جـــامـعـــة مـــولـــود مـــعـــمـــرى بـــتـــيـــزي وزو
كـــلية العـــلوم الإنســـانية والاجتمـــاعية
قســـم العـــلوم الاجتمـــاعية

تقدير الذات وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى طلبة سنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية

(دراسة ميدانية في القطب الجامعي تامدة تيزي وزو)

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر في علوم التربية
تخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالبتان:

- قورميط سميرة
- مشاش أنيسة

إشراف الأستاذة:

- د. خلوف حفيظة

السنة الدراسية: 2019/2018

شكر وتقدير

بسم الله والحمد لله والصلاة والسلام على خير خلق الله

سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

والحمد لله الذي تفضل علينا بنعمته لإتمام هذه الدراسة

نتقدم بجزيل الشكر لكل من قدم لنا علما نافعا إستنفعنا به ونفعنا به

وأخص بالذكر الأستاذة "خلوف حفيظة".

التي لم تبخل قط علينا بنصائحها وإرشاداتها وإلى جميع أساتذتي

وأخص بالذكر الأستاذ (تعشاديت، مبراك، بوعنيقة)

وإلى جميع أصدقاء وزملاء الدراسة وإلى كل من ساعدنا لإتمام هذا العمل.

وفي الأخير نسأل الله أن يوفقنا لما يحبه ويرضاه

وأن يجعل عملنا مخلصا لوجهه الكريم.

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع:

إلى أغلى ما عندي في الدنيا أمي وأبي الغاليين أطال الله في عمرهما.

أشكرهما على المحبة، الصبر، الثقة التي منحوني إياها.

وإلى كل عائلتي وكل من يكن لي التقدير والاحترام

والى من تقاسمت معها الحلو والمر في انجاز هذا العمل صديقتي "أنيسة"

وإلى كل من ساعدني ولو بقليل خلال مشواري الدراسي

وشكرا.

الطالبة

قورميط سميـــرة

إهداء

إلى من جعل الله الجنة تحت أقدامهن، والتي لم تتوقف دعواتها لي يوما،

والتي سهرت وكافحت من اجل راحتي ونجاحي

أمي الغالية أطال الله في عمرها

إلى من غمرني بحنانه و عطفه، والذي سعى جاهدا من اجل رعايتي وتربيتي أحسن تربية

والذي كان هدفه الأسمى أن يراني أحقق أهدافي

أبي العزيز أطال الله في عمره

إلى أخواتي وكل ما املك في الدنيا مناد، علي ونسيم

إلى من تقاسمت معها الحلو و المر في انجاز هذا العمل

صديقتي العزيزة سميرة وكل عائلتها المحترمة

إلى صديقاتي العزيزات فتيحة، زهيرة، كاتية وسيليا

إلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد ولو بكلمة طيبة

اهدي ثمرة جهدي.

الطالبة

مشاش أنيسة

فهرس المحتويات

كلمة الشكر والتقدير.

الإهداء.

ملخص الدراسة.

فهرس المحتويات.

قائمة الجداول.

قائمة الأشكال.

مقدمة.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية.

1- إشكالية.....06

2- صياغة الفرضيات.....09

3- أهمية الدراسة.....10

4- أهداف الدراسة.....10

5- تحديد المفاهيم الأساسية إجرائيا.....11

6- الدراسات السابقة.....12

7- التعليق على الدراسات السابقة.....14

الفصل الثاني: تقدير الذات.

تمهيد.

I- الذات.

1- مفهوم الذات.....18
2- مكونات الذات.....19
3- العوامل المؤثرة في الذات.....19

II- تقدير الذات.

1- مفهوم تقدير الذات.....21
2- الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات.....22
3- شروط تقدير الذات.....24
4- مستويات تقدير الذات.....25
5- أبعاد تقدير الذات.....27
6- نظريات تقدير الذات.....28
7- الفرق بين الجنبين.....31
8- حاجات ودوافع تحقيق الذات.....31
9- أهمية الذات.....35

خلاصة الفصل.

الفصل الثالث: الدافعية للتعلم.

تمهيد.

I- الدافعية.

1- مفهوم الدافعية. 39
2- المفاهيم المرتبطة بالدافعية. 40
3- تصنيف الدافعية.....41
4- أهمية الدافعية.....43

II- الدافعية التعلم.

1- مفهوم الدافعية التعلم.....44
2- علاقة الدافعية بالتعلم.....45
3- وظائف الدافعية للتعلم.....45
4- نظريات الدافعية للتعلم.....47
5- العوامل المؤثرة في قوة الدافعية التعلم.....50
6- أساليب إثارة الدافعية للتعلم.....51
7-أسباب تدني الدافعية للتعلم.....52
8- دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم. 54

خلاصة الفصل.

الفصل الرابع: الطالب الجامعي

تمهيد.

1- تأسيس الجامعة الجزائرية.....59
2- تعريف الجامعة.....61
3- وظائف الجامعة. 61
4- أهداف الجامعة. 62
5- مفهوم الطالب الجامعي. 64
6- حاجات الطالب الجامعي. 65
7- التكيف الأكاديمي للطالب الجامعي. 65
8- دور الطالب الجامعي.....66

خلاصة الفصل.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

تمهيد.

1- الدراسة الاستطلاعية.....72
2-المنهج المتبع في الدراسة.....72
3-مجتمع الدراسة.....73
4- عينة الدراسة وخصائصها وطرق اختبارها.....73
5- الأدوات المعتمدة في الدراسة.....74
6- تقنيات لإحصائية المستخدمة في الدراسة.....91

الفصل السادس: عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الخاصة بالفرضيات المطروحة.

1-عرض وتحليل نتائج الفرضيات.....94
2-تفسير ومناقشة نتائج الفرضيات.....96

استنتاج عام.

خاتمة.

اقتراحات.

قائمة المراجع.

الملاحق.

قائمة الجداول

رقم	العنوان	ص
01	خصائص العينة حسب الجنس.	74
02	توزيع عبارات مقياس الدافعية للتعلم وفق الأبعاد.	75
03	نوع وأرقام وعدد عبارات مقياس دافعية التعلم.	75
04	يبين نتائج حساب نسبة الاتفاق لبنود الصورة المبدئية لاستبيان الدافعية للتعلم.	77
05	دلالة الفرق في دافعية التعلم بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا:	78
06	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس الدافعية للتعلم والدرجة الكلية.	79
07	نتائج معامل الثبات لمقياس دافعية التعلم بطريقة التجزئة النصفية.	80
08	نتائج معامل الثبات لمقياس دافعية التعلم بطريقة معامل ألفا كرونباخ.	81
09	توزيع عبارات مقياس تقدير الذات وفق العناصر.	82
10	نوع وأرقام وعدد عبارات مقياس تقدير الذات.	82
11	دلالة الفرق في تقدير الذات بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا.	84
12	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية.	85
13	نتائج معامل الثبات لمقياس تقدير الذات بطريقة التجزئة النصفية.	86
14	نتائج معامل الثبات لمقياس تقدير الذات بطريقة معامل "ألفا كرونباخ".	87
15	يمثل نتائج صدق الذاتي لمقياس تقدير الذات للدراسة الحالية.	87
16	نتائج ثبات مقياس تقدير الذات بمعامل آلفا كرومباخ للدراسة الحالية..	88
17	نتائج الثبات مقياس تقدير الذات بطريقة التجزئة النصفية للدراسة الحالية..	88
18	يمثل نتائج صدق الذاتي لمقياس الدافعية للتعلم للدراسة الحالية..	89
19	نتائج ثبات مقياس الدافعية للتعلم بمعامل آلفا كرومباخ للدراسة الحالية..	90
20	نتائج الثبات مقياس الدافعية للتعلم بطريقة التجزئة النصفية للدراسة الحالية..	90
21	يمثل نتائج الفرضية الأولى.	94
22	يمثل نتائج الفرضية الثانية.	95
23	يمثل نتائج الفرضية الثالثة.	96

قائمة الأشكال

رقم	العنوان	ص
01	تدرج أولوية الحاجات النفسية حسب الأهمية من أسفل إلى أعلى ويسمى (هرم ماسلو للحاجات).	34
02	سلم الحاجات الإنسانية عند ماسلو.	48

ملخص الدراسة:

تمثل دراستنا أحد المواضيع التربوية الهامة، التي اهتم بها العلماء والباحثين المختصين في علم النفس التربوي، لأنها اهتمت بدراسة العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي وذلك للدور الذي يلعبه كل من المتغيرين في تدعيم وإنجاح العملية التعلمية والمهنية له وفحص العلاقة بين تقدير الذات والدافعية التعلم ودراسة الفروق بينهما وفقا لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

لذا كانت فرضيات بحثنا كالتالي:

1- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والدافعية للتعلم لدى طلبة السنة الأولى جذع مشترك علوم اجتماعية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى طلبة جذع مشترك علوم اجتماعية تعزي لعامل الجنس(ذكور وإناث).

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى طلبة جذع مشترك علوم اجتماعية تعزي لعامل الجنس (الذكور وإناث).

وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، لأنه الأنسب لهذه الدراسة، حيث قمنا بتطبيق مقياس تقدير الذات "**عبد الرحمن صالح الأزرق**"، ومقياس الدافعية للتعلم "**يوسف قطامي**"، بحيث طبقنهما على عينة عشوائية قوامها 130 طالب وطالبة بجامعة مولود معمري تيزي وزو بكلية العلوم الإنسانية الاجتماعية، قسم علوم اجتماعية، سنة أولى قطب تامدة.

ولمعالجة البيانات التي تحصلنا عليها اعتمدنا على البرنامج الإحصائي spss والتي توصلنا إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة إرتباطية ذات دالة لإحصائية بين تقدير الذات والدافعية التعلم لدى طلبة السنة الأولى جذع مشترك علوم اجتماعية.

- عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص تقدير الذات لدى طلبة السنة الأولى جذع مشترك علوم اجتماعية.

- وجود فروق بين الجنسين فيما يخص الدافعية للتعلم لدى طلبة السنة الأولى جذع مشترك علوم اجتماعية.

Résumé de l'étude:

Notre étude représente l'un des sujets d'intérêt important pour les scientifiques et les chercheurs en psychologie de l'éducation. Parce qu'elle était intéressée par l'étude du lien entre l'estime de soi et la motivation d'apprentissage chez les étudiants universitaires, le rôle joué par chacune des variables dans le soutien et la réussite du processus d'apprentissage et professionnel ainsi que dans l'examen du lien entre l'estime de soi et la motivation d'apprendre et d'étudier les différences entre elles en fonction du sexe (hommes, femmes).

Nos hypothèses de recherche étaient donc les suivantes:

1- Il existe une corrélation statistiquement significative entre l'estime de soi et la motivation d'apprentissage des étudiants de première année.

2- Il existe des différences statistiquement significatives d'estime de soi entre les étudiants en sciences sociales tronc commun attribuées au facteur sexe (hommes et femmes).

3- Il existe des différences statistiquement significatives dans la motivation d'apprentissage des étudiants en tronc commun des sciences sociales attribuées au facteur sexe (hommes et femmes).

Nous avons utilisé la méthode analytique descriptive car elle convient le mieux à cette étude. Tronc commun des sciences sociales, première année, pôle sciences sociales Tamda.

Pour traiter les données que nous avons obtenues, nous nous sommes appuyés sur le programme statistique spss, qui a abouti aux résultats suivants:

- Une corrélation significative entre l'estime de soi statistique et la motivation d'apprentissage chez les étudiants de première année.
- Il n'y a pas de différence d'estime de soi entre les sexes parmi les étudiants de première année.
- Il existe des différences entre les sexes en termes de motivation à l'apprentissage chez les étudiants de première année du tronc commun des sciences sociales.

مقدمة:

تعتبر الجامعة البيئة الأولية،التي يتلقى فيها الطالب خبرات تعليمية وتربوية، منظمة وهامة في حياته، وذلك لحفاظ على تقدمه وتطوره، إذ تحث على الاهتمام بالمتعلم الذي يعد أساس العملية التعليمية، فهذه الرؤية تعمل على استغلال إمكانيات وطاقات المتعلم المعرفية والوجدانية، وتمثل الدافعية للتعلم أساسا من الأسس التي تنادي بها المنظومات التربوية الحديثة فهي تبرز مدى انجذاب المتعلم وإقباله على التعلم بشكل أفضل حيث يبدي هذا الأخير تجاوبا إيجابيا أثناء سير عمل المنظومة التعلمية 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 أيضا وهو ما يصنعه الفرد لنفسه، ويؤثر جليا في أهدافه واستجاباته، واتجاهاته نحو الآخرين، ونحو نفسه.

فمنذ سنوات عديدة الباحثون الاجتماعيون مهتمون بدراسة النظريات المرتبطة بالذات، ويرجع الفضل لكل من "**مـارجريـت ميد، وكولي**" Margaret mead et Cooley في إدخال هذا المفهوم إلى مجال علم النفس، ولقد افترضت "مـارجريت 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 individuel self image بمثابة المحصلة لانعكاسات تقييم الآخرين له، ولقد أطلق "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 واضحا للسلوك الاجتماعي للفرد بوجه عام دون أن نضمن متغيراتنا في تقدير الذات لدينا، فيمكن ربطه بعدة متغيرات أهمها الدافعية للتعلم التي عرّفت بعدة تسميات: كالدافعية المدرسية والأكاديمية والدافعية للنجاح.بينما البعض من الباحثون يعرفونه على أساس مكونات وأبعاد معينة مثل الدافعية للإنجاز والدافعية الداخلية والخارجية، بالإضافة إلى ذلك فقد تبين بفضل

الدراسة التي قام بها "**بال 1977 ball**" في الولايات المتحدة الأمريكية حول الأسس المعتمدة من طرف الباحثين لتغيير دافعية التعلم ،أن كل باحث إعتمد على بناء نظري معين مما أدى ذلك إلى تقديم تفسير جزئي للدافعية للتعلم وقد بين "بال Ball1977" أيضا أن الدافعية خاصية فردية متعددة الأبعاد لا يمكن حصرها إلا من خلال تحديد العوامل المكونة لها .

اعتبارا لما سبق فإن الطالب الجامعي يسعى دائما إلى استبيان ذاته وبناء علاقات اجتماعية وإنسانية واعتماد على نفسه للنجاح وتحقيق أهدافه فعليه إحداث توازن بين تقديره لذاته ودوافعه، فكلما كان تقديره لنفسه عالي كلما كانت دافعيته نحو التعلم أكثر والعكس صحيح، لأن الدافع قوة محركة تدفع بالطالب إلى العمل لإشباع ذاته ورغباته، فإن هذان المفهومين مرتبطين يساعدنا على كشف جانب من العوامل الذاتية المؤثرة على المتعلم ووضع إستراتيجيات مناسبة لتحقيق نجاحه التربوي والاجتماعي مستقبلا.

ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لتناول موضوع تقدير الذات وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى طلبة السنة الأولى جذع مشترك علوم اجتماعية، لذلك قمنا بتقسيم دراستنا إلى جانبين: جانب نظري، وجانب تطبيقي.

الجانب النظري:

ويتكون من أربعة فصول وستكون كما يلي:

– **الفصل الأول:** يتمثل في الإطار العام للإشكالية حيث يتناول في إشكالية الدراسة فرضيتها، أهميتها، وأهدافها ثم تحديد المفاهيم الأساسية إجرائيا والدراسات السابقة.

– **الفصل الثاني:** خصصناه لتقدير الذات حيث يتناول تمهيد الفصل، تعريفه ومكوناته وبعض العوامل المؤثرة فيه، ثم الفرق بين الذات وتقدير الذات ،ومختلف مستويات تقدير الذات ونظرياته،ثم الفرق بين الجنسين في تقدير الذات، حاجات ودوافع تحقيق الذات وفي الأخير نذكر أهمية تقدير الذات.

– **الفصل الثالث:** خصصناه لدافعية التعلم حيث يتناول تمهيد الفصل، تعريف الدافعية والمفاهيم المرتبطة بها، وتصنيفها وأهميتها ثم تعريف الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتعلم، نظريتها والعوامل المؤثرة في قوة الدافعية ومختلف أساليب إثارة الدافعية للتعلم.

– **الفصل الرابع:** خصصناه للجامعة والطالب الجامعي ويتظمن نظرة عامة عن تأسيس الجامعة الجزائرية، وتعريفها واهم وظائفها وأهدافها، ثم نذكر مفهوم الطالب الجامعي ومختف حاجاته والتكيف الأكاديمي ودوره.

أما الجانب التطبيقي فيتضمن فصلين:

الفصل الخامس: خصصناه لمنهج الدراسة وإجراءاتها التطبيقية حيث يتناول تمهيد الفصل الدراسة الاستطلاعية، منهج البحث، مجتمع الدراسة، عينة البحث، أداة البحث، الخصائص السيكوميترية لأدوات الدراسة، حدود الدراسة، التقنيات الإحصائية المستخدمة.

الفصل السادس: قمنا بتخصيصه لعرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج وكذا تقديم استنتاج عام وبعد ذلك ارتأينا إلى تقديم بعض الاقتراحات التي تختم موضوع الدراسة.

الجانب النظري

الفـصـل الأول

الإطـار الـعـام لإشـكـالية الـدراسـة

1- الإشـكـاليـة.

2- صـياغـة فـرضـيـات الدّراسـة.

3- أهـمـيـة الدّراسـة.

4- أهـداف الدّراسـة.

5- تـحـديـد المـصـطـلحـات الأسـاسـية إجرائيا.

6- الدراسـات السـابقـة.

7- التـعـلـيق حول الدّراسـة السـابقـة.

1- إشكالية الدراسة:

إن كثرة وتنوع البحوث والدراسات في علم النفس التربوي خلال الحقب السابقة دليل واضح على الاهتمام بالحياة النفسية للفرد عامة، والطالب خاصة في مختلف أطواره التعليمية، حيث أن هذا الأخير يعد ثروة حقيقية للمجتمع وعليه يقع العبء الأكبر في النهوض بهذه الأمة وإلحاقها إلى أعلى مستويات التقدم، والصحة النفسية، وذلك خلال فهم الطالب لذاته حتى يتمكن من أن تكون له بصيرة أفضل لأفكاره وأفعاله ويكون أكثر إدراك لأسباب سلوكه وأكثر قدرة على حل مشكلاته، فوجود مستوى ملائم لتقدير الذات من أبرز مؤشرات الصحة النفسية.

يعد تقدير الذات من المصطلحات الهامة في علم النفس، لما له من أهمية في تنمية شخصية سوية، قادرة على توظيف القدرات والإمكانيات بما يحقق لنا ولمجتمعنا العلو والتطور بما يتماشى مع متطلبات العصر فهو مهم جدا من حيث أنه البوابة لكل أنواع النجاح الأخرى المنشودة، فمهما تعلم الشخص طرق النجاح وتطوير الذات فإذا كان تقديره لذاته وتقيمه لها ضعيف فلن ينجح في الأخذ بأي من تلك الطرق للنجاح.

كما أن تقدير الذات لا يولد مع الإنسان بل هو مكتسب من تجاربه في الحياة، وطريقة رد فعله تجاه التحديات والمشكلات، لذلك نعتبر مرحلة المراهقة، المرحلة التي تبرز وتكتشف فيها الذات، والشعور بها يعتبر من أهم خصائصها فنمو الذات يتأثر ويتفاعل مع انخفاض مستوى تقديره لذاته، وهذا ما يظهر في دراسة **ياموتووآخرون(2000)** حول تأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية. **هناء شريفي (2002)**

فتقدير الذات كما عرّفه **ROSENBORG (1978)** هو: "التقييم الذي يقوم به الفرد ويحتفظ به عادة بالنسبة لذاته وهو يعبر عن اتجاه الاستحسان أو الرفض، ويوضح أن

تقدير الذات العالي يدل على أن الفرد ذو كفاءة أو ذو قيمة ويحترم ذاته، أما التقدير المنخفض فيشير إلى رفض الذات وعدم الاقتناع بها".**(محمد السيد عبد الرحمان، 1998)**

كما بينت دراسة **BACHMAN (1970)** على عينة متكونة من 213 ذكور وإناث على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات ودرجات مفهوم الذات الخاص بالقدرة على العمل المدرسي. **(سعاد مرغم، 2009)**

فتقدير الذات كما أشار إليه **كوبر سميث (1976)** هو:"ذلك التقييم الذي يتوصل إليه الفرد وينتابه عادة فيما يتعلق بذاته".

أمـا **روزنبرج** فيعرّف تقدير الذات أنه: "مفهوم بعكس اتجاه الفرد نحو نفسه ،وأن الفرد يكون متجها نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها، والذات إحدى هذه الموضوعات ويرى أن تقدير الذات العالي لدى الفرد يعني شعوره بأهمية نفسه واحترامه في الصورة التي هو عليها".**(روزنبرج، 1978)**

أما **مصطفى كامل** يعبر عن تقدير الذات كما يلي: "هو نظرة الفرد واتجاهه نحو ذاته،ومدى تقديره لهذه الذات من الجوانب المختلفة كالدور والمركز الأسري،وبقية الأدوار التي تمارسها في مجال العلاقة بالواقع،وتشكل توظيف أو انحراف في علاقة الفرد بذاته".**(فيوليت فؤاد إبراهيم، 1998)**

فالطالب الجامعي يسعى دائما إلى إثبات ذاته،وبناء علاقات إنسانية واجتماعية،والاعتماد على نفسه للنجاح في الدراسة التي يرتبط بها، ليحدث التفاعل بين العناصر المتعددة للعملية التعلمية، فالمناخ النفسي الاجتماعي للقسم يمكن أن يلعب دور هام وأساسي، للدفع الطالب إلى التعلم وتنمية الدافعية لديه،والتي تعتبر شرط من شروط التعلم.

حيث أكدت نظريات التعلم على أن المتعلم لا يستجيب لحاجة ما دون وجود دافع، فالطالب الجامعي تلعب دوافعه دور هام في عملية التعلم، من أجل الوصول إلى مستوى أعلى.

فأن الدافعية حالة داخلية تنتج عن حاجة ما،وتعمل هذه الحالة على تنشيط السلوك الموجه عادة إلى تحقيق الحاجة المنشطة، وعليه فإن ما يقوم به الكائن الإنساني من أعمال وأفعال يقف الدافع من ورائها وهو أمر حتمي، فالدافع قوة محركة تدفع الفرد إلى العمل من أجل إشباع غرض الدافع أو الحاجة، فالدافع للتعلم إذن يعتبر عاملا مهما في توجيه سلوك المتعلم وتنشيطه وتحقيق ذاته،من خلال ما ينجزه وما يحققه من أهداف، وفي هذا المجال نجد دراسة **محي الدين أحمد حسين (1997)** حيث حاول قياس الفروق في الدافعية للتعلم بين الجنسين وتوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين الذكور والإناث كما توصلت **ميزوتا** في دراسة تهدف إلى التعرف على العلاقة بين دافعية التعلم و تقدير الذات، إلى أن الطلبة اللذين يملكون دافعية التعلم مرتفعة أظهروا درجات مرتفعة على مقياس تقدير الذات عكس ذوي دافعية التعلم المنخفضة فدرجاتهم كانت منخفضة.

