إلى بلوغ الأهداف المنشودة وهي سيرورة داخلية حتى وإن آنت بعض مصادرها خارجية.

الدافعية للتعلم الطاقة الكامنة التي تدفع الطالب لأن يسلك سلوكا معينا في البيئة وللحدوث عملية التعلم لابد أن يكون هناك دافع يدفع الطالب نحو بذل الجهد والطاقة للتعلم في الموافق الجديدة وحل ما يواجهه من مشكلات(فاهم حسين الطريحي، حسين ربيع حمادي،2013، ص130).

وفي الدراسة الحالية يقصد بها إجرائياً الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب بعد تطبيق مقياس الدافعية للتعلم (ليوسف قطامي1989).

5-2- تقدير الذات:

هو التقييم الوجداني للشخص لكل ما يملكه من خصائص عقلية وقدرته على الأداء و الحكم الشخصي للفرد على قيمته الذاتية أثناء تفاعله مع الآخرين، ويعبر عنه من خلال اتجاهاته نحو مشاعره ومعتقداته وتصرفاته كما يدركها الآن في اللحظة الراهنة (إبراهيم وعبد الحميد،1994، ص58).

وفي دراستنا الحالية يقصد بتقدير الذات إجرائياً فهي الدرجة الكلية التي يتحصل عليها المستجيب بعد تطبيق مقياس تقدير الذات(لعبد الرحمن صالح الأزرق 1995).

5-3- التوافق الدراسي:

هو محاولة الطالب التفاعل والتواصل والتلاؤم داخل حجرة الدراسة مع جميع جوانب العملية التعليمية بمختلف جوانبها من مدرسين، وجماعة الأقران، ومناهج دراسية، وإدارة مدرسية، ونظام إمتحانات وغيرها، بحيث يساهم ذلك في مواجهة متطلبات البيئة الدراسية، وبالتالي رضا الطالب عن هذه الجوانب وقناعته بها .

وفي دراستنا فهي الدرجة الكلية التي يتحصل عليها المستجيب بعد تطبيق مقياس التوافق الدراسي(ليونجمان1979).

5-4- تلميذ السنة الثانية ثانوي:

هو التلميذ المنتظم بالسنة الثانية ثانوي في الشعب العلمية والأدبية في إحدى الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية ورقلة خلال العام الدراسي 2015/2014 .

6-حدود الدراسة

يتحدد البحث الحالي وتتمثل في عينة مجموعة من الثانويات في ولاية ورقلة

- الحدود البشرية : عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي .
- الحدود المكانية : ثانويات دائرة تقرت ولاية ورقلة .
- الحدود الزمانية : الموسم المدرسي 2015/2014 م .

7- الدراسات السابقة:

7-1- الدراسات التي تناولت العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات :

ومن الدراسات التي تناولت العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات نذكر ما يلي :

– دراسة **باشمان** (**Bachman** ,1970) على عينة متكونة من 2213 ذكور وإناث التي بينت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات ودرجات مفهوم الذات الخاص بالقدرة على العمل المدرسي(عن سعاد مرغم، 2009، ص85).

– دراسة **دوسي وريان وآخرون** (**Deci et Ryan,1985**) بدراسة نمطين من أسلوب المعلم وهما النمط المراقب (controlon) والنمط الإعلامي(informant) وتبين أن :

النمط الأول :يميلون إلى تحسين سيرورة الدافعية الداخلية مثل الفضول للطلبة وتنمية تقدير الذات لهؤلاء التلاميذ.

والنمط الثاني: يعاقب تلاميذه على الواجبات الخاطئة فهم يكونون سبباً في تدني مستوى تقدير الذات لتلاميذهم وسبباً في انخفاض دافعيتهم للتعلم.

– دراسة **بنترش وسروين** (**Pintrich et Shrouben**,1992) في بحوثهما في دافعية التعلم وتبين في هذه الدراسة : أن مفاهيم الذات الإيجابية تساهم في بذل مجهودات أكبر ومثابرة مستمرة ومواجهة صعوبات التعلم، التي تؤدي إلى استعمال قدرات واستراتيجيات أكثر فعالية.

– دراسة **روفولو وماركس** (**Ruvolo et Markus**,1992) وتوصل إلى أن الذوات الممكنة تؤثر على الدافعية للتعلم ومستوى تقدير الذات عند التلميذ يعد عاملا أساسياً في التأثير على استخدام استراتيجيات الدافعية(عن سعاد مرغم، 2009، ص ص90-91).

– دراسة **حسن المطوع** (1995) أن تقويم إيجابي للذات والاحتفاظ به لأطول فترة ممكنة يؤثر على مستوى دافعية الإنجاز المدرسية والنجاح بالإضافة إلى حالة السرور المتوقعة من النجاح .

– دراسة **سعاد مرغم** (2009) هدفت الدراسة إلى العلاقة بن تقدير(العائلي، والرفاقي، والمدرسي) للذات والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وقد بلغت عينة الدراسة 150 طالبا من تلاميذ السنة النهائية بمدينة سطيف (الجزائر).

وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية :

وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات العائلي ودرجة دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات المدرسي ودرجة دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الرفاقي ودرجة دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الكلي ودرجة دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (سعاد مرغم،2009، ص ص 5– 6).

– دراسة **بومستر** وآخرون **(Baumeister et al)** حيث توصل إلى أن الأفراد ذوي المستوى المرتفع والمنخفض لتقدير الذات يختلفون في توجهاتهم نحو الدافعية.

7–2– الدراسات التي تناولت العلاقة بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي :

ومن الدراسات التي تناولت العلاقة بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي نذكر ما يلي:

– دراسة **ثريقرن (Thregren,1972)** التي توصلت إلى النتائج أن التنشئة الأسرية التي تشجع على الثقة والاستقلال محفزة لتحقيق المراهق لطموحه ودوافعه الدراسية وتحرير دافعية التعلم لديه، أما عكس التربية الضاغطة التي تؤثر سلباً على شخصية المراهق وتخلق لديه

سوء توافق في المجتمع ومع ذاته ومع المدرسة كانخفاض الدافعية والرغبة في التعلم التي تؤدي إلى نتائج سيئة (فروجة بالحاج ،2011، ص226).

– دراسة **سريفا سياقا وروس** (**Srifa et Siaga**, 1989) حول أهمية التوافق الدراسي في الحياة الدراسية للتلميذ وخاصة نجاحه وأثبتت أن 30% من التلاميذ الناجحين الذين يتميزون بدافعية مرتفعة يعود إلى توافقهم الجيد (بالحاج فروجة،2011،ص225).

– دراسة **بالحاج فروجة** (2011) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين التوافق النفسي والاجتماعي والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين (فروجة بالحاج ،2011، ص224).

– دراسة **لازاوس وبيلس** (**Lazarus Willis**)على أهمية التوافق النفسي للتلميذ في زيادة الدافعية للتعلم، أي كلما زاد التوافق النفسي زادت التوافق النفسي زادت الدافعية للتعلم ومن ثم ينجر عنها التوافق الدراسي أيضا(بالحاج فروجة،2011،ص228).

– دراسة **سيد صبحي** حول العلاقة بين التوافق النفسي ودافعية التعلم وتوصل أن الحالة النفسية الجيدة للتلميذ تؤدي إلى زيادة الدافعية التعلم ويزيد في توافقه النفسي (فروجة بالحاج ،2011، ص226).

7-3- الدراسات التي تناولت الفروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين :

ومن الدراسات التي تناولت الفروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين نذكر ما يلي :

– دراسة الباحثة **آمنة عبد الله التركي** (1988) قطر في دافعية التعلم تطورها وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر، حيث استهدفت الدراسة التعرف على التطور الذي يحدث لدافعية التعلم في مستويات عمرية مختلفة وذلك عن طريق دراسة الدافعية للتعلم لدى ثلاث مجموعات من الأطفال في صفوف السنة الثانية والسادسة ابتدائي حيث بلغ عدد العينة (180) تلميذ كما حاولت الدراسة الكشف عم العلاقة بين دافعية التعلم

والتوافق في البيئة المدرسية ولكشف ذلك استخدمت الباحثة أربعة مقاييس :مقياس دافعية التعلم الاستقلالية – مقياس دافعية التعلم الاجتماعي– مقياس الاتجاهات الوالدية– مقياس التوافق، وتوصلت إلى النتائج التالية :لا توجد فروق بين أفراد العينة بالنسبة للبنين والبنات في دافعية التعلم و الاستقلالية .

– لا توجد فروق بين أفراد العينة بالنسبة للبنين والبنات في دافعية التعلم الإجتماعية.

– وجود فروق بين دافعية التعلم الاستقلالية ودافعية التعلم الاجتماعية لدى البنين والبنات (فروجة بالحاج ،2011، ص24).

– دراسة **عاطف الأغا** (1889) الذي استدل بعدم وجود معايير دقيقة وعلمية يعتمد عليها لتمييز الطالب المتوافق عن غير المتوافق وفسرت بالنسبة فتساوي الذكور والإناث في دافعية التعلم(دليلة بوصفر،2011، ص169).

– دراسة **بوجيانو** (**Boggiano**,1991) والتي قامت على عينة تتكون من (277) تلميذ وتلميذة في المرحلة المتوسطة، حيث تبين أن الإناث أكثر ميلا من الذكور فيما يتعلق في الدافعية الخارجية وأكثر تأثراً بالتغذية الراجعة (يسرى مصطفى السيد،2002).

– دراسة **قطامي يوسف** (1993) التي أشارت إلى أن هناك أثراً دالا إحصائياً لمتغير الجنس في الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر(يوسف قطامي،1993، ص233).

– دراسة **جيهان أبو راشد العمران** (1994) وشملت الدراسة دافعية التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من طلبة المرحلتين الابتدائية ولإعدادية وشملت الدراسة (377) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم من (8) مدارس للذكور والإناث حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس الدافعية للتعلم لصالح الإناث (فروجة بالحاج ،2011، ص229).

– دراسة **محمد علي مصطفى محمد** (1998) حيث تناولت الدراسة موضوع الدافعية المدرسية لدى طلاب كلية التربية بالعريش وذلك حسب متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (164) طالب وطالبة من القسم العلمي والأدبي للمجموعة الأولى، أما المجموعة الثانية فتكونت من (142) طالب وطالبة وقد أسفرت هذه الدراسة على :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي طلبة الفرقة الأولى علمي وطالبات الفرقة الأولى علمي في الدافعية الإيجابية والدافعية السلبة للتعلم لصاح الطالبات (عن أحمد دوقة وآخرون،2010، ص86).

– دراسة **تبيرت وثري** (**Tbibrt et thirry**,1998) عندما قام بدراسة على عينة تكونت من(87) تلميذ وتلميذة و(6) من مدرسيهم وذلك لمعرفة الفروق في الدافعية وأكدت نتائجها على التشابه في الدافعية بين كل من الذكور والإناث (يسرى مصطفى السيد،2002).

– دراسة **عبد الباسط القني** (2007) شملت الدراسة الكشف عن العلاقة بين القيم التي يحملها المتعلمون ودافعيتهم نحو التعلم فتوصل إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين الذكور والإناث (عبد الباسط القني،2007، ص113).

7-4- الدراسات التي تناولت الفروق في تقدير الذات بين الجنسين :

ومن الدراسات التي تناولت الفروق في تقدير الذات بين الجنسين نذكر ما يلي :

– دراسة **ماكوبي وجاكلين** (**Mccoby et Jaklin**,1974) التي بينت أن الإناث يتميزن بتقدير الذات منخفض بالمقارنة مع الذكور.

– دراسة **زوكرمان** (**Zuckerman**,1980) التي أظهرت أن الذكور والإناث يتشابهان في الإحساس بتقبل الذات وتقديرها .

– دراسة **ألكسار وأولووس** (**Alsaker et Olweus**,1993) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق في تقدير الذات بين الجنسين لصالح الذكور.

– دراسة **بلوك وروزين** (**Block et Rosins**,1993) التي أجريت على عينة من الطلبة الجامعيين من الجنسين حيث أظهرت نتائجها أن الذكور يتميزون بتقدير ذات مرتفع بالمقارنة مع الإناث.

– دراسة **ويقفيلد وإكيكلس** (**Wigfield et Eccles**,1994) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق بين التلاميذ الذكور والإناث في تقدير الذات، حيث تميز الذكور بدرجات مرتفعة في تقدير الذات.

– دراسة **ستوكارد وبريور** (**Stockard et Pryor**,1994) التي كشفت نتائجها أن المستويات الأدنى من تقدير الذات وجدت عند الإناث أكثر من الذكور.

– دراسة **بلونيني وآخرون** (**Bolognini et autres**,1996) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة في تقدير الذات بين الجنسين لصالح الذكور.

– دراسة **ديهل، فيكاري وديوك** (**Deihl,Vicary et Duke**,1997) التي أجريت على عينة من التلاميذ الثانويين من الجنسين، حيث بينت نتائجها أن الذكور يتميزون بتقدير ذات مرتفع مقارنة بالإناث.

– دراسة **ماري وآخرون** (**Mary et al**,1998) التي أوضحت أن الذكور يبلغون عن مشاعر اكثر إيجابية حول أنفسهم من الإناث .

–دراسة **هايد، شاروز وآخرون** (**Hyde,Showers et autres**,1999) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة في تقدير الذات بين الجنسين .

- الدراسة العرضية **لبوس- لينش وآخرون** (**Polse-Lynch et autres**,2001) التي توصلت نتائجها الى أن درجات التلاميذ الذكور في تقدير الذات أعلى من درجات التلميذات

- دراسة **سيداه** (**Seidah**,2004) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات بين الذكور والإناث، حيث أظهرت أن الإناث تقديرهن منخفض مقارنة بالذكور.

- دراسة **هيونغ وآخرون** (**Huang et autres**,2007) التي أسفرت نتائجها أن للثانويين الذكور درجات عالية في تقدير الذات بالمقارنة بالثانويات .

- دراسة **سيداه وبوفارد** (**Seidah et Bouffard**,2007) التي بينت أن الإناث يتميزن بتقدير ذات منخفض بالمقارنة إلى الذكور.

- دراسة **حامد محمد صابر** (2008) التي توصلت إلى وجود فروق دالة في تقدير الذات بين الجنسين لصالح الإناث .

- الدراسة الطولية **إيرول وأورث** (**Erol et Orth**,1994-2008) التي أجريت على 7100 من الذكور والإناث تتراوح أعمارهم ما بين 14-30 سنة، حيث كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق في تقدير الذات بين الجنسين .

- دراسة **كلينج وآخرون** (**Kling** et autres,2009) التي بينت أن الذكور يتميزون بدرجات عالية في تقدير الذات بالمقارنة إلى الإناث.

- دراسة **عقل** (2009) بعنوان " الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى المعاقين بصريا" حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة الأمن النفسي بمفهوم الذات لدى المعاقون بصريا ومعرفة مستوى تقدير الذات لديهم وقد أسفرت الدراسة إلى على : عدم وجود فروق في مستوى مفهوم الذات تعزى لمتغير الجنس أو درجة الإعاقة (عبد ربه علي شعبان،2010،ص ص136-184).

– دراسة **منى الحموي** (2010) التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بن درجات أفراد العينة على مقياس مفهوم الذات ودرجاتهم التحصيلية تعزى لمتغير الجنس، وهي دالة لصالح ذكور العينة (منى الحموي، 2010، ص203).

– دراسة **علي عبد ربه شعبان** (2010) حول الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصرياً حيث كشفت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس (عبد ربه علي شعبان،2010،ص ص136–184).

7–5– الدراسات التي تناولت الفروق في التوافق الدراسي بين الجنسين :

ومن الدراسات التي تناولت الفروق في التوافق الدراسي بين الجنسين نذكر مايلي :

–دراسة **عبد القادر** (1974) :هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مشكلات التوافق عند المراهقين الكويتيين من الجنسين تكونت عينة البحث من (113) طالبة و (132) طالب أختيروا عشوائيا من جميع الفصول من المدارس المتوسطة والثانوية وتتراوح أعمارهم من (14) (18) سنة .

أسفرت النتائج :

– أن حجم المشكلات الكلية للتوافق بالنسبة للعينة الكلية للبنات أعلى منهم الذكور وذلك لكبر حجم المشكلات النفسية خاصة عند الإنسان.

– كما توصل إلى أن أهم المشكلات التي نجدها عند الذكور والإناث هي مشكلة التوافق المدرسي والأسري والاجتماعي (سعدية محمد على بهادر، 1980، ص194).

– دراسة **نازلي صالح أحمد** (1974) حول التعرف على الفروق بين الجنسين في كل من التوافق والتفوق الدراسيين على عينة من تلاميذ الإعدادية والثانوية، وقد أسفرت النتائج عن :

تفوق البنات عن البنين في التوافق الدراسي.

– دراسة **بارك** (**C.H.Park**,1982) وذلك لبحث عدة متغيرات منها: التوافق الاجتماعي الثقافي والتحصيل الدراسي لدى عينة من الشباب الأمريكي والكوري في" لوس انجلوس" قوامها (127) طالبا وأسفرت النتائج عن : الطلاب الأكثر تحصيلا كانوا أكثر توافقاً وأظهر الذكور أكثر توافقاً على الإناث (محالي جبيقة،2011، ص91).

– دراسة **محمد السيد عبد الرحمن ومحمد محروس الشناوي** (1992) حيث أثبتت عن عدم وجود تأثير حاصل دال إحصائياً لتفاعل الجنس على كل من التوافق التحصيلي (الدراسي) (دليلة بوصفر،2011، ص169).

– دراسة **الليل محمد جعفر** (1994) قام بدراسة بعض المتغيرات المرتبطة بالتوافق مع المجتمع الجامعي لدى طلبة وطالبات جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية وكانت العينة مؤلفة من (200) طالب وطالبة وقد أسفرت عن:

ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق مع المجتمع الجامعي وفقا لمتغيرات التخصص والمستوى وجنس الطالب بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق لصالح الإناث (صاحب أسعد ويس،2010، ص196).

– **دراسة الصباطي** (1997) حول التوافق الدراسي لدى الطلبة والطالبات السعوديين والمصريين حيث تكونت عينة الدراسة من (172) طالب وطالبة، وقد أسفرت نتائج الدراسة على تفوق الإناث على الذكور في التوافق الدراسي (أسيا عبازة،2014، ص72) .

– دراسة **عبد الرحيم شقورة** (2002) حيث هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الدافع المعرفي والاتجاه نحو مهنة التمريض والتوافق الدراسي بين المستوى الأول والرابع وبين الطالبات والطلاب، حيث شملت عينة الدراسة (218) طالب وطالبة وقد أظهرت الدراسة

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في بعد الجد والاجتهاد والإذعان والدرجة الكلية في مقياس التوافق الدراسي (دليلة بوصفر ،2011، ص29).

– دراسة **الجبوري والحمداني** (2002) التي تهدف إلى الكشف عن التوافق بين المجتمع الجامعي والاتجاه نحو التخصص الدراسي والجنس وبيئة السكن والقسم حيث أسفرت عن :

أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير السنة الدراسية ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس في التوافق (صاحب أسعد ويس،2010، ص196) .

– دراسة **عبد الله لبوز** (2002) حول التنشئة الأسرية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث تكونت عينة الدراسة من (200) تلميذ وتلميذة من السنة الثانية ثانوي بمدينة ورقلة حيث أظهرت هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي (عبد الله لبوز،2002، ص181)

– **دراسة الزهراني** (2005) حول قياس العلاقة الارتباطية بين النمو النفسي الاجتماعي و التوافق الدراسي لدى طلاب وطالبات مدينة الطائف في المملكة العربية السعودية، وقد بلغت عينة الدراسة (300) طالب من طلاب المرحلة الثانوية وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية : عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور على مقياس التوافق الدراسي (عفراء إبراهيم، سهام عزيز،2011، ص83) .

– دراسة **اغواك وآخرون** (2006) حول التوافق الدراسي والحالة النفسية لدى الطلاب في مدرسة عالمية في كوالا لمبور في ماليزيا، حيث بلغت عينة الدراسة (110) طالب وطالبة حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة أن :

التوافق الدراسي والحالة النفسية لدى الإناث تكون أعلى من الذكور في بيئة تعليمية جديدة (أسيا عبازة،2014، ص78).

– دراسة **صاحب أسعد ويس** (2010) التي هدفت إلى دراسة التوافق الدراسي لدى طلبة الجامعة حيث تكونت العينة من (87) طالب وطالبة وقد أسفرت عن النتائج التالية :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس على التوافق الدراسي وكان إتجاه الفرق لصالح الذكور (صاحب أسعد ويس،2010، ص202).

7-6- التعقيب عن الدراسات السابقة :

7-6-1- الدراسات التي تناولت العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات :

من خلال ما عرض من الدراسات الخاصة بدافعة التعلم نلاحظ أن معظمها يهدف إلى دراسة الدافعية للتعلم رغم الاختلاف في تسميتها (الدافعية المدرسية والدافعية الأكاديمية) منها من تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات ودرجات مفهوم الذات الخاص بالقدرة على العمل المدرسي، ومنها من درس علاقتها باستراتيجيات الدافعية مثل دراسة روفولو وماركس (Ruvolo et Markus,1992) ومنها ما تناولت دراسة إلى العلاقة بن تقدير(العائلي، والرفاقي، والمدرسي) للذات والدافعية للتعلم أما دراسة بومستر وآخرون (Baumeister et al) فتناولت مستويات تقدير الذات و توجهاتهم نحو الدافعية .

كما اتفقت هذه الدراسات في متغير الدافعية للتعلم إلى أن كل واحدة درست المتغيرات التابعة التي تتعلق بالدراسة إلا أنها اتفقت أيضاً في ادراك العلاقة الوطيدة بين كل من متغيري تقدير الذات والدافعية أهمها دافعية التعلم التي تأثر وتتأثر في بعضهما البعض.

7-6-2- الدراسات التي تناولت العلاقة بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي :

من خلال ما عرض من الدراسات الخاصة بالدافعية للتعلم والتوافق الدراسي فقد ركزت معظمها على دراسة الدوافع الدراسية التي تحرر دافعية التعلم الناتجة عن التنشئة الأسرية كما ذكر ثريقرن (Thregren,1972) في دراسته كما اهتمت دراسة سريفا سياقا وروس

(Srifa et Siaga, 1989) حول أهمية التوافق الدراسي في الحياة الدراسية الذي يودي بدوره إلى نجاح بنسبة كبيرة للتلاميذ الذين يتميزون بدافعية مرتفعة أما دراسة لازاوس وبيلس (Lazarus Willis) و بالحاج فروجة (2011) وسيد صبحي فركزت على التوافق النفسي للتلميذ وعلاقته الارتباطية بالدافعية للتعلم المتعلق بالتوافق الدراسي.

واتفقت هذه الدراسات على وجود علاقات موجبة وسالبة بين هذه المتغيرات، والتوافق الدراسي.

7-6-3- الدراسات التي تناولت الفروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين :

معظم الدراسات التي تناولت الفروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين معرفة طبيعة الفروق بين الذكور والإناث حيث توصلت بعضها إلى وجود فروق جوهرية بين الجنسين مثل دراسة بوجيانو (Boggiano,1991) و دراسة قطامي يوسف (1993) دراسة جيهان أبو راشد العمران (1994) و دراسة محمد علي مصطفى محمد (1998) ومنها من اتجهت الفروق لفئة الذكور ومنها من اتجهت الفروق لفئة الإناث حسب العينة المختارة .

وكشف بعضها الأخر عن عدم وجود فروق بين الجنسين في دافعية التعلم كدراسة الباحثة آمنة عبد الله التركي (1988) ودراسة عاطف الأغا (1889) ودراسة تبرت وثري (Tbibrt et thirry,1998) ودراسة عبد الباسط القني (2007) لتشابه الإطار المرجعي للعينة.

7-6-4- الدراسات التي تناولت الفروق في تقدير الذات بين الجنسين :

معظم الدراسات التي تناولت الفروق في تقدير الذات بين الجنسين معرفة طبيعة الفروق بين الذكور والإناث حيث توصلت بعضها إلى وجود فروق جوهرية بين الجنسين مثل دراسة ماكوبي وجاكلين (Mccoby et Jaklin,1974) دراسة بلوك وروزين (Block et Rosins,1993) – دراسة ألكسار وأولووس (Alsaker et Olweus,1993) دراسة بلوك وروزين (Block et Rosins,1993) دراسة ويقفيلد وإكيكلس (Wigfield

etEccles,1994) ودراسة بلونيني وآخرون (Bolognini et autres,1996) ودراسة ستوكارد وبريور (Stockard et Pryor,1994) كل هذه الدراسات أكدت بوجود هذه الفروق فبعض هذه الفروق لصالح الذكور وأخرى لصالح الإناث وتم تفسير هذه الفروق للعوامل الاجتماعية والثقافية.

وكشف بعضها الأخر عن عدم وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات كدراسة زوكرمان (Zuckerman,1980) دراسة هايد، شاروز وآخرون(Hyde,Showers et autres,1999) ودراسة إيرول وأورث (Erol et Orth,1994-2008) وأكدت هذه الدراسات بعدم وجود فروق واضحة ودالة إحصائياً لتشبه البيئة المحيطة بهم.

7-6-5- الدراسات التي تناولت الفروق في التوافق الدراسي بين الجنسين :

من خلال ما عرض من دراسات التي تناولت الفروق في التوافق الدراسي بين الذكور والإناث حيث تراوحت بين وجود فرق وبين عدمها بين الجنسين :

فمن بين الدراسات التي وجدت فروق دراسة عبد القادر (1974) و دراسة نازلي صالح أحمد (1974) و دراسة بارك (C.H.Park,1982) و دراسة الليل محمد جعفر (1994) و دراسة الصباطي (1997) و دراسة عبد الرحيم شقورة (2002) و دراسة اغواك وآخرون (2006) ودراسة صاحب أسعد ويس (2010) واتجاه الفروق لصالح الذكور وأخرى للإناث.

أما دراسات كل من عبد الله لبوز (2002) و دراسة الجبوري والحمداني (2002) ودراسة الزهراني (2005) ودراسة محمد السيد عبد الرحمن ومحمد محروس الشناوي (1992) فلم تجد فروقا ذات دلالة الإحصائية في التوافق الدراسي .

الجانب

النظري

الفصل الثاني :الدافعية للتعلم (تعريفها، أهميتها، وعواملها)

تمهيد :

أولا: الدافعية

1- تعريف الدافعية

2- مفهوم الدوافع

3- طبيعة الدافعية

4- تصنيف الدوافع

5- التنظيم الهرمي للدوافع

6- أهمية الدوافع

7- مبادئ وأركان الدافعية

8- الدافعية والتعلم المدرسي

9- أهمية دراسة الدافعية

ثانيا: الدافعية للتعلم

1- تعريف الدافعية للتعلم

2- الإطار النظري لدافعية التعلم (إتجاهاتها)

3- الدافعية في التعليم

4- وظيفة الدافعية للتعليم

5- إستراتيجية استثارة دافعية الطلبة نحو التعلم

6- العوامل المؤثرة في دافعية التعلم

7- أساليب تنويع المثيرات وإثارة الدافعية للتعلم

خلاصة

تمهيد :

يعد موضوع الدافعية (motivation) واحداً من الموضوعات المركزية في علم النفس، مثل العمليات المعرفية والإنفعالات وسمات الشخصية وغيرها، واهتم الباحثون بالدافعية، سواءً على المستوى البحث الاكاديمي أم على مستوى التطبيق العملي، خاصة في مجالي الدراسة والعمل .

وجرت العادة على أن نتحدث عن سلوك وراءه دافع أو سلوك مدفوع عندما يتضح توجهه نحو هدف ما، ولكن مع ذلك ليس كل سلوك نفعله سلوك مدفوع، فالأفعال المنعكسة مثل السعال والعطس وانتفاض الركبة لا تندرج ضمن هذا المفهوم ولكن أفعالا مثل قراءة كتاب أو زراعة حقل أو طهي وجبة غذائية أو ارتداء ملابس صوفية وغيرها، هي التي تدخل ضمن السلوك المدفوع، والتمييز بين سلوك مدفوع موجه نحو هدف وسلوك ليس كذلك، ليس بالتقسيم الثنائي البسيط لأن المسالة مسالة درجة، فالسلوك في بعض الأحيان قد يكون أكثر توجها نحو هدف مما هو عليه في أحيان أخرى ويكون أكثر حدة في ظهوره وأكثر مقاومة لأبعاده عن هدفه، كما قد ينطوي على مثابرة أكبر وجهد أكبر ويكون أكثر إلحاحاً، والدافع لا يلاحظ بصورة مباشرة، ولكن يستدل عليه من خلال قيام الفرد بنشاط معين هادف مثل الذي تم ذكره ، فالدافعية يفهمها علماء النفس على أنها عملية أو عمليات متتابعة تبدأ على شكل سلسلة متوالية من السلوك الهادف توجه وتثابر عليه وفي الأخير توقفه.

أولاً: الدافعية

1- تعريف الدافعية :

تشير الدافعية ببساطة إلى حالات منشطة داخلية للحيوانات و البشر وتؤدى الدافعية إلى التحفيز و المثابرة و الطاقة وتوجيه السلوك، ويختلف الإستعداد للدافعية عن إستثارة الدافعية

،فالشخص قد يصبح خائفاً أو قلقاً كإستعداد دافعي ولكن إستثارته بالفعل تحدث فقط في لحظة أو موقف معين.

وقد تشير الدافعية إلى حالات داخلية تخبرها الحيوانات بمختلف أنواعها مثل الجوع أو قد يخبرها الانسان على نحو فريد مثل السعي نحو التحصيل و التفوق، ويدرس علماء النفس متغيرات داخلية كثيرة (مثل الشخصية– التفكير– التعلم– الذكاء) ،وهذه المتغيرات غالباً ما تتداخل مع الدافعية على سبيل المثال أن عدد كبير من نظريات الشخصية هي نظريات في الدافعية بصفة مبدئية حيث أنها تتحدث عن التطور و إظهار اتجاهات و سلوكيات ذات نمط حياتي في ضوء دافعي، و من هذه النظريات تلك النظريات السيكودينامية للشخصية مثل نظريتي ادلر و فرويد (حسين فايد،2005، ص 187).

تعريف نايفة قطامي: هي حالة داخلية تحث المتعلم على السعي بأي وسيلة ليمتلك الأدوات والمواد التي تعمل على إيجاد بيئة تحقق له التكيف والسعادة وتجنبه الوقوع في الفشل (نايفة قطامي، 2004 ، ص 13).

تعريف بروفي (Brophy): يعرفها 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 (سعاد حير، 2008 ، ص 216).

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 و حاجاته وميوله (فروجه بلحاج ،2011، ص 128) .

2- مفهوم الدافع :لتعريف الدافع ينبغي تقرير عدد من الجوانب هناك ضرورة لاستيعابها في أي تعريف يقدم لمفهوم الدافع وقد انتظمت هذه الجوانب في وضائف الدافع ذاتها وهي:

1) وجود حالة من الاستثارة العامة، تنشا من عدم التوازن الذي يشعر به الفرد بحكم ما لديه من حاجة تلح عليه طالبة الإشباع، بصفتها هدف ينبغي تحقيقه .

2) يستمر الكائن العضوي معبأ النشاط ما دامت الحاجة كلها، أو جانب منها قائمة.

3) هناك علاقة قائمة بين الدافع والإطار الاجتماعي، حتى في حالة الدوافع البيولوجية، لأن الكيفية التي يتم بها إشباع الدوافع، سواء كانت بيولوجية أم اجتماعية أنما تحدد جزئياً بالسياق الاجتماعي وخاصة الدوافع الاجتماعية.

4) هناك علاقة قائمة كذلك بين الدافع وخبرة الفرد الخاصة، فهي تحدد مدى تعبئة طاقته في اتجاه الهدف فإذا تبين له وفق خبرته الخاصة جدوى سلوكه في بلوغ الهدف .

واستناداً إلى الجوانب الأربعة السابقة يمكن تعريف الدافع بأنه :

- طاقة داخلية تستثير السلوك، وتوجهه نحو هدف معين وفق خبرات الفرد ومتطلبات السياق الاجتماعي والدافع لا يلاحظ مباشرةً وإنما يستنتج من السلوك، أو يفترض وجوده تكوين فرضي حتى يمكن تفسير السلوك.

ويتضمن التعريف السابق، الإشارة إلى وجود علاقة بين ثلاثة جوانب الدافع والباعث والهدف وتوقع الحصول على الباعث وهي :

1- ويعني الدافع وجود إستثارة ناتجة عن حاجة قائمة لدى الفرد سواءً حاجة بيولوجية كالحاجة إلى الطعام أو الشراب أو التنفس أم اجتماعية كالحاجة إلى التقبل والتقدير والمكانة ،أم معرفية كالحاجة للفهم والمعلومات أم حسية كالحاجة إلى الاستطلاع والفضول والاستكشاف .

2- ويعني الباعث وجود أهداف بمثابة إشاعات يسعى الفرد إلى تحقيقها، أو الوصول إليها سواء توجد في البيئة الخارجية كالطعام والشراب، أم هي عبارة عن قيمة النجاح لدى الفرد أو لدى الآخرين .

3- ويعني توقع الحصول على الباعث واحتمال الوصول إلى الهدف وتحقيق الإشباع: واستناداً إلى ما سبق يمكن تقسيم الدافع إلى عنصرين هامين:

أولاً: يشير الدافع إلى العملية الداخلية التي تدفع الفرد إلى السلوك ورغم أن الدافع قد يتأثر بالظروف الخارجية ، إلا أنه يبقى دائما حالة داخلية.

ثانياً :ينتهي الدافع بالوصول إلى الهدف، أو الحصول على ثواب والحصول على الهدف.

والثواب شأنه أن يخفض من الإلحاح الداخلي (الدافع) (بشير معمرية،2012، ص 16).

3 -طبيعة الدافعية

الدافعية قوى محركة موجهة في آن واحد فهي يشير السلوك إلى غاية أو هدف يرضيه وهذه القوى لا يمكن ملاحظتها مباشرةً بل تستدل عليها من خلال الإتجاه العام للسلوك الصادر عنه فالدافعية استعداد ذو وجهين وجه داخلي محرك ووجه خارجي هو الغاية أو الهدف الذي يتجه اليه السلوك الصادر عن الدافع إذ أن لكل إنسان أهداف يسعى لتحقيقها وهذه الأهداف قد تكون واضحة أوقد تكون مخفية وإن الطريقة التي يستجيب فيها الفرد لأي موقف دافعي. فان خبرات التعلم هي التي تحدده، لذا نرى أن الدافع الواحد قد يؤدي إلى سلوكيات مختلفة عند الفرد الواحد أو عند الافراد المختلفين، كما نجد أن سلوك الواحد قد يظهر دوافع متعددة عند الفرد الواحد أو عند الافراد المختلفين فسلوك العدوان مثلا يسببه أحياناً الحاجة إلى إظهار الذات أو يسببه الرغبة في الانتقام أو الرغبة في توكيد الذات، ويشير مفهوم الدافعية إلى مجموعة الظروف الداخلية أو الخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل .

فالدافعية إذن هي عبارة عن الحالات الداخلية أو الخارجية تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين .

ومن هنا نلاحظ أن الدافعية إصطلاح عام وشامل له علاقة بمصطلحات كثيرة وتحمل معناه وفيما يأتي نحدد بعض المصطلحات :

أ- **الحاجة** :آلة تنشا لدى الفرد الكائن الحي عند انحراف أو حيد الشروط البيولوجية أو السيكولوجية اللازمة لحفظ بقاء الفرد عند الوضع المتزن المستقر.

ب- **الهدف:** هو ما يرغب الفرد في الحصول عليه ويشبع الدافع بنفس الوقت.

ج- **الحافز أو الباعث** : منبه خارجي مادي أو اجتماعي مرتبط بالتنبه الخارجي فالطعام حافز أو باعث لأنه يشبع دافع الجوع .

د- **الغريزة:** الغرائز هي قوى بيولوجية داخلية تجعل الكائن الحي ميال إلى يسلك بطريقة معينة دون أخرى .

وقد حاول العالم (مكد وجل) تفسير كل سلوك الإنسان عن طريق الغرائز واعتقد أن دور البيئة والتعلم يقتصر على تعديل السلوك فقط وقد حدد في عام (1908) ثمانية عشرة غريزة أساسية، وقد حاول فرويد تفسير السلوك الإنساني عن طريق غريزتين أساسيتين هما غريزة الحياة ويمثلها مبدأ اللذة وغريزة الموت يمثلها مبدأ العدوان إلا أن أصحاب نظرية الغرائز وجهت اليهم انتقادات كثيره منها:

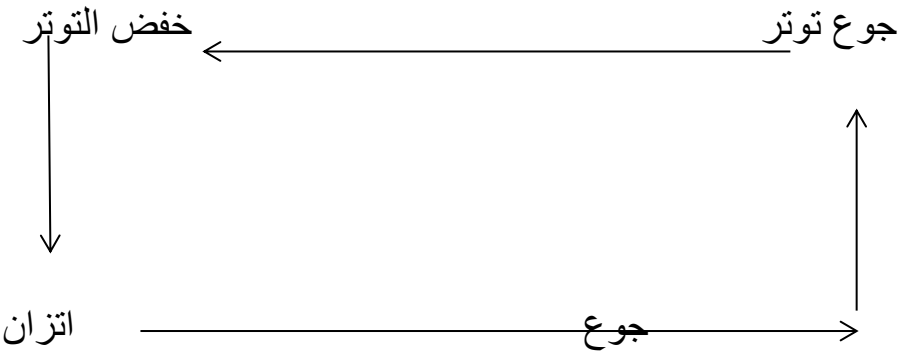
1- أثبتت الدراسات الأنثروبولوجية أن هناك بعض القبائل لا تظهر لديها غريزة للعدوان وأخرى لا توجد لديها نزعة للتملك .

2- نظرية الغرائز توصف السلوك البشري ولا تفسره و لم يتفق المشتغلين بهذا الميدان على عدد الغرائز.

هـ- مبدأ الإتزان الحيوي :يشير إلى نزعة الجسم العامة للحفاظ على بيئة داخلية ثابتة نسبياً

وإن هبوط الظروف الداخلية عن وضع معين بشكل ملحوظ يؤدى إلى حدوث توتر يسعى الإنسان إلى خفضه والعودة مرة أخرى إلى حالة التوازن، فالجوع يمثل توتراً ناجماً عن تغيرات في كيمياء الدم وعن إفرازات العصارات المختلفة يولد حاجة إلى الطعام ويؤدي إشباع دافع الجوع إلى خفض هذا التوتر الذي لا يلبث أن يعود بعد فترة زمنية.

ويرى العلماء الذين يمثلون وجهة النظر هذه أن السلوك الإنساني في حلقة مستمرة من التوتر وخفض التوتر، وأن الإنسان يكافح باستمرار لتحقيق حالات من الإتزان والثبات النسبي للمحافظة على البقاء البيولوجي(فاهم حسين الطريحي، حسين ربيع حمادي، 2013، ص123) .



شكل (1) يمثل حلقة المحافظة على الاتزان والمحافظة على البقاء البيولوجي

4- تصنيف الدوافع:

توجد أنواع متنوعة و مختلفة للدوافع البشرية و لغرض التعرف عليها و دراستها فقد صنفت إلى أنواع متعددة منها:

4-1- الدوافع الفطرية (البيولوجية) :

هي الدوافع التي تستند على أسس و ترتبط بالتكوين الفسيولوجي للفرد و تظهر على شكل حاجات تلح على الاشباع فهي تولد مع الانسان ولا تحتاج إلى تعلم أو اكتساب وتسمى

أيضاً بالدوافع (الأولية، العضوية) و مثل هذه الدوافع دافع الجوع و الذي يرتبط بنقص مادة السكر بالدم الذي ترافقه تقلصات و انقباضات بالمعدة و كذلك دافع – الأمومة و الذي يرتبط بإفراز مادة (البرلأكتين)عند الأنثى.

وتكون هذه الدوافع مشتركة بين الأفراد جميعا و تتصف بالثبات ولا يمكن تغييرها و يتطلب إشباعها بصورة مباشرة فالعطشان مثلا لا يطفئ ظمئه إلا الماء(فاهم حسين الطريحي، حسين ربيع حمادي،2013، ص ص 125–126).

4–2– الدوافع المكسبة :

هي الدوافع التي يتعلمها الفرد من خلال تعامله مع البيئة سوء كان بطريقة مقصودة أو غير مقصودة ولها أسماء عدة منها:

– الدوافع (الثانوية، الاجتماعية، النفسية) و من هذه الدوافع مثل الحاجة إلى الحب و الانتماء الحاجة إلى التقدير الاجتماعي وغيرها و تتأثر هده الدوافع بخبرات التعلم التي يتلقاها.

– و الثقافة التي يعيش فيها إذ أننا نجد غياب بعض الدوافع عند المجتمعات مثل غياب دافع العدوان عند بعض القبائل البدائية.

– وتلعب الدوافع المكتسبة دورا كبيراً في حياة الإنسان يفوق في كثير من الأحيان الدور الذي تلعبه الدوافع الفطرية التي تعد سهلة الإشباع إلى حد ما فالسلوك المبكر للرضيع يتحدد و بشكل كبير بواسطة حاجات الرضيع البيولوجية الأساسية، فهو يبكي عندما يجوع أو يبرد أو يمرض ولكنه عندما ينمو يبدا بالبكاء لجلب انتباه أمه إليه.

3-4- الدوافع الشعورية:

الدوافع اللاشعورية التي لا يشعر بها الفرد أثناء قيامه بالسلوك أياً كان السبب فهي دوافع مكبوتة لا تظهر بشكل مباشر و إنما تظهر بعد أن تعدل و تحور مثل (الدوافع الذي يحمل الإنسان أن ينسى موعد هام) (فاهم حسين الطريحي، حسين ربيع حمادي،2013، ص 126).

5- التنظيم الهرمي للدوافع:

صور (إبراهام ما سلو) الدوافع على شكل هرمي وتقوم على أساس الأهمية النسبية للحاجات وهي ما يطلق عليه بنظرية تدرج الحاجات و قد حدد (ما سلو) سبع حاجات تشبع بشكل متدرج و ضمن هذا الهرم تعمل الدوافع المختلفة فيه على شكل علاقة ديناميكية و تظهر هده العلاقة في الحاجات الأساسية الأربعة الأولى و التي سماها بالحاجات النهائية.

إن تصنيف ما سلو للحاجات لم يدعم بالكثير من البيانات و الدراسات التي لا ينطبق عليها هذا النظام إلا أنه على الرغم من ذلك يبقى من التصنيفات الأساسية التي تناولت الدوافع وفيها يلي نتناول ما يحتويه هدا التصنيف بشيء من التفصيل:

5-1- الحاجات الفسيولوجية:

و تقع في قاعدة الهرم و هي أقوى الحاجات و أكثرها إلحاحا إلى الإشباع وتشمل (التنفس، الماء، الطعام، الحرارة، الجنس....الخ) و يعد إشباع هده الحاجات بحد مقبول يمكن للحاجات الأخرى في المستوى الثاني أن تظهر في سلوك الفرد(فاهم حسين الطريحي، حسين ربيع حمادي،2013، ص 127).

5-2- حاجات الشعور بالأمن و السلامة:

تعني الحاجة إلى الأمن و التحرر من الخوف وأن يكون مطمئناً على صحته و عمله ومستقبله و عائلته وحقوقه و مركزه و تظهر هذه الحاجة في سلوك الأفراد و ذلك من خلال

سعيهم لتامين الملبس و المسكن وتجنب الأخطار و الحرارة فهو يحاول الحصول على العمل و الاستقرار لوجود مورد مالي مستقر و يكفيه ويحميه في حاضره و مستقبله.

5-3- حاجات الحب و الانتماء:

حاجة الفرد إلى تكوين علاقات محبة وتعاطف و مودة مع أعضاء أسرته و جيرانه و العاملين معه لأن عدم إشباع هذه الحاجة سيشعر الفرد بالعزلة و الانطواء التي تنعكس على تصرفاته كما أن الفرد بحاجة إلى القبول الاجتماعي و يزداد شعور الفرد بالأمن و التقدير الاجتماعي كما يزداد اعتداده بنفسه حين ينتمي إلى جماعة قوية يتقمص شخصيتها و يوجد نفسه بها.

5-4- حاجات احترام الذات:

هي حاجة شعور الفرد بأن له قيمة اجتماعية وأن وجوده و عمله في حاجة شعور الفرد بأن له قيمة اجتماعية وأن وجوده و عمله للأخرين فهي حاجات ترتبط بالحاجة إلى الشعور بالإعتبار للذات و تقديرها من الآخرين.

5-5- حاجات تحقيق الذات:

تعني حاجة الفرد إلى إثبات وجوده وسط الجماعة التي يعيش معها أو في وسط الأسرة بمعنى أن يحقق الفرد ودوده في المجتمع بالصورة التي يرى فيها ذاته فالفرد يرغب في أن يقوم بالأعمال التي يحبها لأنه يحقق فيها ذاته و ترضى رغباته و طموحاته فهي ترفع الفرد إلى التعبير عن الذات ولإفصاح عن شخصيته.

5-6- الحاجة إلى المعرفة:

ترتبط هذه الحاجة أكثر ارتباطاً بالتعلم و تظهر هذه الحاجات الرغبة في الكشف و معرفة حقائق الأمور وفي الرغبة في التحليل و التنظيم و الربط وإيجاد العلاقات بين الأشياء وإلاّ ستزاد من المعرفة عن شيء ما وأن دافع الاستطلاع يشبع هده الحاجة.

5-7- الحاجات الجمالية والدوقية:

تظهر هذه الحاجات في ميل الإنسان إلى مختلف الأشياء دون الأخرى سواءً كان في الجوانب المادية كالمأكل و المشرب أو في القيم و العادات فالأفراد مختلفين في تفضيلهم لأنواع الطعام و الألوان و الأشكال المختلفة من الملابس و البعض من الناس ينتقد عادات واتجاهات معينة في حين يعتبرها البعض الآخر جميلة و مقبولة، أن الحاجات الجمالية و الدوقية وهي حاجات مكتسبة و تتكون مند الطفولة عندما يبدأ الطفل ملاحظة ما يحبه وما يكرهه في الأسرة (فاهم حسين الطريحي، حسين ربيع حمادي،2013، ص ص 128- 129).

