جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مفهوم الذّات الأكاديمية وعلاقتها بالدّافعية للتعلّم لدى تلاميذ السّنة الثالثة ثانوي

دراسة ميدانية بولاية الوادي

مذكّرة مكمّلة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

إعداد الطلبة :

– محمد عقيب

– عمار لموشية

إشراف الأستاذ:

أ.د. مصباح الهلي

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
قيسي السعيد	أستاذ	جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي	رئيسا
مصباح الهلي	أستاذ	جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي	مشرفا ومقررا
اسماعيل بن خليفة	دكتور	جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي	ممتحننا

الموسم الجامعي: 2022_2023

شكر وتقدير

إلى المشرف أ.د: مصباح الهلي

نتوجه إليك بكل الامتنان والشكر على دعمك وإرشاداتك القيمة خلال فترة إعداد هذا البحث. ونرغب في التعبير عن امتنانينا العميق لك على الجهود الكبيرة التي بذلتها كمشرف لنا، والتي ساهمت بشكل كبير في نجاح هذا البحث.

لقد استفدنا بشكل كبير من خبرتك ومعرفتك العلمية، فلقد قدمت لنا الارشادات والتوجيهات القيمة التي ساهمت في توجيهنا إلى المسار الصحيح، وتوجيهنا نحو الأدوات المناسبة لإنجاز هذا البحث، كما أننا نقدر اهتمامك ووقتك الذي قضيته في قراءة وتحليل البيانات وتقديم الملاحظات البناءة.

لا يمكننا إلا أن نعبر عن امتناننا الكبير لك على الدعم الذي قدمته لنا في جميع مراحل البحث، وعلى تفانيك في تقديم المشورة والتوجيه لنا في طريق النجاح. تواجدك كمشرف لم يكن فقط مفيدًا من الناحية الأكاديمية، بل كانت لك أيضًا دور هام في تعزيز الثقة في النفس وتحفيزنا للوصول إلى أفضل إمكاناتنا.

كما نشكر كل من قدم لنا كتاب أو نصيحة أو أرشدنا إلى كيفية إعداد هذه المذكرة

مع خالص الامتنان والتقدير.

ملخص الدّراسة:

تهدف هذه الدّراسة إلى الكشف عن العلاقة إن وجدت بين مفهوم الذّات الأكاديمية وعلاقتها بالدّافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وقد اعتمدت على مقياسي مفهوم الذّات الأكاديمية "لفاطمة غالم"، ومقياس الدّافعية للتعلم "ليوسف قطامي"، وذلك لمعالجة فرضيات الدّراسة المتمثلة في احتمالية وجود علاقة دالة إحصائيا بين مفهوم الذّات الأكاديمية، والدّافعية للتعلم لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وهل توجد فروق في مستوى الدّافعية للتعلم، ومفهوم الذّات الأكاديمية، تعزى لمتغير الجنس، وكان عدد أفراد العينة 200 تلميذا وتلميذة، موزعة على (100 ذكور)، و(100 إناث)، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الإرتباطي، باعتباره ملائما لطبيعة الموضوع ومتغيرات الدّراسة، وأسفرت النتائج على ما يلي:

- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذّات الأكاديمية والدّافعية للتعلم لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بالوادي.
- عدم وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مفهوم الذّات الأكاديمية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدّافعية للتعلم.

Abstract:

This study aims to investigate the relationship, if any, between the concept of academic self-concept and its relationship with learning motivation among third-year secondary school students. The study relied on two scales: the Academic Self-Concept Scale by Fatima Ghalem and the Learning Motivation Scale by Yousef Qatami. The study addresses hypotheses related to the possibility of a statistically significant relationship between academic self-concept and learning motivation among third-year secondary school students, The study also examines whether there are differences in the level of learning motivation and academic self-concept attributed to gender, The sample consisted of 200 male and female students, with 100 males and 100 females, The study employed a corrolational descriptive methodology, considering its suitability for the nature of the subject and the study variables. The results of the study were as follows:

- There is no statistically significant relationship between academic self-concept and learning motivation among third-year secondary school students in El-oued.

- There are no statistically significant differences between genders in academic self-concept.

- There are no statistically significant differences between genders in learning motivation based on gender.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	أ
ملخص الدّراسة باللغة العربية	ب
ملخص الدّراسة باللغة الأجنبية	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	و
فهرس الملاحق	ز
مقدمة	01
الفصل الأول: تقديم موضوع الدّراسة.	03
1. إشكالية الدّراسة.	04
2. فرضيات الدّراسة.	05
3. أهداف الدّراسة.	05
4. أهمية الدّراسة.	06
5. التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.	06
6. حدود الدّراسة.	06
الفصل الثاني: مفهوم الذّات الاكاديمية	07
1. تمهيد:	08
2. تعريف مفهوم الذّات	09
3. خصائص مفهوم الذّات	09
4. أشكال مفهوم الذّات	10
5. العوامل المؤثرة في نمو وتكوين الذّات	11
6. النظريات المفسرة لمفهوم الذات الأكاديمية	13
7. مفهوم الذّات الأكاديمية	14
8. العوامل المؤثرة في الذّات الأكاديمية	16
9. خلاصة:	19

الفصل الثالث: الدّافعية للتعلم.	
1. تمهيد	20
2. تعريف الدّافعية	21
3. تعريف الدّافعية للتعلم	22
4. خصائص الدّافعية	24
5. تصنيف الدّافعية للتعلم	24
6. أهمية الدّافعية	26
7. وظائف الدّافعية	26
8. شروط الدّافعية	27
9. مصادر الدّافعية	27
10. عناصر الدّافعية	27
11. النظريات المفسرة للدافعية للتعلم	28
12. العوامل المؤثرة في الدّافعية للتعلم	32
13. خلاصة الفصل:	34
الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة	35
1. تمهيد	36
2. المنهج المتبع	37
3. عينة الدّراسة	37
4. أدوات جمع البيانات وخصائصها	37
1. الخصائص السيكومترية لمفهوم الذّات الأكاديمية	38
2. الخصائص السيكومترية للدافعية للتعلم	39
3. الاساليب الإحصائية المستخدمة .	42
5. خلاصة الفصل	42
الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج وتفسيرها	43
1. تمهيد	44
2. عرض وتحليل النتائج	44

2- 1. عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى	44
2-2 . عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثانية	44
2-3. عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثالثة	45
3. تفسير ومناقشة النتائج	46
3- 1. تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى	46
3-2. تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية	46
3-3. تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة.	47
خلاصة الدّراسة	48
خاتمة	50
مقترحات الدّراسة	52
قائمة المراجع	54
الملاحق	59

فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح معامل الإرتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذّات الاكاديمية.	38
02	يوضح نتائج حساب الثبات باستخدام ألفا كرومباخ	39
03	توزيع عبارات مقياس الدّافعية للتعلم وفق الأبعاد	39
04	يوضح نوع وأرقام وعدد العبارات الموجبة والسالبة لمقياس دافعية التعلّم.	40
05	يوضح معامل الإرتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الدّافعية للتعلم.	41
06	يوضح نتائج حساب الثبات باستخدام ألفا كرومباخ لمقياس الدافعية للتعلم.	41
07	يوضح معامل الارتباط بين مفهوم الذّات الأكاديمية والدّافعية للتعلم.	44
08	يوضح الفروق بين الجنسين في مفهوم الذّات الأكاديمية.	45
09	يوضح الفروق بين الجنسين في الدّافعية للتعلم.	45

فهرس الملاحق:

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
01	يوضح أداة القياس المستعملة في الدراسة	**60**
02	يوضح نتائج الصدق لمقياس لمفهوم الذّات الاكاديمية.	**65**
03	يوضح نتائج حساب الثبات لمقياس لمفهوم الذات الأكاديمية	**66**
04	يوضح نتائج الصدق لمقياس الدافعية للتعلم.	**66**
05	يوضح نتائج حساب الثبات لمقياس الدافعية للتعلم.	**68**
06	يوضح معامل الإرتباط بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية للتعلم.	**68**
07	يوضح نتائج الفرضية الثانية	**70**
08	يوضح نتائج الفرضية الثالثة	**71**

مقدمة:

يعود الاهتمام بالنفس البشرية وتغيراتها إلى فترة زمنية قديمة، حيث تزامن هذا الاهتمام مع تطور الحياة العصرية والاكتشافات العلمية الحديثة. وقد كان لهذا التطور والبحث المستمر هدف جوهري ومهم لتحسين حياة الإنسان. ومن خلال الإلمام بجوانب هذا الموضوع، يتم توفير رؤية حقيقية لماهية الذّات وكيفية التعامل معها، سواء بين الآباء والأبناء أو المعلمين والمتعلّمين، وذلك من خلال تقليل السلبيات وتعزيز الإيجابيات. ولذلك، فإن فهم الذّات بشكل حقيقي وواعٍ يمنح القارئ رؤية جديدة وواضحة لكيفية التعامل والتنشئة الصحيحة بشكل شامل. كما تم تركيز جهود المفكرين منذ القدم على دراسة الدّافعية وتفسيرها، وتزايد الاهتمام بها بعد استقلال علم النفس عن العلوم الطبيعية والفلسفة، نظرًا لأهميتها في تقييم سلوك الإنسان. ولذلك، فإن الدّراسة تأتي لتلبية فضول المتعلّمين والطلاب حول هذا الموضوع وتوفير توليفة للمعلومات المتناثرة في الكتب والمراجع. ويهدف البحث الحالي إلى دراسة العلاقة بين الدّافعية للتعلم ومفهوم الذّات الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثالث الثانوي، وقد احتوت الدّراسة على جانبين جانب نظري وجانب تطبيقي، حيث اشتمل الجانب النظري على ثلاث فصول كالأتي:

الفصل الأول: بعنوان " موضوع الدّراسة وإعتباراتها " وفيه: إشكالية الدراسة، فرضيات الدّراسة، أهمية الدّراسة، أهداف الدّراسة، **التعريف الإجرائي لمتغييرات الدراسة** (الدّافعية للتعلم، مفهوم الذّات الأكاديمية).

الفصل الثاني: وفيه تعريف مفهوم الذّات، خصائص مفهوم الذّات، أشكال مفهوم الذّات، **العوامل المؤثرة في نمو وتكوين تقدير الذّات**، مفهوم الذّات الأكاديمية، العوامل المؤثرة في الذّات الاكاديمية.

الفصل الثالث: بعنوان الدّافعية للتعلم وفيه:

تعريف الدّافعية، مفهوم الدّافعية للتعلم، خصائص الدّافعية النظريات المفسرة للدافعية للتعلم، أهمية الدّافعية وظائف الدّافعية للتعلم، شروط دافعية التعلّم، مصادر دافعية التعلّم عناصر دافعية التعلّم، أساليب زيادة دافعية التعلّم.

في حين اشتمل الجانب التطبيقي أيضا على ثلاثة فصول، وكانت كالآتي:

الفصل الرابع: كان بعنوان الإجراءات المنهجية للدراسة وفيه: المنهج المتبع، ميدان الدّراسة، أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية (مقياس الدّافعية للتعلم، مقياس مفهوم الذّات الأكاديمية).

الفصل الخامس:وفيه تم عرض تحليل نتائج الفرضيات وتفسيرها ومناقشتها .

وفي الأخير قمنا بعرض الخلاصة وأرفقنا الدّراسة ببعض الملاحق راجين من الله أن تكون دراستنا هذه قد ساهمت ولو بقدر بسيط في تقديم مساهمة علمية.

الفصل الأول: موضوع الدّراسة واعتباراتها

1-إشكالية الدّراسة

2-فرضيات الدّراسة

3-أهداف الدّراسة

4-أهمية الدّراسة

5-التعريف الإجرائي لمتغيرات الدّراسة

6-حدود الدّراسة

1- إشكالية الدّراسة:

التعلّم عملية معقدة متداخلة العناصر، مما يجعلها تتقاطع مع كثير من العوامل ذات التأثير الداخلي والخارجي، فنجاح العملية التعلّمية يتوقف على عدة عوامل ،والتي يجب أن تُعنى بالدّراسة والإهتمام ومن بين هذه العوامل الدّافعية.

فالدّافعية تعتبر الرغبة المحركة في ذات المتعلّم لتحقيق أهدافه، فهي التي توجّه انتباهه وتعمل على استمرارية تزويده من الاهتمام والحيوية للوصول إلى الهدف .فهي شرط أساسي عند المتعلّم لنحقيق الغايات التربوية الكبرى، سواء في التحصيل (الجانب المعرفي) أو في تكوين القيم والاتجاهات (الجانب الوجداني) ،أو في تكوين المهارات المختلفة (جانب حسي حركي).كما تمثّل الدّافعية طاقة محرّكة للمتعلّم تمكنه من اختيار أهدافه والعمل على تحقيقها (وضحى،2013).

ولهذا تناولت العديد من الدّراسات و الرسائل الجامعية موضوع الدّافعية فنجد مثلا :

دراسة تهامي شهرزاد(2018- 2019) التي توصلت الى " وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين التوافق الدراسي والدّافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

وايضا دراسة سامية مليك، لزهاري حميداني(2019-2020): والتي توصلت الى " أنّ العلاقة بين التحصيل في مادة اللغة الانجليزية ،والدّافعية سالبة ومنخفضة .

ويرى (بورك) في النجداوي (1991) إنّ مفهوم الذّات الأكاديمي له أهمية من حيث أنه يوافق أحد العوامل الداخلية لدى الطالب ،والتي لها تأثير فاعل في الدّافعية لديه. وفي تكيّفه مع بيئته المدرسية والصفّية لذلك فإنّ معرفة الطلاب لذواتهم، وطريقة إدراكهم لتحصيلهم، يساعد في تخطيط البرامج المناسبة لهم ،ولذلك فإنّ مفهوم الذّات الاكاديمية يشير إلى مفهوم الفرد عن نفسه في المجالات الأكاديمية المدرسية (حمود،1991).

ويعتمد هذا المفهوم كذلك، على معرفة الفرد ما لديه من قدرات ،و امكانات اكاديمية ومالها من تأثير في الدّافعية المدرسية لديه ،ولهذا نجد العديد من الدّراسات التي تناقلت مفهوم الذّات الأكاديمية مثل:

دراسة من اعداد الطالبة " أماني سعيد زكريا جلغوم " (2018):

وكانت نتائج الدّراسة وجود علاقة قوية ايجابية طردية بين درجة امتلاك معلمي العلوم في المرحلة الاساسية للكفايات التعليمية ،ومفهوم الذّات الأكاديمي لديهم .