كما نجد دراسة الباحث **كـلاس (1976)** التي تهدف إلى البحث عن العلاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لمراعاة الفروق الفردية الموجودة عند تلاميذ العينة،وذلك بإخضاع التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض للتدريب بهدف الرّفع من دافعيتهم، فتوصل إلى وجود علاقة وطيدة بين الدافعية والتحصيل الدراسي الجيد، ومن هذا نستنتج أن الدافعية للتعلم من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم، مع الأخذ بعين الاعتبار لميولهم واهتمام المراهقين المتمدرسين بتوجيه نشاطاتهم نحو مواقف تعليمية تعلمية مختلفة وفعالة، وذلك بتشجيعهم على الدراسة والانجاز والممارسة والاعتماد على الذات، ولعل أهم مبدأ في التعلم هو وجود الدافعية، كونها من أهم الوسائل لتحقيق الأهداف التعليمية.

وبناءا على ما سبق، نستنتج أن تقدير الذات والدافعية للتعلم، مفهومين متدخلان يتشكلان عبر مراحل النمو المختلفة، وفق لمحددات معينة يكتسب فيها الفرد بصورة تدريجية فكرية وإدراكية لذاته، فتقدير الذات الإيجابي يدفعنا للعمل بجد وإتقان حتى يعرف الآخر قيمة عملنا ويقدر هذه الإنجازات، فتقدير الذات يعمل كقوة موجهة للسلوك، وتدفع المفاهيم الإيجابية لذات الفرد لمواجهة المواقف الجديدة بشجاعة، والعكس للأفراد ذوي المفاهيم السلبية عن ذاتهم، فهم يشعرون بالعجز والفشل وهذا ما أكدته دراسة **نيبل الفحل (2000)** الذي يرى أن الأفراد اللذين يحصلون على درجات مرتفعة في تقدير الذات لديهم قدرة كبيرة من الثقة في ذواتهم وقدراتهم، ويعتقدون في أنفسهم أنهم محبوبين من قبل الآخرين، فبتالي تكون دافعتهم للتعلم مرتفعة، وبينما اللذين يحصلون على درجات منخفضة في تقدير الذات، تتكون لديهم فكرة متدنية عن ذواتهم، ويعتقدون أنهم فاشلون فتكون الدافعية للتعلم منخفضة وبهذا نتوصل إلى وجود ارتباط موجب بين تقدير الذات والدافعية للتعلم، وعلى ضوء ما سبق يمكننا طرح التساؤلات التالية:

- هـل هنـاك علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والدافعية للتعلم لدى طلبة السنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية ؟

- هل هنـاك فروق بين الجنسين فيما يخص تقدير الذات ؟
- هـل هنـاك فروق بين الجنسين فيما يخص الدافعية للتعلم ؟

2- فرضيات الدراسة :

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين تقدير الذات والدافعية للتعلم لدى طلبة السنة الأولى جذع مشترك علوم اجتماعية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى طلبة السنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية تعزى لعامل الجنس "ذكور - إناث".

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى طلبة السنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية تعزى لعامل الجنس "ذكور – إناث".

3- أهميـة الدراسـة :

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة، تقدير الذات والدافعية للتعلم لدى طلبة سنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعي قطب تامدة، وتساعدنا نتائج هذه الدراسة على معرفة آثار تقدير الذات على الدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي، لأنه الأكثر عرضة لمختلف الضغوطات والصراعات مما يحدث له مشكلة وعقبات والتي من شأنها أن تؤثر سلبا على تطلعاته وطموحاته التعليمية والمهنية مما يؤثر بدوره على تقديرهم لذواتهم ودوافعهم.والدور الذي يلعبه تقدير الذات في تدعيم وإنجاح العملية التعليمية لدى الطالب الجامعي،كما تحاول الدراسة تقديم إضافة جديدة ولو بسيطة في مجال البحوث النفسية والتربوية وإثرائها.

4- أهداف الدراسة :

تـهـدف هذه الدراســة إلى:

تحديد مدى العلاقة بين تقدير الذات والدافعية لتعلم لدى طلبة السنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية.

- إيجاد وتحديد الفروق في الدافعية التعلم بين الجنسين من طلبة السنة أولى علم اجتماع.
- توضيح الفروق في تقدير الذات بين الجنسين من طلبة السنة أولى علم اجتماع.

5- تحديد المفاهيم الأساسية إجرائيا:

أ- تقدير الذات:

- **إجرائيا:** هو التقييم الوجداني للشخص، لكل ما يملكه من خصائص عقلية ومادية وقدرته على الأداء والحكم الشخصي للفرد على قيمته الذاتية، أثناء تفاعله مع الآخرين، ويعبر عنه من خلال اتجاهاته نحو مشاعره ومعتقداته وتصرفاته كما يدركها، لأن في اللحظة الراهنة وفي الدراسة الحالية هي الدرجة الكلية التي يتحصل عليها الطالب الجامعي سنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية لكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية – تامدة- بعد الإجابة على بنود مقياس تقدير الذات ل "**عبد الرحمان صالح الأزرق** ".

ب- الدافعية للتعلم :

- **إجرائيا:** هي مجموعة الحاجات التي تدفع الطالب الجامعي إلى الانخراط في المهمات التعليمية، والتي تصل إلى بلوغ الأهداف المنشودة وهي سيرورة داخلية حتى وإن كانت بعض مصادرها خارجية، وفي الدراسة الحالية يقصد بها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب الجامعي سنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بـ تامدة، بعد الإجابة على بنود مقياس الدافعية للتعلم ل"**يوسف قطامي**".

ت- الطالب الجامعي:

- **إجرائيا:** هو شخص يتابع دروسا في الجامعة أو أحد فروعها أو مؤسسة تعليمية مكافئة لها ويطلب العلم ويسعى للحصول عليه وفي دراستينا الحالية هو طالب سنة أولى علوم اجتماعية بجامعة مولود معمري.

6- الدراسات السابقة:

أ- الدراسات الجزائرية:

- **دراسة زبيدة أمزيان (2007):** حيث قامت الباحثة زبيدة أمزيان بدراسة تقدير الذات للمراهق لمشكلاته وحاجاته الإرشادية "دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس".

وطبقت الباحثة استبيان المشكلات النفسية،والحاجات الإرشادية ومقياس كوبر سميث لتقدير الذات عينة تقدر بـ 200 تلميذا في ثانويات مختلفة .

فالهدف من هذه الدراسة التعرف على مشكلات المراهقين وعلاقة تقدير الذات لهم بهذه المشكلات وكذلك الكشف، عما إذا كان هناك علاقة بين تقدير الذات بالحاجات الإرشادية والكشف عن الفروق الموجودة بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة وقد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

وجود علاقة بين تقدير الذات للمراهقين بالمشكلات وبالحاجات الإرشادية وفق متغيرات الدراسة، ووجود فروق بين ذوي تقدير الذات المتدني وذوي التقدير المتوسط في ظل متغيرات الدراسة الجنسين. **(زبيدة أمزيان، 2007)**

- **دراسة سعاد مرغم (2009):** حيث قامت الباحثة سعاد مرغم بدراسة لمعرفة العلاقة بين تقدير الذات (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 المدرسي ودرجة دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات العائلي ودرجة دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- وجود علاقة ارتباط 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)**

- **دراسة لخضر شيبة (2014):** قام الباحث **لخضر شيبة** بدراسة الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات،والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

وقد اعتمد على تطبيق مقياس الدافعية للتعلم وتقدير الذات، ومقياس التوافق الدراسي وتوزيعها على العينة المتمثلة في طلبة السنة الثانية ثانوي في الجزائر العاصمة وبلغ حجم العينة 100 فرد تلميذ وتلميذة بطريقة عشوائية وكان الهدف من هذه الدراسة هو تحديد الفروق بين الجنسين في ظل المتغيرين السابقين،وقد أسفرت على مجموعة من النتائج وهي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات بين الجنسين.
- وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين الجنسين.
- وأخيرا وجود علاقة دالة إحصائيا بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى تلاميذ السنوات الثانية ثانوي. **(لخضر شيبة، 2014)**

ب- دراسات عربية:

- **دراسة عبد الله سليمان 1995:** حيث قام الباحث عبد الله سليمان بدراسة حول التفوق الدراسي وعلاقته بمفهوم تقدير الذات لدى طلاب (الصف الثالث ثانوي) وطبقها على عينة شملت 310 طالب و210 طالبة حيث استخدم اختبار مفهوم الذكاء المصور وقوائم الدرجات الشخصية لنهاية العام الدراسي،وتوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مستوى تقدير الذات لصالح المتفوقين دراسيا.

- وجود علاقة ارتباطية بين الدرجات الشخصية للطلبة المتفوقين وتقديرهم الآخرين.
- وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين دراسيا.

- **دراسة محي الدين أحمد حسين (1997):** قام الباحث **محي الدين أحمد حسين** بدراسة حول الدافعية للتعلم عند الجنسين ولجمع المعلومات طبق مقياس دافعية التعلم على 150 طالب، تتراوح أعمارهم بين 20 و30 سنة،وتوصل إلى أن الدافعية للتعلم مرتفعة لدى الذكور مقارنة بالإناث،ربما يرجع ذلك إلى أن مسار الحياة مرتبط بمسار المهنة لدى الذكور ،فهم يكرسون طاقتهم للعمل أكثر في حين نجد الإناث يكرسن طاقتهن للعمل إذا ما تم تشجيعهن على ذلك،وإن كان ذلك يتغاض مع أدوارهن كزوجات أو أمهات فهن ينسحبن عن العمل وبالتالي الدافعية للتعلم تكون منخفضة. **(أوردني، بوكلة نبيل جوانم سعيد، 2015)**

ت- الدراسات لأجنبية:

- **دراسة ويلز 1995:**حيث قام الباحث **ويلز** بدراسة حول علاقة الذات الموجودة بين تقدير الذات ودافعية التعلم حيث طبق مقياس الدافعية للتعلم ومقياس تقدير الذات على عينة شملت 200 طالب في المرحلة الجامعية، وتوصل إلى وجود علاقة ارتباط بين تقدير الذات والدافعية للتعلم والطلبة ذوي تقدير المرتفع تحصلوا على درجات مرتفعة في دافعية التعلم والطلبة ذوي تقدير الذات المنخفض تحصلوا على درجات منخفضة في دافعية التعلم.**(فروجة بلحاج، 2011)**

7- التعليق حول الدراسات السابقة:

من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة نستنتج أن معظمها يهدف إلى الاهتمام بدراسة موضوع تقدير الذات والدافعية للتعلم رغم الاختلاف في التسميات (الدافعية الأكاديمية

أو الإنجاز، التقدير العائلي أو الرفاقي) أي تقريبا نفس موضوع دراستنا كما اتفقت أيضا في إدراك العلاقة الوطيدة بين كل من متغيري تقدير الذات والدافعية، وأهمها دافعية التعلم التي تأثر في تحديد المسار التعليمي والمهني للمتعلم، رغم اختلاف حجم عينة الدراسة ومستواها، وكانت أيضا عينة دراستنا الحالية نفس عينة الدراسات السابقة التي كانت على طلبة جامعيين وحجمها لم يكن بعيد عن حجم عينة دراستنا كانت ما بين 150 إلى 310.

كما أن هذه الدراسات كانت مرجع أول لأخذ صورة عامة حول موضوع دراستنا، وأخذنا معلومات هامة حول متغيرات الدراسة وتزويدنا بمجموعة من المصادر والمراجع ولذلك وفرنا الوقت والجهد أثناء البحث وهي بمثابة تصحيح ومبررات قوية تدعم دراستنا وتجنبنا الوقوع في بعض الأخطاء كتكرار الأفكار وطريقة صياغتها،فقد أعطتنا دفعة معنوية كبيرة وكونت لدينا فكرة مسبقة عن موضوع بحثنا.

الفـصل الثــاني

تـقـديــر الــذات

تمـهيد.

أولا: الـذات.

1- مـفـهـوم الـذات.

2- مكونـات الـذات.

3- العـوامل المـؤثـرة في تـقـدير الــذات.

ثانيا: تــقـديـر الـذات.

1- مـفـهـوم تـقـديـر الـذات.

2- الـفـرق بـيـن مـفـهـوم الـذات وتـقـديـر الـذات.

3- شـروط تـقـديـر الـذات.

4- مـسـتـويـات تـقـديـر الـذات.

5- أبـعـاد تـقـديـر الـذات.

6- نـظـريـات تـقـديـر الـذات.

7- الفـرق بين الجـنـسـيـن فـي تـقـديـر الـذات.

8- حـاجـات ودوافـع تـحـقـيق الـذات.

9- أهـمية تـقـديـر الـذات.

خـلاصة الفصل.

تمهيد:

تقدير الذات من المفاهيم الأساسية التي تناولها العلماء ورواد علم النفس محاولين بذلك تحديد هذا المفهوم تحديدا نظريا تبعا لتعدد اتجاهاتهم الفكرية وعليه سنتطرق في هذا الفصل إلى مفهوم الذات ومكوناتها ومختلف العوامل المؤثرة فيها، ثم سنتعرض إلى مفهوم تقدير الذات وشروطها ومستوياتها ومختلف أبعادها ونظرياتها ثم نذكر الفرق بين الجنسين في تقدير الذات وفي الأخير سنعرض أهميتها.

أولا: الذات.

1- مفهوم الذات:

ظهرت فكرة الذات بشكل جديد في مجال علم النفس على يد الباحث (**William James**)، حيث قال عن الذات،أو كما سماها (الأنا العملية): "أنه مجموعة ما يمتلكه الإنسان أو ما يستطيع أن يقول أنه له: جسمه، سماته، قدراته، ممتلكاته المادية، أسرته، أصدقاؤه، أعداؤه ومهنته". **(صلاح الدين العمرية،2005)**

بمعنى أن الذات تعني المجموع الكلي لكل ما يستطيع الفرد أن يعتبره له.

كما يشير **يوسف قطامي، عبد الرحمن عدس** إلى مفهوم الذات أنه: "مجموعة من الشعور والعمليات التأملية التي يستدل عنها بواسطة سلوك ملحوظ أو ظاهرة، أو الوسيلة المثالية لفهم السلوك،يمكن التعرف عليه من خلال الإطار الداخلي للفرد نفسه" **(يوسف قطامي عبد الرحمن عدس 2002)**.

ويعرف **علي عسكر** مفهوم الذات: على أنه:"الصورة الكلية الأفكار والمشاعر التي يحملها الفرد عن نفسه وهذه الصورة تتكون من خلال تفاعل الفرد مع من يتواجد في محيطه الاجتماعي، بدءا بالجماعة الأولية المتمثلة في الأسرة مرورا بالمعارف والأصدقاء وانتهاء بالأشخاص المهمين في حياة الفرد". **(علي عسكر،2005)**

ويشير **Burns (1982)** إلى أن: "مفهوم الذات يتألف من مجموعة معتقدات تقويمية يملكها الفرد حول ذاته،بالإضافة لوصف الذات وتحدد هاتان المجموعتين في تقدير الذات وصورة الذات" **(رغدة شريم،2009)**.

من خلال التعاريف السابقة، نستنتج أن مفهوم الذات هو المجموع الكلي للإدراكات الفرد،وهو صورة مركبة ومؤلفة من تفكير الفرد على نفسه، وعن تحصيله وعلى خصائصه

وصفاته الجسمية والعقلية والشخصية واتجاهاته نحو نفسه وغيرها، وأنه بهذا يمثل متغير عاما في الشخصية لأننا لا نستطيع أن نفهم الفرد إلا بالصورة التي يكونها عن ذاته.

2- مكونات الذات:

تتكون الذات من العناصر التالية:

- الكفاءة العقلية.
- الثقة بالذات والاعتماد على النفس.
- الكفاءة الجسمية من حيث القوة والجمال، وبناء الجسم والجاذبية.
- درجة النمو في الصفات الذكرية والأنثوية.
- الخجل والانسحابيه.
- التكيف الاجتماعي.

(نايفة قطامي، محمد برهون، 1989).

3- العوامل المؤثرة في مفهوم الذات:

هناك عدة عوامل تؤثر في مفهوم الذات وهي:

أ- حكم الآخرين:

أي ما يقوله الأفراد المحيطين به من الأهل والأقرباء وغيرهم... كيف يفهمونه؟ وما هي تصوراتهم عنه؟ هل يرونه قويا أو ضعيفا؟ نشيطا أم خاملا؟ جبانا أم شجاعا؟ وهذه المواقف ستؤدي إلى أن يستنتج الفرد منها رؤية حول نفسه **(خليل عبد الرحمن معايطة، 2000).**

ب- الدور الاجتماعي:

الدور الاجتماعي يؤثر في مفهوم الذات حيث تنمو صورة الذات من خلال التفاعل الاجتماعي وذلك عند وضع الفرد في مجموعة أدوار اجتماعية، وهنا يتعلم أن يرى نفسه كما يراه رفاقه في المواقف الاجتماعية وذلك عند وضع الفرد في مجموعة أدوار اجتماعية، وهنا

يتعلم أن يرى نفسه كما يراه رفاقه في المواقف الاجتماعية المختلفة، والاجتماعية والتوقعات السلوكية التي يربطها الآخرون بالدور. **(عن خليل عبد الرحمن المعايطة، 2000)**

ت- المركز:

لقد درست العلاقة بين المكانة الاجتماعية والاقتصادية ومفهوم الذات فربما يؤثر مركز الطبقة الاجتماعية على تقبل الذات أو الشعور بقيمة الذات، أو ربما يرتبط التقسيم بأنماط لمتغيرات مفهوم الذات بمركز الطبقة، أو ربما تكون خصائص الذات المثالية مطابقة لمركز الطبقة. **(عن محمد حسن الشناوي وآخرين، 2000)**

ث- التفاعل الاجتماعي:

دلت الدراسات أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة الجيدة عن الذات الموجب يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي ويزيد العلاقات الاجتماعية نجاحا، وهذا النجاح يؤدي إلى زيادة نجاح التفاعل الاجتماعي. **(محمد حسن الشناوي وآخرين،2001)**

ج- المعايير الاجتماعية:

أظهرت الدراسات أهمية المعايير الاجتماعية بالنسبة لمفهوم الذات ووجد أنه بالنسبة للرجال فإن الحجم الكبير للجسم يؤدي إلى الرضا عن الذات والعكس بالنسبة للنساء ورضا الفرد عن ذاته يعتمد على كيفية قياسه للمظاهر التي يكتشفها والتي تساعد الكبار المحيطين به على إحاطته بها. **(أبى مغلي وآخرين، 2002)**

من خلال ما سبق ذكره نستخلص أن هناك عدة عوامل مؤثرة على مفهوم الذات منها:حكم الآخرين على شخصية الفرد والدور الاجتماعي من خلال التفاعل مع المجتمع ونجد أيضا المكانة الاجتماعية (المركز)، فربما يؤثر ذلك على تقبل الفرد لذاته، ومختلف المعايير الاجتماعية التي يختلف تقديرها بالنسبة للرجال والنساء.

ثانيا: تقدير الذات.

1- مفهوم تقدير الذات:

لقد تعددت وكثرت تعاريف تقدير الذات في جانب الباحثين والمشتغلين بالدراسات النفسية ولا سيما المهتمين بمجال الشخصية، ويمكن أن نشير إلى جانب من هذه التعاريف على النحو التالي:

يعرف **محمد عاطف غيث** تقدير الذات على أنه:"تقييم الشخص لنفسه في حدود طريقة إدراكه لأراء الآخرين فيه". **(محمد عاطف غيث،2006)**

كما يشير **محمد عاطف غيث** إلى أن تقدير الذات هو: "تقييم يضعه الفرد لنفسه بنفسه وبالآخرين المهمين حوله ومن وجهة نظره هو، فالفرد هنا يميل إلى الاهتمام برأي الذين يملكون تأثيرا قويا عليه، وهم الوالدين والمعلمون والأقران".

كما يعرف **Gerard** تقدير الذات بأنها نظرة الفرد إلى نفسه،نظرة تتضمن الثقة بالنفس بدرجة كافية، وتتضمن كذلك إحساس الفرد بكفاءته وجدارته واستعداده لتقبل الخبرات الجديدة. **(خليل المعايطة، 2000)**

حسب **خليل المعايطة** فإن مفهوم تقدير الذات هو: "عبارة عن تقييم يقوم به الفرد نحو ذاته وهذا التقييم من قبل الفرد يعكس شعوره بالكفاءة والجدارة".

ويعرف **كوبر سميث** تقدير الذات على انه:"تقييم يضعه الفرد لنفسه بنفسه ويعمل على الحفاظ عليه،ويتضمن هذا التقييم اتجاهات الفرد الإيجابية والسلبية نحو ذاته، وهو مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، وذلك فيما يتعلق بتوقعات الفشل والنجاح، والقبول وقوة الشخصية". **(عايدة ديب عبد الله محمد 2010)**

في حين عرفه **Roseberg (1479)** على أنه: "التقييم الذي يقوم به الفرد، ويحتفظ به عادة بالنسبة لذاته، وهو يعبر عن اتجاه الاستحسان أو الرفض ويوضح أن تقدير الذات العالي يدل على كفاءة الفرد وقيمته واحترامه أما تقدير الذات المنخفض فيدل على رفض الذات وعدم الإقتناع". **(محمد السيد عبد الرحمن، 1998)**

نستخلص مما سبق أن تقدير الذات هي النظرة التقييمية التي يضعها الفرد لنفسه والتي قد تتميز بالإيجاب أو السلب، فبالتالي الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع يتمتعون بالثقة بأنفسهم ويعكس الرضا الذي يحملونه عن ذواتهم والاعتزاز بها، أما ذوي تقدير الذات المنخفض فيتصفون بصفات سلبية وعدم التقييم لذواتهم.

2- الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات:

هناك العديد من التعريفات لتقدير الذات انطلقت من نظريات متعددة لهذا المفهوم،فقد واجه المهتمون بدراسة الذات صعوبة في الاتفاق على تعريف محدد وموحد لتقدير الذات وعلاقتها بمفهوم الذات.وعلى الرغم أنهما مترادفين أحيانا إلا أن كلا منهما يمثل أبعادا مختلفة من إدراك الذات،فمفهوم تقدير الذات يشير بدرجة أساسية إلى حسن تقدير الفرد لذاته وشعوره بجدارته وكفايته ويعتمد تقدير الذات على التقويم الذي يجريه الفرد في وصفه لذاته،وهو يعكس الدرجة التي يشعر فيها الفرد بأنه مرتاح لذاته أو متقبل لها، ولا يتضمن هذا الوصف إحساسا بالإيجابية أو السلبية اتجاه الذات أو تقويما لها. **(Mark,1999)**

وضع **Cooper Smith** تعريفا للتفرقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات فمفهوم الذات يشمل مفهوم الشخص وآراءه عن نفسه بينما تقدير الذات فيتضمن التقييم الذي يضعه وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتبار لذاته، فهو يعبر عن اتجاه القبول أو الرفض كما يشير إلى معتقدات الفرد تجاه ذاته. **(عبد الحفاظ ليلي عبد الحميد، 1982)**

كما فرق كلا من **Hamachik (1987)** و**محمد محروس الشناوي (1995)** بين مصطلحي الذات ومفهوم تقدير الذات. أن كلا منهما يمثل جزءا من شخصية الفرد الكلية فالذات هي ذلك الجانب الذي نعيه عن أنفسنا في المستوى الشعوري، أما مفهوم الذات فإنه يشير إلى تلك المجموعة الخاصة من الأفكار والاتجاهات التي تتكون لدينا حول وعينا لأنفسنا في أي لحظة من الزمن، أو هو ذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشأ من خبرتنا بأنفسنا. **(عواض بن محمد عويض، 2003)**

أما مفهوم تقدير الذات فإنه يشير إلى تقييم الشخص لنفسه في حدود طريقة إدراكه ووعيه لأراء الآخرين فيه، وفكرة المرء عن نفسه هي نمط إدراكه ووعيه لذاته. **(منصور عبد المجيد سيد، 1989)**

وأشار **Kenneth Fox (1997)** كذلك إلى ضرورة التمييز بين مفهوم الذات ومصطلح تقدير الذات لأن هناك فروقا بينهما فمفهوم الذات يعزى إلى وصف الذات في حين مصطلح تقدير يرتبط بالعامل التقييمي للمفهوم الذات من حيث أن الشخص يصدر حكما أو تقديرا على جدارته أو كفاءته. **(علي عبد المحسن، حسين عبد الزهرة،2011)**

لذلك يعد تقدير الذات من الأبعاد الرئيسية لمفهوم أوسع وأشمل هو مفهوم الذات، إذ يشكل تقدير الذات جانبا مهما منه، ويتصل به اتصالا وثيقا حيث يشير مفهوم الذات إلى الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه، وتقييمه لها ومثال ذلك أن الفرد يصف نفسه على أنه طويل (مفهوم الذات)، ثم يستمر ويقول: بأنه سعيد أو غير سعيد بهذا الطول (تقدير الذات) وأن هذا الحكم هو مؤشر على تقدير الذات لأنه يشير إلى كيفية شعور الفرد بهذا الوصف فتقدير الذات شعور الفرد بعد تقييم الذات. **(مصطفى قسيم هيلات، 2007)**

ومما سبق نستخلص أن العلاقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات، هي علاقة تكاملية ممتدة فهما وجهان لعملة واحدة، وإن كان هناك فروق فهي قليلة جدا وهذا يظهر من خلال التعريف الذي قدمه **كوبر سميث** للتفرقة بينهما والذي تم إيجازه فيما يلي:

مفهوم الذات الذي يشمل مفهوم الشخص وآرائه عن نفسه، بينما تقدير الذات يتضمن التقييم الذي يتماسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتباره لذاته، ولهذا فإن تقدير الذات يعبر عن اتجاه القبول أو الرفض ويشير إلى معتقدات الفرد اتجاه ذاته. **(ليلى عبد الحميد)**

وكذلك مفهوم الذات عبارة عن معلومات عن صفات الذات بينما تقدير الذات هو تقييم لهذه الصفات، فمفهوم الذات يتضمن فهم موضوعي أو معرفي بينما تقدير الذات هو فهم انفعالي للذات يعكس الثقة بالنفس.

3- شروط تقدير الذات :

إن الفرد يقدر نفسه بشكل ايجابي إذا كان سلوكه متفقا مع القيم المتبناة في المجتمع بغض النظر عما إذا كان ذلك السلوك مشبعا لذاته أو لا، ونظرا لأن الكثير من خبراته التي أضفت عليها عملية تقويم الذاتية، قيمة ايجابية لم تعد موضوع التقدير والاحترام من الآخرين فإنه يبدأ في إنكار تلك الخبرات أو تجنبها ويقول "**روجرز**" أنه عند تلك النقطة تنشأ لدى الفرد ما يسمى بشروط التقدير، أي الشروط التي تعتبر بموجبها سلوكا ايجابيا أو سلبيا،فهو يضفي قيمة ايجابية على بعض الخبرات حتى ولو كانت غير مشبعة لدوافعه الفطرية، كما يضفي قيمة سلبية على بعض الخبرات المشبعة وفقا لتلك الشروط التي تتمثل في مراعاة القيم الاجتماعية، أي يصبح الفرد قادر على تقدير ذاته ايجابيا إلا إذا توافق سلوكه مع القيم الاجتماعية،كما أن الفرد إن لم يتلقى التقدير من طرف الآخرين فإنه يتخلى أو يتجنب سلوك معين. **(عن يوسف القاضي، 2002)**

أي أن للفرد شرطين في تقيمه لسلوكه وهما القيم الاجتماعية وتقدير الآخرين.

4- مستويات تقدير الذات :

يؤدي إشباع الحاجات إلى الثقة بالنفس والإحساس بالكفاءة، في حين عدم إشباعها يرمي إلى مشاعر النقص والضعف، لذلك يمكن القول أن لتقدير الذات مستويين هما: المستوى المنخفض والمستوى المرتفع.

أ- المستوى المرتفع لتقدير الذات:

يعرف بالمفهوم الايجابي للفرد عن ذاته أي ينظر الفرد إلى ذاته نظرة ايجابية ويحترمها، مفهوم الذات الحسن يرتبط بوضوح بالخصائص المرغوبة كنقص القلق والتكيف الجيد بوجه عام وربط علاقات حسنة مع الأفراد مع استقلالية نسبية عن الجماعة ،فقبول الجماعة للأفراد ذوي التقدير الايجابي تقل أهمية عن ذوي مفهوم الذات السلبي كما يبدو أنهم أقل استخداما للميكانيزمات الدفاعية وحسب كل من كورمان (Kroman) وكوهن (Kthen) الأشخاص ذوي تقدير الذات المرتفع يميلون إلى ممارسة أكبر للسلطة الاجتماعية وهو أقل حساسية لتأثيرات الحوادث من ذوي التقدير المنخفض للذات، كما أنهم الأكثر قدرة من غيرهم على اختيار المهمات التي تكون لديهم فيها حظوظ أكثر للنجاح وهم أقل حساسية للتهديد مقارنة بغيرهم. **(عن زهرة جيدة، 2006)**

أما كوبر سميث فيرى أن الأفراد ذوي التقدير العالي يمتلكون حظا وافرا من الثقة في مداركهم وأحكامهم ويتصفون بالتحدي ومواجهة الصعوبات. **(شريفي هناء،2002)**

ب- المستوى المنخفض لتقدير الذات:

يمكن أن نعرف المستوى المتدني لتقدير الذات بعدة تسميات منها "التقدير المنخفض للذات،التقدير السلبي للذات"وغيرها، ويعرف **روزبرغ** المستوى المتدني لتقدير الذات بأنه:"عدم رضا الفرد بحق ذاته أو رفضها" والشخص الذي لديه تقدير متدني يمكن أن نصفه بأنه ذلك الشخص الذي يفتقر إلى الثقة في قدراته، وهو الذي يكون يائسا لأنه لا يستطيع أن يجد حلا

لمشاكله، ويعتقد أن معظم محاولاته تسود بالفشل، وكذلك يشعر أصحاب التقدير المنخفض للذات بالإحباط ويشعرون أن تحصيلهم أقل ويعتقدون أن ذكاء الآخرين أفضل من ذكائهم، لذلك ينتابهم الإحساس بالعجز والقلق نحو التعامل مع الآخرين، كما يبدو عدم رضاهم عن مظهرهم العام ووزنهم، ويشعرون بالخجل وبأنهم فاشلون.

ومن هذا المنطلق يمكن تحديد السمات العامة لذوي تقدير الذات المنخفض في:

- احتقار الذات والتشاؤم.
- الميل إلى سحب أو تعديل رأيهم خوفا من سخرية ورفض الآخرين.
- عدم الشعور بالكفاية من الأدوار والوظائف.
- الشعور بالذنب دائما، حتى ولو لم يكن هناك علاقة بالخطأ.
- الشعور بالعزلة عن العالم.

معنى ذلك أن تقدير الذات المرتفع هو أكثر المقاييس التي يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على حالة التوافق،حيث يستطيع أن يقتحم المواقف الجديدة والصعبة دون أن يفقد شجاعته، كما يمكنه مواجهة الفشل في الحب والعمل دون أن يشعر بالحزن أو الانهيار لمدة طويلة، بينما يميل الفرد ذوي تقدير الذات المنخفض إلى الشعور بالهزيمة حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة أو الصعبة، حيث يتوقع فقدان الأمل مستقبلا. **(عن يونسي تونسية 2012).**

حيث يرى **كوبر سميث** أن الأفراد ذوي تقدير المنخفض يرون أنفسهم غير متقبلين ولا يتمتعون بالحي من الآخرين، ويرغبون في القيام بأعمال كثيرة بينما لا يستطيعون تحقيق الذات لأنهم يرون أنفسهم في صورة أقل عما هي بالنسبة للآخرين.

5- أبعاد تقدير الذات :

أ- بنية الذات المادية :Le soi matériel

تحمل كل ما هو مرتبط بالجسد وممتلكاته المختلفة التي من خلالها نتعرف على الشخص، وتنقسم هذه البنية إلى بنيتين تحتيتين هما:

- الذات الجسدية: كل ما يمثل الملامح الفيزيائية .
- الذات الممتلكة: كل ما هو خاص بالفرد سواء أشياء، أو أشخاص (كالآباء والإخوة والأصدقاء).

ب- بنية الذات الشخصية : Le soi personnel

تحتوي الخصائص النفسية المشكلة من قبل الفرد، والمرتبطة بالبنية النفسية للفرد، وتنقسم هذه البنية إلى بنيتين تحتيتين هما :

- **صورة الذات:** كالمزايا والعيوب والمشاعر والأذواق.
- **هوية الذات:** الشعور بالوجود.

ت- بنية الذات المتكيفة: Le soi adaptatif

مرتبطة بأنشطة الفرد وإدراكه لنفسه من خلال ردود الفعل اتجاه الواقع المدرك، ويحمل هذا الإدراك ثنائية هي:

- **المظهر التقييمي:** (بنية تحتية لقيمة الذات) المتمثلة في الأحكام الموجهة للذات مثلا: كمال الذات، طموح الذات.
- **المظهر الإدراكي:** (بنية تحتية لأنشطة الذات) مختلف ردود الفعل المقابلة لإدراك الفرد لذاته وللواقع (الماضي، الحاضر، المستقبل)، التكيف والاستقلالية.

(Rene L'ecuyer,1990)

ث- بنية الذات الاجتماعية:

تشمل التفاعلات الايجابية والسلبية ما بينه وبين الآخرين، وتنقسم هذه البنية إلى بنيتين تحتيتين هما:

- **المواقف الاجتماعية:**

تميز لدى الفرد مشاركته الواقعية أو الرغبة في مشاركة الأنشطة مع الآخرين، اتصاله وتواصله مع الآخر مثلا: الهيمنة تمثل الجانب السلبي بإحساس الفرد أنه يسيطر ومسيطر من الآخر، والتفتح مع الآخر لا يتمثل في التواصل الإيجابي والغيرية في أن يكون في مساعدة الآخر ومشاركته.

6- نظريات تقدير الذات:

لقد تناول مفهوم تقدير الذات من قبل مجموعة من الباحثين في نظريات خاصة بتقدير الذات كنظرية **كوبر سميث، زيلر، وروزبرغ** والتي يمكن اعتبارها كمنطلقات نظرية لمفهوم تقدير الذات.

أ- نظرية Cooper smith:

أما أعمال **سميث** فقد تمثلت دراسة لتقدير الذات عند أطفال ما قبل المدرسة الثانوية وعلى عكس الباحث **روزبرغ** لم يحاول **كوبر سميث** أن يربط أمله في تقدير أكبر وأكثر شمولا ولكنه ذهب على أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، لذا فإنه علينا أن لا تتعلق داخل منهج واحد أو مدخل معين للدراسة بل أن نستفيد منها جميعا لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم، ويؤكد **كوبر سميث** بشدة على أهمية تجنب وضع العروض غير الضرورية.

وإذا كان تقدير الذات عند الباحث **روزبرغ** ظاهرة أحادية البعد بمعنى أنها اتجاه نحو موضوع نوعي، فإنها عند **كوبر سميث** ظاهرة أكثر تقيدا لأنها تتضمن كلا من عمليات تقييم الذات، كما تتضمن ردود الفعل والاستجابة الدفاعية، وإذا كان تقدير الذات يتضمن اتجاهات

تقييمية نحو الذات فإن هذه الاتجاهات تتسم بقدر كبير من العاطفة،فتقدير الذات عند **كوبر سميث** هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمنا الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق، ويقسم تعبير الفرد على تقديره لذاته إلى قسمين، التعبير الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها والتعبير السلوكي يشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته التي تكون متاحة للملاحظة الخارجية، كما يرى أيضا نوعين من تقدير الذات وهما تقدير الذات الحقيقي ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوي قيمة، والنوع الآخر وهو تقدير الذات الدفاعي ويوجد عند الأفراد يشعرون أنهم غير ذوي قيمة ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين وقد ركز **سميث** على خصائص العملية التي تصبح من خلالها مختلف جوانب الظاهرة الاجتماعية ذات علاقة بعملية تقييم الذات،وهي النجاحات والقيم والطموحات والدفاعات. **(عن محمد الشناوي،2001)**

ب- نظرية Rosenberg:

اعتبر **Rosenberg** مفهوم بعكس اتجاه الفرد نحو نفسه وطرح فكرة أن الفرد يكون اتجاها نحو كل الموضوعات التي يكونها معها وما الذات إلا أحد هذه الموضوعات، ويكون الفرد نحوها اتجاها لا يختلف كثيرا عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى،ولكنه فيما بعد عاد واعترف بأنه اتجاه الفرد نحو ذاته ربما يختلف ولو من الناحية الكمية من اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى. **(عن صالح أبو جاد،1998)**

ت- 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) اعتمادا على قيمة المحيط، لذا فمفهوم الذات والسبب الرئيسي يعود لانشغالهم بالأحداث القابلة للقياس، والأخص تجد هناك

صعوبات في تحديد الدور الخاص الذي يلعبه في مفهوم الذات في تحديد السلوك. **(عن شيبة، 2015)**

ث- نظرية Ziller:

يرى **زيلر** أن تقدير الذات ما هو إلا البناء لاجتماعي للذات، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات إلا في الإطار الاجتماعي، ويصف تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط أو يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي، وعلى ذلك فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية، فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا، كما يربط تقدير الذات بتكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى ولذلك افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحضا بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه. **(عن محمد حسن الشناوي، 2001)**

نستنتج مما تقدم أن النظريات التي تناولت مفهوم تقدير الذات تؤكد على أهمية الدور الذي تقوم به الأسرة، ونوع الرعاية الو الدية في نمو هذا المفهوم لدى الأفراد، وهو كمفهوم تكيفي يتأثر على حد كبير بالمؤثرات البيئية وطرق وأساليب التنشئة الاجتماعية، لذلك اهتم علماء النفس بالخبرات المبكرة التي يختبرها الطفل في سنوات حياته الأولى، حيث تلعب دورا مهما في تكوين وبناء شخصيته، وتشكيل سلوكه نحوى الاستقلال والاعتماد على النفس، كما أكدا الباحثين على أن تقدير الفرد لذاته يزيد من دافعيته في الإقبال على الأعمال التي تتطلب تفاعلا اجتماعيا مع الآخرين واتخاذ القرارات.

ج- الفرق بين الجنسين في تقدير الذات:

يذكر أيضا الضامن أن الإناث تعطي قيمة أكبر للمظهر والجاذبية الجسمية أكثر من الذكور، ويبدو أن جاذبية الوجه عند الذكور والإناث تعد مؤشرا جيدا على بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين، وتشير الكثير 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، وفي موضوع الرياضيات والرياضة، بينما الإناث أعلى في التعبير اللغوي.

ولا يختلف الذكور عن الإناث في مجال القدرة الاجتماعية، وتلعب الثقافة دورا كبيرا في الفروق بين الجنسين من حيث الفرص التي تعطى لكل منها، ويبدو أن تقدير الذات المتعلق بالتحصيل أعلى عند الذكور مقارنة 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)**

ح- حاجات ودوافع تحقيق الذات:

يرى **ماسلو** أن كل إنسان يميل إلى تحقيق الذات وهذا هو أعلى مستوى للوجود الإنساني، فيه يستغل الإنسان إمكاناته وطاقاته، وليكون تحقيق الذات تاما فإنه من الضروري أن ترضى الحاجات الأربع. والتي هي في أدنى سلم الحاجات وهذه الحاجات الدنيا هي حاجات ولادية فطرية وترضى الواحدة منها بعد أن ترضى الأخرى، أي أن هناك ترتيبا متدرجا لهذه الحاجات، بمعنى انه إذا أرضيت حاجة جديدة تتطلب الإرضاء.

وهذه الحاجات ترتب كما يلي:

- الحاجات الفسيولوجية للطعام والماء والهواء والجنس.
- الحاجات الأمنية وهي الحاجة للأمان والاستقرار والنظام والحماية والتحرر من الخوف والقلق.
- الحاجة إلى الحب والانتماء.
- الحاجة إلى تحقيق الذات.

وقد ركز **ماسلو** في دراسته العلمية على دراسة خصائص الأفراد الذين وصلوا إلى تحقيق الذات وتبين أنهم يشتركون في الخصائص التالية:

- إدراك موضوعي كامل للحقائق.
- الاهتمام بالعمل والانغماس فيه.
- البساطة والتلقائية في السلوك.
- ممارسة "تجربة الهمة" والتي تتضمن الزهو والفرح والدهشة.
- حب البشر والتعاطف معهم.
- رفض الخضوع والاستسلام.
- الاتجاه نحو الابتكار. **(محمد شحاتة ربيع،1992)**

وتوفر هذه الحاجات عند الفرد أنها تساعده في نمو الدوافع لتحقيق ذاته لتسهيل التفاعل الاجتماعي والتواجد مع الآخرين وتقمص شخصياتهم. ولكن بعد المرور بمجموعة من الخبرات والموازنة بين إمكانيته وقدراته الواقعية ويعمل على إثبات ذاته واحترامها والاعتزاز بها وتقديرها كما يجب، لذا تنقسم الدوافع لتحقيق الذات إلى نوعين هما: الدوافع الشعورية واللاشعورية. **(محمد جاسم العبيدي،2009)**

- **الدوافع الشعورية:**

وهي تلك التي يشعر بها صاحبها مباشرة مثل الشعور بالجوع كدليل على حاجة الجسم إلى الطعام فيتوجه الكائن الحي إلى إشباع الحاجات أو سد النقص فيها.

- **الدوافع اللاشعورية:**

وهي تلك التي توجه سلوك الفرد دون وعي بالهدف من السلوك إلا إذا أمعن وتمحص وتحرى عن السبب الحقيقي الذي جعله يسلك هذا المسلك. فقد تدير رقم الهاتف بهدف الاتصال بصديق لك وفجأة تسمع عبر السماعة صوتا غير صوت الصديق المعنى بالاتصال ولكن صوتا رقيقا طالما اشتقت إلى سماعه ألا وهو صوت ابنة خالتك التي أدرت رقم هاتفها دون الشعور بذلك.

من خلال ما سبق نستخلص أن دوافع تحقيق الذات تتبع من توفر الحاجات النفسية المختلفة لإشباع ذات الفرد، منها فسيولوجية وأخرى اجتماعية التي تساعد على بناء شخصية وتكاملها كليا لهذا قام **ماسلو** بإعداد هرم يشمل الحاجات النفسية لتحقيق الذات.

شكل (1): يوضح تدرج أولوية الحاجات النفسية حسب الأهمية من أسفل إلى أعلى ويسمى (هرم ماسلو للحاجات).

(تيسير كوافحة، 2004)

- **توضيح لهرم ماسلو للحاجات :**

قام **ما سلور** في هذا الهرم العودة إلى الشكل رقم (1) بترتيب الحاجات النفسية حسب أولويتها وأهميتها ليتوصل الفرد إلى تحقيق ذاته وهي كالتالي: الحاجات الفسيولوجية والتي تشمل الطعام والماء والهواء.

أما الأمنية منها فتشمل الشعور بالأمن والاطمئنان للمستقبل، ونجد في المرتبة الثالثة الحاجات المتعلقة بالانتماء والحب كحاجة الفرد إلى أن يكون مقبولا في المجتمع وتليها الحاجات الاجتماعية المتعلقة بالاندماج في الجماعة واعتراف الآخرين بدوره وقيمته، أما المرتبة الخامسة للحاجات المتصلة بالانجاز، وأخيرا الحاجات المعرفية خاصة المتعلقة

بالمعرفة الجمالية وذلك بتثمين وتنظيم الحياة وذلك بالإحساس بمواطن الجمال ومشاعر الود نحو الجميع.

9- أهمية تقدير الذات:

تأتي أهمية تقدير الذات من خلال ما يصنعه الفرد لنفسه ويؤثر بوضوح في تحديد أهدافه واتجاهاته نحو الآخرين ونحو نفسه، ما جعل العديد من المنظرين في مجال الصحة النفسية إلى تأكيد أهمية تقدير الذات في حياة الأفراد، وكان "فروم" أحد الأوائل الذين لاحظوا الارتباط الوثيق بين تقدير الشخص لنفسه ومشاعره نحو الآخرين وأن تقدير الذات المنخفض يعتبر شكلا من أشكال الصعاب. **(فادية كمال حمامة، 2010)**

كما يبدو أن هناك ارتباط بين القدرة على ضبط الذات وتقدير الذات على نحو مباشر أو غير مباشر، فالمراهق القادر على توجيه نشاطاته وتعبيراته الانفعالية يشعر بالكفاية الذاتية على نحو أعلى من غيره، ومن ناحية أخرى فإن المراهق الذي يوجه سلوكه بطرق مناسبة ومقبولة اجتماعيا، من المحتمل أن يلقى قبولا وتقديرا اجتماعيا من الآخرين.

كما أن هناك دلالات تشير إلى أن المراهقين الذين يتمتعون بتقدير عال للذات لديهم مشاعر قوية للضبط الذاتي. **(رغدة شريم، 2009)**

خلاصة الفصل:

يعد تقدير الذات أحد أهم الجوانب لمفهوم الذات وعلى الأصح هو أحد مشتقاته، ويشير مفهوم تقدير الذات بدرجة أساسية إلى القيمة التي يعطيها الفرد لنفسه كمحصلة لما يشعر به نحو ذاته بما يتضمنه هذا الأخير من إحساس بالجدارة والكفاية، فمع التطور العمري وأي مرحلة من مراحل النمو يبدأ الفرد في إعادة تقييم نفسه بمقارنة إمكاناته وقدراته وخصائصه مع تلك التي عند أقرانه وعند الآخرين عموما وهذا يضعنا أمام حقيقة أن تقدير الذات ليس شيء مادي يمكن منحه للفرد ليصبح ذا تقدير، مرتفع أو منخفض للذات وإنما هو محصلة لمجموعة من العوامل تتفاعل وتتكامل فيما بينها لينتج عنها شعور الفرد بالإيجابية وبأنه مؤهل لمواجهة تحديات الحياة وانه جدير بالاحترام وتقدير أو ينتج عنها شعور بالسلبية مع عدم القدرة على مواجهة صعوبات الحياة.