6 - أهمية الدوافع :

الدوافع هامة في إثارة ميل المتعلم نحو التعلم وتغير أساسية لعملية التعلم، وعلى ذلك يجب أن يكون المعلم يقظاً لاكتشاف المثيرات التي تؤدى إلى شعور المتعلم بالسرور و الإشباع حتى يستمر ميله للعمل مدة كافية يستطيع خلالها تحصيل الأفكار و المواد العلمية، ولا يمكن اعتبار راي خطة للدرس كاملة إذا لم تشتمل على إثارة دافعية المتعلم نحو موضوع الدرس، أن بداية أي درس وهو جزء متكامل مع الموقف التعليمي لكل تغيير في معظم الأحيان من أكثر الأشكال العاقلة لإثارة الدافعية، حيث يحاول المعلم أن يربط محتوى المادة التعليمية الجديدة بخبرة المتعلم فيحدث له الإشباع، ولا يكفي مجرد إثارة ميل لحظي أو مؤقت لدى المتعلم بل يجب إثارة دافعية لتحقيق هدف محدد يستمر إلى ما بعد خبرات الدرس الحالي أنها مسؤولية المعلم أن يبنى فوق خبرة المتعلم ويوجه انتباهه في نفس الوقت

إلى الأفكار الأساسية التي تمكنه من اكتشاف النقط البارزة في الدرس، وطالما أن هذه الخبرات الجديدة تحدث حالة من الرضا لدى المتعلم فإنها تصبح دوافع نحو تعلم أكثر، أن الاستثمار في إثارة ميل المتعلم أطول مدة ممكنة يعتبر في نفس أهمية الدافعية ، ولكن يجب أن يوجه كل الطاقة إلى هذا الجزء من الدرس حيث أن إثارة الميل لذاتها يمكن أن تعطل بدلا من أن تشجع على اكتساب أفكار جديدة، إن التربية مسالة خطيرة ولا يجب على المعلم أن يخضع ببساطة إلى ميول ودوافع المتعلمين، حيث أن الدافعية تكون فعالة فقط عندما تهيئ الفعل نحو التعلم وألاّ تعمل على تثبيت الأفكار بدلا من توجيه الجهد، و للدوافع أهمية كبيرة في العملية التعليمية فبدون الدوافع يصعب إتمام تلك العملية على الوجه الأكمل، فدراسة دوافع الطلاب و العمل على زيادة دافعيتهم من أبرز الأهداف التربوية التي تسعى إليها النظم التعليمية ألاّ يزداد مستوى الدافعية عن المستوى المطلوب حتى لا تؤدى إلى حدوث نوع من القلق لدى الطلاب، بل لابد من الحفاظ على مستوى معين من الدافعية بأن يتم توضيح الهدف من دراسة المادة الدراسية و أبرز مدى ارتباط بتلك المادة بالحياة العملية للطالب بعد التخرج (إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف محمد، 2014، ص97) .

7- مبادئ وأركان الدافعية :

من المعروف أن سلوك أي فرد في موقف ما يهدف لإشباع حاجة لديه أو تحقيق أي غرض ما، أي سلوك الفرد لابد وأن يكون سلوكا هادفا لإشباع حاجة معينة يصبو إليها، وقد تعددت التعريفات التي تناولت ذلك المصطلح بسبب بعض الاعتبارات الهامة، و التي من أهمها تركيز بعض العلماء على بعض المظاهر العضوية مثل معدل النبض باعتبارهما مظاهر للاستثارة عند الفرد مثل الحافز و الباعث و الحاجة و التوتر وغيرها، ومن ثم حاول بعض العلماء و تضمين المبادئ و الأركان و الجوانب في تعريفاتهم للدوافع ومن تلك هذه الجوانب ما يلي :

وجود حاجة لدى الفرد تنحو بالفرد نحو اتجاه الإشباع، لإزالة حالة عدم التوازن لديه ووجود الفرد في مناخ من الاستثارة و النشاط الدائم.

تتحدد طرق وأساليب واشباع الحاجات في ضوء المعايير الاجتماعية التي يعيش بها الفرد (إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف محمد، 2014، ص98).

هناك العديد من الدوافع التي تعد شرطا أساسياً من:

8- الدافعية والتعلم المدرسي :

من شروط توجيه السلوك واكتساب وتعلم المهارات المختلفة في مجال السلوك المتباينة وخاصة في مواقف التعلم المدرسي التي تفيد المعلم في تحقيق الأهداف التربوية، وهذه الدوافع تختلف عن غيرها من الدوافع في أنها يتم إشباعها بالتعلم الناجح ذاته.

8-1- دافع الإنجاز: الحاجة الى الإنجاز من الحاجات الاساسية التي ترتبط بأهداف التعلم المدرسي ومساعدة الطلاب على تحقيق أهم جوانب دافعية العمل المدرسي .

ويعرف(أكيلاند) الإنجاز بأنه الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز والتفوق وترتبط الحاجة للإنجاز بالحاجة إلى النجاح وهما من الحاجات الاجتماعية التي تظهر لدى الكثير من الطلاب، وقد يرجع عدم ظهور هذه الحاجة عند البعض منهم إلى الخبرة السابقة التي لم يتم تعزيزها، وتشير الكثير من الدراسات إلى أن الأفراد من ذوي الانجاز العالي قد لا يمتازون في الأعمال الروتينية أو المملة أو التي لا تقدم تحديداً كافيا لهم فمن الضروري أن يؤثر إحساسهم على الإنجاز، لذلك يجب مساعدة الطلاب على إشباع هذه الحاجة وخاصة الطلاب الذين يرى المعلم أن الحاجة إلى الإنجاز تمثل الجانب الكبير من اهتمامهم، مع عدم إهمال الأخرين الذين لا تتضح لديهم هذه الحاجة بشكل غير عادي فإن هذه الحاجة أي أساسية في وضع وتحقيق الأهداف التي ترتبط بكثير من مجالات السلوك المدرسي.

8-2- دافع الانتماء: يختلف دافع الانتماء عن دافع الإنجاز فالشخص الذي يوجه دافع الانجاز يقدم إسهامات هامة للمجتمع، إلى أنه قد لا يكون على علاقة طيبة بمن يحيطون به ويوجد أشخاص آخرون أكثر اهتماما بالعلاقات الإنسانية، وإذا كان الشخص من ذوي الحاجة إلى الانجاز يفضل العمل مع الخبراء للانتهاء من العمل، الشخص من ذوي الحاجة إلى الانتماء يفضل العمل مع الأصدقاء حتى ولو أثّر ذلك في كفاية العمل .

ويعرف (موري) دافع الانتماء بأنه الاقتراب الاستماع بالتعاون مع آخر حليف، أي آخر يحب الشخص أو يشبه والحصول على إعجاب وحب موضوع مشحون انفعالياً والتمسك بصديق والاحتفاظ بالولاء له.

8-3- الدافع المعرفي: يلعب الدافع المعرفي دوراً هاماً في التعلم المدرسي، ويتمثل هذا الدافع في الرغبة في المعرفة والفهم وإتقان المعلومات وصاغة المشكلات وحلها، وقد يكون الدافع المعرفي اقوى دوافع التعليم المدرسي على الاطلاق .

ويرى (اوزبل) أن الفرد يكتسب دوافع معرفية خاصة تعتمد على خبرات الدافعية و التعلم، وقد عرف الباحثون هذه الحاجة بأنها حاجة إلى إعادة بناء وتنظيم الموقف بطريقة اكثر تكاملاً وأوضح معنى، أي أنها حاجة لفهم العالم الخارجي وجعله أكثر معقولية .

ويقاس الدوافع المعرفي بطريقتين هي كالتالي :

قائمة المواقف وتتكون من مجموعة من المواقف الافتراضية لكل منهما ثلاث :

الأول: استجابات محددة منها استجابة واحدة أعدت لتبين الرغبة في الحصول على معلومات خاصة أكثر وتقيس درجة فهم الموقف.

الثاني: مقياس يحدد فيه المفحوص الأهمية النسبية لخمس حاجات وهي:

- الإنجاز والانتماء والمعرفة والاستقلال والقدير.
- الحاجة إلى تحقيق الذات .

وتعني حاجة الفرد إلى إثبات وجوده في وسط الجماعة التي يعمل معها أو في وسط الأسرة أو بين الأقران، بمعنى أن تحقيق الفرد وجوده في المجتمع الخارجي بالصورة التي يرى فيها ذاته وما تتميز به من خصائص معينة، وإشباع هذه الحاجات لدى الأفراد يأخذ أساليب مختلفة لا اختلاف الاهتمامات والميول لديهم، ولذلك تعتبر الحاجة إلى تحقيق الذات من الحاجات الرئيسية التي ترتبط بكثير من الحاجات الرئيسية التي ترتبط بكثير من مجالات العمل والسلوك المدرسي وكذلك الصحة النفسية للأفراد (إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف ،2014، ص111).

9- أهمية دراسة الدافعية:

يعد موضوع الدافعية من أكثر الموضوعات في علم النفس أهمية وإثارة لاهتمام الناس جميعاً فهي تهم الأب، الطبيب، ورجال القانون والمدرس بحاجة إلى عرفة دافعية طلابه وميولهم ليتسنى في تحفيزهم نحو التعلم إذ تعد الدافعية شرط أساسي من شروط التعلم بل أنه يمكن القول لا يوجد تعلم بدون دافعية في تحقق للمتعلم ثلاث وظائف وهي :

1- تحرك وتنشط السلوك بعد أن يكون في مرحلة استقرار أو الاتزان النسبي.

2- توجه السلوك نحو وجهة معينة دون أخرى، أي الدافعية تساعد الفرد على اختيار الوسائل لتحقيق حاجاته .

3- المحافظة على استدامة السلوك طالما يبقى الانسان مدفوعاً أو طالما بقيت الحاجة قائمة (فاهم حسين الطريحي ،حسين ربيع حمادي، 2013، ص ص129-130) .

ثانيا: الدافعية للتعلم

1- تعريف الدافعية للتعلم :

- ويعرفها (بروفي) بأنها تتمثل في ميل الطلبة نحو إيجاد أنشطة أكاديمية لديهم لتحقيق مكافاة تشبع حاجة داخلية .

أما تعريف **(ولفلوك)** بأنها العمل من أجل تحقيق أهداف التعلم بقصد الفهم والتحسن في مجال الخبرة .

- أما تعريف (لفرانكو وكوزيك واي نتوسل) بأنها حالة يستمر فيها نشاط الفرد وتوسطه إلى درجة كبيرة عمليات تقييم واعية وتوقع وانفعال .

– وعرفها قطامي (1993) بأنها الحالة أو السلوك الذي يسيطر على الطلبة أثناء مشاركتهم في مواقف تعلم وخبرات وأنشطة صفية ومدرسية بقصد تحقيق هدف يعتبره هؤلاء الطلبة على درجة عالية من الأهمية، لا يهدؤون أو يستقرون حتى يتسنى لهم تحقيقه أو إشباعه (نورجان عادل محمود ميرة،2014، ص22).

– ويعرفها سيد عثمان دافعية التعلم :هي دافعية داخلية ذاتية تحمل أسباب الدفع وممثلة في التأهب ، والنشاط والمادة المشاركة الاجتماعية ويحدد سيد عثمان دافعية التعلم قائلا " إن أسمى صورة من صور الدافعية في التعلم هي تلك التي يتحرك فيها الفرد المتعلم والمعلم بدافعية مشتركة في التعلم، حيث الحرية والتوجه ،الانطلاق والضبط– الذات الاخر– احترام الذات المتعلم والاعتراف بمسؤولية موجه التعلم(حمدي علي الفرماوي، 2004، ص ص85 – 86) .

– دافعية التعلم :هي الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل، تتميز بالطموح والاستمتاع في الموقف الدراسي، وبذل قصارى الجهد لاكتساب المعارف وهذه الدافعية تكون داخلية، وهي رغبة التلميذ في حد ذاتها للتحصيل وخارجية كأسلوب المعلم في القاء الدرس في شكل جيد (محي الدين توق ،2003، ص218) .

– وهي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم ووعيه وانتباهه، تلح عليه لمواصلة واستمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفي معينة.

– وهي حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه ويهدف إلى اشباع دوافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق الذات (صالح علي أبو جادو، 2000، ص292).

2 –الإطار النظري للدافعية التعلم :

لقد ظهر عدد من الاتجاهات في فهم الدافعية للتعلم ومن هذه الاتجاهات :

2-1–الاتجاه المعرفي (COGNITIVE APPROACH):

وقد تبنى فكرة التمييز بين مصادر الدوافع أساساً في تفسيره لدافعية التعلم، وهذه المصادر قد تكون داخلية (INTRINSIC) أو تكون خارجية (EXTRINSIC)، وافترض أن الفرد يكون مدفوعا بهدف للوصول إلى حالة توازن معرفي (EQUILIBRIUM) يعده أساساً لينطلق منه في سعيه للحصول على خبرات أو معارف تساعده في تمثل الخبرات التي يوجهها ويعمل على تكييفها ومن ثم فهمها (فهمي الزيود وآخرون ،1988، ص61).

ويفترص الاتجاه المعرفي اندفاع الطلبة في مواقف التعلم و الخبرة بهدف الوصول إلى معرفة منظمة يسهل استيعابها وفهمها ودمجها في البناء المعرفي (COGNTIVE STRUCTURE) لديهم واستخدامها في المواقف والخبرات الجديدة أي أن الطلبة يقيمون التعلم بهدف داخلي يتمثل عادة أما في صورة حل مشكلة يوجهونها أو اكتشاف خبرة أو معرفة أو أي شيء جديد أو تطوير البناء المعرفي لديهم (يوسف قطامي،1993، ص234).

أي أنهم يعزون الدوافع إلى أسباب داخلية يرتبط فيها الحافز بالدوافع التعليمي لدى المتعلم ويكون التعزيز متمثلا في الرضا الناتج عن النشاط التعليمي وعن بلوغ الأهداف، وهذا النوع من الدوافع يساعد على أن تكون النتاجات التعليمية قوية الأثر لدى المتعلم. ويتم توفير الدافع الداخلي من خلال توظيف الأنشطة التي يزاولها المتعلمون في مجالات اللعب و الإكتشاف وفي تنظيم تعلمهم (فهمي الزيود و آخرون، 1988، ص61).

ويركز الاتجاه المعرفي أيضاً على جانب الكفاية (COMPETENCE) أو الفعالية (EFFICACY) من أجل الوصول إلى حالة التوازن (EQUILIBRIUM) ويفترض أيضا أن

الأفراد يدفعهم ميلهم الاستطلاعي إلى الاكتشاف أو تجريب أشياء أو خبرات أو مواقف يهدف الاستمتاع بها (يوسف قطامي ،1993، ص234).

كما تستند على استثارة الاهتمام والسلوك وتحريكه باتجاه الأهداف المنشودة، والدوافع الداخلية هي التي ترتبط بالهدف وتنطلق من داخله فيشعر الفرد بالرغبة في الأداء و الانهماك في الموضوع ويقبل عليه دون الالتفاف إلى العوامل أو المعززات الخارجية، وتقوم الدافعية أيضا على الاختيارات و القرارات و الخطط و الاهتمامات و اعتبار ما يؤدي إلى النجاح أو الفشل لذلك فإن توقعات النجاح و الفشل تلعب دوراً هاما في التحليل المفاهيمي للدافعية (يوسف قطامي،1993، ص131).

2-2-الاتجاه السلوكي (BEHAVIORAL APPROACH) :

ويتزعم هذا الاتجاه العالم (ب.ف.سكنر) مؤسس السلوكية ويرى أن السلوك ينشأ في مؤثرات خارجية وداخلية (يوسف قطامي ،1989،ص129).ويفترض هذا الاتجاه أن الدافعية للتعلم حالة تسيطر على أداء الفرد إذ تظهر لديه استجابات مستمرة ومحاولات متواصلة بهدف تحقيق تعزيز، وبذلك يقترن أداءه لاستجابة ما وتكراره لها بالحصول على معزز، فهي إذا استجابات مرهونة بمعزز محدد و بذلك يكون الفرد محكوما في تعلمه بهدف الحصول على ذلك التعزيز (يوسف قطامي ،1993، ص234).

وقد أكد على أن الدافع يستثير نشاط الكائن ويحركه، ويعزو دافعية التعلم إلى أسباب و أحداث ومؤثرات خارجية لا صلة مباشرة لها بالموقف أو بموضوع الدافعية ويطلقون على هدا النمط من الدوافع مصطلح(الدوافع الخارجية) أو الدافع الخارجي(EXTERNAL MOTIVATION) (عبد المجيد نشواتي،1985، ص128).

و الدافعية يمكن أن تفسر بفعاليات بيئية تؤثر في السلوك أو بوساطة الحاجات الجسمية مثل الجوع، وأن الدرجات و العلامات وجوائز أخرى للتعلم هي محاولة لخلق الدافعية

الخارجية، وأن الاستراتيجية لزيادة دافعية المتعلم للتعلم ترتبط بتوظيف مهارات تقديم صور التعزيز المختلفة من التعزيز المستمد للمتعلم الحديث وخاصة للأطفال في تعلمهم اللغة والتعزيز المتقطع والذي يعد أكثر أثراً ومقويا للسلوك ثم يتطور لأن يكون التعزيز ذاتيا وفيه يشبع الفرد حاجاته وأهدافه بدون تأثير خارجي (فهمي الزيود وآخرون ،1988، ص61).

كما يؤكد هذا الاتجاه أن الدافعية هي حالة داخلية لا تلاحظ ولا يمكن تعديلها بشكل مباشر ومن الصعب على الأفراد أن يحصلوا عليها أو يفهموها، وهي في الغالب تفهم كمكون بسيط، ومرتبطة مع الأدب أكثر منها مع العلم لذلك فإن دورها غير مهم في تكنولوجيا الأجهزة في التعليم، ولكننا في حقل تكنولوجيا التربية نعمل تحت افتراض أن جميع الوسائل الجديدة تشكل دافعية بشكل نظري أوهي وسائل محفزة بطبيعتها (محمد محمود الحيلة،1999، ص53).

2-3-الاتجاه الإنساني (human approach):

وجاءت النظرية الإنسانية في تفسير دافعية السلوك بربطه بدراسات الشخصية إذ نظرت للإنسان بوصفه كلا متكاملا (عقل ، جسد ، روح) أي أنها قد أعادت الإنسان إلى انسانيته بعد أن فقد هويته الشخصية، ومن أبرز منظريها روجرز وماسلو إذ أكدت الحرية الشخصية للفرد و اختياره القرار الذاتي وسعيه للنمو والتطور الدي يعد اساسا للدافعية للقيام بالمهمات (الأزير جاوي ،1991، ص56).

وتذهب هذه النظرية إلى أن المتعلم يسعى في تعلمه لهدف استغلال أقصى طاقاته لكي يحقق ذاته ويبدع أشياء جديدة لإشباع حاجاته المختلفة، وفي قمتها الحاجات المعرفية والجمالية، لذلك فإن النجاح والإنجاز يتحقق للطلبة إذا ما أتيحت لهم فرص مناسبة لاستغلال قدراتهم التي تساعد على إشباع حاجاتهم إلى جانب تحقيق الذات والابداع.

والجدير بالذكر أن إمكانية إشباع حاجات الفرد غير مختلفة دائماً وأن التحسين والإضافة دوما موجودة ليندفع الناس نحو حاجاتهم أو التخلص من توتراتهم الناتجة حاجاتهم، ويسعى الناس نحو أهدافهم لأن ذلك يساعدهم في إشباعها ويؤكد الاتجاه الإنساني الحرية والاختيار والقرار الشخصي والسعي نحو النمو الشخصي وكما يؤكد الإنسانيون الإثراء النفسي لخبرات التلاميذ كما هو لدى المعرفيين ويركزون على الدوافع الداخلية أيضاً.

3 –الدافعية في التعلم :

تمثل الدافعية للتعلم الطاقة الكامنة التي تدفع الطالب لأن يسلك سلوكاً معينا في البيئة وللحدوث عملية التعلم لابدأن أن يكون هناك دافع يدفع الطالب نحو بذل الجهد والطاقة للتعلم في الموافق الجديدة وحل ما يواجه من مشكلات.

إن وجود دافع التعلم يعد شرطا أساسياً لحدوث التعلم الجيد فبدونه يصبح التعلم شيئا ثقيلا وبالتالي فإنه سيطلب من الطالب جهداً مضاعفا، فالدافعية لها علاقة وثيقة بين النشاط الذاتي للطالب في العملية التعليمية والحاجات التي يرغب في إشباعها وإذا استطاع المدرس أن يدرك هذه العلاقة فإنه سوف لم يواجه مشكلة في إثارة دافعية الطلبة.

والدافعية للتعلم : تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتي يتحقق التعلم.

إن تعريف الدافعية للتعلم أعلاه يشمل على العناصر الاتية :

1- الانتباه بعض العناصر الأساسية المهمة في الموقف التعليمي.

2- القيام بنشاط موجه نحو هذه العناصر.

3- الاستمرار في هذا النشاط والمحافظة عليه لفترة كافية من الزمن.

4- تحقيق هدف التعلم.

وهنا لابد من التنويه إلى أن هنالك جملة من العوامل تساهم في توفير الدافعية للتعلم منها توفير جو تعليمي مفعم بالأمن والحرية في بيئة المدرسة والصف، عن طريق تقبل الطلبة ورعايتها دون خوف وسخرية وعن طريق عدم اللجوء إلى الطالب في الصف. والإبتعاد عن عوامل النفور المدرسي والتي تبعد الطالب من المدرسة والنشاطات الصفية (فاهم حسين الطريحي، حسين ربيع حمادي،2013، ص130).

4- وظيفة الدافعية للتعلم :

– تجعل المتعلم يستجيب لموقف معين، ويهمل المواقف الأخر.

– تجعل المتعلم يوجه نشاطه نحو تحقيق هدف معين.

– تحرير الطاقة الانفعالية في الفرد، للقيام بنشاط معين نحو التعلم

وتتمثل وظائف الدافعية فيما يلي :

4-1:.بالنسبة للمعلم : تتمثل وظيفة وأهمية الدافعية للمعلم اعتبارها تساعده في :

– معرفة النشاط المدرسي الذي يميل إليه التلميذ ويرغب فيه وهذا مايطلق عليه معرفة اتجاه الجهد نحو العملية التعليمية .

– بمعرفة مقدار الجهد المتوقع أن يبذله المتعلم أثناء الدرس، حيث يلاحظ أن بعضم يواظبون على حضور الدرس لكن في حقيقة الأمر لا يشاركون بإيجابية وفاعلية مما يفقد الدرس قيمة الهدف منه وهذا يمثل أحد وظائف الدافعية العامة والتي يطلق عليها معرفة شدة الجهد نحو العملية التعليمية.

– معرفة مدى قدرة المتعلم على مواجهة بعض المشكلات التعليمية التي يتعرض لها أثناء مساره الدراسي وهذا ما يطلق عليه معرفة المثابرة.

4-2: بالنسبة للتلميذ (الطالب) : تتمثل وظائف الدافعية فيما يلي :

- تزويد السلوك بالطاقة وإثارة النشاط :يحدد التعلم عن طريق النشاط الذي يقوم به التلميذ

وهذا النشاط يستثار من طرف الدافعية التي تنشط الكائن الحي في الموقف التعليمي وتحرر السلوك من عقله إذ يحدث هذا النشاط عند ظهور دافع أو حاجة تسعى إلى الإشباع ويتوقع أن يزداد النشاط بازدياد شدة الدافع .

- اختيار النشاط وتحديده: أن الدافعية عامل موجه ومنظم فهي توجه سلوك الكائن الحي

إلى أوجه معينة نحو غرض معين وتحقق له إشباعات معينة وعليه فهي تجعل التلميذ يستجيب لبعض المواقف ويهمل البعض الآخر وهذا من حيث اختياره للنشاط الذي يفضل ممارسته.

- توجيه السلوك : إن الدافعية عامل مدعم أو معزز وذلك لأن التوجيه السلوك لتحقيق أهداف وأغراض معينة لتحقيق إشباعات معينة هو في نفس الوقت تعزيز وتدعيم للسلوك الذي أدى إلى هذه الإشباعات، فلا يكفي أن نثير في التلميذ أهمية ممارسة النشاط وإنما ينبغي أن نوجهه نحو أهداف محددة واضحة فالتعلم يصبح مجدياً اذا وجه نحو أهداف واضحة تثير اهتمام التلميذ (كلثوم العايب، 2010، ص88-89).

5- إستراتيجية استثارة دافعية الطلبة نحو التعلم :

إن علم النفس التربوي يستطيع دراسة العلاقة بين الدوافع والتعلم يساهم بشكل و فعال وكبير في إحداث تغير في تقديم المعلومات اللازمة للمدرس إذ أن هناك الكثير من الأبحاث تشير إلى أن البشر يسعون نحو استشارة انفسهم ويستمتعون بالمثيرات التي تختلف عن تلك التي اعتادوا عليها على أن لا تكون هذه المثيرات شديدة الاختلاف وأن الطلبة ذوي التحصيل

المرتفع تزداد دافعيتهم في المواقف التي يدركون فيها أن فرص نجاحهم تساوي خمسون بمئة وأن مواقف الدافعية في أعلى درجاتها في مواقف الجدة.

وأن الرتابة والملل وتشتت الانتباه وزيادة الاستشارة يخلق القلق الذي يخفض القدرة على التعلم. وأن أثر البيئة المنزلية لا يقل عن أثر المدرسة استثارة الدافعية نحو التعلم.

وهناك جملة من العناصر يمكن للمدرسة توفيرها من أجل استشارة دافعية الطلبة نحو التعلم ومنها:

1- توفير الظروف التي تساعد على إثارة اهتمام الطلبة بموضوع التعلم وحصر انتباههم فيه.

2- إعطاء الطالب للتعبير عن أفكاره ومشاعره. وآرائه بحرية وبجو مفعم بالدعم والطمأنينة.

3- الابتعاد عن النشاطات الروتينية المتكررة والتي تعود إلى الرتابة والملل والتي تخفض من درجة النشاط والاثارة.

4- المساواة في توزيع المكافاة والجوائز على الطلبة.

5- توفير الظروف المناسبة لتشجيع إسهامات الطلبة الفعال في تحقيق الهدف.

6- إثارة دافع حب الاستطلاع لدى الطلبة اذا أن حب الاستطلاع أساسي للتعلم و الإبداع والصحة النفسية.

7- إن تقديم الاسئلة عوضا عن تقديم الحقائق يزيد من مقدار التعلم وبالتالي يزيد من درجة الاهتمام بالمادة الدراسية.

8-عدم اللجوء الى استخدام العقاب البدني مع الطالب والابتعاد عن التهكم والسخرية.

9- إن مصدر الإثارة للدافعية لدى الطالب هو المدرس نفسه وأن اهتمام الطالب بمادة

الدرس يتأثر بشكل أساسي بدرجة حساس المدرس لها.

10- توفير الظروف المادية في غرفة الصف مثل الإكثار من استخدام الوسائل التعليمية (فاهم حسين الطريحي، حسين ربيع حمادي، 2013، ص131).

6- العوامل المؤثرة في دافعية التعلم :

- الإهتمام بدور البيئة الصفية المادية كالحرارة، والمقاعد، والإضاءة .

- توطيد علاقات الطلبة بعضهم مع بعض .

- تنظيم المعلم للخبرات التي تعد للطلاب.

- مناسبة الهدف لمستوى الطلاب .

- استخدام التعزيز والثواب، للإسهام في النشاط الموجه.

- عدم المبالغة والإفراط في استخدام التعزيزات أو المكافئات (جمال بن ابراهيم القرش، 2012، ص 130)

- أوضح (wlodkowsk ,1985) أن دافعية التلميذ للتعلم تتأثر بالعوامل التالية):

أولا : الموقف: (L' attitude):

هي تلك الحالة المتعلمة والمشكلة من المعلومات والإنفعالات، وهي توجه التلميذ إلى التصرف نحو وضعية تعلم ما بطريقة ملائمة أو غير ملائمة .

ثانياً: الحاجة : (Le besoin):

وهي موضحة في نظرية الحاجات لماسلو، تعتبر الحاجة حالة تؤدي بالفرد إلى متابعة هدف يسعى إلى الوصول إليه، وهناك حاجات فيزيولوجية التي تعتبر فطرية وحاجات معرفية مثل وضع تحديات، إشباع الفضول، إنجاز مهمة تعليمية ما، اتخاذ القرارات ... الخ .

ثالثاً : الإثارة: (La stimulation):

ترتبط الأثارة بكل تغيير يحدث في البيئة، والذي يجعل الفرد في حالة نشاط وديناميةً.

رابعاً : الانفعالات :(Les émotion):

مما لاشك فيه أن الحياة الانفعالية للتلميذ(الطالب) تلعب دورا فعالا في عملية التعلم عموما وفي إثارة دافعيته بشكل خاص فهذا كان الجانب الانفعالي للتلميذ مضطرباً فإن دافعيته للتعلم الأكاديمي تنخفض، وعلى العكس من ذلك إذا كان هذا التلميذ يعيش توازناً انفعالياً، فإنه من السهل تحريك طاقاته واهتمامه في العمل المدرسي، وزيادة إقباله على التعلم .

خامساً: التعزيزات: (Les renforcements) :

تعلمنا من المدرسة السلوكية أن السلوك يكتسب عن طريق النتائج التي تثيره، لكن توقف التعزيزات يؤدي إلى الإختفاء التدريجي للسلوك، وتأتي هذه التعزيزات من مصدرين الأول خارجي والثاني داخلي، وعلى المعلم أن يساعد المتعلم على تنمية تعزيزات داخلية لكي يصل التلميذ إلى تطوير تعلمه وتقدير مجهوده.

– فمحيط التلميذ(الطالب) يعتبر كمثير لدافعية التعلم لديه، لكن لا يجب الاقتصار على التعزيزات الخارجية، وهذه الأخيرة يمكن أن تكون كنقطة بداية لإثارة الدافعية الداخلية .

سادساً : التعاون الاجتماعي :(La coopération sociale) :

إن أهمية المحيط الاجتماعي في التعلم المدرسي كان معروفا عن طريق (جون ديوي) ثم (فيقوتسكي) ثم (جيروم برونز)،كما تضمنت نظرية التحديد الذاتي لدوسي وريان (1985) جانباً اجتماعياً.

فالتلميذ(الطالب) ينتمي بدون شك إلى محيطه الاجتماعي كالأسرة وجماعة الرفاق وزملائه في القسم، وفي هذا الإطار الإجتماعي يشبع هذا التلميذ حاجاته ورغباته، فمشاركته في النشاطات الأكاديمية مع فوجه في القسم تساعده على اكتساب مهارات ومعارف تتيح له فرص تنمية دافعيته للتعلم، وتحصيله الدراسي، فالتعلم التعاوني يسهل عملية التفاعل بين التلاميذ وينمي مسؤولية كل واحد منهم إزاء الاخر، كما يساعد على نمو المهارات الاجتماعية .

سابعاً: التعلم الموجه نحو المهمة :(L'apprentissage par tache):

إن التطبيقات البيداغوجية للتعلم الكلاسيكي تهدف إلى تنمية مهارات التلميذ حيث ترتكز العملية التربوية على المعلم، المردود التربوي للتلميذ، والمنافسة بين التلاميذ و التعزيزات الخارجية...الخ.

بالمقابل أظهرت بحوث أخرى أن التعلم الموجه نحو إنجاز المهمة يصل بالمتعلم إلى تكوين استراتيجيات أكثر فعالية للتعلم، وإلى اتصال دائم مع الآخرين، وخلق تحديات كبيرة، وتكوين صورة إيجابية على المدرسة، وعلى ذاته كمتعلم .

ثامناً: التقييم الذاتي للقدرات الذاتية :(L'évaluation subjective de ses capacités):

أصبح مفهوم الفاعلية الذاتية في مجال دافعية التعلم أكثر أهميةً كما سبق توضيحه في نظرية باندورا، فالتقييم الذي يضعه الفرد المتعلم حول ذاته يمكنه التنبؤ بأدائه.

تاسعاً : الدافعية للنجاح :(La motivation à réussir) :

لا يكفي أن يعرف التلميذ (الطالب) هل هو قادر على النجاح في مهامه الدراسية، ولكن يجب أيضاً أن يعرف هل لديه إرادة لذلك و على التلميذ أن يلتزم بمواصلة إنجاز أهدافه الدراسية وقد عرف (ماهلر) الاندماج على أنه الدافعية لإنجاز مهمة خارج السياق الذي تم التعلم فيه وعلى هذا الأساس فإن الإندماج يمثل الجهد الشخصي الذي يبذله التلميذ لمواصلة تعلمه (سعاد مرغم، 2009، ص47- 49).

7- أساليب تنويع المثيرات وإثارة الدافعية للتعلم :

7-1 التنويع الحركي ومن أمثلته:

عدم ثبات المعلم في الصف بمكان واحد، فتارةً يغير موقعه، وتارةً يقترب من طلابه أو التحرك بين المقاعد أو الاقتراب من السبورة .

7-2 التركيز ومن أمثلته :

استخدام التعابير اللفظية الشائع استعمالها كأنظروا ،استمعوا، لاحظوا معي ، وكاستخدام الإيماءات كهز الراس، حركات اليدين أو تقطيب الجبين .

7-3- التوظيف المناسب للصمت ومن امثلته :

إلقاء سؤال ثم تترك مجالاً للطلاب لتفكير فيه فلا بد هنا من الصمت ثم تتلقي إجابة الطلاب.

لتلاحظ رد فعل الطلاب على إجابة زميلهم : الصمت فترة من الزمن بعد تلقي الإجابات ومحاولتهم تعديلها إذا كان يشوبه الخطأ مثلا.

إتاحتك الفرصة لمساهمة جميع الطلاب في الموقف التعليمي.

7-4-التنويع في توظيف الحواس :

أثبتت الدراسات التربوية أن قدرة الطلاب على الفهم تنمو وتزداد كلما ازداد اعتمادهم في التحصيل الدراسي على عدد أكبر من الحواس.

شريطة أن لا ينقلب التنويع الى غاية التنوع في الوسائل التعليمية وتوظيفها فلا نكثر منها حتى لا تنقلب إلى عامل فوضى وتشتيت للانتباه (جمال بن إبراهيم القرش،2012، ص 131).

خلاصة:

تتبلور دافعية الطالب في غرفة الصف من العلاقة المتبادلة بين خصائص الطالب وخصائص العملية التربوية، فخصائص الطالب المتعلقة بالدافعية تتمثل في إمكانيته لإنجاز وظيفة معينة، وهذا يشمل مهارته وخلفيته العلمية وخبراته السابقة ونظرته للوظيفة الصفية على أنها مهمة متعلقة باهتماماته الشخصية ومستقبله بشكل عام ومعتقداته حول التعلم وحول نفسه بشكل خاص، فكلما كان موضوع الدرس مُشبعاً لهذه الدوافع والحاجات كلما كانت عملية التعلم أكثر فاعلية وحيوية، لذلك يرى البعض أن يوجه نشاط الطلاب بحيث يشبع الحاجات الناشئة لديهم ويتفق مع ميولهم ورغباتهم.

ولذلك فالدافعية للتعلم أهمية تربوية تكمن في جعل المتعلم قابل لأن يمارس نشاطات معرفية وعاطفية وحركية في نطاق المدرسة أو حتى خارجها والتي تظهر خاصة في مرحلة المراهقة التي تعتبر مرحلة النشاط والحيوية.

الفصل الثالث :تقدير الذات (تعريفه، نظرياته، وعوامله)

تمهيد :

1- تعريف مفهوم الذات

2- مفهوم تقدير الذات

3- الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات

4-بعض المفاهيم التي لها علاقة بمفهوم وتقدير الذات

5- النظريات المتعلقة بتقدير الذات

6- مراحل نمو الذات ومظاهره

7-العوامل المؤثرة في تقدير الذات

8- مصادر تقدير الذات

9- أقسام تقدير الذات

10- مستويات تقدير الذات

11- سمات ذوي التقدير العالي والمنخفض واسبابهما

12- الفرق بين الجنسين في تقدير الذات

13- العلاقة بين تقدير الذات والتعلم

خلاصة

تمهيد:

نظراً لتعقد ظروف الحياة البشرية أصبح الفرد يمارس نماذج عديدة من السلوك أمام المواقف المختلفة ويعتبر تقدير الذات.

ولنتوصل إلى إعطاء مفهوم جيد لتقدير الذات لابد أن نمر بمعرفة فكرة الذات بشكل جيد وهذا ما توصل إليه الباحث " ويليام جيمس " في مجال علم النفس حيث قال أن الذات أو ما تسمى (بالأنا العلمية) هي عبارة عن ما يمتلكه الفرد والإنسان أو ما يستطيع أن يقول أنه(جسمه سماته قدراته المادية أسرته أصدقائه ... الخ) أي كل ما يستطيع الفرد أن يعتبره له وقد لا تنمو نمواً سليماً إلاّ إذا حدث نوع من التوازن بين رغبات الهو ومطالب الأنا.

ومع مرور الزمن أخذ مفهوم الذات أشكالاً عديدة وذلك باختلاف التيارات والمدارس حتى أصبح مفهوم الذات والأنا لهما معنى معاكس وهناك من يجد خلطاً بين مفهوم الذات والأنا ومن أبزر العلماء الذين تناولوا هذا هم العالمان كينقرت و البورت اللذان يعتبران أن الذات كسلطة تضع الفرد في اتصال مع العالم الخارجي من أجل التفاعل مع المحيط والذات وفي نفس الوقت تحوي على مظاهر إدراكية فاعلة ولكن حسب رأينا ومن الأرجح أن نستشهد برأي كوملس الذي يميز بوضوح بين مفهوم الذات والأنا وحدد طبيعة كل منهما حيث يقول أن الذات ستعمل عندما يدرك الفرد قدراته والأنا ترجع إلى إدراك الذات، أي إدراك الذات كقيمة.

1- تعريف مفهوم الذات :

قبل الحديث عن مفهوم الذات، يجب أولاً إلقاء الضوء عن الذات كمفهوم والذات كمصطلح يرى(ابن منظو، دت، ص13) أن كلمة ذات هي مرادف لكلمة النفس أو الشيء ويعتبر أن الذات أعم من الشخص، لأن الذات تطلق على الشخص وغيره أم الشخص فيطلق على الجسم فقط.

– يختلف علماء النفس وسيكولوجية الشخصية في تفسير طبيعة الذات كمفهوم فهناك من يرى أن هذا المفهوم بمكوناته ثابتاً يتسم بالاستقرار، وأن الفرد يسعى باستمرار للبحث عن المعلومات المتسقة مع مفهومه عن ذاته، ويرفض ما عداها، ويمثل هذا الاتجاه جرين والد (1980) وسوان (1985) ووايلي (1979)، ويرى فريق أخر أن مفهوم الذات يتغير بتغير تقييم الفرد لذاته، ويمثل هذا الاتجاه جونز وآخرون (1981) وروزنبرج (1986).

وهناك من الباحثين من يأخذ بمبدأ النسبية في ثبات مفهوم الذات، فيذهب بيشوف (1984) أن مفهوم الذات ينمو تكوينياً بوصفه نتاجاً للتفاعل الاجتماعي جنباً إلى جنب مع الدافع الداخلي لتأكيد الذات، وعلى الرغم من أنه ثابت إلى حد كبير إلاّ أنه قابل للتعديل والتغيير تحت ظروف معينة (عبد الرحمن الأزرق، 2000، ص 118) .

– تعريف روجرز: حيث يعرفه روجرز بأنه ذلك التنظيم العقلي المعرفي والمفاهيم والقيم

الشعورية التي تتعلق بالسمات المميزة للفرد وعلاقاته المتعددة (موسى يوسف، 1992، ص63).

– يرى وليام جيمس الذي يعتبر أن الأنا كمعنى للذات وأن النفس تعني المظاهر الروحية والمادية والاجتماعية، ويرى القدرات العقلية نتدرج تحت مفهوم النفس الروحية، وكان يعتبر من جهة أخرى الممتلكات المادية بمثابة النفس المادية، أعطى جيمس النفس صفة ديناميكية للمحافظة على الذات .

– أما سيجموند فرويد قد أعطى للانا مكانةً بارزةً في نظريته المتعلقة بتكوين الشخصية، ويرى كذلك أن الأنا هي التي تحدد الغرائز لتقوم الشخصية بإشباعها.

– ويرى ليوين أن مفهوم الذات بمثابة المنطقة الروحية التي تحدد المعتقدات الحالية تجاه النفس، إذ يشمل عالم الفرد من الخبرات الشخصية كفضاء يتحرك فيه الفرد من أجل تقييم الأمور والأفكار والإدراكات والأشياء الهامة، وكذلك خطة المستقبل والأحداث(زبيدة أمزيان ،2007، ص22) .

وعرفه كولي بأنه تقييم الفرد لذاته، أو فكرته عن ذاته التي تشكل نواة نظام القيم التي يحملها عن نفسه، لتكون أساساً تبنى عليه حياته(stake, 1994, pp57-58) .

- يشير إبراهيم وبلبل،(1985) أن مفهوم الذات عباره عن تنظيم معرفي وانفعالي واجتماعي، يتضمن استجابات الفرد نحو ذاته في مواقف داخلية وخارجية، لها علاقة مباشرة في حياته (جابر جودة،2004، ص116).

- أما الفقي(1990) فيعرف مفهوم الذات بأنه مجموعة من الجوانب التنظيمية في الشخصية والتي تستقطب حولها مجمل النشاطات المختلفة الموجهة من أجل تحقيق كمال الانسان وهذه المبادئ تزود الشخصية بالوحدة والاستقرار اللذان يعتبران هدف الفرد في حياته (حامد الفقي، 1990، ص392).

- ويعرف إسماعيل مفهوم الذات بأنه ذلك المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه، باعتباره كائنا بيولوجيا اجتماعيا، أي باعتباره مصدرا للتأثير والتأثر بالنسبة للأخرين(دعةالشيخ، 2006، ص23).

- في حين أن مفهوم الذات لدى زهران (1990) هو أفكار الفرد الذاتية المحددة الأبعاد من العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية وتشمل هذه العناصر على التصورات والمدركات التي تبرز خصائص الذات (حامد زهران،1990، ص83).

في حين أن مفهوم الذات لدى كرلسون (carlson,2000) هو المخطط الذي يشير إلى البنية المعرفية التي تمثل المعلومات عن ماهية الفرد، أنها بناء معرفي ينظم الأحاسيس والمعرفة والأفكار التي تشكل بدورها مفهوم الذات(Carlson, 2000, p512).

- وقد عرف أبومغلي وآخرون (2002) الذات بأنها تكوين نظري ومعرفي منظم ومحدد ومتعلم للمدركات الشعورية، والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات ببلوره الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته.

2- مفهوم تقدير الذات:

يبدأ الفرد منذ نعومة أضافره بتكوين الاتجاهات نحو الآخرين فعندما تقابل تصرفاتهم بطريقه إيجابيه وذلك بالتشجيع والتحفيز فذلك أول تكوين الشعور بالثقة بالنفس أما عكس ذلك بمقابلة تصرفاتهم بإهمال وإشعارهم أنهم أقل أهمية وقيمة فذلك يجعلهم يفتقرون لاحترام الذات، يرى سنج في كتابه تعزيز الجودة الشخصية بأن تقدير الذات يمثل تقييم الشخص لذاته بطريقة إيجابية أو سلبية، فهو شعور المرء عموماً بكفاءته الذاتية وقيمتها ويضيف بأن تقدير الذات هو محصلة للكفاءة الذاتية باعتبارها تعني الثقة بالنفس والإيمان بأنه يستطيع أن يتكيف مع التحديات الأساسية في الحياة ، وقبوله لذاته بدون قيود أو شروط مع الشعور بحقه في الحياة وتحقيق السعادة فيه، ويتفرع تقدير الذات إلى بعدين أساسيين هما: الكفاءة الذاتية التي تتضمن ثقة الشخص بنفسه وكفاءته في الحياة وإيمانه بقدراته واستطاعته على التكيف في الحياة، والبعد الثاني هو قيمة الذات التي تتبلور في قبول الذات غير المشروط والشعور بالأهلية للحياة والسعادة، ويتبنى ميشال واتر(Michael Waters) موقفاً أكثر شمولياً في كتابه قاموس تطوير الشخصية فيعرف تقدير الذات بأنه المكانة أو القيمة التي يمنحها الفرد لنفسه في مجال من المجالات، ويرى بأن تقدير الذات يمثل بعداً متحركاً فقد يمتلك الشخص تقديراً مرتفعاً للذات في مجال العمل ولكنه يشعر بضآلة تقدير الذات في لعب الجولف مثلاً فهناك مجالات يستشعر فيها الفرد ثقة مرتفعة يصنع تقديراً للذات، بينما ينكمش هذا التقدير في مواطن أخرى، وبالتالي يمكن تعريف تقدير الذات بأنه العلاقة بين صورة الذات التي يرى الفرد نفسه فيها وبين الصورة المثالية التي يسعى لبلوغها (رانجيت سينجر وآخرون،2005، ص27).

فلقد إختلف العلماء في تفسيرهم لمفهوم تقدير الذات فنجد من عرفه على أساس نظرة الفرد واتجاهاته نحو ذاته ومدى تقدير هذه الذات من الجوانب المختلفة كالمركز والمهن وكذا بقية الأدوار التي يمارسها الفرد في حياته وفي ما يلي بعض التعريفات حول هذا المفهوم .

1-2 - تعريف تقدير الذات في السياق البيداغوجي :

تقدير الذات المرتبط بالوضعية البيداغوجية يسمى الأنا المدرسي (le moi scolaire) والذي يرتبط مباشرة بالنجاح أو الرسوب في التعلم المدرسي (legendre ,2000).

أما في موسوعة علم النفس فتقدير الذات : هو سمة شخصية تتعلق بالقيمة التي يعطيها الفرد لشخصيته، فهو يتحدد كوظيفة للعلاقة بين الحاجات المشبعة ومجمل الحاجات التي نشعر بها (رولان دورون وفرانسواز،1997، ص 431).

– يرى (انجلش وانجلش ,English et English) أن تعريف الذات يركز على تقييم صريح للنقاط الحسنة والسيئة في الفرد .

– ويعرفه كوبر سميث (Copper smith,1967) إلى تقدير الذات بأنه تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على المحافظة عليه ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الايجابية والسلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح وكفئ أي تقدير الذات هو حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه ومعتقداته عنها، وهكذا يكون تقدير الذات بمثابه خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الأخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة (حسين الدريني ومحمد سلامة، 1983، ص484) .

