

جامعة الجزائر

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأطفونيا

أثر التوجيه المدرسي على الدافعية

للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ

السنة الثانية ثانوي

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية

إشراف الأستاذ:

بوطاف علي

إعداد الطالبة:

سهل فريدة



كلمة شكر

إنه لا يسعني و أنا أضع اللمسات الأخيرة لإنجازي هذا أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف "بوطاف علي" الذي وقف معي طوال مشوار العمل و إلى غاية إتمامه فلم يبخل علي بتوجيهاته و نصائحه.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أختي العزيزة كريمة التي سهرت على إتمام هذا البحث، و إلى كل من قدم لي يد المساعدة من قريب أو من بعيد لإتمام هذا البحث.

الإهداء

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

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

ملخص الدراسة

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

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

و لتحقيق أهداف هذه الدراسة قمنا بوضع الفروض التالية:

-الفرضية العامة:-

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

-الفرضيات الجزئية:-

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

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

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

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

و لاختبار هذه الفرضيات اتبعنا الإجراءات المنهجية التالية:

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

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

1- مقياس الدافعية للإنجاز لهيرمانز سنة 1970 .

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

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

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

- و فيما يخص نتائج بحثنا تلخصت فيما يلي:

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

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

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

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

الفهرس

الصفحة	المحتويات
	- كلمة شكر
	- الإهداء
	- مقدمة
	الجانب النظري
	- الفصل التمهيدي : مدخل عام
3.....	1- إشكالية.....
9.....	2- الفرضيات.....
10.....	3- أهمية الدراسة.....
10.....	4- الهدف من الدراسة.....
10.....	5- تحديد المصطلحات.....
13.....	6 - الدراسات السابقة.....

الفصل الأول: التوجيه المدرسي

- تمهيد

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

- خلاصة الفصل.

الفصل الثاني: الدافعية للإنجاز

- تمهيد

- 1 - تعريف الدافع أو الحافز.....59
- 2 - أنواع الدوافع59
- 3 - وظائف الدوافع.....62
- 4 - الأسس التي يقوم عليها الدافع.....63
- 5 - دافعية الإنجاز.....63
- 6 - تعريفات دافعية الإنجاز.....64
- 7 - النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز.....66
- 8 - سمات الشخص المنجز.....74
- 9 - سمات الشخص غير المنجز.....74
- 10 - نظرية الهرم للحاجات الإنسانية لماسلو.....75
- 11 - العوامل المكونة لدافعية الإنجاز.....77
- 12 - أهمية دافعية الإنجاز.....77
- 13 - دور دافعية الإنجاز في حياة المتعلم.....77
- 14 - الفرق بين المتعلمين ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة و المنخفضة.....79
- 15 - دافع الإنجاز و تقدير الذات.....81
- 16 - طرق قياس الدوافع.....82

- خلاصة الفصل

الفصل الثالث: تقدير الذات

- تمهيد

- 1 — تعريف تقدير الذات..... 88
- 2 — أوجه التشابه و الاختلاف بين مفهوم الذات و تقدير الذات..... 92
- 3 — أهمية تقدير الذات..... 95
- 4 — أبعاد تقدير الذات..... 96
- 5 — نشأة الحاجة إلى تقدير الذات 100
- 6 — مظاهر تقدير الذات..... 101
- 7 — نمو تقدير الذات..... 104
- 8 — بعض النظريات التي تناولت تقدير الذات..... 110
- 9 — كيفية المحافظة على تقدير الذات 123

- خلاصة الفصل

الجانب الميداني

الفصل الرابع : منهجية الدراسة

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

الفصل الخامس: عرض النتائج و تحليلها

- 1 – عرض النتائج و تحليلها.....135

الفصل السادس: مناقشة النتائج

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

مقدمة

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

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

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

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

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

في دراستنا هذه قمنا بتقسيم بحثنا إلى جانبين:

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

الجانِب
النظري

الفصل التمهيدي

مدخل عام

الفصل التمهيدي : مدخل عام

1- إشكالية

2- الفرضيات

3- أهمية الدراسة

4- الهدف من الدراسة

5- تحديد المصطلحات

6- الدراسات السابقة

1- إشكالية :

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

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

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

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

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

(محمد جمال صقر 1993).

كذلك دراسة "أحمد شباح(1995)" حول التوجيه المدرسي و وضعيته وأثاره على الشعب التقنية في التعليم الثانوي والتي توصل من خلالها إلى أن المعيار الأساسي لعملية التوجيه هو الخريطة المدرسية و التحصيل الدراسي، و قلما يؤخذ برغبات التلاميذ، فنسبة كبيرة من التلاميذ غير راضين عن وجودهم في الشعب التي وجهوا إليها.

(أحمد شباح،1995)

و كذلك دراسة " محمود علاء جهاد " (1999) حول فاعلية برنامج إرشادي في استثارة دافعية الإنجاز، و التي تحصل من خلالها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين وجهوا حسب رغباتهم و الذين لم يوجهوا حسب رغباتهم،و أن التلاميذ الذين لم يوجهوا حسب رغباتهم كانوا يعانون من تدني دافعية الإنجاز لديهم.

(جهاد محمود علاء الدين،1999)

انطلاقا من ذلك يستوجب أن يتم فعل التوجيه بين رغبات التلاميذ حسب قدراتهم و ميولهم الفردية، و ضرورة توجيه كل تلميذ نحو الدراسات التي تؤهله لها قابليته، لأن التلاميذ و في أي مرحلة تعليمية يختلفون فيما بينهم بحسب المزاج و الميل و الوجهة، فمن كان يميل بطبيعته إلى الآداب لا يستطيع أن يكون متفوقا في العلوم أو الرياضيات، و من كان يميل إلى العلوم أو الرياضيات لا يمكنه أن يتفوق في الدراسات الأدبية، كما أنه ليس من البساطة و السهولة أن ينبغ تلميذ ما في كل العلوم و المواد التي يحبها و يميل إليها.

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

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

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

(ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، 1988، ص184)

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

(عبد العزيز سلامة، 1988، ص92)

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

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

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

(صابر حجازي 2000)

• و في دراسة أخرى أجراها "Willes" 1995 حول علاقة دافعية الإنجاز و تقدير الذات أوضحت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين دافعية الإنجاز و تقدير الذات .

(ويلز، 1995)

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

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

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

الإنجاز مرتفعة، بينما الذين يحصلون على درجات منخفضة في تقدير الذات لديهم فكرة متدنية عن ذواتهم و يعتقدون أنهم فاشلون و غير جذابين كما كانت نتائج دافعية الإنجاز منخفضة، بهذا توصل إلى وجود ارتباط موجب دال بين درجات تقدير الذات و درجات دافعية الإنجاز.
(نبيل الفحل، 2000)

و بوجه عام فقد كشفت نتائج الدراسات المذكورة على وجود علاقة بين الدافعية و تقدير الذات، و لكن ما هو ملاحظ أن متغير التوجيه المدرسي و أثره على المفهومين الدافعية و تقدير الذات لم يدرس، حيث نجد هذين المفهومين (الدافعية للإنجاز و مفهوم تقدير الذات) من المفاهيم المهمة في العملية التربوية، فمفهوم دافعية الإنجاز مهم في عملية نجاح الفرد في حياته الدراسية، و مفهوم تقدير الذات يعد عنصرا هاما يدفعنا للعمل بجد و إتقان و هذا ما يدفعنا إلى إنجازات جديدة، و كان من اللازم أن لا نركز جهودنا في توجيه التلاميذ من أجل التوجيه فقط إلى الشعب المدروسة فحسب، و إنما لابد من الاهتمام بالتلاميذ من حيث تقديرهم لذاتهم و إمكاناتهم و استغلال ما لديهم من إمكانيات و قدرات من أجل تحقيق ذاتهم، من خلال ما ينجزونه و ما يحققونه من أهداف، و لهذا سوف نقوم في هذه الدراسة بمحاولة معرفة أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز و تقدير الذات لدى التلاميذ في مختلف التخصصات، و معرفة الفروق الموجودة بين الجنسين بالنسبة لدافعية الإنجاز و تقدير الذات و إلى أي مدى يمكن أن يؤثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز و تقدير الذات.

ومنه فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل التوجيه المدرسي يؤثر على دافعية الإنجاز و تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية و الأدبية ؟
 - هل تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية أعلى من تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية؟
 - هل دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية تختلف عن دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية؟
 - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين الجنسين؟
 - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز بين الجنسين؟
- للإجابة عن هذه التساؤلات كانت الفرضية العامة كما يلي:

2- الفرضيات:

الفرضية العامة: التوجيه المدرسي يؤثر على دافعية الإنجاز و تقدير الذات لدى تلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية و الأدبية.
كما اقترحنا الفرضيات الجزئية التالية:

-الفرضيات الجزئية:

- 1- تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية أعلى من تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية.
- 2- دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية أحسن من دافعية الانجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية.
- 3- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين الجنسين.
- 4- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين الجنسين.

3- أهمية الدراسة: من خلال هذه الدراسة يمكن توضيح أثر التوجيه المدرسي على دافعية الإنجاز و تقدير الذات ، باعتبارهما مفهوما هامين جدا في العملية التربوية.

4- الهدف من الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تقصي دور التوجيه المدرسي في اثاره دافعية الإنجاز لدى التلاميذ، و التعرف على مدى تأثير ذلك على تقدير الذات لديهم. كما تهدف أيضا إلى معرفة ما إذا كان هناك فروقا بين الجنسين (ذكور، إناث) في دافعية الإنجاز و تقدير الذات، و ما هي الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ في عملية التوجيه و التي تؤثر على دافعية الإنجاز و تقدير الذات .

5- تحديد المصطلحات:

1 التوجيه:

-المعنى اللغوي: في: "المنجد في اللغة و الإعلام" نجد التعريف التالي : وجه الشيء، أداره إلى جهة ما، وجه البيت: جعل وجهه نحو القبلة.(المنجد في اللغة و الإعلام بدون طبعة، ص889-890)

- المعنى الاصطلاحي:

مصطلح التوجيه :هو مجموع الخدمات التربوية و النفسية و المهنية التي تقدم للفرد ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته ووفقا لإمكاناته و قدراته العقلية و الجسمية و ميوله بأسلوب يشبع حاجاته و يحقق تصوره لذاته.

(جودت عزة، سعيد حسني، 2004، ص14)

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

(حامد عبد السلام زهران 2002، ص12)

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

(جودة عزة، سعيد حسني، 2004، ص235)

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

2- تعريف الدافعية للإنجاز:

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

(فاروق عبد الفتاح موسى، 1992، ص116)

- أما حسب **ليندا دافيد وف** (1987) فإن دافعية الإنجاز هي أحد مجالات الدافعية التي تجعل سلوك الفرد هادفا إلى أقصى درجات النجاح متجنباً لأدنى درجات الفشل .

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

و قد عرف دافع الإنجاز عند "ماكليلاند" Maccelland على أنه "رغبة قوية للنجاح و عمل الأشياء بطريقة أفضل و أفضل".

(نبيل محمد الزايد، ، 2003، ص23)

و يعرفها أيضا "أحمد عبد الخالق" (1996) على أنها الأداء على ضوء مستوى الامتياز و التفوق و الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح.

(أحمد عبد الخالق، 1996، ص72)

أما بالنسبة لدراستنا هذه فنرى أن "دافعية للإنجاز" هي هدف ذاتي ينشط و يوجه السلوك، فهي تلك القوة الداخلية التي يعمل التوجيه المدرسي على إثارتها في التلاميذ أثناء التوجيه لمختلف الشعب المدرسية.

3 تقدير الذات :

يعرف كوبر سميث (1967) تقدير الذات بأنه "الحكم الشخصي للفرد على قيمته الذاتية، و التي يتم التعبير عنها من خلال اتجاهات الفرد نحو نفسه، حيث تعتمد الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه بالدرجة الأولى على تقديره لذاته".

(كوبر سميث، 1967، ص5)

كما يعرفه "روزنبرج" Rosenberg (1978) على أنه "اتجاهات الفرد الشاملة - سالبة أو موجبة - نحو نفسه و هذا يعني أن تقدير الذات المرتفع، هو أن الفرد يعتبر نفسه ذا قيمة عالية و أهمية، بينما يعني تقدير الذات المنخفض عدم رضا الفرد عن ذاته أو رفض الذات أو احتقار الذات، أي أن تقدير الذات الفرد لذاته

لدى "روزنبرج" يعني الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية و تقييم الآخرين له.

أما مصطفى فهمي (1981) يعرف تقدير الذات بأنه "عبارة عن مدرك أو اتجاه يعبر عن إدراك الفرد لنفسه و عن قدرته على كل ما يقوم به من أعمال و تصرفات.

(مصطفى فهمي، 1981، ص78)

أما نحن في دراستنا هذه فنقصد بتقدير الذات: التقييم الذي يضعه الفرد لنفسه بحيث يتسم بالواقعية و التوافق الذاتي و الاجتماعي فهو مدى اعتزاز الفرد بنفسه أو مستوى تقييمه لها.

6-الدراسات السابقة:

I- الدراسات الخاصة بالتوجيه المدرسي:

1-دراسة "محمد جمال صقر"(1993): (دراسات في التوجيه و تطوير التوجيه التعليمي) و قد أجراها على عينة من التلاميذ(60 تلميذ و تلميذة) و استخدم استبياناً، و فحص مجموعة من بطاقات الرغبات، وأجرى مقابلات مع التلاميذ و توصل إلى ما يلي:

- إن نسبة 65% من المجموعة التي تناولتها الدراسة لم يتناسب توجيههم مع رغباتهم.

- تأثر التلاميذ بآراء أولياءهم .

و أرجع الباحث هذا إلى تأثير المستوى الثقافي و المهني للأولياء على تواجد تلميذ في شعبة دون الأخرى من الشعب المدروسة بالثانوية.

(عبد الله خليل أنشاصي، 2004)

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

58- موجهين إلى شعب الرياضيات.

58- موجهين إلى شعب العلوم.

58- موجهين إلى شعب الآداب.

و استخدم استبياناً يقيس درجة الرضا عن التوجيه، و توصل إلى ما يلي :

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

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

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

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

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

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

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

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

(عبد الله خليل أنشاصي، 2004)

- تعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بالتوجيه المدرسي:

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

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

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

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

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

II - الدراسات الخاصة بالدافعية للإنجاز:

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

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

(محي الدين أحمد حسين،1997)

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

- مقياس الحاجة للإنجاز.

- مقياس الحاجة للانتماء و مقياس خاص بالميل للتخصص الأكاديمي.

وتوصل إلى ما يلي:

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

(بوز سكومار و اخرؤن, 1999)

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

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

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

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

و استخدم الباحث عدة مقاييس للدراسة منها:

- مقياس دافعة الإنجاز.

- مقياس مستوى الطموح.

- مقياس اتجاهات الوالدية

- مقياس العلاقة الاجتماعية بين الطلاب.

- مقياس اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ.

و توصل إلى ما يلي:

أفضت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الدافع للإنجاز و كل من الاتجاهات الوالدية في التنشئة و المستوى الثقافي للأسرة.

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

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

تعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بالدافعية للإنجاز:

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

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

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

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

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

و يمكن أن يرجع ذلك إلى:

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

3-الدراسات الخاصة بتقدير الذات :

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

- وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات و دافعية الإنجاز .

