



جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية



الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة
الجامعة

دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة الوادي

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

إشراف الأستاذة:

د. الزهرة الأسود

إعداد الطالبتان:

سعاد عون

نجوى لمنور

لجنة المناقشة

الأستاذ	الرتبة	الصفة	مؤسسة الانتساب
د. أحمد فرحات	محاضر - ب -	رئيسا	جامعة الشهيد حمه لخضر
د. الزهرة الأسود	محاضر - أ -	مشرفاً ومقرراً	جامعة الشهيد حمه لخضر
د. هند غدايفي	محاضر - ب -	عضواً مناقشاً	جامعة الشهيد حمه لخضر

الموسم الجامعي: 2019_2020

شكر وعرفان

كل الشكر والامتنان لله كله الذي وفقنا لإنجاز هذا العمل، فله الحمد وله الشكر أولاً
وآخرًا، وأفضل الصلاة وأزكى السلام على رسوله الهادي الأمين سيدنا محمد وعلى آله
وصحبه أجمعين وبعد.

نتقدم من هذا المقام بأسمى آيات الشكر وعظيم الامتنان إلى الدكتورة الفاضلة "الزهرة
الأسود" التي تشرفنا بها مشرفة أكاديمية على دراستنا، والتي منحتنا شرف الإشراف على هذا
العمل كما منحتنا الكثير من وقتها الثمين وآرائها ما أفاضت علينا به من خبرات علمها
وتجاربها في البحث العلمي، فلها منا كل الشكر وخالص الدعاء بالتوفيق في حياتها المهنية
وطول العمر.

كما نتقدم بجزيل الشكر إلى الوالدين الكريمين الذين سهروا على تربيتهما وحرسهم الدائم
على تعليمنا سائلين المولى أن يطيل في عمرهما.
والشكر موصول أيضاً إلى كل من ساهم في هذا البحث من قريب أو بعيد، ونرجو
من الله لهم الأجر والثواب.

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى قياس العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى طلبة جامعة الوادي، إضافة إلى قياس الفروق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم المرتفعة تبعاً لمتغيرات: الجنس، التخصص الدراسي، المستوى التعليمي.

وقد طرحت الدراسة الفرضيات التالية:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى طلبة جامعة الوادي.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع باختلاف جنسهم.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع باختلاف تخصصهم الدراسي.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع باختلاف مستواهم التعليمي.
- وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية الطبقية ذات التوزيع المتساوي من كلية العلوم الاجتماعية، وكلية العلوم والتكنولوجيا بجامعة الوادي للسنة الجامعية: 2019/2020، وقد اعتمدت الدراسة أداتين في جمع البيانات هما: مقياس الدافعية للتعلم ومقياس تقدير الذات.

وكانت الأساليب الإحصائية المستخدمة مقتصرة على معامل ارتباط "بيرسون" لقياس الفرضية العامة، واختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين ومتساويتين لقياس الفرضيات الجزئية، إذ تم التوصل إلى إثبات الفرضية العامة ونفي الفرضيات الجزئية، وقد تم تفسير نتائج هذه الدراسة في ضوء بعض الدراسات السابقة، وبناءً على أرضية نظرية مسبقة، وختمت الدراسة ببعض الاقتراحات التي من شأنها أن تفتح آفاقاً لأبحاث علمية جديدة.

Study summary:

The current study aims to know the relationship between motivation to learn and self-esteem among university students, in addition to measuring the differences in the level of motivation to learn among university students with a high level of self-esteem according to variables: gender, academic specialization, educational level:

The study made the following hypotheses :

_There is a statistically significant relationship between the level motivation to learn and self-esteem among university students

_ There are statistically significant differences in the level of self-esteem of university students with a level of motivation for high learning according To their gender.

_There are statistically significant differences in the level of self-esteem among university students with a level of motivation for high learning according to their specialization.

_There are statistically significant differences in the level of self-esteem of university students with a level of motivation for high learning according to their different level of education.

-The study relied on the relational descriptive approach, and the sample was chosen by the random method of equal distribution from the College of Social Sciences and the College of Science and Technology at the University of the Valley for the academic year: 2019/2020, and the study used two tools in data collection: the motivation measure for learning and the measure of self-esteem.

The statistical methods used were limited to the Pearson correlation coefficient for measuring the general hypothesis, and the “T” test for the significance of the differences between the averages of two independent and equal samples to measure the partial hypotheses. Previous studies, based on prior theoretical ground, and the study concluded with some suggestions that would open the horizons for new scientific research.

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	شكر وعرفان
ب	ملخص الدراسة باللغة العربية
ج	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية
د	فهرس المحتويات
ز	فهرس الجداول
8	مقدمة
10	الجانب النظري
11	الفصل الأول: تقديم الدراسة
12	مشكلة الدراسة
15	تساؤلات الدراسة
16	فرضيات الدراسة
16	أهداف الدراسة
16	أهمية الدراسة
18	التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة
19	الفصل الثاني: الدافعية للتعلم
20	تمهيد
20	1_ مفهوم الدافعية للتعلم
21	2_ عناصر الدافعية للتعلم
24	3_ وظائف الدافعية للتعلم
24	4_ شروط الدافعية للتعلم
25	5_ مصادر الدافعية للتعلم
25	6_ العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم
26	7_ النظريات المفسرة الدافعية للتعلم
29	8_ استراتيجيات إثارة الدافعية للتعلم

31	خلاصة الفصل
32	الفصل الثالث: تقدير الذات
33	تمهيد
33	1_ تعريف الذات
34	2_ تعريف تقدير الذات
35	3_ الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات
36	4_ بعض المفاهيم المرتبطة بتقدير الذات
38	5_ مستويات تقدير الذات
39	6_ العوامل المؤثرة على تقدير الذات
41	7_ أبعاد تقدير الذات
42	8_ أهم النظريات المفسرة لتقدير الذات
46	9_ العلاقة بين تقدير الذات والتعلم
47	خلاصة الفصل
49	الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية
50	تمهيد
50	1- منهج الدراسة
50	2- حدود الدراسة
50	3_ مجتمع وعينة الدراسة
52	4- أدوات جمع البيانات
55	5- الأساليب الإحصائية
55	خلاصة الفصل
56	الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة الأساسية
57	تمهيد
57	1_ عرض نتائج الفرضية العامة
57	2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى
58	3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية

59	4- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة
60	خلاصة الفصل
61	الفصل السادس: مناقشة وتفسير النتائج
62	تمهيد
62	1_ مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية العامة
63	2_ مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الجزئية الأولى
64	3_ مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الجزئية الثانية
65	4_ مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة
66	خلاصة عامة واقتراحات الدراسة
68	قائمة المراجع
77	الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	51
02	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص الدراسي	51
03	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي	52
04	قيمة الارتباط بين مستوى الدافعية للتعلم ومستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة.	57
05	دلالة الفروق الجنسية في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع.	58
06	دلالة الفروق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع باختلاف تخصصهم الدراسي.	59
07	دلالة الفروق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع باختلاف مستواهم التعليمي.	60

مقدمة

مقدمة

يعتبر التعلم شرط أساسي لتكيف الإنسان مع محيطه الذي يعيش فيه، فهو في عملية تعلم مستمرة منذ ولادته وحتى مماته، فيتعلم كيف يحافظ على سلامته وحياته وكيف ينظم وقته، ويختار استجاباته، ولا يتوقف على مرحلة واحدة فالفرد يظل في عملية تعلم مستمرة طوال حياته.

وأشار "الشرقاوي" (2001) إلى أن الدوافع من العناصر الأساسية في عملية التعلم، والتعليم هو أحد الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة. (جديتاوي وآخرون، د س، 15)

وتعد الدافعية للتعلم أحد العوامل المهمة التي تؤدي دوراً فاعلاً في تعلم المتعلم، حيث أن لها أهمية في زيادة انتباه الطالب واندماجه في الأنشطة التعليمية ويرجع نجاحه وفشله إلى عوامل داخلية، وسيطرته على العوامل المؤثرة غي إنجاز مهمة التعلم، ولها دور مهم في رفع مستوى أداء الطالب وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة الدراسية التي يوجهها، كما أنها وسيلة موثوقة وثابتة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي للطلاب.

(سرحان، 2015، 02).

كما يعد مفهوم الذات حيز الزاوية في الشخصية إذ أن وظيفته الأساسية هي السعي لتكامل واتساق الشخصية، ليكون الفرد متكيفاً مع البيئة التي يعيش فيها وجعله بهوية تميزه عن الآخرين فهو يسعى إلى وحدة وتماسك الشخصية والذي يميز الفرد عن غيره، وتتجلى أهميته في كونه يحدد السلوك الإنساني، إذ أنه يؤثر في الآخرين لكي يسلكوا سلوكاً يتماشى مع خصائصه فهو يحدد من جهة أسلوب تعامل الفرد مع الآخرين، كما يؤثر في تحديد أسلوب تعامل الآخرين معه فهو يلعب دوراً كبيراً في الصحة النفسية والتوافق.

(عبد العزيز، 2012، 10).

وتتضح أهمية التقدير الإيجابي للذات فيما تأكد لدى "ماسلو" في تنظيمه للحاجات النفسية حيث يرى أن هناك حاجة ماسة لتقدير الفرد لذاته واحترامه لها والثقة بذاته، كذلك هناك حاجة ملحة لتقدير الذات من الآخرين الذي يتضمن المكانة والمركز والتقبل الاجتماعي من الآخرين. (النملة، 2013، 138).

وانطلاقاً مما سبق، جاءت هذه الدراسة لتتناول العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى طلبة الجامعة، وهي مدرجة على ستة فصول، جاءت على النحو الآتي:

تضمن الفصل الأول تقديم الدراسة، وقد ضم مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها وأهميتها وأهدافها، وكذا التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

في حين تناول الفصل الثاني متغير الدافعية وقد أشتمل على مفهوم الدافعية للتعلم، عناصرها، وظائفها، شروط الدافعية للتعلم، مصادرها، العوامل المؤثرة فيها، كذلك بعض النظريات المفسرة للدافعية للتعلم، ثم استراتيجيات إثارتها وأخيراً خلاصة الفصل.

أما الفصل الثالث متغير تقدير الذات كتأسيس نظري للدراسة، وقد ضم هو الآخر ثمان عناصر تمثلت في مفهوم في مفهوم الذات، ثم تعريف تقدير الذات، كذلك الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات، وبعض المفاهيم المرتبطة بتقدير الذات، مستويات تقدير الذات، وكذا العوامل المؤثرة على تقدير الذات، ثم أبعاد تقدير الذات، بالإضافة إلى النظريات المفسرة لتقدير الذات، كذلك العلاقة بين تقدير الذات والتعلم، وأخيراً خلاصة الفصل.

أما الفصل الرابع فتم التطرق فيه إلى إجراءات الدراسة الميدانية وقد أشتمل على منهج الدراسة، حدود الدراسة، عينة الدراسة، أدوات جمع البيانات، الأساليب الإحصائية المستخدمة، وإدراج خلاصة الفصل.

في حين تضمن الفصل الخامس عرض نتائج الدراسة، وقد عرضت نتائج جميع فرضياتها بالترتيب.

أما الفصل السادس فتمثل في مناقشة وتفسير نتائج الدراسة بناءً على الدراسات السابقة والأطر النظرية المدرجة، وختمت الدراسة بخلاصة عامة مع تقديم بعض الاقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم الدراسة

- 1_ مشكلة الدراسة
- 2_ تساؤلات الدراسة
- 3_ فرضيات الدراسة
- 4_ أهمية الدراسة
- 5_ أهداف الدراسة
- 6 _ التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

1. مشكلة الدراسة:

يشكل الشباب فئة متميزة في أي مجتمع بشري، بل هم أكثر فئات المجتمع حركة ونشاطاً كونها تتصف بالإبداع، والتفوق، والإنتاج، والعطاء في كافة المجالات، فهم المؤهلون للنهوض بمسؤوليات بناء المجتمع، وهم ركائز الحاضر وضمان أمن المستقبل، فليس هناك تحوّل حضاري دون الاعتماد على الشباب، فعلى امتداد التاريخ كان الشباب هم مركز الإبداع ومصدر ثروة وحاملي مشعل الأمانة للأجيال القادمة، لأنها تحمل هذه الشريحة مفهوماً مرادف للأمل، والتقدم والازدهار، فهم رجال المستقبل، ومن هنا تظهر ضرورة الاهتمام بهذه الفئة لأنها تعتبر من أهم مراحل حياة الإنسان، كما لا تختلف التخصصات في دراستها لموضوع الشباب على الأهمية البالغة والمركزية التي تحظى بها هذه الفئة الاجتماعية والمرحلة العمرية في أي نظام اجتماعي، الشيء الذي يجعلها مثار اهتمام مختلف العلوم، وكونها تتميز بمستوى عال من الحيوية والنشاط، لما تتميز به من خواص دينامية متفردة. (عباسي، 2019، 09).

كما تعد المرحلة الجامعية مرحلة حاسمة للشباب، من حيث تطلع نحو مستقبل حياته المهنية والأسرية، وفيها تتخذ الأهداف والسعي نحو تحقيقها في عالم متغير متقلب في جميع جوانبه، مما ينعكس على تقدير الذات للشباب.

(طلاب الفرقة الرابعة، 2016، 01).

ويعتبر تقدير الذات من الأبعاد الهامة في شخصية الفرد فهو يؤثر بدرجة كبيرة في سلوكه وتصرفاته، وفهم الفرد لذاته يمثل محوراً هاماً في الشخصية السوية، فمن خلاله تتكون لدى الفرد بصيرة أفضل بالأفكار والمشاعر والأفعال، ويكون أكثر واقعية مع النفس ومع الآخرين وأكثر إدراكاً لأسباب السلوك ومحركاته وموجهاته، لذلك أصبح تقدير الذات منذ نهاية الستينات وبداية السبعينات أكثر جوانب الذات انتشاراً بين الباحثين والدارسين، حيث ذكر عدد كبير منهم علاقته بالمتغيرات النفسية الأخرى، فتقدير الذات والشعور بها من أهم الخبرات السيكلوجية للفرد والفرد يرى ذاته كموضوع مقيم من الآخرين.

(عمور، 2018، 23).

كما ذهب العديد من المنظرين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس إلى أن تقدير الذات حاجة أساسية وضرورية لسلامة الإنسان من الناحية النفسية والعاطفية، حيث يؤدي تقدير الذات المتدني إلى جعل الحياة شاقة، فالشخص الذي لديه مشكلة في تقديره لذاته

يكون عرضة للصدمة من الأحداث حيث أنه يفسرها بشكل سلبي، في حين أن الأشخاص الذين يمتلكون تقديراً عالياً لذواتهم يشعرون بالسعادة والفعالية الشخصية، وبناء علاقات جيدة مع الآخرين وهم أكثر مقاومة للاضطرابات النفسية والجسمية وبالتالي التقدير الذي يضعه الفرد لنفسه يؤثر بوضوح في تحديده لاتجاهاته وأهدافه ولاستجابته نحو الآخرين ونحو نفسه. إذن، فتقدير الذات من الأمور الضرورية لصحة الفرد العقلية والنفسية، فالشخص الذي يحب نفسه ويتقبلها يمكنه من تحقيق معظم ما يريد فعله، وعندما لا يحظى الفرد بتقدير الآخرين فإنه يشعر بالإحباط والضعف، فإن دراسة الشخصية وفهمها يتطلب دراسة تقدير الذات كونها تعتبر من أهم المتغيرات النفسية. (مريم، 2003، 33).

هذا، ويعتبر التعلم عملية أساسية في الحياة، لا يخلو منها أي نشاط بشري هي جوهر هذا النشاط، والطالب الذي يعرف كيف يتعلم لن يكون متقدماً في مراحله الدراسية فقط، بل سيحول حياته كلها إلى فرص للتعلم.

كما تمثل الدافعية للتعلم عاملاً هاماً يتفاعل مع قدرات الطالب لتؤثر في السلوك الأدائي الذي يبديه الطالب في الصف، وهي تمثل القوة إلى تحرك وتستثير الطالب لكي يؤدي العمل المدرسي أي الرغبة للقيام بمهام الدرس، وهذه القوة تنعكس على ثقافة الجهد الذي يبذله الطالب أو على درجة مثابرته واستمراره في الأداء العملي، وعلى مدى تقديمه لأفضل ما عنده من قدرات ومهارات في الدرس.

وتعد دراسة الدوافع من أكثر موضوعات علم النفس أهمية، لأنها تهتم بدراسة القوى الداخلية المحركة للسلوك، ولحدوث عملية التعلم لا بد من وجود الدافع الذي يحرك الكائن الحي نحو النشاط المؤدي إلى إشباع الحاجة.