وعليه فإن الدّراسة الحالية تسعى إلى معرفة علاقة الذّات الأكاديمية بالدّافعية للتعلم لدى تلاميذ الثالثة ثانوي ويكون ذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية :

1) – هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين مفهوم الذّات الأكاديمية والدّافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالوادي ؟

2) – هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في كل من الذّات الأكاديمية والدّافعية للتعلّم ؟

2)– فرضيات الدراسة:

من خلال الدّراسات السابقة والإطار النظري للدراسة يمكن صياغة فرضيات الدراسة بالشكل التالي:

1)– توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين مفهوم الذّات الأكاديمية والدّافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالوادي.

2)– توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في مفهوم الذّات الأكاديمية.

3)– توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في الدّافعية للتعلم.

3) – أهداف الدّراسة:

الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذّات الأكاديمية والدّافعية للتعلم لدى تلاميذ الثالثة ثانوي .

- التعرف على الفروق بين الجنسين في الدّافعية للتعلم
- التعرف على الفروق بين الجنسين في مفهوم الذّات الأكاديمية
- ابراز أهمية الذّات الأكاديمية وعلاقتها بالدّافعية للتعلم لدى تلاميذ الثالثة ثانوي .

4)– أهمية الدّراسة :

– ابراز أهمية الذّات الأكاديمية ومدى مساهمتها في زيادة الدّافعية للتعلم

– توعية الأساتذة والمعلمين بأهمية مفهوم الذّات الأكاديمية في مجال التدريس .

– تبصير القائمين على العملية التربوية بضرورة استشارة الدّافعية لدى المتعلّمين

– قد تساهم نتائج هذه الدّراسة في حل بعض مشكلات في مفهوم الذّات الأكاديمية وانخفاض الدّافعية نحو التعلّم لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

5)–التعريف الاجرائي لمتغيرات الدّراسة:

1- **مفهوم الذّات الأكاديمية:** هي درجة تقدير التلميذ لقدراته وامكانياته الشخصية والأكاديمية (الداخلية والخارجية) على تحقيق النجاح والتفوق الدراسي ومقارنة أدائه بأداء زملائه في نفس القسم والمستوى الدراسي، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها من خلال استجابته على الفقرات المكونة للأداة المستخدمة في الدّراسة وهي مقياس مفهوم الذّات الأكاديمية لفاطمة غالم(2014).

2- **الدّافعية للتعلم:** هي درجة تقدير التلميذ لإستجابته للأبعاد الخمسة (الحماس – الجماعة – الفعالية – الاهتمام بالنشاط المدرسي – الامتثال)، ويعبر عنها في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ (أفراد العينة) من خلال استجابتهم على الفقرات المكونة لمقياس الدّافعية للتعلم ليوسف قطامي(2014) المطبق عليهم.

6)- حدود الدّراسة:

تحدد هذه الدّراسة ونتائجها بالحدود التالية:

- **حدود الزمانية:** تم تنفيذ هذا البحث في الفصل الثاني للعام الدراسي 2023- 2022
- **حدود المكانية :** اقتصر هذا البحث على المدارس الثانوية في اطار بلدية العقلة والبياضة.
- **حدود بشرية:** شمل البحث عينة عشوائية بسيطة عددها (200) تلميذا وتلميذة من مستوى الثالثة الثانوي.

الفصل الثالث : مفهوم الذّات الأكاديمية

تمهيد

1-تعريف مفهوم الذّات

2-خصائص مفهوم الذّات

3-أشكال مفهوم الذّات

4-العوامل المؤثرة في نمو وتكوين تقدير الذّات

5-النظريات النفسية المفسرة لمفهوم الذّات

6-مفهوم الذّات الأكاديمية

7-العوامل المؤثرة في الذّات الاكاديمية

8-**خلاصة الفصل**

تمهيد

يمكن القول إن مفهوم الذّات يشكل حجر الأساس في تشكيل الشخصية، حيث يهدف إلى تحقيق تكامل واتساق الشخصية وجعل الفرد قادرًا على التكيف مع بيئته المحيطة، كما يساعد على تحديد هويته وتميزه عن الآخرين. يشير مفهوم الذّات إلى إدراك الفرد لذاته في أبعادها الجسدية والانفعالية والعقلية والاجتماعية ويتضمن فكرتنا عن أنفسنا وعن جوانب خبرتنا المتعددة كما يتضمن تقديرنا لجوانب القوة والقصور في شخصيتنا.

1-تعريف مفهوم الذّات:

- **مفهوم الذّات:**

ويعرف *اتواتر* (Atwater , 1990) " مفهوم الذّات بأنه الصورة الكلية والوعي الذي لدينا عن أنفسنا ويتضمن اعتقاداتنا حول أنفسنا ومشاعرنا نحوها والقيم المتصلة بها.

هو تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات والتصورات والتقييمات الخاصة بالذّات ببلورة الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته وذلك فيما يتعلق بذاته كما هي (الذّات المدركة) وكما يود أن يكون (الذّات المثالية) ومن تصور الآخرين له (الذّات الاجتماعية)، (حامد زهران ،1980)

2-خصائص مفهوم الذّات:

هناك باحثون كثيرون تحدثوا عن خصائص مفهوم الذّات شافلسون و زملاءه (Shavelson et al) شافلسون و بولس Shavelson and Balus حددوا مفهوم الذّات بعدد من الخصائص فيما يلي:

2-1 **مفهوم الذّات منظم: (organized)**

أن خبرات الفرد المتنوعة تزوده بالمعلومات التي يرتكز عليها في ادراكه لذاته ويقوم الفرد بإعادة صياغتها وتخزينها بشكل أبسط وقد سماها برونر التصنيفات.

2-2 **مفهوم الذّات متعدد الجوانب: (Multifaceted)**

السمة الثانية لمفهوم الذّات أنه متعدد الجوانب، والجوانب الخاصة هذه تعكس نظام التصنيف الذي يتبناه الفرد وأشارت بعض الدّراسات إلى أن نظام التصنيف هذا قد يشكل مجالات كالمدرسة والتقبل الاجتماعي والجاذبية.

2-3- . مفهوم الذّات الهرمي: Hierarchical

اذ يمكن ان تشكل مفهوم الذّات هرما قاعدته خبرات الفرد في مواقف خاصة وقمته مفهوم الذّات العام وتقسم قمة الهرم إلى مكونين هما:

أ- مفهوم الذّات الأكاديمي: وينقسم إلى مجالات وفق المواد التعليمية المختلفة.

ب- مفهوم الذّات غير الأكاديمي: ينقسم إلى مفاهيم اجتماعية وجسمية للذات.

2-4- . مفهوم الذّات ثابت: :(Stable)

أي ان مفهوم الذّات العام يتسم بالثبات، الا ان هذا المفهوم يتغير من مرحلة عمرية إلى أخرى وذلك تبعا للمواقف والاحداث.

2-5- . مفهوم الذّات نمائي: (Developmental)

كلما نما الطفل تزداد خبراته ومفاهيمه ويصبح قادر على ايجاد التكامل.

2-6- . مفهوم الذّات تقييمي: (Evaluative)

مفهوم الذّات ذو طبيعية تقييمة ويمكن أن تصدر تلك التقييمات بالإشارة إلى معايير مطلقة كالمقارنة مع المثالية أو يمكنه أن يعدد تقييماته بالاشارة إلى معايير نسبية كالمقارنة مع الزملاء.

2-7-. مفهوم الذّات فارقي: (Differentiable)

وهو الذي يتمايز عن المفاهيم الأخرى التي تربطه به علاقة نظرية فمفهوم الذّات للقدرة العقلية يفترض ان يرتبط بالتحصيل الأكاديمي أكثر من ارتباطه بالمواقف الاجتماعية.

(أبو جادو، صالح محمد. 2010).

ومن خلال ما تطرقنا إليه من تعاريف لمفهوم الذّات يمكن استخلاصه بأنه مفهوم مركب معرفي منظم متعلم، وكذلك يمثل المجموع الكلي لإدراك الفرد لنفسه و ذلك من حيث تصوراته اتجاهاته و مشاعره.

3- أشكال مفهوم الذّات:

أ- مفهوم الذّات الاجتماعية: ويشير هذا المفهوم إلى تصور الفرد لتقويم الآخرين له معتمدا في ذلك على تصرفاتهم وأقوالهم ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها عنه وبتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

ب - مفهوم الذّات الأكاديمي: ويعرف بأنه اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينة يتعلمها ذلك الفرد، أو هو تقرير الفرد عن درجاته وعلاماته في الاختبارات التحصيلية المرتفعة

ج- مفهوم الذّات المدرك: ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذّات كما تنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاته، وهو عبارة عن إدراك الفرد لنفسه على حقيقتها وواقعها و ليس كما يرغبها و يشمل هذا الإدراك مظهره و جسمه وقدراته ودوره في الحياة.

د- **مفهوم الذّات المثالي** و يسمى هذا المفهوم بذات الطموح وهو عبارة عن الحالة التي يتمني أن يكون عليها الفرد سواء كان ما يتعلق منها بالجانب النفسي أم الجسمي أم كليهما معا معتمدا على مدى سيطرة مفهوم الذّات المدرك لدى الفرد و يتكون من المدركات و التصورات التي تحدد الصورة المثالية التي يود الفرد أن يكون عليها

و- **مفهوم الذّات المؤقت:** وهو مفهوم غير ثابت يمتلكه الفرد لفترة وجيزة ثم يتلاشى بعدها وقد يكون مرغوبا فيه أو مرغوب فيه حسب المواقف و التغيرات التي يجد الفرد نفسه إزاءها. (موفق ،2008)

4- العوامل المؤثرة في نمو وتكوين تقدير الذّات:

1) -العوامل الداخلية:

أ. الأفكار الغالية:

تقديرنا لذاتنا خصوصا أثناء البلوغ تحدده أفكارنا الذّاتية أو صورتنا التي ترسمها لذاتنا والأفكار الذّاتية هي أفكار في عقولنا تقبلها ونسلم بأنها حقيقة، وأفكارنا الذّاتية تشكل أساسي صورتنا الذّاتية التي تؤثر بشكل كبير على مستوى تقديرانا لذاتنا. فعندما تكون صورتنا الذّاتية الإيجابية ينمو لدينا الشعور بالكفاءة وقيمة الذّات، يقول "والتر دويل ستايلس أفكارك عن ذاتك هي التي تشكل صورة ذاتك، وصورة ذاتك هي التي مستوى تقديرك."

أ. التطلعات الشخصية:

مستويات التطلعات الشخصية تؤثر بالفعل على الشعور بتقدير الذّات. فما يمثل نجاحا لشخص معين يمكن أن يكون فشلا لآخر، ومستوى تقدير الذّات لدى المرء يرتفع إذا لبى إنجازه أو فاق التطلعات الشخصية في جانب قيم من جوانب السلوك.

أ- البراعة في المهام والإنجازات:

يتأثر تقدير الذّات ببراعة المرء في أداء المهام والإنجازات السابقة وكما يقول "ليون تيك "بدون الشعور بالإنجاز، وبدون الشعور أنه بمقدورنا أن نكون فعالين في سلوكياتنا تصبح الثقة الحقيقية بالنفس وتقدير الذّات من الأمور المستحيلة، فهي تجعل المرء يشعر بأنه مهم وهذا يقوي من تقديره لذاته، فمثلا الكفاءة في العمل يمكن أن ترفع من مستوى

تقدير المرء لذاته إذا كان المرء يقدر عمله تقديرا كبيرا بالمثل فإن إنجازات مثل اختبارك كتأليف كتاب يحقق مبيعات ضخمة يمكن أن تزيد من تقدير المرء لذاته.

2) - **العوامل الخارجية:**

أ- البيئة الأسرية:

نمو تقدير الذّات يبدأ منذ الولادة ويتفق العلماء النفس بوجه عام على أن التجارب المبكرة أثناء مرحلة الطفولة والمراهقة يكون لها تأثير كبير في نمو تقدير الذّات. والأسرة هي العامل الأساسي في التنشئة الاجتماعية. فهي تزود الطفل بالمؤشرات المبدئية بخصوص ما إذا كان مقبولا أو غير مقبول محبوبا أو غير محبوب جديرا بالثقة أو غير جدير بها . فالصورة المبدئية لذاتنا تتجدد معالمها بتعليقات آباؤنا، وكذلك الطريقة التي يتم بها تربية الطفل تؤثر بشكل كبير على تقدير الذّات وهذا ما أشارت إليه الأبحاث

ب - آراء الآخرين:

كذلك يتأثر مستوى تقدير الذّات بالكيفية التي يعاملنا بها الآخرون، فالأفراد الذين تتم معاملتهم باحترام واهتمام من قبل أشخاص مهمين في حياتهم كمعلميهم وزملائهم، غالبا ما يكون لديهم قدر مرتفع من تقدير الذّات، لقد أشارت الأبحاث إلى أن مستوى تقدير الذّات يرتبط بآراء وتقييمات الآخرين خصوصا من تعتبرهم مهمين وأكفاء وجذابين وأقوياء والتقييم الإيجابي يرفع غالبا من مستوى تقدير الذّات، والتقييم السلبي يقلل عاليا منه هذا ما يطلق عليه الثناء المنعكس أو مرآة النفس

ج- المظهر:

أشارت الأبحاث إلى أن مظهر المرء عنصر مهم في تحديد مستوى تقدير الذّات وهذا يرجع أساسا إلى حقيقة أن تقييمات وآراء الآخرين غالبا ما تكون مبنية على مظهرنا، فالأشخاص الجذابون يكونون أكثر قابلية لأن يحبوا مقارنة الأشخاص غير الجذابين وغالبا ما يحظون بقدر أكبر من حب الآخرين ومعاملتهم الحسنة والتفضيلية، وجميع الجوانب المادية للذات (الطول والوزن والشعر ولون الجلد ولون (البشرة لها علاقة بشعورنا باللياقة الشخصية. (رانجبت، دبليو، 2005)

3-النظريات النفسية المفسرة لمفهوم الذّات:

تناولت مدارس ونظريات علم النفس بتنوعها واختلافها مفهوم من زواياه المختلفة، الذّات ومن أبرز النظريات النفسية التي تناولت مفهوم الذّات ما يلي:

1- نظرية التحليل النفسي

إن مفاهيم الهو والأنا والأنا الأعلى هي مفاهيم أساسية في نظرية التحليل النفسي ويهدف العلاج في التحليل النفسي إلى تقوية وتعميق الأنا الذي يمثل ذات الإنسان.