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

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

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

- وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات و دافعية الإنجاز. (ويلز 1995)

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

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

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

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

(عبد الله سليمان، 1995)

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

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

و توصل إلى ما يلي :

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

(محمد إسماعيل، 1997)

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

و عدد مرات الرسوب) و استعمل أيضا مقياس تقدير الذات و الذي أعده الباحث، و توصل إلى ما يلي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ (نوي التحصيل الدراسي المنخفض) في مقياس تقدير الذات و التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي الغير منخفض لصالح التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي الغير منخفض. (محمد علي حسين، 1999)

5-دراسة "صفاء الأعسر" و آخرون،2000، حول موضوع: "دافعية الإنجاز و بعض المتغيرات العقلية و الشخصية و الاجتماعية في المجتمع الفطري".

على عينة من الطلاب، (218) طالب و طالبة من طلاب "قطر" من الفصلين السادس و السابع في كليات التربية و العلوم الإنسانية و استخدمت الباحثة عدة مقاييس منها:

- مقياس دافعية الإنجاز لصفاء الأعسر و محمد سلامة.

- مقياس مفهوم الذات الشخصية.

و توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي :

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

(صفاء الأعسر و آخرون،2000)

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

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

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

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

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

(أحمد صالح، 2003)

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

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

- عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في درجات تقدير الذات .
- تساهم كل من نتائج التحصيل الدراسي و الاتجاه الاجتماعي بما فيه (المعلمين، الأولياء، الأصدقاء) في التأثير على تقدير الذات.

(علي محمود، 2004)

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

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

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

- تعقيب على الدراسات الخاصة بتقدير الذات :

- إن النتائج التي أسفرت عنها الدراسات السابقة تبين أن:
 - هناك علاقة ارتباطية بين تقدير الذات و مستوى التحصيل الدراسي.
 - كما وجدنا أن مستوى تقدير الذات مرتبط ارتباطا دالا مع مستوى دافعية الإنجاز، فكلما ارتفعت درجات تقدير الذات نجد درجات الدافعية مرتفعة و العكس صحيح.
 - بالإضافة إلى ارتباط تقدير الذات بعلاقة موجبة باتجاه الأولياء و المعلمين، فكلما كان تقدير الذات بالإيجاب من طرف الأولياء و المعلمين و التلاميذ كان مستوى تقدير الذات مرتفعا.
 - وجود علاقة ارتباطية بين كل من تقدير الذات و الجنس و دافعية الإنجاز.

الفصل الأول
التوجيه المدرسي

❖ تمهيد

1. مفهوم التوجيه
2. مفهوم التوجيه المدرسي
3. التوجيه المدرسي في الجزائر
4. نشأة التوجيه المدرسي
5. أهداف التوجيه المدرسي
6. أهداف التوجيه المدرسي في الجزائر
7. المبادئ و الأسس التي يقوم عليها التوجيه المدرسي
8. خصائص الفرد الذي يقوم بالتوجيه المدرسي
9. الوظائف أو الخدمات الخاصة بكل مسؤول
10. الأساليب المستخدمة الخاصة بكل مسؤول
11. العناصر المشتركة بين الأساليب المستخدمة في التوجيه
12. العوامل الواجب مراعاتها و التي تساعد في نجاح التوجيه المدرسي

❖ خلاصة الفصل.....

التوجيه المدرسي

تمهيد:

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

فالتوجيه المدرسي يشتمل على مجموع الخدمات التربوية و النفسية و المهنية التي تقدم للفرد، ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقاً لإمكاناته و قدراته العقلية و الجسمية، و ميوله بأسلوب يشبع حاجاته و يحقق تصوراً لذاته، لذلك سننظر في هذا الفصل إلى مفهوم التوجيه بصفة عامة و التوجيه المدرسي بصفة خاصة لأنه موضوع بحثنا، و بعدها ندرس التوجيه المدرسي في الجزائر مع ذكر كيفية نشأته و معرفة أهدافه ، كما سنعرض لمختلف المبادئ و الأسس التي يقوم عليها التوجيه المدرسي مع إبراز خصائص الفرد الذي يقوم بالتوجيه المدرسي، و معرفة الأساليب المستخدمة في هذه العملية و ما هي الوظائف الخاصة بكل مسؤول و مع الإشارة إلى العناصر المشتركة بين هاتين الأساليب المستخدمة، و في الأخير نتطرق إلى معرفة العوامل الواجب مراعاتها أثناء عملية التوجيه.

1. مفهوم التوجيه:

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

(أحمد محمد الزعيبي، 1994، ص235)

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

(جودت عزت و سعيد حسني، 2004 ص 14)

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

(زهرا ن حامد عبد السلام، 1980، ص 10).

يمكن اعتبار هذا التعريف، تعريفاً شاملاً لأنه يتضمن جميع وجهات النظر المختلفة التي جاءت بها التعاريف السابقة.

2. مفهوم التوجيه المدرسي:

لكي نعطي تعريفاً شاملاً و صحيحاً للتوجيه المدرسي يجب أن نتطرق إلى بعض التعريفات التي جاء بها الباحثون في هذا المجال:

- يعرفه HELLER (1978) بأنه : المساعدة المقدمة للتلاميذ و الطلاب لاتخاذ القرار المناسب من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المدرسية التي يطمحون إليها.

(claud levy1998,po2)

- وأما حامد عبد السلام زهران فيرى في التوجيه المدرسي عملية مساعدة الفرد على رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته و ميوله، و اختيار نوع الدراسة و المناهج المناسبة، و المواد الدراسية التي تساعده في اكتشاف الإمكانيات التربوية فيما بعد المستوى التعليمي الحاضر، و مساعدته في النجاح في برنامجه التربوي في تشخيص و علاج المشكلات التربوية بما يحقق توافقه التربوي بصفة عامة.

(حامد عبد السلام زهران، 2002، ص 377)

و من جهته شرحة أحمد محمد الزعبي: على أنه عملية مساعدة الطلاب على معرفة قدراتهم و طاقاتهم و إمكانياتهم للتمكن من استخدامها بشكل مناسب في اختيار الدراسة المناسبة لهم ، و الالتحاق بها و النجاح فيها و التغلب على الصعوبات الدراسية التي تعترضهم في حياتهم الدراسية لتحقيق التوافق مع الذات و مع المدرسة و المجتمع.

(احمد محمد الزعبي 1994 ص 235)

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

3- التوجيه المدرسي في الجزائر حسب النصوص التشريعية:

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

(وزارة التربية الوطنية 1986 الجزائر رقم 528)

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

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

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

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

3- **اقتراحات التوجيه :**

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

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

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

(وزارة التربية الوطنية الجزائر المنشور رقم 186/المؤرخ في 2006/03/24)

ب-الإجراءات اللازمة لعمليتي التوجيه و القبول:

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

1- **عملية القبول:** يرتب كل تلميذ جذع مشترك حسب النتائج المدرسية المحصل عليها وفق المعدل السنوي العام، ويتم ترشيح أحسن التلاميذ الذين تسمح لهم نتائجهم الدراسية لقبولهم في التعليم الثانوي العام و التكنولوجي.

(المنشور رقم 484 بتاريخ 2005/12/21)

2- **عملية التوجيه:** إن عملية التوجيه تعتبر من أكثر عمليات التوجيه صعوبة باعتبارها تحاول التوفيق بين رغبات التلاميذ و بين النتائج المدرسية المحصل عليها، و أيضا حسب القدرات العقلية للتلاميذ و حسب نتائج الاختبارات النفسية المحصل عليها و ذلك قبل توجيههم إلى الشعبة التي تسمح لهم بها طاقاتهم و قدراتهم.

كما يعمل توجيه التلاميذ في مختلف الشعب إلى تقدير الملمح التربوي للتلميذ من خلال موادها الأساسية و يكون ذلك قبل انعقاد مجالس الأقسام و مجلس التوجيه و هذا يكون من خلال ما يلي:

- **استعمال بطاقة المتابعة و التوجيه:** التي تتولى إدارة المؤسسة مهمة ملئها بمساعدة مستشار التوجيه المدرسي حيث ستكون المرجع الأساسي في التوجيه و تتكون من (الرغبات / النتائج الدراسية / الاهتمامات / ملاحظات المستشار).

(المنشور رقم 482 بتاريخ 2008)

- **تقدير الملمح التربوي للتلميذ:**

يقوم تقدير الملمح التربوي لتلميذ على أساس النتائج المدرسية المحصل عليها خلال الفصلين الأول و الثاني باعتماد على كل مادة من مواد المجموعة في الفترة المعتبرة و يرتب التلميذ في كل مجموعة، و تقوم إدارة المؤسسات التربوية بالتعاون مع مصالح التوجيه بإعداد هذه العمليات ليستخدمها مجلس القسم و مجلس التوجيه.

4- نشأة التوجيه المدرسي:

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

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

(حامد عبد السلام زهران، 1980، ص48).

5- أهداف التوجيه المدرسي:

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

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

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

ب- تحقيق الصحة النفسية للفرد:

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

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

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

ج- تحسين العملية التعليمية:

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

1- إثارة دافعية الطلبة نحو الدراسة و استخدام أساليب التعزيز و تحسين و تطوير خبرات الطلبة اتجاه دروسهم.

2- توجيه و إرشاد الطلبة إلى طرق الدراسة الصحيحة.

3- مراعاة مبدأ الفروقات الفردية بين الطلبة أثناء التعامل مع قضاياهم الأسرية و الدراسية و التربوية و مراعاة المتوسطين و المتفوقين و المتخلفين منهم تحصيلياً و توجيه كل منهم وفق قدراتهم و استعداداته.

4- إثراء الجانب المعرفي لدى الطلبة بالمعلومات الأكاديمية و المهنية و الاجتماعية التي تساعد في تحقيق توافقه النفسي و صحتهم النفسية.

5- مساعدة الطالب على التكيف مع نفسه و أسرته و رفاقه و مجتمعه.

6- مساعدة الطالب على التغلب على مشكلات النمو العادي الانفعالية و الاجتماعية.

7- تقديم خدمات الإرشاد التربوي و المهني لمساعدة الطلبة على الإختيار المهني الملائم لقدراتهم و قابليتهم .

- و يحقق التوجيه المدرسي أهدافه السابقة عن طريق مساعدة الأفراد على فهم أنفسهم و تقديم الخدمات التالية:
- فهم الفرد لنفسه عن طريق إدراكه لقدراته ومهاراته و استعداداته وميوله و فهم المشكلات التي تواجهه و دوره في الحياة و المسؤولية التي يضطلع بها.
 - فهم بيئته المادية و الإجتماعية بما فيها من إمكانات و استغلال إمكاناته الذاتية و البيئية.
 - الإسهام في المساعدة على تحصيل المعرفة و تشكيل الخلق السليم و إثبات الذات.
 - دعم أساليب التفكير و العمل التي تساعد كل فرد على النمو الكامل و بذلك تقيه من الوقوع في المشكلات الخطيرة.
- (سعيد عبد العزيز، جودت عزت عطوي، 2004، ص 12-14)

6- أهداف التوجيه المدرسي في الجزائر:

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

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

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

7- المبادئ و الأسس التي يقوم عليها التوجيه المدرسي:

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

1- المبادئ :

هناك العديد من المبادئ العامة للتوجيه المدرسي يمكن تلخيص أهمها :

أ- استعداد التلميذ للتوجيه :

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

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

(علاوي محمد حسن، 1987، ص 30).

ب- حق التلميذ في التوجيه :

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

(زهرا ن حامد عبد السلام، 2002، ص65)

ج- حق التلميذ في تقرير مصيره:

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

(علاوي محمد حسن، نفس المرجع، ص 250).

د- اعتبار التوجيه المدرسي عملية التعلم:

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

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

- الاختيار السليم للمسار الدراسي أو المهني وفقا لاستعداداته و ميوله و سمات شخصيته.

- اكتساب معلومات جديدة و طرق جديدة يستفيد منها في حل المشكلات التي تعترضه.
(علاوي محمد حسن، نفس المرجع، ص80)

هـ- الإهتمام بالتلميذ كعضو في جماعة:

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

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

(جلال سعد، نفس المرجع/ ص 110).

و- الإستمرارية في عملية التوجيه المدرسي:

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

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

هذه أهم المبادئ الواجب مراعاتها و الأخذ بها في عملية التوجيه المدرسي.

(جلال سعد، نفس المراجع، ص 84).

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

1- أسس فلسفية: منها:

أ- معرفة طبيعة التلميذ:

إن فهم طبيعة التلميذ تتطلب العودة إلى بعض المذاهب و النظريات الفلسفية و النفسية و الاجتماعية التي تناولت الإنسان و عملت على تحديد طبيعته.

"فجون جاك روسو" "ROUSSEAU" زعيم المذهب الطبيعي ينظر إلى الإنسان على أنه خير بطبيعته و أن بعض الظروف و الضغوط هي التي تجعل سلوكه مضطربا، وفي هذا الصدد يقول "روسو": «كل ما في الوجود صالح حسن ما دام في حقله الطبيعي، أما إذا وقع يوما ما في أيدي الناس فإنه لا يلبث أن يفسد و يتشوه» .

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

لذا يجب مساعدة هذا الفرد في إزالة هذه العوائق التي تحول دون تحقيق ذاته و طبيعته الخيرة، وهذا يكون بالتربية لأنها تساعد على فتح شخصيته و تشكله بالشكل المرغوب فيه و خصوصا أنه يعرف نفسه أكثر من أي شخص آخر.

- أما رائد التحليل النفسي "فرويد" "FREUD" فينظر إلى الإنسان على أنه شهواني و عدواني.

(صبيحي عبد اللطيف، 2005، ص 93)

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

زهران حامد عبد السلام، نفس المرجع ص(60).

ب - الكينونة و الصيرورة:

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

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

(قطب سيد- دون تاريخ- ص28).

ج- الحرية:

عند القيام بالتوجيه لا بد من منح الحرية للفرد كي يستفيد مما يقدم له من معلومات و يختار من بين الفرص العديدة التي تتاح له ليختار في النهاية قراراته التي تمس حياته و مستقبله ، فالتوجيه المدرسي يقوم على أساس أن الإنسان يمكنه تحديد أهدافه و يعمل على تحقيقها ، و وظيفة الموجه هو مساعدة الفرد على القيام بتقديم المساعدة الفنية التي تساعد على تحقيق الغرض بدون الخروج من حدود ما يستطيع القيام به .
(مرسي سيد عبد الحميد 1986 ص 80).

- أسس تربوية: أهمها:

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

- إجراء مناقشات في بعض المؤسسات التعليمية و إعطاء لمحة حول التخصصات المختلفة الموجودة في النظام التربوي.
- إستقبال التلاميذ في مكتبه و التحدث إليهم عن مشاكلهم الشخصية و ميولهم و قدراتهم.

- توجيه التلاميذ الذين فشل معهم إلى ذوي الخبرة و الإختصاص للقيام ببعض الجلسات الفردية مع كل واحد منهم لاكتشاف ميولهم و قدراتهم و هذا بواسطة المواجهة الشخصية و الاختبارات النفسية.
(يوسف مصطفى القاضي و آخرون، 1981، ص 53).

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

(عصام عوض يوسف، 2006، ص 4).

