

علاقة أساليب التنشئة الوالدية بدافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في
محافظة الخليل كما يراها الطلبة أنفسهم

إعداد:

إسماعيل حمد عبد الجواد أبو الحلاوة

بكالوريوس تربية وعلم نفس من جامعة الخليل

المشرف: الدكتور محمد عبد القادر عابدين

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإرشاد التربوي
والنفسي من قسم التربية / عمادة الدراسات العليا / جامعة القدس

1427هـ/2006م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج الإرشاد التربوي والنفسي

إجازة الرسالة

علاقة أساليب التنشئة الوالدية بدافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كما يراها
الطلبة أنفسهم

اسم الطالب: إسماعيل حمد عبد الجواد أبو الحلاوة
الرقم الجامعي: 20320116

المشرف: الدكتور محمد عبد القادر عابدين

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 6 / 6 / 2006م من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتوقيعهم

1. رئيس لجنة المناقشة: د. محمد عبد القادر عابدين
 2. ممتحناً داخلياً: د. محسن محمود عدس
 3. ممتحناً خارجياً: د. جمال زكي أبو مرق
- التوقيع:.....
التوقيع:.....
التوقيع:.....

القدس - فلسطين

1427هـ / 2006م

الإهداء:

إلى والداي العزيزين وإلى زوجتي الحبيبة وأخوتي أبو أحمد، وأبو أشرف، وأخواتي وأبنائي
عبد الرحمن، وعبير، ووداد، وإبراهيم، وآدم، ، وأحبابي وأصدقائي.

إقرار:

أقر أنا مقدم الرسالة أنها قُدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع:

إسماعيل حمد عبد الجواد أبو الحلاوة

التاريخ:

2006/6/6م

شكر وعرّفان

إن هذا البحث حصيلة جهد كبير، وعمل تضافرت معه مساهمات وخبرات أكثر من فرد واحد، ولذلك كان من الواجب أن نرد هذا الفضل إلى أصحابه، وهنا تتدفق الكلمات من مداد الأقلام بكل معاني الشكر والتقدير إلى كل من كان له فضل بعد الله تعالى في إتمام هذه الرسالة وأخص بالشكر منهم:

الدكتور الفاضل المشرف محمد عبد القادر عابدين الذي أعطى كل ما في وسعه من جهد ووقت، وكذلك زملائه من أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية، وعضوي لجنة المناقشة، الدكتور محسن محمود عدس، والدكتور جمال زكي أبو مرق.

كما وأتقدم بالشكر إلى الأستاذ محمد يوسف أبو الحلاوة الذي قام بتدقيق الرسالة لغوياً، وإلى كل من وقف إلى جانبي وساعدني على إتمام هذا العمل بحمد الله تعالى.

وإلى جامعة القدس التي لها باع طويل في تشجيع العملية التعليمية.

الباحث

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء أنفسهم، ودافعية الإنجاز عن طلبة التوجيهي في محافظة الخليل، كما هدفت إلى التعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى والاقتصادي للأسرة، والمستوى التعليمي للوالدين.

وقد أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

1. ما واقع أساليب التنشئة الوالدية لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كما يراها الطلبة أنفسهم؟
2. هل يختلف واقع أساليب التنشئة الوالدية لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل من وجهات نظرهم باختلاف متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الاقتصادي للأسرة، والمستوى التعليمي للوالدين؟
3. ما واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل؟
4. هل يختلف واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل باختلاف متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الاقتصادي للأسرة، والمستوى التعليمي للوالدين؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية بين واقع أساليب التنشئة الوالدية كما يراها الطلبة أنفسهم، وواقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل؟

وطبقت هذه الدراسة على عينة طبقية عشوائية مكونة من (423) طالباً وطالبة من طلبة التوجيهي في محافظة الخليل، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام (2005 - 2006م). واستخدم الباحث مقياس اتجاهات التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء للسقار (1984)، الذي بلغ معامل الثبات له كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) (0.79). واختبار دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين لهيرمانز (Herman's) تعريب موسى (1991). (A questionnaire measure of achievement motivation) الذي بلغ معامل الثبات له كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) (0.76).

بعد جمع البيانات تمّت المعالجة الإحصائية باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وفحصت فرضيات الدراسة عند مستوى ($0.05 > \alpha$) بواسطة الاختبارات الإحصائية التالية: اختبار ت (t-test)، وتحليل التباين الأحادي (One Way Analysis Of Variance)، واختبار توكي (Tukey test) للفروق البعدية، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وتوصل الباحث للنتائج الآتية:

1. إن واقع أساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كانت ديمقراطية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الاتجاهات على الدرجة الكلية للمقياس (319.42)، والانحراف المعياري (24.04) .

2. إن الفروق في المتوسطات الحسابية لواقع أساليب التنشئة الوالدية ولواقع دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس، كانت دالة إحصائياً عند مستوى ($0.05 > \alpha$) لصالح الطلبة الإناث اللواتي أكدن بدرجة أكبر شيوع نمط التنشئة الديمقراطي للأب والأم، وكانت دافعية الإنجاز لديهن أعلى من الذكور، بمتوسط حسابي (97.87)، وانحراف معياري (10.66).

3. إن الفروق في المتوسطات الحسابية لواقع أساليب التنشئة الوالدية تبعاً لمتغير التخصص، كانت دالة إحصائياً عند مستوى ($0.05 > \alpha$) لصالح الطلبة في الفرع العلمي، الذين أكدوا بدرجة أكبر على شيوع نمط التنشئة الديمقراطي للأب والأم. والحماية الزائدة للأب والأم، كانت لصالح الطلبة في الفرع الأدبي.

4. إن الفروق في المتوسطات الحسابية لواقع أساليب التنشئة الوالدية تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة، كانت دالة إحصائياً عند مستوى ($0.05 > \alpha$) لصالح الطلبة في الأسر ذات الدخل (1500-2500) الذين أكدوا بدرجة أكبر شيوع نمط التنشئة الديمقراطي للأب والأم.

5. إن الفروق في المتوسطات الحسابية لواقع أساليب التنشئة الوالدية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب والأم، كانت دالة إحصائياً عند مستوى ($0.05 > \alpha$) لصالح الطلبة الذين المستوى التعليمي لأبائهم (ماجستير فما فوق) الذين أكدوا بدرجة أكبر شيوع نمط التنشئة الديمقراطي للأب، ولصالح الطلبة الذين المستوى التعليمي لأمهاتهم (ثانوي، وبكالوريوس) الذين أكدوا بدرجة أكبر شيوع نمط التنشئة الديمقراطي للأب.

6. أن واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كان عالياً، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المستوى على الدرجة الكلية للمقياس (95.69)، والانحراف المعياري (10.66).

7. إن الفروق في المتوسطات الحسابية لواقع دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير التخصص، والمستوى الاقتصادي للأسرة، والمستوى التعليمي للوالدين، كانت غير دالة إحصائياً عند مستوى $(0.05 > \alpha)$.

8. وجود علاقة طردية دالة إحصائياً عند مستوى $(0.05 > \alpha)$ بين أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل، ومستوى دافعية الإنجاز لديهم، بحيث كلما ازدادت أساليب التنشئة الوالدية نحو الديمقراطية والحماية الزائدة، ازداد مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة والعكس صحيح.

وخلصت الدراسة إلى بعض التوصيات من واقع نتائج الدراسة الحالية منها:

1. أن يعمل الوالدان على توفير الأجواء الديمقراطية في التعامل مع الأبناء دائماً، وتخصيص جزء من وقتهم لأبنائهم وعدم الانشغال كلية بمطالب الحياة اليومية من أجل محاربة الفراغ العاطفي لديهم.
2. أن تقوم المدرسة بإعداد برامج توعية للآباء والأمهات من خلال مجالس الآباء للتأكيد على ضرورة إتباع أساليب تربوية صحيحة في توجيه سلوكيات الأبناء لما لها من أثر في رفع أو خفض دافعية الإنجاز لديهم.

Abstract:

The relationship of parental socialization methods with achievement motivation on tawjihi students in Hebron Governorate as students perceive it.

Prepared by: Ismail Abed El-Jawad Abu El-Halaweh.

Supervised by: Dr. Mohammad Abedelgader Abdeen.

The study aimed at determining the relationship between parental socialization methods, and achievement motivation for tawjihi students in Hebron as students perceive it. It also aimed at determining significant differences at ($\alpha < 0.05$) in their perception due to sex, specialization, family economical level, and parents educational level.

The study answered the following questions:

1. What are the parental socialization methods for tawjihi students in Hebron as they perceive it?
2. . Do the perceptions of tawjihi students in Hebron of the parental socialization methods differ due to sex, specialization, family economic level, and parents' educational level?
3. What is the level of achievement motivation for tawjihi students in Hebron?
- 4 Do the perceptions of tawjihi students in Hebron of the achievement motivation differ due to sex, specialization, family economic level, and parents' educational level?
5. Is their arelationship between parental socialization methods as students perceive and the achievement motivation for tawjihi students in Hebron?

a stratified random sample consisted of (423) students males and females was chosen. The study was undertaken in Hebron during the second semester of the year 2005/2006.

The researcher used Al-Sqare (1984) Questionnaire of familial Socialization. The analyses revealed that the Cronbach Alpha reliability coefficient was (0.79). Also Herman's Questionnaire Measure of Achievement Motivation for children and adults which was translated into Arabic by Mossa (1991) was used, its Cronbach Alpha reliability coefficient was (0.76).

The study hypothesis were tested at ($\alpha < 0.05$) using t-test, one- Way Analysis Of Variance, Tukey test, Person Correlation, using (SPSS).

The study revealed the:

1. The parental socialization as student perceive it in Hebron was democratic.
2. The total averages differences of parental socialization and achievement motivation for female students due to sex at ($\alpha < 0.05$) showed more influenced by parental democracy more than males, their achievement motivation is (97.87) and standard deviation is (10.66).
3. Total averages differences due to specialization at ($\alpha < 0.05$) of scientific stream students showed parental democracy and over protection level for literary stream one.
4. Total average differences due to family economical level at ($\alpha < 0.05$) for students whose income (1500-2500) showed more effective of parental democracy.
5. Total average differences due to parents educational level at ($\alpha < 0.05$) level showed more progress and democracy for those students whose parents got tawjihi , Bachler or master grade and more than who have less qualification.
6. Level of achievement motivation for tawjihi students in Hebron was highly risen that registered an average of (95.69) and standard deviation of (10.66).

7.The Total average differences of achievement motivation due to specialization, family economical level, and parents educational level haven't shown any statistic degree on ($\alpha < 0.05$) level.

8.There is a continual relation statistically shown at ($\alpha < 0.05$) between parental socialization methods for tawjihi students as perceive it in Hebron and their achievement motivation where as parental socialization methods expand toward democracy and parental over protection, their achievement motivation increase too and also the opposite.

The study reached to the following recommendations:

1.parents have to save democracy climates and periods of time to deal with their sons and not to be busy all their times looking for the life requests so as to fight their emotional space.

2.Through parental counsels schools have to produce educational program's to make sure that sons have been accustomed to practice well educational method conduct.

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها

- 1.1 المقدمة
- 2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها
- 3.1 فرضيات الدراسة
- 4.1 أهمية الدراسة
- 5.1 حدود الدراسة
- 6.1 تعريفات الدراسة

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

تُعد عملية التنشئة الاجتماعية عملية قديمة ومستمرة في المجتمع البشري بوجه عام، فلا يخلو منها مجتمع مهما بلغت درجة بساطته أو تعقده، ومهما كانت رتبته في السلم الحضاري، وقد حرصت الجماعات الإنسانية عامة على ترسيخ قيمها ومبادئها، ونقل معاييرها وأطرها الثقافية من جيل الآباء إلى جيل الأبناء، وسلكت في ذلك مسالك عدة تتشابه وتختلف في بعض جوانبها (سعد، 2000: 229).

وقد تُصادف المجتمعات والجماعات الإنسانية بعض المشكلات في تحقيق هذا الهدف الاستراتيجي من أهدافها أثناء عملية التطبيع والتنشئة الاجتماعية لأجيالها في كل زمانٍ ومكانٍ، ولكن مشكلات التنشئة الاجتماعية في هذا العصر بدت أكثر صعوبة وأشد تعقيداً، ما حدا بالساسة والمربين والمصلحين على كافة المستويات أن يجدوا في البحث عن مخرج لتلك الأزمة التربوية الاجتماعية ذات العلاقة بكثير من جوانب الحياة الدينية والأمنية والاقتصادية وغيرها.

والإنسان كائن اجتماعي بطبعه لا يقوى على العيش وحده دون مساعدة الآخرين وهو يسعى إلى تنمية قدراته وتكوين علاقاته في ضوء ثقافة مجتمعه. والتنشئة عملية مستمرة حيث إن الإنسان طوال حياته يكتسب سلوكيات جديدة من المصادر المتعددة التي يتفاعل معها (حنين، 1980: 241).

وهناك الكثير من الجماعات والمؤسسات التي تلعب دوراً رئيسياً في عملية التنشئة الاجتماعية كالأُسرة والمدرسة ووسائل الإعلام ودور العبادة. إلا أن أهم وأول هذه العوامل هي الأسرة بمن فيها من الوالدين والإخوة والأخوات، وحسب الاتجاه التربوي السائد في التنشئة التي يتبعها الوالدان أو المربون في تطبيع الأبناء وتنشئتهم، قد تكون الاتجاهات ايجابية تنمي قدرات الأبناء وشخصيتهم وتحقق لهم التوافق والاستقرار والنجاح، وقد تكون الاتجاهات سلبية تدمر شخصية الأبناء، وتقودهم إلى الفشل والانحراف (عيسوي، 1995: 219).

وتعتبر التنشئة الاجتماعية من أشد موضوعات الدراسات النفسية الاجتماعية أهمية من الناحية التطبيقية العملية، لأنها تمثل حيوية الدراسات النفسية في حياة المجتمع، وهي عملية تربوية تعليمية

تعليمية تقوم على أسس نفسية اجتماعية متفاعلة تتم بصورة شعورية ولا شعورية (الهاشمي, 2000:97).

وتبقى أساليب التنشئة الوالدية من أهم العوامل تأثيراً على الأبناء في مختلف مراحلهم العمرية, لما لها من دور أساسي في تشكيل شخصياتهم وتكاملها. وهذه الأساليب هي إحدى عمليات التعلم التي عن طريقها يكتسب الأبناء العادات والتقاليد والقيم والاتجاهات والمعارف الأولية, وتعد بمثابة الرقيب على وسائل التنشئة الأخرى (الشناوي, وآخرون, 2001, عبد الحفيظ, 2001).

ويرى أسعد (1986) أن مسألة العلاقة السليمة والتنشئة الجيدة بين الآباء والأبناء تشغل مكاناً بارزاً بين المهمات النمائية الأساسية للمراهق والطفل, وليس من السهل على المراهق الذي اعتاد طيلة حياته السابقة أن يكون اتكالياً واستغرق مع أهله في علاقات أعطته دوراً ثانوياً, أن يتحول إلى ذات مستقلة قادرة على تحريك الأشياء بإرادتها, ولا بد للمراهق من أجل ذلك أن يحقق أولاً استقلاليتته عن والديه وعن الراشدين, والبحث لنفسه عن أرضٍ جديدةٍ يبني عليها وجوده الخاص.

ومع ذلك تختلف أساليب التنشئة الوالدية من مجتمع لآخر, ومن أسرة لأخرى, ومن عصر لآخر, ومن فئة لأخرى, وما يعتبر مقبولاً في مجتمع قد لا يكون مقبولاً في مجتمع آخر (العيسوي, 1995:220).

وعليه فإن أساليب التنشئة الوالدية السليمة تساهم في التوفيق بين دوافع الفرد ورغباته ومطالب الآخرين واهتمامات المحيطين به, وهي عملية يتم من خلالها تعديل سلوك الشخص بحيث يتطابق مع توقعات الجماعة التي ينتمي إليها, وهي تؤدي إلى هوية تامة متماسكة (أحمد, 2001:247).

وينفق معظم السيكولوجيين المهتمين بالتنشئة الاجتماعية, على اختلاف مواقعهم النظرية والعملية على أهمية العلاقة السليمة بين الوالدين والأبناء في مراحل العمر المختلفة, حيث تؤثر نوعية هذه العلاقة على توافق الأبناء من الناحية النفسية والعقلية والاجتماعية والدراسية (الزهار, 2001).

وتُعد الرغبة في الإنجاز والتفوق والنجاح إحدى القوى الدافعة للسلوك الإنساني, والتي من خلالها يعمل الفرد, ليحقق ويحتل مكاناً في المجتمع الذي يعيش فيه طمعاً في تعزيز مفهوم الذات لديه وتعميقه, حيث إن غالبية الناس يحاولون الحصول على المكانة والنجاح اللذين يجعلان منه محط أنظار الآخرين وتقديرهم (الكناني والكندري, 1992).

وللتعرف على مفهوم دافعية الإنجاز تم الرجوع إلى عديد من المصادر , حيث أشار إليها الأشول (1982:298) بأنها مدى ميل الشخص للنضال أو الكفاح والعمل لبلوغ النجاح والوصول للذة والمتعة لكونه ناجحاً. بينما أشار حقي (1986: 218) إلى أن دافعية الإنجاز هي: " قلق الفرد المتصل بتحقيق شيء أو الوصول إلى هدف حتى يتم هذا التحقيق, أو هذا الوصول إلى أكمل صورة وأحسن حال ".

ومما لا شك فيه أن دافعية الإنجاز ترتبط ارتباطاً قوياً بأنماط وأساليب التنشئة الوالدية (الإيجابية والسلبية) شأنها شأن العديد من المتغيرات الأخرى, ولهذا حظيت باهتمام السيكولوجيين والمربين حديثاً, لا سيما وأن إنجاز الفرد يُعد من أهم المعايير التي يُقاس بالنسبة إليه تقدم المجتمع, وبدا هذا الاهتمام منذ أعمال موراي (Murray) وماكلياند (McClelland) وأتكينسون (Atkinson) الذين ركزوا اهتمامهم على تحديد مفهوم دافعية الإنجاز (النابلسي, 1993).

وتعتبر دافعية الإنجاز محور هام في تقييم شخصية الأفراد والمجتمعات وسلوكهم. وإذا تضامنت المؤسسات التربوية يمكن بناء الأفراد الذين يتمتعون فعلاً بإنجاز مرتفع, ومن ثم يتحول المجتمع إلى خلية عمل إنجازيه أو يتحول إلى ما يسميه موراي (Murray) وماكلياند (McClelland) وأتكينسون (Atkinson) بالمجتمع الإنجازي (كامل, 1999).

ولا بد من تحقق دافعية الإنجاز لدى الطلبة لكي يحققوا نجاحاً في الدراسة والتعليم, كما أن الناس جميعاً بحاجة إلى تنشيط دافعية الإنجاز لديهم في كل مجالات حياتهم. والسؤال الذي يطرح نفسه ما الوسائل؟ أو هل هناك طرق وأساليب يمكن أن يتعلم ويطور الفرد من خلالها دافعية الإنجاز لديه؟ وإذا كانت الدافعية شرطاً أساسياً للتعلم فهل هناك تدريبات وممارسات لو قمنا بإتقانها لتولدت لدينا الدافعية للإنجاز؟

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد الأسرة بمن فيها من أبوين وإخوة من أهم بيئات التفاعل الاجتماعي للأطفال, حيث تلعب دوراً أساسياً في تشكيل شخصياتهم وتحديد مستقبلهم. والأسرة هي أهم المؤسسات الاجتماعية الفعالة لتعزيز الأنماط السلوكية المقبولة, وتشجيع القيم والاتجاهات النفسية التي يحرص عليها المجتمع الفلسطيني, وهي بذلك تعتبر الأمانة على أهداف المجتمع والبيئة التي تزود المجتمع بما يحتاجه من طاقات وخبرات ومهارات.

وسلوك المتعلمين يتأثر بعدة عوامل أثناء الدراسة، مثل: أساليب التنشئة الوالدية المتنوعة، والوضع الاقتصادي، والاجتماعي، ودافعية الإنجاز، وهي عوامل ربما تؤثر سلبياً أو إيجابياً في تحصيلهم الأكاديمي. ويختلف تأثير هذه العوامل باختلاف خصائص الأفراد، وطريقة إدراكهم لها ومستوى شدتها. وأشارت دراسة كاريراس (Carreras, 2002) أن (70%) من الأطفال الذين يواجهون مشاكل سلوكية برياض الأطفال كانت بسبب ممارسة الضغوط الوالدية عليهم، مما جعل اتجاهاتهم نحو والديهم سلبية.

وشهدت السنوات الأخيرة تغييراً في آراء علماء النفس حول كيفية معاملة الأبناء، فظهرت الكثير من الدراسات التي اهتمت بتلك العلاقة بين الأبناء ووالديهم، وبرزت ألفاظ جديدة كالرعاية الزائدة، والرفض، والإهمال، والتسلط، والتدليل، وكل هذه الألفاظ تدل على ما يسمى أساليب التنشئة الوالدية (سلامة وعبد الغفار، 1980).

وبذلك تتمثل مشكلة الدراسة بالوقوف على العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء أنفسهم، ببُعديها (الديمقراطي - التسلطي) و(الحماية الزائدة - الإهمال) وبين دافعية الإنجاز (عالٍ - متدنٍ) عند طلبة التوجيهي في محافظة الخليل.

وعليه حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية المنبثقة عن مشكلة الدراسة:

1. ما واقع أساليب التنشئة الوالدية لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كما يراها الطلبة أنفسهم؟
2. هل يختلف واقع أساليب التنشئة الوالدية لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل من جهات نظرهم باختلاف متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الاقتصادي للأسرة، والمستوى التعليمي للأب والأم؟
3. ما واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل؟
4. هل يختلف واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل باختلاف متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الاقتصادي للأسرة، والمستوى التعليمي للأب والأم؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية بين واقع أساليب التنشئة الوالدية كما يراها الطلبة أنفسهم، وواقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي فيضوء متغيرات الدراسة (موضع البحث) في محافظة الخليل؟

3.1 فرضيات الدراسة

للإجابة على أسئلة الدراسة تم تحويل الأسئلة (2,4,5) إلى الفرضيات الصفرية الآتية:
الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في متوسطات استجابات العينة حول واقع أساليب التنشئة الوالدية لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كما يراها الطلبة أنفسهم تعزى إلى الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في متوسطات استجابات العينة حول واقع أَساليب التنشئة الوالدية لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كما يراها الطلبة أنفسهم تعزى إلى التخصص.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في متوسطات استجابات العينة حول واقع أَساليب التنشئة الوالدية لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كما يراها الطلبة أنفسهم تعزى إلى المستوى الاقتصادي للأسرة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في متوسطات استجابات العينة حول واقع أَساليب التنشئة الوالدية لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كما يراها الطلبة أنفسهم تعزى إلى المستوى التعليمي للأب.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في متوسطات استجابات العينة حول واقع أَساليب التنشئة الوالدية لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كما يراها الطلبة أنفسهم تعزى إلى المستوى التعليمي للأم.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في متوسطات استجابات العينة حول واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تعزى إلى الجنس.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في متوسطات استجابات العينة حول واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تعزى إلى التخصص.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في متوسطات استجابات العينة حول واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تعزى إلى المستوى الاقتصادي للأسرة.

الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في متوسطات استجابات العينة حول واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تعزى إلى المستوى التعليمي للأب.

الفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في متوسطات استجابات العينة حول واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تعزى إلى المستوى التعليمي للأُم.

الفرضية الحادية عشرة: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) بين متوسطات استجابات العينة حول واقع أساليب التنشئة الوالدية كما يراها الطلبة أنفسهم، ومتوسطات استجابات العينة حول واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل.

4.1 أهمية الدراسة

يقوم الوالدان بدور بارز في تشكيل شخصية الأبناء باستخدام أساليب متنوعة في المعاملة والتنشئة، وقد استأثرت هذه الأساليب الوالدية باهتمام عديد من الباحثين في ميادين علم النفس، وتم دراسة هذه الأساليب الوالدية بقضايا متعددة كالاختيار المهني وجنوح الأحداث والشعور بالأمن والدافعية وغيرها، على اعتبار أن أساليب التنشئة الوالدية من العوامل الأساسية للحياة الناجحة، ولتحقيق التوافق السليم للفرد بعد طفولته، إذ إنها تحدد - بدرجة كبيرة - سلوكه واتجاهاته ودافعيته وتحصيله. وقد انبثقت فكرة الدراسة التي تنحصر أهميتها في أنها:

1. يعتقد الباحث أن مثل هذه الدراسة يمكن أن تعطينا صورة أكثر وضوحاً عن العلاقة الارتباطية بين أساليب التنشئة الوالدية كما يراها الطلبة أنفسهم، وواقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل في ضوء بعض المتغيرات.
2. إلقاء الضوء على نوعية السلوكيات التربوية التي ينتهجها الوالدان في تربية أبنائهم وتنشئتهم، لتعزيز الأساليب التربوية السليمة، وتعديل السلوكيات الخاطئة، وتبيان الآثار السلبية المترتبة عليها.
3. تسهم في سد الفراغ الناشئ عن قلة الدراسات التي تناولت الربط بين هذين الجانبين معاً في المجتمع الفلسطيني، وبالتحديد في محافظة الخليل.

4. تسهم في توعية المربين والمرشدين التربويين بالدور الذي تلعبه البرامج التربوية والنفسية من أجل رفع مستوى الإنجاز والروح المعنوية لدى الطلبة، لأنها تتعامل مع مرحلة عمرية مهمة من حياة الإنسان. كذلك هي مهمة بالنسبة للمربين والمدرسين الذين يقع على عاتقهم تربية الأجيال القادمة وإعدادها.

5. تحاول التعرف على واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي لأن هناك تدمراً من أولياء الأمور حول تدني المستوى الإنجازي والتحصيلي لأبنائهم.

5.1 حدود الدراسة

1. تقتصر الدراسة على عينة عشوائية طبقية من طلبة التوجيهي بفرعيه العلمي والأدبي (المدارس الحكومية) في محافظة الخليل.
2. استبعد الباحث المدارس المختلطة والخاصة، كما استبعد الفرعين التجاري والصناعي من الدراسة لسببين: الأول بهدف ضبط متغير الاختلاط بين الطلاب في الدراسة، والثاني: لأن عدد طلاب تلك المدارس والتخصصات قليل، وهذا يؤثر على مدى تمثيل العينة تمثيلاً صادقاً، وبالتالي انحصرت الدراسة في المدارس الحكومية وفي التخصص (العلمي، والأدبي) ذكوراً وإناثاً.
3. تحددت هذه الدراسة بمقاييسها: مقياس اتجاهات التنشئة الوالدية كما يدرکها الأبناء للسفار (1984)، ومقياس دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين، المطور من مقياس هيرمانز (Herman's)، حيث نقله إلى العربية موسى (1991).
4. طبقت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2006/2005م.
5. تحددت هذه الدراسة بالأسلوب الإحصائي الذي استخدمه الباحث وبالنتائج التي أسفرت عنها عينة الدراسة.

6.1 التعريفات

1.6.1 التنشئة الاجتماعية Socialization:

تُعرّف التنشئة الاجتماعية بأنها: " تلك العمليات الاجتماعية التي يقوم بها الفرد، والتي تأتي بدورها بالنتاج الاجتماعي المكتسب الذي يتمثل في الاتجاهات والقيم والسلوك المقبول في نظام اجتماعي معين. فالطفل نتيجة لتفاعله المستمر بوالديه يقوم بعمليات اجتماعية متعلمة، ومع نموه تنمو معه نتائج هذه العمليات التي تتخذ شكل أنماط سلوكية أكثر تعقيداً، والتي تعتبر ضرورية لتأهيله، ليكون عضواً فعالاً ليس فقط في أسرته، وإنما على مستوى المجتمع " (النيال، 2002: 28).

ويعرف الباحث التنشئة الاجتماعية تعريفاً إجرائياً بأنها عملية تعلم وتعليم وتفاعل بين أطراف عديدة، وهي مجموعة العمليات الثقافية والاجتماعية التي يصبح الفرد من خلالها قادراً على استيعاب قيم المجتمع الذي يعيش فيه ومعاييره، على المستوى المعرفي والإدراكي والانفعالي.

2.6.1. أساليب التنشئة الوالدية:

هي الأساليب التي يتبعها الوالدان في إشباع حاجات الطفل أو التأخر في إشباعها أثناء تفاعلهم مع أبنائهم في الحياة اليومية، وتقاس في هذه الدراسة بمقياس التنشئة الأسرية الذي أعده (السقار، 1984). ويعرف الباحث أساليب التنشئة الوالدية إجرائياً بأنها تلك الأساليب والطرق التي يستخدمها الوالدين في التعامل مع أبنائهم في مواقف الحياة اليومية، وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في " مقياس اتجاهات التنشئة الوالدية " .

3.6.1. دافعية الإنجاز Achievement Motivation:

"هي قلق الفرد المتصل بتحقيق شيء أو الوصول إلى هدف حتى يتم هذا التحقيق أو هذا الوصول إلى أكمل صورة وأحسن حال " (حقي، 1986: 218).

ويعرف الباحث دافعية الإنجاز إجرائياً بأنها كفاح الفرد وسعيه نحو الوصول إلى مستوى من التميز والتفوق، ويتمثل في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في اختبار دافع الإنجاز للأطفال والراشدين.

4.6.1. طلبة التوجيهي:

ويعرف الباحث طلبة التوجيهي إجرائياً بأنهم طلبة الصف الثاني الثانوي (الثانوية العامة) في الفرعين العلمي والأدبي التابعين للمدارس الحكومية في محافظة الخليل.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

الدراسات السابقة	2.2
تعقيب على الدراسات السابقة	3.2

الفصل الثاني

1.2 الإطار النظري

1.1.2. مقدمة:

مُنذ بدء الخليقة لا يزال الإنسان صانع الحضارة والتقدم , وبقي الشغل الشاغل للفلاسفة والمفكرين ورجال التربية والعلماء في البحث عن كيفية تنشئة وتنمية شخصيته وبناء سلوكه هـ, وعليها اعتبرت التربية عبر العصور فناً وعملية اجتماعية، وبقيت غايتها تكوين شخصية الفرد، وحب الوطن , وخلق مجتمع حقيقي قوي.

واستناداً إلى أن التربية هي صانعة سلوك الإنسان وقوته وقوميته ونظامه الاجتماعي، فإنه يمكن القول إن الإنسان بشخصيته الحالية إنما هو انعكاس للأنماط التربوية السائدة في عملية التنشئة الاجتماعية, وعليه اكتسبت التربية تعريفها على أساس أنها عملية تنشئة وتفاعل اجتماعي شامل، تتأثر بحدود الزمان والمكان، وتختلف باختلاف نمط الحياة السائدة, وهو ما يطلق عليه اليوم التنشئة الاجتماعية " Socialization (السيد, 1981, علواني, 1997).

وسبق الإسلام سائر الثقافات تأكيداً على أهمية العلاقة الفطرية بين الآباء والأبناء, وبين الله في كتابه الكريم أن الذرية نعمة من النعم العظيمة امتنّ بها على عباده, قال الله تعالى: ﴿ وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا وَجَعَلَ لَكُمْ مِنْ أَزْوَاجِكُمْ بَنِينَ وَحَفَدَةً وَرَزَقَكُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ أَفَبِالْبَاطِلِ يُؤْمِنُونَ وَبِنِعْمَتِ اللَّهِ هُمْ يَكْفُرُونَ ﴾ (سورة النحل: آية 72).

وعن ابن عمر رضي الله عنهما قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول " كلكم راعٍ, وكلكم مسئول عن رعيته, الإمام راعٍ ومسئول عن رعيته, والرجل راعٍ في أهله ومسئول عن رعيته, والمرأة راعيةٌ في بيت زوجها ومسئولة عن رعيته, والخادم راعٍ في مال سيده ومسئول عن رعيته, فكلكم راعٍ ومسئول عن رعيته"(النووي, 676هـ: 114).

عن عمر بن شعيب, عن أبيه, عن جده, قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " مُرُوا أَوْلَادَكُمْ بِالصَّلَاةِ وَهُمْ أَبْنَاءُ سَبْعِ سِنِينَ, وَاصْرِبُوهُمْ عَلَيْهَا وَهُمْ أَبْنَاءُ عَشْرِ, وَفَرِّقُوا بَيْنَهُمْ فِي الْمَضَاجِعِ " (النووي, 676هـ: 114).

وفي الإسلام كانت هناك أسس راسخة وواضحة في التربية والتنشئة والتعامل مع الأبناء, وفرض الإسلام المساواة بين الأفراد, وأكد على ضرورة الروابط الأسرية والاجتماعية, واستمدت التربية الإسلامية مبادئها وروحها من القرآن الكريم والسنة النبوية التي حضت على تربية الأطفال وتنشئتهم على الدين والخلق, وأصر الرسول صلى الله عليه وسلم على توفير التربية الجيدة له حتى يصوغه أولاً قبل الإقدام على نشر الدعوة الإسلامية (أبو جادو, 1998).

وشدد العلماء المسلمون على أهمية ذلك الدور. وفي التنشئة الاجتماعية يقول ابن سينا: " يجب على والد الصبي أن يُبعده عن مقابح الأفعال, ومعايير العادات بالترهيب والترغيب والتوبيخ, فان احتاج إلى الضرب فليكن " (أبو النيل, 1978: 86), ويقول الغزالي: " الصبي أمانة عند والديه ومائل إلى كل ما يُمال إليه, فإن عُوِدَ الخير نشأ عليه, وسعد في الدنيا والآخرة أبواه, وكن مُعلماً ومؤدباً له. وإن عُوِدَ الشر وأهمل إهمال البهائم شقي وهلك, وكان الوزرُ في رقبة الولي له " (فيض الله, 1991: 25).

وتعتبر الأسرة أول وأهم هذه المؤسسات, ويرى عبد المعطي وقناوي (2000) والطواب (1990) أن التفاعل بين الوالدين والطفل يلعب دوراً هاماً في تكوين شخصيته, وعليه يجب على الوالدين التركيز على أساليب التنشئة التي تؤدي إلى إكساب أطفالهم الدافعية للإنجاز, فالوالدان بقيمهم واتجاهاتهم ومستوى تعليمهم وطموحاتهم, لهما بصماتهما الواضحة في إكساب الطفل هذا الدافع.

وأما بالنسبة لأشكال تنشئة الأبناء, فإن الاتجاه الحديث يميل لمعرفة حاجاتهم النفسية, ويحاول تحقيق نوعاً من التكامل في تلبية حاجاتهم, لأن ذلك يساهم بشكل كبير في نموهم نمواً سليماً في جميع الجوانب, وهذا بدوره يؤثر على دافعية الإنجاز لديهم, وبالتالي يؤثر على التفاعل مع الآخرين بشكل يضمن نوعاً من التنافس الإيجابي مع متغيرات البيئة المحلية (محمد, 1990).

وهناك عدد من الأبناء ذوي الدافعية العالية للإنجاز, لديهم آباء ومعلمون يشجعونهم ويؤكدون تحصيلهم المستقل, بدلاً من السيطرة عليهم باستخدام الثواب والعقاب, ويرى علماء النفس والتربويون أن دافعية الإنجاز المرتفعة التي يظهرها مثل هؤلاء الأبناء, لها جذور عاطفية, إذ يتعلمون بأن يربطوا بين تحصيلهم وكفاءتهم وجهودهم, وأن يُظهروا توقعات مرتفعة لقدرتهم على إنجاز المهمات (Myers, 1995).

وتظهر الدراسات الخاصة بأساليب تنشئة الطفل أن التدريب المبكر للأطفال على الاستقلال, والاعتماد على النفس, وإجادة مهارات معينة, ينمي فيهم دافع الإنجاز, وذلك إذا كان التدريب لا يوحى بنيد الوالدين لهم. بمعنى أن يجبر الطفل على الاستقلال حتى لا يكون عبئاً على الوالدين. وفي هذا النموذج من المواقف لا تنمو لدى الطفل دافعية إنجاز عالية, حيث يجبر الطفل على الاستقلال المبكر جداً, وعليه يعتبر الوالدين نموذجاً مثالياً لظهور دافعية إنجاز مرتفعة عند أبنائهم (الشمالية, 1999).

ويرى (الفصل, 1992: 7) نقلاً عن روجرز (Rogers) إن التنشئة الوالدية السليمة تزيد من ظروف الأمان النفسي للأبناء, وفي هذه الفترة تتكون بذور للكثير من الجوانب السلوكية للطفل مثل دافع الإنجاز والانتماء, والحاجة إلى التقبل وقوة الضمير, وتكوين علاقات جيدة مع الآخرين. أما الحرمان

المبكر من الرعاية فإنه يؤدي لاحقاً إلى انحرافات نفسية ومشاكل عديدة. ولذلك فإن نزعة الأهل نحو الدفء والتقبل واللعب وقضاء الوقت وتشجيع الأطفال لها تأثير على شخصية الأبناء لاحقاً، ويبدو ذلك من خلال اتجاه الطفل للتوحد بالوالدين، وهذا يعني أن يتبنى الطفل معتقدات والديه واتجاهاتهم وسلوكهم الاجتماعي.

وأورد شافر (Shaffer,1993) أن الأطفال الذين يحققون درجات مرتفعة على مقياس دافعية الإنجاز، هم الذين توفر لهم أسرهم حوافز حسية كالألعاب التركيبية، وألعاب التسلق والقفز لإثارة فضولهم، ووضعهم ضمن خبرات التحدي والمثابرة للوصول إلى حل المشاكل والأغاز. فالعلاقة بين الطفل وطبيعة البيئة الأسرية وأنماط التنشئة، من الأمور التي تؤثر على دافعية الإنجاز لديه، فقد تعمل على تنمية رغبته في الإنجاز أو تقمعها.

ونقل (كامل، 1994) أن دراسة هودجز (Hodges) بينت أن دفاء الوالدين والتسامح يمكن أن تستخدم كمنبآت بتوافق أطفالهم، وأظهرت النتائج أن سوء التوافق قد ظهر مرتفعاً عند الأسر التي يُعاني أطفالها من حالات الانفصال بالطلاق.

وعليه فإن تأثير المنزل على الأبناء يتضح في عدة جوانب منها الوراثة والثقافية والوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة (حسين وزيدان، 1982).

2.1.2. تعريف التنشئة الاجتماعية Socialization:

يرى السيد (1981) أن التنشئة الاجتماعية مفهوم خصب، وواسع يضم التعلم الاجتماعي، وتكوين الأنا، والتنقيف، والانتقال من جيل لآخر، والتوافق الاجتماعي، وهي من أكثر وأقدم المصطلحات شيوعاً في علم النفس الاجتماعي.

وقد وردت تعريفات متعددة لمفهوم التنشئة الاجتماعية ومنها:

ترى رو (Roe) إنها الأسلوب الذي يرتبط بإشباع حاجات الطفل أو التأخر في إشباعها من قبل الوالدين أثناء تفاعلهم معه في الحياة اليومية (Correy, 1977).

و تعرف قناوي (1993) التنشئة نقلاً عن سيكورد وباكمان (Secord & Backman) أنها عملية تفاعل يُعدل عن طريقها سلوك الفرد بحيث يتطابق أو يتفق مع توقعات أعضاء الجماعة التي ينتمي إليها، ويتعلم الفرد من خلالها الأدوار الاجتماعية وضبط السلوك.

وأشار إليها السيد (1981:154) على أنها: " العمليات التي يصبح الفرد من خلالها واعياً ومستجيباً للمؤثرات الاجتماعية من حوله بما فيها من ضغوط وما تفرضه عليه من واجبات, وهي العملية التي يتحول الفرد من خلالها من كائن عضوي إلى شخص اجتماعي, وهي عملية مستمرة تصل أقصاها في الطفولة, ولكنها مستمرة تمتد بامتداد الحياة والمراحل المتعاقبة ".

وعرفها العيسوي (1995:218) أنها: " العملية التي تتشكل من خلالها معايير الفرد ومهاراته ودوافعه واتجاهاته وسلوكه لكي تتوافق وتتفق مع تلك التي يعتبرها المجتمع مرغوبة ومستحسنة لدوره الراهن أو المستقبل في المجتمع ".

وترى الأحمد (2001:67) أن التنشئة هي: " عملية تعليم وتعلم وتربية, وهي عملية مستمرة, ومعقدة, وديناميكية, تقوم على التفاعل الاجتماعي, وتهدف إلى إكساب الفرد طفلاً, فمراهقاً, فراشداً, فشيخاً, سلوكاً ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة, تمكنه من مساهمة الجماعة التي ينتمي إليها, والتوافق معها, وتكسبه الطابع الاجتماعي وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية, الأمر الذي يؤدي إلى تطوره وارتقائه وقدرته على التكيف مع متطلبات الحياة الاجتماعية ".

مما سبق نلاحظ أن التنشئة الاجتماعية عملية تعلم وتعليم وتفاعل بين أطراف عديدة, وهي مجموعة العمليات الثقافية والاجتماعية التي يصبح الفرد من خلالها قادراً على استيعاب قيم المجتمع الذي يعيش فيه ومعاييرها, على المستوى المعرفي والإدراكي والانفعالي, ليلتزم بها بعد أن ينتقي المجتمع مجموعة الأنماط السلوكية لأفراده.

3.1.2. تعريف أساليب التنشئة الوالدية:

عرف العديد من الباحثين أساليب التنشئة الوالدية بتعريفات متعددة ومن بين هذه التعريفات: عرفها أبو الخير (1985:14) بأنها: " تلك الأساليب التي يتبعها الوالدان في معاملة أبنائهما أثناء عملية التنشئة الاجتماعية التي تحدث التأثير الإيجابي أو السلبي في سلوك الطفل من خلال استجابة الوالدين لسلوكه ".

وعرفها طاهر (1989:64) بأنها: " الطريق التي تميز معاملة الأبوين لأولادهما وهي أيضاً ردود الفعل الواعية أو غير الواعية التي تميز معاملة الأبوين لأولادهم خلال عمليات التفاعل الدائمة بين الطرفين ".

وعرفتها النيال (2002:45) نقلاً عن حسين (1970) أنها: " مجموعة من الأساليب التي تمثل العمليات النفسية التي تنشأ بين الوالدين والطفل, حيث إن على هذين الوالدين أن يقوموا بمجموعة من العمليات والمسؤوليات التربوية والنفسية تجاه هذا الطفل, من أجل أن يحقق له النمو النفسي السليم".

وعرفتها عبد الله (1991:96) بأنها: " الأسلوب الذي يتبعه الآباء لإكساب الأبناء أنواعاً من السلوك المختلف والقيم والعادات والتقاليد ".

أما حسن (1993:92) فيرى أنها: " الطرق التربوية التي يتبعها الوالدان لإكساب أبنائهما الاستقلالية والقيم والقدرة على الإنجاز وضبط السلوك ".

وعرفها النفيعي (1997:287) بأنها: " الأساليب التي يتبعها الآباء مع الأبناء سواءً أكانت إيجابية, وصحيحة لتأمين نمو الطفل في الاتجاه السليم ووقايته من الانحراف, أو سلبية وغير صحيحة تعيق نموه عن الاتجاه الصحيح بحيث تؤدي إلى الانحراف في مختلف جوانب حياته المختلفة, وبذلك لا تكون لديه القدرة على التوافق ".

وعرفها عسكر (1996:239) بأنها: " مدى إدراك الطفل للمعاملة من والديه في إطار التنشئة الاجتماعية في اتجاه القبول الذي يتمثل في إدراك الطفل للدفء والمحبة والاهتمام والاستحسان والأمان, بصورة لفظية أو غير لفظية, أو في اتجاه الرفض الذي يتمثل في إدراك الطفل لعدوان الوالدين وغضبهم عليه واستيائهم منه, أو شعورهم بالمرارة وخيبة الأمل والانتقاد والتحرج والتقليل من شأنه, وتعتمد إهانته وتأنيبه من خلال سلوك الضرب والسباب والسخرية والتهمك واللامبالاة والإهمال ورفضه رفضاً غير محدود بصورة غامضة ".

ويلاحظ من خلال التعريفات السابقة لأساليب التنشئة الوالدية أن هنالك وجهتي نظر, فالبعض ينظر إليها من خلال ما يدركه الأبناء في معاملة الآباء, والبعض الآخر ينظر إليها كطرق عامة يستخدمها الآباء في تعاملهم مع الأبناء, وعلى الرغم من هذا وذاك فإن هاتين الوجهتين تؤكدان مضموناً واحداً هو أن المعاملة والأساليب الوالدية تعبر عن أشكال التعامل المختلفة المتبعة من الوالدين مع أبنائهم أثناء عملية التنشئة. وإدراك الأبناء لهذا التعامل وما يعنيه بالنسبة لهم هو العامل الأهم.

وخلاصة القول أن التنشئة الاجتماعية تلك الطرق السليمة وغير السليمة التي يمارسها الوالدان مع أبنائهم أثناء تفاعلهم معهم في مواقف الحياة اليومية, والتي تهدف إلى تعديل سلوكهم وتوجيههم بما يدفع بالأبناء نحو السواء أو الشذوذ بناءً على نوعية الأساليب المستخدمة معهم.

2.1.4. أساليب التنشئة الوالدية:

أكدت ريبيل (Ribbele) كما ورد في النيال (2002:47) على أهمية الأساليب التي يمارسها الآباء في معاملتهم لأطفالهم، لأنها تمثل حجر الزاوية في بناء شخصياتهم، والتي تكون إما مضطربة أو سوية والتي يظهر أثرها بوضوح في مرحلة المراهقة والرشد، وأكدت على أهمية ما يقدمه الآباء من مساندة انفعالية لأطفالهم، وشبهت خطورة انعدام الحب الأسري، وخاصة في المراحل الأولى من عمر الطفل، بخطورة مرض السل Tuberculosis أو الزهري Syphilis.

وفي دراسة أجريت على أطفال في المجتمع الأمريكي، وجد أن هناك عدة أساليب يتبعها الآباء في التنشئة الاجتماعية وهي (الدفء، العدوان، التسامح، الانضباط) حيث أظهرت النتائج أن الآباء الذين يمتازون بالدفء يكون أبنائهم أكثر تكيفاً ومرونةً واحتراماً للذات والكفاءة والضبط الذاتي والإنجاز العالي، وهنا يميل الأطفال إلى تقليد آبائهم نتيجة للدفء (العيسوي، 1985:210).

وذهب حسين وزيدان (1982:142) إلى أن الأسرة تستخدم الأساليب التالية في التعامل مع الأبناء:

1.4.1.2. الأسرة القابضة الراضية: وهنا يحتل المراهق منزلة هامة وينمو في جو من العواطف، وهي مقابلة للأسرة النابذة. ودلت الدراسات أن الوالدان الذين يتقبلان المراهق، يكونان على العموم قد نشأ في بيوت يسودها الحب والعطف والمعاملة الحسنة. ويرى سيموند (Symond) الذي درس آثار القبول في الشخصية أن المواطنين الصالحين، ورجال العلم، والوالدان يأتون من الأسر التي تقبل الأطفال وترغب فيهم.

2.4.1.2. الأسرة المستبدة: وتتسم هذه الأسر بالسيطرة على الأبناء في جميع المراحل النمائية، وهذا يدل على أن الآباء قد نشئوا في أسر مستبدة، وعندما يصبح الطفل مراهقاً ويحتاج إلى الاستقلالية، تراهم يشعرون بالنقص والارتباك، وبالتالي يكونون أكثر عرضة للانحراف.

