جامعة الجزائر

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا

أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية

إعداد الطالبة:

سهل فريدة

إشراف الأستاذ:

بوطاف علي

السنة الجامعية

2009-2008

www.manaraa.com

كلمة شكر

إنــه لا يــسعني و أنــا أضــع اللمــسات الأخيــرة لإنجــازي هــذا أن أتقــدم بالــشكر الجزيــل إلــى الأســتاذ المــشرف "بوطــاف علــي" الــذي وقــف معــي طــوال مــشوار العمل و إلــى غايــة إتمامــه فلم يبخــل علــي بتوجيهاتــه و نصائحه.

كمــا أتقــدم بالــشكر الجزيــل إلــى أختــي العزيــزة كريمــة التــي ســهرت علــى إتمــام هــذا البحــث، و إلــى كــل مــن قــدم لــي يــد المساعدة من قريب أومن من بعيد لإتمام هذا البحث.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الإهداء

أهدي هذا العمل إلى منبع الحنان و مأوى الأمان إلى أبي و أمي اللذان تفانيا في تربيتي و سهرا على تعليمي .

إلى كل أفراد عائلتي، و إلى كل من ساهم في إنجاز هذا البحث من قريب أو من بعيد، من أساتذة - طلبة- أصدقاء....الخ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملخص الدراسة

الهدف من هذا البحث هو التركيز على عوامل بالغة الأهمية في حياة التلميذ هما : التوجيه المدرسي، الدافعية للإنجاز و تقدير الذات، معرفة تأثير التوجيه المدرسي على استثارة دافعية الإنجاز و تقدير الذات بالنسبة للتلاميذ في مختلف الشعب و كذلك معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين الجنسين (ذكور و إناث) في الدافعية للإنجاز و في تقديرهم لذواتهم، كما أن هذه الدراسة تهدف إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

1- هل التوجيه المدرسي يؤثر على دافعية الإنجاز و تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية و الشعب الأدبية ؟

2-هل تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية أعلى من تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية؟

3-هل دافعية الإنجاز تختلف بين التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية و الشعب الأدبية؟

4-هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين الجنسين؟

5- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز بين الجنسين؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و لتحقيق أهداف هذه الدراسة قمنا بوضع الفروض التالية:

-الفرضية العامة:

•التوجيه المدرسي يؤثر على دافعية الإنجاز و تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية و الأدبية.

-الفرضيات الجزئية:

1- تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية أعلى من تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية.

2-دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية أحسن من دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية.

3- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين الجنسين.

4- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز بين الجنسين.

و لاختبار هذه الفرضيات اتبعنا الإجراءات المنهجية التالية:

- سارت هذه الدراسة وفق المنهج الوصفي لأنه الأنسب لموضوع دراستنا.

- الادوات المستخدمة في الحصول على البيانات من الميدان اعتمدنا في هذا البحث على مقياسين هما:

1- مقياس الدافعية للإنجاز لهيرمانز سنة 1970 .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- مقياس تقدير الذات للأطفال و المراهقين لكوبر سميث و الذي ترجمه إلى العربية "فاروق عبد الفتاح موسى" و قد وضع هذا المقياس بغرض قياس تقدير الذات عند الأطفال المتمدرسين البالغين من العمر 10 سنوات فما فوق.

- بلغت عينة الدراسة (270) تلميذا و تلميذة، منهم 90 ذكورا و 180إناثا في مختلف الشعب العلمية و الأدبية.

- استخدمنا عدة تقنيات إحصائية لمعالجة و تحليل البيانات من بينها المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبارات لدراسة الفروق بين المتوسطات الحسابية.

- و فيما يخص نتائج بحثنا تلخصت فيما يلي:

- الفرضية الأولى و التي تنص على أن تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية أعلى من تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية لم تتحقق.

- و بالنسبة للفرضية الثانية و التي تنص على أن دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية أحسن من دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية تحققت.

- بينما الفرضية الثالثة و التي تنص على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين الجنسين لم تتحقق.

- و أخيرا الفرضية الرابعة التي تنص على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإنجاز بين الجنسين لم تتحقق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الـفهرس

المحتويات **الصفحة**

- كلمة شكر

- الإهداء

- مقدمة

الجانب النظري

- الفصل التمهيدي : مدخل عام

1- إشكالية.....3

2- الفرضيات.....9

3-أهمية الدراسة 10

4- الهدف من الدراسة 10

5- تحديد المصطلحات.....10.

6 - الدراسات السابقة.....13

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الفصل الأول:التوجيه المدرسي

- تمهيد

1- مفهوم التوجيه.....26
2- مفهوم التوجيه المدرسي 27
3- التوجيه المدرسي في الجزائر.....28
4- نشأة التوجيه المدرسي.....31
5- أهداف التوجيه المدرسي.....32
6- أهداف التوجيه المدرسي في الجزائر.....34
7- المبادئ و الأسس التي يقوم عليها التوجيه المدرسي.....35
8- خصائص الفرد الذي يقوم بالتوجيه المدرسي.....42
9- الوظائف أو الخدمات الخاصة بكل مسؤول.....44
10- الأساليب المستخدمة في عملية التوجيه المدرسي.....46
11- العناصر المشتركة بين الأساليب المستخدمة في التوجيه.....54
12- العوامل الواجب مراعاتها أثناء عملية التوجيه.....56

- خلاصة الفصل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني:الدافعية للإنجاز

- تمهيد

1 – تعريف الدافع أو الحافز.....59
2 – أنواع الدوافع 59
3 – وظائف الدوافع.....62
4 – الأسس التي يقوم عليها الدافع.....63
5 – دافعية الإنجاز.....63
6 – تعريفات دافعية الإنجاز.....64
7 – النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز.....66
8 – سمات الشخص المنجز.....74
9 – سمات الشخص غير المنجز.....74
10 – نظرية الهرم للحاجات الإنسانية لماسلو.....75
11 – العوامل المكونة لدافعية الإنجاز.....77
12 – أهمية دافعية الإنجاز.....77
13 – دور دافعية الإنجاز في حياة المتعلم.....77
14 – الفرق بين المتعلمين ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة و المنخفضة.....79
15 – دافع الإنجاز و تقدير الذات.....81
16 – طرق قياس الدوافع.....82

- خلاصة الفصل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث: تقدير الذات

- تمهيد

1 — تعريف تقدير الذات.....88

2 — أوجه التشابه و الاختلاف بين مفهوم الذات و تقدير الذات.....92

3 – أهمية تقدير الذات.....95

4 – أبعاد تقدير الذات.....96

5 – نشأة الحاجة إلى تقدير الذات 100

6 – مظاهر تقدير الذات.....101

7 – نمو تقدير الذات.....104

8 – بعض النظريات التي تناولت تقدير الذات.....110

9 – كيفية المحافظة على تقدير الذات 123

- خلاصة الفصل

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الجانب الميدانى

ـالفصل الرابع : منهجية الدراسة

1 – زمان و مكان إجراء البحث.....126
2 – المنهج المعتمد.....127
3 – عينة الدراسة.....128
4 – أدوات جمع البيانات 129
5 – الأساليب الإحصائية المستعملة.....134

الفصل الخامس: عرض النتائج و تحليلها

1 – عرض النتائج و تحليلها.....135

الفصل السادس: مناقشة النتائج

1 – مناقشة النتائج.....139
2 – الاستنتاج العام.....144
3 –خلاصة النتائج.....146
4 – الاقتراحات
5– المراجع
6 – الملاحق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقدمة

-إن الحياة البشرية ليست في صميمها إلا أنها عملية متصلة مستمرة في غاية التعقيد، عملية تتضمن التفاعل بين الفرد و بيئته المادية و النفسية و الإجتماعية، فطفل اليوم هو رجل المستقبل .و من أهم السمات التي يتميز بها الإنسان عن مخلوقات الدنيا ،قدرته على أن يكون واعيا بذاته شاعرا بها،فصورة الذات هي محتوى ادراكات الفرد عن نفسه،و القيم و الاتجاهات السلبية و الإيجابية التي يقدر بها الفرد في صورة تقييم و حكم يطلق عليها تقدير الذات.

- و تعتبر الذات من أهم الخبرات السيكولوجية للكائن البشري و يتكون من تفاعله للآخرين المحيطين به،و من تقدير الآخرين للفرد يكون فكرته أو مفهومه عن ذاته وتتكون هذه الفكرة عند الفرد عن ذاته في ضوء استجاباته التي يقيم ذاته من خلالها ،و يستطيع أن يكون حكمه على ذاته بنفسه من خلال خبراته.و يعد تقدير الذات من الحاجات المهمة جدا لدى الفرد و هذا ما أشار إليه ماسلو في حديثه عن الحاجات الأساسية للإنسان.

- فالحاجة إلى تقدير الذات هي التي تدفع الإنسان إلى تكوين فكرة طيبة عن نفسه و التمسك بها و اقتناع الآخرين،باستحقاقه لتقديرهم و احترامهم ،فضلا عن أن الحاجة هي القوة الدافعة التي تطلق سلوكه و توجهه فهي المعبر الذي يربط ذاتية الكائن الحي بموضوعية البيئة. و تعد دراسة مفهوم تقدير الذات من الموضوعات المهمة التي مازلت تتصدر المراكز الأولى في البحوث النفسية،نظرا لأهميته في الحياة الإنسانية و كما يعد من المفاهيم المهمة في العملية التربوية.

- فالتربية تسعى بكل الوسائل التي تستخدمها أن تجد إنسان متزن مع رغباته و دوافعه من جهة و مع بيئته الطبيعية من جهة أخرى، و نظرا لكون التوجيه يعد جزءا لا يتجزأ من التربية،فإنه يلعب دورا أساسا في مساعدة الفرد على إنجاز صورة لذاته متكاملة و ملائمة لدوره في المجتمع،فالتوجيه عملية واعية مستمرة و بناءة و مخططة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يعرف نفسه و يفهم ذاته و أن يستخدم إمكاناته بذكاء إلى أقصى حد مستطاع و أن يحدد اختياراته و يتخذ قراراته و يحل مشكلاته في ضوء معرفته و رغبته بنفسه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهو عملية إنسانية تتضمن مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه و مشاكله و حلها في ضوء إمكانياته الذاتية و إمكانيات بيئته.
لهذا يجب توجيه التلاميذ لوجهة صحيحة ليكون فردا ناجحا.
فكلما وجهنا التلميذ بشكل جيد و مناسب و يتماشى مع رغباته كلما زاده إصرارا على النجاح و الوصول إلى هدفه فللتوجيه دور فعال في إثارة دافعية الإنجاز التي تعد واحدة من أهم الدوافع التي توجه سلوك الأفراد نحو النجاح و التفوق و الإنجاز فبقدر ما نوفق في عملية توجيه التلاميذ الوجهة المناسبة من شعب و ما ينسجم مع رغباتهم فبقدر ما نتمكن من إثارة دافعية الإنجاز في نفوسهم مما ساعد على رفع تقدير الذات لديهم.
في دراستنا هذه قمنا بتقسيم بحثنا إلى جانبين:

- **الجانب النظري** و المتكون من أربعة فصول، الفصل التمهيدي و المتكون من مدخل عام(الإشكالية،الفرضيات،الدراسات السابقة،أهمية و هدف البحث)و خصصنا الفصل الأول للتوجيه المدرسي ، الفصل الثاني لدافعية الإنجاز و الفصل الثالث لتقدير الذات.
- **الجانب الميداني** و المتكون من ثلاثة فصول،الفصل الرابع خصصناه لمنهجية البحث ،الفصل الخامس، لعرض و مناقشة النتائج و الفصل السادس لمناقشة نتائج الفرضيات و أخيرا قمنا بعرض استنتاج عام و خاتمة للبحث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجانب
النظري

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل التمهيدي

مدخل عام

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل التمهيدي : مدخل عام

1- إشكالية

2-الفرضيات

3- أهمية الدراسة

4- الهدف من الدراسة

5- تحديد المصطلحات

6- الدراسات السابقة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1- إشكالية :

ليست التربية عملية حشو و تلقين تفرغ المعارف و الحقائق في عقول المتعلمين، بل هي نشاط يستهدف المتربي ككل متكامل عن طريق سلسلة نشاطات، و يعتبر التوجيه المدرسي جزءا مكملا لهذه النشاطات و الأساليب باعتباره عملية واعية و مستمرة و بناءة و مخططة مرتبطة بعمليات التربية، تهدف إلى تبصير الفرد التلميذ بما حوله ليصبح قادرا لإسعاد نفسه و إسعاد غيره.

و هذا العون الذي يقدمه شخص متخصص يساعد التلميذ على تحقيق الاستقرار و الاطمئنان في البيئة المدرسية.

(سعيد عبد العزيز،جودة عزة عطيوي،سنة 2004،ص52)

لذلك كان من اللازم أن يولوا اهتماما كبيرا لعملية التوجيه باعتباره أحد الجوانب المهمة في العملية التربوية، كونه يشمل على مجموع الخدمات التربوية و النفسية التي تقدم للفرد التلميذ، ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقا لإمكاناته و قدراته العقلية و الجسمية، و ميوله بأسلوب يشبع حاجاته و تحقق تصوره لذاته.

و في هذا المجال نجد بعض الدراسات التي تطرقت إلى التوجيه المدرسي منها دراسة **"محمد جمال صقر(1993)"** الذي عالج العلاقة الموجودة بين رغبات التلميذ و قرار لجنة التوجيه المدرسي، و توصل إلى أن 65% من المجموعة التي تناولتها الدراسة لم يتناسب توجيههم مع رغباتهم، و توصل أيضا إلى تأثر التلاميذ بآراء أوليائهم.

(محمد جمال صقر 1993).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كـذلك دراسـة "**أحمـد شـباح(1995)**" حـول التوجيـه المدرسـي و وضـعيته وأثـاره علـى الـشعب التقنيـة فـي التعلـيم الثـانوي والتـي توصـل مـن خلالهـا إلـى أن المعيـار الأساسـي لعمليـة التوجيـه هـو الخريطـة المدرسـية و التحـصيل الدراسـي، و قلمـا يؤخـذ برغبـات التلاميـذ، فنـسبة كبيـرة مـن التلاميـذ غيـر راضين عن وجودهم في الشعب التي وجهوا إليها.

(أحمد شباح،1995)

و كـذلك دراسـة **" محمـود عـلاء جهـاد "(1999)** حـول فاعليـة برنـامج إرشـادي فـي اسـتثارة دافعيـة الإنجـاز، و التـي تحـصل مـن خلالهـا علـى وجـود فـروق ذات دلالـة إحـصائية بـين التلاميـذ الذيـن وجهـوا حـسب رغباتهـم و الـذين لـم يوجهـوا حـسب رغبـاتهم،و أن التلاميـذ الـذين لـم يوجهـوا حـسب رغباتهم كانوا يعانون من تدني دافعية الإنجاز لديهم.

(جهاد محمود علاء الدين،1999)

انطلاقـا مـن ذلـك يـستوجب أن يـتم فعـل التوجيـه بـين رغبـات التلاميـذ حـسب قـدراتهم و ميـولهم الفرديـة، و ضـرورة توجيـه كـل تلميـذ نحـو الدراسـات التـي تؤهلـه لهـا قابليتـه، لأن التلاميـذ و فـي أي مرحلـة تعليميـة يختلفـون فيمـا بيـنهم بحـسب المـزاج و الميـل و الوجهـة ،فمـن كـان يميـل بطبيعتـه إلـى الآداب لا يـستطيع أن يكـون متفوقـا فـي العلـوم أو الرياضـيات، و مـن كـان يميـل إلـى العلـوم أو الرياضـيات لا يمكنـه أن يتفـوق فـي الدراسـات الأدبيـة، كمـا أنـه لـيس مـن البـساطة و الـسهولة أن ينبغ تلميذ ما في كل العلوم و المواد التي يحبها و يميل إليها.

بناء على ما سبق، تظهر ضرورة توجيه التلاميذ الوجهة الصحيحة، فالتلميذ بحاجة في مسيرته الدراسية إلى الخدمات النفسية التربوية التي تساعده على تجاوز الصعوبات التي تصادفه و تعترضه في حياته الدراسية، و من ثم فإن تبصره بما حوله من عناصر بيئته المدرسية هو عامل يساعده في حل الكثير من مشاكله ،فالتوجيه المدرسي في خطوطه الكبرى هو مساعدته لاختياره السليم لنوع الدراسة التي توافق قدراته و تنمي ميولـه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و استعداداته، و تساعده على رفع دافعيته للإنجاز من أجل تحقيق النجاح فيها ،و فهم ذاته و تبصيره بقدراته و اتجاهاته لبلوغ هذه الغاية.

فالدافعية إذن هي حالة داخلية تنتج عن حاجة ما ،و تعمل هذه الحالة على تنشيط السلوك الموجه عادة نحو تحقيق الحاجة المنشطة، و عليه فإن ما يقوم به الكائن الإنساني من أعمال و أفعال يقف الدافع وراءها و هو أمر حتمي، فالدوافع قوة محركة تدفع الفرد إلى العمل من أجل إشباع غرض الدافع أو الحاجة.

(ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة،1988،ص184)

و حسب "Murry" الدافع عبارة عن عامل داخلي يستثير السلوك الإنساني و يوجهه و يحقق فيه التكامل و لا يمكن ملاحظته مباشرة، و إنما يستنتج في علم النفس، فإن كانت دراسة الدافعية تعتبر محورا من المحاور الأساسية في علم النفس، فإن دافعية الإنجاز تمثل أحد الجوانب الهامة في نظام الدوافع الإنسانية. فدوافع الجوع تبحث عن إشباع في إيجاد الأكل،و تحقيق الحاجات و المتطلبات الفسيولوجية المرتبطة بالبقاء على قيد الحياة، و الدوافع الاجتماعية هي عادة ما تكون موجهة نحو إشباع السلوك الإنساني من خلال تكوين الروابط الاجتماعية و تقوم كلها على أساس الاتصال بالآخرين و تحقيق التفاعل معهم .

(عبد العزيز سلامة ،1988،ص92)

و يرى "Murry" أن مظاهر الدافع للإنجاز تتضح من خلال سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة وببراعته في تناول و تنظيم الأفكار، و الأشياء المادية مع السرعة و الاستقلالية في الانجاز قدر الإمكان، و الدافع للانجاز يحدد مدى سعي الفرد و مسايرته في سبيل تحقيق أو بلاغ ناجح يترتب عليه نوع من الإشباع ، و ذلك بالمواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فالدافع للانجاز إذن يعد عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد و تنشيطه و تحقيق ذاته من خلال ما ينجزه و ما يحققه من أهداف ،و في هذا المجال نجد دراسة **"محي الدين أحمد حسين" (1997)** حول الدافعية للانجاز عند الجنسين و التي تهدف إلى المقارنة بين الجنسين في الدافعية للإنجاز،حيث توصل إلى وجود فروق دالة إحصائيا في دافع الإنجاز بين الذكور و الإناث. (محي الدين أحمد حسين،1997)

- كما قام **"صابر حجازي عبد المولى 2000"**بدراسة لعدد من الدوافع النفسية لدى المراهقين من حيث علاقتها ببعض المتغيرات البيئية، حيث كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة بين الدافع للانجاز و كل من الاتجاهات الو الدية في التنشئة و المستوى الثقافي للأسرة، كما أسفرت هذه النتائج عن وجود علاقة بين مستوى تقدير الذات و كل من استثارة دافعية الانجاز و اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ،و كيف يؤثر ذلك على دافعيتهم للانجاز .

(صابر حجازي2000)

- و في دراسة أخرى أجراها "Willes" 1995 حول علاقة دافعية الانجاز و تقدير الذات أوضحت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين دافعية الإنجاز و تقدير الذات .

(ويلز،1995)

- أما الباحثة "ميزوتا" فأجرت دراسة تهدف إلى التعرف على العلاقة الموجودة بين دافعية الإنجاز و تقدير الذات، و دلت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين يملكون دافعية إنجاز مرتفعة أظهروا درجات مرتفعة على مقياس تقدير الذات عكس ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة، فدرجاتهم على مقياس تقدير الذات كانت منخفضة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و بناء على ما سبق و في ضوء التحليل النظري لمفهوم الدافعية للإنجاز و مفهوم تقدير الذات نجد أنهما متداخلان نظريا ،و الذي يبرهن على ذلك أنهما يتشكلان عبر مراحل النمو المختلفة وفقا لمحددات معينة يكتسب الفرد من خلالها و بصورة تدريجية فكرته عن دوافعه الإنجازية و إدراكاته الذاتية ،و يفترض أن دافعية الإنجاز تعمل على دفع الفرد إلى العمل وإلى إنجازات عديدة، فتقدير الذات الإيجابي يدفعنا للعمل بجد و إتقان حتى يعرف الآخر قيمة عملنا و يقدر هذه الإنجازات، فيرفع ذلك من تقديرنا لذاتنا، كما يشكل تقدير الذات أحد دوافع الفرد الداخلية التي لها تأثير معين، فإدراك الفرد لذاته يساعد في عملية تقويم الفرد من حيث قدراته على التكيف و ثقته بنفسه، و يعتبر إحدى الدوافع التي توجه السلوك و تتحكم فيه، فيمكن القول أن تقدير الذات يعتبر من العوامل الهامة المؤثرة على سلوك الفرد و يترك أثرا كبيرا في تنظيم تصرفاته.

فتقدير الذات يعمل كقوة موجهة للسلوك،فتدفع المفاهيم الإيجابية عن ذات الفرد إلى مواجهة الحياة و اقتحام المواقف الجديدة بشجاعة و يتصرف وفق هذا،فحين يشعر الأفراد ذوو المفاهيم السلبية بالعجز و الفشل و يتصرفون في ضوء ذلك فتنجم عن الشعور بعدم قيمة الذات نحو أنفسهم مشكلات كثيرة،لأن الشعور الذي يحمله الفرد بأنه شخص بلا قيمة يؤثر على دوافعه و اتجاهاته و سلوكه ،فهو ينظر إلى كل شيء بمنظور تشاؤمي،و في هذا المجال نجد دراسة (نبيل الفحل بـ2000) و الذي يرى أن الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة في تقدير الذات لديهم قدر كبير من الثقة في ذواتهم و قدراتهم و يعتقدون في أنفسهم الجدارة و أنهم محبوبون من قبل الأفراد الآخرين، و كانت درجاتهم في دافعية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإنجـاز مرتفعـة، بينمـا الـذين يحـصلون علـى درجـات منخفـضة فـي تقـدير الذات لديهم فكرة متدنية عن ذواتهم و يعتقدون أنهم فاشلون و غير جذابين

كمـا كانـت نتـائج دافعيـة الإنجـاز منخفـضة، بهـذا توصـل إلـى وجـود ارتبـاط موجب دال بين درجات تقدير الذات و درجات دافعية الإنجاز.

(نبيل الفحل ،2000)

و بوجـه عـام فقـد كـشفت نتـائج الدراسـات المـذكورة علـى وجـود علاقـة بـين الدافعيـة و تقـدير الـذات، و لكـن مـا هـو ملاحـظ أن متغيـر التوجيـه المدرسـي و أثـره علـى المفهـومين الدافعيـة و تقـدير الـذات لـم يـدرس، حيـث نجـد هـذين المفهـومين (الدافعيـة للإنجـاز و مفهـوم تقـدير الـذات) مـن المفـاهيم المهمـة فـي العمليـة التربويـة، فمفهـوم دافعيـة الإنجـاز مهـم فـي عمليـة نجـاح الفـرد فـي حياتـه الدراسـية، و مفهـوم تقـدير الـذات يعـد عنـصرا هامـا يـدفعنا للعمـل بجـد و إتقـان و هـذا مـا يـدفعنا إلـى إنجـازات جديـدة، و كـان مـن الـلازم أن لا نركـز جهودنـا فـي توجيـه التلاميـذ مـن أجـل التوجيـه فقـط إلـى الـشعب المدروسـة فحـسب، و إنمـا لابـد مـن الاهـــتمام بالتلاميـذ مـن حيـث تقديـــــرهم لـذاتهم و إمكانـاتهم و اسـتغلال مـا لـديهم مـن إمكانـات و قـدرات مـن أجـل تحقيـق ذاتهـم، مـن خـلال مـا ينجزونـه و مـا يحققونـه مـن أهـداف ،و لهـذا سـوف نقـوم فـي هـذه الدراسـة بمحاولـة معرفـة أثـر التوجيـه المدرسـي علـى الدافعيـة للإنجـاز و تقـدير الـذات لـدى التلاميـذ فـي مختلـف التخصـــصات ،و معرفـة الفـروق الموجـودة بـين الجنـسين بالـــنـســـبة لدافعيـة الإنجـاز و تقـدير الـذات و إلـى أي مـدى يمـــكن أن يـؤثر التوجيـه الـــمدرسي علـى الدافعيـة للإنجـاز و تقدير الذات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومنه فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل التوجيه المدرسي يؤثر على دافعية الإنجاز و تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية و الأدبية ؟
- هل تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية أعلى من تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية؟
- هل دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية تختلف عن دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين الجنسين؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز بين الجنسين؟

للإجابة عن هذه التساؤلات كانت الفرضية العامة كما يلي:

2- الفرضيات:

الفرضية العامة: التوجيه المدرسي يؤثر على دافعية الإنجاز و تقدير الذات لدى لتلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية و الأدبية.

كما اقترحنا الفرضيات الجزئية التالية:

-الفرضيات الجزئية:

1- تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية أعلى من تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية.

2- دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية أحسن من دافعية الانجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية.

3- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين الجنسين.

4- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين الجنسين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- أهميـــة الدراســـة: مـــن خـــلال هـــذه الدراســـة يمكـــن توضـــيح أثـــر التوجيـــه المدرســـي علـــى دافعيـــة الإنجـــاز و تقـــدير الـــذات ، باعتبارهمـــا مفهـــومين هـــامين جـــدا في العملية التربوية.

4- الهدف من الدراسة:

تهـدف هـذه الدراسـة إلـى تقـصي دور التوجيـه المدرسـي فـي اثـارة دافعيـة الإنجـاز لـدى التلاميـذ، و التعـرف علـى مـدى تـأثير ذلـك علـى تقـدير الـذات لـديهم. كمـا تهـدف أيـضا إلـى معرفـة مـا إذا كـان هنـاك فروقـا بـين الجنـسين (ذكور،إنـاث) فـي دافعيـة الإنجـاز و تقـدير الـذات، و مـا هـي الـصعوبات التـي يعـاني منهـا التلاميـذ في عملية التوجيه و التي تؤثر على دافعية الإنجاز و تقدير الذات .

5- تحديد المصطلحات:

1 التوجيه:

-المعنـى اللغـوي: فـي: "المنجـد فـي اللغـة و الإعـلام" نجـد التعريـف التـالي : وجـه الـشيء، أداره إلـى جهـة مـا، وجـه البيـت:جعـل وجهـه نحـو القبلـة.(المنجـد فـي اللغـة و الإعلام بدون طبعة، ص889-890)

- المعنى الاصطلاحي:

مـصطلح التوجيـه :هـو مجمـوع الخـدمات التربويـة و النفـسية و المهنيـة التـي تقـدم للفـرد ليـتمكن مـن التخطـيط لمـستقـــبل حياتـه وفـــــقا لإمكاناتـه و قدراتـه العقليـة و الجسمية و ميوله بأسلوب يشبع حاجاته و يحقق تصوره لذاته.

(جودت عزة،سعيد حسني،2004،ص14)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و حسب **زهران** (2002) التوجيه هو عملية مستمرة و بناءة و مخططة تهدف إلى مساعدة الفرد و تشجيعه لكي يعرف نفسه و يفهم ذاته.

(حامد عبد السلام زهران2002 ،ص12)

فهو عملية إنسانية تتضمن مجموع الخدمات التي يقوم بها المختصون في التربية و علم النفس، و يدرك مشكلاته على أن ينتفع بمواهبه و قدراته بتوجيه طاقاته العقلية للتغلب على هذه المشكلات، مما يؤدي إلى التوافق بينه و بين البيئة التي يعيش فيها، ليبلغ أقصى ما يمكن أن يصل إليه من النمو و التكامل في شخصيته.

(جودة عزة، سعيد حسني، 2004، ص235)

إن التوجيه المدرسي في دراستنا هذه هو العملية التي يقوم بها المختصون بتوجيه التلاميذ إلى مختلف الشعب المدروسة من أقسام السنة الأولى ثانوي إلى أقسام السنة الثانية ثانوي، مع الأخذ بعين الاعتبار النتائج المحصل عليها و الرغبات.

2- تعريف الدافعية للإنجاز:

يعرف دافع الإنجاز حسب **فاروق عبد الفتاح موسى** (1992) بأنه "الرغبة في الأداء الجيد و تحقيق النجاح"، و هو هدف ذاتي ينشط و يوجه السلوك و يعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي.

(فاروق عبد الفتاح موسى،1992،ص116)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- أمـا حـسب **لينـدا دافيـد وف** (1987) فـإن دافعيـة الإنجـاز هـي أحـد مجـالات الدافعيـة التـي تجعـل سـلوك الفـرد هادفـا إلـى أقـصى درجـات النجـاح متجنبـا أدنـى درجات الفشل .

(لندا دافيد وف ترجمة محمد عمر، 1987، ص64)

و قـد عـرف دافـع الإنجـاز عنـد "ماكليلانـد" Maccelland علـى أنـه "رغبـة قويـة للنجاح و عمل الأشياء بطريقة أفضل و أفضل.

(نبيل محمد الزايد، ، 2003،ص23)

و يعرفهـا أيـضا "أحمـد عبـد الخـالق"(1996) علـى أنهـا الأداء علـى ضـوء مـستوى الامتياز و التفوق و الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح.

(أحمد عبد الخالق،1996،ص72)

أمـا بالنـسبة لدراسـتنا هـذه فنـرى أن "دافـــعية للإنـــجاز" هـي هـدف ذاتـي ينـشط و يوجـه الـسلوك، فهـي تلـك القـوة الداخليـة التـي يعمـل التوجيـه المدرسـي علـى إثارتها في التلاميذ أثناء التوجيه لمختلف الشعب المدروسة.

3 تقدير الذات :

يعـرف كـوبر سـميث (1967) تقـدير الـذات بأنـه "الحكـم الشخـصي للفـرد علـى قيمتـه الذاتيـة، و التـي يـتم التعبيـر عنهـا مـن خـلال اتجاهـات الفـرد نحـو نفـسه، حيـث تعتمـد الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه بالدرجة الأولى على تقديره لذاته ".

(كوبر سميث،1967،ص5)

كمـا يعرفـه "روزنبـرج" Rosenberg (1978)علـى أنـه "اتجاهـات الفـرد الـشاملة – سـالبة أو موجبـة - نحـو نفـسه و هـذا يعنـي أن تقديرالـذات المرتفـع، هـو أن الفـرد يعتبـر نفـسه ذا قيمـة عاليـة و أهميـة، بينمـا يعنـي تقـدير الـذات المـنخفض عـدم رضـا الفـرد عـن ذاتـه أو رفـض الـذات أو احتقـار الـذات، أي أن تقـدير الـذات الفـرد لذاتـه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لـدى "روزنبـرج" يعنـي الفكـرة التـي يـدركها الفـرد عـن كيفيـة رؤيـة و تقيـيم الآخـرين له.

أمـا مـصطفى فهمـي (1981) يعـرف تقـدير الـذات بأنـه "عبـارة عـن مـدرك أو اتجـاه يعبـر عـن إدراك الفـرد لنفسه و عـن قـــــدرته علـى كـل مـا يـــــقوم بـه مـن أعمـال و تصرفات.

(مصطفى فهمي،1981،ص78)

أمـا نحـن فـي دراسـتنا هـذه فنقـصد بتقـدير الـذات: التقيـيم الـذي يـضعه الفـرد لنفـسه بحيـث يتـسم بالواقعيـة و التوافـق الـذاتي و الاجتمـاعي فهـو مـدى اعتـزاز الفـرد بنفـسه أو مستوى تقييمه لها.

6-الدراسات السابقة:

I- الدراسات الخاصة بالتوجيه المدرسي:

1-دراسـة "محمـد جمـال صـقر"(1993): (دراسـات فـي التوجيـه و تطـوير التوجيـه التعليمـي) و قـد أجراهـا علـى عينـة مـن التلاميـذ(60 تلميـذ و تلميـذة) و اسـتخدم اسـتبيانا، و فحـص مجموعـة مـن بطاقـات الرغبـات، وأجـرى مقـابلات مـع التلاميـذ و توصل إلى ما يلي:

- إن نـسبة 65% مـن المجموعـة التـي تناولتهـا الدراسـة لـم يتناسـب تـوجيههم مـع رغباتهم.

- تأثر التلاميذ بآراء أولياؤهم .

و أرجـع الباحـث هـدا إلـى تـأثير المـستوى الثقـافي و المهنـي للأوليـاء علـى تواجـد تلميذ في شعبة دون الأخرى من الشعب المدروسة بالثانوية.

(عبد الله خليل أنشاصي،2004)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- دراسة أحمد شباح (1995) حول موضوع " التوجيه المدرسي وضعيته و أثاره على الشعب التقنية في التعليم الثانوي" و قد طبقه على عينة من الطلاب (174طالب و طالبة) موزعين على النحو التالي:

58- موجهين إلى شعب الرياضيات.

58- موجهين إلى شعب العلوم.

58- موجهين إلى شعب الآداب.

واستخدم استبيانا يقيس درجة الرضا عن التوجيه، و توصل إلى ما يلي :

- إن المعيار الأساسي لعملية التوجيه هو الخريطة المدرسية و التحصيل الدراسي، و قلما يؤخذ برغبات التلميذ، كما أنه لا يقوم على أساس دراسة شاملة لجميع جوانب شخصية التلميذ، و بينت هذه الدراسة أن نسبة كبيرة من التلاميذ غير راضين عن وجودهم في الشعب الموجهين إليها.

- عدم تلقيهم التوجيه الكافي و عدم مساعدتهم بما فيه الكفاية للتعرف على مؤهلاتهم الحقيقية، و أرجع الباحث ذلك إلى عدم أخذ رغباتهم في التوجيه بعين الإعتبار.

3- دراسة جهاد محمود علاء الدين (1999) بعنوان "فاعلية برنامج إرشادي في استثارة دافعية الإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي" على عينة من الطلاب (400 طالب و طالبة) من عدة ثانويات مختلفة،و استخدم مقياس الدافعية للإنجاز الذي أعده الباحث و توصل إلى ما يلي :

- أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين وجهوا حسب رغباتهم و التلاميذ الذين لم يوجهوا حسب رغباتهم، كما وجد أن الذين وجهوا حسب رغباتهم كانت نتائج الدافعية متدنية عند التلاميذ الذين لم يوجهوا حسب رغباتهم.

- ووجد أن هناك علاقة ارتباطية بين التوجيه و الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4- دراسة "أبو عبد الله خليل أنشاصي"(2004):حول موضوع (التوجيه المدرسي: وضعيته و آثاره على الشعب التقنية في التعليم الثانوي" التي أجريت على عينة من الطلاب (435 طالب و طالبة) و استخدم استبيانا و مقياس دافعية الإنجاز الذي أعده لهذه الدراسة، و توصل إلى ما يلي :

- وجود علاقة إرتباطية بين التوجيه و دافعية الإنجاز،حيث كانت نتائج دافعية الإنجاز مرتفعة عند التلاميذ الذين وجهوا حسب رغباتهم،بينما كانت نتائج دافعية الإنجاز متدنية عند التلاميذ الذين لم يوجهوا حسب رغباتهم.

- تعود أسباب تدني دافعية الإنجاز لدى التلاميذ، إلى تقليل التلاميذ من قدراتهم و الشعور بعدم الكفاءة في التحصيل و عدم احترام رغباتهم في التوجيه.

(عبد الله خليل أنشاصي،2004)

<u>- تعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بالتوجيه المدرسي:</u>

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسات يمكننا أن نستنتج مايلي:

- إن بعض الدراسات تهدف إلى معرفة دور التوجيه المدرسي في استثارة دافعية الإنجاز كدراسة "جهاد محمود علاء الدين(1999) ،بينما نجد دراسات أخرى ترمي إلى معرفة علاقة التوجيه المدرسي بعوامل أخرى كالرغبة في التوجيه و أيضا نتائج التحصيل الدراسي كدراسة "أحمد شباح"(1995) و دراسة"محمد جمال صقر"(1993) .

- أما بالنسبة لحجم العينات و أدوات البحث فقد اختلفت الدراسات في استعمالها مثلا نجد حجم العينة في دراسة أحمد شباح يقدر ب (174طالب و طالبة) بينما في دراسة أخرى كدراسة جهاد محمود علاء الدين يقدر بـ (400 طالب و طالبة).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- أما أدوات البحث فقد تنوعت من دراسة لأخرى حسب غرض الدراسة. فهناك من استخدم الاستبيانات و المقابلات، و هناك من استعمل المقاييس كمقياس دافعية الإنجاز.

الخلاصة : من خلال ما استنتجناه من هذه الدراسات نستخلص أن هدفها هو إيجاد علاقة بين التوجيه و الدافعية للإنجاز و كذا وجود علاقة بين التوجيه المدرسي و نتائج الدراسة المتحصل عليها.

II -الدراسات الخاصة بالدافعية للإنجاز:

1-دراسة "محي الدين أحمد حسين"،(1997) حول موضوع : "الدافعية للإنجاز عند الجنسين"، طبقت على عينة من الطلاب، 300 طالب و طالبة (150طالب و 150طالبة) تتراوح أعمارهم ما بين 20-30سنة، واستخدم مقياس دافعية الإنجاز الذي أعده خصيصا لهذه الدراسة، و استبيانا يحتوي على مجموعة من الأسئلة التي تنص على محاولة معرفة تصورات كل منهم، و توصل إلى ما يلي :

- أن منظور كل جنس إلى الآخر بالنسبة لدافعية الإنجاز تختلف فيما بينهم، فالذكور ذوو دافعية إنجاز مرتفعة مقارنة بالإناث، فدافعتيهم للإنجاز مختلفة ،و ربما يرجع ذلك إلى أن مسار الحياة و مسار المهنة شيئان متصلان عند الذكور ،فهم يكرسون طاقاتهم للعمل أكثر، في حين نجد الإناث يكرسن طاقتهن للعمل إذا ما تم تشجيعهن على ذلك و إذا كان ذلك يتعارض مع أدوارهن كزوجات و أمهات، فهن ينسحبن عن العمل و بالتالي الدافعية للإنجاز تكون منخفضة.

(محي الدين أحمد حسين،1997)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- دراسة بوز سكومار و آخرون "Bose-Sukumar et Al" (1999) حول موضوع "دافعية الإنجاز لدى طلاب دارسي الهندسة و غير دارسي الهندسة بالهند"من عينة الطلاب، 95 طالب و طالبة (49طالب من دارسي الهندسة و 46 طالب من غير دارسي الهندسة)، و استخدم عدة مقاييس في هذه الدراسة منها:

- مقياس الحاجة للإنجاز.
- مقياس الحاجة للإنتماء و مقياس خاص بالميل للتخصص الأكاديمي.