(صالح، 1998)

. ويرى فرويد أن الأنا العليا تتكون الأطفال الصغار دور والديهم فإنهم يستوعبون قيودهم وعاداتهم، وهذا المكون للشخصية يكافئ الذّات على أنواع السلوك المقبول، كما يخلق الشعور بالذنب ليعاقب الذّات عندما تتعارض الأعمال أو الأفكار المبادئ الخلقية، وتؤثر الأنا العليا في الأنا مثلما يفعل الهو حتى يتم الانتباه للأهداف الخفية وليس مجرد الأهداف الواقعية البسيطة (دافيدوف، 1980)

بالنسبة لهذه النظرية فإن السنوات الأولى هي الأساس في تكوين مفهوم الذّات، وفي التأثير سلباً وإيجاباً على الفرد، حتى في مراحل متأخرة من حياته، فإذا حصل أي صراع شديد في تلك السنوات إلى جانب الصراع بين مكونات الشخصية فإن هذا التفاعل بين المعرفة التي كونها الفرد من بيئته والوجدان الذي تكون من التي حصل عليها يشكل سلوكه الذي يظهر في مفهومه لذاته المعاملة (العبادي، 2012)

.2-النظرية الإنسانية:

ترى النظرية الإنسانية أن الفرد لا يولد بمفهوم جاهز عن ذاته، وإنما يتكون نتيجة للخبرات التي يمر بها في مراحل حياته المختلفة ابتداءً من شعوره بذاته مستقلاً عن الآخرين، فيجد نفسه في مجال شعوري مدرك ويسلك بناءً على إدراكه هذا المجال، ويتكون ما يسمى بالمجال الظاهري من عالم الخبرة المتغير ويتضمن المدركات الشعورية للفرد في بيئته (عبد الهادي والعزة، 1999). ويفترض أصحاب هذه النظرية أن الفرد يكافح بشكل فطري للحصول على الأشياء التي تؤدي ويرى روجرز أن كل فرد لديه ميل للمكافحة لتحقيق وتحسين ذاته، والشخص الذي يلجأ لإشباع الذّات، ويستطيع أن يطور ذات مميزة يعتبر فرداً فاعلاً، والسلوك يتأثر بنظرة الفرد للعوامل الاجتماعية والعالم الخارجي ويتضمن الذّات الحقيقية والمثالية وبالمقابل اهتم ماسلو بعملية تحقيق الذّات وهي العملية التي يهدف الفرد

فيها إلى أن يكون ما يريد ويطمح إليه، ويرى ماسلو بأن الحاجات الإنسانية مرتبة بشكل هرمي وهذه الحاجات تدفعه إلى تطوير نفسه وتحقيق ذاته.
(بطرس، 2008)

.3-النظرية المعرفية:

ركزت هذه النظرية على الأبعاد المعرفية واعتبرتها المدخل لمفهوم الذّات، إذ أن البناء الشخصي للفرد يؤكد الطريقة المميزة له في رؤيته للعالم، ويختلف بذلك كل فرد عن الآخر، وأكد ديجوري على الطريقة التي يقيم بها الأفراد أنفسهم ودور الكفاءة كأحد مظاهر تقدير الذّات وأشكال تقدير الذّات وتنمية الذّات، ويتطور احترام وينمو ضمن حياة الأفراد اليومية؛ إذ نبني صورة أنفسنا من خلال تجاربنا مع الآخرين وتلعب التجارب التي ارتبطت بالنجاح والفشل أثناء طفولتنا دوراً كبيراً في تشكيل احترام لذواتنا.

ركزت هذه النظرية على الأبعاد المعرفية واعتبرتها مدخل لمفهوم الذّات إذ أن البناء الشخصي للفرد يؤكد الطريقة المميزة له في رؤيته للعالم، ويختلف بذلك كل فرد عن الآخر، وأكد ديجوري على الطريقة التي يقيم بها الأفراد أنفسهم ودور الكفاءة كأحد مظاهر تقدير الذّات وأشكال تقدير الذّات وتنمية مفهوم الذّات. ويتطور احترام الذّات وينمو ضمن حياة الأفراد اليومية؛ إذ نبني صورة أنفسنا من خلال تجاربنا مع الآخرين وتلعب التجارب التي ارتبطت بالنجاح والفشل أثناء طفولتنا دوراً كبيراً في تشكيل احترام لذواتنا، ويتأثر تطور مفهوم الذّات بطريقة معاملتنا من قبل أعضاء عائلتنا ومن قبل مدرسينا والمسؤولين ومن قبل نظرائنا، فكل ذلك يساهم في خلق احترامنا لذاتنا بشكل أساسي، والطفولة هي محور تطور الذّات **(بطرس ،2008)** ويشير الباحث إلى أن هذه النظرية تركز في تناولها لمفهوم الذّات على المدخلات المعرفية التي يتلقاها الفرد عن نفسه، وإذا أردنا تغيير أو تعديل مفهوم الذّات عند الفرد فإنه ينبغي أولاً تغيير مدركاته المعرفية عن نفسه وعن بيئته

5-مفهوم الذّات الأكاديمية:

يعد مفهوم الذّات الأكاديمي عاملاً أساسيًا وهاماً في تشكيل وتكوين السلوك البشري. ولقد أكدت نظرية الذّات على أهميته كدافع، حيث يحدد درجة وعي المتعلّم بذاته وقدراته، ويزيد من درجة انتباه المتعلّم لمادة التعلّم وبالتالي يزيد من معدل التحصيل (مرزوق، 1989) ويستخدم علماء النفس مفهوم الذّات الأكاديمية ليعبروا به عن مفهوم افتراضي

يتضمن الأفكار والمشاعر لدى المتعلّم التي تعبر عن خصائصه الذهنية والمعرفية كما تشمل معتقداته وقيمه وقناعاته وخبراته السابقة (نوفل، 1998)

. يعرف (1976) (Shavelson & et al) مفهوم الذّات الأكاديمي بأنه إدراك المتعلّم لقدراته الأكاديمية في المواضيع المعرفية الصفية وتعريفه ووصفه لهذه القدرات

. كما يعرفه (أبو جادو،1998) بأنه اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينة يتعلمها ذلك الفرد، أو تقرير الفرد عن درجاته، وعلاماته في الاختبارات التحصيلية المرتفعة، أما ليو و ونق (Liu 2005& Wang) فيعرفانه بأنه مدركات الطلاب لكفاءتهم الأكاديمية والالتزام والمشاركة والاهتمام بالعمل المدرسي

ويرى (نوفل، 1998) أن مفهوم الذّات الأكاديمي يرتبط بما نفعله بالمدرسة أو إلى كيفية تعلمنا، وله مستويان: الأول هو مفهوم الذّات الأكاديمي العام ويقيس إجادتنا في جميع المواد (أي كم نحن جيدين من الكل، أما الثاني يقيس إجادتنا في مواد محددة أي كم نحن جيدين في الرياضيات أو العلوم أو فنون اللغة.

ويعتقد (هول وليندي، 1978) أن مفهوم الذّات الأكاديمية يتضمن جانبين:

أولهما مفهوم الذّات كموضوع، إذ يشير فيه المتعلّم إلى فكرته عن معارفه وقدراته وذكائه. وثانيهما مفهوم الذّات للقدرة الأكاديمية كعملية ،ويفترض في ذلك أن الذّات تتضمن مجموعة من العمليات المعرفية النشطة والفاعلة والحيوية والمدركة مثل الذاكرة والتفكير، وحين يلقي الباحث نظرة على المضمونات التربوية الأكاديمية لمفهوم الذّات يجد أن المظهر المتصل به هو مفهوم الطالب لقدرته على تعلم أنماط معينة من السلوك الأكاديمي (نوفل، 1998) الطالب تؤثر في فكرة الطالب عن نفسه، وبالتالي فإنه من الضروري أن يراجع المعلمون فكرتهم عن الطلبة وأن يؤكدوا على الجوانب الإيجابية لدى الطالب أكثر من تأكيدهم على الجوانب السلبية، وأن يكونوا حذرين من أن يشكلوا فكرة سلبية مسبقة عن الطالب وأن يتصرفوا مع الطالب تبعاً لهذه الفكرة (عويدات ، 1989).

ولقد وجد أن الأفراد الذين لديهم مفهوم ضيق للذات يفشلون أكثر مما ينجحون ويميلون إلى أن يكون لديهم مجال إدراكي ضيق وكلما كان مفهوم الفرد لذاته شاملاً كلما اتسع مجاله الإدراكي وأصبحت الخبرات أمامه واضحة، كما وجد أن المتعلّمين ذوي القدرة الأكاديمية العالية لديهم شعور إيجابي بقيمة الذّات وذلك عند مقارنتهم بآخرين يتصفون بقدرة أكاديمية

منخفضة ولديهم شعور سلبي بقيمة الذّات ، أي أن التحصيل الأكاديمي سلوك يتأثر بمفهوم الذّات عند المتعلّم (Aikens 2001)

6-العوامل المؤثرة في الذّات الاكاديمية :

يتأثر مفهوم الذّات بعدد من العوامل التعليمية والاجتماعية والشخصية يمكن إيجازها في الآتي:

6-1. **الأسرة:**

لعد الأسرة المؤسسة التربوية الأولى التي تزود الطفل بالقيم والمعايير الأخلاقية والدينية والاجتماعية التي تلازمه طيلة حياته، وفيها تبدأ عملية التكوين الاجتماعي والتي بواسطتها يؤثر ويتأثر ويتفاعل مع الآخرين ويتكيف مع مجتمعه تكيفاً سليماً (الحرب 2003)

ومفهوم الذّات يتأثر بالخصائص والمميزات الأسرية، فالطفل الذي ينشأ في أسرة تحيطه بالعناية والتقبل يرفع ذلك من قدراته واهتماماته وفي نفس الوقت يمكن أن يتسبب الوالدان في أن يدرك الشخص نفسه كشخص ضعيف أو غير موثوق به وذلك إذا اتبعا أساليب خاطئة في تنشئته الاجتماعية داخل الأسرة. (عبد الله، 2000)

إن مفهوم الذّات الأكاديمية لدى الطفل يعتمد في تكوينه على استجابات الوالدين وتقييمهم له، وعندما تكون هذه الاستجابات أو التقييمات سلبية فإنها تكون مفهوماً سلبياً عن ذاته، كما يؤدي الاختلاف بين الوالدين في تقييم أفعال الطفل إلى تكوين مفهوم مشوش للذات؛ نظراً لأن الطفل لا يستطيع تحقيق توقعات كلا الوالدين (عبدالله، 2000)

6-2. **المدرسة:**

للمدرسة دور مهم في تنشئة الأطفال وإن كان لا يرقى إلى مستوى البيئة الأولى المتمثلة في الأسرة لكنها فاصلة في تنمية الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والانفعالية للطفل.

6-3. المعلمون:

ويؤثر المعلم بشخصيته وبتوافقه المهني وبأدائه لدوره المهني تأثيراً بالغ الأهمية في نمو مفهوم إيجابي عن الذّات لدى التلميذ، فالمعلم يؤثر في الطريقة التي يدرك بها نفسه من خلال الطريقة التي يصحح بها سلوك الطفل ويفسر بها عمله المدرسي، ويتأثر مفهوم الطفل عن ذاته الأكاديمية بمدى النجاح الذي يخيره في المواد الدراسية وفي الأنشطة المدرسية (منصور) وبشاي، 1982 (12)، وقد أشارت دراسة هانيز وآخرون إلى أن هناك علاقة بين تقييم المعلمين لسلوك الأطفال، ومفهوم الذّات لديهم. (الظاهر، 2004)

6-4. جماعة الأقران:

تغلب جماعة الأقران ورفاق اللعب والأصدقاء وزملاء الدّراسة دوراً هاماً في التأثير على مفهوم الذّات الأكاديمي لدى الفرد، فنظرة الأقران للفرد وتقديرهم له يحدد إلى حد ما فكرته عن نفسه، فهذه التقييمات العاكسة إن كانت مقبولة فإنها تؤدي إلى استحسان الفرد لنفسه، وإن كانت غير مقبولة فإنه ينتقص من نفسه وينمي مفهوماً سلبياً عن ذاته، بمعنى أن الطرق التي يستجيب لها الزملاء نحوه والأسس التي يقبلونه أو ينبذونه في ضوئها تنمي مفاهيم معينة عن ذاته وقدراته الأكاديمية (سرحان، 1996)

يؤثر الذكاء على إدراك الفرد لذاته وإدراكه لاتجاهات الآخرين نحوه والفرص المتاحة أمامه والعوائق التي تواجهه (زهران، 2009). كما يرى الباحث أن الذكاءات المتعددة تؤثر على مفهوم الذّات الأكاديمي من خلال إدراك الفرد لنوع ذكائه وقدراته؛ وبالتالي يضع لنفسه أهدافاً واقعية ومستويات معقولة من الطموح تناسب وقدراته والتي تقوده إلى تحقيق التوافق النفسي في الحياة. مما سبق يمكننا القول أن مفهوم الذّات مفهوم حيوي متحدد رغم الثبات النسبي له، ولكنه يتأثر المجموعة من العوامل كلها تعلب دوراً مهماً في مفهوم الذّات إما سلباً وإما إيجاباً بحسب الظروف والمواقف المختلفة.

6-5. القدرة العقلية العامة:

يؤثر الذكاء على إدراك الفرد لذاته وإدراكه لاتجاهات الآخرين نحوه والفرص المتاحة أمامه والعوائق التي تواجهه (زهران، 2009) كما يرى الباحث أن الذكاءات المتعددة تؤثر على لنفسه أهدافاً مفهوم الذّات الأكاديمي من خلال إدراك الفرد لنوع ذكائه وقدراته، وبالتالي يضع واقعية ومستويات معقولة من الطموح تتناسب وقدراته والتي تقوده إلى تحقيق التوافق النفسي في الحياة. مما سبق يمكننا القول أن مفهوم الذّات مفهوم حيوي متجدد رغم الثبات

النسبي له، ولكنه يتأثر العوامل كلها تعلب دوراً مهماً في مفهوم الذّات إما سلباً وإما إيجاباً بحسب الظروف والمواقف المختلفة.

خلاصة الفصل

من خلال ما سبق، ندرك أن مفهوم الذّات يعتبر تقييمًا تنظيميًا وتكوينًا معرفيًا للفرد لنفسه. يتم تشكيل هذا المفهوم من خلال التصورات والاتجاهات والمدركات الاجتماعية والأكاديمية وغيرها للصفات والخصائص التنظيمية والتطورية التي يمتلكها الفرد وتقييمه لها.

