جامعة عمّان العربية للدراسات العليا
كلية الدراسات التربوية العليا
علم النفس التربوي

علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت

إعداد
فلاح سلطان الزعبي

المشرف
الأستاذ الدكتور عبد الرحمن عدس

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي تخصص "علم نفس نمو" من جامعة عمّان العربية للدراسات العليا

2005م

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بسم الله الرحمن الرحيم

قال تعالى:

﴿يا أيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها وبث منهما رجالا كثيرا ونساء واتقوا الله الذي تساءلون به والأرحام إن الله كان عليكم رقيباً﴾

سورة النساء – آية (1)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نموذج التفويض

التاريخ:

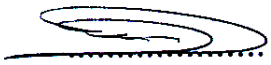
أنا فلاح سلطان الزعبي، أفوّض جامعة عمّان العربية للدراسات العليا بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

التوقيع:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وأُجيزت بتاريخ 2005/11/9م.

أعضاء لجنة المناقشـــة	التوقيـــع
ا.د. موفق الحمداني ، رئيساً	
ا.د. محمد خالد الطحان ، عضواً	
ا.د. عبد الرحمن عدس ، مشرفاً وعضواً	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإهـداء

إلـى والـدي ووالدتي العزيزين.....حفظهما الله

إلى الأهل والأولاد والأصدقاء.....رعاهم الله

إلى كل من صدقوا بالدعاء .....وفقهم الله

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكر وتقدير

أتقدم بوافر الشكر للأستاذ الدكتور عبد الرحمن عدس؛ لما قدمه لي من توجيه واهتمام لإخراج هذه الرسالة إلى حيز الوجود في أفضل صورها.

كما أتقدم بخالص شكري وتقديري للأستاذ الدكتور موفق الحمداني، والأستاذ الدكتور عبد الرحمن عدس، والأستاذ الدكتور محمد خالد الطحان لجنة المناقشة، على ما أبدوه لي من تشجيع وعون وملاحظات قيمة ساعدت في إثراء هذه الرسالة. وكل الشكر لجميع من ساعدني في تقديم هذا الجهد، وخاصة الأخوان: د. حمدان الحربي، و أ. خالد المطيري، و أ. عبد الهادي العجمي، و أ. محمد سلطان الزعبي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات ..... ز
قائمة الجداول ..... ط
قائمة الملاحق ..... ك
ملخّص ..... ل
الفصل الأول مشكلة الدراسة وأهميتها 1
المقدمة: 1
مشكلة الدراسة: 4
عناصر مشكلة البحث: 5
أهمية الدراسة: 5
أهداف الدراسة: 6
مصطلحات الدراسة: 6
التعريف الإجرائي 7
محددات الدراسة: 8
تصميم الدراسة: 9
متغيرات الدراسة: 9
الأساليب الإحصائية المستخدمة: 9
الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة 10
التنشئة الاجتماعية: 10
نظريات التنشئة الاجتماعية: 11
أولاً: نظرية التحليل النفسي: 11
ثانياً: النظرية السلوكية: 11
ثالثاً: النظرية المعرفية: 12
رابعاً: نظرية التعلم الاجتماعي: 12
دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية: 13
أنماط التنشئة الأسرية: 15
الدراسات السابقة 33
تعليق على الدراسات السابقة: 49

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث منهج الدراسة وإجراءاتها 51
مجتمع الدراسة: 51
عينة الدراسة: 51
أدوات الدراسة: 52
إجراءات التطبيق الميداني: 56
الفصل الرابع تحليل النتائج 58
السؤال الأول:نص السؤال الأول على ما يلي: "ما أنماط التنشئة الأسرية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت؟". 58
السؤال الثاني:نص السؤال الثاني على ما يلي: "ما علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت وفقاً لمتغير الجنس"؟. 59
الفصل الخامس مناقشة النتائج 70
مناقشة النتائج: 70
النتيجة الأولى المتعلقة بالسؤال الأول: 70
النتيجة الثانية المتعلقة بالسؤال الثاني: 72
توصيات الدراسة: 73
المراجع 75
المراجع العربية: 75
المراجع الأجنبية: 84
الملاحق 86
ABSTRACT 108

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
-1	توزيع أفراد عينة الدراسة على المدارس الحكومية.	45
-2	توزيع فقرات المقياس على أنماط التنشئة.	47
-3	أرقام فقرات اختبار دافعية الإنجاز الإيجابية والسلبية.	50
-4	أنماط التنشئة الأسرية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت.	52
-5	نتائج المتوسطات الحسابية لأنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الآباء كما يدركها الطلبة (الذكور والإناث).	53
-6	نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت (ذكور وإناث) حسب اختلاف أنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الأمهات.	53
-7	نتائج المتوسطات الحسابية لأنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الأمهات كما يدركها الطلبة (الذكور والإناث).	54
-8	نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية الذكور في دولة الكويت (ذكور وإناث) حسب اختلاف أنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الأمهات.	54
-9	نتائج المتوسطات الحسابية لأنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الآباء كما يدركها الطلاب (الذكور).	55
-10	نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية الذكور في دولة الكويت حسب اختلاف أنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الآباء.	55
-11	نتائج المتوسطات الحسابية لأنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الأمهات كما يدركها الطلبة (الذكور).	56
-12	نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية الذكور في دولة الكويت حسب اختلاف أنماط التنشئة الأسرية المستخدمة قبل الأمهات.	57
-13	نتائج المتوسطات الحسابية لأنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الآباء كما تدركها الطالبات.	57

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

-14	نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة دافعية الإنجاز لدى طالبات المرحلة الثانوية في دولة الكويت حسب اختلاف أنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الآباء.	58
-15	نتائج المتوسطات الحسابية لأنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الأمهات كما تدركها الطالبات.	59

تابع قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
-16	نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة دافعية الإنجاز لدى طالبات المرحلة الثانوية في دولة الكويت حسب اختلاف أنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الأمهات.	59
-17	نتائج اختبار (ت) لدافعية الإنجاز حسب أنماط التنشئة الأسرية المستخدمة قبل الآباء لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت وفقاً لمتغير الجنس.	60
-18	نتائج اختبار (ت) لدافعية الإنجاز حسب أنماط التنشئة الأسرية المستخدمة قبل الأمهات لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت وفقاً لمتغير الجنس.	61

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
-1	مقياس أنماط التنشئة الأسرية كما يدركها الأبناء.	76
-2	محكمو أدوات الدراسة.	80
-3	اختبار دافعية الإنجاز.	81
-4	مفتاح التصحيح لاختبار دافعية الاختبار.	87
-5	كتاب إجراء الدراسة من جامعة عمّان العربية للدراسات العليا.	93
-6	كتاب من جامعة عمّان العربية للدراسات العليا إلى مديري ومديرات مدارس المرحلة الثانوية.	94
-7	كتاب من القائم بأعمال مدير إدارة البحوث والتطوير التربوي إلى مدير عام منطقة مبارك الكبير التعليمية.	95

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الإنجاز

لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت

إعداد

فلاح سلطان الزعبي

إشراف

الأستاذ الدكتور عبد الرحمن عدس

ملخّص

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة معرفة علاقة أنماط التنشئة الأسرية سواءً أكانت (تسلطية، ضبطاً تربوياً، تسيبية) بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت.

وتلخّصت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة السؤالين التاليين:

1- ما أنماط التنشئة الأسرية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت؟

2- ما علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت وفقاً لمتغير الجنس؟

طبقت هذه الدراسة على طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت، حيث تألفت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة، مكونة من (250) طالباً و(250) طالبة، وبعد التطبيق تم استبعاد (128) طالباً وطالبة لتصبح العينة (372) طالباً وطالبة موزعين على ست مدارس في محافظة مبارك الكبير. وقد استخدم الباحث في الدراسة الحالية أداتين هما مقياس أنماط التنشئة الأسرية كما يدركها الأبناء، واختبار دافع الإنجاز.

وكما أظهرت نتائج الدراسة أن نمط الضبط التربوي هو النمط السائد لدى الأسر الكويتية، حيث بلغت نسبة هذا النمط بالنسبة للآباء من وجهة نظر الأبناء (83.1٪)، في حين بلغت النسبة لدى الأمهات من وجهة نظر الأبناء (90.4٪).

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال معنوياً بين الأنماط الثلاثة بمستوى دلالة (0.001) بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية من الذكور وفق أنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الآباء، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية من الذكور وفق أنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الأم، وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الدافعية للإنجاز عند كل من الذكور والإناث تبعاً لنمط التنشئة الأسرية المستخدم من قبل الآباء، بدلالة إحصائية (0.001)، ووجود فروق دالة إحصائياً في مستويات دافعية الإنجاز تعزى لنمط التنشئة الأسرية السائد وهو نمط الضبط التربوي عند كل من الذكور والإناث المستخدمة من قبل الأمهات، ووجود فروق دالة إحصائياً بين أنماط التنشئة الأسرية المختلفة بالنسبة لدافعية الإنجاز لدى الإناث، ووجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز لدى الإناث في حالة الأنماط المختلفة للتنشئة الأسرية التي تستخدمها الأمهات. وأخيراً، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في مستوى دافعية الإنجاز في حالة أنماط التنشئة الأسرية المختلفة.

وقد خرجت الدراسة بتوصيات عامة وفق النتائج السابقة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

إن الثروة البشرية هي أعظم الثروات التي تمتلكها المجتمعات، وإذا قامت هذه المجتمعات بتنمية هذه الثروة التنمية السليمة، فسوف يؤدي ذلك إلى تطور هذه المجتمعات تطوراً نحو النماء والزيادة.

وبما أن الأسرة هي اللبنة الأساسية والهامة في المجتمع، ووظيفتها هي التنشئة الاجتماعية فلا بد لنا من معرفة مفهوم التنشئة الاجتماعية الذي يعد من أهم المفاهيم التي شاع استخدامها في الدراسات النفسية والاجتماعية. ويشير الأدب النظري في هذا المجال على النطاق العالمي إلى أن هذا المفهوم يمثل نقطة التقاء بين علم النفس الاجتماعي والتربوي وعلم نفس النمو. ويشارك الأسرة في تلك الوظيفة بعض المؤسسات الاجتماعية والثقافية، مثل: المدرسة، وجماعة الرفاق، ووسائل الإعلام، والمؤسسات الدينية، ومع هذا تبقى الأسرة هي البيئة الأولى والمكان الأساسي الذي تتهيأ فيه مواقف الأفراد، ويتشكل فيه سلوكهم، وتظهر فيه اتجاهاتهم ومعارفهم وقيمهم (هنداوي، 1991).

ويؤكد "سيرز" (Sears) ورفاقه أن التنشئة الأسرية هي التي تحدد ما سيكون عليه الأبناء في المستقبل، حيث إنها تترك بصماتها على شخصية الفرد وقدراته فى التصرف إزاء المشكلات التي يواجهها في المستقبل (عبيدات، 1994).

ويشير "اولبورت" (Allport, 1961) إلى أن الأسرة هي المؤسسة الرئيسية لعملية التنشئة الاجتماعية، وعن طريقها يكتسب الأبناء المعايير العامة التي تفرضها أنماط الثقافة السائدة في المجتمع، فجمود المعايير التي تحددها الأسرة لأفرادها يجنح بهم نحو السلوك العصابي بل الذهاني أحياناً، كما أن تعارض معايير الأسرة بالنسبة للموقف الواحد يقلل من تكامل عملية التنشئة الاجتماعية للفرد.

ويلاحظ أن دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية يفوق دور كل مؤسسات التنشئة الأخرى في المجتمع، وذلك لأنها الجماعة الأولي التي تكسب الأبناء خصائصهم الاجتماعية، وتؤثر في تكوين سمات شخصياتهم ودوافعهم، وبالأساليب التي يتبعها الوالدان في تنشئة أبنائهما مما قد يشكل آثاراً سلبية أو إيجابية على شخصية الأبناء (مسلم، 1997).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إضافة لما سبق، فإن مفهوم التنشئة مفهوم قديم قدم المجتمعات الإنسانية ذاتها، مارسته الأسرة والقبيلة والشعوب منذ نشأتها الأولى لتربية أطفالها على ما نشأت عليه ولتحافظ بذلك على خصائصها، وسماتها الاجتماعية، ولكن الدراسة العلمية للتنشئة عملية حديثة، إذ يرجع الاهتمام الحقيقي بها إلى أواخر الثلاثينيات وأوائل الأربعينيات من القرن الماضي عندما نشر "بارك" بحثه عن التنشئة الاجتماعية سنة (1939) معتبراً أنها إطار مرجعي لدراسة المجتمع (جعنيني، 1999).

ومن الوسائل الهامة في تنمية الثروة البشرية، تنمية دافعية الإنجاز حيث تعد من الدوافع الهامة التي يرغب المجتمع في تنميتها لدى أبنائه، ومن أساسيات التنمية السريعة والحقيقية للمجتمع البدء في تنمية دافعية الإنجاز لدى الأبناء، وتعد عملية التنشئة الاجتماعية في المجتمع هي المنطلق لتنمية دافعية الإنجاز لدى أبنائه (مسلم، 1997).

ويؤكد العلماء أن أي سلوك بشري لا بد أن يكون وراءه دافع أو دوافع تستثيره وتوجهه، ويعد مصطلح دافعية الإنجاز من المصطلحات التي ازداد الاهتمام بها في الدراسات الحديثة بالرغم من أن "موراي" (Murray, 1938) أحد علماء النفس المشهورين، قد أشار إلى ذلك المصطلح منذ زمن بعيد في كتابه "استكشافات في الشخصية" والذي نشر سنة (1938) وكان له السبق في التنظير لدافعية الإنجاز، فيعرفها بأنها رغبة أو نزعة الفرد إلى عمل الأشياء بسرعة وإجادة وتمكن قدر الإمكان. وتشير المراجع المتخصصة إلى أن دافعية الإنجاز تؤثر في تحديد مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، ومن ذلك المجال التعليمي.

ويعد الدافع للإنجاز من المفاهيم الحديثة نسبياً. ومن الرواد في وضع أسس هذا المفهوم وقواعده "ماكللاند" (McClland, 1953) حيث يرى أنها عملية التباري من أجل بلوغ معايير الامتياز، بينما يرى "أتكنسون" (Atkinson, 1958) بأن الدافع للإنجاز استعداد عند الفرد يحدد مدى سعيه ومثابرته في سبيل بلوغ أو تحقيق النجاح. وتقوم هذه النظرية على أساس أن الإنسان لديه روح للإنجاز والعمل الجيد والوصول إلى أهدافه المحددة. وأن الإنسان الذي لديه دافعية إنجاز عالية لديه معايير ذاتية للعمل، ويتصف أيضاً بالمثابرة والاستقلالية (العمر، 1986).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبما أن المرحلة الثانوية من المراحل المهمة في مسيرة الطالب الدراسية، وذلك لأنها تقع ضمن مرحلة المراهقة المبكرة والوسطى فهي مرحلة "صعبة"، ولعل "جورج ستانلي هول" كان أول من أطلق هذا الوصف في عبارته الشهيرة "مرحلة الضغوط والعواصف". وهو وصف يتضمن المعنى التقليدي، وهو أن المراهقة

مرحلة توتر انفعالي شديد مصدره التغيرات الجسمية والسيكولوجية التي تحدث في هذه المرحلة. إلا أننا إذا علمنا أن النمو يستمر طوال مرحلة المراهقة بمعدل بطيء بعد البلوغ، خاصة وأن معظم النمو ليس إلا محض تكملة للتغيرات التي حدثت بالفعل أثناء البلوغ، فإن هذا التفسير البيولوجي الحتمي للأزمة يصبح موضع شك. والأصح أن نضع في الاعتبار نتائج بحوث علماء الاجتماع والإنثروبولوجيا التي أكدت أن أزمة المراهقة تختلف في شكلها ومضمونها من مجتمع إلى مجتمع، ومن حضارة إلى حضارة (حجازي، 1978).

ولقد مرت دول المنطقة العربية، وبخاصة دولة الكويت، بعدة متغيرات سريعة وأحداث كثيرة، تفاعلت مع ظروف ومستجدات جديدة جعلت من عملية التنشئة الاجتماعية أمراً صعباً، وصل إلى درجة التعارض والتناقض في المفاهيم والمعايير القيمية والدينية والاجتماعية على مستوى الفرد والمجتمع، وظهرت علامات ومظاهر الصراع والتعارض والتناقض والازدواجية والتوتر في المجتمع ومؤسساته المختلفة، مما أثر على مفهوم وطبيعة التنشئة الاجتماعية في المجتمع الكويتي؛ حيث إننا أصبحنا في عالم حر ومنفتح على العالم الخارجي، يتأثر ويؤثر به. وأن الاستمرار في هذا المسار أو تبني النظرة الفاحصة الشاملة والموضوعية نحو عملية التنشئة الاجتماعية لتصبح أكثر وضوحاً وذات رؤية وملامح محددة وواقعية، تضع في عين الاعتبار كافة المعطيات الجديدة والرؤية القديمة والنظرة المستقبلية.

ولهذا سوف يقوم الباحث بدراسة علاقة أنماط التنشئة الأسرية على دافعية الإنجاز، ودراسة علاقة كل نمط من هذه الأنماط على مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة، وفي المستويات الاجتماعية الثقافية المختلفة، وذلك بغرض معرفة أي من هذه الأنماط تؤدي إلى دعم وتنمية واستثارة الإنجاز لدى الطلبة، وأي من هذه الأنماط تؤدي إلى إخماد هذه الدافعية وعدم إعطاء الفرصة لها للتطور والتنمية، وذلك من أجل توجيه اهتمام الآباء إلى تأثير أساليب معاملتهم لأبنائهم على دافعية الإنجاز وذلك لتعزيز الإيجابي منها، وتعديل ما هو سلبي وهي محاولة لرفع مستوى دافعية الإنجاز لدى الأبناء.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولهذا كان لا بد من معرفة ماهية التنشئة الاجتماعية والنظريات المتعلقة بها، ودور وأنماط الأسرة ودافعية الإنجاز بشيءٍ من التفصيل.

مشكلة الدراسة:

تعد الأسرة البيئة الأولى التي ينشأ فيها الأبناء، والمسؤولة مستقبلاً عن تشكيل شخصية أعضائها من خلال عملية التنشئة الأسرية التي يقوم الآباء فيها بنقل، وغرس مبادئ وقيم ومعايير وأنماط سلوكية مختلفة، كما أن الأسرة مسؤولة عن توفير البيئة الملائمة لنمو الأبناء نمواً سليماً وطبيعياً من الناحية الاجتماعية والنفسية والعقلية والجسدية، فإن ما توفره الأسرة من رعاية واهتمام، له التأثير الكبير في شخصية أبنائها ومستقبلهم. فعندما توفر الأسرة الجو الاجتماعي والنفسي السليم، فإنها تمكن أبناءها من التعلم والنمو بشكل مناسب، والعكس من ذلك عندما تفقد الأسرة الأجواء الاجتماعية والنفسية والثقافية الملائمة، فإنها تساهم في كبت قدرات الأبناء وإبداعهم مما يؤدي إلى التقليل من دافعيتهم نحو الإنجاز.

فالسياق الأسري يتضمن العديد من العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تساعد في تفوق الأبناء أو قد تعيق من قدرات الأبناء وتفوقهم، مما قد يتسبّب في ارتفاع أو انخفاض الدافع لديهم. كما أن طبيعة تعامل الأسرة مع أبنائها وما تغرسه فيهم من عادات وقيم، وما توفره لهم من احتياجات جميعها عوامل لها تأثير واضح في تيسير تنمية دافعية الإنجاز أو إعاقة تفوق وإبداع الأبناء. ولهذا تكمن مشكلة الدراسة الحالية بتحديد علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عناصر مشكلة البحث:

بعد عرض مشكلة الدراسة، تم تحديد عناصر مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت؟

وللإجابة عن ذلك السؤال، تمت صياغة السؤالين التاليين:

1- ما أنماط التنشئة الأسرية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت؟

2- ما علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت وفقاً لمتغير الجنس؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما ستكشف عنه من إجابات؛ فهي تتناول متغيرين ذوي أهمية كبرى لدى المسؤولين في وزارة التربية والمتخصصين في حقل التربية والتعليم، وعلماء النفس والاجتماع في التنشئة الأسرية، حيث يتم تناول أنماط التنشئة الأسرية وإبراز النمط السائد في البيئة الكويتية، والتركيز على النمط المرغوب حتى يتم تقويته، وأيضاً في تنمية دافعية الإنجاز، ودراسة العوامل التي تؤثر وتتأثر بها، وبما أن دافعية الإنجاز من الدوافع المهمة التي يتم غرسها لدى الطلاب، وذلك للتغلب على ضعف التوجه الإنجازي العام لدى أفراد المجتمع، وتركزت هذه الدراسة على المرحلة الثانوية والتي تتميز بأهميتها في إعداد الطالب للانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى وبخصائص مختلفة، ولأنها تقع ضمن مرحلة المراهقة فتعد هذه المرحلة مرحلة انتقال خطيرة، وذلك لحدوث تغيرات في حياة المراهق تشمل كيانه الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، وإن مسؤولية تربية المراهق وتنشئته تنشئة تعمل على تنمية دافع الإنجاز عنده مهمة تحتاج إلى جهد كبير من الآباء والمربين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فقد لاحظ الباحث قلة الدراسات العربية التي تناولت موضوع علاقة أنماط التنشئة الأسرية على دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت. وتعد هذه الدراسة الأولى في دولة الكويت التي تلقي الضوء على هذا الموضوع.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

1- معرفة أنماط التنشئة الأسرية التي تمارسها الأسر الكويتية.

2- معرفة علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الإنجاز لدى الطلبة.

3- توجيه أنظار أولياء الأمور والأخصائيين الاجتماعيين إلى أنماط التنشئة الأسرية من (تسلطي، وضبط تربوي، وتسيبي) والتي قد تؤدي إلى (انخفاض أو ارتفاع) مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة.

4- معرفة علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الإنجاز لدى الطلاب والطالبات.

مصطلحات الدراسة:

(1) أنماط التنشئة الأسرية:

يقصد بها عدة سلوكيات اجتماعية مكتسبة ومتعلمة، يدركها الفرد نتيجة التفاعل المتصل والمستمر بالوالدين، أي هي مجموعة الأنماط التي يمارسها الوالدان في تعاملهما مع أبنائهما، في مختلف المواقف الحياتية كما يدركها الأبناء (Alpercht & Thomas, 1980)، وهذه الأنماط هي:

أ- النمط التسلطي:

هو نمط غير مرن، يحدد فيه الوالدان معايير ثابتة وقواعد يعيش الطفل تبعاً لها، بحيث يُسمح للطفل باستقلالية قليلة أو بدون استقلالية على الإطلاق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب- نمط الضبط التربوي (الديمقراطي):

هو نمط مرن وديمقراطي يوفر فيه الوالدان الإرشاد والحنان والعاطفة دون إفراط فيها، مع وجود ضوابط لسلوك الطفل.

ج- النمط التسيبي:

هو النمط الذي لا توجد فيه ضوابط على سلوك الطفل، وإن وجدت فهي قليلة وغير مهمة (الفقي، 1995).

التعريف الإجرائي

- لأنماط التنشئة الأسرية:

المقصود بأنماط التنشئة الأسرية في هذا البحث هو مجموعة الأساليب النفسية والاجتماعية التي يمارسها ويتمسك بها الوالدان من أنماط سواء كانت (تسلطاً، ضبطاً تربوياً، تسيبياً) في معاملة الأبناء، كما يظهر ذلك في إدراك الأبناء لهذه الأنماط، وتقاس بمقياس أنماط التنشئة الأسرية كما يدركها الأبناء في معاملة الوالدين.

(2) دافعية الإنجاز:

إن الدافع للإنجاز هو الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجّه السلوك، ويعد من المكونات المهمة للنجاح المدرسي (موسى، 1981).