وتوصل إلى ما يلي:

- أن أفراد عينة دارسي الهندسة كانت درجاتهم في دافعية الإنجاز أكبر من درجات الأفراد غير الدارسين للهندسة، و أن التخصصات العلمية (دارسي الهندسة أعلى إنجازا من التخصصات الأخرى"غير دارسي الهندسة") و هذا ما يؤكده الباحث في هذه الدراسة ،حيث أن دارسي الهندسة أحرزوا على مستويات عالية في دافعية الإنجاز و أثبتوا أن طلاب التخصصات العلمية يتميزون بدافعية مرتفعة للإنجاز.

(بوز سكومار و اخرون ,1999)

3 – دراسة آمنة عبد الله (1999) حول موضوع "دراسة دافعية الإنجاز، تطورها و تباينها و علاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" و التي أجرتها على عينة من الطلاب ، قدرت بـ (400 طالب و طالبة) في الصف الابتدائي واستخدمت الباحثة مقياس خاص بدافعية الإنجاز و استمارة تحتوي على مجموعة من الأسئلة الخاصة بالمجال الدراسي و أسئلة خاصة بالجانب الاجتماعي و توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي

- وجود فروق دالة إحصائيا في متغيرات دافعية الإنجاز بين الذكور و الإناث .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما وجدت علاقة إرتباطية بين نتائج التحصيل الدراسي و بين بعض متغيرات دافعية الإنجاز.

4-دراسة **صابر حجازي عبد المولى** (2000) حول موضوع "دراسة لعدد من الدوافع النفسية لدى المراهقين من حيث علاقتهما ببعض المتغيرات البيئية"، على عينة من التلاميذ قدرت بـ (470) تلميذ و تلميذة في الصف الثاني من التعليم الثانوي تتراوح أعمارهم ما بين 17سنة و 21سنة.

و استخدم الباحث عدة مقاييس للدراسة منها:

- مقياس دافعة الإنجاز.

- مقياس مستوى الطموح.

- مقياس اتجاهات الو الدية

- مقياس العلاقة الاجتماعية بين الطلاب.

- مقياس اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ.

و توصل إلى ما يلي:

أفضت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه بين الدافع للإنجاز و كل من الاتجاهات الو الدية في التنشئة و المستوى الثقافي للأسرة.

- وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى الطموح و كل من استثارة دافعية الإنجاز و اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ و أن ذلك يؤثر على دافعيتهم للإنجاز.

وجود علاقة بين اتجاهات المعلمين و كل من الدفع للإنجاز نحو التلاميذ. (صابر حجازي عبد المولى، 2000).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بالدافعية للإنجاز:

- أوضحت هذه الدراسات أن هناك عوامل ذات تأثير على الدافع للإنجاز، منها التحصيل الدراسي حيث وجدت هذه الدراسات أن مستوى التحصيل الدراسي له علاقة ارتباطيه بالدافعية للإنجاز، فكلما ارتفعت نتائج التحصيل الدراسي كلما أدى ذلك إلى ارتفاع درجات الدافعية للإنجاز و كلما انخفض مستوى التحصيل الدراسي أدى إلى انخفاض درجات الدافعية للإنجاز .

و منه نلاحظ ارتباطا دالا بين مستوى التحصيل الدراسي و الدافع للإنجاز.

- نفس الشيء لمستوى الطموح و دافعية الإنجاز، فكلما كان الطموح عال ارتفعت دافعية الإنجاز. كما أن الاتجاهات الو الدية و اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ تؤثر في دافعية الإنجاز.

و منه نستنتج أن مفهوم الدافع للإنجاز- حسب هذه الدراسات - مفهوم مركب، و يمكن فهمه في ضوء عدد من المتغيرات الأساسية و الملازمة له.

كما نلاحظ فروقا بين الذكور و الإناث في الدافعية للإنجاز حيث توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين الجنسين و ذلك يكون لصالح الذكور و في بعض الأحيان للإناث.

و يمكن أن يرجع ذلك إلى:

- التقدم الحضاري و الثقافي و كذا اختلاف الباحثين في التعامل مع مفهوم الدافعية من دراسة إلى أخرى ،و أيضا اختلاف أساليب الـــــقياس المستعملة في قياس الدافع للإنجاز و أيضا حسب العامل الثقافي الذي يتغير من مجتمع للآخر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3-الدراسات الخاصة بتقدير الذات :

1- دراسة **ويلز** 1995 حول موضوع "العلاقة الموجودة بين تقدير الذات و دافعية الإنجاز"، على عينة من الطلاب،(30طالب و طالبة) في المرحلة الجامعية، و استخدم الباحث مقياس الدافعية للإنجاز و مقياس تقدير الذات و توصل إلى ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطيه بين تقدير الذات و دافعية الإنجاز .

- كما نجد دراسة أخرى أجرتها "ميزوتا" - حول موضوع العـــلاقة الموجودة بين تقدير الذات و دافعية الإنجاز، لدى طلاب الجامعة- على عينة من الطلاب ، (600) طالب و طالبة تتراوح أعمارهم ما بين (18-25سنة) و استخدمت الباحثة مقياس تقدير الذات و مقياس الدافعية للإنجاز و توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي :

- الطلبة ذوو تقدير الذات المرتفع أظهروا درجات مرتفعة في دافعية الإنجاز.

- الطلبة ذوو تقدير الذات المنخفض أظهروا درجات منخفضة في دافعية الإنجاز.

- وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات و دافعية الإنجاز. (ويلز1995)

2-دراسة **"عبد الله سليمان"** (1995) حول موضوع "التفوق الدراسي و علاقة بمفهوم تقدير الذات لدى طلاب الصف الثالث ثانوي."و قد طبقها على عينة من الطلاب، قدرت بـ (520) طالب و طالبة، بالصف الثـــــالث الثـانوي من (310 طالب و(210) طالبة و استخدم اختبار مفهوم الذكاء المصور و قـــوائم الدرجات الشخصية لنهاية العام الدراسي، و توصل إلى ما يلي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المتفوقين و المتأخرين دراسيا في مستوى تقدير الذات لصالح المتفوقين دراسيا.

- توجد علاقة ارتباطية بين الدرجات الشخصية للطلبة المتفوقين و تقديرهم للآخرين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما لاحظ وجود عـــــلاقة ارتباطية بين درجات التحصيل الدراسي و تقدير الذات للطلبة المتفوقين دراسيا.

(عبد الله سليمان، 1995)

3-دراسة **"محمد المري إسماعيل"** ،(1997) ،حول موضوع "العلاقة بين تقدير الذات و بعض الصفات الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" و التي أجراها على عينة من التلاميذ، (120) تلميذ في الصف الخامس من المرحلة الابتدائية و يبلغ متوسط أعمارهم 10سنوات ،و استخدم عدة مقاييس :

- مقياس الدافعية و استبيان لورانس لتقدير الذات و استبيان الشخصية لتلاميذ التعليم الأساسي.

و توصل إلى ما يلي :

- وجود علاقة ارتباطية بين كل من الدافعية للدراسة و المثابرة الدراسية، و وجود علاقة ارتباطية بين كل من دافعية الدراسة و تقدير الذات ،فكلما ارتفعت نتائج التحصيل الدراسي ارتفعت دافعية الدراسة و درجات الثقة بالنسبة لتقدير الذات.

(محمد إسماعيل، 1997)

4-دراسة **"محمد علي حسين"** (1999حول موضوع "تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض". المطبقة على عينة من التلاميذ، قدرت بـ (176) تلميذ و تلميذة في الصف الأول بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة تتراوح أعمارهم بين (15-17) سنة و تحتوي على مجموعتين إحداهما (88) تلاميذ ذوي التحصيل دراسي منخفض و الأخرى 88 تلميذ من ذوي التحصيل الدراسي غير المنخفض و استخدم الباحث استمارة جمع البيانات و تشمل معرفة (الإسم،السن، الجنس،المستوى التعليمي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و عـدد مـرات الرسـوب) و اسـتعمل أيـضا مقيـاس تقـدير الـذات و الـذي أعـده الباحث، و توصل إلى ما يلي :

- وجـود فـروق ذات دلالـة إحـصائية بـين متوسـطات الـدرجات التـي يحـصل عليهـا التلاميـذ (ذوي التحـصيل الدراسـي المـنخفض) فـي مقيـاس تقـدير الـذات و التلاميـذ ذوي التحـصيل الدراسـي الغيـر مـنخفض لـصالح التلاميـذ ذوي التحـصيل الدراسـي الغير منخفض. (محمد علي حسين، 1999)

5-دراسـة **"صـفاء الأعـسر"** و آخـرون،2000، حـول موضـوع: "دافعيـة الإنجـاز و بعض المتغيرات العقلية و الشخصية و الاجتماعية في المجتمع الفطري".

علـى عينـة مـن الطـلاب، (218) طالـب و طالبـة مـن طـلاب "قطـر" مـن الفـصلـين الـسادس و الـسابع فـي كليـات التربيـة و العلـوم الإنـسانية و اسـتخدمت الباحثة عدة مقاييس منها:

- مقياس دافعية الإنجاز لصفاء الأعسر و محمد سلامة.

- مقياس مفهوم الذات الشخصية.

و توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي :

- وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات الشخصية و كل من احترام الذات:الخوف من الفشل،و لما وجد أن ذلك الحرص على تحقيق مستوى إنجازي معين يكون مرتبطا بالخوف من الفشل في تحقيقه، فالخوف هنا كدافع لتحقيق الهدف.

(صفاء الأعسر و آخرون،2000)

6- دراسة **أحمد صالح**،(2003) ، حول موضوع "تقدير الذات لدى لطلاب كلية التربية و علاقته ببعض المتغيرات."

على عينة من الطلاب، قدرت بـ (220) طالب و طالبة من طلاب كلية التربية حيث تم اختبارهم بطريقة عشوائية من طلاب الشعب العلمية و الأدبية، و قد استخدم مقياس تقدير

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الذات الذي أعده الباحث و كذا استبيان مع إجراء مقابلات مع الطلاب و توصل إلى ما يلي :

- وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات لصالح البنات بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب العلمية و الأدبية.

- وجود علاقة موجبة بين كل من التخصص و الجنس و التحصيل حيث لوحظ أن تقدير الذات لدى طلاب التحصيل الدراسي المرتفع كان مرتفعا، كما استخلص عدم وجود فروق بين التخصص و الجنس في مستوى تقدير الذات لديهم.

(أحمد صالح،2003)

7-دراسة **"علي محمود"** (2004) حول موضوع " نمذجة العلاقة البيئية بين تقدير الذات و التحصيل الدراسي للمراهقين من المجتمع السعودي."

و قد أجريت على عينة من التلاميذ (48) تلميذ و تلميذة في نهاية المرحلة المتوسطة و تراوحت أعمارهم ما بين (15-16سنة)، و تم استخدام عدة مقاييس منها:مقياس تقدير الذات و مقياس أبعاد تقدير الذات هي تقدير الذات للمراهقين لذواتهم و التقدير الاجتماعي و التكيف الدراسي، حيث توصل إلى ما يلي :

- عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في درجات تقدير الذات .

- تساهم كل من نتائج التحصيل الدراسي و الاتجاه الاجتماعي بما فيه (المعلمين،الأولياء،الأصدقاء)في التأثير على تقدير الذات.

(علي محمود،2004)

8- دراسة **زهرة حميدة**،(2006) حول موضوع "تقدير الذات و الدافعية للإنجاز عند المراهق المتمدرس"،على عينة من التلاميذ، (140) تلميذ و تلميذة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حيث استخدمت مقياس دافعية الإنجاز و مقياس تقدير الذات و أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

- إن تقدير الذات يلعب دورا في دافعية الإنجاز في مرحلة المراهقة. كما أن درجات تقدير الذات مرتبطة بدرجات دافعية الإنجاز فكلما ارتفعت درجات تقدير الذات ارتفعت معها درجات دافعية الإنجاز و كلما انخفضت درجات تقدير الذات انخفضت درجات دافعية الإنجاز. (زهرة حميدة، 2006)

- تعقيب على الدراسات الخاصة بتقدير الذات :

- إن النتائج التي أسفرت عنها الدراسات السابقة تبين أن:

-هناك علاقة ارتباطية بين تقدير الذات و مستوى التحصيل الدراسي.

- كما وجدنا أن مستوى تقدير الذات مرتبط ارتباطا دالا مع مستوى دافعية الإنجاز، فكلما ارتفعت درجات تقدير الذات نجد درجات الدافعية مرتفعة و العكس صحيح.

- بالإضافة إلى ارتباط تقدير الذات بعلاقة موجهة باتجاه الأولياء و المعلمين، فكلما كان تقدير الذات بالإيجاب من طرف الأولياء و المعلمين و التلاميذ كان مستوى تقدير الذات مرتفعا.

- وجود علاقة ارتباطية بين كل من تقدير الذات و الجنس و دافعية الإنجاز.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

التوجيـه المدرسـي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

❖ تمهيد

1. مفهوم التوجيه

2. مفهوم التوجيه المدرسي

3. التوجيه المدرسي في الجزائر

4. نشأة التوجيه المدرسي

5. أهداف التوجيه المدرسي

6. أهداف التوجيه المدرسي في الجزائر

7. المبادئ و الأسس التي يقوم عليها التوجيه المدرسي

8. خصائص الفرد الذي يقوم بالتوجيه المدرسي

9. الوظائف أو الخدمات الخاصة بكل مسؤول

10. الأساليب المستخدمة الخاصة بكل مسؤول

11. العناصر المشتركة بين الأساليب المستخدمة في التوجيه

12. العوامل الواجب مراعاتها و التي تساعد في نجاح التوجيه المدرسي

❖ خلاصة الفصل.....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوجيه المدرسي

تمهيد:

سنتطرق في هذا الفصل إلى موضوع التوجيه المدرسي الذي يعتبر من أهم الخدمات التي أخذت المدرسة الحديثة على عاتقها القيام بها انطلاقا من الإيمان بأن فرص التعليم حق للجميع، بهدف إيجاد التلاؤم و التوافق النفسي و الاجتماعي و التربوي و المهني للمتعلمين و الوصول بهم إلى أقصى غايات النمو، الذي يشمل الاستعدادات و القدرات و المهارات و الميول و الاتجاهات و المشاعر.

فالتوجيه المدرسي يشتمل على مجموع الخدمات التربوية و النفسية و المهنية التي تقدم للفرد، ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقا لإمكاناته و قدراته العقلية و الجسمية، و ميوله بأسلوب يشبع حاجاته و يحقق تصورا لذاته، لذلك سنتطرق في هذا الفصل إلى مفهوم التوجيه بصفة عامة و التوجيه المدرسي بصفة خاصة لأنه موضوع بحثنا، و بعدها ندرس التوجيه المدرسي في الجزائر مع ذكر كيفية نشأته و معرفة أهدافه ، كما سنتعرض لمختلف المبادئ و الأسس التي يقوم عليها التوجيه المدرسي مع إبراز خصائص الفرد الذي يقوم بالتوجيه المدرسي، و معرفة الأساليب المستخدمة في هذه العملية

و ما هي الوظائف الخاصة بكل مسؤول و مع الإشارة إلى العناصر المشتركة بين هاته الأساليب المستخدمة، و في الأخير نتطرف إلى معرفة العوامل الواجب مراعاتها أثناء عملية التوجيه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1. مفهوم التوجيه:

التوجيه هو عملية إنسانية تتضمن مجموعة من الخدمات التي يقوم بها المختصون في التربية و علم النفس، لمساعدة الفرد على أن يفهم نفسه و يدرك مشكلاته، و على أن ينتفع بمواهبه و قدراته لتوجيه طاقاته العقلية للتغلب على هذه المشكلات ،بما يؤدي إلى التوافق بينه و بين البيئة التي يعيش فيها ليبلغ أقصى ما يمكن أن يصل إليه من النمو و التكامل في شخصيته.

(أحمد محمد الزعبي، 1994،ص235)

يعرفه "جودت عزت و سعيد حسي" بأنه :" مجموع الخدمات التربوية و النفسية و المهنية التي تقدم للفرد ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقا لإمكاناته و قدراته العقلية و الجسمية و ميوله بأسلوب يشبع حاجاته و يحقق تصوره لذاته."

(جودت عزت و سعيد حسني، 2004 ص 14)

و التوجيه حسب "زهران حامد عبد السلام" (1980) هو عملية واعية مستمرة و بناءة و مخططة تهدف إلى مساعدة و تشجيع الفرد لكي يعرف نفسه و يفهم ذاته و يدرس شخصيته جسميا وعقليا و اجتماعيا و انفعاليا و يفهم خبراته و يحدد مشكلاته و حاجاته، و يعرف الفرص المتاحة له و أن يستخدم و ينمي إمكاناته بذكاء إلى أقصى حد مستطاع و أن يحدد اختياراته ويتخذ قراراته و يحل مشكلاته في ضوء معرفته و رغبته بنفسه، بالإضافة إلى التعليم و التدريب الخاص الذي يحصل عليه عن طريق المرشدين و المربين الموجهين في مراكز التوجيه و الإرشاد في المدارس و في الأسرة، لكي يصل إلى تحديد و تحقيق أهداف واضحة تكفل له تحقيق ذاته و تحقيق الصحة النفسية و السعادة مع نفسه و مع الآخرين في المجتمع و التوفيق شخصيا و تربويا مهنيا و أسريا.

(زهران حامد عبد السلام، 1980، ص 10).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يمكـــن اعتبـــار هـــذا التعريـــف، تعريفـــا شـــاملا لأنـــه يتـــضمن جميـــع وجهات النظر المختلفة التي جاءت بها التعاريف السابقة.

2. مفهوم التوجيه المدرسي:

لكـــي نعطـــي تعريفـــا شـــاملا و صـــحيحا للتوجيـــه المدرســـي يجـــب أن نتطرق إلى بعض التعريفات التي جاء بها الباحثون في هذا المجال:

- يعرفـــه HELLER (1978) بأنـــه : المـــساعدة المـــقدمة للتلاميـــذ و الطـــلاب لاتخـــاذ القـــرار المناســـب مـــن أجـــل تحقيـــق الأهـــداف التعليميـــة المدرسية التي يطمحون إليها.

(claud levy1998,po2)

- وأمـــا حامـــد عبـــد الـــسلام زهـــران فيـــرى فـــي التوجيـــه المدرســـي عمليـــة مـــساعدة الفـــرد علـــى رســـم الخطـــط التربويـــة التـــي تـــتلاءم مـــع قـــدراته و ميولـــه، و اختيـــار نـــوع الدراســـة و المنـــاهج المناســـبة، و المـــواد الدراســـية التـــي تـــساعده فـــي اكتـــشاف الإمكانـــات التربويـــة فيمـــا بعـــد المـــستوى التعليمـــي الحاضـــر، و مـــساعدته فـــي النجـــاح فـــي برنامجـــه التربـــوي فـــي تـــشخيص و عـــلاج المـــشكلات التربويـــة بمـــا يحقـــق توافقـــه التربوي بصفة عامة.

(حامد عبد السلام زهران،2002،ص 377)

و مـــن جهتـــه شـــرحه أحمـــد محمـــد الزعبـــي: علـــى أنـــه عمليـــة مـــساعدة الطـــلاب علـــى معرفـــة قـــدراتهم و طاقـــاتهم و إمكانـــاتهم للـــتمكن مـــن اســـتخدامها بـــشكل مناســـب فـــي اختيـــار الدراســـة المناســـبة لهـــم ، و الالتحـــاق بهـــا و النجـــاح فيهـــا و التغلـــب علـــى الـــصعوبات الدراســـية التـــي تعترضـــهم فـــي حيـــاتهم الدراســـية لتحقيـــق الـــتوافق مـــع الـــذات و مـــع المـــدرسة و المجتمع.

(احمد محمد الزعبي 1994 ص 235)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من خلال التعريفات السابقة يمكن القول أن التوجيه المدرسي هو مساعدة التلميذ أو الطالب على اختيار نوع الدراسة التي يحتمل أن يحرز فيها أكبر قدر ممكن من النجاح و التفوق في حياته الدراسية بحيث تكون هذه ملائمة أكثر لاستعداداته و ميوله و قدراته و ذكائه.

3- التوجيه المدرسي في الجزائر حسب النصوص التشريعية:

هو الوسيلة التقنية و التربوية التي تمكن من تحقيق الأهداف الكمية و الكيفية المرتبطة بالتنمية على الوجه المطلوب بنجاعة و اقتصاد.

(وزارة التربية الوطنية1986 الجزائر رقم528)

إن هذا المفهوم للتوجيه المدرسي في الجزائر يعتبر مفهوما نظريا بالرغم من أن وزارة التربية تملك شبكة هامة من مراكز التوجيه عبر الوطن بمعدل مركز واحد في كل ولاية على الأقل، إلا أن أغلبية هذه المراكز تفتقد للإمكانيات اللازمة للقيام بدورها، حيث نجد انعدام وسائل النقل في معظم المراكز و أيضا قلة وسائل الطبع و السحب ،لان أهم النشاطات العملية التي تقوم بها هو نشاط إعلامي يتطلب تنقلات عديدة و باستمرار لجمع المعلومات الضرورية و القيام بمداومات إعلامية في مختلف المؤسسات التعليمية.

أ-**الأعمال الخاصة بمراكز التوجيه المدرسي :** إن أهم الأعمال التي تقوم بها مراكز التوجيه المدرسي هي :

1- **بطاقة القبول و التوجيه:** أدخلت عليها بعض التعديلات قصد تسهيلها كحذف جدول ملاحظات الأساتذة منها و الاهتمام بالمواد الأساسية في التوجيه بدلا من جميع المواد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- **توجيه التلاميذ:** وفيها يرتب التلاميذ على مستوى مؤسساتهم الأصلية حسب معدلاتهم في كل مجموعة، حيث يتم ترتيبهم أربع مرات و توضع لهم درجات بعد كل ترتيب.

3- **اقتراحات التوجيه** :

يقوم مجلس الأساتذة في دراسة بطاقات التلاميذ المقبولين في السنة الأولى ثانوي و يقدم اقتراحين في توجيه كل تلميذ، مع الأخذ بعين الاعتبار قدرات التلاميذ و أحسن ترتيباتهم في مجموعات التوجيه و بعدها ترسل جميع البطاقات إلى مركز التوجيه أين يعد جدول خاص بكل مؤسسة تعليمية و توضع فيه نتائج القبول و التوجيه حسب الشعب و نستنتج الفوارق الملحوظة و تدرس الأوضاع بكل دقة، و بعدها تقدم الاقتراحات الضرورية حسب اقتراحات الأساتذة و متطلبات الخريطة المدرسية التربوية للقطاع.

4- **انعقاد مجلس التوجيه**: ينعقد مجلس التوجيه على مستوى ثانوية الاستقبال و يقرر توجيه كل تلميذ بعد دراسة المجلس لاقتراحات التعديل التي يقدمها المركز و التأكد من ضرورة احترام رغبات التلاميذ النجباء.

إن عمليات القبول و التوجيه هامة و حساسة ففيها يقرر مصير التلاميذ، لذا يجب توفير الضمان الكامل في سير أعمال القبول و التوجيه.

(وزارة التربية الوطنية الجزائر المنشور رقم 186/المؤرخ في2006/03/24)

ب-الإجراءات اللازمة لعمليتي التوجيه و القبول:

إن القبول و التوجيه يعتمدان على النتائج المدرسية المحصل عليها و كذا على قدرات التلاميذ و رغباتهم و من أهم الإجراءات المتخذة لعملية التوجيه و القبول هي :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1-**عمليـــة القبـــول:** يرتـــب كـــل تلميـــذ جـــذع مـــشترك حـــسب النتـــائج المدرســـية المحـــصل عليهـــا وفـــق المعـــدل الـــسنوي العـــام، و يـــتم ترشـــيح أحـــسن التلاميـــذ الـــذين تـــسمح لهـــم نتـــائجهم الدراســـية لقبـــولهم فـــي التعلـــيم الثـــانوي العام و التكنولوجي.

(المنشور رقم 484 بتاريخ2005/12/21)

2-**عمليـــة التوجيـــه:** إن عمليـــة التوجيـــه تعتبـــر مـــن أكثـــر عمليـــات التوجيـــه صـــعوبة باعتبارهـــا تحـــاول التوفيـــق بـــين رغبـــات التلاميـــذ و بـــين النتـــائج المدرســـية المحـــصل عليهـــا،و أيـــضا حـــسب القـــدرات العقليـــة للتلاميـــذ وحـــسب نتـــائج الاختبـــارات النفـــسية المحـــصل عليهـــا و ذلـــك قبـــل تـــوجيههم إلى الشعبة التي تسمح لهم بها طاقاتهم و قدراتهم.

كمـــا يعمـــل توجيـــه التلاميـــذ فـــي مختلـــف الـــشعب إلـــى تقـــدير الملمـــح التربـــوي للتلميـــذ مـــن خـــلال موادهـــا الأساســـية و يكـــون ذلـــك قبـــل انعقـــاد مجالس الأقسام و مجلس التوجيه و هذا يكون من خلال ما يلي:

- **اســـتعمال بطاقـــة المتابعـــة و التوجيـــه:** التـــي تتـــولى إدارة المؤســـسة مهمـــة ملئهـــا بمـــساعدة مستـــشار التوجيـــه المدرســـي حيـــث ســـتكون المرجـــع الأساســـي فـــي التوجيـــه و تتكـــون مـــن (الرغبـــات / النتـــائج الدراسية / الاهتمامات / ملاحظات المستشار.)

(المنشور رقم 482 بتاريخ2008)

- **تقدير الملمح التربوي للتلميذ:**

يقـــوم تقـــدير الملمـــح التربـــوي لتلميـــذ علـــى أســـاس النتـــائج المدرســـية المحـــصل عليهـــا خـــلال الفـــصلين الأول و الثـــاني باعتمـــاد علـــى كـــل مـــادة مـــن مـــواد المجموعـــة فـــي الفتـــرة المعتبـــرة و يرتـــب التلميـــذ فـــي كـــل مجموعـــة، و تقـــوم إدارة المؤســـسات التربويـــة بالتعـــاون مـــع مـــصالح التوجيـــه بإعـــداد هـــذه العمليـــات ليـــستخدمها مجلـــس القـــسم و مجلـــس التوجيه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4- نشأة التوجيه المدرسي:

إن برنامج التوجيه المنظم حديث النشأة حيث كانت المجتمعات البدائية تعتمد على الآباء بصورة رئيسية في توجيه أبنائها، إلا أننا نجد إرهاصات الإهتمام بهذه المشكلة عند القدماء فقد دعى أفلاطون في جمهوريته عن الدولة المثالية إلى أهمية إعداد المواطن إعدادا ملائما لوظيفته في المستقبل . و قد ذهب هذا الفيلسوف اليوناني إلى القول أن الحكومة المنشودة لا بد أن تقوم على تجانب الطبائع بين الناس و هذا يستدعي تقسيم العمل اللازم لقيام الحكومة واستمرارها.

و قد زادت الحاجة إلى التوجيه في مجتمعاتنا المعاصرة نتيجة لزيادة أعداد المهن ومجالات الاختيار و درجة التخصص، و لا شك أن الفضل الأكبر في الإهتمام بالتوجيه المدرسي يرجع إلى "جون ديوي " و زملائه عام 1799 إذ بفضله بدأت المدارس تهتم بالخبرات الخاصة المتصلة بالمشكلات اليومية للطفل و أصبح الهدف من التعليم هو النمو و ليس تدريب الذاكرة أو إستظهار المعلومات، كما أصبح الأطفال يقسمون تبعا لأستعداداتهم و ليس تبعا لمستويات عامة جامدة.

(حامد عبد السلام زهران، 1980، 48ص).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5- أهداف التوجيه المدرسي:

إن للتوجيه المدرسي أهداف يسعى إلى تحقيقها في حياة الأفراد و الجماعات و هذه الأهداف قد تكون أهدافا عامة يسعى الجميع إلى تحقيقها و قد تكون أهدافا خاصة لها خصوصية، تتعلق بنفس الفرد الذي يسعى التوجيه المدرسي إلى تحقيقها، و من بين هذه الأهداف نذكر منها :

أ- **تحقيق الذات:** يأتي تحقيق الذات في أعلى هرم الحاجات الإنسانية لدى كل البشر الأسوياء، و لا يمكن الوصول إليه إلا بعد ما يكون الفرد قد حقق أو أشبع بعض الحاجات الأساسية لبقائه، مثل حاجاته للطعام و الشراب و الحب و التقدير و الاحترام، و بعد تحقيق هذه المتطلبات يبدأ الفرد في تكوين هوية ناجحة عن ذاته و يرغب في أن يحتل مكانة إجتماعية يحقق من خلالها سعادته وثقته.

(الفرخ كاملة شعبان، عبد الجابر تيم، 1999 ص 27).

ب-**تحقيق الصحة النفسية للفرد:**

الصحة و سلامة الجسم و العقل متطلبات لا غنى عنها لكل فرد في المجتمع، فإن صح عقل الإنسان وجسمه إستطاع أن يعيش مع بني جنسه و بيئته في وئام و توافق، و إذا اعتلت صحته النفسية اضطربت سلوكاته و ساءت أعماله، الأمر الذي يفقده الرضا عن نفسه و رضا الأخرين عنه.

و يهدف التوجيه إلى تحرير الفرد من مخاوفه ومن قلقه و توتره و قهره النفسي و من الإحباط و الفشل، و من الكبت و الاكتئاب و الحزن،ومن الأمراض النفسية التي قد يتعرض لها بسبب تعامله مع بيئته التي يعيش فيها ، و التوجيه يساعد الفرد في حل مشكلاته وذلك بالتعرف على أسبابها و طرق الوقاية منها و إزالة تلك الأسباب و إلى السيطرة عليها إذا حدثت مستقبلا.

(سعيد عبد العزيز، جودت عزت عيطوي، 2004، ص 12).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ج- **تحسين العملية التعليمية:**

تجدر الإشارة إلى أنه لا يمكن فصل التوجيه المدرسي عن العملية التربوية، إذ أنها في أمس الحاجة إلى خدمات التوجيه، وذلك بسبب الفروقات بين الطلاب و اختلاف المناهج، و ازدياد أعداد الطلبة و ازدياد المشكلات الاجتماعية، وذلك لإيجاد جو نفسي و صحي و ودي في المدرسة بين الطالب و المعلم و الادارة و الأهل و تشجيع كل منهم على احترام الطالب كفرد له انسانيته و له حقوق و عليه واجبات ليتمكن من الإنجاز الناجح و الإبتعاد عن الفشل، و يعتمد التوجيه لإنجاح العملية التربوية على عدة أمور منها:

1- إثارة دافعية الطلبة نحو الدراسة و استخدام أساليب التعزيز و تحسين وتطوير خبرات الطلبة اتجاه دروسهم.
2- توجيه و إرشاد الطلبة إلى طرق الدراسة الصحيحة.
3- مراعاة مبدأ الفروقات الفردية بين الطلبة أثناء التعامل مع قضاياهم الأسرية و الدراسية والتربوية و مراعاة المتوسطين و المتفوقين و المتخلفين منهم تحصيليا و توجيه كل منهم وفق قدراتهم و استعداداته.
4- إثراء الجانب المعرفي لدى الطلبة بالمعلومات الأكاديمية و المهنية و الإجتماعية التي تساعدهم في تحقيق توافقهم النفسي و صحتهم النفسية.
5- مساعدة الطالب على التكيف مع نفسه و أسرته و رفاقه و مجتمعه.
6- مساعدة الطالب على التغلب على مشكلات النمو العادي الانفعالية و الاجتماعية.
7- تقديم خدمات الإرشاد التربوي و المهني لمساعدة الطلبة على الإختيار المهني الملائم لقدراتهم و قابليتهم .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و يحقق التوجيه المدرسي أهدافه السابقة عن طريق مساعدة الأفراد على فهم أنفسهم و تقديم الخدمات التالية:

- فهم الفرد لنفسه عن طريق إدراكه لقدراته ومهاراته و استعداداته وميوله و فهم المشكلات التي تواجهه و دوره في الحياة و المسؤولية التي يضطلع بها.
- فهم بيئته المادية و الإجتماعية بما فيها من إمكانات و استغلال إمكاناته الذاتية و البيئية.
- الإسهام في المساعدة على تحصيل المعرفة و تشكيل الخلق السليم و إثبات الذات.
- دعم أساليب التفكير و العمل التي تساعد كل فرد على النمو الكامل و بذلك تقيه من الوقوع في المشكلات الخطيرة.

(سعيد عبد العزيز، جودت عزت عطيوي، 2004،ص 12-14)

6- أهداف التوجيه المدرسي في الجزائر:

تتمثل أهداف التوجيه المدرسي في الجزائر فيما يلي :

1- تكييف النشاط التربوي وفقا للقدرات الفردية للتلاميذ و متطلبات التخطيط المدرسي و حاجات النشاط الوطني.
2- متابعة تطور التلاميذ خلال دراستهم.
3- التوزيع المنظم للتلاميذ و الطلبة بين مختلف مراحل التعليم و التكوين و الحياة العملية القائمة على أساس التقييم البيداغوجي و أولويات مخطط التنمية.
4- المساهمة في إدماج التلاميذ في الوسط المهني.
5- اقتراح طرق التوجيه و تداركه .
6- تنظيم اجتماعات إعلامية حول الدراسات و مختلف المهن وإجراء الفحوص النفسانية و المحادثات التي تتيح اكتشاف مؤهلات التلاميذ.
7- ضبط الإجراءات التي يتم بها فحص مؤهلات التلاميذ لمعرفتهم .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

8- تقويم الطاقات البشرية و رفع المستوى الثقافي و العلمي بالتلاؤم مع الحاجيات الوطنية للتنمية الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية.

و عليه يمكن القول أن التوجيه المدرسي يهدف بصفة عامة إلى وضع كل تلميذ في مكانه المناسب و أن اختياره لشعبة دراسية معينة أمام الإيضاحات المختلفة عن قابلياته و إمكاناته الفعلية و المتطلبات التي تستلزمها الدراسة في تلك الشعبة التي يريد اختيارها لكي يتخذ قرارا معقولا يجنبه الشعور بالإحباط و الفشل من أجل ايصال كل واحد إلى أقصى حد من التقدم و النمو و التوافق بصفة عامة.

7- المبادئ و الأسس التي يقوم عليها التوجيه المدرسي:

تستند عملية التوجيه المدرسي إلى مجموعة من المبادئ و الأسس التي يفترض منها أن تكون في مجموعها فلسفة التوجيه التي يجب أن يدركها المشتغلون في هذا الميدان للإستفادة منها عمليا عند التوجيه.

1- المبادئ :

هناك العديد من المبادئ العامة للتوجيه المدرسي يمكن تلخيص أهمها :

أ- **استعداد التلميذ للتوجيه :**

إن الموجه التربوي أو الأخصائي النفسي أو غيرهم لا يستطيعون تقديم أي مساعدة لأي تلميذ لا يشعر أنه في حاجة إلى مساعدة أو ليس مستعدا لأن يتقبل النصح و الإرشاد، لأن المشكلة قد تكمن في أن ذلك التلميذ غير واع بالمشكلة التي يعاني منها إما بنقص في مستوى إدراكه أو لقصور وعيه لعناصر المشكلة و خطورتها.

و لهذا يجب على الموجه التربوي الإسهام في محاولة جذب التلاميذ للاستفادة من خدماتهم التوجيهية.

(علاوي محمد حسن، 1987، ص 30).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب- حق التلميذ في التوجيه :

إن التوجيه المدرسي يعتبر حقا من حقوق كل تلميذ في المجتمع لأن التلميذ يحتاج في فترات معينة من حياته للمساعدة من قبل الموجهين أو الأخصائيين، خصوصا في ميدان الدراسة، مع العلم أن هذه الحاجة قد نشأت نتيجة لتعدد الشعب و التخصصات التي يمكن للتلميذ أن يلتحق بها، مما يتعذر عليه الإحاطة بها بمفرده ليقرر نوع الدراسة المناسبة له.

(زهران حامد عبد السلام، 2002، ص65)

ج- حق التلميذ في تقرير مصيره:

إن القرار النهائي في عملية التوجيه المدرسي ينبغي أن يتخذه التلميذ و يكون مبنيا على اختياره و مسؤوليته الشخصية، فعملية التوجيه المدرسي ينبغي أن لا تقوم على الإكراه و الإرغام أو الأمر و النهي أو تقديم حلول جاهزة، بل ينبغي أن تعمل على تهيئة الظروف المناسبة التي تسمح للتلميذ أن يكتشف بنفسه اتجاهاته قدراته و استعداداته التي تمكنه من حل مشكلاته بالطرق التي يراها مناسبة.

(علاوي محمد حسن، نفس المرجع، ص 250).

د- اعتبار التوجيه المدرسي عملية التعلم:

إذا كان للتعلم أنواعا مختلفة من الأنشطة و الخبرات المتعددة التي يقوم بها في تفاعله مع بيئته لحل المشكلات التي تواجهه لإعادة التوازن بينه و بين هذه البيئة، فالتوجيه المدرسي يعتبر عملية التعلم لأنه من خلاله يتعلم التلميذ الاتجاهات و القيم و الأنماط السلوكية التي تساعد على:

- معرفة نواحي القوة و الضعف الموجودة في بيئته و نفسه.
- تغيير أو تعديل سلوكه أو وجهة نظره نحو نفسه و نحو غيره.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الاختيار السليم للمسار الدراسي أو المهني وفقا لاستعداداته و ميوله و سمات شخصيته.
- اكتساب معلومات جديدة و طرق جديدة يستفيد منها في حل المشكلات التي تعترضه.

(علاوي محمد حسن، نفس المرجع، ص80)

هـ- الإهتمام بالتلميذ كعضو في جماعة:

صحيح أن التوجيه المدرسي يهتم بالتلميذ كفرد مستقل لأنه يختلف عن غيره من التلاميذ من حيث استعداداته و إمكاناته و ميوله و قدراته التحصيلية ، كما يجب الاهتمام به لأنه عضو في جماعات مختلفة لغرض التفاعل و التوافق الاجتماعي.

فعملية التفاعل الاجتماعي بين التلميذ و بين الجماعات المختلفة التي ينتمي إليها تعتبر المحور و الأساس في عملية التوجيه، لذلك كانت دراسة التلميذ و دراسة بيئته المادية و الاجتماعية من العوامل الهامة لمساعدة التلميذ و توجيهه.

(جلال سعد، نفس المرجع/ ص 110).

و- الإستمرارية في عملية التوجيه المدرسي:

يجب أن تتصف و تتميز بالاستمرارية حتى تتماشى و مراحل النمو المختلفة التي يمر بها الكائن الإنساني لأنها ليست متجهة فقط للتلميذ أثناء الإنتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى، و إنما أثناء فترة الدراسة في مرحلة معينة بل هي خدمة مستمرة و منظمة تقدم للتلميذ كلما صادفته المشاكل.

فالتوجيه المدرسي عملية تبدأ مع التلميذ من بداية دخوله المدرسة حتى بلوغه أعلى المستويات العلمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هـــذه أهـــم المبـــادئ الواجـــب مراعاتهـــا و الأخـــذ بهـــا فـــي عمليـــة التوجيـــه المدرسي.

(جلال سعد، نفس المراجع، ص 84).

2- الأسس: للتوجيه المدرسي عدة أسس هامة يمكن تصنيفها إلى:

1- **أسس فلسفية:** منها:

أ- **معرفة طبيعة التلميذ:**

إن فهـــم طبيعـــة التلميـــذ تتطلـــب العـــودة إلـــى بعـــض المـــذاهب و النظريـــات الفلـــسفية و النفـــسية و الاجتماعيـــة التـــي تناولـــت الإنـــسان و عملـــت علـــى تحديـــد طبيعته.