3- أسس نفسية:

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

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

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

8- خصائص الفرد الذي يقوم بالتوجيه المدرسي:

1- المدير:

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

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

2- الموجه:

يقدم خدمات التوجيه المدرسي التي تعتبر عملية إنسانية تهتم بالأبناء في مراحل التعليم المختلفة، و إعداد البطاقة الإرشادية للتلميذ. كما يتمثل نشاطه في مساعدة التلميذ على الإختيار الأنسب في ضوء قدراته و ميوله و مواهبه و قيمه، و يتم إعداد من يقوم بهذه العملية علميا في معاهد علم النفس و علوم التربية و في الجامعات، و عمليا في مراكز التوجيه المدرسي و العيادات النفسية و يكون تحت إشراف أساتذة و خبراء متخصصين.

(جودت عزة عطوي ، 2004، ص21)

3- الأستاذ:

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

للتربية أو الجامعات و عمليا في مراكز التوجيه و في المدارس الإعدادية و الثانوية ويكون تحت إشراف أساتذة موجهين متخصصين .

(جودت عزة عطوي ، 2004، ص23)

4- الأخصائي النفسي المدرسي:

يقدم خدمات نفسية – مدرسية للطالب في مختلف المراحل التعليمية لمساعدته على التعرف على قدراته وميوله، و مواهبه و قيمه و مواقفه و مشكلاته و أنواعها و درجاتها من أجل التكيف و التوازن و النمو في الحياة الدراسية داخل المدرسة، كما يسعى إلى اكتشاف المشكلات التي تعترض الطالب و التي تعوق تحصيله و تكيفه الدراسي، و الهدف من ذلك مساعدة الطالب على النمو الذي يؤدي به إلى النضج و وقايته من أخطار سوء التكيف، و تسهيل سبل العلاج له إذا تعرض لسوء التكيف و التي قد تؤثر عليه نفسيا و دراسيا، و يجب أن يكون الذي يقوم بهذه العملية معدا إعدادا علميا في الجامعات و في معاهد علم النفس و علوم التربية، و عمليا في العيادات النفسية و مراكز التوجيه تحت إشراف أساتذة و مختصين مؤهلين.

(جودت عزة عطوي ، 2004، ص23)

5- المرشد النفسي الاجتماعي :

يركز على مساعدة الطالب في علاقاته الإجتماعية في المدرسة و المنزل و مع الآخرين، كما يساعد العائلة على حل مشاكلها الإجتماعية و الإقتصادية و النفسية، و ذلك بالتعاون مع الجهات المختصة، و المرشد النفسي الاجتماعي يجب أن يقوم بالتنسيق مع المرشد النفسي المدرسي لتسهيل تبادل المعلومات عن محيط الطالب الأسري و بيئته، و يجب أن يكون مؤهلا حاصل على الدرجة الجامعية في معاهد علم الاجتماع أو علم النفس و علوم التربية، و عمليا في العيادات النفسية و مراكز التوجيه.

(جودت عزة عطوي ، 2004، ص23)

9- الوظائف أو الخدمات الخاصة بكل مسؤول : إن لكل مسؤول وظائف خاصة يقوم بها و هي:

1- المدير و دوره فى التوجيه: دوره تنظيم و سير العمل فى المدرسة بما يسمح لبرنامج التوجيه بأن يسير فى طريقه المخطط لتحقيق أهدافه، و أيضا الإشراف العام على جميع خدمات التوجيه و الإرشاد مع ضرورة تبسيط كافة هذه الخدمات و يعمل على قيادة فريق التوجيه وإتاحة الوقت اللازم لهم للقيام بأدوارهم التوجيهية، و الاتصال بمختلف المؤسسات الإجتماعية و الإقتصادية و التربوية و غيرها بما يفيد برنامج التوجيه فدور المدير هام و مؤثر على العملية التوجيهية، فهو مسؤول أمام الجهة المكلفة بسير النظام التربوي و الجهات المكلفة بالتشغيل و أعضاء هيئة التدريس.

(رمضان محمد القدافي ، 2001، ص20).

2- الموجه و دوره فى التربية : يعتبر المسؤول الأول عن تنفيذ

خدمات التوجيه المدرسي التي يمكن تقديمها للتلاميذ كونه يمثل همزة وصل بين السلطة التربوية و مجموع المؤسسات التي يشرف عليها.

كما ينحصر دوره فى مساعدة التلميذ على تقويم خبراته و تقويم سلوكه فى ضوء هذه الخبرات، يعمل على إيجاد حلقة وصل بين المدرسة و المنزل و المجتمع الخارجى و خاصة البيئة المحلية و أيضا تنسيق النشاط المدرسي خاصة النشاط الذي يتصل بالتوجيه.

(محمد جاسم ، 2004، ص23).

3- الأستاذ ودوره في التوجيه : دراسة و فهم الطلاب و اكتشاف

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

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

4- الأخصائي النفسي المدرسي و دوره في التوجيه: إن من مهام هذا

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

(رمضان محمد القدافي، 2001، ص23).

5- الأخصائي النفسي الاجتماعي و دوره في التوجيه: هو الآخر

عضو في فريق التوجيه، و هو مكلف بدراسة المشكلات التي تنشأ في المؤسسة التعليمية نتيجة للظروف الأسرية كالغياب المتكرر و الرسوب....الخ.

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

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

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

10- الأساليب المستخدمة في عملية التوجيه المدرسي: إن تحقيق

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

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

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

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

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

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

● **إيجاد التجاوب بين الموجه و التلميذ:** عندما يأتي صاحب المشكلة

(تلميذ) إلى الموجه فإنه في العادة تنتابه بعض المشاعر السلبية كالخوف و القلق نتيجة إفتقاره إلى الثقة في نفسه و في الموجه.

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

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

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

● **تحديد المشكلة:** التلميذ هو صاحب المشكلة فهو مطالب بعرض مشكلته كما يشعر بها، لأن من خلال عرض المشكلة من وجهة نظر التلميذ يستطيع الموجه أن يتعرف على أبعاد المشكلة كما يراها التلميذ. و تجدر الإشارة إلى أن التلميذ عند عرض مشكلته قد يببالغ أو يخفي بعض جوانبها، و على الموجه أن يقوم بتوجيه أسئلة قد تساعد التلميذ على تذكر بعض النقاط الهامة فيتحدث عنها، و بتعدد المقابلات يمكن تحديد المشكلة التي يعاني منها التلميذ و يتمكن من تقديم المساعدة الضرورية.

● **تحديد علاقة الموجه بالتلميذ:** إن العلاقة الإرشادية هي علاقة تعاونية ذات أهداف محددة، فيتعين على الموجه أن يعمل على إقامة أحسن علاقة تعاونية ذات أهداف محددة، كما يجب عليه إقامة أحسن علاقة إرشادية ممكنة مع التلميذ و تحديدها على ضوء تحديد مشكلة التلميذ، فيعرفه على الخدمات الإرشادية التي يمكن تقديمها و مدى ما يتوقعه من هذه الخدمات و من عملية التوجيه .

(يوسف مصطفى القاضي و آخرون، 1981، ص270).

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

(عصام عوض يوسف، 2006، ص20)

• **إجراء الاختبارات النفسية:** بالإضافة إلى جمع البيانات و المعلومات يقوم الموجه بالقيام ببعض الاختبارات النفسية للتعرف على المزيد من مكونات شخصية التلميذ و هذا ما يساعد على وضع الخطط و اتخاذ القرارات الملائمة.

• إن الخطوات السابقة تكون في المقابلة التمهيديّة و بعدها يلي ذلك سلسلة من المقابلات تسمى (مقابلات تنسيقية) و فيها يتم مايلي:

1- تفسير نتائج الاختبارات النفسية: أول ما يتجه إليه اهتمام التلميذ هو محاولة معرفة نتائج الاختبارات التي أعطيت له لذلك يتوجب على الموجه أن يعرفه بنتائجه في تلك الاختبارات.

2- المعلومات الدراسية و المهنية: بعد اطلاع التلميذ على نتائج الاختبارات التي أعطيت له ينتقل الموجه بعد ذلك إلى مناقشة الفرص الدراسية و المهنية الموجودة و التي تتفق و نتائج الاختبارات، كما يقوم بتعريفه بالحقائق المناسبة له عن التخصصات أو المهن التي تؤهله لها قدراته و ميوله كما بينتها الاختبارات.

3- التنسيق: في هذه المرحلة يقوم الموجه بتلخيص نتائج الاختبارات و المعلومات الدراسية أو المهنية المناسبة، و العوامل الأخرى المتعلقة بالتلميذ كما بينتها دراسته الحالية.

4- اختيار الأهداف: بعد الحصول على المعلومات الضرورية يضع الموجه قائمة التخصصات و المهن التي تناسب قدرات التلميذ و استعداداته و ميوله و يقدمها له ليختار منها واحدة.

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

2- التوجيه الفردي بالأسلوب غير المباشر: التوجيه الفردي

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

- عندما يأتي التلميذ إلى الموجه طالبا المساعدة فلا يجب أن يسقط عنه الموجه مسؤولية مشاكله بل يجب أن يحتمل التلميذ كل مشاكله بنفسه.

- تجديد الموجه علاقته بالتلميذ على ضوء تحديد مسؤوليات كل منهما، فعلى التلميذ الكشف عن أسباب و أعراض مشكلاته حتى يتمكن من حلها .

- تقبل الموجه انفعالات التلميذ كما هي، و يكون المرآة التي تنعكس عليها هذه الانفعالات حتى يراها التلميذ واضحة في جو يتم فيها الخلو من التهديد و الرقابة.

(محمد حسن غانم، 2004، ص 73).

هذه هي أهم خطوات التوجيه الفردي بالأسلوب غير المباشر و التي من خلالها تبين أن حل مشكلة من مشاكل التلميذ و تقرير مصيره يقع على كاهل التلميذ في حد ذاته، كما تبين أن الجهد الذي يبذله الموجه محدود بالمقارنة مع ما يشكله في التوجيه الفردي بالأسلوب المباشر، بالإضافة إلى أن الموجه في الأسلوب غير المباشر، يهتم بمساعدة التلميذ على تفهم نفسه بينما في الأسلوب المباشر يهتم بمساعدته على حل المشكلة التي يتقدم بها و يؤكد على أهمية جمع المعلومات عن طريق الاختبارات في غيرها من الطرق التي تهتم بالتشخيص، و يرى العلماء أن لكل أسلوب مزاياه و عيوبه.

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

2- التوجيه الجمعي: يقصد بالتوجيه الجمعي مقابلة الموجه أو الأخصائي لمجموعة من التلاميذ في وقت واحد أثناء الفترة المخصصة للتوجيه بحيث يتم في هذه المقابلة إمداد التلاميذ بمعلومات دقيقة تساعدهم على وضع خططهم و اتخاذ القرارات الملائمة لحياتهم بعد عرض و مناقشة مشكلاتهم.

(زهرا ن حامد عبد السلام، 2002، ص 297).

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

1- الزيارات الميدانية للمدارس و للأقسام الدراسية:

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

(زهرا ن حامد عبد السلام، 2002، ص61) .

- المحاضرات و المناقشات الجماعية:

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

(جلال سعد، 1992، ص347-ص 348)

- تنظيم لقاءات مع التلاميذ و الأساتذة و الهيئة الإدارية:

على الموجه أو الأخصائي المكلف بتوجيه التلاميذ و إرشادهم أن يقوم بتنظيم لقاءات مع التلاميذ و أساتذتهم و الهيئة الإدارية للعمل كفريق بغية دراسة و مناقشة بعض القضايا أو المشكلات سواء التي تتعلق بمستقبل التلاميذ الدراسي أم الخاصة بسير النظام التربوي،

إن هذه اللقاءات تحقق فوائد كثيرة قد لا نجدها في اللقاءات التي تتم بين الموجه و أحد التلاميذ فقط، منها إتاحة فرصة للاستماع إلى آراء كثيرة حول المشكلة، كما تقوم بتشجيع التلاميذ على المشاركة و تحمل المسؤولية و تبادل الخبرات و الآراء حول المشكلة.

هذه هي أهم أساليب التوجيه الجمعي المستخدمة في التوجيه المدرسي و التي يتوقف نجاحها على شعور التلميذ في التوجيه الفردي أنه قادر وحده على حل مشاكله و أنه مسؤول وحده عن حل هذه المشكلة، و أن قرار مصيره بيده وحده و الأخذ بعين الاعتبار أن التوجيه الجمعي لا يختلف عن التوجيه الفردي في الظرف و الوسائل ، فهدفه عموما هو مساعدة التلميذ على تفهم نفسه و تقرير مصيره الدراسي بنفسه و ذلك باختيار الموقف الذي يؤدي إلى التكيف السليم.

(فاروق عبد السلام، 1992، ص35)

11- العناصر المشتركة بين الأساليب المستخدمة في التوجيه:

هناك عناصر مشتركة بين الأساليب المستخدمة في التوجيه يمكن

تلخيصها فيما يلي:

1- التعبير عن الانفعالات المكبوتة:

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

(فاروق عبد السلام، 1992، ص15).

2- الاستبصار:

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

3- المقاومة و مواجهة الموقف:

إن الذهاب إلى الموجه لطلب التوجيه يدل على أن التلميذ لديه انفعالات مكبوتة، وأنه عاجز عن الاستبصار، و إدراك أسباب مشاكله مما يضطر إلى اللجوء إلى المقاومة و رفض الفرص المتاحة و قد تبدو المقاومة على شكل صمت أو الامتناع عن الحضور، و على هذا يجب استخدام الموجه الأساليب التوجيهية التي تعمل على توطيد العلاقة بين التلاميذ و الموجه، و إيجاد التجاوب بينهما مما يساعد على الحد من شدة هذه المقاومة.

(حامد عبد السلام زهران، 2002، ص 270)

4- حل المشكلات:

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

(حامد عبد السلام زهران، 1980، ص260).

5- اتخاذ القرارات:

تهدف كل أساليب التوجيه إلى مساعدة التلميذ على تحديد أهدافه و اتخاذ قراراته بنفسه في فترات الانتقال، لذا يجب أن يقوم التوجيه على مساعدة التلميذ في تيسير الخطوات التي تمكنه من الوصول إلى اتخاذ القرارات بنفسه مع تحمل مسؤولية القرارات التي يتخذها.

(حامد عبد السلام زهران، 2002، ص268).

12- العوامل الواجب مراعاتها والتي تساعد على نجاح التوجيه

المدرسي:

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

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

(سعيد عبد العزيز وجودت عزت عطوي، 2004، ص 24).

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

خلاصة:

التوجيه المدرسي عملية إنسانية تتضمن مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه و يفهم مشاكله و أن يشغل إمكانياته، (قدرات و مهارات و استعدادات و ميول) لهذا يحتاج إلى مساعدة لاكتشاف مشاكله و حلها في ضوء إمكانياته الذاتية و إمكانيات بيئته ، و هناك أعضاء من فريق التوجيه كل عضو و دوره الهام الذي يقوم به في عملية التوجيه و يكون التعاون وثيق الصلة بينهما حتى تكون نتيجة عملهم نتاج عمل جماعي أكثر منه نتاج فرد، و يكون ذلك باختيار الطرق المناسبة لتحقيق أهدافه التي تتفق مع إمكانياته و إمكانيات هذه البيئة لفهم نفسه و بيئته و قد يكون التوجيه مباشرا، فرديا أو جماعيا، و عادة ما يهدف إلى التكيف في دراسته و منه يحقق له النجاح و السعادة في الحياة و يكون التوجيه بهذا قد أدى خدماته على أكمل وجه.