ومن خلال دراسة مفهوم الذّات الأكاديمية، ندرك أن أداء المتعلّم في المجال الأكاديمي وقدرته على التحصيل ترتبط بعوامل متعددة. تلعب الدّافعية المدرسية دورًا كبيرًا في هذا السياق، حيث يمكن أن تؤثر إيجابًا أو سلبًا على مفهوم الذّات الأكاديمية لدى المتعلّم.

بمعنى آخر، عندما يكون لدى المتعلّم دافعية مدرسية قوية ومشجعة، فإنها قد تساهم في تعزيز مفهوم الذّات لديه بالنحو الإيجابي. وبالمقابل، إذا كانت الدّافعية المدرسية ضعيفة أو سلبية، فقد تؤدي إلى تشكيل مفهوم سلبي للذات فيما يتعلق بالقدرات الأكاديمية.

بالتالي، يظهر أن العوامل المرتبطة بالدّافعية المدرسية وأداء المتعلّم في المجال الأكاديمي تلعب دورًا هامًا في تشكيل مفهوم الذّات الأكاديمية، سواء كان بشكل إيجابي أو سلبي.

الفصل الثاني: الدافعية للّتعلم

تمهيد

1- تعريف الدّافعية
2- تعريف الدّافعية للتعلم
3- خصائص الدّافعية
4- تصنيف الدّافعية
5- أهمية الدّافعية
6- وظائف الدّافعية للتعلم
7- شروط الدّافعية للتعلم
8- مصادر الدّافعية للتعلم
9- عناصر الدّافعية للتعلم
10- النظريات المفسرة للدافعية للتعلم
11- العوامل المؤثرة في الدّافعية

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد الدّافعية من أهم العوامل التي ترتبط مباشرة بالفرد سواء كان في منصب عمل أو نشاطه في المجتمع. وتعتبر الدّراسات التي ترتبط بالتربية والتعليم مثيرة للاهتمام، حيث تتعلق بالعلاقة الموجودة بين نجاح الطالب في الدّراسة وعامل الدّافعية. فالدّافعية تعتبر محفزًا أساسيًا يدفع الطالب للعمل بجد والاستمرار في التحصيل العلمي، وهي شرطٌ أساسيٌ للتعلم. وأكدت العديد من النظريات أنه لا يمكن للمتعلّم أن يتفاعل مع المادة الدراسية بشكلٍ إيجابيٍ بدون وجود دافعٍ محددٍ لذلك. وبالنسبة للمراهقين الذين يذهبون إلى المدرسة، فإنهم يحملون مجموعةً من الطموحات والرغبات التي تختلف عن غيرهم بناءً على بيئتهم وشخصياتهم وحياتهم النفسية والاجتماعية، وهذه العوامل لها دورٌ كبير في تحفيزهم وإشعال الدّافعية لديهم للتعلم.

1- **تعريف الدّافعية:**

أ- **تعريف أحمد محمد عبد الخالق:** هي حالة من الإثارة أو التنبه داخل الكائن الحي العضوي تؤدي إلى سلوك باحث عن هدف، وتنتج هذه الحالة عن حاجة ما وتعمل على تحريك السلوك وتنشيطه وتوجيهه. **(عبد الخالق ، 2006)**

ينظر هذا التعريف للدافعية على أنها حالة داخلية من الإثارة تنتج عن حاجة ما تقوم بتحريك السلوك وتنشيطه نحو هدف معين.

ب- **تعريف مروان أبو حويج:** هي الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي، وهذه الطاقة هي التي ترسم للكائن الحي وغاياته لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجية (أبو حويج ، 2004)

يتضمن التعريف أن الدّافعية تعتبر قوة دافعة تؤثر على سلوك الكائن الحي وتوجهه نحو تحقيق أهداف محددة، ذلك بهدف تحقيق أفضل درجات التكيف مع البيئة المحيطة.

ج - تعريف محمد عودة الريماوي: هي عملية أو سلسلة من العمليات تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف، وصيانته والمحافظة عليه وإيقافه في نهاية المطاف.

(الريماوي، 2004)

ينظر التعريف للدافعية على أنها تعمل على إثارة السلوك نحو هدف والمحافظة عليه.

د - تعريف يونج (Youing): هي نشاط موجه نحو هدف معين، مثل البحث عن الغذاء أو الأمن. **(السمارائي ، 2006)**

ركز هذا التعريف على نشاط البحث عن هدف.

2-**تعريف دافعية التعلّم**

أ. تعريف الرابطة الأمريكية لعلم النفس: بأنها العملية التي تطلق وتوجه وتحافظ على مستوى النشاط الجسمي والعقلي، وتتضمن هذه العملية الآليات المرتبطة بتفضيل نشاط على آخر مع المحافظة على قوة وحيوية الاستجابة بشكل مستمر.

(حموك، 2014)

يركز التعريف على الاختيار والتوجيه للأنشطة المفضلة والاستجابة المستمرة والمتجددة لها بقوة وحيوية.

ب. **تعريف محي الدين توق:** هي حالة داخلية عند المتعلّم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلّم. (توق، 2003)

يشير التعريف إلى أن الدّافعية هي حالة داخلية في الفرد توجه اهتمامه نحو الموقف التعليمي وتحفزه على الاقتراب منه والاستمرار فيه، وهي تتعلق بشخصية الفرد وميوله ورغباته الشخصية، وتعتبر أساساً مهماً لتحقيق النجاح في العملية التعليمية والتعلّم.

ت.**تعريف نايفة قطامي:** هي حالة داخلية تحث المتعلّم على السعي بأي وسيلة ليمتلك الأدوات والمواد التي تعمل على إيجاد بيئة تحقق له التكيف والسعادة وتجنبه الوقوع في الفشل.

(قطامي، 2004)

يركز التعريف على أن الدّافعية هي عملية داخلية تدفع المتعلّم للسعي نحو إيجاد بيئة ملائمة تتيح له تحقيق السعادة والنجاح في الموقف التعليمي والاستمرار فيه.

ث.**يعرف (vieu 1995)** في كتابه الدّافعية في الوسط المدرسي أن الدّافعية للتعلم عبارة عن حالة دينامية تتواجد جذورها في إدراكات التلميذ لذاته وبيئته التي تحثه على اختبار النشاط والالتزام به والمثابرة فيه من أجل التوصل إلى هدف **(صبار: 2018)**

بشكل عام، يركز هذا التعريف على دور الدوافع الداخلية والعوامل الشخصية في تحفيز التلميذ على النشاط والالتزام بالتعلّم والسعي نحو تحقيقه

ج. **تعريف (الربيع، 2011)** يعرفها على أنها حالة داخلية عند المتعلّم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق الهدف.

(الناجي، 2015).

3-**خصائص الدّافعية للتعلم** : للدافعية مجموعة من الخصائص منها:

تكتسب الدّافعية من الخبرات التراكمية للفرد، مما يؤكد على أهمية الثواب والعقاب في إحداث تغيير في سلوك المتعلّم، وتعديله وبناته أو الغائه.

لا تعمل الدوافع بمعزل عن غيرها من الدوافع الأخرى، فقد يكون الدافع للتعلم إرضاء للوالدين، وقد يكون القبول الاجتماعي. (الخوالدة ، 2005)

الدّافعية هي قوة ذاتية داخلية.

تتصل الدّافعية بحاجات الفرد.

الدّافعية محرك للسلوك.

تستثار الدّافعية بعوامل داخلية أو خارجية (فوقية، 2005)

وفضلا عن ما سبق فإن هذه الدوافع اللاشعورية تظل تتصارع مع بعضها للخروج إلى سطح الشعور ولكن تقوم الأنا بمقاومة ذلك وتكبتها في اللاشعور (قايد ،2005)

4- تصنيف الدوافع:

هناك العديد من التصنيفات التي قدمها الباحثون عند تقسيمهم لأنواع الدوافع المختلفة. ومن هذه التقسيمات ما يأتي:

أ - **التصنيف الذي يميز بين الدوافع الوسيلية Instrumental : والدوافع الاستهلاكية . Consumatory** : والدافع الوسيلى هو الذي يؤدى اشباعه إلى الوصول إلى دافع آخر، أما الدافع الاستهلاكي فوظيفته هي الاشباع الفعلي للدافع ذاته.

ب - تصنيف الدوافع طبقا لمصدرها إلى ثلاث فئات:

- **الفئه الأولي: دوافع الجسم،** وترتبط بالتكوين البيولوجي للفرد ، وتساهم في تنظيم الوظائف الفسيولوجية . ويعرف هذا النوع من التنظيم بالتوازن الذّاتي Homeostasi ومن هذه الدوافع الجوع والعطش والجنس.
- **الفئة الثانية: دوافع ادراك الذّات Self-Perception** من خلال مختلف العمليات العقلية ، وهى التي تؤدى إلى مستوى تقدير الذّات . وتعمل على المحافظة على صورة مفهوم الذّات.
- **الفئة الثالثة: الدوافع الاجتماعية،** والتي تختص بالعلاقات بين الأشخاص. ومنها دافع السيطرة (Hilgard, et al 1979)

ج – تصنيف الدوافع طبقا لنظرية ماسلو A. Maslow في الدّافعية الانسانية:

قدم ماسلو تنظيما هرميا للدوافع في عدة مستويات هي على التوالي:

1 –حاجات فسيولوجية

2 – حاجات الأمن

3– حاجات الانتماء والحب

4– حاجات تقدير الذّات

5– حاجات تحقيق الذّات

6–حاجات الفهم والمعرفة

وقد أوضح ماسلو في نظريته عن الدّافعية أن هناك نوعا من الارتقاء المتتالي للحاجات حيث ترتقي من المستوى الأدني إلى المستوى الأعلى حسب درجة أهميتها أو سيادتها بالنسبة للفرد. ولا يتحقق التقدم خو حاجة تقع في مستوى أعلى على هذا المدرج الابعد اشباع الحاجات التي تقع في المستوى الأدني منها (1954) Maslow,

د – تصنيف الدوافع في ضوء المنشأ:

وهو من أكثر التصنيفات شيوعا واستخداما. حيث تنقسم الدوافع إلى فئتين :

الفئة الأولى: وتشتمل على الدوافع فسيولوجية المنشأ. ويطلق عليها الدوافع الفسيولوجيه أو الأولية. ومن هذه الدوافع دافع الجوع، ودافع العطش، ودافع الجنس، ودافع الأمومة.

الفئة الثانية: وتتضمن الدوافع الاجتماعية، والتي يكتسبها الفرد من البيئة والإطار الحضارى الذى يعيش فيه. وتتأثر بالسياق النفسي الاجتماعي للفرد أمثلة هذه الدوافع. ويطلق عليها البعض أحيانا الدوافع السيكولوجية. ومن أ دافع الانجاز، ودافع الاستقلال، ودافع السيطرة ، ودافع التملك ، ودافع حب الاستطلاع .

وفي ضوء هذا التقسيم يتضح أن الدّافعية تتأثر بـ: الدوافع النفسية

الاجتماعية التي بدورها تتأثر بالعديد من العوامل الثقافية والاجتماعية ، وبالسياق النفسي الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد بوجه عام. حيث تعكس دافعية الفرد طبيعة التوجهات الاجتماعية التي تحكمه في الحياة، كما تعكس في الوقت نفسه مدى احساسه بالرضا من عدمه في ضوء قدرته على توظيف هذه الدّافعية .

4-2-تنطلق أهمية الدّافعية من الاعتبارات التالية - إن موضوع

5-**أهمية الدّافعية:**

ان موضوع الدّافعية يتصل بأغلب موضوعات علم النفس إن لم نقل كلها، فهو وثيق الإتصال مثلا بالإدراك، الذاكرة، والتفكير.

- إن الدّافعية ضرورية لتفسير أي سلوك، إذ لا يمكن أن يحدث سلوك إن لم تكنورائه دافعية.

إن جميع الناس على إختلاف أعمارهم ومستوياتهم الثقافية والاجتماعية يهتمون بالدّافعية لتفسير طبيعة العلاقات التي تربطهم بالآخرين. (الداهري، 2008)

الدّافعية مثير للطاقة والنشاط أي أنه لا سلوك دون دوافع فمثلا الشخص الشبعان لا يبحث عن الطعام.

-الدوافع توصل الإنسان إلى تحقيق أهدافه، لأن السلوك بطبعه يسعى إلى تحقيق الهدف النهائي لتحقيق التوازن وخفض التوتر والهدوء والإستقرار وتحريك الطاقات الكامنة المثيرة للقلق لدى الإنسان والدوافع وسيلة تعلم الكائن الحي كيفية التوافق والتأقلم مع النفس ومع البيئة، لأن تحقيق دوافع وإشباع موضوعه يؤدي إلى إزالة القلق والتوتر مما يؤدي إلى التوافق.

- الدوافع تؤدي إلى إكتساب الخبرات والمعرفة وتطوير السلوك وترقيته، لأن الكائن في سعيه لإشباع دوافعه فإنه ينوع من أساليبه وسلوكه، وبالتالي يؤدي ذلك إلى إكتساب خبرات ومعارف جديدة تعمل على تطوير السلوك الحالي.

-توجيه الدوافع الوجهة السليمة يحقق الاتزان الانفعالي والواقعي في مجابهة المشاكل وتوازن الدوافع والانفعالات أساسي في حسن توافق الإنسان. (فوزي جبل)

6-وظائف دافعية التعلّم :

للدافعية في عملية التدريس وظائف منها:

6-1- **التنشيط** إذ يعمل الدافع على تنشيط الفرد وتحريك القوة الانفعالية في داخله للتفاعل مع موقف معين والقيام بأداء وسلوك محدد.

6-2- التوجيه: إذ يعمل الدافع على توجيه القوة الإنفعالية داخل الفرد للإستجابة لنوع من المثيرات، وبالتالي توجيه هذا السلوك نحو الهدف المخطط له دون غيره من الأهداف.

6-3-التعزيز : فالدافع هو محرك للسلوك الفردي في إشباع الرغبات.

(الخوالدة: 2005)

4-**6- صيانة السلوك** : فالدافع يعمل على استمرار السلوك من أجل تحقيق التعلّم المراد تعلمه (البكري، 2007)

7-**شروط دافعية التعلّم** : يجب أن تشتمل دافعية التعلّم على ما يلي:

- الانتباه لبعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي.

القيام بنشاط موجه نحو هذه العناصر .

- الاستمرار في هذا النشاط والمحافظة عليه.

تحقيق هدف التعلّم. (الخطيب، 2006)

8- مصادر دافعية التعلّم:

يوجد مصدران الدّافعية التعلّم حسب مصدر استثارتها هما الدوافع الداخلية والدوافع الخارجية

1- **الدّافعية الداخلية** مصدرها يكون المتعلّم نفسه حيث المتعلّم مدفوع برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعيا للحصول على المتعة جراء التعلّم، وكسب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة له.