إن لتقدير الذات أثر هام على السلوك حيث أن الأفراد ذوي التقدير المرتفع للذاتي يميلون لأن يكونون واثقين في أنفسهم، مستقلين ومتحملين للمسؤولية، متفهمين ومتفائلين بما قد تأتي به الحياة، في حين أن الأفراد ذوي التقدير المنخفض للذات يكونون أكثر عرضة للشعور بالوحدة والاكتئاب ما من شأنه أن يؤثر على قدراتهم وكفاءتهم في أدائهم لمهامهم، وبهذا يكون تقدير الذات الإيجابي والمرتفع إحدى المتطلبات الأساسية للتوافق في مختلف مجالات الحياة، كما انه يساعد الفرد على النجاح في مختلف ميادين الحياة (العائلية الدراسية أو المهنية الاجتماعية).

الفـصـل الثـالـث

الـدافعـيـة للتـعلـم

تمهيد.

أولا: الدافعية.

1- مـفـهوم الـدافـعـيـة.

2- المـفـاهيـم المرتبـطـة بالـدافـعـيـة.

3- تـصـنـيـف الـدافـعـيـة.

4- أهـمـيـة الـدافـعـيـة.

ثانيا: الدافعية للتعلم.

1- مـفـهوم الـدافـعـيـة لـلـتـعـلـم.

2- عـلاقـة الـدافـعـيـة لـلـتـعـلـم.

3- وظـائـف الـدافـعـيـة لـلـتـعـلـم.

4- نـظـريـات الـدافـعـيـة لـلـتـعـلـم.

5- الـعـوامـل الـمـؤثـرة فـي قـوة الـدافـعـيـة لـلـتـعـلـم.

6- أسـالـيـب إثـارة الـدافـعـيـة لـلـتـعـلـم.

7- أسـبـاب تـدنـي الـدافـعـيـة لـلـتـعـلـم.

8- دور المـعـلـم فـي إثـارة الـدافـعـيـة لـلـتـعـلـم.

خـلاصـة الفصل.

تمهيد:

يعد مفهوم الدافعية من أهم موضوعات علم النفس وأكثر دلالة سواء على المستوى النظري أو التطبيقي ودراسة دوافع السلوك الإنساني يزيد من فهم الإنسان لنفسه ولغيره وذلك لمعرفة الدوافع التي تدفعه إلى القيام بنشاطاته اليومية في مختلف المواقف والتنبؤ بالسلوك الإنساني مستقبلا، إضافة إلى ضبطه وتوجيهه، وتظهر أهمية الدافعية في مختلف الميادين ففي ميدان التربية والتعليم تكمن أهميتها في مدى نجاح التلاميذ في الدراسة كما تعتبر شرطا من شروط التعلم.

وفي هذا الفصل سنعرض الدافعية للتعلم من حيث مفهومها والمفاهيم المرتبطة بها ووظائفها وتصنيفاتها، بالإضافة إلى العوامل المؤثرة فيها والنظريات المفسرة لها، ودور المعلم في إثارتها.

أولا: الدافعية.

1- مفهوم الدافعية:

أ. **لغة:** يرجع مصطلح الدافع إلى الأصل اللاتيني الذي يعني التحرك، فالدافع من الفصل "دفع" الذي يهدف إلى الوصول إلى نتيجة.

الدافعية Motivation : مشتق من اللفظ اللاتيني mover والذي يعني to move وإذا أخذنا المعنى الحرفي، فإن الدافعية هي عملية إحداث الحركة، إلا أن اللفظ يشير بطبيعة الحال إلى استشارة نوع من الحركة هو السلوك. **(رؤوف محمود القيسي، 2008)**

ب. اصطلاحا:

تعريف Maslow.H A للدافعية بأنها: "خاصية ثابتة ومستمرة ومتغيرة ومركبة وعامة، تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن"**(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000)**.

أما **قطامي** فيقصد بالدافعية على أنها: "العوامل التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف، كما أنها القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها العادية أو المعنوية بالنسبة له، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه أو من الفئة العادية أو النفسية المحيطة به". **(يوسف قطامي،2000)**

كما يعرفها الباحث **ويتينغ (1983)** على أنها: "شرط تساعد على استمرار النمط السلوكي لتحقيق الاستجابات أو لا تتحقق، كما يعرفها على أنها عامل نفسي شعوري يهيئ الفرد لتأدية لبعض الأفعال أو ميله لتحقيق بعض الأهداف".

(Madeline Blanque ford, 2001, p 02)

أما **عدس وتوق (1984)** فيعرف الدافعية على أنها: "الحالات الداخلية أو الخارجية لإنسان المؤدية إلى تحريك السلوك وتوجيهه وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق الهدف". **(على أحمد عبد الرحمان عياصرة، 2006)**

2- المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

هناك مصطلحات ومفاهيم عديدة نعبر بها عن الدافعية مثل الحاجة الحافز، الباعث أي أنها تستعمل لنفس المعنى، إلا أن التمييز بين هذه المفاهيم ذو أهمية بالغة ومن خلال عرضنا لهذه المفاهيم نجد أنها تختلف عن بعضها البعض.

أ- الحاجة: هي حالة النقص والافتقار لشيء معين يصاحبها نوع من التوتر والضيق الذي سرعان ما يزول عندما تلبى هذه الحاجة، أو يتبع إشباعها وهناك حاجات مختلفة يسعى الإنسان إلى إشباعها مثل: الأكل، النوم، الجنس. **(محمود إبراهيم وجيه، بدون سنة)**

ب- الدافع: هو مثير داخلي مصحوب بالتوتر الإيجابي، يثير سلوك الفرد قصد القيام بمواقف معينة في ظروف محددة، كتعلم التلميذ مختلف المهارات الحركية، وهو مرتبط بعمر العملية التعليمية وقد يستمر إلى أمد طويل، والدافع للتعلم حسب الباحث **هربرت هرمانز** هو الميل إلى التفوق في حالات المواقف التعليمية الصعبة. **(أحمد عواد، 1998)**

ت- الباعث: هي كل المثيرات الخارجية التي مصدرها البيئة التي قد تجذب الفرد وتشده أو تنفره وتزعجه مما يترتب عليه أشكال. **(سامي ملطي عريفج، 2000)**

ث- الحافز: حسب الباحث **ماركس (1976)** يشير الحافز إلى المثيرات الداخلية العضوية التي تجعل الكائن الحي مستعدا للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية أو البعد عن الموضوع أي أنها تؤدي إلى إصدار السلوك. **(محمود إبراهيم وجيه، بدون سنة)**

ج- الانفعال: يتكون الانفعال من تفاعل وتداخل عناصر وجدانية وإدراكية، وهذا التفاعل الذي يكون مبصرا أول الأمر لا يلبث أن يتركز ويتجمع بالتالي يتبلور نحو موضوع العاطفة. **(خوالدة ناصر أحمد، 2005)**

نستخلص من هذه التعريفات أن لكل من الحاجة والباعث والدافع والحافز والانفعال علاقة بالدافعية، فهي تعمل على استثارة الدافعية لدى الفرد وتولد لديه الرغبة للقيام باستجابات نحو موضوع معين.

3- تصنيف الدافعية:

أ- الدوافع الشعورية واللاشعورية:

- **الدوافع الشعورية:** هي تلك الدوافع التي يشعر الشخص بوجودها ويعيها أو يمكن له أن يستدعيها أو يتذكرها إذا سئل عنها مثلا: بما تحس الآن؟ فالشخص الجائع مثلا يجيب بدافع الجوع، وبذلك تعتبر مثلا هذه الحالات دوافع شعورية حيث يعيها الشخص ويحس بدفعها له إلى سلوك معين أو تحقيق رغبات محددة.

- **الدوافع اللاشعورية:** هي تلك الدوافع التي تدفع الإنسان إلى القيام بسلوك معين دون أن يعرف ما الذي يدفعه للقيام بهذا السلوك، وكثيرا ما تكون الدوافع اللاشعورية غطاء للاشعور ويمكن للمحتويات اللاشعورية أن تخرج إلى سطح الشعور من خلال الأحكام أو فلتات اللسان والدوافع اللاشعورية تظل تتصارع مع بعضها للخروج إلى سطح الشعور، لكن لا تقوم الأنا بمقاومة ذلك وتكتبها في اللاشعور.

ب- الدوافع الفطرية والمكتسبة:

- **الدوافع الفطرية (بيولوجية):** هي الدوافع البيولوجية غير المتعلمة ويمثل على ذلك بدافع الجوع والعطش والجنس والتخلص من الألم والمحافظة على حرارة الجسم. **(هادي مشعان ربيع، 2008)**

- **الدوافع المكتسبة (نفسية اجتماعية):** هي الدوافع المتعلمة أو المكتسبة التي تنتج من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد في الأسرة أو المدرسة أو الحي مع الأصدقاء وباقي مؤسسات التنشئة الأخرى وتنمو وتعزز هذه الدوافع من خلال عمليات الثواب والعقاب التي تسود ثقافة مجتمع ما ومنها الحاجة إلى التحصيل، الحاجة إلى الصداقة، الحاجة إلى السيطرة، الحاجة إلى العمل والحاجة إلى تأكيد الذات. **(مروان أبو حويج، 2004)**

ت- الدوافع الداخلية والخارجية:

- **الدوافع الداخلية:** هي النزعة التي تجعل الفرد ينشغل ويهتم ويمارس شيء ما، تظهر باستمرار من الحاجات النفسية لأن الأفراد يمتلكون حاجات يعطيهم رضا تام عن النفس، وهي تلك القوة التي تخلق الاتجاهات الظاهرة والضغوط للقيام بسلوك ما. **(أحمد عبد اللطيف، 2009)**

- **الدوافع الخارجية:** هذا النوع من الدوافع يكون مصدره خارجي ويعتمد الإنسان على الدوافع الخارجية حتى يشعر بتقدير الذين يحيطون له، وفي هذا المجال يقول الكاتب الأمريكي **بنجامين فرانكلين** نظرات الآخرين لنا هي التي تهدمنا ولو كان كل من حولي من العميان ما عدا أنا لما احتجت لثياب أنيقة ولا مسكن جميل ولا أثاث فاخرة **(إبراهيم الفقي، 2008)**.

ث- الدوافع الفردية والجماعية:

- **الدوافع الفردية:** تشمل الدوافع التي يتميز بها الأفراد عن بعضهم البعض فقد يكتسبها بعضهم نتيجة لمرورهم بخبراتهم الخاصة، والبعض الآخر يكتسبها لأنه يميل إليها. **(عبد الرحمان الوافي، 2007)**

- **الدوافع الجماعية:** هي التي تصدر من شخص أو أكثر أي تصدر عن جماعة.

4- أهمية الدافعية:

- إن موضوع الدافعية يتصل بأغلب العمليات العقلية كالإدراك، الذاكرة والتفكير.
- إن الدافعية شرط ضروري لحدوث أي سلوك إذ لا يمكن أن يحدث سلوك إذا لم يكن وراءه دافع.
- إن جميع الناس على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الثقافية والاجتماعية حيث يهتمون بالدافعية لتفسير طبيعة العلاقات التي تربطهم بالآخرين.
- الدوافع توصل الإنسان إلى تحقيق أهدافه لأن السلوك بطبعه يسعى إلى تحقيق الهدف النهائي لتحقيق التوازن وخفض التوتر والهدوء واستمرار العضوية.
- الدوافع تؤدي إلى اكتساب الخبرات والمعرفة وتطوير السلوك وترقيته لأن الكائن في سعيه لإشباع دوافعه فإنه ينوع من أساليبه وسلوكه وبالتالي يؤدي ذلك إلى اكتساب خبرات ومعارف جديدة تعمل على تطوير السلوك الحالي.
- الدوافع وسيلة تعلم الكائن الحي كيفية التوافق والتأقلم مع نفسه وبيئته لأن تحقيق دوافع وإشباع رغباته يؤدي إلى إزالة القلق والتوتر مما يؤدي إلى التوافق النفسي والاجتماعي **(صالح حسين الداهري، 2008).**

ثانيا: الدافعية للتعلم.

1- مفهوم الدافعية للتعلم:

تعريف ثائر غباري هي: "البحث عن نشاطات تعليمية تعلمية ذات معنى مع أقل طاقة للاستفادة منها". **(أحمد ثائر غباري، 2008)**

تعريف سمارة ولاند (1991) دافعية التعلم بأنها: "قوة ذاتية تحرك سلوك الطالب نحو المذاكرة وتحقيق تحصيله الأكاديمي المرضي للنفس والذات". **(صالح أحمد الداهري، 2005)**

ويعرفها **تشواقي (1985)** بأنها: "أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز لأن الدافعية لها علاقة بميول الطالب فتوجه انتباهه إلى بعض النشاطات الأخرى وهي على علاقة باحتياجاته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر على سلوكه وتحثه على المثابرة". **(محمد محمود الحيلة، 2003)**

كما يعرفها **تارديف Tardiff(1992)** بأنها: "سلوك يحرك المتعلم نحو هدف أو غاية معينة علما بأن مصدر تلك الحركة يمكن أن تكون داخليا أو خارجيا، كما أن الدافعية ناتجة كذلك عن الإدراك الذي يحمله التلميذ عن الأهداف المنشودة من المدرسة وعن قيم النشاطات التي يقوم بها التلميذ، والقدرة على التحكم في تلك النشاطات، إلى جانب ما يشعر به التلميذ اتجاه المادة واتجاه المحيط التربوي بصفة عامة". **(دوقة وآخرون، 2009)**

ويحدد **Viau (1995)** في كتابه **الدافعية في الوسط المدرسي** أن الدافعية للتعلم هي عبارة عن "حالة دينامية تتواجد جذورها في إدراكات التلميذ لذاته وبيئته التي تحثه على اختيار النشاط والالتزام به والمثابرة فيه من أجل التوصل إلى هدف" ويبلور هذا التعريف الأبعاد الثلاث الأساسية للدافعية:

- في البداية هي تعبر عن حالة دينامية لكونها قد تتنوع في الزمن ولكونها ترتبط بالتخصصات المدروسة.
- تقاس هذه الدافعية بالاختيار والالتزام ومثابرة التلميذ.
- ترتبط بما يدركه التلميذ عن ذاته وعن محيطه. **(ياسين وآخرون، 2015)**

ومن خلال هذه التعاريف نستنتج أن الدافعية للتعلم هي حالة داخلية في المتعلم تدفعه إلى الانتباه للمواقف التعليمية والقيام بنشاطات موجه والاستمرار في هذا النشاطات حتى يتحقق التعلم كهدف.

2- علاقة الدافعية بالتعلم:

إن وجود الدافع عند الفرد شيء أساسي في عملية التعلم لا يمكن أن تتم بدونه وعليه فأفضل المواقف التعليمية هي تلك التي تعمل على تكوين دوافع المتعلمين أين يوفر لهم في الدروس المختلفة خبرات تثير دوافعهم الحالية وتشبع حاجاتهم ورغباتهم، وقد أدرجت التربية الحديثة هذه الناحية الأساسية وهي أهمية وجود غرض واضح يدفع التلميذ نحو التعلم ولذلك فهي تهتم بإتاحة الفرصة أمام التلاميذ لكي يشتركوا اشتراكا فعالا في اختيار الموضوعات والمشكلات التي تمس النواحي الهامة في حياتهم، كما تهتم باشتراكهم في تحديد طرق العمل والدراسة والوسائل ونواحي النشاط التي توصلهم إلى تحقيق الأغراض التي يهدفون إليها، الهدف الذي يسعى عليه التلميذ لتحقيق مناسب لإمكاناته كلما شعر بأهمية العمل في سبيل تحقيقه، وبالتالي تسير له أن يبذل في سبيل الوصول إليه كل ما يستطيع من جهد فعمل المدرس لا ينبغي أن ينصرف عن إشباع دوافع التلاميذ وميولهم الحالية فحسب، وإنما يجب أن يعمل على نمو ميول ودوافع جديدة تساعده في تكوين شخصياتهم واكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المناسبة. **(محمود إبراهيم وجيه، بدون سنة)**

3- وظائف الدافعية للتعلم:

إذا كانت الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية فهي تبدو في علاقتها بالسلوك الإنساني وبالتعلم على وجه الخصوص في الوظائف التالية:

- تساعد المتعلم على أن يستجيب لمواقف معينة ويهمل باقي المواقف الأخرى كما تجعله يتصرف بطريقة معينة في ذلك الموقف.
- كما تساعده على تحصيل المعرفة والمهارات وغيرها من الأهداف، فالمتعلمين الذين يتمتعون بدافعية عالية يتم تحصيلهم الدراسي بفاعلية أكبر، في حين المتعلمين الذين ليس لديهم دافعية عالية قد يصبحون مصدر سخرية داخل القسم.
- تعمل الدافعية على تحديد مجال النشاط السلوكي، الذي يوجه إليه الفرد اهتماماته من أجل تحقيق أهداف وأغراض معينة، فالسلوك بدون وجود دافع يصبح عشوائيا وغير هادف.
- كذلك تعمل الدافعية على جمع الطاقة اللازمة لممارسة نشاط ما، مما يؤدي إلى تنشيط سلوك الفرد ودفعه إلى القيام بعمل من أجل إزالة التوتر وإعادة الجسم إلى الاتزان السابق.
- كما تدفع الدافعية المتعلم على تكرار السلوك الناجح، وتحاشي السلوك المؤدي إلى العقاب والحرمان، بسبب عمليات التعزيز إذ يصبح دافع المتعلم هو الحصول على الثواب على شكل مادي أو معنوي وتجنب الفشل أو اللوم أو العقاب. **(بدر عمر 1987)**

يتضح من خلال تطرقنا لوظائف الدافعية للتعلم أنها لا تقتصر على استثارة السلوك لدى المتعلم وتنشيطه فحسب، بل تجعله يختار السلوك المناسب وفق المواقف، بالإضافة إلى تحديد اهتماماته وجمع الطاقة اللازمة لممارسة نشاط ما، إذ يمكن القول أن الدافعية للتعلم تعمل على توجيه نشاط المتعلم للاستجابة لهدف معين، ثم الوصول إلى إشباعه.

4- نظريات الدافعية للتعلم:

أ- نظرية التحليل النفسي:

يتناول أصحاب هذه المدرسة حاجات الفرد ودوافعه تناولا كيفيا خالصا، وتعود هذه المدرسة إلى **Freud** الذي لم يحاول وضع قائمة مفصلة عن الدوافع الأساسية للسلوك وفيما يتعلق الدافعية فقد حصرها **فرويد** في غريزتين هما:

- غريزة الحياة أو الغريزة الجنسية أو ما يطلق عليه غرائز جنسية وغريزة الأنا، وهي تهدف نحو الربط والتجمع وبالتالي إلى بقاء الكائن الحي.
- غريزة الموت أو العدوان وتهدف إلى التجمعات والرجوع بالكائن إلى الحالة اللاعضوية، ويعتقد **فرويد** أن الغريزة الجنسية هي المصدر الأساسي لنشاط الكائن الحي وأن أفعالنا ليست كلها غرضية تهدف إلى أغراض محددة ولكنها حتمية جبرية فالسلوك وراءه دوافع إن لم تكن هذه الدوافع شعورية فهي دوافع لاشعورية.

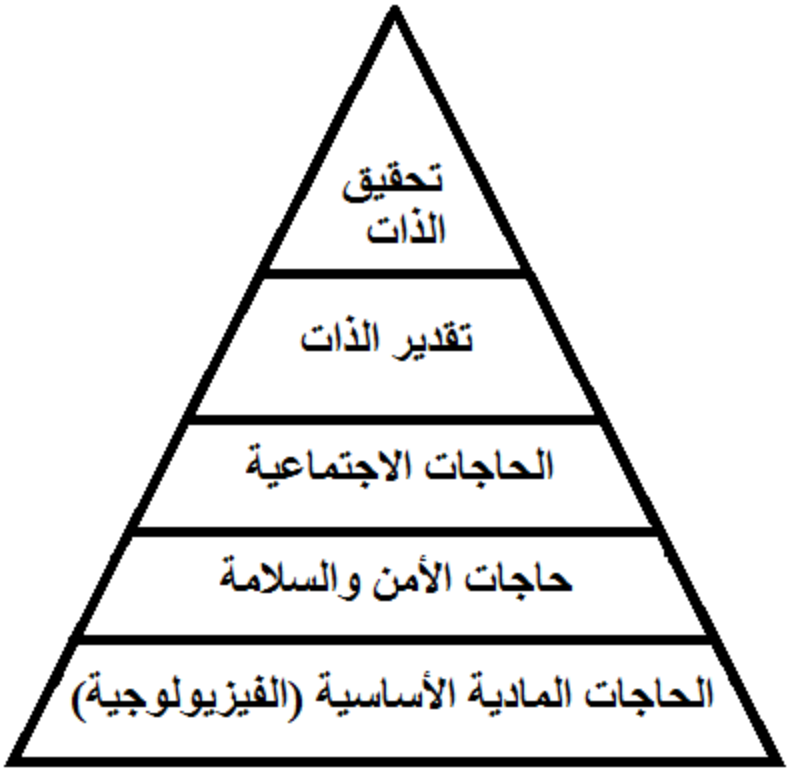
(صالح أحمد الداهري، 2005)

ومن خلال ما جاء به فرويد في هذه النظرية أن الدافعية تنحصر في غريزتين: غريزة الحياة أو الغريزة الجنسية وغريزة الموت أو العدوان.

ب- النظرية الإنسانية:

تقوم هذه النظرية بتفسير الدافعية من حيث علاقتها بدراسات التعلم، وتنسب معظم هذه النظرية إلى **Maslow (1980)** الذي يرى أن الدافعية الإنسانية تنمو على نحو هرمي لإنجاز الحاجات ذات مستوى مرتفع كحاجات تحقيق الذات وهو يرى أن الحاجات ذات المستوى المرتفع لا تظهر في سلوك الفرد إلا بعد إشباع الحاجات الدنيا كالحاجات الأمنية والحاجات التي تضمنها تصنيف ماسلو الهرمي وهي:

الشكل رقم (02): سلم الحاجات الإنسانية عند ماسلو.



(محمد محمود بن يونس، 2007)

من خلال هذه النظرية وبناءا على السلم الهرمي **لماسلو** نستنتج أن الإنسان يقوم بإشباع حاجاته بالتسلسل.

ت- النظرية الارتباطية:

تنسب إلى السلوكيين الذين يفسرون الدافعية بدلالة مفاهيم معينة كالحافز والحرمان والتعزيز، ومن أبرز علامها HULLThorndike, Skinner.

يفسر **ثورندايك** الدافعية بقانون الأثر وفحواه أن الإشباع الذي يتلو استجابة ما يؤدي إلى تعلم هذه الاستجابة ويقويها.