"فجـــون جـــاك روســـو" "ROUSSEAU" زعـــيم المـــذهب الطبيعـــي ينظـــر إلـــى الإنـــسان علـــى أنـــه خيـــر بطبيعتـــه و أن بعـــض الظـــروف و الـــضغوط هـــي التـــي تجعـــل ســـلوكه مـــضطربا،وفي هـــذا الـــصدد يقـــول "روســـو" :« كـــل مـــا فـــي الوجـــود صـــالح حـــسن مـــا دام فـــي حقلـــه الطبيعي،أمـــا إذا وقـــع يومـــا مـــا فـــي أيـــدي الناس فإنه لا يلبث أن يفسد و يتشوه » .

(يوسف مصطفى القاضي و آخرون 1981،ص 20).

لـــذا يجـــب مـــساعدة هـــذا الفـــرد فـــي إزالـــة هـــذه العوائـــق التـــي تحـــول دون تحقيـــق ذاتـــه و طبيعتـــه الخيـــرة، وهـــذا يكـــون بالتربيـــة لأنهـــا تـــساعد علـــى فـــتح شخـــصيته و تـــشكله بالـــشكل المرغـــوب فيـــه و خـــصوصا أنـــه يعـــرف نفـــسه أكثـــر من أي شخص أخر.

- أمـــا رائـــد التحليـــل النفـــسي "فرويـــد" "FREUD" فينظـــر إلـــى الإنـــسان علـــى أنه شهواني و عدواني.

(صبحي عبد اللطيف،2005 ص93)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- في حين نجد النظرية السلوكية تتوسط هذين الموقفين اتجاه الإنسان، فترى أن الإنسان محايد وأن سلوكه يكون حسب ما يتعلم خيرا أو شرا، فالإنسان لا يميل بطبيعته لا للخير و لا للشر و إنما يسير في ميل الخير و الشر حسب الجهة الموجهة إليها، فإذا أحسن المربون معالجتها ووجهوها الوجهة الصحيحة كانت صالحة، و أما إذا أساء معالجتها وجهوها توجيها خاطئا كانت طالحة وبالتالي تعود على صاحبها وعلى المجتمع .

زهران حامد عبد السلام ،نفس المرجع ص60).

ب –الكينونة و الصيرورة:

الإنسان محدود الكينونة سواء من ناحية الزمان والمكان أو من ناحية العلم و التجربة و الإدراك، و لأنه محدود الكينونة محكوم بضعفه و ميله و شهوته و رغبته، وبهذه الظروف يجيء تفكيره محكوما بهذه السعة التي تحكم كينونته كلها، و يأتي تفكيره جزئيا قد يصلح لزمان و مكان و قد لا يصلح لزمان و مكان آخر، ونتيجة هذا التفكير الجزئي و الوقتي يقع النقص و الاضطراب الذي يحتم التغير الذي هو من سمات التطور العالمي المستمر .

فالإنسان يولد و ينمو تدريجيا، لا يبقى كما هو و يصير راشدا رغم أنه الشخص نفسه،بمعنى أن الإنسان لا شيء يظل فيه كما كان في لحظة معينة ،ومعنى ذلك أنه لا يوجد جديد وما يسمى بالجديد جاء من قديم كائن لا يمكن أن يأتي من لا شيء ،و في التوجيه المدرسي لدينا الموجه و التلميذ و يكون التوجيه المدرسي فقط عندما يكون التلميذ في حاجة إلى التوجيه و أن ينظر إليه ككائن يتغير و ليس كمادة جامدة.

(قطب سيد- دون تاريخ- ص28).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ج –الحرية:

عند القيام بالتوجيه لا بد من منح الحرية للفرد كي يستفيد مما يقدم له من معلومات و يختار من بين الفرص العديدة التي تتاح له ليختار في النهاية قراراته التي تمس حياته و مستقبله ، فالتوجيه المدرسي يقوم على أساس أن الإنسان يمكنه تحديد أهدافه و يعمل على تحقيقها ،و وظيفة الموجه هو مساعدة الفرد على القيام بتقديم المساعدة الفنية التي تساعد على تحقيق الغرض بدون الخروج من حدود ما يستطيع القيام به .

(مرسي سيد عبد الحميد1986ص80).

- أسس تربوية: أهمها:

أ- **إهتمامات التلاميذ:** الرغبة و الميل يولدان في نفس التلميذ الاهتمام بالتعلم و الإقبال على المدرسة، فيقبل على تعلم ما يميل إليه بسهولة و همة عظيمة يساعدانه على تذليل الصعوبات التي تصادفه. فالتلميذ لا يستطيع الإستفادة من الأنشطة التربوية و الفرص التعليمية إلا إذا كان لديه اهتمام بذلك، و على الموجه القيام بما يلي حتى يوقظ إهتمام التلاميذ:

- إجراء مناقشات في بعض المؤسسات التعليمية و إعطاء لمحة حول التخصصات المختلفة الموجودة في النظام التربوي.

- إستقبال التلاميذ في مكتبه و التحدث إليهم عن مشاكلهم الشخصية وميولهم و قدراتهم.

-توجيه التلاميذ الذين فشل معهم إلى ذوي الخبرة و الإختصاص للقيام ببعض الجلسات الفردية مع كل واحد منهم لاكتشاف ميولهم و قدراتهم و هذا بواسطة المواجهة الشخصية و الاختبارات النفسية.

(يوسف مصطفى القاضي و آخرون، 1981، ص 53).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب- تقديم المعونة اللازمة للتلميذ: من المؤكد أن معرفة التلميذ لنفسه من حيث ميوله و اهتماماته وإمكاناته و قدراته تعد مشكلة في حد ذاتها بالنسبة إليه، فهو في حاجة دوما إلى استشارة الكبار سواء كان ذلك في المدرسة أم خارجها، و بهذا كان من الضروري التعاون بين الأولياء و المسؤولين على مختلف مؤسسات المجتمع لوضع خطة مشتركة و منظمة بينهما تتضمن معرفة الشعب الدراسية المختلفة الموجودة في النظام التربوي، و ما تتطلبه كل شعبة من إمكانيات و قدرات و كيفية اختيار الدراسة أو الشعبة الملائمة للتلميذ لأن هذا يؤدي إلى مساعدة التلميذ على الإختيار المناسب، كما يؤدي إلى الرضا و الارتياح.

(عصام عوض يوسف،2006، ص 4).

3- أسس نفسية:

إن مراعاة الأسس الفلسفية و التربوية وحدها غير كافية لنجاح التلميذ في دراسته و تكيفه لها و لهذا لا بد من مراعاة الأسس النفسية التي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- مراعاة الفروق الفردية بين الأشخاص من حيث قدراتهم و اتجاهاتهم و سمات شخصياتهم وكذا الخصائص الجسمية و النفسية و العقلية للفرد خلال كل مرحلة من مراحل النمو.
- مراعاة إشباع حاجات الفرد في كل مرحلة من مراحل نموه لأن لكل مرحلة نمائية من حياة الإنسان حاجاتها و مشكلاتها الخاصة بها.
- مراعاة نمو الشخصية الإنسانية مراعاة تامة حيث أن الجوانب الشخصية المختلفة تؤثر على بعضها البعض.
- اعتبار عملية الإرشاد النفسي و التوجيه عملية تعلم يستفيد منها الفرد في رسم طريقه في الحياة.

(جودت عزة عبد الهادي، سعد حسني العزة، 2004، ص 30) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

8- خصائص الفرد الذي يقوم بالتوجيه المدرسي:

1- المدير:

نظرا للدور الهام الذي يقوم به في المؤسسة التعليمية من حيث الإشراف الإداري و التربوي و نظرا للعلاقات الإجتماعية التي تربطه بالأساتذة و بالأولياء و بالمسؤولين، فإن الاهتمام بإعداده ينبغي أن يكون إعدادا علميا و ثقافيا و تربويا ليواكب ركب الحضارة السريع التطورو لا نقصد بهذا أن يكون موسوعة ثقافية، بل المقصود الإعداد الذي يعينه على أداء عمله لأنه مطالب بالإرشاد و المتابعة و التقييم.

(سعيد عبد العزيز، جودت عزة عطيوي ، 2004، ص20) .

2- الموجه:

يقدم خدمات التوجيه المدرسي التي تعتبر عملية إنسانية تهتم بالأبناء في مراحل التعليم المختلفة ،و إعداد البطاقة الإرشادية للتلميذ.

كما يتمثل نشاطه في مساعدة التلميذ على الإختيار الأنسب في ضوء قدراته وميوله و مواهبه و قيمه، و يتم إعداد من يقوم بهذه العملية علميا في معاهد علم النفس و علوم التربية و في الجامعات، و عمليا في مراكز التوجيه المدرسي و العيادات النفسية و يكون تحت إشراف أساتذة و خبراء متخصصين.

(جودت عزة عطيوي ، 2004، ص21)

3- الأستاذ:

هو أكثر الناس خبرة بالطلاب في المدرسة فهو يعمل معهم طوال اليوم و يستطيع ملاحظتهم في مواقف و أعمال متعددة، و يتعرف على عاداتهم و حالتهم الصحية، الإقتصادية، الإجتماعية و السلوكية و أيضا الدراسية فهو حلقة الوصل بينهم و بين باقي أعضاء فريق الإرشاد المدرسي ،و يجب إعداد الأستاذ إعدادا علميا في المعاهد التكنولوجية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للتربيـــة أو الجامعـــات و عمليـــا فـــي مراكـــز التوجيـــه و فـــي المـــدارس الإعداديـــة و الثانوية ويكون تحت إشراف أساتذة موجهين متخصصين .

(جودت عزة عطيوي ، 2004، ص23)

4- الأخصائي النفسي المدرسي:

يقـــدم خـــدمات نفـــسية – مدرســـية للطالـــب فـــي مختلـــف المراحـــل التعليميـــة لمـــساعدته علـــى التعـــرف علـــى قـــدراته وميولـــه ،و مواهبـــه و قيمـــه و مواقفـــه و مـــشكلاته و أنواعـــــها و درجاتهـــا مـــن أجـــل التكيـــف و التـــوازن و النمـــو فـــي الحيـــاة الدراســـية داخـــل المدرســـة، كمـــا يـــسعى إلـــى اكتـــشاف المـــشكلات التـــي تعتـــرض الطالـــب و التـــي تعـــوق تحـــصيله و تكيفـــه الدراســـي، و الهـــدف مـــن ذلـــك مـــساعـــدة الطالـــب علـــى النمـــو الـــذي يـــؤدي بـــه إلـــى النـــضج و وقايتـــه مـــن أخطـــار ســـوء التكيـــف، و تـــسهيل ســـبل العـــلاج لـــه إذا تعـــرض لـــسوء التكيـــف و التـــي قـــد تـــؤثر عليـــه نفـــسيا و دراســـيا، و يجـــب أن يكـــون الـــذي يقـــوم بهـــذه العمليـــة معـــدا إعـــدادا علميـــا فـــي الجامعـــات و فـــي معاهـــد علـــم الـــنفس و علـــوم التربيـــة ،و عمليـــا فـــي العيـــادات النفـــسية و مراكـــز التوجيـــه تحـــت إشراف أساتذة و مختصين مؤهلين.

(جودت عزة عطيوي ، 2004، ص23)

5- المرشد النفسي الاجتماعي :

يركـــز علـــى مـــساعـــدة الطالـــب فـــي علاقاتـــه الإجتماعيـــة فـــي المدرســـة و المنـــزل و مـــع الآخـــرين، كمـــا يـــساعد العائلـــة علـــى حـــل مـــشاكلها الإجتماعيـــة و الإقتـــصادية و النفـــسية، و ذلـــك بالتعـــاون مـــع الجهـــات المختـــصة، و المرشـــد النفـــسي الإجتمـــاعي يجـــب أن يقـــوم بالتنـــسيق مـــع المرشـــد النفـــسي المدرســـي لتـــسهيل تبـــادل المعلومـــات عـــن محـــيط الطالـــب الأســـري و بيئتـــه، و يجـــب أن يكـــون مـــؤهلا حاصـــلا علـــى الـــــدرجة الجامعـــــية فـــي معاهـــد علـــم الاجتمـــاع أو علـــم الـــنفس و علـــوم التربيـــة، و عمليـــا فـــي العيـــادات النفـــسية و مراكـــز التوجيه.

(جودت عزة عطيوي ، 2004، ص23)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

9- الوظـــائف أو الخـــدمات الخاصـــة بكـــل مـــسؤول : إن لكـــل مـــسؤول وظائف خاصة يقوم بها و هي:

1- المـــدير و دوره فـــي التوجيـــه: دوره تنظـــيم و ســـير العمـــل فـــي المدرســـة بمـــا يـــسمح لبرنـــامج التوجيـــه بـــأن يـــسير فـــي طريقـــه المخطـــط لتحقيـــق أهدافـــه، و أيـــضا الإشـــراف العـــام علـــى جميـــع خـــدمات التوجيـــه و الإرشـــاد مـــع ضـــرورة تبـــسيط كافـــة هـــذه الخـــدمات و يعمـــل علـــى قيـــادة فريـــق التوجيـــه وإتاحـــة الوقـــت الـــلازم لهـــم للقيـــام بـــأدوارهم التوجيهيـــة، و الاتـــصال بمختلـــف المؤســـسات الإجتماعيـــة و الإقتـــصادية و التربويـــة و غيرهـــا بمـــا يفيـــد برنـــامج التوجيـــه فـــدور المـــدير هـــام و مـــؤثر علـــى العمليـــة التوجيهيـــة، فهـــو مـــسؤول أمـــام الجهـــة المكلفـــة بـــسيـــر النظـــام التربـــوي و الجـــــــهات المكلفـــة بالتـــشغيل و أعضاء هيئة التدريس.

(رمضان محمد القدافي ، 2001، ص20).

2- **الموجـــه و دوره فـــي التربيـــة :** يعتبـــر المـــسؤول الأول عـــن تنفيـــذ خـــدمات التوجيـــه المدرســـي التـــي يمكـــن تقـــديمها للتلاميـــذ كونـــه يمثـــل همـــزة وصـــل بـــين الـــسلطة التربويـــة ومجمـــوع المؤســـسات التـــي يـــشرف عليها.

كمـــا ينحـــصر دوره فـــي مـــساعدة التلميـــذ علـــى تقـــويم خبراتـــه و تقـــويم ســـلوكه فـــي ضـــوء هـــذه الخبـــرات، يعمـــل علـــى إيجـــاد حلقـــة وصـــل بـــين المدرســـة و المنـــزل و المجتـــــــمع الخـــارجي و خاصـــة البيئـــة المحليـــة و أيـــضا تنـــسيق النـــشاط المدرســـي خاصـــة النـــشاط الـــذي يتـــصل بالتوجيه.

(محمد جاسم ، 2004، ص23).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- الأستاذ ودوره في التوجيه : دراسة و فهم الطلاب و اكتشاف حالات سوء التوافق المبكرة فيهم و مساعدة ما يمكن مساعدته و إحالة ما لا يستطيع مساعدته إلى المرشد أو غيره من المختصين، كما يعمل على مساعدة التلاميذ على اختيار المواد الدراسية المناسبة لهم و تهيئة الجو النفسي المريح بهم داخل القسم و في المؤسسة بصفة عامة و مساعدتهم لبذل أقصى ما يمكن من جهد لاستغلال قدراتهم و ميولهم لتحقيق الشخصية السوية.

(سعيد عبد العزيز و جودت عزة عطيوي ، 2004، ص23).

4-الأخصائي النفسي المدرسي و دوره في التوجيه: إن من مهام هذا الأخصائي توفير معلومات للمدرسين عن التلاميذ لمساعدتهم في تخطيط الدراسة و السير فيها، و تخطيط النشاطات المدرسية المختلفة، و التعاون مع المدرسين لحل المشاكل الفردية للتلاميذ و أيضا مساعدة الأساتذة حتى يكونوا أكثر قدرة على توجيه التلاميذ، كما يقوم بالاجتماعات مع الأساتذة لمناقشة المشكلات الرئيسية التي واجهوها، بالإضافة إلى قيامه بإجراء الاختبارات التشخيصية و تفسيرها و ملاحظة و دراسة سلوك التلاميذ كأفراد و جماعات لإكتشاف حالات سوء التوافق لتوجيههم و تقديم الإقتراحات أو الحلول التي يراها مناسبة بناء على النتائج التي يصل إليها، و هذا من أهم ما يجب على الأخصائي النفسي المدرسي المساهمة به في عملية التوجيه المدرسي للتلاميذ .

(رمضان محمد القذافي، 2001، ص23).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5- **الأخصائي النفسي الاجتماعي و دوره في التوجيه:** هو الأخر عضو في فريق التوجيه، و هو مكلف بدراسة المشكلات التي تنشأ في المؤسسة التعليمية نتيجة للظروف الأسرية كالغياب المتكرر و الرسوب....الخ.

و لهذا يعتبر من أكثر الأخصائيين الذين يقومون بالدور الديناميكي في التوجيه، و وظيفته الأساسية تكمن في تقديم الخدمات الاجتماعية للتلاميذ كأفراد و كجماعات، و تحويل التلاميذ إلى المراكز المتخصصة كالعيادات النفسية ومراكز التوجيه، و أيضا الإشراف على الندوات التي تقيمها المؤسسة مع أولياء التلاميذ بغرض دراسة حالات غير طبيعية كالإنطواء و كثرة الغيابات .

هذا بعض ما يقوم به الأخصائي الاجتماعي المدرسي من أعمال و خدمات، و كثيرا ما تكون متداخلة مع الأعمال الخاصة بالأخصائي النفسي المدرسي إلا أننا لا نجد في المؤسسات التعليمية هؤلاء المختصين بل يقوم بمهمتهم مدير المؤسسة أو نائبه.

(فرانسيس عبد النور، بدون تاريخ، ص 19-20)

10-**الأساليب المستخدمة في عملية التوجيه المدرسي:** إن تحقيق أهداف التوجيه المدرسي و مبادئه يتوقف أساسا على الأساليب التنظيمية الفعالة المستخدمة، و بالتالي فإن معرفة هذه الأساليب صار ضرورة ظطكليس بالنظر إلى ما يصيبه التلاميذ من فشل في عدم سيطرتهم على ما يجب أن يتعلموه من حقائق علمية أو أدبية أو غير ذلك، و لكن لما يصيبهم من فشل في تحقيق ما يتعلمونه في ظروف حياتهم الحاضرة و المستقبلية، و إن الأساليب المستعملة في التوجيه المدرسي قد صارت متنوعة منها الفردية و منها الجمعية و هذا يعود لتطور المفاهيم التربوية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1- التوجيه الفردي: هي المقابلة و العلاقة المتبادلة التي تقوم بين الأخصائي و التلميذ و هذه العلاقة ترمي إلى غرض أو هدف، إذ يقوم الأخصائي بحكم خبرته على مساعدة التلميذ على وضع خطة العمل المناسبة و تفسير المشكلات التي يواجهها.

(كاملة الفرخ شعبان، عبد الجابر تيم، 1999، ص 95)

- **أساليبه:** نجد الأسلوب المباشر أو التوجيه الإكلينيكي و هناك أيضا الأسلوب غير المباشر.

أ- التوجيه الفردي بالأسلوب المباشر: يرتبط هذا الأسلوب باسم "وليام سون" « WILLIAMSON » و "دارلي" « DARLY » من جامعة مينيسوتا (1939) و يقوم على الطريقة الإكلينيكية التي يقصد بها في علم النفس تطبيق مقياس علم النفس، و طرقه و وسائله على مشاكل الفرد لمساعدته على حلها.

فدور الموجه هو القيام بالمساعدة المباشرة للتلميذ، فهو الذي يناقش معه قراراته، و يقدم له النصح و الحلول الممكنة و ذلك في ضوء خبرته و علمه و يمكن أن نلخص أهم خطواته فيما يلي:

- **إيجاد التجاوب بين الموجه و التلميذ**: عندما يأتي صاحب المشكلة (تلميذ) إلى الموجه فإنه في العادة تنتابه بعض المشاعر السلبية كالخوف و القلق نتيجة إفتقاره إلى الثقة في نفسه و في الموجه.

و في بعض الأحيان يكون موقفا دفاعيا لإخفاء عجزه عن قدرته لحل مشاكله بنفسه، لذلك على الموجه أن يحاول إيجاد التجاوب بينه و بين التلميذ و هذا يكون في المقابلة الأولى أين يبدأ التعاون بينهما

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حتى يشعر التلميذ بالطمأنينة و الثقة و الاستعداد للتعاون معه في مناقشة موضوعات متنوعة و يتحدث له عن مشاكله.

(جودت عزت عبد الهادي، سعيد حسني العزة، 2004، ص85)

- **تحديد المشكلة**: التلميذ هو صاحب المشكلة فهو مطالب بعرض مشكلته كما يشعر بها، لأن من خلال عرض المشكلة من وجهة نظر التلميذ يستطيع الموجه أن يتعرف على أبعاد المشكلة كما يراها التلميذ. و تجدر الإشارة إلى أن التلميذ عند عرض مشكلته قد يبالغ أو يخفي بعض جوانبها، و على الموجه أن يقوم بتوجيه أسئلة قد تساعد التلميذ على تذكر بعض النقاط الهامة فيتحدث عنها ،و بتعدد المقابلات يمكن تحديد المشكلة التي يعاني منها التلميذ و يتمكن من تقديم المساعدة الضرورية.
- **تحديد علاقة الموجه بالتلميذ**: إن العلاقة الإرشادية هي علاقة تعاونية ذات أهداف محددة، فيتعين على الموجه أن يعمل على إقامة أحسن علاقة تعاونية ذات أهداف محدودة، كما يجب عليه إقامة أحسن علاقة إرشادية ممكنة مع التلميذ و تحديدها على ضوء تحديد مشكلة التلميذ، فيعرفه على الخدمات الإرشادية التي يمكن تقديمها و مدى ما يتوقعه من هذه الخدمات و من عملية التوجيه .

(يوسف مصطفى القاضي و آخرون، 1981،ص 270).

- **البحث الفردي**: يقوم الموجه بجمع البيانات و المعلومات عن التلميذ سواء من أساتذته أم من الهيئة الإدارية أم من أصدقائه، أم من أفراد أسرته مع طرح أسئلة على التلميذ نفسه فيجيب عنها و تتعلق بتاريخ الحالة ، علاقاته، إمكاناته، الشعب الدراسية التي يحبها و يكرهها، هذا يسمح بمساعدة التلميذ على فهم القوى و العوامل المسببة للمشكلة التي يعاني منها و من ثم تحديد الحلول المحتملة لتلك المشكلة.

(عصام عوض يوسف،2006 ،ص20)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **إجـــراء الاختبـــارات النفـــسية**: بالإضافـــــة إلـــى جـــــمع الـــــــبيانات و المعلومـــات يقـــوم الموجـــه بالقيـــام بـــبعض الاختبـــارات النفـــسية للتعـــرف علـــى المزيـــد مـــن مكونـــات شخـــصية التلميـــذ و هـــذا مـــا يـــساعد علـــى وضـــع الخطط و اتخاذ القرارات الملائمة.
- إن الخطـــوات الـــسابقة تكـــون فـــي المقابلـــة التمهيديـــة و بعـــدها يلـــي ذلـــك سلسلة من المقابلات تسمى (مقابلات تنسيقية) و فيها يتم مايلي:

1- تفـــسير نتـــائج الاختبـــارات النفـــسية: أول مـــا يتجـــه إليـــه اهتمـــام التلميـــذ هـــو محاولـــة معرفـــة نتـــائج الاختبـــارات التـــي أعطيـــت لـــه لـــذلك يتوجـــب علـــى الموجه أن يعرفه بنتائجه في تلك الاختبارات.

2- المعلومـــات الدراســـية و المهنيـــة: بعـــد اطـــلاع التلميـــذ علـــى نتـــائج الاختبـــارات التـــي أعطيـــت لـــه ينتقـــل الموجـــه بعـــد ذلـــك إلـــى مناقـــشة الفـــرص الدراســـية و المهنيـــة الموجـــودة و التـــي تتفـــق و نتـــائج الاختبـــارات، كمـــا يقـــوم بتعريفـــه بالحقـــائق المناســـبة لـــه عـــن التخصـــصات أو المهـــن التـــي تؤهلـــه لهـــا قدراته و ميوله كما بينتها الاختبارات.

3- التنـــسيق: فـــي هـــذه المرحلـــة يقـــوم الموجـــه بتلخـــيص نتـــائج الاختبـــارات و المعلومـــات الدراســـية أو المهنيـــة المناســـبة ،و العوامـــل الأخـــرى المتعلقـــة بالتلميذ كما بينتها دراسته الحالية.

4- **اختيـــار الأهـــداف**: بعـــد الحـــصول علـــى المعلـــــومات الـــضرورية يـــضع الموجـــه قائمـــة التخصـــصات و المهـــن التـــي تنـــــاسب قـــدرات التلميـــذ و استعداداته و ميوله و يقدمها له ليختار منها واحدة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5– **التتبع:** و فيها يتتبع الموجه التلميذ ليتبين مدى سلامة خطة التوجيه التي اهتدى إليها، و مدى النجاح في دراسته و في تحقيق الأهداف المختارة و التقديرات التي أحدثتها في مكونات شخصية التلميذ و في مستوى دراسته.

2– التوجيه الفردي بالأسلوب غير المباشر: التوجيه الفردي بالأسلوب غير المباشر يسمى أيضا بغير الموجه، و صاحبه هو "كارل روجرس" " CARL ROGERS" و طريقته تقوم على الإيمان بأن الفرد مهما كانت مشكلته فإن لديه العناصر الطيبة في مكونات شخصيته التي تساعده على أن يتغلب على مشاكله بنفسه،كما لديه القدرة على اتخاذ القرارات بنفسه بعد إزالة التوتر الذي يعاني منه نتيجة المشكلة التي يواجهها، و الوصول إلى التكيف السليم في حياته دون فرض الموجه خطة علاج عليه مهما بلغت قدراته العلمية،و من أهم خطوات هذا الأسلوب نجد:

- عندما يأتي التلميذ إلى الموجه طالبا المساعدة فلا يجب أن يسقط عنه الموجه مسؤولية مشاكله بل يجب أن يحتمل التلميذ كل مشاكله بنفسه.
- تجديد الموجه علاقته بالتلميذ على ضوء تحديد مسؤوليات كل منهما، فعلى التلميذ الكشف عن أسباب و أعراض مشكلاته حتى يتمكن من تحديدها .
- تقبل الموجه انفعالات التلميذ كما هي، و يكون المرآة التي تنعكس عليها هذه الانفعالات حتى يراها التلميذ واضحة في جو يتم فيها الخلو من التهديد و الرقابة.

(محمد حسن غانم،2004 ،ص 73).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هـذه هـي أهـم خـطوات التوجيـه الفـردي بالأسـلوب غيـر المباشـر و التـي مـن خلالهـا تبـين أن حـل مـشكلة مـن مـشاكل التلميـذ و تقريـر مـصيره يقـع علـى كاهـل التلميـذ فـي حـد ذاتـه، كمـا تبـين أن الجهـد الـذي يبذلـه الموجـه محـدود بالمقارنـة مـع مـا يـشكله فـي التوجيـه الفـردي بالأسـلوب المباشر،بالإضـافة إلـى أن الموجـه فـي الأسـلوب غيـر المباشـر، يهـتم بمـساعدة التلميـذ علـى تفهـم نفـسه بينمـا فـي الأسـلوب المباشـر يهـتم بمـساعدته علـى حـل المـشكلة التـي يتقـدم بهـا و يؤكـد علـى أهميـة جمـع المعلومـات عـن طريـق الاختبـارات فـي غيرهـا مـن الطـرق التـي تهـتم بالتـشخيص، و يـرى العلماء أن لكل أسلوب مزاياه وعيوبه.

(القاضي يوسف مصطفى و اخرون، 1981، ص 29).

2- التوجيـه الجمعـي: يقـصد بالتوجيـه الجمعـي مقابلـة الموجـه أو الأخـصائي لمجموعـة مـن التلاميـذ فـي وقـت واحـد أثنـاء الفتـرة المخصـصة للتوجيـه بحيـث يـتم فـي هـذه المقابلـة إمـداد التلاميـذ بمعلومـات دقيقـة تـساعدهم علـى وضـع خططهـم و اتخـاذ القـرارات الملائمـة لحيـاتهم بعـد عـرض و مناقـشة مشكلاتهم.

(زهران حامد عبد السلام،2002، ص 297).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- أساليبه: الأساليب الهامة التي تستخدم في التوجيه المدرسي الجمعي هي:

1- الزيارات الميدانية للمدارس و للأقسام الدراسية:

تعتبر زيارات الموجهين أو الأخصائيين الميدانية للمدارس و للأقسام الدراسية من أقدم أساليب التوجيه المدرسي الجمعي و لا تزال تعد من أهمها ما دام الهدف الرئيسي منها مساعدة التلاميذ كجماعات لبحث و تحليل و تحديد المشاكل التي تعترضهم ،لإمكان حلها بأنفسهم، و لكي تحقق الزيارات الميدانية أهدافها لا بد أن يتفهم الجميع أن هذه الزيارات ليست محاولة فقط لإشعار التلاميذ بالتخصصات الموجودة و العدد الذي يجب أن يكون في كل تخصص و كفى، بل في الواقع هي عملية تبادل أراء تقوم على الأخذ و العطاء و المناقشة و المدارسة، و بالتالي يستفيد التلاميذ من خبرات الموجه و علمه و تجاربه و يستعينون بتوجيهاته في حل المشكلات التي يواجهونها حاضرا و مستقبلا.

(زهران حامد عبد السلام، 2002، ص61) .

- المحاضرات و المناقشات الجماعية:

تعتبر المحاضرات التي يقدمها الموجه للتلاميذ من أساليب التوجيه الجمعي لأنها تهدف إلى تقديم خدمات إرشادية منتظمة لكل التلاميذ الذين لديهم مشكلات، و يحتاجون إلى معرفة ومساعدة خاصة تساعدهم على اتخاذ القرارات الواعية بشأن حياتهم المستقبلية، و لهذا يجب أن تكون هذه المحاضرات متضمنة المادة الملائمة و المعارف الفنية في المجال الدراسي، كما يجب أن يركز المحاضر على المناقشة سواء بعد المحاضرة أو أثناءها لأنها مهمة جدا بالنسبة إلى التلميذ لأنه هو الذي يستمع إلى المحاضرة و بالتالي هو أدرى من المحاضر بما يحتاج إليه من المعلومات التي يريد معرفتها و مناقشتها.

(جلال سعد، 1992، ص347-ص 348)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ـ تنظيم لقاءات مع التلاميذ و الأساتذة و الهيئة الإدارية:

علـــى الموجـــه أو الأخـــصائي المكلـــف بتوجيـــه التلاميـــذ و إرشـــادهم أن يقـــوم بتنظـــيم لقـــاءات مـــع التلاميـــذ و أســـاتذتهم و الهيئـــة الإداريـــة للعمـــل كفريـــق بغيـــة دراســـة و مناقـــشة بعـــض القـــضايا أو المـــشكلات ســـواء التـــي تتعلـــق بمستقبل التلاميذ الدراسي أم الخاصة بسير النظام التربوي،

إن هـذه اللقـاءات تحقـق فوائـد كثيـرة قـد لا نجـدها فـي اللقـاءات التـي تـتم بـين الموجـه و أحـد التلاميـذ فقـط ،منهـا إتاحـة فرصـة للاسـتماع إلـى أراء كثيـرة حـول المـشكلة، كمـا تقـوم بتـشجيع التلاميـذ علـى المـشاركة و تحمـل المسؤولية و تبادل الخبرات و الآراء حول المشكلة.

هـذه هـي أهـم أسـاليب التوجيـه الجمعـي المـستخدمة فـي التوجيـه المدرسـي و التـي يتوقـف نجاحهـا علـى شـعور التلميـذ فـي التوجيـه الفـردي أنـه قـادر وحـده علـى حـل مـشاكـله و أنـه مـسؤول وحـده عـن حـل هـذه المـشكلة، و أن قـرار مـصيره بيـده وحـده و الأخـذ بعـين الاعتبـار أن التوجيـه الجمعـي لا يختلـف عـن التوجيـه الفـردي فـي الظـرف و الوسـائل ، فهدفـه عمومـا هـو مـساعدة التلميـذ علـى تفهـم نفـسه و تقريـر مـصيره الدراسـي بنفـسه و ذلك باختيار الموقف الذي يؤدي إلى التكيف السليم.

(فاروق عبد السلام، 1992، ص35)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

11- العناصر المشتركة بين الأساليب المستخدمة في التوجيه:

هناك عناصر مشتركة بين الأساليب المستخدمة في التوجيه يمكن تلخيصها فيما يلي:

1- التعبير عن الانفعالات المكبوتة:

إن التلميذ الذي يعاني من مشكلات معينة تبين حالته أنه مر بخبرات مؤلمة أدت به إلى الصراع و الإحباط وكبت هذه الخبرات مع الانفعالات المصاحبة له، و لم تتح له الفرصة للتعبير عنها و لهذا يجب أثناء التوجيه إذا ما أتيحت الفرصة ترك التلميذ التحدث عن هذه الانفعالات المكبوتة في تداع حر و في جو دافئ خالي من اللوم حتى يشعر بالأمن و الطمأنينة.

(فاروق عبد السلام، 1992، ص15).

2- الاستبصار:

هو مساعدة التلميذ على أن يفهم نفسه و يعرف ذاته و قدراته و استعداداته و دوافع سلوكه و العوامل المؤثرة فيه، ومشكلاته و إمكانات حلها، و يشترط في الاستبصار فهم التلميذ لذاته، و وجهة نظره نحو نفسه و التعبير عن الذات و اكتشاف عناصر ايجابية فيها، و يتوقف على مدى ما يصل إليه التلميذ من استبصار في نوع المشكل الذي يعاني منه فقد يقتصر على مجرد إمكاناته بالنسبة لموقف خاص مثلا:" التلميذ الذي يرغمه والده على اختيار شعبة ،فالتوجيه يساعد على التحقق من أن هذه الشعبة ليست الشعبة التي يميل إليها و إن لديه إمكانات ما تساعده على النجاح في شعبة أخرى، و قد يكون الاستبصار أعمق من ذلك فيشمل تقبل الذات و فهمها و إعادة تنظيمها كلها و تغير نمط حياة التلميذ كله.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- المقاومة و مواجهة الموقف:

إن الـــذهاب إلـــى الموجـــه لطلـــب التوجيـــه يـــدل علـــى أن التلميـــذ لديـــه انفعـــالات مكبوتـــة، و أنـــه عـــاجز عـــن الاستبـــصار، و إدراك أســـباب مـــشاكله ممـــا يـــضطر إلـــى اللجـــوء إلـــى المقاومـــة و رفـــض الفـــرص المتاحـــة و قـــد تبـــدو المقاومـــة علـــى شـــكل صـــمت أو الامتنـــاع عـــن الحـــضور، و علـــى هـــذا يجـــب اســـتخدام الموجـــه الأســـاليب التوجيهيـــة التـــي تعمـــل علـــى توطيـــد العلاقـــة بـــين التلاميـــذ و الموجـــه، و إيجـــاد التجـــاوب بينهمـــا ممـــا يـــساعد علـــى الحـــد مـــن شـــدة هذه المقاومة.

(حامد عبد السلام زهران، 2002، ص 270)

4- حل المشكلات:

تهدف كل أساليب التوجيه إلى تغلب التلميذ على مشاكله و حلها بنفسه لذا يجب أن يقوم التوجيه على إيمان بأن التلميذ لديه القدرة التي تساعده على التغلب على العوامل التي تفوق نموه و تكيفه، فعملية التوجيه لا تهدف إلى حل مشكلات التلميذ فحسب و لكنها تهدف إلى تعليمه كيف يحل مشكلاته مستقبلا مستقلا و لوحده.

حامد عبد السلام زهران، 1980، ص260).

5- اتخاذ القرارات:

تهـــدف كـــل أســـاليب التـــــوجيه إلـــى مـــساعدة التلميـــذ علـــى تحديـــد أهدافـــه و اتخـــاذ قراراتـــه بنفـــسه فـــي فتـــرات الانتقـــال، لـــذا يجـــب أن يقـــوم التوجيـــه علـــى مـــساعدة التلميـــذ فـــي تيـــسير الخطـــوات التـــي تمكنـــه مـــن الوصـــول إلـــى اتخـــاذ القرارات بنفسه مع تحمل مسؤولية القرارات التي يتخذها.

(حامد عبد السلام زهران، 2002، ص268).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

12- العوامل الواجب مراعاتها و التي تساعد على نجاح التوجيه المدرسي:

إن عملية توجيه التلاميذ مدرسيا و مهنيا ترجع أساسا إلى مجموعة من القوى أو العوامل التي لا يمكن الفصل فيها، و تحديد هذه العوامل ضرورية تحتمها مصلحة التلاميذ و مصلحة المجتمع الذي ينتمون إليه في آن واحد، و من أهم العوامل التي تساعد على نجاح عملية التوجيه المدرسي نجد :

- أن يتولى المعلمون و المرشدون و مدراء المدارس إعداد قوائم خاصة بالمشاكل التي تواجه التلاميذ، و وضع الخطط اللازمة للمساعدة على حلها.
- تدريب القائمين على برنامج التوجيه المدرسي.
- التعاون بشكل جيد بين القائمين على التوجيه في المدرسة و المنزل و الهيئات الأخرى في المجتمع.
- استخدام المقاييس النفسية اللازمة و ذلك للمساعدة على فهم التلاميذ فهما كاملا و تدريب المختصين على استخدام هذه المقاييس.
- توفير الإمكانيات و الموارد اللازمة لتحسين عملية التوجيه المدرسي .

(سعيد عبد العزيزوجودت عزت عطيوي، 2004،ص 24).

هذه باختصار أهم العوامل التي تساعد في نجاح عملية التوجيه المدرسي داخل المؤسسات التربوية، و التي يجب مراعاتها أثناء توجيه التلاميذ للنجاح في دراستهم، و في حياتهم المستقبلية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خلاصة:

التوجيه المدرسي عملية إنسانية تتضمن مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه و يفهم مشاكله و أن يشغل إمكانياته، (قدرات و مهارات و استعدادات و ميول) لهذا يحتاج إلى مساعدة لاكتشاف مشاكله و حلها في ضوء إمكانياته الذاتية و إمكانيات بيئته ، و هناك أعضاء من فريق التوجيه كل عضو و دوره الهام الذي يقوم به في عملية التوجيه و يكون التعاون وثيق الصلة بينهما حتى تكون نتيجة عملهم نتاج عمل جماعي أكثر منه نتاج فرد،و يكون ذلك باختيار الطرق المناسبة لتحقيق أهدافه التي تتفق مع إمكانياته و إمكانيات هذه البيئة لفهم نفسه و بيئته

و قد يكون التوجيه مباشرا،فرديا أو جماعيا،و عادة ما يهدف إلى التكيف في دراسته و منه يحقق له النجاح و السعادة في الحياة و يكون التوجيه بهذا قد أدى خدماته على أكمل وجه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني
دافعية الإنجاز

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

❖ تمهيد

1- تعريف الدافع أو الحافز

2- أنواع الدوافع

3- وظائف الدوافع

4- الأسس التي يقوم عليها الدافع

5- دافعية الإنجاز

6- تعريفات دافعية الإنجاز

7- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز

8- سمات الشخص المنجز

9- سمات الشخص غير المنجز

10- نظرية الهرم للحاجات الإنسانية لماسلو

11- العوامل المكونة لدافعية الإنجاز

12- أهمية دافعية الإنجاز

13- دور دافعية الإنجاز في حياة المتعلم

14- الفرق بين المتعلمين ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة و المنخفضة

15- طرق قياس الدوافع

16- دافع الإنجاز و تقدير الذات

17- خلاصة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدافعية للإنجاز

تمهيد:

يعد دافع الإنجاز مكونا في سعي الفرد اتجاه تحقيق ذاته، حيث يشعر الإنسان بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه و فيما يحققه من أهداف و فيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل، و مستويات أعظم لوجوده الإنساني الواعي.

