**وزارة التعليم العالي و البحث العلمي**

**جـامعة محمد خيضر – بسكــرة**

**كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية**

**قسم العلوم الإجتماعية**

**الرقم التسلسلي :**

**رقم التسجيل:**

**عنوان الأطروحة**

# أنماط التنشئة الأسرية و علاقتها بدافعية الإنجاز

# لدى طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة

أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة دكتوراه العلوم فــي :**علم النفس**

تخصص: علم النفس الإجتماعي

إعداد الطالبة

**جعفر صباح**

إشراف البروفسور

**جابر نصر الدين**

نوقشت بتاريخ : **2016/05/26**

أعضـــــاء لجنة المناقشة

| الإسم و اللقب | الرتبة العلمية | الجامعة | الصفة |
|---|---|---|---|
| نور الدين تاوريريت | أستاذ | بسكرة | رئيسا |
| نصر الدين جابر | أستاذ | بسكرة | مشرفا و مقررا |
| إسماعيل رابحي | أستاذ محاضر أ | بسكرة | عضوا مناقشا |
| نور الدين جبالي | أستاذ | باتنة | عضوا مناقشا |
| يوسف عدوان | أستاذ | باتنة | عضوا مناقشا |
| لبنى احمان | أستاذ محاضر أ | باتنة | عضوا مناقشا |

السنة الجامعية 2015– 2016

# شكـــــر و تقديـــــــر

مع نهاية العمل في هذه الرسالة ليلة المولد النبوي الشريف أحمد الله الذي وفقني لإتمام هذه الأطروحة ،و أصلي و أسلم على سيدنا محمد خير خلق الله.

أتقدم بشكري و تقديري للأستاذ الفاضل جابر نصر الدين على التوجيهات التي قدمها طوال فترة إنجاز هذه الأطروحة .

و الشكر موصول لكل من :

– الأساتذة الذين قدموا لي المساعدة و النصح و التشجيع و على رأسهم أستاذي جبالي نور الدين ، و أستاذي معمرية بشير ، و زملائي الأساتذة بن علي راجية ، ساعد صباح ريحاني زهرة .و كل الزملاء من جامعة محمد خيضر بسكرة الذين دعموني بتشجيعهم .

– الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقراءة و مناقشة هذه الرسالة ،و على الملاحظات التي ستثري هذا العمل .

كما أشكر كل الأساتذة الذين ساعدوني في تحكيم أدوات الدراسة .

و لا يفوتني أن أشكر كل الطلبة الذين ساعدوني في تطبيق أدوات الدراسة ،و الطلبة من عينة الدراسة .

كما أتوجه بجزيل الشكر و الإمتنان لأفراد أسرتي لمساعدتهم و مساندتهم خلال هذا المسار .

نسأل الله أن تكون هذه الرسالة من العلم النافع بقدر ما بذلنا فيه من جهد و إخلاص .

**ملخص الدراسة بالعربية**

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مختلف أنماط التنشئة التي تمارسها الأسرة الجزائرية وكذلك معرفة طبيعة علاقتها بدافعية الإنجاز لدى الأبناء ، و الكشف عن طبيعة الفروق بين الجنسين في إدراكهم لأنماط التنشئة الأسرية ، و معرفة دلالة الفروق بين الجنسيين في مستوى دافعية الإنجاز ،كذلك دراسة كل من أنماط التنشئة الأسرية و مستوى دافعية الإنجاز بإختلاف المستويات التعليمية للوالدين و الدخل الشهري للأسرة ،من خلال الإجابة على سؤال الإشكالية التالي :

أنماط التنشئة الأسرية و علاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة

إعتمدنا في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي بأسلوبه (الإرتباطي و المقارن ) ،و طبقت على عينة قوامها 380 طالب و طالبة من جميع كليات جامعة محمد خيضر بسكرة منهم 158 ذكور و 222 إناث .

و قد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية .

و قد إعتمدنا في جمع بيانات الدراسة على الأدوات التالية : إستفتاء الدافعية للإنجاز (إعداد خليفة 2006)،مقياس أنماط التنشئة الأسرية إعداد الباحثة .إستمارة المستوى الإقتصادي و الثقافي إعداد الباحثة .و تمت معالجة البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية SPSS17

و قد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1 – توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائية بين نمط التنشئة الأسرية التقبل ، الحث على الإنجاز ( الأب الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى افراد العينة.

2– لا توجد علاقة إرتباطيةّ ذات دلالة إحصائية بين نمط التنشئة الأسرية (التسلط ، التدليل و التفرقة) لكل من(الأب الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة .

3 – توجد علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين نمط التنشئة الأسرية الإهمال (الأب الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة .

4 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إدراكهم لأنماط التنشئة الأسرية (الأب) لصالح الذكور بالنسبة لنمط (الإهمال والتفرقة ) .و لصالح الإناث بالنسبة لنمط (التدليل) .

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لأنماط ( التسلط ، التقبل ، الحث على الإنجاز) .

5 – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في إدراكهم لأنماط التنشئة الأسرية للأم ( التسلط ، التدليل ، التفرقة ، التقبل ).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في نمط التنشئة الأسرية ( للأم) الإهمال لصالح الذكور و الحث على الإنجاز لصالح الإناث

6 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي و منخفضي دافعية الإنجاز في علاقتها بأنماط التنشئة الأسرية ( الأب و الأم).

7– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في مستوى دافعية الإنجاز عند أفراد العينة .

8 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إستجابات العينة حول أنماط التنشئة الأسرية تعزى للمستوى التعليمي للأب و الأم .

9– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إستجابات أفراد العينة في مستويات الدافعية للإنجاز تعزى للمستوى التعليمي للأب و الأم و الدخل الشهري للأسرة

10– مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة محمد خيضر هو مستوى متوسط .

11– أنماط التنشئة الأسرية الايجابية هي الأكثر إستخداما من طرف الأولياء بحيث جاء نمط الحث على الإنجاز أولا و يليه نمط التقبل ، و الأنماط التنشئة الأسرية السلبية فهي الأقل إستخداما التدليل و التسلط بدرجة متوسطة، و نمط التفرقة و الإهمال بدرجة ضعيفة .

**ABSTRACT**

This study aims to determine the parental socialization methods in Algerian families and their relationships with the level of the children's achievement motivation .Also, to disclose the nature of differences between the two sexes in their perception for parental socialization methods, and to study both the family socialization methods and the achievement motivation level with regard to economic and cultural level of the family.

-The researcher adopted the descriptive methodology with the correlation and comparison styles.

-this study was applied on a stratified random sample of 380 students,158 male and 222 female, from the University of Biskra . in the 2013/14 academic year ; where the average age of the students is 22.

- SPSS17 is used to analyze the collected data.

Study tools :

- the measure of family socialization methods ( prepared by researcher)
- Questionnaire of achievement motivation (prepared by Khalifa 2006)
- The economic and cultural form (prepared by researcher )

The main results of the study are:

1-There is a positive correlation statistically significant between the methods of family socialization on the part of parents (father and mother) which are characterized by (acceptance,encouragement for achievement) and the achievement motivation level of the children.

2- There is no correlation statistically significant between the methods of family socialization on the part of parents (father and mother) which are characterized by (authoritative, spoil, dissipation) and the achievement motivation level of the children.

3- There is a negative correlation statistically significant between the methods of family socialization on the part of parents (father and mother)

which are characterized by (neglect) and the achievement motivation level of the children.

4-There are statistically significant differences between males and females in methods of family socialization (neglect, dissipation) to the father in favor of male, and in favor of females(spoil).

- There are no statistically significant differences between males and females in methods of family socialization (authoritative, acceptance, encouragement for achievement).

5-There are no statistically significant differences between males and females in methods of family socialization (authoritative,spoil,dissipation,and acceptance) to the mother.

- There are statistically significant differences between males and females in methods of family socialization (neglect) to the mother in favor of males and (encouragement of achievement) in favor of females.

6- There are no statistically significant differences between the mean scores of students of high achievement motivation and the mean scores of students of low achievement motivation on a scale of family socialization Methods

7- There are no statistically significant differences between male and female in the level of achievement motivation.

8- There are no statistically significant differences in the methods of parent's socialization style as seen by the students due to the educational level of both the father and mother.

9- There are no statistically significant differences at the level of achievement motivation as seen by the students due to the educational level of both the father and mother and their monthly income.

10- The level of achievement motivation of the students at the University of Med Kheider in the study sample medium.

11-Most parents adopt normal socialization methods at first (encouraging achievement and acceptance) when dealing with their children. The abnormal negative socialization methods are less adopted by the parents (authoritative, spoil, dissipation, neglect).

# فهرس المحتويات


| الموضوع | الصفحة |
| --- | --- |
| شكر و تقدير | أ |
| الإهداء | ب |
| ملخص الدراسة بالعربية | ج |
| ملخص الدراسة بالإنجليزية | د |
| قائمة الجداول | هـ |
| قائمة الأشكال | و |
| مقدمة | 1 |
| **الجانب النظري** | |
| **الفصل الأول :الإطار العام للدراسة** | |
| 1 – إشكالية الدراسة ..... | 5 |
| 2– دوافع إختيار الدراسة..... | 8 |
| 3– أهداف الدراسة ..... | 9 |
| 4– أهمية الدراسة ..... | 9 |
| 5– حدود الدراسة ..... | 10 |
| 6– المفاهيم الإجرائية للدراسة ..... | 11 |
| 7– الدراسات السابقة ..... | 13 |
| 8– فرضيات الدراسة ..... | 30 |
| **الفصل الثاني :التنشئة الأسرية** | |
| تمهيد ..... | 33 |
| أولا التنشئة الإجتماعية | 33 |
| 1– تعريف التنشئة الإجتماعية ..... | |

| | |
|---|---|
| 2 – خصائص التنشئة الإجتماعية..... | 36 |
| 3 – آليات التنشئة الإجتماعية..... | 37 |
| 4 – أهداف التنشئة الإجتماعية..... | 38 |
| 5– وظائف التنشئة الإجتماعية ..... | 39 |
| 6 –شروط التنشئة الإجتماعية ..... | 40 |
| 7– أشكال التنشئة الإجتماعية ..... | 41 |
| 8– نظريات التنشئة الإجتماعية..... | 42 |
| 8–1– نظرية التحليل النفسي..... | 42 |
| 8–2–النظرية المعرفية ..... | 44 |
| 8–3– نظرية التعلم الإجتماعي..... | 48 |
| 8–4– نظرية التفاعل الرمزي ..... | 49 |
| 8– 5– النظرية البنائية الوظيفية ..... | 52 |
| 8– 6– نظرية التفاعل الإجتماعي و الأدوار الإجتماعية ..... | 52 |
| 9 – مؤسسات التنشئة الإجتماعية ..... | 54 |
| 9 – 1 – الأسرة ..... | 54 |
| 9 – 2 – المدرسة ..... | 55 |
| 9 – 3 – رياض الأطفال..... | 56 |
| 9– 4 – المؤسسات الدينية..... | 57 |
| 10 – عوامل أخرى للتنشئة الإجتماعية ..... | 58 |
| 10–1 – وسائل الإعلام..,,..... | 58 |
| 10–2– جماعة الأقران ..... | 59 |
| ثانيا:التنشئة الأسرية | |
| 1 – مفهوم التنشئة الأسرية..... | 60 |
| 2– تعريف الأسرة ..... | 62 |
| 3– خصائص الأسرة..... | 64 |

| | |
|---|---|
| 4- أنواع الأسرة ..... | 65 |
| 4-1- الأسرة النواة ..... | 65 |
| 4-2- الأسرة الممتدة..... | 66 |
| 5- أهمية الأسرة في تنشئة الأبناء..... | 66 |
| 6 - دور الأسرة ووظائفها..... | 67 |
| 7- العوامل المؤثرة في عملية التنشئة الأسرية ..... | 70 |
| 8- تطور مفهوم التنشئة الأسرية ..... | 74 |
| 9- مفهوم أنماط التنشئة الأسرية ..... | 76 |
| 10 - أنماط التنشئة الأسرية ..... | 78 |
| 10- 1- نمط التسلط ..... | 80 |
| 10- 2- نمط الإهمال..... | 82 |
| 10- 3- نمط التدليل..... | 83 |
| 10- 4- التفرقة في المعاملة ..... | 84 |
| 10- 5- التقبل ..... | 85 |
| 10- 6- الحث على الإنجاز..... | 86 |
| 11- الأسرة الجزائرية ..... | 87 |
| 11-1- خصائص الأسرة الجزائرية التقليدية..... | 87 |
| 11-2- خصائص الأسرة الجزائرية الحديثة..... | 88 |
| 11- 3- إنتقال وظائف الأسرة إلى هيئات إجتماعية مختلفة ..... | 88 |
| خلاصة الفصل | 90 |
| **الفصل الثالث : دافعية الإنجاز** | |
| 1- مفهوم الدافع : ..... | 93 |
| 2- الدافعية :..... | 95 |
| 3- مكونات الدافعية..... | 96 |
| 4-العلاقة بين الدافع و السلوك:..... | 98 |

| | |
|---|---|
| 5- وظائف الدافعية و فوائدها..... | 99 |
| 6- تصنيف الدوافع :..... | 100 |
| 7- التطور التاريخي لمفهوم دافعية الإنجاز: ..... | 102 |
| 8- تعريف دافعية الإنجاز :..... | 104 |
| 9- مكونات الدافع للإنجاز:..... | 109 |
| 10- أبعاد دافع الإنجاز: ..... | 111 |
| 11-أنواع دافعية الإنجاز :..... | 111 |
| 12- وظائف دافعية الإنجاز :..... | 112 |
| 13- مراحل نمو دافعية الإنجاز:..... | 112 |
| 14- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:..... | 114 |
| 15- العوامل المؤثرة في تنمية دافع الإنجاز :..... | 138 |
| 16- أسباب إنخفاض دافعية الإنجاز :..... | 143 |
| 17- خصائص مرتفعي الإنجاز: الشخصية الإنجازية : ..... | 145 |
| 18- صفات ذوي الإنجاز المنخفض:..... | 149 |
| 19- قياس دافعية الإنجاز:..... | 150 |
| 20- الفرق بين الذكور و الإناث في دافعية الإنجاز:..... | 153 |
| خلاصة الفصل | 156 |
| **الجانب الميداني** | |
| **الفصل الرابع :إجراءات الدراسة الميدانية** | |
| تمهيد | |
| 1- منهج الدراسة ..... | 159 |
| 2- مجتمع الدراسة..... | 159 |
| 3- عينة الدراسة ..... | 160 |
| 4- أدوات الدراسة ..... | 164 |
| 5- الأساليب الإحصائية المستخدمة..... | 195 |
| **الفصل الخامس :عرض و تحليل و مناقشة نتائج الدراسة** | |
| **تمهيد** | |

| | |
|---|---|
| **1- عرض و تحليل نتائج الدراسة** | 197 |
| 1-1- عرض و تحليل نتائج الفرض الأول ..... | 197 |
| 1-2- عرض و تحليل نتائج الفرض الثاني ..... | 198 |
| 1-3- عرض و تحليل نتائج الفرض الثالث ..... | 200 |
| 1-4- عرض و تحليل نتائج الفرض الرابع ..... | 201 |
| 1-5- عرض و تحليل نتائج الفرض الخامس ..... | 202 |
| 1-6- عرض و تحليل نتائج الفرض السادس ..... | 203 |
| 1-7- عرض و تحليل نتائج الفرض السابع ..... | 205 |
| 1-8- عرض و تحليل نتائج الفرض الثامن ..... | 209 |
| 1-9- عرض و تحليل نتائج الفرض التاسع ..... | 211 |
| 1-10- عرض و تحليل نتائج الفرض العاشر ..... | 213 |
| 1-11- عرض و تحليل نتائج الفرض الحادي عشر ..... | 217 |
| 1-12- عرض و تحليل نتائج الفرض الثاني عشر ..... | 219 |
| 1-13- عرض و تحليل نتائج الفرض الثالث عشر ..... | 222 |
| | |
| **2 : مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة** | 225 |
| 2-1- مناقشة نتائج الفرض الأول ..... | 225 |
| 2-2- مناقشة نتائج الفرض الثاني ..... | 227 |
| 2-3- مناقشة نتائج الفرض الثالث ..... | 230 |
| 2-4- مناقشة نتائج الفرض الرابع ..... | 232 |
| 2-5- مناقشة نتائج الفرض الخامس ..... | 234 |
| 2-6- مناقشة نتائج الفرض السادس ..... | 235 |
| 2-7- مناقشة نتائج الفرض السابع ..... | 237 |
| 2-8- مناقشة نتائج الفرض الثامن ..... | 241 |
| 2-9- مناقشة نتائج الفرض التاسع ..... | 246 |
| 2-10- مناقشة نتائج الفرض العاشر ..... | 249 |
| 2-11- مناقشة نتائج الفرض الحادي عشر ..... | 252 |
| 2-11- مناقشة نتائج الفرض الثاني عشر ..... | 254 |
| 2-11- مناقشة نتائج الفرض الثالث عشر ..... | 257 |

| | |
|---|---|
| الإستنتاج العام..... | 261 |
| خاتمة الدراسة..... | 263 |
| قائمة المراجع..... | 265 |
| الملاحق | 287 |

# قائمة الجـــــداول


| رقم الجدول | عنوان الجـــدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | مظاهر مراحل النمو حسب النظرية التحليلية. | 43 |
| 2 | التطور المعرفي و التنشئة الإجتماعية في ستة مراحل حسب بياجيه 1964 | 46 |
| 3 | النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للإنجاز | 119 |
| 4 | تعداد طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة (للسنة الجامعية 2013-2014) | 160 |
| 5 | توزيع أفراد عينة الدراسة من الطلبة حسب الكليات . | 161 |
| 6 | توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس | 162 |
| 7 | توزيع أفراد العينة حسب الكلية و الجنس. | 162 |
| 8 | المستوى التعليمي للأب و الأم | 163 |
| 9 | معاملات الإرتباط بين أبعاد إستفتاءات الدافع للإنجاز و الدرجة الكلية للإستفتاء ن=40 | 168 |
| 10 | قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لعينة البحث | 169 |
| 11 | نتائج معاملات الثبات لإستفتاء الدافع للإنجاز | 170 |
| 12 | أبعاد مقياس انماط التنشئة الأسرية | 174 |
| 13 | بدائل الإجابة لمقياس أنماط التنشئة الأسرية | 174 |
| 14 | تعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية | 176 |
| 15 | معاملات الصدق التمييزي لمقياس أنماط التنشئة الأسرية (صورة الأب). | 180 |

| | | |
|---|---|---|
| 16 | معاملات الصدق التمييزي لمقياس أنماط التنشئة الأسرية (صورة الأم). | 181 |
| 17 | معاملات الإرتباط بين درجات الفقرات و الدرجة الكلية للمقياس (نمط التسلط ) | 182 |
| 18 | معاملات الإرتباط بين درجات الفقرات و الدرجة الكلية للمقياس (الإهمال) | 183 |
| 19 | معاملات الإرتباط بين درجات الفقرات و الدرجة الكلية للمقياس (التدليل ) | 185 |
| 20 | معاملات الإرتباط بين درجات الفقرات و الدرجة الكلية للمقياس ( التفرقة ) | 186 |
| 21 | معاملات الإرتباط بين درجات الفقرات و الدرجة الكلية للمقياس ( التقبل) | 187 |
| 22 | معاملات الإرتباط بين درجات الفقرات و الدرجة الكلية للمقياس (الحث على الإنجاز ) | 188 |
| 23 | معاملات ثبات المقياس ألفــا كرونباخ | 190 |
| 24 | معاملات الثبات عن طريق التجزئة النصفية (فردي – زوجي ) | 191 |
| 25 | معامل ثبات مقياس أنماط التنشئة الأسرية بطريقة إعادة التطبيق ن= 40 | 192 |
| 26 | توزيع البنود على أبعاد المقياس أنماط التنشئة الأسرية | 193 |
| 27 | الدرجات الفاصلة لتحديد مستويات أنماط التنشئة الأسرية. | 194 |
| 28 | معاملات الإرتباط بيرسون بين أبعاد إستفتاء الدافعية للإنجاز و نمط التنشئة الأسرية التسلط (للأب و الأم) | 198 |
| 29 | معاملات الإرتباط بيرسون بين أبعاد إستفتاء الدافعية للإنجاز | 199 |

| | | |
|---|---|---|
| | و نمط التنشئة الأسرية الإهمال( للأب و الأم ) | |
| 30 | معاملات الإرتباط بيرسون بين أبعاد إستفتاء الدافعية للإنجاز و نمط التنشئة الأسرية التدليل( للأب و الأم) | 200 |
| 31 | معاملات الإرتباط بيرسون بين أبعاد إستفتاء الدافعية للإنجاز و نمط التنشئة الأسرية التفرقة (للأب و الأم) | 201 |
| 32 | معاملات الإرتباط بيرسون بين أبعاد إستفتاء الدافعية للإنجاز و نمط التنشئة الأسرية التقبل( للأب و الأم ) | 202 |
| 33 | معاملات الإرتباط بيرسون بين أبعاد إستفتاء الدافعية للإنجاز و نمط التنشئة الأسرية الحث على الإنجاز للأب و الأم | 203 |
| 34 | المتوسطات الحسابية و قيم "ت" للفروق بين الذكور و الإناث أنماط التنشئة الأسرية الأب | 205 |
| 35 | المتوسطات الحسابية و قيم "ت" للفروق بين الذكور و الإناث لأنماط التنشئة الأسرية الأم | 207 |
| 36 | المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لأنماط التنشئة الأسرية ( الأب). | 209 |
| 37 | المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لأنماط التنشئة الأسرية ( الأم). | 210 |
| 38 | المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على إستفتاء الدافعية للإنجاز | 211 |
| 39 | متوسطات منخفضي و مرتفعي دافعية الإنجاز على أنماط التنشئة الأسرية( الأب) درجة الحرية =202 | 213 |
| 40 | متوسطات منخفضي و مرتفعي الإنجاز على أنماط التنشئة الأسرية ( الأم) درجة الحرية =202 | 215 |
| 41 | نتائج إختبار ت ( t–test ) للفروق في المتوسطات الحسابية | 217 |

| | | |
|---|---|---|
| | للذكور و الإناث على إستفتاء الدافع للإنجاز و أبعاده الخمسة . | |
| 42 | نتائج إختبار تحليل التباين الأحادي( ANOVA) للفروق في انماط التنشئة الأسرية تبعا للمستوى التعليمي للأب | 219 |
| 43 | إتجاه الفروق بين نمط التنشئة الأسرية الحث على الإنجاز الأب و المستوى التعليمي للأب ( إختبار LSD ) | 220 |
| 44 | نتائج إختبار تحليل التباين الأحادي( ANOVA) للفروق في انماط التنشئة الأسرية تبعا للمستوى التعليمي للأم. | 221 |
| 45 | يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي الإتجاه ( ANOVA) لتحديد الفروق بين الأبناء في الدافعية الإنجاز تبعا للمستوى التعليمي للأب و الأم | 222 |
| 46 | يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي الإتجاه ( ANOVA) لتحديد الفروق بين الأبناء في الدافعية الإنجاز تبعا للمستوى الدخل الشهري للأسرة | 223 |

# قائمة الأشكال


| رقم الشكل | عنوان الشكل | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | العلاقة المفاهيم الثلاثة : الحاجة و الدافع و البـاعث | 98 |
| 2 | بعدي الإستقرار و مصدر الضبط و تفسيرهما لسببية السلوك في نظرية برنارد وينر | 126 |
| 3 | التقسيم الهرمي للحاجات عند "ماسلو" | 133 |
| 4 | علاقة الدين و تنشئة الأبناء بالحاجة للإنجاز . | 143 |
| 5 | يوضح توزيع أفراد العينة حسب الكليات | 161 |
| 6 | يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس (الذكور و الإناث) | 162 |
| 7 | يوضح توزيع أفراد العينة حسب الكلية و الجنس | 163 |
| 8 | يوضح توزيع المستوى التعليمي للأب و الأم | 164 |
| 9 | يبين متوسط دافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة | 212 |

# مقدمة

للأسرة دور هام سواء في تنشئة الأبناء و بناء شخصيتهم ، أو في بناء المجتمع و تزويده بجيل من الشباب الفاعل و القادر على تحمل المسؤولية. ففي حضن الأسرة يتلقى الطفل الرعاية و الإهتمام و التوجيه اللازم من خلال تزويده بمختلف الخبرات و النماذج التي تساعده على التكيف و التفاعل مع المجتمع وفق المعايير و النظم المعروفة و المقبولة . فبالإضافة إلى ما توفره الأسرة من رعاية و حماية و إشباع للحاجات العاطفية و المادية للأبناء فهي تشجعهم على الاعتماد على النفس و إكسابهم الإستقلالية بما يتناسب مع مراحل العمر المختلفة .

و للمناخ الأسري و أنماط و أساليب التنشئة التي يستخدمها الوالدين دورا هاما و فاعلا في تنمية و تحديد سمات الشخصية و قدرات و دوافع الأبناء المختلفة ، فتنمو لديهم الرغبة في التعلـــــم و تحقيق النجاح منذ الطفولة .

و من بين السمات التي قد تسعى و تحرص الأسرة على غرسها و تنميتها لدى أبنائها هي سمة الإنجاز ، نظرا لأهميتها في تطوير شخصية الفرد و تفعيل نشاطاته و مهاراته و تحديد قدرته على النجاح فالدافع للإنجاز يعتبر من أهم الدوافع نظرا لدوره في تنشيط طاقة الفرد و توجيهها لتحقيق مهام و أهداف محددة ، العلمية منها الإجتماعية و المهنية.

كذلك أشار ماكليلاند إلى الدور المهم الذي يقوم به الدافع للإنجاز في رفع مستوى أداء الفرد و إنتاجيته في مختلف المجالات و الأنشطة .فالنمو الإقتصادي في أي مجتمع هو محصلة الدافع للإنجاز لدى أفراد هذا المجتمع ( خليفة ،2000.ص 16).

و نظرا لأهمية التنشئة الأسرية و الدافع للإنجاز لدى الأبناء فقد تناولنا هذين المتغيرين بالدراسة الموسومة بـ" أنماط التنشئة الأسرية و علاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة بناءا على المنهج الوصفي بأسلوبه الإرتباطي صممت هذه الدراسة لتشمل قسمين :جانب نظري و جانب ميداني يتضمن الجانب النظري ثلاثة فصول .

**الفصل الأول :** تم فيه تحديد إشكالية الدراسة و الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها و أهميتها بالإضافة إلى حدودها ، و التعريف بالمفاهيم الإجرائية المتعلقة بالدراسة ،و عرض للدراسات السابقة لينتهي هذا الفصل بصياغة فرضيات الدراسة.

**الفصل الثاني :** ينقسم إلى جزئين تناولنا أولا متغير التنشئة الإجتماعية و الأسرية بتحديد المفاهيم و النظريات المفسرة للتنشئة الإجتماعية و الأسرية ، أهميتها أهدافها ، خصائصها ، آلياتها وثم العوامل المؤثرة فيها . ثم تناولنا وظائف التنشئة الإجتماعية ، شروطها ، و مؤسساتها المختلفة .

كما تطرقنا لاحقا لمختلف تعاريف التنشئة الأسرية ، أنواع الأسرة ، دورها و وظائفها ، ثم أهمية الأسرة في تنشئة الأبناء و العوامل المؤثرة في عملية التنشئة الأسرية و أهميتها ، وبعض أنماط التنشئة التي تناولناها بالدراسة ،كما ألقينا الضوء على خصائص الأسرة الجزائرية القديمة منها و الحديثة .

**الفصل الثالث:** إستعرضنا في الجزء الأول من هذا الفصل تعريف الدافعية مكوناتها وظائفها و فوائدها و تصنيف الدوافع ، كما تناولنا في الجزء الثاني التطور التاريخي و مختلف التعاريف التي تناولت مفهوم الدافع للإنجاز بالإضافة إلى مكوناته ، أبعاده أنواعه ،ووظائفه ،كما تطرقنا إلى النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز ،و مراحل نمو هذا الدافع ، ،كما يبحث هذا الفصل في العوامل المؤثرة في تنميتها و أسباب إنخفاض دافعية الإنجاز ، مع توضيح خصائص مرتفعي و منخفضي الإنجاز، كما تم الحديث عن طرق قياس دافعية الإنجاز. و انتهى هذا الفصل بالتطرق لمختلف الإتجاهات و الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور و الإناث في دافعية الإنجاز.

**الفصل الرابع :**

تناولنا في هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي إعتمدت عليها هذه الدراسة ،إنطلاقا من المنهج المستخدم ، التعريف بمجتمع و عينة الدراسة و خصائصها ، عرض لأدوات الدراسة و خصائصها السيكومترية ، و الأساليب الإحصائية المستخدمة للتحقق من فرضيات الدراسة .

**الفصل الخامس :**

إستعرضنا في هذا الفصل نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها و تحليلها و مناقشتها ،في ضوء الدراسات السابقة و التراث النظري و تليها بعد ذلك الخاتمة .و تم إرفاق كل هذا بملخص الدراسة باللغتين العربية و الإنجليزية .إضافة إلى قائمة المراجع و الملاحق.

# الجانب النظري

# الفصل الأول :الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراســـــة

2- دوافع إختيار الدراسة

3- أهداف الدراســـــة

4- أهمية الدراســـــة

5- حدود الدراســـــة

6- مصطلحات الدراسة

7- الدراسات السابقـــة

8- فرضيات الدراســـة

## 1- إشكالية الدراسة

أفرز التطور الحضاري المعاصر تغيرات و تحولات إجتماعية ثقافية سياسية، و إقتصادية أثرت بصورة مباشر على المجتمع الجزائري وعلى مؤسساته المختلفة.و الأسرة كأهم مؤسسة للتنشئة الإجتماعية قد تأثرت وظائفها و أدوارها و أساليبها التربوية و أنماط التفاعل فيها بين الآباء و الأبناء. فقد أحدث التغير التاريخي و التطور الإجتماعي خلال الخمسين سنة الماضية إختلافا و تعددا في الأنماط التربوية للمجتمع الجزائري (Jean-William Wallet,1994.p95 ). هذا التحول الذي نلمس أثاره على تنشئة الأبناء و تكوين سمات شخصيتهم ودوافعهم و منها دافع الإنجاز و الذي ينعكس على تنمية و بناء المجتمع مستقبلا .

فبالرغم من الثروات المادية و البشرية التي تزخر بها بلادنا إلا أننا لانزال نعد من الدول النامية و المستهلكة ،و التي يفتقر فيها العامل البشري و خاصة الشباب إلى روح الإبداع و الإبتكار و التنافس في مناخ شريف. و هذا يدل على أن التقدم و الإزدهار لا يقتصر على الجانب المادي وحده، بل إن إعداد الأفراد و تنشئتهم للمستقبل يعد العامل الأبرز . و هذا ما إهتمت به الكثير من الدول المتقدمة و التي لا تملك الكثير من الثروات الطبيعية فقد ركزت على إنشاء ثروتها البشرية و إعدادهم منذ حداثة سنهم على قيم العمل و الإنجاز ،و تشجيع القدرات و الطاقات الفردية و تطويرها عن طريق مختلف مؤسسات التنشئة الإجتماعية، و خاصة الأسرة فهي البيئة الأولى للطفل و التي يسبق تأثيرها تأثير أي من العوامل الأخرى .

فمن خلال التنشئة الأسرية يتعلم الطفل عادات مجتمعه ،و هي العملية التي تتشكل من خلالها معايير الفرد و مهاراته و دوافعه و إتجاهاته ، و سلوكه لكي يتوافق مع تلك التي يعتبرها المجتمع مرغوبة و مستحسنة لدوره الراهن أو المستقبلي في المجتمع (العتيبي،2000 .ص 25).فتتكون بذلك شخصية الطفل و تتحدد أهم سماته .و هذا الإهتمام ساهم في التقدم و الازدهار الاقتصادي و الاجتماعي و السياسي لهذه المجتمعات .

و قد توصل ماكليلاند (1961) في دارساته( و التي شملت ثقافات مختلفة ) إلى أن درجة التقدم الإقتصادي لأي مجتمع مرتبط بعلاقة قوية بمستوى دافع الإنجاز لأفراده .و يبين بأن "إرتفاع

مستوى الحاجة للإنجاز لمجتمع ما يرتبط إرتباطا جوهريا بالنشاط التنظيمي للإقتصاد في ثقافة هذا المجتمع " ( ماكلليلاند ،1991.ص 78)

و عرف ماكليلاند و زملاؤه ( Mc Clelland,et al ,1953 ) الدافع للإنجاز بأنه يشير إلى إستعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد و مثابرته في سبيل تحقيق غاية أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الإرضاء . و ذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الإمتياز .(خليفة ،2000 .ص 90 ).

يعد الدافع الإنجاز مكونا جوهريا في سعي الفرد تجاه 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 . و يرى عدد كبير من علماء النفس أن حاجة الفرد للإنجاز و حاجته لتحقيق ذاته يمثلان أعلى الحاجات الإجتماعية التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها فهي لا تتضمن قدرة الفرد على الإنجاز ، بل حاجته لإنجاز شيئ حقيقي له قيمته في الحياة . و هو يعني الدافع إلى حل مشاكل صعبة تتحدى الفرد و تعترض طريقه ( عبد الله ،2014 .ص17).

مما يجعل إنشاء أطفالنا على قيم الإنجاز أمرا ضروريا و هاما بحيث يصبح الإنجاز حاجة داخلية تثيرها رغبة الفرد في النجاح و التفوق ،حتى و إن كانت الحوافز الخارجية غير كافية و لا تتناسب مع تطلعات الفرد فالدافع للإنجاز كما وصفه موراي "هو رغبة الفرد نحو تذليل العقبات لأداء شيء صعب بأقل قدر من الوقت مستخدما ما لديه من قوة و مثابر و إستقلالية ".

و نظرا لأهمية الدافع للإنجاز بصفته أحد العوامل النفسية في النمو الإقتصادي و الإجتماعي للأفراد و الأمم فقد تمت دراسة علاقة الدافع للإنجاز بكثير من المتغيرات النفسية الإجتماعية الثقافية و الإقتصادية .

و هذا ما دفع الباحثين في الثقافات المختلفة إلى دراستها و الإهتمام بها، حتى يحددوا معالم الدافعية للإنجاز في مجتمعهم لما لذلك من نتائج على المجالات الإقتصادية و الإجتماعية بصفة عامة( أحمد التركي ،1988.ص165).

و من هذه الدراسات التي تناولت الفروق بين الثقافات في الدافع للإنجاز و أثر التنشئة الثقافية

و التنشئة الإجتماعية :ماكليلاند McClelland 1953، ماريون ر .ونتربوتوم M .R. 1953 Winterbottom، أرجيل ، روبنسون Argyle & Robinson 1962، كاجان ، موسن 1962 Kagan & Mussen، أتكنسون Atkinson 1962.

غير أن ماكليلاند يرى صعوبة في تعميم النتائج بهذا الخصوص ، حيث أن للأشكال الأسرية معاني متباينة في الثقافات المختلفة (ماكليلاند 2010).

و حيال ذلك يذكر " مصطفى التركي " أن ثمة دراسات عديدة حاولت الربط بين أساليب تنشئة الأبناء

و بعض سمات الشخصية لديهم و التي من بينها دوافع الإنجاز و لم تصل هذه الدراسات إلى نتائج ذات دلالة ، بل إن كثيرا منها لم يجد علاقات واضحة بين هذه الأساليب و خصوصا من جانب الآباء و بين سمات الشخصية ، و يضيف " تركي " أنه على الرغم من وجود علاقة بين نمط سلوك الوالدين و نمط سلوك الأبناء في بعض الدراسات إلا أن النتائج في هذا المجال من الصعب أن تتكرر ( الزليتني 2008.ص269)

و قد دعا العديد من الباحثين من أمثال بانك و سلافينك و بيدل Bank, Slavings and Biddle (1990) إلى المزيد من البحوث و الدراسات للكشف عن تأثير الأسرة على دافعية الطلبة والمثابرة و النجاح الأكاديمي .

مما تطلب التعرف على العوامل الثقافية و أساليب التنشئة الإجتماعية التي تساهم في تشكيل نمط الدافع للإنجاز في مجتمعنا ، و تكشف عن السياق الملائم لإثارة الدافع إلى الإنجاز عند الأفراد .

و بما أن الأسرة تعد أحد أهم مؤسسات التنشئة الإجتماعية التي تعمل على تكوين شخصية الأبناء و توجيههم .فقد ارتأينا دراسة العلاقة بين أنماط التنشئة الأ

سرية و دافعية الإنجاز لدى فئة الطلبة الجامعيين و الذين يعول عليهم في النهوض بالمجتمع و تحقيق التطور .و لما تتطلبه هذه المرحلة من طاقة و جهد في سبيل النجاح .

و كما هو معروف في أدبيات علم النفس فإن أنماط التنشئة الأسرية متعددة ، و سنتناول بالدراسة بعض هذه الأنماط و هي التقبل ، الحث على الانجاز ، التسلط ، الإهمال ، التدليل التفرقة و علاقتها بدافعية الإنجاز معتمدين على المنهج الوصفي الإرتباطي .

إنطلاقا مما سبق يمكن تحديد إشكالية الدراسة كالتالي :

**هل توجد علاقة بين أنماط التنشئة الأسرية ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة .**

و من خلال هذه الإشكالية نستطيع طرح التساؤلات التالية :

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط التنشئة الأسرية (للأب و للأم ) تبعا لمتغير الجنس ( ذكور إناث)؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي و منخفضي الإنجاز في علاقتها بأنماط التنشئة الأسرية ؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في متوسطات دافعية الإنجاز عند أفراد العينة ؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إستجابات أفرد العينة حول أنماط التنشئة الأسرية تعزى للمستوى التعليمي للأب و الأم .

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إستجابات أفراد العينة في مستويات الدافعية للإنجاز تعزى للمستوى التعليمي للأب و الأم و الدخل الشهري للأسرة .

– ما أنماط التنشئة الأسرية السائدة لدى أسر أفراد العينة ؟

– ما مستويات دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة؟

**2– دوافع إختيار الدراسة :**

تعد دافعية الإنجاز أحد أهم الدوافع الإنسانية في تطوير شخصية الفرد و المجتمع ككل و قد بدأ إهتمامنا بهذا الدافع منذ مرحلة إختيار موضوع رسالة الماجستير " تقدير الذات و علاقتها بدافعية الإنجاز ". و هذا من خلال ما لاحظناه في العمل الميداني مع متربصي التكوين المهني و ما لمسناه من أهمية هذا الدافع في تحفيزهم نحو العمل و النجاح رغم خبرة الفشل التي مروا بها. و كذلك ما لاحظناه من حاجتهم إلى التشجيع و رفع تقدير الذات لديهم ،و الذي بدوره أدى إلى إرتفاع دافعيتهم للإنجاز . و قد زاد إهتمامنا بهذا الدافع نظرا لأهميته في تحقيق النجاح و المثابرة لدى الطالب الجامعي .

و من دوافع إختيارنا لمتغير الأسرة هو مكانتها الرئيسية كأحد مؤسسات التنشئة الإجتماعية ، و أهمية الدور الذي تلعبه في تكوين شخصية الأبناء و إكسابهم الدوافع و القيم و الإتجاهات و توجيه سلوكهم ، عن طريق آليات التنشئة المختلفة .

و في هذه الدراسة نحاول التعرف على دور الأسرة، من خلال بعض أنماط التنشئة الأسرية في رفع أو خفض دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة ، و هذا تبعا لأنماط التنشئة التي يتبناها الوالدان في تعاملهم مع أبنائهم . و التي تسهم في تشكيل سلوكهم و دوافعهم.

**3- أهداف الدراسة :** تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية :

- الكشف عن العلاقة بين أنماط التنشئة التي تتبعها أسر أفراد العينة مع أبنائها و دافعية الإنجاز لدى الطلبة .

- الكشف الفروق بين أنماط التنشئة الأسرية (للأب و للأم ) تبعا لمتغير الجنس ( ذكور إناث).

- الكشف عن الفروق بين مرتفعي و منخفضي الإنجاز في علاقتها بأنماط التنشئة الأسرية .

- التعرف على أثر الفروق الجنسية بين الطلبة على دافعية الإنجاز لديهم .

- التعرف على انماط التنشئة الأسرية السائدة لدى أسر أفراد العينة .

- التعرف على مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة أفراد العينة .

- التعرف على المستوى التعليمي للأب و الأم و مستوى الدخل الشهري لأسر أفراد العينة و علاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة أفراد العينة.

**4- أهمية الدراسة :**

**أ- الأهمية النظرية :**

- تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الدافع للإنجاز بإعتباره من الموضوعات التي لقيت و لا تزال تلقى الإهتمام الكبير من الباحثين في هذا المجال لما لهذا الدافع من أهمية في بذل كل الطاقة و الجهد لبلوغ مرحلة الإمتياز و النجاح ..

– كما تبرز أهمية هذه الدراسة في تزويدنا بمعلومات حول مستويات الدافع للإنجاز لدى الطالب الجامعي بإعتبار هذا الفئة تمثل جيل المستقبل الذي يتولى المسؤولية في المجتمع .و التعرف على مستوى دافعي الحالية يسمح لنا بالتعرف على دافعيتهم و إنتاجيتهم مستقبلا .

–المساهمة في إثراء المكتبة العلمية من خلال إعداد مقياس أنماط التنشئة الأسرية ( ينطبق على البيئة الجزائرية .

**ب – من الناحية التطبيقية :**

– تتضح أهمية هذه الدراسة فيما ستمدنا به من نتائج يمكن من خلالها إلقاء الضوء على مستوى دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي، و على أساس ذلك يمكن وضع برامج إرشادية لتحفيز الطلبة و رفع دافعية الإنجاز لديهم ، بهدف الإستثمار الأمثل لهذه الفئة .

– لفت إنتباه الأولياء إلى أهمية إتباع أنماط تنشئة مناسبة تؤدي إلى رفع دافعية الإنجاز لدى أبنائهم لما لهذا الدافع من أهمية بالغة في تحقيق النجاح بالنسبة للطلبة في مراحل التعليم المختلفة.

– توعية الأولياء بإتباع أنماط إيجابية و الإبتعاد عن الأنماط السلبية في تنشئتهم لأبنائهم .

– إظافة إلى ما يسفر عنه البحث من نتائج تساعد على تقديم إقتراحات التي تفيد هذا المجال .

**5– حدود الدراسة :**

**5–1– الحدود البشرية :**

المجتمع المعني بهذه الدراسة هم الطلبة الجامعيين لجامعة محمد خيضر بسكرة .

**5–2– الحدود الزمنية :**

تم البدأ في إعداد الدراسة في جانبها النظري منذ سنة 2010 .و تم إجراء الدراسة الميدانية خلال السنة الجامعية 2013- 2014.

**5-3- الحدود المكانية :**

تم إجراء الدراسة الحالية بجامعة محمد خيضر بسكرة و قد شملت جميع كليات الجامعة .

**5-4- أدوات الدراسة :**

- مقياس أنماط التنشئة الأسرية (إعداد الباحثة )
- إستفتاء دافعية الإنجاز خليفة 2006
- إستمارة المستوى الإقتصادي و الثقافي( إعداد الباحثة ).

**6- تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا:**

**6- 1 - أنماط التنشئة الأسرية :**

هي مجموعة من السلوكات و الطرق و الأساليب الإيجابية و السلبية التي يتبعها الوالدان في تنشئة أبنائهما ، و التي تتحد إجرائيا بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة بالإجابة على المقاييس الفرعية لمقياس أنماط التنشئة الأسرية " من إعداد الباحثة" و الذي يميز بين ستة أنماط للتنشئة و هي كالتالي

**6- 1- 1 نمط التسلط :** يظهر أسلوب التسلط في تحكم الآباء المستمر في تصرفات الأبناء وفرض رقابة مستمرة عليهم ، فلا يسمح للأبناء بإبداء آراءهم ويتم تقييد حريتهم.و يصاحبه إستخدام الأسلوب العقابي البدني و التهديد والحرمان و مطالبة الأبناء بالطاعة بإستمرار و قلة الإهتمام لحاجات الأبناء و إهتماماتهم .و يعرف إجرائيا من خلال الدرجة التي يتحصل عليها أفراد العينة على الفقرات التي تقيس نمط التفرقة ضمن مقياس أنماط التنشئة الأسرية

**6- 1- 2 نمـط الإهمــال:** يتسم هذا النمط في إهمال الوالدين لحاجات الأبناء والقصور في رعايتهم و عدم توجيه أو تفاعل الآباء مع أبنائهم و تركهم دون تشجيع أو إثابة أو حتى محاسبة على أخطائهم . فلا يلقى الإبن الإهتمام اللازم من طرف الوالدين. و يعرف إجرائيا من خلال

الدرجة التي يتحصل عليها أفراد العينة على الفقرات التي تقيس نمط الإهمال ضمن مقياس أنماط التنشئة الأسرية

**6- 1 - 3 نمـــط التدليل:** التدليل هو نوع المبالغة في التساهل مع الإبن بحيث يستجيب الوالدان أو أحدهما لمطالبه مهما كانت هذه المطالب وتلبيتها . ومساعدته في كل عمل يود القيام به وعدم توجيهه لتحمل أية مسئولية والتجاوز عن أخطائه ،ويغضون الطرف عن كل ما يرتكب من أفعال تقتضي التأديب والعقاب . و يعرف إجرائيا من خلال الدرجة التي يتحصل عليها أفراد العينة على الفقرات التي تقيس نمط التدليل ضمن مقياس أنماط التنشئة الأسرية

**6- 1- 4 التفرقة في المعاملة:** يتمثل هذا النمط في التفضيل و التمييز بين الأبناء في المعاملة و عدم المساواة بينهم، لأسباب غير منطقية كالجنس ( الذكورة و الأنوثة ) أو الترتيب الميلادي أو أي سبب آخر. و يعرف إجرائيا من خلال الدرجة التي يتحصل عليها أفراد العينة على الفقرات التي تقيس نمط التفرقة ضمن مقياس أنماط التنشئة الأسرية

**6- 1 - 5 نمـط التقـبل:** يعد نمط التقبل أحد الأساليب السوية في التنشئة الاجتماعية للأبناء، فهو يوازن بين الصرامة و اللين في معاملة الأبناء، و يعبر عنه بالحب الذي يبديه الوالدين لأبنائهم و تقبل سلوكياتهم و حاجاتهم و التركيز على التصرفات الإيجابية و مدحها و التعامل العقلاني مع اخطائهم و توجيه الأبناء لتحقيق ذاتهم و تأكيد إستقلاليتهم مع توفير الأمن النفسي لهم. و يعرف إجرائيا من خلال الدرجة التي يتحصل عليها أفراد العينة على الفقرات التي تقيس نمط التقبل ضمن مقياس أنماط التنشئة الأسرية .

**6-1- 6 نمط الحث على الإنجاز** :يعد الحث على الإنجاز نمطا إيجابيا من أنماط التنشئة داخل الأسرة حيث يقوم الآباء في هذا الاسلوب بوضع أهداف عالية لأبنائهم في الواجبات الإجتماعية و الدراسية و المنزلية ..إلخ و تشجعهم على بلوغها، و تجاوز الصعوبات و رفع معنوياتهم،و تجديد الثقة في أنفسهم و في قدراتهم الذاتية ،و مساعدتهم بالإمكانات التي تمكنهم من ذلك . و يعرف إجرائيا

من خلال الدرجة التي يتحصل عليها أفراد العينة على الفقرات التي تقيس نمط الحث على الإنجاز ضمن مقياس أنماط التنشئة الأسرية .

**2-6 -دافعية الإنجاز :**

تعرف دافعية الإنجاز إجرائيا بأنها" الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح و إنجاز الأعمال الصعبة و التغلب على العقبات بكفاءة ، و بأقل قدر ممكن من الوقت و الجهد و بأفضل مستوى من الأداء " و يتمثل في إرتفاع الدرجة التي يتحصل عليها الفرد في إستفتاء دافعية الإنجاز إعداد "خليفة 2006" بالإجابة على أبعاد المقياس الخمسة :

- **الشعور بالمسؤولية :** و تشير إلى الإلتزام و الجدية في أداء ما يكلف به الفرد من أعمال على أكمل وجه .

- **السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع** :و يعني بذل الجهد للحصول على أعلى التقديرات

- **المثابرة :** و تمثلت مظاهرها في السعي نحو بذل الجهد للتغلب على العقبات التي قد تواجه الشخص في أدائه لبعض الأعمال .

- **الشهور بأهمية الزمن ( التوجه الزمني ):**الحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها و الإلتزام بجدول زمني لكل ما يفعله الفرد .

- **التخطيط للمستقبل** :و تركزت مظاهره في رسم خطة للأعمال التي ينوي الفرد القيام بها .

**7- الدراسات السابقة :**

**أولا الدراسات العربية :**

**7-1- دراسة أ فرشان لويزة 2011 ( الجزائر).**

**إدراك الرعاية الوالدية و حاجة الأبناء للإنجاز.**

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين المعاملة الوالدية و حاجة أبنائهم للإنجاز ،( الإكراه و إنخفاض دافعية الأبناء للإنجاز ، التقبل و علاقته دافعية الأبناء للإنجاز . التباعد و علاقته بدافعية الأبناء للإنجاز)

قامت الباحثة بإختيار عينة عشوائية من تلاميذ الثانويات بالجزائر العاصمة وعددهم 200 تلميذة .

و تم تطبيق مقياس المعاملة الوالدية و مقياس الحاجة للإنجاز و كذلك حساب المعدلات الدراسية .

**نتائج الدراسة :**

بينت نتائج الدراسة أن الأبناء الذين يدركون بأنهم متقبلين من طرف والديهم هم أكثر ثقة بالنفس و أعلى دافعية للنجاح ، و هذا الشعور بمثابة محفز عالي لبذل المجهود ووضع الثقة في النفس .

- فيما يعمل الضبط الصادر من طرف الوالدين على كبح دافعية الأبناء .
- إرتبط مقياس عدم الإكراه بحاجة الأبناء إرتباطا سلبيا .

كما بينت النتائج أن هناك علاقة بين إنسحاب العلاقة من طرف الأم و الحاجة للإنجاز لدى الإبن.

( فالإبن يعطي أهمية كبيرة للحب و الإهتمام الذي توليه له الأم أكثر مما يعطيه لأهمية أبيه له .إذ بينت النتائج أن هناك إرتباط ضعيف بين إنسحاب العلاقة من طرف الأب و الحاجة للإنجاز عند الإبن .

- بينت النتائج إرتباط موجب بين التقبل ( الأم و الأب ) و الحاجة للإنجاز لدى الأبناء.
- إرتباط موجب بين الضبط ،الإندماج الإيجابي الممارس من طرف ( الأم و الأب ) و الحاجة للإنجاز لدى الأبناء
- إرتباط سالب بين عدم الإتساق و عدم الإكراه الممارس من طرف (الأب ) و الحاجة للإنجاز لدى الأبناء
- إرتباط موجب بين الحث على الإنجاز من طرف ( الأم) و الحاجة للإنجاز لدى الأبناء.
- إرتباط سالب بين الحث على الإنجاز من طرف (الأب ) و الحاجة للإنجاز لدى الأبناء.

كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق بين الأبناء الذين لديهم دافع للإنجاز مرتفع و الذين لديهم دافع للإنجاز منخفض فالأبناء الذين لديهم دافع للإنجاز مرتفع يميلون لرؤية أبائهم بصورة إيجابية و أنهم يرغبون فيهم و يحبونهم على عكس الأبناء ذوي الدافع للإنجاز المنخفض يجدون أن أبائهم لا يرغبون فيهم و يشعرون بالإهمال .

**7-2- دراسة محمد فتحي فرج الزليتني 2008 ( ليبيا)**

**أساليب التنشئة الإجتماعية الأسرية و دوافع الإنجاز الدراسية.**

تناولت الدراسة الحالية موضوع التنشئة الإجتماعية الأسرية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الدراسي لدى الأبناء و مدى تأثر هذه الأخيرة بالأساليب التي يعتمدها الوالدين في تنشئة أبنائهم و ذلك بهدف معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين هذين المتغيرين أم لا ، و التعرف على أنماط و أساليب التنشئة السائدة في الأسرة الليبية ،كما هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر الفروق الجنسية على مستويات دافعية الإنجاز الدراسي لدى الطلاب ( ذكورا و إناثا ) و مدى تناسب هذه المستويات مع متطلبات الدراسة الجامعية .

العينة :

تم إختيار عينة عشوائية طبقية نسبية بلغ حجمها 180 طالبا و طالبة من كليتي القانون

و الهندسة بجامعة قارينوس (ليبيا) و قد بلغت نسبة الذكور في العينة ( 47.2 %) بينما بلغت نسبة الإناث ( 52.8 %) ، و بلغ متوسط أعمارهم ( 21.7)

أدوات الدراسة :

- إستبان لقياس متغيرات التنشئة الإجتماعية الأسرية.

- مقياس دافع الإنجاز الدراسي لقياس مستوى الدافعية لدى الطلاب .

النتائج: بينت نتائج الدراسة أن أغلب الآباء و الأمهات يعتمدون أسلوب الحث على الإنجاز عند تعاملهم مع أبنائهم ، إذ يميلون إلى تشجيعهم لبلوغ مستويات عالية و مكافأتهم على ذلك.

- مستويات الدافعية للإنجاز الدراسي لدى المبحوثين تعكس مؤشرات إيجابية ، إذ أن غالبيتهم تميزوا بدافعية إنجاز دراسي عالية .

- و من تحليل إختبار الفروض الدراسة تبين وجود علاقات دالة إحصائيا بين مستوى دافعية إنجاز الأبناء دراسيا و كل من :أساليب التنشئة الأسرية ( الإستقلال ، التقبل ، الحث على الإنجاز ) من قبل الأم ، الحالة التعليمية للأب ، نوع المبحوث ( ذكر – أنثى ) ، نوع الكلية التي يدرس بها .

– لا توجد علاقات دالة إحصائيا بين مستويات دافعية الإنجاز الأبناء دراسيا وبين كل من أساليب التنشئة الإجتماعية (الإستقلال ، التقبل ، الحث على الإنجاز ) من قبل الأب ،أسلوب التحكم السيكولوجي من قبل الوالدين معا ، الحالة التعليمية للأم .

– تبين من النتائج أيضا أن مستوى الدافعية للإنجاز الدراسي لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور ( الزليتني ،2008 .ص 16).

**7-3- دراسة مصطفى عشوي ( السعودية ) 2004**

**مدى تأثير الأسرة على دافعية الطلبة**

تحاول هذه الدراسة التعرف على تأثير بعض المتغيرات الأسرية على دافعية طلبة جامعة الملك سعود للبترول و المعادن .

تكونت عينة الدراسة من 727 يمثلون الكليات الثلاث الكبرى في الجامعة .

إستخدم الباحث إستبيان يتضمن بنود خاصة بالخصائص الديموغرافية حول أفراد العينة و أسرهم

و بنود حول الإنجاز الأكاديمي و رغبتهم في الدراسة .

نتائج الدراسة :

بينت نتائج الدراسة بأن الطلبة يعزون نجاحهم الأكاديمي للعومل الداخلية كالإجتهاد في الدراسة ،أما الفشل فيعزونه إلى عوامل خارجية كالمشاكل العائلية .

كما بينت بأن الأسرة السعودية تمارس نمط التشجيع و الحث على الإنجاز و النجاح مع أبنائها بصورة مرتفعة.

**7-4- سناء محمد سليمان 1991( مصر)**

**أساليب المعاملة الوالدية المرتبطة بالتحصيل في علاقتها بدافع الإنجاز و التحصيل الدراسي لدى شرائح إجتماعية ثقافية من الجنسين بالمدارس الإبتدائية "**

أجرت الباحثة دراستها في مصر على عنية من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي بهدف معرفة أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء و الكشف عما إذا كانت علاقة بينها و بين الدافع للإنجاز

و التحصيل الدراسي لهم و قد روعي أن تكون هذه العينة ممثلة لشرائح إجتماعية و ثقافية مختلفة بهدف معرفة أثر المستوى الإجتماعي و الثقافي على بعض الأساليب التي يمارسها الوالدين تجاه أبنائهم .

و تكونت عينة الدراسة من ( 361) تلميذ و تلميذة بلغ عدد الذكور منهم ( 160) و عدد الإناث (201).

و لجمع بيانات الدراسة إستخدمت الباحثة الأدوات التالية :

إستمارة إستبيان لقياس أساليب المعاملة الوالدية .

إختبار الدافع للإنجاز للأطفال و الراشدين .

و خلصت الدراسة إلى جملت من النتائج أهمها ما يلي :

وجود علاقة إيجابية بين التحصيل الدراسي و ممارسة الوالدين للأساليب الإيجابية و الرشيدة في تنشئة الأبناء .

وجود علاقة إيجابية بين المستوى الإجتماعي و الثقافي للأسرة و بعض الأساليب التي يمارسها الوالدين .

وجود علاقة إيجابية بين أساليب معاملة الوالدين للأبناء و الدافع للإنجاز لديهم .

**7-5- دراسة العبيدي 1990**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر غياب الأب بسبب الإستشهاد على دافع الإنجاز الدراسي لدى أبنائهم إعتمد الباحث على مقياس دافع الإنجاز الدراسي الذي أعده للبيئة العراقية الكناني وطوره السعدي 1981 .

و أظهرت النتائج :

إرتفاع مستوى دافعية الإنجاز لدى أبناء الشهداء .

لم تظهر فروق بين الجنسين في دافع الإنجاز الدراسي .

دافع الإنجاز لذوي التخصص العلمي أكثر من التخصص الأدبي .

**7 – 6– دراسة ( رشاد عبد العزيز موسى ) 1990**

**أثر بعض المحددات السلوكية على دافعية الإنجاز .**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز .

– الفروق بين الأفراد ذزي الترتيب الميلادي الأول و الأخير في الدافعية للإنجاز .

– الفروق بين الفروق العمرية الصغيرة و الكبيرة في الدافعية للإنجاز.

أدوات البحث إختبار هارمنس Hermans 1970 للدافعية الإنجاز .

عينة البحث : تكونت عينة البحث من 120 طالبا و طالبة ( 46 طالبا و 74 طالبة ) بكلية التربية و اللغة العربية و التجارة و الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر .

**نتائج الدراسة** :وجود فروق بين الذكور و الإناث في متغير دافعية الإنجاز لصالح الذكور .

**7– 7– دراسة مصطفى أحمد التركي ( 1988 ).**

**" الرعاية الوالدية و علاقتها بشخصية الأبناء " دراسة تجريبية على طلبة جامعة الكويت**

في دراسته على طلبة جامعة الكويت حول علاقة الرعاية الوالدية بشخصية الأبناء ، قام الباحث بإختيار متغير الدافعية للإنجاز كأحد المتغيرات التابعة المتعلقة بشخصية الأبناء إلى جانب مجموعة متغيرات أخرى تتعلق بشخصية الأبناء ، بهدف الكشف عما إذا كانت هناك علاقة بين نمط رعاية الوالدين في الأسرة الكويتية و بين بعض سمات الأبناء ، و التي من بينها الدافعية للإنجاز و قد حدد الباحث متغيرات دراسته المستقلة المتعلقة بالرعاية الوالدية للأبناء في أربعة متغيرات رئيسية هي :

أ– التقبل – النبذ .

ب–الإستقلال – التقييد .

ج– التحكم السيكولوجي

د – الحث على الإنجاز .

و للتحقق من فروض دراسته قام الباحث بإختيار عينة طبقية بلغت 211 طالبا و طالبة من الطلبة الكويتيين بجامعة الكويت قسمت إلى 103 طلاب و 108 طالبات . و قد إستخدم الباحث لجمع

بيانات بحثه مقياس " "شايفر 1965" لقياس متغيرات الرعاية الوالدية ، كما إستخدم لقياس دافعية الإنجاز

أ – إختبار الدافعية للإنجاز من إدوارد للتفضيل الشخصي .

ب– إختبار الدافعية للإنجاز عن طريق المسايرة من إختبار كاليفورنيا للشخصية .

ج– إختيار الدافعية للإنجاز عن طريق الإستقلال من إختبار كاليفورنيا للشخصية .

و جاءت أهم نتائج دراسته على النحو التالي :

– وجود علاقة دالة بين الدافعية للإنجاز عن طريق الإستقلال عند الإناث و بين أسلوب التحكم السيكولوجي من قبل الوالدين .

– وجود علاقة دالة بين الدافعية للإنجاز عند الأبناء كما يقيسها إختبار إدوارد و بين أسلوب ( الإستقلال) من قبل الأم .

– وجود علاقة دالة بين الدافعية للإنجاز عن طريق المسايرة عند الأبناء( ذكورا و إناثا ) بين أسلوب الحث على الإنجاز من قبل الأم .

– وجود علاقة دالة بين الدافعية للإنجاز عن طريق الإستقلال عند الإناث و بين أسلوب التحكم التقبل من قبل الأب .

– كما أوضحت نتائج الدراسة أنه لا توجد علاقة بين الدافعية للإنجاز كما يقيسها إختبار إدوارد و بين أسلوب التقبل من قبل الوالدين معا.

**7–8– دراسة آمال مسلم 1997 ( مصر)**

**طبيعة الفروق بين الجنسين في إدراكهم لأساليب المعاملة الوالدية :**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة الفروق بين الجنسين في إدراكهم لأساليب المعاملة الوالدية لهم و كذلك معرفة العلاقة بين أسالب المعاملة الوالدي ة و مستوى دافعية الإنجاز بإختلاف المستويات الإجتماعية و الثقافية للأسرة و كذلك معرفة الفروق بين الجنسين في مستوى دافعية الإنجاز .

و طبق البحث على عينة بلغ قوامها 310 طالب و طالبة من طلاب المرحلة الثانوية من محافظة القاهرة و استخدمت الأدوات التالية :

– مقياس دافعية الإنجاز إعداد الباحثة .

– مقياس آراء الأبناء في معاملة الوالدين إعداد فايزة يوسف

– إستمارة تحديد المستوى الإجتماعي الثقافي إعداد فايزة يوسف

و توصلت إلى النتائج التالية :

– توجد علاقة إرتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين اساليب المعاملة الوالدية التي تتسم بالتقبل – الإستقلالية – المبالغة في الرعاية و أساليب معاملة الأم التي تتسم بالتقبل و الإستقلالية و التسامح و بين مستوى دافعية الإنجاز لدى كل من البناء من الجنسين .

– توجد علاقة إرتباطية سالبة و دالة إحصائيا بين اسلوب الرفض من قبل كل من الأب – الأم و أساليب التشدد – الإهمال – التبعية و التحكم من قبل الأم و بين مستوى دافعية الإنجاز لدى الأبناء من الجنسين .

– عدم وجود فروق دالة بين الذكور و الإناث في مستوى دافعية الإنجاز و في أبعادها ما عدا الثقة بالنفس حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور .

– ان أساليب المعاملة الوالدية التي يمارسها الوالدان لم تتأثر بإختلاف مستويات الوضع الثقافي الإجتماعي للأسرة إلا في حالة أسلوب التسامح من قبل الأب الذي أظهر أن الآباء أكثر تسامحا في ظل المستوى المتوسط للوضع الإجتماعي الثقافي للأسرة و أقل تسامحا في ظل المستوى الأدنى لهذا الوضع .

**7-9- ( رشاد موسى، صلاح الدين أبو ناهية )1987**

**دراسة الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز**

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن البنية العاملية بين الذكور و الإناث في متغير الدافع إلى الإنجاز .

لذا يفترض البحث الحالي بأن هناك فروقا في البنية العاملية لمتغير الدافع للإنجاز بإختلاف الجنس.

**أدوات البحث** : تم إستخدام إستخبار الدافع للإنجاز لهارمنس ( Hermans 1970 ) و الذي تضمن العوامل التالية ( مستوى الطموح ، السلوك المرتبط بالمخاطرة ،الحراك الإجتماعي ، المثابرة ،توتر العمل ،إدراك الزمن ،التوجه للمستقبل ،إختيار الرفيق ، سلوك التعرف ، سلوك الإنجاز ).

**صدق و ثبات الإختبار:**

تم تطبيق إستخبار الدافع للإنجاز على عينة تتكون من خمسين طالبا بكلية التربية بجامعة الأزهر ( تتراوح أعمارهم بين 21 و 25 سنة) و على عينة أخرى تتكون من خمسين طالبة بكلية الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر ( تتراوح أعمارهم بين 22 و 26 سنة )مرتين بفاصل زمني قدره 18 يوم و بلغ معامل الإرتباط بين التطبيق الأول و التطبيق الثاني 0,86 و 0,83 لعينة الذكور و الإناث على التوالي و هي معاملات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0,001.

كما بلغت معاملات الصدق 0,78 و 0,80 لعينة الذكور و الإناث على التوالي و هي قيم دالة عند مستوى 0,001

**نتائج الدراسة** :تم تطبيق إستخبار الدافع للإنجاز لهرمانز على عينة تتكون من 315 طالبا و طالبة ( 203 طلاب و 112طالبة ) من كليتي التربية و اللغة العربية و كلية الدراسات الإنسانية جامعة القاهرة ،متوسط أعمار الذكور 22,31 سنة و الإناث 22.98سنة.

أظهرت نتائج التحليل العاملي للذكور أن العوامل الأكثر تشبعا جاءت بالترتيب (إدراك الزمن ،الطموح ،المثابرة ،الإنجاز) أما عند الإناث فقد كانت كالتالي(الإصرار على التفوق ، عدم الإحساس بالملل، التحمل،المثابرة ).كما بينت نتائج البحث عن عدم وجود فروق بين كل من عينتي الذكور و الإناث .

**7-10- دراسة الأعسر 1983**

**دراسة إستطلاعية بين دافعية الإنجاز وبعض المتغيرات العقلية و الشخصية و الإجتماعية في المجتمع القطري .**

تساؤلات الدراسة

- ما هي الجوانب و الأبعاد النفسية ذات العلاقات الإرتباطية بمستوى دافعية الإنجاز لدى الطلاب القطريين من الجنسين .؟

– ما هي طبيعة الدور الذي تستطيع أن تقوم به ممارسات التنشئة الوالدية و مكونات المناخ الأسري ؟

– ما هو الدور الذي تستطيع أن تقوم به القيم و الحاجات النفسية من إرتفاع و إنخفاض مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلاب القطريين من الجنسين ؟

أدوات البحث : تم إستخدام مقياس دافعية الإنجاز ،و إستبيان أساليب المعاملة الوالدية على عينة تتألف على عينة تتألف ( 106) من بين الطالبات المقيدات بالكليات الأربع بجامعة قطر من الفصل الثاني إلى الفصل الثامن و توصل الباحثون إلى ما يلي :

1– وجود علاقة سالبة دالة بين الدرجات الكلية التي حصلت عليها طالبات العينة في مقياس دافعية الإنجاز و درجات مقياس التسلط بالنسبة للأم .و هذا يعني أن إرتفاع دافعية الإنجاز لدى الطالبات تتعارض مع كثرة إستخدام الأمهات لأسلوب الأمر و النهي و فرض الأراء و التدخل في حياتهن و إتخاذ القرارات .

2–كما تشير النتائج إلى وجود علاقة سالبة و دالة ما بين الدرجات الكلية في مقياس دافعية الإنجاز و الدرجات على مقياس الحماية الزائدة ( الأم) و هذا يعني أن إرتفاع دافعية الإنجاز يتعارض مع إسراف الأمهات في تدليلهن .

3– كما تشير النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة بين دافعية الإنجاز و السواء من جانب الأمهات في معاملة بناتهن ، و تعني إرتفاع دافعية الإنجاز لدى طالبات العينة يصاحبه إبتعاد الأمهات عن كل من أساليب التسلط و الحماية الزائدة و الإهمال و التدليل و القسوة و إثارة الألم النفسي و التذبذب و التفرقة .

– كما تبين إن إرتفاع دافعية الإنجاز لدى طالبات العينة يتعارض مع إسراف أمهاتهن في تدليلهن و الخوف الشديد على بناتهن .

– و يتضح من النتائج وجود علاقة موجبة بين دافعية الإنجاز و الإهمال كأسلوب معاملة من جانب الأب لبناته.

– وجود علاقة سالبة بين دافعية الإنجاز و القسوة كأسلوب معاملة من جانب الأب لبناته. و القسوة تتضمن كثرة التهديد بالعقاب و إستخدامه مما يتولد عنه إحساس دائم بالخوف من العقاب يترتب عليه كف المبادأة و التلقائية في السلوك.

– وجود علاقة سالبة بين دافعية الإنجاز و أسلوب التذبذب في المعاملة من جانب الأب لبناته.

– وجود علاقة سالبة بين دافعية الإنجاز و التفرقة من جانب الأب في المعاملة مع الأبناء .

– تشير النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين دافعية الإنجاز و السواء كأسلوب في المعاملة من جانب الأب لبناته ، و هذا المفهوم يتضمن معاملة معتدلة من جانب الأب لأبنائه مصحوبة يالتشجيع على التفوق و الإمتياز .

و يتضح لنا من النتائج أن دافعية الإنجاز المرتفعة ترتبط إرتباطا موجبا بأساليب التنشئة الوالدية السوية من جانب الوالدين و كذلك بجانب واحد من الأساليب غير السوية ، بينما ترتبط إرتباطا سالبا بباقي الأساليب غير السوية مثل التسلط ، الحماية الزائدة ، القسوة ، التذبذب و التفرقة .

**ثانيا :الدراسات الأجنبية**

**7- 11- دراسة ( حجازي و رشفانلو Hejazi ,Reshvanloo ) أنماط المعاملة الوالدية و الإنجاز الأكاديمي و الدافعية 2014.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الأنماط الوالدية ( المشاركة ، تدعيم الإستقلالية و الدفء الوالدي ) بالدافعية و الإنجاز الأكاديمي

طبقت الدراسة على عينة عشوائية تتكون من 412 طالب من إحدى جامعات إيران

تم إستخدام مقياس الدافعية الأكاديمي (AMS)

مقياس إدراك المعاملة الوالدية (1994) Robbins و أبعاده (تدعيم الإستقلال ، الدفء الوالدي

و المشاركة الوالدية

مقياس الدافع الأكاديمي (AMS) ) .(1992) Vallerand et al.

و قد بينت نتائج هذه الدراسة أهمية المشاركة الوالدية في كونها مصدرا للدافعية لدى الأبناء.

و ان أنماط المعاملة الوالدية لها تأثير على الإنجاز الأكاديمي ( تدعيم الإستقلال له تأثير غير مباشر على الإنجاز و للدفء الوالدي تأثير مباشر على الإنجاز الكاديمي

و تخلص هذه الدراسة إلى أهمية دور الأسرة في تنمية الدافعية و الإنجاز الأكاديمي لدى الأبناء.

**7- 12- دراسة (تيرنر، تشادلر ، هافر Turner Chandler Heffer. 2009) تأثير أنماط المعاملة الوالدية و دوافع الإنجاز و الفاعلية الذاتية على الأداء الأكاديمي للطلبة الجامعيين .**

تتكون عينة الدراسة من 264 طالب من طلبة علم النفس بجامعة ساوثوسترن الأمريكية southwestern و هي تتكون من إثنيات مختلفة

أستخدم في هذه الدراسة معامل إرتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين أنماط المعاملة الوالدية ودوافع الإنجاز والفاعلية الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي.

المقاييس المستخدمة :

إستبيان السلطة الأبوية (Buri, 1991 ) لقياس الأنماط المتسامحة و المتسلطة

مقياس الدافعية للتعلم ( AMS-C. Vallerand et al 1992)

إستبيان الفاعلية الذاتية و مهارات التعلم( SESS Gredler and Garavalia 1997)

خلصت الدراسة إلى أن لأسلوب المساندة و الدفء العاطفي الذي إستخدامه الوالدين دورا هاما في فعالية الأداء الأكاديمي للطلبة حتى بعد إلتحاقهم بالجامعة

كما بينت النتائج العلاقة الموجبة بين الدافعية الداخلية الذاتية للطلاب و النجاح الأكاديمي كما وضحت أن إنخفاض الدافعية ترتبط سلبا بالأداء الأكاديمي للطالب.

التحفيز الداخلي قد يكون مؤشرا هاما للأداء الأكاديمي.

**7-13- دراسة ( ريفرز Jewrell Rivers Jr 2006.)**

**العلاقة بين الأنماط الوالدية و الإنجاز الأكاديمي و تأثير الدافعية و أهداف التوجيه و فاعلية الذات الأكاديمي**

تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أنماط المعاملة الوالدية و دافعية الإنجاز الأكاديمي الدافعية و أهداف التوجه لدى طلاب الثانوية.

أدوات الدراسة : إستبيان أنماط الوالدية ( بولسون Paulson 1994)

-مقياس الدافعية الداخلية و الخارجيةHarter, 1981

( the Scale of Intrinsic versus Extrinsic Motivation)

-إستبيان فاعلية الذات الأكاديمية .Midgley et al.,1996)

أجريت الدراسة على عينة من طلاب الثانوية ( جورجيا) الأمريكية 39,2% ذكور و 60,8 % إناث

النتائج :

لا توجد علاقة إيجابية بين الأنماط الوالدية و الإنجاز و التوجه نحو الهدف و الفاعلية الذاتية .

توجد علاقة إيجابية بين الأنماط الوالدية و الدافعية .

**7- 14- دراسة (فالت جون ويليام Wallet Jean-William 1994)**

**الأساليب التربوية الأسرية و المراهقين في الجزائر و فرنسا .**

أجريت هذه الدراسة في الجزائر و فرنسا خلال عشر سنوات الممتدة ما بين 1977 و 1987.

تكونت عينة الدراسة من 1250 شاب و شابة تراوحت أعمارهم ما بين 10 و 18 سنة , 640 من الجزائر و 610 من فرنسا من الجنسين .

أستخدمت في هذه الدراسة الطريقة العرضية عن طريق المقابلة نصف موجهة للتعرف على واقع التنشئة الإجتماعية للشباب .

و الطريقة الطولية العرضية. للتعرف على أنماط التنشئة الأسرية .

نتائج الدراسة :

- ظهور الأنماط التربوية الأسرية التالية ( النمط القاسي ، المرن)

– النمط المرن بنسبة % 72 لدى الأسر الجزائرية و % 88 لدى الأسر الفرنسية .

– النمط المتسلط بنسبة % 32 لدى الأسر الجزائرية و % 16 لدى الأسر الفرنسية.

– رفض الأنماط التربوية الضعيفة ( المهملة).

– لوحظ عن طريق المنهج المتبع تغير في الأنماط التربوية الأسرية (بنسبة % 38 للأسر الفرنسية و % 64 بالنسبة للأسرة الجزائرية ) نتيجة للعوامل البشرية و الإجتماعية و الإقتصادية إضافة إلى الدور الهام الذي تلعبه وسائل الإعلام .

**7- 14- دراسة "هايلبرن " 1967**

و درس "هايلبرن" العلاقة بين الأمهات و الأبناء ، و أجرى دراسته على( 237) متطوعا من طلبة السنوات النهائية في علم النفس بجامعة أيوا ، منهم ( 126) من الذكور و ( 111) من الإناث ، و إتضح من نتائج الدراسة ما يلي :

إن طبيعة التفاعل بين الأمهات و أبنائهن لا سيما في السنوات المبكرة من العمر هامة للنمو الإجتماعي للأبناء في مراحل عمرهم التالية ،و ذلك بشكل يفوق تفاعلهم مع آبائهم .

كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى ان الأبناء الذين يدركون أمهاتهم بأنهن نابذات لهم يقل مستوى دافعيتهم للإنجاز كثيرا عن أولئك الذين يدركون أمهاتهم كمحبات لهم .

**7- 15- دراسة يونج 1957 :**

قام " يونج " بدراسة علاقة الوالدين و الأبناء و أثرها على دافعية الإنجاز عند طلبة الجامعة بهدف معرفة ما إذا كانت علاقة بين نمط العلاقة بين الوالدين كما يراها أبنائهم ، و بين الدافعية للإنجاز عند هؤلاء الأبناء ، و معرفة المتغيرات الوالدية التي ترتبط بالدافعية للإنجاز عند الأبناء ، و قد أجرى الباحث دراسته هذه على عينة من طلاب الجامعة بلغ حجمها ( 40) طالبا و تبين من نتائج الدراسة عدم وجود علاقة دالة بين أساليب التنشئة الأسرية (التقبل – الإستقلال – الديمقراطية ) و الدافع للإنجاز .

**موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة .**

إهتمت الدراسات السابقة بالتعرف على أنماط التنشئة و أساليب المعاملة التي يتبعها الوالدين مع أبنائهم و علاقتها بدافعية الإنجاز لديهم و هي دراسات تتصل إتصالا مباشرا بموضوع الدراسة الحالية

مثل دراسة ( فرشان 2011) ، ( الزليتني2008 )، دراسة (عشوي 2004)، دراسة ( التركي 1988 ) و دراسة ( سناء سليمان 1991) دراسة ( حجازي و رشفانلو 2014 Reshvanloo, Hejazi ) دراسة (تيرنر، تشادلر ، هافر Turner Chandler Heffer ) 2009- دراسة ( ريفرز 2006 Jewrell Rivers Jr).فيما تناولت دراسة ( موسى، أبو ناهية ) 1987 الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز .

أما من حيث متغيرات انماط التنشئة الأسرية الإيجابية و السلبية المستخدمة فقد اختلفت حسب أهداف كل دراسة و الأدوات المستخدمة .تناولت دراسة (فرشان 2011) نمط ( التقبل ، الحث على الإنجاز،الضبط ،الإندماج الإيجابي ،الإكراه ، التباعد) و إستخدمت مقياس المعاملة الوالدية .

فيما تناولت دراسة الزليتني ( 2008) أنماط ( الإستقلال ، التقبل ، الحث على الإنجا ز، أسلوب التحكم السيكولوجي ).و إعتمد الزليتني في دراسته إستبيان لقياس متغيرات التنشئة الإجتماعية الأسرية و مقياس دافع الإنجاز الدراسي مطور من طرف( السامرائي و الهيازعي) المأخوذ من مقياس الكناني (1979) .

في حين تناولت دراسة أحمد التركي ( 1988 ) أربعة متغيرات رئيسية هي ( التقبل – النبذ ) و ( الإستقلال – التقييد ) و ( التحكم السيكولوجي – الحث على الإنجاز ) . و إستخدم التركي مقياس "شايفر 1965" لقياس متغيرات الرعاية الوالدية .

و قد إستخدمت سناء محمد سليمان 1991:إستمارة إستبيان لقياس أساليب المعاملة الوالدية .

دراسة حجازي و رشفانلو 2014 ( المشاركة ، تدعيم الإستقلالية و الدفء الوالدي) و إستخدمت مقياس إدراك المعاملة الوالدية Robbins 1994 .بينما تناولت دراسة ( تيرنر و آخرون) 2006 أسلوب المساندة و الدفء العاطفي. المقاييس المستخدمة إستبيان السلطة الأبوية (Buri ) 1991 لقياس الأنماط المتسامحة و المتسلطة.و إستخدمت دراسة ( ريفرز 2006 ) إستخدمت أنماط الوالدية ( بولسون Paulson) 1994.

و تلتقي بعض هذه الأساليب مع أنماط التنشئة الأسرية المعتمدة في دراستنا الحالية و هي (التقبل و الحث على الإنجاز) .

أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود علاقة إيجابة بين أنماط التنشئة الأسرية و الدافعية للإنجاز لدى الأبناء كما في دراسة ( فرشان 2011) و التي خلصت إلى وجود إرتباط موجب بين التقبل الضبط ،الإندماج الإيجابي الممارس من طرف ( الأم و الأب ) و الحاجة للإنجاز لدى الأبناء إضافة إلى وجود إرتباط موجب بين الحث على الإنجاز من طرف ( الأم) و الحاجة للإنجاز لدى الأبناء.كما بينت دراسة الزليتني ( 2008) وجود علاقات دالة إحصائيا بين مستوى دافعية إنجاز الأبناء دراسيا و كل من أساليب التنشئة الأسرية ( الإستقلال ، التقبل ، الحث على الإنجاز ) من قبل الأم .

و قد خلصت دراسة أحمد التركي 1988 إلى وجود علاقة دالة بين الدافعية للإنجاز عند الأبناء و بين أسلوب الإستقلال و الحث على الإنجاز من قبل الأم . و وجود علاقة دالة بين الدافعية للإنجاز عند الإناث و بين أسلوب التحكم و التقبل من قبل الأب .

إضافة إلى وجود علاقة دالة بين الدافعية للإنجاز عند الإناث و بين أسلوب التحكم السيكولوجي من قبل الوالدين.

و قد أكدت دراسة ( سناء سليمان 1991) على وجود علاقة بين دافعية الإنجاز لدى الأبناء الذين ينشئون في الأسر التي تعامل أبنائها بالأساليب الإيجابية و الرشيدة .

– و قد بينت دراسة ( ريفرز 2006 Jewrell Rivers Jr.) بوجود علاقة إيجابية بين الأنماط الوالدية و الدافعية . و بينت نتائج دراسة ( حجازي و رشفانلو Hejazi ,Reshvanloo ) 2014 على أهمية المشاركة الوالدية في كونها مصدرا للدافعية لدى الأبناء.و ان أنماط المعاملة الوالدية لها تأثير على الإنجاز الأكاديمي ( تدعيم الإستقلال له تأثير غير مباشر على الإنجاز و للدفء الوالدي تأثير مباشر على الإنجاز الكاديمي ).و تخلص هذه الدراسة إلى أهمية دور الأسرة في تنمية الدافعية و الإنجاز الأكاديمي لدى الأبناء. و خلصت دراسة (تيرنر، تشادلر ، هافر Turner Chandler Heffer) 2009 إلى أن أسلوب المساندة و الدفء العاطفي الذي يستخدمه الوالدين دورا هاما في فعالية الأداء الأكاديمي للطلبة حتى بعد إلتحاقهم بالجامعة .

في حين بينت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة سالبة بين بعض أنماط التنشئة الأسرية و الدافعية للإنجاز لدى الأبناء مثل دراسة فرشان ( 2011) و التي خلصت إلى وجود إرتباط سالب

بين عدم الإتساق و عدم الإكراه و الحث على الإنجاز الممارس من طرف (الأب ) و الحاجة للإنجاز لدى الأبناء.