– ويعرف روجرز (rogers,1969) تقدير الذات بأنه اتجاهات الفرد نحو ذاته والتي لها مكون سلوكي وآخر انفعالي (rogers1969 p37). ويذهب مصطفى فهمي إلى أن تقدير الذات عبارة عن مدرك أو اتجاه يعبر عن إدراك الفرد لنفسه وعن قدرته نحو كل ما يقوم به من أعمال وتصرفات، ويتكون هذا المدرك في إطار حاجات الطفولة وخاصة الاستقلال والحرية والتفوق والنجاح (مصطفى فهمي ومحمد القطان ،1979، ص71).

ويعرف روزنبرج (Rosenberg,1979) تقدير الذات بأنه:إتجاهات الفرد الشاملة سالبة أو موجبة نحو نفسه، وهذا يعني أن تقدير الذات العالي هو أن الفرد يعتبر نفسه ذا قيمة وأهمية، بينما يعني تقدير الذات الواطئ عدم رضا الفرد عن ذاته أو رفض الذات أو احتقار الذات أي تقدير الفرد لذاته يعني الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية وتقييم الآخرين له .(Rosenberg,1979,p833)

– ويذهب مصطفى فهمي (1979) إلى أن تقدير الذات عبارة عن مدرك أو اتجاه يعبر عن أدراك الفرد لنفسه وعن قدرته نحو كل ما يقوم به من أعمال وتصرفات، ويتكون هذا المدرك في إطار حاجات الطفولة وخاصة الحاجة إلى الاستقلال والحرية والتفوق والنجاح (مصطفى فهمى ومحمد على القطان،1979، ص 71)

كما يعرف عبد الرحيم بخيت (1985) تقدير الذات بأنه مجموعه من الأتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، ومن هنا فأن تقدير الذات يعطى تجهيزاً عقليا يعد الشخص للاستجابة طبقاً لتوقعات النجاح والقبول والقوه الشخصية، وبالتالي فهو حكم الشخص تجاه نفسه وقد يكون هذا الحكم والتقدير بالموافقة أو الرفض(عبد الرحيم بخيت،1985، ص 230).– وتقدير الذات كما عرفه لورانس يشير إلى التقييم الذاتي الذي يقع بين الفرق الحاصل بين صورة الذات و الذات المثالية (lawrence,1988) وسوف نتطرق إلى النموذج النظري الذي وضعه لورانس في العنصر الخاص بتميز مفهوم الذات عن تقدير الذات .

– ويذكر ايزاكس(Isaacs,1986) أن تقدير الذات هو الثقة بالنفس والرضي عنها واحترام الفرد لذاته ولإنجازاته واعتزازه برأيه وبنفسه وتقبله لها واقتناع الفرد بأن لديه من القدرة ما يجعله ندا للآخرين .

– أما إبراهيم زيد فيعرف تقدير الذات بقوله : عندما نتكلم عن تقدير الذات فإننا نرجع للحكم الشخصي للفرد إلى الاستحقاق وعدم الاستحقاق الذي يتم التعبير عنه في الاتجاهات التي يحملها نحو نفسه (إبراهيم أبو زيد،1987، ص48).

– وعرف فورجاي رولاس وآخرون تقدير الذات على أنه : القابلية للإحساس الملائم و الشعور المناسب الذي يعيشه الفرد و يضعه لنفسه، و الذي يتولد من الصورة الحسنة و القيمة التي يعطيها الفرد لذاته(Fourgeyrollas ,Cloutier,Bergeron,Cote et St_Michel 1988,p :82) .

لكن هذا التعريف اقتصر على الجانب الإيجابي للذات أي التقدير الإيجابي للذات وأهمل المستوى الثاني وهو التقدير السلبي للذات.

- ويرى عبد الوهاب كامل(1989) أن تقدير الذات يتمخض عن وعي أو رؤية سليمة موضوعية للذات فقد يغالي الفرد في تقديره لذاته ويصاب ما يمكن وصفه بسرطان الذات أو تضخم مرضي خبيث في ذات الفرد يجعله غير مقبول من الآخرين ويبحث عن الكلام دون عمل والعدوانية اللفظية، وأن الفرد لا يعطي لنفسه حقها ويحط من قدرها، وبالتالي ينحدر بذاته نحو الدونية والإحساس بالنقص، وأخيراً فقد يكون الفرد متزناً يجمع بين الكبرياء الحميد والتواضع واحترام الآخرين (عبد الوهاب كامل ،1989، ص80).

– أما شوكت فعرف تقدير الذات بأنه تقييم الفرد لذاته، ومعرفة إمكاناته ورضاه عنها، وثقته في نفسه وفي قدرته على تحمل المسؤولية، ومواجهة المواقف المختلفة مع الآخرين، وشعوره بحب واهتمام وتقدير الآخرين له (محمد شوكت، 1993، ص34).

–ولخص دوقلاس وآخرون تقدير الذات فيما يلي : كل فرد يعطي فكرة عن نفسه، هذه هي الصورة عن الذات تتأثر كثيراً بالتغيرات الاجتماعية وتتكون عبر مراحل النمو وهي ليست مكتسبة دائما(Duclos, Laporte et Ross, 1995) .

أما جابر عبد الحميد وعلاء كفافي (1995) فيعرف تقدير الذات بأنه اتجاه نحو تقبل الذات والرضا عنها واحترامها وفي التحليل النفسي معناه أن تكون علاقة الأنا طيبة بالأنا الأعلى أي عدم وجود صراع ونقص في تقدير الذات هو عرضة للاكتئاب (عادل عبد الله محمد،2000،ص60).

– وعرفته قطب بأنه : " كل ما يعطيه الفرد من تقديرات للصفات الحسنة والسيئة من حيث درجة توافرها في ذاته، أو مدى اعتزاز الفرد بنفسه، أو بمعنى آخر مستوى تقييمه لنفسه"

(رشيدة قطب،1998، ص 331).

وقد أشار هذا التعريف إلى أن تقدير الذات يمكن أن يكون سلبياً أو إيجابياً، هذا الذي يظهر من خلال الاتجاهات التي يتبناها الفرد إزاء نفسه.

– يذكر وولف (Wolf) أن إدراك الذات عن طريق الاستدماج والإسقاط يكون في مجمله استدماج الحسن وإسقاط القبيح، والتوازن بين العمليتين ليس مضموناً تماماً مما يجعل الزيادة في جانب تسبب النقصان في الجانب الآخر لذلك نجد أن تقدير الذات عرضه لعوامل دينامية ذاتيه تؤثر فيه، وبعياره وولف نجد أن الشخص إذا عبر عن نقص الانسجام بين الصورة الداخلية للذات والواقع الخاص بالذات فأنه يتوتر إنفعالياً ويمكن أن نفترض أن غياب التعرف على الذات هو في حقيقته مقاومه للتعرف على الذات لذى نصل إلى افتراض أن العوامل الدينامية الداخلية تسبب عدم التعرف على الذات والحكم الانفعالي عليها(أحمد فائق ، 1963 ، 185) .

حوصلة التعاريف:

نلاحظ من خلال كل هاته التعريفات سواءً منها العربية أو الأجنبية تتفق معظمها على استخدام لفظ حكم و تقييم شخصي، ويمكن تلخيصها في أن مفهوم تقدير الذات هو الحكم الذاتي كما يتصوره الشخص عن نفسه، والذي يتأثر بما يدور حوله من متغيرات ، باعتبار أن

هذا الفرد يتفاعل مع المحيط الذي يعيش فيه، وهذا التقدير أما أن يكون إيجاباً فيؤدي بالفرد إلى مواجهة التحديات و الوصول إلى التوافق النفسي والاجتماعي، وأما إن يكون سلبياً فيؤدي به إلى الشعور بالفشل و الهزيمة و عدم التوافق النفسي و الاجتماعي.

3- الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات :

إن العلاقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات، هي علاقة تكاملية، فهما وجهان لعملة واحدة، فاذا كان مفهوم الذات بمعناه العام يشير إلى إدراك الفرد لذاته من خلال احتكاك الفرد ومروره بالخبرات، والتي تتأثر بصفة خاصة بالتعزيزات التي تصدر عن الأشخاص المحيطين به، فإن تقدير الذات يعنى حكم الفرد عن ذاته في جوانب شخصيته المتعددة، ووصفها بالحسن أو القبيح، أو الإيجاب أو السلب مقارنة بالأخرين، ويرجع هذا الحكم الى الفكرة التي كونها الفرد عن ذاته (عبد الرحمن الأزرق،2000، ص 119).

– مفهوم الذات عبارة عن معلومات عن صفات الذات، بينما تقدير الذات هو تقييم لهذه الصفات، فمفهوم الذات يتضمن فهما موضوعياً أو معرفياً للذات، بينما تقدير الذات فهو فهم إنفعالي للذات يعكس الثقة بالنفس.

وقد بين كوبر سميث بين هذين المفهومين فيما يلي :

فمفهوم الذات يشمل مفهوم الشخص وآرائه عن نفسه، بينما تقدير الذات يتضمن التقييم الذي يصنعه وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتباره لذاته ولهذا فان تقدير الذات يعبر عن اتجاه القبول والرفض، ويشير إلى معتقدات الفرد اتجاه ذاته وباختصار يكون تقدير الذات هو الحكم على مدى صلاحيته معبراً عنها بواسطة اتجاهه نحو ذاته(ليلى عبد الحافظ،1982، ص7).

وفي الأبحاث التي قام بها فوكس (Fox,1990) ميز بين الاصطلاح الوصفي مفهوم الذات والاصطلاح العاطفي و الوجداني تقدير الذات ففي تعليقه يقول :أن مفهوم الذات يشير إلى

وصف الذات من خلال إستخدامه سلسلة من الجمل الاخبارية مثل أنا رجل ،أنا أطالب، وذلك لتكوين و صياغة صورة شخصية متعددة الجوانب .

أما تقدير الذات فيهتم بالعنصر التقييمي لمفهوم الذات حيث أن الأفراد يقومون بصياغة و إصدار الأحكام الخاصة بقيمتهم الشخصية كما يرونها، وببساطة فإن مفهوم الذات يسمح للفرد بأن يصنف في إطار تجربة مثيرة، أما تقدير الذات فيهتم بالقيمة الوجدانية التي يربطها الفرد بأدائه خلال التجربة (صارة ناصر الدواسري،1421 هـ، ص 78).

و يميز هاماشيك(Hama CHeck) بين ثلاث مصطلحات في هذا المجال الذات(self) و تمثل الجزء الواعي من النفس على المستوى الشعوري، مفهوم الذات (self–concept) و يشير إلى تلك المجموعة الخاصة من الأفكار و الاتجاهات التي تكون لدينا في أي لحظة من الزمن، أي أنها ذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشأ من خبراتنا بأنفسنا و الوعي بها، أما تقدير الذات (Self Esteem) فيمثل الجزء الانفعالي منها(محمد شوكت ،1993، ص53).

–وقد وضع لورانس(1988) نموذج نظري يوضح الفرق بين مفهوم الذات و تقدير الذات في الشكل الآتي :

– صورة الذات : كيف يدرك الطفل و يقيم كفائته.

– الذات المثالية :ما يحب الطفل أن يكون عليه.

– تقدير الذات :هو ما يشعر به نتيجة الفرق الحاصل بين إدراكه لذاته وما يحب أن يكون عليه.

وحسب لورانس فان مفهوم الذات هو أشمل من تقدير الذات الذي يعتبر بعد من أبعاده.

– ونستنتج مما سبق ذكره أن مفهوم الذات هو التعريف الذي يرسمه الفرد لنفسه، والفكرة التي يكونها هذا الاخير عن ذاته.

أما تقدير الذات فهو التقييم الذي يضعه لهذا التعريف ولهذه الفكرة وباختصار شديد يرتبط مفهوم الذات بالبعد الوصفي بينما تقدير الذات يرتبط بالبعد التقييمي.

4- بعض المفاهيم التي لها علاقة بمفهوم وتقدير الذات :

إن تقدير ومفهوم الذات مفاهيم واسعة في المجال النفسي، فعندما يأخذ الباحث غمار البحث يجد نفسه أمام كم هائل من المصطلحات المتداخلة فيما بينها وسنتطرق على سبيل المثال لا الحصر إلى المصطلحات التي لها صله بموضوع البحث .

4-1- صورة الذات : (l'image de soi) :

وهي الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه ولها أهمية كبيرة في تكوين شخصية الفرد ويكون سلوكه متأثراً بها، فحسب موسوعة علم النفس والتحليل النفسي فإن صورة الذات هي الذات كما يتصورها أو يتخيلها صاحبها، وقد تختلف صورة الذات كثيراً عن الذات الحقيقية .

ويرى طومي (Tomi) فالصورة نوعان :

أ- **صورة خاصة :** وهو الشعور بالذات وإدراكها عن طريق التعبير عن الميول والتقدير الذاتي.

ب- صورة اجتماعية : ويتحدد إدراك الفرد لذاته عن طريق دور الآخرين ويرى كمال الدسوقي :أن صورة الجسم تتكون قبل صورة الذات إذ تبدأ بالشعور بالذات (كمال دسوقي،1973، ص286)

4-2- الوعي بالذات :

وهو مجموعة السيرورات النفسية التي تساهم في تنظيم مجموع الظواهر كالأحاسيس والرغبات في وحدة الأنا (Verna Jendoubi , 2002, p08) .

أما حسب سبيتز (spitz) هي الإبتسامة التي تظهر حوالي الشهر الثالث كرد للقبول، وهي قلق الشهر الثامن الذي يدل على التعرف على الموضوع، وهي إستعمال عباره " لا" والرفض في الشهر الخامس الذي يترجم الأقلمة الحقيقية للذات .

ويرى فاخر عاقل أن الشعور والوعي بالذات لاسيما في العلاقات الإجتماعية (عمرلعويدة،2002 ،ص 50).

4-3- تقبل الذات :

حسب ميخائيل إبراهيم أسعد أن المراهق الذي يتقبل ذاته، يتقبل مجابهة الحياة ببعديها السلبي والإيجابي، كما يشعر من يتقبل ذاته أن له الحق في أن يتكلم أو يعيش ويستخدم طاقته، وينمي إهتماماته دون الإحساس بالذل والعار، أو الرافض لذاته فهو نقيض المستقبل لها، غير مرتاح لنفسه يلومها ولا يقيمها أو حتى أنه يكرهها (أسعد ميخائيل ،1998، ص234) .

4-4- تحقير الذات :

تحقير الذات هو إذلال الذات، وما يصاحبها بالشعور بالنقص وهو الحط من شأن نفس الفرد والإحساس السلبي للذات والاحساس بالدونية .

وعدم إشباع حاجة تقدير الذات إلى الفرد يشكل مظهرا من مظاهر إحتقار الذات بذلك يدخل شان تقدير الشخص لذاته، فإن المريض ينمو عنده الشعور بالنقص ويساهم في ذلك أفراد المجتمع .

4-5- تمثيل الذات :

تمثيل الذات مصطلح وضعته بيرون (perron,1991) وهو ما يحدث نتيجة عملية الاستدعاء من إعادة رؤية المدركات داخل الفضاء النفسي في غياب الموضوع المستدعى فهو بهذا يشير إلى عملية ونتيجة في آن واحد .

4-6- الهوية الذاتية :

أطلق تاجفال (Tajfal) الهوية الذاتية (soi indivuel) كظاهرة معقدة ومتعددة الأبعاد وهي نظام من التمثيلات والأحاسيس الذاتية، وهي الشعور بفردية الشخص وديمومة الذات .

وحسب ما أشارت إليه فيرنا جوندوبي (verena, jendoubi) إن تقدير الذات الذي يعتبر كجانب تقييمي عام لقيمة الذات كفرد، بمعنى درجة التقبل والرضا عن الذات، يعطي الإنطباع العاطفي للهوية الشخصية وبهذا المعنى فهي إحدى أسس صورة الذات، وتوجه وعي الذات ومعرفة الذات عن طريق التقييم الإيجابي والسلبي الذي يتبناه الفرد حول نفسه (سعاد مرغم،2009، ص24).

5- النظريات المتعلقة بتقدير الذات :

5-1- نظرية كوبر سميث (cooper smith) :

يرى كوبر سميث أن تقدير الذات يتضمن عمليات تقييم الذات وردود الأفعال والاستجابات الدفاعية واتجاهاته نحو تقييم ذاته ، وهو الحكم الذي يحكمه الفرد عن ذاته ويركز كوبر سميث على أهمية تجنب فرض الفروض غير الضرورية ويقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين : التعبير الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها، والتعبير السلوكي وهو يشير إلى الأساليب السلوكية التي توضح تقدير الفرد لذاته وتكون متاحة للأخرين .

وميز كوبر سميث بين نوعين من تقدير الذات :

الأول:وهو تقدير الذات الحقيقي ويوجد عند الأفراد الذين لديهم بالفعل أنهم ذوو قيمة .

والثاني:وتقدير الذات الدفاعي وهو يوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذوي قيمة (علاء الدين كفافي،1989، ص 104).

وبين أن هناك ثلاثة من حالات الرعاية الوالدية تبدو له مرتبطة بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذات وهي:

تقبل الأطفال من جانب الآباء، وتدعيم سلوك الأطفال الإيجابي من جانب الآباء، واحترام مبادرة الأطفال، وحريتهم في التعبير في جانب الآباء (غادة الخضير،1999، ص48).

5-2- نظرية التحليل النفسي :

وتعتبر هذه النظرية الخاصة بالشخصية قبل كل شيء رغم أنها ترتبط أكثر بالعلاج النفسي ولكن تطبيقاتها توسعت إلى عدة ميادين في علم النفس التكويني أي تهتم هذه النظرية ببناء وتطور الشخصية إذ تعتبر شخصية للكبار بما قد يحدث خلال مراحل النمو والطفولة والمراهقة والرشد وحسب فرويد تتكون الشخصية من ثلاث مكونات أو قوى أساسية الهو والذات الأنا و الأنا الأعلى(سيد محمود الطواب ،1993، ص ص94-95).

ا- **الهو :**

ويمثل الجانب البدني الغرائزي من الشخصية والذي يبحث عن اللذة الحالية والإشباع السريع .

ب- الذات (الانا) :

إن الأنا مجموعة من الرغبات وأغلب هذه الرغبات غير واقعية، بل يمكن تحقيقها أحياناً على المدى القريب فهناك جانب آخر من الشخصية يعمل كمكبح أو وسيط بين مطالب الهو والواقع الخارجي، ويعتبر هذا الجانب الذات بمعناها الواسع الجانب العاقل في الشخصية الذي يحاول أن لا يجد طرفاً مختلفاً لإشباع الحاجات التي لا يستطيع الفرد أن يحافظ على كيانه الحيوي.

ج- الذات العليا- الأنا الأعلى- :

يمثل هذا الجانب ما يشير إليه المجتمع الضمير وهو عادة يهتم بما هو صواب أو خطأ أو حسن أو سيئ وتنمو الذات العليا مع نمو الطفل وتمثله لقيم المجتمع الذي يعيش فيه وكذلك المعايير الإجتماعية المتعلمة من الوالدين والأخوة والكبار في المجتمع(سيد محمود الطواب ،1993، ص96).

- فقد بين فرويد نموذج الشخصية المثلث القوى النفسية :الأنا الهو والأنا الأعلى حيث يرى مفهوم الذات أو فكرة الذات نشأة عن التفاعل بين الدوافع البيولوجية أو الغريزية للهو والآثار التقييمية للتصنيفات الوالدية والثقافية التي تشكل الأنا الأعلى (كمال الدسوقي،1979، ص298).

- أما كلمة الذات حسب ميلان كلاين فأنها تشير إلى عواطف ونزوات شخصية، بينما كلمة الأنا تشير إلى بيئته الشخصية (Nicolas Duruz, 1985,p96) .

- ويرى أريكي أن تمثيلات الذات هي مختلف الإدراكات الشعورية وهذه على الأقل أوضح ترميز للفرد الذي وهو موضوع نفسيته والتي تؤثر على سلوكه في الوقت الذي يجب أن يقوم بترابط مختلف الإدراكات والأليات الدفاعية حينها يستطيع أن يدخل في الفعل وتسوية الواقع لحماية الإدراكات الموجودة في (L'écuyer, 1978 , p145).

-يرى ابستان (Epstin) أن مفهوم الفرد عن نفسه يتكون عن غير قصد منه أثناء تفاعله مع البيئة، وهذا الاتجاه التحليلي ركز على الجانب الشعوري والواعي من الجهاز النفسي وهو الأنا المرادف للذات والذي يعمل بين الأنا الأعلى والهو لصالح توافق الفرد وتكيفه.

5-3- النظرية السلوكية :

إن النظرية السلوكية تعطي أهمية للمثير في تحديد السلوك عكس التناول الظاهري الذي يعطي الأهمية للعوامل والجوانب الداخلية والذاتية للسلوك، حيث يشرح هذا الاتجاه أن كل

سلوك يقوم به الفرد ضمن مخطط (مثير واستجابة) اعتماداً على قيمة المحيط، لذا فمفهوم الذات لم يأخذ أهمية بالنسبة للسلوك التجريبي لم يبادر باقتراح نظرية حقيقية ولا أي نموذج في مفهوم الذات والسبب الرئيسي يعود لانشغالهم بالأحداث القابلة للقياس، وبالأخص نجد هناك صعوبات في تحديد الدور الخاص الذي يلعبه في مفهوم الذات في تحديد السلوك

.(L'écuyer, 1998, p122)

إذ لم تحاول هذه النظرية أن تطور نظريات الذات، فمفهوم الذات لم يستدخل بل أعتمد على عنصر مثيراً استجابةً، مما جعل حيز الذات ضيقاً، تعتمد في تطبيقاتها على الحقائق، القياس والتجربة لتحديد المتغيرات التي تؤثر على السلوك.

ولم تعطي هذه النظرية كبيرة لمفهوم الذات واعتبرتها معطى غير قابل للقياس والتجريب لأن همها الوحيد واضح هو التحقق من الأحداث القابلة للقياس والتجريب وكل ما هو خارج عن نطاق القياس والتجريب فلا أهمية له، وهنا نذكر رأي أحد العلماء وهو (Higard) الذي يرى أن وجود الذات لا يمكن التعرف عليه من خلال المعاش التجريبي للفرد (زبيدة أمزيان ،2007، ص ص26-27)

5-4- نظرية روزنبرج :

قام روزنبرج بدراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته، وذلك من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به، وقد اهتم خاصة بفئة المراهقين خاصة في تقييم ذواتهم، وأوضح أنه عندما نتحدث عن التقدير المرتفع للذات فنحن نعني أن الفرد يحترم ذاته ويقيمها بشكل مرتفع، بينما تقدير الذات المنخفض يعني رفض الذات أو عدم الرضى عنها(سليمان عبدالرحمن السيد،1992،ص89).

وأهتم بديناميات تطور صورة الذات الإيجابية في مرحلة المراهقة، وبالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته، وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار

الأسرة وأساليب السلوك الإجتماعي مستقبلاً، والمنهج الذي إستخدمه هو الإعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداةً محورية تربط السابق واللاحق من الأحداث والسلوك .

وأعتبر أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه وطرح فكرة أن الفرد يكون اتجاهاً نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها، وما الذات إلاّ أحد هذه الموضوعات، ويكون الفرد نحوها اتجاهاً لا يختلف كثيراً عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى، ولو كانت أشياء بسيطة يود استخدامها، ولكنه فيما بعد اعترف بأن اتجاه الفرد نحو ذاته يختلف عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى ويعني ذلك أنّ تقدير الذات هو التقييم الذي يقوم به الفرد ويحتفظ به عادة لنفسه، وهو يعبر عن اتجاه الاستحسان أو الرفض(علاء الدين الكفافي،1989، ص103).

5-5- نظرية زيلر:

إن نظرية زيلر(Ziller) في تقدير الذات نالت شهرة أقل من نظريتي روزنبرج وكوبر سميث ، وحظيت بدرجة أقل منها، من حيث الشيوع والانتشار، لكنها في الوقت نفسه تعد أكثر تحديداً وأشد خصوصية، أي أن زيلر يعتبر تقدير الذات ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات، وينظر زيلر إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، ويصف تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته، ويلعب دور المتغير الوسيط أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي، وعلى ذلك فعندما تحدث تغييرات في بيئة الشخص الاجتماعية، فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية المتغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك (ممدوحة سلامة، 1991، ص679-702).

5-6- نظرية الذات عند روجرز:

أن نظرية روجرز قد جعلت من الذات جوهر الشخصية إذ تعكس عند روجرز مبادئ النظرية الحيوية، وبعض من سمات نظرية المجال وبعض من الملامح لنظرية فرويد، كما أنها تؤكد المجال السيكولوجي وترى أنه منبع السلوك، كما ارتكزت نظرية الذات عند روجرز على عمق خبرته في الإرشاد و العلاج النفسي، وخاصة في الطريقة التي ابتدعها في العلاج النفسي، وهى العلاج المتمركز حول الذات، ومن وجهة تلك النظرية فإن الذي يحدد السلوك ليس المجال الطبيعي الموضوعي ولكنه المجال الظاهري (عالم الخبرة) الذي يدركه الفرد نفسه؛ فالمجال الذي تحدث فيه الظاهرة هو الذي يحدد معناها، وأن هذا المعنى أو الإدراك هو الذي يحدد سلوكنا إزاء الموقف (إبراهيم أحمد أبو زيد ،1987، ص68) .

5-7- نظرية إبشتاين (Epstion):

من نظريات الذات التي سعى فيها إبشتاين إلى توضيح ماهية مفهوم الذات بقوله : " إن كل شخص يضع هيئة أو صياغة للذات اعتماداً على قدرتها وصلاحيتها بشكل غير مقصود طبقا لخبراته المختلفة، ويشكل الجزء الأكبر من هذه الصياغة احتراماً كاملاً للذات بمقدار الخبرات المرتبطة بالإنجاز، وبزيادة تقدم الفرد، فإن نظريته تزداد تعقيداً، ومع ذلك يظل متمسكا بمبادئها الأساسية، بمعني أن اعتقاد شخص ما في قيمته وأهميته قد لا يتغير كثيراً بشكل جذري، ودائما تتغير الاستنتاجات المستخلصة من هذه الاعتقادات، أو يعاد فحصها والتحقق منها مرة أخرى بتقدم العمر وزيادة خبرات الحياة، فاعتقاده بأنه إنسان ذو قيمة ليس بالضرورة أن يتخلص منه في جميع الحالات، وأنه من السهل أن يحبني الآخرون مثلاً، ويتطور هذا المفهوم التقويمي وفقاً لملاحظات عن ذاته، أنه كموضوع مجرد وفقاً لكيفية رؤية الآخرين له، وهو على هذا النحو أمر مكتسب يتوقف بالدرجة الأولى علي خبرات التنشئة الأولي ومدى الاستحسان والاستهجان الذي لقيهُ الفرد أو يلقاه من قبل ذوي أهمية في حياته (عبد الرحمن سليمان، 1999، ص96-97).

6- مراحل نمو الذات ومظاهره :

6-1- الطفولة المبكرة : إن الطفل يكتسب الشعور بالذات بشكل تدريجي خلال السنوات الأولى من حياته . وهذه المرحلة من حياة الطفل والتي تشمل على السنتين الأوليين يسميها بياجيه باسم المرحلة الحسية الحركية، وفيها يستقبل الطفل انطباعات من العالم الخارجي ويستجيب لهذه الانطباعات، دون أن تكون هناك ذات وسيطة بين هذه الإنطباعات وهذه الإستجابات، فهو يحس ويشعر ويستجيب للضغوط الواقعة على سطح الجلد، ويستجيب للأصوات الهادئة الناعمة الصادرة عن الأم، وردود الأفعال الحسية الحركية هذه تدخل في كل غير متشكل أو كل غير متمايز من الذات والعالم الخارجي، على حد تعبير بياجيه .

وعلى ذلك فالمظاهر المميزة لنمو فكرة الذات في السنوات الأولى في نضر (ألبورت)

هي:

- المظهر الأول : الإحساس بالذات الجسمية.
- المظهر الثاني : هوية الذات واستمرارها.
- المظهر الثالث: تقدير الذات.

6-2- مرحلة ما قبل المدرسة : لكن مرحلة ما قبل المدرسة هي الفترة ما بين الرابعة والسادسة سرعان ما يفقد الطفل هويته، ويختلط عنده الوهم بالحقيقة، وتسيطر على ألعابه النوع المعروف باللعب الإيهامي، الذي يتوهم الطفل نفسه فيه فارساً أو شرطياً مثلاً، ويخلق له من الوهم والخيال أصدقاء ، أطفالاً كانوا أو حيوانات، وفكرة الذات الجسيمة تكون عنده أكثر وضوحاً فجميع أعضائه هي ملك خاص له وحده كما أن طفل هذه المرحة يكون ذاتي المركز إلى حد بعيد، فالإطار المرجعي لتفكيره هي ذاته، فالقمر يتبعه في كل مكان وأينما سار، والله موجود في كل مكان ليحفظه ويحميه، كما أن وجهة نظره تعتبر مطلقة .

فالآخرون يفكرون على نحو ما يفكر هو، ولذا فهو ليس في حاجة لأن يعبر عن وجهة نظره أو يفسر أقواله وعباراته للآخرين، ولكن مركزية الذات هنا ليست قائمة على معرفة بالذات أو أنها تدور حول الذات، وإنما هي تصدر فحسب عن الطبيعة الشخصية لتفكير الطفل في هذه المرحلة، ومن ثم فإن هذه المرحلة تتميز في نظر ألبورت بمظهرين جديدين، بالإضافة إلى الثلاث مظاهر السابقة التي تتميز بها السنوات الثلاث الأولى وهذان المظهران هما :

المظهر الرابع : امتداد الذات واتساعها ·

المظهر الخامس : صورة الذات ·

6-3- مرحلة الطفولة المتأخرة: ومع دخول الطفل المدرسة الابتدائية، ما بين السادسة والثانية عشرة من عمره يزداد إحساس الطفل بهويته، وبصورة ذاته وبقدرته على امتداد الذات ،وسرعان ما يتعلم الطفل أن ما هو توقع منه خارج المنزل يختلف إلى حد كبير عما هو متوقع منه داخل المنزل، فمستويات الرفاق في اللعب والمشي والكلام والملبس شيء جديد علية, ثم يحاول أن يدمج نفسه مع جماعات الرفاق وأن يندمج الشلة وفي و في عالم الواقع كما يقل لعبه الإيهامي ويزداد إحساسه بذاته الواقعية، ولذلك نجده يرتبط بالمعايير الخلقية وأحكام اللعب وقواعده ويتبعها بكل دقة، ويكون راضياً عن نفسه إذا هو تكيف مع الواقع الخارجي والأحكام الخارجية، وامتزاج مع الشلة ونمت صورة ذاته وهذه الفترة هي أيضاً فترة نمو عقلي وهي تتميز بالمزيد من الرغبة في المعرفة وحب الاستطلاع وكثرة الأسئلة والاستفسارات، وهذه هي بداية الإحساس بمظهر جديد من مظاهر نمو الذات وهو المظهر السادس عند البورت الذات منطقية عاقلة.

6-4- مرحلة المراهقة: وأخيراً تأتي مرحلة المراهق، وفيها يبحث المراهق من جديد عن ذاته، فهو في الطفو لته المكبرة قد أحس بهويته ولكنه فقدها، في الأسرة والشلة وفي الولاء لهما، والآن تصبح مشكلة المراهق هي الحث من جديد عن هويته، وكثيراً ما تواجه المراهق

في الصدد صعوبات جمة تزيد من مشكلاته في هذه المرحلة فأسلوب معاملة الوالدين له مرة كطفل ومرة كرجل من أسباب مشكلاته وعدم استقراره، فسلوكه وتصرفاته تكون أحياناً كسلوك وتصرفاتهم، ولكنه مع ذلك قد بلغ من الناحية الجنسية والجنسية مبلغ النضج الذي يكفي للنظر إليه كرجل، وصورة المراهق عن ذاته تتوقف على الآخرين وتقبلهم أو نبذهم له، وثورة المراهق وتمرده على السلطة لهما علاقة هامة ببحثه عن هويته و ذاته، أنها محاولته الأخيرة للاستقلال الذاتي، وقد يلجأ المراهق إلى أساليب تكشف عن قلقه وعن بحثه عن شيء لم يصل إليه بعد، فألوان الزى التي يرتديها وتصفيف الشعر بالصورة التي يقوم بها، وتقليده للأبطال المختلفين، وكل ذلك تعبير عن القلق وعدم الاستقرار، و عادة ما ينظر الآباء إلى مثل هذا السلوك وهذه الخبرات نظرة بعيدة عن الاحترام والتقدير للمراهق ولذلك فهو يقوم به في الأغلب خارج البيت وفي صحبة الزملاء .

ثم تتحد الذات وتتبلور في نمط أدائها وتصبح ذات أداء محدد يعبر عن طبيعة الشخص ويطلق عليه شخصية الفرد .

وفيما يلي عرض لهذه المظاهر السابق عرضها والتي توضح نمو الذات وتطور الشخصية تميز فرد عن غيره:

- المظهر الأول: الإحساس بالذات الجسمية .
- المظهر الثاني : هوية الذات واستمرارها .
- المظهر الثالث : تقدير الذات .
- المظهر الرابع : امتداد الذات واتساعها .
- المظهر الخامس : صورت الذات .
- المظهر السادس: الذات منطقية عاقلة .

– المظهر السابع: الذات محددة بسمات وصفات مميزة تسمى (الشخصية) ومن الملاحظ اختلاف معالم نضج الشخصية باختلاف مراحل العمر.

فقوة الشخصية عند الطفل في مرحلة المهد تلاحظ من خلال المرح والسرور وعدم الفزع والبكاء حين تتداو له الأيدي المختلفة، وذلك بعكس الطفل الكثير البكاء الذي يخاف من الغرباء والذي يصاب بالإسهال، والتبول اللاإرادي، والذعر، عند رؤية من لم يتعود عليهم من قبل.

وحتى عمر خمس سنوات نلاحظ من خلال القدرة على الاستقلال الذاتي بقيامه بالتصرف والعمل واللعب بحسب إمكانياته الفكرية والجسمية وقدرته على المبادرة الشخصية وانسجامه مع أقرانه في للعب.

ومن عمر خمس سنوات إلى اثني عشر عاماً تتسم قوة الشخصية بالجد والاجتهاد والمثابرة على العمل، والنشاط والدراسة والنجاح بتفوق وفي سن المراهقة تبدو قوة الشخصية:

أ– بإدراك المراهق لحقيقة نفسه وإمكانياته.

ب– مدى المقدرة على وضع نفسه بالمواضع المناسب.

ت– مقدرته على التوفيق بين مكوناته الشخصية التي تتألف من قدراته العقلية، والجسمية، والغريزية وعاداته المكتسبة وبين ما يتطلبه من المجتمع الذي يعيش فيه من نشاط .

ث– قدرته على كسب أصدقاء وتآلفه معهم بثقة متبادل.

ج– السعي نحو أهداف تتناسب مع إمكاناته وظروفه ومقدرته المادية والمعنوية.

6-5 – مرحلة النضج (ما بعد المراهقة وقبل الشيخوخة):

– الإنتاج والحيوية والإيجابية والمقدرة على التفاهم وحل المشكلات بالأناة والحلم والصبر مع قبول المفاهيم الصحيحة المنطقية.

– الاستقلال الشخصي والفكري وعدم الاندفاع وراء الأهواء والنزوات والرغبات.

– التبصر بالأمور واستخدام العقل في معالجة المصائب والأمور الطارئة.

– يزيد نضج الشخصية من خلال المرور بالمحن والشدائد والآلام، وكلما صمد أمام المحن وتخطي العقبات، ازدادت قدرته على مواجهة أعباء الحياة ومتاعبها، و إذا لم يتمكن من مواجهة العقبات وضعف أمام مواجهة المشكلات فإن شخصية تضعف و تهتز كلما تكررت العقبات.

6-6- مرحلة الشيخوخة:

– إدراك ضعف قوته ومداركه وحواسه وقدراته وطاقاته وقبول نفسه على هذه الحال المواظبة على أعمال الخير وتوجيه ما تبقى من طاقاته نحو الاستعداد للقاء الله سبحانه وتعالى (نوال الهتاري، 2012).

7-العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

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

أ-**الرعاية الأسرية:**- إذ يحتاج الطفل في مراحل نموه المختلفة إلى جو أسرى هادئ ومستقر وأيضا للتقبل في جو أسرته والمجتمع، فقد يؤدي شعوره بالرفض لتكوين مفهوم خاطئ عن ذاته وتقديره لها.

ب- العمر والجنس: – أن البيئة التي تشعر المراهق بفقدان السند والحرمان والإحباط ، فهذه البيئة تولد القلق لدى المراهقين و تؤدي بشكل خطير لتهديد مفهومه وثقته بذاته و احترامه لها، إذ إنً هذا التقييم للذات يزداد تمايزاً مع تقدم النمو، بحيث تكون هناك تقييمات مختلفة

باختلاف مجالات التفاعل، و يتطور ذلك التقييم وفقاً لملاحظات المرء عن ذاته، و لإدراكه كيفية رؤية الآخرين له.

ج – المدرسة:– ولها دور كبير في تقدير الطفل لذاته ، حيث يكون تأثيرها في تكوين تصور الطفل عن ذاته واتجاهاته نحو قبولها أو رفضها، كما أن لنمط النظام المدرسي والعلاقة بين المعلم والتلميذ يؤثر تأثيراً هاماً على مستوى مفهوم التلميذ عن نفسه.

د – عوامل ناشئة عن المواقف الجارية:– و يتمثل ذلك في العيوب الجسمية، وضآلة النجاح والفشل، والشعور بالاختلاف عن الغير، والترفع أو الرفض من قبل الآخرين، وصرامة المثل والشعور بالذنب...الخ (نجوى السيد، 1995، ص129).

ه - خبرات النجاح والفشل:

إن النجاح والفشل من الأمور التي تتعلق الطالب وراء أهداف معينة، وكذلك بتوقعاته من نفسه وبمستوى طموحه، إن النجاح وتوقع النجاح يسهمان في تقدير إيجابي للذات، وفي أن يسلك الطالب طرقاً تؤدي إلى مزيد من النجاح، أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط الذي يؤدي أحياناً إلى تكيف سلبي، ولاسيما حالة كون الدافع المحيط بالفرد هاماً وقوياً.

أيضا تتأثر نظرة الفرد لذاته بما كونه من مفهوم لذاته الأكاديمية، بماذا حققه من نجاح أو فشل، ومن انطباعات وتفاعلات وردود الافعال تجاه الحياة المدرسية، وفي تحصيله الدراسي،

مما يؤثر في مستوى طموحه وتطلعاته ومستقبله الدراسي ككل (سعدية بهادر، 1983، ص38).

مما مضى يرى الباحث أن تقدير الذات يتأثر ويؤثر بتجربتي النجاح والفشل بمعنى أن الفرد إذا ما تطلع إلى النجاح في مسيرته فانه سيتخطى كل الصعوبات التي تواجهه عند القيام بأي مهمة، أما الذي يتطلع إلى الفشل قبل النجاح فقد يمنعه هذا التطلع من المحاولة وقد يكون السبب في عدم التوفيق في مهمته، أما من حاول مرات ومرات أخرى فسيكون حافزاً له وللرفع من معنوياته وتقديره لذاته.

و- العوامل المتعلقة ببنية الجسم:

1- صورة الفرد عن جسده:

يرى جبريل (1983) أن فكرة الفرد عن جسده تتبلور في فترة المراهقة، حيث يعطي تقييماً خاصا لجسمه، وتلعب صورته عن جسده مكانةً هامةً في سلوكه الشخصي والاجتماعي، حيث تشكل صورته عن جسده جزءًا هاما من مفهومه المتكامل عن ذاته.

ويرى زهران (1999) أنه بجانب كل من صورة الجسم والعوامل العقلية، أن مفهوم تقدير الذات يتأثر بالخصائص والمميزات الأسرية والاجتماعية، فالطفل الذي يولد وينشا في أسرة تحيط بالعناية والتقبل فيرفع ذلك من قدراته، واهتماماته ومهاراته، وفي نفس الوقت يمكن أن يتسبب الوالدان في أن يدرك الطفل نفسه كشخص غبي، أو مشاكس، أو غير موثوق به، وذلك إذا اتبعنا أساليب خاطئة في التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة، وتلعب المقارنة دوراً يؤثر في مفهوم الذات لدى الفرد إذا قارن نفسه مع جماعة من الأفراد أقل قدرة منه فيزيد من قيمتها، أو جماعة أعلى منه شاناً فيقلل من قيمتها (حامد زهران،1999، ص430).

ويذكر(الجسماني 1994) أن اتجاهات المراهق تعتمد على العناصر الأساسية الآتية:

1 - ما يكون عن نفسه نظرةً صائبةً وموضوعية.

2- ما يكون إزاء ذاته من اتجاهات شعورية أو خطأ.

3- فروق في التنشئة.

4- مرونة المراهق في تقبل التوجيه الصادر عن الآخرين بصدد تغيير الصورة التي كونها الفرد عن نفسه إلى ما هو أمثل (عبد الله الجسماني، 1994، ص208).

2- معدل النضج:

غالباً ما يقترن النضج المبكر بتقدير إيجابي للذات، حيث أن النضج المبكر يمكن من المشاركة في نشاطات اجتماعية ورياضية تعطي الفرد مكانة واعتباراً، كما يمكن المراهق من تحمل مسؤوليات تترك لديه صورة إيجابية عن ذاته، أما التأخر في النضج، فيعاني الفرد من ضغوط نفسية، لأنه يشعر أنه يعامل وكأنه أصغر من سنه، وبأسلوب يختلف عن أبناء جيله من المبكرين في النضج، فيشعر بالنقص لفقدانه القدرة على المنافسة.

3- النضج الجنسي:

توجد علاقة بين تقدير الذات والنضج الجنسي لدى الشباب والفتيات، والتبكير في النضج الجنسي له أهمية حيث يوفر لهم إطمئناناً لرجولته أو لأنوثتها، ويدفع إلى الشعور بالثقة بالنفس.

4- الإعاقة الجسدية :

لا يستطيع المعاق جسدياً أن من المشاركة في بعض الأنشطة مما يؤثر سلباً على مفهومه لذاته، وأن اتجاهات الآخرين نحوه يحدد إلى أي حد تؤثر الإعاقة على مفهومه لذاته (موسى جبريل،1983، ص ص61-81).

8- مصادر تقدير الذات:

يرى (عبد الرحمن 2004) بأن هناك مصادر لتقدير الذات منها :

8-1- الخبرات الشخصية حلوها ومرها :

قد يرتفع تقدير الذات أدى الناس في العادة إذا كانت معظم خبراتهم وأفكارهم عن ذاتهم إيجابيه، أما إذا كانت خبراتهم سلبية، قد ينشأ لديهم تقدير منخفض للذات بشكل واضح

ويختلف الناس ذوو تقدير الذات المرتفع عن غيرهم من ذوي التقدير المنخفض للذات في طرق إستجابتهم لكل نوع من أنواع خبرات الحياة، وفي تكيفهم معها ويتحقق ذلك من خلال :

أ- إختيارنا للمواقف التي نتفوق فيها .

ب- تفسير خبراتنا على نحو يبرئنا .

ج- تضخيم إنجازاتنا في الجهود والمشاريع المشتركة.

ويرى (Santrock, 2003) أن تقدير الذات يبدأ منذ الميلاد، ويتفق علماء النفس على أن التجارب المبكرة في مرحلتي الطفولة والمراهقة يكون لها تأثيرًا كبيرا في نمو الشخصية، والأسرة كما نعرف هي العامل الأساسي في عملية التنشئة الإجتماعية، فالطريقة التي يتبعها الآباء في تربية أبناءهم تؤثر بشكل كبير في تقدير الشخصية، حيث وجد أن الآباء الذين يتمتعون بقدر عالي من تقدير الذات، يقومون بتنشئة أطفال يتمتعون بقدر مرتفع للشخصية،

والعكس، والأطفال الذين يتمتعون في أسر تتمتع بالدفأ الأسري والمسؤولية في تربية أبناءهم، يؤدي إلى تكوين اتجاه إيجابي نحو ذواتهم.

8-2- إختلاف أثر الخبرات باختلاف الشخص :

يختلف الناس في طريقة استجابتهم للأحداث الإيجابية والسلبية، وفي أثر تلك الأحداث على تقديراتهم لذواتهم، وقد أظهرت دراسة لنفيل أن الأحداث الإيجابية والسلبية يكون لها أثر مبالغ فيه عند الاشخاص ذوي الدرجة المنخفضة في تعقد الذات، أي الذين يرون أنهم يتمتعون بعدد قليل نسبياً من الجوانب المميزة للذات، حيث أتاحت الفرصة لنفيل الفرصة لمفحوصيها الشعور بالنجاح أو الفشل، وقد شعر المفحوصون منخفضو مستوى تعقد الذات بحالات مزاجية سلبية بعد الفشل أكثر مما يشعر المفحوصون مرتفعو مستوى تعقد الذات.

كما تعرض تقدير الذات بعد خبرة النجاح أو الفشل عند الفئة الأولى لتغيرات أكبر من المتغيرات التي تعرض لها تقدير الذات عند الفئة الثانية.

8-3- المقارنات الاجتماعية :

يعتمد تقدير الذات على المقارنات الاجتماعية، فقد يكون تفوق الأخ أو الصديق الحميم أشد إيلاماً من أذى شخص غريب، لأن المقارنة الاجتماعية سوف تزداد في هذه الحالة، ففي الوقت الذي نرغب بالاستمتاع بما حققه شخص نحبه من إنجازات، نشعر بوهج إنجازاته قد يشتد بريقه وحرارته علينا إلى حد مؤلم أحياناً، ولكننا لا نملك حرية اختيار من نقارن أنفسنا بهم .

8-4- تقييم الذات بناء على معايير داخلية :

إن الذات لا تتأثر فقط بما يحدث للفرد خارجياً، بل تتأثر أيضاً بما يحدث داخلنا، وعلى الرغم من أن معظم الناس قد يصفوننا بأننا أشخاص ناجحون، إلاّ أننا قد نظل نشعر بفشلنا في الوصول إلى المستوى المناسب للمعايير التي نسعى من خلالها إلى الوصول إلى ما نعتبرها موجهات أو مرشدات للذات، وتأتي موجهات الذات في صورتين :

الأولى : الذات المثالية، وهي ذات الشخص الذي نسعى لأن نكون مثله.

الثانية : الذات المتوقعة وهي ذات الشخص الذي نشعر أنه ينبغي علينا أن نكون مثله،

وتشمل موجهات الذات المثالية (محمد عبد الرحمن ،2004، ص ص133-134) .