- التعريف الإجرائي لمستوى دافعية الإنجاز:

هو ما تقيسه اختبارات تحديد مستوى دافعية الإنجاز لدى الأفراد، وهو في البحث الحالي مقياس دافعية الإنجاز لطلاب المرحلة الثانوية، وهو من إعداد (موسى، 1981).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بعينتها وأدواتها ووقت إجرائها؛ لما له من دلالات صدق وثبات حيث تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية. وسوف تقتصر هذه الدراسة على عينة من طلبة الصف العاشر من المرحلة الثانوية (بنين، بنات) في محافظة "مبارك الكبير" بدولة الكويت، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2005/2004، ومما يحد من تعميم نتائج هذه الدراسة على مناطق تعليمية أخرى في دولة الكويت درجة التشابه الموجودة بين هذه المنطقة من ناحية، وسلامة أدوات القياس المستخدمة في تحديد نمط التنشئة السائد من ناحية، ودرجة الدافعية للإنجاز من ناحية أخرى.

صعوبات التطبيق:

واجه الباحث بعض الصعوبات أثناء جمع البيانات، يمكن إجمالها على النحو التالي:

1- **قلة تعاون بعض المدرسين مع الباحث، وعدم التفريط بشيء من حصصهم لأجل البحث العلمي، وخاصة مدارس البنين، ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن التطبيق كان في آخر الفصل الدراسي الثاني، حيث يسعى المدرسون في آخر الفصل إلى الانتهاء من إكمال المنهج قبل فترة كافية من نهاية الفصل الثاني.**

2- **كثرة غياب بعض الطلبة، مما جعل الباحث يتنقل بفصول ومدارس عديدة.**

3- **صعوبة التطبيق في مدارس نظام المقررات، وذلك بحكم تنقل الطلاب بين الأقسام العلمية في المدرسة طوال اليوم الدراسي، وعدم الالتزام بحجرة دراسية واحدة، كما هو الحال في نظام الفصلين، إضافةً إلى اختلاف أوقات فراغ كل طالب عن الآخر في تلك المجاميع التي قسمتها إدارة المدرسة، مما يشكل صعوبة في تتبع كل طالب يتخلف عن أحد الاختبارات.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4- تأخر بعض المدرسين داخل الفصول الدراسية، وأخذ جزء من وقت الباحث؛ لعدم تقديرهم لأهمية الوقت من حيث تطبيق الاختبارات والمقاييس.

تصميم الدراسة:

استخدم في الدراسة الحالية المنهج المسحي الوصفي؛ لملاءمته لأغراض الدراسة الحالية، وفيما يلي توضيح لمتغيرات الدراسة.

متغيرات الدراسة:

1- أنماط التنشئة الأسرية (تسلطي، ضبط تربوي، تسيبي).

2- دافعية الإنجاز (عالٍ، متوسط، منخفض).

3- الجنس، وله مستويان (ذكر، أنثى).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

1- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2- تحليل التباين الأحادي لحساب العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية ودافعية الإنجاز.

3- معامل "ألفا كرونباخ".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

التنشئة الاجتماعية:

تعد عملية التنشئة الاجتماعية من الموضوعات الهامة التي اهتم بدراستها كل من علم الاجتماع وعلم النفس؛ وذلك لأهمية التنشئة الاجتماعية في تشكيل شخصية الفرد وإكسابه العادات والقيم والدوافع الاجتماعية، وتعمل على تحديد دور الفرد في المجتمع الذي يعيش فيه.

يرى "أدلر" (Adler) أن التنشئة الاجتماعية تعد بالغة الأهمية لنقل الطفل من كائن حيواني إلى كائن إنساني اجتماعي، يعيش في مجتمع يتأثر به ويؤثر فيه، إذ إن عملية التنشئة الاجتماعية السوية يمكن أن تساعد الطفل على السيطرة على ميوله العدوانية، والتعطش الزائد إلى القوة، كما أنها تساعد على توجيه رغبات التفوق لديه في مسالك اجتماعية ونفسية مقبولة، وبذلك تتم عملية التكيف السوي مع المجتمع الذي يعيش فيه (في: غنيم، 1987).

ويعرّف زهران (1994) التنشئة الاجتماعية بأنها عملية تعلم وتعليم، وتربية، تقوم على التفاعل الاجتماعي، وتهدف إلى إكساب الفرد طفلاً، فمراهقاً، فراشداً، فشيخاً، سلوكاً ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها، وتكسبه الطابع الاجتماعي، وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية.

وتعرّفها مصطفى (1988) بأنها عملية تفاعل اجتماعي تتم بين الطفل والقائمين على رعايته، من خلال مجموعة من الأساليب يتشربها الطفل ويتأثر بها، وتهدف تلك العملية إلى تربية هذا الطفل.

تعددت تعريفات التنشئة الاجتماعية بتعدد النظريات التي حاولت تفسير هذه العملية من جهة، وبتعدد حقول المعرفة التي تناولتها من جهة أخرى. ويمكن تعريف التنشئة الاجتماعية بأنها العملية التي يكتسب من خلالها الأفراد المهارات والمعايير وأنواع السلوك التي تمكنهم من أن يكونوا أعضاء فعالين في الجماعة والمجتمع (عقل، 1988). ويرى الريحاني (1985) أن التنشئة الاجتماعية هي عملية تربية وتعلم، وتتم من خلال التفاعل الاجتماعي، وتؤدي إلى إكساب الفرد المعايير والعادات والتقاليد والأدوار الاجتماعية الضرورية التي تمكنه من مسايرة الجماعة والاندماج معها وتساعده على تحقيق التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه. فالتنشئة الاجتماعية هي أداة الثقافة في تعليم أعضائها أن يسلكوا بطرق مقبولة اجتماعياً، وهي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عملية ضرورية لأن البشر يجب أن يتعلموا كيف يشعرون ويفكرون ويتصرفون في الأوضاع المختلفة. ويتولى هذه العملية مؤسسات اجتماعية متعددة، مثل: الأسرة، والمدرسة، والرفاق، ووسائل الإعلام والجهات الدينية، وأن عملية التنشئة الاجتماعية عملية مستمرة في جميع مراحل حياة الفرد، وذلك لمساعدته على اكتساب الأدوار الاجتماعية الملائمة في كل مرحلة من هذه المراحل، ولكنها تبدو أكثر أهمية في مرحلتي الطفولة والمراهقة بسبب سرعة النمو وقابلية الشخصية للتشكل خلال هاتين المرحلتين (Lioyd, 1985).

ومن خلال التعاريف السابقة يتضح أن عملية التنشئة الاجتماعية عملية مستمرة من الطفولة وحتى الشيخوخة، ولا تقتصر على مرحلة الطفولة فقط، وإن كانت تبلغ أقصاها في هذه المرحلة، ولكنها تمتد بامتداد الحياة.

نظريات التنشئة الاجتماعية:

أولاً: نظرية التحليل النفسي:

ترجع بدايات هذه النظرية لـ"فرويد" في أوائل القرن العشرين، وخلص إلى اعتبار نمو الشخصية عملية ديناميكية تتضمن صراعات بين رغبات الفرد الغريزية، ومطالب المجتمع، هذه الصراعات وفقاً لهذه النظرية التحليلية، تشكل نمو ثلاثة عناصر من عناصر الشخصية هي: (الهو ID) و(الأنا EGO) و(والأنا الأعلى SUPEREGO) (العيسوي، 1993).

ويشير الشربيني وصادق (1996) إلى أن نظرية التحليل النفسي تنظر إلى التنشئة الاجتماعية على أنها عملية قائمة على التفاعل، وذلك ليكتسب فيها الطفل معايير السلوك.

ثانياً: النظرية السلوكية:

تشير النظرية السلوكية إلى أن السلوك يكتسب بوسائل متعددة من خلال التفاعل الاجتماعي بين الطفل ووالديه في مواقف التنشئة، ويعرّف الموقف الاجتماعي بأنه تنظيم لمجموعة مختلفة من المثيرات المستقلة عن الفرد التي ترتبط فيما بينها بعلاقات متبادلة، كما أن الموقف الاجتماعي لا يتحدد معناه عند الطفل إلا من خلال تكامل المثيرات المختلفة المكونة له أي من خلال سياقه وليس من معنى كل مثير على حده (عبد القادر، 1986).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً: النظرية المعرفية:

ظهرت هذه النظرية من خلال أعمال عالم النفس "بياجيه" (1932)، ويرى "بياجيه" أن النمو المعرفي يتم في أربع مراحل أساسية:

1- المرحلة الحسية الحركية، وتمتد من الميلاد إلى سن (18) شهراً.

2- المرحلة ما قبل القيام بالعمليات، وهي تمتد من سن (18) شهراً إلى حوالي سن السابعة.

3- مرحلة العمليات المحسوسة أو العينية، وتمتد من سن السابعة حتى سن (11) سنة.

4- مرحلة القدرة على التفكير المجرد، وتمتد من سن (11) سنة إلى (15) سنة (جلال، 1985).

ويشير الحوامدة وعبد الهادي (1991) إلى أن أصحاب هذه النظرية يرون أن الطفل يأتي إلى الدنيا ذا طبيعة فطرية واجتماعية غير مشكلة، ولكنها قابلة للتشكيل بشكل مطلق، وينظرون إلى عملية التنشئة على أنها عمليات قولبة أو تشكيل لهذا الطفل.

رابعاً: نظرية التعلم الاجتماعي:

تركز نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي اهتمامها على ماذا، وكيف يتعلم الناس بعضهم من البعض الآخر، ولذلك نجد أن هذه النظرية تشمل مصطلحات، مثل: التعلم بالملاحظة، والتقليد، والنمذجة. ورغم أن كثيراً من الحيوانات تتعلم هي الأخرى بالتقليد، إلا أن نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي تتعلق أساساً بالتعلم الإنساني.

وقد فكر في التعلم بالتقليد لأول مرة اثنان من تلاميذ "هيل" هما "نيل ميلر"، و"جون دولارد"، وكان ذلك في الأربعينيات من القرن العشرين. إلا أن أول نظرية في التقليد والنمذجة مستقلة عن جذورها السلوكية لم تظهر إلا في أوائل الستينيات، حيث أخذت هذه النظرية تأخذ شكلها عن النظريات السلوكية الأخرى، وكانت بدايتها عند "باندورا" الذي أطلق عليها "التعلم بالملاحظة" (Bandura, 1969, 1989). ولقد تطور فكر "باندورا" على مدى السنوات المختلفة، وما زالت أفكاره تعد قوة دافعة كبيرة في مجال التقليد والنمذجة. وتبين لنا أن الأبناء يتأثرون بمحيطهم وبالنمط الذي يعيشون فيه سواءً كان بالقدوة الحسنة أو بسلوك عدواني؛

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بمعنى أنه يتأثر الأبناء سواء بالإيجاب أو بالسلب في التنشئة الأسرية.

وتساعد نظرية التعلم الاجتماعي على استنباط المنهج المناسب لتقدير العلاقة الوظيفية بين الأنماط الشائعة للتنشئة الاجتماعية وسمات شخصية الطفل، كما أن مفاهيمها تصلح متغيرات وسيطية أو تكوينات افتراضية لتفسير هذه العلاقة (عبد القادر، 1986).

ومن خلال استعراض النظريات التي تناولت موضوع التنشئة الاجتماعية يتضح أن هناك اتفاقاً بين هذه النظريات على أهمية دور الوالدين في عملية التنشئة الاجتماعية؛ لما لهذا الدور من تأثير بالغ الأهمية وعميق الأثر في شخصية الأبناء، ويتحدد بناءً على هذا الدور الذي يلعبه الوالدان في حياة الأبناء.

دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية:

يكمن دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية في العملية التي يسعى المجتمع عن طريقها إلى إحلال عادات ودوافع جديدة محل عادات ودوافع قديمة، كان الطفل قد كونها بطريقة أولية في المرحلة السابقة، أو هي العملية التي نهدف من ورائها إلى جعل الطفل يكتسب أساليب سلوكية ودوافع وقيماً واتجاهات يرضى عنها المجتمع وتتقبلها الثقافة الفرعية التي ينتمي إليها، أو هي التأثير الذي يقع على الطفل من بيئته الاجتماعية لتحويله إلى كائن اجتماعي ولإعداده لثقافته التي يعيش فيها (مزاهرة، 2002).

ويحدد دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية بالأدوار التالية:

1- الأسرة مصدر إشباع الحاجات البيولوجية والنفسية للطفل، والمسؤول الأول عن صحته النفسية:

تعد الأسرة البيئة الاجتماعية الأولى التي يعيش فيها الطفل، وعاملاً من أهم عوامل التربية، حيث ينال الطفل فيها أول مقومات النمو الجسمي والنفسي.

ويتعلم الطفل داخل الأسرة التعاون، والتضحية، والبذل، والوفاء، والصدق، والعطف على الآخرين، وتحمل المسؤولية، واحترام الآخرين، كما أن الأسرة تعد عاملاً أساسياً في شعور الطفل بالأمن والأمان (طمان، 1989).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- الأسرة تمثل قدوة ومصدر لنقل الخبرات:

تتأثر شخصية الطفل وصحته النفسية بسلوك الوالدين، وذلك لأن الوالدين نماذج للسلوك يحتذيها الطفل ويقلدها، لأنها نماذج سلوكية لشخصيات مهمة بالنسبة له، وهي أولى الشخصيات التي يتقمصها، ومن هنا تأتي خطورة سلوك الوالدين وتصرفاتهما أمام الطفل (حسين، 1986).

3- الأسرة وسيلة لغرس القيم والأخلاق:

يكتسب الطفل من أسرته الكثير من الخبرات والقيم والمعتقدات والأنماط السلوكية التي يستخدمها في حياته، وتؤثر القيم التي يكتسبها الطفل من أسرته على خبراته وأدائه ونجاحه في الحياة. وتتضمن هذه القيم: تقدير النجاح، والعمل، والأمانة، والصدق، والتعاون، والمنافسة، وحل المشكلات، والدقة في الأداء، والسعي للنجاح وتقديره، والتعبير عن النفس، إلى غير ذلك من القيم التي تؤكدها الأسرة لأبنائها وتعدها هامة (السيد، 1993).

ويستمد الطفل من الأسرة عاداته وتقاليده وأخلاقه، تبعاً لما يسود الأسرة من مستويات اقتصادية وثقافية واجتماعية (طمان، 1989).

4- الأسرة وسيلة لنقل المعايير الثقافية والاجتماعية للمجتمع، وتحديد دور الطفل في ثقافته:

من خلال عملية تفاعل الطفل مع أفراد أسرته يتعرف على قدراته وأبعادها، ويتعلم الأنماط السلوكية المتعارف عليها اجتماعياً، والأساليب المشروعة لتحقيق الأهداف المحددة ثقافيا، ونظم الإثابة والعقاب بمجتمعه، وطرق الاستجابة للمثيرات المختلفة، وطرق وأساليب التعبير عن المشاعر والانفعالات (السيد، 1993).

5- الأسرة مصدر للضبط الاجتماعي:

تشير دياب (1979) إلى أن أهم ما يتعلمه الطفل في الأسرة خلال عملية التنشئة الاجتماعية هو التعود عل كف بعض الدوافع غير المرغوبة، أو الحد منها والإلتزام بالعادات وطرق التصرف الملائمة والآداب الاجتماعية، هذا فضلاً عن اتجاهات معينة نحو الآخرين ونحو المبادئ والسلطة ونحو الدين والأسرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

6- الأسرة مصدر لتشكيل شخصية الأبناء:

تلعب الأسرة دوراً هاماً في تشكيل شخصية الطفل؛ فهي التي تنمي عادة خبراته بالوسائل العديدة، وهي التي من خلالها تتم عملية التنشئة الاجتماعية التي تلعب دوراً كبيراً في تشكيل شخصيته (عبد المجيد، 1980).

ويتضح مما سبق أهمية دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية للأبناء، وذلك رغم تعدد المؤسسات الأخرى التي تشارك الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية، مثل: جماعة الأقران، والمدرسة، والمراكز الثقافية، والمؤسسات الدينية، وغير ذلك من المؤسسات والتنظيمات. ورغم أهمية كل هذه المؤسسات في عملية التنشئة الاجتماعية للأبناء، إلا أن الأسرة هي المؤسسة الأساسية في بناء الإنسان، وبدون الأساس لا يقوي البنيان.

أنماط التنشئة الأسرية:

تؤثر الأسرة على النمو النفسي للطفل، وتؤثر في تكوين شخصيته وتحديد ملامحها، كما تؤثر في نموه العقلي والجسمي والاجتماعي والأخلاقي؛ وذلك عن طريق نمط التنشئة الأسرية التي تتبعها. فقد وجدت "بومريند" (Baumring) أن هناك ثلاثة أنماط للتنشئة الأسرية، وهذه الأنماط هي (Hockenbury & Hockenbury, 2000):

النمط الأول: التسلطي (Authoritarian):

يتميز بالضبط الصارم، وإصدار الأوامر، والانفعال، وإيقاع العقاب، وفقاً للقواعد السلوكية لأنها قواعد فقط. وقد وجدت هذه الباحثة أن هذا النمط التنشيئي يترك آثاراً سلبية على سلوك الطفل تشمل: الشعور بالتعاسة، والانسحاب، وعدم الثقة بالآخرين، والعداوة، والتحصيل الدراسي المنخفض.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النمط الثاني: الضبط التربوي (Authoritative):

يتميز بالضبط المعتدل، والحزم بغير عنف، والتواصل، والحب، وإيقاع العقاب أحياناً بهدف تصحيح اعوجاج معين، ومكافأة السلوك الجيد، وإعطاء تفسيرات للقواعد التي ينبغي اتباعها، والتناغم، والإنجاز فيه يعتمد على التهديد تارة، وعلى الوعد بالمكافأة تارة أخرى، وعدم الخوف من نشوب صراع أحياناً بين الوالدين والطفل، ويتوقع استجابة الأبناء لمطالب الوالدين (Kail, 2001). وهذا النمط يترك أثراً على سلوك الطفل يتمثل بالميل إلى التوكيد (Assertivness)، والضبط الذاتي، والرضا، والتعاون، والتقدير المرتفع للذات، والاعتماد على الذات، والاختلاف أحياناً مع البالغين، والتحصيل الدراسي المرتفع.

النمط الثالث: التسيبي (Laissez Faire Permissive):

يتميز هذا النمط بالتقبل والدفء المرتفع، أو ضبط ووجود عدد قليل من القواعد السلوكية، وندرة العقاب، وعدم الثقة في مهارات الطفل، وهذا النمط يتوقع أن يترك آثاراً على سلوك الطفل تتمثل في الاعتمادية القليلة على الذات، والضبط الذاتي الضعيف، وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي (Hockenbury & Hockenbury, 2000).

إن درجة تحكم من يمارس هذا النمط قليلة، ولذلك يتقبلون سلوك أبنائهم، ونادراً ما يعاقبونهم أو يمنعونهم من تحقيق ما يريدون، ويرتبط النمط التسيبي للوالدين بنقص الكفاءة الاجتماعية، وخاصة المتعلقة بضبط الذات (Halonen & Santrock, 1996).

العوامل المؤثرة في التنشئة الأسرية:

1- شخصية الوالدين:

للحالة الجسمية والنفسية والعقلية للوالدين انعكاسات واضحة على نوعية رعاية الأبناء، فإصابة أحد الوالدين أو كليهما بمرض أو بعاهة أو بإعاقة حسية أو حركية أو حسية حركية، يؤثر سلباً في التربية السليمة للأبناء، فالأب المعاق مثلاً قد يلجأ في بعض الحالات إلى استعمال القسوة أو الشدة والتهديد في تنشئة أولاده كوسيلة لإثبات ذاته، وقدرته على فرض النظام داخل المنزل، وفي أحيان أخرى يحدث العكس حيث يتبع أسلوب الرفض واللامبالاة وعدم الاكتراث والهروب من تحمل مسؤولياته تجاه أفراد أسرته لشعوره بالعجز، وعدم قدرته على مواجهة صعاب الرعاية والتوجيه (جابر، 2000).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- سن الوالدين:

يعد الفارق في العمر بين الوالدين والأبناء عنصراً ودوراً هاماً في عملية التنشئة، فكلما زاد الفارق الزمني بين الآباء والأبناء قد تزداد حظوظ الفشل في الوصول إلى أساليب تربية متزنة وطرائق توجيهية تقوم بين الطرفين، وتكون محل اتفاق بينهما وتشابه.

وإذا كان الاعتقاد السائد بأن أكبر الناس سناً أشدهم محافظة وخبرة وتجربة وقدرة على مواجهة المشكلات اليومية، فهم بذلك يملكون حق التوجيه والإرشاد والرعاية للأجيال الصاعدة، فكيف إذا كانوا أميين وانتشر بينهم الجهل والتصلب بالرأي (جابر، 2000).

3- جنس الابن وترتيبه بين إخوته:

يختلف مسلك الوالدين مع أطفالهما، تبعاً لاختلاف جنس الطفل، ولهذا المسلك أثره في التنشئة الاجتماعية التي تحدد مسار النمو الاجتماعي للطفل، ومن التجارب التي توضح مدى اختلاف الجنس التجربة التي قام بها "موس" (Moss) سنة (1967)، ومن أهم الأمور التي كشف عنها هذا البحث أن الأم لا تستجيب لصراخ وبكاء الذكور من الأطفال، كما تستجيب لصراخ وبكاء الإناث. وذلك لأنها تفترض أن الذكور أكثر عناداً وأكثر تحملاً، وهذه التفرقة في مسلك الأم تحدد مسلكاً للتنشئة الاجتماعية للذكور من الأطفال يختلف عن مسلك تلك التنشئة عند الإناث (السيد، 1980).

ويؤكد السيد (1975) أن الترتيب بين الأخوة له أهميته؛ فمكانة الطفل في الأسرة وترتيبه بين أخوته يلعب دوراً رئيساً في السلوك الذي صدر عنه، وكذا في نموه الاجتماعي فثمة فروق جوهرية في نمو شخصية الطفل الوحيد بمقارنته بالطفل الأول وبالطفل الثاني، والأخير، ومن هذه الفروق أن يصبح الطفل ذاتي المركز، وعنيداً، وصعباً، ويكون حساساً ميالاً إلى العزلة، وكثير الاعتماد على والديه.

4- حجم الأسرة:

إن الأسر التي تنجب أطفالاً أكثر هي أقل توفيقاً في تربية أطفالها من الأسرة التي تنجب أطفالاً أقل، ولا سيما إذا كانت الأسرة تعاني من ظروف؛ كمشكلة الإسكان، وضعف الدخل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والشيء الملاحظ في الوقت الحاضر أن الأسرة العربية عموماً هي أسرة كبيرة الحجم، وحسب بعض الدراسات فإن معدل عدد الأطفال المكونين للأسرة الواحدة في الوطن العربي يتراوح بين خمسة أفراد وسبعة أفراد، مع سيطرة واضحة لنسبة الأسرة التي يساوي أو يفوق عدد أفرادها سبعة.

ولقد وجد بعض العلماء علاقة بين حجم الأسرة وظهور جنوح الأحداث، إذ إن غالبية الأطفال الجانحين تنحدر من أسر كبيرة العدد، حيث تضعف فاعلية الضبط الأسري داخل هذه الأسر، وتتضاءل فرص تكوين ضوابط دافعية لدى أطفالها، تسيء فيها معاملة الآباء لأبنائهم (جابر، 2000).

5- المستوى المادي والاقتصادي للأسرة:

تهدف الظروف الاقتصادية والمادية للأسرة عموماً إلى تحسين مستويات معيشتها، ويتوقف هذا أساساً على دخل الأسرة كمؤشر على مدى قدرة معيلها في توفير الغذاء والكساء ومتطلبات التعليم والرعاية الصحية... الخ. إضافة إلى كيفية استغلال المعطيات المادية المتوافرة فيها أثناء عملية التنشئة الأسرية للأبناء.

6- المستوى التعليمي والثقافي للأسرة:

إن التعليم يؤثر تأثيراً جوهرياً في شخصية الإنسان، ويغيّر في كثير من أساليبه في الحياة ومعتقداته؛ فالشخص الأمي يختلف في أساليب تعامله وشخصيته عن الشخص المتعلم.

