جامعة الدكتور يحي فارس– المدية–
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: العلوم الاجتماعية

أثر تدني مستوى دافعية الإنجاز لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني و انعكاساتها على تقدير الذات لديهم

دراسة ميدانية بالمركز العمومي للتوجيه المدرسي والمهني بالمدية

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية
تخصص:إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبتين:
فضيلة كولة
حفيظة عون

إشراف الأستاذ:
د.سمير بن لكحل

السنة الجامعية: 2015-2016


بسم الله الرحمن الرحيم
١٤٢٠



أولا وقبل كل شيء نحمد الله عزّ وجلّ ونشكره الذي وفقنا لإتمام هذا العمل حمداً كثيراً لا ينبغي لأحد سواه .

لنتقدم بعد ذلك بالشكر الجزيل إلى الأستاذ والدكتور المحترم " بن لكحل سمير" الذي أشرف على هذا البحث ولم يبخل علينا بنصائحه وإرشاداته القيمة التي مهّدت لنا الطريق من أجل إتمام هذا العمل.

كما نتقدم بالشكر المسبق لأعضاء اللجنة العلمية المناقشة الذين تكرموا وناقشوا هذا العمل .

كما نتقدم بالشكر الجزيل لـ:

مدراء ، مستشاري التوجيه ، أساتذة ، على كلّ المساعدات المقدمة من طرفهم في فترة التطبيق الميداني .

إهداء

أهدي هذا العمل إلى من لا يمكن للكلمات أن توفيهما حقهما ، ولا يمكن للأرقام أن تحصي فضائلهما ...والديا العزيزين أدامهما الله لي .

إلى أخي الغالي محمد وزوجته فايزة وابنتيهما : أسماء وهاجر .

إلى أختي حبيبة قلبي : فاطمة وزوجها حسان وابنيهما : محمد آدم ومصطفى .

إلى عمي رابح وعائلته .

إلى كل الأهل والأقارب .

إلى شريكتي في العمل : شهيناز وعائلتها الكريمة.

وإلى صديقتي مسعودة جرادنية وعائلتها الكريمة.

إلى كل صديقاتي : توحة،فطيمة، فضيلة، مليكة ، سليمة ،كريمة ، أمينة ، حورية ، بشرى ، صبرينة ، وسام .

إلى كل من يعرفني من قريب أو من بعيد .

فضيلة

إهداء

إلى من رباني على الفضائل ومنحني السعادة دون مقابل ، إلى من تحمل العناء لأعيش في عز ورخاء...أبي الغالي عليّ .

إلى التي أحسنت تربيتي وكانت معلمتي ومدرستي إلى من كرمها الرحمان ، فوضع تحت قدميها الجنان ، إلى التي لمساتها تسكن ألمي وفضائلها تربك قلمي ... أمي الحبيبة .

إلى من كانت قدوتي وبها لا زلت أقتدي ، إلى التي خيالها لا يبرح مخيلتي ...جدتي رحمها الله وطيب ثراها .

إلى جدي رحمه الله وأسكنه فسيح جناته .

إلى من دعواتهما ترافقني وحنانهما يؤانسني جدي ، جدتّي حفظهما الله وأطال في عمرهما.

إلى من ربتني منذ صغري وساعدتني بكل ما استطاعت... عمتي "وزّة" حفظك الله يا أمي الثانية .

إلى توأم روحي وملجأ أفراحي وأحزاني ... أخواتي حبيباتي : مروة ، سارة .

إلى أخوالي وخالاتي ، وأبناهم وبناتهم .

إلى شريكتي في العمل وصديقتي فضيلة كولة وعائلتها الكريمة

وعزيزتي مسعودة جرا دنية

إلى جميع الصديقات وبالأخص : فطيمة، فضيلة ، ، مليكة ، سليمة ، أنفال ، خلود ، كريمة ، صبرينة ، وسام ، أمينة ،فايزة ، خيرة . إلى كل من وسعهم قلبي ولم تسعهم ورقتي .

خيطة

فهرس المحتويات

قائمة المحتويات (فهرس المحتويات)

الإهداء	
شكر وتقدير	
المقدمة	**أ-ب**
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار عام للدراسة	
1. إشكالية الدراسة	**5**
2. تساؤلات الدراسة	**7**
3. فرضيات الدراسة	**7**
4. أهمية الدراسة	**8**
5. أهداف الدراسة	**8**
6. تحديد المفاهيم	**9**
7. الدراسات السابقة	**11**
الفصل الثاني: دافعية الانجاز	

تمهيد	**23**
1.مفهوم دافعية الانجاز	**24**
2. نظريات دافعية الانجاز	**25**
3.أنواع الدوافع	**34**
4.وظائف الدافعية	**38**
5.أهمية دافعية الانجاز	**39**
6.مكونات دافعية الانجاز	**40**
7.مصادر دافعية الانجاز.	**42**
8.قياس دافعية الانجاز	**44**
ملخص الفصل.	**47**
الفصل الثالث: تقدير الذات	
تمهيد	**50**
1.مفهوم تقدير الذات	**51**
2.أقسام تقدير الذات	**54**

3.مستويات تقدير الذات	**54**
4.أهمية تقدير الذات	**56**
5.نظريات تقدير الذات	**58**
6. الطرق والظروف المناسبة لتنمية تقدير الذات	**60**
ملخص الفصل.	**61**
الفصل الرابع: مستشار التوجيه المدرسي والمهني	
تمهيد	**64**
1. ظهور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر	**65**
2. الحاجة إلى مستشار التوجيه المدرسي والمهني	**66**
3. تعريف مستشار التوجيه المدرسي والمهني	**68**
4. مهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني	**68**
5. الإطار المكاني لعمل مستشار التوجيه المدرسي والمهني	**71**
6. الصعوبات التي تواجه المستشار في أدائه لمهامه	**73**
ملخص الفصل.	**74**

الجانب التطبيقي	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
1. منهج الدراسة	**77**
2. مجتمع الدراسة	**77**
3. عينة الدراسة	**78**
4. أدوات الدراسة	**79**
5. حدود الدراسة	**83**
6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	**84**
الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة	**88**
1. عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة	**88**
2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى	**89**
3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية	**90**
ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة	**91**

1. مناقشة نتائج الفرضية العامة	**91**
2. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى	**92**
3. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية	**92**
الاستنتاج العام	**94**
الخاتمة	**96**
توصيات.	**97**
قائمة المراجع	**99**
الملاحق	**105**

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	تعداد موظفي التوجيه	**65**
02	تقسيم عينة الدراسة حسب الجنس	**78**
03	فقرات ضمن الأبعاد في الصيغة النهائية لمقياس(دافعية الانجاز)	**79**
04	تصنيف درجات مقياس(دافعية الانجاز)	**80**
05	تصنيف درجات مقياس(تقدير الذات)	**83**
06	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة دلالة الارتباط والمؤشر والدلالة الإحصائية للعينة على نتائج الدافعية للانجاز وتقدير الذات	**88**
07	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وك 2 والمؤشر ومستوى الدلالة الإحصائية لعينتين متجانستين على نتائج الدافعية للانجاز	**89**
08	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) المحسوبة والمؤشر ومستوى الدلالة الإحصائية للعينة على نتائج الدافعية للانجاز وتقدير الذات.	**90**

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	هرمية ماسلو للحاجات	35

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مصادر تدني مستوى الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني ومدى انعكاساتها على تقدير الذات لديهم وتهدف أيضا إلى معرفة الفروق الموجودة بين الجنسين في الدافعية للإنجاز وكذا في تقدير الذات، أي أن هذه الدراسة تهدف إلى الإجابة على التساؤلات التالية :

1. هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين مستوى الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للإنجاز بين الجنسين (ذكور ،إناث).
3. هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى تقدير الذات بين الجنسين (ذكور، إناث).

ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية قامت الباحثتان بوضع الفروق التالية:

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين مستوى الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.
- توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الدافعية للإنجاز بين الجنسين (ذكور ، إناث).
- توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى تقدير الذات بين الجنسين (ذكور ،إناث).

وبغرض اختبار هذه الفرضيات اتبعنا الإجراءات المنهجية التالية:

- اعتمدنا على المنهج الوصفي لأنه الأنسب لتناول موضوع دراستنا .
- كما اعتمدت الدراسة على أداتين هما : مقياس دافعية الانجاز لعبد الحق بركات ومقياس تقدير الذات لكوبر سميث وذلك لاختبار فروض الدراسة .
- بلغت عينة الدراسة من 30 مستشاراً منهم 15 ذكور و15 إناث من مختلف مدارس الولاية.

ولمعرفة صحة الفرضيات من عدمها ثم استخدام معامل الارتباط " بيرسون" للكشف من العلاقة بين المتغيرين ، واختبار "ت" لحساب دلالة الفروق .

وفيما يخص نتائج بحثنا تلخصت فيما يلي :

- الفرضية الأولى : والتي تنص على أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين الدافعية للانجاز وتقدير الذات لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني تحقّقت.
- أما الفرضية الثانية والتي تنص على وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى دافعية الانجاز بين الجنسين (ذكور، إناث) لم تتحقق .
- بينما الفرضية الثالثة تنص على وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى تقدير الذات بين الجنسين (ذكور ،إناث) تحقّقت.

وبعد مناقشة النتائج على ضوء الإطار النظري ، ونتائج الدراسات السابقة ثم اقتراح توصيات .

مقدمة عامة

مقدمة :

إن عملية التوجيه المدرسي والمهني تلعب دورا هاما في الوقت الراهن، حيث ظهرت الحاجة الماسة إلى وجود شخص مختص يكون ملما بمختلف أنواع المعارف التي تخص العملية التوجيهية ويعمل على تقديم يد العون للتلميذ.

هذا الشخص يعتبر أحد الموارد البشرية التي تعمل في المؤسسة التربوية ويسمى مستشار التوجيه المدرسي والمهني، حيث يقوم هذا الأخير بمساعدة التلميذ على تفهم نفسه وتحقيق تكيفا نفسيا واجتماعيا مع الفعل التربوي، باعتبار مستشار التوجيه المدرسي والمهني موردا بشريا فإنه يعيش وضعية مهنية معينة تؤثر في دافعيته للإنجاز بطريقة وعلى تقديره لذاته بطريقة أخرى.

كما يتعرض مستشار التوجيه المدرسي والمهني أثناء أداء عمليه إلى مشاكل عديدة وذلك لعدم انسجامه مع النظم والقوانين التي تفرضها عليه المؤسسة التي يعمل فيها، وبالتالي يحدث له تقدير ذات منخفض وذلك يفقده الثقة في قدراته، وفي إمكاناته، وقدرته على الانجاز، وبالتالي تؤثر سلبا على أداء عمله، ولقد دلت العديد من الأبحاث عن الدور الفعال الذي يلعبه تقدير الذات في دافعية الانجاز كدراسة "موراي" (1938) الذي أكد أن مظاهر الدافعية للانجاز تتضح من خلال سعي الفرد للقيام بالأعمال الصعبة وتفوقه على ذاته ومنافسته للآخرين والتفوق عليهم، كما أن ارتفاع تقدير الفرد لذاته يكون من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من قدرات وإمكانات، وقد توصل "ميشيل" (1961) في دراسة قام بها أن الدافع للانجاز يتكون من الأبعاد التالية: 1/ عامل الانجاز الأكاديمي والاقتدار، 2/ عامل تحقيق رغبة الانجاز، 3/ عامل الدافع إلى الانجاز غير الأكاديمي، 4/ عامل الرضا عن الذات وتقديرها، 5/عامل الضغط الخارجي للانجاز. (حسن أبو رياش وأخرون ، 2006 ، ص170)

ويرى "بوركي"(1970) أن الأفراد ذوي الانجاز المرتفع من المحتمل أن يطوروا مشاعر إيجابية عن قدراتهم الذاتية والعكس غير صحيح بالنسبة لذوي الانجاز المنخفظ، كما أضاف "جون جيلمور"(1974) أن هناك صلة قوية بين التقدير العالي للذات والإنتاجية العالية سواء كان ذلك من النواحي الأكاديمية أو الإبداعية أو القيادية، وبالمقابل تبين أن تدني تقدير الذات سمة من سمات ضعيفي الانجاز وقليلي الإبداع. (حسن أبو رياش وآخرون، مرجع السابق)

وتبين لنا مما سبق ذكره أهمية الدافعية للانجاز للفرد في تقديره لذاته ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على هذا الموضوع والذي يحمل عنوان مصادر تدني مستوى دافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني وانعكاساتها على تقدير الذات لديهم.

وتضم هذه الدراسة جانبين من البحث: نظري وتطبيقي:

أما الجانب النظري فيظم أربعة فصول حيث خصصنا الفصل الأول والذي كان حول الإطار العام للدراسة والإشكالية وفرضيات الدراسة وأهدافها وتحديد المفاهيم والدراسات السابقة

أما الفصل الثاني فكان حول الدافعية للانجاز حيث عرض فيه لمحة تاريخية عن تطور المفهوم، وأنواع الدوافع ووظائفها وأهمية الدافعية للانجاز، ومكوناتها، ومصادر الدافعية للانجاز ونظرياتها، وفي الأخير قياس الدافعية للانجاز

كما تمحور الفصل الثالث حول تقدير الذات والذي أشرنا فيه إلى مفهوم تقدير الذات ومفهوم الذات والفرق بينهما، وأقسام تقدير الذات، ومستوياتها، بالإضافة إلى أهميتها ومن ثم النظريات المفسرة لها، والظروف المناسبة لتنميتها.

كما تناولنا في الفصل الرابع ظهور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر، والحاجة إليه ثم تعريفه، ومهامه إلى الإطار المكاني لعمله والصعوبات التي تواجهه في أدائه لمهامه.

أما الجانب التطبيقي فيستهله الفصل الخامس الخاص بأدوات البحث الإجرائية، كالمنهج المستخدم في هذا البحث وتقديم توضيح للعملية التي مر بها تحديد العينة وكيفية اختيارها، وعرض لأدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية، وكذلك الأساليب الإحصائية المستخدمة للوصول إلى نتائج البحث

أما الفصل السادس فقسمناه إلى شقين: الشق الأول خصصناه لعرض وتحليل نتائج الدراسة لغرض التأكد من صحة الفرضيات من عدمها، أما الشق الثاني خصصناه لمناقشة وتفسير تلك النتائج.

وفي الأخير تم عرض استنتاج عام وخاتمة للدراسة ككل والخروج بمجموعة من التوصيات.

الجانب النظري

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة.
2. تساؤلات الدراسة.
3. فرضيات الدراسة.
4. أهمية الدراسة.
5. أهداف الدراسة.
6. تحديد المفاهيم.
7. الدراسات السابقة.

1. إشكالية الدراسة :

يعتبر هنري موراي (H.Murry) من أهم رواد البحث في مجال الدافعية حيث بيّن أنها تقوم على مجموعة من الحاجات منها: الحاجة إلى الانجاز، ثم جاء من بعده كل من ماكليلاند واتكنسون (M'cclelland et Atkinson) ليطوّرا بأبحاثهما الإمبريقية موضوع الدافع للانجاز، ويضعا تصوّرا ممتدا لأفكار موراي وهذا التصور النظري يسمى بنظرية الدافع للانجاز، ولقد تشعب موضوع الدافعية وأصبح في الإمكان النظر إليه من أكثر من زاوية كما أصبح له أكثر من تعريف، ولعل منشأ هذا الاختلاف يعزى إلى اختلاف وتشعب الطبيعة الإنسانية، وبغض النظر عن تباين الآراء في موضوع الدافعية إلا أن هناك اتفاقا على أن الدافعية ذات ارتباط وثيق بسلوك الفرد ويمكن تفسير كثير من السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد وأدائه لمطلب ما، كما أن أداء الفرد وقيامه بمطالب معينة مرهونة بنوعية الدافعية لديه، كما أن سبب اختلاف سلوك الأفراد من الناحية الكمية والكيفية في الموقف الواحد أو تباين سلوك الفرد في المواقف المختلفة يتجه دائما إلى موضوع الدافعية.

(رشاد عبد العزيز علي ،1994، ص105)

ويقرّر ماهر (maher) أنه يمكن استنتاج العلاقة بين الدافعية بالسلوك من خلال الخصائص التالية:

– **اتجاه السلوك:** ويقصد به اختيار الفرد لمطلب ما دون غيره يعبر عن أن هذا الشخص أكثر دافعية لهذا العمل دون غيره.

– **المثابرة:** وتعني أن الوقت الذي يقضيه الإنسان بعمل ما ، هو أحد مؤشرات الدافعية فكما طالت الفترة الزمنية التي الفرد في عمل معين دون الالتفات إلى المشيرات المنشئة المحيطة، يمكن الاستنتاج بأن ذلك نابع من دافعية الفرد للعمل.

– **استمرارية الدافعية:** ويقصد بها رغبة الفرد في العودة التلقائية لعمل ما كان قد تركه ويعبّر بدرجة واضحة عن مستوى دافعيته لهذا العمل. (رشاد عبد العزيز علي ، مرجع السابق)

وعلى جانب آخر، يعد مفهوم الذات نتاج للتفاعلات الاجتماعية، كما أنه في حدّ ذاته ليس شيئا يمكن ملاحظته ولكن يمكن استنتاجه من سلوك الفرد، وتنمو الذات من الخبرة والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين خاصة ذوي الدلالة كالوالدين، وهي تنظيم ديناميكي يتغير بالخبرة ويبدو أنها تسعى للتغير واستيعاب المزيد من المعلومات كما أنها جوهرية لقيام الفرد بوظيفته، ويجب الحفاظ على انتظامها، فإذا ما هدّد هذا التنظيم يشعر الفرد بالقلق ويحاول الدفاع عن نفسه ضدّ التهديد، وإن فشل هذا الدفاع فان هذا التنظيم يتعرض للانهيار والتحطيم، كما أنها تحتوي على عدة ذوات امبريقية كالذوات الجسمية والروحية والاجتماعية، بالإضافة إلى أنها تحتوي على عدة فئات منها: الكفاءة العقلية، والكفاءة الجسمية، وما إذا كان الفرد اجتماعية أو خجولا.

(رشاد عبد العزيز علي ،1994، ص 106)

وبالإضافة إلى ذلك فان مفهوم الفرد عن ذاته ذو تأثير كبير على كثير من جوانب سلوكه كما انه متعلق بشكل مباشر بحالته العقلية وشخصيته بوجه عام، ويميل أولئك الذين يرون أنفسهم أنهم غير مرغوبين ولا قيمة لهم إلى السلوك وفق الصورة التي يرون أنفسهم عليها، كما يميل أصحاب المفهوم الواقعي عن أنفسهم إلى التعامل مع الحياة والناس بأساليب واقعية، كما يتجه من لديهم مفهوم منحرف أو شاذ عن أنفسهم إلى سلوك بأساليب منحرفة أو شاذّة، وعلى هذا تعدّ المعلومات الخاصة بكيفية إدراك الفرد لذاته ضرورية إذا حاول البعض القيام بدور في مساعدة هذا الفرد أو محاولة الوصول إلى تقويمه.

واستنتاجا لما سبق تعدّ الدافعية للانجاز متغيرا مكن (غامض) المتغيرات الديناميكية في الشخصية، بمعنى أن هذه الدافعية شأنها شأن غيرها من الدوافع تتأثر بالمتغيرات الأخرى في الشخصية وتؤثر فيها، وقد انتهى ما كليلاند وآخرون M’cclelland et all إلى أن الدافعية للانجاز في مجتمع ما ترتبط بالبناء القيمي السائد في هذا المجتمع، وحيث أن هذا البناء يحدد لأفراد المجتمع ما يستهدفونه في سلوكياتهم وما يسعون لتحقيقه وهكذا فعندما ينظر المجتمع إلى قيم الانجاز كقيم عليا يسعى إليها ويعرض عليها فان ذلك يستتبعه أن يعمل على نقل هذه القيم وما يرتبط بها من حاجات إلى أبنائه ويتخذ من نشاطاتها محور الثواب والعقاب اتجاه هؤلاء الأبناء، وعليه لا يمكن بأي حال من الأحوال تناول قيم الفرد وحاجاته بمعزل عن فكرة هذا الفرد عن نفسه أي مفهومه عن ذاته، لأن مفهوم الفرد عن ذاته يعتبر في جانب كبير منه إنعكاسا لمفهوم الآخرين عنه.

(رشاد عبد العزيز علي ، مرجع السابق)

ولقد تعددت الدراسات التي تناولت طبيعة العلاقة بين الدافعية للانجاز ومفهوم الذات مثل دراسات (حسيني 1986Huseini) و(بوركي 1970 Purkey)

كما أنه يلاحظ أن معظم الدراسات ومنها دراسة كل من (Watson 1974, Johnson 1977 Lawhorn 1979, Robertes 1984, Fairchild 1967,)التي اعتبرت الدافع للانجاز متغير أحادي البعد بالإضافة إلى اعتبار مفهوم الذات أحادي البعد في حين أنه توجد بعض الدراسات كتلك الدراسة التي أجراها كل من (Mitchell 1961 ,Latta 1978, Moussa 1985) اعتبرت الدافع للانجاز متعدد الأبعاد

ودراسات أخرى (لمحمد عماد الدين و1950 Cattell) اعتبرت مفهوم الذات متعدد الأبعاد

ولكن لم توجد دراسات تناولت الكشف عن طبيعة التداخل بين المفهومين.

(رشاد عبد العزيز علي ،1994 ص107)

سنحاول في هذه الدراسة وانطلاقا من ما سبق محاولة البحث عن طبيعة العلاقة بين كل من مفهوم الدافعية للانجاز ومفهوم تقدير الذات، ومنه تكون إشكالية بحثنا كما يلي:

التساؤل الرئيسي :

- هل توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين دافعية إنجاز مستشاري التوجيه المدرسي و المهني وتقدير الذات لديهم ؟

- **التساؤلات الجزئية :**

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في درجة تقدير الذات لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني ؟

2. فرضيات الدراسة:

للإجابة عن التساؤلات السابقة تمت صياغة الفرضيات التالية::

الفرضية الرئيسية :

– توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين مستوى الدافعية للانجاز ودرجة تقدير الذات لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني .

الفرضية الجزئية الأولى :

1 – توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور الإناث في مستوى الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني .4

الفرضية الجزئية الثانية :

2 – توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في درجة تقدير الذات لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني .

3.أهمية الدراسة:

يمكن حصر أهمية هذه الدراسة في العناصر التالية:

- من خلال النظر إلى عنوان المذكرة يمكن التعرف على أهمية هذه الدراسة.
- لأنها تدرس أسباب تدني مستوى دافعية الانجاز لدى كل من مستشار التوجيه المدرسي والمهني.
- تسعى هذه الدراسة جاهدة لمحاولة التعرف على مدى تأثير وتأثر كل من دافعية الانجاز وتقدير الذات.
- معظم الدراسات اعتبرت أن الدافعية للانجاز متغير أحادي البعد، كما اعتبرت دراسات أخرى أن مفهوم تقدير الذات مفهوم أحادي البعد، وتوجد دراسات أخرى اعتبرت أن مفهوم تقدير الذات والدافعية للانجاز متعدد الأبعاد، ولكن لا توجد دراسات تناولت تداخل بين المفهومين وبالتالي تكمن أهمية هذه الدراسة في الكشف عن مدى تداخل بين المفهومين التاليين (الدافعية للانجاز وتقدير الذات).

4.أهداف الدراسة:

1. تهدف هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين الدافع للانجاز وتقدير الذات لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني.
2. محاولة التعرف على مدى تأثير تدني الدافعية للانجاز على تقدير الذات لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني.
3. تهدف إلى التعرف على الفروق بالدافعية للانجاز وكذا تقدير الذات بين مستشاري التوجيه المدرسي والمهني حسب متغير الجنس(ذكر / أنثى)
4. التعرف على المصادر الكامنة وراء تدني الدافعية للانجاز.

5.تحديد المفاهيم :

1. مفهوم دافعية الإنجاز:

أ- التعريف الاصطلاحي :

حسب "ماكليلاند Mac Celland" على أنه الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز والتفوق والرغبة في النجاح .

(مصطفى حسين باهي ، أمينة إبراهيم شلبي ، 1998 ، ص 23)

ويعرفه أيضا "فاروق موسى" بأنه الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي . (عبد اللطيف محمد خليفة ، 2000،ص94)

ب - التعريف الإجرائي :

الدرجة التي يحصل عليها الفرد في مقياس الدافعية للإنجاز المستخدم في هذه الدراسة .

و تشير الدرجة العالية (120 فما فوق) في هذا المقياس إلى مستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز في حين تشير الدرجة المنخفضة (80 فما أقل) إلى مستوى منخفض من دافعية الإنجاز .

2- مفهوم تقدير الذات:

أ - التعريف اللغوي :

تقدير ،تقييم، تثمين ،أي أعطى له القيمة والاعتبار ،قيم تقييمي لمثير ووظيفة تقييم موضوعي .

وتقدير الذات هو أعطاء قيمة شخصية لمهارات وقدرات الفرد والتي تتوافق مع صورته الذاتية وتكون مبنية حسب المعايير الخارجية .

(أحمد عايدة وآخرون ،1989 ،ص 970).

ب - التعريف الاصطلاحي:

عرف كوبر سميث تقدير الذات على أنه : تقييم يضعه الفرد لنفسه ويعمل على المحافظة عليه ويتضمن تقدير الذات : اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحلو ذاته ، كما يوضح مدى إعتقاد الفرد بأنه هام وقادر وناجح وكفؤ .)

(cooper smith . 1984 . p10)

يرى "كوبر سميث " أن تقدير الذات هو حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية ، كما يعبر عن اتجاه الفرد نحو نفسه أو معتقداته عنها ، وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين عن طريق التقارير اللفظية والسلوك الظاهر .

عرف روزنبرج " Rosenberg" تقدير الذات أيضا بقوله أنه :اتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أو موجبة ،نحو نفسه فتقدير الذات المرتفع يعني أن الفرد يعتبر نفسه ذات قيمة وأهمية ،بينما يعني تقدير الذات المنخفض عدم رضا الفرد عن ذاته أو رفضها واحتقارها .

(إبراهيم فيوليت فؤاد ، 1998م ص 192).

بالنسبة لـ " روزنبرج " تقدير الذات :اتجاهات الفرد نحو نفسه ، بحيث تكون الاتجاهات إما سالبة أو موجبة ، إذا كانت بالإيجاب فإن الفرد يشعر بالرضا عن ذاته أما إذا كانت بالسلب فإنه يشعر برفض ذاته.