3.4.1.2. الأسرة المُسرفة: وهي الأسر المبالغة بال العناية والتساهل وإظهار الحب، وهما لا يقبلان النمو لديه ويبقيا يعاملانه في المراهقة وكأنه طفلٌ صغير، دائماً يريدان الدفاع عنه وحل مشكلاته وتسيير حياته، وهؤلاء لا يستطيعون النجاح وتنقصهم الثقة بالنفس، وضبط الانفعال، ويميلون للحياء، والانطواء، والتهرب من المسؤولية، والخوف، وعندما يصبحون راشدين لا بُدَّ من أن يشعروا بالنقص، لأن هذا الأسلوب من الآباء هو نوع من السيطرة.

4.4.1.2. الأسرة الديمقراطية: وهي الأسرة المحبة، وتقوم العلاقة على أساس الحب والدفء والتفاهم في التنشئة ومشاركتهم ميولهم ورغباتهم واهتماماتهم وتوجيههم إلى الطرق السليمة، ولكن لا تصل هذه

الرعاية إلى التدليل والحماية الزائدة. ويدرك الآباء أن أبناءهم يختلفون عن بعضهم البعض من حيث القدرات، وهؤلاء الآباء نظرتهم موضوعية نحو الأبناء، وهنا يتعلم الطفل الأخذ والعطاء والتعاون وأن له حقوق وعليه واجبات، ويُعاقب الأبناء عندما يسيئون التصرف، وبالتالي يتعلمون توقع العقاب الذي يستحقونه إذا أخطؤوا، وتتسم هذه الأسر بالنظام والضببط، ومع نمو الطفل يصبح مراهقاً أكثر استقلاليةً ونجاحاً ودافعيةً.

أما جرو (Grove, 1985) فقد حدد أربعة أساليب يتبعها الوالدان في التنشئة وهي:

1. الأسلوب الذي يتسم بالتسلط والسيطرة من الوالدين.
2. الأسلوب الذي يتسم بالتحكم وعدم الإتساق وعدم الوضوح والافتقار إلى أطر مرجعية راسخة.
3. الأسلوب الذي يتسم بالمبالغة في الحماية من جانب الوالدين أو أحدهما عند تعاملهم مع أبنائهم.
4. الأسلوب الذي يتسم بالحرية والتسامح من الوالدين عند تعاملهم مع أبنائهم.

وترى أحمد ومحمد (2002) أنه على الرغم من الاختلافات في التسمية التي ذهب إليها الكثير من العلماء، إلا أن هناك تشابه في مضامين هذه التصنيفات. وأكد إسماعيل ومنصور (1964) على ذلك. ومن أهم الأساليب التي تتبعها الأسرة في تنشئة أبنائها وتربيتهم، والتي تؤثر على تكوين الشخصية فيما بعد:

5.4.1.2. أولاً: الأساليب السوية: وتتمثل هذه الأساليب في الأسلوب الديمقراطي الذي يقوم على

الاهتمام بالطفل في المنزل وتوفير كافة المعلومات والاحتياجات التي يريدها. ويرى أبو جادو (1998) أنه يجب على الآباء والأمهات أن يُشجعوا أبناءهم على الاشتراك في المناقشات المرتبطة بأنماط سلوكهم، وعلى القائمين على تربية الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة أن يعلموا أن لهذه المرحلة خصائصها، وهي فترة المحاولة والخطأ. وأكد الأشول (1982) على ضرورة أن يكون التوجيه بالرفق والاعتدال في المعاملة وتجنب القسوة الزائدة، وتجنب التذبذب في المعاملة، ويجب إشعار الطفل بالدفء والحنان.

6.4.1.2. ثانياً: الأساليب غير السوية، وتتمثل في الأساليب التالية:

1.6.4.1.2. الحماية الزائدة Parental over protection: وتعني الإفراط في رعاية الوالدين

لأطفالهم والمغالاة في حياتهم والمحافظة عليها، والقيام نيابة عن الطفل بالواجبات والمسؤوليات التي يمكن أن يقوم بها، بدلاً من تدريبه على القيام بتلك الواجبات، وتنمية الاستقلالية لديه (النيل، 2002:54).

ومن أساليب الرعاية الزائدة الخوف الزائد على الطفل وتوقع تعرضه للأخطار من أي نشاط، وهما بذلك لا يتركان له حرية الاختيار في المأكل والملبس والأصدقاء، وهما بذلك لا يحترمان آراء أبنائهم، وقد يتداخل هذا الأسلوب مع أسلوب التنشئة التسلطي لأن الابن لا يكون راضياً عن تصرفات الأهل في كل الأحوال، وأن ارتفاع الحماية الزائدة كأسلوب في تربية الأبناء يؤدي إلى زيادة نسبة المخاوف الشائعة عند الأطفال (أبو جادو، 1998:248).

وأشار ليفي (Lefee) كما ورد في النيال (55:2002) أن الحماية الزائدة من الآباء تتخذ ثلاثة أشكال هي:

1. الاحتكاك الزائد بالطفل Excessive contact: وتتمثل برغبة الآباء في بقاء الطفل أمامهم، وبالبغون في حمايته من الأمراض وتقديم الأدوية والعقاقير له، وإجباره على لبس ملابس ثقيلة أكثر من اللازم، ويمكنون جانبه أثناء لعبه ودراسته، لدرجة إنجاز واجباته المدرسية.

2. التذليل Infantilization: وجد ليفي أن بعض الآباء يعاملون أبنائهم ممن تتراوح أعمارهم بين (12-13) عاماً وكأنهم رضع، ويقومون على إطعامهم ولباسهم، والإذعان لمطالبهم مهما كانت شاذة أو غريبة. وتبرز أخطار هذا النمط في عدم تحمل الطفل للمسؤولية، وعدم تحمل مواقف الفشل والإحباط في الحياة الخارجية حيث إنه قد تعود أن تلبى كافة مطالبه، بالإضافة إلى نمو نزعات الأنانية وحب التملك عند الطفل.

3. منع الطفل من الاستقلال في السلوك Prevention of Independent behavior: ويتمثل في منع الآباء أبنائهم من القيام بنشاطات مدرسية أو اللعب مع أصدقائهم أو الذهاب إلى الرحلات المدرسية وحدهم أو ركوب الدراجات أو قطع الشارع.

2.6.4.1.2 تسلط الوالدين Parental Domination: وهنا يقوم الوالدان بفرض آرائهم على الطفل والوقوف أمام رغباتهم، وفرض القيود المتشددة عليه، والإسراف في القسوة والشدة والصرامة، وإنزال العقاب عليه بصورة مستمرة، وصدده وزجره والخصام معه، والإلحاح عليه ويطلبون منه السير وفقاً لمعايير صارمة قد لا تتناسب مع عمره أو نموه، والحرمان النفسي كلما أراد أن يعبر عن نفسه. ويرى العيسوي (1985) أن أضرار هذا النمط:

1. قد يؤدي بالأبناء إلى الانطواء أو الانزواء أو الانسحاب في معترك الحياة الاجتماعية.

2. يؤدي لشعور الطفل بالنقص وعدم الثقة في نفسه .

3. صعوبة تكوين شخصية مستقلة نتيجة منعه من التعبير عن نفسه .

4. شعوره الحاد بالذنب .

5. كره السلطة الوالدية وقد يمتد هذا الشعور إلى معارضة السلطة الخارجية في المجتمع .

6. ينتهج هو نفسه منهج الصرامة والشدة في حياته المستقبلية عن طريق عمليتي التقليد أو التقمص لشخصية أحد الوالدين أو كليهما.

3.6.4.1.2. إهمال الوالدين Parental Neglect: الإهمال نوع من العقاب النفسي، إذا زاد

عن الحد المعتدل، أثر على نمو الطفل الاجتماعي. ويرى أبو جادو (1998:248) أن من أشكال

الإهمال ترك الطفل دون تشجيع على السلوك المرغوب فيه، وعدم محاسبته على السلوك غير

المرغوب فيه، وتركه دون توجيه ورعاية وغالباً ما يكون ذلك نتيجة عدم التوافق الأسري.

و تُرجع النيال (2002:56) أسباب الإهمال إلى انفصال الطفل عن والديه، أو نتيجة عمل الوالدين

وعند عودتهم يكونون تعبين مما يقلل الاهتمام به، أو قد ينتج الإهمال عن كثرة عدد الأبناء مما يجد

الآباء صعوبة في تلبية حاجاتهم وبالتالي يشعرون أنهم مهملون.

4.6.4.1.2. التفرقة والتمييز في المعاملة بين الأبناء: ويتمثل هذا الأسلوب في عدم المساواة بين

الأبناء، ويحدث ذلك في بعض الأسر التي تميز بين الذكور والإناث، أو بين الصغار والكبار، ويترتب

على ذلك أن تكون شخصية الابن أنانية جامدة تعودت على الأخذ دون العطاء، مما يولد الحقد

والكراهية في نفوس الأخوة تجاه بعضهم البعض (النيال، 2002:58).

5.6.4.1.2. إثارة الألم النفسي: وتقوم على الأساليب التي تؤدي إلى إثارة الألم النفسي عن طريق

إشعار الطفل بالذنب كلما أتى سلوكاً غير مرغوب فيه. وبعض الآباء والأمهات يبحثون عن أخطاء

أبنائهم ليوجهوا لهم ملاحظات نقدية هدامة مما يفقده ثقته بذاته، ويسبب له التردد في أي عمل يقوم

به، ويترتب على هذا الاتجاه شخصية انسحابية منطوية غير واثقة من نفسها توجه عدوانها نحو

نفسها (النيال، 2002:58).

ويرى كل من جيلسون، ونيول (Gleason & Newell) كما ورد في النيال (2002:59) بأن الأم

التي تنثير الألم النفسي لدى الطفل، فإنها تعاني من صراعات دائمة مع زوجها نتيجة للمسؤوليات

ومشاكل الحياة، وأن الأب الذي يثير ألم طفله نفسياً، ينتمي إلى أسرة متفككة أصلاً.

6.6.4.1.2. المبالغة والإعجاب الزائد بالطفل : حيث يعبر الآباء والأمهات بصورة مبالغ فيها عن

إعجابهم بالطفل ومدحه والمباهاة به. ويرى العيسوي (1985) أن أضرار هذا النمط تتمثل في:

1. شعور الطفل بالغرور الزائد والثقة الزائدة بالنفس .
2. كثرة مطالب الطفل.
3. تضخيم صورة الطفل عن ذاته, وهذا يؤدي إلى إصابته بعد ذلك بالإحباط والفشل عندما يصطدم مع غيره من الناس الذين لا يمنحونه نفس القدر من الإعجاب.

7.6.4.1.2. تعليم الأطفال أسلوب التبعية السلبية : ويتضح ذلك في استغلال الأم أو الأب الأولاد كسلاح يُشهره في وجه الطرف الآخر, فيسعى إلى ضم الأطفال إلى جانبه لكي يقفوا معه ضد الطرف الآخر, ويُغدق في العطاء له, ويعد هذا من أسوأ أساليب التنشئة الوالدية على الإطلاق, وله آثاره المُدمرة على شخصية الطفل بل وعلى الأسرة كلها, ويرى أحمد ومحمد (2002:17) أن من أضرار هذا النمط:

1. تكوين الطفل فكرة سيئة عن الحياة الأسرية.
2. تكوين اتجاه معاد نحو أحد الأبوين.
3. تشويه صورة الأب أو الأم.
4. تعليم الطفل أسلوب التبعية.

8.6.4.1.2. المغالاة في المستويات الخُلقية: مثل المغالاة في طلب الوالدين من أبنائهم مستويات طموح ونجاح عالية, والتي قد تفوق قدراتهم واستعداداتهم ومراحلهم العمرية, وبالتالي يشعر الأبناء بالفشل والإحباط لعدم قدرتهم على الالتزام بهذه المستويات وتحقيقها في سلوكهم, من هنا يجب على الآباء التدرج في المستويات الخلقية المطلوبة في ضوء مستوى قدرة الطفل, وبما يتناسب وعمره(أحمد ومحمد, 2002:18).

9.6.4.1.2. تذبذب الوالدين Parental Inconsistency: يرى أبو جادو (1998:248) أن هذا الأسلوب يتمثل في عدم استقرار الوالدين من حيث استخدام الثواب والعقاب في تعديل سلوك أبنائهم, حيث يعاقب الطفل مرة في موقف ويثاب مرة أخرى على نفس الموقف.

وترى حنين (1980:241) أن للآباء والأمهات أساليب متباينة في تنشئة الأبناء, وقد يتعارض رأي الوالدين في سلوك ما يأتي به الطفل, فيقبله الأب, وترفضه الأم, وقد يتخذ شكلاً آخر, كأن يقوم الطفل بسلوك ما يأتي به فيقبله الأهل ويكافئونه عليه, ثم يقوم بنفس السلوك بعد فترة فيرفضه الأهل ويعاقبونه عليه, وهذا من شأنه أن يؤثر على التوافق النفسي للطفل.

ويرى العيسوي (1985) أن وجهات نظر الوالدين قد تختلف في تربية الطفل كأن يؤمن الأب بالصرامة والشدّة بينما تؤمن الأم باللين وتداول الطفل، أو يؤمن أحدهما بالطريقة الحديثة والآخر بالطريقة التقليدية، وتتمثل أضرار هذا النمط في ما يلي:

1. قد يكره الطفل والده ويميل إلى الأم، وقد يحدث العكس بأن يتقمص صفات الخشونة من والدة.
2. يجد مثل هذا الطفل صعوبة في التمييز بين الصواب والخطأ أو الحلال والحرام كما يعاني من ضعف الولاء لأحدهما أو كليهما.
3. قد يؤدي ميله وارتباطه بأمه إلى تقمص الصفات الأنثوية.

وأشار هترنجتون وفرانكي (Hutrengron & Frankey) كما ورد في النيال (54:2002) إلى ضرورة ثبات الوالدين على أسلوب في معاملة الأبناء، حتى يقل ميلهم إلى الانحراف والسلوك العدواني. وكشفت نتائج دراستهم على أن الأطفال الذين ينتمون إلى أسر تستخدم أسلوب واتجاه ثابت في معاملة الأبناء سواءً في العقاب أو المساندة الانفعالية، قد ظهر انخفاض في نسب الانحراف لديهم.

10.6.4.1.2. تسامح الوالدين Parental permissiveness: وهنا يرى الأشول (493:1982)

أن للمراهقين تأثيراً قوياً في اتخاذ القرارات التي تهمهم أكثر مما يكون للأباء عليهم. وذهبت النيال (56:2002) إلى أن هذا الأسلوب له أثر مماثل مثل العدا، والحماية الزائدة، والتسلط، فهذا الأسلوب يعيق النمو، ويتبعه مشكلات في التوافق الشخصي والاجتماعي، ويميل الطفل هنا إلى العدوان والتسلط، لأنه يتوقع التساهل والتسامح من الأبوبن تجاه أي سلوك عدواني أو شاذ يقوم به، وما يلبث أن يصطدم بالواقع الاجتماعي عند الاحتكاك به مباشرة مما يتخذ أشكالاً من الاضطرابات النفسية والعصبية.

5.1.2. أهم العوامل التي تؤثر في أساليب التنشئة الوالدية:

يرى بعض علماء التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع أن الأسرة هي النواة الأولى تأثيراً في تربية الطفل، وفيها يتلقى أول دروسه السلوكية، ويتعلم مفاهيمه واتجاهاته، ويكتسب منها بشكل عام القدرة على التكيف الاجتماعي ضمن العادات والتقاليد السائدة.

وتناولها الكثير من العلماء والكتاب والمربين منهم (ناصر، 2004، النيال، 2002، سعد، 2000، أبو جادو، 1998) وقد تنوعت أساليب التنشئة الوالدية في المجتمعات والبيئات المختلفة، وبالتالي يتأثر الأسلوب الشائع لدى أسرة ما بمجموعة من العوامل. من أبرزها:

1.5.1.2. العقيدة أو الدين: يقول الرسول صلى الله عليه وسلم ﴿ ما من مولود إلا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه ﴾ أخرجه مسلم (النووي، 676هـ). فالتكوين الفكري للشخص يأتي من عمق عقائدي أو ديني، والأشخاص ينطبعون بطابع العقيدة أو الدين الذي ينتمون إليه.

ويرى ناصر (2004:198) أن التكوين الأيديولوجي للإنسان أو ما يسمى بالتكوين الفكري لديه يأتي من عمق عقائدي أو ديني، فاعتناق الفرد معتقد معين أو دين معين يطبعه بطابع خاص بأفكار هذا المعتقد أو الدين، لهذا لا بد من أن تكون التنشئة مناسبة للخلفية الدينية أو العقيدة، فتنشئة الفرد المسلم تختلف عن تنشئة الفرد المسيحي، وتنشئة الفرد اليهودي تختلف عن تنشئة الفرد الهندوسي.

2.5.1.2. المستوى الاجتماعي: حيث إن المجتمعات كافة تتكون من مستويات منها الفقيرة، ومنها الغنية، ويتضح ذلك في عملية التنشئة وما تقوم به تلك المجتمعات في تربية أبنائها من خلال العادات والتقاليد التي تزرعها فيهم مثل، طريقة الأكل، واللباس، وتحمل المسؤولية.

وقد دلت التجارب التي أجريت على المجتمع الأمريكي أن هناك عدة أساليب يتبعها الآباء في التنشئة الاجتماعية، وللآباء قيم مختلفة حسب مستوياتهم، وهذه القيم تؤثر في عملية التنشئة الاجتماعية لدى أبناء كل طبقة، فالآباء الذين ينتمون إلى المستويات الاجتماعية الدنيا يقدرون الاحترام والطاعة والامتثال والدقة والتأديب، وبالتالي فهم يهتمون بالنتائج المباشرة لسلوك أبنائهم أكثر من اهتمامهم بالدوافع وراء ذلك السلوك، من أجل ذلك يتسم هؤلاء الآباء بالحزم والشدة مع أبنائهم الصغار بينما يمتازون بالتسامح مع أبنائهم الأكبر سناً. وفي المستويات الاجتماعية الوسطى يتم الاهتمام بالنمو الداخلي للطفل وعلى نمو الشعور بالمسؤولية وتحملها. ودلت التجارب على البيئة العربية أن الأسر تهتم بتوجيه الأطفال والمراهقين نحو التحصيل الدراسي والتركيز والإلحاح على النجاح فيه، ويعتبرونه أهم جوانب شخصية المراهق (العيسوي، 1995:221).

3.5.1.2. حجم الأسرة: يرى سيسوريل (Cicerelli, 1977) أن الأسر الكبيرة العدد تنتم أساليب الوالدين واتجاهاتهم نحو الأبناء بالإهمال، ويصعب استخدام أسلوب الضبط، والسبب في ذلك هو أن الأسر الكبيرة العدد تعاني من مستويات اقتصادية سيئة مما يؤدي إلى صراعات بين الوالدين وهذا ينعكس بدوره على معاملة الأبناء، بينما تنتم اتجاهات الوالدين في الأسر صغيرة الحجم، بالتعاون المتبادل بين الآباء وأطفالهم وذلك من خلال تقديم المساندة الانفعالية، والحب، والاهتمام بأمور أطفالهم خاصة من حيث التحصيل والنجاح الدراسي، وبعبارة أخرى تنتم أساليب الوالدين في هذه الأسر بالأسلوب الديمقراطي، وبالتالي تتوفر الفرصة لتكوين العادات الانفعالية والاجتماعية. وأحياناً تنتم اتجاهات الوالدين في الأسر الصغيرة بالحماية الزائدة.

4.5.1.2. البيئة الطبيعية: وهي المنطقة الجغرافية التي يُقيم فيها الفرد وليس له أي يد في إيجادها, حيث تختلف المناطق بعاداتها وتقاليدها وبالتالي تتأثر أساليب الأسر وطرق تنشئتها لأطفالها باختلاف المناطق سواءً كانت ساحلية أو زراعية أو صحراوية, لأن الجو يختلف حسب المناطق من ناحية الحر والبرد وبالتالي تتأثر الأنماط السلوكية للأفراد (سعد, 2000:220).

5.5.1.2. الوضع السياسي: وهذا يؤثر بشكل كبير ومباشر على التنشئة وأساليبها, فالمجتمعات الديمقراطية لها أساليبها التي تختلف فيها عن المجتمعات الديكتاتورية القائمة على التسلط وليس على حرية الرأي والفكر والإنتاج(سعد, 2000:220).

6.5.1.2. الوضع الاقتصادي: فالالاقتصاد يتحكم بعمليات التربية والإنتاج والسيطرة, وبالتالي تُفرض أساليب تنشئة معينة لأفراد تلك المجتمعات, فمثلاً المجتمع الزراعي أو الصناعي كل له أساليبه في التنشئة تبعاً لمتطلبات الحياة وما يتناسب مع احتياجات ذلك المجتمع(سعد, 2000:220).

7.5.1.2. المستوى التعليمي للوالدين: يؤثر على التنشئة بشكل كبير سواءً على مستوى الفرد التعليمي أو على مستوى الأسرة التعليمي, أو على مستوى المجتمع بشكل عام, ويعني مستوى التعليم المستوى الذي وصلت إليه العائلة أو كبارها(سعد, 2000:220).

8.5.1.2. ترتيب الميلاد: تناول هذا المتغير العديد من الباحثين نتيجة لأهميته من الناحية النفسية. ويرى العيسوي (1995:222) أن علاقة الآباء بالطفل الأول هي علاقة أكثر التصاقاً وقرباً, ويتطلب الآباء منه الكثير من التحصيل والإنجاز, وهذا يؤدي في كثير من الأحيان إلى إصابة الأبناء بالقلق, وعليه فإن تأثير أفراد الأسرة على الطفل تتناسب مع مدى علاقتهم به, وعلى مدى احتكاكهم واهتمامهم به, ويتناسب مع ما يلاحظه الطفل من أنماط سلوكية تظهر في أسرته.

وأضاف علواني (1997:163) أن ما يميز دور الأسرة في التنشئة هو الاختلاف الناجم عن وضع الطفل في الأسرة من حيث كونه الطفل الأول أو الأخير أو الأوسط, أو من حيث كونه الطفل الوحيد, أو الطفل الوحيد في جنسه (ذكر وسط إناث أو أنثى وسط ذكور).

أما بالنسبة للطفل الوحيد فيرى أحمد ومحمد(2002:19) أنه يشبه الطفل الأخير, فالطفل الوحيد يحاط برعاية خاصة وكبيرة ولا يسمح له بالاختلاط مع غيره ممن هم في عمره, وهذه الرعاية الوالدية والأسلوب الذي يتبعه الوالدان يولد لديه الإيمان أنه له حقوق وليس عليه واجبات, ويشبه الطفل الوحيد الأنثى الوحيدة مع عدد من الذكور, أو الذكر مع عدد من الإناث.

9.5.1.2. الجنس: أوضح لويس هوفمان (Luis Huffman) كما ورد في حسين (1988:208) أن ظروف التنشئة الأسرية ذات صلة واضحة بعملية الإنجاز عند الأفراد بصفة عامة والإناث بصفة

خاصة، فإما أن تكون التنشئة الأسرية ميسرة للإنجاز أو معيقة له. وللتأكيد على دور الأسرة المتميز في هذه الناحية، تم إجراء مقابلات مع (80) أنثى تتراوح أعمارهن ما بين أواخر العشرينيات - الثمانينيات، وتبين أنه كان للسياق الاجتماعي الذي تمثله الأسرة دور كبير في تهيئة الإناث إلى ضروب معينة من السلوك تعكس دافعيتهن وتوجهاتهن في الحياة.

6.1.2. أهم النظريات التي تناولت أساليب التنشئة الوالدية:

على الرغم من الجهود الكبيرة التي قام بها الفلاسفة والمربون وعلماء النفس حول تربية الأبناء وتنشئتهم، إلا أنها كانت جهود غير كافية، ومع مجيء الإسلام ظهرت أسس راسخة وواضحة للتربية، ففرض الإسلام المساواة بين الأفراد، وأكد على سلامة الروابط الأسرية، والاجتماعية، وأهتم بالتعليم في كافة فروعها، وكرم العلم والعلماء، وشرع العبادات، وأمر بتجنب الشرك بالله، والبر بالوالدين والإحسان لهم. وتلمس آثار التنشئة الإسلامية بشكل واضح في جذور التربية الحديثة، فالغزالي وابن رشد وابن خلدون وابن سينا وغيرهم ما زالوا يشكلون منابع لفلسفة التربية، وإسهاماتهم تبقى علامات ساطعة في مسيرة الفكر التربوي(علواني،1997:36).

وتناولها عديد من علماء النفس أمثال فرويد (Frued) وآدلر (Adler) وأليس (Ellis) الذي أكد على أهمية أساليب التنشئة الوالدية على الأطفال، بالإضافة إلى العوامل البيولوجية في التنشئة (أحمد، 2001).

ويرى روجرز (Rogers) أن أساليب التنشئة الوالدية تزيد من ظروف الأمن النفسي للأبناء أو تقلل من هذه الظروف فتتأثر إمكانات الأبناء تبعاً لذلك. أما كارين هورني (Karen Horney) فتري أن تكوين الطفل لبناء سويّ أو عُصابي يتوقف بالدرجة الأولى على محيطه المنزلي والطريقة التي عامله بها أهله، فإذا كانت معاملة غير ودية وقاسية فإنها تولد لديه قلقاً أساسياً (Basic Anxiety) ويتولد هذا القلق نتيجة لانعدام الدفء الأسري والعاطفي نتيجة للتربية الخاطئة، مما يشعر الطفل بأنه كائن ضعيف تجاه الأشخاص الذين يحيطون به، فيحاول أن يجد طريقة مقبولة للتعامل مع هذا العالم العنيف فتتمو لديه اتجاهات معينة تصبح جزءاً من شخصيته، وقد أطلقت عليها هورني (Horney) الاتجاهات العصابية (الريماوي، 1993:139).

نظريات متعددة تطرقت لأساليب التنشئة الوالدية منها:

1.6.1.2.التصور الإسلامي:

لقد اهتم الإسلام بالإنسان وقدره، والإنسان من منظور قرآني هو شخص مكلف ومسئول بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، قال تعالى ﴿ وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴾ (الذاريات، آية:56). وعليه فإن الإنسان شخص مسئول بالحفاظ عن الدين ونشره جيلاً بعد جيل، وفي حال من أمر بمعروف ولم يفعله، ونهى عن المنكر وفعله فإن عقابه كامن.

وقد تميز الإسلام على سائر القوانين والأنظمة الوضعية الأخرى في أنه يدرس الكائن البشري على ما هو عليه ويعمل على تهذيبه ورعايته دون أن يكبت شيئاً من دوافعه الأولية، من خلال إحداث نوع من التوازن بين دوافع ورغبات الفرد والواقع والضغوط التي يواجهها، وهذا التوازن بالتالي يؤدي إلى إيجاد التوازن في المجتمع.

ونظراً لاختلاف علماء التربية وعلماء النفس في تقسيم حياة الفرد إلى مراحل (طفولة، ومراهقة، ورشد، وشيخوخة) قام أبو مرق (54:2003) بتقسيمها إلى ثلاث مراحل:

1. مرحلة ما قبل الزواج Pre- Marriage : وذلك باختيار الزوجة الصالحة لأنها تؤدي دوراً فعالاً في الحياة الأسرية، وفي ذلك يقول النبي صلى الله عليه وسلم (تتكح المرأة لأربع: لمالها، ولحسبها، ولجمالها، ولدينها، فاطفر بذات الدين تربت يداك). فالاختيار الجيد للزوجة ذات الدين والخلق يجنب الأطفال كثيراً من الصفات والأخلاق المذمومة التي يتعلمها الطفل من أمه، لأن الأطفال يكتسبون صفات كثيرة (خلقية، أو جسمية، أو عقلية) من والديهما.

2. مرحلة ما قبل الميلاد Pre- Birth : تظهر عظمة الإسلام في اعتنائه أعظم العناية بالإنسان قبل أن يخرج إلى نور الوجود، ويتضح ذلك من تناول القرآن والسنة لمراحل النمو الإنساني قبل أن يتحدث عنها علماء التربية والنفس، وأشار القرآن لبداية الحياة الإنسانية، وهي من نفس واحدة، وأصلها واحد، وهو آدم عليه الصلاة والسلام. وهذا ينفي ما ادعاه دارون في أن أصل الإنسان، وأكد الإسلام على المساواة بين الرجل والمرأة لأن أصلهما واحد، واهتم بضرورة أن تكون العلاقة بين الزوجين تسودها الألفة والمودة والاستقرار .

وقد رعى القرآن والسنة الجنين في بطن أمه من خلال تكريم الأم، وعدم إقامة الحد عليها أثناء الحمل حفاظاً على الطفل وهو في بطنها، وضمن الإسلام للحامل النفقة رعاية لها ولجنينها في حالة الانفصال عن الزوج، وضمن للجنين حقه في الإرث حتى لو كان والده متوفى، وأوجب للأُم حق الحضانة، وحماية اليتيم.

3. **مرحلة ما بعد الميلاد Post- Birth** : لقد دعا الإسلام على أن تكون أول كلمات يسمعها الوليد بعد ولادته مباشرة هي الله أكبر (الأذان) , قال رسول الله صلى الله عليه وسلم (من ولد له مولود فأذن في أذنه اليمنى, وأقام في أذنه اليسرى لم تضره أم الصبيان).وعندما تتم عملية الولادة يزداد التفاعل والتأثير بين الوليد وأمه وهذا التفاعل يشمل حياة الوليد من حيث المظاهر الجسدية, والنفسية, والاجتماعية, والفكرية, كما يساهم في بناء الشخصية الإنسانية ونموها النفسي والاجتماعي.

وأوضح الإسلام أن فترة الطفولة المبكرة (3-7) سنوات مهمة في حياة الطفل, ويجب الاهتمام به ورعايته جسدياً, ووجدانياً, وعلمياً, وتربيتهم سلوكياً واجتماعياً وأخلاقياً, والاهتمام بصحتهم, وتعليمهم الآداب, واحترامهم, وتشجيعهم, وتفعيل مبدأ الثواب والعقاب يحقق لهم أعلى درجات التوافق, وكلما زادت عملية التعزيز زاد معدل التعلم , وأكد الإسلام على ضرورة أن يكون التعامل مع الأبناء حسب مبدأ الفروق الفردية, فمنهم من يحتاج إلى الشدة, ومنهم من يفهم بالإشارة , وبالتالي الثواب والدعوة إلى عمل الخير مقدم على العقاب.

وتعتبر مرحلة الرشد (Adulthood) من المراحل الهامة في حياة الإنسان لأنها تمثل هضبة العمر, وتمتد إلى سن الأربعين, وتمثل قمة النضوج الجسمي, والإدراكي, والاجتماعي, والنفسي, وهي مرحلة خصبة للنمو الوجداني للمفاهيم الأخلاقية والفردية, ولهذا أولت التربية الإسلامية اهتمامها بهذه المرحلة من حيث حض الأفراد على اختيار شريكة الحياة, وضرورة أن ينظم الفرد وقته ويستغله في حب وطاعة الله ورسوله, وطلب العلم , لأن الإنسان مسئول أمام الله عن عمره, وعن شبابه فيما أفناه, فالوقت هو الحياة, وهو رأس مال المسلم.

2.6.1.2. **نظرية التحليل النفسي Psychoanalytic theory**

يعتبر فرويد (Freud) من أشهر رواد هذه النظرية. وقد فسرت هذه النظرية الاتجاهات الوالدية نحو تنشئة الأبناء في ضوء مراحل نمو الإنسان وتطوره, واعتبر فرويد (Freud,1962) نمو الشخصية عملية ديناميكية تشمل الصراعات بين حاجات ورغبات الفرد ومتطلبات المجتمع, ولهذه الصراعات دورها في تنمية مكونات الشخصية.

وأوضح أبو مرق (124:2003) أن فرويد (Freud) قدم تصوراً طبوغرافياً للعقل حيث قسم محتويات العقل وعملياته إلى ثلاثة نظم عقلية هي :

1. **اللاشعور Unconscious**: ويشمل الدوافع والرغبات الجنسية, كما أنه يشمل جانبيين الهو Id, والاستجابات المكبوتة Repressed Responces.

2. الشعور **consciousness**: وهو كل ما يمكننا تذكره من أفكار وأحداث ووقائع وهو يمثل الذات المدركة EGO , أو الأنا ID.

3. الأنا الأعلى **Super-Ego**: أو الضمير , وتظهر في بداية المرحلة التي يتعلم الطفل فيها ضبط إخراجها.

وفي عام (1923) قدم فرويد (Freud) فرضاً عاماً ونهائياً عن النظم العقلية وتسمى هذه النظرية الثالثة بالغرض البنائي, للتمييز بينها وبين النظرية الطبوغرافية, وحدد فيها ثلاثة تكوينات للجهاز النفسي يتضمن علاقة وظيفية أطلق عليها:

1. **الهو ID**: ويمثل الدوافع الأساسية أو الغرائز, وهو مصدر الطاقة النفسية, وهي لا شعورية تماماً, ويلزم الفرد طيلة حياته, ويمثل الدوافع الغريزية التي تحدد السلوك وتوجهه بما يحقق للفرد المتعة نتيجة لإشباع حاجاته, وهو لا تحكمه قوانين العقل أو القيم الأخلاقية, ولا يدفعه إلا تحصيل الإشباع للحاجات الغريزية وفقاً لمبدأ اللذة.

2. **الأنا Ego**: تعد حلقة الوصل بين الهو والواقع الخارجي, وهو الجزء الواعي من الشخصية, فالطفل يتعلم عن طريق أمه وخبراته الحسية, وعند ظهور الأنا يتعلم الطفل كيفية ضبط ذاته, فيبدأ بالتعامل مع الصراعات التي تنشأ بين متطلبات الهو, ومتطلبات الآباء, ودوره للبحث عن وسيلة لإشباع حاجات الهو, دون انتهاك قوانين الآباء, ولكي يتم ذلك يتخذ من الحيل الدفاعية سبيلاً لكي يكبح جماح الهو حتى يتم إشباع رغباته.

3. **الأنا الأعلى Super Ego**: ويُعتبر المستودع للمثاليات والأخلاقيات, ويتكون بفعل القيم الخارجية والتربية والضبط الاجتماعي, ويبدأ تكوينه ما بين الثالثة والخامسة من العمر, وتتشرب خصائص الوالدين والكبار, وينضج الأنا الأعلى تتحول القواعد التي يفرضها الآباء على الأبناء والضوابط التي يفرضها عليه المجتمع إلى ذاته أي تصبح داخلية, فيبدأ بالتلاؤم مع قوانين المجتمع لا لأنه يخاف العقاب الخارجي ولكن ليتجنب الشعور بالذنب.

واعتبر فرويد التفاعل بين الوالدين وأبنائهم العنصر الأساسي في نمو شخصياتهم, فما يمارسه الوالدان من أساليب في تنشئة أطفالهم له دور فعال في حياتهم لاحقاً. وهذه الاتجاهات والأساليب الوالدية يتم تحليلها طبعاً لنوعية العلاقات الانفعالية القائمة بين الطفل وأبويه, فاتجاه الأم نحو طفلها أثناء عملية الإخراج أو الإطعام يعتبر أساساً اجتماعياً يُنمي خصائص الشخصية لديه.

من هنا تؤكد نظرية التحليل النفسي على أهمية الخبرات التي يتعرض لها الطفل في حياته وخاصة السنوات الخمس الأولى، فإذا كانت هذه الخبرات نابعة من جو يسوده الأمن والحنان والعطف، اكتسب الطفل القدرة على التوافق مع نفسه ومجتمعه، أما إذا مر بخبرات نابعة من الحرمان والتهديد والإهمال أدى ذلك إلى تمهيد الطريق إلى تكوين شخصية مضطربة (فهمي، 1974: 74).

3.6.1.2. نظرية التعلم الاجتماعي Social learning theory:

من أشهر المنظرين لها العالم الأمريكي Albert Bandura ، وتقوم الأطر الفلسفية لها على أساس أن سلوك الفرد مكتسب يمكن تعلمه من خلال الملاحظة والتدريب، ويرى بندورا (Bandura, 1977) أن التعلم لا يعتمد فقط على العوامل الداخلية، بل أيضاً على المثيرات الخارجية، ومن ضمنها الثقافة الفرعية الموجودة في الوسط الذي يعيش فيه الفرد، فالمكافآت التي يقدمها الوالدان لأبنائهم، سواء بالمديح أو الرضا عن سلوكه تقوي الرابطة بين المثير والاستجابة.

واعتبر بندورا Bandura أن التعلم بالملاحظة هو أغلب ما يتعلمه الإنسان، فالأبناء يتعلمون من المحيط الأسري، والاجتماعي عن طريق الملاحظة والتقليد، فتعلم مهنة معينة والوصول إلى تخصص معين، أو نجاح معين لا يتم عن طريق سلوكيات عشوائية ولكن من خلال ملاحظة الآخرين، وهم يؤدون ما يجب أن يتعلمه من مهام. وعلى هذا فالنظرية تقدم نموذجاً إجرائياً يتكون من أربع خطوات تبدأ:

1. الملاحظة المباشرة أو غير المباشرة للسلوك من قبل الطفل.
2. القدرة على الاحتفاظ بسلوك النموذج المُلاحظ وذلك من خلال وضع شفرة (Code) للسلوك لتمييزه عن غيره من أجل استرجاع هذا السلوك في غياب النموذج المُلاحظ.
3. في المواقف التي تستوجب استدعاء السلوك المتعلم يتم تحويل الشفرات إلى أفعال سلوكية مشابهة للسلوك المتعلم.
4. توافر قدر من الدافعية، لسرد تلك الرموز اللفظية والصور المخزونة بالذاكرة إلى سلوك ظاهر (Bandura, 1977).

4.6.1.2. نظرية الذات Self theory:

ركز العالم روجرز (Rogers) كما ورد في حنين (1980: 252) على أهمية ما يمارسه الآباء والأمهات من أساليب في تنشئة أبنائهم، وأثر ذلك على تكوين مفهوم الذات لديهم إما بصورة ايجابية

أو سلبية، فاتهام الأم لطفلها بالغباء مثلاً نتيجة حصوله على درجات منخفضة في مادة ما مثل الرياضيات، فسوف يتكون لديه مفهوم سالب عن ذاته يتمثل في كونه غيبياً، ويستمر هذا التقويم ملاحقاً للطفل طوال سنواته المدرسية المقبلة حتى لو حاول أن يُثبت عدم صحة هذا التقويم.

وقد أوضح روجرز أن الذات هي محصلة خبرات الفرد، فالتقويم الموجب ضروري للطفل لأنه في حاجة إليه حتى ولو وُجدت بعض الجوانب غير المقبولة في سلوكه، لأن ذلك يدفع الطفل إلى تحقيق ذاته، ويولد لديه رغبة في تحسين سلوكه للحصول على مزيد من هذا التقويم الموجب.

5.6.1.2. نظرية الاستقلال الوظيفي:

أكد ألبورت (Allport, 1937) في هذه النظرية على أهمية الدوافع الاجتماعية، وما يرافقها من تعلم اجتماعي في عملية التنشئة الاجتماعية، وتؤكد نظرية الاستقلال الوظيفي نشأة الدوافع الاجتماعية في إطار دوافع سابقة تم استقلالها عنها خلال مراحل الحياة ونمو الفرد، وهكذا تتطور تنشئة الفرد اجتماعياً عن طريق الاستقلال الوظيفي، وتكتسب مظهرها الدينامي، وخصائصها الاجتماعية.

7.1.2. قياس أساليب التنشئة الوالدية:

نتيجة للصعوبات التي يواجهها الكثيرون في معرفة العلاقة وملاحظتها بين الآباء والأبناء في مواقف الحياة المختلفة للكشف عن أساليب التنشئة الاجتماعية التي يتبعها الوالدان. لجأ الباحثون إلى استخدام الاستبيانات لمعرفة اتجاهات الآباء نحو أساليب تنشئتهم لأبنائهم أو اتجاهات الأبناء نحو أساليب الآباء في تنشئتهم. ومن بعض الوسائل التي برزت في هذا المجال:

1.7.1.2. مقياس الاتجاهات الوالدية:

من إعداد عماد الدين إسماعيل ورشدي فام منصور، ويتكون المقياس من (146) فقرة تقيس الاتجاهات الوالدية بطريقة التقدير الذاتي. وهدف المقياس هو إعطاء صورة عن الاتجاهات السائدة في اتجاه الوالد أو الوالدة في عملية التنشئة بالنسبة للأطفال، وتتوزع فقرات المقياس على المقاييس الفرعية (التسلط، الحماية الزائدة، الإهمال، التذليل، القسوة، إثارة الألم النفسي، التذبذب في المعاملة، التفرة وعدم المساواة بين الأبناء، السواء - وتعني ممارسة الأساليب السوية في التنشئة، الكذب). وعند التصحيح تعطى درجتان عند الموافقة ودرجة واحدة عند التردد وصفر عند المعارضة، وقد بلغ ثبات المقياس عند الإعادة (0,92) (إسماعيل ومنصور، 1964).

2.7.1.2. مقياس اتجاهات التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء:

تم إعداد هذا المقياس من قبل السقار (1984) ويتكون من صورتين، الصورة (أ) للأب، والصورة (ب) للأم، وتتألف كل صورة من (90) فقرة تقيس ثلاثة أبعاد هي: الاتجاه الديمقراطي – التسلطي ويتألف من (30) فقرة تبدأ من (1-30)، واتجاه التقبل – النبذ وتقيسه الفقرات من (31-60)، واتجاه الحماية الزائدة – الإهمال ويتألف من (30) فقرة يبدأ من (61-90)، ويحتوي المقياس على عدد من الفقرات الإيجابية والسلبية (السقار، 1984).

3.7.1.2. استبيان أيرل شيفر عن آراء الأبناء في معاملة الوالدين:

ترجمته ونقله للعربية عبد الحليم محمود، ويتكون من (192) فقرة تتوزع على ثمانية عشر مقياساً فرعياً (أبو النيل، 1978).

4.7.1.2. اختبار ليديا جاكسون للاتجاهات العائلية:

وهو اختبار إسقاطي يكشف عما يعانيه الأطفال من صراعات داخلية ترجع لنوعية العلاقة مع والديهم. ويشمل الاختبار سبع بطاقات مُصورة في كل منها موقف من المواقف الأسرية، مثل الصورة رقم صفر تُمثل حماية الأم للطفل واعتماده عليها، أما الصورة رقم واحد فتُمثل انفراد الأبوين بالمودة بينهما دون الطفل وما يترتب على ذلك من تهديد لشعور الطفل بالأمن. والصورة رقم اثنين وثلاثة تمثل الغيرة التي تنشأ عند الطفل الأكبر نتيجة اهتمام الأهل بالطفل الأصغر (أبو النيل، 1978:316).

8.1.2. دافعية الإنجاز Achievement Motivation:

للتحدث عن دافعية الإنجاز لا بدّ من إلقاء نظرة على الدافعية بشكل عام. فالدافعية هي حالة من التوتر تدفع الكائن الحي إلى القيام بأنماط معينة من السلوك يترتب على أدائها اشباع للدافع، أو على الأقل اختزال في مستوى قوته بحيث يتحقق الاتزان لدى الكائن الحي، وهي قوة مُحركة لأنماط السلوك لدى الفرد وتدفعه للقيام بأنواع معينة من السلوك (الشرقاوي، 1985، أبو ناهية، 1991).

وقد اهتم علماء النفس بدراسة السلوك البشري من أجل التعرف على العلاقات بين هذا السلوك وبعض العوامل الداخلية والخارجية التي تسبب هذا السلوك وتوجهه سعياً في الوصول إلى الأهداف المرجوة.

وحتى نستطيع أن نتنبأ بما يقوم به الفرد لا بدّ أن نعرف شيئاً عن حالته الداخلية، مثل حاجاته، ميوله، اتجاهاته، وما يسعى إلى تحقيقه من أهداف أي أن أسباب السلوك تكمن في الدوافع وخبرات التعلم (توق وعدس، 1990: 139).

وتُعد بداية النصف الثاني من القرن العشرين علامة بارزة في دراسة موضوع الدافعية بوجه عام حيث اتسمت دراسته قبل ذلك بعدم الدقة. وتمثل دافعية الإنجاز جانب مهم في منظومة الدوافع الإنسانية، وهو من الدوافع التي تتبع من داخل شخصية الفرد، وقد اهتم بدراسته علماء النفس الاجتماعي والشخصية، وكذلك المهتمون بالتحصيل الدراسي في إطار علم النفس التربوي، وقد حظي هذا الدافع باهتمام أكثر من الدوافع الأخرى، نظراً لأهميته في المجال النفسي والاقتصادي والتربوي والأكاديمي، ولأن هذا الدافع مهم في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه. وقد أشار ماكلييلاند (McClelland) كما ورد في خليفة (2002: 15) إلى الأهمية التي يقوم بها دافع الإنجاز في رفع مستوى أداء الفرد في مختلف المجالات والأنشطة.

وأوضح موسى وأبو ناهية (28:1988) أن الباحثون أصبحوا يتناقلون هذا المفهوم بصورة، أو بأخرى ويدور حول ثلاث حاجات أساسية هي:

1. الحاجة إلى الإنجاز.
2. الحاجة إلى المركز الاجتماعي .
3. الحاجة إلى الاستعراض.

ويعتبر دافع الإنجاز من الدوافع الهامة للعلماء والفنانين والأدباء والطلاب كما هو هام للفلاحين والعمال وأصحاب المهن ومختلف الأعمال والمجالات، وهو موجود عند أي فرد في أي جماعة مهنية أو ثقافية، مع ذلك فإن طرق إنجاز أي عمل تختلف من مجتمع ومن ثقافة لأخرى. ومن الأسباب التي تجعل الباحثين أكثر اهتماماً بدراسة هذا المفهوم أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين الوضع المهني للفرد ودافعيته للإنجاز، إضافة إلى أن دراسة دافعية الإنجاز تساعد على تحديد المتغيرات الاجتماعية والنفسية ذات التأثير في شخصية الفرد، ويساعد في التعرف على مدى رضا الفرد عن دافعه الذي يعيش (الفحل، 1987: 7).

ويعتبر العالم الأمريكي موراي (Murray, 1938) أول من قدم هذا المصطلح بشكل دقيق، على اعتبار أن هذا المصطلح مكوناً أساسياً للشخصية، ولاحظ موراي أن شدة الدافع للإنجاز تظهر من خلال قيام الفرد وممارسته لبعض المهام الصعبة، وفي معالجة الأفكار وتنظيمها في وقت قصير وبطريقة مستقلة إضافة إلى رغبته في التفوق والتميز، وبلورة مفهوم الذات الإيجابي عن طريق المعالجات الناجحة التي يستخدم فيها قدراته وإمكاناته. وعليه فإن موراي (Murray) يرى أن الدافعية

للإنجاز ترتبط بتحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، والسيطرة على البيئة الفيزيائية والاجتماعية، والتحكم في الأفكار وضبطها وحسن تناولها، وتنظيمها، وسرعة الأداء، والاستقلالية، والتغلب على العقبات، وبلوغ معايير الامتياز والتفوق على الذات ومناقشة الآخرين والتفوق عليهم، والاعتزاز بالذات وتقديرها.

وقد توصل أتكينسون (Atkinson) إلى نظرية الدافعية للإنجاز Achievement Motivation theory أثناء دراسته مع زملائه إذ افترضوا في أول دراسة لهم عن الإنجاز بعد موراي، أن الأفراد يُناضلون من أجل التميّز في إحدى المجالات بغرض تحقيق الإنجاز والتفوق وليس الحصول على مكافأة أو ثواب (Atkinson & Raynor, 1978).