(إبراهيم قشقوش و طلعت منصور، 1979، ص17،18)

و قد احتل موضوع الدوافع مكانا مرموقا في علم النفس بفروعه المختلفة، نظرا لأهميته في تفسير السلوك الإنساني و التعرف على مساره و غاياته، و رأى فيها كثير من علماء النفس الحركات الديناميكية للسلوك و المحددات الرئيسية له.

(محمد رفقي عيسى، 1988، ص05)

سنتطرق في هذا الفصل إلى تعريف الدافع أو الحافز و إلى مختلف أنواعه و وظائفه، و ما هي الأسس التي يقوم عليها الدافع، و بعدها ننتقل إلى دافعية الإنجاز و مختلف التعاريف المقدمة لها من خلال مختلف وجهات النظر، مع شرح أهم النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز و إبراز سمات الشخص المنجز و غير المنجز، و أيضا معرفة العوامل المكونة لدافعية الإنجاز و ما هي أهميتها و دورها في حياة المتعلم مع إبراز الفرق بين المتعلمين ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة و المنخفضة، ثم في الأخير معرفة علاقة الإنجاز و تقدير الذات و نختم هذا الفصل بخلاصة عامة له.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1- **تعريف الدافع أو الحافز:** يمكن تعريف الدافع أو الحافز على أنه عامل داخلي في الكائن الحي يدفعه إلى عمل معين و الاستمرار في هذا العمل مدة معينة من الزمن حتى يشبع هذا الدافع.

(أحمد زكي صالح، 1988، ص791)

يشير الباحثان "بوحمامة" و "عبد الرحيم" إلى أن مصطلح الدافعية "MOTIVATION" فسيولوجي نفسيي داخلي ،يحرك الفرد للقيام بسلوك معين في اتجاه معين لتحقيق هدف محدد ،و إذا لم يتحقق هذا الهدف يشعر الإنسان بالضيق و التوتر حتى يحققه.

(عبد اللطيف خليفة بركات ،2002،ص172)

أما "صالح محمد" فيرى أن الدافعية حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه و تعمل على استمرار هذا السلوك و توجيهه نحو تحقيق هدف معين .

(حسين أبو رياش ،2006،ص254)

كما يتمثل دافع التحصيل (الإنجاز) في الرغبة في القيام بعمل جيد و النجاح في ذلك العمل و هذه الرغبة كما يصفها "ماكليلاندا" تتميز بالطموح و الاستمتاع في مواقف المنافسة و الرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل و في مهاجمة المشكلات و حلها .

(محمود عبد المنسي و آخرون1997، ص199 -200)

2-أنواع الدوافع: قام بعض العلماء بتصنيف الدوافع إلى دوافع أولية و دوافع ثانوية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ-الـــدوافع الأوليـــة: فالـــدوافع الأوليـــة هـــي دوافـــع فطريـــة تتحـــدد عـــن طريـــق الوراثـــة و الكـــائن الحـــي لا يتعلمهـــا مـــن غيره،كالحاجـــة إلـــى الطعـــام المـــاء،الجنس،و مـــع أن هـــذه حاجـــات فـــسيولوجية تنـــشأ عـــن طبيعـــة تركيـــب أجـــسامنا، إلا أن طـــرق إشـــباعها تتـــأثر بمـــا يـــسود البيئـــة المعينـــة مـــن مفـــاهيم و معتقدات و قيم و نظم معينة.

(محمد محمود بني يونس ، ،2007،ص193)

و ســـميت بـــدوافع أوليـــة لأنـــــها أول الـــدوافع التـــي تظهـــر لـــدى الإنـــسان و هـــــي بيولوجيـــــة فـــسيولوجية تتـــصل بالإنـــسان ،و هنـــاك أربعـــة دوافـــع فطرية بيولوجية وهي:

1- دافع الأمومة

2- دافع الجوع

3-دافع العطش

4-دافع الجنس

و قـــد رتبـــت قـــوة الـــدافع و أهميتـــه بالنـــسبة للكـــائن الحـــي، وتتوقـــف قـــوة الـــدافع البيولـــوجي علـــى نوعـــه و علـــى الـــشدة ،و يـــؤثر التركيـــب الفـــسيولوجي لجـــسم الإنـــسان أو الكـــائن الحـــي فـــي شـــدة الـــدافع، و هنـــاك دوافـــع بيولوجيـــة أخـــرى تقـــل فـــي المرتبـــة و الأهميـــة مـــن الـــدوافع الأربعـــة السابقة، كالدافع لتجنب الحر،و البرد، الدافع للراحة و غيرها.

ب- الـــدوافع المكتـــسبة الثانويـــة: هـــي دوافـــع يكتـــسبها الفـــرد مـــن خـــلال تفاعلـــه مـــع البيئـــة التـــي يعـــيش فيهـــا، طبيعيـــة كانـــت أو اجتماعيـــة، و مـــن هنـــا فهـــي تختـــــلف بحـــسب المجتمعـــات و مـــا يـــسودها مـــن علاقـــــــات و ظروف اجتماعية.

(محمد عبد الطاهر الطيب، محمود عبد الحليم المنسي، 1997، ص 194)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كمـــا أن هنـــاك مـــن العلمـــاء مـــن يـــصنف الـــدوافع إلـــى دوافـــع شـــعورية ولا شعورية.

ج- الـــدوافع الـــشعورية: فتـــصنف علـــى أســـاس الـــوعي بهـــا يعنـــي أن الفرد يشعر بوجودها و يشعر بالرغبة في الإنجاز و التحصيل.

د- الـــدوافع اللاشـــعورية: كثيـــرا مـــا يجهـــل الفـــرد حقيقتهـــا و لا يـــستطيع تفـــسير أفعالـــه المترتبـــة عليهـــا، و منهـــا حـــالات النـــسيان و زلات الـــتعلم. و منهـــا أيـــضا المخـــاوف المرضـــية، عنـــد مـــا يجـــد الفـــرد نفـــسه مـــدفوعا دون إرادة إلـــى الـــشعور بالرهبـــة و الخـــوف مـــن أشـــخاص أو مواقـــف أو حيوانات لا تستحق مثل هذه الرهبة الشديدة أو الخوف.

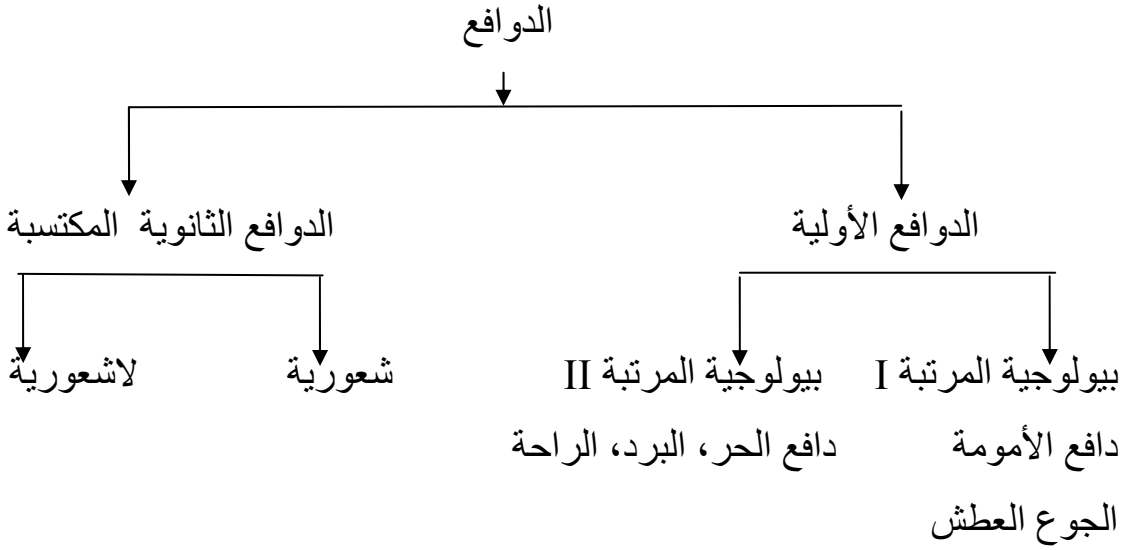
(عبد المطلب القريطي،1998،ص89).

و الـــدوافع اللاشـــعورية حـــسب نظريـــة التحليـــل النفـــسي تـــصدر عـــن مكونـــات هـــي "الهـــو" و "الأنـــا الأعلـــى" و همـــا مكونـــان لاشـــعوريان يواجهـــان "الأنـــا" كقـــوة منطقيـــة تـــسعى للموائمـــة بـــين رغبـــات " الهـــو" الانفعاليـــة الذاتيـــة، الأنانيـــة، المباشـــرة و قـــصيرة النظـــر، و بـــين رغبـــات "الأنـــا الأعلـــى" و هـــي تمثـــل ضـــبط الأخـــلاق الـــصارم الـــذي لـــو استـــسلم لـــه الشخص لما أشبع أي رغبة له حتى لو توقف عن متعة الحياة.

(جون دكت،2000،ص 22)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

*** الشكل التالي: يوضح أنواع الدوافع و أقسامها:**



مأخوذ عن جون دكت (2000)

3- وظـــائف الـــدوافع: الواقـــع أن الـــدوافع تلعـــب دورا هامـــا كأحـــد محددات سلوك الأفراد، و ذلك من خلال مالها من الوظائف التالية:

1- **وظيفـــة تنـــشيطية أو التحريـــك:** إن وجـــود الـــدافع مـــن شـــأنه أن يستنـــشط الـــسلوك أو يـــستثيره و يحركـــه، فهـــي تطلـــق الطاقـــة المنـــشطة اللازمة و الموجهة للسلوك للأداء الفعال.

2- **وظيفـــة انتقائيـــة أو تدعيميـــة:** تقـــوم بعمليـــة انتقـــاء الـــسلوك، فعنـــد الاســـتجابة توجـــه ســـلوكنا لمـــــثير معـــين مـــع تجاهـــل المثيـــرات الأخـــرى و تتضمن هذه الوظيفة تلك الاستجابة التي ترتبط بالثواب و العقاب.

3- **وظيفـــة توجيهيـــة:** فهـــي توجـــه الـــسلـــــوك اتـــــجاه هـــدف خـــاص، و عنـــدما نوجـــه كـــل جهودنـــا اتجـــاه إنجـــاز هـــدف معـــين، فـــلا يكـــون لـــدينا شعور بالنجاح فحسب و لكننا نحس بإشباع كبير.

(توما خوري جورج،1996،ص127**)**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4- الأسس التي يقوم عليها الدافع:

1- مبدأ الطاقة و النشاط:

تـؤدي الدافعيـة إلـى القيـام بحركـات جـسمانية و ذلـك بمـد عـضلات الجـسم بالطاقـة، و يكـون هـذا النـشاط بالاسـتثارة الجـسمانية مـن البيئـة الخارجيـة ،أو من داخل الكائن الحي

2- مبدأ الفرضية: تؤدي الدافعة إلى التوجيه السلوك نحو الغرض أو الهدف.

3- مبـدأ التـوازن:الكـائن لديـه اسـتعداد للمحافظـة بحيـاة عـضوية ثابتـة فـإذا تغيـر هذا الاتزان حاول الجسم استعادته.

4- مبـدأ الحتميـة: كـل أسـلوب لـه أسـباب و هـذه الأسـباب موجـودة فـي الـدوافع منها ماهو فسيولوجي في أصله، و منها ماهو مكتسب متعلم.

5- دافعيـة الإنجـاز: ينـشأ دافـع الإنجـاز مـن حاجـات مثـل الـسعي وراء التفـوق ،تحقيـق الأهـداف الـسامية أو النجـاح فـي المهـام الـصعبة ،و هـذا الـدافع لـيس ضـروريا بدرجـة واضـحة للاسـتمرار فـي الحيـاة ، و لـيس لـه أصـول فـسيولوجية واضـحة لـدى الإنـسان فـإذا انـصب اهتمـام الفـرد بإشـباع إمكانياتـه و قدراتـه ،فـإن دافـع الإنجـاز قـد يـصنف أنـه دافـع للنمـو و لكـن إذا كـان الاهتمـام مركـزا علـى المنافـسة بـين الأفـراد فـيمكن اعتبـار ذلـك الـدافع للإنجـاز فـي هـذه الحالـة دافعـا اجتماعيا.

(لندا.ل.دافيد وف،1988 ، ترجمة سيد الطواب و محمود عمر ص464-466)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

6- تعريف دافعية الإنجاز:

لقد قدم العلماء العديد من التعريفات لدافعية الإنجاز نستعرض منها ما يلي:

- يشير "ماكليلاند" "MccLelland" إلى أن دافعية الإنجاز "تكوين افتراضي، يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي، حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، و أن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح و الخوف من الفشل، خلال سعي الفرد لبذل أقصى جهده و كفاحه من أجل النجاح و بلوغ الأفضل و التفوق على الآخرين.

(عبد اللطيف خليفة بركات ،2000ص 90)

- كما يؤكد "أتكنسون" "Atkinson" على أنها النزعة أوالميل للحصول على النجاح أمر متعلم و هو يختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة ،و هذا الدافع ينشأ بعوامل رئيسية ثلاثة عند قيام الفرد بمهمة ما ،و هذه العوامل مرتبطة بالدافع للوصول إلى النجاح و احتمالات النجاح المرتبطة بصعوبة المهمة و القيمة الباعثة للنجاح.

(عبد اللطيف خليفة بركات نفس المرجع،،ص135)

- و يرى "موراي" أن دافع الإنجاز هو أن يحقق الفرد شيئا صعبا و أن يتمكن منه أو السيطرة عليه ،أو ينظم أشياء مادية أو بعض أفراد الإنسان أو الأفكار، أن يقوم بهذا بأكبر سرعة ممكنة أو بأكبر قدر ممكن من الاستقلال، أن يتغلب على العقبات و يبلغ مستوى مرتفعا. و أن يتفوق المرء على نفسه بأن ينافس الآخرين و ينبذهم، أن يرفع المرء من اعتباره لنفسه بأن ينجح في ممارسة بعض المواهب .

(إدوارد.ج.موراي، ترجمة أحمد عبد العزيز ملوبة،1988،ص190)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- كما عرف أيضا "موراي" دافعية الإنجاز بأنها السيادة استقلاليا على الأشياء و على الآخرين ،و على الأفكار،و تقدير الذات ،و ذلك بتسخير الموهبة تسخيرا ناجحا ، و هذه الدافعية خاصية من خصائص الشخصية الثابتة نسبيا، و التي توضح جذورها بالتنشئة الاجتماعية و تتبلور في الطفولة المتوسطة.

(سعد جلال،1992،ص368)

- بينما عرفها "أحمد عبد الخالق" بأنها الرغبة أو الميل إلى أداء المهام بسرعة و بأفضل طريقة ممكنة.

(عبد اللطيف خليفة بركات،2000،ص92-95)

- و عرفها "حسن علي حسن" بأنها مفهوم افتراضي كامن لدى الشخص . قد يمثل دافعا أو استعدادا أو ميلا راسخا لدى الفرد للاقتراب من أو البحث عن النجاح في المواقف ذات الطابع الإنجازي، أو التي تتضمن إنجازا أو تنافسا لأداء مهمة ما وفقا لمحك معين من الجودة أو الامتياز.

(محمد احمد الرفوع،2004،ص14)

و يرى "موراي" أن الحاجة إلى الإنجاز قد أعطيت اسم إرادة القوة في كثير من الأحيان كما تتداخل الحاجة إلى الإنجاز مع بعض الحاجات الأخرى ،كما تعد من أهم الحاجات النفسية و يفترض أن تندرج ضمن حاجة كبرى و هي الحاجة إلى التفوق.

- و يرى " يونغ- Young " (1961) أن الحاجة إلى التفوق يتفرع منها ثلاث حاجات هي:

1- الحاجة إلى الإنجاز

2- الحاجة إلى المركز

3- الحاجة إلى الاستعراض

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- و بعد عرض التعريفات السابقة، و بناء على تلك التعريفات يمكن إعطاء تعريف أوسع و شامل لكل ما ورد في التعريفات السابقة على أساس أنه:

"رغبة ذاتية توجه السلوك نحو هدف معين و هو السعي إلى تحقيق درجات النجاح و التفوق و بذل الجهد للحصول على قدر أكبر من النجاح و الامتياز في جميع المواقف، و تكمن وراءها حاجة التلميذ إلى النجاح (Babara,L James, Pope**,2000**)

7 –النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز :

1-نظرية موراي:

يعد "هنري موراي" أول من قدم مفهوم دافعية الإنجاز في دراسة ديناميات الشخصية،و كان ذلك عام "1938" عندما وضع قائمة على عشرين حاجة ذات أصل نفسي،من بينها الحاجة للإنجاز باعتبارها أحد متغيراتها الأساسية،فمفهوم الدافعية للإنجاز ارتبط في الأصل بأعمال "موراي" في كتابه " استكشافات الشخصية ".

(حسين أبو رياش ،2006،ص85).

وكما عرف الحاجة للإنجاز على أنها: تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة والسيطرة على البيئة الفيزيقية و الاجتماعية و التحكم في الأفكار و ضبطها و حسن تناولها وتنظيمها ، و سرعة الأداء و الاستقلالية و التغلب على العقبات، و التفوق على الذات و منافسة الآخرين و التفوق عليهم و الاعتزاز بالذات و تقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة .

(سيد محمد خير الله،1983،ص53)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ووصف موراي الحاجة بأنها قوة فسيولوجية كيميائية تثار بواسطة عمليات داخلية في الإنسان أو مؤثرات خارجية توجه هذه القوة للسلوك في البيئة بطريقة معينة لإشباعها، و هو يرى أن هناك انفعال معينا يصاحب كل حاجة ويكسب السلوك قوة و طاقة.

وأن الحاجة للإنجاز هي الرغبة في تحقيق أو إتمام شيء ما صعب سواء كان هذا الشيء في مجال الظواهر الطبيعية أو الأفكار أو المجال الاجتماعي. كما أنها تمثل الرغبة في الأداء الجيد و تحقيق النجاح.

ويرى "موراي" أن الشخص الذي يكافح للإنجاز عادة ما يعمل معتمدا على نفسه ،وتتم أعماله بسرعة كما تمكن الحاجة العالية للإنجاز الشخص من التغلب على العقبات الصعبة ،ليس فقط للحصول على أهدافه ،بل هي تعني عنده أيضا التفوق في النجاح على الآخرين .

(عبد الوهاب كامل ،2002،ص 83)

2-نظرية البعد المعرفي - أتكنسون- ماكليلاند:

صاغ "ماكليلاند" و" أتكنسون" نظريتهما في الدافعية للإنجاز اعتمادا على ما توافر في الأدب النفسي ،و قد تبينا في نظريتهما أن دافعية الإنجاز تكوين افتراضي تضمن معناه الشعور المرتبط بالأداء التقييمي، و الذي يأخذ مسارين هما الأمل في النجاح والخوف من الفشل خلال سعي الفرد ليبذل أقصى جهده و كفاحه من أجل النجاح و بلوغ الأفضل.

ثم قام "أتكنسون" و "ماكليلاند" بصياغة نظرية " القيمة و التوقع" في الإنجاز و التي ترتكز على دور الفروق الفردية في الدافعية للإنجاز لفهم دوافع الفرد في المواقف المدرسية و المواقف العامة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كمـــا افترضـــا أن دافعيـــة الإنجـــاز مـــن الـــدوافع التـــي يمكـــن أن ترجـــع بالفائـــدة علـــى تحـــصيل التلاميـــذ و علـــى مـــستقبلهم عمومـــا ،إذا مـــا تـــم رعايتهم في مراحل العمر المبكرة.

(رشاد علي عبد العزيز ،1994،ص40).

- و قـد أوضـح "أتكنـسون" أن نـاتج الـدافع للإنجـاز عبـارة عـن اسـتعداد ثابـت نـسبيا عنـد الفـرد (الـدافع للإنجـاز مطروحـا منـه الـدافع لتجنـب الفـشل)متفـاعلا مـع احتمـالات النجـاح أو الفـشل، بالإضـافة إلـى جاذبيـة أو قيمـة حـافز خـارجي للنجـاح أو الفـشل، أي أن الـدافع للإنجـاز يحتـوي علـى نوعان رئيسيين:

1- يمثـل فـي اسـتعداد ثابـت نـسبيا عنـد الفـرد لا يكـاد يتغيـر بتغيـر مواقـف الإنجاز (الدافع للنجاح ، الدافع لتجنب الفشل).

2- هـو خـاص باحتمـالات النجـاح و الفـشل و جاذبيـة الحـافز الخـارجي للنجـاح و قيمـة الحـافز الـسالب للفـشل، و عليـه فـإن المـسؤول عـن تغيـر أو تذبـذب ،نـاتج عـن دافـع للإنجـاز للفـرد الواحـد مـن موقـف لآخـر هـو النـوع الثـاني وحـده للفـرد، أو بمعنـى آخـر فإنـه فـي حالـة تكـافؤ احتمـالات النجـاح و حـوافزه الخارجيـة لأكثـر مـن عمـل بالنسبة للفرد الواحد يكون ناتج إنجازه لهذه الأعمال متقاربا.

(نبيل محمد الزايد ،2003، 2441).

افتـرض "أتكنـسون" أن الميـل إلـى تحقيـق النجـاح هـو ميـل دافعـي للـتعلم و قـوة هـذا المـيل ترتبـط باهتمـام الفـرد بالأعمـال الأكثـر دقـة و مـستوى أدائـه فـي هـذه الأعمـال، و الميـل إلـى تحقيـق النجـاح يختلـف بـين الأفـراد لدرجـة ملحوظـة، و عنـد الفـرد ذاتـه مـن موقـف لأخـر و افتـرض "أتكـسون" أن هـذا الميـل فـي علاقتـه بـأي عمـل أو نـشاط يعتبـر وظيفـة لثلاثة متغيرات رئيسية هي:

1- دافع تحقيق النجاح

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- احتمال النجاح عقب أداء العمل

3- دافع القيمة الحافزية للنجاح

(رشاد علي عبد العزيز، 1994، ص244).

وحـــدد "أتكنـــسون" أربعـــة عـــــــوامل تـــــساهم فـــي المناشـــط الناجمـــة أو الـــسلوك النـــاتج مـــنهم عـــاملان خاصـــان بـــالفرد همـــا: الـــدافع إلـــى النجـــاح و الإنجـــاز، و الخـــوف مـــن الفـــشل و يـــــفترض أنهمـــا يتميـــزان بالثبـــات و البقاء مدة طويلة.

- الخاصـــية الأولـــى تقـــاس باختبـــار يـــستعمل لقيـــاس الـــدافع للإنجـــاز عنـــد الفـــرد ،مـــثلا فـــي مجموعـــة مـــن الـــصور الغامـــضة التـــي تـــشمل شـــخص أو أكثـــر و يطلـــب منـــه تـــأليف قـــصة مـــا يحـــدث فـــي كـــل صـــورة مفترضـــا أن الأوهـــام و القـــصص الخياليـــة، تقـــوم بإعطـــاء معلومـــات أوضـــح عـــن حاجـــات الفـــرد أكثـــر مـــن أي اتجـــاه مباشـــر فالوســـائل التـــي تعتمـــد علـــى الخيـــال تـــسمح للانفعـــالات اللاشـــعورية و الحاجـــات الكامنـــة بـــالتعبير عـــن نفـــسها بوضـــوح، و يـــتم تقنـــين محتـــوى القـــصص للتعبيـــر عـــن تـــصور النجـــاح أو الأســـاليب التـــي تعكس محاولات الفرد للمجازفة.

(عبد اللطيف خليفة بركات، 2000، 135-136)

- أمـــا الخاصـــية الثانيـــة أي الخـــوف مـــن الفـــشل فتقـــاس بمقيـــاس فيـــه الـــورق و القلـــم و يعـــرف باختبـــار اســـتفتاء القلـــق، و هـــو يقـــيس القلق حول التعلم في مواقف مثل اختبارات نصف العام.

(Alain Lieuy 1997)

- أمـــا بالنـــسبة للعامليـــــــن الآخـــرين الـــــــلذين يخـــصان العمـــل الـــذي ســـيؤديه فتمثلهمـــا المحـــددات البيئيـــة أو الموقفيـــة لدافعيـــة الإنجاز و يعبر عنها باحتمالات النجاح أو الفشل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- و ممـــا ســـبق نجـــد أن نظريـــة "التـــــوقع و القيمـــة" توضـــح العلاقـــات الرياضـــية التـــي تتـــــنبأ بميـــل الفـــرد للإقـــدام علـــى النجـــاح أو تجنـــب الفـــشل (دوافـــع إحجـــام" مـــن خـــلال الأنـــشطة المرتبطـــة بالإنجـــاز و هـــذا التنبـــؤ يحـــدده التفاعـــل بـــين مكونـــات متوازية هي حالة الميل للإقدام على النجاح على النحو التالي:

1- الدافع للنجاح

2- احتمالات توقع النجاح

3- قيمة الباعث.

كما أن الميل لتجنب الفشل محصلة في ثلاثة عوامل هي:

1- الخوف من الفشل

2- احتمالات الفشل

3- قيمة الباعث لتجنب الفشل

- و قـــد لاحـــظ أتكنـــسون "1966" أن الإنجـــاز العقلـــي يمكـــن أن يـــستثار بالعديـــد مـــن البواعـــث بالإضـــافة إلـــى دافعيـــة الإنـــــجاز مثـــل المكافئـــات الماديـــة، المعـــززات الاجتـــــماعية، و المركـــز أو الإنجـــاح المـــرتبط بالهـــدف المـــراد تحقيقـــه و قـــد أطلـــق عليـــه "أتكنسون" البواعث الخارجية.

(علي أحمد عبد الرحمن، 2006، ص 473-474).

3- نظرية فينر " VAINER " لإعادة تحليل دافع الإنجاز:

لقـــد قـــدم "فينـــر" و زمـــلاؤه نظريـــة الخـــواص " ATTRIBUTION THEORY" لإعـــادة تحليـــل النتـــائج الرئيـــسية التـــي تنبـــأت بهـــا نظريـــة "أتكنـــسون" و "ماكليلانـــد" و هـــذه النظريـــة تهـــتم بـــالمنهج الـــذي بـــه يحلـــل الأفراد أسباب السلوك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و اقتراح "فينر" الذي يرى أن التقدير و التفهم الذي يبديه الفرد عندما يوكل إليه القيام بعمل ما يحدد مدى استعداده للقيام بهذا العمل.

و منه وفقا لهذه النظرية يمكن تقسيم خواص الإنجاز إلى بعدين مستقلين هما :

- مدى تحكم الفرد في العمل داخليا و خارجيا، و يعتبر هذا التحكم نوعا من أنواع الخواص التي ترتبط بأي عمل، فإذا كنا نعتقد أن المقدرة أو المجهود مطلوبين أو ضروريين فإن الخاصية هنا تكون داخلية، أما إذا كنا نعتقد أن كل ما يتضمن العمل هو صعوبة العمل نفسه أو الخطأ فإن الخاصية هنا تكون خارجية.
- أما عن العوامل المسببة لأي عمل فهي أيضا تختلف في بعد الثبات فالقدرة تتميز بالثبات إلى حدما، بينما يتذبذب المجهود على الرغم من أن هذين العاملين يعتبران من العوامل الداخلية، أما بالنسبة للأسباب الخارجية للأداء فإن مستوى صعوبة العمل يعتبر ثابتا في حين أن عوامل الصدفة متغيرة إلى حد كبير.
- و لقد لخص "فينر و زملاؤه" هذه النتائج بأن الأجزاء التي يقوم بعملها أشخاص يختلفون في مستوى دافع الإنجاز عندهم، هذه الأجزاء لا تكون متشابهة، و من هنا فإن الاختلافات في العمل تجعل الأفراد ذوي الحاجات العالية تكون متشابهة، وبالتالي هذه الاختلافات في العمل تجعل الأفراد ذوي الحاجات العالية و المنخفضة للإنجاز يختلفون في سلوكهم في مواقف الإنجاز كما أبرز "فينر" أهمية الطموح و المثابرة في بذل الجهد كمتغيرات أساسية للدافع للإنجاز و من ثم لخص مصطلحات معرفية و نمائية مفترضا ثلاث أبعاد تقويمية توجه الحكم الخلقي على الإنجاز و هي: الجهد، القدرة و العائد.

(حمدي علي، 2004، ص 140-141)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يتضح مما سبق أن السعي وراء التفوق و الاجتهاد و المثابرة و تحقيق الأهداف و النجاح في المهام الصعبة، و الرغبة في الأداء الجيد و الكفاح من أجل بلوغ الأفضل، و بذل أقصى الجهد و العمل في بلوغ أهداف وضعها الفرد لنفسه أو مطامح معينة عند الفرد هو الموضوع الأساسي الذي دارت حول النظريات الثلاث ، و التي أطلقت عليه دافعية الإنجاز ،و لكن كل منهم أخذ هذا السلوك بتفرد ورؤية و تفسير خاص.
- " فموراي" وصف الإنجاز بالحاجة وهي الرغبة في تحقيق أو إتمام شيء ما صعب سواء كان هذا الشيء في مجال الظواهر الطبيعية أو الأفكار أو المجال الاجتماعي .

كما أنها تمثل الرغبة في الأداء الجيد و تحقيق النجاح ويتوقف إتباع هذه الحاجة على مدى نجاح الفرد في تحقيق ما يضعه لنفسه من رغبات و أهداف.

- و"موراي" إعتمد على الأساس البيولوجي في تفسيره للإنجاز ووصفه له بالحاجة ذات الأصل النفسي، وذلك حين تتأثر الحاجة يكون الفرد في حالة توتر ،و يتضمن الإشباع الحاجة من تحقيق التوتر ، فالفرد عندما يعمل لتخفيف التوتر يهيأ نفسه لمزيد من الحركة للأمام في إتجاه أهداف مستحدثة .

(عبد المنعم حنفي ،1994، ص344).

- بينما تناول " أتكنسون- ماكليلاند " الدافع للإنجاز على أنه تكوين افتراضي معناه " الشعور المرتبط بالأداء التقييمي "

و يأخذ مسارين هما :

1- الأمل في النجاح .

2- الخوف من الفشل .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- كمـــا وجـــدنا أن" أتكنـــسون و ماكليلانـــد " أوجـــدا عـــــامل الفـــروق الفرديـــة و التـــي تتمثـــل فـــي ســـعي الفـــرد لبـــذل الجهـــد، و هـــي تختلـــف مـــن شـــخص لأخـــر، إلـــى جانـــب ذلـــك احتمـــالات النجـــاح و الفـــشل، و لقـــد وضـــعا نظريـــة – التوقـــع- القيمـــة – فـــي الإنجـــاز و هـــي تعتمـــد علـــى الفـــروق الفرديـــة فـــي الدافعيـــة للإنجـــاز، لفهـــم دوافـــع الفـــرد فـــي المواقـــف المدرســـية و المواقـــف العامة.

كمـــا افترضـــا أن دافعيـــة الإنجـــاز مـــن الـــدوافع التـــي يمكـــن أن ترجـــع بالفائـــدة علـــى تحـــصيل التلميـــذ علـــى مـــستقبله عمومـــا إذا مـــا تـــم رعايتهـــا فـــي مراحل العمر المبكرة.

و اعتبر أن الدافع للإنجاز يتمثل في نوعين رئيسين هما:

1- استعداد ثابت نسبيا عند الفرد لا يكاد يتغير بتغير مواقف الإنجاز

2- خـــاص باحتمـــالات النجـــاح و الفـــشل و جاذبيـــة للحـــافز الخـــارجي للنجـــاح أو قيمة الحافز السلبي للفشل.

- أما " فينر و زملاؤه" فقسموا خواص الإنجاز إلى بعدين هما:

- مـــدى تحكـــم الفـــرد فـــي العمـــل داخليـــا و خارجيـــا، و قـــد لخـــص "فينـــر" نظريتـــه فـــي أن الأعمـــال التـــي يقـــوم بهـــا أشـــخاص يختلفـــون فـــي مـــستوى دافـــع الإنحـــاز لـــديهم، و تجهـــل هـــذه الاختلافـــات الأفـــراد ذوي الحاجـــات العاليـــة و المنخفـــضة للإنجـــاز يختلفـــون فـــي ســـلوكهم فـــي مواقـــف للإنجاز.

(ماهر يونس، 2004،ص50)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

8- سمات الشخص المنجز:

- السعي لإحراز التميز عن الآخرين بواسطة تحقيق هدف معين.
- الميل إلى العمل الجاد لإنجاز المهمة المتصلة بالهدف.
- الميل للتنافس و قبول المخاطرة، محاولة النجاح و رغبته في المبادرة على الكمال.
- الميل إلى انجاز العمل بدقة و سرعة و إتقان مع تحقيق الجودة و التميز في الأداء.
- تحمل المسؤولية و الاستقلالية مع الإحساس بالرضا عند تحقيق الأهداف.
- الخوف من الفشل و تحاشيه مع الرغبة في النجاح المتواصل
- الميل إلى حل المشكلات الصعبة.

9- سمات الشخص غير المنجز:

- الانسحاب من الموقف و أداء المهام عند أول صعوبة تواجهه
- اختيار المهام السهلة مضمونة النجاح في إنجازها التي لا تحتاج إلى عمل شاق.
- عدم وجود دافع داخلي قوي للعمل لاعتقاده السيء في قدرته المحددة.
- تجنب النجاح لاعتقاده بأن النجاح مرتبط بالحظ
- طلب المساعدة عند التعرض لأي مشكلة،و التوكل على الآخرين لأداء المهام.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

10 -نجد في نظرية هرم الحاجات الانسانية لماسلو "Masllow" "1970":

يـــرى "ماســـلو"أن الإنـــسان يملـــك عـــددا مـــن الحاجـــات الفطريـــة و هـــي مرتبـــة حـــسب قوتهـــا ترتيبـــا هرميـــا و متدرجـــة مـــن الحاجـــات الفـــسيولوجية إلـــى حاجات تحقيق الذات ،حيث تتضمن خمسة مستويات :

المـــستوى الأول : فـــي قاعـــدة الهـــرم يمثـــل الحاجـــات الفـــسيولوجية الأساســـية مثـــل الحاجـــة للطعـــام و المـــاء و الجنس،الحاجـــة للهـــواء ،و تعمـــل الحاجـــات الفسيولوجية أساسا على الحفاظ على الفرد و الحفاظ على نوعه .

(حسين حريم ،1997،ص123)

يلـــي المـــستوى الأول حاجـــات الأمـــن النفـــسي و المـــادي و هـــي حاجـــة الفـــرد للـــشعور بالاطمئنـــان ،و الفـــرد بمجـــرد أن يـــشبع حاجاتـــه الفـــسيولوجية فإنه ينتقل إلى حاجاته للأمن (**المستوى الثاني**).

(محمد فرحان القضاه،محمد عوض الترتوري،2006،ص173)

أمـــا **المـــستوى الثالـــث:** فيتعلـــق بإشـــباع حاجـــات الحـــب و الانتمـــاء و ذلـــك عـــن طريـــق تكـــوين علاقـــات موجبـــة بـــين الفـــرد و أســـرته و أفـــراد الجماعـــة المحيطـــة به.

و يتـــضمن **المـــستوى الرابـــع :**الحاجـــة إلـــى تأكيـــد الـــذات (التقـــدير) التـــي تـــشبع الإنسان احترامه لنفسه و احترام الآخرين له و توجيه سلوكه نحو الإنجاز.

(محمد صالح الحناوي ،محمد سعيد سلطان ،1997 ،ص217).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

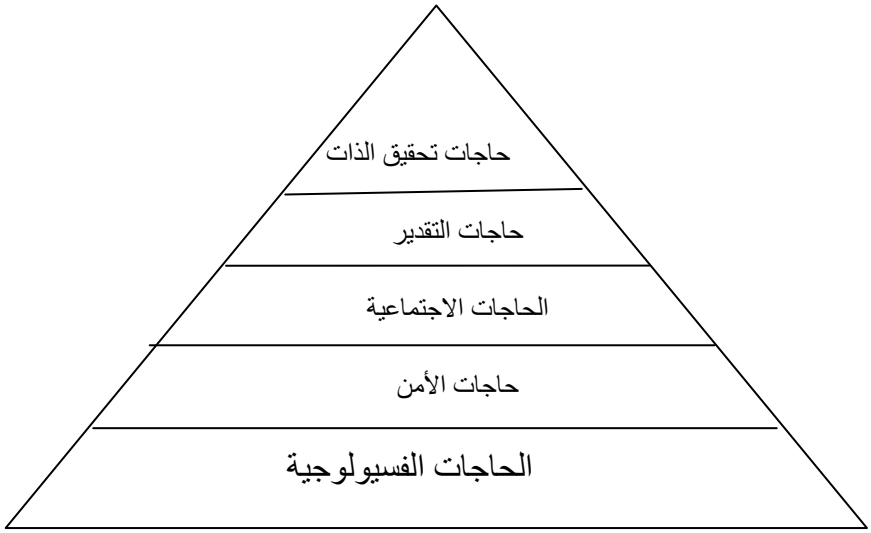
أمـــا **المـــستوى الخـــامس:**و هـــو تحقيـــق الـــذات الـــذي بإشـــباعه يـــصبح الإنـــسان فريـــدا مميـــزا وســـط أفـــراد المجتمـــع ،و الأفـــراد الـــذين يـــسيطر علـــيهم هـــذا النـــوع مـــن الحاجـــات يـــصبحون أفـــراد يبحثـــون عـــن مهـــام ذات طبيعـــة منحديـــة لمهـــاراتهم و قـــدراتهم و يطـــوروا مـــن مقـــدوراتهم بالـــشكل الـــذي يحقـــق إنجـــاز عالي لهم و يستطيعون من خلاله تحقيق ذواتهم .

(Claude levy leboyer ,1998)

و لقـــد أكـــد ماســـلو علـــى أن وضـــع الحاجـــات فـــي تنظـــيم هرمـــي يعنـــي أن الإشـــــباع يبـــــدأ للحاجـــــات مـــــن القاعـــــدة إلـــــى القمـــــة .

(محمود عبد الحليم 1997، 269، ص283)

و الشكل التالي يوضح هرم الحاجات طبقا لنظرية ماسلو: (Claude Levy leboyer,1998)



التدرج الهرمي طبقا لنظرية ماسلو

مأخوذ عن (سيد عبد الحميد مرسي، 1986، ص115)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

11- العوامل المكونة لدافعية الإنجاز:

هناك عدة عوامل مكونة لدافعية الإنجاز منها: حب الاستطلاع – المثابرة – المنافسة – القدرة على تحمل المسؤولية – الاستقلال – مفهوم الذات.