9- أقسام تقدير الذات :

يقسم علماء النفس التقدير الذاتي إلى قسمين :

9-1- التقدير الذاتي المكتسب :هو التقدير الذاتي الذي يكتسبه الشخص خلال إنجازاته، فيحصل الرضى بقدر ما أدى من نجاحات، فهنا بناء التقدير الذات على ما يحصله من إنجازات .

9-2- التقدير الذاتي الشامل : يعود إلى الحس العام للافتخار بالذات، فليس مبنياً أساساً على مهارة محددة أو إنجازات معينة، فهو يعني الأشخاص الذين أخفقوا في حياتهم العملية لا يزالون ينعمون بدفيء التقدير الذاتي العام، وحتى وإن أغلق في وجوههم باب الاكتساب .

والاختلاف الأساسي بين التقدير الذات المكتسب والشامل يكمن في التحصيل والإنجاز الأكاديمي، ففكرة التقدير الذاتي المكتسب تقول: إن الإنجاز يأتي أولا ثم يتبعه التقدير الذاتي.

أما فكرة التقدير الشامل والتي هي أهم من حيث المدارس تقول ليلورد (lelord) :أن التقدير الذاتي يكون أولا ثم يتبعه التحصيل والإنجاز، ويعتبر بأن مستوى تقدير الذات من خلال توزيع درجته بين الواطئ والعالي وغير كافي لتفسير مجموع ردود الأفعال الفرد لذلك ينبغي علينا، أن نأخذ بعين الإعتبار درجة الممانعة أو المواجهة لأحداث الحياة اليومية، وذلك لأن تقدير الذات هو أداة التقلبات وعدم الاستقرار (أحمد مغلاوي، 2010، ص51).

10- مستويا ت تقدير الذات:

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

10-1- تقدير الذات المرتفع:

يرى بروزنبرغ (1985) أن تقدير الذات المرتفع هو دليل تقبل، وتسامح والرضى الشخصي في مراعاة الذات مع استثناء إحساس التعالي والكمال، إضافة إلى أن تقدير الذات المرتفع يستلزم احترام الذات، ويشير روزنبرغ إلى نوعين من الاحترام: احترام مطلق وغير مشروط ويقوم على احترام الفرد لذاته لأنه إنسان، دون الأخذ بعين الاعتبار مميزات الفرد وإنجازاته والاحترام المشروط والذي يستوجب التوافق بين المعايير الشخصية للكفاءة والأخلاق والتميز وإحساسات الاكتمال والإنجاز، وفي رايه أن غياب الاحترام المشروط هو الذي يميز لنا تقدير الذات المنخفض مقارنة مع تقدير الذات المرتفع.

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

إن الأفراد ذوي التقدير المرتفع للذات يكونون واثقين أكثر من أنفسهم ومن أفعالهم ولهم ثقة عالية في قدراتهم واختياراتهم، كما أنهم أقل تأثراً بها عكس أصحاب التقدير المنخفض للذات، كما نجدهم أسرع وأكثر تلقائية في الإجابة على الأسئلة التي تتعلق بذواتهم من الأفراد ذوي التقدير المنخفض للذات، ورغم الصعاب وموجات الفشل التي يتعرض لها أصحاب التقدير المرتفع للذات، نجدهم يستطيعون المقاومة ونسيان المحن والنهوض من جديد، ذلك لانهم يقومون بمراقبة انفعالاتهم وتوجيهها إلى طريق النجاح والإيجابية.

ويرى انس شكشك (2007) أن الشخص الذي يمتاز بتقدير ذات إيجابي يمتاز بالقدرة على التوفيق بين مشاعره الداخلية، وسلوكه الظاهري ، كما أن لديه القدرة على أبداء ما لديه من آراء ورغبات بشكل واضح، كما يتصف بالقدرة على الاتصال والتواصل مع الأخرين، ويتسم كذلك هذا الشخص بالاستقلالية ويفتخر بإنجازاته وهو قادر على تحمل المسؤولية ويتفق معه

في هذا الراي الباحثان السابقان ويقبل بحماسة التحديات الجديدة ويشعر بأنه قادر على التأثير بالآخرين ويعبر عن مدى واسع من الانفعالات.

10-2- تقدير الذات المنخفض:

الفرد الذي يكون لديه تقدير الذات منخفض لا يكون دائماً مقنعاً ويصبح متناقضاً في أفكاره وكلامه يكون انهزامياً، وعكس الإنسان العادي يكون أقل ارتباطاً وتواصلا مع الآخرين، فهو يميل إلى الانزواء على الذات، كما نجده شديد التأثر بإحكام الآخرين أي له حساسية مفرطة اتجاه النظرة الاجتماعية حيث يؤثر فيه الانتقاد بشكل كبير، ونجد أصحاب هذه الفئة أكثر حياداً خاصة حينما يتعلق الأمر بالحديث حول ذواتهم، فهم يتميزون بكثرة الشك وعدم الثقة في معارفهم حول ذواتهم وفي كفاءاتهم.

والشخص ذو التقدير المنخفض للذات يكون غير قادر على الاختيار واتخاذ القرار، وغالباً ما يؤجله خوفاً من المواجهة، كما نجده أكثر تشبثاً بالانفعالات السلبية كالفشل والشك وضعف الثقة فهو لا يستطيع الخروج من الأحاسيس السلبية إلى الأحاسيس الإيجابية.

ويقول وليام فتس " يميل أولئك الذين يرون أنفسهم أنهم غير مرغوبين أو سيئين ولا قيمة لهم، غلى أن يسلكوا وفق هذه الصورة التي يرون أنفسهم عليها، كما يميل أصحاب المفهوم غير الواقعي على أنفسهم إلى التعامل مع الحياة والناس بأساليب غير واقعية، كما يتكون لديهم مفهوم منحرف أو شاذ عن أنفسهم وبالتالي يدفعهم إلى أن يسلكوا أساليب منحرفة وشاذة ، وعلى ذلك تعد المعلومات الخاصة بكيفية إدراك الفرد لذاته مهمة، إذا حاولنا القيام بدور في مساعدة هذا الفرد أو محاولة الوصول إلى تقويمه".

كما أن تقدير الذات المنخفض أو مفهوم الذات السلبي، كما يصطلح عليه البعض يظهر عند الأفراد الذين يعانون من مشاكل نفسية كاضطراب الشخصية واضطراب الاكتئاب وسوء التوافق الاجتماعي، وتظهر كذلك صعوبات واضحة في العلاقات التفاعلية مع أفراد أسرهم.

كما تكشف الدراسات عادة عن ميل الأفراد ذوي التقدير السلبي للذات إلى الخجل والانطواء وتجنب الاشتراك في الحياة الاجتماعية.

10-3- تقدير الذات المتوسط:

يذكر كوبر سميث أن تقدير الذات المتوسط يقع بين المستويين المرتفع والمنخفض بكل ما يختص بهما من خصائص وسمات، يمكن القول أن تقدير الذات المتوسط هو تلك القيمة التي تتوسط مقياس تقدير الذات وهو كل تقدير فوق المنخفض ولم يصل بعد للمرتفع وينطبق هذا القياس على كل الخصال والمميزات التي سبق ذكرها في المستويين السابقين.

ويمكن تلخيص هذه المميزات في ما يلي:

مميزات انخفاض وارتفاع مستوى تقدير الذات:

1- انخفاض تقدير الذات:	2- ارتفاع تقدير الذات:
- الخوف من الفشل.	- الرغبة في النجاح.
- التردد وعدم المجازفة.	- المبادرة والمغامرة.
- صعوبة اتخاذ القرارات.	- سهولة اتخاذ القرارات .
- الإحساس بالخوف من النتائج.	- الثقة الزائدة بالنفس واللامبالاة.
- الاهتمام برأي الآخرين.	- ردود أفعال سريعة وفعالة.
- الاستسلام سريعاً في حالة وجود صعوبات.	- امتلاك الإرادة وتحمل المسؤولية في اتخاذ القرارات.
- عدم التقدم في حالة تحقيق الهدف.	- دفع الأشياء إلى أقصاها.

(عثمان شجاع، 2014).

11- سمات ذوي التقدير العالي والمنخفض وأسبابهما :

الأول :التقدير الايجابي للذات :

إن مفهوم الذات الموجب لدى الطفل يعتمد بدرجة كبيرة على تلقي الطفل التقدير الموجب غير مشروط، والذي يعني إظهار التقبل بغض النظر عن سلوكه.

يرى زهران (1998) إن مفهوم الذات الإيجابي يشير إلى الصحة النفسية والتوافق النفسي،

ويذكر أيضاً ان تقبل الذات مرتبط إرتباطاً جوهرياً موجباً بتقبل الآخرين، وإن تقبل الذات وفهمها، يعتبر بعداً رئيساً في عملية التوافق الشخصي .

ويرى بلوك وميريت أن الأفراد الذين يتمتعون بمفهوم إيجابي لتقدير الذات، وتكون لديهم بعض الخصائص التي تميزهم عن غيرهم من الأفراد، وإليك تلك الخصائص :

1- يشعرون بالأهمية.

2- يشعرون بالمسؤولية تجاه أنفسهم والأخرين.

3- لديهم إحساس قوي بالنفس، يتصرفون باستقلالية ولا يقعون تحت تأثير الآخرين بسهولة.

4- يعترفون بقدراتهم ومواهبهم، كما أنهم فخورون بما يفعلون.

5- يومنون بأنفسهم، فلديهم القدرة على المخاطرة ومواجهة التحديات .

6- لديهم القدرة على تحمل الإحباط.

7- يتمتعون بالقدرة على التحكم العاطفي في الذات.

8- يشعرون بالتواصل مع الآخرين، كما أنهم يتمتعون بمهارات جيدة للتواصل.

9- يولون العناية بمظهرهم وأجسامهم.

الثاني : التقدير السلبي للذات :

إن الأطفال ذوي التقدير السالب للذات يتميزون بالإدراك السالب لذواتهم ،عدم الرضا عنها، وعدم القدرة على تحمل المسؤولية، بسبب خبراتهم، وتنشئتهم الاجتماعية.

حيث يذكر بلوتنيك أن مفهوم الذات السالب للطفل يعتمد على الاعتبار الموجب المشروط والذي يعني إظهار تقبل الوالدين للطفل وفقا لسلوكيات معينة يسلكها الطفل، فقد يعطي الوالدان المساندة للطفل، إذا كان يسير بشكل مرضي في دراسته، في هذه الحالة يتلقى الطفل تقديراً موجبا مشروطاً قائماً على أدائه الأكاديمي جيد وفقط، ووفقا لذلك ينخفض مفهوم الذات لديه بل يشعر بالاحتقار عندما يفعل أشياء مخيبة للآمال (عبد ربه علي شعبان،2010، ص ص38-39).

وإليك بعض الخصائص التي يتميز بها ذوو تقدير الذات المنخفض :

1- التشاؤم.

2- إحتقار الذات .

3- الشعور بالذنب دائما، حتى ولو لم يكن هناك علاقة بالخطأ.

4- الاعتذار المستمر عن كل شيء.

5- الاعتقاد بعدم الاستحقاق لهذه المكانة والعمل وإن كان الآخرون يرون ذلك.

6- عدم الشعور بالكفاية في الأدوار والوظائف.

7- الميل إلى سحب أو تعديل رايهم خوفا من سخرية الآخرين .

8- الشعور بالغربة عن العالم .

9- الانكماش والانكفاء على النفس (محمد الريماوي،2004، ص 232-233).

ثالثا :أسباب تقدير الذات المنخفض والمرتفع :

تذكر كوليام أنه إذا كان هناك شخص لديه إحترام متدن لذاته، يتضح أن سبب ذلك هو تأثير والديه أو معلميه، أو أصدقائه عليه، ومن تأثيراتهم عليه ما يلي :

– كانوا يعلقون على الطفل الكثير من الآمال والتوقعات، لدرجة أنه كان يشعر بالفشل باستمرار.

– كانوا لا يعلقون على الطفل سوى القليل جداً من الآمال، لدرجة أنه كان لا يشعر بأن أحداً يؤمن به.

– أعطوه رسالة مفادها، أنه لا جدوى منه ولا حاجة إليه.

– كانوا لا يشعرون بالرضى عن أنفسهم، لذلك حذا حذوهم في ضعف احترام الذات.

– جعلوه يشعر أنه غريب عنهم.

– كانوا يشعرون بالتعاسة، ويلقون باللوم عليه ويجعلونه هو المسؤول .

– كانوا يسيئون معاملته، مما جعله يعتقد أنه يستحق سوء المعاملة.

– كانوا يشعرون بالعجز وقلة الحيلة، فتعلم منهم أنه عاجز عن تجاوز العقبات.

ومن ناحية أخرى إذا كان هناك شخص آخر لديه تقدير عال من احترام الذات، يتضح ذلك أن سبب ذلك هو تأثير والديه، أو معلميه أو أصدقائه عليه عندما كان طفلا، ومن تأثيراتهم عليه ما يلي :

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

– كانوا يخبرونه بما يجيده.

– كانوا يظهرون له أنه محبوب.

– كانوا يشعرون بالرضى عن أنفسهم، فحذا حذوهم في قوة إحترام الذات.

– كانوا يشعرون بالانتماء إليه.

– عندما يشعرون بعدم السعادة، كانوا يوضحون له أنه ليس السبب.

– كانوا يعاملونه بطريقة طيبة، لذلك كان يعتقد أنه أهلا لهذه المعاملة.

– كانوا يظهرون له أنه بإمكانه تجاوز الصعاب والعقبات (عبد ربه علي شعبان،2010 ، ص ص39–40).

12– الفرق بين الجنسين في تقدير الذات:

يذكر الضامن أن الإناث تعطي قيمة أكبر للمظهر والجاذبية الجسمية أكثر من الذكور، ويبدو أن جاذبية الوجه عند الذكور والإناث تعد مؤشرا جيداً على بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين، وتشير كثير من الدراسات إلى أن تقدير الذات عند الإناث أقل منه عند الذكور، وأن الذكور يعبرون عن قدراتهم بثقة أكبر من الإناث، وفي مرحلة المراهقة الوسطى يلاحظ أن تقييم الذكور لأنفسهم أعلى من تقييم الإناث في موضوع الرياضة والرياضيات، بينما الإناث أعلى في التعبير اللغوي.

ولا يختلف الذكور عن الإناث في مجال القدرة الاجتماعية، وتلعب الثقافة دوراً كبيراً في الفروق بين الجنسين من حيث الفرص التي تعطي لكل منها، ويبدو أن تقدير الذات المتعلق بالتحصيل أعلى عند الذكور مقارنةً بالإناث، وأن موضوع العلاقات يرتبط بالإناث أكثر منه عند الذكور.

وتشير الدراسات إلى أن الأولاد يحصلون على الامتيازات من خلال الرياضة والعلاقات والذكاء، بينما الإناث يحصلن على الامتيازات من خلال المظهر والجوانب الاجتماعية والتحصيل في المدرسة (عن منذر الضامن،2005 ، ص192).

13- العلاقة بين تقدير الذات والتعلم :

عندما يلتحق الطفل بالمدرسة نستطيع أن نقول أنه يمتلك نوع من القابلية والاستعداد للنجاح أو الفشل لأن نمو تقدير الذات يرجع إلى المراحل الأولى للطفولة والمدرسة تمثل مكاناً أو محيطا للتجارب والتفاعلات الجديدة والتي تكون منبع تطوري إضافي.

فالطفل الذي لم يكون تقدير الذات مرتفع أو على الأقل متوسط يمكننا أن نتخيل أن المدرسة

بإمكانها أن تملك بعض الثغرات أو بعض الرواسب التي خلفتها الأسرة وذلك بإعطائه فرص أخرى لإعادة دمجه وتطوير قدرات جديدة، لكن بالمقابل يمكن للمدرسة أن تخلق جواً غير مناسب يؤثر على تقدير الذات للطفل كأسلوب المعلم مثلا وطبيعة العلاقة بينه وبين تلاميذه، هذه العلاقة تعد شرطاً أساسياً في توفير مناخ تعليمي ملائم لنمو تقدير الذات إيجابي وبالتالي تحصيل دراسي جيد، فالمعلم باعتباره عنصر منشطا للعملية التعليمية داخل القسم يلعب دوراً استراتيجياً في نجاح هذه العملية، وذلك عن طريق خلق فضاء أمني يساعد التلميذ على مواجهة الوضعيات الجديدة والقدرة على حل المشكلات، ويسهل إقامة علاقة ثقة، فالطفل الذي لديه ميل لتقدير منخفض لذاته هو بحاجة دائماً إلى تشجيع مجهوداته، لهذا يبدو أنه من الضروري أن يفكر المعلم في مساعدة تلاميذه في الوصول إلى تحقيق أهدافهم وهذا يكون عن طريق العلاقة الصحيحة أن يكون التلميذ مسموعا في ذلك، ويعامل باحترام وتقدير وذلك بمراعاته كفرد له مكانته وقيمته، وهذا ما يساعده على اكتساب تقدير جيد لذاته، إذن فالمعلم بمواقفه واتجاهاته وسلوكه يمكن أن يؤثر على البيئة المدرسية، وذلك بخلق وضعيات مريحة وعلاقات سليمة التي من شأنها أن تنمي تقدير الذات للتلاميذ.

وترى بيرون أن تلطيف الجو الدراسي المرتبط بالصعوبات التي تواجه التلاميذ من شأنه أن يساهم في تحسين وتعزيز قدرات تقدير الذات (سعاد مرغم،2009 ، ص ص35-36).

خلاصة :

من خلال العرض السابق يتبين ما يلي:

– تعددت مفاهيم تقدير الذات بين العلماء فمنهم من عرف تقدير الذات بأنه:

عبارة عن مدرك أو إتجاه يعبر عن إدراك الفرد لنفسه وعلى قدرته على ما يقوم به من تصرفات، أو أنه عبارة عن تقييم الفرد لذاته على نهاية قطب موجب أو سالب أو بينهما، أو هو مجموعة من التقديرات التي يعطيها الحسنة أو السيئة، أو مجموعة تقديرات الفرد.

من خلال ما سبق ويمكن تلخيصها في أن مفهوم تقدير الذات هو الحكم الذاتي كما يتصوره الشخص عن نفسه، والذي يتأثر بما يدور حوله، باعتبار أن هذا الفرد يتفاعل مع المحيط الذي يعيش فيه، وهذا التقدير إماّ أن يكون إيجابياً فيؤدي بالفرد إلى مواجهة التحديات و الوصول إلى التوافق النفسي و الاجتماعي، وإماّ أن يكون سلبياً فيؤدي به إلى الشعور بالفشل والهزيمة وعدم التوافق النفسي والاجتماعي، فيجب على المربين والوالدين ورجال الدين أن يقدّروا دورهم الفعال في تنمية مفهوم الذات عند الأطفال والمراهقين، يجب أن يدفعوا إلى تنمية تقبل الفرد لذاته واحترام الذات والثقة في ذاته ويجب أن يهيؤوا لهم المناخ النفسي المناسب للتعلم ليحذو حدوهم في الحياة اليومية والدراسية.

لذا فإن تقدير الذات وفهمها يعتبر بعداً رئيسياً في عملية التوافق الشخصي وكذا يرتبط ارتباطاً جوهرياً بتقبل الآخرين ويتأثر بالعوامل الاجتماعية كاتجاهات الفرد نحو الآخرين واتجاهات الآخرين نحو الفرد.

الفصل الرابع :التوافق الدراسي (تعريفه، أبعاده، وعوامله)

تمهيد :

أولا: التوافق

1- تعريف التوافق

2- أنواع التوافق

3- خصائص التوافق

4- نظريات التوافق

ثانيا: التوافق الدراسي

1- تعريف التوافق الدراسي

2- أبعاد التوافق الدراسي

3- العوامل التي تؤثر في التوافق الدراسي

4- مظاهر التوافق الدراسي

5- مفهوم سوء التوافق الدراسي

6- مظاهر سوء التوافق الدراسي

7- دور الإرشاد النفسي في تحقيق التوافق الدراسي لدى التلاميذ

خلاصة الفصل

تمهيد :

للتعليم أهمية كبيرة في حياة الإنسان وهو ضروري لتعديل السلوك الإنساني إلى الأفضل، وما كان للمجتمعات المتقدمة في عالم اليوم كل هذا التطور عبر الاكتشافات العلمية المطردة لولا اهتمامهم بالتعليم والعملية التعليمية والأخذ منها بنصيب وافر وبنائها على أسس سليمة لتحقيق الرفاهية والحياة الرغيدة لشعوبهم، و لتحقيق ذلك التطور في حياة المجتمعات يجب الاهتمام بمشكلات التلاميذ في المدارس وخصوصاً التوافق الدراسي لديهم للوصول إلى الحالة السوية لهؤلاء التلاميذ، ولهذا تتناول هذه الدراسة التوافق الدراسي.

التوافق من المفاهيم التي لاقت ولا تزال تلقى الاهتمام من المهتمين بدراسة علم النفس ويتحدد التوافق بالرجوع إلى المجال الذي يتوافق معه الفرد، ويتناول الباحث تعريف التوافق الدراسي، فسنتناول بالتفصيل في هذا الفصل.

أولا: التوافق:

1- تعريف التوافق:

التوافق بمعناه العام هو: حالة التوازن والتوافق بين الفرد وبيئته وبين العمليات و الوظائف النفسية للفرد الناشئة عن خفض أو ازالة التوتر الناتج عن حاجة أو دافع دون الوقوع في صراع، والحياة النفسية سلسلة من عمليات التوافق التي يعدل فيها الفرد سلوكه في سبيل الاستجابة للموقف المعقد الذي ينتج عن حاجاته ودوافعه و قدرته ووسيلته في إشباع هذه الدوافع والشخص الذي لا يستطيع التوافق السليم مع نفسه وبيئته لا يجد للحياة طعماً لكثرة ما يعانيه من توترات نفسية موصولة وصراعات غير محسومة(إنتصار يونس،1993،ص334).

فالفرد يسعى طيلة حياته جاهداً من أجل التوافق، وهو هدف أساسي من أهداف الإنسان ،فحين يشع بدافع معين أو يتعرض لمثير ما، فانه يقوم بنشاط يؤدي إلى إشباع هذا الدافع

أو الاستجابة إلى لهذا المثير وإذا ما فشل في تحقيق التوافق ترتب على ذلك القلق و الإضطراب (أيوب شيحمي، 1994، ص217).

فالفرد إذ لا بد أن يسعى لتحقيق التوافق بين عناصر ذاته المختلفة، و كذلك بينه وبين المجتمع الذي يعيش فيه (عبد الرحمن العيسوي، 2000،ص200).

وقد استعار علماء النفس مفهوم التوافق من علم البيولوجيا كما حددته نظرية (دارون) بحيث استخدموا التوافق للإشارة إلى السلوك الذي يساعد الكائن الحي في الوصول إلى أهدافه وذلك بأن يكون للفرد الأساليب السوية الناجحة التي تمكنه من تحقيق دوافعه وأهدافه (محمد مبارك الكندري،1992، ص181). وكذلك السلوك الذي يحاول به الفرد التغلب على الصعوبات و العوائق التي تقف أمام تحقيق حاجة أو دافع (إنتصار يونس ،1994، ص334).

و التوافق من أهم مؤشرات الصحة النفسية، فإذا لم يحقق الفرد التوافق مع نفسه وبيئته ساءت صحته النفسية و العكس صحيح، فالصحة النفسية هي نتاج عملية توافق ناجحة تهدف إلى تماسك الشخصية ووحدتها وتقبل الفرد لذاته وتقبل الآخرين، بحيث يترتب على ذلك كله الشعور بالراحة النفسية.

إذ أننا نستطيع القول وببساطة أن الصحة النفسية تبدو في توافق الفرد لمواقف الحياة العادية توافقاً معقولاً، فالإنسان تواجهه الكثير من المواقف التي يتحتم عليه أن يتوافق معها (عبد الرحمن العيسوي ،2000، ص198).

وليس شرطاً أن ينسجم الفرد المتمتع بالصحة النفسية مع جميع البيئات الاجتماعية وجميع المواقف التي يمر بها، أو حتى مع كل شخص يقابله أو يتعامل معه، فالتوافق يجب أن يكون انتقائياً وليس اعتباطياً، وكلما كان الفرد مسيطراً على العمليات التوافقية، وموجها لها ومنتقيا لما يروقه ولما يماشي مستواه الثقافي ومستواه الاجتماعي فإنه يكون أكثر تمتعاً بالصحة النفسية (يوسف أسعد، 1998، ص108).

عوضاً عن أن التوافق المطلق أمر لا يمكن تحقيقه لأن كل منا لابد أن تكون له بعض مواطن الضعف، فمسالة التوافق كذلك مسالة نسبية (عبدالرحمن العيسوي، 2000، ص199).

2- أنواع التوافق :

وقد أشار العلماء إلى أنواع مختلفة للتوافق غير أنها تندرج تحت نوعين أساسين هما:

2-1 - التوافق الذاتي : ويقصد به العمليات التي تحدث داخل الفرد و بشعوره وإرادته ليحصل على التوافق و التلائم بين رغباته وحاجاته من جهة ، قيم المجتمع واعتباراته من جهة أخرى و كذلك عملية الموائمة بين حاجات الفرد ودوافعه المتصارعة فيما بينها من أجل الإشباع (جمال الألوسي، 1990، ص ص16-17).

2- 2- التوافق الاجتماعي: ويقصد به التعديلات التي يجربها الفرد على سلوكه من أجل تحقيق الإشباع السليم للحاجات الاجتماعية و تحقيق متطلبات المجتمع، وبناء صلة سوية مع البيئة التي يعيش فيها الفرد، كما أنه فهم واستيعاب العلاقات الاجتماعية القائمة بالموقف دون تحريف أو زيادة أو نقصان، وتقديم انفعالات مناسبة للموقف وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية المناسبة (يوسف أسعد،1983، ص ص250-249).ويمكن أن يدخل ضمن إطار التوافق الاجتماعي الأنواع الأخرى من التوافق منها:

أ- التوافق الدراسي: وسبق للباحث بيانه ضمن تحديد المصطلحات.

ب- التوافق الأسري: ويقصد به الميل النفسي المعبر عن المحبة و الود و الاتفاق و العلاقة الطيبة الحسنة السليمة بين الزوجين و بقية الأسرة (مبارك الكندري، 1992، ص182).

ج- التوافق المهني: ويقصد به توافق الفرد لمختلف العوامل البيئية التي تحيط به في العمل وتوافقه للتغيرات التي تطرأ على هذه العوامل على مر فترات الزمن.

د- التوافق الانفعالي: ويقصد به قدرة الفرد على السيطرة على انفعالاته وضبطها أو التمكن من إخفائها عن الغير أو تزييفها وذلك تلبية لرغبات المجتمع الذي يعيش فيه (شعبان وتيم، 1999، ص 16).

3- خصائص التوافق:

لقد أشار الباحث دمنهوري (1996) إلى ستة خصائص للتوافق، وهي كالاتي :

3-1- التوافق عملية كلية :

التوافق يشير إلى الدلالة الوظيفية لعلاقة الإنسان باعتباره كائناً حياً يتفاعل مع بيئته المحيطة بكيانه كله، ويعد التوافق بناء على ذلك الخاصية المميزة لهذه العلاقة الكلية، فالاتساق بين جزئيه من مكونات الإنسان وبيئته لا يعد توافقاً، كما أن قصر التوافق على السلوك الخارجي مع إغفال تجاربه الشعورية الواعية لا يعد توافقاً، إن الاتفاق هو التفاعل الكلي الشمولي بين الفرد بكليته والبيئة المحيطة به.

3-2- التوافق عملية وظيفية :

إن التوافق ينطوي على وظيفة أساسية هي تحقيق التوازن مع البيئة، وهنا يجب أن نفرق بين التكيف أو التلاؤم (Adaptation) الذي لا يعدو عن كونه مجرد تكيف مادي فزيائي، وبين التوافق (Adjustment) بمعناه الشامل والكلي، وهذا ما دعا بعض العلماء إلى التمييز بين التوافق التكيفي الذي يشمل حلولا إنشائية وأنماط سلوكية مبتكرة وتوافقاً بمثابة حلول تفكيكية للشخصية ذات طابع مرضي ونكوص للمراحل السابقة.

3-3- التوافق عملية دينامية :

التوافق لا يتم دفعة واحدة وبصفة نهائية، ولكنه يستمر ما استمرت الحياة، فالحياة ليست سوى سلسلة من الحاجات يحاول الفرد إشباعها، وجملة من الدوافع والحوافز يحاول الفرد إرضاءها، وعدد من الصراعات يحاول خفضها، والدينامية تعني في أساسها أن التوافق يمثل المحصلة أو ذلك النتاج الذي يتمخض عنه صراع القوى المختلفة بعضها ذاتي والآخر بيئي، كذلك فان بعض القوى الذاتية فطري والآخر مكتسب، والقوى البيئية كذلك بعضها مادي وبعضها قيمي وبعضها اجتماعي، والتوافق هو المحصلة النهائية لكل هذه القوى.

3-4- التوافق يستند إلى طبوغرافية النفس :

ترى مدرسة التحليل النفسي أن طبوغرافية الشخصية لها ثلاثة مكونات وهي النظام الأساسي للشخصية والذي تعتبره مستودع الطاقة النفسية الذي يغذي النظامين الآخرين وتطلق عليه الهو (ID)، وثاني هذه الأنظمة هو النظام الإداري وتطلق عليه الأنا (Ego)، وهو نظام يعمل أساساً وفق مبدا الواقع، وثالث هذه الأنظمة النظام الأخلاقي(Super Ego)، وأهم ما يقوم به هو إصدار الأحكام على ما يفعله النظام الإداري أو ما ينوي فعله.

ومما سبق يتضح أن التوافق من زاوية طوبوغرافية هو المحصلة التي تنتج عن صراع جميع القوى سواء كانت ذاتية أم بيئية وهو في النهاية صراع بين النظام الإداري والنظام السياسي، وأحياناً بين النظام الإداري والنظام الاخلاقي للشخصية، وعندما ينجح النظام الإداري في حسم الأمر يصبح التوافق جليا للعيان.

3-5- التوافق عملية اقتصادية :

يرى علماء التحليل النفسي أن مصدر الطاقة النفسية هو النظام الأساسي للشخصية، وتستمد هذه الطاقة من عمليات الهدم الكيميائية الناتجة من عمليات الأيض لدى الانسان، بينما يستمد النظامان الآخران كلاهما الطاقة اللازمة لنشاطهما من النظام الأساسي .

وحيث أن كمية الطاقة محدودة فإن نتيجة الصراع تتوقف على كمية الطاقة المستثمرة في كل من القوتين المتصارعتين، وعلى سبيل المثال فإذا كان الصراع بين النظامين الأساسي والإداري وكانت طاقة النظام الأساسي أقوى فإن دفاعات النظام الإداري ستنهار وتبدو الغلبة للحاجات العضوية والدوافع الأولية (Wolfenden ,1999 ,pp91-98) .

3-6- التوافق عملية ارتقائية :

ذلك أن التوافق لا يمكن التعرف عليه إلا بالرجوع إلى مرحلة النمو التي يعيشها الفرد، فالراشد يعيش توازنه مع البيئة بأسلوب الراشدين، ويتخطى بأسلوبه المراحل السابقة، ويتوقف عندها فإن ذلك يعني سوء توافق ونكوص إلى مراحل سابقة، وهذا يعني أن السلوك المتوافق في مرحلة نمو سابقة قد يعد سلوكاً لا توافقياً أو مرضياً إذا استخدم في مرحلة نمو تالية (زياد بركات، 2006 ، ص9) .

4- نظريات التوافق :

هذا و تختلف آراء مدارس علم النفس في التوافق وفقا لاختلاف الأطر النظرية التي تؤمن بها كل مدرسة ومن هذه الآراء:

4-1- النظرية البيولوجية الطبية:

يقرر روادها أن جميع أشكال الفشل في التوافق تنتج عن أمراض تصيب أنسجة الجسم خاصة المخ، ومثل هذه الأمراض يمكن توارثها أو اكتسابها خلال الحياة، عن طريق الإصابات، الجروح، العدوى، أو الخلل الهرموني الناتج عن الضغط الواقع على الفرد ويعد داروين مندل من روادها الأوائل .

4-2- النظرية النفسية :

إعتقد فرويد أن التوافق الشخصي غالباً ما يتكون لا شعورياً، أي أن الأفراد لا يتعدون الأسباب الحقيقية للكثير من سلوكياتهم، فالشخص المتوافق هو من يستطيع إشباع متطلبات الهو بوسائل مقبولة اجتماعياً وأن السمات الأساسية للشخصية المتوافقة و المتمتعة بالصحة النفسية تتمثل في قوة الأنا والقدرة على الحب أما يونغ فقد اعتقد أن مفتاح التوافق و الصحة النفسية يكمن في استمرار النمو الشخصي دون توقفاً كما أكد على أهمية اكتشاف الذات الحقيقية وأهمية التوازن في الشخصية السوية المتوافقة وأن الصحة النفسية و التوافق يتطلبان التوازن و الموازنة بين مولاتنا الانطوائية والانبساطية، أما فرويد فكان يرى أن الشخصية المتوافقة هي التي يكون لديها تنظيم موجه في الحياة وأن تكون مستقلة للأخرين و متفتحة عليهم ولديها القدرة على التحمل و الثقة ولقد أكد على قدرة الذات على التعبير عن الحب للأخرين بدون قلق مما قد يعقب ذلك أما اريكسون أكد أن الشخصية المتوافقة لا بد أن تتمتع بما يلي: الثقة، الاستقلالية، التوجه نحو الهدف، التنافس، الإحساس الواضح بالهوية، القدرة على الألفة و الحب (عبد الحميد مدحت،1990، ص ص87-86).

4-3- النظرية السلوكية:

طبقا لهذا المنظور فان نمط التوافق و سوء التوافق تعد مكتسبة وذلك من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد و السلوك التوافقي يشتمل على خبرات تشير إلى كيفية الاستجابة لتحديات الحياة التي تقابل بالتعزيز أو التدعيم .

من المبادئ العامة لهذه المدرسة و التي ترتكز عليها هو أن سلوك الإنسان متعلم، وأن الإنسان يتعلم السلوك السوي و السلوك غير سوي، والسلوك المتوافق و الذي يدل على سوء التوافق استناداً لمبدأ (المثير و الاستجابة)، فلكل سلوك مثير وإذا كانت العلاقة بينهما سليمة كان السلوك سليما، و الشخصية من وجهة نظر أصحاب هذه المدرسة هي مجموعة أساليب

سلوكية متعلمة ثابتة نسبياً تميز الفرد عن غيره، و السلوك الغير سوي متعلم أيضاً و التعزيز يقوي السلوك بنوعيه (سفيان نبيل،2004، ص 186).

4-4- نظرية علم النفس الانساني:

يشير روجرز إلى أن الأفراد الذين يعانون من سوء التوافق يعبرون عن بعض الجوانب التي تقلقهم فيما يتعلق بسلوكاتهم غير المنسقة مع مفهومهم عن ذواتهم، ويقرر أن سوء التوافق النفسي يمكن أن يستمر إذا ما حاول الأفراد الاحتفاظ ببعض الخبرات الانفعالية بعيداً عن مجال الإدراك أو الوعي، واستحالة تنظيم هذه الخبرات أو توحيدها كجزء من الذات التي تفكك و تتبعثر نظراً لافتقار الفرد و قبوله لذاته وهذا من شأنه أن يولد مزيداً من التوتر و الأسى وسوء التوافق ويقرر روجرز أن معايير التوافق تكمن فيما يلي:

- الإحساس بالحرية .
- الانفتاح على الخبرة..
- الثقة بالمشاعر الذاتية .

أما ماسلو اكد على عدة معايير من أجل تحقيق التوافق:

- الإدراك الفعال للواقع.
- قبول الذات .
- التلقائية .
- التمركز حول المشكلات كلها.
- نقص الاعتماد على الآخرين.
- الاستقلال الذاتي.

استمرار تجديد الأعجاب بالأشياء أو تقديرها (عبد الحميد مدحت، 1990، ص ص89-88).

4-5- النظرية الاجتماعية :

يرى روادها أن هناك علاقة بين الثقافة و أنماط التوافق حيث يوضح أن الطبقات الاجتماعية في المجتمع تؤثر في التوافق، حيث صاغ أرباب الطبقات الاجتماعية الدنيا مشاكلهم بطابع فيزيقي، كما أظهر ميلاً قليلا لعلاج المعوقات النفسية، هذا في حين أن الطبقات الاجتماعية العليا و الراقية تصوغ مشاكلهم بطابع نفسي، وأظهر ميلاً أقل لمعالجة المعوقات الفيزيقية، ومن أشهر روادها فيرز، دنهام، ردليك".

بما أن الإنسان ما هو إلا محصلة تفاعل بين تلك القوى الثلاث و على ذلك من الأهمية بمكان ان نضع القوى الثلاثة في الاعتبار مع محاولة التوفيق بينهما بصورة متكاملة.

4-6- رأي مدرسة التحليل النفسي :

ترى هذه المدرسة أن التوافق السوي يتحقق عندما تكون (الأنا) بمثابة المدير المنفذ للشخصية أي أن الفرد الذي يسيطر على كل من (الهو) و (الأنا الأعلى) ويتحكم فيها ويدير حركة التفاعل مع العالم الخارجي تفاعلا يراعي فيه مصلحة الشخصية أسرها وما لها من حاجات، وبأداء (الأنا) لوظائفها بحكمة و اتزان يسود الانسجام وسوء ويتحقق التوافق أما إذا تخلت (الأنا) عن قدر أكبر مما ينبغي من سلطانه (للهو) أو (للانا الأعلى) أو العالم الخارجي فان ذلك يؤدي إلى انعدام الانسجام وسوء التوافق (كالفن هول، 1988، ص27).

4-7- رأي المدرسة الإنسانية:

ترى المدرسة الإنسانية أن مفهوم الذات هو المفهوم المحوري في بناء الشخصية و كذلك في التوافق و مفهوم الذات الإيجابي يعبر عن الصحة النفسية و التوافق النفسي، وتقبل الذات يرتبط بتقبل وقبول الآخرين، ويعد عاملا أساسياً في تحقيق التوافق، في حين أن مفهوم الذات السلبي يعبر عن عدم التوافق لدى الفرد كما أن تطابق مفهوم الذات المثالية يؤدي إلى التوافق و الصحة النفسية، وعدم التطابق يؤدي إلى القلق و التوتر وسوء التوافق (عبد العزيز السنبل، 2005، ص43).

ثانيا: التوافق الدراسي:

1- تعريف التوافق الدراسي .

ويعرف كمال دسوقي: التوافق الدراسي بأنه "عملية تغير وتغيير والدارس يبدو في هذا الموقف التوافقي أكثر من أي موقف آخر وكأن عليه وهو دائماً أن يتغير لا أن يغير – أي أنه لا بد أن يتكيف" (كمال دسوقي، 1974، ص341)

ويعرف إسحق حسن جامع (1999) التوافق الدراسي بأنه "حالة نفسيه معينة يصل إليها الفرد نتيجة علاقة التوازن والانسجام المستمر مع البيئة المدرسية، الممثلة في العلاقات الاجتماعية الحميمة مع الآخرين، المشاركة الإيجابية في النشاط الاجتماعي، الاستثمار الجيد لأوقات الفراغ، إتباع الطرق الصحيحة في الاستذكار، والاتجاه الإيجابي نحو مواد الدراسة والعمل المدرسي عموماً" (جامع إسحق حسن، 1999، ص44).

ويعرف الدكتور صلاح مرحاب التوافق المدرسي على أنه :" توافق الفرد مع مدرسته، فيشعر بأن مدرسيه يحبونه ويستمتع بزمالة أقرانه، ويجد أن العمل المدرسي يساير مستوى نضجه وميوله، وهذه العلاقات الطيبة تتضمن شعور الفرد بأهميته وقيمته في المدرسة".

يشير كل من كرو وكرو (Crow & Crow) إلى أن التوافق الدراسي هو في الأساس توافق نفسي وإنما يكون بالرجوع إلى البيئة المدرسية ومحاولة الوصول إلى حالة الاتزان مع عناصرها الطبيعية والاجتماعية وتحقيق درجة عالية من الكفاءة فيها، و أنه لا يمكن اعتبار توافق الطالب مع الخبرات المدرسية جزءاً منفصلاً عن توافقه مع الحياة خارج المدرسة، على الرغم من أن نجاح الفرد في المدرسة يتأثر بمدى ملاءمة المنهج المدرسي والاتجاه نحو المعلمين ونوعية وحجم الإرشاد التربوي الذي تتيحه المدرسة.

يتفق عوض و الزيادي في تعريفهما للتوافق الدراسي : "بأنه حالة تبدو في العملية الديناميكية المستمرة التي يقوم بها الطالب لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها وتحقيق التواؤم بينه وبين

بيئته المدرسية ومكوناتها الأساسية و(الأساتذة والزملاء والأنشطة الاجتماعية و الثقافية والرياضية ومواد الدراسة والتحصيل الدراسي)"(بيكر وسيرك، 2002 ، ص4).

بينها يشير الشربيني وبلفقيه (1998) إلى أن التوافق الدراسي هو :" المحصلة النهائية للعلاقة الديناميكية البناءة بين الطالب من جهة ومحيطه المدرسي من جهة أخرى بما يسهم في تقدم الطالب و نمائه العلمي والشخصي، وتتمثل أهم المؤشرات الجيدة لتلك العلاقة في الاجتهاد في التحصيل العلمي، والرضا والقبول بالمعايير المدرسية والانسجام معها، والقيام بما هو مطلوب منه على نحو منظم ومنسق" (الشربيني وبلفقيه، 1998، ص7).

يتعرف اركوف (Arkoff) التوافق الدراسي بأنه العملية التي يتم بموجبها إقامة علاقات جيدة مع المحيط المدرسي من أساتذة وزملاء، كما يتضمن الاتجاه الإيجابي نحو المدرسة وتنظيم الوقت وطريقة الاستذكار (أمون العتيبي، 2001، ص 35).

ويعرفه الصفطي بأنه " السلوك السوي للطالب في مواجهة المشكلات الناشئة عن إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية وتحقيقها من خلال إقامة علاقات اجتماعية بناءة مع زملائه ومدرسيه ومدرسته ومساهمته الفعالة في النشاط المدرسي والاجتماعي والثقافي" (علي الأسمري،1997، ص21).

ويضيف أحمد الشربيني (1998) أن التوافق الدراسي ما هو إلاّ المحصلة النهائية للعلاقات الديناميكية البناءة بين الطالب من جهة وبين محيطه المدرسي من جهة أخرى بما يسهم في تقدم الطالب ونمائه العلمي والنفسي وتتمثل أهم المؤشرات الجيدة لتلك العلاقة في الاجتهاد في التحصيل العلمي، والرضا والقبول بالمعايير المدرسية والانسجام معها، والقيام بما هو مطلوب منه على نحو منظم ومنسق وكذا الرغبة في توثيق العلاقات البيئشخصية والاستمتاع بها (زكريا الشربيني، 1998 ، ص7).

أما الشاذلي(2001) فيعتبر التوافق الدراسي قدرة مركبة تتوقف على بعدين : بعد عقلي وبعد اجتماعي، فهو يتوقف على كفاية انتاجية وعلاقات إنسانية من خلال تعامل التلميذ مع المدرسين والأنشطة التربوية والتعليمية (عبد الحميد الشاذلي،2001، ص53).

بناءً على التعريفات السابقة يمكن النظر إلى التوافق السوي للتلميذ والحكم على درجة توافقه الدراسي من خلال بيئة المدرسة ممثلة في جوانبها الطبيعية والاجتماعية، بمعنى أن التوافق الدراسي ينبغي التعرف عليه من خلال حياة التلميذ الاجتماعية داخل مدرسته ممثلة في علاقته بزملائه وأساتذته من ناحية، ومن ناحية أخرى التعرف على كيفية أداء التلميذ لعمله الأكاديمي وعليه يمكن تعريف التوافق الدراسي بأنه "حالة معينة يصل إليها الفرد، وذلك تبعاً لعلاقة التوازن والاتساق والتناغم مع الكلية، والمتمثلة في العلاقة الوطيدة مع الآخرين مما يقود إلى التوافق النفسي السوي والذي يؤدي إلى المشاركة بإيجابية في النشاط الاجتماعي، واستثمار أوقات الفراغ، وإتباع الطرق الصحيحة في الاستذكار، والاتجاه نحو مواد الدراسة".

2- أبعاد التوافق الدراسي:

يحاول الباحث فيما يلي تحديد أبعاد التوافق الدراسي التلاميذ وذلك على النحو الآتي:

2-1- العلاقة بالزملاء: التلميذ المتوافق هو الذي يقضي وقت فراغه مع زملائه ويميل إلى الاشتراك معهم في القيام بأي عمل جماعي و يكون محبوباً لديهم وله صداقات قوية معهم ومندمج معهم، أما التلميذ غير المتوافق فهو التلميذ الذي ينتقده زملائه كثيراً ولا يهتم بهم ويشعر أنهم لا يفهمونه ولا يقدر آرائهم وهو غير المحبوب بينهم ولا يميل إلى الاشتراك في أي عمل جماعي.

يذكر عمر عبد الرحيم نصر الله : أن علاقة التلاميذ مع بعضهم البعض سواءً كانت داخل قاعة الدراسة أو خارجها تنعكس بصورة واضحة في تفاعلهم وتعاملهم مع بعضهم البعض أثناء قيامهم بالأنشطة التعليمية المختلفة التي تطلب منهم بجزء من العملية التعليمية

والتربوية، فقد يكون هذا التفاعل تفاعلاً إيجابياً يأخذ مظاهر الحب والزمالة والتعاون والمشاركة والمنافسة الشريفة والعمل النافع والمنتج، وقد يكون ما يحدث من تفاعل تفاعلاً سلبياً يأخذ مظاهر الكراهية والفرقة والتشاجر والمنافسة الهدامة، وفي كلتا الحالتين فإن العلاقات التي تنشأ بين التلاميذ يكون لها الأثر الأكبر على المدى القريب والبعيد فيما سيكون عليه مستواهم التحصيلي والتعليمي الذي يؤثر بصورة واضحة على تحديد مستقبلهم وتعلمهم، حيث من الممكن أن تؤدي هذه العلاقات إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي

(عبد الرحيم نصر الله، 2004، ص110).