وتعد مشكلة تدني الدافعية للتعلم الصفي من المشكلات التربوية التي تواجه المنظرين التربويين وعلماء النفس المعنيين بقضايا التعلم، وبسبب انعدام الحيوية والفاعلية في الصف مما يستدعي الالتفات إلى هذه القضية والعناية بها، إن انتشار هذه الظاهرة بين الطلبة يترك أثراً سلبياً على أبناء الأمة ومستقبلهم، لذلك أهتم التربويين بعمليات التعلم والدافعية وجودة التعليم اهتماماً متزايداً في السنوات الأخيرة، إذا أصبح الاهتمام بالدافعية وعمليات التعلم نفسها وخصائص المتعلمين أهم الأولويات في عملية التعلم.

(موحان وحجيل، 2017، 19).

ولذلك يعد كل من تقدير الذات والدافعية للتعلم عنصران مهمان في نجاح العملية التعليمية، فدافعية التعلم تحرك أفكار المتعلم ووعيه وانتباهه وتلح عليه استمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن، ومن هذا فإن وعي الطالب بالصورة التي تكون عليها ذاته في كلتا الحالتين الإيجابية والسلبية فهي تؤثر على دافعيته للتعلم، والعكس فتقدير الذات المرتفع يؤثر في دافعية التعلم وينميها والارتفاع في دافعية التعلم، والنتائج المرتبة عنها من إجازات وتشريفات فيمكن أن ترفع من تقدير الذات لدى الطالب.

وتظهر جملة من الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات كدراسة "باشمان" (1970) التي بينت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات ودرجات مفهوم الذات الخاص بالقدرة على العمل المدرسي.

(شيبه، 2015، 33)

أما دراسة "بنترش وسروين" حول بحثها في دافعية التعلم، بينت دراستها أن مفاهيم الذات الإيجابية تساهم في بذل مجهودات أكبر ومثابرة مستمرة، ومواجهة صعوبات التعلم الذي تؤدي إلى استعمال قدرات واستراتيجيات أكثر فعالية.

في حين أظهرت دراسة "روفولور ماركس" (1992) أن الذات الممكنة تؤثر على الدافعية للتعلم ومستوى تقدير الذات عند التلميذ، وتعد عاملاً أساسياً في التأثير على استخدام استراتيجيات الدافعية.

كما أجرى "قطامي" (1993) دراسة في الأردن كان الهدف منها استقصاء عامل الجنس ومستوى الإنجاز، ومفهوم الذات والقدرة الأكاديمية في دافعية التعلم لدى طلبة الصف العاشر وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة المستقلة (الجنس ومستوى الإنجاز، ومفهوم الذات الأكاديمية) على الدافعية للتعلم.

(شفقة، 2008، 45).

أما فيما يخص دراسة "المطوع" (1995) فقد وجدت أن التقويم الإيجابي للذات والاحتفاظ بها لأطول فترة ممكنة، يؤثر على مستوى دافعية الإنجاز المدرسية والنجاح بالإضافة إلى حالة السرور المتوقعة من النجاح.

(شيبه، 2015، 33)

كما أشارت دراسة "المساعد" (2008) إلى أن طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت لديهم مستوى تقدير ذات أعلى من المتوسط، وأشارت أيضاً إلى وجود معامل ارتباط

إيجابي بين تقدير الذات ودافعية التعلم، كما بينت نتائج تحليل التباين إلى وجود فروق في تقدير الذات بين الذكور والإناث لصالح الإناث، إلا أنه لا يوجد تفاعل ما بين النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي. (المساعد، 2008، 03).

وقد اختلفت معها نتائج دراسة (نوفل، 2011) التي بحثت في فروق دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقدير الذات لدى عينة من طالبات كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، حيث كانت من بين النتائج التي توصلت إليها، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم باختلاف مستواهم الدراسي.

أما بخصوص اختلاف مستوى الدافعية لدى الطلبة الجامعيين حسب متغير التخصص الدراسي، فنجد دراسة العايش ومرغني (2015) حول التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي، فمن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

ومما سبق، نجد أن الدافعية للتعلم هي من المتغيرات التي تمت دراستها مرتبطة بتقدير الذات فالدافعية للتعلم ترتبط مع الذات، حيث أن المتعلم يطور مفهوم الذات الأكاديمي عبر تفاعله في مواقف مختلفة، ومن ضمنها المواقف العلمية الصفية، ومن هنا أتت الحاجة إلى إجراء مثل هذه الدراسة التي تساهم في توضيح العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى طلبة الجامعة.

2. تساؤلات الدراسة:

تضمنت الدراسة التساؤلات التالية:

1. هل توجد علاقة بين مستوى الدافعية للتعلم ومستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة؟
2. هل توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع باختلاف جنسهم؟
3. هل توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع باختلاف تخصصهم الدراسي؟
4. هل توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع باختلاف مستواهم التعليمي؟

3. فرضيات الدراسة:

1. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدافعية للتعلم ومستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع باختلاف جنسهم.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع باختلاف تخصصهم الدراسي.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع باختلاف مستواهم التعليمي.

4. أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى طلبة الجامعة.
- معرفة الفروق في تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع باختلاف جنسهم.
- معرفة الفروق في تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع باختلاف تخصصهم الدراسي.
- معرفة الفروق في تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع باختلاف مستواهم الدراسي.

5. أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من المفاهيم التي تناولتها، من حيث أهميتها أو جدة البحث فيها إذ تعتبر الدافعية للتعلم متغيراً فعالاً في إنجاز الأهداف، وتحقيق الغايات التربوية الكبرى للمجتمع كما تعتبر أيضاً من القضايا التي تهتم التربويين معلمين، أو موجهين، أو مخططين ويرجع الاهتمام بهذا الجانب من الخصائص الشخصية للطلبة، كونها العامل الذي يمكن أن يستثير انتباه المتعلم وفعالية الذهنية المتعددة للإسهام في مواقف التعلم والخبرات التي تواجهه لذلك تكاد تكون المؤشر لفعالية المتعلم وحيويته. (جناد، 2014، 43).

كما تعد دراسة تقدير الذات من الموضوعات المهمة التي ما زالت تنصدر المراكز الأولى في البحوث النفسية نظراً لأهميتها في الحياة الإنسانية، وكما تعد من المفاهيم المهمة في العملية التربوية فالتربية تسعى بكل الوسائل التي تستخدمها أن تجد إنساناً متزناً مع رغباته ودوافعه من جهة، ومع بيئته الطبيعية من جهة أخرى، فالحاجة إلى تقدير الذات هي التي تدفع الإنسان إلى تكوين فكرة طيبة عن نفسه، والتمسك بها واقتناع الآخرين باستحقاقه لتقديرهم واحترامهم، فضلاً عن أن الحاجة هي القوة الدافعة التي تطلق سلوكه، وتوجهه فهي المعبر الذي يربط ذاتية الكائن الحي بموضوعية البيئة، لأن الذات تعتبر من أهم الخبرات السيكولوجية للكائن البشري، كما أشار "إيستايين" أن هدف الفرد هو تحقيق التوازن في الحياة حيث يحتفظ لنفسه بتقديره لها ورضائه عنها. (سهل، 2009، 95).

في حين نلاحظ أهمية هذه الشريحة وهي مرحلة الشباب حيث أن تقدم الأمة وعظمتها يعتمد بدرجة أساسية على قطاع الشباب الذي من القطاعات المهمة، لأنه يمثل قوة الأمة ونهضتها، وتزداد أهمية هذا القطاع من أبناء هذا الجيل عندما يكون متعلماً متمثلاً بالشباب الجامعي الذي يمثل إحدى الشرائح الاجتماعية المفعمة بالحيوية والنشاط، وتقع عليه مهمات تطوير المجتمع وديمومته، وحركته إلى الأمام، وتظل إمكانية تحقيق هذه المهمات مرهونة بقدرات الشباب المثقف على تحمل أعباء هذه المرحلة، إعداد سليماً متكاملًا.

(عداي وعيسى، 2010، 04).

وعليه، تحاول هذه الدراسة تسليط الضوء على موضوع العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات، نظراً لحدثة البحث في هذا الموضوع وللمساهمة في إثراء البحث في هذا المجال في البيئة العربية.

6. التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

* الدافعية للتعلم:

هي حالة الطالب التي تدفعه للمشاركة في مواقف تعليمية بطريقة فعالة، تحقيقاً لأهداف منشودة.

ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي في مقياس الدافعية للتعلم "لقطامي" (1999).

* تقدير الذات:

هو التقييم الذي يضعه الطالب الجامعي لذاته، بما فيها من صفات عقلية وجسمية، ويعمل من أجل المحافظة عليه، ويمثل عاملاً رئيسياً ودافعاً للنجاح في الحياة.

ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي في مقياس تقدير الذات "لسميث" (1976).

الفصل الثاني: الدافعية للتعلم

تمهيد

- 1_ مفهوم الدافعية للتعلم
- 2_ عناصر الدافعية للتعلم
- 3_ وظائف الدافعية للتعلم
- 4_ شروط الدافعية للتعلم
- 5_ مصادر الدافعية للتعلم
- 6_ العوامل المؤثرة في دافعية التعلم
- 7_ نظريات الدافعية للتعلم
- 8_ استراتيجيات إثارة الدافعية للتعلم

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد دوافع المتعلم عوامل أساسية غاية في الأهمية، إذ لا تقل أهمية عن قدرته العقلية ومهارات التفكير لديه، لأنه بدون الدافعية لن يبذل أي جهد في سبيل تعلم حتى وإن أمثلك القدرة على الدراسة والفهم والتحصيل، فالدافعية إحدى مبادئ التعلم الجيد حيث تدفع الفرد نحو بذل مزيد من الجهد والطاقة لتعلم مواقف جديدة أو حل المشكلات التي تواجهه. لذلك أي إنسان لكي يسلك سلوكاً معيناً فهو يستند بذلك إلى قوة داخلية محركه تدفعه للقيام بهذا السلوك، ومهما يكن مصدر الدافعية فهي المحرك الرئيسي وراء أوجه النشاط المختلفة والتي يكتسب الفرد عن طريقها خبرات جديدة ويعدل من القديمة، كما يمكن النظر إليها على أنها طاقة كامنة لا بد من وجودها لحدوث التعلم.

1. مفهوم الدافعية للتعلم:

1.1. مفهوم الدافعية:

بداية نشير إلى أن كلمة الدافعية لها جذورها في الكلمة اللاتينية والتي تعني يدفع أو يحرك في علم النفس، حيث تشمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك. (عبد اللطيف، 2000، 68).

وقد عرفت الدافعية بتعريفات عديدة منها:

الدافعية هي طاقة كامنة في الإنسان تدفعه ليسلك سلوكاً معيناً في العالم الخارجي، وهذه الطاقة هي التي ترسم له أهدافه لتحقيق التكيف مع المجتمع الخارجي.

(أبو عرة، 2017، 18).

في حين أشارت "علاونة" (2004) على أنها مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من إعادة التوازن عندما يختل من أجل تحقيق حاجاته.

(أبو قياص، 2017، 10).

كما ويعرفها "قطامي يوسف" (1998) بأنه حتمية إذ لا سلوك بدون دافع وهي توجه انتباه المتعلم، وتعمل على استمراره وتزيد من الاهتمام والسعي نحو التعلم ويعتمد التعلم على حالة المتعلم واتجاهاته نحو التعلم.

وهي تشير كذلك إلى حالة فسيولوجية نفسية داخلية تختلف درجتها من شخص لآخر تعمل على تحريك الفرد للقيام بسلوك معين لتحقيق هدف معين. (بن يوسف، 2008، 67). ويعرفها "توق وعدس" (1984) بأنها الحالة الداخلية لدى الفرد والتي تستثير سلوكه وتعمل على الاستمرار في هذا السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين. (يخلف وخليفة، 2011، 12).

2.1. مفهوم الدافعية للتعلم:

لقد استقطبت الدافعية للتعلم الكثير من العلماء للبحث في مفهومها وذلك للأهمية الكبيرة التي لها في مجال التعلم، فتعددت التعاريف وذلك حسب التوجهات الفكرية للباحثين فيها نذكر منهم:

يعرفها "بروفي" (1987) على أنها ميل الطالب لاتخاذ نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد، ودافعية التعلم يمكن أن تكون سمة كما يمكن أن تكون حالة فهي سمة عندما تكون مرتبطة بوجود دافع لتعلم المحتوى، لأن الطالب يعرف أهمية ذلك المحتوى ويدركه ويشعر بمتعة في تعلمه، كما أن الدافعية عندما تكون سمة فهي أقدر على التنبؤ بالتحصيل أو الأداء المدرسي، وعندما تكون الدافعية مجرد حالة مرتبطة بموقف معين فهي تدفع الطالب للتعلم من خلال ذلك الموقف. (بن موسى وأبي مولود، 2017، 384).

وتعرفها "صفاء الأعسر" بأنها الرغبة في تحقيق النجاح وتحقيق مستوى تربوي معين، أو لكسب تقبل اجتماعي من الآباء والمدرسين، تدفع بإمكانيات التلميذ العقلية لتحقيق أقصى الأداء الممكن أثناء العملية التربوية. (سيسبان، 2017، 60).

كما ويشير مفهوم الدافعية لتعلم إلى الحالة الداخلية للمتعلم التي تدفعه لانتباه للمواقف التعليمية والإقبال عليها بنشاط والمحافظة على الاستمرارية في النشاط. (الركيبات والزبون، 2019، 232).

وترى "مونيا غربي" (2002) أن الدافعية للتعلم هي حالة داخلية تحث المتعلم للسعي بأية وسيلة يمتلكها لتحقيق التكيف والسعادة وتجنب الفشل. (عبد القادر، 2009، 14).

ويشير " قطامي " (1989) بأن الدافعية للتعلم هي الحالة التي تسيطر على الطلبة أثناء مشاركتهم في مواقف تعلم، وخبرات وأنشطة صفية بقصد تحقيق هدف يعتبره الطلبة على درجة عالية من الأهمية، لا يهدؤون حتى يتسنى لهم تحقيقه وإشباعه. (شمسان، 2014، 120).

أما "تارديف" (1992) فيعرفها بأنها ما يحرك سلوك المتعلم نحو هدف أو غاية معينة بحيث يكون مصدر ذلك السلوك داخلياً أو خارجياً، فهي ناجمة عن التصور والإدراك الذي يحمله التلميذ عن الأهداف التي يتوقعها ويرجوها من التحاقه بالمدرسة وعن قيمة تلك النشاطات التي تقدمها. (بن يوسف، 2008، 30).

ويشاركه في الرأي "الشحيمي" (1994) حيث يعرف الدافعية للتعلم بأنها القوى التي تثير حماسة التلميذ للتحصيل ومواصلته والتفوق عليه حتمية يستثمر قدراته ويكون التحصيل وافر بقدر ما يكون الدافع قوياً. (بن يوسف، 2008، 31).

كذلك يعرفها "ويتج" بأنها عامل نفسي شعوري يهيئ الفرد لتأدية بعض الأفعال أو ميله لتحقيق بعض الأهداف.

يرى هذا التعريف أن الدافعية شرط لتحقيق الأهداف أو عدمه. (تهاني، دس، 09).

وبناء على ما سبق، يمكن القول بأن الدافعية للتعلم هي عبارة عن حالة داخلية تدفع المتعلم إلى القيام بأنشطة أكاديمية ذات معنى له، كما تحرك سلوكه وأدائه حتى يتحقق التعلم عنده من أجل الوصول إلى التوازن البيولوجي والنفسي.

2. عناصر الدافعية للتعلم:

هناك عدة عناصر تشير الى دافعية التعلم لدى المتعلم وهذه العناصر هي:

1-2. حب الاستطلاع:

الأفراد فضوليون بطبعهم، فهم يبحثون عن خبرات جديدة ويستمتعون بتعلمها، ويشعرون بالرضا عند حل الألغاز وتطوير مهاراتهم وكفايتهم الذاتية، أن المهمة الأساسية للتعلم هي تربية حب الاستطلاع كدافع للتعلم، فتقديم ميراث جديدة وغريبة للطلبة يستثير حب الاستطلاع لديهم. (غباري، 2008، 50).

2-2. الكفاية الذاتية: self-efficacy

- يعني هذا المفهوم اعتقاد فرد ما أن بإمكانه تنفيذ مهمات محدد أو الوصول الى أهداف معينة، (ormod، 1995)، ويمكن تطبيق هذا المفهوم على الطلبة، فالطلبة الذين لديهم شك في قدرتهم ليست لديهم دافعية للتعلم، ومن مصادر الكفاية الذاتية ما يلي:
- إنجازات الأداء وهي تقسيم المهمة إلى أجزاء بحيث تضمن نجاحهم في كل جزء.
 - الخبرات البديلة، وهي ملاحظة أداء الأفراد وهم ينجحون في أداء مهمتهم.
 - الإقناع اللفظي وهي ما عندما يقوم أفراد آخرون بأقناع شخص ما بأنه قادر على حل المعقدة.
 - الحالة الفسيولوجية وهي ما يرافق الشعور بالنجاح أو الفشل من توترات عصبية فعندما يقترب الموعد الامتحان يشعر الطالب بالمرض. (غباري، 2008، 45).