12- أهمية دافعية الإنجاز:

تلعب دافعية الإنجاز دورا هاما في رفع مستوى أداء الفرد و إنتاجيته في مختلف المجالات و الأنشطة التي يواجهها، و هذا ماكده "ماكليلاند" حيث يرى أن مستوى دافعية الإنجاز الموجود في أي مجتمع هو حصيلة الطريقة التي ينشأ بها التلاميذ في هذا المجتمع، و هكذا تتجلى أهمية دافعية الإنجاز ليس فقط بالنسبة للفرد و تحصيله الدراسي و إنما أيضا بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد.

.(HABMAN ،29،1997)

13- دور دافعية الإنجاز في حياة المتعلم :

- يؤكد "بول BALL 1977" أن دافعية الإنجاز العالية تزيد من قدرة المتعلمين على ضبط أنفسهم في العمل لحل المشكلة و أنها تمكنهم من وضع خطط محكمة للوصول إلى الحل.

يمتاز المتعلمون ذوو دافعية عالية للإنجاز بقدرتهم على وضع تصورات مستقبلية معقولة و منطقية في تصوراتهم للمشكلات التي يواجهونها.

(نوال مجمد عطية ، 2002، ص 90)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- و يؤكد " قشقوش و منصور" أن دافعية الإنجاز العالية تحفز المتعلمين لمواجهة المشكلة و التصدي لها، و محاولة حلها و التغلب على كل الصعوبات و العقوبات التي تعترضهم.

(قشقوش و منصور، 1979، ص 85).

- و هذه الفئة من المتعلمين تعمل على أداء المهمات و هم مسرورون و على العكس فإن منخفضي دافعية الإنجاز يجتنبون المشكلات و سرعان ما يتوقفون عن حلها عندما يواجهون صعوبات، و كما نجد الدافعية العالية تقف وراء عمق عمليات التفكير و المعالجة المعرفية و أن المتعلمين يبذلون كل طاقاتهم للتفكير و الإنجاز إذا كانوا مدفوعين داخليا،و في هذه الحالة فإن أغلب الأفراد يعتبرون أن المشكلة تحد شخصي لهم، و أن حلها يوصلهم إلى حالة من التوازن المعرفي، و حاجات داخلية لهم و هذا حتما يؤدي إلى رفع تحصيلهم.

- إن القوة الدافعة للانجاز تساهم في المحافظة على مستويات أداء مرتفعة للطلاب دون مراقبة خارجية و يتضح ذلك من خلال العلاقة الموجودة بين دافعية الإنجاز و المثابرة في العمل و الأداء الجيد ، بغض النظر عن القدرات العقلية للمتعلمين ،و بهذا تكون دافعية الإنجاز وسيلة جيدة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي المرتبط بالنجاح أو الفشل في المستقبل .

(علاوة، محمد حسن نفس المرجع، ص23)

- إن الدافعية للإنجاز حالة متميزة من الدافعية العامة و تشير إلى حالة داخلية عن المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي و الإقبال عليه بنشاط موجه و الاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم و على الرغم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من ذلك فإن مهمة توفير الدافعية نحو التعلم و زيادة تحقيق الإنجاز لا يلقى على عاتق المدرسة فقط و إنما مهمة تشترك فيها كل من المدرسة و البيت معا و بعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

(حمدي علي ، 2004 ص58)

14 – الفرق بين المتعلمين :مرتفعي و منخفضي دافعية الإنجاز:

إن المتعلمين الذين يوجد لديهم دافع مرتفع للإنجاز يعملون بجدية أكبر من غيرهم، و يحققون نجاحات أكثر في حياتهم و في المواقف المتعددة ، و عند مقارنتهم بالذين يتمتعون بدافعية منخفضة وجد أن المجموعة الأولى تسجل علاقات أفضل في اختبار السرعة في إنجاز المهمات الحسابية و اللفظية و في حل مشكلات و يحققون تقدما أكثر وضوحا في المجموعة.

يلاحظ وجود فروق بين ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة و المرتفعة ، فقد بينت نتائج الباحثين في هذا المجال أن ذوي الدافعية المرتفعة أكثر نجاحا في المدرسة و في إدارات أعمالهم ،أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة كما أن أصحاب الدافعية العالية يميلون إلى اختيار مهام متوسطة الصعوبة و التي فيها الكثير من التحدي و يتجنبون المهام السهلة جدا لعدم توفر عنصر التحدي فيها.

(شفيق علاوة، نفس المرجع،ص36)

1- خصائص المتعلمين ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة:

- إن خصائص المتعلمين ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة متنوعة تبعا للاختلاف اهتمامات الباحثين و العلماء.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فقد حاول الكثير من الباحثين تحديد أهم خصائص التلاميذ ذوي الدافعية الذاتية المرتفعة من حيث دوافعهم و سلوكهم و سماتهم التي يتميزون بها

- فقد اكتشف "ماكليلاند و زملاؤه" عددا من الخصائص المميزة لمرتفعي دافعية الإنجاز و من أهمها :

- **درجة النجاح:** إذ يجب على مرتفعي الإنجاز أن يتأكدوا ما إذا كانت جهودهم لحل مشكلة ما قد نجحت أم لا، و لذلك تكون بعض المهن أكثر جاذبية لمرتفعي الإنجاز مثل: البحوث العلمية، الأعمال التجارية و الصناعية.

- **الثقة بالنفس :** و تعني الثقة في القدرات الخاصة لحل المشكلات التي يواجهها، فإذا سئل مثلا طلبة في بداية حياتهم الجامعية ما إذا كانوا يعتقدون أنهم سوف ينجحون في النهاية بدرجة فوق متوسط أو تحت متوسط ،نجد أصحاب مرتفعي الإنجاز يميلون إلى الثقة بأن أداءهم سيكون أفضل من المتوسط.

(علي عبد الرحمن 2006،ص148-149)

- كما حدد "هيرمانز"-"HERMANS" (1970) أن الأشخاص ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة يتميزون بالتالي:

- مستوى الطموح العالي ، و السلوك الذي تنخفض فيه المغامرة و القابلية للتحرك للأمام، المثابرة،الرغبة في إعادة التفكير في العقبات ،إدراك سرعة مرور الوقت نحو المستقبل البحث عن التقدير، الرغبة في الأداء الأفضل.

(هشام محمد الخولي،2002نص201)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- غير أن هناك صفات أخرى يتميزون بها كالقدرة على تحمل المسؤولية، القدرة على تحديد الأهداف و اكتشاف البيئة ، القدرة على التخطيط و تحقيق الأهداف ، القدرة على التنافس مع الذات و التنافس مع الآخرين.

(دراسات في علم النفس د.ت،ص66)

2-خصائص التلاميذ منخفضي الدافعية الإنجاز من ذوي صعوبات التعلم:

- تجنب العمل أو المشاركة في الأنشطة.

- يميل سريعا، لديه مفهوم سلبي للذات، طموحه و توقعاته المستقبلية متواضعة.

- يكون أكثر استجابة للفشل منه إلى النجاح.

- لا يحاول أن يسلك سبل النجاح.

- يتجنب المشكلات و سرعان ما يتوقف عن حلها عندما يواجه الصعوبات.

(جيمس،تشايمان،1997،ص52)

15-دافع الإنجاز و تقدير الذات :

يعتبر تقدير الذات حالة للتمكن من الشعور بالقوة و الفعالية و يتكون من ثلاثة متغيرات متفاعلة هي :

- احترام الذات-الثقة بالذات- و الكفاءة COMPETENCE باعتبارها جزءا من مفهوم الذات فهي تعتمد على الأحكام و التعميمات التي عممها الفرد، بل أن الكفاءة و الإنجازات المتكررة هي أساس تقدير الفرد لذاته.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و تعني أيضا ماذا نفعل، نشعر، نسلك، بالإضافة لامتلاكنا القدرة على التأثير في أفعالنا وحياتنا و أفعال و حياة الآخرين من حولنا.

(richard Meili 1963,45)

- و تبعا "لكوبر سميث" (Cooper Smith,1988) فإن تقدير الذات يشمل سلوك الاستحسان أو الاستهجان و يشير إلى الدرجة الكلية التي عندما يعتقد الفرد أنه يستطيع النجاح و التفوق بمعنى أخر فإن تقدير الذات يقصد بها حكم بالكفاءة و الجدارة ، يعبر عنه بأحكام يشكلها الفرد حول ذاته.

- فالثقة بالنفس و التقدير الإيجابي للذات ينطوي على الإحساس بالقيمة الذاتية و القدرة على حل المشكلات و المواجهة الناجحة و الفعالة تعتبر مصادر نفسية واقعية في مواجهة الإحباطات و الضغوط ، فتساعد على استعادة التكيف و الاستمرار في مواجهة الضغوط و النكسات .

و يتأثر تقدير الذات المرء لذاته بعوامل كثيرة منها ماهو ذاتي أي يتعلق بالفرد ذاته و قدراته و استعداداته و إمكانياته ، و مدى قدرته على استغلال الفرص بما يحقق له الفائدة، و منها ماهو بيئي يتعلق بالبيئة الخارجية و الأفراد الذين يتعامل معهم فإذا كانت مشجعة و تسمح للفرد بأن يستغل إمكانياته و قدراته و تساعده على الإنجاح فإن تقديره لذاته يزداد، أما إذا كانت محبطة لا يستطيع أن يستغل قدراته و إمكانياته و لا يستطيع تحقيق طموحاته فإن تقدير المرء لذاته يقل.

(فاروق عبد الفتاح موسى،1987،ص17-18)

16 –طرق قياس الدوافع:

1- **طريقة التفضيل:** نقوم في هذه الطريقة بمقارنة دافع بدافع أخر، مثلا نأخذ طفلا يكون جائعا ،و نخيره بين الطعام و اللعب و نتيجة اختياره تتبين أي الدافعية أقوى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- **طريقة العقاب:** في هذه الطريقة نقوم بوضع حاجز مؤلم في طريق الوصول إلى الهدف ثم نعمل على تسجيل عدد المرات التي يتغلب فيها الكائن الحي على ذلك الحاجز ليصل إلى هدفه.

3- **طريقة المقاومة:** تشبه طريقة العقاب إلا أن الاختلاف هو أن طريقة المقاومة، القياس فيها يقوم على مقدار الصعوبة التي يتحملها للوصول إلى هدفه.

(سيد محمد خير الله، ممدوح، عبد المنعم الكتاني، 1983).

4- **السلوك الواضح:** نقوم فيها بالاستماع إلى أحاديث الأفراد بدلا من سؤالهم مباشرة عن دوافعهم و بعدها نستنتج شدة الدوافع.

5- **الطريقة الإسقاطية :** تتضمن هذه الطريقة ، أن الشخص يقوم بإظهار رد الفعل إتجاه بعض المتغيرات، و يفترض في هذه الطريقة بأن تكون دوافعه على مستوى شعوري أو لا شعوري.

(سيد محمد خير الله،ممدوح عبد المنعم الكتانين المرجع،ص200)

- و تعتبر التنشئة الاجتماعية من المصادر الأساسية التي يكتسب من خلالها المرء تقديره لذاته، حيث أن الأسرة هي أول المؤسسات الاجتماعية المسؤولة عن اكتساب الفرد للسلوك الاجتماعي ،و تكوين مفهومه عن ذاته و تقديره لها.

(نوال محمد عطيه،2002،ص20)

- و يذكر "كابلان-Kaplan" أن تقدير الذات عملية متعلمة دينامية و لا تستقر عند بداية السنة الخامسة،بل تنمو وتتطور في دائرة نشطة طيلة حياة الفرد،و تشمل هذه الدائرة على القلق المبدئي عند حل المشكلات الصعبة و الكفاح و المثابرة عند تحدي المشكلات، و قبول الأخطاء و خيبة الأمل ،و عدم اعتبارهما نهاية العالم، و الإيمان بأن الفرد القادر على حل أي مشكلة اليوم يمكن أن يكون قادرا على حلها في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الغد ، و تطوير مبادئ هامة لدى الفرد، منها اعتقاد الفرد في الاستطاعة و التمكن إذا أراد ذلك، و اعتقاده في عدم عجزه و امتلاكه للفعالية و القدرة على التأثير في الأمور و الإصرار و الإنجازات المتمكنة.

- و أوضحت نتائج دراسات "كوبر سميث" أن الطلاب ذوي تقدير الذات المرتفع يكونون أكثر نجاحا ليس في المواقف المدرسية فقط، فهم أكثر ارتفاعا في دافعية الإنجاز بوجه عام، عكس الطلاب ذوي تقدير الذات المنخفض و الذين يشعرون بالعجز ،حيث أن تقدير الذات المنخفض يصاحبه شعور بانخفاض الإنجاز.

(محمود عبد الحليم المنسي،1997،ص43-44)

- و تشير نتائج الدراسات الإرتباطية للعلاقة بين دافعية الإنجاز و تقدير الذات إلى أن العلاقة دائما موجبة بينهما و من هذه الدراسات دراسة جوسي (1985)

*تتعرض دراسة Guise جوسي 1985 للعلاقة بين دافعية الإنجاز و تقدير الذات لدى طلاب التعليم المهني و التعليم الفني لمجموعة مكونة من 401 طالب مقيدين بثلاث مدارس للتعليم المهني و الفني ، تقع جميعها في منطقة واحدة.

- دراسة" إبراهيم جبره عبد المالك " (1988) لعلاقة دافعية الإنجاز ببعض متغيرات الشخصية مكونة من 609 طالب و طالبة في المرحلة الثانوية.

- دراسة "آمنة محمد شلبي" (1993) للعلاقة بين اختلاف التفسير السلبي لدافعية الإنجاز و تقدير الذات، و الاتجاه نحو الدروس الخصوصية لمجموعة من 30 طالب و طالبة بالمرحلة الثانوية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- و يعتبر انخفاض الدافع و عدم التقيد بإنجاز الأهداف من سمات و خصائص المنخفضين في تقدير الذات حيث يعتبر التلميذ (الحدث) الموصوف بأنه تلميذ في خطر و عاجز اجتماعيا ، النتيجة الطبيعية لمعتقدات تقدير الذات الخاطئة التي يكونها حول نفسه و قدرته على ممارسة الضبط و التحكم في البيئة.

*و يذكر"Koran" أن برامج تقدير الذات غير فعال في معظم الأحيان حيث يتم التركيز على تغيير البيئة المدرسية ،أقسام الدراسة،ممارسات المعلمين دون النظر إلى سيكولوجية الطلاب .

(1998claud Levy)

- في حين يؤكد "Bandura" (1997) على عدم وجود علاج فعال لانخفاض تقدير الذات ، عندما يتعلق الأمر بانخفاض القدرة و المهارات المؤدية إلى الاستحسان ، أما إذا كان يعود إلى تبني مستويات للإنجاز غير واقعية فيمكن مساعدة الطلاب على تبني مستويات مناسبة أو تشجيعهم على أن يكونوا أكثر سماحا مع الذات أثناء الفشل.

(باندورا،1997،ص80-81)

- و يرى "حسن على حسن" أن أحد متطلبات تنمية دافعية الإنجاز هو ضرورة تغيير إدراك الفرد لقدراته، حيث يرى أن إدراك الفرد لقدراته يتأثر بتقديره لذاته ، و كذلك فإن تقديره لذاته يتأثر بإدراكه لقدراته و هكذا في طريق دائري ، لذلك فإن العمل في تنمية دافعية الإنجاز بحاجة للتركيز على كل من تقدير الذات و إدراك القدرة نظرا لتأثير كل منهما على الأخر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خلاصة:

- لقد تناولنا في هذا الفصل الدافعية للإنجاز و ذلك من خلال تعريف الدافعية للإنجاز، و معرفة أنواعها ووظائفها و ماهي الأسس التي يقوم عليها الدافع ،و بعدها لجأنا إلى معرفة مختلف النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز و عرفنا أيضا ماهي العوامل المكونة لها و دورها في حياة المتعلم و تعرضنا إلى طرق قياس الدوافع و سمات الشخص المنجز و غير المنجز، و تعرفنا كذلك على الفرق الموجود بين المتعلمين ذوي الدافعية المرتفعة و ذوي الدافعية المنخفضة و في الأخير سلطنا الضوء على الدافع للإنجاز و تقدير الذات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

تـــــقدير الـــــذات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تمهيد

1- تعريف تقدير

2- أوجه التشابه و الاختلاف بين مفهوم الذات و تقدير الذات

3- أهمية تقدير الذات

4- أبعاد تقدير الذات

5- نشأة الحاجة إلى تقدير الذات

6- مظاهر تقدير الذات

7- نمو تقدير الذات

8- بعض النظريات التي تناولت تقدير الذات

9- كيفية المحافظة على تقدير الذات

خلاصة عامة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تقدير الذات

تمهيد:

يعتبر تقدير الذات أحد المفاهيم الأساسية التي تستخدم في إطار الحديث عن الذات باعتبارها - الذات- أحد أنساق الشخصية في علم النفس، و تنبثق أهمية الحديث عن مفهوم تقدير الذات من سببين أساسيين:

- أولهما : تقدير الذات يمثل حاجة إنسانية أساسية يسعى كل فرد لتحقيقها و إشباعها و يبذل قصارى جهده لبلوغها، و ذلك ما أكد عليه "ماسلو" في نظريته عن الحاجات الإنسانية الأساسية التي تشمل خمسة مستويات متدرجة في تنظيم هرمي للحاجات تبعا لأولوية إشباعها لدى الفرد ويشير تقدير الذات تبعا لهذه النظرية إلى احترام الفرد لذاته وشعوره بالثقة و الكفاءة و معرفة أن الآخرين يقدرونه بشكل كبير.

و الحاجة إلى تقدير الذات هي التي تدفع الإنسان لتكوين فكرة طيبة عن نفسه و التمسك بها و اقتناع الآخرين باستحقاقه لتقديرهم و احترامهم.

(سهيل كامل، 1999، ص96)

- ثانيهما : أكد العديد من المنظرين في مجال الصحة النفسية على أن تقدير الذات يمثل منظما هاما للسلوك الإنساني، حيث يحتل تقدير الذات أهمية كبيرة في حياة الأفراد و في تحقيق الصحة النفسية، فالتقدير الذي بصفه الفرد لذاته يلعب دورا هاما بالنسبة لصحته النفسية، و فاعليته الشخصية و قدرته على الإنجاز و على تحديد أهدافه و اتجاهاته نحو نفسه و نحو الآخرين و في قدرته على التعامل مع الآخرين

(حسين الدريني، محمد سلامة، عبد الوهاب كامل، د ت، ص438)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و يشير "ماسلو" إلى أن الحاجة إلى تقدير الذات هي التي تدفع الإنسان إلى السعي الدائم إلى الإنجاز لتحقيق المركز و القيمة الاجتماعية.

(حامد زهران، 1980، ص36)

و انطلاقا من هذه الأهمية التي أدركها الباحثون منذ وقت مبكر لمتغير تقدير الذات، فقد اهتم به العديد من الباحثين في دراستهم و أبحاثهم فمنهم من تصدى إلى تعريفه و تحديد علاقته ببعض المتغيرات الأخرى في حين هناك من اهتم بالتميز بين هذا المفهوم و غيره من المفاهيم الأخرى المتداخلة معه، و في هذا الفصل سنتطرق إلى تعريف تقدير الذات أوجه التشابه و الاختلاف بين تقدير الذات و مفهوم الذات، ثم إلى أهميته و أبعاده و كذا نشأته و مظاهره، كذلك نبين نمو تقدير الذات و شرح بعض النظريات التي تناولت تقدير الذات، و بعدها نتطرق إلى كيفية المحافظة على تقدير الذات و نختم الفصل بخلاصة عامة له.

1- تعريف تقدير الذات:

إن السعي وراء تحقيق ذات ايجابي هو الهدف النهائي للطموح الإنساني.

(HENRY et DANIEL,2002, P3)

هذه الكلمات القليلة توضح لنا مدى أهمية تقدير الذات في حياتنا و قبل أن نتعرف على أهمية هذا المفهوم بشكل مفصل، نستعرض فيما يلي بعض أراء الباحثين في مجال علم النفس حول تعريف هذا المفهوم.

1- يعرف "لورانس- LOWRENCE" 1981 تقدير الذات على أنه تقييم مؤثر من الفرد لمجموع خصائصه العقلية و الجسمية.

(LOWRENCE, 1981, P245)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- تعريف "صفوت فرج" لتقدير الذات على أنه : "تقييم الفرد لذاته في سعي منه نحو التمسك بهذا التقييم بما يتضمنه من إيجابيات تعده لاحترام ذاته، مقارنا نفسه بالآخرين و بما يتضمنه هذا التقييم أيضا من سلبيات لا تقلل من شأنه بين الآخرين، في الوقت الذي يسعى للتخلص منها".

(صفوت فرج،23،1998)

3- تعريف "ROSENBERY" 1979 تقدير الذات هو "تقييم يقوم به الفرد و يحتفظ به عادة بالنسبة لذاته، و هو يعبر عن اتجاه الاستحسان أو الرفض و يوضح أن تقدير الذات العالي يدل على أن الفرد ذو كفاءة أو قيمة، و يحترم ذاته، أما التقدير المنخفض للذات فيشير إلى رفض الذات و عدم الاقتناع بها".

(ROSENBERY, R, 1979,54)

4- و يعرفه "كوهن – COHEN". 1959" بأنه درجة التطابق بين الذات المثالية و الذات الواقعية. أما "كوبر سميت – COOPPER SMITH" فقد عرف تقدير الذات بأنه "تقييم يضعه الفرد لنفسه و بنفسه و يعمل من أجل المحافظة عليه.

(عبد الوهاب كامل،219،2002)

5- و يوضح"ماسلو - MASLOW" 1975 أن تقدير الذات هو "حاجة كل فرد إلى تكوين رأي صائب عن ذاته و عن احترام الآخرين له و الشعور بالكفاءة، الشخصية و تجنب الرفض".

(إبراهيم العمري،182،1983)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- و يقسم ماسلو حاجات التقدير إلى قسمين أولهما يتضمن أشياء مثل الجدارة، الكفاءة، الثقة بالنفس، أما القسم الثاني فهو التقدير من جانب الآخرين و يتضمن الكفاءة و التقبل و الشهرة.

(علاء الدين كفافي ،111،1989)

6- يشير" مصطفى فهمي": إلى أن تقدير الذات " مدرك أو اتجاه يشعر عن إدراك الفرد لنفسه و عن قدرته نحو كل ما يقوم به من أعمال و تصرفات و يتكون هذا المدرك في إطار حاجات الطفولة و خاصة الحاجة إلى الاستقلال و الحرية و التفوق و النجاح.

(مصطفى فهمي،1981،94)

7- أما تقدير الذات لدى "أبوبكر مرسي" فيعرفه على أنه اتجاهات الفرد الشاملة نحو نفسه، و هذه الاتجاهات إما أن تنطوي على إدراك الفرد لقيمة الذات و اعتبارها و تقديرها، أو على رفض الذات و الاعتقاد بعدم جدواها و قيمتها.

(أبوبكر مرسي، 1999،358)

8- و يعرف معجم علم النفس المعاصر، تقدير الذات، على أنه "تقييم الفرد لذاته و أماله المستقبلية و ميزاته و وصفه بين الآخرين، فهو منظم هام لسلوك الشخص حيث تعتمد علاقات الفرد مع غيره و صدقه مع نفسه و نقده لها و موقفه من نجاحه و فشله.

(أ.ف بترو فسكي، م ج بارو شفسكي، 1996،523)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

9- كما يعرف "جيمس و آخرون" تقدير الذات على أنه تقييمنا لذواتنا على أننا جيدون أو سيئون، مقبولون أوغير مقبولين، فنحن لا نقيم هويات ذواتنا فحسب و لكن أيضا نحافظ على تقيم الذات العام الشامل".

(JAMES,A, BEVERLY, B, JAMES, 1994,122)

10-و يرى "صفوت فرج" أن تقدير الذات هو عبارة عن تقييم الفرد لذاته في السعي نحو التمسك بهذا التقييم، بما يتضمن من إيجابيات تدعوه لاحترام هذا التقييم و سلبيات تقلل من شأنه بين الآخرين في الوقت.

(صفوت فرج،1998،17)

11-و يعرفه "مصطفى كامل" على أنه نظرة الفرد و اتجاهه نحو ذاته و مدى تقديره لهذه الذات من الجوانب المختلفة كدور المركز الأسري و المهني، و الجنسي، و بقية الأدوار التي يمارسها في مجال العلاقة بالواقع.

كما يعرف "جيمس و آخرون" تقدير الذات على أنه تقييمنا لذواتنا على أننا جيدون أو سيئون، مقبولين أو غير مقبولين فنحن لا نقيم هويات ذواتنا فحسب و لكن أيضا نحافظ على تقيم الذات العام الشامل".

(فرج عبد القادر و الآخرون،1993،239)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و من خلال تحليل هذه التعاريف يمكننا القول أن هناك من العلماء و الباحثين من عرفوا تقدير الذات على أنه:

أ- أحد الحاجات النفسية العليا لدى الفرد التي يسعى لإشباعها كما يسعى لإشباع الحاجات الأخرى و هذه الحاجة كما عرفها "ماسلو" "في نظريته عن الحاجات الإنسانية هي الحاجة إلى التقدير التي تتمثل في رغبة الفرد في احترام ذاته، و شعوره بالثقة و الكفاءة و معرفة أن الآخرين يقدرونه بشكل كبير.

(MASLOW, A, 1970,194)

ب-أو على أنه إتجاه كما عرفه – أبو بكر مرسي 1999- مصطفى فهمي، كوبر سميت 1967- على أنه إتجاه يتبناه الفرد نحو ذاته، أو التقييم الذي يترتب عليه أن يكون الفرد اتجاهه نحو ذاته، فالأفراد الذين يشعرون بالرضا عن ذواتهم و يصدرون أحكاما ايجابية عنها هم الأفراد اللذين يتكون لديهم اتجاهات ايجابية و مقبولة عن ذواتهم و العكس صحيح.

و في الأخير هناك من يرى أنه:

ج- و هو تقييم كما عرفه "صفوت فرج" 1991 "ز لورانس" 1981 يعني أنه حكم شخص على الفرد بجوانبه المختلفة فهو تقييم لأدواره التي يمارسها في الحياة و مدى قدرته على أدائها بفاعلية جيدة.

2- <u>اوجه التشابه و الاختلاف بين مفهوم الذات و تقدير الذات:</u>

يعد مفهوم الذات" SELF-CONCEPT"من أهم المفاهيم على الإطلاق التي اهتم العديد من الباحثين بالتمييز بينه و بين مفهوم تقدير الذات " SELFESTEEM" و من هؤلاء نذكر "ميدوكس MEDDOX " الذي أشار إلى أن الفرق بين كلا المفهومين يكمن في نظرتنا إلى الذات في تكاملها بين الجانب المعرفي و الجانب الواجداني، أو في عمليات التقويم و عمليات إدراك الذات، حيث يشير مفهوم الذات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إلى المكون المعرفي للذات الذي يتكون من ادراكات الشخص عن نفسه كموضوع (ما الذي أبدوا عليه حقيقة).

بينما يشير تقدير الذات إلى الأحكام الوجدانية التي تنشأ من المقارنات الشخصية (ما الذي أبدو عليه؟ ما الذي أتمنى أن أبدو عليه؟) و هكذا يعد مفهوم الذات مفهوما وصفيا فينومولوجيا، بينما يمثل تقدير الذات مفهوما تقويميا يمكن قياسه كميا بـ (مرتفع / واطىء– إيجابي / سلبي).

تؤكد أراء "هاماتشيك – HAMA-CHEECK" المعنى السابق لميدوكس في التمييز بين المفهومين حيث يشير إلى أن مفهوم الذات هو عبارة عن مجموعة الأفكار و الاتجاهات الخاصة التي توجد لدينا و تكون على وعي بها في لحظة ما، فهو يمثل ذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشأ من خبراتنا بأنفسنا و من خلال هذا الوعي بأنفسنا تنمو أفكارنا و مفاهيمنا.

و منه فإن مفهوم الذات يمثل الجانب المعرفي من الذات، و يمثل تقدير الذات الجانب الوجداني لها، فبالإضافة إلى ما نكونه من أفكار حول الذات (مفهوم الذات) فإنه يتكون لدينا كذلك مشاعر حول الذات (تقدير الذات).

(معتز سيد، محمد عبد المحسن، 1997، ص56)

- بينما يرى "هاماتشيك" أن كلا المفهومين مفهوم الذات – تقدير الذات يمثلان بعدين من أبعاد الذات هما البعد المعرفي و البعد الوجداني على التوالي.
- يقدم "دينز "DENIS " وجهة نظر مختلفة حول العلاقة بين هذين المفهومين حيث أنه يشير إلى أن مفهوم الذات يتكون من خلال أبعاد رئيسية هي:

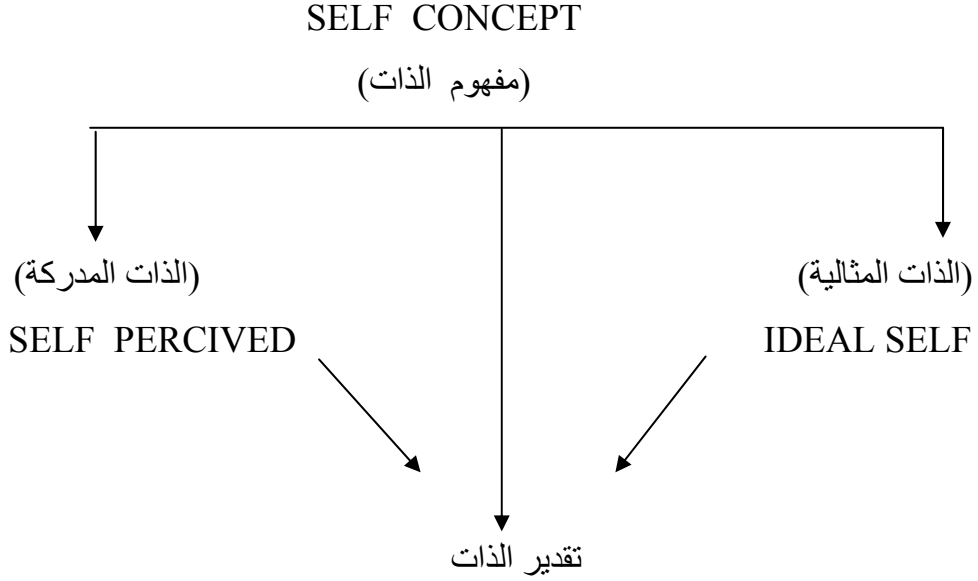
1- الذات المثالية "IDEAL SELF"

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- و الصورة الذاتية أو الذات المدركة "SELF PERCIVED"

3- و تقدير الذات "SELF ESTEEM"

و الشكل التالي يوضح العلاقة بين المفهومين كما صورها دينز



مأخوذ عن HENRY et DANIEL,2002

الشكل (1): يوضح العلاقة بين تقدير الذات و مفهوم الذات "ما يشعر به الفرد من فجوة بين ماهيته و ما يريد أن يكون عليه.

(HENRY et DANIEL, 2002, P12)

يوضح دينز من خلال الشكل التوضيحي السابق العلاقة بين كلا المفهومين.

إن تقدير الذات هو أحد أبعاد مفهوم الذات، ذلك البعد الذي يتحدد مستواه من خلال ما يدركه الفرد من فرق بين صورة ذاته الآن و بين ما يود أن تكون عليه ذاته، فإذا شعر الفرد بعدم الرضا عن صورته الذاتية الآن و أن عليه أن يغير من ذاته الكثير حتى يرضى عنها،فإن هذا يقيم ذاته سلبيا و ينخفض تبعا لذلك المستوى تقديره لذاته، و ذلك نظرا لاتساع الفجوة بين صورة الذات الحالية و الصورة المثالية لها، التي يتطلع الفرد للوصول إليها و العكس صحيح، إذا ما شعر الفرد بالرضا عن ذاته بدرجة مقبولة و أن ما يتطلع إلى تغييره منها ليس بكثير فإنه هنا يقيم ذاته

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحالية تقييما إيجابيا يتبعه ارتفاع مستوى تقديره لذاته، و يرجع ذلك إلى ضيق الفجوة بين صورته الذاتية الحالية و الصورة المثالية لها.

و من خلال استعراض لبعض الآراء الباحثين فيما يخص التمييز بين المفهومين، نستطيع أن نقول أننا لا نميز بينهما بقدر ما نحاول أن ندرك مدى ارتباط هذين المتغيرين، و بهذا نرى أن الرؤية المتكاملة للذات لا تتحقق إلا في ضوء النظر إلى كلا المفهومين – مفهوم الذات- تقدير الذات – باعتبار كل منهما أحد أبعاد الذات، ذات التأثير المتبادل.

فتقدير الذات يمثل الجانب الوجداني الذي يحدد اتجاه الفرد و نظرته و مشاعره نحو ذاته، بينما مفهوم الذات يمثل الجانب المعرفي للذات متمثلا في أفكار الفرد، معتقداته حول ذاته، هذا من حيث دور كل منهما في الشخصية.

و فيما يخص الدور المتبادل فيما بينهما فإنه يمكننا ملاحظة أنه بقدر المعلومات و الأفكار التي نعرفها و نعيها عن دواتنا فإننا نحب هذه الذات، و نرضى عنها، كذلك يترتب على رضا الفرد عن ذاته و قبوله لها أن تتحسن أفكاره و معتقداته عنها، و هكذا يمكننا أن نستدل على وجود هذه العلاقة المتبادلة بين كل من مفهوم الذات و تقدير الذات.

3-أهمية تقدير الذات:

يشير العديد من الباحثين في علم النفس إلى أهمية تقدير الذات في حياة الفرد، فقد أشار "إبستاين-Abstain"أن هدف الفرد هو: "تحقيق التوازن في الحياة حيث يحتفظ لنفسه بتقديره لها و رضائه عنها "

(سيد غنيم،1987،ص14)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- و يرى "سينج و كومز-Sing and Comz" أن الحاجة إلى تقدير الذات تدفع الإنسان إلى السعي الدائم من أجل إحراز المكانة و القيمة الاجتماعية .

(إبراهيم أبو زيد-1987 ص8)

- كذلك يشير "إريك فورم" إلى وجود ارتباطا وثيقا بين تقدير الذات لدى الشخص و مشاعره نحو الآخرين ،فقد أشار الى أن الإحساس ببعض الذات لا ينفصل عن الإحساس ببعض الآخرين.

(حسين عبد العزيز،عبد الوهاب كامل،محمد سلامة د.ت،ص3)

- و لهذا نجد أن التقدير الذي يضعه لنفسه، يؤثربوضوح في تحديد أهدافه و اتجاهاته و استجابته نحو الآخرين و نحو نفسه.

و يشير العديد من الأخصائيين النفسانيين إلى أن الإنسان حينما يعتقد أن شيئا ما صحيحا فإنه يسلك بطريقة تتفق مع اعتقاده هذا فمثلا أن اعتقدنا أو فكرنا في أنفسنا على أننا ناجحين، فإننا سنحاول و بشدة أن نكون ناجحين، أما أذا اعتقدنا أننا فاشلين فمن خلال سلوكنا الذي يوجه هذا الاعتقاد ستكون النتيجة بالطبع الفشل.

- فتقدير الذات يلعب الدور الرئيسي في طريقة تفكير الأشخاص و مشاعرهم و سلوكهم.

(سيد محمد غنيم، 1987 ص 8)

4-أبعاد تقدير الذات:

بعد أن تناولنا تعريفات الباحثين لمفهوم تقدير الذات فإننا بحاجة الآن إلى أن نتطرق إلى الأبعاد المكونة لتقدير الذات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- أشـــار "ماســـلو"فـــي نظريتـــه عـــن الحاجـــات الإنـــسانية و التـــي تعـــد الحاجـــة إلى التقدير إحداها و التي تشتمل على بعدين هامين هما:

ا-الـــسمعة:réputation و هـــي تـــشير إلـــى مفهـــوم الهيبـــة و المكانـــة (أو أن سمعة الفرد قد تحققت في أعين الآخرين).

ب-تقـــدير الـــذات: و هـــو يـــشير إلـــى مـــشاعر الـــشخص الخاصـــة بالأهليـــة و الثقـــة حيـــث يعكـــس تقـــدير الـــذات أكثـــر مـــن الـــسمعة و الهيبـــة ،فهـــو يعكـــس الرغبـــة فـــي الإحـــساس بـــالقوة و الإنجـــاز و الثقـــة و الكفـــاءة فـــي مواجهة العالم والاستقلال و الحرية.

(Maslow,M,1970,p194)

- بهـــذا يكـــون رأي "ماســـلو" أن تقـــدير الـــذات مفهـــوم ثنـــائي البعـــد حيـــث يـــشير أحـــد البعـــدين إلـــى جانـــب اجتمـــاعي متمثـــل فـــي تقـــدير الآخـــرين للفـــرد و مكانـــة الفـــرد عنـــدهم،و يـــشير البعـــد الأخـــر إلـــى بعـــد ذاتـــي متمثـــل فـــي رغبـــة الفـــرد فـــي تحقيـــق الإحـــساس بالكـــــفاءة و القـــوة و الثـــــقة و الحرية و غيرها من المشاعر الذاتية.

- كـــذلك يـــشير "دينـــز-Deniz" إلـــى رؤيـــة أخـــرى لأبعـــاد تقـــدير الـــذات لـــدى الفرد، إذ يرى أنه يتكون من جزئين أساسيين هما:

أ-التقدير الذاتي الشامل العام:"globall self esteen"و يشمل على إحساس الفرد العام باحترام الذات بصفة عامة.

ب-تقـــدير الـــذات الخـــاص: و الـــذي يتمثـــل فـــي الـــشعور بالجـــدارة ،أو عـــدم الجدارة في مواقف معينة.

- يـــضيف "دينـــز" أنـــه تبعـــا لهـــذا التقـــسيم قـــد يـــشعر بعـــدم جـــدارتنا (تقيـــيم مـــــنخفض لـــــذواتنا) فـــــي بعـــــض المواقـــــف المعينـــــة مثـــــل لعـــــب الرياضة،الرياضـــيات ،إلا أن ذلـــك لا يـــؤثر علـــى الـــشعور العـــام لـــدينا بالجـــدارة الذاتيـــة حيـــث أنـــه بإمكاننـــا الهـــروب مـــن تـــأثير ذلـــك بتجنـــب هـــذه المواقـــف ،أمـــا إذا لـــم نـــستطيع تجنبهـــا و اشـــتراكنا بطريقـــة منظمـــة فـــي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هـذه المواقـف والأنـشطة التـي تجعلنـا نـشعر بأننـا غيـر قـادرين قـد يـؤثر ذلك على تقدير الذات العام لدينا.