2-2- العلاقة بالأساتذة: التلميذ المتوافق هو الذي يحب أساتذته ويرى العلاقة بينه وبينهم تسودها روح المودة والاحترام وليس الخوف والنفور ويشعر بإخلاصهم نحوه، و لا يجد صعوبة من ناحيته في الاتصال بهم والتحدث إليهم، ويرى فيهم مثلاً يحتذى به، وهو محبوب منهم. والتلميذ غير المتوافق هو الذي يشعر نحو أساتذته بالخوف ولا يستطيع الاندماج معهم إذا كانوا في رحلة خارج المدرسة، ويشعر بحاجز كبير يفصل بينه وبينهم، كما لا يشعر نحوهم بالولاء.

تشير آمال صادق وفؤاد أبو حطب إلى أن علاقة الأساتذة بطلابهم تلعب دوراً رئيسياً في تقدم العمليات الدراسية وفي تنمية السلوك الاجتماعي للطلاب، ونجاح الأستاذ في تأديته لمهمته وتحقيق الأهداف التعليمية يتوقف على نجاح أو فشل تلك العلاقة فقاعة الدراسة ليس إلا صورة مصغرة من أي جماعة بشرية كما قلنا، وتؤكد هذه الحقيقة أهمية العلاقة بين الطلاب والأساتذة وصعوبات ذلك في نفس الوقت، وتكمن تلك الصعوبات في كيفية فهم الأستاذ لدوره وقيامه به في نطاق السلطة المخولة له (آمال صادق و فؤاد أبوحطب ،2004، ص ص725-726).

2-3- أوجه النشاط الاجتماعي: التلميذ المتوافق هو الذي ينتمي غالباً إلى جمعية أو فريق رياضي داخل المدرسة، ويقوم في كثير من الأحيان بالاشتراك في تنظيم الحفلات

العامة والمسابقات والرحلات والأيام الرياضية بالمدرسة، أما التلميذ الغير متوافق فهو الذي لا ينتمي إلى أي جمعية أدبية أو رياضية أو ثقافية.

يرى فرج عبد القادر طه، أن الأساتذة الذين يعتمدون في تدريسهم على التفاعل الاجتماعي بينهم (فرج عبد القادر طه، 1999، ص62).

2-4- وبين الطلاب بعضهم البعض، ويتيحون فرصة للنقاش المتبادل، كانت طريقتهم في التعليم أجدى، إذ يزداد الطلاب فهماً للمادة المدروسة وإزالة لما يعتريها من غموض وارتفع دافعهم في نفس الوقت نحو تحصيلها.

2-5- الاتجاه نحو مواد الدراسة: التلميذ المتوافق هو التلميذ الذي يؤمن بأهمية المواد التي يدرسها، ويجدها مشوقة كما أن ميوله نحوها لا تتغير والتلميذ غير المتوافق هو الذي يرى أن المواد التي يدرسها تافهة ودراستها مضيعة للوقت ولا يقتنع بأهميتها كما أن ميوله نحوها تتغير بسرعة، ويرى فيها عبئاً ثقيلاً.

2-6- تنظيم الوقت: الطالب او التلميذ المتوافق هو الذي يستطيع تنظيم وقته والسيطرة عليه، فيقسمه إلى أجزاء للمذاكرة وأخرى للترفيه، بناءً على خطة مرسومة، وهو يدرك أهمية الوقت وقيمته، والطالب غير المتوافق هو الذي يسير في عمله حسب الظروف الخارجية والطارئة، والذي لا يستطيع السيطرة على وقته وتنظيمه، بحيث لا يستطيع مقاومة إغراء الظروف الخارجية ويضيع جزءاً كبيراً منه في أعمال لا فائدة منها.

2-7- طريقة الاستذكار: التلميذ المتوافق هو الذي يستطيع تنظيم دروسه تنظيماً يمكنه من عمل ملحقات أو ملخصات لكل مادة ويستطيع أن يستخلص النقاط المهمة في أي موضوع بشكل يسهل عليه عملية الاسترجاع، والتلميذ غير المتوافق هو غير المنظم في تنسيق دروسه ويجد صعوبة في الفهم والاسترجاع.

أماّ عبد الله لبوز فركز في دراسته على الأبعاد الثلاثة التالية :

أ- الجد والاجتهاد :

لعل من بين المؤشرات الهامة والدالة على التوافق الدراسي للتلميذ جده واجتهاده في حياته الدراسية، ويختلف التلاميذ على حد فروقهم الفردية في المؤشر، إذ أن قوة الدافع تتميز بين التلاميذ ومدركاتهم وتصوراتهم للدراسة واتجاهاتهم نحوها، وكذا أهدافهم التي يريدون الوصول إليها، وما يحققونه من نجاح في الدراسة أو في غيرها.

ويعتبر التوافق الدراسي جملة من المواقف تحدد إزاء علاقات التلميذ بمحيطه الدراسي، وتتضح بارزةً من خلال تفاعله مع هذا المحيط تتخذ من الجد والإجتهاد صورة واضحة لها، تكون بقدر دافع التلميذ واهتمامه ولا تقتصر على حياته الدراسية فحسب بل تتعدى ذلك إلى حياته العامة.

لذا فإن جد التلميذ واجتهاده يعبر عن رغبته في النجاح والطموح إلى المستقبل وهو ما يصبو إليه مفهوم التربية في أهدافه وغاياته من تكوين الفرد (المواطن والإنسان الصالح) المزود بالمعارف والخبرات والمهارات التي يستغلها في الحل مشكلاته الخاصة والعامة بل وحتى مشكلات غيره (عبد الله لبوز، 2002، ص95) .

ب - الإذعان :

إن المدرسة بأساليبها التربوية لا تختلف كثيراً عن أساليب التربية في البيت، إذ أن المدرس يتخذ صورة الأب بالنسبة للتلميذ من جهة، والتلميذ يأتي من البيت مزوداً بالخبرات التي تلقاها من والده من جهة أخرى، حيث أن المدرس قبل أن يكون مدرساً هو كغيره أتى من أسرة وله علاقات بين أبويه، وكل منهما (المعلم والتلميذ) يسقط لا شعوريا خلفياته المنزلية ومشكلاته الأسرية، من هنا تتخذ عمليات السيطرة والإذعان أشكالاً لا تختلف كثيراً عما عليه خارج القسم(عبد الله لبوز،2002، ص97).

ج- العلاقة بالمدرس :

إن التصورات والمدركات عند التلميذ والتي تنمو عن طبيعة العلاقات الموجودة بين التلاميذ و المدرسين لهي من أهم العوامل المؤثرة في التوافق الدراسي ذلك أن التواصل بين الطرفين يتحدد بفعل هذه التصورات إذ أنه لمن أهم المكاسب للمدرس الناجح في القسم الدراسي أن تكون علاقاته جيدة مع تلاميذه، لأن ذلك الدور الشاق لا يكون إلاّ إذا تميز هذا المدرس بصفات تؤهله لإقامة تفاعل موثر في حياة التلميذ الوجدانية، هذا التميز الذي تتكامل فيه نواحي شخصيته في الإطار الذي يستطيع من خلاله أن ينسج علاقات جيدة مع تلاميذه، فقد خلص (سيموندر) إلى أن المعلم الرفيع هو من يستطيع حب الأطفال، وتختلف نسب التفاوت بين المعلمين ونجاحهم في العلاقات الاجتماعية الحسنة.

إذ أكد(دودج،1943) في دراسة مفصلة أن المعلم الناجح يؤدى في استبيان الشخصية ارتياحا في العلاقات الاجتماعية وإرادة في تحمل المسؤولية كما كان أقل تعرض للخوف والجزع وأكثر استجابة لآراء الأخرين ورابطاً في اتخاذ القرارات من المعلم الأقل نجاحاً منه(عبد الله لبوز، 2002، ص101).

3- العوامل التي تؤثر في التوافق الدراسي:

3-1- تحقيق مطالب النمو: ويشير حامد عبد السلام زهران، إلى أن من أهم شروط إحداث التوافق النفسي، تحقيق مطالب النمو النفسي السوي في جميع مراحله وبكافة مظاهرة (جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً) ، ومطالب النمو هي الأشياء التي يتطلبها النمو النفسي للفرد والتي يجب أن يتعلمها حتى يصبح سعيداً وناجحاً في حياته، أي أنها عبارة عن المستويات الضرورية التي تحدد خطوات النمو السوي للفرد، ويؤدي تحقيق مطالب النمو إلى سعادة الفرد (حامد زهران ،1997، ص38).

يذكر عبد المجيد سيد أحمد وزكية أحمد الشربيني، إلى الضرورة التي يشعر بها المراهقون من الجنسين في تعلم بعض الأمور بطريقة مقبولة اجتماعياً، تيسر لهم الراحة النفسية أثناء أزمات المراهقة، مما يترتب عن ذلك سهولة التكيف مع مشكلات هذه الفترة من النمو، كما ييسر لهم نوعاً من السهولة في مقابلة مشكلات المراحل التالية، ومطلب النمو يقصد به المطلب الذي يظهر في فترة ما من حياة الإنسان.

والذي إذا تحقق إشباعه بنجاح، أدى إلى شعور الفرد بالسعادة وأدى إلى النجاح في تحقيق مطالب النمو المستقبلة، مع مطالب المراحل التالية من الحياة (أحمد عبد المجيد سيد و الشربيني زكية أحمد، 1998، ص107-108).

3-2- إشباع دوافع السلوك: ويشير سعد جلال، إلى أن إشباع الدوافع يتوقف على مدى تكيف الفرد و إشباع حاجته و تأكيد ذاته عن طريق إشباع الحاجات الأخرى، الفسيولوجية منها والاجتماعية، والأدوار المختلفة التي يلعبها الفرد في حياته، في أثناء تفاعله مع بيئته المادية والاجتماعية تتمثل في الأهداف والطرق التي ميزها في مجال حياته على أنها تساعد على إشباع هذه الحاجة، وتبعاً لذلك تتوقف سعادة الفرد وتكيفه السليم على مدى كفاية الذات في إشباع حاجاتها بما يتفق والواقع، وما يتوقعه المجتمع والفرد، إلا أنه قد تعترض سبيل الفرد عقبات تحول دون إشباع هذه الحاجة، فيختل توازن تكيفه ويؤدي به هذا إلى التعاسة والشعور بالنقص، وما إلى ذلك من الأعراض التي تدل على عدم تكيفه واختلال اتزانه (سعد جلال، 1968، ص349).

يحدد حامد عبد السلام زهران، الشروط التي تحقق التوافق النفسي ومن ثم التوافق الدراسي ومنها إشباع دوافع السلوك وحاجات الفرد، وهذه من أهم العوامل المباشرة لإحداث التوافق النفسي، يعتبر موضوع الدوافع أو القوى الدافعة للسلوك بصفة عامة من الموضوعات المهمة في علم النفس لأن دوافع السلوك بطبيعة الحال تفسره، إن المعالج النفسي يريد أن يعرف الدوافع وراء المرض النفسي، ورجل القانون يود أن يضع يده على الدوافع وراء السلوك

الجانح، والمربي لا بد أن يضع دوافع وميول التلاميذ وحاجاتهم للسلوك، والفرد نفسه ينبغي أن يفهم دوافع سلوكه السوي أو المنحرف (حامد زهران، 1997، ص38).

3-3- أن يعرف الفرد نفسه أو إدراك الفرد لذاته وإدراكها بواسطة الآخرين: ويشير طلعت منصور وآخرون، إلى الصعوبة التي قد تبدو لإدراك الفرد ذاته بدقة مثلما يدركه الآخرون وأن تتطابق ملاحظة اثنين في إدراكهما لفرد ثالث. وبالرغم من عدم وجود الموافقة المطلقة يمكننا أن نتوقع درجة من التوافق بين الملاحظين الأكفاء يمكن قياسها عند قيامهم بوصف شخصية أحد الأفراد.

وما يهمنا هو دلالة وأهمية درجة الموافقة والإتساق بين كيفية إدراك الفرد لذاته، وإدراك الأخصائيين المدربين له (منصور طلعت وآخرون، 1984، ص435).

يحدد مصطفى فهمي : البيئة النفسية للفرد بأنها النفس البشرية، وكيف يستطيع الفرد أن يسوسها ويسيطر عليها، ويتحكم في مطالبها، ولا شك أن مفهوم الذات يلعب دوراً مهماً في توجيه سلوك الفرد وجهة اجتماعية يتقبلها الآخرون، وإن فكرة المرء عن نفسه هي النواة الرئيسة التي تقوم عليها شخصيته كما أنها عامل أساسي في تكيفه الشخصي والاجتماعي،

فالذات تتكون من مجموع إدراكات الفرد لنفسه وتقييمه له(مصطفى فهمي، 1978، ص ص13-15).

3-4- تقبل الذات والتوافق: ويرى إبراهيم أحمد أبوزيد، مدى ارتباط الصحة العقلية والنفسية بالنظرة الموضوعية إلى الذات وتقبل الذات فحاول البعض أن يأخذ مدى توافق الفرد مع ذاته كمعيار للتمييز بين السلوك السوي وغير السوي ولهذا نجد أن تقبل الفرد لذاته وإدراك قدراته وتقبله حدودها كذا تقبله للآخرين وتقبل الفروق الموجودة فيما بينهم كل هذا يعد من ملامح السلوك السوي والشخصية المتكاملة(إبراهيم أحمد أبوزيد، 1987، ص213).

3-5-المرونة: ويذكر إسحق حسن جامع :أن الشخص المرن هو الذي يستطيع الاستجابة للمؤثرات الجديدة والطارئة بدرجة ملائمة بعكس الفرد الذي يتسم بالجمود وعدم المرونة فهو لا يتقبل التغيرات التي تطرأ على حياته مما يؤدي إلى اختلال توافقه مع الآخرين خاصة إذا انتقل إلى بيئة جديدة يختلف أسلوب الحياة فيها عن تلك التي تعود عليها ومارسها، فتوافق الفرد يصبح سهلاً كلما كان الشخص أكثر مرونة(إسحق حسن جامع، 1990، ص44).

4- مظاهر التوافق الدراسي :

كما ذكر عوض والزيادي في تعريفهما للتوافق الدراسي :بأنه حالة تبدو في العملية الديناميكية المستمرة التي يقوم بها الطلاب للاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها وتحقيق التواؤم بينه وبين بيئته المدرسية ومكوناتها الأساسية فالحكم على التلميذ من خلال هذه المكونات والاعتماد على السلوكات والمظاهر التي يتصف بها في العملية التعليمية، فيمكننا الحكم على التلميذ متفوق دراسياً أم لا من خلال أهم المظاهر التالية :

1- يتمتع بصفات سلوكية ودراسية توافقية.

2- يواصل التفاعل مع الحصة الدراسية .

3- يركز انتباهه وجميع حواسه باتجاه المعلم.

4- يشعر بالرضا والاتزان والتعاون.

5- يتميز بالهدوء والتركيز داخل الصف .

6- يشارك زملائه في النشاطات الثقافية.

7-لا تلفت انتباهه أية مؤشرات خارجية.

8- يحضر جميع مستلزمات الحصة الدراسية.

9- يستأذن من المعلم قبل الإجابة على أي سؤال يطرحه.

10- لا يغادر حجرة الدراسة قبل أن يأذن له المعلم.

11- لا يتحدث داخل حجرة الصف مع زملائه.

12- يتقيد بتعليمات معلمه.

13- يحضر للحصة الدراسية في وقتها المحدد.

14- يحاول عدم التغيب عن دروسه.

15- يكون مهيأ ذهنياً وفكرياً إلى أي سؤال يطرحه عليه.

16- يعتمد على نفسه في الامتحانات .

17- واثق من نفسه ومعلوماته.

18- يؤدي واجباته الدراسية في أمانة وصدق.

19- متوافق نفسياً واجتماعياً ودراسياً.

20- له صداقات ناجحة وسليمة داخل وخارج الصف.

21- يضع هدفه أمامه ويسعى جاهداً للوصول إليه (زبيدة بن دومة ،2011، ص61).

5- مفهوم سوء التوافق الدراسي :

هناك بعض المشكلات التربوية التي تواجه المدرسة الحديثة في أداء رسالتها وتحقيق أهدافها على الوجه الأكمل، ومن بين هذه المشكلات مشكلة " سوء التوافق الدراسي" والتي استأثرت باهتمام المربين والآباء والطلاب على حد سواء، لما لها من آثار سلبية خطيرة على المجتمع تتمثل في إهدار الطاقات المادية والمعنوية، وتردي نتائج العملية التربوية. ومشكلة سوء التوافق الدراسي، متعددة الأبعاد يصعب حصرها، فبعض العوامل قد تكون واضحة للذين يعايشون الطالب ويلاحظون سلوكه وتصرفاته، وبعضها الآخر تخفى عليهم لأنها تعمل بشكل غير مباشر، وتتركز عند صاحب المشكلة إما لأسباب شخصية أو عائلية أو بيئية، وعلى الرغم من تشعب أبعاد المشكلة إلا أنها ليست مستعصية، إذا ما توافرت الجهود المخلصة والتعاون المثمر بين البيت والإدارة التعليمية.

ولذلك اهتم معظم المنشغلين بالتربية وعلم النفس بهذا الموضوع، ومن بين تعريفات هذا الموضوع التالي :

يرى عبد العزيز وعبدالله (2009) فيعرفان سوء التوافق الدراسي بأنه : عدم قدرة الطلاب بتمثل العملية التربوية والمفاهيم والمعارف المدرسية، وعدم قدرتهم بإقامة التسوية والتنظيم لقدراته وقواه النفيسة من أجل الاستجابة بصورة صحيحة لمعطيات هذه العملية، لذا فهم لا يستطيعون حل المسائل أو مواجهة المواقف بأسلوب سليم يؤدي إلى النجاح، وعدم التوافق في هذه الحالة يقود المراهق إما إلى الفشل المدرسي أو إلى التسرب المدرسي أو اتخاذ المواقف العدوانية اتجاهها (المعايطة والجغمان، 2009، ص27).

أما نوال عطية (2001) فتعرف سوء التوافق الدراسي بأنه" تلك المشكلات المدرسية التي قد يواجهها المراهق وتؤثر فيه بصورة أو بأخرى وتسبب له الحيرة والإرتباك النفسي في المواقف التعليمية الجديدة والمواد الدراسية المختلفة، ومع الزملاء والمعلمين ".

وهو عدم مساعدة المراهق في اختيار الشعبة التي تناسبه والتي تتلاءم مع قدراته وإمكاناته العقلية والانفعالية والنفسية، فهو من أهم الأمور والمسببات لعدم التوافق الدراسي وتعثره العلمي والذي قد يمتد وينتقل آثاره السيئة إلى مواقفه الحياتية الأخرى(زبيدة بن دومة، 2011، ص67) .

ويرى الباحث أن عدم التوافق الدراسي هو عدم قدرة التلاميذ والطلاب على تحصيل المعلومات والمعارف وسببه تلك المشكلات المدرسية التي يواجهها التلميذ التي تعيق سير العملية التعليمية وأبعادها، وذلك بسبب عدم التوجيه السليم للمواد التي تلائم قدرات هذا الفرد.

6- مظاهر سوء التوافق الدراسي :

إن سوء التوافق المدرسي يتمثل في عجز الفرد عن مجارات قوانين الجماعة ومعاييرها، و عجزه عن عقد صلات جديدة ومرضية مع من يعاملهم يوميا كزملائه في المدرسة (صباح باقر و آخرون، 1976، ص77).

فإذا كان التلميذ يعاني حالة من حالات سوء التوافق الدراسي مما يؤثر على تكوينه النفسي عموما و يترتب على ذلك اضطرابات أو استجابات سلبية تتمثل فيما يلي :

6-1- عدم الانتباه: إن الانتباه هو القدرة على توزيع الفعالية النفسية على مواضيعها في الزمان و المكان معا، فالتلميذ يجد صعوبة كبيرة في الانتباه بحيث لا يستطيع التغلب عليها، وما نراه من حاجة للمعلم لتذكير تلاميذه بضرورة الانتباه مرات عديدة و يتضح ضعف الانتباه لدى الطفل في عدم اهتمامه بدروسه، حيث يجد صعوبة في تتبع التمارين المدرسية، فالانتباه يعين التذكير على حل المسائل أو الإجابة على الأسئلة.

6-2- الانطواء: لقد درس الأطباء النفسانيون ظاهرة الانطواء باعتبارها أخطر مظاهر سوء التوافق، إذ يرون أن الطفل المنطوي غير قادر على تكوين صداقات مع أقرانه، كما أنه لا يتخذ مركزاً هاماً في الألعاب الجماعية أو أي نشاط آخر فنجده يركن إلى الصمت خلال أي مناقشة حرة، وقد عان من اضطرابات أخرى كالخجل، و هذا لأنه لا يستطيع أن يقرأ أو يكتب بدرجة ترضي المجموعة أو أنه أكبر سناً من بعض التلاميذ، ولا يقف المشكل عند هذا الحد بحيث أن الطفل المنطوي أو الميال للعزلة يسبب مشاكل للمعلم، و السير العادي مع ذلك لا يجوز إهماله لأن الانطواء دليل على نقص النمو الاجتماعي و هو يعبر عن قصور في الشخصية (مصطفى فهمي، 1969، ص 230).

6-3- ضعف الثقة في النفس: إن شخصية الطفل تتكون في السنوات الأولى من حياته فقد تكون سوية حينما يكون الجو الأسري سوي مما يساعد على التوافق الاجتماعي و

المدرسي أما إذا كان الجو الأسري مضطربات فشخصية الطفل مفككة، و تظهر لديه اضطرابات في السلوك و انعقاد اللسان والخجل وعدم القدرة على التفكير السليم، و عدم الجرأة وزيادة الخوف و التردد وكل هذه السمات تسمو فيها عادةً الشعور بالنقص و ضعف الثقة بالنفس.

6-4- عدم القيام بالواجبات: أن مسالة الفروض التي تعطى للطالب لينجزها في البيت تعد مسألة هامة جداً، لكن عدم فهمه لقيمتها و عدم مشاركته في انجازها تجعله ينظر اليها على أنها تفرض عليه فرضاً و بالتالي فإنه قد يهملها، ولا يعيرها الاهتمام الكافي، الشيء الذي يجعل من العسير على الأولياء بدورهم أن يفهموا المقصود منها لهذا يجب أن يشارك التلميذ في تعيين العمل المدرسي من أجل فهم أهميته لأن الطفل عند إعطائه الفروض فإنه لا يبالي يرى بأنها سوف تمنعه من الراحة و اللعب، فلا يهتم بها حتى يأتي الوقت و يوبخ عليها (مصطفى فهمي، 1969، ص234).

6-5- الغياب: يعتبر الغياب عن المدرسة من علامات سوء التوافق وهو يعني انقطاع الطالب عن المدرسة يوماً كاملاً، وهناك مؤشرات تؤدي إلى الغياب منها: الجو الأسري المضطرب المنهاج و طرق التدريس و عدم تناسب التعليمات لقرارات و ميول الطلاب لذا يفضل البقاء في الشارع حيث يعمل ما يشاء.

6-6- الرسوب المتكرر: إن الرسوب معقد وغامض و صعب التحديد و هو مأساة شخصية و عائلية خطيرة ينتج عنها صراع و قلق كما تؤدي إلى نتائج سيئة تبين القيمة التي تربط العمل الذي قام به الطالب حيث يشعر كل من الطالب و عائلته لسوء التوافق المدرسي و الذي ننسبه إلى نقص المهارات وإهمال الأسرة من جهة، ومن جهة أخرى ينتج عنه إعادة السنة ويتضح لنا في علم النفس العائلي أن العلماء اتخذوا هذا المفهوم كالرسوب وأن الطالب الراسب لا يشعر بهذا إلاّ في نهاية السنة.

7- دور الإرشاد النفسي في تحقيق التوافق الدراسي لدى التلاميذ :

في سيرورة العملية التعليمية يواجه التلميذ العديد من المشاكل التي تحد من إقبالهم على الدراسة بشكل جيد وبالتالي تعمل على تدني مستوى تحصيلهم الدراسي، فلابد من التعرف على هذه المشكلات لتحسين مستوى التحصيل الدراسي بحل هذه المشكلات لتوفير الأمن والاستقرار النفسي، الذي يدفعه للإقبال على المدرسة والاستمتاع بها.

ومن هنا يبرز دور الإرشاد النفسي المدرسي في تحقيق توافق التلاميذ في الدراسة وعلاوة على ذلك في جميع جوانبهم الشخصية من خلال جملة من المهام بحيث يعمل على مساعدة الطلاب في الكشف على إمكاناتهم وقدراتهم واستعداداتهم، وكذلك مساعدتهم على النمو إلى أقصى درجة ممكنة عن طريق استخدام تلك الإمكانات والقدرات استخداماً سليماً .

ومساعدة الطلاب على اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم والتكيف معها والتغلب على الصعوبات التي تواجههم في حياتهم المدرسية (سعيد جاسم، 2003، ص 44).

خلاصة :

الصحة النفسية فهي ليست مجرد خلو الفرد من المرض العقلي أو النفسي فقط وإنما هي فوق ذلك حالة من الاكتمال الجسمي والنفسي والاجتماعي لدى الفرد، إن الصحة النفسية هي ما يبدو في موقف الإنسان أمام الضغط النفسي، أو الشعور بالتوتر وكيفية استجابته لهُ. ولقد عَرّفت الصحة النفسية بأنها علم التكيف أو علم التوافق النفسي الذي يهدف إلى تماسك الشخصية ووحدتها وتقبل الفرد لذاته وتقبل الآخرين لهُ، بحيث يترتب على هذا كله شعوره بالسعادة والراحة النفسية.

فالتوافق هو أساس الصحة النفسية سواءً كان نفسي أو دراسي، فهذا الأخير مهم خاصة لتلاميذ الثانوية فيجب على كل أعضاء المنظومة التربوية خاصة المختصون في الإرشاد والتوجيه مرافقة هؤلاء التلاميذ خاصة من الناحية النفسية ويبذلون قصارى جهدهم في العمل على مساعدة الطلاب في الكشف على إمكاناتهم وقدراتهم واستعداداتهم، وكذلك مساعدتهم على النمو إلى أقصى درجة ممكنة عن طريق استخدام تلك الإمكانات والقدرات استخداماً سليماً، وسوء توجيه هذه الاستعدادات والقدرات سيؤدي إلى نتائج وخيمة تجعل التلميذ يعيش فشلا دراسياً كبيراً.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

1- الدراسة الاستطلاعية

2- منهج الدراسة.

3- الدراسة الأساسية

3 -1 - المجتمع الأصلي

3-2- عينة الدراسة

3 -3- كيفية اختيار عينة الدراسة الأساسية

3 -4- خصائص عينة الدراسة الأساسية

3 -5- حدود الدراسة

4- أدوات الدراسة

4-1- مقياس دافعية التعلم : 1- وصف المقياس 2- مكونات المقياس وطريقة تقدير درجاته 3- الخصائص السيكومترية للمقياس

4-2- مقياس تقدير الذات: 1- وصف المقياس 2- مكونات المقياس 3- طريقة تقدير درجات المقياس 4- زمن تطبيق المقياس 5- الخصائص السيكومترية للمقياس

4-3- مقياس التوافق الدراسي : 1- وصف المقياس 2- مكونات المقياس 3- طريقة تقدير درجات المقياس 4- الخصائص السيكومترية للمقياس

5- إجراءات تطبيق الدراسة

6- الأساليب المستعملة في الدراسة

خلاصة.

تمهيد :

يعتبر الإطار المنهجي هو أساس كل بحث علمي بمثابة العمود الفقري للبحث العلمي فبعد التطرق إلى الإطار النظري يأتي دور الجانب التطبيقي الذي يتضمن بدوره اتباع خطوات معينة للوصول إلى الحقائق العلمية باستخدام المنهج العلمي وقواعده، وذلك للتحقق من الفرضيات المطروحة للوصول إلى حكم يتعلق بإيجاد العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات والتوافق الدراسي عند العينة المدروسة وعليه تضمن هذا الفصل وتتمثل الخطوة الأولى في الدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها ثم المنهج المستخدم في هذه الدراسة وتليها الدراسة الأساسية وتناولت مجتمع الدراسة الأصلي وعينته وكيفية اختيارها وخصائصها وحدودها ثم يليها عرض لأدوات جمع المعطيات المتمثلة في مقياس دافعية التعلم ليوسف قطامي ومقياس تقدير الذات (لعبد الرحمن الأزرق) ومقياس التوافق الدراسي ليونجمان ثم الإجراءات تطبيق الدراسة ثم الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة.

1- الدراسة الاستطلاعية :

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة هامة في البحث العلمي، فهي رؤية مسبقة لمجتمع البحث وتهدف إلى :

- التعرف على ميدان الدراسة.
- التعرف على العينة وخصائصها.
- التعرف على الصعوبات التي يمكن أن تشكل عائقاً على الدراسة الأساسية.

1-2- عينة الدراسة الاستطلاعية ومكان إجراءها:

تم تطبيق الاستبيانات وتوزيعها على العينة المتمثلة في طلبة السنة الثانية ثانوي مؤسسة ثانوية لزهاري التونسي بتقرت كان قوامها 30 طالب وطالبة منقسمين بين واحد وعشرين طالبةً وتسعة طلبة ذكور اختيروا بطريقة عشوائية.

1-3- إجراءات الدراسة الاستطلاعية :

بعد البحث في الادوات الخاصة بهذه الدراسة وهي الأدوات المتمثلة في مقياس دافعية التعلم الذي صممه يوسف قطامي، ومقياس تقدير الذات "لعبد الرحمن الأزرق"، ومقياس التوافق الدراسي "ليونجمان " وتمت هذه الدراسة بالاحتكاك المباشر بالتلاميذ وتوزيع المقاييس على العينة وتم تطبيق المقاييس على التلاميذ وذلك بقراءة تعليمات المقاييس .

1-4 – نتائج الدراسة الاستطلاعية:

وتم التوصل إلى ما يلي :

– من حيث اللغة لم يظهر أي نوع من الصعوبات وذلك راجع لمستوى العينة وطبيعتها ولأن المقاييس متقنة للعربية بصفة جيدة.

– معاني العبارات فقد لوحظ عدم وجود صعوبة في ذلك.

جدول (01) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية.

الشعبة / الجنس	آداب وفلسفة	علوم تجريبية
ذكور	05	04
إناث	10	11
المجموع	15	15

2- منهج الدراسة :

أعتمد في هذه الدراسة المنهج الوصفي وهو المنهج الأكثر استخداماً في المجالات الاجتماعية والتربوية والنفسية حيث يزود الباحث بمعلومات حقيقية عن الوضع الراهن للظاهرة المدروسة، والدراسات الوصفية لا تقف عند مجرد جمع البيانات والحقائق، بل تتجه إلى تصنيف الحقائق والبيانات وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص دلالتها وتحديدها بالصورة التي هي عليها في الحقيقة والهدف الوصول إلى نتائج نهائية يمكن تعميمها .

2-1- تعريف المنهج الوصفي :

يستخدم المنهج الوصفي في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها وأشكالها وعلاقاتها والعوامل المؤثرة في ذلك وهذا يعني أن المنهج الوصفي يهتم بدراسة حاضر الظواهر والأحداث بعكس المنهج التاريخي الذي يدرس الماضي، مع أن المنهج الوصفي يشمل في كثير من الأحيان على عمليات تنبؤ لمستقبل الظواهر والأحداث التي يدرسها. و يرتبط استخدام المنهج الوصفي غالبا بدراسات العلوم الاجتماعية والإنسانية والتي استخدم فيها منذ نشأته وظهوره، وهذا لا يعني أن استخدامه وتطبيقه يقتصر على العلوم فحسب بل أنه يستخدم أحياناً في دراسات العلوم الطبيعية لوصف الظواهر الطبيعية المختلفة.

ويقوم المنهج الوصفي على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات، من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث، من حيث المحتوى والمضمون والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره (رابحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم،2000، ص ص42-43).

ولقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة هذا البحث .

3- الدراسة الأساسية :

3-1- المجتمع الأصلي :

وهو المجتمع الأصلي للدراسة الذي يسحب منه الباحث عينة بحثه، وقد يكون هذا المجتمع محدوداً أو غير محدود من حيث الحجم، وهو مجموعة من المفردات تشترك في صفات وخصائص محددة ومعينة (محمد بوعلاق، 2012، ص15).

ونقصد به في هذه الدراسة هو جميع تلاميذ السنة الثانية ثانوي بدائرة تقرت :

- ثانوية الحسن إبن الهيثم بالنزلة.
- ثانوية لزهاري التونسي تبسبست .
- ثانوية هواري بومدين الزاوية العابدية.
- ثانوية الأمير عبد القادر تقرت.

يتوزعون على شعبتي العلوم التجريبية وشعبة آداب وفلسفة، ونضراً لشساعة رقعة توزيعه شملت عينة الدراسة الأساسية (100) فرداً، اختيروا بطريقة عشوائية من طلبة السنة الثانية ثانوي بمدينة تقرت متوزعين على الثانويات المذكورة سابقاً والمصنفة تحت المجتمع المتاح الذي يمثل جميع تلاميذ هذه الثانويات باختلاف خصائصهم وأصنافهم.

3-2- عينة الدراسة :

بلغ حجم العينة وعدد أفرادها(100) تلميذ وتلميذة حيث مثلت تقريبا نسبة 10% من المجتمع الأصلي وهي بذلك ممثلة للمجتمع الأصلي الكبير واختار الباحث تلاميذ السنة الثانية ثانوي على عدة اعتبارات منها أن تلاميذ السنة الأولى ثانوي في مرحلة انتقالية حرجة من مرحلة إلى أخرى ومن مؤسسة إلى أخرى فهي مناسبة أكثر من تلاميذ السنة الأولى والثالثة ثانوي.

3-3- كيفية اختيار عينة الدراسة الأساسية:

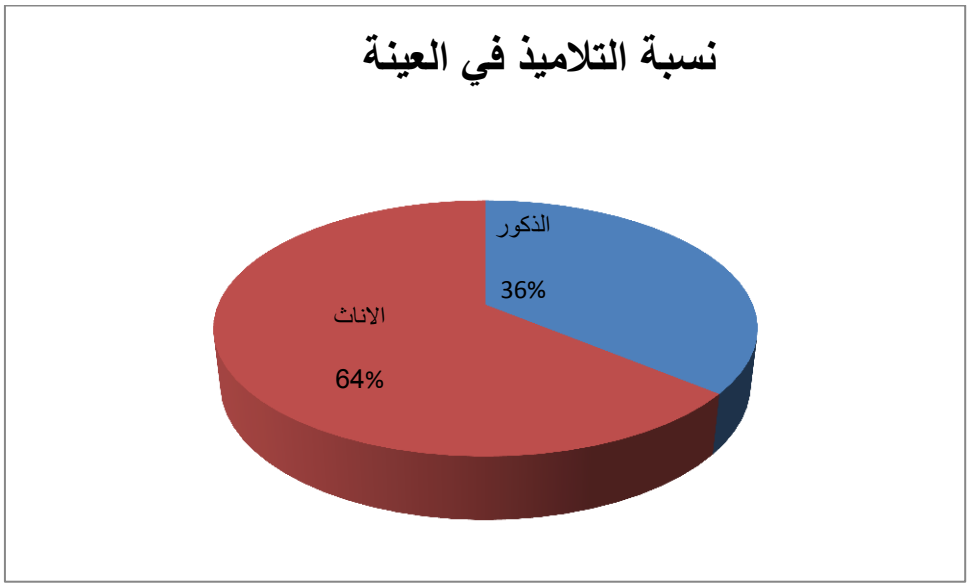
وتم اختيار عينة الدراسة الأساسية بالطريقة العشوائية البسيطة وعن طريق السحب العشوائي من مجتمع الدراسة إذ تمنح هذه الطريقة نفس الفرص لجميع تلاميذ السنة الثانية ثانوي في الثانويات المذكورة سابقاً في تطبيق المقاييس عليهم وذلك لتجانس العينة وتقاربها، وأنهم في نفس السنة الدراسية.

3-4- خصائص عينة الدراسة الأساسية:

أفراد العينة موزعين موزعين كالتالي :

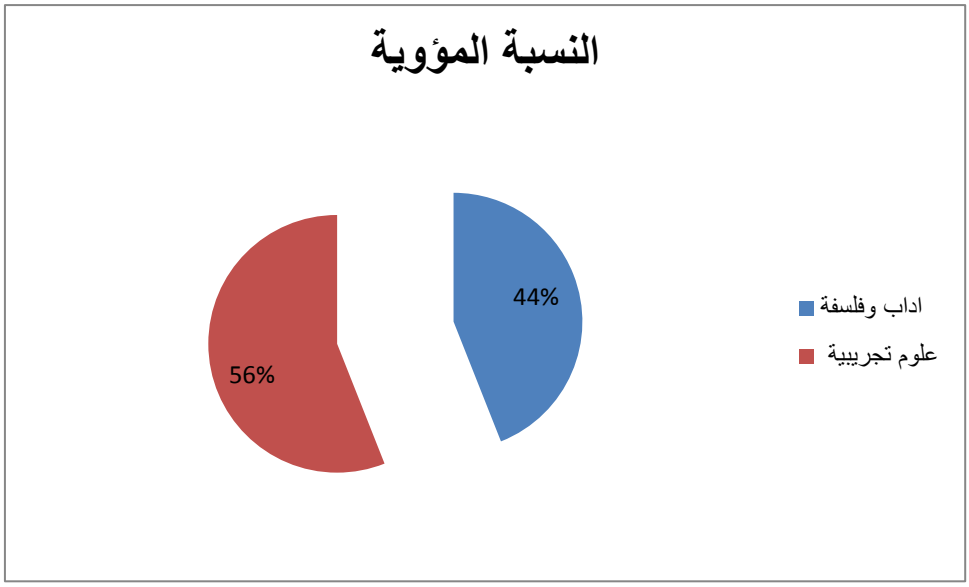
جدول (02) توزيع عينة الدراسة الأساسية.

المؤسسة	شعبة العلوم تجريبية		شعبة الآداب وفلسفة		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
ثانوية الحسن ابن الهيثم بالنزلة	**02**	**05**	**14**	**02**	**23**
ثانوية لزهاري التونسي تبسبست	**06**	**18**	**03**	**01**	**28**
ثانوية هواري بومدين الزاوية العابدية	**00**	**05**	**04**	**17**	**26**
ثانوية الأمير عبد القادر تقرت	**06**	**14**	**01**	**02**	**23**
المجموع	**14**	**42**	**22**	**22**	**100**



شكل (02) القطاع الدائري للعينة ونسبة كل من الذكور والاناث

نلاحظ من خلال الجدول (02) والشكل (02) أنه تغلب على أفراد العينة فئة الإناث، فنسبة الإناث تفوق نسبة الذكور بما يتوافق مع المجتمع الجزائري، حيث بلغ تكرار الإناث 64 بنسبة 64% ثم يليها تكرار الذكور 36 بنسبة 36% وعليه ففئة الإناث هي الغالبة.



- شكل (03) القطاع الدائري للعينة من حيث التخصص

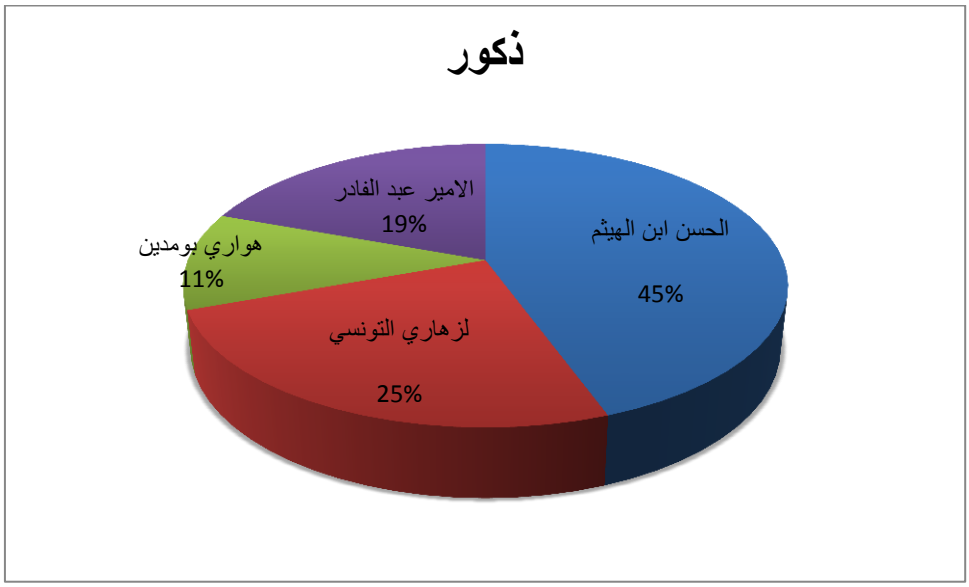
نلاحظ من خلال الجدول (02) والشكل (03) أن تغلب على أفراد العينة نسبة تخصص العلوم التجريبية على تخصص آداب وفلسفة، حيث بلغ تكرار تخصص العلوم التجريبية 56

فرداً بنسبة 56%،بينما بلغت نسبة تخصص الآداب وفلسفة 44 فرداً بنسبة 44% وعليه فإن تخصص العلوم التجريبية هي الغالبة.

أ/ وصف العينة من حيث الجنس :

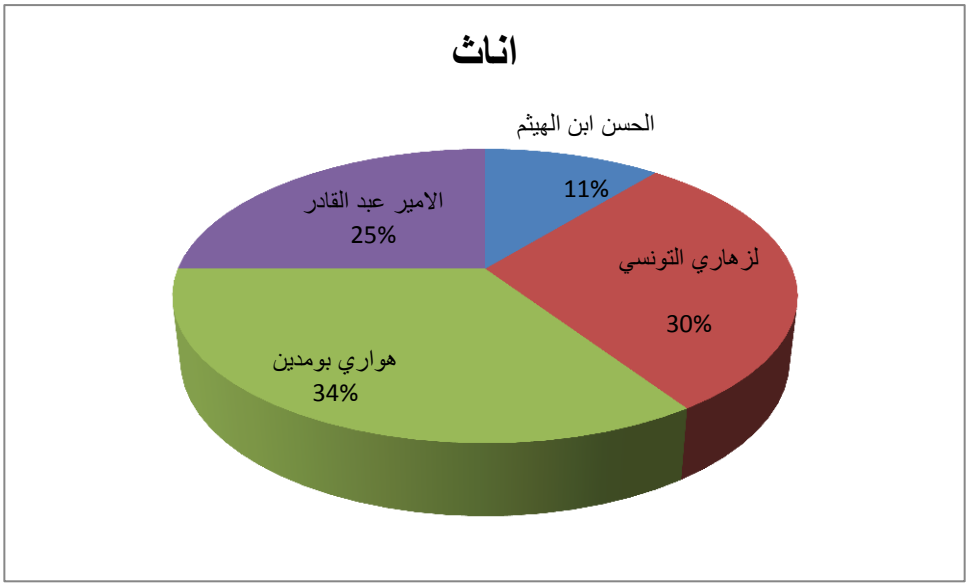
الجدول (03) العينة من حيث الجنس.

الجنس / اسم الثانوية	ذكور	إناث	المجموع
ثانوية الحسن ابن الهيثم بالنزلة	**16**	**07**	**23**
ثانوية لزهاري التونسي تبسبست	**09**	**19**	**28**
ثانوية هواري بومدين الزاوية العابدية	**04**	**22**	**26**
ثانوية الأمير عبد القادر تقرت	**07**	**16**	**23**
المجموع	**36**	**64**	**100**



شكل (04) القطاع الدائري للعينة (الذكور) حسب الثانويات

نلاحظ من خلال الجدول (03) والشكل (04) أن التلاميذ الذكور موزعين المؤسسات التعليمية التي طبقت فيها العينة، يتراوح بين 07 و16 تلميذ وذلك بنسب متقاربة بين 11 إلى 45% في كل مؤسسة.



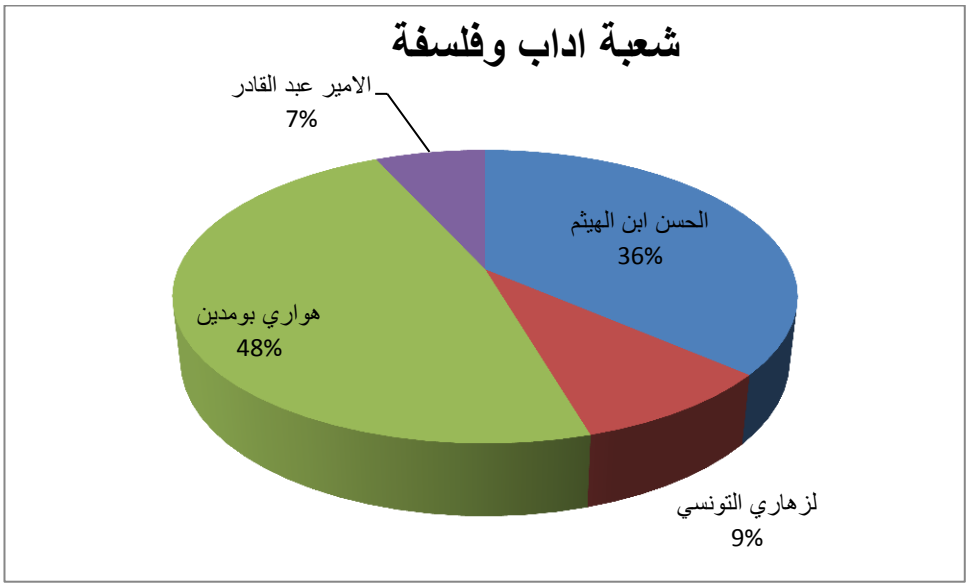
شكل (05) القطاع الدائري للعينة (الإناث) حسب الثانويات

نلاحظ من خلال الجدول (03) والشكل (05) أن التلاميذ الإناث موزعين المؤسسات التعليمية التي طبقت فيها العينة، يتراوح بين 07 و22 تلميذ وذلك بنسب متقاربة بين 11 إلى 34% في كل مؤسسة إلى أنها لا تغني على أنها الفئة الغالبة.