كلمة تقدير هي ترجمة للكلمة الفرنسية Estime المشتقة من فعلEstimer ذو الأصل اللاتيني "Oestimare" والتي لها معنى مزدوج وتفيد "تحديد قيمة الشيء"، وإعطاء رأي حول شيء وثمّة علاقة بين تقدير الذات ومفاهيم متداولة بكثرة، كالوعي بالذات،الثقة بالذات،وتوازن الذات وغيرها من المفاهيم أما بالنسبة لـ « Charles H, Cooley » فتتلخص فكرته في أن تقدير الذات هو نتاج الأحكام الاجتماعية،وكيف يرى الآخر الفرد أي أن تقدير الذات هنا بمثابة المرآة الاجتماعية، ويعني هذا أن نظرة الآخر هي التي تعكس تقدير الذات لذاته . (إبراهيم فيوليت فؤاد ، مرجع السابق)

ج – التعريف الإجرائي :

يعرف تقدير الذات إجرائيا في الدراسة الحالية ، بالدرجة التي يحصل عليها مستشار التوجيه المدرسي والمهني على مقياس تقدير الذات " لكوبر سميث ".

3– مفهوم مستشار التوجيه المدرسي والمهني:

أ – التعريف الاصطلاحي :

المستشار: هو العليم الذي يؤخذ برأيه في أمر هام علمي أو فني أو سياسي أو قضائي .

(أحمد بن صاولة ،2000 ،ص41)

وبالتالي ليس اعتباطا أن تستخدم نفس كلمة "مستشار" وظيفة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني فالمعلومة التي تقدم للمعني "المسترشد" تبنى على أساس موضوعي وتهدف إلى مساعدته .

ويعرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسيّ :" أنه المورد البشري الذي يقدم وظيفته ليتمكن من قدر من الرضا لاحتياجات التلميذ فهو يساعده على إعداده لمشروعه الدراسي والمهني .

ويعرف أيضا : "أنه الشخص الذي يؤدي وظيفة الإرشاد لمساعدة الأفراد والجماعات التعليمية وينظم ويحلل المعلومات حول الطلاب من واقع السجلات والإختبارات والمقابلات ،إلى جانب المصادر الموثقة وذلك لتقييم ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم وخصائصهم الشخصية للمساعدة في التخطيط التعليمي والمهني ، ويدرس المعلومات المهنية والتعليمية والاقتصادية لاستخدامها في مساعدة المسترشدين للتخطيط لموضوعاتهم التربوية والمهنية ويساعد الأفراد في التغلب على مشكلاته .

(محمد المشايقة ، د س، ص 283)

و من خلال التعريفين السابقين نستخلص ما يلي :

- أن مستشار الإرشاد والتوجيه مختص في عملية الإرشاد والتوجيه .
- مساعدة الفرد على التعرف على ميوله ورغباته وقدراته
- مساعدته على حل مشاكله النفسية والاجتماعية .
- توجيه التلميذ تعليميا ومهنيا .

ب – التعريف الإجرائي :

مستشار التوجيه هو أحد موظفي قطاع التربية والتعليم يسهر على تنفيذ برنامج الإرشاد والتوجيه المدرسي المسّطر من طرف مديرية التقويم والتوجيه والاتصال وهو أحد هياكل وزارة التربية الوطنية ، كما يعرف على أنه المسؤول الأول على تنفيذ عملية التوجيه المدرسي والمهني، وهو مختص في التوجيه ويعتبر من اقدر الناس على جمع كافة المعلومات حول الطالب المراد توجيهه واستغلاله باعتماد مبادئ وتقنيات علم النفس.

6. الدراسات السابقة :

تعددت الدراسات والبحوث التي تناولت الدافعية للانجاز وتقدير الذات، فهناك تعريفات تناولت مفهوم الذات على بعض أبعاد الدافعية للانجاز مثل الكفاءة العقلية، وإدراك القدرات العقلية كما أن هناك تعريفات أخرى تناولت مفهوم الدافعية للانجاز على بعض أبعاد مفهوم الذات مثل: الذات المثالية، وتقدير الذات، احترام الذات، استحسان الذات، إثبات الذات، كما يوجد دراسات أخرى كدراسة

كوبر سميث (Cooper Smith 1959) التي انتهت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين المفهومين أي يوجد تداخل بين الدافعية للانجاز وتقدير الذات.

أولا: الدراسات التي اهتمت بموضوع الدافعية للإنجاز

ومن بين هذه الدراسات نجد:

1. دراسة عربية:

- دراسة فاروق عبد الفتاح موسى 1986م:

بعنوان: علاقة الدافع للإنجاز بالجنس والمستوى الدراسي لطلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية.

أهداف الدراسة:

- الكشف عن الفروق بين طلاب وطالبات الجامعة السعوديين في مستوى الدافع للإنجاز.
- معرفة مدى اختلاف مستوى الدافع للإنجاز لدى الطلاب والطالبات باختلاف المستوى الدراسي.

عّينة الدراسة:

- اشتملت على 362 فرداً منهم 225 طالب، 137 طالبة.

أداة الدراسة:

اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين.

نتائج الدراسة:

- متوسط درجات الطلاب في الدافع للانجاز أعلى من متوسطات الطالبات بصفة عامة.
- لا يزداد مستوى الدافع للانجاز لدى الطلاب مع تقدم المستوى الدراسي بمقادير ذات دلالة.
- يزداد مستوى الدافع للانجاز لدى الطالبات مع تقدم المستوى الدراسي بمقادير ذات دلالة إحصائية.

مما سبق ذكره في هذه الدراسة فقد تعرضت بعلاقة الدافعية للانجاز بجوانب مختلفة، كعلاقتها بالجنس والمستوى الدراسي.

2. دراسة أجنبية:

دراسة أتيرو وهوبيكنس Otero et Hopkins 1992م:

بعنوان: العلاقة بين الانجاز الأكاديمي والقدرة على الملاحظة الذاتية لدى طلاب المدارس الثانوية الاسبانية.

أهداف الدراسة:

- الكشف عن العلاقة بين الانجاز الأكاديمي والقدرة على الملاحظة الذاتية.
- فهم الجوانب المعرفية لطلاب المدارس الثانوية الاسبانية.

عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة 218 طالباً (113 إناث و105 ذكور)، ويمثلون الطلاب جميع الصفوف من المدارس العليا في اسبانيا.

أداة الدراسة:

- مقياس القدرة على المشاهدة الذاتية.

نتائج الدراسة:

- وجود علاقة دالّة بين متوسط درجات القدرة على المشاهدة الذاتية لفهم الجوانب المعرفية وبين معدّل درجات الصف.
- وجود ارتباط مرتفع بين القدرة على المشاهدة الذاتية وبين مستوى الصفّ.
- عدم وجود فروق دالّة بين الطلاب والطالبات في الدافعية للانجاز.

فقد كشفت هذه الدراسة عن العلاقة بين الانجاز الأكاديمي والقدرة على الملاحظة الذاتية لدى طلاب المدارس الثانوية وذلك في البيئة الاسبانية.

ثانيا: الدراسات التي إهتمت بموضوع تقدير الذات

1. دراسة عربية:

دراسة موسى عبد الخالق جبريل 1983م

بعنوان: تقدير الذات والتكيّف المدرسي لدى الطلاب الذكور، دراسة ميدانية في المدارس الثانوية الأكاديمية والمهنية في الأردن.

أهداف الدراسة:

– الكشف عن الفرق في الآداء بين أفراد العينة في اختبار تقدير الذات تبعاً للتخصّص العلمي والتدرّج في الصفوف.

– الكشف عن نوع العلاقة بين تقدير الذات المرتفع والتكيّف المدرسي عند الطلاّب في موضوع الدراسة.

عينة الدراسة:

بلغ عدد أفراد العينة 1341 من طلبة المدارس الثانوية العامّة، و286 من طلبة المدارس المهنية الثانوية في الأردن، ثمّ أخذهم بالطريقة الطبقية العشوائية.

أدوات الدراسة:

– اختبار تقدير الذات من إعداد الباحث.

– اختبار التكيّف المدرسي من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة:

– يوجد فروق ذو دلالة إحصائية في تقدير الذات بين مجموع طلبة الصفوف الثانوية في القسم العام والقسم الثانوي المهني لصالح طلاب الثانوي العام.

– يوجد فروق ذو دلالة إحصائية في تقدير الذات بين طلبة الصف الأول ثانوي مهني، والصف الأول ثانوي عام لصالح طلاب الصف الأول الثانوي العام، وكذلك بين طلبة الصف الثاني ثانوي عام والصف ثاني ثانوي مهني لصالح طلاب الثانوي العام.

– لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية في تقدير الذات بين طلاب الثالث ثانوي العام والثالث ثانوي مهني.

– يوجد فروق ذو دلالة إحصائية في تقدير الذات بين عينة الفرع العلمي وعينة الفرع الأدبي لصالح الفرع العلمي، بينما لا يوجد فرق بين عيّنة الفرع الصناعي والفرع التجاري.

- توجد علاقة دالة إحصائياً بين تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى طلبة مدارس الثانوية للذكور.

تناولت هذه الدراسة تقدير الذات مع جوانب أخرى غير الدافعية للانجاز، حيث ثبت وجود علاقة دالّة إحصائياً بين تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى طلبة مدارس الثانوية للذكور.

2. دراسة أجنبية:

دراسة ترفينينو Trevinino 1991م:

بعنوان: تغيرات التقييم في تقدير الذات وطموحات الحياة العلمية لدى شباب المدارس العليا الاسبانية.

هدف الدراسة:

- تحديد فاعلية البرنامج الصفي في تعديل مستوى تقدير الذات لدى شباب المدرسة الاسبانية.

نتائج الدراسة:

- تمّ التوصل إلى أن شباب المدرسة الاسبانية الذّين حضروا برنامج الشباب الصيفي لوحظ عليهم تحسّن في طموحاتهم وفي تقديرهم لذواتهم بشكل عام.
- اهتمت هذه الدراسة بوضع برامج تربوية نفسية لتحسين تقدير الذات لدى الطلّاب.

ثالثا: الدراسات التي اهتمت بموضوع الدافعية للانجاز وتقدير الذات معاً.

1. دراسة عربية:

دراسة إبراهيم جيّد جبره عبد الملك 1988م:

بعنوان: علاقة الدافعية للانجاز ببعض متغيرات الذات (الشخصية، تقدير الذات مركز التحكم الخارجي، الجنس، التخصص الدراسي)

أهداف الدراسة:

- دراسة العلاقة بين الدافعية للانجاز ومركز التحكم الخارجي.
- دراسة العلاقة بين الدافعية للانجاز وتقدير الذات.

- دراسة العلاقة بين الدافعية للانجاز وكل من الجنس والتخصص الدراسي (علمي وأدبي)

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 107 تلميذ من المرحلتين الإعدادية والثانوية (50 تلميذ و57 تلميذة)

أدوات الدراسة:

- اختبار الدافعية للانجاز (تعريب وتقنين فاروق عبد الفتاح موسى).
- اختبار تقدير الذات (تعريب وتقنين فاروق عبد الفتاح موسى ومحمد دسوقي).
- اختبار مركز التحكم (تعريب وتقنين فاروق عبد الفتاح موسى).
- اختبار الذكاء المصوّر (إعداد احمد زكي صالح).

نتائج الدراسة:

- توجد علاقة سالبة بين الدافعية للانجاز ومركز التحكم الخارجي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.

- توجد علاقة موجبة بين الدافعية للانجاز وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة عندما يتشابه التخصص.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة القسم العلمي وطلبة القسم الأدبي في الدافعية للانجاز.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في الدافعية للانجاز لصالح الطالبات.

- عمل مشروع تطبيقي في ضوء نتائج الدراسة، من أهم أهدافه زيادة الدافعية للانجاز لدى مجموعة المنخفضين في الدافعية للانجاز في سبيل تحقيق ذلك صمم الباحث برنامجا قائما على الأداء وقد اثبت هذا البرنامج فعاليته في زيادة الدافعية للانجاز لدى هذه المجموعة.

اشتملت هذه الدراسة على متغيّري الدراسة، حيث انتهت إلى وجود علاقة موجبة بين الدافعية للانجاز وتقدير الذات، وفي ضوء هذه الدراسة برنامج قائم على الأداء أثبت فعاليته في زيادة الدافعية للانجاز لدى الطلبة.

دراسة نبيل محمد الفحل 2000 م :

بعنوان : تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية – دراسة ثقافية

أهداف الدراسة :

- الكشف عن نوع أو طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية
- التعرف على الفروق بين الطلاب المصريين والطلاب السعوديين في كل من تقدير الذات والدافعية للإنجاز

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من 120 طالبا (60 طالب مصريا و60 طالب سعوديا) من مرحلة الثانوية

أدوات الدراسة :

مقياس تقدير الذات للكبار إعداد " كوبر سميث "1981 م ، وإختبار الدافع للإنجاز "لهيرمانز" ترجمه إلى العربية " فاروق عبد الفتاح موسى " 1981 م .

نتائج الدراسة :

- توجد علاقة إرتباطية موجبة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز سواء لدى الدى الطلاب المصريين أو السعوديين .
- توجد فروق دالة بين متوسط درجات تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى الطلاب المصريين ومتوسط درجات تقدير الذات لدى الطلا ب السعوديين .
- لا توجد علاقة فروق دالة بين متوسط درجات الدافعية للإنجاز لدى الطلاب المصريين ومتوسط درجات الدافعية للإنجاز لدى الطلاب السعوديين .

اشتملت هذه الدراسة تناول الدافعية للإنجاز وتقدير الذات في كل من مصر والسعودية والتي كانت من بين نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز سواء لدى الطلاب السعوديين أو المصريين .

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة، والتي اقتصرت على الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية ومتغيراتها، وهي تلك الدراسات التي تناولت الدافعية للانجاز من جهة وتقدير الذات من جهة أخرى، والدراسات التي تناولت العلاقة بين هذين المتغيرات، ويمكن عرض الملاحظات الآتية على تلك الدراسات على النحو التالي:

من حيث مكان إجراء الدراسة:

تختلف الدراسة من حيث مكان إجرائها فبعضها أجريت في بلدان عربية كدراسة "فاروق عبد الفتاح موسى 1986م" في المجتمع السعودي، ودراسة "موسى عبد الخالق جبريل 1983م" بالأردن ودراسة "إبراهيم جيّد جبره عبد الملك 1988م " بمصر، والبعض الآخر في البلدان الأجنبية، كدراسة "أتيرو وهوبكنس 1992" باسبانيا .

- أمّا من حيث البيئة التي طبّقت فيها الدراسة الحالية، فتمثّل البيئة الجزائرية.

من حيث نوع العينة:

هناك تباين من حيث عدد أفراد العينة التي أجريت عليها الدراسات السابقة، فقد كانت أصغر عينة حسب الدراسات المحدّدة، دراسة إبراهيم جيدة جبرة عبد الملك حيث تكونت من 107 تلميذ من المرحلتين الإعدادية والثانوية (50 تلميذ و57 تلميذة)، أما الدراسات التي استخدمت عيّنات كبيرة فنجد دراسة " موسى عبد الخالق جبريل 1983م"، التي تكونت من 1626 من طلبة مدارس الثانوية أما الدراسة المحلية فقد تكونت عينة الدراسة من 30 مستشار توجيه مدرسي ومهني.

كما اختلفت عّينات الدراسات، فبعضها أجريت على طلاب الجامعة كدراسة "فاروق عبد الفتاح موسى 1986م" ودراسة "تريفينينو 1991م"، ودراسات أخرى أجريت على طلاب الثانوية كدراسة " موسى عبد الخالق جبريل 1983م"، كذلك دراسة " أتيرو وهوبكنس 1992م"، ودراسة "إبراهيم جيّد جبره عبد الملك 1988م" على طلاب الثانوية والإعدادية، أما الدراسة الحالية قد تمّ إجراءها على عينة الراشدين من مستشاري التوجيه المدرسي والمهني، وهي الدراسة التي تسعى لدراسة هذه الفئة.

من حيث أدوات الدراسة:

لقد اختلفت بعض الدراسات من حيث نوع الأداة المستخدمة، فقد استخدمت بعض الدراسات أداة بحثها من إعداد الباحث نفسه كدراسة "موسى عبد الخالق جبريل 1983م" وبعضها الأخر استخدمت أدوات جاهزة كدراسة "فاروق عبد الفتاح موسى 1986م"، ودراسة "أتيرو وهوبكنس 1992م"، ودراسة " إبراهيم جيّد جبره عبد الملك 1988م"، ودراسة نبيل محمد الفحل ، باستخدام مقاييس تقدير الذات والدافعية للانجاز، أما الدراسة الحالية فاستخدمنا فيها مقياس تقدير الذات لـ"كوبر سميث" مقياس الدافعية للانجاز.

من حيث النتائج:

أشارت بعض الدراسات إلى أن هناك علاقة إيجابية بين الدافعية للانجاز وتقدير الذات كدراسة " إبراهيم جيّد جبره عبد الملك 1988م" و"دراسة نبيل محمد الفحل 2000 م" والتي أشارت أيضا إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط تقدير الذات لدى الطلاب المصريين والسعوديين وعدم وجود فروق دالة بين متوسط درجات الدافعية للإنجاز لدى الطلاب المصريين والسعوديين .

كما أشارت بعض الدراسات الأخرى إلى أن مستوى الدافعية للانجاز للطلاب أكبر من مستوى الطالبات، كدراسة "فاروق عبد الفتاح موسى 1986م" والتي أشارت أيضا إلى عدم زيادة مستوى الدافعية للانجاز لدى الطلاب مع تقدم المستوى الدراسي بمقادير ذات دلالة، وارتفاع مستوى الدافعية للانجاز لدى الطالبات مع تقدم المستوى الدراسي بمقادير ذات دلالة إحصائية.

لقد أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق دالّة بين الطلاب والطالبات في الدافعية للانجاز كدراسة "أتيرو وهوبكنس 1992م" والتي أكدّت على وجود علاقة دالّة بين متوسط درجات القدرة على المشاهدة الذاتية لفهم الجوانب المعرفية وبين معدل درجات الصفّ.

كما أشارت دراسات أخرى إلى وجود فروق ذو دلالة إحصائية في تقدير الذات بين صفوف الثانوية في القسم العام والقسم الثانوي المهني كدراسة " موسى عبد الخالق جبريل 1983م".

أمّا دراسة "تريفينينو 1991م" فتوصلت أن الشباب الذين حضروا برنامج الشباب الصيفي لوحظ لديهم تحسّن في طموحاتهم وتقديرهم لذواتهم بشكل عام.

وعليه استفدنا من الدراسات السابقة في الإطار النظري والتطبيقي، كما ساعدتنا أيضا في تحديد أدوات الدراسة الحالية، وطريقة المعالجة الإحصائية، وكيفية تحليل المعطيات.

ومن خلاصة الدراسات السابقة توصلنا إلى وضع فروض الدراسة الحالية، فالنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات أكدت وجود علاقة وطيدة بين الدافعية للانجاز وتقدير الذات، حيث يؤثر تقدير الذات في الدافعية للانجاز تأثيراً إيجابياً أو سلبياً، وهذه النتائج ستساعدنا في تفسير نتائج الدراسة الحالية ومقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة حتى نتمكن من التعرف على أوجه الاتفاق والاختلاف بينها، وأخيرا صياغة مقترحات الدراسة.

الفصل الثاني

الدافعية للانجاز

الفصل الثاني : دافعية الإنجاز

تمهيد.

1.مفهوم دافعية الإنجاز.

2.نظريات دافعية الإنجاز.

3.أنواع الدوافع.

4. وظائف الدافعية.

5.أهمية دافعية الإنجاز.

6.مكونات دافعية الإنجاز.

7.مصادر دافعية الإنجاز.

8.قياس دافعية الإنجاز.

ملخص الفصل.

تمهيد:

حظي موضوع الدافعية للانجاز على اهتمام كبير من قبل علماء النفس والتربية، نظرا لاعتبارها المحرك الأساسي لسلوك الأفراد وتوجيهه، ولارتباطها الوثيق بنواتج السلوك، إذ يمكن من خلالها تفسير الكثير من أنماط السلوك، الأمر الذي جعل لها أهمية كبيرة ضمن موضوعات علم النفس، فوجهت إليها أنظار النفسانيين والتربويين لمحاولة فهم سلوك الإنسان ككلّ، والتنبؤ به، وكذا لمعرفة كيفية تحسين الأداء المدرسي على اعتبار أن الغاية من علم النفس هو فهم السلوك والتنبؤ به ومحاولة تعديله وتقويمه وهذا ما سنحاول التنويه إليه في هذا الفصل.

1. مفهوم الدافعية للانجاز:

لقد تناول العديد من المفكرين والباحثين موضوع الدافعية للإنجاز بالدراسة، وسنحاول عرض التعاريف التي قدمها هؤلاء لمفهوم الدافعية للإنجاز .

عرف "موراي" " Murry" حاجة للإنجاز بأنها تشير إلى رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك ومناقشة للآخرين ،و التفوق عليهم ، وتقدير الفرد لذاته من خلال الاستغلال الناجح لما لديه من قدرات وإمكانيات ،وقد أشار موراي إلى أن الحاجة للإنجاز قد أعطيت اسم إدارة القوة وقد افترض أنها تندرج تحت حاجة كبرى وأشمل وهي الحاجة إلى التفوق ، هذا ما يظهر من خلال التعريف الذي قدمه حول الدافعية للإنجاز حيث قال : " الدافعية هي رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة أمكن " .

أما ماكليلاند " Mac lelland " فقد واصل في نفس منحنى موراي لكنه استخدم الدافع للإنجاز بدل الحاجة للإنجاز ، حيث قدم بذلك إسهامات بالغة الأهمية من خلال الانتقال من تصور محدد بالحاجة إلى تصور وجداني محدد بالتوقع ، وقد عرف الدافع للإنجاز " بأنه يشير إلى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء ، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في مستوى محدد من الامتياز .

(عبد اللطيف محمد خليفة ، بدون سنة ، ص 89)

أما رجاء محمود أبو علام فتعرف الدافع للإنجاز بأنه " حالة داخلية ترتبط بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به .

(رجاء محمود أبو علام ، 1986 ، ص 269)

ويتفق نبيل محمود الفحل مع هذا التعريف حيث يضيف إلى أن التفوق والامتياز خاصية تميز شخصية الأفراد الذين يتميزون بمستوى عالي من الدافعية للإنجاز ، حيث من طبيعة هؤلاء الأفراد السعي وراء البحث عن الأشياء الراقية حيث يقول " دافعية الإنجاز هي السعي اتجاه الوصول إلى مستوى من التفوق والامتياز وهذه النزعة تمثل مكونا أساسيا لدافعية الإنجاز ، وتعتبر الرغبة في التفوق والامتياز ،أو الإتيان بأشياء جديدة ذات مستوى راق ، خاص بهم خاصية مميزة لشخصية الأشخاص ذوي المستوى المرتفع في الدافعية .

أما الأحمد فعرفها : دافعية الإنجاز هي الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط السلوك ويوجهه .

(أمل الأحمد ،2001 ، 247 .)

وقد عرفها قشقوش : تعتبر الحاجة للإنجاز رغبة الفرد أو ميله للتغلب على العقبات وممارسة القوة والكفاح من أجل أداء المهام الصعبة بأقل شكل متاح ، وبأقصى سرعة ممكنة .

(قشقوش إبراهيم ، 1979 ، ص 15)

نستخلص من هذه التعاريف أن الدافعية للإنجاز مفهوم يشير إلى : استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة ، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل ، بغية الوصول إلى النجاح والتفوق ومنافسة الآخرين في ضوء مستوى معين للامتياز المحدد وفق معياره الخاص أو المعايير الاجتماعية.

2. نظريات الدافعية للانجاز:

منذ خمسينيات القرن السابق ظهرت إلى حيّز الوجود بعض النظريات في مراجع علم النفس كلّها تحاول أن تعطي تفسيرات مختلفة لدافعية الأفراد في مواقف الإنجاز، تتعلق بحياتهم العامة الأكاديمية منها والتعليمية أو المهنية.

أ- نظرية مدرج الحاجات:

قدمها "ابراهام ماسلو" حدد فيها سلسلة متدرجة مرتبة من أدنى إلى أعلى مراتب الحاجات الإنسانية، فأشار إلى أن الأفراد يشبعون حاجاتهم طبقا لنظام طبيعي لأولويات الجسم والعقل وقسّم هذه الأولويات إلى فئتين هما:

حاجات النقص: وتتضمن حاجات الضرورة والإلحاح أو الحاجات الأساسية للحياة والتي تتضمن حاجات الاستهلاك واستعادة الطاقة مثل الحاجة للطعام والشراب والنوم والحاجة، للشعور بالأمن والتي لها أولوية في حياة الإنسان.

حاجات النمو: تتضمن الحاجات النفسية الاجتماعية مثل الحاجة للحب والانتماء والصداقة والحاجة إلى تقدير الذات وفي رأي "ماسلوا" أن حاجات النقص يجب أن تشبع أولا قبل حاجات النمو، إذ أن الحاجة لطعام والحاجة للماء أكثر إلحاحا وتحمل أولوية أكثر من الحاجة للحب والصداقة وتقدير

الذات، كما أنها تشبّع حاجة من حاجات النقص، وقد أشار "مارتن" إلى أن تطبيق نظرية مدرج الحاجات قد تمكّن من المساعدة على فهم بعض الأعراض التي قد توقع الفرد لممارسة النشاطات.

(مصطفى حسين باهي، أمينة إبراهيم شلبي، 1998، ص 90)

ب- النظرية المعرفية الاجتماعية :

اقترح " باندورا" " Bandura (1986- 1977) النظرية الاجتماعية كتطوير لنظرية الاشتراط الإجرائي ، حيث يفترض أن المعارف تتوسط تأثيرات البيئة على سلوك الفرد ، وتتمثل هذه الأثيرات المعرفية على السلوك البشري في أحكام الناس على استطاعتهم وقدراتهم إنجاز أهداف معينة تتبلور في أداء مهام محددة في مجال معين ، يصطلح عليه باندورا (1986) بفعالية الذات ، وترتبط هذه الأحكام بمفهوم الكفاية التي هي توقعات النجاح .

ويوجد بعض الأدلة على أن فعالية الذات ربما تكون منبأ قويا جدا للأداء الأكاديمي عن قدرة المدركات العامة على التنبؤ بالكفاية الأكاديمية ولقد أوضح باندورا وجود ألربعة مصادر رئيسية للمعلومات عن أحكام فعالية الذات في المواقف الأكاديمية ، هي : الخبرة الفعلية ، والخبرة البديلة والاقتناع اللفظي والتنبيه الفيسيولوجي .