ويرى ماكلياند (McClelland) في الأعرس وقشقوش وسلامة (1983) أن الدافعية للإنجاز ظاهرة نمائية تزداد وضوحاً بتطور العمر، وأن الأفراد يختلفون فيما بينهم من حيث سعيهم نحو تحقيق الإنجاز، فمنهم من يحقق الإنجاز بدافع الإنجاز نفسه، ومنهم من يُحققه بدافع تجنب الفشل. لذلك يختلف الأفراد في تجنب الفشل والقلق المصاحب لعدم الإنجاز.

وترتبط دافعية الإنجاز بالجوانب التحصيلية التي تتطلب أعمالاً ذهنية متقدمة، والشخص المنجز يكون مدفوعاً دفعاً ذاتياً لتحقيق هذا الدافع، وهذا يساعده على تطوير مفهوم إيجابي عن ذاته وقدراته المختلفة (قطامي وقطامي، 1991).

ويرى حسين (1981) أن هناك ارتباطاً بين الأداء الإبداعي، والدافعية العالية للإنجاز، وذلك من خلال المناخ النفسي الذي توفره الأسرة والمجتمع بشكل عام.

ويبدو أن هذا الواقع يكتسب منذ الصغر من الوالدان بشكل خاص. وقد أظهرت دراسة ماكلياند (McLleland) كما ورد في الوقفي (340:1988) أن الأطفال الذين يحصلون على علامات مرتفعة في اختبار لقياس الدافع للإنجاز يميل الأهل إلى تشجيعهم على محاولة إنجاز مهمات صعبة، ويمتدحون نجاحهم، ويحفزونهم على الاستمرار ومحاولة حل مشكلات أصعب، ويقابل هذان الوالدان، نمطاً آخر من الآباء ممن يحصل أبنائهم على علامات متدنية، حيث يتصفون بصفات مغايرة للصفات السابقة، إذ تراهم ينزعجون عندما يعطى أبنائهم مهمات صعبة، ولا يشجعونهم على الاستمرار في العمل، ويتدخلون في إنجاز أبنائهم للمهمة أو يكملونها بالنيابة عنهم.

وقد تبين أن هناك انخفاضاً في دافعية الإنجاز في العديد من المجتمعات المتقدمة، منها المجتمع الأمريكي، وقد تبين أن هناك العديد من الأسباب تقف وراء هذه الظاهرة منها التغيرات في أدوار الأسرة

وغياب الوالدين وانشغالهما وأساليب التنشئة التي يتبعها الوالدان مع أبنائهم، مما يولد لدى الأبناء إحساساً بأهمية الانتماء إلى الآخرين أكثر من اهتمامهم ورغبتهم في الإنجاز والتفوق (خليفة، 17:2000).

وكثيراً ما يتساءل الآباء والمعلمون عن أسباب اختلاف الطلاب في دافعيتهم ونشاطهم نحو أي نشاط مدرسي أو مادة دراسية، فمنهم من يُقبل على النشاطات والمواد الدراسية بحماس ودافعية كبيرة، في حين يرفضها البعض الآخر أو يتقبلها بشيء من الفتور، وقد يستغرق أحد الطلاب في نشاط دراسي لساعات طويلة، بينما لا يستطيع طالب آخر أن يثابر في هذا النشاط إلا لفترة قصيرة جداً، والبعض يسعى لمستويات تحصيلية مُتفوقة، في الوقت الذي يرضى فيه البعض الآخر بمستويات عادية منخفضة (نشواتي، 1998:205).

وعليه فقد أصبحت الدافعية للإنجاز مجالاً للبحوث والدراسات المقارنة بين الثقافات والجماعات المختلفة، من أجل الوصول إلى مبادئ عامة بعيداً عن اختلاف الحضارات والمجتمعات، بالإضافة إلى معرفة كيف تتأثر هذه الدافعية بأنواع الحضارات المختلفة التي ينشأ فيها الفرد (قشقوش ومنصور، 1979).

وحقيقة الأمر أن دافعية الإنجاز دُرست في علاقتها بمتغيرات نفسية واجتماعية عديدة مثل سرعة التعلم، ومستوى الطموح، ومفهوم الذات، والتدين، وقلق الاختبار، بالإضافة إلى متغيرات أخرى مثل الانتماء، ومركز الضبط، والكذب، والانبساط، والتنشئة الاجتماعية (الأحمد، 2001:240).

والسؤال الذي يطرح نفسه هل يُسهل دافع الإنجاز التعلم والأداء؟ حيث دلت دراسة إليزابيث فرانش (Fransh) التي أُجريت للإجابة على هذا السؤال أن الأفراد ذوي الإنجاز العالي يتعلمون ويؤدون الاستجابات أسرع من ذوي الإنجاز المنخفض. حيث طلبت من مجموعة من طلاب الطيران أداء عمل بسيط من أعمال الشفرة تحت ثلاثة ظروف:

1. ظرف الإسترخاء، وقد أعطت للمفحوص تعليمات عرضية بأن الباحثة تقوم بتجريب بعض الاختبارات.
 2. ظرف دافعية العمل، حيث تلقى المفحوص تعليمات بأن الاختبار يقيس الذكاء وأن نتائجها تؤثر على مستقبلهم.
 3. ظرف الدافعية الخارجية، اعتماداً على مكافأة المفحوصين الخمسة الذين ينفون العمل قبل غيرهم
- وتم قياس دافع الإنجاز بصورة لفظية، ثم قسمت كل مجموعة من المجموعات الثلاث إلى مجموعتين: مجموعة الإنجاز المرتفع، ومجموعة الإنجاز المنخفض.

وقد دلت النتائج أنه لا توجد فروق بين المجموعتين في حال الاسترخاء، أما في ظرف دافعية العمل كان الأداء أفضل عند مجموعة الإنجاز العالي. أما في ظرف الدافعية الخارجية، وجدت الباحثة أن مجموعة الإنجاز المنخفض أدت أفضل من مجموعة الإنجاز المرتفع (كراجة، 1997:228).

1.8.1.2. تعريف دافعية الإنجاز:

إن مفهوم دافعية الإنجاز قد أثار الجدل والنقاش، وأخذ كل باحث يعرفه من إطار عمله، ومن إطار النظرية التي يؤمن بها ويتبناها، وعليه فإن هناك العديد من التعريفات لدافعية الإنجاز، منها التعريفات التالية:

عرفها هنري موراي (Murray, 1938:80-81) بأنها: " تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون أنها صعبة، والسيطرة على البيئة الفيزيائية والاجتماعية، والتحكم في الأفكار وضبطها وحسن تناولها، وتنظيمها، وسرعة الأداء، والاستقلالية، والتغلب على العقبات، وبلوغ معايير الامتياز والتفوق على الذات، ومناقشة الآخرين والتفوق عليهم، والاعتزاز بالذات وتقديرها ". وافترض موراي (Murray) أن الحاجة للإنجاز تتدرج تحت حاجة أكبر وأشمل وهي الحاجة إلى التفوق.

ويرى ماكلياند (McClelland) كما ورد في خليفة (90:2000) أن دافعية الإنجاز هي: " استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرتة في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء. وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز".

أما أتكينسون (Atkinson) كما ورد في الأشهب (23:1999) فقد عرف دافع الإنجاز بأنه: " استعداد عند الفرد، يحدد مدى سعيه ومثابرتة في سبيل بلوغ وتحقيق النجاح".

ويعرف سيرز (Sears) كما ورد في قشقوش ومنصور (34:1979) دافع الإنجاز بأنه: "سعي الفرد إلى تحقيق التفوق وحفز الأنا والاعتزاز والفخر واحترام الذات وتأكيدها".

وجاء في موسى (5:1981) أن دافع الإنجاز هو: " الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي يُنشئ ويوجه السلوك، ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي".

ويعرفه عطية (43:2002) أنه: " القدرة على التطلع للنجاح والتفوق من خلال التنافس مع الآخرين، كما أنه يمثل المعيار الذي يستخدمه الفرد، لتحديد أهدافه ذات المغزى، وهو درجة الأداء والوصول إلى معيار الامتياز".

ويرى الحفني (12:1994) أن الدافع للإنجاز هو: " الحافز إلى النجاح أو تحقيق نهاية مرغوبة, أو الدافع للتغلب على العوائق, أو لانتهاه بسرعة من الأعمال الصعبة على خير وجه ".

مما سبق يمكن الاستنتاج أن هذه التعريفات تتشابه مع بعضها البعض, فقد وصف الخصائص التي يجب أن يتميز بها ذوو الدافعية العالية للإنجاز من حيث الإتقان والتغلب على العوائق والمنافسة, ويتفق معه أتكينسون. وكذلك يتفق ماكيلاند (McClelland) مع أتكينسون (Atkinson), حيث يرى ماكيلاند (McClelland) بأن دافعية الإنجاز هي الرغبة في الإنجاز والتفوق والميل للسعي نحو النجاح. وتكاد تتفق التعريفات السابقة على أن دافعية الإنجاز هي عبارة عن الرغبة لبلوغ معايير الامتياز وتحقيق التفوق.

2.8.1.2. أنواع دافعية الإنجاز:

1. النوع المستقل: وهو النوع الذي نقارن به أداءنا الحالي بأدائنا السابق, مستخدمين معاييرنا الداخلية.
2. النوع الاجتماعي: وهو النوع الذي نقارن به أداءنا بأداء الآخرين. والنوع الأول يشيع في السنوات الأولى حتى الالتحاق بالمدرسة, أما النوع الثاني فإنه يظهر بعد الفترة الأولى (جابر, 1994:323).

3.8.1.2. نظريات دافعية الإنجاز:

لقد تعددت الاتجاهات في تفسير مفهوم دافعية الإنجاز فكان أولها الاتجاه الإنساني, ويذهب هذا الاتجاه إلى أن المتعلم يسعى في تعلمه لاستغلال أقصى طاقاته لكي يحقق ذاته, أما الاتجاه الثاني فهو الاتجاه السلوكي, الذي يفترض أن الطلاب يستجيبون بطرق تم تعزيزها في الماضي, وبذلك يكون الفرد محكوماً في تعلمه بهدف الحصول على ذلك التعزيز. أما الاتجاه الثالث فهو الاتجاه المعرفي الذي يفرق بين مصادر الدوافع, إذ إنها إما داخلية أو خارجية, ويفترض هذا الاتجاه أن الفرد يكون مدفوعاً بهدف الوصول إلى حالة توازن معرفي ينطلق منها في سعيه إلى الحصول على خبرات أو معارف تساعده في تمثّل الخبرات التي يواجهها ويعمل على تكييفها وبالتالي فهمها (قطامي, 1994).

1.3.8.1.2. الاتجاه الإنساني: هرمية ماسلو Maslow:

يرى ماسلو (Maslow) أن الدافعية عند الإنسان تنمو بشكل هرمي يحددها بسبع مراتب من أسفل الهرم إلى قمته وهي:

1. الحاجات الفسيولوجية، مثل: الطعام والشراب.
2. الحاجة للأمن والسلامة، من أجل تجنب القلق، والاضطراب، والخوف، ويحتاجها الصغار والكبار.
3. حاجات الحب والانتماء، وإقامة علاقات عاطفية مع الآخرين والتقرب منهم.
4. حاجات احترام الذات، وتحقيق ذاته المميزة والشعور بالثقة والكفاءة.
5. حاجات تحقيق الذات، وتتم عن رغبة الفرد في تحقيق أكبر قدر من إمكاناته وقدراته. وتظهر واضحة في النشاطات المهنية واللامهنية، ويرى ماسلو (Maslow) أن الشخص الذي يستطيع تحقيق ذاته فإنه يتمتع بصحة نفسية عالية جداً، وهذا يقتصر على الكبار الراشدين.
6. حاجات المعرفة والفهم، وتتمثل في النشاطات الاستكشافية والاستطلاعية، والبحث عن المزيد من المعرفة والفهم، والحصول على أكبر قدر من المعلومات. وهذه الحاجات تبدو أكثر وضوحاً لدى بعض الأشخاص عن غيرهم، و تلعب هذه الحاجات دوراً هاماً وحيوياً في سلوك الطلاب الأكاديمي والتحصيلي.
7. الحاجات الجمالية، وتتجلى لدى الأفراد في إقبالهم أو تفضيلهم للترتيب والنظام والاتساق والكمال في الموضوعات أو النشاطات، وكذلك نزعتهم في تجنب الأوضاع القبيحة التي تسود فيها الفوضى وعدم التناسق. ويرى ماسلو (Maslow) أن الشخص السوي سواءً أكان طفلاً أو راشداً فإنه يميل للبحث عن الجمال ويفضله عن أي منفعة أخرى (أبو حويج وأبومغلي، 2004، نشواتي، 1998).

وكان موقف الإسلام من هذه النظرية بأن القرآن الكريم هو مصدر المعرفة، فالتعليم يهدف إلى تطوير شخصية الإنسان الشمولية بتهديب ذاته العقلية، وعواطفه، ومشاعره، والقرآن الكريم هو السبيل المستقيم لتكامل الشخصية، وفي إشباع حاجاته المادية نحو الحاجات الفسيولوجية، والاجتماعية، والعقلية. وقد حدد الإسلام علاقات الإنسان بخالقه والإنسان بالإنسان والمجتمع، كما حدد علاقات الإنسان بالأرض وبالعالم، والإنسان كائن بيولوجي، واجتماعي، وعقلي، إضافة إلى كونه كياناً تاريخياً فهو يولد ويحیی ويموت، والقرآن لم يهمل هذه الحاجات لدى الإنسان، وإنما هذبها وفق ضوابط ومعايير وأسس إذا اتبعها وسار على دربها فاز في الدنيا والآخرة، فأولى هذه الحاجات في الإسلام هي تحقيق عبادة الله، ثم الحاجات الاقتصادية وإشباعها، ثم تلبية الحاجة للأمن والطمأنينة النفسية (أبو مرق، 2003:136).

2.3.8.1.2. نظرية هنري موراي H. Murray:

يعتبر موراي (Murray, 1938) من أوائل الأشخاص الذين لفتوا النظر إلى مفهوم الحاجة للإنجاز، وهي من النظريات التي اهتمت بالفرد وسلوكه من الناحيتين البيولوجية والسيكولوجية، وتركيزها على فهم وتحليل المحتوى البيئي للسلوك.

وقد تأثر موراي (Murray) بأراء فرويد (Freud) و يونج (Yung), كما تأثر بعلماء الاجتماع والأجناس, وحظي بتدريب عميق في الطب البيولوجي, وهذه الخلفية العلمية جعلته ينظر للإنسان أنه كائن حي ونامٍ, مخالفاً في رأيه لرأي العالم هل (Hull) الذي اعتبر أن الإنسان كائن حي سلبي يستجيب فقط لمجرد اختزال الاستشارة الواردة إليه. وقد قدم "هل" نظريته كصيغة جديدة لنظرية التحليل النفسي في الدافعية.

وتعتبر نظرية موراي (Murray) من النظريات التي عملت على الإعلاء من شأن الحاجات السيكولوجية, وكانت وجهة نظره أن الحاجات السيكولوجية (والتي يطلق عليها الدوافع أيضاً) تعمل على تنظيم القوى التي توجه العمليات العقلية واللفظية والجسمية عبر مسارات معينة.

وقد عرّف موراي (Murray) هذه الحاجات السيكولوجية باعتبارها خصائص ثابتة طويلة الأمد في الشخصية, وأنها تعمل على إطلاق الطاقات وتوجيه واختيار السلوك والخبرات, وتنشط هذه الحاجات بفعل قوى أو عوامل الضغط البيئية التي يمكن أن تكون حقيقية مُدركة أو مُتخيلة, مع أن لها خصائص الإثارة والتحفيز. وفي هذا الإطار يبتدع موراي (Murray) تصنيفاً مُحكماً لوصف السلوك, لكنه في تفسيره للسلوك يؤكد على الأصول التطورية (Genesis) للشخصية, خاصة أهمية أحداث الطفولة المبكرة وديناميات الشخصية (قشقوش ومنصور, 1979:24).

وهو بذلك يشترك مع نظرية فرويد (Freud) في التحليل النفسي من حيث تركيزه على الأحداث التي تقع في بداية العمر وفي الطفولة, وكذلك اهتمامه بالدوافع اللاشعورية. لهذا تعتبر نظرية موراي (Murray) صيغة جديدة لنظرية التحليل النفسي في الدافعية (عطية, 2002).

ويشير موراي (Murray, 1938) إلى أن الحاجة تتضح من خلال دلائل معينة:

1. اتجاه أو تأثير سلوكي (تحول الظروف الخارجية - والداخلية).
2. أسلوب معين للأداء.
3. السعي إلى أو تجنب انتقاء الانتباه والاستجابة لنمط واحد أو أنماط قليلة من الضغط.
4. إظهار انفعال مُميز أو مشاعر مميزة.
5. إظهار الرضا نتيجة بلوغ تأثير معين أو إظهار عدم الرضا حينما يكون هناك إخفاق في تحقيق هذا التأثير.

وافترض موراي (Murray) أن الحاجة للإنجاز تتدرج تحت حاجة أكبر وأعم وأشمل وهي الحاجة إلى التفوق, وقد اتفق في هذا الرأي مع يونج, ويشير موراي (Murray) أن الحاجة للإنجاز تعتبر من أهم الحاجات النفسية وتنشأ في معظم الأحيان عن حاجة كامنة لتقدير الذات, وهي في نفس الوقت

تتعارض مع الحاجة للخضوع والاستكانة والتي عادةً ما تُصاحب الشعور بالفشل (قشقوش ومنصور, 1979: 26).

3.3.8.1.2. نظرية ماكلياند McClelland theory:

تأثر ماكلياند (McClelland) بأعمال موراي (Murray), فالمنحنى الكتلي group factors الذي تبناه في دراسة الشخصية, ورغبته في اختيار كل الحقائق المتعلقة بالشخص, واهتمامه بنظام الحاجات وقياس هذه الحاجات, كل هذا يشهد على اقتفاء ماكلياند (McClelland) لخطى موراي (Murray) بدرجة كبيرة (قشقوش ومنصور, 1979: 35).

وقد أشار ماكلياند (McClelland, 1987) أن هناك ارتباطاً بين الأحداث السابقة, والأحداث الإيجابية وما يحققه الفرد من نتائج, فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد, فإنه يميل للداء والانهماك في السلوكيات المُنجزة, أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السلبية فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافع لتلاشي الفشل.

ولهذا فإن نظرية ماكلياند (McClelland) تشير إلى أنه في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام والسلوكيات التي دُعِمَت من قبل, فإذا كان موقف المنافسة - مثلاً - هادياً لتدعيم الكفاح والإنجاز, فإن الفرد سوف يعمل بأقصى طاقته, ويتفانى في هذا الموقف.

ومع أن ماكلياند (McClelland) لم يتصور الإنسان على أنه مجرد كائن حي يسعى لاختزال الحاجات, فهو يستخدم نموذجاً للاتزان equilibrium model بيد أن الاتزان لديه لا يتطلب اختزالاً في مستوى الاستثارة, وهنا يأخذ ماكلياند (McClelland), خلافاً لفرويد (Freud) وهل (Hull) بمبدأ المستوى الأمثل للاستثارة, ويُسلم بأنه إذا كانت الاستثارة أعلى من هذا المستوى, فإن الإنسان يقوم عندئذ بفعل وسيلي لاختزال مقدارها, ولكن عندما يأتي حجم الاستثارة أقل من المستوى الأمثل فإن الفعل يخضع لنوع من الكف يهدف لزيادة مقدار الإحساس الداخلي.

وأضاف ماكلياند (McClelland) أن المجتمع عندما يرى في دافعية الإنجاز قيمة فإنه يحرص عليها وبالتالي يستهدفها في سلوك أفرادها, ويتخذ كافة الأساليب التي تضمن تدريب أبنائه على السلوك والنشاطات التي تحقق تلك القيمة وتمشى معها, وتتخذ منها محوراً للثواب والعقاب تجاه هؤلاء الأبناء. ويصف ماكلياند (McClelland) الظروف الأسرية المناسبة أو المعززة لنمو دافعية الإنجاز, حيث يضع الآباء معياراً للامتياز يبدو في أن في استطاعة الأبناء بلوغه وتحقيقه, ويترك

الآباء للأبناء تحمل مسؤولية تحقيق أهدافهم دون تدخل من جانبهم في ذلك (الأعسر وقشقوش وسلامه, 1983).

4.3.8.1.2. نظرية جون أتكينسون Atkinson theory:

قام أتكينسون (Atkinson, 1966) بصياغة نظرية خاصة بالدافعية ذات خطوط عريضة من حيث الارتباط بدافعية التحصيل والمهام التعليمية. وأوضح أتكينسون أن النزعة للحصول على النجاح هي بمثابة استعداد داخلي مكتسب, يعني أنها شيء مُتعلّم, ومما يزيد فرص النجاح عند الطلاب هو الدافع للوصول إلى النجاح وإنجازه, وفي النهاية يرى أتكينسون أنه عندما يقوم الفرد بأداء مهمة أو عمل ما فإنه يعيش حالة من الصراع أو ما يطلق عليه صراع الإقدام والإحجام, حيث يدفعه دافعه للتحصيل أو الإنجاز على الإقدام في نفس الوقت الذي يدفعه دافع تجنب الفشل على الإحجام والتراجع.

واتسمت نظرية أتكينسون في الدافعية للإنجاز بعدد من الملامح التي تُميزها عن نظرية ماكلياند (McClelland). ومن أهم هذه الملامح أن أتكينسون أكثر توجهاً معملياً, وتركيزاً على المعالجة التجريبية للمتغيرات التي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية المركبة لمواقف الحياة التي تناولها ماكلياند (McClelland). ويمتاز أتكينسون (Atkinson) أنه أسس نظريته في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي (خليفة, 2000:112).

وقد اختلف أتكينسون (Atkinson) عن غيره من أصحاب النظريات مثل هل (Hull) ليفين (Lewin) في تركيزه على الفروق الفردية Individual Differences. ولكن على الرغم من وجود مثل هذه الفروق الفردية فإن مفهوم السلوك يُماثل تلك الموجودة في النظريات الميكانيكية التي وصفها "هل و ليفين". علاوة على ذلك فقد تأثر أتكينسون في نظريته بنموذج ميلر (Miler) في الصراع, لقد كان يرى أن سلوك الإنجاز ناتج عن الصراع بين الميول الإقدامية والميول الإحجامية, حيث يرتبط بكل فعل إنجازي إمكانية النجاح (مع ناتج انفعالي يتمثل في الإحساس بالعجز) وإمكانية الفشل (مصحوبة بناتج انفعالي يتمثل في الإحساس اللاحق بالخجل) (عطية, 2002: 58).

وقد حدد ليتون (Lyton) وسترينجر (Strenger) في قشقوش ومنصور (40:1979) أهم المبادئ التي تقوم عليها نظرية أتكينسون في الدافعية على النحو التالي:

1. يتمتع جميع الأشخاص بقدر كبير من الطاقة الكامنة, ويعدد من الدوافع أو الحاجات الأساسية التي يمكن أن نعتبرها بمثابة صمامات أو منافذ تنظم, وتوجه تدفق الطاقة الكامنة من هذا الرصيد.
2. يختلف الأشخاص حتى في الثقافة الواحدة فيما بينهم من حيث القوة النسبية لهذه الدوافع المختلفة أو درجة الاستعداد لها. فيبدو الدافع القوي أشبه ما يكون بصمام أو منفذ للطاقة ينفذ بسهولة, وينتج عن ذلك تدفق للطاقة بمعدل أكبر, على حين أن الدافع الضعيف يكون أشبه بصمام ضيق يسمح بتدفق محدود للطاقة فحسب.
3. كون أن الدافع قد وضع موضع التحقيق أم لا, أي كون أن الطاقة تنساب من خلال هذا المنفذ كي تتحول إلى نوع من السلوك أو العمل المفيد أم لا. فإن هذا يتوقف على الموقف المعين الذي يجد الفرد نفسه فيه.
4. إن ما يتصف به الموقف من خصائص معينة إنما يستثير دوافع مختلفة كي يفتح منافذ مختلفة للطاقة, فأبي دافع أو منفذ للطاقة حساس في استجابته لمجموعة مختلفة من الخصائص الموقفية.
5. إذا كانت الدوافع المختلفة موجهة نحو أنواع مختلفة من الإشباع أو الإرضاء, فإن النموذج السلوكي الذي ينتج من استثارة دافع من الدوافع (وانطلاق طاقته) يتحدد بهذا الدافع المعين. أي أن كل دافع يؤدي إلى نموذج مختلف من السلوك.
6. إذا تغيرت طبيعة الخصائص الموقفية, أو المثيرات, فإن دوافع مختلفة تستثار, ويتمخض عنها تنشيط نماذج محددة ومختلفة من السلوك.

وقد أدرك أتكينسون (Atkinson & Raynor, 1978) أن الميل للتعامل مع هدف ذي طبيعة إنجازيه (TS) هو ناتج عن عوامل ثلاثة, عبر عنها أتكينسون (Atkinson) بطريقة رياضية كما هو في المعادلة التالية: $(TS = MS + PS + IS)$.

1. الدافع للنجاح (MS) Motivation for success
2. احتمال النجاح (PS) Probability of success
3. القيمة الحافزة (IS) Incentive value of success

وعبر أتكينسون (Atkinson) عن دافع تجنب الفشل بطريقة رياضية $(TAF = Maf \times PF \times IP)$ وهو ناتج عوامل ثلاثة:

1. واقع تجنب الفشل (Maf) Motive to Avoid failure
2. احتمال الفشل (PF) Probability of failure

3. القيمة الحافزة لتجنب الفشل (IF) Incentive value of failure.

5.3.8.1.2. النظرية الارتباطية أو الاتجاه الارتباطي:

اهتمت هذه النظرية بمفاهيم الدافعية انطلاقاً من نظريات التعلم السلوكية أو ما يطلق عليها نظريات (المثير والاستجابة)، وذلك من خلال إتباع بعض المبادئ الهامة بالنسبة للتعلم، ذلك أن حالات الإشباع الناتجة عن استجابات معينة واختزال الحاجة الناتجة عن سلوك ما، والتعزيز المناسب والمباشر لأنماط السلوك المرغوب فيها هي مبادئ تعلم هامة ومفيدة في تفسير الدافعية واستنارتها عند الطلاب (أبو حويج وأبو مغلي، 2004).

وكان ثورندايك (Thorendike) من أوائل العلماء الذين تناولوا مسألة التعلم تجريبياً، وقال بمبدأ المحاولة والخطأ كأساس للتعلم، وفسر هذا التعلم بقانون الأثر Law of effect، حيث يؤدي الإشباع الذي يتلو استجابة ما إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها، في حين يؤدي عدم الإشباع إلى إضعاف الاستجابة التي يتلوها. وطبقاً لهذا القانون، يشير البحث عن الإشباع وتجنب الألم إلى الدوافع الكامنة وراء تعلم استجابات معينة في وضع مثيري معين.

ويأخذ هل (Hull) بقانون الأثر، وقام بتحديد صورة أفضل من ثورندايك (Thorendike) حيث يستخدم مصطلح إختزال الحاجة Need Reduction للدلالة على الإشباع، ومصطلح الحافز Drive للدلالة على بعض المتغيرات المتدخلة الواقعة بين الحاجة والسلوك وقد حدد هل (Hull) هذه العلاقة على النحو التالي:

حاجة _____ حافز _____ سلوك _____ إختزال الحاجة

وتعتبر الحاجة طبقاً لهذا النموذج متغيراً مستقلاً، يلعب دوراً مؤثراً في تحديد الحافز كمتغير متدخل، ويلعب هذا بدوره دوراً مؤثراً في تحديد السلوك، فتصدر عن المتعلم استجابات معينة تؤدي إلى إختزال الحاجة، الأمر الذي يعزز السلوك وينتج التعلم، أي أن العلاقة بين الحاجات والحوافز هي التي تحدد الاستجابات الصادرة في وضع معين وتؤدي إلى تعلمها.

ولا يرى سكر (Scaner) صاحب نموذج التعلم الإجرائي ضرورة لافتراض متغيرات متدخلة كالحافز لتفسير السلوك، علماً بأنه يقبل بمفهوم التعزيز كأساس للتعلم، ويستخدم بدلاً منه مفهوم الحرمان Deprivation حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابات التي تخفض كمية الحرمان، فالتعزيز الذي يتلو الاستجابة يزيد من احتمالية حدوثها ثانية، وإزالة مثير مؤلم يزيد من احتمالية حدوث الاستجابة التي أدت إلى إزالة هذا المثير. ويقتصر سكر (Scaner) على استخدام استراتيجيات

التعزيز المتنوعة , والتي يتم في ضوءها تحديد المعززات السلبية والايجابية وجداول استخدامها, كفيل بإننتاج السلوك المرغوب فيه(نشواتي,1998:207).

4.8.1.2. الأسس التي يقوم عليها الدافع للإنجاز:

يرى عدس (1999:22) أن دافعية الإنجاز تقوم على العديد من الأسس أوردها في النقاط التالية:

1. يتأثر دافع الإنجاز بعوامل عدة وليس بعامل واحد, فإنجاز الطالب في المدرسة شأنه شأن أي إنجاز آخر, وهو حصيلة أمور عدة تتفاعل وتتداخل معاً بما في ذلك الأسرة, والمدرسة, والأصدقاء, والتغذية, والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة.
2. عوامل عقلية- فقد يعود تدني الإنجاز إلى افتقار المواهب والقدرات العقلية, وقد يرتفع إنجاز هؤلاء في مجالات أخرى لا تتعلق بما لديهم من صعوبات في التعلم, وقد يتدنى إنجاز الطالب في الرياضيات والقراءة, ويرتفع في مجالات أخرى مثل الموسيقى.
3. الذكاء هو عامل واحد فقط من بين العوامل الأخرى التي تقرر ارتفاع الإنجاز لدى الأشخاص, فقد أظهرت البحوث أن أثر الذكاء لا يتعدى (25%) وأن (75%) يعود لعوامل أخرى.
4. علينا أن نتوقع هبوطاً مؤقتاً في الإنجاز لدى الطلاب, وهي ظاهرة طبيعية, خاصة في المراحل الدراسية المتقدمة مثل الصفوف العليا أو الجامعة, وذلك نتيجة لعوامل عديدة من ضمنها الأسرة, واتجاهاتهم وميولهم وأساليبهم والمجتمع بشكل عام.
5. متدنون الإنجاز ليسوا كلهم سواء. أي أنهم يتفاوتون نوعاً وكماً, ويُمكن التعرف على أنواع هذا التدني للإنجاز, وقامت الدراسات بالتفريق بين هذه الأنواع وتصنيفها.
6. ما دامت هناك نماذج وأنماط متعددة لمتدني الإنجاز, كانت هناك كذلك اتجاهات متعددة لمعالجة هذا التدني عندهم, وليس اتجاهات واحداً.

5.8.1.2. أهم العوامل التي تؤثر في تنمية دافعية الإنجاز:

تعتبر الأسرة والمحيط الاجتماعي من أهم العوامل التي تؤثر في تنمية دافعية الإنجاز, وتتمثل في اهتمام الأسرة بأبنائها, ومتابعة الأهل لعملية التعلم, ومعاملة الوالدين القاسية للطالب دون سبب, وتوقعات الأهل بنجاح الطالب ورغبة الطالب في إرضاء والديه, والأهمية التي توليها أسرة الطالب للتعليم, والعلاقات الودية بين الطالب وإخوته ووالديه, وكثرة المشاكل والخلافات في الأسرة وعدم تشجيع الأهل على التعليم والجو الأسري العام لأسرة الطالب (أحمد ومحمد, 2002).

ويتأثر دافع الإنجاز لدى أتكنسون (Atkinson) كما ورد في توق وعدس (1990:147) بعوامل ثلاثة رئيسية عند أدائه لمهمة ما، وهذه العوامل هي:

1. الدافع للوصول إلى النجاح: حيث إن الأفراد يختلفون في درجة هذا الدافع، كما أنهم يختلفون في درجة دافعيتهم نحو تجنب الفشل، ويمكن أن يواجه فردان مهمة ما، ويقبل أحدهما على أدائها بحماس للنجاح فيها، ويُقبل الثاني بطريقة يحاول بها تجنب الفشل المتوقع. فنزعة الفرد الثاني لتجنب الفشل يُمكن أن تكون أقوى من نزعته للتحصيل، ويبدو أن ميل الفرد لتجنب الفشل يكمن في تعلمه الذي اكتسبه من جراء مروره بخبرات فاشلة متكررة، أما عندما تكون احتمالات النجاح أو الفشل في مهمة ما ممكنة. فإن الدافع للقيام بهذا النوع من المهمات يعتمد على الخبرات السابقة عند الفرد ولا يتأثر بشروط النجاح الصعبة المرتبطة بتلك المهمة.

2. احتمالات النجاح: إن المهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور في خبرة نجاح مهما كانت درجة الدافع لتحصيل النجاح الموجود لديه، أما المهمات الصعبة جداً فإن الأفراد يختلفون في درجة الدافع لتحصيل النجاح لديهم، وهم لا يرون أن لديهم القدرة على أدائها، أما في حالة المهمات المتوسطة فإن الفروق تبدو واضحة في درجة دافع تحصيل النجاح التي تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح ويتفاوت الدافع.

3. القيمة الباعثة للنجاح: يعمل النجاح الذي يحققه الفرد كدافع، وفي الوقت نفسه فإن النجاح في المهمات الأكثر صعوبة يُشكل دافعاً أقوى تأثيراً من النجاح في المهمات الأقل صعوبة.

وفي النهاية يرى أتكنسون (Atkinson) أن الفرد عندما يريد القيام بأداء عمل ما أو مهمة يواجه صراع من نوع الإقدام والإحجام، حيث يدفعه دافعه للنجاح والتحصيل على الإقدام، في الوقت الذي يدفعه دافع تجنب الفشل على الإحجام والتراجع.

6.8.1.2. العوامل التي تُساعد على زيادة دافعية الإنجاز لدى الطلاب:

يرى عدس (1999:25) أنه من الممكن تنمية دافعية الإنجاز لدى الطلاب وذلك بالتركيز على ما يلي:

1. تركيز انتباه الطلاب على الأهداف المرجو تحقيقها ووضوح هذه الأهداف.
2. تقديم التغذية الراجعة لهم من أجل معرفة الاستجابات الصحيحة والخاطئة.
3. تزويدهم بنماذج من واقع الحياة.
4. تجنب استخدام الأساليب المسببة للقلق.

5. مساعدة كل تلميذ على تحقيق الأهداف التي تتناسب وقدراته واستعداداته وميوله.

ويقترح دي شارمز (De Charms) كما ورد في أبو ناهية (72:1991) أربع خطوات لمساعدة التلميذ السلبي على وضع وتحديد أهدافه، وهي:

1. أن يُحلل التلميذ نقاط القوة والضعف لديه بمساعدة الأهل والمعلمين.
2. يختار التلميذ أهدافه الخاصة بطريقة منطقية مع مراعاة قدراته الخاصة.
3. يختار أعمال من الممكن تنفيذها للتحرك نحو تحديد الهدف المختار.
4. تحديد بعض الطرق التي تساعد التلميذ على التنبؤ بصلاحية الأعمال التي يقوم بها.

7.8.1.2. خصائص الفرد المنجز:

غالباً ما يكون الأفراد متعطشين للتعليم والتحصيل، حيث يعتقد الأفراد ذوو الحاجة المرتفعة إلى التحصيل بأن النجاح يأتي من العمل الجاد، وأن الفشل يأتي من عدم العمل، ومرتفعو الدافعية يضعون لأنفسهم أهدافاً مناسبة، فيها تحدٍ لهم إلا أنها قابلة للتحقق، وهم يشعرون بالرضا عندما يحققون أهدافاً مرحلية. كما أن الرغبة في النجاح غالباً ما تؤدي إلى المزيد من المثابرة على نحو أكثر مما تؤدي إليه الرغبة في تجنب الفشل. ونقص الدافعية يؤدي إلى ضعف التحصيل. ومن الأسباب التي تؤدي لضعف الدافعية الاستجابة لسلوك الوالدين، حيث إن توقعات الوالدين مرتفعة وعالية جداً، مما يؤدي بالأبناء إلى أن يطوروا خوفاً من الفشل (شيفر وميلمان، 1996: 574).

ويرى الأعرس وقشقوش وسلامة (1983: 273) أن الفرد المنجز يتميز بالخصائص التالية:

1.7.8.1.2. الطموح: Aspiration: ويتميز هذا الشخص بما يلي:

1. لا يقنع بالقليل ولا يرضى بمستواه الراهن ويسعى دائماً لتحسين ذلك والنهوض به.
2. لا يؤمن ولا يعتقد أن المستقبل جامد ولا يمكن تغييره، ولا يترك الأمور للصدفة.
3. جريء لا يخشى المغامرة أو المنافسة أو تحمل المسؤولية وهو شخص لا يخاف المجهول.
4. غير قلق إن لم تظهر نتائج جهوده بسرعة.
5. يتحمل المشاق والصعاب في سبيل الوصول إلى أهدافه، ولا يثنيه الفشل عن معاودة مجهوده لتحقيق ذلك.

2.7.8.1.2. المثابرة: Perseverance: من خلال العمل على إنهاء الأعمال والمشكلات التي يقوم بها أو يصادفها، ويميل للعمل أكثر من أجل ذلك.

3.7.8.1.2. المنافسة: Competition: ويتضح ذلك لدى الأفراد ذوي دافعية الإنجاز العالية حيث إنهم يستمتعون بالمنافسة ويشعرون أنهم بحاجة قوية لها. وتدل المنافسة على التسابق بين الأفراد والجماعات في نضالها لتحقيق نفس الهدف.

4.7.8.1.2. الاستقلالية: Independency: ويبدو ذلك من خلال قدرة الفرد على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس والمبادأة، وهو توجه الفرد للعمل مع مجموعة أو مستقل. وأشارت العديد من الدراسات أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة يفضلون العمل الفردي المستقل.

5.7.8.1.2. الإتقان: Prediction: ويتضح من خلال الدقة في أداء الأعمال وإنجازها بسرعة وبدرجة عالية من الإتقان، بالإضافة إلى حُسن المظهر وحب النظام والنظافة.

6.7.8.1.2. الثقة بالنفس: وهي درجة التقييم الإيجابي التي يشعر بها الأشخاص تجاه أنفسهم وقدراتهم وإمكاناتهم النفسية والاجتماعية والمهنية ودرجة التقدير والوعي بالذات نحو أنفسهم والآخرين المحيطين بهم.

7.7.8.1.2. التوجه للمستقبل: وقد أشارت نتائج الدراسات أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة هم أفراد أكثر توجهاً للمستقبل.

8.7.8.1.2. القدرة على تحمل المسؤولية: تجاه المواقف والأحداث التي يتعرضون لها.

8.8.1.2. قياس دافعية الإنجاز:

تُقاس دافعية الإنجاز من خلال فئتين من المقاييس وهما:

1.8.8.1.2. الفئة الأولى: المقاييس الإسقاطية **Projective scales:** قام ماكلياند (McClelland) وزملاؤه، بإعداد اختبار لقياس الدافع للإنجاز مكون من أربع صور تم اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (TAT) الذي أعده موراي (Murray, 1938)، والبعض قام ماكلياند (McClelland) بتصميمه.

يرتبط هذا الاختبار بالتخيل الإبداعي للمفحوص، حيث يتم عرض كل صورة من الصور على شاشة لمدة عشرين ثانية أمام المفحوص، ثم يطلب الفاحص من المفحوص كتابة قصة تغطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة، والأسئلة هي:

1. ماذا يحدث؟ من هم الأشخاص؟
2. ما الذي أدى إلى هذا الموقف؟
3. ما محور التفكير؟ وما المطلوب عمله؟ ومن الذي يقوم بهذا العمل؟
4. ماذا يحدث؟ وما الذي يجب عمله؟

ثم يقوم المبحوث بالإجابة على هذه الأسئلة الأربعة بالنسبة لكل صورة، ويستكمل عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربع دقائق (خليفة، 2000).

2.8.8.1.2. الفئة الثانية: المقاييس الموضوعية ومنها:

هناك العديد من هذه المقاييس كما ورد في (قشقوش ومنصور، 1979) وهي:

1. مقياس وينر (Weiner) تم تصميمه لقياس الإنجاز لدى الأطفال.
2. مقياس مهريبيان (Mehrabian) تم تصميمه لقياس الدافع للإنجاز لدى الكبار.
3. مقياس لن (Lynn).
4. مقياس أرجيل وروبينسون (Argeel & Robinson) لقياس دافع الإنجاز لدى الأطفال.
5. مقياس كوستلو (Koustelo) لقياس دافع الإنجاز عند الطلاب الأمريكيين.
6. مقياس سميث (Smith) لقياس دافع الإنجاز عند الكبار.
7. مقياس قشقوش (1975) لقياس دافع الإنجاز عند الكبار ، وهو أول أداة عربية يتم تصميمها لقياس دافع الإنجاز.
8. مقياس هيرمانز (Herman's, 1970) لقياس دافعية الإنجاز لدى الأطفال والراشدين ، وهو من أكثر المقاييس استخداماً على المستوى العربي والأجنبي.

2.2 الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء عرضاً لعدد من الدراسات التي أُجريت في الربع الأخير من القرن العشرين حتى حينه، ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وتم تقسيم تلك الدراسات إلى قسمين، هما: الدراسات المتعلقة بأساليب التنشئة الوالدية، والدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز، كما تم عرض الدراسات العربية لكل منها ثم الدراسات الأجنبية.

1.2.2. الدراسات التي تناولت أساليب التنشئة الوالدية بدافعية الإنجاز:

1.1.2.2. الدراسات العربية:

قامت أبو جابر (1993) بدراسة بعنوان " أثر التنشئة الأسرية والترتيب الولادي والجنس على الدافعية للإنجاز عند طلبة الصف السادس والتاسع في مدينة عمان، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين ينتمون إلى نمط التنشئة المتسامحة كانت دافعتهم للإنجاز أعلى من الذين ينتمون إلى الأسر التي تتبع النمط المتشدد، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين الذكور والإناث وكانت الفروق لصالح الإناث عند طلبة الصف السادس، ولم تكن هناك فروق تعزى للجنس عند طلبة الصف التاسع، ولم تكن هناك فروق تعزى إلى متغير الترتيب الولادي، وأظهرت النتائج عدم وجود أثر للتفاعل الثلاثي لمتغير التنشئة الأسرية والترتيب الولادي والجنس على الدافعية للإنجاز.

وأجرت الطراونة (1997) دراستها لفحص العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية والسلوك العدواني وأثرهما في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية المزار الجنوبي وتكونت عينة الدراسة من (210) طالباً وطالبة، منهم (105) طالباً وطالبة من العدوانيين و(105) طالباً وطالبة من غير العدوانيين. وقد تم تحديد الطلبة العدوانيين من خلال استمارة خاصة قامت الباحثة بإعدادها، وتم استخدام مقياس اتجاهات التنشئة الأسرية الذي أعده السقار (1984). ولتحليل النتائج تم استخدام كاي تربيع (X^2) لمعرفة العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية (ديمقراطي - تسلطي) و (حماية زائدة - إهمال) عند كل من الأب والأم، وتحليل التباين الثنائي لمعرفة أثر كل من أنماط التنشئة الأسرية والعدوان والتفاعل بينهما على تحصيل الطلبة الدراسي.

وأظهرت النتائج أن السلوك العدواني عند كل من الذكور والإناث العدوانيين غير مستقل عن نمط التنشئة الأسرية (ديمقراطي - تسلطي) أو (حماية زائدة - إهمال) عند كل من الأب والأم، وهناك أثر

للعنوان على تحصيل جميع أفراد العينة وتحصيل الطلبة من الإناث و كانت الفروق لصالح غير العدوانيين, بينما لم تظهر النتائج وجود أثر للعدوان أو للتفاعل بين نمطي التنشئة الأسرية والعدوان على تحصيل الطلبة الذكور. كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر لنمطي التنشئة الأسرية (ديمقراطي - تسلطي) و(حماية زائدة - إهمال) عند كل من الأب والأم على التحصيل الدراسي عند جميع فئات الدراسة.

وهدف الشاملة (1999) في دراستها الكشف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز وأنماط التنشئة الأسرية لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة إربد الأولى للعام 1998/1997م, تكونت عينة الدراسة من (600) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. واستخدمت الباحثة مقياس دافعية الإنجاز لهيرمانز (Herman's) ومن ترجمة فاروق عبد الفتاح موسى, واستبانة الاتجاهات الوالدية. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون.

وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة بين دافعية الإنجاز ونمط التنشئة الأسرية للأب والأم, والأب والأم معاً. وعدم وجود فروق دالة بين دافعية الإنجاز وأنماط التنشئة الأسرية للأب أو الأم أو للأب والأم معاً تعزى لجنس الطالب, وهذا يدل على أن الوالدين سواء الأب أو الأم يؤثران بالدرجة نفسها على أبنائهم ذكوراً كانوا أو إناثاً.

2.1.2.2. الدراسات الأجنبية:

بينت دراسة ديفيد ماكلياند (McClelland, 1975) كما ورد في الأشهب (1999) والتي أجريت بهدف معرفة أثر المؤسسات الاجتماعية في تكوين شخصية الطفل, أن الأسرة والعلاقات الأسرية بين الوالدين والأبناء يهيئان مناخاً مواتياً أو غير مواتٍ لنمو دافعية الإنجاز ويقدر ما يتوافر في البيئة الأسرية من مناخ صحي مواتٍ لنمو الشخصية بقدر ما تنمو الشخصية المنتجة, فالطريقة التي يتربى بها الطفل خلال فترة التعلم قبل المدرسة تؤثر بصورة ما وتحدد منجزاته التالية في مجالات النشاط الإنتاجي ومركزه في المجتمع.

قام نتؤل (Nuttall, 1976) بدراسة أثر أسلوب المعاملة الوالدية والاتجاهات الوالدية على دافعية الإنجاز نحو التحصيل الدراسي والأكاديمي. وقد تم إجراء الدراسة على مجموعة من الطلاب بولاية فلوريدا الأمريكية تراوحت أعمارهم ما بين (9-11) سنة, حيث بلغ حجم عينة الدراسة (500) طالباً. واستخدم الباحث اختبار الاتجاهات الوالدية, واختبار الدافعية الأكاديمي.

وأظهرت النتائج أن الأبناء الذين يدركون أنهم موضع تقبل من جانب آبائهم يشعرون أن هؤلاء الآباء لم يلجؤوا إلى العنف في تدريبهم على النظام سواءً سيكولوجياً بإثارة الألم النفسي، أو جسمانياً عن طريق العقاب البدني كانوا من ذوي الإنجاز المرتفع، وكانوا يتصفون بالطموح والكفاءة والقدرة على بذل الجهد، وإلى جانب أساليب المعاملة الوالدية يشير العديد من الباحثين إلى وجود علاقة بين دافعية الإنجاز والمناخ الأسري العام وما يشيع في هذا المناخ من سعادة أو شقاق.

وقد اهتمت دراسة كار ومدنيك (Carr & Mednick, 1988) كما ورد في الشميلة (1999) بتقييم تأثير ممارسات التنشئة الأسرية لدور الجنس على الحاجة إلى الإنجاز (NACH) لدى (97) طفلاً و(103) طفلةً من الأطفال السود الذين تراوحت أعمارهم ما بين (4,5-6,5) عاماً، واستخدم مقياس بي كاتز (P.Katz) للتنشئة الأسرية الخاص بدور الجنس، واستجابات أمهاتهم عن ممارسة تربية الأطفال.