ب/ وصف العينة من حيث التخصص :

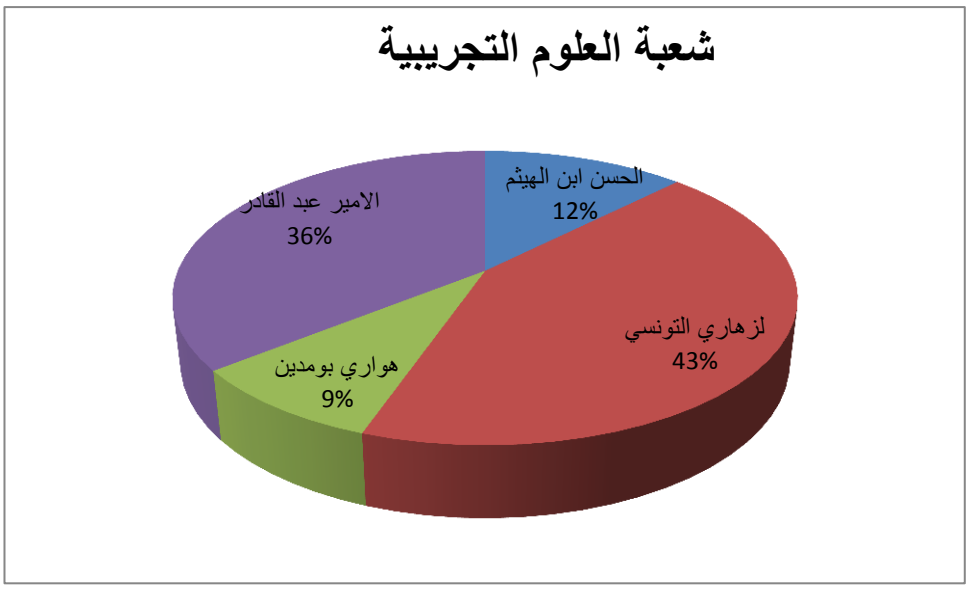
الجدول (04) العينة من حيث التخصص.

التخصص / اسم الثانوية	آداب وفلسفة	علوم تجريبية	المجموع
ثانوية الحسن ابن الهيثم بالنزلة	**16**	**07**	**23**
ثانوية لزهاري التونسي تبسبست	**04**	**24**	**28**
ثانوية هواري بومدين الزاوية العابدية	**21**	**05**	**26**
ثانوية الأمير عبد القادر تقرت	**03**	**20**	**23**
المجموع	**44**	**56**	**100**



شكل (06) القطاع الدائري للعينة (شعبة آداب وفلسفة) حسب الثانويات

نلاحظ من خلال الجدول (04) والشكل (06) أن شعبة آداب وفلسفة تتوزع على الثانويات التي طبقت فيها العينة، تتراوح بين تكرار (03) و (21) ونسب تتراوح بين (07) و (48) % حيث مجموع هذا التخصص 44 فرد بنسبة 44% من المجموع الكلي للعينة .



شكل (07) القطاع الدائري للعينة (علوم تجريبية) حسب الثانويات

نلاحظ من خلال الجدول (04) والشكل (07) أن العلوم التجريبية تتوزع علي الثانويات التي طبقت فيها العينة، تتراوح بين تكرار(07) و(24) ونسب تتراوح بين (09) و(43) % حيث مجموع هذا التخصص 56 فرداً بنسبة 56% من المجموع الكلي للعينة .

ج / وصف العينة من حيث السن .

الجدول (05) العينة من حيث السن.

السن	التكرارات	النسبة المئوية
16 سنة	**41**	**%41**
17سنة	**22**	**%22**
18 سنة	**12**	**%12**
19 سنة	**20**	**%20**
20 سنة	**05**	**%05**
المجموع	**100**	**%100**

3-5- حدود الدراسة :

تعتبر حدود الدراسة بمثابة عدد الأطر الحيوية الموضحة لها في مجالات مختلفة وتحدد هذه المجالات بما يلي:

3-5-1- الحدود البشرية : وتشمل هذه الحدود في هذه الدراسة اختصت بتلاميذ السنة الثانية ثانوي (العلميين والأدبيين) في الثانويات الرسمية.

3-5-2- الحدود المكانية :وتشمل هذه الحدود المكانية الموقع الذي أجريت فيه الدراسة وهو الثانويات الرسمية الموجودة في مدينة تقرت، وهي على التوالي : ثانوية الحسن ابن

الهيثم بالنزلة ثانوية لزهاري التونسي تبسبست، ثانوية هواري بومدين الزاوية العابدية، ثانوية الأمير عبد القادر تقرت.

3-5-3- الحدود الزمانية : ويحتوي هذا الإطار على الفترة التي أجريت فيها الدراسة وهي:

السنة الدراسية (2015/2014) في شهر جانفي 2015.

4- أدوات الدراسة:

4-1- مقياس دافعية التعلم :

4-1-1- وصف المقياس:

أعد يوسف قطامي من الجامعة الأردنية هذا المقياس سنة (1989) واعتمد في بنائه على مقياس الدافع للتعلم المدرسي لكوزيك وأنتويستل ورسل **(Kozek, et Entwistle, 1988)** ومقياس دافعية التعلم لروسل**(Russel)**.

4-1-2- مكونات المقياس 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- الحماس 2- الجماعة 3- الفعالية 4- الاهتمام بالنشاط المدرسي 5- الامتثال

والجدول التالي يوضح توزيع عبارات المقياس وفق الأبعاد:

الجدول (06) توزيع عبارات مقياس الدافعية للتعلم وفق الأبعاد

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

كما يتضمن مقياس دافعية التعلم عبارات موجبة وعددها **(22) عبارة** وعبارات سالبة وعددها **(14)** والجدول التالي يوضح ذلك :

الجدول (07) نوع وأرقام وعدد عبارات مقياس دافعية التعلم

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

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

طريقة الإجابة :تكون طريقة الإجابة بوضع علامة (x) في خانة البديل الذي نختاره ويتلاءم مع الشعور الذي ينتاب التلميذ بعد طرح هذا السؤال.

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

وطبقا لهذا النظام، فان أقصى درجة يمكن أن يتحصل عليها المستجيب في الاستبيان كله هي **180** درجة أي **5 x 36 = 180 درجة**، وأدناها هي **36** درجة أي **1 x 36= 36** درجة، ومعناه أن درجات المقياس تتراوح ما بين **36- 180** درجة، والمتوسط هو **108**

(سامي محسن الختاتنة، 2013، ص44).

4- 1-3- الخصائص السيكومترية للمقياس:

4-1-3-1- الصدق :

أ - صدق المحكمين :

للتحقق من صدق هذا المقياس تم استخدام أسلوب صدق المحكمين(Consteruct Validity)، حيث وزع المقياس على ستة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس ويدرسون في جامعة قاصدي مرباح ورقلة وجامعة الوادي(أنظر الملحق رقم 06) لإبداء رايهم فيما يلي:

مدى وضوح الفقرات الاستبيان ومدى ملائمتها للبعد الذي تنتمي إليه ومدى تغطيتها للمتغير والبعد الذى وضعت لقياسه.

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

معادلة كوبر:

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

الجدول (08) يبين نتائج حساب نسبة الاتفاق لبنود الصورة المبدئية لاستبيان 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	%90	**20**	%100	**32**	%100
9	%100	**21**	%100	**33**	%100
10	%100	**22**	%80	**34**	%100
11	%80	**23**	%100	**35**	%100
12	%100	**24**	%100	**36**	%100

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

ب- صدق المقارنة الطرفية :(الصدق التمييزي) :

وذلك باتباع الخطوات التالية :

1- وتم ذلك بتوزيع الإستبيان على أفراد العينة الاستطلاعية (30 تلميذاً)

2- تصحيح الاستبيان وترتيب الدرجات تنازلياً.

3- أخد الطرفين من الدرجات **33%** من الدرجات العليا، و **33%** من الدرجات الدنيا على المقياس (**10** تلميذ وتلميذة في كل مجموعة).

4- تطبيق إختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين فتظهر النتائج في الجدول التالي :

الجدول (09) دلالة الفرق في دافعية التعلم بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا.

المتغيرات	الدرجات العليا (ن= 10)		الدرجات الدنيا (ن= 10)		درجة الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	الدلالة
	م	ع	م	ع				
دافعية التعلم	151.4	5.48	116.6	8.983	18	10.457	2.87	0.01 دال إحصائياً

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

ج - طريقة الاتساق الداخلي:

وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للاستبيان.

الجدول (10) معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس الدافعية للتعلم والدرجة 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 الاستبيان وأبعاده . عند مستوى الدلالة 0.01 ومعاملات الارتباط المحصل عليها هي معاملات الصدق (الاتساق الداخلي) وتعد درجة هامة من الصدق.

4-1-3- 2- الثبات :

أ- طريقة التجزئة النصفية :

حيث وزع الاستبيان على العينة الاستطلاعية المتكونة من (30 تلميذاً) (09 ذكور – 21 إناث)، تم تجزئة الاختبار إلى جزئيين، الجزء الأول درجات الأعداد الزوجية، والجزء الثاني درجات الأعداد الفردية ثم تم حساب معامل الارتباط بين جزئي الاستبيان تم التحصل على ثبات قدره (0.812) ، وبعد إجراء التعديل باستعمال معادلة " سبيرمان براون " فقدر معامل الثبات ب (0.817) وهو دال عند مستوى الدلالة (0.01).

الجدول (11) نتائج معامل الثبات لمقياس دافعية التعلم بطريقة التجزئة النصفية

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

نستنتج من خلال الجدول (11) أن قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية دالة إحصائياً ومنه فإن مقياس دافعية التعلم يتميز بدرجة عالية من الثبات.(أنظر الملحق رقم04)

ب- طريقة معامل الثبات " الفا كرومباخ " :

تم حساب الأبعاد الخمسة لمقياس دافعية التعلم عن طريق معامل الفا، وكانت معامل الفا العام للمقياس (0.745) (أنظر الملحق رقم 04).

الجدول (12) نتائج معامل الثبات لمقياس دافعية التعلم بطريقة معامل الفاكرومباخ

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

نستنتج من خلال الجدول **(12)** أن قيمة الفا كرومباخ دالة إحصائياً ومنه فإن مقياس دافعية التعلم يتميز بدرجة عالية من الثبات.

4-2- مقياس تقدير الذات :

4-2-1- وصف المقياس :

أعد عبد الرحمن صالح الأزرق هذا المقياس سنة **1995** بهدف تقويم الفرد من خلال جوانب شخصيته العقلية والأكاديمية والاجتماعية والأسرية والشخصية، وذلك لمحاولة فهم نفسه وفهم الآخرين.

4-2-2- مكونات المقياس:

يتكون مقياس تقدير الذات من تسع وثلاثين **(39)**عبارة صيغت في جمل تقريرية بما يحس ويشعر به المستجيب نصفها سالب والنصف الآخر موجب موزعة على خمس **(5)**عناصر وهي:

1- الذات الجسمية والمظهر العام.

2- الذات العقلية والأكاديمية.

3- الذات الاجتماعية والترويحية .

4- الذات الأسرية.

5- الذات الشخصية.

والجدول التالي يوضح توزيع عبارات المقياس وفق العناصر :

الجدول (13) : توزيع عبارات مقياس تقدير الذات وفق العناصر

العناصـــــــر	عدد العبارات	أرقام العبارات
العنصر الأول: الذات الجسمية و والمظهر العام	**05**	**25،20،15،10،5**
العنصر الثاني: الذات العقلية والأكاديمية	**08**	**33 30، 26، 21، 16، 11، 6،1**
العنصر الثالث: الذات الاجتماعية والترويحية	**12**	**39 ،37،38،36،34،22،27،31،17،12،7،2**
العنصر الرابع: الذات الأسرية	**06**	**28 ،23 ،18 ،13 ،8 ،3**
العنصر الخامس: الذات الشخصية	**08**	**35 ،32 ،29، 24 ،19 ،14 ،9 ،4**
المجمـــــــــــــــــوع	**39**	

كما يتضمن مقياس تقدير الذات عبارات موجبة وعددها (19) عبارة وعبارات سالبة وعددها (20) والجدول التالي يوضح ذلك :

الجدول (14) نوع وأرقام وعدد عبارات مقياس تقدير الذات

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

4-2-3- طريقة تقدير درجات المقياس:

ويتبع في هذا المقياس طريقة تدرج 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 (**3،2،1**) على الترتيب.

وطبقا لهذا النظام، فإن أقصى درجة يمكن أن يتحصل عليها المستجيب في الاستبيان كله هي **117** درجة أي **3 x 39= 117** درجة، وأدناها هي **39** أي **1 x 39 = 39** درجة، ومعناه إن درجات المقياس تتراوح ما بين **39- 117** درجة(عبد الرحمان صالح الأزرق، 2000، ص ص133-134).

4-2-4- زمن تطبيق المقياس :

أظهرت دراسة نزيم صرداوي (2009) أن الوقت المستغرق للإجابة على عبارات المقياس كان يتراوح ما بين **25-35** دقيقة وهذا بعد قراءة التعليمات وتقديم الأمثلة التوضيحية (نزيم صرداوي،2009، ص314) .

4-2-5- الخصائص السيكومترية للمقياس :

4-2-5-1- الصدق :

أ - صدق المحكمين:

لحساب صدق وثبات مقياس تقدير الذات اعتمدتُ على ما توصل إليه 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(نزيم صرداوي، 2009، ص ص314-315) .

ب- صدق المقارنة الطرفية :(الصدق التمييزي) :

وذلك باتباع الخطوات التالية :

1- وتم ذلك بتوزيع الاستبيان على أفراد العينة الاستطلاعية (30 تلميذاً)

2- تصحيح الاستبيان وترتيب الدرجات تنازلياً.

3- اخد الطرفين من الدرجات 33% من الدرجات العليا، و 33% من الدرجات الدنيا على المقياس (10 تلميذ وتلميذة في كل مجموعة).

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

الجدول (15) دلالة الفرق في تقدير الذات بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا.

المتغير	الدرجات العليا (ن= 10)		الدرجات الدنيا (ن= 10)		درجة الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	الدلالة
	م	ع	م	ع				
تقدير الذات	101.1	1.595	85.6	6.39	18	7.434	2.87	0.01 دالة إحصائياً

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

ج- طريقة الاتساق الداخلي :

وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للاستبيان.

الجدول (16) معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس تقدير الذات والدرجة 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	0.28
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 معاملات الارتباط لدى العينة الاستطلاعية (ن= 30) تتراوح بين (0.24) – (0.67) للبنود التي يتكون منها الاستبيان وأبعاده . عند مستوى الدلالة 0.01 ومعاملات

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

واعتمدت أيضاً على ما توصل إليه الباحث صرداوي نزيم في دراسته **(2009)**على ما معاملات الارتباط بين متوسط مجموع درجات كل عنصر(بعد) وبين الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات وتراوحت بين **0.51** و**0.84** ودالة عند مستوى دلالة **0.01** وهذا ما يدل على أن الاختبار يتمتع بصدق عال(نزيم صرداوي، 2009، ص ص314-315) .

4-2-5 – 2- ثبات المقياس :

فتم حساب الثبات للمقياس بالطريقتين التاليتين :

أ- طريقة التجزئة النصفية :

حيث وزع الاستبيان على العينة الاستطلاعية المتكونة من (30 تلميذاً) (09 ذكور- 21 إناث)، تم تجزئة الإختبار إلى جزئيين، الجزء الأول درجات الأعداد الزوجية، والجزء الثاني درجات الأعداد الفردية ثم تم حساب معامل الارتباط بين جزئي الإستبيان تم التحصل على ثبات قدره (0.477)، وبعد إجراء التعديل باستعمال معادلة " سبيرمان براون " تحصلنا على معامل يقدر (0.478) وهو دال عند مستوى الدلالة (0.01) (أنظر الملحق رقم 04).

الجدول (17) 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 (17) أن قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية دالة إحصائياً ومنه فإن مقياس تقدير الذات يتميز بدرجة عالية من الثبات.

ب- طريقة معامل الثبات " الفا كرومباخ " :

تم حساب الأبعاد الخمسة لمقياس تقدير الذات عن طريق معامل الفا، وكانت معاملات الفا العام للمقياس (0.713) (أنظر الملحق رقم 04).

الجدول (18) نتائج معامل الثبات لمقياس تقدير الذات بطريقة معامل الفاكرومباخ

عدد البنود (ن)	قيمة ألفا (α)
39	**0.713**

نستنتج من خلال الجدول **(18)** أن قيمة الفا كرومباخ دالة إحصائيا ومنه فإن مقياس تقدير الذات يتميز بدرجة عالية من الثبات.

4-3- مقياس التوافق الدراسي :

4-3-1- وصف المقياس :

اعد هذا المقياس في الأصل **يونجمان** (**Youngman**,1979) وقام حسين عبدالعزيز الدريني باقتباس المقياس وإعداده وترجمته إلى اللغة العربية وتكييفه على البيئة العربية .

ويعتبر هذا المقياس ذو فائدة في مساعدة المعلمين على فهم سلوك تلاميذهم وتوجيههم التوجيه السليم.

كما يساعد الأخصائي النفسي والتربوي على تبيين بعض الجوانب التي تؤدي إلى سوء توافق التلميذ الدراسي لكي يقدم له المساعدة الفنية المناسبة، كما أكد المؤلف عند وضعه للمقياس أن تصف وحداته السلوك الإجرائي الذي يحدث داخل القاعة وخارجها للاتفاق في المعنى بين المستخدمين وتحقيق درجة عالية من الموضوعية للوحدات .

4-3-2- مكونات المقياس :

يتكون مقياس التوافق الدراسي من (34) عبارة موزعة على (3) أبعاد وهي:

1- الجهد والاجتهاد 2- الإذعان 3- العلاقة بالمدرس(عبد العزيز الدريني،2000،ص4).

والجدول التالي يوضح توزيع عبارات المقياس وفق الأبعاد:

الجدول (19): توزيع عبارات مقياس التوافق الدراسي وفق الأبعاد :

العناصر	عدد العبارات	أرقام العبارات
البعد الأول: الجهد والاجتهاد	**12**	**34،31،29،25،22،20،19،13،11،7،5،1**
البعد الثاني: الإذعان	**15**	**32،28،26،24،23،18،17،16،15،14،10،9،8،3،2**
البعد الثالث : العلاقة بالمدرس	**07**	**33،30،27،21،12،6،4**
المجمـــــــــــــــوع	**34**	

(عبد العزيز الدريني، 2000، ص6)

4-3-3- طريقة تقدير درجات المقياس:

يعطى على كل سؤال **درجة واحدة (1)** إذا كانت الإجابة عليه (**بنعم)** الدالة على التوافق الدراسي السوي **وتعطى درجة صفر (0)** إذا كانت الإجابة عليه (**بلا)** الدالة على التوافق الدراسي غير السوي.

والدرجة الكلية هي مجموع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب والتي تدل على درجة توافقه الدراسي، وأن اقصى درجة يمكن أن يتحصل عليها هي **34** درجة أي **1 x 34 =34** درجة، وأدناها هي **0** درجة أي **0 x 34=0** درجة . ومعناه أن درجات المقياس تتراوح ما بين **0 – 34** درجة.

4-3-4- الخصائص السيكومترية للمقياس

4-3-4-1- الصدق:

أ- صدق المحكمين :

للتحقق من صدق هذا المقياس تم استخدام أسلوب صدق المحكمين(Consteruct Validity)، حيث وزع المقياس على ستة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس كما ذكر سابقاً(أنظر الملحق رقم 06)، بعد تجميع استجابات المحكمين وقد تم حساب معامل الاتفاق بين المحكمين على كل عبارة بمعادلة كوبر وهي كالتالي:

معادلة كوبر:

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

ونتائج تطبيق المعادلة كالآتي:

الجدول (20) يبين نتائج حساب نسبة الاتفاق لبنود الصورة المبدئية لاستبيان التوافق الدراسي

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**	%90
4	%100	**16**	%100	**28**	%100
5	%100	**17**	%100	**29**	%100
6	%100	**18**	%100	**30**	%100
7	%80	**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		
12	%90	**24**	%100		

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة اتفاق المحكمين 100% في جميع البنود عدا البعد (7) فقدرت نسبته (80%) والبندين (12) و(27) ب(90%) فهي نسب على درجة عالية من الصدق واحتفظ بجميع بنود المقياس لارتفاع النسبة كل منها لاتقل عن 80% التي يحذف البند الذي تقل نسبة الاتفاق فيه عنها.

ب- صدق المقارنة الطرفية :(الصدق التمييزي) :

وذلك باتباع الخطوات التالية :

1- وتم ذلك بتوزيع الاستبيان على أفراد العينة الاستطلاعية (30 تلميذاً)

2- تصحيح الاستبيان وترتيب الدرجات تنازلياً.

3- أخد الطرفين من الدرجات 33% من الدرجات العليا، و 33% من الدرجات الدنيا على المقياس (10 تلميذ وتلميذة في كل مجموعة).

4- تطبيق إختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين فتظهر النتائج في الجدول التالي :

الجدول (21) دلالة الفرق في التوافق الدراسي بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا.

المتغير	الدرجات العليا (ن= 10)		الدرجات الدنيا (ن= 10)		درجة الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	الدلالة
	م	ع	م	ع				
التوافق الدراسي	29.2	1.032	16.70	4.900	18	7.893	2.87	0.01 دالة إحصائياً

من الجدول يتضح أن الفرق في متوسط التوافق الدراسي بين التلاميذ ذوي الدرجات العليا والتلاميذ ذوي الدرجات الدنيا في التوافق الدراسي، لها دلالة إحصائية وهذا يشير إلى صدق مقياس التوافق الدراسي.

ج- طريقة الاتساق الداخلي :

وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للاستبيان.

الجدول (22) معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس التوافق الدراسي والدرجة الكلية.

أرقام البنود	معاملات الارتباط	أرقام البنود	معاملات الارتباط	أرقام البنود	معاملات الارتباط
1	0.42	13	0.31	25	0.30
2	0.60	14	0.49	26	0.66
3	0.64	15	0.32	27	0.32
4	0.67	16	0.56	28	0.52
5	0.34	17	0.35	29	0.51
6	0.40	18	0.42	30	0.70
7	0.43	19	0.37	31	0.48
8	0.56	20	0.33	32	0.42
9	0.36	21	0.57	33	0.56
10	0.32	22	0.34	34	0.69
11	0.61	23	0.56		
12	0.37	24	0.88		

وجاءت معاملات الارتباط لدى العينة الاستطلاعية (ن= 30) تتراوح بين (0.30) – (0.88) للبنود التي يتكون منها الاستبيان وأبعاده . عند مستوى الدلالة 0.01 ومعاملات الارتباط المحصل عليها هي معاملات الصدق (الاتساق الداخلي) وتعد درجة هامة من الصدق.

4-3-4-2- ثبات المقياس :

أما في الدراسة الحالية فتم حساب الثبات للمقياس بالطريقتين التاليتين :

أ- طريقة التجزئة النصفية :

حيث وزع الاستبيان على العينة الاستطلاعية المتكونة من (30 تلميذاً) (09 ذكور – 21 إناث)، تم تجزئة الاختبار إلى جزئين، الجزء الأول درجات الأعداد الزوجية، والجزء الثاني درجات الأعداد الفردية ثم تم حساب معامل الارتباط بين جزئي الاستبيان تم التحصل على ثبات قدره (0.801) ، وبعد إجراء التعديل باستعمال معادلة " سبيرمان براون " تحصلنا على الثبات الكلي وقدر بمقدار (0.801) (أنظر الملحق رقم 04). وهو دال عند مستوى الدلالة (0.01).

الجدول (23) نتائج معامل الثبات لمقياس التوافق الدراسي بطريقة التجزئة النصفية

عدد البنود	معامل الارتباط بيرسون	التعديل بمعادلة سبيرمان براون
34	**0.801**	**0.801**

نستنتج من خلال الجدول(23) أن قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية دالة إحصائياً ومنه فإن مقياس التوافق الدراسي يتميز بدرجة عالية من الثبات.

ب- طريقة معامل الثبات " الفا كرومباخ " :

تم حساب الأبعاد الثلاث لمقياس التوافق الدراسي عن طريق معامل الفا، وكانت معاملات الفا العام للمقياس(0.825).

الجدول (24) نتائج معامل الثبات لمقياس التوافق الدراسي بطريقة معامل الفاكرومباخ

عدد البنود (ن)	قيمة ألفا (α)
34	**0.825**

نستنتج من خلال الجدول **(24)** أن قيمة الفا كرومباخ دالة إحصائياً ومنه فإن مقياس التوافق الدراسي يتميز بدرجة عالية من الثبات.

5- إجراءات تطبيق الدراسة :

تم تطبيق الدراسة الأساسية خلال السنة الدراسية (2004/ 2015) حيث وزعت استبيانات المقاييس الثلاث مقياس الدافعية للتعلم ومقياس تقدير الذات ومقياس التوافق الدراسي على شكل أداةً واحدةً على تلاميذ السنة الثانية ثانوي في الثانويات المذكورة سابقاً.

بعد الحصول على الموافقة من مدير المؤسسة أجري التطبيق بشكل جماعي على بعض الأقسام من الثانويات وأخذت البعض منها لأن طريقة إختيار العينة كانت الطريقة العشوائية البسيطة بعد الاتفاق مع كل أستاذ قبل بداية الحصة الدراسية بعد إعطاء التوجيهات لكيفية التعامل مع الأدوات مع التأكيد على :

- شرح الغرض من تطبيق الأدوات لطمأنه التلاميذ.
- تسجيل البيانات الخاصة بالتلميذ مثل الجنس والشعبة والسن.
- على إجابة التلاميذ على جميع الأسئلة.

بالنسبة للإجابة على أسئلة المقاييس فمنهم من أجاب في الحال بمتوسط **35 دقيقة** ومنهم من وزعنا لهم الاستبيانات واسترجعتهم في الأيام الموالية حيث دام التطبيق حوالي 8 أيام.

6- الأساليب المستعملة في الدراسة:

6-1 الإحصاء الوصفي :

6-1-1- المتوسط الحسابي :حساب المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على بنود الاختبار والمقياس ويعد أحد مقاييس النزعة المركزية الذي يوضح مدى تقارب الدرجات من بعضهما البعض واقترابهما من المتوسط وهو مجموعة الدرجات المتحصل عليها مجموع أفراد العينة .

6-1-2- الانحراف المعياري: فهو من أهم مقاييس التشتت ويعرف أنه الجذر التربيعي لمتوسط مربعات القيم عن متوسطها، ويفيدنا الإنحراف المعياري في معرفة توزيع أفراد العينة ومدى انسجامها (عبد الحفيظ مقدم، 2003، ص71).

- وتم حساب **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية** لإجابات أفراد العينة على عبارات الأدوات المستخدمة بغرض القيام بمقارنة أولية بين نتائج تلاميذ السنة الثانية ثانوي من الجنسين على أساس هذه المتوسطات التي سيساعد حسابها على المعالجة الإحصائية لاختبارات (ت) لدلالة الفروق بين أفراد العينة كما سيساعد حسابها على المعالجة الإحصائية لمعامل الارتباط.

6-2- الإحصاء الاستدلالي:

6-2-1- معامل الارتباط بيرسون :ويرمز لهذا العامل (ر) ويدلنا على قوة العلاقة بين متغيرين وعلى اتجاه هذه العلاقة موجبة أو سالبة (فريد أبو زينة وآخرون، 2006، ص141).

6-2-2- اختبار (ت)(T.test) وهو اختبار بارامتري يعتمد على التوزيع الطبيعي للعينات المدروسة ويستخدم لتحديد مدي دلالة الفروق بين الجنسين .

- ثم حساب **معامل الارتباط بيرسون (ر)** لقياس العلاقة بين المتغيرات، ويرجع إستعماله في هذه الدراسة إلى كون بيانات المتغير المستقل والمتمثل في الدافعية للتعلم بيانات كمية، وكون بيانات المتغيرات التابعة والمتمثلة في تقدير الذات والتوافق الدراسي بيانات كمية أيضا. والهدف من استخدام معامل الارتباط بيرسون هو الوصول إلى قيمة ارتباطية تؤكد فرضيات الارتباط بين المتغيرات أو عدم صحة ارتباطها وستعرفني على ما إذا كانت فرضيات الارتباط ستحقق أم لا على مستوى عينة الدراسة .
- **حساب اختبار (ت)** لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة، واستعملت هذا الأسلوب الإحصائي للكشف عن الفروق بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي من الجنسين فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة والمتمثلة في الدافعية للتعلم وتقدير الذات والتوافق الدراسي، وستبين نتائج استعمال هذا الأسلوب دلالة الفروق بين المتوسطات، وستعرفني على إذا ما كانت فرضيات الفروق بين الجنسين ستحقق أم لا على مستوى عينة الدراسة.

وتمت إجراء المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(**spss19**).

خلاصة :

تناولنا في هذا الفصل الاجراءات المنهجية المتبعة في بحثنا هذا بدءاً من الدراسة الاستطلاعية ثم انتقلنا إلى المنهج المستخدم في هذه الدراسة و الدراسة الأساسية ومجتمعها الأصل وعينتها وكيفية اختيارها ثم حدودها ثم انتقلنا إلى أدوات الدراسة الأساسية وعرفنا كل أداة على حدة وطريقة تقدير درجاتها وخصائصها السيكومترية، ثم تم التعرف على الخطوات المتبعة في تطبيق أدوات الدراسة مع عينة الدراسة الأساسية، وفي الأخير تم التعريف بالأساليب الاحصائية المستعملة في الدراسة، وقد كان للجانب الميداني دور في النزول بالجانب النظري للواقع المعاش الذي يقودنا إلى مناقشة النتائج التي سيتم عرضها في الفصل الموالي.

الفصل السادس : عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد:

أولا: عرض نتائج الدراسة الميدانية

1-عرض نتائج الدراسة على أساس معامل ارتباط بيرسون

2-عرض نتائج الدراسة على أساس اختبار (ت)

ثانيا: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

1- تفسير نتيجة العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات

2- تفسير نتيجة العلاقة بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي

3- تفسير نتيجة الفروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين

4- تفسير نتيجة الفروق في تقدير الذات بين الجنسين

5 - تفسير نتيجة الفروق في التوافق الدراسي بين الجنسين

ثالثاْ: مناقشة نتائج الدراسة الميدانية:

1 - مناقشة نتيجة العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات

2- مناقشة نتيجة العلاقة بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي

3- مناقشة نتيجة الفروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين

4- مناقشة نتيجة الفروق في تقدير الذات بين الجنسين

5- مناقشة نتيجة الفروق في التوافق الدراسي بين الجنسين

الإستنتاج العام

خاتمـــــــة

توصيات واقتراحات

تمهيد :

سنعرض في هذا الفصل إلى النتائج الإحصائية المحصل عليها من تطبيق أدوات الدراسة والمعالجة الإحصائية للفرضيات المذكورة سابقاً ثم يتم تحليلها اعتماداً على تلك النتائج المحصل عنها، حيث تراوحت بين القبول والرفض لتلك الفرضيات وسيتم في هذا الفصل تفسير ومناقشة هذه النتائج، وذلك لغرض إعطائها معنى، ونظهر جلياً الأسباب التي أدت إليها، ومدى توافقها وتعارضها مع ما جاء في الدراسات السابقة، والتعليق على هذه النتائج.

أولاْ: عرض نتائج الدراسة الميدانية :

1- عرض نتائج الدراسة على أساس معامل ارتباط بيرسون:

لقد أشرتُ أثناء عرض الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة الحالية أن معامل الارتباط المستخدم للقيام بالمعالجة الإحصائية حول التأكد من تحقيق الفرضية الأولى والمتعلقة بالعلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات والفرضية الثانية والمتعلقة بالعلاقة بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي وهو معامل ارتباط بيرسون (ر) باعتبار أن بيانات المتغير المستقل (الدافعية للتعلم) وبيانات المتغيرات التابعة (تقدير الذات والتوافق الدراسي) هي بيانات كمية، والهدف من استخدام هذا الأسلوب الإحصائي هو الوصول إلى قيمة ارتباط تؤكد أو تنفي صحة فرضيات الارتباط الأولى والثانية وبالتالي قبولها أو رفضها.

1-1- العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات :

الجدول (25) العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات .

المتغيرات		تقدير الذات
الدافعية للتعلم	قيمة (ر)	**0.413**
	مستوى الدلالة	0.001

** دالة عند 0.01

يتبين من الجدول (**25**) أن قيمة (ر) بلغت **0.413** وهي موجبة، وأن قيمة مستوى دلالتها التي هي **0.001** نتقص عن الحد المطلوب الذي هو **0.01** أي أن **0.001** أصغر من **0.01**

ومعنى ذلك أنه توجد علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات.

1-2- العلاقة بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي:

الجدول (26) العلاقة بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي.

المتغيرات		التوافق الدراسي
الدافعية للتعلم	**قيمة (ر)**	**0.599****
	مستوى الدلالة	**0.001**

**** دالة عند 0.01**

يتبين من الجدول (26) أن قيمة (ر) بلغت **0.599** وهي موجبة وأن قيمة مستوى دلالتها التي هي **0.001** تنقص عن الحد المطلوب الذي هو **0.01** أي أن **0.001** أصغر من **0.01** ومعنى ذلك أنه توجد علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي.

2- عرض نتائج الدراسة على أساس اختبار (ت):

لقد أشرت أثناء عرض الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة الحالية أن الاختبار المستخدم للقيام بالمعالجة الإحصائية حول التأكد من تحقيق الفرضية الثالثة والمتعلقة بالفروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين، والفرضية الرابعة والمتعلقة بالفروق في تقدير

الذات بين الجنسين، والفرضية الخامسة والمتعلقة بالفروق في التوافق الدراسي بين الجنسين هو اختبار (ت).

والهدف من استخدام هذا الأسلوب الإحصائي هو الوصول إلى قيمة (ت) التي تعرفنا على ما إذا كانت فرضيات الفروق الثالثة والرابعة والخامسة تقبل أم ترفض.

2-1- الفروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين :

الجدول (27) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الدافعية للتعلم بين الجنسين.

البيانات / المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الدافعية للتعلم	36 ذكور	122.86	15.43	98	0.010	0.921	-2.295	*0.024
	64 إناث	130.04	14.79					

***دالة عند 0.05**

يظهر من الجدول (27) أن قيمة مستوى دلالة (ف) في اختبار ليفين بلغت **0.921** ، وهذه القيمة هي أكبر من الحد المطلوب الذي هو **0.05**، ومعنى ذلك أنه لا يتم مخالفة فرضية التباينات المتساوية في اختبار ليفين وبالتالي عندما تحدد قيمة (ت) تستخدم تلك الموجودة في السطر الأول من جدول اختبار (ت).

وبالرجوع إلى الجدول نفسه نلاحظ أن قيمة (ت) بلغت **2.295-** وأن قيمة مستوى دلالتها التي هي **0.024** تنقص عن الحد المطلوب الذي هو0.05 أي أن 0.024 أصغر من 0.05 ومعنى ذلك أنه توجد فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

كما نلاحظ أيضا أن المتوسط الحسابي عند الإناث الذي يبلغ **130.04** أكبر من المتوسط الحسابي عند الذكور والذي بلغ **122.86**، ومعناه أن الإناث يتميزن بدرجات مرتفعة في الدافعية للتعلم عن الذكور.

2-2- الفروق في تقدير الذات بين الجنسين :

الجدول (28) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في تقدير الذات بين الجنسين.

البيانات / المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تقدير الذات	36 ذكور	90.72	7.28	98	2.685	0.105	-0.141	0.888
	64 إناث	90.96	8.98					

يظهر من الجدول (28) أن قيمة مستوى دلالة (ف) في اختبار ليفين بلغت **0.105**. وهذه القيمة هي أكبر من الحد المطلوب الذي هو **0.05**، ومعنى ذلك أنه لا يتم مخالفة فرضية التباينات المتساوية في اختبار ليفين وبالتالي عندما تحدد قيمة (ت) تستخدم تلك الموجودة في السطر الأول من جدول اختبار (ت).

وبالرجوع إلى الجدول نفسه نلاحظ أن قيمة (ت) بلغت **0.141-** وأن قيمة مستوى دلالتها التي هي **0.888** تكبر عن الحد المطلوب الذي هو **0.05 أي أن 0.888** أكبر من **0.05** ومعنى ذلك أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

2-3- الفروق في التوافق الدراسي بين الجنسين :

الجدول (29) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في التوافق الدراسي بين الجنسين.

البيانات / المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التوافق الدراسي	36 ذكور	21.00	6.406	98	1.052	0.308	-1.425	0.157
	64 إناث	22.84	6.097					

يظهر من الجدول(29) أن قيمة مستوى دلالة (ف) في اختبار ليفين بلغت **0.308** . وهذه القيمة هي أكبر من الحد المطلوب الذي هو **0.05**، ومعنى ذلك أنه لا يتم مخالفة فرضيات التباينات المتساوية في اختبار ليفين وبالتالي عندما تحدد قيمة (ت) تستخدم تلك القيم الموجودة في السطر الأول من جدول اختبار (ت).

وبالرجوع إلى الجدول نفسه نلاحظ قيمة (ت) بلغت **1.425 –** وأن قيمة مستوي دلالتها هي **0.157** تكبر عن الحد المطلوب الذي هو **0.05** أي أن **0.157** أكبر من **0.05** ومعنى ذلك لا توجد فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

ملخص نتائج الدراسة:

الجدول (30) ملخص نتائج التحليل الإحصائي للعلاقة بين متغيرات الدراسة

المعالجة الإحصائية	اتجاه العلاقة	الدلالة الإحصائية
1- العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات	موجبة	دالة
2- العلاقة بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي	موجبة	دالة

يتبين من الجدول(30) أن العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات من جهة، وبين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي من جهة أخرى علاقة موجبة ودالة إحصائياً.

الجدول (31) ملخص نتائج التحليل الإحصائي للفروق بين أفراد العينة من الجنسين في متغيرات الدراسة

المعالجة الإحصائية	الدلالة الإحصائية
1- الفروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين	دالـــــــــــة
2-الفروق في تقدير الذات بين الجنسين	غير دالـــــــــة
3- الفروق في التوافق الدراسي بين الجنسين	غير دالـــــــــة

يتبين من الجدول (31) أن الفروق بين الجنسين من أفراد العينة في الدافعية للتعلم دالة إحصائياً.

بينما الفروق بين الجنسين في تقدير الذات والتوافق الدراسي غير دال إحصائياً.

ثانيا: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية:

بعد عرض النتائج الإحصائية التي قدمت صورة عن مضمون البيانات المجدولة سأقوم في هذا الجزء بتفسير هذه النتائج .

1- تفسير نتيجة العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات:

1-1-الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات .

وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل المطروح في الإشكالية وهو:

- هل توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ؟

وتشير هذه الفرضية إلى توقع وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات.

ويتبين من الجدول (25) أن العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات علاقة موجبة ودالة إحصائياً.

وبصفة عامة، يمكن القول أن الفرضية الأولى تحققت على مستوى عينة الدراسة.

ويمكن إرجاع العلاقة بين المتغيرين إلى نتائج الدراسات، في انخفاض تقدير الذات يعرض الفرد لكثير من المشكلات السلوكية والنفسية .

وإن كثيراً من مشكلات الطفولة نتنجم عن الشعور بانخفاض تقدير الذات، فنوعية الشعور الذي يحمله الأفراد نحو أنفسهم هو أحد المحددات الأساسية للسلوك .

وإحساس الفرد بأنه شخص دون قيمته فهو يفتقر إلى احترام ذاته، ويؤثر على أفكاره واتجاهاته وسلوكه، وبالتالي يؤثر على دافعيته المدرسية والتحصيل، فهو ينظر إلى كل شيء بمنظار تشاؤمي وإذا لاحظ الأستاذ أو الوالد مؤشرات انخفاض تقدير الذات لدى الأبناء فذلك مؤشر للقلق مما يستوجب عليهم أن يعملوا على تعزيز تقدير الذات لديهم .

وتقاس قيمة الذات عادة بالأداء في الدراسة، وفي العلاقات الاجتماعية إذ أن الطلبة الذين يفتقرون إلى تقدير الذات لا يكونون متفائلين حول نواتج جهودهم، فهم يشعرون بالعجز والنقص ويفقدون حماسهم بسرعة، فهم يستسلمون بسرعة لضعف نتائجهم وغالبا ما يشعرون بالخوف، ويصفون أنفسهم بصفات سلبية مثل" سيئ – عاجز – فاشل ".

ويؤكد نظرية العزو في دافعية الإنجاز على أنه إذا أعتقد الطلبة أنه ينقصهم القدرة على استيعاب مادة معينة (كالرياضيات مثلا) فهم يسلكون طريقهم حسب هذا الإعتقاد حتى لو كانت قدراتهم فوق المتوسط بكثير، وهؤلاء الطلبة يحتاجون إلى القليل من الدافعية لمحاولة حل مسائل الرياضيات، وذلك لانهم يتوقعون أن أداءهم في مسائل الرياضيات سيكون ضعيفا دائما (سهيلة علوطي، 2008، ص ص 148-149) .

وكما أشار فاروق عبد الفتاح موسى إلى أن الفرد ذو التقدير المرتفع للذات يكون بعيداً عن القلق، حتى اعتبر البعض أن التقدير المرتفع للذات هو الأكثر أدوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على حالة التوافق فيستطيع مواجهة الفشل واقتحام المواقف الجديدة دون أن يشعر بالحزن والانهيار، أما ذو التقدير المنخفض للذات فانه يشعر بالهزيمة حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة أو الصعبة لأنه يتوقع الفشل مسبقاً (سهيلة علوطي، 2008، ص ص 148-149).

ونخلص من كل هذا أنه كلما ارتفع مستوى تقدير الذات للتلميذ كلما ارتفع مستوى دافعيته للتعلم، والعكس صحيح أي كلما انخفض تقدير الذات للتلميذ كلما انخفضت دافعيته للتعلم ، حيث يرى الباحثون أن التقدير العالي يساعد الفرد على مواجهة المواقف الجديدة بثقة

وشجاعة، كما أنه يعتبر مؤشر لتكيف جيد ويساهم في تحقيق والوصول للنجاح الذاتي والاجتماعي .

وأما التقدير المنخفض للذات فهو يؤدي إلى الشعور بالإحباط والفشل والعجز، ويشير إبراهيم عبد الله وعبد الحميد محمد إلى أن أصحاب تقدير الذات المنخفض في المجال المدرسي يشعرون أن تحصيلهم أقل، وكذلك يعتقدون أن ذكاء الأخرين أفضل من ذكائهم، لذلك ينتابهم الإحساس بالعجز والقلق نحو التعامل مع الأخرين، وكذلك يبدون عدم رضاهم عن مظهرهم العام ...وأنهم فاشلون "(إبراهيم عبد الله، عبد الحميد محمد، 1994،ص ص 38-58) .

كما بينت البحوث والدراسات في إطار نظرية العزو دائماً أن التلاميذ ذوي المستوى المرتفع لدافعية التعلم ينسبون نجاحهم إلى عوامل داخلية وهي القدرة العالية، والمستوى المرتفع للجهد المبذول، بينما ينسبون فشلهم إلى قلة الجهد المبذول، في حين أن التلاميذ ذوي المستوى المنخفض لدافعية التعلم ينسبون نجاحهم لعوامل خارجية مثل سهولة المهمة وحسن الحظ وينسبون فشلهم إلى نقص القدرة أو سوء الحظ (سعاد مرغم، 2009، ص90) .

2- تفسير نتيجة العلاقة بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي:

2-1- الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي .

وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل المطروح في الإشكالية وهو:

- هل توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ؟

وتشير هذه الفرضية إلى توقع وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي .

ويتبين من الجدول (26) أن العلاقة بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي علاقة موجبة ودالة إحصائياً.

وبصفة عامة، يمكن القول أن الفرضية الثانية تحققت على مستوى عينة الدراسة.

ولقد جاءت هذه العلاقة موجبة مما يعني أنه كلما كان التلميذ لديه دافعية قوية للتعلم كلما كان التلميذ متوافقا دراسياً والعكس صحيح أي أنه كلما كان التلميذ غير متوافق دراسياً كلما كان دافعيته للتعلم أقل.

فالتلميذ المتوافق دراسياً تصدر عنه سلوكات أدائية فعالة ويتميز بالتوفيق بين رغباته وبين متطلبات البيئة ومتطلبات ذاته، فالحياة سلسلة من التوافق المستمر بحيث يحاول المراهق قدر الإمكان تكوين استجابات وامتلاك سلوكات متوازنة ومتكيفة يرضى بها الذات والأخرين عن طريق عقد صلاة مرضية والالتزام بالعادات والتقاليد واحترام مختلف القوانين المفروضة في المجتمع الذي يعيش فيه والتي تبدو مظاهره في شعور التلميذ بالحرية والإنتماء والمسؤولية إزاء نفسه وإزاء المجتمع بقيمته وعاداته ومفاهيمه، فالتلميذ الذي أعتمد على نفسه كونه قادراً على تحمل ومواجهة مختلف المشاكل التي يتعرض إليها، وإيجاد الحلول اللازمة والمرضية.

ويمكن القول أن المراهق المتوافق نفسياً ترتفع لده الدافعية للتعلم المرتبطة هي كذلك بالجانب النفسي للتلميذ الذي نجده يتميز بالرضا عن نفسه والخلو من الصراعات النفسية والتوترات التي يمكن أن تعيق توافقه، فالتوافق النفسي للمراهق يتأثر بمدى إشباع الحاجات النفسية الأساسية القائمة على أساس الشعور بالأمن، الاعتماد على النفس، الإحساس بالقيمة الذاتية

،الانتماء للأسرة والمجتمع والخلو من الإنفراد والإعراض العصابية، فإمكانية إشباع المراهق لدوافعه ورغباته بصورة مرضية يودي إلى الشعور بسلام داخلي واستقرار نفسي .

وبالتالي تحقيق الأهداف المسطرة خاصة التعليمية كالنجاح في شهادة الباكالوريا وذلك من خلال استغلال المراهق لكل قدراته وإمكانيه مواجهة العقبات وحل المشكلات بطريقة يقرها المجتمع، ويظهر التوافق النفسي للمراهق المتمدرس في قدرته على توجيه سلوكه دون الخضوع للغير، والاعتماد على نفسه وتقدير لذاته حيث يذكر **كابلان** أن تقدير الذات مهم جدا في عملية التوافق، فشعور المراهق بقيمته وذاته يجعله قادرا على القيام بما يقوم به غيره وقادرا على تحمل المسؤولية (نزيم صرداوي، 2008، ص81) .

ويشير حامد عبد السلام زهران، إلى أن من أهم شروط إحداث التوافق النفسي، تحقيق مطالب النمو النفسي السوي في جميع مراحله وبكافة مظاهرة (جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً) ، ومطالب النمو هي الأشياء التي يتطلبها النمو النفسي للفرد والتي يجب أن يتعلمها حتى يصبح سعيداً وناجحاً في حياته، أي أنها عبارة عن المستويات الضرورية التي تحدد خطوات النمو السوي للفرد، ويؤدي تحقيق مطالب النمو إلى سعادة الفرد.