يستخدم **هل** مصطلح تخفيض أو اختزال الحاجة للدلالة على حاجة الإشباع ومصطلح الحافز للدلالة على متغير متدخل بين الحاجة والسلوك، والنموذج التالي يبين تحديد "هل" للسلوك لكل من الحافز والحاجة.

حاجة ⟵ حافز ⟵ سلوك ⟵ اختزال الحاجة.

فالحاجة في نظره تمثل متغيرا مستقلا يلعب دورا هاما في تحديد الحافز كمتغير متدخل يؤدي إلى تحديد السلوك مما يعزز السلوك وينتج التعلم، أما **سكينر** فيرى أن نشاط المتعلم مرتبط بدرجة حرمانه حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابات التي تنخفض من حدة الحرمان. **(نادر فهمي الزيود، 1999)**

يتبين لنا من خلال ما سبق أن النظرية الارتباطية تفسر بدلالة مفاهيم معينة وهي: الحافز، الحرمان والتعزيز، ومن روادها **Thorndike Skinner HULL** بحيث أن كل منهم فسر مفهوما من هذه المفاهيم المتعلقة بالدافعية.

ث- النظرية المعرفية:

تقوم هذه النظرية النفسية بدلالة مفاهيم تؤكد على حرية الفرد ومبادئه وقدرته على الاختيار وتوجيه سلوكه بالاتجاه الذي يرغب فيه، ومن أبرز هذه المفاهيم: القصد، النية والتوقع التي تدل جميعها على الدافعية الذاتية، ويعد **Atkinson** من أبرز وراد النظرية المعرفية وترتبط وجهات نظره في الدافعية بدافعية التحصيل على نحو وثيق، ويشير إلى أن الرغبة في إنجاز النجاح تمثل دافعا مكتسبا وهناك وظيفة لثلاث متغيرات تحدد قدرة المتعلم على التحصيل وهذه المتغيرات هي:

- **الدافع لتحقيق النجاح:**

يشير هذا الدافع إلى رغبة المتعلم في اكتساب خبرة النجاح الممكنة حيث توجد علاقة طردية بين ارتفاع مستوى التحصيل للمتعلم وارتفاع هذا الدافع.

- **قيمة باحث النجاح:**

يشير هذا المتغير إلى وجود علاقة طردية بين ازدياد صعوبة المهمة وكبر قيمة الباحث.

- **احتمالية النجاح:**

يشير هذا المتغير إلى أن احتمالية نجاح المتعلم كبيرة إذا كان يرى في النجاح المدرسي قيمة كبيرة وذلك لأن قيمة النجاح كما يتصوره وتعزز دافعية التحصيل لديه.

(نادر فهمي الزيود، 1999)

توضح لنا النظرية أن الفرد له حرية الاختيار وتوجيه سلوكه إلى الاتجاه الذي يرغب فيه، كما أن الرغبة في انجاز النجاح تمثل دافعا مكتسبا.

5- العوامل المؤثرة في قوة الدافعية للتعلم:

تتوقف قوة الدافعية للتعلم على ما يلي:

- أن يقوم المعلم بتحديد الخبرة المراد تعلمها تحديدا يؤدي إلى فهم التلاميذ للموقف الذي يعملون فيه ومن شأن ذلك أن يؤدي إلى إثارة نشاط موجه لتحقيق الهدف المراد تحقيقه.
- أن يراعي المعلم في اختياره للأهداف والمحفزات أن تكون مرتبطة بالدافع من جهة وبنوع النشاط الممارس من جهة أخرى لأن ذلك يساعد على تشجيع تقدم التلاميذ في التحصيل إلى درجة كبيرة.
- أن يراعي المعلم أن يكون الهدف الذي يختاره مناسبا لمستوى استعدادات التلاميذ العقلية لأن ذلك يؤدي إلى زيادة قيمة الدافع كعامل مساعد على بعث أنواع النشاطات

المحققة للهدف، ومن الثابت أن التلاميذ يعجزون عن بذل أي جهد لتحقيق الهدف الذي يجدون أنه في مستوى يتعذر عليهم الوصول إليه.

- أن يعلق المعلم الإثابة بتحقيق الهدف مباشرة لأن ذلك يزيد من القوة الفاعلة للدافع ومن الثابت أن مرور وقت طويل بين إنجاز النشاط وتحقيق الهدف يفقد الإثابة قيمتها عند المتعلم، وتجعل تعطشه للحصول عليها فاترا.

(نادر فهمي الزيود، 1999)

من خلال ما سبق نستنتج أن المعلم الجيد هو الذي يستطيع استغلال دوافع تلاميذه في عملية التعلم، وذلك لتحريكهم للنشاط الذي يؤدي إلى نجاح المتعلم، لذا على المعلم أن يوجه هذا النشاط ويضمن استمراره في تحقيق الهدف الذي يسعى إليه.

6- أساليب إثارة الدافعية للتعلم:

هناك أسلوبين للدافعية للتعلم هما:

أ- أسلوب الدافع الداخلي:

يكون مصدره المتعلم نفسه حيث ينجذب إلى المواقف سعيا وراء الشعور بمتعة التعلم واكتساب المعارف والمهارات التي يميل إليها أو سعيا لتحقيق النجاح والتفوق إشباعا للحاجة إلى الإنجاز.

وتمثل هذه الدافعية الداخلية في الاندماج وحب الاستطلاع وكل ما يتعلق بحافز الطالب داخل حجرة الدراسة وهي كلما يرتبط طبيعيا بعملية التعلم ذاتها أو في المعرفة أو السلوك المكتسب ويرتبط طبيعيا بعملية التعلم ذاتها أو في المعرفة أو السلوك المكتسب ويرتبط حافز الطالب هنا بهدفه التعليمي ويكون التعزيز متمثلا في الرضا الناتج عن النشاط التعليمي وعن بلوغ الهدف وتوفير الدوافع الداخلية من خلال توظيف النشاطات التي يقوم بها الطالب أو

التلميذ في مجالات اللعب والاكتشاف والاستكشاف الذي يمكن توظيفه عن طريق إثارة حب الاستطلاع لدى التلميذ. **(عفت مصطفى الطناوي، 2009)**

ب- أسلوب الدافع الخارجي:

يكون مصدره خارجيا كالمعلم والأولياء حيث يقبل المتعلم على التعلم سعيا لإرضاء والديه أو معلمه أو لكسب إعجابهم وتشجيعهم ويقوم على حفز أو تعزيز كالعلامات وعبارات التقدير والجوائز المادية ونيل رضا الوالدين ونحو ذلك، وتبقى هذه الدافعية ما دامت الحوافز موجودة.

ويتطلب استخدام الدافع الخارجي الحذر من جانب المعلم أي أنه يجب أن يراعي في استخدام الدافع الحوافز الخارجية صلتها بالموقف التعليمي وأن يتجنب ما قد ينجم عن سوء التوظيف من نتائج تعليمية سلبية. **(نادر فهمي الزيود، 1999)**

نستنتج من خلال ما تقدم أن الدافعية الخارجية لا تبقى ما دامت الحوافز موجودة، أما الدافعية الداخلية فتدوم مع الفرد مدى حياته لأن مصدرها داخلي، لذلك تؤكد التربية الحديثة على ضرورة مساعدة المتعلم على الانتقال من الدافعية الخارجية للتعلم إلى الدافعية الداخلية لضمان استمراره في مواصلة التعلم.

7- أسباب تدني الدافعية للتعلم:

إن ظاهرة تدني الدافعية في وسط المتعلمين أمر منتشر في المدارس، ويرجع هذا إلى عدة أسباب أهمها:

أ- الاستعداد للتعلم.

- حيث ترد بعض الحالات تدني الدافعية للتعلم إلى عدم توافر الاستعداد للتعلم.

- الممارسة الصفية التي تساهم في تدني الدافعية للتعلم ومنها: منافسة الطلبة التي تعود إلى التباين الشديد بين الطلاب في مستوياتهم، مما يجعل بعض الطلبة يسيئون إلى عاجزي التعلم مما يتيح للبعض استغلال قوتهم إلى السيطرة وخلق جو غير مناسب للتعلم.
- كثافة الفصل.
- عجز الخبرات عن تلبية حاجات الطلبة وحل مشكلاتهم.
- شعور الطلبة بالملل من روتين اليوم الدراسي.
- سيادة الدافعية الخارجية لدى طلبة وانجازهم لمهمات ترضي الكبار من معلمين وآباء.

ب- ممارسة المعلمين.

- إغفال المعلم عن تحديد الأهداف السلوكية.
- عدم القيام بالتعزيز المناسب.
- خلو التدريس من مواقف تشغل التفكير.

ت- الخبرات والمواد التعليمية.

- إهمال التدرج في مستوى الخبرات التعليمية.
- التركيز على المعرفة دون النواحي الأخرى الفعلية والوجدانية والحركية.
- لا تتيح فرص الشعور بالانجاز والنجاح في معالجة المهمات.
- غموض الأهداف التي يراد تحقيقها عند المتعلمين. **(محمد حسن غانم، 2002)**

نستنتج مما سبق أن تراجع ونقص الدافعية للتعلم لدى التلاميذ يرجع لعدة عوامل من بينها عدم استعدادهم للتعلم، كما أن الاختلاف الواضح من بينهم من حيث المستوى ومن حيث السن يلعب دورا مهما في تدني الدافعية للتعلم، بالإضافة إلى عدم كفاءة المعلم وإهماله في القيام ببعض التحضيرات اللازمة للتدريس وكذلك محتويات البرامج التعليمية ببعض التحضيرات التي تتصف بالكثافة، فكل هذا يؤثر بشكل سلبي على دافعية التلاميذ للتعلم.

8- دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم:

ليس كل التلاميذ تثار دافعيتهم بنفس المقدار والحاجات والرغبات، فبعض التلاميذ يتم إثارة دافعيتهم عن طريق الاستحسان من الآخرين، وبعضهم عن طريق التغلب على مخاوفه فدور المعلمين يتمثل فيما يلي:

- أن يعطوا تغذية راجعة مألوفة ومبكرة وايجابية تساعد التلاميذ على الاعتقاد بأنهم يستطيعون العمل بصورة جيدة.
- أن يضمنوا وجود فرص لنجاح التلاميذ عن طريق تخصيص مهمات ليست بالسهلة جدا أو بالصعبة جدا.
- توجيه انتباه التلاميذ نحو الأهداف التعليمية التي توجه جهودهم نحو الفهم الحقيقي للمادة الدراسية وإتقانها.
- تشجيع التلاميذ على استخدام بشكل بناء ومن ثم العمل على معالجتها.
- التعزيز هو مفتاح الدافعية، ولذلك ينبغي استخدامه بشكل منظم وفعال.
- تشجيع التلاميذ على مشاركة الأنشطة في اتخاذ القرارات واحترام ميوله واهتماماته.
- تقديم تغذية راجعة تصحيحية عن أدائه.
- تقديم المهامات التعليمية الصعبة والانتقال تدريجيا من مستوى أداء إلى مستوى أعلى.
- إتاحة الفرص لجميع التلاميذ للمشاركة والاستجابة.
- التفاعل الإيجابي مع التلاميذ.
- تقبل أفكار ومشاعر التلاميذ.
- التواصل بصريا مع التلاميذ بشكل متكرر.
- إثارة اهتمام التلاميذ نحو الدرس وحصر انتباههم فيهن حيث أن مصدر الاستثارة الأساسي في حجرة الدراسة، والدرس هو المعلم وأسلوبه في عرض المادة التعليمية للتلاميذ.

- اعتماد الحوافز والمكافآت التي تلعب دورا هاما في دفع المتعلم عن طريق تعزيز انجازات التلاميذ بشكل مناسب.
- اشتراك التلاميذ وإدماجهم في أنشطة المدرسة وتنمية الاستطلاع لديهم عن طريق تعريضهم لمواقف البحث والاستطلاع. **(أمل البكري، ناديا عجوز، 2007)**

نستنتج مما سبق أن دور المعلم يتمحور حول زيادة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ في كل أطوار الدراسة، فهو يلعب دور الموجه فقط خاصة في ظل النظام الجديد القائم على المقاربة بالكفاءات بدل من حشو المعلومات والتلقين، أما التلاميذ فهم محور العملية التعليمية التعلمية، هم الذين يبنون المعرفة، لذا الأساتذة بدورهم موجهين العمل على زيادة الدافعية لدى التلاميذ بات ضروري في العلمية التعليمية.

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل الذي عرضنا فيه مفهوم الدافعية والمفاهيم المرتبطة بها وعلاقة الدافعية بالتعلم، كذلك وظائفها والنظريات المفسرة لها، بالإضافة إلى العوامل المؤثرة في قوة الدافعية للتعلم وأساليب إثارتها وأسباب تدني الدافعية وأخيرا دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم.

اتضح لنا أن الدافعية تعتبر من أهم شروط التعلم فلا يمكن حدوث التعلم دون وجود دافع لذلك، فالدافع هي التي تحدد وجهة السلوك سواء كانت هذه الدوافع داخلية أو خارجية بما يكفل للفرد إشباع حاجاته وتحقيق أهدافه من أجل الوصول إلى أحسن توازن وإزالة القلق والتوتر عن العضوية، كما أنها لها دور مهم في التعلم والاحتفاظ والتذكر والأداء، فهي تعتبر وسيلة لتحقيق تعلم فعال.

الفصل الرابع

الطالب الجامعي

تمهيد.

1- تأسيس الجامعة الجزائرية.

2- تعريف الجامعة.

3- وظائف الجامعة.

4- أهداف الجامعة.

5- مفهوم الطالب الجامعي.

6- حاجات الطالب الجامعي.

7- التكيف الأكاديمي للطالب الجامعي.

8- دور الطالب الجامعي.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعتبر الطالب الجامعي محور عملية التربية في نظام التعليم الجامعي، حيث أنه أهم عنصر من عناصر هذه العملية، وقد أنشئت الجامعة لخدمته وتعلمه، إلى جانب إعداده وتهيئته للحياة العملية، ولقد حظي الطالب الجامعي بالدراسات كثيرة واهتم العلماء والباحثين به لأسباب عديدة فالطالبة الجامعيون يمثلون أهم شريحة في المجتمع فهم شباب المستقبل وتتميز هذه الشريحة بخصائص تتفرد بها عن غيرها من حيث أنها قد بلغت مرحلة من النضج فهي قادرة على الإنتاج وقابلة للتوجيه، لذا سنتطرق في هذا الفصل إلى نظرة عامة حول تأسيس وتعريف الجامعة الجزائرية، وظائفها وأهدافها ثم مفهوم الطالب الجامعي وحاجاته، تكيفه الأكاديمي ودوره.

1- تأسيس الجامعة الجزائرية:

بالرغم من الدلائل على وجود معاهدة تعليمية في العهد الفرعوني وكذلك في العهود اليونانية والرومانية، إلا أن النموذج التاريخي للجامعات كما يعرفه العالم اليوم يعود إلى العصور الوسطى، وكان ظهور الجامعات خلال تلك الحقبة الزمنية يأتي نتيجة لرسالة علمية محددة وتلبية لحاجات مجتمعه في مجالات معينة مثل الدراسات القانونية والرومانية والفنون والعلوم العربية الإسلامية.

وأهم أسباب ظهور الجامعات والمراكز العلمية خلال تلك الفترة اتساع الميدان الفكري المعرفي، المراكز العلمية وخلال تلك الفترة أيضا اتساع الميدان الفكري المعرفي بفضل التواصل بين العلماء والمفكرين العرب واليونان، وظهور التجمعات السكانية والمدن وتغير نمط الحياة والحاجة للتعمق في دراسة بعض العلوم.**(سعيد بن حمد الربيعي، 2008)**

وتعد جامعة الجزائر من أقدم الجامعات الحديثة في الوطن العربي، وقد أنشأت سنة (1909) كجامعة مستقلة فقبل هذا التاريخ كانت عبارة عن مدارس عليا كالمدرسة العليا للطب والصيدلة 1857 فهذه المدارس أعيد تنظيمها بموجب قانون (20 ديسمبر 1879 إلى غاية 1909) حيث تحولت إلى كليات تشكل جامعات الجزائر مثل (كلية الطّب والصّيدلة).

تم إنشاؤها انطلاقا من اعتبارها جامعة فرنسية في خدمة أبناء المستوطنين الفرنسيين والأوربيين هدفها تلبية حاجاتهم وإعداد الكفاءات لمصلحها الإدارية والسياسية.

وبعد الاستقلال عرفت الجامعة الجزائرية وضعا خطيرا مما فرض على السلطات السياسية العليا وضع إستراتجية عامة لسياسة التكوين الجامعي، تهدف في الأساس لتحقيق مجموعة من الأهداف العامة للجامعة الجزائرية، من خلال السّعي إلى ديموقراطية التّعليم ومجانيته إضافة إلى جزئرة التعليم وهيئة التّدريس مع التّركيز على أهمية التعلّم والتوجيه العلمي داخل الجامعة الجزائرية، إلى أنّ هذه الأهداف لم تكن لتحقّق بالسّرعة المطلوبة في السنوات الأولى للاستقلال ممّا جعل الدّولة تفكّر في ضرورة تدعيمها من خلال إصلاح (1971) الذي يهدف إلى إعادة الجامعة لمواكبة التطورات الحاصلة في الميدان الزّراعي

والصّناعي والخدمات والاستجابة لضرورات هذا التّطور من خلال تكوين الإطارات المتخصّصة اللازمة لإدارة دواليب الإنتاج الزّراعي والصّناعي، وهذا خلال إنشاء وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي، حيث سعت السلطة السّياسية إلى إيجاد جامعة جزائرية عصرية تعتمد على الخيارات الكبرى للسياسة التّعليمية في الجزائر.

عرف هذا القطاع تطور على مستوى عدد الطّلبة جراء هذا الإصلاح، حيث انتقل من (24000) طالب موسم (1972/1971) إلى (90000 طالب) موسم (1981/1980) ليرتفع (197560 طالب) في (1991/1990) ليقفز إلى (372648 طالب) موسم (1999/1998).

كما عرف القطاع تطورا في عدد الهياكل الجامعية وحجمها خاصة بعد الخريطة الجامعية (1984).

وأصبحت الجزائر في السّنوات الأخيرة تتوفر على العديد من الهياكل الجامعية مثل جامعة (الجزائر، وهران، سطيف، عنابة، باتنة، قسنطينة، تلمسان، مستغانم، سيدي بلعباس، بجاية، بومرداس، بليدة، تيارت) وأكثر من 20 مركز جامعي في مختلف مدن الشّرق والغرب.

عرفت الجامعة الجزائرية موجة عنيفة من الاضطرابات بعد(1990) إما من طرف الطلبة أو الأساتذة الجامعيين، وكذلك عرف هذا القطاع إلى جانب تلك الاضطرابات مجموعة من الإصلاحات كالعودة إلى نظام المعهد ونظام الجذوع المشتركة، ثم العودة إلى نظام الكليات.

ارتفع عدد الطلبة من (197650) طالب موسم (1991/1990) إلى نسبة (99%) و(50%) موسم (1999/1998) وانتقل عدد الأساتذة من (15171) أستاذ (1991/1990) إلى (16260) أستاذ موسم (1999/1998) (**العرباوي، 2005**).

2- تعريف الجامعة:

تم تعريفها كما يلي:

تعريف **علي راشد(2007):** "الجامعة مؤسسة للتعليم العالي يمكن أن يلتحق بها من أتم دراسة المرحلة الثانوية لأنها تقدم برامج تعليمية وتدريسية في شتى التخصّصات النظرية والعلمية وذلك لمدة غالبا ما تكون أربع سنوات وأحيانا تستمر إلى ست سنوات"**(علي راشد،2007).**

تعريف **محمد العربي ولد خليفة (1989):** "إن الجامعة هي مختلف الأنظمة الاجتماعية والمصدر الأساسي للخبرة والمحور الذي يدور حوله النشاط الثقافي في الآداب والفنون، فمهما كانت أساليب التكوين وأدواته هي المهمة الأولى للجامعة، التي ينبغي أن تكون دائما في التوصيل الخلاف المعرفة الإنسانية في مجالاتها النظرية والتطبيقية وتهيئة الظروف الموضوعية لتنمية الخبرة الوطنية التي لا يمكن بدونها أن يحقق المجتمع أية تنمية حقيقية في الميادين الأخرى" **(ولد الخليفة، 1989).**

يتضح لنا من خلال التعاريف المذكورة أن الجامعة إضافة إلى كونها مؤسسة التعليم العالي يتلقى فيها كل من أتم تعليمه الثانوي تعليما نظريا وتطبيقيا لسنوات متباينة، فهي كذلك المصدر الأساسي الذي يقدم المعارف والخبرات والإطارات من أجل التنمية المستدامة.

3- وظائف الجامعة:

يعدّ التعليم الجامعي من أهم العوامل المؤثرة في التغيير الاجتماعي وتقدم المجتمعات البشرية باعتباره يشكل الرّكيزة الفكرية والفنية لها وله دور مميز في تنمية الانتماء الوطني القومي وإعداد الكوادر البشرية إلى كافة المستويات وفي مختلف المجالات الاجتماعية بالإضافة إلى دوره في توسيع المعرفة الإنسانية كلّ هذا يؤديه التّعليم الجامعي من خلال الوظائف المتعددة والمتمثلة في ما يلي:

أ- البحث:

يعد البحث العلمي أحد العوامل المهمة في خلق المعرفة وتطويرها والمحافظة عليها وتحقيق التّقدم العلمي والتّقني، ويعتبر القيام بالبحوث في الجامعات سبيل رئيسي ومهم في رفع المستوى العلمي فيها وحتّى يكون هذا البحث ناجح لابد من توفر الدّعم المعنوي والمادي والتسهيلات المطلوبة، ويمكن القول أولا بالإعداد والتّخطيط للبحوث والقيام التي تسعى الجامعة إلى تحقيقها.