كما بينت بعض الدراسات عن عدم وجود علاقة بين أنماط التنشئة الأسرية و دافعية الإنجاز حيث أوضحت دراسة الزليتني ( 2008) عن عدم وجود علاقات دالة إحصائيا بين مستويات دافعية الإنجاز الأبناء دراسيا وبين كل من أساليب التنشئة الإجتماعية الإستقلال ، التقبل ، الحث على الإنجاز ) من قبل الأب و أسلوب التحكم السيكولوجي من قبل الوالدين معا.

كما أوضحت نتائج دراسة التركي 1988 أنه لا توجد علاقة بين الدافعية للإنجاز و بين أسلوب التقبل من قبل الوالدين معا.

– فيما بينت نتائج الدراسات التي تناولت المستوى التعليمي للأب و الأم بأنه لا توجد علاقات دالة إحصائيا بين مستويات دافعية الإنجاز الأبناء دراسيا وبين الحالة التعليمية للأم الزليتني (2008). في حين بينت نفس الدراسة عن وجود علاقات دالة إحصائيا بين مستوى دافعية إنجاز الأبناء دراسيا و الحالة التعليمية للأب.

– و قد بينت الدراسات التي تناولت المستوى الإقتصادي و الإجتماعي دراسة( سناء محمد سليمان 1991) وجود علاقة إيجابية بين المستوى الإجتماعي و الثقافي للأسرة و بعض الأساليب التي يمارسها الوالدين .

– هناك عدم إتساق بين نتائج الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين: فقد خلصت دراسة الزليتني ( 2008) إلى وجود علاقات دالة إحصائيا بين مستوى دافعية إنجاز الأبناء دراسيا و نوع المبحوث ( ذكر – أنثى ) ، و نوع الكلية التي يدرس بها .فيما بينت دراسة ( موسى، أبو ناهية )1987 عن عدم وجود فروق بين كل من عينتي الذكور و الإناث في دافعية للإنجاز .

من خلال إستعراض النتائج التي خلصت إليها الدراسات السابقة و التي تناولت دافعية الإنجاز و علاقتها بأنماط و أساليب التنشئة الأسرية نلاحظ بأن مجملها تشير إلى أهمية أنماط التنشئة التي تتبعها الأسرة كعامل هام في إرتفاع أو إنخفاض دافعية الإنجاز لدى الأبناء.إلا أن بعض هذه النتائج جاء متناقضا و لا يتوافق مع التراث النظري و الذي يشير إلى أهمية الدور الذي تلعبه التنشئة في نمو و إرتقاء الدافعية للإنجاز لدى الأبناء و خاصة في السنوات الأولى من عمرهم .و قد يرجع هذا

إلى طبيعة المتغيرات النفسية فهي غير ثابتة و قد تتغير تبعا للبيئة التي توجد فيها إظافة إلى تأثير عوامل أخرى .كما أن تناول الدراسات السابقة لأنماط تنشئة مختلفة و متعددة حسب الأدوات المستخدمة قد يكون أحد أسباب هذا التباين في النتائج التي خلصت إليها هذه الدراسات .

و في ضوء إختلاف أنماط التنشئة المدروسة فقد دفعنا هذا إلى بناء أداة خاصة بهذه الدراسة لقياس أنماط التنشئة الأسرية بحيث تحتوي على بعض أنماط التنشئة السلبية و أخرى إيجابية ،و التي لم تتناولها هذه الدراسات و هذا بما يتناسب مع متغيرلت دراستنا الحالية .

إنطلاقا من أهمية و أهداف و فرضيات الدراسات السابقة و من خلال مناقشة نتائجها و في ضوء الإطار النظري و إشكالية و تساؤلات الدراسة الحالية .فقد تم صياغة فرضيات الدراسة الحالية

**8- فرضيات الدراسة :**

**الفرض الأول : لا** توجد علاقة إرتباطيةّ ذات دلالة إحصائية بين نمط التنشئة الأسرية التسلط لكل من(الأب الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة.

**الفرض الثاني :** لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط التنشئة الأسرية الإهمال (الأب الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة .

**الفرض الثالث :لا** توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط التنشئة الأسرية التدليل (الأب الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى لأفراد العينة.

**الفرض الرابع : لا** توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط التنشئة الأسرية التفرقة ( الأب الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة.

**الفرض الخامس : لا** توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين نمط التنشئة الأسرية التقبل ( الأب الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى افراد العينة.

**الفرض السادس :** لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط التنشئة الأسرية الحث على الإنجاز ( الأب الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة .

**الفرض السابع:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التنشئة الأسرية (الأب و الأم ) وفقا لمتغير الجنس( ذكور ، إناث) .

**الفرض الثامن :** أنماط التنشئة الأسرية السائدة لدى أسر أفراد العينة هي أنماط التنشئة الأسرية الإيجابية .

**الفرض التاسع :** يتميز طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة بدافعية إنجاز متوسطة .

**الفرض العاشر : لا** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي و منخفضي الإنجاز في علاقتها بأنماط التنشئة الأسرية .

**الفرض الحادي عشر :لا** توجد فروق دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في متوسطات دافعية الإنجاز عند أفراد العينة .

**الفرض الثاني عشر :لا** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إستجابات العينة حول أنماط التنشئة الأسرية تعزى للمستوى التعليمي للأب و الأم .

**الفرض الثالث عشر :لا** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إستجابات أفراد العينة في مستويات الدافعية للإنجاز تعزى للمستوى التعليمي للأب و الام و الدخل الشهري للأسرة .

# الفصل الثاني :التنشئـــــة الأسريـــة

**تمهيد**

**أولا :التنشئـــة الإجتماعيـــــة**

1- تعريف التنشئة الإجتماعية

2- خصائص التنشئة الإجتماعية

3- آليات التنشئة الإجتماعيـــة

4- أهداف التنشئة الإجتماعية

5- وظائف التنشئة الإجتماعيـة

6- شروط التنشئة الإجتماعيـــة

7 - أشكال التنشئة الإجتماعيـة

8- نظريات التنشئة الإجتماعية

9 -مؤسسات التنشئة الإجتماعية

**ثانيـا :التنشئـــة الأسريـــة**

1 - مفهوم التنشئة الأسريـــة

2 - تعريف الأســـــــــــرة

3 - خصائص الأســـــــــرة

4 - أنواع الأسرة

5- أهمية الأسرة في تنشئة الأبناء

6 - دور الأسرة ووظائفـــها

7- العوامل المؤثرة في عملية التنشئة الأسرية

8- تطور مفهوم أنماط التنشئة الأسرية

9- مفهوم أنماط التنشئة الأسريـــة

10- أنماط التنشئة الأسريـــة

11- الأسرة الجزائريـــــــــة

خلاصة الفصل

**تمهيد:**

يولد الإنسان في مجتمع سابق لوجوده له قيمه و أفكاره و مؤسساته ، يحاول هذا المجتمع أن ينشئ الإنسان على تلك القيم و الأفكار و يؤثر في تكوين شخصيته .

و تعد مرحلة الطفولة القاعدة في حياة الإنسان حيث يتم في نطاقها وضع الأسس الرئيسية للسلوك الإنساني في مختلف المجالات ، يتصل بذلك الدور الذي تلعبه التنشئة الإجتماعية و الثقافية في تأكيد إنتماء الطفل للمجتمع ، إبتداءا من التنشئة في نطاق الأسرة ، و مرورا بالتنشئة التعليمية و الأخلاقية في المدرسة إضافة إلى الدور الذي تقوم به الجيرة و إنتهاءا بجماعة الرفاق التي تنقل للطفل مضامين قيمية و اخلاقية من خلفيات إجتماعية متباينة إلى جانب الإعلام الذي إتسعت مساحته في حياة الطفل و تعاظم تأثيره .فالفرد يتشرب ثقافة مجتمعه بواسطة عملية التنشئة الإجتماعية .

و تبقى للأسرة الأثر الأكبر في تكوين شخصية الفرد و التي و تستمر مع بإستمرار حياته .

**أولا التنشئة الإجتماعية :**

**1 – تعريف التنشئة الإجتماعية :**

يعتبر دوركايم اول من إستخدم مفهوم التنشئة الإجتماعية بالمعنى التربوي ، و هو أول من صاغ الملامح العلمية لنظرية التنشئة الإجتماعية و أن غاية التربية أن الإنسان الذي تريد التربية أن تحققه فينا ليس هو الإنسان على غرار ما اودعته الطبيعة ، بل الإنسان على غرار ما يريده المجتمع فالتنشئة هي العملية التي يتم فيها و من خلالها دمج ثقافة المجتمع في الفرد و دمج الفرد في ثقافة المجتمع .( النوبي ،2010.ص28).

يعتبر مفهوم التنشئة الإجتماعية من المفاهيم الإرتكازية في علم النفس و علم الإجتماع و غيرها من العلوم الإجتماعية الأخرى مما ادى إلى تعدد تحديد هذا المفهوم تبعا للنظرية التي توجه الباحث .

"مفهوم التنشة **لغة** :يقال نشأ في بني فلان أي ربى فيهم و شب ، و المصطلح العربي يتضمن التنشئة بمعنى أقام .

**إصطلاحا** :يقرن في الغالب مفهوم التنشئة بكلمة إجتماعية ، و يستخدم كمصطلح علمي للدلالة العلمية على العملية التي يتم بها إنتقال الثقافة من جيل إلى جيل أو للدلالة على الطريقة التي يتم بها تشكيل الأفراد منذ طفولتهم حتى يمكنهم العيش في مجتمع ذي ثقافة و قيم و معلومات و مهارات ...إلخ "( حميد حملاوي ،2010.ص 21).

و تعرف التنشئة الإجتماعية بأنها عملية تحويل الطفل من كائن بيولوجي إلى كائن إجتماعي قادر على التكيف و الإنتاج من خلال تفاعله مع الأفراد و الجماعات و المؤسسات في المجتمع الذي ينتمي إليه .

المقصود بالتنشئة حسب بيرون R.Perron 1983 " مجموعة العمليات التي عن طريقها يصبح الطفل كائن إجتماعي " و التنشئة هي عملية نقل القيم و المعايير عن طريق أشكال ثقافية لا شعورية " و هي عملية تعلم و إكتساب للمعارف و المهارات اللازمة لتأسيس علاقات إجتماعية "وإكتساب الإتجاهات ،والمعايير الخاصة بالجماعة التي تقوم بعملية الإدماج الإجتماعي( Daniel Gayet ،1983. p24).

و يعرفها (أرلسون ) بأنها " مجموع العمليات التي تساعد على نمو الشخصية الإنسانية للفرد حيث يتعلم كيف يؤدي أدواره الإجتماعية ".

و تعرفها ( مارجريت ميد) بأنه " العملية الثقافية و الطريقة التي يتحول بها الطفل حديث الولادة إلى عضو كامل في مجتمع بشري معين" ( الزليتني ،2008.ص،63).

فالتنشئة الإجتماعية هي تنشئة الإنسان منذ ولادته لأن يكون كائنا إجتماعيا و عضوا في مجتمع معين ، كما و تشير إلى " العمليات النفسية و الإجتماعية التي تكتنف عملية التنشئة الإجتماعية أي عملية مران الفرد على السلوك الإجتماعي و تمرنه على ذلك السلوك ( رعد حافظ سالم ،2000 .ص 16)

التنشئة الإجتماعية يقصد بها العملية التي يكتسب الطفل بموجبها الحساسية للمثيرات الإجتماعية ، كالضغوط الناتجة من حياة الجماعة و إلتزاماتها ، و تعلم الطفل كيفية التعامل و التفاهم مع الآخرين و ان يسلك مثلهم في العملية التي يصبح الطفل بموجبها كائنا إجتماعيا و تتضمن هذه العملية تعليم

العادات الإجتماعية و الإستجابة للمثيرات الرمزية كما تعرف أنها العملية التي تساعد الفرد على التكيف و التلائم مع بيئته الإجتماعية و يتم إعتراف الجماعة به و يصبح متعاونا معها و عضوا كفؤا فيها ( العيسوي ، 1985 .ص 184 ).

التنشئة الإجتماعية هي عملية التشكيل و التغيير التي يتعرض لها الطفل في تفاعله مع الأفراد و الجماعات ، و صولا به إلى مكانة بين الناضجين في المجتمع ، بقيمهم و إتجاهاتهم و معاييرهم و عاداتهم و تقاليدهم ، و هي عملية التفاعل الإجتماعي التي يكتسب فيها الفرد شخصيته الإجتماعية التي تعكس ثقافة مجتمعه.

و تتضمن التنشئة الإجتماعية ،عملية إكتساب الفرد لثقافة مجتمعه و لغته و المعاني والرموز و القيم التي تحكم سلوكه و توقعات و سلوك الغير و التنبؤ بإستجابات الآخرين و إيجابية التفاعل معهم (أبو جادو،2010 ص16).

يعرف تشيلد التنشئة الإجتماعية بانها " العملية الكلية التي يوجه بواسطتها الفرد إلى تنمية سلوكه الفعلي في مدى أكثر تحديدا "

و عرفها سعد جلال بأنها تشكيل الفرد عن طريق ثقافته حتى يتمكن من الحياة في هذه الثقافة.

كما عرفها المرسي محمد بأنها " عملية التفاعل الإجتماعي التي يكتسب فيها الفرد شخصيته الإجتماعية التي تعكس ثقافة مجتمعه .

و يعرفها بارسنوز " بأنها عملية تعليم تعتمد على التلقين و المحاكاة و التوحد مع الأنماط العقلية و العاطفية و الأخلاقية عند الطفل و الراشد و هي عملية دمج عناصر الثقافة في نسق الشخصية و هي عملية مستمرة . (الشناوي و آخرون 2001ص 15)

و هي عملية تربوية يقوم بها المجتمع من أجل تكوين شخصية قادرة على التفاعل الإجتماعي من الإطار الثقافي و قادرة على تحقيق الإستقلال الفكري في إطار العلاقات الإجتماعية ، و هي عملية

بطيئة يكتسب من خلالها الفرد شخصيته الإجتماعية نتيجة ضغوط المجتمع عليه و قيوده و ما يفرضه عليه من مكافأة أو عقاب .

كما يقصد بعملية التنشئة الإجتماعية تلك العملية التي يكتسب من خلالها الإنسان إنسانيته بمعنى قيمه و مثله و معاييره و عاداته و تقاليده و النظم و القواعد و القوانين و اللغة و الدين السائدة في المجتمع حيث يمتصها و تصبح جزءا لا يتجزء من كيانه الشخصي .بمعنى أنها العملية التي تحيل الطفل الصغير من مجرد كائن حيوي إلى كائن إنساني متكيف مع المجتمع الذي يعيش في كنفه .(وجيه الفرح ، 2007.ص 12 ).

و من الأمور التي يمكن ملاحظتها في عملية التنشئة الإجتماعية أنه مع نمو الأفراد يزدادون إختلافا وتباينا في سلوكهم و أن أطفال الثقافة الواحدة يتشابهون فيما بينهم في بعض الأنماط السلوكية و يختلفون عن أبناء الثقافات الأخرى و يرجع ذلك إلى عملية التنشئة الإجتماعية التي يمرون و يتعرضون لها .

و التنشئة الإجتماعية عملية مستمرة لا تقتصر فقط على مرحلة الطفولة ، و لكنها تستمر في المراهقة و الرشد و حتى الشيخوخة ،و ينتمي الفرد بإستمرار إلى جماعات جديدة ، لا بد أن يتعلم دوره الجديد فيها و يعدل سلوكه و يكتسب أنماطا جديدة من السلوك (أبو جادو،2010 ،ص 17).

و التنشئة هي عملية يتجدد عن طريقها المجتمع و يستمر و تشمل أيضا تحول بطيء لهذا المجتمع لأنه لا يوجد أي فرد يتكون بصورة طبق الأصل للثقافة التي تنقل له( Daniel Gayet ، P25 1998)

يمكن ان نستخلص من هذه التعاريف أن التنشئة الإجتماعية هي العمليات التي تقوم بها مؤسسات المجتمع المختلفة كالأسرة و المدرسة و غيرها لتحويل الطفل من كائن بيولوجي إلى كائن إجتماعي مشبع بثقافة مجتمعه، و يكتسب من خلال التنشئة شخصيته قيمه و معاييره و إتجاهاته و يتعلم فيها الأدوار المتوقعة منه ،و هي عملية مستمرة عبر مراحل الحياة .

**2 -خصائص التنشئة الإجتماعية :**

هناك مجموعة من الخصائص التي تميز عملية التنشئة الإجتماعية يمكن بيانها على النحو التالي:

– إن التنشئة الإجتماعية عملية نسبية تختلف بإختلاف الزمان و المكان كما تختلف داخل المجتمع الواحد بإختلاف طبقاته الإجتماعية و ما تعكسه كل طبقة من ثقافة فرعية .كما أنها تختلف من بناء إجتماعي لآخر و من تكوين إجتماعي و إقتصادي لآخر .

– إن التنشئة عملية إجتماعية تقوم على التفاعل المتبادل بينها و بين مكونات البناء الإجتماعي .

– إنها عملية مستمرة ، ينتقل بها الفرد من الطفولة إلى المراهقة فالرشد ثم الشيخوخة حيث إن المشاركة المستمرة في مواقف جديدة تتطلب تنشئة مستمرة يقوم بها الفرد بنفسه و لنفسه حتي يتمكن من مقابلة المتطلبات الجديدة للتفاعل و عملياته التي لا نهاية لها ، مما يترتب عليه ألا تكتمل التنشئة الإجتماعية و لا تبقى الشخصية الإنسانية ثابتة أبدا.

– عملية التنشئة عملية إنسانية ، حيث يكتسب الفرد من خلال طبيعته الإنسانية التي لا تولد معه و لكنها تنمو من خلال المواقف عندما يشارك الآخرون تجارب الحياة في المجتمع .( الزليتني ،2008.ص72).

– أنها عملية ديناميكية فهي عن طريق التفاعل و التغير تتضمن عمليات ( الأخذ و العطاء ) التي بدورها تكون عند الإنسان الشخصية الناضجة .

أنها عملية معقدة متشابكة لأنها تستهدف مهاما كبيرة و أساليب متعددة لتحقيق ما تهدف إليه (وجيه الفرح،2007.ص 20).

**3 –آليات التنشئة الإجتماعية :**

لعملية التنشئة آليات تعمل على تحديد و ضبط سلوكيات الطفل بما يتماشا مع ثقافة و معايير المجتمع .

تتمثل الآلية الأولى في إمتلاك التكوين البيولوجي للطفل لقدر من المرونة و القابلية للتشكل بواسطة التحديدات الإجتماعية .و في هذا الإطار يؤكد عالم الإجتماع إميل دوركايم أنه إذا كانت حياة الحيوان محكومة بصورة صارمة تكاد أن تكون كاملة بواسطة المكونات الغريزية ذات الأساس البيولوجي، فإن

الإنسان يمتلك فقط مجموعة من الإستعدادات ذات الأساس البيولوجي و الغريزي و هي الإستعدادات القابلة للتشكل بواسطة المحددات الإجتماعية و الثقافية للجماعة. بحيث تؤسس هذه الإستعدادات المبدئية قدرة الإنسان على التشكيل وفق ملامح أي سياق إجتماعي .(علي ليلة ،2006 .ص 27 ).

و يعتبر الجزاء و العقاب هو الآلية التالية التي تساعد في عملية التشكيل و إذا كانت عملية التنشئة وفقا لنموذج إجتماعي محدد فإن آليةِ الجزاء و المكافأة تتبع في حالة الإقتراب من النموذج الإجتماعي في حين يصبح العقاب هو الوسيلة التي تلجأ إليها في حالة الإبتعاد عن هذا النموذج المنشود.و في هذه الحالة تعد المكافأة و العقاب من الوسائل الفعالة في دعم السلوك.

**4 – أهداف التنشئة الإجتماعية :** من أبرز الوظائف و الأدوار و الأهداف التي تسعى التنشئة الإجتماعية في الوصول إليها :

1– توفر عملية التنشئة الإجتماعية معايير ذاتية للفرد تساعده في الحكم على سلوكه و تطوير الضمير لديه مما يساعد على غرس عوامل الضبط الداخلية للسلوك ، و تصبح جزءا أساسيا من شخصية الفرد (عدنان يوسف العتوم 2009 ص 155).

و تنبثق المعايير السلوكية التي تحكم سلوك الفرد من أهداف و قيم المجتمع و نظامه الثقافي .

2– لكي يحافظ المجتمع على بقائه و إستمراره يضع تنظيما محددا للأدوار و المراكز الإجتماعية التي يشغلها كل فرد في جماعة معينة، كل حسب جنسه و مهنته و مركزه الإجتماعي تبعا لثقافة المجتمع الذي ينتمي إليها.

3– تساهم عملية التنشئة الإجتماعية في إكساب الأطفال المعرفة و المهارات التي تمكنهم من الإندماج في المجتمع ، و التعاون مع الآخرين و الإشتراك في نواحي النشاط المختلفة و تعلمهم أدوارهم الإجتماعية السليمة و إكتساب القيم و الإتجاهات و المعايير الإجتماعية المناسبة للتكيف الإجتماعي السليم مع المجتمع (عدنان يوسف العتوم 2009 ص 156).

4– تساهم عملية التنشئة الإجتماعية في تحقيق الأمن الصحي و النضج النفسي في الجوانب المعرفية و الإجتماعية و الإنفعالية ، حيث ان الأسرة المتمتعة بالصحة النفسية الجيدة الخالية من

الإضطرابات و المشكلات النفسية توفر البيئة المناسبة لطفل متزن و متكيف من النواحي النفسية المختلفة .

5 – ضبط السلوك و أساليب إشباع الحاجات وفقا لما يفرضه و يحدده المجتمع و العادات و التقاليد و إشباع رغباته و حاجاته الفطرية و الإجتماعية و النفسية ، و توقع سلوك الآخر.

6–إكساب الفرد اللغة ، سواء تعلق الأمر باللغة التي يتعلم بها العلوم ، أو تعلق الأمر بلغة الإتصال مع الآخرين ، و الإختلاط بهم و معاملتهم معاملة طيبة و كسب قلوبهم وودهم ،و إيجاد مكانة إجتماعية محترمة بينهم .( مصباح عامر ،3 200 .ص 49)

7– تأكيد الذات الإجتماعية للفرد ، و رعايتها أثناء نموها .

8– غرس القيم و الإتجاهات و العادات الإجتماعية و الأنماط السلوك للجماعة التي ينتمي إليها الفرد. و تزويد الفرد بالمعرفة من خلال المواقف الإجتماعية أي أنها تشمل أساليب التعامل و التفكير الخاصـة بجماعة معينة ، أو مجتمع معين سوف يعيش فيه الإنسان .

9– إكتساب العناصر الثقافية للجماعة التي تصبح جزءا من تكوينه الشخصي و هنا يظهر التباين في أنماط الشخصية و الفروق الفردية و الإجتماعيـة .

10 – تحويل الطفل من كائن بيولوجي إلى كائن إجتماعي بمعنى تحول الفرد من طفل يعتمد على غيره إلى طفل يعتمد على نفسه ناضج يدرك معنى المسؤولية .

11– تزويد الفرد بالتوجهات و المعارف التي تصون سلوكه من الإنحرافات الإجتماعية و إكسابه مناعة إجتماعية و خلقية و نفسية لسلوكه الإجتماعي .

**5– وظائف التنشئة الإجتماعية :** تعد الوظيفة الأساسية للتنشئة الإجتماعية هي نمو الفرد إجتماعيا بحيث يتكيف مع المجتمع و يتشرب عاداته و سلوكياته و يصبح عضوا منتميا إليه مواليا له .

و تتحقق هذه الوظيفة من خلال النقاط التالية :

**أ– إكساب الفرد ثقافة المجتمع :**

يعد إكساب الفرد للغة و العادات و التقاليد و أنماط السلوك السائدة و القيم الخاصة بالمجتمع من وظائف التنشئة ،و بذلك تتحدد هويته الإجتماعية و يتحول إلى كائن إجتماعي حاملا لثقافة المجتمع

...قادرا على نقلها بعد ذلك للأجيال الأخرى كما نقلت إليه ... ثم يقوم أفراد المجتمع بتطوير هذه الثقافة و الإضافة إليها أو الحذف منها لتساير التقدم الإنساني في كل عصر .

عندما تنصهر ثقافة المجتمع في شخصية الفرد ، لا يشعر الفرد بثقل الضبط الإجتماعي فهو يتماشى مع العادات و التقاليد و المبادئ و القيم الموجودة في مجتمعه ، و التي إكتسبها بأنها أمور طبيعية و ليست قصرية مفروضة عليه لأن ثقافة مجتمعه إنصهرت و إندمجت في شخصيته و أصبحت جزءا منه (أبو خليل 2014 .ص 89).

**ب –إشباع حاجات الفرد :** فما تحويه الثقافة من عادات و سلوكيات و أفكار يجب أن يشبع حاجات الفرد و طموحه و رغباته حتى يكون منسجما مع نفسه و أفراد مجتمعه .و إذا لم تلبي التنشئة حاجات الفرد المعرفية و الوجدانية و المهارية في ظل الثقافة السائدة في المجتمع تظهر هناك فجوة بين الفرد و مجتمعه ، حيث يميل بعض الأفراد إلى العزلة و الإغتراب و الإنطواء

و حتى الهجرة .

**ج – التكيف مع الوسط الإجتماعي** :و هي عملية تكيف الفرد مع الوسط المحيط به سواء أكانت الأسرة أو مكان العمل أو جماعة الرفاق ( الشلل ، التقليعات).

للتنشئة الإجتماعية وظيفة تكييف ونقل المعايير والقيم ،و النماذج المعرفية للوسط الإجتماعي الذي ننتمي إليه منذ الميلاد و تستمر طيلة الحياة .عملية التكيف وسط جماعة أو مجتمع تتوافق مع تقبل الفرد لمعايير و إيديولوجية و معتقدات هذه الجماعات هذا التقبل يسمح بترجمة الخبرات المختلفة طبقا للشخصية التي تشبعت بثقافة المجتمع .( Bailly,Denis et autre 2006 p22 )

**د – تحقيق عملية التطبيع الإجتماعي** :ترتبط عملية التطبيع الإجتماعي بالدور الوظيفي الذي يلعبه الفرد في المجتمع أو بالوظيفة التي يشغلها .فكل وظيفة أو منصب يكون هناك قيم و سلوكيات و عادات أقرها المجتمع تحكم هذه الوظيفة و على كل من يشغل هذه الوظيفة أن يكتسبها ( المدرس – الطبيب – الممرضة – الجندي،....) و بذلك فإن التطبيع الإجتماعي يرتبط بنمط السلوك المرغوب و المتوقع من أي فرد يشغل وظيفة معينة ( النوبي،2010 .ص 32)

**6 – شروط التنشئة الإجتماعية :**

يؤكد كل من ألكين Elkin و هاندل Handel على ضرورة وجود ثلاثة شروط أساسية للتوصل إلى تنشئة اجتماعية ملائمة و هي :

6- 1- ينطوي الشرط الأول على أن الطفل حديث الولادة يدخل مجتمعا له قواعده و معاييره و قيمه و اتجاهاته وبه بناءات إجتماعية عديدة منتظمة ، و على الفرد البحث عن الوسائل و الطرق التي يمكنه عن طريقها تحقيق أهدافه ورغباته بطريقة تتناسب مع المجتمع.

6- 2- الشرط الثاني يتمثل في الميراث البيولوجي و العمليات الحيوية التي تمكن عملية التعلم من الحدوث كسلامة العقل و الجهاز العصبي و الحواس التي تؤثر بصورة مباشرة في عمليات التفاعل و التنشئة الإجتماعية .

6- 3 - أما الشرط الثالث للتنشئة الإجتماعية ، فيتمثل فيما يسمى الطبيعة الإنسانية ، و هي هنا تشير إلى عوامل معينة و عالمية بين بني البشر ، أي أنها تميز البشر عن غيرهم من المخلوقات الأخرى و يرى مدخل التفاعل الرمزي ،أن الطبيعة الإنسانية تتضمن القدرة على القيام بدور الآخرين و كذلك القدرة على الشعور مثلهم و القدرة عموما على التعامل بالرموز ، و هذا يعني إعطاء المعنى للأفكار المجردة ،و معرفة الكلمات و الأصوات ،و الإيماءات ،..بصف عامة نستطيع أن نقول أن هذه الأشياء طبيعية و ينفرد بها البشر دون غيرهم من المخلوقات (الخولي،2008 .ص 232).

7 - **أشكال التنشئة الإجتماعة** :تأخذ التنشئة الإجتماعية شكلين رئيسيين هما :

7 -1 -**التنشئة الإجتماعية المقصودة** : و يتم هذا الشكل من التنشئة في كل من الأسرة و المدرسة ، فالأسرة تعلم أبناءها اللغة و آداب الحديث و السلوك وفق نظامها الثقافي و معاييرها و إتجاهاتها و تحدد لهم الطرق و الأساليب و الأدوات التي تتصل بتشرب هذه الثقافة و قيمها و معاييرها .كما أن التعليم المدرسي في مراحله المختلفة يكون تعليما مقصودا له أهدافه و طرقه و أساليبه و نظمه

و مناهجه التي تتصل بتربية الأفراد و تنشئتهم تنشئة إجتماعية معينة .(وجيه الفرح،2007. ص19).

7 -1 -**التنشئة الإجتماعية غير المقصودة:** و يتم هذا النمط من التنشئة من خلال المسجد وسائل الإعلام الإذاعة التلفزيون و غيرها من المؤسسات التي تسهم في عملية التنشئة الإجتماعية.

## 8- نظريات التنشئة الإجتماعية :

### 8-1- نظرية التحليل النفسي :

يعتقد علماء النفس التحليلي و على رأسهم فرويد أن الأنا أو الذات الشعورية مركب إجتماعي يكتسبه الطفل من علاقته ببيئته الإجتماعية و المادية ،و أن الضمير أو الأنا الأعلى مركب إجتماعي آخر يكتسبه الطفل من مظاهر السلطة القائمة في أسرته و خاصة من أبيه ، و أن السنوات الأولى في حياة الفرد هي الدعامة الأساسية التي تقوم عليها بعد ذلك حياته النفسية الإجتماعية بجميع مظاهرها ، إذ فيها يدرك الطفل نفسه في تمايزها عن غيرها من الجمادات و الأفراد الآخرين ،و فيها يخضع لتقاليد البيئة فيتحكم في عمليتي الإخراج و التبول و يساير بذلك نظم الجماعة و معاييرها و فيها يتحول تقديره للناس من مجرد المنفعة الشخصية إلى العلاقات الإجتماعية الصحيحة .و هكذا يستطرد في نموه و يتحول من كائن حي يتطفل في وجوده على أمه إلى مخلوق إجتماعي يتفاعل مع بيئته تفاعلا سويا ( فؤاد البهي السيد 1957،ص178 ).

و ترى نظرية التحليل النفسي أن التنشئة عملية قائمة على التفاعل ،يكتسب فيها الطفل معايير السلوك .و تضفي مدرسة التحليل النفسي على الأم أهمية في ذلك الأمر خلال تفاعلها مع طفلها في مواقف التغذية و التدريب على الإخراج ( الشربيني ، صادق ، 2000.ص31)

و يعتبر فرويد أن الجهاز النفسي عند الفرد يتكون من مجموعة الغرائز الجنسية والعدوانية تمثل" الهو " من جهة و مجموع القيم والأنظمة الاجتماعية التي تمثل" الأنا الأعلى "من جهة أخرى و الضمير جزء منها ومن" الأنا "الذي هو محاولة التوازن بينهما فالهو يمثل الحالة الفطرية في حين" الأنا الأعلى" يمثل الجانب الاجتماعي و ما يحمله من قيم و عادات جمعية للمجتمع .و إنه عن طريق الاحتكاك بين" الهو و الأنا الأعلى "و بتدخل الأنا تتم عملية التنشئة الاجتماعية أي أنه بالتفاعل بين العضوي والثقافي والاجتماعي عند الفرد يتكون الفرد اجتماعيا ويأخذ مكانته في الجماعة .و يمكننا أن نفهم عملية التنشئة الإجتماعية في نظرية التحليل النفسي إنطلاقا من مراحل النمو النفسي حسب فرويد .

جدول رقم(01) مظاهر مراحل النمو حسب النظرية التحليلية.

| مراحل النمو حسب فرويد | مظاهر المميزة لهذه المرحلة . |
|---|---|
| **المرحلة الفمية** :من الولادة حتى النصف الثاني من السنة الأولى . | تتحدد شخصية الطفل بطبيعة علاقته بأمه ،و كيفية و مدى إشباع حاجاته المادية .و يكون الطفل في السنة الأولى نرجسيا. |
| **المرحلة الشرجية** :من العام الثاني إلى ثلاث سنوات | يجد الطفل المتعة و اللذة نتيجة تعلمه ضبط الإخراج ، حيث يحظى في هذه الحالة بحب و قبول والديه ، و يؤثر في هذه المرحلة على شخصية الطفل و نموه الإجتماعي نوع العلاقة و المعاملة بين الطفل و والديه . |
| **المرحلة القضيبية** : من السنة الرابعة إلى الخامسة . | يهتم الطفل في هذه المرحلة بأعضائه الجنسية بإعتباره مصدر إشباع و لذة و الظاهرة الرئيسية في هذه المرحلة هي "عقدة أوديب" حيث يرتبط الطفل بوالده من الجنس الآخر و يحس بالغيرة و العدوانية تجاه الوالد من نفس الجنس .و تكبت هذه المشاعر خوفا من العقاب و فقدان الحب . |
| **مرحلة الكمون** : ما بين السادسة و سن البلوغ. | يتعلق الطفل بالوالد من نفس الجنس، يتقمص و يمتص معايير الوالدين ، ينمو الأنا الأعلى و يقوم بدور الوالدين في توجيه و إرشاد و مراقبة الطفل و تهديده بالعقاب. |
| **المرحلة الجنسية التناسلية** :ما بعد سن البلوغ | مرحلة البحث عن الإشباع عن طريق تكوين علاقات مع الجنس الآخر و هذا يتوقف على البيئة و الخبرات السابقة . |

إن مفهوم التنشئة الإجتماعية عند فرويد هو عبارة عن نمط من الصراع ينتمي إلى مشكلة كيف أن الطفل يتعلم كبح توليد دوافعه غير الإجتماعية ، و هذا يتطلب آليات ( ميكانزمات )متنوعة تجري داخل الطفل ، و تمكنه بالتالي من التواؤم و أخذ دوره في داخل المجتمع و على حساب طبيعته الأصلية ( صوالحة ، حوامدة ، 2013 .ص 15)

و عليه فإن عملية التنشئة من وجهة نظرية التحليل النفسي تتضمن إكتساب الطفل و إستدخاله لمعايير والديه و تكوين الأنا الأعلى لديه ، و النجاح في كبح الغرائز و الرغبات التي تولد مع الإنسان

لتستبدل بقوى و نظم إجتماعية تتناسب مع النظام الإجتماعي السائدة في المجتمع و يعتقد فرويد أن ذلك يتم عن طريق أساليب عقلية ، و إنفعالية و إجتماعية أبرزها التعزيز و الإنطفاء القائم على الثواب و العقاب .فعملية التنشئة الإجتماعية ، تعمل على تعزيز و تدعيم بعض أنماط السلوك المقبولة إجتماعيا ، و على إنطفاء بعضها الآخر غير المقبول إجتماعيا .كما أن التقليد و التوحد القائم على الشعور بالقيمة و الحب يعتبران من أبرز أساليب التنشئة الإجتماعية.

و يلاحظ على هذه النظرية أنها تبرز و تؤكد أثر العلاقة بين الوالدين و الطفل في نموه النفسي و الإجتماعي و كذلك أثر العوامل الديناميكية و المؤثرة في هذا النمو، غير أن هذه النظرية لا تأخذ في الإعتبار التفاعل الإجتماعي الغني المتنوع بين أعضاء الأسرة بالقيم و المعايير الإجتماعية المشتقة من ثقافة المجتمع كله أو من ثقافة القطاع الإجتماعي الخاص الذي تنتمي إليه الأسرة .
و أغفلت هذه النظرية المؤثرات الإجتماعية التي يتعرض لها الطفل خارج الأسرة ، و ما تقوم به من دور بارز في عملية التنشئة الإجتماعية للطفل ، كتأثير جماعة الرفاق التي يتعلم منها الطفل ما هو مباح و ما هو ممنوع ، مما يؤثر على نمو الأنا الأعلى ( أبو جادو ، 2010 ص 47).

**8-2-النظرية المعرفية :**

مفهوم التنشئة الإجتماعية عند بياجيه يعتمد من جهة على تطور البنية المعرفية للفرد، و من جهة أخرى على طبيعة نمط التفاعل الذي ينشأ فيه و يرتبط به، فمن وجهة نظر علم النفس المعرفي يركز بياجيه على سمة خاصية التدرج في التنشئة الإجتماعية للتفكير ، و هذا تحت تأثير التعاون و التواصل.(Alexandre-Bailly,Denis p21)

و قد قدم بياجيه نظرية خاصة في النمو المعرفي تعرف بإسم نظرية المراحل المعرفية ،حيث يرى ان النمو المعرفي للفرد يمر عبر مراحل أساسية ، تتميز كل مرحلة بأنها محصلة للتفاعل بين عاملي الوراثة و البيئة .كذلك يرى بياجيه أن إنتقال الفرد من مرحلة لأخرى يتوقف على مدى التقدم الذي أحرزه في المراحل السابقة . و من ثمة فإن كل مرحلة جديدة إنما تنبثق من المرحلة السابقة عليها . ( فادية عدوان ، 2003 .ص 181).

قسم بياجيه مراحل النمو المعرفي إلى أربع مراحل رئيسية ، تتسم كل مرحلة بعدد من الخصائص المعرفية التي يتسم بها التفكير على النحو التالي:

أولا : المرحلة الحسية الحركية :و التي تمتد من الميلاد و حتى نهاية العام الثاني للطفل .

ثانيا : مرحلة ما قبل العمليات :تمتد هذه المرحلة من نهاية العام الثاني حتى العام السابع .

ثالثا "مرحلة العمليات العيانية :تمتد من سن 7 إلى 12 سنة.

رابعا مرحلة العمليات الصورية : تمتد من سن 12 سنة فصاعدا .

و للنمو المعرفي حسب بياجيه بعد فردي و بعد إجتماعي ،هذه التكوينات المعرفية لصيقة بالأشكال العلائقية و التي تفسر إنطلاقا من العلاقة بالآخرين ،و بالتالي فلكل مرحلة من مراحل النمو التي وضعها بياجيه يمكن أن نوافقها بأشكال نموذجية للتنشئة الإجتماعية و التي تكون أنماط من علاقات الطفل مع الآخرين بحيث ننتقل من التمركز حول الذات البدائي الأولي للرضيع حديث الولادة و الذي لا يميز بين نفسه و العالم الخارجي ،إلى الإندماج النهائي للمراهق المتمدرس في عالم الشغل و الحياة الإجتماعية للبالغين .و بين هاتين المرحلتين يتعلم الطفل اولا و عن طريق اللغة ممارسة التبادلات مع الآخرين ، مع تعلم و إحترام العلاقات و القواعد الإجبارية الممارسة من طرف البالغين و أخيرا الإنتقال من الضغوط إلى التعاون بفضل التحكم المترافق مع 'التفكير كمحادثة ذاتية مع الذات " و التفكير الإجتماعي مع الآخرين ".

هذا الإنتقال من الضغط إلى التعاون أي من الإذعان و الطاعة الإمتثال للنظام الإجتماعي ( الأسري و المدرسي ) للإستقلال الشخصي في التعاون الإرادي (مع الراشدين و الاطفال الآخرين ) يكون نقطة هامة في تحليل بياجيه للتنشئة الإجتماعية .و إنطلاقا من هذه النقطة سنة 1932 ، حدد بياجيه النواة الصلبة لمفهومه و تفرقته عن مفهوم دوركايم .(Claude DUBAR,2000.p 21 )

جدول رقم (02 ) يوضح التطور المعرفي و التنشئة الإجتماعية في ستة مراحل حسب بياجيه 1964

| مراحل النمو المعرفي | أنماط التنشئة الإجتماعية |
|---|---|
| المرحلة الحسية الحركية | التمركز حول الذات البدائي |
| | أولى الأحاسيس الفارقية |
| | التقليد كأول سلوك للتنشئة الإجتماعية |
| مرحلة ما قبل العمليات | الخضوع و الإمتثال للبالغين |
| مرحلة العمليات العيانية | العواطف و ممارسة التعاون |
| مرحلة العمليات الصورية | الإندماج الإجتماعي و المهني |

و يلخص بياجيه السيرورة العامة للتنشئة الإجتماعية للطفل في التحولات الأربعة التالية :

– الإنتقال من الإحترام التام للوالدين إلى الإحترام المتبادل (بين الطفل و الراشدين، الأطفال فيما بينهم).

– الإنتقال من الطاعة إلى معرفة القواعد و التي تصبح في المرحلة الأخيرة تعبير عن إتفاق متبادل ، "عقد حقيقي".

– الإنتقال من التبعية التامة إلى الإستقلالية بحيث تتضمن المرحلة الأخيرة تثبيت المشاعر الجديدة "كالوفاء ، الصداقة ، العدالة .

– الإنتقال من النشاط إلى قوة الإرادة و التي تكون "منظم أو ضابط نشط للطاقة ( مفترضا علاقة تسلسلية بين الواجب و المتعة خاصة ).

في عملية التنشئة الإجتماعية للطفل تنتظم "القيم الأخلاقية في منظومة مستقلة مشابهة للتجمعات المنطقية".

نجد النواة الصلبة " لمفهوم بياجيه للتنشئة الإجتماعية في : "تبادل العلاقة بين التكوينات المعرفية و التكوينات الإجتماعية "

إهتمت النظرية المعرفية لبياجيه بالنواحي المعرفية في الافتراض بأن الشخصية الإنسانية تنبع من تراكيب الوظائف العقلية الإنفعالية ، و أيضا في التفاعل بين هاتين الوظيفتين ،و ان العالم الإجتماعي و الفكري بدون الفرد لا يمثل أية ذاتية أو فاعلية ، و هو إنعكاس للتنشئة الإجتماعية التي يمر بها الفرد في نموه المعرفي . إذ يعتمد ذلك على التمثل Assimilation و التأقلم Accommodation و تبين العملية الأولى إستدخال البيئة و المحيطين بالطفل ليحقق التكيف الثانية تهدف إلى تعديل الطفل لسلوكه و بنائه المعرفي لكي يتوافق مع بيئته . ( محمد النوبي ،2010.ص27).

**العوامل المساعدة على النمو المعرفي عند بياجيه :**

لقد عرف بياجيه العوامل الأساسية في تطور النمو المعرفي لدى الأطفال و التي تتلخص في التالي

1 – النضج : يتم تحديده من خلال العوامل الوراثية .

2 – الخبرة : و هو ما يكتسبه الفرد من تعامله مع البيئة المحيطة .

3 – النقل الإجتماعي :و هو ما يكتسبه الفرد من خلال اللغة و التنشئة الإجتماعية أو الأسلوب التربوي المتبع في الأسرة و المجتمع . و الذي نطلق عليه الوظيفة التعليمية .. (بدر إبراهيم الشيباني ، ص 74. 2000).

يحوي النقل الإجتماعي قيمة تربوية بالمعنى الواسع ،ويقوم المحيط الخارجي بنقل المعارف للطفل. هذا الجانب يتخذ بعض الأهمية ،مع ذلك لا يكون له كل التأثير على النمو العقلي الذي يرتبط بدوره بالنضج و الخبرة المباشرة و يعمل كليهما على تحضير السكيمات و التي تسمح باستيعاب ما يحاول الوالدين و المدرسة و المحيط الإجتماعي نقله للطفل .نقل المعارف تساهم فيما يسميه بياجيه المظهر النفسي الإجتماعي للنمو المعرفي .( R.Murray . MICHEL.p27,5 2005 )

4 – التوازن الذاتي :و هو عبارة عن نشاط عقلي تعويضي و هو الضمان للسير الحسن و التأقلم السلس للخبرات التي تؤدي إلى النضج المباشر وتاثيرات التواصل النقل الإجتماعي .و يؤكد بياجيه على أهميته موضحا أن عمليات التعديل و التعويض تعد ضرورية للوصول إلى نوع من التناسق الكلي .

**8-3- نظرية التعلم الإجتماعي :**

تفترض نظرية التعلم الإجتماعي أن عملية التنشئة الإجتماعية هي عملية تعلم بحد ذاتها لأن هذه النظرية تفترض أنه : يمكن للفرد التعلم من خلال ملاحظة سلوك الآخرين .

- التعلم عملية داخلية قد يترتب عليها تغير في السلوك.

- تلعب العمليات المعرفية دورا حاسما في تحديد ما نتعلمه .

- السلوك موجه نحو أهداف خاصة يحددها الفرد لنفسه.

- يفضي التعزيز و العقاب آثار متعددة غير مباشرة في التعلم و السلوك ليتمكن الفرد أخيرا من ضبط سلوكه ذاتيا ( العتوم، 2009 .ص 161).

تربط نظرية التعلم الإجتماعي التنشئة الإجتماعية بعملية تعلم القيم و القواعد و الرموز التي تشكل المقومات الأساسية للوسط الإجتماعي ،فالناس ينمون وفقا للخبرات التي يمرون بها و الفرص المتوفرة في البيئة التي يعيشون فيها ، كما أن التعلم يمكن الأفراد من أداء أدوارهم وفق القوانين و النظم السائدة فالتعلم يعتبر العامل الأساسي لتطور السلوك الإنساني .

كما أن مؤسسة التنشئة الإجتماعية المختلفة تستخدم أثناء عملية التنشئة الإجتماعية بعض الأساليب و الوسائل المعروفة في تحقيق التعلم سواء كان ذلك بقصد أو بدون قصد ،و عملية التطبيع الإجتماعي يمثل الجانب المحدود من التعلم الذي يعني بالسلوك الإجتماعي عند الفرد كما ينظر إلى التطبيع الإجتماعي بأنه نمطا تعليميا يساعد الفرد على القيام بأدواره الإجتماعية .(الشناوي و آخرون ،2001.ص37).

و ترى هذه النظرية أن التطور الإجتماعي يتم بنفس الطريقة التي يتم فيها تعلم المهارات الأخرى و يلعب التعزيز و العقاب و الإطفاء و التعميم و التمييز دورا هاما في عملية التنشئة الإجتماعية

و فيما يعطي دولارد و ميلر أهمية كبيرة للتعزيز في عملية التعلم فالسلوك يتدعم أو يتغير تبعا لنمط التعزيز المستخدم ، فإن باندورا و والترز يشيران إلى أن التعزيز وحده غير كافي لتفسير تعلم أو حدوث بعض أنماط السلوك التي تطرأ فجأة لدى الطفل .

و يلعب التعلم بالملاحظة دورا واضحا و هاما في التنشئة الإجتماعية ،و يعتمد مفهوم نموذج التعلم بالملاحظة على إفتراض مفاده أن الإنسان ككائن إجتماعي يتأثر بإتجاهات الآخرين و مشاعرهم و تصرفاتهم و سلوكهم ،و ينطوي هذا الإفتراض على أهمية تربوية بالغة آخذين بعين الإعتبار أن التعلم بمفهومه الأساسي عملية إجتماعية .و يطلق باندورا على التعلم بالملاحظة و الذي يحدث عندما يقوم المتعلم بتقليد سلوك يظهر عند نموذج إسم " النمذجة "،و تشير نظرية التعلم الإجتماعي إلى أن هناك أربعة مراحل للتعلم بالملاحظة أو النمذجة و هي :

1- مرحلة الإنتباه :حيث يعتبر الإنتباه شرطا أساسيا للتعلم ، و تلعب الحوافز دورا مهما في عملية الإنتباه ، أما درجة تمييز المثير و نسبته و تعقده توضح إلى أي مدى يمكن أن تستمر عملية الإنتباه

2- مرحلة الإحتفاظ :يحدث التعلم بالملاحظة من خلال الإتصال و التجاور فالملاحظون الذين يقومون بتدبير الأنشطة المنمذجة يتعلمون و يحتفظون بالسلوك بطرق أفضل من الذين يقومون بالملاحظة و هم منشغلون بأمور أخرى .

3 - مرحلة إعادة الإنتاج : و يقصد به قدرة الملاحظ على تكرار السلوك الذي صدر عن النموذج بحرية ،و في هذه المرحلة من التعلم بالملاحظة يوجه الترميز اللفظي و البصري في الذاكرة للأداء الحقيقي للسلوكات المكتسبة حديثا ،و التعلم بالملاحظة يعتبر أكثر دقة عندما يتبع تمثيل الدور السلوكي للتدريب العقلي .

**8-4- نظرية التفاعل الرمزي:**

ركز أصحاب الإتجاه التفاعلي الرمزي من منطلق إجتماعي – نفسي ،على بحث مسألتين هامتين بالنسبة للدراسات الأسرية و هما التنشئة الاجتماعية و نمو الشخصية . و يعد عمل جورج هاربرت ميد ( العقل ، الذات و المجتمع) أهم عمل أساسي في مقاربة التفاعلية الرمزية .و قد إنصب إهتمام ميد على دراسة العلاقة بين العمليات العقلية ، و الفعل و التفاعل ،و في تحليله لهذه العلاقة ، حدد ميد العديد من الإهتمامات الرئيسية للتفاعلية الرمزية مثل : الرموز، و اللغة و المعاني و العقل و الذات التلقائية و الذات المتأثرة ، و عملية التنشئة الإجتماعية .

**التفاعل الرمزي عند جورج ميد :**

إهتم ميد بدراسة علاقة اللغة بالتنشئة ،حيث توجد عند الإنسان قدرة على الإتصال و التفاعل من خلال رموز تحمل معاني متفق عليها إجتماعيا .

و في مناقشة لموضوع التنشئة الإجتماعية يذهب ميد إلى أن الحركات العشوائية عند الرضيع تأخذ بإكتساب المعاني شيئا فشيئا ، عندما يتعرف على الحركات التي لها معنى عند الآخرين .ثم يتعلم الطفل من خلال اللعب أخذ أدوار أفراد آخرين .و كلما كبر تعلم من خلال اللعب أن ينسق نشاطاته مع نشاطات الآخرين .و أن ينظر إلى نفسه كما تنظر إليه الجماعة .ثم يصبح قادرا من خلال الأقران على رؤية نفسه في إطار أوسع إلى أن يصبح قادرا على أخذ دور الآخر العام و يصل إلى المرحلة التي يستطيع فيها رؤية نفسه كما يراها المجتمع كله .و يصبح لديه نوعان من الوجدان الجماعي. و عندها يصبح مهيأ إجتماعيا ، و قادرا على الإتصال رمزيا ، و المشاركة في المعاني ذا شخصية ناضجة تفعل و تنفعل و تتفاعل مع الآخرين( الأحمر ،2004 ص 71)

و يعد عالم الإجتماع الأمريكي " تشارلز هورتن كولي " من أبرز أصحاب هذه النظرية ،فقد إهتم بالتنشئة الإجتماعية بغية إكتشاف كيفية نمو الشخصية من خلالها ، حيث إهتم بالطبيعة الإجتماعية للذات ،تلك الذات التي تعني عنده أي فكرة أو نسق من الأفكار ترتبط بإتجاهات ملائمة نسميها الشعور بالذات،و هي تبنى على الدافع المتعلق بالشعور بالذات ، و من ثم يرتبط ظهور الذات الإجتماعية عند كولي بتكثيف الخبرة الإجتماعية داخل الجماعات الأولية و هي جماعات دائمة في حياة الفرد ، كالأسرة ، و جماعات اللعب ،و جماعات الجيرة ،...إلخ و معنى ذلك أن الذات تنمو داخل سياق العلاقات الإجتماعية ، فالذات و الآخر لا يتحققان كوقائع منفصلة تماما .

إن الفرد من خلال تفاعله مع الآخرين و ما تحمله تصرفاتهم و إستجاباتهم لسلوكه كالإحترام و التقدير أو الإحتقار و تفسيره لهذه التصرفات و الإستجابات فإنه يكون صورة لنفسه ،أي ان الآخرين مرآة يرى فيها نفسه .(فاديا أبو خليل ، 2014.ص81)

و يعتقد أن مفهوم الذات ينطوي على عناصر ثلاثة هي :

1 -تخيل الفرد للمظهر الذي يبدو عليه أمام الآخرين .

2- تخيل الفرد لحكم الآخرين على هذا المظهر .

3- توفر نوع معين من الشعور بالذات مثل الفخر و الزهو أو الشعور بالخزي أو العار ،...إلخ .

و الفرد طبقا لهذا المنظور يرى ذاته من خلال جماعته ، فالجماعة هي مرآة الذات ،و يعني ذلك أن الطفل يكتسب ذاته من خلال تبني إتجاهات الآخرين نحوه ،و من ثم ينمو لدى الطفل الشعور بالحنين حول الجماعة التي ينتمي إليها ، وبذلك تتحدد هويته ، و هنا تكون الذات إجتماعية لأنها تبرز من خلال التفاعل مع أعضاء الجماعات الأولية .

إذن المجتمع الذي يمثل عند كولي مرآة الذات هو الذي يزود الفرد بالوسيلة التي تمكنه من ملاحظة رد فعل الآخرين تجاه سلوكه الخاص ، فملاحظة إستجابات الآخرين أو توقع ما تكون عليه إستجاباتهم لبعض أنواع السلوك تجعل الفرد قادرا على تقييم سلوكياته و أفعاله ، و على أساس هذا التقييم يتم تأكيد السلوك أو تغييره أو تعديله ، و بالتالي يتأكد مفهوم الذات لدى الفرد ( الزليتني ،2008.ص 102).

إن تأكيد أنصار التفاعلية الرمزية على أن القدرة على التفكير يتم تشكيلها و صقلها من خلال عملية التفاعل الإجتماعي قد قادهم إلى التركيز على شكل محدد من التفاعل الإجتماعي ، ألا و هو التنشئة الإجتماعية ، التي تلعب فيها الأسرة دورا هاما فقدرة الإنسان على التفكير ، وفقا لذلك تتطور مبكرا من خلال التنشئة الإجتماعية ،و تصقل في مرحلة النضج.

كم أن عملية التنشئة الإجتماعية تستمر مدى الحياة ، كذلك فإنه إلى جانب أهمية الأم يكون الآباء و الأجداد و المعلمون في نفس مستوى الأهمية للطفل ،و تثير هذه النظرية قضية أخرى فإلى جانب أهمية الحاجات الداخلية و الدوافع بإعتبارهما مصادر للطاقة ، فإن التفاعل مع الآخرين و التعريفات المستدمجة و المعاني التي تخلعها على العالم لا تقل أهمية ، فالمسألة هنا بالنسبة لنظرية التفاعل الرمزي ، أن العالم الخارجي بما فيه من أشخاص و أفكار و معاني لا بد من أخذه في الإعتبار عند تفسير نمو الطفل أو في مواجهات التنشئة الإجتماعية أو في تطور سمات الشخصية حتى مرحلة متأخرة من الحياة ( الخولي ،2008 .ص 237)

تختلف رؤية التفاعليين الرمزيين للتنشئة الإجتماعية عن غيرهم من علماء الإجتماع ،فالتنشئة الإجتماعية بالنسبة لهم ليست ببساطة مجرد عملية يتعلم الناس عن طريقها الأشياء التي يحتاجون إليها للعيش في المجتمع ( مثل توقعات الدور و الثقافة )، و إنما هي عملية أكثر ديناميكية تسمح للناس بالقدرة على التفكير و التطور بطرق إنسانية متميزة . كما أنها ليست عملية ذات إتجاه واحد يستلم فيها الشخص المعلومات ،و إنما هي عملية ديناميكية يشكل فيها الشخص المعلومات و يكيفها وفق حاجاته أو حاجاتها . ( الأحمر ،2004.ص80).

**8-5- النظرية البنائية الوظيفية :**

تنظر هذه النظرية إلى عملية التنشئة الإجتماعية على أنها أحد جوانب النسق الإجتماعي العام للمجتمع و هي تتفاعل مع بقية الجوانب لتحدث حالة من التوازن العام في المجتمع . و لذلك فإن عملية التنشئة الإجتماعية ترتبط مباشرة بعملية تعلم الأفراد للعادات و القيم و الإتجاهات و تعلم عناصر الثقافة التي يعيشها المجتمع و يتشبعها الفرد خلال تفاعله مع مؤسسات المجتمع المختلفة مما يفسر إكتساب الناس لأدوار إجتماعية مختلفة حسب الجنس و العمر و غيرها من العوامل الأخرى ( العتوم ، 2009.ص159).

**8- 6- نظرية التفاعل الإجتماعي و الأدوار الإجتماعية :**

و تتخذ هذه النظرية مفهومي المكانة الإجتماعية و الدور الإجتماعي ، فالفرد يجب أن يعرف الأدوار الإجتماعية للآخرين و لنفسه ، حتى يعرف كيف يسلك و ماذا يتوقع من غيره و ما مشاعر هذا الغير.

إن المقصود بالمكانة الإجتماعية وضع الفرد في بناء إجتماعي يتحدد إجتماعيا و ترتبط به إلتزامات و واجبات تقابلها حقوق و إمتيازات ، مع إرتباط كل مكانة بنمط من السلوك المتوقع و هو الدور الإجتماعي الذي يتضمن إلى جانب السلوك المتوقع و معرفته ، مشاعر و قيما تحددها الثقافة . ( الشربيني ،صادق ،2000 ص 31)

و هو السلوك المتوقع من الشخص الذي يشغل مركزا إجتماعيا أثناء تفاعله مع الأشخاص الآخرين ( الأم لها دور إجتماعي مع أسرتها ) و المعلمة لها دور إجتماعي . إن الأفعال السلوكية المصاحبة

لمراكز إجتماعية ، و التي تتخذ نمط الأدوار الإجتماعية يتعلمها الفرد و يكتسبها بواسطة عملية التنشئة الإجتماعية بطريقة قصدية أو غير قصدية من خلال إحتكاكه بمحيطه .

و الفرد يعدل سلوكه تبعا لتغير الموقف الإجتماعي الذي هو فيه ، فالمعلمة هي معلمة مع تلاميذها و لكنها زوجة و أم مع أسرتها . (فاديا أبو خليل ، 2014.ص81).

و تركز هذه النظرية على الطريقة التي تكتسب بها الأدوار لدى الأفراد ، و دور المجتمع و مؤسساته في ذلك .

و تؤكد هذه النظرية على أن عملية التنشئة الإجتماعية تحدث تبعا لأنماط التفاعل الإجتماعي السائدة بين الأفراد حيث تميز غالبية المجتمعات مثلا بين الأدوار التي يقوم بها الذكور عن الأدوار التي تقوم بها الإناث .فالمجتمعات تعامل الذكور و الإناث بطرق مختلفة و تضع توقعات تختلف ما بين الجنسين فقد أكدت بعض الدراسات أن الذكور يلقون معاملة أفضل من الإناث في جوانب محددة من التفاعل و أن الإبن الأكبر أو الأصغر ينال معاملة خاصة عن بقية الأطفال في الأسرة .( العتوم ، 2009.ص163 )

و يكتسب الطفل أدوارا إجتماعية عن طريق التفاعل الإجتماعي مع الآباء و الراشدين الذين لهم مكانة إجتماعية في نفسه فلا بد من الإرتباط العاطفي أورابطة التعلق ..... ( الشربيني ،صادق ،2000 ص 31)

و يتم إكتساب الدور عن طريق واحدا أو أكثر مما يأتي :

أ- **التعليم المباشر** : فيقوم الوالدان أو أحدهما بتعليم طفلهما ضرورة مناسبة سلوكه لسنه أو عمره أو جنسه ذكرا أم أنثى ، فيعلم الطفل الولد أن يكون متسما بالحزم و القوة و يرتدي الملابس التي لا تشبه بالإناث ، و كذلك يتم تعليم البنت ، و أيضا تحدد الأسرة للطفل في سن محددة أدوار معينة مثل الحفاظ على أخته أو عدم الدخول قبل الإستئذان أو .....

**ب - النماذج** : يتخذ الطفل من المحيطين به نماذج تحتذى و قدوة ، بالإضافة إلى فهمه لأدوارهم و كيفية تفاعلهم مع بعضهم البعض : الطبيب و المريض ، المدرس و التلميذ ، الأب و الإبن ، و كذا ما تعكسه هذه النماذج من إتجاهات نحو أصحاب المكانة المختلفة .

و بذلك فعملية التنشئة الإجتماعية ترتبط بقدرة الفرد على الإتصال من خلال الرموز و الإشارات التي يحصل عليها من بيته كما تعتمد في قدرته في تحليلها و معرفة معانيها و تقمص الدور الذي ينسجم مع توقعات الأسرة و المجتمع له .

و يعد مفهوم الفرد عن ذاته مصدرا هاما من المصادر التي تنعكس على أسلوب تنشئة الفرد لأنها تحدد قدراته على إكتساب المهارات و المعارف المختلفة من خلال تقمصه لدوره في المجتمع .( العتوم ،2009.ص 164)

**9- مؤسسات التنشئة الإجتماعية :**

**9- 1 -الأســـرة:**

تعد الأسرة من أهم المؤسسات التي تقوم بعملية التنشئة الإجتماعية ، و هي أول جماعة يعيش فيها الطفل و يشعر بالإنتماء إليها و هي التي تكسب الطفل الخصائص الاجتماعية الأساسية، أي أنها الوسيلة الرئيسية للتنشئة الاجتماعية و الضبط الإجتماعي ، و الأسرة تقوم بمجموعة من الوظائف البيولوجية،و النفسية و الإجتماعية و الإقتصادية و التربوية ، و هي بذلك تمارس عمليات تربوية هادفة لتحقيق نمو الفرد و المجتمع ، فالأسرة حساسة لما يصيب المجتمع في نضمه و قيمه من تغيير و تحويل و المجتمع بدوره يتأثر بما يقع في الأنماط الأسرية من تغيير.

و الأسرة هي الوعاء التربوي الذي تتشكل داخله شخصية الفرد عن طريق التربية المقصودة القائمة على تعليم الأبناء السلوك الإجتماعي ، و تكوين القيم و الإتجاهات ، و الأخلاق ، كما تعمل الأسرة على نقل التراث الثقافي ، و تكسب الطفل اللغة وأساليب التفاعل الإجتماعي و تحدد الأسرة أساليب التوافق مع المواقف المختلفة ، كذلك تعمل الأسرة على تنمية الإنضباط الذاتي ، و الإنضباط الخارجي للأفراد عن طريق الثواب و العقاب . كما تمكن الأبناء من ممارسة فرص التعبير عن الذات ، و تحمل المسؤولية ، و يتعلم الطفل داخل الأسرة العمليات الإجتماعية المختلفة كالتعاون ، و التنافس و الصراع. و هي ضرورة حتمية لبقاء الجنس البشري و إستمرار الوجود الإجتماعي .

و تؤثر الأسرة بشكل غير مباشر على سلوك الابناء عن طريق المناخ الأسري الذي يسودها و ألوان التفاعل ، و السلوك الذي يحاول الصغير محاكاته و تقليده .

و تلعب الأسرة دورا أساسيا في سلوك الأفراد بطريقة سوية أو غير سوية ، من خلال النماذج السلوكية التي تقدمها لصغارها ، فأنماط السلوك و التفاعلات التي تدور داخل الأسرة هي النماذج التي تؤثر سلبا أو إيجابا في تربية الناشئين و مع تعدد مؤسسات التنشئة الإجتماعية ، إلا أن الأسرة كانت و لا زالت أقوى مؤسسة إجتماعية تؤثر في كل مكتسبات الإنسان المادية و المعنوية ، فالأسرة هي المؤسسة الأولى في حياة الإنسان ، و هي المؤسسة المستمرة معه إستمرار حياته بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ، إلى أن يشكل أسرة جديدة خاصة به .(أبو جادو،2010 .ص 218 )

**9- 2 - المدرسة :**

المدرسة هي المؤسسة الإجتماعية الرسمية التي تقوم بوظائف التربية و التعليم ، فإلى جانب دورها في نقل المعارف و العلوم فهي تعمل على غرس المعايير و القيم الإجتماعية ، فبدخول الفرد المدرسة يخرج من نطاق العلاقات و التفاعلات البسيطة مع أفراد الأسرة إلى علاقات و تفاعلات أكبر و أوسع بين الطفل و زملائه و بينه و بين مدرسيه .

و الطفل حينما ينتقل من الأسرة إلى المدرسة ...فإنما ينتقل بزاد نفسي و إجتماعي إستمده من الأسرة ، أي أنه ينتقل إلى المدرسة بمكونات نفسية و إتجاهات و قيم و معايير إجتماعية بعضها سوي يحتاج إلى تأصيل ، و البعض الآخر قد يكون غير سوي يحتاج إلى تعديل و توجيه و إرشاد .( عيد ،2005.ص 122)

فللمدرسة تتولى وظيفة تنشئة الأبناء و تزويدهم بمهارات و معارف و قيم مختلفة و يتعلم الفرد من خلالها كيف يوسع من دائرة علاقاته مع الآخرين خارج محيط الأسرة .

في المجتمعات الحديثة، أصبحت المدرسة مؤسسة التنشئة الاجتماعية بامتياز، . و إذا كانت المدرسة قد أخذت أهمية أكثر فأكثر في نقل الثقافة و التمايز الإجتماعي ، فهذا بسبب تراجع مؤسسات التنشئة التقليدية كالأسرة و المؤسسات الدينية ( CHERKAOUI.p 50)

و يكتسب الطفل في المدرسة مكانته الإجتماعية عن طريقة المنافسة و نتائجه الدراسية و المكتسبات العلمية . و التي تؤهله بدورها لإختيار مهنة المستقبل التي تتوافق مع قدراته و مهاراته و توفر له مكانة إجتماعية مستقبلا .

فالمدرسة بهذا المعنى عامل من أهم عوامل الحراك الإجتماعي ، و نعني بالحراك هنا الحركة الإجتماعية العليا التصاعدية التي ترقى بالفرد إلى المستويات الإجتماعية و المهنية في المجتمع المعاصر. فهي لذلك تثير في الأفراد حافز الإنجاز و تنميته ، و تمهد الطريق لتعديل نماذج طموح الفرد من تلك التي يتخذها قدوة يهتدي بها في مسيرة نموه إلى نماذج من التخصصات و الأعمال و المهن التي يطمح لممارستها في مستقبل حياته ( السيد عبد الرحمن ،1999 .ص 136 ).

و نظرا للدور والتأثير الذي يلعبه المدرس على الطفل في المدرسة ، نجد هذا الأخير يسعى جاهدا لكسب رضا المدرسين للحصول على الأمن و قد ينقل المدرس أساليب سلوكية سوية أو شاذة و قد يشبع حاجاته إلى التقدير الإجتماعي و إعتبار الذات .

يعتبر المدرس أول الأشخاص الراشدين خارج نطاق الأسرة الذين يلعبون دورا رئيسيا في حياة الطفل . و يؤثر المدرس في الطفل عن طريق تقديم القدوة و تشجيع و تدعيم بعض الإستجابات المعينة عند الطفل و خصائص شخصية المدرس من شأنها أن تؤثر على الأسلوب الذي يتعامل به مع تلاميذه و في طريقة تهذيبه لهم .و هذا بدوره يؤثر في إتجاهات التلاميذ نحو المعلم و تشير بعض الدراسات إلى أن الأطفال يستجيبون بشكل مختلف حسب إختلاف نمط شخصية المعلم . فتلاميذ المدرسين الذين يتسمون بالمرونة في التفكير و الديمقراطية في المعاملة كانوا أكثر إهتماما و ميلا و إنغماسا في أنشطة الصف الدراسي ، و ذلك إذا ما قورنوا بتلاميذ المعلمين التسلطيين الذين يتسمون بالعدوانية ( فادية عدوان،2003.ص 88).

**3-9 - رياض الأطفال :**

تم تأسيس رياض الأطفال على يد فروبل Froebel 1837 و سماها "مدرسة التربية النفسية " و لاحقا أطلق عليها إسم "حديقة الأطفال " . و أعطى فروبل أهمية كبيرة للعب و الموسيقى و الأنشطة اليدوية و الرسم و التشكيل .كم إهتم بمبادئ الصحة و النظافة و مبادئ الدين و الأخلاق.

و ساهمت منتسوري Montessori ( 1907) بشكل كبير في تطوير مناهج رياض الأطفال عن طريق ترك المجال و الحرية للأطفال للعب و الإبداع و إنجاز الأعمال تحت رعاية مشرفة .

في البداية إنحصر دور الروضة في توفير الرعاية الصحية و الإجتماعية للأطفال الصغار الذين يخرج آباؤهم و أمهاتهم للعمل .كما هو الحال في أعقاب الثورة الصناعية في أوربا . و كان من الطبيعي أن تقوم معلمة الروضة بدور الأم البديلة ، و كان من أهم خصائصها و مواصفاتها أن تتمتع بقسط وافر من الحنان و حب الأطفال، و تسهر على راحة الطفل الجسمية ، و ترعاه في غياب الوالدين تطورت رياض الأطفال في مفهومها ووظائفها و أهدافها التربوية لتساير متطلبات المجتمع المعاصر و توقعاته منها .فالروضة كمؤسسة تربوية تقوم بدور مكمل لدور الأسرة في تربية الأطفال و تنشئتهم ،لذا فإنها منذ نشأتها تتطور و تكتسب وظائفها و مهام جديدة بإختلاف الظروف الإجتماعية و البيئية المحيطة (هدى الناشف، 1997. ص169).

و من أهداف الروضة تنمية الإستقلالية و الإعتماد على النفس و الشعور بالثقة لدى الطفل و تهيئة الأطفال لحياة المدرسة و تزويدهم بمهارات إجتماعية.

في الروضة ينتقل الطفل إلى بيئة جديدة عليه تماما إن لم يكن قد إلتحق بالحضانة حيث يتساوى في المعاملة مع أطفال مثله ، و هنا تمتد عملية التنشئة الإجتماعية تدريجيا ، إذ إن الأمر يتطلب تعلمه كيف يتقبل ذلك و يسلك معهم السلوك المناسب – سلوك نحو الآخرين – و هنا يبدو مفهومه عن نفسه و علاقاته بالغرباء من سنه ، فتنمو إتجاهاته الخلقية و الأساليب التي تجعله يتعامل بنجاح مع الآخرين .( الشربيني ، صادق ،2000.ص 111).

**9- 4 – المؤسسات الدينية :**

تسهم دور العبادة في عملية التنشئة الإجتماعية عن طرق غرس قيم الخير و التعاون و نبذ الكره

و الشر فهي تتميز بخصائص فريدة أهمها إحاطتها بهالة من التقديس ، و ثبات و إيجابية المعايير السلوكية التي تعلمها للأفراد.و تلعب المؤسسات الدينية دورا هاما في التنشئة الإجتماعية للفرد من حيث :

– تعلم الفرد و الجماعة التعاليم الدينية و المعايير السماوية التي تحكم السلوك ، بما يضمن سعادة أفراد المجتمع و البشرية جمعاء .

– إمداد الفرد بإطار سلوكي ،نابع من تعاليم دينه .

–الدعوة إلى ترجمة التعاليم السماوية إلى ممارسة عملية ، و تنمية الضمير عند الفرد و الجماعة .

– توحيد السلوك الإجتماعي،و التقريب بين مختلف الطبقات الإجتماعية (أبو جادو، 2010 .ص240).

أما عن الأساليب التي تتبعها المؤسسات الدينية في عملية التنشئة الإجتماعية .

– الترغيب و الترهيب و ذلك بالدعوة إلى السلوك السوي ، و الإبتعاد عن السلوك المنحرف .

– التكرار و الإقناع و الدعوة إلى المشاركة الجماعية .

– الإرشاد العملي و عرض النماذج السلوكية المثالية .(المعايطة، 2007 ص 80)

**10– عوامل أخرى مساهمة في التنشئة الإجتماعية**

**10–1– وسائل الإعلام :**

تؤثر وسائل الإعلام المختلفة من إذاعة و تلفزيون ،و صحف و مجلات ، و كتب بما تقدمه من معلومات و حقائق و أخبار و أفكار في عملية التنشئة الإجتماعية ، فوسائل الإعلام تقوم بنشر المعلومات المتنوعة في كافة المجالات و التي تناسب كل الإتجاهات و الأفكار و كذلك إشباع الحاجات النفسية لدى الفرد مثل الحاجة إلى المعرفة والمعلومات و الترفيه و التسلية . و الأخبار و الثقافة العامة و دعم الإتجاهات النفسية و تعزيز القيم و المعتقدات أو تعديلها والتوافق مع المواقف الجديدة (دمنهوري،2008 .ص42).

و التلفزيون يقلل من فروق الطبقة الإجتماعية في المعلومات العامة و المفردات اللغوية و الأطفال الصغار يحصلون على مفردات أكثر من الكبار .و التلفزيون عامل أساسي هام ، فهو يؤدي إلى تحسن في المهارة اللغوية لدى الأطفال الصغار .

و يتوقف تأثير وسائل الإعلام في عملية التنشئة الإجتماعية على :

1 نوع وسيلة الإعلام المتاحة للفرد .

2 ردود فعل الفرد لما يتعرض له من وسائل الإعلام حسب سنه.

3 -ردود الفعل المتوقعة من الآخرين إذا سلكوا ما تقدمه وسائل الإعلام .

4 -+الإدراك الإنتقائي حسب المستوى الإجتماعي و الإقتصادي و الثقافي للفرد (الشناوي، 2008 .ص217).

**10-2-جماعة الأقران :**

و هي الجماعة التي تتكون من أصدقاء الطفل الذين يتقاربون في أعمارهم و ميولهم و هواياتهم .

و جماعة النظائر تلعب دورا بارزا في عملية التنشئة الإجتماعية فهي تؤثر في قيمه و عاداته و إتجاهاته كما أنها تساعد على تكوين المعايير الإجتماعية لدى الطفل و تدريبه على تحمل المسؤلية و تساعده على تحقيق أهم مطالب النمو و هو الإعتماد على النفس و الإستقلال .كما تساعد على إشباع حاجة الفرد إلى المكانة و الإنتماء .و يخضع المراهق لأساليب أصدقائه و أترابه و مسالكهم و معاييرهم و نظمهم ، اي انه يتحول بولائه من الأسرة إلى الأقران ثم يخفف من هذا الولاء قبيل الرشد و إكتمال النضج .

و من آثار جماعة الرفاق في عملية التنشئة الإجتماعية

- المساعدة على النمو الجسمي عن طريق ممارسة النشاط الرياضي و النمو العقلي و الإجتماعي عن طريق ممارسة الهوايات.

- القيام بأدوار إجتماعية جديدة مثل القيادة .

- تنمية إتجاهات نفسية نحو كثير من الموضوعات البيئية الإجتماعية .

- إتاخة فرصة التجربة و التدريب على الجديد و المستحدث من معايير سلوك الكبار .

- إتاحة فرصة تحمل المسئولية الإجتماعية . ( سلامة ،2007 .ص 53)

إن أهم الإختلافات بين تاثير الأقران و تأثير الكبار هو أن الأقران يتفاعلون معا على قدم المساواة فعندما يختلف طفلان مثلا على ما هو صحيح و ما هو خطأ في اللعب ، او على ما يجب أو ما لايجب في التعامل ،فإن منظور الأطفال في احكامهم يكون من نفس المستوى الإجتماعي و المعرفي تقريبا ،و لذلك يكون من السهل عليهما أن يفهم أحدهما الآخر .كذلك فإن وجه نظر الطفل الآخر

بالنسبة لما يمكن أن يصدر من طفل ما ،يعتبر بديلا لوجهة نظر الأباء أو السلطات الأخرى ( محمد إسماعيل ،1989.ص 68)

**ثانيا : التنشئة الأسرية :**

**1 – مفهوم التنشئة الأسرية :**

يمكن وصفها بأنها العملية التي من خلالها يتعلم الطفل عادات مجتمعه ،و بأنها العملية التي تتشكل من خلالها معايير الفرد و مهاراته و دوافعه و إتجاهاته ، و سلوكه لكي يتوافق مع تلك التي يعتبرها المجتمع مرغوبة و مستحسنة لدوره الراهن أو المستقبلي في المجتمع ، و تبدأ هذه العملية الحيوية منذ اللحظة التي يرى فيها الطفل الحياة على هذه الأرض. ( العتيبي،2000 .ص 25).

التنشئة الأسرية هي إحدى أساسيات التنشئة الإجتماعية و نقصد بها كل سلوك يصدر عن الوالدين أو أحدهما و يؤثر في الطفل و نمو شخصيته سواء قصد بهذا السلوك التوجيه و التربية أم لا .كما أجمع علماء النفس بإتجاهاتهم المختلفة على أن أساليب التربية التي يتبعها الوالدان في تنشئة أبنائهم لها بالغ الأثر في تشكيل شخصياتهم في المستقبل و في نوعية الإضطرابات النفسية التي يتعرضون لها .لذا ترى نظرية التحليل النفسي أن السنوات الست الأولى من حياة الطفل أهم فترة في حياته على الإطلاق و التي تترك آثارا عميقة في نفسيته في المستقبل .و قد أكد فرويد أن أسباب المرض النفسي تعود في مجملها إلى خبرات الطفل الأولية .

كذلك يرى السلوكيون ان الطفل يولد مزودا بإستعدادات أولية تشكل المادة الخام لشخصيته و من ثم تبدأ هذه الإستعدادات بالنمو و التطور و التعديل وفقا لمبادئ التعلم من خلال الأسرة و المؤسسات التربوية إضافة إلى أن الأطباء النفسانيين يؤكدون على أن للتنشئة الوالدية دورا يتفاوت في أهميته في نشأة العصاب و الذهان (الشيباني ،ص 183 .2000 ).

إن شخصية الطفل تشكلها إتصالاته بالأسرة ، و إن توافق الطفل أو عدم توافقه يتوقف بدرجة كبيرة على التنشئة التي يتلقاها من أسرته بهدف نمو شخصيته نموا متناسقا و سليما .

فالإنسان لا يولد شخصا بل يولد فردا ثم يبدأ في إكتساب شخصيته تدريجيا في الوسط الإجتماعي الذي يولد فيه ، و الأسرة هي أولى حلقات هذا الوسط الإجتماعي الواسع .

فللأسرة هي الأرضية لتكوين الوليد البشري ف تجعله إنسانا بحيث تكسبه اللغة و السلوك و الإتجاهات ، فبالأسرة يتقوى الفرد و المجتمع و كذلك بها يضعف الفرد و المجتمع ، فهي القاعدة لكل بناء مستقبلي بها يتحدد مسار أعضائها من خلال التربية و التنشئة التي يقوم عليها و الأسرة تقوم بمجموعة من الوظائف ، البيولوجية ،و النفسية و الإجتماعية و الإقتصادية و التربوية .تتكون في العادة من عدة أفراد الأبوين و طفل واحد أو عدة اطفال تربطهم رابطة الدم و الاهداف المشتركة .(أحمد هاشمي ،2004 .ص 31).

كما أن للأسرة تأثير مباشر في النمو النفسي ( السوي و غير السوي ) للطفل ، فهي تؤثر في نموه العقلي و الإنفعالي و نموه الإجتماعي و الأسرة كبناء أساسي في المجتمع ، يخضع أفرادها إلى ضوابط تحدد سلوكاتهم في علاقاتهم بعضهم ببعض ، و في ذات الوقت سلوك الأفراد في الحياة الإجتماعية ، حسب أنماط الثقافة السائدة ، بما تضمه من معايير إجتماعية ، وقيم دينية و خلقية و ضوابط عامة .

و تعمل الأسرة على تماسك العلاقات الإجتماعية بين أفرادها و إنسجامها و ذلك بما تتميز به من التعاون المتبادل بين أعضائها ، فهي وحدة من التفاعلات الإجتماعية تتأثر بعوامل ثقافية تتصل بالمجتمع عادة و بالطبيعة أو الفئة الإجتماعية التي تنتمي إليها الأسرة . و هي قاعدة المؤسسات الإجتماعية الأخرى ، و يكون التفاعل الإجتماعي داخل الأسرة بطريقة مباشرة عكس مؤسسات التنشئة الإجتماعية الأخرى التي التي تأخذ طابع اللوائح و الأنظمة ."

كما تؤثر أساليب التنشئة الأسرية التي تتبعها الأسرة في تنشئة أبنائها على أنماط شخصياتهم و توافقهم النفسي.فالأسرة هي الجماعة المرجعية التي يعتمد الطفل على قيمها و معاييرها و طرق عملها عند تقويمه لسلوكه ، و يتضمن ذلك أن الطفل يثبت شخصيته مع أسرته كجماعة لدرجة أن طرقها تصبح جزءا من نفسه .(محمد بيومي خليلّ، 2000 . ص 14).

إن بنية الأسرة لا تعني عددا محددا من العناصر التي تعيش في مكان واحد، و التي و إن توزعت نهارا فهي تعود لتلتقي ليلا ، و إنما هي تعني بشكل أساسي مجموعة من النظم التي تربط عناصر الأسرة و مجموعة من الإنطباعات التي توجه مسار هذه العلاقات بالمواقف الإيجابية و السلبية المتداخلة و المعقدة . إن التبادلات فيما بين الأسر، و فيما بين عناصر هذه الأسر، في

الأسرة الواحدة و فيما بين عناصر هذه الأسرة ، هي التي تعطي العلاقات الأسرية ألوانها و أبعادها ،...،إما أن تكون صحية أو محبطة .( عباس محمود مكي ،2007.ص192)

**2- تعريف الأسرة:**

للأسرة تعاريف عديدة ، و قد إختلف الباحثون في مجال العلوم الإجتماعية و النفسية في تعريف الأسرة لإعتبارات ثقافية و حضارية مختلفة ، إلا انهم يتفقون على انها النواة الأساسية الأولى في المجتمع و أساس البنيان الإجتماعي ،و أهم وظيفة تقوم بها هي التنشئة الإجتماعية لأبنائها .

ومن هذه التعريفات:

الأسرة مجموعة من الأفراد تربط بينهم صلة الدم أو الزواج ، و تضم عادة الأب و الأم و الأبناء و قد تضم أفرادا آخرين من الأقارب .و أسري هو :لفظ يطلق على الصفات التي تشيع في أفراد الأسرة سواء كانت هذه الصفات موروثة أو مكتسبة من تقاليد الأسر ة( شحاتة ، النجار 2003 .ص 47).

يعرف بيرجس و لوك (bearggess & lock) الأسرة بأنها مجموعة من أشخاص يتحدون بروابط الزواج أو الدم أو التبني ، فيكونون مسكنا مستقلا و يتفاعلون في تواصل مع بعضهم البعض بأدوارهم الإجتماعية المختصة كزوج أو زوجة و ام و اب ،و أب و إبنة ، و أخ و أخت ، الأمر الذي ينشأ لهم ثقافة مشتركة .