(فاروق عبد الفتاح موسى ،1987،ص42)

- كمـا يـشير دينـز إلـى أن تقـدير الـذات لـدى الفـرد يتكـون مـن بعـدين همـا بعـد عام،تقـدير الفـرد بـصفة عامـة لـذاته الكليـة فـي جميـع المواقـف و تقييمـه لجدارتـه و فعاليتـه فـي القيـام بكافـة الأدوار التـي يمارسـها فـي حياتـه، و بعـد خـاص يـشير إلـى تقـدير الفـرد لذاتـه فـي المواقـف النوعيـة المختلفـة التـي يمـر بهـا و التـي قـد يـنجح فـي اجتيـاز بعـضها، فيـنعكس ذلـك ايجابيـا علـى تقـديره العـام لذاتـه أو يفـشل فـي اجتيـاز بعـضها و لا يـستطيع تجنـب تـأثير هـذا الفـشل، قـد يـنعكس ذلـك سلبيا على تقديره العام لذاته.
- نجـد أيـضا "ديتـز-Deitz"فـي هـذا الـصدد يـشير إلـى أن تقـدير الـذات بـصفة عامـة، يمثـل التقـدير الـشامل للـذات مـن وجهـة نظـر الـشخـص أو التقـدير الكلـي للـذات بجوانبهـا المختلفـة، و يـضيف أن هنـاك بعـدين أساسيين لتقدير الذات هما:

أ- **جـدارة الـذات:** و هـي تـشير إلـى تقيـيم الـشخص لذاتـه القـائم علـى الإحـساس بالقيمـة الأخلاقيـة لـه كـشخص،و تعـد جـدارة الـذات هـي البعـد الخـارجي لتقـدير الذات حيث يتأثر هذا التقدير بأحكام الآخرين.

ب-**فاعليـة الـذات:**و هـي تـشير إلـى تقيـيم الـشخص للـذات القـائم علـى الإحـساس بالكفـاءة و القـوة، و تعـد فاعليـة الـذات هـي البعـد الـداخلي لتقـدير الـذات و يتـأثر بعمليـة المقارنـة الاجتماعيـة و الغـزو الـذاتي الـذي يقـوم بـه الفرد،باسـتخدام أسـاليب موضـوعية للحكـم علـى فاعليـة الـذات لـديهم و علـى قـدرتهم علـى التـأثير فـي الآخـرين، و علـى تحقيـق أهـدافهم مـن خـلال ملاحظـة سـلوكهم و مقارنتهـا بـصفاتهم وصـفات الآخـرين و علـى هـذا فـإن فاعـلية الـذات تتـأثر بالعمليات المعرفية و الاجتماعية.

(فاروق موسى عبد الفتاح،1993،65)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- و خلاصة رأي "Dietz " في هذا الصدد أن تقدير الذات يعد من المفاهيم ثنائية البعد أيضا،فالبعد الأول هو بعد اجتماعي خارجي، يتكون من خلال أحكام الآخرين على الجدارة الذاتية للفرد و بالتالي فهو بعد خارجي ، أما البعد الأخر فهو ذاتي داخلي، يتكون من خلال عمليات المقارنة الاجتماعية التي يقوم بها الفرد بنفسه للحكم على ذاته من خلال مقارنة صفاته و سلوكياته بالآخرين الذين ينتمون إلى نفس الجماعة المرجعية التي ينتمي إليها.

- من خلال استعراضنا لمختلف أراء الباحثين حول الأبعاد المكونة لتقدير الذات فإننا يمكن أن نستخلص أهم النقاط التي اتفق عليها هؤلاء.

1- إن تقدير الذات هو مفهوم متعدد الأبعاد و ليس مفهوم أحادي البعد.

2 – يتكون تقدير الذات من جانبين أساسيين أحدهما اجتماعي و الأخر ذاتي فالجانب الاجتماعي هو تقييم الفرد لذاته من خلال أراء الآخرين و أحكامهم عليه و نظرتهم له، فهو ينظر لذاته بأعين الآخرين.

- أما الجانب الذاتي فهو تقييم الفرد لذاته من خلال حكمه بنفسه على مدى فاعليته الذاتية و ذلك بالاعتماد على مقارنة ذاته بجميع جوانبها (الجسمية،الاجتماعية،المعرفية) بالآخرين.

3- لكل فرد تقدير عام لذاته و تقدير خاص، فالتقييم العام يشير إلى تقييم الفرد لذاته ككل،بالأدوار المختلفة التي يمارسها الفرد في الحياة،و مدى فاعليته في القيام بهذه الأدوار.

- أما التقدير الخاص يشير إلى تقييم الفرد لذاته في كل المواقف التي يمر بها، فهو تقييم لمدى فاعليته و قدرته في اجتياز هذه المواقف بعينها و يتأثر التقدير العام للشخص بهذه التقديرات المتفرقة التي يجمعها الفرد عن ذاته في المواقف المختلفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4 – جوهر تقدير الذات الذي تقوم أبعاده المختلفة هو أن يحقق الفرد لنفسه الإحساس بكل من الجدارة،الكفاءة،الاحترام و الثقة....و غيرها من المشاعر التي تمثل لب تقدير الذات التي يسعى كل فرد لإشباعها و التي من أجلها يقيم الفرد ذاته باستمرار حتى يؤكدها لنفسه و يشبعها لديه، فتقدير الذات حاجة إنسانية لدى كل فرد.

5 – نشأة الحاجة إلى تقدير الذات: إن أساس نشأة حاجة تقدير الذات هو ما أسماه "كولي-Colly" بالذات المنعكسة ، و التي تبدأ في الظهور خلال السنة الأولى من العمر،لما يبدو عليه ثلاث عناصر مركزية هي :

1- تخيل الفرد لما يبدو عليه من وجهة نظر الآخرين.
2- تخيل الفرد لحكم الآخرين عليه.

3- ما يترتب على ذلك من مشاعر الفرد بالفخر أو شعوره بالدونية.

-و يتحدث "كولي" عن مراحل نمو هذه الذات فيجعلها كمايلي :

- إن الطفل يكشف منذ طفولته المبكرة عن العلاقة بين أفعاله و بين التغيرات التي تصدر عن الآخرين، فعندئذ يتملك الطفل أفعال الآخرين (أي يشعر بالقدرة على التحكم فيها ،حيث أن أفعال الآخرين تكون مترتبة على أفعاله) ثم يستمد الطفل سرورا من شعوره بالتحكم في أفعال الآخرين، و يزيد هذا السرور بزيادة التأثير فيهم ،فهذا السلوك يثير لدى الطفل انشغالات مما عساه أن يكون رأي الآخرين فيه،ثم لا يلبث و أن يهتم برأي البعض دون البعض الآخر ،فتلك الآراء هي التي تحدد مدى إشباع حاجته إلى التقدير الإيجابي من الأشخاص المحيطين به و التي تنعكس بدورها على إشباع حاجته لاحترام ذاته و تقديرها.

(مصطفى يوسف، 1981، ص183-184)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- و يتفق "روجرز مع كولي" في أن نشأة الحاجة إلى تقدير الذات ترتبط منذ ظهورها بما أسماه بالاعتبار الإيجابي ، و هو رغبة الشخص في الحصول على تقبل الآخرين و تقديرهم، و لكنه يجد أن هذا التقدير من الآخرين لا يأتي إلا بواسطة نشأة العلاقات بين الشخص و الآخرين من الأشخاص المحيطين به، فتقدير الذات لنفسه مرهون بتقدير الآخرين له.

(هول،لندزي،1978،ص624)

6 -مظاهر تقدير الذات :

إن الثقة بالنفس و ما يصاحبها من الشعور، تدعم الفكرة الجيدة للشخص عن ذاته، و تشعره بأنه على صواب كما تدفعه للشجاعة على التعبير عن أفكاره و إلى الابتكار، و أداء الأفعال القوية و الجريئة و الاشتراك في المناقشات.

(فاروق موسى ،محمد دسوفي،1987،ص6)

- إن تقدير الفرد لذاته يعد بمثابة المرآة التي تعكس اتجاهات الفرد نحو نفسه،و مدى تقديره لكفاءته الشخصية ،حيث يمثل تقدير الذات تعبيرا عن وجهة نظر الفرد عن ذاته، إيجابية كانت أو سلبية.

و من ثم فإن تقدير الذات يمثل أحد الجوانب الهامة للذات التي لا يمكن أن تفعل تأثيرها و هو الجانب الوجداني الذي يمثل مشاعر الفرد نحو ذاته ،ذلك الجانب الذي يتميز بفعالية تأثيره على الجوانب الأخرى للذات و بتوغله في شخصية الفرد و انعكاسه على أبعادها المختلفة.

- و في هذا الصدد يشير "روجرز-Rogers" إلى كون تقدير الذات حاجة أساسية لدى كل فرد و يؤكد على أهميته في تحقيق الصحة النفسية للأفراد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- فالطريقة التي يرى بها الأفراد أنفسهم في غاية الأهمية بالنسبة لفاعليتهم الذاتية و قدرتهم على الإنجاز على تحديد أهدافهم و طموحاتهم و اتجاهاتهم.

- و قد أوضحت الدراسات أن الأفراد الذين يقدرون أنفسهم سلبيا يسلكون بطريقة تحول دون تقديرهم إيجابيا من قبل الآخرين.

فعندما يفهم الناس أنفسهم بشكل سلبي ،فإنهم يشعرون بعدم السعادة العاطفية ،بل تنتابهم المشاعر السلبية ،مثل الخجل ،الارتباك فالأشخاص أصحاب تقدير الذات المنخفض عادة ما يتخذون أكثر من الأشخاص أصحاب تقدير الذات المرتفع ،و قد يرجع ذلك إلى أنهم قد يعرضون أنفسهم أكثر إلى المخاطر، و يقومون بالعديد من المجازفات و بالتالي يشعرون بالفشل و الإحباط ، و تزداد لديهم مشاعر الغيرة و الحسد حيث تصبح هي المشاعر السائدة لديهم.

(إبراهيم أبو زيد1987,ص78)

و يضيف " إبراهيم أبو زيد " أن الأشخاص الذين لديهم تقدير مرتفع للذات يعتبرون أنفسهم أشخاصا مهمين جدا يستحقون الاحترام و الاعتبار فضلا عن أن لديهم فكرة محددة و كافية لما يظنونه صوابا كما يتمتعون بالتحدي و لا يضطربون عند الشدائد.

(إبراهيم أبو زيد،1987،ص82-81)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ-تقدير الذات العالي:

يرى "كوبر سميث"-"COPPER Smith" أن هناك أربعة مظاهر تدل على ارتفاع تقدير الذات لدى الفرد منها مايلي:

1-القوة و منها القدرة على السيطرة على الآخرين و التأثير فيهم.

2-القدرة على تقبل الآخرين و لفت نظرتهم.

3-الفضيلة عبارة عن التحلي بالمستويات الأخلاقية و القيم.

4-المنافسة و النجاح في مواجهة الصعاب.

(محمد رفقي عيسى ،1988،ص16)

- فالأفراد ذوو تقدير الذات المرتفع تجدهم يتمتعون بمستويات عالية من الصحة المدركة ذاتيا، و أن لديهم توجها نحو الضبط الداخلي و القدرة على اقتحام المواقف الجديدة و الصعبة دون أن يشعروا بالحزن و الانهيار لفترة طويلة.

(فاروق موسى،1987،ص22)

كما أنهم يشعرون بالقوة و الكفاءة و يعتبرون أنفسهم ذات قيمة يحترمونها و يشعرون بالثقة في أنفسهم و الشعور بالتفاؤل و بدافعية الإنجاز المرتفعة، و هكذا يلاحظ أن فكرة الفرد الإيجابية عن نفسه و عن قيمته الذاتية ، و التي تدعم من خلال تقدير الآخرين ، و كذلك مكانته الاجتماعية تجعل الفرد يشعر بالثقة أكبر ،و يحاول أن يسلك بشكل يدعم هذه الفكرة الإيجابية عن الذات ،فتقدير الذات المرتفع يجعل الإنسان يسلك بشكل يتفق مع تقديره لذاته، فيحاول أن يحقق إنجازات أكبر و في نفس الوقت نجد أن هذه الإنجازات التي يحققها الفرد و نجاحه المتواصل يزيد من تقدير الآخرين له، و الذي ينعكس بدوره على ارتفاع مستوى ثقته بنفسه و إشباع حاجاته لتقدير الذات ، و على القدر الذي يتمتع به الفرد من انعكاسات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إيجابيـــة تـــشمل جوانـــب حياتـــه المختلفـــة نظـــرا لارتفـــاع مـــستوى تقـــدير الذات لديه فإننا نجد انخفاض مستوى تقدير الذات لدى الفرد.

(ابراهيم أبو زيد،،ص1987،41)

ب-تقدير الذات الوطيء:

مـــن خـــصائص هـــؤلاء الأفـــراد أنهـــم ينقـــصهم احتـــرام الـــذات و قلـــة الثقـــة بـــالنفس حيـــث يعتقـــدون أنـــه لا قيمـــة لهـــم و أنهـــم غيـــر أكفـــاء، الأمـــر الـــذي يجعلهـــم يفـــشلون و يفـــضلون الإنـــسحاب عـــن المـــشاركة ، و الخـــوف مـــن التعبيـــر عـــن أفكـــارهم غيـــر المألوفـــة أمـــام الآخـــرين ، كمـــا أنهـــم يـــشعرون بالهزيمـــة حتـــى قبـــل أن يقتحمـــوا المواقـــف الجديـــدة أو الـــصعبة ، ممـــا يقلـــل مـــن فرصـــتهم فـــي تكـــوين صـــداقات و علاقـــات مـــع الآخـــرين نظـــرا لاتصالاتهم الاجتماعية.

(عادل عبد الله ،1998)

- و بهـــذا يمكـــن إدراك مـــدى فاعليـــة و أهميـــة الـــدور الـــذي يلعبـــه الجانـــب الوجـــداني للـــذات ،الـــذي يتمثـــل فـــي تقـــديرنا لـــذواتنا ، ذلـــك الجانـــب الـــذي تتـــشعب مظـــاهره، فـــــنجده يـــؤثر علـــى مفهومـــه عـــن ذاتـــه ، و علاقاتـــه بـــالآخرين و حالتـــه المزاجـــــية و شـــعوره بالرضـــا العـــام عـــن الحيـــاة و غيرهـــا مـــن الجوانـــب المختلفـــة، الأمـــر الـــذي يجعلنـــا دائمـــا نـــسعي للحفـــاظ علـــى مـــستوى متـــوازن مـــن تقـــديرنا لـــذواتنا حتـــى نحمـــي أنفـــسنا مـــن تهديـــدات و انخفـــاض تقـــدير الـــذات لـــدينا و لكـــي نـــنعم بحيـــاة مـــستقرة و هنيئة.

7- نمو تقدير الذات :

تعتبـــر دراســـة الـــذات و نموهـــا مـــن الأمـــور البحثيـــة التـــي لاقـــت الاهتمـــام و العنايـــة مـــن البـــاحثين فـــي العلـــوم النفـــسية و الاجتماعيـــة ، حيـــث احتلـــت الـــذات مكانـــة بـــارزة فـــي نظريـــات متـــــعددة ، فالـــذات هـــي كينونـــة الفـــرد و هي المركز الذي تنتظم حوله كل الخبرات.

(حامد زهران ،1980،ص48)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- و يتفق العديد من الباحثين على أن الذات هي أساس التوافق بالنسبة للفرد و أنه يسعى إلى تحقيق ذاته و إلى أن يكون سعيد مع نفسه .

و لتحقيق ذلك فعليه أن يحدث نوعا من التوازن ما بين مطالب الهو- التي نعني بها مجموعة الحوافز الغريزية التي تتطلب الإشباع الفوري مثل :الجوع ، العطش، و بين مطالب الذات العليا – التي تمثل ذلك الجزء من الذات الذي يقوم سلوك الفرد و يتحكم في طريقة إشباع حوافزه و بين مطالب الواقع-فعليه أن يشبع قدرا كافيا من حوافزه دون أن يشعر بالإحباط طوال الوقت و دون أن يصاب بالضرر بطريقة تسمح له بالشعور بأنه شخص مقبول ، و قد لا يكون أمرا سهلا إلا أنه بمدى نجاح الفرد في تحقيق هذا التوازن ينمو لدى مفهوم الذات مقبول أي صورة عن نفسه يحبها و يرغبها و بهذا يتكون لديه تقدير إيجابي عن ذاته .

(عادل عبد الله1998)

و عن نمو تقدير الذات لدى الفرد يشير "روزنبرج-Rosenberg" إلى وجهة نظر أخرى يرى فيها أن تقدير الذات لدى الفرد يتكون و ينمو خلال حياته من خلال عمليات نفسية و هي :

الأولى: عملية التقييمات المنعكسة: و تتم هذه العملية من خلال إدراك الفرد لتقييمات الآخرين له،فتنعكس هذه التقييمات عليه،فإذا كان تقييم الآخرين على الشخص أنه إيجابي ذو قيمة، فإن هذه التقييمات تنعكس على الشخص و تساهم في بناء تقديره لذاته.

الثانية:عملية المقارنة الاجتماعية:في عملية المقارنة الاجتماعية يحاول الفرد أن يقارن سلوكه بسلوك الآخرين المماثلين له في المستوى و السن، و ذلك لتقييم سلوكه و تساهم تلك العملية في تكوين تقديره لذاته أيضا .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الثالثة:العزو الذاتي:"Self attribution" و هنا يقوم الفرد بملاحظة سلوكه في مواقف متعددة، و نتائج هذا السلوك يقوم بتقويم سلوكه و عزو هذا السلوك إلى الذات و ليس لعوامل خارجية أو للصدفة و الحظ.

(Rosenberg,1979)

- و يذهب "بونر-Bonner" إلى أن تقدير الذات يشير إلى استجابة الفرد إلى الصورة المتكونة و على هذا فإن درجة تقدير الفرد لذاته تعتمد على كيفية تقويمه لآراء الآخرين عنه ،فإذا كان تقدير الذات منخفضا فإن الفرد يتوقع نقد الآخرين له و يشعر بأن الآخرين يعتبرونه عديم الفائدة، حيث أن الدراسات أكدت على أن كل ما يعرفه الفرد عن نظرته لها يكتسبها من نظرة الآخرين إليه .

(عادل عبد الله ،نفس المرجع ،ص56)

- إن هذه الآراء عن كيفية نشأة تقدير الذات تتفق أساسا على أن تقدير الذات يعتمد على عاملين أساسيين هما :

الأول :التقييم الذي يحصل عليه الفرد و يدركه عن نظرة الآخرين له و آرائهم عنه بدءا من التنشئة الاجتماعية الأولى (العائلة) التي ينشأ فيها الفرد مرورا بالتأثيرات المدرسية و تأثيرات المجتمع الذي يعيش فيه و يعمل و يتفاعل مع أفراده.

الثاني: تاريخ خبرات النجاح و الفشل المتراكم في حياة الفرد و الذي يعتمد على مدى قدرة الفرد على تحقيق التوازن بين أنظمة الشخصية الثلاث الهو-الأنا-الأنا الأعلى،حيث تمد فاعلية تأثير هذه الخبرات إلى تكوين الفرد لصورته عن ذاته، و تقديره لهذه الذات سواء بالإيجاب أم السلب .

- إلا أن هناك من الباحثين من اهتموا بنمو تقدير الذات لدى الفرد و دراسة الطريقة التي يتغير بها تقدير الذات عبر المراحل المختلفة للعمر، و ذلك من خلال التغيرات التي تحدث في تقدير الذات سواء بالارتفاع أو الانخفاض لدى مراحل مختلفة من عمر الفرد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

* قام "ترزنيوسكي-Tzenieski" بمراجعة لعدد كبير من الدراسات بلغت 16 دراسة تناولت دراسة تقدير الذات لدى الأفراد في المدى العمري (9-90) و قد توصل إلى وضع وصف لكيفية نمو تقدير الذات في مراحل العمر المختلفة.

1- **مرحلة الطفولة:** حيث يرتفع تقدير الذات لدى الأطفال الصغار ثم ينحدر انحدار بسيطا أثناء هذه المرحلة، و يرجع العديد من الباحثين هذا الارتفاع في تقدير الذات لدى الأطفال في المراحل المبكرة من طفولتهم إلى صور الذات الإيجابية غير الواقعية لدى الطفل في هذه المرحلة ،إلا أنه عندما يزداد النمو المعرفي لديهم فيبدؤون في بناء تقييماتهم لأنفسهم بناءا على التغذية الرجعية و المقارنات الاجتماعية، و من ثم تتكون صور أكثر اتزانا و موضوعية حول ذواتهم،و عندما ينتقل الطفل من الحضانة إلى المدرسة يتلقى التغذية الرجعية السالبة من المعلمين ،الأفراد و الآباء و يؤثر على تقديرهم لذواتهم بالسلب فينحدر مستوى تقدير الذات انحدارا بسيطا .

2- **مرحلة المراهقة:** يستمر انخفاض تقدير الذات في مرحلة المراهقة و يعزو الباحثين هذا الانخفاض في تقدير الذات لدى المراهقين إلى صورة الجسم و المشكلات المتعلقة بالبلوغ.

3- **مرحلة الرشد:** يبدأ تقدير الذات في الارتفاع تدريجيا في هذه المرحلة و يصل إلى الذروة أحيانا ، و يعود هذا الارتفاع إلى أن الأفراد أثناء مرحلة الرشد يتقلدون مناصب القوة و المكانة و هذا ما يزيد مشاعر قيمة الذات،و قد أشار العديد من الباحثين إلى أن مرحلة الرشد تمثل مرحلة الذروة في العديد من مجالات التميز و الإنجاز و التحكم في الذات و البيئة ، مما ينعكس إيجابيا على تقديرهم لذواتهم في هذه المرحلة و يعود في انخفاض من جديد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في مرحلة كبار السن و هذا بسبب مختلف التغيرات التي تحدث في هذه المرحلة.

(مواهب إبراهيم عياد،1998،ص63)

- و هكذا يمكننا القول أن آراء الباحثين في مستوى تقدير الذات لدى الأفراد عبر مراحل حياتهم بصفة عامة، يهتم بعامل واحد من العوامل المحددة ألا و هو الخصائص التي تفرضها طبيعة المرحلة ذاتها على هذا الفرد، و التي تنعكس على مستوى تقديره لذاته في هذه المرحلة، إلا أننا إذا سلمنا بذلك فلماذا تختلف إذن مستويات تقدير الذات لدى الأفراد في نفس المرحلة العمرية ؟

- و هناك باحثون آخرون قدموا لنا نظرة مغايرة لما سبق إلى تنوع العوامل المحددة لمستويات تقدير الذات منها مايلي:

- أشار " عادل عبد الله " إلى أن تقدير الذات لدى الفرد يتأثر بالظروف البيئة المحيطة به، فيكون إيجابيا إذا كانت مثيرات البيئة إيجابية و تحترم الذات الإنسانية و تكشف عن قدراتها و طاقتها أما إذا كانت البيئة المحيطة محبطة فالفرد يشعر بالدونية.

(عادل عبد الله محمد،1998،ص22)

- تشير نتائج الدراسات التي قام بها "تيسير-Tesser" إلى وجود قسمين أساسيين عند تناول العوامل المؤثرة في مستوى تقدير الذات هما:

- **القسم الأول:** يتعلق بمعرفة الذات حيث يرى أصحابه أن الأفراد ذوو تقدير الذات المنخفض لديهم مفهوم هش عن ذواتهم فهم لا يعرفون أنفسهم بدرجة كافية ليظهروا تعبيرات واضحة عنها و هذا ما تبين من خلال آدائهم لاختبارات تقدير الذات المختلفة فاستجاباتهم تتسم بالتوسط و الحيادية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و من ثم أصحاب هذا القسم يؤكدون على مشكلة، معرفة الذات تشكل الأساس الذي يربط بشكل متبادل بانخفاض تقدير الذات و بهذا فالأفراد الذين لا يعرفون أنفسهم لا يستطيعون أن يديروا شؤونهم بفاعلية و يبتعدون عن البيئة التي تجعلهم يزدهرون و نجد علاقاتهم الاجتماعية تتسم بالسطحية و هذا ما ينعكس بدوره على مستوى تقديرهم لذواتهم.

-**القسم الثاني:** له رؤية أخرى في تحديد العوامل المحددة لمستويات تقدير الذات لدى الأفراد ،و يتعلق الأمر بالقدرة على مواجهة الأحداث الضاغطة التي يتعرض لها الفرد ، فالأفراد ذوو تقدير الذات المنخفض يرجع تفسير ذلك لديهم إلى أنهم يمتلكون القليل من المصادر الإستراتيجية التي تمكنهم من مواجهة الضغوط و التهديدات التي يتعلق بتقديرهم لذواتهم أكثر من غيرهم .

و بالتالي تنخفض مستويات تقديرهم للذات ،و على الجانب الآخر فالأفراد الذين ترتفع لديهم مستويات تقدير الذات فإنهم عندما ترتفع تهديدات تقدير الذات مثل خبرات الفشل فإن هؤلاء يؤكدون جدارة ذاتهم بإحدى استراتيجيات مختلفة، مثلا أن يقوموا بتحويل اهتمامهم إلى أبعاد أخرى حيث يكون فيها موقفهم أحسن من حيث المجالات و الأنشطة التي يحققون فيها النجاح بينما نجد الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض يعجزون عن استخدام هذه الإستراتيجية و ذلك يرجع إلى أن جدارة ذواتهم الإيجابية ليس لها تأسيس راسخ و مستقر، و من ثم يكونون أكثر حساسية لتأثر بالضغوط.

و بهذا رأى "تيسير" أن انخفاض تقدير الذات لا يكون مرتبطا دائما بوجود وجهات نظر سيئة عن الذات و لكن الأصح هو أن هناك غياب للأسباب التي تجعلهم يعتقدون أن ذواتهم جيدة، هذا الغياب يمكن افتراض أنه يرتبط بنقص في معرفة الذات و نقص في مصادر التكيف و في التوجيه الوقائي للذات.

(إبراهيم أبو زيد ،1987،ص47)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن هؤلاء الباحثون لم يختلفوا فيما بينهم، بل اتجه كل منهم إلى الإستشارة إلى عامل ما من العوامل التي تؤثر على تحديد مستوى تقديرنا لذواتنا خلال مراحل العمر كلها، فمنهم من أشار إلى طبيعة مرحلة يمر بها،و منهم من أشار إلى البيئة التي يعيش فيها الفرد، و ما بها من عوامل مشجعة أو محبطة للذات و أكد بعضهم على أن مستوى تقدير الذات قد يتحدد من خلال ما يمتلكه الفرد من معرفته لذاته ،كذلك من حجم مصادر التكيف لديه، هذه هي العوامل المتفاعلة فيما بينهما التي تحدد مستوى تقدير الذات،و إننا بحاجة لأن نحافظ على مستوى اتزان تقديرنا لأنفسنا بشكل بعيد عن التمديد، حيث يؤكد "اليوت-Elliot " أن كل البشر يحتاجون إلى أن ينظروا إلى أنفسهم و يقدرونها باعتبارهم أذكياء و ذوي مكانة .....الخ و لكن نظرا لما يحدث من تغيرات في هذه الاتجاهات فإن البشر بحاجة إلى الحفاظ على صورة أنفسهم.

(علاء الدين كفافي ،1989،ص36)

8- بعض النظريات التي تناولت تقدير الذات:

لقد كان الإهتمام بسيكولوجية الذات منذ أمد بعيد، فتوجه الباحثون لدراسة أبعاد الذات المختلفة و الكشف عن طبيعتها، فمنهم من اهتم بدراسة الوعي بالذات، فاعلية الذات، تقدير الذات، مفهوم الذات و غيرها من الأبعاد المختلفة للذات.

أما بالنسبة لبحثنا فقد ركزنا على دارسة تقدير الذات و بهذا ارتأينا اختيار النظريات التي عينت بدراسة تقدير الذات والذي يعتبر أحد الدعائم الأساسية في الشخصية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وان اختلفت هذه النظريات في رؤيتها لتقدير الذات مع بعضها البعض الأمر الذي يؤدي إلى رؤية متكاملة عن هذا المتغير فهم طبيعته و العوامل التي تؤثر فيه وفي تكوينه ،وبهذا سوف نتطرق إلى نظريتي "ابرا هام ماسلو"و "البرت باندورا" حيث يتبنى كل منهم توجها مغايرا للأخر لمتغير تقدير الذات.

(HENRY et DANIEL, 2002, P3)

1- نظرية أبراهام ماسلوا للحاجات الإنسانية :

يعتقد "ماسلو" أن كلا من نظريتي التحليل النفسي و السلوكية قد ركزتا دراستهما على بحث الجوانب السالبة و المريضة من الإنسان. فنظر التحليليون إلى الإنسان باعتباره ضحية لغرائز حيوانية و لصراعات أثارتها الحضارة في نفسه، و نظر السلوكيون إلى الإنسان باعتباره كائنا حيا شكلت البيئة سلوكه.

(MASLOW,A,1970)

و لهذا اتجه "ماسلو" إلى دراسة شخصيات ايجابية من البشر، فقد قامت نظريته على دراسة أشخاص أصحاء متوافقين محققين لذواتهم.

هذه النظرة المغايرة التي تبناها "ماسلو" في إعداد نظريته قد ساعدت على خدمة شريحة أكبر من البشر ألا و هي الأسوياء،و يمثل المرضى شريحة استثنائية من البشر ليسوا كلهم، و من الخطأ أن نستمد نظريتنا التي نعممها على الأسوياء من دراسة أجريت على مرضى.

لقد قامت نظرية "ماسلو" على دراسة الدافعية في الشخصية الإنسانية حيث اعتقد "ماسلو" أن الإنسان يمتلك عددا من الحاجات الفطرية و افترض أن هذه الحاجات مرتبة ترتيبا هرميا على أساس قوتها وعلى الرغم من أن جميع الحاجات الفطرية فإن بعضها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أقوى من بعضها فكلما انخفضت الحاجة في التنظيم الهرمي كانت أكثر قوة من بعضها، و كلما ارتفعت في التنظيم كانت اضعف و كانت مميزة للإنسان بدرجة أكبر،فالحاجات الدنيا و الأساسية في التنظيم الهرمي تماثل تلك التي تمتلكها الحيوانات الدنيا الأخرى إذ لا يوجد حيوان آخر باستثناء الإنسان يملك الحاجات العليا ،و قد لخص "ماسلو" الفروق بين الحاجات العليا و الدنيا فيمايلي:

1- كلما ارتفعت الحاجة كان ظهورها في عملية التطور.

2- الحاجات العليا تحدث متأخرة نسبيا في نمو الفرد ، وبعض الحاجات العليا تظهر حتى يبلغ الإنسان أواسط العمر، و قد لا تظهر لديه إطلاقا .

3- على الرغم من أن الحاجات العليا لا تتصل اتصالا مباشرا بالبقاء،إلا أن إشباعها مرغوب فيه بدرجة أكبر من إشباع الحاجات الدنيا،فإشباع الحاجات العليا يؤدي إلى سعادة أعمق و راحة البال.

4- للحاجات العليا علاقة بالبقاء أقل من تلك الحاجات الدنيا، و هذه العلاقة غير مباشرة بدرجة كبيرة و أقل ارتباطا بإشباع و هكذا فإنها أقل إلحاحا .

5- تتطلب الحاجات العليا شروطا مسبقة أكثر من الحاجات الدنيا حتى تشبع، فهي تتطلب ظروفا بيئية أفضل لتؤدي وظيفتها.

- و يضيف " ماسلو " مع تسلق الفرد لهذا التنظيم الهرمي للحاجات تقل حيويته و تزداد إنسانيته و يتقدم الفرد من مستوى حاجة إلى مستوى التالي بإشباع مجموعة الحاجات التي تخص المستوى الأول في التنظيم الهرمي.

(محمد المري ،1997،ص35)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و فيمـــايلي عـــرض للمـــستويات الخمـــسة للتنظـــيم الهرمـــي للحاجـــات الإنسانية عند "ماسلو":

1-الحاجات الفسيولوجية:

هـــي الحاجـــات التـــي تـــرتبط ارتباطـــا مباشـــرا بالبقـــاء،و التـــي تـــشارك فيهـــا الحيوانـــات الأخـــرى ،وتـــشمل علـــى الجـــوع ،العطش،الجـــنس، إذا لـــم تـــشبع واحـــدة مـــن هـــذه الحاجـــات الفـــسيولوجية فإنهـــا تـــسيطر ســـيطرة تامـــة علـــى حيـــاة الأفـــراد ، فالـــشخص الجـــائع قلـــيلا لا يهـــتم بكتابـــة الـــشعر العاطفي أو أي شيء آخر سوى تحقيقه للوصول إلى الطعام.

- يـــرى "ماســـلو" أن هـــذه الحاجـــات الفـــسيولوجية الأخـــرى فـــي كونهـــا ذات طبيعـــة متكـــررة ،فيتكـــرر الجـــوع بعـــد الأكـــل و تـــنفس الـــشخص الهـــواء يلـــزم أن يتبـــع بـــآخر،و هكـــذا.....أمـــا الرغبـــات الأخـــرى لا تكـــرر باســـتمرار مـــثلا عنـــد تحقيـــق رغبـــة الاحتـــرام و الحـــب فإنهـــا تظـــل مـــشبعة بينما يتكرر ظهور الرغبات الفسيولوجية باستمرار.

(جابر عبد الحميد،2002،ص42)

- يعتقـــد "ماســـلو" علـــى أن علـــم الـــنفس قـــد زاد الاهتمـــام فـــي التأكيـــد علـــى أهميـــة مثـــل هـــذه الحاجـــات فـــي تحديـــد ســـلوكه، إلا أنـــه مـــن الـــسهل إشـــباعها و عنـــدما يحـــدث ذلـــك فـــإن مجموعـــة الحاجـــات عنـــد المـــستوى الثـــاني تـــسيطر علـــى الفـــرد عندئـــذ، و يـــضيف أنـــه لـــيس مـــن الـــضروري أن تـــشبع مجموعـــة الحاجـــات الكليـــة حتـــى يتحـــرر الفـــرد ليعـــالج المـــستوى الثـــاني، فمـــثلا يـــشعر الفـــرد بـــين الحـــين و الآخـــر بـــالجوع و العـــطش و مـــع ذلـــك يكـــون قـــادرا علـــى أن يعمـــل علـــى إشـــباع الحاجـــات العليـــا و لا يخضع حياته للجوع و العطش.

(جابر عبد الحميد،نفس المرجع،ص43)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- حاجات الأمن:

عندما يبلغ الناس رغباتهم الفسيولوجية فإنهم يدفعون بواسطة حاجات الأمن التي تتضمن الأمن الجسدي ،الاستقرار، الحماية، و يرى "ماسلو" أنه عند إشباعها يتأكد الفرد عندئذ يعيش في بيئة متحررة من الخطر، و يضيف "ماسلو" أن الأطفال غالبا ما يدفعوا بواسطة حاجات الأمن ذلك لأنهم يعيشون المخاطر وسط الظلام و الحيوانات و الغرباء، و العقاب من الوالدين و لذلك فهم يبذلون مجهودا أكبر لإشباع حاجات الأمن التي عندما تفشل محاولتهم في إشباعها يعانون بما أسماه "ماسلو" القلق الرئيسي.

3- حاجات الانتماء و الحب:

بعد أن يحقق الأفراد إشباع حاجات الأمن و الحاجات الفسيولوجية فإنهم يثاروا بواسطة حاجات الحب و الانتماء و التي تتمثل في الرغبة في الصداقة ،الزواج، الرغبات الخاصة بالانتماء الأسري، و تتكون الحاجة للحب في رأي "ماسلو" من مشاعر الحنان و التعاطف إلى من يحب و غالبا ما يثار الدافع الجنسي و بشدة و تمثل حاجاتنا لتلقي مثل هذا الحب من الآخرين دليلا على الأنانية النسبية و يطلق عليها "ماسلو" الحاجة الأنانية للحب.

(جابر عبد الحميد ،نفس المرجع،ص19)

يرى في هذا البحث أن الأشخاص يحتاجون للحب كي يتطوروا نفسيا و تكون محاولتهم لإشباع تلك الرغبة مباشرة وواضحة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4- حاجات التقدير:

يرى "ماسلو" أنه بالقدر الذي ينجح فيه الأفراد في إشباع و تحقيق حاجات الانتماء و الحب فإنهم ينطلقون لتحقيق حاجات التقدير و التي تتضمن من وجهة نظر مشاعر "ماسلو" في مشاعر احترام الذات، و الثقة و الكفاءة و معرفة أن الآخرين يقدرونهم بشكل كبير و حدد "ماسلو" مستويين أساسيين لحاجات التقدير لدى الفرد هما:

-**المستوى الأول:** السمعة و هي تشير إلى مفهوم الهيبة سمعة الفرد قد تحققت في أعين الآخرين.

-**المستوى الثاني:** تقدير الذات و هو يشير إلى مشاعر الفرد الخاصة بالثقة و يرى "ماسلو" أن تقدير الذات يقوم على أكثر من السمعة و الهيبة بين الناس بمعنى أنه يعكس رغبة الفرد في الأساس بالقوة و الإنجاز و السيادة و الثقة في مواجهة العالم و الشعور بالحرية و الاستقلال، فتقدير الذات يعبر عن الكفاءة الحقيقية للفرد و ليس آراء الآخرين فحسب.

- في هدا الصدد يشير "جابر عبد الحميد" إلى أن هذين النوعين من المشاعر الذين تتكون منهما الحاجة للتقدير ينتجان عادة من الانغماس في الأنشطة التي تعتبر منفعة اجتماعية، و أن القصور في إشباع حاجات التقدير يؤدي إلى مشاعر القصور و تثبيط الهمة .

(جابر عبد الحميد،نفس المرجع،ص95)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5- **الحاجة إلى تحقيق الذات:**

تمثل الحاجة لتحقيق الذات قمة الهرم الترتيبي للحاجات و تتضمن كل من الاكتشاف، الاستغلال الأمثل لما يتمتع به الفرد من طاقات و إمكانات فطرية ،فهذه الحاجة تعبر عن رغبة الفرد في مطابقة الذات أي الميل إلى تحقيق ما لديه من إمكانات لتصبح إمكاناته حقيقية واقعية.

- يرى "ماسلو" أن تحقيق الذات له خصوصيته حيث إن كل شخص مختلف عن غيره و على الفرد أن يعمل ما يناسبه و ما يستطيع أن يحقق فيه النجاح فقط، فالموسيقي يجب أن يلحن و الكاتب يجب أن يكتب، و عندما يكون الإنسان في سلام مع نفسه فإنه يستطيع أن يكون كما يجب أن يكون أو كما يتمنى.

(حامد زهران،2002،ص92)

فالأشخاص الذين وصلوا لمستوى الذات يكونون بشرا عاملين متتبعين لرغبات يكاد الآخرون لا يلمحونها أو لا يرونها أبدا ، فالأشخاص المحققون ذواتهم من الراشدين الناضجين يقدرون بواحد بالمئة ،حيث أنه يرى أن الحاجة إلى تحقيق الذات هي من أضعف الحاجات لدى الفرد و يسهل إعاقتها لديه و هذا بسبب ما تمارسه البيئة الثقافية التي يعيش فيها الفرد من قمع لهذا الميل نحو تحقيق الذات لدى الفرد.