2-3. الإتجاه (attitude):

الاتجاه عبارة عن السلعة خادعة حيث يعتبر اتجاه الطلبة نحو التعلم خاصية داخلية ولا تظهر دائما من خلال السلوك، فالسلوك الإيجابي لدى الطلبة قد يظهر فقط بوجود المدرس ولا يظهر في أوقات أخرى، فعلى سبيل المثال قد يكون لأحد الأشخاص اتجاه ضعيف نحو الشرطة ولكن عند مواجهة لهم يتصرف معهم بكل احترام وهناك ثلاث طرق لتغير الاتجاه، هي: توفير رسالة إقناعية، ونمذجة وتعزيز السلوكيات المقبولة، توفير عناصر سلوكية انفعالية. (غباري، 2008، 45).

2-4. الكفاية : (compétence)

الكفاية هي دافع داخلي نحو التعليم يرتبط بشكل كبير مع الكفاية الذاتية، والفرد يشعر بالسعادة عند نجاحه في إنجازات المهمات، والنجاح لدى البعض غير كاف، ويجب على المعلمين أن لا يوفرُوا للطلبة الذين تنقصهم الكفاية فرص النجاح فحسب، ولكن يجب أن يوفرُوا لهم مهمات فيها نوع من التحدي لقدرتهم واثبات ذواتهم. (غباري، 2008، 27).

2-5. الدوافع الخارجية (external motivation):

المشاركة الفعالة تقتضي توفير بيئة استشارية تحارب الملل، وينبغي على استراتيجيات التعلم أن تكون مرنة وإبداعية وقابلة للتطبيق، وأن تبتعد عن الخوف والضغط والأهداف الخارجية، كما أن للعلامات قيمة جيدة كدافع خارجي إذا كانت عملية التقييم مخططة بشكل جيد، والتعزيز شكل آخر من أشكال الدوافع الخارجية ويرى البعض أنه يتوقف التعزيز يتوقف العمل، ويرى النقاد أنه يجب أن يكون لدى الطلبة دافعية داخلية لإنجاز المهمات ولكن الدافعية الخارجية لها قيمة في نهاية العمل، صحيح أن قيمة التعزيز هو في الدافعية الداخلية ولكن الطلبة بحاجة إلى بناء ثقة من خلال المديح وتوفير المعززات الخارجية. (غباري، 2008، 47).

3_ وظائف الدافعية للتعلم:

- يمكن للدافعية أن تؤدي الوظائف التالية (Houston, 1985. bemesteinetal 1997):
- توليد السلوك: فهي تنشط وتحرك سلوكاً لدى الأفراد من أجل إشباع حاجة أو استجابة لتحقيق هدف معين مثل هذا السلوك أو النشاط الذي يصدر عن الكائن الحي يعد مؤشراً على وجود دافعية لديه نحو تحقيق غاية أو هدف ما.
 - توجيه السلوك نحو المصدر الذي يشبع الحاجة أو تحقيق الهدف: فالدافعية إضافة إلى أنها توجه سلوك الأفراد نحو الهدف، فهي تساعدهم في اختيار الوسائل المناسبة لتحقيق ذلك الهدف.
 - تحدد الدافعية شدة السلوك اعتماد على مدى إلحاح الحاجة أو الدافع إلى الإشباع أو مدى صعوبة أو سهولة الوصول إلى الباعث الذي يشبع الدافع فكلما كانت الحاجة ملحة وشديدة كان السلوك المنبعث قوياً لإشباع هذه الحاجة، كما أنه إذا وجدت صعوبات تعيق تحقيق الهدف، أن محاولات الفرد تزداد من أجل تحقيقه.
 - تحافظ على ديمومته واستمرارية السلوك، فالدافعية تعمل على مد السلوك بالطاقة اللازمة حتى يتم إشباع الدافع أو تحقيق الغايات والأهداف التي يسعى لها الفرد، أي أنها تجعل من الفرد مثابر حتى يصل إلى حالة التوازن اللازمة لبقائه واستمراره. (الزغول، 2012، 217).

4- شروط دافعية التعلم:

- الانتباه لبعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي.
- القيام بنشاط موجه نحو هذه العناصر.
- الاستمرار في النشاط والمحافظة عليه.
- تحقيق هدف التعلم. (الخطيب، 2006، 154).

5- مصادر الدافعية للتعلم:

5-1. دافعية داخلية:

يقصد بها رغبة الطالب الذاتية في التعلم من خلال السعي نحو الإعداد الجيد في معظم الجوانب الأكاديمية للتعلم، وجودة وإتقان الأداء، والسعي نحو تعلم كل ما هو جديد، وتبني أهدافا متقنة يسعى إلى تحقيقها. (يخلف، خليفة، 2011، 09).

5-2. دافعية خارجية:

وهي تلك التي تنشأ من علاقة الطالب بالأشخاص المحيطين به والتي تدفعه للقيام بسلوك ما لإرضائهم أو الحصول على تقديرهم، ومن أمثلتها دافع الانتماء، التنافس، السيطرة. (مسعود، 2012، 611).

6. العوامل المؤثرة في دافعية التعلم:

هناك عدة عوامل تؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشر في دافعية التعلم، منها ما هو مرتبط بالتلميذ من اتجاهات وميول وتوقعات، ومنها ما هو مرتبط ببيئته الأسرية ومحيطه الاجتماعي الذي يعيش فيه التلميذ والوسط وكل العناصر التربوية التي يتفاعل معها المتعلم، وتوجد ثلاثة عوامل تؤثر في الدافعية للتعلم:

6-1. العوامل المرتبطة بالمعلم والبيئة الصفية:

يعد توفير المناخ الصفّي الملائم الذي يسوده جو قائم على علاقات تفاعلية ودية وإيجابية بين المعلم والطلبة أنفسهم من جهة أخرى، مطلباً أساسياً سابقاً لإنجاز أي هدف تعليمي مهما كانت طبيعته، فإذا خلت غرفة الصف من الانضباط والنظام، وغابت عنها العلاقات

الاجتماعية الإنسانية، أصبحت مصدر توتر وانزعاج للمعلمين والمتعلمين على سواء، ومن هنا كانت نظرة المربين أن قدرة المعلم على توفير هذه العلاقات والمناخ الصفّي الملائم من أهم محكات فاعلية المعلم ونجاحه في تحقيق أهداف التعلم. (جادو، 2005، 305).

كما أن المعلم من مهامه بناء مناخ داخلي تتوفر فيه كل الشروط الكفيلة بإشباع حاجات المتعلمين واستبعاد كل العوامل التي تشير مخاوفهم وقلقهم.

6-2. العوامل المرتبطة بالأسرة والمحيط الاجتماعي:

تلعب العوامل الأسرية الاجتماعية دوراً هاماً في تحفيز التلاميذ والإقبال على التعلم، وتتمثل هذه العوامل في العناية التي توليها الأسرة لأبنائها من خلال متابعة تعلمهم وتشجيعهم ومساعدتهم على تحسين مستواهم، فاهتمام الأولياء يلعب دوراً مهماً في النتائج التحصيلية للأبناء والدافعية تتوقف على مدى اهتمام الأولياء. (عبد القادر، 2009، 70).

فرغبة التلميذ في إرضاء والديه قد تكون أحد العوامل المهمة في زيادة الدافعية للتعلم، كما أن العلاقات الودية بين التلميذ وإخوته والمحيط الاجتماعي الذي يعيشه بين أفرادهم تسهم في زيادة الدافعية أو تنشيطها، فإذا كان المحيط يهتم بالعلم ويقدر الأفراد المتعلمين ويحفز التلاميذ على الدراسة، أما إذا كان الأمر غير ذلك، فينعكس سلباً على دافعية التلاميذ واتجاههم نحو المدرسة ككل. (عبد القادر، 2009، 71).

6-3. العوامل المرتبطة بالتلميذ:

تظهر في رغبة التلميذ في التفوق وشعوره بالنجاح وقدرته على فهم الدروس ومتابعة كل الأنشطة المدرسية، فالوصول على الحوافز وعبارات المدح والتقدير يسهم في تحفيز التلاميذ ويزيد من مستوى طموحهم. (فراس جورج، 2007، 64).

7- نظريات الدافعية للتعلم:

7-1. نظرية التحليل النفسي:

ترى هذه النظرية أن الدافعية حالة استشارية داخلية لاستغلال أقصى طاقات الفرد وذلك من أجل إشباع دوافعه إلى المعرفة وتحقيق ذاته، وتعود هذه النظرية إلى الباحث "فرويد" الذي نادى بمفاهيم جديدة تختلف عن مفاهيم المدرسة السلوكية والمعرفية مثل الكبت واللاشعور

والعزيزة عند تفسير السلوك السوي والسلوك غير السوي، فسلوك الفرد محكوم بغريزة الجنس وغريزة العدوان وتؤكد على أن الطفولة المبكرة هي التي تتحكم في سلوك الفرد المستقبلي كما تشير إلى أن مفهوم الدافعية اللاشعورية لتفسير ما يقوم به الإنسان من سلوك دون أن يكون قادر على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك وهو ما يسميه " فرويد " مفهوم الكتب. (كوافحة، 2004، 14).

2-7. النظرية السلوكية:

يعزو النظرية الدافعية للتعلم إلى أسباب وأحداث ومؤثرات خارجية، ويسمون هذا النمط من الدوافع بالدوافع الخارجية، ولعل قانون الأثر الذي نادى به "ثورندايك" في إطار نظرية المحاولة والخطأ في تفسير التعلم من أقدم القوانين التي أسهمت في تفسير الدافعية على أساس الربط بين السلوك والأثر الذي يترتب على أدائه، فإذا أرتبط سلوك الفرد بآثار إيجابية وخبرة سارة زاد هذا من احتمال تكراره وتعلمه، إما إذا أرتبط بخبرة مؤلمة فإن احتمال تكرار السلوك يضعف وربما يختفي. (الزغول، 2006، 36).

بالإضافة لذلك، يرى (الزغول، 2006) أن الدافعية للتعلم تتولد نحو التعلم لدى الأفراد من خلال النمذجة والتأثر بسلوك الآخرين ولاسيما عندما تكون النتائج التعزيزية المترتبة على سلوك النماذج واضحة ومؤثرة، الأمر الذي يتطلب من المعلمين في استغلال النماذج الإيجابية والتي من شأنها أن تستشير دوافع المتعلمين نحو التعلم.

(الزغول، 2006، 08).

3-7. النظرية المعرفية:

تفسر النظرية المعرفية الدافعية على أنها حالة استثمار داخلية تحرك الشخص المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشارك فيه من إشباع دوافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق ذاته فالنظرية المعرفية تسلم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واقعية على النحو التالي الذي يرغب فيه.

(كوافحة، 2004، 145).

كما تفسر النظرية المعرفية الدافعية بدلالة مفاهيم تؤكد على حرية الفرد وقدرته على الاختيار ومن أبرز هذه المفاهيم القصد والنية والتوقع والتي تدل جميعها على الدافعية الذاتية وعلى الدور الذي تلعبه هذه الدافعية في تنشيط السلوك الإنساني وتوجيهه، ويعد الباحث "اتكسون" من أبرز هذه النظرية. (الزيود، 1989، 63).

4-7. النظرية التعلم الاجتماعي:

ومن أشهر روادها الباحث "لروتر" (roter) يرى أصحاب هذه النظرية أن سلوك الفرد ناتج عن تأثير المنبهات الخارجية المحيطة به وقدمت دور الجانب المعرفي.

ولقد بنى نظريته على مفهوم المعتقدات، حيث يرى أن الأفراد الذين يعتقدون أن لديهم طموحات للنجاح لديهم القدرة أكثر على الإنجاز في حالة وجود مدعّمات وليس المكافأة في حد ذاتها هي التي تزيد من تكرار السلوك، فمثلاً يتزايد سلوك الاستذكار أو اللعب عندما يدرك الفرد أن سلوكه هذا يترتب عليه تقدير مرتفع. (زايد، 1999، 72).

كما يرى "روتر" أن التوقعات تتحدد في موقف معين ليس فقط من خلال المعتقدات في ذلك الموقف بل أيضاً من خلال تعميم التوقعات المبنية على الخبرات السابقة في المواقف المشابهة كما يوضح "روتر" أنه إذا تكونت تلك المعتقدات فمن الصعب أن تتغير، وهي تؤثر تأثيراً فعالاً على السلوك بحيث إذا تكررت خبرة الفشل عند التلاميذ (بصرف النظر عما بذلوه من جهد) ينمو لديهم اعتقاد بأن النجاح لا يتوافق مع الجهد. ولقد أهتم "روتر" بأسباب المعتقدات حيث أشار إلى أن مصدر الضبط يمكن أن يكون داخلياً أو خارجياً.

5-7. نظرية العزو:

ترجع الخلفية الأساسية لنظرية العزو إلى العالم الألماني "Heider" الذي يرى أن الإنسان ليس فقط مستجيباً للأحداث كما هو الحال في النظريات السلوكية، وإنما هو مفكر في سبب حدوثها، حيث يفترض العلماء النظرية العزو أن الأفراد الذين يعتبرون أنفسهم أكفاء في مهمة ما يحتمل أن يعزّون النجاح بقدرتهم وجهدهم، ويعزّون الفشل لبعض الأسباب الأخرى،

ومن يعتقدون أنهم غير أكفاء يعززون الفشل إلى نقص القدرة ويبحثون عن تفسير خارجي للنجاح. (خلال، 2006، 45).

معنى ذلك أن نظرية العزو تقلب مصدر الضبط رأساً على عقب فبينما يدرس علماء مصدر الضبط التوقعات الأفراد المرتبطة بالأحداث المستقبلية يدرس علماء العزو مدركات سبب الأحداث التي حدثت بالفعل، فقط طور "Weiner" ثلاثة أبعاد منفصلة هي المصدر "Locus" والثبات (الاستقرار) "Stability" والضبط "Control".

وبعد الاستقرار يميز بين الأسباب على أساس ديمومتها أو استمراريتها، فالقدرة كمثال تعتبر ثابتة نسبياً عبر الزمن بينما المجهود والحظ، الحالة المزاجية...، يمكن أن تتغير في أي لحظة ويتأثر بعد الضبط بدرجة التحكم الفرد في السبب، فنحن أن نستطيع أن نتحكم في مقدار الجهد الذي يبذله بينما من المفترض أننا لا نتحكم في حظوظنا.

(خلال، 2006، 46).

أما فيما يخص السياق المدرسي فإن هذه الأبعاد تعتبر ذات أهمية في فهم أنماط الأسباب التي يستخدمها المتعلم لتوضيح نجاحه أو فشله وتعتبر ذات أهمية كبرى في تفسير سلوكه الانجازي. (خلال، 2006، 46).

8- استراتيجيات إثارة الدافعية للتعلم:

تتمثل أبرز العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم فيما يلي:

8-1. إظهار المعلم اهتماما وميلاً نحو المادة الدراسية:

عندما يظهر المعلم اهتمامه الخاص بالمادة الدراسية التي يدرسها ورغبة كبيرة في تعلم المزيد عنها، فإنه يشكل بذلك قدوة لطلابه ويرفع من دافعيته الذاتية للتعلم، فقد يبين المعلم مثلاً كيف أن مادة دراسية معينة قد حسنت حياته الشخصية، ويبيدي لهم كيف أنه مازال مهتماً بهذه المادة حتى الآن، (يحضر معه المقالات الحديثة حول الموضوع)، وليبين لهم رأيه الخاص ببعض القضايا الجدلية، ويشارك الطلاب في حب الاستطلاع والرغبة في حل مشكلات المستعصية لا شك أن الطلاب سيصبحون أكثر اهتماماً حول المواضيع الدراسية إذ كان معلموهم متحمسين لهذه المواضيع. (عتوم وآخرون، 2005، 204).

8-2. تعزيز الثقة لدى المتعلمين:

يتمثل ذلك في تعزيز السيطرة الذاتية للمتعلمين من خلال خلق توقع لديهم بتحقيق النجاح ويتم ذلك من خلال:

- تزويد المتعلم بمتطلبات التعلم القبلية ومساعدته على تذكر التعلم السابق ذو العلاقة للاستفادة منه في التعلم الجديد.
- تمكين المتعلم من السيطرة على البيئة التعليمية بشكل يتيح له حرية التحرك واستخدام موجوداتها للاستفادة منها في عملية التعلم.
- إدخال عنصر المرح والتشويق والفكاهة للموقف التعليمي مع تجنب السخرية والنقد والتهكم من المتعلمين.
- لتتويع في المهارات والمهام التعليمية مثل تتويع الأسئلة والواجبات بحيث تراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين.
- تعزيز شعور المتعلم بأنه عنصر فعال في عملية التعلم.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين في المناقشة وطرح الأسئلة والتعليق على الخبرات المتضمنة في عملية التعلم. (الزغول، 2012، 229).