أما بالنسبة للدور الثقافي للأسرة فلها الدور الأكبر إلى جانب المؤسسات الاجتماعية الأخرى، ووسائل الإعلام والاتصال في نقل التراث الثقافي من جيل لآخر، فعن طريق أساليب الرعاية والمعاملة فيها يكتسب الابن القيم والمعايير التي تفرضها أنماط الثقافة العامة والخاصة السائدة، فالأسرة عموماً تؤدي دورها في نقل هذا التراث ضمن عملية التنشئة الأسرية في إطار ثلاث وظائف هي: وظيفة الانتقاء؛ أي أنها تنتقي من عناصر ومعطيات الواقع الثقافي وتراثه ما تنقله للأبناء، ووظيفة التفسير حيث تقوم بشرح وتفسير لأبنائها ما تنقله إليهم في إطار معان ثقافية تدرسها وتهتم بها وفق ثقافتها، وأخيراً وظيفة التقويم التي تعتمد على طبيعة الخبرة والطموحات والتوجيهات والإدراك للتراث الثقافي (شوكت، 1990).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

7- أساليب التنشئة الأسرية المتبعة:

يمكننا القول في هذا الصدد إن في كل ثقافة، بل وفي كل أسرة أساليب للتنشئة لها تأثيراتها الواضحة في الطابع العام للتربية الأسرية للأبناء نذكر منها:

- القسوة:

هناك بعض الآباء يرون في نمط التشدد والقسوة المبني على عمليات الضبط والتحكم والخوف، النمط الأمثل لتكوين شخصيات تتسم بسمات إيجابية، ولكن القسوة والتربية الصارمة تؤدي لا محالة إلى خلق شخصية مهزومة خاضعة (محمد ومرسي، 1986).

- الحماية الزائدة:

على الطرف الآخر لهذا النمط، نجد آباء يرون في أسلوب الحماية والعطاء بلا حدود طرائق ملائمة تكسب الأبناء الإشباع والرضا والسعادة، ومن ثم يصبحون على ثقة بأنفسهم ومعتزين بها (حسون والرفاعي، 1987).

- التذبذب (عدم الاتساق):

يتخذ التذبذب والضبط غير المنتظم شكلاً من أشكال المعاملة الوالدية للأبناء، ومن صور هذا النمط التقلب في المعاملة بين أساليب متعددة تتأرجح بين اللين والشدة أو القبول والرفض، أو استخدام الأبوين أكثر من طريقة في كل مرة لتقويم السلوك نفسه، أو التناقض بين الفعل والقول (راجح، 1994).

- التلهف الشديد:

هناك من الأمهات والآباء من يبدون تلهفاً شديداً على الطفل، ومن صور هذا النمط في التنشئة: القلق والتلهف فيهما للآباء في أثناء تربيتهم ورعايتهم للبنت أو الولد، فيقيدون أوجه نشاطه خشية أن يصاب بحادثة أو بمكروه أو بعدوى، فلا يسمحون له باللعب على سجيته مع غيره من الأطفال (جابر، 2000).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- التفضيل:

تسود في بعض الأسر أساليب معاملة والدية سيئة من صورها المقارنة التي يقيمها الآباء، بين أبنائهم؛ أي يظهرون محاسن أحدهم وعيوب غيره، فيشعر الابن الممدوح بالتقبل والحب، ويشعر المذموم بعدم التقبل والإهانة وعدم الأمن والطمأنينة في علاقته بوالديه، كما يشعر بالغيرة من أخيه الممدوح ويحقد عليه، وقد يكرهه أو يعتدي على والديه ويشهر بهما (محمد ومرسي، 1986).

- الرفض (عدم التقبل):

هناك طراز آخر من الأمهات والآباء ينتهجون أسلوباً متطرفاً يتمثل أساساً في نبذ الطفل والتنكر له، أو الإسراف في تهديده وعقابه والسخرية منه، أو إيثار أخوته أو أخواته عليه، أو طرده من البيت، والنتيجة المحتومة لهذا فقدان الطفل شعوره بالأمن وإدراكه بأنه منبوذ غير مرغوب فيه من طرف والديه. وقد لوحظ أن نبذ الطفل عامل مشترك في كل حالات الجنوح عند الأطفال والشباب (راجح، 1994).

- التقبل:

في مقابل أسلوب الرفض في المعاملة نجد آباء يرون أن الأسلوب الأمثل للتنشئة الأسرية والاجتماعية هو الأسلوب الحكيم المتزن الذي يرى فيه الابن عضواً مهماً في الأسرة يجب إشراكه في كل ما يخص الأسرة بما يتناسب مع قدرته وسنه، وهم يرون أن هذا النمط من التربية يكسب أبناءهم الثقة بالنفس، والقدرة على تحمل المسؤولية، والتوافق النفسي والاجتماعي. ولهذا الأسلوب مظاهر مادية، وأخرى معنوية تبدو في مدى إشباع حاجات الأبناء المتعددة (جابر، 2000).

بعد هذا العرض للعوامل المختلفة المؤثرة في التنشئة الأسرية يمكن استخلاص فكرة عامة، وهي أن الأسرة التي تتمتع بمستوى مادي مقبول وظروف اجتماعية مناسبة ومستوى تعليمي وثقافي جيد واتزان انفعالي لأعضائها، وبخاصة الآباء هي أكثر حظاً في توفير أساليب تنشئة صحيحة وأنماط رعاية أسرية سليمة لأبنائها. وهناك عوامل أخرى لا تقل أهمية عن سابقاتها من حيث درجة تأثيرها في طبيعة التنشئة الأسرية ترتبط أساساً بالتغيرات الاجتماعية بشكل عام.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دافعية الإنجاز:

تحظى دراسة الدافعية باهتمام بالغ من علماء التربية والنفس، وذلك لما تشتمل عليه من نظم وأنساق تحدد طبيعة السلوك البشري، إذ إن كل سلوك لا بد أن يكون وراءه قوى دافعية محددة، ويعد مصطلح دافعية الإنجاز من المصطلحات التي ظهرت حديثاً في الدراسات النفسية. ويعد "موراي" (Murray) أول من استخدم مصطلح الحاجة للإنجاز (Need for Achievement)، حيث وردت في كتابه "استكشافات في الشخصية" الذي نشر سنة (1938). ويحدد "موراي" هذه الحاجة بأنها الرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة، وبقدر كبير من الاستقلالية مع تحقيق مستوى مرتفع من التفوق على الذات، ومنافسة الآخرين والفوز عليهم. وينظر "موراي" إلى سلوك الفرد على أنه انعكاس لخصائص البيئة إلى جانب خصائص الفرد ذاته.

مفهوم الدافعية:

تشير الدافعية في مفهومها إلى ما يدفع الفرد إلى القيام بنشاط سلوكي ما، وتوجيه هذا النشاط إلى وجهة معينة. وهذا ما يؤكد الافتراض أن السلوك وظيفي، أي أن الفرد يمارس سلوكاً معيناً بسبب ما يتلو هذا السلوك من نتائج أو عواقب تشبع بعض حاجاته أو رغباته، وربما كانت هذه الحقيقة هي المسلمة التي تكمن وراء مفهوم الدافعية، حيث يدل هذا المفهوم على أن هناك حالات شعورية داخلية، وهناك عمليات تحض على السلوك وتوجهه وتبقى عليه. وعلى الرغم من استحالة ملاحظة الدافعية نفسها إلا من خلال تأثيرها، إلا أنها تشكل مفهوماً أساسياً من مفاهيم علم النفس التربوي. يمكن استنتاجه بملاحظة سلوك الأفراد، وملاحظة البيئة التي جرى هذا السلوك في سياقها (كوافحة، 2004).

ويعرّف قطامي (1992) الدافعية بأنها حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه، وتعمل على استمراره، وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- مفهوم الدافعية للإنجاز:

يتفق علماء النفس على أهمية دور الدافعية في تحريك وتوجيه السلوك الإنساني بصفة عامة، وفي التعلم والإنجاز بصفة خاصة. فتؤثر الدوافع على عمليات الانتباه والإدراك والتخيل والتذكر والتفكير والابتكار، وهذه بدورها ترتبط بالتعلم والإنجاز وتؤثر فيه وتتأثر به (الزيات، 1996).

ويعرّف "ماكليلاند" الدافع للإنجاز بأنه "استعداد ثابت نسبياً في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم نجاح الأداء في ضوء مستوي محدد للامتياز" (McClland, 1953).

ويشير "وينر" (Weiner, 1966) إلى أن ردود الأفعال للفشل تعتمد على مستوى الدافع للإنجاز عند الفرد، فعندما يكون ناتج دافعه للإنجاز مرتفعاً يزداد مستوى الأداء والبعد عن الفشل لاعتقاد الفرد المنجز أن سبب ذلك يرجع إلى الافتقار للجهد، وأنه ببذل الجهد المناسب يمكن التغلب على هذا الفشل.

وعرّف موسى (1981) الدافع للإنجاز بأنه الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجّه السلوك، ويعد من المكوّنات الهامة للنجاح المدرسي.

ويرى الباحث أن مفاهيم دافعية الإنجاز السابقة متعددة الاتجاهات، وتناولت العديد من الجوانب والتي تعتبر ضرورية لأي تعريف يقدم للدافعية.

- نشأة الدافعية للإنجاز:

لقد ظهرت الدراسات المتعلقة بدافعية الإنجاز في مدرسة فكرية واحدة، وهي المدرسة التي يقودها "ماكليلاند". ومنذ ظهور نتائج بحوثه الأولى حول دافعية الإنجاز أخذت المعلومات تتجمع حول هذا المفهوم بشكل تدريجي حتى أصبحت مجموعة كبيرة من البحوث تتميز غالبها بالتحديد والوضوح.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بدأت بحوث "ماكليلاند" بالاستطلاع المبدئي في طبيعة وقياس دافع الإنجاز. وكان منذ البداية مهتماً ببعض الجوانب العامة بدافع الإنجاز، مثل: كيف يظهر دافع الإنجاز نفسه في الفرد والمجتمع، وكيف تعكس دوافع الأفراد في مجتمع ما نفسها في القيم الاجتماعية السائدة في ذلك المجتمع، وكيف ترتبط هذه الدوافع ببعض العوامل مثل النمو الاقتصادي، والتكوين السياسي، والنمط الثقافي. ولقد ذهب "ماكليلاند" إلى حد القول أن الفروق في مستوى دافع الإنجاز كانت مسؤولة إلى حد كبير عن أنماط الازدهار أو التدهور الاقتصادي في العصور المختلفة، وأنه لا يمكن تفسير ظهور الحضارات واختفائها على أسس اقتصادية فقط، بل لا بد أن هناك عاملاً نفسياً له دور هام في ذلك، وهذا العامل النفسي يتمثل في المستوى الاجتماعي العام للدافعية نحو الإنجاز للشعب في دولة ما. ويمكن تتبع ذلك في الحضارات الماضية، كما يمكن التدليل عليه في المرئيات الحديثة (أبو علام، 1984).

كما أشارت نتائج بعض البحوث التي أجريت حول نشأة دافعية الإنجاز إلى أن:

1- عوامل الطفولة المرتبطة بدافعية الإنجاز تتضمن تشجيع الطفل على الإنجاز الفعلي، والتدريب على الاعتماد على النفس والاستقلال، كما أن ارتفاع مستوى الطموح لدى الوالدين وانتقاله للطفل له أثره أيضاً على ارتفاع دافع الإنجاز.

2- الأمهات في الأسر المتوسطة الدخل ذات العائلات الصغيرة، يشجعن أولادهن على الإنجاز العالي، كذلك الأطفال الأوائل في الميلاد يميلون لأن يكونوا ذوي دافع مرتفع للإنجاز.

- أهمية الدافعية:

يؤكد نشواتي (1986) أن أهمية الدافعية تنبع من كونها من الوجهة التربوية هدفاً تربوياً في حد ذاتها، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها، وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية، وتعتبر من الأهداف التربوية الهامة التي ينشدها أي نظام تربوي، كما تنبع أهمية الدافعية من الوجهة التعليمية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعلمية معينة على نحو فعّال؛ وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والأخذ،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لأن الدافعية على علاقة بميول الطالب فتوجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون أخرى وهي على علاقة بحاجاته، فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعّال.

وأن الدوافع لها أثر كبير في عملية التعلم فلا تعلم بدون دافع معين، لأن نشاط الفرد وعلمه الناتج عن هذا النشاط في موقف خارجي معين تحدده الظروف الدافعة الموجودة في هذا الموقف. والدافعية في عملية التعلم تؤدي في الغالب مجموعة من الوظائف هي:

(1) تثير الأنشطة التي تتناسب مع الموقف الذي يواجهه الفرد؛ أي يختار الفرد نشاطاً معيناً يتناسب هذا النشاط مع الحاجة التي توجد لديه، سواء كان ذلك بالاتجاه الإيجابي أو الاتجاه السلبي.

(2) تساعد الفرد على أن يستجيب لموقف معين، ويهمل باقي المواقف الأخرى، كما تجعله يتصرف بطريقة معينة في ذلك الموقف، أي عندما يكون الفرد في حالة توتر فإنه يبحث عن سلوك يجعله يزيل بواسطته هذا التوتر؛ فهو يختار السلوك الذي يتناسب مع الوضع الاقتصادي والسياسي والاجتماعي الذي يوجد فيه هذا الشخص. وهو يختار السلوك الذي يعتقد إنه لا يؤدي به إلى الضرر بالمستقبل الذي يواجهه هذا الشخص.

(3) تساعد الفرد على أن يوجه نشاطه وجهة معينة حتى يشبع الحاجة الناشئة عنده، ويزيل التوتر الكامن لديه، وبذلك يكون قد وصل إلى إشباع الحاجة أو الوصول إلى الهدف الذي يسعى إليه والتعلم دائماً لا يكون ناجحاً ومثمراً إلا إذا كان هادفاً إلى بلوغ غرض معين، مما يؤكد على أهمية الدافعية في التعلم (نشواتي، 1986).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- خصائص دافعية الإنجاز:

ينظر "ماكليلاند" إلى دافعية الإنجاز نظرة ثابتة نسبياً، حيث توجد صفات أو خصائص عامة تظهر في الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة تميزهم عن ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة، حيث تبين أن الأشخاص ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة يتسمون بالقدرة على التنافس، وتحمل المسؤولية، ويتوقعون نجاحهم، الذي يتوقف على مجهودهم الشخصي بالمقارنة بذوي دافعية الإنجاز المنخفضة، كما يضعون أنفسهم في مواقف التحدي، ولكن في حدود الأهداف الواقعية، كما يؤدون أداء طيباً في معظم مواقف الاختبار حيث تحتوي قصصهم على مقترحات للإنجاز والنجاح، وتوجيه أهدافهم لتحقيق معدلات مرتفعة من الإنجاز، وهم يميلون إلى تولي المناصب التي تتطلب روح المبادرة ويدعمون المجهود الفردي، مثل: التجارة، ويتجنبون العمل الروتيني (Hothersall, 1982).

وتعد الرغبة في التفوق والامتياز أو الإتيان بأشياء ذات مستوى راق، خاصية شخصية مميزة للأشخاص ذوي المستوى المرتفع من دافعية الإنجاز (منصور، 1977).

ويذكر عدس وتوق (1984) أن الأفراد الذين لديهم دافع مرتفع للإنجاز يعملون بجدية أكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم. وفي مواقف متعددة من الحياة، فذوي دافع الإنجاز المرتفع واقعيون في انتهاز الفرص، وأخذ المجازفات، بعكس المنخفضين في دافعية الإنجاز الذين إما أن يقبلوا بواقع بسيط أو أن يطمحوا في واقع أكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه، وبالرغم من رغبة الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة بالعمل باستقلالية، إلا أنهم لا يعجزون عن التعاون والعمل مع الآخرين.

- نظريات دافعية الإنجاز:

يرجع الفضل في بدايات التنظير في دافعية الإنجاز إلى "هنري موراي" (Murray, 1938)، حيث مهد الطريق لظهور نظريات دافعية الإنجاز، إذ يعد من أوائل من قدم مفهوم الدافع للإنجاز في دراسة ديناميات الشخصية، ويرجع إليه الفضل في بدء تحديد هذا الدافع وفي إرساء القواعد التي يمكن أن تستخدم في قياسه، وفيما يلي نستعرض نظريات دافعية الإنجاز التي تقسم إلى:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ- النظريات التقليدية:

1- نظرية "ماكيلاند" (McClland).

2- نظرية "أتكنسون" (Atkinston).

3- نظرية العزو (Attrbution Theory).

ب- النظريات التفسيرية لدافعية الإنجاز:

1- نظرية "هيدر".

2- نظرية "وينر".

3- نظرية "كيوكولا".

4- نظرية "رينور".

وسيتم ذكر هذه النظريات بشيءٍ من التفصيل، وهي:

أ- النظريات التقليدية:

(1) نظرية "ماكليلاند" في دافعية الإنجاز (McClland, 1953):

لقد تأثر "ماكليلاند" بأعمال "موراي" في نظريته حول الدافعية والتي لها أكبر الأثر في ذلك، حيث اختار "ماكليلاند" وزملاؤه حاجة الإنجاز من قائمة "موراي" للحاجات النفسية، وأطلقوا عليها اسم الدافع للإنجاز، فقد كان "ماكليلاند" في تتبعه لخطوات "موراي" أكثر دقة وتحديداً في تناول دافع الإنجاز. وأطلق "ماكليلاند" على تصوره للدافعية نموذج الاستثارة الانفعالية، ويتضمن هذا النموذج في تمايزه عن مفهوم الحافز، الخاصية الوجدانية للسلوك، كما أنه يعد كل الدوافع، بما فيها حوافز الجوع، أموراً متعلمة، وفي نظام

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

"ماكليلاند" لم تتمايز الحوافز الأولية والثانوية، أو الحاجات حشوية الأصل، والنفسية الأصل. فالحاجات الإنسانية المعقدة لا تشتق من الحاجات الأولية، وأخيراً لا تتنشط دوافع السلوك فحسب، ولكن تنطوي أيضاً على خصائص ارتباطية أو توجيهية فهي توجه الكائن الحي نحو أهداف معينة (منصور وقشقوش، 1979).

(2) نظرية "أتكنسون" في دافعية الإنجاز:

لقد تأثر "أتكنسون" في نظريته عن دافعية الإنجاز بنموذج "ميلر" في الصراع. فالصراع المرتبط بالإنجاز لديه يعد نتاجاً لموقف صراعي، وفي هذا يفترض "أتكنسون" أن العلامات المرتبطة بالاجتهاد أو السعي إلى مستوى من الامتياز أو التفوق تستثير كلاً من الرجاء في النجاح، والخوف من الفشل، ومن شأن قوة الميل الإقدامي نحو الهدف (الرجاء في النجاح) في تناسبها مع قوة الميل الإحجامي (الخوف من الفشل) أن تحدد ما إذا كان الفرد سيتحرك صوب الأعمال أو المهام المرتبطة بالإنجاز أو بعيداً عنها (عبد الحميد، 1989).

وتعد هذه النظرية إحدى النظريات المعرفية التي ناقشت مبكراً الدافعية فيما يتعلق بالتوقع والقيمة، حيث تفترض هذه النظرية أن الميل إلى الاقتراب من مواقف الإنجاز، يحدث حين يعلم الفرد أن إنجازاته سوف تكون موضع تقييم (بواسطة نفسه أو بواسطة الآخرين) وفقاً لمستويات معينة من الامتياز.

(3) نظرية العزو:

هناك مدخل مختلف في دراسة دافعية الإنجاز يعتمد على نظرية العزو، وهي تعتمد بشكل عام على فكرة أن الأفراد يكونون مدفوعين لفهم ولشرح سلوكهم. ووجد أن سلوك الأفراد يرجع أو يعزى لسببين "سبب داخلي" أو "سبب خارجي". فالفرد على سبيل المثال قد يعزو نجاحه أو فشله بالمهمة، لسبب داخلي مثل "يرجع سلوكه لقدراته أو جهوده"، أو سبب خارجي مثل "الحظ أو صعوبة المهمة"، ويعد ذا صلة خاصة بمعدل الإنجاز (Shaffer, 1993).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب- النظريات التفسيرية لدافعية الإنجاز:

(1) نظرية "هيدر" (Heider-F):

يرى "هيدر" أن الفرد يكتفي بمعلومات قليلة عن عمل معين كي يتمكن من إجراء عزو سببي حول هذا العمل، إذ يقترح وجود نوعين من العوامل البيئية أو الذاتية (الشخصية) التي تساعد على تكوين الفعل

يأخذهما الفرد في اعتباره، عادة عند محاولته إدراك معناه أي أن عزو الحدث إلى العوامل الشخصية يتباين مع تباين عزوه إلى العوامل البيئية، فكلما ازدادت أهمية العوامل الشخصية في نظر الفرد كمسبب للفعل قلت أهمية العوامل البيئية والعكس بالعكس.

ويركز "هيدر" على عامل شخصي آخر يعزي إليه الحدث، وهو القصد ويعرّفه بأنه "ما ينوي أو يحاول الشخص إنجازه"، ويقترب معنى القصد من معنى التوجه، حيث إن الهدف واحد وهو إنجاز عمل معين بوازع داخلي، وإذا كان القصد يمثل الجانب الاتجاهي في المحاولة، فإن الجهد يمثل الجانب الكمي منها.

ويستنتج مما سبق أن "هيدر" يرجع إنجاز عمل ما إلى عوامل بيئية، وشخصية هامة إلى جانب عاملي التوقع – القيمة، أما عند "أتكنسون" فهي الجهد، والقدرة، وصعوبة أو سهولة العمل، والحظ. وقد تتضافر هذه العوامل فيما بينها للوصول إلى هدف معين، وهو إنجاز أو إتمام العمل الذي يسند إلى الفرد (فليفل، 1990).

(2) نظرية "وينر" (Wiener):

تعد نظرية العزو لـ"وينر" (Wiener, 1966) امتداداً لنظرية "أتكنسون"، وقد افترض "وينر" أن ردود الأفعال للفشل تعتمد على مستوى دافع الإنجاز عند الفرد، فعندما يكون هذا الدافع مرتفعاً يزداد مستوى الأداء، وإذا انخفض قل مستوى الأداء (الكلية، 1991).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(3) نظرية "كيوكولا" (Kukola):

تعد نظرية "كيوكولا" لتفسير الأداء امتداداً لنظرية "أتكنسون" التقليدية، غير أنها تختلف عنها في أنها لم تسلم بوجود استعداد ثابت لدى الفرد لبلوغ النجاح أو لتجنب الفشل، ولكنها أكدت على وجود متغيرات إدراكية تحكم أداء الفرد (عيسى، 1984).

(4) نظرية "رينور" (Raynor):

تؤكد نظرية "رينور" على مفهوم التوجه بالمستقبل والذي يعتبر سمة أساسية من سمات الشخصية المنجزة، حيث يفسر مفهوم الدافع للإنجاز من خلال ما يتصف به المنجزون من "توجه بالمستقبل" يتضمن متغيرات مثل الطموح العام، والمثابرة، والمنافسة، والتحمل، والتفاؤل، وتقدير الذات الموجب (فليفل، 1990).

- العوامل المؤثرة في مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة:

1- التأثير الوالدي:

إن دافعية الإنجاز تنمو خلال مرحلة الطفولة، وهي تحدد في جزء كبير منها بواسطة الوالدين والثقافة اللذين يحثان على دافعية الإنجاز المرتفعة، حيث يقوم الوالدان بنقل قيم الإنجاز إلى الأبناء (Hothersall, 1982).

إن عملية التنشئة الاجتماعية، وكذا الظروف الأسرية تؤثران في التطور الإيجابي أو السلبي لدافعية الإنجاز، حيث يتأثر الدافع للإنجاز لدى الأطفال بالمكونات الانفعالية التي يتم إثارتها من خلال إثابة الأباء للأداء الحسن، وهذا من شأنه أن يزيد من المستويات المرتفعة لدافعية الإنجاز، وقد ظهر أن الشعور العدائي نحو الآباء يخفض الإنجاز ويقلل الدافعية لدى الأطفال (عبد الخالق، النيال، 1992).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- الفروق بين الجنسين:

يرى بعض الباحثين أن أكثر الدراسات الكلاسيكية التي تناولت دافعية الإنجاز، تناولت الإناث كموضوع لها. حيث يوجد دليل على أن دافعية الإنجاز ظاهرة معقدة لدى الإناث عنها لدى الذكور، حيث يبدأ من الطفولة فنرى أن الأولاد يلقون معاملة تتسم بتشجيع الإنجاز أكثر من الإناث (Hothersall, 1982).