وأظهر التحليل العاملي (Factor Analysis) لمقياس التنشئة الأسرية عن وجود عدة عوامل لها تأثير مختلف على الحاجة إلى الإنجاز لدى الذكور والإناث، ودعمت النتائج الفرضية التي قالت بأن التدريب غير التقليدي على الأدوار الجنسية (أي منافسة الرجل في ميدان العمل وليس فقط السعي نحو الزواج والإنجاب) يؤدي إلى حاجة أعلى إلى الإنجاز عند الإناث، ومن أن التدريب التقليدي على الأدوار الجنسية يؤدي إلى حاجة أعلى إلى الإنجاز عند الأولاد. وأكدت الدراسة أيضاً أهمية معالجة التنشئة الأسرية الخاصة بدور الجنس على أنها مسألة متعددة الجوانب.

وهدف دراسة فونتائين (Fontaine, 1988) كما ورد في الشميلة (1999) إلى الكشف عن العلاقة المتبادلة بين دافعية الإنجاز وبعض ممارسات التنشئة الأسرية، إضافة إلى تباين هذه العلاقة تبعاً لبعض المتغيرات البيئية والديمغرافية مثل وضع الأسرة الاقتصادي - الاجتماعي، ومكان الإقامة، والجنس. وتكونت عينة الدراسة من (288) طالباً برتغالياً في الصف السادس الأساسي. أجابت أمهات أفراد العينة عن استبيان التنشئة الأسرية، وقد حددت ست ممارسات أسرية من خلال إجابات الأمهات على الاستبيان وهي تركيب البيئة، والاستقلال، والفاشستية، وتقبل المراهق، واحتمالات النجاح وأسلوب العزو السببي (Attributional style).

وقد أظهرت النتائج بأن هناك علاقة موجبة دالة بين دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة والممارسات الأسرية الستة، بحيث إنه على سبيل المثال - كلما وجدت للطالب بيئة غنية بالرعاية والاهتمام والتوجيه ووجود ألعاب تركيبية وخبرات تعليمية مساندة لدور المدرسة كانت دافعية الإنجاز لدى الطالب مرتفعة.

أما إذا وجدت بيئة تفتقر إلى الألعاب والخبرات السارة والاهتمام والرعاية كانت دافعية الإنجاز لدى الطالب منخفضة وهذا ينطبق على جميع الممارسات الستة السابقة الذكر.

وهدف دراسة هوريتز وموشير (Horowitz & Mosher, 1997) إلى الكشف عن أثر دافعية الإنجاز على مستوى النطق. حيث قاما بدراسة مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية الأثيوبيين الذين هاجروا إلى إسرائيل في اكتسابهم لدافع الإنجاز في ضوء مدى وجود وغياب بعض أنماط التنشئة الأسرية، وتقييم الآباء والأمهات للطلاب الأثيوبيين والذي يؤثر في التقدم المدرسي وتحسين مستوى النطق عندهم. وقد استجاب (85) طالباً أثيوبياً، و (85) طالباً إسرائيلياً في الصف العاشر استبياناً حول التوجه نحو الإنجاز والسلوكيات تجاه الحياة العصرية.

أظهرت النتائج وجود أنماط في تنشئة الطلاب الأثيوبيين أسرياً. مما يمكن اعتبارها مكونات وعناصر لزيادة دافعية الإنجاز لديهم. وتتضمن المكونات مستوىً عالياً من النطق والقدرة على تأجيل الإشباع والطاعة. كما أظهرت النتائج أيضاً أن بعض أنماط التنشئة الأسرية للطلاب الأثيوبيين تؤثر على دافعية الإنجاز وتعوق تقدمها، وتتضمن هذه الأنماط وضع قيود على الإبداع الفردي للطلاب والتركيز الزائد على مركز الضبط الخارجي لهم.

2.2.2. الدراسات التي تناولت أساليب التنشئة الوالدية:

1.2.2.2. الدراسات العربية:

قام عبد الغفار (1975) بدراسة الاتجاهات الوالدية وأثرها على التحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. تكونت عينة الدراسة من (145) زوجاً من الأفراد، تكون كل زوج من تلميذ ووالده، وتراوحت أعمار أفراد العينة من التلاميذ ما بين (14-17) سنة، وكان بعض الطلاب ممن هم باقون في صفهم لإعادة العام الدراسي.

وطبق الباحث مقياس الاتجاهات الوالدية من إعداد محمد عماد الدين إسماعيل ورشدي فام، واختبار الذكاء المصور من إعداد أحمد زكي صالح واستمارة المستوى الاجتماعي - الاقتصادي من إعداد الباحث. ودلت نتائج الدراسة على أن هناك معاملات ارتباط أو علاقة موجبة داله إحصائياً بين درجات الآباء في البعد الخاص بالسواء في مقياس الاتجاهات الوالدية ودرجة أبنائهم في امتحان الشهادة الإعدادية العامة، وأثبتت الدراسة وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الآباء في إثارة الألم النفسي، والتذبذب، والتسلط، والإهمال، والتدليل، والقسوة، والتفرقة، وبين درجات أبنائهم في اختبار الشهادة الإعدادية.

وأجرى الطحان (1977) دراسته لمعرفة التفوق العقلي من حيث علاقته باتجاهات الوالدين في التنشئة ومستواهما الثقافي. تكونت عينة الدراسة من (1097) طالباً في الصف الثاني الثانوي من الذكور فقط، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ثماني مدارس في مدينة دمشق، وينتمون إلى مستوى اجتماعي - اقتصادي واحد، وقام الباحث بتقسيم الطلاب إلى أربع مجموعات:

1. المجموعة الأولى: تمثل الطلاب ذوي مستوى الذكاء المرتفع والقدرة على التفكير الإبتكاري العالي.
2. المجموعة الثانية: تمثل الطلاب ذوي مستوى الذكاء المرتفع والقدرة على التفكير الإبتكاري المنخفض.
3. المجموعة الثالثة: تمثل الطلاب ذوي مستوى الذكاء المنخفض والقدرة على التفكير الإبتكاري العالي.
4. المجموعة الرابعة: تمثل الطلاب ذوي مستوى القدرة المنخفضة على التفكير الإبتكاري.

واستخدم الباحث اختبار كاتل للذكاء من إعداد محمد عبد العزيز سلامة، وعبد السلام عبد الغفار، واختبار القدرة على التفكير الإبتكاري من إعداد عبد السلام عبد الغفار، ومقياس: المستوى الاجتماعي - الاقتصادي، والاتجاهات الوالدية، والمستوى الثقافي للوالدين من إعداد الباحث.

ودلت نتائج الدراسة أن أفراد المجموعة الأولى ذوي الذكاء والتفكير الإبتكاري المرتفع يختلفون عن أفراد المجموعة الرابعة وذلك كونهم يتمتعون بتنشئة والدية تتسم بالتشجيع على الاستقلال والاعتماد على النفس، وتجنب التسلط والإكراه، علاوة على اتسامهم بالديموقراطية واحترام رغبات الطفل ومنح المحبة والتقدير أكثر من المجموعة الرابعة، كما أشارت النتائج إلى أن أفراد المجموعة الثانية يختلفون عن أفراد المجموعة الرابعة في أنهم ينعمون بتنشئة والدية تتجنب أساليب الضبط والتسلط، في حين يعانون أفراد المجموعة الرابعة من تسلط الوالدين. وتبين أن أفراد المجموعة الثالثة يختلفون عن أفراد المجموعة الرابعة في تمتعهم بتنشئة والدية تحبذ الاستقلال وتتجنب أساليب التسلط، والتقييد، كما أن أفراد المجموعة الثالثة ينعمون بتنشئة والدية أفضل من أفراد المجموعة الثالثة.

وقام منسي والكاشف (1982) بدراسة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة وعلاقته بالاتجاهات الوالدية والتحصيل الدراسي للأبناء. تكونت عينة الدراسة من (100) طالب، و(100) طالبة، من طلاب الصف الثالث الإعدادي في الإسكندرية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. واستخدم الباحثان اختبار الذكاء المصور من إعداد أحمد زكي صالح، واستمارة المستوى الاجتماعي - الاقتصادي لمحمود عبد الحليم منسي، ومقياس الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء من إعداد سيد صبحي، واستخدم درجات التلاميذ في امتحان نصف العام الذي أجرته مدارس عينة البحث في العام

1980/1981م. وللحصول على النتائج استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار ت (t-test).

ودلت نتائج الدراسة أن هناك ارتباطاً جوهرياً بين المستوى الاجتماعي - الاقتصادي للأسرة وبين كل من الاتجاهات الوالدية وتحصيل الأبناء الدراسي، أي أنه كلما ارتفع المستوى الاجتماعي - الاقتصادي للأسرة تحسنت الاتجاهات الوالدية كما يراها الأبناء، وأرجع الباحث ذلك لما توفره الأسر ذات المستوى الاجتماعي - الاقتصادي المرتفع من امكانيات ثقافية ومادية تساعد الأبناء على التحصيل الدراسي المرتفع، مثل توفير مكتبة في المنزل، و مساعدة الأبناء على التحصيل الدراسي من الآباء أنفسهم أو بمساعدة الآخرين، واتضح أن التلاميذ الذين يحققون درجات تحصيل مرتفعة هم الطلاب الذين يتمتعون بدرجة أكبر من الثقة بالنفس والطموح المرتفع، وهذا بدوره قد يجعلهم يشعرون بالاتجاهات الوالدية الموجبة نحوهم، بالإضافة إلى أن الوالدين يشجعان أبناءهما ويعاملانهم معاملة جيدة إذا كانوا جيدي التحصيل، مما قد يؤدي إلى تحسين الاتجاهات الوالدية للآباء كما يدركها الأبناء.

وأجرى الريحاني (1985) دراسة بعنوان أثر نمط التنشئة الأسرية في الشعور بالأمن عند المراهقين. تكونت عينة الدراسة من (450) مراهقاً ومراهقة، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (12-14) سنة، نشأوا في بيئات ريفية ومدنية في مدينة عمان وضواحيها. واستخدم الباحث مقياس التنشئة الأسرية، واختبار ماسلو للشعور بالأمن وعدم الأمن. قسم الباحث عينة الدراسة إلى مجموعتين، الأولى: مجموعة أسلوب التنشئة الأسرية المتسامحة الديمقراطية، والثانية: مجموعة أسلوب التنشئة الأسرية المتسلطة.

وتوصل الباحث إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية قوية بين الأسلوبين في التنشئة ودرجات الشعور بالأمن النفسي لدى المراهقين، حيث كانت درجات الشعور بالأمن النفسي مرتفعة لدى المراهقين الذين عاشوا بأسر متسامحة تتعامل معهم باحترام وتقدير، أما المراهقون الذين عاشوا بأسر متسلطة فقد كانت درجات الشعور بالأمن النفسي لديهم منخفضة، وأشارت الدراسة أيضاً إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية واضحة في درجات الشعور بالأمن تعود إلى الجنس، حيث كانت لصالح الإناث.

وقامت النيال (1985) بدراستها حول الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بكل من الذكاء والتحصيل الدراسي والتوافق لدى أطفال المرحلة الابتدائية من الجنسين، في مدينة الإسكندرية، على الطلاب الذين تتراوح أعمارهم ما بين (11-12) سنة، وذلك بعد مجانستهم للمستوى الاجتماعي والاقتصادي. وبلغ عدد أفراد العينة (118) طالباً، (116) طالبة. واستخدم الباحث استمارة المستوى الاجتماعي - الاقتصادي،

ومقياس المستوى المهني، ومقياس المستوى التعليمي، ومقياس الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء الذي أعده سيد صبحي، واختبار الشخصية للأطفال. وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

1. يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين الإهمال من جانب الأب والتحصيل الدراسي والتوافق الاجتماعي للأبناء.
2. يوجد ارتباط موجب بين التذبذب من جانب الأب والسواء من جانب الأب وبين التوافق الشخصي والاجتماعي للأبناء.
3. يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين التفرقة من جانب الأم ومستوى ذكاء الأبناء والتحصيل الدراسي لهم.
4. يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين السواء من جانب الأم والتوافق الشخصي الاجتماعي للأبناء.
5. توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً بين مجموعتي البحث من الذكور والإناث في مقياس التسلط، كما يدركه الأبناء عن الأم، وكذلك الحماية الزائدة والتفرقة.

وأجرى حواشين (1987) دراسة للتعرف على علاقة التنشئة الأسرية والجنس والتخصص بالتفكير الإبداعي، وأثر تسلط أو تسامح الوالدان في تربية الإبداع. تكونت عينة الدراسة من (100) طالباً وطالبة من الصف الثالث الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي وآبائهم وأمهاتهم، في المدارس الحكومية في لواء نابلس.

واستخدم الباحث التحليل الارتباطي، وتحليل التباين الأحادي. وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد علاقة بين تسامح الآباء والأمهات وتسلطهم، وبين مستوى التفكير الإبداعي لدى الأبناء. أما بالنسبة للجنس والتخصص، أظهرت النتائج أن هناك علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية للجنس على التفكير الإبداعي لصالح الذكور. كما أن هناك علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية للتخصص لصالح التخصص العلمي.

وقامت شوكت (1987) بدراسة علاقة التفوق بالاتجاهات الوالدية في التنشئة ومستواها الثقافي. تكونت عينة الدراسة من (200) طالباً، مقسمين على أربع مجموعات تتكون كل مجموعة من خمسين طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي. استخدم الباحث اختبار كاتل للذكاء من إعداد أحمد عبد العزيز سلامة وعبد السلام عبد الغفار واختبار القدرة على التفكير الابتكاري من إعداد عبد السلام عبد الغفار، ومقياس المستوى الاجتماعي - الاقتصادي من إعداد عبد السلام عبد الغفار، وإبراهيم

وقشقوش, ومقياس المستوى الثقافي للأسرة من إعداد الباحث. واستخدم تحليل التباين الثنائي, واختبار ت (t-test).

وتوصل الباحث إلى أن الطلاب ذوي الذكاء المرتفع والقدرة المرتفعة على التفكير الابتكاري يختلفون عن أفراد مجموعة الطلاب العاديين متوسطي الذكاء والتفكير الابتكاري, حيث أنهم يحظون بعناية مباشرة وأساليب تنشئة تتسم بالدفء والحب من قبل الوالدين.

وهدفت جبالي (1989) في دراستها إلى معرفة العلاقة بين أساليب الوالدين في التنشئة ومفهوم الذات لدى عينة مؤلفة من (468) مراهقاً ومراهقة, وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التنشئة الوالدية ومفهوم الذات عند عينة الدراسة بلغت (0,40), كما أشارت النتائج أيضاً إلى تفوق الطلاب الذين يتربون في أجواء من التقبل والتقدير والمحبة والحماية من الأهل على زملائهم الذين يتربون في أجواء متناقضة من النبذ والرفض والإهمال.

وأجرى النجار (1991) دراسة بعنوان "تأثير تفاعل الأساليب الوالدية في التنشئة الاجتماعية ومناخ حجرة الدراسة والمستوى الاقتصادي على أسلوب التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" على (644) طالباً وطالبة, منهم (327) طالباً, و(317) طالبة, من الصف الرابع في مدينة دسوق وكفر الشيخ في العام الدراسي 1988/1989م. حيث توصل إلى وجود علاقة ايجابية بين أساليب المعاملة والمناخ الصفي والمستوى الاقتصادي على التفكير الابتكاري.

في حين قام الفيصل (1992) بتحري شكل العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والتنشئة الوالدية ومفهوم الذات لدى طلبة كليات المجتمع في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (733) طالباً وطالبة, تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. وقام الباحث بتطبيق مقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية من إعداد الريحاني (1985), ومقياس مفهوم الذات من إعداد الداوود (1982), واستبانة الاتجاهات الوالدية التي أعدها السقار (1984). واستخدم اختبار ت (t-test), ومعامل الانحدار, وأظهرت نتائج الدراسة:

1. أن الأفكار اللاعقلانية تنتشر بين طلبة كليات المجتمع بنسب تراوحت بين (4,9%) في حدها الأدنى, وبين (33%) في حدها الأعلى, وأن الذكور يتميزون عن الإناث في واحدة من الأفكار اللاعقلانية بينما تتميز الإناث عن الذكور في ثلاث من الأفكار اللاعقلانية.

2. أظهرت النتائج وجود معامل ارتباط ضعيف وبالالاتجاه السالب بين الأفكار اللاعقلانية والتنشئة الوالدية بلغ (-0,02) على الدرجة الكلية، بينما كان هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية بين ثلاثة من الأفكار اللاعقلانية وبين أنماط التنشئة الوالدية على الصورة الكلية لكل من الأب والأم.
3. وجود ارتباط سالب ذي دلالة بين تسعة من الأفكار اللاعقلانية وجميع أبعاد التنشئة الوالدية المتمثلة (الديمقراطية- التسلط) (التقبل- النبذ) (الحماية الزائدة- الإهمال) مما جعلها أداة تنبؤية ذات فائدة في تكوين الأفكار اللاعقلانية.
4. كما أكدت الدراسة على وجود ارتباط سالب ذي دلالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية ومفهوم الذات بلغ (-0,25) على الدرجة الكلية.
5. وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط عال نسبياً وبالالاتجاه الموجب بين أنماط التنشئة الوالدية ومفهوم الذات بلغ (0,36). كما وجد ارتباط ذو دلالة بين جميع أبعاد التنشئة الوالدية على جميع أبعاد مفهوم الذات، وأظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة لانتشار الأفكار اللاعقلانية من خلال التنشئة الوالدية ومفهوم الذات معاً.

وفي دراسة أجرتها حماد (1995) للتعرف على الاتجاهات الوالدية وأثرها في تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة. تكونت عينة الدراسة من (120) طفلاً وطفلةً ووالديهم، وتم تحديد مجموعتين:

1. مرتفعي الحماية الزائدة وعددهم (30) ومنخفضي الحماية الزائدة وعددهم (30) طفلاً وطفلة.
2. مرتفعي الإهمال وعددهم (30) ومنخفضي الإهمال وعددهم (30) طفلاً وطفلة.

واستخدمت الباحثة مقياس الاتجاهات الوالدية، واختبار التفكير الابتكاري عند الأطفال، واختبار رسم الرجل من إعداد " جودانف هاريس " واستمارة المستوى الاجتماعي - الاقتصادي، ودلت نتائج الدراسة على ما يلي:

1. هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال الأسر (آباء وأمهات) ذوي اتجاه الإهمال المرتفع ومتوسط درجات أطفال الأسر (آباء وأمهات) ذوي اتجاه الإهمال المنخفض كما يبدو في درجات التفكير الابتكاري الدرجة الكلية وأبعادها.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال الأسر (آباء وأمهات) ذوي اتجاه الحماية المنخفضة والمرتفعة كما تبدو (العلاقة، التخيل، المرونة) أي أن النتائج أسفرت عن وجود تأثير للاتجاهات الوالدية- الحماية الزائدة أو الإهمال في نمو التفكير الابتكاري لأطفال الروضة.

كما قام السفيناني (1999) بدراسة أساليب المعاملة الوالدية والتفاعل السلوكي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة العاديين بالسعودية، توصل الباحث لعدة نتائج، من أهمها: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الأسلوب الإرشادي والتفاعل السلوكي، وبين الأسلوب الإرشادي للأُم والتفاعل السلوكي عند مستوى دلالة (0.01)، في حين لم توجد أي علاقة ارتباطية دالة بين أسلوب سحب الحب للأُم مع التفاعل السلوكي. وأرجع الباحث ذلك إلى أن الأساليب التي يمارسها الوالدان أثناء التفاعل مع أبنائهم سواءً من ناحية القوة أو التسامح تؤثر بصورة واضحة في التفاعل السلوكي لدى التلاميذ بحيث ينعكس على سلوكياتهم داخل الفصل المدرسي وخارجه.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ العاديين وتلاميذ دور التوجيه الاجتماعي في الأسلوب الإرشادي لصالح التلاميذ العاديين عند مستوى دلالة (0.05)، في حين لم تظهر فروق دالة بين التلاميذ وتلاميذ دور التوجيه الاجتماعي في الأسلوب العقابي وأسلوب سحب الحب، وهذا يشير إلى اشتراكهم إلى حد كبير في البيئة الأسرية الواحدة من حيث أساليب المعاملة الوالدية الواحدة وتأثيرها الواحد، سواءً لدى التلاميذ العاديين أو تلاميذ دور التوجيه، ويفسر عدم اكتساب الأبناء للتنظيمات النفسية والخبرات الحياتية من الآباء نتيجة لأسلوب معاملة الآباء.

وقامت بدر (1999) بدراسة حول أسلوب المعاملة الوالدية (القبول/ الرفض) ومفهوم الذات وعلاقة كل منهما بالسلوك العدواني، لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية بجدة. تكونت عينة الدراسة من (174) طالبة بالصفين الثالث والسادس الابتدائي، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

1. توجد علاقة ارتباطية سالبة بين إدراك الأطفال (البنات) للقبول الوالدي من الأب والأم ومستوى السلوك العدواني لديهن.
2. توجد علاقة ارتباطية موجبة بين إدراك الأطفال (البنات) للرفض الوالدي من الأب والأم ومستوى السلوك العدواني لديهن.
3. توجد علاقة ارتباطية سالبة بين مفهوم الذات ومستوى السلوك العدواني لدى الأطفال (البنات).
4. توجد فروق دالة في مستوى السلوك العدواني بين الأطفال (البنات) صغار السن وكبار السن لصالح الأطفال كبار السن.

وجاءت دراسة بركات (2000) لبحث العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والاكنتاب لدى بعض المراهقين والمراهقات المراجعين لمستشفى الصحة النفسية بالطائف. تكونت عينة الدراسة من (135) حالة من المراجعين للعيادة النفسية في مستشفى الصحة النفسية بالطائف المشخصين كحالات اكتئاب

(61) ذكر (74) أنثى تتراوح أعمارهم ما بين (12-24) سنة. وتم استخدام مقياس أساليب المعاملة الوالدية ومقياس الاكتئاب، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود:

1. علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين (الأسلوب العقابي) للأب والاكنتاب لدى عينة المراهقين الذكور وبين (أسلوب سحب الحب) للأب لدى عينة المراهقين، ولم توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب معاملة الأم والاكنتاب لديهم.
2. توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين (أسلوب التوجيه والإرشاد) للأب والاكنتاب لدى عينة المراهقات، ولم توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب معاملة الأم والاكنتاب لديهن.
3. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين (الأسلوب العقابي) للأب والاكنتاب لدى العينة الكلية، كما توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين (أسلوب الإرشاد والتوجيه) للأب والاكنتاب لدى العينة الكلية.
4. لم توجد فروق دالة إحصائياً بين المراهقين والمراهقات في الاكنتاب.

وهدف عبد الحفيظ (2001) في دراسته لفحص أساليب التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك الانحرافي في مدينة أسيوط المصرية، حيث اختار الباحث عينة دراسته بالنسبة للمتسربين من التعليم، من واقع ملفات إحصاء التلاميذ بمدرسة الرشاد للتعليم الأساسي بعرب المدابغ، والتي يبلغ (500) طالباً وطالبة في المرحلة الابتدائية، و(250) طالباً وطالبة في المرحلة الإعدادية، وقد اختار الباحث خمس حالات من المتسربين من التعليم من تلاميذ المرحلة الإعدادية الذين يبلغ عددهم (18) تلميذ وتلميذة وفقاً للشروط السابق ذكرها.

وأظهرت النتائج أن الغالبية العظمى من سكان المناطق العشوائية تميل إلى الأساليب التقليدية في تنشئة الأبناء والمتمثلة في القسوة والحرمان والإهمال والتدليل. أرجع الباحث ذلك لانخفاض الوعي الثقافي في تلك الأسر وزيادة حجم الأسرة مع تدني المستوى الاقتصادي وانخفاض درجة وعي الوالدين بما قد تحدثه هذه الأساليب في سلوكيات الأبناء من آثار غير سوية.

وهدف دراسة وطفه (2001) إلى معرفة واقع التنشئة الاجتماعية واتجاهاتها في سوريا وبشكل خاص في محافظة القنيطرة السورية من خلال دراسة ميدانية شملت عينتها أربع مناطق، حيث تم التركيز على منطقة حضرية، ومنطقة بدوية، ومنطقة زراعية، ومنطقة أثنية تشمل إحدى القرى الشركسية. وبلغ حجم العينة (361) فرداً من الآباء (بنسبة 54%) والأمهات (بنسبة 46%). ومن ثم تحديد العوامل والمتغيرات الاجتماعية المؤثرة في تحديد طابع التنشئة الاجتماعية السائدة وأسلوبها في منطقة البحث. وسعت الدراسة كذلك للإجابة عن تساؤلات بحثية أهمها: ما أسلوب التنشئة السائد في منطقة البحث؟ هل هو أسلوب تسلطي أم أسلوب ديمقراطي؟ ما مستوى تدخل المستوى التعليمي للأبوين في

تحديد اتجاه التنشئة الاجتماعية؟ وهل هناك اختلاف جغرافي في أسلوب التنشئة وفقاً لمتغير القرية التي ينتمي إليها المبحوثين؟

وخرجت الدراسة بنتائج ، هي أن التنشئة الاجتماعية السائدة هي تنشئة تقليدية لم تتحول إلى تنشئة ديمقراطية حديثة حتى الآن، إذ ما زال أسلوب العقاب البدني يشكل واحداً من أهم الاتجاهات الأساسية للتنشئة في المنطقة المعنية، كما بينت تأثير عامل التوزيع الجغرافي والعرق في تحديد مسار التنشئة الاجتماعية واتجاهاتها إيجابياً أو سلبياً، وتأثير المستوى التعليمي للأبوين.

وأجرت الزهار (2001) دراستها لمعرفة العلاقة بين مظاهر إساءة معاملة الوالدين للأطفال والتأخر الدراسي لدى عينة مكونة من (355) فرداً من تلاميذ المرحلة الابتدائية في القاهرة من طلبة الصف (الثالث، والرابع، والخامس الابتدائي) موزعين على ثلاث مدارس (حكومية، خاصة، تجريبية) ومقسمين إلى مجموعتين، هما: " مجموعة التلاميذ المتأخرين دراسياً وعددهم (102) طالباً وطالبة، والتلاميذ غير المتأخرين دراسياً وعددهم (253) طالباً وطالبة، واستخدمت الباحثة مقياس من إعدادها. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1. توجد فروق دالة إحصائية في متوسط الدرجة الكلية لمظاهر إساءة معاملة الوالدين (كما يدركها الأطفال) بين التلاميذ المتأخرين وغير المتأخرين في العينة الكلية وفي عينة الإناث لصالح التلاميذ المتأخرين.
2. توجد فروق دالة إحصائية في متوسط الدرجة الكلية لمظاهر إساءة معاملة الوالدين (كما يدركها الأطفال) في العينة الكلية وعينة (الإناث فقط) وعينة (الذكور فقط) بين الصفوف الثالث لصالح الصف الرابع الابتدائي بين التلاميذ المتأخرين دراسياً.
3. يوجد فروق في متوسط الدرجة الكلية لمظاهر إساءة المعاملة الوالدية (كما يدركها الأطفال) في العينة الكلية وعينة (الإناث فقط) وعينة (الذكور فقط) للعينة الكلية (ذكور - إناث) بين التلاميذ المتأخرين دراسياً (لصالح الذكور فقط) ولصالح مدرسة الزيتون المشتركة الابتدائية.
4. يوجد فروق في متوسط الدرجة الكلية لمظاهر إساءة المعاملة الوالدية (كما يدركها الأطفال) للعينة الكلية (ذكور - إناث) بين التلاميذ المتأخرين دراسياً (لصالح الذكور فقط) لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.
5. يوجد فروق في متوسط الدرجة الكلية لمظاهر إساءة المعاملة الوالدية (كما يدركها الوالدان) بين التلاميذ المتأخرين دراسياً في العينة الكلية وعينة (الإناث فقط) لصالح التلاميذ المتأخرين دراسياً.

6. توجد فروق داله إحصائياً في متوسط الدرجة الكلية لإساءة المعاملة الوالدية (كما يدركها الوالدان) في الثلاث مدارس مكان الدراسة لصالح مدرسة الزيتون المشتركة الابتدائية.

7. يوجد فروق في متوسط الدرجة الكلية لمظاهر إساءة المعاملة الوالدية (كما يدركها الوالدان) في العينة الكلية و(عينة الذكور فقط) في الثلاث صفوف مكان الدراسة لصالح الصف الرابع الابتدائي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وقامت خوج (2002) بدراسة الخجل وعلاقته بكل من الشعور بالوحدة النفسية وأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. شملت عينة الدراسة (484) طالباً وطالبةً من طالبات المرحلة المتوسطة، واستخدمت الباحثة مقياس الخجل للدريني، ومقياس الشعور بالوحدة النفسية للدسوقي، ومقياس أساليب المعاملة الوالدية للنفيعي. وللحصول على النتائج استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الأحادي.

ودلت نتائج الدراسة على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين (الأسلوب العقابي) و (أسلوب سحب الحب) للأب ولأم والخجل لدى العينة الكلية، كما توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين (أسلوب التوجيه والإرشاد) للأب والأم والخجل لدى العينة الكلية، ولم تظهر النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين (الأسلوب العقابي) للأب والأم والشعور بالوحدة النفسية على العينة الكلية، و(أسلوب سحب الحب) للأب والشعور بالوحدة النفسية على العينة الكلية، بينما توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين (أسلوب سحب الحب) للأم والشعور بالوحدة النفسية لدى العينة الكلية.

وفي دراسة ميدانية أجرتها بوزيون (2004) بعنوان "العنف الأسري وخصوصية الظاهرة البحرينية"، على عينة تكونت من (605) من الإناث، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر من ثلث العينة تعرضن للعنف الأسري، وأظهرت النتائج أن هناك العديد من أشكال المعاملة الوالدية والعنف تتراوح بين العنف اللفظي، والعقاب البدني الخفيف والشديد، والعنف الاجتماعي، والعنف الاقتصادي، وأظهرت النتائج أن الأطفال الذين تعرضوا لمشاهد العنف داخل الأسرة كانوا يعانون من مجموعة من المشكلات من ضمنها: السلوك العدواني، والتبول اللاإرادي، والتأخر الدراسي، وضعف الدافعية لديهم.

وهدف دراسة القرني (2005) إلى معرفة مدى العلاقة بين أنواع العنف الأسري والإهمال وبين السلوك الانحرافي لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. تكونت عينة الدراسة من (350) طالبة، حيث تم تصميم استبانة خصيصاً لجمع البيانات وبمساعدة المشرفات التربويات،

وخلصت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين أنواع العنف الأسري والإهمال وبين السلوك الانحرافي لدى عينة الدراسة، بمعنى أن الطالبات اللواتي تعرضن لنوع أو أكثر من أنواع العنف الأسري أو شاهدنه في محيط الأسرة أو تعرضن للإهمال من الوالدين أظهرن سلوكيات انحرافية أكثر من زميلاتهن.

وأجرى قاروني (2005) دراسته حول العنف الأسري وإساءة معاملة الأطفال، على عينة قوامها (222) فرداً، منهم (59%) من الإناث، وتوصلت الدراسة إلى أن العنف الأسري الذي يشاهده الأبناء يكون له تأثير كبير على نفسية الأطفال على المدى القريب والبعيد، كما أشارت النتائج إلى أن الآثار البعيدة لمشاهدة أساليب العنف تؤثر على علاقة الفرد بشريكه حياته في المستقبل. وأشارت النتائج كذلك إلى أن (42%) من عينة الدراسة تعرضوا للعنف البدني، و(36%) تعرضوا للإهمال من والديهم.

2.2.2.2. الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة تشيرش (Church, 1980) إلى تقصي العلاقة بين الاتجاهات الوالدية نحو تنشئة الطفل وتحصيله. أجرتها على عينة تتكون من (400) تلميذ من مجموعة مدارس بالجنوب الشرقي للولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدمت الباحثة مقياس الاتجاهات الوالدية واختبار كاليفورنيا للتحويل الدراسي، واستخرجت النتائج باستخدام اختبار (t-test) وتحليل التباين الأحادي، ودلت نتائج الدراسة على:

1. توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي للأطفال واتجاهات الوالدين نحو تربيتهم وتنشئتهم.
2. إنه من الممكن ملاحظة أن أسلوب التسبب في المعاملة الوالدية وخاصة من الأم ينتج منه انخفاض تحصيل الأبناء.
3. إن سرعة تحصيل الأبناء وكفاءتهم وخاصة في القراءة تتأثران بأساليب الآباء والأمهات في التنشئة عند مستوى ألفا ($\alpha=0.05$).

ودرس هولاهان وموس (Holahan & Moos, 1986) كما ورد في مخيمر (1996) تأثير المساندة الأسرية على تكيف الشخصية في مقاومة الضغوط، على عينة من الذكور والإناث قوامها (267) ذكراً وأنثى متوسط أعمارهم بين (42-44) سنة وتوصل إلى أن المساندة الأسرية المتمثلة في إدراك الطفل أنه محبوب ومقبول ومرغوب فيه تقوي صحته النفسية وخصائصه الإيجابية كالصلابة والثقة بالنفس

والطموح، وتقيه من المرض النفسي، وأن اضطراب علاقة الطفل بوالديه تجعله أقل صلابةً وأقل ثقةً بالنفس، وأقل طموحاً، وأكثر مرضاً.

أما ديمو وسيمول وسيفن ووليامز (Demo, Small, Savin & Williams, 1987) فقد درسوا العلاقات الأسرية وتقدير الذات عند المراهقين ووالديهم، حيث تكونت العينة من (129) مراهقاً ووالديهم (68 أنثى، 71 ذكر) وقد أعطي الآباء استبانة تقيس مظاهر العلاقة بينهم وبين أبنائهم وتقدير الذات عند الوالدين، كما أعطي الأبناء استبانة مشابهة لتلك التي أعطيت لوالديهم، وقد أظهر تحليل الانحدار أن تقدير الذات عند الذكور كان مرتبطاً بالعلاقات العائلية على نحو أعلى منه عند الإناث، كما أظهرت النتائج أن الدعم الوالدي لم يكن له ارتباط ذو دلالة إحصائية بتقدير الذات لدى الأبناء ولم يعط الباحثون تفسيراً لهذه النتائج.

أما دراسة هيرام وزملائه (Hiram, et al, 1989) فقد هدفت إلى دراسة طبيعة العلاقة بين السلوك العدواني الذي يعامل به الوالدان أبنائهم، والمشكلات السلوكية لدى هؤلاء الأبناء، وقد توصلت الدراسة في نتائجها إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين السلوك العدواني الذي يعامل به الوالدان أبنائهم، والسلوك العدواني لدى هؤلاء الأطفال، حيث أنه يزداد السلوك العدواني لدى الأبناء في حال تكون الأساليب التي يتبعها الوالدان غير سوية كالتسلط وعدم الديمقراطية.

وقام كيتاهارا (Kitahara, 1990) كما ورد في خوج (2002) بدراسة العلاقة بين رفض الوالدين للطفل وبعض خصائص الشخصية لديه في مرحلة الرشد، تكونت عينة الدراسة من (71) طالباً جامعياً سويدياً، وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأشكال المختلفة من الرفض الوالدي في مرحلة الطفولة وبين تقدير الفرد السالب لذاته في مرحلة الرشد، وكانت البنات الأكثر رفضاً من والديهم في مرحلة الطفولة، أكثر تبعية واثكالية وخجلاً وعدم اتزان انفعالي من الذكور.

كما هدفت دراسة جيرري و دانا (Geri & Dana, 1993) إلى فحص العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية، والاضطرابات السلوكية لدى عينة من الأطفال، تكونت من (42) طفلاً، تتراوح أعمارهم بين (8-16) سنة، توصلت الدراسة في نتائجها إلى أن أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة التي تتمثل في الرفض والإهمال وعدم المبالاة ترتبط بعلاقة موجبة مع كل من القلق والاكتئاب والسلوك العدواني لدى الأطفال.

وهدف أكسيناين وزملاؤه (Xinyin, et al, 1995) إلى معرفة العلاقة بين المزاج الاكتتابي لدى الأطفال الصينيين والضغط الأسرية والمدرسية، توصلت الدراسة إلى نتائج، أهمها: أن الضغوط الأسرية والمدرسية ترتبط بعلاقة موجبة بالاكتتاب لدى أفراد العينة، كما أوضحت النتائج أيضاً، أن هناك علاقة موجبة بين مستوى أعراض الاكتتاب، ومستوى السلوك العدواني لدى هؤلاء الأطفال.

وهدفت دراسة ونتزل وآشير (Wintzel & Asher, 1995) إلى فحص العلاقة بين الطفل ووالديه وسلوكه العدواني وتحصيله الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (423) طفلاً ممن يدرسون بالصفين السادس والسابع الابتدائي. توصلت الدراسة إلى نتائج، أهمها: أن شعور الأبناء بالرفض الوالدي يرتبط ارتباطاً موجباً بالسلوك العدواني لديهم، وأوضحت النتائج أيضاً أن الرفض الوالدي وسلوك الطفل العدواني يرتبط بانخفاض التحصيل الدراسي لدى الأبناء.

في حين كان الهدف من دراسة كارلين (Karlen, 1996) التعرف على العوامل التي تكمن وراء السلوك العدواني لدى الأطفال، وقد بينت نتائج هذه الدراسة أن أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة التي تشعر الطفل بأنه مرفوض من والديه من أهم العوامل التي تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني لدى الأبناء.

وأشارت دراسة كاريراس (Carreras, 2002) أن (70%) من الأطفال الذين يواجهون مشاكل سلوكية برياض الأطفال كانت بسبب ممارسة الضغوط الوالدية عليهم، مما جعل اتجاهاتهم نحو والديهم سلبية، وتوصل الباحث أيضاً إلى أن أطفال المدارس العامة كانوا أكثر تعرضاً للمشاكل السلوكية من أقرانهم الملتحقين بالمدارس الخاصة.

وأشارت تشاولا (Chawla, 2002) كما ورد في السبيعي (2004) إلى أن الكثير من بنات الهند يتخذن آباءهن مواقف أبوية سلبية نحو تعليمهن، ويحرمن من استكمال تعليمهن بسبب سيطرة الوالدين، مما يدفع الفتيات إلى تكوين اتجاهات سلبية تجاه الوالدين.

وقامت لورا (Laura, 2004) بفحص العلاقة بين الاتجاهات الوالدية وتعلم بعض العادات الاجتماعية لدى الأطفال، كالحجل، والتراجع، والانطوائية. توصلت الباحثة إلى أن الآباء ينقلون بعض الخصائص السلوكية الموجودة لديهم نحو أبنائهم مثل الحجل، وافترضت الباحثة أن تكون العلاقة بين الآباء والأبناء علاقة ايجابية، لأن الآباء الذين لديهم اتجاهات سلبية نحو الأبناء يؤدي إلى ابتعاد الأبناء ونفورهم منهم، وأشارت النتائج إلى أن المواقف الأبوية نحو حجل الأبناء سواء كانت سلبية أو إيجابية، وطريقة وأسلوب التربية نحو الأبناء تعتبر وسيط في بناء العلاقة المتوقعة بين الآباء والأبناء.

وهدفت برانون (Brannon, 2005) في دراستها لمعرفة اتجاهات الوالدين ودرجة وعيهم وفهمهم لمدى فاعلية وتأثير برنامج اليوم الكامل أو نصفه لدى طلبة الروضة وأثره على إنجاز أبنائهم وتحصيلهم في الصف الأول. تم ذلك باستقصاء آراء الوالدين واتجاهاتهم حول هذا البرنامج، من خلال استبانة أعدت لهذا الغرض ومقارنته مع أداء الطلاب في الصف الأول للحكم على مدى فهمهم لفاعلية ذلك البرنامج، وقام الباحث بجمع البيانات من مجتمع صغير في إحدى المدارس الابتدائية في ولاية إلينوي (Illinois)، أما بالنسبة إلى تقييم الأطفال في الصف الأول والروضة فقد اعتمد على التقييم الشفوي.

وأشارت النتائج إلى أن الآباء يرون أن الروضة مهمة جداً لدمج الأطفال اجتماعياً وتنمية دافعية الإنجاز لديهم، ويضيف الآباء بأن نجاح البرنامج يعتمد على الشخص المنفذ لذلك البرنامج، وخلصت الدراسة أيضاً إلى أن فهم الآباء لمدى نضج أبنائهم يلعب دوراً مهماً في موقفهم من اشتراك أبنائهم في برنامج اليوم الكامل أو نصف اليوم في رياض الأطفال.

3.2.2. الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز:

1.3.2.2 الدراسات العربية:

قام نعوم والكناني (1981) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في العراق، وتكونت عينة الدراسة من (153) طالباً، و(147) طالبة، واستخدم الباحثان مقياس دافعية الإنجاز اللذان قاما بتطويره، واعتمد الباحثان درجات الطلبة في امتحان نصف السنة في بعض المباحث الدراسية، وأوضحت نتائج الدراسة أن العلاقة بين الدافع للإنجاز والتحصيل علاقة موجبة ودالة إحصائياً.

وقام المري (1984) في الأشهب (1999) بتطبيق اختبار الدافع للإنجاز لهيرمانز (Herman's) على أفراد عينة قوامها (354) طالباً وطالبة من طلاب الأول الثانوي في مصر، ووجد أن هناك فروقاً بين الجنسين في مستوى الدافع للإنجاز حيث كان متوسط درجات الطالبات أعلى من متوسط درجات الطلاب، أي أن البنات تفوقن في مستوى الدافع للإنجاز.

وقام الطواب (1990) بدراسة أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة لمعرفة الفروق في التحصيل الدراسي عند كل من الطلاب والطالبات نتيجة اختلاف مستويات الدافعية للإنجاز وكذلك اختلاف مستويات

الذكاء عند كل منهما. وقد تكونت عينة الدراسة من (155) طالباً وطالبةً من المستوى الأول بكليات التربية والآداب والعلوم الإدارية والسياسية.

واستخدم الباحث اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين والذي قام ببنائه هيرمانز (Herman's) تعريب فاروق عبد الفتاح موسى. وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في دافعية الإنجاز والذكاء, كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في التحصيل الدراسي وأظهرت عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في الذكاء وفي الدافعية للإنجاز (العاملان الأساسيان اللذان يقوم عليهما التحصيل الدراسي) مع وجود فروق بينهما دالة في التحصيل الدراسي.

كما وأظهرت نتائج الدراسة أن لدافعية الإنجاز بمستوياتها (المرتفع, والمنخفض) تأثير رئيسي بالنسبة للتحصيل الدراسي, بمعنى أن تأثير دافعية الإنجاز المرتفع في التحصيل الدراسي يختلف بصورة دالة إحصائية عن تأثير الدافعية المنخفضة للإنجاز.

وأشارت النتائج أيضاً أن تأثير دافعية الإنجاز في التحصيل الدراسي لا يختلف باختلاف مستويات الذكاء, كما أن تأثير الذكاء لا يختلف باختلاف مستويات دافعية الإنجاز, كما وجد أن تأثير الذكاء في التحصيل الدراسي لا يختلف باختلاف الجنس, كما أن تأثير الجنس في التحصيل الدراسي لا يختلف باختلاف الذكاء, كما تبين أن التفاعل بين العوامل الثلاثة (دافعية الإنجاز, الذكاء, الجنس) غير دال إحصائياً. ولكن من جهة أخرى أشارت نتائج هذا البحث إلى أن التفاعل بين دافعية الإنجاز والجنس هو التفاعل الوحيد الدال إحصائياً.

وكان هدف النجداوي (1991) دراسة أثر دافعية الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي وموقع الضبط على الدوافع المدرسية لدى طلاب الصف التاسع في المدارس الحكومية في مدينة عمان, تكونت عينة الدراسة من (300) طالباً, وطبق الباحث الدراسة باستخدام مقياس دافع الإنجاز, ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي, ومقياس موقع الضبط, ومقياس الدوافع المدرسية.

وقد أشارت النتائج أن هناك أثراً للتفاعلات الثنائية على مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متغير الإنجاز وموقع الضبط ومفهوم الذات الأكاديمي وموقع الضبط على درجات الدوافع المدرسية, بينما لم تظهر النتائج أثراً ذا دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$) للتفاعل بين متغيري الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي على درجات الدوافع المدرسية, كما لم تظهر النتائج أثراً ذا دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$) للتفاعل الثلاثي مستوى الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي وموقع الضبط على درجات الدوافع المدرسية. وأشارت النتائج

إلى أن موقع الضبط هو أكثر المتغيرات التي يمكن التنبؤ من خلالها بدرجات الدوافع المدرسية، إذ بلغت نسبة ما يفسره من التباين (0.03) أما مفهوم الذات الأكاديمي فقد فسّر ما نسبته (0.02) من التباين، بينما بقي ما نسبته (68%) من التباين في درجات الدوافع المدرسية يمكن أن يفسر بعوامل أخرى لم تتضمنها الدراسة الحالية.

وقام قطامي وقطامي (1991) بدراسة تأثير درجة الذكاء ودافعية الإنجاز على أسلوب حل المشكلة لدى الطلبة الذكور المتفوقين في سن المراهقة في مدينة عمان للعام الدراسي 1990/1991م، وقد ضمت عينة الدراسة (538) طالباً يمثلون طلبة من ثلاث فئات عمرية (12,13,14) واستخدم الباحث مقياس (رافن) المطور على عينة من الطلبة الأردنيين، واختبار الدافعية للإنجاز على مهمات تحصيلية. واختبار مستوى تفكير حل المشكلة الذي اعتمد في بنائه على منحني (برانسفورد). وقد أشارت النتائج إلى أن درجات الذكاء (درجة كلية) هي من أكثر العوامل قدرة على تفسير تباين مستوى أسلوب تفكير حل المشكلة (العشوائي المنتظم) بينما تدنت درجة تفسير العوامل الأخرى المشمولة بالدراسة.

وهدفت دراسة عبد الخالق والنيال (1992) إلى فحص العلاقة بين دافعية الإنجاز وبعض سمات الشخصية مثل: القلق، والعصابية، والانبساط. من خلال عينة من التلاميذ والتلميذات تكونت من (220) من تلاميذ الصف السادس الابتدائي وتلميذاته. واستخدم الباحثان مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال من إعدادهما، وأسفرت النتائج عن ظهور فروق جوهرية بين الجنسين في كل من القلق والعصابية فقط، وكانت للبنات متوسطات أعلى من الذكور أما معاملات الارتباط الجوهرية فكانت بين كل من الدافعية للإنجاز والعصابية والقلق، والعصابية، والانبساط لدى الأولاد، وارتباط جوهرية عند البنات بين الدافعية للإنجاز والقلق، والعصابية، والانبساط، والدافع للإنجاز، والعصاب .

وهدف النابلسي (1993) من خلال مقياس دافعية الإنجاز، مقدمة نظرية وخصائص سيكومترية على عينة فلسطينية إلى تحديد مفهوم دافعية الإنجاز وبناء مقياس لقياسه. ولإجراء دراسته قام الباحث بإعداد مقياس لدافع الإنجاز تكون من (28) فقرة واشتمل على بعدين أساسيين، وهما: التوجه نحو العمل، والتوجه نحو النجاح. وللتأكد من صدق المقياس وثباته قام الباحث بإجراء دراستين: الأولى تكونت من (70) طالباً وطالبة من الطلبة الجامعيين. والثانية طبق المقياس على (60) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية في نابلس. وقد أشارت النتائج إلى أن الارتباطات كانت دالة بين مقياس الإنجاز، كما أشارت النتائج إلى أن جميع معاملات الارتباط بين مقياس دافعية الإنجاز وهي توجه العمل وتوجه النجاح، ومقاييس الإنجاز الأخرى ذات دلالة إحصائية مما

يعني صدق المقياس وصلاحيته. وعلية أثبت المقياس الجديد أنه قادر على قياس دوافع الإنجاز ومكوناته.