3-8. استثارة اهتمامات الطلاب وتوجيهها:

تؤكد معظم تفسيرات الدافعية ضرورة توافر بعض القوى التي تستثير نشاط الفرد وتوجيه سلوكه، وهذا ينطبق على النشاطات التعليمية، الأمر الذي يجعل مسألة استثارة انتباه الطلاب واهتماماتهم وتوجيه نشاطاتهم نحو السبل الكفيلة بإنجاز الأهداف المرغوب فيها، ويمكن إنجاز هذه المهمة باستخدام مثيرات أو وسائل لفظية وغير لفظية تخاطب حواس الطالب المختلفة وتوجه انتباهه إلى الموضوعات أو الحوادث الموضوعية للتعلم، فالتأكيد اللفظي على بعض الحقائق، واستخدام تعبيرات معينة مثيرة للانتباه، والاستفادة من خصائص المثيرات البيئية كالحركة واللون والحجم والتباين هي من الوسائل التي تسهل على المعلم أمر استقطاب انتباه طلابه وتوجيههم، كما تستثير دافع حب الاستطلاع عند هؤلاء الطلاب والذي يتبدى عموماً في إمعان النظر، والإنصات والانتباه إليها هو جديد في الوضع التعليمي التعليمي. (نشواتي، 2003، 219).

8-4. معرفة المتعلم نتائج تعلمه:

دلت تجارب عديدة على أن معرفة النتائج تحسن الأداء (كتجارب زمن الرجوع ورمى السهم وتقدير أطوال الخطوط)، وهذه المعرفة من أقوى دوافع التعلم، ذلك أنها تعين المتعلم على تصحيح أخطائه وتدعيم ما أصاب فيه، وتجعل العمل شائقاً جذاباً وتثير حتمية الفرد وتحشد همته وتزيد ممارسته ومناقشته لنفسه، وتسمى معرفة النتائج أيضاً التغذية المرتدة وقد عرف الأخيرة "فاينر" عالم الرياضيات بقوله (أن التغذية المرتدة طريقة لضبط نظام) ما بالإعادة إدخال نتائج أدائه السابق فيه). (عبد الخالق، 2000، 218).

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى موضوع الدافعية للتعلم، الذي يعتبر من المواضيع الهامة لارتباطها الوثيق بالعملية التعليمية وشرط من شروطها، حيث تعتبر حالة داخلية أو خارجية لدى المتعلم تحرك سلوكه وأدائه، وتعمل على استمرار من أجل تحقيق غاية معينة ومن ثم تم التطرق إلى عناصر الدافعية للتعلم التي تلعب دوراً فعالاً في إثارة الدافعية للتعلم، ثم أشير إلى النظريات المفسرة لها والتطرق إلى مصادرها بنوعيتها الداخلية والخارجية، وخلصت بالاستراتيجيات الملائمة في إثارة الدافعية للتعلم والتي تنوعت في ارتباطها.

الفصل الثالث: تقدير الذات

تمهيد:

1_ تعريف الذات

2_ تعريف تقدير الذات

3_ الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات

4_ بعض المفاهيم المرتبطة بتقدير الذات

5_ مستويات تقدير الذات

6_ العوامل المؤثرة على تقدير الذات

7_ أبعاد تقدير الذات

8_ أهم النظريات المفسرة لتقدير الذات

9_ العلاقة بين تقدير الذات والتعلم

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر مفهوم تقدير الذات من المفاهيم الهامة التي لا يمكن الاستغناء عنها في فهم الشخصية والسلوك الإنساني، فشعور الفرد بالتقدير والاعتبار النابع من اتجاهه نحو نفسه غالباً ما يدعم عنده فرص النجاح في الحياة، ويوجه نشاطه نحو تحقيق الأهداف. هذا، ويعد تقدير الذات من الأبعاد الرئيسية لمفهوم أوسع وأشمل هو الذات، إذ يشكل تقدير الذات جانباً مهماً منها، ويتصل اتصالاً وثيقاً بمختلف جوانبها، فبناء تقدير الذات حاجة ملحة في تكوين شخصية الفرد، وعليه فإن التوصل إلى فهم صحيح لمفهوم تقدير الذات يدفعنا إلى إلقاء الضوء أولاً وبصورة مختصرة عن الذات، وبعض المفاهيم المرتبطة بها، ليتم التطرق فيما بعد إلى مفهوم تقدير الذات بنوع من التفصيل.

1-تعريف الذات:

هي شعور بكيونة الفرد، وتتمثل عناصرها في الكفاءة الفعلية، الاعتماد والثقة بالنفس الكفاءة الجسمية من حيث القوة والجمال وبناء الجسم والجاذبية، وكذا في درجة النمو في صفات الذكورة والأنوثة، الخجل، الانسجام والتكيف الاجتماعي. إذن، هي الطريقة التي ينظر بها الفرد إلى نفسه وإلى الأشياء التي يعتبرها ملكاً له، والتي يمكن أن يعبر عنها. (طرج، 2013، 15).

كما ويرى "ساربن" أن الذات هي بناء معرفي يتكون من أفكار الفرد عن مختلف نواحي وجوده.

ويعرف "روجرز" الذات بأنها كيونة الفرد أو الشخص، تنمو الذات وتتفصل تدريجياً عن المجال الإدراكي، وتتكون بنية الذات نتيجة للتفاعل مع البيئة، وتشمل الذات المدركة، والذات الاجتماعية، والذات المثالية، وقد تمتص قيم الآخرين، وتسعى إلى التوافق والالتزام والثبات وتنمو نتيجة للنضج والتعلم وتصبح المركز الذي تنظم حوله كل الخبرات.

(زهران، 2005، 68).

ويرى "سيد خير الدين" أن مفهوم الذات بمثابة تقييم الشخص لنفسه ككل، من حيث مظهره وخلفيته وأصوله، وكذلك قدراته ووسائله واتجاهاته وشعوره، حتى يبلغ كل ذلك ذروته حيث تصبح قوة موجهة لسلوكه. (حمزاوي، 2017، 62).

1-1-تعريف تقدير الذات:

يعرفها "سميث" بأنها تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على الحفاظ عليه، ويتضمن هذا التقييم اتجاهات الفرد الإيجابية والسلبية نحو ذاته، وهو مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يستند عليها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، وذلك فيما يتعلق بتوقعات النجاح والفشل والقبول وقوة الشخصية.

كما يعرف تقدير الذات بأنه التقييم العام لدى لذاته في كليتها وخصائصها العقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والجسدية، وينعكس هذا التقييم على ثقته بذاته وشعوره نحوها وفكرته عن مدى أهميتها وجدارتها وتوقعاته منها، كما يبدو ذلك في مختلف مواقف حياته.

كما أعتبر "موسى وعبد الفضيل" (1999) أن تقدير الذات عاملاً مهماً وفعالاً، فهو يتضمن اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته.

ووجد "روجرز" أن حاجة الفرد إلى اعتبار الذات تسير جنباً إلى جنب وبشكل متواز مع الحاجة إلى الاعتبار الاجتماعي من الآخرين، ونتيجة إلى الاعتبار الاجتماعي ينمي الفرد اتجاهاً نحو تقدير الذات الذي يساعده في الاندماج في الحياة اليومية.

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

(بن دهنون ومحي، 2014، 73).

ويشير "جيرقن" إلى أن تقييم أو تقدير الفرد لذاته يلعب دوراً أساسياً في تحديد سلوكه، وكما أشار "روجرز" إلى أن الدافع الأساسي للإنسان هو تحقيق الذات وتحسينها. أما "ماسلو" أعتبر الحاجة إلى تقدير الذات وتحقيقها في أعلى هرمه، وأن الفرد يكافح بشكل فطري لحماية قيمة الذات عندما تهدد، ويرى "تاثانيل" أن تقدير الذات حاجة وجودية لا يستطيع الفرد الهروب من تقييمها، وتتعلق قيمة تقدير الذات بقدرات الفرد الواعية لتقييم الأوضاع بواقعية والاستجابة لها بما يتلاءم مع قيمته الإنسانية.

(بن دهنون ومحي، 2014، 74).

وأيضاً يعرف تقدير الذات على أنه تقييم الفرد لنفسه سواء من الناحية الإيجابية أو السلبية كما أن تقدير الذات له علاقة بالنجاح الشخصي والأكاديمي للطلاب.

وعرف كذلك على أنه التقييم الذي يضعه الفرد لنفسه، من خلال تقييمه لقدراته وإمكاناته الشخصية والاجتماعية والأكاديمية، بما يحقق مفهومه عن ذاته.

(الرشيدي، 2017، 128).

كما يعرف "ولمان" (1973) تقدير الذات بأنه الطريقة التي يشعر بها الفرد حيال ذاته، متضمنة الدرجة التي عندما يمتلك الفرد احتراماً لذاته وتقبلاً لها، فتقدير الذات هو الإحساس بالجدارة والكفاءة الشخصية. (حمام والهويش، 2010، 81).

ويرى "لورانس" أن تقدير الذات عبارة عن تقييم الشخص لذاته إيجابياً وسلبياً، والتقييم الموجب يشير إلى تقدير الفرد المرتفع لذاته، بينما التقييم السالب يشير إلى تقدير الفرد المنخفض لذاته. (سالم، 2010، 43).

وتذهب "إبراهيم" إلى أن تقدير الذات هو تقييم الفرد لذاته بناءً على محصلة خبراته من النجاح والفشل مقارنة بمستوى طموحه وبالمقارنة مع الآخرين. (سالم، 2010، 43).

وإن تقدير الذات يعد تقييم عام لقيمة الشخص نفسه ودرجة تحقيقه لذاته، وهو ناتج البناء النفسي للفرد وإنتاج النشاط المعرفي والاجتماعي، فهو بناء متتالي لا يولد مع الشخص، بل يتطور بطريقة دينامية ومتواصلة، كما أنه بعد أساسي في بناء الشخصية يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه. (الجراح، 2019، 457).

وترى "ميد" أنه يمكن أن تنشأ عدة ذوات تمثل كل منها مجموعة من الاستجابات مستقلة بدرجة أو بأخرى ومكتسبة من مختلف الجماعات الاجتماعية، فقد تنمو لدى الشخص مثلاً ذات عائلية تمثل بناء الاتجاهات التي تعبر عن العائلة، والذات المدرسية تمثل الاتجاهات المعبرة عن معلميه وزملائه، وذوات أخرى كثيرة بحسب أوجه النشاط الذي يقوم به الشخص. (شايع، 2013، 63).

3- الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات:

هناك ارتباطاً وثيقاً بين مفهوم الذات وتقدير الذات إذ أن كثيراً من الأبحاث والدراسات قامت باعتبار أن هذان المفهومان كل منهما متكامل لهذا قبل الخوض أكثر في مفهوم تقدير الذات يجب تفسير مفهوم الذات الذي يعتبر بأنه القاعدة والأساس من أجل الانطلاق نحو مفهوم تقدير الذات إذ يعد مفهوم الذات من الأبعاد المهمة في دراسة الشخصية والتي توفر معنى الإدراك لنفسه من النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية.

أما مفهوم تقدير الذات فهو مدى ثقة الفرد في نفسه واحترام الذات والاعتماد على الذات وهذه الثقة هي إيمان الفرد بأهدافه وقدراته وإمكانياته بحجمها الحقيقي، فلا يقلل منها ولا يزيد فيها، وعندما يبحث عن نفسه من خلال تقديره لذاته، فإنه الشخص الذي لديه الشعور الجيد حول نفسه. (قطناني، 2011، 207).

فتقدير الذات هو اتجاه يتضمن تقييماً للذات من حيث الأهمية والقدرة، ويتسم هذا التقدير بالقبول والاستحسان أو الرفض. (القعدان وداود، 2015، 696).

أي الطريقة التي يشعر بها الفرد حيال ذاته، متضمنة الدرجة التي عندها يمتلك الفرد، احتراماً لذاته وتقبلاً لها، فتقدير الذات هو الإحساس بالجدارة والكفاءة الشخصية. (قدوري والشايب، 2015، 187).

4- بعض المفاهيم المرتبطة بتقدير الذات:

4-1 - صورة الذات:

حسب موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، فإن صورة الذات هي الذات كما يتصورها أو يتخيلها صاحبها، وقد تختلف صورة الذات كثيراً عن الذات الحقيقية. إن لصورة الذات أهمية كبيرة في تكوين شخصية الفرد، إذ على أساسها يشكل كل واحد منا فكرته عن نفسه، ويؤدي سلوكاً متميزاً يتماشى مع تلك الصورة، غير أن هذه الصورة المأخوذة ليست ثابتة بل تكون متجددة ودائمة التغيير أو بالأحرى ديناميكية. ولقد قسم "طومى" صورة الذات إلى:

أ. صورة خاصة: وتتضمن الشعور بالذات وإدراكها عن طريق التعبير عن الميول والتقدير الذاتي.

ب. صورة اجتماعية: ويقصد بها ما يمثله دور الآخرين في تحديد إدراك الفرد لذاته. (حمري، 2012، 13).

4-2 - تقبل الذات:

هو رضا المرء على نفسه وعن صفاته وقدراته وإدراكه لحدوده وخواصه الشخصية، وحسب "أسعد" أن الفرد الذي يتقبل ذاته، يتقبل مجابهة الحياة ببُعديها السلبي والإيجابي بواقعية كما يشعر من يتقبل أن له الحق في أن يتكلم ويعيش ويستخدم طاقته، وينمي اهتماماته دون

الإحساس بالذم والعار، أو الرفض لذاته فهو نقيض المستقبل لها، غير مرتاح لنفسه يلومها ولا يقيمها أو حتى أنه يكرهها. (عبد العزيز، 2012، 12).

4-3- تأكيد الذات:

تأكيد الذات هو الذات هو حافز للسيطرة أو التفوق أو للبروز، ويرى "أبو زيد" أن تأكيد الذات هو ذلك الدافع الذي يجعل الإنسان في حاجة إلى التقدير، الاعتراف، الاستقلال، والاعتماد على النفس، وهو كذلك تلك الرغبة في السيطرة على الأشياء والرغبة في التزعم والسعي الدائم لإيجاد المكانة والقيمة الاجتماعية ويعمل حافز تأكيد الذات على إشباع تلك الرغبة. (أمزيان، 2007، 25).

4-4- تحقيق الذات:

عرفها "ماسلو" بأنه الاستثمار الأمثل لطاقات وإمكانيات الفرد وسلوك الفرد بصورة عفوية، كما هي حقيقة لا كما يراها الآخرون. (السليمي، 2014، 06). وهو حاجة الفرد للتعبير عن ذاته بصورة مباشرة أو غير مباشرة والوصول إلى أقصى ما يمكن تحقيقه من إمكانيات وقدرات بقصد إشباع حاجاته وإعادة حالة الاتزان التي تساعده في استخدام تلك الإمكانيات والقدرات في خدمة الفرد والمجتمع والقيام بأدواره ومسؤولياته وواجباته المعتادة. (السليمي، 2014، 08).

4-5- فاعلية الذات:

يعرف "عبد المنعم الدريد" أن فاعلية الذات هي توقع النجاح في مهمة، وأن هذا التوقع ناتج عن إيمان الفرد بمهارة الأداء، ومقدار ما يبذله من جهد لإنجاز تلك المهمة. ويرى "باندورا" أن فاعلية الذات هي معتقدات الفرد حول إمكانياته وقدراته الذاتية التي تمكنه من أداء سلوك معين أو تحقيق إنجاز ما. (بشير، 2016، 33).

4-6- الوعي بالذات:

هو التعرف على المشاعر عن طريق مراقبة النفس، والقدرة على تسميتها، ومعرفة العلاقات بين هذه المشاعر مع الأفكار، واتخاذ القرارات الشخصية رصد أفعالك والتعرف على عواقبها، وتحديد ما الذي يحكم القرار الفكر أم المشاعر. (الخالدي، 2014، 12).

5- مستويات تقدير الذات:

تتأرجح مستويات تقدير الذات بين المرتفع والمنخفض والمتوسط، ولكل مستوى من هذه المستويات مميزات خاصة به حددها "سميث" نذكرها على النحو التالي:

5-1_ تقدير الذات المرتفع:

يعتبر الأشخاص أنفسهم هامين ويستحقون الاحترام والتقدير والاعتبار، ويكون لديهم فكرة كافية لما يظنوه صحيحاً، ودائماً يتمتعون بالتحدي ولا يخافون أو يبتعدون عن الشدائد. كما أشار "سلمان" إلى تقدير الذات يتحقق بالجودة الشخصية والثقة بالنفس، فالجودة الشخصية تتميز بـ:

- الأداء الفائق في العمل، العلاقات الإنسانية الايجابية، السمات الشخصية الايجابية.
- أما الشخصية الايجابية فلها معالم منها: الانضباط الذاتي، المثابرة، قبول النقد الذاتي ... الخ.