فقد أتيحت الفرص التعليمية لكلا الجنسين، واختفت النظرة الوالدية التي كانت تهتم بالذكور أكثر من الإناث في كثير من المجتمعات، ولكن بعض المجتمعات تعطي الذكور دعما اجتماعياً أكثر من الإناث وتتيح لهم قدراً كبيراً من الاستقلالية والحرية تدفعهم إلي الاعتماد على النفس، بينما تعطى الإناث تشجيعاً قليلاً للاستقلالية وحماية والدية أكثر تؤدي إلى عدم ثقة الأنثى في قدرتها، أو قد تصاب المرأة أحياناً بشعور أن المنافسة تجعلها أكثر قسوة وخشونة، فتفقد بذلك أنوثتها، وتتعرض للرفض الاجتماعي وعدم القبول (موسى، 1990).

3- الاختلافات الطبقية:

وترجع أهمية متغير الطبقة الاجتماعية؛ نظراً لما يقترن به أو يصاحبه من أنماط سلوكية يتمثلها الفرد، حيث تتباين العادات والتقاليد وأساليب التربية من مستوى اجتماعي لآخر، مما ينعكس أثره بالتالي على دافعية الإنجاز لدى الأفراد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويذكر عدس وتوق (1984) أنه نظراً إلى أن دافع الإنجاز يتأثر بممارسات التنشئة فمن المنتظر ظهور فروق واضحة بين أفراد طبقات المجتمع الواحد، وما بين أفراد الثقافات المختلفة وذلك لاختلاف ممارسات التنشئة من طبقه اقتصادية اجتماعية إلى طبقه أخرى، ومن ثقافة إلى ثقافة.

- قياس دافعية الإنجاز:

ظهرت المحاولات الأولى في قياس دافعية الإنجاز "لكوفر" 1968 (Coffer)، و"إدوارد" (Edwards) 1959، إلا أن الدراسات التطبيقية لهذه الاختبارات لم تظهر ارتباطاً يذكر بينها، بمعنى أنها لا تقيس نفس الشيء، ولا يمكن أن يعوض بعضها عن البعض الآخر، كما أن ارتباطها بدافع الإنجاز، كما يقيسه اختبار تفهم الموضوع كان منخفضاً هو الآخر.

وبعد مراجعة عدد كبير من الدراسات، توصل "ماكليلاند" إلى أن قياس الدافع لا يمكن أن يكون بأسئلة بسيطة يجاب عنها بنعم أو لا، أو بملء استمارات، وأنه لا بد من الاعتماد على التخيل وسيلة للكشف عن الدافع (MeClelland, 1958).

وقام عبد القادر (1977) مستفيداً من الاتجاه الجديد لـ"جاكسون" ورفاقه بإعداد مقياس كلي مكون من ثلاثة مقاييس فرعية. وقد أظهرت نتائج بحثه تمتع هذا المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات.

واقتبس موسى (1981) اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين والذي يعود في الأصل إلى "هيرمانز" تحت عنوان:(A Questionnaire Measure of Achievement Motivation)، وقد أعده باللغة العربية، واستخدمه في دراسة أجريت في المملكة العربية السعودية على عينة من طلاب وطالبات الجامعة، ويتكون من (28) فقرة اختيار من متعدد، كما استخدم في دراسة أخرى على عينة من طلاب جامعة الملك سعود.

- علاقة دافعية الإنجاز بأنماط التنشئة الأسرية:

إن الدافع إلى الإنجاز يظهر بصورة أكثر تكراراً وقوة في الأسر التي تشجع الأطفال على الاستقلال في سن مبكرة. فنجد من مثل هؤلاء الأطفال أكثر اعتماداً على أنفسهم في شؤون حياتهم اليومية عن غيرهم من الأطفال الذين نشأوا في أسر تشجع على الاعتمادية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن الأطفال ذوي الدافع العالي إلى الإنجاز نجد أن آباءهم في الغالب يحددون لهم أهدافاً عالية، كما أن ردود أفعالهم تجاه الأطفال أكثر إيجابية مما يفعل آباء وأمهات الأطفال ذوي الدافع المنخفض (الشربيني وصادق، 2000).

فدافع الإنجاز لا يولد مع الفرد بل يكتسب من الوالدين والبيئة المحيطة، كما يحتاج إلى عملية تفاعل وأساليب تعامل فعّالة بين الفرد ومن يؤثر في سلوكه، فالفرد يحتاج لإشباع دوافعه ومنها دافع الإنجاز، حيث تتأثر شخصيته كثيراً بما يصيب هده الدوافع أو بعضها من إهمال أو حرمان، كما تتأثر بصفة هامة بالأسلوب أو الطريقة التي يعامل بها الفرد، وخاصة في مرحلة طفولته، وهذا الأسلوب يختلف من ثقافة إلى أخرى، ومن مجتمع إلى آخر، بل يتفاوت داخل المجتمع الواحد، ومن جيل إلى آخر (الصومالي، 1993).

ويركز كثير من الباحثين على أساليب التنشئة عند الوالدين، وخاصة في إكساب أطفالهم الدافعية للإنجاز، فالوالدان بقيمهم واتجاهاتهم ومستوى تعليمهم وطموحاتهم، لهما بصماتهما الواضحة في إكساب الطفل هذا الدافع (الطواب، 1990).

وهناك عدد من الأطفال ذوي الدافعية العالية للإنجاز، لديهم آباء ومعلمون يشجعونهم ويؤكدون تحصيلهم المستقل، بدلاً من السيطرة عليهم بشكل زائد باستخدام الثواب والعقاب. ويتوقع المنظرون أن دافعية الانجاز المرتفعة التي يظهرها مثل هؤلاء الاطفال، لها جذور عاطفية، إذ يتعلمون بأن يربطوا بين تحصيلهم وكفاءتهم وجهودهم، وأن يظهروا توقعات مرتفعة لقدرتهم على إنجاز المهمات (Myers, 1995).

وأكد "يارو" (Yarou) أن الأطفال الذين يحققون درجات مرتفعة على مقياس دافعية الإنجاز، هم الذين توفر لهم أسرهم حوافز حسية (كالألعاب التركيبية، وألعاب التسلق والقفز)، لإثارة فضولهم، ووضعهم ضمن خبرات التحدي والمثابرة للوصول إلى حل المشاكل، والألغاز، والوصول الى الوضع الأمثل أثناء اللعب، فالعلاقة بين الطفل وطبيعة البيئة الأسرية وأنماط التنشئة، من الأمور التي تؤثر على دافعية الإنجاز لديه، فقد تعمل على تنمية رغبته في الانجاز أو تقمعها (Shaffer, 1993).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما كشفت بعض البحوث عن عدد من المتغيرات المرتبطة بارتفاع الدافع إلى الإنجاز، فقد بين "تيفان" وزميله ارتباط الدافعية إلى الإنجاز عند الأطفال بتنشئة أسرية تشجع على الاستقلال المبكر، كما يسود فيها مناخ محفز يشجع على تولد الطموحات المبكرة. وهي نتيجة سبقهما إليها "روزن" وزميله، حيث بين الباحثان أن الأطفال ذوي الدافعية العالية قد نشؤوا في مناخ أسري يتسم بتفاعل الأباء مع الأبناء على نحو إيجابي، واهتمام الآباء بما يؤديه الأبناء من مناشط، وشحذ همتهم من خلال توجيهات عامة بدون التدخل في تفاصيل ما يؤدونه (حسين، 1988).

الدراسات السابقة

لقد أجرى العديد من الباحثين دراسات حول دافعية الإنجاز والتنشئة الأسرية، وقد حظي هذان الموضوعان باهتمام علماء النفس سواءً أكان هذا الاهتمام منصباً على أحدهما دون الآخر، أم على كليهما معاً، ولكن الدراسات العربية التي تناولت العلاقة بين دافعية الإنجاز وأنماط التنشئة الأسرية كانت قليلة. ولتسهيل عرض الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة، فقد تم تصنيفها في ثلاثة محاور هي:

- أولاً: دراسات سابقة تناولت التنشئة الأسرية.
- ثانياً: دراسات سابقة تناولت دافعية الإنجاز.
- ثالثاً: دراسات سابقة تناولت التنشئة الأسرية ودافعية الإنجاز.

أولاً: الدراسات التي تناولت التنشئة الأسرية:

أجرى وطفة، وشهاب (2004) دراسة هدفت للكشف عن طبيعة التنشئة الاجتماعية واتجاهاتها في دولة الكويت، وقد استخدمت الدراسة مقياسين أحدهم للأب والآخر للأم لتحديد الاتجاهات الديمقراطية والتسلطية في أسلوب التنشئة الاجتماعية في الكويت، وقد بلغت عينة الدراسة (725) من طلاب المرحلة المتوسطة، وشملت ثلاث محافظات كويتية. وقد خرجت الدراسة بنتائج أن الأسلوب الديمقراطي يأخذ جانباً كبيراً قياساً إلى الأساليب غير الديمقراطية في هذه المرحلة العمرية. وقد بينت الدراسة أهمية متغير الجنس والمستوى التعليمي للأبوين في تحديد مسار واتجاه التنشئة الاجتماعية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهدفت دراسة الأمير (2004)، إلى معرفة أنماط التنشئة الاجتماعية في الأسرة والمدرسة في الأردن، وعلاقة ذلك بالتفوق الدراسي، فقد تكوّن مجتمع الدراسة من مدارس منطقة شمال عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية، وبلغت عينة الدراسة (600) طالب وطالبة من طلاب الصفوف السابع والثامن والتاسع. وقد استخدم الباحث مقياس أنماط التنشئة الاجتماعية في الأسرة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين أنماط التنشئة الاجتماعية السائدة في الأسرة، وتحصيل الطلبة المتفوقين، وكذلك وجود علاقة ارتباطية بين نمط التنشئة الاجتماعية الإيجابي في الأسرة والعلاقات بين الوالدين، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين أنماط التنشئة الاجتماعية السائدة في الأسرة والجنس، وأيضاً وجود علاقة ارتباطية بين المستوى التعليمي للوالدين ونمط التنشئة الاجتماعية الإيجابي، وأخيراً وجود علاقة ارتباطية بين أنماط التنشئة الاجتماعية السائدة، وتحصيل الطلبة المتفوقين.

أما دراسة النسور (2004) فقد هدفت إلى معرفة علاقة نمط التنشئة الأسرية (ديمقراطي مقابل تسلطي) بمفهوم الذات، وتوكيد الذات، والتحصيل لدى طالبات الصف العاشر بمديرية عمّان الثانية، حيث تألفت عينة الدراسة من (358) طالبة من طالبات مدارس مديرية عمّان الثانية من الصف العاشر. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنمط التنشئة الأسرية في مفهوم الذات، فقد ظهرت هذه النتائج في الدرجة الكلية للمقياس، كما ظهرت في أبعاد المقياس التالية: السلوك، الوضع الفكري والمدرسي، والرضا، والسعادة.

وأجرى العنزي (2003) دراسة عن إدراك المعاملة الوالدية التي يمارسها الآباء مع الأبناء دراسة ميدانية على عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (285) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية بدولة الكويت. كما قام الباحث بإعداد مقاييس المعاملة الوالدية وهي: (التسلط، والقسوة، والتدليل، والتذبذب الانفعالي، والإهمال، والتفرقة، وإثارة الألم النفسي). وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود اتساق في المعاملة من جانب الآباء والأمهات، وعدم وجود فروق في المعاملة بين الذكور والإناث، وأيضاً عدم وجود فروق بين أبناء المناطق الداخلية والخارجية في أساليب المعاملة، وكذلك عدم وجود فروق في أساليب المعاملة الوالدية بين الأبناء في الترتيب الميلادي، وتبين أيضاً عدم وجود فروق بين ذوي المعدلات الأدنى والأعلى تحصيلاً في إدراك أساليب المعاملة الوالدية، وأخيراً وجود مكونات عاملية مشتركة لأساليب المعاملة الوالدية من قبل الأب والأم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد قام بنيان (2003) بدراسة عن علاقة أنماط التنشئة الأسرية بقدرات التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعوقين سمعياً. وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة أنماط التنشئة الأسرية بقدرات التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعوقين سمعياً، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري (النشاط الثاني والثالث)، كما استخدم الباحث استبانة قام بتطويرها لقياس أنماط التنشئة الأسرية التي يتعرض له الأطفال عينة الدراسة من قبل أسرهم. وقد شملت عينة الدراسة مجتمع الدراسة المكون من جميع الأطفال المعوقين سمعياً والمنتظمين في مراكز التربية الخاصة ومدارسها في مدينة إربد الكبرى، حيث بلغ عددهم (79) طالباً. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرات التفكير الابتكاري لدى الطلبة عينة الدراسة تعزى لنمط التنشئة الأسرية، حيث كانت نتائج نمط القبول والنمط الديمقراطي على اختبار التفكير الابتكاري أعلى من النمط الرافض والنمط التسلطي. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط بين أنماط التنشئة الأسرية ومهارات التفكير الابتكاري.

وقد أجرى أبو شيبة (2002) دراسة عن اتجاهات التنشئة في الأسرة كمحددات لجوانب التفوق المعرفي في دولة الكويت، واستهدفت الدراسة الكشف عن حدود التأثير الممكن لاتجاهات التنشئة الوالدية، في التفوق المعرفي للأبناء بجوانبه الثلاثة: الأكاديمي، والعقلي، والإبداعي. وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (499) من الطلاب الذكور، بالصفين الثاني والثالث الثانوي، تراوحت أعمارهم بين (14) و(18) سنة؛ وأظهرت نتائج الدراسة أن للتنشئة الوالدية (من جانب الأب أو الأم) أثرها الواضح في التفوق الأكاديمي. وأن أكثر اتجاهات التنشئة الوالدية تأثيراً في التفوق الأكاديمي، هو اتجاه "تنمية الاستقلال الذاتي" للأبناء؛ من جانب الأب والأم على السواء، وأن للتنشئة الوالدية أثرها الواضح في التفوق الإبداعي للأبناء عموماً. وأن أكثر اتجاهات الأب في التنشئة تأثيراً في التفوق الإبداعي للأبناء، هي: "تنمية الاستقلال الذاتي"، و"المساواة في المعاملة"، و"التسامح".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقامت نذر (2001) بدراسة هدفت إلى دراسة المضامين الديمقراطية للتربية الأسرية في المجتمع الكويتي، والتعرف على أساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركها الوالدان، وكما يدركها الأبناء، وبالتالي تحديد أوجه الاختلاف والاتفاق بين الآباء والأبناء في رؤيتهم لأساليب التنشئة الاجتماعية السائدة. وقد بلغت العينة (520) من الآباء والأمهات، وكذلك (520) من الأبناء الذين يتابعون دراستهم في المرحلة المتوسطة والثانوية. ومن أهم النتائج التي أخرجتها هذه الدراسة أن الأسرة الكويتية تعتمد، بصورة واضحة، على الأسلوب الديمقراطي في التنشئة التربوية، وأنه يوجد هناك اتساق كبير بين وجهات نظر الآباء والأمهات حول نمط التنشئة الاجتماعية الذي يعتمدونه في التربية، ويوجد أيضاً تمييز بين الجنسين لصالح الذكور في عملية التنشئة الاجتماعية، وأخيراً يوجد تنميط جنسي واضح في عملية التنشئة الاجتماعية.

وكذلك قام العصيمي (1998) بدراسة إدراك طلاب المرحلة الثانوية للضغوط الأسرية الناتجة عن الاتجاهات الوالدية غير السوية في التنشئة (دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين عقلياً والطلبة العاديين). وطبقت هذه الدراسة في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، حيث تألفت عينة الدراسة الكلية من (731) طالباً وطالبة، وبعد التطبيق بلغ عددهم (212) طالباً وطالبة قسموا إلى أربع مجموعات، الأولى: ضمت الطلبة المتفوقين، وكان عددهم (65) طالباً، والمجموعة الثانية، ضمت الطلبة العاديين وبلغ عددهم (64) طالباً، أما المجموعة الثالثة ضمت الطالبات المتفوقات، وكان عددهن (42) طالبة، وأخيراً المجموعة الرابعة، وضمت الطالبات العاديات، وبلغ عددهن (41) طالبة، هذا وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً في متغير جنس الطالب لصالح الذكور المتفوقين تنشأ عن اتجاهات الأب، وأيضاً توجد فروق دالة إحصائياً في متغير المستوى العقلي للطالب لصالح الإناث المتفوقات تنشأ عن اتجاهات الأم.

وأجرت العبد الغفور وإبراهيم (1997) دراسة عن أساليب التنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة عند الأسرة الكويتية، حيث بلغت عينة الدراسة (320) من أولياء أمور الأطفال في رياض الأطفال، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها أن الآباء يستخدمون الأسلوب الديمقراطي بالدرجة الأولى، يليه الإهمال، ثم الحماية الزائدة، ثم التذبذب في المعاملة، ثم الدكتاتورية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أجرى العبادي (1996) في الأردن دراسة عن العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية كما يدركها الأبناء طلبة الصف الأول الثانوي والسنة الجامعية الأولى، ومستوى قدرتهم على التكيف. وكانت متغيرات الدراسة المستوى التعليمي، والمستوى التحصيلي، والجنس وفقاً لمتغير العمر الزمني، وبلغت عينة الدراسة (1081) طالباً وطالبة موزعين على متغيرات الدراسة. وقام الباحث بإعداد مقياس أنماط التنشئة الأسرية كما يدركها الأبناء، كما استخدم أداة بعد التكيف للواقع من قائمة مينسوتا الإرشادية. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق في مستوى القدرة على التكيف تعزى إلى نمط التنشئة الأسرية سواء تلك التي يمارسها الوالدان معاً أو يمارسها كل منهما على حدة، وقد كانت هذه الفروق لصالح نمط الضبط التربوي؛ أي أن الطلبة الذين يتلقون هذا النمط التنشيئي ويدركونه هم الأكثر قدرة على التكيف مقارنة بأولئك الذين يتلقون النمط التسلطي والتسيبي، بينما لم تظهر الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عندما بحثت مع متغيرات الدراسة وهي: المستوى التعليمي، والمستوى التحصيلي، والجنس، وتفاعل نمط التنشئة الأسرية مع المستوى التعليمي والمستوى التحصيلي، وكذلك فإن الدراسة توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على التكيف لتأثير الجنس أو المستوى التحصيلي بشكل منفصل أو عند تفاعل الجنس، والمستوى التعليمي، والمستوى التحصيلي.

ولقد أجرى عطية (1995) دراسته التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء، وبين مستوى الطموح لدى الأبناء من الجنسين. وكذلك هدفت الدراسة أيضاً إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في إدراكهم لأساليب المعاملة الوالدية. ولقد طبّق دراسته على عينة قوامها (393) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، تتراوح أعمارهم ما بين (11-14) سنة (198 ذكور – 195 إناث). ولقد أسفرت النتائج عن:

1- وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في إدراكهم لأسلوب الرفض، والتشدد من قبل الأب لصالح مجموعة الذكور، وفي صالح الإناث بالنسبة لأسلوب المبالغة في الرعاية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- كذلك توجد فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في إدراكهم لأساليب التقبل، والمبالغة في الرعاية، وأسلوب الإهمال من قبل الأم لصالح الإناث، وفي صالح الذكور في أسلوب الرفض.

3- وتوجد علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب التقبل والاستقلال من قبل الأب والأم كما يدركه الذكور، وبين مستوى الطموح لديهم، وبين أسلوب التقبل، والتسامح كما تدركه الإناث بالنسبة للأب، وبين أسلوب التقبل من قبل الأم ومستوى الطموح لديهم.

4- كما توجد علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب الإهمال، والرفض كما يدركه الذكور من قبل الأم، وبين أسلوب الإهمال من قبل الأم ومستوى الطموح لديهم، وبين أسلوب الرفض كما تدركه الإناث من قبل الأب، وأساليب الرفض، والتبعية والتحكم، والإهمال كما تدركه الإناث من قبل الأم.

وأيضاً قامت نصير (1994) بدراسة تهدف إلى التعرف على العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية، والتحصيل الدراسي، وذلك كدراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين من الجنسين لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية. وكان من بين فروض البحث أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية للأبناء من حيث اختلاف الجنس. وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء، وبين المستويات الاجتماعية الاقتصادية المختلفة، ولقد طبقت البحث على عينة قوامها (271) طالباً وطالبة من مرحلة التعليم الثانوي حيث أسفرت النتائج عن اختلاف أساليب المعاملة الوالدية للأبناء باختلاف الجنس بالنسبة لأساليب معاملة الأب، ولم يتحقق ذلك بالنسبة لأساليب معاملة الأم كما يدركها الأبناء. فمعاملة الآباء كما يدركها الأبناء الذكور تتسم بدرجة من التشدد، والرفض أكثر مما تدركه الإناث. ولقد أسفرت النتائج عن أن معظم أبعاد المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء نحو الأب غير دالة إحصائياً ما عدا بعد واحد وهو بعد الرفض كأسلوب للمعاملة، وذلك لصالح الطبقة الاجتماعية الاقتصادية المتوسطة، وكذلك بعد الرفض من قبل الأم. وينفرد أسلوب التبعية والتحكم في معاملة الأمهات دون الآباء بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي المتوسط، ولم تظهر أي فروق دالة إحصائياً بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع، والمنخفض.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز:

أجرى زياد (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز والمناخ الصفي لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس العربية الحكومية والخاصة في منطقة الناصرة، والاختلاف في الدافعية والمناخ الصفي تبعاً لمتغيرات: الجنس، ونوع المدرسة، والتخصص. وقد تكونت عينة الدراسة من (450) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني عشر في المدارس العربية الحكومية والخاصة في منطقة الناصرة من العام الدراسي 2003-2004، وقد قام الباحث بتطوير مقياس لدافعية الإنجاز، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على بعض الأبعاد لمقياسي دافعية الإنجاز والمناخ الصفي، بينما لم توجد علاقة بين مقاييس دافعية الإنجاز ومقاييس المناخ الصفي فيما يتعلق بنوع المدرسة، كما أشارت إلى وجود ارتباط ذا دلالة بين العديد من أبعاد مقياس دافعية الإنجاز، وأبعاد مقياس البيئة الصفية. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلبة المدارس الحكومية والخاصة على أي بعد من أبعاد مقياس دافعية الإنجاز، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلبة المدارس الحكومية والخاصة على المقاييس الفرعية لدافعية الإنجاز تعزى إلى متغير التخصص لصالح طلبة الفرع العلمي.