فتعتبر الخبرة الفعلية مصدرا هاما للمعلومات ، فتزيد النجاحات الماضية من تقييم الفعالية وتقلل الإخفاقات الماضية من هذا التقييم ، وتشتمل أحكام فعالية الذات على استنتاجات خاضعة لتأثيرات المعتقدات السابقة وتوقعات وصعوبة المهمة وكمية الجهد المبذول وكمية المساعدة الخارجية وعوامل أخرى .

وبالنسبة لتأثير الخبرات البديلة على مدركات فعالية الذات ، فقد يقتنع الأفراد أحيانا بأنهم قادرين على أداء المهمة بعد مشاهدة أفراد آخرين يقومون بهذه المهمة.

إلا أن الاقتناع اللفظي أقل تأثيرا من الخبرات الفعلية والبديلة في أحكام فعالية الذات، وقد لا يكون مؤثرا إلا إذا كان حقيقيا ومدعما بخبرة حقيقية، لكن التشجيع من الممكن أن يدعم ثقة الفرد بذاته لأداء مهمة معينة، وخاصة عندما يكون من شخص موثوق فيه.

أما عن التنبيه والاستثارة الفسيولوجية، فأحيانا يتصبب الفرد عرقا أو تزداد ضربات قلبه عندما يكون بصدد اختبار في حساب مثلا، فإذا أثرت حالة القلق سلبا على أدائه في الماضي، فمن المحتمل أن يفقد ثقته في قدرته على أدائه لاحقا، وعليه فإن انخفاض تقدير فعالية الذات يمكن أن يزيد من قلقه

وبناءا على ذلك يتدخل في قدرته على الفهم.

(زايد محمد نبيل ،2003، ص 69)

إن الدافعية عند "باندورا" تكوين معرفي وله مصدران :

الأول: تمثيل النتائج المستقبلية يستطيع أن يولد الدوافع الحالية للسلوك ، أي أن توقع السلوك المستقبلي يدفع الفرد لأن يسلك سلوكه المفترض ، ويحدث ذلك من خلال ملاحظة نتائج أنماط سلوكنا الحالي.

الثاني : تحديد المرامي والأهداف أو مستويات الأداء المرغوب فيه، أي أن إدراك سلوكنا على نحو مباشر والتفكير فيه والحكم عليه يزودنا ببواعث ذاتية على المثابرة في تحقيق مستويات تحديدها (في صورة أهداف).

نستنتج مما سبق أن النظرية المعرفية الاجتماعية تركز على فعالية الذات في تحديد السلوك، حيث تتدخل عدة عوامل بإمكانها أن تؤثر إيجابا أو سلبا على أداء الفرد ومنه على نتائجه، ومن بينها نجاح الفرد أو رسوبه في الماضي قد يؤثر على سلوكه في الحاضر، كما أن الخبرة البديلة، القلق والتوتر يؤثران على سلوكه، كما أن المستشار يحتاج إلى التشجيع من طرف الآخرين وذلك لتدعيم ثقته بنفسه. (سهير كامل احمد، 2003، ص174).

ت-نظرية التعلم الاجتماعي لروتر Rotter:

يبني "روتر" نظريته من مدخل نظرية التعزيز فيقول أن معتقدات الفرد عن ما يجلب له المكافآت وليس المكافآت في حدّ ذاته هي التي تزيد من تكرار السلوك ، فإن لم يدرك الفرد أن ما حصل عليه من مكافآت ناتج عن أنماط معينة في سماتهم الشخصية أو سلوكاتهم ، فإن هذه المكافآت لن تؤثر على سلوكياتهم في المستقبل .

ويفترض "روتر" مثل " أتكنسون" أن توقع المعززات وقيمتها هي التي تحدد السلوك، ومع ذلك فقد فسر القيمة بشكل أوسع من تفسير "أتكنسون" لها ، فترتبط قيمة التعزيز في نظرية " روتر "

ليس فقط باحتمالية النجاح، ولكن أيضا بحاجات الفرد وبارتباطها بالمعززات الأخرى.

(زيد نبيل محمد، 2003، ص 71)

ما يمكن استخلاصه أن نظرية التعلم الاجتماعي تبين أن أداء الفرد يتحدد حسب قيمة المعززات الموجهة إليه وكذلك حسب معتقداته ، فإن هذه الأخيرة تؤثر في أدائه وذلك حسب فهمه لها.

ث-نظرية التقرير الذاتي :

تؤكد هذه النظرية للدافعية الداخلية على الاستقلال الذاتي، ولقد اتفق علماء الدافعية للانجاز أمثال "دوشارم" Decharms و"ديسي وريان" Ryan et Deci ، وغيرهم على أن الأفراد يدفعوا داخليا لتنمية كفايتهم ، وأن مشاعر الكفاية تزيد الاهتمام الداخلي بالأنشطة .

إلا أنهم أضافوا حاجة فطرية أخرى هي الحاجة لأن يتمتعوا بالتقرير الذاتي ، فلقد افترض علماء هذه النظرية أن الأفراد يميلون بصورة فطرية للرغبة في الاعتقاد بأنهم يشتركون في الأنشطة بناء على إرادتهم الخاصة ، أي بناء على أنهم يريدون الاشتراك بالفعل ، وليس عن طريق فرض عليهم الاشتراك في الأنشطة ، ويفرق علماء هذه النظرية بين المواقف التي يدرك فيها الأفراد أنفسهم على أنها السبب في سلوكياتهم ، والتي يشيرون إليها بمصدر الضبط الداخلي ، وبين المواقف التي يعتقد الأفراد أنهم يشتركون في سلوكياتها من أجل الحصول على مكافآت أو إسعاد شخص آخر أو نتيجة إرغام خارجي، والتي يشيرون لها بمصدر الضبط الخارجي ، حيث يدعي هؤلاء العلماء بأن الأفراد أكثر حبا لن يندفعوا داخليا للاشتراك في نشاط عندما يكون مصدر الضبط لديهم داخليا،عنه عندما يكون خارجيا ، أنه وفقا لهذه النظرية تكون الأداءات عن دافعية الذات تحديد داخلي ، يقوم بها الفرد باختياره وبإرادته ، وتصدق مع إحساسه بذاته، وذاك تحديد خارجي عندما تكون مرفوضة من قوى شخصية أو نفسية خارجية.

(سهير كامل أحمد، 2003، ص95).

ونستنتج من هذه النظرية أن الأفراد يكونون مهتمين بإنجازاتهم ومهامهم عندما يعتقدون أنهم مدفوعون لها برغبة منهم ، وبإرادتهم واختيارهم، وليس مفروضة عليهم من طرف العالم المحيط بهم.

ج- نظريات الغرائز:

حاول أصحاب هذه النظرية تفسير دوافع السلوك على أساس الغرائز وأن كل نشاط يقوم به الإنسان يرتبط بها.

والغريزة كما يراها "سيجموند فراويد" تصدر عن حالة إثارة بدنية أو دافع ملحّ أو توتر داخل الجسم لتحقيق هدف معين لكي يحقق إزالة الإثارة والتوتر، وبالتالي حدوث اللذة والإشباع، فالفرد يكون مدفوعا طول حياته بالطاقة الغريزية التي أطلق عليها مصطلح "الليبيدو".

ح- نظرية التنشيط (الإثارة):

إن المبدأ الذي تقوم عليه هذه النظرية حسب "وتنج" Witnej" إن كل فرد لديه مستوى معين من الإثارة وأن السلوك يكون موجها للاحتفاظ بهذا المستوى فإذا كانت مثيرات البيئة عالية لدرجة كبيرة فان السلوك يكون موجها لمحاولة (التنشيط- الإثارة)، أما إذا كان مستوى الاستثارة منخفضا جدا فان السلوك عندئذ يكون مدفوعا لمحاولة الارتقاء بمستوى هذا الأخير فكلما ارتفعت مستويات الدافعية (الاستثارة- التنشيط) لدى الفرد كلما تحسن الأداء. (محي الدين أحمد حسين ، 1988، ص 52)

خ- نظرية "ماكليلاند" الحاجة للانجاز لـ ماكليلاند:

يعرف "ماكليلاند" واقعية الانجاز بأنها نظام شبكي من العلاقات المعرفية والانفعالية الموجهة أو المرتبطة بالسعي من اجل بلوغ مستوى الامتياز والتفوق تتيح هذه النظرية الرغبة الكبيرة في اكتشاف دافع الانجاز عند مشاهدة أفراد هذه النظرية من الرغبة الكبيرة في اكتشاف دافع الانجاز عند مشاهدة الأفراد وهو يؤدون أعمالهم، لأنه يفصح عن ظاهرة جديرة بالاهتمام مؤدّاها أن يختلفوا في درجة المثابرة لتحقيق الأهداف ومدى السعادة التي يحصلون عليها من انجازهم لهذه الأهداف.

وقد أشار "ماكليلاند" وآخرون إلى أن هناك ارتباط الخبرات السابقة والأحداث الايجابية، وما يحققه الفرد من نتائج، فإذا كانت مواقف الانجاز الأولية ايجابية بالنسبة للفرد فانه يميل للأداء والانهماك في السلوكيات المنجزة، أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت هناك بعض الخبرات السلبية فان ذلك سوف ينشأ دافعا لتحاشي الفشل. (عدس عبد الرحمان، 1999، ص13)

وقد أوضح "كورمان، Korman" أن تصور "ماكيلاند" في الدافعية للانجاز أهمية كبيرة لسببين:

السبب الأول: أنه قدم لنا أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة وتفسير نمو الدافعية للانجاز لدى بعض الأفراد، وانخفاضها لدى البعض الآخر حيث تمثل مخرجات أو نتائج الانجاز أهمية كبيرة من حيث تأثيرها الايجابي والسلبي على الأفراد، فإذا كان العائد ايجابيا ارتفعت الدافعية أما إذا كان سلبيا انخفضت الدافعية مثل هذا التصور قد يمكن من خلاله قياس الدافعية لانجاز الأفراد والتنبؤ بالأفراد الذين يؤدون بشكل جيد في مواقف الانجاز مقارنة بغيرهم.

(علي أحمد عبد الرحمان عياصرة، 2006، ص 105)

السبب الثاني: يتمثل في استخدام "ماكليلاند" لفروض تجريبية أساسية لفهم وتفسير ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي في علاقته بالحاجة للانجاز في بعض المجتمعات والمنطق الأساسي خلق هذا الجانب أمكن تحديده فيما يلي:

- هناك اختلاف الأفراد فيما يحققه الانجاز من خبرات مرضية بالنسبة لهم.

- يميل الأفراد ذو الحاجة المرتفعة للانجاز إلى العمل بدرجة كبيرة في المواقف التالية مقارنة بالأفراد المنخفضين في هذه الحاجة وخاصة في كل من:

1 – مواقف المخاطرة المتوسطة: حيث تقل مشاعر الانجاز في حالات المخاطرة المحدودة أو الضعيفة وكما يحتمل أن لا يحدث الانجاز في حالات المخاطرة الكبيرة.

2 – المواقف التي تتوفر فيها المعرفة بالنتائج أو العائد من الأداء: حيث أنه مع ارتفاع الدافع للانجاز يرغب الشخص في معرفة إمكانيته وقدراته على الانجاز.

3 – المواقف التي يكون فيها الفرد مسئولا عن أدائه: منطق ذلك هو أن الشخص الموجه نحو الانجاز يرغب في تأكيد مسؤولياته عن العمل نظرا لان دور الملزم لعمل ما يتّسم بعدد من الخصائص، فإن الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة للانجاز سوف ينجذبون إلى هذا الدور أكثر من غيرهم وأكّد "ماكليلاند" أن النمّو الاقتصادي للأمم يعتمد على الأداء الناجح الملزم حيث يعتمد نجاح المجتمع وتقدمه على الأفراد الذين ينجذبون إلى الوظيفة الملزمة حيث تحمل المسؤولية والاستقلالية في الأداء.

(علي أحمد عبد الرحمان عياصرة، 2006، 105)

د- نظرية "أتكنسون" الحاجة للانجاز:

تهدف هذه النظرية إلى توقع سلوك الأفراد الذين رتّبوا بتقدير عالي أو منخفض بالنسبة للحاجة للانجاز، ويقول "أتكنسون": "أن الناس مرتفعي الحاجة للانجاز يكون لديهم استعداد أو كفاح من أجل النجاح".

هذا ويكونوا مدفوعين للحصول على الأشياء التي تأتي من تحقيق أو انجاز بعض الأهداف التي توجد فيها فرص للنجاح ويتجنبون الأعمال السهلة وأنّهم يقبلون على التدريب ليصبحوا أكثر انجازا، كما أن هؤلاء الناس يفضلون الحصول على النقد والتغذية العكسية عن أدائهم، وتظهر الدراسات أن هؤلاء الناس ذوي الحاجات المرتفعة للانجاز يقومون بأداء أفضل خاصة في الأعمال ذات الالتزام مثل بدء الأعمال الجديدة.

(عبد اللطيف محمد خليفة ، 2000، ص17)

كما قام "أتكسون" بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للانجاز القائم على المخاطرة وأشار إلى أن مخاطرة الانجاز في عمل ما تحددها أربعة عوامل منها عاملان يتعلقان بخصال الفرد وعاملان يتعلقان بخصائص المهمة المراد انجازها وذلك على النحو الآتي:

فيما يتعلق بخصال الفرد:

هناك على حد تعبير "أتكنسون" نمطان من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجيه نحو الانجاز.

أ – النمط الأول: الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الحاجة للانجاز بدرجة اكبر من الخوف من الفشل.

ب – النمط الثاني: الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة بالحاجة للانجاز.

(طاهر محمود الكلالات، 2008، ص 214)

وقد ركز علماء النفس في دراستهم لدافع الانجاز على هذين النمطين المتقابلين أو المتناظرين، فلا يوجد فرد يتمتع بنفس القدر من النمطين، فالأفراد المرتفعون في الحاجة للانجاز يتوقع أن يظهروا الانجاز الموجه نحو النشاط وذلك لأن قلتهم من الفشل محدود للغاية.

أما فيما يتعلق بالأفراد المنخفضين في الحاجة للانجاز فيتوقع أنه لا يوجد النشاط المنجز لديهم أو يوجد بدرجة محدودة، وذلك بسبب افتقادهم للحاجة للانجاز وسيطرة الخوف من الفشل والقلق عليهم. (وائل مختار إسماعيل، 2009، ص 18)

خصائص المهمة: بالإضافة إلى هذين العاملين للشخصية هناك أيضا موقفان أو متغيران يتعلقان بالمهمة، يجب أخذهما بعين الاعتبار:

أ – العامل الأول: احتمالية النجاح وتشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة وهي أحد محدّدات المخاطرة.

ب – العامل الثاني: الباعث للنجاح في المهمة يتأثر بالأداء في مهمة ما بالباعث للنجاح في هذه المهمة ويقصد بالباعث للنجاح الاهتمام الداخلي أو الذاتي لأي مهمة بالنسبة للشخص.

ذ- نظرية العزو:

يعتبر "مايدر" هو المؤسس لنظرية العزو ومن الأوائل المهتمين بدراسة دوافع الفرد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية حيث تقوم على تفسير سلوك العلاقات بين الأفراد وما يستعمله هذا السلوك من إدراك الفرد الآخر وتحليل الفعل وتأثير المتغيرات البيئية في عملية العزو، ويعتبر "مايدر" أن هناك دافعين رئيسيين وراء التفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد.

الدافع الأول: حاجة الفرد لتكوين فهم مترابط على العالم المحيط

الدافع الثاني: حاجة الفرد للتحكم والسيطرة على البيئة وذلك من خلال التنبؤ بسلوكيات الآخرين والسيطرة عليها. (عبد اللطيف محمد خليفة، ، ص 17)

للفرد أهمية كبيرة في دافعية الانجاز حيث يعتبر كل من "أركيس وجرسيكي" أن الأفراد الذين لديهم دافع للنجاح أكبر من دافع تجنب الفشل يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب داخلية، في المقابل نجد أن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع لتجنب الفشل بدرجة أكبر من دافع تحقيق النجاح يميلون إلى عزو النجاح لأسباب خارجية خلافا لما جاء به "أتكنسون".

ويرى "وينر" أن الفشل في تحقيق الهدف يمكن أن يؤدي إلى ترك العمل كما يمكن أن يؤدي أيضا إلى إعادة النظر والمثابرة في أداء العمل حتى الوصول إلى الهدف.

ومن هذا المنطلق قام "وينر" وآخرون بصياغة نظرية العزو التي تهدف إلى توضيح تأثير الدوافع إلى خبرات والنجاح والفشل وميّز بين ثلاثة أبعاد للسببية:

الثبات: يقصد به القدرة على الاستمرار بشكل معتدل أو بشكل غير مستقر.

السببية: يقصد بها العوامل الداخلية والخارجية.

التحكم: يقصد بها العوامل التي تخضع لسيطرة أو التي تكون خارج نطاق السيطرة.

(مصطفى حسين الباهي، 1998، ص 40)

ر- نموذج دافعية الكفاءة:

قدّمت "سوزان هارتر" "Harter" نظريتها في الدافعية للانجاز والمؤسسة على شعور الفرد بكفاءته الشخصية، والتي تفترض أن الأفراد لديهم دافعية فطرية لكي يكونوا في جوانب أو مجالات الانجاز البشري، ولإشباع الإلحاح وذلك لكي كون الفرد كفؤا في مجال انجازي معين، فانه يحاول أن يسعها للتمكن أو التفوق وأشارت "هارتز" إلى أن إدراك الفرد لنجاح أو شعوره بخبرة النجاح في مجال ومحاولته للتفوق، يوّلد مشاعر ايجابية وشعور بفعالية الذات والكفاءة الشخصية والتي تدعم وتعزّز دافعية الكفاءة (إخلاص محمد عبد الحفيظ، 2004، ص 173) ، وكّلما ارتفعت دافعية الكفاءة لدى الفرد فان ذلك يشجعه على القيام بمحاولات أخرى للتفوق فان ذلك يولد لديه مشاعر سلبية بالكفاءة الشخصية وبفعالية الذات وبالتالي انخفاض دافعية الكفاءة والتي تنتج محاولات قليلة للتفوق.

من ناحية أخرى أشارت "هارتر" إلى أن دافعية الكفاءة عبارة عن تكوين متعدد الأبعاد هذه الأبعاد تتفاعل معا، تؤثر على محاولات البدء لإحراز التفوق في مجال انجازي معين كما تؤثر على تطور خصائص السلوك الإنجازي ومن بين أهم أبعاد هذه التكوينات التي أشارت إليها "هارتر" ما يلي:

أ – المجال النوعي محاولات التفوق: تتضمن كل من المجال المعرفي أو المجال الاجتماعي والمجال الحركي.

ب – اثر التدعيم الخارجي: فالآثار التي يدركها الآخرين لدى الفرد تعدّ مهمة بالنسبة له، وذلك من خلال التدعيم أو التعزيز أو القدرة.

ج – ناتج الأداء وعلاقته بصعوبة المهمة: حيث كلما كانت المهمة المؤدات من طرف الفرد صعبة واستطاع اجتيازها بنجاح، إن ذلك يولد لديه الشعور بالكفاءة الشخصية.

(إخلاص محمد عبد الحفيظ، 2004، ص 173)

3. أنواع الدوافع:

هناك عدة تصنيفات للدوافع منها:

أ – الدوافع والحاجات:

ويطلق على هذا النوع من الدوافع بالدوافع الأولية أو الدوافع الفطرية أو الوراثية لأن أساسها راجع إلى الوراثة التي تتصل اتصالا مباشرا بحياة الإنسان وحاجاته الفيسيولوجية الأساسية، يولد وهو مزود بها وترتبط بالجسم وبحاجاته البيولوجية والفيسيولوجية، هدفها المحافظة على حياة الفرد وعلى جنسه وسلالته ونوعه البشري. (كراجة ،2004، ص 147).

كما تحدث وتنتج عن حاجة الجسم الخاصة بوظائفه العضوية والفيسيولوجية نتيجة حاجات عضوية أو كيميائية في البدن أو خلل أو نقص بها، وتسمى بالدوافع الفطرية لأنها موجودة بالفطرة وليست مكتسبة بالتعلم وهي أولى الدوافع التي تظهر لدى الإنسان رتبت قوتها وأهميتها حسب نوعها وشدتها، فهي أساس كل الحاجات لان حياة الكائن الحي وبقاؤه متوقفة عليها، والمتمعن لنمو الإنسان يجد أن هذه الحاجات تتنوع بزيادة العمر والإدماج في المجتمع، إذ نجدها تمتد على مراحل نموه الفردي فالحاجات الفيسيولوجية تحتل مكان الصدارة في سلوك الوليد، وما أن يكبر قليلا حتى يصبح الأمر بالنسبة له أكثر أهمية وحيوية وبعد مرور بعض الوقت يتجه بنشاطه نحو إقامة صلات وعلاقات متعددة مع الآخرين ثم يتجه إلى تقويم ذاته وتقديرها وعندما يصير مراهقا تبدو على مظاهر سلوكه تأثيرات الحاجة إلى تحقيق الذات ويزداد شأن هذه التأثيرات شيئا فشيئا إلى ما بعد سن الرشد (العلوان، 2009، ص 31،288) ،فهذه الدوافع نامية ومتطورة وبإشباعها يحافظ الإنسان على حياته وهي عامة مشتركة بين جميع أفراد الجنس البشري، واهم أنواع هذه الدوافع، دافع الجوع والعطش والدافع الجنسي. (النيال ، 2009،ص 14).

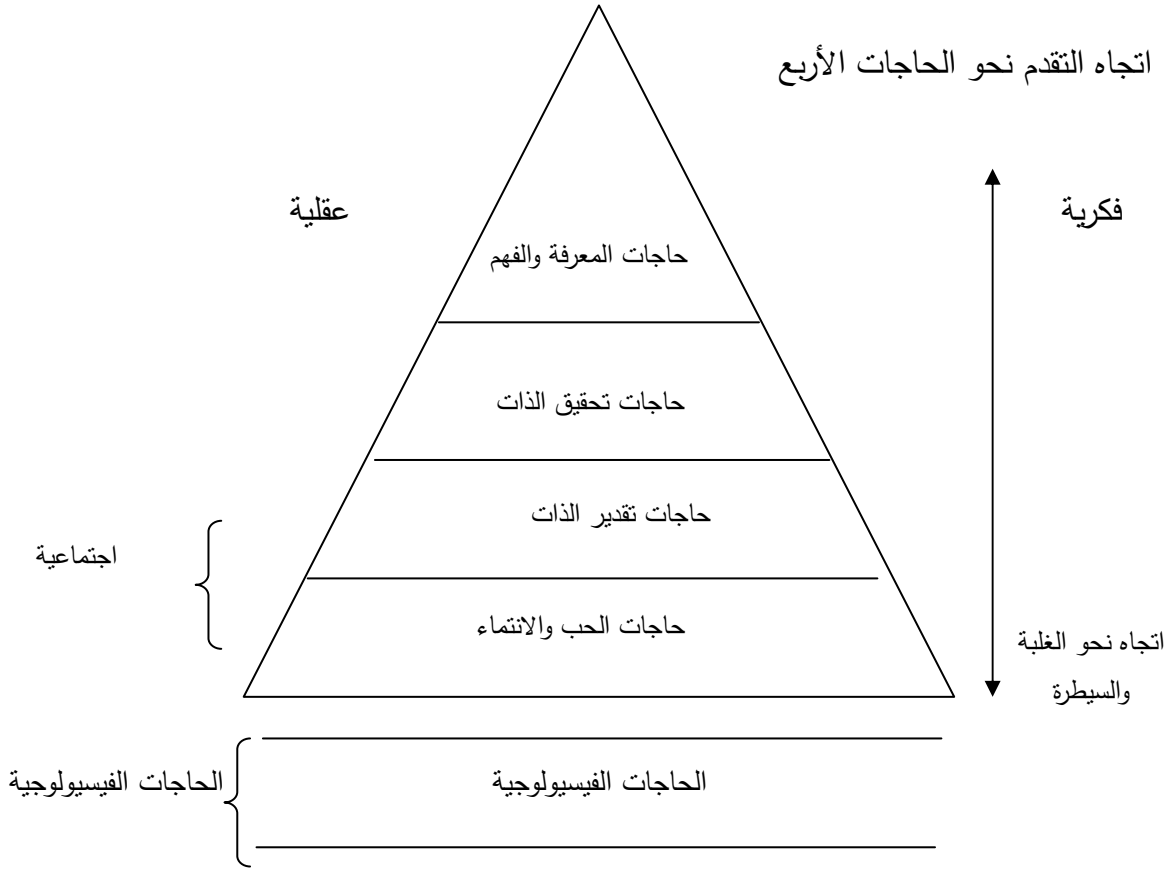
ب – الدوافع الثانوية: يطلق عليها بالدوافع المكتسبة أو الاجتماعية أو المتعلمة، تنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والظروف الاجتماعية المختلفة والعوامل الخارجية التي يعيش فيها أو بتنشئته وتطبيعه الاجتماعي، يولد وهو غير مزوّد بها فيتم اكتسابها نتيجة نمو الفرد وخبرته وبمدى احتكاكه بالآخرين والظروف الطبيعية والحياة بصفة عامة، تشتق هذه الدوافع من الدوافع الأولية، ولهذا فهي دوافع مكتسبة يتم التزود بها بالاكتساب والخبرة، لأنها ليست فطرية وليست عامة فهي تختلف من شخص لآخر، وأكثر قابلية للتغيير والتبديل وأكثر مرونة إذا ما قورنت بالدوافع الفطرية، كما أنها اجتماعية تختلف من مجتمع لآخر تحددها المعايير الاجتماعية، فالفرد يكتسبها من خلال عملية التطبيع الاجتماعي (زيمينيايا،2009، ص 273)، تساعد على استمرار العلاقات الإنسانية والاجتماعية

وتنظم سلوكه الإنساني وعلاقاته تظهر في شكل دوافع نفسية أو دوافع نفسية اجتماعية وظيفتها تحسين الحياة وتطويرها والسيطرة على المحيط وتوكيد الذات والتقليل من الصراع الداخلي نتيجة تضارب متطلبات الحياة مع الإمكانيات الذاتية. (علي عطية محسن، 2009، ص 276).

ومن أمثلتها نجد دافع السيطرة، دافع اكتساب وجمع المال وتملكه الدافع الديني، والدافع إلى جمع الطوابع، ودافع التملك، دافع التفوق والانجاز والفضول وهذا ما سنركز عليه في فصلنا هذا.