الفصل الثاني
دافعية الإنجاز

❖ تمهيد

- 1- تعريف الدافع أو الحافز
- 2- أنواع الدوافع
- 3- وظائف الدوافع
- 4- الأسس التي يقوم عليها الدافع
- 5- دافعية الإنجاز
- 6- تعريفات دافعية الإنجاز
- 7- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز
- 8- سمات الشخص المنجز
- 9- سمات الشخص غير المنجز
- 10- نظرية الهرم للحاجات الإنسانية لماسلو
- 11- العوامل المكونة لدافعية الإنجاز
- 12- أهمية دافعية الإنجاز
- 13- دور دافعية الإنجاز في حياة المتعلم
- 14- الفرق بين المتعلمين ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة و المنخفضة
- 15- طرق قياس الدوافع
- 16- دافع الإنجاز و تقدير الذات
- 17- خلاصة

الدافعية للإنجاز

تمهيد:

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

(إبراهيم قشقوش و طلعت منصور، 1979، ص18،17)

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

(محمد رفاي عيسى، 1988، ص05)

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

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

(أحمد زكي صالح، 1988، ص791)

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

(عبد اللطيف خليفة بركات، 2002، ص172)

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

(حسين أبو رياش، 2006، ص254)

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

(محمود عبد المنسي و آخرون، 1997، ص199-200)

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

أ-الدوافع الأولية: فالدوافع الأولية هي دوافع فطرية تتحدد عن طريق الوراثة و الكائن الحي لا يتعلمها من غيره،كالحاجة إلى الطعام الماء،الجنس،و مع أن هذه حاجات فسيولوجية تنشأ عن طبيعة تركيب أجسامنا، إلا أن طرق إشباعها تتأثر بما يسود البيئة المعينة من مفاهيم و معتقدات و قيم و نظم معينة.

(محمد محمود بني يونس ، ، 2007،ص193)

و سميت بدوافع أولية لأنها أول الدوافع التي تظهر لدى الإنسان و هي بيولوجية فسيولوجية تتصل بالإنسان ، و هناك أربعة دوافع فطرية بيولوجية وهي:

1- دافع الأمومة

2- دافع الجوع

3-دافع العطش

4-دافع الجنس

و قد رتبت قوة الدافع و أهميته بالنسبة للكائن الحي، و تتوقف قوة الدافع البيولوجي على نوعه و على الشدة ، و يؤثر التركيب الفسيولوجي لجسم الإنسان أو الكائن الحي في شدة الدافع، و هناك دوافع بيولوجية أخرى تقل في المرتبة و الأهمية من الدوافع الأربعة السابقة، كالدافع لتجنب الحر، و البرد، الدافع للراحة و غيرها.

ب- الدوافع المكتسبة الثانوية: هي دوافع يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها، طبيعية كانت أو اجتماعية، و من هنا فهي تختلف بحسب المجتمعات و ما يسودها من علاقات و ظروف اجتماعية.

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

كما أن هناك من العلماء من يصنف الدوافع إلى دوافع شعورية ولا شعورية.

ج- **الدوافع الشعورية:** فتصنف على أساس الوعي بها يعني أن الفرد يشعر بوجودها و يشعر بالرغبة في الإنجاز و التحصيل.

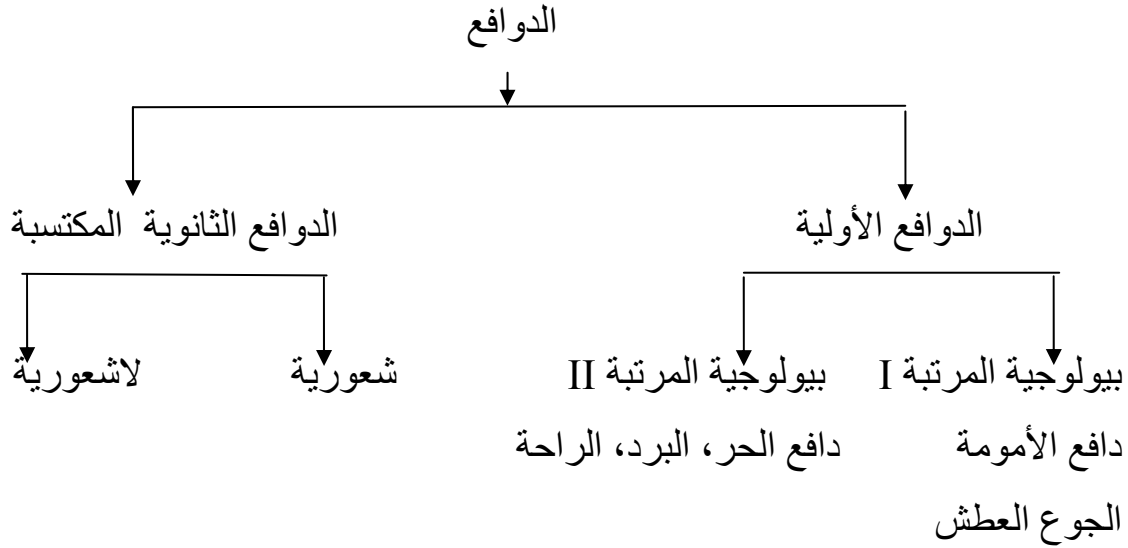
د- **الدوافع اللاشعورية:** كثيرا ما يجهل الفرد حقيقتها و لا يستطيع تفسير أفعاله المترتبة عليها، و منها حالات النسيان و زلات التعلم. و منها أيضا المخاوف المرضية، عند ما يجد الفرد نفسه مدفوعا دون إرادة إلى الشعور بالرغبة و الخوف من أشخاص أو مواقف أو حيوانات لا تستحق مثل هذه الرهبة الشديدة أو الخوف.

(عبد المطلب القريطي، 1998، ص89).

و الدوافع اللاشعورية حسب نظرية التحليل النفسي تصدر عن مكونات هي "الهو" و "الأنا الأعلى" و هما مكونان لاشعوريان يواجهان "الأنا" كقوة منطقية تسعى للموائمة بين رغبات "الهو" الانفعالية الذاتية، الأنانية، المباشرة و قصيرة النظر، و بين رغبات "الأنا الأعلى" و هي تمثل ضبط الأخلاق الصارم الذي لو استسلم له الشخص لما أشبع أي رغبة له حتى لو توقف عن متعة الحياة.

(جون دكت، 2000، ص22)

* الشكل التالي: يوضح أنواع الدوافع و أقسامها:



مأخوذ عن جون دكت (2000)

3- وظائف الدوافع: الواقع أن الدوافع تلعب دورا هاما كأحد

محددات سلوك الأفراد، و ذلك من خلال مالها من الوظائف التالية:

1- وظيفة تنشيطية أو التحريك: إن وجود الدافع من شأنه أن

يستتثبط السلوك أو يستثيره و يحركه، فهي تطلق الطاقة المنشطة اللازمة و الموجهة للسلوك للأداء الفعال.

2- وظيفة انتقائية أو تدميمية: تقوم بعملية انتقاء السلوك، فعند

الاستجابة توجه سلوكنا لمثير معين مع تجاهل المثيرات الأخرى و تتضمن هذه الوظيفة تلك الاستجابة التي ترتبط بالثواب و العقاب.

3- وظيفة توجيهية: فهي توجه السلوك اتجاه هدف خاص،

و عندما توجه كل جهودنا اتجاه إنجاز هدف معين، فلا يكون لدينا شعور بالنجاح فحسب و لكننا نحس بإشباع كبير.

(توما خوري جورج، 1996، ص127)

4- الأسس التي يقوم عليها الدافع:

1- مبدأ الطاقة و النشاط:

تؤدي الدافعية إلى القيام بحركات جسمانية و ذلك بمد عضلات الجسم بالطاقة، و يكون هذا النشاط بالاستثارة الجسمانية من البيئة الخارجية، أو من داخل الكائن الحي

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

3- مبدأ التوازن: الكائن لديه استعداد للمحافظة بحياة عضوية ثابتة فإذا تغير هذا الاتزان حاول الجسم استعادته.

4- مبدأ الحتمية: كل أسلوب له أسباب و هذه الأسباب موجودة في الدوافع منها ماهو فسيولوجي في أصله، و منها ماهو مكتسب متعلم.

5- دافعية الإنجاز: ينشأ دافع الإنجاز من حاجات مثل السعي وراء التفوق، تحقيق الأهداف السامية أو النجاح في المهام الصعبة، و هذا الدافع ليس ضروريا بدرجة واضحة للاستمرار في الحياة، و ليس له أصول فسيولوجية واضحة لدى الإنسان فإذا انصب اهتمام الفرد بإشباع إمكانياته و قدراته، فإن دافع الإنجاز قد يصنف أنه دافع للنمو و لكن إذا كان الاهتمام مركزا على المنافسة بين الأفراد فيمكن اعتبار ذلك الدافع للإنجاز في هذه الحالة دافعا اجتماعيا.

(لندال دافيد وف، 1988، ترجمة سيد الطواب و محمود عمر ص464-466)

6- تعريف دافعية الإنجاز:

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

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

(عبد اللطيف خليفة بركات، 2000ص 90)

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

(عبد اللطيف خليفة بركات نفس المرجع، ص135)

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

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

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

(سعد جلال،1992،ص368)

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

(عبد اللطيف خليفة بركات،2000،ص92-95)

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

(محمد احمد الرفوع،2004،ص14)

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

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

1- الحاجة إلى الإنجاز

2- الحاجة إلى المركز

3- الحاجة إلى الاستعراض

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

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

7- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز :

1-نظرية موراي:

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

(حسين أبو رياش، 2006، ص85).

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

(سيد محمد خير الله، 1983، ص53)

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

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

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

(عبد الوهاب كامل، 2002، ص 83)

2- نظرية البعد المعرفي - أتكينسون- ماكيلاند:

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

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

كما افترضنا أن دافعية الإنجاز من الدوافع التي يمكن أن ترجع بالفائدة على تحصيل التلاميذ و على مستقبلهم عموما ،إذا ما تم رعايتهم في مراحل العمر المبكرة.

(رشاد علي عبد العزيز ،1994،ص40).

- و قد أوضح "أتكسون" أن ناتج الدافع للإنجاز عبارة عن استعداد ثابت نسبيا عند الفرد (الدافع للإنجاز مطروحا منه الدافع لتجنب الفشل)متفاعلا مع احتمالات النجاح أو الفشل، بالإضافة إلى جاذبية أو قيمة حافز خارجي للنجاح أو الفشل، أي أن الدافع للإنجاز يحتوي على نوعان رئيسيين:

1- يمثل في استعداد ثابت نسبيا عند الفرد لا يكاد يتغير بتغير مواقف الإنجاز (الدافع للنجاح ، الدافع لتجنب الفشل).

2- هو خاص باحتمالات النجاح و الفشل و جاذبية الحافز الخارجي للنجاح و قيمة الحافز السالب للفشل، و عليه فإن المسؤول عن تغير أو تذبذب ،ناتج عن دافع للإنجاز للفرد الواحد من موقف لآخر هو النوع الثاني وحده للفرد، أو بمعنى آخر فإنه في حالة تكافؤ احتمالات النجاح و حوافزه الخارجية لأكثر من عمل بالنسبة للفرد الواحد يكون ناتج إنجازه لهذه الأعمال متقاربا.

(نبيل محمد الزايد ،2003، 2441).

افترض "أتكسون" أن الميل إلى تحقيق النجاح هو ميل دافعي للتعلم و قوة هذا الميل ترتبط باهتمام الفرد بالأعمال الأكثر دقة و مستوى أدائه في هذه الأعمال، و الميل إلى تحقيق النجاح يختلف بين الأفراد لدرجة ملحوظة، و عند الفرد ذاته من موقف لآخر و افترض "أتكسون" أن هذا الميل في علاقته بأي عمل أو نشاط يعتبر وظيفة لثلاثة متغيرات رئيسية هي:

1- دافع تحقيق النجاح

2- احتمال النجاح عقب أداء العمل

3- دافع القيمة الحافزية للنجاح

(رشاد علي عبد العزيز، 1994، ص244).

وحدد "أتكسون" أربعة عوامل تساهم في المناشط الناجمة أو السلوك الناتج منهم عاملان خاصان بالفرد هما: الدافع إلى النجاح والإنجاز، و الخوف من الفشل و يفترض أنهما يتميزان بالثبات و البقاء مدة طويلة.

● الخاصية الأولى تقاس باختبار يستعمل لقياس الدافع للإنجاز عند الفرد، مثلاً في مجموعة من الصور الغامضة التي تشمل شخص أو أكثر و يطلب منه تأليف قصة ما يحدث في كل صورة مفترضا أن الأوهام و القصص الخيالية، تقوم بإعطاء معلومات أوضح عن حاجات الفرد أكثر من أي اتجاه مباشر فالوسائل التي تعتمد على الخيال تسمح للانفعالات اللاشعورية و الحاجات الكامنة بالتعبير عن نفسها بوضوح، و يتم تقنين محتوى القصص للتعبير عن تصور النجاح أو الأساليب التي تعكس محاولات الفرد للمجازفة.

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

● أما الخاصية الثانية أي الخوف من الفشل فتقاس بمقياس فيه الورق و القلم و يعرف باختبار استفتاء القلق، و هو يقيس القلق حول التعلم في مواقف مثل اختبارات نصف العام.

(Alain Lieuy 1997)

● أما بالنسبة للعاملين الآخرين الذين يحرصون على العمل الذي سيؤديهم فتمثلهما المحددات البيئية أو الموقفية لدافعية الإنجاز و يعبر عنها باحتمالات النجاح أو الفشل.

• و مما سبق نجد أن نظرية "التوقع و القيمة" توضح العلاقات الرياضية التي تتنبأ بميل الفرد للإقدام على النجاح أو تجنب الفشل (دوافع إيجابام" من خلال الأنشطة المرتبطة بالإنجاز و هذا التنبؤ يحدده التفاعل بين مكونات متوازية هي حالة الميل للإقدام على النجاح على النحو التالي:

1- الدافع للنجاح

2- احتمالات توقع النجاح

3- قيمة الباعث.

كما أن الميل لتجنب الفشل محصلة في ثلاثة عوامل هي:

1- الخوف من الفشل

2- احتمالات الفشل

3- قيمة الباعث لتجنب الفشل

• و قد لاحظ أتكينسون "1966" أن الإنجاز العقلي يمكن أن يستثار بالعديد من البواعث بالإضافة إلى دافعية الإنجاز مثل المكافآت المادية، المعززات الاجتماعية، و المركز أو الإنجاح المرتبط بالهدف المراد تحقيقه و قد أطلق عليه "أتكنسون" البواعث الخارجية.

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

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

لقد قدم "فينر" و زملاؤه نظرية الخواص " ATTRIBUTION THEORY " لإعادة تحليل النتائج الرئيسية التي تنبأت بها نظرية "أتكنسون" و "ماكليلاند" و هذه النظرية تهتم بالمنهج الذي به يحلل الأفراد أسباب السلوك.