وكذلك قام عطية (2002) بدراسة هدفت إلى تحديد مستوى دافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين، والكشف عن الفروق في درجة دافعية الإنجاز طبقاً للمستويات العمرية والاجتماعية الثقافية المختلفة لكلا الجنسين، وعن الفروق في دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وكذلك في المرحلة الثانوية. وأيضاً الكشف عن درجة دافعية الإنجاز بين طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين، وقد بلغت عينة الدراسة (420) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (14-17) سنة من المدارس الإعدادية والمدارس الثانوية بمحافظة القاهرة، ومن مستويات اجتماعية – ثقافية مختلفة. واستخدم الباحث مقياس دافعية الإنجاز من إعداده، واستمارة المستوى الاجتماعي – الثقافي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة المتوسط الحسابي لدافعية الإنجاز لعينات الدراسة من طلاب وطالبات الصفوف الثلاثة للمرحلة الإعدادية والثانوية كلها أعلى من درجة الوسيط للمقياس. وأنه توجد فروق دالة إحصائياً في أبعاد دافعية الإنجاز،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وكذلك في الدرجة الكلية، وذلك بين الصفوف الدراسية الثلاثة للمرحلة الإعدادية لعينة الطلاب والطالبات، وكذلك العينة الكلية، وذلك لصالح الصفوف العليا. وتوجد أيضاً فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز، وذلك بين طلاب الصف الأول الثانوي وطلاب الصف الثاني الثانوي لصالح طلاب الصف الثاني الثانوي، بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصف الثاني الثانوي وطلاب الصف الثالث الثانوي. كما أنه لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز، وذلك بين الصفوف الدراسية الثلاثة للمرحلة الثانوية لعينة الطالبات. وكذلك توجد فروق بين الصف الأول الثانوي والصف الثاني الثانوي في أبعاد: الطموح، وتحمل المسؤولية، وأن الفروق غير دالة على بقية أبعاد دافعية الإنجاز. وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز بين طلبة وطالبات المرحلة الإعدادية، وطلبة وطالبات المرحلة الثانوية، وذلك لصالح المرحلة الإعدادية. وقد يرجع ذلك إلى أن طبيعة النمو في المرحلة الثانوية (مرحلة المراهقة المتوسطة) تكون الاهتمامات بأشياء أخرى كثيرة غير الإنجاز، في حين تنحصر اهتمامات طلاب وطالبات المرحلة الإعدادية بعملية الإنجاز أكثر من أي شيء آخر. ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز بين المستويات الاجتماعية - الثقافية المختلفة، وذلك لدى جميع عينات طلاب وطالبات المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية، إلا أنه من الملاحظ أن متوسطات درجات دافعية الإنجاز لعينات ذوي المستويات الاجتماعية الثقافية الأدنى كانت أعلى، يليها ذوو المستويات المتوسطة، يليها ذوو المستويات العليا، أي أن دافعية الإنجاز أعلى في المستويات المنخفضة عنه في المستويات المتوسطة، وأن دافعية الإنجاز أعلى في المستويات المتوسطة عنه في المستويات العليا. وقد يرجع ذلك إلى وجود رغبة قوية لدى كل من المستويات الاجتماعية الثقافية الدنيا والمتوسطة في محاولة تحسين أوضاعهم الاجتماعية والثقافية عن طريق بذل مزيد من الجهد والإنجاز. وأخيراً لا يوجد فروق في دافعية الإنجاز بين الجنسين (ذكور - إناث).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أجرى الأتيرة (2000) دراسة هدفت إلى معرفة المنظومة القيمية لدى الطلبة وارتباطها بالأوضاع الاجتماعية والاقتصادية لهم، ومن ثم ارتباط الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية لدى الطلبة بدافعية الإنجاز لديهم، وارتباط القيم التي يتبناها الطلبة بدافعية الإنجاز لديهم. ولقد تم اختيار عينة من (305) طلاباً وطالبات من مدارس مرج الحمام التي تمت فيها الدراسة، واحتوت الدراسة ثلاثة أسئلة رئيسية: ما هي المنظومة القيمية لدى الطلبة، وكيف ترتبط المنظومة القيمية بأوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية، وكيف ترتبط الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للطلبة بدافعية الإنجاز، وكيف ترتبط القيم التي يتبناها الطلبة بدافعية الإنجاز لديهم. ودلت نتائج الدراسة أن المنظومة القيمية لدى الطالب تشمل تسعة مجموعات هي المجموعة القيمية الأخلاقية، وتشمل قيم: الضمير الحي، والصدق، واحترام التقاليد، والطاعة، والتدين. وهناك المجموعة القيمية الاجتماعية الأولى، وتشمل: قواعد السلوك، والصبر، والكرم، والتسامح، والكتمان، والاندماج في الجماعة. والثانية تشمل قيم: حب الوطن، وحب الأسرة، والصداقة. وأما المجموعة القيمية الذاتية الأولى،

وتشمل قيمتي: الذكاء، والقوة. والثانية تشمل قيم: النجاح، والاستقلال، والتقدير، والتسلط. وكذلك مجموعة القيم الجسمانية، وتشمل قيمتي: النشاط، والصحة. ومجموعة القيم الترويحية، وتشمل قيمة الجمال. ومجموعة القيم العملية، وتشمل قيمتي: الاقتصاد، والتملك. وأخيراً مجموعة القيم المعرفية، وتشمل قيمة المعرفة. وأثبتت الدراسة أن الإناث أكثر تمسكاً بمجموعة القيم الأخلاقية من الذكور، وأن تبني مجموعة القيم الاجتماعية (2) يقل لدى الطلبة بازدياد المستوى التعليمي لأمهاتهم، كما بينت الدراسة أن الإناث أكثر تمسكاً بمجموعة القيم الذاتية (2) من الذكور، وأن تبني الطلبة لهذه المجموعة القيمية يزيد بازدياد المستوى التعليمي لأمهاتهم. وأن الذكور أكثر تمسكاً بمجموعة القيم الجسمانية من الإناث، كما أن التمسك بمجموعة القيم الترويحية يقل بازدياد مستوى الصف لدى الطلبة، وكلما زاد المستوى التعليمي لآباء الطلبة قل تبنيهم لهذه المجموعة القيمية. وقد بينت نتائج الدراسة أن الإناث أعلى دافعية للإنجاز من الذكور، وأن دافعية الإنجاز تزداد لدى الطلبة بازدياد معدلاتهم التراكمية. وكانت قيم الضمير الحي والظرف والاندماج في الجماعة والصداقة والاستقلال والصحة والجمال وحب المعرفة على علاقة إيجابية دالة إحصائياً مع دافعية الإنجاز.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما قيمة الصبر فكانت علاقة سلبية دالة إحصائياً مع دافعية الإنجاز. ولم تكن قيم الصدق والتقاليد والطاعة والتدين وقواعد السلوك والكرم والتسامح والكتمان وحب الوطن وحب الأسرة والقوة والتسلط والنشاط والاقتصاد والتملك على علاقة ذات دلالة إحصائية مع دافعية الإنجاز.

وكذلك قام الفحل (1999) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة دافعية الإنجاز لدى كل من الطلاب المتفوقين والعاديين، وكذلك التعرف على مدى الفروق بينهم. تكوّنت عينة الدراسة من (60) طالباً (30 طالباً من المتفوقين، 30 طالباً من العاديين)، (60) طالبة (30 طالبة من المتفوقات، و30 طالبة من العاديات). ولتحقيق هذه الدراسة، تم استخدام اختبار الدافعية للإنجاز للأطفال والراشدين من إعداد موسى (1981)، المكوّن من (28) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات مجموعة المتفوقين، وبين درجات مجموعة المتفوقات على مقياس دافعية الإنجاز لصالح المتفوقات. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الطلاب العاديين في التحصيل الدراسي وبين درجات الطالبات العاديات على مقياس دافعية الإنجاز. وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الطلاب المتفوقين، وبين درجات الطلاب العاديين في التحصيل على مقياس دافعية الإنجاز، وإلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الطالبات المتفوقات، وبين درجات الطالبات العاديات في التحصيل الدراسي على مقياس دافعية الإنجاز لصالح المتفوقات.

وقام أيضاً الرندي وآخرون (1996) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الدافع للإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية تعليم عام في كل من نظام المقررات، ونظام الفصلين بدولة الكويت. والتأكد مما إذا كانت درجة الدافع للإنجاز لدى الطلبة تختلف باختلاف: الجنس (ذكور/ إناث)، والمنطقة التعليمية، ونظام التعليم، والمستوى التعليمي للأب والأم وعدد الأخوة. والكشف عن العلاقة بين درجة الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الطلبة بالمرحلة الثانوية. وقد بلغت عينة الدراسة (502) طالباً وطالبة كويتيين في الصف الثالث الثانوي بالتعليم العام (نظام المقررات، ونظام الفصلين). وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن درجة دافعية الإنجاز مرتفع لمعظم الطلبة في كل من نظامي (المقررات والفصلين)، وأنه لا يوجد فرق بين متوسط "درجات الدافع للإنجاز" للطلبة في المناطق التعليمية الخمس، وكذلك لا يوجد فروق بين الطلبة (بنين/ بنات) وفقاً لمتغير الجنس، ولا يوجد فرق بين نظام التعليم سواء كان (نظام مقررات/ نظام الفصلين)، ولا يوجد أيضاً فروق بين المستوى التعليمي للأب والأم وعدد الأخوة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد قام الفزاري (1996) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر الجنس ومستوى الصف ودافع الإنجاز على مستوى التحصيل لدى طلبة المرحلتين الابتدائية والإعدادية بمحافظة مسقط. تكونت عينة الدراسة من (760) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس الابتدائي والثالث الإعدادي. ولتحقيق هدف الدراسة، استخدم الباحث اختبار الدافعية للإنجاز، الذي طوّره قطامي للبيئة العُمانية المكون من (30) فقرة، أسفرت النتائج عن عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين مستوى تحصيل الطلبة في الصف السادس الابتدائي، باعتبار جنسهم. بينما ظهر أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيلهم الدراسي تبعاً لمستويات الدافعية للإنجاز. ولم تظهر النتائج أثراً ذا دلالة للتفاعل بين متغيري الجنس والدافعية للإنجاز. أما بالنسبة لطلبة الصف الثالث الإعدادي، فقد ظهر أن هنالك فروق ذات دلالة بين أداء الذكور، وأداء الإناث لصالح الإناث. في حين لم يظهر هناك فروقاً ذات دلالة في تحصيل الطلبة يعزى إلى دافعية الإنجاز، وكذلك لأثر التفاعل بين عاملي الجنس والدافعية للإنجاز على التحصيل المدرسي. كما أشارت النتائج إلى وجود فرق ذات دلالة بين معامل ارتباط الدافعية للإنجاز والتحصيل المدرسي عند طلبة الصف السادس الابتدائي ومعامل ارتباط الدافعية للإنجاز والتحصيل المدرسي عند طلبة الصف الثالث الإعدادي لصالح طلبة الصف السادس الابتدائي.

وقد أجرى كل من "ليونج" و"مارتين" (Leung & Martin, 1996) دراسة بعنوان "أثر اختلاف الجنس في توجيه الدافعية الأكاديمية بين طلاب الثانوية". وكان يهدف إلى تحديد ما إذا كان اختلاف الجنس بين طلاب الثانوية له علاقة بتوجيه الدافعية الأكاديمية. ولقد تم اختيار جميع أفراد العينة البالغ عددهم

(333) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية، وكانوا يدرسون في مستويات دراسية مختلفة، بينما تتراوح أعمارهم بين (13-19) سنة. ولقد توصل الباحث عند تحليل النتائج إلى أن اختلاف الجنس بين أفراد العينة له أثر واضح في توجيه الدافعية الأكاديمية، وكان ذا دلالة معنوية. ووجد أن الطالبات لديهن القدرة في إدراك سبب نجاحهن أو فشلهن أكثر من الطلاب وذلك عن طريق التوجيه الداخلي. وكذلك وجد أن الطالبات لديهن القدرة على تحديد أهداف التضامن الاجتماعي أكثر من الطلاب، وهذا يعكس شدة رغبة البنات في الانتساب الاجتماعي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ووجد كذلك أن الطالبات لديهن قدرة أعلى من الطلاب في التكيف مع الإنجاز. ووجد أن الطالبات لديهن القدرة على توجيه أنفسهم توجيهاً داخلياً لتحقيق النجاح بعكس الطلاب الذين يحتاجون إلى بعض التوجيه الخارجي.

أما دراسة العمران (1994)، فقد كانت بعنوان: الإنجاز وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من الطلبة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين، وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة يبين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، ومعرفة أثر الفروق بين الأطفال الذين ينتمون إلى مناطق جغرافية مختلفة في دافعية الإنجاز، بالإضافة إلى العلاقة بين حجم الأسرة ودافعية الإنجاز. واشتملت عينة الدراسة على (377) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من ثمان مدارس للذكور والإناث في المرحلة الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين، واستخدمت الباحثة اختبار دافع الإنجاز، واستطاعت الدراسة التوصل إلى أن هناك تأثيراً لأساليب التنشئة الأسرية التي يتبعها الآباء والأمهات في المجتمع البحريني على دافعية الإنجاز لدى أبنائهم، ووجود علاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، وكذلك وجود أثر لاختلاف المناطق الجغرافية التي ينتمي إليها الأطفال في دافعية الإنجاز، وأخيرا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس دافعية الإنجاز لصالح الإناث.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت التنشئة الأسرية ودافعية الإنجاز:

فقد أجرت الشمايلة (1999) دراسة عن دافعية الإنجاز وعلاقتها بأنماط التنشئة الأسرية لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة إربد، وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز وأنماط التنشئة الأسرية لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي، في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم منطقة إربد الأولى للعام الدراسي 1998/1997، وتكونت عينة الدراسة من (600) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي، منهم (300) طالباً و(300) طالبة موزعين على (15) مدرسة ثانوية؛ منها (8) مدارس للذكور، و(7) مدارس للإناث، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية في العام الدراسي 1998/1997. واستخدم في هذه الدراسة "اختبار الدافعية للتحصيل للأطفال والراشدين" الذي قام بإعداده "هيرمانز" (Hermans, 1970) بعنوان(Questionnaire Measure of Achievement Motivation)، وعرّبه موسى (1981)،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أظهرت النتائج: وجود علاقة إيجابية بين دافعية الإنجاز لدى الطلبة وبين نمط التنشئة الأسرية الديمقراطي بالنسبة للأب وللأم. وكذلك وجود فروق في معاملات الارتباط بين دافعية الإنجاز وأنماط التنشئة الأسرية للأب أو الأم، والأب والأم معاً تعزى لجنس الطالب. وأخيراً عدم وجود فروق في معاملات الارتباط بين دافعية الإنجاز وأنماط التنشئة الأسرية للأب أو الأم تعزى لتخصص الطالب الأكاديمي.

وقامت مسلم (1997) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من الجنسين، ومستوى دافعية الإنجاز لديهم. وقد استخدمت الدراسة مقياس آراء الأبناء في معاملة الوالدين ومقياس دافعية الإنجاز واستمارة البيانات الشخصية والاجتماعية، وقد بلغت عينة الدراسة (315) من طلاب المرحلة الثانوية، وقد خرجت بنتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب التقبل من قبل الوالدين، وبين مستوى دافعية الإنجاز لدى الأبناء من الجنسين، وهناك أيضا علاقة موجبة بين أسلوب التبعية والتحكم من قبل كل من الأب والأم والاستقلالية لدى الأبناء من الجنسين، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب المعاملة الوالدية من قبل الأب والأم كما يدركها الأبناء من الجنسين، وبين مستوى دافعية الإنجاز لديهم، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إدراكهم لأساليب المعاملة الوالدية من قبل الأب والأم، وتوجد أيضاً فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى دافعية الإنجاز لصالح الذكور، وأخيراً عدم وجود أثر دال إحصائياً لاختلاف المستويات الاجتماعية الثقافية في معاملة الآباء لأبنائهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أجرت أبو جابر (1993) دراسة بعنوان: "أثر التنشئة الأسرية والترتيب الولادي والجنس على الدافعية للإنجاز لدى طلبة الصفين السادس والتاسع في مدينة عمّان". هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التنشئة الأسرية على دافعية الإنجاز لدى طلبة الصف السادس والتاسع، وأثر الترتيب الولادي والجنس على دافعية الإنجاز، وإذا ما كان هناك أثر للتفاعل بين التنشئة الأسرية والترتيب الولادي والجنس والصف عند الطلبة في مستوى دافعيتهم للإنجاز، واستخدمت الباحثة نمط التنشئة الأسرية والترتيب الولادي والجنس كمتغيرات مستقلة، ودافعية الإنجاز كمتغير تابع. وتكونت عينة الدراسة من (1100) طالب وطالبة من طلبة الصف السادس والتاسع الأساسيين من مدارس مختارة عشوائياً من مدارس تربية عمّان الأولى، كما استخدمت الباحثة مقياس النسبة الأسرية في صورته الأردنية الأصلية ومقياس الدافعية للإنجاز، وتوصلت نتائج الدراسة إلى إن الطلبة الذين نشأوا في بيئة أسرية تتصف بالنمط المتسامح تكون الدافعية للإنجاز لديهم أعلى من الطلبة الذين نشأوا في بيئة أسرية تتصف بالنمط المتشدد، وأن نمط التنشئة الأسرية المتسامحة، يرتبط بدافعية عالية للإنجاز عند الأبناء ويساعد في التغلب على المشكلات وخلق التنافس بين الطلاب ومواجهة المواقف الجديدة والمثابرة مما ينعكس إيجابيا على الفرد، وكذلك بينت أن اتجاهات الوالدين نحو المسؤولية الوالدية وأسلوبهم في التنشئة الأسرية لها أثرها نحو الدافعية للإنجاز عند الطفل وفي بناء شخصيته، وتوصلت إلى تفوق الإناث على الذكور في البيئة الأردنية في مستوى الدافعية للإنجاز، وأنه لا يوجد ارتباط بين الترتيب الولادي ودافعية الإنجاز.

وقامت سليمان (1991) بإجراء دراسة تهدف إلى معرفة أساليب المعاملة الوالدية المرتبطة بالتحصيل في علاقتها بدافع الإنجاز لدى شرائح اجتماعية ثقافية مختلفة، ولقد طبقت دراستها على عينة مكونة من (361) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (201 من الإناث، 160 من الذكور) من مدارس حكومية بمناطق تعليمية مختلفة داخل القاهرة، ولقد أسفرت المعالجة الإحصائية عن وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الدافع للإنجاز لتلاميذ الصف الخامس وأسلوب التوجيه الرشيد من قبل الأم والأب، كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين الدافع للإنجاز وأسلوب القسوة والتأنيب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وكذلك أجرت تركي (1990) دراسة تهدف إلى دراسة دافعية الإنجاز: تطورها، وتباينها، وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر. وتكونت عينة الدراسة من (180) تلميذاً وتلميذة، من المدارس الابتدائية في مدينة الدوحة، وقامت الباحثة بتثبيت متغير الذكاء كما ضمت العينة أمهات هؤلاء الأطفال اللاتي طبق عليهن مقياس الاتجاهات الوالدية. واستخدمت الباحثة الأدوات التالية: مقياس دافعية

الإنجاز، والاستقلالية، ومقياس دافعية الإنجاز الاجتماعية، ومقياس للاتجاهات الوالدية، ومقياس للتوافق. ولم يسفر تحليل التباين بالنسبة للفروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز، الاستقلالية والاجتماعية عن أية فروق بينهما دالة إحصائياً. ووجدت معاملات ارتباط سالبة دالة بين الاتجاهات الوالدية من قبل الأم التي تتسم بالحماية الزائدة، والإهمال، والتدليل، والقسوة، وإثارة الألم النفسي، والتفرقة، وبين دافعية الإنجاز، والاستقلالية. في حين وجدت معاملات ارتباط سالبة ودالة بين مقاييس: القسوة، والتذبذب، والتفرقة، وبين دافعية الإنجاز الاجتماعية، كما وجدت علاقة موجبة ودالة بين مقياس السواء وكل من دافعية الإنجاز، الاستقلالية والاجتماعية.

وقد قام سعود (1990) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أنماط أساليب المعاملة السائدة، والتعرف على طبيعة العلاقة بين نوع أسلوب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الآباء وما يرتبط به من دوافع للإنجاز والانتماء. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين أسلوب المعاملة الوالدية ودوافع الإنجاز المتعلقة بالثقة بالنفس وقلق المستقبل إيجابياً، بينما كانت العلاقة سلبية بين دوافع الإنجاز ودوافع الانتماء. وكانت علاقة أساليب المعاملة الوالدية إيجابياً بدوافع الإنجاز والانتماء، والخوف من الفشل، وضعف الثقة بالنفس، ولكنها لم ترتبط بصعوبة التفاعل الاجتماعي، ولا بقلق العمل إلى جانب ظهور، وهناك ارتباط ذو دالة ببعض متغيرات دافعية الإنجاز والانتماء الداخلية (دوافع النجاح). ووجد أن هناك فروق في ترتيب الأهمية المرتبطة بأساليب المعاملة الوالدية من حيث علاقتها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فقد أجرى فليفل (1990) دراسة هدفت إلى بحث الفروق بين الجنسين في التوجهات الخاصة بأنواع الإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية، وبأساليب التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الشباب من سن (19-26) سنة في البيئة المصرية، وبحث علاقة الفروق بين الجنسين في التوجهات الخاصة بأنواع دوافع الإنجاز لدى الشباب بالوضع الاقتصادي الاجتماعي للأسرة. ولقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة دالة بين درجات كل من الذكور والإناث على مقياس الإنجاز الذاتي والاجتماعي، ومقياس الاستقلال الخاص بالأب ودرجاتهم على مقياس الإنجاز الاجتماعي، ومقياس التقبل الخاص بكل من الأب والأم، ووجود علاقة موجبة بين درجات الذكور على مقياس الإنجاز الذاتي، ومقياس التقبل الخاص لكل من الأب والأم، ووجود علاقة موجبة بين درجات الإناث على مقياس الإنجاز الذاتي، ومقياس التقبل من قبل الأب، وأخيراً عدم وجود مثل هذه العلاقة بالنسبة للتقبل من قبل الأم.

وأجرى غبرس (1982) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين بعض الاتجاهات التي يتبعها الوالدان في التنشئة كما يدركها الأبناء، وبين مستوى طموح هؤلاء الأبناء (كمظهر من مظاهر دافعية الإنجاز)، واشتملت عينة الدراسة على (300) طالباً وطالبة من طلاب الثانوية العامة (150 طالباً، 150 طالبةً) تتراوح أعمارهم ما بين (15-17) سنة. ولقد استخدم مقياس الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء: إعداد سيد صبحي، ومقياس الطموح إعداد كاميليا عبد الفتاح واختبار للذكاء، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي، ومقياس للثقافة الأسرية. ولقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة إحصائياً بين مستوى طموح الأبناء (ذكور وإناث) والاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء نحو (التسلط – إثارة الألم النفسي – الحماية الزائدة – التفرقة – الإهمال – التذبذب) ووجود علاقة موجبة إحصائياً بين مستوى طموح الأبناء، وبين كل من الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء نحو السواء، والمستوى الثقافي الأسري (في: شاهين، 1991).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرى "فالبو" (Falbo) دراسة اهتمت بالعلاقة بين ترتيب الميلاد والإنجاز في ضوء علاقة الطفل بوالديه وأقرانه. وقد تحدد ترتيب الميلاد وفقاً لأربعة مجموعة؛ إما أن يكون الطفل وحيداً أو الطفل الأول أو الأوسط أو الأخير، وقد تمت مناقشة النتائج وفقاً لثلاثة محكات هي أن الإنجاز يتأثر بأساليب المعاملة الوالدية، وأن الإنجاز نتاج للتفاعل مع الأقران، وغياب الأقران. وقد أسفرت النتائج على أن ترتيب الميلاد يؤثر على التوجه للإنجاز، وخصوصاً على المنافسة والطموح الدراسي، ولكنه لا يؤثر على التفوق، ووجد أن الطفل الأول له علاقة خاصة بوالديه، ويلقى قدراً كبيراً من العناية والاهتمام الإيجابي، كما أنه يحقق مستوى مرتفع من الطموح المدرسي أكثر من الطفل الأخير، وكذلك وجد أن الجنس وحجم الأسرة والطبقة الاجتماعية وترتيب الميلاد لهم تأثر على الإنجاز (في: شاهين، 1991).

تعليق على الدراسات السابقة:

يمكن استخلاص النتائج التالية بعد عرض الدراسات السابقة:

1- إن أسلوب الضبط التربوي (الديمقراطي) هو الأسلوب السائد في الأسرة الكويتية كما في دراسة (وطفة وشهاب، 2004) و(نذر، 1999) و(العبد الغفور وإبراهيم، 1997) وأن الأسرة الكويتية تعامل أبناءها معاملة واحدة دون تفرقة بين الولد والبنت (العنزي، 2003).

2- إن هناك علاقة بين أسلوب التنشئة سواء كانت ضبطاً تربوياً (ديمقراطي، تسلطي، أو تسيبي)، مع بعض المتغيرات الأخرى مثل مع مفهوم الذات (نسور، 2004)، أو مع التفوق الدراسي (أبو شيبة، 2002)، أو مع التكيف (العبادي، 1996).

3- هناك علاقة بين دافع الإنجاز مع متغيرات أخرى مثل المناخ الصفي (زياد، 2004)، والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية (الأتيرة، 2000)، والتفوق الدراسي (الفحل، 1999) وكذلك وجود علاقة بين الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي (الرندي، 1996) و(الفزاري، 1996) و(العمران، 1994).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4- وتتأثر دافعية الإنجاز بأسلوب التنشئة التي يمارسها الآباء باختلاف أسلوب المعاملة الوالدية كما جاء في دراسة (الشمايلة، 1999) و(مسلم، 19997) و(أبو جابر، 1993) و(سليمان، 1991).