يعرف بوجاردس Borgardus الأسرة بأنها جماعة إجتماعية صغيرة تتكون عادة من الأب و الأم و واحد أو أكثر من الأطفال ،يتبادلون الحب و يتقاسمون المسؤولية ، و تقوم بتربية الأطفال حتى تمكنهم من القيام بتوجيههم و ضبطهم ، ليصبحوا أشخاصا يتصرفون بطريقة إجتماعية .

كذلك يعرف ستيفنز Stephens الأسرة بأنها تقوم على ترتيبات إجتماعية قائمة على الزواج و عقد الزواج ، متضمنة حقوق و واجبات الأبوة مع إقامة مشتركة للزوجين و أولادهما و إلتزامات إقتصادية متبادلة بين الزوجين.( السكندري، 1992. ص 23 )

و عرفها ماكيفر و بيدج بأنها جماعة تحددها علاقة جنسية محكمة و على درجة من قوة التحمل تمكنها من إنجاب الأطفال و تربيتهم .و قد تكون لها علاقة بعيدة أو جانبية ، و لكنها تنشأ من حياة الأزواج معا ، الذين يكونون مع نسلهم وحدة متميزة.

و يعرف عاطف غيث الأسرة : بأنها جماعة إجتماعية بيولوجية نظامية تتكون من رجل و امرأة يقوم بينهما رابطة زوجية مقررة و أبنائهما .(مراد زعيمي ،2002،ص 64).

وعرف فهم وقطان الأسرة : بأنها في وضعها الأساسي هي عبارة عن وحدة إنتاجية بيولوجية تقوم على زواج شخصين ويترتب على ذلك الزواج عادة نتاج من الأطفال وهنا تتحول الأسرة إلى وحدة اجتماعية تحدث فيها استجابات الطفل الأولى نتيجة التفاعلات التي تنشأ بينه وبين والديه واخوته (زغينة 2005. ص 93 ).

و تعرف الأسرة بأنها : جماعة إجتماعية صغيرة تتكون عادة من الأب و الأم و واحد أو أكثر من الأطفال ، يتبادلون الحب و يتقاسمون المسؤولية و تربية الأطفال ، ليتمكنوا من القيام بتوجيههم و ضبطهم ليصبحوا أشخاصا يتصرفون بطريقة إجتماعية . (الجهني 2009 ص 45).

كما تعرف الأسرة بأنها الوحدة الإجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الطفل و هي المسؤولة عن تنشئته إجتماعيا. و هي النموذج الأمثل للجماعة الأولية التي يتفاعل الطفل مع أعضائها و يعتبر سلوكهم سلوكا نموذجيا(مصباح عامر،2003.ص78).

و إذا كان من الصعب تقديم تعريف موحد للأسرة في وقتنا الحالي و ما شهده من تحول كبير لهذه المؤسسة فيمكننا على الأقل تقديم تعريف للاسرة في البيئة الجزائرية .

فالأسرة هي تلك الجماعة المصغرة التي تتشكل برابط الزواج بين رجل و إمرأة لإشباع الحاجات العاطفية و الإجتماعية و تكتمل بإنجاب الأب و الأم للأبناء (فتتوحد الأسرة بقرابة الدم ) ،و يتوجه هدفها إلى رعاية الأبناء و تنشئتهم وفق معايير و قيم المجتمع و ثقافته و توجيههم لتحمل المسؤولية مستقبلا .

**3 – خصائص الأسرة:**

– الأسرة جماعة إجتماعية دائمة تتكون من أشخاص لهم رابطة تاريخية و تربطهم ببعضهم البعض صلة الزواج ، و الدم و التبني .أفراد الأسرة عادة يقيمون في مسكن واحد يجمعهم .

– الأسرة هي المؤسسة الأولى التي تقوم بوظيفة التنشئة الإجتماعية للطفل الذي يتعلم من الأسرة كثيرا من العمليات الخاصة بحياته ، مثل المهارات الخاصة بالأكل و اللبس و النوم .

– للأسرة نظام إقتصادي خاص من حيث الإستهلاك و إنتاج الأفراد، لتامين وسائل المعيشة لمستقبل أفراد الأسرة .

– الأسرة هي المؤسسة و الخلية الإجتماعية الأولى في بناء المجتمع و هي الحجر الأساسي لإستقرار الحياة الإجتماعية الذي يستند عليه الكيان الإجتماعي

– الأسرة هي وحدة التفاعل الإجتماعي المتبادل ، حيث يقوم كل فرد من أفراد الأسرة بتأدية الأدوار و الواجبات الخاصة به ، بهدف إشباع الحاجات الإجتماعية و النفسية و الإقتصادية لجميع أفراد الأسرة .

– الأسرة بوصفها نظاما للتفاعل الإجتماعي ، تؤثر و تتأثر بالمعايير و القيم و العادات الإجتماعية و الثقافية داخل المجتمع ، و بالتالي يشترك أعضاء العائلة في ثقافة واحدة (الجهني، 2009.ص 46).

–الأسرة ظاهرة ذات وجود عالمي ، فقد وجدت في جميع المجتمعات و في كل مراحل النمو الإجتماعي لهذا هي أكثر الظواهر الإجتماعية عموما و إنتشارا ، و هي أساس الإستقرار في الحياة الإجتماعية.

– تتصف العلاقات داخل الأسرة بالتماسك و التواكل و العصبية القائمة على أواصر الدم ،أو اللحمة النسبية ، و التوحد في مصير مشترك حيث يصبح الفرد عضوا يقاسم الأعضاء الآخرين فرحهم ، و حزنهم و مكاسبهم و خسائرهم .( عبد القادر القصير ،1999.ص53).

## 4 -أنواع الأسرة :

أولى المحاولات للإجابة عن هذا الإستفسار ، و أهمها في هذا المجال حتى الآن ،هي محاولة عالم الأنثروبولوجيا الأمريكي المعروف جورج بيتر ميرديك المتمثلة في قيامه ، خلال الأربعينيات بمسح شمل 250 مجتمعا بشريا .و قد إستنتج من تحليله للبيانات التي حصل عليها أن الأسرة تشكل جماعة إجتماعية بشرية كونية ، و أن هناك ثلاثة أنواع متميزة من التنظيم الأسري .أوله ا و أكثرها أساسية هي "الأسرة النواة" التي تتكون من رجل و زوجته و ذريتهما ،و في حالات فردية قد يساكنهم شخص إضافي أو أكثر و ثانيهما " الأسرة الممتدة " التي تتكون من أسرتين نواتين أو أكثر مرتبطة ببعضها من خلال إمتداد علاقة الوالدين بالإبن المتزوج الذي يسكن مع والديه حتى بعد زواجه . و يسمى هذا النوع أحيانا الأسرة المركبة . و ثالثهما ،"الأسرة البوليجامية " ، و تتكون من أسرتين نواتين أو أكثر مرتبطة بزيجات جماعية ،أي يكون أحد الوالدين المتزوجين مشتركا كما هو الحال بالنسبة للرجل المتزوج بأكثر من إمرأة .( أحمد سالم الأحمر، 2004 .ص 17).

إن الأسرة تعتبر الحضن الإجتماعي الذي تنمو فيه بذور الشخصية الإنسانية و توضح فيه أصول التطبيع الإجتماعي بل تحدد فيه بحق كما ذهب كولي " الطبيعة الإنسانية للإنسان " كما يتشكل الوجود البيولوجي للجنين في رحم الأم فكذلك يتشكل الوجود الإجتماعي للطفل في رحم الأسرة و حضنها .(سهير كامل ، شحاتة 2007 ص 62 ).

و تتكون معظم الأسر في مجتمعنا الحديث من الأب و الأم و الأخوة و الأخوات ،فلقد تعرضت الأسرة في تطورها إلى التقلص في حجمها من حيث عدد الأفراد الذين تضمهم ، حيث أن الشائع الآن هو الأسرة النواة التي تشمل الأبوين و الأولاد و من الطبيعي أن ينعكس ذلك على وظيفتها في إعداد أفرادها لحياة المستقبل و فيما يخص تقلصها من حيث الإمتداد لا يعني بالضرورة تناقصها في التأثير من حيث العمق.

### 4-1- الأسرة النواة :

يعرف عالم الإجتماع الأمريكي وليام أوجبرن الأسرة النواة بأنها "رابطة إجتماعية قوامها زوج و زوجة و أطفالهما أو بدون أطفال، أو زوج بمفرده مع أطفاله ، أو زوجة بمفردها مع أطفالها".

الأسرة النووية أو النواة و يطلق عليها أيضا الأسرة الزوجية أو الزواجية ، و إسم الأسرة البسيطة و هي أصغر وحدة قرابية في المجتمع ،و تتألف من الزوج و الزوجة و أولادهما غير المتزوجين يسكنون معا في مسكن واحد و تقوم بين أفرادها إلتزامات متبادلة إقتصادية و قانونية و إجتماعية و هي بحق ظاهرة إنسانية عالمية إذ ثبت وجودها في كل مراحل التطور البشرية ، و تعتبر النمط المميز للأسرة في المجتمع المعاصر (القصير ،1999.ص53).

يعد هذا النمط نواة المجتمع الحالي ، أو اصغر وحدة إجتماعية متعارف عليها .و يشير فاروق أمين (1984) إلى أن الأسرة النووية هي أساسا ، سمة تميز المجتمعات الصناعية ، حيث يستقل الأفراد إقتصاديا عن أسرهم ، و يكون لهم دخل خاص بهم ، مما يدفعهم إلى تكوين أسر خاصة بهم بعد الزواج .( الكندي ،1992 .ص 34).

**4-2- الأسرة الممتدة :**

إن هذا النوع من الأسر يشمل أفراد بشكل أكبر و أوسع و تظم عدة أجيال.الأسرة الممتدة تكون أكبر من الأسرة النواة و هي عبارة عن عدة أسر في محيط واحد حيث تظم الأب و الأم و الأبناء متزوجين و غير متزوجين و الجد و الجدة و الأحفاد ، يعيشون في بيت واحد أو في بيوت متجاورة ، و يتعاون الجميع لتوفير حاجات الأسرة ، و غالب ما يجمع بينهم عمل معين كالإنتاج الزراعي في المجتمعات الزراعية .و هي منتشرة في المجتمعات العربية و البلدان الأفريقية و الآسيوية و أمريكا اللاتينية .

**5 - أهمية الأسرة في تنشئة الأبناء:**

ترجع أهمية الأسرة في تنشئة الأبناء إلى ما يلي:

1- ان الأسرة و أفرادها هي المكان الأول الذي يتم فيه باكورة الإتصال الإجتماعي الذي يمارسه الطفل مع بداية سنوات حياته الذي ينعكس على نموه الإجتماعي فيما بعد .

2- يقوم الآباء و الأمهات بعملية تنقية للقيم و التقاليد و الإتجاهات و العادات لتأخذ طريقها إلى الأبناء فالقيم و المعايير المرغوب تشكيلها ينقلها الآباء و الأمهات إلى أبنائهم دون سواهم .

3- تعد الأسرة المكان الوحيد المسؤول عن إكساب الطفل للغة في مرحلة المهد ،و ما بعدها بقليل تشاركها مؤسسات التربية المقصودة في لعب هذا الدور ، و لا تستطيع أي وكالة أخرى تقريبا أن تقوم بهذا الدور فهي تعلم الطفل اللغة و تكسبه بدايات و مهارات التعبير .

4 – الأسرة هي المكان الذي يزود الأطفال ببذور العواطف و الإتجاهات اللازمة للحياة في المجتمع .

5- الأسرة أول موصل لثقافة المجتمع إلى الطفل .

6 – الأسرة أكثر دواما و أثقل وزنا من باقي الوكالات المؤثرة على الطفل و بخاصة في مرحلة الطفولة ، و أكثر أهمية في تأثيرها من تأثير الجيران و الأقارب و الأقران و حتى المعلمين .

7 – التفاعل بين الأسرة و الطفل يكون مكثفا أطول زمنيا من الجهات الأخرى المتفاعلة مع الطفل

8- الأسرة هي الجماعة المرجعية التي يعتمد عليها الطفل عند تقييمه لسلوكه .

9- و كما أن على الأسرة أن تربي طفلا يلتزم بقيم و معايير إجتماعية عليها ألا تنسى أن لكل طفل فرديته .

10- أن الأطفال الذين يأتون من أسر تتصف بالأمانة و الجد و العمل غالبا ما يتصفون بالخلق و الإحساس بالغير و دافع الإنجاز .

11- تحديد الدور لكل من الذكور و الإناث بحيث تميل الفتيات إلى تقليد نموذج يتصف بالحنان و العطف و يميل الذكور لتقليد نموذج يتسم بالقوة و التسلط .

12- يوفر الجو الأسري السليم و المتوافق تنشئة أسرية مناسبة للأطفال .

**6 – دور الأسرة و وظائفها:**

للأسرة وظائف إجتماعية متعددة تؤديها من خلال عملية التنشئة الإجتماعية لأبنائها و وظائف الأسرة لا يمكن لأي منظمة إجتماعية أخرى أن تقوم بها بدلا عنها حيث تقوم الأسرة بإشباع حاجات الفرد، وتحقيق إنجازات المجتمع عند قيامها بوظائفها الاقتصادية ، والتشريعية والتنفيذية والقضائية والدينية والتربوية وتنظيم الإنجاب وإعالة الأطفال .

و المقصود بوظائف الأسرة هي تلك الأعمال و الواجبات التي تمارسها لصالح أفرادها ، و المجتمع بشكل عام و من هذه الوظائف :

6-1- الوظيفة البيولوجية: أول وظيفة من وظائف الأسرة هي حفظ النوع البشري و التناسل المستمر، و إنجاب الأطفال وفق قواعد إجتماعية بقصد التعمير و الإستمرار.كما تلبي الأسرة الحاجات الفطرية ( إشباع الحاجة الجنسية للزوجين في إطار مقبول ، و الحاجات الحيوية لكل فرد).

6-2- الوظيفة النفسية: من أهم ما تقدمه الأسرة لأبنائها الإشباع النفسي و الإرتباط الإنفعالي و والأمن النفسي ، و توفير علاقات الاهتمام والتكافل لأفرادها ، لخلق إنسان متزن ومستقر،يشعر بالانتماء الأسري والتفاعل المتعمق من أجل مصلحة الأسرة والمحافظة على كيانها ووحدتها.فالأسرة لها آثارها المباشرة على النمو السوي للطفل .

فعلى قدر وحدة المشاعر و الميول و الإتجاهات يكون التوافق و الإنسجام و تتحدد كفاءة الأداء الوظيفي بمختلف جوانبه . فالأسرة وحدة تقوم على الترابط و يشعر أفرادها بالإنتماء و الإنجاز و الإشباع و الحماية و الإحساس بالأمان، و تجعل روح التكفل و التعاون تسود بينهم .بالإضافة لذلك فإن هناك الروابط الخاصة بالعواطف و المشاعر الوجدانية و الترابط السكني الذي يجمع أفراد الأسرة و يوحد شتاتهم ، و إليه يعودون و يجدون الراحة و السكينة و الدفء و الحنان (حسن عبد المعطي ،2004.ص 22).

6- 3- الوظيفة التربوية : الأسرة لها وظيفة هامة في النمو العقلي و التعليمي فهي تساهم بقدر كبير في تنمية القدرة على التفكير و تقوم بالمتابعة المستمرة لأبنائها في التعليم ، و الإشراف الدائم عليهم ، وإكسابهم العادات والمعتقدات والخبرات اللازمة لهم، وتنمية الشعور بالانتماء الأسري والاجتماعي وتكوين شخصيتهم.

6- 4- الوظيفة التوجيهية: تقوم الأسرة بعملية التوجيه و الإرشاد لأبنائها ، و توضح لهم ما يمكن و ما لا يمكن عمله ، فالطفل يتعلم من الأسرة ما عليه من واجبات و ماله من حقوق ،و كيف يستجيب لمعاملة الآخرين ، كما يتعلم معايير الثواب و العقاب .

6- 5- الوظيفة الدينية: يتعلم الطفل شيئا فشيئا الأفكار و التعاليم الدينية كالصلاة و قراءة الكتب الدينية و ممارسة الطقوس الدينية ، كما تزوده الأسرة بالقيم و المعايير الأخلاقية كالصدق و الأمانة

6- 6- الوظيفة الإجتماعية : إن بداية عملية التنشئة الإجتماعية تتم عن طريق الأسرة التي تلعب دورا فاعلا في بناء شخصية الفرد ، و ذلك من خلال إشباعها لحاجاته الأولية و الثانوية ، كما يتعلم منها إحتياجاته و الطرق المشروعة لإشباعها فينشأ الطفل في جو مليئ بهذه الأفكار ويكتسب المعتقدات و القيم و المعايير و أساليب التفاعل مع الآخرين ، ليستطيع أن يعيش في المجتمع فيقوم بإتخاذ القرارات المناسبة له و لمجتمعه .وترى الخولي أن من وظيفة الأسرة إنجاب الأطفال،والمحافظة الجسدية على أعضائها، ومنحهم المكانة الاجتماعية، والتنشئة الاجتماعية والضبط الاجتماعي.

أ- منح المكانة الإجتماعية للأطفال و البالغين ، عن طريق التقدير و الإحترام لشخصية الطفل داخل الأسرة و عدم تهميشه أو إغفال وجوده و هذا من شأنه أن يورث الحب و الثقة بين الآباء و الأبناء و إشاعة روح التعاون داخل الأسرة ، بحيث يستمد اعضاء الأسرة مكانتهم الإجتماعية من مكانة أسرهم .

ب - ممارسة الضبط الإجتماعي على الأبناء ، و الذي يتعلق بالسلوك الأخلاقي للفرد و العلاقات الإجتماعية في المحيط .و ليس هو سلطة قاهرة خارجية تفرضها الأسرة على الأبناء من خلال عملية العقاب و التأنيب المستمر ،بل هي سلطان نفسي تبنيه الأسرة في ضمير الطفل ، يشد بتلابيبه كلما حاول تكسير أو تجاوز السلوك. و بتنمية هذه الهيئة في نفس الفرد ،نجعله واعيا بنتائج تصرفاته و أفعاله نحو الآخرين ، و تكون له مراقبة ذاتية عالية لسلوكه .(مصباح عامر ،2003 .ص85 ).

6-7- الوظيفة العاطفية :بحيث تكون الأسرة المصدر الرئيسي للإشباع العاطفي و القبول الإجتماعي للطفل ويرى سمارت Smart أن الأسرة تمنح أطفالها الاستعدادات والسمات، والحب والأمن،والفرص العديدة لنمو شخصياتهم، وتقوم بإشباع حاجاتهم الفسيولوجية والعقلية والعاطفية وتعليمهم كيف يسلكون ويتعاملون ويعملون، ويتم تأثيرها عليهم من خلال عاملي الوراثة والبيئة .

6-8 - القيام بوظيفتها الاقتصادية بتوفير الاحتياجات والمتطلبات اللازمة للحياة وتحقيق أمن الأسرة المادي.

6-9 – القيام بوظيفتها الحضارية بإنجاب الأطفال وتربيتهم ليتوافقوا مع الجيل الحاضر ، و منع أفرادها من اقتراف السلوكيات غير الاجتماعية التي لا تتفق مع قيم المجتمع ، وإعداد أعضاءها للعمل والتفاعل و المشاركة الاجتماعية.

فالأسرة تقوم بتنشئة الأطفال و تلقينهم قيم مجتمعهم و عاداته و تقاليده بحيث تخلق في كل فرد كائنا إجتماعيا

6- 10 – نقل التراث الثقافي للطفل في شكل نماذج سلوكية تظهر لاحقا في تصوراته و قناعاته و توجهاته الفكرية .

- تقسيم العمل الإجتماعي بين أفراد الأسرة بالتعاون و التكافل .
- تحقيق التقارب الإجتماعي و الترابط عن طريق المصاهرة .

العمل على توثيق الصلة بين الطفل و البيئة التي تحيط به ، و إستغلال هذه المسألة في تدريب الطفل و ترويضه على السلوك الإجتماعي السوي ، و كيفية إستخدامه للمبادئ و القيم التي تلقاها من أسرته في الواقع الإجتماعي ، و تعليمه الملاحظة و جمع الحقائق ، و إثارت الرغبة في نفسه حول تفهم الحقائق و تحليل تصرفات الناس و الإستنتاج و الإستفادة من التجارب المحيطة به .

وحددت ووترز Waters وظائف الأسرة بأن عليها أن تكفل المأوى الصالح للطفل وتبعد عنه عوامل القلق والاضطراب، وتمكنه من الحصول على المستوى الصحي اللازم لدرء مخاطر الأمراض وأن تهيأ له الكيان الاجتماعي، وتدربه على مواجهة المعايير المتعارف عليها والتجاوب مع المواقف الإنسانية التي تبرز العواطف كالحب والخوف والغضب، ويقع عليها مسئولية فطامه من الاعتماد على الآخرين .(مراد زعيمي ،2002 .ص71).

**7 – العوامل المؤثرة في عملية التنشئة الأسرية :**

**7-1- حجم الأسرة :**

يعد حجم الأسرة من العوامل التي تأثر تأثيرا كبيرا في عملية التنشئة الإجتماعية و خاصة في أساليب ممارستها ، و شبكة العلاقات و التفاعلات داخل الأسرة من ناحيتي إتساعها و تعقدها فالرعاية المبذولة للطفل داخل أسرة صغيرة الحجم تكون أكثر فاعلية من أسرة ذات العدد الكبير من الأفراد.

كلما زاد عدد الأبناء في الأسرة حددت الأدوار في العائلة و طبقت الأنظمة بشكل صارم و لا يستطيع الآباء تدليل هذه العدد الكبير و إلا إنقلب الأمر إلى شبه فوضى .

و إذا زاد العدد يكون دور الفتيات واضحا في المساعدة على تربية الأطفال الصغر و يكون مستوى التحصيل الدراسي منخفضا للأبناء .

– و عيوب صغر حجم الأسر على التنشئة الإجتماعية للأبناء التمركز و العمق في العلاقات العاطفية بين أفراد الأسرة الواحدة يترتب عليه الحماية الزائدة للأطفال بالإضافة إلى ضيق مجال تحركه و تعامله و خبرته مما يظهر الغيرة بين الأطفال.( منى جاد ، 2010 .ص 99).

**7– 2 – نوع العلاقات الأسرية :**

ينعكس الجو الأسري و العلاقة بين الزوجين بشكل مباشر على سلوك الأطفال و النمو السوي لشخصيتهم، فالعلاقات السوية بين الوالدين و تحقيق الوفاق بينهما يؤدي إلى تماسك الأسرة و يساعد على إشباع حاجات الطفل التفسية و إحساسه بالأمان و الطمأنينة.في حين أن الجو المشحون و الشجار الدائم و الخلافات المستمرة تخلق جو أسري متوتر مما يؤدي إلى أنماط السلوك المضطرب لدى الطفل أو الإنحراف متأثرا بما يسود جو أسرته من مشكلات و تصدعات فالسعادة الزوجية هي التي تعزز تماسك الأسرة ، مما يخلق جوا يساعد على نمو شخصية الطفل بصورة صحيحة و متكاملة و كثيرا ما يؤدي سوء التوافق بين الوالدين إلى حدوث الطلاق الذي يكون له تأثيرا سيئا على شخصية الطفل و على نموه فيما بعد .

و قد أكدت دراسة ( محمود عبد القادر ) 1966 أثر الدفء العاطفي و الإنسجام الأسري على شخصية الطفل ، فقد وجدت علاقة إرتباطية دالة بين تقبل الآباء لأبنائهم و الإنسجام الأسري .. ..فقد كان الأبناء الذين يعيشون في أسر يسودها الدفء العاطفي و التوافق الأسري أكثر تقبلا لذواتهم و أكثر تحررا من عوامل القلق ، كما أنهم أكثر شعورا بالرضا (بيومي خليل.2000 ، ص 17)

**7–3– ثقافة المجتمع :** و يتعلم الفرد عناصر الثقافة الإجتماعية أثناء نموه الإجتماعي من خلال تفاعله في المواقف الإجتماعية مع الأفراد و الكبار الذين تنشأوا و هم أطفال و تطبعوا و هم مراهقون

و إندمجوا إجتماعيا و هم راشدون .و تؤثر الثقافة في تشكيل شخصية الفرد و الجماعة عن طريق المواقف الثقافية العديدة و من خلال التفاعل الإجتماعي المستمر .

و الثقافة لا تؤثر في سلوك الفرد تأثيرا مباشرا دائما . بل توكل في ذلك عددا من الوكالات أو المؤسسات الإجتماعية و الجماعات التي ينتمي إليها الفرد ، و يرتبط بها في الأسرة و دور الحضانة و رياض الأطفال و المدرسة و دار العبادة و جماعات الرفاق و المجتمع بصفة عامة .

يكون للمجتمع و الثقافة المميزة له صلة وثيقة بشخصيات الأفراد الذين ينتمون إليه .إن إختلاف العادات و التقاليد و المثل و المعايير الإجتماعية بين المجتمعات ماهو في النهاية إلا محصلة التباين الثقافي بين تلك المجتمعات ، و إن كل ذلك لا يعني ان الثقافة العامة في المجتمع هي فقط المؤثرة في عملية التنشئة بل إن للثقافات الفرعية أيضا أثرها في تلك العملية ،فخصائص المجتمع المحلي و كذلك خصائص الأسرة ضمن الناحية الإقتصادية و التعليمية ،...إلخ يكون لها دور كبير في ذلك ( الزليتني، 2007. ص 114 )

**7- 4-الوضع الإقتصادي و الإجتماعي للأسرة :**

يؤدي الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة دوراً هاماً في تحديد أساليب التنشئة الاجتماعية التي تتبعها الأسرة مع أبنائها، إذ ترتبط كل طبقة اجتماعية بقيم وثقافة معينة تحدد أساليب المعاملة الوالدية، فالحالة المادية للأسرة تحدد انواع الفرص التي تقدمها لنمو أبنائها. و الوضع الإقتصادي يعتبر واحدا من بين العوامل المسؤولة عن شخصية الطفل و نموه الإجتماعي ،حيث تعجز الأسر ذات الوضع الإقتصادي المنخفض عن تلبية إحتياجات أبنائها و إشباعها.

و تمثل الطبقة الإجتماعية التي تنتمي إليها الأسرة متغيرا أساسيا في تحديد إتجاهات التنشئة الإجتماعية في الأسرة و في تكوينها الإجتماعي، إذ ان الأسرة ذات الدخل الضعيف تميل إلى تقوية و تعزيز إتجاهات الإستقلال و التشجيع على الإنجاز في نفسية الأبناء ، و ذلك ليساعدوهم في العيش و سد مصاريف الأسرة اليومية ، في حين الأسر ذات الدخل المرتفع تميل إلى التقليل من عدد أفرادها و تتبنى إتجاهات الحماية الزائدة و الرعاية الشديدة للأطفال و الخوف عليهم و تدليلهم ، و تنشئتهم تنشئة ناعمة ( مصباح عامر ،90.2003).

**7- 5 -المستوى التعليمي و الثقافي للوالدين :**

يؤثر المستوى التعليمي و الثقافي للوالدين في عملية التنشئة الإجتماعية و على الإتجاهات التي يتبناها الوالدان في تطبيع أبنائهما إجتماعيا . ذلك أن مستوى ثقافة الوالدين يجعلهما يوظفان معلوماتهما و م عارفهما في تنشئة أبنائهم حسب الخصائص المميزة لكل مرحلة عمرية من المراحل التي يمر بها الأبناء ،و تحديد القواعد العامة لأساليب معاملة الأبناء ، و التعامل مع المواقف و المشاكل التي تواجههم و إعتماد الأساليب التربوية السليمة ، كما يؤثر هذا المستوى أيضا على مدى إدراك الوالدين لحاجات الطفل و كيفية إشباعها .

**7- 6 -نوع الطفل (ذكر – أنثى):**

يختلف تعامل الوالدين مع أبنائهم تبعاً لاختلاف الجنس ويكون له أثره في المعاملة الوالدية الاجتماعية التي تحدد مسار النمو الاجتماعي للابن .ويتعامل الآباء بطرق مختلفة حسب جنس الابن مدعمين بذلك أنماط السلوك المقبولة فيما يتعلق بكل من الجنسين.

إذ يعلق الآباء أهمية كبرى على الانجاز والاعتماد على النفس و الضبط الانفعالي والاضطلاع بالمسئولية بالنسبة للبنين، كما تقل الضغوط الوالدية بالنسبة للبنات فيما يتعلق بالانجاز والاعتماد على النفس. ويشير كل من الشربيني وصادق(2006 ) إلى أن جنس الابن يعد من العوامل المهمة والمؤثرة في المعاملة الوالدية، ففي الوقت الذي يشعر فيه الأبناء الذكور أنهم يعاقبون أكثر،ترى البنات أن أمهاتهن تراعيهن بدرجة أعلى، ونجد أيضاً في بعض المجتمعات العربية مكانة الذكور الواضحة عن الإناث وبخاصة قرب الطفولة المتأخرة وما بعدها، وينعكس ذلك على النمو النفسي للأبناء وتكوين شخصياتهم، فيتوقع من كل فرد تبعاً لجنسه سلوكاً واتجاهات وخصائص معينة .( الصنعاني، 2009. ص70).

**7- 7 -ترتيب الطفل في الأسرة :**

كذلك فإن الترتيب الميلادي للطفل من شأنه أن يؤثر في تطور و نمو شخصيته فيما بعد ، فالطفل الأول يلقى أكبر قدر من الإهتمام و الرعاية و المحبة بين الوالدين ، و تكشف البحوث على أنه في أسر الطبقات المتوسطة نجد أن الطفل الأول يكون أكثر ميلا للتوحد مع الوالدين من إخوته التاليين له

في الميلاد ،كما يميل الطفل الأول إلى إكتساب قيم الوالدين بدلا من قيم الأقران ،كذلك يكون أكثر إنجازا ، أما الأطفال من أصحاب المراكز المتأخرة فإنهم يواجهون موقفا أسريا مختلفا حيث يتفاعلون منذ البداية مع الإخوة و ليس مع الوالدين،و لذلك يقوم هؤلاء الإخوة بدور المرشد أو النموذج الذي يمكن التوحد معه . و غالبا ما يشعر الطفل ا لأخير بشيئ من القصور بالمقارنة بإخوته الأكبر سنا، حيث يرى نفسه أقل كفاءة و ينخفض لديه الدافع للإنجاز .(فادية عدوان ،2003 .ص 87 )

للطفل الأصغر في الأسرة بعض المزايا و بعض العيوب ،فالأصغر عادة يحتل مكانا خاصا في قلبي والديه .و قد يفوق الطفل الأصغر إخوته نتيجة الإستفادة من خبراتهم و خبرات والديه . و من ناحية أخرى قد يقع الأصغر تحت سلطة و تسلط والديه و إخوته الأكبر و يعامل بوصفه صغيرا مهما كبر .و يكون أكثر إعتمادا من إخوته على الكبار ( حنان عبد الحميد العناني ، 2000.ص 62)

و هناك عوامل أخرى ذات صلة بالأسرة و تلعب هي الأخرى دورا هاما في عملية التنشئة الإجتماعية منها ما يلي :

أ – سن الوالدين .

ب– ذكاء الوالدين

ج– التكوين الجسمي للطفل

د–نمط معاملة الطفل (أسلوب التنشئة)

هـ–البيئة المادية و الإجتماعية المحيطة بالطفل .

**8– تطور مفهوم التنشئة الأسرية :**

منذ نصف قرن مضى قام العديد من الباحثين بملاحظة تفاعل الآباء مع أبنائهم و قاموا بإعداد تصنيفات لأنماط المعاملة الوالدية ، و رواد هذا الإتجاه بالدوين (1948) Baldwin ،شيفر (1959) Schaefer، و بيكر Becker (1964) .و هم من الأوائل الذين إقترحوا نماذج ثنائية ( ذو فرعين) لوصف الأساليب الوالدية ( الإستقلال – التحكم )، ( الدفئ – العدوانية ) ، ( التقييد – التسامح)

و قد إهتمت بومريند Baumrind (1978) بتطور أنماط الممارسة الوالدية خلال القرن الماضي و قد تمكنت من خلال التحليل الذي قامت به بملاحظة أن أغلبية الأسر لغاية 1940 كانت تمارس نمط التسلط مع أبنائها ، و هذا بسبب سيطرة التقاليد الدينية و التيار السلوكي المهيمن في تلك الفترة . (Samson . Giasson . Saint-Laurent ,2000 p156 )

و في منتصف القرن و تحت تأثير تيار التحليل النفسي و بعض البحوث ، تبين الأثر السلبي لإستخدام الوالدين للقيود و العقاب على الأطفال. و هذا أدى إلى ظهور تيار فكري جديد ينادي بحقوق الطفل ،مما أسهم في ظهور التيار المتسامح في التعامل مع الأبناء .

فبعكس الأسلوب المتسلط، الأسلوب المتسامح يحث الوالدين على عدم ضبط سلوك الأطفال و ترك الحرية للطفل للتعلم و تبني السلوكيات المقبولة إجتماعيا.

و قد بينت الدراسات الأولى في علم نفس النمو بأن الأسلوب الوالدي الأكثر فائدة للصحة العقلية للأطفال هو الأسلوب الديمقراطي .كما أكدت الكثير من الدراسات التي أجريت في بلدان مختلفة بأن النمط الديمقراطي يرتبط بالسواء لدى الأطفال و المراهقين مقارنة بالنمط المتساهل و النمط المتسلط (Joussemet, Mageau, Pelletier,2013 )

و منذ سنة 1966 ،كان للنماذج التربوية الثلاث التي إقترحتها بومرند Baumrind التأثير الأكبر على الأعمال التي تناولت موضوع التنشئة . (Larroque, Laetitia. 2010.p 25)

و قد إقترحت بومرند Baumrind (1966) نمط وسط بين الأسلوب المتسلط و المتسامح و هو الأسلوب الديمقراطي . و الذي يجمع بين المسؤولية و الحرية و الإلتزام في العلاقة بين الوالدين و الأبناء .

كما إقترح ,Maccoby et Martin (1983) نموذج رباعي للأساليب الوالدية

1- أسلوب مسيطر يركز على الإبن ( ديمقراطي )

2- أسلوب مسيطر و يركز على الوالد نفسه ( متسلط)

3- أسلوب غير مسيطر و يتمركز على الإبن ( متسامح)

4- أسلوب غير مسيطر و يتمركز على الوالد ( مهمل )

**9- مفهوم انمـاط التنشئة الأسرية:**

تعددت واختلفت تعاريف أنماط التنشئة الأسرية و تسمى أيضا أساليب المعاملة الوالدية ،و يشير نمط الأسرة familly pattern إلى نوعية العلاقات بين الوالدين أو بين الوالدين و الأطفال تميز أسرة معينة . و أنماط الأسرة تتفاوت تفاوتا كبيرا في الأسلوب الإنفعالي و البعض الآخر يتسم بالبرود . و نجد أعضاء بعض الأسر متباعدين و أعضاء أسر أخرى ذوي علاقة حميمية تكافلية ( حسن مصطفى عبد المعطي ، 2004 .ص 13).

ومن بين التعاريف ما ذكره خالد قزيط بأنَّها مجموعة العمليات التي يقوم بها الوالدان سواء عن قصد أم غير قصد في تربية أبنائهم، ويشمل ذلك توجيهاتهم لهم، وأوامرهم، ونواهيهم، بقصد تدريبهم على التقاليد والعادات الاجتماعية، أو توجيههم للاستجابات المقبولة من قبل المجتمع وذلك وفق ما يراه الأبناء، وكما يظهر من خلال وصفهم لخبرات المعاملة التي عايشوها.

عرف كل من كرولينك و ريان 1989 Grolnick et Rayan التنشئة الأسرية على أنها الدعم على إكتساب الإستقلالية ،و بأنها نوع من الإرتباط الوالدي وهي بنية تربوية .

و يبين دارلينغ و ستاينبرغ (1993) Darling et Steinberg بأن الأساليب الوالدية للتربية هي مجموعة من المظاهر و المواقف و التعابير غير اللفظية و التي تحدد العلاقة بين الوالدين و الأبناء حسب المواقف المختلفة . Pierre Potvin ، Rollande Deslandes، Paula Beaulieu، Diane Marcotte، 1999 . p442)

ويعرفها علاء الدين كفافي : بأنَّها إحدى وكالات التنشئة الاجتماعية أو التطبيع الاجتماعي ونعني بها كل سلوك يصدر عن الأب أو الأم أو كليهما معاً، ويؤثر على الطفل وعلى نمو شخصيته سواء قصد بهذا السلوك التوجيه والتربية أم لا.

ويعرفها شيفر بأنَّها ما يقرره الأبناء من مفاهيم وانطباعات بالمدركات التي تتكون لديهم في اتجاهات الوالدين نحوهم. ( الشيخ حمود .2010،ص.24)

كما يقصد بأساليب التنشئة الأسرية الوسائل النفسية و الإجتماعية التي تستعمل أو الظروف التي تهيؤها الأسرة بقصد إكساب الطفل سلوكا معينا أو تعديل سلوك غير مرغوب فيه (العتيبي، 2000 ص1991 ).

عرفها طاهر بأنها" :الطرائق التي تميز معامله الأبوين لأولادهم ، و هي أيضا ردود الفعل الواعية أو غير الواعية التي تميز معاملة الأبوين لأولادهم خلال عمليات التفاعل الدائمة بين الطرفين."

وعرفها عبد الله بأنها" :الأسلوب الذي يتبعه الآباء لإكساب الأبناء أنواعا من السلوك المختلف والقيم والعادات والتقاليد."

وعرفها حسن بأنها" :الطرق التربوية التي يتبعها الوالدان لإكساب : أبنائهما الاستقلالية والقيم والقدرة على الإنجاز وضبط السلوك."

وعرفها النفيعي بأنها" :الأساليب التي يتبعها الآباء مع الأبناء ، سواء كانت إيجابية وصحيحة لتأمين نمو الطفل في الاتجاه السليم ووقايته من الانحراف أو سالبه وغير صحيحة تعيق نموه عن الاتجاه الصحيح بحيث تؤدي إلى الانحراف في مختلف جوانب حياته المختلفة وبذلك لاتكون لديه القدرة على التوافق الشخصي والاجتماعي" ( بركات، 2000. ص 18).

و يرى إلهامي عبد العزيز أنها الأسلوب المتبع في التنشئة خلال مواقف الحياة المختلفة و الإجتماعية ، و من خلال مواقف الآباء و الأمهات نحو الأبناء" ( النوبي علي، 2010 . ص91)

ويذكر أبو الخير أن أساليب المعاملة الوالدية هي تلك الأساليب التي يتبعها الوالدان في معاملة أبنائهما أثناء عملية التنشئة الاجتماعية والتي تحدث التأثير الإيجابي ، أو السلبي في سلوك الطفل ، من خلال استجابة الوالدين للسلوك( خوج ،2002 . ص 26).

يمكن ان نعرف أنماط التنشئة الأسرية بأنها الطرق و الأساليب الإ يجابية أو السلبية التي يستعملها الوالدين في التعامل و التفاعل مع أبنائهم بصفة مستمرة عن طريق الأوامر و التوجيهات المباشرة أو ما يصدر عنهم من سلوكات و إشارات يلتقطها الأبناء و يفسرونها حسب إدراكاتهم لها و تنعكس بصورة مباشرة على نواحي مختلفة من شخصية الأبناء ، و التي تترك أثر ا دائما في الشخصية الطفل .

لقد أصبح من المعروف أن لأسلوب التنشئة الذي تتبعه الأسرة تأثيراً كبيراً على نواحي النمو لدى الطفل عقلياً ونفسياً واجتماعياً، وأن الأساليب السوية المتبعة في التنشئة كالتقبل والتسامح والود والعطف وعدم القسوة و الديمقراطية ترتبط بها خصائص الطفل الإيجابية، ويترعرع في ظلِّها النمو والشعور بالأمن النفسي، والثقة بالنفس، والقدرة على التوافق مع الذات من جهة، ومع العلاقات الاجتماعية من جهة أخرى .في حين أن أنماط التنشئة السلبية، وأساليب التنشئة التي تعتمد الضغط النفسي،والتشدد، والضبط، والتسلط، واللوم، والقسوة، والإهمال، والحماية الزائدة، ترتبط مع الخصائص السلبية للطفل، ومع سوء التوافق النفسي، وتكوين مفهوم الذات والضمير لديه، وتؤدي إلى اضطراب الأبناء وانخفاض مستوى شعورهم بالأمان، والثقة بالنفس،والتوافق في علاقاتهم الاجتماعية .ولكن بات من المعروف أيضاً أن أساليب التنشئة تختلف من مجتمع لآخر، ومن أسرة لأخرى.( الشيخ حمود ،ص 23 .2010)

و يؤكد علماء النفس إلى أن أسلوب المعاملة الوالديه يحدد نمط شخصية الطفل و سلوكه ، فالنبذ كنمط من أساليب المعاملة الوالدية من شأنه أن يخلق شخصية عدوانية سيئة التوافق لديها مشاعر عدم الطمأنينة ، شخصية خائفة ، سادية .أما الرعاية الزائدة عن الحد فإنها تخلق شخصية أسلوبها طفلي ، و إنطوائية ،ليست لديها القدرة على تحمل المسئولية ، تعاني من صعوبات التوافق.( سهير كامل ،2007 ص82).

وفقا لنظرية أساليب التنشئة الوالدية لبومرند ( Baumrind ) فإن أساليب التنشئة الوالدية تلعب دورا في درجة التحكم الذاتي لدى الفرد، و في كفائته الإجتماعية ،حيث يزيد أسلوب التنشئة الديمقراطي من درجة التحكم الذاتي و الكفاءة الإجتماعية لدى الأطفال ، بينما يسهم أسلوب التنشئة التسلطي

و الفوضوي ( المهمل ) بتحكم منخفض و كفاءة إجتماعية متدنية لدى الأبناء . و بناء عليه فإن نمط التنشئة الديمقراطي يرتبط بنواتج إيجابية لدى الأبناء ،بينما يرتبط أسلوب التنشئة التسلطي و الفوضوي بنواتج سلبية .( البدارين ، غيث ،2013.ص 67)

**10 – أنماط التنشئة الأسرية :**

تختلف و تتباين أنماط التنشئة و كذلك أهدافها و معاييرها بين المجتمعات ، و داخل المجتمع الواحد من وقت لآخر و من أسرة لأخرى و من الأب إلى الأم .

إن معرفة الأساليب الوالدية يمكن إدراكها عن طريق ما يصدره الأبناء من تعبيرات سلوكية ناتجة عن الآباء أثناء تفاعلاتهم المختلفة في عملية التنشئة الأسري ، حيث يذكر مواري و نيوكمب Neocomb Mory (1937) أن أساليب المعاملة الوالدية هي نتاج للثقافة السائدة في المجتمع ، حيث يعتبر الآباء الأساس التربوي للمجتمع بما يغرسونه في أبنائهم من أساليب وأنماط السلوك المختلفة ، إضافة إلى ما تقوم به المؤسسات الاجتماعية المختلفة الأخرى ، إنما هو تأكيد دور الأسرة وبلورته ( حنان خوج ،2002 ص 26 ).

التنشئة الأسرية متداخلة ومتنوعة كتنوع اتجاهات الآباء في مواقف التفاعل المختلفة بينهم وبين أبنائهم مما يصعب مسألة وضع تحديد دقيق لخصائص كل أسلوب منها فالتقبل مثلاً لا يعني خلوه تماماً من أنواع المعاملة الأخرى فالابن المقبول قد يعامل بقسوة في مواقف الخطأ ويدلل في المواقف التي تتطلب التدليل...وهكذا، والاعتدال في المعاملة هو الذي يحدد ما إذا كان الأبناء يعتبرون أنفسهم أنهم عوملوا معاملة حسنة أم سيئة من والديهم .

تتم عملية التنشئة التي يقوم بها الآباء لأبنائهم من خلال مجموعة من الإتجاهات و الأساليب الوالدية التي تتنوع و تختلف طبقا لمجموعة من العوامل و المحكات ، فتربية الأطفال و تنشئتهم ليست بالمهمة السهلة او اليسيرة.

و كذلك فإن معظم الآباء لديهم بعض المعتقدات حول خصائص الأطفال التي يريدون أن يروها في أطفالهم و الطرق و الأساليب التي يعاملون بها أطفالهم لكي تحقق لهم هذه الخصائص و أيضا تعمل على تنمية و غرس السلوكيات الإجتماعية في نفوس أطفالهم .

و اساليب المعاملة الوالدية تختلف من وجهة نظر الأبناء عنها من وجهة نظر الآباء حيث إنها من وجهة نظر الأبناء تتمثل في آراء الأبناء و تعبيرهم عن نوع الخبرة التي يتلقون من خلالها معاملة والديهم ، و هو ما يتمثل في الرأي الذي يحمله الابن في ذهنه و يدركه في شعوره عن معاملة أبيه و أمه له (موسى نجيب موسى ، 2003. ص 70 ).

تعد أساليب المعاملة الوالدية التي تتبعها الأسرة تجاه الأبناء ذات أثر كبير في تكوين شخصيتهم،وبنائهم النفسي فبقدر ما تكون أساليب المعاملة الوالدية سوية، يكون سواء شخصية الأبناء في المستقبل، والعكس صحيح.ويؤكد ذلك ما ذكره( البشر والقعشان) بأن المعاملة الوالدية التي يتلقاها الأبناء ذات علاقة وثيقة بما ستكون عليه شخصياتهم وسلوكهم وقيمهم وتوافقهم النفسي والاجتماعي

في المستقبل،وإدراك الأبناء للمعاملة الوالدية التي يستخدمها الآباء في التعامل معهم إما أن تكون إيجابية وإما أن تكون سلبية، ويعزى إليها مستوى الصحة النفسية الذي يمكن أن يشكل شخصياتهم بوصفهم راشدين في المستقبل.( الصنعاني، 2009 . ص57 ).

و تؤثر الإتجاهات الوالدية في التنشئة على نمط شخصية الأبناء ، و على توافقاتهم.فقد أوضحت دراسة ( محمد علي حسن ، 1980 ) أثر أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة القائمة على التسلط و القسوة و النبذ و الإهمال على إتباع الأبناء للسلوك الجانح كسلوك توافقي غير سوي ، فقد أدت هذه الأساليب إلى إنحراف الأحداث .( بيومي خليل ، 2000 ص 70 )

ومن أنماط التنشئة الأسرية المتبعة مع الأبناء ما يلي :

**10-1- نمـط التسلّـط:**

يتمثل هذا الأسلوب في فرض رأي الوالدين على الطفل و الوقوف أمام رغباته التلقائية و الحيوية دون تحقيقها حتى و لو كانت مشروعة ،و كذلك إستخدام أسلوب العقاب البدني أو التهديد به مما يضر بالصحة النفسية للطفل و يدفعه لإتخاذ أساليب سلوكية غير سوية كالإستسلام و الهروب و التمرد و الجنوح و الإنحراف ( موسى نجيب موسى ، 2003 . ص 72)

الأسلوب المتسلط يتميز بإهتمام ضعيف لحاجات الطفل، و بدرجة كبيرة التحكم المستمر في تصرفات الطفل فهي طريقة تربوية تتمركز حول الوالدين الذين يطالبون أطفالهم بالطاعة و إحترام السلطة .( Sophier Léveillé. 2007. p 12 ).

و من أسباب لجوء الآباء إلى التسلط إمتصاصهم لمجموعة من القيم و المعايير الصارمة في طفولتهم ، و تطبيقها على أطفالهم ،و محاولة التعويض عن الفشل في تحقيق أهداف أحد الوالدين ما يجعل من أبنائه مجالا لطموحه الذي عجز هو عن تحقيقه .

يخضع الطفل في هذا النمط إلى قواعد و معايير سلوكية صارمة حيث يفرض الوالدين آرائهم على الابن، ويبالغون في الشدة دون الاهتمام بحاجاته ورغباته ، وفرض الطاعة و الوقوف أمام رغباته التلقائية و استخدام ألوان التهديد أو الضرب أو الحرمان أو غير ذلك سواء تم ذلك باستخدام العنف أو اللين .

ويحدد (وطفة وشهاب ) المبادئ التي يقوم عليها السلوك التسلطي في :

– مبدأ العنف بأشكاله المختلفة الرمزية والنفسية والمادية.

– مبدأ المجافاة الانفعالية والعاطفية بين الآباء والأبناء ويتمثل ذلك بحواجز نفسية وتربوية كبيرة بين أفراد الأسرة الواحدة.

– لا يسمح للأبناء داخل الأسرة بإبداء آرائهم أو توجيه انتقاداتهم، وإن حدث ذلك فإن هذه الآراء والانتقادات قد تكون مصدر سخرية وعقاب لهم.

ويشير كفافي إلى أن الابن يدرك معاملة والديه التسلطية، بأنهما يقيدان حركته، ولا يعطيانه الحرية الكافية ليعبر عن نشاطه كما يريد، ولا يسمحان له بحرية التعبير عن نفسه، وعن مشاعره ويدرك أن والديه يعمدان إلى رسم خطوط محددة ليس له أن يتخطاها، وعليه أن يتصرف وأن يسلك كما يريد الوالدان ( الصنعاني 2009،ص 65).

تؤدي الأساليب التسلطية في التربية إلى بناء شخصيات انطوائية، توجه عدوانها نحو ذاتها، و تحد من تحقيق الفرد لذاته، فلا يمكنه من إشباع حاجاته كما يحسها بنفسه، وهذا النمط غالباً ما يؤدي إلى تشكيل شخصية خائفة من السلطة، خجولة غير واثقة بنفسها ولا بغيرها، وقد يميل الفرد إلى العزلة والانسحاب من الحياة الاجتماعية، وحين يكبر الطفل لا يعمل إلا بوجود رقابة وسلطة . كما يترتب على الإفراط في استخدام التسلط بناء شخصية متمردة خارجة على قواعد السلوك، وعلى كل قانون وسلطة طلباً لتعجيز مكونات القهر والمعاناة الناجمة عما تعرضت له من ضروب القسوة .

حسب ماكليلاند تم قياس ميل الوالدين لإظهار الإتجاه التسلطي الذي يتطلب الطاعة العمياء من الطفل ،و تشير النتائج إلى الإختلاف الكبير بين تأثيرات الوالد المتسلط و الأم المتسلطة .

و بصفة عامة كانت أمهات ذوي الحاجة العالية للإنجاز أكبر تسلطا من الآباء ، بقدر ما كان أكثر حبا لأبنائهن ، كما كن متضمنات في أمور أبنائهن أكثر من أمهات ذوي الحاجة المنخفضة للإنجاز .على أي حال إختلف آباء ذوي الحاجة العالية للإنجاز عن زوجانهم و كان سلوكهم أقل تسلطا من آباء ذوي الحاجة المنخفضة إلى الإنجاز .

و ثمة برهان واضح تدعمه نتيجة دراسات أخرى كثيرة ، و مضمون هذه النتيجة أن الإتجاه التسلطي الجامد ، خاصة إذا ما كان من الوالد ، يمكن أن يعمل على خفض الحاجة إلى الإنجاز ( ماكليلاند ، 1998.ص 200).

**10- 2- نمـط الإهمــال:**

نمط الإهمال يتمثل في عدم تفاعل الآباء مع الطفل و تركه دون رعاية و عدم تشجيعه و إثابته على السلوك المرغوب فيه أو محاسبته على السلوك غير المرغوب فيه ، و تركه دون توجيه و نصح إلى ما يجب أن يقوم به أو إلى ما ينبغي عليه أن يتجنبه . و القصور في توفير الرعاية اللازمة له وفي هذه الحالة الوالدان لا يؤذون الطفل جسمياً أو لفظياً ولكن لا يلبون له احتياجاته ويهملون مشاعره وأهدافه ، و عدم إنصات والديه إلى حديثه أو إهمال حاجاته الشخصية أو عدم مكافأته أو مدحه في حالة نجاحه .

ومن أشكاله الهجر والتخلي عن الطفل وإهمال طعامه ونقص الدفء ونقص الملابس المناسبة والظروف المنزلية غير الصحية وعدم حمايته من الأخطار ، ونقص الإشراف المناسب لعمره والإخفاق في رعايته مدرسيا."

و هناك أسباب تؤدي إلى إهمال الوالدين لأطفالهم و هي :

1- حالات الإنفصال و الطلاق مما يؤدي بالطفل إلى عدم تمتعه بعناية والديه .

2- خروج الأم للعمل و بقاء الطفل سواء بمفرده أم مع مربية مما يؤدي إلى شعور الطفل بالإهمال.

3- غياب الأم العاطفي وقد تكون موجدة جسديا لكنها غائبة عاطفيا بسبب نقص الوعي الأمومي أو عدم النضج أو الخلافات الزوجية.

إزدياد عدد الأبناء مما يؤدي إلى عدم قدرة الوالدين على تلبية إحتياجاتهم مما يؤدي بهم إلى شعورهم بالإهمال .

تبرز هذه الظاهرة في العالم العربي بشكل واضح لدي شرائح اجتماعية عديدة، وتبرز بشكل خاص لدي الأسر كبيرة العدد حيث لا يعطي الطفل اهتماماً خاصاً بل انه غالبا ما يكون رقماً في منظومة الأسرة قد لا يسأل عن شئونه الخاصة أو يوجه له اهتماما خاصاً .ونظراً لكثرة عدد الأطفال في الأسرة

العربية فإن هذه المشكلة تبرز بشكل واضح ربما لدي شريحة لا بأس بها من المجتمع، وقد تمتد مشكلة الإهمال الأسري إلي مراحل لاحقة (مي بركات قبلي، ص 55 )

و نجد أن إهمال الأم للطفل في مرحلة الرضاعة يؤثر على نموه السوي و قد يصل في حالة الإهمال الشديد إلى الاضطراب العقلي والاجتماعي والانفعالي ،كما أن إهمال الطفل من قبل والديه يفقده الإحساس بالأمن سواء المادي أم النفسي . و ق د يؤدي إلى سعيه الدائم لإرضاء الآخرين في محاولة لجذب إنتباههم، أو يسترسل في أحلام اليقظة ، و ينظم إلى الجماعات غير المرغوبة ، أو يلجأ إلي الانحراف وتحدي السلطة وعدم قبول اللوم على سلوكه.و السرقة أو الإعتداء على إخوته أو زملائه في المدرسة ، و قد يعرض نفسه للجروح و الصدمات بهدف لفت الأنظار إليه .

و في دراسة مقارنة لسيموندز R.M.Symonds بين مجموعتين من أطفال مهملين و أطفال يتمتعون بعناية آبائهم أظهرت أن الأطفال المهملين كانوا متذبذبين إنفعاليا و يتجه سلوكهم نحو الجنوح و الكذب و الهرب من البيت و الرغبة في جذب إنتباه الآخرين .أما المجموعة الثانية فكان سلوكهم الإجتماعي مقبولا حيث أنه يغلب عليه الرغبة في التعاون و الأمانة و كذلك كانوا يمتازون بالإستقرار الإنفعالي (الدمنهوري، 2006 ص 57) .

**10-3- نمــط التدليـل:**

التدليل هو نوع المبالغة في التساهل مع الطفل بحيث يستجيب الوالدان أو أحدهما لمطالبه مهما كانت هذه المطالب وتلبيتها أينما وكيفما ومتى شاء ، ومساعدتهم في كل عمل يودون القيام به والتجاوز عن أخطائهم ويغضون الطرف عن كل ما يرتكب من أفعال تقتضي التأديب والعقاب ومن شأن ذلك أن يجعل الفرد لا يتحمل المسؤولية والاعتماد على الغير وعدم تحمل مواقف الإحباط والفشل في الحياة ، ونمو نزعات الأنانية وحب التملك.

و قد يسلك الآباء مثل هذه الطريقة في معاملة الأبناء نتيجة ظروف معينة كأن يكون الطفل وحيدا أو جاء بعد فترة طويلة من الزواج.أو أن الآباء مروا بطفولة غير سعيدة فيحاولون تجنيب الأبناء خيبة الأمل والإحباط الذي مروا به وتكمن الخطورة في أن المدلل يظل طفلاً حتى في مراهقته،وقد يعجز عن الاعتماد على نفسه، وينهار أمام كل أزمة تواجهه ( وقد يصاب بأعراض القلق والكآبة) .

يتمثل التدليل في تشجيع الطفل على تحقيق معظم رغباته بالشكل الذي يحلو له وعدم توجيهه لتحمل أية مسئولية مع مرحلة النمو التي يمر بها , وقد يتضمن هذا أيضاً تشجيع الطفل علي القيام بألوان من السلوك الذي يعبر عن عادة غير مرغوب فيها اجتماعياً , وكذلك قد يتضمن دفاع الوالدين عن هذه الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها ضد أي توجيه أو نقد يصدر إلي الطفل من الخارج .

فالتدليل يتضمن التراخي والتهاون في معاملة الطفل وعدم توجيهه لتحمل المسؤوليات والمهام التي تناسب مرحلته العمرية،وعليه , فإن الوالد (الأم و الأب ) المتسامح يحاول أن ينأى عن استخدام العقاب وأن تتقبل رغبات الطفل وأفعاله , وتكون مطالب الوالد من طفله قليلة , فه و لا يكلفه بمسئوليات منزلية ولا يطلب منه سلوكاً منظماً ولا مرتباً في حالات كثيرة , يقدم نفسه للطفل كمصدر يستخدمه كما يرغب وليس كمثل أعلى عليه أن يقلده ويحتذي به , و هو لا يعمل على نحو نشط لتشكيل سلوك الطفل الحاضر والمستقبل, فهو بذلك يتيح للطفل أن ينظم أنشطته بقدر ما يستطيع ويتجنب ممارسة الضبط , و لا يشجع الطفل علي إطاعة المعايير التي تتحدد من الخارج.

ومن ثم فإن هؤلاء الآباء الذين يخشون رفض أي مطلب للابن حتى لا يعكروا عليه صفو سعادته وأمنه , يتركون الأبناء يفعلون ما يريدون بلا حساب علي ذلك .

والذي يدفع الوالدين لاتخاذ هذا الأسلوب هو إصابة الطفل , أو مرضه مرضا شديدا يجعله عاجزًا لا يستطيع شيئاً , أو وجود نوع من السيطرة عند الطفل يضلل به الآباء ولا يستطيعون أن يتغلبوا عليه , أما مشكلة الطفل المريض فهي مشكلة معروفة , حيث يكون موضع عطف جميع أفراد الأسرة بل وربما الأصدقاء, وهم يوفرون له الراحة والاطمئنان , ويرفعون عنه كل المسئوليات , فإذا كان هذا المرض مزمناً – كالإعاقة – فإن انغماس الوالدين في هذا السلوك قد يستمر , أو أن يقوم الطفل بخداع وتضليل الوالدين ليصل إلي ما يريد بالتشنج والإغماء والثورة أو التهديد بترك المنزل أو الانتحار, فيضطر بعض الآباء إلي التنازل لصغارهم خشية تنفيذ هذه التهديدات.

**10-4- التفرقة في المعاملة:**

يتمثل هذا الأسلوب في التفضيل و التمييز بين الأبناء في المعاملة لأسباب غير منطقية كالجنس ( الذكورة و الأنوثة ) أو الترتيب الميلادي أو أبناء الزوج أو الزوجة المحبوبة أو المنبوذة بشكل يولد الحقد و الكراهية و يخلق الصراع بين الأبناء .

و يقصد به عدم المساواة بين الأبناء جميعا و التفضيل بينهم بناءا على المركز أو الجنس أو السن أو أي سبب عرضي آخر ، و مما يعزز ممارسة هذا الأسلوب وجود بعض الأنماط الثقافية الشائعة التي تؤدي إلى وجود فروق في التنشئة مثل إفتراض ان الطفل الذكر أكثر مقاومة و تحمل من الأنثى و هذا يجعل الوالدين أكثر قلقا على البنت من الولد و هذا ما يؤدي بدوره إلى فروق جوهرية في أساليب التنشئة (موسى نجيب موسى 2003 ص 73).

يفرق بعض الآباء بين الأبناء بقصد ومن غير قصد بناء على المركز أو الجنس أو السن أو لأي سبب آخر كأن يصب أحدهم جام غضبه على أحد أبنائه لأنه يعتبره نذير شؤم لمصاحبة مولده بحادث سيئ للأسرة، وقد يؤول الأبناء انشغال الأم بطفل جديد على أنه تخل عن حبها وتدليلها لهم والابن الذي يعرف أنه أثير عند والديه يمكنه أن يقول ويفعل أشياء يعاقب عليها إخوته ولا يعاقب هو عليها

ويرى تاش : أن الآباء يفرقون في المعاملة بين الذكور والإناث عندما يعاملون البنات برقه أكثر من الأولاد.وتوصل بيلي وشيفر إلى أن : الطفل اللامع أثير عند والديه، وأن المعوقين جسمياً أوعقلياً يحظون بانتباه وعطف أكثر من آبائهم مما يجعل أشقاءهم يعتقدون أنهم يدللونهم أكثر منهم

وتؤدى التفرقة في معاملة الأبناء إلى: الانطواء واتهام الذات والخوف من الحياة والغيرة والعداء والارتداد إلى سلوك طفلي كالتبول اللاإرادي والتهتهة ( بركات ، 2000.ص21).

**10-5- نمط التقبل:**

يعد أسلوب التقبل أحد الأساليب السوية في التنشئة الاجتماعية للأبناء، ويعبر عنه "بمدى الحب الذي يبديه الوالد أو الوالدة للطفل من خلال تصرفاته نحو مختلف المواقف اليومية ويتضمن قدراً لا بأس به من الاستجابة لمطالب الأبناء وحاجاتهم والقبول لسلوكهم وتصرفاتهم، كما يتضمن مكافأتهم على إنجازاتهم وتبرير أخطائهم وامتداح تصرفاتهم، ومشاركتهم أفراحهم ومناسباتهم الخاصة، بالإضافة إلى تبادل الحديث معهم والإجابة عن تساؤلاتهم (نزيه الجندي ،2010. ص 62).

كما يتبدى في الإهتمام بحريتهم و تأكيد إستقلاليتهم و مساعدتهم على تحقيق ذاتهم ، مع توفير الأمن النفسي لهم، كما يعتمد هذا النمط على العقلانية و يوازن بين الصرامة و اللين في معاملة الأبناء .

وهو من أهم الاحتياجات الإنسانية،وعلى حد رأى برستون Preston ، أنه ضروري لكي يشعر الإنسان بالطمأنينة في حياته ويعتقد رونر Rohner : أنه أمر حاسم في نمو الشخصية، يترتب عليه آثار تنعكس على سلوك الأبناء ونموهم وأدائهم الوظيفي وتقديرهم الإيجابي لأنفسهم ونظرتهم الإيجابية للحياة في مرحلة الرشد ويؤيد ذلك الرأي، هورن وزميله عندما تبين لهم أن التقبل ينمي في الأبناء الثقة بالنفس والأخلاق الإيجابية (آسيا بركات، 2000 . ص18).

...مظاهر تقبل الوالدين للطفل كثيرة منها" :شعوره بأن له مكانه في المنزل وأن والديه يقدمان الكثير من التضحيات في سبيل سعادته، فهذا يكشف للطفل أنه مرغوب فيه، وأن هناك روابط قوية تربطه بأفراد أسرته."

والواقع فإن اتباع الوالدين لهذا الأسلوب في تنشئة أبنائهم من شأنه أن يترك آثاراً طيبة في شخصية الأبناء وانتمائهم للجماعات والاندماج مع الآخرين، ويجعلهم أكثر تعاوناً .وإخلاصاً ووفاء كما أن تقبل الوالدين لأبنائهم يجعلهم أكثر قدرة على تكوين علاقات إيجابية داخل المنزل وخارجه عند اتصالهم بالآخرين، كما يجعلهم قادرين على الأخذ والعطاء بعيداً عن الشعور بالتهديد والخوف والقلق) .لذلك فإن إحساس الأبناء بالقبول من قبل الوالدين وأفراد الأسرة والمحيطين بهم يعد عاملاً أساسياً وهاماً في نموهم السليم وتكيفهم، ويجعلهم أكثر إحساساً بالأمن والثقة بالنفس، ويمنحهم القدرة والمهارة على التعاون الإيجابي مع الآخرين. (نزيه أحمد الجندي، 2010 .ص 36).

**10-6- الحث على الإنجاز :**

يعد الحث على الإنجاز أسلوبا إيجابيا من أساليب التنشئة داخل الأسرة ، حيث يقوم الآباء في هذا الاسلوب بوضع أهداف عالية لأبنائهم في الواجبات الإجتماعية و الدراسية و المنزلية ..إلخ و تشجعهم على بلوغها، و تشجعهم كذلك على الإطلاع و التحصيل و منافسة الأقران و الزملاء و مكافئتهم على سلوكهم المنجز. و تركهم يجربون عمل الأشياء الجديدة بمفردهم و على مسئوليتهم هم .

و يرى بعض الباحثين بأن حث الوالدين للأبناء على الإنجاز و التفوق يؤدي إلى تكوين سمة الدافعية للإنجاز لديهم .( الزليتني ،2008.ص124).

فالتشجيع على الإنجاز في الأسرة يؤدي إلى تنمية دافعية الإنجاز في نفسية الطفل و الرغبة في التحصيل العالي ، و يغرس في نفسه حب العمل و عدم الركون إلى الراحة و الإسترخاء و الإتكال على الآخرين و هذا ما يؤدي إلى إيجاد الفرد الذي يقدس العمل و يبغض الكسل و الغموض . و يرفع راية التنمية الإقتصادية ( مصباح عامر ، 2003.ص 104).

و لهذا الإتجاه الوالدي في عملية التنشئة الإجتماعية مظاهره ، فيظهر في تشجيع الآباء للطفل على آداء عمله مهما كان صعبا و رفع معنوياته ، و تجديد الثقة في نفسه و في قدراته الذاتية و مساعدته بالإمكانات التي تمكنه من ذلك ،و توضيح له أن مستقبله من صنع يديه .

## 11- الأسرة الجزائرية :

شهدت الأسرة الجزائرية تغيرات ملحوظة نتيجة عوامل مختلفة و التي أثرت فيها بشكل مباشر أو غير مباشر سواء في وظائفها و أدوارها أو تركيبتها .

فللمجتمع الجزائري المعاصر على غرار المجتمعات العربية الأخرى عمد إلى التخلي و إهمال النموذج التقليدي للأسرة الكبيرة الممتدة ، و إتخذ من الأسرة النووية أو الزواجية نموذجا ، بحيث إذا ما جئنا إلى الديوان الوطني للإحصائيات التي قام بها سنة 1998 ، نجد بأنه من مجموع 5,1 مليون أسرة أحصيت سنة 1998، 3,1 مليون نجدها مستقرة في الوسط الحضري ، و ان الأسرة النووية أو الزواجية ( الزوجين + الأطفال ) تشكل 87,2 %من هذا المجموع و إذا أضفنا تلك الأسر التي تفتقد إلى أحد الزوجين ( famille monoparentale ) التي تشكل 12,1% سيصبح المجموع 90,3% من الأسر هو صنف الأسر النووية أو الزواجية .و يعتبر هذا مؤشرا هاما للتغير الإجتماعي (حمدوش رشيد ، 2009 .ص 238، 239)

### 11-1- خصائص الأسرة الجزائرية التقليدية :

- العائلة الجزائرية هي عائلة كبيرة أو عائلة ممتدة بحيث تعيش عدة عائلات زواجية مع بعض تحت سقف واحد " الدار الكبرى " عند الحظر " ،( و الخيمة الكبرى ) عند البدو إذ نجد من 20 إلى 60 شخص أو أكثر يعيشون معا بشكل جماعي .

– العائلة الجزائرية هي عائلة ذات نمط أبوي ( بطريرقية) ، أين يكون الأب فيها أو الجد هو القائد الروحي للجماعة العائلية ، بحيث يقوم بتنظيم أمور تسيير التراث الجماعي ، و له مرتبة خاصة تمكنه غالبا من الحفاظ على تماسك الجماعة المنزلية بواسطة نظام جد محكم.

– العائلة الجزائرية هي عائلة تتبع نسب الأب (أكناتية) ، النسب فيها ذكوري ، و أبوي دائما ، المرأة (او الأم ) بقى دائما إنتمائها و نسبها لأبيها, و ينتقل الميراث غالبا من الأب إلى الأبن البكر للحفاظ على و حدة الميراث .

– العائلة الجزائرية عائلة موحدة ، بحيث يبقى الأبناء الذكور تحت سلطة الأب والإناث يتركن المنزل بعد الزواج . و الأحفاد الذكور بعد الزواج يبقون مع العائلة الذكور و يشكلون مع أبنائهم خلايا جديدة لنسب العائلة . (Boutfnouchet,1984 .38 )

**11–2– خصائص الأسرة الجزائرية الحديثة :**

تتميز الأسرة الجزائرية الحديثة كما يرى محمد السويدي بتقلص حجمها من النظام الأسري الممتد إلى النظام الأسري النووي ، فبعد أن كانت الأسر الجزائرية في طابعها العام أسرة ممتدة ، أصبحت اليوم تتسم بصغر الحجم ، فالريف الجزائري الذي كان يمثل طابع الحياة الإجتماعية القائم على الإقتصاد الزراعي ، و تربية الماشية في مقابل المراكز الحضرية المحدودة العدد و السكان ، أصبح اليوم يتجه نحو الإنكماش ،...في مقابل النمو السريع للمراكز الحضرية ( طبال رشيد ، 2007.ص 295،294)

**11– 3– إنتقال وظائف الأسرة إلى هيئات إجتماعية مختلفة**

تغيرت بناء الأسرة الجزائرية من نمط الأسرة الممتدة إلى الأسرة النواة بصورة تدريجية نتيجت عوامل و مؤثرات عديدة ،خاصة بعد فترة الإستقلال و إنتهاج الجزائر لسياسات إقتصادية و إجتماعية و تربوية لبناء المجتمع بعدما أحدث فيه الإستعمار الفرنسي خرابا و دمار في مختلف مؤسساته بما فيها الأسرة ، و قد كان لعامل الهجرة من الريف إلى المناطق الحضرية الأثر الكبير في تقليص حجم الأسرة (الزوجين و الأبناء فقط ) أي ما يعرف بالأسرة النووية .

و هذا التحول أثر على الدور الذي كان تلعبه العائلة الممتدة و خاصة في عملية التنشئة و التربية و التي كان يشترك فيها كل الأفراد البالغين سواء بطريقة مباشرة ، بالتأديب و التوجيه و العقاب فيما

يروه لصالح الطفل و صالح العائلة و مكانتها ، او بطريقة غير مباشرة عن طريق تقليد الأطفال و محاكاتاهم لنماذج الراشدين .

و في وقتنا الحالي إقتصر هذا الدور غالبا على الوالدين في الأسرة النووية حيث يقوم كل من الأب و الأم بوظيفة التربية و التوجيه إظافة إلى الوظائف الأخرى للأسرة كالوظيفة الإقتصادية و غيرها.

و قد يكون لأحد أفراد العائلة الممتدة ( الجد أو الجدة أو أحد الأعمام او الأخوال) دور في عملية التربية حسب المكانة التي يحتلها في الأسرة و قدرته على التأثير في الأبناء ، أو التاثير على آراء و إتجاهات الوالدين في طريقة التربية و التعامل مع الأبناء .

فيما يخص أنماط التنشئة المتبعة من طرف الوالدين مع أبنائهم فقد شهدت هي الأخرى تحولا ملحوظا لأسباب عديدة . و قد لاحظ (فالت Wallet 1994 ) في دراسته على المجتمع الجزائري و التي إمتدت لعشر سنوات تغيرا في الأنماط التربوية الأسرية ، نتيجة للعوامل البشرية و الإجتماعية و الإقتصادية ، إضافة إلى الدور الهام الذي تلعبه وسائل الإعلام.
ففي الأسرة التقليدة كان رب العائلة يتمتع بالسلطة المطلقة يخضع له جميع أفراد العائلة يمكن أن يستخدم العقاب البدني كوسيلة للتأديب .مع قلة التواصل المباشر مع الأب بحيث تلعب الأم في بعض الأحيان دور الوسيط بين أبنائها و زوجها فهي عادة تكون أقل تسلطا و مصدرا للحنان و لكن بأسلوب حازم .

أما الأباء في الأسر الحديثة فنجد بعضهم يكرر نفس النموذج فهم من خضع لهذه النوع من المعاملة ( التسلط مثلا ) في حين يحاول البعض الاخر إنتهاج طرق حديثة للتربية و التعامل مع الأبناء متأثرين بالمستوى الثقافي و التعليمي و المحيط الإجتماعي .فمنهم من ينجح في إنتهاج أساليب محددة و منهم من يتأرجح و يتذبذب بين النموذج القديم تارة و النموذج الحديث تارة أخرى فيأتي أسلوبهم في التربية متذبذبا و هذا ما ينعكس سلبا شخصية الأبناء و توافقهم النفسي .

و المخيف في أن العديد من الأسر في مجتمعاتنا تتبع أساليب الرعاية الوالدي السيئة فالأسرة العربية و حسبما يرى بركات 1984 هي متهمة في أساليب تنشئتها للطفل العربي إذ إنها تتبع العقاب البدني و التهديد ، و القمع السلطوي,كما و يشير كل من كامل و الخولي إلى أن الأسرة العربية تعاني السلطة الأبوية الصارمة .( بريسم ، بدون سنة .ص 04)

و في هذا الإطار أورد مسن و آخرون ( 1982) " الظاهر أن الآباء في مجتمعاتنا المعاصرة يواجهون مشكلة دقيقة هي ضرورة التوسط في مسارهم بين طرف مرذول و له نتائج سلبية و هو الأسلوب التسلطي من ناحية ، و طرف آخر مرذول له نتائج سلبية أيضا و هو أسلوب التساهل أو الإهمال من ناحية أخرى ، و لو تمكن الأباء من تحقيق التوازان الصحيح لجاءت النتائج إيجابية بالنسبة للفرد و بالنسبة للمجتمع .

## خلاصة الفصل:

للتنشئة الإجتماعية و ظيفة هامة في إعداد الطفل ليكون فردا مسؤولا في المجتمع، يحترم قوانينه و قيمه و معاييره و يكون عنصرا فاعلا و منتجا فيه .

و تعد الأسرة شكل مصغر للمجتمع و هي المؤسسة الأولى والأهم في بناء شخصية الأبناء و رعايتهم و حمايتهم . فمنذ الصغر تعمل الأسرة على غرس مختلف القيم و المعايير التي تحكم سلوك أبنائها مستقبلا بما يتماشى مع ضوابط المجتمع و قوانينه .

و يتبنى الأولياء أنماطا مختلفة للتنشئة منها الإيجابية و أخرى سلبية و كل نمط قد يخلق بدوره آثارا إيجابية أو سلبية على مختلف نواح الشخصية لدى الأبناء و على توافقهم النفسي .

كما تعمل أنماط التنشئة التي يتبعها الوالدين على إكساب الأبناء الأدوار و الإستقلالية و ضبط السلوك و القدرة على الإنجاز و هو أحد الدوافع الذي ينمو في حضن الأسرة و يتأثر بطريقة تعامل الوالدين و سنتناول هذا الدافع في الفصل اللاحق .

# الفصـــــل الثالث: الدافعية للإنجاز

1- مفهوم الدافع

2- الدافعية

3- مكونات الدافعية

4-العلاقة بين الدافع و السلوك:

5- وظائف الدافعية و فوائدها

6- تصنيف الدوافع

7- التطور التاريخي لمفهوم دافعية الإنجاز

8- تعريف دافعية الإنجاز

9-مكونات الدافع للإنجاز

10- أبعاد دافع الإنجاز

11-أنواع دافعية الإنجاز

12- وظائف دافعية الإنجاز

13- مراحل نمو دافعية الإنجاز

14- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز

15- العوامل المؤثرة في تنمية دافع الإنجاز

16- أسباب إنخفاض دافعية الإنجاز

17- خصائص مرتفعي الإنجاز

18- صفات ذوي الإنجاز المنخفض

19- قياس دافعية الإنجاز

**تمهيد:**

تحظى دراسة مكونات الدافعية بإهتمام بالغ من علماء النفس ، و ذلك لما تشتمل عليه من نظم و أنساق تحدد طبيعة السلوك البشري. إذ أن كل سلوك لا بد أن يكون وراءه قوى دافعية محددة .

فالدافعية هي القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل إشباع و تحقيق حاجة أو هدف و يعتبر الدافع شكلا من أشكال الإستثارة الملحة و التي تبعث نوعا من النشاط أو الفاعلية ( عياصرة ،2006 .ص89).

و على الرغم من إستحالة ملاحظة الدافعية على نحو مباشر ، إلا أنه يمكن إستنتاجها من ملاحظة سلوك الفرد ،و ملاحظة البيئة التي يجري في سياقها.

و تقسم الدوافع إلى فئتين كبيرتين ، الدوافع البيولوجية ، و هي دوافع ناجمة عن حاجات فزيولوجية متنوعة ، كالجوع و العطش و الجنس و الراحة و النوم ..و الدوافع الإجتماعية كالحاجة إلى الإنتماء و تحقيق الذات، و تقدير الذات ، و الإنجاز ،...إلخ .

يعتبر الدافع للإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية و أحد المفاهيم النفسية التي حظيت بإهتمام علماء النفس في البحوث و الدراسات لوصفها و تفسيرها. و يعد دافع الإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد و تنشيطه ، و في إدراكه للموقف فضلا عن مساعدته في فهم سلوك الآخرين و تفسيره .

و دافع الإنجاز كما يتضح من إسمه هو الدافع إلى إنجاز شيء ذي شأن ،و هو يعني أساسا الحافز إلى حل مشاكل صعبة تتحدى الفرد و تعترض طريقه .

و يرجع الإهتمام بدراسة الدافعية للإنجاز نظرا لأهميتها ليس فقط في المجال النفسي و لكن أيضا في العديد من المجالات و الميادين التطبيقية و العلمية ،كالمجال الإقتصادي و المجال الإداري و التربوي ، و المجال الأكاديمي . كما يعد الدافع للإنجاز مكونا أساسيا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته ، و توكيدها ، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه ، و فيما يحققه من أهداف ، و فيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ، و مستويات أعظم لوجوده الإنساني . ( عبد اللطيف محمد خليفة ،2000.ص 16)

و لا ترجع أهمية الدافع للإنجاز إلى توجيه السلوك و تنشيطه فحسب ، بل إنه يؤثر على إدراك الفرد للمواقف ، فضلا عن مساعدته على فهم السلوك الذاتي و سلوك المحيطين به و كذا تفسير هذا السلوك . و الجدير بالذكر أن الحاجة للإنجاز لا تدفعنا إلى تغيير الأشياء لإشباع تلك الحاجة ، و لكنها تجعلنا ننظر إلى الأشياء و نفكر في المواقف بطرق و أوجه مختلفة . (النيال عبد الحميد ،2009 .ص 162).

و قد لقيت دراسة دافعية الإنجاز إهتماما كبيرا من علماء النفس أكثر مما حظيت به الدوافع الإنسانية الأخرى .و يعزى أصل المصطلح إلى "موراي " Murray سنة 1939 ،لكن تحديد معناه يرجع إلى "سيزر " Sears سنة 1942 ، إلا أن الدراسات في هذا الميدان قد إرتبطت بأعمال " ماكليلاند " Mc Clelland و زملائه. و يمكن إعتبار بداية الدراسة الأكاديمية المنتظمة للدافعية للإنجاز ، بالعمل الذي قام به موراي عندما وضع قائمة من عشرين حاجة ذات أصل نفسي و تتضمن هذه القائمة الحاجة إلى الإنجاز ، ثم جاء ماكليلاند و اتكنسون فقاما هما و زملاؤهما و تلاميذهما بالدراسات المنتظمة للدافعية للإنجاز ، أدت إلى إجراء العديد من البحوث و التجارب التي ساهمت في تحسين إستخدام إختبار تفهم الموضوع لقياس هذا البعد .

و صاغ ماكليلاند نظرية في الدافعية للإنجاز ، ثم تحول بعد 1953 من الدراسات المعملية التجريبية إلى تحليل النمو الإقتصادي ، و دور الحاجات الدافعية في حث و إستثارة النمو المجتمعي . و على الرغم من أن هذا الإتجاه كان له تأثير قليل في مجال الدراسات السيكولوجية إلا أنه جذب إنتباه علماء العلوم الإجتماعية الأخرى : كالاقتصاد ، و علم الإجتماع. ( مصطفى أحمد تركي ،1988. ص 157) .

**1- مفهوم الدافع :**

جاء بهذا التعبير "دافع " روبرت وودورث Woodworth عام 1918 و هذا الإصطلاح يدل على الحالات الفسيولوجية المستخلصة المسؤولة عن دفع الكائن العضوي للسلوك بطرائق معينة . و هو مقتبس من الميكانيكا .فدافع الآلة أو الماكنة إنما هو الطاقة التي تحركها و تسيرها ( الجسماني ، 1994 .ص 41)

للدافع تعاريف كثيرة منها أنه حالة داخلية ، جسمية أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة و تواصله حتى ينتهي لغاية معينة ( راجح ،2007 .ص78).

الدافع هو الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي و هذه الطاقة هي التي ترسم للكائن الحي أهدافه و غاياته لتحقيق أحسن تكيف ممكن في بيئته الخارجية ( أبو حويج ، أبو مغلي،2004 .ص 143).

و هو كل ما يدفع السلوك ذهنيا كان هذا السلوك أم حركيا أم إنفعاليا ، إذ لا سلوك بدون قوة دفع و تحريك (جابر ، لوكيا ،2006.ص29).

الدافع حالة من التوتر النفسي و الفسيولوجي، قد يكون شعوريا أو لاشعوريا تدفع للقيام بأعمال و نشاطات و سلوكات لإشباع حاجات معينة للتخفيف من التوتر، و لإعادة التوازن للسلوك أو للنفس بصفة عامة (مصطفى عشوي ،1994 .ص 101).

و تعرف موسوعة علم النفس و التحليل النفسي الدافع :بأنه المحرك على بلوغ غاية أو هدف و قد تكون الدوافع داخلية كالغرائز ،و قد تكون خارجية كالبواعث ، و قد تكون بنائية تعبر عن نفسها في دوافع الأنا و الجنس ، أو تدميرية تعبر عن نفسها في دفعات العداء الموجهة نحو الذات و الآخرين

و يعتبر الدافع شكلا من أشكال الإستثارة الملحة و التي تخلق نوعا من النشاط أو الفعالية .