ويرى أيضا، الشروط التي تحقق التوافق النفسي ومن ثم التوافق الدراسي ومنها إشباع دوافع السلوك وحاجات الفرد، وهذه من أهم العوامل المباشرة لإحداث التوافق النفسي، يعتبر موضوع الدوافع أو القوى الدافعة للسلوك بصفة عامة من الموضوعات المهمة في علم النفس لأن دوافع السلوك بطبيعة الحال تفسره، إن المعالج النفسي يريد أن يعرف الدوافع وراء المرض النفسي، ورجل القانون يود أن يضع يده على الدوافع وراء السلوك الجانح، والمربي لا بد أن يضع دوافع وميول التلاميذ وحاجاتهم للسلوك، والفرد نفسه ينبغي أن يفهم دوافع سلوكه السوي أو المنحرف (حامد زهران ،1997، ص38) .

ونستخلص من هذا والذي ينعكس في دراستنا هذه أن الدافعية للتعلم هي من أهم العوامل المدرسية التي تحدث التوافق الدراسي ويعتبر العملية التي يتم بموجبها إقامة علاقات جيدة مع المحيط المدرسي من أساتذة وزملاء، كما يتضمن الاتجاه الإيجابي نحو المدرسة وتنظيم الوقت وطريقة الاستذكار بما يسهم في تقدم الطالب و نمائه العلمي والشخصي، وتتمثل أهم المؤشرات الجيدة لتلك العلاقة في الاجتهاد في التحصيل العلمي، والرضا والقبول بالمعايير المدرسية والانسجام معها ، والقيام بما هو مطلوب منه على نحو منظم ومنسق.

3- تفسير نتيجة الفروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين:

3-1- الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل المطروح في الإشكالية وهو:

- هل توجد فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم بين الجنسين لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ؟

وتشير هذه الفرضية إلى توقع فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم بين الجنسين لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

ويتبين من الجدول (27) أنه توجد فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، كما لاحظنا أيضا أن المتوسط الحسابي عند الإناث الذي يبلغ **130.04** أكبر من المتوسط الحسابي عند الذكور والذي بلغ **122.86**، ومعناه أن الإناث يتميزن بدرجات مرتفعة في الدافعية للتعلم عن الذكور.

وبصفة عامة، يمكن القول أن الفرضية الثالثة تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وهذا يعني أن مستوى دافعية التعلم بين الطلبة غير متشابهة نظراً للإطار الاجتماعي بين الذكور والإناث وتطبيق الاستراتيجيات التدريسية على الجنسين لكن تختلف درجة الاستيعاب بين الذكور والإناث، وترجع أسباب وجود هذه الفروق إلى :

عدم تساوي الطموح بين الذكور والإناث في مسيرة تعلم أفضل وتغيير المجتمع نظرته في قضية تعلم المرأة ومشاركتها في تحمل المسؤولية مع الجنس الأخر مستقبلاً وذلك أكثر من دافعية الإناث اللاتي كن يرفعن التحدي في التعلم وفي الوقت الحالي أصبح التعلم من حقهن دون منازع عدا في بعض المناطق المعزولة(عبد الباسط القني،2007، ص113).

إن متغير الجنس يؤثر في دافعية التعلم بين الذكور والإناث لدى أفراد العينة وتفسير ذلك في ضوء :

أ- عملية التنشئة الاجتماعية، فالواقع الاجتماعي يفرض على الطالبة خاصة في مرحلة المراهقة البقاء في البيت بعد الدوام، وهذا الأمر يضطرها إلى أن تنصرف إلى متابعة دروسها خلال الوقت الطويل الذي تقضيه في المنزل، بينما المراهق يقضي ساعات طويلة خارج المنزل ويخصص وقت أقل للدراسة موازنة بالبنت مما لا تتاح له فرصة لممارسة هذه الممارسات ويضاف إلى ذلك أن مجال التعلم والتحصيل الدراسي بالنسبة للفتاة يوفر لها فرص التعيين والعمل في الوظائف وهذا المجال من جملة المجالات القليلة أمام الفتاة، لذلك تحرص على النجاح في هذا المجال، بينما الفتى أمامه فرص أخرى غير هذه مما يجعله أقل اهتماماً بممارسة مهارات تحقق له التعلم والتحصيل الدراسي.

ب- العوامل الاجتماعية فان بناء شخصية الفتاة يجعلها تسعى للحصول على الشهادة ومن ثم الوظيفة لإثبات ذاتها وحماية مستقبلها، بينما أغلب الأولاد يتطلعون للحصول على عمل خارج الشهادة والوظيفة لتحقيق مردود مادي أفضل، إن هذا الاختلاف بين الطلاب والطالبات يجعل الطلبة أكثر اندفاعاً لممارسة أساليب تساعدهم على النجاح والتفوق وقد بين

(Block,1971) في دراسته في التنشئة الاجتماعية في المجتمع الأمريكي تشجع الذكور على تنمية بعض المهارات المعرفية، بينما لا تشجع الإناث على تنمية المهارات (نورجان عادل محمود ميرة، 2014، ص ص78-79) .

4- تفسير نتيجة الفروق في تقدير الذات بين الجنسين:

4-1- الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل المطروح في الإشكالية وهو:

- هل توجد فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الجنسين لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ؟

وتشير هذه الفرضية إلى توقع فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الجنسين لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

ويتبين من الجدول (28) لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثانية ثانوي. كما لاحظنا أيضا أن المتوسط الحسابي عند الإناث الذي يبلغ **90.96** اكبر بقليل من المتوسط الحسابي عند الذكور والذي بلغ **90.72**، ومعناه أن متوسط تقدير الذات عند الذكور والإناث متقارب .

وبصفة عامة، يمكن القول أن الفرضية الرابعة لم تحقق على مستوى عينة الدراسة، أي عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى تقدير الذات.

وتفسير ذلك هو أن مجالات الإبداع والتفوق المختلفة أصبحت متاحة لكلا الجنسين، وأن الفتاة أصبحت تفكر في تحقيق أهدافها وذاتها، نضراً تغيير بعض أفكار المجتمعات العربية

كحق التعليم والعمل، وبالتالي أصبحت الفتاة تناظر الشاب في كافة المجالات فإنهم يحاولون تعويض ما حرموا منه من قبل وشعورهم بأنهم جزء من المجتمع، ومن حقهم المشاركة في بناءه على حد سواء وشعورهم بانهم ليسوا عالة على المجتمع ، وهذا يدفعهم إلى المزيد من التحدي .

وإن ازدياد الوعي والثقافة لدى الآباء والأمهات، وتطور أساليب التنشئة الاجتماعية، أدت جميعها إلى الاهتمام بالذكور والإناث على حد سواء والمساوات بينهم في جميع نواحي الحياة.

مما ينعكس إيجابيا على نمو الإناث وتبلور شخصياتهم، ونمو مفهوم الذات موضوعي لديهم وحيث أن فرص النمو لديهم واحدة، والتنشئة الاجتماعية لم تعد تميز بينهم وتكرس الدور الأنثوي أو الذكوري في السلوك والتصرفات وغيرها، فلقد انخفضت الفروقات بين الذكور والإناث في تكوين مفهوم الذات لديهم (منى الحموي، 2010، ص203) .

إن الحاجة متبادلة بين التوافق الدراسي وتقدير الذات حيث أن التوافق الدراسي يشعر الفرد بالنجاح والتفوق ويعزز الثقة بالنفس، مما يجعله يفتخر بإمكانياته وقدراته، كما أن مفهوم الذات وما يرتبط به من الحاجة إلى تحقيق الذات واعتبار الذات تأتي في سلم الحاجات الإنسانية، وفي التعليم غالبا ما يرتبط بالنجاح والتفوق، وكذلك من المهم للفرد رضاء الأخرين، ورايهم به، وبما لا يقل عن رضاهم عن نفسه، فقد تساوى الذكور والإناث في مستوى الطموح وفي الرغبة على الحصول على الامتيازات الاجتماعية .

5- تفسير نتيجة الفروق في التوافق الدراسي بين الجنسين:

5-1- الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الرابعة على وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل المطروح في الإشكالية وهو:

– هل توجد فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين الجنسين لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ؟

وتشير هذه الفرضية إلى توقع فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين الجنسين لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

ويتبين من الجدول (29) لا توجد فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، رغم أن المتوسط الحسابي عند الإناث الذي يبلغ **22.84** أكبر من المتوسط الحسابي عند الذكور والذي بلغ **21.00**، ومعناه أن متوسط الدافعية للتعلم عند الذكور والإناث متقارب.

وبصفة عامة، يمكن القول أن الفرضية الخامسة لم تحقق على مستوى عينة الدراسة، أي عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى التوافق الدراسي.

وما يفسر عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يخص التوافق الدراسي هم التشابه بين العينتين من حيث أنهم مراهقين وفي نفس المستوى الدراسي، ويتمتعون بنفس الخصائص

والطموح والتطلعات، فكل من الذكر أو الأنثى يسعى إلى تحقيق التوافق الدراسي عن طريق إبراز كل منهم قدراته على تجاوز المشكلات وإحداث التوازن بين رغباتهم ومواجهة مختلف المواقف من أجل تحقيق الأهداف والغايات المرغوبة بما فيها التعليمية كالنجاح والتفوق في المجال الدراسي .

فاغلب الباحثين يتفقون على أهمية هذه العوامل في تحقيق كلا الجنسين للتوافق الدراسي وخاصة العوامل الأسرية والمدرسية، وبالتالي يجب على المدرسة أن توفر كل الظروف والإمكانيات اللازمة من أجل راحة التلاميذ والسعي إلى تفهم النمو النفسي لهؤلاء التلاميذ وذلك لكونهم في مرحلة المراهقة وهي مرحلة حساسة وأي ضغط يجعلهم يشعرون بعدم

الراحة والاطمئنان والاستقرار، فكلما تعرض هؤلاء المراهقون لمشاكل وصراعات ينعكس على دافعيتهم للتعلم والتوافق الدراسي.

إن توفر الظروف المتشابهة للذكر والأنثى من حيث معاملة الذكر لها يزودها بصورة إيجابية عن ذاتها، ووجودها معه في نفس الأماكن والمجال الأسرة والمدرسة والعمل، يجعلها تسعى دائما وتطمع لمنافسة الذكر في الدراسة والعمل وكافة مجالات الحياة لتثبت وجودها وتحقق التوافق النفسي لها.

ثالثاْ: مناقشة نتائج الدراسة الميدانية:

بعد تفسير نتائج الدراسة الميدانية من خلال المعالجة الإحصائية والتي قدمت صورة عن مضمون البيانات المجدولة لكل فرضية من الفرضيات الخمسة، وما اتفق وما اختلف مع توقعها، سأقوم بمناقشة هذه النتائج في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحوث والدراسات السابقة وفي ضوء أهداف الدراسة وأهميتها.

1- مناقشة نتيجة العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات:

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الأولى الموضحة في الجدول(25) وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات، وهذه النتيجة تسير في اتجاه توقع الفرضية.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج مجموعة من الدراسات العربية السابقة مثل : دراسة **حسن المطوع** (1996) التي كشفت نتائجها عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الدافعية للإنجاز في الدراسة وتقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الإعدادي والثانوي، ودراسة **سعاد مرغم** (2009) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات وأبعاده (تقدير الذات العائلي، تقدير الذات المدرسي، تقدير الذات الرفاقي) ، ودراسة **حميدة زهرة** (2006) التي أظهرت نتائجها عن وجود علاقة موجبة

ودالة إحصائياً بين الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى المراهقين المتمدرسين بالتعليم الثانوي(سعاد مرغم، 2009، ص90).

ومن الدراسات السابقة الغربية فنجد دراسة **روفولو وماركوس(Ruvolo et Marcus)** التي بينت أن لدافعية التعلم تأثير واضح في تقدير الذات لدى المتعلمين، وأظهرت دراسة **بومستير وزملائه (Baumeister et autres)** أن التلاميذ الذين تميزوا بتقدير ذات مرتفع كانت دافعيتهم للتعلم وللنجاح والتفوق أكبر و دراسة **باشمان** (1970, **Bachman**) التي بينت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات ودرجات مفهوم الذات الخاص بالقدرة على العمل المدرسي(عن سعاد مرغم، 2009، ص85).

و دراسة **دوسي وريان وآخرون** (**Deci et Ryan**,1985) بدراسة نمطين من أسلوب المعلم وهما النمط المراقب (controlon) والنمط الإعلامي(informant) وتبين أن :

تحسين سيرورة الدافعية الداخلية مثل الفضول للطلبة وتنمية تقدير الذات التلاميذ لتلاميذ النمط المراقب وبين وجود علاقة بين تقدير الذات والدافعية للتعلم.

وما يؤكد الدراسة الحالية دراسة كل من **بنترش وسروين** (**Pintrich et Shrouben**,1992) في بحوثهما في دافعية التعلم وتبين في هذه الدراسة : أن مفاهيم الذات الإيجابية تساهم في بذل مجهودات أكبر ومثابرة مستمرة ومواجهة صعوبات التعلم، التي تؤدي إلى استعمال قدرات واستراتيجيات أكثر فعالية .

2- مناقشة نتيجة العلاقة بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي:

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الثانية الموضحة في الجدول(26) وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي، وهذه النتيجة تسير في اتجاه توقع الفرضية.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج مجموعة من الدراسات العربية السابقة مثل:

– دراسة **فروجة بالحاج** (2011) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين التوافق النفسي والإجتماعي والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين (فروجة بالحاج ،2011، ص224).

و دراسة **سيد صبحي** حول العلاقة بين التوافق النفسي ودافعية التعلم وتوصل أن الحالة النفسية الجيدة للتلميذ تؤدي إلى زيادة الدافعية التعلم ويزيد في توافقه النفسي (فروجة بالحاج ،2011، ص226).

ومن الدراسات السابقة الغربية فنجد دراسة دراسة **ثريقرن** (**Thregren**,1972) التي اتفقت أيضا نتائجها مع نتائج هذه الدراسة و توصلت إلى أن التنشئة الأسرية التي تشجع على الثقة والاستقلال محفزة لتحقيق المراهق لطموحه ودوافعه الدراسية وتحرير دافعية التعلم لديه، أما عكس التربية الضاغطة التي تؤثر سلبا على شخصية المراهق وتخلق لديه سوء توافق في المجتمع ومع ذاته ومع المدرسة (فروجة بالحاج ،2011، ص226).

كما تتفق أيضا مع دراسة **سريفا سياقا وروس** (**Srifa et Siaga**, 1989) حول أهمية التوافق الدراسي في الحياة الدراسية للتلميذ وخاصة نجاحه وأثبتت أن30%من التلاميذ الناجحين الذين يتميزون بدافعية مرتفعة يعود إلى توافقهم الجيد(بالحاج فروجة،2011،ص25).

كما أكدت دراسة **لازاوس ويليس** (**Lazarus Willis**)على أهمية التوافق النفسي للتلميذ في زيادة الدافعية للتعلم، أي كلما زاد التوافق النفسي زادت التوافق النفسي زادت الدافعية للتعلم ومن ثم ينجر عنها التوافق الدراسي أيضا(فروجة بالحاج ،2011، ص228).

3- مناقشة نتيجة الفروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين:

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الثالثة الموضحة في الجدول(27) وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وهذه النتيجة تسير في اتجاه توقع الفرضية.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج مجموعة من الدراسات العربية السابقة مثل:

دراسة **قطامي يوسف** (1993) التي أشارت إلى أن هناك أثراً دالا إحصائياً لمتغير الجنس في الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر(يوسف قطامي، 1993، ص233).

و دراسة **جيهان أبو راشد العمران** (1994) وشملت الدراسة دافعية التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من طلبة المرحلتين الابتدائية ولإعدادية حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس الدافعية للتعلم لصالح الإناث (فروجة بالحاج ،2011، ص229).

وتتفق أيضا دراسة **محمد علي مصطفى محمد** (1998) حيث تناولت الدراسة موضوع الدافعية المدرسية لدى طلاب كلية التربية بالعريش وذلك حسب متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، وقد أسفرت هذه الدراسة على : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي طلبة الفرقة الأولى علمي وطالبات الفرقة الأولى علمي في الدافعية الإيجابية والدافعية السلبة للتعلم لصاح الطالبات (عن أحمد دوقة وآخرون، 2010، ص86).

كما اتفقت مع دراسة **نورجان عادل محمود ميرة** (2014) على وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مهارة طرائق العمل ودافعية التعلم لدى الإناث من أفراد العينة، وتشير إلى أن متغير الجنس يؤثر في طبيعة العلاقة بين مهارات التعلم والاستذكار ودافعية التعلم لدى أفراد العينة(نورجان عادل محمود ميرة، 2014، ص ص78-79) .

ومن الدراسات السابقة الغربية التي اتفقت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية دراسة **بوجيانو** (**Boggiano**,1991) على تلاميذ المرحلة المتوسطة، حيث تبين أن الإناث أكثر ميلا من الذكور فيما يتعلق في الدافعية الخارجية وأكثر تأثرًا بالتغذية الراجعة (يسرى مصطفى السيد،2002).

وتتعارض نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الباحثة **آمنة عبد الله التركي** (1988) قطر في دافعية التعلم تطورها وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر وتوصلت إلى النتائج التالية :لا توجد فروق بين أفراد العينة بالنسبة للبنين والبنات في دافعية التعلم و الاستقلالية و لا توجد فروق بين أفراد العينة بالنسبة للبنين والبنات في دافعية التعلم الاجتماعية(فروجة بالحاج ،2011 ، ص24).

و دراسة **عاطف الاغا** (1889) الذي استدل بعدم وجود معايير دقيقة وعلمية يعتمد عليها لتمييز الطالب المتوافق عن غير المتوافق وفسرت بالنسبة فتساوي الذكور والإناث في دافعية التعلم(دليلة بوصفر ،2011، ص169).

دراسة **عبد الباسط القني** (2007) شملت الدراسة الكشف عن العلاقة بين القيم التي يحملها المتعلمون ودافعيتهم نحو التعلم فتوصل إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين الذكور والإناث (عبد الباسط القني،2007، ص113).

كما تعارضت مع دراسة **عبد الوهاب جناد** (2013) الذي توصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في دافعية التعلم وأكد على عدم وجود أثر لمتغير الجنس على الدافعية للتعلم(عبد الوهاب جناد، 2013، ص166).

ومن الدراسات السابقة الغربية التي تعارضت مع نتائج الدراسة الحالية دراسة **تببرت وثري** (**Tbibrt et thirry**,1998) لمعرفة الفروق في الدافعية وأكدت نتائجها على التشابه في الدافعية بين كل من الذكور والإناث (يسرى مصطفى السيد، 2002).

4- مناقشة نتيجة الفروق في تقدير الذات بين الجنسين:

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الرابعة الموضحة في الجدول(28) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وهذه النتيجة لا تسير في اتجاه توقع الفرضية، حيث لم تتحقق الفرضية على مستوى عينة الدراسة.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج مجموعة من الدراسات السابقة مثل:

دراسة **عقل** (2009) وقد أسفرت الدراسة إلى على : عدم وجود فروق في مستوى مفهوم الذات تعزى لمتغير الجنس أو درجة الإعاقة (عبد ربه علي شعبان،2010، ص ص136-184).

ومن الدراسات السابقة الغربية فنجد:

دراسة **زوكرمان** (**Zuckerman**,1980) التي أظهرت أن الذكور والإناث يتشابهان في الإحساس بتقبل الذات وتقديرها ، ودراسة **هايد، شاروز وآخرون** (**Hyde,Showers et autres**,1999) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة في تقدير الذات بين الجنسين، واتفقت أيضا مع الدراسة الطولية **إيرول وأورث** (**Erol et Orth**,1994-2008) التي أجريت على 7100 من الذكور والإناث تتراوح أعمارهم ما بين 14-30 سنة حيث كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق في تقدير الذات بين الجنسين .

وتتعارض نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة **حامد محمد صابر** (2008) التي توصلت إلى وجود فروق دالة في تقدير الذات بين الجنسين لصالح الإناث .

ودراسة **منى الحموي** (2010) التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بن درجات أفراد العينة على مقياس مفهوم الذات ودرجاتهم التحصيلية تعزى لمتغير الجنس، وهي دالة لصالح ذكور العينة (منى الحموي، 2010، ص203).

وتتعارض أيضا مع دراسة **علي عبد 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 (عبد ربه علي شعبان،2010، ص ص136-184).

من الدراسات الغربية التي تعارضت مع نتائج الفرضية الرابعة:

دراسة **ماكوبي وجاكلين** (**Mccoby et Jaklin**,1974) التي بينت أن الإناث يتميزن بتقدير الذات منخفض بالمقارنة مع الذكور، و دراسة **ألكسار وأولووس** (**Alsaker et Olweus**,1993) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق في تقدير الذات بين الجنسين لصالح الذكور، و دراسة **بلوك وروزين** (**Block et Rosins**,1993) التي أجريت على عينة من الطلبة الجامعيين من الجنسين حيث أظهرت نتائجها أن الذكور يتميزون بتقدير ذات مرتفع بالمقارنة مع الإناث ،كما تعارضت مع دراسة **ويقفيلد وإكيكلس** (**Wigfield et Eccles**,1994) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق بين التلاميذ الذكور والإناث في تقدير الذات، حيث تميز الذكور بدرجات مرتفعة في تقدير الذات، و دراسة **ستوكارد وبريور** (**Stockard et Pryor**,1994) التي كشفت نتائجها أن المستويات الأدنى من تقدير الذات وجدت عند الإناث أكثر من الذكور، و دراسة **بلونيني وآخرون** (**Bolognini et autres**,1996) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة في تقدير الذات بين الجنسين لصالح الذكور، و دراسة **ديهل، فيكاري وديوك** (**Deihl,Vicary et Duke**,1997) التي أجريت على عينة من التلاميذ الثانويين من الجنسين حيث بينت نتائجها أن الذكور يتميزون بتقدير ذات مرتفع مقارنة بالإناث، و دراسة **ماري وآخرون** (**Mary et al**,1998) التي أوضحت أن الذكور يبلغون عن مشاعر اكثر إيجابية حول أنفسهم من الإناث .

وأكدت الدراسة العرضية **لبوس- لينش وآخرون** (**Polse-Lynch et autres**,2001) التي توصلت نتائجها إلى أن درجات التلاميذ الذكور في تقدير الذات أعلى من درجات التلميذات ، و دراسة **سيداه** (**Seidah**,2004) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الذكور والإناث، حيث أظهرت أن الإناث تقديرهن منخفض مقارنة بالذكور على عكس نتائج الفرضية الرابعة في الدراسة الحالية.

وتعارضت أيضا مع نتائج دراسة **هيونغ وآخرون** (**Huang et autres**,2007) التي أسفرت نتائجها أن للثانويين الذكور درجات عالية في تقدير الذات بالمقارنة بالثانويات .

و دراسة **سيداه وبوفارد** (**Seidah et Bouffard**,2007) التي بينت أن الإناث يتميزن بتقدير ذات منخفض بالمقارنة إلى الذكور، ودراسة **كلينج وآخرون** (**Kling** et **autres**,2009) التي بينت أن الذكور يتميزون بدرجات عالية في تقدير الذات بالمقارنة إلى الإناث.

5- مناقشة نتيجة الفروق في التوافق الدراسي بين الجنسين:

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الخامسة الموضحة في الجدول(29) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وهذه النتيجة لا تسير في اتجاه توقع الفرضية، حيث لم تتحقق الفرضية على مستوى عينة الدراسة.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج مجموعة من الدراسات السابقة مثل:

دراسة **محمد السيد عبد الرحمن ومحمد محروس الشناوي** (1992) حيث أثبتت عن عدم وجود تأثير حاصل دال إحصائياً لتفاعل الجنس على كل من التوافق التحصيلي (الدراسي) (دليلة بوصفر ،2011، ص169).

واتفقت مع دراسة **الجبوري والحمداني** (2002) التي تهدف إلى الكشف عن التوافق بين المجتمع الجامعي والاتجاه نحو التخصص الدراسي والجنس وبيئة السكن والقسم حيث أسفرت عن :

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس في التوافق (صاحب أسعد ويس، 2010، ص196).

كما اتفقت أيضا مع دراسة **عبد الله لبوز** (2002) حول التنشئة الأسرية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث أظهرت هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي (عبد الله لبوز، 2002، ص1).

واتفقت مع **دراسة الزهراني** (2005) حول قياس العلاقة الإرتباطية بين النمو النفسي الإجتماعي و التوافق الدراسي لدى طلاب وطالبات مدينة الطائف في المملكة العربية السعودية، وقد بلغت عينة الدراسة (300) طالب من طلاب المرحلة الثانوية وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية : عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور على مقياس التوافق الدراسي (عفراء إبراهيم، سهام عزيز، 2011، ص83).

وتتعارض نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة **عبد القادر** (1974) :هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مشكلات التوافق عند المراهقين الكويتيين من الجنسين تكونت عينة البحث من (113) طالبة و (132) طالب اختيروا عشوائياً من جميع الفصول من المدارس المتوسطة والثانوية وتتراوح أعمارهم من (14) (18) سنة.

أسفرت النتائج :على أن حجم المشكلات الكلية للتوافق بالنسبة للعينة الكلية للبنات أعلى منهم الذكور وذلك لكبر حجم المشكلات النفسية خاصة عند الأنسان .

كما توصل إلى أن أهم المشكلات التي نجدها عند الذكور والإناث هي مشكلة التوافق المدرسي والأسري والاجتماعي (سعدية محمد على بهادر، 1980، ص194).

وتعارضت نتائجها مع دراسة **نازلي صالح أحمد** (1974) حول التعرف على الفروق بين الجنسين في كل من التوافق والتفوق الدراسيين على عينة من تلاميذ الإعدادية والثانوية، وقد أسفرت النتائج عن : تفوق البنات عن البنين في التوافق الدراسي.

وتعارضت نتائجها مع دراسة **الليل محمد جعفر** (1994) قام بدراسة بعض المتغيرات المرتبطة بالتوافق مع المجتمع الجامعي لدى طلبة وطالبات جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية وقد أسفرت عن:

أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق لصالح الإناث(صاحب أسعد ويس، 2010، ص196).

وتعارضت نتائجها مع **دراسة الصباطي** (1997) حول التوافق الدراسي لدى الطلبة والطالبات السعوديين والمصريين ، وقد أسفرت نتائج الدراسة على تفوق الإناث على الذكور في التوافق الدراسي (أسيا عبازة، 2014، ص72).

وتعارضت كذلك مع دراسة **عبد الرحيم شقورة** (2002) حيث هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الدافع المعرفي والإتجاه نحو مهنة التمريض والتوافق الدراسي بين المستوى الأول والرابع وبين الطالبات والطلاب، وقد أسفرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في بعد الجد والاجتهاد والإذعان والدرجة الكلية في مقياس التوافق الدراسي (دليلة بوصفر، 2011، ص29).

بالإضافة إلى دراسة **صاحب أسعد ويس** (2010) التي هدفت إلى دراسة التوافق الدراسي لدى طلبة الجامعة وقد أسفرت عن النتائج التي تعارضت نتائجها مع نتائج الفرضية الحالية

وأهم نتائجها:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس على التوافق الدراسي وكان اتجاه الفرق لصالح الذكور (صاحب أسعد ويس، 2010، ص202).

من الدراسات الغربية التي تعارضت مع نتائج الفرضية الخامسة:

هي دراسة **بارك** (**C.H.Park**,1982) وذلك لبحث عدة متغيرات منها: التوافق الاجتماعي الثقافي والتحصيل الدراسي وأسفرت النتائج عن : الطلاب الأكثر تحصيلاً كانوا أكثر توافقاً وأظهر الذكور اكثر توافقاً على الإناث (محالي جبيقة، 2011، ص91).

وتتعارض أيضا مع دراسة **اغواك وآخرون** (2006) حول التوافق الدراسي والحالة النفسية لدى الطلاب في مدرسة عالمية في كوالا لمبور في ماليزيا، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة أن :

التوافق الدراسي والحالة النفسية لدى الإناث تكون أعلى من الذكور في بيئة تعليمية جديدة (أسيا عبازة، 2014، ص78).

الإستنتاج العام :

– إن النتيجة التي توكد وجود علاقة دالة إحصائياً بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، ولقد جاءت هذه العلاقة موجبة مما يعني أنه كلما كان التلميذ لديه دافعية قوية للتعلم كلما كان تقديره لذاته قوي ومرتفع والعكس صحيح أي أنه كلما كان التلميذ قليل الدافعية للتعلم كلما كان أقل تقديرا لذاته، وخاصة وأن تقدير الذات يلعب دوراً هاما في توازن شخصية التلميذ ولذلك فإن دافعية التعلم لها علاقة وثيقة بتقدير التلميذ لذاته.

أما النتيجة التي أسفرت عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، ولقد جاءت هذه العلاقة موجبة مما يعني أنه كلما كان التلميذ لديه دافعية قوية للتعلم كلما كان التلميذ متوافقا دراسيا والعكس صحيح أي أنه كلما كان التلميذ غير متوافق دراسيا كلما كان دافعيته للتعلم أقل، وتفسير ذلك أن المراهق المتوافق نفسيا ترتفع لده الدافعية للتعلم المرتبطة هي كذلك بالجانب النفسي للتلميذ الذي نجده يتميز بالرضا عن نفسه والخلو من الصراعات النفسية والتوترات التي يمكن أن تعيق توافقه، فالتوافق النفسي للمراهق يتأثر بمدى إشباع الحاجات النفسية الأساسية القائمة على أساس الشعور بالأمن، الاعتماد على النفس، الإحساس بالقيمة الذاتية، الانتماء للأسرة والمجتمع والخلو من الانفراد والأعراض العصابية، فإمكانية إشباع المراهق لدوافعه ورغباته بصورة مرضية يودي إلى الشعور بسلام داخلي واستقرار نفسي .

أما عن وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي. وهذا يبرر إلى :

عدم تساوي الطموح بين الذكور والإناث في مسيرة تعلم أفضل وتغيير المجتمع نضرته في قضية تعلم المرأة ومشاركتها في تحمل المسؤولية مع الجنس الآخر.

عدم تقارب الإطار المرجعي الثقافي الدراسي بين الذكور والإناث في الوسط الدراسي تجعل دافعيتهم نحو التعلم غير متساوية .

أما النتيجة التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وتفسير ذلك هو بأن مجالات الإبداع والتفوق المختلفة أصبحت متاحة لكلا الجنسين، وأن الفتاة أصبحت تفكر في تحقيق أهدافها وذاتها، نضراً تغيير بعض أفكار المجتمعات العربية كحق التعليم والعمل، وبالتالي أصبحت الفتاة تناظر الشاب في كافة المجالات فانهم يحاولون تعويض ما حرموا منه من قبل وشعورهم بأنهم جزء من المجتمع.

أما عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى التوافق الدراسي وما يفسره:

– التشابه بين العينتين من حيث أنهم مراهقين وفي نفس المستوى الدراسي ويتمتعون بنفس الخصائص والطموح والتطلعات.

– التوافق بين الجنسين في السعي إلى تحقيق التوافق الدراسي عن طريق إبراز كل منهم قدراته على تجاوز المشكلات وإحداث التوازن بين رغباتهم ومواجهة مختلف العقبات من أجل تحقيق الأهداف والغايات المتمثلة في النجاح والتفوق.

خاتمة :

يتبين من خلال ما تقدم من معطيات نظرية ودراسة ميدانية أن النتائج سارت في اتجاه ما توقعناه من الفرضيات (الفرضية الأولى والفرضية الثانية والفرضية الثالثة)، وأهم ما توصلت إليه الدراسة وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات من جهة أولى، وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي من جهة ثانية،

وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للتعلم بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي من جهة ثالثة، ولم تسر بعضها في اتجاه ما توقعناه من الفرضيات (الفرضية الرابعة والفرضية الخامسة) ، وأهم ما توصلت إليه الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي من جهة رابعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي من جهة خامسة.

توصيات واقتراحات :

قبل الخوض في سرد توصيات ينبغي أولاً الإلمام ببعض الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى عدم توافق الطلاب دراسياً لأنه حينما تبدو شاخصة أمامنا نستطيع أن نتوصل إلى مجموعة من التوصيات في ضوء نتائج الدراسة .

وبعض هذه الأسباب هي :

– قد لا يجد الطالب لديه الدافعية الكافية والمحركة له نحو الدراسة نفسها أو نحو التفوق فيها.

– قد يكون الطالب مجبراً على الالتحاق بدراسة ما دون أي رضا منه عنها أثر بعض الضغوط التي يلقاها.

– قد لا تتفق الدراسة مع ميول الطالب ورغباته وقدراته العقلية وأهدافه وطموحاته وسمات شخصيته كان تكون هذه القدرات والسمات أما تفوق دراسته أو تقل عنها.

– قد لا يجد الطالب المناخ البيئي الملائم والمناسب الصحي والموائم لطبيعة القيام بعمليات التحصيل الدراسي .

– قد يكون الطالب مفعما بكم من المشكلات التي قد تفقد كاهله فيبات من المتعذر عليه الدنو من سبل التفوق.

– قد يكون الطالب مفتقراً إلى الإمكانيات النفسية التي تعينه في مواصلة الدراسة والتفوق كان يكون في حاجة إلى الثقة بالنفس أو تحمل المسؤولية أو الاعتماد على النفس أو حتى المثابرة .... الخ.

وعلى هذا في ضوء النتائج الدراسة الحالية يتعين على الباحث التوصيات الآتية :

– العمل على تأسيس قسم الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي بكل كلية أو معهد بهدف البحث عن مشكلات الطلاب أي كان نوعها سواء كانت صحية أو انفعالية أو عاطفية أو جنسية أو دراسية أو عصبية أو اجتماعية أو عقائدية أو فكرية أو ثقافية أو مادية أو نفسية.

– العمل على تبسيط المناهج الدراسية لتوافق احتياجات التلميذ النفسية .

– العمل على عرض المادة العلمية بطريقة مكيفة وتساير تحصيل الطلاب واهتماماتهم.

– العمل على ترغيب الطلاب في الدراسة .

– العمل على توفير المكتبات وإمدادها بالمراجع والكتب والمصادر الحديثة.

– العمل على إجراء الامتحانات دورية لتقييم تحصيل الطلاب دراسياً.

– العمل على تنمية حاسة النقد البناء لدى مختلف الطلاب.

– العمل على كيفية قراءة المراجع العلمية واستخدامها.

– العمل على اهتمام هيئة التدريس بالمدارس بزيادة الطلاب لبحث مشكلاتهم وسماع شكواهم من أجل توفير سبل التفوق والتوفيق لمختلف الطلاب.

قائمة

المراجع

قائمة المراجع العربية :

ا- الكتب :

1)- إبراهيم أحمد أبو زيد (1987).سيكولوجية الذات والتوافق ، الإسكندرية دار المعرفة .

2)- ابن منظور جمال الدين محمد (د ت) لسان العرب الجزء الحادي عشر. القاهرة، الدار المصرية للتأليف والترجمة .

3)- أبو جادو صالح محمد علي (2000).سيكولوجيا التنشئة الاجتماعية .ط2. عمان الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

4)- أبو جادو صالح محمد علي (2005). علم النفس التربوي .ط4. عمان الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

5)- أحمد دوقة (2010). واقع الدافعية المدرسية واستراتيجيات التعلم. الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعية.

6)- أحمد دوقة وآخرون (2011). سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج .ط1.الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

7)- أحمد عبد الجيد وسيد الشربينى وزكية أحمد (1998). علم النفس الطفولة، الأسس النفسية والإجتماعية والهدي الإسلامي. مدينة نصر القاهرة، دار الفكر العربية

8)- أحمد مبارك الكندري (1992). علم النفس الأسري .ط2.الكويت، مكتبة الفلاح للنشر.

9)- أسعد يوسف ميخائيل (1998). الضمير وأثره في الإنسان. القاهرة مصر، دار غريب للطباعة.

10)- الأزير جاوي فاضل محسن (1991). علم النفس التربوي. الموصل، مطبعة جامعة الموصل العراق.

11)- المعايطة وعبد العزيز الجغيمان ومحمد عبد الله (2009). مشكلات تربوية معاصرة .ط1. عمان الأردن ، دار الثقافة.

12)- أمال صادق و فؤاد أبو حطب (2004). علم النفس التربوي. القاهرة مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.

13)- آمون العتيبي (2001). التوافق الدراسي ومستويات الضغط النفسي. الأردن، دار الدمام.

14)- إنتصار يونس (1993). السلوك الإنساني. مصر، دار المعارف.

15)- إيهاب عيسى المصري وطارق عبد الرؤوف (2014).علم النفس المدرسي .ط1.القاهرة ، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

16)- بشير معمرية (2012).سيكولوجية الدافع للإنجاز.ط1. الجزائر، الدار الخلدونية للنشر والتوزيع.

17)- بيكر روبيرت وبوهدن سيريك (2002). دليل تطبيق مقياس التوافق مع الحياة الجامعية. ترجمة علي عبد السلام. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

18)- جابر جودة (2004).علم النفس الاجتماعي. عمان الأردن، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

19)- جمال حسين الألوسي (1990). الصحة النفسية. بغداد، مطابع وزارة التعليم العالي.

20)- حامد الفقي (1990). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. ط2.الكويت، دار القلم.

21)- حامد زهران (1997). الصحة النفسية والعلاج النفسي.ط3.القاهرة مصر، عالم الكتب.

22)- حامد زهران (1997). الصحة النفسية. الجزء الأول .القاهرة مصر، مكتبة الانجلو المصرية.

23)- حامد زهران (1999). علم نفس النمو والطفولة والمراهقة. القاهرة، عالم الكتب.

24)- حامد زهران و سري جلال (2003). دراسات في علم نفس النمو. مصر، عالم الكتب.

25)- حسين فايد (2005). علم النفس العام رؤية معاصرة .القاهرة مصر، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

26)-حمدي علي الفرماوي (2004). دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات المعاصرة.ط1.القاهرة، دار الفكر العربي.

27)- دعة الشيخ (2006). مفهوم الذات بين الطفولة والمراهقة .ط1. دمشق سوريا، دار كيوان للطباعة والنشر.

28)- رانجيت سينجر مالهي وآخرون(2002). تعزيز تقدير الذات .ط1.الرياض، مكتبة جرير.

29)- رشيدة قطب عبد الرؤوف رمضان (1998). آفاق معاصرة في الصحة النفسية للأبناء .القاهرة، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

30)- رولان دورون وفرانسوا ترجمة فؤاد شاهين (1997). موسوعة علم النفس . مجلد 1.ط1.مصر، منشورات عويدات.

31)- زكريا الشربيني أحمد والفقيه نجيب محفوظ أبو بكر(1998). مقياس التوافق الدراسي لدى الطلبة بالمرحلة الثانوية بإمارة الفجيرة. القاهرة مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.

32)- سامي محسن الختاتنة (2013). دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية. ط1.عمان ،الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع.

33)- سامي ملحم (2000). مناهج البحث في التربية وعلم النفس.ط1. الأردن، دار المسيرة.

34)- سعاد جبرسعيد(2008).الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة.ط1.الأردن، عالم الكتب للنشر والتوزيع.

35)- سعد جلال (1968). المرجع في علم النفس. الإسكندرية مصر، دار المعارف.

36)- جمال إبراهيم القرش (2012). مهارات التدريس الفعال. ط1.الجزائر، دار النجاح للنشر والتوزيع.

37)- سعدية محمد علي بهادر(1980). سيكولوجية المراهقة ط1القاهرة، دار البحوث العلمية.

38)- سعدية محمد علي بهادر(1983). من أنا. الكويت، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

39)- سفيان نبيل (2004). المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي .ط1.مصر، مطابع الدار الهندسية.

40)- عادل عبد الله (1991). نمو الطفل والمراهق. مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.

41)- عبد الحفيظ مقدم (2003). الإحصاء والقياس النفسي والتربوي.ط2. الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

42)- عبد الرحمن الأزرق (2000). علم النفس التربوي للمعلمين . لبنان، دار الفكر العربي .

43)- عبد الرحمن العيسوي (2000). علم النفس العام .الإسكندرية مصر، دار المعرفة الجامعية.

44)- عبد الرحمن محمد (2004). علم النفس الاجتماعي المعاصر. القاهرة، دار الفكر العربي.

45)- عبد العزيز الدريني (2000). مقياس التوافق الدراسي لطلبة الجامعة. القاهرة، دار الفكر.

46)- عبد الله الجسماني (1994). سيكولوجية الطفولة والمراهقة وخصائصها الأساسية. بيروت، الدار العربية للعلوم.

47)- عبد المجيد نشواتي (1985) .علم النفس التربوي .عمان الأردن، دار الفرقان.

48)- علاء الدين كفافي (1997) .الصحة النفسية .ط4.القاهرة، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.

49)- علي سعد محمد الأسمري (1997). التوافق الدراسي وبعض المتغيرات الاجتماعية .ط1. سوريا، دار الكيوان.

50)- عمر لعويدة (2002). التدين والتكيف النفسي. الجزائر، دار الهوى.

51)- فريد كامل أبو زينة وآخرون (2006). الإحصاء في البحث العلمي .ط1. عمان الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

52)- كلفن هول (1988).علم النفس الفرويدي، ترجمة أحمد سلامة وسيد عثمان. ط2.القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

53)- كمال دسوقي (1974). علم النفس ودراسة التوافق. ط2. بيروت لبنان، دار النهضة العربية.

54)- كمال دسوقي (1998). النمو التربوي للطفل والمراهق.ط1، بيروت لبنان، دار النهضة العربية. .

55)- رابحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم (2000)_مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق. ط1. عمان الأردن، دار الصفا للنشر والتوزيع.

56)- ليلى عبد الحافظ عبد الحميد (1982). مقياس تقدير الذات للصغار والكبار .القاهرة، دار النهضة.

57)- محمد أيوب الشحيمي (1994). مشاكل الأطفال كيف نحلها. ط1. لبنان، دار الفكر اللبناني.

58)- محمد بوعلاق (2012). الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية .ط2. تيزي وزو الجزائر، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.

59)- محمد عودة الريماوي (1998). مشكلات المراهقة والشباب .ط1. بيروت لبنان، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع.

60)- محمد محمود بن يونس (2011).سيكولوجيا الدافعية للتعلم. الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية.

61)- محمود عبد الحميد الشاذلي (2001). أسس التوافق .ط1،عمان الأردن، دار المسيرة.

62)- محمود عبد الحميد الشاذلي (2001). في الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية. مصر، المكتب العلمي للنشر والتوزيع.

63)- محي الدين توق، عبد الرحمن عدس (2003).أسس علم النفس التربوي .ط3.عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

64)- مدحت عبد اللطيف عبد الحميد (1990). الصحة النفسية والتفوق الدراسي. القاهرة، دار النهضة للنشر.

65)- مصطفى فهمي (1969). الصحة النفسية في الأسرة والمدرسة. مصر، دار الثقافة.

66)- مصطفى فهمي (1978). التكيف النفسي .مصر ، مكتبة مصر الفجالة.

67)- مصطفى فهمي ومحمد علي القطان (1979).ط1. التوافق الشخصي والاجتماعي .القاهرة، مكتبة الخانجي.

68)- منذر الضامن (2005). علم النفس النمو الطفولة والمراهقة. الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

69)- منصور طلعت وآخرون (1984). أسس علم النفس. القاهرة مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.

70)- موسى يوسف (1992). بعض مخاوف الأطفال ومفهوم الذات لديهم. القاهرة مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

71)- نادية الزيود فهمي وآخرون (1988) .التعلم والتعلم الصفي. عمان الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.

72)- نايفة قطامي (2004) مهارات التدريس الفعال .ط1.عمان الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.

73)- نصر الله عمر عبد الرحيم (2004). تدني مستوى التحصيل والإعلام المدرسي (أسبابه وعلاجه) .ط1. مصر، دار وائل للنشر.

74)- نورجان عادل محمود مير (2014).المهارات المعينة على الاستذكار والتعلم وعلاقتها بدافعية التعلم.ط1.الإزاريطة الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

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

ب-المجلات والدوريات:

76)- إبراهيم الصباطي (1997). التوافق الدراسي لدى الطلبة والطالبات السعوديين والمصرين ، المجلة التربوية، م 12 عدد.15

77)- إبراهيم عبد الحميد محمد (1994). العدوانية وعلاقتها بموقع الضبط وتقدير الذات ، مجلة علم النفس ، العدد 20.

78)- إبراهيم عبد الله، وعبد الحميد ومحمد نبيل (1994). العدوانية وعلاقتها بموضوع الضبط وتقدير الذات، مجلة علم النفس، العدد 30 القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب .

79)- الشيخ سليمان الخضري وأنور رياض عبد الرحيم (1993) مهارات التعلم والاستذكار وعلاقته بدافعية التعلم والذكاء والتحصيل، مجلة البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد 2003.

80)- جبريل موس (1983). تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى الطلاب، دمشق، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد الأول .

81)- حسن عبد العزيز الدريني ومحمد أحمد سلامة (1983).تقدير الذات في البيئة القطرية، دراسة ميدانية منشورة في بحوث و دراسات في الاتجاهات والميول النفسية، المجلد السابع،ج2، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر .

82)- زياد بركات (2006). التوافق الدراسي لدى طالبات الجامعة دراسة مقارنة بين المتزوجات وغير المتزوجات في ضوء بعض المتغيرات، جامعة القدس المفتوحة العدد 10و11، فلسطين.

83)- سليمان عبد الرحمن (1992).بناء مقياس تقدير الذات لدى عينة من الأطفال المرحلة الابتدائية، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد الرابع والعشرون، السنة السادسة.

84)- سيد محمود الطواب (1993). أثر خبرة النجاح والفشل في الموقف التعليمي على تقدير الذات لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية، التربية المعاصرة، لجنة اجتماعيات التربية ، القاهرة.

85)- صاحب أسعد ويس (2010).التوافق الدراسي لدى طلبة الجامعة، مجلة الأسمراني، جامعة تكريت كلية التربية سامراء ، المجلد (6) ،العدد (20) السنة السادسة .