5- أشارت الدراسات السابقة وجود علاقة بين أسلوب التنشئة التي تتبعها الأسرة وبين دافعية الإنجاز لدى أبنائهم، إلا أن الباحث لم يجد دراسة قامت بمعرفة علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الإنجاز في دولة الكويت، وهذا مما دفع الباحث إلى القيام بهذه الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

خصص هذا الفصل لتناول مجتمع الدراسة، والأدوات المستخدمة، والإجراءات، والمعالجات الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر بالمرحلة الثانوية في محافظة مبارك الكبير في دولة الكويت، والبالغ عددهم (13889) طالباً، موزعين على (17) مدرسة ثانوية.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية، وبلغت العينة (500) طالب وطالبة، مكونة من (250) طالباً و(250) طالبة، وبعد التطبيق، تم استبعاد (128) طالباً وطالبةً لتصبح العينة (372) طالباً وطالبةً موزعين على (6) مدارس، من طلبة الصف العاشر بالمرحلة الثانوية في محافظة مبارك الكبير في دولة الكويت، والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة على حسب المدارس التعليمية.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة على المدارس الحكومية

مدارس البنين	العدد	مدارس البنات	العدد
ثانوية جابر العلي	102	ثانوية طليطلة	100
ثانوية عبدالله المبارك	72	ثانوية برقان	80
ثانوية صباح السالم	76	ثانوية العدان	70
المجموع	250	المجموع	250

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية أداتين هما:

1- مقياس أنماط التنشئة الأسرية كما يدركها الأبناء.

2- اختبار دافع الإنجاز.

أولاً: مقياس أنماط التنشئة الأسرية:

تم تطوير أنماط التنشئة الأسرية، من خلال الاطلاع على بعض الكتابات والدراسات التي اهتمت ببناء مقاييس أنماط التنشئة الأسرية (العبادي، 1996؛ البنيان، 2003؛ العصيمي، 1998؛ النسور، 2004؛ نذر، 2001؛ القحطاني، 2003؛ أبو شيبة، 2002؛ الشمايلة، 1999). وقد اعتمد الباحث على مقياس من إعداد العبادي (1996)، حيث وجد الباحث مناسبة فقرات المقياس لأنماط التنشئة الأسرية من وجهة نظر الأبناء.

وقد احتوى المقياس على ثلاثة أبعاد وهي:

البعد الأول: النمط التسلطي.

البعد الثاني: نمط الضبط التربوي.

البعد الثالث: النمط التسيبي.

وتم تعديل مفردات المقياس ليتناسب مع مفردات البيئة الكويتية، وقد تكوّن المقياس في صورته النهائية من (39) عبارة، الإجابة عليها ذات مستويين هما (نعم) و(لا)، وقد توزعت بالتساوي على ثلاثة أنماط للتنشئة الأسرية هي: النمط التسلطي، ونمط الضبط التربوي، والنمط التسيبي، انظر ملحق رقم (1). وقد توزعت بنود المقياس على الأبعاد السابقة، انظر الجدول رقم (2).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (2)

توزيع فقرات المقياس على أنماط التنشئة

الأنماط	أرقام الفقرات
النمط التسلطي	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13
نمط الضبط التربوي	14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26
النمط التسيبي	27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39

طريقة التصحيح:

بالنسبة لتصحيح المقياس، فقد أخذ بعين الاعتبار قبل البدء بتصحيح المقياس عدم وجود عبارات سالبة، وتم التعامل مع كل نمط على حده بحيث تعطى الإجابة (نعم) العلامة (1)، والإجابة (لا) العلامة (صفر)، وعليه فإن المدى يكون محصوراً بين (صفر و13) درجة، فالدرجة التي تقع بين (صفر و6) لا ينتمي صاحبها للنمط، بينما الدرجة التي تقع بين (7-13) ينتمي صاحبها للنمط. أما في حالة حصول الطالب على درجتين متشابهتين لأكثر من نمط فهناك احتمالان:

أ- إذا تشابهت علامتا التسيب والتسلط يتم إهمال الأستبانة.

ب- في حالة تشابه علامتي التسيب أو التسلط مع الضبط، فيتم اعتماد نمط التنشئة التسيبي أو التسلطي، وإهمال نمط الضبط التربوي؛ لأن التسلط والتسيب نمطان متضادان في مقياس أنماط التنشئة الأسرية.

صدق المقياس:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية وجامعة الكويت، حيث أبدوا ملاحظاتهم حول المقياس، وضرورة الاستغناء عن بعض الكلمات أو العبارات في البنود ليتناسب مع البيئة الكويتية، وبعد دراسة آراء المحكمين تم الأخذ بمجمل آرائهم حول البنود وتعديلها، واعتبرت البنود التي وافق عليها أغلب المحكمين معياراً لصدق المحكمين بواقع (90٪) انظر الملحق رقم (2).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثبات المقياس:

قام العبادي (1996) بحساب ثبات المقياس عن طريق إعادة الاختبار بعد أسبوعين من تطبيقه، فوجد أن معامل ارتباط بيرسون يساوي (0.83). وقد قام الباحث بحساب ثبات الاختبار عن طريق معامل "كرونباخ ألفا"، حيث بلغ معامل ألفا للاختبار الكلي (0.76)، بينما بلغ معامل ألفا للجزء الأول المخصص للأب (0.66)، بينما بلغ معامل ألفا للجزء الأول المخصص للأم (0.68).

ثانياً: اختبار دافعية الإنجاز للراشدين والأطفال:

قام بإعداد هذا الاختبار "هيرمانز" (Hemans, 1975) تحت عنوان: (A Questionnaire Measure of Achievemint Motivation)، كما قام بترجمته وتعريبه فاروق عبد الفتاح موسى (1981)، ويتكون الاختبار من (28) فقرة، وان كل فقرة ناقصة يليها خمس عبارات (أ، ب، جـ، د، هـ)، أو أربع عبارات (أ، ب، جـ، د)، أو ثلاث عبارات (أ، ب، جـ) اختيار من متعدد. وعلى المفحوص أن يستجيب لأي فقرة بحيث يختار العبارة التي يري أنها تكمل الفقرة ثم يضع علامة (✓) أمام العبارة المناسبة له، ليس هناك للاختبار زمن محدد عند الإجابة عليه لكن الأفراد العاديين يستطيعون الإجابة عليه في مدة تتراوح بين (35) إلى (45) دقيقة بعد شرح التعليمات، وحل الأمثلة، انظر ملحق رقم (2).

صدق الاختبار:

قد قام الباحث بتحكيم المقياس، وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية وجامعة الكويت، حيث أبدوا ملاحظاتهم حول المقياس وضرورة الاستغناء عن بعض الكلمات أو العبارات فى البنود ليتناسب مع البيئة الكويتية، وبعد دراسة آراء المحكمين تم الأخذ بمجمل آرائهم حول البنود وتعديلها، واعتبرت البنود التي وافق عليها معظم المحكمين معياراً لصدق المحكمين انظر الملحق رقم (2).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثبات الاختبار:

قام موسى (1981) بتطبيق الاختبار على عينة من البنين والبنات، حيث بلغ حجم العينة الكلية (598) فرداً منهم (372) من البنين و(226) من البنات. ثم حسب معامل الثبات بتطبيق معادلة Alpha (Cofficient، وبلغ معامل ثبات الاختبار بالنسبة للبنين (0.80)، أما بالنسبة للبنات فقد بلغ معامل الثبات (0.64)، في حين بلغ معامل الثبات للعينة المشتركة (0.76).

كما قام المومني (1993) بتطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه على عينة من طلبة الصف الأول ثانوي عددها (82) طالباً وطالبة مثلت الجنس، والفرع الأكاديمي، حيث بلغ معامل الارتباط (0.84)، كما توصل إلى معامل ثبات مقداره (0.76) للاتساق الداخلي.

وكذلك قام ربيعة الرندي وآخرون (1995) بتقنين الاختبار في الكويت على طلبة المرحلة الثانوية نظام المقررات، ونظام الفصلين (بنين/ بنات) بتكليف من مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية بدولة الكويت، استخدم الباحثون طريقة إعادة الإجراءات في التحقق من ثبات المقياس، وذلك من خلال تطبيقه في فترتين متتاليتين على مجموعة.

ولم يكتف الباحث بما قام به الآخرون، فقد قام بحساب معامل ألفا كرونباخ للاختبار دافعية الإنجاز، حيث بلغت قيمة ألفا (0.77) وهي قيمة جيدة، مما يدل على ثبات الاختبار.

تصحيح اختبار دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين:

تم تصحيح أسلوب تدريج الدرجات تبعاً لدرجة إيجابية الفقرة وسلبيتها، انظر الجدول رقم (3)، أي أنه في الفقرة الإيجابية تعطى العبارة (أ، ب، جـ، د، هـ) الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وفي الفقرة السالبة ينعكس التدريج السابق فتعطى العبارات (أ، ب، جـ، د، هـ) الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب، وكذلك الحال في الفقرات التي تليها أربع أو ثلاث عبارات. واستناداً إلى هذا النظام تكون أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص في الاختبار كاملاً (130) درجة على أساس أن هنالك (14) فقرة من الاختبار ذات التدرج الخماسي، وهنالك (12) فقرة ذات التدرج الرباعي، وهنالك أيضاً (2) فقرة ذات التدرج الثلاثي، في حين تكون أقل درجة يحصل عليها المفحوص هي (30) درجة. انظر مفتاح التصحيح لاختبار دافعية الإنجاز، ملحق رقم (4).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (3)

أرقام فقرات اختبار دافعية الإنجاز الإيجابية والسلبية

نوعية الفقرة	أرقام الفقرات
إيجابية	2، 5، 6، 7، 8، 11، 12، 13، 14، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26
سلبية	1، 3، 4، 9، 10، 15، 16، 27، 28

إجراءات التطبيق الميداني:

اشتملت عملية التطبيق الميداني على المراحل التالية:

1- تقدم الباحث بخطاب رسمي من كلية الدراسات التربوية العليا في جامعة عمّان العربية، يثبت فيه انتمائه للجامعة، وقيامه بهذه الدراسة كمتطلب للحصول على درجة الماجستير بعلم النفس التربوي موجه إلى وزارة التربية بدولة الكويت، وذلك للحصول على الموافقة الرسمية لإجراء التطبيق الميداني للدراسة، انظر ملحق رقم (5). وقد تفضلت وزارة التربية متمثلة في مركز البحوث بمخاطبة منطقة مبارك الكبير التعليمية مشكورة بإعطاء الباحث خطابات إلى كافة المدارس موضع التطبيق لتسهيل مهمته انظر الملحقين رقم
(6، 7).

2- قام الباحث بزيارة إدارة كل مدرسة، وشرح لهم مهمته، وما يقوم به من إجراءات واختبارات، وما يحتاجه من مساعده كاستخراج كشوف الطلاب ومعدلاتهم، وتم الاتفاق مع إدارات المدارس على إعطاء الباحث الوقت الكافي لتطبيق الأداتين الخاصتين بالدراسة. وقد استغرقت مدة تطبيق جميع أدوات الدراسة على العينة الكاملة ما يقارب الشهر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- قبل البدء في التطبيق، تم تعريف الطلاب بالبحث والهدف منه وأهميته، والتأكيد على أن هذه الاختبارات والمقاييس تطبق عليهم فقط في خدمة أغراض البحث العلمي؛ وذلك في دفع عجلة التقدم التربوي في البلاد، حيث كان موضع سؤال بعض الطلاب قبل البدء في المشاركة، كما تم طمأنة الطلاب بأن هذه المعلومات ليس لها علاقة بالمستوى الدراسي، ولن يطلع عليها أحد سوى الباحث، ثم أن أسماءهم سوف تتحول إلى أرقام في الحاسب الآلي، ولن تذكر الأسماء في الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

تحليل النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى قياس علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، ولتحقيق هذا الهدف تمت الإجابة عن سؤالي الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول:نص السؤال الأول على ما يلي: "ما أنماط التنشئة الأسرية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج مجاميع الدرجات لكل نمط من أنماط التنشئة الأسرية لكل من الآباء والأمهات كل على حده.

أما في حالة حصول الطالب على درجات في الأنماط الثلاثة دون الدرجة (7) يتم إهمال الاستبانة، وذلك لأن كل نمط يمثله في المقياس (13) سؤالاً، فالدرجة (7) وما فوقها تعني أن النمط يمثل العينة، أما إذا كان أقل من الدرجة (7) فيدل هذا على أن المفحوص لم يتمعن في الأسئلة بالشكل المطلوب، كذلك في حالة عدم إجابة المفحوص على صورة الأب (الأم) يتم النظر في الصورة التي أجاب عليها فقط أيضاً في حالة عدم إجابة المفحوص على بعض الأسئلة، فيتم توزيع عدد الأسئلة على كلا الاحتمالين بنسب الإجابة على كل منهما.

وقد تم الاعتماد على طريقة التصحيح السابقة، حيث تم إهمال (125) استبانة تشابهت فيها علامتي التسيب والتسلط، و(3) استبانات حصلت على درجات في الأنماط الثلاثة دون الدرجة (7)، وبذلك فقد بلغت عينة الدراسة (372) شخصاً، والجدول رقم (4) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة على أنماط التنشئة الأسرية الثلاث لكل من الآباء والأمهات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (4)

أنماط التنشئة الأسرية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت

نمط التنشئة الأسرية	الآباء		الأمهات	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
النمط التسلطي	23	6.2	18	4.8
نمط الضبط التربوي	309	83.1	336	90.4
النمط التسيبي	40	10.7	18	4.8
المجموع	372	٪100	372	٪100

يشير الجدول رقم (4) أن (6.2٪) من الآباء ينتمون للنمط التسلطي من وجهة نظر أبنائهم، و(4.8٪) من الأمهات ينتمين لهذا النمط من وجهة نظر أبنائهن، وفيما يتعلق بنمط الضبط التربوي فإن (83.1٪) من الآباء ينتمون لهذا النمط، في حين أن (90.4٪) من الأمهات ينتمين لهذا النمط من وجهة نظر الأبناء، أما فيما يتعلق بالنمط التسيبي فإن (10.7٪) من الآباء و(4.8٪) من الأمهات ينتمون لهذا النمط؛ وذلك من وجهة نظر الأبناء، وبذلك يمكن القول إن نمط الضبط التربوي هو النمط الأكثر شيوعاً في التنشئة الأسرية لدى كل من الآباء والأمهات، وذلك من وجهة نظر أبنائهم في دولة الكويت.

السؤال الثاني:نص السؤال الثاني على ما يلي: "ما علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت وفقاً لمتغير الجنس"؟.

وقد رأى الباحث أنه للإجابة عن هذا السؤال فسوف يتم تحليل النتائج مرة بالنسبة لنمط التنشئة الذي يستخدمه الأب، وأخرى بالنسبة لنمط التنشئة الذي تستخدمه الأم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1- وعند تحليل النتائج ظهرت الحاجة لمتوسط الدافعية للإنجاز وعلاقة ذلك بأنماط التنشئة الأسرية التي يتبناها الآباء من وجهة نظر الطلبة (الذكور والإناث)، كانت المتوسطات الحسابية لهذه الدافعية كما يظهر في جدول رقم (5).

جدول رقم (5)

نتائج المتوسطات الحسابية لأنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الآباء كما يدركها الطلبة (الذكور والإناث)

نمط التنشئة	المتوسط الحسابي
التسلطي	85.52
الضبط التربوي	93.46
التسيبي	85.45

ويظهر من بيانات الجدول رقم (5) وجود فروق صغيرة نوعاً ما بين الفئات الثلاث. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق معنوية أم لا، فقد أخضعت البيانات للتحليل بموجب أسلوب تحليل التباين الأحادي وكانت النتائج المتحصلة كما يظهر في الجدول رقم (6).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (6)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت (ذكور وإناث) حسب اختلاف أنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الآباء

نمط التنشئة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
التسلطي	بين المجموعات	3338.020	2	1669.010	**22.875	0.001
الضبط التربوي	داخل المجموعات	26922.461	369	72.961		
التسيبي	المجموع	30260.481	371			

** عند دلالة إحصائية أقل من (0.01).

ويتضح من البيانات الواردة في الجدول رقم (6) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الدافعية للإنجاز عند كل من الذكور والإناث تبعاً لنمط التنشئة الأسرية المستخدم، حيث كانت نسبة دلالة الفروق لا تزيد عن (0.001)، وهي دالة إحصائياً.

ولدى استخدام اختبار "شيفيه"، تبين أن الفروق في مستوى دافعية الإنجاز كانت لصالح الطلاب والطالبات الذين يعيشون في جو التنشئة المسمى بالضبط التربوي.

2- وعند تحليل النتائج ظهرت الحاجة لمتوسط الدافعية للإنجاز وعلاقة ذلك بأنماط التنشئة الأسرية التي تتبناها الأمهات من وجهة نظر الطلبة (ذكور وإناث)، كانت المتوسطات الحسابية لهذه الدافعية كما يظهر في جدول رقم (7).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

-3

جدول رقم (7)

نتائج المتوسطات الحسابية لأنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الأمهات كما يدركها الطلبة (الذكور والإناث)

نمط التنشئة	المتوسط الحسابي
التسلطي	85.89
الضبط التربوي	92.77
التسيبي	86.00

ويظهر من بيانات الجدول رقم (7) وجود فروق صغيرة نوعاً ما بين الفئات الثلاث. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق معنوية أم لا، فقد أخضعت البيانات للتحليل بموجب أسلوب تحليل التباين الأحادي وكانت النتائج المتحصلة كما يظهر في الجدول رقم (8).

جدول رقم (8)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت (ذكور وإناث) حسب اختلاف أنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الأمهات

نمط التنشئة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
التسلطي	بين المجموعات	1515.349	2	757.675	**9.726	0.001
الضبط التربوي	داخل المجموعات	28745.132	369	77.90		
التسيبي	المجموع	30260.481	371			

** عند دلالة إحصائية أقل من (0.01).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويتضح من بيانات الجدول رقم (8) وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات دافعية الإنجاز تعزى لنمط التنشئة السائد، حيث كان الطلبة الذين يعيشون في عائلات تؤمن الأمهات فيها بنمط الضبط التربوي كوسيلة للتنشئة الأسرية أفضل حالاً من غيرهم. وكانت الفروق لصالح هذه الفئة دالة إحصائياً بشكل واضح، إذ بلغ (0.001).

4- وعند تحليل النتائج ظهرت الحاجة لمتوسط الدافعية للإنجاز وعلاقة ذلك بأنماط التنشئة الأسرية التي تتبناها الأمهات من وجهة نظر الطلاب (الذكور)، كانت المتوسطات الحسابية لهذه الدافعية كما يظهر في جدول رقم (9).

جدول رقم (9)

نتائج المتوسطات الحسابية لأنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الآباء كما يدركها الطلاب (الذكور)

نمط التنشئة	المتوسط الحسابي
التسلطي	84.27
الضبط التربوي	93.07
التسيبي	85.24

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويظهر من بيانات الجدول رقم (9) وجود فروق صغيرة نوعاً ما بين الفئات الثلاث. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق معنوية أم لا، فقد أخضعت البيانات للتحليل بموجب أسلوب تحليل التباين الأحادي وكانت النتائج المتحصلة كما يظهر في الجدول رقم (10).

جدول رقم (10)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية الذكور في دولة الكويت حسب اختلاف أنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الآباء

نمط التنشئة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
التسلطي	بين المجموعات	1850.617	2	925.308	**12.473	0.001
الضبط التربوي	داخل المجموعات	14540.268	196	74.185		
التسيبي	المجموع	16390.884	198			

** عند دلالة إحصائية أقل من (0.01).

ويتضح من الجدول رقم (10) وجود فرق دال معنوياً بين الأنماط الثلاثة بمستوى دلالة (0.001)، وهذا يعني أن الطلبة من الذكور الذين ينتمون إلى آباء يستخدمون أسلوب الضبط التربوي في التنشئة الأسرية هم أعلى في دافعيتهم للإنجاز من الطلبة الذكور في حالة الأنماط الأخرى من التنشئة.

5- وعند تحليل النتائج ظهرت الحاجة لمتوسط الدافعية للإنجاز وعلاقة ذلك بأنماط التنشئة الأسرية التي تتبناها الأمهات من وجهة نظر الطلاب (الذكور)، كانت المتوسطات الحسابية لهذه الدافعية كما يظهر في جدول رقم (11).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (11)

نتائج المتوسطات الحسابية لأنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الأمهات كما يدركها الطلاب (الذكور)

نمط التنشئة	المتوسط الحسابي
التسلطي	86.10
الضبط التربوي	92.39
التسيبي	84.89

ويظهر من بيانات الجدول رقم (11) وجود فروق صغيرة نوعاً ما بين الفئات الثلاث. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق معنوية أم لا، فقد أخضعت البيانات للتحليل بموجب أسلوب تحليل التباين الأحادي وكانت النتائج المتحصلة كما يظهر في الجدول رقم (12).

جدول رقم (12)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية الذكور في دولة الكويت حسب اختلاف أنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الأمهات

نمط التنشئة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
التسلطي	بين المجموعات	816.318	2	408.159	**5.137	0.007
الضبط التربوي	داخل المجموعات	15574.567	196	79.462		
التسيبي	المجموع	16390.884	198			

** عند دلالة إحصائية أقل من (0.01).

وتشير بيانات الجدول رقم (12) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية من الذكور اعتماداً على نمط التنشئة الأسرية الذي تستخدمه الأم. وقد أظهرت المقارنات الثنائية أن هذا الفرق لصالح الطلبة الذين تستخدم أمهاتهم نمط الضبط التربوي في تنشئتهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

6- وعند تحليل النتائج ظهرت الحاجة لمتوسط الدافعية للإنجاز وعلاقة ذلك بأنماط التنشئة الأسرية التي يتبناها الآباء من وجهة نظر الطالبات، كانت المتوسطات الحسابية لهذه الدافعية كما يظهر في جدول رقم (13).

جدول رقم (13)

نتائج المتوسطات الحسابية لأنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الآباء كما تدركها الطالبات

نمط التنشئة	المتوسط الحسابي
التسلطي	87.88
الضبط التربوي	93.93
التسيبي	85.61

ويظهر من بيانات الجدول رقم (13) وجود فروق صغيرة نوعاً ما بين الفئات الثلاث. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق معنوية أم لا، فقد أخضعت البيانات للتحليل بموجب أسلوب تحليل التباين الأحادي وكانت النتائج المتحصلة كما يظهر في الجدول رقم (14).

جدول رقم (14)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة دافعية الإنجاز لدى طالبات المرحلة الثانوية في دولة الكويت حسب اختلاف أنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الآباء

نمط التنشئة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
التسلطي	بين المجموعات	1553.276	2	776.638	**10.773	0.001
الضبط التربوي	داخل المجموعات	12255.649	170	72.092		
التسيبي	المجموع	13808.925	172			

** عند دلالة إحصائية أقل من (0.01).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويظهر من بيانات الجدول رقم (14) وجود فروق دالة إحصائياً بين أنماط التنشئة الأسرية المختلفة بالنسبة لدافعية الإنجاز لدى الطالبات، وقد أظهر أسلوب المقارنات الثنائية أن الطالبات اللواتي يستخدم آباؤهن نمط الضبط التربوي هن أعلى في درجة دافعيتهن للإنجاز.

7- وعند تحليل النتائج ظهرت الحاجة لمتوسط الدافعية للإنجاز وعلاقة ذلك بأنماط التنشئة الأسرية التي تتبناها الأمهات من وجهة نظر الطالبات، كانت المتوسطات الحسابية لهذه الدافعية كما يظهر في جدول رقم (15).

جدول رقم (15)

نتائج المتوسطات الحسابية لأنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الأمهات كما تدركها الطالبات

نمط التنشئة	المتوسط الحسابي
التسلطي	85.63
الضبط التربوي	93.21
التسيبي	92.54

ويظهر من بيانات الجدول رقم (15) وجود فروق صغيرة نوعاً ما بين الفئات الثلاث. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق معنوية أم لا، فقد أخضعت البيانات للتحليل بموجب أسلوب تحليل التباين الأحادي وكانت النتائج المتحصلة كما يظهر في الجدول رقم (16).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (16)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة دافعية الإنجاز لدى طالبات المرحلة الثانوية في دولة الكويت حسب اختلاف أنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الأمهات

نمط التنشئة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التسلطي	بين المجموعات	718.142	2	359.071	**4.663	0.011
الضبط التربوي	داخل المجموعات	13090.783	170	77.005		
التسيبي	المجموع	13808.9025	172			

** عند دلالة إحصائية أقل من (0.01).

وتشير بيانات الجدول رقم (16) إلى وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز لدى الطالبات في حالة الأنماط المختلفة للتنشئة التي تستخدمها الأمهات. وقد بيّن أسلوب المقارنات الثنائية تفوّق الطالبات اللواتي يستخدم أمهاتهن نمط الضبط التربوي، وذلك في دافعيتهن للإنجاز.