و هناك علاقة بين الباعث أو الذي يسميه البعض الحافز و بين الدافع حيث يعرف الباعث بأنه الموضوع الذي يهدف إليه الكائن الحي و يوجه إستجاباته سواء إتجاهها أو بعيدا عنها و يعمل بذلك على التخلص من حالة التوتر . بينما يعني الدافع ما يوجه سلوك الفرد نحوه أو بعيدا عنه لإشباع حاجة أو تجنب أذى ( أبو جادو ،1998.ص 262).

و قد إختلفت الآراء حول تحديد مفهوم الدافع تحديدا دقيقا ، و يعتبر الدافع أوسع المحركات الداخلية للسلوك مفهوما، فهو يشمل في مفهومه الواسع جميع أسباب السلوك و بواعثه و محركاته الداخلية التي تدفع الإنسان إلى عمل أو سلوك معين و الإستمرار في هذا العمل أو السلوك مدة من الزمن ، حتى يتحقق الهدف المقصود للشخص ، و بذلك يشبع الدافع و يزول التوتر و يتحقق الإستقرار ( عياصرة ،2006 .ص88).

يحاول البعض من الباحثين مثل أتكنسون – التمييز بين مفهوم " الدافع " Motive و مفهوم الدافعية Motivation – على اساس أن "الدافع" هو عبارة عن إستعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين . اما في حالة دخول هذا الإستعداد او الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإن ذلك يعني الدافعية – بإعتبارها عملية نشطة ( عبد اللطيف خليفة ، 2000 ص 67).

**2- الدافعية :**

الدافعية ليست سلوكا معينا أو شيئا أو حدثا يمكن ملاحظته على نحو مباشر و إنما هي تكوين أو نظام نستدل عليه من السلوك الملاحظ ، و الدافعية على هذا النحو تشبه مصطلح القدرة ، و هي أكثر المفاهيم إستخداما في تفسير السلوك ،فكلاهما تكوين فرضي ، و يترتب عليه إرتفاع حظ الفرد منهما معا وصولا إلى مستوى أمثل من الأداء و الإنجاز ( الفحل ،2009 .ص 19).

تعرف موسوعة علم النفس و التحليل النفسي الدافعية بأنها:إصطلاح عام يشمل البواعث و الدوافع في عمل المثيرات .و قد تكون الدافعية داخلية ذاتية أو خارجية ، أولية فطرية أو ثانوية مكتسبة لاشعورية أو شعورية .

و قد أشتق مصطلح الدافعية Motivation من اللفظ اللاتيني Movere و معناه الحركة و بهذا فإن الدافعية تعني عملية إحداث الحركة في السلوك .(عبد اللطيف وحيد ،2001 .ص79).

كما يشير مصطلح الدافعية إلى مجموعة الظروف الداخلية و الخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي إختل . فالدافع بهذا المعني يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين و هذا الهدف قد يكون حاجات داخلية أو حاجات خارجية .

و يضيف فرانكلين (Franken) عام 1994 في تعريفه للدافعية أنها : إثارة سلوك ما و توجيهه و الإستمرار به.

و الدافعية عند ماكليلاند، تتألف من توقعات نتعلمها بأن هذا الهدف سوف يستثير إستجابات إنفعالية إيجابية أو سلبية ، و هكذا نجد أن الإنسان يسعى نحو الأهداف التي سبق له أن عرف أنها تثير اللذة و يتجنب ما سبق له أن وجده مؤلما،و بهذا المعنى يقول ماكليلاند :إن كل الدوافع متعلمة، الإستثارة الوجدانية فطرية و لكن التوقع مكتسب ( ج.موراي ،1988 .ص 23).

و تعرف الدافعية بأنها" حالة داخلية لدى الفرد تثير سلوكه و تعمل على إستمراره و توجيهه نحو تحقيق هدف معين ( نايفة قطامي ،1999 .ص 181).

و يقصد بالدافعية في أحد معانيها : العوامل التي تدفع الفرد و توجه سلوكه نحو هدف .

و تعرف أيضا بأنها القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد و توجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها العادية أو المعنوية " النفسية " بالنسبة له . و تستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه ( حاجاته ،خصائصه ، ميوله ،إهتماماته ) أو من الفئة العادية أو النفسية المحيطة به (الأشياء ، الأشخاص ، الموضوعات ، الأفكار ، الأدوات ). إن الدافعية "مفهوم نظري يستخدم لتفسيره المبادرة و الإتجاه و الشدة و المثابرة في السلوك و خاصة السلوك الموجه نحو هدف ( نبيل زايد ،2003.ص91).

بالنسبة لـ R.Vallerand و (1993 ) E.Thill فإن الدافعية هي القوى الداخلية و الخارجية التي تعمل على إحداث السلوك ،توجيهه ، و إستمراره كما أنها تؤثر في شدته .

إحداث السلوك( البدأ) : يبين الإنتقال من غياب الفعل إلى أداء نشاط معين .

الإتجاه :أي توجيه الطاقة نحو الهدف المطلوب .

الشدة و هي المظهر الخارجي الملاحظ للدافعية على السلوك .

إستمرارية السلوك :و هي المؤشر على وجد دافع لمتابعة نشاط معين خلال وقت محدد

**(PHILIPE CARRE.2001. P15 )**

و تشمل مفاهيم الدافعية و الدوافع على تصورات تتعلق بحاجات الإنسان ، ميولاته أهدافه مقاصده ، طموحاته ، و حوافزه حول العوامل الخارجية التي تجبره على السلوك بنمط معين و توجيه آدائه في عملية الإنجاز له .(محمد بني يونس ،2004 .ص 323 ).

**3- مكونات الدافعية :** تتشابه مكونات الدافعية عند كافة أبناء الجنس البشري ، لكنها مختلفة في درجتها أو مستواها ، و هذه المكونات هي :

3-1- **المكون الذاتي أو الداخلي** ، و يشتمل على المكونات المعرفية و الإنفعالية و الفسيولوجية معا .

3-2- **المكون الموضوعي أو الخارجي** ،و يتضمن المكونات المادية (الفيزيائية ، الكيميائية والبيولوجية) و المكون الإجتماعي .

و يرى كوهين (Cohen 1969) أن الدافعية العامة تتكون من أربعة أبعاد هي الإنجاز و الطموح و الحماسة و الإصرار على تحقيق الأهداف المرجوة أي المثابرة .

و قد توصل(حسين 1988) بإستخدام التحليل العاملي بطريقة هولتنج أن الدافعية تتكون من ستة عوامل هي المثابرة ،و الرغبة المستمرة في الإنجاز ،و التفاني في العمل و التفوق و الظهورو الطموح و الرغبة في تحقيق الذات ( أبو جادو ،2006 .ص259).

**بعض المصطلحات المرتبطة بالدافعية :**

يرتبط بمفهوم الدافعية مجموعة من المفاهيم أو المصطلحات مثل : الحاجة، الغريزة ، الحافز :

تعتبر بمثابة إصطلاحات ثلاثة تستخدم لوصف حالات الدافع ، و تعرف الغريزة بأنها حالة فطرية تثير بصورة منتظمة إستجابة مركبة نوعية من جميع الأفراد الذين ينتمون إلى نوع معين عند تقديم نمط مثير مميز .و توصف الحاجة في بعض الأحيان بأنها حالة عجز أو عدم إتزان ، و قد تكون فسيولوجية ( مثل الحاجة إلى الدفء) أو نفسية ( كالحاجة إلى الإنجاز)، و يعرف الحافز بأنه إما حالة ناتجة من حاجة فسيولوجية ، و إما رغبة عامة لإنجاز بعض الأهداف .(أرنو ف.ويتيج ،1994 .ص 122).

الهدف : ما يرغب الفرد الوصول إليه أو الحصول عليه، و يشبع الدافع في نفس الوقت .

الحاجة : تنشأ عند الكائن الحي عند إنحراف الشروط البيولوجية أو النفسية اللازمة المؤدية لحفظ بقاء الفرد عن الوضع المتزن و المستقر. فالحاجة هي نقطة البداية لإثارة الدافعية و تحفيز الطاقة لتحقيق الإشباع .

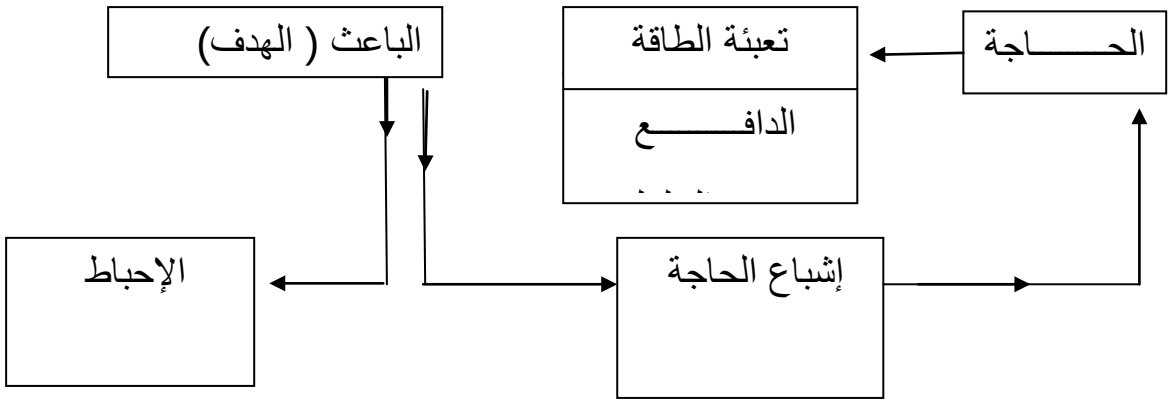
الباعث :الباعث هو موقف خارجي مادي أو معنوي يستجيب له الدافع فيؤدي إلى إشباعه ومن ثم إستعادة توازن الكائن الحي،و الدافع لا يوجه السلوك بمفرده و إنما بمساعدة الباعث الخارجي (الزليتني ،2008 .ص 140) : يعرف "فيناك " W.E.Vinacke الباعث بأنه يشير إلى محفزات البيئة

الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فسيولوجية أو إجتماعية .

و تقف الجوائز و المكافآت و الترقي كأمثلة لهذه البواعث .فيعد النجاح و الشهرة مثلا من بواعث الدافع للإنجاز.و في ضوء ذلك فإن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيئ معين . و يترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبئ طاقة الكائن الحي ، و يوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث(الهدف )( عبد اللطيف خليفة ، 2000.ص 79).

و الفرق بين الدافع و الباعث هو أن الدافع داخلي و الباعث خارجي و الفرق بين الباعث و المنبه هو أن المنبه يثير الدافع و لا يرضيه أو يشبعه ، بينما الباعث يثير الدافع و يرضيه .

الدوافع هي تكوينات كامنة فطرية أو مكتسبة تستثيرها بواعث داخلية تتمثل في حاجات بيولوجية غريزية أو نفسية مكتسبة مرتبطة بهذه الدوافع ،فيتحرك الدافع مولدا لدى الفرد نوعا من النشاط يتجه به إلى الهدف .و يساعد على حركية الدافع بواعث خارجية تتمثل في حوافز مادية أو معنوية تسرع به للوصول إلى هذا الهدف ، فتشيع الحاجة و يستقر الدافع . ( الشرقاوي،بدون سنة . ص 240).




شكل رقم( 01) بين العلاقة المفاهيم الثلاثة : الحاجة و الدافع و البـاعث ( عبد اللطيف خليفة ، 2000.ص 79).

**4-العلاقة بين الدافع و السلوك:**

الدوافع هي محددات أساسية للسلوك ، فالعلاقة بين السلوك و الدافع علاقة وظيفية , فكل سلوك وراءه دافع يسبقه .

الدافعية أمر تتضمنه كل أنواع السلوك من تعلم ،و أداء عملي، و إدراك حسي ، و إنتباه ،و تذكر و نسيان و تفكير، و إبداع و شعور.و العلاقة بين الدافعية و السلوك تكون في بعض الأحيان معقدة.

يعمل الدافع سواء كان بيولوجيا ، أم سيكولوجيا على إستثارة سلوك الإنسان إذا كان ذلك الدافع على درجة كافية من القوة ، و بالتالي فإن إحتمال قيام الفرد بالسلوك المعين يكون قويا،و إذا صاحب ذلك السلوك حافز إيجابي فإن درجة الإحتمال تلك تتقوى كثيرا ، و نتيجة لذلك يتجه السلوك نحو تحقيق هدف ما ،هو في العادة إشباع الحاجة القائمة سواء كانت بيولوجية أم سيكولوجية .والإشباع يؤدي إلى تحقيق درجة من حالة التوازن المثلى المطلوبة لبقاء العضوية و بعد فترة من الزمن يختل هذا التوازن مرة ثانية إما نتيجة لظهور حاجات جديدة ، أو نتيجة لنقص في الشروط البيولوجية ، أو السيكولوجية المرافقة للحاجة الأولى و ذلك بمرور الزمن ( قطامي و عدس ، 2002 .ص200)

**5- وظائف الدافعية و فوائدها :** تلعب الدافعية دورا هاما في مثابرة الإنسان على إنجاز عمل ما . و تقوم كعملية بعدة وظائف .

5- 1- الدافعية تستثير السلوك و تنشطه ، فالدافعية هي التي تحث الإنسان على القيام بسلوك معين ، مع أنها قد لا تكون السبب في حدوثه. و قد بين علماء النفس أن أفضل مستوى من الدافعية (الإستثارة ) لتحقيق نتائج إيجابية هو المستوى المتوسط .ذلك أن مستوى الدافعية المنخفضة يؤدي إلى الملل والمستوى المرتفع جدا يؤدي إلى إرتفاع القلق و التوتر.

5- 2- الدافعية تؤثر في نوعية التوقعات التي يحملها الناس تبعا لأفعالهم و نشاطاتهم و بالتالي فإنها تؤثر في مستويات الطموح التي يتميز بها كل واحد منهم . و التوقعات بالطبع على علاقة وثيقة بخبرات النجاح و الفشل التي كان الإنسان تعرض لها ( الترتوري ،2006 .ص167).

5- 3- الدافعية تؤثر في توجيه الإنتباه و السلوك نحو المعلومات و الأهداف المهمة والمنشودة و معالجتها بالطريقة المناسبة .

5- 4- الدافعية تجعل الفرد يقوم بأحسن أداء .مثل الطالب ذو الدافعية العالية للتعلم يكون تحصيله و أداءه أفضل

5-5- أنها مصدر للمعلومات حول كمية المشوق أو الباعث و نوعيته ، إذ توجد علاقة إرتباطية إيجابية ما بين كمية الباعث و نوعيته من جهة ، و الدافع من جهة أخرى .

5-6- المحافظة على دوام و إستمرار السلوك : و يعني ذلك إستدامة تنشيط السلوك طالما بقيت الحاجة قائمة ، فالدوافع تعمل على المحافظة على السلوك نشيطا حتى يتم إشباع الحاجة( بني جابر ،2002.ص157).

و تتأثر الدوافع النفسية بخبرات التعلم التي يتلقاها الفرد و يتعرض لها في الثقافة التي يعيشها بحيث أننا نرى غياب بعض فئات الدوافع عند بعض المجموعات الحضارية المعينة يكاد يكون كليا كغياب دافع العدوان عند بعض القبائل البدائية من جهة و إختلاف قوة الدافع الواحد عند الأفراد المختلفين في البيئة الواحدة من جهة ثانية ،و كذلك إختلاف الثقافات بل و الأفراد ضمن الثقافة الواحدة في طريقة التعبير عن الدوافع (قطامي و عدس ،2002.ص 201).

**6- تصنيف الدوافع :**

الدوافع هي سلوكيات قصدية هادفة و ليست عشوائية ،فهناك أغراض يسعى السلوك إلى تحقيقها .

و يشير مصطلح الدوافع إلى مجموعة الظروف الداخلية و الخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي إختل ، فالدافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين و هذا الهدف يكون لإرضاء حاجات داخلية أو رغبات خارجية . ( الترتوري ،2006 .ص167).

و قد فرق هارول Harlow 1959 من خلال تجاربه بين الدوافع الخارجية التي تتحكم فيها التعزيزات ( قانون هل) ، و الدوافع الداخلية و التي يكون هدفها هو النشاط في حد ذاته (Alain Lieury. 2006,p324)

**6-1- الدوافع الداخلية :**

تتمثل هذه الدوافع في سعي الكائن الحي أو الشخص للقيام بشيئ معين لذاته ، و هو تلك القوة التي توجد داخل النشاط ، فيشعر الفرد بالرغبة في أداء العمل و الإنهماك في الموضوع فيتوجه الفرد نحوه دون وجود تعزيز خارجي ، إذ أن الإثابة أو التعزيز متأصلة في العمل أو النشاط ذاته .

فهي بمثابة دوافع فردية تحقق الذات للفرد ، حيث ترتبط بوظائفه الذاتية و تحقق توازنه من خلال إستجاباته المختلفة .وهذا النوع يقف وراء الإنجازات المتميزة و الإبداعات البشرية في الفكر و السلوك (غباري ، 2008 .ص 32).و من أهم هذه الدوافع :دوافع حب الإستطلاع ،دافع الكفاءة ، دافع الإنجاز .

**6-2- الدوافع الخارجية :**

تأتي الدوافع الخارجية من الحوافز البيئية و نتائجها ، نتيجة لعلاقة الكائن الحي بالأشخاص الآخرين و هي تدفع الفرد للقيام بأفعال معينة إرضاء للمحيطين به أو للحصول على تقديرهم أو تحقيق نفع مادي أو معنوي ،أي أنها تتكون من البحث عن مكافئات خارجية وتسعى لتجنب العقاب.

فحينما نتصرف لنكسب شهادة أكاديمية عليا، الفوز بالكأس ، الوصول لخط النهاية سلوكنا هو دافعية خارجية . و أهم هذه الدوافع : الإنتماء و السيطرة و الإستقلال .

**6-3 الدوافع الأولية أو البيولوجية :**

الدوافع الفطرية مشتركة بين الإنسان و الحيوان غايتها المحافظة على بقاء النوع ، إلا أن الحياة و القيم الأخلاقية أدت إلى تطويرها و تعديلها و أكسبتها صبغة روحية إنسانية

و غيرت شكلها الغريزي الموجود عند الحيوان و هي: دوافع الجوع ، العطش ،الدافع الجنسي ، دافع الأمومة،....

**6-4 الدوافع الثانوية أو الإجتماعية :**

التي يكتسبها الفرد من البيئة و الإطار الحضاري الذي يعيش فيه .و تتأثر بالسياق النفسي الإجتماعي للفرد .و يطلق عليها أحيانا الدوافع السيكولوجية ، و من أمثلة هذه الدوافع دافع الإنجاز ، و دافع الإستقلال ،ودافع السيطرة ، دافع التملك ،و دافع حب الإستطلاع ( عبد اللطيف خليفة ، 2000 .ص 88).

كل هذه الدوافع تكتسب سواء بالتعلم المقصود أو غير المقصود ، تتضمن الناس الإختلاط بهم ، و الحصول على إستحسانهم و الإستمتاع و التنافس معهم، و السعي إلى رفع تقدير المرء لذاته معهم أو من خلالهم . هذا التفاعل مع الآخرين هو السبب في أننا نسمى هذه الدوافع إجتماعية .

يفسر دولارد و ميللر الدوافع الإجتماعية من ميل إلى التجمع ، و حب الناس ،و إتكال على الآخرين ، و إستحسان ، و مسايرة ،و تقليد ، و كبرياء ، و أمانة بوصفها أمورا متعلمة و تتوقف قوة كل واحد من الدوافع المكتسبة على الظروف المحددة التي تم تعلمه فيها و التي قد تختلف بإختلاف الأسرة ، و الطبقة الإجتماعية ، و المجتمع (ج موراي ،1988.ص 172).

و قد تمكن موراي من وضع قائمة مبدئية من عشرين دافعا إجتماعيا منها الإنتماء العدوان ، الإستقلال ،الدفاع ،الإحترام ،...و الحاجة للإنجاز .

**7- التطور التاريخي لمفهوم دافعية الإنجاز :**

تعد دافعية الإنجاز من المفاهيم النفسية التي حظيت بإهتمام علماء النفس في البحوث و الدراسات لوصفها و تفسيرها ، و يعتبر هنري موراي أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق من خلال دراسته المتعمقة بديناميات الشخصية ، حيث عرفه على أنه الرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة و على نحو أفضل بقدر الإمكان .و قد رأى أن الدافع للإنجاز يندرج تحت حاجة كبرى أعم و أشمل و هي الحاجة إلى التفوق. إلا أن هذا المفهوم بدأ بالإنتشار في بداية الخمسينات من خلال الدراسات التي أجراها ماكليلاند و أتكنسون و فيزر و زملاؤهم .

و لدافعية الإنجاز جذور أخرى و بشكل خاص فرويدية ،لأن أهم أدوات قياسها TAT ( إختبار تفهم الموضوع ).تعمل على كشف الدوافع complexes اللاشعورية ( Fabien Fenouillet,2003.P22)

و يشير التطور التاريخي لمفهوم دافعية الإنجاز أن إستخدام هذا المفهوم في علم النفس يرجع من الناحية التاريخية إلى" ألفرد أدلر"( Adler) الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويض مستمد من خبرات الطفولة المتصلة بالشعور بالنقص ، و كورت ليفن ( Levin) الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح و ذلك قبل إستخدام "موراي" ( Murray 1938) لمصطلح الحاجة للإنجاز، و على الرغم من هذه البدايات المبكرة ، إلا أن" موراي " يعد من أوائل المهتمين بهذا المفهوم ، و الذي يرجع إليه الفضل في إدخال مفهوم الحاجة للإنجاز إلى التراث السيكولوجي إذ إنه أول من قدم هذا المفهوم بشكل دقيق بوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية ،و ذلك في دراسته الموسومة بعنوان "إستكشاف في الشخصية " و التي عرض فيها" موراي " العديد من الحاجات

النفسية ، و على الرغم من المدى البعيد الذي ذهبت إليه الكثير من الدراسات و البحوث لمفهوم الإنجاز ، و إنتشار هذا المفهوم على نطاق واسع في التراث السيكولوجي إلا أن تعريفه لم يخرج عن نسق "موراي" للحاجات النفسية . ( بني يونس ،2006 .ص80 ).

و يمكن إعتبار بداية الدراسة الأكاديمية المنتظمة للدافعية للإنجاز ، بالعمل الذي قام به موراي في عام 1938 عندما وضع قائمة من عشرين حاجة ذات أصل نفسي (عشرين دافعا إجتماعيا ) و تتضمن هذه القائمة الحاجة إلى الإنجاز.

و من قائمة مورا ي جذب إنتباه ماكليلاند و زملاؤه 1949 بصفة خاصة الحاجة للإنجاز و قد قاموا بوضع خصائص الدافع من خلال تعريف موراي و يركز ماكلايلاند بصفة خاصة على الدور الرئيسي للمحرك للإنجاز في توقع الأهداف المطلوبة .

وتابع ماكيلاند جهود موراي في بحث الدافع إلى الإنجاز, فلخص نظريته والبحوث التي دارت حولها في مقالته الشهيرة التي نشرها عام ( 1955) في مجلة (علم النفس الأمريكي), وعرض ذلك في اثنتي عشرة قضية فيما يتعلق بالتحصيل وجد فيها أنه: كلما أدرك الفرد أن نمو دافع معين لديه يتسق مع مطالب الواقع والمنطق, فإن المحاولات التربوية الرامية إلى تنمية ذلك الدافع ستصادف نجاحًا, ثم وضع في عام ( 1961) كتابه (المجتمع المنجز) الذي بلور فيه العلاقة بين تصورات البشر عن إنجازاتهم والتقدم الاقتصادي الفعلي لمجتمعاتهم وصنف المجتمعات على أساس ما لدى أبنائها من دافعية إلى الإنجاز والتحصيل, فمستوى الإنجاز الاقتصادي الموجود في أي مجتمع هو حصيلة الطريقة التي ينشأ بها الأطفال في هذا المجتمع. وتوج أعماله بكتابه الشامل (الدافعية الإنسانية) عام 1985.

"يبدو أن من المعقول أيضا أن نفترض أنه إذا وجد عدد من الأشخاص الذين حصلوا على درجة عالية في الحاجة إلى الإنجاز في ثقافة معينة في زمن معين ،فسيوجد نشاط خلاق على نطاق كبير ، فلما كان يفعل في الماضي قسرا سعيا وراء الرغبة في التزلف ، أو الحصول على مكافأة مالية ، أو الإعفاء من العمل قد تغير الآن إلى نشاط إبتغاء بلوغ معايير الإمتياز لمجرد اللذة لبلوغ هذه المعايير ، و هكذا يمكن أن يسمح إزدياد الحاجة إلى الإنجاز بالنمو الإقتصادي أو الثقافي .( ماكليلاند ،1998.ص 57).

و يعرف ماكليلاند (McClelland ,1953) الدافع للإنجاز بأنه الأداء في ضوء مستوى محدد للإمتياز و التفوق و يقدم لنا في مؤلفه الذي صدر عام 1961 تعريف آخر " بأنه حاجة الفرد للقيام بمهامه على وجه أفضل مما أنجز من قبل بكفاءة و سرعة ،بأقل جهد و أفضل نتيجة (McClelland ,1961) و في تصوره أن الدافع للإنجاز عبارة عن تكوين فرضي يعني الشعور أو الوجدان المرتبط بالأداء التقيمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الإمتياز (مجدي عبد الله ،2003.ص176).

و قد إنطلق أتكنسون و مساعديه من مفهوم موراي عن الإنجاز و قاموا بدراسات منظمة عن الحاجة للإنجاز.و هذه الدراسات عرفت أوجها في الخمسينات، و بقيت راسخة إلى يومنا هذا (Fabien Fenouillet,2003.P22 ) ثم صاغ إتكنسون نظرية مستقلة عن ماكليلاند للدافعية للإنجاز عام 1957 و كان لها تأثير كبير في البحوث التي تجري في هذا المجال منذ ذلك الوقت

و نلاحظ أن جهود العلماء الأوائل موراي ،و ماكليلاند ،و آتكنسون لا تزال بصماتها واضحة في التنظير لدافعية الإنجاز . و المتتبع لجهود العلماء في هذا المجال يجد أن أوائل السبعينات شهدت ظهور علم النفس المعرفي ، مما كان له الأثر في ميادين البحث في دافعية الإنجاز فأصبح الباحثون خلال تلك الفترة يهتمون بمعرفة الأفراد لطبيعة العمل المراد إنجازه و تحديد موقفهم منه و هدفهم من تحقيقه . و في عقد الثمانينات حدث تغير واضح في أدبيات البحث في دافعية الإنجاز حيث بدأ الإهتمام بالمدخل الإجتماعي المعرفي، و الذي إنعكس في الإهتمام بالمؤشرات المعرفية و تجهيز المعلومات عن المواقف التي يمر بها الفرد و تؤثر في دافعيته .( الحامد، 1416 هـ .ص369).

**8- تعريف دافعية الإنجاز :**

يختلف تعريف دافعية الإنجاز من باحث لآخر ، و كل باحث يعرفه من خلال إطار عمله و من خلال إطار النظرية التي يتبناها .و يرجع الفضل إلى هنري موراي في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق بوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية .

**8-1- تعريف موراي :**

عرف "موراي" الحاجة للإنجاز بأنها تشير إلى الرغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات و ممارسة القوى و الكفاح' أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد و بسرعة كلما أمكن ذلك و في ضوء هذا التعريف أوضح موراي أن شدة الحاجة للإنجاز تتمثل في عدة مظاهر من أهمها:

- سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة.

- تناول الأفكار و تنظيمها مع إنجاز ذلك بسرعة و بطريقة إستقلالية .

- تخطي الفرد لما يقابله من عقبات و تفوقه على ذاته ، و منافسة الآخرين ، و التفوق عليهم .

- تقدير الفرد لذاته من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من قدرات و إمكانات .

و يحدد موراي هذه الحاجة للإنجاز بأنها الرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة و بقدر كبير من الإستقلالية مع تحقيق مستوى مرتفع في التفوق على الذات و منافسة الآخرين و الفوز عليهم .و ينظر موراي إلى سلوك الفرد على أنه إنعكاس لخصائص البيئة إلى جانب خصائص الفرد ذاته (الحامد ، 1416 هـ .ص 364 -365).

و تتحدد طريقة إشباع الحاجة للإنجاز في ضوء تصور موراي طبقا لنوعية الإهتمام و الميل ،فالحاجة في المجال الجسمي - على سبيل المثال- تكون على هيئة رغبة في النجاح الرياضي . بينما تكون الحاجة للإنجاز في المجال العقلي على هيئة رغبة في التفوق العقلي أو المعرفي . ( عبد اللطيف خليفة ، 2000 .ص 89 )

**8-2- تعريف ماكليلاند :**

يعرف ماكليلاند دافعية الإنجاز بأنها نظام شبكي من العلاقات المعرفية و الإنفعالات الموجهة أو المرتبطة بالسعي من أجل بلوغ مستوى الإمتياز و التفوق . ( عياصرة ،2006 .ص105).

و قد عرف ماكليلاند الإنجاز بأنه الأداء في ضوء مستوى الإمتياز أو مجرد الرغبة في النجاح . ( إدوارد ج. موراي،1988.ص193).

فدافعية الإنجاز عند "ماكليلاند" إستعداد لدى الفرد يتميز بالثبات النسبي للسعي للنجاح و هذا الإستعداد يظل كامنا في الفرد حتى يستثار بمثيرات في موقف الإنجاز تبين له أن الأداء سيكون

وسيلة للنجاح ، و يضيف "ماكليلاند " أن سلوك الإنجاز يعكس مشاعر يختص بعضها بالأمل في النجاح ، و يتعلق البعض الآخر بالخوف من الفشل..

و أوضح ماكليلاند 1955 McClelland أن هناك جوانب شخصية ترتبط بالإنجاز مثل الشهرة و الطموح و الحرية و الإستقلال و السيطرة و غيرها .و ان صور المجاهدة من جانب الأفراد ، من أجل التمكن من الأشياء و الأفكار ، توحي بأن لديهم رغبة قوية إلى الإنجاز ، و ان الأشخاص الذين لديهم دافع مرتفع نحو الإنجاز ، يستطيعون تحقيق الإنجاز في المواقف التي تكون فيها توقعات الفشل معقولة ، و هي مخاطر يمكن الحد منها بزيادة الجهد و المهارة( معمرية بشير ، 2012 .ص49).

**8-3- تعريف أتكنسون**

في حين يعرف أتكنسون (Atkinson ,1958) الدافع للإنجاز بأنه عبارة عن محرك ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد و مثابرته في سبيل تحقيق غاية أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الإشباع ، في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الإمتياز (بني يونس ،2004 .ص 382 ).

وأوضح" أتكنسون" ان مؤشرات الدافعية للإنجاز من حيث قوتها أو ضعفها تتمثل في الآتي:

1- محاولة الوصول للهدف ، و الإصرار عليه .

2- التنافس مع الآخرين و ما يعنيه ذلك من سرعة الوصول للهدف ، و بذل الجهد .

3- ان يتم ذلك وفقا لمعيار الإمتياز أو الجودة في الأداء(عبد اللطيف خليفة،2000 .ص 92)

و قد قام أتكنسون 1955 ببحوث معمقة فقد بين بأن السلوك في وضعية الإنجاز ، يكون حصيلة ، لحالتين متعاكستين ، إتجاه أو حالة السعي للنجاح TC و حالة تجنب الفشل TEe تكون إيجابية في حالة النجاح ( الفخر و الإعتزاز ) و سلبية في حالة الفشل (الشعور بالخزي و القلق) Jo ) Godefroid, 2001. **P335)**

و عرف جولدستين Goldenson الدافعية للإنجاز بأنها حاجة الفرد للتغلب على العقبات و الكفاح من أجل مواجهة التحديات الصعبة ، و كذلك الميل إلى وضع مستويات للأداء و السعي نحو تحقيقها ، و المواظبة الشديدة على العمل و المثابرة المستمرة في أدائه ( عبد الله ، التويجري ،2001 .ص 29).

كما إهتم Nicholls بعملية الإدراك للقدرة و صعوبة العمل في مواقف الإنجاز ، حيث يعرف سلوك الإنجاز بأنه سلوك موجه نحو تنمية أو إظهار قدرة الشخص العالية و تجنب إظهار قدرة منخفضة ، و يتضمن هذا التعريف أن الأشخاص الذين يرغبون في النجاح في مواقف الإنجاز بقصد أن قدراتهم عالية ، يميلون إلى تجنب الفشل حتى لا يتسمون بقدرة منخفضة ، و هذا التعريف لسلوك الإنجاز يعتبر أكثر دقة من تعريف ماكليلاند ( الفحل، 2009.ص49)

و يعرفها" قشقوش و منصور" بأنها السعي تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق و الإمتياز و هذه النزعة تمثل مكونا أساسيا في دافعية الإنجاز ،و تعتبر الرغبة في التفوق و الإمتياز أو الإتيان بأشياء ذات مستوى راق ، خاصية مميزة لشخصية الأشخاص ذوي المستوى المرتفع في دافعية الإنجاز.

و قد عرفه عبد اللطيف خليفة الدافعية الإنجاز " إستعداد الفرد لتحمل المسئولية ، و السعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة ، و المثابرة للتغلب على العقبات و المشكلات التي قد تواجهه، و الشعور بأهمية الزمن و التخطيط للمستقبل "

و في ضوء هذا التعريف فإن الدافعية للإنجاز تتضمن خمسة مكونات أساسية هي على النحو التالي

1- الشعور بالمسؤولية .

2- السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع .

3- المثابـــــرة .

4- الشعور بأهمية الزمـــن .

5- التخطيط للمســـتقبل .( عبد اللطيف خليفة ،2000 .ص 97).

و يعرف فاروق عبد الفتاح( 1981) الدافع للإنجاز بأنه الرغبة في الأداء الجيد و تحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط السلوك أو يوجهه ، و يعد من المكونات المهمة للنجاح المدرسي.

وقد عرفه فتحي الزيات ( 1990) بأنه دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون ناجحا في الأنشطة التي تعد معايير للإمتياز ، و التي تكون معايير النجاح و الفشل فيها واضحة أو محدودة .

أم الكناني فيعرفه ( 1990) بأنه سعي الفرد لتركيز الجهد و الإنتباه و المثابرة عند القيام بالأعمال الصعبة و التغلب على العقبات بكفاءة في أسرع وقت وبأقل جهد و أفضل نتيجة و الرغبة المستمرة في النجاح لتحقيق مستوى طموح مرتفع ، و النضال و المنافسة من أجل بلوغ معايير الإمتياز (مجدي عبد الله ،2003.ص176).

في حين عرفه موسى ( 1987) الدافع للإنجاز بأنه الرغبة في الأداء الجيد و تحقيق النجاح و هو هدف ذاتي ينشط السلوك و يوجهه، و يعد من المكونات المهمة للنجاح المدرسي. أما عبد المجيد (1990) فيعرفه بأنه الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح و إنجاز الأعمال الصعبة و التغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الوقت و الجهد و بأفضل مستوى من الأداء ( محمد بني يونس ،2004 .ص382).

يعرف الدافع للإنجاز على أنه" السعي أو الإجتهاد من أجل مستوى من الإمتياز أو التفوق ". و قد وجد الباحثون في هذا الميدان الخصب علاقة وثيقة بين الدافع إلى الإنجاز عند الأفراد بين المجتمعات الإنجازية التي يعيشها هؤلاء الأفراد . فالتوجه الإنجازي المميز للأفراد كشخصيات إنجازية و لمجتمعاتهم – كمجتمعات إنجازية – يكمن وراء توظيف طاقات الأفراد في أعمال متقدمة ، حيث يجتمع الأفراد في علاقات إنتاجية تنطلق من أهداف متطلعة إلى مستويات أرقى ، و حيث تتدعم هذه العلاقات على أساس نواتج الإنجاز( أبو رياش و آخرون ،2006 .ص 194 )

و تتوافر هذه الحاجة بدرجة مرتفعة لدى من يكافحون ليكونوا في المقدمة ، و من يكسبون قدرا كبيرا من المال ، و من يحققون المستحيل ، و من يلتمسون معيارا مرتفعا جدا لأدائهم ،أولئك الذين يضعون الإنجاز هدفا شخصيا لهم ، و ينشأ دافع الإنجاز عن حاجات مثل السعي وراء التفوق ، تحقيق الأهداف السامية ، النجاح في المهام الجسام ، و هذا الدافع ليس ضروريا بدرجة واضحة للإستمرار في الحياة ، و ليس له أصول فزيولوجية واضحة لدى الإنسان .

و الدافعية للإنجاز دافع يتولد لدى الفرد ، يحثه على التنافس في مواقف تتضمن مستويات من الإمتياز و التفوق .إنه النضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة ، فضلا عن كونه الأداء الذي تحثه الرغبة في النجاح .و يتضمن الدافع للإنجاز أنماطا و أنواعا متباينة من السلوك و يتدخل

فيه عنصر التحدي ، و الدافع إلى إنجاز شيئ ذي شأن ، فضلا عن كونه الحافز إلى حل مشكلات صعبة تتحدى الفرد و تعترض طريقه (النيال ،عبد الحميد ،2009 .ص 184).

و يمكن أن نعرف دافعية الإنجاز بأنها الطاقة الداخلية التي تنظم سلوك و أفكار الفرد و توجهها، لتحقيق أعمال ذات أهمية و قيمة لدى الفرد متجاوزا بذلك جميع العقبات و تحقق لديه الرضا الداخلي.

**9-مكونات الدافع للإنجاز :**

يرى أوزيل ( 1969) أن هناك ثلاثة مكونات على الأقل لدافع الإنجاز هي :

**9-1- الحافز المعرفي :**

أي أن الفرد يحاول إشباع حاجته لأن يعرف و يفهم ، و حيث أن المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر فإن ذالك يعد مكافأة له .

**9-2- توجيه الذات :**

و هو الدافع الذي يسعى الفرد من خلاله إلى إكتساب تقدير الأخرين ،و الحصول على مكانة إجتماعية معينة ، و ذلك عن طريق ما يقوم به من أعمال تؤدي إلى ذلك ، كالجد و الإجتهاد في الدراسة بالنسبة للطفل .و كثيرا ما تفيد مثل هذه الأعمال المميزة في إكساب صاحبها الكثير من السمات النفسية الإيجابية كالشعور بقيمة الأنا و ما إلى ذلك . و الدافع هذا يتعلق بالذات و يتوجه نحوها ( مولاي بودخيلي ،2004.ص 296).

**9-3- دافع الإنتماء :**

الذي يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين ، و يتحقق إشباعه من هذا التقبل أي أن الفرد يستخدم نجاحه العام أداة للحصول على الإعتراف و التقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه ، و يقوم الوالدان بدور فعال فهما يشكلان مصدرا أوليا لتحقيق إشباع حاجات الإنتماء هذه لدى أطفالهم ، ثم يأتي بعد ذلك دور المعلم فهو غالبا ما يعتبر مصدرا أخر لإشباع هذا الدافع، فمن شأن إجتهاد التلميذ في المدرسة أن يشعره بتقبل أسرته من ناحية ،و بتقدير و إحترام مدرسيه و زملاءه من ناحية أخرى .

و قد حضي مفهوم دافعية الإنجاز بإهتمام الباحثين العرب ، حيث توصل (الشربيني 1978) إلى إحدى عشرة سمة تعبر عن الدافع للإنجاز هي : الطموح ، و المثابرة و الإستقلال و الثقة بالنفس و الإتقان ، و الحيوية ، و الفطنة ، و التفاؤل ، و المكانة ، و الجرأة الإجتماعية . (بني يونس ، 2006.ص82) .

و من خلال إستقراء (عبد القادر 1978) للدراسات السابقة فقد كشف عن ثلاث دوافع فرعية للإنجاز و هي : الطموح العام ، النجاح بالمثابرة على بذل الجهد ، و التحمل من أجل الوصول للهدف .

و تناول ( حسن 1986) متغيرات الإنجاز في ضوء تقسيمه لها إلى ثلاثة جوانب هي:

- **الإنجاز بإعتباره دافعا ( الميل للإنجاز)** : و يعني إستعداد الفرد للسعي في سبيل الإقتراب من النجاح وفقا لمعيار معين من الجودة أو الإمتياز ، و شعوره بالفخر و الإعتزاز عند إتمام ذلك .

- **الإنجاز بإعتباره أداء ( التحصيل الأكاديمي )** : بحيث تعبر نتيجة التحصيل الدراسي عن شدة الدافع للإنجاز .

- **الإنجاز بإعتباره سمة شخصية ( الشخصية الإنجازية ):** يفترض أن الإنجاز يمثل سمة الشخصية تتضمن أو ترتبط بخصائص معرفية و مزاجية .

و قد ذهب عبد المجيد (1985) إلى أن دافع الإنجاز يمكن إعتباره دالة لسبعة عوامل متعامدة هي : التطلع للنجاح ، التفوق عن طريق بذل الجهد و المثابرة ، الإنجاز عن طريق الإستقلال عن الآخرين في مقابل العمل مع الآخرين بنشاط ، القدرة على إنجاز الأعمال الصعبة بالتحكم فيها السطرة على الآخرين ، الإنتماء إلى الجماعة و العمل من أجلها ، تنظيم الأعمال و ترتيبها بهدف إنجازها بدقة و إتقان ، مراعاة التقاليد و المعايير الإجتماعية المرغوبة أو مسايرة الجماعة و السعي لبلوغ مكانة مرموقة بين الآخرين (مجدي عبد الله ،2003. ص182).

أما عبد القادر( 1977) فقد قام بتحديد دافع الإنجاز من خلال ثلاثة مكونات تمثل : الطموح العام النجاح بالمثابرة على بذل الجهد ، التحمل من أجل الوصول إلى الهدف.

أما جاكسون ،أحمد ، و وهبي( 1972) فقد ذهبوا إلى أن دافع الإنجاز يمكن إعتباره نتاجا لستة عوامل أولية يظهر من خلالها هذا التكوين الكلي ، و هذه العوامل هي : المكانة بين الأفراد ، المكانة بين الخبراء التملك ، الإستقلالية ، التنافسية ، الإهتمام بالإمتياز .

و قد رأى عمران ( 1980) أن دافع الإنجاز نتاجا لثلاثة مكونات أو أبعاد ، حيث يفترض أن كل بعد أو مكون يغطي منطقة سلوكية مختلفة عن الأخرى ، و هذه الأبعاد هي:

**10- أبعاد دافع الإنجاز:**

**10-1- البعد الشخصي** :و يتمثل هذا البعد في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية من خلال الإنجاز و إن دافعيته في ذلك ذاتية ، إنجاز من أجل الإنجاز حيث يرى الفرد أن في الإنجاز متعة في حد ذاته ، و هو يهدف بذلك إلى الإنجاز الخالص الذي يخضع للمقياس و المعايير الذاتية الشخصية و يتميز الفرد من أصحاب هذا المستوى العالي في هذا البعد بإرتفاع مستوى كل من الطموح و التحمل و المثابرة و هذه أهم صفاته الشخصية .

**10-2- البعد الإجتماعي** : و يقصد به لإهتمام بالتفوق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة ، كما يتضمن هذا البعد أيضا الميل إلى التعاون مع الآخرين من أجل تحقيق هدف كبير بعيد المنال .

**10-3- بعد المستوى العالي في الإنجاز**:و يقصد بهذا البعد أن صاحب المستوى العالي في الإنجاز يهدف إلى المستوى الجيد و الممتاز في كل ما يقوم به من عمل (مجدي عبد الله ،2003. 183).

و تشير الدراسات و البحوث التي أجريت حول مفهوم دافعية الإنجاز Atikinson ,1957, ( McCelland,1965 إلى أن هذا المفهوم يتحدد من خلال أربعة عوامل :

إثنان منهما يتعلقان بخصائص الفرد و هما : دوافع النجاح ، دوافع تجنب الفشل و العاملان الآخران يتعلقان بخصائص المهمة و هما : صعوبة و سهولة المهمة ( بني يونس 2004 ص350 ).

**11-أنواع دافعية الإنجاز** : يعرف فيروف (Veroff) دافعية الإنجاز بأنها الميل أو النزعة العامة للسلوك فيما يتصل بأهداف الإنجاز و يعرف على أساس التنافس ،و قد ميز "فيروف و شارلز سميث" بين نوعين أساسين من دافعية الإنجاز

11-1- **دافعية الإنجاز الذاتية (الاستقلالية):**و يقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز .حيث يتنافس الفرد مع معاييره ، أي أن المعايير و القيم الشخصية التي يمتلكها الشخص تكون أساسية .

11-2 **دافعية الإنجاز الإجتماعية :** يقصد بها تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الإجتماعية. حيث يكون التنافس مع المعايير التي يضعها الآخرون ، أي أن مستويات الإمتياز تستند إلى المقارنة الإجتماعية ، و قد تختلف قوة الدافعين (النزعة الدافعية) ، فإما أن يرجع إلى أحدهما أو الإثنان معا و ذلك تبعا للنزعة الأقوى .

**12- وظائف دافعية الإنجاز :**

12-1- **وظيفة منشطة:** تعمل على تحريك و تنشيط الطاقة الكامنة داخل الفرد ، كما أن وضوح الأهداف مع التركيز عليها يعمل على تحفيز الطاقة الإنسانية و الطاقة النفسية داخل كل فرد.

12-2- **وظيفة إنتقائية:** تجعل دافعية الإنجاز الإنسان ينتقي سلوكا محددا يصل به لهدف محدد دون آخر ، و عندما يتحقق هذا الهدف تقوم الدافعية بوظيفة أخرى هي الوظيفة "التدعيمية" لتلك الطريقة التي أوصلته لهدفه .

12-3- **وظيفة المثابرة** :تحقق دافعية الإنجاز وظيفة المثابرة والإصرار و الصبر و الإعتكاف حتى يتم إنجاز العمل.

12-4- **الوظيفة التوجيهية** :تحقق دافعية الإنجاز وظيفة هامة للغاية هي الوظيفة التوجيهية و بما أن الإنسان يمتلك طاقة ذاتية فإنه يتم توجيهها في إتجاه يحدد قوة ذلك الدافع ووجهته الصحيحة ( شكشك ،2007.ص 52).

**13- مراحل نمو دافعية الإنجاز**

يفترض ماكليلاند و آخرون أن الدافعية للإنجاز ظاهرة نمائية تزداد وضوحا بتطور العمر و أن الأفراد يختلفون فيما بينهم من حيث سعيهم نحو تحقيق الإنجاز .فمنهم من يحقق الإنجاز بدافع الإنجاز نفسه ، و منهم من يحققه بدافع تجنب الفشل المصاحب لعدم الإنجاز .ويحدد لنا فيروف ثلاث مراحل لنمو دافعية الإنجاز و هي :

**أولا : التنافس الإستقلالي :**

و يقصد بها الخبرات البدائية في محاولة إكتشاف البيئة و يظهر الإنجاز الذاتي الحسن التنظيم عند الطفل مع ظهور اللغة و ظهور القدرات و المهارت( شكشك ،2007.ص 51).

حيث لفت كل من وايت و هنت ( R.W.White &G.hunt ) الأنظار إلى أهمية هذه الخبرات في تطوير أهداف الإنجاز و التي يحاول من خلالها الطفل إكتشاف البيئة الموائمة له .فعند بلوغ الطفل مابين عام و نصف و العامين و النصف من العمر ،أي مع تعلمه التحدث و تطور إمكانيات اللغة ،و ظهور القدرات و المهارات ، يظهر الإنجاز الذاتي المنظم . و عندها يصبح دافع الإنجاز الإستقلالي للطفل أكثر فعالية لقوة قدراته ، و يشعر الطفل بمتعة الإنجاز الإستقلالي حيث يكشف الطفل قدرته على أعمال لم يكن قادرا على أدائها من قبل ،و هذه المرحلة لا تتضمن مقارنة إجتماعية ،لكن طفل الأربع سنوات يستطيع مقارنة نفسه بآخر إذا طلب منه عمل ذلك ،و لا يتجاوز هذه المرحلة بنجاح إلا بعد أن يأخذ الطفل حرية التفاعل مع البيئة و إكتشافها بالإضافة إلى دعم فعله و إستثارته .

**ثانيا : المقارنة الإجتماعية حول الإنجاز:** تبدأ هذه المرحلة في السنوات الأولى للطفل داخل المدرسة ، حيث يتعرض الطفل خلالها لضغوط تدفعه إلى التقويم الإجتماعي و ترغبه فيه و في هذه المرحلة يحدث التوجه الإجتماعي الأكبر بواسطة المجتمع عن طريق المدرسة و حينئذ تصبح المقارنة الإجتماعية للإنجاز إستجابة آلية متولدة من تقييمات الأداة ، و يكون التمركز حول الذات كالتناقض ( بني يونس ، 2006 .ص 171 ).إلى حد ما و تصبح هذه هي المرحلة الثانية لدافعية الإنجاز ، و لهذه المرحلة وظيفة إخبارية فهي تسمح للطفل بتسوية إخفاقاته لتزوده بالمعلومات عن نفسه بعلاقته بالعالم الذي حوله ، و تبرز الوظيفة المعيارية لهذه المرحلة عندما يوضع الطفل في المدرسة حيث يتوقع أن يوجه الطفل نفسه نحو المقارنة الإجتماعية حتى إذا لم تؤيد أسرته ذلك و هذا يظهر جليا في الأطفال الذين يوضعون في الحضانة بسن مبكر ، بحيث يتعلم الطفل تهدئة نفسه و بث الطمأنينة فيها من حيث مستوياته و إستقلاله الذاتي .

و تبرز الحاجة إلى التفوق بشكل متطور لدى الطفل في الثامنة أو العاشرة من عمره خاصة في العائلات التي تشجع أبنائها على الإستقلالية في سن مبكر . و يحتمل من أمثال هؤلاء الأطفال أن

يتمكنوا من ربط أحذيتهم في مرحلة مبكرة أو يصلحوا لعبهم أو يتناولوا وجباتهم بأنفسهم ( بوخريسة ،2006 .ص 104 ).

**ثالثا : تكامل دافعية الإنجاز الذاتي القائمة على المقارنة الإجتماعية :** يمكن أن يحدث مثل هذا البرنامج بين دافعية الإنجاز الذاتي و تلك القائمة على المقارنة بالآخرين ،عندما لا تسيطر الأخيرة على الفرد ، أوتصبح المعيار الذي يتحكم في فكرة الطفل في الإنجاز ،فإن تفوق الجانب المعياري الجمعي على دوافع الإنجاز الذاتي يجعل للإنجاز القائم على المقارنة بالآخرين المكان الأهم ، أما في حالة بروز الجانب الذاتي للحافزية ، فإن إحتمال التكامل ممكن و لا يعني التكامل هنا الرجوع للحوافز دون التضحية بإحداهما من أجل الآخر .

و بناءا عليه فإن فيروف إستطاع أن يدمج كل قيم الفرد الشخصية المعيارية الفطرية في القيم المستمدة من المجتمع و خاصة تلك القيم المكتسبة من التفاعل مع رفاق المدرسة و البيئة المدرسية لكي يتوصل إلى الدور الذي تلعبه تلك القيم في دافعية الإنجاز.

جدير بالذكر أن الدافعية للإنجاز تختلف من طفل إلى آخر ، فيهتم بعض الأطفال بثناء الآباء فيؤثر الثناء على نجاحهم المدرسي ، و يزيد من دافعيتهم للإنجاز.و على خلاف ذلك ظهر أن الشعور العدائي نحو الآباء يخفض الإنجاز و يقلل الدافعية لدى الأطفال .و قد توصل "روزن و داندراد" إلى أن الآباء من ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز يكون لأبنائهم الخاصية ذاتها ، و ذلك لأن مثل هؤلاء الآباء يشجعون الأبناء على إكتساب المواقف ، و حل المشكلات بأنفسهم ( النيال ، عبد الحميد،2009. ص165).

**14- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:**

**14-1- الإتجاه المعرفي :**

تؤكد النظرية المعرفية على كيفية فهم و توقع الأحداث من خلال الإدراك أو التفكير أو الحكم .

و طبقا لهذه النظرية ينتظم السلوك المدفوع من خلال المعارف التي تقوم على أساس الماضي في علاقته بالظروف الحالية ، كما يشمل ذلك التوقعات الخاصة بالمستقبل .(غابري،2007 .ص70).

**14-1-1 نظرية الحاجة للإنجاز لماكليلاند:**

بالرغم من أن موراي هو من أشار إلى مفهوم دافعية الإنجاز إلا أن الإهتمام به و دراسته لم تبرز إلا في الخمسينات على يد ماكليلاند (McClelland) و الذي أجرى مع فريقه سلسلة من البحوث في مجال دافعية الإنجاز .

و لقد حدد ماكليلاند و زملاؤه دافعية الإنجاز على أسس نظرية وامبريقية جديدة فذكروا أنها تعني الشعور أو الوجدان المرتبط بالأداء التقويمي و أنها تتشكل من مكونيين أساسيين هما الأمل في النجاح و الخوف من الفشل و هذان المكونان هما اللذان يتحكمان في سلوك الفرد خلال سعيه من أجل تحقيق النجاح . و يقصد بالأمل في النجاح التوقع الواضح للنجاح في تحقيق الهدف و إحرازه أما الخوف من الفشل فيعني التوقع الواضح للخوف من الإحباط( الحامد ، 1416 هـ .ص 365).

و نظرية ماكليلاند ببساطة تشير إلى أنه في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام و السلوكيات التي دعمت من قبل . فإذا كان موقف المنافسة – مثلا- هاديا لتدعيم الكفاح و الإنجاز ، فإن الفرد سوف يعمل بأقصى طاقته و يتفانى في هذا الموقف (عبد اللطيف خليفة ، 2000.ص 109)

و قد عرف ماكليلاند و زملاؤه ( 1953) الدافع للإنجاز بأنه " إستعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد و مثابرته في سبيل بلوغ أهدافه و تحقيق النجاح الذي يترتب عليه إشباع حاجاته،وذلك في المواقف التي تشتمل على تقويم الأداء في ضوء مستوى محدد من الإمتياز ( العبدالله ، الخليفي ،2001.ص18).

يميز "ماكليلاند" في كتاباته بين ثلاث مكونات رئيسية هي :الدوافع و تعني أسباب السلوك والسمات و هي طريقة التعبير عن الدافع ، و الخطط التصورية العامة و هي معرفة الفرد بنفسه و بالآخرين .

و قد عرف "ماكليلاند" الدافع على أنه " إهتمام جار للوصول إلى حالة من تحقق الهدف ناشئة عن حافز طبيعي ، و هو إهتمام يشحن و يوجه و يختار السلوك ".

و الدافعية عند ماكليلاند " تتألف من توقعات يتعلمها الفرد ، حيث يتعلم الفرد بأن هذا الهدف يستثير إستجابات إنفعالية إيجابية أو سلبية . و هكذا نجد أ الإنسان يسعى نحو الأهداف التي سبق له أن

عرف بأنها تثير اللذة و يتجنب ما سبق له أن وجده مؤلما ، و لذلك يذهب "ماكليلاند" إلى أن كل الدوافع متعلمة ، فالإستثارة الوجدانية فطرية ، و لكن التوقع مكتسب ( الزليتني ، 2008 ص 166).

و ترى هذه النظرية أن هناك ثلاث حاجات موجودة لدى كل فرد لكنها متفاوتة في الدرجة وهي :

1- **الحاجة إلى الإنجاز** : و هو الدافع للتفوق و تحقيق الإنجاز وفق مجموعة من المعايير.و ترى هذه النظرية أن الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للإنجاز يكون لديهم دافع التفوق و الكفاح من أجل النجاح و ذلك لمجرد تحقيق النجاح دون إعتبار إلى المردود المادي ما لم ينظر إلى المردود المادي على أنه مؤشر للنجاح . ( عياصرة ،2006 .ص105).

كما يتميز هؤلاء الأفراد بقدرتهم على إنجاز العمل بشكل أفضل ، وهم يعملون بجد لتحقيق النجاح و لديهم الرغبة في تطوير العمل و الرغبة في التحدي كما أنهم يضعون أهدافا يغلب عليها الصعوبة و لديهم القدرة على تحمل المسؤولية من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة .و قد وجد ماكليلاند أن هؤلاء الأفراد يتميزون بالعديد من الخصائص التي تؤهلهم لتحمل المسؤولية في البحث عن الحلول لمشاكل العمل، و إتخاذ القرارات التي تحوي المخاطرة المحسوبة .

2- **الحاجة إلى القوة** :تعتبر القوة و السيطرة و الإشراف على الآخرين حاجة إجتماعية تجعل سلوك الفرد يسعى للتطور و التأثير على الآخرين. و الأفراد الذين يحركهم هذا الدافع لديهم حاجة القوة و االإنجاز و يكونون فعالين في الإتصال و هم يستمتعون بالتطور و التقدم .

3- **الحاجة إلى الإنتماء** :

يعبر عن هذه الحاجة بالرغبة في بناء علاقات صداقة و التفاعل مع الزملاء، و السعي للمحافظة على علاقات إيجابية معهم. و الذين يملكون حاجة عالية للإنتماء يفضلون الأعمال التي تتطلب تفاعلا جيدا مع الآخرين و يرغبون في التكيف معهم .و يرى ماكليلاند أن الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للإنتماء و الألفة، يرون في المنظمة فرصة لتكوين و إشباع صداقة جديدة ،و يندفعون وراء المهام التي تتطلب التفاعل مع زملاء العمل .

و لم يكتف ماكليلاند بدراسة أثر دافع الإنجاز على السلوك الإنساني ، بل تعداه إلى دراسة أثر هذا الدافع على المجتمعات الإنسانية ، و على درجة التقدم الإقتصادي في هذه المجتمعات و قد وجد ماكليلاند علاقة قوية بين مستوى دافع الإنجاز و درجة النمو الإقتصادي في مجتمع معين .

"يبدو أن من المعقول أيضا أن نفترض أنه إذا وجد عدد من الأشخاص الذين حصلوا على درجة عالية في الحاجة إلى الإنجاز في ثقافة معينة في زمن معين ،فسيوجد نشاط خلاق على نطاق كبير ، فلما كان يفعل في الماضي قسرا سعيا وراء الرغبة في التزلف ، أو الحصول على مكافأة مالية ، أو الإعفاء من العمل قد تغير الآن إلى نشاط إبتغاء بلوغ معايير الإمتياز لمجرد اللذة لبلوغ هذه المعايير ، و هكذا يمكن أن يسمح إزدياد الحاجة إلى الإنجاز بالنمو الإقتصادي أو الثقافي ( ماكليلاند، 1998 ص 57).

## 14-1-2 نظرية أتكنسون 1965 للإنجاز:

و قد عرف "أتكنسون " دافع الإنجاز بأنه إستعداد نسبي في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد و مثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع و ذلك في المواقف التي تتضمن تقويم الأداء في مستوى محدد للإمتياز (الصافي ،بدون سنة.ص 66).

أسس أتكنسون نظريته في ضوء كل من نظرية الشخصية و علم النفس التجريبي ، و تتميز نظريته عن نظرية ماكليلاند أنها أكثر توجها معمليا .

تقدم أتكنسون 1965 بنظرية تقوم على مبادئ أساسية :

- يتمتع كل الأفراد بمعين هائل من الطاقة الكامنة و بعض من الحاجات أو الدوافع الأساسية التي يمكن أن تعتبرها صمامات أو نوافذ توجه و تنظم تدفق الطاقة الكامنة من هذا الرصيد .

- يفترض "أتكنسون " أن معظم الأشخاص في الثقافات المختلفة يختلفون إلى حد كبير فيما بينهم من حيث القوة النسبية لهذه الدوافع مفترضا أن الدافع القوي أشبه ما يكون بصمام أو منفذ للطاقة يتفتح بسهولة و يستتبع ذلك تدفق الطاقة بمعدل أكبر ، في حين أن الدافع الضعيف يكون أشبه بصمام ضيق يسمح بتدفق محدد .

- إن إنسياب الطاقة من خلال المنفذ كي تتحول إلى نوع من السلوك ، لكي يتحقق الدافع ، فإن هذا يتوقف على الموقف الذي يجد فيه الفرد نفسه .

- إن ما يتصف به الموقف من خصائص معينة ،إنما يستثير دوافع مختلفة كي يفتح منافذ مختلفة

للطاقة ، فأي دافع أو منفذ للطاقة حساس في إستجابته لمجموعة من خصائص الموقف .

– و إذا كانت الدوافع المختلفة موجهة نحو أنواع من الإشباع أو الإرضاء ، فإن النموذج السلوكي الذي ينتج من إستثارة دافع من الدوافع ، يتحدد بهذا الدافع المعين أي أن كل دافع يؤدي إلى نموذج مختلف من السلوك .

– إذا تغيرت طبيعة الخصائص الموقفية أو المثيرات ، فإن دوافع أخرى مختلفة تستثار أو تتحقق و يتمخض عنها ، تبعا لذلك ، تنشيط نماذج محددة و مختلفة من السلوك( معمرية بشير ، 2012 ص. 100).

و قد طور أتكنسون (Atkinson) نظرية ماكليلاند في محاولة لبناء نظرية للسلوك بإستخدام دافعية الإنجاز ، و تقوم هذه النظرية على أساس أن هناك ثلاثة عوامل مهمة تستثير دافعية الإنجاز و هي :

1– قوة توقع أو إحتمال النجاح أو الفشل في تحقيق مهمة ما .

2– درجة الرغبة أو عدمها في الناتج من المهمة .

3– قوة الدافع للنجاح أو لتجنب الفشل .

بالنسبة لأتكنسون هناك نمطان للتوجه نحو الإنجاز :

النمط الأول: الأشخاص الذين يتسمون بإرتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل.

النمط الثاني : الأشخاص الذين يتسمون بإرتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة بالحاجة للإنجاز .

( وقد إستخدم أتكنسون في تقدير الحاجة للإنجاز إختبار تفهم الموضوع TAT،أما سمة الخوف من الفشل فتم قياسها بواسطة إستخبار قلق الإختبار الذي أعده ماندلر و سارسون Mandler & Sarson و هو يقيس القلق في موقف الإختبار أو الإمتحان ).

و يتفاعل كل من مستوى الإنجاز ، و مستوى الخوف أو القلق من الفشل كما في الشكل التالي :

جدول رقم :03 " النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للإنجاز "(عبد اللطيف خليفة ،2000.ص 114 )

| النمـــط | مستوى الحاجة للإنجاز | مستوى القلق من الفشل |
|---|---|---|
| 1- الدافع للإنجاز و النجاح أكبر من الدافع لتحاشي الفشل Ms > Maf | مرتفـــع | منخفض |
| 2- الدافع لتحاشي الفشل أكبر من الدافع للإنجاز و النجاح Maf > Ms | المنخفض | مرتفـــع |

و يشير آتكنسون إلى أن الأمل في النجاح أو الخوف من الفشل اللذان حددهما ماكليلاند يتكونان نتيجة إتحاد و تفاعل العوامل الثلاثة السابقة .

1- دافع النجاح ، و هو قيام الفرد بجهد للحصول على النجاح أو تجنب الفشل .

2- دافع إحتمالات النجاح ، و هو قيام الفرد بعملية تقويم ذاتي لإمكانية نجاحه في عمل ما .

3- النجاح ، و يتوقف على مستوى العمل المطلوب إنجازه من حيث صعوبة وسهولة العمل .

كما يرى أتكنسون 1957 ، أن الإتجاه نحو سلوك الإنجاز هو المحصلة النهائية لصراع الإقدام و الإحجام بين الأمل في النجاح و الخوف من الفشل .و لها تأثير وجداني يتمثل في مشاعر الفخر في حالة النجاح ،و مشاعر الخزي في حالة الفشل (Fabien Fenouillet,2003.P31 )

و يمثل أتكنسون هذه العلاقة بالمعادلة الآتية:

دافع الإنجاز = دوافع النجاح – دوافع تجنب الفشل . فالإهتمام بدوافع النجاح و تنميتها و تقليص دوافع تجنب الفشل يؤدي إلى محصلة أكبر من الدافع للإنجاز ( بني يونس 2004 .ص350 ).

**دافعية الإنجاز:** هي دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون ناجحا في الأنشطة التي تعتبر معايير الإمتياز ، و التي تكون معايير النجاح و الفشل فيها واضحة أو محددة .أو هي المحصلة النهائية للعلاقة بين دوافع النجاح و دوافع تجنب الفشل و التفاعل بها .

و قد عبر أتكنسون عن الميل نحو تحقيق النجاح و الخوف من الفشل في المعادلات التالية :

المعادلة الأولى الميل نحو إحراز النجاح $Ts = Ms \times Ps \times Is$

أي أن الميل لإحراز النجاح( Ts) = الدافع لإحراز النجاح( الحاجة للإنجاز ) (Ms) × إحتمال النجاح(Ps) × قيمة الحافز على النجاح (Is).(Fabien Fenouillet,2003.P31)

حيث أن( Ts) : تعني الميل لإحراز النجاح ،و الذي هو وظيفة لإستعداد ثابت فطري أو مكتسب و هذا الميل دالة لثلاثة متغيرات هي :

1- (Ms) و تعني الدافعية لإحراز النجاح ( الحاجة للإنجاز ).( تعتبر الحاجة للإنجاز كإستعداد ثابت نسبيا عند الفرد).

2- (Ps) و تعني القوة التوقعية أو الإحتمالية للنجاح . (تشمل فكرة أن الفرد يقوم بتقييم حظوظه في النجاح قبل الإقدام على النشاط أو العمل .خبرة الفرد عن نوعية النشاط ستعمل على إعطائه تقييم دقيق على إحتمالية بلوغ الهدف المحدد للنجاح)

3- (Is) و تعني القيمة الحافزة على النجاح أو قيمة حافز الأداء للنجاح .(و هي المكون الإنفعالي مثل الفخر،و يكون الفخر أكبر كلما كانت المهمة أصعب )

المعادلة الثانية الميل نحو تجنب الفشل $Taf = Maf \times Paf \times Iaf$

حيث أن Taf : تعني الميل لتحاشي الفشل.( يعتبر كقلق الفرد الذي يعاني من مشاعر الخزي أو مشاعر أخرى سلبية في حالة الفشل) .

Maf :تعني الدافع إلى تجنب الفشل .

Paf: تعني توقع الفشل

Iaf: تعني قيمة حافز الأداء للفشل ( و هي مشاعر سلبية كالخزي أو العار و تكون مرتفعة عندما يكون إحتمال الفشل ضعيف ،و تنقص إذا كان إحتمال الفشل كبير ).

و من ثم نجد أن نظرية التوقع – القيمة توضح العلاقات الرياضية التي تنبأت بميل الفرد على النجاح أو تجنب الفشل من خلال النشاطات المرتبطة بالإنجاز .

أي أن الدافع للإنجاز عند أتكنسون 1957 يتكون من شقين رئيسيين الأول إستعداد ثابت نسبيا عند الفرد لا يكاد يتغير عبر المواقف المختلفة ، أما الثاني فهو خاص بإحتمالات النجاح أو الفشل و جاذبية الحافز الخارجي الموجب للنجاح أو قيمة الحافز السالب للفشل .

**العوامل المسببة لدافعية الإنجاز عند أتكنسون :** يرى أتكنسون ( Atkinson) أن 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 يتأثر بثلاثة عوامل رئيسية عند قيام الفرد بمهمة ما و هذه العوامل هي **أولا : الدافع للوصول إلى النجاح و إنجازه:**

يشير هذا الدافع إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط و حماس كبيرين، رغبة منه في إكتساب خبرة النجاح الممكن ،غير أن لهذا الدافع نتيجة طبيعية تتجلى في دافع آخر ، هو دافع تجنب الفشل ، حيث يحاول الفرد تجنب أداء مهمة معينة خوفا من الفشل الذي يمكن أن يواجهه في أدائها(نشواتي ،2003 .ص 210).

هناك إختلاف في درجة دافع النجاح و الفشل عند الأفراد ، فإذا واجه فردين نفس المهمة يؤديها أحدهما بحماس تمهيدا للنجاح فيها ، أما أداء الثاني فيحاول من خلاله تجنب الفشل المتوقع .

فالنزعة لتجنب الفشل عند الفرد الثاني تكون أقوى من النزعة لتحصيل النجاح ،و هذه النزعة القوية لتجنب الفشل تبدو متعلمة نتيجة مرور الفرد بخبرات فشل متكررة ، و تحديد لأهداف لا يمكن أن يحققها . أما عندما تكون إحتمالات النجاح أو الفشل ممكنة فإن الدافع للقيام بهذا النوع من المهمات يعتمد عل الخبرات السابقة عند الفرد، و لا يرتبط بشروط النجاح الصعبة المرتبطة بتلك المهمة .

**ثانيا : إحتمالات النجاح:**

يتوقف إحتمال النجاح في أي مهمة على عملية التقويم الذاتي التي يقوم بها الفرد القائم بالمهمة و تتراوح إحتمالية النجاح بين مستوى منخفض جدا، و مستوى مرتفع جدا تبعا لأهمية النجاح و قيمته عند الفرد . المهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور في خبرة نجاح مهما كانت درجة الدافع

لتحصيل النجاح الموجودة عنده.أما المهمات الصعبة جدا فإن الأفراد لا يرون أن عندهم القدرة على أدائها .أما في حالة المهمات المتوسطة فإن الفروق الواضحة في درجة دافع تحصيل النجاح تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح و متفاوت بتفاوت الدافع. ( الترتوري، 2006 .ص176).

**ثالثا :القيمة الباعثة للنجاح :**

يعتبر النجاحّ– في حد ذاته – حافزا ،فكلما إزدادت صعوبة المهمة ، كلما تطلب ذلك إزدياد قيمة باعث النجاح للحفاظ على مستوى واقعي مرتفع عكس المهمات الأقل صعوبة. فالمهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة ، لا تستثير حماس الفرد من أجل أدائها بدافعية عالية .و الفرد نفسه هو الذي يقوم بتقدير صعوبة المهمة و بواعثها .

و قد لاحظ , Atkinson 1964 أن الإنجاز الفعلي يمكن أن يستثير العديد من البواعث بالإضافة إلى دافعية الإنجاز مثل المكافئات المادية ، المعززات الإجتماعية كالمركز الأدبي و الإجتماعي المرتبط بالهدف المرادّ إنجازه .

### 14-1-3 نظرية العزو Attribution

تعد نظرية العزو من النظريات المهمة في مجال دراسة الدافعية الإنسانية بوجه عام، والدافعية للإنجاز بوجه خاص، حيث تهتم نظرية العزو بكيف يُدرك الفرد أسباب سلوكه وسلوك الآخرين.

ترتكز نظرية العزو على ثلاث إفتراضات :

أولا : يريد أن يعرف الناس سبب سلوكهم و سلوك الآخرين ، و خصوصا السلوك المهم بالنسبة إليهم .

ثانيا: تفترض نظرية العزو أن الناس لا يضعون أسبابا لسلوكهم عشوائيا ، فهناك تفسير منطقي للأسباب التي نعزو سلوكنا إليها .

ثالثا :أن السبب الذي نعزو سلوكنا إليه يؤثر في سلوكنا اللاحق . (غباري ،2008.ص77)

تتشابه نظرية العزو مع نظرية الإنجاز ووجه الشبه بينهما أن كليهما ينطلق من إفتراض مؤداه أن الأفراد يختلفون في طريقة تفكيرهم و نظرتهم للنجاح و الفشل و أن هذا الإختلاف هو الذي يحدد سلوكهم .

و تختلف نظرية العزو عن الإنجاز في كونها ترتكز أكثر على تحديد و تصنيف التصورات المرتبطة بتحقيق أو تجنب الموقف الإنجازي ، و هذه التصورات هي في الواقع تفسيرات تبريرية أعطيت للإجابة عن أسئلة مهمة مثل "لماذا نجحت ؟" أو" لماذا أخفقت ؟" . و وفقا لنظرية العزو فإن كيفية تفكير الفرد في النجاح و الفشل تؤثر في دافعيته للإنجاز . فالفرد ذو الحاجات العالية للإنجاز يفسر نجاحه و فشله بطريقة تختلف عن الفرد المتدني الحاجة للإنجاز ، و سبب ذلك الإختلاف يرجع لتباين محدد في طريقة تفكير النمطين السابقين من الأفراد ، فالفرد المرتفع في دافعية الإنجاز يعتقد أن نجاحه يعود لقدرات ذاتية مكنته من النجاح أو لأنه يجتهد كثيرا و أنه يستحق النجاح فتراه يقول " أنا فخور أنا واثق من المستقبل " و بالمقابل فإن الفرد المتدني الدافعية لا يعتقد بأن فشله و إخفاقه هو نتيجة ضعف في جهوده الذاتية ، إنما يعود لعوامل خارجية .فالجهود الذاتية أيا كانت في نظره لا توصل الفرد إلى النجاح بل يعود النجاح عنده إلى الحظ و العلاقات الإجتماعية أو سهولة الإختبار و نحوه ( الحامد ،1416 هـ .ص370 ).

و قد ظهر هناك إتجاهين لتفسير دافعية الإنجاز :الأول ركز على ما يعرف بالإعزاءات السببية و آثارها على سلوك الإنجاز، و دافعية الإنجاز حيث سار في هذا الإتجاه باحثون منهم وينر وكويكلا 1970 و فال و فريز و آمز و اليوت رودريك و قد إهتم هذا الإتجاه بتحليل الإدراك الذاتي لعوامل القدرة و الجهد و صعوبة العمل ، و هي العوامل التي تنبه لها هيدر ( Heider 1988) الذي يعد أول من كتب عن الأعزاء كعملية معرفية ذاتية و أوضح أهمية إدراك الفرد لهذه العوامل الثلاثة عند إنجازه عمل ما .كما إهتمت نظرية هايدر 1986 بتحليل مواقف الأداء و الإنجاز بصفة عامة .

و يرى هيدر أن هناك دافعين رئيسيين وراء تفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد :

**الدافع الأول** : و يتمثل في الحاجة إلى تكوين فهم متسق و مترابط عن العالم المحيط حيث يستخدم الأفراد المبادئ البسيطة في إدراكهم للآخرين و الموضوعات الفيزيقية .

**الدافع الثاني** : حاجة الفرد للتحكم و السيطرة على البيئة و التنبؤ بالعالم المحيط و من الحاجات الأساسية لإرضاء هذا الدافع القدرة على التنبؤ بكيف يسلك الأفراد في المستقبل و التي تمكنهم من رؤية العالم بشكل منظم .

**نظرية برنارد وينر – B.Weiner**

أجرى واينر 1970 Weiner تعديلا لنموذج "أتكنسون " و إهتم بالتفسير الإدراكي لمسببات النجاح و الفشل لدى الأفراد، مؤداه تباين تأثير الفشل على الإنجاز و التحصيل، بحيث يؤثر الفشل تأثيرا موجبا لدى الأفراد ذوي المستوى العالي من دافعية الإنجاز فيرفع النزعة إلى التحصيل لديهم، ،بينما يؤثر تأثيرا سالبا لدى الأفراد ذوي المستوى المنخفض لدافعية الإنجاز،و يخفف من النزعة إلى التحصيل لديهم.

و يختلف تأثير الفشل عن تأثير النجاح في ظل هذا التعديل ، فبينما يكون تأثير الفشل كبيرا يكون تأثير النجاح ضئيلا و يتمثل في زيادة صغيرة للإحتمالات الذاتية للنجاح .و تعتبر هذه نقطة ضعف تؤخذ على تعديل "واينر" حين يؤثر النجاح تأثيرا ملموسا على الأداء اللاحق له(بني يونس،2003.ص352).

و قد قام "وينر" بإستكمال نظريات الدافعية للإنجاز و ذلك ببنائه للنظرية المعرفية عن الإعزاء وركزت نظرية وينر(1973، 1986 ) على جزء محدد من العملية الإعزائية هو تفسير مواقف الإنجاز الدراسي أو كيف يفسر المعلمون أو الطلاب النجاح و الفشل في الدراسة ، و يعرف هذا التعليل بالإعزاءات السببية .حيث إقترح بعدين لتحليل الإعزاء السببي ، فأشار بأنه داخل محتوى أي موقف ما يتضمن إنجاز نلاحظ أسباب حدوثه ترجع إلى أربعة عوامل هي :القدرة ، الجهد ، الحظ ، صعوبة العمل حيث يعتمد كل من القدرة و الجهد على الفرد و هما عاملان داخليان، بينما يتميز عاملا القدرة وصعوبة العمل بالثبات النسبي . كما توصل وينر إلى أن الأفراد ذوي الإنجاز المرتفع هم من أصحاب العوامل الداخلية و يعزون ذلك إلى قدرتهم و فشلهم لقلة جهدهم ، أما منخفضي الإنجاز فإنهم يريدون ذلك إلى الحظ و عدمه في حالة النجاح .أما في حالة الفشل فإنهم يردون ذلك إلى عدم إمتلاكهم القدرة الكافية ( الرميح 1425هـ .ص277)

و من الدراسات التي إهتمت بأنماط العلاقات بين دوافع النجاح و تجنب الفشل و الفروق الفردية فيها دراسات ماكليلاند 1965 و واينر 1969 و التي توصلت إلى أنماط هذه العلاقات و التي لها تطبيقات بالنسبة للتحصيل الدراسي و الإختيار المهني و الطموحات التعليمية و المهنية .يختلف مستوى دافعية الإنجاز بإختلاف إحتمالات النجاح لدى ذوي دوافع النجاح عنه لدى ذوي دوافع تجنب

الفشل ، فبينما يصل إلى أقصاه بالنسبة لذوي دوافع النجاح عندما تكون إحتمالات النجاح 0.50 يهبط إلى أدناه بالنسبة لذوي دوافع تجنب الفشل ، و بينما يرتفع إلى أقصاه بالنسبة لذوي دوافع تجنب الفشل عندما تكون إحتمالات النجاح صفر أو 100 % يهبط إلى أدناه لذوي دوافع النجاح .

و يقدم واينر Weiner تفسيرا سببيا للنجاح و الفشل مؤداه أن الفرد في أي موقف للإنجاز و التحصيل إما أن ينجح أو يفشل ،و يشعر بالسعادة أو عدم السعادة وفقا لنتيجة الموقف و لكنه يسأل نفسه لماذا ؟

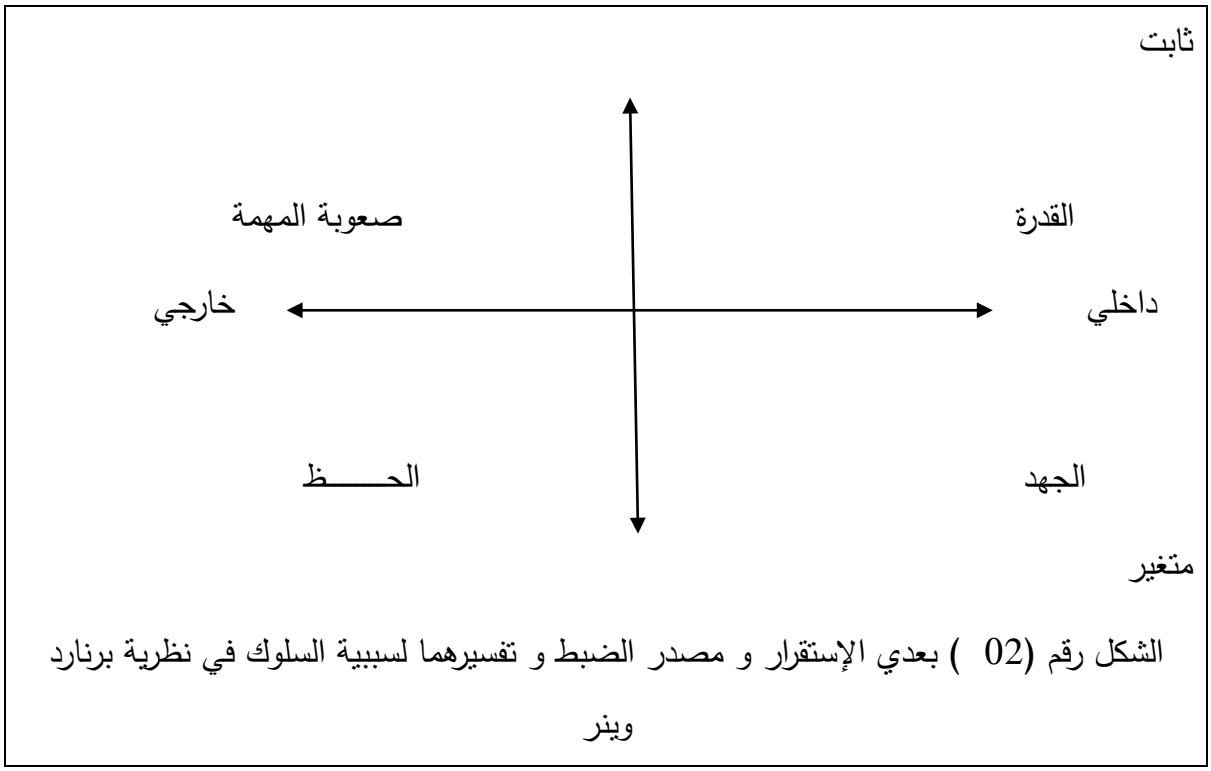
إستند و ينر إلى المفاهيم المعرفية ، و قدم نظرية في الدافعية يبدا بمسلمة ان الناس يعزون نجاحهم و فشلهم إلى أسباب داخلية أو خارجية ثم يقسم هذه الأسباب إلى مجالات منفصلة ، فإذا كان الفرد داخلي العزو ، فإنه ينسب نجاحه أو فشله إلى قدراته أو جهوده أو الإثنين معا ، و بهذا تكون أسباب السلوك خاضعة لنوع من المسؤلية الشخصية ، أما إذا كان الفرد خارجي العزو ، فسوف ينسب نجاحه أو فشله إلى عوامل ليس مسؤولا عنها ، و بالتالي لا يتحكم فيها ، كالحظ أو الصدفة أو صعوبة المهمة ، فالنجاح قد يرجع إلى سهولة المهمة أو حسن الحظ . و الفشل قد يرجع إلى سوء الحظ أو صعوبة المهمة أو كليهما معا ,

و بإعتماده على هذه المسلمة ، إستخلص نموذجا نظريا يشتمل على بعدين لتحليل مفهوم العزو في مواقف الإنجاز .فيرى أن محتوى مواقف الإنجاز يتضمن بعدا داخليا ينقسم إلى عاملين هما : القدرة ( ق) و الجهد (ج) ، و آخر خارجيا يتضمن عاملين كذلك هما : صعوبة المهمة (ص) و الحظ ( ح) و صاغ العوامل الأربعة في المعادلة التالية :

الفـــعل الإنجـــــازي = د ( ق + ج + ص+ ح).