2 - الدّافعية الخارجية: مصدرها خارجي فقد يدفع المتعلّم للتعلم إرضاء للمعلم أوالوالدين.

-9-عناصر دافعية التعلّم:

هناك عدة عناصر تشير إلى دافعية التعلّم لدى المتعلّم وهذه العناصر هي:

1- حب الاستطلاع: الأفراد فضوليون بطبعهم، فهم يبحثون عن خبرات جديدة ويستمتعون بتعلمها، ويشعرون بالرضا عند حل الألغاز وتطوير مهاراتهم وكفايتهم الذّات ية، إن المهمة الأساسية للتعلم هي تربية حب الاستطلاع عند الطلبة واستخدام الإستطلاع كدافع للتعلم.

2- الكفاية الذّات ية: يعني هذا المفهوم اعتقاد الفرد أن بإمكانه تنفيذ مهمات محددة أو الوصول إلى أهداف معينة ويمكن تطبيق هذا المفهوم على الطلبة الذين لديهم شك في قدراتهم وليست لديهم دافعية التعلّم

3- الاتجاه : يعتبر اتجاه الطلبة نحو التعلّم خاصية داخلية ولا يظهر دائما من خلال السلوك، فالسلوك الايجابي لدى الطلبة قد يظهر فقط بوجود المدرس ولا يظهرفي الأوقات الأخرى.

4- الحاجة : يعرفها "مورفي "Murphy بأنها الشعور بنقص شي معين وتختلف الحاجات من فرد لآخر، وقد تحدث "ماسلو Maslow عن حاجات هي:

-الحاجات الفسيولوجية.

- حاجات الأمن. - حاجات الحب و الإنتماء. - حاجات تقدير الذّات . -حاجات تحقيق الذّات .

5- الكفاية: هي دافع داخلي يرتبط بشكل كبير مع الكفاية الذّات ية والفرد يشعر بالسعادة عند إنجازه للمهمات بنجاح. (أحمد غباري، 2008)

10 - النظريات المفسرة للدافعية للتعلم:

هناك عدة نظريات تناولت موضوع الدّافعية نظرا للمكانة التي تحظى بها الدّافعية لدى العلمة والمنظرين، ويمكن تصنيف النظريات التي تناولت الدّافعية على النحوالتالي:

1- النظرية البيولوجية :

تفسر هذه النظرية عملية الدّافعية وفقا لمفهوم الاتزان الداخلي أو تجانس الوسط ويرى العالم والتر (1951) Walter صاحب نظرية الاتزان الداخلي أن العمليات البيولوجية وأنماط السلوك تخضع إلى حالة الإختلال في التوازن العضوي الأمر الذي يسبب استمرار هذه العمليات حتى يتم تحقق التوازن ويؤكد والتر Walter أن الحوافز تنشأ عن عدم التوازن بالاشتراك مع عمليات معرفية، مما يؤدي إلى ظهور السلوك الهادف إلى إشباع الحاجات وإعادة حالة التوازن الداخلي لدى الأفراد. (محمود، 2007)

2-**النظريات السلوكية:**

تفسر هذه النظريات الدّافعية على أنها تنشأ بفعل مثيرات داخلية أو خارجية ومن بين هذه النظريات

أ- **نظرية خفض الحافز:** تعرف هذه النظرية الدافع على أنه حالة عامة من الإثارة ناتجة عن حالة جسمية أو نسيجية كالحاجة للغذاء، وهذه الحالة من الإثارة تحفز العضوية للقيام بسلوك يشبع الحاجة، وقد سادت هذه النظرية في الأربعينات من القرن الماضي إثر أعمال عالم النفس "هال "Hall ومساعدوه، وتفسر هذه النظرية نشوء العادات وتربطها بخفض الحافز، فاستثارة العضوية بنفس الحاجة تدفعنا التجريب الإستجابة السابقة ذاتها، ولأن هذه الإستجابة تحقق الإشباع وتخفض الحافز تعتاد العضوية القيام بالإستجابة نفسها كلما ظهر الحافز. ومن الأمور الأساسية في نظرية خفض الحافز مبدأ الاتزان، ونقطة الانطلاق في هذا المبدأ هي تلك النزعة التي يحافظ فيها الجسم على محيط داخلي ثابت، ومن هذا المنظور يمكن اعتبار الجوع والعطش ميكانيزمات إتزانية، لأنها تثير سلوكا معينا لإستعادة التوازن لعناصر معينة في الدم. (الوقفي، 2003)

ب - نظرية البواعث: صاحب هذه النظرية هو "هارلو"Harlow ، حيث ركزت نظريته على دور المثيرات الخارجية لمحركات السلوك، وهناك تكامل بين نظريتي خفض الحافز والبواعث

وهكذا تفسر النظريتان البواعث خفض الحافز عملية الدّافعية تبعا للمثيرات الداخلية والخارجية، وهي تركز على تفسير دوافع البقاء.

(محمد محمود: 2007)

ج- نظرية الإستثارة:

كثيرا ما يقوم الناس بأفعال لا تخفض التوتر ولا تشبع حاجة فيزيولوجية، وإنما على العكس من ذلك تزيد الإستثارة أو ترفع من النشاط كما في السلوك المدفوع بحب الإستطلاع أو إشباع الفضول والإستثارة كما ينظر إليها الكثير من المنظرين هي مستوى عام من النشاط ينعكس عن حالة في عدة أجهزة فزيولوجية.

ويمكن أن يقاس مستوى الإستثارة بالنشاط الكهربائي للدافع أو بفاعلية القلب أو التوتر العضلي، وتكون الإستثارة عادة في أدنى مستوى لها في حالات النوم العميق بينما تكون في أعلى مستوى لها في حالة الرعب.

وترى هذه النظرية أن الناس يندفعون لأن يسلكوا بأساليب تبقيهم في المستوى المثالي للاستثارة (الوقفي، 2003)

3- نظرية التحليل النفسي:

صاحب هذه النظرية هو "فرويد"Freud ، الذي يعرف الغريزة بأنها تعبير عن قوة نفسية راسخة تصدر من صميم الكائن العضوي وتتبع أصلا من حاجات البدن أن هذه الحاجات تثير توترا نفسيا، فإما أن تلبي فينخفض التوتر أو تبقى وتتحول إلى اللاشعور وتكبت، وقد طرح فرويد نظريتين للغرائز:

أ- نظرية التعارض بين الغرائز الجنسية وغرائز الأنا :

فالإشباع الجنسي يعارضه القلق والإثم والجمالية للأنا، ومن ثم فإن القوى المعارضة للنزاعات الجنسية وهي القوى التي تعمل على ضبط الأنا تسمى (غرائز الأنا) وإذا تفوقت غرائز الأنا على النزاعات الجنسية فإنها تقوم بكبت هذه النزاعات

ب نظرية التمييز بين غرائز الحياة وغرائز الموت :

فالأولى تهدف إلى بقاء الكائن الحي والثانية على خلافها وقد قسم (فرويد– Freud) الجهاز النفسي إلى ثلاثة أقسام هي: الهو، الأنا والأنا الأعلى.

الهو يحتوي على الفطرة والغرائز

الأنا يقوم بالتوفيق بين الهو والأنا الأعلى فيشبع الرغبات والميول في بعض الحالات ويؤجلها في. حالات أخرى.

الأنا الأعلى يمثل عالم المثل يكتسبه الطفل خلال حياته

ووضع قرويد Freud جوهر نظريته تحت فرضيتين هما:

- **الليبيدوا** : والذي يمثل المراحل الأولى للطفل وهو المحرك الأصلي للسلوك. - عقدة أوديب: وهي المرحلة الثانية للطفل (أبو رياش، 2006)

4- النظريات الإنسانية

أ- نظرية تدرج الحاجات

يعتبر التصنيف الخماسي الذي أورده ماسلو Maslow في نظريته من أكثر التصنيفات انتشارا في الأوساط العلمية، فحسب هذا التصنيف حاجات الإنسان تتخذ في إشباعها تدرجا هرميا يبدأ من الحاجات المادية ثم الحاجة للأمن، ويليها الحاجة الاجتماعية، ثم الحاجة إلى تقدير الذّات ، وأخيرا الحاجة إلى تحقيق الذّات . ويمكن تصور حاجات ماسلو "Maslow هذا الشكل في

-**الحاجات الفيزيولوجية:** وهي حاجات أساسية للفرد، وذلك لإرتباطها بالجانب الفزيولوجي للفرد مثل الماء والهواء، وهذه العوامل تساعد على توازن الجسد وبقاءالفرد.

-**حاجة الأمن:** تتمثل في توفير البيئة الآمنة للفرد.

- حاجة الإنتماء والحب يقصد به حاجة الفرد إلى تبادل الحب والإنتماء والتعاطف مع الآخرين

- **حاجة الاحترام والتقدير** : هي حاجة الفرد إلى تكوين صورة إيجابية عن نفسه

-حاجة تحقيق الذّات : تظهر في رغبة الفرد في تحقيق ما يتلاءم مع قدراته.واعتراف الآخرين به (السيسي، 2009)

ب- نظرية موراي(Murray)

يعرف "موراي" الحاجة بأنها مفهوم افتراضي يعبر عن قوة تؤثر في سلوك الأفراد ليحاولوا تغيير مواقف غير مرضية وأنها تؤثر في الفرد فعندما يتم إدراك هذا وقد توصل "مورا Murray إلى قائمة تتألف من عشرين (20) حاجة اجتماعية يتم تعلمها بفعل تأثير أطراف عملية التنشئة الاجتماعية كالأسرة وغيرها. (محمد محمود ،2007)

5-**النظريات المعرفية:** ومن بين هذه النظريات نجد :

أ- نظرية الإرتداد:

قدم هذه النظرية بترا "Ipitra والتي تجمع وتوضح العلاقة بين السلوك والعمليات العقلية، وتعتمد هذه النظرية في الدّافعية على مستوى الإستثارة التي يحس بها الشخص والمتمثلة في أربعة أنواع وهي: الابتهاج، القلق، الارتياح والملل. حيث يمثل القلق استثارة عالية غير سارة، بينما يمثل الابتهاج استثارة عالية سارة أما الملل فيمثل استثارة منخفضة غير سارة، ويمثل الارتياح استثارة منخفضة سارة وتؤكد هذه النظرية على أن للإنسان أسلوبين: الأول يبحث عن الابتهاج والثاني قدم هذه النظرية فسيتنجر "Festinger الذي يرى أنه إذا تصارعت الأفكار أو المدركات كل منها مع الأخرى فإن الأشخاص يشعرون بعدم الارتياح، وفي نفس الوقت يشعرون بالدّافعية لإختزال هذا التنافر في المعارف، وبالتالي سيبحثون عن معلومات جديدة لتغير سلوكهم أو تبديل اتجاههم. ولقد أشار فسيتنجر، Festinger) إلى ثلاثة مواقف تشير إلى التنافر المعرفي وهي:

- يحدث التنافر المعرفي عندما لا تتفق معارف الشخص مع المعايير الإجتماعية.

- ينشأ التنافر المعرفي عندما يتوقع الشخص حدثا مفيدا ويحدث الآخر بدلا عنه،
- يحدث التنافر عندما يقوم الشخص بسلوك يختلف عن اتجاهاته العامة.

ج- نظرية العزو:

تعد نظرية العزو أو السببية إحدى أكثر النظريات الإدراكية تأثيرا فيما يتصل بالدّافعية وقد طور هذه النظرية برنارد، حيث يقول أن المسلمة المركزية لنظرية العزو تتمثل في البحث عن الإستيعاب باعتباره دافعيا أساسيا للعمل". ويعتقد وينر Wiener أن الناس يحاولون معرفة الأسباب التي دعت الأمور لأن تحدث على الشكل الذي حدثت فيه، أي أن يقوموا بعزو الأشياء إلى أسباب معينة. (عبد الهادي ، 2004)

من خلال ما سبق يظهر لنا أن هذه النظريات اختلفت في تفسيرها للدافعية حيث ركزت النظرية البيولوجية على الاتزان المعرفي وتجانس الوسط، في حين النظريات السلوكية أرجعتها إلى المثيرات الداخلية والخارجية والإستجابة لهذه المثيرات، بينما نظرية التحليل النفسي أرجعتها للغريزة التي تنبع من حاجات البدن حسب "فرويد Freud".

وهذا الاتجاه الغريزي في تفسير الدوافع أدى إلى ظهور النظريات الإنسانية تفسر الدّافعية وفقا للحاجات الإنسانية وأخيرا النظريات المعرفية التي فسرت الدّافعية على أساس الإستثارة، والتصارع بين الأفكار.

11-العوامل المؤثرة في الدّافعية للتعلم:

ترى قطامي نايفة (2004) بأن الدّافعية للتعلم تتأثر بمجموعة من العوامل من أهمها الجو الصفي وممارسات المعلمين وعلاقة التلاميذ بعضهم ببعض، وتنظيم المواد والخبرات التعليمية التي سوف تقدم لهم. وتضيف بأن معرفة المعلم بأهمية ودور الدّافعية ودوره في تنميتها تؤثر بشكل مباشر على النواتج التعليمية والتربوية، لذا يتوجب على المعلم أن يعمل على تنظيم الأنشطة التعليمية الصفية بشكل يراعى حاجات المتعلّم وقدراته و استعداداته، وان المعلم الكفء ، هو الذي يمتلك القدرة على الوقوف على حالة المتعلّم الداخلية التي تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق الهدف.

-دور المعلم في إثارة الدّافعية للتعلم:

ينظر التربويون إلى الدّافعية على أنها هدف تربوي يسعى إليه أي نظام تربوي، لذا يسعى كثير من المعلمين إلى إثارة دافعية طلبتهم نحو التعلّم، باستخدام أساليب تدريس متنوعة (البيطار، 2004). كما إن استثارة دافعية الطلبة، وتوجيهها، وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية ووجدانية وحركية تتعدى نطاق المدرسة، كما أنها وسيلة تستخدم في إنجاز الأهداف التعليمية (شبيب ، 1998).

فالدّافعية هي شرط أساسي من الشروط التي يتوقف عليها تحقيق أهداف التدريس الصفي سواء في مجال تنويع أساليب التدريس أو في مجال تكوين اتجاهات وميول مرغوب فيها لتعديل بعضها في ضوء قيم وأخلاقيات

المجتمع أو في مجال تحصيل المعرفة أو أي مجال من مجالات السلوك المكتسب في الموقف التعليمي، واذا استطاع المعلم تشجيع التلميذ على التعلّم واثارة اهتمامه نحو تعلم موضوع محدد يصبح التعلّم يسيرا، وفي ضوء ذلك يمكن للمعلم أن يحافظ على بقاء اهتمامات المتعلّم ودافعيته نحو التعلّم من خلال تزويده بالخبرات التعليمية المعروفة.