8- ولمقارنة مستوى الدافعية للإنجاز حسب الجنس في حالة كل نمط من أنماط التنشئة الأسرية، فإن الجدول رقم (17) يظهر المتوسطات الحسابية لمستوى دافعية الإنجاز عند كل من الذكور والإناث في حالة مختلف أنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الآباء.

جدول رقم (17)

نتائج اختبار (ت) لدافعية الإنجاز حسب انماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الآباء لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت وفقاً لمتغير الجنس

نمط التنشئة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التسلطي	ذكور	84.27	7.02	1.125	21	0.273
	إناث	87.87	7.90			
الضبط التربوي	ذكور	93.06	8.44	0.898	307	0.370
	إناث	93.93	8.40			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التسيبي	ذكور	85.24	11.22	0.115	38	0.909
	إناث	85.61	9.25			

ويبين الجدول رقم (17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في مستوى دافعية الإنجاز في حالة أنماط التنشئة الأسرية المختلفة.

9- كذلك الأمر بالنسبة للجدول رقم (18)، فقد أظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في دافعية الإنجاز في حالة أنماط التنشئة المختلفة التي تستخدمها الأمهات.

جدول رقم (18)

نتائج اختبار (ت) لدافعية الإنجاز حسب أنماط التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الأمهات لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت وفقاً لمتغير الجنس

نمط التنشئة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التسلطي	ذكور	86.10	7.64	0.120	16	0.906
	إناث	85.63	9.20			
الضبط التربوي	ذكور	92.39	8.71	0.871	334	0.384
	إناث	93.21	8.54			
التسيبي	ذكور	84.89	13.49	0.367	16	0.718
	إناث	87.11	12.16			

ويدل الجدول رقم (12) على أن الطلاب والطالبات الذين ينتمون لنمط تنشئة معين لا يختلفون في مستوى دافعيتهم للإنجاز.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة وتفسيرها والتوصيات والدراسات المقترحة بناءً على هذه النتائج.

مناقشة النتائج:

النتيجة الأولى المتعلقة بالسؤال الأول:

ينص السؤال الأول: ما أنماط التنشئة الأسرية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت؟

يلاحظ من الجدول رقم (4) أن النمط السائد لدى الأسرة الكويتية بالنسبة للآباء والأمهات هو نمط الضبط التربوي، حيث بلغت نسبة الآباء الذين يمارسون هذا النمط من التنشئة (83.1٪) من مجموع (309) طلاب وطالبات، وبلغت نسبة الأمهات اللواتي يمارسن هذا النمط من التنشئة (90.2٪) من مجموع (336) طالباً وطالبة، في حين أن النمط التسلطي والتسيبي حصلا على نسب ضعيفة بالمقارنة مع نمط الضبط التربوي حيث بلغت نسبة النمط التسلطي بالنسبة للآباء (6.2٪) من مجموع (23) طالباً وطالبة، وبلغت نسبة الأمهات (4.8٪) من مجموع (18) طالباً وطالبة، وحصل النمط التسيبي بالنسبة للآباء على (10.7٪) من مجموع (40) طالباً وطالبة، وكانت نسبة الأمهات (4.8٪) من مجموع (18) طالباً وطالبة.

وهذه النتيجة تشير إلى أن الأبناء حينما يدركون أن آباءهم يعاملونهم بطريقة تتميز بالضبط التربوي المعتدل والحب وبمكافأة وتعزيز السلوك الجيد وإعطاء التفسيرات للقواعد التي ينبغي اتباعها، فإنه يسود جو من العلاقات الجيدة الخالية من الصراع والتوتر داخل الأسرة الأمر الذي ينعكس على الأبناء داخل الأسرة وخارجها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ووفقاً لما أكد "سيرز" (Sears) ورفاقه فإن التنشئة الأسرية هي التي تحدد ما سيكون عليه الأبناء في المستقبل، حيث إنها تترك بصماتها على شخصية الفرد وقدراته في التصرف إزاء المشكلات التي يواجهها في المستقبل (عبيدات، 1994).

وأوضح "ألبورت" (Allport, 1961) في هذا السياق أن الأسرة هي الوسيلة الرئيسية لعملية التنشئة الاجتماعية، وعن طريقها يكتسب الأبناء المعايير العامة التي تفرضها أنماط الثقافة السائدة في المجتمع، فبعض الأسر تستخدم وتحدد معايير جامدة لأفرادها يجنح بهم نحو السلوك العصابي بل الذهاني أحياناً، كما أن تعارض معايير الأسرة بالنسبة للموقف الواحد يقلل من تكامل عملية التنشئة الاجتماعية للفرد.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى فقد يكون للارتقاء بالمستوى الحضاري والاقتصادي في المجتمع الكويتي، الناتج عن التقدم في معظم مناحي الحياة العلمية والاجتماعية دور في سيادة نمط الضبط التربوي في الأسر الكويتية، وهذا التقدم الاقتصادي والاجتماعي لدى الأسرة الكويتية قد انحرف عن سلوكيات النمط التسلطي الذي عرفت به الأسرة الخليجية قديماً، كما انحرف عن سلوكيات النمط التسيبي الذي يدلل على اللامبالاة وضعف الاتجاهات وهروب الوالدين من تحمل المسؤولية تجاه أولادهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة وطفة وشهاب (2004)، ودراسة نذر (1999)، ودراسة العبد الغفور وابراهيم (1997) من أن النمط السائد في الكويت هو نمط الضبط التربوي، ويتمثل في النمط الديمقراطي.

وكذلك دراسة العنزي (2003) التي وجدت اتساقاً في المعاملة من جانب الأم والأب في المجتمع الكويتي تجاه أبنائهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النتيجة الثانية المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني: ما علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت وفقا لمتغير الجنس؟

أشارت النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني إلى أن النمط السائد في التنشئة الأسرية في دولة الكويت عند كل من الآباء والأمهات هو نمط الضبط التربوي، ولكن رغم ذلك فهناك ظهور لأنماط أخرى بنسب مئوية متفاوتة، وأنها في حدود المستوى المقبول، ويرى الباحث أن هذه الحقيقة تؤكدها روح التسامح والمودة التي تسيطر على العائلة الكويتية، والتي تتمثل بحسن التعامل مع الأبناء والبنات، وإرشادهم إلى المسالك الصحيحة في تصرفاتهم بطرق منطقية معقولة.

وقد أشار معظم النتائج التي قامت بمقارنة مستوى دافعية الإنجاز عند الطلبة إلى تفوق الطلبة الذين ينتمون إلى عائلات يميل أولياء الأمور فيها من آباء وأمهات إلى استخدام نمط الضبط التربوي، بينما

تساوت تقريباً مستويات دافعية الإنجاز عند الطلبة من الفئتين الأخريتين وكانت بدرجات متدنية نوعاً ما، وهذه النتيجة تبدو طبيعية لأن استخدام نمط الضبط التربوي فيه مرونة ودرجة عالية من التعامل المتوازن مع الطلبة، مما يزيد من حماستهم للدراسة وإقبالهم عليها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن ممارسات الأسرة الكويتية، تولي الأبناء سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً نفس الرعاية والاهتمام، وكافة سبل التربية السليمة التي تدفع الأبناء نحو الإنجاز والتطور والنماء في كافة جوانب حياتهم دون تمييز.

وكذلك يمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن نمط التنشئة الأسرية التي يتبعها الوالدان مع الأبناء قد أثر تأثيراً بالغاً في الأبناء من حيث إكسابهم الثقة وتعزيز نجاحاتهم ودفعهم نحو الأفضل وهذا الجيل من الأبناء يصلون لأفضل الإنجازات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أن خبرات النجاح والفشل التي يكتسبها الطلبة من خلال أساليب الثواب والعقاب المستخدمة من قبل الوالدين تؤثر على دافعية الإنجاز، فإن ذلك يؤدي إلى رفع دافعية إنجازهم، أما إذا حدث العكس فإن ذلك يؤدي بهم إلى زيادة دافع الخوف من الفشل وبالتالي الإحجام عن السعي نحو الإنجاز.

ولعل وسائل الإعلام والتطور التكنولوجي والاتصالات قد أضافت وزادت من وعي الأسرة الكويتية بأهمية الأبناء وكيفية معاملتهم معاملة واحدة من غير تفرقة بينهم. في جميع مجالات الحياة المختلفة سواء أكان في مجال التعليم أم العمل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشمايلة (1999) ومسلم (1997) التي أظهرت أن أساليب المعاملة الوالدية تؤثر على دافعية الإنجاز لدى الأبناء.

وكذلك تتفق مع دراسة أبو جابر (1993) وسليمان (1991) وتركي (1990) وسعود (1990) التي أظهرت أن التحصيل الدراسي يتأثر بأساليب التنشئة الأسرية.

توصيات الدراسة:

بعد عرض نتائج الدراسة، يقترح الباحث التوصيات التالية:

1- إن دافعية الإنجاز تتأثر بأنماط التنشئة الأسرية التي تتبعها الأسرة داخل المنزل وعليه فإن الوالدين ينصحان أن يعملا على إثارة الدافعية عند أبنائهم وتشجيعهم وتعزيز سلوكهم عن طريق استخدام نمط الضبط التربوي.

2- العمل على زيادة الوعي لدى الأسر بأهمية توفير الأجواء للضبط التربوي للأبناء ومشاورتهم وإشراكهم في اتخاذ القرارات والسماح لهم في التعبير عن آرائهم.

3- قد يستفاد من هذه الدراسة في تطوير خطط إعداد المعلمين الأخصائيين الاجتماعيين الذين يتعاملون مع الطلبة في المدارس بما يمكنهم من استثارة دافعية الإنجاز وتنميتها لدى هؤلاء الطلبة عن طريق وضع البرامج التي تشبع حاجاتهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4- التركيز على دور الأسرة الحيوي والهام من خلال التنشئة الأسرية للأبناء والتي تسهم بشكل فعال في تنمية دافعية الإنجاز وعدم الممايزة بين الذكور والإناث في التربية.

5- تقديم برنامج إرشادي للآباء والأمهات بهدف مساعدتهم على فهم العوامل النفسية والاجتماعية التي يمكن أن تؤثر بالسلب أو بالإيجاب على دافعية الإنجاز لدى الطلاب في جميع مراحل التعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجـع

المراجع العربية:

أبو جابر، سوزان، (1993). أثر التنشئة الأسرية والترتيب الولادي والجنس على الدافعية للإنجاز لدى طلبة الصف السادس والتاسع في مدينة عمّان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

أبو شيبة، مشعل، (2002). اتجاهات التنشئة في الأسرة كمحددات لجوانب التفوق المعرفي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.

أبو علام، رجاء، (1984). علم النفس التربوي. (ط3). الكويت: دار القلم.

الأتيرة، باسل، (2000). القيم ودافعية الإنجاز لدى الطلبة في المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

الأمير، محمود، (2004). أنماط التنشئة الاجتماعية في الأسرة والمدرسة في الأردن وعلاقة ذلك بالتفوق الدراسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

بنيان، عبد الله، (2003). علاقة أنماط التنشئة الأسرية بقدرات التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعوقين سمعياً. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، عمّان، الأردن.

تركي، آمنة، (1990). دراسة دافعية الإنجاز تطورها وتباينها وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

جابر، نصر، (2000). العوامل المؤثرة في طبيعة التنشئة الأسرية للأبناء. مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، جامعة دمشق، 16(3)، ص43-76.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جعنيني، نعيم، (1999). أنماط التنشئة الاجتماعية في المدرسة كما يراها معلمو المدارس الأساسية في محافظة مأدبا. بحث منشور في مجلة الدراسات. الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن، ص25-47.

جلال، سعد، (1985). المرجع في علم النفس. القاهرة: دار الفكر العربي.

حجازي، عزت، (1978). الشباب العربي والمشكلات التي يواجهها. مجلة عالم المعرفة، الكويت.

حسون، تماضر والرفاعي، حسين، (1987). المشكلات الأمنية المصاحبة لنمو المدن والهجرة إليها. الرياض: المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب.

حسين، محمد، (1986). مشكلات الطفل النفسية. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

حسين، محي الدين، (1988). دراسات في الدافعية والدوافع. القاهرة: دار المعارف.

الحوامدة، مصطفى وعبد الهادي، محمود، (1991). التنشئة الاجتماعية للأبناء وعلاقتها بأنساقهم القيمية: دراسة مقارنة بين الذكور والإناث لدى عينة من طلاب الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

دياب، فوزية، (1979). نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة. (ط3). القاهرة: مكتبة النهضة.

راجح، أحمد، (1994). أصول علم النفس. القاهرة: دار المعارف.

الرندي، ربيعة وآخرون، (1996). علاقة الدافع للإنجاز بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت. مجلة التربية، الكويت، 18(6)، 9.

الريحاني، سليمان. (1985). أثر نمط التنشئة الأسرية في الشعور بالأمن. دراسات، 11(12)، 199-219.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

زهران، حامد، (1994). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتب.

الزيات، فتحي، (1996). سيكلوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. (ط1). القاهرة: دار النشر للجامعات.

زياد، محمود، (2004). العلاقة بين دافعية الإنجاز والمناخ الصفي لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس العربية الحكومية والخاصة في منطقة الناصرة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

سعود، مصطفى، (1990). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدوافع الإنجاز ودوافع الانتماء لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك عبد العزيز، جدة، السعودية.

سليمان، سناء، (1991). أساليب المعاملة الوالدية المرتبطة بالتحصيل في علاقتها بدافع الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى شرائح اجتماعية ثقافية مختلفة من الجنسين بالمدرسة الابتدائية. المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري (الطفل المصري وتحديات القرن الحادي والعشرين)، 3.

السيد، سميرة، (1993). علم اجتماع التربية. (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.

السيد، فؤاد، (1975). الأسس النفسية للنمو من الطفولة حتى الشيخوخ. (ط4). القاهرة: دار الفكر العربي.

السيد، فؤاد، (1980). علم النفس الاجتماعي. (ط2). القاهرة: دار الفكر العربي.

شاهين، نبوية، (1991). الأبعاد الأساسية لشخصية الأطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة من 6-12 سنة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشربيني، زكريا وصادق، يسريه، (2000). تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشمايلة، نسرين، (1999). دافعية الإنجاز وعلاقتها بأنماط التنشئة الأسرية لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي في محافظة إربد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

شوكت، عواطف، (1990). الاتجاهات الوالدية عبر جيلين. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

الصومالي، ميمونة، (1993). دافع الإنجاز في ضوء الإتجاهات الوالدية لدى الإناث في الفئة العمرية (10-12). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

طمان، الحاسنين، (1989). دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية للطفل في جمهورية مصر العربية. المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري "تنشئته وحاجاته" بحوث المؤتمر، القاهرة، المجلد (2).

الطواب، سيد، (1990). أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة. مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة، 1(5)، 16-49.

العبادي، إياس، (1996). العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية كما يدركها الأبناء طلبة الصف الأول الثانوي والسنة الجامعية الأولى ومستوى قدرتهم على التكيف. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عبد الحميد، جابر، (1989). سيكلوجية التعلم ونظريات التعلم. (ط1). الكويت: دار الكتاب الحديث.

عبد الخالق، أحمد والنيال، مايسة، (1992). الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية وتلميذاتها بدولة قطر "دراسة عاملية مقارنة". مجلة مركز البحوث، جامعة قطر، الدوحة، 1(2).

العبد الغفور، فوزية وإبراهيم، معصومة، (1998). أساليب التنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة عند الأسرة الكويتية. المجلة العربية للعلوم الانسانية، جامعة الكويت، الكويت، 64.

عبد القادر، محمود، (1977). دوافع الإنجاز وسيكلوجية التحديث للشباب الجامعي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد القادر، محمود، (1986). الاتجاهات الوالدية نحو تنشئة الطفل. مجلة الأبحاث التربوية، جامعة الأزهر، القاهرة، 4(6).

عبد المجيد، فايزة، (1980). التنشئة الاجتماعية للأبناء وعلاقتها ببعض سمات الشخصية واتساق القيمة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

عبيدات، سليمان، (1994). أساليب التطبيع الاجتماعي الأسري في منطقة الكفارات. مجلة الدراسات، 21(6).

عدس، عبد الرحمن وتوق، محي الدين، (1984). علم النفس العام. (ط2). عمّان: مكتبة الأقصى.

العصيمي، عبد الله، (1998). إدراك طلاب المرحلة الثانوية للضغوط الأسرية الناتجة عن الاتجاهات الوالدية غير السوية في التنشئة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عطية، إبراهيم، (1995). المعاملة الوالدية للأبناء وعلاقتها بمستوى الطموح "دراسة مقارنة بين تلاميذ المرحلة الإعدادية". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

عطية، عمر الفاروق، (2002). دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

عقل، عبد اللطيف. (1988). علم النفس الاجتماعي. عمّان: دار البيرق للنشر والتوزيع.

العمر، بدر، (1986). أهمية الدافعية للإنجاز في الإرشاد التربوي. المجلة التربوية، جامعة الكويت، الكويت، 3.

العمران، جيهان، (1994). دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من الطلبة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين. مجلة العلوم الإنسانية، 22أ(6)، 2572-2545.

العنزي، فريح، (2003). إدراك أساليب المعاملة الوالدية التي يمارسها الآباء مع الأبناء دراسة ميدانية على عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت. بحث منشور في مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، جامعة المنيا، مصر، 14.

العيسوي، عبد الرحمن، (1993). مشكلات الطفولة والمراهقة، أسسها الفسيولوجية والنفسية. (ط1). القاهرة: دار العلوم العربية.

عيسى، مغاوري، (1984). الحاجة للإنتماء والحاجة للإنجاز وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قناة السويس، مصر.

غنيم، سيد، (1987). سيكولوجية الشخصية. القاهرة: دار النهضة العربية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفحل، نبيل، (1999). دافعية الإنجاز "دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصف الأول الثانوي". مجلة علم النفس، مصر.

الفزاري، ناصر، (1996). أثر الجنس ومستوى التعليم الصفي ودافع الإنجاز على مستوى التحصيل لدى طلبة نهاية المرحلتين الابتدائية والإعدادية في محافظة مسقط. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

الفقي، حامد عبد العزيز، (1995). دراسات في سيكولوجية النمو. (ط6). الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

فليفل، محمد، (1990). الفروق بين الجنسين في التوجهات الخاصة بأنواع الإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.

قطامي، يوسف، (1992). الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان، مجلة دراسات، 20(2).

الكلية، نجلاء، (1991). العلاقة بين الدافع للإنجاز ومفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قناة السويس، مصر.

كوافحة، تيسير، (2004). علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة. (ط1). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

محمد، محمد ومرسي، كمال، (1986). الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام. الكويت: دار القلم.

مزاهرة، أيمن، (2002). موسوعة رعاية الأمومة والطفولة. (ط1). عمّان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مسلم، آمال، (1997). المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الأبناء من الجنسين في المرحلة العمرية من (14-17). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

مصطفى، ابتسام، (1988). دراسة للتنشئة الاجتماعية في الأسرة العادية ودور الإيواء. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإسكندرية، الإسكندرية، مصر.

منصور، طلعت وآخرون، (1977). التعليم الذاتي وارتقاء الشخصية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

منصور، طلعت وقشوش، إبراهيم، (1979). دافعية الإنجاز وقياسها. (ط1). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

موسى، رشاد، (1990). الدافعية للإنجاز في ضوء بعض مستويات الذكورة المختلفة. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 14.

موسى، فاروق، (1981). كراسة تعليمات اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

نذر، فاطمة، (2001). التنشئة الديمقراطية كما يدركها الوالدان والأبناء في الأسرة الكويتية: دراسة ميدانية. مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، 29(4)، 88-89.

النسور، إلهام، (2004). علاقة نمط التنشئة الأسرية بمفهوم الذات وتوكيد الذات والتحصيل لدى طالبات الصف العاشر بمديرية عمّان الثانية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، عمّان، الأردن.

نشواتي، عبد المجيد، (1986). علم النفس التربوي. (ط3). إربد: دار الفرقان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نصير، فتحية، (1994). المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين من الجنسين لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

هنداوي، علي، (1991). التنشئة الوالدية والسلوك الاجتماعي للأبناء "دراسة نفسية اجتماعية لإدراك الأبناء في الريف والمدن بنوع معاملة والديهم لهم وعلاقتها بسلوكهم الاجتماعي". رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

وطفة، علي وشهاب، علي، (2004). التنشئة الاجتماعية في المجتمع الكويتي "دراسة في انطباعات طلاب المرحلة المتوسطة". الكويت: مكتبة الطالب الجامعي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع الأجنبية:

Albercht, S. L. and Thomas, D. L. (1980). **Social Psychology**. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Allport, G. W. (1961). **Pattern and Growth of Personality**. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Atkinson, J. W. (1958). **An Introduction to Motivation**. Princeton, Van Nostrand Company.

Bandura, A. (1969). **Principles of Behavior Modification**. New York Holt, Rinehart and Winston.

Halonen, J. S, & Santrock, J. W. (1996). **Psychology, Contexts of Behavior Boston**, McGraw Hill.

Hockenbury, D. H., & Hockenbury, S. E. (2000). **Psychology**. (2nd ed.) New York, Worth Publishers.

Hothersall, David. (1982). **Psychology**. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Kail, R. V. (2001). **Children and Their Development**. (2nd ed.) NJ, Prentice Hall.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Leung, J. J. & Martin, L. M. (1996). Some Gender Differences in Academic Motivational Orientations among Secondary School Students. **Educational Research Quarterly**, 20(2).

Lioyd, M. A. (1985). **Adolescence**. New York: Harper & Row, Publishers.

McClland, D. et. Al. (1953). **The Achievement Motive**. New York: Appleteten Crofts.

Murray, H. (1938). **Exploration in Personality**. New York: Oxford University Press.

Myers, G. David. (1995). **Psychology**. (4th ed.). New York: Worth Publishers, Inc.

Shaffer, R. David. (1993). **Developmental Psychology (Childhood and Adolescence)**. (3rd ed.). California: Brooks/ Cole Publishing Co.

Wiener, B. (1966). Role of Success and Failure in Learning of easy and Complex tastis. **Journal Personality and Social Psychology**.

www.manaraa.com

الملاحق

ملحق رقم (1)

مقياس أنماط التنشئة الأسرية كما يدركها الأبناء

البيانات الشخصية:

الاسم: .....

الثانوية: ..... **الصف: ...../.....**

عزيزي الطالب:

أضع أمامك مقياس أنماط التنشئة الأسرية كما يدركها الأبناء، وأن هذا المقياس سوف يستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، ولن يطلع على البيانات الشخصية أحد ما. علماً بأن هذا المقياس لا توجد فيه إجابة صحيحة، وأخرى خاطئة، فالإجابة صحيحة طالما أنها تعبّر عن رأيك بصدق.

ملاحظة: عند قراءتك للعبارات والإجابة عليها تذكر أن هناك إجابتين لكل عبارة بالنسبة للوالد أو الوالدة، فما عليك سوى وضع علامة (✓) عند الإجابة المناسبة.