و في محاولته لإيضاح عمل هذه المعادلة قرر ان الفعل الإنجازي ( نجاح أو فشل ) له محددات ترتبط بإنجاز الفرد . هذه المحاولات تتمثل في تقدير الفرد لإمكانياته او مستوى قدراته ، و كمية الجهد المبذول ، ودرجة صعوبة المهمة ، و إتجاه الحظ . ذلك من المفترض ان الفعل الإنجازي يعزى إلى المصادر السببية الأربعة ،أي ان التوقعات المستقبلية للنجاح و الفشل تبنى على أساس مستوى القدرة المفترض ،و إلى صعوبة المهمة المدركة ، و كذلك تقدير الجهد الذي سيبذل و الحظ المتوقع .

( معمرية بشير .2012، ص 116 ).




الشكل رقم (02 ) بعدي الإستقرار و مصدر الضبط و تفسيرهما لسببية السلوك في نظرية برنارد وينر

**- نظرية رينور :**

قدم "رينور" Raynor(1979) نظرية معرفية مدروسة في دافع الإنجاز و لفت الإنتباه إلى حقيقة مؤداها أن نظرية دافع الإنجاز كبداية قد أخذت في الإعتبار النتائج الفردية للعمل أو النشاط المحدد مثل النجاح أو الفشل ...و أن الدافع للإنجاز يعتمد على مكونين : قوة الميل لتحقيق النجاح للوصول إلى التفوق و الهدف المتوقع ، و قوة الميل للنجاح في العمل الحالي(الصافي،2001 .ص66).

أجرى رينور دراسة حول دلالة التوجه المستقبلي بالنسبة للأداء الأكاديمي فقام بقياس متغير أطلق عليه الوسيلية المدركة لدى مجموعة من طلاب الجامعة ممن يدرسون مقرر علم النفس . و تم تقدير مستوى أدائهم الاكاديمي و إتجاههم نحو النجاح في مستقبلهم المهني الذي يتوسمونه . و تبين ان الطلاب المرتفعين في الدافع إلى الإنجاز و المنخفضين في القلق من الفشل ، حققوا مستويات عالية من الأداء من أجل الإلتحاق بالمستويات الدراسية العليا ، خاصة بين أولئك الطلاب الذين يرون أهمية الدراسة في تحديد مستقبلهم المهني ( معمرية بشير ، 2012. ص 108).

و يرى رينور و أتكنسون (Atkinson & Raynor ,1978) أنه على الرغم من أن الدافعية للتعلم و الإنجاز إستعداد داخلي ثابت نسبيا في الشخصية ،إلا أنه لا ينكر دور الحوافز الخارجية في نجاح الفرد أو فشله في التعلم ، فهو يعطي أهمية للبيئة التي يعيش فيها المتعلم و ما فيها من حوافز خارجية .( الزعبي ،2005 .ص 250).

و قدم راينور في عام 1969 إضافة لنوذج أتكنسون من خلال تأكيده على النتائج المستقبلية المحتملة للنجاح او الفشل في إنجاز مهمة ما ، و إحتمالية إدراك الفرد لإمكانية وجود صلة بين أدائه لمهمة ما في الحاضر على مستقبله .فالأداء على المهام الحالية يعكس حاجة داخلية للإنجاز تؤثر على مستوى إنجاز المهام الأخرى المشابهة في المستقبل .و سلوك الفرد في حالة ما إذا أدرك الإتفاق أو الإتساق بين الحاضر و النتائج المستقبلية يختلف عنه في حالة عدم الإتساق بين الحاضر و المستقبل ( عبد اللطيف خليفة ، 2000.ص 139).

**14-3- الإتجاه الإنساني :**

**14-3- 1- نظرية موراي للحاجة للإنجاز**

يعد "هنري موراي " أول من إستخدم مصطلح الحاجة للإنجاز حيث وردت في كتابه " إستكشافات في الشخصية " و الذي نشر سنة 1938.

و قد تمكن موراي من تقديم قائمة مبدئية من عشرين دافعا إجتماعيا هي: الإنصياع الإنجاز، الإنتماء ، العدوان ،الإستقلال ، العمل المضاد ، الدافع ، الإحترام ، السيطرة العرض ، تجنب الأذى ،تجنب ، الدونية ، الحنو ، الترتيب ، اللهو ، الرفض أو النبذ الإستمتاع الحسي، الجنس ، طلب المساعدة ، الفهم .( دويدار، 2005 .ص73)

و تصور موراي للحاجة ينبثق من تصوره الكلي للشخصية ، فالحاجة عنده مركب يمثل قوة في منطقة المخ تنظم الإدراك ، و التفهم و التعقل و النزوع و الفعل بحيث تحول الموقف القائم غير المشبع في إتجاه معين .

و تستثار الحاجة احيانا إستثارة مباشرة من جراء عمليات داخلية من نوع معين , و لكن الأكثر شيوعا تستثار ( في حالة الإستعداد ) بوقوع واحد من تلك الضغوط القليلة التي يغلب ان تكون ذات تأثير ( قوى بيئية) و هكذا تعبر عن نفسها بدفعها الكائن إلى الصدام ، إلى الإصغاء و الإستجابة إليها .

و كل حاجة يصحبها نوعيا شعور أو إنفعال خاص و تنزع إلى إستعمال أساليب معينة لتدعيم إتجاهها و هي قد تكون ضعيفة او قوية ، مؤقتة أو مستمرة . و لكنها عادة ما تثابر و تؤدي إلى نوع معين من السلوك الظاهر ( او التخيل ) و الذي يغير الظروف الحافزة بطريقة تكفل للموقف نهاية تهدئ الكائن ( معمرية بشير،2012 . ص 91)

و يرى موراي أنه يمكن الإستدلال على وجود الحاجة من خلال ما يلي :

1- أثر السلوك او نتيجته النهائية .

2- النمط أو الأسلوب الخاص للسلوك المتضمن ,

3- الإنتباه الإنتقائي و الإستجابية لنوع خاص من موضوعات التنبيه .

4- التعبير عن إنفعال أوجدان خاص .

5- التعبير عن الإشباع حين يتحقق تأثير خاص او الضيق حين لا يتحقق ذلك التأثير .

و تتحد طريقة إشباع الحاجة للإنجاز في ضوء تصور موراي طبقا لنوعية الإهتمام و الميل فالحاجة في المجال الجسمي- على سبيل المثال -تكون على هيئة رغبة في النجاح الرياضي .بينما تكون الحاجة للإنجاز في المجال العقلي على هيئة رغبة في التفوق العقلي أو المعرفي ( عبد اللطيف خليفة ، 2000 .ص 89)

يتفق موراي مع ألبورت في الإعتقاد بأن الدوافع تمثل أساس المحاولات و المساعي في نظرية الشخصية ، و لكنه يفضل قبول رأي فرويد القاضي بأننا مدفوعين برغبة في إشباع الدوافع المولدة للتوتر لإزالة هذا التوتر و أطلق عليها الحاجات، و أن الشخصية محددة بطبيعتها بما يصدر عنها من عمليات نفسية مركزها المخ. و هو يعرف الحاجة بأنها تكوين فرضي ذات قوة ثابتة نسبيا مصدرها المخ تنظم إدراكاتنا و تفكيرنا و تصرفاتنا ، ...و هكذا يرى موراي أن الحاجة هي نقطة البداية في أي سلوك إنساني ، فالإنسان يسعى دائما لإشباع حاجاته الأساسية في الحياة اليومية . (السيد عبد الرحمن ،1998 .ص 439).

يرى موراي أن القوى الدافعة للفرد نابعة مما لديه من حاجات و أن الحاجة هي التي تجعل الفرد يبدل من المواقف غير المشبعة إلى مواقف تحقق له إشباع هذه الحاجة.

و الحاجة عند موراي هي مفهوم إفتراضي يعبر عن قوة تؤثر في إدراك وسلوك الأفراد ليحاولوا تغيير مواقف غير مرضية ،و أنها توتر يقود الفرد إلى متابعة هدف فعندما يتم إدراك هذا الهدف فإن التوتر يقل .

و يرى "موراي " أن الحاجات الإجتماعية مثل الحاجة للإنجاز أو الحاجة للتواد أو السيطرة أو الإستقلال أو الإذعان ،...إلخ قد تستثار داخليا عن طريق العمليات الحشوية الداخلية أو خارجيا بواسطة ما يقع على الفرد من تأثيرات موقفية مباشرة و هي ما يطلق عليه موراي مصطلح الضغط ( الزليتني ،2008 .ص161).

و قد عرف موراي Murray الحاجة للإنجاز بأنها "رغبة الفرد و ميله نحو تذليل العقبات لأداء شيئ صعب بأقل قدر من الوقت مستخدما ما لديه من قوة و مثابرة و إستقلالية " (مجدي عبد الله ،2003.ص176).

و مفهوم الإنجاز يشير إلى الرغبة في :

- أن يحقق شيئا صعبا .
- أن يتمكن من أو يسيطر على أو ينظم أشياء مادية ، أو الأفراد أو الأفكار أو الموضوعات .
- أن يقوم بكل الأعمال بسرعة بأكبر قدر ممكن من الإستقلال .
- أن يتغلب على العقبات و يبلغ مستوى مرتفعا .
- أن يتفوق المرء على نفسه .
- أن يتنافس مع الآخرين.
- أن يرفع المرء من إعتباره لنفسه بأن ينجح في ممارسة بعض المواهب( إدوارد ج. موراي 1988.ص190).

و هذه الرغبات تكون مقترنة بالأفعال التالية :

- القيام بمجهودات كبرى ، مستمرة و متكررة لإنجاز المهام الصعبة .
- هوس التنافس و الإنتصار

- تحديد أهداف بعيدة و صعبة .

- محاولة القيام بكل الأمور بإتقان .

- التحفيز بوجود الآخرين ، و الرغبة في التنافس .

- الرغبة في الفوز بالسلطة .

- لا يترك التعب و الملل أن ينال منه. (Fabien Fenouillet,2003.P23 )

و أشار موراي إلى أن الحاجة للإنجاز قد أعطيت إسم إرادة القوى في كثير من الأحيان و أفترض أنها تندرج تحت حاجة كبرى أعم و أشمل هي الحاجة للتفوق. و تتحدد طريقة إشباع الحاجة للإنجاز في ضوء تصور موراي طبقا لنوعية الإهتمام و الميل ، فالحاجة في المجال الجسمي على سبيل المثال تكون على هيئة الرغبة في النجاح الرياضي ، بينما تكون الحاجة للإنجاز في المجال العقلي على هيئة الرغبة في التفوق العقلي أو المعرفي ( بني يونس ،2006 .ص81 ).

**14-3-2- نظرية التدرج الهرمي للحاجات لماسلو :**

يعد "أبراهام ماسلو " من رواد هذا الإتجاه فلقد كان تركيزه على تفسير أسباب السلوك الإنساني .

و هو يرى أن الأفراد يولدون و لديهم دوافع داخلية تهدف لتحقيق الذات .

يفترض "ماسلو" أن الدافعية الإنسانية تنمو على نحو هرمي لإنجاز حاجات ذات مستوى مرتفع كحاجات الإنجاز و تقدير الذات و تحقيق الذات ، إلا أن الحاجات العليا لا تتحقق إلا إذا أشبعت الحاجات الأدنى كالحاجات البيولوجية و الأمنية ، حيث تقع الحاجات الفزيولوجية في قاعدة التصنيف ، بينما الجمالية في قمته.

و يرى ماسلو أننا نتقاسم الحاجة للطعام مع كل الكائنات الحية ، ويمكن أن نتقاسم الحاجة للحب مع القردة العليا ، أما الحاجة للإنجاز فهي خاصة بالإنسان .فكلما إرتقت الحاجة كلما كانت خاصة فقط بالكائن البشري ( Maslow .2010,p114.)

و هذه الحاجات هي :

أ–**الحاجات الفزيولوجية :** "و تتحدد بأصناف أساسية جدا ، كالطعام ، الشراب ، الهواء المسكن الجنس ، الراحة وهذه الحاجات مرتبطة بالبقاء . و يرى ( ماسلو) أن الحصول على الطعام و الشراب و إشباع هذه الحاجات يؤدي إلى تحرير الفرد من سيطرة حاجاته الفزيولوجية ، و إلى إتاحة الفرصة الكافية لظهور الحاجات ذات المستوى الأعلى .

**ب – حاجات الأمن :** تشير هذه الحاجات إلى رغبة الفرد في العيش بأمان وسلام و طمأنينة و في تجنب القلق والإضطراب و الخوف ، و يتوفر الأمن النفسي للفرد من شعوره بأنه قادر على الإبقاء على علاقات مشبعة و متزنة مع الناس كأفراد الأسرة و الأصدقاء و زملاء العمل، و تساعدنا حاجات الأمان على تجنب الآلام الموجعة و الإصابة .كما تتبدى حاجات الأمن بالتحرك النشط للأفراد في الحالات الطارئة التي تهدد السلامة العامة كالحروب و الكوارث....

جـ – **حاجات الحب و الإنتماء :** و هي الحاجة للعلاقات الوجدانية و الإنتماء و العاطفة . و لهذا يصبح لدى الفرد رغبة قوية لتكوين علاقات ألفه مع الآخرين .

و هي توجه الأفراد نحو العلاقات العاطفية مع الآخرين إظافة إلى البحث عن المكانة داخل الجماعة .و إذا لم تشبع هذه الحاجة عند الفرد، فهناك إحتمال كبير لظهور إ ضرطرابات في الشخصية ( Michel Hansenne ,2007 .p148).

**د – حاجات التقدير و الإحترام :** تشير حاجات إحترام الذات إلى رغبة الفرد في تحقيق قيمته الشخصية كفرد متميز و يتبدى إشباع هذه الحاجات بمشاعر القوة و الثقة و الجدارة و الكفاءة و الفائدة،و أن يحترم الإنسان ذاته و يقدرها ، و أن يحترم الناس الفرد و يقدرونه .

و تركز حاجات تقدير الذات و المركز و الإحترام ،على حاجة إحترام الذات ، و الإحترام من قبل الآخرين لإنجازات الفرد ، و الحاجة إلى تنمية الشعور بالثقة بالنفس و الإعتبار و يحدث إشباع هذه الحاجات من خلال تحقيق أو إنجاز مهمة معينة بنجاح و تقدير الآخرين لمهارات و قدرات الفرد في أداء عمل مثير للإعجاب ، و إستخدام الألقاب البراقة (عبد الباقي ،2002 .ص 101).

هذه الحاجات تدفع الإنسان إلى السعي و الإنجاز و القوة و الثقة و الإستقلال و الحرية .
و تتضمن حاجات التقدير رغبة الإنسان في الحصول على الشهرة و المكانة الإجتماعية و الإعتراف بالقدرات و مشاعر الأهمية.

**حاجات المعرفة :**

و هي حاجات ترمي إلى الرغبة المستمرة في الفهم و المعرفة ، و تتمثل واضحة في النشاطات الإستكشافية و الإستطلاعية ، و في البحث عن مزيد من المعرفة ، و الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات .

يعمل الفرد خلال مراحل نموه المختلفة على فهم و إدراك الواقع و البيئة المحيطة به بهدف تحقيق تكيفا معها و بحيث يمكنه ذلك الإدراك من معرفة و تفسير الظواهر المختلفة المحيطة به إذ إن هذه المعرفة و هذا التفسير يساعدان على نموه بصورة سليمة و يتيحان الفرصة له لكي يتعامل مع الظواهر و الأحداث الحياتية بشكل يرضيه و يرضي مجتمعه .(الزليتني ،2008 .ص 157).

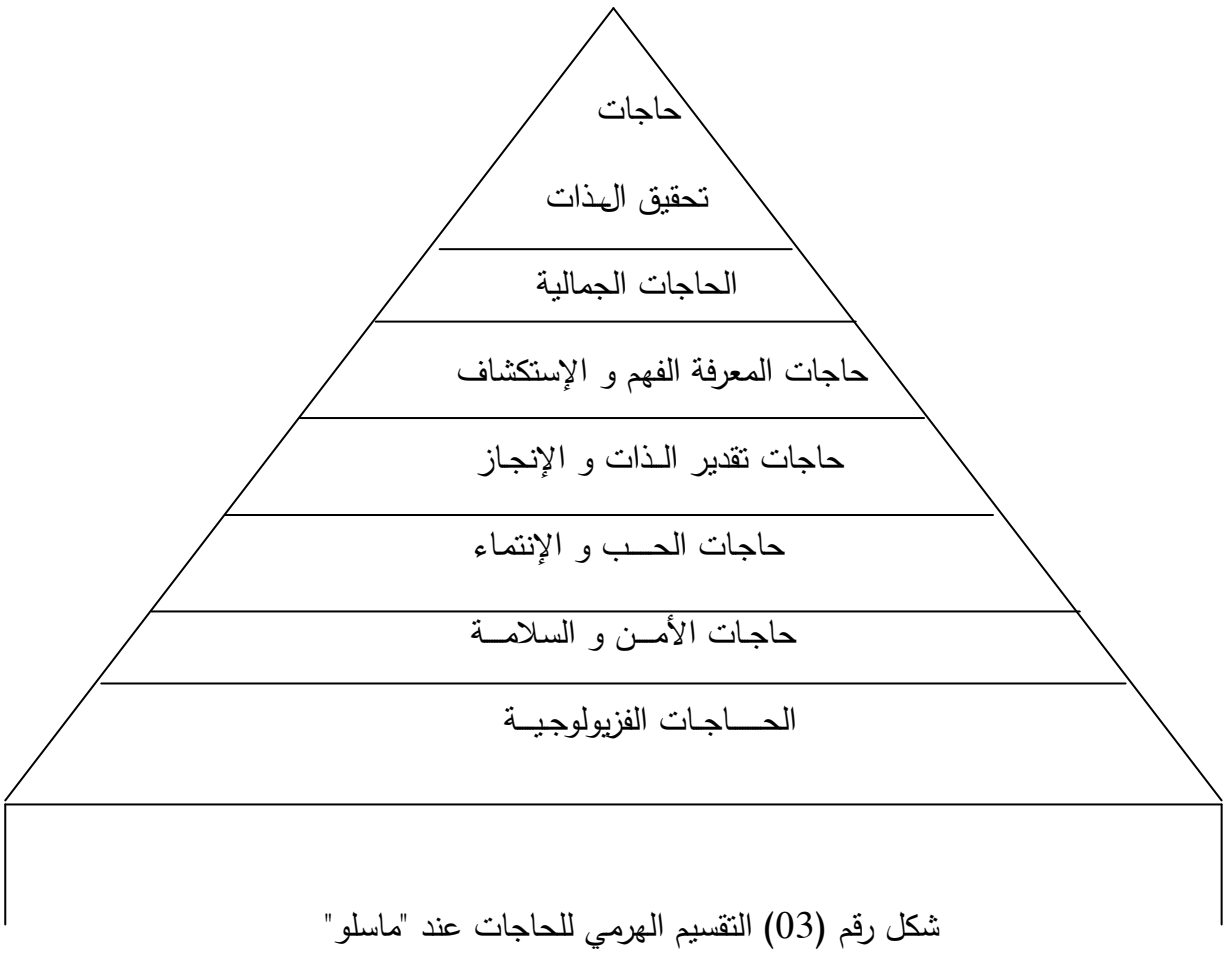
**الحاجات الجمالية:**

تدل الحاجات الجمالية على الرغبة في القيم الجمالية و تتجلى لدى بعض الأفراد في إقبالهم أو تفضيلهم للترتيب و النظام و الإتساق و الكمال سواء في الموضوعات أو الأوضاع أو النشاطات و كذلك في نزعتهم إلى تجنب الأوضاع القبيحة التي تسود فيها الفوضى و عدم التناسق ، وعلى الرغم من إعتراف ماسلو بصعوبة فهم طبيعة الحاجات الجمالية إلا أنه يعتقد أن الفرد السوي الذي يتمتع بصحة نفسية سليمة ينزع إلى البحث عن الجمال بطبيعته سواء كان طفلا أم راشدا و يفضله كقيمة مطلقة و مستقلة عن أي منفعة مادية ( نشواتي،2003.ص215).

يذهب "ماسلو" إلى أنه بعد إشباع الحاجات الفسيولوجية و الأمن و الإنتماء و التقدير و الحاجات المعرفية ، تظهر الحاجات الجمالية لدى الأفراد و خصوصا الفنانين و الكتاب ،...إلخ .

**حاجات تحقيق الذات:**

و يتمثل أعلى مستوى في هرم الحاجات في تأكيد الذات ،و هي الحاجة إلى أن يحقق المرء ذاته و ذلك بالإستفادة القصوى من القدرات و المهارات و الإمكانات .و يسعى الأشخاص الذين تسيطر عليهم حاجة تأكيد الذات إلى البحث عن مهام تتحدى قدراتهم و مهاراتهم و تسمح لهم بالتطور و إستخدام أساليب إبداعية و إبتكارية و توفر لهم فرص التقدم العام و النمو الذاتي.




شكل رقم (03) التقسيم الهرمي للحاجات عند "ماسلو"

و قد أشار ماسلو Maslow إلى أن الإنسان يشعر بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه و فيما يحققه من أهداف ( الحامد،1416هـ.ص 366)

و بتطبيق هذا الإتجاه على العملية التعليمية نجد أن النجاح و الإنجاز يتحقق للطلاب إذا ما أتيحت لهم الفرص المناسبة لإشباع ميولهم و رغباتهم المناسبة لقدراتهم و إستعداداتهم و بالتالي فإن إشباع تلك الحاجات لديهم سيمكنهم من تحقيق ذواتهم بالإنتاج و الإبداع .فالمتعلم يحاول قدر إستطاعته إستثمار كل إمكاناته الذاتية لتحقيق النجاح وتحقيق الذات .و من المؤكد أن قدرات الأفراد تختلف و الفرص المتاحة لهم تختلف أيضا مما يجعل الفرد دائما في سعي مستمر لتحقيق ذاته .

يرى ماسلو أن إشباع الحاجات العليا أقرب لإنجاز الذات من إشباع الحاجات الأولية .و إذا أدرجناه في نظرية إنجاز الذات فهذا يشكل فرق كبير .و هذا يعني من جهة أخرى أنه بإمكاننا أن نتوقع بأن

للأفراد الذين يعيشون في مستوى الحاجات العليا عدد كبير من المزايا ذات المستوى المرتفع و التي يتمتع بها الفرد المنجز .(Maslow .2006 ,p 116 )

**14-4- الإتجاه السلوكي :**

أساس النظرية أن الدافعية حالة تسيطر على أداء الفرد و تتمثل في إستجابة مستمرة مرهونة بمعزز معين .و بذلك يقترن أداؤه لاستجابة ما و تكراره لها بالحصول على معزز.

و تفسر النظرية السلوكية نجاح الفرد في المهمات الصعبة التي توكل إليه بضرورة توفر أمران على جانب كبير من الأهمية ، و هما :

- ضرورة توفر مستوى دافعي مرتفع أو حافز قوي للإنجاز أو الأداء يستثير الجوانب المعرفية و الإنفعالية للفرد .

- معدل بطيئ لنمو الكف الإستجابي،بحيث لا يعوق إنجاز الفرد أو أداءه في أي مجال من المجالات.

فالإنجاز بإعتباره أداء للفرد يستند إلى بعض المقومات الأساسية التي تكمن في الشخصية . و هي تيسر الأداء إن توافرت لدى الشخص المنجز و تعيقه إن لم تتوفر .

يتمثل جانب رئيسي من تلك المقومات في السمات المزاجية لشخصية الفرد المنجز ، فهذه السمات بما تحمله من ديناميات معينة يكون لها قدرة التأثير إيجابا أو سلبا على سلوك الفرد و أدائه ، و لذلك يستند معظم الباحثين في هذا المجال إلى نظرية الكف و الإثارة .و هي عمليات فزيولوجية تتعلق بوظيفة القشرة المخية .و قد ثبت بالأدلة التجريبية أن هذه العمليات لها دور واضح في إنجاز الفرد : إشراطه و تحصيله ، سلوكه بوجه عام ، و بذلك نجد أن تلك النظرية تلقى الضوء على الإنجاز بإعتباره أداء (عبد الله ،2003.ص198).

كما يرى أيزنك أن الإثارة هي أساس أنشطتنا و هي الجانب الإيجابي للسلوك بوجه عام و الإنجاز في أي شكل من أشكاله. بينما يعد الكف الحافز السلبي .

**14-4-1- نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning**

صاحب هذه النظرية هو عالم النفس السلوكي "باندورا " ترى هذه النظرية أن الإنسان كائن إجتماعي و أن العديد من دوافع الإنسان هي متعلمة ، يتم إكتسابها من خلال تفاعله مع الآخرين بإستخدام نماذج المحاكاة أو التقليد ، و الملاحظة ، و النمذجة و غيرها .

قام " ألبرت باندورا بدمج العناصر المعرفية و السلوكية عندما فسر الدافعية ، فنظرية باندورا في التعلم المعرفي الإجتماعي و ثيقة الصلة بالدافعية و التعلم الموجه ذاتيا .يرى باندورا أن كل الطلبة القادمون إلى المدرسة لديهم القدرة والرغبة في التقليد (غباري ، 2008 .ص 91 ) و هو يوصي بالإعتماد على النمذجة أي تقليد نموذج يكون قدوة ،و بالإبتعاد عن التلقين.

و يعتقد "باندورا" أن عوامل الخطط و الفاعلية الذاتية لها دور بارز في الدافعية فالخطط تشتمل على وجود أهداف محددة لدى الفرد تعد بمثابة محركات للدافعية نحو الأداء لفترات مختلفة أما الفاعلية الذاتية فإنها تشير إلى إعتقاد الفرد بأنه قادر على التمكن من موقف معين و الحصول على فوائد إيجابية ( بني يونس ، 2006.ص108).و يرى باندورا أن المعرفة الذاتية يمكن الحصول عليها من الخبرات الشخصية و الإجتماعية ، و هناك أربع مصادر للمعلومات متوفرة للطلبة و هي إنجاز الأداء ، الخبرة البديلة (و تعني مشاهدة الآخرين يقومون بنفس الأداء) ،الإقناع اللفظي ، الإستثارة العاطفية (فالمواقف الضاغطة تعتبر مصدر مهم للمعلومات).

الواقع أن هناك العديد من نظريات التعلم ترى إمكانية أن يساهم التعلم الاجتماعي في تدعيم دافعية الإنجاز لدى الأفراد ،فمن خلال القدوة الحسنة يتعلم الآخرون، ووجود شخص معين وسط مجموعة متميزة أو متفوقة تدعم دافعية الإنجاز لديه بوضوح، وهناك نظريات أخرى فرعية للتعلم، منها التعلم بالمحاولة والخطأ، والتعلم بالاقتران والتعلم الشرطي الإجرائي. (الرماح،1425 .ص 277).

**14-5- الإتجاه التحليلي :**

و يرى أنصار هذا الإتجاه أن الفرد يقوم بتحليل سلوكه الآني و المستقبلي ،و يربط ذلك بالقدر الذي

يشعر فيه بالسعادة و اللذة و الإرتياح. فيسعد بالسلوك الذي يحقق له السعادة و اللذة التي ينشدها و يكون هذا دافعا له للإنجاز السريع و الجيد . و ينطبق ذلك على العملية التعليمية في المدرسة فالطالب يستجيب للمادة أو الموقف التعليمي إذا ما رأى أنه يلبي رغبته و يحقق له الإرتياح و السعادة

أيا كان مصدرها فتجده أحيانا يبذل كل جهده في المادة لمجرد أنه يألف و يرتاح لأستاذها و هذا وحده يشكل دافعا للإنجاز و العطاء .فالإنجاز من هذا المنظور يتحقق إذا صاحبه الشعور بالرضا و السعادة التي تمثل دافعا للفرد .( الحامد ،1416هـ . ص368 )

و يذهب "آدلر " إلى أن الإنسان لديه بالفطرة إهتمام إجتماعي بأهداف تتيح له أن يتخلص من الدونية في تحقيقه للتفوق و الكمال التام ، و هو لديه بالفطرة أيضا دافع للنضال من أجل التفوق و هو الدافع الأساسي الذي تتفرع منه كل الدوافع الأخرى،...و أن الذات الخلاقة هي المحرك الأول و السبب الرئيسي لكل ما هو إنساني ( تحية عبد العال ،بدون سنة.ص 153).

و كان يرى ألفرد آدلر الذي أن هذه الرغبة في التحصيل و منافسة الآخرين و تحقيق الغلبة عليهم رغبة ولدت مع الإنسان و هي طبيعية فيه ، و على هذا الأساس وضع نظريته في الشخصية.فهو يرى أن الطموح و السعي الشخصي من أجل القوة ليست إلا محاولات فطرية للتعويض عن إحساس داخلي بالنقص . و هذا الإحساس طبيعي في الإنسان ، سواء كان نقصا حقيقيا أو متخيلا( الجسماني ،1994 .ص44).

### 14-6- نظرية العاملين لهيرزبرج Herzbergs:

إنبعثت هذه النظرية و تطورت من الدراسة التي قام بها هيرزنبرج و نشرها عام 1951 و التي تدور حول معرفة الدوافع و إشباع الحاجات لدى 200 من المهندسين و المحاسبين يعملون في إحدى عشرة شركة أمريكية في مدينة بتسبرج .و قد توصل إلى مجموعتين من الدوافع المنفصلة .

**1- عوامل الدافعية :** في الفئة الأولى تظهر العوامل التي لها القدرة على تحقيق الرضا للعمال و هي عوامل دافعية ،لأنها الحاجات التي تحقق الرضى الذي يسعى له الفرد

و هذه العوامل هي :

- الإنجاز أو الإحساس بأداء العمل بشكل جيد .
- التقدير .
- المسؤولية .

- المسار المهني و بشكل خاص الترقية و تحقيق الذات(Fabien ,2003 .p89) .

و هذه العوامل تدفع الأفراد إلى الإنجاز و التقدم. و تحقق الرضا لدى العاملين و لها آثار إيجابية فعالة على تحسين الآداء ،و تشكل هذه العوامل تلك الجوانب من العمل التي تشبع حاجات العاملين للنماء النفسي و يطلق عليها أحيانا "عوامل داخلية ".

يمكن حصر عوامل الدافعية في: الإنجاز ، و التقدير ،و العمل نفسه أي كونه مثيرا أو مملا و متنوعا أو رتيبا و المسؤولية و فرص الترقية و تغيير المكانة ، و إحتمالية النماء ،فجميع هذه العوامل تعتبر عوامل داخلية لها أثرها على الدافعية و على الإحساس بالرضا و القناعة في العمل. ( عياصرة ،2006 .ص89).

**2- عوامل الصحة** : الفئة الثانية تشمل العوامل التي تؤدي إلى عدم الرضا في حالة عدم السيطرة عليها .و تسمى عوامل الصحة بمعنى الصحة العقلية ، و هذه العوامل تنتمي للشروط الضرورية و لكنها غير كافية لتوازن الفرد . هذه العوامل البيئية لا تخلق الدافعية لكنها من جهة أخرى لهاأثار سلبية على الفرد إذا لم تراقب و هذه العوامل هي :

- إيجابيات و سلبيات الرؤساء .
- سياسة المؤسسة .
- العلاقات في العمل بين الزملاء و الرؤساء و المرؤوسين .
- الرواتب .
- شروط و ظروف العمل .

و هي تمنع العاملين من الشعور بعدم الرضا و الإستياء . و هي تلك الجوانب من العمل التي تشبع حاجات تجنب الألم عند العاملين .من هذه العوامل نجد ظروف العمل، الرواتب ،العلاقات بين الزملاء،و الأمن الوظيفي و هي جميعا عوامل خارجية لأنها متصلة بالإطار الذي يتم فيه العمل .

مجرد أن الشخص أصبح لديه رضا عن عوامل الصحة فإن هذا يزيد من توليد الدافعية أكثر فأكثر لكن نقص عوامل الدافعية سيحبط الأفراد أنفسهم .

## 15- العوامل المؤثرة في تنمية دافع الإنجاز :

من الملاحظ أن دافع الإنجاز ليس له أصول فسيولوجية ، بل هو دافع مكتسب من خلال التنشئة و تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة ،و من خلال خبرات الفرد ، و أنواع من السلوك تتصف بالمنافسة و السعي وراء التفوق ، و الرغبة في تحقيق المهام الصعبة و الإستمرار في أدائها . لذلك فإن دافع الإنجاز يتأثر بعدة عوامل منها :

### 15-1- أساليب تنشئة الأطفال

يتفق معظم الباحثين في مجال الدافعية للإنجاز على أن الأساليب التي يتبعها الوالدان في تنشئة الطفل هي العامل الهام في ظهور سمة الدافعية للإنجاز و تحديد مستواها لديه . و بذلك تعد دافعية الإنجاز إحدى السمات المكتسبة في الشخصية.

و يبدو أن الأسرة لها تأثيرها في تكوين حاجات الإنجاز الأكاديمي ، العقلي ، و الموجهة مهنيا و يؤكد آباء الصبية الذين يحصلون على درجات عالية في إختبارات دافعية الإنجاز على أهمية النجاح و الإستقلال وهم يكافئون أولادهم على الإنجازات. كأن يصبحوا روادا ، و تكوين الصداقات، و محاولة القيام بالمهام الصعبة بأنفسهم ، و المثابرة في الأداء حتى يتم تحقيق الإنتصار( دافيدوف ،1999.ص 68).

فلقد أثبتت الدراسات أن أمهات الأولاد ذوي دافع الإنجاز المرتفع كن يعتمدن الإستقلال و لا يفرضن إلا القليل من القيود على تصرفات الأبناء و كن يملن إلى أن يضعن مستويات عالية من الأداء و كن يتوقعن سلوك الإتقان لأبنائهن ، و كن يقدرن المستويات التي يبلغها الأولاد و يثبن أبنائهن إثابات فيها الجانب الإنفعالي بالإحتضان و المكافئات ، و تقبلهم و إظهار الحب لهم . في حين أمهات الأولاد ذوي دافع الإنجاز المنخفض كن أكثر تقييدا و لم يكن يشجعن الإعتماد على الذات حتى ظل الأولاد أكثر إعتمادا على الأسرة .

و يضع هؤلاء الآباء معايير مرتفعة للتفوق و يرفعون من توقعاتهم كلما أحرز أولادهم تقدما . و تميل أسر الأولاد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة إلى التأكيد على الفضائل المختلفة التي تشمل الآداب النظافة ، و طاعة السلطة و يقل إحتمال تشجيعهم و تأييدهم لإنجازات أبنائهم.

و فيما يتعلق بأهمية التنشئة الإجتماعية وتنمية الإستقلال الذاتي و بعض السمات الشخصية في تفسير دافعية الإنجاز جاءت أكثر الدراسات النفسية ،فقد أكد ماكليلاند على إرتباط دافعية الإنجاز بالتنشئة الإجتماعية عند الأطفال وقد فسر ذلك بأن تدريبات الوالدين أثناء التنشئة ترتكز على المنافسة و تقوم على التعزيز الإيجابي لمواقف النجاح ، والتعزيز السلبي لمواقف الفشل مما ينعكس على تصرفات الفرد المستقبلية .

" تتوقع أمهات الأبناء ذوي الحاجة العالية إلى الإنجاز إعتماد أبنائهن على أنفسهم و إجادة مهارات معينة في سن مبكرة .أكثر مما تتوقع أمهات الأطفال ذوي الحاجة المنخفضة للإنجاز .كما تفرض أمهات ذوي الحاجة المنخفضة قيود أكثر على أبنائهن الذين يعتمدون في حياتهم على البالغين لفترة أكبر من الوقت .( ماكلايلاند ، 1998 .ص197)

و تظهر الدراسات الخاصة بأساليب تربية الطفل ان التدريب المبكر للاطفال على الإستقلال و الإعتماد على النفس ، و إجادة مهارات معينة لديهم ، إنما يولد الحاجة العالية إلى الإنجاز و ذلك إذا كان هذا التدريب لا يوحي بنبذ الوالدين للطفل . بمعنى ان الوالدين قد يجبران الطفل على الإستقلال حتى لا يكون عبئا عليهم . و في هذا النموذج من المواقف لا تنمو لدى الطفل حاجة أعلى إلى الإنجاز ،كما يجبر الطفل على الإستقلال المبكر جدا في الحياة ، كما هي الحال في كثير من أسر الطبقات الدنيا ، و إنما متأخرا جدا في الحياة – كما هي الحال في كثير من أسر الطبقات المتوسطة التي تتوقع الإنجاز و الإستقلال متأخرا تماما .و لا يعتبر كل من الطرفين نموذجا مثاليا لإنتاج حاجة عالية إلى الإنجاز ، و بالأحرى فإن أكثر شيئ مرغوب فيه هو التاكيد على الوصول إلى مستويات إنجاز معينة مابين سن السادسة و الثامنة و ذلك طبقا للدراسات ( ماكلايلاند ،1998.ص198).

و يعد التقبل كأحد أساليب التنشئة الإجتماعية الأسرية ،و هو من الأساليب الهامة أيضا في التأثير على مستوى دافعية الطفل داخل الأسرة ، و قد أكدت الدراسات أهمية التقبل خصوصا من قبل الأب.

و من الدراسات التي ركزت على دور التنشئة الأسرية في تنمية دافعية الإنجاز ما قام به ميسون و آخرون Musen et al ,1980 حيث توصلوا إلى أن الطلاب الذين ترتفع دافعية الإنجاز لديهم ينتمون إلى والدين يشجعانهم للنجاح أكثر من منخفضي الدافعية .

و أكدت بعض الدراسات أن الحاجة للإنجاز تتواجد كثيرا في الأسر التي تمنح أطفالها الفرص لكي يكونوا مستقلين و معتمدين على أنفسهم مبكرا من خلال إصلاح لعبهم أو دراجاتهم أو تنظيم أوقات دراساتهم أو تحديد نوع هواياتهم بالإضافة إلى أن هناك أباء يتسمون بحاجة إنجازية عالية و يظهرون إستجابة جيدة و إيجابية لحاجات أبنائهم العلمية (سوسن مجيد ، 2007 .ص 238).

و قد تبين أن الآباء الذين يمضون وقتا طويلا في اللعب مع أطفالهم ، لا سيما في السنوات الأولى من حياة الطفل ترتفع لديهم مستويات الدوافع للإنجاز ، بوصفها رد فعل لتشجيع الأباء لأداء الأبناء و الثناء على إنجازاتهم ، و كذلك تفاعل الآباء مع أبنائهم يثير لديهم دافع الإنجاز . ( بني يونس ،2004.ص383).

– كما تعد العلاقات الوالدية من العوامل المؤثرة في تنمية دافع الإنجاز . و أهمها : العلاقات التي تزيد من وعي الأبناء ، و إستثارتهم الفكرية ، و التي تساعد في فهم الطفل لذاته ،و على أن يكون حساسا للتفاعلات الإجتماعية من حوله ، و التي تعمل على توافر جو يشعر فيه الطفل و الدعم و الإحترام الصادق له كإنسان قادر على توجيه سلوكه في المستقبل و على الإعتماد على ذاته.
هذه العوامل جميعها تؤدي إلى تنمية دافعية الإنجاز لدى الأبناء . و يسهم في ذلك أيضا توافر المناخ الديموقراطي داخل الأسرة ، و تدريب الأبناء على الإسهام في شؤون الأسرة ، و على الإستقلالية في الفكر و العمل(www.Almoqatel.com).

**15-2 – القيم الثقافية السائدة :**

يعد ماكليلاند من أهم العلماء الذين اهتموا بالعوامل الثقافية و علاقتها بالإنجاز و إن كان البعض يرى أن معظم تركيزه على الدوافع الداخلية و أنماط الشخصية المستمدة من الثقافة الغربية و يؤيد "ماكليلاند" الفرض القائل بأن الدافعية للإنجاز تنمو في الثقافات و الأسر حيث يكون هناك تركيز على إرتقاء الإستقلال عند الطفل .و قد بينت الكثير من الدراسات أن التدريب المبكر للأطفال على الإعتماد على النفس و الإستقلال ،و إجادت مهارات معينة لديهم يولد لديهم دافعية عالية للإنجاز .

يبين ماكليلاند أن النمو الإقتصادي يمكن أن يحدث بسبب توفر الظروف الإجتماعية ،الثقافية و القيم الإستقلالية التي تساعد على نشأة الدافع إلى الإنجاز .و يتجه النمو الإقتصادي إلى الظهور عند وجود هذه الظروف .أي عند حدوث تغير في القيم ، و تغير بنائي في التعليم ، مما يؤدي بدوره

إلى إطلاق الأحداث و العمليات الإجتماعية النفسية . فيتحرك الآباء و المعلمون إلى التركيز على التدريب على الإستقلال المبكر خلال علاقاتهم الرسمية و غير الرسمية من الأطفال ، و يتم تشجيع حاجة الإنجاز هذه على مستوى أعلى من الإنجاز ( معمرية بشير ، 2012.ص199)

و قد صاغ ميهر( Marher ,1974) تصور نظري لدراسة الدافعية للإنجاز في إطار الثقافة التي يدرسها فيها ، و قدمه في مقال هام بعنوان " الثقافة و الدافعية للإنجاز " ظهر عام 1974 و يقدم ميهر في هذا التصور النظري ثلاث إستراتجيات لدراسة الدافعية للإنجاز في إطار ثقافي، الإستراتيجية الأولى تجعل الوزن الأكبر أو الدور الأساسي للشخصية في نظرية الدافعية و في تحديد الدافعية للإنجاز بصفة خاصة .أما الإستراتيجية الثانية فتعطي الدور الأكبر للمواقف أو السياق الذي يحدث فيه الإنجاز. و الإستراتيجية الثالثة يرى فيها ميهر أن الشخصية و بالتالي الثقافة و الموقف معا يحددان الدافعية للإنجاز عند الفرد (تركي، 1988 .ص162 )

**15-3- العوامل المدرسية:**

يلعب المدرسون أيضا دورا هاما في تنمية السلوك المرتبطة بالإنجاز.حيث يبدو أنهم خلال السنوات الأخيرة من المدرسة الإبتدائية ،يستخدمون أنماط التغذية الراجعة التي تشجع التمكن و الكفاءة في مواقف الإنجاز لدى الأولاد ،بينما لا يشجعون مثل هذا السلوك عند البنات( دافيدوف ،1999.ص 68).

يعد دافع الإنجاز خلال المراحل الأولى للتعلم أحد الدوافع الهامة التي تعمل على توجيه سلوك الفرد نحو التفوق ، و تحقيق إحترام و محبة والديه و أساتذته ، إلى جانب ذلك تحقيق التوافق و التكيف المدرسي ، إن المستوى العالي للدافع للإنجاز الذي لابد للطفل أن يحققه يمثل النجاح فيرفع الفرد من أهدافه ، في حين خبرات الفشل تخفض من مستوى الطموح فيخفض الطفل من أهدافه .

يؤكد "دافيدوف "1980 أن الخبرة التي يحملها الطالب و التعامل مع المدرسين خلال سنوات المرحلة الإبتدائية تلعب دورا أساسيا في إنماء أو عرقلة الحاجة إلى الإنجاز في المرحلة الثانوية و من ثم تأثير كلا المرحلتين في التحصيل أو الإنجاز في المرحلة الجامعية ، بالإضافة إلى دور الأسرة و تأثيرها في تكوين حاجة الإنجاز الأكاديمي .

و قد قام ماكليلاند و زملائه بدراسات حول الحاجة للإنجاز منذ 1947 فوجد في دراسته للحضارات الإنسانية أن الشعوب المتقدمة يتميز أبناؤها بقوة مستوى هذه الحالة فيهم ، إذ يسعون إلى النجاح و السيطرة على بيئتهم المادية .و كان أبطال القصص المدرسية يتميزون بالقدرة على التغلب على الصعاب و تحقيقهم للنجاح ، و قد أكد ماكليلاند و زملائه أنه يمكن إنماء و تقوية تشجيع تكوين هذه الحاجة عند الأطفال و كذلك عند الكبار (سوسن مجيد ،2008. ص 238).

**15-4- القيـم الدينية**

تعد القيم الدينية مصدرا قويا لدافعية الإنجاز ، فالتعاليم الدينية التي تركز على العمل الجاد و السعي المستمر و الإهتمام بالإتقان تزيد من دافعية الإنجاز.

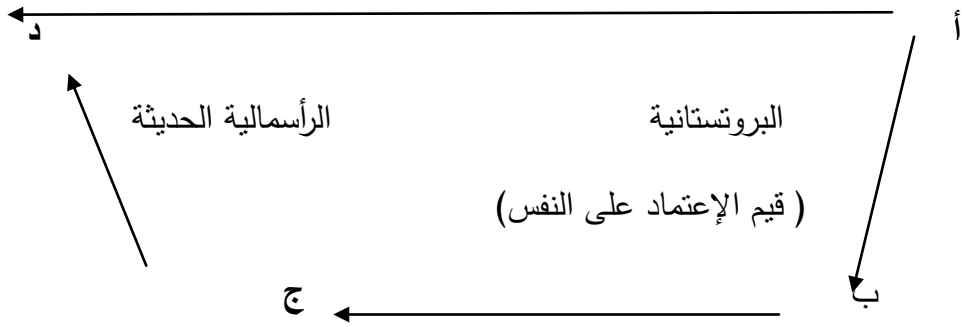
و قد ناقش " ماكليلاند" في كتابه " مجتمع الإنجاز" العلاقة بين قيم الوالدين الدينية مستوى دافعية الإنجاز عند الأبناء ، و خصص لذلك جزء كبيرا من كتابه هذا .

و قد بينت دراسات " ماكليلاند" في المجتمع الأمريكي أن الكاثوليك خاصة الطبقات الإجتماعية الدنيا منهم أقل تأثرا بقيم الإنجاز الأمريكية من البروتستانت ،حيث أن الآباء البروتستانت يعملون دائما على تنمية الإتجاهات و القيم المرتبطة بتنمية دوافع الإنجاز و يفضلون إستقلال أطفالهم المبكر و إجادتهم لمهارات معينة و ذلك أكثر مما تفعل الجماعات الكاثولوكية العديدة . ( الزليتني ،2008 .ص 180).

و قد تأثر ماكليلاند في ذلك بما قدمه ماكس فيبر M.Weber سنة 1904 ، و الذي أشار إلى أن النظام الرأسمالي و الرخاء و الإزدهار الإقتصادي يبدو ناجحا في دول البروتستانت أكثر من الدول الكاثوليكية داخل أوربا .و هذا ما ادى إلى عزو الإنجازات الإقتصادية للعوامل الدينية .كما أوضح فيبر أن غياب القيم الحقيقية و التنشئة السليمة في الديانة البروتستانية يعد مسؤولا عن فقر النظام الرأسمالي في الدول غير الأوربية .

وقد إستعان ماكليلاند بهذه النظرية ، و إفترض على أساسها العلاقة بين الدين و الإقتصاد.

فالمعتقدات الدينية هي المسؤولة عن مسألة الفروق في تنشئة الأطفال و في أساليب تربيتهم و ذلك كما في الشكل التالي :




شكل رقم ( 04 ) يبين علاقة الدين و تنشئة الأبناء بالحاجة للإنجاز

( عبد اللطيف خليفة ، 2000 .ص 111)

**15-5- العوامل الشخصية :**

- الدور الإجتماعي للأفراد .
- التفاعل بين أفراد الجماعة ،
- قد تتأثر دافعية الإنجاز بالميول إلى السعي وراء التمكن و تحقيق الإمكانيات و الإستعدادات ( دافيدوف ،1997.ص 429).

**16- أسباب إنخفاض دافعية الإنجاز :**

أسباب ضعف دافعية الإنجاز عديدة منها:

**16-1- التوقعات المرتفعة أو المنخفضة التي يضعها الآباء:** قد يضع الآباء سقفا عاليا لمعايير الإنجاز التي ينبغي لأبنائهم الوصول إليها .و قد يقسوا الأباء بشدة على الأبناء ليحققوا الإنجاز العالي و هذا يشعر الأبناء بالفشل فتضعف دافعيتهم للإنجاز و يجعلهم غير مبالين بالتحصيل .

بالإضافة إلى ذلك إن توقعات الوالدين المرتفعة و المبالغ فيها يطور لدى الأطفال خوفا من الفشل يؤدي إلى الإنجاز المنخفض ، كما أن دافع الطفل للإنجاز العالي قد يولد لديه دافعا لتجنب النجاح

و هو دافع إجتماعي مكتسب تستثيره المواقف التنافسية عندما يخشى الأفراد أن يجلب لهم نتائج سلبية ( شكشك ،2007.ص 52).

**16-2- التنشئة الإجتماعية الخاطئة :** يعد دافع الإنجاز مكتسبا من البيئة،و لهذا تلعب أساليب التنشئة الإجتماعية دورا هاما إما في إكساب الفرد الإستقلالية و الإعتماد على الذات والثقة في النفس و التي تكون دافعية الإنجاز. أو تعلمه الإتكالية واللامبالاة في الإنجاز.

كما أن أساليب التنشئة التي تعتمد على التسلط و القهر و المراقبة المستمرة وعدم الثقة تقلل من الدافعية للإنجاز عند هؤلاء الأفراد الذين يتعرضون لمثل هذه الأساليب القهرية .

تؤكد الدراسات أيضا أن إحدى الطرق التي تجعل دافعية الطفل للإنجاز منخفضة هي من خلال والديه اللذين لا يدركان قدراته و لا يتوقعان منه توقعات تتناسب و هذه القدرات ( الزليتني ، 2008 .ص 180).

**16-3-تدني تقدير الذات** :أساليب التنشئة الخاطئة تؤدي إلى تدني تقدير الذات عند الطفل و شعوره بعدم القيمة ، و تدني تقدير الذات يؤدي إلى إعتقاد الطفل بأنه غير قادر على الإنجاز و يقلل من قدر نفسه ، و من مستوى طموحه مما يضعف دافعيته نحو الإنجاز ( شكشك ،2007.ص 55).

**16-4- معوقات الإنجاز :**

عندما يتوقع الأفراد الفشل أو يخشون النجاح ، فإنهم غالبا ما يتوقفون عن بذل المحاولة للوصول إلى النجاح .و تبعا لذلك ، يصبح الإنجاز غير محتمل الحدوث .و فيما يلي المعوقات التي تحول دون تحقيق الإنجاز .

**توقعات الفشل :**

قد يشكل الفقر في بعض الأحيان عائقا أمام عملية التعلم و بالتالي يمر التلاميذ الفقراء بحالات عديدة من الفشل و بالتالي يتراكم الإحباط المتعلق بالمدرسة .

و يكف بعض التلاميذ عن الإشتراك العملي في الدراسة ، و يتوقف الكثيرون عن مجرد المحاولة ربما لشعورهم باليأس مما يجعلهم لا يتصورون أي نتيجة سوى الفشل .

يؤيد عالم النفس "ريتشارد دي تشارمز "فكرة أن توقعات الفشل ومشاعر اليأس تكمن وراء الإنجازات المنخفضة المستوى لكثير من الصغار الفقراء . ( دافيدوف ،1997.ص 470).

**الخوف من النجاح :**

ونلاحظ أن هناك مفهوما متمما للحاجة للإنجاز هو مفهوم ( الخوف من الفشل )حيث أننا نجد أن كلا من النجاح و الفشل لا يمكن فهمهما بشكل تام إلا في سياق العلاقات بين الأفراد ... ففي أي مجتمع ينهض على الإنجاز يكون النجاح هو الوسيلة الفعالة في كسب التقدير و الإحترام في حين يؤدي الفشل إلى فقدان الإعتبار و التقدير .و هناك ثلاثة أسباب أساسية للخوف من الفشل هي : تضاؤل تقدير الذات ، هبوط قيمة الفرد بصورة عامة و فقدان الجزاء نتيجة للإنتقال إلى الإنجاز .

(عبد الله ،2003.ص183).

**17- خصائص مرتفعي الإنجاز: الشخصية الإنجازية :**

إن دافعية الإنجاز هي السعي من أجل الوصول إلى التفوق و النجاح ، و هذه النزعة تعتبر مكوناً أساسيا في دافعية الإنجاز ، و تعتبر الرغبة في التفوق و النجاح سمة و معيار أساسي تميز الأفراد ذوي المستوى المرتفع في دافعية الإنجاز.( أبو رياش و آخرون ،2006 .ص 194 ).

يرى ماكليلاند أن" الإهتمامات الأساسية لذوي الحاجة العالية إلى الإنجاز لا تتركز في إعتراف المجتمع العام بنجاحهم الفردي الذي عليهم العمل على تحقيقه ، بقدر ما تتركز في حاجتهم للوصول لأي طريقة لقياس حسن أدائهم و قدرتهم على صنع القرارات ، و بغير ذلك لا يشعرون برضا عن نجاحهم .و تؤكد المعلومات المتاحة بشدة أن رضا الفرد عن نتائج إنجازه ينبع عن قدرته على أخذ المبادرة في العمل الناجح أكثر من إعتراف المجتمع بقدرته على الإنجاز الفردي .( دافيد ماكليلاند 1998. ،ص 244 )

و قد وضع " ماكليلاند " وزملاؤه عددا من الخصائص المميزة لمرتفعي الإنجاز ، و من أكثرها أهمية:

**درجة النجاح:** إذ يحب مرتفع الإنجاز أن يعرف ما إذا كانت جهوده لحل مشكلة ما قد نجحت أم لا ،و نتيجة لذلك تكون بعض المهن أكثر جاذبية لمرتفعي الإنجاز عن مهن أخرى ( النيال عبد الحميد ،2009 .ص 150) .

**الثقة بالنفس :** هناك خاصية أخرى لمرتفعي الإنجاز ، هي أنه يتمتع بقدر كبير من الثقة بالنفس و تعني الثقة في قدرته الخاصة على حل المشكلات التي يواجهها .

و من خصائص مرتفعي الإنجاز :

1- درجة المخاطرة عند هذا الشخص معتدلة إلى حد كبير .

2- يفضل الشخص ذو الدرجة المرتفعة من الإنجاز تلك الأعمال التي تقدم له عائدا فوري و درجة تقدمه عن طريق الوصول إلى الهدف الذي حدده لنفسه ، و هذا ما نسميه درجة النجاح.

3- يهتم الشخص ذو الدرجة العالية من الإنجاز بالعمل في حد ذاته، أكثر من إهتمامه بأي عائد مادي يعود عليه من إنجازه هذا العمل .ورغبته في الحصول على قدر كبير من المال يعد مقياسا لدرجة تميزه في أداء عمله.

4- يحدد مرتفع الإنجاز أهدفا لنفسه قابلة للإنجاز و ينسى كل ماعداه إلى أن ينجز عمله بنجاح و يحقق ذلك الهدف، فهو شخص متفان و يبذل أقصى جهده.

5- لديهم مفهوم مرتفع عن الذات ، كثيروا الحركة ، راغبون في التغيير .

6- يكره مرتفع الإنجاز أيضا المهن الرتيبة ( الروتينية) و يفضل المهن التي تحدث فيها تغيرات دائمة و تحديات مستمرة ، كما يكره تضييع الوقت ، و هو مستعد للتضحية من أجل أن يجني مزايا في المستقبل ، كالإدخار بدل الإسراف .

7 - يتميز الأشخاص ذوي الدافعية العالية للإنجاز بكونهم أكثر واقعية و تناسقا في عملهم و يتمتعون بتفكير عميق وجيد و حسن تصرف تجاه أنفسهم و الآخرين ، بالإضافة إلى تمتعهم ببعد رؤية كبير يتوقعون من خلاله أحداث مستقبلية .( الزليتني ،2008.ص 178).

و من صفات ذوي الإنجاز العالي :الطموح العالي و المثابرة و السعي نحو التفوق الشعور بالمسؤولية و الإتقان و الحيوية و السرعة في أداء المهام و التحدي ، الإستقلالية و الفطنة و التفاؤل و الجرأة الإجتماعية ،و التحكم في البيئة و الإصرار على الوصول إلى الهدف و المناقشة مع الآخرين و العمل وفق معايير الإمتياز .

– هم أميل إلى الثقة بالنفس و إلى تفضيل المسؤولية الفردية ، و إلى تفضيل المعرفة المفصلة بنتائج أعمالهم .و هم يحصلون على درجات مدرسية طيبة تراهم نشطين في مناشط الكلية و البيئة ، يتخيرون الخبراء لا الأصدقاء ليشتركوا معهم في الأعمال، و يقاومون الضغط الإجتماعي الخارجي . و هم يستمتعون بالمخاطرة المعتدلة في المواقف التي تتوقف على قدراتهم الخاصة ، لا المواقف التي ترتكز على الحظ الصرف و التي لا يكون لهم فيها يد أو تأثير مثل المراهنات على سباق الخيول .(دويدار ،2005 .ص77).

– ينسب ذووا الإنجاز المرتفع نجاحهم إلى "المجهود " أما الفشل فينسبونه لعوامل عارضة و خارجية مثل "نقص المجهود وصعوبة المهمة " .

– و من سماتهم المبالغة في تقدير إحتمالات نجاحهم

– و من المواصفات التي يتمتع بها ذووا دافع الإنجاز العالي الميل لتفضيل المهام التي تتطلب المبادرة الشخصية ، و القدرة على الإبداع و تتصف بالإضافة إلى ذلك ببعض الصعوبة ، و كأنهم بذلك يميلون إلى التحدي أكثر مما يميلون إلى النجاح ذاته .و قد تكون هذه الخاصية هي التي تقف وراء عدم إهتمامهم الكبير بالمكافآت العاجلة ، و تركيزهم في المقابل على الأهداف النهائية ، و على كل ما هو سام حتى و إن كان بعيدا ( مولاي بودخيلي ،2004.ص 297).

كما يميل مرتفعوا الإنجاز إلى العمل بدرجة كبيرة في المواقف التالية :

– **مواقف المخاطرة المعتدلة :** حيث تنخفض مشاعر الإنجاز في حالات المخاطرة المحدودة أو الضعيفة ، كما يحتمل ألا يحدث الإنجاز في حالات المخاطرة العالية .

– **المواقف التي يتوافر فيها المعرفة بالنتائج ، أو العائد من الأداء** :مع إرتفاع الدافع للإنجاز يرغب الشخص في معرفة إمكاناته و قدراته على الإنجاز ، و ذلك بمعرفته لنتائج أعماله .

– **المواقف التي يكون فيها الفرد مسؤولا عن أدائه:** و منطق ذلك هو أن الشخص الموجه نحو الإنجاز يرغب في تأكيد مسؤوليته عن العمل ، الذي يقوم به .

– يميل الشخص ذو دافعية الإنجاز المرتفعة إلى إنجاز شيئ ما صعبا، و إلى أن يعالج أو ينظم الأشياء أو الأفراد أو الأفكار .يفعل ذلك بسرعة و إستقلال ما أمكنه ذلك و يتغلب على العوائق

و يتنافس و يتفوق على الآخرين ، و يبذل مجهودا مستمرا في سبيل إنجاز ما يقوم به . و يعمل بمفرده من أجل تحقيق هدف سليم و بعيد ، و لديه العزم و التصميم على الفوز في المنافسة .و يعمل كل شيئ يقوم به بصورة جيدة ، و يجاهد في سبيل التغلب على الضجر و التعب .

– يتميز مرتفع دافع الإنجاز بأن دافعه للنجاح يكون أقوى من دافعه لتجنب الفشل (www.Almoqatel.com)

يهتم مرتفعوا الإنجاز بالإمتياز من أجل الإمتياز ذاته، و ليس من أجل ما يترتب عليه من فوائد كما أنهم في سعيهم للإمتياز يسعون إلى أن يتفوقوا على أدائهم السابق .

– يحتفظ مرتفع الإنجاز بسجل يبين مدى تقدمه و نجاحاته في تحقيق أهدافه . و ذلك يساعد في إثارة دوافعه و تحريكه .كما يؤثر بدوره على أفكاره و سلوكياته المستقبلية .

– و من معايير الشخصية الإنجازية السعي للنضال و الرغبة و المثابرة و الكفاح و الميل نحو الفهم و الأداء و مواصلة الإتجاه الفعال من أجل التفوق و الإمتياز (محمد لطفي حسن، 2006 .ص84).

– يهتم مرتفع الإنجاز بالأهداف المستقبلية بعيدة المدى ،إذ يتميز بمنظور مستقبلي أكبر .كما يبدي قدرا أكبر من التوقع بخصوص المستقبل .

– و من خصائص هذا الصنف من الناس القدرة على تحويل الفشل الذي قد يعتريهم في بعض المهام إلى إصرار كبير على بلوغ ما سطروه من الأهداف .

– يدرك مرتفعوا الإنجاز أهمية الوقت و يتسمون بالحرص الشديد على الوقت ، و لا يضيعونه فيما يرونه مستحيل التحقيق. تدريب الأبناء على الإسهام في شؤون الأسرة ، و على الإستقلالية في الفكر

– يميل الأشخاص ذوو الدافعية العالية إلى العمل طويلا لحل المشكلات الصعبة و يفضلون العمل مع الأشخاص المثابرين ( العبد الله ،الخليفي ،2001 .ص 18 ).

– كما يتسم ذوو الدرجة المرتفعة في الدافع للإنجاز بأنهم يعملون بجد في التجارب المعملية ، يتعلمون أسرع ، أداؤهم المدرسي أفضل إلى حد ما حتى بعد إستبعاد نسبة الذكاء يبذلون أقصى ما في وسعهم

و بخاصة عندما توضع نتيجة هذا الأداء في سجلاتهم ، كما أنهم أكثر مقاومة للضغط الإجتماعي . ( النيال ، عبد الحميد ،2009 .ص 163).

– و بصفة عامة ، نجد أن أصحاب الدافع القوي إلى الإنجاز تتوافر فيهم صفات كثيرة من النوع الذي تجده لدى رجل الأعمال الطموح صاحب الرأس الصلبة . و لذلك فلا عجب أن تراهم يؤثرون المهن من نوع سمسار الأسهم أو مديري المصانع .و قد جعلت هذه العلاقة ماكليلاند يؤمن بأن أصحاب المشاريع – المنظمين ، و المخاطرين ، و بناة الإقتصاد في العالم – إنما يكون دافعهم الأساسي الأول هو الرغبة في الإنجاز.( ج.موراي ،1988.ص196).

و يمكن أن نلخص هذه الصفات التي تسم الشخص ذا الإنجاز المرتفع في : الطموح الجدية ،حب المنافسة ،التحمل، الإستقلال، تفضيل المخاطرة، الحرص على تحسين الظروف الإجتماعية والإقتصادية و بذلك نجد أن من يتسم بهذه الصفات يحتل مكانة عالية و قيمة راقية في مجالات الإنتاج و الإبداع ( مجدي عبد الله ،2003 .ص 181).

**18– صفات ذوي الإنجاز المنخفض:**

– الشخص منخفض الإنجاز يكون دافعه لتجنب الفشل أقوى من دافعه للنجاح .

– يميل منخفضوا الإنجاز إلى أن يعزو نجاحهم إلى عوامل خارجية غير ثابتة و فشلهم إلى عوامل داخلية ثابتة ".

– قد يؤدي خوفهم من الفشل إلى التردي في متاهات القلق ، الشيئ الذي يفضي إلى تحصيل أقل جودة ، و أدنى مستوى مما هو متوقع منهم . و غالبا ما يقع هذا الإنحدار التحصيلي في تلك الظروف التي يتم التركيز فيها بقوة التحصيل . و لذلك فإن الفشل لا يعني دائما نفس الشيئ النسبة للمتعلمين إنه يحفز أقواما و يثبط آخرين ( مولاي بودخيلي ،2004 .ص 297 – 298).

– يختار الأفراد ذوو الدافعية المنخفضة المشكلات السهلة أو المشكلات الصعبة (غير المعقولة ).

– يميل الأشخاص منخفضوا الإنجاز إلى العمل مع أشخاص يحبونهم و يصادقونهم بدل الأشخاص المثابرين ( العبد الله ،الخليفي ،2001 .ص 18 ).

– عادة ما يقبل منخفضوا الإنجاز بواقع بسيط أو أن يطمحوا بواقع أكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه. تدريب الأبناء على الإسهام في شؤون الأسرة ، و على الإستقلالية في الفكر

– يميل منخفضوا الإنجاز إلى الوظائف السهلة ذات العائد الصغير أو إلى الوظائف ذات العائد الكبير و التي تفوق قدراتهم .

– الكفاية المدركة و الأهداف الدافعية للإنجاز :

تحتوي دافعية الإنجاز مجموعة خاصة من الأهداف – تتضمن الكفاية – تتمايز إلى فئتين :

أ– أهداف الإتقان : التي ينشد فيها الأفراد زيادة كفايتهم لفهم ، أو تمكنهم من ، أي شيئ جديد.

ب– أهداف الأداء : التي ينشد فيها الأفراد إكتساب الأحكام المفضلة لكفايتهم أو تجنب الأحكام السلبية لكفايتهم.

حيث توجد أهداف الإتقان في المواقف التي يباشر فيها الأفراد المهمة لأنهم يجدون إستمتاعا داخليا ، و تعكس أهداف الأداء توجها خارجيا،يكون الأفراد مدفوعين فيه أكثر للحصول على مكافآت خارجية ، و لعل ذلك يذكرنا بتصنيف آخر لدافعية الإنجاز إلى دافعية داخلية و دافعية خارجية .(نبيل زايد ،2003.ص91).

لقد إهتم منظرو الدافعية الداخلية بالمظاهر الإنفعالية و المعرفية للدافعية ، حيث تبنى نظرية الدافعية الداخلية على إفتراض أن الأفراد مدفوعين بصورة طبيعية لتنمية ذكائهم و كفايتهم ، و أنهم يسرون من إنجازاتهم .

لقد أوضحت نظريات الدافعية الداخلية أن الناس يميلون لأن يستمتعوا بالإنخراط في الأنشطة التي تضاهي جيدا مستوياتهم الشائعة من المعرفة و المهارة ، و هكذا تزودهم بالتحديات المثلى التي تسمح لهم أن يطوروا كفايتهم .(نبيل زايد ،2003.ص92).

**19– قياس دافعية الإنجاز:**

يتم قياس الدافع للإنجاز بطريقتين : الطريقة الإسقاطية ،و الإستخبارات و تتضمن الطريقة الأولى الإختبارات الإسقاطية .

### 19-1- إختبار تفهم الموضوع (TAT):

يستخدم إختبار تفهم الموضوع (TAT) الذي صممه موراي في مجال التشخيص العيادي ، يستقي أصوله من نظرية الحاجات التي تقوم على أحلام الفرد و تصوراته تعكس واقع حاجاته .

و في هذا المقياس يعطى المبحوث صورا غامضة و يطلب منه كتابة قصة تفسر تلك الصور و من خلال كتابته تنعكس إتجاهاته و دوافعه الشخصية التي تبرز حاجاته الذاتية المحددة لدافعيته .

و يعتقد ماكليلاند أن أفضل طريقة لقياس الدافع إلى الإنجاز ، هي إستعمال إختبار تفهم الموضوع .فبعد تقديم بعض صور هذا الإختبار إلى المفحوصين يتم تسجيل القصص التي يؤلفونها حول هذه الصور ,و تحلل هذه القصص بإحصاء تكرار الموضوعات الواردة فيها ، و التي تتصل "بمحاولة النجاح من ناحية معايير الإمتياز ".و يصبح عدد هذه التكرارات هو الدرجة الخام للدافع إلى الإنجاز .( معمرية ،2012.ص 287)

و بالرغم من قدم مقياس موراي هذا و الذي ظهر سن 1943 ، إلا أنه لا يزال يستخدم في كثير من الدراسات المعاصرة و خاصة تلك التي تهدف إلى التقليل من عملية تزييف الإستجابات وفقا للرغبة الإجتماعية ، و يتطلب مقياس موراي مهارات فائقة في القدرة على تفريغ عبارات المبحوثين لتدل على دافعية الإنجاز إما سلبا أو إيجابا ، و هذا مكمن صعوبته .

### 19-2- مقياس آتكنسون و ماكليلاند:

في سنة 1948 قام آتكنسون و ماكليلاند بتطوير مقياس ( TAT) ،و الذي يميز هذا المقياس عن سابقه هو أنه صاغ أسئلة عن الصور لتوجه المبحوث للتعبير عن مشاعره الداخلية بدلا من العموميات التي لا يستفاد منها عند التصحيح ، كما أنه يتميز بوضعه ضوابط للتصحيح .

و لتقدير دافع الإنجاز تتم قراءة كل قصة ثم يتخذ قرار عام حول وجود أو عدم وجود خيال الإنجاز فيها ، و بذلك يمكن الحكم بوجود أو عدم وجود مكونات محددة للإنجاز ،و قد إعتمد ماكليلاند على طرقة تحليل المضمون التي إبتكرها مع فريقه في وضع درجات لهذه المكونات، ليتم التوصل إلى مؤشر كمي لقوة دافع الإنجاز عند فرد معين .

و قد بين " ماكليلاند "في إحدى دراساته أن 83 % من خريجي الجامعة الذين حصلوا على درجات مرتفعة في دافع الإنجاز بتطبيق إختبار التات عليهم عندما كانوا طلابا قبل تخرجهم ، إختاروا أن يلتحقوا بعد ذلك بمهن تتميز بالمخاطرة و إتخاذ القرار و فرصة النجاح الباهر ، و يفضلوا التحديات لتحقيق أهدافهم ( الزليتني ،2008 .ص174).

**19-3- مقياس (راي – لن) :**

وضع "لن" هذا المقياس عام 1960 و طوره "راي" في السبعينات و يتكون من 14 سؤالا يجاب عنه بـ"نعم – غير متأكد – لا" و للمقياس ثبات يزيد عن 0.70 في سبع دول تتحدث الإنجليزية و له معاملات صدق لا تقل عن نظيراتها في المقاييس الطويلة .

و قد طبق هذا الإستخبار على عدد من المجموعات " مقاولين ، أساتذة ، مديرين ، طلبة الجامعة صغار الضباط في البحرية . و كانت المجموعة التي حصلت على أعلى درجة هي مجموعة المقاولين و قد إحتل أساتذة الجامعة المرتبة الثانية ، و يأتي بعدهم بقليل المديرون من ذوي الدراجات الوسطى في مؤسسات العمل الكبرى ،في حين حصل الطلبة كمجموعة على الدرجات المنخفضة.

**19-4- مقياس هيرمانز Hermans**

في سنة 1980 أدرك هيرمانز الحاجة لبناء مقياس جديد لدافعية الإنجاز يكون سهل التطبيق و التصحيح ، خلافا للمقاييس السابقة ، و قد تمخضت جهوده عن مقياس دافعية الإنجاز للأطفال الراشدين و كان بعنوان " مقياس إستطلاعي لدافعية الإنجاز".

ركز هيرمانز في مقياسه على قياس صفات عشر للتمييز بين ذوي المستوى المرتفع و المنخفض في التحصيل الدراسي و هذه الصفات العشر هي : مستوى الطموح ،السلوك المرتبط بقبول المخاطرة ، الحراك الإجتماعي ، توتر العمل ، إدراك الزمن ، التوجه نحو المستقبل ، إختيار الرفيق ، سلوك التعرف ، سلوك الإنجاز .

و من المقاييس العربية مقياس أعده "إبراهيم قشقوش" 1975 إستند فيه على مفهوم ماكليلاند عن دافع الإنجاز و إشتق عباراته من المحاولات السابقة التي أجريت في هذا المجال...موراي ،ماكليلاند ،سميث ، و لين .. إلخ و بعد عرضه لعبارات الإستبيان على ثلاث محكمين من أساتذة علم النفس إتفق المحكمون على صلاحية (32) عبارة للإستخدام في قياس دافع الإنجاز .

## 20- الفرق بين الذكور و الإناث في دافعية الإنجاز.

فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في دافع الإنجاز – و علاقته بسمات الشخصية نجد أن هناك وجهات من النظر متعارضة تماما في النظر إلى هذا الدافع و مؤثراته و العوامل التي تعوقه لدى الإناث خاصة ، و ربما ينشأ هذا التعارض نتيجة الأطر الثقافية و الإجتماعية للباحث ذاته ، أو منهج البحث المتبع ، و غلبة الإطار الثقافي لمجتمع الباحث على تفسيراته ، و لذلك نجد كثيرا من الباحثين يؤكدون على أن الإنجاز يكون محددا عبر المفاهيم السائدة في ثقافة الباحث.

وجهة النظر الأولى : وجود فروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز

ترتبط الدافعية للإنجاز بعناصر البناء النفسي لكل من الذكور و الإناث ، و هذه العناصر تضعهم في موضع متميز من حيث النجاح المهني .إلا أن ثمة شعورا كامنا بالتدني و عدم الكفاءة ينتاب المرأة .

و هناك عامل أساسي في عملية التنشئة ، و هو التنميط الجنسي ، الذي يؤدي إلى نشأة ما يسمى بالسلوك الملائم للجنس .و يقصد بالتنميط الجنسي العملية التربوية الإجتماعية التي يكتسب الفرد من خلالها مجموعة من الأنماط السلوكية و السمات النفسية ،و الأدوار الجنسية التي تتفق مع جنسه البيولوجي ،كذكر أو كأنثى ، فتتشكل أنماط سلوكه في إطار ثقافي معين .

فالناس في ثقافات مختلفة ، يشتركون في إعتقاد عام مضمونه ، أنه لا بد و أن يختلف الذكور عن الإناث في السلوك ، و هذا الإعتقاد يكون أحيانا ضمنيا لاشعوريا و أحيانا يكون صريحا ، في تشجيعهم بصورة واعية للسلوك المناسب لكل جنس .

ولما كان تقدير الذات يمثل مؤشرا لمدى قدرة المرء على تأكيد ذاته ، و لأن المرأة تعرف أنها تنتمي لجنس يقلل من قيمته عبر طرق متعددة مما يفضي لأن يكون لها رأي منخفض في نفسها .(مجدي عبد الله ، 2003.ص189).فإن هذا ينعكس على أدائها و سلوكها الإنجازي عامة ،و أحد أسباب إنخفاض ثقة المرأة في أدائها ،و بالتالي تأكيدها لذاتها فيما يتعلق بالمهام المستقبلية هو شعورها بأنها في وضع أقل و هي بصدد السعي ،أو محاولة تحقيق أهدافها.أو أنها أقل سيطرة على أقدارها .

بالنسبة للبنات في الماضي ، كانت الإنجازات العلمية و العقلية تعتبر غير ملائمة بالنسبة للنساء . و كانت الطرق المعتادة في معاملة البنات الصغيرات تؤدي إلى إحباط هذا النمط من الدافعية للإنجاز

. و يميل الوالدان إلى حماية بناتهن من الخطر و يكافئون التبعية .كذلك لا يحتمل أن يضغطوا على بناتهن لينموا شخصيات مستقلة لديهن حتى الأمهات اللاتي يشغلن وظائف ذات مستوى يقتضي ثقافة أو علما يضعن أهدافا للأولاد أعلى من تلك التي يفكرون فيها بالنسبة للبنات ( دافيدوف ،1997.ص 470).

و يبدو أن سلوك تنشئة الأبوين الذي يباين بين الذكور و الإناث حيث يشجع الذكور على أن يكونوا منجزين أكثر من الإناث يمكن أن يعزى إليه السبب في هذه النتائج السلبية بالنسبة للبنت فلا شك أن الأسرة لها تأثيرها في تكوين حاجات الإنجاز الأكاديمي ، و العقلي الموجهة مهنيا و يؤكد آباء الصبية الذي يحصلون على درجات عالية في إختبار دافعية الإنجاز على أهمية النجاح و الإستقلال و هم يكافئون على الإنجازات كأن يصبحوا روادا ،هذا فضلا عن أمور أخرى مثل :تكوين الصداقات و محاولة القيام بالمهام الصعبة بأنفسهم ، و المثابرة في الأداء حتى يتم تحقيق الإنتصار ، كما تميل أمهات الصبية ذوي الحاجات القوية للإنجاز و آباؤهم إلى الإشتراك إنفعاليا في الأعمال التي يؤديها أولادهم و التي ترتبط بالإنجاز ،و يضع هؤلاء الأباء معايير مرتفعة للتفوق و يرفعون من من توقعاتهم كلما أحرز أولادهم الذكور تقدما ، أما بالنسبة للإناث فإن الإنجازات العلمية و العقلية تعد غير ملائمة بالنسبة لهن ، و تؤدي الطرق التي تتبع في تنشئة البنت إلى إحباط هذا النمط من الدافعية للإنجاز ، و يميل الوالدان إلى حماية بناتهن من الخطر و يكافئون التبعية ....

و هذا هو ما تؤديه بقية مؤسسات المجتمع الأخرى كوسائل الإعلام المسموعة و المرئية و المقروئة و دور العبادة ، و النوادي و المؤسسات الترفيهية ، و العبادة ، و أيضا دور الأقران و هذه جميعها محددات داخلية و قيم و معايير مستدمجة تكف دافعيتها للإنجاز و تعوقها في إطار عملية التنميط الجنسي و الإجتماعي للذكور و الإناث.

و لا شك أن المرأة لديها حاجة للإنجاز في المهارات الإجتماعية و التي تعد قطاعات ملائمة لدورها الجنسي ، و أنها ليست أكثر حساسية بالضرورة للتقبل الإجتماعي إلا أنه يمكن القول بأن توافر الرغبة للنجاح و الإنجاز لدى المرأة قد يفقد فاعليته من خلال التنميطات الثقافية و الإجتماعية لدور المرأة و طموحها بشكل يجعلها تتجه إلى إحراز النجاح في مجالات بعيدة عن العمل المهني و أقرب إلى إشباع الميل إلى الإستحسان الإجتماعي .(مجدي عبد الله ،2003.ص192).

و في دراسة أجراها قطامي ( 1991) التي تهدف إلى تقصي أثر متغير الجنس و متغير الضبط الداخلي و الخارجي و المستوى الأكاديمي على دافع الإنجاز لدى عينة من (709) طالبا و طالبة من الثانوية العامة في مدينة عمان ، حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود أثر لمتغير الجنس على دافع الإنجاز لصالح الذكور ، و عزت ذلك للتنشئة الإجتماعية للذكور التي تختلف عن تنشئة الإناث

و في دراسة موسى ( 1990) التي هدفت الكشف عن التفاعل بين بعض المحددات السلوكية عند عينة من (120) طالبا و طالبة من كليات مختلفة بجامعة الأزهر ،أظهرت هذه الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في متغير الدافعية للإنجاز لصالح الذكور .

و في دراسة الهلسا (1996) التي هدفت التعرف إلى علاقة أنماط الشخصية عند أيزنك و سمة القلق و الجنس بدافع الإنجاز،حيث شملت بيئات عربية و أجنبية ، قسم منها أشار إلى تفوق الذكور على الإناث في دافعية الإنجاز ، و قد أرجع هؤلاء الباحثون ذلك إلى عدة عوامل منها ما يتعلق بظروف و عمليات التنشئة الإجتماعية ،و بعضها يتعلق بالظروف المثيرة للدافعية و مصدر الضبط لدى كل من الجنسين ، و بعضها يتعلق بمسألة الخوف من النجاح لدى الإناث و منها من إعتمد على الجانب الفسيولوجي و أنماط الشخصية ، و القسم الآخر من الدراسات أشارت إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور و الإناث في دافع الإنجاز ( بني يونس،2006 .ص 141 )

وجهة النظر الثانية :عدم وجود فروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز

أسفرت نتائج بعض البحوث السيكولوجية في مجال دافعية الإنجاز عن عدم وجود فروق بين الجنسين : ( الذكور و الإناث) في هذا الدافع ، و كان التفسير المطروح لتلك النتائج أن ذلك يرجع إلى فتح أبواب التعليم لكل من الذكور و الإناث ، و إتاحة الفرص التعليمية و العلمية للجنسين معا ، و أيضا إختفاء النظرة الوالدية إلى حد ما إلى الكائن البشري سواء لكونه ذكرا أم أنثى،فكلاهما أصبحا سواسية يلاقيان المعاملة الوالدية و الرعاية و الإهتمام ذاتهما في غرس مفاهيم الإستقلال و الإنجاز لديهما ، و زيادة تطلعات كل من الجنسين إلى مكانة إجتماعية أرقى في المجتمع ، و ربما يرجع إصرار الأنثى على التفوق و النجاح و المثابرة و التحمل إلى حيل دفاعية من قبل الأنثى تعويضا لما لاقت من غبن في مكانتها الإجتماعية من المجتمع فلذا فإنها تحاول بإصرار و بإجتهاد أن تتفوق و تثبت وجودها في أي مجال من المجالات الحياتية .أي أن المفاهيم الثقافية المرتبطة بالجنس قد

تغيرت تغيرا ملحوظا بالمقارنة إلى تلك المفاهيم التي كانت سائدة من فترة خلت و التي كانت تنظر إلى الأنثى ككائن له دورا إجتماعي محدد لا يتجاوزه و لا يعتاده دور ينظر إلى الأنثى على أنها مخلوق ناقص عاجز لا يستطيع أن يفعل شيئا .(مجدي عبد الله ،2003.ص192).

في دراسة موسى و آخرون (1988) التي هدفت الكشف عن البنية العاملية بين الذكور و الإناث في متغير الدافع للإنجاز على عينة من (315) طالبا و طالبة تراوحت أعمارهم من ( 12 –25 سنة) للذكور و من ( 22– 26 سنة) للإناث ، و من نتائج هذه الدراسة فيما يخص الفروق بين الجنسين ،أن التحليل العاملي لكل من عينة الذكور و عينة الإناث و مشابهة إلى حد ما في مضمونها و عزوا ذلك إلى فتح أبواب التعليم لكل من الذكور و الإناث ، و إتاحة الفرص التعليمية و العلمية للجنسين إلى مكانة إجتماعية أرقى في المجتمع .( بني يونس،ص 143).

و في دراسة عبد الخالق و النيال (1991) التي هدفت فحص الإرتباط بين الدافع للإنجاز و كل من القلق و الإنبساط لدى عينة من ( 250) طالبا و طالبة من المدارس الثانوية في الإسكندرية تراوحت أعمارهم بين(14–16) سنة، حيث لم تظهر فروق جوهرية بين الجنسين في متغيري الدافعية للإنجاز.