يرى ليتشفيلد ونيومان (Litchfield & Newman 1999 ,إن الدّافعية هي المحرك الرئيس لبذل أقصى الجهد والطاقة لتحقيق الأهداف التعليمية، وعلى المعلم أن يمتلك مهارة إثارة دافعية

الطالب ؛ وذلك تسهيلا لمهمته داخل الصف. فيما يرى نيغوفان وبوجدان (Negovan & Bogdan (2013,أن الدّافعية للتعلم من أهم العوامل النفسية التي يجب على المعلم أن يعرف كيفية إثارتها لدى الطالب ؛ وذلك للحد من تشتته

ودمجه في المهام التعليمية، والتزامه بالأنظمة والتعليمات المدرسية . وأشار آمس (Ames 1992) أن الدّافعية للتعلم تتمثل بانشغال الطالب لأطول وقت ممكن في التعلّم ، و الالتزام بالعملية التعليمية.

خلاصة الفصل

تمت مناقشة موضوع الدّافعية للتعلم في هذا الفصل، وهو موضوع مهم بسبب علاقته الوثيقة بعملية التعليم والتعلّم. وبصفته حالة داخلية أو خارجية للمتعلّم، تؤثر الدّافعية على سلوكه وأدائه وتحرِّكه لتحقيق أهداف معينة. وتمت مناقشة أنواع الدّافعية والنظريات التي تفسرها. يكمن أهمية الدّافعية للتعلم في الجانب التربوي، حيث تجعل المتعلّم قابلاً لممارسة النشاطات المعرفية والعاطفية والحركية داخل وخارج المدرسة، وهذا يظهر بشكل خاص في مرحلة المراهقة التي تعتبر مرحلة النشاط والحيوية.

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1-المنهج المتبع في الدّراسة

2-عينة الدّراسة

3-أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية

3-1- مقياس مفهوم الذّات الأكاديمية

3-2 – مقياس الدّافعية للتعلم

4-الأساليب الإحصائية المستخدمة

تمهيد:

تُعتبر الإجراءات والأساليب التي يستخدمها الباحث في دراسته، وكذلك الطرق التي يتبعها في تنفيذها، عاملًا حاسمًا في تحديد قيمة وموثوقية النتائج التي يتوصل إليها. لذا، ينبغي أن نناقش هذه الأساليب والإجراءات ونوضح كيفية استخدامها.

بعد أن قدمنا التعريف النظري لموضوع الدّراسة وحددنا المشكلة المطروحة وعرضنا الدّراسات ذات الصلة بموضوع البحث، سنستعرض في هذا الفصل الإجراءات المنهجية المتعلقة بالدّراسة ومراحلها المختلفة. سنبدأ بشرح المنهج المتبع وميدان الدّراسة، ثم سنتطرق إلى أدوات جمع البيانات المستخدمة في دراستنا، وأخيرًا سنقدم ملخصًا لما تم ذكره في هذا الفصل.

1- المنهج المتبع في الدّراسة :

تحدد طبيعة الدّراسة طبيعة المنهج المستخدم فيها، وكذا الأدوات التي يعتمد عليها الباحث في إنجازه للدراسة، وبما أن هذه الدّراسة تهتم بمعرفة مفهوم الذّات الأكاديمية وعلاقتها بالدّافعية للتعلم، فإن المنهج المناسب لها هو المنهج الوصفي الاستكشافي الفارقي الذي يهدف إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة بالعمل على وصفها وتحليلها وبذلك فهو يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع.

2- عينة الدّراسة:

تمثلت عينة البحث في تلاميذ ثانوية باهي الطاهر بالعقلة وثانوية أحمد التجاني بالبياضة، حيث بلغ عددهم 200 من إناث وذكور وهي نسبة ملائمة للدراسة، وقد تم اختيار التلاميذ بطريقة عشوائية بسيطة.

3- أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية :

أولا : مقياس مفهوم الذّات الأكاديمية:

- **وصف المقياس :**

اعتمدت هذه الدّراسة على مقياس مفهوم الذّات الأكاديمية: وهو عبارة عن استبيان تم بناؤه من طرف " الأستاذة غالم فاطمة (2014). يتكون من (38) فقرة صيغت بطريقة تتلاءم و موضوع الدّراسة، تشمل على 3 بدائل للإجابة(**كثيرا**)،(**نوعا ما**)، (**أبدا**).

(أنظر" الملحق رقم 1)

وقد توصلت نتائجها إلى صدق وثبات المقياس، وذلك بحساب صدق الاتساق الداخلي، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين البعدين بالدرجة الكلية ما بين (0،77 و 82 ، 0) وهي تطمئن على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق، أما عن الصدق التمييزي بالنسبة للأداة ككل فقد وصلت قيمة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة (ت= 16،34) فهي دالة على قدرتها على التمييز. في حين وصلت معاملات الثبات المحسوبة لألفا كرومباخ للمقياس ككل (0،72) و (0،79) بالنسبة للتجزئة النصفية بعد تعديلها باستخدام معادلة (سبيرمان براون)

و بالرغم من النتائج المطمئنة على صدق و ثبات مقياس مفهوم الذّات الأكاديمية، إلا أننا أردنا التأكد من صلاحية تطبيقه لاختلاف العينة لمعرفة مدى صدقه في قياس ما صمم من أجله، وكذا على مدى ثبات نتائجه.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

للتأكد من صدق أداة الدّراسة قمنا بحساب معامل الإرتباط بيرسون بين كل عبارة والأداة ككل والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول(01): يوضح معامل الإرتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذّات الاكاديمية.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.548**	12	0.725**	23	0.622**
2	0.557**	13	0.679**	24	0.504**
3	0.563**	14	0.720**	25	0.35
4	0.569**	15	0.379*	26	0.598**
5	0.552**	16	0.525**	27	0.24
6	0.598**	17	0.30*	28	0.403*
7	0.10	18	0.387*	29	0.444*
8	0.754**	19	0.620**	30	0.527**
9	0.725**	20	0.378*	31	0.436*
10	0.591**	21	0.34	32	0.511**
11	0.692**	22	0.625**	33	0.21
				34	0.523**

بالنظر في قيم معامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس، فقد جاءت معاملات ارتباطها مقبولة تتراوح مابين 0.378 إلى 0.754 فضلا عن دلالتها الإحصائية.

-**الثبات:** تم الاعتماد في حساب الثبات على:

ألفا كرومباخ :

جدول (02): يوضح نتائج حساب الثبات باستخدام ألفا كرومباخ:

الأفراد	معامل ثبات الفا كرومباخ
30	**0.875**

ومن خلال الجدول رقم (02) فإن قيمة ألفاكرومباخ قدرت ب (0.87) وهو معامل مرتفع مما يدل على ثبات الاختبار.

ثانيا: مقياس الدّافعية للتعلم:

- **وصف المقياس:**

اعده يوسف قطامي من الجامعة الاردنية سنة 1989 واعتمد في بنائه على مقياس الدافع للتعلم المدرسي لكوزيك و انتويستل ورسل (kozek.et entwistle.1988)

- **مكونات المقياس وطريقة تقدير درجاته:**

يتكون مقياس دافعية التعلّم من (36) عبارة صيغت في جمل تقريرية بعضها موجب وبعضها الآخر سالب موزعة على (5) أبعاد وهي:

1.الحماس 2.الجماعة 3. الفعالية 4 . الاهتمام بالنشاط المدرسي . 5.الامتثال

والجدول التالي يوضح توزيع عبارات المقياس وفق الأبعاد:

جدول (03): توزيع عبارات مقياس الدّافعية للتعلم وفق الأبعاد.

الأبعاد	عدد العبارات	أرقام العبارات
البعد الأول :الحماس	12	1,2.5.4.7.9.15.20.21.25.31.32
البعد الثاني :الجماعة	08	3.12.13.16.17.29.34.35
البعد الثالث: الفعالية	06	10.11.23.19.30.33
البعد الرابع: الإهتمام بالنشاط المدرسي	03	27.28.36
البعد الخامس:الإمتثال	07	6.8.14.18.22.24.26
المجموع	36	

كما يتضمن مقياس الدّافعية للتعلم عبارات موجبة وعددها 22 عبارة وعبارات سالبة وعددها 14 والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول(04): يوضح نوع وأرقام وعدد العبارات الموجبة والسالبة لمقياس دافعية التعلّم.

نوع العبارة	أرقام العبارات	عدد العبارات
العبارات الموجبة	1.3.4.5.7.8.9.12.15.19.20.21.22.23.24.26.27.30. 31.34.35.36	22
العبارات السالبة	2.6.10.11.13.14.16.17.18.25.28.29.32.33	14
المجمـــــوع		36

ويقابل 36 بند خمسة بدائل (أوافق بشدة ،أوافق، متردد ، لا أوافق ،لا أوافق بشدة)، وطريقة الإجابة تكون بوضع علامة (x) في خانة البديل الذي يختاره التلميذ ويتلاءم مع شعوره.

ويتبع في هذا المقياس طريقة تدرج الدرجات تبعا لدرجة إيجابية العبارة أي أنه في العبارات الموجبة تعطى الدرجات ،5 ،4 ،3 ،2 ، 1 على الترتيب، وفي السالبة ينعكس الترتيب السابق حيث تعطى الدرجات (1 ، 2 ، 3 ، 4 ،5) على الترتيب.

وطبقا لهذا النظام، فان أقصى درجة يمكن أن يتحصل عليها المستجيب في الاستبيان كله هي 180 درجة أي 5 × 36= 180 درجة، وأدناها 36درجة أي 1 × 36 36 درجة، ومعناه أن درجات المقياس تتراوح ما بين 36 180 درجة، والمتوسط هو 108.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

الصدق: للتأكد من صدق أداة الدّراسة قمنا بحساب معامل الإرتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للأداة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (05): يوضح معامل الإرتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الدّافعية للتعلم.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.323*	13	0.773**	25	0.921**
2	0.056	14	0.734**	26	0.951**
3	0.018	15	0.799**	27	0.950**
4	0.029	16	0.804**	28	0.935**
5	0.168	17	0.836**	29	0.939**
6	0.475**	18	0.842**	30	0.935**
7	0.366**	19	0.854**	31	0.962**
8	0.458**	20	0.890**	32	0.949**
9	0.551**	21	0.890**	33	0.956**
10	0.636**	22	0.886**	34	0.961**
11	0.651**	23	0.954**	35	0.967**
12	0.707**	24	0.925**	36	0.963**

بالنظر في قيم الارتباط بين البنود فقد جاءت معاملات ارتباطها مقبولة تتراوح مابين 0.366 إلى 0.707 فضلا عن دلالتها الإحصائية.

وتم الاعتماد في حساب الثبات على:

جدول(06): يوضح نتائج حساب الثبات باستخدام ألفا كرومباخ لمقياس الدافعية للتعلم.

الأفراد	معامل ثبات الفا كرومباخ
36	0.977

ومن خلال الجدول رقم (0) فإن قيمة ألفاكرومباخ قدرت ب (0.97) وهو معامل مرتفع مما يدل على ثبات الاختبار.

رابعا : الأساليب الاحصائية المستخدمة:

1- **الانحراف المعياري** : وهو من أهم مقاييس التشتت ويعرف على أنه الجذر التربيعي لمتوسط مربعات قيم عن متوسطها. تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري بغرض معرفة علاقة تقدير الذّات لأفراد العينة بدافعيتهم نحو التعلم.

2- **معامل الارتباط بيرسون :**

معامل الارتباط بيرسون ويرمز له (ر) وقد تم حسابه من أجل معرفة العلاقة بين المتغيرين مفهوم الذّات الأكاديمية والدّافعية للتعلم.

3- **إختبار (ت):** وهو اختبار بارامتري يعتمد على التوزيع الطبيعي للعينات المدروسة ، حيث تم استخدامه من أجل معرفة دلالة الفروق بين الجنسين.

خلاصة الفصل:

تناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة من خلال التطرق إلى المنهج الملائم للدراسة، ثم إلى العينة وخصائصها بعد ذلك وصف أدوات جمع البيانات و خصائصها السيكومترية من خلال حساب معاملات الصدق والثبات باستخدام طرائق مختلفة، والتي انتهت إلى الاطمئنان عليها أثناء التطبيق في الدّراسة الأساسية، ثم التعرض إلى إجراءات تطبيق الدّراسة الأساسية و إلى الأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات والنتائج معروضة في الفصل الآتي.

الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج وتفسيرها.

تمهيد

1-عرض وتحليل النتائج

1-1-عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى

1-2-عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثانية

1-3-عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثالثة

2-تفسير ومناقشة النتائج

2-1-تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى

2-2-تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية

3-3- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة

خلاصة الدّراسة

مقترحات الدّراسة

تمهيد:

بعد ما تطرقنا في الفصل السابق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة وضبطها، ثم تطبيقها، سوف نعرض في هذا الفصل نتائج المعالجة الإحصائية للفرضيات حسب ما جاءت في هذه الدّراسة.

1- عرض وتحليل النتائج:

1-1- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على الآتي: توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين مفهوم الذّات الأكاديمية والدّافعية للتعلم لدى تلميذ الثالثة ثانوي بالوادي.

وفي سبيل اختبار وفحص هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

جدول(07): يوضح معامل الارتباط بين مفهوم الذّات الأكاديمية والدّافعية للتعلم.

المتغير	العينة	قيمة "ر"	الدلالة الاحتمالية sig
مفهوم الذّات الأكاديمية	200	0,111	0.118
الدّافعية للتعلم	200	0.111	0.118

من خلال الجدول يتضح عدم وجود علاقة ارتباطية بين مفهوم الذّات الاكاديمية والدّافعية للتعلم، حيث قدرت قيمة معامل الارتباط بـ (0.11) عند مستوى دلالة (0.11)

1-2-عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على الآتي: توجد فروق ذات دلالة احصائية في مفهوم الذّات الأكاديمية لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بالوادي تعزى لمتغير الجنس.

وفي سبيل اختبار وفحص هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها التالية:

جدول (08): يوضح الفروق بين الجنسين في مفهوم الذّات الأكاديمية.