وأجرى مقابلة (1993) دراسة هدفت للكشف عن الفروق في دافعية الانجاز في ضوء متغيرات الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي لدى طلبة جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من (410) طلابٍ و(290) طالبةً، واستخدم الباحث اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين الذي أعده هيرمانز (Herman's) ونقله للعربية فاروق عبد الفتاح موسى. وقد أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى للجنس، بينما تفوق طلبة كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية على طلبة الكليات الأخرى (العلوم والآداب) في مستوى دافعية الإنجاز فكان متوسط درجات الطلبة في دافعية الإنجاز في السنة الدراسية الأولى أعلى من متوسط درجات الطلبة في السنوات الدراسية الأخرى.

وذهب قطامي (1994) لمعرفة أثر كل من الجنس وموقع الضبط والمستوى الأكاديمي على دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهية العامة في مدينة عمان للفصل الدراسي الأول 1990/1991م، ذكوراً وإناثاً، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ لمتغير الجنس على دافع الإنجاز لصالح الذكور. وعلى مستوى $(0.01 \geq \alpha)$ لموقع الضبط على دافع الإنجاز لصالح ذوي الضبط الداخلي، وإلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى $(0.01 \geq \alpha)$ لمتغير المستوى التحصيلي على دافع الإنجاز. أما فيما يتعلق بالتفاعلات الممكنة بين متغيرات الدراسة في دافع الإنجاز، لم تظهر نتائج التحليلات الإحصائية أثراً ذا دلالة إحصائية لتفاعل متغيرات الجنس وموقع الضبط والتحصيل في دافع الإنجاز، الأمر الذي يشير إلى استقلالية هذه العوامل من حيث التأثير على دافع الإنجاز.

وقصدت الأشهب (1999) في دراستها إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين دافعية الإنجاز والاتجاه نحو الرياضيات، لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي في المدارس الخاصة في مدينة القدس، في ضوء متغيرات الجنس، ومستوى الصف، والمستوى التعليمي للوالدين، تكونت عينة الدراسة من (299) طالباً وطالبة، واستخدمت مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين لهيرمانز (Herman's) تعريب موسى، ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات، ودلت نتائج الدراسة على ما يلي:

1. يوجد علاقة بين دافع الإنجاز والاتجاه نحو الرياضيات عند مستوى دلالة $(0.01 = \alpha)$.
2. يوجد فرق بين طلبة الصف الأول الثانوي العلمي والأدبي لصالح طلبة العلمي في دافعية الإنجاز عند مستوى دلالة $(0.01 = \alpha)$.

3. لا يوجد فرق بين طلبة الصف الأول الثانوي العلمي والأدبي عند مستوى دلالة ($\alpha=0.01$) في دافعية الإنجاز والاتجاه نحو الرياضيات بين الذكور والإناث.
4. لا يوجد فرق عند مستوى دلالة ($\alpha=0.01$) يعزى لمستوى تعليم الأب والأم ومكان السكن بالنسبة لدافعية الإنجاز والاتجاه نحو الرياضيات.

وهدف الفحل (2000) إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية. وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً، (60) طالباً مصرياً ممن تتراوح أعمارهم ما بين (16 - 18) عاماً، و(60) طالباً سعودياً ممن تتراوح أعمارهم ما بين (17-20) عاماً. واستخدم الباحث مقياس تقدير الذات من إعداد ليلي عبد الحميد عبد الحافظ (1984)، واختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين لهيرمانز (Herman's) ترجمة فاروق عبد الفتاح موسى (1981). وللحصول على النتائج استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، واختبار ت (t-test) وأشارت النتائج إلى ارتفاع متوسط درجات الطلاب المصريين عن متوسط درجات الطلاب السعوديين في دافعية الإنجاز، وهذا يدل على تقارب دافعية الإنجاز عند كل من العينتين المصرية والسعودية. كما أشارت النتائج إلى:

1. وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات الطلاب المصريين في تقدير الذات ودرجاتهم في دافعية الإنجاز.
2. وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات الطلاب السعوديين في تقدير الذات ودرجاتهم في دافعية الإنجاز.
3. وجود فروق داله إحصائياً بين متوسط درجات تقدير الذات لدى الطلاب المصريين ومتوسط درجات تقدير الذات لدى الطلاب السعوديين ولصالح الطلاب المصريين.
4. عدم وجود فروق داله إحصائياً بين متوسط درجات دافعية الإنجاز لدى الطلاب المصريين ومتوسط درجات دافعية الإنجاز لدى الطلاب السعوديين مما يؤكد على الأرضية الثقافية العربية الواحدة.

وبينت دراسة الأحمد (2001) العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط في كلية التربية والعلوم بجامعة دمشق. تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من طلبة السنة الثانية في كليتي العلوم والتربية، وقامت الباحثة باختيار مجموعتين بالطريقة العرضية، تألفت كل مجموعة من (100) طالب وطالبة، (50) من الذكور، و(50) من الإناث. واستخدمت الباحثة مقياس مركز الضبط

ويعرف حالياً بمقياس الضبط الداخلي - الخارجي ويرمز له بالرمز (I.E), ومقياس دافعية الإنجاز لهيرمانز (Herman's). ودلت النتائج على ما يلي:

1. يوجد ارتباط موجب بين دافعية الإنجاز والضبط الداخلي لدى أفراد عينة البحث مقداره (0.038) غير أن هذا الارتباط غير دال إحصائياً.
2. الارتباط بين دافعية الإنجاز والضبط الخارجي لدى أفراد عينة البحث سالب (-0.081) وهو غير دال إحصائياً.
3. يوجد ارتباط موجب بين دافعية الإنجاز والضبط الداخلي لدى الذكور مقداره (0.047) غير دال إحصائياً، ومقدار الارتباط بين دافعية الإنجاز والضبط الخارجي لدى الذكور (-0.28) غير دال إحصائياً.
4. يوجد ارتباط موجب بين دافعية الإنجاز والضبط الداخلي لدى الإناث وان كان ضئيلاً لكنه أعلى مما هو عليه لدى الذكور. والارتباط بين دافعية الإنجاز والضبط الخارجي لدى الإناث كان سالباً وقد فسرت الباحثة هذه النتائج بالقول إن التغيرات السريعة الاجتماعية والاقتصادية التي تتعرض لها المجتمعات النامية، ومنها المجتمع السوري وما نجم عن ذلك من صعوبات وتعقيدات مادية ومعنوية أدى إلى خلط وعدم تمايز في معتقدات الأفراد وسلوكهم.

وهدفت دراسة الحجازين (2002) إلى تحري شكل العلاقة بين القلق ودافعية الإنجاز من جهة والتحصيل الدراسي لطلبة الصف الأول الثانوي من جهة أخرى. تكونت عينة الدراسة من (450) طالباً وطالبة، ووزعت أدوات الدراسة التي تتألف من اختبار القلق والسمة والحالة واختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين لهيرمانز (Herman's) على عينة الدراسة. وللتعرف على تحصيل الطلبة تم الحصول على علاماتهم من مديرية التربية والتعليم في لواء القصر، وأظهرت النتائج بأن شكل العلاقة بين التحصيل والقلق سواء الحالة أو السمة هي علاقة انحنائية على شكل (∩)، وكذلك أشارت النتائج إلى وجود علاقة شبه خطية بين التحصيل ودافعية الإنجاز، كما أظهرت أن نسبة ما تفسره المتغيرات من التباين في التحصيل كانت تعود لدافعية الإنجاز على مستوى العينة ككل أو على مستوى فئات العينة (ذكوراً - إناثاً) علمي، وأدبي، وقد فسر قلق الحالة نسبة من التباين كانت لصالح طلبة الفرع العلمي، وأوصت الدراسة بتنمية دافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس والكليات والجامعات، وتخفيف حدة القلق.

وأجرى عبد الخالق والنيال (2002) دراستهم لفحص علاقة الدافع للإنجاز بقلق الموت لدى طلبة المدارس الثانوية والجامعة من الجنسين بدولة قطر، تكونت عينة الدراسة من (433) طالباً وطالبة. وطبق عليهم مقياس راي لن (Ray Lynn) لدافعية الإنجاز، ومقياس قلق الموت لتمبلر

(Temblor). وأشارت النتائج إلى أن الذكور حصلوا على متوسط أعلى من الإناث في الدافع للإنجاز، في حين حصلت طالبات الجامعة على متوسط أعلى من زميلاتهن في قلق الموت، ولكن لم تكن الفروق دالة في قلق الموت بين طلبة المدارس الثانوية من الجنسين. وقد حصل طلاب الجامعة وطالباتها على متوسطات أعلى جوهرياً مقارنة بطلاب الثانوية وطالباتها في كل من الدافع للإنجاز وقلق الموت، وكانت معاملات الارتباط بين الدافع للإنجاز وقلق الموت غير دالة إحصائياً.

ودلت نتائج دراسة الطيبي (2004) حول المناخ الجامعي وعلاقته بدافع الإنجاز ومستوى الطموح عند طلبة جامعات فلسطين. تكونت من (642) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثالثة في أربع جامعات فلسطينية وهي (بير زيت، القدس، بيت لحم، الخليل). واستخدم الباحث مقياس المناخ الجامعي ومقياس دافع الإنجاز ومقياس واقع الطموح. واستخرج النتائج باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار ت (t-test)، وتحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه، ومعامل ارتباط بيرسون، وتوصل إلى النتائج التالية:

1. أن واقع المناخ الجامعي في جامعات الضفة الغربية في فلسطين من وجهة نظر الطلبة، وواقع دافعية الإنجاز لدى الطلبة كان متوسطاً. وبلغ المتوسط الحسابي لذلك (3.09) أما واقع الطموح كان مرتفعاً، وبلغ المتوسط الحسابي لذلك (3.69).
2. الفروق في المتوسطات الحسابية لواقع المناخ الجامعي ولواقع دافعية الإنجاز حسب متغير الجامعة كان دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha=0.05)$ ولصالح جامعة بير زيت وبيت لحم.
3. تبين أن هناك علاقة دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين واقع المناخ الجامعي ودافع كل من الإنجاز ومستوى الطموح.
4. لم تكن هناك فروق بين متوسطات المناخ الجامعي ودافعية الإنجاز ومستوى الطموح تعود لمتغيري الجنس والكلية.

وقام العلي وسحلول (2006) في دراستهما بفحص العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء. تكونت عينة الدراسة من (1025) طالباً وطالبة من الصف الثاني الثانوي بفرعيه (العلمي والأدبي)، تم اختيار العينة بطريقة طبقية عشوائية، واستخدم في الدراسة أداتان، هما: مقياس فاعلية الذات لشفارتسر (Schwarzer) تعريب المنصور (1993)، ومقياس دافع الإنجاز للأطفال والراشدين لهيرمانز (Herman's) تعريب موسى (1981). توصلت الدراسة للنتائج التالية:

1. وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز لدى أفراد العينة.

2. وجود فرق دال إحصائياً في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة يعزى إلى مستويات الدافعية ولصالح ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة.
3. عدم وجود فرق دال إحصائياً في التحصيل الأكاديمي للطلبة يعزى إلى مستويات فاعلية الذات أو إلى التفاعل بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز.

2.3.2.2. الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة دنهام (Dunham, 1973) إلى التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي عن طريق قياس دافعية الإنجاز عند الأفراد. تألفت عينة الدراسة من (161) طالباً، و(142) طالبة، وهم جميعاً من الطلبة المسجلين في كلية هانوفر (Hanover) في جامعة أنديانا. وقام الباحث باستخدام مقياس (TAT) لدافعية الإنجاز. أظهرت نتائج الدراسة أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من معرفة دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة، حيث بلغ معامل الارتباط بين هذين المتغيرين (0.22) وكان ذا دلالة إحصائية. كما أظهر تحليل الانحدار المتعدد للتباين أن (0.45) من التباين الكلي في التحصيل الأكاديمي يمكن أن تنتبأ بها دافعية الإنجاز.

وأجرى كل من مورجان و مسنر (Morgan & Mausner, 1973) كما ورد في عطية (2002) دراسة تهدف إلى قياس مدى الفروق الفردية في دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث، وقد اشتملت العينة على مجموعتين من الذكور والإناث، وقد تم تقديم عدد من المسائل لأفراد العينة وطلب منهم القيام بحلها أثناء التجربة. وقد أظهرت النتائج فروقاً جوهرية في الدافع للإنجاز بين الذكور والإناث من أفراد العينة خاصة في المواقف التي تسود فيها المنافسة بين الجنسين، حيث وُجد أنه عندما يعمل الذكور والإناث في فريق واحد يكون الفرق في دافع الإنجاز أعلى منه في المواقف العادية .

وهدف دراسة سوند جراس (Sondgrass, 1989) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين مركز الضبط ودافعية الإنجاز، واستخدام المهارات الدراسية وبين التحصيل الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (136) طالباً في جامعة ألباما، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة بين دافعية الإنجاز والتحصيل، وأظهرت الدراسة أيضاً أن دافعية الإنجاز والمهارات الدراسية متغيرات تعمل كمتنبئات في التحصيل الأكاديمي لدى أفراد العينة.

وأجرى بوكي وبلومنفيلد (Pokay & Blumenfeld, 1990) دراسة هدفت إلى الكشف عن الدافعية وعلاقتها بالتنبؤ بإنجاز الطلاب في بداية الفصل ونهايته. تكونت عينة الدراسة من (283) طالباً

وطالبةً من الصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر، واستخدم الباحثان ثلاثة مقاييس (مفهوم الطالب عن نفسه، وأهمية موضوع المادة الدراسية وقيمتها بالنسبة للطلاب، وتوقعات الطلاب بالنجاح)، وأوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الدافعية للإنجاز تعزى للجنس، وكان للدافعية أثر إيجابي في تحصيل الطلاب في بداية الفصل ونهايته.

ولمعرفة أثر دافعية الإنجاز على أسلوب تفكير الطلبة لحل المشكلة أجرى سيرى (Siry, 1990) كما ورد في قطامي وقطامي (1996) دراسة بعنوان مستوى الطموح لذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في مهارة حل المشكلة، حيث افترض فيها أن مستوى طموح الطلبة من ذوي الدافعية العالية للإنجاز، في حل المشكلة يفوق مستوى طموح الطلبة من ذوي الدافعية المتدنية للإنجاز. وقد تكونت عينة الدراسة من (28) طالباً، و(31) طالبةً من طلبة السنة الجامعية الأولى، وتم تقسيم الطلبة إلى مجموعة الطلبة ذوي دافعية عالية للإنجاز ومجموعة الطلبة ذوي دافعية متدنية للإنجاز على أسلوب حلهم للمشكلات التي قدمت لهم. وقد تكونت هذه المشكلات من (5) مشكلات لفظية وكمية. وأظهر الطلبة ممن اتصفوا بالدافعية العالية للإنجاز تقديراً عالياً لمستوى تفكيرهم في حل المشكلة والذي عكس قدرات ذهنية عالية. وقد كانت الفروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة ذوي الدافعية العالية للإنجاز في مستوى تفكير حل المشكلة مقارنة بمجموعة الطلبة ذوي الدافعية المتدنية للإنجاز.

وفي دراسة أوتيرو وجوان وهوبكنز (Otero, Juan & Hopkins, 1992) حول العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي والقدرة على الملاحظة الذاتية لفهم الجوانب المعرفية لدى طلاب المدارس الثانوية الإسبانية، حيث استخدم الباحث مقياس القدرة على المشاهدة الذاتية لفهم الجوانب المعرفية، لتحديد ما إذا كانت هذه القدرة لها علاقة بالإنجاز الأكاديمي من عدمه، شملت عينة الدراسة على (105) طلاب، و(113) طالبةً، يمثلون طلاب جميع الصفوف من المدارس العليا في إسبانيا.

وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين متوسط درجات القدرة على المشاهدة الذاتية لفهم الجوانب المعرفية، وبين معدل درجات الصف، وكذلك إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات بالنسبة لدافعية الإنجاز.

وأجرى كل من تشن وستيفن (Chen & Steven, 1995) دراسة هدفت إلى تحديد طبيعة العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل في مادة الرياضيات، وللكشف عن طبيعة العلاقة تبعاً لاختلاف العرق. تكونت عينة الدراسة من (304) طلاب (آسيوي/ أمريكي) و(1908) طلاب (قوقازي/ أمريكي) و(1475) طالباً صيني، و(1120) طالباً ياباني في الصف الحادي عشر حيث أعطوا امتحاناً بالرياضيات. وأشارت النتائج إلى أن علامات الطلبة الآسيويين/ الأمريكيين بالرياضيات كانت أعلى

من علامات طلبة القوقاز/ الأمريكيين وأقل من الصينيين واليابانيين, حيث وجد أن العوامل المساعدة لنفوق الآسيويين/ الأمريكيين تضمنت وجود آباء وأصدقاء يمتلكون معايير عالية ويؤمنون بأن الطريق للنجاح تأتي من خلال بذل الجهد, وأن هناك علاقة بين التفوق في الرياضيات وامتلاك معايير عالية نحو الإنجاز, ومثل هذه المعايير تختلف من ثقافة إلى ثقافة أخرى.

وجاءت دراسة شملت (Schmidt, 2005) لفحص العلاقة بين دافع الإنجاز والتوجه نحو الموسيقى عند الطلبة الثانويين, ومفهوم الذات الموسيقي عند الطلاب. أجريت الدراسة على (300) طالب من أربع مناطق دراسية. واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون, والتحليل العاملي للحصول على النتائج.

أشارت النتائج أن الأداء كان ذا علاقة قوية بين الدافع للإنجاز ومفهوم الذات والتوجه نحو الموسيقى والقدرة, وكشفت الدراسة كذلك عن عوامل ثلاثة تؤثر على الدافعية للإنجاز وهي (دافع التعلم, والتوجه, والأداء) وارتبط الدافع للتعلم والتوجه بشكل كبير أثناء الممارسة والتدريب, وقد ارتبط الأداء سلبياً بتقدير الدرجة.

وهدف فورتوني و لي و كافازوس (Fortune & Cavazos, 2005) إلى الوقوف على مدى أهمية دافع الإنجاز ودوره للقيام بالأعمال الاجتماعية وتعلمها. جرت الدراسة على (188) طالباً ممن ينتمون لأربعة برامج عمل اجتماعي للوقوف على مدى دافعتهم وحافزهم لتلك الأعمال, حيث أشارت النتائج أن دافع الإنجاز لديهم كان عالياً للقيام بتلك الأعمال, بالإضافة إلى فهم صعوبة المهمة, وثقتهم بأنفسهم, والكفاءة الذاتية لديهم, وأظهرت النتائج كذلك أن الطلاب كانوا أكثر رضا عن النفس في حال شعورهم بأنهم يقومون بعمل ذي قيمة اجتماعية مهمة, ولم نشر النتائج إلى أن هناك ارتباطاً بين الدافع للإنجاز وتقييم المدرب.

3.2 تعقيب على الدراسات السابقة

تلقي الدراسات والبحوث السابق عرضها ضوءاً يوضح كثيراً من المعالم التي تفيد الدراسة الحالية وذلك فيما يتعلق بأساليب الوالدين في التنشئة, ودافعية الإنجاز كما يراها الطلبة أنفسهم.

ويتضح من هذه الدراسات اختلاف أنواع العينات, والمناهج والأدوات المستخدمة, وأساليب المعالجة الإحصائية, الأمر الذي ترتب عليه ظهور بعض التوافق والاختلاف بين نتائج الدراسات المختلفة التي وضحت فيما سبق. تبين أنها تُجمع على بعض الأمور التي يمكن تلخيصها في النواحي الآتية:

1. تشير الدراسات السابقة إلى أن دافعية الإنجاز ترتبط بشكل موجب بأساليب التنشئة الوالدية وتتأثر بها، فالممارسات والأساليب الوالدية الصحيحة تزيد من مستوى دافعية الإنجاز لدى الأبناء، وعكسه الممارسات الخاطئة، ويتضح ذلك في دراسات (عبد الغفار، 1975، النيال، 1985، أبو جابر، 1993، الطراونة، 1997، الشمالية، 1999، الزهار، 2001) وأكد ذلك McClelland, 1975 (Carr & Mednick, 1988 Fontaine, 1988)., Church, 1980, Nuttall, 1976, Horowitz & Mosher, 1997, Wintzel & Asher, 1995,

2. أن بعض الاضطرابات السلوكية مثل (العنصرية، والاكتئاب، والقلق، والخجل) ترتبط بشكل موجب بأساليب التنشئة الوالدية، ويتضح ذلك في بعض الدراسات مثل (الطراونة، 1997، بدر، 1999، بركات، 2000، خوج، 2002، بوزيون، 2004، القرني، 2005، قاروني، 2005). وفي (Geri & Kitahara, 1990, Hiram, et al, 1989, Holahan & Moos, 1986) Karlen, 1996, Xinyin, et al, 1995, Wintzel & Asher, 1995, Dana, 1993).

3. أن الممارسات الخاطئة من قبل الوالدين تجعل الأبناء يتخذون اتجاهات سلبية نحو الآباء والأمهات، ويؤكد ذلك دراسة (Laura, 2004, Chawla, 2002, Carreras, 2002).

4. دلت الدراسات أن هناك ارتباطاً جوهرياً بين أساليب الوالدين في التنشئة ومستواهما الثقافي والاقتصادي، بحيث أنه كلما ارتفع هذان المستويان كلما تحسنت الأساليب الوالدية كما يراها الأبناء، وبالتالي تزداد دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لديهم، ويتضح ذلك من خلال دراسة (الطحان، 1977، منسي والكاشف، 1982، شوكت، 1987) ودراسة (Fontaine, 1988).

5. تبين أن أساليب التنشئة الوالدية السليمة التي تقوم على النقبل والتسامح والديمقراطية، تزيد من الشعور بالأمن النفسي، وتنمية التفكير الابتكاري، ومفهوم الذات الإيجابي، ويتضح ذلك من دراسة (الريحاني، 1985، حواشين، 1987، جبالي، 1989، النجار، 1991، الفيصل، 1992، حماد، 1995) ودراسة (Schmidt, 2005).

6. أظهرت الدراسات السابقة أن هناك ارتباطاً موجباً بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، ويتضح ذلك من دراسة (نعوم والكناني، 1981، الطواب، 1990، النجداوي، 1991) ودراسة (Dunham, 1973, Sondgras, 1989, Pokay & Blumenfeld, 1990, Siry, 1990).

7. كان هناك ارتباط موجب بين دافعية الإنجاز وبعض سمات الشخصية مثل القلق, والاكتئاب, والعدوانية بحيث أنه كلما اتجه الشخص نحو السواء كلما ازدادت دافعيته للإنجاز, ويتضح ذلك في دراسة كل من (عبد الخالق والنيال, 1992, الحجازين, 2002).

الفصل الثالث: طريقة الدراسة وإجراءاتها

1.3 منهج الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 أدوات الدراسة

5.3 إجراءات الدراسة

6.3 المعالجة الإحصائية

7.3 متغيرات الدراسة

الفصل الثالث

طريقة الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها. كما يعطي وصفاً مفصلاً لأداتي الدراسة وصدقهما وثباتهما، وكذلك إجراءات الدراسة والأسلوب الإحصائي المستخدم لمعالجة البيانات الإحصائية لاستخراج النتائج.

1.3 منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي لأنه يناسب هذا النوع من الدراسات، حيث تمّ استقصاء آراء طلبة الصف الثاني الثانوي (التوجيهي) العلمي والأدبي في المدارس الحكومية في محافظة الخليل، حول أساليب التنشئة الوالدية كما يراها الطلبة أنفسهم، وواقع دافعية الإنجاز لديهم.

2.3 مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثاني الثانوي (التوجيهي) بفرعيه العلمي والأدبي ذكوراً وإناثاً في المدارس الحكومية في محافظة الخليل في الفصل الثاني للعام الدراسي 2006/2005م.

والبالغ عددهم (8461) طالباً وطالبة, كما تظهر من سجلات قسم التخطيط والإحصاء في مديرتي

المجموع	إناث	ذكور	الجنس		المديرية
			التخصص		
1374	584	790	علمي		مديرية تربية الخليل
3725	2178	1547	أدبي		
5099	2762	2337	المجموع		
767	309	458	علمي		مديرية تربية الجنوب
2595	1431	1164	أدبي		
3362	1740	1622	المجموع		

التربية والتعليم في محافظة الخليل للعام 2006/2005م.

ويبين الجدول (1.3) خصائص وأعداد ومستويات طلبة مجتمع الدراسة.

جدول 1.3: توزيع مجتمع الدراسة حسب المديرية والجنس والتخصص.

8461	4502	3959	المجموع الكلي	
المجموع	إناث	ذكور	الجنس التخصص	المديرية

وقد استبعد الباحث المدارس المختلطة والخاصة، كما استبعد الفرعين التجاري والصناعي من الدراسة لسببين، الأول: بهدف ضبط متغير الاختلاط بين الطلاب في الدراسة، والثاني: لأن عدد طلاب تلك المدارس والتخصصات قليل، وهذا يؤثر على مدى تمثيل العينة تمثيلاً صادقاً، وبالتالي انحصرت الدراسة في المدارس الحكومية في الفرعين العلمي والأدبي ذكوراً وإناثاً.

3.3 عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة الطبقيّة العشوائية بنسبة (5%) من مجتمع الطلبة، وبلغت عينة الدراسة (423) طالباً وطالبة، منهم (198) طالباً، و(225) طالبة، ويتوزع الطلبة على (68) مدرسة، منها (38) مدرسة تابعة لمديرية تربية الخليل، و(30) مدرسة تابعة لمديرية تربية جنوب الخليل، حيث قام الباحث بإجراء قرعة على أسماء المدارس المسجلة جميعها في المديريتين لاختيار عينة مدارس الذكور ومدارس الإناث كل حسب نسبته، ثم استخدم القرعة أيضاً في كل مدرسة لتحديد الشعب التي سيتم توزيع أدوات الدراسة عليها.

وتم توزيع أدوات الدراسة على (423) فرداً، استجاب منهم (413) فرداً، تم تحليل الاستبانات الصالحة التي بلغت (400) استبانة. ويبين الجدولان (2.3) و(3.3) توزيع عينة الدراسة الذين تم اختيارهم في محافظة الخليل حسب المديرية والجنس والتخصص، وتوزيع أفراد العينة الذين تم تحليل استجاباتهم حسب خصائصهم الديمغرافية.

جدول 2.3: توزيع عينة الدراسة حسب المديرية والجنس وتخصص الطالب (ن=423).

69	29	40	علمي	مديرية تربية الخليل
186	109	77	أدبي	
255	138	117	المجموع	
38	15	23	علمي	مديرية تربية الجنوب
130	72	58	أدبي	
168	87	81	المجموع	
423	225	198	المجموع الكلي	

جدول 3.3: الخصائص الديمغرافية لأفراد العينة الذين تم تحليل استجاباتهم بشكل عام (ن=400)

القيم الناقصة	النسبة المئوية	العدد	المستوى	المتغيرات
-	48.0	192	ذكر	الجنس
	52.0	208	أنثى	
-	28.3	107	علمي	التخصص
	71.8	293	أدبي	
9	42.7	167	أقل من 1500	المستوى الاقتصادي للأسرة بالشيكول
	32.5	127	1500 - 2500	
	24.8	97	أكثر من 2500	
-	9.3	37	أمي	المستوى التعليمي للأب
	41.0	164	أساسي	
	25.5	102	ثانوي	
	9.3	37	دبلوم	
	10.8	43	بكالوريوس	
	4.3	17	ماجستير فما فوق	
-	19.3	77	أمي	المستوى التعليمي للأم
	39.8	159	أساسي	
	24.5	98	ثانوي	
	6.5	26	دبلوم	
	6.8	27	بكالوريوس	
	3.3	13	ماجستير فما فوق	

4.3 أدوات الدراسة

يتضمن الأدب التربوي العديد من الاختبارات والمقاييس التي صممت لقياس أساليب التنشئة الوالدية كما يراها الطلبة أنفسهم، وقياس دافعية الإنجاز لديهم. ولأغراض هذه الدراسة فقد طوع الباحث مقياس

اتجاهات التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء للسقار (1984), واستخدم مقياس دافعية الإنجاز لموسى (1991) الموضحين فيما يأتي:

1.4.3. أولاً: مقياس اتجاهات التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء:

تم إعداد هذا المقياس من قبل السقار (1984) ويتكون من صورتين: الصورة (أ) للأب, والصورة (ب) للأم, وتتألف كل صورة من (90) فقرة تقيس اتجاهات التنشئة الوالدية المختلفة وهي: الاتجاه الديمقراطي- التسلطي, ويتألف من (30) فقرة تبدأ من (1-30), واتجاه التقبل- النبذ, وتقيسه الفقرات من (31-60), واتجاه الحماية الزائدة - الإهمال, ويتألف من (30) فقرة تبدأ من (61-90), ويحتوي المقياس على عدد من الفقرات الإيجابية والسلبية, سيتم تحديدها عند الحديث عن كل اتجاه. وقد طوع الباحث المقياس بحيث اعتمد بُعدان من أبعاد التنشئة الوالدية هما:

الديمقراطي- التسلطي

ويُعبّر عنه باستجابات تتراوح بين فرض الوالد/ الوالدة رأيهم على الطفل ومنعه من القيام بتحقيق رغباته بالطريقة التي يريدها حتى لو كانت هذه الرغبات مشروعة, ومدى الحرية والاحترام الذي يمنحه الوالدان للطفل خلال تصرفاته التي تتصل بمختلف شؤونه الشخصية والمنزلية والمدرسية والاجتماعية والترويحية.

ويتكون المقياس من صورتين, الصورة (أ) للأب, والصورة (ب) للأم, ويتألف من ثلاثين فقرة لكل صورة, تقيس الاستجابات الوالدية كما يدركها الأبناء في عدد من المواقف يُحدد قريبا من أحد القطبين (الديمقراطي- التسلطي).

ويحتوي هذا الاتجاه على عدد من الفقرات الإيجابية, وتحمل الأرقام (3, 5, 7, 11, 13, 18, 21, 28, 29, 30), وأعطيت الاستجابات الدرجات التالية:

* يحدث دائماً / تعطى أربع درجات.

* يحدث غالباً / تعطى ثلاث درجات.

* يحدث أحياناً / تعطى درجتان.

* يحدث إطلاقاً / تعطى درجة واحدة.

كذلك يحتوي هذا الاتجاه على عدد من الفقرات السلبية, وتحمل الأرقام (1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27), وأعطيت الاستجابات الدرجات التالية:

- * يحدث دائماً / تعطى درجة واحدة.
- * يحدث غالباً / تعطى درجتان.
- * يحدث أحياناً / تعطى ثلاث درجات.
- * يحدث إطلاقاً / تعطى أربع درجات.

وبناءً على فقرات هذا المقياس فإن أدنى علامة يحصل عليها المفحوص هي (30) وأعلى علامة هي (120)، وهكذا فإن الدرجة فوق (75) من المقياس تشير إلى الاتجاه الديمقراطي، بينما الدرجة أقل من (75) تشير إلى الاتجاه التسلطي، أما الدرجة (75) فتعتبر حيادية وقد تم تحديد الدرجة (75) حسب العملية الإحصائية التالية:

$$120 = 4 \times 30$$

$$150 = 30 + 120$$

$$75 = 2 \div 150$$

الحماية الزائدة - الإهمال

ويُعبّر عنه باستجابات تتراوح بين حرص الوالد/ الوالدة على حماية الطفل والتدخل في شؤونه إلى درجة يقوم فيها نيابة عنه بإنجاز الواجبات والمسؤوليات التي يتمكن من القيام بها ويجب تدريبه عليها، وترك الطفل دون تشجيع على السلوك المرغوب به أو استحسانه له، ودون محاسبته على السلوك غير المرغوب.

ويتكون من صورتين: الصورة (أ) للأب، والصورة (ب) للأم، ويتألف من ثلاثين فقرة لكل صورة، تقيس الاستجابات الوالدية كما يدركها الأبناء في عدد من المواقف يحدد قريبا من أحد القطبين (الحماية الزائدة - الإهمال)، وتتدرج استجابة المفحوص في أربع درجات كما ذكر في الاتجاه السابق، ويحتوي هذا الاتجاه على عدد من الفقرات الإيجابية، وتحمل الأرقام (31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 53, 59)، وتعطى الاستجابات قيماً على النحو التالي:

- * يحدث دائماً / تعطى أربع درجات.
- * يحدث غالباً / تعطى ثلاث درجات.
- * يحدث أحياناً / تعطى درجتان.
- * يحدث إطلاقاً / تعطى درجة واحدة.

أما الفقرات السلبية، وهي الفقرات ذات الأرقام (39, 49, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 60) فتعطي استجاباتها القيم الآتية:

- * يحدث دائماً / تعطي درجة واحدة.
- * يحدث غالباً / تعطي درجتان.
- * يحدث أحياناً / تعطي ثلاث درجات.
- * يحدث إطلاقاً / تعطي أربع درجات.

أما أدنى علامة يحصل عليها المفحوص على فقرات هذا المقياس هي (30) وأعلى علامة هي (120)، وهكذا فإن الدرجة فوق (75) من المقياس تشير إلى اتجاه الحماية الزائدة، بينما الدرجة أقل من (75) فتشير إلى اتجاه الإهمال، أما الدرجة (75) فتعتبر حيادية.

1.1.4.3 صدق المقياس Validity:

علاوة عن صدق المقياس الذي وضحه السقار (1984)، والذي أعاده الفيصل (1992)، قام الباحث بالتأكد من صدقه بعد تطويعه بعرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية وعلم النفس وقد بلغ عددهم (13) محكماً، الذين أبدوا عدداً من الملاحظات حولها، والتي تم أخذها بعين الاعتبار عند إخراج المقياس بشكله الحالي، وقد تم دمج صورة الأب والأم في استبانة واحدة، وتم تعديل بعض الفقرات مع الاحتفاظ بنفس العدد، والفقرات التي تم تعديلها

هي (9, 15, 18, 20, 22, 25, 33, 38, 40, 45, 48, 50). ومن ناحية أخرى، تم التحقق من الصدق بحساب مصفوفة ارتباط فقرات الأداة مع الدرجة الكلية لأداة الدراسة من خلال معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، بالإضافة إلى التحقق من الصدق بطريقة التحليل العائلي (Factor Analysis) لمصفوفة معاملات الارتباط المتبادلة بين الفقرات عاملياً بطريقة المحاور الأساسية لعينة الدراسة وذلك كما هو واضح في الجدولين (4.3) ، (5.3).

جدول 4.3: نتائج معامل ارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط فقرات مقياس اتجاهات التنشئة الوالدية كما يدركها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل مع الدرجة الكلية لأداة الدراسة.

الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية
1.	0.57	0.000	.31	0.41	0.000
2.	0.15	0.002	.32	0.58	0.000
3.	0.44	0.000	.33	0.43	0.000
4.	0.28	0.000	.34	0.35	0.000

0.000	0.29	.35	0.000	0.34	.5
0.000	0.34	.36	0.000	0.28	.6
0.000	0.25	.37	0.000	0.31	.7
0.000	0.29	.38	0.002	0.15	.8
0.000	0.61	.39	0.001	0.17	.9
0.000	0.36	.40	0.000	0.31	.10
0.000	0.21	.41	0.000	0.23	.11
0.000	0.20	.42	0.000	0.38	.12
0.000	0.38	.43	0.000	0.64	.13
0.000	0.24	.44	0.000	0.42	.14
0.000	0.49	.45	0.000	0.45	.15
0.000	0.23	.46	0.000	0.24	.16
0.000	0.25	.47	0.000	0.28	.17
0.000	0.65	.48	0.000	0.30	.18
0.000	0.30	.49	0.000	0.18	.19
0.000	0.47	.50	0.000	0.43	.20
0.012	0.12	.51	0.000	0.42	.21
0.000	0.20	.52	0.000	0.27	.22
0.001	0.16	.53	0.000	0.58	.23
0.000	0.24	.54	0.000	0.41	.24
0.000	0.25	.55	0.001	0.17	.25
0.000	0.24	.56	0.000	0.37	.26
0.000	0.30	.57	0.010	0.12	.27
0.000	0.32	.58	0.000	0.35	.28
0.000	0.17	.59	0.000	0.32	.29
0.000	0.40	.60	0.000	0.39	.30

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن جميع قيم ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للأداة دالة إحصائياً، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لفقرات الأداة وأنها تشترك معاً في قياس اتجاهات التنشئة الوالدية كما يدركها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل، في ضوء الإطار النظري الذي بنيت الأداة على أساسه.

جدول 5.3: مصفوفة معاملات الارتباط بين فقرات مقياس التنشئة الوالدية (Factor Analysis)

نتائج التحليل العاملي.

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن جميع قيم فقرات المقياس احتوت على تشعبات جوهرية موجبة، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لفقرات المقياس وأنها تشترك معاً في قياس اتجاهات التنشئة الوالدية كما يدركها طلبة الثانوية العامة في محافظة الخليل، في ضوء الإطار النظري الذي بنيت الأداة على أساسه.

قيمة Alpha	الفقرات	قيمة Alpha	الفقرات
0.73	31	0.75	1
0.77	32	0.74	2
0.74	33	0.77	3
0.78	34	0.79	4
0.75	35	0.70	5
0.74	36	0.74	6
0.75	37	0.78	7
0.77	38	0.76	8
0.78	39	0.78	9
0.70	40	0.74	10
0.76	41	0.82	11
0.73	42	0.84	12
0.69	43	0.74	13
0.74	44	0.76	14
0.78	45	0.82	15
0.82	46	0.81	16
0.73	47	0.83	17
0.76	48	0.82	18
0.80	49	0.79	19
0.81	50	0.77	20
0.78	51	0.80	21
0.75	52	0.81	22
0.83	53	0.73	23
0.81	54	0.84	24
0.77	55	0.84	25
0.75	56	0.79	26
0.79	57	0.78	27
0.74	58	0.77	28
0.75	59	0.78	29
0.75	60	0.78	30

2.1.4.3. ثبات المقياس Reliability:

علاوة عن ثبات المقياس الذي وضحه السقار (1984) عن طريق التجزئة النصفية والبالغ (0.82) للبعد (ديمقراطي - تسلطي)، و(0.76) للبعد (حماية زائدة - إهمال)، والذي أعاده الفيصل (1992) حيث بلغت قيمة الثبات محسوباً على أساس الدرجة الكلية (0.92) للصورة (أ) المتعلقة بالأب، و(0.90) للصورة (ب) المتعلقة بالأم، قام الباحث باستخراج ثبات المقياس بأبعاده المختلفة بطريقة الاتساق الداخلي، بحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وقد جاءت النتائج كما هي واضحة في الجدول (6.3).

جدول 6.3: نتائج معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لأداة الدراسة بأبعاده المختلفة.

الرقم	الأبعاد	عدد الفقرات	قيمة Alpha
1.	الديمقراطي - التسلطي للأب	30	0.73
2.	الحماية الزائدة - الإهمال للأب	30	0.73
3.	الديمقراطي - التسلطي للأم	30	0.57
4.	الحماية الزائدة - الإهمال للأم	30	0.57
5.	الدرجة الكلية	120	0.79

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن أداة الدراسة بأبعاده المختلفة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات تصلح لاستخدامها في الدراسة.

2.4.3. ثانياً: اختبار دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين:

طور هذا المقياس هيرمانز (Herman's, 1970) ويُعرف بمقياس دافعية الإنجاز questionnaire (A measure of achievement motivation) ونقله للعربية موسى (1991)، ويتكون هذا المقياس من (28) فقرة، صيغت كل منها على شكل جملة ناقصة يليها أربع أو خمس عبارات، ويوجد

أمام كل عبارة قوسان، ويطلب من المفحوص وضع إشارة (X) أمام العبارة بين القوسين والتي يعتقد أنها تمثل تكملة للجملة.

أما بالنسبة لتقدير الدرجات في هذا الاختبار فقد دُرِجت بعض الفقرات على مقياس ذي خمس درجات وعددها (18) فقرة، وبعضها الآخر على مقياس ذي أربع درجات وعددها (10) فقرات، وبالتالي فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص تكون (130) درجة، بينما أقل درجة يحصل عليها المفحوص هي (28)، ويستغرق زمن تطبيق الاختبار عند الأفراد العاديين بين (35- 45) دقيقة وذلك بعد إعطاء التعليمات وحل أمثلة.

أما بالنسبة لتقدير الدرجات، يُتبع في هذا الاختبار طريقة تدرج الدرجات تبعاً لدرجة إيجابية الفقرة والعبارة، أي أنه في الفقرات الموجبة تُعطى العبارات (أ ، ب ، ج ، د ، هـ) الدرجات (5 , 4 , 3 , 2 , 1) على الترتيب. وفي الفقرات السالبة ينعكس الترتيب السابق حيث تُعطى العبارات (أ، ب ، ج ، د ، هـ) الدرجات (1, 2, 3, 4, 5) على الترتيب. وكذلك في الفقرات التي تليها أربع عبارات يتبع نفس النظام. ويتضمن الاختبار (19) فقرة موجبة، هي

(2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26), و (9) فقرات سالبة، هي (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28). واستناداً إلى هذا النظام تكون أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص في الاختبار (130) درجة على أساس أن هناك (18) فقرة من الاختبار ذات تدرج خماسي، وهناك (10) فقرات ذات تدرج رباعي، في حين تكون أقل درجة يحصل عليها المفحوص هي (28) درجة.

ويركز المقياس على قياس صفات عشر للتمييز بين ذوي المستوى المرتفع والمنخفض في دافعية

الإنجاز، وهذه الصفات العشر هي:

1. مستوى الطموح المرتفع.
2. السلوك الذي تَقَل فيه المغامرة.
3. القابلية للتحرك إلى الأمام.
4. المثابرة.
5. الرغبة في إعادة التفكير في العقبات.
6. إدراك سرعة مرور الوقت.
7. الاتجاه نحو المستقبل.
8. اختبار مواقف المنافسة في مقابل مواقف التعاطف.
9. البحث عن التقدير.

10. الرغبة في الأداء الأفضل.

1.2.4.3. صدق المقياس Validity:

أشار موسى (1991) إلى تمتع هذا الاختبار بدلالات صدق مقبولة إذ أورد معامل ارتباط يساوي (0.67) بين الأداء على المقياس والتحصيل في نهاية العام الدراسي.

وقام الباحث في الدراسة الحالية بالتحقق من صدق الاختبار بحساب مصفوفة ارتباط فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية لأداة الدراسة من خلال معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، وذلك كما هو واضح في الجدول (7.3).

جدول 7.3: نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل مع الدرجة الكلية لأداة الدراسة.

الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية
.1	0.33	0.000	15.	0.48	0.000
.2	0.36	0.000	16.	0.48	0.000
.3	0.51	0.000	17.	0.32	0.000
.4	0.46	0.000	18.	0.28	0.000
.5	0.43	0.000	19.	0.42	0.000
.6	0.37	0.000	20.	0.55	0.000
.7	0.24	0.000	21.	0.34	0.000
.8	0.45	0.000	22.	0.20	0.000
.9	0.43	0.000	23.	0.54	0.000
.10	0.14	0.003	24.	0.11	0.019
.11	0.36	0.000	25.	0.46	0.000
.12	0.32	0.000	26.	0.48	0.000
.13	0.37	0.000	27.	0.40	0.000
.14	0.37	0.000	28.	0.48	0.000

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن جميع قيم ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار وأنها تشترك معاً في قياس دافعية الإنجاز لدى طلبة الثاني الثانوي (التوجيهي) في محافظة الخليل، في ضوء الإطار النظري الذي بنيت الأداة على أساسه.

2.2.4.3. ثبات الاختبار Reliability:

قام موسى (1991) بحساب معاملات الثبات للاختبار بطريقة كرونباخ- ألفا مستخدماً عينتين من الذكور والإناث وبلغ معامل الثبات (0.76) لجميع أفراد العينة، و(0.80) للبنين، و(0.64) للبنات.

أما في الأردن فقد أورد مقابلة (1989) كما ورد في الأشهب (1999) معامل ثبات للاختبار محسوباً بطريقة كرونباخ- ألفا، ووجد أن معامل الثبات (0.78). كما قامت الغزو (1994) في الأردن بحساب معامل ثبات الاختبار على عينة الدراسة مستخدمة طريقة كرونباخ- ألفا ووجدت أنه (0.65). أما في دراسة الأشهب (1999) والتي أجرتها في مدينة القدس فقد قامت بحساب معامل ثبات الاختبار على عينة الدراسة مستخدمة طريقة كرونباخ ألفا ووجدت أنه (0.83) كما قامت بحساب معامل الثبات لدافعية الإنجاز باستعمال التجزئة النصفية ووجدت أنه (0.71).

ولم يكتف الباحث بما قام به الباحثون السابقون، بل استخرج ثبات الاختبار عن طريق حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي، بحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، حيث بلغ معامل الثبات (0.76). مما يشير إلى تمتع الاختبار بدرجة جيدة من الثبات.

وقد تم استخدام هذا المقياس في العديد من الدراسات على البيئة العربية والفلسطينية ويوضح الملحق رقم (5.1) أهم الدراسات التي استخدمته.

5.3 إجراءات الدراسة

تم إتباع الإجراءات التالية من أجل تنفيذ الدراسة:

1. القيام بالإجراءات الفنية والتي تسمح بتطبيق أداة الدراسة، وذلك من خلال الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم، ومديريتي تربية الخليل وجنوب الخليل على تطبيق مقاييس الدراسة في المدارس الحكومية في منطقة الخليل.

2. القيام بحصر مجتمع الدراسة في محافظة الخليل.

3. توزيع الإستبانة على أفراد عينة الدراسة، وبلغ عدد الاستبانات الموزعة (423) إستبانة، استعاد منها الباحث (413) استبانة، تبين أن (13) استبانة غير صالحة وبالتالي لم يتم احتسابها، وعليه أصبح عدد الاستبانات التي تم تحليلها (400) من أصل (423) بنسبة (94,6%).

4. إعطاء الاستبانات الصالحة أرقاماً متسلسلة وإعدادها لإدخالها للحاسوب.

5. تقريغ البيانات وإدخالها للحاسب الإلكتروني، ومن ثم تحليلها وفقاً لفرضيات الدراسة.

6.3 المعالجة الإحصائية

بعد جمع بيانات الدراسة، قام الباحث بمراجعتها تمهيداً لإدخالها للحاسوب، وأدخلت إلى الحاسوب بإعطائها أرقاماً معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية، حيث أعطيت الإجابة دائماً أربع درجات، غالباً ثلاث درجات، أحياناً درجتين، وأعطيت الإجابة إطلافاً درجة واحدة، وذلك في الفقرات الموجبة، وقد عكست في الفقرات السالبة، بحيث كلما ازدادت الدرجة ازدادت اتجاهات التنشئة الوالدية نحو الديمقراطية والحماية الزائدة والعكس صحيح. وكذلك الأمر بالنسبة لاختبار دافعية الإنجاز كلما ازدادت الدرجة ازداد مستوى دافعية الانجاز لدى الطلبة والعكس صحيح.

وتمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية. وقد فحصت فرضيات الدراسة عند المستوى ($0.05 > \alpha$) عن طريق الاختبارات الإحصائية التالية: اختبار ت (t-test)، وتحليل التباين الأحادي (One Way Analysis Of Variance)، واختبار توكي (Tukey test) للفروق البعدية، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، وذلك باستخدام الحاسوب، باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

7.3 متغيرات الدراسة

1.7.3 المتغيرات المستقلة:

1. الجنس (ذكر, أنثى).
2. التخصص (علمي, أدبي).
3. المستوى الإقتصادي للأسرة بالشيكلي (أقل من 1500, من 1500 - 2500, أكثر من 2500).
4. المستوى التعليمي للوالدين (أُمِّي, أساسي, توجيهي, دبلوم, بكالوريوس, ماجستير فما فوق).

