الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشّعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين – سطيف 2 –

كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة قسم: علم النّفس

الرّقم التّسلسلي:

رقم التّسجيل:

أطروحـــة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه LMD في فرع علم النّفس

تخصّص: علم النّفس الصّحة

بعنوان:

تقدير الذّات والدّافعية للإنجاز عند التّلميذ عسير الكتابة

إعداد الطّالبة : لينة شلبي

لجنة المناقشة

اسم ولقب الأستاذ	الرّتبة	مؤسّسة الانتساب	الصفة
زهير بغول	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف 2	رئيسا
هدى خرباش	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف 2	مشرفا ومقررا
محفوظ بوشلوخ	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة 2	عضوا ممتحنا
نورالدين مزهود	أستاذ محاضر	جامعة قسنطينة 2	عضوا ممتحنا
حميد أمليلي	أستاذ محاضر	جامعة سطيف 2	عضوا ممتحنا

السنة الجامعية: 2018– 2019

الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشّعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين – سطيف 2 –

كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة قسم: علم النّفس

الرّقم التّسلسلي:

رقم التّسجيل:

أطروحـــة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه LMD في فرع علم النّفس

تخصّص: علم النّفس الصّحة

بعنوان:

تقدير الذّات والدّافعية للإنجاز عند التّلميذ عسير الكتابة

إعداد الطّالبة : لينة شلبي

لجنة المناقشة

اسم ولقب الأستاذ	الرّتبة	مؤسّسة الانتساب	الصفة
زهير بغول	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف 2	رئيسا
هدى خرباش	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف 2	مشرفا ومقررا
محفوظ بوشلوخ	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة 2	عضوا ممتحنا
نورالدين مزهود	أستاذ محاضر	جامعة قسنطينة 2	عضوا ممتحنا
حميد أمليلي	أستاذ محاضر	جامعة سطيف 2	عضوا ممتحنا

السّنة الجامعية: 2018– 2019

إ هـد ا ء

إلى أبي وأمي الأغلى على قلبي، مصدر الحب والعطاء وسندي طوال مشواري، كل كلمات الشكر لا توفي حقهما، حفظهما الله وأمدّهما بالصحة والعافية.

إلى أخوتي الذين شاركوني أجمل اللحظات والأيام التي عشتها:

ريم، هدى، محمّد السعيد

إلى أغلى أخوين: محمّد و عز العرب

دون أن أنسى بهجة العائلة: رنيم، أسامة، عبد الرؤوف

إلى كل أقاربي

إلى صديقاتي وأصدقائي الذين لطالما اعتبرتهم جزءا من عائلتي

شكر وعرفان

الحمد والشكر لله عزّوجل لتوفيقه لي لإتمام هذا العمل

أتقدّم بجزيل الشّكر والامتنان إلى أستاذتي المشرفة على هذه الرّسالة "هدى خرباش" الّتي كانت نعم الأستاذة ومثالا يُحتذى به في التّواضع، لاهتمامها الصّادق و إرشاداتها وتوجيهاتها القيّمة و دعمها لي طوال المسار

كما أشكر مدير وحدة البحث: تنمية الموارد البشريّة الأستاذ لحسن بوعبدالله على اهتمامه وحرصه الدّائم على كلّ ما يخصّ الطّلبة الملتحقين بالوحدة وسهره على تكوين جيّد وخاص.

والشّكر موصول لكل أساتذة لجنة التكوين في الدّكتوراه اللّذين رافقونا طيلة هذه المسيرة ولكل أعضاء وحدة البحث

كما اشكر أعضاء لجنة المناقشة الموقّرة على قراءتهم و قبولهم مناقشة هذا العمل

شكرا لكلّ من قدّم يد العون من قريب أو من بعيد

خطة البحث

شكر وعرفان .....

خطة البحث .....

قائمة الجداول.....

الفصل التمهيدي

مقدمة 2

الإشكالية.....4

هدفا البحث. 6

الفصل الأول: عسر الكتابة

1-مدخل عام 8

1- تعريف عسر الكتابة 9

1-2 الكتابة والتشريح العصبي.....9

2-2 مراحل اكتساب الكتابة.....13

3-2 عسر الكتابة.....16

3- تصنيف عسر الكتابة 18

3-1تصنيفAjuriaguerra 18

3- 2تصنيف Gaddes و Edgell 20

3-3 تصنيفSandler 20

3-4 تصنيف Mojet 21

3-5 تصنيف Van Galen 22

4- أسباب عسر الكتابة 23

5- أدوات تقييم عسر الكتابة 24

6 إعادة تربية عسر الكتابة 28

6-1 العلاج بالكتابة 28

6-2 التدخل الأرطوفوني 29

6-3 التدخل النفسي الحركي 29

6-4 التدخل النفسي 30

6-5 العلاج بالعمل 30

الفصل الثاني: تقدير الذات

1-تقدير الذات 34

1-1 مصطلح الذات..... 34

2-1 تقدير الذات 35

2-نظريات تقدير الذات 37

2-1 نظرية Rosenberg 38

2-2 نظرية Coopersmith 38

2-3 نظرية Ziller 39

2-4 نظرية Felker 39

2-5 نظرية Shavelson 40

2-5 نظرية Mark Leary 42

3- تقدير الذات و مفهوم الذات..... 42

4- بناء تقدير الذات و تطوره و العوامل المؤثرة في ذلك 43

5- الركائز الثلاث التي يقوم عليها تقدير الذات 46
6- العوامل المؤثرة على تقدير الذات 47
7- أبعاد تقدير الذات 47
8- مستويات تقدير الذات 48
9- تقييم تقدير الذات 49
10- تقدير الذات والصحة النفسية 52

الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز

1-الدافعية و مصادرها 55
2-الدافعية للإنجاز 61
3- نظريات الدافعية للإنجاز 63
3-1 نظرية Lewin 63
3-2 نظرية Muray 63
3-3 نظرية Mc Clelland 65
3-4 نظرية Atkinson 65
3-5 نظرية Dweck و Leggett 69
3-6 نظرية Weiner 70
3-7 نظرية Nicholls 70
3-8 نظرية Elliot و Harackiewicz 71
3-9 نظرية Elliot و Dweck 72
3-10 نظرية Maslow 72

4- مظاهر الدافعية للانجاز 74
5- الدافعية للانجاز و التحصيل الدراسي 75
6- الدافعية للانجاز و تقدير الذات 77
7- قياس دافعية الإنجاز 79

الفصل الرابع: الاطار المنهجي للدراسة

1- منهج الدراسة 85
2- أدوات الدراسة 86
2-1- سلم تقدير الذات لـ Coopersmith 87
2-2- مقياس الدافعية للانجاز لدى الأطفال و الراشدين لـ Hermans 92
3- مكان الدراسة وحدودها الزمانية..... 97
4- الدراسة الاستطلاعية 97
5- حالات الدراسة الاستطلاعية 98
6- حالات الدراسة الأساسية..... 118

الفصل الخامس: الدراسة الأساسية

1- عرض نتائج حالات الدراسة 120
1-1 تقديم الحالة الاولى 120
1-1-1 عرض وتحليل نتائج سلم تقدير الذات..... 120
1-1-2 عرض وتحليل نتائج مقياس الدافعية للانجاز 130
1-2 تقديم الحالة الثانية 142
1-2-1 عرض وتحليل نتائج سلم تقدير الذات 143

1-2-2 عرض وتحليل نتائج مقياس الدافعية للانجاز.....149
1-3 تقديم الحالة الثالثة 161
1-3-1 عرض وتحليل نتائج سلم تقدير الذات 162
1-3-2 عرض وتحليل نتائج مقياس الدافعية للانجاز 168
1-4 تقديم الحالة الرابعة 179
1-4-1 عرض وتحليل نتائج سلم تقدير الذات 180
1-4-2 عرض وتحليل نتائج مقياس الدافعية للانجاز 186
1-5 تقديم الحالة الخامسة 197
1-5-1 عرض وتحليل نتائج سلم تقدير الذات 198
1-5-2 عرض وتحليل نتائج مقياس الدافعية للانجاز 204
1-6 تقديم الحالة السادسة 215
1-6-1 عرض وتحليل نتائج سلم تقدير الذات 216
1-6-2 عرض وتحليل نتائج مقياس الدافعية للانجاز 223
2- مناقشة النتائج في ضوء هدفي الدراسة 235
خاتمة 249
قائمة المراجع 251
الملاحق

قائمة الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	البنود الموجبة والسالبة لسلم تقدير الذات لـ Coopersmith	90
02	شبكة تصحيح سلم Coopersmith	91
03	مستويات تقدير الذات	92
04	قيم وخصائص السلالم التحتية	92
05	الثبات الداخلي للسلالم التحتية	93
06	الفقرات الموجبة والسالبة لمقياس الدافعية للانجاز لـ Hermans	96
07	تقدير درجات الدافعية للانجاز	96
08	معامل الثبات بتطبيق معادلة معامل الفا	97
09	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	97
10	معاملات الثبات في حالات التلاميذ في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية بالنسبة لـ Hermans	98
11	المواضيع التي يقيسها كل بعد من أبعاد تقدير الذات	125
12	العلامات المتحصل عليها في سلم تقدير الذات للحالة **ب.س**	126
13	مستويات تقدير الذات للأبعاد المكونة للسلم	129
14	نتائج مقياس الدافعية للانجاز عند الحالة ب.س	139
15	العلامات المتحصل عليها في سلم تقدير الذات للحالة **ب.أ**	148
16	نتائج مقياس الدافعية للانجاز عند الحالة ب.أ	158
17	العلامات المتحصل عليها في سلم تقدير الذات للحالة ل.ل	166
18	نتائج مقياس الدافعية للانجاز عند الحالة ل.ل	177
19	العلامات المتحصل عليها في سلم تقدير الذات للحالة ب.ع	184
20	نتائج مقياس الدافعية للانجاز عند الحالة ب.ع	195
21	العلامات المتحصل عليها في سلم تقدير الذات للحالة ب.خ	203
22	نتائج مقياس الدافعية للانجاز عند الحالة ب.خ	213
23	العلامات المتحصل عليها في سلم تقدير الذات للحالة ز.آ	222
24	نتائج مقياس الدافعية للانجاز عند الحالة ز.آ	232
25	علامات الحالات المتحصل عليها في سلم تقدير الذات	237
26	درجات الحالات في مقياس الدافعية للإنجاز	243

الفصل التمهيدي

- المقدمة
- الإشكالية
- أهداف البحث

مقدّمة:

إذا كانت الكتابة تلك المهارة الحركية المعقدة التي تستلزم تحقيق حركات متناسقة ودقيقة تمثل الوسيلة التي يعبر بها الفرد عن أفكاره ومشاعره، فهي بالنسبة للتلميذ ذلك النشاط المعرفي الذي يقيم المعلم من خلاله اكتساباته المدرسية، وقد يحصل أن يفشل التلميذ في التحكم في إنتاجه الخطي وهو ما يعرف بعسر الكتابة بوصفه اضطراب تعلم، يخلو من أي اختلال ذهني أو عصبي أو حواسي ومن مظاهره حروف مشوهة وعدم احترام المسافات مايجعل الكتابة غير مقروءة على وجه الخصوص.

ومن هنا جاء الفصل الأول، الذي شمل إلى جانب الكتابة وعلاقتها بالمخ ومراحل اكتسابها، مختلف أشكال عسر الكتابة فضلا عن تقييم اضطراب التعلم هذا والتكفل به.

غطى الفصل الثاني مفهوم تقدير الذات الذي يشير إلى القيمة التي يعطيها الفرد لذاته وماله من أهمية بالنسبة للتلميذ في جميع جوانب الحياة الاجتماعية والعائلية والمدرسية على وجه الخصوص، حيث تمثل الكتابة مظهرا من مظاهر التعبير عن الذات وعاملا من عوامل النجاح في السنوات الأولى من الطور الابتدائي، كما عرض هذا الفصل أساليب قياس تقدير الذات.

تطرق الفصل الثالث إلى الدافعية للانجاز ونظرياتها، باعتبارها تلك السيرورة الدينامية التي تحرك التلميذ للقيام بالنشاطات المدرسية، وبلوغ أحسن الأداء كما تم ربطها بكل من التحصيل الدراسي وتقدير الذات، ويعرض هذا الفصل الذي ينهي الجانب النظري أساليب قياس الدافعية للإنجاز.

جاء الفصل الرابع ممهدا للجانب التطبيقي والذي ضم المنهج العيادي المتبع في الدراسة وأداتي البحث سلم Coopersmith لتقدير الذات (الشكل المدرسي) ومقياس الدافعية للانجاز لدى الأطفال والراشدين لـ Hermans .

أما الفصل الخامس فتعلق بالدراسة الميدانية واحتوى على الدراسة الاستطلاعية وتطبيق أداتي الاستقصاء على 6 حالات عسيرة الكتابة في السنة الثانية من الطور الابتدائي بالمدرستين الابتدائيتين "بوقريعة علي" و "عبد القادر المجّاوي" بمدينة قسنطينة فضلا عن عرض النتائج ومناقشتها على ضوء هدفي الدراسة.

الإشكالية:

يندرج عسر الكتابة ضمن اضطرابات التعلم، ويعرفه F.Brin-Henry (2010, P.84) على أنه "اضطراب اللغة المكتوبة الذي يصيب الحركة الخطية والمظهر الشكلي للكتابة". وفي هذا السياق يعد عسير الكتابة في نظر Ajurriaguera (1974, p.256) "الطفل الذي تكون نوعية كتابته تُعاني اختلالا في حين أنه لاوجود لأي اضطراب عصبي مهم أو ذهني من شأنه تفسير هذا الاختلال". وفي السياق نفسه أشار Sillamy (1980, p.1615) إلى أن عسر الكتابة هو "اضطراب في تنسيق الحركات الإرادية أو ضعف حركي ما يجعل الكتابة غير مقروءة وغير مفهومة، تخرج عن الخطوط وتنحني في كل اتجاه كما يتعذر عليه القيام بمهمة إضافية، إذ أن الكتابة تتطلب بذل مجهود كبير ما يؤدي بعسير الكتابة إلى تجنب النشاط الكتابي، الأمر الذي قد يفقده ثقته بنفسه وينعكس سلبا على تقديره لذاته".

تُفيد الدراسات التي أُجريت حول الذات منذ أكثر من قرن، إلى الأهمية التي تكتسيها الذات في سيرورة النمو النفسي. ويعرفه Rosenberg (1979) على أنه "كافة أفكار الفرد وإحساساته حول نفسه، ويتعلق الأمر ببنية معرفية تتيح للفرد إمكانية التفكير في نفسه بوعي كما يفكر في أشياء أو أحداث من العالم الخارجي". والجدير ذكره هاهنا ان تقدير الذات يمثل جزءا مهما من مفهوم الذات الذي ينتمي إلى إدراك الكفاءات ويضم الأحكام المعرفية والتقييمية وذلك فيما يتصل بالمهارات والقدرات الفردية التي يكتسبها الفرد في مجالات معينة، كالاعتقاد بأنه قادر على أن يتعلم نشاطا بدنيا، أو ينمي أواصل الصداقة، وفي مقابل مفهوم الذات يمثل تقدير الذات تقييما ينجم عنه ردود أفعال عاطفية أو انفعالية كالافتخار أو النفور.

وتقدير الذات في نظر Rogers (1951) هو" تلك الدرجة التي يحب فيها الفرد نفسه ويعطيها قيمة ويتقبل ذاته" شدّد Coopersmith (1984) على أن "تعريف تقدير الذات يجب أن يأخذ بالحسبان

التغيرات أو الاختلافات الناجمة عن التجارب الفردية والسن والجنس وغيرها من الجوانب التي تحدد الأدوار" كما أكّد على وجود عوامل عديدة تؤثر على تقدير الفرد لذاته وحدد أربع مجالات مختلفة: عامة واجتماعية وعائلية ومدرسية (S.Coopersmith,1984, p.8)

ويقوم تقدير الذات حسب Christophe André (1999, p.14) على ثلاثة أسس وهي الثقة في النفس والنظرة للذات وحب الذات، ومن هذا المنطلق يُعدّ تقدير الذات تقييم الفرد لنفسه سلبا أو إيجابا: فكلما كان التقييم ايجابيا ارتفع مستوى تقدير الذات وكلما كان سلبيا انخفض.

ويرتبط تقدير الذات بالدافعية للإنجاز التي شكلت مصدر اهتمام الباحثين أمثال Murray (1991, p4) الذي عرفها على أنها "حاجة ثانوية نفسية المنشأ تدفع بالفرد إلى انجاز مهمة صعبة والسيطرة على الموضوعات والأفكار والأشخاص، وتخطي العقبات وبلوغ مستوى عال والتفوق. واستنادا إلى أبحاثه (1938) أعد قائمة تضمنت عشرون حاجة أساسية تحدد توجيه السلوك. ومن بين هذه الحاجات أثارت الدافعية للإنجاز انتباه McClelland ومساعديه (1949) حيث اهتموا باستقصاء خصائصها انطلاقا من وصف Murray لهذه الحاجة والمقصود بذلك الحاجة إلى إنجاز مهمات صعبة وبلوغ درجات عالية والتنافس مع الآخرين والتفوق. (Godfroid, 2001, p.335)

تعمق Atkinson (1955) في دراسة مفهوم الدافعية للانجاز مبينا أن السلوك الهادف إلى الإنجاز يشكّل نتيجة ميلين متناقضين: ميل لبلوغ النجاح وميل لتجنب الفشل. (Godfroid, 2001, p.336)

واستنادا إلى هذه المعطيات، ماهو مستوى تقدير الذات والدافعية للإنجاز عند التلميذ عسير الكتابة؟ وهل من الممكن الوقوف على علاقة بين عسر الكتابة وتقدير الذات والدافعية للإنجاز في ضوء النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق سلم تقدير الذات لـ Coopersmith (1984) في شكله المدرسي، ومقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والراشدين لـ Hermans (1979) على ست حالات عسيرة الكتابة مُتمدرسة في الطور الابتدائي بمدينة قسنطينة ؟

هدفا البحث:

1- تقييم مستوى تقدير الذات والدافعية للإنجاز عند التلميذ عسير الكتابة.

2- إبراز علاقة عسر الكتابة بتقدير الذات والدافعية للإنجاز.

الإطار النظـــــري

الفصـــــل الأول:

عســـــر الكتابـــــة

1- مدخل عام

2- تعريف عسر الكتابة

2-1- الكتابة والتشريح العصبي

2-2- مراحل اكتساب الكتابة

2-3- عسر الكتابة

3- تصنيف عسر الكتابة

3-1- تصنيف Ajuriaguerra

3-2- تصنيف Gaddes و Edgell

3-3- تصنيف Sandler

3-4- تصنيف Mojet

3-5- تصنيف Van Galen

4- أسباب عسر الكتابة

5- أدوات تقييم عسر الكتابة

6- إعادة تربية عسر الكتابة

6-1- العلاج بالكتابة

6-2- التدخل الأرطوفوني

6-3- التدخل النفسي الحركي

6-4- التدخل النفسي

6-5- العلاج بالعمل

1- مدخل عام:

قد يحدث أن يُعاني التّلميذ في أولى مراحل التّعلم المدرسي من تأخّر أو اضطراب في واحدة أو أكثر من المهارات التّعليمية كالقراءة والحساب والكتابة، يندرج أي خلل يصيب أحد مستويات هذه المهارات ضمن ما يطلق عليه صعوبات التّعلم. يعتبر هذا الموضوع حديثا نسبيّا وكان أول من اهتمّ به الأطبّاء وعلماء الأعصاب من خلال محاولة تشخيص الحالات التي تُشكّل الإصابات المخيّة سبب صعوبة القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابيّة بل حتّى الكلام. ولقد اهتمّ علماء النّفس من أمثال Alfred Binet و Samuel Kirk و David Wechsler بتقييم السّلوك النّاتج عن تلك الإصابات.

نمى مبحث صعوبات التّعلم بشكل ملحوظ في الستّينيّات واهتمّ التّربويّون بفئة الأطفال العاجزين عن التّعلّم رغم سلامة قدراتهم العقليّة واقترح الباحثون آنذاك عدة مصطلحات لوصف هذه الفئة من الأطفال ومنها: المعاقون تربويًّا، المعاقون إدراكيًّا، ذوي صعوبات في اللّغة. إلى أن جاء Kirk في سنة 1962 بمصطلح صعوبات التّعلم الذي شاع استخدامه منذ ذلك الحين.

(الزبيري وآخرون.، 2013، ص.163)

إنّ الأطفال ذوي صعوبات التّعلم كما جاء في تعريف الجمعيّة الاتّحاديّة الأمريكيّة في سنة 1968 هم أولئك الّذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليّات السيكولوجيّة الأساسيّة المتضمّنة صعوبة فهم أو استخدام اللّغة الشفهيّة أو المكتوبة. (محمد النوبي، 2011 ، ص.24)

يرى Little أن صعوبات التّعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات الّتي تتّخذ شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام الكتابة والتفكير والقدرات الحسابيّة والّتي قد تلازمه مدى حياته.

أدرج الدّليل الإحصائي والتّشخيصي للأمراض العقليّة في طبعته الخامسة عسر الكتابة ضمن الاضطرابات النّوعية للتّعلم والتي تعرقل قدرات التعلم وبالتالي بلوغ الكفاءات الأكاديمية كالقراءة والتعبير الكتابي أو الحساب، هذه الاضطرابات النوعيّة للتّعلّم غير متوقعة بسبب النّمو السّوي في الميادين الأخرى. من الممكن أن تظهر العلامات المبكّرة للاضطرابات النّوعية للتّعلّم منذ سن الرّوضة أو المرحلة التّحضيريّة تطبعها صعوبة تعلّم أسماء الحروف أو عد الأشياء. تصادف الاضطرابات النّوعيّة للتّعلّم في جميع الثّقافات، إنها دائمة ومستمرّة بصورة خاصّة في سن الرّشد حتى في ظلّ وجود فروق ثقافيّة ونمائيّة عقليّة في ظهور هذه الصُّعوبات. يوظّف الدّليل الإحصائي والتّشخيصي للأمراض العقليّة في طبعته الخامسة مصطلح اضطراب التّعلّم معتبرا أنه ينتمي إلى مجال التّربية وعلم النّفس في الوقت ذاته. (apedys, 2014)

تجدر الإشارة إلى أنه ليس كل طفل أو تلميذ يواجه مشاكل مدرسية يعاني بالضرورة من صعوبات التعلم وخصوصا في السنوات الأولى من الدراسة حيث من الممكن مصادفة العديد من التلاميذ الذين يعانون من بطء أو تأخر في التعلم سرعان ما يزول في المراحل الدراسية الموالية واستمرار الأعراض إلى ما بعد السنة الثانية من التعليم الابتدائي قد يدل حتما على وجود إحدى صعوبات التعلم و من بينها: عسر الكتابة

2- تعريف عسر الكتابة:

2-1- الكتابة والتشريح العصبي:

الكتابة مهارة تتطور على مدى الطفولة، هي سيرورة تعلم حركية ترتبط بالنمو الحركي العام. (Bédard, 1998, p.2) يرى Barbier أن الكتابة نشاط معقد يرتكز على الربط بين الميكانيزمات

المعرفية واللغوية التي تؤدي إلى إنتاج نصوص على المستوى الدّلالي والتّركيبي والخط وكذلك المعالجة الإدراكية الحركية الخاصة بتنفيذ الحركات الملائمة. (Tsaor et al., 2012, p.22).

و في السياق نفسه يعرّف Hamstra-Bletz الكتابة على أنها نشاط معقّد يتطلب تعلّمها التدرب عليها مدة زمنية متفاوتة الأمد. (Chaillaud, 2009, p.17)

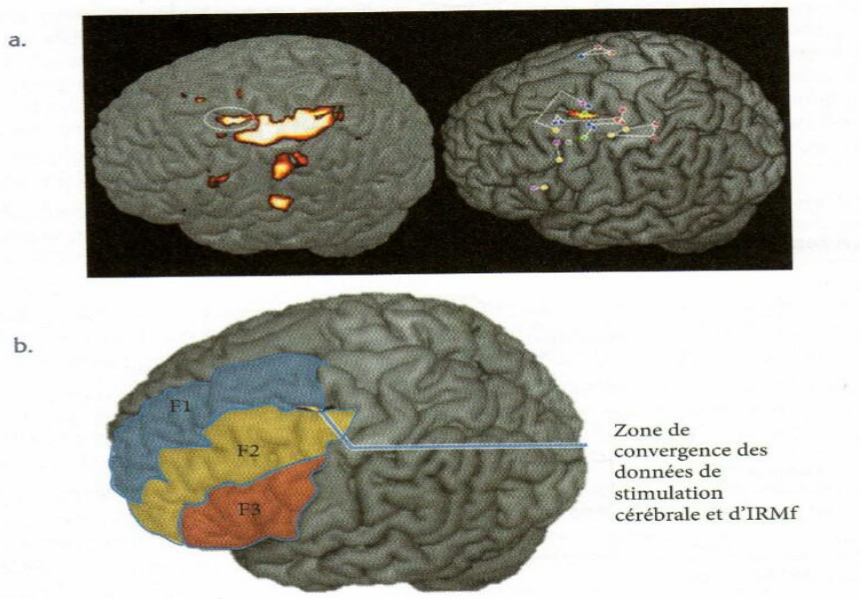
الكتابة تصرف حركي يتطلب سلامة الحواس والحركية وكما هو الشأن بالنسبة لأي تصرف حركي تتطلب تنظيما تتدخل فيه كفاءات خاصة بتكييف الحركة مع الهدف، إن الكتابة أيضا بالنسبة R.Gill (2010) نشاط بصري بنائي تأخذ فيها بالحسبان نشاط التنظيم الحيزي فيكتب التلميذ من الأعلى إلى الأسفل و من اليسار إلى اليمين (من اليمين إلى اليسار باللغة العربية) و بأمهر اليدين، فهذه الشروط هي التي تجعل من الممكن تنفيذ الوظائف اللغوية التي يجب أن يضاف لها بعد الدافعية و الانفعالية. والكتابة كما جاء عند المؤلف نفسه تتموقع في قاعدة التلفيف الجبهي الأيسر الثاني كما أنه تؤدي القشرة البصرية و قشرة الإحساس بالجسد دورا أساسيا في فهم اللغة المنطوقة وتشفير اللغة المكتوبة (الكتابة) وفهمها (القراءة) فبعد فك تشفير الرموز على أنها علامات خطية على مستوى القشرة البصرية الارتباطية (باحتي 18 و 19 من خريطة Brodmann)

(R.Gill, 2010, pp.61-62)

وبخصوص إبراز العلاقة الوثيقة القائمة بين المخ والكتابة أشار Habib (2014) إلى انه تمكّن فريق من الباحثين بالمعهد الوطني للصحة و البحث الطبي بـ Toulouse

(Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale :INSRM) تحت إشراف Démonet J.F من تقديم عناصر بالغة الأهمية فيما يتصل بالمناقشة حول العلاقة بين المخ والكتابة مستعينين لهذا الغرض بتقنية التنبيه داخل الجمجمة (stimulation intracrânienne) والتي تم تطبيقها

على مرضى أثناء عملية جراحية لعلاج أورام مخية حميدة، حيث يسمح قطب كهربائي صغير بإحداث كهربائي آلي من توقيف نشاط أجزاء جد صغيرة من قشرة المخ . يستيقظ المريض أثناء هذه المرحلة من العملية الجراحية ويطلب منه تنفيذ عدة تمارين لغوية ومنها الإملاء وفور لمس القطب الكهربائي منطقة معينة فالمريض وهو محتفظ بالقدرة على القراءة وتحريك يداه يعجز تماما عن كتابة الحروف، استنتج الباحثون أن هذه الباحة تتدخل وبكيفية نوعية بالمراقبة الحركية للكتابة وتحويل شفرة الكتابة الصحيحة إلى التصور الحركي للحروف. والواقع أن المواقع القشرية التي تمنع الكتابة وبكيفية نوعية تتموقع جميعها حول المنطقة ما قبل الحركية الجبهية المتوسطة (zone pré-motrice frontale moyenne) بالنظر لموقع منطقة Exner التي لا يزال دورها محل نقاش. تمكن هؤلاء الباحثون من تحقيق فحص عن طريق التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي (IRMF) للكتابة والذي أكد تنشيط منطقة جبهية صغيرة متوسطة تتموقع بالضبط على الثلم الجبهي الأعلى (sillon frontal supérieur) على الحد الأعلى من التلفيف الثاني (deuxième circonvolution frontal F2) كما هو مبين في الصورة :



تمثل هذه الصورة ملخص الدراسة التي أجراها (2009).Roux et al .a على اليسار: المناطق المنشطة في التصوير بالرنين المغناطيسي أثناء تمرين الإملاء، مطوقة بالأبيض المنطقة الخاصة بتحويل الشفرة الإملائية إلى التصور الحركي للحروف. على اليمين: التمرين نفسه عند مفحوص مُستيقظ أثناء عملية جراحية حيث تم تنبيه مناطق مختلفة من قشرة المخ، تطابق النقاط الزرقاء المناطق التي تُوقف هذا النسخ. وتطابق الوضعية المتوسطة لهذه النقاط المنطقة التي كشف عنها التصوير بالرنين المغناطيسي المطابقة حصريا في المنطقة ما قبل الجبهية المتوسطة المعروفة باسم باحة Exner .

(Habib, 2014. P.206)

أتاحت هذه الدراسة المجال لأبحاث أخرى على يد الباحثين نفسهم حيث قدموا حصيلة الدراسات التي تمت على الكتابة مستخدمين التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي ولقد أثبتت جميع الدراسات المنصبة على هذا الموضوع تدخل ثلاث مناطق في سيرورة الكتابة و يتعلق الأمر بـ :

- القشرة الجبهية المتوسطة (cortex frontal moyen) بجوار التلم الجبهي العلوي والمطابقة لمنطقة Exner
- القشرة الجدارية (cortex pariétal) وبصورة أدق التلم الجداري الداخلي (sillon pariétal interne) الذي يفصل القشرة الجدارية العلوية عن منطقة التلفيف الزاوي (gyrus angulaire) التي لا تظهر بوضوح على أنها تتدخل في سيرورة الكتابة.
- المخيخ وخصوصا الجزء الأمامي من نصف كرة المخيخ الأيمن الذي قد يؤدي دورا نوعيا في التعلم الإجرائي للمظاهر الألسنية للكتابة بالإضافة إلى مظاهرها الحركية.

ومن بين المناطق المخية الأخرى فبعضها كالمهاد والقشرة الحسية الحركية ترتبط بالمظهر الحركي للكتابة وليست خاصة بحركة الكتابة، بينما ترتبط مناطق أخرى بالمظهر الألسني لا بالمظهر

الحركي. ثمة حالة خاصة تمثلها باحة الشكل البصري للكلمات المُتموقع في الوجه السفلي الداخلي من الفص الصدغي الأيسر المطابقة للباحة 37 من خريطة Brodmann ومن المعروف أن هذه الباحة تنشط بقوة أثناء القراءة وتؤدي في الكتابة دورا غير محدد تحديدا دقيقا. فبالنسبة للبعض تنشيطها ماهو إلا دليل على المظهر البصري لتشكيل الحروف وعدم فصل سيرورات التعرف على الكلمات لتؤدي بالنسبة للبعض الآخر دورا نوعيا في الكتابة. وعليه من الممكن أن تنشيط المنطقة الصدغية السفلية اليسرى أثناء الكتابة قد تكون انعكاسا للمجهودات التي يبذلها الفرد لاستحضار عقليا شكل الكلمات.

(Habib, 2014, p.207)

2-2- مراحل اكتساب الكتابة:

يكتسب الطفل الكتابة بعد مرحلة من التعلم متفاوتة المدة ولقد اختلف العلماء في تقسيم مراحل تعلمها.

ومن هذا المنطلق يمكن ذكر:

2-2-1- Fabienne Brienne التي ترى أن تعلم الكتابة يمر بثلاثة مراحل وهي:

- **المرحلة ما قبل نسخية stade pré-calligraphique:**

بداية هذه المرحلة في السادسة من العمر، وتتزامن مع الدخول المدرسي حيث تكون الجانبية قد ظهرت ومع ذلك يبقى الطفل مترددا، إذ أنه لم يكتسب بعد الحركة الدقيقة التي تسمح باحترام قواعد الخط :

- رسم الخط غير مستقيم
- حروف غير مترابطة
- منحنيات محدبة

- حجم الحروف غير متكافئ
- يرتفع اتجاه الخطوط أحيانا أو ينخفض
- ميل غير منتظم للحروف

- **المرحلة النسخية stade calligraphique:**

يتحكم الطفل بين سنتي 8 و12 من العمر في الحركة حيث يميزه:

- ظهور التوازن والانتظام في الخط
- خط مستقيم
- منحنياته أكثر مرونة ودائرية
- ربط بين الحروف أكثر دقة

- **المرحلة بعد نسخية stade post-calligraphique:**

تبدأ هذه المرحلة في الثانية عشر من العمر، أين تصبح كتابته لا تخضع لمتطلبات السرعة المطلوبة في القسم فيبحث عن إجراءات التي تتيح له الكتابة بسرعة. تتميز هذه المرحلة من الكتابة بخصوصية خط كل طفل وتقابل هذه المرحلة أيضا مرحلة المراهقة أين يُكوّنُ الطفل هويته الخاصة.

(Fabienne Brienne, 2012)

2-2- 2- Emilia Ferreiro التي من منظورها هناك أربع مراحل عن كيفية تطور تصورات الأطفال للكتابة وهي:

- **المرحلة قبل مقطعية stade pré-syllabique:**

التي تظهر في سن الرابعة من العمر على وجه التقريب وتضم مستويين حيث يتميز المستوى الأول بعدم اختلاف اثر استعمال القلم عن الرسم إلا من خلال بعض العناصر القريبة من الكتابة،

لا يعتبر الطفل الكتابة على أنها مرتبطة بالمظاهر المُرننة للكلام و إنما على أنها مرتبطة ببعض خصائص الموضوع. القراءة تكون شاملة دائما، فيقيم الطفل صلة بين كل مُرنّن مع كل خطي.

ليتميز المستوى الثاني باستعمال الطفل حروف مختلفة بالنسبة لكل كلمة ويغير ترتيب الكلمات التي يعرفها. قراءة هذه الكتابة تكون قراءة شاملة أيضا من دون مطابقة بين الأجزاء المُرننة والأجزاء الخطية.

- **المرحلة المقطعية** (stade syllabique):

وتظهر في سن الخامسة من العمر حيث يقيم الطفل مطابقة واضحة بين المظاهر المُرننة والخطية لكتابته، القيمة الأولى التي يعطيها إذا للحروف ليست صواتية وإنما مقطعية : كل مقطع يعبر عنه بتخطيط (graphie).

- **المرحلة المقطعية–الأبجدية** (**syllabico–alphabétique**) :

التي تظهر بين الخامسة والسادسة من العمر وهي مرحلة وسيطة أين يتخلى الأطفال عن الفرضية المقطعية لفائدة إعطاء تحليل أعمق للكلمة التي يتم تحليلها فيما بعد إلى مقاطع وفونيمات.

- **المرحلة الأبجدية** (**stade alphabétique**):

التي تبدأ في السادسة من العمر كل علامة خطية تمثل فونيم وليتمكن من التحكم في الكتابة يقتضي على الطفل تحقيق تقدم في اكتساب الكتابة الصحيحة. (Chaumont, 2012)

تؤدي الكتابة في المدرسة دورا أساسيا ويعتبر عدم التحكم فيها أمرا معيقا إنها تتطلب من التلميذ كغيرها من العمليات المعرفية، التفكير وبذل جهد معتبر وتكامل جميع أنماط معالجة المعلومة والخَبرات السابقة إذ تعتمد على كفاءة وفاعلية اللغة الشفهية إلى جانب المهارات اللغوية والقدرات والعمليات العقلية كالذاكرة والإدراك والانتباه. (عبد الواحد, 2010, ص.319).

2-3- تعريف عسر الكتابة:

ولتعلم الكتابة في نظرMess يجب أول الأمر على التلاميذ تعلم اللغة الشفهية، تهجئة الكلمات، كتابة الحروف بخط واضح وفشل التلميذ في القيام بإحدى هذه النشاطات بالرغم من تلقيه التعليم المناسب يعدَ اضطراب تعلم يطلق عليه مصطلح عسر الكتابة الذي يعرفه

De Ajuriguerra (1974, p.256) على أنه فساد جودة الكتابة لا يمكن تفسيره بنقص عصبي أو ذهني أو بنقص في التعلم، يتميز عسر الكتابة بمحكات عدم الراحة أو القابلية للتعب وانعدام الفعالية أو البطء وعدم المقروئية حيث لا تطابق الكتابة سن الطفل وإمكانيته استعمال القلم. غالبا ما تشير الكتابة غير المقروءة إلى اضطراب اكتساب التناسقات أو اضطراب الفعل. وعسر الكتابة كما جاء في قاموس Sillamy (1980, p.1615): "هو اضطراب في تنسيق الحركات الإرادية أو ضعف حركي، ما يجعل الكتابة غير مقروءة، إنها كتابة رديئة الشكل تخرج عن الخطوط وتنحني في كل اتجاه و قد يكون الأمر على الأغلب لدى الأطفال في بداية التعلم المدرسي، عسر كتابة تطوري يرتبط بتنظيم مكاني سيء ببطء مفرط وبقابلية كبيرة للتعب ويبذل التلميذ جهودا كبيرة ليكتب جيدا ويفلح في البداية ولكنه يصاب بالإرهاق سريعا ويعاني ألما في قبضة يده. النقل يكون صحيح على وجه التقريب ولكن إعادة كتابة الكلمات التي تُملى عليه مُعيبة على العموم.

انه بالنسبة لـ Peugeot (1997, p.83) اضطراب في تنظيم الكتابة وتطورها، والذي لا يتم تشخيصه قبل سن الثامنة من العمر. يميزه فساد الحركة الخطية المتسلسلة، وتوجيه الخط الذي تميزه صعوبة الربط وتباعد المسافات بين الحروف والكلمات وتشوهات متفاوتة الأهمية بجميع أنواعها.

يرى Parain وMoscato أن عسر الكتابة اضطراب حركي يصيب الإنجاز الحيزي لعناصر الكتابة ويعرف Roeltgen وDenckla عسر الكتابة على أنه نتيجة تخطيط سيء للفعل الحركي الضروري للكتابة. (Poulet, 2013, p.116)

ومن وجهة نظر Hamstra-Bletz وBlote يعدّ عسر الكتابة اضطراب اللغة المكتوبة خاص بالمهارات الميكانيكية للكتابة السريعة والمختصرة يفصح عنه في ضعف الآداء الكتابي عند طفل يتمتع بذكاء سوي وفي غياب اضطراب عصبي واضح أو إعاقة إدراكية حركية فضلا عن مطابقة مستويات التعليم المتعلقة بهذه المهارة ما يجب على الطفل من السن نفسه معرفته. (Tissot, 2012)

كما ميزا بين:

- الوظيفة الحركية الأولية التي تسمح بتنفيذ الحركات.
- الوظيفة الألسنية التي تشفِر المعلومات على مستويات بنائية متباينة.

من الممكن أن تكون أشكال عسر الكتابة نوعية (الناجمة عن مشكل معين تعيينا دقيقا) أو غير نوعية التي في الأدبيات تشير إلى أسباب مختلفة لا تشكل إلا إحدى مظاهرها (نقص ذهني أو حرمان عاطفي أو تغيب مدرسي أو تدريب مقلص) إلى جانب فساد التعليم المكيَف لحركة الكتابة وفساد التحضير للكتابة كطريقة مسك القلم. غالبا ما تعود أشكال عسر الكتابة معروفة السبب إلى اضطرابات الكتابة الصحيحة والتناسق الحركي واللغة أو اضطرابات بصرية. تمتد اختلالات الكتابة من خطأ بسيط في استبدال حروف إلى العجز التام عن الكتابة (المرجع نفسه)

تتكامل تعريفات عسر الكتابة سالفة الذكر رغم تعددها ومن الممكن الوقوف على أهم ما جاء فيها:

- غياب اضطراب عصبي أو ذهني.

- سن تأكيد ظهور عسر الكتابة (بعد ثماني سنوات من العمر).
- كتابة غير مقروءة.
- عدم تناسق الحركات الإرادية التي ينطوي عليها فعل الكتابة.
- سوء استخدام حيز الورقة.

3- تصنيف عسر الكتابة:

إن اضطرابات الكتابة عند الطفل ذات طبيعة متنوعة والتي من الممكن أن تمتد من مجرّد خطأ بسيط يتمثل في حذف حرف أو حروف إلى عدم القدرة التامة على الكتابة.

(McCarthy & Wirrington, 1994, p.120)

ومع أنه حاول العديد من الباحثين تصنيف عسر الكتابة آخذين بالحسبان نوعية الكتابة ومصدر الاضطرابات وتقييم المكونات الحركية واللغوية إلا أنه تعذر عليهم التوصل إلى إجماع، وفيما يلي مختلف التصنيفات التي تضمنتها الأدبيات في هذا الإطار:

3-1- تصنيف De Ajuriaguerra :

صنَف De Ajuriaguerra عسر الكتابة إلى خمس مجموعات واضحة:

- عسر الكتابة الرخو dysgraphie molle: خط صغير ومستدير وضعيف الدقة وضامر وغير منتظم. كتابة ذات أشكال مبهمة تصاحبها أحيانا مناطق غير مميزة (والمقصود بالمناطق المنطقة الوسطى والمنطقة النازلة للحروف ومنطقة المد)، كتابة ذات خطوط متموجة، ارتخاء عام للخط وعدم الاعتناء بصفحات الكراس.

- عسر الكتابة الاندفاعي dysgraphie impulsive :الكتابة سريعة ومتشنجة أحيانا مصحوبة بتمديد لآخر الحرف، عدم الاعتناء بصفحات الكراس، يفضل عسير الكتابة الاندفاعي ذو حركة تفتقر إلى الرقابة، المشاركة على الجودة.
- عسر الكتابة غير الماهر dysgraphie maladroite : ثقل أشكال الكتابة، حروف غير متناسبة حجما، خط رديء، صفحات الكراس فاسدة التنظيم ومخلوطة، يقوم عسير الكتابة غير الماهر بتكرار اللمسات على ما كتبه، حروف مطلات بالحبر، يلصق بطريقة غير ماهرة حرفان متتابعان دون انقطاع ويعيد كتابتهما.
- عسر الكتابة المتصلَب dysgraphie raide : توتر الكتابة، خط منتظم ولكنه متشنِّج، تكشف الكتابة عن سيادة الخطوط المستقيمة على الخطوط المنحنية، يضغط عسير الكتابة المتصلب على القلم إلى درجة الإحساس بأثر الكتابة عند تمرير الأصابع على خلف الورقة، ويغير فجأة اتجاه خطه.
- عسر الكتابة البطيء والدقيق dysgraphie lente et précise : ريتم الكتابة بطيء للغاية، كتابة مقروءة بل جميلة أحيانا يتعلق الأمر إذن بأكثر أصناف عسر الكتابة صعبة التشخيص إذ أنه من الذي يخطر بباله أن الطفل الذي كتابته جميلة يمكنه أن يعاني من صعوبة.

للأطفال بالنسبة لكل مجموعة سلوكات مختلفة إزاء الكتابة وغالبا ما تصاحب هذه السلوكات بالتعب أو آلام في الذراع أو اليد أو الأصابع بل حتى في الظهر أو العنق أو الساقين. تحول هذه الآلام دون احتفاظ الطفل بالمجهود الكتابي مدة زمنية طويلة لما يتوجب متابعة نموذج الكتابة السريعة المختصرة. (Tissot, 2012)

3-2- تصنيف Gaddes و Edgell:

جاء في(**2013, p.15**) Albaret أن الباحثان Gaddes و Edgell في سنة 1994 اقترحا تصنيف الاضطرابات الكتابية الحركية إلى 4 فئات:

1- فساد الكتابة السريعة والمختصرة: ارتعاش، حروف مشوهة، التصاق أو غياب الربط، تمرير القلم مجددا على ما كتب، كتابة صغيرة.

2- الاضطرابات الحيِّزية: ترتيب سيئ للحروف ،عدم انتظام التخطيط، كلمات متلاصقة، غياب الهوامش، خطوط صاعدة أونازلة.

3- اضطرابات النحو: صعوبة في كتابة إجابات صحيحة نحويا عند الإجابة على سؤال بالرغم من سلامة التعبير الشفهي.

4- عدم رغبة الطفل في الكتابة.

و من دون إهمال الفئتين الأخيرتين يجب الأخذ بالحسبان أساسا فساد الكتابة على الصعيد الكتابي الحركي و الاضطرابات الحيّزية.

3-3- تصنيف Sandler:

جاء تصنيف Sandler عن طريق قياس عدد معين من العوامل الذاتية حدد الباحث في سنة 1992 أربعة أصناف من عسر الكتابة انطلاقا من تحليل مجموعة متكونة من 99 طفل عسير كتابة يتراوح سِنّهم بين 9 و15 سنة و مجموعة ضابطة متكونة من 63 طفل لا يعانون من أي اضطراب.

و**أصناف عسر الكتابة المحددة** كما ذكرها (Abaret, 2013, p.16) هي:

1- عسر كتابة مصحوب باضطرابات ألسنية وباضطرابات الحركية الرشيقة حيث يقترن عسر الكتابة هنا بعسر الكتابة الصحيحة،اضطراب الذاكرة الفورية، فساد التسمية مقترن بتأخر تعلم القراءة، من الممكن مصادفة عمه الأرقام وحركات مصاحبة وصعوبات عند إخضاع عسير الكتابة لاختبار تقليد الإشارات.

2- عسر الكتابة مصحوب بإصابات بصرية – حيّزية: الحروف مشوهة، فساد تنظيم الكتابة الحيّزي (الخطوط الأفقية غير لائقة وعدم احترام الهامش).

3- عسر الكتابة المصحوب باضطرابات الانتباه والذاكرة: إصابة القراءة والتعبير الشفهي، نتائج اختبارات الذاكرة البصرية دون المتوسط، ضعف الانتباه واندفاعية.

4- عسر كتابة مصحوب باضطرابات التعاقب: رغم المحافظة على الكتابة إلا أن كتابة الحرف آلية نوعا ما، ارتكاب أخطاء عديد في الإملاء، عمه الأرقام وصعوبة في تنفيذ الحركة التعاقبية للأصابع وعسر الحساب.

3-4- تصنيف Mojet:

اقترح هذا Mojet في سنة 1991 أربعة أنماط من عسر الكتابة حسب متغير جودة الحركة:

- **Type'A'**: الكتابة صغيرة الحجم ومنتظمة بحروف صحيحة وندرة التوقفات وثبات السرعة وضعف الضغط على القلم.
- **Type 'B'**: كتابة بطيئة تفتقر إلى السهولة والإيقاع والحروف مكتوبة على نحو صحيح وعدم انتظام تباعد الخطوط التنازلية وامتداد التوقفات زمنيا.
- **Type 'C'**: كتابة سريعة وغير منتظمة تخلو من التوقفات، حروف مشوهة، عدم التحكم في الحركة.

- **Type 'D'**: الكتابة بطيئة وغير منتظمة، الحروف مشوهة، إيقاع متشنج، توقفات متكررة، تعب شديد أثناء الكتابة. (Salvan K, 2011, p.32)

3-5- تصنيف Van Galen:

صنف Van Galen في نموذجه العصبي النفسي عسر الكتابة الى 3 أنواع:

1- **عسر الكتابة الألسني:** ترتبط الاضطرابات الخطية الكتابية بتأخر لغوي، عسر القراءة، أو عسر الكتابة الصحيحة. يتمثل في فساد جودة كتابة الحروف، إلى جانب صعوبات في اختيار الكلمات والحروف حيث تحتل هذه الأخيرة مكان غير مكانها داخل الكلمة، حذف الحروف وقلبها وإضافة البعض منها.

2- **عسر الكتابة الحيّزي:** كتابة الحرف نفسه أو الكلمة نفسها بطريقة مختلفة والخلط بين الحروف الكبيرة والصغيرة في الكلمة نفسها أو إبدال الحروف المتشابهة من حيث الشكل، صعوبات في تذكر واستدعاء شكل الحروف (يعرف عسير الكتابة هنا الحرف الذي يريد كتابته ولكنه لا يتذكر شكله).

3- **عسر الكتابة الحركي:** جاء في (Salvan K. 2001, p.34) أن كل من Benoit, Soppelsa, Leroux اعتبر إصابة البرنامج الحركي والذي يفصح عنه في:

- أخطاء متمثلة في استبدال الحروف المتشابهة شكلا؛
- خطوط غير منتظمة أو خربشات.
- حروف صحيحة من حيث تموقعها الحيّزي مع وجود خصائص حركية في الكتابة التي تكون بطيئة وغير آلية.

4- أسباب عسر الكتابة:

من غير الممكن تحديد أسباب عسر الكتابة تحديدا دقيقا ولقد أكدت معظم الدراسات أنه لا وجود لسبب واضح و كافي من شأنه تفسير هذا الاضطراب وإنما هناك فرضيات اقترحها العديد من العلماء كل حسب مجال اختصاصه.

- **الصعوبات النفسية-الحركية وعدم المهارة الشاملة:**

يعاني 50% من عسيري الكتابة من نقص في التكيف النفسي الحركي ليحتفظ النصف الآخر (50%) بعدم المهارة في الكتابة ويتميز بعضهم بالفطنة.تؤدي إصابة البرنامج الحركي إلى خلل في آلية الخط كما تؤدي إصابة السيرورات التنفيذية للحركة إلى عدم انتظام حيَزي- زمني و حركي.

- **الاضطرابات الحركية اليدوية:**

يعاني الأطفال عسيري الكتابة من صعوبة في التحكم في عضلات اليد والأصابع ما ينجم عنه بطء الكتابة.

- **اضطرابات التصور الحيّزي:**

الكتابة هي نشاط حيّزي-زمني إذ يتعلق الأمر بتركيب إشارات موجهة ومجمعة تخضع لقواعد معيّنة يجب احترامها كالتعاقب والتسلسل والوقت المحدد لتنفيذ النشاط الكتابي المطلوب.

- **اضطرابات صورة الجسم :**

لتحقيق تنظيم حيّزي جيد يجب على الطفل أن يعرف صورة جسمه،تعاني نسبة كبيرة من عسيري الكتابة من اضطرابات في صورة الجسم.

- **الاضطرابات العصبية:**

لم يتم التأكد بعد مما افترضه علماء الأعصاب ومع ذلك يسندون سبب عسر الكتابة إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي.

- **عسر الكتابة نفسي المنشأ:**

يفترض المحللون النفسانيون من أمثال أن الطفل عسير الكتابة يعاني من خشية تسجيل أثره على الورقة الذي لا يعكس في نظره صورته الحسنة التي يريد إبدائها للغير.

من الممكن الأخذ بالحسبان هذه الفرضية لما يتعلق الأمر مثلا بالأطفال المثاليين الحساسين إزاء صورتهم حيث تكون علاقتهم بالكتابة في حالة من التوتر الشديد. ومع ذلك من غير الممكن تعميم هذه الفرضية لأنها لا تشمل جميع أنواع عسيري الكتابة.

هناك فرضية أخرى استنتجت من دراسة عِدَّة حالات اكليلنيكية القائلة بوجود صعوبات ما قبل أوديبية: علاقة الطفل بالأم جد قوية (تلاحمية على وجه التقريب) والتي تعرقل تعلم الكتابة الذي يتزامن مع اقتراب فترة الكمون. والكتابة كونها لغة تواصل، قد يكون عند الطفل عسير الكتابة رفض لا شعوري للدخول في عالم الراشدين حيث يتوجب عليه أن يكون مستقلا عن الأم.

(Peugeot, 1997, pp 89-92)

5- أدوات تقييم عسر الكتابة :

فساد الكتابة أو نقص في مهارتها، عرضان يحتلان مكانة خاصة في مرحلة التقييم أو التشخيص أو عند وضع خطة علاجية.

التأكد في أول الأمر من ديمومة عسر الكتابة ثم البحث عن سبب هذا الاضطراب لرسم الخطة العلاجية المناسبة.

القيام بالفحوصات وفقا لسن الطفل و مستواه الدراسي (لا يشخص عسر الكتابة قبل سن الثامنة من العمر).

يجب أن تشمل الفحوصات على الأقل المجالات الثلاثة الآتية: خصائص الخط وسرعة الكتابة ودرجة الآلية (الكتابة بعفوية). إذا كان خط الطفل غير مقروء تماما أولا يمكنه كتابة الحروف فلا جدوى من هذه المرحلة.

من الضروري عند الفحص استبعاد أي اضطراب عصبي أو حسي يمكنه أن يشكل سبب عسر الكتابة (الذي حينئذ يتخذ قيمة العرض). (Gaie, 2014, pp 19-20).

اقترح Albaret في سنة 1995 ثلاثة محاور أساسية التي ينبغي اتباعها عند الفحص النفسي الحركي لعسر الكتابة:

- مقابلة مع العائلة
- تقييم حركي للخط
- البحث عن الاضطرابات المصاحبة.

ويضم مسار حوصلة الكتابة عموما سبع مراحل وهي:

- جمع المعلومات
- الحوصلة النفسية-الحركية الشاملة
- تقييم الكتابة
- ملاحظة سلوكات الطفل أثناء الكتابة
- التحليل الإكلينيكي للكتابة
- تحديد محاور العمل والكيفيات التطبيقية

التقييم (Audrey, 2012)

- **التقييم:**

يسمح بتحليل وضعية المفحوص بالنسبة للطاولة ونوعية الخط والضغط الممارس على الورقة بالقلم وسرعة الكتابة (التوقفات/ التسارع).

- **سلم E لـ De Ajuriaguerra :**

يعود هذا السلم الذي صممه فريق Hélène de Gobineau و De Ajuriaguerra إلى سنة 1964. يُستخدم هذا السلم لتشخيص عسر الكتابة عند الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و12 سنة.

يضم هذا السلم 30 ميزة خطية طفاية وثيقة الصلة بمرحلة النمو الخطي الحركي للطفل. يتيح هذا السلم تعيين الوجود المتواتر والظرفي أو غياب بعض ميزات الكتابة السريعة والمختصرة.

يشار إلى خصائص الشكل بالحرفF ويتضمن 14 بند وخصائص الحركية بالحرف M ويتضمن 16 بند، طور De Ajuriaguerra ومساعديه سلم عسر الكتابة E حتى يُمَكِّن المتمرس من وضع تشخيص دقيق لهذا الاضطراب و اعدوا السلم D المتضمن 25 بندا مُجَمَّعين في 3 محاور أساسية:

1- التنظيم السيئ للصفحة

2- رداءة الخط

3- أخطاء في أشكال الحروف وحجمها.

- **سلم BHK (سلم التقييم السريع للكتابة عند الطفل):**

يسمح هذا السلم بالكشف المبكر عن عسر الكتابة. ولقد صممه Hamstra-Bletz ومساعديه في سنة 1987 استنادا إلى سلم E وD لـ De Ajuriaguerra وآخرون في سنة 1964 للكشف مبكرا عن

أشكال عسر الكتابة. ولهذه الغاية حددوا 13 بندا. قوام هذا السلم طلب من الأطفال كتابة فقرة (نقلا) في ظرف زمني تقديره 5 دقائق.

تتكون الجمل الخمسة الأولي من كلمات أحادية المقطع التي تصادف في الطور التحضيري، ثم يتعقد النص. يتم تحليل الكتابة في ضوء 13 بندا وسرعة الكتابة.

- **اختبار (Test Of Legible Handwriting) TOLH:**

صممه في سنة 1989 Larsen و Hammil يقيس مقروئية الكتابة عند الأطفال طيلة فترة التمدرس. ويتم تسجيل المقروئية على سلم مدرَج من 1 إلى 9 اعتمادا على الوقت الذي استغرقه القارئ لقراءة النص.

- **سلم (Children Handwriting Evaluation Scale) CHES:**

صممه Phelps و مساعديه في سنة 1985، لقياس سيولة ونوعية الكتابة السريعة المتسلسلة عند الأطفال.

قِوام هذا السلم نقل جملة تتضمن كافة الحروف الأبجدية والتي تُشَكِل عينة الكتابة. وتُقَيَّم السيولة انطلاقا من عدد الحروف المنقولة خلال دقيقتين.وتُنَقَّطُ السيولة والنوعية على 5.

(Le Cozic 2008-2009, pp.77-79)

يمثل التقييم عموما على حد قول Pédinielli الإجراء الذي يهدف إلى تحديد المسار العلاجي الذي في حال عسر الكتابة يتضمن تقنيات إعادة التربية عديدة ومتكاملة.