مثال:

الرقم	العبارة	الوالد		الوالدة	
		نعم	لا	نعم	لا
1	يصر والدي (والدتي) على أن يختار الأماكن التي أقضي فيها أوقات فراغي.	✓			✓

نشكر تعاونكم معنا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	العبارة	الوالد		الوالدة	
		نعم	لا	نعم	لا
1	يصر والدي (والدتي) على أن يختار الأماكن التي أقضي فيها أوقات فراغي.				
2	يصر والدي (والدتي) على التدخل فيما يتعلق بدراستي.				
3	لا يسمح لي والدي (والدتي) أن أشارك في مناقشة الأمور العائلية.				
4	لا يسمح لي والدي (والدتي) أن أشارك في الحديث عند وجود زائرين في البيت.				
5	يمنعني والدي (والدتي) من ممارسة الهوايات والنشاطات التي أرغب فيها داخل المنزل.				
6	يوجه والدي (والدتي) إليّ كثيراً من الأوامر.				
7	يتدخل والدي (والدتي) في طريقة معاملة والدي (والدتي) لي.				
8	يرفض والدي (والدتي) آرائي ولو كانت صائبة.				
9	يصر والدي (والدتي) على أنه يعرف مصلحتي أكثر مني.				
10	يرفض والدي (والدتي) أن يناقش الأبناء آباءهم أو يراجعوهم.				
11	يحدد والدي (والدتي) لنوع دراستي ومهنتي.				
12	يوجه لي والدي (والدتي) كلمات التجريح القاسية لأقل خطأ أرتكبه.				
13	يلزمني والدي (والدتي) باتخاذه قدوة.				
14	يتحدث والدي (والدتي) إليّ بكلمات ملؤها المحبة.				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

15	يتفهّم والدي (والدتي) حقيقة مشكلاتي.			

الرقم	العبارة	الوالد		الوالدة	
		نعم	لا	نعم	لا
16	يكافئني والدي (والدتي) عندما أحرز نجاحاً في دراستي.				
17	يقلق والدي (والدتي) على صحتي عندما أكون مريضاً.				
18	يُسعد والدي (والدتي) عندما أرافقه لزيارة الأقارب.				
19	يتقبّل والدي (والدتي) مخالفة رأيه أحياناً إذا وجد أن رأيي أكثر صواباً حول مشكلة معينة.				
20	يمنحني والدي (والدتي) قدراً من الحرية في اختيار أصدقائي.				
21	يشرح لي والدي (والدتي) أخطائي قبل أن يؤنبني عليها.				
22	يقوم والدي (والدتي) بالمبادرة للحديث عن مشكلاتي، ويشاركني في اقتراح الحلول لها.				
23	يُشعرني والدي (والدتي) بالخطأ الذي أقوم به فأعمل على تداركه من تلقاء نفسي.				
24	يستمع لي والدي (والدتي) بسرور عندما أحدثه عن أحلامي ورغباتي.				
25	يحثني والدي (والدتي) عن القيام بالواجبات الأسرية نيابة عنه.				
26	يثق والدي (والدتي) بي.				
27	لا يبالي والدي (والدتي) بمشكلاتي ولا يعطيها أية أهمية.				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

28	لا يهتم والـدي (والـدتي) في طريقـة دراستي وتحديد أوقاتها.				
29	لا يهتم والـدي (والـدتي) في الأمـاكن التي أقضي بها أوقات فراغي.				

الرقم	العبارة	الوالـد		الوالـدة	
		نعم	لا	نعم	لا
30	لا أذكر أن والـدي (والـدتي) أبـدى اهـتـمامـاً - ولـو مرة واحـدة - في مستقبلي الدراسي.				
31	لا يســألني والـدي (والـدتي) عنـدما أغادر من المنزل في أي وقت.				
32	لا يســأل والـدي (والـدتي) عن نتائج امتحاناتي.				
33	نادراً ما يحذرني والدي (والدتي) عندما أخطئ.				
34	نادراً ما أشـعر بعطف والدي (والدتي) وتشجيعه لي.				
35	لا يهم والدي (والدتي) أن يشـكو أحد عليّ.				
36	لا يهتم والـدي (والـدتي) لو تركـت البيت.				
37	لا يحاسبني والدي (والدتي) حتى على الأخطاء الكبيرة.				
38	لا يهتم والدي (والدتي) بما أتناوله من طعام.				
39	نـادراً ما يهتم والدي (والدتي) بالأمور التي تخص الأسرة.				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (2)

محكمو أدوات الدراسة

أسماء السادة محكمي اختبار الدافع للإنجاز ومقياس أنماط التنشئة الأسرية:

(1) أ. د. فريح العنزي .

(2) د. حمدان الحربي.

(3) د. علي الزعبي.

(4) د. بدر الشيباني.

(5) د. عبيد الشمري.

(6) د. فهد الليمع.

(7) د. عبدالله العنجري.

(8) د. سامي نصار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (3)

اختبار دافعية الإنجاز

البيانات الشخصية:

الاسم: ..... الثانوية: .....

الصف: ...../.....

تـعليمـات

عزيزي الطالب:

1- **يستخدم هذا الاختبار لقياس مقدار دافع الفرد للإنجاز.**

2- **يتكون الاختبار من (28) فقرة غير كاملة، ويلي كلاً منها عدد من العبارات التي يمكن أن يكمل كل منها الفقرة، ويوجد أمام كل عبارة قوسان.**

3- **اقرأ الفقرة ثم اختر العبارة التي ترى أنها تكمل الفقرة، وضع علامة (✓) بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة، لا تضع أكثر من علامة في السؤال الواحد.**

مثال: أرى أن المواد التي أدرسها:

( ) صعبة جداً

( ) صعبة

( ) لا صعبة ولا سهلة

(✓) سهلة

( ) سهلة جداً

فإذا كان الطالب يرى أن المواد التي يدرسها سهلة فإنه يضع العلامة بين القوسين التي أمامها.

نشكر تعاونكم معنا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأسئلة

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تقيس دافعية الإنجاز لديك، يرجى التكرم بوضع علامة (✓) عند الإجابة التي تناسب رأيك. (يرجى اختيار إجابة واحدة فقط لكل عبارة).

1- أن العمل بالنسبة لي شيء:

( ) أتمنى ألا أفعله.

( ) أحب القيام به بدرجة متوسطة.

( ) أحب القيام به بدرجة عالية.

( ) أحب القيام به بدرجة منخفضة.

( ) لا أحب القيام به نهائيا.

2- في المدرسة يعتقدون أني:

( ) أعمل بتركيز كبير.

( ) أعمل بدرجة متوسطة من التركيز.

( ) أعمل بدرجة قليلة من التركيز.

3- أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقاً هي حياة:

( ) مثالية.

( ) سارة جداً.

( ) سارة.

( ) غير سارة.

( ) غير سارة جداً.

4- أن تنفق قدراً من الوقت للاستعداد لشيء هام هو أمر:

( ) لا قيمة له في الواقع.

( ) غالباً ما يكون أمراً ساذجاً.

( ) غالباً ما يكون مفيداً.

( ) له قدر كبير من الأهمية.

( ) ضروري للنجاح.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5- عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي:

( ) مرتفعة جداً.

( ) مرتفعة.

( ) ليست مرتفعة ولا منخفضة.

( ) منخفضة.

( ) منخفضة جداً.

6- عندما يشرح المعلم الدرس:

( ) أعقد العزم على أن أبذل قصارى جهدي وأن أعطي عن نفسي انطباعاً حسناً.

( ) أوجه انتباهاً شديداً عادة إلى الأشياء التي تقال.

( ) تتشتت أفكاري كثيراً في أشياء أخرى.

( ) يكون لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة.

7- أعمل عادة:

( ) أكثر بكثير مما قررت أن أعمله.

( ) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله.

( ) أقل بقليل مما قررت أن أعمله.

( ) أقل بكثير مما قررت أن أعمله.

8- إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدي مسؤوليتي تماماً عندئذ:

( ) أستمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي.

( ) أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي.

( ) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى.

( ) أجد أني راغب في التخلي عن هدفي.

( ) أتخلى عن هدفي عادة.

9- أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي شيء:

( ) غير هام جداً.

( ) غير هام.

( ) هام.

( ) هام جداً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

10- إن بدء العمل على الواجب المنزلي يتطلب:

( ) مجهوداً كبيراً جداً.

( ) مجهوداً كبيراً.

( ) مجهوداً متوسطاً.

( ) مجهوداً قليلاً.

( ) مجهوداً قليلاً جداً.

11- عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون:

( ) مرتفعة جداً.

( ) مرتفعة.

( ) متوسطة.

( ) منخفضة.

( ) منخفضة جداً.

12- إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإني بعد ذلك:

( ) أعود إلى المذاكرة دون تردد.

( ) أستريح قليلاً ثم أعود إلى العمل.

( ) أتوقف قليلاً قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى.

( ) أجد أن الأمر شاق جداً كي أبدأ مرة أخرى.

13- أن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة:

( ) أحب أن أؤديه كثيراً.

( ) أحب أن أؤديه أحياناً.

( ) أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيداً.

( ) لا أعتقد أن أكون قادراً على تأديته.

( ) لا يجذبني تماماً.

14- يعتقد الآخرون أني:

( ) أذاكر بدرجة كبيرة.

( ) أذاكر بدرجة متوسطة.

( ) أذاكر بدرجة قليلة.

( ) لا أذاكر نهائيا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

15- أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع هو أمر:

( ) غير هام نهائيا.

( ) له أهمية قليلة.

( ) ليس هاماً جداً.

( ) هاماً إلى حد ما.

( ) هاماً جداً.

16- عند مواجهة عمل صعب فإنني:

( ) أتخلى عنه بسرعة كبيرة.

( ) أتخلى عنه بسرعة متوسطة.

( ) نادراً ما أتخلى عنه.

( ) أظل أواصل العمل عليه عادة.

17- أنا بصفة عامة:

( ) أخطط للمستقبل في معظم الأحيان.

( ) أخطط للمستقبل كثيراً.

( ) لا أخطط للمستقبل إلا نادراً.

( ) أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة.

18- أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بشدة جداً بأنهم:

( ) مهذبون جداً.

( ) مهذبون.

( ) مهذبون كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة.

( ) غير مهذبين.

( ) غير مهذبين على الإطلاق.

19- في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مراكز مرموقة في الحياة بدرجة:

( ) كبيرة.

( ) متوسطة.

( ) قليلة.

( ) معدومة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

20- عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به فإنني:

( ) لا أجد وقتاً كافياً لذلك.

( ) أجد وقتاً قصيراً لذلك.

( ) أجد وقتاً طويلاً لذلك.

21- أكون عادة:

( ) مشغولاً جداً.

( ) مشغولاً.

( ) غير مشغول كثيراً.

( ) غير مشغول.

( ) غير مشغول على الإطلاق.

22- يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة:

( ) طويلة جداً.

( ) طويلة.

( ) متوسطة.

( ) قصيرة.

( ) قصيرة جداً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

23- إن علاقاتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة تعتبر بالنسبة لي:

( ) هامة بدرجة كبيرة.

( ) هامة بدرجة متوسطة.

( ) هامة بدرجة ضعيفة.

( ) غير هامة نهائياً.

24- يتبع الأولاد آباءهم في إدارة الأعمال لأنهم:

( ) يريدون توسيع وامتداد تلك الأعمال.

( ) محظوظون لأن آباءهم مديرون.

( ) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار.

( ) يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال.

25- بالنسبة للمدرسة فإنني غالباً ما أشعر بأنني:

( ) في غاية الحماس.

( ) متحمس جداً.

( ) غير متحمس بشدة.

( ) قليل الحماس.

( ) غير متحمس على الإطلاق.

26- التنظيم شيء:

( ) أحب أن أمارسه كثيراً جداً.

( ) أحب أن أمارسه.

( ) لا أحب أن أمارسه كثيراً جداً.

( ) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق.

27- عندما أبدأ شيئاً ما فإني:

( ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق.

( ) أنهيه بنجاح بشكل نادر.

( ) أنهيه بنجاح أحياناً.

( ) أنهيه بنجاح عادةً.

28 عندما أكون في نطاق المدرسة فإنني أشعر بكوني:

( ) متضايقاً كثيراً جداً.

( ) متضايقاً كثيراً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

( ) متضايقاً أحياناً.

( ) متضايقاً نادراً.

( ) غير متضايق على الإطلاق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (4)

مفتاح التصحيح لاختبار دافعية الإنجاز

1- أن العمل بالنسبة لي شيء:
(1) أتمنى ألا أفعله.
(2) أحب القيام به بدرجة متوسطة.
(3) أحب القيام به بدرجة عالية.
(4) أحب القيام به بدرجة منخفضة.
(5) لا أحب القيام به نهائيا.

2- في المدرسة يعتقدون أني:
(4) أعمل بتركيز كبير.
(3) أعمل بدرجة متوسطة من التركيز.
(2) أعمل بدرجة قليلة من التركيز.

3- أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقاً هي حياة:
(1) مثالية.
(2) سارة جداً.
(3) سارة.
(4) غير سارة.
(5) غير سارة جداً.

4- أن تنفق قدراً من الوقت للاستعداد لشيء هام هو أمر:
(1) لا قيمة له في الواقع.
(2) غالباً ما يكون أمراً ساذجاً.
(3) غالباً ما يكون مفيداً.
(4) له قدر كبير من الأهمية.
(5) ضروري للنجاح.

5- عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي:
(5) مرتفعة جداً.
(4) مرتفعة.
(3) ليست مرتفعة ولا منخفضة.
(2) منخفضة.
(1) منخفضة جداً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

6- عندما يشرح المعلم الدرس:

(4) أعقد العزم على أن أبذل قصارى جهدي وأن أعطي عن نفسي انطباعاً حسناً.

(3) أوجه انتباهاً شديداً عادة إلى الأشياء التي تقال.

(2) تتشتت أفكاري كثيراً في أشياء أخرى.

(1) يكون لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة.

7- أعمل عادة:

(4) أكثر بكثير مما قررت أن أعمله.

(3) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله.

(2) أقل بقليل مما قررت أن أعمله.

(1) أقل بكثير مما قررت أن أعمله.

8- إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدي مسؤوليتي تماماً عندئذ:

(5) أستمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي.

(4) أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي.

(3) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى.

(2) أجد أني راغب في التخلي عن هدفي.

(1) أتخلى عن هدفي عادة.

9- أعتقد إن عدم إهمال الواجب المدرسي شيء:

(1) غير هام جداً.

(2) غير هام.

(3) هام.

(4) هام جداً.

10- إن بدء العمل على الواجب المنزلي يتطلب:

(1) مجهوداً كبيراً جداً.

(2) مجهوداً كبيراً.

(3) مجهوداً متوسطاً.

(4) مجهوداً قليلاً.

(5) مجهوداً قليلاً جداً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

11- عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون:

(5) مرتفعة جداً.

(4) مرتفعة.

(3) متوسطة.

(2) منخفضة.

(1) منخفضة جداً.

12- إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإني بعد ذلك:

(4) أعود إلى المذاكرة دون تردد.

(3) أستريح قليلاً ثم أعود إلى العمل.

(2) أتوقف قليلاً قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى.

(1) أجد أن الأمر شاق جداً كي أبدأ مرة أخرى.

13- أن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة:

(5) أحب أن أؤديه كثيراً.

(4) أحب أن أؤديه أحياناً.

(3) أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيداً.

(2) لا أعتقد إن أكون قادراً على تأديته.

(1) لا يجذبني تماماً.

14- يعتقد الآخرون أني:

(4) أذاكر بدرجة كبيرة.

(3) أذاكر بدرجة متوسطة.

(2) أذاكر بدرجة قليلة.

(1) لا أذاكر نهائيا.

15- أعتقد إن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع هو أمر:

(1) غير هام نهائيا.

(2) له أهمية قليلة.

(3) ليس هاماً جداً.

(4) هاماً إلى حد ما.

(5) هاماً جداً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

16- عند مواجهة عمل صعب فإنني:

(1) أتخلى عنه بسرعة كبيرة.

(2) أتخلى عنه بسرعة متوسطة.

(3) نادراً ما أتخلى عنه.

(4) أظل أواصل العمل عليه عادة.

17- أنا بصفة عامة:

(4) أخطط للمستقبل في معظم الأحيان.

(3) أخطط للمستقبل كثيراً.

(2) لا أخطط للمستقبل إلا نادراً.

(1) أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة.

18- أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بشدة جداً بأنهم:

(5) مهذبون جداً.

(4) مهذبون.

(3) مهذبون كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة.

(2) غير مهذبين.

(1) غير مهذبين على الإطلاق.

19- في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مراكز مرموقة في الحياة بدرجة:

(4) كبيرة.

(3) متوسطة.

(2) قليلة.

(1) معدومة.

20- عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به فإنني:

(4) لا أجد وقتاً كافياً لذلك.

(3) أجد وقتاً قصيراً لذلك.

(2) أجد وقتاً طويلاً لذلك.

21- أكون عادة:

(5) مشغولاً جداً.

(4) مشغولاً.

(3) غير مشغول كثيراً.

(2) غير مشغول.

(1) غير مشغول على الإطلاق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

22- يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة:

(5) طويلة جداً.

(4) طويلة.

(3) متوسطة.

(2) قصيرة.

(1) قصيرة جداً.

23- إن علاقاتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة تعتبر بالنسبة لي:

(4) هامة بدرجة كبيرة.

(3) هامة بدرجة متوسطة.

(2) هامة بدرجة ضعيفة.

(1) غير هامة نهائيا.

24- يتبع الأولاد آباءهم في إدارة الأعمال لأنهم:

(4) يريدون توسيع وامتداد تلك الأعمال.

(3) محظوظون لأن آباءهم مديرون.

(2) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار.

(1) يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال.

25- بالنسبة للمدرسة فإنني غالباً ما أشعر بأنني:

(5) في غاية الحماس.

(4) متحمس جداً.

(3) غير متحمس بشدة.

(2) قليل الحماس.

(1) غير متحمس على الإطلاق.

26- التنظيم شيء:

(4) أحب أن أمارسه كثيراً جداً.

(3) أحب أن أمارسه.

(2) لا أحب أن أمارسه كثيراً جداً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(1) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق.

27- عندما أبدأ شيئاً ما فإني:

(1) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق.

(2) أنهيه بنجاح بشكل نادر.

(3) أنهيه بنجاح أحياناً.

(4) أنهيه بنجاح عادةً.

28 عندما أكون في نطاق المدرسة فإنني أشعر بكوني:

(1) متضايقاً كثيراً جداً.

(2) متضايقاً كثيراً.

(3) متضايقاً أحياناً.

(4) متضايقاً نادراً.

(5) غير متضايق على الإطلاق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (5)

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

Amman Arab University For Graduate Studies

كلية الدراسات التربوية العليا

إلى من يهمه الأمر

تحية طيبة وبعد،

ان الطالب فلاح سلطان الزعبي هو احد الطلبة في كلية الدراسات التربوية العليا مستوى الماجستير (علم النفس التربوي) ، ويتضمن برنامج الطالب قيامه بإجراء دراسة بعنوان " اثر انماط التنشئة الاسرية على دافعية الانجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت" . وذلك استكمالا لمتطلبات رسالة الماجستير .

شاكرين لكم تعاونكم وتفضلوا بقبول فائق الإحترام.

العميد

أ.د.يعقوب ابو حلو

عمان – المملكة الأردنية الهاشمية – هاتف: ٥٥١٦١٢٤ (٩٦٢٦) – فاكس: ٥٥١٦١٠٣ (٩٦٢٦) – ص.ب: (٢٢٣٤) رمز بريدي: (١١٩٥٣)

AMMAN - H.K. of JORDAN - TEL: (962 6) 5516124 - FAX: (962 6) 5516103 - P.O.BOX (2234) CODE (11953)

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

ملحق رقم (6)

وزارة التربية
الإدارة العامة لمنطقة مبارك الكبير التعليمية
إدارة الشئون التعليمية

التاريخ : الرقم :

السادة والسيدات / مديري ومديرات مدارس المرحلة الثانوية المحترمين

تحية طيبة و بعد ,,,,

الموضوع : **تسهيل مهمة**

يقوم الطالب / **فلاح سلطان الزعبي** من جامعة عمان العربية للدراسات العليا – المسجل لدرجة الماجستير تخصص (**علم نفس تربوي – النمو**) بإجراء بحث ميداني حول " **دافعية الإنجاز وعلاقتها بأنماط التنشئة الأسرية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت** " .

يرجى التكرم بتسهيل مهمة المذكور .

شاكرين لكم حسن تعاونكم ,,,

مع خالص التحية ,,,

مدير إدارة الشؤون التعليمية

وزارة التربية
الإدارة العامة لمنطقة مبارك الكبير
إدارة الشئون التعليمية

نسخ لكل من :
- مدير إدارة الشؤون التعليمية
- مراقب التعليم الثانوي
- مدارس المرحلة الثانوية
- الملف

شيماء

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (7)

75 / 30 / EA0085698/05/5000

MINISTRY OF EDUCATION
Educational Research and
Curricula Sector
EDUCATIONAL RESEARCH & DEVELOPMENT ADMINISTRATION

وزارة التربية
قطاع البحوث التربوية والمناهج
إدارة البحوث والتطوير التربوي

الرقم : وت / ٢٥٦

مرفقات / .....

التاريخ / / 14هـ

الموافق ١٤ / ٥ / 2005م

السيد المحترم / مدير عام منطقة مبارك الكبير التعليمية

أ . حماد مطلق المترك

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،

يقوم الطالب / **فلاح سلطان الزعبي** من جامعة عمان العربية للدراسات العليا – المسجل لدرجة الماجستير تخصص (**علم نفس تربوي – النمو**) بإجراء بحث ميداني حول " **دافعية الإنجاز وعلاقتها بأنماط التنشئة الأسرية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت** " .

يرجى التكرم بتسهيل مهمة المذكور أعلاه بتطبيق أدوات البحث في مدارس المرحلة الثانوية (بنين وبنات) التابعة لمنطقتكم .

شاكرين لكم تعاونكم ،،

مع خالص التحية ،،،

القائم بأعمال مدير إدارة البحوث والتطوير التربوي

سميحة الشريدة

وزارة التربية
إدارة البحوث والتطوير التربوي

– نسخة للملف

ص . ب : ١٦٢٢٢ القادسية – ٣٥٨٥٣ الكويت – تلفون : ٤٨٣٨٣٢١ – ٤٨٤٢٤٠٤ – فاكس : ٤٨٣٧٩٠٩ – ٤٨٤٢٤٠٤

P.O.Box :16222 QADSIAH 35853 KUWAIT Tel. : 4842404 4838321 Fax : 4837909 4842404

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

The Relationship of the Family Upbringing Patterns with Achievement Motivation of Students in Secondary School in the State of Kuwait

By

Falah Sultan Al-Zoobi

Supervisor

Prof. Dr. Abdul Rahman Adas

ABSTRACT

The purpose of this study was to try to identify the relationship of family upbringing patterns whether it is (authoritarian, authoritative, or laissez faire permissive) with achievement motivation of secondary school students in the State of Kuwait.

The problem of the study was summed up in answering the following main question:

What is the relationship of family upbringing patterns with achievement motivation of secondary school students in the State of Kuwait?

To answer this question the following secondary questions were formulated:

1- **What are the family upbringing patterns of secondary school students in the State of Kuwait?**

2- **What is the relationship between the family upbringing patterns and achievement motivation of the secondary school students in the State of Kuwait according to gender?**

www.manaraa.com

This study was applied to the secondary school stage in the State of Kuwait, where the sample of study consisted, before putting it into practice of (500) male, and female

students; (250) male students and (250) female students and after that, of (372) male, and female students, distributed on six schools in Mubarak AL Kabir Governorate. In this study, the researcher used two instruments: scale of family upbringing patterns as perceived by children and achievement motivation test.

Moreover, the results of the study revealed that the authoritative pattern is the one prevailing in the Kuwaiti family. The attribution of fathers from the viewpoint of children was (83.1%) while the attribution of mothers from the viewpoint of children was (90.4%).

Results of the study indicated also that there are differences of statistical significance between the average motivation for achievement by males and females in accordance with family upbringing pattern used by fathers at a statistical significance of (0,001) and that there are differences of statistical significance in motivation for achievement levels attributed to the family upbringing pattern prevailing at males and females used by mothers.

There is also a difference of moral significance between the three patterns at a statistical significance of (0,001) for secondary stage male students in accordance with the family upbringing patterns used by fathers. There are also differences of statistical significance between the achievement motivation level by secondary stage male students in accordance with the family upbringing patterns used by mothers. Furthermore, there are differences of statistical significance between the different family upbringing patterns regarding motivation

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

for achievement of females and differences of statistical significance at the achievement motivation of females in case of different family upbringing patterns used by mothers.

Finally, there are no differences of statistical significance attributed to gender at the achievement motivation level in case of different family upbringing patterns.

www.manaraa.com