2.7.3. المتغيرات التابعة:

1. أساليب التنشئة الوالدية.
2. دافعية الإنجاز.

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

1.4 نتائج الدراسة

الفصل الرابع

تحليل النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضاً كاملاً ومفصلاً لنتائج الدراسة، للإجابة عن تساؤلاتها وأهدافها وللتحقق من صحة فرضياتها.

1.4 نتائج الدراسة

1.1.4. نتائج السؤال الأول:

ما واقع أساليب التنشئة الوالدية لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كما يراها الطلبة أنفسهم؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول استخرجت الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل، كما هو واضح في الجدول (1.4).

جدول 1.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع أساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل.

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأسلوب
الديمقراطي - التسلطي للأب	83.57	10.17	ديمقراطية
الحماية الزائدة - الإهمال للأب	74.08	8.63	إهمال
الديمقراطي - التسلطي للأم	84.80	9.94	ديمقراطية
الحماية الزائدة - الإهمال للأم	76.96	8.61	حماية زائدة
الدرجة الكلية	319.42	24.04	ديمقراطية - حماية زائدة

يتضح من الجدول السابق أن أساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كانت ديمقراطية من جهة وحماية زائدة من جهة أخرى، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الاتجاهات على الدرجة الكلية للمقياس (319.42)، وكانت اتجاهات تنشئة الآباء أقرب إلى الاتجاه الديمقراطي من جهة، وإلى الإهمال من جهة أخرى. وبالنسبة لاتجاهات تنشئة الأمهات فكانت تميل إلى الديمقراطية من جهة، وإلى الحماية الزائدة من جهة أخرى.

2.1.4. نتائج السؤال الثاني:

هل يختلف واقع أساليب التنشئة الوالدية لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل من وجهات نظرهم باختلاف متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الاقتصادي للأسرة، والمستوى التعليمي للوالدين؟

وانبثقت عنه الفرضيات (1-5) وفيما يلي نتائج فحصها:

3.1.4. نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في متوسطات استجابات العينة حول واقع أساليب التنشئة الوالدية لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كما يراها الطلبة أنفسهم تعزى إلى الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية الأولى استخدم اختبار ت (t-test)، كما هو واضح في الجدول (2.4).

جدول 2.4: نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في أساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس.

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الديمقراطي - التسلطي للأب	ذكر	192	80.89	9.83	398	-5.217	*0.000
	أنثى	208	86.04	9.88			
الحماية - الزائدة - الإهمال للأب	ذكر	192	73.76	7.60	398	-0.728	0.467
	أنثى	208	74.38	9.49			
الديمقراطي - التسلطي للأم	ذكر	192	81.45	9.20	398	-6.841	*0.000
	أنثى	208	87.90	9.61			
الحماية - الزائدة - الإهمال للأم	ذكر	192	75.71	7.29	398	-2.797	*0.005
	أنثى	208	78.11	9.55			
الدرجة الكلية	ذكر	192	311.82	21.59	398	-6.368	*0.000
	أنثى	208	326.44	24.09			

* دالة إحصائياً عند مستوى $(0.05 > \alpha)$.

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(0.05 > \alpha)$ في أساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس، وكانت الفروق في أبعاد: الديمقراطي - التسلطي للأب والأم، والحماية الزائدة - الإهمال للأم، والدرجة الكلية، لصالح الطلبة (الإناث) اللواتي أكدن بدرجة أكبر على شيوع نمط التنشئة الديمقراطي للأب والأم، وشيوع نمط الحماية الزائدة للأم. وبناءً عليه تم رفض الفرضية الأولى.

4.1.4. نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في متوسطات استجابات العينة حول واقع أساليب التنشئة الوالدية لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كما يراها الطلبة أنفسهم تعزى إلى التخصص.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية استخدم اختبار ت (t-test) كما هو واضح في الجدول (3.4).

جدول 3.4: نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في أساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير التخصص.

الأبعاد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الديمقراطي - التسلسلي للأب	علمي	113	85.97	9.82	398	2.990	*0.003
	أدبي	287	82.62	10.17			
الحماية الزائدة - الإهمال للأب	علمي	113	71.17	7.74	398	-4.319	*0.000
	أدبي	287	75.23	8.70			
الديمقراطي - التسلسلي للأم	علمي	113	86.72	10.25	398	2.435	*0.015
	أدبي	287	84.05	9.74			
الحماية الزائدة - الإهمال للأم	علمي	113	75.20	7.65	398	-2.751	*0.006
	أدبي	287	77.65	8.88			
الدرجة الكلية	علمي	113	319.07	22.05	398	-0.191	0.849
	أدبي	287	319.56	24.81			

* دالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$).

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في أساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير التخصص، وكانت الفروق في أبعاد: الديمقراطي - التسلسلي للأب والأم، لصالح الطلبة في الفرع العلمي، الذين أكدوا بدرجة أكبر شيوع نمط التنشئة الديمقراطي للأب والأم. والحماية الزائدة - الإهمال للأب والأم، لصالح الطلبة في الفرع الأدبي، الذين أكدوا بدرجة أكبر شيوع نمط الحماية الزائدة للأب والأم، ولم تظهر أي فروق على الدرجة الكلية. وبناءً عليه تم قبول الفرضية الثانية.

5.1.4. نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 > \alpha)$ في متوسطات استجابات العينة حول واقع أساليب التنشئة الوالدية لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كما يراها الطلبة أنفسهم تعزى إلى المستوى الاقتصادي للأسرة.

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis Of Variance) كما هو واضح في الجدول (4.4).

جدول 4.4: نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis Of Variance) للفروق في أساليب التنشئة الوالدية أساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة.

الأبعاد	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدالة الإحصائية
الديمقراطي - التسلطي للأب	بين المجموعات	2	853.571	426.785	4.159	*0.016
	داخل المجموعات	388	39815.954	102.618		
	المجموع	390	40669.524	-		
الحماية الزائدة- الإهمال للأب	بين المجموعات	2	73.742	36.871	0.502	0.606
	داخل المجموعات	388	28523.138	73.513		
	المجموع	390	28596.880	-		
الديمقراطي-التسلطي للأم	بين المجموعات	2	2257.661	1128.831	11.920	*0.000
	داخل المجموعات	388	36745.014	94.704		
	المجموع	390	39002.675	-		
الحماية الزائدة- الإهمال للأم	بين المجموعات	2	23.706	11.853	0.160	0.852
	داخل المجموعات	388	28717.342	74.014		
	المجموع	390	28741.049	-		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2	5920.848	2960.424	5.199	*0.006
	داخل المجموعات	388	220944.21	569.444		
	المجموع	390	226865.05	-		

* دالة إحصائية عند مستوى $(0.05 > \alpha)$.

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 > \alpha)$ في أساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة، وكانت الفروق في أبعاد: الديمقراطي - التسلطي للأب والأم، والدرجة الكلية، ولإيجاد مصدر هذه الفروق استخدم اختبار توكي (Tukey test) كما هو واضح في الجدول (5.4).

جدول 5.4: نتائج اختبار توكي (Tukey test) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في أساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة.

الأبعاد	المستوى الاقتصادي	أقل من 1500	1500 - 2500	أكثر من 2500
الديمقراطي - السلطوي للأب	أقل من 1500		-3.3494*	-2.2259
	1500 - 2500			1.1235
	أكثر من 2500			
الديمقراطي - السلطوي للأم	أقل من 1500		-4.6016*	-5.1517*
	1500 - 2500			-0.5500
	أكثر من 2500			
الدرجة الكلية	أقل من 1500		-8.6743*	*-6.3465
	1500 - 2500			2.3278
	أكثر من 2500			

* دالة إحصائياً عند مستوى $(0.05 > \alpha)$.

تشير المقارنات الثنائية البعدية في الجدول السابق أن الفروق في أساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة كانت كما يلي: بالنسبة للبعد الديمقراطي - السلطوي للأب كانت بين الطلبة في الأسر ذات الدخل الأقل من 1500 وذات الدخل (1500 - 2500) لصالح الطلبة في الأسر ذات الدخل (1500 - 2500) الذين أكدوا بدرجة أكبر شيوع نمط التنشئة الديمقراطي للأب. وبالنسبة للبعد الديمقراطي - السلطوي للأم، كانت الفروق بين الطلبة في الأسر ذات الدخل الأقل من 1500 وذات الدخل (1500 - 2500) لصالح الطلبة في الأسر ذات الدخل (1500 - 2500)، كما ظهرت فروق بعدية بين الطلبة في الأسر ذات الدخل الأقل من 1500 والأكثر من 2500، لصالح الطلبة في الأسر ذات الدخل الأكثر من 2500 الذين أكدوا بدرجة أكبر شيوع نمط التنشئة الديمقراطي للأم. أما فيما يتعلق بالفروق على الدرجة الكلية فقد كانت بين الطلبة في الأسر ذات الدخل الأقل من 1500 وذات الدخل (1500 - 2500) لصالح الطلبة في الأسر ذات الدخل (1500 - 2500) الذين أكدوا بدرجة أكبر شيوع نمط التنشئة الديمقراطي للأب، كما ظهرت فروق بعدية بين الطلبة في الأسر ذات الدخل الأقل من 1500 والأكثر من 2500،

لصالح الطلبة في الأسر ذات الدخل الأكثر من 2500 الذين أكدوا بدرجة أكبر شيوع نمط التنشئة الديمقراطي للأب والأم. وبناءً عليه تم رفض الفرضية الثالثة.

جدول 6.4: الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة.

الأبعاد	المستوى الاقتصادي للأسرة بالشيكل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الديمقراطي - التسلطي للأب	أقل من 1500	167	81.78	10.12
	1500 - 2500	127	85.13	9.30
	أكثر من 2500	97	84.01	11.13
الحماية الزائدة - الإهمال للأب	أقل من 1500	167	74.34	8.47
	1500 - 2500	127	74.64	8.60
	أكثر من 2500	97	73.51	8.70
الديمقراطي - التسلطي للأم	أقل من 1500	167	81.91	9.90
	1500 - 2500	127	86.51	9.86
	أكثر من 2500	97	87.06	9.24
الحماية الزائدة - الإهمال للأم	أقل من 1500	167	77.02	8.15
	1500 - 2500	127	77.44	8.59
	أكثر من 2500	97	76.82	9.33
الدرجة الكلية	أقل من 1500	167	315.06	24.71
	1500 - 2500	127	323.74	23.12
	أكثر من 2500	97	321.41	23.31

6.1.4. نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha > 0.05)$ في متوسطات استجابات العينة حول واقع أساليب التنشئة الوالدية لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كما يراها الطلبة أنفسهم تعزى إلى المستوى التعليمي للأب.

للتحقق من صحة الفرضية الرابعة استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis Of Variance) كما هو واضح في الجدول (7.4).

جدول 7.4: نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis Of Variance) للفروق في أساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب.

الأبعاد	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الديمقراطي - التسلطي للأب	بين المجموعات	5	1270.104	254.021	2.498	*0.030
	داخل المجموعات	394	40061.794	101.680		
	المجموع	399	41331.898	-		
الحماية الزائدة -الإهمال للأب	بين المجموعات	5	476.419	95.284	1.283	0.271
	داخل المجموعات	394	29270.691	74.291		
	المجموع	399	29747.110	-		
الديمقراطي - التسلطي للأم	بين المجموعات	5	1408.807	281.761	2.915	*0.013
	داخل المجموعات	394	38081.371	96.653		
	المجموع	399	39490.178	-		
الحماية الزائدة -الإهمال للأم	بين المجموعات	5	698.398	139.680	1.903	0.093
	داخل المجموعات	394	28922.039	73.406		
	المجموع	399	29620.438	-		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	5	4873.840	974.768	1.701	0.133
	داخل المجموعات	394	225756.06	572.985		
	المجموع	399	230629.90	-		

* دالة إحصائية عند مستوى $(0.05 > \alpha)$.

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 > \alpha)$ في أساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب، وكانت الفروق في أبعاد: الديمقراطي - التسلطي للأب والأم، ولإيجاد مصدر هذه الفروق استخدم اختبار توكي (Tukey test) وذلك كما هو واضح في الجدول (8.4).

جدول 8.4: نتائج اختبار توكي (Tukey test) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في أساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب.

الأبعاد	المقارنات	أمي	أساسي	ثانوي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
الديمقراطي - التسلطي للأب	أمي		-3.8276	-3.3336	-3.7838	-4.4337	10.2258* -
	أساسي			0.4940	0.0438	-0.6061	-6.3981
	ثانوي				-0.4502	-1.1001	-6.8922
	دبلوم					-0.6499	-6.4420
	بكالوريوس						-5.7921
	ماجستير فأعلى						
الديمقراطي - التسلطي للأم	أمي		-4.8736	-4.7939	-4.2973	-6.0547	10.1272* -
	أساسي			0.0797	0.5763	-1.1811	-5.2536
	ثانوي				0.4966	-1.2608	-5.3333
	دبلوم					-1.7574	-5.8299
	بكالوريوس						-4.0725
	ماجستير فأعلى						

* دالة إحصائياً عند مستوى $(0.05 > \alpha)$.

تشير المقارنات الثنائية البعدية في الجدول السابق أن الفروق في أساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب في البعد الديمقراطي-التسلطي للأب، كانت بين الطلبة الذين المستوى التعليمي لآبائهم أمي، و(ماجستير فما فوق)، لصالح الطلبة الذين المستوى التعليمي لآبائهم (ماجستير فما فوق) الذين أكدوا بدرجة أكبر شيوع نمط التنشئة الديمقراطي للأب، ولم تظهر أي فروق في البعد الحماية الزائدة- الإهمال، والدرجة الكلية. وبناءً عليه تم قبول الفرضية الرابعة.

جدول 9.4: الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التنشئة الوالدية كما يدركها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب.

الأبعاد	المستوى التعليمي للأب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	أمي	37	79.89	10.62

10.33	83.71	164	أساسي	الديمقراطي - التسلطي للأب
10.39	83.22	102	ثانوي	
8.51	83.67	37	دبلوم	
9.78	84.32	43	بكالوريوس	
8.10	90.11	17	ماجستير فما فوق	
7.42	73.86	37	أمي	الحماية الزائدة- الإهمال للأب
8.98	75.03	164	أساسي	
8.58	74.20	102	ثانوي	
9.50	73.35	37	دبلوم	
7.60	72.11	43	بكالوريوس	
7.89	71.23	17	ماجستير فما فوق	الديمقراطي - التسلطي للأم
9.96	80.10	37	أمي	
9.52	84.98	164	أساسي	
10.46	84.90	102	ثانوي	
9.61	84.40	37	دبلوم	
9.71	86.16	43	بكالوريوس	الحماية الزائدة- الإهمال للأم
9.22	90.23	17	ماجستير فما فوق	
6.73	76.24	37	أمي	
8.67	77.90	164	أساسي	
7.59	77.19	102	ثانوي	
10.56	77.59	37	دبلوم	الدرجة الكلية
9.46	74.23	43	بكالوريوس	
9.44	73.58	17	ماجستير فما فوق	
24.97	310.10	37	أمي	
24.42	321.64	164	أساسي	
25.34	319.52	102	ثانوي	
21.51	319.02	37	دبلوم	
20.09	316.83	43	بكالوريوس	
21.69	325.17	17	ماجستير فما فوق	

7.1.4. نتائج الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في متوسطات استجابات العينة حول واقع أَساليب التنشئة الوالدية لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كما يراها الطلبة أَنفسهم تعزى إلى المستوى التعليمي للأم.

للتحقق من صحة الفرضية الخامسة استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis Of Variance) كما هو واضح في الجدول (10.4).

جدول 10.4: نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis Of Variance) للفروق في أساليب التنشئة الوالدية لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأُم.

الأبعاد	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدالة الإحصائية
الديمقراطي- التسلطي للأب	بين المجموعات	5	424.605	84.921	0.818	0.537
	داخل المجموعات	394	40907.293	103.826		
	المجموع	399	41331.897	-		
الحماية - الزائدة - الإهمال للأب	بين المجموعات	5	429.667	85.933	1.155	0.331
	داخل المجموعات	394	29317.443	74.410		
	المجموع	399	29747.110	-		
الديمقراطي- التسلطي للأُم	بين المجموعات	5	1768.586	353.717	3.695	*0.003
	داخل المجموعات	394	37721.592	95.740		
	المجموع	399	39490.177	-		
الحماية - الزائدة - الإهمال للأُم	بين المجموعات	5	468.496	93.699	1.266	0.278
	داخل المجموعات	394	29151.941	73.990		
	المجموع	399	29620.437	-		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	5	4222.144	844.429	1.469	0.199
	داخل المجموعات	394	226407.75	574.639		
	المجموع	399	230629.90	-		

* دالة إحصائية عند مستوى $(0.05 > \alpha)$.

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 > \alpha)$ في أساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأُم، وكانت الفروق في البعد: الديمقراطي-التسلطي للأُم، ولإيجاد مصدر هذه الفروق استخدم اختبار توكي (Tukey test) كما هو واضح في الجدول (11.4).

جدول 11.4: نتائج اختبار توكي (Tukey test) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأُم.

الأبعاد	المقارنات	أمي	أساسي	ثانوي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
الديمقراطي - التسلطي للأُم	أمي		-4.9485*	-4.8840*	*-5.7098	-6.9562*	*-5.1329
	أساسي			0.0645	-0.7612	-2.0077	-0.1843
	ثانوي				-0.8257	-2.0722	-0.2488
	دبلوم					-1.2464	0.5769
	بكالوريوس						1.8234
	ماجستير فأعلى						

* دالة إحصائياً عند مستوى $(0.05 > \alpha)$.

تشير المقارنات الثنائية البعدية في الجدول السابق أن الفروق في أساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأُم في البعد الديمقراطي-التسلطي للأُم ، كانت بين الطلبة الذين المستوى التعليمي لأمهاتهم أمي، و ثانوي من جهة ، وبكالوريوس، من جهة أخرى، لصالح الطلبة الذين المستوى التعليمي لأمهاتهم ثانوي، وبكالوريوس، الذين أكدوا بدرجة أكبر شيوع نمط التنشئة الديمقراطي للأُم، ولم تكن هناك فروق في البعد الحماية الزائد- الإهمال ، والدرجة الكلية. وبناءً عليه تم قبول الفرضية الخامسة.

جدول 12.4: الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التنشئة الوالدية كما يدركها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأُم.

الأبعاد	المستوى التعليمي للأُم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الديمقراطي-التسلطي للأُم	أمي	77	81.90	9.13
	أساسي	159	83.27	10.18

10.02	84.59	98	ثانوي	
11.17	85.03	26	دبلوم	
11.67	84.33	27	بكالوريوس	
12.13	84.92	13	ماجستير فما فوق	
8.31	74.23	77	أمي	الحماية الزائدة - الإهمال للأب
8.21	75.08	159	أساسي	
9.37	73.59	98	ثانوي	
8.84	72.92	26	دبلوم	
8.22	71.96	27	بكالوريوس	
9.82	71.46	13	ماجستير فما فوق	
9.40	80.63	77	أمي	الديمقراطي - التسلطي للأم
9.44	85.58	159	أساسي	
9.80	85.52	98	ثانوي	
12.41	86.34	26	دبلوم	
10.28	87.59	27	بكالوريوس	
9.00	85.76	13	ماجستير فما فوق	
7.48	76.44	77	أمي	الحماية الزائدة - الإهمال للأم
8.43	77.76	159	أساسي	
8.93	77.52	98	ثانوي	
8.85	74.50	26	دبلوم	
9.70	75.33	27	بكالوريوس	
11.14	74.38	13	ماجستير فما فوق	
23.74	313.22	77	أمي	الدرجة الكلية
23.34	321.69	159	أساسي	
24.41	321.22	98	ثانوي	
28.13	318.80	26	دبلوم	
21.47	319.80	27	بكالوريوس	
25.53	316.53	13	ماجستير فما فوق	

8.1.4. نتائج السؤال الثالث:

ما واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث استخرجت الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل على الدرجة الكلية للمقياس، كما هو واضح في الجدول (13.4).

جدول 13.4: الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المتغير
10.66	95.69	400	مستوى دافعية الإنجاز

يتضح من الجدول السابق أن واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كانت عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المستوى على الدرجة الكلية للمقياس (95.69).

9.1.4. نتائج السؤال الرابع:

هل يختلف واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل باختلاف متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الاقتصادي، والمستوى التعليمي للوالدين؟

وانبثقت عنه الفرضيات (6- 10) وفيما يلي نتائج فحصها:

10.1.4. نتائج الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في متوسطات استجابات العينة حول واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تعزى إلى الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية السادسة استخدم اختبار ت (t-test) كما هو واضح في الجدول (14.4). جدول 14.4: نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
-------	-------	-----------------	-------------------	--------------	-----------------	-------------------

*0.000	4.326	398	11.14	93.33	192	ذكر
			9.72	97.87	208	أنثى

* دالة إحصائياً عند مستوى $(0.05 > \alpha)$.

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 > \alpha)$ في واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الطلبة من الإناث، اللواتي كانت دافعية الإنجاز عندهن أعلى، بمتوسط حسابي (97.87) مقابل (93.33) لدى الذكور. وبناءً عليه تم رفض الفرضية السادسة.

11.1.4. نتائج الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 > \alpha)$ في متوسطات استجابات العينة حول واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تعزى إلى التخصص.

للتحقق من صحة الفرضية السابعة استخدم اختبار ت (t-test) وذلك كما هو واضح في الجدول (15.4).

جدول 15.4: نتائج اختبار ت (t- test) للفروق في واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير التخصص.

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
علمي	113	97.14	10.24	398	1.706	0.089
أدبي	287	95.12	10.79			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 > \alpha)$ في واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير التخصص، فقد كان مستوى دافعية الإنجاز متقارب لدى الطلبة وعلى اختلاف تخصصاتهم، سواء لدى الطلبة في الفرع العلمي بمتوسط حسابي (97.14) أو الأدبي بمتوسط حسابي (95.12). وبناءً عليه تم قبول الفرضية السابعة.

12.1.4. نتائج الفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 > \alpha)$ في متوسطات استجابات العينة حول واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تعزى إلى المستوى الاقتصادي للأسرة.

للتحقق من صحة الفرضية الثامنة استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis Of Variance) كما هو واضح في الجدول (16.4).

جدول 16.4: نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis Of Variance) للفروق في واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة.

الدالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	مصدر التباين
0.153	1.883	214.390	428.780	2	بين المجموعات
		113.833	44167.138	388	داخل المجموعات
		-	44595.918	390	المجموع

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 > \alpha)$ في واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة، فقد كان مستوى دافعية الإنجاز متقارباً لدى الطلبة وعلى اختلاف المستوى الاقتصادي للأسرة، وبناءً عليه تم قبول الفرضية الثامنة. كما هو واضح من المتوسطات الحسابية في الجدول (17.4).

جدول 17.4: الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المستوى الاقتصادي للأسرة بالشيكول
11.05	94.55	167	أقل من 1500

10.50	96.23	127	2500 – 1500
10.19	97.03	97	أكثر من 2500

13.1.4. نتائج الفرضية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 > \alpha)$ في متوسطات استجابات العينة حول واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تعزى إلى المستوى التعليمي للأب.

للتحقق من صحة الفرضية التاسعة استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis Of Variance) كما هو واضح في الجدول (18.4).

جدول 18.4: نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis Of Variance) للفروق في واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب.

الدلالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	مصدر التباين
0.326	1.165	132.227	661.135	5	بين المجموعات
		113.522	44727.655	394	داخل المجموعات
		–	45388.790	399	المجموع

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 > \alpha)$ في واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب، فقد كان مستوى دافعية الإنجاز متقارباً لدى الطلبة وعلى اختلاف المستوى التعليمي للأب، وبناءً عليه تم قبول الفرضية التاسعة. كما هو واضح من المتوسطات الحسابية في الجدول (19.4).

جدول 19.4: الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المستوى التعليمي للأب
-------------------	-----------------	-------	-----------------------

10.73	92.75	37	أمي
10.62	95.75	164	أساسي
10.36	96.26	102	ثانوي
11.85	94.35	37	دبلوم
11.40	96.39	43	بكالوريوس
7.05	99.29	17	ماجستير فما فوق

14.1.4. نتائج الفرضية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في متوسطات استجابات العينة حول واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تعزى إلى المستوى التعليمي للأمم.

للتحقق من صحة الفرضية العاشرة استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis Of Variance) كما هو واضح في الجدول (20.4).

جدول 20.4: نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis Of Variance) للفروق في واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأمم.

الدلالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	مصدر التباين
0.657	0.656	74.922	374.610	5	بين المجموعات
		114.249	45014.180	394	داخل المجموعات
		-	45388.790	399	المجموع

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأمم، فقد كان مستوى دافعية الإنجاز متقارباً لدى الطلبة وعلى اختلاف المستوى التعليمي للأمم، وبناءً عليه تم قبول الفرضية العاشرة. كما هو واضح من المتوسطات الحسابية في الجدول (21.4).

جدول 21.4: الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأمم.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المستوى التعليمي للأم
10.96	94.33	77	أمي
10.94	95.37	159	أساسي
9.83	96.12	98	ثانوي
11.30	97.53	26	دبلوم
10.97	97.29	27	بكالوريوس
10.19	97.46	13	ماجستير فما فوق

15.1.4. نتائج السؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطية بين واقع أساليب التنشئة الوالدية كما يراها الطلبة أنفسهم وواقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل؟

وتمت الإجابة عنه من خلال الفرضية الحادية عشرة.

16.1.4. نتائج الفرضية الحادية عشرة:

لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) بين متوسطات استجابات العينة حول واقع أساليب التنشئة الوالدية كما يراها الطلبة أنفسهم ومتوسط استجابات العينة حول واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل.

للتحقق من صحة الفرضية الحادية عشرة استخدم معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) كما هو واضح في الجدول (22.4).

جدول 22.4: نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) للعلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل وواقع دافعية الإنجاز عندهم.

الدلالة الإحصائية	قيمة (ر)	العدد	الأبعاد
0.000	0.34**	400	الديمقراطي - التسلطي للأب*دافعية الانجاز

0.000	0.11*	400	الحماية الزائدة- الإهمال للأب*دافعية الانجاز
0.000	0.31**	400	الديمقراطي- التسلطي للأم*دافعية الانجاز
0.000	0.16**	400	الحماية الزائدة- الإهمال للأم*دافعية الانجاز
0.000	0.37**	400	الدرجة الكلية* دافعية الانجاز

* دالة إحصائياً عند مستوى $(0.05 > \alpha)$.

** دالة إحصائياً بدرجة عالية عند مستوى $(0.05 > \alpha)$.

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 > \alpha)$ بين أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل وواقع دافعية الإنجاز عندهم، بحيث كلما ازدادت أساليب التنشئة الوالدية نحو الديمقراطية والحماية الزائدة، ازداد مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة والعكس صحيح، وبناءً عليه تم رفض الفرضية الحادية عشرة.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج	1.5
التوصيات	2.5

مناقشة النتائج والتوصيات

أن هدف الدراسة هو معرفة طبيعة العلاقة بين أساليب الوالدين في التنشئة ودافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كما يراها الطلبة أنفسهم, وقد كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية طردية بين أساليب الوالدين ودافعية الإنجاز, وهذا يعني أنه كلما اتجهت أساليب التنشئة الوالدية بالاتجاه السوي كلما ارتفعت دافعية الإنجاز لدى الطلاب, وهذه النتيجة اتضحت في العديد من الدراسات السابقة.

وقد اتفقت هذه الدراسة في نتائجها مع العديد من الدراسات السابقة واختلفت مع دراسات أخرى, ويعزو الباحث ذلك إلى أن هذه الدراسات قد أجريت في مجتمعات متباينة وبفارق زمني بينها, بالإضافة إلى أن لكل مجتمع ظروفه التي تختلف عن المجتمعات الأخرى. وفيما يلي مناقشة لنتائج الدراسة الحالية التي تم عرضها في الفصل الرابع:

1.5 مناقشة النتائج

1.1.5. مناقشة نتائج السؤال الأول:

ما واقع أساليب التنشئة الوالدية لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كما يراها الطلبة أنفسهم؟

يتضح من الجدول (1.4) أن أساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل, كانت عند الآباء أقرب إلى الاتجاه الديمقراطي من جهة، وإلى الإهمال من جهة أخرى. وبالنسبة لأساليب تنشئة الأمهات فكانت تميل إلى الديمقراطية من جهة، وإلى الحماية الزائدة من جهة أخرى.

واتفقت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة النيال (1985), واختلفت مع نتائج دراسة كل من الطراونة (1997) التي أظهرت أن نمط التنشئة الأسرية يتسم بالتسلط والإهمال, ودراسة عبد الحفيظ (2001) حيث اتضح من نتائجها أن الغالبية العظمى من سكان المناطق العشوائية بمصر يميلون إلى القسوة والحرمان والإهمال في التنشئة, وأرجع الباحث ذلك لانخفاض الوعي الثقافي وارتفاع حجم الأسرة وتدني المستوى الاقتصادي للأسرة, وكذلك دراسة وطفه (2001) والتي هدفت إلى التعرف على واقع التنشئة في سوريا, ودلت نتائجها أن النمط السائد هو النمط التقليدي ولم يرتقي إلى الأسلوب

الديمقراطي، ودراسة بوزيون (2004) حيث أكدت نتائجها أن العنف البدني واللفظي والعقاب هو أسلوب التنشئة الشائع في البحرين، وأكدت دراسة قاروني (2005) أن العنف الأسري والأساليب غير السوية هي الظاهرة الشائعة في منطقة الخليج العربي بشكل عام، وتبين من نتائجها أن ما نسبته (42%) من عينة الدراسة قد تعرض للعنف البدني و(36%) تعرضوا للإهمال.

ويعزو الباحث نتيجة السؤال الأول من حيث شيوع الاتجاه الديمقراطي في التنشئة الوالدية إلى ارتفاع نسبة الوعي الثقافي في الأسرة الفلسطينية وإدراك الوالدين لأهمية الأساليب السوية في معاملة الأبناء، ويتضح ذلك من خلال سماح الوالدين لأبنائهم باختيار نوع الدراسة وممارسة الهوايات ونوع العمل الذي يرغب فيه أو حتى الاتجاه السياسي، حيث توجد في الأسرة الواحدة اتجاهات سياسية مختلفة بين الأهل والأخوة والأخوات.

ومن المهم هنا الإشارة إلى الخبرات التي يمر فيها الفرد بمرحلة الطفولة، حيث تلعب هذه الخبرات دوراً أساسياً في بناء وتكوين شخصيته، كما أن استمرار نمط التنشئة الذي يتلقاه الفرد خلال مراحل حياته هو أحد العوامل الهامة التي تؤثر في بناء شخصيته في المستقبل، وبالتالي التأثير بسلوكيات الفرد واتجاهاته. ويعتبر الأسلوب المتسامح والديمقراطي من الأساليب التي تعزز ثقة الفرد بنفسه، وهذا ما أكدته دراسة الريحاني (1985) التي أشارت في نتائجها إلى أن مجموعة المراهقين الذين ينتمون إلى أسر متسامحة وديمقراطية كانوا يتمتعون بالأمن والطمأنينة أكثر من أولئك الذين ينتمون إلى أسر متسلطة في تنشئتها لأبنائها.

2.1.5. مناقشة نتائج السؤال الثاني: سيتم مناقشته من خلال الفرضيات (1-5).

3.1.5. مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في متوسطات استجابات العينة حول واقع أساليب التنشئة الوالدية لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كما يراها الطلبة أنفسهم تعزى إلى الجنس.

يتبين من الجدول (2.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 > \alpha$) في أساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس، وكانت الفروق في أبعاد: الديمقراطي - التسلطي للأب والأم، والحماية الزائدة - الإهمال للأم، والدرجة الكلية، لصالح

الطلبة الإناث، اللواتي أكدن بدرجة أكبر على شيوع نمط التنشئة الديمقراطي للأب والأم، وشيوع نمط الحماية الزائدة للأم.

هذه النتيجة تؤيد ما جاءت به دراسة الريحاني (1985) التي أكدت أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في أسلوب التنشئة الأسرية في درجات الشعور بالأمن النفسي لصالح الإناث، ودراسة أبو جابر (1993)، ودراسة الزهار (2001) حيث أظهرت نتائجها أن هناك فروقاً دالة إحصائية في متوسط الدرجة الكلية لمظاهر إساءة معاملة الوالدين كما يدركها الأطفال لصالح الإناث.

واختلفت نتائجها مع نتائج دراسة زيدان (1987) التي بينت تفوق الذكور على الإناث، ودراسة الشمايلة (1999) والتي لم تظهر أي فروق بين الجنسين حول نمط التنشئة الأسرية.

ويمكن تفسير الاختلاف بين الذكور والإناث على أساس الحماية الزائدة للأم، وذلك بحكم القيم والضوابط الاجتماعية والتقاليد التي تجعل الأمهات يحرصن بشكل أكبر على الإناث والرقابة الدائمة على سلوكهن والرفق بهن، وبما أن الإناث في المجتمع المحلي الفلسطيني يلتصقن بالأمهات أكثر فإنه من الطبيعي أن تكون اتجاهاتهن نحو أساليب التنشئة من قبل الأم ديمقراطية وحماية زائدة، كذلك لما يحتويه قلب الأم من عاطفة الأمومة التي تغلب عليها وتدفعها إلى غمر أبنائها بالعطف والحب والحنان، بينما نجد الذكور أكثر انطلافاً وأقل تقيداً بهذه الضوابط حيث يخرج الذكور إلى مجتمع الرفاق ومساعدة الآباء في أعمالهم، بينما تقضي الإناث (طالبات التوجيهي) معظم الوقت في البيت مع الأمهات مما يجعل أثر التنشئة الأسرية أكثر وضوحاً عندهن من أثره على الأبناء الذكور.

4.1.5. مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في متوسطات استجابات العينة حول واقع أساليب التنشئة الوالدية لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كما يراها الطلبة أنفسهم تعزى إلى التخصص.

يتضح من الجدول (3.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في أساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير التخصص، وكانت الفروق في أبعاد: الديمقراطي - التسلطي للأب والأم، والحماية الزائدة - الإهمال للأب والأم، لصالح الطلبة في الفرع العلمي، الذين أكدوا بدرجة أكبر على شيوع نمط التنشئة الديمقراطي للأب والأم، ولصالح الطلبة في الفرع الأدبي، الذين أكدوا بدرجة أكبر على شيوع نمط الحماية الزائدة للأب والأم.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زيدان (1987) التي أظهرت أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية لصالح الفرع العلمي على التفكير الإبداعي والتنشئة.

ويفسر الباحث ذلك بأن الوالدين يعاملان أبنائهم معاملة جيدة على السواء إذا كانوا جيدي التحصيل وهذا يؤدي إلى تحسين اتجاهات هؤلاء الأبناء نحو الآباء والأمهات، وهذا ما أكدته طلبة الفرع العلمي الذين أكدوا على شيوع النمط الديمقراطي عند الأب والأم. أما الفرع الأدبي الذين أكدوا بدرجة أكبر على شيوع نمط الحماية الزائدة للأب والأم، فيعزو الباحث ذلك إلى المعيار الأساسي الذي تقوم المدارس بناءً عليه بتصنيف الطلبة إلى فرعين هما العلمي والأدبي، وهو معيار مستوى التحصيل في الصفوف السابقة. وعلى الرغم من حرص الأهل على تشجيع طلبة الفرع العلمي على التحصيل والحصول على درجات أعلى، فإن الباحث يرى أن هؤلاء الآباء والأمهات يعتقدون أن طلبة الفرع الأدبي هم أقل في قدراتهم وإمكاناتهم التحصيلية من طلبة الفرع العلمي، مما يحذو بهؤلاء الآباء والأمهات إلى إعطاء رعاية خاصة لهؤلاء الأبناء من خلال مساعدتهم على الحصول على درجات أعلى في الامتحانات وحثهم وتشجيعهم وتوجيه النصائح المستمرة لهم على الإقدام نحو التحصيل والنجاح، وهذا يولد لدى الأبناء الاعتقاد أن هناك رقابة ورعاية واهتماماً زائداً من قبل الأهل عليهم.

5.1.5. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في متوسطات استجابات العينة حول واقع أساليب التنشئة الوالدية لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كما يراها الطلبة أنفسهم تعزى إلى المستوى الاقتصادي .

يتضح من الجدولين (4.4) و (5.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في أساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة، وكانت الفروق في أبعاد: الديمقراطي - التسلطي للأب والأم، والدرجة الكلية، كانت كما يلي: بالنسبة للبعد الديمقراطي - التسلطي للأب والأم كانت بين الطلبة في الأسر ذات الدخل الأقل من 1500 و 1500 - 2500، لصالح الطلبة في الأسر ذات الدخل 1500 - 2500، الذين أكدوا بدرجة أكبر شيوع نمط التنشئة الديمقراطي للأب، وأكثر من 2500 للأب.

اتفقت نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة منسي والكاشف (1982) والتي دلت نتائجها أن هناك ارتباطاً جوهرياً بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة وكل من تحصيل الأبناء واتجاهاتهم نحو الآباء والأمهات، أي أنه كلما ارتفع المستوى الاقتصادي والاجتماعي كلما تحسنت الاتجاهات الوالدية

كما يراها الأبناء. وكذلك دراسة النجار (1991) التي أظهرت أن للمستوى الاقتصادي علاقة إيجابية في تنمية التفكير الابتكاري واتجاهات الأبناء نحو الآباء.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة الخاصة بوجود فروق في آراء الطلبة حول أساليب التنشئة الوالدية المستخدمة بحسب المستوى الاقتصادي، هي نتيجة طبيعية تتسجم مع ظروف الأهل وإمكاناتهم، وكلما كانت الأسرة تملك مصادر إشباع الاحتياجات المختلفة لأفرادها، كلما كان الأفراد أكثر قدرة على التوافق النفسي والاجتماعي. فالأسر ذات الدخل المرتفع تميل إلى التجديد في تنشئة أبنائها، وإلى استخدام الوسائل الحديثة وتعمل على توفير بعض مستلزمات الأبناء وتلبية متطلباتهم التي تساعد على رفع مستوياتهم التحصيلية، مثل توفير الكتب والوسائل التعليمية المساعدة كالمبيوتر والذي من خلاله يمكن استخدام الانترنت والاطلاع على كل ما هو جديد من المعرفة وتوسيع آفاقهم، أما الأسر ذات المستوى الاقتصادي المتدني فإنها أقل قدرة على توفير الوسائل الحديثة للأبناء، مما قد يحدث أثراً غير سوية في سلوكيات الأبناء، من خلال حثهم على العمل والكفاح وتدريب أمورهم بأنفسهم، وبالتالي تتغير اتجاهات هؤلاء الأبناء نحو الأهل. هذا بالإضافة إلى أن الأبناء الذين ينتمون إلى مستويات أعلى يكونوا أكثر شعوراً بالأمن لأن كل شيء متوفر لديهم على عكس الأبناء الذين ينتمون لأسر أقل في مستواها الاقتصادي، الذين يشعرون أن مشوار الحياة أمامهم طويل وهناك الكثير عليهم إنجازه حتى يشعروا بالأمن النفسي.

6.1.5. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في متوسطات استجابات العينة حول واقع أساليب التنشئة الوالدية لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كما يراها الطلبة أنفسهم تعزى إلى المستوى التعليمي للأب.

يتضح من الجدولين (7.4) و(8.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في أساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب، وكانت الفروق في أبعاد: الديمقراطي- التسلطي للأب، بين الطلبة الذين المستوى التعليمي لأبائهم أُمِّي، وماجستير فما فوق، لصالح الطلبة الذين المستوى التعليمي لأبائهم ماجستير فما فوق، الذين أكدوا بدرجة أكبر شيوع نمط التنشئة الديمقراطي للأب.

اتفقت نتائج هذه الفرضية مع دراسة الطحان (1977)، ودراسة وطفه (2001) والتي أكدت على إيجابية العلاقة بين المستوى التعليمي للأبوين وأساليب التنشئة المتبعة مع الأبناء، حيث أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للأبوين كلما اتجهت أساليب تنشئتهم نحو الأساليب الديمقراطية السوية.

ويعزو الباحث نتيجة هذه الفرضية إلى أن الطلاب الذين ينتمون إلى أسر متعلمة يتمتعون بتنشئة تتسم بالتشجيع على الاستقلال والاعتماد على النفس في اختيار الدراسة أو العمل أو حتى شريك الحياة في المستقبل، ويتجنبون التسلط والإكراه، وهذا يولد لدى الأبناء شعوراً إيجابياً نحو أنفسهم وأهلهم والمجتمع بشكل عام. هذا بالإضافة إلى احترام رغبات الأبناء ومنحهم المحبة والتقدير، ويرجع ذلك إلى أن طبيعة تفكير الآباء المتعلمين يختلف بدرجة ما عن طبيعة تفكير الآباء غير المتعلمين، لأن التعليم يتيح الفرصة للآباء والأمهات للتعرف على المستجدات وخبرات الآخرين، ويسهل عمليات تقبل التغيير مما يدفعهم إلى استخدام أساليب تنشئة مختلفة مع الأبناء، وعليه فإن حسن المعاملة من الأهل يؤدي إلى تحسين الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء.

7.1.5. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في متوسطات استجابات العينة حول واقع أساليب التنشئة الوالدية لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كما يراها الطلبة أنفسهم تعزى إلى المستوى التعليمي للأُم.

يتضح من الجدولين (10.4) و(11.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في أساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأُم، وكانت الفروق في بعد: الديمقراطي-التسلطي للأُم، بين الطلبة الذين المستوى التعليمي لأمهاتهم أمي، وثنائي من جهة، وأمي، وبكالوريوس من جهة أخرى، لصالح الطلبة الذين المستوى التعليمي لأمهاتهم ثانوي وبكالوريوس، الذين أكدوا بدرجة أكبر شيوع نمط التنشئة الديمقراطي للأُم.

ويعزو الباحث نتيجة هذه الفرضية إلى أن الأمهات اللواتي يعرفن القراءة والكتابة أكثر قدرة على التعامل مع الأبناء، ويرجع ذلك إلى أنهم يقمن بتنقيف وتطوير أنفسهن من خلال الاطلاع على الكتب أو استخدام الانترنت، مما يوسع آفاقهن، ويصبحن أكثر التصاقاً وقرباً من أبنائهن، وهذا ينعكس إيجابياً على الأبناء من خلال مساعدة الأمهات لهم على الدراسة وإنجاز الواجبات اليومية الصعبة خاصة أن الآباء يكونون مشغولين في أعمالهم، أما الأمهات الأميات فليس لديهن القدرة على مساعدة الأبناء في ذلك. وهذا لا ينفي بالطبع أن الأمهات الأميات ليس بأمهات ديمقراطيات.

8.1.5. مناقشة نتائج السؤال الثالث:

ما واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل؟

يتضح من الجدول (13.4) أن واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كانت عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المستوى على الدرجة الكلية للمقياس (95.69).

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة تركي (1988) كما ورد في الحجازين (2002) والتي أكدت على ارتفاع دافعية الإنجاز لدى الجنسين ، ودراسة الفحل (2000) حيث دلت نتائجها على ارتفاع في متوسطات درجات الطلاب المصريين والسعوديين في دافعية الإنجاز. واختلفت نتائجها مع نتائج دراسة الطيبي (2004) التي أظهرت نتائجها أن دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعات الفلسطينية كانت متوسطة.

وعلى الرغم أنه من الصعب حصر جميع العوامل التي تؤثر في دافعية الإنجاز , حيث أن كثيراً من هذه العوامل بعيدة عن التلميذ ذاته, إلا أن الباحث يعزو هذه النتيجة إلى الأسلوب الديمقراطي الذي توفره الأسرة الفلسطينية, والسعي والكفاح والمثابرة نحو توفير أفضل السبل قدر الإمكان التي تساعد وتشجع الأبناء نحو التقدم والتواصل. ولربما دل ذلك على أن لدى الطلاب الاستعداد الداخلي لإنجاز الأعمال التي يكلفون بها لإثبات وجودهم وتحقيق ذواتهم من أجل شق طريقهم المستقبلي في الدراسة والتخصص الذي يرغبون فيه, خصوصاً وأنه لم تعد هناك فرص عمل كبيرة في الحياة اليومية خاصة بعد الإغلاقات التي يعيشها الشعب الفلسطيني من الاحتلال, والتي تعتبر من المحفزات للطلاب وللشعب الفلسطيني بشكل عام من أجل مواجهة هذه التحديات والتطلع لبناء وتحقيق مستوى أفضل من الحياة لأنفسهم ولمجتمعهم , ويرجع ذلك إلى ما يتصف به الطلاب وغيرهم من خصائص عقلية وانفعالية وسلوكية عالية.

9.1.5. مناقشة نتائج السؤال الرابع: سيتم مناقشته من خلال الفرضيات (6-10).

10.1.5. مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في متوسطات استجابات العينة حول واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تعزى إلى الجنس.

يتضح من الجدول (14.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الطلبة الإناث، اللواتي كانت دافعية الإنجاز عندهن أعلى، بمتوسط حسابي (97.87) مقابل (93.33) لدى الذكور.

اتفقت نتيجة هذه الفرضية مع دراسة المري (1984)، والعمر (1987)، وتركي (1988) كما ورد في الحجازين (2002)، ودراسة أبو جابر (1993)، حيث أشارت نتائجها إلى تفوق الإناث على الذكور في دافعية الإنجاز لدى طلبة الصف السادس الابتدائي، ودراسة العمران (1994) كما ورد في الأشهب (1999)، ودراسة جاري (Gary , 1975)، ودراسة لوكنس وآخرون (Loucks & others, 1976) كما ورد في عطية (2002).

واختلف نتائجها مع نتائج دراسة الطواب (1990)، ومقابلة (1993)، وقطامي (1994) التي أظهرت نتائجها أن هناك فروق في دافعية الإنجاز لصالح الذكور، والشمايلة (1999)، والأشهب (1999)، ودراسة عبد الخالق والنيال (2002) التي أظهرت تفوق الذكور على الإناث، ودراسة الطيبي (2004) التي أكدت عدم وجود فروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز، ودراسة كل من بوكي وبلومنفيلد (Pokay & Blumenfeld, 1990)، وأوتيرو و جوان وهوبكنز (Otero, Juan & Hopkins, 1992) التي لم تظهر فروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز.

يمكن تفسير ذلك بأن الإناث يتطلعن لتبوء المراكز الهامة في المجتمع، والتغيير في مكانتهن الاجتماعية، وبالتالي يتولد لديهن دافع قوي للإنجاز لمنافسة الذكور، وقد يكون للإعلام النسوي والمراكز النسوية أثر في رفع مستوى دافعية الإنجاز لديهن.

وعليه أصبحت الأسر العربية الحديثة تحت وتشجع الإناث تماماً مثل الذكور على التفوق في الدراسة والعمل، وهذا هو المجال المقبول اجتماعياً والذي يسمح للمرأة الإسلامية العربية بالتفوق والامتياز، ونتيجة لهذه المساواة بين الذكر والأنثى وتشجيع المنافسة ولد لدى الأنثى الإصرار والاجتهاد لكي تتفوق وتثبت وجودها في مجالات الحياة، لأن دافعية الإنجاز ترتبط عند المرأة بالحاجة للمرجعية الاجتماعية أو القبول الاجتماعي.