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	(Sig)
ذكر	100	45.23	10.63	-0.356	198	0.72
انثى	100	45.66	5.69			

تشير النتائج المدونة في الجدول إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدّراسة في مفهوم الذّات الاكاديمية لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي بالوادي تعزى إلى متغير الجنس، وذلك استنادا إلى قيمة (ت) المحسوبة، إذ بلغت (356-) وقيمة الدلالة الاحتمالية (0.72)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، ومنه نستنتج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مفهوم الذات الاكاديمية.

1-3-عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على الآتي: توجد فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية للتعلّم لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بالوادي تعزى لمتغير الجنس.

وفي سبيل اختبار وفحص هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها التالية:

جدول (09): يوضح الفروق بين الجنسين في الدّافعية للتعلم.

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	SIG
ذكر	100	112.03	7.80	0.645-	198	0.52
انثى	100	112.74	7.75			

تشير النتائج المدونة في الجدول إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدّراسة في الدّافعية للتعلم لتلاميذ الثالثة ثانوي بالوادي تعزى إلى متغير الجنس، وذلك استنادا إلى قيمة (ت) المحسوبة، إذ بلغت (0.645-) وقيمة الدلالة الاحتمالية (0,52)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، ومنه نستنتج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للتعلم.

2- تفسير نتائج الدراسة:

2-1- تفسير نتائج الفرضية الأولى:

من خلال الجدول رقم(07) يتضح أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مفهوم الذّات الاكاديمية والدّافعية للتعلم، حيث قدرت قيمة معامل الارتباط بـ (0.111) عند مستوى دلالة الاحتمالية Sig(0.118)، وعليه لا نقبل الفرضية الاولى والتي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين مفهوم الذّات الاكاديمية والدّافعية للتعلم.

أسفرت نتائج الدّراسة على عدم وجود علاقة ارتباطية بين مفهوم الذّات الأكاديمية والدّافعية للتعلم لدى أفراد العينة، وهذا يعني أنه لا يوجد تأثير لمفهوم الذّات الأكاديمية على الدّافعية للتعلم، وبذلك يمكن القول أن التلميذ الذي يقدر ذاته من الناحية الأكاديمية ليس بالضرورة لديه دافعية للتعلم عالية، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى تأثير ظروف البيئة التعليمية أو طرق التدريس أو أساليب التقييم التي تؤثر في دافعية التلاميذ، وقد يكون لديهم اهتمامات أخرى خارج المجال الأكاديمي أو قد يواجهون تحديات أخرى في حياتهم الشخصية أو الاجتماعية تؤثر على دافعيتهم للتعلم.

من المهم أن نأخذ هذه النتائج بعين الاعتبار عند تصميم البرامج التعليمية وتنفيذها. يجب أن نسعى لتحفيز الطلاب وتعزيز دافعيتهم للتعلم من خلال توفير بيئة تعليمية داعمة ومحفزة ومهتمة بتلبية احتياجاتهم وتطلعاتهم. كما يمكن استكشاف طرق تعزيز مفهوم الذات الأكاديمية وربطه بالدافعية للتعلم من خلال استخدام استراتيجيات تعليمية مبتكرة وتفاعلية تحفز التفكير النقدي وتشجع على الاستقصاء والاكتشاف.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مع دراسة ماموني أسماء وبوفادي حليمة (2020) على عدم وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين، واختلفت هذه النتائج مع ماجاءت به دراسة حمري سارة (2012)والتي أسفرت نتائجها على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذّات والدّافعية للإنجاز، ودراسة لخضر شيبة (2015) التي كشفت نتائجها عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين تقدير الذّات والدّافعية للتعلم.

2- تفسير نتائج الفرضية الثانية:

من خلال الجدول رقم(08) يتضح إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدّراسة في مفهوم الذّات الاكاديمية لدى طلبة السنة الثالثة

ثانوي بالوادي تعزى إلى متغير الجنس، وذلك استنادا إلى قيمة (ت) المحسوبة، إذ بلغت (356-) وقيمة الدلالة الاحتمالية (0.72)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

ونفسر هذا أن كل من الاناث والذكور لديهم استجابات متشابهة في مفهوم الذّات الأكاديمية أي أن هذه الأخيرة لا تتأثر بمتغير الجنس. قد يكون للطلاب من كلا الجنسين تقديرات مشابهة لأنفسهم من الناحية الأكاديمية. قد يكون للتجارب التعليمية المشتركة والثقافة المحيطة بهم دور في تحديد وجهات نظرهم وتقديراتهم المماثلة للذات الأكاديمية.

وتتفق نتائج هذه الدّراسة مع دراسة كلا من خليل (2019) وعبد الهادي صوالحة ومحمد الصوالحة (2018) وغالم (2015) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم الذّات الأكاديمي تعرى المتغيرات الجنس.

بينما تختلف نتائج الدّراسة الحالية مع دراسة مع دراسة كل من الخياط (2017) في ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذّات الأكاديمية تعزي لمتغير جنس.

3- تفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تشير النتائج المدونة في الجدول رقم (08) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدّراسة في الدّافعية للتعلم لتلاميذ الثالثة ثانوي بالوادي تعزى إلى متغير الجنس، وذلك استنادا إلى قيمة (ت) المحسوبة، إذ بلغت (0.645-) وقيمة الدلالة الاحتمالية (0,52)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وتفسير هذا أن كل من الاناث والذكور لديهم استجابات متشابهة في الدّافعية للتعلم أي أن هذه الأخيرة لا تتأثر بمتغير الجنس، كما يرجع هذا أيضا إلى التشابه في الظروف البيئة المتعلقة بالمناخ الاكاديمي الذي يجمع تلاميذ الثانوية فتبقى ظروف التمدرس واحدة ومتشابهة.

وتتفق نتائج هذه الدّراسة مع دراسة "شيماء مقيرحي (2018)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في دافعية التعلّم حسب متغير الجنس ، ودراسة "رباب باسي وسميحة محمودي"(2020)،التي أسفرت نتائجها حول عدم وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلّم تبعا لمتغير العمر .وتختلف هذه الدّراسة مع دراسة " حمري سارة "(2012)، حيث توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدّافعية للتعلم ، ودراسة "يوسف قطامي "(1993)، التي أشارت إلى أن هناك أثر دالا إحصائيا لمتغير الجنس في

الدّافعية للتعلم ، وهذا يعني أن مستوى دافعية التعلّم لدى الطلبة متشابهة نظرا لتطبيق الاستراتجيات التدريسية على مختلف الأجناس بشكل متساوي ، حيث نجد أن الدّافعية عامل ضروري لتفسير أي سلوك إذ لا يمكن أن يحدث أي سلوك ما لم يكن وراءه دافعية، حيث تلعب دورا حاسما في التعلّم بنوعيها الداخلي والخارج، ومن بين العوامل التي قد تؤدي إلى عدم وجو فروق بين الجنسين نجد العوامل الأسرية والشخصية التي يعيشها كل من الجنسين.

خلاصة الفصل:

انطلقت الدّراسة من إشكالية حددت في مجموعة من التساؤلات حول مفهوم الذّات الأكاديمية لدى تلاميذ الثالثة ثانوي وعلاقتها بدافعية التعلّم، ثم محاولة الكشف عن الفروق في مفهوم الذّات الأكاديمية والدّافعية للتعلم تبعا لمتغير الجنس.

ولقد تبين من خلال ما توصل إليه البحث من نتائج بجانبيه النظري والميداني والذي تم الإحاطة فيهم بجميع العناصر الملمة التي تتطلبها الدّراسة، انطلاقا من المفاهيم النظرية والدّراسات السابقة وتصورنا لدراستنا تم التوصل إلى النتائج التالية: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذّات الأكاديمية والدّافعية للتعلم لدى تلاميذ الثالثة ثانوي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذّات الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس، كما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس.

تبين من خلال البحث أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذّات الأكاديمية ودافعية التعلّم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وهذا يعني أن مدى تصور التلاميذ لأنفسهم كمتعلمين أكاديميين لا يرتبط بدافعيتهم للتعلم.

بالإضافة إلى ذلك لم يتم العثور على فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذّات الأكاديمية بين الجنسين، وهذا يعني أن التصور الذّاتي الأكاديمي لدى التلاميذ لا يتأثر بشكل ملحوظ بالجنس.

أيضًا، لم يتم الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين دافعية التعلّم ومتغير الجنس، وهذا يعني أن مستوى الدّافعية للتعلم لدى التلاميذ لا يتأثر بشكل ملحوظ بالجنس.

تلك هي النتائج التي توصل إليها البحث بناءً على المعطيات المتاحة والمفاهيم النظرية والدّراسات السابقة التي تمت مراجعتها، ومن المهم ملاحظة أن هذه النتائج تعتمد

على العينة المدروسة في البحث وقد تكون قابلة للتعميم على الفئة المدروسة فقط، وقد تكون هناك حاجة إلى إجراء بحوث إضافية لتحديد مدى صحة هذه النتائج وتعميمها على عينات أخرى وفئات أخرى من التلاميذ.

خاتمة

إن مفهوم الذّات الاكاديمية والدّافعية للتعلم من العوامل الأساسية والضرورية لسير التعلّم والتحصيل الدراسي بطريقة حيدة، حيث يعتبر مفهوم الذّات التقييم الذي يضعه الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على المحافظة عليه.

فإذا أحس التلميذ بأنه غير قادرعلى مجابهة الظروف الصعبة التي تحيط به، فإنه بذلك ينظر إلى نفسه نظرة سلبية بالمقارنة مع محيطه السلبي، وهذا ما يضبط همته ونشاطه المدرسي، حيث يعتبر هذا النشاط أو ما يسمى بالدافع للتعلم بدروه مكون ضروري في المجال المدرسي. وهذا ما دفعنا إلى الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذّات الاكاديمية والدّافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي والتي كانت نتيجته عدم وجود علاقة ارتباطية بينهما بالإضافة إلى معرفة إذا كانت هناك فروق بين الجنسين في مفهوم الذّات الأكاديمية والدّافعية للتعلم تعزى إلى متغير الجنس ، حيث أسفرت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين للمتغيرين تعزى إلى نوع الجنس (ذكر أو إناث).

اقتراحات وآفاق الدراسة

بناءً على نتائج الدّراسة التي توصل إليها البحث، يمكن أن تتبع بعض التوصيات التالية:

1. **التركيز على تعزيز مفهوم الذّات الأكاديمية:** يُنصح بتوفير بيئة تعليمية داعمة تساعد التلاميذ على بناء تصوّر إيجابي لأنفسهم كمتعلمين أكاديميين. يمكن تحقيق ذلك من خلال تعزيز التفكير الإيجابي وتعزيز الثقة بالقدرات الذّاتية للطلاب.

2. **تعزيز الدّافعية للتعلم:** يُنصح بتطوير استراتيجيات تحفيزية وتشجيعية لتعزيز الدّافعية للتعلم لدى التلاميذ. يمكن تحقيق ذلك من خلال تنويع وتنشيط طرق التدريس وتقديم النشاطات التعليمية التحفيزية والمثيرة للاهتمام.

3. **تعزيز التوجيه النفسي:** يُنصح بتقديم الدعم النفسي والتوجيه الصحيح للتلاميذ في مسألة تقدير الذّات الأكاديمية وتحفيزهم للتعلم. يمكن ذلك من خلال توفير فرص للتعبير عن النجاحات والتحفيز للتعامل بشكل إيجابي مع التحديات الصعبة.

4. **الاهتمام بالفروق الجنسية:** على الرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مفهوم الذّات الأكاديمية والدّافعية للتعلم في الدّراسة الحالية، إلا أنه من المهم مواصلة البحث والاهتمام بفهم الفروق الجنسية في سياق التعلّم. يمكن أن تساعد الدّراسات المستقبلية في توفير نظرة أعمق وفهم أوسع لتأثير الجنس على الذّات الأكاديمية والدّافعية للتعلم.

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع :

أبو جادو، صالح محمد. (2010). "*سيكولوجية التنشئة الاجتماعية*". دار المسيرة للنشر والتوزيع .

أبو رياش، حسن. (2006). *الدافعية والذكاء العاطفي*. عمان (الأردن): دار الفكر للنشر والتوزيع.

بطرس، بطرس حافظ (2008).*التكيف المدرسي والصحة النفسية للفرد*(الأردن):دار المسيرة للنشر والتوزيع

البكري، أمل. (2007). *علم النفس المدرسي* الأردن: المعتز للنشر والتوزيع .

البيطار، ليلى. (2004). *المهارات الدراسية والعملية*. رام الله. دار الشروق للنشر والتوزيع.

توق ،محي الدين. (2003). *أسس علم النفس التربوي*. ط3. عمان (الأردن): دار الفكر للطباعة والنشر.

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

الحربي، عوض بن محمد عويض .(2003) .*العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم* " دراسة مقارنة بين معهم الأمل بالمرحلة المتوسطة بالرياض رسالة ماجستير غير منشورة أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

الخطيب، إبراهيم. (2006). *علم النفس المدرسي*. عمان: دار قنديل للنشر والتوزيع.

الخوالدة، ناصر أحمد.(2005). *مراعاة الفروق الفردية* .الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

دافيدوف، لندال (1980)، *مدخل علم النفس* . ط (1) ترجمة سيد الطواب، ومحمد عمر، تجيب خزام، الدار الدولية للنشر والتوزيع.

الداهري. صالح حسن. (2008) *أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية* . الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

رانجيت سينج – روبرت دبليو .(2005). *تعزير تقدير الذات* ،الرياض، ط1، مكتبة جرير للنشر والتوزيع.

زهران، حامد عبد السلام (1980)، *التوجيه والإرشاد النفسي* (24) عالم الكتب، القاهرة.

سرحان، عبير إبراهيم (1996). *العلاقة بين مفهوم الذات ومركز الضبط لدى الطلبة الجامعين في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية*. رسالة ماجستير جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

سلطان، المعمري أنجيلا (2009) اشكال إساءة المعاملة الوالدية التي يتعرض لها طلبة التعليم الأساسي" الحلقة الثانية "وعلاقتها المفهوم الذات لديهم. *رسالة ماجستير غير منشورة* ، جامعة عدن.

السمرائي، نبيهة صالح.(2006) . *مقدمة في علم النفس*. الأردن: دار زاهر للنشر والتوزيع (ماجستير الجامعة الأردنية عمان).

شعبان ،علي حسين السيسي (2009) . *علم النفس أسس السلوك الإنساني بين النظرية والتطبيق* . الإسكندرية.

شعيب.علي محمود (1988) *نمذجة العلاقة السببية بين تقدير الذات والقلق والتحصيل الدراسي لدى المراهقين في المجتمع السعودي* (مجلة العلوم الإجتماعية).