ب- الخدمة العامة:

تعد الجامعة بؤرة علمية وثقافية في المجتمع من خلال تقديم الخدمات في المجالات العلمية والثقافية والمساعدة في حل ما قد يواجهه من صعوبات ومشاكل ومساعدته على استغلال موارده الطبيعية بصورة إيجابية من خلال توفير تدريب القوى البشرية وتقديم النّضج والإرشاد، كما تساعد على تكوين الفكر العلمي وتساهم في تحقيق الملائمة ما بين الأصالة والمعاصرة وتحاول مد الجسور بينهما وبين قطاعات المجتمع بشكل عام والبيئة المحلية بشكل خاص وجو من التّفاعل المستمر. **(سعيد التل، 1997)**

4- أهداف الجامعة:

يجمع المفكرون والمهتمون بالجامعة على أن الهدف الشامل في الجامعة هو تنمية شخصية الطالب بجميع أبعادها وبالتالي تنمية المجتمع ويترجم هذا الصف الكامل إلى أهداف عامة على أساس خصائص الطالب وواقع المجتمع ومتطلباته واحتياجاته وهناك الأهداف الخاصة التي تلعب دورا مهما وأساسيا في التعليم في الجامعة فهي التي تحدد أسلوب التدريس ونوع الوسائل والطرق للتقدم وغيرها من الأمور المتعلقة بالعملية التعليمية ووضوح هذه الأهداف أمر في غاية الأهمية لأستاذ والطالب على السواء ذلك أنّ هذه الأهداف تعتبر من الموجهات الأساسية لجميع الفعاليات والنشاطات التعليمية التي يقوم بها

كل من الأستاذ والطالب فهي التي تقوم الأستاذ لتلعب دوره التعليمي، بكفاءة ومهارة كما أنّها هي التي توجه الطالب ليمارس دوره التعليمي بفعالية ومهارة واقتدار وأنّ الأهداف العامة للجامعة هي محصلة الأهداف الخاصة لها وبالتالي فإن تحقيق الأهداف الخاصة للتعلم في الجامعة يعني تحقيق أهداف العامة، وهذا كله يعني أنّ الجامعة تقوم بوظيفتها الرئيسية وهي التعليم. **(برعي، 2002)**

تنقسم أهداف الجامعة إلى ما يلي:

أ- الأهداف خاصة:

- تعليم الطالب الجامعي كيفية التعلم الذاتي.
- اكتساب الطالب استقلالية الابتكارية والقدرة على الإبداع.
- يستطيع الطالب اتخاذ القرارات بأسلوب علمي منظم.
- يدرك المفاهيم والمعارف المتعلقة بعمله.
- اكتساب الطالب القدرة على تحديد ما يريد أن يكن عليه والقدرة على تنمية شخصيتيه
- القدرة على جمع المعلومات من مصادرها وتنظيمها وتوضيح معانيها.

ب- الأهداف العامة:

إن الأهداف العامة للتعليم في الجامعة تكون عادة كبيرة وواسعة وتحمل معاني كبيرة وطويلة المدى وقابلة التفصيل والترجمة لأهداف أكثر تحديدا أو خصوصية في إطار هذا المفهوم يمكن القول أن أهم الأهداف العامة للتعليم في الجامعة هي:

- إعداد كفاءات متخصصة في مجالات المعرفة والمهن المختلفة حيث أنّ مؤسسات المجتمع ومرافقة بأنواعها بحاجة إلى كوادر بشرية مؤهلة ومدربة تدريبيا.
- تكوين اتجاهات الطالب العالمية نحو الايجابية والإنتاجية وعن الإقناع بموقف المتفرج في ركب الحياة.
- القدرة على جمع المعلومات من مصادرها وتنظيمها وتوضيح معانيها.

- زيادة مجال البحث العلمي باستخدام الانترنت والقيام بمختلف أنواع البحوث التي يقوم بها الطالب في الجامعة.
- تقوم الجامعة بإعداد الطّالب إعدادا سليما تؤهله لممارسة تعلم ما باستقلالية.

نستنتج أن للجامعة أهداف عامة وأخرى خاصة يسعى الطّالب الجامعي إلى أن يتماشى معها وذلك بهدف الوفاء بحاجات المجتمع ومتطلباته وكذا حل ما يعترضه من مشكلات حلا مبينا على أسس علمية سليمة تمكنه من تحقيق تعلّمه الذّاتي.**(عبد السلام 2002)**

5- مفهوم الطالب الجامعي:

لقد حظى الطالب الجامعي باهتمام الباحثين والعلماء، فقد قاموا بدراسة خصائصه ومشاكله ومختلف حاجاته وقدموا تعاريف عديدة وهي كالتالي:

حيث عرفه **بلخيري** على انه:"ذلك الشخص الذي سمحت له كفاءته العلمية بالانتقال من المرحلة الثانوية إلى الجامعة، تبعا لتخصصه الفرعي، بواسطة شهادة أو دبلوم يؤهله لذلك، ويعتبر الطّالب الجامعي أحد العناصر والفاعلة في العملية التربوية طيلة التّكوين الجامعي، إذ أنه يمثل عدديا النّسبة العالية في المؤسسة الجامعية" **(بلخيري، 2001)**.

وحسب **البرعي (2001)** فإن الطالب الجامعي: "هو الفرد الذي يتلقى معارفا وقيما داخل الحزم الجامعي، والتي تدخل في تكوين شخصيته بحيث تلتحم بما يتعلم ويتفاعل معه.**(البرعي، 2001)**

يلاحظ من خلال التعريفين أن التكوين الذي يتلقاه الطالب يتفاعل مع شخصيته ليترك بصمة واضحة عليه، ونستخلص ممّا سبق أن الطالب الجامعي، هو إنسان يمر بمرحلة من المراحل العمرية في حياته وهي مرحلة الشباب في إطار التعليم الجامعي، حيث يلتحق بالجامعة بعد اجتيازه لامتحانات وبعد حصوله على شهادة تؤهله لمواصلة الدراسة فيها.

6- حاجات الطالب الجامعي:

يحتاج الطلبة إلى مساعدات فنية يقدمها أخصائي التوجيه والإرشاد النفسي سواء كانت هذه المساعدات من الناحية الشخصية، أو من الناحية الدراسية، فحسب **عبد الفتاح محمد دويدار** ترتكز هذه المساعدة أساسا على ما يلي:

- الحاجة إلى الاستماع بالسعادة الشخصية والرضا عن الذات.
- الحاجة إلى فهم الذات ومعرفة إمكانياتها واستغلالها على أقصى درجة ممكنة.
- الحاجة إلى تأمين المستقبل بتوفير فرص الدراسة والتدريب على المهارات وتحقيق عدالة الاختيار **(عبد الفتاح، 2002)**.

يتضح مما سبق أن للطالب الجامعي عدد من الحاجات والرغبات التي يجب أن تلبي، وذلك ليحقق التعلم الذاتي، وحتى يتمكن من بلوغ أهدافه وطموحاته.

7- التكيف الأكاديمي للطالب الجامعي:

إن الطالب الجامعي هو محور العملية التعليمية وهدفه الأساسي في بناء شخصيته حتى تتمتع بالاتزان الانفعالي والضبط الذاتي، ولكي يسهم الطالب في بناء شخصيته فهو يحتاج أن يتعرف على الموارد المختلفة المتاحة له في الجامعة لكي ينمو ويتفاعل معها بفاعليته، فإن دور الطّالب لا يقتصر على تلقي المعلومات بل يتعداه على السّعي للوصول بشخصيته إلى مستوى النّمو المتكامل في الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والانفعالية. إن الطالب الجامعي سوف يستلم فيها القيادة الاجتماعية ليسهم في توجيه المجتمع في مجال تخصصه متأثرا إلى درجة كبيرة بخبرته في مرحلة الجامعة، بما فيها من معلومات وعلاقات ومهارات وقيم. **(سعيد التل، 1993)**

وباعتبار أن التّكيف الأكاديمي هو عملية التفاعل بين الفرد من إمكانات وحاجات من جهة وبين البيئة وما فيها من خصائص ومتطلبات من جهة، ويكون نتيجة هذه العملية هو التّكيف الحسن أو التّكيف السيئ ويظهر التّكيف الحسن في شعور الطالب بالرّضا والارتياح

ويعبر عن ذلك بسعاته في الجامعة والرّاحة بين زملاءه وأساتذته ويظهر على شكل إحساس بالقلق والتّوتر والشعور بالغربة والاكتئاب والاضطرابات النّفسية للاتصال بين الفرد والواقع، كما تظهر بشكل نتائج سلبية على الدراسة ويتأثر التكيف الجامعي للطّالب الأكاديمي بعوامل متعددة مثل جنس الطالب، حاجاته الشّخصية والاجتماعية وخبرات طفولته وقدراته العقلية والتحصيلية، ويتأثر الطالب بالخدمات المقدمة من طرف الجامعة في مجالات التوعية والإرشاد والإعداد للدراسة الجامعية، ويتأثر التّكيف بمبادرة الطالب وحرصه على جمع المعلومات والنّشاطات التي تقدمها الجامعة، وعندما يلتحق الطلبة في الجامعة فإنهم يحملون معهم فروقا واسعة في تلك العوامل المساعدة على التكيف، وبعض الطلبة لا يمتلكون المهارات الدّراسية الكافية للنّجاح في التّعليم الجامعي.**(سعيد التل، 1993)**

8- دور الطالب الجامعي:

للطالب الجامعي دور بارز في الجامعة، ومن بين الأدوار التي يقوم بها ما يلي:

بيّنت الباحثة **ليلى عبد الوهاب** في سؤال عن ماهية دور الطالب الجامعي، أن مفهوم الدور لدى هذه الفئة يتخذ نمطين هما:

النمط الأول: ينحصر دور الطالب الجامعي أثناء دراسته سواء الجامعية أو قبل الجامعة في التحصيل الدراسي والالتزام الأخلاقي.

النمط الثاني: دور الطالب يظهر في الوعي بأهمية المشاركة الاجتماعية والسياسية في الحياة الاجتماعية والسياسية للمجتمع. **(عبد الوهاب، 1993)**

أما عن النشاطات التي تدخل ضمن النمط الأول فنجد:

- التعبير عن الآراء السياسية للطلبة بحرية تامة.
- القدرة على تنمية الوعي الاجتماعي والثقافي للآخرين.
- القدرة على خدمة البيئية والمجتمع.

بالإضافة إلى إنشاء الاتحاديات الطلابية والنقابية والمشاركة فيها بالمهام التي يحددها لها القانون والمتمثلة في:

- المطالبة بتكوين الطلاب تكوينا جيّدا.
- توفير الوسائل البداغوجية والمادية اللازمة لأداء هذه المهنة.
- المطالبة بتحسين ظروف المعيشة للطلبة.

وعليه فإن للطالب الجامعي دورا مهما يؤديه في الجامعة، وهذا الدور يعكس اتجاهاته، كما يتجلى انشغالاته ومطامحه. **(بوعيشة، 2000)**

خلاصة الفصل:

من خلال ما عرضناه في هذا الفصل يمكن أن نعتبر أن الجامعة مؤسسة يتلقى الطالب الجامعي تعليمه في تخصص ما وفي نفس الوقت فهي بيئة اجتماعية يتلقى فيها طيلة مشواره الدراسي خبرات وتجارب حياتية مختلفة، حيث أن الطالب الجامعي يمثل ذلك الشاب الذي بلغ المرحلة الجامعية، ويعد أساس العملية التربوية فيها، وللجامعة أهداف يسعى الطالب إلى تحقيقها والمتمثلة في أنواع البحوث التي يقوم بها الطالب في الجامعة بهدف الوفاء بحاجات المجتمع ومتطلباته، وكذا يقوم بإعداد الطالب إعدادا سليما تؤهله لممارسة تعلّم ما باستقلالية مما يمكنه من تحقيق تعلمه الذاتي، حيث تهتم الجامعة بخدمة الطالب والحرص على توفير حاجاته وتلبية متطلباته وذلك بمراعاة خصائص وسيماته المختلفة وحل مشكلاته لتحقيق تكيّفيه الأكاديمي، يتضح لنا أن الطالب الجامعي له عددا من الحاجات التي يجب أن تلبي ليحقق التّعلم الذّاتي ويبلغ أهدافه وطموحاته.

الجانب التطبيقي

الفـصـل الخـامـس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

تمهيد.

1- الـدراسـة الاسـتـطـلاعـيـة.

2- مـنـهـج المتبع في الـدراسـة.

3- مجتمع الدراسة.

4- عـيـنـة الـدراسـة وخـصـائـصـهـا وطـرق اخـتـبـارهـا.

5- الأدوات الـمـعـتـمـدة فـي الـدراسـة.

6- التقنيات الإحـصـائـيـة الـمـسـتـخـدمـة فـي الـدراسـة.

تمهيد:

يعد الجانب التطبيقي أساس وعماد كل بحث علمي، لأننا نعتمد فيه على الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للتعلم لدى طلبة السنة الأولى جذع مشترك علوم اجتماعية، وذلك بالاعتماد عل الإجراءات المنهجية المتمثلة في الدراسة الاستطلاعية، الدراسة الميدانية التي تضم منهج الدراسة ومكان وزمان إجراء الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينة الدراسة، مع تحديد أدوات جمع البيانات، والتقنيات الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

1-الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية أول خطوة يلجأ إليها الباحث لأنها خطوة عامة في البحوث العلمية، فهي صورة مصغرة للبحث.

ويعرفها **مروان عبد المجيد إبراهيم (2000):** بأنها تلك الدراسة التي تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث دراستها والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي. **(عبد المجيد، 2000)**

وبناءا على ما سبق فتوجب علينا القيام بالدراسة الاستطلاعية التي تم تطبقها على30 طالب و طالبة و التي أجريت في اواخر الشهر جوان2019 بجامعة مولود معمري بتيزي وزو بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، القطب الجامعي تامدة التي تهدفت إلى ما يلي:

- التعرف على ميدان البحث وإمكانية إجراء الدراسة الميدانية.
- التأكد من وجود العينة المطلوبة وذلك من خلال تطبيق مقياس تقدير الذات ومقياس الدافعية للتعلم.
- إزالة الغموض والعبارات غير المفهومة في أدوات الدراسة.

- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- من حيث اللغة لم تظهر أي نوع من الصعوبات وذلك راجع لمستوى عينة دراستنا.
- لوحظ أيضا عدم وجود غموض أو صعوبة في معاني العبارات.

2- المنهج المتبع في الدراسة:

تختلف مناهج البحث باختلاف مواضيع البحوث العلمية،ففي دراستنا الحالية اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي لظاهرة الدراسة، ويمكن تعريفه كما يلي: "انه ذلك المنهج الوصفي المتعمق،الذي يقوم فيه الباحث بوصف الظواهر والمشاكل العلمية المختلفة،وحل المشكلات والتساؤلات التي تقع في دائرة البحث العلمي،كما يستطيع الباحث عن طريق هذا المنهج أن يضع الظواهر المختلفة في مقارنات بين الظواهر،حتى يسهل عليه تجميع البايانات وتحليل الظاهرة المقصودة لفهمها أو التأكد منها وتفسيرها". **(حمص أنطوان 2003)** فهو الأنسب لدراسة العلاقة بين متغيرات بحثنا أي علاقة تقدير الذات بالدافعية للتعلم وتحليلها والسعي إلى تفسير موضوعها والوصول إلى نتائج قابلة للتعميم في دراستنا الحالية.

3- مجتمع الدراسة:

يشير معنى مجتمع الدراسة إلى المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة.**(محمد بوعلاق، 2009)**

ويتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلاب السنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية القطب – تامدة– لسنة 2019/2018، والذي بلغ عددهم 960 طالب وطالبة.

4- عينة الدراسة وخصائصها وطرق اختيارها:

تعرف عينة الدراسة بأنها جزء من المجتمع الإحصائي المدروس أي مجموعة جزئية من أفراد المجتمع الإحصائي، تم اختيارها لأغراض جمع البيانات وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات.**(عيسى، فطاب، 2007)**

حيث تتكون عينة الدراسة الأساسية من 130 طالب وطالبة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو القطب –تامدة– وتم اختيارها بالطريقة العشوائية، لأنها الأنسب لدراستنا الحالية بحيث تمنح فرص متساوية لكل فرد من أفراد مجتمع الدراسة في احتمال اختيارها في عينة الدراسة، لضمان الحصول على عينة ممثلة للمجتمع الأصلي دون تحيز، وكان ذلك في 2019/06/15 فقمنا بتوزيع أدوات الدراسة (مقياس تقدير الذات ومقياس الدافعية للتعلم) على الطلبة وذلك بعد التنسيق مع الإدارة لمعرفة جدول توقيت السنوات الأولى علوم اجتماعية، وبعد ذلك دخلنا إلى القاعة الكبيرة أين يجتمع جميع الطلبة لحضور المحاضرة وقمنا بتوزيع أدوات الدراسة عليهم بطريقة عشوائية أي نعطي أي طالب وجدناه أمامنا مقياس ونطلب منه الإجابة عليه بعد التوضيح والشرح بطريقة الإجابة والهدف منها وقمنا باسترجاعها في نفس اليوم.

- **خصائص عينة الدراسة:**

جدول رقم (01): خصائص العينة حسب الجنس.

الجنس	عدد الأفراد	النسبة المئوية
ذكور	73	% 56.15
إناث	57	% 43.84
المجموع	130	% 100

يتضح من خلال الجدول رقم (01) أن نسبة الذكور في عينة دراستنا أكبر وتساوي 73 وتحدد بالنسبة المئوية المقدرة ب56.15 %، أما الإناث تساوي 57 وتحدد بالنسبة المئوية ب 43.84 % أي أن فئة الذكور تشمل الجزء الأكبر في عينة دراستنا.

5- الأدوات المعتمدة في الدراسة:

- **المقياس الأول: الدافعية للتعلم.**

أ- وصف المقياس:

أعده "**يوسف قطامي**" في الجامعة الأردنية سنة 1989 واعتمد في بنائه على مقياس الدافع للتعلم المدرسي **لكوزيك وأنتويستل ورسل (Kozek, et Entwistle, 1988)**.

ومقياس الدافعية للتعلم **لروسل (Russel)** ويتكون من 36 عبارة و15 أبعاد حيث وظف في البيئة الأردنية.

والجدول التالي يوضح توزيع وعبارات المقياس وفق الأبعاد:

جدول رقم (02): توزيع عبارات مقياس الدافعية للتعلم وفق الأبعاد.

الأبـــعـــاد	عددالعبارات	أرقـام الـعـبـارات
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
المجموع	36	

(لخضر شيبة، 2016)

ب- مكونات المقياس:

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

الجدول رقم (03): نوع وأرقام وعدد عبارات مقياس دافعية التعلم.

نوع اعبارة	أرقام العبارات	عدد العبارات
العبارات الموجبة	36،35،34،31،30،27،26،24،23،22،21،19،15،1	22

	2،9،8،7،5،4،3،1	
العبارات السالبة	33،32،29،28،25،18،17،16،14،13،11،10،6،2	14
المجموع		36

(نفس المرجع السابق)

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

طريقة الإجابة: تكون طريقة الإجابة بوضع علامة (×) في خانة البديل الذي نختاره ويتلاءم مع الشعور الذي ينتاب الطالب 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،فإن أقصى درجة يمكن أن يتحصل عليها المستجيب في الاستبيان كله هي **180** درجة أي **5×36 =180 درجة**، وأدناها هي **36** درجة أي **1×36 =36 درجة** ومعناه أن درجات المقياس تتراوح ما بين **36 – 180 درجة**،والمتوسط هو **108**.

ت- الخصائص السيكومترية للمقياس :

- صدق مقياس الدافعية للتعلم:

- صدق المحكمين:

قاما لباحث **لخضر شيبة** بتحقق من صدق هذا المقياس باستخدام أسلوب صدق المحكمين (Construct Validity)، حيث وزّع المقياس على ستة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس ويدرسون في **جامعة قصدي مرباح** بورقلة و**جامعة الوادي**،لإبداء رأيهم فيما يلي:

- مدى وضوح فقرات المقياس ومدى ملائمتها للبعد الذي تنتمي إليه ومدى تغطيتها للمتغير والبعد الذي وضعت لقياسه.

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

معادلة كوبر:

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

الجدول رقم (04): 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

(لخضر شيبة،2016)

ومن خلال الجدول رقم (04) نلاحظ أن نسبة اتفاق المحكمين 100%في جميع البنود عدا البند (8) فقدرت نسبته بـ (90 %) والبندين (11) و(22) بـ (80 %)فهي نسب على درجة عالية من الصدق واحتفظ بجميع بنود المقياس.

- **صدق المقارنة الطرفية: (الصدق التمييزي)**

حيث اتبع الباحث الخطوات التالية:

- تم توزيع المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية (30 تلميذ).
- تصحيح المقياس وترتيب الدرجات تنازليا.
- أخذ الطرفين من الدرجات 33% من الدرجات العليا، و33% من الدرجات الدنيا على المقياس (10 تلميذ وتلميذة في كل مجموعة).
- تطبيق إختبار(ات) لمجموعتين مستقلتين فتظهر النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم (05): 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 إحصائيا

(نفس المرجع السابق)

من الجدول رقم (05) 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.

- **طريقة الاتساق الداخلي:**

وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس .

الجدول رقم (06): 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

(لخضر شيبة،2016)

وجاءت معاملات الارتباط لدى العينة الاستطلاعية (ن=30) تتراوح بين 0.01 ومعاملات الارتباط المحصل عليها هي معاملات الصدق (الاتساق الداخلي)وتعد درجة هامة من الصدق.

- **ثبات مقياس الدافعية للتعلم:**
- **طريقة التجزئة النصفية:**

حيث وزع الباحث المقياس على العينة الاستطلاعية المتكونة من (30 تلميذا)،"9 ذكور و21 إناث" ثم جزئت الاختبار إلى جزأين،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 بـ (0.817) وهو دال عند مستوى الدلالة (0.01) .

الجدول رقم (07): نتائج معامل الثبات لمقياس دافعية التعلم بطريقة التجزئة النصفية.

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

(نفس المرجع السابق)

نستنتج من خلال الجدول رقم (07) أن قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية دالة إحصائيا ومنه فإن مقياس دافعية التعلم يتميز بدرجة عالية من الثبات،(أنظر الملحق رقم 03) .

- **طريقة معامل الثبات "ألفا كرونباخ":**

حساب الأبعاد الخمسة لمقياس دافعية التعلم عن طريق معامل "ألفاكرونباخ العام للمقياس" (0.745)، (أنظر الملحق رقم 03) .

الجدول رقم (08): نتائج معامل الثبات لمقياس دافعية التعلم بطريقة معامل ألفا كرونباخ.

عدد البنود (ن)	قيمة ألفا (α)
36	0.745

نستنتج من خلال الجدول رقم (08) أن قيمة " ألفا كرونباخ " دالة إحصائيا ومنه فإن مقياس دافعية التعلم بدرجة عالية من الثبات .

- **المقياس الثاني: تقدير الذات**

أ- وصف المقياس:

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

ب- مكونات المقاس:

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

- الذات الجسمية والمظهر العام.
- الذات العقلية والأكاديمية.
- الذات الاجتماعية والترويحية.
- الذات الأسرية.

- الذات الشخصية.

والجدول التالي يوضح توزيع عبارات المقياس وفق العناصر:

الجدول رقم (09): توزيع عبارات مقياس تقدير الذات وفق العناصر.

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

(لخضرشيبة، 2016)

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

الجدول رقم (10): نوع وأرقام وعدد عبارات مقياس تقدير الذات.

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

	31،32،33،36،38،39،	
المجموع		39

(نفس المرجع السابق)

- **طريقة تقدير درجات المقياس:**

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

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

ت- الخصائص السيكومترية للمقياس :

- **صدق مقياس تقدير الذات:**
- **صدق المحكمين :**

لحساب صدق وثبات مقياس تقدير الذات اعتمد الباحث **لخضر شيبة** على ما توصل إليه الباحث **صرداوي نزيم** في دراسته 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)**.

ب –صدق المقارنة الطرفية: (الصدق التمييزي):

وذلك بإتباع الخطوات التالية :

- تم توزيع المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية (30 تلميذا) .