و في دراسة الهلسا (1996) التي هدفت التعرف إلى علاقة أنماط الشخصية عند أيزنك و سمة القلق و الجنس بدافع الإنجاز على عينة مكونة من 1093 طالبا و طالبة من طلبة المرحلة الثانوية في الأردن ، أظهرت النتائج عدم وجود فروقا دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في دافع الإنجاز ( بني يونس،2006 .ص 141 )

**خلاصة الفصل:**

و يمكن القول أن الدافع للإنجاز دافع بشري معقد و مركب ،يتولد لدى الفرد و يحثه على التنافس ، يتسم بالطموح ، و تفضيل المخاطرة ، و الحرص على تحقيق الأشياء الصعبة، و هو ينشط سلوك الإنسان و يوجهه نحو النجاح ، و بلوغ الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه على أحسن وجه . و يتضمن الدافع للإنجاز أنماطا و أنواعا متباينة من السلوك ، و يتدخل فيه عنصر التحدي ، و الدافع إلى إنجاز شيئ ذي شأن ، فضلا عن كونه الحافز إلى حل مشكلات صعبة تتحدى الفرد و تعترض طريقه و هو يكتسب في مرحلة مبكرة من حياة الفرد ، و يدعم من خلال إستحسان المجتمع للنجاح ، أو العقاب للفشل .

# رجانب الميداني

# الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

**1- منهج الدراسة**

**2- مجتمع الدراسة**

**3- عينة الدراسة**

**4- أدوات الدراسة**

**5- الاساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة**

**تمهيد**

يتناول هذا الفصل عرض الخطوات الإجرائية للدراسة ،المنهج المستخدم ، مجتمع البحث و العينة و خصائصها و طريقة اختيارها ، كما يعرض وصفاً لأدوات الدراسة المستخدمة و مراحل بنائـــها و خصائصها السيكومترية ، (وكذلك طريقة تصحيحها) .

كما سنتطرق للإجراءات التي تم إتخاذها أثناء تطبيق البحث ، و أخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

**1 – منهج الدراسة :**

تنطلق هذه الدراسة من المنهج الوصفي و هو " أحد أشكال التحليل و التفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة و تصويرها كميا عن طريق جمع بيانات و معلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة ، و تصنيفها و تحليلها و إخضاعها للدراسة . ( ملحم ، 2006 .ص 370).

و يساعد المنهج الوصفي على التحقق من الفروض لتحديد العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية و علاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب جامعة محمد خيضر بسكرة .حيث تسعى الباحثة إلى تحديد ما إذا كانت هناك علاقة إرتباطية بين أنماط التنشئة الأسرية ومستوى دافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة، و بناءا عليه إعتمدنا الأسلوب الإرتباطي "فالدراسة الإرتباطية تهتم بالكشف عن العلاقات بين متغيرين أو اكثر لمعرفة مدى الإرتباط بين هذه المتغيرات و التعبير عنها بصورة رقمية " ( ملحم ، 2006 .ص 374).كما أعتمدنا على الأسلوب المقارن للكشف عن الفروق بين الذكور و الإناث في إدراكهم لأنماط التنشئة الأسرية ،و الفروق في متوسطات دافعية الإنجاز لديهم .

**2– مجتمع البحث .**

يتكون مجتمع البحث من جميع طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة للسنة الجامعية (2013 – 2014 ) وعددهم( 31838) طالبا وطالبة ، و هذا حسب الإحصائيات التي جاءت في موقع الجامعة (univ–biskra.dz ) .منهم 25894 يزاولون دراستهم في نظام LMD .

– طلبة الماستر و عددهم 6183 طالبا . و طلبة الدكتوراه LMD 466 طالب

– طلبة الماجستير 913 طالب .طلبة الدكتوراه و عددهم 1116 طالبة .

جدول رقم (04) يبين تعداد طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة ( للسنة الجامعية 2013– 2014).

| الطلبة | العدد |
|---|---|
| طلبة الليسانس | 25894 |
| طلبة الماستر | 6183 |
| دكتوراه lmd | 466 |
| طلبة الماجستير | 913 |
| طلبة الدكتوراه | 1116 |
| المجموع الكلي | 31838 |

**3 – عينة الدراسة و خصائصها** : بلغ تعداد العينة 380 طالب و طالبة من جميع كليات الجامعة منهم 158 ذكور بنسبة 41,57 % ، و 222 إناث بنسبة 58,42 %.و يبلغ متوسط العمري لأفراد العينة (22,11 سنة ).

و قد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة الطبقية متساوية الحصص و هذا لكي تشمل جميع الطلبة في الكليات الستة لجامعة محمد خيضر بسكرة .

قمنا بإختيار العينة و عددها 380 عن طريق جداول المعينة ، ثم قمنا بأخذ حجم العينة من كل طبقة بطريقة الحصص المتساوية : حجم العينة = عدد العينة الكلية / عدد الطبقات .

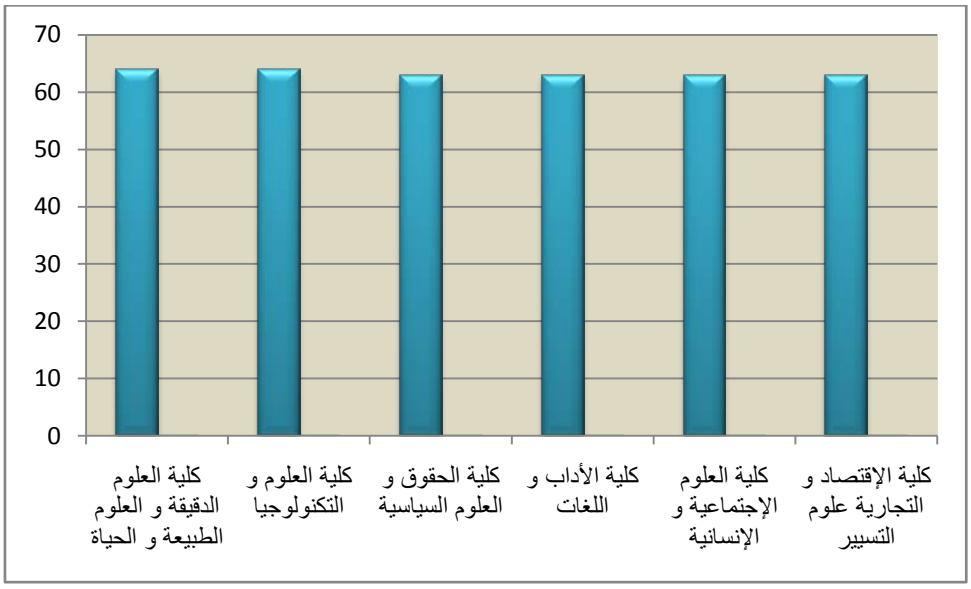
360 / 6 =63.33 و بالتالي أخذنا من كل كلية 63 أو 64 مفردة .

مع مراعاة أن يكون الوالدان على قيد الحياة و غير منفصلين و أن يكون الطالب غير متزوج و يعيش مع والديه . و قد قامت الباحثة بتوزيع أدوات الدراسة على 440 فردا، تم إسترجاع

و تحليل الأدوات الصالحة و البالغ عددها 380 و التي شكلت عينة الدراسة النهائية .

**جدول رقم (5) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة من الطلبة حسب الكليات .**

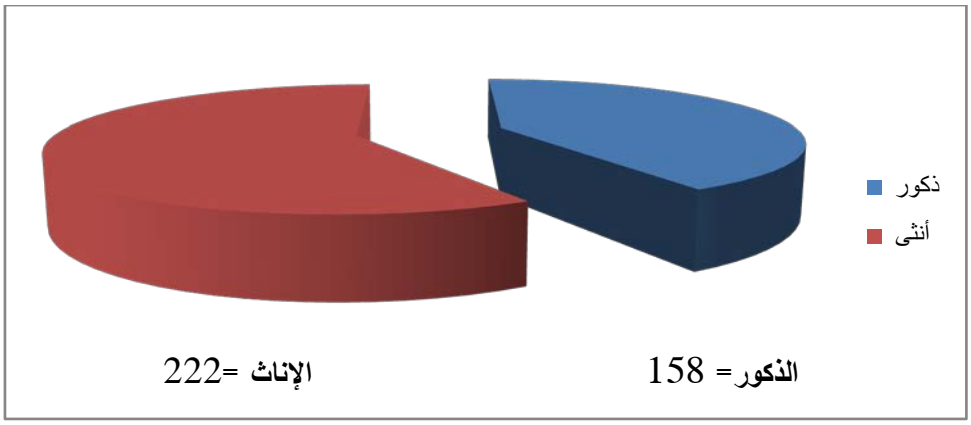
| الكليـــــة | عدد الطلبة | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| كلية العلوم الدقيقة و العلوم الطبيعة و الحياة | 64 | %16,84 |
| كلية العلوم و التكنولوجيا | 64 | %16,84 |
| كلية الحقوق و العلوم السياسية | 63 | % 16,57 |
| كلية الأداب و اللغات | 63 | %16,57 |
| كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية | 63 | %16,57 |
| كلية الإقتصاد و التجارية علوم التسيير | 63 | %16,57 |
| المجموع | 380 | %100 |




شكل رقم ( 5) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الكليات

الجدول رقم (6) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

| النوع | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ذكر | 158 | % 41,57 |
| أنثى | 222 | % 58,42 |
| المجموع | 380 | % 100 |




شكل رقم ( 6) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس (الذكور و الإناث)

يوضح الجدول و الشكل رقم (06) توزيع أفراد العينة حسب الجنس حيث بلغ عدد الذكور 158 طالب بنسبة % 41,57 ، وعدد الإناث 222 طالبة بنسبة % 58,42 من العينة الكلية .

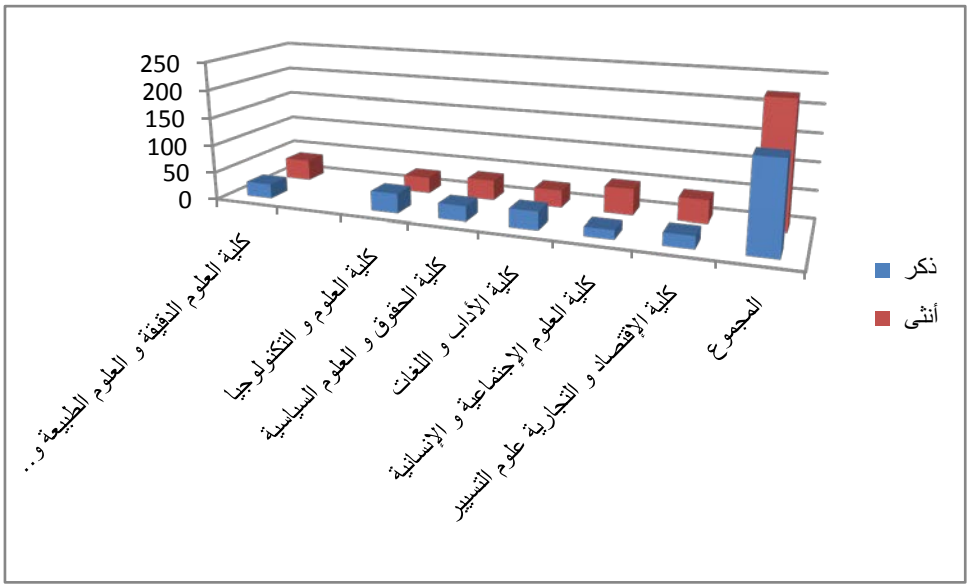
**جدول رقم ( 07 ) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الكلية و الجنس.**

| الكلية | ذكر | أنثى | المجموع |
|---|---|---|---|
| كلية العلوم الدقيقة و العلوم الطبيعة و الحياة | 26 | 38 | 64 |
| كلية العلوم و التكنولوجيا | 35 | 29 | 64 |
| كلية الحقوق و العلوم السياسية | 27 | 36 | 63 |
| كلية الأداب و اللغات | 32 | 31 | 63 |
| كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية | 16 | 47 | 63 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| كلية الإقتصاد و التجارية علوم التسيير | 22 | 41 | 63 |
| المجموع | 158 | 222 | 380 |

يوضح الجدول رقم (07) إرتفاع نسبة الإناث مقارنة بالذكور ، و يمكن القول بشكل عام أن التفاوت بين عدد الإناث و الذكور قد يكون متماشيا مع تفاوت عدد الذكور و الإناث الإجمالي بين طلبة الجامعة .

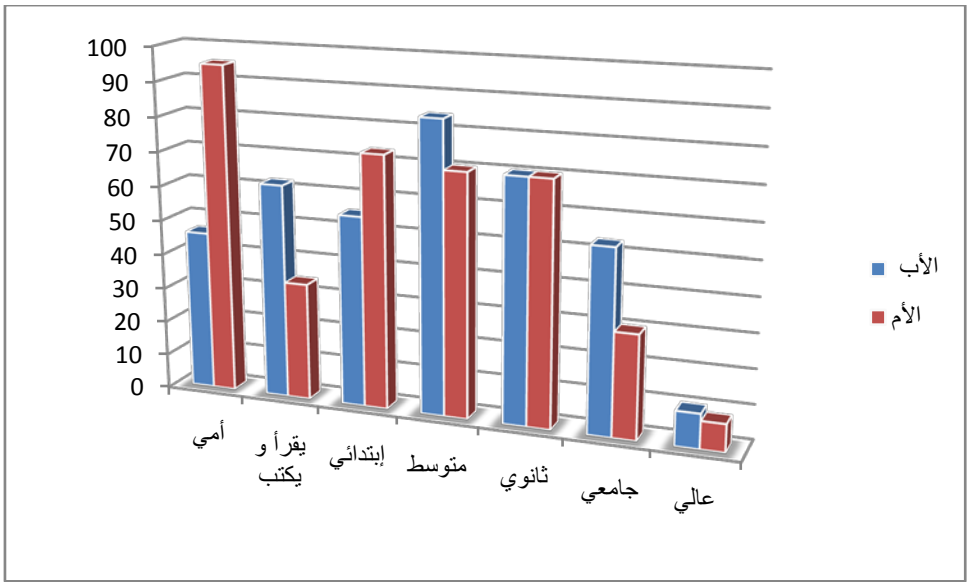
شكل رقم ( 7) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الكلية و الجنس .




**جدول رقم( 08 ) يوضح المستوى التعليمي للأب و الأم**

| المستوى التعليمي | الأب | | الأم | |
|---|---|---|---|---|
| | التكرارات | النسبة المئوية | التكرارات | النسبة المئوية |
| أمي | 46 | %12,1 | 95 | %25,0 |
| يقرأ و يكتب | 62 | %16,3 | 34 | %8,9 |
| إبتدائي | 55 | %14,5 | 73 | %19,2 |
| متوسط | 84 | %22,1 | 70 | %18,4 |
| ثانوي | 70 | %18,4 | 70 | %18,4 |
| جامعي | 53 | %13,9 | 30 | %7,9 |
| عالي | 10 | %2,6 | 8 | %2,1 |
| المجموع | 380 | %100 | 380 | %100 |

شكل رقم (8) يوضح توزيع المستوى التعليمي للأب و الأم




يتبين من الجدول رقم ( 08) أن أعلى نسبة للمستوى التعليمي للأب هو المستوى المتوسط بنسبة 22,1% يليه المستوى الثانوي بنسبة 18,4%، ثم فئة من يحسنون القراءة و الكتابة 16,3% المستوى الجامعي 18,4% ، نسبة الأميين من الآباء بلغت 12,1% و أقل نسبة هي للمستوى التعليم العالي 2,6% من العينة الكلية.

بالنسبة للأم جاء ترتيب المستويات التعليمية كالتالي : أعلى نسبة كانت للنساء الأميات و التي بلغت 25,0% ،المستوى الإبتدائي 19,2% ثم المستويين الثانوي و المتوسط 18,4%، يقرأ و يكتب 8,9%، المستوى الجامعي 7,9% ، و أقل نسبة للمستوى العالي 2,1% من العينة الكلية

**4-أدوات الدراسة :**

إستخدمنا في هذه الدراسة الأدوات التالية :

1- إستفتاء الدافعية للإنجاز ( خليفة) 2006.

2- مقياس أنماط التنشئة الأسرية إعداد الباحثة .

3- إستمارة المستوى الإقتصادي و الثقافي ( إعداد الباحثة).

و فيما يلي سنقوم بعرض مفصل لهذه الأدوات .

**4-1- إستفتاء الدافعية للإنجاز ( خليفة) 2006 :** أعد هذا الإستفتاء عبد اللطيف محمد خليفة عام 2006 ، يتكون الإستفتاء من 50 بندا تقيس الدافعية إلى الإنجاز ضمن خمسة أبعاد ، يقيس كل بعد عشر بنود ، و فيما يلي الأبعاد و أرقام البنود التي تقيسها .

**4-1-1 بنود الإستفتاء**

1) **الشعور بالمسؤولية :**

و تشير إلى الإلتزام و الجدية في أداء ما يكلف به الفرد من أعمال على أكمل وجه ، و بذل المزيد من من الجهد و الإنتباه لتحقيق ذلك ، حيث الدقة و التفاني في العمل

و القيام ببعض الأعمال و المهام التي من شأنها تنمية مهارات الفرد و تقيسه عشرة بنود كالتالي : 1، 6، 11، 16، 21، 26 ، 31، 36 ، 41 . 46

2) **السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع .**

و يعني بذل الجهد للحصول على أعلى التقديرات ، و الرغبة في الإطلاع و معرفة كل ما هو جديد ، و إبتكار حلول جديدة للمشكلات ، و السعي لتحسين مستوى الأداء ، و تفضيل الأعمال الصعبة التي تتطلب المزيد من التفكير و البحث ، و إشتمل هذا الجانب أيضا على عشرة بنود ( 2،7، 12، 17،22 ، 27، 32، 37، 42 ،47).

**3 ) المثابرة :**

و تمثلت مظاهرها في السعي نحو بذل الجهد للتغلب على العقبات التي قد تواجه الشخص في أدائه لبعض الأعمال ، و السعي نحو حل المشكلات الصعبة مهما إستغرقت من وقت و مجهود ، و الإستعدادا لمواجهة الفشل بصبر إلى أن يكتمل العمل الذي يؤديه الفرد و التضحية بكثير من الأمور الحياتية مثل قضاء وقت الفراغ و ممارسة الأنشطة الترفيهية ،و تم قياسها بعشرة بنود ( 3 ، 8، 13 ، 18، 23 ، 28 ،33،38 ، 43 ،48).

**4) الشهور بأهمية الزمن ( التوجه الزمني ):**

تركز هذه البنود حول الحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها ، و الإلتزام بجدول زمني لكل ما يفعله الفرد سواء في ما يتعلق بادائه لبعض الأعمال أو في زياراته و علاقتها بالآخرين و الإنزعاج من عدم إلتزام الغير بالمواعيد .و أرقام هذه البنود في المقياس المستخدم ( 4 ، 9 ، 14 ، 19 ، 24 ، 29 ، 34 ،39 ، 44، 49 ).

**5 ) التخطيط للمستقبل :** و تركزت مظاهره في رسم خطة للأعمال التي ينوي الفرد القيام بها ،و الشعور بأن ذلك من شأنه تنظيم حياة الفرد و تفادي الوقوع في المشكلات و أن التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير كل من الوقت و الجهد . و خصص لهذا الجانب عشرة بنود ( 5 ، 10، 15،20، 25، 30 ،35 ، 40 ، 45، 50).

**4-1-2- تصحيح الإستفتاء :**

يجاب عنها بأسلوب تقريري ضمن أربعة بدائل هي : لا ، قليلا ، متوسط ، كثيرا و تنال الدرجات من صفر إلى 3 على التوالي ، و كل البنود تصحح في إتجاه واحد ، وبالتالي تتراوح الدرجة عن كل بعد من صفر إلى 30 أما الدرجة الكلية على الإستفتاء فتتراوح بين صفر و 150 و إرتفاع الدرجة على كل بعد و على الدرجة الكلية يشير إلى إرتفاع الدافع إلى الإنجاز .

**4-1-3- الخصائص السيكومترية لإستفتاء الدافع إلى الإنجاز :**

**أ- الصدق و الثبات على عينات مصرية و سودانية :**

**الصدق :** حسب معد الإستفتاء ( خليفة 2006) الإرتباطات بين كل بعد و الدرجة الكلية على الإستفتاء على عينة من طلاب و طالبات من مصر ن= 404 .و عينة من السودان ن= 250 . و تراوحت معاملات الإرتباط بالنسبة للعينة المصرية بين 0,74 و 0,54 أما بالنسبة للعينات السودانية فتراوحت معاملات الإرتباط بين 0,77 و 0,66.و كل معاملات الإرتباط دالة إحصائيا عند مستوى 0,01.

و حسب أيضا معاملات الإرتباط بين الإستفتاءات الفرعية الخمسة . فجاءت لدى العينة المصرية تتراوح بين 0,827 و 0,130 و كل الإرتباطات دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 . و جاءت لدى العينة السودانية تتراوح بين 0,621 – 0,295 و كل الإرتباطات دالة إحصائيا عند مستوى 0.01.

الثبات : تم حساب الثبات بطريقة تطبيق و إعادة التطبيق بعد فاصل زمني تراوح بين 10 و 15 يوما على عينة مصرية حجمها 35 فردا من طلاب و طالبات الجامعة و عينة سودانية تكونت من 22 طالبا و طالبة , فجاء معامل الإستقرار عبر الزمن للاستفتاء ككل يساوي لدى العينة 0.81

و لدى العينة السودانية 0,76 . و كلا المعاملين دالين إحصائيا عند مستوى 0.01 أما ثبات الإستفتاءات الفرعية فجاءت المعاملات لدى العينة المصرية تتراوح بين 0,86 و 0,61 و لدى العينة السودانية جاءت تتراوح بين 0,74 و 0.69 و كل المعاملات دالة إحصائيا عند مستوى 0.01

**ب– الخصائص السيكومترية لإستفتاء الدافع للإنجاز على عينة الدراسة**

**– عينة التقنين:**

تكونت عينة التقنين من 40 طالب و طالبة من طلاب جامعة محمد خيضر بسكرة ( 10 ذكور و 30 إناث ) تراوحت أعمارهم بين ( 19 – 24 سنة) بمتوسط عمري مقداره 22 سنة.

**أولا الصدق :** تم حساب الصدق بطرقتين.

1– **صدق الإتساق الداخلي:**تم حساب الصدق بتطبيق المقياس على عينة مكونة من 40 طالب

و طالبة( من طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة) ، و تم حساب معامل الإرتباط "بيرسون" بين درجات أبعاد إستفتاء الدافعية للإنجاز و الدرجة الكلية للإستفتاء و يتضح ذلك في الجدول رقم(09 )

جدول رقم(09 ) يوضح معاملات الإرتباط بين أبعاد إستفتاء الدافع للإنجاز و الدرجة الكلية للإستفتاء

ن=40

| أبعاد إستفتاء الدافعية للإنجاز | معامل الإرتباط "بيرسون " | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|
| **1) الشعور بالمسؤولية** | 0,828** | 0.01 | دال |
| **- السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع .** | 0,818** | 0.01 | دال |
| **3- المثابرة** | 0,754** | 0.01 | دال |
| **- الشهور بأهمية الزمن ( التوجه الزمني ):** | 0,691** | 0.01 | دال |
| **5- التخطيط للمستقبل :** | 0,615** | 0.01 | دال |

نلاحظ من الجدول رقم ( 09 ) أن جميع معاملات الإرتباط دالة عند 0.01 و هذا يشير إلى أن الإستفتاء يتمتع بقدر عالي من الصدق .

**2- الصدق التمييزي :**

تم إستعمال طريقة المقارنة الطرفية للعينتين العليا و الدنيا بسحب 27 % من طرفي العينة الكلية و حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطين .

و قد تبين من قيم "ت" أن الإستفتاء يتميز بقدرة كبيرة على التمييز بين المرتفعين و المنخفضين في الدافع إلى الإنجاز .مما يجعله يتصف بمستوى عال من الصدق لدى عينة البحث ، فقد بلغت قيمة "ت" على الدرجة الكلية ( 10,83) و بلغت قيم "ت" على الأبعاد الخمسة للإستفتاء (29,31 ) ،( 27,38 ) ،( 27,28) ، ( 28,58) ، ( 32,82) على التوالي ، كما يوضح ذلك الجدول رقم( 10) .

**جدول رقم ( 10 ) يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لعينة البحث**

| العينة / المتغير | العينة العليا=11 | | العينة الدنيا =11 | | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط | إنحراف معياري | متوسط | إنحراف معياري | | |
| الدرجة الكلية | 127,82 | 5,07 | 91,55 | 9,87 | 10,83 | دالة |
| الشعور بالمسؤولية | 27,67 | 1,26 | 17,53 | 2,71 | 29,31 | دالة |
| السعي نحو التفوق و الطموح | 28,20 | 1,06 | 16,81 | 3,43 | 27,38 | دالة |
| المثابرة | 27,60 | 1,06 | 17,17 | 3,13 | 27,28 | دالة |
| الشعور بأهمية الزمن | 26,60 | 1,61 | 14,73 | 3,21 | 28,58 | دالة |
| التخطيط للمستقبل | 27,84 | 1,27 | 14,73 | 3,21 | 32,82 | دالة |

**ثانيا : الثبات**

**1- حساب الثبات ( ألفا كرونباخ)** : تم حساب ثبات إستفتاء الدافع للإنجاز بإستخدام معامل ثبات "ألفا كرونباخ " "Alpha de Cronbach " بتطبيق الإستفتاء على العينة ن= 40 و جاءت النتائج موضحة في الجدول رقم ( 11 )

**2- حساب الثبات عن طريق التجزءة النصفية** : تم حساب بإستخدام التجزئة النصفية على أساس ( زوجي و فردي ) و توصلنا إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم ( 11 )

**جدول رقم ( 11 ) نتائج معاملات الثبات لإستفتاء الدافع للإنجاز**

| معامل الثبات | عدد البنود | درجة معامل الثبات |
|---|---|---|
| ألفا كرونباخ | 50 | 0,72 |
| التجزئة النصفية | 50 | 0,89 |

تشير المعطيات الواردة في الجدول رقم ( 11) أن إستفتاء الدافع للإنجاز يتمتع بقدر عالي من الثبات فقد بلغ معامل الثبات ألفا كرونباخ 0,72 و معامل ثبات التجزئة النصفية 0,89 و هي معاملات مرتفعة .

## 4-2: مقياس أنماط التنشئة الأسرية صورتي الأب و الأم ( إعداد الباحثة)

**هدف بناء المقياس :**

يحتوي الأدب التربوي على العديد من الإختبارات و المقاييس المصممة لقياس أنماط التنشئة الأسرية و لغرض تحقيق أهداف هذه الدراسة فقد قامت الباحثة بإعداد مقياس أنماط التنشئة الأسرية بما يتناسب و متغيرات البحث ،بغية التعرف على أنماط التنشئة الأسرية السائدة لدى عينة الدراسة و مدى إرتباطها بدافعهم للإنجاز.

ويقيس هذا المقياس ستة أنماط سائدة لمعاملة الوالدين لأبنائهم، تمّ تحديدها من خلال الاطلاع على الأدب النظري حول الموضوع وهي:

- نمط التسلط
- نمط التدليل
- نمط التفرقة
- نمط الإهمال
- نمط التقبل
- نمط الحث على الإنجاز

**خطوات بناء مقياس أنماط التنشئة الأسرية:**

أتبعت الباحثة الخطوات التالية لإعداد مقياس انماط التنشئة الأسرية :

1- أطلعت على الأدبيات و النظريات التي تناولت أنماط النشئة الأسرية

2- أطلعت على تعريفات المختصين لأنماط التنشئة الأسرية.

3- إعداد الصورة الأولية للمقياس .

4- تجريب الصورة الأولية للمقياس

5- التحقق من الشروط السيكومترية

6- إعداد الصورة النهائية للمقياس .

وفيما يلي عرض مفصل لخطوات إعداد المقياس:

1 - الإطلاع على الأدب التربوي المتعلق بأنماط التنشئة الأسرية للأبناء وطريقة قياسها وتصنيف أبعادها وتعريفها إجرائياً.

- إطلعت الباحثة على عدد كبير من الدراسات السابقة التي تناولت أنماط التنشئة الأسرية للأبناء، أساليب المعاملة الوالدية و من هذه الدراسات إستطاعة الباحثة أن تحصر أكثر الأساليب شيوعا :

1- مقياس أساليب المعاملة الوالدية :تأليف س.شيفار 1965 ، ترجمه و أعده للبيئة العربية عبد الحليم محمود السيد .

2 - مقياس مكة وضع بكالفورنيا و ترجمه للعربية كل من الدكتور ( عبد الحليم محمود ) و أستخدم في البيئة المصرية و السعودية .

3 - مقياس أساليب التنشئة الإجتماعية كما يدركها الأبناء (إعداد إمام 1987)

4 – مقياس أساليب المعاملة الوالدية للموهوبين موسى نجيب موسى معوض 2003

5– مقياس التنشئة الأسرية ( شلبي 1993) دراسة.

6– إستمارة أراء الأبناء في معاملة الأبناء إعداد أمل الجهني تبوك 2009

7– مقياس أساليب المعاملة الوالدية أماني عبد المقصود.

8– مقياس إتجاهات التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء من إعداد السقار 1984

**4–2–2– تحديد أنماط التنشئة :**

تم تحديد مجالات مقياس أنماط التنشئة الأسرية في ضوء الدراسة الإستطلاعية و التراث النظري و الدراسات السابقة حيث تم صياغة تعريف إجرائي خاص بأنماط التنشئة الأسرية، و كذا وضع تعريف إجرائي لكل نمط و هي :

**أولا :الانماط السلبية :**

**1– نمط التسلط :** يظهر أسلوب التسلط في تحكم الآباء المستمر في تصرفات الأبناء وفرض رقابة مستمرة عليهم ، فلا يسمح للأبناء بإبداء آراءهم ويتم تقييد حريتهم.
و يصاحبه إستخدام الأسلوب العقابي البدني و التهديد والحرمان و مطالبة الأبناء بالطاعة بإستمرار و قلة الإهتمام لحاجات الأبناء و إهتماماتهم .

**2 – نمـط الإهمــال:** يتسم هذا النمط في إهمال الوالدين لحاجات الأبناء والقصور في رعايتهم و عدم توجيه أو تفاعل الآباء مع أبنائهم و تركهم دون تشجيع أو إثابة أو حتى محاسبة على أخطائهم. فلا يلقى الإبن الإهتمام اللازم من طرف الوالدين ، لا يرتقون لحديثه و يهملون حاجاته الشخصية و مشاعره وأهدافه ، و لاتقدم له المكافأت أو المديح في حالة نجاحه .

**3– نمــط التدليل:** التدليل هو نوع المبالغة في التساهل مع الإبن بحيث يستجيب الوالدان أو أحدهما لمطالبه مهما كانت هذه المطالب وتلبيتها . ومساعدته في كل عمل يود القيام به وعدم توجيهه لتحمل أية مسئولية ،والتجاوز عن أخطائه ،ويغضون الطرف عن كل ما يرتكب من أفعال تقتضي التأديب والعقاب ،و نجد الوالدين يدافعون عن السلوكيات السلبية لأبنهم ضد أي توجيه أو نقد يصدر من الخارج .

**4 – التفرقة في المعاملة:**

يتمثل هذا النمط في التفضيل و التمييز بين الأبناء في المعاملة و عدم المساواة بينهم، لأسباب غير منطقية كالجنس ( الذكورة و الأنوثة ) أو الترتيب الميلادي أو أي سبب آخر. و هذا ينعكس في تصرفات هؤلاء الأباء نحو أبناءهم.

**ثانيا : الأنماط الإيجابية :**

**5- نمط التقبل:**

يعد نمط التقبل أحد الأساليب السوية في التنشئة الاجتماعية للأبناء، فهو يوازن بين الصرامة اللين في معاملة الأبناء ، و يعبر عنه بالحب الذي يبديه الوالدين لأبنائهم و تقبل سلوكياتهم و حاجاتهم و التركيز على التصرفات الإيجابية و مدحها ،و التعامل العقلاني مع اخطائهم و توجيه الأبناء لتحقيق ذاتهم و تأكيد إستقلاليتهم مع توفير الأمن النفسي لهم.

**6- نمط الحث على الإنجاز :**

يعد الحث على الإنجاز نمطا إيجابيا من أنماط التنشئة داخل الأسرة ، حيث يقوم الآباء في هذا الاسلوب بوضع أهداف عالية لأبنائهم في الواجبات الإجتماعية و الدراسية و المنزلية ..إلخ و تشجعهم على بلوغها، و تجاوز الصعوبات و رفع معنوياتهم ، و تجديد الثقة في أنفسهم و في قدراتهم الذاتية ،و مساعدتهم بالإمكانات التي تمكنهم من ذلك .

و تشجعهم كذلك على الإطلاع و التحصيل و منافسة الأقران و الزملاء و مكافئتهم على سلوكهم المنجز. و تركهم يجربون عمل الأشياء الجديدة بمفردهم و على مسئوليتهم هم .

**4-2-3- صياغة عبارات المقياس :**

تمّت صياغة عدد من العبارات لكل بعد من أبعاد المقياس( تم تحديدها في ضوء التراث و الأدب السيكولوجي ، و المقاييس السابقة الخاصة بـ أساليب و أنماط التنشئة الأسرية) ( و عند صياغة العبارات تم مراعاة الشروط الخاصة بذلك من حيث وضوح العبارات ، و عدم تضمنها أكثر من فكرة ، و أن لا توحي بإجابات معينة ) ، وقد تمّت مراجعتها للتأكد من تمثيلها البعد الذي تصفه بشكل واضح، وبعدها جرى تنسيقها وترتيبها في قائمة تتضمن خانة للملاحظات لكل عبارةٍ و بُعد.

و بذلك قامت الباحثة بصياغة ( 89 ) فقرة تقيس أنماط التنشئة الأسرية وفق ستة أبعاد :

**جدول رقم ( 12 ) يبين أبعاد مقياس انماط التنشئة الأسرية**

| البعد | عدد البنود |
|---|---|
| التسلط | 14 |
| الإهمال | 19 |
| التدليل | 13 |
| التفرقة | 12 |
| التقبل | 13 |
| الحث على الإنجاز | 17 |

**4-2-4 - تحديد بدائل الإستجابة و طريقة التصحيح:**

تم تحديد 5 بدائل للإستجابة حسب سلم ليكرت ( يتيح تعدد البدائل فيها للمستجيب التعبير عن مشاعره بدرجات متفاوتة ) و هي موافق بشدة ، موافق ، محايد ، معارض ، معارض بشدة .

و تعطى الدرجات :1،2،3،4،5 على التوالي .

**جدول رقم (13) يوضح بدائل الإجابة لمقياس أنماط التنشئة الأسرية**

| بدائل الإستجابة | الدرجة المعطاة |
|---|---|
| موافق بشدة | 5 |
| موافق | 4 |
| محايد | 3 |
| معارض | 2 |
| معارض بشدة | 1 |

**4-2-5- الخصائص السيكومترية للمقياس :**

للتعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس أنماط التنشئة الأسرية قمنا بحساب صدق و ثبات المقياس بأساليب متعددة سنذكرها تباعا:

**1 - صدق المحكمين :**

بعدما أعد المقياس في صورته الأولية، تمّ عرضه على المحكمين( الملحق رقم 01)، و هم 11 أساتذ و أستاذة من المختصين في مجال التربية وعلم النفس من جامعتي باتنة و بسكرة لأخذ آرائهم حول :

- صحة وسلامة العبارات من ناحية الصياغة.
- صلاحية كل فقرة لقياس ما وضعت له .
- و مدى إرتباط العبارة بالبعد المراد قياسه .
- مدى ملائمة بدائل الأجوبة لفقرات مقياس أنماط التنشئة الأسرية.

تضمين أي ملاحظات أو إضافات أو تعديل يراها مناسبة لفقرات المقياس .

- بعد تفريغ آراء المحكمين و بإستخدام معيار موافقة ( 80%) ( ملحق رقم 02) تم حذف فقرة واحدة و هي ( رقم 7) التي لم تتحصل على نسبة موافقة ( 80%) من طرف المحكمين .

فيما أبقيت باقي العبارات التي تراوحت نسبة الموافقة ( 80% - 100%) و بالتالي يصبح عدد العبارات التي تمت الموافقة عليها من قبل المحكمين ( 88 ) عبارة .

- في حين تم الأخذ بعين الإعتبار ملاحظات و إفادات الأساتذة ،و تم تعديل صياغة بعض الفقرات ( الجدول 14) و حذف بعض الفقرات المكررة ودمج بعضها الآخر. و أعد المقياس في صورته التجريبية ( ملحق رقم 03 ) .

**جدول رقم ( 14 ) يوضح تعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية**

| الرقم | العبارة قبل التعديل | العبارة بعد التعديل |
|---|---|---|
| | **التسلط** | |
| 2 | يجبرني على إتباع نظام دقيق في المنزل | يلزمني على إتباع نظام دقيق في المنزل |
| 4 | يمنعني من ممارسة النشاطات و الهوايات التي أرغب فيها | يمنعني من ممارسة الهوايات التي أرغب فيها |
| 7 | لا نستطيع مناقشة قرارات والدي | لا يحق لي مناقشة قراراته |
| 9 | يحرص على أن يذكرني بالقواعد التي يجب أن أتبعها | يحدد لي دائما الطريقة التي يجب أن أتصرف بها |
| 11 | يصدر أوامر كثيرة طوال اليوم | يصدر أوامر بإستمرار |
| 12 | لا يسمح لي والدي بإبداء رأيي | يمنعني من إبداء رأيي |
| 13 | لا يفهم مشكلاتي و همومي | لا يفهم مشكلاتي |
| 14 | يتمسك والدي بقراراته الصارمة | يتمسك بقراراته الصارمة |
| | **الإهمال** | |
| 16 | يتركني والدي أحل المشكلات التي تعترضني لوحدي | يتركني أحل المشكلات التي تعترضني بنفسي |
| 17 | لا يابه لطلبي للمساعدة التي أحتاجها | لا يقدم لي المساعدة عندما أحتاجها . |
| 20 | أشعر أن والدي لا يهتم لما أقوله | لا يهتم لما أقوله. |

| | | |
|---|---|---|
| 24 | لا يهتم بنجاحي أو فشلي في الدراسة | لا يكترث لنتائجي الدراسية |
| 25 | عندما أتضايق أو أكون مهموم لا يكترث لذلك | لا يكترث عندما أكون مهموم |
| 27 | ارى أن والدي يتركني أتصرف دون مراقبة | يتركني أتصرف دون مراقبة |
| 29 | لا اضن أنه يفكر في كثيرا | لا يبدو أنه يفكر في كثيرا |
| 33 | لا يمدحني عندما انجح في دراستي | لا يكافئني عندما انجح في دراستي |
| | **التدليل** | |
| 35 | يدللني أكثر من إخوتـي | يدللني كثيرا |
| 37 | انا محبوب اكثر من اخوتي | يحبني أكثر من إخوتـي |
| 38 | تلبي لي جميع طلباتي و رغباتـي | يلبي معظم طلباتي |
| 39 | يفضلني على إخوتـي | أنا المفضل عنده في الأسرة |
| 40 | يقف في صفي ضد إخوتـي | يقف في صفي دائما |
| 46 | لا يجبروني على طاعة أوامرهم | لا يجبرني على طاعة أوامره |
| | **التفرقة** | |
| 52 | يفضل الذكور على الإناث | يميز بين إخوتي الذكور و الإناث |
| 57 | دائما يعطي الحق لأخوتي علي | يعطي الحق لأخوتي علي |
| 58 | يحاسبني على بعض التصرفات و لا يحاسب فيها إخوتي | يحاسبني على بعض التصرفات و لا يحاسب عليها إخوتي |
| | **التقبل** | |
| 60 | يحاول أن يفهم وجهة نظري | يتفهم آرائي |
| 61 | يطمأنني و يطيب خاطري عندما أكون مهموما | يطمأنني عندما أكون مهموما |

| | | |
|---|---|---|
| 66 | يوجهني إذا أخطئت | يوجهني دائما إذا أخطئت |
| 68 | ألجأ إلى والدي عندما أحتاج للنصيحة | ألجأ إليه عندما أحتاج للنصيحة |
| 70 | أتشاور مع والدي في مختلف الآراء | أتبادل معه الآراء في مختلف القضايا |
| 71 | يفخر بنجاحي | يتحدث عني بشكل إيجابي |
| | **الحث على الإنجاز** | |
| 76 | يشجعني على التفوق على زملائي ( في دراستي) | يشجعني على التفوق |
| 77 | يفتخر بي إذا أنجزت شيئا ما . | يفتخر بي إذا أنجزت عملا ما |
| 81 | يتوقع أنني استطيع القيام بالمهام المطلوبة مني . | يرى أنني استطيع القيام بالمهام المطلوبة مني |
| 83 | يساعدني على تجاوز الصعوبات و تخطيها | يحثني على تجاوز الصعوبات و تخطيها |
| 84 | يعتقد في قدرتي على تحقيق الأفضل | يؤمن بقدرتي على تحقيق الأفضل |

**المقياس في صورته التجريبية :**

بعد أخذ ملاحظات الأساتذة تمّ وضع الصورة التجريبية للمقياس

– يشتمل المقياس على صورتين صورة ( أ) للأب و صورة ( ب) للأم و هي نفس عبارات الصورة (أ) و كل صورة تتكون من 78عبارة و قد تم دمج الصورتين ( صورة الأب مع صورة الأم ) معا و ذلك للتقليل من طول المقياس ، و منعا للملل و الرتابة في الإجابة من قبل الطلبة .

– قامت الباحثة بخلط عبارت المقياس بطريقة دائرية بحيث تكون العبارة رقم (1) خاصة ببعد التسلط و العبارة رقم (2) خاصة ببعد التدليل ، البعد رقم (3) خاص بالإهمال ،(4) التفرقة ،(5) التقبل و (6) الحث على الإنجاز .و تم وضع كل ستة عبارات بشكلها المنتظم السابق .

–قامت الباحثة بصياغة صفحة تعليمات الإستجابة على المقياس مع إدراج مثال يوضح طريقة الإجابة .و قد قسمت بدائل الإجابة إلى قسمين الأول منها يتعلق بأسلوب الأب في تعامله مع أبنائه و يتضمن خمسة إستجابات ( موافق بشدة ، موافق ، محايد ، معارض ، معارض بشدة ) يتعلق القسم الثاني بأسلوب الأم في تعاملها مع أبنائها و يتضمن نفس الهدائل كما هو موضح في المثال التالي :

| العبـــــارة | تنطبق على الأب | | | | | تنطبق على الأم | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | موافق بشدة | موافق | محايد | معارض | معارض بشدة | موافق بشدة | موافق | محايد | معارض | معارض بشدة |
| 1 – يتدخل في إختياري لأصدقائي | | | | | | | | | | |
| 2 – يهتم بمشاكل إخوتي أكثر مما يهتم بمشاكلي | | | | | | | | | | |

– تمّ عرض الصورة التجريبية للمقياس، على مجموعة من طلبة قسم العلوم الإجتماعية من غير عينة الدراسة، للتأكد من مدى فهمهم لفقراته وعدم ظهور صعوبات أو عقبات عند تطبيقه. بالإضافة لتقدير الزمن اللازم تحديده عند تطبيق المقياس.

**أولا – الصدق التمييزي :**

لحساب هذا النوع من الصدق ، تم إستعمال طريقة المقارنة الطرفية حيث تمت المقارنة بين عينتين تم سحبهما من طرفي الدرجات حجم كل عينة يساوي 11 مفحوصا بسحب 27 % من العينة الكلية ن= 40

**جدول رقم ( 15 ) يوضح معاملات الصدق التمييزي لمقياس أنماط التنشئة الأسرية (صورة الأب).**

| المتغير | العينة العليا=11 متوسط | إنحراف معياري | العينة الدنيا =11 متوسط | إنحراف معياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التسلط | 41,27 | 4,90 | 25,54 | 2,58 | 9,41 | 0.01 |
| الإهمال | 51,91 | 5,82 | 30,91 | 2,77 | 10,80 | 0.01 |
| التدليل | 49,55 | 3,35 | 30,82 | 1,72 | 16,46 | 0.01 |
| التفرقة | 32,45 | 3,11 | 15,45 | 1,91 | 15,43 | 0.01 |
| التقبل | 63,09 | 2,80 | 44,45 | 3,83 | 13,01 | 0.01 |
| الحث على الإنجاز | 60,54 | 1,86 | 48,72 | 3,16 | 10,67 | 0.01 |
| الدرجة الكلية للمقياس | 282,90 | 12,66 | 238,63 | 6,697 | 10,24 | 0.01 |

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( 0,01) بين الـ 27 % الأعلى و الأدنى من الوسيط على أبعاد مقياس أنماط التنشئة الأسرية و المقياس ككل مما يؤكد القدرة التمييزية للمقياس و أبعاده .

**جدول رقم ( 16 ) يوضح معاملات الصدق التمييزي لمقياس أنماط التنشئة الأسرية (صورة الأم).**

| المتغير | العينة العليا=11 متوسط | إنحراف معياري | العينة الدنيا =11 متوسط | ع | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التسلط | 30,45 | 3,41 | 45,82 | 3,311 | 10,71 | 0.01 |
| الإهمال | 30,27 | 3,37 | 52,91 | 8,608 | 8,11 | 0.01 |
| التدليل | 47,18 | 3,79 | 30,36 | 2,873 | 11,72 | 0.01 |
| التفرقة | 35,73 | 6,29 | 17,91 | 2,468 | 8,74 | 0.01 |
| التقبل | 62,64 | 3,66 | 46,18 | 5,845 | 7,90 | 0.01 |
| الحث على الإنجاز | 73,45 | 3,29 | 62,45 | 3,045 | 8,12 | 0.01 |
| الدرجة الكلية للمقياس | 290,27 | 14,38 | 244,64 | 5,372 | 9,85 | 0.01 |

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( 0,01) بين الـ 27 % الأعلى و الأدنى من الوسيط على أبعاد مقياس أنماط التنشئة الأسرية و المقياس ككل مما يؤكد القدرة التمييزية للمقياس و أبعاده .

**ثانيا– صدق البناء** :تم حساب مؤشر الإتساق الداخلي بحساب معاملات الإرتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للمقياس بإستخدام العلاقة الإرتباطية وفق معامل الإرتباط بيرسون ، و قد تراوحت معاملات الإرتباط بين ( 0,78– 0.23) و جاءت معاملات الإرتباط لهذه الفقرات كما هو موضح في الجدول رقم ( 17):

**جدول رقم( 17) معاملات الإرتباط بين درجات الفقرات و الدرجة الكلية للمقياس(نمط التسلط )**

| صـــورة الأب | | صـــورة الأم | |
|---|---|---|---|
| رقم الفقرة | معامل الإرتباط | رقم الفقرة | معامل الإرتباط |
| 1 | 0,230 | 1 | 0,456** |
| 2 | 0,543** | 2 | 0,456** |
| 3 | 0,465** | 3 | 0,454** |
| 4 | 0,520** | 4 | 0,331* |
| 5 | 0,543** | 5 | 0,425** |
| 6 | 0,458** | 6 | 0,432* |
| 7 | 0,551** | 7 | 0,308 |
| 8 | 0,564** | 8 | 0,439** |
| 9 | 0,501** | 9 | 0,429** |
| 10 | 0,780** | 10 | 0,547** |
| 11 | 0,576** | 11 | 0,730** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 12 | 0,427** | 12 | 0,633** |
| 13 | 0,680** | 13 | 0,478** |

– ** مستوى الدلالة عند 0.01 – * مستوى الدلالة عند 0.05

يتضح من الجدول السابق أن العلاقة بين فقرات المقياس ( صورة الأب) بالدرجة الكلية له دالة إحصائيا في معظم الفقرات عند 0.01 و الفقرة (1) غير دالة .

بالنسبة لصورة الأم معظم الفقرات دالة إحصائيا عند مستوى عند 0.01 ، الفقرة (4) والفقرة ( 6) دالة عند مستوى 0,05 أما الفقرة (7) فهي غير دالة .

و هذا يبين أن المقياس له قدرة مقبولة على التماسك و الإتساق الداخلي.

**جدول رقم (18 ) معاملات الإرتباط بين درجات الفقرات و الدرجة الكلية للمقياس (الإهمال)**

| **صـــــــورة الأب** | | **صـــــــورة الأم** | |
|---|---|---|---|
| رقم الفقرة | معامل الإرتباط | رقم الفقرة | معامل الإرتباط |
| 1 | 0,439** | 1 | 0,445** |
| 2 | 0,157 | 2 | 0,335* |
| 3 | 0,538** | 3 | 0,461** |
| 4 | 0,640** | 4 | 0,289 |
| 5 | 0,396* | 5 | 0,319 |
| 6 | 0,330* | 6 | 0,451** |
| 7 | 0,183 | 7 | 0,182 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 8 | 0,374* | 8 | 0,531* |
| 9 | 0,649** | 9 | 0,478** |
| 10 | 0,648** | 10 | 0,660** |
| 11 | 0,512** | 11 | 0,482** |
| 12 | 0 ,229 | 12 | 0,682** |
| 13 | 0,727** | 13 | 0,400* |
| 14 | 0,190 | 14 | 0,539** |
| 15 | 0,298 | 15 | 0,388* |
| 16 | 0,506** | 16 | 0,215 |
| 17 | 0,493** | 17 | 0,605** |
| 18 | 0,435** | 18 | 0,687** |
| 19 | 0,613** | 19 | 0,712** |

– تشير نتائج الجدول السابق أن العلاقة بين فقرات المقياس بالدرجة الكلية( صورة الأب) دالة إحصائيا في معظم الفقرات تقريبا ، حيث أن الفقرات رقم( 5 ) و (6)و (8) دالة عند مستوى 0.05 و باقي الفقرات الأخرى دالة عند مستوى 0.01 و الفقرات (2) و (7) و (12) و ( 15) غير دالة

– فيما يخص المقياس صورة الأم الفقرات ( 1) ( 2 )(3)( 6 ) ( 9)( 10)( 11)( 12)(14 )

( 17) ( 18)( 19 ) دالة عند مستوى دلالة 0.01 و الفقرات( 2 ) (8) ( 13) (15) دالة عند مستوى الدلالة 0.05 و الفقرة (4 )(5)( 7)( 16) غير دالة .

مما يبين أن للمقياس درجة لا بأس بها من التماسك و الإتساق الداخلي .

**جدول رقم (19) يوضح معاملات الإرتباط بين درجات الفقرات و الدرجة الكلية للمقياس(التدليل)**

| صورة الأم | | صورة الأب | |
|---|---|---|---|
| رقم الفقرة | معامل الإرتباط | رقم الفقرة | معامل الإرتباط |
| 1 | 0,546** | 1 | 0,521** |
| 2 | 0,645** | 2 | 0,609** |
| 3 | 0,648** | 3 | 0,361* |
| 4 | 0,240 | 4 | 0,215 |
| 5 | 0,711** | 5 | 0,526** |
| 6 | 0,555** | 6 | 0,549** |
| 7 | 0,372* | 7 | 0,461* |
| 8 | 0,612** | 8 | 0,594** |
| 9 | 0,589** | 9 | 0,491** |
| 10 | 0,497** | 10 | 0,581** |
| 11 | 0,490** | 11 | 0,494** |
| 12 | 0,414** | 12 | 0,431* |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 13 | 0,480** | 13 | 0,445** |

بالنسبة لصورة الأب يتضح من الجدول السابق أن العلاقة بين فقرات المقياس بالدرجة الكلية له دالة إحصائيا في معظم الفقرات تقريبا ، حيث أن أغلب الفقرات دالة عند مستوى 0.01 ماعدى الفقرات (4) و (7) غير دالة ،فيما يخص المقياس صورة الأم الفقرات ( 1) ( 2 )(5)( 8 ) ( 9)( 10) ( 11) ،( 13) دالة عند مستوى دلالة 0.01 و الفقرات( 3 ) (7) ( 12) دالة عند مستوى الدلالة 0.05 و الفقرة (4 ) غير دالة و هذا ما يجعل للمقياس درجة لا بأس بها من التماسك و الإتساق الداخلي .

**جدول رقم ( 20) معاملات الإرتباط بين درجات الفقرات و الدرجة الكلية للمقياس ( التفرقة )**

| **صـــــــورة الأب** | | **صـــــــورة الأم** | |
|---|---|---|---|
| رقم الفقر | معامل الإرتباط | رقم الفقرة | معامل الإرتباط |
| 1 | 0,375* | 1 | 0,561* |
| 2 | 0,537** | 2 | 0,618** |
| 3 | 0,724** | 3 | 0,763** |
| 4 | 0,692** | 4 | 0,694** |
| 5 | 0,432** | 5 | 0,457** |
| 6 | 0,614** | 6 | 0,599** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 7 | 0,576** | 7 | 0,605** |
| 8 | 0,704** | 8 | 0,445** |
| 9 | 0,555** | 9 | 0,720** |
| 10 | 0,569** | 10 | 0,535** |
| 11 | 0,552** | 11 | 0,504** |
| 12 | 0,570** | 12 | 0,754** |

يتضح من الجدول السابق أن العلاقة بين فقرات المقياس بالدرجة الكلية له دالة إحصائيا في معظم الفقرات تقريبا ، حيث أن الفقرة رقم( 1 ) دالة عند مستوى 0.05 و باقي الفقرات الأخرى دالة عند مستوى 0.01 ، فيما يخص المقياس صورة الأم الفقرات( 2 )(3)(4) ( 5) ( 6 )(7 ) (8 )( 9) ( 10) ( 11)( 12) دالة عند مستوى دلالة 0.01 و الفقرات(1) دالة عند مستوى الدلالة 0.05 مما يبين أن للمقياس درجة جيدة من التماسك و الإتساق الداخلي .

**جدول رقم(21) يبين معاملات الإرتباط بين درجات الفقرات و الدرجة الكلية للمقياس( التقبل)**

| صورة الأب | | صورة الأم | |
|---|---|---|---|
| رقم الفقرات | معامل الإرتباط | رقم الفقرة | معامل الإرتباط |
| 1 | 0,607** | 1 | 0,657** |
| 2 | 0,711** | 2 | 0,414** |
| 3 | 0,468** | 3 | 0,609** |
| 4 | 0,509** | 4 | 0,548* |
| 5 | 0,633** | 5 | 0,638** |
| 6 | 0,691** | 6 | 0,615** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | |
| 7 | 0,348* | 7 | 0,418* |
| 8 | 0,534** | 8 | 0,528** |
| 9 | 0,608** | 9 | 0,661** |
| 10 | 0,696** | 10 | 0,544** |
| 11 | 0,654** | 11 | 0,701** |
| 12 | 0,430** | 12 | 0,591** |
| 13 | 0,677** | 13 | 0,532** |
| 14 | 0,365* | 14 | 0,192 |

يتضح من الجدول السابق أن العلاقة بين فقرات المقياس بالدرجة الكلية له دالة إحصائيا في معظم الفقرات تقريبا ، حيث أن الفقرات رقم( 7 ) و (14) دالة عند مستوى 0.05 و باقي الفقرات الأخرى دالة عند مستوى 0.01

فيما يخص المقياس صورة الأم الفقرات ( 1) ( 2 )(3) (5)(6 )( 8) ( 9)( 10)( 11) 12)(13 ) دالة عند مستوى دلالة 0.01 و الفقرات( 4 ) (7) دالة عند مستوى الدلالة 0.05 و الفقرة ( 14) غير دالة،مما يبين أن للمقياس درجة لا بأس بها من التماسك و الإتساق الداخلي .

**جدول رقم( 22 ) معاملات الإرتباط بين درجات الفقرات و الدرجة الكلية للمقياس (الحث على الإنجاز )**

| صـورة الأب | | صـورة الأم | |
|---|---|---|---|
| رقم الفقرة | معامل الإرتباط | رقم الفقرة | معامل الإرتباط |
| 1 | 0,491** | 1 | 0,486** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 2 | 0,635** | 2 | 0,596** |
| 3 | 0,499** | 3 | 0,338* |
| 4 | 0,602** | 4 | 0,418* |
| 5 | 0,454** | 5 | 0,508** |
| 6 | 0,381* | 6 | 0,653* |
| 7 | 0,554** | 7 | 0,424** |
| 8 | 0,541** | 8 | 0,624** |
| 9 | 0,310 | 9 | 0,443** |
| 10 | 0,326* | 10 | 0,353* |
| 11 | 0,774** | 11 | 0,691** |
| 12 | 0,331* | 12 | 0,473* |
| 13 | 0,331* | 13 | 0,395* |
| 14 | 0,221 | | 0,421* |
| 15 | 0,286 | | 0,180 |

يتضح من الجدول السابق أن العلاقة بين فقرات المقياس بالدرجة الكلية له دالة إحصائيا في معظم الفقرات تقريبا ، حيث أن الفقرات رقم( 6 ) و ( 10) و ( 12) , ( 13) دالة عند مستوى 0.05 و باقي الفقرات الأخرى دالة عند مستوى 0.01 ، في حين أن الفقرة رقم (9) غير دالة .

فيما يخص المقياس صورة الأم الفقرات ( 1) ( 2 ) ( 5)( 7 )( 8) ( 9) ( 11) دالة عند مستوى دلالة 0.01 و الفقرات ( 3) (4)( 6) ( 10) ( 12)(13 ) دالة عند مستوى الدلالة 0.05 و الفقرة ( 14) (15) غير دالة، مما يبين أن للمقياس درجة لا بأس بها من التماسك و الإتساق الداخلي .

– بعد حساب معاملات الإرتباط لكل المقاييس الفرعية تم إستبعاد الفقرات غير الدالة من الصورة النهائية للمقياس .

**ثالثا – ثبات المقياس :** تم حساب الثبات المقياس بإستخدام ثلاث طرق و هي : الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ، الثبات بطريقة التجزئة النصفية بتقسيم المقياس و أبعاده إلى فقرات فردية و أخرى زوجية ، والثبات بإعادة تطبيق المقياس .

**أ– الثبات بطريقة الإتساق الداخلي " ألفا كرونباخ ":**

تم حساب معامل الثبات بطريقة الإتساق الداخلي " ألفا كرونباخ " و بإستخدام الحقيبة الإحصائية spss17 .وقد بلغ معامل الثبات ( 0,74 ) و يعد معامل ثبات عال.

**جدول رقم ( 23) يوضح معاملات ثبات المقياس** ألفـــا كرونباخ

| | ألفـــــــــا كرونباخ | |
|---|---|---|
| البعـــــــد | صورة الأب | صورة الأم |
| التسلط | 0,724 | 0,706 |
| الإهمال | 0,714 | 0,709 |
| التدليل | 0,726 | 0,709 |

| | | |
|---|---|---|
| التفرقة | 0,742 | 0,744 |
| التقبل | 0,743 | 0,726 |
| الحث على الإنجاز | 0,70 | 0,671 |
| المقياس ككل | 0,67 | 0,700 |

يتضح من الجدول السابق أن المقياس بأبعاده الستة يتمتع بمستوى مرتفع من الثبات الذي أمكن الإستدلال عليه من نتائج ألفا كر ونباخ ، حيث إتضح أن كلها معاملات دالة عند مستوى 0.01.

**ب – جدول رقم (24) يبين معاملات الثبات عن طريق التجزئة النصفية (فردي – زوجي )**

| البعـــــــد | التجزئة النصفية | | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| | صورة الأب | صورة الأم | |
| التسلط | 0,73 | 0,662 | 0.01 |
| التفرقة | 0,85 | 0,866 | 0.01 |
| الإهمال | 0,81 | 0,873 | 0.01 |
| التدليل | 0,79 | 0,702 | 0.01 |
| التقبل | 0,78 | 0,813 | 0.01 |
| الحث على الإنجاز | 0,72 | 0,650 | 0.01 |
| المقياس ككل | 0,79 | 0,746 | 0.01 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | |

من خلال الجدول رقم ( 24) يتضح أن معاملات الثبات( التجزئة النصفية) للدرجة الكلية للمقياس و لأبعاده الستة جاءت مرتفعة و بالتالي فالمقياس ستمتع بمستوى ثبات عالي .

**جـ- الثبات عن طريقة إعادة تطبيق المقياس :**

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق ، حيث تم تطبيق المقياس على 40 طالبا من أفراد العينة ، و تمت إعادة تطبيقه مرة أخرى بفاصل زمني أسبوعين على الأفراد أنفسهم .ثم قامت الباحثة بحساب معامل الإرتباط بين نتائج أفراد العينة في التطبيق الأول للمقياس و نتائج أفراد العينة في التطبيق الثاني ، مستخدمتا في ذلك معامل الارتباط بطريقة ( بيرسون) و الجدول التالي يوضح النتائج :

**جدول رقم( 25 ) يوضح معامل ثبات مقياس أنماط التنشئة الأسرية بطريقة إعادة التطبيق ن= 40**

| البعد | قيمة معامل ترابــط بيرسون | |
|---|---|---|
| | الأب | الأم |
| التسلط | 0,66** | 0,63** |
| الإهمال | 0,66** | 0,68** |
| التدليل | 0,78** | 0,74** |
| التفرقة | 0,69** | 0,65** |
| التقبل | 0,79** | 0,80** |
| الحث على الإنجاز | 0,74** | 0,78** |

من خلال الجدول نلاحظ أن معاملات الإرتباط عالية و دالة عند مستوى 0.01 و هذا يعني أن الإستبيان ثابت بشكل كبير .

**- المقياس في صورته النهائية :**

صمم مقياس أنماط التنشئة الأسرية لكي يقيس أراء الأبناء في طريقة تنشئة أوليائهم ،و ذلك بأن يختار المفحوص أحد خمس بدائل لكل عبارة .و يشتمل المقياس بصورته النهائية على ( 72) عبارة موزعة على ستة أبعاد ، و الجدول التالي يوضح أرقام العبارات الخاصة بكل مقياس فرعي.

**جدول رقم ( 26) توزيع البنود على أبعاد المقياس أنماط التنشئة الأسرية .**

| المقياس الفرعي | أرقام العبارات | عدد البنود |
|---|---|---|
| **التسلط** | 1- 7 - 13 - 19- 25- 31- 37- 43- 48- 54- 60 | 11 |
| **الإهمال** | 2- 8 - 14 -20 - 26- 32 -38- 49 - 55 - 61 - 67 | 11 |
| **التدليل** | 3-9 -15- 21- 27- 33- 39- 50- 56- 62- 68 | 12 |
| **التفرقة** | 4- 10 - 16 - 22- 28- 34- 40- 45- 51- 57- 63- 69 | 12 |
| **التقبل** | 5- 11-17- 23- 29- 35- 41-44- 46- 52- 58-64- 70 | 13 |
| **الحث على الإنجاز** | 6- 12- 18 - 24- 30 - 36- 42- 47- 53 - 59- 65- 66-72 | 13 |

**- تصحيح المقياس :**

لما كان المقياس يعتمد على نموذج ليكرت فإذا أجاب المفحوص موافق بشدة يتحصل على 5 درجات ،و إذا أجاب موافق تكون درجته 4 ، و إذا أجاب محايد 3، معارض يتحصل على 2 و معارض بشدة تكون درجته 1.

**جدول رقم ( 27) يوضح الدرجات الفاصلة لتحديد مستويات أنماط التنشئة الأسرية.**

| النمط | التسلط<br>الإهمال | التدليل<br>التفرقة | التقبل<br>الحث على الإنجاز | التقييم |
|---|---|---|---|---|
| عدد البنود | **11** | **12** | **13** | |
| **الدرجـة**<br>**الكليــة** | 11 - 19,8 | 12 - 21,6 | 13 - 23,4 | مءارض |
| | 19,9 - 28,7 | 21,7 - 31,3 | 23,5 - 33,9 | مءارض بشدة |
| | 28,8 - 37,6 | 31,7 - 41 | 40 - 50,4 | محايد |
| | 37,7 - 46,5 | 41,1 - 50,7 | 50,5 - 60,9 | موافق |
| | 46,6 - 55,4 | 50,8 - 60,4 | 70 - 80,4 | موافق بشدة |

تبعا للجدول رقم ( 27) يحدد نمط التنشئة الأسرية السائد لكل فرد حسب الدرجة الكلية لكل مقياس فرعي (حسب عدد البنود) بقبول درجات موافق و موافق جدا .و بالتالي تشير درجة موافق و موافق جدا التي يتحصل عليها أفراد العينة على الدرجة الكلية للمقياس الفرعي إلى نمط التنشئة التي يتلقاها من طرف الوالدين.

**4-3- إستمارة المستوى الإقتصادي و الثقافي للأسرة :(** ملحق رقم 06)

قمنا بإعداد إستمارة المستوى الإقتصادي حسب المحاور التالية :

-البيانات الشخصية :لأفراد العينة و أسرهم ( الجنس ، السن ، نوع الكلية ،الحالة العائلية للوالدين )

- المستوى التعليمي للوالدين .

- مستوى الدخل الشهري للأسرة .

**5- الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

إستخدمت الباحثة في التحليل الإحصائي للبيانات التي تم جمعها مجموعة من الأساليب و الطرق الإحصائية من خلال الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS17 حسبما يتطلبه كل فرضية من متغيرات الدراسة و هي كالتالي :

- التكرارات .
- النسب المئوية .
- المتوسطات الحسابية .
- الإنحرافات المعيارية .
- إختبار "ت" ( t-test ).
- معامل برسون لدراسة العلاقة الإرتباطية .
- إختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA ).

_ معامل ثبات ألفا كرونباخ.

- معامل التجزئة النصفية (زوجي فردي).

# الفصل الخامس: تحليل و مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

أولا : عرض و تحليل نتائج فرضيات الدراسة .

ثانيا : مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة .

الإستنتاج العام

**تمهيد:**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أنماط التنشئة الأسرية كما يدركها طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة ، و الكشف عن العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية و دافعية الإنجاز لدى هؤلاء الطلبة

كذلك هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات دافعية الإنجاز لديهم ،و تأثير بعض المتغيرات على مستوى دافعية الإنجاز و تمثلت هذه المتغيرات في الجنس ، مستوى الدخل الشهري للأسرة المستوى التعليمي لكل من الأب و الأم .

و عليه سنعرض في هذا الفصل النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية و ذلك بعد عملية جمع و تفريغ البيانات بالأدوات المعتمدة و معالجتها بإستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة. للكشف على العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية و دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة و إختبار الفرضيات مع مناقشة و تفسير النتائج .

**1- عرض و تحليل نتائج فرضيات الدراسة :**

للتحقق من صحة الفرضيات الستة الأولى تم إستخدام معامل الإرتباط " بيرسون" بين الدرجات الكلية التي تحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس أنماط التنشئة الأسرية بصورتيه ( الصورة أ الخاصة بالأب والصورة ب الخاصة بالأم) و بين الدرجات التي تحصلوا عليها على مقياس الدافعية للإنجاز و بعد المعالجة بنظام SPSS17 تحصلنا على النتائج الموضحة في الجداول ( 28) ، ( 29 )، 30)،( 31)، ( 32) ،(33) التالية :

**1- 1 - عرض و تحليل الأول نتائج الفرض الأول :**

**لا توجد علاقة إرتباطيةّ ذات دلالة إحصائية بين نمط التنشئة الأسرية التسلط لكل من(الأب الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة .**

جدول رقم ( 28 ) يبين معاملات الإرتباط بيرسون بين أبعاد إستفتاء الدافعية للإنجاز و نمط التنشئة الأسرية التسلط (للأب و الأم)

| معامل الإرتباط بيرسون العينة= 380 | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **أبعاد إستفتاء الدافع للإنجاز** | **التسلط (الأب)** | **الدلالة** | **التسلط (الأم)** | **الدلالة** |
| 1- الشعور بالمسؤولية | -0,08 | غير دال | 0,03 | غير دال |
| 2- السعي نحو التفوق و الطموح | -0,01 | غير دال | 0,001 | غير دال |
| 3- المثابرة | -0,04 | غير دال | 0,02 | غير دال |
| 4- الشعور بأهمية الزمن | 0,01 | غير دال | 0,001 | غير دال |
| 5- التخطيط للمستقبل | 0,01 | غير دال | 0,03 | غير دال |
| الدرجة الكلية للإستفتاء | -0,02 | غير دال | 0,02 | غير دال |

- تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم ( 28) إلى عدم وجود إرتباط دال بين درجات أفراد العينة على مقياس نمط التنشئة المتسلط (الأب ر= 0.021 - و الأم ر= 0,026 ) ودرجات أفراد العينة على إستفتاء دافعية الإنجاز ، و هذا ما يؤكد صحة الفرضية التي تنص على عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط التنشئة التسلط (الأب الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة .

**1-2- عرض و تحليل نتائج الفرض الثاني :**

لا **توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط التنشئة الأسرية الإهمال (الأب الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة .**

جدول رقم ( 29) يبين معاملات الإرتباط بيرسون بين أبعاد إستفتاء الدافعية للإنجاز و نمط التنشئة الأسرية الإهمال( للأب و الأم )

| أبعاد إستفتاء الدافع للإنجاز | معامل الإرتباط بيرسون العينة= 380 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | الإهمال (الأب) | الدلالة | الإهمال (الأم) | الدلالة |
| 1- الشعور بالمسؤولية | - 0,01 | غير دال | - 0,01 | غير دال |
| 2- السعي نحو التفوق و الطموح | -0,20** | دال | - 0,18** | دال |
| 3- المثابرة | - 0,09 | غير دال | - 0,10* | دال |
| 4- الشعور بأهمية الزمن | - 0,11* | دال | -0,05 | غير دال |
| 5- التخطيط للمستقبل | - 0,09 | غير دال | -0,04 | غير دال |
| الدرجة الكلية للإستفتاء | -0,13* | دال | -0,10* | دال |

تشير النتائج الموضحة في الجدول ( 29) إلى وجود إرتباط سالب و دال عند مستوى 0,01 بين درجة نمط التنشئة الأسرية الإهمال الأب ( -0,13* ) و الإهمال الأم ( -0,10* ) و الدرجة الكلية لإستفتاء الدافع للإنجاز لدى أفراد العينة.

كما تشير النتائج إلى وجود إرتباط سالب و دال بين درجة نمط التنشئة الأسرية ( الإهمال الأب ) و بعد السعي نحو الطموح و التفوق عند مستوى 0,01 .و بعد الشعور بأهمية الزمن عند مستوى 0.05 ، فيما لم يتبين وجود إرتباط بين أبعاد الشعور بالمسؤولية المثابرة و الشعور بالمسئولية و نمط التنشئة الأسرية الإهمال ( الأب) لدى أفراد العينة .

و قد بينت النتائج ( جدول 29) وجود إرتباط سالب و دال بين درجة نمط التنشئة الأسرية الإهمال الأم و بعدي السعي نحو التفوق عند مستوى 0,01 و المثابرة عند مستوى 0.05 .

و لم تشر النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية بين نمط التنشئة الأسرية( الإهمال الأم ) و أبعاد إستفتاء الدافع للإنجاز الشعور بالمسؤولية ، الشعور بأهمية الزمن و التخطيط للمستقبل لدى أفراد العينة .

و تنفي هذه النتائج صحة الفرض الذي ينص على عدم وجود علاقة دالة بين نمط الإهمال الأب و الأم و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة .فكلما إعتمد الوالدين نمط الإهمال في تنشئة أبنائهم تضعف دافعية الإنجاز لديهم .

**2- 3- عرض و تحليل نتائج الفرض الثالث :**

**لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط التنشئة الأسرية التدليل (الأب الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى لأفراد العينة .**

جدول رقم ( 30 ) يبين معاملات الإرتباط بيرسون بين أبعاد إستفتاء الدافعية للإنجاز و نمط التنشئة الأسرية التدليل (للأب و الأم)

| أبعاد إستفتاء الدافع للإنجاز | معامل الإرتباط بيرسون العينة= 380 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | التدليل (الأب) | الدلالة | التدليل (الأم) | الدلالة |
| 1- الشعور بالمسؤولية | - 0,06 | غير دال | -0,15** | دال |
| 2- السعي نحو التفوق و الطموح | 0,03 | غير دال | - 0,01 | غير دال |
| 3- المثابرة | - 0,01 | غير دال | -0,12* | دال |
| 4- الشعور بأهمية الزمن | 0,04 | غير دال | - 0,05 | غير دال |
| 5- التخطيط للمستقبل | -0,004 | غير دال | - 0,03 | غير دال |
| الدرجة الكلية للإستفتاء | -0,006 | غير دال | -0,09 | غير دال |

– توضح النتائج المبينة في الجدول رقم ( 30) أن معاملات الارتباط بين نمط التدليل الأب (0,006-) و التدليل الأم (0,093-) و الدافعية للإنجاز غير دالة إحصائيا و بالتالي لا توجد علاقة إرتباطية بين نمط التنشئة الأسرية التدليل ( الأب و الأم ) و درجة دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة.

فيما بينت النتائج وجود علاقة إرتباطية سالبة بين أنماط التنشئة الأسرية للأم و بعد ي الشعور بالمسئولية ($-0,15^{**}$) عند مستوى 0.01 ،و المثابرة ( $0,12^{*}$ ) عند مستوى 0.05 لدى لأفرد العينة .

تدعم هذه النتائج صحة الفرضية التي تنص على عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط التنشئة التدليل (الأب الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة .غير أن ممارسة الأم لأسلوب التدليل يؤثر سلبا على الشعور بالمسؤولية و القدرة على المثابرة لدى أفراد العينة ،ما قد يقلل من الدافعية للإنجاز .

**2-4- عرض و تحليل نتائج الفرض الرابع :**

**لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط التنشئة الأسرية التفرقة ( الأب الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة .**

جدول رقم ( 31 ) يبين معاملات الإرتباط بيرسون بين أبعاد إستفتاء الدافعية للإنجاز و نمط التنشئة الأسرية التفرقة( للأب و الأم)

| **أبعاد إستفتاء الدافع للإنجاز** | **معامل الإرتباط بيرسون العينة= 380** | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **التفرقة الأب** | **الدلالة** | **التفرقة الأم** | **الدلالة** |
| 1- الشعور بالمسؤولية | 0,003 | غير دال | 0,006 | غير دال |
| 2- السعي نحو التفوق و الطموح | $-0,11^{*}$ | دال | - 0,07 | غير دال |
| 3- المثابرة | - 0,065 | غير دال | - 0,05 | غير دال |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4- الشعور بأهمية الزمن | - 0,055 | غير دال | - 0,03 | غير دال |
| 5- التخطيط للمستقبل | - 0,088 | غير دال | - 0,07 | غير دال |
| الدرجة الكلية للإستفتاء | - 0,080 | غير دال | -0,05 | غير دال |

تبين نتائج الجدول رقم ( 31 ) عدم وجود علاقة إرتباطية بين نمط التنشئة الأسرية التفرقة( الأب و الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة .

و بالتالي نقبل بصحة الفرضية التي تقول بعدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط التفرقة ( الأب الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة .

فيما أظهرت النتائج وجود إرتباط سالب بين نمط التنشئة الأسرية التفرقة الأب و بعد السعي نحو التفوق و الطموح( $^{*}$0,11- )عند مستوى 0.01 . أي أن إستخدام الأب لنمط التنشئة الأسرية (التفرقة ) مع أبنائه ينعكس سلبا على السعي نحو التفوق و الطموح لدى أفراد العينة .

**2-5 - عرض و تحليل نتائج الفرض الخامس :**

**لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائية بين نمط التنشئة الأسرية التقبل( الأب الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى افراد العينة.**

جدول رقم ( 32 ) يبين معاملات الإرتباط بيرسون بين أبعاد إستفتاء الدافعية للإنجاز و نمط التنشئة الأسرية التقبل (للأب و الأم )

| **أبعاد إستفتاء الدافع للإنجاز** | **معامل الإرتباط بيرسون العينة= 380** | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **التقبل للأب** | **الدلالة** | **التقبل للأم** | **الدلالة** |
| 1- الشعور بالمسؤولية | $^{*}$0,11 | دال | 0,07 | غير دال |
| 2- السعي نحو التفوق و الطموح | $^{**}$0,20 | دال | $^{**}$0,19 | دال |
| 3- المثابـــــرة | $^{**}$0,16 | دال | $^{*}$0,13 | دال |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4- الشعور بأهمية الزمن | 0,19** | دال | 0,12* | دال |
| 5- التخطيط للمستقبل | 0,13** | دال | 0,05 | دال |
| الدرجة الكلية للإستفتاء | 0,20** | دال | 0,15** | دال |

نلاحظ من نتائج الجدول رقم ( 32) وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة عند مستوى 0.01 بين نمط التنشئة الأسرية التقبل الأب( 0 ,201**)، و التقبل الأم( 0 ,150**) و مستوى دافعية الإنجاز لدى افراد العينة .

و هي علاقة طردية فكلما إعتمد الوالدان على نمط التقبل في تنشئة الأبناء زاد مستوى دافع الإنجاز لديهم و بالتالي نرفض الفرضية التي تقول بعدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط التقبل ( الأب الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة .

**2- 6- عرض و تحليل نتائج الفرض السادس :**

**لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط التنشئة الأسرية الحث على الإنجاز ( الأب الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة .**

جدول رقم ( 33 ) يبين معاملات الإرتباط بيرسون بين أبعاد إستفتاء الدافعية للإنجاز و نمط التنشئة الأسرية الحث على الإنجاز للأب و الأم

| **أبعاد إستفتاء الدافع للإنجاز** | **معامل الإرتباط** | **بيرسون** | **العينة =** | 380 |
|---|---|---|---|---|
| | **الحث على الإنجاز الأب** | **الدلالة** | **الحث على الإنجاز الأم** | **الدلالة** |
| 1- الشعور بالمسؤولية | 0,14** | دال | 0,00 | غير دال |
| 2- السعي نحو التفوق و الطموح | 0,24** | دال | 0,24** | دال |
| 3- المثابرة | 0,21** | دال | 0,15** | دال |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4- الشعور بأهمية الزمن | 0,23** | دال | 0,17** | دال |
| 5- التخطيط للمستقبل | 0,18** | دال | 0,11* | دال |
| الدرجة الكلية للإستفتاء | 0,25** | دال | 0,18** | دال |

تبين نتائج الجدول رقم (33) وجود علاقة إرتباطية موجبة عند مستوى 0.01 بين نمط التنشئة الأسرية الحث على الإنجاز (الأب 0 ,258** ' الأم 0 ,180** ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة ، فكلما زاد إعتمد الوالدان على نمط التنشئة الحث على الإنجاز زاد مستوى الدافع للإنجاز لدى الأبناء ( علاقة طردية ).

و بالتالي نرفض الفرض الذي ينص على عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط التنشئة الأسرية الحث على الإنجاز ( الأب الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة .

من خلال النتائج السابقة نجد أن العلاقة الإرتباطية بين أبعاد مقياس التنشئة الأسرية ( الأب والأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة كانت دالة و موجبة بالنسبة لنمط التقبل و الحث على الإنجاز ( علاقة طردية ). و هذا يبين العلاقة الموجبة بين أنماط التنشئة الأسرية السوية و مستوى دافع الإنجاز لدى أفراد العينة .فكلما إعتمد الوالدان على نمط التنشئة التقبل و الحث على الإنجاز مع الأبناء إرتفع مستوى الدافع للإنجاز لديهم .

فيما جاءت العلاقة عكسية و ذات دلالة إحصائية بين نمط الإهمال و مقياس أنماط التنشئة الأسرية ( الأب و الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة هذا ما يبين العلاقة السلبية بين الأنماط اللاسوية للتنشئة الأسرية و دافعية الإنجاز( أي كلما زاد الإهمال الممارس من طرف الوالدين قلة دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة )

في حين لم تظهر علاقة إرتباطية بين نمط التنشئة الأسرية التسلط ، نمط التدليل و التفرقة ومستوى دافع الإنجاز لدى أفراد العينة .

**2-7- عرض و تحليل نتائج الفرض السابع:**

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التنشئة الأسرية (الأب و الأم) وفقا لمتغير الجنس ( ذكور ، إناث)**

جدول رقم ( 34) يوضح المتوسطات الحسابية و قيم "ت" للفروق بين الذكور و الإناث أنماط التنشئة الأسرية الأب

| أنماط التنشئة الأسرية | العينة | ن | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | قيمة "ت" | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التسلط | ذكور | 158 | 33,29 | 6,03 | 0,54 | غير دالة |
| | إناث | 222 | 32,91 | 6,82 | | |
| الإهمال | ذكور | 158 | 29,29 | 8,31 | 3,94 | دالة عند 0.01 |
| | إناث | 222 | 25,90 | 8,21 | | |
| التدليل | ذكور | 158 | 35,09 | 6,32 | -3,22 | دالة عند 0.01 |
| | إناث | 222 | 37,26 | 6,57 | | |
| التفرقة | ذكور | 158 | 30,91 | 9,30 | 2,45 | دالة 0.05 |
| | إناث | 222 | 28,57 | 9,04 | | |
| التقبل | ذكور | 158 | 46,96 | 9,94 | -1,22 | غير دال |
| | إناث | 222 | 48,20 | 9,44 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **الحث على الإنجاز** | **ذكور** | 158 | 51,05 | 8,39 | −1,70 | غير دال |
| | **إناث** | 222 | 52,55 | 8,49 | | |
| **الدرجة الكلية** | **ذكور** | 158 | 226,62 | 24,39 | 0.58 | غير دال |
| | **إناث** | 222 | 225,23 | 21,73 | | |

تشير نتائج الجدول رقم ( 34) إلى وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث لصالح الذكور بالنسبة لنمط الإهمال ( الأب ) حيث بلغت قيمة" ت" ( 3,94 ) و هي قيمة دالة إحصائيا عند 0,01 .

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في إدراكهم لنمط التدليل بالنسبة للأب لصالح الإناث ،حيث بلغت قيمة "ت" (3,22 ) و هي قيمة دالة عند 0,01.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث لصالح الذكور بالنسبة لنمط التفرقة الأب حيث بلغت قيمة" ت" (2,45 ) و هي قيمة دالة إحصائيا عند 0,05 .

كما لم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للأنماط الأخرى ( التسلط ، ، التقبل ، الحث على الإنجاز حيث بلغت قيمة "ت" ( 0,54)، (1,22−) ،( 1,70− ) على التوالي و هي قيم غير دالة إحصائيا

– و هذا يبين أن الأب يمارس نمط التنشئة التدليل مع الإناث أكثر من الذكور فقد بلغت متوسطات الإناث ( 37,26 ) بإنحراف معياري قدره ( 6,57 ) ، بينما بلغت متوسطات الذكور(35,09 ) بإنحراف معياري قدره (6,32) .