في حين العلاقات الإنسانية الايجابية تتمحور في: معاملة جميع الناس بأدب واحترام، البحث عن الجانب الحسن في الناس وفي المواقف، حسن الإصغاء، الاعتراف بالأخطاء. (قدوري، 19، 2016).

أما الأداء الفائق في العمل فيتمثل في:

- إنتاج أعمال خالية من الأخطاء، التنبؤ بالمشكلات والحيلولة دون وقوعها، القدرة على العمل ضمن فريق.
- متابعة المهام إلى أن يتم الانتهاء منها. (قدوري، 20، 2016).

5-2_ تقدير الذات المنخفض:

يرى "سميث" إن ذوي تقدير الذات المنخفض يرون أنفسهم غير مهمين وغير محبوبين ولا يستطيعون فعل ما يفعله الآخرون، وإن ما لدى الآخرون أفضل مما لديهم، ومن هنا ذهب "سميث" إلى أن إشباع الحاجة إلى تقدير الذات تؤدي إلى ثقة الفرد بذاته وشعوره بقيمة نفسه وتلاؤمه الشخصي، وعلى العكس من ذلك فإن عجزه عن إشباعها قد يؤدي إلى الإحساس بالدونية والضعف الذي قد يؤدي بدوره إلى الشعور بالإحباط يمكن أن نصف الأشخاص إيجاد حلا لمشكلاتهم ويعتقدون أن معظم محاولاتهم ستبوء بالفشل، كما أنهم

يشعرون بالإحباط وإن ذكاء الآخرين أفضل من ذكائهم كما يشعرون بأن تحصيلهم أقل لذلك ينتابهم الإحساس بالفشل والعجز والقلق في التعامل مع الآخرين، ويركز أصحاب التقدير المنخفض على عيوبهم ونقائصهم وهم أكثر انصياعاً لأراء الجماعة وضغوطاتهم بالنسبة للأفراد الذين لديهم تقدير ذات متدني فهم يميلون إلى موافقة الآخرين والانحياز لطلباته ورغباته، وعدم القدرة على إبداء وجهة النظر والتأثر بالآخرين.

وقد يحاول ذوي التقدير الذات المنخفض أو الدفاعي إلى محاولة إثبات ذاتهم بالتأثر على الآخرين والسيطرة عليهم من أجل مصلحتهم وقد يتصرف بعضهم بتعالي واحتقار حيث ينقصهم الثقة بأنفسهم.

والفرد ذي تقدير متدني يتجنب المواقف التي تسبب قلق ومخاطرة وينكر إمكانياته، ويشعر أن الآخرين لا يقدرونه ويصب اللوم عليهم لفشله كما أنه اندفاعي يشعر بعدم السيطرة ويعبر عن مدى واسع من الانفعالات (جعفر، 2009، 86).

5-3- تقدير الذات المتوسط:

يضم الأطفال ذوي تقدير الذات المتوسط، ويقع هذا المستوى بين المستويين السابقين، حيث أن الأطفال يتصفون بصفات تقع موقعاً وسطاً بين تقدير الذات المرتفع وتقدير الذات المنخفض.

ومن هنا، فإن المستويات الثلاثة التي وضعها "سميث" تعد مؤشراً لتقدير الفرد لذاته، بمعنى أن الأفراد الذين يتمتعون بتقدير ذات عالٍ يكونون أكثر ثقة بأنفسهم، وأكثر شعوراً بقيمتهم، وعلى العكس من ذلك فإن الأفراد الذين يتمتعون بتقدير ذات منخفض يشعرون بالنقص والدونية والضعف ولا يتقون بأنفسهم. (عمور، 2018، 150).

6-العوامل المؤثرة على تقدير الذات:

6-1 القدرة العقلية:

يرى أبو زيد (1987) أنها تلعب دوراً هاماً في تقدير الذات، فالطفل في سن المدرسة مطالب بإبراز قدرته العقلية في التحصيل لنيل رضا مدرسية، أو للمقارنة مع الآخرين، ويؤثر مستواه المرتفع أو المنخفض في تصويره لنفسه، ويزداد أثر القدرات العقلية مع التقدم في

العمر، وهي من أهم العوامل التي تؤدي إلى الفروق الفردية بين الأشخاص.

(حيدوسي، 2017، 48).

6-2 العوامل الذاتية:

أشارت الأبحاث إلى أن مظهر الفرد وصورة جسمه عامل مهم في تحديد مستوى تقديره لذاته، وإن أي تغيير في هذه الصورة قد يتبعها تغيير في تقدير الذات، وهذا يرجع أساساً إلى أن تقييم وأراء الآخرون غالباً ما تكون مبنية على مظهر الفرد، وهذا ما أكدته دراسة كل من دارسي "سانتور وجينفر ولكر" أن الجاذبية الشخصية لها تأثير إيجابي على مشاعر تقدير الذات الاجتماعية، إذ أن من يقيم من قبل الآخرون على أنه جميل وجذاب، فإن قدراته الاجتماعية وكفاءته القيادية تقيم بشكل أفضل، فالأشخاص الأكثر جاذبية يكونون أكثر ظهوراً، ويظهرون مستوى أعلى من تقدير الذات، وعلى العكس من ذلك فإن العيوب الجسمية تنمي لدى الفرد مشاعر سلبية وتفقد الثقة بذاته مما ينعكس سلباً على تقديره لذاته.

(حيدوسي، 2017، 48).

6-3 العوامل الأسرية:

تشمل العوامل العائلية كالظروف المادية والمستوى الثقافي للأسرة، اضطراب الحياة المنزلية لكثرة المشاحنات والاستبداد من طرف الآباء لمعاملاتهم مع أبنائهم، فالمستوى المتدهور للأسرة ينتج عليه الكثير من الإحباط النفسي للطفل بحيث تكون الكثير من مطالبه ورغباته للأسرة لا تشبع. (سايج، 2015، 39).

6-4 العوامل المدرسية:

لها دوراً كبيراً في تقدير الطفل لذاته، حيث يكون تأثيرها في تكوين تصور الطفل عن ذاته واتجاهاته نحو قبولها أو رفضها، كما أن لنمط المدرسي والعلاقة بين المعلم والتلميذ يؤثر تأثيراً هاماً على مستوى مفهوم التلميذ عن نفسه. (لقوقي، 2016، 65).

6-5 العوامل الاجتماعية:

تتمثل في جملة من المواقف التي يكونها الأفراد المحيطين تجاه الفرد، وطبيعة المعاملة التي يتلقاها من قبلهم وتقديرهم لشخصيته، ويتأثر الفرد باتجاهات الآخرين وتكمن قوة التأثير في درجة قرابة الشخص مصدر الملاحظة، وحسب المقومات الذاتية للفرد المتأثر من جهة.

(لقوقي، 2016، 65).

7- أبعاد تقدير الذات:

تعددت الاتجاهات التي تناولت مفهوم تقدير الذات، واختلفت باختلاف الباحثين ووجهات نظرهم حول مكونات هذا المفهوم، حيث أعتبر "جيمس" تقدير الذات هو الشعور بقيمة الأنا، وركز على الدينامية الشخصية والنفسية من خلال التوافق بين الأنا وتطلعات الفرد، فكلما كانت هناك مسافة كبيرة بين الذات الواقعية والذات المثالية كلما أدى ذلك إلى انخفاض تقدير الذات.

ووضح "روزنبرج" أهمية الأداء الاجتماعي والمظهر الجسدي في تكوين مفهوم تقدير الذات ويركز "سميث" على الخصائص والسمات الشخصية والأدوار والقيم التي يسندها الفرد إليه وقيمتها بأسلوب إيجابي، ويعتبر "سميث" تقدير الذات باتجاهات تقييمية نحو الذات من حي القدرة على النجاح والكفاءة، وهذا ما ذهب إليه "وايت" الذي يرى أن تقدير الذات يعتمد على بعد الكفاءة، والذي يتشكل من خلال امتلاك الفرد المهارات الضرورية في التعامل بنجاح وفاعلية مع البيئة المحيطة.

وأعتبر "مارش" أن تقدير الذات يجمع بين مركبين الأول انفعالي يعكس الشعور بالقيمة والثاني هو بعد الكفاءة وأعتبر "ماسلو" بتصنيف حاجات التقدير إلى جانبين مهمين وهما:

أ. الجانب الأول: احترام الذات من حيث الرغبة القوية في الكفاءة والإنجاز والثقة بالنفس والاستقلالية.

ب. الجانب الثاني: فيتضمن المكانة والقبول الاجتماعي من الآخرين.

(بن عمور، 2018، 49).

وأشار "براندن" إلى مركب من الشعور بالفعالية الشخصية، والشعور بالقيمة الشخصية اللذان يتوافقان مع الثقة والاحترام لدى الفرد، وفي هذا القياس تطرق "باندورا" إلى مفهوم الفعالية الشخصية الذي يرتكز على التقييم الموضوعي لقدرات واستعدادات الفرد في مجالات مختلفة وأهمية ذلك في تنظيم وتنفيذ الإنجازات الضرورية للتوصل إلى نتائج إيجابية، ويعتبر "هارتر" أن تقدير الذات مستمد من حكمين يتعلق الأول بالفارق بين ما هو موجود وما هو مرغوب فيه، أي بمعنى الفرق بين ما يمتلك الفرد من مهارات وما يطمح إلى تحقيقه والحكم الثاني يتعلق بالدعم الذي يلقاه الفرد من الأشخاص المهمين بالنسبة إليه.

(بن عمور، 2018، 49).

إن تقدير الذات يتكون من بعدين أساسيين هم الشعور بالكفاءة والقيمة الذاتية ودور ذلك في تحقيق احترام الذات وتكوين الثقة بالنفس التي تسهم في تحقيق التوازن النفسي للكائن الحي، ويتعلق البعد الثاني بالقدرة على اتخاذ القرار والتصرف بطرق أكثر فعالية أمام الموقف الصعبة. (بن عمور، 2018، 50).

8- أهم النظريات المفسرة لتقدير الذات:

لقد احتلت مكانة بارزة في نظريات الشخصية، وتعددت الآراء واختلفت التيارات التي تناولت فكرة الذات باختلاف توجهات ومناهج الباحثين، وقد أهتم علماء النفس بالبحث في مدلولها وماهيتها، وكانت أهم النظريات ما يلي:

8-1. نظرية الذات لكارل روجرز "Carl Rogers" (1942):

تم تناول مفهوم الذات في نظرية الذات، والتي أطلق عليها فيما بعد ذلك نظرية العلاج المتمركز حول الذات لعالم النفس "كارل روجرز"، يرى "روجرز" أن مفهوم الذات الموجب يرتبط ارتباطاً جوهرياً بالتوافق النفسي، وبالتالي فإن أي خلل في مفهوم الذات يمكن أن يكون علامة من علامات سوء التوافق النفسي الذي يؤثر على الأداء العام للفرد، وقد ميز "روجرز" ثلاثة أبعاد أساسية من الذات وهي: الذات الشخصية هي الصورة التي يحملها الفرد عن نفسه، والذات الاجتماعية والتي يقصد بها " ما يعتقد الفرد عن نفسه، حول نظرة الآخرين له، والذات المثالية وهي الحالة التي يتمنى الفرد أن يكون عليها.

(الردعان والصويلح، 2014، 79).

ويرى "روجرز" أن بنية الذات تتكون نتيجة للتفاعل مع البيئة، كما تؤكد هذا النظرية أن فكرتنا عن ذاتنا هي الطريقة التي ندرك بها ذواتنا (مفهوم الذات)، وهي التي تحدد نوع شخصيتنا وكيفية إدراكنا لها. (الردعان والصويلح، 2014، 79).

لذلك يعتمد المرشد في ظل هذه النظرية على مساعدة المسترشد على استكشاف واستغلال إمكانياته المعرفية الذاتية في جو من القبول الكلي الغير مشروط والمتفهم، والمتعاطف بدون انتقاد وبرضا كامل سعيًا وراء تحقيق الفردية وتكوين الذات. (سايج، 2015، 53).

8- 2. النظرية المعرفية "Rosenberg (1965):

تعتبر هذه النظرية من أوائل النظريات التي وضعت خصيصاً لتفسير وتوضيح تقدير الذات حيث ظهرت هذه النظرية من خلال الدراسات التي قام بها "روزنبارغ" وربط ارتقاء سلوك الفرد التقييمي لذاته في ضوء العوامل المختلفة التي تشمل المستوى الاقتصادي والاجتماعي، والديانة وظروف التنشئة الوالدية.

ويرى "بندر" أن "روزنبارغ" وضع للذات ثلاث (3) تصنيفات وهي:

- الذات الحالية أو الموجودة: وهي كما يرى الفرد ذاته وينفعل معها.
 - الذات المرغوبة: وهي الذات التي يجب أن يكون عليها الفرد.
 - الذات المقدمة: وهي صور الذات التي يحاول الفرد أن يوضحها أو يعرفها للآخرين.
- ويسلط "روزنبارغ" الضوء على العوامل الاجتماعية، فلا أحد يستطيع أن يضع تقديراً لذاته والإحساس بقيمتها إلا من خلال الآخرين.

ويعتبر "روزنبارغ" (1973) تقدير الذات اتجاهها للفرد نحو نفسه لأنها تمثل موضوعاً يتعامل معها ليفرز اتجاهها نحوها، ويكون هذا الاتجاه نحو الذات، يختلف من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى.

كما حاول "روزنبارغ" دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته وسلوكه من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي، وأعتبر تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه. (سني، 2015، 30).

8_ 3. نظرية زيلر " Ziller " (1969):

تفترض نظرية "زيلر" أن تقدير الذات ينشأ ويتطور بلغة الواقع الاجتماعي أي أن ينشأ داخل الإطار الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد، لذا ينظر "زيلر" إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، ويصف "زيلر" تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي.

(أل مراد، 2007، 115).

وتقدير الذات طبقاً "لزيلر" مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى ولذلك فإنه أفترض أن

الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات وهذا يساعدها في أن تؤدي وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه. (أل مراد، 2007، 115).

8. 4. نظرية كوبر سميث " Gooper _ Smith " (1976):

ذهب "سميث" إلى أن مفهوم تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، وأنها ظاهرة أكثر تعقيداً لأنها تتضمن كل من عمليات تقييم الذات، كما تتضمن ردود الفعل والاستجابات الدفاعية، وإذا كان تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييمية نحو الذات، فإن هذه الاتجاهات تتسم بقدر كبير من العاطفة، فتقدير الذات عند "كوبر سميث" هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمناً الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق، ويقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين:

أ. التعبير الذاتي: وهو إدراك الفرد لذاته، ووصفه لها.

ب. التعبير السلوكي: يشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته، التي تكون متاحة للملاحظة الخارجية.

وقد ركز "سميث" على خصائص العملية التي تصبح من خلالها مختلف جوانب الظاهرة الاجتماعية ذات علاقة بعملية تقييم الذات، وقد افترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات، وهي: النجاحات والقيم، والطموحات، والدفاعات. (سمور، 2015، 21).

وتجدر الإشارة أن "كوبر سميث" يرى أن مستويات تقدير الذات تختلف من خلال الأنشطة، والفعاليات المختلفة، فمثلاً ممكن أن تكون جيدة في نشاط ما، وضعيفة في نشاط آخر، ورد الفعل في المواقف المختلفة له تأثير مباشر على تقدير الذات لأي فرد.

(الغامدي، 2009، 106).

8_ 5. النظرية الإنسانية:

يعتبر "ماسلو" أحد أعلامها فيرى أهمية تحقيق الذات كهدف للوصول إلى أفراد أصحاء نفسياً، حيث تفترض نظرية "ماسلو" في الحاجات الفرد تتظم بشكل هرمي فعندما يتم إشباع حاجة معينة جزئياً تقع أسفل الهرم فإن الحاجة الأخرى تظهر وتحتاج إلى إشباع.

وأكد "ماسلو" أهمية حاجات التقدير حيث وضعها في المرتبة الرابعة في هرم الحاجات والتي تتمثل في حاجات الفرد للشعور بالتميز من قبل الآخرين نتيجة لتوافر نقاط القوة لديه، حيث تشمل نقاط القوة هذه كفاءته، تحصيله وإتقانه وعندما يتوافر هذا الشعور فإن الفرد يتمكن من التفاعل مع الآخرين بثقة، كما تتضمن حاجات التقدير أيضاً شعور الفرد بامتلاكه للسمعة الجيدة والتي تتمثل في تقديره من قبل الآخرين واحترامه والاهتمام به فإذا ما شعر الفرد بالتميز واهتمام الآخرين فإنه بالتأكيد يطور تقديراً إيجابياً لذاته كما إن إحباط أو إعاقة حاجات التقدير لديه تولد شعوراً بالعزلة والإهانة وتقديراً سلبياً للذات.