- تصحيح الاستبيان وترتيب الدرجات تنازليا.
- أخذ الطرفين من الدرجات 33 %من الدرجات العليا،و33 % من الدرجات الدنيا على المقياس (10 تلميذ وتلميذة في كل مجموعة).

الجدول رقم (11): 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 إحصائيا

(نفس المرجع السابق)

من الجدول رقم (11) 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 .

- **طريقة الاتساق الداخلي:**

وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس.

الجدول رقم (12): يوضح 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

(لخضر شيبة،2016)

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.

واعتمد أيضا الباحث على ما توصل إليه الباحث "**صرداوي نزيم**" في دراسته (2009) على معاملات الارتباط بين متوسط مجموع درجات كل عنصر "بعد" وبين الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات وتراوحت بين 0.51 و0.48 ودالة عند مستوى دلالة 0.01 وهذا ما يدل على أن الاختبار يتمتع بصدق عال **(نزيم صرداوي)**.

- **ثبات مقياس تقدير الذات:**

فتم حساب الثبات للمقياس بالطريقتين التاليتين :

- **طريقة التجزئة النصفية:**

حيث وزع الباحث المقياس على العينة الاستطلاعية المتكونة من (30 تلميذ) "9 ذكور و21 إناث"، تم تجزئة الاختبار إلى جزأين، الجزء الأول درجات الأعداد الزوجية، والجزء الثاني درجات الأعداد الفردية ثم تم حساب معامل الارتباط بين جزئي المقياس تم التحصل على ثبات قدره (0.477)، وبعد إجراء التعديل باستعمال معادلة "**سبيرمان براون**" تحصلنا على معامل يقدر بـ (0.478) وهو دال عند مستوى الدلالة (0.01). **(أنظر الملحق رقم (04).**

الجدول رقم (13): يمثل نتائج معامل الثبات لمقياس تقدير الذات بطريقة التجزئة النصفية.

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

(نفس المرجع السابق)

نستنتج من خلال الجدول رقم (13) أن قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية دالة إحصائيا ومنه فإن مقياس تقدير الذات يتميز بدرجة عالية من الثبات.

- **طريقة معامل الثبات ألفا كرونباخ:**

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

الجدول رقم (14): نتائج معامل الثبات لمقياس تقدير الذات بطريقة معامل "ألفا كرونباخ".

عـدد البنـــود (ن)	قـيـمـة ألـفـا (α)
39	0.713

(لخضر شيبة،2016)

نستنتج من خلال الجدول رقم (14) أن قيمة **ألفا كرونباخ** دالة إحصائيا ومنه فإن مقياس تقدير الذات يتميز بدرجة عالية من الثبات .

الخصائص السيكوميترية لأدوات الدراسة الحالية :

أ- مقياس تقدير الذات

صدق المقياس:

الجدول رقم (15): يمثل نتائج صدق الذاتي لمقياس تقدير الذات.

العينة	معامل سبيرمان براون التصحيحية	الصدق الذاتي بالجذع التربيعي
30	0.76**	$=0.87\sqrt{0.76}$

يتضح من خلال الجدول رقم (15) أن بعد حساب معامل سبيرمان براون التصحيحية المقدر بـ 0.76، قمنا بحساب صدق الذاتي للإستبيان بالجذع التربيعي للمعامل سبيرمان براون التصحيحية، أين بلغ قيمته بـ 0.87.

وعليه نستنتج أن **المقياس** يمتاز بصدق الذاتي بالجذع التربيعي مرتفع، و عليه **مقياس تقدير الذات** قابل للتطبيق على الدراسة الأساسية.

ثبات المقياس:

تم إجراء إختبار الثبات للتأكد من إمكانية الاعتماد على نتائج الدراسة الميدانية في تعميم النتائج من خلال الاعتماد على:

معادلة آلفا كرومباخ: قمنا بحساب قيمة آلفا كرومباخ على العينة الاستطلاعية بواسطة المعالجة الإحصائية للبرنامج الإحصائي للعلوم الإجتماعية " SPSS " الموضحة كالتالي:

الجدول رقم (16): نتائج ثبات مقياس تقدير الذات بمعامل آلفا كرومباخ.

حجم العينة	عدد البنود	معامل الثبات (آلفا كرومباخ)
30	39	0.76

يتضح من الجدول رقم (16) أن قيمة معامل ثبات آلفا كرومباخ للمقياس بلغت بعد التطبيق على عينة الدراسة الاستطلاعية بـ 0.76، وعليه نستنتج أن **مقياس تقدير الذات** يمتاز بثبات عالي، وأنه قابل للتطبيق على العينة الأساسية.

طريقة التجزئة النصفية:

قمنا بحساب معامل الثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية لبيرسون وسبيرمان براون بواسطة المعالج الإحصائي " SPSS ".

الجدول رقم (17): نتائج الثبات مقياس تقدير الذات بطريقة التجزئة النصفية.

	الثبـات

العينة	معامل إرتباط بيرسون	معامل إرتباط بمعادلة سبيرمان براون التصحيحية
30	0.70**	0.76**

(0.01 = **)

يتضح من خلال الجدول رقم (17) أن بعد تقسيم المقياس إلى جزئين (البنود الفردية والبنود الزوجية)، قمنا بحساب معامل ثبات لجزئي المقياس بطريقة التجزئة النصفية و ذلك بكل من معامل بيرسون أين بلغت قيمته بـ0.70، وبمعادلة سبيرمان براون التصحيحية أين بلغة قيمته بـ 0.76، وأن معاملات الثبات كلاهما دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 01.0 لأن قيمة الدلالة 0.00 أصغر من مستوى الدلالة 0.01.

وعليه نستنتج أن **مقياس تقدير الذات** يمتاز بثبات عالي، وأنه قابل للتطبيق على الدراسة الأساسية.

مقياس الدافعية للتعلم:

صدق المقياس

الجدول رقم (18): يمثل نتائج صدق الذاتي لمقياس الدافعية للتعلم.

العينة	معامل سبيرمان براون التصحيحية	الصدق الذاتي بالجذع التربيعي
30	0.57**	$=0.75\sqrt{0.57}$

يتضح من خلال الجدول رقم (18) أن بعد حساب معامل سبيرمان براون التصحيحية المقدر بـ 0.57، قمنا بحساب صدق الذاتي للمقياس بالجذع التربيعي للمعامل سبيرمان براون التصحيحية، أين بلغ قيمته بـ 0.75.

وعليه نستنتج أن **المقياس** يمتاز بصدق الذاتي بالجذع التربيعي مرتفع، و عليه **مقياس الدافعية للتعلم** قابل للتطبيق على الدراسة الأساسية.

ثبات المقياس:

الجدول رقم (19): نتائج ثبات مقياس الدافعية للتعلم بمعامل آلفا كرومباخ.

حجم العينة	عدد البنود	معامل الثبات (آلفا كرومباخ)
30	36	0.80

يتضح من الجدول رقم (19) أن قيمة معامل ثبات آلفا كرومباخ للمقياس بلغت بعد التطبيق على عينة الدراسة الاستطلاعية بـ 0.80، وعليه نستنتج أن **مقياس الدافعية للتعلم** يمتاز بثبات عالي، وأنه قابل للتطبيق على العينة الأساسية .

الجدول رقم (20): نتائج الثبات مقياس الدافعية للتعلم بطريقة التجزئة النصفية.

العينة	الثبات	
	معامل إرتباط بيرسون	معامل إرتباط بمعادلة سبيرمان براون التصحيحية
30	0.66**	0.57**

(0.01 = **)

يتضح من خلال الجدول رقم (20) أن بعد تقسيم المقياس إلى جزئين (البنود الفردية والبنود الزوجية)، قمنا بحساب معامل ثبات لجزئي المقياس بطريقة التجزئة النصفية وذلك بكل من معامل بيرسون أين بلغت قيمته بـ0.66، وبمعادلة سبيرمان براون التصحيحية أين بلغة قيمته بـ 0.57، وأن معاملات الثبات كلاهما دالة إحصائيا.

وعليه نستنتج أن **مقياس الدافعية للتعلم** يمتاز بثبات عالي، و أنه قابل للتطبيق على الدراسة الأساسية.

6- التقنيات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

معامل الارتباط بيرسون: وسيلة لدراسة قوة اتجاه العلاقة بين متغيرين كميين (x-y) أحدهما مستقل والثاني تابع ويستخدم معامل "بيرسون" الاختيار الفروض الإرتباطية لأنه يناسب العينات الكبيرة كما يتمتع بالكفاءة الإحصائية، فقد اعتمدنا عليه في دراستنا الحالية للكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للتعلم وفيما يلي قانون معامل بيرسون:

$$R = \frac{N\in X,Y-(\in X)(\in Y)}{\sqrt{N}\in X2-(\in X)2\ \sqrt{N}\in Y2-(\in Y)2}$$

اختبار T test:

لدراسة الفروق إذ يعد هذا الاختبار أكثر الاختبارات دلالة وشيوعا في الأبحاث النفسية والتربوية ويهدف هذا الاختبار لمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحقيقية ويمكن أن ننسبها إلى متغيرات معينة أم أنها ترجع للصدفة وحدها فقد اعتمدنا عليه في دراستنا الحالية للكشف عن الفروق بين الجنسين في كل من تقدير الذات والدافعية للتعلم وفيما يلي قانون T test

$$T = \frac{X1-X2}{\frac{(n1-1)S1^2+(n2-1)S2}{N+n2-2}}.$$

النسب المئوية:

استعملنا النسب المئوية وهي أداة مهمة يلجأ إليها الباحث من أجل تحليل البيانات وتفسير، كما يلجأ الباحث أيضا للمقارنة بين المتغيرات ولحساب النسب المئوية لمتغير معين تطبق القانون الثاني:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{عدد التكرارات} \times 100}{\text{عدد أفراد العينة}}$$

برنامج Spss: وهو برنامج يحتوي على مجموعة كبيرة من الاختبارات الإحصائية التي تندرج ضمن الإحصاء الوصفي مثل: التكرارات، المتوسطات، والانحرافات المعيارية واعتمدنا عليه في دراستنا الحالية لتحليل البيانات الإحصائية.

الفـصـل الســادس

عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الخاصة بالفرضيات المطروحة.

1- عـرض وتـحـليـل نتـائج الفـرضيات.

- عـرض وتحـليل نتـائج الفـرضيـة الأولـى.
- عـرض وتحـليل نتـائج الفـرضيـة الثـانية.
- عـرض وتحـليل نتـائج الفـرضيـة الثـالثة.

2- تـفـسيـر ومـنـاقـشة نتـائج الفـرضيـات.

- تـفسـير ومنـاقشة نتـائج الفـرضية الأولـى.
- تفسـير ومنـاقشـة نتـائج الفـرضية الثـانية.
- تفسـير ومنـاقشـة نتـائج الفـرضية الثـالثة.

1- عرض النتائج حسب الفرضيات المطروحة وتحليلها:

- **عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:**

تنص الفرضية الأولى على ما يلي:

- "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات والدافعية للتعلم لدى طلبة السنة الأولى جذع مشترك علوم اجتماعية".

جدول رقم (21): يمثل نتائج الفرضية الأولى.

البيانات الإحصائية / متغيرات الدراسة	حجم العينة	قيمة المحسوبة	درجة الحرية	قيمة r المجدولة	مستوى الدلالة
تقدير الذات	130	0.455	128	0.174	0.01 =α
الدافعية للتعلم					

(أنظر الملحق رقم 05)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (21) أن قيمة معامل الارتباط المحسوبة (0.455) أكبر من القيمة المجدولة (0.174)، وعليه نتأكد بنسبة 99% بأنه توجد علاقة ارتباطية موجبة قوية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.01) بين تقدير الذات والدافعية للتعلم لدى طلبة السنة الأولى جذع مشترك علوم اجتماعية، معنى ذلك نقبل الفرضية الأولى التي تنص على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات والدافعية للتعلم لدى السنة الأولى.

- **عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:**

تنص الفرضية الثانية على ما يلي:

- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى طلبة السنة الأولى جذع مشترك علوم اجتماعية".

جدول رقم(22): يمثل نتائج الفرضية الثانية:

البيانات الإحصائية / متغيرات الدراسة	الفئات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	قيمة Tالمحسوبة	درجة الحرية	قيمة المجدولة	مستوى الدلالة
تقدير الذات	ذكر	73	88.67	0.49	128	2.61	0.01 =α
	أنثى	57	87.77				

(أنظر الملحق رقم 06)

يتضح من خلال الجدول رقم (22) أن قيمةt المحسوبة (0.49) أصغر من القيمة المجدولة (2.61)، وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية ونتأكد بنسبة 99%من عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مستوى تقدير الذات إذ أن كلا من الذكور والإناث يتمتعان بتقدير الذات.

- **عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:**

تنص الفرضية الثالثة على ما يلي:

- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى طلبة السنة الأولى جذع مشترك علوم اجتماعية".

جدول رقم(23): يمثل نتائج الفرضية الثالثة.

البيانات الإحصائية / متغيرات الدراسة	الفئات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	قيمة المحسوبة	درجة الحرية	قيمة المجدولة	مستوى الدلالة
تقدير الذات	ذكر	73	120.75	2.65	128	2.61	α= 0.01
	أنثى	57	114.19				

(أنظر الملحق رقم 06)

يتضح من الجدول رقم (23) أن قيمة t المحسوبة (2.65) أكبر من قيمة المجدولة (2.61)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية ونتأكد بنسبة 99% من وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الدافعية للتعلم، وقد كانت الفروق لصالح الذكور.

2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضيات:

بعد عرض النتائج الإحصائية التي قدمت عن مضمون البيانات المجدولة سنقوم في هذا الجزء بتفسير ومناقشة هذه النتائج.

- **تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:**

بعد المعالجة الإحصائية توصلنا إلى أن نتائج الفرضية الأولى التي تنص على وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين تقدير الذات والدافعية للتعلم لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية، وهذا ما تبين من الجدول رقم (21) أن العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للتعلم علاقة موجبة ودالة إحصائيا وهذه النتيجة تسير في اتجاه توقع الفرضية، بحيث اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج مجموعة من الدراسات السابقة مثلا دراسة **سعاد مرغم (2009)** التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا 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 إحصائيا بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى المراهقين المتمدرسين. **(سعاد مرغم، 2009)**

كما أشار **فاروق عبد الفتاح موسى** إلى أن الفرد ذو التقدير المرتفع للذات يكون بعيدا عن القلق، حتى اعتبر البعض أن التقدير المرتفع 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 فإنه يشعر بالهزيمة حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة أو الصعبة لأنه يتوقع الفشل مسبقا. **(سهيلة علوطي، 2008)**

كما اتفقت نتائج دراستنا مع نتائج دراسة **روفولو وماركوس (Ruvoloe et Marcus)** التي بينت أن لدافعية التعليم تأثير واضح في تقدير الذات لدى المتعلمين، وأظهرت دراسة **بوميستر وزملائه (Baumeister et autres)** أن الذين تميزوا بتقدير ذات مرتفع كانت دافعيتهم للتعلم وللنجاح والتفوق أكبر ودراسة باشمان (**Bochman, 1970)** التي بينت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات ودرجات مفهوم الذات الخاص بالقدرة على العمل المدرسي. **(سعاد مرغم، 2009)**

ونستخلص من كل هذا أنه كلما ارتفع مستوى تقدير الذات للطالب كلما ارتفع مستوى دافعيته للتعلم، والعكس صحيح أي كلما انخفض تقدير الذات للطالب 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، أما التقدير المنخفض للذات فهو يؤدي إلى الشعور بالإحباط والفشل والعجز.

- **تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:**

توصلت نتائج الخاصة بالفرضية الثانية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مستوى تقدير الذات لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية، وهذا يتبين من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (22) فبعد تطبيق اختبار T للفروق في برنامج (Spss) تبين أن القيمة الإحصائية ل T والتي هي 0.49 أكبر من قيمة مستوى الدلالة 0.01 وهذا ما يدل على رفض الفرضية الصفرية أي لا توجد هناك فروق بين الجنسين فيما يخص تقدير الذات وبذلك لم تتحقق الفرضية الثانية والتي نصت على أنه هناك فروق بين الجنسين فيما يخص تقدير الذات، ونفسر ذلك بدور الذي يلعبه المجتمع في اكتساب تقدير الذات للفرد، فالذات تتكون من خلال تفاعل (ذكر كان أو أنثى) مع الآخرين المحيطين به، فمن تقدير الآخرين للفرد يكون فكرته أو مفهومه عن ذاته وذا ما يرجع إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى تقدير الذات، وبالتالي فإن النتائج التي توصلت إليها هذه الفرضية تتفق مع النتائج التي توصل إليها الباحث **عقل (2009)** في الدراسة التي أسفرت على عدم وجود فروق في مستوى مفهوم الذات تعزي لمتغير الجنس. **(عبد ربه علي شعبان، 2010)**

كما تتعارض نتائج الفرضية مع **أحمد صالح (2003)** التي تهدف إلى دراسة تقدير الذات لدى طلاب كلية دراسة التربية وعلاقته ببعض المتغيرات وتوصل إلى أنه توجد فروق بين الجنسين في مستوى تقدير الذات لصالح البنات.

ونفسر ذلك بذكر بعض العوامل المساعدة لتحقيق تقدير ذات مرتفع، فيمكن ان يعود ذلك إلى التقدير الأسري المرتفع فهذا يؤثر بطريقة مباشرة على تقدير الذات لطالب (الجنسين) فكلما كان التقدير السري مرتفع كلما كان تقدير الذات مرتفع والعكس صحيح، والانتماء لثقافة وأسرة متعلمة من شأنه أن يؤثر في مستوى تقدير الذات فهذه الأسرة لا تفرق

بين الذكور والإناث ويمنح لهم نفس درجة الاهتمام وهذا يزرع لديهم الثقة بالنفس والتقدير لذواتهم كما يلعب الوعي الثقافي والاجتماعي دورا وضرورة لوجود المرأة إلى جانب الرجل في كل الميادين فهذا يجعل الإناث ذوات تقدير عالي.

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

توصلت نتائج الفرضية الثالثة في هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مستوى الدافعية للتعلم لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية، وهذا ما تبين من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (23) فبعد تطبيق اختبار T للفروق في برنامج (Spss) تبين لنا القيمة الإحصائية ل T والتي هي 2.65 أكبر من قيمة مستوى الدلالة 0.01 وهذا ما يدل على قبول الفرضية الصفرية أي توجد هناك فروق بين الجنسين فيما يخص دافعيتهم للتعلم وبذلك تحققت الفرضية الثالثة القائلة أنه هناك فروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم وكانت الفروق لصالح الذكور، ونفسر ذلك بذكر بعض الأسباب المؤدية إلى ذلك:

فالذكور ذو دافعية مرتفعة مقارنة بالإناث فدافعيتهن منخفضة فربما يعود السبب إلى تكريس الذكور طاقتهم أكثر للعمل، في حين تكرس الإناث دافعيتهن أكثر إذا تم تشجيعهن وإذا كان يتعارض ذلك مع أدوارهن كزوجات وأمهات، فهن ينسحبن من العمل وبالتالي تقل الدافعية لديهن.

ويرجع ذلك أيضا إلى اختلاف الإطار الاجتماعي بين الجنسين واختلاف درجة الاستيعاب بينهما وعدم تساوي الطموح بين الذكور والإناث.

كما يمكن ان نفسر ذلك باختلاف نظرة الأفراد إلى الذكور والإناث فالذكر يعطي له كل الحرية لتنقل والتعبير عن رأيه وميوله وتطالعاته اكثر من الأنثى وهذا يقلل من دافعية التعلم

لديها والعكس عند الذكور والفروق والاستعدادات الجسمية والقدرات العقلية، فالذكور قادرين على تحمل الصعاب اكثر من الإناث بالتالي فتكون دافعيتهم أكثر.

الاستنتاج العام:

من خلال دراستنا الميدانية ومن خلال ما تم عرضه وتفسيره ومناقشته توصلنا إلى النتيجة التي تؤكد على وجود علاقة دالة إحصائيا بين تقدير الذات والدافعية للتعلم لدى طلبة سنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية أن كلما كان الطالب لديه تقدير عالي لذاته كلما كانت دافعيته للتعلم قوية، وخاصة وأن تقدير الذات يلعب دورا هاما في توازن شخصية الطالب ولذلك فإن تقدير الذات لديه علاقة وثيقة بالدافعية للتعلم

أما عن وجود فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات لدى الجنسين من طلبة سنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية، وتفسير ذلك هو أن مجالات الإبداع والتفوق المختلفة أصبحت متاحة لكلا الجنسين وأن الفتاة أصبحت تفكر في تحقيق أهدافها وذاتها، نظرا لتغير بعض أفكار المجتمعات العربية كحق التعليم والعمل وبالتالي أصبحت الفتاة تناظر الشباب في كافة المجالات فأنهم يحاولون تعويض ما حرموا منه من قبل وشعورهم بأنهم جزء من المجتمع أما النتيجة التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين الجنسين لدى طلبة سنة أولى علوم اجتماعية نبرره بعدم تساوي الطموح بين الذكور والإناث في مسيرة تعلم أفضل وتغير المجتمع نظرته في قضية تعلم المرأة ومشاركتها في تحمل المسؤولية مع الجنس الآخر وعدم تقارب الإطار المرجعي الثقافي والدراسي بين الذكور والإناث في الوسط الدراسي تجعل دافعيتهم نحو التعلم غير متساوية.

خاتمة

خاتمة:

لقد تناولنا في هذه الدراسة موضوع تقدير الذات وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي حيث قمنا بالاستعانة بمقياس الدافعية لتعلم **ليوسف قطامي** ومقياس تقدير الذات **لعبد الرحمان صالح الأزرق** وطبقناهما على عينة قوامها (130) طالب وطالبة بجامعة مولود معمري تيزي وزو بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية طلبة سنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية وبعد تحليل ومناقشة ما جاء في الجانب النظري والميداني توصلنا إلى مجموعة من النتائج والتي هي عبارة عن إجابات لتساؤلات التي طرحت من قبل وأهم النتائج المتحصل عليها كانت كتالي:

- وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين تقدير الذات والدافعية لتعلم لدى طلبة سنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم ولقد كانت الفروق لصالح الذكور وكانت في اتجاه ما توقعناه سابقا.
- أما الفرضية الثانية فلم تسر في اتجاه ما توقعناه فقد توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات بين الجنسين أي أن كلا من الذكور والإناث يتمتعان بتقدير الذات العالي.