6- إعادة تربية عسر الكتابة:

تعدّ السلامة الحواسية والعصبية والذهنية مطلبا لا غنى عنه لإخضاع عسير الكتابة لإعادة التربية. وتشير الأدبيات في هذا الإطار إلى الاهتمام الذي أولاه المختصون لإعادة تربية عسر الكتابة المبكر تفاديا لعواقبه (التسرب المدرسي، الفشل المدرسي) وتتضمن إعادة تربية عسر الكتابة تقنيات عديدة وهي:

6-1- العلاج بالكتابة:

قوامه إخضاع عسير الكتابة لحوصلة كتابية حركية لتقدير العمر الكتابي الحركي. يدوم العلاج سداسي وقد يمتد إلى سنتين بمعدل جلسة أسبوعيا لا تتجاوز 45 دقيقة. من معالجي الكتابة من يكلف عسير الكتابة بالقيام بتمارين منزلية رغم أن أهم إجراءات إعادة التربية تتم في العيادة.

(dys-positif, 2018)

ينصب العمل مع عسير الكتابة على: الحركة الكتابية والجانبية، الإحساس بالجسم والأجزاء التي تتدخل أثناء الكتابة، التوجه في الحيز الذي يسمح بالتحكم فيه على الورقة، الإحساس عن طريق اللمس،من الضروري أن يشعر عسير الكتابة بالرضا أثناء قيامه بالتمارين الكتابية وأن يكون قادرا على التعبير عما يفكر فيه مستعملا الكلمات المناسبة. كما يؤدي التحكم في الإيقاع والتنفس أثناء هذه العملية دورا مهما ويعد كل من الاسترخاء ورؤية الكلمات الوسيلتين اللتين تتيحان بلوغ ذلك.

(Le Maout E. 2012, p.36)

6-2- التدخل الأرطوفوني:

إجراء حوصلة أرطوفونية وتحليل طبيعة المشكل المطروح وخطورته واقتراح مخططا علاجيا يتماشى والاضطراب. وتكمن تقنيات التحضير في: الاسترخاء العام من خلال تمارين وضعية الجسم وراحة الحركة لتحسين الكتابة ومن أهم الأدوات المستخدمة لهذا الغرض يجدر ذكر: الورقة والسبورة وأوراق الكربون وريشة الرسم والأقلام الملونة والقلم الأسود والرسم الحر.

تسمح تقنيات رسم الكتابة بتحسين الوضعيات الكتابية وحركاتها، يتطلب هذا الأمر توفير ورقة كبيرة الحجم وقلم ملون كبير الحجم وسبورة وريشة رسم وورقة ذات حجم 4A وورقة أكبر منها. ترتكز إعادة تربية الكتابة على الانتظام والضغط والإيقاع والسرعة في الكتابة. (dys-positif, 2018)

تمارين الضغط على مفاتيح البيانو وعجن الكرة ومخالب القط والقراقوز: وليتمكن عسير الكتابة من التحكم في الأداة (القلم أو ريشة الرسم مثلا) من الممكن اقتراح عليه عدة تمارين: إنجاز عقد، طريقة H.Legée الذي يقترح مطابقة كل حرف بوضعية جسمية يعيشها الطفل يعبر عنها شفهيا ويتصورها عقليا في الحيز ثم على السبورة.

6-3- التدخل النفسي الحركي:

تلعب الحركية النفسية دورا رئيسيا في تنفيذ الكتابة، يتدخل المختص النفسي الحركي في أشكال عسر الكتابة التي يعاني فيها الطفل من اضطرابات حيزية أو حركية. يهدف العلاج النفسي الحركي إلى تصحيح النقص الملاحظ على مستوى تشكيل الكلمات وتوجيه كل شكل خطي والقوة والبعد البصري الحيزي. من الممكن أن تستخدم إعادة التربية النفسية الحركية كعلاج مساند أكثر منه علاج إضافي. (Ecriture Paris, 2014)

6-4- التدخل النفسي:

قد يحصل أن يعاني الأطفال من صعوبات في تجنيد قدراتهم أو من نقص في التركيز أو من اضطرابات السلوك. قد تحول هذه الصعوبات دون بلوغ عسير الكتابة كتابة مقروءة ومع أن هذا الأخير على دراية بالحركة التي يجب تنفيذها إلا أن اليد والمعصم لا ينتقلان بطريقة ملائمة. يؤثر تشتت الانتباه على سرعة الكتابة إذ تتم ببطء إن ام تكن مستحيلة.

ومن الممكن أن تواجه إعادة تربية عسر الكتابة عائقا نفسيا، فمن التلاميذ من يتوصل إلى الكتابة بشكل جيد عقب إعادة التربية ولكنهم لا يستطيعون عرض ما يجيدون فعله بسبب سد نفسي. وتبعا للحالات من الممكن التفكير في متابعة نفسية قبل أو أثناء أو بعد إعادة تربية الكتابة. تعد المتابعة النفسية ضرورية في حالة ما إذا فكر الأخصائي النفسي في وجود ما يفسد سيرورة التعلم كسد نفسي أو توتر جد مرتفع أو نقص في التركيز. (Bujwin, 2012, p.21)

6-5العلاج بالعمل:

فيما يخص الحركة تقترح طريقة Jeannot كتابة مجزأة إلى تسعة خطوط رئيسية، تتطلب حركة الكتابة وضعية صحيحة للجسم (90° بين الظهر والفخذين، القدمين على الأرض، ميل الورقة أمر ممكن). تتم إعادة تربية الكتابة باستعمال الأدوات المدرسية ووضع استراتيجيات التعويض: استعمال الكمبيوتر كأداة مدرسية. هناك مساعدات تقنية صغيرة تستخدم مؤقتا أحيانا لتسهيل مرحلة من مراحل إعادة التربية ومنها جزء من القلم، أوراق بخطوط بسيطة.وفي الحالات التي يكون فيها الاضطراب القائم خلف عسر الكتابة مهما يفكر في إعطاء الطفل كمبيوتر إلا أنه يستغرق تعلم استعمال لوحة المفاتيح مدة زمنية. لا تكفي في العلاج بالعمل جلسة واحدة أسبوعيا بل يجب مواصلة التمارين في البيت مدة 15 دقيقة أسبوعيا. (Laizet, 2016)

يشكل تظافر جهود المختصين إلى جانب انضمام عسير الكتابة إلى سيرورة إعادة التربية ومساندة محيطه الأسري والبيداغوجي إجراءات من شأنها أن تفضي إلى نتائج مُرضية.

الفصـــــل الثانـــــــي:

تقديـــــر الـــــذات

1-تقدير الذات

1-1 مصطلح الذات

1-2 تقدير الذات

2-نظريات تقدير الذات

2-1- نظرية Rosenberg

2-2- نظرية Coopersmith

2-3- نظرية Ziller

2-4- نظرية Felker

2-5- نظرية Felker

2-6- نظرية Shavelson

2-7- نظرية Mark Leary

3- تقدير الذات و مفهوم الذات

4- بناء تقدير الذات و تطوره و العوامل المؤثرة في ذلك

5- الركائز الثلاث التي يقوم عليها تقدير الذات

6- العوامل المؤثرة على تقدير الذات

7- أبعاد تقدير الذات

8- مستويات تقدير الذات

9- تقييم تقدير الذات

10- تقدير الذات والصحة النفسية

1- تقدير الذات:

1-1- مصطلح الذات:

تشمل الذات كافة الخصائص الفردية التي تجعل الشخص مختلفا عن الآخرين أو يشبههم، إذ تسمح لنا الذات في حقيقة الأمر أن نميز أنفسنا عن الغير وفي الوقت نفسه الشعور باتصالنا بهم.

و من الممكن وصف الذات من خلال ثلاث أبعاد: من أنا؟ كيف أقيم نفسي؟ كيف أتصرف؟

يتضمن البعد الأول البعد المعرفي للفرد (مفهوم الذات)

يتضمن البعد الثاني البعد التقييمي (تقدير الذات)

و يتضمن البعد الثالث البعد السلوكي (تنظيم الذات وتقديم الذات). (Anctil et Vallée, 2015, p.19)

ولقد كان William James (1980, p.1) أوّل من أشار إلى أهمية دراسة الذات وتطورها وقسمها إلى:

Le soi-objet الذات- موضوع : تقييمنا لأنفسنا ومعارفنا حول الآخرين.

Le soit-agent الذات-عامل: البنية التنفيذية للجهاز العقلي التي توجه الخبرات والأفكار والأفعال وتسيطر عليها

يرى Adler من جهته أن الذات تنظيم يحدد شخصية الفرد وفردانيته (individualité). والذات هي مركز الشخصية التي تتجمع حولها كل النظم الأخرى ، وهي التي تضمن توازن وثبات الشخصية.

جعلت نظرية Rogers من الذات جوهر الشخصية إذ تعكس عند مبادئ النظرية الحيوية ، وبعض من سمات نظرية المجال وبعض من الملامح لنظرية فرويد ، كما أنها تؤكد المجال السيكولوجي وترى أنه منبع السلوك .كما ارتكزت نظرية الذات عند Rogers على عمق خبرته في الإرشاد و العلاج النفسي،

وخاصة في الطريقة التي اقترحها في العلاج النفسي، وهى العلاج المتمركز حول الذات، ومن وجهة تلك النظرية فإن الذي يحدد السلوك ليس المجال الطبيعي الموضوعي ولكنه المجال الظاهري "عالم الخبرة" الذي يدركه الفرد نفسه، فالمجال الذي تحدث فيه الظاهرة هو الذي يحدد معناها ، وأن هذا المعنى أو الإدراك هو الذي يحدد سلوكنا إزاء الموقف. (أبو زيد، 1987, ص. 68)

2- تقدير الذات:

يشتق مصطلح estime من اللاتينية aestimare بمعنى تحديد قيمة الشيء وتكوين فكرة معينة حوله.هو تقييم الفرد لنفسه يتوافق و العلاقة بين تطلعاته و النجاحات التي يطمح في تحقيقها.

(Christophe, 2007, p.11)

يعرف Rosenberg تقدير الذات بأنه اتجاهات الفرد الشاملة نحو نفسه سالبة كانت أو موجبة، ويعرفه Rogers بأنه تلك الدرجة التي يحب فيها الفرد نفسه يعطيها قيمة و يتقبل ذاته. (Rogers, p.14)

تقدير الذات في نظر Ziller هو مجموعة من الإدراكات التي يكونها الفرد حول نفسه والتي تكون مرتبطة و متأثرة بمدركات وردود أفعال الأشخاص الآخرين الذين لديهم مكانة عند هذا الفرد.

(L'ecuyer, 1987, p.19)

عرفه Coopersmith على أنه تعبير على الرضا أو عدم رضا الفرد على نفسه، مشيرا إلى أي مدى يشعر فيه الفرد على انه قادر و مُهم.

يَصدر مفهوم تقدير الذات عن الحاجات الأساسية للإنسان ، وقد أشار إليها العديد من المنظرين في مجال علم النفس بوجه عام ، أمثال Maslow ، إذ صَمَّم سلم الحاجات، وتقع الحاجة لتقدير الذات

وتحقيقها في أعلاه ، وكذلك أكد Vroom و Rogers أهميته في تحقيق الصحة النفسية للأفراد.

(غريب، 1994, ص.94)

هو في نظر Shavelson استجابات الشخص في بعض المواقف التي يعكس من خلالها مدى احترامه لذاته. كما عده Harder اقتناعا شعوريا ومفرطا بالذات يستخدمه الشخص بوصفه أسلوبا دفاعيا لتجنب كل ما يسيء لذاته وبشكل لا شعوري. (أحمد اسماعيل الآلوسي، 2014, ص.105)

يُشكل مفهوم الذات جزءا كبيرا من تقدير الذات. ليس مفهوم الذات إلا معتقدات خاصة بالفرد وإنما يضم أيضا الأحكام والمقصود بذلك إدراك الذات على أنها جيدة أو سيئة أو دون المستوى.

يشير تقدير الذات حسب Rogers إلى أن الفرد يفكر في أشياء جيدة عن نفسه ويدل على الدرجة التي وفقها يحب نفسه ويمنحها قيمة ويتقبلها. إذا كان مفهوم الذات وصفي أوّل الأمر فتقدير الذات عاطفي أساسا، أنه على صلة بالانفعالات والإحساسات التي يشعر بها الأفراد عقب مختلف تقييماتهم لأنفسهم.

يُعبّر تقدير الذات عن موقف الفرد المؤيد أو غير المؤيد ويشير إلى الدرجة التي من خلالها يعتقد الفرد أنه يتمتع بقدرات وأنه ذو أهمية وناجح وشريف. يُعد تقدير الذات من هذا المنظور بمثابة حُكم شخصي يُفصح عنه في مواقف الفرد اتجاه الغير من خلال الاتصالات اللفظية و غيرها من السلوكات التعبيرية ما يكشف عن افتخار الفرد بنفسه وسلوكه بصورة متفاوتة الأهمية وان لديه صورة عامة عن نفسه ايجابية قليلا أو كثيرا وبعبارات أخرى يشير تقدير الذات إلى :

- الأحكام الكيفية و المشاعر المرتبطة بوصف الفرد لذاته
- تقييمات الفرد العاطفية

يمثل تقدير الذات بعدا من أبعاد علاقة الفرد بذاته، أنه المكون التقييمي لهذه العلاقة ويستجيب لجملة من التساؤلات:

- ما الذي أفكره حول نفسي؟
- كيف أقيم نفسي؟
- كيف انظر إلى نفسي؟
- كيف ينظر إلي الغير؟
- كيف يقيمني الغير؟

المصطلحين الرئيسيين في إطار تقدير الذات هما: الإحساس والرأي، اللذان يُشددان على الدرجة التي يُعد تقدير الذات فيها بمثابة نظرة حول الذات. يتجلى هنا مجددا بُعْدَيْ تقدير الذات العاطفي والتقييمي (تتدخل هنا الذاتية، وينجم عن ذلك المفارقة بين الحكم على الذات و حكم المحيط على ذات الفرد)

تقدير الذات مُعطى جوهري للشخصية في تقاطع المكونات الثلاثة للذات وهي: المكون السلوكي والمعرفي والانفعالي. يتضمن تقدير الذات المظاهر السلوكية ويؤثر على قدرات الفرد على التصرف ويعزز نجاحه. (cours cned, 2006)

2- نظريات تقدير الذات:

تنوعت وتعددت الأطر النظرية التي اعتمدها الباحثون في دراسة وتفسير مفهوم تقدير الذات إلاّ أن جميعها تتفق على أن هذا المفهوم هو الفكرة التي يكونها الفرد عن ذاته.

و من بين نظريات تقدير الذات يجذر ذكر:

2-1- نظرية Rosenberg:

إن هذه النظرية تُعد من بين أول النظريات التي وضعت أساسا لتفسير وتوضيح تقدير الذات، حيث ظهرت هذه النظرية من خلال دراسته للفرد وارتقاء سلوك تقييمه لذاته ، في ضوء العوامل المختلفة التي تشمل المستوي الاقتصادي والاجتماعي ، وظروف التنشئة التربوية .

وصنف Rosenberg الذات إلى:

1- الذات الحالية أو الموجودة : وهي كما يرى الفرد ذاته وينفعل معها .

2- الذات المرغوبة: وهي الذات التي يجب أن يكون عليها الفرد.

3- الذات المقدمة: وهي صور الذات التي يحاول الفرد أن يوضحها أو يعرفها للآخرين، وركز Rosenberg على العوامل الاجتماعية فلا أحد يستطيع أن يضع تقديراً لذاته والإحساس بقيمتها إلا من خلال الآخرين.

اعتمد Rosenberg في دراسته لتقدير الذات على مفهوم الموقف أو الاتجاه (attitude) باعتباره أداة محورية تربط بين السابق و اللاحق من الأحداث و السلوك.

ويعتبر Rosenberg تقدير الذات على أنها اتجاه الفرد نحو نفسه إذ تمثل موضوعاً يتعامل معها ويشكل نحوها اتجاهاً يختلف من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى.

(كفافي، 1997, ص. 176)

2-2- نظرية Coopersmith:

لقد استخلص Coopersmith نظريته لتفسير تقدير الذات من خلال دراسته لتقدير الذات عند أطفال ماقبل الطور الثانوي، حيث ذهب إلى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، ولذا فعلينا ألا نتعلق بمنهج واحد ومدخل معين لدراسته، بل علينا أن نستفيد منها جميعاً لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم، فضلا عن ذلك يرى Coopersmith أن تقدير الذات ظاهرة أكثر تعقيداً لأنها تتضمن كلاً من تقييم الذات ورد

الفعل أو الاستجابات الدفاعية ، وإذا كان تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييمه نحو الذات فإن هذه الاتجاهات تتسم بقدر كبير من العاطفة ، فتقدير الذات في نظر Coopersmith هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمناً الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق الخارجية.

(كفافي ، 1989، ص.104)

و ميّز Coopersmith بين نوعين من تقدير الذات:

- تقدير الذات الحقيقي: يوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوو قيمة
- تقدير الذات الدفاعي: يوجد عند الأفراد الذين يشعرون بأنهم دون قيمة ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بهذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين. ولقد افترض أربع مجموعات تعمل كمحددات لتقدير الذات: النجاحات والقيم والطموحات والدفاعات. (الآلوسي، 2014, ص. 111)

2-3- نظرية Ziller:

يعتبر Ziller تقدير الذات البناء الاجتماعي للذات. ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، ويصف تقدير الذات على انه تقدير يقوم به الفرد لذاته. ويلعب دور المتغير الوسيط أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي ، وعلى ذلك فعندما تحدث تغييرات في بيئة الشخص الاجتماعية ، فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية المتغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك. (سلامة،1991 , ص.679-702)

2-4- نظرية Felker:

في اعتقاد Felker تقدير الفرد لذاته و احترامه لها يرتفع عندما يشعر بالإحساس بالانتماء وبأنه متقبل و كفء و يزداد الإحساس بالانتماء عندما يرى الفرد نفسه عضوا في جماعة حيث تمنحه هذه العضوية الشعور بالقيمة. ويشير Felker إلى انه من بين العوامل التي تؤثر في تطور تقدير الذات هو نوعية علاقات الفرد بالأشخاص ذوي أهمية بالنسبة له، وهم الأفراد الذين يحتك بهم بكثرة أو الذين

يدركهم بوصفهم أفرادا يتمتعون بالقوة و النفوذ أو الذين يقيمونه (تقديم ثواب أو عقاب) ومن خلال تفاعله مع هؤلاء الأفراد يحصل على مفعول ارتجاعي (feedback) يدعم شعوره بالانتماء والجدارة وبأنّه كُفء. (الآلوسي، 2014, ص. 112)

2-5- نظرية Shavelson:

اقترح Shavelson نموذجا هرميا لتقدير الذات يمكن اختباره تجريبي وهو نموذج يعبر عن تركيب متعدد الأبعاد مرتب هرميا، فالمدركات الشاملة عن تقدير الذات (مفهوم تقدير الذات العام) في القمة والسلوك الفعلي في القاعدة وبتسلسل من أعلى إلى أسفل الهرم يصبح التركيب متمايزا بالتدريج، وبتحديد أدق فإن تقدير الذات العام ينقسم إلى فروع : مفاهيم الذات الأكاديمية وغير الأكاديمية والتي تتألف من : مفاهيم الذات الاجتماعية والجسدية والانفعالية والتي بدورها تتفرع إلى مفاهيم أكثر تحديدا على سبيل المثال: الرياضيات والأصدقاء والمظهر الجسدي. (الآلوسي، 2014, ص. 112)

وضع Shavelson سبع خصائص بوصفها مفاهيم أساسية في التعريف البنائي لمفهوم تقدير الذات وهي:

- تقدير الذات مفهوم منظم: تعتمد إدراكات الشخص لذاته على خبرات الفرد المختلفة و يلجأ لترميزها وتصنيفها بأشكال مبسطة بهدف تخفيض درجة تعقيدها. يعتمد الفرد على هذه الأنظمة التصنيفية لكل محيط أو سياق محدد وهي انعكاس لثقافته الشخصية ، فخبرات الطالب مثلا تدور بشكل حتمي حول أسرته وأصدقائه ومدرسته، ولدراسة تقدير الذات لدى هذا الطالب ينبغي اخذ هذه التصنيفات بعين الاعتبار إذ أنها تمثل طريقة تنظيم الخبرات وإعطائها معنى.
- تقدير الذات متعدد المجالات: لتقدير الذات أبعاد و أوجه خاصة عكس نظاما نوعيا يعتمده الفرد ويشترك به مع المجموعة. وأظهرت بعض الدراسات (Byryt & Mendaglio, 1994) التي أجريت

على مجتمع الطلبة أن نظام تقدير الذات يتضمن مجالات وهي: الأكاديمية والاجتماعية والرياضية والتقويمية.

- أبعاد تقدير الذات تترتب بشكل هرمي: تترتب وتتشكل حقائق تقدير الذات بشكل هرمي من خلال تجاب الفرد في المواقف الشخصية على أساس سيادة تقدير الذات العام في أعلى قمة هذا النظام وينقسم إلى عنصرين أكاديمي وغير أكاديمي، ويضم الأكاديمي المواضيع والمجالات الدراسية والأكاديمية، أما تقدير الذات الغير أكاديمي فيضم تقدير الذات الجسمي والاجتماعي والانفعالي وينقسم كل مفهوم على مجالات أكثر تحديدا وبالأسلوب نفسه في تقدي الذات الأكاديمي.
- تقدير الذات ثابت بشكل عام و غير ثابت موقفيا: يرى Shavelson أن تقدير الذات العام يعتمد بشكل كبير على المواقف المحددة الخاصة و يعتمد تنوعه أساس على تنوع الموقف، ويتطلب تغيير تقدير الذات العام الكثير من المواقف التي لا تتسق مع مفهوم الذات العام.
- مفهوم تقدير الذات قابل للتطوّر: لا يميل الأفراد إلى تفريق دواتهم عن بيئتهم في المراحل الأولى من تطوّر شخصياتهم وينمو الفرد وبمرور الزمن تصبح الأجزاء الفرعية ذات أهمية اكبر ومن ثم تصبح جزءا من عالمه الخاص ما يميز شخصيته أكثر، يمكن القول أن تقدير الذات لدى الفرد قد بُني وأصبح له عدة أوجه.
- تقدير الذات يتمتع بخصائص مقيّمة: تختلف الخاصية التقويمية من فرد لآخر من حيث أهميتها من موقف لآخر وتعتمد درجة الاختلاف هذه في مدى أهمية الأبعاد التقويمية على خبرات الفرد السابقة في مجتمعه الخاص وثقافته الخاصة وغيرها من العوامل المؤثرة.
- مفهوم تقدير الذات مُختلف عن تراكيب الذات الأخرى: يختلف مفهوم تقدير الذات عن التراكيب الأخرى المُرتبطة نظريا بهذا المفهوم حيث يتأثر بالخبرات الخاصة بالفرد، يكون ارتباط تقدير الذات مّحددا بالمواقف الخاصة ويتحدد بشكل أدق في طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والسلوك

المحدد في ذلك الموقف، مثلا عند التركيز على الجانب الأكاديمي. يمكن القول أن تقدير الذات من ناحية القدرات العقلية سيكون مرتبطا بالتحصيل الأكاديمي بشكل اكبر من ارتباطه بقدرته في المواقف الاجتماعية او قدرته الجسمية.

2-6- نظرية Mark Leary:

الفكرة الأساسية في نظرية Mark Leary هي أن نظام تقدير الذات يراقب جودة العلاقات بين الأشخاص وأفعال الفرد وعلى وجه التحديد الدرجة التي يُقيّم بها الفرد علاقاته بالآخرين . يقترن تقدير الذات المنخفض بحالات الفشل في انجاز المهمات والانتقاد والرفض من الآخرين وغيرها من الأحداث التي لها مضامين سلبية، ويرتفع تقدير الذات عندما ينجح الفرد في انجاز المهمات وعندما يمدحونه أو يشعر بحب الآخرين له. (الآلوسي، 2014, ص.113 -115)

3- تقدير الذات و مفهوم الذات:

أثارت مسألة التمييز المفاهيمي بين مفهوم الذات وتقدير الذات جدلا كبيرا ولقد اتفق الباحثون على الاختلافات الموجودة بين هذين المصطلحين:

مفهوم الذات حيث تُشكل إدراكات الكفاءة جزء كامن من الأحكام ذات طبيعة معرفية و تقييمية حول المهارات والقدرات الشخصية التي نمتلكها في مجالات معينة (مثلا الثقة في قدراتنا على لعب الكرة بشكل جيد) ومن ناحية أخرى يعتبر تقدير الذات تقييم الفرد لنفسه هو أكثر تحديدا ويسبب ردود عاطفية أكثر(مثلا تلميذ يشعر بالخجل لأنه ظهر غير كفئ في مقابلة كرة قدم وعلى العكس يبدي آخر الافتخار لأنه حقق أداء جيد) فلتقدير الذات بعد عاطفي كالافتخار بالمهارات مثلا لأن التصورات الذاتية يمكن أن تؤدي إلى ردود أفعال عاطفية أو انفعالية كما سبق الذكر (الافتخار والخجل)

يعتمد تقدير الذات على الأهمية التي يعطيها كل مكون وصفي لمفهوم الذات ويرتكز على التقييمات المعرفية للكفاءة في مجالات معينة مثل :أنا جيد في لعب كرة القدم وليس قياسا عاما لتقدير الذات الذي يخص الطريقة التي يمكن للفرد من خلالها الشعور بالافتخار اتجاه نفسه مثال أنا مسرور بالشكل الذي أنا عليه.

تقدير الذات أساسا هو البعد التقييمي والعاطفي لمفهوم الذات وأي عنصر من المعلومات حول الذات.

(cours cned, 2006, p.5)

4- بناء تقدير الذات و تطوره و العوامل المؤثرة في ذلك:

بيّن Jersild (1960) أن الذات تبدأ في التكون منذ مرحلة الطفولة بكل ما تحمله من عوامل وراثية وأخرى ترتبط بالتجربة خلال الحياة وأن الذات تتكون من كل هذه الخبرات التي يعيشها الفرد في حياته. أي بمعنى العالم الداخلي للفرد لأنها تحتوي على أفكاره وشعوره وطموحاته وسعادته وصورته عن نفسه وصورته التي يظهر بها أمام الآخرين. (عرفات، 2009, ص.5)

يقوم التمتع بتقدير ذات جيد بالنسبة للطفل الصغير أساسا على:

- أن يكون في حالة جسدية جيدة
- أن يمتلك الشعور العميق بكونه محبوب
- الاقتناع بكونه قادر
- أن يشعر بالفخر كونه ولد أو بنت
- أن يكون مرتاحا مع الآخرين
- أن يأمل و يثق و يؤمن بتلبية احتياجاته

يدور الحديث عموما عند الأطفال الصغار عن الثقة في النفس بدل تقدير الذات لان الأطفال الصغار لا يفكرون حقا في أنفسهم، يشعرون بانفعالات ويعبرون عنها بجسدهم، يطرحون الكثير من الأسئلة، لديهم رصيد وراثي وفطري يؤثر في الطريقة التي يعيشون بها كل الخبرات. هم يعتمدون على البيئة المحيطة بهم أولياء وأخوة ومعلمين ويجب الإشارة هنا إلى دور الوالدين في تطوير المواقف القاعدية التي تعزز ثقتهم بأنفسهم وتقديرهم لذاتهم فيما بعد.

لا يبنى تقدير الذات دفعة واحدة وإنما شيئا فشيئا وذلك مع الخبرات والتجارب التي يعيشها الفرد في حياته: عندما يعيش الفرد ويحقق نجاحات، عندما يعيش ردود فعل إيجابية، عند قيامه بتجارب جديدة وعندما يبدع وكذلك الصعاب التي يعيشها الفرد والرفض في العائلة أو المدرسة أو مع الأصدقاء تلعب أيضا دورا في بناء تقدير الذات فالإحباطات وكذلك المكافآت تعتبر بالغة الأهمية في تطوير تقدير الذات. (Laport, 2002, pp 11-13) فكل ما يقوله الوالدين والأصدقاء والمعلمين... والطريقة التي يعاملونه بها يؤثر بطريقة غير مباشرة في إدراكه وتقديره لذاته وشعوره بكونه ذا قيمة.

(Bruno,1989, p.1)

في الطفولة المبكرة من 0 إلى 5سنوات: الطفل لا يرى سوى ايجابياته وهي قائمة على خصائص مجسدة التي يمكن أن تكون عبارة عن سلوكات ومهارات وسمات جسمية وانفعالات.

من 5 إلى سبع سنوات: وصف الذات هنا لا يزال وصفا مجسدا تظهر، المقارنة ولكنها مؤقتة يقارن مهارته بالنسبة لمهارته السابقة (مثلا أنا اكتب بشكل أسرع مما كنت عليه سابقا عندما كنت صغيرا) يبدأ بادراك انطباعات الآخرين عنه.

من 8-11 سنة: يصبح الطفل قادرا على استخدام سمات ليحددّ نفسه ما يدل على وجود تقدير معرفي للذات، يصبح قادرا على استيعاب تقييمات الآخرين له وإدراك نقاط ضعفه ونقاط قوته وتزداد

مقارنة نفسه بالآخرين. (Gouin, 2005, p.6) وفي السياق نفسه أشار Y.Pretear و M.Bolongini إلى أن الطفل في عمر الثماني سنوات يصبح قادرا على تكوين تصور نفسي عام حول نفسه والذي يمكن تقييمه وقياسه علميا.

وفي نظر Allport تبدأ مرحلة تقدير الذات بحلول العام الثاني أو الثالث من عمر الطفل أين تنمو الرغبة في السيطرة على عالمه من خلال السلوكات الصادرة عنه، كما ينمو لديه دافع حب الاستطلاع بوصفه رد فعل طبيعي مع علاقة الطفل ببيئته وفي محاولة منه للسيطرة على جزء من مفردات بيئته، ويتنامى الإحساس بالفخر لدى الطفل كلما سيطر على هذه الأشياء دون مساعدة ويشعر بالخيبة إذا ما فشل في ذلك.

وفي حلول العام الرابع يتعلم الطفل المنافسة و في سن السادسة أو السابعة من العمر يتطلب تقدير الذات هنا صفة المنافسة أي يصبح الطفل في منافسات فعلية مع أقرانه. (الآلوسي، 2014, ص. 108)

اشارت S.Harter إلى وجود خمس مجالات جد مهمة في بناء تقدير الذات عند الطفل والمراهق: المظهر الجسدي والمهارات الرياضية والشعبية مع الأقران والتوافق السلوكي والنجاح المدرسي.

إن الأداة الأكثر فعالية التي يمتلكها الوالدين لبناء تقدير ذات جيد هي اللغة المستخدمة. يعكس الآباء لأطفالهم في كل يوم وعبر مئات التفاعلات فيما بينهم صورة عن أنفسهم، أن الكلمات ونبرة الصوت تشكل إحساسهم بذاتهم ولهذا السبب انه من الضروري أن تتم صياغة التقييم الذي يمنحه الإباء لأطفالهم سواء كان تقييم يدل على مدح أو تعديل بلغة تُدعّم تقدير الذات.

(Bolognini M, et al.,1998, p66)

5- الركائز الثلاث التي يقوم عليها تقدير الذات :

- حب الذات: هو قاعدة تقدير الذات الخفي و الباطني أنها الركيزة المسيطرة، يحب الفرد نفسه بالرغم من عيوبه و محدوديته و فشله. إذ انه ثمة بداخل الفرد ما يقول له بأنه يستحق حب واحترام الغير فضلا عن حبه لذاته واحترامها.

حب الفرد لذاته غير مشروط ولا يعتمد على ما يستطيع الفرد إنجازه ، بفضل هذه القوة يستطيع بناء نفسه مجددا عقب الفشل أو مواجهة الصعاب و يبعث ثقة في نفسه.(Malandaine, 1997, p.24)

تُعطي العائلة الجزء الأكبر من حب الذات الحب الذي نتلقاه من عند الأم والأب منذ الصغر ويكون نقص تقدير الذات على هذا المستوى هو الأصعب للاستدراك. عندما لا يحب الفرد نفسه يكون من الصعب أن يصدق حب الآخرين له ولا يفهم كيف أمكنهم أن يحبونه. (Gouin, 2005, p.4)

- نظرة الفرد لذاته : تعرفها Malandine على أنها النظرة التي يملكها الفرد حول نفسه وتأخذ الذاتية في هذا المفهوم مكانا هاما. أنه من الضروري أن يعي الفرد بالنظرة التي يملكها حول ذاته ، والواقع أن هذا الوعي يتيح للفرد معرفة رغباته وتحديد أهدافه.
- الثقة في الذات: غالبا ما يقترن هذا المفهوم بمفهوم تقدير الذات أن يكون الفرد واثقا من نفسه يعني انه يمتلك القدرة على التصرف بكيفية ملائمة في ظرف ما.

من اليسير تعيين هذا المفهوم إذ يكفي دراسة ردود أفعال الفرد اتجاه موقف جديد أو تحدي. تعتبر الثقة في الذات نتيجة حب الذات والنظرة حول الذات.

ترتبط هذه المفاهيم الثلاثة ارتباطا وفي حال ما إذا ضعفت إحدى هذه الركائز ستضعف الركيزتين الأخريتين. (Lelord, 1999, p.14)

6- العوامل المؤثرة على تقدير الذات:

يعتقد Argyle (2008) بأن هناك أربعة عوامل تؤثر على تقدير الذات:

1- رد فعل الآخرين: يميل الفرد إلى تطوير التقدير الإيجابي للذات إذا لقي إعجاب الآخرين وتقديرهم واحترامهم. على العكس إذا تجنبوه و أهملوه و أساؤوا إليه فسيطور التقدير السلبي.

2- المقارنة مع الآخرين: إذا قارن الفرد نفسه مع جماعة مرجعية و ظهر أنهم أكثر تفوقا ونجاحا وسعادة فسيميل الفرد هنا إلى تطوير تقدير ذات سلبي في حين إذا اظهروا نجاحا اقل منه فتقديره لذاته سيكون أكثر إيجابية.

3- الأدوار الاجتماعية: بعض الأدوار الاجتماعية تجعل الأفراد يشعرون بالتقدير الإيجابي حول ذاتهم مثل تولي دور المعلم والطبيب و مقدم البرامج. في حين أن هناك أدوارا اجتماعية تؤدي إلى الشعور بالنقص مثل السجين والمريض العقلي والفرد العاطل عن العمل.

4- تحديد الهوية: لكل فرد انتماء إلى جماعات معينة بحيث يصبح الانتماء هوية يحدد في ضوئها الفرد يعرف ذاته كالانتماء إلى فريق رياضي أو قومية أو عرق معين، إذ تحتل الهوية جزءا من شخصيتنا وتمارس تأثيرها في المواقف الاجتماعية فإذا كانت الجماعة التي انتمي إليها مرغوبة و قوية فإنها ستؤدي إلى الشعور بالايجابية في حين أن تدني مكانة الجماعة يؤدي إلى الشعور بالسلبية.

(ماكلاود: ترجمة علي عبد الرحيم صالح، 2013،ص. 4)

7- أبعاد تقدير الذات:

يغطي تقدير الذات عند الأطفال في نظر Lelord André على الأقل 5 أبعاد:

- المظهر الخارجي: هل يُعجب الآخرون بي
- النجاح المدرسي: هل أنا تلميذ جيد

- الكفاءات البدنية: قوي، سريع
- الامتثال السلوكي:هل يقدرني الراشدون
- الشعبية أو الشهرة: هل يحبني الآخرون

لا توزع هذه الأبعاد بالضرورة بشكل متجانس إذ أن بإمكان الطفل مثلا أن يظهر تقدير ذات عالي في المظهر الخارجي والامتثال السلوكي ولكن تقييمه الذاتي سلبي حول النتائج المدرسية والمهارات الرياضية . (Christophe, 2005, p.26)

كشفت الدراسات الحديثة في مفهوم تقدير الذات عن بعدين أساسيين مرتبطين بالذات:

تقبل الذات إمكانية حب الفرد لنفسه بالرغم من النقائص أما التعاطف الذاتي فهو ما يجعل الفرد يقول انه ليس علي أن أعاتب نفسي إذا ما فشلت في أداء مهمة أو نشاط معين.

(Christophe, 2014, p.28)

8- مستويات تقدير الذات :

- **مستوى تقدير ذات عالي:** كلما كان مستوى تقدير الذات عالي كلما كان الفرد واع بصفاته ولا يدقق على عيوبه وحدوده فقط وعلى الصعيد السلوكي يستطيع إبداء رأيه، أن يتعرف على أصدقاء (المبادرة الشخصية)، أن يدافع على أفكاره. والأفراد الذين لديهم تقدير ذات عال ينظرون إلى أحاسيس الغير واتجاههم من زاوية ايجابية، ويميلون أكثر إلى حب الغير ويميلون إلى التأثير في الآخرين.

(بوزقاق ، 2006، ص.109)

- **مستوى تقدير ذات منخفض:** كلما كان المستوى متدني كلما كان الشخص مركز أكثر على عيوبه، لا يتقبل صفاته وقوته وعلى الصعيد السلوكي لا يستطيع إبداء رأيه، المشاركة في النشاطات الاجتماعية، يخشى الخطأ والتعرض للاستهزاء وأن لا يُقبل في أماكن جديدة. فالأفراد الذين يتميزون بتقدير

منخفض لذات يوصفون من طرف الآخرين على أنهم أقل تحكما في أمورهم، أي يمكن أو من السهل التأثير عليهم، فهم قليلا ما يبدون آرائهم ويقول Rosenberg في هذا السياق أن التقدير المنخفض للذات، مرتبط بمظاهر اكتئابية وبمشاعر محبطة وأعراض القلق فالأفراد ذوي التقدير المنخفض، يتعذر عليهم أو يصعب عليهم من الناحية العاطفية إقامة علاقات مرضية مع الآخرين، ويعتقدون أن الآخرين لا يقبلونهم، ولكنهم يرغبون في أن يكسبوا محبة وتقبل الآخرين لهم.

(بوزقاق ، 2006، ص 107،108)

9- تقييم تقدير الذات:

- **سلم Rosenberg لتقدير الذات:**

صممه الباحث Rosenberg في 1965، ويستخدم هذا السّلم مع الأفراد الذين تبلغ أعمارهم من عشرة سنوات إلى مافوق (المراهقين والراشدين) ويتكون من 10 عبارات: خمسة منها ايجابية (1.3.4.7.10) والخمسة الأخرى عبارات سلبية (2.5.6.8.9).

ويمكن تطبيقه بصورة جماعية أو فردية ولا يستغرق وقت تطبيقه أكثر من عشرة دقائق.

ويتم تصحيحه وفقا إجابات المفحوص من موافق بشدة إلى غير موافق بشدة بحيث يكون تنقيط البنود الايجابية على النحو التالي:

- إذا كان الجواب "أوافق بشدة" = 04 نقاط.وإذا كان الجواب"أوافق"=03 نقاط.

- إذا كان الجواب "لا أوافق" = نقطتان.وإذا كان الجواب " لا أوافق بشدة" = 01 نقطة.

- سلم Coopersmith لتقدير الذات:

صممه الباحث Coopersmith في 1967.و يضم هذا السلم اتجاه تقييمي نحو الذات في المجالات الاجتماعية والأكاديمية والعائلية والشخصية وله شكلين:

- الشكل المدرسي يطبق على تلاميذ الذين يتراوح سنهم بين 8 و 15 سنة و يتضمن 58 عبارة

سوف يتم التطرق إلى هذا السلم وبشيء من التفصيل في الإطار التطبيقي، إذ انه يشكل الأداة التي اعتمدت في البحث الميداني.

- شكل الراشد: يطبق على الأفراد الذين يتجاوزون 16 سنة من العمر ، و يتكون السلم من 25 عبارة تنقسم إلى عبارات سالبة (2، 3، 6، 10، 12، 13، 15، 16، 17، 18، 21، 22، 23، 24، 25) و عبارات موجبة (1، 4، 5، 8، 9، 14، 19، 20)

الحصول على درجات مقياس Coopersmith يكون باتباع الخطوات التالية :

أ . إذا كانت إجابة التلميذ " لا تنطبق " على العبارات السالبة نمنحه (1) ، أما إذا كانت إجابته " تنطبق " نمنحه (0)

ب . إذا كانت إجابة التلميذ على العبارات الموجبة " تنطبق " نمنحه (1) ، أما إذا كانت إجابته " لا تنطبق " نمنحه (0)

ج . العلامة الإجمالية للمقياس لا تضم العلامة المتحصل عليها في بعد الكذب

مستويات تقدير الذات في شكله المدرسي:

الأقسام	حدود الأقسام	مستوى تقدير الذات
1	اقل من أو يساوي 18	جد منخفض
2	من 19 إلى 30	منخفض

3	من 31 إلى 38	متوسط
4	من 39 إلى 45	مرتفع
5	من 46 إلى 50	جد مرتفع

- **سلم تولوز لتقدير الذات :**

جاء السلم بثلاث نسخ ليراعي كافة المراحل العمرية: نسخة للأطفال (9 – 12 سنة), نسخة للمراهقين (13– 16 سنة), نسخة للراشدين (فوق 16 سنة).

عدد البنود 60 بند مقسمة بين السالب والإيجاب, ومقسمة أيضاً إلى خمس أجزاء, يتضمن كل جزء 12 بند, ويقيس إحدى جوانب الشخصية الإنسانية الأساسية:

- الذات الجسدية: مثال (أملك ما يكفي من المهارات الجسدية لأتأقلم بسرعة مع أي نوع من الرياضة)
- الذات الانفعالية: مثال (أنا شخص متفائل)
- الذات الاجتماعية: مثال (يمل الآخرون بصحبتي)
- الذات المدرسية: في نسخة الأطفال والمراهقين, مثال (في الصف, أفهم بسرعة). تتحول هذه الذات إلى مهنية في نسخة الراشدين
- الذات المستقبلية: مثال (أتجنب التخطيط لمشاريع مستقبلية)

الذات_الانفعالية	البنود الإيجابية: 6, 16, 21, 31, 35, 44 البنود السلبية: 1, 11, 18, 40, 49, 54
الذات المدرسية	البنود الإيجابية: 10, 24, 26, 42, 48, 60 البنود السلبية: 3, 13, 20, 29, 38, 51
الذات الاجتماعية	البنود الإيجابية: 2, 12, 22, 28, 50, 53 البنود السلبية: 7, 32, 36, 45, 56, 58
الذات الجسدية	البنود الإيجابية: 4, 14, 19, 30, 33, 57 البنود السلبية: 9, 23, 27, 41, 47, 52
الذات المستقبلية	البنود الإيجابية: 8, 37, 39, 46, 55, 59 البنود السلبية: 5, 15, 17, 25, 34, 43

10- تقدير الذات والصحة النفسية:

تقدير الذات مؤشر يدل على التمتع بصحة جيدة، حيث أن الرفاهية العاطفية ترتبط بصورة قوية بتقدير الذات ويعد مفتاحا لازدهار الفرد و تحقيق نفسه في الحياة.

يسعى الفرد في حياته لتحقيق التوازن مواجها تأثيرات مختلفة يمكن تلخيصها في:

الشخص: ميولاته والعوامل الجسدية وتجاربه الشخصية وعاداته وشخصيته ومعتقداته ومشاعره.

المجتمع: العائلة والأصدقاء والمدرسة والعمل والنشاطات الاجتماعية والترفيه ومكان إقامته والعادات وقواعد الحياة والانتماء إلى ثقافة معينة.

1- **البيئة:** الغذاء والهواء والماء والمناخ وظروف المعيشة والتلوث .

"لا تتوقف الرفاهية الجسدية و العقلية و الاجتماعية فقط على غياب المرض أو العجز" هكذا عرفت المنظمة العالمية للصحة الصحة. حيث انه بإمكان شخص مقعد على كرسي متحرك أن يشعر بصحة جيدة، بينما يشعر فرد ذو بنية جسدية مثالية بالبؤس.

(promotion de la santé et la prévention, 2009, P.12)

أن نكون في صحة جيدة هو أيضا الاستماع إلى الحاجات ومعرفة كيفية الاستجابة لها ويظهر هذا في التصميم الهرمي للحاجات الذي وضعه Maslow والذي يسمح بضبط الحاجات القاعدية الضرورية قبل الشروع في انجاز المشاريع الحياتية.

توضح هذه النظرية تسلسل الحاجات المكون من 5 مستويات و يجب أن تشبع الحاجات الموجودة في القاعدة قبل الوصول إلى مستويات أعلى.ويسمح هذا الهرم بفهم و بشكل أفضل كيفية التعامل مع حاجاتنا و التفريق بين الرغبة و الحاجة.

الفصـــــــل الثالـــــــــث:

الدافعيـــــــــة للإنجـــــاز

1- الدافعية و مصادرها

2- الدافعية للانجاز

3- نظريات الدافعية للإنجاز

3-1 نظرية Lewin

3-2 نظرية Muray

3-3 نظرية McClelland

3-4 نظرية Atkinson

3-5 نظرية Dweck و Leggett

3-6 نظرية Weiner

3-7 نظرية Nicholls

3-8 نظرية Elliot و Harackiewicz

3-9 نظرية Elliot و Dweck

3-10 نظرية Maslow

4- مظاهر الدافعية للانجاز

5- الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي

6- الدافعية للانجاز وتقدير الذات

7- قياس دافعية الإنجاز

1- الدافعية ومصادرها:

ظهر مصطلح motivation (الدافعية) وشاع استخدامه في مطلع القرن العشرين وهو مُشتق من الكلمة اللاتينية movere بمعنى دَفْع أو تَحْريك.

ورَكّزت النظريات العلمية الأولى التي اتخذت منه موضوعا لها على مفهومي الغريزة والحاجة على اعتبار أنهما مرتبطان في كشف محددات السلوك البشري. (Fenouillet, 2010)

ومن بين التعريفات العديدة لهذا المصطلح:

حاجة الفرد إلى القيام بمهامه على نحو أفضل مما سبق له انجازه، وبكفاءة أعلى في ظرف زمني اقل مدة وبأحسن نتيجة. (McClelland, 1960, p.98)

السعي للوصول إلى مستوى من التميز والتفوق. (الشرنوبي، 1988, ص.24)

ويشير إليها Pritchard وPayne على أنها سيرورة تحدد كيفية صرف الطاقة لتلبية الاحتياجات. (Gendolla et al.2015, p.9)

من الممكن استنتاج الخصائص التي يتسم بها أي تعريف للدافعية:

- وظيفة تنشيطية
- وظيفة توجيهية
- تفاوت مستوياتها
- حاجة الفرد إلى التغلب على المشاكل

وأُعتُبرت الدافعية ولمدة طويلة على أنها كافة القِوى التي تُطْلِق نشاط الفرد(الحاجات والغرائز والرغبات والاهتمامات والفضول والمشاريع والأهداف ...) يتعلق الأمر بالتصورات النظرية التي

كان مُنطلقها الغريزة المُحَدَّدة وراثيا وصولا إلى الإرادة حيث أن الإنسان يحتفظ بحرية الاختيار. حدد السلوكيون الدافعية على أنها: كافة الميكانيزمات البيولوجية والنفسية التي تتيح إطلاق السلوك من حيث توجيهه وشِدَّتِه واستمراريته.

استخدم Spencer A.Rathus مصطلح الدافعية في صيغة الجمع وعرفها في سنة 1991 على أنها الحالات الافتراضية في العضوية التي تُطْلِق السلوكات وتوجه العضوية نحو هدف معين، وهذه الحالات افتراضية على اعتبار أن الدافعيات لا تُدْرَك ولا تُقاس مباشرة كما هو الحال بالنسبة لغيرها من المفاهيم النفسية كتقدير الذات.

تُسْتَنتج الدافعية من السلوك الذي، كما يفترضه علماء النفس، لا يحدث صدفةً وإنما بسبب. ويعود سلوك العضويات في جزءه الكبير إلى الدافعيات. الحاجات والميول والمُحَفزات جميعها مفاهيم وثيقة الصلة ببعضها البعض، وبهذه الكيفية يمكن للدافعية أن تثير حاجة بيولوجية (الحاجة إلى الأوكسيجين والى الماء والى الطعام...) أو حاجة نفسية (الحاجة للإنجاز وإلى تقدير الذات إلى التأييد الاجتماعي والى الانتماء...).

الدافعية في نظر(Sillamy (1980. p.773 هي كافة العوامل الدينامية التي تحدد سلوك الفرد. ولقد أكد على أن الدافعية هي العنصر الأول المُتدرِّج زمنيا في السلوك، فالدافعية هي التي تحرك العضوية وتستمر الى حد انخفاض التوتر.

ويعرفها Viau (1994) على أنها حالة دينامية مصدرها إدراكات التلميذ لذاته ومحيطه والتي تحثه على اختيار نشاط والانخراط فيه والمثابرة على انجازه لبلوغ هدف معين.

ومن هذا المنظور فالدافعية:

- حالة دينامية أي أنها تتغير باستمرار

- تتفاعل فيها إدراكات التلميذ وسلوكاته ومحيطه
- تستلزم بلوغ هدف

استنادا إلى ما سبق ذكره يتضح أنه لا تكمن الدافعية إلا في موضوع التعلم وإنما كما يشدد عليه Killer (1992) في الظروف التي يتم فيها التعلم وفي إدراكات التلميذ للنشاط البيداغوجي المقترح عليه. تشير هذه الملاحظة إلى أنه لا يجب على المعلم توقع أن المادة المُدَّرسة لوحدها تكفي لتحريك دافعية التلاميذ وإنما ظروف التعلم أيضا التي ينبغي عليه أن يوفرها وكيفية إدراك التلاميذ لها، يستلزم هذا التعريف أيضا التمييز بين الدافعية والشغف أو الاهتمام الفوري والتلقائي الذي قد يكون للتلميذ بالنسبة لبعض النشاطات كالإصغاء للموسيقى أو ممارسة الرياضة مع أصدقائه. والدافعية كما هي مُعرفة حالة أقل تلقائية من الشغف والاهتمام، يختار التلميذ بواسطتها إراديا القيام بنشاطات والانخراط فيها والمثابرة عليها في انجازها، هذا التمييز مهم إذ أنه في السياق المدرسي غالبا ما يَفرض المعلم على التلميذ نشاطات ودافعيته لتنفيذها لا تُصاحب بالضرورة باهتمام فوري أو بشغف.

أشار Joseph Nuttin إلى أن الدافعية هي المظهر الدينامي الذي يوجه السلوك، وتشير إلى كافة الميكانيزمات البيولوجية والنفسية التي تتيح إطلاق السلوك والتوجه والشِدّة والاستمرارية، ويؤكد على أن حالة توتر الفرد هي التي تشكل مصدر دافعيته، فيدرك الوضع الذي يعيشه على انه غير لائق ويستطيع عندئذ التفكير في ظرف مستقبلي ملائم. (Baptiste, 2013, p.27)

وميّز بين:

1- **الدافعية الباطنية أو الداخلية:** الصادرة عن الفرد نفسه، حيث يحدد الأهداف ويسطر التوقعات ويتحقق التعزيز من خلال بلوغ الأهداف التي حددها الفرد نفسه. ويضم شكل الدافعية هذا:

- الدافعية الباطنية الخاصة بالمعرفة قوامها: لذة تعلم معارف جديدة واكتشافها واستقصائها.
- الدافعية الباطنية الخاصة بالإنجاز قوامها: الرضا عند التحكم في نشاط والنجاح فيه والشعور بالأداء الجيد.
- الدافعية الباطنية الخاصة بالإحساسات: يعيشها التلميذ بالنظر إلى الانفعالات التي يشعر بها كالاستثارة والبهجة عند قيامه بنشاط معين.

2- **الدافعية الخارجية** (الصادرة عن الخارج): تحكمها قوة خارجة عن الفرد ويتم حث الدافعية من خلال الوعد بالمكافأة أو الخشية من الجزاء. وهي تشير إلى مشاركة الفرد في نشاط للحصول على فائدة أو تجنب عواقب، وتتضمن:

- التنظيم الخارجي: أكثر أشكال الدافعية الخارجية بدرجة من تقرير المصير، وسلوك التلميذ في هذه الحالة تحركه مصادر خارجية للمراقبة كالمكافآت أو العواقب.
- الإجتياف: يلاحظ عند التلميذ الذي بطّن مصادر المراقبة الخارجية ما يسمح له بمعايشة الشعور بالذنب في حال عدم إنهاء نشاط مُعَيَّن.
- التقمص: يظهر مع منح التلميذ قيمة لسلوك معين الأمر الذي يعزز دافعيته للقيام بنشاطاته بكيفية تقرير مصيره متفاوتة الأهمية حتى ولو كان التلميذ لا يتصرف تبعا للذة التعلم أو لإنجاز ذاته.

- الاندماج: خاص بالتلميذ ذو دافعية للعمل بهدف النجاح.مع أن مصدر الدافعية هنا خارج عن التلميذ إلا أنه ادمجه ما يؤثر على سلوكاته وأفعاله.

كلما كان للتلميذ درجة عالية من شكل الدافعية الخارجية المتعلقة بتقرير المصير كلما كانت التأثيرات أحسن على إدراك الأداءات والمثابرة المدرسية.

يدور الحديث حول اللادافعية عند ملاحظة غياب الدافعية عند التلميذ الذي لا يربط بين أفعاله وآثارها. هذا ما يقود إلى إحساس التلميذ بعدم الفاعلية في ضوء النتائج التي تحصل عليها بعد المجهودات التي بذلها، ما قد يؤدي إلى التخلي التام عن النشاط الذي يقوم به، حيث اثبت العلماء وجود علاقة ايجابية بين اللادفعية والتخلي المدرسي.

يرى Prévost أنه حتى تتطور الدافعية ينبغي الأخذ بالحسبان أربعة عناصر:

- توجيه الحاجات (التعلم)
- الإعداد المعرفي (الأهداف والمشاريع)
- الدافعية الأدواتية (الوسائل والغايات)
- التَشَخْصُن(الاستقلالية الوظيفية)

مصادر الدافعية عند التلميذ:

ومن الممكن تحديد مصادر الدافعية بالكيفية التالية:

- **إدراك قيمة نشاط معين:** يتعلق الأمر بالحكم الذي يطلقه التلميذ على المنفعة، والفائدة من ذلك النشاط ولبلوغ الأهداف.

- **إدراك كفاءاته:** إدراك الذات الذي من خلاله التلميذ قبل الشروع في نشاط معين المتضمن درجة عالية من عدم اليقين فيما يتصل بالنجاح يقيم قدراته على انجازه بكيفية ملائمة.

(Pagares, 1996)

- **قابلية المراقبة:** التي تحدد على أنها إدراك التلميذ لدرجة التحكم التي يستطيع ممارستها على سير نشاط بيداغوجي معين وعواقبه.(Deci, et al., 1991)

غالبا ما يلاحظ على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات مدرسية أكثر الأشكال حدة بالإحساس بفقد القدرة على التحكم، يتعلق الأمر هنا بعجز المتعلم (التلميذ) الذي يشير إلى رد فعل استسلام والذي يعتقد في نهاية الأمر انه عاجز عن النجاح مهما بذل من جهد، فيعاني التلميذ من عجز مكتسب في الكتابة مثلا إذا اعتقد انه سيبقى دائما يكتب بطريقة رديئة ورغم انه يحاول أن يكتب دون أن يرتكب أخطاء فلا ينجح.

تؤثر مصادر الدافعية هذه على ثلاث سلوكات تعلم وهي:

- **الالتزام المعرفي:** يطابق درجة المجهود العقلي الذي يبذله التلميذ عند تنفيذ نشاط تعلم (Salomon, 1983) يفصح عن هذا الالتزام في استخدام التلميذ استخداما منتظما لاستراتيجيات التجنب قوامها السلوكات التي يتبناها لتجنب الالتزام عند القيام بنشاط أو تأخير اللحظة التي يتوجب عليه القيام بها .
- **المثابرة:** يفصح عنها في المدة التي يخصصها التلميذ لأنشطة التعلم
- **الأداء:** يدل على نتائج التعلم والمقصود بذلك كافة السلوكات التي تشير إلى مستوى النجاح في نشاط معين.
-

2- الدافعية للإنجاز:

يعد Alfred Adler أول من استخدم هذا المصطلح إذ رأى أن الدافعية للإنجاز تعويضي تُستَمد من خبرات الطفولة المتصلة بالشعور بالنقص، ولها جذورها في مفهوم "إرادة القوة" و"الإصرار على التفوق" من أجل التغلب على مشاعر النقص.