وقد استطاع "ماسلو" تقديم ملخص شامل لأنواع الدوافع ومستوياتها في شكل هرمي، وهذا ما يبينه الشكل رقم 01:

شكل رقم (01): هرمية "ماسلو" للحاجات



(علاونة، 2004، ص 156)

حيث نجد عالم النفس الأمريكي "أبرهام ماسلو" (Maslow) وضع هذه النظرية في مجال الدافعية، إذا تعدّ هذه النظرية من النظريات الإنسانية التي تهتم بمحتوى مفهوم الحاجة، حيث فهم

الدافع يبدأ من دراسة الحاجة المسببة لهن لهذا افترض "ماسلو" أن الدافعية الإنسانية تنمو وتتطور على نحو هرمي وسلمي تدريجي لانجاز حاجات ذات مستوى مرتفع، ولا يمكن تحقيق هذه الحاجة إلا إذا تحققت الحاجة التي سبقها كحاجات تحقيق الذات، والتي لا يمكن إدراكها إلا إذا تم تلبية الحاجات الفيزيولوجية والحاجات الشخصية، غير أن هذه الحاجات لا تظهر في سلوك الفرد إلا بعد إشباع الحاجات الأدنى، منها الحاجات البيولوجية والأمنية، فأقواها هي الحاجات البيولوجية، ولا يسعى الفرد إلى إشباع حاجات الحب والانتماء مثلا إلا بعد إشباع الحاجات الفيسيولوجية وحاجات الأمن والسلامة وإذا حصل تعرض بين الحاجات الدنيا والحاجات العليا بالقوة نفسها فالحاجات الدنيا هي التي تسيطر وتظهر حتى يتم إشباعها. (علاونة، 2004،ص 154).

وحسب "ماسلو" فإن الحاجات الإنسانية تتكون من 5 فئات مرتبطة تصاعديا كما يلي:

الحاجات الفيزيولوجية physiological needs
حاجات الأمن والامان safety and security needs
الحاجات الاجتماعية social needs
حاجات التقدير self actualization needs

ومن بين كل هذه الحاجات نركز على:

- **حاجات تقدير واحترام الذات:**

ترجع حاجات تقدير الذات للأفراد الذين يحققون الثقة والاحترام ويرغبون فيها ويريدون من الآخرين منحها لهم، فمعظم الناس يريدون الحصول على تقدير عالي لذواتهم، ويمكن إشباع حاجات التقدير من خلال الحصول على المعرفة وتطوير القابليات والمقدّرات وانجاز المهمات بنجاح، ويعبر عن حاجات التقدير في العمل بالرغبة في الترقية، والأداء والانجاز أو الاحترام والموقع الوظيفي، وإن الفشل في إشباع هذه الحاجات يمكن أن يؤدي إلى ظهور مشاعر النقص واليأس التي قد تؤدي بدورها إلى السلوك السلبي واللامبالاة.

- **حاجات تحقيق الذات:**

يتضمن المستوى الأعلى للحاجات في هرم ماسلو "maslow" تطوير استعداد كامل لقد عرف القليل عن تأثير حاجات تحقيق الذات على سلوك الفرد، فالناس يشبعون هذه الحاجات بطرق عديدة متنوعة إضافة إلى أن تحقيق الفرد لذاته غالبا ما يكون صعبا من حيث التحديد والتحليل ويرتبط بحاجات تحقيق الذات مجالان محددان هما (الكفاءة والأداء)، إن القيام بالعمل عند هذا المستوى

الأعلى للحاجة يتطلب حالة صحية ونفسية سليمة، فالعديد من الأفراد لا يحققون ذواتهم أبدا، لأنهم غير قادرين على إشباع الحاجات في المستويات الدنيا بشكل مرغوب.

ج – الدوافع الداخلية:

الدافعية الداخلية هي القوى التي تدفع الفرد للقيام بنشاط محض إرادته توجد داخله تدفعه وتحركه للقيام بذلك النشاط أو الموضوع المراد القيام به، وفي المجال التربوي التعليمي تعرف على أنها تلك القوى التي توجه الفعل التعليمي والتعلمي، والتي تجذب المتعلم نحوها، فتؤدي به إلى زيادة نشاطه وإقباله عليها وتزيد رغبته في العمل والانغماس فيه ومواصلة الجهود لتحقيق الهدف دون وجود تعزيز خارجي لتعلمه.

في هذا النوع من الدافعية يكون الاندماج في نشاط ما من اجل المتعة والرضا الخالص المشتق من القيام بهذا النشاط وعندما يكون مدفوعا من الداخل سيكون النشاط بصورة تطوعية حتى في غياب المكافآت المادية أو القيود الخارجية، ولا يتوقف الفرد عن السلوك إلا إذا شعر من تلقاء نفسه أنه تحصل على ما يريد وينتقل بعد ذلك إلى مهام أخرى ومستوى أعلى من ذلك.(الوقفي ،2003، ص 131).

د – الدوافع الخارجية:

يقصد بها الإثارة أو القوة الموجودة خارج النشاط أو الموضوع الساري إليه أو الموضوع المتعلم والتي تستخدم عادة لدفع العامل نحو العمل ومن أمثلتها دوافع المدح والثناء والحوافز المادية والمعنوية، وهذه الدوافع تنشأ نتيجة علاقة الكائن الحي بالآخرين الذين يدفعونه للقيام بالأعمال كمحاولة منه لإرضاء المحيطين به، أو الحصول على تقديراتهم أو تحقيق نفع مادي أو معنوي منهم، كما تأتي هذه الدوافع من حوافز البيئة الخارجية ونتائجها وما فيها من نظم وتقاليد وأعراف.(أبو رياش وآخرون، 2006،ص 32،84).

فهذا النوع من الدافعية يعجّل الفرد للقيام بالنشاط من أجل الحصول على شيء ما أو تجنب نتائج سلبية تنجرّ عن عدم قيامه بها وتكون ناتجة عن المراقبة الخارجية، إذ أن المراقبة هي التي من شأنها أن تجعل الفعل يتم أو يتوقف أو تقلّ قيمته بالتعزيز والثناء والأحكام التي يصدرها الآخرون على هذا الفعل

هـ – الدوافع الشعورية:

الدوافع الشعورية هي دوافع تدخل في وعي الفرد ويكون قادرا على معرفتها والتحكم بها وتوجيهها أو تعديلها أو إيقافها أو تأجيل التعبير عنها، وبالتالي فهي تكون تحت سيطرة الفرد لأنها خاضعة لعقله الواعي، فالشعور بالنعاس مثلا يمكن التحكم به والسيطرة عليه وتعديله، وهذه الدوافع تدخل في تركيبة العلاقات وتقييم الفرد للمواقف وتصرفات الآخرين، لهذا لها تأثير كبير في تكوين الشخصية، فهي تتكون نتيجة احتكاك الفرد بالظروف والمواقف فتتولد لديه العواطف والأحاسيس وردود الأفعال كما تتميز بأنها ثابتة نسبيا.

و – الدوافع اللاشعورية:

تسمى هذه الدوافع أحيانا بالدوافع المقنّعة أو المكبوتة، وهي دوافع تكمن وراء تصرفات الإنسان وسلوكه التي لا يعرف سببها، ففي كثير من الأحيان يسلك الإنسان بعض أنواع السلوك دون أن يعرف سببها وتكون صادرة عن اللاشعور أو عقله الباطن، فالفرد لا يشعر بوجودها ولا يعطي لها أهمية لأنه لا يعي حقيقتها ووجودها ولا يمكن الكشف عنها، ولكنها تعد في أغلب الأحيان المحرك الأساسي لأغلب سلوكاته وتقسيماته وانطباعاته، وهذا حسب ما أكّده "فرويد" في نظريته التحليلية،ويمكن أن تتمثل في أفكار وذكريات وعواطف تكونت لديه عبر مراحل حياته وتجاربه المختلفة لكنه لا يستطيع تفسير وجودها وقوّتها عنده، لهذا تتحول إلى عقد نفسية في حال عدم تحقيقها وتمثل له خزان لخبرات غير واعية ومكبوتة تبحث عن التحقيق بكل الطرق في أوقات لاحقة.

(محمد خليفة، 2000، ص 179).

4. وظائف الدافعية:

للدافعية وظائف أساسية ومتنوعة فهي التي تمدّ السلوك بالطاقة وتستثير النشاط وتحرّر السلوك من حالة السكون إلى حالة الحركة، حيث تمّد بعض الدوافع الداخلية السلوك بالطاقة أكثر ممّا تمدّه بها غيرها من المثيرات الخارجية كالجوائز والحوافز المادية، وهي كذلك تحافظ على استمرارية السلوك فهي تعمل على تحريك وتنشيط وتوجيه السلوك والمحافظة على استدامته وبقاءه حتى يتشبع ويعود التوازن (عبابنة ،1999، ص 92).

ومن وظائف الدافعية نذكر:

أ- الوظيفة التنشيطة أو الطاقوية:

وتعرف بالانتباه الانتقائي، فالشخص في حال الجوع مثلا يكون أسرع في التعرف على صور الطعام من الصور الأخرى، والانتقاء له تأثير معين في تحديد وتوجيه استجاباتنا في اتجاه هدف من الأهداف، حيث أن "بول نوماس بوتك" (1961) "ودونالد لندزلي" (1975) أشار إلى أن الدوافع تنشّط السلوك نتيجة الخبرة العامّة لتزايد النشاط البدني أو النفسي حينما يكون الشخص مدفوعا أي يسلك السلوك تحت تأثير دافع معين كما تعمل على اختيار النشاط وتحديده، فالدوافع والميول تجعل الفرد ينتقي المواقف ويستجيب لها ويهمل ما دونها لأنها تتصل وظيفيا (العبيدي، 2009، ص 190).

فالدوافع هي طاقات ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق التوازن الداخلي أو تهيئ له أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية وهي تمدّه بالطاقة اللازمة واستشارتها وتحديد الفرص والهدف من النشاط وشدته يكون مهيأ للظروف والطاقة الأزمة لانجاز العمل.

ب-الوظيفة التوجيهية أو التنظيمية:

كما أن للدافعية وظيفة أخرى وهي الوظيفة التوجيهية أو التنظيمية، حيث أن النشاط الإنساني الواعي هو نشاط موجه نحو هدف معين، فلا دافعية بدون هدف يوجّه السلوك إلى وجهة معينة، يؤدي بالوصول لهذه الأهداف التتابع السلوكي إلى نهاية الهدف ويرتبط بإثارة النشاط وتحدّده ارتباطا وثيقا توجيهيا نحو أهداف محدّدة يسيره التحقيق.

فالدوافع توجه السلوك وجهة معينة فتدفعه للاستجابة لموقف معين وإهمال المواقف الأخرى فالدوافع تعمل على توجيه النشاط بغرض إشباع الحاجة الناشئة عند إزالة حالة التوتر مع تحقيق الهدف

(العبيدي، 2009، ص 191).

5. أهمية الدافعية للانجاز:

تتزايد أهمية الدافعية للانجاز يوما بعد يوم بشكل متسارع بحيث أصبحت في عصرنا هذا من المواضيع ذات الأهمية البالغة في مجال علم النفس، ويعود الفضل في ذلك إلى الجهود الكبيرة التي بذلها العلماء والباحثون منذ زمن طويل، وإلى غاية يومنا هذا فقد سمّاها "موراي" Murray في بداية الأمر بالغرائز، وتلاه بعد ذلك "فراند" Frend الذي أعطى للدافعية وزنا كبيرا خاصة في نظريتي

الجنس والعدوان، كما ظهر بشكل أساسي في دراسات "فروم" Fromm ويعتبر موضوع الدافعية هو الموضوع الأساسي في نظرية "مواري" Murray.

ولقد أشارت العديد من البحوث الأساسية والدراسات إلى جوانب مختلفة لأهمية الدافعية مثل ارتباطها النجاح والفشل، ودورها الفعال في توجيه السلوك، إضافة إلى تأثيرها الواضح على القرارات التي يتخذها الأفراد في المواقف الحياتية المختلفة، وكذا ارتباط الدافعية بمجموعة من الأمور الاقتصادية، الاجتماعية، الأخلاقية والعديد من المتغيرات النفسية.

ومن الناحية الاجتماعية تظهر الأهمية الكبيرة للدافعية من خلال الاهتمام المتزايد هذا المفهوم عند عامة الناس، فنجد الأولياء كثيرا ما يتساءلون عن أسباب انخفاض دافعية أبنائهم ويتساءل أرباب العمل عن انخفاض دافعية عمّالهم لأنواع معينة من المهن والأعمال.

وتجدر الإشارة إلى أن معرفة الفرد للاتجاه الحقيقي لدوافعه تساعده كثيرا على ضبطها وتوجيهها والتحكم فيها، كما أن معرفة الفرد لدوافع الآخرين ممن هم حوله تمكنه من إقامة علاقات جيدة معهم.

(ألكبسي، 2000، ص 56).

6. مكونات الدافعية للانجاز:

يرى "أوزيل" أن هناك ثلاث مكونات على الأقل للدافعية للانجاز وهي:

أ – الحافز المعرفي: الذي يشير إلى محاولة الفرد لإشباع حاجاته لأن يعرف ويفهم، حيث أن المعرفة الجيّدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر فان ذلك يعد مكافأة له

ب – توجيه الذات: وتمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة والصدق والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المتميز والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها بما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته. (الشيخ كامل محمد عويضة، 1996، ص 94)

ج – دافع الانتماء: بمعناه الواسع الذي يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين، ويتحقق إشباعه من هذا التقبل بمعنى أن الفرد يستخدم من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه.

واعتبر أن الدافع للانجاز دالّة لسبعة عوامل هي:

1 – التطلع والنجاح.

2 – التفوق عن طريق بذل الجهد والمثابرة.

3 – الانجاز عن طريق الاستقلال عن الآخرين في مقابل العمل مع الآخرين بنشاط.

4 – القدرة على انجاز الأعمال الصعبة بالتحكم فيها والسيطرة على الآخرين.

5 – الانتماء إلى الجماعة والعمل من أجلها.

6 – تنظيم الأعمال وترتيبها بهدف انجازها بدقة وإتقان.

7 – مراعاة التقاليد والمعايير الاجتماعية المرغوبة أو مسايرة الجماعة والسعي لبلوغ مكانة مرموقة بين الآخرين.

(مجدي احمد محمد عبد الله، 2003، ص 181)

أما عبد القادر 1977 فقد قام بتحديد دوافع الانجاز من خلال ثلاث مكونات وهي:

1 – الطموح العام.

2 – النجاح والمثابرة على بذل الجهد.

3 – التحمل من اجل الوصول إلى الهدف.

أما جاكسون واحمد وهبي 1986 فيرون أن الدوافع للانجاز ناتجة عن عدة عوامل أولية وهي:

1 – المكانة بين الأفراد.

2 – المكانة بين الخبراء.

3 – التملك.

4 – الاستقلالية.

5 – التنافسية.

6 – الاهتمام بالامتياز (مجدي أحمد محمد عبد الله،2003، ص 183).

أما عمران 1980 فيفترض أن دوافع الانجاز يتكون من الأبعاد التالية:

1 – البعد الشخصي: ويتمثل هذا البعد في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية من خلال الانجاز وأن دافعيته في ذلك دافعية ذاتية، انجاز من اجل الانجاز حيث يرى الفرد أن في الانجاز متعة في حد ذاته وهو يهدف إلى الانجاز الخالص الذي يخضع للمقاييس والمعايير الذاتية الشخصية، ويتميز الفرد من أصحاب هذا المستوى العالي ففي هذا البعد بارتفاع مستوى كل من الطموح والتحمل والمثابرة وهذه أهم صفاته الشخصية.

2 – البعد الاجتماعي: ويقصد به الاهتمام بالتفوق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة، كما يتضمن هذا البعد أيضا الميل إلى التعاون مع الآخرين من اجل تحقيق هدف كبير بعيد المنال.

3 – بعد المستوى العالي في الانجاز: ويقصد بهذا البعد أن صاحب المستوى العالي في الانجاز يهدف إلى مستوى الجيد والممتاز في كل ما يقوم به من عمل.

7. مصادر الدافعية للانجاز:

لقد تباينت آراء الباحثين حول مصادر هذه الدوافع المؤثرة على إنجازات الفرد، فمنهم تعزى سلوكه إلى أسباب داخلية، ومنهم من يعزيها إلى أسباب خارجية، وعلى العموم فإن مصادرها يمكن تصنيفها إلى ما يلي:

1. **المصادر الداخلية:** وفيه يولي الفرد انجازاته وقدراته وأعماله سواء أكانت ناجحة أو فاشلة

إلى ما لديه من قدرات وما يستطيع أن يبذله من جهد، وما يقدر عليه من مثابرة لقيامه بالنشاطات والإجراءات اللازمة لتحقيق الأهداف التي يضعها بين عينه وبذلك يغدوا بإمكانه التحكم بمجريات الأمور في بيئته، ويتّضح الدافع الداخلي في الانجاز عندما نلاحظ إقبال الأفراد عليه بدافع الرغبة والحب، وقد تستمر هذه الرغبة ما دام الانجاز يمثّل خبرة جيّدة له، وليس هناك ما يهدّده أو يعاقبه ويمنع استمراره، فدافع الاستمرار في الانجاز يكون نابعا من طبيعة النشاط الذي أَحبّه والانجاز الذي يستمتع به. (راتب أسامة كامل، 1990م، ص40)

2. **المصادر الخارجية:** وفيه يعزوا الفرد انجازاته وقدراته وأعماله سواء كانت ناجحة أو فاشلة إلى عوامل خارجية بعيدة عن قدراته وإمكانياته الذاتية، مثل سلطة الآخرين والحظّ والقدر.

إلا أن هناك تقسيماً ثاني يأخذ بعين الاعتبار عدّة مصادر لدافعية الانجاز، وتتمثّل في تقسيم "هويت Huit" والتي نذكر منها:

أ- **المصادر السلوكية:** عبارة عن استشارات تنتج عن مسببات أو منبهات فطرية رغبة من الفرد فيها إذا كانت عبارة عن متتاليات سارّة أو مرضية أو حوافز أو جوائز، كما أن الفرد ينفّس ويهرب من كلّ ما هو غير مرغوب فيه، أو هو عبارة عن متتاليات غير سارّة.

ب-**المصادر الاجتماعية:** وهي عبارة عن نماذج إيجابية يقوم بها أفراد المجتمع وتكون مبنية على معايير اجتماعية، مقبولة تستدعي تقليدها وذلك لأن الإنسان يعتبر جزء أو عنصر ذو قيمة في جماعة ما.

ت- **المصادر المعرفية:** وتتمثل في محاولة إنتباه الفرد إلى كل ما هو مهمّ وفعّال وممتع ومتحدّي وذلك لمعرفة معنى كلّ شيء وفهمه، ممّا يزيد في التوازن المعرفي بين ما هو غامض وناقص وأن نبحث عن حلّ واضح لمثل هذه المشكلات وغيرها ممّا يتعرّض له الفرد في مختلف جوانب معرفته ومن خلاله يستطيع أن يتخّذ القرارات المناسبة التي تمثّل له تهديدا أو خطراً.

ث- **المصادر الوجدانية:** وتتمثل في زيادة التنافر الوجداني وكذا الشعور بالأفضل والأحسن في حياة الفرد، ويكون ذلك إما بالشعور بالأمن نتيجة لنقص ما يهدّد مفهوم الذات وتأكيدها أو الشعور بالغير مرغوب فيه.

3. المصادر النزعوية: تتمثل في أي مواجهة سواء كانت من الفرد أو الجماعة وذلك بغية تحقيق الهدف والوصول إلى مستوى من فاعلية الذات وتنميتها بإتباع الأساليب التي تعمل على التحكم الفعلي في جميع جوانب الحياة، واستبعاد ما يهدد مواجهة الهدف وتحقيقه.

4. المصادر الروحيّة: يجب على الفرد أن يعرف المعنى من وجوده في هذه الحياة والغاية السامية التي يصل إليها والمتمثلة في رابطة العبد بربّه والتقرب إلى اللّه سبحانه وتعالى بكل العبادات والمعاملات للفوز بالجنة ونعيمها، وعلى الفرد أن يتجنب كل ما يقربه إلى الجحيم وعذابه.

استنتاجا لما تم عرضه، نجد أنه غالبا ما تكون دافعية الإنجاز في المصادر الداخلية تخضع إلى قدرات الفرد وإنجازه للأعمال خاصة إذا كانت ضمن ميوله واهتمامه، في حين أن المصادر الخارجية يرجعها إلى عوامل خارجية تتحكم فيها البيئة، أما بالنسبة للمصادر السلوكية فتثيرها أسباب ومثيرات فطرية برغبة منه خاصة إذا كانت هذه الأسباب والمثيرات سارّة، وفيما يتعلق بالمصادر الاجتماعية التي لا تبنى على معايير ذاتية بل على معايير اجتماعية، وهذا ما يجعلها إيجابية تستدعي التقليد، في حين أن المصادر المعرفية تتمثل في كل ما هو مهم وفعّال وفيه تحدي يجذب انتباه الفرد ويجعله يبذل قصارى جهده لمعرفة معاني الأشياء وفهمها ولا يتحقق ذلك إلا إذا كانت لديه رغبة قوية.

8. قياس الدافعية للانجاز:

تبيّن أن المقاييس التي استخدمت في قياس الدافعية للانجاز تنقسم إلى فئتين وهما:

- **الفئة الأولى:** المقاييس الإسقاطية.
- **الفئة الثانية:** المقاييس الموضوعية.

قام "ماكليلاند" بإعداد اختبار لقياس الدافع للانجاز مكون من أربع صور، تم اشتقاق بعضها من اختيار تفهم الموضوع (t- a-t) الذي أعدّه "مواري" سنة 1938. (قدوري خليفة، 2011-2012)

أما البعض الآخر فقام "ماكليلاند" بتصميمه لقياس الدافع للانجاز وفي هذا الاختبار يتم عرض كل صورة من الصور على الشاشة لمدة عشرين ثانية أمام المبحوث، ثم يطلب الباحث من المبحوث بعد العرض كتابة قصة تغطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة والأسئلة هي:

- ماذا يحدث؟ من هم الأشخاص؟
- ما الذي أدى إلى هذا الموقف؟ وما الذي يقوم بهذا العمل؟
- ما محور التفكير؟ وما المطلوب عمله؟
- ماذا يحدث؟ وما الذي يجب عمله؟

ثم يقوم المبحوث بالإجابة على هذه الأسئلة الأربعة بالنسبة لكل صورة ويستكمل عناصر القصة الواحد في مدة لا تزيد عن أربعة دقائق، ويستغرق إجراء الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربعة حوالي عشرين دقيقة ويرتبط هذا الاختبار أساسا بالتخيل الإبداعي ويتم تحليل القصص أو نواتج الخيال لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى دافع الانجاز.

أ – ثبات المقياس:

وصل معامل ثبات الاختيار إلى 0.96 وإلى 0.58 في دراسة أخرى، ولكن في دراسات أخرى استخدام فيها هذا الاختبار لقياس دافع الإنجاز تبين انخفاض الثبات

(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000 ص ص 97-98)

ب – صدق المقياس:

من خلال اختبار تفهم الموضوع تبين انه لا توجد علاقة بين اختبار تفهم الموضوع وكل من مقياس "مهرييان" للميل للانجاز، حاول بعض علماء النفس تعديل هذه الاختبارات بعد تعرضها للنقد ومن هؤلاء العلماء "فرنش" والتي قامت بوضع مقياس الاستبصار (F- T- I) في ضوء تصور

"ماكليلاند" لتقدير صور وتخيلات الانجاز، حيث وضعت جملا مفيدة تصف أنماط متعددة من السلوك يستجيب لها المبحوث باستجابة لفظية اسقاطية عند تفسيره للمواقف السلوكية التي يشتمل عليها البند والعبارة، وتم وضع نظام تصحيح لهذا الاختبار كما قام "أرنسون" Aronson" باختبار التعبير عن طريق الرسم (A– G– E– T) وذلك لقياس الدافع لانجاز عند الأطفال (عبد اللطيف محمد خليفة،2000،ص 93)، وبالرغم من هذا فان عدة باحثين انتقدوا هذه الأساليب الاسقاطية فهناك من اعتبر بأنها لا تقيس دافع الانجاز بل تصف انفعالات المفحوص، بالإضافة إلى أنها تتسم بالذاتية وتستغرق وقت طويل في عملية التصحيح، ونتيجة لهذا فكّر الباحثون في طرق أخرى تقيس دافع الإنجاز.

1 **المقاييس الاسقاطية:**

في الثلاثينيات إفترض عالم النفس "هنري موراي" أن الحاجات الاجتماعية قد تنعكس بدقّة في تفكير الأفراد، حين لا يكونوا مضطرين إلى التفكير في شيء على وجه الخصوص، ولذلك دعى الأفراد ليقصّوا بعض القصص عن صور المواقف التي يمكن تفسيرها بطرق مختلفة، وقد تمّ سؤال المشتركين في البحث كما يلي:

- ما الذي يحدث في هذه الصورة الغامضة ؟ ما الذي أدّى إلى هذا الموقف؟ ما الذي يفكّر فيه الأشخاص الموجودون في الصورة؟ ماذا سيحدث بعد ذلك ؟.

وقد اعتقد "موراي" أن الأفراد وهم ينسجون القصص يسقطون حاجاتهم، مخاوفهم، آمالهم وصراعاتهم على صفات الشخصية المعروضة عليهم، وبناء على ذلك يعتبر اختبار "موراي" (تفهم الموضوع) طريقة إسقاطية لقياس الدوافع الاجتماعية.

قد قام علماء النفس "ماكليلاند"، "أتكنسون"، "كلارك"، "لويل" بتعديل اختبار تفهم الموضوع لقياس الدافعية للانجاز، حيث وضع "ماكليلاند" ومساعديه محكّات دقيقة للتصحيح لتقديم هذا النوع من التخيل وقاموا كذلك بحساب ثبات اختبار تفهم الموضوع وذلك بتطبيق الاختبار على 32 مفحوص مرتين بفاصل زمني قدره 6 أشهر، وقد وصل معامل الثبات إلى (0.95)، وعلى عينة أخرى مكوّنة من 24 مفحوص وصل معامل الثبات إلى (0.96)، وأجريت العديد من الدراسات والبحوث لحساب معامل الثبات لاختبار تفهم الموضوع.

أما بالنسبة لحساب صدق التكوين، فقد دلّت النتائج إلى أنه ليست هناك علاقة دالّة بين اختبار تفهم الموضوع وكلّ من مقياس التفضيل الشخصي، ومقياس "مهرا بيان"، بينما توجد علاقة

دالّة عند مستوى (0.05) بين اختبار تفهّم الموضوع واختبار " هيرمانز" لقياس الدافعية للانجاز (ر= 0.29).