86)- طه فرج عبد القادر(1999).ط1. مصر، علم النفس وقضايا العصر مقالات وبحوث مهمة، عين للدراسات والبحوث الانسانية والاجتماعية ، الهرم.

87)- عبد الرحمن سليمان (1999). بناء مقياس تقدير الذات لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية في دولة قطر، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد الرابع والعشرين، القاهرة .

88)- عبد العزيز بن عبدالله السنبل (2005). تقنين مقياس مدى التكيف لدى الدارسين في مركز محو الأمية وتعليم الكبار في مدينة الرياض، بحث منشور في مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، السنة العشرون، العدد (22).

89)- عبد الوهاب جناد (2013). أثر العوامل الأسرية والاجتماعية والاقتصادية كمحددات لدافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة المتوسط دراسات نفسية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية جامعة مستغانم الجزائر عدد9 ديسمبر.

90)- عبد الوهاب محمد كامل (1989). المكونات العالمية لتقدير الذات ، بحث منشور ، مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا.

91)- علاء الدين كفافي (1989) .تقدير الذات وعلاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي، دراسة في عملية تقدير الذات، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد التاسع والثلاثون، مجلد رقم (9) ، مجلس النشر العلمي الكويتي، جامعة الكويت .

92)- عواطف شوكت (2000). التوافق الدراسي لدى الطالبات المتزوجات وغير المتزوجات وعلاقته ببعدي الكفاية الشخصية والثبات الانفعالي، دراسات نفسية. القاهرة، مجلد10، عدد1.

93)- محمد شوكت (1993). تقدير المراهق لذاته وعلاقته بالاتجاهات الوالدية والعلاقات مع الأقران، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

94) - محمد محمود الحيلة (1999). : (العامل المهم في تصميم التعليم)، مجلة الدافعية المعلم / الطالب، العدد (2) الأردن .

95)- محمد يوسف أحمد راشد (1999). التوافق الدراسي والشخصي والإجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين، مجلة جامعة دمشق، المجلد رقم 27 ملحق 11.

96)- ممدوحة سلامة (1991).المعاناة الاقتصادية في تقدير الذات و الشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة، مجلة دراسات نفسية ، ك1،ج3، تصدر عن رابطة الأخصائيين.

97)- منى الحموي (2010).التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات : دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي من مدارس دمشق الشرقية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26 ملحق 2010 .

98)- نايفة قطامي (2003). أثر متغير الجنس الصف ودرجة داخلية في الضبط في درجة الدافعية المعرفية للتعلم عند المتفوقين دراسيا في منطقة الأغوار الوسطى، مجلة العلوم التربوية، العدد الرابع .

99)- يوسف قطامي (1993). الدافعية للتعلم الصفي لدى الصف العاشر في مدينة عمان، مجلة دراسات للعلوم الإنسانية، مجلد رقم(20) ، العدد (20) ، الأردن .

ج-الرسائل العلمية:

100)- أحمد فؤاد السيد فائق (1963). دراسة تجريبية عن القلق والجمود وتقدير الذات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب ، جامعة عين شمس .

101)- أحمد مغلاوي (2010). العلاقة بين تقدير الذات والتكيف الدراسي عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة ، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الجزائر.

102)- آسيا عبازة (2014). صورة الجسم وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى المراهق المتمدرس بالسنة الثانية ثانوي، دراسة ميدانية بولاية ورقلة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية.

103)- جامع إسحق حسن (1990). أثر الانحرافات الجنسية على التوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالعاصمة القومية :رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة الخرطوم السودان.

104)- حسين فؤاد محمد زايد(2007). الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة اليمنيين وغير اليمنيين الوافدين إلى الجامعات السورية وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

105)- دليلة بوصفر (2011). الاستقلال النفسي عن الوالدين وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى الطالب الجامعي المقيم (18-21 سنة) ، دراسة ميدانية بجامعة مولود معمري – ولاية تيزي وزو ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة مولود معمري – ولاية تيزي وزو، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس.

106)- زبيدة أمزيان (2007). علاقة تقدير الذات للمراهقين بمشكلاته وحاجاته الارشادية دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس، دراسة ميدانية بمدينة باتنة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر باتنة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس.

107)- زبيدة بن دومة (2011). أهمية مفهوم الذات في تحقيق التوافق الدراسي لدى المراهق المتمدرس وعلاقته بظهور السلوك العدواني، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر2،الجزائر.

108)- سعاد مرغم (2009). العلاقة بين تقدير الذات ودافعية التعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي بمدينة سطيف، رسالة ماجستير غير منشورة، المركز الجامعي الوادي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

109)- سهيلة علوطي (2008). العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى الطالب الجامعي، دراسة ميدانية على طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ، كلية الآداب والعلوم الانسانية ، قسم علم النفس وعلوم التربية ورقلة.

110)- صارة الدوسري ناصر آل جرير (1421). إدراك القبول والتحكم الوالدي لدى طالبات الجامعة وعلاقتها بتقدير الذات والفعالية الذاتية، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، قسم علم النفس.

111)- عبد الباسط القني (2007). القيم وعلاقتها بدافعية التعلم عند طلبة السنة الثالثة ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ، كلية الآداب والعلوم الانسانية ، قسم علم النفس وعلوم التربية ورقلة.

112)- عبد الله لبوز (2002).علاقة التنشئة الأسرية بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس ورقلة.

113)- عفراء إبراهيم خليل العبيدي، سهام عزيز محسن سهاب الأنصاري(2011) .الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد الحادي والثلاثون، جامعة بغداد، كلية التربية.

114)- علي عبد ربه شعبان (2010).الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا :دراسة ميدانية بمدرسة النور والأمل، الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية، قسم علم النفس .

115)- غادة الخضير بنت عبد الله بن علي (1999) . فاعلية برنامج تدريبي توكيدي في تنمية تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة مرتفعات الأعراض الإكتئابية، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بجامعة الملك سعود الرياض.

116)- فروجة بالحاج (2011). التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة تيزي وزو الجزائر.

117)- كلثوم العايب (2010). أثر التفاعل بين القلق حالة- سمة والفعالية الذاتية على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر (2) ، قسم علم النفس.

118)- محالي ججيقة (2011). علاقة حل المشكلات بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر2،الجزائر .

119)- نجوى السيد بنيس (1995). لكفاية الشخصية وتقدير الذات وعلاقتهما بأمراض الاكتئاب لدى المراهقين ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الزقازيق مصر.

120)- نزيم صرداوي (2008). المحددات الغير ذهنية للتفوق الدراسي ، دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، رسالة دكتوراه غير منشورة في علوم التربية ، جامعة الجزائر.

121)- نيفين عبد الرحمن (2011). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، قسم علم النفس ، جامعة الأزهر غز

د-التقارير والمؤتمرات والندوات:

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

ثانياً: المراجع الاجنبية:

A-Livres :

123)- Carlson, E (2000) "Physiologies of behavior"(5th Ed), Boston.

124) - DUCLOS, G. LAPORTE, D. ROSS, (1995). L'estime de soi de nos adolescents: guide pratique à l'intention des parents. Montréal. Hôpital Sainte-Justine, Centre hospitalier universitaire, Université de Montréal, 1995.

125)- Duruz Nicolas (1985) Narcisse enquêté de soi étude des concepts de narcissisme, de moi et de soi en psychanalyse et en psychologie, Pierre Mardaga Editeur , Bruxelles.

126)- Fourgeyrollas, p, Clontier, R, Bergeron, H Cote ;et St Michel, G. (1988) -Classification Québécoise, processus de production du handicap. Québec (1998).

127)- L'écuyer, (1998) le concept de soi . Edition P- U- F. Paris .

128)- L'écuyer, (1978) le concept de soi . Edition P- U- F. Paris .

129)- Verna Jendoubi (2002)- estime de soi et éducation scolaire- service de la recherche en éducation, Genève. Suisse.

B-Revues et périodiques:

130)-Musser, C. S, (2002) "Affiliation related to age, gender, identity, and marital status" A confirmatory study of C. Gilligan's postulate Journal of Counseling Psychology, 17 (2).

131)- Satak, (1994) "Development and Validation of the sex – factor self-concept scale for adults" educational and psycholofical Measurement, Vol 54, N1.

132)- Wolfenden, M (1999) Students study behavior : A review of research. "Educational Psychology in practice", (3) 91-9.

C-Rapports, congrès et conférences :

133)-Vlahos, M. (2003) "Survey of status of women Institutional Research" Report N.7 "Educational psychology in practice", (3).

ثالثا: الانترنيت :

134)-عثمان شجاع (2014) تقدير الذات: تعريفه، مستوياته، مراحله ونظرياته، موقع علم النفس المعرفي، تاريخ الاطلاع 24-2014/06

http://www.psy cognitive.net/vb/t3675.html

135)- يسرى مصطفى السيد (2002) إثارة دافعية التلميذات للتعلم ، جامعة الإمارات، تاريخ الاطلاع 2012/04/04

www.rabitat alwaha .net/moltaka/showtheread.Ahpt= 27525

136)- نوال الهتاري (2012) مراحل نمو الذات ومظاهره أكاديمية علم النفس قاعات الصحة النفسية ، تاريخ الاطلاع30/06/ 2014

www.acofps.com/vb/showthread.php?t=21010

الملاحق

الملحق (01) : مقياس دافعية التعلم ليوسف قطامي

جامعة مولود معمري– تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

أخي التلميذ/ أختي التلميذة

تحية طيبة وبعد

في إطار إعداد مذكرة الماجستير في علوم التربية والقيام بدراسة ميدانية، نرجو تعاونك معنا بالإجابة 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.

الباحث

- بيانات خاصة بالتلميذ(ة):

اسم المؤسسة التعليمية:.....

الشعبة الدراسية.....

الجنس: ذكر(...) أنثى(...)

السن:.....سنة

تاريخ الإجراء...../...../**2015**

مقياس دافعية التعلم ليوسف قطامي

العبـــــــــــــارات	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 زملائي 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 .					

الملحق (02) :مقياس تقدير الذات عبد الرحمان صالح الأزرق.

جامعة مولود معمري– تيزي وزو–
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

أخي التلميذ/ أختي التلميذة

تحية طيبة وبعد،

في إطار إعداد مذكرة الماجستير في علوم التربية 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.

الباحث

- بيانات خاصة بالتلميذ(ة):

اسم المؤسسة التعليمية:.....

الشعبة الدراسية.....

الجنس: ذكر(...) أنثى(...)

السن:.....سنة

تاريخ الإجراء...../...../**2015**

مقياس تقدير الذات

تعليمات التطبيق:

فيما يلي مجموعة **من** العبارات تدور حول شخصيتك ومدى فهمك لنفسك وفهم الآخرين لك. المرجو أن:

1–أن تقرأ كل عبارة بدقة وعناية.

2–أن تضع علامة (×) واحدة داخل العمود المناسب للعبارة.

3–أن تجيب بصراحة وصدق على كل عبارة.

- لاحظ أنه لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة. تذكر أن إجابتك الصادقة هي أساس فهمك لنفسك وللآخرين.
- لا تكتب على كراسة المقياس أية بيانات أو تضع علامات بهدف استخدامها في مرات أخرى.
- يرفق مع هذه الكراسة ورقة إجابة، وفي أعلاها خانات للبيانات الخاصة بك.

–طريقة الإجابة:

– إذا كانت العبارة تنطبق عليك فضع علامة (×) في العمود الأول الذي تعلوه كلمة " **تنطبق** "

– إذا كانت العبارة تنطبق عليك جزئيًا أو بدرجة قليلة أو نادرة فضع علامة (×) في العمود الثاني الذي تعلوه كلمة " **إلى حد ما** ".

– إذا كنت العبارة لا تنطبق عليك فضع علامة (×) في العمود الثالث الذي تعلوه كلمة " **لا تنطبق**".

– مثال توضيحي:

رقم العبارة	العبـــــــــارات	تنطبق	إلى حد ما	لا تنطبق
1	**أفضل مشاهدة المباريات الرياضية في التلفزة عن مشاهدتها في الملعب.**			×
2	**أميل على سماع الأغاني الشعبية.**	×		
3	**أنظر دائماً إلى محاسن الناس متغاضياً مساوئهم.**		×	

مقيـــــــاس تقدير الذات

الرقم	العبـــــــــــــــارات	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.			

الملحق (03) : مقياس التوافق الدراسي ليونجمان

جامعة مولود معمري– تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

أخي التلميذ/ أختي التلميذة

تحية طيبة وبعد،

في إطار إعداد مذكرة الماجستير في علوم التربية والقيام بدراسة ميدانية، نرجو تعاونك معنا بالإجابة 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.

الباحث

- بيانات خاصة بالتلميذ(ة):

اسم المؤسسة التعليمية:.....

الشعبة الدراسية.....

الجنس: ذكر(...) أنثى(...)

السن:.....سنة

تاريخ الإجراء...../...../**2015**

العبارات	نعم	لا
1-هل غالبا ما تنظر من نافذة أو باب حجرة الدراسة والى الملصقات على جدران حجرة الدراسة أثناء الدرس؟		
2- هل اخذ منك المدرس أشياء كنت تعبث بها أثناء الدرس؟		
3- ها يكون عملك عادة نظيفا ومرتبا ؟		
4- هل تحاول غالبا الإجابة على الأسئلة التي يوجهها لك المدرس؟		
5- هل تتحدث غالبا مع التلميذ المجاور لك أثناء الدرس؟		
6- هل تقوم أحيانا بقضاء بعض المهام للمدرس؟		
7- هل تجد أنه من الصعب عليك الجلوس ساكتا في مكانك مدة طويلة؟		
8- هل يسهل عليك قراءة ما تكتب ؟		
9- هل تمزق كتابك بسرعة ؟		
10- هل تحضر غالبا إلى الدرس متأخرا ؟		
11- هل تكون في العادة هادئا في حجرة الدراسة ؟		
12-إذا وجه المدرس سؤالا للتلاميذ هل غالبا ما ترفع أصبعك طالبا الإجابة؟		
13- هل تستغرق أحيانا ف أحلام اليقظة أثناء الدرس؟		
14- هل تحضر قلمك بصورة دائمة إلى الدرس؟		
15- هل غالبا ما عاقبك المدرس؟		
16- هل تؤدي واجبك المطلوب منك في الوقت المناسب ؟		
17- هل اشتركت في أي خلاف حاد أو مشاجرة مع زملائك بالمدرسة؟		
18- هل غالبا ما سكبت سوائل أو أسقطت منك أشياء داخل حجرة الدراسة؟		
19- هل تذهب إلى المدرسة مع زملائك؟		
20- هل غالبا ما توجه انتباهك للمدرس أثناء حديثه ؟		
21- هل سبق وان وجهت للمدرس أية أسئلة؟		

22- هل يمكنك الإستمرار في أداء العمل الذي تقوم به لمدة طويلة؟		
23- هل عادة ما تكون معك كل الكتب والأدوات التي تحتاجها أثناء الدرس؟		
24- هل تترك أحيان ما تقوم به من عمل دون أن تنتهي منه؟		
25- هل تؤدي غالبا عملك معتمدا على نفسك؟		
26- هل سبق لك وأن حاولت دفع زملائك داخل أو خارج حجرة الدراسة؟		
27- اذا لم تستطع القيام بالعمل المطلوب منك فهل تطلب المساعدة من المدرس ؟		
28- هل غالبا ما تستأذن لتغادر حجرة الدراسة؟		
29- هل تتخذ دائما ما يطلب منك بدون تذمر؟		
30- هل ترد مباشرة على توبيخ مدرسك؟		
31- هل تبدا أحيانا بالضحك في حجرة الدراسة؟		
32- هل ترفع صوتك أحيانا للإجابة على السؤال قبل أن يأذن لك المدرس؟		
33- هل تذهب إلى حجرة المدرس إذا احتجت إلى مساعدته؟		
34- هل تطلب دائما الأذن من المدرس قبل أن تترك مكانك ؟		

الملحق (04) نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة الاستطلاعية بواسطة نظام الحزم الإحصائية للعلوم النفسية والاجتماعية(spss 19)

1- نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس دافعية التعلم:

Test-t

Statistiques de groupe

	dafia oulia dounia	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
note	oulia	10	151,4000	5,48128	1,73333
	dounia	10	116,6000	8,98394	2,84097

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
note	Hypothèse de variances égales	1,699	,209	10,457	18	,000	34,80000	3,32800	27,80814	41,79186
	Hypothèse de variances inégales			10,457	14,885	,000	34,80000	3,32800	27,70177	41,89823

2- نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس تقدير الذات:

Test-t

Statistiques de groupe

	groupe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
note	oulia	10	101,1000	1,59513	,50442
	dounia	10	85,6000	6,39792	2,02320

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
note	Hypothèse de variances égales	6,256	,022	7,434	18	,000	15,50000	2,08513	11,11930	19,88070
	Hypothèse de variances inégales			7,434	10,115	,000	15,50000	2,08513	10,86116	20,13884

3- نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس التوافق الدراسي:

Test-t التوافق الدراسي

Statistiques de groupe

	tawafok donia oulia	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
note	oulia	10	29,2000	1,03280	,32660
	dounia	10	16,7000	4,90011	1,54955

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
note	Hypothèse de variances égales	21,760	,000	7,893	18	,000	12,50000	1,58360	9,17299	15,82701
	Hypothèse de variances inégales			7,893	9,798	,000	12,50000	1,58360	8,96164	16,03836

4- نتائج الثبات بطريقة التجزئةالنصفية لمقياس دافعية التعلم:

Fiabilité :

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	78,9
	Exclus[a]	8	21,1
	Total	38	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,425
		Nombre d'éléments	18[a]
	Partie 2	Valeur	,675
		Nombre d'éléments	18[b]
	Nombre total d'éléments		36
Corrélation entre les sous-échelles			,690
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,817
	Longueur inégale		,817
Coefficient de Guttman split-half			,812

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
dafiat talom	129,5000	154,466	,511	,730
dafiat talom	130,3333	169,609	-,153	,765
dafiat talom	129,9000	177,403	-,389	,774
dafiat talom	130,9000	166,921	-,078	,755
dafiat talom	129,6333	151,964	,415	,730
dafiat talom	129,8333	147,868	,541	,722
dafiat talom	129,9333	163,375	,061	,748
dafiat talom	129,7333	161,582	,145	,744
dafiat talom	129,2333	159,978	,298	,739
dafiat talom	130,1667	146,626	,585	,720
dafiat talom	129,8333	153,454	,478	,729
dafiat talom	130,0333	153,137	,325	,735
dafiat talom	130,7667	163,082	,014	,756
dafiat talom	130,4000	153,972	,337	,734
dafiat talom	129,6000	157,972	,214	,741
dafiat talom	130,0667	172,409	-,237	,767
dafiat talom	130,1667	158,557	,229	,740
dafiat talom	130,4333	147,564	,546	,722
dafiat talom	129,0333	157,826	,543	,734
dafiat talom	129,6000	156,179	,316	,736
dafiat talom	129,8667	145,775	,752	,715
dafiat talom	129,5667	148,599	,622	,721
dafiat talom	128,8000	160,097	,455	,737
dafiat talom	129,5000	153,293	,640	,727
dafiat talom	130,2667	159,444	,176	,743
dafiat talom	129,9333	153,375	,329	,735
dafiat talom	131,1667	159,937	,145	,745
dafiat talom	129,4000	166,524	-,062	,752
dafiat talom	130,1333	164,051	,016	,751
dafiat talom	129,7667	155,013	,373	,734
dafiat talom	129,6000	157,766	,183	,744
dafiat talom	129,7667	157,082	,252	,739
dafiat talom	130,3000	152,010	,395	,731
dafiat talom	129,5333	158,740	,240	,740
dafiat talom	129,5667	161,082	,136	,745
dafiat talom	129,7333	159,651	,206	,742

5- نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس تقدير الذات:

Fiabilité :

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	78,9
	Exclus[a]	8	21,1
	Total	38	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,658
		Nombre d'éléments	20[a]
	Partie 2	Valeur	,601
		Nombre d'éléments	19[b]
	Nombre total d'éléments		39
Corrélation entre les sous-échelles			,314
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,478
	Longueur inégale		,478
Coefficient de Guttman split-half			,477

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
takdir dat	92,3000	53,734	,404	,695
takdir dat	92,2667	54,823	,296	,702
takdir dat	91,9333	57,995	,022	,718
takdir dat	91,9333	57,168	,091	,714
takdir dat	91,9333	56,271	,194	,708
takdir dat	92,1333	53,844	,372	,697
takdir dat	91,7667	59,633	-,180	,721
takdir dat	91,8333	54,695	,421	,697
takdir dat	92,6667	58,299	-,027	,724
takdir dat	91,9333	55,651	,380	,701
takdir dat	91,9667	52,240	,612	,684
takdir dat	92,0333	54,723	,428	,697
takdir dat	91,8667	57,292	,135	,711
takdir dat	92,2000	54,993	,325	,701
takdir dat	92,0333	54,447	,342	,699
takdir dat	92,2667	55,720	,195	,708
takdir dat	92,4667	59,637	-,134	,727
takdir dat	91,7000	57,941	,115	,711
takdir dat	92,1667	55,799	,267	,704
takdir dat	92,0333	56,309	,167	,710
takdir dat	91,9000	56,507	,227	,707
takdir dat	92,3000	57,390	,056	,717
takdir dat	92,0667	55,720	,221	,707
takdir dat	92,9333	58,961	-,071	,721
takdir dat	92,1000	55,886	,206	,707
takdir dat	92,2333	59,151	-,091	,726
takdir dat	92,2667	54,271	,347	,698
takdir dat	91,6667	57,333	,269	,708
takdir dat	91,9667	52,861	,670	,685
takdir dat	92,3000	55,734	,216	,707
takdir dat	91,9000	54,231	,514	,693
takdir dat	92,2333	54,875	,431	,697
takdir dat	92,4000	55,007	,240	,705
takdir dat	92,3000	56,700	,162	,710
takdir dat	92,1667	57,316	,048	,719
takdir dat	92,4667	56,602	,118	,714
takdir dat	91,9667	57,206	,134	,711
takdir dat	92,3667	57,137	,064	,718
takdir dat	92,5667	54,530	,327	,700

6- نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التوافق الدراسي:

Fiabilité :

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	78,9
	Exclus[a]	8	21,1
	Total	38	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,710
		Nombre d'éléments	17[a]
	Partie 2	Valeur	,710
		Nombre d'éléments	17[b]
	Nombre total d'éléments		34
Corrélation entre les sous-échelles			,668
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,801
	Longueur inégale		,801
Coefficient de Guttman split-half			,801

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
tawafok dirasi	23,2667	28,685	,212	,825
tawafok dirasi	22,9667	27,895	,514	,815
tawafok dirasi	22,9333	27,926	,561	,814
tawafok dirasi	23,1000	26,714	,657	,808
tawafok dirasi	23,4333	28,461	,267	,823
tawafok dirasi	23,1333	30,257	-,074	,835
tawafok dirasi	23,5000	29,500	,075	,829
tawafok dirasi	23,0333	29,068	,182	,825
tawafok dirasi	22,8333	29,316	,378	,822
tawafok dirasi	22,8667	29,154	,321	,822
tawafok dirasi	23,1667	26,902	,581	,811
tawafok dirasi	23,1667	28,213	,316	,821
tawafok dirasi	23,3333	28,575	,233	,824
tawafok dirasi	22,9667	28,171	,443	,817
tawafok dirasi	22,9000	28,852	,351	,820
tawafok dirasi	23,1000	27,541	,478	,815
tawafok dirasi	23,0333	28,861	,227	,824
tawafok dirasi	22,8667	30,395	-,130	,830
tawafok dirasi	23,0000	29,931	,000	,831
tawafok dirasi	23,0667	28,961	,193	,825
tawafok dirasi	22,8667	28,671	,501	,818
tawafok dirasi	23,2333	28,599	,231	,824
tawafok dirasi	23,1333	27,430	,485	,815
tawafok dirasi	23,2333	26,530	,638	,808
tawafok dirasi	22,8667	29,361	,244	,823
tawafok dirasi	22,9667	27,551	,604	,812
tawafok dirasi	22,9667	29,068	,217	,824
tawafok dirasi	23,6667	30,506	-,138	,833
tawafok dirasi	23,1667	27,523	,454	,816
tawafok dirasi	22,9667	27,344	,658	,811
tawafok dirasi	23,4000	27,559	,438	,816
tawafok dirasi	23,2667	30,202	-,065	,835
tawafok dirasi	23,1000	27,334	,522	,813
tawafok dirasi	22,9000	28,024	,613	,814

7- نتائج الثبات بطريقة حساب معامل الفا كرومباخ لمقياس دافعية التعلم:

Fiabilité :

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	78,9
	Exclus[a]	8	21,1
	Total	38	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,745	36

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
dafiat talom	129,5000	154,466	,511	,730
dafiat talom	130,3333	169,609	-,153	,765
dafiat talom	129,9000	177,403	-,389	,774
dafiat talom	130,9000	166,921	-,078	,755
dafiat talom	129,6333	151,964	,415	,730
dafiat talom	129,8333	147,868	,541	,722
dafiat talom	129,9333	163,375	,061	,748
dafiat talom	129,7333	161,582	,145	,744
dafiat talom	129,2333	159,978	,298	,739
dafiat talom	130,1667	146,626	,585	,720
dafiat talom	129,8333	153,454	,478	,729
dafiat talom	130,0333	153,137	,325	,735
dafiat talom	130,7667	163,082	,014	,756
dafiat talom	130,4000	153,972	,337	,734
dafiat talom	129,6000	157,972	,214	,741
dafiat talom	130,0667	172,409	-,237	,767
dafiat talom	130,1667	158,557	,229	,740
dafiat talom	130,4333	147,564	,546	,722
dafiat talom	129,0333	157,826	,543	,734
dafiat talom	129,6000	156,179	,316	,736
dafiat talom	129,8667	145,775	,752	,715
dafiat talom	129,5667	148,599	,622	,721
dafiat talom	128,8000	160,097	,455	,737
dafiat talom	129,5000	153,293	,640	,727
dafiat talom	130,2667	159,444	,176	,743
dafiat talom	129,9333	153,375	,329	,735
dafiat talom	131,1667	159,937	,145	,745
dafiat talom	129,4000	166,524	-,062	,752
dafiat talom	130,1333	164,051	,016	,751
dafiat talom	129,7667	155,013	,373	,734
dafiat talom	129,6000	157,766	,183	,744
dafiat talom	129,7667	157,082	,252	,739
dafiat talom	130,3000	152,010	,395	,731
dafiat talom	129,5333	158,740	,240	,740
dafiat talom	129,5667	161,082	,136	,745
dafiat talom	129,7333	159,651	,206	,742

8- نتائج الثبات بطريقة حساب معامل الفا كرومباخ لمقياس تقدير الذات:

Fiabilité :

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	78,9
	Exclus[a]	8	21,1
	Total	38	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,713	39

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
takdir dat	92,3000	53,734	,404	,695
takdir dat	92,2667	54,823	,296	,702
takdir dat	91,9333	57,995	,022	,718
takdir dat	91,9333	57,168	,091	,714
takdir dat	91,9333	56,271	,194	,708
takdir dat	92,1333	53,844	,372	,697
takdir dat	91,7667	59,633	-,180	,721
takdir dat	91,8333	54,695	,421	,697
takdir dat	92,6667	58,299	-,027	,724
takdir dat	91,9333	55,651	,380	,701
takdir dat	91,9667	52,240	,612	,684
takdir dat	92,0333	54,723	,428	,697
takdir dat	91,8667	57,292	,135	,711
takdir dat	92,2000	54,993	,325	,701
takdir dat	92,0333	54,447	,342	,699
takdir dat	92,2667	55,720	,195	,708
takdir dat	92,4667	59,637	-,134	,727
takdir dat	91,7000	57,941	,115	,711
takdir dat	92,1667	55,799	,267	,704
takdir dat	92,0333	56,309	,167	,710
takdir dat	91,9000	56,507	,227	,707
takdir dat	92,3000	57,390	,056	,717
takdir dat	92,0667	55,720	,221	,707
takdir dat	92,9333	58,961	-,071	,721
takdir dat	92,1000	55,886	,206	,707
takdir dat	92,2333	59,151	-,091	,726
takdir dat	92,2667	54,271	,347	,698
takdir dat	91,6667	57,333	,269	,708
takdir dat	91,9667	52,861	,670	,685
takdir dat	92,3000	55,734	,216	,707
takdir dat	91,9000	54,231	,514	,693
takdir dat	92,2333	54,875	,431	,697
takdir dat	92,4000	55,007	,240	,705
takdir dat	92,3000	56,700	,162	,710
takdir dat	92,1667	57,316	,048	,719
takdir dat	92,4667	56,602	,118	,714
takdir dat	91,9667	57,206	,134	,711
takdir dat	92,3667	57,137	,064	,718
takdir dat	92,5667	54,530	,327	,700

9- نتائج الثبات بطريقة حساب معامل الفا كرومباخ لمقياس التوافق الدراسي:

Fiabilité :

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	78,9
	Exclus[a]	8	21,1
	Total	38	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,825	34

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
tawafok dirasi	23,2667	28,685	,212	,825
tawafok dirasi	22,9667	27,895	,514	,815
tawafok dirasi	22,9333	27,926	,561	,814
tawafok dirasi	23,1000	26,714	,657	,808
tawafok dirasi	23,4333	28,461	,267	,823
tawafok dirasi	23,1333	30,257	-,074	,835
tawafok dirasi	23,5000	29,500	,075	,829
tawafok dirasi	23,0333	29,068	,182	,825
tawafok dirasi	22,8333	29,316	,378	,822
tawafok dirasi	22,8667	29,154	,321	,822
tawafok dirasi	23,1667	26,902	,581	,811
tawafok dirasi	23,1667	28,213	,316	,821
tawafok dirasi	23,3333	28,575	,233	,824
tawafok dirasi	22,9667	28,171	,443	,817
tawafok dirasi	22,9000	28,852	,351	,820
tawafok dirasi	23,1000	27,541	,478	,815
tawafok dirasi	23,0333	28,861	,227	,824
tawafok dirasi	22,8667	30,395	-,130	,830
tawafok dirasi	23,0000	29,931	,000	,831
tawafok dirasi	23,0667	28,961	,193	,825
tawafok dirasi	22,8667	28,671	,501	,818
tawafok dirasi	23,2333	28,599	,231	,824
tawafok dirasi	23,1333	27,430	,485	,815
tawafok dirasi	23,2333	26,530	,638	,808
tawafok dirasi	22,8667	29,361	,244	,823
tawafok dirasi	22,9667	27,551	,604	,812
tawafok dirasi	22,9667	29,068	,217	,824
tawafok dirasi	23,6667	30,506	-,138	,833
tawafok dirasi	23,1667	27,523	,454	,816
tawafok dirasi	22,9667	27,344	,658	,811
tawafok dirasi	23,4000	27,559	,438	,816
tawafok dirasi	23,2667	30,202	-,065	,835
tawafok dirasi	23,1000	27,334	,522	,813
tawafok dirasi	22,9000	28,024	,613	,814

الملحق (05): نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة الأساسية بواسطة نظام الحزم الإحصائية للعلوم النفسية والاجتماعية (spss 19)

1- نتائج الفرض الأول :

Correlations

		الدافعية.للتعلم	تقدير.الذات
الدافعية.للتعلم	Pearson Correlation	1	.413**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	100	100
تقدير.الذات	Pearson Correlation	.413**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	100	100

**. Correlation is significant at the 0.01 level

2- نتائج الفرض الثاني :

Correlations

		الدافعية.للتعلم	التوافق.الدراسي
الدافعية.للتعلم	Pearson Correlation	1	.599**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	100	100
التوافق.الدراسي	Pearson Correlation	.599**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	100	100

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

3- نتائج الفرض الثالث :

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدافعية.للتعلم	ذكر	36	122.8611	15.43494	2.57249
	أنثى	64	130.0469	14.79428	1.84929

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الدافعية.للتعلم	Equal variances assumed	.010	.921	-2.295	98	.024	-7.18576	3.13046	-13.39807	-.97346
	Equal variances not assumed			-2.268	70.118	.026	-7.18576	3.16821	-13.50437	-.86715

4- نتائج الفرض الرابع :

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
تقدير.الذات	1.00	36	90.7222	7.28447	1.21408
	2.00	64	90.9688	8.98494	1.12312

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
تقدير.الذات	Equal variances assumed	2.685	.105	-.141	98	.888	-.24653	1.75357	-3.72644	3.23338
	Equal variances not assumed			-.149	85.677	.882	-.24653	1.65390	-3.53455	3.04149

5- نتائج الفرض الخامس :

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التوافق.الدراسي	1.00	36	21.0000	6.40981	1.06830
	2.00	64	22.8438	6.09767	.76221

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
التوافق.الدراسي	Equal variances assumed	1.052	.308	-1.425	98	.157	-1.84375	1.29395	-4.41155	.72405
	Equal variances not assumed			-1.405	69.673	.164	-1.84375	1.31234	-4.46134	.77384

الملحق (06): يوضح قائمة أسماء الأساتذة المحكمين

الرقم	إسم الأستاذ	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
01	خلادي يمينة	أستاذ محاضر أ	علم النفس الاجتماعي	ورقلة
02	روين فايزة	أستاذ محاضر أ	علم النفس الاجتماعي	ورقلة
03	طبشي بلخير	أستاذ محاضر ب	علم النفس التربوي	ورقلة
04	قندوز احمد	أستاذ محاضر ب	علوم التربية	ورقلة
05	محمدي فوزية	أستاذ محاضر أ	علم النفس المدرسي	ورقلة
06	ممادي شوقي	أستاذ محاضر ب	علم التدريس	الوادي

الملحق (07):استمارة التحكيم

جامعة مولود معمري– تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

اسم المحكم:.....
الدرجة العلمية:.....
مكان العمل:.....

استمارة التحكيم

أستاذي (ة) الفاضل (ة):

في اطار إعداد مذكرة التخرج تحت عنوان: " الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي " نضع بين يديكم الاستمارات التالية راجيا منكم تقويمها من حيث ملائمتها للفرضيات والإشكاليات الخاصة بالدراسة ومدى ملائمة البدائل للفقرات ومدى ملائمة الفقرات للفئة الموجهة لها ومدى كفاية البدائل واليكم المعطيات التالية الخاصة بالدراسة.

وشكرا جزيلا على تعاونكم مسبقا

عنوان المذكرة:

الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي
دراسة ميدانية بولاية ورقلة نموذجا

إعداد الطالب : شيبة لخضر **إشراف الأستاذ :** صرداوي نزيم

معلومات أساسية في التحكيم:

1- الاشكاليات:

و تتمحور التساؤلات التالية :

- هل توجد علاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟.
- هل توجد علاقة بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟.
- هل توجد فروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟.
- هل توجد فروق في تقدير الذات بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟.
- هل توجد فروق في التوافق الدراسي بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

2- فرضيا ت الدراسة:

- الفرضية الأولى:

توجد علاقة موجبة و دالة إحصائيا بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- **الفرضية الثانية:**

توجد علاقة موجبة و دالة إحصائيا بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- **الفرضية الثالثة:**

توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- **الفرضية الرابعة:**

توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- الفرضية الخامسة:

توجد فروق دالة إحصائيا في التوافق الدراسي بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

3- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

- **دافعية التعلم:** هي مجموعة الحاجات التي تدفع التلميذ المتعلم إلى الانخراط في المهمات التعليمية، والتي تصل إلى بلوغ الأهداف المنشودة وهي سيرورة داخلية حتى وإن آنت بعض مصادرها خارجية.

وفي الدراسة الحالية يقصد بها إجرائيا الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب بعد تطبيق مقياس الدافعية للتعلم (ليوسف قطامي)

- **تقدير الذات:** هو التقييم الوجداني للشخص لكل ما يملكه من خصائص عقلية ومادية وقدرة على الاداء و الحكم الشخصي للفرد على قيمته الذاتية أثناء تفاعله مع الآخرين، ويعبر عنه من خلال اتجاهاته نحو مشاعره ومعتقداته وتصرفاته كما يدركها الان في اللحظة الراهنة .

وفي دراستنا الحالية يقصد بتقدير الذات إجرائيا فهي الدرجة الكلية التي يتحصل عليها المستجيب بعد تطبيق مقياس تقدير الذات لعبد الرحمن صالح الأزرق .

- **التوافق الدراسي :** هو محاولة الطالب التفاعل والتواصل والتلاؤم داخل حجرة الدراسة مع جميع جوانب العملية التعليمية بمختلف جوانبها من مدرسين، وجماعة الأقران، ومناهج دراسية، وإدارة مدرسية، ونظام امتحانات وغيرها، بحيث يساهم ذلك في مواجهة متطلبات البيئة الدراسية، وبالتالي رضا الطالب عن هذه الجوانب وقناعته بها .

وفي دراستنا فهي الدرجة الكلية التي يتحصل عليها المستجيب بعد تطبيق مقياس التوافق الدراسي ليونجمان.

مقياس دافعية التعلم ليوسف قطامي:

البدائل:

أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدةَ

البعد	التسلسل	الفقرات	انتماء الفقرة للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة الى تعديل		التعديل المقترح
			منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة	تحتاج	لا تحتاج	
الحماس	1	اشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في المدرسة.							
	2	يندر أن يهتم والدي بعلاماتي المدرسية.							
	3	اهتمامي ببعض الموضوعات الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي.							
	4	استمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة.							
	5	احب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج.							
	6	يصغي إلي والداي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية.							
	7	–يهتم والداي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة.							
	8	–افضل أن يعطينا المدرس أسئلة صعبة تحتاج إلى تفكير.							
	9	افضل أن اهتم بالواجبات							

		الدراسية على أي شيء أخر.							
	10	كثيرا ما اشعر بان مساهماتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط.							
	11	–يحرص والداي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية							
	12	لا يهتم والداي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة.							
	13	افضل القيام بعملي الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفردا.							
	14	أسعى لكي يرضى عني زملائيً في المدرسة.							
	15	أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب مني تحمل المسؤولية.							
الجماعة	16	أشعر بان بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشكلات التي أتعرض لها							
	17	اشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة .							
	18	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة.							
	19	–العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات اعلى							

	20	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة								
الفعـــــــــــالية	21	يصعب علي الانتباه لشرح المدرس ومتابعته.								
	22	اشعر بغالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة								
	23	اشعر بالرضى عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية.								
	24	يسعدني أن تعطى المكافئات للطلبة بمقدار								
	25	لدي رغبة قوية في الاستفسار عن الموضوعات في المدرسة.								
	26	سرعان ما اشعر بالملل عندما أقوم بواجباتي المدرسية.								
الاهتمام بالنشاط المدرسي	27	اقوم بالكثير من النشاطات المدرسية والجمعيات لطلابية.								
	28	لا يأبه والداي عندما أتحدث اليهما عن علاماتي المدرسية .								
	29	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة .								
الامتثال	30	لدي النزعة إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة.								
	31	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة .								
	32	لا استحسن انزال العقوبات								

	على طلبة المدرسة بغض النظر عن الأسباب.								
33	اشعر بالمبالات أحيانا فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية.								
34	أحرص أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة								
35	احرص على تنفيذ ما يطلبه مني المدرسون بخصوص الواجبات المدرسية.								
36	اشعر بان الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جوا دراسيا مريحا .								

مقياس تقدير الذات عبد الرحمان صالح الأزرق:

البدائل:

تنطبق	إلى حد ما	لا تنطبق

المجال	التسلسل	الفقرات	انتماء الفقرة للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة الى تعديل		التعديل المقترح
			منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة	تحتاج	لا تحتاج	
الذات الجسمية والمظهر العام	1	ينتابني إحساس بأن شكلي غير مقبول أحيانًا.							
	2	أعتقد بأنني لست جذابًا بالنسبة للجنس الآخر.							
	3	أتمتع بقدر مقبول من اللياقة البدنية.							
	4	أشعر بأن حجم جسمي متناسب تمامًا مع وزني.							
	5	أشعر بأن صحتي ليست على ما يرام.							
الذات العقلية والأكاديمية	6	أعتقد بأن مستوى ذكائي ليس في المستوى المطلوب.							
	7	أعتقد بأن أهدافي تتناسب تمامًا مع مستوى قدراتي العقلية.							
	8	أبذل قصارى جهدي لتنمية قدراتي العلمية.							
	9	لا أميل إلى زيارة المعارض والمتاحف.							
	10	أحب دراسة مواد تخصصي وأطلع على ما يقع بين يدي منها.							
	11	أستمتع كثيرًا عند سماع الموسيقى أو الشعر أو الغناء.							
	12	لا أهتم كثيرًا بمتابعة البرامج							

		والندوات العلمية في الإذاعة والصحافة.								
	13	لا أميل إلى دراسة وتعلم اللغات الأجنبية.								
الذات الاجتماعية والترويحية	14	لست راضيًا عن علاقاتي الاجتماعية مع كثير من الناس.								
	15	أحظى باحترام الناس لي بدرجة مقبولة.								
	16	أشعر بأنني عضو له دور مهم في المجتمع.								
	17	أعتقد بأنني أفضل من كثير من الناس.								
	18	أشعر بأنني غير راض عن مجموعة أصدقائي.								
	19	أشعر في كثير من المواقف بأن ليس لي أصدقاء كثيرون								
	20	لا ينصت زملائي كثيرًا إلى ما أقوله.								
	21	يطلب أغلب أصدقائي مساعدتي في حل مشكلاتهم الخاصة.								
	22	لا أرغب عادة في حضور المناسبات الاجتماعية والحفلات العامة.								
	23	أهتم دائمًا بممارسة هواياتي المفضلة.								
	24	لا أحب بعض الناس ممن أعرفهم لأنهم ينتقدونني.								
	25	لا أعرف أحيانًا كيف استمتع بوقت فراغي.								

الذات الأسرية	26	أشعر بأنني أتعامل مع والدي بطريقة لا تليق به.							
	27	أحس بأن علاقتي بإخوتي حسنة للغاية.							
	28	يؤخذ رأيي في كثير من الموضوعات الخاصة بالأسرة.							
	29	أستشير بعض أفراد أسرتي عند القيام بأمر من الأمور المهمة.							
	30	تضايقني زيارة الأقارب.							
	31	يسعدني دائمًا حضور الجلسات العائلية مع أفراد أسرتي.							
الذات الشخصية	32	عادة ما أشعر بالراحة النفسية والسعادة في حياتي.							
	33	لا أستطيع إخفاء انفعالاتي عندما يضايقني أمر من الأمور.							
	34	أستطيع ضبط نفسي والسيطرة على تصرفاتي في المواقف المثيرة.							
	35	أعتمد دائمًا على نفسي ومهاراتي في مواجهة المواقف والمشكلات.							
	36	أعرف بأن قدراتي العلمية أعلى مما هو متاح لي حاليًا (في الدراسة).							
	37	أشعر أحيانًا بأنني لا أصلح لأي عمل من الأعمال.							
	38	لا يمكنني القيام بكثير من الأعمال بنفس الدرجة التي يقوم بها الآخرون.							
	39	لا أميل إلى التقليل من شأن نفسي.							

مقياس التوافق الدراسي ليونجمان:

البدائل:

نعم	لا

المجال	التسلسل	الفقرات	انتماء الفقرة للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل		التعديل المقترح
			منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة	تحتاج	لا تحتاج	
الجد والاجتهاد	1	هل غالبا ما تنظر من نافذة أو باب حجرة الدراسة والى الملصقات على جدران حجرة الدراسة أثناء الدرس؟							
	2	هل تتحدث غالبا مع التلميذ المجاور لك أثناء الدرس؟							
	3	هل تجد انه من الصعب عليك الجلوس ساكتا في مكانك مدة طويلة؟							
	4	هل تكون في العادة هادئا في حجرة الدراسة ؟							
	5	هل تستغرق أحيانا ف أحلام اليقظة أثناء الدرس؟							
	6	هل تذهب إلى المدرسة مع زملائك؟							
	7	هل غالبا ما توجه انتباهك للمدرس أثناء حديثه ؟							
	8	هل يمكنك الاستمرار في أداء العمل الذي تقوم به لمدة طويلة؟							
	9	هل تؤدي غالبا عملك معتمدا على نفسك؟							
	10	هل تتخذ دائما ما يطلب منك بدون تذمر؟							

	11	هل تبدا أحيانا بالضحك في حجرة الدراسة؟									
	12	هل تطلب دائما الإذن من المدرس قبل أن تترك مكانك ؟									
الإناث	13	هل اخذ منك المدرس أشياء كنت تعبث بها أثناء الدرس؟									
	14	هل يكون عملك عادة نظيفا ومرتبا ؟									
	15	هل يسهل عليك قراءة ما تكتب ؟									
	16	هل تمزق كتابك بسرعة ؟									
	17	هل تحضر غالبا إلى الدرس متأخرا ؟									
	18	هل تحضر قلمك بصورة دائمة إلى الدرس									
	19	هل غالبا ما عاقبك المدرس؟									
	20	هل تؤدي واجبك المطلوب منك في الوقت المناسب؟									
	21	هل اشتركت في أي خلاف حاد أو مشاجرة مع زملائك بالمدرسة؟									
	22	هل غالبا ما سكبت سوائل أو أسقطت منك أشياء داخل حجرة الدراسة؟									
	23	هل عادة ما تكون معك كل الكتب والأدوات التي تحتاجها أثناء الدرس؟									
	24	هل تترك أحيانا ما تقوم به من عمل دون أن تنتهي منه؟									
	25	هل سبق لك وأن حاولت دفع									

		زملائك داخل أو خارج حجرة الدراسة؟								
	26	هل غالبا ما تستأذن لتغادر حجرة الدراسة؟								
	27	هل ترفع صوتك أحيانا للإجابة على السؤال قبل أن يأذن لك المدرس؟								
العلاقة بالمدرس	**28**	هل تحاول غالبا الإجابة على الأسئلة التي يوجهها لك المدرس؟								
	29	هل تقوم أحيانا بقضاء بعض المهام للمدرس؟								
	30	اذا وجه المدرس سؤالا للتلاميذ هل غالبا ما ترفع إصبعك طالبا الإجابة؟								
	31	هل سبق وان وجهت للمدرس أية أسئلة؟								
	32	اذا لم تستطع القيام بالعمل المطلوب منك فهل تطلب المساعدة من المدرس ؟								
	33	هل ترد مباشرة على توبيخ مدرسك؟								
	34	هل تذهب إلى حجرة المدرس اذا احتجت إلى مساعدته؟								