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

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

- مدى تحكم الفرد في العمل داخليا و خارجيا، و يعتبر هذا التحكم نوعا من أنواع الخواص التي ترتبط بأي عمل، فإذا كنا نعتقد أن المقدرة أو المجهود مطلوبين أو ضروريين فإن الخاصية هنا تكون داخلية، أما إذا كنا نعتقد أن كل ما يتضمن العمل هو صعوبة العمل نفسه أو الخطأ فإن الخاصية هنا تكون خارجية.

- أما عن العوامل المسببة لأي عمل فهي أيضا تختلف في بعد الثبات فالقدرة تتميز بالثبات إلى حد ما، بينما يتذبذب المجهود على الرغم من أن هذين العاملين يعتبران من العوامل الداخلية، أما بالنسبة للأسباب الخارجية للأداء فإن مستوى صعوبة العمل يعتبر ثابتا في حين أن عوامل الصدفة متغيرة إلى حد كبير.

- و لقد لخص "فينر و زملاؤه" هذه النتائج بأن الأجزاء التي يقوم بعملها أشخاص يختلفون في مستوى دافع الإنجاز عندهم، هذه الأجزاء لا تكون متشابهة، و من هنا فإن الاختلافات في العمل تجعل الأفراد ذوي الحاجات العالية تكون متشابهة، وبالتالي هذه الاختلافات في العمل تجعل الأفراد ذوي الحاجات العالية و المنخفضة للإنجاز يختلفون في سلوكهم في مواقف الإنجاز كما أبرز "فينر" أهمية الطموح و المثابرة في بذل الجهد كمتغيرات أساسية للدافع للإنجاز و من ثم لخص مصطلحات معرفية و نمائية مفترضا ثلاث أبعاد تقويمية توجه الحكم الخلقى على الإنجاز و هي: الجهد، القدرة و العائد.

(حمدي علي، 2004، ص 140-141)

● يتضح مما سبق أن السعي وراء التفوق و الاجتهاد و المثابرة و تحقيق الأهداف و النجاح في المهام الصعبة، و الرغبة في الأداء الجيد و الكفاح من أجل بلوغ الأفضل، و بذل أقصى الجهد و العمل في بلوغ أهداف وضعها الفرد لنفسه أو مطامح معينة عند الفرد هو الموضوع الأساسي الذي دارت حول النظريات الثلاث ، و التي أطلقت عليه دافعية الإنجاز ، و لكن كل منهم أخذ هذا السلوك بتفرد ورؤية و تفسير خاص.

● " فموراي" وصف الإنجاز بالحاجة وهي الرغبة في تحقيق أو إتمام شيء ما صعب سواء كان هذا الشيء في مجال الظواهر الطبيعية أو الأفكار أو المجال الاجتماعي .

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

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

(عبد المنعم حنفي، 1994، ص344).

● بينما تناول " أتكسون- ماكيلاند " الدافع للإنجاز على أنه تكوين افتراضي معناه " الشعور المرتبط بالأداء التقييمي "

و يأخذ مسارين هما :

1- الأمل في النجاح .

2- الخوف من الفشل .

• كما وجدنا أن " أتكسون و ماكيلاند " أوجدا عامل الفروق الفردية و التي تتمثل في سعي الفرد لبذل الجهد، و هي تختلف من شخص لأخر، إلى جانب ذلك احتمالات النجاح و الفشل، و لقد وضعا نظرية - التوقع- القيمة - في الإنجاز و هي تعتمد على الفروق الفردية في الدافعية للإنجاز، لفهم دوافع الفرد في المواقف المدرسية و المواقف العامة.

كما افترضنا أن دافعية الإنجاز من الدوافع التي يمكن أن ترجع بالفائدة على تحصيل التلميذ على مستقبله عموماً إذا ما تم رعايتها في مراحل العمر المبكرة.

و اعتبر أن الدافع للإنجاز يتمثل في نوعين رئيسيين هما:

- 1- استعداد ثابت نسبياً عند الفرد لا يكاد يتغير بتغير مواقف الإنجاز
- 2- خاص باحتمالات النجاح و الفشل و جاذبية للحافز الخارجي للنجاح أو قيمة الحافز السلبي للفشل.

• أما " فينر و زملاؤه " فقسّموا خواص الإنجاز إلى بعدين هما:

- مدى تحكم الفرد في العمل داخليا و خارجيا، و قد لخص " فينر " نظريته في أن الأعمال التي يقوم بها أشخاص يختلفون في مستوى دافع الإنجاز لديهم، و تجهل هذه الاختلافات الأفراد ذوي الحاجات العالية و المنخفضة للإنجاز يختلفون في سلوكهم في مواقف للإنجاز.

(ماهر يونس، 2004، ص50)

8- سمات الشخص المنجز:

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

9- سمات الشخص غير المنجز:

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

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

يرى "ماسلو" أن الإنسان يملك عددا من الحاجات الفطرية و هي مرتبة حسب قوتها ترتيبا هرميا و متدرجة من الحاجات الفسيولوجية إلى حاجات تحقيق الذات ،حيث تتضمن خمسة مستويات :

المستوى الأول : في قاعدة الهرم يمثل الحاجات الفسيولوجية الأساسية مثل الحاجة للطعام و الماء و الجنس،الحاجة للهواء ،و تعمل الحاجات الفسيولوجية أساسا على الحفاظ على الفرد و الحفاظ على نوعه .

(حسين حريم ،1997،ص123)

يلي المستوى الأول حاجات الأمن النفسي و المادي و هي حاجة الفرد للشعور بالاطمئنان ،و الفرد بمجرد أن يشبع حاجاته الفسيولوجية فإنه ينتقل إلى حاجاته للأمن **(المستوى الثاني)**.

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

أما المستوى الثالث: فيتعلق بإشباع حاجات الحب و الانتماء و ذلك عن طريق تكوين علاقات موجبة بين الفرد و أسرته و أفراد الجماعة المحيطة به.

و يتضمن **المستوى الرابع:** الحاجة إلى تأكيد الذات (التقدير) التي تشبع الإنسان احترامه لنفسه و احترام الآخرين له و توجيه سلوكه نحو الإنجاز.

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

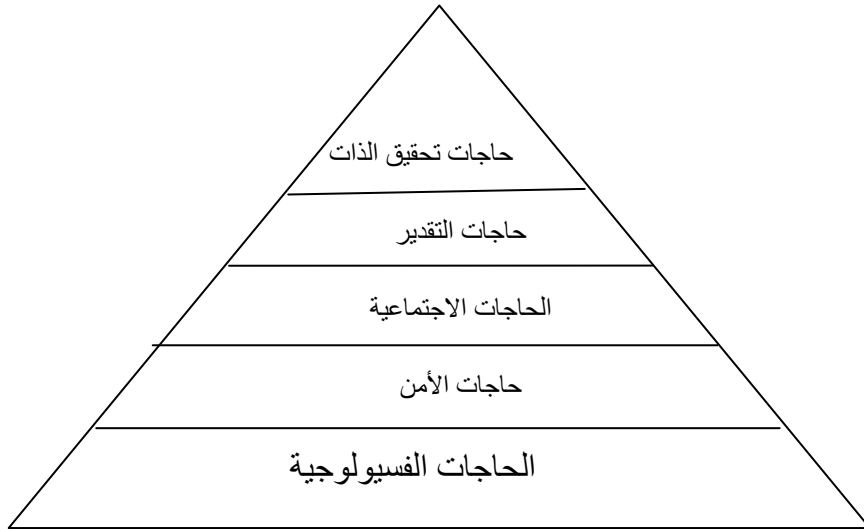
أما المستوى الخامس: وهو تحقيق الذات الذي بإشباعه يصبح الإنسان فريدا مميزا وسط أفراد المجتمع ،و الأفراد الذين يسيطر عليهم هذا النوع من الحاجات يصبحون أفراد يبحثون عن مهام ذات طبيعة منحدية لمهاراتهم و قدراتهم و يطوروا من مقدوراتهم بالشكل الذي يحقق إنجاز عالي لهم و يستطيعون من خلاله تحقيق ذواتهم .

(Claude levy leboyer ,1998)

و لقد أكد ماسلو على أن وضع الحاجات في تنظيم هرمي يعني أن الإشباع يبدأ للحاجات من القاعدة إلى القمة .

(محمود عبد الحليم 1997، 269، ص283)

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



التدرج الهرمي طبقا لنظرية ماسلو

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

11- العوامل المكونة لدافعية الإنجاز:

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

12- أهمية دافعية الإنجاز:

تلعب دافعية الإنجاز دوراً هاماً في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، وهذا ما أكدته "ماكلياند" حيث يرى أن مستوى دافعية الإنجاز الموجود في أي مجتمع هو حصلة الطريقة التي ينشأ بها التلاميذ في هذا المجتمع، وهكذا تتجلى أهمية دافعية الإنجاز ليس فقط بالنسبة للفرد و تحصيله الدراسي وإنما أيضاً بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد.

(HABMAN ،29،1997).

13- دور دافعية الإنجاز في حياة المتعلم :

- يؤكد "بول 1977 BALL" أن دافعية الإنجاز العالية تزيد من قدرة المتعلمين على ضبط أنفسهم في العمل لحل المشكلة و أنها تمكنهم من وضع خطط محكمة للوصول إلى الحل. يمتاز المتعلمون ذوو دافعية عالية للإنجاز بقدرتهم على وضع تصورات مستقبلية معقولة و منطقية في تصوراتهم للمشكلات التي يواجهونها.

(نوال مجمد عطية ، 2002، ص 90)

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

(قسقوش و منصور، 1979، ص 85).

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

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

(علاوة، محمد حسن نفس المرجع، ص23)

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

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

(حمدي علي ، 2004 ص58)

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

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

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

(شفيق علاوة، نفس المرجع، ص36)

1- خصائص المتعلمين ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة:

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

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

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

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

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

(علي عبد الرحمن 2006، ص148-149)

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

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

(هشام محمد الخولي، 2002، نص201)

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

(دراسات في علم النفس د.ت،ص66)

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

- تجنب العمل أو المشاركة في الأنشطة.
- يميل سريعاً، لديه مفهوم سلبي للذات، طموحه و توقعاته المستقبلية متواضعة.
- يكون أكثر استجابة للفشل منه إلى النجاح.
- لا يحاول أن يسلك سبل النجاح.
- يتجنب المشكلات و سرعان ما يتوقف عن حلها عندما يواجه الصعوبات.

(جيمس، تشايمان، 1997، ص52)

15- دافع الإنجاز و تقدير الذات :

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

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

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

(richard Meili 1963,45)

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

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

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

(فاروق عبد الفتاح موسى، 1987، ص17-18)

16 - طرق قياس الدوافع:

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

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

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

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

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

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

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

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

(نوال محمد عطيه، 2002، ص20)

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

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

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

(محمود عبد الحليم المنسي، 1997، ص43-44)

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

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

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

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

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

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

(1998claud Levy)

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

(باندورا، 1997، ص80-81)

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

خلاصة:

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

الفصل الثالث
تقدير الذات

-1

-2

-3

-4

-5

-6

-7

-8

-9

تقدير الذات

تمهيد:

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

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

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

(سهيل كامل، 1999، ص96)

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

(حسين الدريني، محمد سلامة، عبد الوهاب كامل، دت، ص438)

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

(حامد زهران، 1980، ص36)

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

1- تعريف تقدير الذات:

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

(HENRY et DANIEL,2002, P3)

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

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

(LOWRENCE, 1981, P245)

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

(صفوت فرج، 23، 1998)

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

(ROSENBERY, R, 1979,54)

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

(عبد الوهاب كامل، 2002، 219)

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

(إبراهيم العمري، 182، 1983)

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

(علاء الدين كفاي، 111، 1989)

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

(مصطفى فهمي، 94، 1981)

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

(أبوبكر مرسي، 358، 1999)

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

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

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

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

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

(صفوت فرج، 1998، 17)

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

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

(فرج عبد القادر و الآخرون، 1993، 239)

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

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

(MASLOW, A, 1970,194)

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

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

2- اوجه التشابه و الاختلاف بين مفهوم الذات و تقدير الذات:

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

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

بينما يشير تقدير الذات إلى الأحكام الوجدانية التي تنشأ من المقارنات الشخصية (ما الذي أبدوا عليه؟ ما الذي أتمنى أن أبدوا عليه؟) و هكذا يعد مفهوم الذات مفهوماً وصفيًا فينولوجيًا، بينما يمثل تقدير الذات مفهوماً تقويمياً يمكن قياسه كميًا بـ (مرتفع / واطئء- إيجابي / سلبي).

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

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

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

- بينما يرى "هاماتشيك" أن كلا المفهومين مفهوم الذات - تقدير الذات يمثلان بعدين من أبعاد الذات هما البعد المعرفي و البعد الوجداني على التوالي.

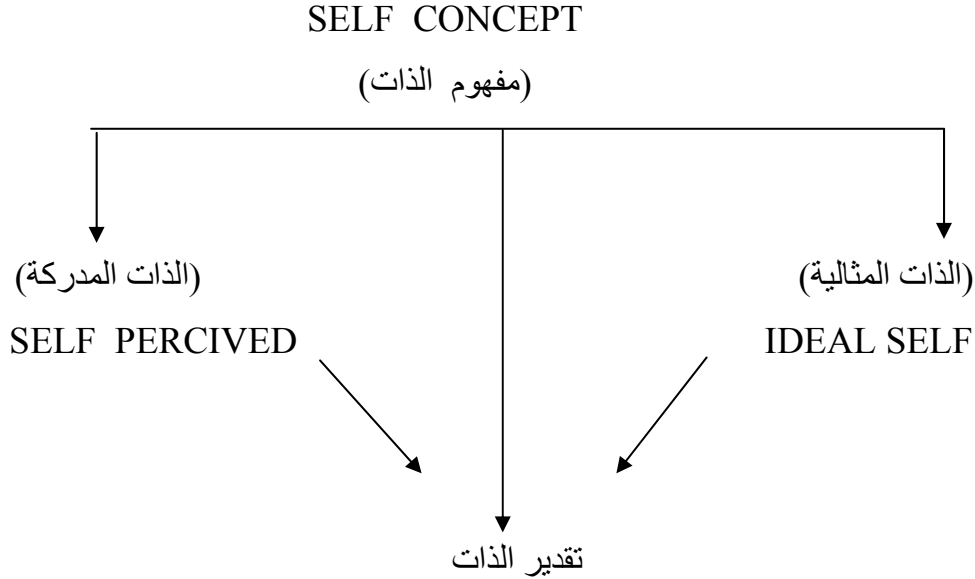
- يقدم "دينز" DENIS " وجهة نظر مختلفة حول العلاقة بين هذين المفهومين حيث أنه يشير إلى أن مفهوم الذات يتكون من خلال أبعاد رئيسية هي:

1- الذات المثالية "IDEAL SELF"

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

3- و تقدير الذات "SELF ESTEEM"

و الشكل التالي يوضح العلاقة بين المفهومين كما صورها دينز



مأخوذ عن HENRY et DANIEL,2002

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

(HENRY et DANIEL, 2002, P12)

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

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

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

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

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

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

3- أهمية تقدير الذات:

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

(سيد غنيم، 1987، ص14)

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

(إبراهيم أبو زيد-1987 ص8)

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

(حسين عبد العزيز، عبد الوهاب كامل، محمد سلامة دت، ص3)

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

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

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

(سيد محمد غنيم، 1987 ص 8)

4-أبعاد تقدير الذات:

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

- أشار "ماسلو" في نظريته عن الحاجات الإنسانية و التي تعد الحاجة إلى التقدير إحداها و التي تشتمل على بعدين هامين هما:

أ- **السمعة:réputation** و هي تشير إلى مفهوم الهيبة و المكانة (أو أن سمعة الفرد قد تحققت في أعين الآخرين).