(herni lehall2002p38)

- يسلم ماسلو بعد عرضه للنموذج الهرمي للحاجات الذي يتكون من خمسة مستويات أساسية كما تم عرضها بأن هذا النموذج يمكن تطبيقه على معظم الناس و لكن تختلف طرق إشباع هذه الحاجات باختلاف الثقافات ،كما أنه يشير إلى وجود استثناءات متنوعة حول القيمة التي يعطيها الناس لهذه الحاجات، فبعض الناس ينظر إلى التقدير على أنه أكثر أهمية من الحب بينما يرى بعضهم أن الابتكار أرفع مستوى من كل الحاجات الأخرى و هكذا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما يؤكد "ماسلو" بأنه و بالرغم من أن الحاجات الدنيا (الحاجات الفسيولوجية تقع في المرتبة الأولى في إشباعها و يترتب على إشباعها المستويات الأخرى التي تمثل الحاجات العليا إلا أنه مع تكرار الإحباط الحاد للحاجات الدنيا فإن الفرد يتجه إلى حاجات القمة (الحاجات العليا) و مثال على ذلك إزاحة الفرد للحاجات الجنسية عندما يتعذر إشباعها إلى نشاط فني أو رياضي)

(جابر عبد الحميد ،،44ص2002)

- بعد هذا العرض لنظرية "ماسلو" عن الحاجات الإنسانية التي تمثلت في شكل هرمي متدرج المستويات تستطيع أن نجمل أهم ما أضافته نظرية "ماسلو" عن الحاجات في تناولها لتقدير الذات باعتباره محور دراستنا .

1- يحتل تقدير الذات المستوى قبل الأخير للتنظيم الهرمي للحاجات الإنسانية الأمر الذي يبرهن على أهمية هذه الحاجة عند الفرد و على سمو مكانتها ،حيث أشار إلى أن المستويات العليا من تنظيمه الهرمي تشير إلى الحاجات العليا الراقية في الشخصية.

2- إن تقدير الذات شأنه شأن الحاجات العليا الأخرى يكفل إشباعه إحساس الفرد بالسعادة و يترتب على عدم إشباعه ظهور بعض الأمراض كالشك النفسي و افتقار الثقة بالنفس و غيرها من المشاعر السلبية.

3- يتكون تقدير الذات من بعدين أساسيين يتحقق إشباعه من خلالهما أحدهما البعد الاجتماعي متمثل في الرغبة في السمعة و الهيبة و تحقيق المكانة بين الآخرين و كسب احترامهم ،و البعد الآخر ذاتي متمثل في رغبة الفرد في الشعور بالقوة و الكفاءة و الثقة و غيرها من المشاعر الأمر الذي يجب وضعه في الاعتبار عند البحث عن تقدير الذات و الكشف عن طبيعته و مكوناته.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- نظرية آلبرت باندورا عن فاعلية الذات (1981):

يسلم باندورا في نظريته عن تنظيم الذات بأن عملية تنظيم الذات تقوم على أساس من التبادل بين العوامل الشخصية و البيئية معا ، فهو يفترض وجود مؤثرات بيئية ووجود شخص نشط معرفيا، حيث يشير "باندورا" إلى أن الناس يتصرفون في المواقف المختلفة اعتمادا على كل من الظروف البيئية و الإدراكية المتبادلة .

خاصة هذه العوامل الإدراكية التي تتعلق بمعتقداتهم بأنهم يمكنهم أو لا يمكنهم إتمام السلوك الضروري لتحقيق النتائج المرغوب فيها في أي موقف معين.

- و قد أطلق "باندورا" على هذه التوقعات الذاتية مصطلح"الفاعلية الذاتية " و هي التي تعني اعتقاد الناس في فاعليتهم الشخصية ،إلا أنه يرى أنه على الرغم من أن الفاعلية الذاتية لها دور قوي في تصرفات الأفراد إلا أنها ليست المؤثر الوحيد بل ينتج السلوك و يتحدد من تفاعل كل من الفاعلية الذاتية و البيئية و السلوك السابق و متغيرات أخرى خاصة التوقعات المستقبلية.

(حامد زهران ،2002،ص74)

- و من ثم فإن "باندورا" يؤكد أن هناك حتمية تبادلية بوجود تفاعل و تأثير بين البيئة والسلوك و الشخص ،و في هذا التصور تشير فاعلية الذات إلى عامل الذات ،كما عرفها "باندورا" تشير إلى اعتقاد المرء أنه يستطيع أن يصدر بنجاح السلوك المطلوب لتحقيق النتائج، أو هي توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبا فيها في أي موقف يعينه ،أما الذين يتصفون بفاعلية الذات المنخفضة فإنهم ينظرون إلى أنفسهم باعتبارهم عاجزين عن إحداث سلوك له أثاره و نتائجه.

(جابر عبد الحميد،2002،ص23)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- كما يميز "باندورا" بين كل من توقعات الفاعلية و توقعات النتيجة حيث تشير توقعات الفاعلية إلى ثقة الفرد في قدراته على أداء سلوك معين بينما تشير توقعات النتيجة إلى تنبؤ الفرد بالنتائج المحتملة لذلك السلوك، فمثلا إذا تقدم شخص لوظيفة فإنه قد يكون لديه ثقة في أنه سوف يؤدي أداء حسنا خلال المقابلة الشخصية، أي أن مستوى فاعلية الذات لديه عالية بالنسبة لمقابلة صاحب العمل، و على الرغم من ارتفاع الفاعلية فقد يكون التوقعات النتيجة منخفضة و ذلك لاعتقاد الفرد بأن الفرصة في الحصول على هذه الوظيفة قليلة، الأمر الذي قد يرجع إلى ظروف بيئية غير ملائمة مثل التنافس الشديد بين الكفاءات للحصول على هذه الوظيفة .

(سيد غنيم ،1987،ص29)

و هكذا نستطيع أن نستبدل أراء "باندورا" عن فاعلية الذات على أن هذا الإحساس بالفاعلية يمثل جانبا من جوانب تقييم الفرد لذاته ، فهذا التقييم الذي يعتمد على مدى اعتقاد الفرد في كفاءته و قدراته و إمكانياته المختلفة لإنجاز مهام و أعمال معينة، و بهذا فإن رؤية باندورا عن فاعلية الذات باعتبارها تمثل جانبا من جوانب تقييم الأفراد لأنفسهم قد لاقت تدعيما من قبل باحثين آخرين قد اعتقدوا أن مفهوم التقييم الذاتي أو التقدير الذاتي هو مفهوم متعدد الأبعاد و التي منها فاعلية الذات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- و يحدد باندورا مصادر فاعلية الذات و التي تلعب دورا هاما في نمو و ضعف الإحساس بالفاعلية، منها:

1- الإنجازات الأدائية : يعتقد "باندورا" أن من أكثر المصادر تأثيرا في فاعلية الذات هي ما يحققه الفرد من إنجازات و نجاحات في حياته، حيث يؤدي النجاح في الأداء بصفة عامة إلى ارتفاع توقعات الفاعلية لديه بينما يؤدي الفشل إلى انخفاضها، إلا أن هناك عدة العوامل تتعلق بهذه العلاقة بين نجاح الفرد و إحساسه بالفاعلية، و هي :

أ- إن النجاح في الأداء يرفع فاعلية الذات بما يتناسب مع صعوبات العمل.

ب-النجاح الذي يحققه الفرد بمفرده يزيد من فاعلية الذات أكثر من النجاح الذي يحققه بمساعدة الآخرين

ج- إن الفشل يؤدي إلى انخفاض فاعلية الذات إذا اعتقد أنه بذل أفضل ما لديه من جهد بينما لا يضر الفشل بالفاعلية إذا فشلنا و نحن نحاول.

2- الخبرات البديلة: يتمثل الدور الذي يلعبه هذا العامل في تأثيره على اكتساب الفرد للفاعلية من خلال ملاحظة الفرد للآخرين فعندما يلاحظ الفرد أن هناك شخص أخر بنفس كفاءته ينجح في عمل فإنه يرفع من فاعلية الذات لديه و العكس صحيح، إلا أن هذا الأثر يعتمد على مدى التشابه بين النموذج الذي يقوم الفرد بملاحظته و بين ذاته، فإن كل نموذج يختلف عن الفرد فإن هذه الخبرة البديلة تمثل أدنى تأثير على الفاعلية، مثلا شخص مسن يلاحظ شابا يمشي على حبل بنجاح فهذا يؤثر تأثيرا ضعيفا على توقعات الفاعلية لدى الشخص المسن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- هنا نستطيع ملاحظة أهمية الدور الذي تلعبه الجماعة المرجعية التي ينتمي إليها الفرد و يقارن سلوكه بسلوكهم فضلا عن ضرورة تركيز الفرد على ملاحظة خبرات النجاح في حياة الآخرين المشابهين له بدلا من التركيز على خبرات الفشل، الأمر الذي ينعكس ايجابيا على إحساسه بالفاعلية.

3- الإقناع اللفظي: يعتقد "باندورا" أن تأثير هذا العامل في اكتساب فاعلية الذات محدود إلى حد ما، إلا إذا ما تم في ظل ظروف سليمة و التي منها مدى ثقة الفرد في الشخص الذي يقوم بعملية الإقناع و النصح، فإذا ما صدرت هذه النصائح من شخص موثوق به يكون لها تأثيرا كبير على فاعلية الذات و العكس صحيح، كما يعتمد أيضا على إذا ما كان السلوك الذي ينصح الفرد بأدائه هو سلوك يمكن تأديته على نحو واقعي.

4- الاستشارة الانفعالية : هي المصدر الأخير الذي يؤثر على الإحساس بالفاعلية فالانفعال الشديد يخفض الأداء عامة، الأمر الذي ينعكس سلبا على الإحساس بالفاعلية، فالأفراد الذين يعانون من الخوف الشديد أو القلق الحاد يشعرون بانخفاض فاعليتهم الذاتية، و يرتبط تأثير الإستشارة الانفعالية على النجاح في الأعمال البسيطة بينما تعوقه و تعطل النجاح في أداء الأعمال المعتمدة.

(جابر عبد الحميد، 32،2002)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- و هكذا يتبين لنا أن من أهم المصادر التي تنمي إحساسنا بالفاعلية الذاتية هي ربط خبرات النجاح في الحياة الفرد وكذلك خبرات النجاح التي يحققها الفرد الذين ينتمون إلى نفس الجماعة المرجعية التي ينتمي إليها الفرد، كما يلعب الاقتناع اللفظي الذي يحصل عليه الفرد من قبل الآخرين الذين يدعمون ثقة بذاته في قدرته على أداء بعض المهام، دور في تحديد مستويات فاعلية لدينا، كما تلعب الحالة الانفعالية التي نكون عليها حين نحكم على فاعليتنا دورا هاما في إحساسنا بالفاعلية.
- كذلك يضيف باندورا أن الفاعلية المنخفضة أو المرتفعة ترتبط بتجارب البيئة أو عدم تجاوبها و يتضح هذا الارتباط خلال أربع متغيرات يمكن التنبؤ بها و هي :

1- عندما تكون الفاعلية مرتفعة و البيئة متجاوبة يغلب أن تكون النتائج ناجحة.

2- عندما تكون الفاعلية منخفضة و البيئة متجاوبة فالفرد يصبح مكتئبا حيث يلاحظ أن الآخرين ينجحون في أعمال صعبة جدا بالنسبة له.

3- عندما تكون الفاعلية عالية و البيئة غير متجاوبة فيتجه الفرد إلى توجيه جهودهم لتغيير البيئة.

4- عندما تكون الفاعلية منخفضة و البيئة غير متجاوبة فهنا التنبؤ بأن الفرد يغلب عليه الشعور باللامبالاة و اليأس.

(جابر عبد الحميد، نفس المرجع، ص45).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

9- كيفية المحافظة على تقدير الذات:

- اتجهت العديد من الدراسات لبحث التهديدات التي تواجه تقدير الذات لدى الفرد و كيفية مواجهتنا لتحقيق مستوى متوازن من تقدير الذات.
- و في هذا الصدد إهتم "تيسر TESSER" بأن يقدم لنا نظريته عن كيفية المحافظة على تقدير الذات.

1 – نظرية المحافظة على تقدير الذات:

ترى هذه النظرية أن تقدير الذات يمكن تهديده من خلال سلوك الأفراد الآخرين، و يتحدد مستوى التهديد بكل من :

- مدى قرب الشخص الآخر بمدى أهمية المهمة التي يقوم بها.
- فمثلا إذا لاحظ شخص أن أحد أصدقائه يفوقه في أداء مهمة معينة ليست ذات أهمية بالنسبة للفرد، فإنه يفتخر بزميله و لا يسبب له أي مشكلة، و يأتي التهديد لتقدير الذات عندما يؤدي الصديق مهمة بتفوق أكثر من الفرد و تكون هذه المهمة ذات أهمية بالنسبة لتعريف الفرد لذاته، بحيث أن الفرد يقيم نفسه بشكل مرتفع فيها و هنا يحتاج الفرد إلى تخفيض الحجم و يكون هذا التهديد من خلال طرق بأن يعمل على تغيير أي جزء من المكونات الثلاث التي أنتجته كالأتي:

1- أن نقوم بإبعاد أنفسنا عن الفرد الذي يؤدي بشكل أفضل منا و تقدير أنه شخص ليس قريبا أو أن العلاقة ليست علاقة وثيقة و ليس صديق على أي حال.

2- يقوم الفرد بتقليل أهمية المهمة بالنسبة لتعريفه لذاته فإذا كان الصديق أكثر احترافا في الطهي فالفرد يحاول التقليل من أهمية الطهي و يفقد الرغبة في تعليمها، و الاعتقاد بأن صيانة الأجهزة المنزلية أكثر أهمية و أنه الشيء الذي يجب أن يتقنه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- قد يقوم الفرد بتغيير ركن ثالث في هذه المعادلة و هو محاولة رفع مستوى أدائه بالمقارنة بصديقه و يرفع مستوى إمكاناته .

- و بهذا يمكن إدراكنا لأهمية ما أكد عليه علماء النفس الاجتماعي أن البشر جميعهم لديهم حاجة أساسية يتفاوتون في تحقيقها و يبذلون أقصى جهودهم في بلوغها، و هي المحافظة على تقديرهم لذاوتهم .

(herni lehalle –Daniel mellier 2002p65)

- و هكذا فإننا جميعا نسعى إلى الطرق للحفاظ على تقديرنا لذاوتنا و هذا مايجعلنا في وضع امن بعيدا عن ما يترتب عليه عدم إشباع هذه الحاجة الأساسية في شخصياتنا و هي تقدير الذات من عواقب خطيرة و بهذا نكون قد تطرقنا الى مختلف النظريات التي تناولت تقدير الذات بصفة عامة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خلاصة عامة:

من خلال استعراضنا للتعاريف المختلفة لتقدير الذات ونشأته ومظاهر تتجلى لنا أهمية تقدير الذات، فمن خلال استعراضنا لبعض النظريات التي تناولت تقدير الذات و من مختلف أراء الباحثين حول الأبعاد المكونة لتقدير الذات، كذا كيفية المحافظة عليه، يمكن أن نستخلص أن تقدير الذات يمثل منظما هاما للسلوك الإنساني،كما يعد حاجة مهمة جدا لدى الفرد، و تتجلى لنا أهميته من خلال مقارنة أصحاب تقدير الذات المنخفض بأصحاب تقدير الذات المرتفع، فهو يعتبر أكثر الأدوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد في الحصول على حالة التوافق و الاستمرار في الحياة، فيستطيع أن يقتحم المواقف الجديدة و الصعبة دون أن يفقد شجاعته، كما يمكن مواجهة الفشل في الحب و العمل دون أن يشعر بالحزن و الانهيار، بينما الفرد ذو التقدير المنخفض يميل إلى الشعور بالهزيمة حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة، فهو يمثل حاجة إنسانية أساسية يسعى كل فرد لتحقيقها و إشباعها ،و يبلغ قصارى جهده لبلوغها و هذا ما استنتجناه في هذا الفصل عند تطرقنا لمختلف الأفكار في هذا المجال .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع
منهجية الدراسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1- زمان و مكان إجراء البحث

2- المنهج المعتمد

3- كيفية اختيار العينة

4- أدوات البحث

5- الأساليب الإحصائية المستعملة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

منهجية الدراسة

تمهيد:

يهدف البحث الحالي إلى دراسة التوجيه المدرسي و أثره على دافعية الإنجاز و تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، و قد وضعنا عددا من الفروض في سبيل الإحاطة بهذا الهدف ، و استخدمنا في هذه الدراسة عدد من المقاييس للتحقق من صحة الفروض.

و هذه المقاييس هي:

1- مقياس تقدير الذات :أعده في الأصل كوبر سميث وقام بترجمته إلى العربية فاروق عبد الفتاح .

2- مقياس دافعية الإنجاز :أعده في الأصل هيرمانز و قام بترجمته إلى العربية فاروق عبد الفتاح.

و تجدر الإشارة إلى أننا سنحاول في هذا الفصل أن نتطرق إلى زمان و مكان إجراء البحث، و وصف المنهج المعتمد عليه، ووصف كيفية اختيار العينة و أيضا أدوات البحث و الأساليب الإحصائية المستعملة في هذا البحث.

1- زمان و مكان إجراء البحث:

قبل الانطلاق في تطبيق دراستنا قمنا بإجراء زيارة ميدانية (زيارة استطلاعية)خلال شهر مارس (2009) و كان الهدف منها اكتشاف معيقات التطبيق إن وجدت، و كذا الصعوبات التي يتلقاها التلاميذ في فهم عبارات المقاييس و كذا معرفة مدى تفاعل التلاميذ مع مقياس تقدير الذات و مقياس الدافعية للإنجاز.

أما فيما يخص التطبيق النهائي فقد تم إجراءه في شهر أفريل 2009 م و قمنا في المرة الأولى توزيع مقياس الدافعية للإنجاز على التلاميذ في عدد من الثانويات بمنطقة الجزائر العاصمة،و في اليوم الموالي قمنا بتوزيع على نفس التلاميذ، مقياس تقدير الذات في نفس الثانويات، والملاحظ أنه منهم من أجاب على كل العبارات للمقياسين و هناك من لم يجب على كل العبارات للمقياسين، و في الأخير تحصلنا على مجموع الاستمارات 270 استمارة من أصل 320 استمارة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- المنهج المعتمد:

إن أي بحث علمي مهما كان ميدانه لابد أن يقوم على منهجية واضحة ،إذ تمثل العمود الفقري لكل البحوث العلمية و هذا قصد التوصل إلى نتائج قابلة للنقاش لها دلالة علمية، إن طبيعة الموضوع هي التي تحدد المنهج و التقنيات لجمع المعلومات و البيانات ،و لهذا اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصفي لكونه الأنسب لموضوع بحثنا و الغرض من ذلك معرفة أثر التوجيه المدرسي على دافعية الإنجاز، و تقدير الذات لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي.

(محمد حسن غانم، 2004،ص143)

فالمنهج الوصفي يعرف في مجال التربية و التعليم بأنه :"كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية و النفسية كما هي قائمة، قصد تشخيصها و الكشف على جوانبها و تحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها، و بين الظواهر التعليمية و النفسية أو الاجتماعية الأخرى ".

(سهير كامل و محمود منسي،2002،ص30)

فالمنهج الوصفي إذن يوصلنا إلى استنباط العلاقات القائمة بين الظواهر المختلفة و تفسير معنى البيانات و تمد الباحثين بمعلومات و قيم من أجل اختبار الفروض و الوصول إلى نتائج قابلة للتعميم و تساعدنا على التخطيط و الإصلاح ووضع الأسس الصحيحة للتوجيه .

(محمد سليمان ،2006،ص122)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- **كيفيـــة اختيـــار العينـــة:** نـــشير إلـــى أن الطريقـــة المعتمـــدة فـــي اختيـــار العينـــة كانـــت عـــشوائية لمختلـــف الـــشعب الموجـــودة علـــى مـــستوى القـــسم الثـــاني مـــن التعـــــــليم الثـــانوي (الـــشعب العلميـــة منهـــا : تـــسيير و اقتصاد –تقني رياضي-رياضيات –علوم تجريبية).

-(الشعب الأدبية منها: لغات- آداب و فلسفة)

و لقـد تـم اختيـار أفـراد عينـة البحـث مـن عـدة ثانويـات مـن نفـس المنطقـة الجزائـــر العاصـــمة منهـــا: ثانويـــة بابـــا عـــروج- إبـــن النـــاس- قـــصر الشعب–عمر بن الخطاب.

- و بلـغ حجـم العينـة (270) تلميـذ و تلميـذة مـن شـعب مختلفـة تتـراوح أعمـــارهم بين (17-20سنة).

- و الجـــدول التـــالي رقـــم (01) يوضـــح مـــصادر عينـــة التلاميـــذ المتمدرسين بأقسام السنة ثانية ثانوي.

الثانويـــــــــــة/ الجنس>	ذكور	إناث	المجموع
عمـــــر بـــــن الخطاب	23	45	68
إبن الناس	26	45	71
قصر الشعب	24	51	75
بابا عروج	17	39	56
المجموع	90	180	270

الجدول رقم (01): يمثل توزيع أفراد العينة حسب الثانويات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4- أدوات البحث:

اعتمدنا في هذا البحث على مقياسين و هذا تماشيا مع طبيعة البحث التي تقتضي تطبيق مقياسين:

1-مقياس دافعية الإنجاز:

للأطفال و الراشدين الذي أعده في الأصل "هيرمانز" "Hermans" سنة 1970م، معتمدا في صياغته للمقياس على العشر الصفات التي تميز بها الطلبة مرتفعي التحصيل على الطلبة منخفضي التحصيل.

و تتمثل هذه الصفات حسب رأي "رشاد عبد العزيز موسى" (1994) فيمايلي:

- مستوى الطموح
- سلوك تقبل المخاطرة
- الحراك الاجتماعي
- المثابرة
- توتر العمل
- إدراك الزمن
- التوجه للمستقبل
- اختيار الرفيق
- سلوك التعرف
- سلوك الإنجاز

(رشاد عبد العزيز موسى،1994،ص29)

ثم قام الدكتور فاروق عبد الفتاح موسى بترجمته إلى العربية و تكييفه على البيئة المصرية.

-وصف المقياس: يتكون مقياس الدافعية للإنجاز من ثمان و عشرين فقرة (28) مرتبة على شكل جملة ناقصة تليها خمس عبارات (أ-ب-ج-د-ه)و يوجد أمام كل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عبارة زوج من الأقواس و على المفحوص أن يختار التي يرى أنها تكمل الفقرة، بوضع علامة (×) داخل القوسين الموجودين أمام العبارة.

- العبـــــــــــارات الإيجابيـــــــــــة:2-5-6-7-8-10-11-12-13-14-17-18-19-20-27-28.
- العبارات السالبة:1-3-4-9-15-16-21-22-23-24-25-26.
- **طريقـــة التـــصحيح:** نتبـــع فـــي هـــذا المقيـــاس طريقـــة تـــدرج الـــدرجات تبعا لإيجابية الفقرة أو العبارة، أي أنه:
- الفقرات الموجبة:تعطي العبارات الدرجات:

أ- 5

ب-4

ج - 3

د- 2

ه- 1

مثال:"في المدرسة يعتقدون أني"

()...(أ) أعمل بشدة جدا

()..(ب) أعمل بتركيز

()...(ج) أعمل بغير تركيز

()...(د) غير مكترث بعض الشيء

()...(ه) غير مكترث جدا

- إذا أجاب المفحوص بوضع العلامة (×)أمام العبارة (أ) يعطي 5 درجات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

-إذا أجاب المفحوص بوضع العلامة (×)أمام العبارة (ب) يعطي 4 درجات.

- إذا أجاب المفحوص بوضع العلامة (×)أمام العبارة (ج) يعطي 3 درجات.

- إذا أجاب المفحوص بوضع العلامة (×)أمام العبارة (د) يعطي 2 درجتين.

- إذا أجاب المفحوص بوضع العلامة (×)أمام العبارة (ه) يعطي 1 درجة واحدة.

- الفقرات السالبة:

أ- 1

ب- 2

ج-3

د-4

ه-5

مثال: "أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا"

-()....(أ) مثالية

-()...(ب) سارة جدا

-()...(ج) سارة

-()...(د) غير سارة

-()...(ه) غير سارة جدا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- إذا أجاب المفحوص بوضع العلامة (×)أمام العبارة (أ) يعطي درجة 1 واحدة.

- إذا أجاب المفحوص بوضع العلامة (×)أمام العبارة (ب) يعطي درجتين 2.

- إذا أجاب المفحوص بوضع العلامة (×)أمام العبارة (ج) يعطي 3 درجات.

-إذا أجاب المفحوص بوضع العلامة (×)أمام العبارة(د) يعطي 4 درجات.

-إذا أجاب المفحوص بوضع العلامة (×)أمام العبارة(ه) يعطي 5 درجات.

و يجمع درجات الفقرات الثماني و العشرين (28) نحصل على الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز . و عليه تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد هي 130 درجة و أدنى درجة مساوية لـ 28 درجة.

2-مقياس تقدير الذات : لكوبر سميث "Cooper Smith" ،و يهدف المقياس إلى معرفة مدى تقدير الشخص لذاته ،و قام عبد الفتاح موسى بترجمته إلى اللغة العربية و تكييفه مع البيئة المصرية.

-وصف المقياس: يتكون المقياس من 25 عبارة يقابل كل منها زوجان من الأقواس أسفل كلمتي (تنطبق)و (لا تنطبق) و على المفحوص أن يستجيب لكل عبارة بوضع (×)بين القوسين.

و ينقسم المقياس إلى 8 ثمانية عبارات موجبة هي:1-4-5-8-9-14-19-20.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أمـــا العبـــارات الـــسالبة فهـــي تتكـــون مـــن 17 عبـــارة هـــي:2-3-6-7-10-11-12-13-15-16-17-18-21-22-23-24-25.

- **طريقـــة التـــصحيح:** تحـــسب درجـــة الفـــرد فـــي هـــذا المقيـــاس فـــي العبـــارات الموجبـــة إذا أجـــاب المفحـــوص عنهـــا ب (تنطبـــق) يعطـــي درجـــة علـــى كـــل منهـــا، أمـــا إذا أجـــاب ب (لا تنطبـــق)فـــلا يعطـــي درجات.

أمـــا العبـــارة الـــسالبة إذا أجـــاب ب (لا تنطبـــق) فإنـــه يعطـــي درجـــة عـــن كل منها.

أمـــا إذا أجـــاب ب (تنطبـــق) لا يعطـــي درجـــات و أقـــصى درجـــة يمكـــن الحصول عليها (25)و أقل درجة صفر(0).

ويمكـــن الحـــصول علـــى الدرجـــة الكليـــة للمقيـــاس بجمـــع درجـــات (25) عبـــارة لمقيـــاس تقـــدير الـــذات و عليـــه تكـــون أعلـــى درجـــة يمكـــن الحصول عليها هي 25 درجة و أدنى درجة تكون صفر (0).

- يمكـــن أن يقـــدم هـــذا المقيـــاس فرديـــا للأفـــراد يتـــراوح أعمـــارهم 13ســـنة فمـــا فـــوق و مـــدة التطبيـــق تتـــراوح مـــا بـــين 10- 18 دقيقـــة و ذلـــك بعـــد إلقاء التعليمات و حل الأمثلة.
- **العبارات الموجبة:** مثلا : 5-يفرح الآخرون بوجودي معهم.

14-يتبع زملائي أفكاري عادة.

العبـــارات الـــسالبة:مـــثلا: 3-توجـــد أشـــياء كثيـــرة تخـــصني أرغـــب فـــي تغييرها إن استطعت.

15- رأيي عن نفسي منخفض.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5-الأساليب الإحصائية المستعملة:

مما لاشك فيه أن كل بحث ميداني يتطلب استخدام أساليب إحصائية محددة و خاصة به، حيث يقوم الباحث بتفريغ البيانات تفريغا إحصائيا، و في هذا البحث استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية:

اختبار t.test لدراسة الفروق إذ يعد هذا الاختبار من أكثر الاختبارات دلالة و شيوعا في الأبحاث النفسية و التربوية.ويهدف هذا الاختبار لمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات حقيقية و يمكن أن ننسبها إلى متغيرات معينة أم أنها ترجع للصدفة وحدها كما اعتمد الباحث على برنامج spss في تحليل البيانات الإحصائية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس
عرض النتائج وتحليلها

1 – عرض النتائج و تحليلها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1- عرض النتائج و تحليلها

-الفرضية الأولى: تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية أعلى من تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية.

- الجدول رقم(2)يبين الفرق بين مجموعتي التلاميذ في تقدير الذات حسب التخصص و تم الحصول على النتائج التالية:

البيانات الإحصائية/ نوع العينة	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	حجم العينة N	قيمة T المحسوبة	قيمة T المجدولة	مستوى الدلالة
التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية	16,41	3,72	217	0,87	1,64	0,05
التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية	16 ,85	4 ,14	77			

القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0,05 و درجة الحرية 229 هي 1,64

- **تحليل الجدول رقم (2):**

من خلال نتائج الجدول رقم(2) المبين أعلاه اتضح لنا أن القيمة المجدولة T=1.64 أكبر من القيمة المحسوبة T = 0,87 و هي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة0,05و هذا ما يدل على عدم رفض الفرضية الصفرية، و بالتالي عدم تحقق الفرضية الأولى التي تنص على أن تقدير الذات عند التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية أعلى من تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية.

الفرضية الثانية: دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية أحسن من دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الجدول رقم (3): يمثل الفرق بين مجموعتي التلاميذ في الدافعية للإنجاز حسب الشعب،ثم الحصول على النتائج التالية:

البيانات الإحصائية/ نوع العينة	المتوسط الحسابي - X	الإنحراف المعياري S	حجم العينة N	قيمة T المحسوبة	قيمة T المجدولة	مستوى الدلالة
التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية	93,98	13,87	217	3,07	1,64	0,05
التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية	92 ,29	10 ,19	77			

قيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0,05 و درجة الحرية 229هي 1,64

- تحليل الجدول رقم (3):

افترضنا في هذا البحث أن دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية أحسن من دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية، و للتأكد من صحة الفرضية تم تطبيق اختبار T للفروق و تبين من خلال تطبيقه بأن القيمة المجدولة T=1,64 أصغر من القيمة المحسوبة T=3,07 هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية و بالتالي تحقق الفرضية الثانية التي تنص على أن دافعية الإنجاز عند التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية أحسن من دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ـ الفرضية الثالثة:

هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين الذكور و الإناث .

-الجدول رقم (4):يمثل الفرق بين الجنسين (إناث و ذكور) في مستوى تقدير الذات و تم الحصول على النتائج التالية:

البيانات الإحصائية/ نوع العينة	المتوسط الحسابي - X	الإنحراف المعياري S	حجم العينة N	قيمة T المحسوبة	قيمة T المجدولة	مستوى الدلالة
إناث	16,40	4,14	180	0,54	1,96	0,05
ذكور	16 ,67	3 ,65	90			

-القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0,05 و درجة الحرية229 هي 1,96

- تحليل الجدول رقم (04): افترضنا في البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين الجنسين (ذكور و إناث) و للتأكد من صحة الفرضية تم تطبيق إختبار T للفروق و تبين من خلال تطبيقه كما يوضحه الجدول رقم (04)بأن القيمة المجدولة T=1,96تفوق القيمة المحسوبة T=0,54و هي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة0,05 و هذا ما يدل على عدم تحقق الفرضية الثالثة القائلة بوجود فروق بين الجنسين (ذكور و إناث)في مستوى تقدير الذات .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

-**الفرضية الرابعة:** هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين الجنسين.

-الجدول رقم (05):يمثل الفرق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز ،و تم الحصول على النتائج التالية بعد تطبيق قانون T .

البيانات الإحصائية/ نوع العينة	المتوسط الحسابي - X	الإنحراف المعياري S	حجم العينة N	قيمة T المحسوبة	قيمة T المجدولة	مستوى الدلالة
إناث	98,05	9,34	180	-2,92	1,96	0,05
ذكور	93 ,77	14 ,45	90			

-القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0,05 و درجة الحرية229 هي 1,96

- تحليل جدول رقم (05):من خلال نتائج الجدول رقم (05)المبين أعلاه نجد قيمة المجدولة T=1,96 تفوق القيمة المحسوبة T=2,92- و هي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة0,05 و هذا يعني عدم تحقق الفرضية الرابعة و التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين الجنسين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل السادس

عرض النتائج و تحليلها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1 – مناقشة النتائج

2 – الاستنتاج العام

3 –خلاصة النتائج

4 – الاقتراحات

5– المراجع

6 – الملاحق

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الفصل السادس:مناقشة النتائج

1- مناقشة النتائج:

•الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى في هذا البحث على أن:

- تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية أعلى من تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية .و من خلال النتائج المحصل عليها بعد تطبيق (spss) تبين أنه لا يوجد فرق بين التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية و الموجهين نحو الشعب الأدبية في مستوى تقدير الذات ،حيث قدر المتوسط الحسابي لتلاميذ الشعب العلمية x=16 ,41 بينما قدر المتوسط الحسابي لتلاميذ الشعب الأدبية85 , x=16 و بالتالي نستنتج عدم تحقق الفرضية الأولى التي تنص على أن تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية أعلى من تقدير الذات التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية.

- و يمكن تفسير ذلك بأن دور المعلمين و الزملاء و حتى الأسرة يلعب دورا كبير في حياة التلاميذ ،لأن تقدير الذات يكون مرتبطا أساسا بعلاقة الآخرين به، فهو ينمو في حدود إدراكه لاستجابات الآخرين اتجاه سلوكه و لهذا يمكن أن يكون للمعلمين و الأساتذة دورا كبيرا في توعية التلاميذ بأهمية كل من الشعبتين، كما نجد أيضا العلاقة الطيبة و الحسنة مع الزملاء في المدرسة تعمل على رفع تقدير ذات التلميذ،فكلما كانت قدرته للتقدير أحسن انعكس ذلك في تقييمه و تقديره لذاته، فإذا كان تقديره ايجابيا رفع ذلك من تقديره و إذا كان العكس قلل ذلك من تقديره.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- فدور المدرسة مهم من حيث تقدير ذات التلاميذ، و انطلاقا من النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية يمكن القول أنه لا يوجد فرق في تقدير الذات بين التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية و الشعب العلمية، فتقدير الذات غير مرتبط بالتخصص و إنما هو مرتبط بتقدير الآخرين له و هذا ما توصلت إليه نتائج الباحث "أحمد صالح" (2003) في دراسته التي تهدف إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات و الجنس و التخصص لدى كلية التربية بين الشعب العلمية و الشعب الأدبية ،حيث توصلت نتائج الدراسة إلى وجود هناك علاقة موجبة بين كل من التحصيل الدراسي و مستوى تقدير الذات حيث أن الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المرتفع كان لديهم تقدير الذات عال، كما استخلصنا أنه لا توجد فروق بين التخصص و مستوى تقدير الذات لديهم فكلا من التلاميذ في الشعب العلمية و الأدبية كان مستوى تقدير الذات لذوي التحصيل الدراسي المرتفع كان تقدير الذات عال لكلا الشعبتين .

(أحمد صالح،2003)

- كما توصل كذلك الباحث "علي محمود" (2004) في دراسته التي تهدف إلى تحديد مدى اختلاف المراهقين و المراهقات (ذكور ،إناث) في درجة تقديرهم لذواتهم إلى أن كلا من نتائج التحصيل الدراسي و الاتجاه الاجتماعي بما فيه العلاقة بين المعلمين، الأولياء ،الزملاء له ارتباط وثيق في التأثير على درجات تقدير الذات.

(علي محمود،2004)

- أما دراسة "محمد علي حسن" (1999) فقد توصل إلى أن هناك علاقة بين تقدير الذات و بين كل من التحصيل الدراسي و الأداء و أنه لا يوجد ارتباط بين كل من التخصص و مستوى تقدير الذات.

(محمد علي حسن،1999)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

•الفرضية الثانية:

نصت هذه الفرضية في هذا البحث أن دافعية الانجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية أحسن من دافعية الانجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية.و للتأكيد من صحة هذه الفرضية تم تطبيق (spss) تطبيق اختبار الفروق و حساب المتوسطات الحسابية فتبين أنه يوجد فروق بين التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية والتلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية في دافعية الانجاز ،حيث قدرت قيمة Tالمحسوبة T=3.07 تفوق قيمة TالمجدولةT=1.64 و بالتالي تحققت الفرضية الثانية، التي تنص على أن دافعية الانجاز للتلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية أحسن من التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية ويمكن تفسير ذلك بما يلي :

- إن التخصصات العلمية تتطلب مجهودات أكثر من الشعب الأدبية، فالذين وجهوا للشعب العلمية كان توجيههم حسب رغباتهم، وهذا ما أدى إلى رفع دافعية الإنجاز لديهم .

بينما الذين وجهوا للشعب الأدبية كان توجيههم ليس حسب رغباتهم و هذا ما أدى إلى تدني دافعية الإنجاز عندهم، بسبب عدم احترام رغباتهم، و يفتقدون الرغبة في التعامل مع مختلف الأنشطة التعليمية. فالتوجيه الذي يتوافق مع رغبة التلميذ له علاقة بالانجاز الدراسي.

أما بالنسبة لنتائج البحث المتوصل إليها في هذه الفرضية فهي لا تتماشى مع دراسة الباحث (صابر عبد المولى) (2000) التي تهدف إلى التعرف على العلاقة بين عدد من الدوافع و بين متغيرات البيئة الأسرية و المدرسية، حيث وجد أن هناك علاقة بين كل من الدافع للانجاز نحو التلاميذ و اتجاهات المعلمين.

- كما لا تتماشى مع دراسة الباحثة "صفاء الأعسر وآخرون" التي تهدف إلى دراسة العلاقة بين دافعية الانجاز و بعض المتغيرات الشخصية و العقلية، كما

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وصلنا إلى وجود أن هناك علاقة موجبة بين تقدير الذات و دافعية الانجاز فكلما كانت درجات دافعية الانجاز عالية كانت درجات مستوى تقدير الذات مرتفعة معها.

بينما تتماشى نتائج بحثنا مع دراسة "دبوز سكوما و آخرون" 1999 الذي توصل في دراسته إلي وجود علاقة بين دافعية الانجاز و التخصص الأكاديمي حيث لاحظ وجود فروق في دافعية الانجاز بين الشعب العلمية و الشعب غير العلمية، حيث كانت درجات دارسي الهندسة في دافعية الانجاز مرتفعة من درجات الغير دارسي الهندسة ، الذين كانت درجاتهم منخفضة، فذو و التخصصات العلمية يتميزون بدافعية الانجاز المرتفعة، و يعود ذلك إلى أن التلاميذ الذين وجهوا للتخصص العلمي كان توجيههم رغباتهم، بينما التلاميذ الذين لم يوجهوا حسب رغباتهم يعانون من تدني دافعية الانجاز بسبب عدم احترام رغباتهم.

•الفرضية الثالثة:

افترضنا في بحثنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين الجنسين و للتأكد من صحة هذه الفرضية تم تطبيق (spss) و" اختبارا الفروق "و تبين خلال تطبيقه أن قيمة T المحسوبة T=0.54 و قيمة المجدولة T=1.96عند مستوى الدلالة 0.05 هذا ما يعني رفض الفرضية الثالثة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين الجنسين. و التي تنص على وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات، ويمكن تفسير ذلك بما يلي :

دور الآخرين له اعتبار أساسي في اكتساب تقدير الذات للفرد، فالذات تتكون من خلال تفاعله مع الآخرين المحيطين به، فمن تقدير الآخرين للفرد يكون فكرته أو مفهومه عن ذاته و هذا ما يرجع إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى تقدير الذات بين الشعب العلمية و الأدبية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما بالنسبة لنتائج البحث المتوصل إليها في هذه الفرضية فهي تتماشى مع دراسة "علي محمود"(2004) التي تهدف إلى دراسة مدى اختلاف الذكور و الإناث في درجات تقدير الذات و وصل إلى عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في درجات تقدير الذات.