(الشهادات، 2017، 13).

8_6. النظرية السلوكية المعرفية:

يعتبر تقدير الذات حسب هذه النظرية تقييم يضعه الفرد لذاته، ويعمل على المحافظة عليه ويتمثل في مجموعة من الأفكار والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عند مواجهة العالم المحيط به.

ويؤكد "إليس" (1961) أن أساليب التفكير الخاطئة والسلبية عن الذات تؤثر في سلوك الفرد تأثيراً سلبياً، فإذا كان نسق التفكير واقعياً والنظرة موضوعية، فإن النتائج تكون تقديراً مرتفعاً للذات أما إذا كان هذا النسق غير عقلاني، فإن الاضطراب الانفعالي هو المتوقع والمصاحب لتقدير الذات المنخفض. (معتز، 1997، 112).

فتقدير الذات حسب النظرية السلوكية المعرفية قائم على أساس الأفكار والمعتقدات التي يتبناها الفرد بصفة عامة والتي تصحح السلبية منها عن طريق الخبرة.

(معتز، 1997، 112).

ومن هنا يمكن نستنتج أن النظريات التي تناولت مفهوم تقدير الذات، تؤكد أهمية الدور الذي تقوم به الأسرة، ونوع الرعاية الوالدية في نمو هذا المفهوم لدى الأفراد، كما هو كمفهوم تكيفي يتأثر على حد كبير بالمؤثرات البيئية وطرق وأساليب التنشئة الاجتماعية.

9_ العلاقة بين تقدير الذات والتعلم:

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

(شيبية، 2015، 93).

فالطفل الذي لم يكون تقدير الذات مرتفع أو على الأقل متوسط يمكننا أن نتخيل أن المدرسة بإمكانها أن تملك بعض الثغرات أو بعض الرواسب التي خلفتها الأسرة وذلك بإعطائه فرص أخرى لإعادة دمج وتطوير قدرات جديدة، لكن بالمقابل يمكن للمدرسة أن تخلق جواً غير مناسب يؤثر على تقدير الذات للطفل كأسلوب المعلم مثلاً وطبيعة العلاقة بينه وبين تلاميذه.

هذه العلاقة تعد شرطاً أساسياً في توفير مناخ تعليمي ملائم لنمو تقدير الذات إيجابي وبالتالي تحصيل دراسي جيد فالمعلم باعتباره عنصر منشطاً للعملية التعليمية داخل القسم يلعب دوراً إستراتيجياً في نجاح هذه العملية، وذلك عن طريق خلق فضاء أمني يساعد الطالب على واجهة الوضعيات الجديدة والقدرة على حل المشكلات، ويسهل إقامة علاقة ثقة، فالطفل الذي لديه ميل لتقدير منخفض لذاته هو بحاجة دائماً إلى تشجيع مجهوداته، لهذا يبدوا أنه من الضروري أن يفكر المعلم في مساعدة طلابه في الوصول إلى تحقيق أهدافهم وهذا يكون عن طريق العلاقة الصحيحة أن يكون التلميذ مسموعاً في ذلك، ويعامل باحترام وتقدير وذلك بمراعاته كفرد له مكانته وقيمه، وهذا ما يساعده على اكتساب تقدير جيد لذاته، إذن فالمعلم بمواقفه واتجاهاته وسلوكه يمكن أن يؤثر على البيئة المدرسية، وذلك بخلق وضعيات مريحة وعلاقات سليمة التي من شأنها أن تنمي تقدير الذات للطلاب.

وترى "بيرون" أن تلطيف الجو الدراسي المرتبط بالصعوبات التي تواجه الطلاب من شأنه أن يساهم في تحسين وتعزيز قدرات تقدير الذات. (شيبية، 2015، 93).

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق نستخلص أن مفهوم تقدير الذات هو الحكم الذاتي كما يتصوره الشخص عن نفسه، والذي يتأثر بما يدور حوله، باعتبار أن هذا الفرد يتفاعل مع المحيط الذي يعيش فيه، وهذا التقدير إما أن يكون إيجابياً فيؤدي بالفرد إلى مواجهة التحديات والوصول إلى التوافق النفسي والاجتماعي، وإما أن يكون سلبياً فيؤدي به إلى الشعور بالفشل والهزيمة وعدم التوافق النفسي والاجتماعي، لذا فإن تقدير الذات وفهمها يعتبر بعداً رئيسياً في عملية التوافق الشخصي وكذا يرتبط ارتباطاً جوهرياً بتقبل الآخرين ويتأثر بالعوامل الاجتماعية كاتجاهات الفرد نحو الآخرين واتجاهات الآخرين نحو الفرد.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1_ منهج الدراسة

2_ حدود الدراسة

3_ مجتمع وعينة الدراسة

4_ أدوات الدراسة

5_ الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد التطرق إلى الجانب النظري، سيتم تناول إجراءات الدراسة الميدانية باعتبارها خطوة هامة، وفي هذا الصدد سيتم التطرق إلى إجراءات الدراسة انطلاقاً من منهج الدراسة، ثم حدود الدراسة، ثم وصف عينة الدراسة، ثم الحديث عن أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية التي تم إتباعها في هذه الدراسة.

1- منهج الدراسة:

المنهج هو أسلوب أو الإجراءات التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة وجمع المعلومات عنها من أجل التوصل إلى نتائج البحث. (قنبر، د س، 07).

ولأنه من المعروف أن طبيعة الدراسة هي التي تحدد نوع المنهج المستخدم فيها، وبما أن الدراسة الحالية تتناول العلاقة الارتباطية بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى الطالب الجامعي بجامعة الوادي، بالإضافة إلى معرفة الفروق بين الطلبة ذوي تقدير الذات المرتفع ومستوى الدافعية للتعلم حسب متغير الجنس، المستوى التعليمي، التخصص الدراسي، فإنه قد تم إتباع المنهج الوصفي الارتباطي، كما اعتمدنا أيضاً الأسلوب المقارن في معالجة الفرضيات الجزئية للدراسة.

2- حدود الدراسة:

الحدود الزمنية: تمت الدراسة الميدانية خلال الموسم الجامعي: 2020/2019.

الحدود المكانية: جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي.

الحدود البشرية: طلبة العلوم الاجتماعية والإنسانية وطلبة كلية العلوم والتكنولوجيا.

3- مجتمع وعينة الدراسة:

لما كان من العسير بل من المستحيل في كثير من الأحيان القيام بالبحث على جميع مفردات المجتمع الأصلي، لذا فإن اختيار العينات لتمثيل هذا المجتمع مع أقل قدر من التحيز والأخطاء الأخرى هو أمر مرغوب فيه. (بدر، 1996، 324).

وعليه، قد تمثل مجتمع الدراسة الحالية في طلاب جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي ونظراً لما يترتب على دراسة المجتمع الأصلي بأكمله من تكاليف باهظة يتعذر معها تنفيذ

الدراسة، يلجأ الباحث إلى اختيار عينة من الأفراد المستهدفين بالدراسة، حيث تكون ممثلة للمجتمع الأصلي.

وتعرف العينة بأنها جزء من المجتمع البحث الأصلي، يختارها الباحث بأساليب مختلفة، وتضم عدداً من الأفراد من المجتمع الأصلي. فالعينة إذن تمثل المجتمع الأصلي وتحقق أغراض البحث وتغني الباحث عن مشقات دراسة المجتمع الأصلي. (عبيدات وآخرون، 1984).

هذا، وقد اختيرت العينة في هذه الدراسة بالطريقة الطباقية ذات التوزيع المتساوي، حيث يوزع حجم العينة بطريقة التوزيع الكلي على مختلف الطبقات بالتساوي دون النظر إلى حجم الطبقات.

وقد اقتصرَت الدراسة الأساسية على كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية وكلية العلوم والتكنولوجيا، وقد شملت (120) طالباً وطالبة من طلاب السنة الأولى ليسانس وطلاب السنة الأولى ماستر، والجداول الموالية توضح تفصيل ذلك.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	عدد الطلبة	النسبة المئوية%
الذكور	60	50
الإناث	60	50
المجموع	120	100

يلاحظ من خلال الجدول (1) أن عدد الطلبة الذكور يقدر بـ: (60) طالباً بنسبة 50%، وأن عدد الإناث يقدر بـ: (60) طالبة بنسبة 50%، مما يشير إلى عدد الطلبة الذكور مساوياً لعدد الطالبات الإناث.

جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص الدراسي

التخصص الدراسي	عدد الطلبة	النسبة المئوية%
كلية العلوم الاجتماعية	60	50
كلية العلوم والتكنولوجيا	60	50
المجموع	120	100

يلاحظ من خلال الجدول (2) أن عدد طلبة كلية العلوم الاجتماعية يقدر بـ: (60) طالباً وطالبة بنسبة 50%، وأن عدد طلبة كلية العلوم والتكنولوجيا يقدر بـ: (60) طالباً وطالبة، مما يشير إلى أن عدد طلبة العلوم الاجتماعية مساوياً لعدد طلبة كلية العلوم والتكنولوجيا.

جدول (3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	عدد الطلبة	النسبة المئوية%
السنة الأولى ليسانس	60	50
السنة الأولى ماستر	60	50
المجموع	120	100

يلاحظ من خلال الجدول (3) أن عدد طلبة السنة الأولى ليسانس يقدر بـ: (60) طالباً وطالبة بنسبة 50%، وأن عدد طلبة السنة الأولى ماستر بـ: (60) طالباً وطالبة بنسبة 50%، مما يشير إلى أن عدد الطلبة السنة الأولى جامعي مساوياً لعدد طلبة السنة الأولى ماستر.

4- أدوات جمع البيانات:

للبحث العلمي أدواته التي تساعد الباحث في بحثه، وترتبط الأدوات بموضوع البحث، والمنهج المستخدم في الدراسة، ويتوقف نجاح الباحث في بحثه إلى حد كبير على قدرته في استخدام أدوات البحث. (مبارك، 1992، 35).

وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على أداتي قياس هما:

4.1. مقياس الدافعية للتعلم:

تمّ تبني مقياس الدافعية للتعلم "لقطامي" (1999)، والذي يتضمن (36) عبارة، منها (22) عبارة موجبة، و (14) عبارة سالبة، مع العلم أن المقياس لا يتضمن أبعاداً محددة، وقد تم تعديل الصياغة لبعض البنود حتى تتلاءم مع أغراض الدراسة الحالية.

كما يتضمن المقياس خمس بدائل للأجوبة (أوافق بشدة، أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، ونظراً لوجود صعوبة في التصريح بدقة الاستجابة لدى أفراد العينة بسبب تقارب بدائل الأجوبة عمدنا إلى تقليص عدد البدائل، لتصبح ثلاث (أوافق، متردد، لا أوافق) حيث تمنح للمبحوث الدرجات (1.2.3) في حالة العبارة الموجبة، وتمنح (3.2.1) في حالة

العبارة السالبة، وبذلك يتراوح المجموع الكلي لدرجات المقياس ما بين (108) كحد أعلى و(36) كحد أدنى، والدرجة المرتفعة تشير إلى دافعية عالية للتعلم، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى دافعية منخفضة للتعلم. (المساعد، 2009، 395).

وقد تمّ تقدير بعض الخصائص السيكو مترية للمقياس، كالآتي:

* صدق وثبات المقياس:

4_1_ الصدق:

تمّ حساب صدق المقارنة الطرفية لمقياس الدافعية للتعلم، وقدرت قيمة "ر" بـ: (10.93)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وتعبّر عن درجة مرتفعة تؤكّد صدق المقياس. كما تمّ حساب الصدق الذاتي للمقياس، وقدرت قيمة ر بـ: (0.88)، وهي قيمة مقبولة لصدق المقياس. (الأسود، 2019، 111).

4_1_2 ثبات المقياس:

تمّ حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وقدرت قيمة "ر" بـ: (0.79)، وأصبح معامل الثبات بعد تصحيحه بمعادلة "سبيرمان براون" (0.88)، وهو معامل جيّد يؤكّد ثبات المقياس.

كما تمّ حساب الثبات بمعادلة (ألفا كرونباخ) للمقياس ككل، ووجد مقدار الثبات (0.74)، وهي قيمة مقبولة لثبات المقياس. (الأسود، 2017، 132).

2. مقياس تقدير الذات:

طبّقنا مقياس تقدير الذات لـ: "كوبر سميث 1976" لقياس اتجاه الذات نحو الذات الاجتماعية والعائلية والشخصية والذي يتضمن (25) عبارة.

كما يتضمن مقياس تقدير الذات (8) عبارات موجبة وهي: 1، 4، 5، 8، 9، 14، 19، 20، إذا أجاب عنها المبحوث بـ: "تتطبق" تعطى له درجتان، أما إذا أجاب بـ: "لا تتطبق" فتعطى له درجة واحدة.

كما يتضمن المقياس (17) عبارة سالبة وهي: 2، 3، 6، 7، 10، 11، 12، 13، 15، 16، 17، 18، 21، 22، 23، 24، 25، فإذا أجاب المبحوث بـ: "لا تتطبق" تعطى له درجتان، أما إذا أجاب بـ: "تتطبق" فتعطى له درجة واحدة. (Cooper , 1986 , 44).

* صدق وثبات المقياس:

4_2_1. الصدق: ويقصد بالصدق هو أن يقيس الاختبار أو الأداة ما وضعت لقياسه.
(صابر وخفاجة، 2002، 167).

أ_ صدق المقارنة الطرفية:

استخدمت طريقة المقارنة الطرفية لحساب صدق الاختبار، والتي تستخدم من تعيين معامل صدق الاختبار وتقوم من أساسها على مفهوم قدرة الاختبار على التمييز بين طرفي القدرة التي يقيسها. (سعد، 1998، 191).

وهنا أعتمد في تقدير الصدق على صدق المقارنة الطرفية ووجدت قيمة، "ت" تقدّر بـ: 9.48 وهي دالة عند مستوى 0.01.

كما تم حساب الصدق الذاتي للمقياس، وقدّرت "ر" بـ: 0.65 وهو معامل مناسب ويعبر عن صدق المقياس.

4_2_2. الثبات:

يؤكد التعريف الشائع للثبات أنه يشير إلى إمكانية الاعتماد على أداة القياس أو على استخدام الاختبار، وهذا يعني أن ثبات الاختبار هو أنه يعطي نفس النتائج باستمرار إذا ما استخدم أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة. (صابر وخفاجة، 2002، 168).

تم حساب ثبات هذا الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية، وذلك بتطبيق الباحث الاختبار مرة واحدة فقط، ثم يحسب درجات إجابات المبحوثين على جميع الأسئلة الفردية، ثم يحسب درجات الأسئلة الزوجية، ثم يوجد معامل الارتباط بينهما، ولكي تكون هذه الطريقة مناسبة يجب أن يكون تصميم أسئلة الاختبار على درجة كبيرة من التكافؤ بين الأسئلة الفردية والأسئلة الزوجية.

وهنا أعتمد في تقدير الثبات على ثبات التجزئة النصفية وقدّرت قيمة معامل الارتباط بـ: 0.43 وبعد تصحيحه بمعامل (سبيرمان) أصبح يقدر معامل الثبات بـ: 0.60 وهو معامل مناسب مما يمكن استخدامه في الدراسة الأساسية.

5- الأساليب الإحصائية المعتمدة:

تم الاعتماد في معالجة البيانات على الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون.
- اختبار "T.test" لدلالة الفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين ومتساويتين.

خلاصة الفصل:

بناء على ما تم عرضه في هذا الفصل، يتبين أن أدوات الدراسة قد حققت درجات عالية من الصدق والثبات، مما يطمئن لاستخدامهما في الدراسة الأساسية، وسيتم معالجة الفرضيات المطروحة بالأساليب الإحصائية المدرجة أعلاه.

الفصل الخامس: عرض وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض وتحليل ومناقشة التساؤل الأول

2- عرض وتحليل ومناقشة التساؤل الثاني

3- عرض وتحليل ومناقشة التساؤل الثالث

4- عرض وتحليل ومناقشة التساؤل الرابع

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعدما تم تحديد أفراد عينة الدراسة وتطبيق أدوات جمع البيانات المعتمدة في الدراسة عليهم، ومن ثمة تفريغها وإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة، حيث تم الاعتماد على معامل الارتباط (بيرسون) لمعرفة دلالة العلاقة واختبار "**T.test**" لمعرفة دلالة الفروق، وسيتم في هذا الفصل عرض ما تم التوصل إليه من نتائج الفرضيات.

1_ عرض نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على أنه: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدافعية للتعلم ومستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة.

وقد تم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول الآتي:

جدول (4) قيمة الارتباط بين مستوى الدافعية للتعلم ومستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة

المتغيرات	ن	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
الدافعية للتعلم	120	0.28	0.01
تقدير الذات			

يتضح من خلال النتيجة المدونة بالجدول أعلاه أن ($r=0.28$) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.01، مما يؤكد تحقق صحة هذا الفرض، وبالتالي يمكن القول بأنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدافعية للتعلم ومستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة.