ب- **تقدير الذات:** و هو يشير إلى مشاعر الشخص الخاصة بالأهلية و الثقة حيث يعكس تقدير الذات أكثر من السمعة و الهيبة، فهو يعكس الرغبة في الإحساس بالقوة و الإنجاز و الثقة و الكفاءة في مواجهة العالم والاستقلال و الحرية.

(Maslow,M,1970,p194)

- بهذا يكون رأي "ماسلو" أن تقدير الذات مفهوم ثنائي البعد حيث يشير أحد البعدين إلى جانب اجتماعي متمثل في تقدير الآخرين للفرد و مكانة الفرد عندهم، و يشير البعد الآخر إلى بعد ذاتي متمثل في رغبة الفرد في تحقيق الإحساس بالكفاءة و القوة و الثقة و الحرية و غيرها من المشاعر الذاتية.

- كذلك يشير "دينز-Deniz" إلى رؤية أخرى لأبعاد تقدير الذات لدى الفرد، إذ يرى أنه يتكون من جزئين أساسيين هما:

أ- **التقدير الذاتي الشامل العام:"global self esteem"** و يشمل على إحساس الفرد العام باحترام الذات بصفة عامة.

ب- **تقدير الذات الخاص:** و الذي يتمثل في الشعور بالجدارة، أو عدم الجدارة في مواقف معينة.

- يضيف "دينز" أنه تبعا لهذا التقسيم قد يشعر بعدم جدارتنا (تقييم منخفض لذواتنا) في بعض المواقف المعينة مثل لعب الرياضة، الرياضيات، إلا أن ذلك لا يؤثر على الشعور العام لدينا بالجدارة الذاتية حيث أنه بإمكاننا الهروب من تأثير ذلك بتجنب هذه المواقف، أما إذا لم نستطيع تجنبها و اشتراكنا بطريقة منظمة في

هذه المواقف والأنشطة التي تجعلنا نشعر بأننا غير قادرين قد يؤثر ذلك على تقدير الذات العام لدينا.

(فاروق عبد الفتاح موسى، 1987، ص42)

- كما يشير دينز إلى أن تقدير الذات لدى الفرد يتكون من بعدين هما بعد عام، تقدير الفرد بصفة عامة لذاته الكلية في جميع المواقف و تقييمه لجدارته و فعاليته في القيام بكافة الأدوار التي يمارسها في حياته، و بعد خاص يشير إلى تقدير الفرد لذاته في المواقف النوعية المختلفة التي يمر بها و التي قد ينجح في اجتياز بعضها، فينعكس ذلك ايجابيا على تقديره العام لذاته أو يفشل في اجتياز بعضها و لا يستطيع تجنب تأثير هذا الفشل، قد ينعكس ذلك سلبيا على تقديره العام لذاته.

- نجد أيضا "ديتز-Deitz" في هذا الصدد يشير إلى أن تقدير الذات بصفة عامة، يمثل التقدير الشامل للذات من وجهة نظر الشخص أو التقدير الكلي للذات بجوانبها المختلفة، و يضيف أن هناك بعدين أساسيين لتقدير الذات هما:

أ- **جدارة الذات:** و هي تشير إلى تقييم الشخص لذاته القائم على الإحساس بالقيمة الأخلاقية له كشخص، و تعد جدارة الذات هي البعد الخارجي لتقدير الذات حيث يتأثر هذا التقدير بأحكام الآخرين.

ب- **فاعلية الذات:** و هي تشير إلى تقييم الشخص للذات القائم على الإحساس بالكفاءة و القوة، و تعد فاعلية الذات هي البعد الداخلي لتقدير الذات و يتأثر بعملية المقارنة الاجتماعية و الغزو الذاتي الذي يقوم به الفرد، باستخدام أساليب موضوعية للحكم على فاعلية الذات لديهم و على قدرتهم على التأثير في الآخرين، و على تحقيق أهدافهم من خلال ملاحظة سلوكهم و مقارنتها بصفاتهم و صفات الآخرين و على هذا فإن فاعلية الذات تتأثر بالعمليات المعرفية و الاجتماعية.

(فاروق موسى عبد الفتاح، 1993، ص65)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2- تخيل الفرد لحكم الآخرين عليه.

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

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

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

(مصطفى يوسف، 1981، ص183-184)

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

(هول، لنذري، 1978، ص624)

6- مظاهر تقدير الذات :

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

(فاروق موسى ،محمد دسوفي، 1987، ص6)

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

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

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

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

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

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

(إبراهيم أبو زيد، 1987، ص78)

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

(إبراهيم أبو زيد، 1987، ص81-82)

أ-تقدير الذات العالي:

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

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

2-القدرة على تقبل الآخرين و لفت نظرهم.

3-الفضيلة عبارة عن التحلي بالمستويات الأخلاقية و القيم.

4-المنافسة و النجاح في مواجهة الصعاب.

(محمد رفقي عيسى، 1988، ص16)

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

(فاروق موسى، 1987، ص22)

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

إيجابية تشمل جوانب حياته المختلفة نظرا لارتفاع مستوى تقدير الذات لديه فإننا نجد انخفاض مستوى تقدير الذات لدى الفرد.

(ابراهيم أبو زيد، ص1987، 41)

ب-تقدير الذات الوطية:

من خصائص هؤلاء الأفراد أنهم ينقصهم احترام الذات و قلة الثقة بالنفس حيث يعتقدون أنه لا قيمة لهم و أنهم غير أكفاء، الأمر الذي يجعلهم يفشلون و يفضلون الإنسحاب عن المشاركة ، و الخوف من التعبير عن أفكارهم غير المألوفة أمام الآخرين ، كما أنهم يشعرون بالهزيمة حتى قبل أن يقتحموا المواقف الجديدة أو الصعبة ، مما يقلل من فرصتهم في تكوين صداقات و علاقات مع الآخرين نظرا لاتصالاتهم الاجتماعية.

(عادل عبد الله، 1998)

- و بهذا يمكن إدراك مدى فاعلية و أهمية الدور الذي يلعبه الجانب الوجداني للذات ،الذي يتمثل في تقديرنا لذواتنا ، ذلك الجانب الذي تتشعب مظاهره، فنجده يؤثر على مفهومه عن ذاته ، و علاقاته بالآخرين و حالته المزاجية و شعوره بالرضا العام عن الحياة و غيرها من الجوانب المختلفة، الأمر الذي يجعلنا دائما نسعي للحفاظ على مستوى متوازن من تقديرنا لذواتنا حتى نحمي أنفسنا من تهديدات و انخفاض تقدير الذات لدينا و لكي ننعم بحياة مستقرة و هنيئة.

7- نمو تقدير الذات :

تعتبر دراسة الذات و نموها من الأمور البحثية التي لاقت الاهتمام و العناية من الباحثين في العلوم النفسية و الاجتماعية ، حيث احتلت الذات مكانة بارزة في نظريات متعددة ، فالذات هي كينونة الفرد و هي المركز الذي تنتظم حوله كل الخبرات.

(حامد زهران ، 1980، ص48)

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

(عادل عبد الله 1998)

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

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

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

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

(Rosenberg,1979)

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

(عادل عبد الله، نفس المرجع، ص56)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(مواهب إبراهيم عياد، 1998، ص63)

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

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

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

(عادل عبد الله محمد، 1998، ص22)

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

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

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

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

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

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

(إبراهيم أبو زيد، 1987، ص47)

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

(علاء الدين كفاي، 1989، ص36)

8- بعض النظريات التي تناولت تقدير الذات:

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

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

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

(HENRY et DANIEL, 2002, P3)

1- نظرية أبراهام ماسلو للحاجات الإنسانية :

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

(MASLOW,A,1970)

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

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

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

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

- 1- كلما ارتفعت الحاجة كان ظهورها في عملية التطور.
- 2- الحاجات العليا تحدث متأخرة نسبيا في نمو الفرد ، و بعض الحاجات العليا تظهر حتى يبلغ الإنسان أو اسط العمر، و قد لا تظهر لديه إطلاقا .
- 3- على الرغم من أن الحاجات العليا لا تتصل اتصالا مباشرا بالبقاء، إلا أن إشباعها مرغوب فيه بدرجة أكبر من إشباع الحاجات الدنيا، فإشباع الحاجات العليا يؤدي إلى سعادة أعمق و راحة البال.
- 4- للحاجات العليا علاقة بالبقاء أقل من تلك الحاجات الدنيا، و هذه العلاقة غير مباشرة بدرجة كبيرة و أقل ارتباطا بإشباع و هكذا فإنها أقل إلحاحا .
- 5- تتطلب الحاجات العليا شروطا مسبقة أكثر من الحاجات الدنيا حتى تشبع، فهي تتطلب ظروفًا بيئية أفضل لتؤدي وظيفتها.
- و يضيف " ماسلو " مع تسلق الفرد لهذا التنظيم الهرمي للحاجات تقل حيويته و تزداد إنسانيته و يتقدم الفرد من مستوى حاجة إلى مستوى التالي بإشباع مجموعة الحاجات التي تخص المستوى الأول في التنظيم الهرمي.

(محمد المري، 1997، ص35)

و فيمايلي عرض للمستويات الخمسة للتنظيم الهرمي للحاجات الإنسانية عند "ماسلو":

1- الحاجات الفسيولوجية:

هي الحاجات التي ترتبط ارتباطا مباشرا بالبقاء، والتي تشارك فيها الحيوانات الأخرى، وتشمل على الجوع، العطش، الجنس، إذا لم تشبع واحدة من هذه الحاجات الفسيولوجية فإنها تسيطر سيطرة تامة على حياة الأفراد، فالشخص الجائع قليلا لا يهتم بكتابة الشعر العاطفي أو أي شيء آخر سوى تحقيقه للوصول إلى الطعام.

- يرى "ماسلو" أن هذه الحاجات الفسيولوجية الأخرى في كونها ذات طبيعة متكررة، فيتكرر الجوع بعد الأكل و تنفس الشخص الهواء يلزم أن يتبع بآخر، وهكذا.... أما الرغبات الأخرى لا تكرر باستمرار مثلا عند تحقيق رغبة الاحترام و الحب فإنها تظل مشبعة بينما يتكرر ظهور الرغبات الفسيولوجية باستمرار.

(جابر عبد الحميد، 2002، ص42)

- يعتقد "ماسلو" على أن علم النفس قد زاد الاهتمام في التأكيد على أهمية مثل هذه الحاجات في تحديد سلوكه، إلا أنه من السهل إشباعها و عندما يحدث ذلك فإن مجموعة الحاجات عند المستوى الثاني تسيطر على الفرد عندئذ، و يضيف أنه ليس من الضروري أن تشبع مجموعة الحاجات الكلية حتى يتحرر الفرد ليعالج المستوى الثاني، فمثلا يشعر الفرد بين الحين و الآخر بالجوع و العطش و مع ذلك يكون قادرا على أن يعمل على إشباع الحاجات العليا و لا يخضع حياته للجوع و العطش.

(جابر عبد الحميد، نفس المرجع، ص43)

2- حاجات الأمن:

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

3- حاجات الانتماء و الحب:

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

(جابر عبد الحميد، نفس المرجع، ص19)

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

4- حاجات التقدير:

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

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

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

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

(جابر عبد الحميد، نفس المرجع، ص95)

5- الحاجة إلى تحقيق الذات:

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

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

(حامد زهران، 2002، ص92)

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

(herni lehall2002p38)

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

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

(جابر عبد الحميد،،44ص2002)

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

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

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

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

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

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

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

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

(حامد زهران ،2002،ص74)

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

(جابر عبد الحميد،2002،ص23)

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

(سيد غنيم، 1987، ص29)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(جابر عبد الحميد، 32، 2002)

- و هكذا يتبين لنا أن من أهم المصادر التي تنمي إحساسنا بالفاعلية الذاتية هي ربط خبرات النجاح في الحياة الفرد وكذلك خبرات النجاح التي يحققها الفرد الذين ينتمون إلى نفس الجماعة المرجعية التي ينتمي إليها الفرد، كما يلعب الاقتناع اللفظي الذي يحصل عليه الفرد من قبل الآخرين الذين يدعمون ثقته بذاته في قدرته على أداء بعض المهام، دور في تحديد مستويات فاعلية لدينا، كما تلعب الحالة الانفعالية التي نكون عليها حين نحكم على فاعليتنا دورا هاما في إحساسنا بالفاعلية.

- كذلك يضيف بان دورا أن الفاعلية المنخفضة أو المرتفعة ترتبط بتجارب البيئة أو عدم تجاوبها و يتضح هذا الارتباط خلال أربع متغيرات يمكن التنبؤ بها و هي :

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

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

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

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

(جابر عبد الحميد، نفس المرجع، ص45).

9- كيفية المحافظة على تقدير الذات:

- اتجهت العديد من الدراسات لبحث التهديدات التي تواجه تقدير الذات لدى الفرد و كيفية مواجهتنا لتحقيق مستوى متوازن من تقدير الذات.

- و في هذا الصدد إهتم "تيسر TESSER" بأن يقدم لنا نظريته عن كيفية المحافظة على تقدير الذات.

1 – نظرية المحافظة على تقدير الذات:

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

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

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

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

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

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

(herni lehalle –Daniel mellier 2002p65)

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

خلاصة عامة:

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

الفصل الرابع
منهجية الدراسة

-1

-2

-3

-4

-5

منهجية الدراسة

تمهيد:

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

و هذه المقاييس هي:

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

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

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

1- زمان و مكان إجراء البحث:

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

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

2- المنهج المعتمد:

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

(محمد حسن غانم، 2004، ص143)

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

(سهير كامل و محمود منسي، 2002، ص30)

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

(محمد سليمان، 2006، ص122)

- 3- **كيفية اختيار العينة:** نشير إلى أن الطريقة المعتمدة في اختيار العينة كانت عشوائية لمختلف الشعب الموجودة على مستوى القسم الثاني من التعلّم الثانوي (الشعب العلمية منها : تسيير و اقتصاد -تقني رياضي-رياضيات -علوم تجريبية).
 - (الشعب الأدبية منها: لغات- آداب و فلسفة)
 و لقد تم اختيار أفراد عينة البحث من عدة ثانويات من نفس المنطقة الجزائر العاصمة منها: ثانوية بابا عروج- ابن الناس- قصر الشعب- عمر بن الخطاب.
 - و بلغ حجم العينة (270) تلميذ و تلميذة من شعب مختلفة تتراوح أعمارهم بين (17-20 سنة).
 - و الجدول التالي رقم (01) يوضح مصادر عينة التلاميذ المتمدرسين بأقسام السنة الثانية ثانوي.

الثانوية/الجنس <	ذكور	إناث	المجموع
عمر بن الخطاب	23	45	68
ابن الناس	26	45	71
قصر الشعب	24	51	75
بابا عروج	17	39	56
المجموع	90	180	270

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

4- أدوات البحث:

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

1-مقياس دافعية الإنجاز:

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

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

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

(رشاد عبد العزيز موسى، 1994، ص29)

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

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

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

- العبارات الإيجابية: 2-5-6-7-8-10-11-12-13-14-17-18-19-20-27-28.