تبين أيضا أن الأب يمارس نمط التفرقة مع الذكور بدرجة أكبر من الإناث فقد بلغت متوسطات الذكور (30,91 ) بإنحراف معياري قدره (9,30) و متوسطات الإناث (28,57 ) بإنحراف معياري قدره (9,04).

كما يمارس الأباء نمط الإهمال مع الذكور بدرجة أكبر من الإناث حيث بلغت متوسطات الذكور (29,29 ) بإنحراف معياري قدره ( 8,31 ) و متوسطات الإناث ( 25,90 ) بإنحراف معياري قدره (8,21).

جدول رقم (35 ) يوضح المتوسطات الحسابية و قيم "ت" للفروق بين الذكور و الإناث لأنماط التنشئة الأسرية الأم

| أنماط التنشئة الأسرية | العينة | ن | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | قيمة "ت" | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التسلط | ذكور | 158 | 33,13 | 5,88 | −0,33 | غير دالة |
| | إناث | 222 | 33,34 | 6,21 | | |
| الإهمال | ذكور | 158 | 26,11 | 6,25 | 3,69 | دالة عند 0.01 |
| | إناث | 222 | 23,56 | 6,87 | | |
| التدليل | ذكور | 158 | 36,66 | 6,64 | −0,58 | غير دالة |
| | إناث | 222 | 37,04 | 6,06 | | |
| التفرقة | ذكور | 158 | 30,18 | 8,89 | 0,50 | غير دالة |
| | إناث | 222 | 29,72 | 8,67 | | |
| التقبل | ذكور | 158 | 51,77 | 7,72 | −1,64 | غير دالة |
| | إناث | 222 | 53,00 | 6,733 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **الحث على الإنجاز** | **ذكور** | 158 | 52,80 | 7,011 | −3,49 | دالة عند 0.01 |
| | **إناث** | 222 | 55,27 | 6,647 | | |
| **الدرجة الكلية** | **ذكور** | 158 | 113,41 | 19,75 | 0,19 | غير دالة |
| | **إناث** | 222 | 113,03 | 17,97 | | |

يتضح من نتائج الجدول رقم ( 35 ) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في إدراكهم لأنماط التنشئة الأسرية للأم ( التسلط ، التدليل ، التفرقة ، التقبل )، حيث بلغت قيم "ت" ( 0,331−) ،(0,58−) (0,50)،( 1,64−) على التوالي و هي قيم غير دالة إحصائيا .

مما يبين أن أفراد العينة ذكور و إناث لا يدركون بوجود فروق في أنماط التنشئة التي تمارسها الأم بالنسبة لهذه الأنماط .

– في حين بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في نمط التنشئة الأسرية ( للأم) الإهمال ، حيث بلغت قيمة ت (3,69) و هي قيمة دالة عند 0.01.

– كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في نمط التنشئة الأسرية ( للأم) الحث على الإنجاز لصالح الإناث حيث بلغت قيمة ت (3,49 ) و هي قيمة دالة عند 0.01

و هذا يبين أن الأم تمارس نمط التنشئة الإهمال مع الذكور أكبر من الإناث فقد بلغت متوسطات الذكور (26,11 ) بإنحراف معياري (6,25 ) ، بينما بلغت متوسطات الإناث (23,56 ) بإنحراف معياري (6,87 ).

كما أن الأم تستخدم نمط الحث على الإنجاز مع الإناث أكبر من الذكور فقد بلغت متوسطات الإناث (55,27) بإنحراف معياري ( 6,647 ). فيما بلغت متوسطات الذكور ( 52,80) بإنحراف معياري (7,01 ).

**2-8- عرض و تحليل نتائج الفرض الثامن :**

**- أنماط التنشئة الأسرية السائدة لدى أسر أفراد العينة هي أنماط التنشئة الأسرية الإيجابية.**

للإجابة على هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أنماط التنشئة الأسرية (الأب ،الأم) كما هو موضح في الجدول(36 )،(37)

**جدول رقم ( 36 ) يوضح المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لأنماط التنشئة الأسرية ( الأب)**

| أنماط التنشئة الأسرية ( الأب ) | العينـــــة | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| **نمط التسلط** | 380 | 33,07 | 6,50 |
| **نمط الإهمال** | 380 | 27,31 | 8,41 |
| **نمط التدليل** | 380 | 36,36 | 6,55 |
| **نمط التفرقة** | 380 | 29,55 | 9,21 |
| **نمط التقبل** | 380 | 47,68 | 9,66 |
| **نمط الحث على الإنجاز** | 380 | 51,93 | 8,47 |
| **المقياس ككل** | 380 | 225,81 | 22,85 |

نلاحظ من الجدول رقم ( 36) أن المتوسطات الحسابية لأنماط التنشئة الأسرية للآباء جاءت بالترتيب التالي : الحث على الإنجاز بأعلى متوسط (51,93) ، متوسط نمط التقبل(47,68) ،نمط

التدليل (36,36) ، متوسط التسلط (33,07)، و المتوسط الحسابي لنمط التفرقة ( 29,55)، و جاء نمط الإهمال بأقل متوسط (27,31).

و بالتالي فإن أنماط التنشئة التي يتعامل بها الآباء مع أبنائهم في الدراسة الحالية هي الحث على الإنجاز و التقبل بدرجة عالية و التدليل و التسلط بدرجة متوسطة، و نمط التفرقة و الإهمال بدرجة ضعيفة .

**جدول رقم ( 37 ) يوضح المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لأنماط التنشئة الأسرية ( الأم)**

| أنماط التنشئة الأسرية ( الأم) | العينة | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| **نمط التسلط** | 380 | 33,25 | 6,06 |
| **نمط الإهمال** | 380 | 24,62 | 6,73 |
| **نمط التدليل** | 380 | 36,88 | 6,30 |
| **نمط التفرقة** | 380 | 29,91 | 8,75 |
| **نمط التقبل** | 380 | 52,49 | 7,17 |
| **نمط الحث على الإنجاز** | 380 | 54,25 | 6,901 |
| **المقياس ككل** | 380 | 231,43 | 20,36 |

تشير نتائج الجدول رقم ( 37) إلى أن المتوسطات الحسابية لأنماط التنشئة الأسرية للأمهات جاءت بالترتيب التالي : الحث على الإنجاز بأعلى متوسط (54,25) ،متوسط نمط التقبل(52,49 ) ،نمط التدليل ( 36,88 ) ، متوسط التسلط ( 33,25)، نمط التفرقة ( 29,91)، و جاء نمط الإهمال بأقل متوسط (24,62).

و عليه فان أنماط التنشئة الأسرية التي تتعامل بها الأمهات مع أبنائهن هي الحث على الإنجاز و التقبل بدرجة عالية و التدليل و التسلط بدرجة متوسطة، و نمط التفرقة و الإهمال بدرجة ضعيفة

كما يمكن ان نلاحظ من خلال الجدول رقم (35 و36) توافق في أنماط التنشئة الأسرية التي يمارسها الأباء و الأمهات مع أبنائهم .

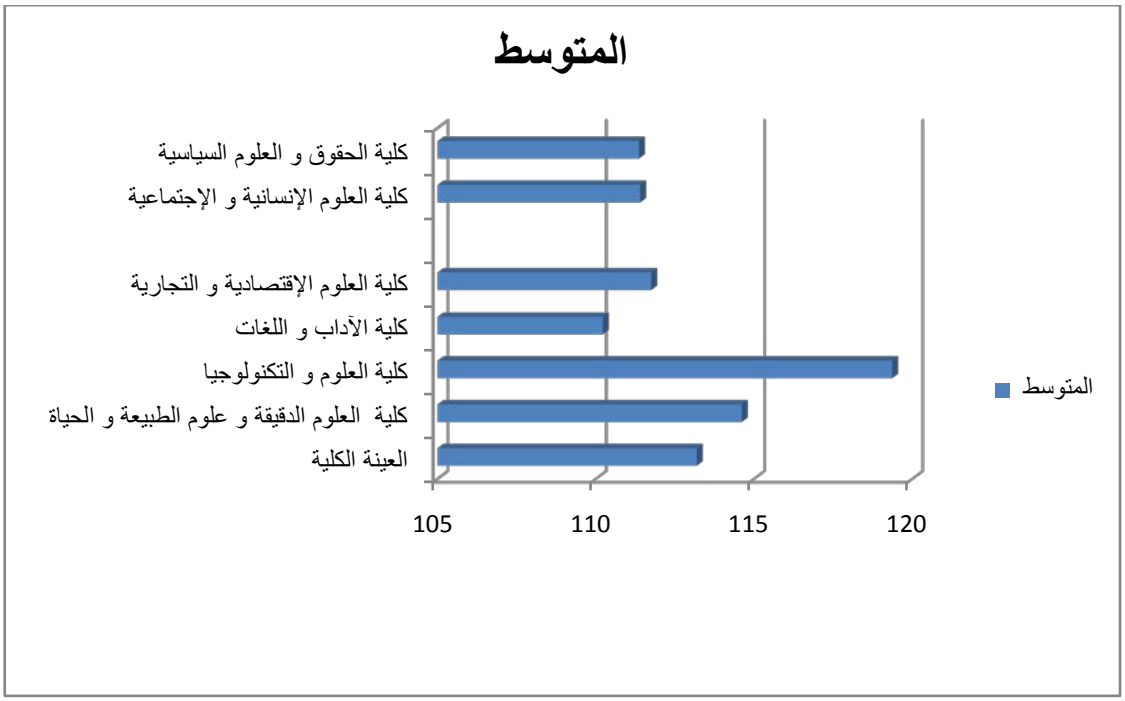
**1-2- عرض و تحليل نتائج الفرض التاسع :**

**- يتميز طلبة جامعة محمد خيضر بدافعية انجاز متوسطة.**

للإجابة على هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على إستفتاء الدافع للإنجاز كما هو موضح في الجدول (38).

**جدول رقم (38) المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على إستفتاء الدافعية للإنجاز**

| الكلية | العينة | المتوسط | الإنحراف المعياري | دلالتها |
|---|---|---|---|---|
| كلية العلوم الدقيقة و علوم الطبيعة و الحياة | 64 | 114,61 | 14,75 | متوسطة |
| كلية العلوم و التكنولوجيا | 64 | 119,36 | 13,95 | متوسطة |
| كلية الآداب و اللغات | 63 | 110,22 | 21,42 | متوسطة |
| كلية العلوم الإقتصادية و التجارية و علوم التسيير | 63 | 111,75 | 17,56 | متوسطة |
| كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية | 63 | 111,40 | 24,18 | متوسطة |
| كلية الحقوق و العلوم السياسية | 63 | 111,36 | 18,10 | متوسطة |
| العينة الكلية | 380 | 113,19 | 18,71 | متوسطة |




شكل رقم(09) يبين متوسط دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة

نلاحظ من خلال الجدول رقم ( 38) أن مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة الكلية هو مستوى متوسط بحيث بلغ المتوسط الحسابي للعينة الكلية ( 113,19) بإنحراف معياري قدره (18,71).

بالنسبة للكليات تراوحت متوسطات الدافع للإنجاز ما بين ( 119,36) كأعلى نسبة لدى طلبة كلية العلوم و التكنولوجيا بإنحراف معياري قدره ( 13,95) و(110,22) كأقل نسبة بالنسبة لطلبة كلية الآداب و اللغات بإنحراف معياري قدره (21,42).

و يتبين من النتائج أن مستويات دافعية الإنجاز لدى طلبة كلية التكنولوجيا جاءت مرتفعة (119,36) مقارنة بباقي الكليات ، تليها كلية العلوم الدقيقة ( و ع ط ح) بمتوسط قدره ( 114,61) كلية العلوم الإقتصادية ( و ت ع ت) متقاربة مع كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية و كلية الحقوق بمتوسطات (111,75 )،(111,40 ) ،( 111,36) على التوالي و أقل مستوى لدى طلبة كلية الآداب بمتوسط حسابي قدره(110,22) ، و يتبين أن نتائج مستويات دافعية الإنجاز تتوافق مع متطلبات كل كلية بحيث جاءت الكليات العلمية بأعلى نسبة تليها الكليات النظرية و الأدبية .

إلا ان هذه المستويات تعتبر متوسطة ( ملحق رقم 07 يحدد مستويات دافعية الإنجاز لعينة الدراسة) مما يبين أن مستويات دافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة هي مستويات متوسطة

**1- 10 - عرض و تحليل نتائج الفرض السابع الفرض العاشر :**

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي و منخفضي الدافعية للإنجاز في علاقتها بأنماط التنشئة الأسرية ( الأب و الأم).**

جدول رقم ( 39 ) يوضح متوسطات منخفضي و مرتفعي دافعية الإنجاز على أنماط التنشئة الأسرية

( الأب) درجة الحرية =202

| أنماط التنشئة | المجموعات | العدد | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | قيمة (ت) | **الدلالة** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التسلط | مرتفعوا دافعية الإنجاز | 102 | 33,91 | 6,49 | 0,55 | غير دالة |
| | منحفضوا دافعية الإنجاز | 102 | 33,40 | 6,66 | | |
| الإهمال | مرتفعوا دافعية الإنجاز | 102 | 26,94 | 7,69 | -2,00 | دالة عند 0.05 |
| | منحفضوا دافعية الإنجاز | 102 | 29,37 | 9,52 | | |
| التدليل | مرتفعوا دافعية الإنجاز | 102 | 36,59 | 6,23 | 0,61 | غير دالة |
| | منحفضوا دافعية الإنجاز | 102 | 36,03 | 6,75 | | |
| التفرقة | مرتفعوا دافعية الإنجاز | 102 | 29,45 | 9,22 | - 0,97 | غير دالة |
| | منحفضوا | 102 | 30,75 | 9,67 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | دافعية الإنجاز | | | | | |
| التقبل | مرتفعوا دافعية الإنجاز | 102 | 50,18 | 8,30 | 3,79 | دالة عند 0.01 |
| | منحفضوا دافعية الإنجاز | 102 | 45,13 | 10,55 | | |
| الحث على الإنجاز | مرتفعوا دافعية الإنجاز | 102 | 54,25 | 7,51 | 4,85 | دالة عند 0.01 |
| | منحفضوا دافعية الإنجاز | 102 | 48,54 | 9,21 | | |
| الدرجة الكلية | مرتفعوا دافعية الإنجاز | 102 | 231,32 | 20,46 | 2,40 | دالة عند 0.05 |
| | منحفضوا دافعية الإنجاز | 102 | 223,21 | 27,19 | | |

– يتبين من خلال الجدول رقم ( 39 ) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي و منخفضي الدافعية للإنجاز في علاقتها بالدرجة الكلية للمقياس ( الأب) و نمط التقبل و الحث على الإنجاز لصالح مرتفعي الدافعية للإنجاز، حيث بلغت قيمة "ت" على التوالي ( 2,40 ) و هي قيم دالة إحصائيا عند 0,05 و ( 3,79) و (4,85) هي قيم دالة إحصائيا عند 0,01.

– كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي و منخفضي الدافعية الإنجاز في علاقتها بنمط الإهمال لصالح منخفضي الدافعية للإنجاز ،حيث بلغت قيمة "ت" (2,00– ) و هي قيم دالة إحصائيا عند 0,05 .

في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي و منخفضي الدافعية الإنجاز في علاقتها بأنماط التنشئة التسلط ، التدليل و التفرقة التي يمارسها الأب بحيث بلغت قيمة "ت" على التوالي( 0,55 ،0,61، 0,97 –).

و هذا يبين أن مرتفعي الدافعية للإنجاز يدركون أن الآباء يستخدمون معهم نمط التقبل و الحث على الإنجاز بشكل أكبر مقارنة بمنخفضي الدافعية للإنجاز .حيث بلغ المتوسط الحسابي لمرتفعي الدافعية للإنجاز على نمط التقبل 50,18 بإنحراف معياري قدره 7,69 فيما بلغ المتوسط الحسابي لمنخفضي الدافعية للإنجاز 45,13 بإنحراف معياري قدره 10,55. و بلغ المتوسط الحسابي لمرتفعي الدافعية للإنجاز على نمط التنشئة الأسرية الحث على الإنجاز 54,25 بإنحراف معياري 7,51 فيما بلغ المتوسط الحسابي لمنخفضي الدافعية للإنجاز 48,54 بإنحراف معياري قدره 9,21.

كما تبين أن منخفضي الدافعية للإنجاز يدركون أن الآباء يستخدمون معهم نمط الإهمال بشكل أكبر مقارنة بمرتفعي الدافعية للإنجاز .حيث بلغ المتوسط الحسابي لمنخفضي الدافعية للإنجاز على نمط الإهمال 29,37 بإنحراف معياري قدره 9,52. فيما بلغ المتوسط الحسابي لمرتفعي الإنجاز 26,94 بإنحراف معياري قدره 7,69 .

بينما لم يدرك مرتفعوا و منخفضوا الدافعية للإنجاز بوجود فروق في تعامل الأباء معهم في أنماط التنشئة الأسرية : التسلط ، التدليل و التفرقة .

**جدول رقم ( 40) يوضح متوسطات منخفضي و مرتفعي الدافعية للإنجاز على أنماط التنشئة الأسرية( الأم) درجة الحرية =202**

| أنماط التنشئة | المجموعات | العدد | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | قيمة (ت) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التسلط | مرتفعوا الدافعية للإنجاز | 102 | 34,06 | 5,774 | 1,18 | غير دالة |
| | منحفضوا الدافعية للإنجاز | 102 | 33,03 | 6,625 | | |
| الإهمال | مرتفعوا الدافعية للإنجاز | 102 | 24,96 | 7,074 | − 0,31 | غير دالة |
| | منحفضوا | 102 | 25,26 | 6,561 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الدافعية للإنجاز | | | | | |
| التدليل | مرتفعوا الدافعية للإنجاز | 102 | 36,42 | 6,532 | - 0,85 | غير دالة |
| | منحفضوا الدافعية للإنجاز | 102 | 37,18 | 6,136 | | |
| التفرقة | مرتفعوا الدافعية للإنجاز | 102 | 30,05 | 9,345 | - 0,28 | غير دالة |
| | منحفضوا الدافعية للإنجاز | 102 | 30,42 | 9,110 | | |
| التقبل | مرتفعوا الدافعية للإنجاز | 102 | 53,33 | 7,589 | 1,75 | غير دالة |
| | منحفضوا الدافعية للإنجاز | 102 | 51,50 | 7,35 | | |
| الحث على الإنجاز | مرتفعوا الإنجاز | 102 | 55,02 | 6,83 | 2,40 | دالة عند 0.05 |
| | منحفضوا الدافعية للإنجاز | 102 | 52,69 | 7,016 | | |
| الدرجة الكلية | مرتفعوا الدافعية للإنجاز | 102 | 233,84 | 21,66 | 1,27 | غير دالة |
| | منحفضوا الدافعية للإنجاز | 102 | 230,08 | 20,45 | | |

- يتبين من خلال الجدول رقم ( 40) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي و منخفضي الدافعية للإنجاز في علاقتها بنمط التنشئة الحث على الإنجاز للأم لصالح مرتفعي الإنجاز ،حيث بلغت قيمة "ت" (2,40 ) و هي قيم دالة إحصائيا عند 0,05 .

في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي و منخفضي الدافعية للإنجاز في علاقتها بالدرجة الكلية للمقياس و أنماط التنشئة الأسرية : التسلط ،الإهمال التدليل

و التفرقة و التقبل التي تمارسها الأم بحيث بلغت قيمة "ت" على التوالي( 1,27، 1,18 ، 0,31 - ، 0,85 - ، 0,28 - و 1,75).

و هذا يبين أن مرتفعي الدافعية للإنجاز يدركون أن الأمهات يستخدمون معهم نمط الحث على الإنجاز بشكل أكبر مقارنة بمنخفضي الدافعية للإنجاز .حيث بلغ المتوسط الحسابي لمرتفعي الدافعية للإنجاز على نمط التنشئة الأسرية : الحث على الإنجاز 55,02 بإنحراف معياري 6,83 فيما بلغ المتوسط الحسابي لمنخفضي الدافعية للإنجاز 52,69 بإنحراف معياري قدره 7,01.

بينما لم يدرك مرتفعوا و منخفضوا الدافعية للإنجاز بوجود فروق في تعامل الأمهات معهم في أنماط التنشئة الأسرية : التسلط ، الإهمال، التدليل ،التفرقة و التقبل.

**2- 11- عرض و تحليل نتائج الفرض الحادي عشر .**

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في متوسطات دافعية الإنجاز عند أفراد العينة .**

جدول رقم ( 41 ) يبين نتائج إختبار ت ( t-test ) للفروق في المتوسطات الحسابية للذكور و الإناث على إستفتاء الدافع للإنجاز و أبعاده الخمسة .درجة الحرية = 378

| أبعاد الإستفتاء | الجنس | العدد | المتوسط | الإنحراف المعياري | قيمة ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للإستفتاء | ذكر | 158 | 113,81 | 20,47 | 0,22 | غير دالة |
| | انثى | 222 | 113,36 | 17,81 | | |
| الشعور بالمسئولية | ذكر | 158 | 25,00 | 4,987 | 3,14 | دالة عند 0.01 |
| | انثى | 222 | 23,47 | 4,43 | | |
| السعي نحو | ذكر | 158 | 22,13 | 5,17 | -2,50 | دالة عند |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التفوق | | | | | | 0.05 |
| و الطموح | انثى | 222 | 23,37 | 4,48 | | |
| المثابرة | ذكر | 158 | 22,84 | 4,62 | −0,58 | غير دالة |
| و الطموح | انثى | 222 | 23,09 | 3,97 | | |
| الشعور | ذكر | 158 | 20,86 | 5,05 | −0,56 | غير دالة |
| بأهمية الزمن | انثى | 222 | 21,15 | 4,73 | | |
| التوجه نحو | ذكر | 158 | 22,96 | 5,12 | 1,00 | غير دالة |
| المستقبل | انثى | 222 | 22,43 | 5,00 | | |

من خلال نتائج الجدول رقم ( 41 ) يتبين أن قيمة" ت" للدرجة الكلية لإستفتاء الدافع للإنجاز تبلغ (0,22) و هي قيمة غير دالة إحصائيا و بالتالي لا توجد فروق بين الذكور و الإناث في مستويات الدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة .

– كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث على أبعاد إستفتاء الدافع للإنجاز التالية (المثابرة ، الشعور بأهمية الزمن ، التوجه نحو المستقبل ) حيث بلغت قيم ت على التوالي (0,58− ) (0,56− ) ،( 1,00) و هي قيم غير دالة إحصائيا .

و هذا يبين أنه لا توجد فروق بين الذكور و الأناث على الأبعاد المذكورة .

فيما بلغت قيمة ت بالنسبة لبعد الشعور بالمسئولية (3,14 ) و هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01.

و هذا يبين بان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث لصالح الذكور ،فقد بلغ متوسط الذكور ( 25,00) بينما بلغ متوسط الإناث( 23,47 ) مما يعني أن مستوى الشعور بالمسئولية لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث .

و بلغت قيمة ت ( 2,50−) بالنسبة لبعد التفوق و الطموح و هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 لصالح الإناث . و هذه يبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الذكور

و الإناث لصالح الإناث حيث بلغ متوسط الذكور ( 22,13 ) بإنحراف معياري قدره ( 5,17) بينما بلغ متوسط الإناث ( 23,37 ) بإنحراف معياري بلغ 4.48.و هذا يبين أن مستوى السعي نحو التفوق و الطموح لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور.

**2- 12 - عرض و تحليل نتائج الفرض الثاني عشر**

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إستجابات العينة حول أنماط التنشئة الأسرية تعزى للمستوى التعليمي للأب و الأم .**

للتحقق من صحة الفرضية تم إستخدام إختبار تحليل التباين الأحادي ( ANOVA) للفروق في أنماط التنشئة الأسرية كما يدركها الطلبة أفراد العينة تبعا لمتغير المستوى التعليمي للأب و الأم كما هو موضح في الجدول رقم( 42 ) ، ( 44 ).

**جدول رقم ( 42 ) نتائج إختبار تحليل التباين الأحادي( ANOVA) للفروق في انماط التنشئة الأسرية تبعا للمستوى التعليمي للأب**

| الأبعاد | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قسمة ف المحسوبة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **التسلط** | بين المجموعات | 250,512 | 6 | 41,752 | 0,98 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 15773,425 | 373 | 42,288 | | |
| | المجموع | 16023,937 | 379 | | | |
| **الإهمال** | بين المجموعات | 222,422 | 6 | 37,070 | 0,52 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 26608,935 | 373 | 71,338 | | |
| | المجموع | 26831,358 | 379 | | | |
| **التدليل** | بين المجموعات | 301,918 | 6 | 50,320 | 1,17 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 15959,966 | 373 | 42,788 | | |
| | المجموع | 16261,884 | 379 | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **التفرقة** | بين المجموعات | 852,898 | 6 | 142,150 | 1,69 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 31323,152 | 373 | 83,976 | | |
| | المجموع | 32176,050 | 379 | | | |
| **التقبل** | بين المجموعات | 554,967 | 6 | 92,495 | 0,99 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 34812,391 | 373 | 93,331 | | |
| | المجموع | 35367,358 | 379 | | | |
| **الحث على** | بين المجموعات | 1005,968 | 6 | 167,661 | 2,38* | دالة عند |
| | داخل المجموعات | 26222,253 | 373 | 70,301 | | 0.05 |
| **الإنجاز** | المجموع | 27228,221 | 379 | | | |

يوضح الجدول رقم ( 42) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط التنشئة الأسرية للأب ( التسلط ، الإهمال ، التدليل،التفرقة ، التقبل) و المستوى التعليمي للأب حيث بلغت قيم ف ( 98, 0)، (0,52 )،(1,17 )،( 1,69 )،( 0,99 ) على التوالي و هي قيم غير دالة إحصائيا و هذا يبين أنه لا توجد فروق بين الأباء بمختلف مستوياتهم التعليمية ( من وجهة نظر الطلبة) في ممارستهم لأنماط التنشئة المذكورة مع الأبناء .

في حين تبين نتائج الجدول رقم (41) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نمط الحث على الإنجاز (الأب ) و المستوى التعليمي للأب حيث بلغت قيمة ف ( 2,38 ) و هي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0,05 .

و هذا يبين وجود فروق بين الآباء بمستوياتهم التعليمية المختلفة في ممارستهم لنمط التنشئة الحث على الإنجاز ، و لمعرفة إتجاه هذه الفروق تم تطبيق إختبار( LSD).كما يوضحه الجدول التالي:

**جدول رقم (43) يوضح إتجاه الفروق بين نمط التنشئة الأسرية الحث على الإنجاز الأب و المستوى التعليمي للأب ( إختبار LSD )**

| **نمط التنشئة** | **المستوى التعليمي** | **المستوى التعليمي** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **أمي** | **يقرأ و يكتب** | **إبتدائي** | **متوسط** | **ثانوي** | **جامعي** | **عالي** |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **أمي** | | −0,87 | −1,07 | 1,06 | −1,11 | −0,59 | 8,38* |
| **الحث** | **يقرأ** | − | − | −1,95 | 0,18 | −1,99 | −1,46 | 7,50* |
| **على** | **إبتدائي** | − | − | | 2,13 | −0,036 | 0,48 | 9,46* |
| **الإنجاز** | **متوسط** | − | − | − | − | −2,17 | −1,65 | 7,32* |
| | **ثانوي** | − | − | − | − | − | 0,52 | 9,50* |
| | **جامعي** | − | − | − | − | − | − | 8,97* |

* مستوى الدلالة عند 0.05

تبين نتائج الجدول رقم (43) أن إتجاه الفروق بين نمط التنشئة الأسرية الحث على الإنجاز الأب و المستوى التعليمي للأب ( إختبار LSD ) جاءت لصالح الأباء ذوي مستوى التعليم العالي . و هذا يبين أن الآباء ذوي المستوي التعليم العالي يمارسون نمط التنشئة الأسرية ( الحث على الإنجاز ) بشكل أكبر من بقية الآباء .

**جدول رقم ( 44 ) نتائج إختبار تحليل التباين الأحادي( ANOVA) للفروق في انماط التنشئة الأسرية تبعا للمستوى التعليمي للأم.**

| الأبعاد | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **التسلط** | بين المجموعات | 254,171 | 6 | 42,362 | 1,15 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 13706,068 | 373 | 36,745 | | |
| | المجموع | 13960,239 | 379 | | | |
| **الإهمال** | بين المجموعات | 78,686 | 6 | 13,114 | 0,28 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 17120,501 | 373 | 45,899 | | |
| | المجموع | 17199,187 | 379 | | | |
| **التدليل** | بين المجموعات | 333,647 | 6 | 55,608 | 0,72 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 28734,824 | 373 | 77,037 | | |
| | المجموع | 29068,471 | 379 | | | |
| **التفرقة** | بين المجموعات | 204,620 | 6 | 34,103 | 0,85 | غير دالة |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | داخل المجموعات | 14868,738 | 373 | 39,863 | | |
| | المجموع | 15073,358 | 379 | | | |
| **التقبل** | بين المجموعات | 388,978 | 6 | 64,830 | 1,26 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 19138,011 | 373 | 51,308 | | |
| | المجموع | 19526,989 | 379 | | | |
| **الحث على الإنجاز** | بين المجموعات | 297,212 | 6 | 49,535 | 1,04 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 17754,038 | 373 | 47,598 | | |
| | المجموع | 18051,250 | 379 | | | |

مستوى الدلالة 0,05

تبين نتائج الجدول رقم ( 44) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط التنشئة الأسرية للأم ( التسلط ، الإهمال ، التدليل، التفرقة ، التقبل ،الحث على الإنجاز ) و المستوى التعليمي للأم حيث بلغت قيم ف( 1,15 )، (0,28 )،( 0,72 )،( 0,85 )،( 1,26 )،( 1,04 ) على التوالي ، و هي قيم غير دالة إحصائيا و هذا يبين أنه لا توجد فروق بين الأمهات حسب مستواهن التعليمي في ممارستهم لأنماط التنشئة المذكورة مع الأبناء .

بحيث جاءت قيم ف غير دالة إحصائيا ، و بالتالي فإن الأمهات بإختلاف مستواهن التعليمي يتعاملن بنفس أنماط التنشئة المذكورة مع أبنائهن ( من وجهة نظر الأبناء).

**2- 13 - عرض و تحليل نتائج الفرض الثالث عشر :**

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إستجابات أفراد العينة في مستويات الدافعية للإنجاز تعزى للمستوى التعليمي للأب و الام و الدخل الشهري للأسرة**

جدول رقم (45) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي الإتجاه ( ANOVA) لتحديد الفروق بين الأبناء في الدافعية الإنجاز تبعا للمستوى التعليمي للأب و الأم

| | **مصدر التباين** | **مجموع المربعات** | **درجة الحرية** | **متوسط المربعات** | **قيمة ف المحسوبة** | **الدلالة** |
|---|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **المستوى التعليمي للأب** | بين المجموعات | 276,083 | 80 | 3,451 | 1,32 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 780,494 | 299 | 2,610 | | |
| | المجموع | 1056,576 | 379 | | | |
| **المستوى التعليمي للأم** | بين المجموعات | 275,450 | 80 | 3,443 | 1,20 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 855,855 | 299 | 2,862 | | |
| | المجموع | 1131,305 | 379 | | | |

تبين نتائج الجدول رقم ( 45 ) بأنه لا توجد فروق في مستويات دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة تعزى للمستوى التعليمي للأب حيث بلغت قيمة ف ( 1,32) و هي قيمة غير دالة إحصائيا .

كما بينت النتائج عدم وجود فروق في مستويات دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة تبعا للمستوى التعليمي للأم حيث بلغت قيمة ف ( 1,20) هي قيمة غير دالة إحصائيا.

و هذا يبين أن مستويات دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة لم تتأثر بالمستوى التعليمي للوالدين .

**جدول رقم ( 46 ) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي الإتجاه ( ANOVA) لتحديد الفروق بين الأبناء في الدافعية الإنجاز تبعا للمستوى الدخل الشهري للأسرة**

| | **مصدر التباين** | **مجموع المربعات** | **درجة الحرية** | **متوسط المربعات** | **قيمة ف المحسوبة** | **الدلالة** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- الشعور بالمسؤولية | بين المجموعات | 164,68 | 5 | 32,936 | 1,47 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 8376,92 | 374 | 22,398 | | |
| | المجموع | 8541,60 | 379 | | | |
| 2- السعي نحو التفوق و الطموح | بين المجموعات | 56,26 | 5 | 11,253 | 0,49 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 8460,71 | 374 | 22,622 | | |
| | المجموع | 8516,97 | 379 | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 3- المثابرة | بين المجموعات | 5,30 | 5 | 1,061 | 0,05 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 6770,47 | 374 | 18,103 | | |
| | المجموع | 6770,47 | 379 | | | |
| 4- الشعور بأهمية الزمن | بين المجموعات | 113,76 | 5 | 22,754 | 0,97 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 8742,47 | 374 | 23,376 | | |
| | المجموع | 8856,23 | 379 | | | |
| 5- التخطيط للمستقبل | بين المجموعات | 24,30 | 5 | 4,862 | 0,19 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 9527,04 | 374 | 25,473 | | |
| | المجموع | 9551,35 | 379 | | | |
| الدرجة الكلية للإستفتاء | بين المجموعات | 806,71 | 5 | 161,344 | 0,45 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 131916,25 | 374 | 352,717 | | |
| | المجموع | 132722,97 | 379 | | | |

يتبين من نتائج الجدول رقم (46) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد العينة بالنسبة للدرجة الكلية لدافعية الإنجاز تعزى لمستوى الدخل الشهري للأسرة حيث بلغت قيمة ف0,457 و هي قيمة غير دالة إحصائيا.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد العينة بالنسبة لأبعاد إستفتاء الدافعية الإنجاز تعزى لمستوى الدخل الشهري للأسرة حيث بلغت قيم ف (الشعور بالمسؤولية ف = 1,47 ) (السعي نحو التفوق و الطموح ف= 0,49 ) ، (المثابرة ف= 0,05 ) ، ( الشعور بأهمية الزمن ف= 0,97 ) ( التخطيط للمستقبل ف= 1,680) ، ( التخطيط للمستقبل ف = 0,19) و هي قيم غير دالة إحصائيا.

و هذا يبين أن مستوى الدافع للإنجاز لدى أفراد العينة لا يختلف بإختلاف مستوى الدخل الشهري للأسرة .

**مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة .**

**2- 1 - مناقشة نتائج الفرض الأول :**

**لا توجد علاقة إرتباطيةّ ذات دلالة إحصائية بين نمط التنشئة الأسرية التسلط لكل من(الأب الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة .**

إتضح من نتائج الجدول رقم (28) عدم وجود علاقة إرتباطية بين درجات أفراد العينة على مقياس نمط التنشئة الأسرية المتسلط( الأب و الأم) ودرجات أفراد العينة على إستفتاء دافعية الإنجاز . و تدعم هذه النتائج صحة الفرضية و التي تنص على عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط التنشئة التسلط ( الأب والأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة .بحيث جاء معامل الإرتباط بيرسون سالب و ضعيف و هذا يبين أن ممارسة الوالدين للتسلط كنمط للتنشئة لا يؤثر في دافعية الإنجاز لدى الأبناء . تتفق هذه النتيجة مع دراسة ( محمود، حسان 2013 ) و التي خلصت إلى عدم وجود علاقة بين أسلوب التحكم و السيطرة في المعاملة الوالدية و الدافعية للإنجاز عند عينة من التلاميذ الصم .ttp://mu.minia.edu.eg

و قد جاءت نتائج دراستنا مخالفة لنتائج دراسة ماكليلاند و الذي يرى أن التسلط يعد أحد الأنماط السلبية في عملية التنشئة الأسرية بحيث يفرض الأباء من خلاله آرائهم و قواعدهم على الأبناء مستخدمين العقاب و التهديد، و هذا ما يؤثر سلبا على شخصية الأبناء و ثقتهم في أنفسهم فينشئوا خاضعين تحركهم مشاعر الخوف من العقاب ،و قد ينتج عنه إنخفاض في دافعية الإنجاز لديهم ، كما يؤكد أنه "ثمة برهان واضح تدعمه نتيجة دراسات أخرى كثيرة ، و مضمون هذه النتيجة أن الإتجاه التسلطي الجامد ، خاصة إذا ما كان من الوالد ، يمكن أن يعمل على خفض الحاجة إلى الإنجاز .( ماكليلاند ، 1998.ص 200)

ولا تتفق أيضا هذه النتائج مع دراسة (مسلم 1997 ) و التي خلصت إلى وجد علاقة إرتباطية سالبة و دالة إحصائيا بين أسلوب الرفض من قبل الأب – الأم و أساليب التشدد من قبل الوالدين و مستوى دافعية الإنجاز لدى الأبناء.

كما لا تتفق هذه النتائج مع دراسة( الأعسر 1983) و التي توصلت إلى وجود علاقة سالبة دالة بين الدرجات الكلية التي حصلت عليها الطالبات في مقياس دافعية الإنجاز و درجات مقياس التسلط بالنسبة للأم . فإرتفاع دافعية الإنجاز تتعارض مع كثرة إستخدام الأمهات لأسلوب الأمر و النهي و فرض الآراء و التدخل في حياتهن و إتخاذ القرارات .كما بينت نفس الدراسة أن وجود علاقة سالبة بين دافعية الإتجاز و القسوة كأسلوب معاملة من جانب الأب لبناته و القسوة تتضمن كثرة التهديد بالعقاب و إستخدامه مما يتولد عنه إحساس دائم بالخوف من العقاب يترتب عنه كف المبادأة و التلقائية في السلوك.

و تذكر ساندرا 2005" أن الدراسات بينت أن الثقافة تلعب دوار في العلاقة بين الأساليب الوالدية و الإنجاز لدى المراهقين .فمثلا دراسة لونج و آخرون 1998 Leung et al فحصت تأثير الأساليب الوالدية على الإنجاز الأكاديمي للأبناء في 4 بلدان ( الولايات المتحدة ، هونج كونج ،الصين و أستراليا ).و قد وجدوا بأن بأن لنمط التسلط الوالدي تأثير سلبي على الإنجاز الأكاديمي في كل البلدا ن ما عدى هونج كونج . ففيها إرتبط الأسلوب المتسلط مع الإنجاز الأكاديمي( ساندرا 2005"ص 137).و قد ترجع نتيجة الدراسة الحالية إلى طبيعة و خصائص عينة الدراسة ، و هم من طلبة الجامعة فممارسة الوالدين لأسلوب التسلط قد يخف تأثيره في هذه المرحلة ، حيث يصبح الأبناء أكثر نضجا و تحررا من السلطة المطلقة للوالدين ، فالمرحلة الجامعية هي مرحلة تأكيد الذات خاصة بعد حصول الطالب على شهادة الباكالوريا و إلتحاقه بالجامعة، فهذا النجاح

يعزز من تقدير الفرد لذاته و تزيد ثقته في نفسه، فيسعى إلى تحقيق المزيد من النجاحات كرغبة داخلية و بتحفيز داخلي بغض النظر عن إتجاهات و ممارسات الوالدين .

و يشير فالت Wallet . 1994 بأن الأنماط التربوية المتسلطة و المهملة يمكن أن تتغير تحت تأثير نجاح الأبناء ، فالنجاح الدراسي أو المهني للأبن البكر قد يلعب دورا حاسما لدى الأسر ذات النمط التربوي المتسلط بما يحمله من معرفة وتفكير عقلاني يمكن أن يؤثر بالتالي على أسلوب الوالدين .

. (Jean-William Wallet . 1994, p 102)

.

كما أن عملية التفاعل داخل الأسرة قد يقل تأثيرها في هذه المرحلة نظرا لتواجد الطالب أغلب الوقت خارج المنزل ، و يكون التفاعل بشكل أكبر مع مؤسسات التنشئة الأخرى ...و حسب ماكليلاند تم قياس ميل الوالدين لإظهار الإتجاه التسلطي الذي يتطلب الطاعة العمياء من الطفل ،و تشير النتائج إلى الإختلاف الكبير بين تأثيرات الوالد المتسلط و الأم المتسلطة . و بصفة عامة كانت أمهات ذوي الحاجة العالية للإنجاز أكبر تسلطا من الآباء ، بقدر ما كن أكثر حبا لأبنائهن ، كما كن متضمنات في أمور أبنائهن أكثر من أمهات ذوي الحاجة المنخفضة للإنجاز. على أي حال إختلف آباء ذوي الحاجة العالية للإنجاز عن زوجاتهم و كان سلوكهم أقل تسلطا من آباء ذوي الحاجة المنخفضة إلى الإنجاز .( ماكليلاند ، 1998.ص 200).

**2-2- مناقشة نتائج الفرض الثاني :**

لا **توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط التنشئة الأسرية الإهمال (الأب الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة .**

بينت نتائج الجدول( 29) وجود علاقة إرتباطية سالبة بين درجة نمط التنشئة الأسرية الإهمال (الأب و الأم ) و الدرجة الكلية لإستفتاء الدافع للإنجاز لدى أفراد العينة.

كما تشير النتائج إلى وجود إرتباط سالب بين درجة نمط التنشئة الأسرية الإهمال الأب و أبعاد السعي نحو الطموح و التفوق ،و الشعور بأهمية الزمن . و وجود إرتباط سالب و دال بين درجة نمط التنشئة الأسرية الإهمال بالنسبة للأم و بعدي السعي نحو التفوق و المثابرة .

فيما لم يتبين وجود إرتباط دال إحصائيا بين أبعاد الشعور بالمسؤولية ، المثابرة و نمط التنشئة الأسرية الإهمال ( الأب) ،و لم تشر النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية بين نمط التنشئة الأسرية الإهمال الأم و أبعاد إستفتاء الدافع للإنجاز(الشعور بالمسؤولية ، الشعور بأهمية الزمن و التخطيط للمستقبل) لدى أفراد العينة إلا أن العلاقة بين هذه المتغيرات جاءت ضعيفة و سالبة .

و بالتالي نرفض صحة الفرض الثاني و الذي ينص على عدم وجود علاقة إرتباطية دالة بين نمط الإهمال (الأب و الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة .

فكلما إعتمد الوالدين نمط الإهمال في تنشئة أبنائهم قلة دافعية الإنجاز لديهم . و تلتقي هذه النتيجة مع دراسة كل من (الأعسر 1983) و التي خلصت إلى أن إرتفاع دافعية الإنجاز لدى الطالبات يصاحبه إبتعاد الأم عن الأساليب السلبية في معاملة الأبناء و منها الإهمال ، فيما تختلف معها في وجود علاقة موجبة بين دافعية الإنجاز و الإهمال كأسلوب معاملة من الأب لبناته.

و كذا مع دراسة مسلم 1997 و التي توصلت أيضا إلى وجود علاقة إرتباطية سالبة و دالة إحصائيا بين أسلوب الإهمال من قبل الوالدين و مستوى دافعية الإنجاز .

كما تتفق مع دراسة "هايلبرن " 1967 و التي أشارت فيها النتائج إلى ان الأبناء الذين يدركون أمهاتهم بأنهن نابذات لهم يقل مستوى دافعيتهم للإنجاز كثيرا عن أولئك الذين يدركون أمهاتهم كمحبات لهم .

و قد أشار رونر (Rohner, 1986) إلى أن الرفض الوالدى بما فيه من إهمال وعدوان ورفض غير محدد يرتبط بخصائص الشخصية السلبية بالإضافة إلى ضعف الإنجاز الأكاديمي http://www.gulfkids.com/vb/showthread.php?t=7694 .

كما أشارت بومرند ( Baumrind) أن أساليب التنشئة السلبية ترتبط بنواتج سلبية مثل ضعف في درجة التحكم و الضبط الذاتي و تدني مستوى الكفاءة الذاتية و الإجتماعية ... (البدران ، غيث،2013.ص 84).

و قد نفسر نتيجتنا هذه من منطلق أن إهمال الآباء لمشاعر و حاجات الأبناء و تركهم دون توجيه و رعاية و تشجيع و مدح ، يفقدهم الإحساس بالأمن سواء المادي أو النفسي .و هذا ما ينعكس على دافعيتهم و قدرتهم على الإنجاز إذا لم يتلقى الإبن المساندة و الدعم لتجسيد طموحه و أهدافه . فالإهمال يؤدي إلى فقدان الثقة في المناخ الأسري و يولد تحقير لشخصية الإبن و يشعره بأنه عديم الأهمية و أن مجهوداته و إنجازاته غير مجدية طالما أنه لا يتلقى الإهتمام و الدعم اللازم من طرف الوالدين ، و كل محاولاته تلاقى باللامبالاة و يتم تجاهلها . فينشأ ضعيف الإرادة ،و ليس لديه القدرة على المثابرة و تجاوز الصعوبة في تحقيق الأهداف و هذا ما يضعف من دافعيته للإنجاز .فقد أظهر كل من كونزالس و كوس و فريدمان و ماسون Conzales, (Cause,Friedman & Mason 1966) في دراستهم أهمية المشاعر الدافئة

و الحميمية من قبل الآباء تجاه الأبناء ، و الدعم الوالدي و ما لها من تأثير إيجابي دال إحصائيا على نواتج التعلم ، و الكفاءة الذاتي الأكاديمية .

**2- 3- مناقشة نتائج الفرض الثالث :**

**لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط التنشئة الأسرية التدليل (الأب الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى لأفراد العينة .**

توضح نتائج الجدول ( 30) أن معاملات الارتباط بين نمط التدليل(الأب و الأم) و الدافعية للإنجاز غير دالة إحصائيا و بالتالي لا توجد علاقة إرتباطية بين نمط التنشئة الأسرية التدليل ( الأب و الأم) و درجة دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة .فقد جاءت معاملات الإرتباط سالبة و ضعيفة .فيما بينت النتائج وجود علاقة إرتباطية سالبة بين نمط التنشئة الأسرية (التدليل للأم ) و بعد الشعور بالمسئولية و المثابرة لدى أفرد العينة .

و هذا ما يؤكد صحة الفرضية التي تنص على عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط التنشئة التدليل (الأب الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة . ولا تتفق هذه النتيجة إلى ما أشارت له الأعسر 1983 في دراستها فإرتفاع دافعية الإنجاز لدى الطالبات يتعارض مع إسراف أمهاتهن في تدليلهن و الخوف الشديد على بناتهن .

فبالرغم من أن التدليل قد يعكس حبا و إهتمام كبيرا بالأبناء إلا أنه يعد من أنماط التنشئة السلبية التي من شأنها أن تجعل من شخصية الأبناء شخصية إعتمادية و إتكالية لا تتحمل المسؤولية ضعيفة أمام مواقف الإحباط و الفشل.قد تنهار أمام أزمات الحياة نتيجة المبالغة في التساهل معها.و مساعدتها في كل أعمالها ، فالتدليل يجعل الإبن

معتمدا على الوالدين و لا تغرس فيه حب العمل و الإجتهاد لتحقيق أهدافه فهو لم ينشأ على الإستقلالية و التي تعد من أهم محددات دافعية الإنجاز . و قد عرف موراي Murray الحاجة للإنجاز بأنها "رغبة الفرد و ميله نحو تذليل العقبات لأداء شيئ صعب بأقل قدر من الوقت مستخدما ما لديه من قوة و مثابرة و إستقلالية " (مجدي عبد الله ،2003.ص176). هاتان الاخيرتان اللتان تعتبران من القيم غير المعتمدة في نمط التدليل.

و أوضحت جماعة ماكليلاند في بحوثهم أن الفروق الفردية في قوة الدافع إلى الإنجاز ، كما يقاس بإختبار تفهم الموضوع ، تتوقف على البيئة ،خاصة عندما تؤدي أساليب تربية الطفل إلى تدعيم الإستقلال و الإعتماد على الذات لديه (معمرية ،2012.ص 97)

وهذا ما أظهرته نتيجة العلاقة بين تدليل الأم و بعدي المثابرة و الشعور بالمسئولية و التي جاءت سلبية و دالة إحصائيا .

و يفسر ماكليلاند هذا بقوله " تتوقع أمهات الأبناء ذوي الحاجة العالية إلى الإنجاز إعتماد أبنائهن على أنفسهم و إجادة مهارات معينة في سن مبكرة .أكثر مما تتوقع أمهات الأطفال ذوي الحاجة المنخفضة للإنجاز .كما تفرض أمهات ذوي الحاجة المنخفضة قيود أكثر على أبنائهن الذين يعتمدون في حياتهم على البالغين لفترة أكبر من الوقت .( ماكلايلاند ، 1998 .ص197)

و تجدر الإشارة أن التدريب على الإستقلال ينمي دافع الإعتماد على النفس و دافع الإنجاز في آن واحد و لكن صرامة و قسوة التدريب على الإنجاز في الطفولة المبكرة قد تقوي دافع الإستقلال ، و لكنها لا تؤدي بالضرورة إلى تقوية دافع الإنجاز ( رشاد موسى ،1994.ص 325)

**2-4- مناقشة نتائج الفرض الرابع :**

**لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط التنشئة الأسرية التفرقة ( الأب الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة .**

تبين نتائج الجدول ( 31) عدم وجود علاقة إرتباطية بين نمط التنشئة الأسرية التفرقة (الأب و الأم) و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة .

و بالتالي نقبل بصحة الفرضية التي تقول بعدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط التفرقة ( الأب الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة .فقد جاءت معاملات الإرتباط ضعيفة و في الإتجاه السالب .

تتفق هذه النتيجة مع دراسة ( محمود حسان 2013) و التي أسفرت عن عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التفرقة فى المعاملة الوالدية والدافعية للإنجاز عند عينة من التلاميذ الصم.

فيما جاءت هذه النتيجة عكس ما توصلت له دراسة الأعسر 1983 و التي تشير إلى وجود علاقة سالبة بين دافعية الإنجاز و التفرقة من جانب الأب في معاملة الأبناء .

بينما تتفق جزئيا مع نتائج الأعسر فيما أظهرته نتائج الدراسة الحالية من وجود إرتباط سالب بين نمط التنشئة الأسرية التفرقة الأب و بعد السعي نحو التفوق و الطموح .أي أن إستخدام الأب لنمط التفرقة مع أبنائه ينعكس سلبا على السعي نحو التفوق و الطموح لديهم .

كما تتفق هذه النتائج جزئيا مع دراسة مسلم 1997 التي بينت وج ود علاقة إرتباطية سالبة و دالة إحصائيا بين أسلوب الرفض من قبل الأب – الأم و مستوى دافعية الإنجاز . فأساليب التنشئة الخاطئة تؤدي إلى تدني تقدير الذات عند الطفل و شعوره

بعدم القيمة ، و تدني تقدير الذات يؤدي إلى إعتقاد الطفل بأنه غير قادر على الإنجاز و يقلل من قدر نفسه ، و من مستوى طموحه مما يضعف دافعيته نحو الإنجاز ( شكشك ،2007.ص55)

و إدراك الإبن بأن أحد الوالدين أو كلاه ما يفضل أحد الأبناء عليه و يفرق بينهم في المعاملة ، قد تخلف لديه مشاعر سلبية كالغ يرة و العداء و الخوف و الإنطواء و إتهام الذات وهي مشاعر تنقص من تقدير الفرد لذاته و تضعف من دافعيته و تخفض من طاقة الفرد و قدرته على الإنجاز.

و هذا ما أظهرته نتائج الدراسة الحالية فممارسة الوالدين لنمط التفرقة أدى إلى إنخفاض في أحد أبعد دافعية الإنجاز و هو السعي نحو الطموح و التفوق . و قد يرجع هذا للترسبات التي خلفها هذا النمط و إنعكست سلبا على مستوى الطموح لدى الأبناء.

في حين لم يظهر التأثير السلبي لنمط التفرقة على أبعاد الدافع للإنجاز و المتمثلة في ( الشعور بالمسؤولية، المثابرة ، الشعور بأهمية الزمن ، التوجه نحو المستقبل ) و يمكن أن نفسر هذه النتيجة في ضوء طبيعة عينة الدراسة و المرحلة العمرية و التعليمية التي يمرون بها و التي وصلوا فيها إلى مرحلة من النضج الإنفعالي و المعرفي ، وكذلك القدرة على التعويض في الوسط الجامعي و الخبرات الجديدة و بالتالي لم يظهر لنمط التفرقة كأسلوب سلبي في التنشئة من علاقة سلبية على دافعية الإنجاز لدى الأبناء .كما أن " أن دافعية الإنجاز ظاهرة نمائية تزداد وضوحا بتقدم العمر وان الأفراد يختلفون فيما بينهم من حيث سعيهم نحو تحقيق الإنجاز فمنهم من يحقق الإنجاز بدافع الإنجاز نفسه ومنهم من يحققه تجنباً للفشل (الأحمد، 1999، ص121).

هذا و يرى رينور و أتكنسون (Atkinson & Raynor ,1978) أنه على الرغم من أن الدافعية للتعلم و الإنجاز إستعداد داخلي ثابت نسبيا في الشخصية ،إلا أنه لا ينكر دور

الحوافز الخارجية في نجاح الفرد أو فشله في التعلم ، فهو يعطي أهمية للبيئة التي يعيش فيها المتعلم و ما فيها من حوافز خارجية .( الزعبي ،2005 .ص 250).

**2-5 – مناقشة نتائج الفرض الخامس :**

**لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائية بين نمط التنشئة الأسرية التقبل( الأب الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى افراد العينة.**

نلاحظ من نتائج الجدول ( 32) وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة بين نمط التنشئة الأسرية التقبل (الأب، الأم) و مستوى دافعية الإنجاز لدى افراد العينة . و هي علاقة طردية فكلما إعتمد الوالدان على نمط التقبل في تنشئة الأبناء زاد مستوى دافع الإنجاز لديهم .و بالتالي نرفض الفرضية التي تقول بعدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط التقبل ( الأب الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة . و تؤيد هذه النتائج ما إنتهت إليه نتائج الدراسات السابقة كدراسة التركي( 1988) و التي خلصت إلى وجود علاقة دالة بين الدافعية للإنجاز عند الإناث و بين أسلوب التقبل من قبل الأب . و دراسة ( فرشان 2011) و التي خلصت إلى وجود إرتباط موجب بين التقبل الممارس من طرف ( الأم و الأب) و الحاجة للإنجاز لدى الأبناء.كما بينت دراسة الزليتني ( 2008) وجود علاقات دالة إحصائيا بين مستوى دافعية إنجاز الأبناء دراسيا و كل من أسلوب التنشئة الأسرية التقبل ، من قبل الأم .

و قد أكدت دراسة ( سناء سليمان 1991) على وجود علاقة بين دافعية الإنجاز لدى الأبناء الذين ينشئون في الأسر التي تعامل أبنائها بالأساليب الإيجابية و الرشيدة .

فيما لم تتفق هذه النتائج مع دراسة يونج 1957 والتي تبين فيها عدم وجود علاقة دالة بين أساليب التنشئة الأسرية (التقبل – الإستقلال – الديمقراطية ) و الدافع للإنجاز.

و قد نفسر هذه النتيجة في ضوء خصائص نمط التقبل "فـإحساس الأبناء بالقبول من قبل الوالدين وأفراد الأسرة والمحيطين بهم يعد عاملاً أساسياً وهاماً في نموهم السليم وتكيفهم، ويجعلهم أكثر إحساساً بالأمن والثقة بالنفس، ويمنحهم القدرة والمهارة على التعاون الإيجابي مع الآخرين."(نزيه أحمد الجندي، 2010 .ص 36).و هذا ما يساهم في تبصر الأبناء بقدراتهم و كفئاتهم و في نمو و إكتساب سمة الإنجاز لديهم

فللتقبل يعد أحد أساليب التنشئة الأسرية السوية حيث يعبر الآباء عن مدى حبهم لأبنائهم في مواقف مختلفة و بأشكال متعددة ،مقدمين لهم التشجيع و المكافآت على إنجازاتهم .و يعتمد هذا النمط على العقلانية و يوازن بين الصرامة و اللين في معاملة الأبناء .و يشجع هذا النمط على التفاعل الإيجابي بين أفراد الأسرة وهذا ينعكس على المناخ الأسري فيسوده الحوار الطمأنينة و الإحساس بالأمان و الإنتماء و تنمو فيه أعلى درجة من الدافعية . لأن الدافع للإنجاز يتأثر بإدراك الأبناء بأنهم مقبولين و محبوبين من طرف والديهم ويتأثر بالتفاعل الإيجابي داخل الأسرة .

إن الموقف التفاعلي بين الآباء و الأبناء يشتمل على عناصر متعددة و مهمة منها المشاركة التي تؤدي إلى التعضيد ، بما يترتب عن ذلك من تدعيم سلوك الأبناء الذي يرضي الآباء ، فينتج عنه حث مستمر و دفع دائم إلى تحسين الأداء و النجاح المدرسي إن إثارت المكونات الإنفعالية الإيجابية له نتائج طيبة في رفع مستويات الدافع للإنجاز ، في حين أن المكونات الإنفعالية السلبية تخفض الأداء بل قد تعوقه تماما في أحيان أخرى .( النيال ، عبد الحميد 2003.ص 186).

**2- 6- مناقشة نتائج الفرض السادس :**

**لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط التنشئة الأسرية الحث على الإنجاز( الأب ،الأم) و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة .**

تبين نتائج الجدول رقم ( 33) وجود علاقة إرتباطية موجبة بين نمط التنشئة الأسرية الحث على الإنجاز (الأب و الأم) و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة ، فكلما زاد إعتماد الوالدان على نمط الحث على الإنجاز زاد مستوى الدافع للإنجاز لدى الأبناء ( علاقة طردية ).

و بالتالي نرفض الفرض الذي ينص على عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط التنشئة الأسرية الحث على الإنجاز ( الأب الأم ) و مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة .

و تلتقي هذه النتائج مع دراسة ( فرشان 2011) و التي خلصت إلى وجود إرتباط موجب بين الحث على الإنجاز من طرف ( الأم) و الحاجة للإنجاز لدى الأبناء.كما بينت دراسة الزليتني( 2008) وجود علاقات دالة إحصائيا بين مستوى دافعية إنجاز الأبناء دراسيا و كل من أساليب التنشئة الأسرية الحث على الإنجاز من قبل الأم . غير أن هذه الدراسة لم تبين العلاقة بين الحث على الإنجاز من قبل الأب و مستوى دافعية إنجاز الأبناء دراسيا.

كما خلصت دراسة أحمد التركي 1988 إلى وجود علاقة دالة بين الدافعية للإنجاز عند الأبناء و بين أسلوب الحث على الإنجاز من قبل الأم .

فالتشجيع على الإنجاز في الأسرة يؤدي إلى تنمية دافعية الإنجاز في نفسية الطفل و الرغبة في التحصيل العالي،و يغرس في نفسه حب العمل و عدم الركون إلى الراحة و الإسترخاء و الإتكال على الآخرين ( مصباح عامر ، 2003.ص 104).

و يؤكد لمسدن (1994) Lumsden على الدور الهام للوالدين و البيئة الأسرية على دافعية الطلبة كعامل رئيسي في تشكيل و نمو إتجاهات الطلبة نحو التعلم .و يؤكد بأن

الأطفال عندما ينشئون في أسرة تنمي قدراتهم ، قيمة الذات لديهم ،الإستقلالية و تأكيد الذات سيكونون أكثر قدرة و جرأة في التعلم .

و يدعم هذا الإتجاه كل من قوتفريد و فليمينج ( Gottfried, Fleming and Gottfried 1994) هذا و يؤكدون "من خلال دراستهم بأن لدافعية و لمعاملة الوالدين تأثير كبير على تنمية دافعية الأبناء للتعلم و الإنجاز .( عشوي، 2014 ص 111).

هذا و قد تبين من نتائج الدراسة الحالية أن لأنماط التنشئة الإيجابية علاقة طردية مع دافعية الإنجاز لدى الأبناء فممارسة الآباء للأنماط الإيجابية يرفع من دافعية أبنائهم للإنجاز .و هذا ما يتفق مع نتائج الدراسات السابقة ، حيث تشير نتائج الأعسر(1988) إلى وجود علاقة موجبة بين دافعية الإنجاز و السواء كأسلوب في المعاملة ، و هذا المفهوم يتضمن معاملة معتدلة من جانب الوالدين للأبناء مصحوبة بالتشجيع على التفوق و الإمتياز .كما بينت نتائج دراسة ( حجازي و رشفانلو Hejazi ,Reshvanloo 2014) أهمية المشاركة الوالدية في كونها مصدرا للدافعية لدى الأبناء،و أن أنماط المعاملة الوالدية لها تأثير على الإنجاز الأكاديمي ( تدعيم الإستقلال له تأثير غير مباشر على الإنجاز و للدفء الوالدي تأثير مباشر على الإنجاز الأكاديمي ) و تخلص هذه الدراسة إلى أهمية دور الأسرة في تنمية الدافعية و الإنجاز الأكاديمي لدى الأبناء.

كما خلصت دراسة (تيرنر، تشادلر ، هافر Turner Chandler Heffer ) 2009 إلى أن أسلوب المساندة و الدفء العاطفي الذي يستخدمه الوالدين دورا هاما في فعالية الأداء الأكاديمي للطلبة حتى بعد إلتحاقهم بالجامعة .

و قد أكدت دراسة ( سناء سليمان 1991) على وجود علاقة بين دافعية الإنجاز لدى الأبناء الذين ينشئون في الأسر التي تعامل أبنائها بالأساليب الإيجابية و الرشيدة .

كما أظهرت دراسة ( ريفرز 2006 Jewrell Rivers Jr.) علاقة إيجابية بين الأنماط الوالدية و الدافعية .

و عليه نجد أن الجو الأسري الذي يسوده الحب و تقبل الأبناء و مساندتهم و تشجيعهم و التعزيز الإيجابي لإنجازاتهم و إشباع حاجاتهم النفسية و المادية . بعيدا عن الإهمال و التفرقة و التسلط و التدليل المفرط ينمي لدى الأبناء سمات الإستقلالية و المثابرة و التطلع نحو التفوق و الطموح و السعي نحو الإنجاز و كل هذه العوامل تساهم في إرتفاع دافعية الإنجاز لديهم .

**2-7- مناقشة نتائج الفرض السابع:**

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التنشئة الأسرية (الأب و الأم) وفقا لمتغير الجنس ( ذكور ، إناث) .**

- تبين من خلال نتائج الجدول رقم ( 34) و ( 35) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في إدراكهم لنمط التدليل بالنسبة للأب و قد جاءت هذه الفروق لصالح الإناث ، و هذا يبين أن الأب يمارس نمط التدليل مع الإناث أكثر من الذكور . تتوافق هذه النتيجة مع دراسة مايسة المفتي (1988) و التي بينت بأن الفتيات يدركن بأن الأباء يقومون بتدليلهن و يطالبوهن بالتفوق و الإجتهاد و تحديد مسئولياتهن و حمايتهن بصورة أكثر من الذكور. كما توصل دربلمان و شيفر 1963 في أمريكا إلى أن الإناث يدركن أن أبائهن يمنحهن الحب و الإستقلال أكثر من الأمهات .

و قد توصلت نتائج شلدرمان و شلدرمان 1971 إلى أن الأبناء الذكور يدركون والديهم بأنهم أكثر تحكما بينما تدرك الإناث والديهن بأنهم أكثر تقبلا ( رشاد موسى ، 1994 ص 318).

و هذه النتيجة قد تعكس الإهتمام و العناية الخاصة التي يوليها الآباء لبناتهم و تلبية حاجاتهم المادية و العاطفية و إحاطتهم بالرعاية أكثر من الذكور .و قد يرجع هذا إلى تأثير التنميط الإجتماعي بحيث يرى الآباء أن الإناث بحاجة إلى إظهار الحب و الحنان و أن يعاملون معاملة لينة و خاصة، عكس الذكور الذين يعاملون بطريقة أكثر جدية و صرامة بعيدا عن التدليل، فهم ينظرون إليهم بأنهم أكثر قوة من الإناث خاصة في هذه المرحلة العمرية . وعلى العموم فتنشئة الإناث في مجتمعنا تختلف عن تنشئة الذكور حسب الأدوار المتوقعة منهم مستقبلا .كما أن إدراك الذكور بأن الآباء لا يقدمون لهم الإهتمام و العناية الكافية قد يرجع لمسؤوليات الأب و إنشغاله الطويل خارج المنزل و هذا يقلص من الوقت الذي يقضيه مع أبنائه فيتركون مهمة تربية و رعاية الأبناء للأمهات و هم يتكفلون بالأمور المادية خارج المنزل .

و يشرح معمرية أن الناس في ثقافات مختلفة ، يشتركون في إعتقاد عام مضمونه أنه لا بد و أن يختلف الذكور عن الإ ناث في السلوك ، و هذا الإعتقاد يكون أحيانا ضمنيا لا شعوريا و أحيانا أخرى يكون صريحا يظهر في تشجيعهم بصورة واعية للسلوك المناسب لكل جنس .و يتوفر الآباء على إتجاهات نحو السمات المختلفة للشخصية التي يرون أنها تليق بالأولاد أو البنات .فالعدوان البدني الظاهر و السيطرة و التمكن في الرياضة و الميل إلى التنافس و الإستقلال و الإعتداد بالنفس تعتبر سمات مطلوبة للذكور .في حين أن الإتكالية و السلبية و الحياء الإجتماعي والولاء و الحنان و الخضوع و الإنقياد تعد خصائص مطلوبة للإناث . (معمرية 2011.ص 226).

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث لصالح الذكور بالنسبة لنمط_الإهمال ( الأب) و هذا يبين أن الآباء يمارسون نمط الإهمال مع

الذكور بدرجة أكبر من الإناث بحيث يدرك الذكور بأن الآباء أقل إهتماما بهم و بتلبية حاجاتهم و مطالبهم العاطفية و المادية .

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث لصالح الذكور بالنسبة لنمط التفرقة الأب . _تبين أيضا أن الأب يمارس نمط التفرقة مع الذكور بدرجة أكبر من الإناث .و تتفق هذه النتيجة إلى ما توصل إليه دربلمان و شيفر 1963 في أمريكا إلى أن الذكور يدركون آبائهم أنهم أكثر سلبية نحوهم عن أمهاتهم ( رشاد موسى ، 1994 ص. 318)

كما لم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للأنماط الأخرى للأب ( التسلط ، التقبل ، الحث على الإنجاز )

– يتضح من نتائج الجدول رقم ( 35 ) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في نمط التنشئة الأسرية ( للأم) الحث على الإنجاز لصالح الإناث. أي أن الأم تستخدم نمط الحث على الإنجاز مع الإناث أكبر من الذكور . فيما تبين أن الأم تمارس نمط التنشئة الإهمال مع الذكور أكبر من الإناث .

– في حين بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في إدراكهم لأنماط التنشئة الأسرية للأم ( التسلط ، التدليل ، التفرقة ، التقبل )، مما يبين أن أفراد العينة ذكور و إناث لا يدركون بوجود فروق في أنماط التنشئة التي تمارسها ألأم بالنسبة لهذه الأنماط .

و تتفق هذه النتيجة جزئيا مع ما توصل إليه دربلمان و شيفر 1963 في أمريكا بعدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في إدراكهم لأساليب التحكم أو الصرامة من قبل الأب أو الأم ( موسى،1994 ،ص 318).

و قد نفسر إ ستخدام الأم لنمط الحث على الإنجاز مع الإناث بدرجة أكبر من الذكور بأن الأم تقدم التشجيع و الدعم اللازم لأبنتها بحكم قرب العلاقة بينهما و سعي ها إلى تحقيق ذاتها من خلال إنجازات إبنتها و الافتخار بها ،و إحساسها بأن الأنثى دائما في حاجة إلى المساندة و الدعم كإسقاط لمشاعرها و رغباتها .في حين أن الذكور يشعرون أن أمهاتهم مقصرات في رعايتهم و الإهتمام بحاجتهم و مطالبهم ، سواء يرجع ذلك إلى أن الذكور لا يفصحون و يعبرون بطرق مباشرة عن إحتياجاتهم ,أو أن مطالبهم تفوق إمكانيات الأم سواء المادية أو المعنوية .كما أن بلوغ الذكور لهذه المرحلة العمرية و التعليمية يقلل من إهتمام الأمهات بهم و المسؤولي ة تجاههم مقارنة بالمراحل العمرية السابقة. و هذا ما يجعل الذكور يدركون بأن هذه المعاملة هي نوع من الإهمال من طرف الأم .

**1 – 8– عرض و مناقشة نتائج الفرض الثامن :**

**– أنماط التنشئة الاسرية السائدة لدى أسر أفراد العينة هي أنماط التنشئة الأسرية الإيجابية.**

يتبين من خلال نتائج الجدول ين رقم ( 36 ،37 ) أن المتوسطات الحسابية لأنماط التنشئة الأسرية للآباء و الأمهات جاءت بالترتيب التالي : الحث على الإنجاز ، نمط التقبل ، نمط التدليل ، نمط التسلط ، و جاء نمط التفرقة و الإهمال بأقل نسبة.

و بالتالي فإن أنماط التنشئة التي يتعامل بها الآباء و الأمهات مع أبنائهم في الدراسة الحالية هي الحث على الإنجاز و التقبل بدرجة عالية و التدليل و التسلط بدرجة متوسطة، و نمط التفرقة و الإهمال بدرجة ضعيفة .

كما يمكن ان نلاحظ من خلال الجدولين رقم (36 و37) توافق في أنماط التنشئة الأسرية التي يمارسها الآباء و الأمهات مع أبنائهم . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من

الزليتني ( 2008) والتي خلصت إلى أن غالبية الأباء يميلون إلى تقبل أبنائهم و التعامل معهم على نحو يوحي بمشاركتهم و إستحسان سلوكهم ، كما يتبنى أغلب الآباء و الأمهات أسلوب الحث على الإنجاز عند تعاملهم مع أبنائهم إذ يميلون إلى تشجيعهم لبلوغ مستويات عالية و مكافأتهم على ذلك .

تتفق هذه النتيجة مع دراسة فالت Walette 1994 التي بينت بأن الأسر الجزائرية تستخدم النمط الإيجابي المرن بنسبة مرتفعة ( % 72 ) و النمط المتسلط بنسبة منخفظة (% 32 ).

كما تتفق هذه النتيجة جزئيا مع دراسة (عشوي 2004 ) و التي بينت بأن الأسرة السعودية تمارس نمط التشجيع و الحث على الإنجاز و النجاح مع أبنائها بصورة مرتفعة .كما تتفق مع دراسة الشوبكي، (2007)، والتي خلصت إلى سيادة الأسلوب الديمقراطي لدى الكثير من الأسرة العربية. وكذلك دراسة الأرضي، ( 1985) والتي خلصت إلى أن أسلوب المعاملة الوالدية القائم على الديمقراطية والحوار يقود إلى نمو أبناء أسوياء وايجابيين في علاقاتهم الاجتماعية.

و تبين هذه النتيجة أن أسر أفراد العينة تعتمد بصفة كبيرة على الأنماط الإيجابية في تعاملها مع أبنائها ، و هي من العوامل الهامة في بناء شخصية سوية للأبناء تنعكس بشكل إيجابي على تطوير الذات لديهم و تحقيق الطموحات بإستغلال كل القدرات و الطاقات .

بالنسبة لسيادة نمط الحث على الإنجاز لدى عينة الدراسة فقد يرجع لطبيعة أسر هذه العينة التي تركز أساسا في تنشئة أبنائها على النجاح و التفوق الدراسي .فالنجاح الأكاديمي ( بالنسبة للأولياء الذين يعتمدون على نمط الحث على الإنجاز ) هو مفخرة للأسرة و تثمين لمجهوداتها ، أما الفشل الدراسي فيعتبره الوالدين إخفاقا في تنشئة أبنائهم. و هذا يتضح في عينة الدراسة و هم من طلبة الجامعة الذين اجتازوا إمتحان

الباكالوريا بنجاح و هي الشهادة التي تلقى أهمية كبيرة لدى الأسرة و المجتمع، و يستثمر فيها الوالدين مجهودا و اهتماما كبيرين .

كما يعد التقبل أحد أنماط التنشئة الإيجابية التي يتبناها الأهل يوازنون فيه بين الصرامة و اللين في معاملة الأبناء بحيث يعبر الوالدين عن حبهم و إهتمامهم و تشجيعهم لأبنائهم مستخدمين في ذلك أسلوب التفهم و الحوار . و يؤكد الجندي 2010 أن إحساس الأبناء بالقبول من قبل الوالدين وأفراد الأسرة والمحيطين بهم يعد عاملاً أساسياً وهاماً في نموهم السليم وتكيفهم، ويجعلهم أكثر إحساساً بالأمن والثقة بالنفس، ويمنحهم القدرة والمهارة على التعاون الإيجابي مع الآخرين. (نزيه أحمد الجندي، 2010 .ص 36).

و إعتماد أولياء أفراد العينة بشكل كبير على الأنماط الإيجابية في التنشئة يعبر عن مدى وعيهم و إدراكهم لأهمية التعامل مع الأبناء بطرق الحوار و المناقشة، و الإهتمام باحتياجاتهم المادية العاطفية و في ظل المتطلبات الكثيرة لهذا العصر .

فالمعاملة الوالدية التي يتلقاها الأبناء ذات علاقة وثيقة بما ستكون عليه شخصياتهم وسلوكهم وقيمهم وتوافقهم النفسي والاجتماعي في المستقبل،وإدراك الأبناء للمعاملة الوالدية التي يستخدمها الآباء في التعامل معهم، إما أن تكون إيجابية وإما أن تكون سلبية، ويعزى إليها مستوى الصحة النفسية الذي يمكن أن يشكل شخصياتهم بوصفهم راشدين في المستقبل. ( الصنعاني، 2009 . ص57 ).

التنشئة الأسرية هي عملية تفاعل مستمرة تتم وفقا لمجموعة من الإتجاهات و القيم التي يتبناها الوالدين تؤثر فيها عوامل كثيرة كشخصية الوالدين و البيئة التي نشئوا فيها ، و المستوى الإقتصادي و الثقافي و الإجتماعي للأسرة و قد تعكس هذه العوامل إتجاهات إيجابية أو سلبية في التنشئة .

إن المعاملة الوالدية متداخلة ومتنوعة كتنوع اتجاهات الآباء في مواقف التفاعل المختلفة بينهم وبين أبنائهم مما يصعب مسألة وضع تحديد دقيق لخصائص كل أسلوب منها فالتقبل مثلاً لا يعني خلوه تماماً من أنواع المعاملة الأخرى فالابن المقبول قد يعامل بقسوة في مواقف الخطأ ويدلل في المواقف التي تتطلب التدليل...وهكذا، والاعتدال في المعاملة هو الذي يحدد ما إذا كان الأبناء يعتبرون أنفسهم أنهم عوملوا معاملة حسنة أم سيئة من والديهم .

كما بينت نتائج الدراسة أن أسر أفراد العينة يستخدمون الأنماط السلبية للتنشئة بنسب أقل بحيث جاء نمط التدليل ثالثا ، و التدليل يعكس حبا زائدا و مبالغا فيه للأبناء فلا يضع الوالدين حدودا و قواعد واضحة يلتزم بها الأبناء و قد يؤثر هذا على تكيفهم و على تعاملهم مع ضوابط المجتمع و قواعده. و قد يدلل الأولياء أبنائهم كتعويض لما حرموا منه في طفولتهم ،أو يعاملون أبنائهم عكس الطريقة التي نشئوا هم عليها و التي خلفت لديهم آثار سلبية .

فالتنشئة الأسرية هي العملية التي تتشكل من خلالها معايير الفرد و مهاراته و دوافعه و إتجاهاته و سلوكه لكي يتوافق مع تلك التي يعتبرها المجتمع مرغوبة و مستحسنة لدوره الراهن أو المستقبلي في المجتمع ،و تبدأ هذه العملية الحيوية منذ اللحظة التي يرى فيها الطفل الحياة على هذه الأرض ( العتيبي،2000 .ص 25).

و يأتي نمط التسلط كأسلوب مناقض للتدليل بحيث يحاول الأولياء السيطرة على أبنائهم و تحديد طريقة تصرفهم و أسلوب تفكيرهم ( بدون حوار او نقاش ) . و هو من الأنماط السلبية التي تحد من حرية الأبناء ومن قدرتهم على الإبداع و الإبتكار و تغرس في نفوسهم الخوف و التهديد المستمر .

و تذكر أوبرايري ليسكاري OUBRAYRIE ; LESCARRET 1997 "بأن النمط المتسلط يعكس الكثير من القوانين و القليل من الأمان ، بحيث يفرض الوالدين سلطة

كلية على أبنائهم ،و تكون مطالبهم جد عالية بالنسبة للعمل و الخطط المستقبلية ، فحالة القلق لديهم تؤدي بالأبناء المراهقين إلى فقدان الثقة في أنفسهم و التي تعد عامل مهم في عملية التعلم ".

(OUBRAYRIE ; LESCARRET 1997 .p14)

و قد يمارس بعض الأولياء التسلط نتيجة الخوف الشديد على الأبناء من المحيط الخارجي ، و عدم الثقة في قدرة أبنائهم على التفكير السليم و التصرف بكفاءة . وقد يعود لتكرار بعض الاولياء الذين تربوا في اسر متسلطة لنفس الانماط بحيث يكون الأولياء أنفسهم عـوملوا بأسلوب العقاب و التهديد . بالتالي فهم يقومون بإعادة إنتاج نفس نمط التنشئة فهم يرونه الأنسب و الأفضل لتربية أبنائهم .

فيما يعد نمط التفرقة و الإهمال الأقل إستخداما لدى أسر أفراد العينة و هي من أنماط التنشئة الخاطئة و التي تؤثر سلبا على شخصية الأبناء و على نموهم النفسي و العقلي . نظرا لما تخلفه من شعور بالنقص و عدم الثقة في النفس وتحقير الذات والخوف من الحياة والغيرة والعداء.

و هناك إتفاق على أن الآباء الذين يقومون بنبذ أطفالهم كانوا هم أنفسهم يتعرضون لإساءة المعاملة و الإهمال في طفولتهم .و أن الآباء الذين يقومون بإساءة معاملة أطفالهم هم أيضا من أسر كانوا فيها موضع نقد و يفتقدون للرعاية ( حسن عبد المعطي ، 2004.ص 56) .

و قد يدرك الأبناء أن والديهم يفرقون بينهم و بين إخوتهم أو أنهم يهملون إحتياجاتهم ، في حين يكون الإهمال نتيجة الإنشغال المستمر لتلبية إحتياجات الأسرة خاصة إذا كانت كبيرة العدد.و هي أحد العوامل التي لا تمكنهم من تخصيص الوقت الكافي للإهتمام بحاجات كل فرد فيدرك الأبناء أن والديهم يفرقون بينهم و بين إخوتهم أو أنهم يهملون

حاجاتهم و مشاعرهم ، خاصة و أن المستوى العمري لأفراد العينة يجعل الوالدين يعتقدون أن الأبناء ليسوا في حاجتهم كما كانوا صغار.

و المناخ الأسري الذي تسوده الأنماط السلبية قد تنعكس سلبا على شخصية الأبناء .و تؤثر في قدرتهم على التفاعل السليم مع الأسرة و المجتمع . و عدم إستغلال الطاقات و القدرات في النواحي الإيجابية ، فجزء كبير من طاقة الفرد تستهلكه المشاعر السلبية و الأثار السيئة التي خلفتها هذه الأنماط من التنشئة .

كما تؤثر أساليب التنشئة الأسرية التي تتبعها الأسرة في تنشئة أبنائها على أنماط شخصياتهم و توافقهم النفسي.فالأسرة هي الجماعة المرجعية التي يعتمد الطفل على قيمها و معاييرها و طرق عملها عند تقويمه لسلوكه ، و يتضمن ذلك أن الطفل يثبت شخصيته مع أسرته كجماعة لدرجة أن طرقها تصبح جزءا من نفسه .(محمد بيومي خليلّ, 2000 . ص 14).

**2-9 عرض و مناقشة نتائج الفرض التاسع:**

**- يتميز طلبة جامعة محمد خيضر بدافعية انجاز متوسطة.**

من خلال الجدول رقم ( 38 ) نلاحظ أن دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة الكلية متوسطة بحيث بلغ المتوسط الحسابي للعينة الكلية (113,19) بإنحراف معياري قدره (18,71 ).

بالنسبة للكليات تراوحت متوسطات الدافع للإنجاز ما بين ( 119,36) كأعلى نسبة لدى طلبة كلية العلوم و التكنواوجيا و( 110,22) كأقل نسبة بالنسبة لطلبة كلية الآداب و اللغات . كما تبين إرتفاع متوسطات دافع الإنجاز لدى طلبة كليتي العلوم و التكنولوجيا و كلية العلوم الدقيقة و علوم الطبيعة و الحياة مقارنة بالكليات الأخرى .

و هذا يبين أن دافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة و هم طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة جاءت متوسطة .

تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الزليتني ( 2008) و التي خلصت إلى أن مستويات دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة كانت عالية و هي تعكس مؤشرات إيجابية .

و قد نفسر هذه النتيجة بتوقعات الطلبة للمستقبل المهني خاصة و الذي يشكل هاجس يعيشه الطلبة مع إقتراب تخرجهم من الجامعة و توجههم نحو عالم الشغل ، خاصة إذا كانت فرص العمل قليلة في التخصص الذي يدرس ونه .

فإعتقاد الطالب في صعوبة الحصول على فرصة للشغل في ظل الممارسات السلبية للمجتمع كالمحسوبية و غيرها .قد تؤثر على إرادته و قدرته على المثابرة و تضعف من دافع الإنجاز لديه خاصة إذا تيقن بأن إمكانية الحصول على وظيفة لا ترتبط بقدرات الطالب و مهارته و تفوقه العلمي بل بما يملكه من نفوذ و علاقات شخصية تسهل له إمكانية الحصول على منصب عمل و هي ثقافة سائدة في المجتمع الجزائري .

في حين أن توقع الطالب بإمكانية حصوله على وظيفة في تخصصه مستقبلا تعد حافزا و باعث قوي لبذل مجهود أكبر و تحسين الأداء ورفع من دافعية الإنجاز لديه .

و قد أكد راينور 1960 في نظريته التوجه بالمستقبل على أهمية الإسهام المنتظر للنتائج المستقبلية المحتملة للنجاح أو الفشل في إنجاز مهمة ما .

ففي المدارس و الجامعات يضعف الإنجاز الأكاديمي ، لأن المستقبل غير واضح و لا يؤدي دوره كباعث يحفز المتمدرسين للحصول على تقديرات مرتفعة في الإنجاز الأكاديمي ، فالكثير من طلاب الجامعة ، يدركون انعدام الإرتباط بين التخصص العلمي الذي يزاولون فيه الدراسة و الوظائف المهنية التي تسند لهم مستقبلا , كما أن الكثير منهم يدرك أن الشهادات الجامعية التي سيحصلون عليها ، لا توجد فرص عمل مواتية لإستثمارها .( معمرية ، 2012.ص 109) .