في ضوء الأعمال الأولى المنصبة على الإنجاز اقتراح Hoppe في سنة 1930 توجهين مستقلين للدافعية ينص أولهما على الرغبة في تحقيق النجاح وثانيهما على الرغبة في تجنب الفشل. واعتمد Lewin ومساعديه هذين التوجهين ومزج بينهما في بناء نظريتهم التكافئية. ليذهبMuray في سنة 1938 إلى إدراجهما في مفهوم الحاجات: الحاجة إلى الإنجاز (الرغبة في الوصول إلى هدف) والحاجة إلى التجنب (الرغبة في تجنب الفشل).

تقوم الدافعية للإنجاز في نظر Murray (1938) أساسا على مفهوم الحاجة للإنجاز need for achievement الذي يمكن ترجمته إلى الحاجة للانجاز besoin d'accomplissement أو الدافعية للأداء motivation de performance أو بشكل عام الدافعية للنجاح motivation à la réussite. ومن الممكن ترجمته في الإطار المدرسي إلى الدافعية للنجاح والتعلم. إن مفهوم الحاجة للإنجاز يعرف على أنه الرغبة في القيام بنشاطات بسرعة وبطريقة جيدة وتجاوز العقبات والنجاح في نشاطات صعبة المنال.

- الحاجة للإنجاز هي التطلّع المستقر عموما ليبلغ الفرد في منافسته هدف يطابق معايير الامتياز أو تحقيق نشاط تبعا لمعيار الامتياز.

يقترن في علم النفس مصطلحي الانجاز والنجاح أما بمفهوم الحاجة وأما بالدافع للدافعية motif de motivation. وعرف Murray 1938 هذه الحاجة على أنها ما يدفع بالفرد إلى انجاز شيء صعب والتحكم في أشياء مادية وتنظيمها واستعمالها وتجاوز العقبات وبلوغ مستوى عال.

يشكل الانجاز إحدى دوافع التعلم والمقصود بذلك التحكم في النشاط قيد التنفيذ ويرى Duran أن الحاجة للإنجاز تشير في واقع الأمر إلى الحاجة إلى الأداء.

تعتبر الدافعية للإنجاز واحدة من الدوافع التي حصلت على الكثير من النقاش. هي بصفة عامة الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح فيه ويميز هذه الرغبة الطموح والاستمتاع ومواجهة المشاكل وحلها.

تعتمد الدافعية للإنجاز بشكل كبير على مدى اقتناع الطلبة بان يكونوا مسؤولين عن تقرير مصيرهم، فالطلبة ذوي التحصيل المرتفع لا يعزونه إلى الحظ أو الصدفة ولكنهم يعزونه إلى جهدهم والى قراراتهم الشخصية. (غباري، 2008, ص.50)

والدافعية للإنجاز في نظر خالد الربغي تقوم على خمسة مكونات أساسية:

- الشعور بالمسؤولية
- السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع
- المثابرة
- الشعور بأهمية الوقت
- التخطيط للمستقبل

3- نظريات الدافعية للإنجاز:

3-1- نظرية Lewin:

يشتق التكافؤ مباشرة من كونه وسيلة رضا مباشرة أو غير مباشرة لحاجة معينة، ويعتمد نوع التكافؤ وقوته إما على الحدث وإما على مستوى تنشيط الحاجة. والواقع أنه للفرد حاجات تُولِّد حالات ضغط التي تثير حالة جذب/تنافر ما ينجم عن ذلك تكافؤ مختلف العناصر المتواجدة في الحيز النفسي.

لم يقترح Lewin قائمة للحاجات ومع ذلك شدد على أن الضغوطات تصاحبها مقاصد. فإذا أراد الفرد مثلا إنجاز نشاط معين يُشكِّل عائقا غياب القصد المطابق له، وإذا أوقف النشاط قبل انتهائه فمن المرجح أن يعود الفرد لإنهائه لاحقا.

تعتمد شدة القوة إضافة إلى القوة الكامنة في الضغط الذي يصاحب الحاجة على المسافة النسبية للهدف: تزداد شدة القوة بصفة عكسية متناسبة مع المسافة النفسية التي تفصل بين الموضوع والفرد. (fenouillet.2010)

3-2- نظرية Muray:

يعد Muray أول من استعمل مفهوم الدافعية للإنجاز بشكل دقيق في علم النفس وذلك سنة 1938. يعرف Murray الدافعية للإنجاز على أنها رغبة أو ميل الفرد إلى التغلب على العقبات والكفاح لأداء المهام الصعبة بشكل جيد و بسرعة. (معمرية, 2013, ص. 47-48)

ترتبط في علم النفس مفاهيم الإنجاز و النجاح و التفوق إما بمفهوم الحاجة وإما بمفهوم الدافعية و لقد عرف Murray في كتابه المعنون explorations in personalqity,1938 هذه الحاجة

كشيئ يدفع الفرد إلى انجاز مَهمة صعبة والى التحكم و تنظيم المواضيع والأفكار وتجاوز العراقيل والوصول إلى مستويات عالية و التفوق.

تقوم هذه النظرية على حاجة الفرد وتصوره لها يَنبثق منه تصوره الكلي لشخصيته. وفي نظرMurray تُثار الحاجات إما داخليا وإما نتيجة منبه خارجي، وفي كلتا الحالتين تؤدي الحاجة إلى نشاط من جانب الكائن الحي. وتُصاحب بعض الحاجات انفعالات أو مشاعر خاصة وكثيرا ما ترتبط بأفعال لا إرادية معينة ذات اثر في أحداث الحالة النهائية المرغوبة. (معمرية،2013, ص.91)

وضع Murray مجموعة من الحاجات غير مستقلة عن بعضها البعض ولكنها مجتمعة وفقا لمعايير مختلفة، من بينها الحاجة للإنجاز باعتبارها تدفع لتجاوز العراقيل وبذل أقصى جهد، الرغبة في النجاح في المهام الصعبة وفي أقصر وقت ممكن. (fenouillet.2010)

وإلى جانب هذا الفهم العام للحاجة إلى الإنجاز يحدد Murray الحاجة إلى الإنجاز وفق مفاهيمه الأخرى المعروفة في نظريته وهي الرغبات والتأثيرات والأفعال والإندماجات والتفرعات. فمن حيث الرغبات والتأثيرات تُتحدّد الحاجة إلى الإنجاز على أنها رغبة الفرد في أن يُتم شيئا صعبا، أن يتغلب على ما يصادفه من معوقات ويحقق مستوى عال. ومن حيث الأفعال تتحدد الحاجة إلى الإنجاز على أنها حرص الفرد على أن يقوم بجهود عميقة ومستمرة ومتكررة للتوصل إلى شيء صعب وان يكون لديه الإصرار على ا لفوز. إما من حيث الإندماجات أوالتفرعات فيرى Murray أن الحاجة للإنجاز يمكن أن تندمج فعلا وطبيعيا مع أي حاجة أخرى.

(معمرية، 2013, ص. 91)

وتتخذ طريقة إشباع الحاجة للإنجاز في تصور Muray طبقا لنوعية الاهتمام والميل ويتضمن تعريفه للدافعية للإنجاز الإشارة إلى المثابرة والإتقان.

3-3- نظرية McClelland:

عزّز McClelland في سنة 1951 تمييز Muray بين الحاجة للإنجاز والحاجة إلى تجنب الفشل، من خلال اقتراحه نمطين للدافعية للإنجاز، أحدهما سلبي: موجه نحو احتمال الفشل. وثانيهما إيجابي: موجه نحو احتمال النجاح. (Cury F., 2004, pp. 299-300)

يقوم تصور McClelland للدافعية للإنجاز على تفسيره لحالة السعادة أو المتعة بالحاجة غالى الإنجاز، فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد فانه يميل إلى الأداء والانهماك في السلوك المنجز. أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السلبية فان ذلك سوف ينشأ عنه دافع إلى تحاشي الفشل. (معمرية، 2013, ص. 98)

تعد النظرية التي جاء بها McClelland وزملاؤه لتفسير الدافعية للإنجاز من أول النظريات التي قُدّمت في هذا الشأن. وبالرغم من أن McClelland اتبع أبحاث Muray إلا انه هناك بعض الجوانب التي اختلفا فيها حيث استخدم Muray مفهوم الحاجة للإنجاز بينما استخدم McClelland وزملاؤه الدافعية للإنجاز. كما قدموا إسهامات بالغة الأهمية من خلال الانتقال من تصور محدد بالحاجة للإنجاز إلى تصور وجداني محدد بالتوقع.

ولقي هذا التصور مزيدا من الاهتمام في نظرية التوقع/القيمة من طرف Atkinson والذي اهتم بسلوك المخاطرة و بالدافع للإنجاز الذي يعتمد على هذا السلوك. (محمد خليفة، 2006, ص. 90)

3-4- نظرية Atkinson:

أعدّ Atkinson في سنة 1957 نظريته المتعلقة بالدافعية للإنجاز أو الدافعية للنجاح حول حاجات الإنجاز واستخدم الرغبة في الوصول إلى الهدف وتجنُّب الفشل كمُحدِّدين لسلوك الإنجاز (**Cury, 2004, p.300**) ويرى Atkinson أن شدة الدافعية تنتج عن شدة الدافع والتوقع

(الاحتمال الموضوعي) والدوافع. يدور الحديث حول الدافعية للنجاح إذا كانت النتيجة إيجابية وحول دافعية تجنب الفشل إذا كانت سلبية

يقول Atkinson إن الأفراد يتباينون في المدى الذين يحاولون من خلاله انجاز أو تحقيق معيار ما للامتياز في أنشطتهم، فالبعض يضع معايير مرتفعة لأنفسهم ويسعون إلى تحقيقها ويستجيبون بأقصى مشاعر النجاح (الفخر) أو الفشل (الخجل) عند مواجهتها والبعض الأخر لا يميل إلى تحقيق هذه المعايير حيث يبدلون القليل من الجهد ولا يظهرون أي تمايز في استجاباتهم للنجاح والفشل. (معمرية، 2013, ص. 9)

تختلف الدافعية للإنجاز عند Atkinson حسب الأفراد وتتأثر بثلاث عوامل رئيسية عند قيام الفرد بمهمة ما وهي:

- **دافع انجاز النجاح:**

إن الأفراد يُقدِمون على أداء المهمات بنشاط وحماس كبيرين رغبة منهم في اكتساب خبرة النجاح، ولهذا الدافع نتيجة طبيعية وهي دافع تجنب الفشل. عند مواجهة فردين نفس المهمة قد يُقبل أحدهما على أدائها بحماس بغية النجاح فيها، ويُقبل الآخر على أدائها بطريقة يحاول فيها تجنب الفشل المتوقع.

- **احتمالية النجاح:**

لأن احتمالية نجاح أية مهمة تتوقف على عملية تقويم ذاتي يقوم بها الفرد الذي يريد أن ينجز المهمة. (غباري، 2008, ص.52) وتتراوح احتمالية النجاح بين مستوى منخفض جدا ومستوى مرتفع جدا اعتمادا على أهمية النجاح وقيمته ومدى جاذبيته بالنسبة للفرد.فالطالب الذي يرى في النجاح

المدرسي قيمة كبيرة تكون احتمالية نجاحه كبيرة أيضا لأن قيمة النجاح في تصوره تُعزّزها دافعية التحصيل لديه غير أن بعد الهدف أو صعوبته أو انخفاض باعثه تقلل من مستوى هذه الاحتمالية.

- **قيمة باعث النجاح:**

إن ازدياد صعوبة المهمة يتطلب ازدياد قيمة باعث النجاح فكلما كانت المهمة صعبة توجّب على الباعث أن يكون أكبر للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع، والفرد هو نفسه من يقوم بتقدير صعوبة المهمة وبواعثها.

إن الدافع لإنجاز النجاح والدافع لإنجاز الفشل مترابطان فإذا كان الطالب مدفوعا بالنجاح فسيحاول أداء المهام التي تكون احتمالية نجاحها مساوية لاحتمالية فشله وتكون قيمة باعث النجاح مرتفعة عند هذا المستوى من الاحتمالية. أما إذا كان الطالب مدفوعا بالخوف من الفشل فسيتجنب أداء مثل هذه المهام المتساوية من حيث احتمال النجاح والفشل وسيختار المهام الأكثر سهولة لتخفيض احتمالية الفشل أو المهام الأكثر صعوبة حيث يمكن رد الفشل إلى صعوبة المهمة وليس إلى الذات.(الرابغي، 2015, ص.157)

فالدافعية للإنجاز إذن حسب Atkinson هي ذلك المركب الثلاثي من: قوة الدفع، مدى احتمالية نجاح الفرد والباعث بما يمثله من قيمة بالنسبة له.

ويشير هذا التصور إلى أن التوجه الإنجازي لدى الفرد في مجتمع ما يتحدد من الناحية النفسية على الأقل بعدة عوامل:

- مستوى الدافعية أو الحماس
- توقعات الفرد المتعلقة باحتمالية حدوث نجاح أو فشل
- قيمة النجاح ذاته، أو نتائج النجاح أو الفشل.

الفرضية الأساسية في نظرية Atkinson هي أن الحاجة للإنجاز لا تؤثر في العمل تحت أي ظرف وفي أية مهمة روتينية ولكن فقط لمَّا يمثل الموقف نوعا من التحدي الشخصي، وأوضح Atkinson أن مؤشرات الدافعية للإنجاز من حيث قوتها أو ضعفها تتمثل في:

- محاولة الوصول إلى الهدف والإصرار عليه
- التنافس
- أن يتم ذلك وفقا لمعيار الامتياز أو الجودة.

أدرجAtkinson نظرية الدافعية للإنجاز في إطار منحى توقع–قيمة الذي يثمل تطبيقا في فهم الدافعية للإنجاز والسلوك الموجه نحو الإنجاز متبعا في ذلك توجهات كل من Tolmanو Lewin وأشار إلى العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة والذي تحكمه أربعة عوامل:عاملان يتعلقان بسمات الفرد وعامل خصائص المهمة وتقدير النتيجة أو تحصيل الدافعية.

وضعAtkinson معادلات تُلخّص العلاقة الموجودة بين العوامل المحددة للدافعية للإنجاز وهي:

1- الميل لتحقيق الإنجاز= الدافع إلى بلوغ النجاح x احتمالية النجاح x قيمة الباعث للنجاح

2- الميل إلى تجنب الفشل = الدافع إلى تجنب الفشل x احتمالية الفشلx قيمة الباعث للفشل.

ولحساب الدافعية للإنجاز عموما ينبغي تقدير كل من الميل لبلوغ النجاح والميل لتجنب الفشل.

بيَّن كل من Atkinson و McClelland أن الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة للإنجاز يفضلون أداء المهام المتوسطة الصعوبة بينما الأفراد ذوي الحاجة المنخفضة للإنجاز فيفضلون أداء كل من المهام السهلة جدا او الصعبة جدا. (محمد خليفة, 2006, ص.119)

3-5- نظرية Dweck وLeggett:

يرى هذان الباحثان أن الفرد الذي يشارك في نشاط مدرسي سيتَّبِع إما هدف التعلّم وإما هدف الأداء. يسعى الفرد الذي يتَّبِع هدف الأداء أول الأمر إلى إبراز قدراته وإثباتها، على عكس الفرد الذي يتجه نحو هدف التعلم ويكون هدفه تحقيق الكفاءة.

يتفاعل التوجّه نحو هدف الأداء أو التعلّم في نظر Dweck وLeggett مع الخصائص الفردية فيسعى الأفراد الذين يتمتعون بتصور تابت للذكاء في بادئ الأمر إلى تقييم كفاءاتهم، وتعتمد ردود أفعالهم اتجاه الفشل اعتمادا كليا على هذا التقييم ويميل هؤلاء الأفراد إلى إتباع هدف الأداء. على عكس الأفراد الذين يتمتعون ب تصور متزايد للذكاء فلا يعانون من قلق(فيما يخص الكفاءات) ويعود قبل كل شيء إلى إيجاد أفضل الطرق لإتقان النشاطات التي تطرح لهم مشكلة يفضلون هؤلاء الأفراد التوجّه نحو هدف التعلّم.

تطرق Abramson في سنة 1978 إلى فكرة الاستسلام التي مفادها أن الأفراد الذين يميلون إلى إسناد إخفاقاتهم لأسباب داخلية ومستقرة مثل قدراتهم. ويسندون نجاحاتهم لأسباب خارجية وغير مستقرة مثل الحظ، هم أفراد يستسلمون بسهولة عند مواجهتهم الفشل. على عكس الأفراد الذين يرجعون سبب نجاحاتهم لأسباب داخلية ومستقرة، خارجية وغير مستقرة يواجهون الفشل واثقين من نجاحهم في نهاية المطاف. لا يلاحظ هذا الاستسلام في نظر Dweck وLeggett إلا عند الأفراد الذين يتخذون من هدف الأداء توجها لهم.

عند إتباع الأفراد هذا الهدف يصبح إدراكهم لقدراتهم مركزيا لأن الاستنتاجات المتعلّقة بهذه القدرات تصبح مهدّدة بالاستسلام ولا تقودهم إلى البحث عن التحكم في النشاط.

(fenouillet, 2010)

3-6- نظرية Weiner:

تمثل هذه النظرية نموذج من الدافعية للإنجاز المستخدم على مستوى البحوث في المجال المدرسي أو الرياضي. وفقا لهذه النظرية يكمن الهدف الرئيسي للأفراد في إثبات مهاراتهم.

ثمّة هدفان اللذان يعتبران ذا أهمية خاصة في هذه الحالات ويعكس كل منهما طريقتين متميزتين لتبيين النجاح والفشل وللحكم على المهارة:

ففي الحالة الأولى: تُعاش خبرات التعلّم والإتقان والتحسن كنجاحات مُرضية، يشعر الفرد انه يتمتع بمهارة أعلى ما يولِّد فيه الإحساس بالتقدّم والإتقان وحل المشاكل نتيجة المجهودات التي يبذلها، يستخدم معايير ذات مرجعية ذاتية وسيرورة مقارنة مؤقتة. يدور الحديث هناعن هدف الإتقان(Ames, Robert) أو التركيز في النشاط (Nicholls,Duda) أو هدف التعلّم (Dweck).

في الحالة الثانية:لا يكفي التحسن أو الإتقان في تحقيق النجاح، وبالتالي على الفرد أن يقدم أكثر ما يقدمه الغير أو أن يبلغ نفس النتيجة التي يقدمونها ولكن بمجهودات أقل.

يخضع الإحساس بالمهارة هنا لمعايير خارجية (أداء ومجهودات الغير) ولسيرورة المقارنة المعيارية مع مجموعة متناظرة. (Sarrazin et al., 1995, p. 3)

3-7- نظرية Nicholls حول الأهداف التحفيزية:

تفترض هذه النظرية أن الأفراد اكتشفوا الدافعية من خلال إبراز كفاءاتهم ويعد النجاح من العناصر الجوهرية في هذه النظرية.ولتحديد الكفاءة اقترح Nicholls طريقتين:

- النجاح يعني التعلّم، التحسن، الإتقان ويَعتَبر الأفراد الذين يتبنون هذا الخيار أن مفتاح كفاءتهم يكمن في المجهودات المبذولة، ويحكمون على كفاءتهم بمقارنتها مع نتائجهم السابقة.
- النجاح بالنسبة لهذه الفئة هو المقارنة مع الآخرين. لأن نجاح الفرد يكمن في تحقيق أداء أعلى من أداء الآخرين. وفي هذه الحالة ليس سبب النجاح هنا المجهود المبذول وإنما الموهبة.

أطلق Nicholls على هذا التعريف مصطلح الأنا المعني (Ego impliqué) والتعريف الأول بالمهمة المعنية (tache impliquée). (Balague G., 1989)

3-8- نظرية Elliot و Harackiewicz:

اتخذا الباحثان من أعمال Dweck و Leggett مرجعا لاقتراح نموذج يأتي بتمييز في إطار أهداف الأداء، وهما يقربان مفهومهما النظري من نظرية الدافعية للإنجاز التي جاء بها Atkinson والقائلة بوجود دافعية مرتبطة بالنجاح و أخرى مرتبطة بتجنب الفشل.

اقترح Elliot التمييز بين هدفا الأداء:

هدف تقريب الأداء وهدف تجنب الفشل

وجاء في سنة 2001 بتمييز آخر ينصب على هدف التعلم وتصوره كتوجه نحو التحكم في النشاط. والذي يرمي إلى التحكم في التعلم باقتراح تصور موجه بصفة كبيرة نحو الأداء.

أضيف هدف ثاني على صعيد التوجه نحو التحكم ينجم عنه نوعا من التكافؤ مع هدف الأداء ما سمح للباحثيْن باقتراح تصور آخر يدمج البنية الإتقان/الأداء، التقريب/التجنب، وتتمحور هذه البنية حول مفهومين رئيسيين على صلة بالكفاءة: يرتبط الأول بشكل تقييم الكفاءة والثاني بالتكافؤ نحو الأداء.

قد يكون هذا التكافؤ إيجابي عندما يتعلق الأمر بحدث مرغوب فيه (النجاح) أو سلبي عندما يكون الحدث غير مرغوب فيه (الفشل). (Fenouillet, 2010)

3-9- نظرية Elliot و Dweck:

ترآى للباحثيْن افتقار الدافعية للإنجاز إلى تعريف دقيق حتى يتسنى لهم الوصول إلى توافق الآراء حول طبيعة هذا المفهوم،وتضم المؤلفات التي تناولت مسألة الإنجاز نقطتا ضعف رئيستان:

- لا وجود لإجماع في الأدبيات حول الانجاز ولا اقتراحات واضحة تسمح بتحديد طبيعته
- سمح هذا النقص الملاحظ في تعريف الإنجاز بتطوير مفهوم ضيق نسبيا يقوم على الحدس في معرفة ما هو الإنجاز، ولهذا السبب ركزت الأبحاث في هذا المجال على ما ينجزه الفرد في ميادين مختلفة كالمدرسة والعمل والرياضة.

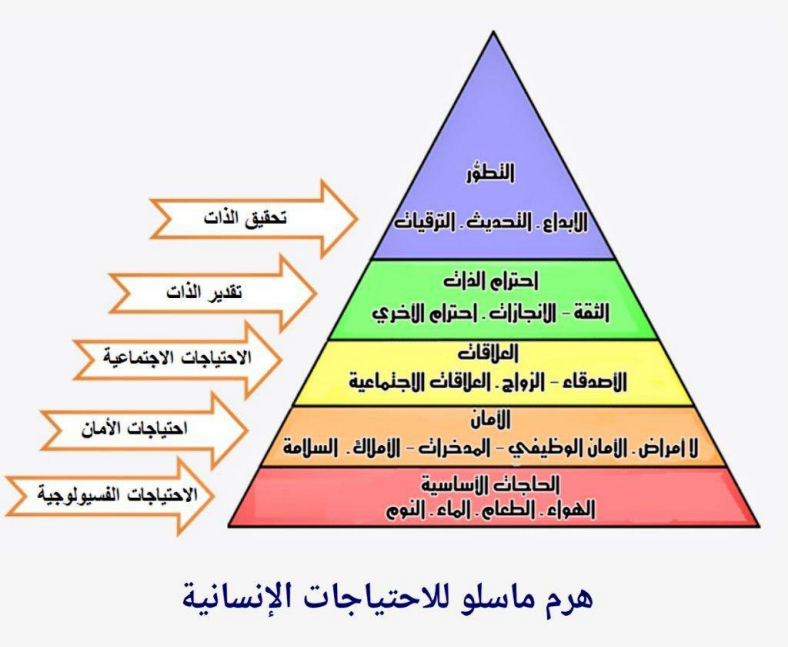
وفي ضوء هذه الاعتبارات اقترح Elliot و Dweck تعويض مصطلح الدافعية للإنجاز بالدافعية للكفاءة التي تُعرّف على أنها شرط أو نوعية من المهارة أو الاستقلالية أو النجاح.

(Fenouillet, 2010)

3-10- نظرية Maslow:

جاء Maslow بتنظيم هرمي للدوافع على عدة مستويات ويشمل:

- الحاجات الشخصية: - الفيزيولوجية – الأمن
- الحاجات الاجتماعية: الحب والانتماء – تقدير الذات
- الحاجات العقلية: - المعرفة والفهم وتحقيق الذات



هرم ماسلو للإحتياجات النفسية

ولقد أشار الباحث إلى وجود شكل من الارتقاء المتتالي في الحاجات حيث ترتقي من الأدنى إلى الأعلى وفق درجة أهميتها، ولا يتحقق التقدم نحو حاجة تقع في مستوى أعلى على هذا المدرج إلا بعد إشباع الحاجات التي تقع في المستوى الأدنى منها.

وعلى الرغم من أن الدافع للإنجاز لا يوجد مباشرة في هرم Maslow إلا انه يقع ضمن حاجات تقدير وتحقيق الذات، حيث تعد دافعية الإنجاز مكونا أساسيا في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته ويشعر بهذا التحقيق من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف. (محمد خليفة، 2000, ص.87)

وفي السياق المدرسي اهتمت الأبحاث الأولى حول الدافعية للإنجاز على الثنائية: هدف الأداء/ هدف التعلم وركّزت أهداف التعلم على تطوير الكفاءات. فالتلاميذ الذين يتبعون هذه الأهداف (التعلّم) عادة ما يقومون بمهمة أو نشاط معين لأسباب داخلية و يكمن هدفهم الأساسي في التعلم و الفهم والتحكم في ما يُطلب منهم انجازه، كما أنهم يولون أهمية بالغة للجهد المبذول

والمثابرة والتحسن، وعادة ما يُقيِّمون كفاءتهم استنادا إلى معايير شخصية في حين أنهم يستبعدون المقارنة الاجتماعية من الحكم الذي يصدرونه من جهة على حد قول Ames,Dweck, Leggett.

ومن جهة أخرى، تعكس أهداف الأداء التوجُّهات الباعثة للدافعية المتمركزة على أهمية إبراز كفاءتهم والتفوق على الغير دون بدل مجهود مُعتبَر.

حيث أن مشاركة التلاميذ الموجهين نحو هذه الأهداف أثناء قيامهم بنشاط معيّن يعود إلى أسباب خارجية (إبْداء كفاءة، تقدير وثناء الآخرين لهم) ويُقيّمون كفاءاتهم استنادا إلى العلاقات الشخصية.

اقترح الباحثون، في منتصف التسعينيات، إعادة تحديد مفهوم الدافعية للإنجاز وضبط الأهداف المتمثلة في: التعلم/الأداء من خلال إدراج تمييز تصوري يعارض مفهومي: التقريب/التجنب.

يستند هذا التمييز في نظر Elliot على الفكرة التي مفادها أن الدافعية يمكنها أن تتخذ شكلا بنائيا(التقريب) أو غير مرغوب فيه (التجنب)، وفقا لطبيعة التكافؤ (إيجابية/سلبية)، يدل التكافؤ الإيجابي على الرغبة في النجاح بينما يدل التكافؤ السلبي على الرغبة في تجنب الفشل والابتعاد عن النتائج التي تهدد تقدير الذات. (Maltais, 2014, p.5-6)

4-مظاهر الدافعية للإنجاز:

- للدافعية للإنجاز في نظر Hermans عشرة أبعاد وهي:
- مستوى الطموح
- سلوك تقبُّل المخاطرة
- الحراك الاجتماعي
- المثابرة

- تواتر المهمة
- إدراك الزمن
- التوجه للمستقبل
- إختيار الرفيق
- سلوك التعرف
- سلوك الإنجاز

ميّز Charles Smith في الدافعية للإنجاز بين شكلين أساسيين وهما:

- دافعية الانجاز الذاتية: وهي تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.
- دافعية الإنجاز الاجتماعية: تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية أي مقارنة أداء الفرد بأداء الغير.

أمّا Mathis فقد ميّز بين الدافعية للإنجاز والدافعية للكفاءة على اعتبار أن:

- الدافعية للكفاءة ترتكز على السرور والفرح المؤقت الذي يبلغه الفرد.

5- الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي:

تؤثر البيئة المدرسية على الدافعية للإنجاز حيث إن الطفل عند دخوله المدرسة يبدي رغبة في التعلم واكتساب المعرفة ,وعند مواجهته فشلاً يصحح نفسه بنفسه دون أن يصاب بإحباط ويركز على استمرار التعلم وليس على الإنجاز النهائي للتعلم , بسبب عدم وجود انتقادات خارجية لتقييم عمله ولكنه كلما تقدم في سنوات الدراسة يبدأ المعلمون بفرض بيئة تعليمية أكثر صرامة قد تولد شعورا بالقلق في حال فشله في تنفيذ نشاط تعليمي معين وليس من الناذر أن يقوم المعلم بانتقاد

أدائه و تقديره بمنح علامات فيربط بالربط بين نتائجه و تقدير ذاته مما يسبب له إحباطًا شديدًا في كثير من الأحيان خاصة إذا كان النقد موجهًا نحو ذاته. (الشرمان، 2015)

اهتم الباحثون بالتحصيل الدراسي واعتبره البعض تعبيرا مباشرا عن شدة دافعية الإنجاز. ولقد أشار العديد منهم إلى أن الفرق بين التحصيل الفعلي واختبارات الاستعداد الدراسي يدل على دافعية الإنجاز، فالتلاميذ ذوي انجاز مرتفع يتحصلون على درجات عالية في المدرسة يستجيبون للفشل بطريقة تختلف عن التلاميذ منخفضي الإنجاز، حيث يزيدهم الفشل إصرارا ومثابرة على النجاح في حين ينسحب منخفضي الإنجاز من الموقف لأنهم لا يثقون في قدراتهم. (الرابغي، 2015, ص. 157)

قام McClelland و Alschuler بعدة دراسات استنتجوا فيها ن الناجحين لهم خصائص مشتركة منها: المنافسة، الإقبال على المغامرة، حُسن استخدام المفعول الارتجاعي وهذه السمات الثلاث تعكس مظاهر الإنجاز. يختلف مستوى الحاجة للإنجاز باختلاف الأفراد، قد لا يبلغ مستوى هذه الحاجات عند بعض التلاميذ لسبب او لآخر حدا يُمكّنهم من تحديد أهدافهم وبذل الجهود اللازمة لتحقيقها لذا يجب استثارتها بتكليف هذه الفئة من التلاميذ بمهام سهلة نسبيا لدفعهم الى بذل مجهود اكبر. (غباري، 2008, ص. 58)

أشار Atkinson إلى أن النزعة لإنجاز النجاح هي استعداد دافعي مكتسب، وتشكل من حيث ارتباطها بأي نشاط سلوكي وظيفي لثلاثة متغيرات تحدد قدرة التلميذ على التحصيل هي:

- الدافع لإنجاز النجاح: يشير إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين، رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكنة، غير أن لهذا الدافع نتيجة طبيعية تتجلى في دافع آخر، هو دافع تجنب الفشل حيث يحاول التلميذ تجنب أداء مهمة معينة خشية من الفشل الذي يمكن أن يواجهها في أدائها. ويكمن دافع إنجاز النجاح خلف تباين التلاميذ في مستوياتهم التحصيلية حيث

يرتفع مستوى التلاميذ التحصيلي (أو دافعيتهم التحصيلية) بارتفاع هذا الدافع والعكس صحيح.

– احتمالية النجاح: تتوقف احتمالية نجاح أية مهمة على عملية تقييم ذاتي يقوم بها الفرد المطلوب منه أداء هذه المهمة. وتتراوح احتمالية النجاح بين مستوى منخفض جداً ومستوى مرتفع جداً، اعتماداً على أهمية النجاح وقيمته ومدى جاذبيته بالنسبة للفرد ، فالتلميذ الذي يرى في النجاح المدرسي قيمة كبيرة، نجد احتمالية نجاحه كبيرة أيضاً، لأن قيمة النجاح كما يتصوره تعزز دافعية التحصيل لديه، غير أن بُعد الهدف أو صعوبته أو انخفاض باعثه، تُخفّض مستوى هذه الاحتمالية.

– قيمة باعث النجاح: يتطلب ازدياد قيمة باعث النجاح زيادة صعوبة النشاط، ، فكلما كان النشاط أكثر صعوبة، كلما كان من الضروري أن يكون الباعث أكبر قيمة للاحتفاظ بمستوى دافعي مرتفع، فالأنشطة الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة، لا تستثير حماس الفرد من أجل أدائها بدافعية عالية. والفرد نفسه هو الذي يقوم بتقدير صعوبة النشاط وبواعثه.

(المطارنة، 2013, ص.7-8)

6- الدافعية للإنجاز وتقدير الذات:

تمثلت إحدى إسهامات William James في تبيين أهمية تقدير الذات واقترح البعض من علماء النفس الاجتماعي وعلماء الشخصية أمثال Muray مصطلح الحاجة إلى التقدير أو تقدير الذات أو الحاجة إلى امتلاك تقدير ذات جيد في نظر الغير.

(Fenouillet, 2013, p. 65)

حيث وصف William James تقدير الذات على أنه ذلك الشعور الذاتي الذي يستمد مصدره من النجاحات التي يحققها الفرد، ومنحه مظهرين:

حالة شعورية كالثقة في حق الفرد أن يكون سعيدا، ويشعر بالقيمة والتقدير والقناعة والاطمئنان والرضا على وجه الخصوص.

الشعور الجيد الذي يمتد إلى العالم من خلال نجاح تفاعل الفرد معه والثقة في قدراته على مواجهة التحديات الأساسية في حياته.

وضع Maslow مفهوم تقدير الذات في تنظيمه الهرمي للحاجات حيث تضمن شقين:

- يتضمن الحاجة إلى التقدير واحترام الذات ويحوي خصائص شخصية مثل الرغبة القوية في الإنجاز والكفاءة والثقة بالنفس والاستقلالية.

يتضمن التقدير من الغير ويشمل المكانة والتقبل والاحترام والمركز والشهرة.

للفرد حاجة إلى التقدير من خلال وجهة نظر الغير. ومن الممكن اعتبار أنه للحاجة إلى تقدير الذات جانبين:

- الحاجة إلى الإنجاز والتفوق والكفاءة والثقة.

- شعور الفرد بالهيبة والاعتبار والمكانة واحترام الآخرين له. (معمرية، 2013, ص.147-148)

وفي إطار الدافعية في المدرسة أشار A.Agert إلى أن إدراكات الذات أكثر أهمية من القدرات الحقيقية للتلاميذ وقال بوجود ثلاث إدراكات:

- تقدير الذات: الحكم على نفسه (تقدير ذات جيد الذي يساهم في انجاز المهمة بشكل أفضل)
- الذات المثالية: ماذا أريد أن أصبح؟
- مفهوم الذات: من أنا؟

7- قياس دافعية الانجاز:

- **اختبار تفهم الموضوع** (1938):

هو اختبار إسقاطي يتيح التمييز بين مختلف مستويات الدافعية للإنجاز، حيث تُقترح على المفحوص صور غامضة ويطلب منه أن يروي قصة عليها، وتتضمن هذه الطريقة اختبار تفهم الموضوع (**TAT**) الذي صمّمهMuray في سنة 1938 حيث يرى أن الفرد يكشف عن حاجاته للانجاز من خلال القصص التي يسردها (عبد العزيز موسى، 1994, ص.21). ويرتبط هذا الاختبار أساسا بالتخيل الإبداعي، ويتم تحليل القصص عن طريق تحليل المضمون.

تعرضت هذه الطرق الإسقاطية في قياس الدافعية للإنجاز للنقد، حيث من الباحثين من يرى البعض أن هذه الطرق الإسقاطية ليست مقاييس على الإطلاق إذ تصف انفعالات المفحوص بصدق مشكوك فيه، كما أن طريقة تصحيحها تحتاج إلى وقت كبير، وتتسم بالذاتية، فضلا عن انخفاض ثباتها وصدقها. (خليفة، 2000, ص.98-99)

قدم McClelland وزملاؤه في مقال نشروه في سنة 1949 تفسيرات حول استخدام اختبار تفهم الموضوع في قياس الدافعية للإنجاز حيث كانوا يعرِضون على المفحوص عددا من صور الاختبار (من 4 إلى 6 بطاقات) و يطلب منه أنيروي قصة من خلال الإجابة عن عدة تساؤلات منها: ماذا يحدث؟ ما العوامل التي أدت إلى هذا الموقف؟ ماذا تتوقع أن يحدث؟ و يمنح للمفحوص مدة ومنية قدرها أربع دقائق حتى يكتب قصة من خلال الإجابة على الأسئلة السابقة ويتحصل بعد ذلك المفحوص على علامة لكل قصة يكتبها حيث تمثل العلامة الكلية لكل القصص المكتوبة المؤشر العام لحاجة الفرد للإنجاز. (خويلد, 2005, ص.3)

- **اختبار الاستبصار**(1956):

والذي صممته Elisabeth French في سنة 1956 ويتكون الاختبار من عدة بنود يتطلب كل منها استجابة لفظية من المفحوص عند تفسيره للمواقف السلوكية التي يشملها البند. واستخدمت الباحثة في تقييمها لنتائج المفحوصين الأسلوب نفسه الذي اتبعه McClelland ومساعديه، كما اقترحت طريقة مرنة لتصحيحه،تُمكِّن من استنتاج مستوى الدافعية للانجاز والدافع للانتماء كل على حدى. (قشقوش، 1979, ص. 91)

- **سلم Elliot و Mc Gregor :**

يضم ثلاثة بنود لكل من الأهداف الأربعة. أي في المجموع يوجد اثنا عشرة بند. ويجيب المفحوص على الأسئلة الموضحة في هذه البنود الى أي مدى كان مضمون السؤال صحيح بالنسبة له. على سلم يتراوح من: 1 (غير صحيح تماما بالنسبة لي) إلى 7 (جد صحيح بالنسبة لي). (Darnon et Butera, 2005, p.115)

- **اختبار M.Winterbottom:**

قامت Marian بقياس الدافع للإنجاز من خلال استعمال منبهات لفظية تتكون من مجموعتين من المؤشرات اللفظية للاسترشاد بها في تكوين مجموعتين من القصص تتكون الأولى من مؤشرات لفظية لأربع قصص تقدم في ظروف مريحة، والثانية في ظروف تبعث للإنجاز.

أولا يطلب من الأطفال الخاضعين للاختبار أنيروا قصة بالتفصيل وهي التي تحدد موضوع القصة وتكتب ما يسردونه وأثناء ذلك تطرح عليهم بعض الأسئلة تدور حول القصة: ماذا يحدث في القصة؟ ماذا حدث من قبل؟ فيما يفكر الناس؟ كيف يشعرون؟ كيف تنتهي القصة؟

وكانت المؤشرات اللفظية الأربعة كما يلي:

- أم وأبنها ينضران وهما قلقان
- رجلان يقفان على ماكينة أحدهما أكبر من الآخر
- ولد يغادر منزله
- شاب يجلس على مكتب

بعد تقديم هذه القصص التي تكتب في ظرف مريح، تُقَدم مؤشرات لفظية وأخرى تكتب حولها قصص في ظرف يبعث للإنجاز. حيث يقال للأطفال انه سيقدم لهم اختبار الألغاز يختبر مهاراتهم وعليهم أن يبذلوا أقصى جهدهم لان علاماتهم ستقارن بدرجات زملائهم من الصف نفسه. وكانت المؤشرات اللفظية المقدمة:

- أب وابنه يتحدثان عن موضوع
- إخوة وأخوات يلعبون
- شاب وحده بالمساء
- شاب يسند رأسه على يديه

وتم منح درجات للقصص وفقا لمحكات الإنجاز في الإنتاجات التخيلية التي أعدها MCClelland و زملاؤه. (معمرية، 2013, ص.290)

- **إختبار وينر Weiner** (1970):

أعد اختبار الدافعية لإنجاز وهو مخصص للأطفال والمراهقين، عبارته مشتقة من نظرية Atkinson حيث تكونت من 20 عبارة من عبارات الاختبار الجبري، وقام الباحث بإيجاد صدق المقياس وحصل على نتائج مرْضية. (رشاد موسى، 1994, ص.25)

- **سلم قشقوش (1975)**: قام إبراهيم قشقوش بتصميم أول أداة عربية لقياس دافع الانجاز أعتمد فيها على نفس المفهوم الذي أعتمد عليه McClelland ومساعديه عن دافع الانجاز حيث عرض بنود السلم على ثلاثة محكمين أختير منهم 32 بند لقياس دافعية الانجاز، وتم إعادة التطبيق على 100 طالب جامعي لتأكد من ثبات الاختبار.
- **استبيان Smith (1973):**

قام Smith بتصميم استبيان لقياس الدافعية عند الراشدين و كان يتكون في صورته الأولى من 103 سؤال لينتقي منها بعد ذلك 10 عبارات الأكثر قدرة على التمييز بين الأفراد من حيث الدافعية للإنجاز. (قشقوش، 1979, ص.94-95)

- **استبيان QBCS** Questionnaire des Buts en Contexte Scolaire (استبيان الأهداف في المجال المدرسي): والذي صممه مجموعة من العلماء الكنديين من بينهم Romano و Bouffard سنة 1998 وهو موجه للتلاميذ الفرنكوفونيون في الطور المتوسط والثانوي والجامعي والذي طبق أيضا على تلاميذ الطور الابتدائي.

يقترح هذا الاستبيان بيانات لها علاقة بأنواع الأهداف الثلاثة: التعلم والأداء والتجنب. ولكن لا يحتوي على بنود تقييم التجنب.

- **استبيان PALS** (Patterns of Adaptative Learning Scales): يسمح بدراسة وجود أنواع الأهداف الثلاث المرتبطة بمفهوم الكفاءة والمتمثلة في التعلم والكفاءة والتجنب وهو موجه بصفة خاصة لتلاميذ الطورين الابتدائي والمتوسط. (Methot, 2010, p.59-60)

- **اختبار Aronson (1955) التعبير عن طريق الرسم:**

صممه Aronson عام 1955 لقياس الدافعية للإنجاز عند الأطفال لأنه وجد أن ما صممه McClelland ومساعديه صعب بالنسبة للأطفال الصغار وخاصة أن المحتوى اللفظي واللغوي بسيط بالقدر الذي لا يمكنهم سرد حكاية أو قصة. وتضمن نظام التقدير الذي وضعه Aronson أنه يمكن تمييز المفحوصين ذوي الدرجات المختلفة في الدافعية للإنجاز عن طريق الرسم الحر.

(معمرية,2013, ص. 292)

- **اختبار Hermans:**

والذي قام باقتباسه وتعريبه فاروق عبد الفتاح موسى سنة 1978 والمتكون من 28 فقرة (اختيار متعدد) تحتوي كل فقرة على جملة ناقصة تليها خمس عبارات تقابلها الرموز (أ، ب، ج، د، هـ) أو أربع عبارات تقابلها الرموز (أ، ب، ج، د) على المفحوص اختيار العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة ثم يضع علامة x أمامه اليس للاختبار زمن محدد للتطبيق، ولكن وجد أن الأفراد العاديين يستطيعون الإجابة في مده تتراوح ما بين 35- 45 دقيقة وذلك بعد إلقاء التعليمات وحل الأمثلة. (الزهراني، 2011)

سوف يتم التطرق إلى هذا الاختبار وبشيء من التفصيل في الإطار التطبيقي، إذ انه يشكل الأداة التي اعتمدت في البحث الميداني.

UNIVERSITE SETIF2

الإطار التطبيقـــي

الفصـــل الرابـــــع:

الإطـــــار المنهجـــــي للدراســـــة

1- منهج الدراسة

2- أدوات الدراسة

2-1- سلم تقدير الذات لـ Coopersmith

2-2- مقياس الدافعية للانجاز لدى الأطفال و الراشدين لـ Hermans

3- مكان الدراسة وحدودها الزمنية

4- الدراسة الاستطلاعية

5- حالات الدراسة الاستطلاعية

6- حالات الدراسة الأساسية

تذكير بهدفي البحث:

1- تقييم كل من مستوى تقدير الذات ودافعية الانجاز عند التلميذ عسير الكتابة.

2- إبراز علاقة عسر الكتابة بتقدير الذات والدافعية للانجاز.

1- منهج البحث:

يعتمد هذا البحث على المنهج العيادي الذي يهدف على حد قول Lagache إلى مقاربة السلوك من منظور خاص (Pedinielli, 1994, P.33) حيث أشار إلى أنه إذا كان من الجوهر تجنب الوقوف على بعض الأعراض، وإغفال كل ما يتصل بسياقها وكيفية إدراك المفحوص لها، إلاّ أنه من الممكن جمع بعض المعلومات دون الانخراط في دراسة حالة مستنفذة وهذا ما تم العمل به في هذه الدراسة .

وما تجدر الإشارة إليه هو أن المنهج العيادي يتيح بلوغ تقييم مشكل المفحوص بُغية تحديد تدخُل فعّال، ويعتبر عياديا الإجراء الذي يرمي إلى جمع معلومات موثوقة : التشخيص أو الدراسة أو التقييم ولقد اعتمدنا في هذه الدراسة على هذا الإجراء الأخير.

تهدف بعض تقنيات المنهج العيادي كالاختبارات والسلالم إلى جمع المعلومات التي من شأنها إثراء معرفة الأخصائي بالمفحوص. تقود السلالم إلى منح علامة وللوصول إلى ذلك من الممكن استخدام إما سلالم التقييم الذاتي التي يملؤها المفحوص وإما سلالم التقييم الغيري التي يملؤها المُطبق. اذا كانت السلالم تُستخدم في المجال العيادي للتشخيص مثلا، فإنها تُستخدم أيضا في البحث للتقييم الكمي للظاهرة قيد الدراسة، وذلك ما تمّ تبنّيه في هذا البحث .

تكمن أهمية هذه الأداة في إبراز العناصر التي من الصعب إدراكها أو تقديرها عند القيام بمقابلات، وتُعطي هذه التقنيات نتائج مُرقمة وتختزل السلالم المفحوصين إلى ما هو قابل للتقييم.

إذا كان المنهج العيادي أول الأمر يهدف إلى الإجابة عن وقائع مجسدة للمفحوص الذي يُعاني من اضطراب فإنه يتمركز حول الحالة و المقصود بذلك الفردانية l'individualité .ويندرج ضمن ممارسة تهدف الى التعرف على بعض الحالات وتعيينها ودراسة السلوكات بهدف اقتراح علاج نفسي أو إعادة تربية أو إجراء اجتماعي أو تربوي أو شكل من أشكال الإرشاد الذي يسمح بإحداث تغيير ايجابي في الفرد.

يضم المنهج العيادي مستويين متكاملين يُطابق أوّلهما استخدام تقنيات (اختبارات أو سلالم أو مقابلات) وثانيهما الدراسة المعمقة والمستنفذة للحالة. لا تستلزم جميع الظروف تحليل الحالات تحليلا مستنفذا. والواقع أنه لا يكمن الفرق بين هذين المستويين في الأدوات أو الإجراءات وإنما في الهدف والنتائج إذ يوفر المستوى الأول معلومات ليهدف الثاني إلى فهم المفحوص الأمر الذي لا تستلزمه كافة الظروف العيادية.

والمستوى الأول تمثله كافة الأدوات القابلة للاستخدام بحضور المفحوص هدفها جمع مختلف أشكال تعبيره مع الحرص على التخفيف من الضغوطات أثناء جمع المعلومات.(Pedinielli, 1994, p.36)

و لقد جاءت مقاربتنا لحالات عسر الكتابة هنا في ضوء هذه المعطيات المنهجية، ولاسيما تلك المتعلقة بالمستوى الأول للمنهج العيادي.

2-أدوات البحث:

أتاح لنا استقصاء الأدبيات لإعداد فصلي تقدير الذات والدافعية للإنجاز فرصة الوقوف على العديد من الأدوات الخاصة بتقييمها ومن بينها اختبار سلم تقدير الذات لـ Coopersmith (الشكل المدرسي) ومقياس الدافعية للانجاز للأطفال والراشدين لـ Hermans لا لأنهما يتماشيان ومنهج بحثنا ويتيحان إمكانية بلوغ أهدافه فحسب بل لأنهما طبقا في البيئة الجزائرية كما سوف يتم التطرق إليه لاحقا.

ولقد ذكر Khadija Charaoui و Hervé Bénony فيما يتعلق بهذه الخطوة من البحث الميداني إلى أن "الإجراء العيادي الأدواتي يقوم على أدوات نفسية يتم إختيارها قبل الالتقاء بالمفحوص" (2003، ص.33) وفيما يلي تقديم هاتين الأداتين

2-1- سلم Coopersmith لتقدير الذات وطريقة تنقيطه: (الشكل المدرسي):

سلم Coopersmith لتقدير الذات أداة استقصاء من الممكن تطبيقه جماعيا أو فرديا.إنه يسمح من خلال تطبيقاته الفردية بفهم فهما أحسنا المواقف والتصرفات التقييمية اتجاه الذات سواء كانت عابرة أو دائمة في شتى ظروف الحياة: الاجتماعية والعائلية والمهنية أو المدرسية.

يحتوي هذا السلم في شكله المدرسي على 58 بند يصف المشاعر والآراء أو ردود الأفعال ذات الطبيعة الفردية والتي يجب أن يستجيب لها المفحوص بشطب إحدى الخانتين : "تنطبق" أو "لا تنطبق".

وتتوزع بنود السلم على النحو التالي:

- 26 بند خاص بالبعد العام وهي البنود: 1، 3، 4، 7، 10، 12، 13، 15، 18، 19، 24، 25، 27، 30، 31، 34، 35، 38، 39، 43، 47، 48، 51، 55، 56، 57.
- 8 بنود خاصة بالبعد الاجتماعي وهي: 5، 8، 14، 21، 28، 40، 49، 52.
- 8 بنود خاصة بالبعد المدرسي وهي: 2، 17، 23، 33، 37، 42، 46، 54.
- 8 بنود خاصة بالبعد العائلي وهي: 6، 9، 11، 16، 20، 22، 29، 44.
- 8 بنود خاصة بالكذب وهي: 26، 32، 36، 41، 45، 50، 53، 58.

(Coopersmith, 1984, p.10)

يطبق هذا السلم ابتداء من سن الثامنة من العمر ويستغرق تطبيقه حوالي 10 دقائق. بوسع الفاحص قراءة تعليمات السلم على المفحوص بصوت مرتفع.

أشار مصمِّم السلم إلى أنه أدرج سلالم تحتية حتى يتسنى له الإجابة على النظريات المفترضة لمكونات تقدير الذات القائلة بأنه ليس للفرد نفس مستويات تقدير الذات في جميع جوانب الحياة،أي أنه من الممكن أن يشعر الفرد مثلا بتقدير ذات مرتفع بصفته متزحلق وبتقدير ذات منخفض بصفته طالب. (coopersmith, 1984, P.10)

تتضمن أبعاد هذا السلم بنود موجبة وأخرى سالبة كما هو مبيُن في الجدول الآتي:

أبعاد الاستبيان	البنود الموجبة	البنود السالبة
البعد العام	47،43،39،38،27 19،4،1	57،56،55،35،34،31،30،25،24،18،15، 48،51،13،12،10،7،3
البعد الاجتماعي	28،14،8،5	52،49،40،21
البعد العائلي	29،20،9	44،22،16،11،6
البعد المدرسي	42،37،33	54،46،23،17،2
الكذب	58،53،50،41،32،2 6	45،36

الجدول (01): البنود الموجبة والسالبة لسلم تقدير الذات لـ Coopersmith

طريقة تنقيط إجابات المفحوص:

الأبعاد	البنود		الإجابات	النقاط
البعد العام	الموجبة	47،43،39،38،27،19،4،1	تنطبق	1

			لا تنطبق	0
	السالبة	57،56،55،35،34،31،30،25،24،18،15،13،	تنطبق	0
		12،10،7،3	لا تنطبق	1
البعد الاجتماعي	الموجبة	28،14،8،5	تنطبق	1
			لاتنطبق	0
	السالبة	52،49،40،21	تنطبق	0
			لا تنطبق	1
البعد العائلي	الموجبة	29،20،9	تنطبق	1
			لا تنطبق	0
	السالبة	24،22،16،11،6	تنطبق	0
			لا تنطبق	1
البعد المدرسي	الموجبة	42،37،33	تنطبق	1
			لا تنطبق	0
	السالبة	54،46،23،17،2	تنطبق	0
			لا تنطبق	1
الكذب	الموجبة	58،53،50،41،32،26	تنطبق	1
			لا تنطبق	0
	السالبة	45،36	تنطبق	0
			لا تنطبق	1

الجدول (02): طريقة تنقيط اجابات المفحوص لسلم Coopersmith

تتوزع نتائج السلم على جدولين وهما :

أ- جدول مستويات تقدير الذات الذي يحدُد العلامة الإجمالية لتقدير الذات والمقسم إلى 5 أقسام على الترتيب كما هو مبين أسفله

الأقسام	حدود الأقسام	مستوى تقدير الذات
1	اقل من أو يساوي 18	جد منخفض
2	من 19 إلى 30	منخفض
3	من 31 إلى 38	متوسط
4	من 39 إلى 45	مرتفع
5	من 46 إلى 50	جد مرتفع

الجدول (03): مستويات تقدير الذات (Coopersmith, 1984, p.18)

ب- جدول **قيم السلالم التحتية وخصائصها (العلامات المرجعية الخاصة بكل بعد)**: إنه يتضمن القيم الخاصة بالسلالم التحتية: العام والاجتماعي والعائلي والمدرسي والكذب.

السلم التحتي	العام	الاجتماعي	العائلي	المدرسي	الكلي	الكذب
المعدل	18,64	5.67	4.92	4.12	33.35	2.38

الجدول (04): قيم وخصائص السلالم التحتية (Coopersmith, 1984 , p.17)

يتم الحصول على العلامة الإجمالية لتقدير الذات من خلال حساب علامات السلالم التحتية الأربعة: العام والاجتماعي و العائلي و المدرسي. تقصى من العلامة الإجمالية، العلامة المتحصل عليها في السلم التحتي للكذب.

والجدير بالذكر أنه من الممكن أن تشير العلامة المرتفعة في السلم التحتي للكذب إلى موقف دفاعي إزاء السلم، أو إلى رغبة المفحوص الواضحة في إعطاء صورة جيدة عن الذات، وعليه ينبغي عند التفسير الإجمالي لعلامة تقدير الذات الأخذ بالحسبان النتيجة المتحصل عليها في سلم الكذب.

تمثل علامة 26 أقصى نتيجة يمكن الحصول عليها في السلم التحتي العام و علامة 8 أقصى نتيجة من الممكن الحصول عليها في السلالم التحتية الأخرى (الاجتماعي و العائلي و المدرسي) وعليه تشكل علامة 50 أقصى نتيجة يمكن الحصول عليها عند تطبيق السلم .

(S.Coopersmith , 1984, P.20)

صدق وثبات السلم:

قام مصمم السلم بحساب الارتباط الداخلي بين السلالم التحتية الخمس على عينة بلغت 110 أفراد وتوصل إلى أن الارتباطات جاءت بين 17 و 65. الارتباط بين السلم التحتي العام والسلم التحتي الاجتماعي كان 65 وبين السلم التحتي العام والسلم التحتي المدرسي كان 54 وهي مرتفعة نسبيا. كما لاحظ أن السلم التحتي للكذب جاء أكثر ارتباطا بالسلم التحتي المدرسي.

تم حساب الثبات الداخلي بالطريقة pair-impair ويوضح الجدول الآتي صدق العلامات الخمس للسلالم التحتية والعلامة الإجمالية للسلم. وهي معاملات الارتباط ل Bravais-Pearson المصححة بمعادلة Spearman-Brown

	الإجمالي	العام	الاجتماعي	العائلي	المدرسي	الكذب
الشكل المدرسي العينة 110	90	80	59	87	71	52

الجدول (05) : الثبات الداخلي للسلالم التحتية

قام Coopersmith بحساب ارتباط البنود مع السلم بهدف دراسة القيمة المميزة لكل بند وهي 72% من البنود جاءت معاملاتها ذات دلالة عند 01.كما قام بالتحليل العاملي وانتهى إلى أن الحالات في الشكل المدرسي أجابت على بنود السلم التحتي العام حسب المضمون الخاص بالحياة المدرسية . (S.Coopersmith, p12,13,14. 1984)

- قنّن فراحي فيصل السلم وكيّفه على البيئة الجزائرية في دراسته الموسومة بـ: إشكالية تقدير الذات عند طلبة التكوين المهني سنة 2009 ووجد أن الثبات الداخلي كان حسنا α=0.73 حيث جاء معامل الارتباط 0.65 و تأكد الباحث من صدق الارتباطات ما بين السلالم التحتية والأبعاد العامة وارتفاعها.