- العبارات السالبة: 1-3-4-9-15-16-21-22-23-24-25-26.

- **طريقة التصحيح:** نتبع في هذا المقياس طريقة تدرج الدرجات
تبعاً لإيجابية الفقرة أو العبارة، أي أنه:

- الفقرات الموجبة: تعطي العبارات الدرجات:

أ- 5

ب- 4

ج - 3

د- 2

هـ - 1

مثال: "في المدرسة يعتقدون أنني"

(أ)...(أ) أعمل بشدة جدا

(ب)...(ب) أعمل بتركيز

(ج)...(ج) أعمل بغير تركيز

(د)...(د) غير مكثرت بعض الشيء

(هـ)...(هـ) غير مكثرت جدا

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

- إذا أجب المفحوص بوضع العلامة (×) أمام العبارة (ب) يعطي 4 درجات.
- إذا أجب المفحوص بوضع العلامة (×) أمام العبارة (ج) يعطي 3 درجات.
- إذا أجب المفحوص بوضع العلامة (×) أمام العبارة (د) يعطي 2 درجتين.
- إذا أجب المفحوص بوضع العلامة (×) أمام العبارة (هـ) يعطي 1 درجة واحدة.

- الفقرات السالبة:

أ- 1

ب- 2

ج- 3

د- 4

هـ- 5

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

- (أ)....(أ) مثالية

- (ب)....(ب) سارة جدا

- (ج)....(ج) سارة

- (د)....(د) غير سارة

- (هـ)....(هـ) غير سارة جدا

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

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

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

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

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

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

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

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

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

أما العبارات السالبة فهي تتكون من 17 عبارة هي: 2-3-6-7-10-11-12-13-15-16-17-18-21-22-23-24-25.

- **طريقة التصحيح:** تحسب درجة الفرد في هذا المقياس في العبارات الموجبة إذا أجاب المفحوص عنها ب (تنطبق) يعطي درجة على كل منها، أما إذا أجاب ب (لا تنطبق) فلا يعطي درجات.

أما العبارة السالبة إذا أجاب ب (لا تنطبق) فإنه يعطي درجة عن كل منها.

أما إذا أجاب ب (تنطبق) لا يعطي درجات و أقصى درجة يمكن الحصول عليها (25) و أقل درجة صفر (0).

ويمكن الحصول على الدرجة الكلية للمقياس بجمع درجات (25) عبارة لمقياس تقدير الذات و عليه تكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها هي 25 درجة و أدنى درجة تكون صفر (0).

- يمكن أن يقدم هذا المقياس فردياً للأفراد يتراوح أعمارهم 13 سنة فما فوق و مدة التطبيق تتراوح ما بين 10- 18 دقيقة و ذلك بعد إلقاء التعليمات و حل الأمثلة.

- **العبارات الموجبة:** مثلاً : 5-يفرح الآخرون بوجودي معهم.

14-يتبع زملائي أفكارى عادة.

العبارات السالبة: مثلاً : 3-توجد أشياء كثيرة تخصني أرغب في تغييرها إن استطعت.

15- رأيت عن نفسي منخفض.

5- الأساليب الإحصائية المستعملة:

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

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

الفصل الخامس

عرض النتائج وتحليلها

1- عرض النتائج و تحليلها

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

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

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

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

- تحليل الجدول رقم (2):

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

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

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

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

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

- تحليل الجدول رقم (3):

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

- الفرضية الثالثة:

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

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

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

-القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0,05 و درجة الحرية 229 هي 1,96

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

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

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

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

-القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0,05 و درجة الحرية 229 هي 1,96

- تحليل جدول رقم (05):من خلال نتائج الجدول رقم (05)المبين أعلاه نجد قيمة المجدولة $T=1,96$ تفوق القيمة المحسوبة $T=-2,92$ و هي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 و هذا يعني عدم تحقق الفرضية الرابعة و التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين الجنسين.

الفصل السادس

عرض النتائج و تحليلها

1 – مناقشة النتائج

2 – الاستنتاج العام

3 – خلاصة النتائج

4 – الاقتراحات

5 – المراجع

6 – الملاحق

الفصل السادس: مناقشة النتائج

1- مناقشة النتائج:

•الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى في هذا البحث على أن:

- تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية أعلى من تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية. و من خلال النتائج المحصل عليها بعد تطبيق (spss) تبين أنه لا يوجد فرق بين التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية و الموجهين نحو الشعب الأدبية في مستوى تقدير الذات ،حيث قدر المتوسط الحسابي لتلاميذ الشعب العلمية $x=16,41$ بينما قدر المتوسط الحسابي لتلاميذ الشعب الأدبية $x=16,85$, وبالتالي نستنتج عدم تحقق الفرضية الأولى التي تنص على أن تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية أعلى من تقدير الذات التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية.

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

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

(أحمد صالح، 2003)

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

(علي محمود، 2004)

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

(محمد علي حسن، 1999)

•الفرضية الثانية:

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

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

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

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

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

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

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

•الفرضية الثالثة:

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

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

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

•الفرضية الرابعة:

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

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

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

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

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

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

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

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

2- الاستنتاج العام:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3- خلاصة النتائج :

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

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

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

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

4-الاقتراحات:

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

- و يمكن إجمال تلك المقترحات في العناصر التالية:

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

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

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

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

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

المراجع

قائمة المراجع:

أولا المراجع العربية:

- 1- ابراهيم أبو زيد (1987): سيكولوجية الذات و التوافق- الإسكندرية- دار المعارف الجامعية-القاهرة.
- 2- إبراهيم قشقوش و طلعت منصور (1979):دافعية الإنجاز و قياسها -دار النهضة العربية-القاهرة.
- 3- إبراهيم العمري (1983):مقدمة لعلم النفس-الأنجلو مصرية-القاهرة.
- 4- أبو بكر مرسي (1999):تعاطي المراهقين لبيانجو و علاقته بتقدير الذات و الشعور بالوحدة النفسية-القاهرة -دراسات نفسية.
- 5- أحمد زكي صالح (1988):علم النفس التربوي-مكتبة النهضة العربية-القاهرة.
- 6- د/أحمد محمد الزعبي (1994) الإرشاد النفسي و نظرياته ،اتجاهاته مجالاته،دار زهران للنشر و التوزيع- الأردن.
- 7- أحمد محمد عبد الخالق (1996):القائمة العربية للتشاؤم و التفاؤل - الإسكندرية-دار المعرفة الجامعية.
- 8- إدوارد موراي-ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة-مراجعة محمد عثمان نجاتي-دار الشروق-الطبعة الأولى(1988) .
- 9- توما خوري جورج (1996):الشخصية (مقوماتها ،سلوكها،و علاقته بالتعلم):المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع-لبنان- الطبعة الأولى.
- 10- جابر عبد الحميد (2002):نظريات الشخصية (البناء،الديناميات،النمو عن طريق البحث و التقويم)-دار النهضة-القاهرة.

- 11- جودت عزت عبد الهادي وسعد حسني العززة، 2004، مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي-مكتبة دار الثقافة -الأردن -الطبعة الأولى.
- 12- جون دكت (2000):علم النفس الإجتماعي و التعصب-ترجمة عبد الحميد صفوت-دار الفكر العربي-القاهرة.
- 13- حامد عبد السلام زهران (2002):الصحة النفسية و العلاج النفسي-عالم الكتب للنشر و التوزيع-القاهرة-الطبعة الثالثة.
- 14- حامد عبد السلام زهران (1980):التوجيه و الإرشاد النفسي-القاهرة-الطبعة الثانية.
- 15- حسين أبو رياش و آخرون (2006):الدافعية و الذكاء العاطفي-دار الفكر للنشر و التوزيع-الأردن-الطبعة الأولى.
- 16- حسين حريم (1997) :السلوك التنظيمي-دار زهران-الأردن- بدون طبعة .
- 17- حسين عبد العزيز الدريني-محمد أحمد سلامة-عبد الوهاب محمد كامل (بدون تاريخ):مقياس تقدير الذات – كراسة التعليمات-دار الفكر العربي-القاهرة.
- 18- رشاد علي عبد العزيز موسى (1994):علم النفس الدافعي-دار النهضة العربية- القاهرة.
- 19- سيد قطب (بدون تاريخ):خصائص النمو الإسلامي و مقوماته-دار الشرق-بيروت.
- 20- سيد محمد غنيم (1987):سيكولوجية الشخصية –دار النهضة المصرية-القاهرة-الطبعة الثانية.
- 21- سعد جلال (1992):التوجيه النفسي و التربوي و المهني مع مقدمة عن التربية للإستثمار-دار الفكر العربي-القاهرة-الطبعة الثانية.

- 22- سعيد عبد العزيز-جودت عزة عطوي(2004):التوجيه المدرسي-أساليبه الفنية تطبيقاته العلمية - دار الثقافة- الأردن- الطبعة الأولى.
- 23- سيد محمد خير الله-ممدوح عبد المنعم الكناني (1983):سيكولوجية التعلم بين النظرية و التطبيق-دار النهضة العربية للطباعة و النشر-بيروت-دون طباعة.
- 24- سهير كامل أحمد (1999):سيكولوجية نمو الطفل -دراسات نظرية و تطبيقات عملية -مركز الإسكندرية للكتاب.
- 25- سهير كامل و محمود عبد الحليم المنسي (2002):أسس البحث العلمي في المجالات النفسية و الإجتماعية - مركز الإسكندرية للكتاب -القاهرة.
- 26- صبحي عبد اللطيف (2005):نظريات الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي-عمان.
- 27- صفوت فرج (1998):القياس النفسي -دار الفكر العربي- القاهرة-الطبعة الأولى.
- 28- عبد المطلب القريطي (1998):في الصحة النفسية -دار الفكر العربي - القاهرة -الطبعة الأولى.
- 29- عبد المنعم حفني (1994):موسوعة علم النفس و التحليل النفسي -دار الملايين- الطبعة الثانية.
- 30- عبد الوهاب كامل (2002) :بحوث في علم النفس-دار النهضة المصرية-القاهرة.
- 31- عصام عوض يوسف (2006):التوجيه التربوي و الإرشاد النفسي- دار سلامة - الأردن - الطبعة الأولى.
- 32- علاوي محمد حسن (1987) :سيكولوجية التدريب و المنافسات -دار المعارف- القاهرة-الطبعة الرابعة.
- 33- عبد اللطيف خليفة بركات (2000):الدافعية للإنجاز-دار غريب للطباعة و النشر - القاهرة.

- 34- فرج عبد القادر و آخرون (1993): موسوعة علم النفس و التحليل النفسي-دار سعاد الصباح-الكويت.
- 35- الفرخ كاملة شعبان-عبد الجابر تيم (1999) :مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي-دار صفاء-عمان-الأردن-الطبعة الأولى.
- 36- فاروق عبد الفتاح موسى محمد أحمد دسوقي (1987) اختبار تقدير الذات للأطفال -دار النهضة العربية-القاهرة.
- 37- فاروق عبد السلام و آخرون (1992):المدخل إلى الإرشاد التربوي و النفسي -دار الهادي للنشر و التوزيع-رياض-الطبعة الأولى.
- 38- فرانسيس عبد النور: بدون التاريخ -التربية و المناهج -دار النهضة -مصر للطبع و النشر -القاهرة.
- 39- لندا دافيدوف- ترجمة سيد طواب محمد عمر -مراجعة فؤاد أبو الحطب (1987) : الشخصية- الدافعية و الإنفعالات -دار الدولية للإستثمارات الثقافية -مصر-الجزء الخامس.
- 40- محمد سليمان (2006):مناهج البحث بين النظرية و التطبيق- مركز الإسكندرية للكتاب-القاهرة-دون طبعة.
- 41- محمود عبد الحليم المنسي و آخرون (1997):الصحة النفسية و علم النفس الإجتماعي و التربية الصحية-مركز الإسكندرية للكتاب-مصر-الجزء الأول.
- 42- محمد محمود بن يونس (2007):سيكولوجية الدافعية و الإنفعالات -دار الميسرة -الأردن.
- 43- محمد رفقي عيسى (1988):الدافعية -دراسة نقدية مع النموذج المقترح-دار العلم-الكويت-الطبعة الأولى.
- 44- محمد فرحان القضاة-محمد عوض الترتوري (2006):أساسيات علم النفس التربوي-النظرية و التطبيق-دار حامد للنشر و التوزيع-الأردن-بدون طبعة.

- 45- محمد صالح الحناوي (1997): السلوك التنظيمي - دار الجامعة للإسكندرية - بدون طبعة.
- 46- محمد حسن غانم (2004): مناهج البحث في علم النفس - المكتبة المصرية للطباعة والنشر و التوزيع - القاهرة - الطبعة الثالثة.
- 47- مرسى سيد عبد الحميد (1986): الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي و المهني - القاهرة - الطبعة الأولى.
- 48- مواهب ابراهيم عياد (1998): إرشاد الطفل و توجيهه في سنواته الأولى - منشأة المعارف - الإسكندرية - مصر.
- 49- نبيل محمد الزايد (2003): الدافعية و التعلم - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - الطبعة الأولى.
- 50- نوال محمد عطية (2002): علم النفس و التكيف النفسي و الاجتماعي - دار القاهرة للكتاب - مصر - الطبعة الأولى.
- 51- هول-ل-ولينذي (1978): نظريات الشخصية - ترجمة فرج و آخرون - الهيئة المصرية العامة للتأليف و النشر.
- 52- يوسف مصطفى فهمي - القاضي و آخرون (1981): الوعي التربوي و مستقبل البلاد العربية - دار العلم للملايين - بيروت - الطبعة الرابعة.
- 53- عادل عبد الله محمد (1998): اختبار تقدير الذات للمراهقين و الراشدين - مكتبة الأنجلو مصرية - القاهرة.
- 54- مصطفى يوسف (1983): مقدمة لعلم النفس - الأنجلو مصرية - القاهرة.
- 55- رمضان محمد القذافي (2001): التوجيه و الإرشاد النفسي - المكتب الجامعي الحديث - مصر - الطبعة الثالثة.
- 56- علي أحمد عبد الرحمن (2006): القيادة و الدافعية في الإدارة التربوية - دار مكتبة حامد - عمان - الطبعة الأولى.

- 57- محمد جاسم (2004): علم النفس التربوي و تطبيقاته-مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع-الأردن-الطبعة الأولى.
- 58- عبد المنعم الدردير (2006):الإحساء الباراميتري و اللابرامتري –عالم الكتب-القاهرة-الطبعة الأولى.
- 59- حمدي علي (2004):دافعية الإنسان بين النظرية و الإتجاهات المعاصرة-دار الفكر العربي-القاهرة-الطبعة الأولى.
- 60- علي عبد الرزاق و آخرون (2003):البحث العلمي الاجتماعي لغته و مداخله و مناهجه و طرقه-دار المعرفة الجامعية.

- المعاجم:

- 61- أ.ب.ب. بتروفسكي-م.ج. باروشفسكي (1996):معجم علم النفس المعاصر – ترجمة عبد السلام رضوان-دار العالم الجديد-القاهرة-الطبعة الأولى.
- 62- يوسف محمد البقاعي-قاموس الطلاب/عربي/عربي-دار الفكر –بيروت-(2003).