هذا بالإضافة إلى رغبة الإناث في اكتساب إحساس المودة والاستحسان من الآخرين قد يكون الهدف النهائي لمجهودات الإنجاز لديهن، بينما نجد أن الإنجاز من أجل الإنجاز هدفاً أساسياً في سلوك

الإنتاج لدى الذكور, بمعنى آخر إن نشاطات الإنجاز لدى الإناث لها اتجاهات أخرى في حين أن هذه النشاطات عند الذكور تقرر ذاتياً بواسطة معاييرهم الداخلية وحاجتهم لإرضاء أنفسهم.

وتفسر نظرية ديسي (Deci, 1975) كما ورد في عطية (2002) ذلك بأن لدى الإناث استعداد فطري مسبقاً للاستجابة للتعزيز الخارجي خوفاً من اتهامها بالنقص, بينما الذكور يستجيبون للتعزيز الذاتي. ويشير هوفمان (Hoffman, 1975) كما ورد في عطية (2002) أن الارتفاع في دافع الإنجاز عند المرأة يرجع إلى دافع الانتماء والموافقة الاجتماعية Social approval بينما الرجل يدفعه التطلع والطموح.

11.1.5. مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في متوسطات استجابات العينة حول واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تعزى إلى التخصص.

يتضح من الجدول (15.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير التخصص، فقد كان واقع دافعية الإنجاز متقارب لدى الطلبة وعلى اختلاف تخصصاتهم، سواء لدى الطلبة في الفرع العلمي بمتوسط حسابي (97.14) أو الأدبي بمتوسط حسابي (95.12).

أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كل من الأشهب (1999) التي لم تظهر نتائجها أي فروق بين طلبة الصف الأول الثانوي العلمي والأدبي في دافعية الإنجاز, ودراسة الطيطي (2004) التي لم تظهر أثر للتخصص أو الكلية على الدافعية للإنجاز.

واختلفت نتائجها مع نتائج دراسات أخرى أجريت على عينات مختلفة وفي بيئات مختلفة مثل دراسة الحواشين (1987), ودراسة العمر (1995) التي أظهرت تفوق طلبة الفرع العلمي على طلبة الفرع الأدبي فيما يخص الدافعية الداخلية, في حين لم تظهر فروق في الدافعية الخارجية. ودراسة الهلسا (1996) كما ورد في الطيطي (2004), ودراسة الحجازين (2002).

ويعزو الباحث نتيجة هذه الفرضية كون طلبة الفرع العلمي والأدبي يتمتعون بدرجة كبيرة من الثقة بالنفس, ويعاملون معاملة جيدة ومنتزنة من الأهل من خلال تأكيدهم على شيوع النمط الديمقراطي للأب والأم بغض النظر عن تخصصاتهم, وبالإضافة إلى هذا التحفيز الخارجي من الأهل فإن

الدافعية الداخلية تقوي اتجاهاتهم نحو المنافسة, مما يولد لديهم الدافعية العالية نحو التقدم بشكل كبير, فمنهم يتخرج المهندس والطبيب والأديب والمحامي, بوجه عام يواجهون نفس الظروف.

12.1.5. مناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في متوسطات استجابات العينة حول واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تعزى إلى المستوى الاقتصادي.

يتضح من الجدول (16.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة, فقد كان مستوى دافعية الإنجاز متقارب لدى الطلبة وعلى اختلاف المستوى الاقتصادي للأسرة, وذلك كما هو واضح من المتوسطات الحسابية في الجدول (17.4).

اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة المولي (1984) في خليفة (2002), ودراسة أحمد (2000) في الطيبي (2004) التي أظهرت نتائجها أن هناك أثر ذي دلالة إحصائية للمستوى الاقتصادي للأسرة على الدافعية للإنجاز, ودراسة المغربي (2003) في الطيبي (2004), واختلفت كذلك مع دراسة فونتين (Fontaine, 1985) ودلت نتائجها أن المفحوصين من ذوي المستويات الاجتماعية والاقتصادية المرتفعة والمتوسطة كانوا أكثر دافعية للإنجاز من ذوي المستويات المنخفضة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة يرغبون في الإنجاز متأثرين بعوامل أخرى غير اقتصادية مثل العوامل الثقافية والاجتماعية والسياسية. وهذه العوامل تجعل من الطلاب يعتمدون على أنفسهم بشكل كبير بغض النظر عن مستوى الاقتصادي للأسرة, ومحاولتهم التكيف مع الواقع الذي يعيشون, بالإضافة إلى أن الأهل يكافحون ويعملون ما بوسعهم ولا يدعون طريق لا يقومون فيه من أجل توفير كافة متطلبات أبنائهم لكن الظروف التي يعيشها الشعب الفلسطيني صعبة وليس بموسوع أي شخص عمل ما هو خارج عن إرادته.

13.1.5. مناقشة نتائج الفرضيتين التاسعة والعاشر:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) في متوسطات استجابات العينة حول واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تعزى إلى المستوى التعليمي للأب والأم.

يتضح من الجدولين (18.4) و(20.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الاقتصادي في واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب والأم، فقد كان واقع دافعية الإنجاز متقارب لدى الطلبة وعلى اختلاف المستوى التعليمي للأب والأم، وذلك كما هو واضح من المتوسطات الحسابية في الجدولين (19.4) و(21.4).

هذه النتيجة تؤيد ما جاءت به نتائج دراسة عطية (1995) في عطية (2002) حيث أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الأبناء من الجنسين في مستوى الطموح والإنجاز باختلاف المستويات الاجتماعية- الثقافية للأسرة.

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي وردت في خليفة (2000) ومن هذه الدراسات، دراسة غبرس (1982) الذي قام بدراسة المستوى الثقافي الأسري وأثاره الهامة على مستوى الطموح والإنجاز للأبناء، وأسفرت نتائج دراسته أنه توجد علاقة موجبة بين الدرجات التي يحصل عليها الطلاب ذكوراً وإناثاً وبين المستوى الثقافي الأسري، وهذا يعني بحسب "غبرس" أن مستوى الطموح والإنجاز للأبناء يرتفع بارتفاع مستوى تعليم الوالدين، وتوفير الأدوات الثقافية داخل الأسرة. واختلفت مع دراسة الجردات (1997) والذي توصل في دراسته أن هناك تأثير لمستوى تعليم الوالدين على دافعية الطلبة نحو تعلم مادة اللغة الإنجليزية، وكانت لصالح من يحظى والده بمستوى تعليم عالي. ودراسة المولى (2002) من خلال التعرف على العلاقة بين عدد من الدوافع ممثلة في الدافع للإنجاز ومستوى الطموح وبعض متغيرات البيئة الأسرية لعينة من المراهقين في الصف الثاني الثانوي في مدينة منيا بمصر، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين الدافع للإنجاز وكل من الاتجاهات الوالدية في التنشئة والمستوى الثقافي للأسرة.

ويعزو الباحث نتيجة هذه الفرضية إلى تكافل الأسرة وتعاونها في تربية الأبناء وتكوينهم، فالصلة بين الوالدين والتفاهم والتعاون بينهم يؤدي إلى استقرار الأسرة، وبالتالي ترفع الروح المعنوية للأبناء وهذا بالطبع يؤثر على دافعتهم ويزيد من قوتها، خاصة أن الكل بما فيهم الأسرة تعيش ظروف صعبة تجعل من التكافل والتعاون سمة تسود التنشئة بشكل عام بغض النظر عن المستوى التعليمي للوالدين.

14.1.5. مناقشة نتائج السؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطية بين واقع أساليب التنشئة الوالدية كما يراها الطلبة أنفسهم وواقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل؟ وتمت مناقشته من خلال الفرضية الحادية عشرة: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى ($0.05 > \alpha$) بين متوسطات استجابات العينة حول واقع أساليب التنشئة الوالدية كما يراها الطلبة أنفسهم ومتوسطات استجابات العينة حول واقع دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل.

يتضح من الجدول (22.4) وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha > 0.05)$ بين أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل وواقع دافعية الإنجاز عندهم، بحيث كلما ازدادت أساليب التنشئة الوالدية نحو الديمقراطية والحماية الزائدة، ازداد واقع دافعية الإنجاز لدى الطلبة والعكس صحيح.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات أخرى أجريت على عينات مختلفة وفي بيئات مختلفة مثل دراسة النيال (1985)، ودراسة جبالي (1989)، ودراسة أبو جابر (1993) حيث أظهرت نتائجها أن الطلبة الذين ينتمون لنمط التنشئة المتسامح كانت دافعتهم للإنجاز أعلى، ودراسة الشمايلة (1999) والتي أكدت على وجود علاقة موجبة دالة بين دافعية الإنجاز ونمط التنشئة الأسرية للأب والأم، و للأب والأم معاً على الدرجة الكلية، ودراسة الزهار (2001).

وهذا ما أكدته أيضاً دراسة فورزي (Forzi, 1973) ودلت نتائجها على ايجابية العلاقة بين اسلوب التعزيز والعقاب المستخدم من قبل الوالدين ودافعية الإنجاز لدى الأبناء، ودَعَمها دراسة نيتوول (Nutall, 1976) التي أشارت نتائجها أن أسلوب المعاملة الوالدية التي تركز على عدم التفرة والتفضيل والعدوان والعنف والتسلط والإهمال، يؤدي إلى مستوى أعلى من الإنجاز والتفوق عند الأبناء ، ودراسة تشيرش (Church , 1980) ودراسة فونتائين (Fontaine, 1988)، ودراسة ونترل وأشير (Wintzel & Asher, 1995)، ودراسة هورتييز وموشير (Horowitz & Mosher, 1997).

واختلفت نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة عبد الغفار (1975) التي أكدت على سلبية العلاقة بين الأساليب السوية التي يتبعها الآباء ودافعية الإنجاز لدى أبنائهم، واختلفت كذلك مع دراسة الطراونة (1997) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود أثر لنمطي التنشئة الأسرية (ديمقراطي- تسلطي) و (حماية زائدة - إهمال) عند كل من الأب والأم على التحصيل والدافعية لدى الأبناء.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أساليب التنشئة الأسرية التي يتبعها الوالدان مع الأبناء، فنمط التنشئة الديمقراطي المتبع في التربية يؤثر تأثيراً بالغاً في الأبناء، من حيث إكسابهم الثقة بأنفسهم وتعزيز نجاحاتهم ودفعهم نحو الأفضل، وهذا ما يجعل الأبناء يحاولون جاهدين الوصول لأفضل الإنجازات، أما النمط التسلطي فإن الوالدين اللذين يتبعانه يجعلان أبناءهما يعانون من الخوف والحرمان، فيؤدي بهم ذلك إلى الانطواء والخوف من الفشل، وعليه فإن الأساليب المتبعة في التنشئة تخلق فروقاً بين الأبناء في سعيهم نحو الإنجاز.

كما أن خبرات النجاح والفشل التي يكتسبها الأبناء من جراء التعزيز بالثواب والعقاب تؤثر على سلوكياتهم الإنجازية، فإذا عُرِز الأبناء في محاولاتهم للسعي نحو الإنجاز، فإن ذلك يؤدي إلى رفع دافعية إنجازهم، أما إذا حدث العكس، فإن ذلك يؤدي إلى زيادة دافع الخوف من الفشل وبالتالي الإحجام عن السعي نحو الإنجاز.

كما أن هذه النتيجة تدل على مدى أهمية عدم اقتصار مسؤولية التنشئة على أحد الوالدين دون الآخر، بل يجب التعاون معاً، وهذا يلغي الاعتقاد السائد بأن دور الأم هو الأكثر فعالية في تنشئة الأبناء، حيث أكدت نتائج هذه الدراسة وجود تقارب بين قيم معاملات الارتباط للعلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية ودافعية الإنجاز للأب والأم أو للأب والأم معاً.

2.5 التوصيات

اعتماداً على النتائج التي تم التوصل في هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1. أن يعمل الوالدان على توفير الأجواء الديمقراطية في التعامل مع الأبناء دائماً، وتخصيص جزء من وقتهم لأبنائهم وعدم الانشغال كلية بمطالب الحياة اليومية من أجل محاربة الفراغ العاطفي لديهم.
2. أن يهتم المرشدون التربويون بتوجيه الوالدين نحو إثارة الدافعية لدى أبنائهم بشكل مستمر من خلال الأعمال التعاونية، والنشاطات التي يرغبون القيام بها .
3. أن تقوم المدرسة بإعداد برامج توعية للآباء والأمهات من خلال مجالس الآباء للتأكيد على ضرورة إتباع أساليب تربية صحيحة في توجيه سلوكيات الأبناء لما لها من أثر في رفع أو خفض دافعية الإنجاز لديهم .
4. أن تُجرى دراسات أخرى مماثلة على مستويات تعليمية ومناطق أخرى من فلسطين .

المراجع

- القرآن الكريم, سورة النحل, آية 72.
- القرآن الكريم, سورة الذاريات, آية 56.
- أبو الخير, ع, ق. (1985). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالاضطرابات السلوكية. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أم القرى, السعودية.
- أبو النيل, م. (1978). علم النفس الاجتماعي, دراسات عربية وعالمية, ج1. دار النهضة العربية, بيروت.
- أبو جابر, س, س. (1993). أثر التنشئة الأسرية والترتيب الولادي والجنس على الدافعية للإنجاز لدى طلبة الصف السادس والتاسع في مدينة عمان . رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الأردنية, الأردن.
- أبو جادو, ص, م. (1998). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. دار المسيرة, عمان.
- أبو حويج, م, وأبو مغلي, س. (2004). المدخل إلى علم النفس التربوي. دار اليازوري, عمان.
- أبو مرق, ج, ز. (2003). سيكولوجية الإنسان في القرآن والسنة. مطبعة الرابطة, الخليل, فلسطين.
- أبو ناهية, ص, م. (1991). أسس التعلم ونظرياته. دار النهضة العربية, القاهرة.
- الأحمد, أ. (2001). العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط. كلية التربية, جامعة دمشق, سوريا.
- أحمد, س, ومحمد, ش. (2002). تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق . مركز الإسكندرية للكتب, الإسكندرية.
- أحمد, س, ك. (2001). علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق. مركز الإسكندرية للكتب, الإسكندرية.
- الأشهب, خ, ج. (1999). دافعية الإنجاز وعلاقتها بالاتجاه نحو الرياضيات وتأثير بعض المتغيرات على كل منهما لطلبة الصف الأول الثانوي في مدينة القدس . رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة القدس, فلسطين.
- الأشول, ع, ع. (1982). علم النفس النمو. مكتبة الأنجلو المصرية, القاهرة.
- الأعسر, ص, وقشقوش, أ, وسلامة, م. (1983). دراسات في تنمية دافعية الإنجاز . مركز البحوث التربوية, قطر .
- أسعد, م, إ. (1986). مشكلات الطفولة والمراهقة. دار الأفق, بيروت.

إسماعيل, م, ومنصور, ر. (1964). مقياس الاتجاهات الوالدية- الصورة الجماعية. مكتبة النهضة المصرية, القاهرة.

بدر, ف, م. (1999). أسلوب المعاملة الوالدية ومفهوم الذات وعلاقة كل منهما بالسلوك العدواني لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية بجدة . رسالة دكتوراه غير منشورة, جامعة أم القرى, السعودية.

بركات, أ, ب. (2000). العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والاكنتاب لدى بعض المراهقين والمراهقات المراجعين لمستشفى الصحة النفسية بالطائف . رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أم القرى, السعودية.

بوزيون, ب. (2004). العنف الأسري وخصوصية الظاهرة البحرينية . المركز الوطني للدراسات, البحرين.

توق, م, وعدس, ع. (1990). أساسيات علم النفس. مركز الكتب الأردني, عمان.

جابر, ع, ج. (1994). علم النفس التربوي, ط 3. دار النهضة العربية, القاهرة.

جامعة القدس المفتوحة. (2002). علم الاجتماع التربوي, مقرر رقم 5102. فلسطين.

جبالي, ص, م. (1989). العلاقة بين أساليب الوالدين في التنشئة الاجتماعية ومفهوم الذات عند طلبة الثاني الاعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة اليرموك, الأردن.

الحجازين, ب, ش. (2002). تحري شكل العلاقة بين القلق ودافعية الإنجاز والتحصيل لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس لواء القصر , رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة, الأردن.

الحفني, ع. (1994). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي, ط4. ص ص 22-24, مكتبة مدبولي, القاهرة.

حسن, م, ب. (1993). التغير والاستمرارية في أساليب الرعاية الوالدية بين مرحلتي الطفولة المبكرة والمراهقة المبكرة. المجلة المصرية للدراسات النفسية, العدد(4), ص 92.

حسين, م, أ. (1988). دراسات في الدافعية والدوافع. دار المعارف, القاهرة.

حسين, م, أ. (1981). القيم الخاصة لدى المبدعين. دار المعارف, القاهرة.

حسين, م, وزيدان, م. (1982). الطفل والمراهق. مكتبة النهضة المصرية, القاهرة.

حقي, م. (1986). سيكولوجية النمو. دار الفكر الجامعي, الإسكندرية.

حماد, ه, م. (1995). الاتجاهات الوالدية وأثرها في تنمية التفكير الابتكاري . رسالة ماجستير غير منشورة, معهد الدراسات التربوية, جامعة القاهرة, مصر.

حنين, ر. (1980). سيكولوجية النمو. الهيئة المصرية العامة للكتاب, الإسكندرية.

حواشين, ز. (1987). علاقة التنشئة الأسرية والجنس والتخصص بالتفكير الإبداعي لطلاب الصف الثالث الثانوي الأكاديمي . رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة النجاح الوطنية, نابلس, فلسطين.

خليفة, ع, م. (2000). الدافعية للإنجاز. دار غريب, القاهرة.
خوج, ح, ب. (2002). الخجل وعلاقته بكل من الشعور بالوحدة النفسية وأساليب العاملة الوالدية لدى عينه من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة . رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أم القرى, السعودية.

الريحاني, س. (1985). أثر نمط التنشئة الأسرية في الشعور بالأمن. مجلة دراسات, 12(11), ص 199 - 219.

الريماوي, م, ع. (1993). في علم نفس الطفل. دار الشروق, عمان.
الزهار, ن, أ. (2001). دراسة العلاقة بين مظاهر إساءة معاملة الأطفال والتأخر الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية . رسالة ماجستير غير منشورة, معهد الدراسات العليا للطفولة, جامعة عين شمس.

السيبي, ه, ع. (2004). دراسة لاتجاهات تلاميذ وتلميذات المرحلة الاعدادية نحو الأسرة والمدرسة وبيئة الصف في ضوء الجنس ونوع التعليم. مجلة جامعة أم القرى 16(1), ص ص 294-356.

السيفاني, ع. (1999). أساليب المعاملة الوالدية والتفاعل السلوكي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة العاديين بالمملكة العربية السعودية " دراسة مقارنة ". رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أم القرى, السعودية.

السقار, ع. (1984). أثر اتجاهات التنشئة الوالدية والمستوى الثقافي للأسرة في القدرة على التفكير الابتكاري عند طلاب المرحلة الثانوية في الأردن . رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الأردنية, الأردن.

السيد, ف. (1981). علم النفس الاجتماعي, ط2. دار الفكر العربي, بيروت.
سعد, أ, ع. (2000). الاتجاهات الحديثة في علم الاجتماع. دار المعرفة الجامعية, الإسكندرية.
سلامة, أ, وعبد الغفار, ع. (1980). علم النفس الاجتماعي. دار النهضة العربية, القاهرة.
الشرقاوي, أ, م. (1985). سيكولوجية التعلم - أبحاث ودراسات. مكتبة الأنجلو المصرية, القاهرة.
الشمائلة, ن, ب. (1999). دافعية الإنجاز وعلاقتها بأنماط التنشئة الأسرية لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي في محافظة اربد . رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة اليرموك, الأردن.

الشناوي, م, وآخرون. (2001). التنشئة الاجتماعية للطفل. دار المسيرة, عمان.

- شوكت , م . (1987). دراسة التفوق من حيث علاقته بالاتجاهات الوالدية في التنشئة ومستواها الثقافي. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية, جامعة عين شمس, مصر.
- شيفر, ش, وميلمان, هـ. (1996). مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها, ط2. ترجمة نسيمة داود, ونزيه حمدي, الجامعة الأردنية, عمان.
- الطحان, م, خ. (1977). دراسة التفوق العقلي من حيث علاقته باتجاهات الوالدين في التنشئة ومستواهما الثقافي. رسالة دكتوراه غير منشورة, كلية التربية, جامعة عين شمس, مصر.
- الطراونة, ف, ع. (1997). العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية والسلوك العدواني وأثرهما في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية المزار الجنوبي . رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة مؤتة, الأردن.
- الطواب, س. (1990). أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة, مجلة كلية التربية, العدد (5), ص 19-50.
- الطيبي, م, ع. (2004). المناخ الجامعي وعلاقته بدافع الانجاز ومستوى الطموح عند طلبة جامعات الضفة الغربية في فلسطين . رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة القدس, القدس, فلسطين.
- طاهر, م, ك. (1989). أساليب المعاملة الوالدية وبعض جوانب الشخصية . سلسلة بحوث نفسية وتربوية. دار الهدى, السعودية.
- العلي, ن, وسحلول, م. (2006). العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية, 18(1), ص 92-130.
- العيسوي, ع. (1985). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. دار الفكر الجامعي, الإسكندرية.
- العيسوي, ع. (1995). علم النفس الأسري وفقاً للتصور الإسلامي والعلمي . دارالمعرفة الجامعية, الإسكندرية.
- عبد الحفيظ, ع, م. (2001). أساليب التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك الانحرافي . رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أسيوط, مصر.
- عبد الخالق, أ, والنيال, م. (1992). الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية وتلميذاتها بدولة قطر . مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر, 1(2), ص 167-203.
- عبد الخالق, أ, والنيال, م. (2002). الدافع للإنجاز وعلاقته بقلق الموت لدى طلاب من دولة قطر. مجلة دراسات نفسية, 12(3), ص 383-395.

عبد الغفار، م، ع. (1975). دراسة عن أثر الاتجاهات الوالدية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
عبد المعطي، ح، وقناوي، هـ. (2000). علم نفس النمو " المظاهر والتطبيقات "، ج 2، دار قباء للنشر، القاهرة.

عبد الله، إ، م. (1991). الفروق بين طلاب الريف والحضر في ادراك المعاملة الوالدية وعلاقة ذلك ببعض خصائص الشخصية . مجلة علم النفس، الهيئة المصرية للكتاب، العدد 17، ص 96.

عدس، م، ع. (1999). تدني الإنجاز المدرسي- أسبابه وعلاجه. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
عسكر، ع. (1996). دراسة ثقافية مقارنة للفروق بين عينة من الأطفال المصريين واليمنيين في إدراكهم للقبول والرفض الوالدي. مجلة دراسات نفسية، تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسية المصرية رانم، 6(2)، ص 257.

عطية، ع، أ. (2002). دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين " دراسة اتقائية مقارنه". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.
علواني، ع. (1997). تنشئة الأطفال وثقافة التنشئة. دار الفكر المعاصر، بيروت.
الفحل، ن، م. (2000). دراسة تقدير الذات ودافعية الانجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية. مجلة علم النفس، ابريل (2000)، ص ص 6 - 24. كلية التربية، جامعة الملك فيصل، السعودية.

الفصل، م، ع. (1992). العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والتنشئة الوالدية ومفهوم الذات لدى طلبة كليات المجتمع في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
فهيمي، م. (1974). الإنسان وصحته النفسية. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
فيض الله، م. (1991). منهج التربية النبوية للطفل مع نماذج تطبيقية من حياة السلف الصالح، ط 4. دار المنامة الإسلامية، الكويت.

القرني، م، ب. (2005). مدى تأثير العنف الأسري على السلوك الإنحرافي لطالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، 17 (1)، ص ص 10 - 25.

قاروني، س. (2005). العنف الأسري وإساءة معاملة الأطفال: هل هي حلقة مغلقة ؟ ندوة العنف الأسري- الأسباب والعلاج، جامعة الملك سعود.

قشقوش، أ، ومنصور، ط. (1979). دافعية الإنجاز وقياسها. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

قطامي, ن, وقطامي, ي. (1991). أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة. *مجلة العلوم التربوية* (1996). ص ص 1-20.

قطامي, ن. (1994). أثر الجنس وموقع الضبط والمستوى الأكاديمي على دافع الإنجاز لدى طلبة التوجيهية العامة. *دراسات الجامعة الأردنية*, 21(4), ص ص 7-33.
قناوي, ه. (1983). *الطفل تنشئته وحاجاته*. مكتبة الأنجلو المصرية, القاهرة.
الكناني, م, والكندري, أ. (1992). *سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم وتطبيقاتها النفسية والتربوية*. ط1, مكتبة الفلاح, الكويت.

كامل, ع, م. (1999). *التعلم العلاجي بين النظرية والتطبيق, الأسس العلمية لبرامج تعديل السلوك*. مكتبة النهضة المصرية, القاهرة.

كامل, ع, م. (1994). *سيكولوجيا السلوك الاجتماعي والاتصال*. كلية التربية, جامعة طنطا, مصر.
كراجه, ع. (1997). *سيكولوجية التعلم " صياغة جديدة "*. دار اليازوري للنشر والتوزيع, عمان.
محمد, ي, ع. (1990). العلاقة بين الرعاية الوالدية كما يدركها الأبناء ومفهوم الذات لديهم. *مجلة علم النفس*, 4(13), ص ص 146-163.

مخيمر, ع, م. (1996). إدراك القبول والرفض الوالدي وعلاقته بالصلابة النفسية لطلاب الجامعة. *مجلة دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين رانم*, 6(2), ص 95.
مقابلة, ن. (1993). *الدافع للإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك في الأردن في ضوء متغيرات الجنس, الكلية, المستوى التعليمي*. كلية الآداب, جامعة بغداد.

منسي, م, والكاشف, ه. (1982). *المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة وعلاقته بالاتجاهات الوالدية والتحصيل الدراسي للأبناء*. بحوث في السلوك والشخصية في أحمد عبد الخالق, المجلد الثاني, ص ص 161 - 171. دار المعارف, الإسكندرية.

موسى, ف, ع. (1991). *كراسة تعليمات اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين*, ط 3. مكتبة النهضة المصرية, القاهرة.

موسى, ف. (1981). *اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين*. مكتبة النهضة المصرية, القاهرة.
موسى, ر, وأبو ناهية, ص. (1988). *الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز*. *مجلة علم النفس*, العدد (5), القاهرة.

النابلسي, ن, س. (1993). *مقياس دافعية الإنجاز: مقدمة نظرية وخصائص سيكومترية على عينة فلسطينية*. *مجلة التقويم والقياس النفسي*. العدد الأول, ص ص 37-56, خان يونس, فلسطين.

ناصر, أ. (2004). *أصول التربية / الوعي الإنساني*. مكتبة الرائد العلمية, عمان.

النجار, ع, أ. (1991). تأثير تفاعل الأساليب الوالدية في التنشئة ومناخ حجرة الدراسة والمستوى الاقتصادي على أسلوب التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية, جامعة طنطا, مصر .

النجداوي, ح, أ. (1991). أثر دافع الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي وموقع الضبط على الدوافع المدرسية لدى طلاب الصف التاسع في مدينة عمان . رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الأردنية, الأردن.

النفيعي, ع, ع. (1997). العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ووجهة الضبط لدى عينه من طلاب وطالبات جامعة أم القرى. مجلة التربية, العدد 66, ص ص 280 - 114. جامعة الأزهر, مصر.

النووي, ي. (676 هجري). رياض الصالحين. المكتبة التوفيقية, القاهرة.
النيال, م, أ. (1985). الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بكل من الذكاء والتحصيل الدراسي والتوافق لدى أطفال المرحلة الابتدائية من الجنسين. دار المعرفة الجامعية, الإسكندرية.
النيال, م, أ. (2002). التنشئة الاجتماعية, مبحث في علم النفس الاجتماعي . دار المعرفة الجامعية, الإسكندرية.

نشواتي, ع. (1998). علم النفس التربوي. مؤسسة الرسالة, بيروت, لبنان.
نعوم, س, والكناني, أ. (1981). العلاقة بين الذكاء ودافع الإنجاز الدراسي والتحصيل لدى طلبة المدارس الاعدادية في بغداد. مجلة آداب المستنصرية, 1 (6), ص ص 141 - 161.
الهاشمي, ع. (2000). المرشد في علم النفس الاجتماعي. دار الشروق, جدة.
الوقفي, ر. (1998). مقدمة في علم النفس. دار الشروق للنشر والتوزيع, عمان.
وظفة, ع, أ. (2001). واقع التنشئة الاجتماعية واتجاهاتها: دراسة ميدانية عن محافظة القنيطرة السورية. مركز الإمارات للدراسات والبحوث, ط1, أبو ظبي, الإمارات العربية المتحدة.

المراجع الأجنبية

Allport, G. W. (1937). **Personality: A Psychological Interpretation**. New York, McGraw Hill book.

Atkinson, J. W. & Raynor, J. O. (1978). **Personality, Motivation, And Achievement**, New York, John Wiley.

Atkinson, J. W. & Feather, N. I. (ed.). (1966). **A Theory of Achievement Motivation**, New York, John Wiley.

- Bandura, A.. (1977). **Social learning theory**. Englewood Cliffs, New York Prentice Hall.
- Brannon, D, L. (2005). **Parents perceptions of the effects of full- day and half- day kindergarten participation on students first- grade Achievement**. Argosy University, Chicago. Brook Cole, Mpotery.
- Carreras, S. A.. (2002). Multiple risk factors for academic and behavior problems at the beginning of school. **Dissertation Abstracts International, A63(05)**, P 2015.
- Chen, C. & Stevenson, H. W. (1995). Motivation and mathematics achievement: Comparative study of Asian– American, Caucasian– American, and East Asian high school students. **Child Development, 66**, pp 1215- 1234.
- Church, M. (1980). Parental Attitudes Towards Child Rearing and Achievement. **Dissertation Abstracts International, 4(10) October**, P 5315.
- Cicerelli, V. G. (1977). Relationship of Socioeconomic status and ethnicity to primary grade children's self – concepts. **Psychology in the schools, 14**, pp 213 – 215.
- Correy, C. (1977). **Theory and practice of Counseling and psychotherapy**. Monterey, Brooks Cole.
- Demo, D. H, Small, S. A. & Savin, R. C. (1987). Family Relations & the Self-Esteem of Adolescents & their Parents. **Journal of Marriage & the Family, 49**, pp 705-715.
- Dunham, R. B. (1973). Achievement Motivation As predictive of Academic Performance: A Multivariate Analysis. **Journal of Educational Research. 67(2)**, pp 70-72.
- Fortune, A. E, Lee, M & Cavazos, A.. (2005). Field Education in social work Achievement Motivation and outcome in social work Field Education. **Journal of Social Work Education, 41,(1)**, pp 115-129.
- Freud, S . (1962). **The Ego and the Id**, New York, Norton.
- Gri, R. D & Dana, N. (1993). **Family interactions and Child Psychopathology Child Development**, New Orleans. PP 25-28.
- Grove, S. (1985). **Adolescent Development and Adjustment**. New York, McGraw Hill book.

- Hiram, E. et al. (1989). Parental aggression related to behavior problems in three years old sons of alcoholics. **The world congress meeting of the world association on infant psychiatry and Allied disciplines 4th**, Lugono, Switzerland, PP 497 – 499.
- Herman's, H. Y. (1970). A questionnaire measure of achievement motivation. **Journal of Applied Psychology, 54**, pp 353-363.
- Horowitz, T. R & Mosher. N. (1997). Achievement Motivation and level of Aspiration: Adolescent Ethiopian Immigrants in the Israeli Education System . **Adolescence, 32(125)**, pp 80- 169.
- Karlen, L. R. (1996). Attachment relationship among children with aggressive behavior problems: The role of the disorganized early attachment patterns. **Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64(NI)**, PP 64-73.
- Laura, M, H. (2004). **Parental Attitudes Toward Socially Inhibited Children: An Exploratory Analysis**. Thesis submitted to the faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in Psychology, Blacksburg, Virginia.
- McClelland, D. C. (1987). **Human Motivation**. London Scott, Foresman.
- Murray, H. (1938). Exploration in Personality. A **Clinical and Experimental study**, Oxford University. Press, New York.
- Myers, G. D. (1995). **Psychology**. (4th Edition). Worth Publishers, Inc. New York.
- Nutall, E. V. (1976). Parental Attitudes and their Effect on Children Academic Motivation. **Journal of Psychology, 94(8)**, pp 127-133.
- Otero, J. C, Juan, M & Hopkins, K. D. (1992). The relationship between academic achievement and Meta cognitive comprehension Monitoring ability of Spanish secondary school student. **Education and Psycho Measurement, 52(2)**, pp 419 – 430.
- Pokay, P & Blumenfeld. (1990). Predicting achievement of early and late in the semester: the role of Motivation and use of learning strategies. **Journal of Educational Psychology, 82(1)**, pp 41 – 50.
- Schmidt , C . (2005). Relations among Motivation, Performance Achievement, and Music Experience Variables in Secondary Instrumental Music Student. **Journal of Research in Music Education, 53 (2)**, pp 134-147.

Shaffer, R. D. (1993). **Developmental Psychology, (Childhood and Adolescence)** (Third Edition), California, Brooks Cole Publishing Co.

Sondgrass, R. (1989). A study of Locus– of Control, Achievement Motivation and Knowledge and Use of Study Skills as Factors Influencing Academic Performance in Academically Talented Collage Students, (1990). **Dissertation a Abstracts International, 50, 3856-A.**

Wnetzel, K. R & Asher, S. R. (1995). **Academic lives of neglected rejected popular and controversial children, Child Development, 66(3), PP 754 –763.**

Xinyin, C. et al. (1995). Depressed mood in Chinese children: Relations with school performance and family environment. **Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63(6), PP 938 – 947.**

ملحق رقم 1.1: مقياس اتجاهات التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء في صورته الأولية قبل التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

مقياس اتجاهات التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء
(السقار 1984)

أخي الطالب/ أختي الطالبة:

تحية طيبة وبعد:

بين يديك مقياس الغرض منه قياس أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء. ويتكون المقياس من صورتين، الصورة (أ) خاصة بالأب، والصورة (ب) خاصة بالأم. أرجو وضع إشارة (X) تحت الإجابة التي تراها مناسبة لوصف سلوك والديك.

فقد توضع إشارة (X) تحت كلمة "دائماً" إذا كانت العبارة تصف سلوك الأب أو الأم بالكامل. أرجو التأكد من الإجابة عن جميع العبارات دون استثناء، علماً بأن المعلومات التي سيتم جمعها لن تستعمل إلا لغرض البحث العلمي، وسيحافظ على سريتها.

الصورة (أ)

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	إطلاقاً
1	يحرص والدي على إتباع نظام دقيق في المنزل				
2	أشعر أن كافة أفراد أسرتي ملتزمون بإطاعة والدي				
3	يستشيرني والدي في الأمور التي تخصني قبل أن يتخذ قراراً بشأنها				
4	يمنعني والدي من ممارسة الهوايات والنشاطات التي أرغب فيها داخل المنزل				
5	أُتبادل الرأي مع والدي في أمور الأسرة				
6	يُلزمني والدي أن أتخلى عن بعض ممتلكاتي لإخوتي				
7	يتشاور والدي مع والدتي في كثير من الأمور التي تخص الأسرة				
8	ينزعج والدي إذا قاطعته أثناء حديثه إلي				
9	يسمح لي والدي بإبداء الرأي حول الطعام الذي أريده				
10	يمنعني والدي من المشاركة في الحديث عند وجود زائرين في البيت				
11	يسألني والدي عن نوع الملابس التي أرغبها قبل أن يشتريها				
12	يرفض والدي أن أشارك في مناقشة الأمور التي تخص الأسرة				
13	يترك والدي لي حرية مشاهدة الأفلام التي أرغب فيها				
14	يحرص والدي على أن يختار الأماكن التي أقضي فيها أوقات فراغي				
15	يمتع والدي عن الاستماع لمشكلاتي ويعتبرها تافهة				
16	يتدخل والدي في طريقة دراستي وتحديد أوقاتها				
17	يوجه والدي إلي كثيراً من الأوامر				
18	عودني والدي أن أصارحه بكل المشكلات التي أواجهها				
19	يتدخل والدي في طريقة معاملة والدتي لي				
الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	إطلاقاً

				يتمسك والدي بآرائه ويرفض آرائي ولو كانت صائبة	20
				يشعرني والدي أنه صديق لي	21
				عودني والدي أنه يعرف مصلحتي أكثر مني	22
				يختار والدي الكتب والمجلات التي أقرأها	23
				يرفض والدي أن يناقش الأبناء آباءهم أو يراجعوهم	24
				والدي هو الشخص الوحيد الذي يمكنه أن يحدد نوع دراستي ومهنتي	25
				يرغمني والدي على التنازل عن حقي لأخي أو أختي حتى ولو كنت صاحب الحق	26
				يطالبني والدي بطاعة إخوتي الأكبر مني مهما كانت الظروف	27
				عودني والدي على مناقشة أخطائي قبل توجيه اللوم والعقوبة لي	28
				عندما أحتك ببعض إخوتي فإن والدي يركز على سرعة التفاهم بيننا	29
				يؤكد والدي على التعاون والتضامن داخل الأسرة	30
				أشعر أنني لا أطيق الحياة بعيداً عن والدي	31
				يمنعني والدي من مخالطة رفاق الحي	32
				يقوم والدي بمعظم واجباتي التي أتمكن من القيام بها بنفسني	33
				عودني والدي أن أستعين به عندما أتشاجر مع الآخرين	34
				أشعر أنني بحاجة إلى استشارة والدي في كل أمر قبل أن أفعله	35
				أشعر بلهفة والدي الزائدة نحوي في كثير من تصرفاته	36
				يخشى علي والدي من المواقف التي تستدعي منافستي مع الآخرين	37
				يعاقب والدي أبناء الجيران إذا تسببوا في إيذائي	38

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	إطلاقاً
-------	--------	--------	--------	---------	---------

				عودني والدي أن أحل المشكلات التي تعترضني دون اللجوء إليه	39
				يستجيب والدي لكافة طلباتي	40
				أشعر أن والدي قلق على صحتي بدون مبرر	41
				يقلق والدي كثيراً عندما أتأخر في العودة إلى المنزل	42
				ينزعج والدي كثيراً إذا لم أتناول طعامي في الصباح	43
				إذا شكوت من إيداء أحد إخوتي فإن والدي يعاقبه هو	44
				يحاول والدي أن يعرف بالتحديد كيف أتصرف في كل قرش من مصروفي	45
				يتولى والدي بنفسه حل مشكلاتي أول بأول	46
				يؤكد والدي على انتظامي في دروس خصوصية من أول العام	47
				أشعر أن والدي سيتدخل في اختيار الزوجة المناسبة لي في المستقبل	48
				أشعر أن والدي لا يهتم بالحكم على سلوكي	49
				يتدخل والدي في اختياري لأصدقائي	50
				عودني والدي أن أحافظ على ممتلكاتي بنفسني	51
				يسمح لي والدي بممارسة الهوايات التي أختارها	52
				يرفض والدي أن أعمل لكسب مصروفي الخاص بنفسني	53
				يتركني والدي في المنزل وحيداً	54
				يسمح لي والدي بالاشتراك في الرحلات المدرسية التي أرغب فيها	55
				يتغاضى والدي عندما أتقوه ببعض الكلمات العيب	56
				عندما أخطئ فإن والدي يتركني دون توجيه	5
				يسمح لي والدي بالاشتراك في معسكرات أو مخيمات	58
				يتدخل والدي في تحديد وقت نومي	59
				عندما أتضايق أو أكون مهموماً فإن والدي لا يكثر بذلك	60

الصورة (ب)

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	إطلاقاً
1	تحرص والدتي على إتباع نظام دقيق في المنزل				
2	أشعر أن كافة أفراد أسرتي ملتزمون بإطاعة والدتي				
3	تستشيرني والدتي في الأمور التي تخصني قبل أن تتخذ قراراً بشأنها				
4	تمنعني والدتي من ممارسة الهوايات والنشاطات التي أرغب فيها داخل المنزل				
5	أُتبادل الرأي مع والدتي في أمور الأسرة				
6	تُلزمني والدتي أن أتخلى عن بعض ممتلكاتي لإخوتي				
7	تنتشاور والدتي مع والدي في كثير من الأمور التي تخص الأسرة				
8	تتزعج والدتي إذا قاطعتها أثناء حديثها إلي				
9	تسمح لي والدتي بإبداء الرأي حول الطعام الذي أريده				
10	تمنعني والدتي من المشاركة في الحديث عند وجود زائرين في البيت				
11	تسألني والدتي عن نوع الملابس التي أرغبها قبل أن تشتريها				
12	ترفض والدتي أن أشارك في مناقشة الأمور التي تخص الأسرة				
13	تترك والدتي لي حرية مشاهدة الأفلام التي أرغب فيها				
14	تحرص والدتي على أن تختار الأماكن التي أفضي فيها أوقات فراغي				
15	تمتتع والدتي عن الاستماع لمشكلاتي وتعتبرها تافهة				
16	تتدخل والدتي في طريقة دراستي وتحديد أوقاتها				
17	توجه والدتي إلي كثيراً من الأوامر				
18	عودتني والدتي أن أصارحها بكل المشكلات التي أواجهها				
19	تتدخل والدتي في طريقة معاملة والدي لي				
الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	إطلاقاً
20	تتمسك والدتي بآرائها وترفض آرائي ولو كانت صائبة				
21	تشعرني والدتي أنها صديقة لي				

				عودتني والدتي أنها تعرف مصلحتي أكثر مني	22
				تختار والدتي الكتب والمجلات التي أقرأها	23
				ترفض والدتي أن يناقش الأبناء آباءهم أو يراجعوهم	24
				والدتي هي الشخص الوحيد الذي يمكنه أن يحدد نوع دراستي ومهنتي	25
				ترغمني والدتي على التنازل عن حقي لأخي أو أختي حتى ولو كنت صاحب الحق	26
				تطالبني والدتي بطاعة إخوتي الأكبر مني مهما كانت الظروف	27
				عودتني والدتي على مناقشة أخطائي قبل توجيه اللوم والعقوبة لي	28
				عندما أحتك ببعض إخوتي فإن والدتي تركز على سرعة التفاهم بيننا	29
				تؤكد والدتي على التعاون والتضامن داخل الأسرة	30
				أشعر أنني لا أطيق الحياة بعيداً عن والدتي	31
				تمنعني والدتي من مخالطة رفاق الحي	32
				تقوم والدتي بمعظم واجباتي التي أتمكن من القيام بها بنفسني	33
				عودتني والدتي أن أستعين بها عندما أنتاجر مع الآخرين	34
				أشعر أنني بحاجة إلى استشارة والدتي في كل أمر قبل أن أفعله	35
				أشعر بلهفة والدتي الزائدة نحوي في كثير من تصرفاتها	36
				تخشى على والدتي من المواقف التي تستدعي منافستي مع الآخرين	37
				تعاقب والدتي أبناء الجيران إذا تسببوا في إيذائي	38

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	إطلاقاً
39	عودتني والدتي أن أحل المشكلات التي تعترضني دون اللجوء إليها				
40	تستجيب والدتي لكافة طلباتي				
41	أشعر أن والدتي قلقه على صحتي بدون مبرر				
42	تقلق والدتي كثيراً عندما أتأخر في العودة إلى المنزل				
43	تنزعج والدتي كثيراً إذا لم أتناول طعامي في الصباح				
44	إذا شكوت من إيداء أحد إخوتي فإن والدتي تعاقبه هو				
45	تحاول والدتي أن تعرف بالتحديد كيف أتصرف في كل قرش من مصروفي				
46	تتولى والدتي بنفسها حل مشكلاتي أول بأول				
47	تؤكد والدتي على انتظامي في دروس خصوصية من أول العام				
48	أشعر أن والدتي ستتدخل في اختيار الزوجة المناسبة لي في المستقبل				
49	أشعر أن والدتي لا تهتم بالحكم على سلوكي				
5	تتدخل والدتي في اختياري لأصدقائي				
51	عودتني والدتي أن أحافظ على ممتلكاتي بنفسني				
52	تسمح لي والدتي بممارسة الهوايات التي أختارها				
53	ترفض والدتي أن أعمل لكسب مصروفي الخاص بنفسني				
54	تتركني والدتي في المنزل وحيداً				
55	تسمح لي والدتي بالاشتراك في الرحلات المدرسية التي أرغب فيها				
56	تتغاضى والدتي عندما أتفوه ببعض الكلمات العيب				
57	عندما أخطئ فإن والدتي تتركني دون توجيه				
58	تسمح لي والدتي بالاشتراك في معسكرات أو مخيمات				
59	تتدخل والدتي في تحديد وقت نومي				
60	عندما أتضايق أو أكون مهموماً فإن والدتي لا تكثر بذلك				

ملحق 2.1: عرض الاستبانة للتحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

قسم التربية

الدكتور الفاضل ...

حفظه الله.

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان "علاقة أساليب التنشئة الوالدية بدافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كما يراها الطلبة أنفسهم" بين يديك مقياس لقياس علاقة أساليب التنشئة الوالدية كما يراها الطلبة أنفسهم.

أرجو إبداء الرأي حول مدى مناسبة أو عدم مناسبة فقرات المقياس لقياس ما صُمم من أجله، وكذلك إبداء النصح والمشورة فيما ترونه مناسباً.

مع جل الاحترام والتقدير

الباحث

إسماعيل حمد أبو الحلاوة

2005/12/10

بسم الله الرحمن الرحيم

مقياس اتجاهات التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء
(السقار, 1984)

أخي الطالب/ أختي الطالبة:
تحية طيبة وبعد:

بين يديك مقياس الغرض منه قياس أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء, ويتكون المقياس من صورتين, الصورة (أ) خاصة بالأب, والصورة (ب) خاصة بالأم. أرجو وضع إشارة (X) تحت الإجابة التي تراها مناسبة لوصف سلوك والديك.

فقد توضع إشارة (X) تحت كلمة "دائماً" إذا كانت العبارة تصف سلوك الأب أو الأم بالكامل. أرجو التأكد من الإجابة عن جميع العبارات دون استثناء, علماً بأن المعلومات التي سيتم جمعها لن تستعمل إلا لغرض البحث العلمي, وسيحافظ على سريتها.

الباحث إسماعيل أبو الحلاوة
جامعة القدس/ الدراسات العليا/ قسم التربية

بيانات عامة:

- *الجنس: ذكر () أنثى ()
- *التخصص: علمي () أدبي ()
- *مكان السكن: مدينة () قرية () مخيم ()
- *ترتيب الميلاد: الأول () الوسط () الأخير ()
- *المستوى الاقتصادي للأسرة: أقل من 1500 شيكل () من 1500 - 2500 () أكثر من 2500 ()
- *المستوى التعليمي للأب: أمي () توجيهي () دبلوم () بكالوريوس () ماجستير فما فوق ()
- *المستوى التعليمي للأم: أمي () توجيهي () دبلوم () بكالوريوس () ماجستير فما فوق ()
- ملاحظة: طريقة إجابة المفحوص على أداة الدراسة تركزت من سلم رباعي وهي على التوالي من اليمين إلى اليسار (دائماً, غالباً, أحياناً, إطلاقاً).