2-2- مقياس Hermans لدافعية الإنجاز للأطفال والراشدين من تعريب فاروق عبد الفتاح موسى وطريقة تنقيطه:

صمّم Hermans المقياس المشار إليه أعلاه الذي ورد باللغة الانجليزية أول الأمر بعنوان:

A questionnaire Measure of Achievement وعند صياغة عبارات المقياس استخدمت الصفات العشرة التي تميز بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل وهي:

1- مستوى الطموح المرتفع
2- السلوك الذي تقل 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- اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف

9- البحث عن التقدير

10- الرغبة في الأداء الأفضل

وقد قام باقتباس المقياس وترجمته إلى اللغة العربية فاروق عبد الفتاح موسى

يتكون المقياس من 28 فقرة متعددة الاختيار، تتكوّن كل فقرة من جملة ناقصة تليها خمس عبارات (أ، ب، ج، د، هـ) أو أربع عبارات (أ، ب، ج،د) وثمة أمام كل عبارة زوج من الأقواس وعلى المفحوص أن يختار العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة بوضع علامة (X) بين قوسي العبارة التي يرى أنها تناسبه. **(فاروق عبد الفتاح موسى، 1987)**

يتبع المقياس طريقة تدرج الدرجات وذلك حسب درجة ايجابية العبارة حيث أنه تعطى:

في الفقرات الموجبة الدرجات 5 -4 -3 -2 -1 على التوالي للعبارات : أ- ب - ج - د - هـ

ينعكس في الفقرات السالبة الترتيب السابق فتمنح الدرجات 1 -2 -3 -4 -5 على التوالي للعبارات: أ - ب - ج - د - هـ.

تقدّر أعلى درجة بـ 130 وأدناها بـ 28.

توزع الفقرات الموجبة و السالبة على النحو الآتي:

الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة
2، 4، 5، 6، 7، 8، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19،22، 23، 24، 25، 26	1 ، 3، 9، 10، 20، 21، 27، 28

الجدول (06): الفقرات الموجبة والسالبة لمقياس الدافعية للانجاز لـ Hermans

ليست مدة تطبيق المقياس محددة زمنيا مسبقا ولقد تبيّن أن الأسوياء من المفحوصين بوسعهم الإجابة على فقرات المقياس في مدة زمنية تتراوح بين 35 و45 دقيقة وذلك بعد إلقاء التعليمات عليهم وحل الأمثلة.

طريقة التنقيط:

ينقّط المقياس استنادا إلى مفتاح التنقيط وحساب الدرجات تبعا للطريقة المشار إليها سابقا فيتم الحصول على درجة خام التي تحول إلى درجة ميئينية لتستخدم في تفسير الدرجات والتي جاءت كالآتي:

الدرجات	التفسير
من 100 إلى 75	دافعية مرتفعة
من 74 إلى 50	دافعية فوق متوسطة
من 49 إلى 25	دافعية تحت متوسطة
من 24 فأقل	دافعية ضعيفة

الجدول (07): تقدير درجات الدافعية للانجاز

ثبات المقياس: قام فاروق عبد الفتاح موسى بحساب ثبات المقياس بتطبيقه على عينة من الذكور والإناث في المراحل المتوسطة والثانوية والجامعية في محافظة الشرقية والذين تراوحت أعمارهم بين 13 و24 سنة وبلغ حجم العينة الكلية 598 فردا منهم 372 ذكور و226 إناث. تم حساب معامل الثبات بتطبيق معادلة المعامل آلفا حيث قام بحساب معاملات الثبات في حالات الذكور وحدهم والإناث وحدهن والذكور والإناث معا، و جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

الذكور	0.803
الإناث	0.643
العينة المشتركة	0.761

الجدول (08): معامل الثبات بتطبيق معادلة معامل الفا

كما قام الباحث بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية حيث تم حساب درجات أفراد العينة في نصف المقياس المكون من الفقرات ذات الترتيب الفردي ودرجاتهم في الفقرات ذات الترتيب الزوجي وجاءت النتائج بالنسبة للحالات الثلاثة في نصف المقياس وفي المقياس كله بتطبيق معادلة سبيرمان براون حسب الجدول الآتي:

العينة	نصف المقياس	المقياس كله
الإناث	0.772	0.871
الذكور	0.724	0.839
العينة المشتركة	0.765	0.867

الجدول (09): معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية

من الملاحظ أن معاملات الثبات المحسوبة بطريقة التجزئة النصفية أعلى من نظيرتها المحسوبة بطريقة معادلة معامل آلفا، وذكر Hermans معاملات الثبات في حالات تلاميذ المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية والتي توزعت وفق الجدول الآتي:

المرحلة الابتدائية	0.80
المرحلة المتوسطة	0.82
المرحلة الثانوية	0.80

الجدول (10): معاملات الثبات في حالات التلاميذ في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالنسبة لـ Hermans

(فاروق عبد الفتاح موسى، 1987، ص. 9-10)

صدق المقياس:

1- **صدق المحكمين:** عرض المقياس على ثمانية محكمين من المختصين في علم النفس التربوي والقياس النفسي وطلب منهم تحديد ما إذا كانت الفقرات تنتمي إلى الدافعية للانجاز أم لا إلى جانب سلبية أو ايجابية الفقرات وانتهى المحكمون إلى أن كافة فقرات الاختبار تندرج ضمن الدافعية للإنجاز حيث أنه ساد اتفاق بين المحكمين اذ أنه بلغت النسبة المئوية 87.5 التي تشّكل نسبة كافية للأخذ بها.

2- **الصدق التجريبي :**

تم اختيار 200 فرد من أفراد العينة بطريقة عشوائية (100 ذكور و100 إناث) ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجاتهم في مقياس الدافعية للانجاز ودرجات تحصيلهم الدراسي في نهاية العام وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0.68) ويذكر Prawat أن معامل الارتباط بين درجات الأفراد في هذا

المقياس ودرجات تحصيلهم الدراسي تمتد من 0.64 إلى 0.86 في حالة عينات من تلاميذ الصف الثالث ابتدائي حتى الثانوي.

قام بشير معمرية بتقنين المقياس وحساب صدقه وثباته على عينة جزائرية في كتابه المعنون بسيكولوجية الدافع للانجاز. وقُدرت العينة بـ 422 فرد منهم 201 ذكور و 22 اناث. فيما يخص صدق الاختبار فقد تم حسابه بثلاث طرق وكانت نتائجه دالة احصائيا في الصدق التمييزي قيمة"ت" دالة احصائيا عند 0.001 وفي الصدق الاتفاقي والصدق التعارضي جاءت معاملات الارتباط دالة احصائيا عند 0.01. أمّا الثبات فتم حسابه بطريقتين: طريقة اعادة الاختبار ومعامل الفا وكانت نتائجه دالة احصائيا عند 0.01 (معمرية، 2013، ص. 304-305-306)

3- مكان الدراسة وحدودها الزمنية:

أجريت الدراسة الميدانية بمدرستي عبد القادر المجاوي وبوقريعة علي المتواجدتين بمدينة قسنطينة وامتدات من 04 فيفري 2018 إلى 27 فيفري 2018.

4- الدراسة الاستطلاعية:

عند نزولنا في المدرستين اللتين سبق ذكرهما تم الاتصال بالمعلمين واطلاعهم بدقة على موضوع بحثنا مع التركيز على فئة التلاميذ المُستهدفة (عسيري الكتابة) فاستجابوا لانشغالنا بتعيينهم التلاميذ الذين كتابتهم رديئة للغاية وعرضوا علينا كراريسهم.

كافة هذه الحالات شخصها الأخصائي النفسي على أنها تعاني من عسر كتابة، الذي تجلى في كتابتهم غير المنتظمة و التي اتخذناها كمحك تقييمي عملا بما جاءت به Catherine Billard "العَرَض هو الكراس".

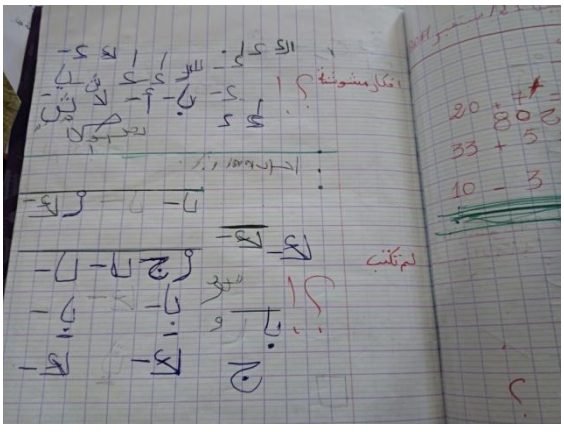
بلغ عدد التلاميذ عسيري الكتابة في كلتا المدرستين ثمانية: ثلاث تلاميذ بمدرسة عبد القادر المجاوي وخمس تلاميذ بمدرسة بوقريعة علي، يتراوح سنهم بين 9 و 11 سنة جميعهم في السنة الثانية من الطور الابتدائي ومعيدين السنة .

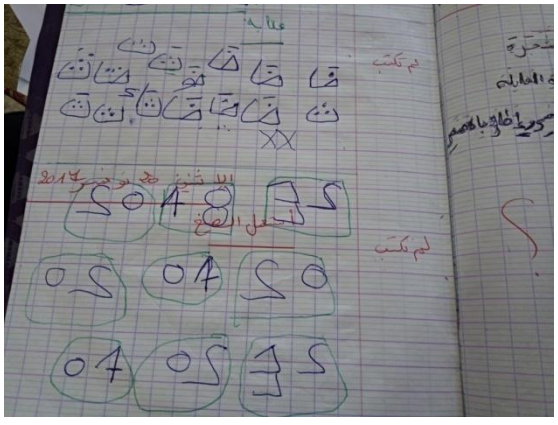
وللتأكّد من إمكانية استخدام أداتي الاستقصاء (سلم تقدير الذات –الشكل المدرسي– ومقياس الدافعية للإنجاز) دون أي مشكل تم تطبيقهما على تلميذين عسيري الكتابة بعد إلقاء عليهما التعليمة التي مفادها: اطرح عليك أسئلة و تجيبني عليها ، قمنا بقراءة بنود الأداتين على المفحوصين وحرصا منا ضمان فهم المفحوصين البنود المقروءة على مسامعهما كرّرنا كل بند على حدى.

5–حالات الدراسة الاستطلاعية :

تقديم الحالة الأولى:

"ص. ن" ، تبلغ من العمر 11 سنة وهي في السنة الثانية من التعليم الابتدائي معيدة السنة . لاتعاني "ص. ن" من أي اضطراب عضوي أو حواسي أو ذهني يُذكر.





توضح النسختين أعلاه شكل كتابة "ص.ن":

كتابة يميزها:

- حروف غير متناسبة حجما.
- خط رديء.
- إعادة كتابة الحروف.

تطابق هذه العلامات عسر الكتابة غير الماهر في تصنيف Ajuriaguerra.

- **تطبيق الأداتين:**

سلم تقدير الذات لكوبر سميث coopersmith

ص. ن 11 سنة

رقم البند	تنطبق	لا تنطبق	الفقرات
.1	☑	☐	لست مهموما بشكل عام
.2	☑	☐	أجد صعوبة كبيرة في أخذ الكلمة في القسم
.3	☐	☑	أود لو استطعت أن أغير أشياء في نفسي
.4	☑	☐	اتخذ قرارات دون صعوبات
.5	☑	☐	يتمتع الناس برفقتي
.6	☐	☑	أتضايق بسرعة في المنزل
.7	☐	☑	احتاج وقتا طويلا لأتعود على الأشياء الجديدة
.8	☑	☐	أنا محبوب بين زملائي من نفس سني
.9	☐	☑	يراعي والدايا مشاعري عادة
.10	☐	☑	استسلم بسهولة للآخرين
.11	☑	☐	والديا ينتظران مني الكثير
.12	☐	☑	من الصعب كثيرا أن أكون أنا

.13	كل شيء مختلط و غام في حياتي	☐	☑
.14	في الغالب أؤثر على الآخرين	☐	☑
.15	لدي نظرة سلبية على نفسي	☐	☑
.16	كثيرا ما تكون لدي رغبة في مغادرة البيت	☑	☐
.17	اشعر دائما بعدم الارتياح داخل القسم	☑	☐
.18	أجد شكلي أقل إعجابا مثل أغلب الناس	☐	☑
.19	عندما يكون لدي ما أقوله ، سأقوله	☑	☐
.20	يفهمني والديا	☑	☐
.21	اغلب الناس محبوبون أكثر مني	☐	☑
.22	أحس عادة بأني محاصر من طرف والديا	☑	☐
.23	عادة ما تقل عزيمتي داخل القسم	☐	☑
.24	عادة ما أتمنى أن أكون شخص آخر	☑	☐
.25	عادة ما يثق الآخرون بي	☑	☐
.26	لا اقلق أبدا	☐	☑
.27	أنا واثق من نفسي تماما	☑	☐
.28	أعجب الناس بسهولة	☑	☐
.29	اقضي أوقاتا ممتعة مع والديّ	☑	☐
.30	اقضي وقتا طويلا في أحلام اليقظة	☐	☑
.31	أتمنى لو كنت اصغر من سنى	☐	☑
.32	افعل ما يجب فعله	☑	☐
.33	أنا فخور بنتائجي الدراسية	☐	☑
.34	انتظر دائما من شخص آخر أن يقول لي مايجب أن افعله	☑	☐
.35	عادة ما أتأسف على ما أقوم به من أعمال	☐	☑
.36	أنا لست سعيدا على الإطلاق	☐	☑
.37	أقوم دائما بعملي بقدر المستطاع	☑	☐
.38	عموما أنا قادر على تدبر أموري	☑	☐
.39	أنا سعيد في حياتي	☑	☐
.40	أفضل أن يكون لي أصدقاء اقل مني سنا	☐	☑
.41	أحب كل الناس اللذين أعرفهم	☑	☐

.42	☑	☐	يعجبني أن توجه لي أسئلة في القسم
.43	☐	☐	افهم نفسي جيدا
.44	☐	☑	في البيت لا احد يهتم بي على الإطلاق
.45	☐	☑	لا يؤنبني احد على الإطلاق
.46	☑	☐	أدائي بالمدرسة ليس كما أود أن يكون
.47	☐	☐	أنا قادر على اتخاذ القرار و التمسك به
.48	☐	☑	لا يعجبني أن أكون ولدا / بنتا
.49	☐	☐	أنا غير مرتاح في علاقتي مع الآخرين
.50	☐	☑	لا اخجل أبدا
.51	☐	☑	عادة ما اخجل من نفسي
.52	☐	☑	عادة ما يحاول الآخرون إزعاجي
.53	☐	☐	أقول الصدق دائما
.54	☐	☐	يشعرني أساتذتي أن نتائجي غير كافية
.55	☐	☐	أنا لا اهتم بما يحدث لي
.56	☐	☑	ناذرا ما أوافق بما أقوم به
.57	☐	☐	أتضايق بسرعة عندما يوبخني احد
.58	☐	☑	اعرف دائما ما ينبغي قوله للناس

مقياس الدافعية للإنجاز لـ Hermans

"ص.ن" 11 سنة

1- العمل شيء:

(أ) أتمنى ألا افعله

(ب) لا أحب أداؤه كثيرا

(ج) أتمنى أن افعله X

(د) أحب أداءه

(هـ) أحب أداءه كثيرا

2- في المدرسة يعتقدون أنني:

(أ) اعمل بشدة

(ب) اعمل بتركيز

(ج) اعمل بغير تركيز X

(د) غير مبالي بعض الشيء

(هـ) غير مكترث جدا

3- أرى الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا:

(أ) مثالية

(ب) سارة جدا

(ج) سارة X

(د) غير سارة

(هـ) غير سارة جدا

4- أن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام:

(أ) لا قيمة له في الواقع

(ب) غالبا ما يكون أمرا سادجا

(ج) غالبا ما يكون مفيدا X

(د) له قدر كبير من الأهمية

(هـ) ضروري للنجاح

5- عندما أعمل تكون مسؤليتي أمام نفسي:

(أ) مرتفعة جدا

(ب) مرتفعة

(ج) لا مرتفعة و لا منخفضة X

(د) منخفضة

(هـ) منخفضة جدا

6- عندما يشرح المعلم الدرس:

(أ) اعقد العزم على أن أبذل قصار جهدي و أن أعطي عن نفسي انطباعا حسنا

(ب) أوجه انتباها شديدا عادة إلى الأشياء التي تقال

(ج) تتشتت أفكاري كثيرا في أشياء أخرى X

(د) لي ميل كبير للأشياء التي لا علاقة لها بالثانوية

7- اعمل عادة:

(أ) أكثر بكثير مما قررت أن أعمله

(ب) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله

(ج) أقل بقليل مما قررت أن أعمله X

(د) أقل بكثير مما قررت أن أعمله

8- إذا لم أصل إلى هدفي و لم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ :

(أ) أستمر في بذل قصار جهدي للوصول إلى هدفي

(ب) ابذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي

(ج) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى X

(د) أجدني راغبا في التخلي عن هدفي

(هـ) أتخلى عن هدفي

9- اعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي:

(أ) غير هام جدا

(ب) غير هام X

(ج) هام

(هـ) هام جدا

10- إن البدء في أداء الواجب المنزلي يتطلب مني:

(أ) مجهودا كبيرا جدا

(ب) مجهودا كبيرا X

(ج) مجهودا متوسطا

(د) مجهودا قليلا

(هـ) مجهودا قليلا جدا

11- عندما أكون في المدرسة فان المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون:

(أ) مرتفعة جدا

(ب) مرتفعة

(ج) متوسطة X

(د) منخفضة

(هـ) منخفضة جدا

12- إذا دعيت أثناء أداء واجب منزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فاني بعد ذلك:

(أ) أعود مباشرة إلى المذاكرة و مراجعة الدروس X

(ب) أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل

(ج) أتوقف قليلا قبل أن ابدأ العمل مرة أخرى

(د) أجد أن الأمر شاق جدا كي ابدأ مرة أخرى

13- إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة:

(أ) أحب أن أؤديه كثيرا

(ب) أحب أن أؤديه أحيانا

(ج) أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيدا

(د) لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته

(هـ) لا يجذبني تماما X

14- يعتقد الآخرون أنني:

(أ) أذاكر بشدة جدا

(ب) أذاكر بشدة

(ج) أذاكر بدرجة متوسطة

(د) لا أذاكر بشدة جدا X

(هـ) لا أذاكر بشدة

15- عندما ارغب في عمل شيء أتسلى به:

(أ) عادة لا يكون لدي وقت لذلك

(ب) غالبا لا يكون لدي وقت لذلك

(ج) أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت

(د) دائما يكون لدي وقت X

16- أكون عادة:

(أ) مشغولا جدا

(ب) مشغول

(ج) غير مشغول كثيرا X

(د) غير مشغول

(هـ) غير مشغول على الإطلاق

17- يمكن أن اعمل في شيء ما دون تعب لمدة:

(أ) طويلة جدا

(ب) طويلة

(ج) متوسطة X

(د) قصيرة

(هـ) قصيرة جدا

18- أن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة:

(أ) ذات قدر كبير جدا

(ب) ذات قدر كبير X

(ج) اعتقد أنها غير ذات قدر

(د) اعتقد أنها مبالغ في قيمتها

(هـ) اعتقد أنها غير هامة تماما

19- يتبع الأولاد أباؤهم في إدارة الأعمال لأنهم:

(أ) يريدون توسيع وامتداد الأعمال X

(ب) محظوظون لأن أباؤهم مديرون

(ج) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار

(د) يعتبرون أن هذه الوسيلة أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال

20- اعتقد أن الوصول إلى المركز المرموق في المجتمع يكون:

(أ) غير هام

(ب) له أهمية قليلة

(ج) ليس هاما جدا X

(د) هام إلى حد ما

(هـ) هام جدا

21- عند عمل شيء صعب فإنني:

(أ) أتخلى عنه سريعا جدا

(ب) أتخلى عنه سريعا

(ج) أتخلى عنه بسرعة متوسطة X

(د) لا أتخلى عنه سريعا

(هـ) أظل أواصل العمل عادة

22- أنا بصفة عامة :

(أ) اخطط للمستقبل في معظم الأحيان

(ب) اخطط للمستقبل كثيرا

(ج) لا اخطط للمستقبل كثيرا X

(د) اخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة

23- أرى زملائي في المدرسة الذين يشاركون بشدة:

(أ) مهذبين جدا

(ب) مهذبين X

(ج) مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة

(د) غير مهذبين

(هـ) غير مهذبين على الإطلاق

24- في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:

(أ) كثيرا جدا

(ب) كثيرا X

(ج) قليلا

(د) بدرجة صفر

25- بالنسبة للمدرسة أكون:

(أ) في غاية الحماس

(ب) متحمس جدا

(ج) غير متحمس بشدة

(د) قليل الحماس X

(هـ) غير متحمس على الإطلاق

26- التنظيم شيء:

(أ) أحب أن أمارسه كثيرا جدا

(ب) أحب أن أمارسه

(ج) لا أحب أن أمارسه كثيرا X

(د) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق

27- عندما ابدأ شيئا فإنني :

(أ) لا انهيه بنجاح على الإطلاق

(ب) أنهيه بنجاح ناذر

(ج) انهيه بنجاح عادة X

(د) انهيه بنجاح عادة

28- بالنسبة للمدرسة أكون:

(أ) متضايقا كثيرا جدا

(ب) متضايقا كثيرا

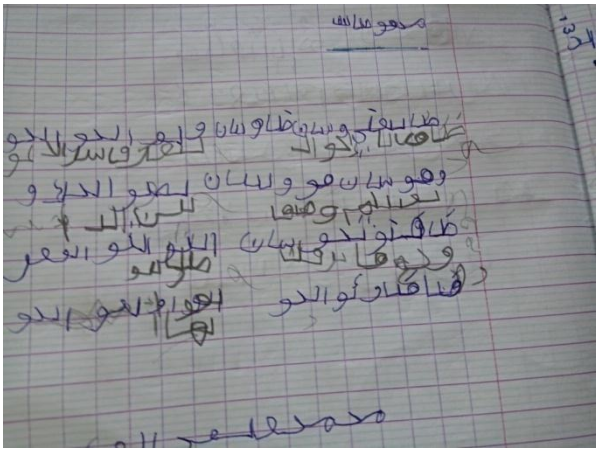
(ج) أتضايق أحيانا X

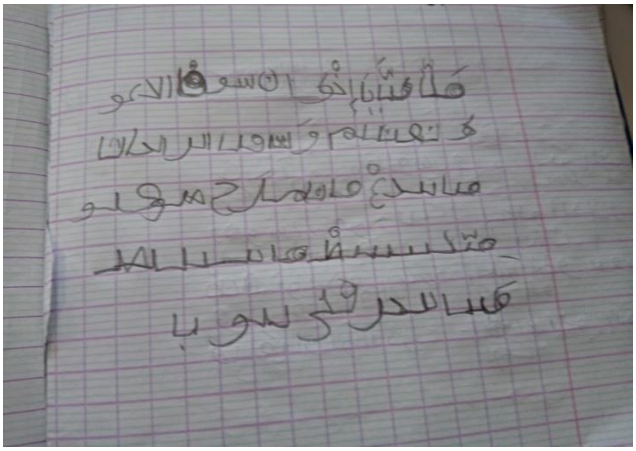
(د) أتضايق ناذرا

(هـ) لا أتضايق مطلقا

- **تقديم الحالة الثانية:**

"أ.أ" يبلغ من العمر 9 سنوات وهو في السنة الثانية من التعليم الابتدائي معيد السنة . لا يعاني "أ.أ" من أي اضطراب عضوي أو حواسي أو ذهني يُذكر.





توضح النسختين أعلاه شكل كتابة "أ.أ":

كتابة يميزها:

- خط غير منتظم يتراوح بين الصغر والكبر.
- عدم التمييز بين المناطق.
- كتابة بخطوط متموجة.

تطابق هذه العلامات عسر الكتابة الرخو في تصنيف Ajurriaguera

- **تطبيق الآداتين:**

سلم تقدير الذات لكوبر سميث coopersmith

"أ.أ" 9 سنوات

رقم البند	تنطبق	لا تنطبق	الفقرات
01	☑	☐	لست مهموما بشكل عام
02	☐	☑	أجد صعوبة كبيرة في أخذ الكلمة في القسم
03	☑	☐	أود لو استطعت أن أغير أشياء في نفسي
04	☐	☑	اتخذ قرارات دون صعوبات
05	☑	☐	يتمتع الناس برفقتي
06	☐	☑	أتضايق بسرعة في المنزل
07	☐	☑	احتاج وقتا طويلا لأتعود على الأشياء الجديدة
08	☑	☐	أنا محبوب بين زملائي من نفس سني
09	☑	☐	يراعي والدايا مشاعري عادة
10	☐	☑	استسلم بسهولة للآخرين
11	☑	☐	والديا ينتظران مني الكثير
12	☐	☑	من الصعب كثيرا أن أكون أنا
13	☐	☑	كل شيء مختلط وغام في حياتي
14	☐	☑	في الغالب أؤثر على الآخرين
15	☑	☐	لدي نظرة سلبية على نفسي
16	☐	☑	كثيرا ما تكون لدي رغبة في مغادرة البيت
17	☐	☑	اشعر دائما بعدم الارتياح داخل القسم
18	☐	☑	أجد شكلي أقل إعجابا مثل أغلب الناس
19	☑	☐	عندما يكون لدي ما أقوله ، سأقوله
20	☑	☐	يفهمني والديا
21	☐	☑	اغلب الناس محبون أكثر مني
22	☑	☐	أحس عادة بأني محاصر من طرف والديا

23	عادة ما تقل عزيمتي داخل القسم	☑	☐
24	عادة ما أتمنى أن أكون شخص آخر	☑	☐
25	عادة ما يثق الآخرون بي	☐	☑
26	لا أقلق أبدا	☐	☑
27	أنا واثق من نفسي تماما	☐	☑
28	أعجب الناس بسهولة	☐	☑
29	اقضي أوقاتا ممتعة مع والديّ	☐	☑
30	اقضي وقتا طويلا في أحلام اليقظة	☑	☐
31	أتمنى لو كنت أصغر من سنى	☑	☐
32	افعل ما يجب فعله	☐	☑
33	أنا فخور بنتائجي الدراسية	☑	☐
34	انتظر دائما من شخص آخر أن يقول لي مايجب أن افعله	☑	☐
35	عادة ما أتأسف على ما أقوم به من أعمال	☑	☐
36	أنا لست سعيدا على الإطلاق	☐	☑
37	أقوم دائما بعملي بقدر المستطاع	☐	☑
38	عموما أنا قادر على تدبر أموري	☐	☑
39	أنا سعيد في حياتي	☐	☑
40	أفضل أن يكون لي أصدقاء اقل مني سنا	☑	☐
41	أحب كل الناس اللذين اعرفهم	☑	☐
42	يعجبني أن توجه لي أسئلة في القسم	☐	☑
43	افهم نفسي جيدا	☐	☑
44	في البيت لا أحد يهتم بي على الإطلاق	☑	☐
45	لا يؤنبني احد على الإطلاق	☑	☐
46	أدائي بالمدرسة ليس كما أود أن يكون	☐	☑
47	أنا قادر على اتخاذ القرار و التمسك به	☐	☑
48	لا يعجبني أن أكون ولدا / بنتا	☑	☐
49	أنا غير مرتاح في علاقتي مع الآخرين	☑	☐
50	لا اخجل أبدا	☐	☑
51	عادة ما اخجل من نفسي	☑	☐

52	☐	☑	عادة ما يحاول الآخرون إزعاجي
53	☑	☐	أقول الصدق دائما
54	☑	☐	يشعرني أساتذتي أن نتائجي غير كافية
55	☐	☑	أنا لا اهتم بما يحدث لي
56	☐	☑	ناذرا ما أوفق بما أقوم به
57	☑	☐	أتضايق بسرعة عندما يوبخني احد
58	☑	☐	اعرف دائما ما ينبغي قوله للناس

مقياس الدافعية للانجاز لـ Hermans

أ.أ 9 سنوات

1- العمل شيء:

(أ) أتمنى ألا افعله

(ب) لا أحب أداؤه كثيرا

(ج) أتمنى أن أفعله X

(د) أحب أداءه

(هـ) أحب أداءه كثيرا

2- في المدرسة يعتقدون انني:

(أ) اعمل بشدة

(ب) اعمل بتركيز

(ج) اعمل بغير تركيز

(د) غير مبالي بعض الشيء X

(هـ) غير مكترث جدا

3- **أرى الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا:**

(أ) مثالية

(ب) سارة جدا

(ج) سارة

(د) غير سارة X

(هـ) غير سارة جدا

4- أن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام:

(أ) لا قيمة له في الواقع

(ب) غالبا ما يكون أمرا سادجا

(ج) غالبا ما يكون مفيدا

(د) له قدر كبير من الأهمية X

(هـ) ضروري للنجاح

5- عندما اعمل تكون مسؤليتي امام نفسي:

(أ) مرتفعة جدا

(ب) مرتفعة X

(ج) لا مرتفعة و لا منخفضة

(د) منخفضة

(هـ) منخفضة جدا

6- عندما يشرح المعلم الدرس:

(أ) اعقد العزم على أن ابذل قصار جهدي و أن أعطي عن نفسي انطباعا حسنا

(ب) أوجه انتباها شديدا عادة إلى الأشياء التي تقال

(ج) تتشتت أفكاري كثيرا في أشياء أخرى X

(د) لي ميل كبير للأشياء التي لا علاقة لها بالثانوية

7- اعمل عادة:

(أ) أكثر بكثير مما قررت أن اعمله

(ب) أكثر بقليل مما قررت أن اعمله

(ج) أقل بقليل مما قررت أن اعمله X

(د) أقل بكثير مما قررت أن اعمله

8- إذا لم أصل إلى هدفي و لم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ :

(أ) استمر في بذل قصار جهدي للوصول إلى هدفي

(ب) ابذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي

(ج) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى X

(د) أجدني راعبا في التخلي عن هدفي

(هـ) أتخلى عن هدفي

9- أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي:

(أ) غير هام جدا

(ب) غير هام X

(ج) هام

(د) هام جدا

10- إن البدء في أداء الواجب المنزلي يتطلب مني:

(أ) مجهودا كبيرا جدا

(ب) مجهودا كبيرا X

(ج) مجهودا متوسطا

(د) مجهودا قليلا

(هـ) مجهودا قليلا جدا

11- عندما أكون في المدرسة فان المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون:

(أ) مرتفعة جدا

(ب) مرتفعة

(ج) متوسطة X

(د) منخفضة

(هـ) منخفضة جدا

12- إذا دعيت أثناء أداء واجب منزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فاني بعد ذلك:

(أ) أعود مباشرة إلى المذاكرة و مراجعة الدروس

(ب) أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل X

(ج) أتوقف قليلا قبل أن ابدأ العمل مرة أخرى

(د) أجد أن الأمر شاق جدا كي ابدأ مرة أخرى

13- أن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة:

(أ) أحب أن أؤديه كثيرا

(ب) أحب أن أؤديه أحيانا

(ج) أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيدا

(د) لا اعتقد أن أكون قادرا على تأديته

(هـ) لايجذبني تماما X

14- يعتقد الآخرون إنني:

(أ) أذاكر بشدة جدا

(ب) أذاكر بشدة

(ج) أذاكر بدرجة متوسطة X

(د) لا أذاكر بشدة جدا

(هـ) لا أذاكر بشدة

15- عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به:

(أ) عادة لا يكون لدي وقت لذلك

(ب) غالبا لا يكون لدي وقت لذلك

(ج) أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت

(د) دائما يكون لدي وقت X

16- أكون عادة:

(أ) مشغولا جدا

(ب) مشغول

(ج) غير مشغول كثيرا

(د) غير مشغول X

(هـ) غير مشغول على الإطلاق

17- يمكن أن اعمل في شيء ما دون تعب لمدة:

(أ) طويلة جدا

(ب) طويلة

(ج) متوسطة X

(د) قصيرة

(هـ) قصيرة جدا

18- إن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة:

(أ) ذات قدر كبير جدا

(ب) ذات قدر كبير

(ج) اعتقد أنها غير ذات قدر X

(د) اعتقد أنها مبالغ في قيمتها

(هـ) اعتقد أنها غير هامة تماما

19- يتبع الأولاد أباؤهم في إدارة الأعمال لأنهم:

(أ) يريدون توسيع و امتداد الأعمال X

(ب) محظوظون لأن أباؤهم مديرون

(ج) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار

(د) يعتبرون أن هذه الوسيلة أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال

20- اعتقد أن الوصول إلى المركز المرموق في المجتمع يكون:

(أ) غير هام

(ب) له أهمية قليلة

(ج) ليس هاما جدا X

(د) هام إلى حد ما

(هـ) هام جدا

21- عند عمل شيء صعب فإنني:

(أ) أتخلى عنه سريعا جدا

(ب) أتخلى عنه سريعا X

(ج) أتخلى عنه بسرعة متوسطة

(د) لا أتخلى عنه سريعا

(هـ) أظل أواصل العمل عادة

22- أنا بصفة عامة :

(أ) اخطط للمستقبل في معظم الأحيان

(ب) اخطط للمستقبل كثيرا

(ج) لا اخطط للمستقبل كثيرا X

(د) اخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة

23- أرى زملائي في المدرسة الذين يشاركون بشدة:

(أ) مهذبين جدا

(ب) مهذبين

(ج) مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة

(د) غير مهذبين

(هـ) غير مهذبين على الإطلاق X

24- في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:

(أ) كثيرا جدا

(ب) كثيرا

(ج) قليلا

(د) بدرجة صفر X

25- بالنسبة للمدرسة أكون:

(أ) في غاية الحماس

(ب) متحمس جدا

(ج) غير متحمس بشدة X

(د) قليل الحماس

(هـ) غير متحمس على الإطلاق

26- التنظيم شيء:

(أ) أحب أن أمارسه كثيرا جدا

(ب) أحب أن أمارسه X

(ج) لا أحب أن أمارسه كثيرا

(د) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق

27- عندما ابدأ شيئا فإنني :

(أ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق

(ب) أنهيه بنجاح ناذر

(ج) أنهيه بنجاح عادة X

(د) أنهيه بنجاح عادة

28- **بالنسبة للمدرسة أكون:**

(أ) متضايقا كثيرا جدا

(ب) متضايقا كثيرا

(ج) أتضايق أحيانا

(د) أتضايق نادرا X

(هـ) لا أتضايق مطلقا

كشف تطبيق سلم Coopersmith ومقياس الدافعية للانجاز لـ Hermans على هذين المفحوصين عن عدم مصادفتهما أي صعوبة في فهم البنود وأجابا بطريقة عادية تماما الأمر الذي سمح لنا بمواصلة تطبيقهما على حالات الدراسة وعددها 06 .

6-حالات الدراسة الأساسية:

تتكون حالات الدراسة من 6 تلاميذ (5 ذكور وبنت) شَخصتها الأخصائيتين النفسيتين على أنها عسيرة كتابة وذلك ما يؤكده إنتاجها الكتابي، يتراوح سن الحالات قيد التقيم بين 9 و 11 سنوات جميعها في السنة الثانية ابتدائي ومعيدة السنة.

من خلال المقابلات التي أجريناها مع المعلمتين والأخصائيتين النفسيتين والأخصائية الأرطوفونية بخصوص صعوبات الكتابة التي تعاني منها الحالات، اتضح أنها لم تتمكن من التحكم قي الكتابة بصورة مقبولة منذ سنتها الأولى من التمدرس ويتجلى ذلك في انتاجها الكتابي المعروض في النسخ المرفقة الخاصة بكل حالة. ومن هنا يُمكن استنتاج أن عسر الكتابة الذي تعاني منه الحالات تمتد جذوره إلى فترة ما قبل التمدرس ولقد أشارت المعلمتين في هذا السياق إلى أنه من المفترض أن يكون التلميذ قد تدرب على كتابة الحروف أثناء المرحلة التحضيرية و التحكم فيها إلى حد ما خلال السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

تعذر علينا جمع معلومات دقيقة حول بداية هذا الاضطراب الذي ظهر فعلا خلال السنة الأولى من تمدرسها. وبعد مرور فصلين دراسيين لاحظت المعلمتان أن هؤلاء التلاميذ عاجزون عن الكتابة بخط واضح و مقروء نقلا وإملاء واستمرت الصعوبة طيلة السنة الثانية.

لا تعاني الحالات قيد التقييم من أي اضطراب عضوي أو حواسي أو ذهني يُذكر كما شدّدت عليه الأخصائيتين النفسيتين والأخصائية الأرطوفونية. ومن شأن الإنتاج الكتابي لهذه الحالات كما ورد في كراريسها تأكيد وجود عسر كتابة.

الفصـــــل الخامـــــــس:

الدراسة الأساسية

1- عرض نتائج حالات الدراسة الأساسية

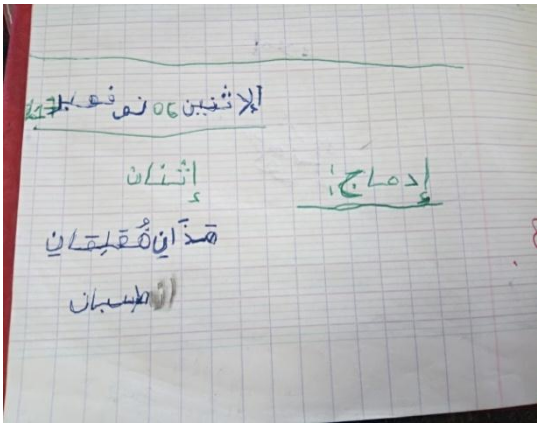
2- مناقشة النتائج في ضوء هدفي البحث

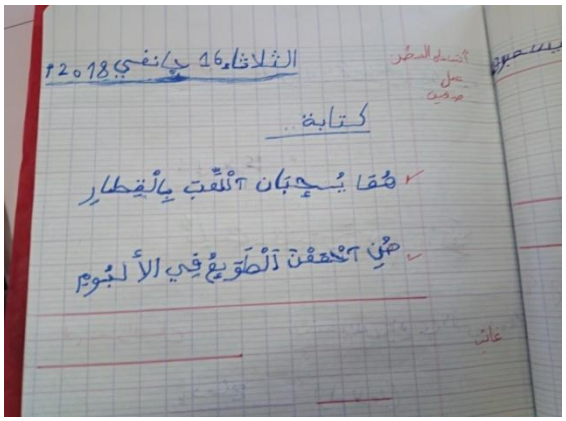
1-عرض نتائج حالات الدراسة

1-1 تقديم الحالة الأولى (ب.س) :

"**ب.س**" طفل يبلغ من العمر 10 سنوات، تلميذ في السنة الثانية من التعليم الابتدائي معيد السنة للمرة الثانية، معدله السنوي 2,24 من 10.

نسختان عن الإنتاج الكتابي للحالة:





كتابة يميزها:

- تمديد الحروف.
- عدم الاعتناء بصفحات الكراس.

تطابق هاتان العلامتان عسر الكتابة الاندفاعي في تصنيف Ajurriaguera.

1-1-1 عرض وتحليل نتائج سلم تقدير الذات لكوبر سميث "coopersmith"

"ب.س" 10 سنوات

رقم البند	تنطبق	لا تنطبق	الفقرات
.1	☑	☐	لست مهموما بشكل عام
.2	☐	☑	أجد صعوبة كبيرة في أخذ الكلمة في القسم
.3	☐	☑	أود لو استطعت أن أغير أشياء في نفسي

.4			أتخذ قرارات دون صعوبات
.5			يتمتع الناس برفقتي
.6			أتضايق بسرعة في المنزل
.7			احتاج وقتا طويلا لأتعود على الأشياء الجديدة
.8			أنا محبوب بين زملائي من نفس سني
.9			يراعي والدايا مشاعري عادة
.10			أستسلم بسهولة للآخرين
.11			والديا ينتظران مني الكثير
.12			من الصعب كثيرا أن أكون أنا
.13			كل شيء مختلط و غام في حياتي
.14			في الغالب أؤثر على الآخرين
.15			لدي نظرة سلبية على نفسي
.16			كثيرا ما تكون لدي رغبة في مغادرة البيت
.17			اشعر دائما بعدم الارتياح داخل القسم
.18			أجد شكلي أقل إعجابا مثل أغلب الناس
.19			عندما يكون لدي ما أقوله ، سأقوله
.20			يفهمني والديا
.21			اغلب الناس محبوبون أكثر مني
.22			أحس عادة بأني محاصر من طرف والديا
.23			عادة ما تقل عزيمتي داخل القسم
.24			عادة ما أتمنى أن أكون شخص آخر
.25			عادة ما يثق الآخرون بي
.26			لا اقلق أبدا
.27			أنا واثق من نفسي تماما
.28			أعجب الناس بسهولة
.29			أقضي أوقاتا ممتعة مع والديّ
.30			أقضي وقتا طويلا في أحلام اليقظة
.31			أتمنى لو كنت اصغر من سنى
.32			أفعل ما يجب فعله

.33	أنا فخور بنتائجي الدراسية	☐	☒
.34	أنتظر دائما من شخص آخر أن يقول لي ما يجب أن أفعله	☐	☒
.35	عادة ما أتأسف على ما أقوم به من أعمال	☐	☒
.36	أنا لست سعيدا على الإطلاق	☒	☐
.37	أقوم دائما بعملي بقدر المستطاع	☒	☐
.38	عموما أنا قادر على تدبر أموري	☒	☐
.39	أنا سعيد في حياتي	☐	☒
.40	أفضل أن يكون لي أصدقاء أقل مني سنا	☐	☒
.41	أحب كل الناس اللذين أعرفهم	☒	☐
.42	يعجبني أن توجه لي أسئلة في القسم	☒	☐
.43	أفهم نفسي جيدا	☒	☐
.44	في البيت لا احد يهتم بي على الإطلاق	☐	☒
.45	لا يؤنبني أحد على الإطلاق	☐	☒
.46	أدائي بالمدرسة ليس كما أود أن يكون	☒	☐
.47	أنا قادر على اتخاذ القرار والتمسك به	☒	☐
.48	لا يعجبني أن أكون ولدا / بنتا	☐	☒
.49	أنا غير مرتاح في علاقتي مع الآخرين	☐	☒
.50	لا اخجل أبدا	☒	☐
.51	عادة ما اخجل من نفسي	☐	☒
.52	عادة ما يحاول الآخرون إزعاجي	☐	☒
.53	أقول الصدق دائما	☒	☐
.54	يشعرني أساتذتي أن نتائجي غير كافية	☒	☐
.55	أنا لا اهتم بما يحدث لي	☐	☒
.56	ناذرا ما أوفق بما أقوم به	☐	☒
.57	أتضايق بسرعة عندما يوبخني أحد	☐	☒
.58	أعرف دائما ما ينبغي قوله للناس	☒	☐

العلامة الاجمالية : 38

قبل مناقشة نتائج هذا السلم ولإعطاء دلالة لها استخرجنا المظاهر التي ينطوي عليها كل بعد موضحة في الجدول الآتي:

الأبعاد	الخصائص التي يقيسها كل بعد
البعد العام	القلق، الثقة في الذات، الاستقلالية، الرضى، الهوية الجنسية، تقدير الذات، صورة الذات، الإزاحة، النكوص، اللامبالاة، التكيف، الاختلاط.
البعد الاجتماعي	المجتمعية، الثقة في الذات، تقدير الذات، النكوص، التكيف.
البعد العائلي	العلاقة الوالدية (التقبل)، العلاقة الوالدية (التفهم)، العلاقة الوالدية (المتعة)، القلق، موقف الوالدين (التطلب)، الهروب، الضيق، الإهمال الوالدي.
البعد المدرسي	الرضى، الاستعداد لإنجاز الأعمال المدرسية، الثقة في الذات، الانزعاج، الإرادة.
الكذب	المبالغة، الدفاع، تصنع صورة ذات ايجابية.

الجدول (11): المواضيع التي يقيسها كل بعد من ابعاد تقدير الذات

النقاط المتحصل عليها في الحالة	تقدير الذات					المجموع
	البعد العام	البعد الاجتماعي	البعد العائلي	البعد المدرسي	بعد الكذب	
ب.س	24	4	5	5	7	38
معدل السلالم التحتية	18.64	5.67	4.92	4.12	2.38	33.35
معدل ب.س في كل بعد	**34.41**	**5.67**	**6.15**	**5.15**	**4.16**	**50.69**

الجدول (12): العلامات المتحصل عليها في سلم تقدير الذات للحالة ب.س

يبين الجدول :

-العلامة الإجمالية للسلم التي تحصل عيها **ب.س** والمقدرة بـ: 38 نقطة من 50 موزعة على الأبعاد الأربعة المكونة للسلم (لم تضاف إلى هذه العلامة النقطة المتحصل عليها في بعد الكذب).

-المعدل المتوسط للسلالم التحتية (الأبعاد) ومعدل كل سلم تحتي الذي تم حسابه كالآتي:

البعد العام:

$$18.64 \times 100 \div 50 = \mathbf{37.28}$$

البعد الاجتماعي:

$$5.67 \times 100 \div 50 = \mathbf{11.34}$$

البعد العائلي:

$$4.92 \times 100 \div 50 = \mathbf{9.84}$$

البعد المدرسي:

$$4.12 \times 100 \div 50 = \mathbf{8.24}$$

بعد الكذب:

$$2.38 \times 100 \div 50 = 4.76$$

حساب معدل المجموع :

$$33.35 \times 100 \div 50 = \mathbf{66.7}$$

حساب معدل كل سلم تحتي:

البعد العام: $24 \times 37.28 \div 26 = \mathbf{34.41}$

البعد الاجتماعي: $4 \times 11.34 \div 8 = \mathbf{5.67}$

البعد العائلي: $5 \times 9.84 \div 8 = \mathbf{6.15}$

البعد المدرسي: $5 \times 8.24 \div 8 = \mathbf{5.15}$

بعد الكذب: $7 \times 4.76 \div 8 = \mathbf{4.16}$

المجموع: $38 \times 66.7 \div 50 = \mathbf{50.69}$

وقبل الشروع في التحليل سنوضح مستويات تقدير الذات لكل بعد:

- **البعد العام:**

باعتبار أن معدل 37.28 يمثل نسبة 100% و18.64 يمثل نسبة 50% فان: المعدل 9.32 يمثل نسبة 25% ومعدل 27.96 يمثل نسبة 75%.

- **البعد الاجتماعي:**

باعتبار أن معدل 11.34 يمثل نسبة 100% ومعدل 5.67 يمثل نسبة 50% فان المعدل 2.83 يمثل نسبة 25% ومعدل 8.50 يمثل نسبة 75%.

- **البعد العائلي:**

باعتبار أن معدل 9.84 يمثل نسبة 100% و معدل 4.92 يمثل نسبة 50% فان معدل 2.46 يمثل نسبة 25% و معدل 7.38 يمثل نسبة 75% .

- **البعد المدرسي:**

باعتبار أن معدل 8.24 يمثل نسبة 100% و معدل 4.12 يمثل نسبة 50% فان معدل 2.06 يمثل نسبة 25% و معدل 6.18 يمثل نسبة 75%

- **بعد الكذب:**

باعتبار أن معدل 4.76 يمثل نسبة 100% و معدل 2.38 يمثل نسبة 50% فان معدل 1.19 يمثل نسبة 25% و معدل 3.57 يمثل نسبة 75% .

أما بالنسبة للمجموع فتمثل نسبة 100% معدل 66.7 ونسبة 50% معدل 33.35 وبالتالي تكون نسبة 25% تمثل المعدل 16.67 ونسبة 75% تمثل معدل 50.02.

نصنف مستويات تقدير الذات للأبعاد المكونة للسلم كالآتي:

حدود الأقسام في الأبعاد	مستوى تقدير الذات
من 100 إلى 75	مرتفع
من 74 إلى 50	متوسط
من 49 إلى 25	منخفض
≤ 24	منخفض جدا

الجدول (13): مستويات تقدير الذات للأبعاد المكونة للسلم

تحليل النتائج:

تحصل "**ب.س**" على علامة إجمالية للسلم تقدر ب 38 نقطة من 50 وحسب مستويات تقدير الذات المرجعية الواردة في السلم فهي تعتبر متوسطة (من 31 إلى 38) كما هو موضح في الجدول رقم (03) .

جاءت معظم إجابات "**ب.س**" موجبة في البعد العام إذ تحصل على 24 نقطة من 26 بمعدل 34.41 وبنسبة 92.30% والذي يعتبر مرتفعا مقارنة بالمعدل المتوسط الخاص بهذا البعد. وكشفت إجابات "**ب.س**" على بنود هذا البعد عن تمتعه بمجموعة من الصفات الإيجابية المتعلقة بالشخصية والجوانب الإنفعالية التي تم الإشارة إليها سابقا في الجدول رقم (11) والتي يمكن تلخيصها في:

ثقة في الذات واستقلالية كما تُشير إجاباته الى وجود صورة جيدة عن ذاته. وبالتالي يتمتع "**ب.س**" بمستوى تقدير عام مرتفع كما هو مُبين في الجدول رقم (13) .

– تحصل "**ب.س**" في البعد الاجتماعي على 4 نقاط من 8 بمعدل 5.67 وبنسبة 50% وتبعا لمستويات تقدير الذات لهذا البعد الموضحة في الجدول رقم (13) فمستوى تقدير الذات الإجتماعي متوسط وتميزت إجاباته التي جاءت سلبية بانعدام الثقة في الذات واللامجتمعية.

– تحصل "**ب.س**" في البعد العائلي على 5 نقاط من 8 بمعدل 6.15 وبنسبة 62.5% التي تعتبر متوسطة حسب مستويات تقدير الذات لهذا السلم التحتي المبينة في الجدول رقم (13). من خلال إجابات "**ب.س**" على البنود نلاحظ أنه يتمتع بعلاقة والدية جيدة يسودها التفهم والحب والمتعة، إلا أن إجاباته التي جاءت سلبية على البنود 6 و11 و22 تجعلنا نستشف أن "**ب.س** "يعيش حالة من الضيق والتوتر كون الوالدين في نظره لحوحين فيما يخص نتائجه المدرسية وهذا ما قد يُثير عند "**ب.س**" نوعا من الضغط.

تحصل "**ب.س**" في البعد المدرسي على 5 نقاط من 8 بمعدل 5.15 و بنسبة 60.67% والتي تعتبر متوسطة حسب مستويات تقدير الذات لهذا السلم التحتي الموضحة في الجدول رقم (13) . كشفت إجابات "**ب.س**" السلبية عن عدم رضاه بأدائه ونتائجه المدرسية وكذلك عدم رضى المعلمة الذي ظهر من خلال إجاباته على أسئلة البنود 33 و46 و54 ما قد ينعكس سلبا على نفسيته وذلك لعدم قدرته الحصول على نتائج مدرسية جيدة.

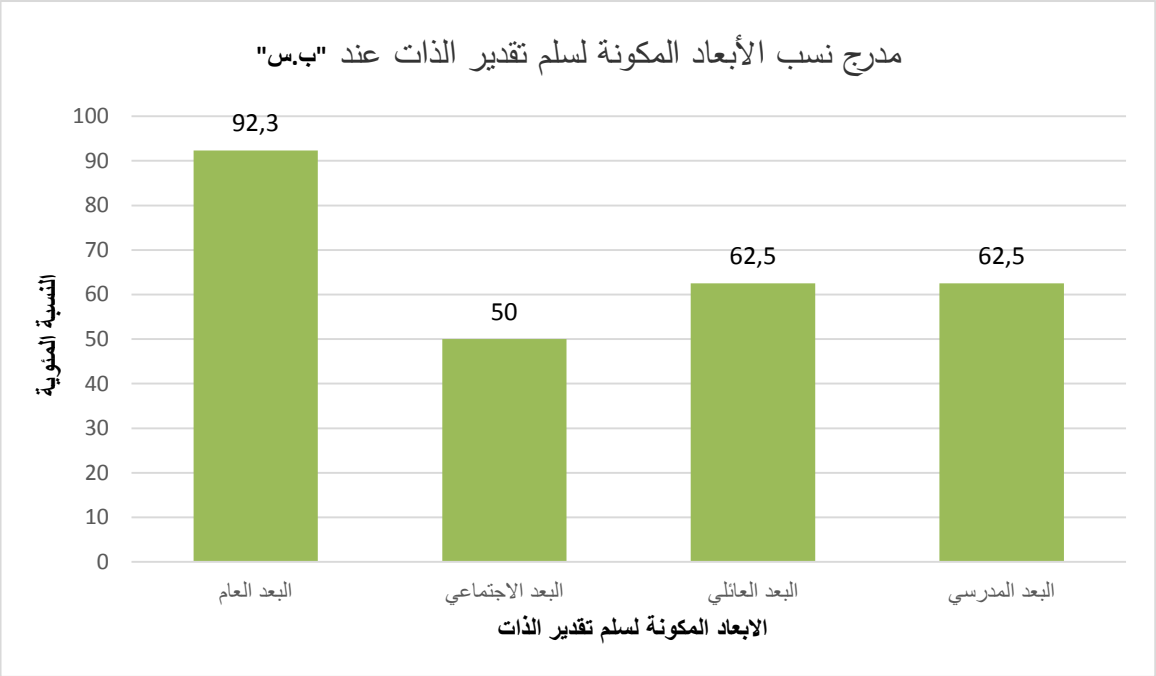
أما بعد الكذب فقد كان مرتفعا بمعدل 4.16 من معدل متوسط قدره 2.38 بنسبة 87.39% الذي يشير إلى تقدير ذات مرتفع حسب مستويات هذا السلم التحتي المبينة في الجدول رقم (13) وهذا ما يدل على الموقف الدفاعي الذي يتبناه "**ب.س**" اتجاه السلم و رغبته الظهور في صورة لائقة .

استنتاج:

يتمتع "**ب.س**" بتقدير ذات متوسط، ومن خلال تحليلنا لكل بعد على حدى نجد أن لدى "**ب.س**" تقدير ذات:

- عام مرتفع .
- إجتماعي متوسط.
- عائلي متوسط.
- مدرسي متوسط.

كان مستوى تقدير الذات في البعد العام مرتفعا ومتوسط في البعد العائلي والمدرسي ويتبين من خلال إجابات "**ب.س**" على أسئلة بنود البعد المدرسي السالبة على عدم رضاه ورضى الوالدين والمعلمة على آداءه ونتائجه المدرسية، الأمر الذي يؤدي إلى شعوره بالضغط والإحباط لعدم قدرته على تحسين نتائجه المدرسية، وهذا ما يدل على أن عسر الكتابة أثر على نتائجه وانعكس سلبا على نفسيته اذ للأقران أيضا نظرة تساهم في ذلك، وجاء أيضا تقدير الذات متوسط في البعد الاجتماعي ولكن ما ميز إجاباته هي انعدام الثقة في نفسه.



1-1-2 عرض وتحليل نتائج مقياس الدافعية للانجاز لـ Hermans:

"ب. س" 10 سنوات

1- العمل شيء:

(أ) أتمنى الا افعله.

(ب) لا أحب اداؤه كثيرا.

(ج) أتمنى أن أفعله X

(د) أحب أداءه.

(هـ) أحب أداءه كثيرا.

2- في المدرسة يعتقدون أنني:

(أ) اعمل بشدة.

(ب) أعمل بتركيز.

(ج) اعمل بغير تركيز X

(د) غير مبالي بعض الشيء.

(هـ) غير مكترث جدا

3- أرى الحياة التي لا يعمل فيها الانسان مطلقا:

(أ) مثالية .

(ب) سارة جدا .

(ج) سارة.

(د) غير سارة. X

(هـ) غير سارة جدا.

4- أن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيئ هام:

(أ) لا قيمة له في الواقع.

(ب) غالبا ما يكون أمرا سادجا.

(ج) غالبا ما يكون مفيداX

(د) له قدر كبير من الأهمية.

(هـ) ضروري للنجاح.

5- عندما أعمل تكون مسؤليتي أمام نفسي:

(أ) مرتفعة جدا.

(ب) مرتفعة.

(ج) لا مرتفعة ولا منخفضةX

(د) منخفضة.

(هـ) منخفضة جدا.

6- عندما يشرح المعلم الدرس:

(أ) أعقد العزم على أن أبذل قصار جهدي و أن أعطي عن نفسي انطباعا حسنا.

(ب) أوجه انتباها شديدا عادة إلى الأشياء التي تقال.

(ج) تتشتت أفكاري كثيراً في أشياء أخرى X

(د) لي ميل كبير للأشياء التي لا علاقة لها بالثانوية.

7- أعمل عادة:

(أ) أكثر بكثير مما قررت أن أعمله.

(ب) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله.

(ج) أقل بقليل مما قررت أن أعمله X

(د) أقل بكثير مما قررت أن أعمله.

8- إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ:

(أ) أستمر في بذل قصار جهدي للوصول إلى هدفي.