- المجلات:

- 63- علاء الدين كفاقي (1989):تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية و الأمن النفسي -مجلة عربية للعلوم الإنسانية-الجزء الرابع.
- 64- نبيل محمد الفحل (2000):دراسة تقدير الذات و دوافع الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر و السعودية – القاهرة-مجلة علم النفس الهيئة المصرية العامة للكتاب-العدد ثلاثون.
- 65- محمد المري-محمد إسماعيل (1987):العلاقة بين تقدير الذات و بعض الصفات الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية-مجلة كلية التربية-العدد الثالث عشر.

- 66- ماهر يونس الدرايع-محمد أحمد الرفوع (2004):أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز و التحصيل الدراسي لدى بطيء التعلم في المدارس الأساسية بالأردن-مجلة العلوم التربوية و النفسية -جامعة البحرين-العدد الرابع-المجلد التاسع.
- 67- مجلة التوجيه (2004):التوجيه المدرسي و المهني -العدد الأول -مجلة كلية التربية.
- 68- ليلي المزروع (2008):فاعلية الذات و علاقتها بكل من الدافعية للإنجاز و الذكاء الوجداني لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى -المجلة التربوية-العدد الرابع-المجلد الثامن.

-المنشورات الوزارية:-

- 69- وزارة التربية الوطنية منشور رقم 528 /مت /تمم/المؤرخ في 1986/01/04.
- 70- وزارة التربية الوطنية منشور رقم 186 المؤرخ في 2006/03/27.
- 71- وزارة التربية الوطنية :إجراءات انتقالية لتوجيه التلاميذ إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام: 2005.
- 72- وزارة التربية الوطنية :إجراءات انتقالية لتوجيه التلاميذ إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام: 2008.

-الرسائل:-

- 73- أمال اللوف فهمي (2002):مفهوم الذات و علاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلاب الكليات العملية و النظرية -القاهرة-رسالة لنيل شهادة الماجستير.
- 74- مروة فتحي عوض (2008):تقدير الذات و علاقتها ببعض المتغيرات النفسية و الإجتماعية (دراسة ميدانية)رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس-القاهرة.

75- أحمد علي سعيد (2001) كخدمات الإرشاد النفسي و التوجيه الدراسي و المهني في المرحلتين الثانوية و الجامعية في محافظة ظفار- رسالة لنيل شهادة الماجستير في التربية-عمان.

76- زهرة حميدة (2006): تقدير الذات و الدافعية للإنجاز عند المراهق المتمدرس لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، الجزائر.

-البرامج باللغة الأجنبية:

77-Alain Lieury,Fabian,Fenouillet (1997) :motivation et reussite scolaire ,Dunod, Paris.

78- BARBARA .L Mccombs, James, Epopé (2000) : Motivation, Donner le gout d'apprendre, Paris.

79- Claude Levey, (1998) : La motivation dans l'entreprise modèle et stratégies, Edition d'organisation.

80- Herni Lehelle, Daniel Mellier (2002), Psychologies du développement, enfance et adolescence, Dunod, Paris

81- Pier Viannin (2006) : La motivation scolaire

82- Richard Meili (1963), Motivation, émotion et personnalité, Edition Larcier

83-Roger Gal (1955) : L'orientation scolaire, Boulevard Saint Germain, Paris.

الملاحق

توزيع الدرجات للشعب العلمية و الادبية

درجات الشعب الادبية			
الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ
11	41	7	1
21	42	23	2
25	43	23	3
20	44	19	4
16	45	23	5
20	46	17	6
18	47	21	7
22	48	20	8
20	49	18	9
17	50	12	10
13	51	18	11
17	52	21	12
23	53	20	13
18	54	23	14
13	55	21	15
17	56	16	16
17	57	16	17
14	58	19	18
16	59	21	19
12	60	23	20
15	61	9	21
10	62	13	22
14	63	21	23
12	64	17	24
20	65	18	25
21	66	12	26
22	67	11	27
17	68	11	28
18	69	19	29
20	70	18	30
17	71	14	31
20	72	11	32
14	73	14	33
12	74	14	34
13	75	14	35
15	76	12	36
20	77	21	37
		18	38
		9	39
		11	40

درجات الشعب العلمية											
الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ
20	201	16	161	14	121	19	81	14	41	20	1
23	202	17	162	12	122	25	82	11	42	17	2
20	203	23	163	20	123	20	83	15	43	14	3
19	204	14	164	20	124	21	84	21	44	18	4
18	205	15	165	17	125	10	85	14	45	21	5
12	206	16	166	16	126	24	86	14	46	18	6
15	207	16	167	11	127	17	87	12	47	21	7
10	208	18	168	14	128	13	88	21	48	14	8
13	209	22	169	20	129	18	89	14	49	19	9
17	210	14	170	17	130	6	90	11	50	22	10
15	211	16	171	14	131	22	91	9	51	14	11
20	212	6	172	12	132	19	92	9	52	21	12
17	213	18	173	12	133	17	93	13	53	18	13
15	214	14	174	15	134	10	94	12	54	16	14
14	215	17	175	14	135	14	95	15	55	17	15
18	216	12	176	10	136	16	96	11	56	20	16
13	217	12	177	13	137	18	97	12	57	23	17
16	218	17	178	17	138	18	98	24	58	15	18
		20	179	15	139	13	99	21	59	22	19
		13	180	17	140	16	100	14	60	17	20
		17	181	16	141	21	101	14	61	22	21
		14	182	15	142	17	102	24	62	24	22
		20	183	15	143	19	103	16	63	18	23
		13	184	18	144	15	104	21	64	18	24
		17	185	17	145	18	105	10	65	15	25
		14	186	21	146	18	106	15	66	20	26
		11	187	19	147	10	107	11	67	20	27
		12	188	15	148	15	108	16	68	19	28
		13	189	16	149	20	109	14	69	9	29
		10	190	16	150	17	110	18	70	14	30
		15	191	11	151	20	111	17	71	19	31
		20	192	21	152	18	112	15	72	14	32
		14	193	23	153	16	113	17	73	20	33
		20	194	21	154	18	114	20	74	18	34
		17	195	14	155	17	115	14	75	18	35
		14	196	16	156	17	116	18	76	13	36
		21	197	12	157	23	117	20	77	11	37
		22	198	13	158	21	118	14	78	8	38
		17	199	20	159	20	119	16	79	14	39
		15	200	17	160	25	120	20	80	16	40

توزيع الدرجات للجنسين إناث و ذكور

درجات الشعب الأدبية			
الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ
99	41	101	1
91	42	105	2
106	43	94	3
121	44	103	4
92	45	121	5
105	46	90	6
111	47	100	7
104	48	109	8
86	49	80	9
92	50	83	10
119	51	98	11
87	52	94	12
107	53	88	13
98	54	98	14
111	55	102	15
108	56	98	16
103	57	111	17
93	58	100	18
116	59	89	19
100	60	103	20
101	61	99	21
80	62	79	22
80	63	105	23
77	64	104	24
104	65	109	25
94	66	90	26
110	67	93	27
83	68	106	28
96	69	92	29
112	70	95	30
105	71	82	31
110	72	95	32
107	73	99	33
106	74	110	34
100	75	100	35
99	76	111	36
106	77	81	37
		103	38
		104	39
		103	40

درجات الشعب العلمية											
الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ
79	201	74	161	96	121	92	81	108	41	90	1
80	202	80	162	90	122	130	82	97	42	102	2
99	203	103	163	105	123	101	83	88	43	102	3
101	204	102	164	107	124	101	84	80	44	96	4
98	205	90	165	96	125	94	85	106	45	96	5
99	206	80	166	104	126	87	86	80	46	91	6
101	207	102	167	94	127	98	87	106	47	96	7
112	208	101	168	89	128	100	88	80	48	120	8
120	209	79	169	102	129	108	89	109	49	50	9
102	210	86	170	95	130	98	90	109	50	87	10
98	211	81	171	108	131	96	91	87	51	72	11
95	212	103	172	101	132	108	92	96	52	96	12
92	213	100	173	79	133	97	93	78	53	106	13
88	214	99	174	75	134	113	94	90	54	81	14
99	215	106	175	94	135	86	95	107	55	83	15
111	216	102	176	88	136	88	96	97	56	71	16
	217	100	177	79	137	106	97	87	57	71	17
	218	111	178	96	138	91	98	84	58	93	18
		98	179	82	139	99	99	105	59	52	19
		100	180	96	140	99	100	87	60	56	20
		68	181	89	141	104	101	76	61	83	21
		53	182	100	142	102	102	82	62	102	22
		61	183	108	143	91	103	110	63	90	23
		66	184	68	144	97	104	74	64	93	24
		108	185	53	145	103	105	102	65	107	25
		89	186	61	146	95	106	94	66	91	26
		100	187	66	147	91	107	59	67	104	27
		101	188	108	148	72	108	100	68	106	28
		102	189	110	149	103	109	87	69	92	29
		97	190	102	150	79	110	99	70	97	30
		98	191	108	151	110	111	86	71	108	31
		98	192	98	152	97	112	98	72	110	32
		103	193	97	153	95	113	88	73	103	33
		120	194	92	154	104	114	98	74	77	34
		110	195	101	155	78	115	83	75	92	35
		120	196	110	156	82	116	105	76	84	36
		88	197	102	157	85	117	83	77	74	37
		99	198	110	158	95	118	88	78	98	38
		148	199	103	159	89	119	98	79	99	39
		91	200	106	160	91	120	86	80	89	40

الفرضية 3 : هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى تقدير الذات بين الذكور و الاناث

درجات ذكور					
الدرجة	عدد التلام	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ
12	73	14	37	17	1
11	74	17	38	15	2
18	75	12	39	17	3
20	76	12	40	16	4
23	77	17	41	15	5
20	78	20	42	15	6
17	79	13	43	18	7
11	80	17	44	17	8
12	81	14	45	21	9
17	82	11	46	19	10
20	83	12	47	15	11
23	84	13	48	16	12
15	85	10	49	16	13
21	86	15	50	21	14
13	87	11	51	21	15
16	88	21	52	23	16
20	89	25	53	21	17
18	90	20	54	14	18
		16	55	16	19
		20	56	12	20
		18	57	13	21
		22	58	20	22
		20	59	17	23
		17	60	16	24
		13	61	17	25
		17	62	23	26
		23	63	14	27
		18	64	15	28
		13	65	16	29
		17	66	16	30
		17	67	18	31
		14	68	22	32
		16	69	14	33
		23	70	16	34
		12	71	6	35
		18	72	18	36

درجات اناث									
الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ
14	145	19	109	15	73	13	37	20	1
13	146	23	110	20	74	11	38	17	2
16	147	17	111	17	75	8	39	14	3
19	148	21	112	20	76	14	40	18	4
21	149	20	113	18	77	16	41	21	5
14	150	18	114	16	78	14	42	18	6
12	151	12	115	18	79	11	43	21	7
21	152	18	116	17	80	15	44	14	8
11	153	21	117	17	81	21	45	19	9
9	154	20	118	23	82	14	46	22	10
14	155	23	119	21	83	14	47	14	11
12	156	21	120	20	84	12	48	21	12
20	157	16	121	25	85	21	49	18	13
21	158	16	122	14	86	14	50	16	14
23	159	19	123	12	87	11	51	17	15
16	160	21	124	20	88	9	52	20	16
11	161	23	125	20	89	9	53	23	17
14	162	9	126	17	90	13	54	15	18
17	163	13	127	16	91	12	55	22	19
12	164	21	128	11	92	19	56	17	20
24	165	17	129	14	93	11	57	16	21
17	166	18	130	20	94	12	58	22	22
13	167	12	131	17	95	24	59	24	23
10	168	11	132	14	96	21	60	18	24
15	169	11	133	12	97	14	61	18	25
11	170	14	134	12	98	14	62	15	26
18	171	18	135	15	99	24	63	20	27
23	172	14	136	14	100	16	64	20	28
17	173	11	137	10	101	21	65	19	29
14	174	14	138	13	102	10	66	14	30
23	175	14	139	11	103	15	67	19	31
18	176	12	140	7	104	11	68	9	32
14	177	21	141	23	105	16	69	14	33
20	178	18	142	23	106	14	70	20	34
17	179	9	143	19	107	18	71	18	35
15	180	11	144	23	108	10	72	18	36

الفرضية 4 : هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى دافعية الانجاز بين الذكور و الاناث

درجات ذكور					
الدرجة	عدد التلام	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلام	الدرجة
104	73	121	37	90	1
96	74	90	38	102	2
98	75	100	39	102	3
88	76	109	40	96	4
90	77	80	41	96	5
111	78	93	42	91	6
94	79	98	43	96	7
96	80	94	44	120	8
110	81	88	45	50	9
94	82	98	46	87	10
98	83	102	47	72	11
89	84	98	48	96	12
95	85	111	49	106	13
102	86	110	50	81	14
93	87	94	51	83	15
104	88	88	52	71	16
106	89	79	53	71	17
102	90	96	54	93	18
		82	55	52	19
		96	56	56	20
		89	57	83	21
		100	58	102	22
		108	59	90	23
		68	60	93	24
		53	61	107	25
		61	62	91	26
		66	63	104	27
		90	64	106	28
		100	65	92	29
		110	66	97	30
		120	67	108	31
		98	68	110	32
		93	69	101	33
		83	70	105	34
		105	71	94	35
		102	72	103	36

درجات اناث									
الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ	الدرجة	عدد التلاميذ
107	149	80	112	106	75	93	38	99	1
96	150	77	113	92	76	106	39	86	2
104	151	104	114	95	77	106	40	98	3
94	152	94	115	82	78	111	41	88	4
89	153	110	116	95	79	101	42	98	5
102	154	83	117	99	80	98	43	83	6
95	155	96	118	110	81	97	44	105	7
105	156	112	119	100	82	92	45	83	8
83	157	107	120	111	83	102	46	88	9
85	158	110	121	81	84	93	47	98	10
95	159	107	122	103	85	90	48	86	11
97	160	106	123	104	86	98	49	92	12
94	161	100	124	103	87	93	50	130	13
83	162	99	125	99	88	101	51	101	14
78	163	104	126	91	89	100	52	101	15
94	164	102	127	106	90	110	53	94	16
83	165	91	128	121	91	102	54	87	17
129	166	97	129	92	92	101	55	98	18
114	167	103	130	105	93	91	56	100	19
111	168	95	131	111	94	86	57	108	20
90	169	91	132	104	95	90	58	98	21
114	170	92	133	86	96	101	59	98	22
104	171	103	134	92	97	90	60	96	23
86	172	97	135	119	98	89	61	108	24
103	173	110	136	87	99	95	62	97	25
105	174	97	137	107	100	101	63	113	26
88	175	95	138	98	101	101	64	99	27
103	176	104	139	107	102	87	65	86	28
99	177	78	140	98	103	89	66	88	29
100	178	82	141	111	104	103	67	106	30
103	179	85	142	108	105	99	68	91	31
104	180	95	143	103	106	97	69	99	32
		89	144	93	107	105	70	99	33
		91	145	116	108	104	71	106	34
		96	146	100	109	109	72	104	35
		90	147	101	110	90	73	98	36
		105	148	80	111	93	74	96	37