2 المقاييس الموضوعية :

من بين هذه المقاييس ما يلي:

أ – اختبار الدافع للإنجاز للراشدين:

رصد "هرمانز" جميع المظاهر المرتبط بالدافع الإنجاز وهي مستوى الطموح، سلوك تقبل المخاطرة، الحراك الاجتماعي، المثابرة، توتر العمل، إدراك الزمن، التوجه للمستقبل، اختيار الرفيق، سلوك التعرف، سلوك الإنجاز، ويتكون الاختبار من 29 بند عبارة يجاب عنها من بين4 إلى 6 بدائل.

ب– مقياس "رأي– لن" للدافع الإنجاز:

وضع هذا الاختبار "لن" وقام بتعديله "رأي"و يتكون من 14 بند يجاب عنها على أساس ثلاث بدائل هي (نعم– غير متأكد– لا) ونصف العبارات معكوس المفتاح ويزيد ثبات هذا المقياس عن 0.7 أما صدقه فهو مرتفع. (قدوري خليفة ،2012، ص55)

ملخص الفصل:

لقد تمّ في هذا الفصل التعرض لمفهوم الدافعية للانجاز، وقد تم عرض لمحة تاريخية عن تطور مفهوم الدافعية للانجاز بالإضافة للتعاريف المقدمة من طرف الباحثين، كما تم في هذا الفصل عرض لأنواع الدوافع ووظائف الدافعية كما تم التطرق أيضا إلى أهمية الدافعية للانجاز بالإضافة إلى النظريات المفسّرة لها وأخيرا تم تصنيف مقاييس الدافعية للانجاز.

الفصل الثالث

الفصل الثالث: تقدير الذات

تمهيد.

1. مفهوم تقدير الذات.

2. أقسام تقدير الذات.

3. مستويات تقدير الذات.

4. أهمية تقدير الذات.

5. نظريات تقدير الذات.

6. الطرق والظروف المناسبة لتنمية تقدير الذات.

ملخص الفصل.

تمهيد:

اهتم علماء النفس بدراسة الذات والبحث عن ماهيتها، مما أدى إلى ظهور مدارس متعددة ساهمت بأبحاث مختلفة حيث حاولت كل منها الكشف عن هذا المفهوم بأسلوبها وفلسفتها الخاصة بها وبما أن الحاجة إلى تأكيد الذات تصطدم بالتغيرات الخارجية التي تمسّ المجتمع، والتي تحول دون إشباعها، هذا ما يؤكد انفعال سلوكات قد تكون سلبية كالغضب والاكتئاب، القلق...والتي تحدث نقص في الدافعية للانجاز لدى الفرد وبالتالي تحدث تأثيرات جوهرية في شخصية المستشار المدرسي والمهني والتي تؤثر على مكونات ذاته المهمة المتمثلة في تقدير الذات وهذا ما سنحاول التطرق إليه في هذا الفصل.

1. مفهوم تقدير الذات :

أ- تعريف الذات:

ظهرت فكرة الذات بشكل جديد في مجال علم النفس على يد الباحث "وليام جيمس" " William James (1980) حيث قال عن الذات أو كما سمّاها "الأنا العملية Empiricalme" أنها مجموع ما يمتلكه الإنسان أو ما يستطيع أن يقول انه له: جسمه سماته، قدراته، ممتلكاته المادية، أسرته، أصدقاؤه، أعدائه ومهنته، بمعنى أن الذات حسب هذا الباحث: المجموع الكلّي لكل ما يستطيع الفرد أن يعتبره له. (صلاح الدين العمرية، 2004، ص 119)

كما يشير يوسف قطامي عبد الرحمن عدس، إلى مفهوم الذات بأنه: 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 الرحمان عدس، 2002، ص 377)

ويعرّف "علي عسكر" مفهوم الذات على انه 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 بالأسرة مرورا بالمعارف والأصدقاء وانتهاء بالأشخاص المهمّين حياة الفرد.

(علي عسكر، 2005، ص 47)

ويرى "كارل روجرز" أن تعريف الذات يتحدّد في انه: تكوين معرفي منظّم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقسيمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة محدّدة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية. (حسن شحاتة، 2008، ص 25)

ويشير "بيرنر" Burnr 1982 إلى أن مفهوم الذات يتألف من مجموعة معتقدات تقويمية يملكها الفرد حول ذاته بالإضافة لوصف الذات وتتحّدد هاتان المجموعتين في تقدير الذات وصورة الذات. (رغدة شريم، 2009، ص 211)

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن مفهوم الذات هو المجموع الكلي لإدراكات الفرد وهو صورة مركبة ومؤلفة من تفكير الفرد عن نفسه وعن تحصيله وعلى خصائصه وصفاته الجسمية

والعقلية والشخصية واتجاهاته نحو نفسه وغيرها، وأنه بهذا المعنى يمثل متغيرا هاما في الشخصية لأننا لا نستطيع أن نفهم الفرد إلا الصورة التي يكوّنها عن ذاته.

ب-تعريف تقدير الذات:

إن مفهوم تقدير الذات الذي ظهر في أواخر الخمسينات يحظى اليوم باهتمام متزايد يتضح من إشارات العديد من المهتمين في مجال علم النفس أمثال "ماسلو"، حيث تقع الحاجة إلى تقدير الذات وتحقيقها في أعلى هرمه، وأن الفرد يكافح بشكل فطري لحماية قيمة الذات عندما تهدّد، ويرى "ناثانيل" (Nathanie) أن تقدير الذات حاجة وجودية لا يستطيع الفرد الهروب من تقييمها، وتتعلق قيمة تقدير الذات بقدرات الفرد الواعية لتقييم الأوضاع بواقعية والاستجابة لها بما يتلاءم مع قيمته الإنسانية.

ويعرف هذا المفهوم على أنه النظرة التي يوليها الفرد لنفسه، والتعبير عن الرضا أو عدم الرضا الشخصي ونجد الكثير من الباحثين أعطوا تعريفات متباينة لمفهوم تقدير الذات من خلال تركيزهم على توضيحه على انه أحد الأبعاد الهامة للشخصية، بل ويعدّه العلماء من أكثر تلك الأبعاد أهمية تأثير في السلوك فلا يمكن تحقيق فهم واضح للشخصية أو السلوك الإنساني دون الإشارة إلى مفهوم تقدير الذات حيث يرى "ألبورت" (Allport) أن تقدير الذات يتدخل في كل السمات والجوانب الوجدانية للفرد .

ووضح "روزنبارغ" (1965) أهمية الأداء الاجتماعي والاستحقاق الشخصي والمظهر الجسدي في تكوين مفهوم تقدير الذات، وعرفه على انه عملية تقييمية يقوم الفرد بالموافقة أو عدم الموافقة عليها، إضافة إلى تقدير الأحكام حول قيمته الخاصة.

ويشير "جيرتن" إلى أن تقييم أو تقدير الفرد لذاته يلعب دورا أساسيا في تحديد سلوكه، وكما يشير "روجرز" إلى أن الدافع الأساسي للإنسان هو تحقيق الذات وتحسينها.

(عكاشة محمود فتحي، 1991، ص 10)

وقد قام " لكوبر" 1994 بتحديد هذا المفهوم على أنه مجموعة من الخصائص والسمات الشخصية والأدوار والقيم التي يسندها الفرد إليه، ويقيمها بأسلوب ايجابي.

وينظر "كوبر سميث" 1967 إلى تقدير الذات على أنه الحكم الشخصي للفرد عن قيمته الذاتية،والتي يتم التعبير عنها من خلال اتجاهات الفرد عن نفسه، ويبين أن العوامل الأساسية للحياة تكون متأثرة بمستوى تقدير الذات، ويعرّفه أيضا على أنه اتجاهات تقييمية نحو الذات من حيث القدرة

على النجاح والكفاءة، وظهرت الكثير من التعاريف الخاصة بمفهوم الذات، ارتبطت بالدراسات الميدانية وبالمفاهيم أخرى تقترب من الإطار النظري لمفهوم تقدير الذات، فعرفه هارتر (1993) على أنه النظرة الشاملة والتقدير العام اللذان يتخذهما الفرد ليصدر حكما شخصيا اتجاه نفسه.

(أبو جادو، صالح محمد علي، 1998، ص 171)

ومن كل هذه التعاريف يمكننا الاستخلاص التعريف التالي:

حسب الموسوعة النفسية: تقدير الذات هو سمة شخصية تتعلق بالقيمة التي يعطيها الفرد لشخصيته، فهو يتحدد كوظيفة للعلاقة بين الحاجات المشبعة ومحمل الحاجات التي نشعر فيها، كما أن تقدير الذات يحمل شقّين:

الشق الأول: احترام الذات ويحوي أشياء مثل الجدارة والكفاءة والثقة بالنفس وقوة الشخصية والانجاز والاستقلالية.

الشق الثاني: تقدير الآخرين ويتضمن المكانة والتقبل والانتماء والمركز والشهرة.

(بن دهنون سامية شيرين، دماجي إبراهيم، ، 2014، ص25)

ت-الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات:

هناك الكثير ممّن يخلط بين مفهوم الذات وتقدير الذات، وللتفرقة بينهما يوضح "كوبر سميث"، أن مفهوم الذات يشمل مفهوم الشخص وآرائه عن نفسه، بينما تقدير الذات يتضمن التقييم الذي يضعه وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه من اعتبار لذاته، ولهذا فان تقدير الذات يعبر عن اتجاه القبول أو الرفض ويشير إلى معتقدات الفرد لاتجاه ذاته.وباختصار يكون تقدير الذات هو الحكم على مدى صلاحيته معّبرا عنها بواسطة الاتجاه الذي يحمله نحو ذاته فهو خبرة ذاتية ينقلها للآخرين عن طريق التقارير اللفظية ويعبّر عنها بالسلوك الظاهر، ويميز "هاماشيك" Hamacheck بين ثلاثة مصطلحات في هذا المجال:

أولا: الذات: وتمثل الجزء الواعي من النفس على المستوى الشعوري.

ثانيا: مفهوم الذات: يشير إلى تلك المجموعة الخاصة من الأفكار والاتجاهات التي تكون لدينا في أية لحظة من الزمن، أي أنها ذلك البناء المعرفي في المنظم الذي ينشأ من خبراتنا بأنفسنا والوعي بها.

ثالثا: تقدير الذات: فيمثل الجزء الانفعالي منها.

(الحميدي محمد ضيدان الصيدان، ، 2003، ص 20-21)

كما وضح "كليمس": أن مفهوم الذات يتعلق بالجانب الإدراكي من شخصية الشخص فهي الصورة الإدراكية التي يكونها عن ذاته، أما تقدير الذات فيتعلق بالجانب

الوجداني منها حيث يتضمن الإحساس بالرضا عن الذات أو عدمه.

(بطرس حافظ بطرس، 2008، ص 479)

2. أقسام تقدير الذات:

يقسم علماء النفس تقدير الذات إلى قسمين:

التقدير الذات المكتسب: هو التقدير الذاتي الذي يكتسبه الشخص خلال انجازاته، فيحصل على الرضا بقدر ما أدى من نجاحات، فهنا بناء تقدير الذات على ما يحصّله من انجازات.

التقدير الذات الشامل: يعود إلى الحسّ العام للافتخار بالذات، فليس مبني أساسا على مهارات محددة أو انجازات معينة، فهو يعني أن الأشخاص الذين أخفقوا في حياتهم العملية لا يزالون ينعمون بدفء التقدير الذاتي العام وحتى وإن أغلق في وجوههم باب الاكتساب.

والاختلاف الأساسي بين المكتسب والشامل يكمن في التحصيل والانجاز الأكاديمي، ففكرة التقدير الذاتي المكتسب تقول أن الانجاز يأتي أولا ثم يتبعه التقدير الذاتي، بينما فكرة التقدير الذاتي الشامل والتي هي أعمّ من حيث المدارس تقول: إن التقدير الذاتي يكون أولا ثم يتبعه الانجاز.

(سميرة طرج، 2012- 2013، ص 30)

3. مستويات تقدير الذات:

يرى الكثير من العلماء ومن بينهم "بوش" أن تقدير الذات يتعرض لتغيرات حسب تصرفات الفرد وردود أفعاله، فلتقدير الذات مستويات ولكل مستوى خصائص ومميزات حسب شخصية كل فرد ومن بين العلماء الذين صنّفوا تقدير الذات إلى مستويات نجد تصنيف "هاماشيك" المتمثل في:

- المستوى المرتفع (العالي) لتقدير الذات.
- المستوى المنخفض (المتدني) لتقدير الذات.

أ – المستوى المرتفع (العالي) لتقدير الذات :

عرف "جوزيف موتان" joseph mutin" تقدير الذات العالي بأنه "الصورة الايجابية التي يكوّنها الفرد حول نفسه، إذ يشعر بأنه إنسان ناجح جدير بالتقدير وتنمو لديه الثقة بقدراته لإيجاد الحلول لمشكلاته ولا يخاف من المواقف التي يجدها حوله بل يواجهها بكل إرادة.

كما يرى "هاماشيك" أن الأشخاص الذين لديهم تقدير الذات مرتفع يعتقدون أنهم ذو قيمة وأهمية، وأنهم جديرون بالاحترام والتقدير، كما أنهم يثقون بصحة أفكارهم.

وأظهرت الدراسات العديدة التي أجريت في مجال تقدير الذات أن الأشخاص ذوي التقدير المرتفع للذات يؤكدون دائما على قدراتهم وجوانب قوّتهم وخصائصهم الطيبة. كذلك يورد "سانترك" بعض المؤشرات السلوكية الدالة على تقدير الذات الايجابية منها:

(ممدوحة محمد سلامة، 1991، ص279)

- التعبير عن الأفكار والعمل التعاوني.
- إملاء التوجيهات والأوامر للآخرين.
- مشاركة الآخرين في الأنشطة الاجتماع

(محمد عودة الريماوي، 2003، ص 231)

وعليه يمكن للراشد أن يعمل بشكل ايجابي على تطوير تقدير الذات للفرد الآخر (المراهق) وذلك عن طريق إفهامه بأنه إنسان نافع وجدير بالتقدير، وهذا التطوير يمكن أن يحقق من خلال السلوك العلمي من جانب المدرس الذي يثبت من خلال ثقته واحترامه للمراهق.

ب – المستوى المتدني لتقدير الذات:

يمكن أن نعرّف المستوى المتدني لتقدير الذات بعدة تسميات منها: "التقدير المنخفض للذات" "التقدير السلبي لذات" وغيرها، ويعرف "روزنبرج" "Rosenberg" المستوى المتدني لتقدير الذات بأنه عدم رضا الفرد بحق ذاته أو رفضها 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، كذلك 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 يبدون عدم رضاهم عن مظهرهم العام ووزنهم، ويشعرون بالخجل وبأنهم فاشلون.

(عبد الله إبراهيم، 1994، ص ص 58 59)

من هذا المنطلق يمكن تحديد السّمات 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 بالغربة عن العالم.

معنى ذلك: أن تقدير الذات المرتفع هو أكثر المقاييس التي يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على حالة التوافق، يستطيع أن يقتحم المواقف الجديدة والصعبة من دوّن أن يفقد شجاعته، كما يمكنه مواجهة الفشل في الحب أو العمل دوّن أن يشعر بالحزن أو الانهيار لمدة طويلة، بينما يميل الفرد ذو تقدير الذات المنخفض إلى الشعور بالهزيمة حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة أو الصعبة، حيث انه يتوقع فقدان الأمل مستقبلا. (رشيدة عبد الرؤوف رمضان، 2000، ص 218)

كما توجد فئة من الأشخاص تقع بين هذين النوعين السابقين وهي فئة الأشخاص ذوي التقدير المتوسط للذات، إذ ينمو تقدير الذات من خلال قدراتهم على عمل الأشياء المطلوبة منهم.
حيث وجد "كوبر سميث" "1967" أن هناك ثلاث مستويات لتقدير الذات وهي:

أ – المستوى المرتفع: ويشمل من لديه درجة عالية من تقدير الذات وهم أفراد نشطين وناجحين اجتماعيا وعلميا وأكاديميا.

ب– المستوى المنخفض للذات: يشمل الأفراد الضعفاء أكاديميا واجتماعيا وغالبا ما يعانون من ضغوط نفسية وعصبية واضطرابات سلوكية.

ج – المستوى المتوسط: ويقع الفرد ذو التقدير المتوسط للذات بين هذين النوعين وتكون انجازاتهم متوسطة. (داليا عزّت مؤمن، 2004، ص 515)

4. أهمية تقدير الذات:

تأتي أهمية تقدير الذات من خلال ما يصنعه الفرد لنفسه ويؤثر بوضوح في تحديد أهدافه واتجاهاته واستجاباته نحو الآخرين ونحو نفسه، ما جعل العديد من المنظرين من مجال الصحة النفسية إلى تأكيد أهمية تقدير الذات في حياة الأفراد، وكان "فروم" احد الأوائل الذين لاحظوا الارتباط

الوثيق بين التقدير الشخص لنفسه ومشاعره نحو الآخرين، وأن تقدير الذات المنخفض يعتبر شكلا من أشكال العصاب. (فاديا كامل حمامة،2000، ص ص 81 82)

ويقول "عبد الرؤوف" 1985 أن الذات هي أساس التوافق بالنسبة للفرد، وأن الإنسان يسعى إلى تحقيق ذاته عن طريق إشباع حاجاته المختلفة دون حدوث تعارض مع متطلبات وظروف البيئة المحيطة به، وبمدى نجاح الفرد في تحقيق هذا التوازن ينمو لديه تقدير موجب بدرجة مرتفعة.

ويقول Backe 1971 أن دوافع السيطرة عند الفرد ما هو إلا تعبيرا عن الحاجة إلى تقدير ذاته، واغلب الباحثين يؤكدون على أن تقدير الذات السوي أو السليم هو الذي يسمح للفرد أن يتكيف، وبالتالي يجلب الإحساس بالأمن ويسمح له بتوظيف طاقته النفسية نحو معرفة حقائق الحياة.

(رشيدة عبد الرؤوف رمضان ، 2000 , ص219)

5. النظريات المفسرة لتقدير الذات:

أ- النظرية التحليلية:

يعتبر المحللون النفسانيون أمثال "فرويد"، "يونغ"، "أدلر" أن تقدير الذات مرتبط بالأنا الأعلى، فالأنا يمثل ذلك القسم من العقل الذي يشمل الشعور والحركة الإدراكية يقوم بمهمة حفظ الذات ويخضع لمبدأ الواقع، كما يعمل على تحقيق التوافق مع المحيط وعلى الصراع بين الفرد ومحيطه، أما الأنا الأعلى فيقوم بوظيفة تقويم السلوك والتحكم في طريقة إشباع حاجاته، فهو ذلك القسم من العقل الذي يمثل الوالدين والمجتمع ويتشكل الأنا الأعلى من أساليب الكبت التي يمر بها الفرد أثناء تطويره في الطفولة الأولى. (شريفي هناء، 2002، ص92)

فكثيرا ما يدخل الأنا الأعلى في صراع مع الأنا إذ يحاول أن ينمّي في الشخص الشعور بالإثم والتحريم وانتقاد الذات، هذا الصراع يؤدي إلى شخصية مضطربة تنمي اضطرابات نفسية وسلوكية حيث يكتسب الفرد نظرة السلبية عن ذاته منذ الطفولة، فيشعر أنه عاجز عن تحقيق أهدافه ولا تتجانس أحلامه ومشاعره على محيطه، وبالتالي يمكن أن يصبح عدوا لنفسه لسبب كرهه لذاته ويتولد عن هذا الصراع ضغطا سيكولوجيا ينعكس على سلوكاته وتصرفاته، حيث يصعب عليه إدراك وفهم حب الآخرين ويتجلى ذلك بوضوح في النشاطات والمنافسات الجماعية إذ يفضل الفرد أن يكون خاضعا لقوانين صارمة وتزيد حساسيته للنقد ويفضل العزلة والتبعية كما يتولد نقص في الاتزان الانفعالي وعدم الثقة بالنفس، أما إذا كانت علاقة الأنا الأعلى بالأنا حسنة مقبولة فان التوازن يتحقق ويتطور لديه التقدير المرتفع للذات.

يعمل الذات حسب هذا الاتجاه على أساس التفكير العقلاني والموضوعي، فإذا نشأ صراع بين الأنا والأنا الأعلى، فان ذلك سيؤدي إلى اضطرابات نفسية وسلوكية عند الفرد، هذا ما يكسبه نظرة سلبية عن ذاته أما إذا تسمت العلاقة بينهما فان الفرد سوف يتمتع بالتوازن الذي سيظهر واضحا في التقدير المرتفع للذات ومنه السلوكات التكيّفية. (شريفي هناء ،2002 ، ص 92)

ب-النظرية المعرفية:

اعتبر "روزنبرغ" أن التقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وطرح فكرة أن الفرد يكون متّجها نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها وما الذات إلا احد هذه الموضوعات، فقد يختلف اتجاه الفرد نحو ذاته ولو من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى، على عكس "روزنبرغ" لم يحاول "سميث" أن يربط أعماله في تقدير الذات بنظرية أكثر شمولا، إذ أكّد أن هذا المصطلح متعدّد الجوانب، دراسته تستدعي عدة مناهج لتفسير الأوجه المتعددة له.

(أبو جادو، صالح ، ب س ،ص 172)

ويقسم كوبر سميث تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين:

1. **التعبير الذاتي:** هو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها.
2. **التعبير السلوكي:** الذي يمثل الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته وهي قابلة للملاحظة كما أنه يميز نوعين من تقدير الذات:

- **تقدير الذات الحقيقي:** ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوي قيمة.
- **تقدير الذات الدفاعي:** والذي يعبر عنه الأفراد ذوي الشعور بالقيمة المنحطة وقد افترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات وهي النجاحات، القيم، الطموحات والدفاعات.

وعليه نستنتج أن تقدير الذات عند "روزنبرغ" أحادي البعد وهو اتجاه نحو موضوع معين عكس "كوبر سميث" الذي يراه ظاهرة أكثر تعقيدا، لأنها تتضمن كل من عمليات تقييم الذات وردود الفعل التي تتم بقدر من العاطفة، فتقدير الذات لدى "سميث" عبارة عن الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمنا الاتجاهات التي يرى أنها تتفق معه على نحو دقيق. (أبو جادو ، صالح ، ب س ، ص 173)

ت-النظرية المعرفية السلوكية:

يعتبر تقدير الذات حسب هذا الاتجاه تقييم يضعه الفرد لذاته ويعمل على المحافظة عليه ويتمثل في مجموعة من الأفكار والمعتقدات التي يستعيدها الفرد عند مواجهة العالم المحيط به، ويؤكد "إليس" Ellis أن أساليب التفكير الخاطئة والسلبية عن الذات تؤثر في سلوك الفرد تأثير سلبي، فإذا كان نسق التفكير واقعيا والنظرة موضوعية فان النتائج تكوّن تقديرا مرتفعا للذات، أما إذا كان هذا النسق غير عقلاني فإن الاضطرابات الانفعالية هي متوقعة.(معتز سيد عبد الله ، 2000، ص 110)

أما "بيك" فيرى أن المشكلات النفسية تحدث كنتيجة للاستجابات غير الصحيحة على أساس معلومات غير كافية ونتيجة عدم التمييز بين الخيال والواقع، فالتفكير يمكن أن يكون غير واقعي بسبب انه مشتق من مقدمات خاطئة هذا ما يؤدي إلى تقدير الذات بصفة سلبية، كما أن السلوك يمكن أن يكون مضطرب يؤدي إلى الفشل كونه مبني على اتجاهات غير معقولة كذلك يضيف "إليس" مؤكّدا بان الأفراد هو الذين يجلبون العصاب لأنفسهم فيصبحون قلقين أو مكتئبين أو عدوانيين، وذلك من خلال اعتناقهم لعدد من الأفكار اللاعقلانية فكلما كان تقدير الفرد لذاته منخفضا كلما أدى إلى سلوكات واضطرابات نفسية.(معتز سيد عبد الله ، 2000 ، ص111)

إن تقدير الذات حسب النظرية السلوكية المعرفية قائم على أساس الأفكار المعتقدات التي يتبناها الفرد بصفة عامة والتي نصحّح السلبية منها عن طريق الخبرة.

ث-النظرية الاجتماعية:

يقول "كنيش Kinichi" كلّما أدرك الفرد تفاعله مع الآخر على أنه مهم زاد ذلك تأثيرا في مفهوم الذات، وتظهر أهمية التفاعل في نوعية أهمية الآخرين، فمن خلال ردود أفعال الآخرين ندرك مكانتنا، فالتناول النفسي الاجتماعي ركّز على علاقة الآخر بتكوين مفهوم الذات وذلك على يد كل من "كولي"، "كوبر سميث"، "روزنبرغ"، "إريكسون" "ميد". (ناصر ميزاب، 2007، ص 199)

لقد اهتم "كولي" بتصور الفرد لتقييم الآخرين له على شكل تقدير الذات الشيء الذي يدعونا إلى عدم وضع فاصل بين مفهوم الذات والتقدير الذات، فمفهوم الذات دائما يحمل فيه حكما على الذات أو تقييما لها سواء من قبل الفرد نفسه أو من قبل المحيطيين به المباشرين أو الغير مباشرين الذين شاركوا في وضع سلوكات قاعدية أو الإطار المرجعي الذي من خلاله يقيم الفرد نفسه والعالم الخارجي، كما يؤكد "كولي" على أهمية العلاقة المستمرة بين الفرد والمجتمع، ويشير أنه لا معنى للتفكير في الذات بمعزل عن البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها أو الأشخاص الآخرين الذي يعيش فيها، أو الأشخاص الآخرين الذين يعيش معهم ويتفاعل معهم.

إن تقدير الذات يلعب دور المتغير الوسيط، فهو يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي حسب "زيلر" فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية فان تقدير الذات يمثل العامل الذي يحدّد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته.