(ب) أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي.

(ج) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى.

(د) أجدني راعبا في التخلي عن هدفي X

(هـ) أتخلى عن هدفي.

9- أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي:

(أ) غير هام جداً.

(ب) غير هام X

(ج) هام.

(هـ) هام جداً.

10- أن البدء في أداء الواجب المنزلي يتطلب مني:

(أ) مجهوداً كبيراً جداً.

(ب) مجهوداً كبيراً .

(ج) مجهوداً متوسطاً X

(د) مجهوداً قليلاً .

(هـ) مجهوداً قليلاً جداً.

11- عندما أكون في المدرسة فان المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون:

(أ) مرتفعة جداً.

(ب) مرتفعة.

(ج) متوسطة X

(د) منخفضة.

(هـ) منخفضة جداً.

12- إذا دعيت أثناء اداء واجب منزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فاني بعد ذلك:

(أ) أعود مباشرة إلى المذاكرة ومراجعة الدروس X

(ب) أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل.

(ج) أتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى.

(د) أجد أن الأمر شاق جداً كي أبدأ مرة أخرى.

13- أن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة:

(أ) أحب أن أؤديه كثيراً.

(ب) أحب أن أؤديه أحيانا X

(ج) أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيداً.

(د) لا أعتقد أن أكون قادراً على تأديته .

(هـ) لا يجذبني تماماً.

14- يعتقد الأخرون أنني:

(أ) أذاكر بشدة جداً.

(ب) أذاكر بشدة.

(ج) أذاكر بدرجة متوسطة.

(د) لا أذاكر بشدة جداً.

(هـ) لا أذاكر بشدة X

15- عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به:

(أ) عادةً لا يكون لدي وقت لذلك .

(ب) غالباً لا يكون لدي وقت لذلك.

(ج) أحيانا يكون لدي قليل جداً من الوقت X

(د) دائماً يكون لدي وقت

16- أكون عادةً:

(أ) مشغولا جداً.

(ب) مشغول.

(ج) غير مشغول كثيرا X

(د) غير مشغول .

(هـ) غير مشغول على الإطلاق.

17- يمكن أن أعمل في شيء ما دون تعب لمدة:

(أ) طويلة جداً.

(ب) طويلة X

(ج) متوسطة.

(د) قصيرة.

(هـ) قصيرة جداً.

18- إن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة:

(أ) ذات قدر كبير جداً.

(ب) ذات قدر كبير.

(ج) أعتقد انها غير ذات قدر X

(د) أعتقد انها مبالغ في قيمتها.

(هـ) أعتقد أنها غير هامة تماماً.

19- يتبع الأولاد أباؤهم في إدارة الأعمال لأنهم:

(أ) يريدون توسيع وامتداد الاعمال X

(ب) محظوظون لأن أباءهم مديرون.

(ج) يمكن ان يضعوا افكارهم الجديدة تحت الاختبار

(د) يعتبرون ان هذه الوسيلة اسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال

20- أعتقد ان الوصول الى المركز المرموق في المجتمع يكون:

(أ) غير هام

(ب) له أهمية قليلة

(ج) ليس هاما جدا X

(د) هام إلى حد ما

(هـ) هام جدا

21- عند عمل شيء صعب فانني:

(أ) أتخلى عنه سريعا جدا

(ب) أتخلى عنه سريعا

(ج) أتخلى عنه بسرعة متوسطة

(د) لا أتخلى عنه سريعا X

(هـ) أظل أواصل العمل عادة

22- أنا بصفة عامة :

(أ) أخطط للمستقبل في معظم الأحيان

(ب) أخطط للمستقبل كثيرا

(ج) لا أخطط للمستقبل كثيرا X

(د) أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة

23- أرى زملائي في المدرسة الذين يشاركون بشدة:

(أ) مهذبين جدا

(ب) مهذبين X

(ج) مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة

(د) غير مهذبين

(هـ) غير مهذبين على الإطلاق

24- في المدرسة اعجب بالاشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:

(أ) كثيرا جدا

(ب) كثيرا X

(ج) قليلا

(د) بدرجة صفر

25- بالنسبة للمدرسة أكون:

(أ) في غاية الحماس

(ب) متحمس جدا X

(ج) غير متحمس بشدة

(د) قليل الحماس

(هـ) غير متحمس على الإطلاق

26- التنظيم شيء:

(أ) أحب ان أمارسه كثيرا جدا

(ب) أحب أن أمارسه

(ج) لا أحب أن أمارسه كثيرا X

(د) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق

27- عندما ابدأ شيئا فإنني :

(أ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق

(ب) أنهيه بنجاح ناذر

(ج) أنهيه بنجاح عادة X

(د) أنهيه بنجاح عادة

28- بالنسبة للمدرسة أكون:

(أ) متضايقا كثيرا جدا

(ب) متضايقا كثيرا

(ج) أتضايق أحيانا X

(د) أتضايق ناذرا

(هـ) لا أتضايق مطلقا

العلامة الإجمالية: 83

أبعاد المقياس	أسئلة كل بعد	الدرجة المتحصل عليها	النسبة المئوية
مستوى الطموح المرتفع	16.15	9/6	66.66%
السلوك الذي تقل فيه المغامرة	23.2	10/7	70%
القابلية للتحرك إلى الأمام	24.7.5	13/8	61.53%
المثابرة	25.21.6	14/8	57.14%
الرغبة في إعادة التفكير في العقبات	26.14.10	14/6	42.85%
إدراك سرعة مرور الوقت	20.12.4	14/10	71.42%
الإتجاه نحو المستقبل	27.17.1	14/10	71.42%
إختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف	19.18	9/7	77.77%
البحث عن التقدير	28.13.11.8	20/12	60%
الرغبة في الأداء الأفضل	22.9.3	13/8	61.53%
الدرجة الإجمالية	82/ 130		63.07%

جدول رقم (14): نتائج مقياس الدافعية للانجاز عند الحالة "**ب.س**"

يبين الجدول:

- ابعاد المقياس والدرجات المتحصل عليها في كل بعد والنسبة المئوية التي تقابله

-العلامة الإجمالية للمقياس المقدرة بـ 82 درجة من 130 بنسبة 63.07%

تحليل النتائج :

تحصل "**ب.س**" على درجة إجمالية تقديرها 82 من 130 بنسبة 63.07% وحسب الدرجات المرجعية الواردة في المقياس فهي تعتبر دافعية للإنجاز فوق متوسطة .

أما بالنسبة لنتائج كل بعد من الأبعاد العشرة المكونة للمقياس ومستوى الدافعية للانجاز التي تطابقه فكانت كالآتي:

1- نتيجة مستوى الطموح: 6 درجات من 9 بنسبة 66.66% ما يطابق مستوى طموح فوق متوسط وتوزعت النتائج كالآتي : 3 من 4 في السؤال 15 و 3 من 5 في السؤال 16.

2- نتيجة مستوى السلوك الذي تقل فيه المغامرة : 7 درجات من 10 بنسبة 70% ما يطابق مستوى فوق متوسط للسلوك الذي تقل فيه المغامرة و توزعت النتائج كالآتي: 3 من 5 في السؤال 2 و 4 من 5 في السؤال 23.

3- نتيجة مستوى القابلية للتحرك إلى الأمام : 8 درجات من 13 بنسبة 61.53% ما يطابق مستوى فوق متوسط للقابلية للتحرك للأمام لهذا وتوزعت النتائج كالاتي: 3 من 5 في السؤال 5 و2 من 4 في السؤال 7 و 3 من 4 في السؤال 24

4- نتيجة مستوى المثابرة: 8 درجات من 14، بنسبة 57.14% ما يطابق مستوى مثابرة فوق متوسط وتوزعت النتائج كالآتي: 2 من 4 في السؤال 6 و 2 من 5 في السؤال 21 و 4 من 5 في السؤال 25.

5-نتيجة مستوى الرغبة في إعادة التفكير في العقبات : 6 درجات من 14 بنسبة 42.85% مايطابق مستوى دون المتوسط للرغبة في اعادة التفكير في العقبات وتوزعت النتائج كالآتي: 3 من 5 في السؤال 10 و 1 من 5 في السؤال 14 و 3 من 4 في السؤال 26.

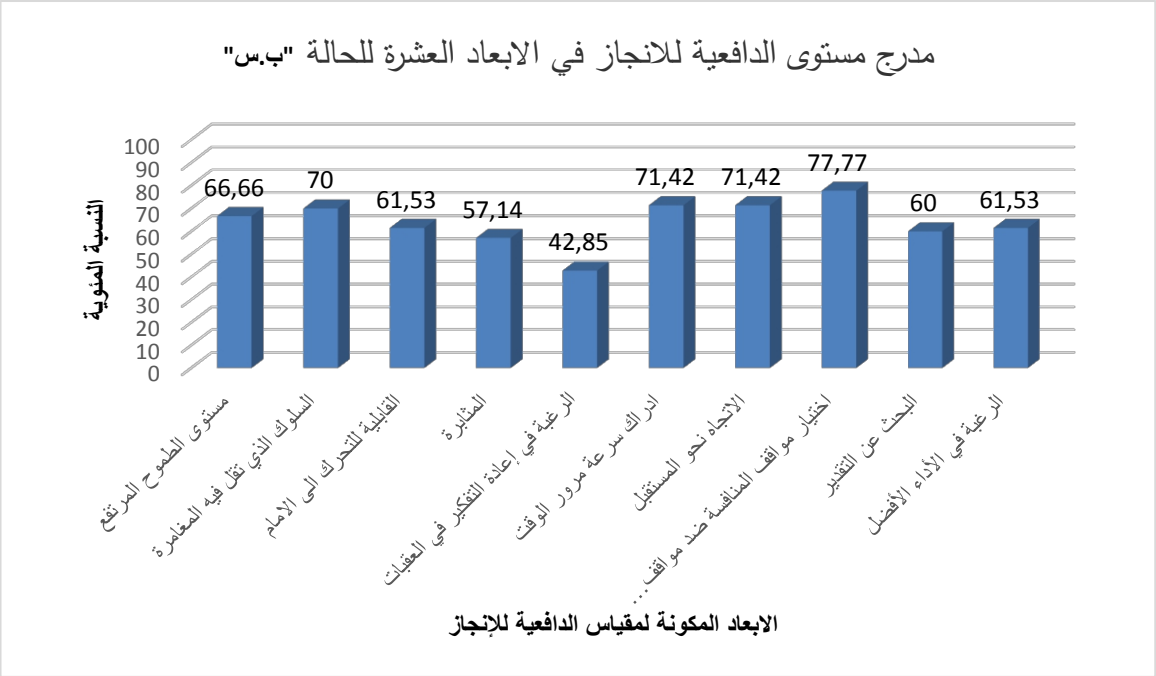
6- نتيجة مستوى إدراك سرعة مرور الوقت: 10 درجات من 14 بنسبة 71.42% ما يطابق مستوى ادراك سرعة مرور الوقت فوق متوسط و توزعت النتائج كالآتي: 3 من 5 في السؤال 4 و 4 من 4 في السؤال 12 و 3 من 5 في السؤال 20.

7- نتيجة مستوى الإتجاه نحو المستقبل : 10 درجات من 14 بنسبة 71.42% ما يطابق مستوى اتجاه نحو المستقبل فوق المتوسط و وتوزعت النتائج كالآتي: 3 من 5 في السؤال 1 و 4 من 5 في السؤال 17 و 3 من 4 وفي السؤال 27.

8- نتيجة مستوى مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف: 7 درجات من 9 بنسبة 77.77% ما يطابق مستوى مرتفع لمواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف و توزعت النتائج كالآتي: 3 من 5 في السؤال 18 و 4 من 4 في السؤال 19.

9- نتيجة مستوى البحث عن التقدير: 12 درجة من 20 بنسبة 60% ما يطابق مستوى البحث عن التقدير فوق متوسط وتوزعت النتائج كالآتي: 2 من 5 في السؤال 8 و 3 من 5 في السؤال 11 و 4 من 5 في السؤال 13 و 3 من 5 في السؤال 28.

10- نتيجة مستوى الرغبة في الأداء الأفضل: 8 درجات من 13 بنسبة 61.53 ما يطابق مستوى فوق متوسط للرغبة في الآداء الأفضل . و توزعت النتائج كالآتي: 4 من 5 في السؤال 3 و 2 من 4 في السؤال 9 و 2 من 4 في السؤال 20.



استنتاج:

تحصل "**ب.س**" على 82 درجة من 130 كدرجة إجمالية للمقياس بنسبة 63.07% التي تطابق دافعية للإنجاز فوق متوسطة حسب الدرجات المرجعية الواردة في المقياس، وبالرجوع الى النتائج التي تحصل عليها "**ب.س**" في كل بعد نلاحظ أن مستوى الدافعية جاء :

- فوق متوسط في كل من الأبعاد1 و2 و3 و4 و6 و7 و9 و10 و التي تشمل:

مستوى الطموح – السلوك الذي تقلّ فيه المغامرة – القابلية للتحرك الى الامام – المثابرة – إدراك سرعة مرور الوقت – الإتجاه نحو المستقبل – البحث عن التقدير – الرغبة في الأداء الأفضل.

– دون المتوسط في البعد الخاص بالرغبة في إعادة التفكير في العقبات (البعد 5)

– مرتفعا في بعد اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف (البعد 8).

وفي ضوء هذه المعطيات لـ "**ب.س**" مستوى دافعية للإنجاز فوق متوسطة حيث دلت اجاباته على أنه يتميز بقدر متوسط من الطموح ولا يتمتع بدافعية قوية لبلوغ هدفه وبذل مجهودات لهذه الغاية وذلك ما فصحت عنه إجاباته المتمثلة في أنه ليس لديه ما يلزمه من الوقت وبالتالي لا وجود لوقت فراغ وكذلك هو الحال فيما يخص السلوك الذي تقل فيه المغامرة الذي كان مستواه فوق متوسط حيث بينت إجابته أن الآخرين لا يقدرون المجهودات المدرسية التي يبذلها وصفة القابلية للتحرك إلى الأمام أين نلاحظ أنه يتميز بقدر متوسط إلى منخفض من المسؤولية وأنه تلميذ مثابر نوعا ما بالرغم من عدم قدرته على التركيز أثناء الدرس إلا أن التحمل أثناء إنجاز بعض الأعمال أو الأنشطة الصعبة وحماسه أثناء الذهاب إلى المدرسة يجعلان منه تلميذ يتمتع بقدر من المثابرة .وما ميز "**ب.س**" تقديره لقيمة الوقت الذي ظهر من خلال إجابته على بعد إدراك سرعة مرور الوقت ووعيه بالمستقبل الذي ظهر من خلال إجاباته في رغبته في العمل وتكريس وقت لذلك دون تعب كما أشار "**ب.س**" إلى أنه عادة ما يفلح في إنهاء أعماله وتميز ببحث عن التقدير فوق متوسط إذ أشارت إجاباته على ضعف الرغبة والتحمل ونقص المسؤولية والضيق كما بينت إجاباته على أن رغبته في الأداء الأفضل متوسطة رغم أنها كانت تشير إلى أن العمل يجعل من الحياة سارة إلا أن عدم تخطيطه للمستقبل وعدم إدراكه لأهمية الواجبات المنزلية تجعل الرغبة في الأداء الأفضل تميل إلى الإنخفاض.

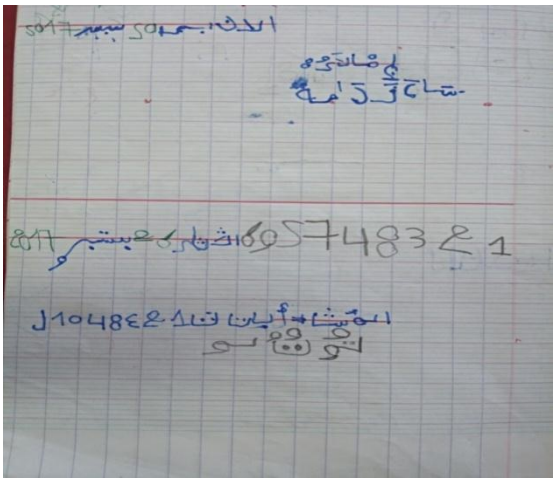
ما يميز اجابات "**ب.س**" أيضا هو إرتفاع مستوى اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف (البعد الثامن) بالرغم من أنها توحي بعدم إرتياحه في علاقته مع المعلمة و الواضح في الإجابة على السؤال 18 لما له من تأثير كبير في الدافعية والدراسة.

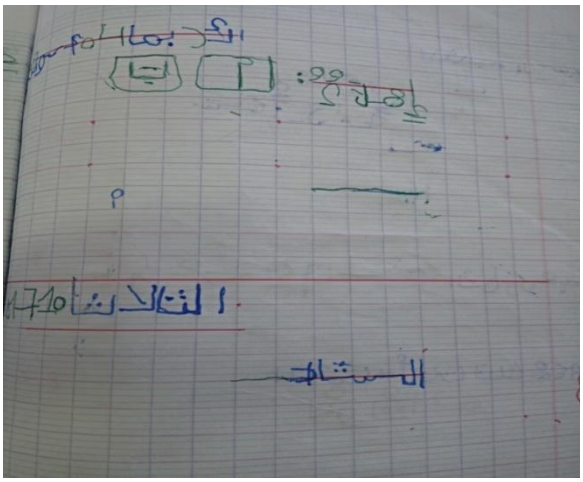
أما مستوى الرغبة في إعادة التفكير في العقبات فقد جاء دون المتوسط إذ أظهرت إجاباته نوعا من الكسل وصعوبة في أداء الواجبات وكذلك شعوره باعتقاد الآخرين أنه لا يدرس جيدا ولا يبذل مجهودا.

2-1 تقديم الحالة الثانية (ب.أ) :

"**ب.أ**" طفل يبلغ 9 سنوات من العمر، تلميذ في السنة الثانية من التعليم الابتدائي معيد السنة للمرة الأولى، معدله السنوي 3,56 من 10.

نسختان عن الإنتاج الكتابي للحالة "**ب.أ**"





كتابة يميزها:

- حروف غير متناسبة حجما.
- صفحات الكراس فاسدة التنظيم ومخلوطة.

تطابق هتان العلاماتان عسر الكتابة غير الماهر في تصنيف Ajurriaguera.

1-2-1 عرض وتحليل نتائج سلم تقدير الذات لكوبر سميث coopersmith:

"ب.أ" 9 سنوات

رقم البند	تنطبق	لا تنطبق	الفقرات
.1	☑	☐	لست مهموما بشكل عام
.2	☐	☑	أجد صعوبة كبيرة في أخذ الكلمة في القسم
.3	☐	☑	أود لو استطعت أن أغير أشياء في نفسي
.4	☐	☑	أتخذ قرارات دون صعوبات
.5	☑	☐	يتمتع الناس برفقتي
.6	☐	☑	أتضايق بسرعة في المنزل
.7	☐	☑	أحتاج وقتا طويلا لأتعود على الأشياء الجديدة
.8	☐	☑	أنا محبوب بين زملائي من نفس سني
.9	☑	☐	يراعي والدايا مشاعري عادة
.10	☐	☑	أستسلم بسهولة للآخرين
.11	☑	☐	والديا ينتظران مني الكثير
.12	☐	☑	من الصعب كثيرا أن أكون انا
.13	☐	☑	كل شيء مختلط و غام في حياتي
.14	☐	☑	في الغالب أؤثر على الأخرين
.15	☐	☑	لدي نظرة سلبية على نفسي
.16	☐	☑	كثيرا ما تكون لدي رغبة في مغادرة البيت
.17	☐	☑	أشعر دائما بعدم الارتياح داخل القسم
.18	☐	☑	أجد شكلي أقل إعجابا مثل أغلب الناس
.19	☑	☐	عندما يكون لدي ما أقوله ، سأقوله
.20	☑	☐	يفهمني والديا

.21	☑	☐	أغلب الناس محبون أكثر مني
.22	☑	☐	أحس عادة بأني محاصر من طرف والديا
.23	☑	☐	عادة ما تقل عزيمتي داخل القسم
.24	☐	☑	عادة ما أتمنى ان أكون شخص آخر
.25	☑	☐	عادة ما يثق الآخرون بي
.26	☑	☐	لا أقلق أبدا
.27	☑	☐	أنا واثق من نفسي تماما
.28	☐	☑	أعجب الناس بسهولة
.29	☑	☐	أقضي أوقاتا ممتعة مع والديّ
.30	☐	☑	أقضي وقتا طويلا في أحلام اليقظة
.31	☐	☑	أتمنى لوكنت أصغر من سنى
.32	☑	☐	أفعل ما يجب فعله
.33	☐	☑	أنا فخور بنتائجي الدراسية
.34	☐	☑	أنتظر دائما من شخص آخر أن يقول لي مايجب أن أفعله
.35	☐	☑	عادة ما أتأسف على ما أقوم به من أعمال
.36	☐	☑	أنا لست سعيدا على الإطلاق
.37	☑	☐	أقوم دائما بعملي بقدر المستطاع
.38	☑	☐	عموما أنا قادر على تدبر أموري
.39	☑	☐	أنا سعيد في حياتي
.40	☑	☐	أفضل أن يكون لي أصدقاء أقل مني سنا
.41	☑	☐	أحب كل الناس اللذين أعرفهم
.42	☑	☐	يعجبني أن توجه لي أسئلة في القسم
.43	☑	☐	أفهم نفسي جيدا
.44	☐	☑	في البيت لا أحد يهتم بي على الإطلاق
.45	☐	☑	لا يؤنبني أحد على الإطلاق

.46	☑	☐	أدائي بالمدرسة ليس كما أود أن يكون
.47	☑	☐	أنا قادر على اتخاذ القرار و التمسك به
.48	☐	☑	لا يعجبني أن أكون ولدا / بنتا
.49	☑	☐	أنا غير مرتاح في علاقتي مع الآخرين
.50	☑	☐	لا أخجل أبدا
.51	☐	☑	عادة ما أخجل من نفسي
.52	☑	☐	عادة مايحاول الآخرون إزعاجي
.53	☑	☐	أقول الصدق دائما
.54	☑	☐	يشعرني أساتذتي أن نتائجي غير كافية
.55	☐	☑	أنا لا أهتم بما يحدث لي
.56	☐	☑	ناذرا ما أوفق بما أقوم به
.57	☐	☑	أتضايق بسرعة عندما يوبخني أحد
.58	☑	☐	أعرف دائما ما ينبغي قوله للناس

العلامة الإجمالية : 34

النقاط المتحصل عليها في الحالة	تقدير الذات					المجموع
	البعد العام	البعد الإجتماعي	البعد العائلي	البعد المدرسي	بعد الكذب	
ب.أ	24	1	6	3	8	34
معدل السلالم التحتية	18.64	5.67	4.92	4.12	2.38	33.35
معدل ب.أ في كل بعد	**34.41**	**1.41**	**7.38**	**3.09**	**4.76**	**45.35**

جدول رقم (15): العلامات المتحصل عليها في سلم تقدير الذات للحالة "**ب.أ**"

يبين الجدول :

-العلامة الإجمالية للسلم التي تحصل عيها "**ب.أ**" والمقدرة بـ: 34 نقطة من 50 موزعة على الأبعاد الأربعة المكونة للسلم (لم تضاف إلى هذه العلامة النقطة المتحصل عليها في بعد الكذب).

-المعدل المتوسط للسلالم التحتية (الأبعاد) ومعدل كل سلم تحتي الذي تم حسابه كالآتي:

البعد العام $34.41 = 26 \div \mathbf{37.28} \times 24$

البعد الاجتماعي $1.41 = 8 \div \mathbf{11.34} \times 1$

البعد العائلي $7.38 = 8 \div \mathbf{9.84} \times 6$

البعد المدرسي $3.09 = 8 \div \mathbf{8.24} \times 3$

بعد الكذب $8 \times \mathbf{4.76} \div 8 = 4.76$

تحليل النتائج:

جاءت معظم إجابات "**ب.أ**" موجبة في البعد العام باستثناء إجابته على السؤالين : 4 و 25 اللتان كانتا سلبيتان ومع ذلك لم تؤثر على النتائج العامة (24 نقطة من مجموع 26) أي بمعدل 34.41 وبنسبة 92.30% وحسب مستويات تقدير الذات الخاصة بهذا البعد فيعتبر مستوى تقدير الذات العام مرتفعا كماهو موضح في الجدول رقم (13)، حيث نلاحظ من خلال إجابات "**ب.أ**" أنه يتمتع بمجموعة من الصفات الإيجابية الخاصة بالجوانب الإنفعالية و الشخصية التي يمكن تلخيصها في : ثقة في الذات و استقلالية وصورة جيدة عن ذاته.

فيما يتعلق ببنود البعد الإجتماعي فقد كانت سالبة في أغلبيتها: نقطة واحدة من مجموع 8 نقاط أي بمعدل 1.41 بنسبة 8.81% والتي تدل على مستوى تقدير ذات منخفض جدا كما هو موضح في الجدول رقم (13) وهذا ما يشير إلى أن "**ب.أ**" يعاني من صعوبات كبيرة في الجانب الإجتماعي والتي تظهر من خلال إجاباته على البنود الخاصة بهذا البعد حيث نجد نقص الثقة في الذات وصورة ذات سلبية وصعوبات كبيرة في التكيف والإندماج وما يتخللها من قلق وصعوبات في التواصل.

تحصل "**ب.أ**" في البعد العائلي على معدل 7.38 بنسبة 75% و حسب مستويات تقدير الذات لهذا البعد فيعتبر مستوى تقدير الذات العائلي مرتفع، وكانت معظم إجاباته موجبة 6 من 8 وبالرغم من العلاقة الجيدة التي تربط "**ب.أ**" بوالديه والتي تتميز بالتفهم والحنان إلا أن إجاباته على السؤالين 11 و 22 قد تجعل "**ب.أ**" يعيش حالة من الضغط والإحباط أمام فشله في تلبية مطالب والديه الخاصة في أغلب الأحيان بالنتائج المدرسية.

تحصل "**ب.أ**" في البعد المدرسي على 3 من 8 بمعدل 3.09 وبنسبة 37،5% والذي يعتبر منخفضا استنادا إلى مستويات تقدير الذات لهذا السلم التحتي. نلاحظ من خلال إجابات "**ب.أ**" على بنود هذا البعد أنه يفتقر لعنصر أساسي من عناصر تقدير الذات وهو الثقة في الذات وانخفاض الدافعية لإنجاز الأنشطة المدرسية المطلوبة منه وعدم رضاه عن أدائه و نتائجه الملتمسة من خلال ردود أفعال المعلمة اتجاهه. هذا ما يعكس تقدير"**ب.أ**" السلبي لذاته في المدرسة.

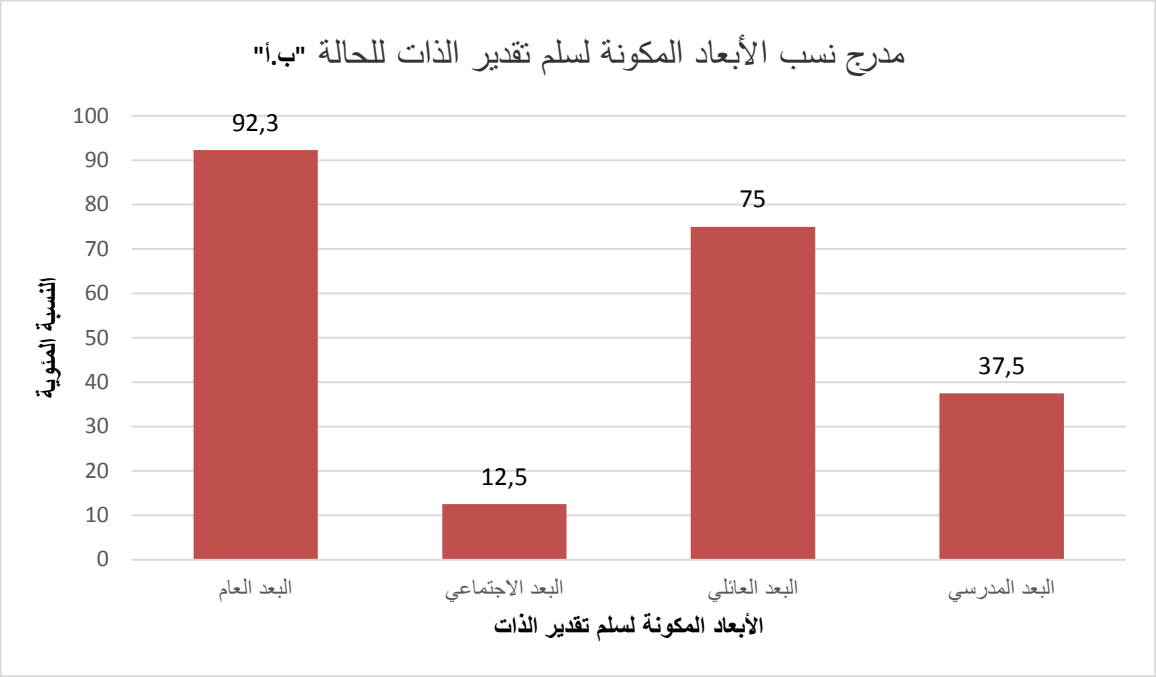
تحصل "**ب.أ**" في بعد الكذب على 8 من 8 وهذا ما يدل على موقفه الدفاعي اتجاه السلم وكذلك رغبته في إعطاء صورة جيدة عن ذاته.

استنتاج: يتمتع "**ب.أ**" بتقدير ذات متوسط، ومن خلال تحليلنا لكل بعد على حدى نجد أن لدى "**ب.أ**" تقدير ذات:

- عام مرتفع
- اجتماعي منخفض
- عائلي مرتفع
- مدرسي منخفض

إذن مستوى تقدير الذات متوسط في علامته الإجمالية ونلاحظ إرتفاع مستوى تقدير الذات في كل من البعد العام والعائلي وانخفاضه في البعد الإجتماعي والبعد المدرسي ما قد يشير إلى أن عسر الكتابة الذي يعاني منه "**ب.أ**" يشكل لديه صعوبة على المستوى الإجتماعي أين نجد صفة اللامجتمعية تغلب عليه في المدرسة الأمر الذي يفقده الثقة في الذات في القسم وشعوره بعدم الرضى وعدم رضى الآخرين على نتائجه المدرسية الذي كان واضحا من خلال إجاباته ما قد

يؤدي إلى شعور بالتوتر والإحباط لعدم قدرته على التحصل على نتائج مدرسية جيدة كما يتطلع إليه الأبوين و المعلمة.



1-2-2 عرض نتائج مقياس الدافعية للانجاز لـ Hermans:

"ب.أ" 10 سنوات

1- العمل شيء:

(أ) أتمنى ألا أفعله

(ب) لا أحب أداؤه كثيرا

(ج) أتمنى ان أفعله X

(د) أحب أداءه

(هـ) أحب أداءه كثيرا

2- في المدرسة يعتقدون أنني:

(أ) أعمل بشدة

(ب) أعمل بتركيز

(ج) أعمل بغير تركيز X

(د) غير مبالي بعض الشيء

(هـ) غير مكترث جدا

3- أرى الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا:

(أ) مثالية

(ب) سارة جدا

(ج) سارة

(د) غير سارة X

(هـ) غير سارة جدا

4- أن تنفق قدرا من الوقت للإستعداد لشيئ هام:

(أ) لا قيمة له في الواقع

(ب) غالبا ما يكون أمرا سادجا

(ج) غالبا ما يكون مفيدا X

(د) له قدر كبير من الأهمية

(هـ) ضروري للنجاح

5- عندما أعمل تكون مسؤليتي أمام نفسي:

(أ) مرتفعة جدا

(ب) مرتفعة

(ج) لا مرتفعة و لا منخفضة X

(د) منخفضة

(هـ) منخفضة جدا

6- عندما يشرح المعلم الدرس:

(أ) أعقد العزم على أن أبذل قصار جهدي و أن أعطي عن نفسي إنطباعا حسنا

(ب) أوجه إنتباها شديدا عادة إلى الأشياء التي تقال X

(ج) تتشتت أفكاري كثيرا في أشياء أخرى

(د) لي ميل كبير للأشياء التي لا علاقة لها بالثانوية

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 X

8- إذا لم أصل إلى هدفي و لم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ :

(أ) أستمر في بذل قصار جهدي للوصول إلى هدفي

(ب) أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي X

(ج) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى

(د) أجد أني راغبا في التخلي عن هدفي

(هـ) أتخلى عن هدفي

9-أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي:

(أ) غير هام جدا

(ب) غير هام X

(ج) هام

(هـ) هام جدا

10- إن البدء في أداء الواجب المنزلي يتطلب مني:

(أ) مجهودا كبيرا جدا

(ب) مجهودا كبيرا

(ج) مجهودا متوسطا X

(د) مجهودا قليلا

(هـ) مجهودا قليلا جدا

11-عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون:

(أ) مرتفعة جدا

(ب) مرتفعة

(ج) متوسطة X

(د) منخفضة

(هـ) منخفضة جدا

12-إذا دعيت أثناء أداء واجب منزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإني بعد ذلك:

(أ) أعود مباشرة إلى المذاكرة و مراجعة الدروس X

(ب) أستريح قليلا ثم أعود الى العمل

(ج) أتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى

(د) أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة اخرى

13-إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة:

(أ) أحب أن أؤديه كثيرا

(ب) أحب ان أؤديه احيانا

(ج) أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيدا

(د) لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته

(هـ) لا يجذبني تماما X

14-يعتقد الآخرون أنني:

(أ) أذاكر بشدة جدا

(ب) أذاكر بشدة

(ج) أذاكر بدرجة متوسطة

(د) لا أذاكر بشدة جدا

(هـ) لا أذاكر بشدة X

15-عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به:

(أ) عادة لا يكون لدي وقت لذلك

(ب) غالبا لا يكون لدي وقت لذلك

(ج) أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت

(د) دائما يكون لدي وقت X

16-أكون عادة:

(أ) مشغولا جدا

(ب) مشغول

(ج) غير مشغول كثيرا X

(د) غير مشغول

(هـ) غير مشغول على الاطلاق

17-يمكن أن أعمل في شيء ما دون تعب لمدة:

(أ) طويلة جدا

(ب) طويلة

(ج) متوسطة

(د) قصيرة X

(هـ) قصيرة جدا

18-أن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة:

(أ) ذات قدر كبير جدا

(ب) ذات قدر كبير X

(ج) أعتقد أنها غير ذات قدر

(د) أعتقد أنها مبالغ في قيمتها

(هـ) أعتقد أنها غير هامة تماما

19-يتبع الأولاد أباؤهم في إدارة الاعمال لأنهم:

(أ) يريدون توسيع و إمتداد الأعمال

(ب) محظوظون لأن آباءهم مديرون X

(ج) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الإختبار

(د) يعتبرون أن هذه الوسيلة أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال

20-أعتقد أن الوصول الى المركز المرموق في المجتمع يكون:

(أ) غير هام

(ب) له أهمية قليلة

(ج) ليس هاما جدا X

(د) هام إلى حد ما

(هـ) هام جدا

21-عند عمل شيء صعب فإنني:

(أ) أتخلى عنه سريعا جدا X

(ب) أتخلى عنه سريعا

(ج) أتخلى عنه بسرعة متوسطة

(د) لا أتخلى عنه سريعا

(هـ) أظل أواصل العمل عادة

22-أنا بصفة عامة :

(أ) أخطط للمستقبل في معظم الأحيان

(ب) أخطط للمستقبل كثيرا

(ج) لا أخطط للمستقبل كثيرا X

(د) أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة

23-أرى زملائي في المدرسة الذين يشاركون بشدة:

(أ) مهذبين جدا

(ب) مهذبين

(ج) مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة

(د) غير مهذبين

(هـ) غير مهذبين على الإطلاق X

24-في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:

(أ) كثيرا جدا

(ب) كثيرا

(ج) قليلا

(د) بدرجة صفر X

25-بالنسبة للمدرسة أكون:

(أ) في غاية الحماس

(ب) متحمس جدا X

(ج) غير متحمس بشدة

(د) قليل الحماس

(هـ) غير متحمس على الاطلاق

26-التنظيم شيء:

(أ) أحب ان أمارسه كثيرا جدا

(ب) أحب أن أمارسه X

(ج) لا أحب أن أمارسه كثيرا

(د) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق

27-عندما أبدأ شيئا فإنني :

(أ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق

(ب) أنهيه بنجاح ناذر

(ج) أنهيه بنجاح عادة X

(د) أنهيه بنجاح عادة

28-بالنسبة للمدرسة أكون

(أ) متضايقا كثيرا جدا

(ب) متضايقا كثيرا X

(ج) أتضايق احيانا

(د) أتضايق ناذرا

(هـ) لا أتضايق مطلقا

العلامة الاجمالية: 80

أبعاد المقياس	أسئلة كل بعد	الدرجة المتحصل عليها	النسبة المئوية
مستوى الطموح المرتفع	16.15	9/7	%77.77
السلوك الذي تقل فيه المغامرة	23.2	10/4	%40
القابلية للتحرك الى الامام	24.7.5	13/4	%30.76
المثابرة	25.21.6	14/12	%85.71
الرغبة في إعادة التفكير في العقبات	26.14.10	14/7	%50
إدراك سرعة مرور الوقت	20.12.4	14/10	%71.42
الإتجاه نحو المستقبل	27.17.1	14/8	%57.14
إختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف	19.18	9/7	%77.77
البحث عن التقدير	28.13.11.8	20/10	%50
الرغبة في الأداء الأفضل	22.9.3	13/8	%61.53
الدرجة الإجمالية	130 /77		%59.23

الجدول (16): نتائج مقياس الدافعية للانجاز عند الحالة ب.أ

يبين الجدول:

- ابعاد المقياس والدرجات المتحصل عليها في كل بعد والنسبة المئوية التي تقابله

-العلامة الإجمالية للمقياس المقدرة بـ 77 درجة من 130 بنسبة 59.23%

تحليل النتائج :

تحصل "**ب.أ**" على درجة إجمالية للمقياس تقدر بـ 77 درجة من مجموع 130 أي بنسبة 59.23% وحسب الدرجات المرجعية الواردة في المقياس فهي تعتبر دافعية للإنجاز فوق متوسطة .

أما بالنسبة لنتائج كل بعد من الأبعاد العشرة المكونة للمقياس ومستوى الدافعية للانجاز التي تطابقه فكانت كالآتي:

1-نتيجة مستوى الطموح : 7 درجات من 9 بنسبة 77.77% ما يطابق مستوى طموح فوق متوسط وتوزعت النتائج كالآتي : 4 من 4 في السؤال 15 و 3 من 5 في السؤال 16.

2- نتيجة مستوى السلوك الذي تقل فيه المغامرة : 4 درجات من 10 ببنسبة 40% ما يطابق مستوى دون المتوسط للسلوك الذي تقل فيه المغامرة وتوزعت النتائج كالآتي: 3 درجات من 5 في السؤال رقم 2 و 1 درجات من 5 في السؤال رقم 23 .

3-نتيجة مستوى القابلية للتحرك إلى الأمام: 4 من 13 ببنسبة بـ30.76% ما يطابق مستوى دون المتوسط للقابلية للتحرك إلى الأمام وتوزعت النتائج كالآتي: 3 من 5 في السؤال 5 و 1 من 4 في السؤال 7 و 1 من 4 في السؤال 24.

4- نتيجة مستوى المثابرة: 12 من 14 بنسبة % 85.71 ما يطابق مستوى مثابرة مرتفع وتوزعت النتائج كالآتي: 3 من 4 في السؤال 6 و 5 من 5 في السؤال 21 و 4 من 5 في السؤال 25.

5- نتيجة مستوى الرغبة في إعادة التفكير في العقبات: 7درجات من 14 ببنسبة 50% ما يطابق مستوى متوسط للغبة في إعادة التفكير في العقبات و وتوزعت النتائج كالآتي: 3 من 5 في السؤال 10 و 1 من 5 في السؤال 14 و 3 من 4 في السؤال 26

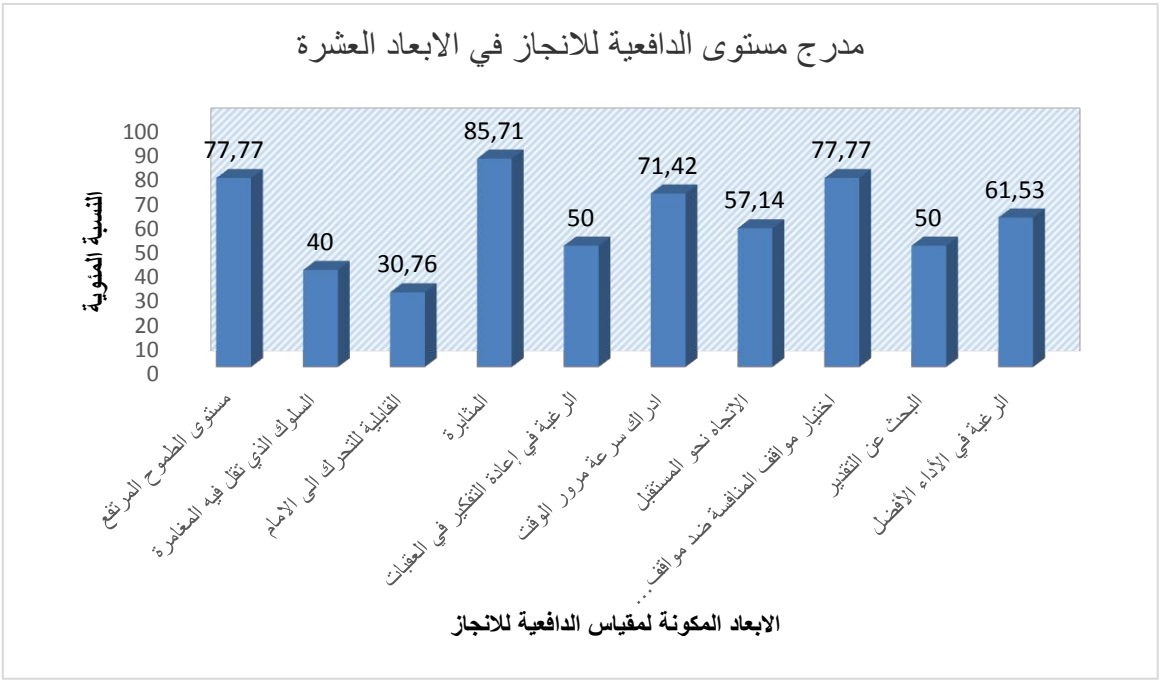
6- نتيجة مستوى إدراك سرعة مرور الوقت: 10 درجات من14 بنسبة 71.42% مايطابق مستوى مرتفع لادراك سرعة مرور الوقت وتوزعت النتائج كالآتي: 3 من 5 في السؤال 4 و 4 من 4 في السؤال 12 و 3 من 5 في السؤال 20 .

7- نتيجة مستوى الإتجاه نحو المستقبل : 8 درجات من 14 بنسبة 57.14% مايطابق مستوى فوق المتوسط للاتجاه نحو المستقبل و توزعت النتائج كالآتي: 3 من 5 في السؤال 1 و2 من 5 في السؤال 17 و 3 من 4 في السؤال 27.

8- نتيجة مستوى اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف : 7 درجات من 9 بنسبة 77.77% ما يطابق مستوى مرتفع في اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف و توزعت النتائج كالآتي: 4 من 5 في السؤال 18 و 3 من 4 في السؤال 19 .

9- نتيجة مستوى البحث عن التقدير: 10 درجات من 20 بنسبة 50% ما يطابق مستوى متوسط في البحث عن التقدير وتوزعت النتائج كالآتي: 4 من 5 في السؤال 8 و 3 من 5 في السؤال 11 و1 من 5 في السؤال 13 و 2 من 5 في السؤال28 .

10- نتيجة مستوى الرغبة في الأداء الأفضل : 8 درجات من 13 بنسبة 61.53 ما يطابق مستوى فوق متوسط للرغبة في الأداء الأفضل و توزعت النتائج كالآتي: 4 من 5 في السؤال 3 و 2 من 4 في السؤال 9 و 2 من 4 في السؤال 22



استنتاج:

من خلال ما سبق يمكننا القول أن "**ب.أ**" يتميز بدافعية للإنجاز فوق متوسطة حسب تحديد الدرجات التي جاء المقياس بها ولكن إذا أخذنا بعين الإعتبار الأبعاد المكونة لهذا المقياس و بالنظر إلى تحليل كل بعد على حدى وجدنا أن "**ب.أ**" يتمتع بـ:

–مستوى مرتفع للدافعية للإنجاز في في 3 أبعاد وهي على التوالي الطموح و المثابرة و اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف إذ كان بمستوى طموح "**ب.أ**" مرتفعا و مستوى المثابرة مرتفع بالرغم من عدم قدرته على التركيز أثناء الدرس وعدم قدرته التحمل مدة زمنية طويلة أثناء إنجازه بعض الأعمال أو الأنشطة الصعبة وما يميز "**ب.أ**" أيضا هو ارتفاع مستوى البعد الثامن الخاص بمواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف أين كانت إجابته على السؤال 18 تعبر عن ارتياحه في علاقته مع المعلمة والتي لها تأثير كبير في الدافعية والدراسة.

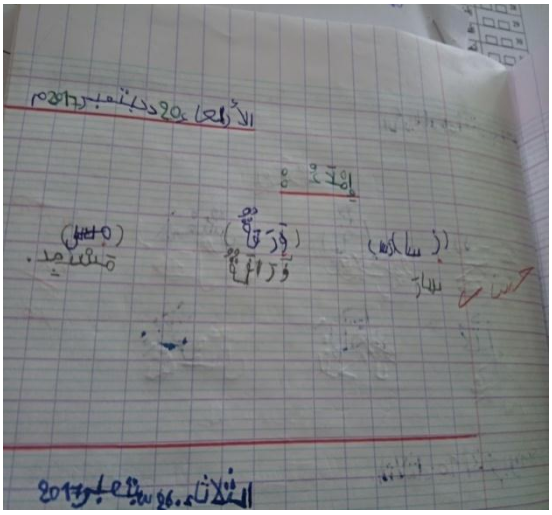
– مستوى دافعية للانجاز دون المتوسط في بعدين وهما البعد الخاص بالسلوك الذي تقل فيه المغامرة (البعد2) وبعد القابلية للتحرك للأمام (البعد 3) أين تميز في البعد 2 بشعوره بعدم تقدير الآخرين لمجهوداته المبذولة في المدرسة و في البعد 3 أين نلاحظ أنه يتميز بقدر متوسط إلى منخفض من المسؤولية .

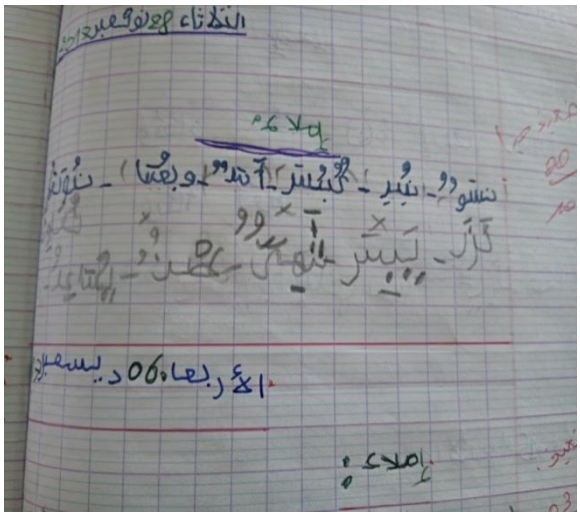
– مستوى دافعية للانجاز فوق المتوسط في كل من الأبعاد التي تقيس الرغبة في إعادة التفكير في العقبات وإدراك سرعة مرور الوقت والإتجاه نحو المستقبل والبحث عن التقدير والرغبة في الأداء الأفضل حيث أظهرت إجاباته على البعد الخامس (إعادة التفكير في العقبات) أنه يتميز بالكسل وصعوبة في أداء الواجبات وكذلك شعوره باعتقاد الآخرين أنه لا يدرس جيدا ولا يبذل مجهودا. وما ميز "**ب.أ**" تقديره لقيمة الوقت الذي ظهر من خلال إجابته على أسئلة بعد إدراك سرعة مرور الوقت ووعيه بالمستقبل الذي ظهر من خلال إجاباته في رغبته في العمل كما أشار "**ب.أ** " إلى أنه عادة ينهي أعماله بنجاح بالرغم من إجابته على السؤال 17 التي أشارت إلى عدم قدرته على التحمل مدة زمنية طويلة عند قياهه بأنشطة صعبة وتميز بمستوى بحث عن التقدير فوق متوسط يميل إلى الإنخفاض إذ أوضحت إجاباته ضعف الرغبة و تجنب الأعمال و الأنشطة الصعبة و شعوره بالضيق في المدرسة. كما أن رغبته في الأداء الأفضل تميل إلى الإنخفاض نوعا ما ورغم أن إجابته القائلة بأن العمل يجعل من الحياة سارة إلا أن عدم تخطيطه للمستقبل و عدم إدراكه لأهمية الواجبات المنزلية تجعل صفة الرغبة في الأداء الأفضل تنزع إلى الإنخفاض.

3- تقديم لحالة الثالثة: (ل.ل)

"**ل.ل**" طفل يبلغ 9 سنوات من العمر، تلميذ في السنة الثانية من التعليم الابتدائي معيد السنة للمرة الأولى، معدله السنوي 3,55 من 10.

نسختان عن الإنتاج الكتابي للحالة "**ل.ل**":





كتابة يميزها:

- رداءة الخط.
- التصاق الحروف دون انقطاع.
- عدم انتظام الصفحة.

تطابق هذه العلامات عسر الكتابة غير الماهر في تصنيف Ajurriaguera.

1-3-1 عرض نتائج سلم تقدير الذات لكوبر سميث Coopersmith

"ل.ل" 9 سنوات

رقم البند	تنطبق	لا تنطبق	الفقرات
.1	☑	☐	لست مهموما بشكل عام
.2	☐	☑	أجد صعوبة كبيرة في أخذ الكلمة في القسم
.3	☐	☑	أود لو استطعت أن أغير أشياء في نفسي
.4	☑	☐	أتخذ قرارات دون صعوبات
.5	☑	☐	يتمتع الناس برفقتي
.6	☐	☑	أتضايق بسرعة في المنزل
.7	☐	☑	أحتاج وقتا طويلا لأتعود على الأشياء الجديدة
.8	☑	☐	أنا محبوب بين زملائي من نفس سني
.9	☑	☐	يراعي والدايا مشاعري عادة
.10	☐	☑	أستسلم بسهولة للآخرين
.11	☑	☐	والديا ينتظران مني الكثير
.12	☑	☐	من الصعب كثيرا أن أكون أنا
.13	☐	☑	كل شيء مختلط و غام في حياتي
.14	☐	☑	في الغالب أؤثر على الأخرين
.15	☑	☐	لدي نظرة سلبية على نفسي
.16	☐	☑	كثيرا ما تكون لدي رغبة في مغادرة البيت
.17	☐	☑	أشعر دائما بعدم الإرتياح داخل القسم
.18	☐	☑	أجد شكلي أقل إعجابا مثل أغلب الناس
.19	☑	☐	عندما يكون لدي ما أقوله ، سأقوله
.20	☑	☐	يفهمني والديا
.21	☐	☑	أغلب الناس محببون أكثر مني
.22	☑	☐	أحس عادة بأني محاصر من طرف والديا
.23	☑	☐	عادة ما تقل عزيمتي داخل القسم
.24	☐	☑	عادة ما أتمنى أن أكون شخص آخر

.25	☑	☐	عادة ما يثق الآخرون بي
.26	☑	☐	لا أقلق أبدا
.27	☑	☐	أنا واثق من نفسي تماما
.28	☑	☐	أعجب الناس بسهولة
.29	☑	☐	أقضي أوقاتا ممتعة مع والديّ
.30	☐	☑	أقضي وقتا طويلا في أحلام اليقظة
.31	☐	☑	أتمنى لوكنت أصغر من سنى
.32	☑	☐	أفعل ما يجب فعله
.33	☐	☑	أنا فخور بنتائجي الدراسية
.34	☐	☑	أنتظر دائما من شخص آخر أن يقول لي مايجب أن أفعله
.35	☑	☐	عادة ما أتأسف على ما أقوم به من أعمال
.36	☐	☑	انا لست سعيدا على الأطلاق
.37	☑	☐	أقوم دائما بعملي بقدر المستطاع
.38	☑	☐	عموما أنا قادر على تدبر أموري
.39	☑	☐	أنا سعيد في حياتي
.40	☐	☑	أفضل أن يكون لي أصدقاء أقل مني سنا
.41	☑	☐	أحب كل الناس اللذين أعرفهم
.42	☐	☑	يعجبني أن توجه لي أسئلة في القسم
.43	☑	☐	أفهم نفسي جيدا
.44	☐	☑	في البيت لا أحد يهتم بي على الإطلاق
.45	☐	☑	لا يؤنبني أحد على الإطلاق
.46	☑	☐	أدائي بالمدرسة ليس كما أود أن يكون
.47	☑	☐	أنا قادر على اتخاذ القرار و التمسك به
.48	☐	☑	لا يعجبني أن أكون ولدا / بنتا
.49	☐	☑	أنا غير مرتاح في علاقتي مع الاخرين
.50	☑	☐	لا أخجل أبدا
.51	☐	☑	عادة ما أخجل من نفسي
.52	☐	☑	عادة مايحاول الأخرون إزعاجي
.53	☑	☐	أقول الصدق دائما

.54	☑	☐	يشعرني أساتذتي أن نتائجي غير كافية
.55	☐	☑	أنا لا أهتم بما يحدث لي
.56	☐	☑	ناذرا ما أوفق بما أقوم به
.57	☐	☑	أتضايق بسرعة عندما يوبخني أحد
.58	☑	☐	أعرف دائما ما ينبغي قوله للناس

العلامة الإجمالية :38

النقاط المتحصل عليها في الحالة	تقدير الذات					المجموع
	البعد العام	البعد الاجتماعي	البعد العائلي	البعد المدرسي	بعد الكذب	
ل.ل	22	7	6	3	8	38
معدل السلالم التحتية	18.64	5.67	4.92	4.12	2.38	33.35
معدل ل.ل في كل بعد	31.28	9.92	7.38	3.09	4.76	52.02

الجدول (17): العلامات المتحصل عليها في سلم تقدير الذات للحالة ل.ل

يبين الجدول :

-العلامة الإجمالية للسلم التي تحصل عيها **ب.أ** والمقدرة بـ: 38 نقطة من 50 موزعة على الأبعاد الأربعة المكونة للسلم (لم تضاف إلى هذه العلامة النقطة المتحصل عليها في بعد الكذب).

-المعدل المتوسط للسلالم التحتية (الأبعاد) ومعدل كل سلم تحتي الذي تم حسابه كالآتي:

البعد العام $22 \times \mathbf{37.28} \div 26 = 31.28$

البعد الاجتماعي $7 \times \mathbf{11.34} \div 8 = 9.92$

البعد العائلي $6 \times \mathbf{9.84} \div 8 = 7.38$

البعد المدرسي $3 \times \mathbf{8.24} \div 8 = 3.09$

بعد الكذب $8 \times \mathbf{4.76} \div 8 = 4.76$

تحليل النتائج :

تحصل "**ل.ل**" على علامة إجمالية للسلم تقدر ب 38 من 50 ما يطابق مستوى تقدير ذات متوسط حسب الدرجات المرجعية الواردة في السلم .

و جاءت معظم إجاباته موجبة في البعد العام باستثناء 4 بنود أجاب عليها بالسلب ومع ذلك فإنه يتمتع بمجموعة من الصفات الإيجابية المتصلة بالجوانب الانفعالية والشخصية تتمثل: الثقة في الذات والإستقلالية وصورة جيدة عن ذاته ويتضح ذلك من خلال إجاباته على 22 بند بالإيجاب أي بمعدل 31.28 وبنسبة 83.90% ما يطابق مستوى تقدير ذات عام مرتفع حسب مستويات تقدير الذات الخاصة بهذا السلم التحتي.

تحصل "**ل.ل**" في البعد الإجتماعي على 7 نقاط من 8 بمعدل 9.92 و بنسبة 87.47% و الذي يعتبر مرتفعا حسب مستويات تقدير الذات لهذا السلم التحتي كما هو في الجدول رقم (13) و يتضح من خلال إجابات "**ل.ل**" على بنود هذا البعد و التي أغلبها موجبة انه يتمتع بثقة في ذاته و بشخصية تغلب عليها صفة المجتمعية .وبالتالي له تقدير ذات اجتماعي مرتفع.