•الفرضية الرابعة:

افترضنا في هذا البحث أن هــناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في دافعية الإنجاز و للتأكد من صحة هذه الفرضية تم تطبيق اختبار للفروق و تبين أن قيمة T المحسوبة تساوي T=2.92- و قيمة T المجدولة T=1.96 عند مستوى الدلالة 0.05 هذا ما يعني عدم تحقق الفرضية الرابعة التي تنص على هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين الجنسين .و يمكن تفسير ذلك بما يلي:

-إصرار الأنثى على التفوق، النجاح و التحمل ، لتلقى مكانتها الاجتماعية فهي تحاول أن تتفوق في المجالات الحياتية المختلفة.

-تشجيع الأسر للإناث تماما مثل الذكور في التفوق في الدراسة و العمل في الدافعية للانجاز.

-و كل منهم يلقى نفس المعاملة و الرعاية و الاهتمام من طرف الأولياء،المعلمين و الاعتماد على النفس و الإنجاز.

-الفرص التعليمية المتاحة أصبحت متاحة لكل من الجنسين، حيث لا يوجد اختلاف بين الجنسين.

- تحفيز الأنثى كالذكور على استثمار جهودهم من أجل انجازات أكثر.

-أما بالنسبة لنتائج البحث المتوصل إليها في هذه الفرضية فهي لا تتماشى مع دراسة الباحث (محي الدين أحمد حسين) (1997) التي تهدف إلى مقارنة بين الجنسين في الدافعية للانجاز و الكشف عن العوامل المحددة لدرجة الدافعية للانجاز عند كل من الجنسين، وجد الباحث أن هناك فروق بين دافعية الانجاز بين الذكور و الإناث لصالح الذكور.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فالذكور ذو دافعية للانجاز مرتفعة مقارنة بالإناث، فدافعيتهن للانجاز منخفضة، فربما يعود السبب إلى تكريس الذكور طاقاتهم للعمل أكثر،في حين تكرس الإناث دافعيتهن للانجاز أكثر إذا تم تشجيعهن و إذا كان يتعرض ذلك مع أدوارهن كزوجات و أمهات فهن ينسحبن من العمل و بالتالي تقل الدافعية للانجاز لديهن.

2- الاستنتاج العام:

- إن الغرض من هذه الدراسة معرفة ما إذا كان التوجيه المدرسي يؤثر على دافعية الإنجاز و تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية و الأدبية،كما تهدف إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق فردية بين الذكور و الإناث في تقدير الذات و دافعية الإنجاز، كما قمنا بافتراض أربع فرضيات:

- الفرضية الأولى التي تنص على أن تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية أعلى من تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية و هذه الفرضية لم تتحقق، و يعود ذلك إلى أن تقدير الذات يكون مرتبطا أساسا بعلاقة الآخرين له، فهو ينمو في حدود إدراكه لاستجابات الآخرين اتجاه سلوكه. و لهذا عند حساب المتوسطات الحسابية لكلا التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية و الأدبية وجدنا المتوسط الحسابي بالنسبة للتلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية X=16,41 أما بالنسبة للتلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية وجدنا X=16,85 وهو فرق صغير. هذا ما يدل على عدم وجود فروق في تقدير الذات بين التلاميذ الشعب العلمية و الأدبية.

- الفرضية الثانية و التي تنص على أن دافعية الإنجاز بالنسبة للتلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية أحسن من دافعية الإنجاز بالنسبة للتلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية. تحققت و قد يعود هذا إلى أن الدافعية للإنجاز تتأثر برغبة التلميذ الذين وجهوا للشعب العلمية كان ذلك حسب رغباتهم، وهذا ما أدى إلى رفع دافعية الإنجاز لديهم بينما الذين وجهوا للشعب الأدبية و لم يكون حسب رغباتهم و هذا ما أدى إلى تدني دافعية الإنجاز عندهم بسبب عدم احترام رغباتهم .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- أما الفرضية الثالثة و التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين الجنسين (إناث،ذكور) لم تتحقق.

- بحيث وجدنا قيمة T المحسوبة =0,54 أما قيمة T المجدولة تساوي T=1,96 .

- و أيضا في الفرضية الرابعة و التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في دافعية الإنجاز لم تتحقق،حيث قدرت قيمة T المحسوبة T=2,92- أما قيمة T المجدولة فقدرت ب T=1,96.

و يمكن تفسير عدم قبول الفرضية الثالثة و الرابعة بما يلي:

في الفرضية الثالثة عدم وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات كون أن دور الآخرين له يعتبر أساسيا للفرد في اكتساب تقدير الذات و هذا ما يرجع إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى تقدير الذات.

- في الفرضية الرابعة لم نجد فروقا في دافعية الإنجاز بين الجنسين و هذا يعود لإصرار الأنثى على التفوق و النجاح،الفرص التعليمية متاحة لكلا الجنسين،الكل منهم يلقى نفس المعاملة و الإعتماد على النفس و الإنجاز.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- خلاصة النتائج :

- نظرا للمكانة التي أصبح يحتلها موضوع التوجيه المدرسي و الدور الذي يؤديه باعتباره الحجر الأساسي الذي يبنى عليه نجاح أو فشل التلميذ في مساره الدراسي و المهني، تم اختيار دراسة هذا الموضوع من أجل التحقق العلمي عما إذا كان التوجيه المدرسي يؤثر على الدافعية للانجاز و تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية و الأدبية، و للتحقيق من ذلك وضعنا مجموعة من الفصول مقسمة إلى جانبين نظري و تطبيقي، فالجانب النظري اشتمل على فصل تمهيدي يتكون من إشكالية البحث، الفرضيات، أهداف البحث و أهمية البحث، تحديد المفاهيم و الدراسات السابقة، بعدها يأتي الفصل الأول المتكون من التوجيه المدرسي و الفصل الثاني الذي خصص لدافعية الإنجاز أما الفصل الثالث فقد خصص لتقدير الذات.

- أما الجانب التطبيقي فتناولناه في الفصل الرابع المتكون من زمان و مكان إجراء البحث،عينة البحث و أيضا المنهج المعتمد في البحث، و كذا أدوات البحث لجمع المعلومات معتمدين على مقياسين:

- مقياس تقدير الذات و مقياس دافعية الإنجاز و الاستعانة ببعض المقاييس الإحصائية كحساب SPSS .

- أما في الفصل الخامس فقد قمنا فيه بعرض و مناقشة النتائج و في الفصل السادس تطرقنا إلى مناقشة نتائج الفرضيات و تم التوصل إلى أن الفرضية الأولى لم تتحقق، بينما الفرضية الثانية تحققت، و أما الفرضية الثالثة والرابعة لم تتحققا، و أخيرا تعرضنا إلى إستنتاج عام لهذه الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4-الاقتراحات:

- من خلال ما توصلنا إليه من نتائج في هذه الدراسة يمكننا تقديم بعض الاقتراحات حول القيام بمواضيع جديدة تشمل عدة جوانب لم تسمح لنا طبيعة الموضوع التطرق إليها.

- و يمكن إجمال تلك المقترحات في العناصر التالية:

- تنمية تقبل التلميذ لذاته و تقبله الواقعي لحدود إمكاناته لتجنب الفشل و لتحقيق النجاح في حياته الدراسية و المهنية.

- تأهيل القائمين على هذه الخدمات و تكثيف برامج التوجيه و زيادة توعية التلاميذ بمختلف التخصصات و الشعب قصد تحسيسهم بضرورة النجاح.

- افتقار المدارس و المؤسسات للمختصين في التوجيه و المرشدين و عدم وجود قاعات خاصة للمرشد، لتتبع و حل مشاكل التلاميذ، أي الاهتمام بالتلميذ.

- إيجاد عون توجيهي لحاجات التلاميذ بصورة عامة في حياتهم الدراسية.

- عدم وجود خطط موثقة لتقديم التوجيه الصحيح، ليس هناك إستراتيجية محددة يمكن أن تكون إطارا مرجعيا تنطلق منه خدمات التوجيه المدرسي، و تهتم بإمكانات التلاميذ و استغلال ما لديهم من قدرات من أجل تحقيق ذاتهم و ما ينجزونه و ما يحققونه من أهداف.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المـــــراجع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المراجع:

أولا المراجع العربية:

1- ابـــراهيم أبـــو زيـــد (1987):ســـيكولوجية الـــذات و التوافـــق- الإســـكندرية- دار المعارف الجامعية-القاهرة.

2- إبـــراهيم قـــشقوش و طلعـــت منـــصور (1979):دافعيـــة الإنجـــاز و قياســـها –دار النهضة العربية-القاهرة.

3- إبراهيم العمري (1983):مقدمة لعلم النفس-الأنجلو مصرية-القاهرة.

4- أبـــو بكـــر مرســـي (1999):تعـــاطي المـــراهقين لبـــانجو و علاقتـــه بتقـــدير الذات و الشعور بالوحدة النفسية-القاهرة –دراسات نفسية.

5- أحمـــد زكـــي صـــالح (1988):علـــم الـــنفس التربـــوي-مكتبـــة النهـــضة العربية-القاهرة.

6- د/أحمـــد محمـــد الزعبـــي (1994) الإرشـــاد النفـــسي و نظرياتـــه ،اتجاهاتـــه مجالاته،دار زهران للنشر و التوزيع- الأردن.

7- أحمـــد محمـــد عبـــد الخـــالق (1996):القائمـــة العربيـــة للتـــشاؤم و التفـــاؤل – الإسكندرية-دار المعرفة الجامعية.

8- إدوارد مـــوراي-ترجمـــة أحمـــد عبـــد العزيـــز ســـلامة-مراجعـــة محمـــد عثمـــان نجاتي-دار الشروق-الطبعة الأولى(1988) .

9- تومـــا خـــوري جـــورج (1996):الشخـــصية (مقوماتهـــا ،ســـلوكها،و علاقتهـــا بـــالتعلم):المؤســـسة الجامعيـــة للدراســـات و النـــشر و التوزيـــع- لبنان- الطبعة الأولى.

10- جـــابر عبـــد الحميـــد (2002):نظريـــات الشخـــصية (البناء،الـــديناميات،النمو عـــن طريـــق البحـــث و التقـــويم)-دار النهضة-القاهرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

11- جودت عزت عبد الهادي وسعد حسني العزة،2004،مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي-مكتبة دار الثقافة -الأردن -الطبعة الأولى.

12- جون دكت (2000):علم النفس الإجتماعي و التعصب-ترجمة عبد الحميد صفوت-دار الفكر العربي-القاهرة.

13- حامد عبد السلام زهران (2002):الصحة النفسية و العلاج النفسي-عالم الكتب للنشر و التوزيع-القاهرة-الطبعة الثالثة.

14- حامد عبد السلام زهران (1980):التوجيه و الإرشاد النفسي-القاهرةو-الطبعة الثانية.

15- حسين أبو رياش و آخرون (2006):الدافعية و الذكاء العاطفي-دار الفكر للنشر و التوزيع-الأردن-الطبعة الأولى.

16- حسين حريم (1997) :السلوك التنظيمي-دار زهران-الأردن-بدون طبعة .

17- حسين عبد العزيز الدريني-محمد أحمد سلامة-عبد الوهاب محمد كامل (بدون تاريخ):مقياس تقدير الذات – كراسة التعليمات-دار الفكر العربي-القاهرة.

18- رشاد علي عبد العزيز موسى (1994):علم النفس الدافعي-دار النهضة العربية- القاهرة.

19- سيد قطب (بدون تاريخ):خصائص النمو الإسلامي و مقوماته-دار الشرق-بيروت.

20- سيد محمد غنيم (1987):سيكولوجية الشخصية –دار النهضة المصرية-القاهرة-الطبعة الثانية.

21- سعد جلال (1992):التوجيه النفسي و التربوي و المهني مع مقدمة عن التربية للإستثمار-دار الفكر العربي-القاهرة-الطبعة الثانية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

22- سعيد عبد العزيز-جودت عزة عطيوي(2004):التوجيه المدرسي-أساليبه الفنية تطبيقاته العلمية - دار الثقافة- الأردن- الطبعة الأولى.

23- سيد محمد خير الله-ممدوح عبد المنعم الكناني (1983):سيكولوجية التعلم بين النظرية و التطبيق-دار النهضة العربية للطباعة و النشر-بيروت-دون طباعة.

24- سهير كامل أحمد (1999):سيكولوجية نمو الطفل –دراسات نظرية و تطبيقات عملية –مركز الإسكندرية للكتاب.

25- سهير كامل و محمود عبد الحليم المنسي (2002):أسس البحث العلمي في المجالات النفسية و الإجتماعية – مركز الإسكندرية للكتاب –القاهرة.

26- صبحي عبد اللطيف (2005):نظريات الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي-عمان.

27- صفوت فرج (1998):القياس النفسي –دار الفكر العربي- القاهرة-الطبعة الأولى.

28- عبد المطلب القريطي (1998):في الصحة النفسية –دار الفكر العربي – القاهرة –الطبعة الأولى.

29- عبد المنعم حفني (1994):موسوعة علم النفس و التحليل النفسي –دار الملايين- الطبعة الثانية.

30- عبد الوهاب كامل (2002) :بحوث في علم النفس-دار النهضة المصرية-القاهرة.

31- عصام عوض يوسف (2006):التوجيه التربوي و الإرشاد النفسي- دار سلامة – الأردن – الطبعة الأولى.

32- علاوي محمد حسن (1987) :سيكولوجية التدريب و المنافسات –دار المعارف- القاهرة-الطبعة الرابعة.

33- عبد اللطيف خليفة بركات (2000):الدافعية للإنجاز-دار غريب للطباعة و النشر – القاهرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

34- فـــرج عبـــد القـــادر و آخـــرون (1993):موســـوعة علـــم الـــنفس و التحليل النفسي-دار سعاد الصباح-الكويت.

35- الفـــرخ كاملـــة شـــعبان-عبـــد الجـــابر تـــيم (1999) :مبـــادئ التوجيـــه و الإرشاد النفسي-دار صفاء-عمان-الأردن-الطبعة الأولى.

36- فـــاروق عبـــد الفتـــاح موســـى –محمـــد أحمـــد دســـوقي (1987) اختبـــار تقدير الذات للأطفال –دار النهضة العربية-القاهرة.

37- فـــاروق عبـــد الـــسلام و آخـــرون (1992):المـــدخل إلـــى الإرشـــاد التربـــوي و النفـــسي –دار الهـــدي للنـــشر و التوزيـــع-ريـــاض-الطبعـــة الأولى.

38- فرانـــسيس عبـــد النـــور: بـــدون التـــاريخ -التربيـــة و المنـــاهج -دار النهضة -مصر للطبع و النشر -القاهرة.

39- لنـــدا دافيـــدوف- ترجمـــة ســـيد طـــواب –محمـــد عمـــر –مراجعـــة فـــؤاد أبـــو الحطـــب (1987) : الشخـــصية- الدافعيـــة و الإنفعـــالات –دار الدوليـــة للإستثمارات الثقافية –مصر-الجزء الخامس.

40- محمـــد ســـليمان (2006):منـــاهج البحـــث بـــين النظريـــة و التطبيـــق- مركز الإسكندرية للكتاب-القاهرة-دون طبعة.

41- محمـــود عبـــد الحلـــيم المنـــسي و آخـــرون (1997):الـــصحة النفـــسية و علـــم الـــنفس الإجتمـــاعي و التربيـــة الـــصحية-مركـــز الإســـكندرية للكتاب-مصر-الجزء الأول.

42- محمـــد محمـــود بـــن يـــونس (2007):ســـيكولوجية الدافعيـــة و الإنفعالات –دار الميسرة –الأردن.

43- محمـــد رفقـــي عيـــسى (1988):الدافعيـــة –دراســـة نقديـــة مـــع النمـــوذج المقترح-دار العلم-الكويت-الطبعة الأولى.

44- محمـــد فرحـــان القـــضاه-محمـــد عـــوض الترتـــوري (2006):أساســـيات علـــم الـــنفس التربـــوي-النظريـــة و التطبيـــق-دار حامـــد للنـــشر و التوزيع-الأردن-بدون طبعة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

45- محمد صالح الحناوي (1997) :السلوك التنظيمي –دار الجامعية للإسكندرية –بدون طبعة.

46- محمد حسن غانم (2004):مناهج البحث في علم النفس –المكتبة المصرية للطباعة النشر و التوزيع-القاهرة –الطبعة الثالثة.

47- مرسي سيد عبد الحميد (1986):الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي و المهني-القاهرة –الطبعة الأولى.

48- مواهب ابراهيم عياد (1998):إرشاد الطفل و توجيهه في سنواته الأولى-منشأة المعارف –الإسكتندرية-مصر.

49- نبيل محمد الزايد (2003):الدافعية و التعلم-مكتبة النهضة المصرية-القاهرة-الطبعة الأولى.

50- نوال محمد عطية (2002):علم النفس و التكيف النفسي و الاجتماعي-دار القاهرة للكتاب-مصر-الطبعة الأولى.

51- هول-ل-ولينذي (1978):نظريات الشخصية –ترجمة فرج و آخرون-الهيئة المصرية العامة للتأليف و النشر.

52- يوسف مصطفى فهمي-القاضي و آخرون (1981):الوعي التربوي و مستقبل البلاد العربية-دار العلم للملايين-بيروت-الطبعة الرابعة.

53- عادل عبد الله محمد (1998):اختبار تقدير الذات للمراهقين و الراشدين-مكتبة الأنجلو مصرية-القاهرة.

54- مصطفى يوسف (1983):مقدمة لعلم النفس-الأنجلو مصرية-القاهرة.

55- رمضان محمد القذافي (2001): التوجيه و الإرشاد النفسي – المكتب الجامعي الحديث-مصر-الطبعة الثالثة.

56- علي أحمد عبد الرحمن (2006):القيادة و الدافعية في الإدارة التربوية –دار مكتبة حامد –عمان –الطبعة الأولى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

57- محمد جاسم (2004) :علم النفس التربوي و تطبيقاته-مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع-الأردن-الطبعة الأولى.

58- عبد المنعم الدردير (2006):الإحصاء البارامتري و اللابرامتري –عالم الكتب-القاهرة-الطبعة الأولى.

59- حمدي علي (2004):دافعية الإنسان بين النظرية و الإتجاهات المعاصرة-دار الفكر العربي-القاهرة-الطبعة الأولى.

60- علي عبد الرزاق و آخرون (2003):البحث العلمي الاجتماعي لغته و مداخله و مناهجه و طرقه-دار المعرفة الجامعية.

- **المعاجم:**

61- أ.ف بتروفسكي-م.ج باروشفسكي (1996):معجم علم النفس المعاصر – ترجمة عبد السلام رضوان-دار العالم الجديد-القاهرة-الطبعة الأولى.

62- يوسف محمد البقاعي-قاموس الطلاب/عربي/عربي-دار الفكر –بيروت-(2003).

-المجلات:

63- علاء الدين كفافي (1989):تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية و الأمن النفسي -مجلة عربية للعلوم الإنسانية-الجزء الرابع.

64- نبيل محمد الفحل (2000):دراسة تقدير الذات و دوافع الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر و السعودية – القاهرة-مجلة علم النفس الهيئة المصرية العامة للكتاب-العدد ثلاثون.

65- محمد المري-محمد إسماعيل (1987):العلاقة بين تقدير الذات و بعض الصفات الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية-مجلة كلية التربية-العدد الثالث عشر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

66- ماهر يونس الدراييع-محمد أحمد الرفوع (2004):أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز و التحصيل الدراسي لدى بطيء التعلم في المدارس الأساسية بالأردن-مجلة العلوم التربوية و النفسية –جامعة البحرين-العدد الرابع-المجلد التاسع.

67- مجلة التوجيه (2004):التوجيه المدرسي و المهني –العدد الأول –مجلة كلية التربية.

68- ليلى المزروع (2008):فاعلية الذات و علاقتها بكل من الدافعية للإنجاز و الذكاء الوجداني لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى –المجلة التربوية-العدد الرابع-المجلد الثامن.

-المنشورات الوزارية:

69- وزارة التربية الوطنية منشور رقم 528 /مت /تمم/المؤرخ في 1986/01/04.

70- وزارة التربية الوطنية منشور رقم 186 المؤرخ في 2006/03/27.

71- وزارة التربية الوطنية :إجراءات انتقالية لتوجيه التلاميذ إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام: 2005.

72- وزارة التربية الوطنية :اجراءات انتقالية لتوجيه التلاميذ إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام: 2008.

-الرسائل:

73- أمال اللوف فهمي (2002):مفهوم الذات و علاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلاب الكليات العملية و النظرية –القاهرة-رسالة لنيل شهادة الماجستير.

74- مروة فتحي عوض (2008):تقدير الذات و علاقته ببعض المتغيرات النفسية و الإجتماعية (دراسة ميدانية)رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس-القاهرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

75- أحمـــد علـــي ســـعيد (2001)كخـــدمات الإرشـــاد النفـــسي و التوجيـــه الدراســـي و المهنـــي فـــي المـــرحلتين الثانويـــة و الجامعيـــة فـــي محافظـــة ظفـــار- رسالة لنيل شهادة الماجستير في التربية-عمان.

76- زهـــرة حميـــدة (2006):تقـــدير الـــذات و الدافعيـــة للإنجـــاز عنـــد المراهـــق المتمدرس لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية،الجزائر.

-البرامج باللغة الأجنبية:

77-Alain Lieury,Fabian,Fenouillet (1997) :motivation et reussite scolaire ,Dunod, Paris.

78- BARBARA .L Mccombs, James, Epope (2000) : Motivation, Donner le gout d'apprendre, Paris.

79- Claude Levey, (1998) : La motivation dans l'entreprise modèle et stratégies, Edition d'organisation.

80- Herni Lehelle, Daniel Mellier (2002), Psychologies du développement, enfance et adolescence, Dunod, Paris

81- Pier Viannin (2006) : La motivation scolaire

82- Richard Meili (1963), Motivation, émotion et personnalité, Edition Larcier

83-Roger Gal (1955) : L'orientation sclolaire, Boulevard Saint Germain, Paris.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملاحق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

توزيع الدرجات للشعب العلمية و الادبية

درجات الشعب العلمية

عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة
1	**20**	41	**14**	81	**19**	121	**14**	161	**16**	201	**20**				
2	**17**	42	**11**	82	**25**	122	**12**	162	**17**	202	**23**				
3	**14**	43	**15**	83	**20**	123	**20**	163	**23**	203	**20**				
4	**18**	44	**21**	84	**21**	124	**20**	164	**14**	204	**19**				
5	**21**	45	**14**	85	**10**	125	**17**	165	**15**	205	**18**				
6	**18**	46	**14**	86	**24**	126	**16**	166	**16**	206	**12**				
7	**21**	47	**12**	87	**17**	127	**11**	167	**16**	207	**15**				
8	**14**	48	**21**	88	**13**	128	**14**	168	**18**	208	**10**				
9	**19**	49	**14**	89	**18**	129	**20**	169	**22**	209	**13**				
10	**22**	50	**11**	90	**6**	130	**17**	170	**14**	210	**17**				
11	**14**	51	**9**	91	**22**	131	**14**	171	**16**	211	**15**				
12	**21**	52	**9**	92	**19**	132	**12**	172	**6**	212	**20**				
13	**18**	53	**13**	93	**17**	133	**12**	173	**18**	213	**17**				
14	**16**	54	**12**	94	**10**	134	**15**	174	**14**	214	**15**				
15	**17**	55	**15**	95	**14**	135	**14**	175	**17**	215	**14**				
16	**20**	56	**11**	96	**16**	136	**10**	176	**12**	216	**18**				
17	**23**	57	**12**	97	**18**	137	**13**	177	**12**	217	**13**				
18	**15**	58	**24**	98	**18**	138	**17**	178	**17**	218	**16**				
19	**22**	59	**21**	99	**13**	139	**15**	179	**20**						
20	**17**	60	**14**	100	**16**	140	**17**	180	**13**						
21	**22**	61	**14**	101	**21**	141	**16**	181	**17**						
22	**24**	62	**24**	102	**17**	142	**15**	182	**14**						
23	**18**	63	**16**	103	**19**	143	**15**	183	**20**						
24	**18**	64	**21**	104	**15**	144	**18**	184	**13**						
25	**15**	65	**10**	105	**18**	145	**17**	185	**17**						
26	**20**	66	**15**	106	**18**	146	**21**	186	**14**						
27	**20**	67	**11**	107	**10**	147	**19**	187	**11**						
28	**19**	68	**16**	108	**15**	148	**15**	188	**12**						
29	**9**	69	**14**	109	**20**	149	**16**	189	**13**						
30	**14**	70	**18**	110	**17**	150	**16**	190	**10**						
31	**19**	71	**17**	111	**20**	151	**11**	191	**15**						
32	**14**	72	**15**	112	**18**	152	**21**	192	**20**						
33	**20**	73	**17**	113	**16**	153	**23**	193	**14**						
34	**18**	74	**20**	114	**18**	154	**21**	194	**20**						
35	**18**	75	**14**	115	**17**	155	**14**	195	**17**						
36	**13**	76	**18**	116	**17**	156	**16**	196	**14**						
37	**11**	77	**20**	117	**23**	157	**12**	197	**21**						
38	**8**	78	**14**	118	**21**	158	**13**	198	**22**						
39	**14**	79	**16**	119	**20**	159	**20**	199	**17**						
40	**16**	80	**20**	120	**25**	160	**17**	200	**15**						

درجات الشعب الادبية

عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة
1	**7**	41	**11**
2	**23**	42	**21**
3	**23**	43	**25**
4	**19**	44	**20**
5	**23**	45	**16**
6	**17**	46	**20**
7	**21**	47	**18**
8	**20**	48	**22**
9	**18**	49	**20**
10	**12**	50	**17**
11	**18**	51	**13**
12	**21**	52	**17**
13	**20**	53	**23**
14	**23**	54	**18**
15	**21**	55	**13**
16	**16**	56	**17**
17	**16**	57	**17**
18	**19**	58	**14**
19	**21**	59	**16**
20	**23**	60	**12**
21	**9**	61	**15**
22	**13**	62	**10**
23	**21**	63	**14**
24	**17**	64	**12**
25	**18**	65	**20**
26	**12**	66	**21**
27	**11**	67	**22**
28	**11**	68	**17**
29	**19**	69	**18**
30	**18**	70	**20**
31	**14**	71	**17**
32	**11**	72	**20**
33	**14**	73	**14**
34	**14**	74	**12**
35	**14**	75	**13**
36	**12**	76	**15**
37	**21**	77	**20**
38	**18**		
39	**9**		
40	**11**		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

توزيع الدرجات للجنسين إناث و ذكور

درجات الشعب العلمية

عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة
1	**90**	41	**108**	81	**92**	121	**96**	161	**74**	201	**79**
2	**102**	42	**97**	82	**130**	122	**90**	162	**80**	202	**80**
3	**102**	43	**88**	83	**101**	123	**105**	163	**103**	203	**99**
4	**96**	44	**80**	84	**101**	124	**107**	164	**102**	204	**101**
5	**96**	45	**106**	85	**94**	125	**96**	165	**90**	205	**98**
6	**91**	46	**80**	86	**87**	126	**104**	166	**80**	206	**99**
7	**96**	47	**106**	87	**98**	127	**94**	167	**102**	207	**101**
8	**120**	48	**80**	88	**100**	128	**89**	168	**101**	208	**112**
9	**50**	49	**109**	89	**108**	129	**102**	169	**79**	209	**120**
10	**87**	50	**109**	90	**98**	130	**95**	170	**86**	210	**102**
11	**72**	51	**87**	91	**96**	131	**108**	171	**81**	211	**98**
12	**96**	52	**96**	92	**108**	132	**101**	172	**103**	212	**95**
13	**106**	53	**78**	93	**97**	133	**79**	173	**100**	213	**92**
14	**81**	54	**90**	94	**113**	134	**75**	174	**99**	214	**88**
15	**83**	55	**107**	95	**86**	135	**94**	175	**106**	215	**99**
16	**71**	56	**97**	96	**88**	136	**88**	176	**102**	216	**111**
17	**71**	57	**87**	97	**106**	137	**79**	177	**100**	217	
18	**93**	58	**84**	98	**91**	138	**96**	178	**111**	218	
19	**52**	59	**105**	99	**99**	139	**82**	179	**98**		
20	**56**	60	**87**	100	**99**	140	**96**	180	**100**		
21	**83**	61	**76**	101	**104**	141	**89**	181	**68**		
22	**102**	62	**82**	102	**102**	142	**100**	182	**53**		
23	**90**	63	**110**	103	**91**	143	**108**	183	**61**		
24	**93**	64	**74**	104	**97**	144	**68**	184	**66**		
25	**107**	65	**102**	105	**103**	145	**53**	185	**108**		
26	**91**	66	**94**	106	**95**	146	**61**	186	**89**		
27	**104**	67	**59**	107	**91**	147	**66**	187	**100**		
28	**106**	68	**100**	108	**72**	148	**108**	188	**101**		
29	**92**	69	**87**	109	**103**	149	**110**	189	**102**		
30	**97**	70	**99**	110	**79**	150	**102**	190	**97**		
31	**108**	71	**86**	111	**110**	151	**108**	191	**98**		
32	**110**	72	**98**	112	**97**	152	**98**	192	**98**		
33	**103**	73	**88**	113	**95**	153	**97**	193	**103**		
34	**77**	74	**98**	114	**104**	154	**92**	194	**120**		
35	**92**	75	**83**	115	**78**	155	**101**	195	**110**		
36	**84**	76	**105**	116	**82**	156	**110**	196	**120**		
37	**74**	77	**83**	117	**85**	157	**102**	197	**88**		
38	**98**	78	**88**	118	**95**	158	**110**	198	**99**		
39	**99**	79	**98**	119	**89**	159	**103**	199	**148**		
40	**89**	80	**86**	120	**91**	160	**106**	200	**91**		

درجات الشعب الادبية

عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة
1	**101**	41	**99**
2	**105**	42	**91**
3	**94**	43	**106**
4	**103**	44	**121**
5	**121**	45	**92**
6	**90**	46	**105**
7	**100**	47	**111**
8	**109**	48	**104**
9	**80**	49	**86**
10	**83**	50	**92**
11	**98**	51	**119**
12	**94**	52	**87**
13	**88**	53	**107**
14	**98**	54	**98**
15	**102**	55	**111**
16	**98**	56	**108**
17	**111**	57	**103**
18	**100**	58	**93**
19	**89**	59	**116**
20	**103**	60	**100**
21	**99**	61	**101**
22	**79**	62	**80**
23	**105**	63	**80**
24	**104**	64	**77**
25	**109**	65	**104**
26	**90**	66	**94**
27	**93**	67	**110**
28	**106**	68	**83**
29	**92**	69	**96**
30	**95**	70	**112**
31	**82**	71	**105**
32	**95**	72	**110**
33	**99**	73	**107**
34	**110**	74	**106**
35	**100**	75	**100**
36	**111**	76	**99**
37	**81**	77	**106**
38	**103**		
39	**104**		
40	**103**		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفرضية 3 : هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى تقدير الذات بين الذكور و الاناث

درجات اناث

عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة
1	**20**	37	**13**	73	**15**	109	**19**	145	**14**
2	**17**	38	**11**	74	**20**	110	**23**	146	**13**
3	**14**	39	**8**	75	**17**	111	**17**	147	**16**
4	**18**	40	**14**	76	**20**	112	**21**	148	**19**
5	**21**	41	**16**	77	**18**	113	**20**	149	**21**
6	**18**	42	**14**	78	**16**	114	**18**	150	**14**
7	**21**	43	**11**	79	**18**	115	**12**	151	**12**
8	**14**	44	**15**	80	**17**	116	**18**	152	**21**
9	**19**	45	**21**	81	**17**	117	**21**	153	**11**
10	**22**	46	**14**	82	**23**	118	**20**	154	**9**
11	**14**	47	**14**	83	**21**	119	**23**	155	**14**
12	**21**	48	**12**	84	**20**	120	**21**	156	**12**
13	**18**	49	**21**	85	**25**	121	**16**	157	**20**
14	**16**	50	**14**	86	**14**	122	**16**	158	**21**
15	**17**	51	**11**	87	**12**	123	**19**	159	**23**
16	**20**	52	**9**	88	**20**	124	**21**	160	**16**
17	**23**	53	**9**	89	**20**	125	**23**	161	**11**
18	**15**	54	**13**	90	**17**	126	**9**	162	**14**
19	**22**	55	**12**	91	**16**	127	**13**	163	**17**
20	**17**	56	**19**	92	**11**	128	**21**	164	**12**
21	**16**	57	**11**	93	**14**	129	**17**	165	**24**
22	**22**	58	**12**	94	**20**	130	**18**	166	**17**
23	**24**	59	**24**	95	**17**	131	**12**	167	**13**
24	**18**	60	**21**	96	**14**	132	**11**	168	**10**
25	**18**	61	**14**	97	**12**	133	**11**	169	**15**
26	**15**	62	**14**	98	**12**	134	**14**	170	**11**
27	**20**	63	**24**	99	**15**	135	**18**	171	**18**
28	**20**	64	**16**	100	**14**	136	**14**	172	**23**
29	**19**	65	**21**	101	**10**	137	**11**	173	**17**
30	**14**	66	**10**	102	**13**	138	**14**	174	**14**
31	**19**	67	**15**	103	**11**	139	**14**	175	**23**
32	**9**	68	**11**	104	**7**	140	**12**	176	**18**
33	**14**	69	**16**	105	**23**	141	**21**	177	**14**
34	**20**	70	**14**	106	**23**	142	**18**	178	**20**
35	**18**	71	**18**	107	**19**	143	**9**	179	**17**
36	**18**	72	**18**	108	**23**	144	**11**	180	15

درجات ذكور

عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة
1	**17**	37	**14**	73	**12**
2	**15**	38	**17**	74	**11**
3	**17**	39	**12**	75	**18**
4	**16**	40	**12**	76	**20**
5	**15**	41	**17**	77	**23**
6	**15**	42	**20**	78	**20**
7	**18**	43	**13**	79	**17**
8	**17**	44	**17**	80	**11**
9	**21**	45	**14**	81	**12**
10	**19**	46	**11**	82	**17**
11	**15**	47	**12**	83	**20**
12	**16**	48	**13**	84	**23**
13	**16**	49	**10**	85	**15**
14	**21**	50	**15**	86	**21**
15	**21**	51	**11**	87	**13**
16	**23**	52	**21**	88	**16**
17	**21**	53	**25**	89	**20**
18	**14**	54	**20**	90	**18**
19	**16**	55	**16**		
20	**12**	56	**20**		
21	**13**	57	**18**		
22	**20**	58	**22**		
23	**17**	59	**20**		
24	**16**	60	**17**		
25	**17**	61	**13**		
26	**23**	62	**17**		
27	**14**	63	**23**		
28	**15**	64	**18**		
29	**16**	65	**13**		
30	**16**	66	**17**		
31	**18**	67	**17**		
32	**22**	68	**14**		
33	**14**	69	**16**		
34	**16**	70	**23**		
35	**6**	71	**12**		
36	**18**	72	**18**		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفرضية 4 : هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى دافعية الانجاز بين الذكور و الاناث

درجات اناث

عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة
1	**99**	38	**93**	75	**106**	112	**80**	149	**107**
2	**86**	39	**106**	76	**92**	113	**77**	150	**96**
3	**98**	40	**106**	77	**95**	114	**104**	151	**104**
4	**88**	41	**111**	78	**82**	115	**94**	152	**94**
5	**98**	42	**101**	79	**95**	116	**110**	153	**89**
6	**83**	43	**98**	80	**99**	117	**83**	154	**102**
7	**105**	44	**97**	81	**110**	118	**96**	155	**95**
8	**83**	45	**92**	82	**100**	119	**112**	156	**105**
9	**88**	46	**102**	83	**111**	120	**107**	157	**83**
10	**98**	47	**93**	84	**81**	121	**110**	158	**85**
11	**86**	48	**90**	85	**103**	122	**107**	159	**95**
12	**92**	49	**98**	86	**104**	123	**106**	160	**97**
13	**130**	50	**93**	87	**103**	124	**100**	161	**94**
14	**101**	51	**101**	88	**99**	125	**99**	162	**83**
15	**101**	52	**100**	89	**91**	126	**104**	163	**78**
16	**94**	53	**110**	90	**106**	127	**102**	164	**94**
17	**87**	54	**102**	91	**121**	128	**91**	165	**83**
18	**98**	55	**101**	92	**92**	129	**97**	166	**129**
19	**100**	56	**91**	93	**105**	130	**103**	167	**114**
20	**108**	57	**86**	94	**111**	131	**95**	168	**111**
21	**98**	58	**90**	95	**104**	132	**91**	169	**90**
22	**98**	59	**101**	96	**86**	133	**92**	170	**114**
23	**96**	60	**90**	97	**92**	134	**103**	171	**104**
24	**108**	61	**89**	98	**119**	135	**97**	172	**86**
25	**97**	62	**95**	99	**87**	136	**110**	173	**103**
26	**113**	63	**101**	100	**107**	137	**97**	174	**105**
27	**99**	64	**101**	101	**98**	138	**95**	175	**88**
28	**86**	65	**87**	102	**107**	139	**104**	176	**103**
29	**88**	66	**89**	103	**98**	140	**78**	177	**99**
30	**106**	67	**103**	104	**111**	141	**82**	178	**100**
31	**91**	68	**99**	105	**108**	142	**85**	179	**103**
32	**99**	69	**97**	106	**103**	143	**95**	180	**104**
33	**99**	70	**105**	107	**93**	144	**89**		
34	**106**	71	**104**	108	**116**	145	**91**		
35	**104**	72	**109**	109	**100**	146	**96**		
36	**98**	73	**90**	110	**101**	147	**90**		
37	**96**	74	**93**	111	**80**	148	**105**		

درجات ذكور

عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة
1	**90**	37	**121**	73	**104**
2	**102**	38	**90**	74	**96**
3	**102**	39	**100**	75	**98**
4	**96**	40	**109**	76	**88**
5	**96**	41	**80**	77	**90**
6	**91**	42	**93**	78	**111**
7	**96**	43	**98**	79	**94**
8	**120**	44	**94**	80	**96**
9	**50**	45	**88**	81	**110**
10	**87**	46	**98**	82	**94**
11	**72**	47	**102**	83	**98**
12	**96**	48	**98**	84	**89**
13	**106**	49	**111**	85	**95**
14	**81**	50	**110**	86	**102**
15	**83**	51	**94**	87	**93**
16	**71**	52	**88**	88	**104**
17	**71**	53	**79**	89	**106**
18	**93**	54	**96**	90	**102**
19	**52**	55	**82**		
20	**56**	56	**96**		
21	**83**	57	**89**		
22	**102**	58	**100**		
23	**90**	59	**108**		
24	**93**	60	**68**		
25	**107**	61	**53**		
26	**91**	62	**61**		
27	**104**	63	**66**		
28	**106**	64	**90**		
29	**92**	65	**100**		
30	**97**	66	**110**		
31	**108**	67	**120**		
32	**110**	68	**98**		
33	**101**	69	**93**		
34	**105**	70	**83**		
35	**94**	71	**105**		
36	**103**	72	**102**		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com