صالح، قاسم حسين والطارق، علي سعيد (1998) *الاضطرابات العقلية والنفسية والسلوكية من منظوراتها النفسية الإسلامية*. مكتبة الجيل الجديد، صنعاء.

صبار، نورية . (2018). *الدافعية للنجاح المدرسي واستراتيجيات الرفع* منها . رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة وهران 2 محمد بن أحمد الجزائر.

الظاهر، قحطان أحمد (2004) ،*مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق* (1) ،دار وائل للنشر، الأردن.

عبد الخالق ،أحمد محمد. (2006). *علم النفس العام*، مصر : دار المعرفة الجامعية.

عبد اللطيف، محمد خليفة (2000) .*الدافعية للإنجاز القاهرة*. دار غريب للنشر و التوزيع.

عبد الهادي، نبيل. (2004) . *نماذج تعليمية تربوية معاصرة*، ط2، عمان: دار وائل .

عبدالهادي، جودت عزت والعزة، سعيد حسين (1999). *مبادئ التوجيه المهني والنفسي* (ط1) دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن .

علي، قيس محمد وحموك وليد سالم .(2014). *الدافعية العقلية*. رؤية جديدة . ط1 ، الأردن مركز ديبونو لتعليم التفكير.

عويدات، عبدالله وحمدي تهيه ومنيزل، عبدالله (1989) .*أثر توقعات المعلمين في ذكاء الطلبة وتحصيلهم ومفهوم الذات لديهم* عند عينة أردنية من طلبة الصف الأول الإعدادي. مجلة دراسات – العلوم التربوية، 16 (6)، (57– 80).

قطامي، يوسف. (1992). *الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر*، مدينة عمان (دراسات المجلد 20 ، العدد 02. الجامعة الأردنية).

محدولين، حسين عمرالعبادي (2012). مفهوم الذات لدى المطلقات وعلاقته ببعض المتغيرات المحافظة عدن *رسالة ماجستير غير منشورة* .جامعة عدن.

محمود، شبيب(1998). *بعض أنماط السلوك الدافعي للمعلم كما يتركها الطلاب وعلاقتها بالدافعية التعليم*. جامعة جنوب الوادي كلية التربية بقنا. مجلة العلوم التربوية، العدد (10) (163).

المعايضة، خليل عبد الرحمن (2000) .*علم النفس الاجتماعي*. رسالة الخليج العربي، 10 (31) 32 – 60) ي (1) دار الفكر، الأردن.

منصور، طلعت وبشاي حليم (1982)، *مقياس مفهوم الذات للأطفال في مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة* ، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة.

نايفة، قطامي. (2004). *مهارات التدريس الفعال*.عمان: دار الفك للنشر والتوزيع.

النجداوي، محمود أحمد (1991). أثر نافع الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي وموقع الضبط على الدوافع المدرسية لدى طلاب الصف التاسع في مدينة عمان. *رسالة ماجستير*. الجامعة الأردنية .

نوفل، مقيد حسن محمد (1998) *مفهوم الذات الأكاديمي وتأثره ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة الصف الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس*.

هول، كالفين وليندزي، جاروتر (1978).*نظريات الشخصية* ،ترجمة دار الشايع للنشر، القاهرة والكويت.

وضحى، بنت حباب بن عبد الله العتيبي. (2013). *فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء*، بكلية التربية. العدد الأول ،مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية.

الوقفي، راضي. (2003). *مقدمة في علم النفس* .غزة: دار الشروق للنشروالتوزيع.

يونس، محمد بني (2004). *مبادئ علم النفس النمو*. غزة. دار الشروق للنشر.

Aikens, N. L. (2001). Development of Stereotype Beliefs, Academic Self-concept, and Achievement Motivation in European-American and African-American Girls (Doctoral dissertation)L
Liu, W. C., & Wang, C. K. J. (2005). Academic self-concept: A cross-sectional studyof grade and gender differences in a Singapore secondary school. Asia Pacific Education Review, 6(1), 20-27،
Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. Journal of educational Psychology, 74(1), 3-37.

الملاحق

الملحق رقم (1): يوضح أداة القياس المستعملة في الدراسة

وزارة التعليـــم والبحث العلمـــــي

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

استمـــــــارة

التعليمـــــة :

عزيزي التلميذ ....عزيزتي التلميذة

هذه مجموعة من العبارات الرجاء منك أن تقرؤها بتمعن وتجيب بكل صراحة بما ينطبق عليك .وذلك بوضع علامة (**X**) في الخانة المناسبة علما أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة و تأكد بأن اجابتك سوف تحاط بالسرية التامة ولا تستخدم الا لغرض البحث العلمي .

شكرا على تعاونكم

مقياس الذّات الأكاديمية :

الرقم	الفقرات	كثيرا	نوعا ما	أبدا
01	اعتقد ان لدي قدرات كي أنجح في دراستي			
02	لدي القدرة على منافسة زملائي في القسم			
03	انني راضي على مستواي التعليمي			
04	استطيع التفوق على زملائي في القسم			
05	أتصور أن لدي مستقبل في دراستي			
06	نتائجي الدّراسة أفضل من نتائج زملائي في القسم			
07	أعتقد أنني ذكي			
08	طريقة اجابتي على أسئلة الأساتذة أحسن من زملائي في القسم			
09	بإمكاني أداء واجباتي المدرسية بنجاح			
10	أحرص على تنظيم كراريسي			
11	أعتقد أن طريقتي في مراجعة الدروس الناجحة			
12	أشارك في القسم أكثر من زملائي			
13	اعتقد أن قدراتي تناسب أهدافي الدراسية			
14	احرص على تقديم حل الواجبات المدرسية قبل زملائي			
15	لدي القدرة على بذل مجهود في الدّراسة			
16	يهتم بي اساتذتي في القسم أكثر من زملائي بناءا على تفوقي			
17	استطيع تحضير دروسي بكل سهولة			
18	أقارن باستمرار معدلي بمعدل زملائي في كل فصل			
19	لدي قدرات في المواد العلمية			
20	أتفوق على زملائي في طريقة حل المشكلات			
21	لدي قدرات في المواد الأدبية			
22	الريقة التي أعالج بها المواضيع الدراسية تعجب اساتذتي			
23	ان نتائجي في الامتحانات تعكس مستواي الدراسي			
24	لدي قدرات علمية أكثر من زملائي			
25	استغل كل قدراتي لتحسين مستواي الدراسي			
26	ينصت الي الأساتذة والزملاء باهتمام أثناء اجابتي على الأسئلة			
27	اعتمد على نفسي في تحسين قدراتي الدراسية			
28	أتابع دروس الأساتذة باهتمام			

29	عزيمتي وارادتي في الدّراسة أقوى من زملائي			
30	أركز مع الأساتذة أثناء القاء الدرس			
31	احرص على انجاز النشاطات التي يكلفني اساتذتي بها			
32	يشجعني اساتذتي على التفوق في دراستي			
33	استطيع التحاور مع اساتذتي في مختلف المواضيع الدراسية			
34	يلجأ الي زملائي لكي أساعدهم في حل الواجبات			
35	يفضل زملائي استعارة كراريسي المنظمة			
36	يلجأ الي زملائي عندما يختلفون في حل بعض المسائل			
37	بصفتي اساتذتي بأنني تلميذ منظم مقارنة بزملائي			
38	أتفوق على زملائي في المسابقات الفكرية			

مقياس الدّافعية للتعلم :

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	اشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في المدرسة					
02	يندر أن يهتم والدي بعلاماتي المدرسية					
03	اهتمامي ببعض الموضوعات الدراسية يؤدي إلى اهمال كل ما يدور حولي					
04	استمتع بالأفكار الجديدة التي اتعلمها في المدرسة					
05	أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج					
06	يصغي الي والديا عندما اتحدث عن مشكلاتي المدرسة					
07	يهتم والديا بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة					
08	أفضل ان يعطينا المدرس أسئلة صعبة تحتاج إلى التفكير					
09	أفضل ان اهتم بالواجبات الدراسية على أيي شيئ آخر					
10	كثيرا ما أشعر بأن مساهماتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط					
11	يحرص والديا على قيامي بأدائي واجباتي المدرسة					

12	لا يهتم والديا بأفكار التي اتعلمها في المدرسة					
13	أفضل القيام بعملي الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على ان أقوم به منفردا					
14	اسعى لكي يرضا عني زملائي في المدرسة					
15	اتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب مني تحمل المسؤولية					
16	اشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشكلات التي اتعرض لها					
17	اشعر بالضيق اثناء أداء الوجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء بالمدرسة					
18	يصعب عليا تكوين الصداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة					
19	العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من حصول على علامات اعلى					
20	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود عليا بالمنفعة					
21	يصعب عليا الانتباه لشرح المدرس ومتابعته					
22	اشعر بأغلبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة					
23	اشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية					
24	يسعدني ان تعطى المكافآت للطلبة بمقدار					
25	لديا رغبة قوية في استفسار عن الموضوعات في المدرسة					
26	سرعان ما اشعر بالملل عندما أقوم بوجباتي المدرسية					
27	أقوم بكثير من النشاطات المدرسية والجمعيات الطلابية					
28	لا يأبه والديا عندما اتحدث اليهما عن علاماتي المدرسية					
29	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة					
30	لديا النزعة إلى ترك المدرسة نظرا لقوانينها الصارمة					

31	اواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة					
32	لا استحسن انزال العقوبات على الطلبة المدرسة بغض النظر عن الأسباب					
33	اشعر بالمبالاة أحيانا فيما يتصل بأداء الوجبات المدرسية					
34	احرص ان اتقيد بالسلوك الذي تطلبه المدرسة					
35	احرص على تنفيذ ما يطلبه مني المدرسون بخصوص الوجبات المدرسية					
36	اشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جو دراسيا مريحا					

الملحق رقم (02): يوضح نتائج الصدق لمقياس لمفهوم الذّات الاكاديمية.

		_ذاتال الأكاديمية	V38	V39	V40	V41	V42	V43	V44	V45	V46	V47	V48	V49	V50	V51	V52	V53	V54	V55	V56	V57	V58	V59	V60	V61	V62	V63	V64	V65	V66	V67	V68	V69	V70	V71
الأكاديمية_ذاتال	Pearson Correlation	1	,548**	,557**	,563**	,569**	,552**	,598**	,109	,754**	,428*	,591**	,592**	,725**	,579**	,720**	,725**	,308	,387*	,207	,620**	,378*	,342	,625**	,622**	,604**	,358	,598**	,240	,403*	,444*	,527**	,436*	,511**	,215	,523**
	Sig. (2-tailed)		,002	,001	,001	,001	,002	,000	,568	,000	,018	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,103	,039	,104	,035	,000	,064	,000	,000	,005	,052	,000	,202	,027	,014	,003	,016	,004	,253	,003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الملحق رقم (03): يوضح نتائج حساب الثبات لمقياس لمفهوم الذات الأكاديمية

Reliability St
Cronbach's Alpha
,875

الملحق رقم (04): يوضح نتائج الصدق لمقياس الدافعية للتعلم

		الدافعية	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27	V28	V29	V30	V31	V32	V33	V34	V35	V36	V37
الدافعية	Pearson Correlation	1	-,323*	-,056	,018	,029	,168	,475**	,366**	,458**	,551**	,636**	,651**	,707**	,773**	,734**	,799**	,804**	,842**	,854**	,890**	,890**	,886**	,854**	,825**	,912**	,851**	,850**	,835**	,862**	,849**	,839**	,835**	,862**	,849**	,856**	,861**	,867**	,863**
	Sig. (2-tailed)		,021	,696	,899	,842	,238	,000	,008	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
V2	Pearson Correlation	-,323*	1	-,216	,124	,026	-,091	-,106	-,029	,134	,199	-,151	-,336*	-,187	-,428**	-,228	-,116	-,384**	-,340*	-,361**	-,200	-,279*	-,298*	-,272**	-,413*	-,268	-,407**	-,299*	-,289*	-,385**	-,340*	-,341*	-,358**	-,385**	-,340*	-,325*	-,358**	-,394**	-,402**
	Sig. (2-tailed)	,021		,126	,385	,855	,526	,459	,839	,348	,162	,290	,016	,189	,002	,107	,417	,005	,014	,009	,159	,048	,034	,054	,003	,058	,003	,033	,040	,005	,014	,014	,010	,005	,014	,020	,010	,004	,003
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51

	Sig. (2-tailed)	,021		,129	,387	,633	,524	,458	,839	,350	,162	,289	,016	,189	,000	,108	,420	,005	,015	,009	,159	,047	,034	,007	,025	,057	,002	,028	,040	,033	,005	,014	,068	,011	,026	,020	,029	,036
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الملحق رقم (05): يوضح نتائج حساب الثبات لمقياس الدافعية للتعلم

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,977	36

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملحق رقم (06): يوضح معامل الإرتباط بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية

Correlations

		الدافعية	الأكاديمية_ذات_ال
الدافعية	Pearson Correlation	1	,111
	Sig. (2-tailed)		,118
	N	201	200
الأكاديمية_ذات_ال	Pearson Correlation	,111	1
	Sig. (2-tailed)	,118	
	N	200	200

Correlations

Correlations

		الدافعية	الأكاديمية_ذات_ال
الدافعية	Pearson Correlation	1	,111
	Sig. (2-tailed)		,118
	N	201	200
الأكاديمية_ذات_ال	Pearson Correlation	,111	1
	Sig. (2-tailed)	,118	
	N	200	200

```
T-TEST GROUPS=V1(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الدافعية
  /CRITERIA=CI(.95).
```

الملحق رقم (07): يوضح نتائج الفرضية الثانية

T-Test

Notes

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدافعية	ذكر	100	112,0300	7,80760	,78076
	أنثى	100	112,7400	7,75850	,77585

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الدافعية	Equal variances assumed	,314	,576	-,645	198	,520	-,71000	1,10070	-2,88059	1,46059
	Equal variances not assumed			-,645	197,992	,520	-,71000	1,10070	-2,88059	1,46059

الملحق رقم (08): يوضح نتائج الفرضية الثالثة.

```
T-TEST GROUPS=V1(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الأكاديمية_ذاتال
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الأكاديمية_ذاتال	ذكر	100	45,2300	10,63333	1,06333
	أنثى	100	45,6600	5,69462	,56946

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
ذاتال_ الأكاديمية	Equal variances assumed	20,235	,000	-,356	198	,722	-,43000	1,20622	-2,80869	1,94869
	Equal variances not assumed			-,356	151,472	,722	-,43000	1,20622	-2,81319	1,95319