الصورة (أ) للأب

الرقم	الفقرات	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المناسب
1	يحرص والدي على إتباع نظام دقيق في المنزل			
2	أشعر أن كافة أفراد أسرتي ملتزمون بإطاعة والدي			
3	يستشيرني والدي في الأمور التي تخصني قبل أن يتخذ قراراً بشأنها			
4	يمنعني والدي من ممارسة الهوايات والنشاطات التي أرغب فيها داخل المنزل			
5	أُتبادل الرأي مع والدي في أمور الأسرة			
6	يُلمزني والدي أن أتخلى عن بعض ممتلكاتي لإخوتي			
7	يتشاور والدي مع والدتي في كثير من الأمور التي تخص الأسرة			
8	ينزعج والدي إذا قاطعته أثناء حديثه إلي			
9	يسمح لي والدي بإبداء الرأي حول الطعام الذي أريده			
10	يمنعني والدي من المشاركة في الحديث عند وجود زائرين في البيت			
11	يسألني والدي عن نوع الملابس التي أرغبها قبل أن يشتريها			
12	يرفض والدي أن أشارك في مناقشة الأمور التي تخص الأسرة			
13	يترك والدي لي حرية مشاهدة الأفلام التي أرغب فيها			
14	يحرص والدي على أن يختار الأماكن التي أقضي فيها أوقات فراغي			
15	يمتنع والدي عن الاستماع لمشكلاتي ويعتبرها تافه			
16	يتدخل والدي في طريقة دراستي وتحديد أوقاتها			
17	يوجه والدي إلي كثيراً من الأوامر			
18	عودني والدي أن أصارحه بكل المشكلات التي أواجهها			
19	يتدخل والدي في طريقة معاملة والدتي لي			
20	يتمسك والدي بآرائه ويرفض آرائي ولو كانت صائبة			
21	يشعرنني والدي أنه صديق لي			
الرقم	الفقرات	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المناسب
22	عودني والدي أنه يعرف مصلحتي أكثر مني			
23	يختار والدي الكتب والمجلات التي أقرأها			
24	يرفض والدي أن يناقش الأبناء آباءهم أو يراجعوهم			

			والذي هو الشخص الوحيد الذي يمكنه أن يحدد نوع دراستي ومهنتي	25
			يرغمني والدي على التنازل عن حقي لأخي أو أختي حتى ولو كنت صاحب الحق	26
			يطالبني والدي بطاعة إخوتي الأكبر مني مهما كانت الظروف	27
			عودني والدي على مناقشة أخطائي قبل توجيه اللوم والعقوبة لي	28
			عندما أحتك ببعض إخوتي فإن والدي يركز على سرعة التفاهم بيننا	29
			يؤكد والدي على التعاون والتضامن داخل الأسرة	30
			أشعر أنني لا أطيق الحياة بعيداً عن والدي	31
			يمنعني والدي من مخالطة رفاق الحي	32
			يقوم والدي بمعظم واجباتي التي أتمكن من القيام بها بنفسي	33
			عودني والدي أن أستعين به عندما أتشاجر مع الآخرين	34
			أشعر أنني بحاجة إلى استشارة والدي في كل أمر قبل أن أفعله	35
			أشعر بلهفة والدي الزائدة نحو في كثير من تصرفاته	36
			يخشى والدي من المواقف التي تستدعي منافستي مع الآخرين	37
			يعاقب والدي أبناء الحيوان إذا تسببوا في إيذائي	38
			عودني والدي أن أحل المشكلات التي تعترضني دون اللجوء إليه	39
			يستجيب والدي لكافة طلباتي	40
			أشعر أن والدي قلق على صحتي بدون مبرر	41
			يقلق والدي كثيراً عندما أتأخر في العودة إلى المنزل	42
			ينزعج والدي كثيراً إذا لم أتناول طعامي في الصباح	43
			إذا شكوت من إيذاء أحد إخوتي فإن والدي يعاقبه هو	44
			يحاول والدي أن يعرف بالتحديد كيف أتصرف في كل قرش من مصروفي	45

الرقم	الفقرات	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المناسب
46	يتولى والدي بنفسه حل مشكلاتي أول بأول			
47	يؤكد والدي على انتظامي في دروس خصوصية من أول العام			
48	أشعر أن والدي سيتدخل في اختيار الزوجة المناسبة لي في المستقبل			
49	أشعر أن والدي لا يهتم بالحكم على سلوكي			
50	يتدخل والدي في اختياري لأصدقائي			
51	عودني والدي أن أحافظ على ممتلكاتي بنفسني			
52	يسمح لي والدي بممارسة الهوايات التي أختارها			
53	يرفض والدي أن أعمل لكسب مصروفي الخاص بنفسني			
54	يتركني والدي في المنزل وحيداً			
55	يسمح لي والدي بالاشتراك في الرحلات المدرسية التي أرغب فيها			
56	يتغاضى والدي عندما أتفوه ببعض الكلمات العيب			
57	عندما أخطئ فإن والدي يتركني دون توجيه			
58	يسمح لي والدي بالاشتراك في معسكرات أو مخيمات			
59	يتدخل والدي في تحديد وقت نومي			
60	عندما أتضايق أو أكون مهموماً فإن والدي لا يكثر بذلك			

الصورة (ب) للأُم

الرقم	الفقرات	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المناسب
1	تحرص والدتي على إتباع نظام دقيق في المنزل			
2	أشعر أن كافة أفراد أسرتي ملتزمون بإطاعة والدتي			
3	تستشيرني والدتي في الأمور التي تخصني قبل أن تتخذ قراراً بشأنها			
4	تمنعني والدتي من ممارسة الهوايات والنشاطات التي أرغب فيها داخل المنزل			
	أُتبادل الرأي مع والدتي في أمور الأسرة			
6	تلزمني والدتي أن أتخلى عن بعض ممتلكاتي لإخوتي			
7	تتشاور والدتي مع والدي في الأمور التي تخص الأسرة			
8	تنزعج والدتي إذا قاطعتها أثناء حديثها إلي			
9	تسمح لي والدتي بإبداء الرأي حول الطعام الذي أريده			
10	تمنعني والدتي من المشاركة في الحديث عند وجود زائرين في البيت			
11	تسألني والدتي عن نوع الملابس التي أرغبها قبل أن تشتريها			
12	ترفض والدتي أن أشارك في مناقشة الأمور التي تخص الأسرة			
13	تترك والدتي لي حرية مشاهدة الأفلام التي أرغب فيها			
14	تحرص والدتي على أن تختار الأماكن التي أقضي فيها أوقات فراغي			
15	تمتنع والدتي عن الاستماع لمشكلاتي وتعتبرها تافهة			
16	تتدخل والدتي في طريقة دراستي وتحديد أوقاتها			
17	توجه والدتي إلي كثيراً من الأوامر			
18	عودتني والدتي أن أصارحها بكل المشكلات التي أواجهها			
19	تتدخل والدتي في طريقة معاملة والدي لي			
20	تتمسك والدتي بآرائها وترفض آرائي ولو كانت صائبة			
21	تشعرنني والدتي أنها صديقة لي			
22	عودتني والدتي أنها تعرف مصلحتي أكثر مني			
23	تختار والدتي الكتب والمجلات التي أقرأها			
24	ترفض والدتي أن يناقش الأبناء آباءهم أو يراجعوهم			

الرقم	الفقرات	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المناسب
-------	---------	--------	------------	-----------------

			والدتي هي الشخص الوحيد الذي يمكنه أن يحدد نوع دراستي ومهنتي	25
			ترغمني والدتي على التنازل عن حقي لأخي أو أختي حتى ولو كنت صاحب الحق	26
			تطالبني والدتي بطاعة إخوتي الأكبر مني مهما كانت الظروف	27
			عودتني والدتي على مناقشة أخطائي قبل توجيه اللوم والعقوبة لي	28
			عندما أحتك ببعض إخوتي فإن والدتي تركز على سرعة التفاهم بيننا	29
			تؤكد والدتي على التعاون والتضامن داخل الأسرة	30
			أشعر أنني لا أطيق الحياة بعيداً عن والدتي	31
			تمنعني والدتي من مخالطة رفاق الحي	32
			تقوم والدتي بمعظم واجباتي التي أتمكن من القيام بها بنفسني	33
			عودتني والدتي أن أستعين بها عندما أتشاجر مع الآخرين	34
			أشعر أنني بحاجة إلى استشارة والدتي في كل أمر قبل أن أفعله	35
			أشعر بلهفة والدتي الزائدة نحوني في كثير من تصرفاتها	36
			تخشى على والدتي من المواقف التي تستدعي منافستي مع الآخرين	37
			تعاقب والدتي أبناء الجيران إذا تسببوا في إيذائي	38
			عودتني والدتي أن أحل المشكلات التي تعترضني دون اللجوء إليها	39
			تستجيب والدتي لكافة طلباتي	40
			أشعر أن والدتي قلقة على صحتي بدون مبرر	41
			تقلق والدتي كثيراً عندما أتأخر في العودة إلى المنزل	42
			تتزعج والدتي كثيراً إذا لم أتناول طعامي في الصباح	43
			إذا شكوت من إيذاء أحد إخوتي فإن والدتي تعاقبه هو	44
			تحاول والدتي أن تعرف بالتحديد كيف أتصرف في كل قرش من مصروفي	45
			تتولى والدتي بنفسها حل مشكلاتي أول بأول	46

الرقم	الفقرات	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المناسب
-------	---------	--------	------------	-----------------

			تؤكد والدتي على انتظامي في دروس خصوصية من أول العام	47
			أشعر أن والدتي ستتدخل في اختيار الزوجة المناسبة لي في المستقبل	48
			أشعر أن والدتي لا تهتم بالحكم على سلوكي	49
			تتدخل والدتي في اختياري لأصدقائي	50
			عودتني والدتي أن أحافظ على ممتلكاتي بنفسني	51
			تسمح لي والدتي بممارسة الهوايات التي أختارها	52
			ترفض والدتي أن أعمل لكسب مصروفي الخاص بنفسني	53
			تتركني والدتي في المنزل وحيداً	54
			تسمح لي والدتي بالاشتراك في الرحلات المدرسية التي أرغب فيها	55
			تتغاضى والدتي عندما أنفوه ببعض الكلمات العيب	56
			عندما أخطئ فإن والدتي تتركني دون توجيه	57
			تسمح لي والدتي بالاشتراك في معسكرات أو مخيمات	58
			تتدخل والدتي في تحديد وقت نومي	59
			عندما أتضايق أو أكون مهموماً فإن والدتي لا تكثر بذلك	60

ملحق 3.1: مقياس اتجاهات التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء بعد التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم
مقياس اتجاهات التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء

أخي الطالب/ أختي الطالبة:

يقوم الباحث بدراسة ميدانية حول علاقة أساليب التنشئة الوالدية بدافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كما يراها الطلبة أنفسهم.

بين يديك مقياس الغرض منه قياس أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء. ويتكون المقياس من صورتين، الصورة (أ) خاصة بالأب، والصورة (ب) خاصة بالأم. أرجو وضع إشارة (X) تحت الإجابة التي تراها مناسبة لوصف سلوك والديك، مع مراعاة الذكورة والأنوثة أثناء الإجابة.

فقد توضع إشارة (X) تحت كلمة "دائماً" إذا كانت العبارة تصف سلوك الأب أو الأم بالكامل. أرجو التأكد من الإجابة عن جميع العبارات دون استثناء، علماً بأن المعلومات التي سيتم جمعها لن تستعمل إلا لغرض البحث العلمي، وسيحافظ على سريتها.

الباحث إسماعيل أبو الحلاوة
جامعة القدس/ الدراسات العليا/ قسم التربية

بيانات عامة:

* الجنس: أ- ذكر () ب- أنثى ()

* التخصص: أ- علمي () ب- أدبي ()

* المستوى الاقتصادي للأسرة بالشيكول: أ- اقل من 1500 () ب- من 1500 - 2500 () ج- أكثر من 2500 ()

* المستوى التعليمي للأب: أ- أمي () ب- أساسي {ابتدائي- إعدادي} () ج- توجيهي () د- دبلوم () هـ - بكالوريوس () و- ماجستير فما فوق ()

* المستوى التعليمي للأم: أ- أمي () ب- أساسي {ابتدائي- إعدادي} () ج- توجيهي () د- دبلوم () هـ - بكالوريوس () و- ماجستير فما فوق ()

الرقم	الفقرات	الصورة (أ) للأب	الصورة (ب) للأم
		والدي	والدتي

إطلاقاً	أحياناً	غالباً	دائماً	إطلاقاً	أحياناً	غالباً	دائماً		
								يحرص على إتباع نظام دقيق في المنزل	1
								أشعر أن كافة أفراد أسرتي ملتزمون بإطاعته	2
								يستشيرني في الأمور التي تخصني قبل أن يتخذ قراراً بشأنها	3
								يمنعني من ممارسة الهوايات والنشاطات التي أرغب فيها داخل المنزل	4
								أُتبادل الرأي في أمور الأسرة معه	5
								يُلزمني أن أتخلى عن بعض ممتلكاتي لإخوتي	6
								يتشاور في الأمور التي تخص الأسرة	7
								ينزعج إذا قاطعته أثناء حديثه إلي	8
								يسمح لي والدي باختيار الطعام الذي أحب	9
								يمنعني من المشاركة في الحديث عند وجود زائرين في البيت	10
								يستشيرني عن نوع الملابس التي أرغبها قبل أن يشتريها لي	11
								يرفض أن أشارك في مناقشة الأمور التي تخص الأسرة	12
								يترك لي حرية مشاهدة الأفلام التي أرغب فيها	13
								يحرص على أن يختار الأماكن التي أفضي فيها أوقات فراغي	14

إطلاقاً	أحياناً	غالباً	دائماً	إطلاقاً	أحياناً	غالباً	دائماً	الفقرات	الرقم
								لا يستمع لمشكلاتي الخاصة ويعتبرها تافهة	15
								يتدخل في طريقة دراستي وتحديد أوقاتها	16

								يوجه إلي كثيراً من الأوامر	17
								عودني أن أصارحه بالمشكلات التي أواجهها	18
								يتدخل والدي/ والدتي في طريقة معاملة والدتي / والدي لي	19
								يتمسك بأرائه رافضاً آرائي ولو كانت صائبة	20
								يشعرنني أنه صديق لي	21
								عودني أنه يعرف مصلحتي	22
								يختار الكتب والمجلات التي أقرأها	23
								يرفض أن يناقش الأبناء آباءهم أو يراجعوهم	24
								والدي / والدتي هو الشخص الوحيد الذي يمكنه أن يحدد نوع مهنتي	25
								يرغمني / ترغمني على التنازل عن حقي لأخي أو أختي حتى ولو كنت صاحب الحق	26
								يطالبني/ تطالبني بطاعة إخوتي الأكبر مني مهما كانت الظروف	27
								عودني على مناقشة أخطائي قبل توجيه اللوم والعقوبة لي	28
								عندما أحتك ببعض إخوتي فإن يركز على سرعة التفاهم بيننا	29
								يؤكد على التعاون والتضامن داخل الأسرة	30

إطلاقاً	أحياناً	غالباً	دائماً	إطلاقاً	أحياناً	غالباً	دائماً	الفقرات	الرقم
								أشعر أنني لا أطيق الحياة بعيداً عنه	31
								يمنعني من مخالطة رفاق الحي	32
								يقوم بأداء واجباتي التي أتمكن من القيام بها بنفسني	33

								عودني أن أستعين به عندما أتشاجر مع الآخرين	34
								أشعر أنني بحاجة إلى استشارته في كل أمر قبل أن أفعله	35
								أشعر بلهفته الزائدة نحوِي في كثير من تصرفاته	36
								يخشى علي من المواقف التي تستدعي منافستي مع الآخرين	37
								يعاقب أبناء الجيران إذا تسببوا في إيذائي	38
								عودني أن أحل المشكلات التي تعرضني دون اللجوء إليه	39
								يستجيب لطلباتي	40
								أشعر أنه قلق على صحتي بدون مبرر	41
								يقلق كثيراً عندما أتأخر في العودة إلى المنزل	42
								ينزعج كثيراً إذا لم أتناول طعامي في الصباح	43
								إذا شكوت من إيذاء أحد إخوتي فإنه يعاقبه هو	44
								يحاول أن يعرف بالتحديد كيف أُتصرف في كل شيكل من مصرفي	45
								يتولى بنفسه حل مشكلاتي أول بأول	46
								يؤكد على انتظامي في دروس خصوصية من أول العام	47
								الرقم	الفقرات
								أَتوقع أن يختار لي زوجتي/ زوجي بالمستقبل	48
								أشعر أنه لا يهتم بالحكم على سلوكي	49
								يختار لي أصدقائي	50
								عودني أن أحافظ على ممتلكاتي	51

								بنفسي	
								يسمح لي بممارسة الهوايات التي أختارها	52
								يرفض أن أعمل لكسب مصروفي الخاص بنفسي	53
								يتركني في المنزل وحيداً	54
								يسمح لي بالاشتراك في الرحلات المدرسية التي أُرغب فيها	55
								يتغاضى عندما أتفوه ببعض الكلمات العيب	56
								عندما أخطئ فإنه يتركني دون توجيه	57
								يسمح لي بالاشتراك في معسكرات أو مخيمات	58
								يتدخل في تحديد وقت نومي	59
								عندما أتضايق أو أكون مهموماً فإنه لا يكثر بذلك	60

ملحق 4.1: اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين.

بسم الله الرحمن الرحيم

اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين

Aquestionnaire Measure of Achievement Motivation

يقوم الباحث بدراسة ميدانية حول علاقة أساليب التنشئة الوالدية بدافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كما يراها الطلبة أنفسهم.

أرجو قراءة التعليمات ومن ثم الإجابة على فقرات المقياس وذلك بوضع إشارة (X) أمام الفقرة التي تعبر عن رأيك, علماً بأن المعلومات التي سيتم جمعها لن تستعمل إلا لغرض البحث العلمي, وسيحافظ على سريتها .

تعليمات

1. يستخدم هذا الاختبار لقياس مقدار دافع الفرد للإنجاز.
 2. يتكون الاختبار من 28 فقرة غير كاملة وبلي كل منها عدد من العبارات التي يمكن أن يكمل كل منها الفقرة ويوجد أمام كل عبارة قوسان.
 3. اقرأ الفقرة الناقصة ثم اختر العبارة التي ترى أنها تُكمل الفقرة وضع علامة (X) بين القوسين الموجودين أمام هذه الفقرة, ولا تضع أكثر من علامة في السؤال الواحد.
 4. لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة , فالإجابات صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك بصدق.
- مثال: أرى أن المواد التي أدرسها:

() ... (أ) صعبة جداً.

() ... (ب) صعبة.

() ... (ج) لا صعبة ولا سهلة.

(X) ... (د) سهلة.

() ... (هـ) سهلة جداً.

فإذا كان الطالب يرى أن المواد التي يدرسها سهلة فإنه يضع العلامة بين القوسين أمام العبارة (د).

الباحث إسماعيل أبو الحلاوة

جامعة القدس / الدراسات العليا / قسم التربية

1. إن العمل شيء:

() ... (أ) أتمنى ألا أفعله.

() ... (ب) لا أحب أدائه كثيراً جداً.

() ... (ج) أتمنى أن أفعله.

() ... (د) أحب أدائه.

() ... (هـ) أحب أدائه كثيراً جداً.

2. في المدرسة يعتقدون أنني:

() ... (أ) أعمل بشدة جداً.

() ... (ب) أعمل بتركيز.

() ... (ج) أعمل بغير تركيز.

() ... (د) غير مكترث ببعض الشيء.

() ... (هـ) غير مكترث جداً.

3. أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقاً:

() ... (أ) مثالية.

() ... (ب) سارة جداً.

() ... (ج) سارة.

() ... (د) غير سارة.

() ... (هـ) غير سارة جداً.

4. أن تُنفق قدراً من الوقت للاستعداد لشيء هام:

() ... (أ) لا قيمة له في الواقع.

() ... (ب) غالباً ما يكون أمراً ساذجاً .

() ... (ج) غالباً ما يكون مفيداً.

() ... (د) له قدر كبير من الأهمية.

() ... (هـ) ضروري للنجاح.

5. عندما أعمل تكون مسئوليتي أمام نفسي:

() ... (أ) مرتفعة جداً.

() ... (ب) مرتفعة.

() ... (ج) ليست مرتفعة ولا منخفضة.

() ... (د) منخفضة.

() ... (هـ) منخفضة جداً.

6. عندما يشرح المعلم الدرس:

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

- () ... (ب) أوجه انتباهاً شديداً عادةً إلى الأشياء التي تُقال.
() ... (ج) تنتشت أفكاراً كثيرة في أشياء أخرى.
() ... (د) لي ميل كبير للأشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة.
-

7. أعمل عادة :

- () ... (أ) أكثر بكثير مما قررت أن أعمله.
() ... (ب) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله.
() ... (ج) أقل بقليل مما قررت أن أعمله.
() ... (د) أقل بكثير مما قررت أن أعمله.
-

8. إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدي مسئوليتي تماماً عندئذ:

- () ... (أ) أستمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي.
() ... (ب) أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي.
() ... (ج) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى.
() ... (د) أجدني راغباً في التخلي عن هدفي.
() ... (هـ) أتخلى عن هدفي عادة.
-

9. أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي:

- () ... (أ) غير هام جداً.
() ... (ب) غير هام .
() ... (ج) هام.
() ... (د) هام جداً.
-

10. إن بدء الواجب المنزلي يأخذ:

- () ... (أ) مجهوداً كبيراً جداً.
() ... (ب) مجهوداً كبيراً.

- () ... (ج) مجهوداً متوسطاً .
() ... (د) مجهوداً قليلاً.
() ... (هـ) مجهوداً قليلاً جداً.
-

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

- () ... (أ) مرتفعة جداً.
() ... (ب) مرتفعة.
() ... (ج) متوسطة.
() ... (د) منخفضة.
() ... (هـ) منخفضة جداً.
-

12. إذا دُعيت أثناء أداء الواجب المنزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإنني بعد ذلك:

- () ... (أ) دائماً أعود مباشرة إلى المذاكرة.
() ... (ب) أستريح قليلاً ثم أعود إلى العمل.
() ... (ج) أتوقف قليلاً قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى.
() ... (د) أجد أن الأمر شاق جداً كي أبدأ مرة أخرى.
-

13. إن العمل الذي يتطلب مسئولية كبيرة:

- () ... (أ) أحب أن أؤديه كثيراً.
() ... (ب) أحب أن أؤديه أحياناً.
() ... (ج) أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيداً.
() ... (د) لا أعتقد أن أكون قادراً على تأديته.
() ... (هـ) لا يجذبني تماماً.
-

14. يعتقد الآخرون أنني:

- () ... (أ) أذاكر بشدة جداً.
() ... (ب) أذاكر بشدة.

() ... (ج) أذاكر بدرجة متوسطة.

() ... (د) لا أذاكر بشدة جداً.

() ... (هـ) لا أذاكر بشدة.

15. أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون:

() ... (أ) غير هام.

() ... (ب) له أهمية قليلة.

() ... (ج) ليس هاماً جداً.

() ... (د) هاماً إلى حد ما.

() ... (هـ) هاماً جداً.

16. عند عمل شيء صعب فإنني:

() ... (أ) أتخلى عنه سريعاً جداً.

() ... (ب) أتخلى عنه سريعاً.

() ... (ج) أتخلى عنه بسرعة متوسطة.

() ... (د) لا أتخلى عنه سريعاً جداً.

() ... (هـ) أظل أواصل العمل عادة.

17. أنا بصفة عامة:

() ... (أ) أخطئ للمستقبل في معظم الأحيان.

() ... (ب) أخطئ للمستقبل كثيراً.

() ... (ج) لا أخطئ للمستقبل كثيراً.

() ... (د) أخطئ للمستقبل بصعوبة كبيرة.

18. أرى زملائي في المدرسة الذين يذكرون بشدة جداً:

() ... (أ) مهذبين جداً.

() ... (ب) مهذبين.

() ... (ج) مهذبين كالأخرين الذين لا يذكرون بنفس الشدة.

() ... (د) غير مهذبين.

() ... (هـ) غير مهذبين على الإطلاق.

19. في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزاً مرموقاً في الحياة:

() ... (أ) كثيراً جداً.

() ... (ب) كثيراً.

() ... (ج) قليلاً.

() ... (د) بدرجة صفر.

20. عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به:

() ... (أ) عادة لا يكون لدى وقت لذلك.

() ... (ب) غالباً لا يكون لدى وقت لذلك.

() ... (ج) أحياناً يكون لدى قليل جداً من الوقت.

() ... (د) دائماً يكون لدى وقت.

21. أكون عادة :

() ... (أ) مشغولاً جداً.

() ... (ب) مشغولاً.

() ... (ج) غير مشغول كثيراً.

() ... (د) غير مشغول.

() ... (هـ) غير مشغول على الإطلاق.

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

() ... (أ) طويلة جداً.

- () ... (ب) طويلة.
() ... (ج) متوسطة.
() ... (د) قصيرة.
() ... (هـ) قصيرة جداً.
-

23. إن علاقاتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة:

- () ... (أ) ذات قدر كبير جداً.
() ... (ب) ذات قدر.
() ... (ج) أعتقد أنها غير ذات قدر.
() ... (د) أعتقد أنها مبالغ في قيمتها.
() ... (هـ) أعتقد أنها غير هامة تماماً.
-

24. يتبع الأولاد آباءهم في إدارة الأعمال لأنهم:

- () ... (أ) يريدون توسيع وامتداد الأعمال.
() ... (ب) محظوظون لأن آباءهم مديرون.
() ... (ج) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار.
() ... (د) يعتبرون أن هذا أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال.

25. بالنسبة للمدرسة أكون:

- () ... (أ) في غاية الحماس.
() ... (ب) متحمساً جداً.
() ... (ج) غير متحمس بشدة.
() ... (د) قليل الحماس.
() ... (هـ) غير متحمس على الإطلاق.
-

26. التنظيم شيء:

- () ... (أ) أحب أن أمارسه كثيراً جداً.

- () ... (ب) أحب أن أمارسه.
 () ... (ج) لا أحب أن أمارسه كثيراً جداً.
 () ... (د) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق.

27. عندما أبدأ شيئاً فإنني:

- () ... (أ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق.
 () ... (ب) أنهيه بنجاح نادراً.
 () ... (ج) أنهيه بنجاح أحياناً .
 () ... (د) أنهيه بنجاح عادة.

28. بالنسبة للمدرسة أكون:

- () ... (أ) متضايقاً كثيراً جداً.
 () ... (ب) متضايقاً كثيراً.
 () ... (ج) أتضايق أحياناً.
 () ... (د) أتضايق نادراً.
 () ... (هـ) لا أتضايق مطلقاً.

ملحق 5.1: بعض الدراسات التي استخدمت مقياس هيرمانز "الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين"
 ترجمة فاروق عبد الفتاح موسى.

الرقم	اسم الباحث	السنة	عنوان الدراسة	مكانها
1	فاروق عبد الفتاح موسى	1981	اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين	مكتبة النهضة المصرية , القاهرة
2	بدر عمر	1987	الدافعية الداخلية والخارجية لطلبة كلية التربية مستواها وبعض المتغيرات المرتبة بها	المجلة التربوية 1, (37)
3	محمد رمضان محمد	1987	العلاقة بين الدافعية للإنجاز والميل للعصابية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الإمارات	جامعة الإمارات
4	رشاد عبد العزیز موسى ,	1988	الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز	مجلة علم النفس العدد (5)ص83

			صلاح أبو ناهية	
مجلة كلية تربية المنصورة	الإغتراب والقلق لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتهامها بدافعهم للإنجاز	1990	إسعاد عبد العظيم محمد البنا	5
مجلة علم النفس (ب)15	دراسة أثر بعض المحددات السلوكية على الدافعية للإنجاز	1990	رشاد عبد العزيز موسى	6
حولية كلية التربية / جامعة الإمارات	أثر التغذية الراجعة في تعديل توقعات عينة من طالبات كلية التربية حول نجاحها أو فشلها في بعض المسابقات الدراسية وعلاقة ذلك بمستوى الدافعية للإنجاز لديها , دراسة نفسية , تربوية , تجريبية	1990	فيصل محمد خير الزراد	7
حولية كلية التربية/ جامعة الإمارات	أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة	1990	سيد محمد الطواب	8
مجلة علم النفس 1990(أ), 14	الدافعية للإنجاز في ضوء بعض مستويات الذكورة المختلفة	1990	رشاد عبد العزيز موسى	9
مجلة كلية الآداب , جامعة بغداد	الدافع للإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك في الأردن في ضوء متغيرات الجنس , الكلية , المستوى التعليمي	1993	نصر مقابلة	10
مجلة دراسات العلوم الإنسانية, 22 (6)	دافعية الإنجاز وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من الطلبة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين	1994	جيهان أبو راشد العمران	11
مكانها	عنوان الدراسة	السنة	اسم الباحث	الرقم
جامعة مؤتة	أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل في الرياضيات لدى طالبات الصفين الخامس والثامن الأساسيين في لواء المزار الجنوبي	1994	إيمان الغزو	12
مجلة العلوم الاجتماعية15(4)	دراسة مسحية للدافعية لدى طلبة جامعة الكويت	1995	بدر عمر	13
جامعة مؤتة	السمات النفسية للطلبة وعناصر السلوك التعليمي التي تميز بين المدارس الثانوية ذات التحصيل العالي والمتدني في محافظات الجنوب	1995	لميا عايد البقاعين	14
جامعة مؤتة	علاقة بعض السمات الشخصية بدافع الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوي	1996	حسان خليل الهلسا	15
جامعة مؤتة	علاقة عادات الدراسة واتجاهاتها ودافعية الإنجاز بالتحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة مؤتة	1996	وجدان خليل الكركي	16

17	خدوج جودت الأشهب	1999	دافعية الإنجاز وعلاقتها بالاتجاه نحو الرياضيات وتأثير بعض المتغيرات على كل منها لطلبة الصف الأول الثانوي في مدينة القدس	جامعة القدس, فلسطين
18	نبيل محمد الفحل	1999	دافعية الإنجاز , دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصف الأول الثانوي	كلية التربية / جامعة الملك فيصل
19	نسرین بهجت الشمائلة	1999	دافعية الإنجاز وعلاقتها بأنماط التنشئة الأسرية لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي في محافظة إربد	جامعة اليرموك
20	نبيل محمد الفحل	2000	دراسة تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية / دراسة ثقافية	كلية التربية / جامعة الملك فيصل
21	بشير شاهر الحجازين	2002	تحري شكل العلاقة بين القلق ودافعية الإنجاز والتحصيل لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس لواء القصر	جامعة مؤتة
22	نصر محمد العلي , محمد عبدالله سطلول	2006	العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء	جامعة أم القرى

ملحق 6.1: المحكمين.

جامعة القدس
جامعة القدس
جامعة القدس
جامعة القدس
جامعة القدس
جامعة القدس
جامعة الخليل
جامعة الخليل
جامعة الخليل

الأستاذ الدكتور. أحمد فهميم جبر
الدكتور. تيسير عبد الله
الدكتور. سمير شقير
الدكتور. محمود أبو سمرة
الدكتور. عفيف زيدان
الدكتور. محسن عدس
الدكتور. جمال أبو مرق
الدكتور. عبد الناصر السويطي
الدكتور. نبيل الجندي

جامعة الخليل
جامعة الخليل
جامعة القدس المفتوحة

الأستاذ. معن المناصرة
الدكتور. كامل كتلو
الدكتورة. إسرائ أبو عياش
الأستاذ. أحمد أبو زنيد

ملحق 7.1: كتاب السماح بتطبيق الدراسة من جامعة القدس/ عمادة الدراسات العليا/ قسم التربية.



التاريخ: 2005/10/11
الرقم: 12 / د ع ت / 349

حضرة السيد مدير التربية والتعليم في منطقة الخليل/ تربية الجنوب المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة...

يقوم الطالب: إسماعيل حمد أبو الحلاوه ورقمه الجامعي (20320116)، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير بعنوان "علاقة أساليب التنشئة الوالدية بدافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كما يراها الطلبة أنفسهم"، لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه والتعاون معه في ذلك.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.



والله الموفق

رئيس قسم الدراسات العليا-تربية



التاريخ: 2005/10/11
الرقم: 12/ د ع ت/ 349

حضرة السيد مدير التربية والتعليم في منطقة الخليل/ تربية الجنوب المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة...

يقوم الطالب: إسماعيل حمد أبو الحلاوه ورقمه الجامعي (20320116)، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير بعنوان "علاقة أساليب التنشئة الوالدية بدافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كما يراها الطلبة أنفسهم"، لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه والتعاون معه في ذلك.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.



د. محمد عابدين
رئيس قسم الدراسات العليا-تربية

والله الموفق

ملحق 8.1: كتاب السماح بتطبيق الدراسة من مكتب التربية والتعليم جنوب الخليل على المدارس.

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education

Directorate of Education
Southern Hebron



السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم
جنوب الخليل

التاريخ: ٢٠٠٦/٢/٢ م

الرقم: ج خ/١٩٥/٢٠٠٦

حضرات مديري ومديرات المدارس الثانوية المحترمين

المبحث: الدراسة الميدانية

الإشارة: كتاب جامعة القدس رقم (١٣/د م ت/٣٤٩) بتاريخ (١١/١٠/٢٠٠٥ م)

بعد التحية ...

لا مانع لدي من توزيع استبانة الباحث " اسماعيل حمد أبو الحلاوة " على طلبة الصف الثاني الثانوي في مدرستكم، بعنوان " علاقة أساليب التنشئة الوالدية بدافعية الإنجاز لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة الخليل كما يراها الطلبة أنفسهم " .

مع الأمل في تعاونكم

مدير التربية والتعليم
جنوب الخليل
أ. فوزي أبو هليل

نسخة الباحث.

قسم التعليم العام

هاتف: ٠١١٨ / ٢٢٨٢٣٦٦ / ٢٢٨٢٣٦٦

ملحق 9.1: كتاب السماح بتطبيق الدراسة من مكتب التربية والتعليم في الخليل مدارس.

بسم الله الرحمن الرحيم

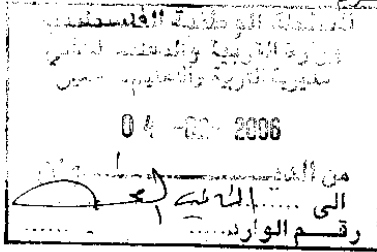
AL-QUDS UNIVERSITY
GRADUATE STUDIES
DEPARTMENT OF EDUCATION



جامعة القدس
الدراسات العليا
قسم التربية

التاريخ: 2005/10/11
الرقم: 12/دع ت/349

حضرة السيد مدير التربية والتعليم في منطقة الخليل/ تربية الخليل المحترم



الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة...

يقوم الطالب: إسماعيل حمد أبو الحلاوه ورقمه الجامعي (20320116)، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير بعنوان "علاقة أساليب التنشئة الوالدية بدافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل كما يراها الطلبة أنفسهم"، لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه والتعاون معه في ذلك.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

والله الموفق

الأخ رئيس قسم التعليم العام
لد. مبرار بلال


د. محكم عابدين
رئيس قسم الدراسات العليا-تربية

2006/10/14

Tel: 02-2799753
Fax: 02-2796960, P.O.Box: 20002

هاتف: 2799753
فاكس: 02-2796960، ص.ب. 20002

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع مجتمع الدراسة حسب المديرية والجنس والتخصص.....	78
2.3	توزيع عينة الدراسة حسب المديرية والجنس وتخصص الطالب.....	79
3.3	الخصائص الديمغرافية لأفراد العينة الذين تم تحليل استجاباتهم.....	79
4.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط فقرات مقياس اتجاهات التنشئة الوالدية كما يدركها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل مع الدرجة الكلية لأداة الدراسة.....	83
5.3	مصفوفة معاملات الارتباط بين فقرات مقياس التنشئة الوالدية (Factor analysis) نتائج التحليل العاملي.....	84
6.3	نتائج معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لأداة الدراسة بأبعادها المختلفة.	85
7.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل مع الدرجة الكلية لأداة الدراسة.....	87
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل.....	92
2.4	نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في أساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس.....	94
3.4	نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في أساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير التخصص.....	95
4.4	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis Of Variance) للفروق في أساليب التنشئة الوالدية أساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة.....	96
5.4	نتائج اختبار توكي (Tukey test) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في أساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة.....	97
6.4	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة.....	98
7.4	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis Of Variance) للفروق في أساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب.....	99
8.4	نتائج اختبار توكي (Tukey test) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في أساليب التنشئة الوالدية كما يراها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب.....	100

101	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التنشئة الوالدية كما يدركها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب.....	9.4
102	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis Of Variance) للفروق في أساليب التنشئة الوالدية لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب.....	10.4
103	نتائج اختبار توكي (Tukey test) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب.....	11.4
104	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التنشئة الوالدية كما يدركها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب.....	12.4
105	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل.....	13.4
106	نتائج اختبار ت (t- test) للفروق في مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس.....	14.4
106	نتائج اختبار ت (t- test) للفروق في مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير التخصص.....	15.4
107	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis Of Variance) للفروق في مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة.....	16.4
108	الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة.....	17.4
108	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis Of Variance) للفروق في مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب.....	18.4
109	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب.....	19.4
109	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis Of Variance) للفروق في مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب.....	20.4
110	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب.....	21.4
111	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) للعلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها طلبة التوجيهي في محافظة الخليل ومستوى دافعية الإنجاز عندهم.....	22.4

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
137	مقياس اتجاهات التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء في صورته الأولى قبل التحكيم.....	1.1
144	عرض الاستبانة للتحكيم.....	2.1
152	مقياس اتجاهات التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء بعد التحكيم.....	3.1
157	اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين.....	4.1
165	بعض الدراسات التي استخدمت مقياس هيرمانز.....	5.1
167	المحكمين.....	6.1
168	كتاب السماح بتطبيق الدراسة من جامعة القدس/ عمادة الدراسات العليا/ قسم التربية.....	7.1
170	كتاب السماح بتطبيق الدراسة من مكتب التربية والتعليم جنوب الخليل على المدارس.....	8.1
171	كتاب السماح بتطبيق الدراسة من مكتب التربية والتعليم في تربية الخليل...	9.1

فهرس المحتويات

الرقم	المبحث	الصفحة
أ	صفحة العنوان.....	
ب	صفحة إجازة الرسالة.....	
ت	الإهداء.....	
ث	الإقرار.....	
ج	الشكر والعرفان.....	
ح	الملخص باللغة العربية.....	
ذ	الملخص باللغة الانجليزية.....	

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها الصفحة

1.1	مقدمة.....	2
2.1	مشكلة الدراسة وأسئلتها.....	4
3.1	فرضيات الدراسة.....	5
4.1	أهمية الدراسة.....	7
5.1	حدود الدراسة.....	8
6.1	التعريفات الإجرائية.....	8
1.6.1	التنشئة الاجتماعية.....	8
2.6.1	أساليب التنشئة الوالدية.....	9
3.6.1	دافعية الإنجاز.....	9
4.6.1	طلبة التوجيهي.....	9

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة..... 10

1.2	الإطار النظري.....	11
1.1.2	مقدمة.....	11
2.1.2	تعريف التنشئة الاجتماعية.....	13

14	تعريف أساليب التنشئة الوالدية.....	3.1.2
16	أساليب التنشئة الوالدية.....	4.1.2
16	الأسرة القابضة الراضية.....	1.4.1.2
17	الأسر المستبدة.....	2.4.1.2
17	الأسر المسرفة.....	3.4.1.2
17	الأسر الديمقراطية.....	4.4.1.2
17	الأساليب السوية.....	5.4.1.2
18	الأساليب غير السوية.....	6.4.1.2
18	الحماية الزائدة.....	1.6.4.1.2
19	تسلط الوالدين.....	2.6.4.1.2
19	إهمال الوالدين.....	3.6.4.1.2
19	التفرقة والتمييز في المعاملة بين الأبناء.....	4.6.4.1.2
20	إثارة الألم النفسي.....	5.6.4.1.2
20	المبالغة والإعجاب الزائد بالطفل.....	6.6.4.1.2
20	تعليم الأطفال أسلوب التبعية السلبيه.....	7.6.4.1.2
20	المغالاة في المستويات الخلفية.....	8.6.4.1.2
21	تذبذب الوالدين.....	9.6.4.1.2
21	تسامح الوالدين.....	10.6.4.1.2
22	أهم العوامل التي تؤثر في أساليب التنشئة الوالدية.....	5.1.2
22	العقيدة أو الدين.....	1.5.1.2
22	المستوى الاجتماعي.....	2.5.1.2
23	حجم الأسرة.....	3.5.1.2
23	البيئة الطبيعية.....	4.5.1.2
23	الوضع السياسي.....	5.5.1.2
23	الوضع الاقتصادي.....	6.5.1.2
23	المستوى التعليمي للوالدين.....	7.5.1.2
24	ترتيب الميلاد.....	8.5.1.2
24	الجنس.....	9.5.1.2
24	أهم النظريات التي تناولت أساليب التنشئة الوالدية.....	6.1.2
25	التصور الإسلامي.....	1.6.1.2

27	..... نظرية التحليل النفسي	2.6.1.2
28	..... نظرية التعلم الاجتماعي	3.6.1.2
29	..... نظرية الذات	4.6.1.2
29	..... نظرية الاستقلال الوظيفي	5.6.1.2
30	..... قياس أساليب التنشئة الوالدية	7.1.2
30	..... مقياس الاتجاهات الوالدية	1.7.1.2
30	..... مقياس اتجاهات التنشئة الأسرية كما يدركها الأبناء	2.7.1.2
30	..... استبيان إيرل شيفر عن آراء الأبناء في معاملة الوالدين	3.7.1.2
31	..... اختبار ليديا جاكسون للاتجاهات الوالدية	4.7.1.2
31	..... دافعية الإنجاز	8.1.2
34	..... تعريف دافعية الإنجاز	1.8.1.2
36	..... أنواع دافعية الإنجاز	2.8.1.2
36	..... نظريات دافعية الإنجاز	3.8.1.2
36	..... الاتجاه الإنساني: هرمية ماسلو	1.3.8.1.2
37	..... نظرية هنري موراي	2.3.8.1.2
39	..... نظرية ماكلياند	3.3.8.1.2
40	..... نظرية جون أتكينسون	4.3.8.1.2
42	..... النظرية الارتباطية أو الاتجاه الارتباطي	5.3.8.1.2
43	..... الأسس التي يقوم عليها الدافع للإنجاز	4.8.1.2
43	..... أهم العوامل التي تؤثر في تنمية دافعية الإنجاز	5.8.1.2
44	..... العوامل التي تساعد على زيادة دافعية الإنجاز لدى الطلاب	6.8.1.2
45	..... خصائص الفرد المنجز	7.8.1.2
45	..... الطموح	1.7.8.1.2
45	..... المثابرة	2.7.8.1.2
45	..... المنافسة	3.7.8.1.2
45	..... الاستقلالية	4.7.8.1.2
45	..... الإتيقان	5.7.8.1.2
45	..... الثقة بالنفس	6.7.8.1.2
45	..... التوجه للمستقبل	7.7.8.1.2
45	..... القدرة على تحمل المسؤولية	8.7.8.1.2

45	.....قياس دافعية الإنجاز.....	8.8.1.2
45	.....المقاييس الاسقاطية.....	1.8.8.1.2
47	.....المقاييس الموضوعية.....	2.8.8.1.2
48	.....الدراسات السابقة.....	2.2
48	.....الدراسات التي تناولت أساليب التنشئة الوالدية بدافعية الإنجاز....	1.2.2
48	.....الدراسات العربية.....	1.1.2.2
49	.....الدراسات الأجنبية.....	2.1.2.2
51	.....الدراسات التي تناولت أساليب التنشئة الوالدية.....	2.2.2
51	.....الدراسات العربية.....	1.2.2.2
61	.....الدراسات الأجنبية.....	2.2.2.2
64	.....الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز.....	3.2.2
64	.....الدراسات العربية.....	1.3.2.2
71	.....الدراسات الأجنبية.....	2.3.2.2
71	.....تعقيب على الدراسات السابقة.....	3.2

76 الفصل الثالث: طريقة الدراسة وإجراءاتها.....

77	.....منهج الدراسة.....	1.3
77	.....مجتمع الدراسة.....	2.3
78	.....عينة الدراسة.....	3.3
80	.....أداتا الدراسة.....	4.3
80	.....مقياس اتجاهات التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء.....	1.4.3
82	.....صدق مقياس اتجاهات التنشئة الوالدية.....	1.1.4.3
85	.....ثبات مقياس اتجاهات التنشئة الوالدية.....	2.1.4.3
86	.....اختبار دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين.....	2.4.3
87	.....صدق مقياس دافعية الإنجاز.....	1.2.4.3
88	.....ثبات مقياس دافعية الإنجاز.....	2.2.4.3
88	.....إجراءات الدراسة.....	5.3
89	.....المعالجة الإحصائية.....	6.3
90	.....متغيرات الدراسة.....	7.3

90	..... المتغيرات المستقلة	1.7.3
90	..... المتغيرات التابعة	2.7.3

91 الفصل الرابع: تحليل النتائج

92	..... نتائج الدراسة	1.4
92	..... نتائج السؤال الأول	1.1.4
93	..... نتائج السؤال الثاني	2.1.4
93	..... نتائج الفرضية الأولى	3.1.4
95	..... نتائج الفرضية الثانية	4.1.4
96	..... نتائج الفرضية الثالثة	5.1.4
98	..... نتائج الفرضية الرابعة	6.1.4
102	..... نتائج الفرضية الخامسة	7.1.4
105	..... نتائج السؤال الثالث	8.1.4
105	..... نتائج السؤال الرابع	9.1.4
105	..... نتائج الفرضية السادسة	10.1.4
106	..... نتائج الفرضية السابعة	11.1.4
107	..... نتائج الفرضية الثامنة	12.1.4
108	..... نتائج الفرضية التاسعة	13.1.4
109	..... نتائج الفرضية العاشرة	14.1.4
110	..... نتائج السؤال الخامس	15.1.4
108	..... نتائج الفرضية الحادية عشرة	16.1.4

112 الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

113	..... مناقشة النتائج	1.5
113	..... مناقشة نتائج السؤال الأول	1.1.5
114	..... مناقشة نتائج السؤال الثاني	2.1.5
114	..... مناقشة نتائج الفرضية الأولى	3.1.5
115	..... مناقشة نتائج الفرضية الثانية	4.1.5

116	..... مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....	5.1.5
117	..... مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....	6.1.5
118	..... مناقشة نتائج الفرضية الخامسة.....	7.1.5
119	..... مناقشة نتائج السؤال الثالث.....	8.1.5
119	..... مناقشة نتائج السؤال الرابع.....	9.1.5
119	..... مناقشة نتائج الفرضية السادسة.....	10.1.5
121	..... مناقشة نتائج الفرضية السابعة.....	11.1.5
122	..... مناقشة نتائج الفرضية الثامنة.....	12.1.5
122	..... مناقشة نتائج الفرضية التاسعة والعاشره.....	13.1.5
123	..... مناقشة نتائج السؤال الخامس.....	14.1.5
125	..... التوصيات.....	2.5
126	..... المراجع العربية	
134	..... المراجع الأجنبية	
172	..... فهرس الجداول	
174	..... فهرس الملاحق	
175	..... فهرس المحتويات	

تم بحمد الله وتوفيقه