كما تبين من خلال نتائج الجدول رقم ( 38) أن متوسطات دافعية الإنجاز لدى طلبة كلية العلوم و التكنولوجيا جاءت مرتفعة ( 119,36) مقارنة بباقي الكليات ، تليها كلية (العلوم الدقيقة و ع ط ح) بمتوسط قدره ( 114,61) .كلية (العلوم الإقتصادية و ت ع ت) متقاربة مع كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية و كلية الحقوق بمتوسطات (111,75 )،(111,40 ) ،( 111,36) على التوالي ، و أقل م توسط لدى طلبة كلية الآداب بمتوسط حسابي قدره( 110,22) ، و يتبين أن نتائج متوسطات دافعية الإنجاز تتوافق مع متطلبات كل كلية، بحيث جاءت الكليات العلمية بأعلى نسبة تليها الكليات النظرية و الأدبية .

يمكن ان نفسر هذه النتائج بأن دافعية الإنجاز لدى الطلبة أفراد العينة تتأثر بنوع الكلية ( تطبيقية كانت أو نظرية ) فطبيعة الدراسة التطبيقية تعمل على إستثارة أكبر للدافع للإنجاز و ترفع من ثقة الفرد بنفسه ( عندما ينجز عمل ما) .

كما أن نظرة المجتمع بأن الكليات العلمية أرقى من الكليات النظرية تعزز لدى الطالب تحقيق المكانة الإجتماعية التي يتطلع لها و تقدير الآخرين له مما يحفز لديه السعي نحو الإنجاز .

و بما أن الكليات العلمية تستقطب طلبة الباكالوريا الأعلى معدلا مقارنة بالكليات الأخرى و بالتالي فالجو التنافسي بين الطلبة المتفوقين يدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد في سبيل التفوق ، و هي عوامل مهمة في تنمية و توجيه دافع الإنجاز لدى الفرد .

و قد يكون عامل التلقين الذي تعتمد عليها الكليات النظرية أقل جذبا و إثارة لدافعية الطالب بهذه الكليات مقارنة بطلبة الكليات العلمية التي تعتمد على الجانب التطبيقي و هذا ما يفسر إرتفاع دافعية الإنجاز لهؤلاء الطلبة مقارنة بطلبة الكليات النظرية.

**2-10- مناقشة نتائج الفرض العاشر :**

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي و منخفضي دافعية الإنجاز في علاقتها بأنماط التنشئة الأسرية ( الأب و الأم)**

- أظهرت نتائج الجدول رقم ( 39 ) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي و منخفضي دافعية الإنجاز بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس( الأب ) ، و نمط التقبل و الحث على الإنجاز لصالح مرتفعي دافعية الإنجاز كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي و منخفضي دافعية الإنجاز في نمط الإهمال ( الأب ) لصالح منخفضي دافعية الإنجاز .

بينما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي و منخفضي دافعية الإنجاز في علاقتها بأنماط التنشئة التسلط ، التدليل و التفرقة التي يمارسها الأب .

و هذا يعني أن أفراد العينة من مرتفعي دافعية الإنجاز يدركون أن آبائهم يعاملونهم بأسلوب التقبل و الحث على الإنجاز بينما يدرك منخفضي دافعية الإنجاز أن الآباء يعاملونهم بأسلوب الإهمال .

بينما لم يدرك مرتفعوا و منخفضوا دافعية الإنجاز بوجود فروق في تعامل الآباء معهم في أنماط التنشئة التسلط ، التدليل و التفرقة .

- كما تبين من خلال الجدول رقم ( 40 ) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي و منخفضي دافعية الإنجاز في علاقتها بنمط التنشئة الحث على الإنجاز ( الأم) لصالح مرتفعي دافعية الإّنجاز .

في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي و منخفضي دافعية الإنجاز في علاقتها بالدرجة الكلية للمقياس و أنماط التنشئة التسلط ،الإهمال التدليل و التفرقة و التقبل التي تمارسها الأم.

و هذا يبين أن مرتفعي دافعية الإنجاز يدركون أن الأمهات يستخدمون معهم نمط الحث على الإنجاز بشكل أكبر مقارنة بمنخفضي دافعية الإنجاز .

بينما لم يدرك مرتفعوا و منخفضوا دافعية الإنجاز بوجود فروق في تعامل الأمهات معهم في أنماط التنشئة الأسرية التسلط ، الإهمال، التدليل ،التفرقة و التقبل.

و يتبن أن البيئة الأسرية التي تمارس نمط الحث على الإنجاز و التي تستثير و تحفز الأبناء على تحقيق النجاح و تنمية الطموحات تزيد من وعيهم بقدراتهم، و إستثارتهم الفكرية و تؤثر بصورة إيجابية على دافعية الإنجاز لديهم.

فالدافع للإنجاز ينمو و يتطور في جزء كبير منه إذا كانت تدريبات الوالدين أثناء التنشئة ترتكز على المنافسة و التفاعل الإيجابي مع الأبناء وتنمية الثقة في النفس. و تقوم على التعزيز الإيجابي لمواقف النجاح ، والتعزيز السلبي لمواقف الفشل في بيئة إيجابية و داعمة .مما ينعكس على التقدير الإيجابي للذات و توجيه السلوك في المستقبل نحو الإعتماد على النفس. وهذا من شأنه أن يزيد من المستويات المرتفعة لدافعية الانجاز لدى الأبناء.

إن ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز يتسمون بسمات شخصية معينة ، و ان عملية التنشئة الإجتماعية و كذا الظروف الأسرية تؤثران في التطور الإيجابي أو السلبي للدافعية للإنجاز ، فقد تبين أن الآباء الذين يمضون وقتا طويلا في اللعب مع أطفالهم – و لا سيما في السنوات الأولى من حياة الطفل – ترتفع لديهم مستويات الحاجة للإنجاز

بوصفها رد فعل لتشجيع الآباء لآداء الأبناء و الثناء على إنجازهم . كما يتأثر الدافع للإنجاز لدى الأطفال بالمكونات الإنفعالية التي يتم إثارتها من خلال إثابة الأباء للآداء الحسن ، و هذا من شأنه أن يزيد من المستويات المرتفعة للدافع للإنجاز .و قد ظهر أن الشعور العدائي نحو الآباء يخفض الإنجاز و يقلل الدافعية لدى الأطفال ( النيال ، عبد الحميد ،2009.ص 185)

و ينعكس إهمال الأب سلبيا على دافعية الأبناء، و قد يرجع هذا إلى إنشغال الأب طويلا خارج المنزل ، و عدم تخصيصه الوقت الكافي للإهتمام بحاجات الأبناء و إهمال مشاعرهم و عدم الإنتباه لما يقومون به من نشاطات و إثاباتهم على نجاحهم .و نتيجة الإهمال و عدم الإهتمام لا يدرك الأب قدرات و إمكانيات أبنائه و لا يشجعهم على تحقيق طموحاتهم بما يتناسب مع هذه القدرات فيفقدون الثقة في إمكانيتهم و قدراتهم على الأداء الجيد .

فالإهمال من الأنماط التنشئة السلبية التي تثير في نفس الأبناء الشعور بالنقص و عدم القيمة و الشعور بأنه غير مرغوب و غير مقبول داخل الأسرة و بالتالي لا قيمة لأفكاره أو أعماله أو مشاعره و حاجاته فيكون ذلك صورة سلبية عن نفسه و عن قدرته على الأداء و المثابرة ،تنعكس على قدرته على الإنجاز و تحدي الصعوبات و المثابرة لتحقيق أهدافه ،فتجده يتراجع و يفشل عند مواجهته للصعوبات و يتراجع عن تحقيق أهدافه لما أثير لديه من مشاعر عدم الكفائة و عدم المقدرة . و إحساسه بإنه لا يستحق هذا النجاح فهو لم يستحق يوما إهتماما من والده و لم يفز بحبه و لم يظفر يوما بتشجيع أو تقدير منه . فيتولد لديه فكرة أنه مهما يبذل من مجهود أويحقق من نجاح لن يستأثر بإهتمام الأب و تقديره لما يقوم به أو ما يحققه من إنجاز أو نجاح .

إن الموقف التفاعلي بين الآباء و الأبناء يشتمل على عناصر متعددة و مهمة منها المشاركة التي تؤدي إلى التعضيد ، بما يترتب عن ذلك من تدعيم سلوك الأبناء الذي يرضي الآباء ، فينتج عنه حث مستمر و دفع دائم إلى تحسين الأداء و النجاح المدرسي إن إثارت المكونات الإنفعالية الإيجابية له نتائج طيبة في رفع مستويات الدافع للإنجاز في حين أن المكونات الإنفعالية السلبية تخفض الأداء بل قد تعوقه تماما في أحيان أخرى .( النيال ، عبد الحميد 2003.ص 186).

و لم تتوفر للباحثة دراسات سابقة إهتمت بالمقارنة بين مرتفعي و منخفضي الإنجاز بالنسبة لأنماط التنشئة الأسرية بحيث يمكن مقارنة النتيجة الحالية معها .

## 2- 11- عرض و مناقشة نتائج الفرض الحادي عشر .

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في متوسطات دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة .**

يتبين من نتائج الجدول رقم ( 41 ) عدم وجود فروق في المتوسطات الحسابية للذكور و الإناث على إستفتاء الدافع للإنجاز و أبعاده الخمسة .و بالتالي لا توجد فروق بين الذكور و الإناث في مستويات الدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة .

- كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث على أبعاد إستفتاء الدافع للإنجاز التالية (المثابرة ، الشعور بأهمية الزمن ، التوجه نحو المستقبل و هذا يبين أنه لا توجد فروق بين الذكور و الإناث على الأبعاد المذكورة.

و قد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث لصالح الذكور في بعد مستوى الشعور بالمسئولية و هذا يبين أن الشعور بالمسؤولية لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث .

كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الذكور و الإناث لصالح الإناث في بعد مستوى السعي نحو التفوق و الطموح ،و هذا يبين أن مستوى السعي نحو التفوق و الطموح لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور.

و تتفق هذه النتيجة مع ما خلصت إليه دراسة ( موسى و أبو ناهية 1988) و دراسة (مسلم 1997) ، دراسة (التركي 1988 ) بعدم وجود فروق بين عينتي الذكور و الإناث في دافعية الإنجاز. كما تتفق مع دراسة ( نورثروب 1975) حول أثر الجنس على الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة .و التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الحاجة للإنجاز .

و تختلف مع دراسة الزليتني 2008 و التي خلصت إلى أن دافعية الإنجاز لدى الإناث منه لدى الذكور و يمكن أن نفسر هذه النتائج في ضوء التحولات التي طرأت على مؤسسات التنشئة الإجتماعية

و خاصة الأسرة و التي أحدثت بدورها تغييرا كبيرا في طريقة معاملة الأنثى ، و التي كانت ينظر إليها بأنها أقل قدرة و كفاءة من الذكر .

فأصبحت الأنثى على غرار الذكر تلقى التشجيع و الدعم من الأسرة خاصة و من المجتمع بصفة عامة .كما أنها أكثر تعلما و وعيا من السابق تتطلع إلى تحقيق طموحاتها و تبذل في ذلك كل الجهد بإرادة و عزم شديدين .

فمحددات النجاح لم تصبح مرتبطة بالجنس بل بالجهد المبذول من طرف الفرد و قدرته على التفوق و النجاح .و هذا يتبين في إرتفاع مستوى السعي نحو التفوق و الطموح لدى الإناث منه عند الذكور ، و إتجاه الإناث نحو الإنجاز تعبير عن حاجة لتحقيق الذات والطموح و الإستقلال بعيدا عن التنميط الجنسي و الذي يحصرها في أدوار محددة .

" و ربما يرجع إصرار الأنثى على التفوق و النجاح و التحمل و المثابرة إلى ميكانزمات دفاعية من قبل الأنثى تعويضا لما لاقت من غبن في مكانتها الإجتماعية في المجتمع ( موسى و أبو ناهية 1988،ص 180).

و من جانب آخر، يذكر الباحثون أن الدافع إلى الإنجاز عند المراة ، خلافا لما عند الرجل ، يرتبط بالحاجة إلى التقبل الإجتماعي .فالباحثة ماتينا هورنر M.Horner بينت أن المرأة ليست في حاجة إلى أن تكون منجزة و لكنها ترغب في أن تكون محبوبة كما يفترض باحثون آخرون أن الدافع إلى لإنجاز يختلف لدى الذكور عنه لدى الإناث ، فعند الذكور يحدده الإكتفاء الذاتي و الإستقلال عن المعايير الموجودة ، بينما يميزه عند الإناث التقبل ، و تأييد المعايير الموجودة أكثر من وضع معايير جديدة Alanga,1982 Alper,1974.Cohen & others ,1973 . ( معمرية ، 2011.ص 228) و يتضح هذا في تفوق الذكور على الإناث في بعد مستوى الشعور بالمسئولية كأحد أبعاد الإنجاز و هي من الخصائص التي تغرسها و تنميها عملية التنشئة لدى الذكور في تأكيد للدور المتوقع منهم مستقبلا.

**2- 12 - مناقشة نتائج الفرض الثاني عشر**

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إستجابات أفراد العينة حول أنماط التنشئة الأسرية تعزى للمستوى التعليمي للأب و الأم .**

يوضح الجدول رقم ( 42) عدم وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط التنشئة الأسرية للأب ( التسلط ، الإهمال ، التدليل،التفرقة ، التقبل) وفقا للمستوى التعليمي للأب ، في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نمط التنشئة الأسرية (للأب) الحث على الإنجاز، و المستوى التعليمي للأب . و هذا يعني وجود فروق بين الآباء

بمستوياتهم التعليمية المختلفة في ممارستهم لنمط التنشئة الحث على الإنجاز ، لصالح الأباء ذوي مستوى التعليم العالي (جدول رقم 43).

تتفق هذه النتائج مع دراسة مسلم 1997 و التي خلصت إلى أن أساليب المعاملة الوالدية التي يمارسها الوالدان لم تتأثر بإختلاف مستويات الوضع الثقافي الإجتماعي للأسرة إلا في حالة أسلوب التسامح من قبل الأب الذي أظهر أن الآباء أكثر تسامحا في ظل المستوى المتوسط للوضع الإجتماعي الثقافي للأسرة و أقل تسامحا في ظل المستوى الأدنى لهذا الوضع .

كما تتفق هذه النتيجة جزئيا مع دراسة( ن زيه الجندي 2010 ) و التي بينت أن المستوى التعليمي للوالدين يرتبط إرتباطا موجبا بإتجاهات السواء ( الديموقراطية ، المساواة و الإهتمام ) في معاملة الأبناء ، بحيث يزيد السواء كلما زاد المستوى التعليمي ( التعليم العالي ).و قد بينت الدراسة فروق دالة إحصائيا بين فئات المستويات التعليمية الثلاثة تجاه إستخدام أساليب الديمقراطية و المساواة و الإهتمام و لصالح الوالدين في المستوى التعليمي العالي.

كما تبين نتائج الجدول رقم ( 44) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط التنشئة الأسرية الأم ( التسلط ، الإهمال ، التدليل، التفرقة ، التقبل ،الحث على الإنجاز ) تعزى للمستوى التعليمي للأم . و يتضح من الجدول رقم ( 08) إرتفاع نسبة الأمهات الأميات 25% ، يليها المستوى الإبتدائي 19,2% و جاءت أقل النسب للمستوى الجامعي 7,9% ، و الدراسات العليا 2,1%.

و يمكن أن يفسر هذا عدم تأثر أنماط تنشئة الأمهات لأبنائهن بمستواهن التعليمي .

فيما جاءت أعلى نسبة للمستوى التعليمي للأب المستوى الثانوي بنسبة 18,4% و يليه المستوى المتوسط بنسبة 22,1% ، و أقل نسبة من الآباء الأميين 12,1% ، يليها الأباء ذوي مستوى التعليم العالي 2,6%..

و يمكن أن نفسر هذه النتيجة بأن المستوى التعليمي للأب و الأم لم يشكل عاملا مؤثرا في طريقة تعاملهم مع أبنائهم، فتبني الأولياء لإستخدام نهج معين في تنشئة أبنائهم تتحكم فيها عوامل عديدة و من أهمها الطريقة التي نشئوا عليها ،و الأسلوب الذي أستخدمه معهم آبائهم و طبع شخصيتهم و إتجاهاتهم و القيم التي يتبنوها . إظافة إلى عوامل أخرى منها طبيعة العلاقات الأسرية وطريقة التفاعل و الإتصال بين أفراد الأسرة و مدى إهتمام الآباء بأبنائهم ،و يشكل الوضع الإقتصادي و الإجتماعي للأسرة و عدد الأولاد، و سن الوالدين عوامل مؤثرة في طريقة تنشئة الأبناء .

، حيث يذكر موراي و نيوكمب Neocomb (1937) Mory أن أساليب المعاملة الوالدية هي نتاج للثقافة السائدة في المجتمع ، حيث يعتبر الآباء الأساس التربوي للمجتمع بما يغرسونه في أبنائهم من أساليب وأنماط السلوك المختلفة ، إضافة إلى ما تقوم به المؤسسات الاجتماعية المختلفة الأخرى ، إنما هو تأكيد دور الأسرة وبلورته ( حنان خوج ،2002 ص 26 ).

و بالنسبة لأستخدام الآباء ذوي المستوى العالي لنمط الحث على الإنجاز مقارنة بباقي الآباء فيرجع هذا لوعيهم بان المكانة العلمية التي وصلوا إليها كانت نتيجة الإجتهاد و المثابرة و الإعتماد على النفس .و يحاولون بدورهم زرع هذه السمات في أبنائهم لإدراكهم بأهمية حث و تحفيز الأبناء ومتابعتهم عبر مراحل عمرية مختلفة من خلال التشجيع و الدعم المستمرين . و هي مهمة ليست بالهينة تتطلب إستثمار في الوقت و الجهد في ظل المسؤليات و الإنشغالات اليومية للآباء و هذا ما شكل الفرق مع بقية

الآباء من المستويات العلمية الأخرى و الذين ينتهجون أسلوب الحث على الإنجاز بشكل أقل مع أبنائهم .

و قد توصل "روزن ، و داندراد" إلى أن الآباء ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز يكون لأبنائهم الخاصية ذاتها ، و ذلك لأن مثل هؤلاء الآباء يشجعون الأبناء على إكتساب المواقف ، و على حل المشكلات بأنفسهم ( النيال ، عبد الحميد ، 2009.ص 165)

فالدافع للإنجاز يتضمن الأداء في ظل معيار الإمتياز و التفوق ، و هي معايير يكتسبها الطفل من ثقافته ، و بشكل أكثر تحديدا من والديه كممثلين لهذه الثقافة .

كما تشير نتائج الدراسات الإرتقائية و عبر الثقافية عن الدافع للإنجاز إلى أنه تعبير إجتماعي عن الخلق و المعايير و القيم التي إكتسبها الفرد خلال تنشئته الإجتماعية من جهة و التي تحكم معايير الإمتياز و النجاح في المجتمع من جهة أخرى .و يعمل التكامل بين الإنجاز كدافع فردي و الخلق كدافع إجتماعي على تقدم المجتمع و رفاهيته .( خليفة ،2000.ص 20)

**2- 13 - مناقشة نتائج الفرض الثالث عشر :**

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة في مستويات الدافعية للإنجاز تعزى للمستوى التعليمي للأب و الأم و الدخل الشهري للأسرة .**

1- تبين نتائج تحليل التباين( ANOVA) ( الجدول رقم 45) عدم وجد فروق في مستويات دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة تعزى للمستوى التعليمي للأب كما بينت النتائج عدم وجود فروق في مستويات دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة تبعا للمستوى التعليمي للأم .

و هذا يبين أن مستويات دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة لم تتأثر بالمستوى التعليمي للوالدين .

و تتفق هذه النتيجة جزئيا مع دراسة ( الزليتني 2008) و التي خلصت إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى دافعية إنجاز الأبناء و الحالة التعليمية للأم .بينما لا تتفق مع نفس الدراسة و التي تبين فيها أن مستوى دافعية الإنجاز يرتفع لدى أبناء الآباء المتعلمين أكثر منه لدى الآباء غير المتعلمين .

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم عطية ( 1995) و التي أسفرت عن عدم وجود فروق دالة بين الأبناء من الجنسين في مستوى الطموح كمظهر من مظاهر دافعية الإنجاز بإختلاف المستويات الإجتماعية و الثقافية للأسرة . ( طه عطية 2002، 141) فتباين المستوى التعليمي للوالدين لم يؤثر على تشجيعيهم و تحفيزهم للأبناء على النجاح و ينعكس هذا في إهتمام الوالدين و حثهم الأبناء على التحصيل الدراسي و التعلم و النجاح و هي إحدى المؤشرات الهامة على نمو و إرتفاع الدافع للإنجاز . و قد ينبع هذا عن وعي الأولياء لأهمية النجاح و العمل ،أو عن رغبة في تغيير و تطوير الوضع الحالي و منح الأبناء فرصة التعلم و التحصيل التي حرم منها الأولياء.و يتضح هذا في إرتفاع مستوى نمط التنشئة الأسرية الحث على الإنجاز .

فلم يكن المستوى التعليمي المتدني للوالدين عائقا أمام نمو الدافع للإنجاز لدى الأبناء . و الملاحظ أن الباحثين لم يشيروا إلى دور المستوى التعليمي للوالدين في نمو و تحفيز الدافع للإنجاز و إنما كان تركيزهم على عملية التنشئة التي يتلقاها الأبناء ، و خاصة تدعيم الإستقلال و الإعتماد على النفس منذ السن المبكرة . فقد بينت م .ونتربوتوم M.R.Winterbottom 1958 أن الأسرة لها تأثيرها في تكوين حاجات الإنجاز الأكاديمي و العقلي ، و الموجهة مهنيا .حيث يؤكد آباء الأولاد الذين يحصلون على درجات مرتفعة في إختبارات الدافع إلى الإنجاز ،على أهمية النجاح و الإستقلال و يكافئون أولادهم على الإنجازات .ويرى ماكليلاند D.McClelland 1961 أن التنشئة الإجتماعية هي المسئولة عن إكساب الفرد الدافع إلى الإنجاز ، على النحو الذي تسمح

به معايير المجتمع و ظروفه خلال مرحلة الطفولة .و تبين من دراسات أخرى أن أوتوقراطية ( تسلط) الوالدين ، من العوامل التي تعوق نمو هذا الدافع لدى الطفل.كما أن الدافع إلى الإنجاز له علاقة موجبة مرتفعة بسمة الإستقلالية عند الطفل ، بحيث يمكن القول أن درجة إستقلالية الطفل تصلح كمؤشر جيد لتقدير الدافع إلى الإنجاز لدى الطفل ( معمرية ،2011.ص77 – 80)

2– كما بينت نتائج تحليل التباين( ANOVA) ( الجدول رقم 46) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد العينة بالنسبة للدرجة الكلية لدافعية الإنجاز تعزى لمستوى الدخل الشهري للأسرة .و هذا يبين أن مستوى الدافع للإنجاز لدى أفراد العينة لا يختلف بإختلاف مستوى الدخل الشهري للأسرة .

تتفق هذه الدراسة جزئيا مع دراسة ( محمد فليفل 1990) و التي أسفرت عن عدم وجود أثر واضح للوضع الإقتصادي – الإجتماعي ( المرتفع و المنخفض ) على توجه الذكور و الإناث نحو الإنجاز الذاتي ، بينما توجد فروق على توجه الذكور و الإناث للإنجاز الإجتماعي لصالح مرتفعي الوضع الإقتصادي – الإجتماعي ( عطية 2002، ص140) و لا تتفق مع نتائج دراسة (السعدي، 1981) التي بينت وجود علاقة سالبة بين الإنجاز والمنزلة الاقتصادية والاجتماعية (الطائي، 2007.ص 269).

كما لم تتفق مع دراية "فونتين " و التي طبقت مقياس دافعية للإنجاز على (200) تلميذ في المرحلة الإعدادية ، و قد إفترضت هذه الباحثة أن مستوى الدافعية للإنجاز يختلف بإختلاف الجنس و المستوى الإجتماعي و الاقتصادي ، و تبين أن المفحوصين من ذوي المستويات الإجتماعية و الإقتصادية المرتفعة المتوسطة أكثر دافعية للإنجاز من ذوي المستوى الإجتماعي الإقتصادي المنخفض (النيال ،عبد الحميد. 2009 ، ص 210 ).

و يمكن أن نفسر هذه النتيجة أن دافع الإنجاز يتأثر بعوامل أخرى لا تشمل الدخل الشهري و المستوى الإقتصادي للأسرة .فقد يكون الدافع للإنجاز ذو تحفيز داخلي لتحقيق

النجاح مستقبلا و تعويض الوضع المادي للأسرة . كما أن الوالدين في الأسرة الجزائرية و إن كان دخلهم محدود فهم يحاولون توفير إحتياجات الأبناء و تلبية طلباتهم .و كأحد الأهداف التي يسعون إليها في تنشئتة أبنائهم هو نجاحهم و تفوقهم في المسار الدراسي( و هذا ما بينته النتائج من تفوق نمط الحث على الإنجاز ) فالنجاح الدراسي هو الضمان أو الخيار المتاح للنجاح المهني مستقبلا.

كما أن مجانية التعليم التي تمتد من المرحلة الإبتدائية لغاية الجامعة تزيل ذلك العبء الكبير عن الأسر ( من توفير مصاريف الدراسة و غيرها من التكاليف و التي قد تجعل بعض الأسر محدودة الدخل تحرم أبنائها مبكرا من الذهاب إلى المدرسة ).فالبيئة التعليمية و التفاعل مع المعلمين و التنافس الأكاديمي تعد عوامل هامة لنمو و تطوير الدافع الإنجاز و تنمية تقدير الذات لدى الفرد من خلال قدرته على التحصيل و النجاح الأكاديمي و التي تحفز بدورها الدافع للإنجاز و التفوق .

فدافعية الإنجاز عند "ماكليلاند" إستعداد لدى الفرد يتميز بالثبات النسبي للسعي للنجاح و هذا الإستعداد يظل كامنا في الفرد حتى يستثار بمثيرات في موقف الإنجاز تبين له أن الأداء سيكون وسيلة للنجاح ، و يضيف "ماكليلاند " أن سلوك الإنجاز يعكس مشاعر يختص بعضها بالأمل في النجاح ، و يتعلق البعض الآخر بالخوف من الفشل.

**الإستنتاج العام:**

من خلال نتائج الدراسة الميدانية لإشكالية الدراسة و المتعلقة بعلاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة توصلنا إلى النتائج التالية:

- كشفت نتائج الدراسة على وجود علاقة إرتباطية موجبة بين نمطي التنشئة الأسرية (التقبل و الحث على الإنجاز ) و دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة .فكلما زاد إعتماد الوالدين على نمطي التنشئة الحث على الإنجاز و التقبل زاد مستوى الدافع للإنجاز لدى الأبناء.

كما تشير النتائج إلى وجود إرتباط سالب و دال بين نمط التنشئة الأسرية الإهمال و دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة.

بينما لم تبين النتائج بوجود علاقة إرتباطية بين نمط التنشئة الأسرية (التدليل و التفرقة ) و دافعية الإنجاز لدى لأفراد العينة .

- لم تظهر نتائج الدراسة فروق بين الذكور و الإناث بالنسبة لدافعية للإنجاز .

- بينت النتائج بأن الأب يمارس نمط التنشئة ( التدليل ) مع الإناث أكثر من الذكور و يمارس نمط التفرقة مع الذكور بدرجة أكبر من الإناث. و أن الأم تمارس نمط التنشئة (الإهمال) مع الذكور أكبر من الإناث . كما أن الأم تستخدم نمط الحث على الإنجاز مع الإناث أكبر من الذكور . و يمارس الوالدين نمط الإهمال مع الذكور بدرجة أكبر من الإناث.

- بتبين أن مرتفعي دافعية الإنجاز يدركون أن الآباء يستخدمون معهم نمط التقبل و الحث على الإنجاز بشكل أكبر مقارنة بمنخفضي دافعية الإنجاز . و أن الأمهات يستخدمون معهم نمط الحث على الإنجاز بشكل أكبر مقارنة بمنخفضي دافعية الإنجاز .

بينما يدرك منخفضوا دافعية الإنجاز أن الآباء يستخدمون معهم نمط الإهمال بشكل أكبر مقارنة بمرتفعي الإنجاز .

– فيما يتعلق بأنماط التنشئة الأسرية التي يتبعها الوالدين مع أفراد عينة الدراسة خلصت النتائج الحالية إلى أن أنماط التنشئة الايجابية هي الأكثر إستخداما من طرف الأولياء بحيث جاء نمط الحث على الإنجاز أولا و يليه نمط التقبل ، و بالنسبة لأنماط التنشئة الأسرية السلبية فهي الأقل إستخداما التدليل و التسلط بدرجة متوسطة، و نمط التفرقة و الإهمال بدرجة ضعيفة .

– بالنسبة لمستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة محمد خيضر فقد جاء متوسطا . و قد جاءت متوسطات دافعية الإنجاز لدى الطلبة حسب الكليات بالترتيب التالي : كلية التكنولوجيا جاءت مرتفعة مقارنة بباقي الكليات ، تليها كلية العلوم الدقيقة ( و ع ط ح) مستوى دافعية لدى طلبة كلية العلوم الإقتصادية ( و ت ع ت) متقاربة مع كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية و كلية الحقوق و العلوم السياسية ، و أقل مستوى لدى طلبة كلية الآداب و اللغات .

– بينت النتائج عن عدم وجد فروق في أنماط التنشئة الأسرية لدى أفراد العينة تعزى للدخل الشهري للأسرة و للمستوى التعليمي للأم و ا لأب باستثناء نمط الحث على الإنجاز (الأب) لصالح الآباء ذوي التعليم العالي .

– كما بينت النتائج عن عدم وجد فروق في دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة تعزى للمستوى التعليمي للأب و الأم الدخل الشهري للأسرة.

## خاتمـــــــة

بينت العديد من الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز أهمية الدور الذي تلعبه التنشئة الأسرية في تنمية هذا الدافع منذ سن مبكرة . و قد ركزت هذه الدراسات على أن أساليب التنشئة السوية و التي تعتمد على تنمية الإستقلال و الإعتماد على النفس منذ الصغر و تشجيع الأبناء و الثناء على إنجازاتهم و التفاعل الإيجابي معهم تثير لديهم الدافعية للإنجاز.

في حين تؤدي أساليب التنشئة الأسرية الخاطئة كالتسلط و القسوة و الإهمال إلى إنخفاض مستوى الدافعية لدى الأبناء .

و قد حاولنا في هذه الدراسة التعرف على أنماط التنشئة التي تتبناها الأسرة الجزائرية و ما مدى تأثيرها على الدافع للإنجاز لدى أبنائها من طلبة الجامعة.

و قد تبين من خلال نتائج الدراسة الحالية أهمية أنماط التنشئة الأسرية الإيجابية و المتمثلة في التقبل و الحث على الإنجاز في الرفع من مستوى دافعية الإنجاز لدى الأبناء .

في حين أن أساليب التنشئة الأسرية السلبية كالإهمال و اللامبالاة يؤثر سلبا على تحفيز الأبناء و هذا يؤدي إلى إنخفاض دافعيتهم للإنجاز .

فالدافعية للإنجاز تنمو و تتطور في وسط مناخ أسري ديمقراطي يميزه تقبل الأبناء و تشجيعهم و تحفيزهم ، و بث حب التعلم فيهم و تثمين إنجازاتهم .

و الأسرة تعد أهم مؤسسات التنشئة الإجتماعية و هي تضطلع بدور هام و مؤثر من خلال بناء و تشكيل شخصية الأبناء و تحديد سماتها .فالرعاية التي تحيط بها الأسرة أبنائها هي السند الأكبر لنمو و إكتمال كل وظائفه النفسية و الجسمية و العقلية ,

ففي حضن الأسرة تتشكل شخصية الفرد و ترتقي ،و تتحدد المعايير و القيم و الإتجاهات التي سيتبناها مستقبلا . و بواسطة أنماط التنشئة التي يتبعها الوالدين تنمو السلوكات و الدوافع التي تلقى التشجيع و التعزيز و تستمر معه بقية حياته و تتحدد بذلك أساليب تفاعله مع خبرات الحياة المختلفة و خاصة في المواقف التي تتطلب منه بذل الجهد لتحقيق الهدف المطلوب و النجاح.

فالأفراد ذوي المستوى العالي في الإنجاز لديهم شخصية مثابرة ذات طموح عالي تسعى للتفوق و لديها الإصرار للوصول إلى الهدف تتخطى كل العقبات لتحقيق النجاح .أما الشخصية ذات الإنجاز المنخفض ستتأثر بصعوبة المهمة و تفشل في تحقيقها .

و لا نغفل دور مؤسسات التنشئة الأخرى التي يتفاعل معها الفرد و التي تساهم بطرق مختلفة في تنمية و إستثارة الدافعية للإنجاز و التي تنعكس بصورة إيجابية على تقدم و تطور المجتمع .

و من هنا يمكن أن نقترح دراسات مستقبلية حول دور مؤسسات التنشئة الإجتماعية المختلفة في تنمية و تحفيز دافعية الإنجاز .

و قد أشارت الدراسة إلى أن دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة من الطلبة هي دافعية متوسطة ، و هذا يفتح المجال للإهتمام بالتعرف على أسباب إنخفاض دافعية الإنجاز لدى بعض الطلبة ، و التي تأثر بدورها على دافعيتهم للتحصيل و على أدائهم المهني مستقبلا .و محاولة وضع برامج تدريبية للرفع و تحفيز دافعية الإنجاز لديهم .

## قائمة المراجع

### المراجع العربية


1- إبراهيم شوقي عبد الحميد 2003، الدافعية للإنجاز و علاقتها بكل من توكيد الذات و بعض متغيرات الديموغرافية لدى عينة من شاغلي الوظائف المكتبية .المجلة العربية للإدارة مج 23،ع1- يونيو

2- أبو خليل فاديا 2014 ، أثر الثقافة و التنشئة الإجتماعية في تكوين شخصية الفرد ,الطبعة الأولى دار النهضة العربية لبنان .

3- أحمد عبد اللطيف وحيد 2000 ، دافعية الإنجاز ط1 دار المسيرة الأردن.

4- أحمد عبد اللطيف وحيد 2001 علم النفس الإجتماعي ط 1 دار المسيرة الأردن.

5- أحمد عزت راجح 2007 أصول علم النفس ط 2 عشر دار المعارف القاهرة .

6- أحمد محمد الزعبي 2005 مشكلات الأطفال النفسية و السلوكية النفسية و السلوكية و الدراسية (أسبابها و سبل علاجها ) ط 1 دار الفكر دمشق .

7- أحمد محمد مبارك الكندي 1992 علم النفس الأسري ط2 مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع الكويت

8- إدوارد .ج .موراي 1988 الدافعية و الإنفعال ترجمة أحمد سلامة عثمان نجاتي الطبعة الأولى دار الشروق القاهرة .

9- أرنو ف.ويتيج 1994 مقدمة في علم النفس ط1 ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر .

10- إسماعيل محمد عماد الدين 1989 الطفل من الحمل إلى الرشد( الجزء الثاني: الصبي و المراهق) ط 1 دار القلم الكويت

11- الأحمر أحمد سالم 2004 علم إجتماع الأسرة بين التنظير و الواقع المتغير دار الكتاب الجديد المتحدة بيروت .

12- الجندي نزيه أحمد 2010 التنشئة السوية للأبناء كما يدركها الوالدان في الأسرة العمانية – دراسة ميدانية مجلة جامع دمشق – المجلد 26- العدد الثالث –

13- الجهني أمل بنت عياد بن سليم 2009 أساليب التنشئة كما يدركها طلاب و طالبات كليات التربية و علاقتها ببعض الإضطرابات النفسجسمية بمنطقة المدينة المنورة رسالة ماجستير غير منشورة جامعة طيبة المملكة العربية السعودية

14- الخولي سناء 2010 الأسرة و الحيـاة العـائلية دار المعرفة الجامعية.

15- الشربيني زكريا ، صادق يسرية 2000 تنشئة الطفل و سبل الوالدين في معاملته و مواجهة مشكلاته ط 1 دار الفكر العربي القاهرة

16- الشيباني بدر إبراهيم 2000 سيكلوجية النمو الطبعة الأولى منشورات مركز المخطوطات و التراث و الوثائق الكويت

17- الصنعاني عبده سعيد محمد أحمد 2009 العلاقة بين الإغتراب النفسي و أساليب المعاملة الوالدية لدى الطلبة المعاقين سمعيا في المرحلة الثانوية رسالة ماجستير جامعة تعز اليمن.

18- العتوم عدنان يوسف 2009 علم النفس الإجتماعي الطبعة الأولى إثراء للنشر و التوزيع عمان .

19- العتيبي عران مطلق 1999 التنشئة الأسرية و ظاهرة العود عند الأحداث المنحرفين في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية المركز العربي للدراسات الأمنية

20- المرجع السريع للتحليل الإحصائي بإستخدام أمثلة spss 2008 ترجمة و إعداد لجنة التأليف و الترجمة ط1 شعاع للنشر و التأليف سوريا .

21- المعايطة خليل عبد الرحمن2007 علم النفس الإجتماعي الطبعة الثانية دار الفكر الأردن .

22- الناشف هدى محمود 2007 الأسرة و تربية الطفل دار المسيرة الأردن

23- أماني عبد المقصود مقياس الدافع للإنجاز للأطفال و المراهقين مكتبة الأنجلو المصرية .

24- أنوار غانم يحيى الطائي 2007 الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل مجلة التربية و العلم ، مجلد ( 14) ، العدد( 1) لسنة 2007

25- أنور محمد الشرقاوي 2001 الدافعية و الإنجاز الأكاديمي و المهني و تقويمه ط 1 مكتبة الأنجلو المصرية .

26- بطرس حافظ بطرس 2008 التكيف و الصحة النفسية ط 1 دار المسيرة الأردن.

27- بلقيس محمد علي جابري 2003 التوافق الزواجي و علاقته بأساليب المعاملة الوالدية و الصحة النفسية للأبناء أطروحة دكتوراه (غير منشورة ) قسم علم النفس جامعة صنعاء اليمن .

28- بوخريسة بوبكر 2006 المفاهيم و العمليات الأساسية في علم النفس الإجتماعي ط 1 منشورات جامعة باجي مختار عنابة.

29 - ثائر أحمد غباري 2008 الدافعية النظرية و التطبيق ط1 دار المسيرة الأردن .

30- جابر نصر الدين ، لوكيا الهاشمي 2006 مفاهيم أساسية في علم النفس الإجتماعي ط1 الأولى دار الهدى الجزائر.

31- جودت بني جابر و آخرون 2002 المدخل إلى علم النفس ط1 مكتبة دار الثقافة للنشر

32- حامد عبد السلام زهران التوجيه و الإرشاد النفسي ط2 عالم الكتب مصر .

33- حامد عبد السلام زهران 1995 علم نفس النمو الطفولة و المراهقة ط5 عالم الكتب مصر .

34- حسن مصطفى عبد المعطي2004 الأسرة و مشكلات الأبناء ط1 دار السحاب للنشر

35- حسين أبو رياش و آخرون 2006 الدافعية و الذكاء العاطفي ط1 دار الفكر الأردن .

36- حمدوش رشيد 2009 مسألة الرباط الإجتماعي في الجزائر المعاصرة إمتدادية أم قطيعة ؟ دار هومه للطباعة و النشر و التوزيع الجزائر

37- حملاوي حميد 2010 التنشئة الإجتماعية للطفل في الوسط التربوي مطبعة الأقصى .

38- حنان بنت أسعد محمد خوج 2002 الخجل و علاقته بكل من الشعور بالوحدة النفسية و أساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة جامعة أم القرى

39- حنان عبد الحميد العناني 2000 الطفل و الأسرة و المجتمع ط 1 دار الصفاء للنشر و التوزيع الأردن .

40- خليل محمد بيومي 2000 سيكولوجية العلاقات الأسرية دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع القاهرة ط1

41- دافيدوف ليندا 1999 الشخصية الدافعية و الإنفعالات ترجمة محمود عمر الطبعة الأولى الدار الدولية للإستثمارات الثقافية .

42- دمنهوري صالح رشاد 2006 التنشئة الإجتماعية و التأخر الدراسي دراسة في علم النفس الإجتماعي التربوي د.م .ج

43- ريتشارد س . لازاروس 1985 الشخصيـــة ط1 ديوان المطبوعات الجامعية .

44- زعيمي مراد 2002 مؤسسات التنشئة الإجتماعية ط1 دار قرطبة للنشر و التوزيع الجزائر .

45- زغينة عمار 2005 التوجيه المدرسي و الجامعي و التحصيل و علاقته بأساليب المعاملة الوالدية رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة قسنطينة.

46- سامي محمد ملحم 2006 مناهج البحث في التربية و علم النفس ط4 دار المسيرة الأردن.

47- سلامة عبد الحافظ 2007 علم النفس الإجتماعي دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع الأردن

48- سوسن شاكر مجيد 2008 إضطرابات الشخصية أنماطها قياسها ط1 دار الصفاء للنشر و التوزيع الأردن.

49- شكشك أنس 2007 إستكشاف الذات الطبعة الأولى دار النهج للدراسا ت و النشر و التوزيع حلب سوريا

50- صالح بن رميح الرميح 2005 دافعية الإنجاز لدى الأخصائيين الإجتماعيين : دراسة تطبيقية بمستشفيات مدينة الرياض و المنطقة الشرقية مجلة الملك سعود كلية الآداب الرياض .

51- صالح محمد على أبو جادو 2006 سيكولوجية التنشئة الإجتماعية ط5 دار المسيرة عمان الأردن.

52- صالح محمد علي أبو جادو 1998 علم النفس التربوي ط1 دار المسيرة للنشر و التوزيع الطباعة عمان .

53- صالح محمد علي أبو جادو2005 علم النفس التربوي ط5 دار المسيرة عمان الأردن.

54- صلاح الدين محمد عبد الباقي 2002 السلوك الفعال في المنظمات ط1 دار الجامعة الجديدة للنشر الإسكندرية .

55- صوالحة محمد أحمد ، حوامدة مصطفى محمود 2013 سيكولوجية التنشئة الإجتماعية ( النظرية و التطبيق) طبعة معدلة مكتبة الطلبة الجامعية أربد

56- طبال رشيد 2007 خصوصية الأسرة الجزائرية ووظائفها سلسة الدراسات الإجتماعية ( مشكلات وقضايا المجتمع في عالم معاصر ) دار الهدى عين مليلة الجزائر

57- عباس محمود مكي 2007 دينامية الأسرة في عصر العولمة ط 1 المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع لبنان الطبعة الأولى

58- عبد العلي الجسماني 1994 علم النفس و تطبيقاته الإجتماعية و التربوية ط1 الدار العربية للعلوم .

59- عبد الفتاح دويدار 2005 المرجع في مناهج البحث في علم النفس و فنيات كتابة البحث العلمي ط4 دار المعرفة الجامعية مصر .

60- عبد الفتاح محمد دويدار 2005 سيكلوجية السلوك الإنساني ط1 دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.

61- عبد اللطيف محمد خليفة 2000 دافعية الإنجاز دار غريب للطباعة النشر و التوزيع القاهرة .

62- عبد الله مجدي أحمد محمد 2014 سيكولوجية الدافع للإنجاز الطبعة الأولى دار المعرفة الجامعية مصر

63- عبد المجيد نشواتي 2003 علم النفس التربوي ط4 دار الفرقان الأردن .

64- عبد الهادي السيد عبده فاروق، السيد عثمان 2002 القياس و الإختبارات النفسية "أسس و أدوات ط1 دار الفكر العربي مصر.

65- علي أحمد عبد الرحمن عياصرة 2006 القيادة و الدافعية في الإدارة التربوية الطبعة الأولى دار الحامد للنشر و التوزيع عمان الأردن .

66- علي عبد الحسن البرسيم ( بدون سنة) التنشئة الإجتماعية الأسرية و دورها في تشكيل قيم الأبناء إستمارة مشاركة في مؤتمر ( النزاهة أساس الأمن و التنمية ) المحور الإجتماعي و القيمي جامعة ميسان العراق .

67- عمر الفاروق السنوسي طه عطية 2002 دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية و الثانوية" دراسة إرتقائية مقارنة " جامعة عين شمس القاهرة رسالة ماجستير غير منشورة

68- عيد محمد إبراهيم 2005 مدخل إلى علم النفس الإجتماعي المكتبة الأنجلو مصرية

69- غالب سالم البدران ،سعاد منصور غيث،2013 ،الأساليب الوالدية و أساليب الهوية و التكيف الأكاديمي كمتنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية ( المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، مجلد 9 ،عدد 1 ، 2013 ، 65- 87)

70- فادية عدوان 2003 التنشئة الاجتماعية للطفل في الوسط التربوي : مطبعة الأقصى, قالمة

71- فتحي مصطفى الزيات 2001 علم النفس المعرفي ج1 دراسات و بحوث ط 1 دار النشر للجامعات .

72- فرشان لويزة 2011 إدراك الرعاية الوالدية و حاجة الأبناء للإنجاز المرشد - مخبر القياس و الإرشاد النفسي جامعة الجزائر 2 العدد الأول

73- فؤاد البهي السيد ، سعد عبد الرحمن 1999 علم النفسي الإجتماعي رؤية معاصرة ط1 حورس للطباعة و النشر مصر .

74- قصير عبد القادر 1999 الأسرة المتغيرة في مجتمع المدنية العربية ط1 دار النهضة العربية بيروت .

75- ماكليلاند ديفيد 1998 مجتمع الإنجاز الدوافع الإنسانية للتنمية الإقتصادية ( ترجمة عبد الهادي الجوهري ، محمد سعيد فرج) ط1 المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية .

76– مايسة النيال ، مدحت عبد الحميد 2009 علم النفس التربوي الطبعة الأولى دار المعرفة الجامعية الإسكندرية .

77– مجدي أحمد عبد الله 2003 السلوك الإجتماعي و ديناميا ته الطبعة الأولى دار المعرفة الجامعية الإسكندرية .

78– محمد السيد عبد الرحمن 1998 نظريات الشخصية ط1 دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع القاهرة .

79– محمد الشناوي و آخرون 2001 التنشئة الإجتماعية للطفل ط1 دار الصفاء للنشر و التوزيع عمان

80– محمد النوبي محمد علي 2010 التنشئة الأسرية و طموح الأبناء العاديين و ذوي الإحتياجات الخاصة ط1 دار صفاء للنشر و التوزيع عمان

81 – محمد بالرابح 2011 الدافعية الإنسانية مخبر تطبيقات علم النفس و علوم التربية من أجل التنمية في الجزائر جامعة وهران

82– محمد بن معجب الحامد 1416 هـ العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز الدراسي بحث ميداني في الأصول النفسية للتربية ،مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد الرابع عشر جمادي الأخيرة .

83– محمد بني يونس 2004 مبادئ علم النفس ط1 دار المسيرة للنشر التوزيع الأردن

84– محمد جاسم محمد 2004 مشكلات الصحة النفسية ط1 مكتبة دار الثقافة الأردن

85– محمد جمال يحياوي بدون سنة دراسات في علوم النفس ، دار الغرب للنشر و التوزيع .

86– محمد فتحي فرج الزليتني 2008 أساليب التنشئة الإجتماعية و دوافع الإنجاز الدراسية ط1 إصدارات مجلس الثقافة العام ليبيا.

87– محمد فرحان القضاة ،محمد عوض الترتوري 2005 أساسيات علم النفس التربوي النظرية و التطبيق ط1 دار الحامد عمان

88- محمد لطفي حسين 2006 الإنجاز الرياضي و قواعد العمل التدريسي ط1 مركز الكتاب للنشر القاهرة

89- محمد محمود بني يونس 2007 سيكولوجيا الدافعية و الإنفعالات ط1 دار المسيرة للنشر التوزيع الأردن.

90- محمود السيد أبو النيل 2009 علم النفس الإجتماعي عربيا و عالميا ط1 مكتبة الأنجلو مصرية القاهرة .

91- مروان أبو حريج ، سمير أبو مغلي 2004 المدخل إلى علم النفس التربوي ط1 دار اليازوي العلمية للنشر التوزيع عمان الأردن .

92- مروان أبو حريج ، عصام الصفدي 2001 المدخل إلى الصحة النفسية ط1 دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة عمان الأردن.

93- مروان أبو حريج 2002 المدخل إلى علم النفس المعاصر ط1 دار اليازوي العلمية للنشر التوزيع عمان الأردن

94- مصباح عامر 2003 التنشئة الإجتماعية و السلوك الإنحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية الطبعة الأولى دار الأمة للطباعة و النشر و التوزيع الجزائر

95 - مصطفى أبو السعد 2003 استراتيجيات التربية الإيجابية ط1 مركز الراشد الكويت

96- مصطفى أحمد تركي 1988 الدافعية للإنجاز عند الذكور و الإناث في موقف محايد و موقف منافسة .مجلة العلوم الإجتماعية قسم علم النفس جامعة الكويت صيف.

97- مصطفى تمنفوشت ترجمت دمري أحمد 1984 العائلة الجزائرية التطور و الخصائص الحديثة ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية.

98- مصطفى خليل الشرقاوي علم الصحة النفسية ط1 (بدون سنة) دار النهضة العربية بيروت

99 - معتز سيد عبد الله ، محمد بن عبد المحسن التويجري 2001 إتجاه السعوديين نحو سعودة الوظائف و علاقته بكل من تقدير الذات و الدافعية للإنجاز حوليات الآداب و العلوم الإجتماعية العدد الثالث و العشرون ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية السعودية .

100- مولاي بودخيلي محمد 2004 نطق التحفيز المختلفة و علاقتها بالتحصيل المدرسي ط1 ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.

101- نايفة قطامي1999 علم النفس المدرسي ط2 ، دار الشروق للنشر و التوزيع الأردن .

102- نبيل محمد الفحل 2009 بحوث في الدراسات النفسية ط2 دار العلوم للنشر و التوزيع القاهرة.

103- نبيل محمد زايد 2003 الدافعية و التعلم ط1 الزقازيق .

104- نصر محمد العلي محمد عبد الله سحلول 2006 العلاقة بين فاعلية الذات و دافعية الإنجاز و أثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية و الإجتماعية و الإنسانية المجلد الثامن عشر العدد الأول يناير .

105- هالة فاروق أحمد الخريبي 2002أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من الجنسين و علاقتها بالإتزان الإنفعالي في المرحلة العمرية من ( 14-17سنة) أطروحة دكتوراه( غير منشورة ) قسم الدراسات النفسية و الإجتماعية ،جامعة عين شمس مصر.

106- وجيه الفرح 2007 التنشئة الإجتماعية لطفل ما قبل المدرسة ط1 مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع الأردن

107- يوسف العبد الله ،سبيكة الخليفي 2001 أثر كل من الإتجاهات نحو الدراسة و دافعية الإنجاز و عادات الإستذكار على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر .المجلة التربوية كلية التربية جامعة قطر العدد 60 .

108- يوسف قطامي ،عبد الرحمن عدس 2002 علم النفس العام ط1 دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع الأردن.

109- سهير كامل 1998 سيكولوجية نمو الطفل دراسات نظرية وتطبيقات عملية الإسكندرية مركز الإسكندرية للكتاب,

110 - **Alain Tieury – Fabien Fenouillet** (1997) Motivation et Réussite Scolaire 1 édition Dunod Paris.

**111- Annie Samson , Jocelyne Giassonn, Lise Saint-laurant (2000) La relation entre le style parental de la mère et ses interventions de lecture avec son enfant Cahier de la recherche en éducation ,vol n 2Université Laval .**

**112- Boutefnouchte Mostefa (** 1982 ) La Famille Algérienne évolution et caractéristiques récentes 2 édition SNED Alger.

113- **Claude DUBAR** (2O10) LA SOCIALISATION Armand Colin 4edition .

114- **Erlanger A. Turner & Megan Chandler & Robert W. Heffer** (2009) The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students (Electronic version). Journal of College Student Development, Volume 50, Number ,3May/June, pp. 337-346 .

115- **Fabien Fenouillet** (2003) La Motivation DUNOD Paris .

116- **Farhad Tanhaye Reshvanloo & Elahe Hejazi** (2014) Perceived parenting styles, academic achievement and academic motivation: A causal model (Electronic version).a Department of counseling, Farhangian University, Bojnourd Branch , Bojnourd, Iran /International Journal of Education and Applied Sciences Volume 1, Number 2.

**-117 -Jean-William Wallet (**1994) Styles éducatifs familiaux et adolescents en Algérie et en France Enfance, tome 47, n°1,. pp.95-103

118- **Jo Godefroid** (2001) psychologie sciences humaines et sciences cognitive De Boeck universié Bruxelles 1édition

118 - **Kellerhals Jean , Valente Lucila(** 1986) Interactions familiales et styles de contrôle de la déviance Déviance et société . -vol.10 - N4 .pp.341-361

**119-Larroque, Laetitia.** - 2010 Influence des pratiques éducatives parentales et des pratiques pédagogiques enseignantes sur l'acquisition de la norme d'internalité :
approches connexionniste et expérimentale
; Université Européenne de Bretagne Université Rennes 2 France

**120 - Michel Hansenne** (2007) Psychologie de la personnalité 3 éditions de boeck

121- **Mireille Joussemet**, **Geneviève A**. **Mageau**, **Julie Emond Pelletier**(2013 )Mieux comprendre le style parental optimal − la contribution de la théorie de la l'autodétermination psychologie Québec ,volume 30,numéro 06,novembre 2013

**122 - MOHAMED CHERKAOUI** Sociologie de l'éducation Huitième édition QUE SAIS-JE ?

123- **Murice Reuchelin** (1998) Les méthodes en psychologie édition Casbah Ager.

-124 **Nathalie OUBRAYRIE-Odette LESCARRET** PRATIQUES DUCATIVES, ESTIME DE SOI ET COMPÉTENCES COGNITIVES ÉTUDE DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES ADOLESCENTSISSUS DE MILIEUX DÉFAVORISÉS SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation - 1997 N° 20 (7-25)

125- **PHILIPE CARRE (2001)** DE LA MOTIVATION à LA FORMATION L'HARMATMAN FRANCE

126-**Pierre Potvi ;Rollande Deslandes ;Paula Beaulieu ;Diane Marcotte**.(1999) Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire (version électronique)

REVUE CANADIENNE DE L 'ÉDUCATION 24, 4 (1999) : 441–453.

127- **Verena Aebischer** (1998) Le groupe en psychologie sociale Dunod.

128- **Youcef Aissani** (2003) La Psychologie Sociale 1 édition Armand Colin .1 édition Dunod Paris.

129- daniel gayet 1983 P355 BAILLY DENIS 2006 P41

130 - **Jewrell Rivers Jr**(2006) The Relationship Between Parenting Style and Academic Achievement and the Mediating

Influences of Motivation, Goal Orientation and Academic Self-Efficacy Florida State Univer Electronic Theses, Treatises and Dissertations. Paper.

International Journal of Education and Applied Sciences

Volume 1, Number 2,

131-**Philippe Carré et Fabien Fenouillet** ( 2009) Traité de psychologie de la motivation DUNOD Paris

**القواميس :.**

132- **Norbert sillamy** (1991) Dictionnaire de psychologie Larousse paris .

133- **Roland Chemama (**1995) dictionnaire de la psychanalyse 1 édition Paris LAROUSSE .

**مواقع إلكترونية :**

134- تحية محمد أحمد عبد العال تقدير الذات و قضية الإنجاز الفائق قراءة جديدة في سيكلوجية المبدع كلية التربية قسم الصحة النفسية جامعة بنها./www.4 6b 9b8161/html/ shared.c6m.file /58842943

134- **Achoui, M**. (2004, april). *Family impact on student's motivation.* Second International Conference on Administrative Sciences. Organized by King Fahd University of Petroleum and Minerals (KFUPM), Dhahran, Saudi Arabia.
from :http://faculty.kfupm.edu.sa/COE/sadiq/proceedings/SCAC2004/56.ASC059

135 -www .Al moqatel.com

137 – (محمود، حسان 2013 ) و التي خلصت إلى عدم وجود علاقة بين أسلوب التحكم و السيطرة في المعاملة الوالدية و الدافعية للإنجاز عند عينة من التلاميذ الصم.- http://mu.minia.edu.eg/publications/index.php/research-areas-list.html?view=thesis&task=show&id=1378

137- www.univ-biskra .sz

# الملاحـــــق

## ملحق رقم ( 01 )

### قائمة الأساتذة المحكمـــــين

| الإسم و اللقب | التخصص العلمي | درجة العلمية | الجامعة |
|---|---|---|---|
| تاوريريت نور الدين | تنظيم و عمل | أستاذ التعليم العالي | جامعة بسكرة |
| قبقوب عيسى | القياس النفسي | أستاذ التعليم العالي | جامعة بسكرة |
| بوسنة عبد الوافي زهير | علم النفس العيادي | أستاذ التعليم العالي | جامعة بسكرة |
| بن فليس خديجة | الإرشاد و التوجيه | أستاذ محاضر | جامعة باتنة |
| بن علي راجية | علم النفس التربوي | أستاذ محاضر | جامعة باتنة |
| نحوي عائشة | علم النفس العيادي | أستاذ محاضر | جامعة بسكرة |
| ساعد صباح | علم النفس التربوي | أستاذ محاضر | جامعة بسكرة |
| بن عامر وسيلة | علم النفس التربوي | أستاذ محاضر | جامعة بسكرة |
| مدور مليكة | علم النفس المعرفي | أستاذ محاضر | جامعة بسكرة |
| سايحي سليمة | علم النفس التربوي | أستاذ محاضر | جامعة بسكرة |

## ملحق رقم (2)

## يوضح نسبة الإتفاق بين المحكمين على أنماط التنشئة الأسرية

| التسلط | | التقبل | | التدليل | | التفرقة | | التقبل | | الحث على الإنجاز | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم العبارة | نسبة الإتفاق | رقم العبارة | نسبة الإتفاق | رقم العبارة | نسبة الإتفاق | رقم العبارة | نسبة الإتفاق | رقم العبارة | نسبة الإتفاق | رقم العبارة | نسبة الإتفاق |
| **1** | 90% | **15** | 100 % | **35** | 100 % | **48** | 100 % | **60** | 100 % | **73** | 100 % |
| **2** | 100 % | **16** | 81% | **36** | 100 % | **49** | 100 % | **61** | 90% | **74** | 100 % |
| **3** | 100 % | **17** | 100 % | **37** | 100 % | **50** | 100 % | **62** | 90% | **75** | 100 % |
| **4** | 100 % | **18** | 100 % | **38** | 100 % | **51** | 100 % | **63** | 100 % | **76** | 100 % |
| **5** | 100 % | **19** | 81% | **39** | 100 % | **52** | 100 % | **64** | 100 % | **77** | 100 % |
| **6** | 90% | **20** | 100 % | **40** | 90% | **53** | 100 % | **65** | 90% | **78** | 100 % |
| **7** | 63% | **21** | 100 % | **41** | 90% | **54** | 90% | **66** | 100 % | **79** | 100 % |
| **8** | 100 % | **22** | 90% | **42** | 90% | **55** | 100 % | **67** | 100 % | **80** | 100 % |
| **9** | 100 % | **23** | 90% | **43** | 90% | **56** | 90% | **68** | 100 % | **81** | 81% |
| **10** | 100 % | **24** | 100 % | **44** | 100 % | **57** | 90% | **69** | 100 % | **82** | 100 % |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 100% | **83** | 100% | **70** | 100% | **58** | 100% | **45** | 90% | **25** | 90% | **11** |
| 90% | **84** | 100% | **71** | 100% | **59** | 81% | **46** | 100% | **26** | 100% | **12** |
| 100% | **85** | 100% | **72** | | | 90% | **47** | 90% | **27** | 81% | **13** |
| 90% | **86** | | | | | | | 100% | **28** | 100% | **14** |
| 100% | **87** | | | | | | | 81% | **29** | | |
| 100% | **88** | | | | | | | 100% | **30** | | |
| 90% | **89** | | | | | | | 100% | **31** | | |
| | | | | | | | | 100% | **32** | | |
| | | | | | | | | 100% | **33** | | |
| | | | | | | | | 100% | **34** | | |

# ملحق رقم ( 03)

## إستبيان أنماط التنشئة الأسرية ( الصورة الأولية )

| العبـــــــارة | الأب | | | | | الأم | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة |
| 1 – يختار لي أصدقائي | | | | | | | | | | |
| 2 –لا يهتم إذا تأخرت في العودة للمنزل | | | | | | | | | | |
| 3– يدللني كثـــيرا | | | | | | | | | | |
| 4– يمدح غالبا أحد إخوتي | | | | | | | | | | |
| 5– يتفهم آرائي | | | | | | | | | | |
| 6– يشجعني على الإستفادة من أوقات الفراغ | | | | | | | | | | |
| 7– يلزمني على إتباع نظام دقيق في المنزل | | | | | | | | | | |
| 8– يتركني أحل المشكلات التي تعترضني بنفسي | | | | | | | | | | |
| 9– يسمح لي بالتصرف كما يحلو لي | | | | | | | | | | |
| 10– يفضل أخي ( أختي) علينا جميعا | | | | | | | | | | |
| 11– يطمأنني عندما أكون مهموما | | | | | | | | | | |
| 12– يحثني على التفكير بجدية في مستقبلي | | | | | | | | | | |
| 13– يعاقبني بشدة إذا أخطئت | | | | | | | | | | |
| 14–لا يقدم لي المساعدة عندما أحتاجها | | | | | | | | | | |
| 15– يحبني أكثر من إخوتـي | | | | | | | | | | |
| 16–يحصل أخي ( أختي ) على رعاية أكثر مني | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 17-أستطيع التحدث معه بسهولة عن الأشياء التي تهمني | | | | | | | | | | |
| 18 - يهتم بأن أتحصل على درجات عالية في دراستي | | | | | | | | | | |
| 19- يمنعني من ممارسة الهوايات التي أرغب فيها | | | | | | | | | | |
| 20- لا يبالي لتصرفات الخاطئة | | | | | | | | | | |
| 21- يلبي معظم طلباتي | | | | | | | | | | |
| 22- يسمح لأخوتي بحرية التصرف في أمور و لا يسمح لي بذلك | | | | | | | | | | |
| 23- يركز على محاسني أكثر مما يهتم لأخطائي | | | | | | | | | | |
| 24- يشجعني على التفوق | | | | | | | | | | |
| 25- يوجه لي كثيرا من النقد | | | | | | | | | | |
| 26- لا يهتم بالنشاطات التي أمارسها | | | | | | | | | | |
| 27- أنا المفضل عنده في الأسرة | | | | | | | | | | |
| 28- يميز بين إخوتي الذكور و الإناث | | | | | | | | | | |
| 29- يقضي معي أوقات طيبة | | | | | | | | | | |
| 30 - يفتخر بي إذا أنجزت عملا ما | | | | | | | | | | |
| 31- يذكرني دائما بما لا يسمح لي عمله | | | | | | | | | | |
| 32- لا يهتم لما أقوله. | | | | | | | | | | |
| 33- يقف في صفي دائما | | | | | | | | | | |
| 34- يهتم بدراسة إخوتي أكثر من إهتمامه بدراستي | | | | | | | | | | |
| 35- يحب أن يتحدث معي | | | | | | | | | | |
| 36- يهتم بالنشاطات التي أقوم بها . | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 37- يلتزم جميع أفراد أسرتي بطاعة أوامره | | | | | | | | | | |
| 38- لا يشتري لي الملابس و الأغراض التي أحتاجها | | | | | | | | | | |
| 39-لا يعاقبني على أخطائي | | | | | | | | | | |
| 40- يكلفني بأعمال أكثر مما يكلف بها إخوتي | | | | | | | | | | |
| 41- يوجهني دائما إذا أخطئت | | | | | | | | | | |
| 42 - يكافئني عندما اتفوق | | | | | | | | | | |
| 43-لا يحق لي مناقشة قراراته | | | | | | | | | | |
| 44 - يتغاضى عما أتلفظ به من شتائم | | | | | | | | | | |
| 45-لا يطلب مني القيام بأعمال لا أرغب بها | | | | | | | | | | |
| 45- إذا تشاجرت مع إخوتي فإني الوحيد الذي ينال العقاب | | | | | | | | | | |
| 46- يتفهم مشاكلي و همومي | | | | | | | | | | |
| 47- يشجعني على إنهاء العمل الذي أقوم به | | | | | | | | | | |
| 48- يحدد لي دائما الطريقة التي يجب أن أتصرف بها | | | | | | | | | | |
| 49-لا يوجهني لما يجب أن أقوم به | | | | | | | | | | |
| 50-يدافع عني إذا إشتكى مني الآخرون | | | | | | | | | | |
| 51- يحصل أحد إخوتي على الإهتمام الأكبر | | | | | | | | | | |
| 52- ألجأ إليه عندما أحتاج للنصيحة | | | | | | | | | | |
| 53- يرى أنني استطيع القيام بالمهام المطلوبة مني | | | | | | | | | | |
| 54- يصدر الأوامر باستمرار | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 55- لا يكترث لنتائجي الدراسية | | | | | | | | | |
| 56- لا يرفض لي أي طلب | | | | | | | | | |
| 57- يعطي الحق لأخوتي علي | | | | | | | | | |
| 58- يعبر لي عن مدى حبه لي | | | | | | | | | |
| 59- يعودني على الإعتماد على نفسي | | | | | | | | | |
| 60- يمنعني من إبداء رأيي | | | | | | | | | |
| 61- لا يهتم بي عندما أكون مهموم | | | | | | | | | |
| 62-لا يحملني أي أعباء في المنزل | | | | | | | | | |
| 63 - يحاسبني على بعض التصرفات و لا يحاسب عليها إخوتي | | | | | | | | | |
| 64- أتبادل معه الآراء في مختلف القضايا | | | | | | | | | |
| 65- يحثني على تجاوز الصعوبات و تخطيها | | | | | | | | | |
| 66-لا يتفهم مشكلاتي | | | | | | | | | |
| 67- يعاملني كما لو كنت غريبا عنه | | | | | | | | | |
| 68-لا يجبرني على طاعة أوامره | | | | | | | | | |
| 69- يحضر الهدايا لأخوتي اكثر مني . | | | | | | | | | |
| 70 - يتحدث عني بشكل إيجابي | | | | | | | | | |
| 71- يؤمن بقدرتي على تحقيق الأفضل | | | | | | | | | |
| 72- يتمسك بقراراته الصارمة | | | | | | | | | |
| 73- يتركني أتصرف دون مراقبة | | | | | | | | | |
| 74- يحثني على بذل مجهود أكبر | | | | | | | | | |
| 75- يتقبل آرائي و أفكاري | | | | | | | | | |
| 76- لا يمدحني عندما انجح في دراستي | | | | | | | | | |
| 77- لا يبدو أنه يفكر في كثيرا | | | | | | | | | |
| 78- يتقبلني كما أنا | | | | | | | | | |
| 79- يظهر لي الحب و الإهتمام | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 80- لا يشاركني فيما أقوم به من نشاطات | | | | | | | | | |
| 81 - يشجعني على تنظيم وقتي | | | | | | | | | |
| 82- أشعر أنه مشغول عني طوال الوقت | | | | | | | | | |
| 83- لا يهتم لمشاريعي | | | | | | | | | |
| 84- أتبادل معه الرأي في شؤون الأسرة | | | | | | | | | |
| 85- يحثني على بذل مجهود أكبر | | | | | | | | | |
| 86- لا يهتم بي عندما أمرض | | | | | | | | | |
| 87- لا يقدم لي التشجيع اللازم | | | | | | | | | |

ملحق رقم (04 )

## إستبيان أنماط التنشئة الأسرية

التعليمات :

أخي الطالب، أختي الطالبة **تحية طيبة و بعد :**

بين يديك مقياس مكون من مجموعة من العبارات تهدف إلى التعرف على الطريقة أو الأسلوب الذي يعاملك بها **والداك** ، ستجد أن العبارة مقسمة إلى جزئين الأولى خاصة **بالأب** و الثانية خاصة **بالأم** امام كل عبارة توجد خمسة بدائل للإستجابة ، و هي خاصة برأيك في معاملة **أبيك** لك ،و ايضا امام نفس العبارة توجد خمسة بدائل أخرى للإستجابة ، خاصة برأيك في معاملة **أمك** لك ،

و المطلوب منك قراءة كل عبارة بعناية و دقة ، و أن تحدد مدى **إنطباق** كل عبارة على معاملة **أبيك**

و **أمك** كل على حدة ، و ذلك بوضع إشارة ( **x** ) أمام كل عبارة مرة واحدة تحت الإجابة التي تختارها في معاملة **الأب** و مرة واحدة تحت الإجابة التي تختارها في معاملة **الأم** حسب **المثال** التالي

| **العبـــــارة** | **تنطبق على الأب** | | | | | **تنطبق على الأم** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | موافق بشدة | موافق | محايد | معارض | معارض بشدة | موافق بشدة | موافق | محايد | معارض | معارض بشدة |
| 1 – يتدخل في إختياري لأصدقائي | | x | | | | | | X | | |
| 2 – يهتم بمشاكل إخوتي أكثر مما يهتم بمشاكلي | | | | | x | X | | | | |

لا تترك أي عبارة دون إجابة , و الباحثة تثق في ان تكون إجابتك صريحة و امينة لأنها سوف تستخدم فقط لأغراض البحث العلمي .**و شكرا على تعاونكم**

| العبـــــارة | الأب | | | | | الأم | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | موافق بشدة | موافق | محايد | معارض | معارض بشدة | موافق بشدة | موافق | محايد | معارض | معارض بشدة |
| 1 – يتمسك بقراراته الصارمة | | | | | | | | | | |
| 2 –لا يهتم إذا تأخرت في العودة للمنزل | | | | | | | | | | |
| 3– يدللني كثـــيرا | | | | | | | | | | |
| 4– يمدح غالبا أحد إخوتي | | | | | | | | | | |
| 5– يتفهم آرائي | | | | | | | | | | |
| 6– يشجعني على الإستفادة من أوقات الفراغ | | | | | | | | | | |
| 7– يلزمني على إتباع نظام دقيق في المنزل | | | | | | | | | | |
| 8– يتركني أحل المشكلات التي تعترضني بنفسي | | | | | | | | | | |
| 9– يسمح لي بالتصرف كما يحلو لي | | | | | | | | | | |
| 10– يفضل أخي ( أختي) علينا جميعا | | | | | | | | | | |
| 11– يطمأنني عندما أكون مهموما | | | | | | | | | | |
| 12– يحثني على التفكير بجدية في مستقبلي | | | | | | | | | | |
| 13– يعاقبني بشدة إذا أخطئت | | | | | | | | | | |
| 14–لا يقدم لي المساعدة عندما أحتاجها | | | | | | | | | | |
| 15- يحبني أكثر من إخوتـــي | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 16-يحصل أخي ( أختي ) على رعاية أكثر مني | | | | | | | | | | |
| 17-أستطيع التحدث معه بسهولة عن الأشياء التي تهمني | | | | | | | | | | |
| 18 - يهتم بأن أتحصل على درجات عالية في دراستي | | | | | | | | | | |
| 19- يمنعني من ممارسة الهوايات التي أرغب فيها | | | | | | | | | | |
| 20- لا يكافئني عندما انجح في دراستي | | | | | | | | | | |
| 21- يلبي معظم طلباتي | | | | | | | | | | |
| 22- يسمح لأخوتي بحرية التصرف في أمور و لا يسمح لي بذلك | | | | | | | | | | |
| 23- يركز على محاسني أكثر مما يهتم لأخطائي | | | | | | | | | | |
| 24- يشجعني على التفوق | | | | | | | | | | |
| 25- يوجه لي كثيرا من النقد | | | | | | | | | | |
| 26- لا يبدو أنه يفكر في كثيرا | | | | | | | | | | |
| 27- أنا المفضل عنده في الأسرة | | | | | | | | | | |
| 28- يميز بين إخوتي الذكور و الإناث | | | | | | | | | | |
| 29- يقضي معي أوقات طيبة | | | | | | | | | | |
| 30 - يفتخر بي إذا أنجزت عملا ما | | | | | | | | | | |
| 31- يذكرني دائما بما لا يسمح | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| لي عمله | | | | | | | | | |
| 32- لا يهتم لما أقوله. | | | | | | | | | |
| 33- يقف في صفي دائما | | | | | | | | | |
| 34- يهتم بدراسة إخوتي أكثر من إهتمامه بدراستي | | | | | | | | | |
| 35- يحب أن يتحدث معي | | | | | | | | | |
| 36- يهتم بالنشاطات التي أقوم بها . | | | | | | | | | |
| 37- لا يفهم مشكلاتي | | | | | | | | | |
| 38- لا يشتري لي الملابس و الأغراض التي أحتاجها | | | | | | | | | |
| 39-لا يعاقبني على أخطائي | | | | | | | | | |
| 40- يكلفني بأعمال أكثر مما يكلف بها إخوتي | | | | | | | | | |
| 41- يوجهني دائما إذا أخطئت | | | | | | | | | |
| 42 - يكافئني عندما اتفوق | | | | | | | | | |
| 43-لا يحق لي مناقشة قراراته | | | | | | | | | |
| 44 - يتقبل آرائي و أفكاري | | | | | | | | | |
| 45- إذا تشاجرت مع إخوتي فإني الوحيد الذي ينال العقاب | | | | | | | | | |
| 46- يفهم مشاكلي و همومي | | | | | | | | | |
| 47- يشجعني على إنهاء العمل الذي أقوم به | | | | | | | | | |
| 48- يحدد لي دائما الطريقة التي يجب أن أتصرف بها | | | | | | | | | |
| 49-لا يوجهني لما يجب أن | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أقوم به | | | | | | | | | | |
| 50-يدافع عني إذا إشتكى مني الآخرون | | | | | | | | | | |
| 51- يحصل أحد إخوتي على الإهتمام الأكبر | | | | | | | | | | |
| 52- ألجأ إليه عندما أحتاج للنصيحة | | | | | | | | | | |
| 53- يرى أنني استطيع القيام بالمهام المطلوبة مني | | | | | | | | | | |
| 54- يصدر الأوامر باستمرار | | | | | | | | | | |
| 55- لا يكترث لنتائجي الدراسية | | | | | | | | | | |
| 56- لا يرفض لي أي طلب | | | | | | | | | | |
| 57- يعطي الحق لأخوتي علي | | | | | | | | | | |
| 58- يعبر لي عن مدى حبه لي | | | | | | | | | | |
| 59- يعودني على الإعتماد على نفسي | | | | | | | | | | |
| 60- يمنعني من إبداء رأيي | | | | | | | | | | |
| 61- لا يكترث عندما أكون مهموم | | | | | | | | | | |
| 62-لا يحملني أي أعباء في المنزل | | | | | | | | | | |
| 63 - يحاسبني على بعض التصرفات و لا يحاسب عليها | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| إخوتي | | | | | | | | | | |
| 64- أتبادل معه الآراء في مختلف القضايا | | | | | | | | | | |
| 65- يحثني على تجاوز الصعوبات و تخطيها | | | | | | | | | | |
| 66- يؤمن بقدرتي على تحقيق الأفضل | | | | | | | | | | |
| 67- يتركني أتصرف دون مراقبة | | | | | | | | | | |
| 68-لا يجبرني على طاعة أوامره | | | | | | | | | | |
| 69- يحضر الهدايا لأخوتي اكثر مني . | | | | | | | | | | |
| 70 - يتحدث عني بشكل إيجابي | | | | | | | | | | |
| 71-لا يطلب مني القيام بأعمال لا أرغب بها | | | | | | | | | | |
| 72- يحثني على بذل مجهود أكبر | | | | | | | | | | |

# ملحق رقم ( 05)

## إستبيان الدافعية إلى الإنجـــــــــاز

فيما يلي مجموعة من العبارات تشير إلى مشاعرك و أفكارك و تصرفاتك، إقرأها جيدا ثم أجب بوضع علامة ( **x** ) تحت كلمة **لا** أو **قليلا** أو **متوسط** او **كثيرا** و ذلك حسب ما تنطبق العبارة عليك .أجب عن كل العبارات **و شكرا** على تعاونك

| العبـــــــــارات | لا | قليلا | متوسط | كثيرا |
|---|---|---|---|---|
| 1- أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه | | | | |
| 2- أشعر أن التفوق هدف في حد ذاته | | | | |
| 3- أبذل جهدا كبيرا حتى أصل إلى ما أريد | | | | |
| 4- أحرص على تأدية الأعمال في مواعيدها | | | | |
| 5- أفكر في المستقبل أكثر مما أفكر في الماضي و الحاضر | | | | |
| 6- أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي و الصعوبة | | | | |
| 7- من الضروري أن أحصل على أعلى التقديرات و أحسن النتائج | | | | |
| 8- المثابرة شيئ هام في أدائي لأي عمل من الأعمال | | | | |
| 9- أحدد ما أفعله وفق جدول زمني | | | | |
| 10- أفكر في إنجازات المستقبل | | | | |
| 11- أكون حساسا جدا إذا فشلت في أداء عمل ما | | | | |
| 12- أحب الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير و البحث | | | | |
| 13- عندما أبدأ في عمل ما أجد أنه من الضروري الإنتهاء منه | | | | |
| 14- أحرص على الإلتزام بالمواعيد التي أرتبط بها مع الآخرين | | | | |
| 15-أشعر أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتفادي الوقوع في المشكلات | | | | |
| 16-أرى ان العمل الجدي هو أهم شيء في الحياة | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 17- أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة | | | | |
| 18- عندما أفشل في عمل ما أبقى أحاول حتى أتقنه | | | | |
| 19- عندما أحدد مواعيد للعمل أتخلى عن مشاغل و ظروف أخرى | | | | |
| 20- من الضروري الإعداد و التخطيط المسبق لما نقوم به من أعمال | | | | |
| 21-ألتزم بالدقة في أدائي لأي عمل من الأعمال | | | | |
| 22 - أحاول دائما الإطلاع و القــراءة | | | | |
| 23- أشعر بالسعادة عندما افكر في حل مشكلة ما لفترات طويلة | | | | |
| 24- المحافظة على المواعيد شيء له الأولوية بالنسبة لي | | | | |
| 25- أتجنب الفشل في أعمالي لأني أخطط لها قبل البدء فيها | | | | |
| 26- أتضايق إذا أنجزت شيئا ما بطريقة رديئة | | | | |
| 27- أشعر أن ما تعلمته لا يكفي لإشباع رغباتي في المعرفة | | | | |
| 28- أتفانى في حل المشكلات الصعبة مهما تطلبت من وقت | | | | |
| 29- عندما أحدد موعدا فإني أحضر في الوقت المحدد بالضبط | | | | |
| 30- أفضل التفكير في إنجازات بعيدة المدى | | | | |
| 31- أعطي إهتماما و تركيزا عاليا للأعمال التي أقوم بها | | | | |
| 32- اسعي باستمرار لتحسين مستوى أدائي | | | | |
| 33- إن الإستمرار في بذل الجهد لإنجاز الأعمال شيء مهم للغاية | | | | |
| 34- أتعامل مع الوقت بجدية تامة | | | | |
| 35- أتجنب الإهتمام بالماضي و ما فيه من احداث | | | | |
| 36- أفضل الأعمال التي تحتاج إلى جهود كبيرة | | | | |
| 37- أرى أن البحث بإستمرار عن المعرفة الجديدة هو السبيل إلى تطوري | | | | |
| 38- المثابرة و بذل الجهد هما أنسب الطرق لحل المشكلات | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| الصعبة | | | | |
| 39- أنظم أعمالي وفق توزيعي للوقت | | | | |
| 40- يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بالمستقبل | | | | |
| 41- أداء الأعمال و الواجبات له قيمة كبيرة عندي | | | | |
| 42- أستزيد من المعلومات و المعارف بإستمرار | | | | |
| 43- أشعر بالرضا عند بذل الجهد لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني | | | | |
| 44- يزعجني أن يتأخر أحد عن موعده معي | | | | |
| 45- أشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها | | | | |
| 46- أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام لتنمية مهاراتي و قدراتي | | | | |
| 47- أستمتع بالموضوعات و الأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة | | | | |
| 48- أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة | | | | |
| 49- أتجنب زيارة أحد إلا بموعد سابق | | | | |
| 50- التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتوفير الوقت و الجهد | | | | |

# ملحق رقم ( 06)

## إستمارة المستوى الإقتصادي و الثقافي للأسرة

نرجو منكم قراءة هذه الإستمارة و التفضل بالإجابة عن الأسئلة بما يتناسب مع وضعيتك ووضعية أسرتك و ذلك بوضع علامة ( **X** ) امام العبارة المناسبة :( المعلومات تبقى سرية و تستخدم فقط لأغراض البحث العلمي ).

**البيانات الشخصية :**

الجنس :ذكر :..... أنثى :..... العمر :.....

الكلية :..... القسم : .....

المستوى التعليمي:السنة الأولى : .... /السنة الثانية : ..... /السنة الثالثة :.....

**بيانات خاصة بالأسرة :**

الأب :

على قيد الحياة :..... متوفي :..... مطلق :.....

الأم :

على قيد الحياة :..... متوفية :..... مطلقة :.....

مكان الإقامة :

مع الأب و الأم :..... مع الأب :..... مع الأم :.....

إجابة أخرى:.....

| | المستوى التعليمي | الأب | الأم |
|---|---|---|---|
| 1 | أمي ( لايعرف القراءة و الكتابة) | | |
| 2 | يقرأ و يكتب | | |
| 3 | مستوى التعليم إبتدائي | | |
| 4 | مستوى التعليم متوسط | | |
| 5 | مستوى التعليم ثانوي | | |
| 6 | مستوى التعليم جامعي | | |
| 7 | دراسات عليا ( ماجستير و دكتوراه) | | |

- مهنة الأب : .....

- مهنة الأم : .....

الدخل الإجمالي الشهري للأسرة :( أجرالأب + أجر الأم + مداخيل أخرى )

- أقل من مليون سنتيم :....

- من 1 مليون إلى 2 مليون سنتيم :.....

- من 2 مليون سنتيم إلى 3 مليون سنتيم :.....

- من 3 إلى 4 مليون سنتيم:.....

- أكثر من 5 مليون سنتيم .....