6. الطرق والظروف المناسبة لتنمية تقدير الذات:

أ- طرق تنمية تقدير الذات:

إن تقدير الذات يؤثر في أسلوب الحياة وطريقة التفكير في العمل وفي المشاعر فمع احترامنا وتقديرنا لذاتنا تزداد الفاعلية والإنتاجية، فلا نجعل إخفاقات الماضي تؤثر علينا، فتقودنا للوراء أو تقيّدنا عن سيرنا، ننسى عثرات الماضي ونجعل الماضي سراجا منيرا بالتجارب والخبرة في كيفية التعامل مع القضايا والأحداث، إذ يعتمد مستوى تقديرنا لذاتنا على تجاربنا الفردية ومن أراد أن يحسن صورته الذاتية عليه أن يكون مدركا لوضعه الحالي وعلاقته بنفسه ورؤيته لذاته فعليه أن يجعل له عادة وهي الملاحظة المنظمة مع نفسه، لابد أن يضع خطوات زمنية في حياته ونقاط انتقالية معروفة وعلامات واضحة لتقييم مسيرته وتطوير ذاته، أكتب ما تريد تحقيقه وضع الأهداف لتحقيق ما دونته واجعل وقتا لتحقيق هذه الأهداف واكتشف اللحظات الايجابية. (سميرة طرج ، 2012 -2013 ، ص 35)

ب-الظروف المناسبة لتنمية تقدير الذات:

يملك الأفراد الوسائل لتنشئة أنفسهم سعداء واثقين من أنفسهم راضين عن أنفسهم يمتلكون الحوافز الذاتية للنجاح ويمكن لهذه التنشئة أن تتحقق في أي مكان وزمان إذا ما أدرك الشخص أن كل شيء مهم لذاته وانه فردي وله حقوق ومشاعر يجب الاعتراف بها والمحافظة عليها وكذلك بإيجاد الظروف اللازمة لتنمية الخصائص التالية:

الشعور بالأمن.
الهوية الذاتية أو مفهوم الذات.
الشعور بالانتماء.
الشعور بالهدف أو الغاية.
الشعور بالكفاءة والقدرة الشخصية.(سميرة طرج، المرجع السابق)

ملخص الفصل:

إن تقدير الذات يعبر عن الحكم على صلاحية الفرد من خلال اتجاه تقويمي نحو الذات في المجالات الاجتماعية والشخصية والأكاديمية، وإن إحساس الفرد بتقدير الآخرين له يساعده في رفع تقديره لذاته، وعلى العكس فعندما يحرم الفرد من التقدير من طرف الآخرين المحيطين به، فإن هذا يؤدي إلى نقص في الدافعية للانجاز وبالتالي يخفض تقديره لذاته.

من هذا يمكن القول أن الذات عند الفرد تنمو وتتحقق من خلال اتصالاته وخبراته الاجتماعية يقدّر الفرد ذاته سواء بالسلب أو الإيجاب باعتبار الوسط مصدر تشجيعه أو لإحباطه ومصدر لتقييمه المستمر.

الفصل الرابع

الفصل الرابع : مستشار التوجيه المدرسي والمهني

تمهيد.

1. ظهور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر .
2. الحاجة إلى مستشار التوجيه المدرسي والمهني .
3. تعريف مستشار التوجيه المدرسي والمهني.
4. مهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني.
5. الإطار المكاني لعمل مستشار التوجيه المدرسي والمهني.
6. الصعوبات التي تواجه المستشار في أدائه المهني.
ملخص الفصل.

تمهيد:

إذا ما تحدثنا عن مستشار التوجيه المدرسي والمهني، فإننا نقصد به العضو أو الشخص الذي يتميز عن غيره ممن يعملون في سلك التربية والتعليم، ذلك أنه يلعب دورا هاما في العملية التربوية نظرا للمهام التي يقوم بها من أجل تحقيق توجيه سليم وتحسين المردود التربوي داخل المؤسسة التعليمية، عن طريق الكشف عن استعدادات التلاميذ والتعرف عن ميولاتهم ورغباتهم وبناءا على ذلك يقوم بمساعدتهم في بناء مشروعهم الدراسي والمهني وعلى ضوء ذلك تناولنا مجموعة من العناصر في هذا الفصل فبدأنا بظهور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر، بعدها تطرقنا إلى الحاجة إلى مستشار التوجيه المدرسي والمهني وقبل ذكر مهام مستشار التوجيه تطرقنا إلى الإطار المكاني لعمل هذا الأخير، وفي نهاية الفصل سنعرض مجموعة من الصعوبات التي تواجهه أثناء أدائه لمهامه.

1. ظهور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر

مرّ التوجيه في الجزائر بثلاث مراحل، حيث أعطى اهتماما متزايدا توّج في الأخير بإدماج عضو كلف بتحسين الأداء التربوي في المؤسسات التعليمية عن طريق القيام بمجموعة من المهام تضمن التكفل الأحسن بالتلميذ، ويتمثل هذا العضو في شخص مستشار التوجيه المدرسي والمهني.

في أوائل 1962، وبعد مغادرة الفرنسيين القائمين بهذه العملية تولّت الجزائر بإطاراتها المحدودة الإشراف على عملية التوجيه، والتي عرفت نوعا من التراجع يعود إلى عدم تكافؤ برامجها مع التلميذ والطالب الجزائري ومتطلبات البلاد آنذاك، كما أن هذا الميدان كان يعاني نقصا كبيرا في القائمين عليه وأثناء الاستقلال لم يكن في الجزائر سوى 09 مراكز للتوجيه و53 مستشارا.

وفي سنة 1963 تفككت مصالح التوجيه المدرسي والمهني، ونظرا للوضعية المتدهورة، قامت وزارة التربية بفتح معهد علم النفس التطبيقي عام 1964 حيث تخرجت أو لدفعة من المستشارين ومدة التكوين كانت تدوم سنتان. (أحمد بن صاولة، ، 1999 / 2000، ص61)

وبذلك اتسع مجال التوجيه وازدادت مرافقه مؤسساته إذ بلغ 34 مركزا حسب التقسيم الإداري 1974 وازداد عدد المستشارين من خريجي علم النفس التطبيقي وخريجي معهد علم الاجتماع.

وما يمكن قوله أنه بعد العناية التي أولتها الدولة بقطاع التوجيه أصبح عدد المراكز يتزايد بصفة إطرادية وكذلك عدد المستشارين وعلى سبيل المثال في الموسم الدراسي 1996 /1997 كان عدد المراكز 60 مركزا على المستوى الوطني، ولا تخلو ولاية من مركز على الأقل خاص بها وفي هذا الصدد نورد البيانات الواردة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (01): يمثل تعداد موظفي التوجيه 1997/1996

السلك والرتبة	العدد	منهم مقيمون بالثانويات
مفتشون	41	0
مستشارون ورئيسيون	679	623 (%91.75)
مستشارون	190	126 (%66.31)
المجموع	910	749 (%82.30)

إن تنصيب مستشار التوجيه المدرسي والمهني بالثانوية أصبح ضرورة ملحة لتكامل أدوار المتعاملين التربويين وذلك لضمان رفع المردود التربوي للتلميذ وللمؤسسة بصفة عامة.

2. الحاجة إلى مستشار التوجيه المدرسي والمهني:

يختلف الأفراد فيما بينهم، وقد يكون هذا الاختلاف من ناحية المهارة، الأهداف، القيم والتوجهات المهنية وهذه الأخيرة يجب أن تكون متسقة مع متطلبات ومكافآت المهنة المعينة والتي تقدمها بيئة العمل، ويؤثر مدى الاتساق أو التوافق بين توجه الفرد المهني وبيئة العمل تأثيرا مباشرا على سلوك واتجاهات الفرد في العمل وكلما كان التوافق بين التوجه المهني وبيئة العمل كبيرا كلما زادت كفاءة الفرد وزاد رضاه عن العمل.

ولا شك أن هذا التوافق بين بيئة العمل يسبقه توافق في بيئة المدرسة وما قد يكون عليه التلميذ من توافق بين استعداداته وقدراته المدرسية من جهة، وميولاته ورغباته نحو الشعبة المفضلة لديه من جهة أخرى. ومن أجل خلق هذا التوافق سواء كان مدرسيا أو مهنيا، استحدث منصب جديد في المنظومة التربوية وهو منصب مستشار التوجيه المدرسي والمهني، نظرا لما يمكن أن يقوم به هذا العضو في خلق حالة التوافق أو التكيف لدى التلميذ.

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى مستشار التوجيه المدرسي والمهني وكان ذلك لعدة عوامل نذكرها فيما يلي: (راوية حسن، 2001، ص381)

أ- الزيادة في عدد التلاميذ:

بازدياد عدد التلاميذ نتجت عدة مشكلات مدرسية، كالرسوب المدرسي، التسرب العنف المدرسي ومشكلة التكيف سواء مع الوسط المدرسي أو مع الشعبة الموجه إليها، كل هذه المشاكل وغيرها تتطلب توفر منصب مستشار التوجيه الذي يستطيع بدوره أن يساعد التلميذ على التغلب أو التكيف مع المشكلة التي يتعرض لها.

ب- تنويع برامج التعليم الثانوي:

أنشأت البرامج المتنوعة من التعليم الثانوي لتواجه أساسا الاحتياجات التربوية لمختلف القدرات والاهتمامات لدى التلاميذ، ويطالب التلاميذ بالاختيار من بين المواد الدراسية والأنشطة المختلفة التي يتلقونها في المدرسة الثانوية ومن ثم يصبح من الضروري حسن توجيههم في هذا الاختيار حتى يعود

بالفائدة المرجوة من التلميذ والمدرسة والمجتمع الكبير، ومن هنا يكون للتوجيه بالذات أهمية كبرى في المدرسة الثانوية.

ت- التقدم التكنولوجي السريع:

أدى التقدم التكنولوجي السريع إلى ظهور التخصصات، فتعددت مجالات العمل وتباينت مطالبها وشروط الدخول فيها، وبالتالي أدى ذلك إلى تعديل برامج تدريب الأيدي العاملة والتركيز على مستويات التربية، وبرامج الدراسة حتى تخدم التنمية الاجتماعية وسوق العمل بتوفير الخريجين المناسبين له، فهذه التغيرات أدت إلى ظهور مشكلات التكيف مع العمل ومشكلات التأهيل المهني المناسب.

ث- **قصور الأسرة في مواجهة تحديات العصر:**

تميز المجتمع الحديث بتعقيد العلاقات والتغير المستمر في الإطار الاقتصادي والاجتماعي، وهذا جعل الأسرة لا تفي بمتطلبات تربية وتوجيه أبناءها بسبب كثرة إنشغلاتها الخارجية وكذلك تعقد الحياة الاجتماعية، إذ لم يعد كافيا توجيه الوالدين في هذا الإطار لا سيما إذا تصورنا بالنسبة للمجتمع العربي تفشي الأمية وجهل الآباء في كثير من الأحيان وبالتالي قصورهم في توجيه أبناءهم إلى المجالات المختلفة النفسية والاجتماعية والتربوية.

(وهيب سمعان، محمد منير مرسي ، 1975، ص98)

ج- تطور الفكر التربوي:

أدى هذا التطور إلى ظهور فكرة جديدة في مجال التربية تجعل من التلميذ محورا أساسيا في العملية التربوية بدل التركيز على المادة الدراسية، ومنه تطورت نظريات علم النفس، علم الاجتماع وعلوم التربية حتى تساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ، وتنمية شخصيته بشكل متكامل، كل هذا أدى إلى عدم الاستغناء عن خدمات مستشار التوجيه وجعله عضواً فعالاً في المؤسسة التربوية.

3. التعريف بمستشار التوجيه المدرسي والمهني :

مستشار التوجيه هو أحد موظفي قطاع التربية والتعليم، يسهر على تنفيذ برنامج التوجيه المدرسي المسطر من طرف مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، وهي أحد هياكل وزارة التربية الوطنية، وقد عرفه موريس روكلان على أنه: «المسؤول الأول على تنفيذ عملية التوجيه المدرسي والمهني، وهو مختص في التوجيه، ويعتبر من أقدر الناس وأكفأهم على جمع كافة المعلومات حول الطالب المراد توجيهه واستغلاله باعتماد مبادئ وتقنيات علم النفس ».

(مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، 2014، ص109-124)

4. مهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني :

حدّد القرار الوزاري رقم (827) مهام مستشار التوجيه علما أن هذا القرار صدر في بداية الموسم الدراسي 1992/1991، وهو الموسم الذي تقرّر فيه ولأول مرة إدماج مستشاري التوجيه وتعيينهم في الثانويات. (القرار الوزاري 827 ،المادة 10)

يكلّف مستشار التوجيه المدرسي والمهني بجميع الأعمال المرتبطة بتوجيه التلاميذ وإعلامهم ومتابعة عملهم المدرسي (القرار الوزاري 827، المادة 06) وبالتالي يندرج نشاطه في إطار نشاطات الفريق التربوي التابع للمؤسسة (القرار الوزاري 827، المادة 10) وتتمثل نشاطاته خصوصا في مجال التوجيه:

وفيما يلي سنعرض المهام الرئيسية الأربعة لمستشار التوجيه:

أ- **الإعلام:**

هو كافة أوجه النشاطات الإتصالية، التي تستهدف إبلاغ الجمهور بكافة الحقائق والأخبار والمعلومات عن القضايا والموضوعات والمشكلات، ومجريات الأمور، مما يؤدي إلى خلق أكبر درجة من المعرفة والوعي والإدراك والإحاطة الشاملة لدي فئات المتلقين للمادة الإعلامية.

أما الإعلام المدرسي: فيتعلق بكل المعلومات الخاصة بالواقع التربوي والمدرسي والمهني وهو يهدف إلى تنظيم وتفعيل المسار الدراسي للتلميذ بتحقيق الموافقة بين طموحاته ونتائجه المدرسية وتكوينه في مجالي البحث الفردي والجماعي، وهو ما يوفر إجابات عن التساؤلات التالية:

- ما هي المؤسسة التعليمية وقواعد سيرها ؟

- من هم الأشخاص الذين يعملون فيها ؟
- ما هو دور كل منهم ؟
- لماذا نذهب إلى المدرسة؟
- ما هي مدة الدراسة ؟
- ما هي إجراءات الانتقال من مستوى لآخر ؟
- من يقرر هذه الإجراءات ؟
- كيف يمكن تحقيق النجاح ؟
- بما نختتم الدراسة ؟
- ما الذي يمكن فعله بعد الدراسة ؟
- ما هي المهن أو الحرف التي يمكن الالتحاق بها ؟
- كيف يتم الاختيار ؟
- كيف يتم التوجيه ؟ (محمد منير مرسي، 1955، ص195)

ينبغي عليه أن يبلغ المعلومات التي في حوزته إلى المتعاملين التربويين ليتم من نسخ شبكة الاتصال يمكن للتلميذ أن يلجأ إليها في كل وقت وظرف بالنسبة للإعلام الموجه للتلاميذ، فهو يكون لمجموعة من المستويات هي السابعة أساسي، التاسعة أساسي، الأولى ثانوي الثانية ثانوي، الثالثة ثانوي ومهما كانت الفئة الموجهة إليها فهو يقدم بوسائل متعددة.

وسائل الإعلامي المدرسي:

يستعمل مستشار التوجيه مجموعة من السندات الإعلامية التي قد يشارك في إنجازها أو قد يكون هو أنجزها.

تتضمن هذه الوسائل معلومات تعرف بمختلف الجذوع المشتركة والشعب وموادها الأساسية ومعاملاتها وامتداداتها الجامعية والمهنية، متى وكيف يتم تقديم الطعون، تتضمن أيضا كيفية المراجعة المنهجية (لا سيما لتلاميذ الأقسام النهائية)،...الخ

.ومن أمثلة هذه السندات الإعلامية:

- المناشير الوزارية
- الملصقات
- الكتيبات
- المطويات
- الدلائل. (عبد الحفيظ مقدم، 1994، ص58.)

ب-**التوجيـه:**

التوجيه هو الإجراء الذي يسمح للتلميذ بعبور المراحل التي يتكون منها النسق المدرسي، فهو يتبعه في مشواره الدراسي. وفي كل مرة تحضر أمامه مجموعة من الاختيارات وعليه أن يتوجه.

والاختيار المدرسي يتبعه اختيار مهني، فكثيرا ما يختار الفرد مهنته بناء على معطيات غير صحيحة أو على طموحات مزيفة.

وهنا يبرز دور مستشار التوجيه وماله من أهمية في توضيح كل ما من شأنه أن يساعد التلميذ على فهم نفسه أولا وتفهم المحيط المدرسي والمهني ثانيا. فتلميذ مرحلة التعليم الثانوي يواجه تغيرات جسمية وعقلية واجتماعية أكثر وضوحا من المراحل السابقة، ومن جهة أخرى فإن مرحلة الثانوية تعد مرحلة تقرير المصير بالنسبة للتلميذ من حيث التصميم والتخطيط لمواصلة دراسته العليا أو ترك المدرسة ليمارس عملا ما.

تعد عملية التوجيه المدرسي والمهني من أهم العمليات التربوية وجوهر برنامج التوجيه المدرسي حيث يقضي مستشار التوجيه المدرسي والمهني من أهم العمليات التربوية وجوهر برنامج التوجيه المدرسي والمهني سواء كانت فردية أو جماعية.

ويهدف مستشار التوجيه المدرسي والمهني من خلال التوجيه إلى مساعدة التلميذ على تحقيق التوافق بين قدراته الدراسية وميولاته ورغباته من جهة، وبين متطلبات الفروع الدراسية والتخصصات المهنية من جهة أخرى.

ج.**التقـويم:**

يحتل التقويم التربوي جانبا مهما من العملية التربوية ويشكل عنصرا أساسيا من عناصر المنهج المدرسي، حيث يسعى إلى معرفة مدى نمو شخصية المتعلم من جميع نواحيها العقلية والعاطفية والنفسية والسلوكية وغيرها. (محمد عبد الحميد الشيخ حمود، 1994، ص104.)

أما " مالك دوالد" فيفكر في أن التقويم يقوم بمهمة تزويد الإعلام للمتعاملين داخل المؤسسة التربوية هذا الإعلام متعلق أيضا بمحتويات ووسائل الفعل التربوي.

ويعد التقويم من أهم المحاور الكبرى التي يجب أن ترتكز عليها المهام التي يقوم بها مستشار التوجيه المدرسي والمهني بالمؤسسات التعليمية.

يهدف مستشار التوجيه المدرسي والمهني من عملية التقويم إلى مساعدة الطالب على اختيار نوع الدراسة التي تلاءم قدراته واستعداداته وميوله، كما يساهم في حل مشكلات الطالب التربوية مثل الاهتمام بالطلبة المتفوقين وإتاحة الفرصة أمامهم للابتكار والإبداع وتحقيق نمو متكامل.

د. **المتابعة النفسية والاجتماعية:**

يهدف مستشار التوجيه المقيم بالثانوية إلى إزاحة جميع العوائق والصعوبات التي يمكن أن تعترض التلميذ في مشواره الدراسي وتسبب له سوء التوافق المدرسي لذلك هو يحاول التقرب من التلميذ لحل مشكلاته النفسية والاجتماعية ويحدث هذا عن طريق المقابلات المتكررة حيث أن أسلوب التوجيه المتمركز أو المقابلة تسمح للتلميذ من تحقيق عدة أهداف تتمثل فيما يلي:

- مساعدة التلميذ على فهم نفسه وتقبلها.
- مساعد التلاميذ على التفكير الحر والتعبير عن مشاعرهم بموضوعية وإظهار حاجاتهم الإرشادية التي لم تشبع وذلك بدون خوف أو تردد أو خجل
- تقديم المعلومات الاجتماعية والتربوية، التي تهم التلميذ وتستخدم عند الحاجة لها.
- تساعد التلميذ على تنمية قدراته على التكيف مع مشكلاته وحلها بشكل مبكر بذاتية مستقلة.
- تساعد التلميذ على تقرير إمكانية اتخاذ القرارات المتصلة بحياته.

(محمد عبد الحميد الشيخ حمود، 1994، ص149)

5. الإطار المكاني لعمل مستشار التوجيه:

تحدد النصوص القانونية مهام مستشار التوجيه وكيفية أدائه لهذه المهام، كما تحدد أيضا الإطار المكاني لعمل مستشار التوجيه أي مجموعة المؤسسات التي يتردد عليها أثناء أداء عمله وهو ما يسمى في ميدان التوجيه بمقاطعة التدخل.

وتتمثل هذه المؤسسات في مركز التوجيه المدرسي والمهني، الثانوية (المتقن) والإكماليات.

أ- **مركز التوجيه المدرسي والمهني:**

إن مركز التوجيه المدرسي والمهني مركز عمومي يقدم خدمات تربوية إعلامية للجمهور الواسع وللجمهور المدرسي على وجه التحديد، كما أن الخدمة المقدمة فردية وجماعية، وتتم بالتنسيق مع مراكز التكوين المهني ومؤسسات الإنتاج والشغل ومؤسسات التعليم، فهو يشكل نقطة الالتقاء بين عالم الدراسة والتكوين وعالم الشغل.

يوجد في كل ولاية على الأقل مركز للتوجيه المدرسي والمهني يوضع تحت وصاية مدير التربية للولاية ويسيره مدير له رتبة مفتش التوجيه المدرسي والمهني يعمل تحت سلطته طاقم إداري لتأمين السير الإداري للمركز، وطاقم تقني يتشكل من مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.

ب-الثانويـة:

إن التعليم الثانوي معد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم الأساسي وفقا لشروط تحددها وزارة التربية الوطنية، ومهمته زيادة على مواصلة المهمة التربوية المسندة للمدرسة الأساسية، دعم المعارف المكتسبة، إدراج التخصص تدريجا في مختلف الميادين وفقا لمؤهلات التلاميذ وحاجات المجتمع. وهذا المستوى من التعليم يهيئ التلاميذ لمواصلة الدراسة في التعليم العالي أو الانضمام إلى الحياة المهنية.

مدة التعليم الثانوي ثلاث سنوات تأخذ السنة الأولى شكل الجذع المشترك، ويقسم التعليم الثانوي إلى تعليم ثانوي عام وتكنولوجي وتعليم ثانوي تقني. (تركي رابح، 1989، ص126)

ووفقا للمنشور الوزاري رقم 219 المؤرخ في 18 سبتمبر 1991 تم تعين مستشاري التوجيه المدرسي والمهني بالثانويات من اجل الاهتمام بالتلميذ وتحسين مردود المؤسسة التربوية ككل.

ت-الإكماليـات:

تمتد المدرسة الأساسية على تسع سنوات، تعتبر حجر الزاوية في بناء منظومة التربية والتكوين، كما أن إدراج التقنيات المتعددة في هذا المستوى يمثل العنصر الأساسي في تحديث التعليم الأساسي، على أن النظام يتطلب نوع من التعاون يحدده تشريع ملائم بين الأطراف الاجتماعية والمدرسية.

يمر التلميذ في هذه المرحلة بحدثين بارزين أولهما هو انتقاله إلى الإكمالية بحكم أنها وسط جديد يتكون من مجموعة من المتعاملين التربويين الجدد، هذا الانتقال يمكن أن يولّد لدى التلميذ نوع من عدم التكيف مع الوسط الجديد بكل محدداته، وهذا يتطلب تدخل مستشار التوجيه لكي يساعد التلميذ على التكيف وذلك بتعريفه بمكونات هذا الوسط وأهمية ودور كل منها.

هذا عن الحدث الأول، أما الحدث الثاني الذي يمر به التلميذ، والذي يستدعي تدخل مستشار التوجيه هو انتقاله إلى السنة التاسعة أساسي، وهي تعد سنة حاسمة في المشوار الدراسي والمهني للتلميذ، حيث أن هذا الأخير يوجه إلى أحد الجذوع المشتركة الثلاثة، ولكي يختار الجذع الذي يتلاءم مع قدراته الدراسية ومع رغبته، يقدم مستشار التوجيه مجموعة من الحصص الإعلامية موزعة خلال

السنة الدراسية، يشرح فيها المستشار مختلف الجذوع المشتركة وامتداداتها، وموادها الأساسية ومعاملاتها،....إلخ. وللإشارة فإن مستشار التوجيه يتعامل مع الإكماليات التي تصب في الثانوية أو المتقن الذي يقيم فيه. (زرهوني الطاهر، 1991، ص9)

6. الصعوبات التي تواجه المستشار في أدائه لمهامه:

هناك نوعان من الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه أثناء أدائه لمهامه نصنفها في:

1.صعوبات معرفية:

في السابق كان من يشغل منصب مستشار التوجيه يكون قد تخرج من المعهد التطبيقي لعلم النفس الذي تأسس سنة 1965، ويكون قد تحصل على تكوين قاعدي في التوجيه المدرسي والمهني، بينما الآن أكثر من90% من العاملين في هذا القطاع هم خريجي أو حاملي شهادات لسانس في علم الاجتماع أو علم النفس، وهؤلاء الخريجين ينقصهم التكوين القاعدي في مجال التوجيه وبالتالي عندما يشغلون مناصب مستشاري التوجيه يكونون بحاجة إلى وقت حتى يتمكنوا من إدراك كل المهام والتقنيات والوسائل المستعملة في هذا المجال.

2.صعوبات مادية:

- **ما يتعلق بوسائل العمل:**

نظراً لأن مستشار التوجيه لا تتوفر لديه وسائل العمل اللازمة لتأدية مهامه بالشكل المطلوب منه كجهاز الإعلام الآلي مثلاً، فهو كثيرا ما يقوم بطبع وتصوير الوثائق من حرّ ماله، من أمثلة هذه الوثائق (البرنامج السنوي لنشاطات مستشار التوجيه، مطبوعة متابعة نتائج التلاميذ،...إلخ).

ضف إلى ذلك فإن المستشار عندما ينتقل إلى مؤسسات مقاطعته، وتكون أحيانا في أماكن بعيدة عن بعضها وهذا يدفعه للتنقل أيضا من حرّ ماله.

- **اتساع مقاطعة التدخل:**

نظراً لأن مستشار التوجيه يعمل في الثانوية ومجموعة من الإكماليات وبالتالي يتعامل مع مجتمع عريض من التلاميذ، حيث يتكفل بسنوات 7 و9 متوسط والأولى والثانية والثالثة ثانوي، ضف إلى ذلك فهو يهتم بربط وبناء العلاقات مع هيئة التدريس وأولياء التلاميذ لدى كل هذه المؤسسات، أدى ذلك إلى تشتت قدراته ونشاطاته والتقليص من فعاليته. (مجلة العلوم الإنسانية، 1998،ص49)

ملخص الفصل

إن مستشار التوجيه المدرسي والمهني يعمل على تقديم كل الخدمات التي تساعد التلميذ في مساره الدراسي والمهني، حيث يساعده في اختبار الفروع المناسبة وفق ما يناسب إمكانياته الدراسية وميوله واستعداداته، كما يعمل على إدماج التلميذ في محيطه الدراسي من خلال عمليات الإعلام والتوجيه والتقويم .

الفصل الخامس

الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة

1. منهج الدراسة.
2. مجتمع الدراسة.
3. عينة الدراسة.
4. أدوات الدراسة.
5. حدود الدراسة.
6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

1. منهج الدراسة:

من المؤكد أن الدراسات العلمية لن تستطيع الوصول إلى أهدافها بدقة وموضوعية دون استخدام مجموعة من القواعد العامة التي يسترشد بها الباحث للوصول إلى هدفه الصحيح بأسلوب علمي يضمن له دقة النتائج وسلامتها، فالمنهج عبارة عن أسلوب من أساليب التنظيم الفعال لمجموعة من الأفكار المتنوعة والهادفة لكشف عن حقيقة تشكل هذه الظاهرة وقد اتبعنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يعرف بأنه: "عبارة عن طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها"

(محمد عبيدات وآخرون، 1999، ص46)

كما يعبر المنهج الوصفي عن جمع البيانات بنوعيها الكيفي والكمي حول الظاهرة محل الدراسة من أجل تحليلها وتفسيرها لاستخلاص النتائج للمعرفة طبيعتها وخصائصها وتحديد العلاقات بين عناصرها وبينها وبين الظواهر الأخرى والوصول إلى تعميمات.