2_ عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع باختلاف جنسهم.

وللتحقق من دلالة الفروق تم تطبيق اختبار "ت"، وتم التوصل إلى النتائج المبينة في

الجدول التالي:

جدول (5) دلالة الفروق الجنسية في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم المرتفعة

مستوى الدلالة	"ت" المجدولة	درجة الحرية	"ت" المحسوبة	عينة الطلبة الإناث ن=60		عينة الطلبة الذكور ن=60	
				ع	م	ع	م
غير دالة	2.12	118	0.31	7702.41	82.7	5746.43	79.4

يتضح من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لعينة الطلبة الذكور والذي قدر بـ (79.4) وهو أقل من المتوسط الحسابي لعينة الطالبات الإناث والذي قدر بـ: (82.7) كما أن الانحراف المعياري لعينة الذكور قدر بـ: (5746.43) أقل من الانحراف المعياري لعينة الإناث حيث قدر هذا (7702.41) ومنه (ت=0.31) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة 0.01 وبالتالي يمكن القول أن الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق ليثبت عكسها والذي يوحي بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع باختلاف جنسهم.

3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع باختلاف تخصصهم الدراسي. وللتحقق من دلالة الفروق تم تطبيق اختبار "ت"، وتم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول (6) دلالة الفروق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع باختلاف التخصص الدراسي

عينة طلبة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ن=60	عينة طلبة كلية العلوم والتكنولوجيا ن=60	ت" المحسوبة	درجة الحرية	ت" المجدولة	مستوى الدلالة
م	ع	م	ع	0.06	118
80.07	5457.16	81.4	1023.56	2.12	غير دالة

يتضح من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه أن المتوسط درجات طلبة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية قدر بـ: (80.7) أقل من متوسط درجات طلبة كلية العلوم والتكنولوجيا والذي قدر بـ: (81.4) كما أن الانحراف المعياري لعينة طلبة العلوم الاجتماعية والإنسانية والذي قدر بـ: (5457.16) أكبر من الانحراف المعياري لعينة طلبة العلوم والتكنولوجيا حيث قدر بـ: (1023.56) ومنه (ت=0.06) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة 0.01، وبالتالي يمكن القول أن الفرضية الجزئية الثانية لم تتحقق ليثبت عكسها والذي يوحي بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع باختلاف تخصصهم الدراسي.

4- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع باختلاف مستواهم التعليمي. وللتحقق من دلالة الفروق تم تطبيق اختبار "ت"، وتم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول (7) دلالة الفروق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع باختلاف المستوى التعليمي

مستوى الدلالة	"ت" المجدولة	درجة الحرية	"ت" المحسوبة	عينة طلبة السنة الأولى ماستر ن=60		عينة طلبة السنة الأولى ليسانس ن=60	
غير دالة	2.12	118	0.006	ع	م	ع	م
				7178.24	81.03	6416.2	81.1

يتضح من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه أن متوسط درجات طلبة السنة الأولى ليسانس قدر بـ: (81.1)، وهو أقل من متوسط درجة طلبة السنة الأولى ماستر الذي قدر هو الآخر بـ: (81.03)، كما أن الانحراف المعياري لعينة طلبة السنة ليسانس قدر بـ: (6416.2) أقل من الانحراف المعياري لعينة طلبة السنة الأولى ماستر قدر بـ: (7178.24)، ومنه (ت=0.006)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة 0.01، وبالتالي يمكن القول أن الفرضية الجزئية الثالثة لم تتحقق ليثبت عكسها والذي يوحي بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع باختلاف مستواهم التعليمي.

خلاصة الفصل:

في ضوء النتائج الإحصائية التي توصلت إليها الدراسة الحالية، تم نفي الفرضيات الجزئية التي تقر بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع وفق المتغيرات: الجنس، التخصص الدراسي، المستوى التعليمي ليثبت عكسها، أما الفرضية العامة فقد تم إثباتها بناء على النتائج الإحصائية، حيث أسفرت عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدافعية للتعلم ومستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة.

وسيتم مناقشة وتفسير النتائج المتوصل إليها في الفصل الموالي.

الفصل السادس: مناقشة وتفسير النتائج

تمهيد

- 1_ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة
- 2_ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى
- 3_ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية
- 4_ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد ما تم عرض نتائج الدراسة الأساسية سيتم في هذا الفصل تفسير هذه النتائج بناء على ما توصلت إليه كل فرضية على حدا، وسيكون ذلك على النحو الآتي:

1_ مناقشة وتفسير الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدافعية للتعلم ومستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة، ومن خلال النتائج المبينة في الجدول (4) أثبتت وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدافعية للتعلم ومستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة، ويمكن تفسير ذلك بأن طلبة جامعة الوادي بمختلف أطيافهم يتمتعون بدافعية تعلم مرتفعة تنعكس بالإيجاب على مستوى تقدير الذات لديهم، ويعود ذلك الى عدة عوامل أو مسببات منها المحيط الأسري، حيث أن تحفيز الأبناء على إعطاء أفضل ما عندهم في التحصيل الدراسي، بتشجيعهم أو مكافأتهم مقابل نجاحهم يكون سبباً في دافعتهم نحو التعلم، كما تساهم سلامة الصحة النفسية للطلاب في تقديم أفضل ما لديه دون تعب أو ملل، راسماً خطة مستقبلية ذات أهداف واضحة وبعيدة المدى لما يطمح إليه، كذلك تقدير الذات الإيجابي والمرتفع يساعد الطالب على بناء علاقات اجتماعية ناجحة مع أقرانه سواء داخل الجامعة أو خارجها، نتيجة لحسن تسييره لهذه العلاقات، مما يولد طاقات أو حوافز أكبر نحو التعلم لمجابهة أقرانه في النقاشات العلمية، ويعني ذلك أنه كلما كانت الدافعية للتعلم مرتفعة كلما كان تقدير الذات مرتفعاً، والعكس صحيح أي أنه كلما كان الطالب ضعيف الدافعية للتعلم كلما كان أقل تقديراً لذاته، وخاصة وأن تقدير الذات يلعب دوراً هاماً في توازن شخصية الطالب، ولذلك فإن دافعية التعلم لها علاقة وثيقة بتقدير الطالب لذاته.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (مرغم 2009)، التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائية بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات وأبعاده، ودراسة "روفولو وماركوس (ruvolo et marcus)، التي بينت أن لدافعية التعلم تأثير واضح في تقدير الذات المتعلمين.

2_ مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

نصت الفرضية الجزئية الأولى على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع باختلاف جنسهم، وقد أثبتت نتائج الدراسة عدم تحقق هذه الفرضية، مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع باختلاف الجنس.

وبناء على ما تم التوصل إليه في الفرضية العامة التي تقول أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى طلبة الجامعة، فإنه يمكن تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى إلى تشابه المحفزات لدى الجنسين، فالدافعية كانت سبباً في توجيههم نحو التعلم خاصة في المرحلة الجامعية، إذا تفسح مجال من الحرية للطلاب وتنمي في ذواتهم شعوراً بالمسؤولية تجاه دراستهم، مما يولد ميول تحثهم على الإقبال لممارسة بعض الأنشطة المعرفية والشبابية مثل تكوين نوادي ثقافية نابعة للتخصص.

فكل هذا ينشد هدفاً واحداً وهو النجاح وكسب مراتب عليا تكون سبباً في رقي المكانة الاجتماعية العالية لدى الطالب، والتي تصب إلى محور الفروق بين الجنسين في هذه المرحلة باختيار بعض التخصصات التي كانت حكراً على جنس دون الآخر على سبيل المثال التخصصات العلمية (هندسة الطرائق، الهندسة المدنية، تكنولوجيا)، كما كانت الدافعية في التعلم سبباً في محو الفروق بين الذكر والأنثى في التعاملات داخل الحرم الجامعي، خاصة أن مجالات الإبداع والتفوق المختلفة أصبحت متاحة لكلا الجنسين، وأن الفتاة أصبحت تفكر في تحقيق أهدافها وإبراز ذاتها مهما كانت العوائق التي تواجهها ووصولاً إلى تحقيق الهدف، ونظراً لتغيير بعض أفكار المجتمعات العربية كحق التعليم والعمل، وبالتالي أصبحت الفتاة تناظر الشباب في كافة المجالات فإنها تحاول تعويض ما حرمت منه من قبل وشعورها بأنها جزءاً من المجتمع.

كذلك العزوف عن الأحكام المسبقة التي كان يطلقها الأولياء عن المشوار الدراسي بالنسبة لبناتهم، مما جعلهن ينافسن الذكور، بل يتفوقن عليهم في زيادة طموحاتهن والرفع من دافعيتهن نحو التعلم أفضل.

وهذا ما توصلت إليه دراسته (المساعد، 2008) والتي هدفت إلى الكشف عن العوامل التي تؤثر في دافعية التعلم حيث توصلت إلى عدم وجود فروق في الدافعية للتعلم حسب

متغير الجنس، إضافة الى دراسة (إبراهيم، 2007) والتي توصلت إلى نفس نتيجة أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية التعلم بين الذكور والإناث.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (الفتي، 2008/2007) الموسومة بعنوان: القيم وعلاقتها بالدافعية للتعلم عند طلبة سنة ثالثة ثانوي، حيث كانت من بين النتائج المتوصل إليها هي عدم وجود فروق دالة إحصائية في دافعية التعلم حسب متغير الجنس.

أما دراسة (tbibrt et thirry, 1998) فكانت نتائجها مخالفة لما توصلت إليه الدراسة الحالية، حيث أكدت على التشابه في الدافعية بين كل من الذكور والإناث. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (نوفل، 2011) التي بحثت في الفروق في الدافعية للتعلم المستندة إلى نظرية تقدير الذات لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، حيث كانت من بين النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم للبالغ الإناث.

3_ مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الجزئية الثانية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع باختلاف تخصصهم الدراسي، وقد أثبتت نتائج الدراسة عدم تحقق هذه الفرضية، مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع باختلاف تخصصهم الدراسي، ويمكن إرجاع السبب إلى طبيعة التخصص في حد ذاته ودرجة وضوح مستقبله أي نسبة إمكانيته في الحصول على عمل، إضافة إلى تطور درجة الوعي والمعرفة المسبقة لكل تخصص، عكس ما كان سائدا في الماضي نتيجة التطور التكنولوجي، كما تعتبر دافعية التعلم مماثلة لكل من طلبة العلوم الاجتماعية وطلبة التكنولوجيا؛ فطلبة العلوم الاجتماعية مطالبون بأن تكون لهم خلفية مسبقة بالتخصص وكمية المعلومات كافية لما سيتناولونه في دراستهم بالإضافة إلى الفهم الجيد لهذا التخصص، أما طلبة كلية التكنولوجيا ونظراً لصعوبة هذا التخصص والضغوطات التي تصاحبهم فهم ملزمون بالفهم المعمق لمفردات التخصص كما أنهم مطالبون بالحضور المستمر للحصص بغية التمكن الجيد والفهم المستفيض لعناصر الدرس.

كما أن التخصصات الدراسية بالجامعة لها نفس التأثير في الدافعية، حيث نجد أن الطالب الجاد الذي يريد الوصول للنجاح والتفوق تكون دافعيته مرتفعة في أي تخصص يوضع فيه ويستطيع التكيف معه، في حين أن الطالب غير الجاد تكون دافعيته منخفضة في أي تخصص يدرسه.

هذا، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (العايش ومرغني، 2015) حول التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي، حيث كانت من بين النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تعزى للمتغير التخصص.

كما تباينت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (بن ستي، 2013) والتي كانت بعنوان التوافق النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، حيث كانت من بين النتائج في اختلاف الدافعية للتعلم تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

4_ مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

نصت الفرضية الجزئية الثالثة علأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع باختلاف مستواهم التعليمي، وقد أثبتت نتائج الدراسة عدم تحقق هذه الفرضية، مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع لدى الطلبة باختلاف المستوى التعليمي، ويمكن إرجاع ذلك أن السنة الأولى ليسانس تعتبر مرحلة جديدة بالنسبة للطلاب في هذه المرحلة، إما بالنسبة لطالب الماستر فإنه سلم جديد أيضاً في التدرج أي كأنه بدأ الدراسة من الأول، أضف إلى ذلك أن رغم وجود الفارق بينهما سنتان إلا أن ذلك لا يؤثر بالسلب في الدافعية للتعلم، ونتيجة لأن متطلبات الجهود بين كل السنوات غير متباعدة.

وما يمكن تفسيره كذلك أن السنة الأولى ليسانس تعتبر فاتحة جديدة بالنسبة له في هذه المرحلة أي اكتشاف جديد على عكس ما تعود عليه في المرحلة الثانوية، أما طالب الماستر فإن دافعيته تصبو إلى إثبات استحقاقه لهذا المستوى والتطلع إلى اكتشاف ما ينظره بعد هذه المرحلة (الدكتوراه)، فالطموحات والآمال والرغبات لدى طلبة الجامعة تبرز من خلال دافعتهم نحو التعلم وإبراز الذات للوصول إلى أعلى المراتب.

خلاصة عامة واقتراحات الدراسة:

يستخلص مما سبق، أن تقدير الذات مفهوم غير محدد بحيث أن كل شخص يراه من زاوية مختلفة، فهو عبارة عن مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات التي يستمدّها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به فيما يتعلق بتوقع النجاح والفشل، والقبول والقوة الشخصية.

كما ثبت أن مفاهيم الذات الإيجابية تساهم في بذل مجهودات أكبر ومثابرة مستمرة ومواجهة صعوبات التعلم، التي تؤدي إلى استعمال قدرات واستراتيجيات أكثر فعالية.

ونخلص من كل هذا أنه كلما ارتفع مستوى تقدير الذات للطالب كلما ارتفع مستوى دافعيته للتعلم، والعكس صحيح أي كلما انخفض تقدير الذات للطالب كلما انخفضت دافعيته، حيث أن التقدير العالي يساعد الفرد على مواجهة المواقف الجديدة بثقة وشجاعة، كما أنه يعتبر مؤشراً لتكيف جيد ويساهم في تحقيق والوصول للنجاح الذاتي والاجتماعي، وأن أصحاب تقدير الذات المنخفض في المجال المدرسي يشعرون أن تحصيلهم أقل، وكذلك يعتقدون أن ذكاء الآخرين أفضل من ذكائهم، لذلك ينتابهم الإحساس بالعجز والقلق نحو التعامل مع الآخرين، وكذلك يبدون عدم رضاهم عن مظهرهم العام وأنهم فاشلون.

وبعد عرضنا للأطر النظرية والميدانية نخلص إلى أنه يوجد ارتباط دال إحصائياً بين الدافع للتعلم وتقدير الذات لدى طلبة جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع باختلاف جنسهم.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع باختلاف تخصصهم الدراسي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية للتعلم مرتفع باختلاف مستواهم الدراسي.

وبناء على النتائج المتحصّل عليها من خلال الدراسة يمكن إدراج جملة من المقترحات والتي نتوجه بها إلى المسؤولين على قطاع التعليم العالي والبحث العلمي كونهم القادرين على إحداث التغيير الإيجابي.

- العمل على تكييف المناهج الدراسية لتتوافق احتياجات الطلاب النفسية.

- العمل على تقديم دورات تدريبية للأساتذة حول كيفية الرفع من مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة.
- تغيير طريقة التدريس التقليدية واستعمال الطرق الحديثة؛ مثل النزول للميدان بدلا من تقديم البحوث النظرية، للرفع من مستوى الدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي.
- إعداد برامج إرشادية لتنمية تقدير الذات العالي لدى الطالب الجامعي.
- إجراء دراسات حول تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

• مراجع باللغة العربية:

إبراهيم، وليد يوسف محمد (2007). أثر استخدام التعليم المدمج في التحصيل المعرفي للطلاب المعلمين بكلية التربية لمقرر تكنولوجيا التعليم ومهارتهم في توظيف الوسائل التعليمية واتجاهاتهم نحو المستحدثات التكنولوجية التعليمية. مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. 17 (2). 3_5

أبو جادو، صالح محمد علي (2005). علم النفس التربوي. (ط4). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو عرة، أحمد عاطف محمد (2017). الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بدافعية للتعلم لدى طلبة جامعة القدس. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة القدس المفتوحة: فلسطين.

أبو قياص، ياسمين عادل فضل (2017). اتجاهات ودافعية الطلبة نحو التعلم الرياضيات ومفهوم الذات لديهم ومشاعرهم أثناء تعلمها في المرحلة الأساسية العليا في مديرية قباطية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية في نابلس: فلسطين.