تحصل "**ل.ل**" على 6 نقاط من 8 في البعد العائلي بمعدل 7.38 و بنسبة 75% وعليه جاء مستوى تقدير الذات فيه مرتفع. بالنظر إلى إجاباته على بنود هذا البعد فنلاحظ أن علاقة "**ل.ل**" بوالديه يميزها التفهم والحنان إلا أن إجابته على السؤالين 11 و 22 جاءت سالبة ما قد تشيران إلى وجود حالة من الضغط والتوتر و مردُّ ذلك موقف الوالدين المتطلب الذان يتوقعان منه تحقيق نتائج مدرسية مرضية وربما كانا يعتبرانه غير مهتم بواجباته المدرسية ما يؤدي به إلى الشعور بعدم تفهما لحالته.

تحصل "**ل.ل**" في البعد المدرسي على 3 نقاط من 8 بمعدل 3.09 وبنسبة 37.5% والتي تتعتبر منخفضة مقارنة بمستويات تقدير الذات لهذا السلم التحتي حيث أوضحت إجاباته على بنود هذا البعد عن عدم رضاه بأدائه المدرسي ونتائجه وعن دافعية ضعيفة يتجلى ذلك في غياب الارادة لإنجاز الأنشطة المطلوبة منه.

فيما يتعلق ببعد الكذب حاول "**ل.ل**" إعطاء صورة جيدة عن ذاته مظهرا موقفا دفاعيا حيث تحصل على العلامة كاملة فيه (8 من 8).

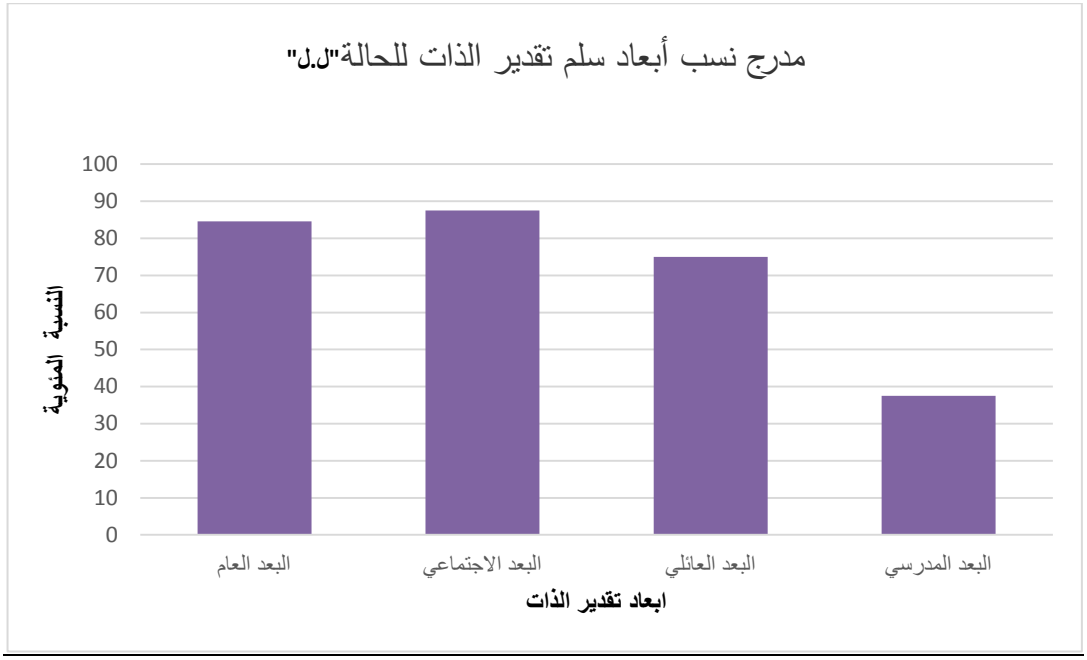
استنتاج :

يتمتع بتقدير"**ل.ل**" ذات متوسط، ومن خلال تحليلنا لكل بعد على حدى نجد أن تقدير ذات "**ل.ل**" :

- العام مرتفع
- الإجتماعي مرتفع
- العائلي مرتفع

- المدرسي منخفض

نلاحظ ارتفاع مستوى تقدير الذات في السلالم التحتية باستثناء البعد المدرسي الذي جاء منخفضا ما قد يشير إلى أن عسر الكتابة الذي يعاني منه يشكل له عقبة تحول دون توصله إلى نتائج ايجابية الأمر الذي يفقده الرغبة في إنجاز مختلف الأنشطة المطلوبة منه و يزعزع ثقته في ذاته ضف إلى ذلك ادراكه رفض الأخرين نتائجه المدرسية ما يخلق شعورا بالتوتر والإحباط .



1-3-2 عرض وتحليل نتائج مقياس الدافعية للانجاز لـ Hermans:

"ل.ل" 9 سنوات

1- العمل شيء:

(أ) أتمنى ألا أفعله

(ب) لا أحب أداءه كثيرا

(ج) أتمنى أن أفعله X

(د) أحب أداءه

(هـ) أحب أداءه كثيرا

2- في المدرسة يعتقدون أنني:

(أ) أعمل بشدة

(ب) أعمل بتركيز

(ج) أعمل بغير تركيزX

(د) غير مبالي بعض الشيء

(هـ) غير مكترث جدا

3- أرى الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا:

(أ) مثالية

(ب) سارة جدا

(ج) سارة

(د) غير سارة X

(هـ) غير سارة جدا

4- أن تنفق قدرا من الوقت للإستعداد لشيئ هام:

(أ) لا قيمة له في الواقع

(ب) غالبا ما يكون امرا سادجا

(ج) غالبا ما يكون مفيدا X

(د) له قدر كبير من الأهمية

(هـ) ضروري للنجاح

5- عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي:

(أ) مرتفعة جدا

(ب) مرتفعة

(ج) لا مرتفعة و لا منخفضة X

(د) منخفضة

(هـ) منخفضة جدا

6- عندما يشرح المعلم الدرس:

(أ) أعقد العزم على أن أبذل قصار جهدي وأن أعطي عن نفسي إنطباعا حسنا

(ب) أوجه انتباها شديدا عادة إلى الأشياء التي تقال X

(ج) تتشتت أفكاري كثيرا في أشياء أخرى

(د) لي ميل كبير للأشياء التي لا علاقة لها بالثانوية

7- اعمل عادة:

(أ) أكثر بكثير مما قررت أن أعمله

(ب) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله

(ج) أقل بقليل مما قررت أن أعمله X

(د) أقل بكثير مما قررت أن أعمله

8- إذا لم أصل إلى هدفي و لم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ :

(أ) أستمر في بذل قصار جهدي للوصول إلى هدفي

(ب) أبذل جهدي مرة اخرى للوصول إلى هدفي

(ج) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى

(د) أجدني راغبا في التخلي عن هدفي X

(هـ) أتخلى عن هدفي

9-أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي:

(أ) غير هام جدا

(ب) غير هام X

(ج) هام

(هـ) هام جدا

10- أن البدء في أداء الواجب المنزلي يتطلب مني:

(أ) مجهودا كبيرا جدا

(ب) مجهودا كبيرا X

(ج) مجهودا متوسطا

(د) مجهودا قليلا

(هـ) مجهودا قليلا جدا

11- عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون:

(أ) مرتفعة جدا

(ب) مرتفعة

(ج) متوسطة X

(د) منخفضة

(هـ) منخفضة جدا

12- إذا دعيت أثناء أداء واجب منزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإني بعد ذلك:

(أ) أعود مباشرة إلى المذاكرة و مراجعة الدروس X

(ب) أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل

(ج) أتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى

(د) أجد ان الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة اخرى

13- إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة:

(أ) أحب أن أؤديه كثيرا

(ب) أحب أن أؤديه أحيانا

(ج) أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيدا

(د) لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته

(هـ) لا يجذبني تماما X

14- يعتقد الأخرون أنني:

(أ) أذاكر بشدة جدا

(ب) أذاكر بشدة

(ج) أذاكر بدرجة متوسطة X

(د) لا أذاكر بشدة جدا

(هـ) لا أذاكر بشدة

15- عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به:

(أ) عادة لا يكون لدي وقت لذلك

(ب) غالبا لا يكون لدي وقت لذلك

(ج) أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت

(د) دائما يكون لدي وقت X

16- أكون عادة:

(أ) مشغولا جدا

(ب) مشغول

(ج) غير مشغول كثيرا X

(د) غير مشغول

(هـ) غير مشغول على الإطلاق

17-يمكن أن أعمل في شيء ما دون تعب لمدة:

(أ) طويلة جدا

(ب) طويلة

(ج) متوسطة

(د) قصيرة X

(هـ) قصيرة جدا

18- إن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة:

(أ) ذات قدر كبير جدا

(ب) ذات قدر كبير X

(ج) أعتقد أنها غير ذات قدر

(د) أعتقد انها مبالغ في قيمتها

(هـ) أعتقد أنها غير هامة تماما

19- يتبع الأولاد آباؤهم في إدارة الأعمال لأنهم:

(أ) يريدون توسيع وامتداد الأعمال

(ب) محظوظون لأن آباءهم مديرون X

(ج) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الإختبار

(د) يعتبرون أن هذه الوسيلة أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال

20- أعتقد ان الوصول إلى المركز المرموق في المجتمع يكون:

(أ) غير هام

(ب) له أهمية قليلة

(ج) ليس هاما جدا X

(د) هام إلى حد ما

(هـ) هام جدا

21- عند عمل شيء صعب فإنني:

(أ) أتخلى عنه سريعا جدا

(ب) أتخلى عنه سريعا X

(ج) أتخلى عنه بسرعة متوسطة

(د) لا أتخلى عنه سريعا

(هـ) أظل أواصل العمل عادة

22- أنا بصفة عامة :

(أ) أخطط للمستقبل في معظم الأحيان

(ب) أخطط للمستقبل كثيرا

(ج) لا أخطط للمستقبل كثيرا X

(د) أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة

23- أرى زملائي في المدرسة الذين يشاركون بشدة:

(أ) مهذبين جدا

(ب) مهذبين

(ج) مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة

(د) غير مهذبين X

(هـ) غير مهذبين على الإطلاق

24- في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:

(أ) كثيرا جدا

(ب) كثيرا

(ج) قليلا X

(د) بدرجة صفر

25- بالنسبة للمدرسة أكون:

(أ) في غاية الحماس

(ب) متحمس جدا

(ج) غير متحمس بشدة X

(د) قليل الحماس

(هـ) غير متحمس على الإطلاق

26- التنظيم شيء:

(أ) أحب أن أمارسه كثيرا جدا

(ب) أحب أن أمارسه

(ج) لا أحب أن أمارسه كثيرا X

(د) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق

27-عندما أبدأ شيئا فإنني :

(أ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق

(ب) أنهيه بنجاح ناذر X

(ج) أنهيه بنجاح عادة

(د) أنهيه بنجاح عادة

28-بالنسبة للمدرسة أكون :

(أ) متضايقا كثيرا جدا

(ب) متضايقا كثيرا

(ج) أتضايق أحيانا X

(د) أتضايق ناذرا

(هـ) لا أتضايق مطلقا

العلامة الاجمالية: 76

ابعاد المقياس	أسئلة كل بعد	الدرجة المتحصل عليها	النسبة المئوية
مستوى الطموح المرتفع	16.15	9/7	%77.77
السلوك الذي تقل فيه المغامرة	23.2	10/5	%50
القابلية للتحرك الى الامام	24.7.5	13/7	%53.84
المثابرة	25.21.6	14/10	%71.42
الرغبة في إعادة التفكير في العقبات	26.14.10	14/7	%50
إدراك سرعة مرور الوقت	20.12.4	14/11	%78.57

الإتجاه نحو المستقبل	27.17.1	14/7	%50
إختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف	19.18	9/7	%77.77
البحث عن التقدير	28.13.11.8	20/09	%45
الرغبة في الأداء الأفضل	22.9.3	13/8	%61.53
الدرجة الإجمالية	130 /78		%60

الجدول (18): نتائج مقياس الدافعية للانجاز عند الحالة "ل.ل"

يبين الجدول:

- ابعاد المقياس والدرجات المتحصل عليها في كل بعد والنسبة المئوية التي تقابله

-العلامة الإجمالية للمقياس المقدرة بـ 78 درجة من 130 بنسبة 60%

تحليل النتائج :

تحصل " **ل.ل** "على درجة إجمالية للمقياس قدرت بـ 78 درجة من مجموع 130 بنسبة 60% وحسب الدرجات المرجعية الواردة في المقياس فهي تعتبر دافعية للإنجاز فوق متوسطة .

أما بالنسبة لنتائج كل بعد من الأبعاد العشرة المكونة للمقياس ومستوى الدافعية للانجاز التي تطابقه فكانت كالآتي:

1- نتيجة مستوى الطموح : 7 درجات من 9 بنسبة 77.77% ما يطابق مستوى طموح فوق متوسط وتوزعت النتائج كالآتي : 4 من 4 في السؤال 15 و 3 من 5 في السؤال 16.

2- نتيجة مستوى السلوك الذي تقل فيه المغامرة: 5 درجات من 10 ببنسبة 50% مايطابق مستوى فوق متوسط للسلوك الذي تقل فيه المغامرة و توزعت النتائج كالآتي: 3 درجات من 5 في السؤال 2 و 2 درجات من 5 في السؤال 23 .

3- نتيجة مستوى القابلية للتحرك إلى الأمام: 7 من 13 بنسبة 53.84% ما يطابق مستوى فوق متوسط في القابلية للتحرك إلى الأمام توزعت النتائج كالآتي: 3 من 5 في السؤال 5و 2 من 4 في السؤال 7 و 2 من 4 في السؤال 7.

4-نتيجة مستوى المثابرة: 10 درجات من 14 وبنسبة 71.42% ما يطابق مستوى مثابرة فوق متوسط و توزعت النتائج كالآتي: 3 من 4 في السؤال 6 و 4 من 5 في السؤال 21 و 3 من 5 في السؤال 25.

5- نتيجة مستوى الرغبة في إعادة التفكير في العقبات: 7 درجات من 14 بنسبة 50% ما يطابق مستوى فوق متوسط في الرغبة في اعادة التفكير في العقبات و توزعت النتائج كالآتي: 2 من 5 في السؤال 10 و 3 من 5 في السؤال 14 و 2 من 4 في السؤال 26.

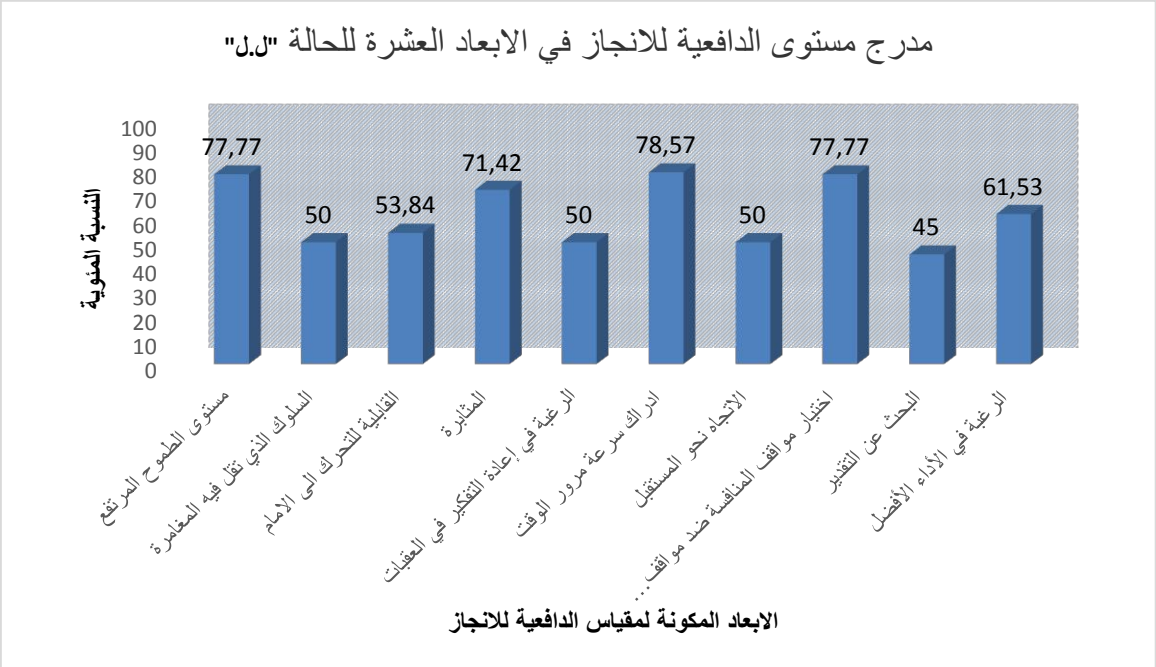
6-نتيجة مستوى إدراك سرعة مرور الوقت : 11 درجة من 14 بنسبة 78.57% ما يطابق مستوى فوق متوسط في إدراك سرعة مرور الوقت و توزعت النتائج كالآتي: 3 من 5 في السؤال 4 و 4 من 4 في السؤال 12 و 3 من 5 في السؤال 20.

7- نتيجة مستوى الإتجاه نحو المستقبل: 7 درجات من 14 بنسبة 50% ما يدل على مستوى فوق متوسط في الاتجاه نحو المستقبل وتوزعت النتائج كالآتي: 3 من 5 في السؤال 1و 2 من 5 في السؤال 17 و 2 من 4 في السؤال 27 .

8- نتيجة مستوى اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف: 7 درجات من 9 بنسبة 77.77% ما يطابق مستوى مرتفع في اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف و توزعت النتائج كالآتي: 4 من 5 في السؤال 18 و 3 من 4 في السؤال 19.

9- نتيجة مستوى البحث عن التقدير: 9 درجات من 20 بنسبة 45% مايطابق مستوى دون المتوسط في البحث عن التقدير و توزعت النتائج كالآتي: 2 من 5 في السؤال 8 و 3 من 5 في السؤال 11 و 1 من 5 في السؤال 13 و 3 من 5 في السؤال 28.

10- نتيجة مستوى الرغبة في الأداء الأفضل : 8 درجات من 13 بنسبة . 61.53 ما يطابق مستوى فوق متوسط للرغبة في الأداء الأفضل و توزعت النتائج كالآتي: 4 من 5 في السؤال 3 و 2 من 4 في السؤال 9 و 2 من 4 في السؤال 22.



استنتاج :

إعتمادا على ما سبق يمكننا القول أن دافعية إنجاز"**ل.ل**" فوق المتوسط حسب الدرجات الواردة في المقياس و بالنظر إلى تحليل كل بعد على حدى وجدنا أن "**ل.ل**" يتمتع بمستوى دافعية للإنجاز:

– مرتفع في 3 أبعاد وهي الطموح و ادراك سرعة مرور الوقت واختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف .

– فوق متوسط في 6 أبعادوهي السلوك الذي تقل فيه المغامرة والقابلية للتحرك للأمام والمثابرة والرغبة في إعادة التفكير في العقبات والإتجاه نحو المستقبل والرغبة في الأداء الأفضل

– دون المتوسط في البعد الخاص بالبحث عن التقدير.

بينت إجابات "**ل.ل**" التي جاء مستوى الدافعية فيها مرتفعا أنه يتمتع بمجموعة من الصفات وهي الطموح، إدراك قيمة وارتياحه في علاقته مع المعلمة واللذان يؤثران على الدافعية والدراسة بكيفية متباينة بوصف الدافعية سيرورة دينامية.

وجاء مستوى بعد المثابرة فوق متوسط حيث أظهرت إجاباته أنه مثابر رغم عدم قدرته الممتدة زمنياعلى التحمل أثناء انجاز بعض الأعمال أو الأنشطة الصعبة والذي برز من خلال إجابته على السؤال رقم 21.كما بينت إجابته انه يتمتع بمستوى دافعية فوق متوسط في السلوك الذي تقل فيه المغامرة فضلا عن شعوره بعدم تقدير الآخرين للمجهودات التي يبذلها في المدرسة و عدم تقديره لزملائه النجباء.

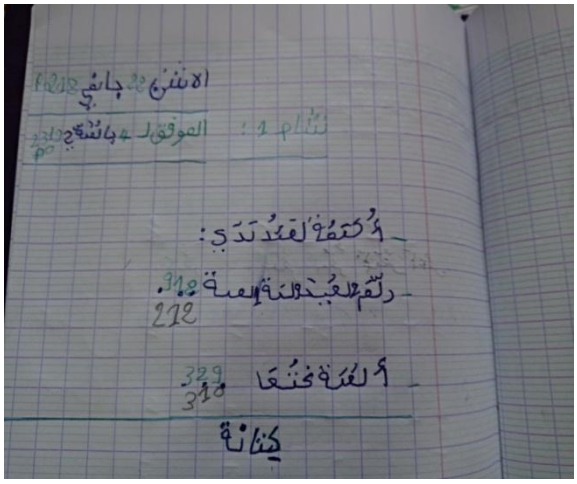
وضح البعد الخاص بالقابلية للتحرك للأمام على أنه يتميز بقدر متوسط إلى منخفض من المسؤولية كما أظهرت إجاباته على البعد الخامس (إعادة التفكير في العقبات) أنه يتميز بالكسل وصعوبة في أداء الواجبات و شعوره باعتقاد الآخرين أنه لا يدرس جيدا ولا يبذل مجهودا. أما فيما يتصل ببعد الإتجاه نحو المستقبل الذي جاء مستوى الدافعية فيه فوق متوسط يدل على وعيه بالمستقبل الذي ظهر من خلال إجاباته في رغبته في العمل إلا أنه سرعان ما يشعر بالتعب عند قيامه بالأعمال و أنه عادة ما يفشل في إنجازها. كما بينت إجاباته ان لديه رغبة في الأداء الأفضل مع أن مستوى الدافعية فيها فوق متوسط إلا أنها تميل إلى الإنخفاض حيث كشفت إجاباته عن عدم اهتمامه بالمستقبل و التخطيط له و عدم إدراكه لأهمية الواجبات المنزلية هذا ما يجعل صفة الرغبة في الأداء الأفضل تميل إلى الإنخفاض.

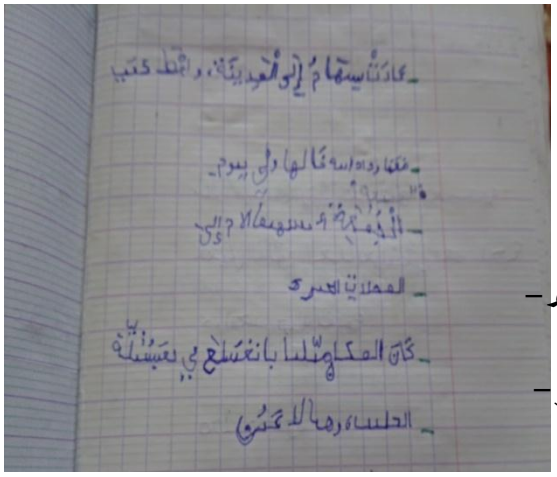
بالنسبة للبحث عن التقدير فقد جاء مستوى الدافعية فيه دون المتوسط حيث أوضحت إجاباته ضعفا في الإرادة والتخلي بسهولة عن الأهداف و تجنب الأعمال و الأنشطة الصعبة و شعوره بالضيق في المدرسة.

1-4 تقديم الحالة الرابعة: (ب.ع)

"**ب.ع**" طفل يبلغ 9 سنوات من العمر، تلميذ في السنة الثانية من التعليم الابتدائي معيد السنة للمرة الأولى, معدله السنوي 4,24 من 10.

نسختان عن الإنتاج الكتابي للحالة "**ب.ع**":





هـ –

و –

ي –

- كتابة غير مقروءة تميل إلى عسر الكتابة غير الماهر في تصنيف Ajurriaguera

1-4-1 عرض وتحليل نتائج سلم تقدير الذات لـ Coopersmith

"ب.ع" 9 سنوات

رقم البند	تنطبق	لا تنطبق	الفقرات
.1	☑	☐	لست مهموما بشكل عام
.2	☑	☐	أجد صعوبة كبيرة في أخذ الكلمة في القسم
.3	☐	☑	أود لو استطعت أن أغير أشياء في نفسي
.4	☐	☑	إتخذ قرارات دون صعوبات
.5	☑	☐	يتمتع الناس برفقتي
.6	☑	☐	أتضايق بسرعة في المنزل
.7	☐	☑	أحتاج وقتا طويلا لأتعود على الأشياء الجديدة
.8	☑	☐	أنا محبوب بين زملائي من نفس سني
.9	☑	☐	يراعي والدايا مشاعري عادة
.10	☐	☑	أستسلم بسهولة للآخرين
.11	☑	☐	والديا ينتظران مني الكثير
.12	☐	☑	من الصعب كثيرا أن أكون أنا

.13			كل شيء مختلط و غام في حياتي
.14			في الغالب أؤثر على الأخرين
.15			لدي نظرة سلبية على نفسي
.16			كثيرا ما تكون لدي رغبة في مغادرة البيت
.17			أشعر دائما بعدم الإرتياح داخل القسم
.18			أجد شكلي أقل إعجابا مثل أغلب الناس
.19			عندما يكون لدي ما أقوله ، سأقوله
.20			يفهمني والديا
.21			أغلب الناس محبوبون أكثر مني
.22			أحس عادة بأني محاصر من طرف والديا
.23			عادة ما تقل عزيمتي داخل القسم
.24			عادة ما أتمنى ان أكون شخص اخر
.25			عادة ما يثق الاخرون بي
.26			لا أقلق أبدا
.27			أنا واثق من نفسي تماما
.28			أعجب الناس بسهولة
.29			أقضي أوقاتا ممتعة مع والديّ
.30			أقضي وقتا طويلا في أحلام اليقظة
.31			أتمنى لوكنت أصغر من سنى
.32			أفعل ما يجب فعله
.33			أنا فخور بنتائجي الدراسية
.34			أنتظر دائما من شخص آخر أن يقول لي مايجب ان افعله
.35			عادة ما أتأسف على ما أقوم به من أعمال
.36			أنا لست سعيدا على الإطلاق
.37			أقوم دائما بعملي بقدر المستطاع
.38			عموما أنا قادر على تدبر أموري
.39			أنا سعيد في حياتي
.40			أفضل أن يكون لي أصدقاء أقل مني سنا
.41			أحب كل الناس اللذين أعرفهم

.42	☑	☐	يعجبني أن توجه لي أسئلة في القسم
.43	☐	☐	أفهم نفسي جيدا
.44	☐	☑	في البيت لا أحد يهتم بي على الإطلاق
.45	☐	☑	لا يؤنبني أحد على الإطلاق
.46	☑	☐	أدائي بالمدرسة ليس كما أود أن يكون
.47	☐	☐	أنا قادر على اتخاذ القرار و التمسك به
.48	☐	☑	لا يعجبني أن أكون ولدا / بنتا
.49	☐	☑	أنا غير مرتاح في علاقتي مع الآخرين
.50	☐	☑	لا أخجل أبدا
.51	☐	☑	عادة ما أخجل من نفسي
.52	☐	☑	عادة مايحاول الآخرون إزعاجي
.53	☐	☐	أقول الصدق دائما
.54	☐	☐	يشعرني أساتذتي أن نتائجي غير كافية
.55	☐	☑	أنا لا أهتم بما يحدث لي
.56	☐	☑	ناذرا ما أوفق بما أقوم به
.57	☐	☐	أتضايق بسرعة عندما يوبخني أحد
.58	☐	☐	أعرف دائما ما ينبغي قوله للناس

العلامة الاجمالية: 37

النقاط المتحصل عليها في الحالة	تقدير الذات					المجموع
	البعد العام	البعد الاجتماعي	البعد العائلي	البعد المدرسي	بعد الكذب	
ب.ع	24	7	5	2	6	37
معدل السلالم التحتية	18.64	5.67	4.92	4.12	2.38	33.35

معدل "ب.ع" في كل بعد	34.81	9.92	6.15	2.06	3.57	50.69

الجدول (19): العلامات المتحصل عليها في سلم تقدير الذات للحالة "ب.ع"

يبين الجدول :

-العلامة الإجمالية للسلم التي تحصل عيها **ب.ع** والمقدرة بـ: 37 نقطة من 50 موزعة على الأبعاد الأربعة المكونة للسلم (لم تضاف إلى هذه العلامة النقطة المتحصل عليها في بعد الكذب).

-المعدل المتوسط للسلالم التحتية (الأبعاد) ومعدل كل سلم تحتي الذي تم حسابه كالآتي:

البعد العام $34.41 = 26 \div \mathbf{37.28} \times 24$

البعد الاجتماعي $9.92 = 8 \div \mathbf{11.34} \times 7$

البعد العائلي $6.15 = 8 \div \mathbf{9.84} \times 5$

البعد المدرسي $2.06 = 8 \div \mathbf{8.24} \times 2$

بعد الكذب $3.57 = 8 \div \mathbf{4.76} \times 6$

تحليل النتائج :

تحصل "**ب.ع**" على علامة إجمالية للسلم قدرت ب 37 نقطة من 50 و التي تطابق مستوى متوسط لتقدير الذات حسب المستويات المرجعية الواردة في السلم في هذا الشأن بين 31و 38

تحصل في البعد العام على 24 نقطة من 26 بمعدل 34.41 وبنسبة 92.30% ومقارنة بمستويات تقدير الذات لهذا البعد فيعتبر مرتفعا كما هو موضح في الجدول رقم (17) ما يشير إلى مستوى تقدير ذات عام مرتفع. حيث جاءت معظم إجابات "**ب.ع**" موجبة في البعد العام ما يدل على على تمتعه بثقة في الذات و بصورة ذات جيدة وتبين إجاباته على البنود الخاصة بهذا البعد أنه طفل مستقل .

تحصل "**ب.ع**" في البعد الإجتماعي على 7 نقاط من 8 بمعدل 9.92 وبنسبة 87.47% و استناد إلى مستويات تقدير الذات لهذا البعد الوضحة في الجدول (13) يعتبر مرتفعا تقدير ذات "**ب.ع**" الاجتماعي و تميزت إجابات هذه الحالة على بنود هذا البعد بالمجتمعية و الثقة في الذات.

تحصل "**ب.ع**" في البعد العائلي على 5 نقاط من 8 بمعدل 6.15 وبنسبة 62.5% ما يدل على تقدير ذات عائلي مرتفع بالرجوع إلى مستويات تقدير الذات لهذا للسلم التحتي. أظهرت إجابات الحالة على بنود هذا البعد أنه بالرغم من تمتعه بعلاقة والدية جيدة يسودها التفهم و الحنان إلا أنه تبين من خلال إجاباته أنه يعاني من قلق وضيق قد يعود ذلك إلى رغبته في الرد على متطلبات والديه كما جاء في السؤال رقم 11 و التي عادة ما تكون لها علاقة بالتحصيل الدراسي.

تحصل "**ب.ع**" في البعد المدرسي على 2 نقاط من 8 بمعدل 2.06 و بنسبة 25%، في ضوء مستويات تقدير الذات الخاصة بهذا السلم التحتي الخاص يعدٌ منخفضا تقدير الذات المدرسي، وتدلّ إجاباته على بنود هذا البعد عن عدم رضاه بنتائجه و أدائه المدرسيين كما بينت أنه يعاني من قلق و نقص الثقة في الذات .

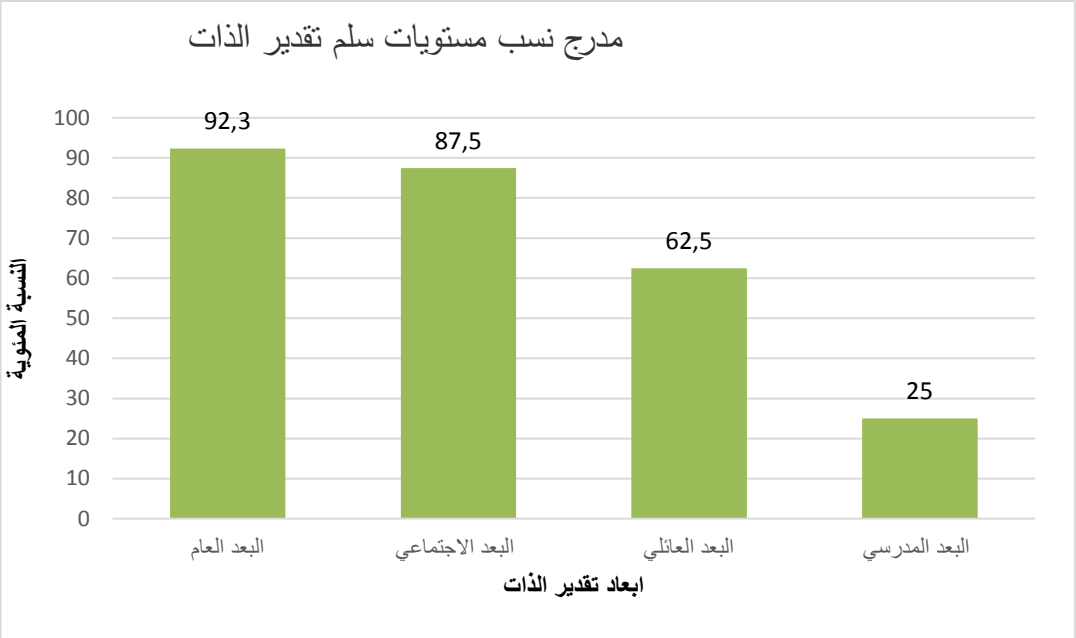
كان معدل بعد الكذب مرتفعاو هذا ما يدل على الموقف الدفاعي للحالة اتجاه السلم و محاولتها إعطاء للفاحص صورة جيدة عن ذاته .

استنتاج :

من خلال ما سبق يمكن القول ."**ب.ع**" يتمتع بتقدير ذات متوسط، و من خلال تحليلنا لكل بعد على حدى نجد ان لديه تقدير ذات :

- عام مرتفع
- اجتماعي مرتفع
- عائلي مرتفع
- مدرسي منخفض

من الممكن القول أن مستوى تقدير الذات عند "**ب.ع**" متوسط يميل إلى الإرتفاع ماعدا الجانب الخاص بالمدرسةحيث نجد انخفاضا واضحا في تقديره لذاته وهذا ما يشير إلى أن عسر الكتابة يشكل لديه صعوبة في المدرسة و يفقده الرغبة في إنجاز مختلف الأنشطة المطلوبة منه و الثقة في الذات في القسم ما يولّد شعور بالإحباط لعدم قدرته على التحصل على نتائج مدرسية جيدة كما يتوقعه منه والديه و معلمته.



1-4-2 عرض وتحليل نتائج مقياس الدافعية للانجاز لـ Hermans

"ب.ع" 9 سنوات

1- العمل شيء:

(أ) أتمنى ألا أفعله

(ب) لا أحب أداءه كثيرا

(ج) أتمنى أن أفعله X

(د) أحب أداءه

(هـ) أحب أداءه كثيرا

2- في المدرسة يعتقدون أنني:

(أ) أعمل بشدة

(ب) أعمل بتركيز

(ج) أعمل بغير تركيز

(د) غير مبالي بعض الشيء X

(هـ) غير مكترث جدا

3- أرى الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا:

(أ) مثالية

(ب) سارة جدا

(ج) سارة

(د) غير سارة X

(هـ) غير سارة جدا

4- أن تنفق قدرا من الوقت للإستعداد لشيئ هام:

(أ) لا قيمة له في الواقع

(ب) غالبا ما يكون أمرا سادجا

(ج) غالبا ما يكون مفيدا

(د) له قدر كبير من الأهمية X

(هـ) ضروري للنجاح

5- عندما أعمل تكون مسؤليتي أمام نفسي:

(أ) مرتفعة جدا

(ب) مرتفعة X

(ج) لا مرتفعة و لا منخفضة

(د) منخفضة

(هـ) منخفضة جدا

6- عندما يشرح المعلم الدرس:

(أ) أعقد العزم على أن أبذل قصار جهدي و أن أعطي عن نفسي انطباعا حسنا

(ب) أوجه انتباها شديدا عادة إلى الأشياء التي تقال

(ج) تتشتت افكاري كثيرا في اشياء اخرىX

(د) لي ميل كبير للأشياء التي لا علاقة لها بالثانوية

7- أعمل عادة:

(أ) أكثر بكثير مما قررت أن أعمله

(ب) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله

(ج) أقل بقليل مما قررت أن أعمله X

(د) أقل بكثير مما قررت أن أعمله

8- إذا لم أصل الى هدفي و لم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ :

(أ) أستمر في بذل قصار جهدي للوصول إلى هدفي X

(ب) أبذل جهدي مرة اخرى للوصول إلى هدفي

(ج) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة اخرى

(د) أجدني راغبا في التخلي عن هدفي

(هـ) أتخلى عن هدفي

9-أعتقد ان عدم إهمال الواجب المدرسي:

(أ) غير هام جدا

(ب) غير هام

(ج) هام X

(هـ) هام جدا

10- إن البدء في أداء الواجب المنزلي يتطلب مني:

(أ) مجهودا كبيرا جدا X

(ب) مجهودا كبيرا

(ج) مجهودا متوسطا

(د) مجهودا قليلا

(هـ) مجهودا قليلا جدا

11- عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون:

(أ) مرتفعة جدا

(ب) مرتفعة

(ج) متوسطة X

(د) منخفضة

(هـ) منخفضة جدا

12- اذا دعيت اثناء اداء واجب منزلي الى مشاهدة التلفزيون او سماع الراديو فاني بعد ذلك:

(أ) أعود مباشرة الى المذاكرة و مراجعة الدروس X

(ب) أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل

(ج) اتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة اخرى

(د) أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة اخرى

13- إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة:

(أ) أحب أن أؤديه كثيرا

(ب) أحب أن اؤديه أحيانا X

(ج) أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيدا

(د) لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته

(هـ) لا يجذبني تماما

14- يعتقد الاخرون انني:

(أ) أذاكر بشدة جدا

(ب) أذاكر بشدة

(ج) أذاكر بدرجة متوسطة X

(د) لا أذاكر بشدة جدا

(هـ) لا أذاكر بشدة

15- عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به:

(أ) عادة لا يكون لدي وقت لذلك

(ب) غالبا لا يكون لدي وقت لذلك

(ج) أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت

(د) دائما يكون لدي وقت X

16- أكون عادة:

(أ) مشغولا جدا

(ب) مشغول

(ج) غير مشغول كثيرا

(د) غير مشغول X

(هـ) غير مشغول على الاطلاق

17- يمكن أن أعمل في شيء ما دون تعب لمدة:

(أ) طويلة جدا

(ب) طويلة

(ج) متوسطة X

(د) قصيرة

(هـ) قصيرة جدا

18- إن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة:

(أ) ذات قدر كبير جدا X

(ب) ذات قدر كبير

(ج) أعتقد أنها غير ذات قدر

(د) أعتقد أنها مبالغ في قيمتها

(هـ) أعتقد أنها غير هامة تماما

19- يتبع الأولاد اباؤهم في إدارة الأعمال لأنهم:

(أ) يريدون توسيع و امتداد الأعمال

(ب) محظوظون لأن أباءهم مديرون X

(ج) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الإختبار

(د) يعتبرون أن هذه الوسيلة أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال

20- أعتقد أن الوصول الى المركز المرموق في المجتمع يكون:

(أ) غير هام

(ب) له أهمية قليلة

(ج) ليس هاما جدا

(د) هام إلى حد ما X

(هـ) هام جدا

21- عند عمل شيء صعب فانني:

(أ) أتخلى عنه سريعا جدا

(ب) أتخلى عنه سريعا

(ج) أتخلى عنه بسرعة متوسطة

(د) لا أتخلى عنه سريعا

(هـ) أظل أواصل العمل عادة X

22-أنا بصفة عامة :

(أ) أخطط للمستقبل في معظم الأحيان

(ب) أخطط للمستقبل كثيرا

(ج) لا أخطط للمستقبل كثيرا X

(د) أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة

23- أرى زملائي في المدرسة الذين يشاركون بشدة:

(أ) مهذبين جدا

(ب) مهذبين X

(ج) مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة

(د) غير مهذبين

(هـ) غير مهذبين على الإطلاق

24- في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:

(أ) كثيرا جدا

(ب) كثيرا X

(ج) قليلا

(د) بدرجة صفر

25- بالنسبة للمدرسة أكون:

(أ) في غاية الحماس X

(ب) متحمس جدا

(ج) غير متحمس بشدة

(د) قليل الحماس

(هـ) غير متحمس على الاطلاق

26- التنظيم شيء:

(أ) أحب أن أمارسه كثيرا جدا

(ب) أحب أن أمارسه X

(ج) لا أحب أن أمارسه كثيرا

(د) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق

27- عندما ابدأ شيئا فانني :

(أ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق

(ب) أنهيه بنجاح ناذر

(ج) أنهيه بنجاح عادة X

(د) أنهيه بنجاح عادة

28- بالنسبة للمدرسة أكون:

(أ) متضايقا كثيرا جدا

(ب) متضايقا كثيرا

(ج) أتضايق أحيانا X

(د) أتضايق ناذرا

(هـ) لا أتضايق مطلقا

العلامة الاجمالية :89

ابعاد المقياس	أسئلة كل بعد	الدرجة المتحصل عليها	النسبة المئوية
مستوى الطموح المرتفع	16.15	9/8	%88.88
السلوك الذي تقل فيه المغامرة	23.2	10/6	%60
القابلية للتحرك الى الامام	24.7.5	13/9	%69.23
المثابرة	25.21.6	14/8	%57.14
الرغبة في إعادة التفكير في العقبات	26.14.10	14/7	%50
إدراك سرعة مرور الوقت	20.12.4	14/10	%71.42
الإتجاه نحو المستقبل	27.17.1	14/9	%64.28
إختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف	19.18	9/8	%88.88
البحث عن التقدير	28.13.11.8	20/15	%75
الرغبة في الأداء الأفضل	22.9.3	13/9	%69.23
الدرجة الاجمالية	130 /89		%68.46

الجدول (20): نتائج مقياس الدافعية للانجاز عند الحالة ب.ع

يبين الجدول:

- ابعاد المقياس والدرجات المتحصل عليها في كل بعد والنسبة المئوية التي تقابله

-العلامة الإجمالية للمقياس المقدرة بـ 89 درجة من 130 بنسبة 68.46%.

تحليل النتائج :

تحصل "**ب.ع**" على درجة إجمالية للمقياس قدرت 89 درجة من 130 بنسبة 68.46% وحسب الدرجات المرجعية الواردة في المقياس فهي تعتبر دافعية للإنجاز فوق متوسطة .

أما بالنسبة لنتائج كل بعد من الأبعاد العشرة المكونة للمقياس ومستوى الدافعية للانجاز التي تطابقه فكانت كالآتي:

1- نتيجة مستوى الطموح: 8 درجات من 9 بنسبة 88.88% ما يطابق مستوى طموح مرتفع وتوزعت النتائج كالآتي :4 من 4 في السؤال 15، و 4 من 5 في السؤال 16.

2- نتيجة مستوى السلوك الذي تقل فيه المغامرة : 6 درجات من 10 بنسبة 60% مايطابق مستوى فوق متوسط للسلوك الذي تقل فيه المغامرة وتوزعت النتائج كالآتي: 2 من 5 في السؤال 2 و 4 من 5 في السؤال 23 .

3- نتيجة مستوى القابلية للتحرك للأمام : 7 درجات من13 بنسبة 53.84% مايطابق مستوى فوق متوسط للقابلية وتوزعت النتائج كالآتي: 4 من 5 في السؤال 5 و 2 من 4 في السؤال 7 و 3 من 4 في السؤال 24.

4- نتيجة مستوى المثابرة : 8 درجات من 14 بنسبة 57.14 % ما يطابق مستوى مثابرة فوق متوسط وتوزعت النتائج كالآتي: 2 من 4 في السؤال 6 و 1 من 5 في السؤال 21 و 5 من 5 في السؤال 25.

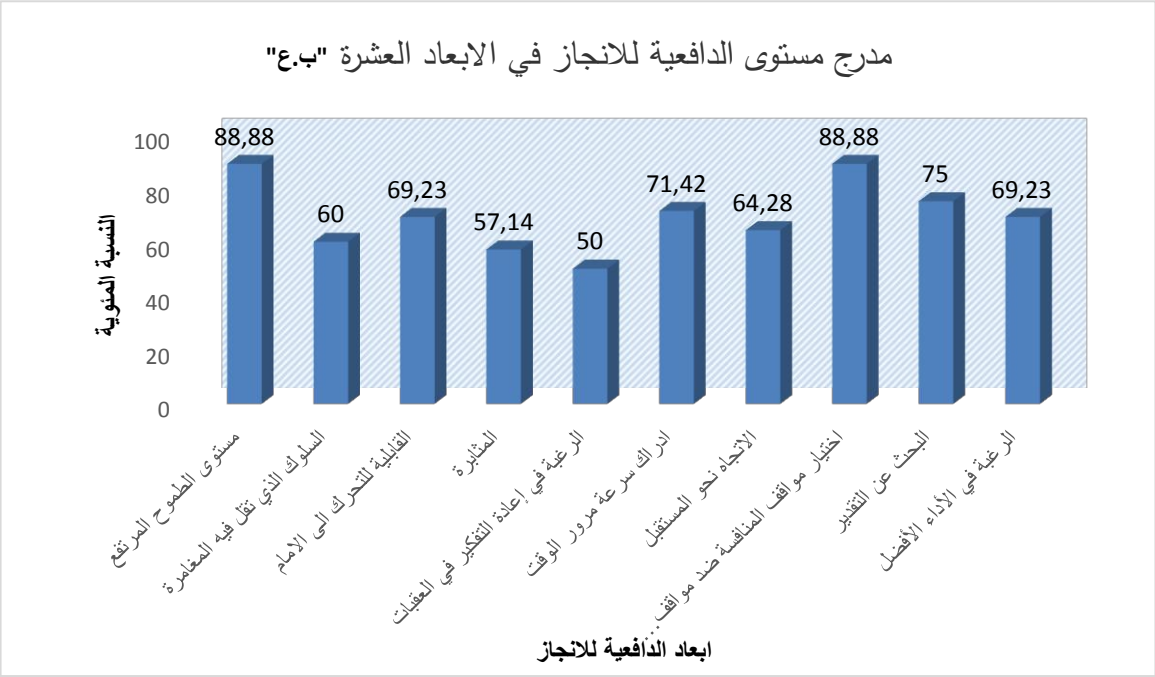
5- نتيجة مستوى الرغبة في إعادة التفكير في العقبات: على 7 درجات من 17 بنسبة 50% ما يطابق مستوى فوق متوسط في الرغبة في إعادة التفكير في العقبات وتوزعت النتائج كالاتي: 1 من 5 في السؤال 10 و 3 من 5 في السؤال 14 و 3 من 4 في السؤال 26.

6- نتيجة مستوى إدراك سرعة مرور الوقت: 10 درجات من 14 بنسبة 71.42% ما يطابق مستوى إدراك سرعة مرور الوقت فوق متوسط وتوزعت النتائج كالآتي: 4 من 5 في السؤال 4 و 4 من 4 في السؤال 12 و 2 من 5 في السؤال 20 .

7- نتيجة مستوى الإتجاه نحو المستقبل : 9 درجات من 14بنسبة 64.28% ما يطابق مستوى فوق متوسط للاتجاه نحو المستقبل وتوزعت النتائج كالآتي: 3 من 5 في السؤال رقم 1 و 3 من 5 في السؤال 17 على 3 من 4 في السؤال 27.

8- نتيجة مستوى اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف : 8 درجات من 9 بنسبة 88.88% ما يطابق مستوى مرتفع لاختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف و توزعت النتائج كالآتي: 5 من 5 في السؤال 18 و 3 من 4 في السؤال 19.

9- نتيجة مستوى البحث عن التقدير: 15 درجة من 20 بنسبة 75% ما يطابق مستوى مرتفع في البحث عن التقدير وتوزعت النتائج كالآتي: 5 من 5 في السؤال 8 و 3 من 5 في السؤال 11 و 4 من 5 في السؤال 13 و 3 من 5 في السؤال 28.



10- نتيجة الرغبة في الأداء الأفضل: 9 درجات من 13 بنسبة 69.23% ما يطابق مستوى فوق متوسط للرغبة في الأداء الأفضل. وتوزعت النتائج كاللآتي: 4 من 5 في السؤال 3 و 3 من 4 في السؤال 9 و 2 من 4 في السؤال 22.

استنتاج:

دافعية إنجاز **ب.ع**" فوق متوسطة حسب الدرجات المرجعية الواردة في المقياس و بالرجوع إلى النتائج التي تحصل عليها "**ب. ع**" في كل بعد نلاحظ أن مستوى الدافعية جاء :

- مرتفعا في كل من البعد1 و8 و10 وضم مستوى الطموح واختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف و البحث عن التقدير.
- فوق متوسط في الأبعاد الخمسة المتبقية وهي السلوك الذي تقل فيه المغامرة، القابلية للتحرك إلى الأمام، المثابرة، الرغبة في إعادة التفكير في العقبات، إدراك سرعة مرور الوقت، الإتجاه نحو المستقبل، الرغبة في الأداء الأفضل.

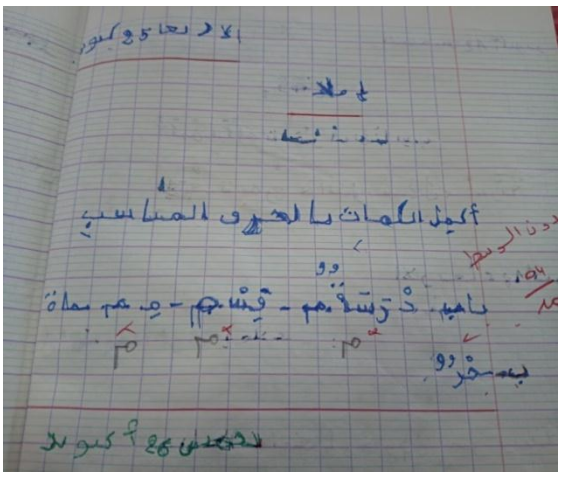
بينت إجابات "**ب.ع**" التي جاء مستوى الدافعية فيها مرتفعا أنه يتمتع بمجموعة من الصفات طموح مرتفع،و بقدر كبير من الإصرار والتحدي الذي ظهر من خلال إجابته على السؤال 8 والسؤالين 13 في البعد 9 وإرتياحه في علاقته مع المعلمة التي تؤثر في دافعيته للدراسة وذلك من خلال اجابته على السؤال 18.

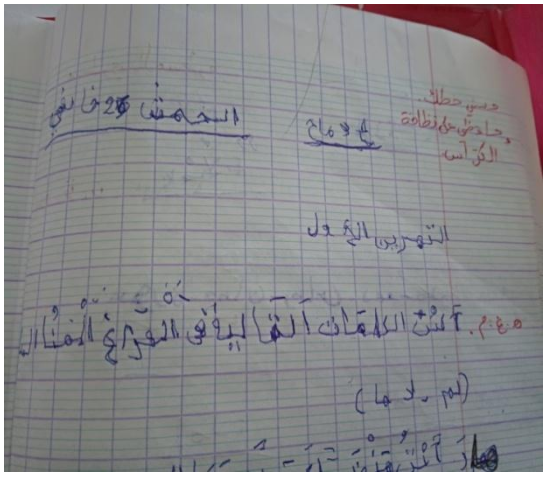
أما فيما يخص إجاباته التي جاء مستوى الدافعية للإنجاز فيها فوق متوسط فتميزت بشعوره بعدم تقدير الآخرين للمجهودات المدرسية التي يبدلها من خلال إجابته على السؤال 2 ونلاحظ أنه يتميز بقدر مرتفع من المسؤولية وأنه تلميذ مثابر نوعا ما بالرغم من عدم قدرته على التركيز أثناء الدرس إلا أن التحمل أثناء إنجاز بعض الأعمال أو الأنشطة التي تكون صعبة وحماسه أثناء الذهاب إلى المدرسة يجعلان منه تلميذ يتمتع بقدر من المثابرة. وما ميز "**ب.ع**" تقديره لقيمة الوقت ووعيه بالمستقبل الذي ظهر من خلال إجاباته في رغبته في العمل والمتابعة فيه دون تعب كما أشار "**ب.ع**" إلى أنه عادة ما ينجح في انهاء أعماله كما بينت إجاباته على أن رغبته في الأداء الأفضل تتأرجح بين المتوسط والمرتفع حيث أنه يعطي العمل والواجبات المنزلية قيمة كبيرة لكن عدم تخطيطه للمستقبل هو ما جعل مستوى هذا البعد يميل الى أن يكون متوسطا.

4- تقديم الحالة الخامسة: (ب.خ)

"**ب.خ**" بنت تبلغ 9 سنوات من العمر، تلميذة في السنة الثانية من التعليم الابتدائي معيدة السنة للمرة الأولى, معدلها السنوي 4,72 من 10.

نسختان عن الإنتاج الكتابي للحالة "**ب.خ**":





كتابة يميزها:

- رداءة الخط.
- حروف غير متناسبة.

تطابق هاتان العلامتان عسر الكتابة غير الماهر في تصنيف Ajurriaguerra.

1-5-1 عرض وتحليل نتائج سلم تقدير الذات لكوبر سميث Coopersmith

"ب.خ " 9 سنوات

رقم البند	تنطبق	لا تنطبق	الفقرات
.1	☐	☑	لست مهموما بشكل عام
.2	☐	☑	أجد صعوبة كبيرة في أخذ الكلمة في القسم
.3	☐	☑	أود لو استطعت أن أغير أشياء في نفسي
.4	☑	☐	أتخذ قرارات دون صعوبات
.5	☐	☑	يتمتع الناس برفقتي
.6	☐	☑	أتضايق بسرعة في المنزل
.7	☑	☐	أحتاج وقتا طويلا لأتعود على الأشياء الجديدة
.8	☑	☐	أنا محبوب بين زملائي من نفس سني

.9			يراعي والدايا مشاعري عادة
.10			أستسلم بسهولة للآخرين
.11			والديا ينتظران مني الكثير
.12			من الصعب كثيرا أن أكون أنا
.13			كل شيء مختلط و غام في حياتي
.14			في الغالب أؤثر على الآخرين
.15			لدي نظرة سلبية على نفسي
.16			كثيرا ما تكون لدي رغبة في مغادرة البيت
.17			أشعر دائما بعدم الإرتياح داخل القسم
.18			أجد شكلي أقل إعجابا مثل أغلب الناس
.19			عندما يكون لدي ما أقوله ، سأقوله
.20			يفهمني والديا
.21			أغلب الناس محبوبون أكثر مني
.22			أحس عادة بأني محاصر من طرف والديا
.23			عادة ما تقل عزيمتي داخل القسم
.24			عادة ما أتمنى أن أكون شخص آخر
.25			عادة ما يثق الآخرون بي
.26			لا أقلق أبدا
.27			أنا واثق من نفسي تماما
.28			أعجب الناس بسهولة
.29			أقضي أوقاتا ممتعة مع والديّ
.30			أقضي وقتا طويلا في أحلام اليقظة
.31			أتمنى لوكنت أصغر من سنى
.32			أفعل ما يجب فعله
.33			أنا فخور بنتائجي الدراسية
.34			أنتظر دائما من شخص آخر أن يقول لي مايجب أن أفعله
.35			عادة ما أتأسف على ما أقوم به من أعمال
.36			أنا لست سعيدا على الإطلاق
.37			أقوم دائما بعملي بقدر المستطاع

.38	☑	☐	عموما أنا قادر على تدبر أموري
.39	☑	☐	أنا سعيد في حياتي
.40	☐	☑	أفضل أن يكون لي أصدقاء أقل مني سنا
.41	☑	☐	أحب كل الناس اللذين أعرفهم
.42	☐	☑	يعجبني أن توجه لي أسئلة في القسم
.43	☑	☐	أفهم نفسي جيدا
.44	☑	☐	في البيت لا أحد يهتم بي على الإطلاق
.45	☐	☑	لا يؤنبني أحد على الإطلاق
.46	☐	☑	أدائي بالمدرسة ليس كما أود أن يكون
.47	☑	☐	أنا قادر على اتخاذ القرار و التمسك به
.48	☐	☑	لا يعجبني أن أكون ولدا / بنتا
.49	☐	☑	أنا غير مرتاح في علاقتي مع الآخرين
.50	☑	☐	لا أخجل أبدا
.51	☐	☑	عادة ما أخجل من نفسي
.52	☐	☑	عادة مايحاول الآخرون إزعاجي
.53	☑	☐	أقول الصدق دائما
.54	☑	☐	يشعرني أساتذتي أن نتائجي غير كافية
.55	☐	☑	أنا لا أهتم بما يحدث لي
.56	☐	☑	ناذرا ما أوفق بما أقوم به
.57	☐	☑	أتضايق بسرعة عندما يوبخني أحد
.58	☑	☐	أعرف دائما ما ينبغي قوله للناس

العلامة الاجمالية : 36

النقاط المتحصل عليها في الحالة	تقدير الذات					المجموع
	البعد العام	البعد الاجتماعي	البعد العائلي	البعد المدرسي	بعد الكذب	
"ب.خ"	22	6	5	3	8	36
معدل السلالم التحتية	18.64	5.67	4.92	4.12	2.38	33.35
معدل "ب.خ" في كل بعد	30.11	8.50	6.15	3.09	4.76	48.02

الجدول (21): العلامات المتحصل عليها في سلم تقدير الذات للحالة ب.خ

يبين الجدول :

-العلامة الإجمالية للسلم التي تحصلت عيها **ب.ع** والمقدرة بـ: 36 نقطة من 50 موزعة على الأبعاد الأربعة المكونة للسلم (لم تضاف إلى هذه العلامة النقطة المتحصل عليها في بعد الكذب).