(محمد داودي ومحمد بوفاتح، 2008، ص81).

وقد تم اختيار المنهج الوصفي لكونه يتماشى مع موضوع الدراسة لأنه يدرس طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة والمتمثلة في "مصادر تدني مستوى دافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني وانعكساتها على تقدير الذات لديهم".

2. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من مستشاري التوجيه المدرسي والمهني بولاية المدية، وقد تم تحديد خصائص مجتمع الدراسة الحالية كما يلي:

- مستشاري التوجيه المدرسي والمهني
- على مستوى الثانويات والمتوسطات
- من كلا الجنسين (مستشارات ومستشارين)

– تم اختيارهم من الدوائر التابعة لولاية المدية بطريقة عشوائية بسيطة .

3. عينة الدراسة:

هي مجموعة جزئية من مجتمع له خصائص مشتركة .(رجاء محمود أبو علام، 2006، ص156)

ولابد من صدق العينة حتى يتسنى للباحث استخدام بيانات ونتائج هذه الأخيرة في تقدير معالم المجتمع بشكل جيد، ولتعميم النتائج التي يحصل عليها الباحث على المجتمع بأكمله

(محمود بوعلاق، 2009، ص15)

ومن المتعارف عليه أنه كلما كان حجم عينة الدراسة كبيرا كلما كانت النتائج المتحصل عليها أكثر دقة وتمثيلا، لكن هناك العديد من العوامل التي تحول دون قدرة الباحث على تبني عينة كبيرة للدراسة كعامل الوقت والمال.

حيث بلغ حجم عينة الدراسة الحالية 30 مستشارا منهما. 15 إناث و15 ذكور

قمنا بتوزيع 30 نسخة من مقياس الدافعية للانجاز (15 نسخة ذكور و15 نسخة (إناث)،بالإضافة إلى 30 نسخة من مقياس تقدير الذات (15 نسخة إناث و15 نسخة ذكور)، حيث تمت الإجابة على كل الاستمارات وتم استرجاعها كلها وكانت هذه العينة نهائية.

جدول رقم(02) : يوضح تقسيم عينة الدراسة حسب الجنس.

الجنس	عدد الأفراد	النسبة المئوية
إناث	15	50
ذكور	15	50
المجموع	30	100

4. أدوات الدراسة:

أ- مقياس الدافعية للإنجاز:

تم إعداد مقياس الدافعية للإنجاز من طرف "الباحث عبد الحق بركات، 2007"

جدول رقم (03): يوضح الفقرات ضمن الأبعاد في الصيغة النهائية للمقياس

الأبعاد	رقم العبارات	عدد العبارات
المثابرة والإستغراق في العمل	34-29-23-18-13-7-1	07
الإتقان والسعي نحو التميز	35-24-19-14-8-2	06
المنافسة والتحدي (تحدي الذات والآخرين)	40-38-36-30-25-20-9-3	08
الطموح والتوجه نحو المستقبل	31-26-21-15-10-4	06
الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي	39-37-32-27-16-11-5	07
التخطيط والشعور بأهمية الوقت	33-28-22-17-12-6	06

- **الصدق الظاهري:**

أو ما يعرف بصدق المحكمين حيث يتم عرض هذا المقياس على 6 أساتذة مختصين في مجال القياس النفسي، تحصل هذا المقياس على درجة عالية من الصدق وقد تم حذف 12 عبارة لعدم صدقها .

- **الصدق البنائي للمقياس:**

حيث تم حساب صدق هذا المقياس بواسطة الاتساق الداخلي ويتمثل في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة بعدها في المقياس والدرجة الكلية للمقياس لسجلت معظم الفقرات ارتباطا قويا بينها وبين البعد الذي تنتمي إليه وبين المقياس ككل بصورة دالة احصائيا باستثناء العبارات رقم (20-24) لضعف ارتباطها بالمقياس

- **ثبات مقياس دافعية الانجاز:**

حيث تم حساب ثبات هذا المقياس في الدراسة الاستطلاعية لرسالة الماجستير باستخدام طريقة التجزئة النصفية فسجلت النتائج قيمة (0.54) للنصف الأول و(0.70) للنصف الثاني وتم حساب معامل ثبات المقياس الكلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، مع تصحيح معادلة سيبرمان براون بـ (0.75) .

كذلك تم حساب ثبات المقياس خلال الدراسة الاستطلاعية بالبرنامج الاحصائي (spss) على عينة تتكون من 235 طالبا (85 ذكور و150 إناث) وتم حساب الثبات بطريقتين:

– ثبات المقياس: باستخدام معامل ألفا فسجل معامل الثبات يقدر بـ (0.77) وهذه النتيجة تدل على درجة ثبات عالية نسبيا.

– ثبات المقياس بالتجزئة النصفية من خلال معامل الارتباط بين النصف الزوجي والفردي فسجل قيمة تقدر بـ (0.81) للنصف الأول و(0.81) للنصف الثاني، وهذا دليل آخر على وجود درجة عالية لثبات المقياس ودرجة تطابق عالية بين نصفي المقياس

جدول رقم (04): يوضح تصنيف درجة المقياس

رمز الدرجة	تفسيرها	قيمتها
↑	درجة عالية	من 120 فما فوق
↓	درجة متدنية	من 80 فما أقل

- **طريقة تصحيح المقياس: (الدافعية للإنجاز)**

يتم تنقيط المقياس على الشكل التالي:

عندما تكون العبارات مصاغة بطريقة ايجابية :

- تنطبق علي دائما.....(05) نقاط
- تنطبق علي غالبا.....(04) نقاط
- تنطبق علي أحيانا.....(03) نقاط
- تنطبق علي نادرا.....(02) نقطتين
- تنطبق علي مطلقا.....(01) نقطة واحدة

ويجدر الإشارة إلى أن التنقيط ينقلب عندما تكون العبارة مصاغة بطريقة سلبية.

- تنطبق علي دائما.....(01) نقطة
- تنطبق علي غالبا.....(02) نقطتين
- تنطبق علي أحيانا.....(03) نقاط
- تنطبق علي نادرا.....(04) نقاط
- لا تنطبق علي مطلقا.....(05) نقاط

1. مقياس تقدير الذات لكوبر سميث 1967 (Cooper Smith):

تعريف المقياس وبنائه:

صمم هذا المقياس في الأصل من طرف الباحث الأمريكي "كوبر سميث" سنة 1967 لقياس الاتجاه التقييمي نحو الذات في المجالات الاجتماعية الأكاديمية العائلية والشخصية ولقد كانت مقاييسه في الأول تحمل الطابع العام، ولم تحدد السلوك في المواقف المختلفة حسب الأشخاص

والأعمار، ولهذا كانت بحاجة ماسة لبناء مقاييس ثابتة وصادقة لقياس تقدير الذات ومن هنا ظهرت 3 مقاييس هي:

1- مقياس الصورة القصيرة الخاصة بالمدرسة (8-14 سنة)

2- مقياس الصورة الخاصة بالمدرسة (8-14 سنة)

3- مقياس الصورة الخاصة بالكبار من 16 فما فوق.

حيث قام (فاروق عبد الفتاح) بالترجمة والتكييف وطبقتها في البيئة العربية عام 1981 .

(فتيحة يعقوبي2010 ،ص 213).

صدق المقياس:

ثبت صدق المقياس في البيئة الجزائرية من طرف الباحثة (عنو عزيزة سنة 2005) وذلك بحساب معامل ارتباط مقياس تقدير الذات لمقياس روز نبرغ لتقدير الذات فمن خلال الدراسة الاستطلاعية تم تطبيق كلا المقياسين على عينة متكونة من (250) طالب جامعي بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، والذين يزاولون دراستهم في تخصص علم النفس العيادي وعلم النفس التطبيقي ولقد قدر معامل الارتباط بين المقياسين (0.95) وهو معامل يدل على صدق المقياس عند مستوى الدلالة 0.01 . (فتيحة يعقوبي2010، ص216).

ثبات مقياس تقدير الذات:

تم حساب ثبات هذا المقياس في البيئة الجزائرية من طرف الباحثة عنو عزيزة بعد تطبيقه على عينة متكونة من (250) طالب جامعي بقسم علم النفس علوم التربية تخصص عيادي وطلبة علم النفس التطبيقي.

ولقد تم تطبيق المقياس على هذه العينة الأول مرة بعد فترة زمنية قدرت بـ 15 يوم أعيد تطبيقه فقدر معامل الارتباط بيرسن بـ (0.97) وهو يدل على ثبات الاختبار عند مستوى الدلالة (0.01) . (فتيحة يعقوبي، 2010، ص217)

طريقة التصحيح:

طريقة تصحيح العبارات الموجبة تعطي للمبحوث درجتين "تنطبق" "لا تنطبق" درجة واحدة، أما في العبارات السالبة العكس "تنطبق" درجة واحدة "لا تنطبق" درجتين.

تصنيف درجات مقياس تقدير الذات:

جدول رقم(05): يوضح تصنيف درجات المقياس (تقدير الذات)

رمز الدرجة	تفسيرها	قيمتها
↓	تقدير ذات متدني	25-38
→	تقدير ذات متوسط	38-45
↑	تقدير ذات عالي	45-50

5. حدود الدراسة:

أ- مكان إجراء الدراسة:

لقد تم إجراء الجانب الميداني للدراسة الحالية على مستوى المركز العمومي للتوجيه المدرسي والمهني بولاية المدية، يقع هذا المركز بنهج 5 جويلية حي ثنية الحجر فتحت أبوابه سنة 1987 وهو الوحيد عبر الولاية.

يعمل على مستوى هذا المركز كل من المدير و4 مستشارين، 1 مستشار خاص بالارشاد والمتابعة، 2 مستشار خاص بالتوجيه، 3 مستشار مكلف بالإعلام، 4 مستشار مكلف بالتقويم والدراسات، بالإضافة إلى أعضاء أخرى ويعتبر هذا المركز همزة وصل بين مستشاري التوجيه المدرسي والمهني لكافة دوائر ولاية المدية، حيث يضم 75 مستشار تربويا موزعين على ثانويات ومتوسطات ولاية المدية من بينهم 43 مستشارة و32 مستشار، ينقسمون إلى 23 مستشار على مستوى المتوسطات و52 مستشارا على مستوى الثانويات يقومون باجتماع تنسيقي كل 15 يوم،

مقسمين إلى 3 مجموعات بحيث تجتمع المجموعة الأولى يوم الاثنين والمجموعة الثانية يوم الأربعاء والمجموعة الثالثة يوم الخميس.

ومن بين مهام هذا المركز نذكر ما يلي:

- الإرشاد والتوجيه.

- التنسيق مع التكوين المهني في آخر السنة وذلك لتوجيه التلاميذ إلى التخصصات المهنية المناسبة لهم.

ب-زمن إجراء الدراسة:

تم تطبيق أدوات البحث في شهر أفريل حيث كانت معظم إجراءات التطبيق بعد انتهاء الاجتماع المبرمج في أيام الأسبوع "الاثنين، الأربعاء، الخميس" حيث قمنا بتوزيع الاستبيانات (مقياس الدافعية للانجاز ومقياس تقدير الذات) على المستشارين واضطررنا في درساتنا للتطبيق في هذا الوقت نظرا للتعليمات الصادرة من مدير المركز.

6. الأساليب الإحصائية:

لا يمكن لأي باحث أن يستغني عن الطرق والأساليب الإحصائية مهما كان نوع الدراسة التي يقوم بها، لكونها قادرة على تفريغ البيانات تفريغا إحصائيا ثم تفسيرها.

وإن اعتماد الباحث على الإحصاء يقود الباحث إلى الأسلوب الصحيح والنتائج السليمة

وفي بحثنا هذا يتم إجراء أغلب الاختبارات من خلال برامج إحصائية قياسية على سبيل المثال (spss) (Statistical Package For Social Sciences) أي "الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية". (محمد بوعلاق، 2009، ص32).

لذا تمت عملية التحليل الإحصائي باستعمال البرنامج الحسابي للحزمة الإحصائية(spss) وهذا للوصول إلى هدف الدراسة الحالية.

وقد استخدمنا في الدراسة الحالية العديد من التقنيات الإحصائية فقد تطلبت عملية التحليل الإحصائي لنتائج النهائية لدراسة على التقنيات التالية: (المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، المعامل الارتباط بيرسون (τ) ، اختبار (ت t) للفروق .)

الفصل السادس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

الفصل السادس :عرض ومناقشة نتائج الدراسة

أولا :عرض وتحليل نتائج الدراسة

1. عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة

2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى

3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية

ثانيا : مناقشة نتائج الدراسة

1. مناقشة نتائج الفرضية العامة

2. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى

3. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية

الاستنتاج العام

أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة

سنقوم أولا بعرض نتائج الدراسة ثم مناقشتها مع تفسيرها

1. عرض نتائج الفرضية العامة:

تنص هذه الفرضية على أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين دافعية الانجاز وتقدير الذات لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.

و للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط "بيرسون" للمتغيرين (الدافعية للانجاز وتقدير الذات) على كل أفراد العينة.

والجدول رقم (06): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة الارتباط والمؤشر والدلالة الإحصائية للعينة على نتائج الدافعية للانجاز وتقدير الذات.

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة الارتباط	المؤشر	الدلالة الاحصائية	
						0.05	0.01
الدافعية للانجاز	30	144.7000	14.38426	0.46	0.010		دال
تقدير الذات	30	41.6333	4.59748				

يوضح الجدول رقم (06) دلالة الارتباط بين نتائج أفراد العينة على المتغير المستقل دافعية الانجاز وبين المتغير التابع مستوى التقدير باستخدام معامل الارتباك "بيرسون" فقد كان معامل الارتباط يساوي 0.46، وكانت قيمة المؤشر 0.01 وهي قيمة تساوي القيمة الحرجة 0.01 ومنه قبول الفرضية البديلة عند مستوى الثقة 0.01 التي مفادها وجود إرتباط موجب دال إحصائيا بين المتغير

المستقل دافعية الانجاز وبين المتغير التابع مستوى تقدير الذات، أي كلما ارتفع مستوى دافعية الانجاز ارتفع مستوى الذات، ورفض الفرضية الصفرية.

2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص هذه الفرضية على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى دافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني وللإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين متجانستين.

جدول رقم(07): يوضح المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وقيمة ك2 والمؤشر ومستوى الدلالة الإحصائية لعينتين متجانستين على نتائج الدافعية للانجاز

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ك2	المؤشر	الدلالة الإحصائية	
						0.05	0.01
الذكور	15	146.4000	8.83823	0.64	0.5	غير دال	
الإناث	15	143.000	18.55494				

يوضح الجدول رقم(07) : دلالة الفروق بين الجنسين على مقياس دافعية الانجاز باستخدام اختبار (ت) للفروق، وقد كانت قيمة الفروق المحسوبة تساوي 0.64 وقيمة المؤشر تساوي 0.64 وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة 0.05 ومنه قبول الفرضية الصفرية التي مفادها أن الفروق المشاهدة غير دالة احصائيا بين نتائج الذكور ونتائج الإناث على مقياس دافعية الانجاز وهي نتائج غير حقيقية ولا يمكن اعتمادها، وأن الذكور ليسوا أحسن من الإناث ومنها رفض الفرضية البديلة.

3. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص هذه الفرضية على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى تقدير الذات لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني وللإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين متجانستين.

الجدول رقم (08) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحسوبة والمؤشر ومستوى الدلالة الإحصائية للعينة على نتائج الدافعية للانجاز وتقدير الذات.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	المؤشر	الدلالة الاحصائية	
						0.05	0.01
الذكور	15	42.4667	4.59606	3	0.001		دالة
الإناث	15	40.8000	4.60124				

يوضح الجدول رقم (08) : دلالة الفروق بين الجنسين على مقياس تقدير الذات باستخدام اختبار(ت) للفروق، وقد كانت قيمة الفروق المحسوبة تساوي 3 وقيمة المؤشر تساوي 0.001 وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0.01 ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المشاهدة بين الجنسين دالة إحصائيا على مقياس تقدير الذات لصالح الذكور وأن الفروق المشاهدة يمكن اعتمادها في تفسير النتائج وهي نتائج لا تعود للصدفة وهي حقيقية ويمكن تعميمها على مجتمع البحث، ومنها رفض الفرضية الصفرية.

ثانيا: تفسير ومناقشة نتائج الفرضيات:

1. مناقشة نتائج الفرضية العامة

نصت الفرضية العامة علة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة أحصائيا بين دافعية الانجاز وتقدير الذات لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني، وقد ثم التحقّق من صدق هذه الفرضية باستخراج معامل الارتباط "بيرسون" بين درجات المستشارين في الدافعية للانجاز ودرجاتهم في تقدير الذات وقد بلغ (0.46) وهي قيمة دالة إحصائيا عند المؤشر على مستوى (0.010) وتشير إلى أن الارتفاع في مستوى دافعية الانجاز يصاحبه ارتفاعا في مستوى تقدير الذات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج مجموعة من الدراسات والأبحاث التي تم الاطلاع عليها من طرف الطالبتين: منها دراسة "إبراهيم جيد جبرة عبد الملك" (1988) الذي توصل بدوره إلى وجود علاقة موجبة بين الدافعية للانجاز وتقدير الذات ودراسة" نبيل محمد الفحل " ويمكن إرجاع العلاقة الارتباطية بين هذين المتغيرين إلى ما أثبتته الدراسات، في أن انخفاض تقدير الذات يعرض الفرد لكثير من المشكلات السلوكية والنفسية وإحساس الفرد بأنه شخص دون قيمة يفتقر إلى احترام ذاته، ويؤثر على أفكاره واتجاهاته وسلوكه، وبالتالي يؤثر على مستوى دافعيته للانجاز.

وتقاس قيمة الذات عادة في العلاقات الاجتماعية، إذ أن الأفراد الذين يفتقرون إلى تقدير الذات لا يكونون متفائلين حول عملهم ونواتج جهودهم، فهم يشعرون بالعجز والنقص، ويفقدون حماسهم بسرعة.

كما أشار" فاروق عبد الفتاح موسى" إلى أن الفرد ذو التقدير المرتفع للذات يكون بعيدا عن القلق حتى اعتبر البعض أن التقدير المرتفع للذات هو أكثر الأدوات 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.

ونستخلص مما سبق أنه كلما ارتفع مستوى دافعية الانجاز ارتفع معه مستوى تقدير الذات وكلما انخفض مستوى دافعية الانجاز انخفض معه مستوى تقدير الذات.

2. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

نصت الفرضية على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى دافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني وقد تم التحقق من رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية باستخدام اختبار (ت) لعينتين متجانستين (ذكور وإناث) وقد بلغ (0.64) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند المؤشر على مستوى (0.5) وهي أكبر من القيمة الحرجة (0.05) وهذه النتائج تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى دافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.

ومن بين الدراسات التي تتماشى مع نتائج فرضيتنا دراسة "أثيرو هو بكنس" أشارت دراسته (1992) إلى عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز.

(محمد محمود بني يونس، 2007، ص160)

وأيضا دراسة "نبيل محمد الفحل" (2000) بحيث أشارت دراسته إلى عدم وجود فروق دالة بين متوسط درجات الدافعية للانجاز لدى الطلاب المصريين ومتوسط درجات الدافعية لدى الطلاب السعوديين .

لكن ما توصلنا إليه من عدم وجود فروق بين الجنسين في دافعية الانجاز توجد دراسات تناقض وتخالف ما توصلنا إليه فهذا الموضوع يستدعي أكثر من بحث.

3. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

أظهرت نتائج الفرضية على وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في تقدير الذات لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني، حيث بلغت قيمة (ت) (3) وهي قيمة دالة احصائيا عند المؤشر على مستوى (0.001) وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة (0.01) ويشير ذلك إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في تقديرهم للذات، وذلك لصالح الذكور ولها دلالة من الناحية الإحصائية ولا تعود إلى عوامل الحظ والصدفة أو العوامل الاجتماعية والثقافية.

يمكن القول أن هذه النتيجة تأتي لتؤكد أن الفروقات إن وجدت توجد بين الذكور والإناث أكثر مما توجد بين الأفراد عموما، والدليل على ذلك ما تبين لنا من خلال الاطلاع على مجموعة الدراسات التي تمت في هذا المجال أن هناك تباين في نتائجها، حيث كشف بعضها وجود فروق جوهرية بين الجنسين في تقدير الذات، في حين توصل البعض الآخر إلى عدم وجود هذه الفروق بين الجنسين في تقدير الذات.

أما فيما يتعلق بالدراسات التي اتسقت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية في الكشف عن وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في تقدير الذات، على سبيل المثال دراسة " نبيل محمد الفحل"

(2000) حيث أثبت وجود فروق دالة بين متوسط درجات تقدير الذات لدى الطلاب المصريين ومتوسط درجات تقدير الذات لدى السعودي.

الاستنتاج العام:

تبدأ كل دراسة علمية بافتراضات نظرية تحاول من خلال الجانب النظري والجانب الميداني التأكد من صحة أو خطأ تلك الفروض وهذا ما التزمنا به خلال دراستنا فقد انطلقنا من افتراض عام حول وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين دافعية الانجاز وتقدير الذات لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني بالإضافة إلى فرضيات جزئية.

انطلاقا مما سبق ذكره فقد أظهرت صحة الفرضية العامة التي مفادها "وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين دافعية الانجاز وتقدير الذات لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني" وهذا ما توصلت إليه العديد من الدراسات والبحوث الأكاديمية والتي ذكرناها من خلال عرضنا ومناقشتنا لفرضيات الدراسة.

كما تبين لنا من مناقشة النتائج أيضا عدم تحقق الفرضية الجزئية الأولى والتي مفادها توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى دافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني، حيث أكدت دراستنا عدم وجود فروق بين الذكور والإناث والدافعية للانجاز إلا أننا وجدنا من خلال عرضنا للفرضية ومناقشتها دراسات وبحوث تؤيد وتتفق مع ما توصلنا إليه ودراسات أخرى تبين عكس ذلك.

كما أسفرت نتائج دراستنا أيضا صحة الفرضية الجزئية الثانية والتي مفادها "توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى تقدير الذات لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني" ووجدنا دراسات وبحوث تؤيد وتتفق مع ما توصلنا إليه من نتائج في بحثنا.

الخاتمة

الخاتمة:

بعد طرح إشكالية الدراسة التي تساءلنا فيها حول "مصادر تدني مستوى دافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني وانعكاساتها على تقدير الذات لديهم وبعد صياغة الفرضيات كإجابة مؤقتة للتساؤلات التي طرحت ولفحص ومعالجة فرضيات الدراسة، قمنا بدراسة ميدانية "بالمركز العمومي للتوجيه المدرسي والمهني بولاية المدية" وذلك بتطبيق أدوات جمع البيانات المتمثلة في مقياس الدافعية "عبد الحق بركات" أو مقياس تقدير الذات لـ "كوبر سميث" وبعد معالجة الإحصائية بمعامل الارتباط "بيرسون" واختبار (ت) للفروق وهذا بنظام (spss) توصلنا إلى نتائج تتفق مع نتائج الدراسات السابقة، حيث اتضح لنا من خلال النتائج المتحصل عليها أنه: "توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين دافعية الانجاز وتقدير الذات لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى دافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.

وتوجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى تقدير الذات لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.

ورغم محاولتنا في دراستنا هذه السيطرة على المتغيرات الكثيرة إلا أن النتائج المتوصل إليها نسبية في حدود عينة الدراسة نظرا لحجم العينة والأدوات المستعملة حيث لم توقفنا الإمكانات والوقت الاعتماد على عينة أوسع وفي مؤسسات أخرى، أكثر تعمقا واتساعا ومع ذلك علينا أن نعي تقدير كل شخص لذاته سواء بالسلب أو الإيجاب يؤثر في أسلوب حياته ويؤثر في صدى دافعتيه للانجاز، فمع احترام الشخص وتقديره لذاته تزداد إنتاجيته وتزداد دافعته للانجاز وفعاليته في حياته العملية والاجتماعية وكلما كان دافعه للانجاز منخفض يؤثر بالسلب على تقديره لذاته.

توصيات واقتراحات:

انطلاقا مما سبق، خلص البحث إلى مجموعة من التوصيات الهامة والتي ينبغي الاهتمام بها، وهي كما يلي:

* القيام بدراسات مقارنة للتعرف على الفروق بين مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في مختلف ولايات الجزائر ومقارنتها مع مختلف البلدان العربية الأخرى.

* اقترح اختبارات ومقاييس جزائرية خاصة بواقعها للكشف عن الدافعية للانجاز، وتقدير الذات لدى فئة المستشارين التربويون في المجتمع الجزائري.

* القيام بدراسات للكشف عن وجود تفاعل بين تقدير الذات ومختلف المتغيرات التي لم تذكر في هذه الدراسة في تأثيرها على الدافعية للانجاز.

* الاهتمام بالبحوث التربوية في مجال الدافعية للانجاز وتقدير الذات والوقوف على أهم تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال، للاستفادة منها بما يتفق والواقع الجزائري وثقافته وظروفه.