الأسود، الزهرة (2019). فاعلية استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر التوجيه والإرشاد التربوي في تنمية التحصيل والدافعية للتعلم لدى طالبات السنة الثانية علوم التربية بجامعة الوادي. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. (7).

الأسود، الزهرة (2017). فاعلية برنامج إرشادي عقلائي انفعالي في تحسين مستوى تقدير الذات لدى عينة من التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 5 (1).

أل مراد، نبراس يونس محمد (2007). تقدير الذات لدى طالبات قسم التربية الرياضية وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي. كلية التربية للبنات. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية. جامعة الموصل: العراق.

أزميان، زبيدة (2007). علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة الحاج لخضر: باتنة. بدر، أحمد (1996). أصول البحث العلمي ومناهجه. (ط9). القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

بشير، فايز خضر محمد(2016). فاعلية برنامج لتنمية السلوك التوكيدي وأثره في زيادة فاعلية الذات والكفاءة الاجتماعية والأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر: القاهرة.

بلحاج، فروجة(2011). التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مولود معمري: تيزي وزو.

بن دهنون، سامية شيرين ومحي، إبراهيم(2014). الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلاب الجامعة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد بن أحمد: وهران.(16).

بن موسى، عبد الوهاب وأبي مولود، عبد الفتاح(2017). الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي دراسة ميدانية لتلاميذ السنة أولى ثانوي بمدينة الوادي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.

بن يوسف، أمال(2008). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

تهاني، محمد العايد(د س). الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى طالبات الصف ثالث متوسط أم المؤمنين عائشة بالرس. بحث علمي. المملكة العربية السعودية.

جديتاوي، فريد تركي ونوح، محمد أدري جيء و قمر الزمان، عبد الغني(د س). العلاقة بين الدافعية وتعلم القراءة والكتابة لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة الأردنية الهاشمية. كلية التربية. الجامعة الوطنية الماليزية: ماليزيا.

الجراح، هاني يوسف(2019). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بكل من تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. مجلة جامعة الشارقة.16(1).

جعفر، صباح(2010). تقدير الذات وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى متربصي المعهد المتخصص للتكوين المهني. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة محمد خيضر: بسكرة.

جناد، عبد الوهاب (2014). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة محمد بن أحمد: وهران.

جورج، فراس وطنوس، إبراهيم(2007). أثر التدريب على إستراتيجية حل المشكلة المستند إلى السمات الانفعالية السلوكية في تنمية دافعية التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة اليرموك: الأردن.

حمام، فادية كامل والهويش، فاطمة خلف(2010). الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى خريجات الجامعة العاملات والعاطلات عن العمل. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. 2 (2).

حمري، صارة(2012). علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثانوية. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة محمد بن أحمد: وهران.

حمزاوي، زهية(2017). صورة الجسد وعلاقتها بتقدير الذات عند المراهق. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة محمد بن أحمد: وهران.

حيدوسي، عبد الحق(2017). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية تقدير الذات لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة أولى ثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الحاج لخضر: باتنة.

الخالدي، عبد الرحمان بن منيف(2014). الوعي الذاتي وعلاقته بالتوافق النفسي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. برنامج الدراسات العليا التربوية. جامعة الملك عبد العزيز: المملكة العربية السعودية.

خلال، نبيلة (2006). سمات الشخصية وعلاقتها بالدافعية للتعلم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الجزائر: الجزائر.

الردعان، دلال والصويلح، بدر(2014). تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. العلوم التربوية. (3).

الرشيدي، سمحان بن ناصر(2017). تقدير الذات وعلاقته ببعض العوامل المدرسية لدى الطلاب الموهوبين بمحافظة الأحساء. مجلة الإرشاد النفسي. جامعة عين الشمس: القاهرة. (49).

الركييات، أمجد فرحان حمد والزبون، حابس سعد موسى(2019). مستوى الطموح ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية البادية. كلية العلوم التربوية. قسم المناهج والتدريس. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث. 5(1).

زايد، نبيل محمد(2003). الدافعية للتعلم. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الزغول، عماد عبد الرحيم(2012). مبادئ علم النفس التربوي.(ط2). الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

زهران، حامد عبد السلام(2005). الصحة النفسية والعلاج النفسي. (ط4). القاهرة: عالم الكتب.

الزيود، نادر فهمي وصالح، ذياب الهندي(1989). التعلم والتعليم الصحي. (ط4). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

سالم، ناجح سليمان محمد(2010). الأمن النفسي وتقدير الذات في علاقتهما ببعض الاتجاهات التعصبية لدى الشباب الجامعي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب. جامعة الزقازيق: مصر.

سايع، زليخة(2015). علاقة تقدير الذات ووجهة الضبط بالتحصيل الدراسي دراسة ميدانية على تلاميذ سنة أولى ثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. جامعة أبي بكر بلقايد: تلمسان.

سرحان، سهير زكي محمود(2015). الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر: غزة.

السليمي، محمد جزاء عاتق(2014). فعالية برنامج إرشادي قائم على الإرشاد غير موجه في تنمية تحقيق الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير. برنامج الدراسات العليا التربوية. جامعة الملك عبد العزيز: المملكة العربية السعودية.

سمور، أماني خليل محمود(2015). تقدير الذات وعلاقته بالضغوط النفسية والمساندة الاجتماعية لدى الفتيات المتأخرات في الزواج في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية: غزة.

سني، أحمد(2015). تقدير الذات وعلاقته بالتوافق النفسي لدى المسن. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة محمد بن أحمد: وهران.

سهل، فريدة(2009). أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة الجزائر: الجزائر.

سيسبان، فاطمة الزهراء(2017). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة محمد بن أحمد: وهران.

شايع، عبد الله مجلي(2013). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صعدة. مجلة دمشق. 29 (1).

الشحادات، بيان محمد سالم (2017). أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين تقدير الذات وخفض التوتر النفسي لدى أبناء اللاجئين السوريين في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا في الجامعة الهاشمية الزرقاء: الأردن.

شفقة، عطا أحمد علي(2008). تقدير الذات وعلاقته بالمشاركة السياسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين الشمس: القاهرة.

شمسان، عبد الكريم عبد الله أحمد(2014). أثر توظيف بعض المستحدثات التكنولوجية في التدريس على تنمية مهارات البحث عن المعلومات الإلكترونية والدافعية للتعلم لدى طلبة كلية التربية. المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية. (02).

شبية، لخضر(2015). الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة مولود معمري: تيزي وزو.

صابر، فاطمة عوض وخفاجة، ميرفت علي(2002). أسس ومبادئ البحث العلمي. مصر: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

طرج، سميرة(2013). تقدير الذات وفاعلية الأنا عند المراهق المصاب بداء السكري. رسالة ماجستير غير منشورة.

طلاب الفرقة الرابعة(2016). استمارة استبيان عن أثر التحديات المجتمعية المعاصرة على القيم الاجتماعية للشباب الجامعي. كلية الخدمة الاجتماعية. جامعة الفيوم: مصر.

عايش، آسيا ومرغني، كنزة(2015). التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي. رسالة ماستر غير منشورة. جامعة الشهيد حمه لخضر: الوادي.

عباسي، بزي(2016). مشكلات الشباب الاجتماعية في ضوء التغيرات الاجتماعية الراهنة في الجزائر. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد خيضر: بسكرة.

عبد الخالق، أحمد محمد(2000). أسس علم النفس.(ط3). دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد العزيز، حنان(2011). نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية. جامعة أبي بكر بلقايد: تلمسان.

عبد القادر، خنوش(2009). دور التدريس بالكفاءات في استثارة دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الجزائر: الجزائر.

عبد اللطيف، محمد خليفة(2000). الدافعية للإنجاز. مصر: دار غريب للطباعة والنشر.

عبيدات، ذوقان وكايد، عبد الحق وعدس، عبد الرحمان (1984). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. دار الفكر.

عتوم، عدنان يوسف وعلاونة، شفيق فلاح وجراح، عبد الناصر، ذياب وأبو عداي، عبد الستار حمود وعبيس، علياء نصير(2010). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة جامعة كربلاء. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية للعلوم الإنسانية. جامعة كربلاء: العراق.

عمور، ربيعة(2018). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. جامعة مولود معمري: تيزي وزو.

الغامدي، صالح بن يحي الجار الله (2009). اضطرابات الكلام وعلاقتها بالثقة بالنفس وتقدير الذات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

غباري، ثائر أحمد(2008). الدافعية النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

غزال، معاوية محمود (2005). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

قدوري، الحاج والشايب، محمد الساسي(2015). تقدير الذات الرفاقي والمدرسي والعائلي وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح: ورقلة.(18).

قدوري، بلحاج(2016). تقدير الذات لدى التلاميذ المعيّدين للمستوى النهائي من التعليم الثانوي. دراسة ميدانية بمدينة ورقلة.

قطناني، محمد حسن(2001). تطوير الذات دورات تدريبية. السعودية: دار جرير للنشر والتوزيع.

القعدان، فراس ياسين وداود، نسيمه علي(2015). أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض مستوى القلق وتحسين تقدير الذات لدى عينة من طلبة الصفين التاسع والعاشر الأساسيين من ذوي اضطراب التصرف. دراسات العلوم التربوية. 42 (2).

قنبر، هدى عباس(د س). منهج البحث الإسلامي.

قني، عبد الباسط(2007). القيم وعلاقتها بدافعية التعلم عند طلبة السنة الثالثة ثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح: ورقلة.

لقوقي، دليلة(2016). مستوى تقدير الذات لدى المراهق مجهول النسب المكفول في أسرة بديلة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد خيضر: بسكرة.

مريم، سليم(2003). تقدير الذات والثقة بالنفس. دار النهضة العربية: بيروت.

المساعد، أصلان صبح(2008). دافعية التعلم عند طلبة الصف في جامعة آل البيت في ضوء بعض المتغيرات الشخصية. كلية العلوم التربوية. جامعة آل البيت: الأردن.

المساعد، أصلان صبح(2009). دافعية التعلم عند طلبة معلم الصف في جامعة آل البيت في ضوء بعض المتغيرات الشخصية. مجلة إتحاد الجامعات العربية. الأردن. العدد 54. 367_395.

مسعود، وائل محمد(2012). الأساليب التي يستخدمها المعلمون لزيادة دافعية وانتباه التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو التعلم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 1(09).

معتز، سيد عبد الله (1997). بحوث علم النفس الاجتماعي والشخصية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

موحان، أحمد رشيد وحجيل، حيدر كاظم(2017). الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى طلبة كلية التربية. كلية التربية. جامعة القادسية: العراق.

نشواتي، عبد المجيد(2003). علم النفس التربوي. (ط4). عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

النملة، عبد الرحمان بن سليمان(2013). تقدير الذات وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الدارسين باستخدام الأنترنت. دراسات العلوم التربوية. 4(4).

نوفل، محمد(2011). الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقدير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). الأردن. 25 (02).

يخلف، بتول محي الدين وخليفة، عثمان(2011). دافعية التعلم لدى طلبة جامعة قطر وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة علم النفس والإنسانيات المعاصر. جامعة المينا: مصر.

- المراجع باللغة الأجنبية:

Smith, Cooper(1986) Self_ Esteem inventories consult psychologist press. Palo Alton C. A.

الملاحق

ملحق (1) نموذج لمقياس الدافعية للتعلم

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة.

يسعدني أن أتقدم إليكم بهذا الاستبيان قصد الإجابة على فقراته بغرض المساعدة في إنجاز هذا البحث، فالمعلومات التي تقدمها لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.
اقرأ العبارة ثم اختر البديل الذي تراه مناسباً بوضع علامة في الخانة التي تتناسب مع إجابتك الصادقة، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة طالما تعبر عن رأيك بصدق.

البيانات الشخصية:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى
التخصص الدراسي: علوم اجتماعية وإنسانية ☐ علوم التكنولوجيا ☐
المستوى الدراسي: أولى ماستر ☐ أولى جامعي ☐

الرقم	العبارة	موافق	محايد	غير موافق
1	أشعر بالسعادة عندما أكون موجوداً في الجامعة.			
2	يندر أن يهتم والدي بدرجاتي.			
3	أفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة على أن أقوم به منفرداً.			
4	اهتمامي ببعض المواد الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي.			
5	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في الجامعة.			
6	لدي نزعة إلى ترك الجامعة بسبب قوانينها الصارمة.			
7	أحب القيام بمسؤولياتي في الجامعة بغض النظر عن			

			النتائج.	
8			أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة.	
9			يصغي والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي بالجامعة.	
10			يصعب عليا الانتباه لشرح الأستاذ ومتابعته.	
11			أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها الجامعة غير مثيرة.	
12			أحب أن يرضي عني جميع زملائي في الجامعة.	
13			أتجنب المواقف بالجامعة التي تتطلب تحمل المسؤولية.	
14			لا أستحسن إنزال العقوبات على طلبة الجامعة بغض النظر عن الأسباب.	
15			يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه الجامعة.	
16			أشعر بأن بعض الزملاء في الجامعة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها.	
17			أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات التي تتطلب العمل مع الزملاء في الجامعة.	
18			أشعر باللامبالاة أحيانا فيما يصل بأداء الواجبات المدرسية.	
19			أشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي بالجامعة.	
20			أفضل أن يعطينا الأستاذ أسئلة صعبة تحتاج لتفكير.	
21			أفضل أن أهتم بالمواضيع الدراسية على أي شيء آخر.	
22			أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تطلبه الجامعة.	
23			يسعدني أن تعطي المكافآت للطلبة بمقدار الجهد المبذول.	
24			أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني الأستاذ والوالدين بخصوص الواجبات الدراسية.	
25			كثيراً ما أشعر بأن مساهمتي في عمل أشياء جديدة في الجامعة تميل إلى الهبوط.	
26			أشعر بأن الالتزام بقوانين الجامعة يخلق جو دراسي مريحاً.	

27	أقوم بالكثير من النشاطات بالجامعة ومنظمات الطلابية.		
28	لا يأبه والدي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي الدراسية.		
29	يصعب عليا تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء بالجامعة.		
30	لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع الدراسية.		
31	يحرص والدي على قيامي بأداء واجباتي الدراسية.		
32	لا يهتم والدي بالأفكار التي أتعلمها بالجامعة.		
33	سرعان مما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات الدراسية.		
34	العمل مع الزملاء في الجامعة يمكنني من الحصول على علامات أعلى.		
35	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي الدراسية يعود عليا بالمنفعة.		
36	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق الجامعة.		

ملحق (2). نموذج لمقياس تقدير الذات

جامعة حمه لخضر الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة.

يسعدني أن نتقدم إليكم بهذا الاستبيان قصد الإجابة على فقراته بغرض المساعدة في إنجاز هذا البحث لهذا فالمعلومات التي تقدمها لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.
اقرأ العبارة ثم اختر البديل الذي تراه مناسباً بوضع علامة في الخانة التي تتناسب مع إجابتك الصادقة مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة طالما تعبر عن رأيك بصدق.

البيانات العامة:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى
التخصص الدراسي: علوم الاجتماعية والإنسانية ☐ علوم التكنولوجيا ☐
المستوى التعليمي: ☐ أولى ماستر ☐ أولى جامعي

الرقم	العبارات	نعم	لا
01	لا تضايقتني الأشياء عادة.	☐	☐
02	أجد من الصعب عليا أن أتحدث أمام مجموعة من الناس.	☐	☐
03	أود لو استطعت أن أغير أشياء في نفسي.	☐	☐
04	لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتتي بنفسي.	☐	☐
05	يسعد الآخرون معي.	☐	☐
06	أضايق بسرعة في منازل الآخرين.	☐	☐
07	أحتاج إلى وقت طويل كي أعتاد على الأشياء الجديدة.	☐	☐
08	أنا محبوب بين الأشخاص من نفس سني.	☐	☐
09	تراعي عائلتي مشاعري عادة.	☐	☐

		أستسلم بسهولة.	10
		تتوقع عائلتي مني الكثير.	11
		من الصعب جداً أن أظل كما أنا.	12
		تختلط الأشياء كلها في حياتي.	13
		يتبع الناس أفكارى عادة.	14
		لا أقدر نفسي حق قدرها.	15
		أود كثيراً لو أترك المنزل.	16
		أشعر بالضيق من عملي غالباً.	17
		مظهري ليس وجيهاً مثل معظم الناس.	18
		إذا كان عندي شيء أريد أن أقوله فإنني أقوله عادة.	19
		تفهمني عائلتي.	20
		معظم الناس محبوبون أكثر مني.	21
		أشعر عادة كما لو كانت عائلتي تدفعني للأشياء.	22
		لا ألقى التشجيع عادة فيما أقوم به من أعمال.	23
		أرغب كثيراً أن أكون شخص آخر.	24
		لا يمكن للآخرين الاعتماد علي.	25