-المعدل المتوسط للسلالم التحتية (الأبعاد) ومعدل كل سلم تحتي الذي تم حسابه كالآتي:

البعد العام $22 \times \mathbf{37.28} \div 26 = 31.54$

البعد الاجتماعي $6 \times \mathbf{11.34} \div 8 = 8.50$

البعد العائلي $5 \times \mathbf{9.84} \div 8 = 6.15$

البعد المدرسي $3 \times \mathbf{8.24} \div 8 = 3.09$

بعد الكذب $8 \times \mathbf{4.76} \div 8 = 4.76$

تحليل النتائج :

تحصلت "**ب.خ**" على 36 نقطة من 50 التي تطابق مستوى متوسط لتقدير الذات حسب المستويات المرجعية الواردة في المقياس .

فيما يخص السلالم التحتية فقد جاءت نتائجها كالآتي:

كانت أغلب إجابات "**ب.خ**"على أسئلة بنود البعد العام موجبة 22 نقطة من26 أي بمعدل 30.11 ما يدل على تمتعها بمجموعة من الصفات الإيجابية في شخصيتها وفي الجوانب الإنفعالية كالثقة في الذات صورة جيدة عن ذاتها، وبالنظر إلى مستويات تقدير الذات لهذا السلم التحتي فيعتبر مستوى تقدير الذات العام مرتفع بنسبة 80.76 كما هو موضح في الجدول رقم (13).

بالنسبة للبعد الإجتماعي فقد تحصلت "**ب.خ**" على 6 نقاط من 8 أي بمعدل 8.50 وبنسبة 74.95% التي تعتبر مرتفعة مقارنة بمستويات تقدير الذات لهذا البعد. وميزت إجابات الحالة صفة المجتمعية والثقة في الذات بالرغم من الإجابتين السلبيتين أين أبدت الحالة نوعا من الضعف .

أما البعد العائلي فتحصلت "**ب.خ**" على 5 نقاط من 8 نقاط وأجابت على 3 بنود بالسلب. وبالنسبة لمستويات تقدير الذات لهذا البعد فيعتبر مستوى تقدير الذات العائلي متوسطا بنسبة 62.5%، وبالرغم من مستوى تقدير الذات العائلي متوسط إلا أنه يبقى لهذا الجانب تأثير كبير

على "**ب.خ**" حيث يخلق لديها حالة من الضغط الذي بدوره يؤدي إلى شعورها بالإحباط في في حال عدم تمكنها تحقيق مطالب والديها والمتمثلة في الحصول على نتائج مدرسية جيدة.

فيما يخص البعد المدرسي فقد جاء معدل تقدير الذات فيه 3.09 بنسبة 37.5% وبالنظر إلى مستويات تقدير الذات لهذا السلم التحتي يعتبر تقدير الذات المدرسي منخفضا (كما هو مبين في الجدول 13) حيث تحصلت "**ب.خ**" على 3 نقاط من 8 ويتبين من خلال إجاباتها على بنود هذا البعد أنها تعاني من عدم رضها على أداءها ونتائجها المدرسية وكذلك شعورها بعدم رضا المعلمة الأمر الذي يجعل الحالة تعاني من الضغط رغبة منها في إعطاء مردود دراسي جيد بهدف إرضاء المعلمة ووالديها.

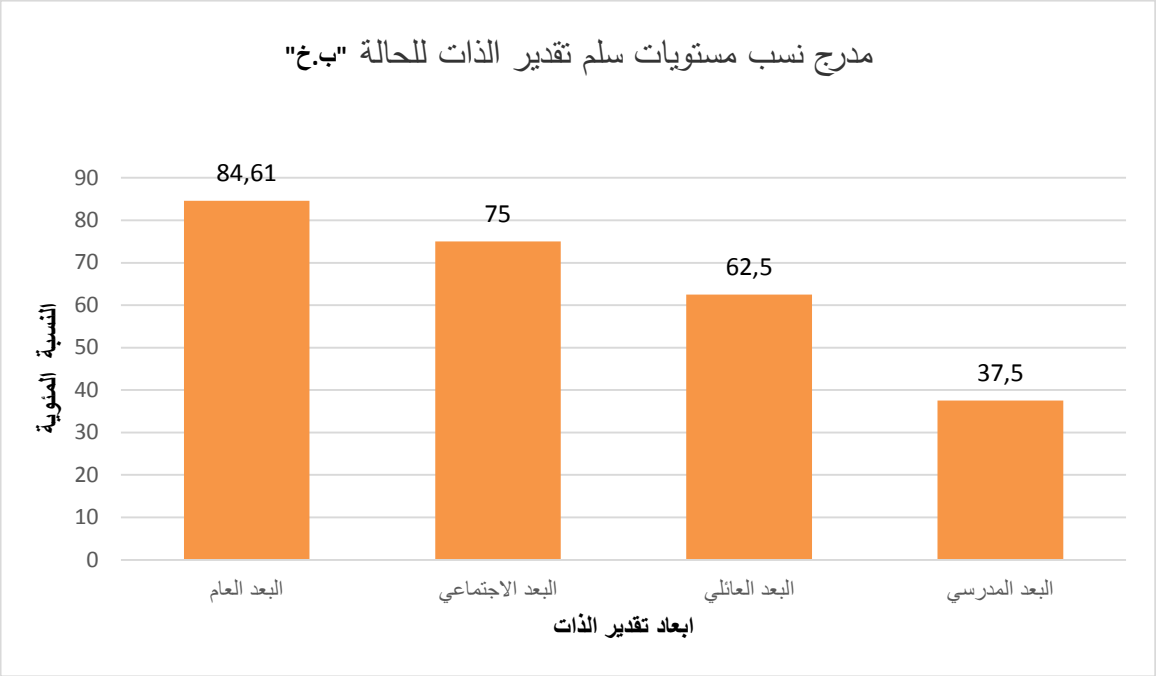
جاء بعد الكذب عند مرتفعا ما قد يدل على الموقف الدفاعي لـ "**ب.خ**" اتجاه السلم و رغبة منها في إعطاء صورة جيدة عن ذاتها أمام الفاحص.

استنتاج:

من خلال النتائج المتحصل عليها يمكن القول أن لدى "**ب.خ**" مستوى تقدير ذات متوسط و من خلال تحليلنا لكل بعد على حدى نجد أن "**ب.خ**" تتمتع بتقدير ذات :

- عام مرتفع
- إجتماعي مرتفع
- عائلي متوسط
- مدرسي منخفض

وعليه فمستوى تقدير الذات "**ب.خ**" متوسط، ومرتفع في الأبعاد المكونة للسلم باستثناء البعد المدرسي الذي كان منخفضا ميزه عدم الرضى ونقص العزيمة ما يشير إلى انعكاس عسر الكتابة على إنجاز مختلف النشاطات المدرسية وبالتالي على النتائج المدرسية ما يؤدي الى حالة ضغط وتوتر تعيشها "**ب.خ**" بسبب رغبتها في الاستجابة لمتطلبات الوالدين والمعلمة والمتمثلة في تحصيل دراسي جيد الأمر الذي يبدو في غاية الصعوبة.



1-5-2 عرض وتحليل نتائج مقياس الدافعية للانجاز لـ Hermans

"ب.خ" 9 سنوات

1- العمل شيء:

(أ) أتمنى ألا أفعله

(ب) لا أحب أداءه كثيرا

(ج) أتمنى ان افعله X

(د) أحب أداءه

(هـ) أحب أداءه كثيرا

2- في المدرسة يعتقدون أنني:

(أ) أعمل بشدة

(ب) أعمل بتركيز X

(ج) أعمل بغير تركيز

(د) غير مبالي بعض الشيء

(هـ) غير مكترث جدا

3- أرى الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا:

(أ) مثالية

(ب) سارة جدا

(ج) سارة

(د) غير سارة X

(هـ) غير سارة جدا

4- أن تنفق قدرا من الوقت للإستعداد لشيئ هام:

(أ) لا قيمة له في الواقع

(ب) غالبا ما يكون أمرا سادجا

(ج) غالبا ما يكون مفيدا X

(د) له قدر كبير من الاهمية

(هـ) ضروري للنجاح

5- عندما أعمل تكون مسؤليتي أمام نفسي:

(أ) مرتفعة جدا

(ب) مرتفعة

(ج) لا مرتفعة و لا منخفضة X

(د) منخفضة

(هـ) منخفضة جدا

6- عندما يشرح المعلم الدرس:

(أ) أعقد العزم على أن أبذل قصار جهدي وأن أعطي عن نفسي انطباعا حسنا

(ب) أوجه إنتباها شديدا عادة إلى الأشياء التي تقال X

(ج) تتشتت أفكاري كثيرا في أشياء أخرى

(د) لي ميل كبير للأشياء التي لا علاقة لها بالثانوية

7- أعمل عادة:

(أ) أكثر بكثير مما قررت أن أعمله

(ب) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله X

(ج) أقل بقليل مما قررت أن أعمله

(د) أقل بكثير مما قررت أن أعمله

8- إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ :

(أ) أستمر في بذل قصار جهدي للوصول إلى هدفي

(ب) أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي

(ج) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى X

(د) أجدني راغبا في التخلي عن هدفي

(هـ) أتخلى عن هدفي

9-أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي:

(أ) غير هام جدا

(ب) غير هام X

(ج) هام

(د) هام جدا

10- أن البدء في اداء الواجب المنزلي يتطلب مني:

(أ) مجهودا كبيرا جدا

(ب) مجهودا كبيرا

(ج) مجهودا متوسطا X

(د) مجهودا قليلا

(هـ) مجهودا قليلا جدا

11- عندما اكون في المدرسة فان المعايير التي اضعها لنفسي بالنظر الى دروسي تكون:

(أ) مرتفعة جدا

(ب) مرتفعة

(ج) متوسطة X

(د) منخفضة

(هـ) منخفضة جدا

12- إذا دعيت أثناء أداء واجب منزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإني بعد ذلك:

(أ) أعود مباشرة الى المذاكرة و مراجعة الدروس X

(ب) أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل

(ج) أتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى

(د) أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة أخرى

13- أن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة:

(أ) أحب أن أؤديه كثيرا

(ب) أحب أن أؤديه أحيانا

(ج) أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيدا

(د) لا اعتقد أن أكون قادرا على تأديته X

(هـ) لا يجذبني تماما

14- يعتقد الآخرون أنني:

(أ) أذاكر بشدة جدا

(ب) أذاكر بشدة

(ج) أذاكر بدرجة متوسطة X

(د) لا أذاكر بشدة جدا

(هـ) لا أذاكر بشدة

15- عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به:

(أ) عادة لا يكون لدي وقت لذلك

(ب) غالبا لا يكون لدي وقت لذلك

(ج) أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت

(د) دائما يكون لدي وقت X

16- اكون عادة:

(أ) مشغولا جدا

(ب) مشغول

(ج) غير مشغول كثيرا X

(د) غير مشغول

(هـ) غير مشغول على الإطلاق

17- يمكن ان اعمل في شيء ما دون تعب لمدة:

(أ) طويلة جدا

(ب) طويلة

(ج) متوسطة X

(د) قصيرة

(هـ) قصيرة جدا

18- أن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة:

(أ) ذات قدر كبير جدا

(ب) ذات قدر كبير X

(ج) أعتقد انها غير ذات قدر

(د) أعتقد أنها مبالغ في قيمتها

(هـ) أعتقد أنها غير هامة تماما

19- يتبع الأولاد آباؤهم في إدارة الأعمال لأنهم:

(أ) يريدون توسيع و امتداد الأعمال X

(ب) محظوظون لأن آباءهم مديرون

(ج) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الإختبار

(د) يعتبرون أن هذه الوسيلة أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال

20- أعتقد أن الوصول إلى المركز المرموق في المجتمع يكون:

(أ) غير هام

(ب) له أهمية قليلة

(ج) ليس هاما جدا

(د) هام إلى حد ما X

(هـ) هام جدا

21- عند عمل شيء صعب فانني:

(أ) أتخلى عنه سريعا جدا

(ب) أتخلى عنه سريعا

(ج) أتخلى عنه بسرعة متوسطة X

(د) لا أتخلى عنه سريعا

(هـ) أظل أواصل العمل عادة

22- انا بصفة عامة :

(أ) أخطط للمستقبل في معظم الأحيان

(ب) أخطط للمستقبل كثيرا

(ج) لا أخطط للمستقبل كثيرا X

(د) أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة

23- أرى زملائي في المدرسة الذين يشاركون بشدة:

(أ) مهذبين جدا

(ب) مهذبين

(ج) مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة

(د) غير مهذبين X

(هـ) غير مهذبين على الإطلاق

24- في المدرسة اعجب بالاشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:

(أ) كثيرا جدا

(ب) كثيرا

(ج) قليلا X

(د) بدرجة صفر

25- بالنسبة للمدرسة أكون:

(أ) في غاية الحماس

(ب) متحمس جدا X

(ج) غير متحمس بشدة

(د) قليل الحماس

(هـ) غير متحمس على الإطلاق

26- التنظيم شيء:

(أ) أحب أن أمارسه كثيرا جدا

(ب) أحب ان امارسه X

(ج) لا أحب أن أمارسه كثيرا

(د) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق

27- عندما أبدأ شيئا فإنني :

(أ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق

(ب) أنهيه بنجاح ناذر

(ج) أنهيه بنجاح عادة X

(د) أنهيه بنجاح عادة

28- بالنسبة للمدرسة أكون

(أ) متضايقا كثيرا جدا

(ب) متضايقا كثيرا X

(ج) أتضايق أحيانا

(د) أتضايق ناذرا

(هـ) لا أتضايق مطلقا

العلامة الاجمالية: 83

أبعاد المقياس	أسئلة كل بعد	الدرجة المتحصل عليها	النسبة المئوية
مستوى الطموح المرتفع	16.15	9/7	%77.77
السلوك الذي تقل فيه المغامرة	23.2	10/6	%60
القابلية للتحرك الى الامام	24.7.5	13/7	%53.84
المثابرة	25.21.6	14/10	%71.42
الرغبة في إعادة التفكير في العقبات	26.14.10	14/9	%64.28
إدراك سرعة مرور الوقت	20.12.4	14/10	%71.42
الإتجاه نحو المستقبل	27.17.1	14/9	%64.28
إختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف	19.18	9/8	%88.88
البحث عن التقدير	28.13.11.8	20/10	%50
الرغبة في الأداء الأفضل	22.9.3	13/8	%61.53
الدرجة الاجمالية	130 /84		%64.61

الجدول (22): نتائج مقياس الدافعية للانجاز عند الحالة ب.خ

يبين الجدول:

– ابعاد المقياس والدرجات المتحصل عليها في كل بعد والنسبة المئوية التي تقابله

–العلامة الإجمالية للمقياس المقدرة بـ 84 درجة من 130 بنسبة 64.61%

تحليل النتائج :

تحصلت "**ب.خ**" على درجة إجمالية للمقياس قدرت بـ 84 درجة من 130 بنسبة 64.61% وحسب الدرجات المرجعية الواردة في المقياس فهي دافعية للإنجاز فوق متوسطة .

أما بالنسبة لنتائج كل بعد من الأبعاد العشرة المكونة للمقياس ومستوى الدافعية للانجاز التي تطابقه فكانت كالآتي:

1–نتيجة مستوى الطموح: 7 درجات من 9 بنسبة 77.77% ما يطابق مستوى طموح و توزعت النتائج كالاتي: 4 من 4 في السؤال 15، و 3 من 5 في السؤال 16.

2– نتيجة مستوى السلوك الذي تقل فيه المغامرة : 6 درجات من 10 بنسبة 60% ما يطابق مستوى فوق متوسط للسلوك الذي تقل فيه المغامرة وتوزعت النتائج كالاتي :4 من 5 في السؤال 2 و 2 من 5 في السؤال 23.

3– نتيجة مستوى القابلية للتحرك الى الامام: 7 درجات من 13 بنسبة 53.84% ما يطابق مستوى فوق متوسط في القابلية للتحرك للأمام هذا وتوزعت النتائج كالاتي: 3 من 5 في السؤال 5 و 2 من 4 في السؤال 7 و2 من 4 في السؤال 24 .

4- نتيجة مستوى المثابرة: 10 درجات من 14 بنسبة 71.42 % ما يطابق مستوى مثابرة فوق متوسط وتوزعت النتائج كالأتي: 3 من 4 في السؤال 6 و 3 من 5 في السؤال 21 و 4 من 5 في السؤال 25.

5- نتيجة مستوى الرغبة في إعادة التفكير في العقبات: 7درجات من 17 بنسبة 50% ما يدل على مستوى فوق متوسط للرغبة في إعادة التفكير في العقبات و توزعت النتائج كالاتي: 3 من 5 في السؤال 10 و 3 من 5 في السؤال 14 و 3 من 4 في السؤال 26.

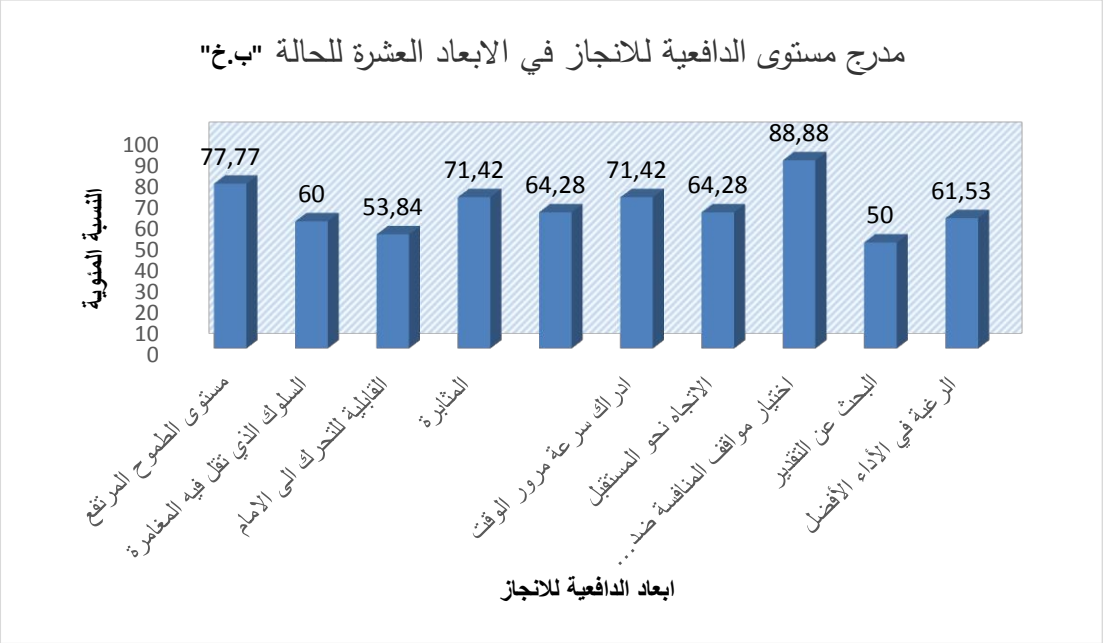
6- نتيجة مستوى إدراك سرعة مرور الوقت: 10درجات من 14 درجة بنسبة 71.42% مايطابق مستوى فوق متوسط لإدراك سرعة الوقت و توزعت النتائج كالآتي: 3 من 5 في السؤال 4 و 4 من 4 في السؤال 12 و 2 من 5 في السؤال 20.

7- نتيجة مستوى الإتجاه نحو المستقبل : 9 درجات من 14 بنسبة 64.28% ما يطابق مستوى فوق متوسط للاتجاه نحو المستقبل و توزعت النتائج كالآتي: 3 من 5 في السؤال 1 و3 من 5 في السؤال 17 و 3 من 4 في السؤال 27.

8- نتيجة مستوى اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف: 8 درجات من 9 ببنسبة 88.88% مستوى مرتفع لاختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف و توزعت النتائج كالاتي: 4 من 5 في السؤال 18 و 4 من 4 في السؤال 19 .

9- نتيجة مستوى البحث عن التقدير: 10درجات من 20 ببنسبة 50% ما يطابق مستوى فوق متوسط للبحث عن التقدير وتوزعت النتائج كالآتي: 3 من 5 في السؤال 8 و 3 من 5 في السؤال رقم 11 و 2 من 5 في السؤال 13 و 2 من 5 في السؤال 28 .

10- نتيجة مستوى الرغبة في الأداء الأفضل : 8 درجات من 13بنسبة 61.53% ما يطابق مستوى فوق متوسط للرغبة في الأداء الأفضل وتوزعت النتائج كالآتي: 4 من 5 في السؤال 3 و 2 من 4 في السؤال 9 و 2 من 4 في السؤال 22.



استنتاج:

تتميزت "**ب.خ**" بمستوى دافعية للانجاز فوق متوسط استنادا إلى الدرجات المرجعية الواردة في المقياس وبالرجوع إلى النتائج التي تحصلت عليها في كل بعد نلاحظ ان مستوى الدافعية للانجاز:

- مرتفعا في كل من بعدي الطموح (1) وإختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف (8).

- فوق متوسط في الأبعاد الثمانية المتبقية وهي: السلوك الذي تقل فيه المغامرة، القابلية للتحرك إلى الأمام، المثابرة، الرغبة في إعادة التفكير في العقبات، إدراك سرعة مرور الوقت، الإتجاه نحو المستقبل، البحث عن التقدير، الرغبة في الأداء الأفضل.

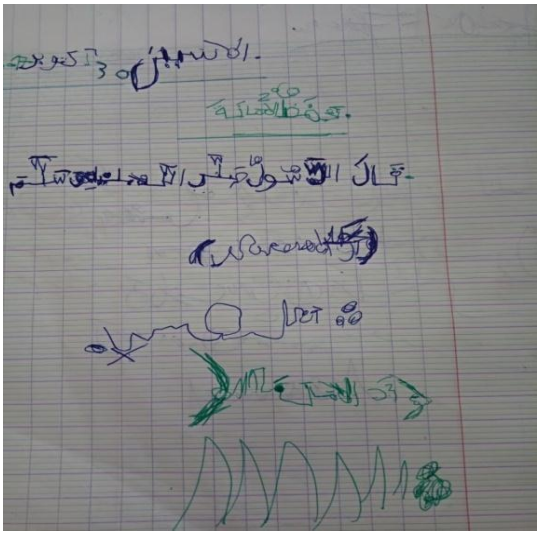
يتضح إذن من خلال إجابات "**ب.خ**" التي جاء مستوى الدافعية للإنجاز فيها مرتفع على أنها تتمتع بمجموعة من الصفات: الطموح المرتفع و التنافس و العلاقة جيدة مع المعلمة التي ضمّنها السؤال 18 المتصل بالدور المهم الذي تؤديه الدافعية.

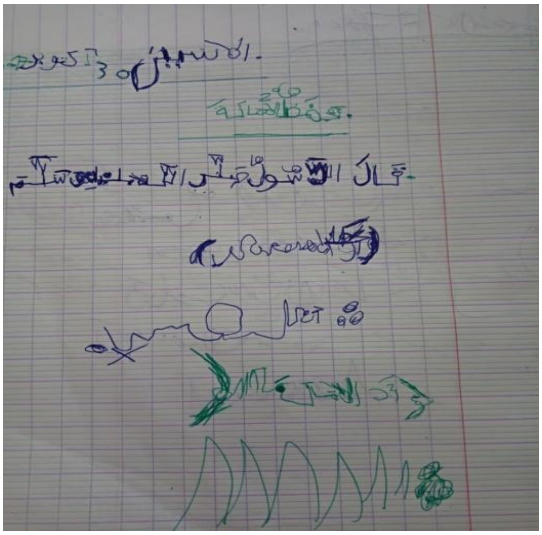
تميزت الاجابات التي جاء مستوى الدافعية للانجاز فيها فوق متوسط بشعور الحالة بعدم تقدير الاخرين للمجهودات المدرسية التي تبدلها وعدم تقبلها للتلاميذ النجباء و الذي يفصح عنه في إجابتها على السؤالين 2 و 23 و تمتعها بقدر من المسؤولية الذي يكون متوسطا تارة و ضعيفا تارة أخرى ، وتكشف إجابتها عن مستوى مثابرة متوسط،و قدرة متوسطة في مواجهة الصعاب ، و ما ميز "**ب.خ**" تقديرها لقيمة الوقت و وعيها بالمستقبل الذي ظهر من خلال إجاباتها التي بينت رغبتها في العمل كما أشارت إلى أنها عادة ما تنهي أعمالها بنجاح بالرغم من مدة تحمل متوسطة،و دلت إجاباتها على الأسئلة 8 و 11 و 13 و 28 على نقص الثقة في الذات وانعدام الاستعداد لمواجهة الصعوبات و الاحساس بالضيق و بينت اجاباتها على البعد الأخير أنها لا تعطي الواجبات المنزلية أهمية ما يدل على الإهمال وانعدام الرغبة في الأداء.

6-1 تقديم الحالة السادسة: (ز.آ)

"ز.آ" طفل يبلغ 9 سنوات من العمر، تلميذ في السنة الثانية من التعليم الابتدائي معيد السنة للمرة الأولى معدله السنوي 4,44 من 10.

نسختان عن الإنتاج الكتابي للحالة "ز.آ":





كتابة يميزها:

- رداءة الخط.
- حروف غير متناسبة.
- تكرار اللمسات على ما كتبه.
- التصاق الحروف المتتابعة بطريقة غير ماهرة دون انقطاع.

تطابق هذه العلامات عسر الكتابة غير الماهر في تصنيف Ajurriaguera.

1-6-1 عرض وتحليل نتائج سلم تقدير الذات لكوبر سميث Coopersmith

"ز.آ" 9 سنوات

رقم البند	تنطبق	لا تنطبق	الفقرات
.1	☑	☐	لست مهموما بشكل عام
.2	☐	☑	أجد صعوبة كبيرة في أخذ الكلمة في القسم

.3			أود لو استطعت أن اغير أشياء في نفسي
.4			أتخذ قرارات دون صعوبات
.5			يتمتع الناس برفقتي
.6			أتضايق بسرعة في المنزل
.7			أحتاج وقتا طويلا لأتعود على الأشياء الجديدة
.8			أنا محبوب بين زملائي من نفس سني
.9			يراعي والدايا مشاعري عادة
.10			أستسلم بسهولة للآخرين
.11			والديا ينتظران مني الكثير
.12			من الصعب كثيرا أن أكون انا
.13			كل شيء مختلط و غام في حياتي
.14			في الغالب أؤثر على الآخرين
.15			لدي نظرة سلبية على نفسي
.16			كثيرا ما تكون لدي رغبة في مغادرة البيت
.17			أشعر دائما بعدم الإرتياح داخل القسم
.18			أجد شكلي أقل إعجابا مثل أغلب الناس
.19			عندما يكون لدي ما أقوله ، سأقوله
.20			يفهمني والديا
.21			أغلب الناس محبون أكثر مني
.22			أحس عادة بأني محاصر من طرف والديا

.23	☑	☐	عادة ما تقل عزيمتي داخل القسم
.24	☑	☐	عادة ما أتمنى أن أكون شخص آخر
.25	☑	☐	عادة ما يثق الآخرون بي
.26	☑	☐	لا أقلق أبدا
.27	☑	☐	أنا واثق من نفسي تماما
.28	☑	☐	أعجب الناس بسهولة
.29	☑	☐	أقضي أوقاتا ممتعة مع والديّ
.30	☐	☑	أقضي وقتا طويلا في أحلام اليقظة
.31	☐	☑	أتمنى لوكنت أصغر من سنى
.32	☑	☐	أفعل ما يجب فعله
.33	☐	☑	أنا فخور بنتائجي الدراسية
.34	☑	☐	أنتظر دائما من شخص آخر أن يقول لي مايجب أن أفعله
.35	☐	☑	عادة ما أتأسف على ما أقوم به من أعمال
.36	☐	☑	أنا لست سعيدا على الإطلاق
.37	☑	☐	أقوم دائما بعملي بقدر المستطاع
.38	☑	☐	عموما أنا قادر على تدبر أموري
.39	☑	☐	أنا سعيد في حياتي
.40	☐	☑	أفضل ان يكون لي أصدقاء أقل مني سنا
.41	☐	☑	أحب كل الناس اللذين أعرفهم
.42	☑	☐	يعجبني أن توجه لي أسئلة في القسم

.43	☑	☐	أفهم نفسي جيدا
.44	☐	☑	في البيت لا أحد يهتم بي على الإطلاق
.45	☐	☑	لا يؤنبني أحد على الإطلاق
.46	☑	☐	أدائي بالمدرسة ليس كما أود أن يكون
.47	☑	☐	أنا قادر على إتخاذ القرار والتمسك به
.48	☐	☑	لا يعجبني أن أكون ولدا / بنتا
.49	☐	☑	أنا غير مرتاح في علاقتي مع الآخرين
.50	☐	☑	لا أخجل أبدا
.51	☑	☐	عادة ما أخجل من نفسي
.52	☐	☑	عادة مايحاول الاخرون ازعاجي
.53	☑	☐	أقول الصدق دائما
.54	☑	☐	يشعرني أساتذتي أن نتائجي غير كافية
.55	☐	☑	أنا لا أهتم بما يحدث لي
.56	☐	☑	ناذرا ما اوفق بما أقوم به
.57	☐	☑	أتضايق بسرعة عندما يوبخني أحد
.58	☑	☐	أعرف دائما ما ينبغي قوله للناس

العلامة الاجمالية: 33

النقاط المتحصل عليها في الحالة	تقدير الذات					المجموع
	البعد العام	البعد الاجتماعي	البعد العائلي	البعد المدرسي	بعد الكذب	
ز.آ	18	5	6	4	6	33
معدل السلالم التحتية	18.64	5.67	4.92	4.12	2.38	33.35
معدل ز.آ في كل بعد	25.80	7.08	7.38	4.12	3.57	44.02

الجدول (23): العلامات المتحصل عليها في سلم تقدير الذات للحالة ز.آ

يبين الجدول:

- العلامة الإجمالية للسلم التي تحصل عليها "ز.آ" والتي كانت 33 نقطة من 50، موزعة على الأبعاد الأربعة (لم تضاف إلى هذه العلامة النقطة المتحصل عليها في بعد الكذب).

-المعدل المتوسط للسلالم التحتية (الأبعاد)

- معدل كل سلم تحتي الذي تم حسابه كالآتي:

البعد العام $18 \times \mathbf{37.28} \div 26 = 34.41$

البعد الاجتماعي $5 \times \mathbf{11.34} \div 8 = 9.92$

البعد العائلي $6 \times \mathbf{9.84} \div 8 = 6.15$

البعد المدرسي $4 \times \mathbf{8.24} \div 8 = 2.06$

بعد الكذب $6 \times \mathbf{4.76} \div 8 = 3.57$

تحليل النتائج:

تحصل "ز.آ" على علامة إجمالية للسلم قدّرت ب 33 نقطة من مجموع 50 نقطة و حسب مستويات تقدير الذات المرجعية التي وردت في السلم فتدل علامة 33 على مستوى تقدير ذات متوسط (من 31 الى 38 تقدير ذات متوسط) .

فيما يخص السلالم التحتية فقد كانت نتائجها كالآتي:

تحصل "ز.آ" في البعد العام على 18 نقطة من 26 بمعدل 25.80 وبنسبة 69.20% وفي ضوء مستويات تقدير الذات لهذا السلم التحتي الموضحة في الجدول رقم (13) فمستوى تقدير الذات العام متوسطا ، ولكن بالنظر إلى إجابات "ز.آ" على بنود هذا البعد نلاحظ أنه يفتقر إلى عنصر الثقة في الذات الذي يظهر من خلال إجاباته السلبية على 8 بنود ما يتيح استخلاص أنه رغم المستوى المتوسط لتتقدير الذات العام من الناحية الكمية إلا أنه لا يعكس مظهره الكيفي .

تحصل "ز.آ" في البعد الإجتماعي على 5 نقاط من 8 بمعدل 7.08 وبنسبة 62.43% الذي يدل على مستوى تقدير ذات إجتماعي متوسط كما تشير اليه مستويات تقدير الذات الخاصة بهذا البعد الموضحة في الجدول رقم (13) وبالرغم من إجابات "ز-أ" السلبية على ثلاث بنود إلا أن صفة المجتمعية كانت غالبة على شخصيته.

تحصل "ز.آ" في البعد العائلي على 6 نقاط من 8 بمعدل 7.38 وبنسبة 75% هذا ما يشير إلى مستوى تقدير الذات عائلي مرتفع كما تبينته مستويات تقدير الذات الخاصة بهذا

البعدو يتضح من خلال إجابات ز.آ على بنود هذا البعد ان علاقته بوالديه جيدة يسودها التفهم والحب ولكن من خلال إجاباته على السؤالين11 و 22 نلاحظ أنه يعاني شيئا من التوتر و الضغط بسب رغبته الاستجابة توقعات والديه المتمثلة في تحقيقه نتائج مدرسية .

تحصل "ز.آ" على مستوى تقدير ذات مدرسي متوسط بمجموع 4 نقاط من 8 بمعدل 4.12 و بنسبة 50% وهو ما يدل على مستوى تقدير ذات مدرسي متوسط وما ميز إجابات ز.آ هنا عدم الرضى على نتائجه وأدائه المدرسي و شعوره بعدم رضى الوالدين و المعلمة .

تدل العلامة المرتفعة في بعد الكذب على الموقف الدفاعي لـ "ز.آ" اتجاه السلم و رغبته في إعطاء صورة جيدة عن ذاته .

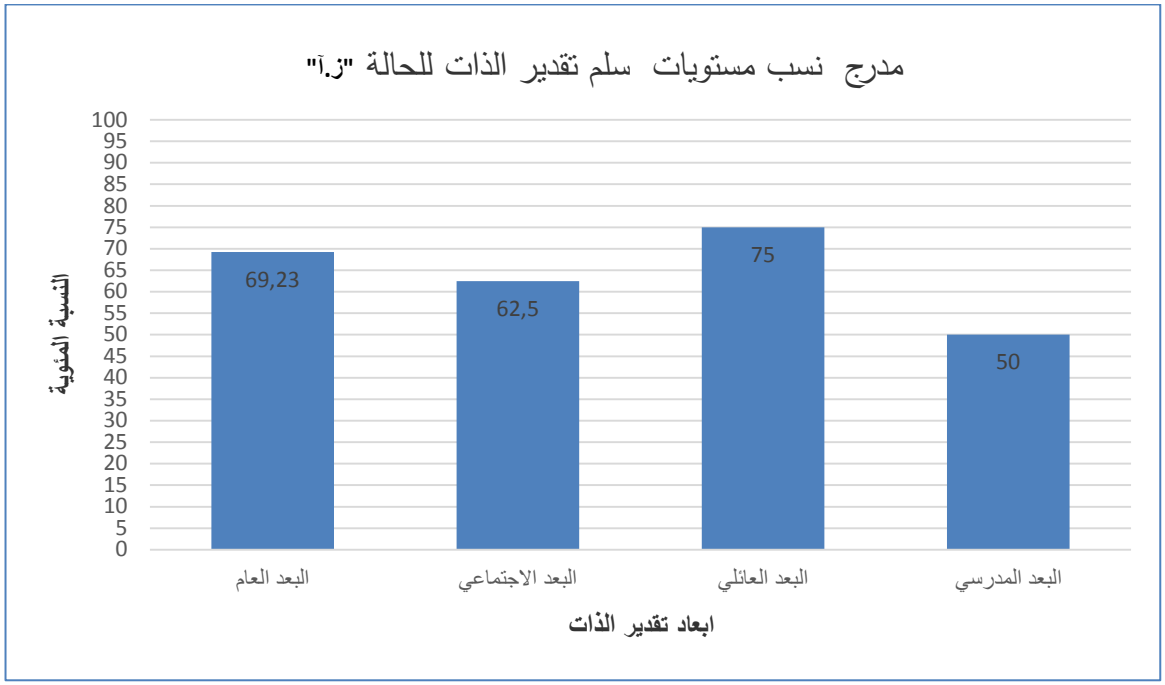
استنتاج :

و من خلال ما سبق عرضه يتضح أن لدى "ز.آ" تقدير ذات متوسط. وقادنا تحليل لكل بعد على حدى إلى أنه يتمتع بتقدير ذات :

- عام متوسط
- اجتماعي مرتفع
- عائلي مرتفع
- مدرسي متوسط

يتجلى في ضوء هذه المعطيات أن لـ "ز.آ"مستوى تقدير ذات متوسط ورغم تمتعه بتقدير ذات مرتفع في البعدين الإجتماعي والعائلي إلا أنه يميل إلى الإنخفاض حيث تميزت إجاباته

بنقص الثقة في الذات، وكان عدم رضاه بنتائجه المدرسية ميزة للبعد المدرسي ما يدل على انعكاس عسر الكتابة و ادراكه عدم رضى الوالدين و المعلمة ما يشكل مصدرا للتوتر.



1-6-2 عرض وتحليل نتائج مقياس الدافعية للانجاز لـ Hermans

"ز.آ" 9 سنوات:

1- العمل شيء:

(أ) أتمنى ألا أفعله

(ب) لا أحب أداءه كثيرا

(ج) أتمنى أن أفعله

(د) أحب أداءه

(هـ) أحب أداءه كثيراX

2- في المدرسة يعتقدون انني:

(أ) أعمل بشدة

(ب) أعمل بتركيزX

(ج) أعمل بغير تركيز

(د) غير مبالي بعض الشيء

(هـ) غير مكترث جدا

3- أرى الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا:

(أ) مثالية

(ب) سارة جدا

(ج) سارة

(د) غير سارة X

(هـ) غير سارة جدا

4- ان تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيئ هام:

(أ) لا قيمة له في الواقع

(ب) غالبا ما يكون أمرا ساذجا

(ج) غالبا ما يكون مفيدا X

(د) له قدر كبير من الاهمية

(هـ) ضروري للنجاح

5- عندما أعمل تكون مسؤليتي أمام نفسي:

(أ) مرتفعة جدا

(ب) مرتفعة

(ج) لا مرتفعة و لا منخفضة X

(د) منخفضة

(هـ) منخفضة جدا

6- عندما يشرح المعلم الدرس:

(أ) أعقد العزم على أن أبذل قصار جهدي و أن أعطي عن نفسي إنطباعا حسنا

(ب) أوجه إنتباها شديدا عادة إلى الأشياء التي تقال

(ج) تتشتت أفكاري كثيرا في أشياء أخرى X

(د) لي ميل كبير للأشياء التي لا علاقة لها بالثانوية

7- أعمل عادة:

(أ) أكثر بكثير مما قررت أن أعمله

(ب) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله

(ج) أقل بقليل مما قررت أن أعمله X

(د) اقل بكثير مما قررت ان اعمله

8- اذا لم اصل الى هدفي و لم اؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ :

(أ) أستمر في بذل قصار جهدي للوصول إلى هدفي

(ب) أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي X

(ج) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى

(د) أجدني راغبا في التخلي عن هدفي

(هـ) أتخلى عن هدفي

9-اعتقد ان عدم اهمال الواجب المدرسي:

(أ) غير هام جدا

(ب) غير هام X

(ج) هام

(هـ) هام جدا

10- إن البدء في أداء الواجب المنزلي يتطلب مني:

(أ) مجهودا كبيرا جدا

(ب) مجهودا كبيرا X

(ج) مجهودا متوسطا

(د) مجهودا قليلا

(هـ) مجهودا قليلا جدا

11- عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون:

(أ) مرتفعة جدا

(ب) مرتفعة

(ج) متوسطة X

(د) منخفضة

(هـ) منخفضة جدا

12- إذا دعيت أثناء أداء واجب منزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإني بعد ذلك:

(أ) عود مباشرة إلى المذاكرة و مراجعة الدروس X

(ب) أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل

(ج) أتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى

(د) أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة أخرى

13- إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة:

(أ) أحب أن أؤديه كثيرا

(ب) أحب أن أؤديه أحيانا

(ج) أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيدا

(د) لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته X

(هـ) لا يجذبني تماما

14- **يعتقد الآخرون أنني:**

(أ) أذاكر بشدة جدا

(ب) أذاكر بشدة X

(ج) أذاكر بدرجة متوسطة

(د) لا أذاكر بشدة جدا

(هـ) لا أذاكر بشدة

15- عندما ارغب في عمل شيء اتسلى به:

(أ) عادة لا يكون لدي وقت لذلك

(ب) غالبا لا يكون لدي وقت لذلك

(ج) أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت

(د) دائما يكون لدي وقت X

16- اكون عادة:

(أ) مشغولا جدا

(ب) مشغول

(ج) غير مشغول كثيرا

(د) غير مشغول X

(هـ) غير مشغول على الإطلاق

17- يمكن أن أعمل في شيء ما دون تعب لمدة:

(أ) طويلة جدا

(ب) طويلة

(ج) متوسطة X

(د) قصيرة

(هـ) قصيرة جدا

18- إن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة:

(أ) ذات قدر كبير جدا

(ب) ذات قدر كبير X

(ج) أعتقد أنها غير ذات قدر

(د) أعتقد أنها مبالغ في قيمتها

(هـ) أعتقد أنها غير هامة تماما

19- يتبع الأولاد آباؤهم في إدارة الأعمال لأنهم:

(أ) يريدون توسيع وامتداد الأعمال

(ب) محظوظون لان اباءهم مديرون X

(ج) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الأختبار

(د) يعتبرون أن هذه الوسيلة أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال

20- أعتقد أن الوصول إلى المركز المرموق في المجتمع يكون:

(أ) غير هام

(ب) له أهمية قليلة

(ج) ليس هاما جدا X

(د) هام إلى حد ما

(هـ) هام جدا

21- عند عمل شيء صعب فانني:

(أ) أتخلى عنه سريعا جدا

(ب) أتخلى عنه سريعا X

(ج) أتخلى عنه بسرعة متوسطة

(د) لا أتخلى عنه سريعا

(هـ) أظل أواصل العمل عادة

22- أنا بصفة عامة :

(أ) أخطط للمستقبل في معظم الأحيان

(ب) أخطط للمستقبل كثيرا

(ج) لا أخطط للمستقبل كثيرا X

(د) أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة

23- أرى زملائي في المدرسة الذين يشاركون بشدة:

(أ) مهذبين جدا

(ب) مهذبين

(ج) مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة

(د) غير مهذبين

(هـ) غير مهذبين على الإطلاق X

24- في المدرسة اعجب بالاشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:

(أ) كثيرا جدا

(ب) كثيرا

(ج) قليلا

(د) بدرجة صفر X

25- بالنسبة للمدرسة أكون:

(أ) في غاية الحماس

(ب) متحمس جدا

(ج) غير متحمس بشدة X

(د) قليل الحماس

(هـ) غير متحمس على الإطلاق

26- التنظيم شيء:

(أ) أحب أن أمارسه كثيرا جدا

(ب) أحب أن أمارسه X

(ج) لا أحب ان أمارسه كثيرا

(د) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق

27- عندما أبدأ شيئا فانني :

(أ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق

(ب) أنهيه بنجاح ناذر

(ج) أنهيه بنجاح عادة X

(د) أنهيه بنجاح عادة

28- بالنسبة للمدرسة أكون

(أ) متضايقا كثيرا جدا

(ب) متضايقا كثيرا X

(ج) أتضايق أحيانا

(د) أتضايق ناذرا

(هـ) لا أتضايق مطلقا

العلامة الاجمالية: 86

أبعاد المقياس	أسئلة كل بعد	الدرجة المتحصل عليها	النسبة المئوية
مستوى الطموح المرتفع	16.15	9/8	%88.88
السلوك الذي تقل فيه المغامرة	23.2	10/5	%50
القابلية للتحرك إلى الأمام	24.7.5	13/6	%46.15
المثابرة	25.21.6	14/9	%64.28
الرغبة في إعادة التفكير في العقبات	26.14.10	14/9	%64.28
إدراك سرعة مرور الوقت	20.12.4	14/10	%71.42
الإتجاه نحو المستقبل	27.17.1	14/11	%78.57
إختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف	19.18	9/7	%77.77
البحث عن التقدير	28.13.11.8	20/11	%55
الرغبة في الأداء الأفضل	22.9.3	13/8	%61.53
الدرجة الاجمالية	130 /84		%64.61

الجدول (24): نتائج مقياس الدافعية للانجاز عند الحالة ز.آ

يبين الجدول :

- أبعاد المقياس والدرجات المتحصل عليها في كل بعد ونسبتها المئوية.

- العلامة الإجمالية للمقياس والتي كانت 84من 130 درجة أي بنسبة 64.61%.

تحليل النتائج:

تحصل "ز.آ" على درجة إجمالية للمقياس قدرت بـ 84 من 130 بنسبة 64.61% وحسب الدرجات المرجعية الواردة في السلم فإن هذا يطابق دافعية للإنجاز فوق متوسطة.

أما من خلال تحليلنا لكل بعد من الأبعاد العشرة المكونة للمقياس فإننا نجد أن:

1- نتيجة مستوى الطموح : 8 درجات من 9 بنسبة 88.88% ما يطابق مستوى طموح فوق متوسط وجاءت النتائج موزعة كالآتي: 4 من 4 في السؤال 15، و 4 من 5 في السؤال 16.

2- نتيجة مستوى السلوك الذي تقل فيه المغامرة : 5 درجات من 10 بنسبة 50% ما يطابق مستوى فوق المتوسط للسلوك الذي تقل فيه المغامرة وجاءت النتائج موزعة كالآتي: 4 درجات من 5 في السؤال 2 و 1 درجات من 5 في السؤال 23 .

3- نتيجة مستوى القابلية للتحرك إلى الامام : 6 درجات من 13 بنسبة 46.15% مايطابق مستوى دون المتوسط للقابلية للتحرك إلى الأمام وتوزعت النتائج كالآتي: 3 من 5 في السؤال 5 و2 من 4 في السؤال 7 و 1 من 4 في السؤال 24.

4- نتيجة مستوى المثابرة: 9 درجات من 14 بنسبة 64.28% ما يطابق مستوى مثابرة فوق المتوسط و توزعت النتائج كالآتي: 2 من 4 في السؤال 6 و 4 من 5 في السؤال 21 و 3 من 5 في السؤال 25.

5- نتيجة مستوى الرغبة في إعادة التفكير في العقبات: 9 درجات من 14 بنسبة 64.28% ما يوافق مستوى فوق المتوسط للرغبة في إعادة التفكير في العقبات و توزعت النتائج كالآتي: 2 من 5 في السؤال 10 و 4 من 5 في السؤال 14 و 3 من 4 في السؤال 26.

6- نتيجة مستوى إدراك سرعة مرور الوقت: 10 درجات من 14 بنسبة 71.42% ما يطابق مستوى فوق متوسط لإدراك سرعة مرور الوقت وتوزعت النتائج كالاتي: 3 من 5 في السؤال 4 و 4 من 4 في السؤال 12 و 3 من 5 في السؤال 20.

7- نتيجة مستوى الإتجاه نحو المستقبل: 11 درجة من 14 بنسبة 78.57% ما يطابق مستوى مرتفع للاتجاه نحو المستقبل وتوزعت النتائج كالآتي: 5 من 5 في السؤال 1 و 3 من 5 في السؤال 17 و 3 من 4 في السؤال 27.

8- نتيجة مستوى إختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف: 7 درجات من 9 بنسبة 77.77% ما يطابق مستوى مرتفع لإختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف وتوزعت النتائج كالآتي: 4 من 5 في السؤال 18 و 3 من 4 في السؤال 19.

9- نتيجة مستوى البحث عن التقدير: 11 درجة من 20 بنسبة 55% ما يطابق مستوى فوق متوسط للبحث عن التقدير وتوزعت النتائج كالآتي: 4 من 5 في السؤال 8 و 3 من 5 في السؤال 11 و 2 من 5 في السؤال 13 و 2 من 5 في السؤال 28.

10- نتيجة مستوى الرغبة في الأداء الأفضل: 8 درجات من 13 بنسبة 61.53% ما يشير إلى مستوى فوق متوسط للرغبة في الأداء الأفضل وتوزعت النتائج كالاتي: 4 من 5 في السؤال 3 و 2 من 4 في السؤال 9 و 2 من 4 في السؤال 22.

استنتاج:

تحصل "ز.آ" على درجة إجمالية تقديرها 84 من 130 بنسبة 64.61% ما يطابق مستوى فوق متوسط حسب الدرجات المرجعية للمقياس. و من خلال تحليلنا لكل بعد من الأبعاد العشرة المكونة للمقياس فإننا نجد أن مستوى الدافعية للإنجاز لدى "ز.آ" جاء:

– مرتفعا في 3 أبعاد و هي مستوى الطموح ، الإتجاه نحو المستقبل واختيار مواقف التعاطف ضد مواقف المنافسة.

– فوق متوسط في 6 أبعاد وهي : السلوك الذي تقل فيه المغامرة، المثابرة، الرغبة في إعادة التفكير في العقبات، إدراك سرعة مرور الوقت، البحث عن التقدير، الرغبة في الأداء الأفضل.

–دون المتوسط في بعد واحد و هو القابلية للتحرك إلى الأمام.

يتضح من خلال الإجابات التي جاء مستوى الدافعية للإنجاز فيها مرتفع على أن " ز.آ" يتمتع بمجموعة من الصفات: طموح مرتفع، الوعي بالمستقبل إلى جانب العلاقة جيدة مع المعلمة والتي تلعب دورا مهما في الدافعية على اعتبار أن المعلمة يمكنها أن تمثل العنصر الباعث للدافع للدافعية.

وتميزت إجاباته التي جاء مستوى الدافعية للإنجاز فيها فوق متوسط بشعوره بعدم تقدير الآخرين للمجهودات التي يبذلها في المدرسة وعدم تقبله التام للتلاميذ النجباء والذي ظهر من خلال إجابته على السؤالين 2 و 23 كما دلت إجابته على أنه يتمتع بالمثابرة بشكل متوسط حيث أنه لا يركز أثناء شرح المعلمة الدرس وسرعان ما يتخلى عن الأعمال الصعبة و أن حماسه متوسط بالنسبة للمدرسة، نلاحظ أيضا أن مواجهته للصعاب متوسطة عموما، وما ميز "ز.آ" تقديره لقيمة الوقت ودلت إجاباته على أسئلة البعد الخاص بالبحث عن التقدير على نقص الثقة في الذات وانعدام الرغبة في مواجهة الصعوبات والضيق بالرغم من إصراره بلوغ هدفه، كما بينت إجاباته على البعد الأخير على عدم التخطيط للمستقبل وعدم إعطاء الواجبات المنزلية أهمية ما يدل على الإهمال وانعدام الرغبة في الأداء.

أما ما ميز البعد الذي جاء مستوى الدافعية فيه دون المتوسط هو الشعور بالمسؤولية المتأرجح بين المتوسط والضعيف المصحوب بمجهود أقل من المتوقع وعدم التقبل التام لزملائه النجباء الذي يشكل التعبير عن غيرة والرغبة في بلوغ مستواهم وانعدام قدرته على ذلك ما يولد ضرفا صراعيا.

2- مناقشة النتائج في ضوء هدفي الدراسة:

جاءت هذه الدراسة من زاوية تقييم تقدير الذات والدافعية للأنجاز على اعتبار أن هذا الاجراء يمثل السبيل الذي من شأنه تحقيق أحسن مظاهر التكفل بعسير الكتابة، وسوف نتطرق فيما يلي الى مناقشة النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق سلم Coopersmith لتقدير الذات (الشكل المدرسي) ومقياس الدافعية للإنجاز عند الأطفال والراشدين لـ Hermans على حالات الدراسة الأساسية وذلك في ضوء هدفي البحث:

الهدف الأوّل: تقييم كل من مستوى تقدير الذات ودافعية الانجاز عند التلميذ عسير الكتابة.

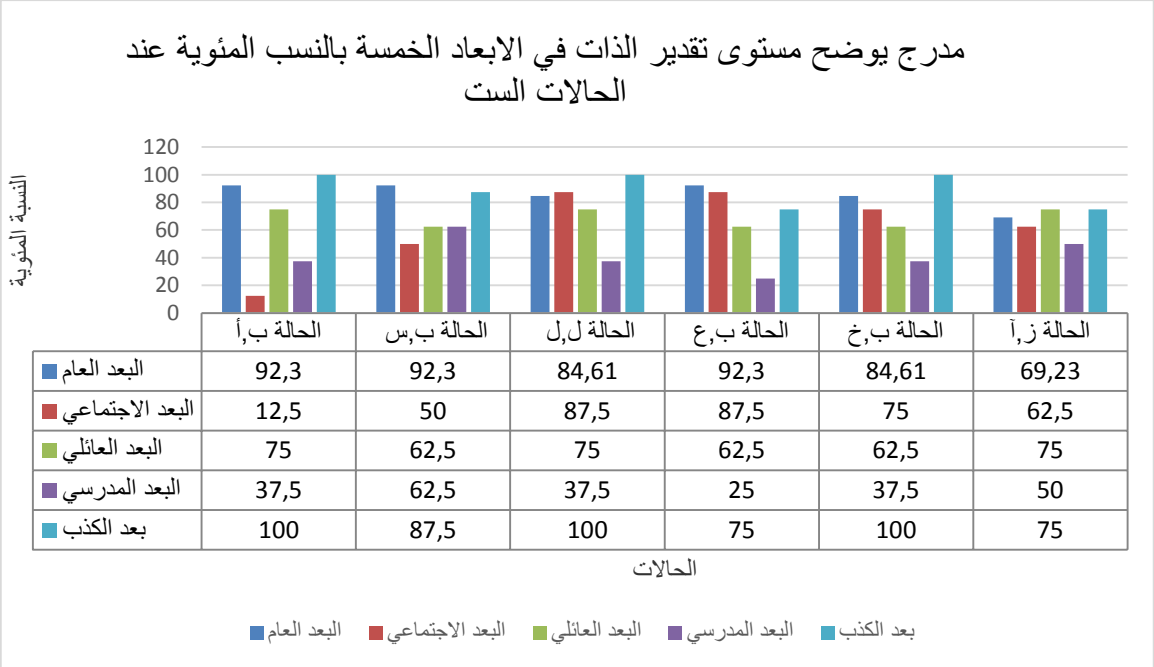
- **النتائج المتحصل عليها في سلم تقدير الذات:**

يلخص الجدول الآتي العلامات التي تحصلت عليها الحالات في سلم تقدير الذات

درجات الافراد في: / الحالات	تقدير الذات					
	البعد العام	البعد الاجتماعي	البعد العائلي	البعد المدرسي	بعد الكذب	المجموع (دون حساب علامة بعد الكذب)
"ب.س" 10 سنوات	24	04	05	05	07	38
"ب.أ" 9 سنوات	24	01	06	03	08	34
"ل.ل" 9 سنوات	22	07	06	03	08	38

"ب.ع " 9 سنوات	24	07	05	02	06	38
"ب.خ " 9 سنوات	22	06	05	03	08	36
"ز.أ" 9 سنوات	18	05	06	04	06	33

الجدول رقم (25):علامات الحالات المتحصل عليها في سلم تقدير الذات



	الحالة ب,أ	الحالة ب,س	الحالة ل,ل	الحالة ب,ع	الحالة ب,خ	الحالة ز,آ
البعد العام	92,3	92,3	84,61	92,3	84,61	69,23
البعد الاجتماعي	12,5	50	87,5	87,5	75	62,5
البعد العائلي	75	62,5	75	62,5	62,5	75
البعد المدرسي	37,5	62,5	37,5	25	37,5	50
بعد الكذب	100	87,5	100	75	100	75

يلخص المدرج أعلاه النسب المئوية لمعدلات الحالات الستة في الأبعاد المكونة لسلم تقدير الذات لـ Coopersmith أين يلاحظ مستوى تقدير الذات العام :

-مرتفعا عند خمس حالات ومتوسطا عند "ز.آ" بنسبة 69.23% ونجده بنسبة متساوية بين الحالات "**ب.أ**" و "**ب.س**" و"**ب.ع**" والتي بلغت 92.3% وبمعدل 34.41 ومتساويا عند الحالتين "**ل.ل**" و "**ب.خ**" بنسبة تقدر بـ 84.61% بمعدل 31.28 .