* دراسة الصعوبات التي تواجه مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في أداء مهامهم، ومحاولة معالجة المشكلات.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

أولا: باللغة العربية:

1. إبراهيم فيوليت فؤاد ،(1998)، **دراسات في سيكولوجية النمو / الطفولة والمراهقة** ، ط1 ؛ مكتبة زهراء الشرق للنشر ، القاهرة .
2. أبو جادو، صالح محمد علي،(1998)، **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان.
3. إخلاص محمد عبد الحفيظ،(2004) **علم النفس الرياضي (مبادئ وتطبيقات)** العالمية للنشر والتوزيع .
4. ألكبسي وآخرون، (2000)، **المنهل في علم النفس التربوي**، دار الكندي ، الأردن .
5. أمل الأحمد،(2001)، **بحوث ودراسات في علم النفس**، ، ط 1، الرسالة للطباعة والنشر.
6. بطرس حافظ بطرس،(2008)، **التكيف والصحة النفسية للطفل**،ط 1، دار المسيرة للنشر ، عمان.
7. بني يونس محمد محمود، (2001)، **سيكولوجيا الدافعية** ، ط1، دار المسيرة، عمان ،الأردن.
8. تركي رابح، (1989)، **أصول التربية الحديثة**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
9. حسن شحاتة، (2008)، **الذات والآخر في الشرق والغرب، صور ودلالات والإشكاليات**، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
10. داليا عزت مؤمن، (2004)، **سيكولوجية الطفل والمراهق**، ط 2، مكتبة مديولي، القاهرة.
11. راتب أسامة كامل، (1990)، **دوافع التفوق في النشاط الرياضي**، د ط، دار الفكر العربي.
12. راوية حسن، (2001)، **السلوك في المنظمات**، الدار الجامعية الإبراهيمية، مصر.
13. رشاد عبد العزيز علي، (1994)، **علم النفس الدافعي**، د ط، دار النهضة العربية، القاهرة.
14. رشيدة عبد الرؤوف رمضان، (2000)، **آفاق معاصرة في الصحة النفسية للأبناء**، ط 1،دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع ، القاهرة .
15. رغدة شريم، (2009)، **سيكولوجية المراهقة**، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
16. زايد نبيل محمد، (2003)، **الدافعية والتعلم** ، د ط، دار النهضة العربية، القاهرة.
17. زرهوني الطاهر، (1991)، **تنظيم وتسيير مؤسسة التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات ، الجزائر.
18. زيمينيايا، (2009)، **علم النفس التربوي**، ترجمة: عامود بدر الدين، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب،وزارة الثقافة، دمشق.
19. سهير كامل أحمد، (2003)، **أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق**، د ط، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة.
20. صلاح الدين العمرية، (2004)، **الصحة النفسية والإرشاد النفسي**، ط 1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.
21. طاهر محمود الكلالاة، (2008)، **تنمية إدارة الموارد البشرية**، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

22. العبيدي محمد جاسم ، (2009)، **علم النفس التربوي وتطبيقاته** ، دار الثقافة ، عمان .

23. عدس عبد الرحمان، (1999)، **علم النفس التربوي نظرة معاصرة**، ط 1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان،الأردن،.

24. عكاشة محمد فتحي، (1991)، **تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لدى عينة من أطفال مدينة صنعاء**، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت.

25. علاونة شفيق، (2004)، **الدافعية (محرر) علم النفس العام**، تحرير محمد الريماوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان .

26. العلوان فرّاح أحمد ، (2009)، **علم النفس التربوي وتطوير المتعلمين** ، ط 1، دار الحامد ، الأردن.

27. علي احمد عبد الرحمان عياصرة، (2006)، **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية**، ط 1، دار حامد للنشر والتوزيع عمان ، الأردن.

28. علي عسكري، (2005)، **الأسس النفسية والاجتماعية للسلوك في مجال العمل**، ط 1، دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، الكويت.

29. علي عطية محسن، (2009)، **الجودة الشاملة والجديدة في التدريس** ، ط 1، دار الصفاء، عمان.

30. علي عطية محسن، (2009)، **تنظيم البيئة والتعلم** ، ط1، دار الصفاء للنشر، عمان.

31. فتحي الزيات، (2004)،**سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفي**، ط 2، دار النشر للجامعات.

32. قشقوش إبراهيم ،(1979)، **دافعية الانجاز وقياسه**، د ط ،مكتبة الأنجلو المصرية ، بيروت ، لبنان.

33. كراجة عبد القادر، (1994)، **سيكولوجية التعلم** ، د ط، دار اليازوري العلمية للنشر.

34. مجدي أحمد محمد عبد الله، (2003)، **السلوك الاجتماعي وديناميكية**، محاولة تفسيرية، دار المعرفة الجامعية.

35. محمد الشناوي، (2001)، **التنشئة الاجتماعية للطفل**، ط 1، دار الصفاء للنشر، عمان.

36. محمد المشايقة، (د س)، **مبادئ الإرشاد النفسي للمرشدين والأخصائيين النفسانيين** ، د ط، دار المناهج،عمان.

37. محمد بوعلاق، (د س)، **الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية** د ط، دار الأمل للطباعة والتوزيع.

38. محمد حسن الشناوي، (2001)، **التنشئة الاجتماعية للطفل**، د ط، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

39. محمد خليفة عبد اللطيف، (2000)، **الدافعية للانجاز** ، د ط، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.

40. محمد داودي ومحمد بوفاتح، (2007)، **منهجية كتابة البحوث العلمية والرسائل الجامعية**، ط 1، دار ومكتبة الأوراسية .

41. محمد عبد الحفيظ الشيخ حمود، (1994)، **الإرشاد المدرسي**، منشورات جامعة دمشق، سوريا.

42. محمد عبيدات وآخرون، (1999)، **منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل التعليمية**، د ط، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع ، الأردن.

43. محمد عودة الريماوي، (2003)، **علم النفس النمو، الطفولة والمراهقة**، ط 1، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية.

44. محمد منير مرسي، (1995)، **الإدارة المدرسية الحديثة**، عالم الكتب، القاهرة.

45. محمود أبو علام رجاء، (2001)، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط 3، دار النشر للجامعات مصر.

46. محي الدين أحمد حسين، (1988)، **دراسات في الدوافع والدافعية**، دار المعارف القاهرة.

47. المشعان عويد السلطان، (1993)، **دراسات في الفروق بين الجنسين في الرضا المهني**، دار القلم للنشر والتوزيع،الكويت.

48. مصطفى حسين باهي وأمينة إبراهيم شلبي، (1998)، **الدافعية نظريات وتطبيقات**، ط 1، دار النشر، مركز الكتاب ، القاهرة.

49. معتز عبد الله، (2000)، **بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية**، د ط، المجلد الثالث، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.

50. النيال مايسة وأبو زيد عبد الحميد،(2009)، **علم النفس التربوي**، ط 1، قراءات ودراسات، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

51. وائل مختار إسماعيل، (2009)، **إدارة وتنظيم المكتبات ومراكز المعلومات**، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

52. الوقفي راضي ، (2003)، **مقدمة في علم النفس** ، دار الشروق ، عمان ، الأردن.

53. وهيب سمعان ومحمد منير مرسي، (1975)، **الإدارة المدرسية الحديثة**، عالم الكتب، القاهرة .

54. يوسف قطامي وعبد الرحمن عدس،(2002)، **علم النفس العام**، ط 1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

المجلات والدوريات :

55. بن دهنون سامية شيرين، دماحي إبراهيم، (سبتمبر 2014)، **الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلاب الجامعة**، العدد 16، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر.

56. عبد الحفيظ مقدم ،(1990)، **دور التوجيه والإرشاد في الاختيار والتوافق المدرسي والمهني** ،العدد 1، المجلة الجزائرية للتربية ، وزارة التربية الوطنية ،الجزائر .

57. عبد الله إبراهيم، (1994)، **العدوانية وعلاقتها بموضوع ضبط وتقدير الذات**، العدد 30، مجلة علم النفس.

58. فادية كامل حمامة،(2002)، **الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى خريجات الجامعة العاملات والعاطلات عن العمل**، العدد 2، المجلد الثاني، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية ،مصر.

59. مجلة العلوم الإنسانية،(1998-1999)، **حصيلة التقارير السنوية** ، العدد 10، وزارة التربية الوطنية ،جامعة منتوري قسنطينة .

60. ممدوحة محمد سلامة،(1991)، **تقدير الذات والضبط الوالدي للأبناء في نهاية المراهقة وبداية الرشد مجلة الدراسات النفسية** ، العدد 41.

الرسائل والأطروحات الأكاديمية :

61. أحمد بن صاولة ، (1999-2000)، **الاجتماعية المؤثرة في التوجيه عند نهاية الطور الثالث من التعليم الأساسي في الجزائر** ، دراسة ميدانية في ولاية عنابة ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع.

62. الحميدي محمد ضيدان الصيدان، (2003)، **تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا قسم العلوم الاجتماعية، جامعة الرياض.

63. سميرة طرج، (2012-2013)، **تقدير الذات وفاعلية الأنا عند المراهق المصاب بداء السكري**، رسالة ماستر جامعة محمد خيضر، بسكرة.

64. سهيلة علوطي، (2007-2008)، **العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للانجاز لدى الطالب الجامعي**، دراسة ميدانية على طلبة الثانية ، جامعة جيجل، رسالة ماجستير.

65. شريفي هناء، (2002)، **استراتيجيات المقاومة وتقدير الذات وعلاقتها بالعدوانية لدى المراهق الجزائري دراسة مقارنة**، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة الجزائر.

66. فتيحة يعقوبي ،(2010)، **علاقة بعض الخصائص النفسية السلوكية لمستوى الطموح لدى التلاميذ المتوافقين وغير المتوافقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي**، رسالة ماجستير تخصص علم النفس المدرسي، الجزائر.

67. قدوري خليفة، (2011-2012)**الرضا عن التوجه الدراسي وعلاقته بالدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**، رسالة ماجستير ، تيزي وزو.

68. ناصر ميزاب، (2007)، **المعاملة الوالدية للحدث الجانح وعلاقتها بمفهوم الذات**، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة الجزائر.

المعاجم والموسوعات العلمية :

69. أحمد عايدة وأحمد مختار عمد داود عبده ، وصالح مختار جواد نعمة، (1989) ، **المعجم بالعربية الأساسية** نشر المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم ، توزيع لاروس .

المراجع باللغات الأجنبية:

70. Cooper smith (1984) **manuel inventaire d'estime de soi** ,1 edition, cent de psychologie applique, paris .

.

الملاحق

الملحق رقم (01):

```
SAVE OUTFILE='D:\mimo\awn\mat.sav'
  /COMPRESSED.
DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données0.


SAVE OUTFILE='D:\mimo\awn\mat.sav'
  /COMPRESSED.
CORRELATIONS
  /VARIABLES=motiv soi
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Résultat obtenu		
Commentaires		
Entrée	Données	
	Ensemble de données actif	
	Filtrer	
	Poids	
	Scinder fichier	
	N de lignes dans le fichier de travail	
Traitement valeurs manquantes	Définition de manquante	
	Observations utilisées	
Syntaxe		

Ressources	Temps de processeur	
	Temps écoulé	

Remarques

Résultat obtenu		18-MAY-2016 06:08:33
Commentaires		
Entrée	Données	D:\mimo\awn\mat.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	30
Traitement valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=motiv soi /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,00

[Ensemble_de_données0] D:\mimo\awn\mat.sav

Corrélations

		Motiv	Soi
motiv	Corrélation de Pearson	1	,461*
	Sig. (bilatérale)		,010
	N	30	30
soi	Corrélation de Pearson	,461*	1
	Sig. (bilatérale)	,010	
	N	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

```
NONPAR CORR
  /VARIABLES=motiv soi
  /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations non paramétriques

Remarques

Résultat obtenu		
Commentaires		
Entrée	Données	
	Ensemble de données actif	
	Filtrer	
	Poids	
	Scinder fichier	
	N de lignes dans le fichier de travail	
Traitement de valeur manquante	Définition de manquante	

	Observations utilisées	
Syntaxe		
	Temps de processeur	
Ressources	Temps écoulé	
	Nombre d'observations autorisé	

Remarques

Résultat obtenu		18-MAY-2016 06:08:34
Commentaires		
Entrée	Données	D:\mimo\awn\mat.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	30
Traitement de valeur manquante	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		NONPAR CORR /VARIABLES=motiv soi /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,00

Nombre d'observations autorisé	174762 observations[a]

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail

[Ensemble_de_données0] D:\mimo\awn\mat.sa

Corrélations

			motiv	soi
Rho de Spearman	motiv	Coefficient de corrélation	1,000	,413*
		Sig. (bilatérale)	.	,023
		N	30	30
	soi	Coefficient de corrélation	,413*	1,000
		Sig. (bilatérale)	,023	.
		N	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

T-TEST GROUPS=sex(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=motiv soi

/CRITERIA=CI(.95

Test-t

Remarques

Résultat obtenu
Commentaires

Entrée	Données	
	Ensemble de données actif	
	Filtrer	
	Poids	
	Scinder fichier	
	N de lignes dans le fichier de travail	
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	
	Observations prises en compte	
Syntaxe		
Ressources	Temps de processeur	
	Temps écoulé	

Remarques

Résultat obtenu		18-MAY-2016 06:10:56
Commentaires		
Entrée	Données	D:\mimo\awn\mat.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	30
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.

Syntaxe		T-TEST GROUPS=sex(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=motiv soi /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02

[Ensemble_de_données0] D:\mimo\awn\mat.sav

Statistiques de groupe

	sex	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
motiv	1,00	15	146,4000	8,83823	2,28202
	2,00	15	143,0000	18,55494	4,79086
soi	1,00	15	42,4667	4,59606	1,18670
	2,00	15	40,8000	4,60124	1,18804

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	T	Ddl
motiv	Hypothèse de variances égales	6,107	,020	,641	28
	Hypothèse de variances inégales			,641	20,042
soi	Hypothèse de variances égales	,274	,605	3,000	28
	Hypothèse de variances inégales			,993	28,000

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
motiv	Hypothèse de variances égales	,527	3,40000	5,30660
	Hypothèse de variances inégales	,529	3,40000	5,30660
soi	Hypothèse de variances égales	,000	1,66667	1,67919
	Hypothèse de variances inégales	,329	1,66667	1,67919

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
motiv	Hypothèse de variances égales	-7,47008	14,27008
	Hypothèse de variances inégales	-7,66789	14,46789
soi	Hypothèse de variances égales	-1,77300	5,10633
	Hypothèse de variances inégales	-1,77300	5,10633

NPAR TESTS

/CHISQUARE=sex motiv soi

/EXPECTED=EQUAL

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/MISSING ANALYSIS.

Tests non paramétriques

Remarques

Résultat obtenu		
Commentaires		
Entrée	Données	
	Ensemble de données actif	
	Filtrer	
	Poids	
	Scinder fichier	
	N de lignes dans le fichier de travail	
Gestion des valeurs manquantes	Définition des valeurs manquantes	
	Observations prises en compte	
Syntaxe		
Ressources	Temps de processeur	
	Temps écoulé	
	Nombre d'observations autorisées[a]	

Remarques

Résultat obtenu		18-MAY-2016 06:11:38
Commentaires		
Entrée	Données	D:\mimo\awn\mat.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	30
Gestion des valeurs manquantes	Définition des valeurs manquantes	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.

Syntaxe	Observations prises en compte	Les statistiques pour chaque test sont basées sur toutes les observations dotées de données valides pour les variables utilisées dans le test. NPAR TESTS /CHISQUARE=sex motiv soi /EXPECTED=EQUAL /STATISTICS DESCRIPTIVES /MISSING ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,02
	Nombre d'observations autorisées[a]	131072

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail.

[Ensemble_de_données0] D:\mimo\awn\mat.sav

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
sex	30	1,5000	,50855	1,00	2,00
motiv	30	144,7000	14,38426	112,00	181,00
soi	30	41,6333	4,59748	31,00	49,00

Test du Khi-deux

Fréquences

Sex

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
1,00	15	15,0	,0

2,00	15	15,0	,0
Total	30		

Motiv

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
112,00	1	1,4	−,4
117,00	1	1,4	−,4
128,00	1	1,4	−,4
132,00	2	1,4	,6
133,00	1	1,4	−,4
135,00	2	1,4	,6
137,00	1	1,4	−,4
139,00	1	1,4	−,4
140,00	1	1,4	−,4
141,00	1	1,4	−,4
142,00	2	1,4	,6
143,00	2	1,4	,6
144,00	1	1,4	−,4
147,00	1	1,4	−,4
149,00	3	1,4	1,6
154,00	2	1,4	,6
158,00	2	1,4	,6
159,00	1	1,4	−,4
160,00	1	1,4	−,4
164,00	2	1,4	,6
181,00	1	1,4	−,4

Total	30		

soi

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
31,00	1	2,0	−1,0
34,00	1	2,0	−1,0
36,00	2	2,0	,0
38,00	3	2,0	1,0
39,00	4	2,0	2,0
40,00	2	2,0	,0
41,00	2	2,0	,0
42,00	3	2,0	1,0
43,00	2	2,0	,0
44,00	2	2,0	,0
45,00	1	2,0	−1,0
46,00	1	2,0	−1,0
47,00	1	2,0	−1,0
48,00	3	2,0	1,0
49,00	2	2,0	,0
Total	30		

Test

	sex	motiv	soi
Khi−deux	,000[a]	5,000[b]	6,000[c]

ddl	1	20	14
Signification asymptotique	1,000	1,000	,966

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 15,0.

b. 21 cellules (100,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 1,4.

c. 15 cellules (100,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 2,0.

*Nonparametric Tests: Independent Samples.

NPTESTS

/INDEPENDENT TEST (motiv soi) GROUP (sex) MANN_WHITNEY KOLMOGOROV_SMIRNOV KRUSKAL_WALLIS(COMPARE=PAIRWISE)

/MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE

/CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.

Tests non paramétriques

Remarques

Résultat obtenu		18-MAY-2016 06:12:48
Commentaires		
Entrée	Données	D:\mimo\awn\mat.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	30

Syntaxe		NPTESTS /INDEPENDENT TEST (motiv soi) GROUP (sex) MANN_WHITNEY KOLMOGOROV_SMIRNOV KRUSKAL_WALLIS(COMPARE=PAIRWISE) /MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE /CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,33
	Temps écoulé	00:00:00,49

[Ensemble_de_données0] D:\mimo\awn\mat.sav

Récapitulatif du test d'hypothèse

	Hypothèse nulle	Test	Sig.	Décision
1	La distribution de motiv est identique sur les catégories de sex.	Test U de Mann-Whitney à échantillons associés	,512[1]	Retenir l'hypothèse nulle.
2	La distribution de motiv est identique sur les catégories de sex.	Test de Kolmogorov-Smirnov à échantillons indépendants	,181	Retenir l'hypothèse nulle.
3	La distribution de motiv est identique sur les catégories de sex.	Test de Kruskal-Wallis à échantillons indépendants	,506	Retenir l'hypothèse nulle.
4	La distribution de soi est identique sur les catégories de sex.	Test U de Mann-Whitney à échantillons associés	,461[1]	Retenir l'hypothèse nulle.
5	La distribution de soi est identique sur les catégories de sex.	Test de Kolmogorov-Smirnov à échantillons indépendants	,660	Retenir l'hypothèse nulle.
6	La distribution de soi est identique sur les catégories de sex.	Test de Kruskal-Wallis à échantillons indépendants	,454	Retenir l'hypothèse nulle.

Les significations asymptotiques sont affichées. Le niveau de significatior 05.

[1]La signification exacte est affichée pour ce test.

```
NEW FILE.

DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.

DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données0.

DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données0.


SAVE OUTFILE='D:\mimo\awn\mat.sav'

  /COMPRESSED.

DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données1.

DATASET CLOSE Ensemble_de_données0.
```

```
GET
  FILE='D:\mimo\awn\mat.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
DESCRIPTIVES VARIABLES=motiv soi
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Descriptives

Remarques

Résultat obtenu		
Commentaires		
Entrée	Données	
	Ensemble de données actif	
	Filtrer	
	Poids	
	Scinder fichier	
	N de lignes dans le fichier de travail	
Gestion des valeurs manquantes	Définition des valeurs manquantes	
	Observations prises en compte	
Syntaxe		
Ressources	Temps de processeur	
	Temps écoulé	

Remarques

Résultat obtenu		19-MAY-2016 11:57:22
Commentaires		
Entrée	Données	D:\mimo\awn\mat.sav

	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	30
Gestion des valeurs manquantes	Définition des valeurs manquantes	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Toutes les données non manquantes sont utilisées.
Syntaxe		DESCRIPTIVES VARIABLES=motiv soi /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,03

[Ensemble_de_données1] D:\mimo\awn\mat.sav

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
motiv	30	112,00	181,00	144,7000	14,38426
soi	30	31,00	49,00	41,6333	4,59748
N valide (listwise)	30				

الملحق رقم (02): مقياس الدافعية للإنجاز

أخي المستشار، أختي المستشارة:

لهدف إعداد مذكرة ماستر في علم النفس علوم التربية إرشاد وتوجيه نضع بين يديك هذه الاستمارة والمتكونة من (40) عبارة أمام كل عبارة خمس اختيارات، نطلب منك الإجابة عنها بوضع علامة (x) تحت الإجابة التي تنطبق عليك.

الرقم	العبارات	تنطبق عليّ دائما	تنطبق عليّ غالبا	تنطبق عليّ أحيانا	تنطبق عليّ نادرا	لا تنطبق عليّ مطلقا
01	أحاول جادا إنجاز العمل الذي أقوم به على أحسن وجه مهما كلّفني ذلك من جهد ووقت					
02	كلّما وجدت العمل الذي أقوم به صعبا زدت إصرارا على إتمامه					
03	أحاسب نفسي عن مقدار العمل الذي أنجزه كل يوم .					
04	أجد متعة في حلّ المشكلات التي يعتبرها بعض الناس مستحيلة .					
05	أعتبر نفسي مسئولا مسؤولية كاملة عن نتائج الأعمال التي أقوم بها .					
06	يعتمد مستقبلي على نجاحي في تحقيق عمل ما له قيمة.					

07	أفضل إنجاز أعمال كثيرة وبسيطة (ليس فيها تحدّ لقدراتي) بدلا من إنجاز أعمال قليلة وصعبة .					
08	قبل القيام بأي عمل أخطط لذلك وأراجع الخطة أثناء العمل، وأعدّلها عند الضرورة.					
09	أبذل كلّ جهودي لأكون متفوقا على الآخرين في العمل .					
10	أبتعد قدر الإمكان عن الأعمال التي تتطلب تحمّل المسؤولية .					
11	إن النجاح في عمل ما : يشجّعني على القيام بأعمال أخرى أكثر صعوبة .					
12	يعتبر النجاح في جميع الحالات نتيجة منطقية لمثابرة الفرد في العمل					
13	في كلّ أعمالي أطبق مبدأ " لا تخطط بل دع الأمور للتلقائية .					
14	أحرص على مقارنة نتائج أعمالي بنتائج زملائي.					
15	أسعى لإنجاز الأعمال والواجبات مهما كلّفني ذلك من أمر.					
16	تظل الأعمال الغير منتهية تزعجني حتى أنتهي منها.					
17	إن اجتهادي ومثابرتي في معظم الأعمال ليس من أجل النجاح بل خوفا من الفشل .					

18	أفضل أن أسبق الأحداث وأهيئ الفرص المساعدة على النجاح بدلا من حدوثها عفويا.					
19	أفضل العمل مع من تربطني به صداقة حميمة حتى وإن كان ضعيف المستوى .					
20	أعتمد على الأشخاص الذين أثق فيهم ، في حل المشكلات الصعبة التي تعترضني .					
21	إن أهدافي بعيدة المدى (في هذه الحياة) واضحة تماما في ذهني.					
22	أشعر بالملل والضجر بعد فترة قصيرة من بداية العمل					
23	النجاح يرتبط بالحظ أكثر مما يرتبط بالعمل .					
24	أفضل التمسك بأرائي الخاصة بدلا من إتباع آراء الآخرين حتى لو ترتب عن ذلك كرههم لي.					
25	كلّما حاولت التقدم في عملي يعترضني شخص أو شيء ما يعطلني عن ذلك .					
26	أرغب دائما في الإطلاع على ما يجري من تطور علمي وثقافي .					
27	لا أترك وقت فراغي يفوتني دون إستغلاله في أعمال تعود عليّ بالفائدة.					
28	أحاول الإستفادة من أخطائي في العمل حتى لا أقع فيها مستقبلا					
29	أفضل العمل مع المتفوقين حتى وإن					

	لم تربطني بهم صداقة.					
30	أشعر أن الناس أمثالي ليست لديهم فرصة كبيرة للنجاح في الحياة.					
31	إن شعوري بالحاجة إلى النجاح يدفعني إلى الجدّ والمثابرة في الأعمال التي أقوم بها .					
32	إكمال العمل والواجبات حتى لو تطلب ذلك مني وقتا إضافيا.					
33	أحرص على "التنظيم" قبل وأثناء وبعد العمل.					
34	أشعر أن زملائي لا يحترمون آرائي وأفكاري .					
35	إذا فشلت في عمل ما في المحاولة الأولى أبحث عن أسباب الفشل وأكرّر المحاولات حتى أحققه.					
36	ليس المهم أن أحصل على درجات تقدير عالية لكن الأهم أن أقوم بعملي بصورة جيّدة فعلا.					
37	أفضل قضاء الوقت الطويل في أحاديث عامة مع الآخرين بدلا من قضاءه في العمل.					
38	أقوم عادة بعمل الأشياء قبل التفكير فيها بعمق.					
39	أستمر في البحث عن حل المشكلة التي تعترضني حتى وإن كان الأمل في ذلك ضعيفا.					
40	يبدو أن بعض الناس قد خلقوا للنجاح وبعضهم خلق للفشل بصرف النظر عما يفعله كل منهم.					

الملحق رقم (03): مقياس "تقدير الذات لكوبر سميث"

الاسم: **التاريخ:**

اللقب:

السن:

فيما يلي مجموعة من العبارات حول نفسك ضع علامة (×) داخل المربع المناسب الذي يبيّن مدى موافقتك على العبارات التي تصفك كما ترى نفسك.

أجب عن كل عبارة بصدق وليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة.

الرقم	العبارة	تنطبق	لا تنطبق
.1	لا تضايقني الأشياء عادة		
.2	أجد من الصعب علي أن أتحدث أمام زملائي في العمل		
.3	أود لو استطعت أن أغير أشياء في نفسي		
.4	لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي		
.5	يسعد الآخرون بوجودهم معي		
.6	أتضايق بسرعة في المنزل		
.7	أحتاج وقتا طويلا كي أعتاد على الأشياء الجديدة		
.8	أنا محبوب بين الأشخاص من نفس سني		
.9	تراعي عائلتي مشاعري عادة		
.10	أستسلم بسهولة		
.11	تتوقع عائلتي مني الكثير		
.12	من الصعب جدا أن أظل كما أنا		
.13	تختلط الأشياء كلها في حياتي		

.14	يتبع الناس أفكاري عادة		
.15	لا أقدر نفسي حق قدرها		
.16	أود كثيرا لو أترك المنزل		
.17	أشعر بالضيق من عملي غالبا		
.18	مظهري ليس وجيها مثل معظم الناس		
.19	إذا كان عندي شيء أريد أم أقوله فإني أقوله عادة		
.20	تفهمني عائلتي		
.21	معظم الناس محبوبون أكثر مني		
.22	أشعر عادة كما لو كانت عائلتي تدفعني لعمل أشياء		
.23	لا ألقى التشجيع عادة فيما أقوم به من أعمال		
.24	أرغب كثيرا أن أكون شخصا آخر		
.25	لا يمكن للآخرين الاعتماد علي		