ومن هنا نبرر أهمية كل هن تقدير الذات والدافعية للتعلم في المجال التربوي ودورهما في تدعيم وإنجاح العملية التعليمية لدى الطالب الجامعي لذا كان من الضروري أن تنمي لدى الأفراد عامة والمراهق الجامعي خاصة تقدير ذات صحي وذلك بإعطائهم الخبرات الملائمة وبتهيئة المناخ النفسي المناسب لهم لتكن دافعيتهم لتعلم والنجاح مرتفعة والوصول لأهداف المنشودة فتقبل الذات وفهمها إحدى أهم المتطلبات في عملية التعلم. وفي الأخير نختتم بحثنا على أمل أن نكون قدمنا إضافة للبحوث التربوية والنفسية ولو بقدر بسيط، لأن نتائج دراستنا تخص فئة محدودة من المجتمع الأصلي وفي منطقة محددة وعليه تبقى هذه

النتائج نسبية ومحصورة على العينة المختارة على أمل أن تكون هناك بحوث أخرى أكثر توسعا وتعمقا من طرف الباحثين مستقبلا.

اقتراحات

اقتراحات الدراسة:

من خلال ما توصلنا إليه من نتائج في هذه الدراسة يمكننا تقديم بعض الاقتراحات حول الموضوع وهي كالتالي:

– إجراء دراسة مقارنة بين الطلبة على كل من تقدير الذات والدافعية التعلم وذلك على ضوء عدد من المتغيرات كالمستوى التعليمي لآباء، المستوى الاقتصادي، وكذا لاختلافات الحضرية.

– القيام بدراسات لتطوير وتنمية تقدير الذات والدافعية لتعلم لدى الطالب الجامعي عبر مراحل تعليمية مختلفة.

– الاهتمام بمشاكل الطالب الجامعي والعمل على مساعدته لحلها لكي يتعرف على ذواته وقدراته على العمل والتحصيل.

– توفير الجو والمناخ البيئي الملائم والمناسب للقيام بعمليات التعلم لزيادة الدافعية لدى المتعلمين.

– تقديم تغذية راجعة مبكرة وايجابية للطالب الجامعي لزيادة دافعيته للنجاح والعمل.

– العمل على توفير المكتبات وإمدادها بالمراجع والمصادر الحديثة لإثارة الدافعية الطالب الجامعي.

– البعد عن الروتين والتنويع في أساليب عرض المادة وذلك بإدخال تطبيقات تكنولوجية إلى الجامعة كالكومبيوتر وجهاز عرض الصور لجذب انتباه الطلبة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

باللغة العربية:

1. إبراهيم الفقي (2008)، **المفاتيح العشرة للنجاح**، ط1، القاهرة: ابداع للإعلام والنشر.
2. إبراهيم وجيه محمود (بدون سنة)، **التعلم وأسسه نظرياته وتطبيقاته**، طبعة جديدة، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
3. أبي مغلي سميح، عبد الحافظ سلامة، فدوري أبو رواحة (2002)، **التنشئة الاجتماعية**، عمان: البازوري العلمية للنشر والتوزيع.
4. أحمد ثائر الغباري (2008)، **الدافعية بين النظرية والتطبيق**، ط1، عمان الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
5. أحمد عبد اللطيف (2009)، **الإرشاد المدرسي**، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر
6. أحمد عواد (1988)، **قراءات في علم النفس التربوي**، ط1، القاهرة: مكتب النهضة.
7. أحمد فلاح علوان (2010)، **العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي**، مجال الجامعة الإسلامية، المجلد 18، العدد2.
8. إخلاص محمد عبد الحافظ (2000)، **طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية**، ط1، القاهرة: مركز الكتاب للنشر والتوزيع.
9. أمل البكري، ناديا دجور (2007)، **علم النفس المدرسي**، عمان: دار المعتز للنشر.
10. أيت مولود يسمسنة (2011). **تقدير الذات وعلاقته بظهور السلوك العدواني عند النساء المتأخرات في سن الزواج، دراسة مقارنة**، الجزائر.
11. بدر عمر (1987)، **مجلة العلوم الاجتماعية**، العدد4، الكويت.
12. بهادر سعدية، محمد علي (1980)، **من أنا؟** جامعة الكويت.

13. بوعلاق محمد (2009). **الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية.** دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.

14. بوعلة نبيل، بوانم سعيد (2015). **التوجيه المدرسي وعلاقته بالدافعية لتعلم وتقدير الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الثانوي.** الجزائر: رسالة ماستر.

15. ثائر أحمد غباري (2008)، **الدافعية بين النظرية والتطبيق،** الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

16. جهان رشتي (1993). **الأسس العملية لنظريات الإعلام.** القاهرة: دار النهضة العربية.

17. الحميدي محمد ضيدان (1994). **تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.** مذكرة ماجيستير. الرياض: قسم العلوم الاجتماعية.

18. خليل المعايطة (2000). **علم النفس الاجتماعي.** ط1. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

19. خليل المعايطة (2000). **علم النفس الاجتماعي.** ط1. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

20. خليل عبد الرحمان المعايطة (2000). **علم النفس الاجتماعي.** عمان: دار الفكر.

21. دوقة، أحمد ولورسي، عبد القادر وغربي، مونية وحديدي، محمد واشروف كبير، سليمة (2009). **سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج.** الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية.

22. راجحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم (2000). **مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق.** ط1. عمان: دار الصف للنشر والتوزيع.

23. رغدة شريم (2009). **سيكولوجية المراهقة.** ط1. عمان: دار المسيرة والتوزيع.

24. رؤوف محمود القيسي (2008)، **علم النفس التربوي،** ط1، جامعة تكريب كلية التربية.

25. زبيدة أمزيان (2007). **علاقة تقدير الذات للمراهقين بمشكلاته وحاجاته الإرشادية دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس.** باتنة: رسالة ماجستير.

26. زهرة حيدة (2006). **تقدير الذات والدافعية للانجاز عند المراهق المتمدرس.** رسالة ماجستير. الجزائر: قسم علم النفس المدرسي.

27. سامي محسن الحثاثية (2013). **دليل المقياس والاختبارات النفسية والتربوية.** ط1. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

28. سامي ملطي عريفج (2000). **مناهج التربية وعلم النفس.** ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

29. سعاد مرغم (2009). **العلاقة بين تقدير الذات ودافعية التعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.** سطيف: رسالة ماجيستير.

30. سعيد بن محمد الربيعي (2008). **التعليم العالي في عصر المعرفة والتغيرات والتحديات وأفاق المستقبل.** ط1. عمان: دار النشر الشروق للنشر والتوزيع.

31. سلامة محمد ممدوحة (1991). تقدير الذات والضبط الوالدي للأبناء في نهاية المراهقة وبداية الرشد. المجلد 01 العدد 04. **مجلة الدراسات النفسية.**

32. سهيلة علوني (2008). **العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للانجاز لدى الطالب الجامعي.** رسالة ماجستير غير منشورة. ورقلة: كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

33. السيد خير الله (1981). **مفهوم الذات.** بيروت: دار النهضة العربية.

34. شريفي هناء (2002). **استراتجيات المقاومة وتقدير الذات وعلاقتها بالعدوانية لدى المراهق الجزائري دراسة مقارنة.** مذكرة ماجيستير غير منشورة. الجزائر: علم النفس.

35. شريفي هناء (2002). **استراتجيات المقاومة وتقدير الذات وعلاقتها بالعدوانية لدى المراهق الجزائري. دراسة مقارنة.** مذكرة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس والتربية. الجزائر: جامعة الجزائر.

36. شيبة لخضر (2015). **الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.** مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية. الجزائر: قسم علم النفس.

37. صالح أبو جادو (1998). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**. عمان: دار المسيرة.

38. صالح أحمد الداهري (2005). **مبادئ الصحة النفسية**. ط1. دار الصفاء للنشر والتوزيع.

39. صالح حسين الداهري (2008). **أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية**. ط1. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

40. عايدة ديب عبد الله (2010). **الانتماء وتقدير الذات في مرحلة الطفولة**. ط1. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

41. عبد الرحمان الوافي (2007). **مدخل إلى علم النفس النمو. الجزائر**: دار هومة للنشر.

42. عبد السلام حسين (2008). **أثر استخدام حقيبة تعليمية مبرمجة في التعلم المعرفي والمهاري الذاتي للإرسال والاستقبال. مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، المجلد 22 العدد 2 فلسطين.

43. عبد الفتاح محمد دويدار (2002). **أصول علم النفس المهني والصناعي والتنظيمي وتطبيقاته**. مصر: دار المعرفة.

44. عبد اللطيف محمد خليفة (2000). **الدافعية للإنجاز**. ط1. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

45. عبد الوهاب جناء (2013). **أثر العوامل الأسرية والاجتماعية والاقتصادية كمحددات الدافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة المتوسط دراسات تقنية**. مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية.الجزائر: جامعة مستغانم.

46. علي أمحمد عبد الرحمان عباصرة (2006). **القيادة والدافعية في الادارة التربوية**، ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

47. علي راشد (2007). **الجامعة والتدريس الجامعي**. لبنان: دار المكتبة الهلال.

48. علي عبد الحسن، حسين عبد الزهرة (2011). **التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة التربية الرياضية جامعة بلاء. مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية.** العراق.

49. علي عبد ربه شعبان (2010). **الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصري.** رسالة ماجستير. غزة: كلية التربية.

50. عواض بن محمد عويض (2003). **العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى لطلاب الصم.** الرياض: رسالة ماجيستير.

51. الغيروزي (2001). **علاقة تقدير الذات بأصل الاعاقة الحركية.** رسالة ماجيستير. الجزائر: قسم علم النفس.

52. فادية كمال حمامة (2010). **الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى خريجات الجامعة والعاطلات عن العمل.** المجلد 2-1 العدد 02: مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية.

53. فاروق عبد الفتاح (1987)، **اختبار تقدير الذات للأطفال.** القاهرة: دار النهضة العربية.

54. فروجة بالحاج (2011). **التوافق النفسي وعلاقته بدافعية لتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. الجزائر: جامعة تيزي وزو.

55. فروجة بلحاج (2011). **التوافق الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي.** الجزائر: رسالة ماجيستر غير منشورة كلية الآداب والعلوم الإنسانية .

56. فيوليت فؤاد ابر (1998). **دراسات في سيكولوجية نمو الطفولة والمراهقة.** القاهرة: مكتبة زهراء الشرق للنشر.

57. فيوليت فؤاد إبراهيم (1988). **دراسات في سيكولوجية النمو والطفولة والمراهقة.**القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

58. القشوس هند (1985). **العلاقة بين تقدير الذات ومدركات النّجاح والفشل.** مذكرة ماجيستير غير منشورة. الأردن: قسم علم النفس وعلوم التربية.

59. لوناس حدة (2019). **علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس.** بويرة: رسالة ماستر.

60. ليلى عبد الحميد (1984). **التعلم والتعليم الصفي،** ط4، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

61. ليلى عبد الحميد (2006). **مقياس تقدير الذات للكبار والصغار.** ط1. بيروت: دار النهضة.

62. الماضي وفاء محمد (1980). **بعض الخصائص النفسية المحدّدة للأفراد الأكثر عرضة للاستجابة بالضغط النفسي قسم علم النفس والتربية.** الجزائر: مذكرة ماجيستير غير منشورة.

63. الماضي وفاء محمد (1980). **بعض الخصائص النفسية المحددة للأفراد الأكثر عرضة للاستجابة بالضغط النفسي قسم علم النفس والتربية.** جامعة الملك سعود: مذكرة ماجيستير غير منشورة.

64. محمد السيد عبد الرحمان (1998). **دراسات في الصحة النفسية والتوافق الزواجي وفعالية الذات للاضطرابات النفسية والسلوكية.** ط1. مصر: دار قباء للنشر.

65. محمد السيد عبد الرحمان (1998)، **دراسات في الصحة النفسية (التوافق الزواجي، فعالية الذات، الاضطرابات النفسية والسلوكية.** مصر: دار قباء.

66. محمد العربي ولد خليفة (1989). **المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية.** الجزائر.

67. محمد بوعيشة (2000). **أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي بين الضياع وأمل المستقبل.** ط1. بيروت: دار الجيل.

68. محمد جاسم العبيدي (2009). **علم النفس العام مركز البحوث التربوية والنفسية.** عمان: دار الثقافة.

69. محمد حسن الشاوي (2001). **التنشئة الاجتماعية للطفل.** عمان: دار النشر والتوزيع.

70. محمد حسن الشناوي وآخرون (2001). **التنشئة الاجتماعية للطفل.** دار الصفاء للنشر والتوزيع.

71. محمد حسن غانم (2002). **مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية.** القاهرة: المكتبة الانجلو مصرية.

72. محمد شحاتة ربيع. **تاريخ علم النفس ومدارسه.** عمان: معهد الدراسات العليا للدفاع الاجتماعي وزارة التعليم العالي.

73. محمد عاطف غيث (2006). **قاموس علم الاجتماع.** دار المعرفة الجامعية.

74. محمد محمود الحيلة (2003). **مهارات التدريس.** ط1. دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

75. محمد محمود بن يونس(2007). **سيكولوجية الدافعية والانفعالات.** الجامعة الاردنية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

76. مروان أبو حوريج (2004). **المدخل إلى علم النفس.** عمان: دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.

77. مريم سليم (2003). **تقدير والثقة بالذات.** بيروت: دار النهضة العربية.

78. مصطفى فهمي القاضي وآخرون (1981). **الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية،** ط4، بيروت: دار العلم للملايين.

79. المنجد الأبجدي للطالب (1967). بيروت لبنان: دار المشرق.

80. نادر فهمي الزيود وآخرون (1994). **التعلم والتعليم الصحي.** دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

81. نادر فهمي زيود (1999). **التعليم والتعلم الصحي.** ط1. دار الفكر للطباعة والنشر.

82. هادي مشعان ربيع (2008). **علم النفس التربوي.** ط1. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

83. هند الضامن (2005). **علم النفس النمو الطفولة والمراهقة.** الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

84. ياسين، أمنة، وزروالي، لطيفة، وقادري، حليمة، وصالح (2015). **أكره المدرسة ماذا افعل؟** دليل عملي لمربين لتدعيم النجاح لدى التلاميذ، منشورات دار الأديب.

85. يسرى مصطفى السيد (2002). **إثارة دافعية التلميذ لتعلم،** الإمارات.

86. يوسف قطامي وآخرون (2000)، **سيكولوجية التعلم الصحي،** ط1. دار الشروق للنشر والتوزيع.

87. يوسف مصطفى القافي (2002). **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي.** المملكة العربية السعودية: دار المريخ للنشر والتوزيع.

88. يونسي تونسية (2012). **تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمكفوفين،** رسالة دكتورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. الجزائر: قسم علم النفس.

بالغة الأجنبية:

89. André. C, lelard. F. (1999) : **L'estime de Soi, S'aimer pour mieux vivre**, 3éme Edition, Paris, ODILE, Jacole.

90. Cooper Smith (1984): **Manuel inventaire d'estime de soi**, I édition, centre de psychologie appliqué. Aris.

91. Madeline Blaraqueford (2001), **approvhe graphologique et psychologique**, paris, référence de J.penjert

92. Murk N, J (1999) : **Self-esteem**, Second Edition, Springer publisching Company INC,

93. www.Rbitad alwalra, net/ molt-akea/ Show threread. Ahpt: 27525. 04/04/2012.

ملحق رقم (01): مقياس الدافعية للتعلم.

زملائي الطلبة في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية لجامعة مولود معمري بتيزي وزو (تامدة)، وفي إطار تحضير مذكرة الماستر تخصص علم النفس التربوي نتقدم إليكم بهذا المقياس الذي يقيس الدافعية للتعلم لديكم، والذي يتكون من (36) عبارات.

الرجاء منكم الإجابة على جميع العبارات الواردة فيه وذلك بوضع علامة (X) في الخانة التي تناسب رأيك.

مع العلم بأنه ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، كما أن إجاباتكم ستحظى بسرية تامة من طرف الباحثين.

ملاحظة: لا تترك أي عبارة بدون إجابة.

بيانات شخصية:

المستوى الدراسي الجامعي: جذع مشترك علوم اجتماعية

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	اشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في المعهد.					
02	قليلا ما يهتم والدي بعلاماتي في الجامعة.					
03	أفضل العمل الدراسي مع زملائي على أن أقوم به منفردا.					
04	اهتمامي بالمواضيع الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي.					
05	استمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المعهد.					
06	لدي النزعة إلى ترك المعهد بسبب قوانينه الصارمة.					
07	أحب القيام بمسؤولياتي في المعهد بغض النظر عن النتائج.					
08	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة.					
09	يصغي إلي والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي الدراسية.					
10	يصعب علي الانتباه لشرح الأستاذ ومتابعته.					

11	اشعر بان غالبية الدروس التي تقدمها الجامعة غير مثيرة.					
12	أحب أن يرضى عني زملائي في المعهد.					
13	أتجنب المواقف الدراسية التي تتطلب تحمل المسؤولية.					
14	لا استحسن إنزال العقوبات على الطلبة بغض النظر عن الأسباب.					
15	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه الدراسة.					
16	اشعر بان بعض الزملاء هم سبب المشاكل التي أتعرض لها.					
17	اشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات التي تتطلب العمل مع زملائي.					
18	اشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتصل بأداء الواجبات ال					
19	اشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي الدراسية					
20	أفضل أن يعطينا الأستاذ أسئلة صعبة تحتاج إلى تفكير.					
21	أفضل أن اهتم بالمواضيع الدراسية على أي شيء أخر.					
22	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي يتطلبه المعهد.					
23	يسعدني أن تعطي المكافآت للطلبة بمقدار الجهد المبذول.					
24	احرص على تنفيذ ما يطلبه الأساتذة ووالدي للقيام بواجباتي.					
25	اشعر بان عملي بأشياء جديدة في المعهد تميل الى الهبوط.					
26	اشعر بأن الالتزام بقوانين المعهد يخلق جوًا دراسيًا مريحًا.					
27	أقوم بالكثير من النشاطات الدراسية والجمعيات الطلابية.					
28	لا يأبه والديَ عندما أتحدث إليهما عن علاماتي الدراسية.					
29	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء بالمعهد.					
30	لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع في المعهد.					
31	يحرص والداي على قيامي بأداء واجباتي الدراسية.					
32	لا يهتم والداي بالأفكار التي أتعلمها في المعهد.					
33	سرعان ما اشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات الدراسية.					
34	العمل مع زملائي يمكنني من الحصول على علامات أعلى.					
35	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي الدراسية يعود عليَ بالمنفعة.					
36	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المعهد.					

ملحق رقم (02): مقياس تقدير الذات.

زملائي الطلبة في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية لجامعة مولود معمري بتيزي وزو (تامدة)، وفي إطار تحضير مذكرة الماستر تخصص علم النفس التربوي نتقدم إليكم بهذا المقياس الذي يقيس تقدير الذات لديكم، والذي يتكون من (39) عبارات.

الرجاء منكم الإجابة على جميع العبارات الواردة فيه وذلك بوضع علامة (X) في الخانة التي تناسب رأيك.

مع العلم بان ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، كما أن إجاباتكم ستحظى بسرية تامة من طرف الباحثين.

ملاحظة: لا تترك أي عبارة بدون إجابة.

بيانات شخصية:

المستوى الدراسي الجامعي: جذع مشترك علوم اجتماعية

الجنس: ذكر ☐ ☐ أنثى

الرقم	العبارات	نعم	أحيانا	لا
01	اعتقد بأن مستوى ذكائي ليس في المستوى المطلوب.			
02	لست راضيا عن علاقاتي الاجتماعية مع كثير من الناس.			
03	اشعر بأنني أتعامل مع والدي بطريقة لا تليق به.			
04	عادة ما اشعر بالراحة النفسية والسعادة في حياتي.			
05	ينتابني إحساس بان شكلي غير مقبول أحيانا.			
06	اعتقد أن أهدافي تتناسب تماما مع مستوى قدراتي العقلية.			
07	أحظى باحترام الناس لي بدرجة مقبولة.			
08	أحس بان علاقتي مع إخوتي حسنة للغاية.			
09	لا استطيع إخفاء انفعالاتي عندما يضايقني أمر من الأمور.			
10	اعتقد أنني غير جذاب بالنسبة للجنس الآخر.			
11	ابذل قصارى جهدي لتنمية قدراتي العلمية.			
12	اشعر بأنني عضو له دور مهم في المجتمع.			

13	يؤخذ رائي في كثير من الموضوعات الخاصة بالأسرة.			
14	استطيع ضبط نفسي والسيطرة على تصرفاتي في المواقف المثيرة.			
15	أتمتع بقدر مقبول من اللياقة البدنية.			
16	لا أميل إلى زيارة المعارض والمتاحف.			
17	اعتقد بأنني أفضل من كثير من الناس.			
18	استشير بعض أفراد أسرتي عند القيام بأمر من الأمور المهمة.			
19	اعتمد دائما على نفسي ومهاراتي في مواجهة المواقف والمشكلات.			
20	اشعر بأن حجم جسمي متناسب تماما مع وزني.			
21	أحب دراسة مواد تخصصي واطلع على ما يقع بين يدي منها.			
22	اشعر بأنني غير راض عن مجموعة أصدقائي.			
23	تضايقني زيارة الأقارب.			
24	أعرف بأن قدراتي العلمية أعلى مما هو متاح لي حاليا.			
25	اشعر بان صحتي ليست على كل ما يرام.			
26	استمتع كثيرا عندما استمع الموسيقى والشعر والغناء.			
27	اشعر في كثير من المواقف بان ليس لدي أصدقاء كثيرون.			
28	يسعدني دائما حضور الجلسات العائلية مع أفراد أسرتي.			
29	اشعر أحيانا بأنني لا أصلح لأي عمل من الأعمال.			
30	لا أهتم كثيرا بمتابعة البرامج والندوات العلمية في الإذاعة والصحافة.			
31	لا ينصت زملائي كثيرا 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 ارغب عادة حضور المناسبات الاجتماعية والحفلات العامة.			
37	اهتم دائما بممارسة هوايتي المفضلة.			
38	لا أحب بعض الناس ممن اعرفهم لأنهم ينتقدنني.			
39	لا أعرف أحيانا كيف استمتع بوقت فراغي.			

ملحق رقم (03): 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

ملق رقم (04): 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

الملحق رقم (05): نتائج فرضيات البحث حسب مخرجات SPSS

Corrélations

Corrélations

		الذات تقدير	للتعلم الدافعية
الذات تقدير	Corrélation de Pearson	1	.455**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	130	130
للتعلم الدافعية	Corrélation de Pearson	.455**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	130	130

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

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس متغير	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الذات تقدير	ذكر	73	88.6712	11.18041	1.30857
	أنثى	57	87.7719	8.74851	1.15877

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 99 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الذات تقدير	Hypothèse de variances égales	.951	.331	.499	128	.618	.89930	1.80081	-3.80942-	5.60803
	Hypothèse de variances inégales			.515	127.998	.608	.89930	1.74788	-3.67103-	5.46964

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس متغير	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
للتعلم الدافعية	ذكر	73	120.7534	16.42304	1.92217
	أنثى	57	114.1930	11.74649	1.55586

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 99 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
للتعلم الدافعية	Hypothèse de variances égales	7.464	.007	2.549	128	.012	6.56044	2.57409	-.17026-	13.29114
	Hypothèse de variances inégales			2.653	127.103	.009	6.56044	2.47294	.09354	13.02734