في البعد الإجتماعي نلاحظ مستوى تقدير الذات :

-مرتفعا عند كل من الحالة "**ل.ل**" و "**ب.ع**" و "**ب.خ** و بنسب متساوية عند الحالة "**ل.ل**" و "**ب.ع**" المقدرة ب 87.50% بمعدل 9.92 و بنسبة 75% عند "**ب.خ** ".

-متوسطا عند "ز.آ" بنسبة 62.50% اي بمعدل 7.08 وكذلك هو الحال عند "**ب.س**" بنسبة 50% وبمعدل 5.67 .

-منخفضا عند "**ب.أ**" بنسبة 12.5% وبمعدل 1.41

إذا كان مستوى تقدير الذات الإجتماعي مرتفعا عند ثلاث حالات واشتركت إجابتها الموجبة في الأسئلة رقم 8 و 28 و 49 و 52 حيث تتمتع بثقة في الذات وبعلاقات جيدة مع الآخرين رغم إجاباتها التي جاءت سلبية فإنها على العموم ليس لها تاثير كبير. وجاء مستوى تقدير الذات متوسطا عند حالتين ولكنه يميل إلى الإنخفاض بالنظر إلى إجاباتهما التي تميزت بنقص الثقة في الذات والشعور بعدم تقبل الآخرين له والتي ظهرت من خلال إجاباتهما بالسلب على السؤال رقم 5 و 14 و 8 و 28 . وكان مستوى تقدير الذات في هذا البعد منخفض عند "**ب.أ**".

في البعد العائلي كان مستوى تقدير الذات مرتفع عند ثلاث حالات وبنسب متساوية عند كل من الحالة "**ب.أ**" والحالة "**ل.ل**" والحالة "ز.آ" بنسبة 75% أي بمعدل 7.38 وجاء بنسب متساوية عند الحالات الثلاث المتبقية بنسبة 62.50% أي بمعدل 6.15.

نلاحظ هنا أن الإجابات السلبية لدى الحالات "**ب.أ**" و "**ل.ل**" و "**ز.آ**" كانت على السؤالين نفسهما: 11 و 22 والتي تدل على أن هذه الحالات تعيش توترا مصدره الوالدين ولأن نتائجها المدرسية غير جيدة فموقف الوادين من ذلك المتمثل في المراقبة والحرص على مراجعة الدروس والقيام بالواجبات تفسره الحالات على انه متابعة مستمرة وأن الوالدين متطلبين وينتظران منها النجاح، وفي ضوء ماسبق من المستحسن إحاطة الوالدين علما بلياقة التعامل بطريقة مرنة تفاديا لتأثيرات مواقفهما الصارمة على نفسية الحالات .

أما بالنسبة للحالات الثلاث المتبقية ("**ب.س**" و "**ب.ع**" و "**ب.خ**") فاشتركت إجاباتها في السؤال رقم11 حيث أجابت بالإيجاب على عبارة: والديا ينتظران مني الكثير، وأضافت الحالة "**ب.خ**" إلى جانب شعورها بالضيق عدم اهتمام والديها الذي تجلى في الاجابة على السؤال رقم 44 وبالعودة إلى باقي الاجابات المتعلقة بهذا البعد فمن الواضح أن "**ب.خ**" تنسب عدم إهتمام والديها إلى عدم أخذهما بالحسبان الصعوبات والضغوطات التي تعيشها ومجهوداتها المبذولة. أما "**ب.س**" و "**ب.ع**" فاشتركت إجابتهما في السؤال رقم 6 أين يجيبان على أنهما يشعران بتوتر في البيت وثيق الصلة بموقف الوالدين المتطلب. وعبر "**ب.ع**" عن رغبته مغادرة البيت والتي ظهرت من خلال إجابته على السؤال رقم 16 بسبب الجو السائد من حولها والمتميز بالضغط الممارس عليها فيما يخص النتائج المدرسية ما يولد لديها الشعور بالضيق و القلق بسبب عدم قدرتها الاستجابة لمطالب الوالدين.

في البعد المدرسي جاء مستوى تقدير الذات منخفض عند أربع حالات: الحالة "**ب.أ**" و"**ل.ل**" و"**ب.خ**" و"**ب.ع**" و بنسب متساوية عند كل من الحالة "**ب.أ**" و "**ل.ل**" و "**ب.خ**" والمقدرة بـ 37.50% وبمعدل 3.09 وجاء مستوى تقدير الذات المدرسي متوسط عند الحالة "**ب.س**" بنسبة

62.50% وبمعدل 5.15 أما عند "ز.آ" فقد كان مستوى تقدير الذات المدرسي متوسطا بنسبة 50% وبمعدل 4.12.

نلاحظ هنا أن إجابات الحالات الأربعة التي تقدير ذاتها المدرسي منخفضا كانت إجابتها السلبية متطابقة في الأسئلة رقم 33 و 42 و 46 و 54 و 23 باستثناء "**ب.ع**" الذي اختلفت إجاباته في السؤال 2 و 17 فقط وتميزت إجاباتهم بعدم الرضى على أدائهم ونتائجهم المدرسية وكذلك شعورهم بعدم رضى المعلمين على نتائجهم وتجدر الإشارة أيضا إلى وجود نقص الثقة في الذات الذي يظهر من خلال إجابتهم على السؤال رقم 42 حيث أنهم لا يحبون أن توجه إليهم أسئلة في القسم ما قد يعبر عن خجل وخشية من عدم التوفيق في الاجابة، وما يميز أيضا إجاباتهم هو نقص الإرادة في القسم ويعود ذلك إلى الصعوبة التي يواجهها عسير الكتابة أثناء قيامه بمختلف النشاطات المدرسية خاصة في الظروف التي تشكل الكتابة فيها نشاطا محوريا، رغم أنهم يبذلون مجهودا معتبرا عند تنفيذهم هذه المهارة الحركية إلا أنهم لا يفلحون في تقديم انتاج خطي ينال رضى المعلمة . أما بالنسبة "ز.آ" وبالرغم من كون مستوى تقديره للذات المدرسي متوسط إلا أن إجاباته قد اشتركت أيضا مع إجابات الحالات الأخرى وأجاب سلبا على كل من الأسئلة 33 و 46 و 54 و 23 ما يدل على أن مستوى تقديره لذاته المدرسي متوسط يميل إلى الإنخفاض حيث بينت إجاباته على أنه يعاني من صعوبة لا تختلف عن الصعوبات التي تعيشها الحالات السالفة الذكر. كذلك هو الحال فيما يخص "**ب.س**" الذي مستوى تقدير ذاته مدرسي متوسط فكانت الإجابات السلبية فيما يخص الأداء والرضى على النتائج حيث اشتركت إجاباته مع إجابات "ز.آ" باستثناء السؤال رقم 23.

في ضوء ما تم عرضه جاء مستوى تقدير الذات المدرسي منخفضا عند أربع حالات ومتوسطا عند حالتين.

وتعد النتيجة المتحصل عليها في بعد الكذب القاسم المشترك بين الحالات الست حيث جاءت مرتفعة مابين 6 و8 من 8 . ورغم أنه كان مستوى تقدير الذات مرتفعا في أحد الأبعاد أومتوسطا فلا يعكس ذلك فعلا تقدير الحالات لذاتها تقديرا ايجابيا.

عند القيام بحساب المتوسط الحسابي لنسب كل بعد على حدى عند الحالات الستة اتضح أن الحالات قيد الدراسة تتمتع بـ:

- تقدير ذات عام مرتفع عموما ونسبة 85.89%

-تقدير ذات إجتماعي متوسط بنسبة 62.5%

-تقدير ذات عائلي متوسط بنسبة 68.75%

-تقدير ذات مدرسي منخفض بنسبة 41.66%

تتميز حالات البحث بتقدير ذات مدرسي ضعيف بناءا على فشلها في تحقيق أداء يستجيب لتوقعات المعلم من جهة وتطلّعات الوالدين من جهة أخرى ما يفسح المجال إلى التذكير بضرورة التعاون الايجابي بين البيت والمدرسة من خلال مد الروابط بينهما ولاسيما في مثل هذه الحالات.

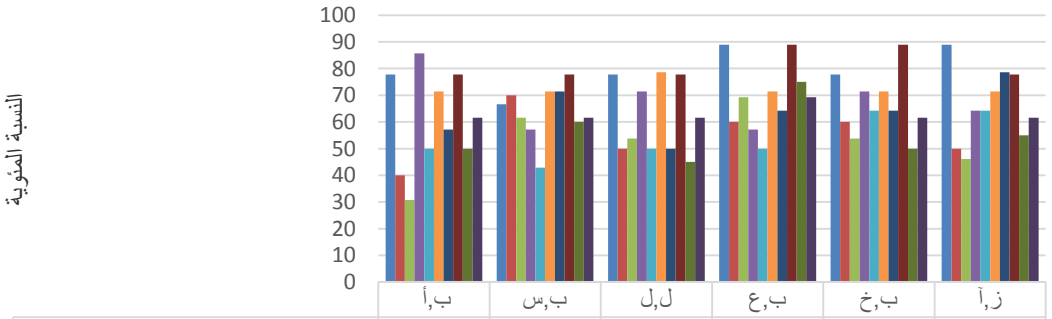
- **النتائج المتحصل عليها في مقياس الدافعية للانجاز:**

يلخص الجدول الآتي درجات التلاميذ في مقياس الدافعية للإنجاز

الدرجات / الحالات	الدافعية للانجاز										
	البعد1	البعد2	البعد3	البعد4	البعد5	البعد6	البعد7	البعد8	البعد9	البعد10	المجموع
"ب.س" 10سنوات	6	7	8	8	6	10	10	7	12	8	82
"ب.أ " 9 سنوات	7	4	4	12	7	10	8	7	10	8	77
"ل.ل" 9 سنوات	7	5	7	10	7	11	7	7	9	8	78
"ب.ع" 9 سنوات	8	6	9	8	7	10	9	8	15	9	89
"ب.خ" 9 سنوات	7	6	7	10	9	10	9	8	10	8	84
"ز.آ" 9سنوات	8	5	6	9	9	10	11	7	11	8	84

الجدول (26): درجات الحالات في مقياس الدافعية للإنجاز

مدرج يوضح مستوى الدافعية للانجازبالنسب المئوية في الابعاد العشرة عند الحالات الست



	ب,أ	ب,س	ل,ل	ب,ع	ب,خ	ز,آ
مستوى الطموح المرتفع	77,77	66,66	77,77	88,88	77,77	88,88
السلوك الذي تقل فيه المغامرة	40	70	50	60	60	50
القابلية للتحرك للامام	30,76	61,53	53,84	69,23	53,84	46,15
المثابرة	85,71	57,14	71,42	57,14	71,42	64,28
الرغبة في إعادة التفكير في العقبات	50	42,85	50	50	64,28	64,28
ادراك سرعة مرور الوقت	71,42	71,42	78,57	71,42	71,42	71,42
الاتجاه نحو المستقبل	57,14	71,42	50	64,28	64,28	78,57
اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف	77,77	77,77	77,77	88,88	88,88	77,77
البحث عن التقدير	50	60	45	75	50	55
الرغبة في الأداء الأفضل	61,53	61,53	61,53	69,23	61,53	61,53

في ضوء النتائج المتحصل عليها يمكن القول أن مستوى الدافعية للإنجاز عند حالات الدراسة جاء فوق متوسط وفق ما تعرضه الدرجات المرجعية للمقياس. و يوضح المدرج أعلاه نسب كل الأبعاد المكونة للمقياس و عددها 10 وشملت جميع حالات الدراسة التي تحصلت على :

- مستوى طموح مرتفع بنسبة % 79.62 وجاءت نسبة كل حالة : "**ب.أ**" و "**ل.ل**" و "**ب.خ**" بنسبة% 77.77 ،"ز.آ" و "**ب.ع**" بنسبة 88.88% ،"**ب.س**"بنسبة 66.66%

– مستوى فوق متوسط للسلوك الذي تقل فيه المغامرة ببنسبة 55% وجاءت نسبة كل حالة : دون المتوسط عند "**ب.أ**" بنسبة 40% و فوق المتوسط عند "**ز.آ**" و "**ل.ل**" بنسبة 50% ، وفوق المتوسط عند "**ب.خ**" و "**ب.ع**" بنسبة 60%.

– مستوى فوق متوسط للقابلية للتحرك للأمام بنسبة 52.55% وجاءت نسبة كل حالة : "**ب.خ**" و "**ل.ل**" بنسبة 53.84% ، مستوى فوق متوسط عند باقي الحالات .

–مستوى مثابرة فوق متوسط بنسبة 67.85% وجاءت نسبة كل حالة : مرتفع عند حالة واحدة بنسبة 85.71% ، فوق متوسط عند "**ب.خ**" و "**ل.ل**" بنسبة 71.42% واختلفت النسب عند باقي الحالات و لكنها تبقى ذات مستوى فوق متوسط.

–مستوى فوق متوسط للرغبة في إعادة التفكير في العقبات بنسبة 53.56% و جاءت نسبة كل حالة : "**ب.أ**" و "**ب.ع**" و "**ل.ل**" بنسبة 50% ، "**ز.آ**" و "**ب.خ**" بنسبة 64.28% ومستوى تحت متوسط عند "**ب.س**".

–مستوى فوق متوسط لإدراك سرعة مرور الوقت بنسبة 72.61% و جاءت نسبة كل حالة: 71.42 %عند 5 حالات و مستوى مرتفع عند "**ل.ل**"

–مستوى فوق متوسط للإتجاه نحو المستقبل بنسبة 64.28% وجاءت نسبة كل حالة : "**ب.ع**" و"**ب.خ**" متساوية و تباينت النسب عند باقي الحالات وكانت كلها فوق متوسطة ومستوى مرتفع عند "**ز.آ**"".

– مستوى مرتفع لاختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف بنسبة 81.47% وجاءت نسبة كل حالة : مرتفعة عند"**ب.أ**" و "**ب.س**" و "**ل.ل**" و "ز.آ" بنسبة 77.77% و بنسبة 88.88% عند الحالتين المتبقيتين.

– مستوى فوق متوسط للبحث عن التقدير بنسبة 55.83% وجاءت نسبة كل حالة : مرتفعة عند "**ب.ع**" ودون متوسطة عند "**ل.ل**" و فوق متوسطة عند الحالات المتبقية و بنسب متساوية عند "**ب.أ**" و "**ب.خ**"

–مستوى فوق متوسط في الرغبة في الأداء الأفضل بنسبة 62.81% وجاءت نسبة كل الحالات فوق متوسطة و متساوية باستثناء "**ب.ع**" .

بناءا على النسب المذكورة لمختلف الأبعاد المكوّنة للدافعية للإنجاز والتي كان مستواها حسب الدرجات المرجعية فوق متوسطة عموما نستنتج أن حالات الدراسة تتميز بـ:

- شعور بالضيق في القسم
- عدم القدرة على التركيز في القسم أحيانا (عدم القدرة على متابعة مختلف مراحل القاء المعلم الدرس)
- عدم تقبل التلاميذ النجباء
- عدم التخطيط للمستقبل
- شعور بعدم تقدير الاخرين لمجهوداتهم المبذولة
- قدرة تحمل متوسطة عموما للأنشطة
- تجنب الأنشطة الصعبة
- إهمال الواجبات

- ضعف الإصرار
- ضعف في روح المسؤولية

إنطلاقا من الصفات المذكورة التي تتميز بها حالات الدراسة نلاحظ مدى تأثيرها السلبي المباشر على عملية التحصيل المدرسي و التي تظهر من خلال متوسط المعدل السنوي للحالات الست والذي يقدر بـ 10/3.79 . وعلى الرغم من أن مستوى الدافعية للإنجاز فوق متوسط إلا أن هذا غير كافي لتحقيق النجاح، ما يدل على وجود رغبة في الإنجاز عند الحالات التي رغم ذلك تفتقر إلى مهارات الكتابة لبلوغ النجاح ، إذ أنه تشكل الكتابة في الوسط المدرسي الوسيلة التي يقيّم المعلم من خلالها مكتسبات التلميذ المدرسية و عدم التحكم فيها بعد فترة تعلم تشكّل مصدر إحباط و مستوى الدافعية فوق المتوسط يمكن إعتباره بمثابة مؤشر يدلّ على رغبة الحالات في التحصيل.

الهدف الثاني: إبراز علاقة عسر الكتابة بتقدير الذات والدافعية للانجاز.

عسر الكتابة ليس اضطرابا منعزل ولا يخص فقط النتائج المدرسية بل هو اضطراب ينعكس على مختلف الابعاد المكونة للشخصية وقد تبين ذلك من خلال سلم تقدير الذات لـ Coopersmit الذي اتخذناه كأداة بحث في دراستنا هذه، وبالإضافة إلى وجود عسر الكتابة كمشكل رئيسي قد يكون سبب في ظهور مجموعة من الصعوبات المصاحبة التي قد تشكل عائقا لدى التلميذ في إظهار قدراته و إمكاناته في مختلف مجالات الحياة. ذلك ما تم الوقوف عليه عند الحالات والمتمثل في نقص الثقة في الذات، تدني صورة الذات، صعوبات في التكيف المدرسي فضلا عن المعاناة الناجمة عن الاحساس بالإحباط عند مواجهة الفشل المدرسي الذي يزيده شدة موقف المعلمة و الوالدين على حد سواء.

من خلال ما توصلنا إليه من نتائج أن التلميذ عسير الكتابة وأثناء تواجده في القسم أين يواجه مباشرة مشكلته (عسر الكتابة) بحيث أن التواجد في القسم بصفة عامة وأثناء الكتابة بصفة خاصة يعمل كمثير لمشكلة التلميذ والمتمثلة في التنشيط السلبي لتقديره لذاته وما ينجم عنها من صعوبات مصاحبة كالشعور بالإحباط والقلق والتوتر ونقص في الدافعية لإنجاز مختلف النشاطات المدرسية المطلوبة منه ولاسيما تلك التي تقتضي الكتابة الأمر الذي يعقّد موقف التلميذ كتصنيفه من طرف المعلمة على أنه تلميذ ضعيف وكسول و غير مبال وفي هذه الحالة يكون سلوك المعلمة بمثابة تعزيز سلبي لتقدير الذات حيث يفقد دافعيته في إنجاز واجباته بل حتى فكرة الذهاب إلى المدرسة. ولأنّ الكتابة احدى محكات التصنيف الإيجابي للتلميذ المجتهد فعسر الكتابة يؤثر على الإنجاز المدرسي وبالتالي على تقدير الذات و يشكل ذلك عاملا للفشل المدرسي كما هو الحال بالنسبة لحالات التي لم تتمكن جميعها من النجاح ما يدل عليه رسوبها ومعدلاتها الضعيفة رغم سلامتها الحواسية و العصبية و الذهنية.

من خلال النتائج لمتحصل عليها سابق توصلنا إلى أن عسر الكتابة كاضطراب تعلم مدرسي يشكل عاملا من عوامل انخفاض مستوى تقدير الذات المدرسي وهذا ما أشارت إليه Susan Harter حينما قالت" بإمكانية وجود علاقة بين تقدير الذات المنخفض وعدد من المشاكل منها صعوبات التعلم المدرسي" (Harter, 1998, p.57) ولقد تراوح مستوى تقدير الذات في الأبعاد الأخرى بين المتوسط و المرتفع وهذا ما أكده العديد من الباحثين في هذا المجال من بينهم Christophe André الذي يرى أنه "بإمكان الطفل مثلا أن يظهر تقدير ذات عالي فيما يتصل بمظهره الخارجي وإمتثاله للقيم المدرسية والعائلية، ولكن تقييمه لذاته سلبي فيما يخص النتائج المدرسية والمهارات الرياضية".

(Christophe, 2005, p.26)

وهذا ما يتماشى مع ما جاء به Coopersmith حيث أشار إلى أنه تسمح مختلف علامات السلالم التحتية والعلامة الإجمالية بمعرفة المجال الذي يتمتع فيه المفحوص بصورة إيجابية عن ذاته

(Coopersmith, p10. 1984)

الأمر الذي كشفت عنه النتائج المتباينة التي تحصلت عليها مختلف حالات الدراسة . يبدو جليا من خلال النتائج المنخفضة في مستوى تقدير الذات المدرسي أنه انعكس سلبا على عملية التحصيل الدراسي، إذ أن الحالات المدروسة كان معدلها 10/3.79 رغم أنها معيدة السنة ما قد يفسر فشلها الدراسي كنتيجة مباشرة لعسر الكتابة .

أما فيما يتصل بالنتائج التي توصلنا إليها فيما يخص الدافعية للإنجاز التي جاء مستواها فوق المتوسط، فهي تشكل عاملا يدل على قابلية الحالات لتحسين آداءها والتقدّم إذا ما أحيطت بالاهتمام الكافي من طرف المعلم والوالدين .

وفي ظل كافة المعطيات المعروضة يمكن القول أنه تم بلوغ هدفي البحث (تقييم مستوى تقدير الذات والدافعية للانجاز عند حالات الدراسة التي تعاني من عسر كتابة وكذا ابراز العلاقة القائمة بين تقديرها لذاتها و دافعيتها للانجاز) واستنادا إلى ذلك تبرُز ضرورة القيام بكشف مبكر عن احتمال وجدود أي اضطراب تعلم (عسر الكتابة وعسر القراءة و عسر الحساب) وذلك من خلال اخضاع التلميذ لفحص نفسي و ارطوفوني إبتداءا من السنة الأولى من التمدرس، الأمر الذي من شأنه أن يجنبه الفشل المدرسي، ومن الأوفق حينئذ التفكير في توجيه هذه الحالة نحو تكفل متعدد التخصصات والغاية من ذلك الرفع من تقدير ذاتها وتحريك دافعيتها للإنجاز وتحسين تكيفها المدرسي والتخفيف من معاناتها النفسية كالإحباط

والقلق والضيق فضلا عن تحسين أدائها الكتابي بالنسبة لعسير الكتابة. بالاضافة الى الى إشراك الوالدين في سيرورة التكفل هذه وتحسيسها بأهمية الاضطراب الذي يحول دون نجاح التلميذ رغم ما يبذله من مجهودات.

خاتمة

انصبت هذه الدراسة على تقصي عسر الكتابة بوصفه اضطراب تعلم مدرسي معقد، والوقوف على الاهتمام الذي أولاه العلماء في هذا المجال سعيا منهم إلى فهمه تبيين أهمية الكشف المبكر، ومن هنا توالت برامج التكفل بهذه الفئة من التلاميذ لاستبعاد احتمال فشلهم المدرسي. يُعتبر تقدير الذات كما يُجمع عليه العلماء ضروري لتوازن الإنسان، وأن الثقة في الذات تُشكل المحرك الضروري للتفتح والنجاح الفردي والاجتماعي. (De Saint Paul , 1999, p.36)

يرتبط إدراك التلميذ لتقديره لذاته بتقييمه لقدراته على انجاز أنشطته المدرسية ومنها الكتابة بكيفية تستجيب للمحكات الأكاديمية. والكتابة كتعلم مدرسي نشاط يتأثر بمتغير آخر إلى جانب تقدير الذات وهو الدافعية للإنجاز باعتبارها حالة دينامية مصدرها إدراكات التلميذ لذاته، التي تدفعه الى المثابرة وبذل مجهود لتحقيق هدف معين والشعور بالرضى عند النجاح.

وفي ضوء ما جاء في الفصول النظرية وما ورد في الدراسة الأساسية التي تضمنت النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق (سلم Coopersmith لتقدير الذات ومقياس الدافعية للانجاز عند الأطفال والراشدين ل Hermans بهدف تقييم مستوى تقدير الذات والدافعية للانجاز عند التلميذ عسير الكتابة وعلاقة هذه المتغيرات الثلاث) على ستة تلاميذ عسيري الكتابة مُتمدرسين بالسنة الثانية من الطور الابتدائي بمدينة قسنطينة. توصلنا أساسا إلى أن لدى هذه الحالات مستوى تقدير ذات مدرسي منخفض في حين أن مستوى دافعيتها للإنجاز فوق متوسط، كما تمت الإشارة الى ذلك بصورة مفصلة في مناقشة النتائج.

تجدر الإشارة هنا إلى أن هذه النتائج صالحة بالنسبة للحالات المدروسة فقط، كما تم ذكره بخصوص المنهج المتبع في هذه الدراسة (المنهج العيادي) الذي قاعدته الجوهرية إبراز خصوصية كل فرد.

UNIVERSITE SETIF2

قائمـــة المراجـــع

قائمة المراجع العربية:

1- إبراهيم أحمد أبو زيد (1987) سيكولوجية الذات والتوافق. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

2- إبراهيم قشقوش (1979) دافعية الإنجاز و قياسها. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

3- احمد إسماعيل الآلوسي (2014) فاعلية الذات: علاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة، ط1. مكتبة المجتمع العربي، عمان.

4- احمد دوقة، عبد القادر لورسي، مونية غربي، محمد حديدي ، سليمة اشروف كبير (2011). سيكولوجية الدافعية للتعلم. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

5- أسماء خويلد (2005) الدافعية للانجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر. مذكرة ماجستير، جامعة ورقلة.

6- بشير معمرية (2013). سيكولوجية الدافع إلى الانجاز: تقنين أربعة استبيانات لقياسه. جامعة باتنة.

7- ثائر احمد غباري (2008) الدافعية: النظرية و التطبيق.. دار المسيرة ، عمان.

8- جمال فرغل إسماعيل حسانين الهواري (2006) الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات التعلم. جامعة الأزهر، القاهرة.

9- جمال مثقال مصطفى القاسم (2015). أساسيات صعوبات التعلم. ط3، دار صفاء، عمان.

10- حبيب تيلوين، فريد بوقريرس (2007) الدافعية و استراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعلم. دار الغرب للنشر و التوزيع، وهران.

11- خالد بن محمد بن محمود الرابغي (2015) عادات العقل: دافعية الإنجاز. مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان.

12- رشاد على عبد العزيز موسى (1994) علم النفس الدافعي. دار النهضة العربية، القاهرة.

13- زياد كامل اللالا، شريفة عبدالله الزبيري، صائب كامل اللالا، فوزية عبدالله الجلامدة، مأمون محمد جميل حسونة، وائل محمد الشرمان... (2013) اساسيات التربية الخاصة. دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان.

14- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (2010) المرجع في صعوبات التعلم. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

15- سميرة بوزقزاق (2006) علاقة الضغوط النفسية الاجتماعية بتقدير الذات لدى المدمنين المسجونين. مذكرة ماجستير، جامعة ورقلة.

16- سهى محمد هاشم حسن (2014) صعوبات التعلم و الإعاقات البسيطة ذات العلاقة، خصائص و استراتيجيات تدريس و توجهات حديثة. ط1، دار الفكر، عمان.

17- سول ماكلاود (2013) سيكولجية مفهوم الذات، ترجمة علي عبد الرحيم صالح، جامعة القادسية، العراق: المجلة العربية للعلوم النفسية ، العدد 13.

18- عايدة ذيب عبد الله محمد (2010) الانتماء و تقدير الذات في مرحلة الطفولة. ط1، دار الفكر، عمان.

19- عبد الرحمن احمد سيف (2017) تطوير الذات. دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان.

20- عبد اللطيف محمد خليفة (2000) الدافعية للانجاز. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

21- عبد اللطيف محمد خليفة (2006) مقياس الدافعية للانجاز. دار غريب، للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة.

22- عرفات فضيلة (2009) تحقيق الذات حاجة ضرورية للمجتمع. مركز النور للدراسات. http://www.alnoor.se/article.asp?id=46215

23- عصام حسين احمد (2011) صعوبات التعلم: التشخيص و العلاج. دار الصحوة للنشر و التوزيع، القاهرة.

24- علاء الدين كفافى (1989) التنشئة الوالدية والأمراض النفسية . دار هجر للنشر، القاهرة.

25- علاء الدين كفافي(1997) علم النفس الارتقائي: سيكولوجية الطفولة والمراهقة. مؤسسة الأصالة، القاهرة.

26- ليلى عبد الحميد عبد الحفيظ (1985) مقاييس تقدير الذات للكبار والصغار. ط1، دار النهضة المصرية، القاهرة.

27- محمد النوبي محمد علي (2011) صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

28- موسى المطارنة (2013) ورقة بحثية حول رفع مستوى الدافعية للطلبة نحو الدراسة: أدوات وأساليب. الكلية العلمية الإسلامية، عمان.

29- ناديه السيد يوسف الشرنوبي (1988) دراسه مقارنه لدافع الإنجاب لدى طلبه وطالبات المرحله الثانويه وعلاقته بالتوافق النفسى وبعض عوامل الشخصيه. رسالة دكتوراه ، جامعة الأزهر.

30- هربرت ل-بتري، جون م. جوفرن (2016) الدافعية: النظرية، البحوث و التطبيقات. ترجمة كامل مطر الفراج، مجدي سليمان المشاعلة، محمد صبري سليط. ط1، دار الفكر، عمان.

قائمة المراجع باللغة الاجنبية:

31- Albaret J. M., Kaiser, M. L. Soppelsa R. (2013) Troubles de l'écriture chez l'enfant, De Boeck, Paris.

32- Alexandre D. (2017) Les méthodes qui font réussir les élèves.4e édition, ESF éditeur, Paris.

33- Aubert J. L. (2007) Une petite psychologie de l'élève, Dunod, Paris.

34- Baptiste J.N. (2013) Les facteurs de la faible motivation et leurs effets sur l'apprentissage. Cas des élèves de l'Ecole Normale Primaire (ENP/TTC) au Rwanda. Université Alassane Ouattara repéré à https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00920269/document

35- Bédard P. (1998) Influence de l'Apprentissae sur la qualité de l'ecriture d'enfants dysgraphiques. Université Trois rivières, Québec. Repéré à à http://depot-e.uqtr.ca/3517/1/000651888.pdf

36- Bolognini M., Preteur Y. (1998) Estime de soi : perspectives développementales. Delachaux et Niestlé, Paris

37- Brissy-Delmarque C., Boukobza V. (2009). Existe-t-il des spécificités dans l'écriture des enfants dysgraphiques selon les pathologies associées ? Mémoire en vue de l'obtention du diplôme d'état de psychomotricien. Université Paul Sabatier, Toulouse. Repéré à www.psychomo.ups-tlse.fr/Brissy-Demarque_Boukobza.pdf

38- Bujwid A. (2012) Les troubles du graphisme, la rééducation quand et comment passer par l'ordinateur? SMPRE CRTLA CHU RENNES. Repéré à https://docplayer.fr/1279939-Les-troubles-du-graphysme-la-reedducation-quand-et-comment-passer-par-l-ordinateur.html

39- Chahraoui K. Benony H. (2003) Methodes, Evaluation et Recherches en Psychologie clinique. Dunod, Paris.

40- Chaillaud A. (2009) Difficultés d'apprentissage de l'enfant TDA/H et l'etalonnage d'un nouveau test 'Le Laby16'. Université Paul Sabatier, Toulouse. Repéré à www.psychomot.ups-tlse.fr/Bor_Chaillaud.pdf

41- Chelbi M. (2009). El-Mesred 2e edition, Dar El-Faiz, Constantine.

42- Chokron S., Démonet J. F. (2010) Approche neuropsychologique des troubles des apprentissages. Solal éditeur, Marseille.

43- Christophe A. (2005) Recherche en Soins infirmiers, N82, repéré à https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2005-3-page-26.html

44- Christophe A. (2014) Imparfait libre et heureux : pratiques de l'estime de soi. Repéré à http://christopheandre.com/estime_de_soi_mars_2009.pdf

45- Christophe A., Lelord F. (2007) L'estime de soi : S'aimer pour mieux vivre avec les autres, Odile Jacob, Paris.

46- Coopersmith S. (1984). Inventaire d'estime de soi de S. Coopersmith. Ed. du Centre de Psychologie appliquée, Paris.

47- Curonici C., McCulloch P. (1997) Psychologie et Enseignants : Regards systemiques sur les difficultés scolaires. De Boeck. Bruxelles.

48- Cury F. (2004) Evolution conceptuelle de la théorie des buts d'accomplissement dans le domaine du sport. Revue critique UPRES EA 3294. Université Aix-Marseille II

49- Darnon C, Buchs C, Butera F. (2006).Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants: la situation particulière du désaccord avec autrui. Revue française de pédagogie, n° 155. repéré à https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_36989.P001/REF.

50- De Ajuriaguerra J. (1980) Manuel de psychiatrie de l'enfant. 2e éd. Masson, Paris.

51- De Saint Paul J. (1999) Estime de soi, confiance en soi. Inter Editions, Paris.

52- Delahai M. (2009) L'évolution du langage de l'enfant : de la difficulté au trouble.2e éd. Ineps, Saint-Denis

53- Delorme J. L'enfant précoce et les difficultés d'écriture. Extrait du colloque AFEP du Mans. L'enfant précoce : besoins particuliers. Repéré à http://www.afep-asso.fr/documents/actes/0503.pdf

54- Estienne F. (2014). Dysorthographie et dysgraphie 300 exercices : comprendre, évaluer, remédier, s'entrainer. 2e éd. Masson, Paris.

55- Famose J. P. (1990). Apprentissage moteur et difficulté de la tache. Repépé à http://f3.quomodo.com/78D73CA0/uploads/19/apprmoteur-difftache-1990.pdf

56- Famose J. P., Sarrazin P., Cury F. (1995), But motivationnel, Habileté perçue et Selection du niveau de difficulté d'une voie en escalade. Staps. Revue internationale des sciences du sport et de l'education physique. De Boeck superieur. Reperé à http://f3.quomodo.com/78D73CA0/uploads/19/appromoteur-difftache-1990.pdf

57- Fraisse P., Piaget J. (1963). Traité de la psychologie expérimentale Tome V, motivation, émotion et personnalité. Puf. Paris.

58- Gaie B., Le Lostec C., Mazeau M., Pouhet A., Toninato A. M. (2014) Dyspraxie et troubles non verbaux, Faire avec la complexité : études de cas, Masson, Paris.

59- Gendolla Guido H.E. et assistants. Le concept de la motivation: Définition et histoire Motivation et apprentissage, Université de Genève. Repéré à https://www.unige.ch/fapse/motivation/coursgendolla.pdf

60- Gill R. (2010) Neuropsychologie. 5e éd. Masson, Paris

61- Gillig J. M. (1998) L'aide aux enfants en difficulté à l'école : problématique, démarches, outils, Dunod, Paris.

62- Griselin M., Carpentier, C., Maillardet J., Ormaux S, (1999). Guide de la communication écrite. Dunod, Paris.

63- Habib M. (2014) La constellation des dys : bases neurologiques de l'apprentissage et de ses troubles. Deboeck, Paris https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00920269/document

64- Kadi-Ksouri L. Khebbeb A., Boudchiche N., Hini-Belkhalfi N.(2015) Processus d'apprentissage et difficultés : problématique de la lecture/ écriture en contexte scolaire Algérien, Réghaia : DGRSDT/CRASC édition.

65- Laporte D. (2002). Favoriser l'estime de soi des 0-6 ans, Ed. de l'hôpital Sainte-Justine, Québec.

66- Le Cozic A. (2009) Ebauche d'un test grapho-perceptif. Mémoire pour l'obtention du diplôme de capacité d'orthophoniste, Université de Nantes.

67- Le Maout E. (2012), Approches Approches et Remédiations des dysgraphies : Essai d'élaboration d'un support thérapeutique. Mémoire pour l'obtention du diplôme de capacité d'orthophoniste. Université Sophia Antipolis, Nice.

68- Legardeur C. (2011). Guide pour une approche psychomotrice de l'écriture. Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme d'état de psychomotricien. Université Paul Sabatier, Toulouse.

69- Lieury A. Fenouillet F. (2013) Motivation et réussite scolaire, 3e édition, Dunod. Paris.

70- Louis J. M. Ramond F. (2009) Comprendre et ac**co**mpagner les enfants en difficultés scolaire, Dunod, Paris.

71- Maltais C. (2014). Compétence scolaire, anxiété et buts d'Accomplissement : contribution de l'attachement et du climat de la classe, Thèse de doctorat, Université Laval, Quebec.

72- Maugeri S. (2004) Théories de la motivation au travail. Dunod, Paris.

73- McClelland D. (1961) The Achieving Society, USA: Martino Fine Books.

74- Methot C. (2010) Relations entre les buts d'accomplissement, les comportements de demande d'aide en classe et le rendement en mathématiques d'élèves de sixième année du primaire. Université de Rimouski, Québec.

75- Mucchielli A. (1981) Les motivations. 1e édition, PUF, Paris.

Ndagijimana J. B. (2013) Les facteurs de la faible motivation et leurs effets au Rwanda, Université Alassane Ouattara Abidjan, repéré à

76- Pedinielli J. L. (1994), Introduction à la psychologie clinique. Nathan, Paris.

77- Perron R., Aublé J., Compas Y. (2005), L'enfant en difficulté : l'aide psychologique à l'école. 4e éd. Dunod, Paris.
78- Peters R. G. (2010) Neuropsychologie. 5e édition, Masson, Paris.
79- Peugeot J. (1997) La Connaissance de l'Enfant par l'Ecriture : L'Approche graphologique de l'Enfance et de ses difficultés. Dunod, Paris.
80- Poulet I. (2013) les troubles spécifiques des apprentissages à l'école et au collège sur l'apprentissage, Cas des élèves de l'Ecole Normale Primaire (ENP/TTC), Chronique sociale, Lyon.
81- Rondal J.A., Seron. X. (2003). Troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et rééducation, Mardaga, Sprimont.
82- Rosaleen A., McCarthy, Elizabeth K., Warrigton (1994), Neuropsychologie cognitive : Une Introduction clinique. Puf. Paris.
83- Salvan K. (2011) Place de la mesure de l'écriture dans l'évaluation de la dysgraphie. Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme d'Etat de Psychomotricien, Université Paul Sabatier, Toulouse.
84- Seron s., Jeannerod M. (1998) Neuropsychologie humaine. Mardaga, Bruxelles.
85- Sillamy N. (1980) Dictionnaire de psychologie. Bordas, Paris.
86- Sotto A., Oberto V. (2013), Donner l'envie d'apprendre : comment aider vos enfants à réussir à l'école. Ixelles, Paris.
87- Thoulon-Page C. (2009). La rééducation de l'écriture de l'enfant : pratique de la graphothérapie. 2e édition, Masson, Paris.
88- Viau R. (1994). La motivation en contexte scolaire. De Boeck, Quebec.
89- Wahl G. M. (2007) Comprendre et prévenir les éc hecs scolaires, Odile Jacob, Paris.

قائمة المواقع الالكترونية:

90- Association Canadienne pour la santé mentale. (1999) Semaine nationale de la santé mentale : L'estime de soi. repéré à http://www.acsm-ca.qc.ca/assets/99-estime-de-soi.pdf

91- Connaissance et estime de soi, repéré à http://www.occe.coop/~ad67/EstimeDeSoi/pdf/4.CPS/1er/at/005.pdf

92- Educa-santé, L'estime de soi dans la psychologie sociale, Repéré à http://www.estimedesoietdesautres.be/williamjames.html

93- F3.quomodo.com/78D73CA0/uploads/43/cours%20CNED2006.pdf

94- http://circo89-joigny.ac-dijon.fr/IMG/pdf/fiche-pratique-repr-sentation-crit_ferreiro, pdf

95- http://cohe.uokerbala.edu.iq/wp/en/blog/2016/07/26/

96- http://eaiao.envsn.fr/Contexte/abandon/echecs_et_succes/buts_motivationnels.html

97- http://mahdiat.blogspot.com/2008/11/blog-post.html

98- http://www.2.fapse.ulg.ac.be

99- http://www.apedys.org
http://www.dys-positif.fr/dysgraphie
http://www.ergothérapie05.fr/la-dysgraphie

100- http://www.glissplume.com/graphotherapie_graphotherapeute/Stades_calligraphiques___Fabienne_BRIENNE_Graphotherapeute.html

101- http://www.occe.coop/~ad67/EstimeDeSoi/pdf/4.CPS/1er/at/005.pdf

102- http://www.sospsychomotricité.com/dysgraphie/

103- https://carnets2psycho.net/dico/sens-de-accomplissement.html

104- https://esla.facebook.com/1661400534087032/photos/a.1661405400753212.1073741828.1661400534087032/1790754394484978/

105- https://www.etudier.com/dissertations/l%27Estime-De-Soi/194220.html.
https://www.lesmotivations.net/spip.php?article45
106- https://www.lesmotivations.net/spip.php?article53
107- https://www.lesmotivations.net/spip.php?article54
108- https://www.lesmotivations.net/spip.php?article63
109- https://www.lesmotivations.net/spip.php?article64
https://www.lesmotivations.net/spip.php?article9
110- REPER promotion de la santé et la prévention (2009) Estime de soi et santé, repéré à http://www.estimedesoietdesautres.be/img/56-Estime-de-soi-LQ.pdf
111- Web.acreims.fr/dsden52/ecrom/documents/maternelle/domaines_activites/entrer_dans_l_ecrit_a_la_maternelle.pdf
112- www.glissplume.com/graphotherapie_graphothereute/Stades_calligraphiques_Fabienne_BRIENNE_Graphotherapeute.html
113- www.sos-ecriture.fr/2012/03/dysgraphie-dans-la-literature.html

الملاحق

مقياس تقدير الذات لكوبر سميث coopersmith (الشكل المدرسي)

اللقب:

الاسم:

الجنس:

العمر:

الصف:

التعليمة: تجد في الصفحات الآتية جمل تعبر على مشاعر وآراء أو ردود أفعال.

ضع علامة (x) في الخانة "تنطبق" اذا كانت احدى العبارات تعبر على طريقتك المعتادة في التفكير أو في التصرف،

وضع علامة (x) في الخانة "لا تنطبق" اذا كانت لا تعبر عن ذلك

اجب على كل العبارات حتى وان صعب عليك الاختيار.

رقم البند	تنطبق	لا تنطبق	الفقرات
.1	☐	☐	لست مهموما بشكل عام
.2	☐	☐	أجد صعوبة كبيرة في أخذ الكلمة في القسم
.3	☐	☐	أود لو استطعت أن أغير أشياء في نفسي
.4	☐	☐	اتخذ قرارات دون صعوبات
.5	☐	☐	يتمتع الناس برفقتي
.6	☐	☐	أتضايق بسرعة في المنزل
.7	☐	☐	احتاج وقتا طويلا لأتعود على الأشياء الجديدة

.8	☐	☐	أنا محبوب بين زملائي من نفس سني
.9	☐	☐	يراعي والدايا مشاعري عادة
.10	☐	☐	استسلم بسهولة للآخرين
.11	☐	☐	والديا ينتظران مني الكثير
.12	☐	☐	من الصعب كثيرا أن أكون أنا
.13	☐	☐	كل شيء مختلط و غام في حياتي
.14	☐	☐	في الغالب أؤثر على الآخرين
.15	☐	☐	لدي نظرة سلبية على نفسي
.16	☐	☐	كثيرا ما تكون لدي رغبة في مغادرة البيت
.17	☐	☐	اشعر دائما بعدم الارتياح داخل القسم
.18	☐	☐	أجد شكلي أقل إعجابا مثل أغلب الناس
.19	☐	☐	عندما يكون لدي ما أقوله ، سأقوله
.20	☐	☐	يفهمني والديا
.21	☐	☐	اغلب الناس محببون أكثر مني
.22	☐	☐	أحس عادة بأني محاصر من طرف والديا
.23	☐	☐	عادة ما تقل عزيمتي داخل القسم
.24	☐	☐	عادة ما أتمنى أن أكون شخص آخر
.25	☐	☐	عادة ما يثق الآخرون بي
.26	☐	☐	لا اقلق أبدا
.27	☐	☐	أنا واثق من نفسي تماما

.28	☐	☐	أعجب الناس بسهولة
.29	☐	☐	اقضي أوقاتا ممتعة مع والدي
.30	☐	☐	اقضي وقتا طويلا في أحلام اليقظة
.31	☐	☐	أتمنى لو كنت اصغر من سني
.32	☐	☐	افعل ما يجب فعله
.33	☐	☐	أنا فخور بنتائجي الدراسية
.34	☐	☐	انتظر دائما من شخص آخر أن يقول لي ما يجب أن افعله
.35	☐	☐	عادة ما أتأسف على ما أقوم به من أعمال
.36	☐	☐	أنا لست سعيدا على الإطلاق
.37	☐	☐	أقوم دائما بعملي بقدر المستطاع
.38	☐	☐	عموما أنا قادر على تدبر أموري
.39	☐	☐	أنا سعيد في حياتي
.40	☐	☐	أفضل أن يكون لي أصدقاء اقل مني سنا
.41	☐	☐	أحب كل الناس اللذين اعرفهم
.42	☐	☐	يعجبني أن توجه لي أسئلة في القسم
.43	☐	☐	افهم نفسي جيدا
.44	☐	☐	في البيت لا احد يهتم بي على الإطلاق
.45	☐	☐	لا يؤنبني احد على الإطلاق
.46	☐	☐	أدائي بالمدرسة ليس كما أود أن يكون
.47	☐	☐	أنا قادر على اتخاذ القرار و التمسك به

.48	☐	☐	لا يعجبني أن أكون ولدا (بنتا)
.49	☐	☐	أنا غير مرتاح في علاقتي مع الآخرين
.50	☐	☐	لا اخجل أبدا
.51	☐	☐	عادة ما اخجل من نفسي
.52	☐	☐	عادة ما يحاول الآخرون إزعاجي
.53	☐	☐	أقول الصدق دائما
.54	☐	☐	يشعرني أساتذتي أن نتائجي غير كافية
.55	☐	☐	انأ لا اهتم بما يحدث لي
.56	☐	☐	ناذرا ما أوفق بما أقوم به
.57	☐	☐	أتضايق بسرعة عندما يوبخني احد
.58	☐	☐	اعرف دائما ما ينبغي قوله للناس

مقياس الدافعية للانجاز للأطفال والراشدين

(فاروق عبد الفتاح موسى)

الإسم:..... العمر:..... الجنس:

تعليمات

- يستخدم هذا المقياس لقياس مقدار دافعية الفرد للإنجاز
- يتكوّن المقياس من 28 فقرة غير كاملة و يلي كل منها عدد من العبارات التي يُمكن ان تُكمل كل منها الفقرة، و يوجد أمام كل عبارة قوسان
- اقرأ الفقرة الناقصة ثم اختر العبارة التي ترى انها تكمل الفقرة و ضع علامة (x) بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة، لا تضع أكثر من علامة في السؤال الواحد
- لا توجد اجابات صحيحة و اجابات خاطئة فالاجابة صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك بصدق

مثال: أرى أن المواد التي أدرسها:

(أ) صعبة جدا ( )

(ب) صعبة ( )

(ج) لاصعبة و لا سهلة ( )

(د) سهلة ( )

(هـ) سهلة جدا ( )

فإذا كان المفحوص يرى أن المواد التي يدرسها سهلة فإنه يضع العلامة امام العبارة (د)

لا تقلب الصفحة حتى يُؤذن لك

1- ان العمل شيء:

(أ) اتمنى الا افعله

(ب) لا احب اداؤه كثيرا

(ج)اتمنى ان افعله

(د) احب اداءه

(هـ)احب اداءه كثيرا

2- في المدرسة يعتقدون انني:

(أ) اعمل بشدة

(ب) اعمل بتركيز

(ج)اعمل بغبر تركيز

(د) غير مبالي بعض الشيء

(هـ)غير مكترث جدا

3- ارى الحياة التي لا يعمل فيها الانسان مطلقا:

(أ) مثالية

(ب)سارة جدا

(ج)سارة

(د) غير سارة

(هـ)غير سارة جدا

4- ان تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيئ هام:

(أ) لا قيمة له في الواقع

(ب) غالبا ما يكون امرا سادجا

(ج)غالبا ما يكون مفيدا

(د) له قدر كبير من الاهمية

(هـ)ضروري للنجاح

5- عندما اعمل تكون مسؤليتي امام نفسي:

(أ) مرتفعة جدا

(ب)مرتفعة

(ج)لا مرتفعة و لا منخفظة

(د) منخفضة

(هـ)منخفضة جدا

6- عندما يشرح المعلم الدرس:

(أ) اعقد العزم على ان ابذل قصار جهدي و ان اعطي عن نفسي انطباعا حسنا

(ب) اوجه انتباها شديدا عادة الى الاشياء التي تقال

(ج)تتشتت افكاري كثيرا في اشياء اخرى

(د) لي ميل كبير للاشياء التي لا علاقة لها بالثانوية

7- اعمل عادة:

(أ) اكثر بكثير مما قررت ان اعمله

(ب) اكثر بقليل مما قررت ان اعمله

(ج) اقل بقليل مما قررت ان اعمله

(د) اقل بكثير مما قررت ان اعمله

8- اذا لم اصل الى هدفي و لم اؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ :

(أ) استمر في بذل قصار جهدي للوصول الى هدفي

(ب) ابذل جهدي مرة اخرى للوصول الى هدفي

(ج) اجد من الصعوبة ان احاول مرة اخرى

(د) اجدني راعبا في التخلي عن هدفي

(هـ) اتخلى عن هدفي

9- اعتقد ان عدم اهمال الواجب المدرسي:

(أ) غير هام جدا

(ب) غير هام

(ج) هام

(هـ) هام جدا

10- ان البدء في اداء الواجب المنزلي يتطلب مني:

(أ) مجهودا كبيرا جدا

(ب) مجهودا كبيرا

(ج) مجهودا متوسطا

(د) مجهودا قليلا جدا

11-عندما اكون في المدرسة فان المعايير التي اضعها لنفسي بالنظر الى دروسي تكون:

(أ) مرتفعة جدا

(ب) مرتفعة

(ج)متوسطة

(د) منخفضة

(هـ)منخفضة جدا

12-اذا دعيت اثناء اداء واجب منزلي الى مشاهدة التلفزيون او سماع الراديو فاني بعد ذلك:

(أ) اعود مباشرة الى المذاكرة و مراجعة الدروس

(ب) استريح قليلا ثم اعود الى العمل

(ج)اتوقف قليلا قبل ان ابدأ العمل مرة اخرى

(د) اجد ان الامر شاق جدا كي ابدأ مرة اخرى

13-ان العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة:

(أ) احب ان اؤديه كثيرا

(ب) احب ان اؤديه احيانا

(ج)اؤديه فقط اذا كوفئت عليه جيدا

(د) لا اعتقد ان اكون قادرا على تأديته

(هـ)لا يجذبني تماما

14-يعتقد الاخرون انني:

(أ) اذاكر بشدة جدا

(ب) اذاكر بشدة

(ج)اذاكر بدرجة متوسطة

(د) لا اذاكر بشدة جدا

(هـ)لا اذاكر بشدة

15-عندما ارغب في عمل شيء اتسلى به:

(أ) عادة لا يكون لدي وقت لذلك

(ب) غالبا لا يكون لدي وقت لذلك

(ج)احيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت

(د) دائما يكون لدي وقت

16-اكون عادة:

(أ) مشغولا جدا

(ب) مشغول

(ج)غير مشغول كثيرا

(د) غير مشغول

(هـ)غير مشغول على الاطلاق

17-يمكن ان اعمل في شيء ما دون تعب لمدة:

(أ) طويلة جدا

(ب) طويلة

(ج)متوسطة

(د) قصيرة

(هـ)قصيرة جدا

18-ان علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة:

(أ) ذات قدر كبير جدا

(ب) ذات قدر كبير

(ج)اعتقد انها غير ذات قدر

(د) اعتقد انها مبالغ في قيمتها

(هـ)اعتقد انها غير هامة تماما

19-يتبع الاولاد اباؤهم في ادارة الاعمال لانهم:

(أ) يريدون توسيع و امتداد الاعمال

(ب) محظوظون لان اباءهم مديرون

(ج)يمكن ان يضعوا افكارهم الجديدة تحت الاختبار

(د) يعتبرون ان هذه الوسيلة اسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال

20-اعتقد ان الوصول الى المركز المرموق في المجتمع يكون:

(أ) غير هام

(ب) له اهمية قليلة

(ج)ليس هاما جدا

(د) هام الى حد ما

(هـ)هام جدا

21-عند عمل شيء صعب فانني:

(أ) اتخلى عنه سريعا جدا

(ب) اتخلى عنه سريعا

(ج)اتخلى عنه بسرعة متوسطة

(د) لا تخلى عنه سريعا

(هـ)اظل اواصل العمل عادة

22-انا بصفة عامة :

(أ) اخطط للمستقبل في معظم الاحيان

(ب) اخطط للمستقبل كثيرا

(ج)لا اخطط للمستقبل كثيرا

(د) اخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة

23-ارى زملائي في المدرسة الذين يشاركون بشدة:

(أ) مهذبين جدا

(ب) مهذبين

(ج)مهذبين كالاخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة

(د) غير مهذبين

(هـ)غير مهذبين على الاطلاق

24-في المدرسة اعجب بالاشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:

(أ) كثيرا جدا

(ب) كثيرا

(ج) قليلا

(د) بدرجة صفر

25-بالنسبة للمدرسة اكون:

(أ) في غاية الحماس

(ب) متحمس جدا

(ج)غير متحمس بشدة

(د) قليل الحماس

(هـ)غير متحمس على الاطلاق

26-التنظيم شيء:

(أ) احب ان امارسه كثيرا جدا

(ب) احب ان امارسه

(ج)لا احب ان امارسه كثيرا

(د) لا احب ان امارسه على الاطلاق

27-عندما ابدأ شيئا فانني :

(أ) لا انهيه بنجاح على الاطلاق

(ب) انهيه بنجاح ناذر

(ج)انهيه بنجاح عادة

(د) انهيه بنجاح عادة

28-بالنسبة للمدرسة اكون

(أ) متضايقا كثيرا جدا

(ب) متضايقا كثيرا

(ج)اتضايق احيانا

(د) اتضايق ناذرا

(هـ)لا اتضايق مطلقا

الملخص:

تهدف هذه الدّراسة إلى تقييم مستوى تقدير الذّات والدّافعية للإنجاز عند التّلميذ عسير الكتابة وإبراز العلاقة القائمة بين عسر الكتابة وتقدير الذّات والدّافعية للإنجاز. ولبلوغ ذلك، احتوت الدّراسة على إطارين: إطار نظري تضمّن ثلاثة فصول يتطرّق كل واحد منها إلى أبعاد البحث، وإطار تطبيقي احتوى على المنهج المتبع في الدّراسة (المنهج الإكلينيكي) وأدوات الدّراسة: سلّم Coopersmith لتقدير الذّات في شكله المدرسي، ومقياس الدّافعية للإنجاز للأطفال والرّاشدين لـ Hermans اللّذان تم تطبيقهما على ستّ حالات تعاني من عسر الكتابة، متمدرسة بالمدرستين الابتدائيتين "بوقريعة علي" و "عبد القادر المجّاوي" للعام الدّراسي 2018-2019 بمدينة قسنطينة. ولقد كشفت نتائج الدّراسة عن تقدير ذات متوسّط ودافعيّة للإنجاز فوق متوسّطة.

الكلمات المفتاحية:

تقدير الذّات –الدّافعية للإنجاز –الكتابة–عسر الكتابة –التّلاميذ عسيريّ الكتابة

Résumé :

La présente étude a pour objectif l'évaluation de l'estime de soi et de la motivation à l'accomplissement chez l'élève dysgraphique, et de mettre en évidence la relation entre la dysgraphie, l'estime de soi et la motivation à l'accomplissement. L'étude comprend : une partie théorique comportant trois chapitres traitant les différentes variables de la recherche, une partie pratique comportant la méthode de recherche (méthode clinique) et les outils d'investigation :l'échelle de Coopersmith d'estime de soi forme scolaire, le test de motivation à l'accomplissement de Hermans, administrés à 6 cas souffrant de dysgraphie scolarisés à Constantine.

Les résultats de l'étude ont révélé un niveau d'estime de soi moyen et un niveau de motivation à l'accomplissement au-dessus de la moyenne.

Mots clés :

Estime de soi–motivation à l'accomplissement –écriture –dysgraphie –élèves dysgraphiques