وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف – المسيلة –

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي: ..... /2025

رقم التسجيل: 280120240504108243-280120242404409147 3

مفهوم الذات وعلاقته بدافعية التعلّم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط

-دراسة ميدانية على بعض متوسطات الهامل وبوسعادة-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر

شعبة: علوم تربية تخصص: إرشاد و توجيه

إعداد الطالبتين: تحت إشراف الأستاذ :

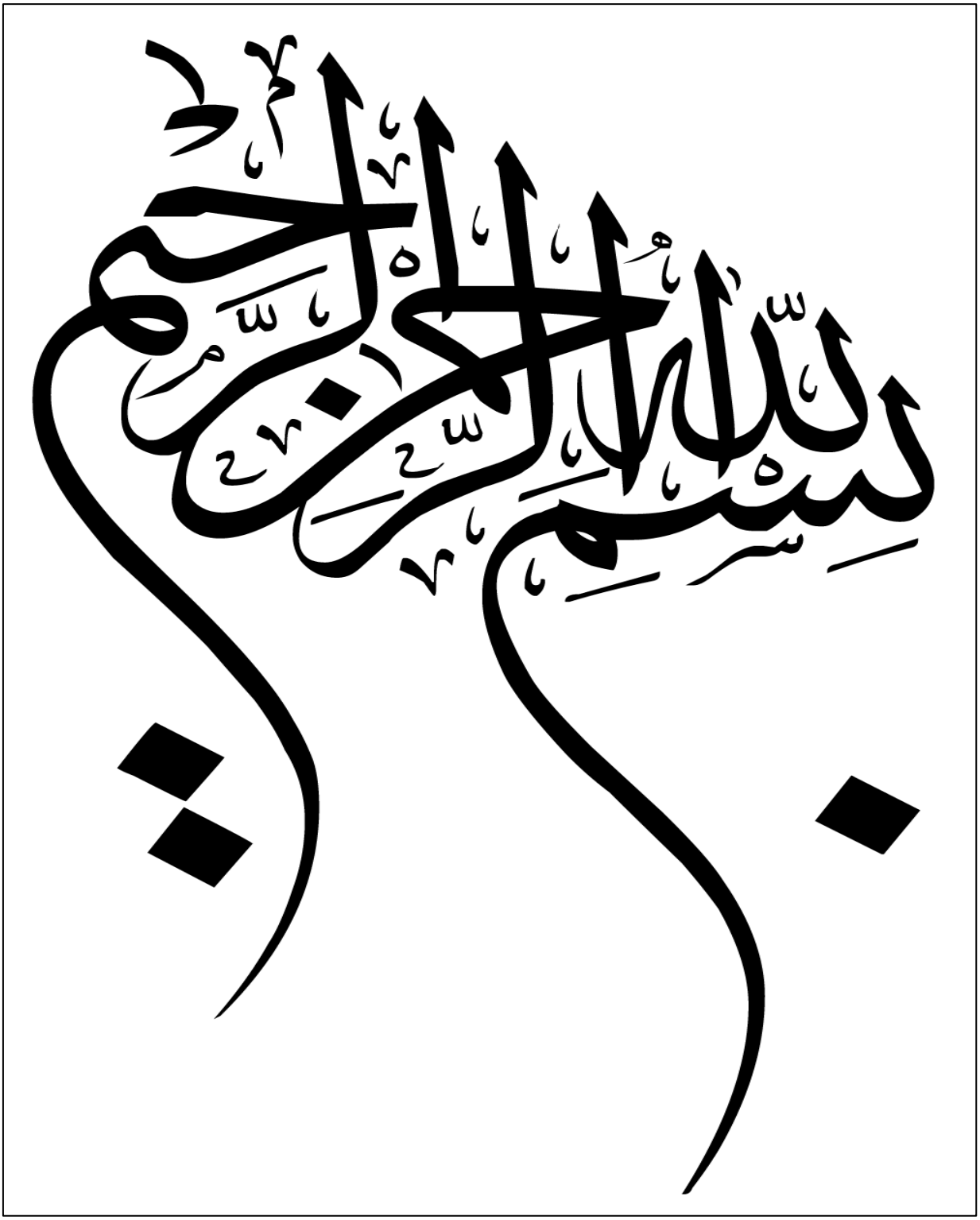
– عبد الكريم صبرينة خطوط رمضان.

– نويبات وفاء

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	مؤسسة الإنتماء	الصفة
أ.د ملياني عبد الكريم	جامعة	مشرفا
أ.د خطوط رمضان	جامعة	رئيسا
د. بوحملة حليمة	جامعة	ممتحنا

السنة الجامعية 2025/2024


بسم الله الرحمن الرحيم

شـكـــر و عـــرفـــان

قال تعالى بعد أعوذ بالله من الشيطان الرجيم: **(وَمَن يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِۦ)**

[لقمان: الآية:12].

و قال الرّسول الكريم صلى الله عليه وسلم:"**من لم يشكرِ النَّاسَ لم يشكرِ اللَّهَ**"

اول من يشكر ويحمد آناء الليل وأطراف النهار، هو العلي القدير، الأول والآخر والظاهر والباطن، الذي أفاض علينا بنعمه التي لا تحصى وأغدق علينا برزقه الذي لا يفنى وأنار دروبنا فله جزيل الحمد والثناء العظيم، هو الذي انعم علينا إذ أرسل فينا عبده ورسوله (محمدا بن عبد الله) عليه أزكى الصلوات وأطهر التسليم، أرسله بقرآنه المبين فعلمنا ما لم نعلم وحثنا على طلب العلم أينما وجد.

لله الحمد كله والشكر كله أن وفقنا وألهمنا الصبر على المشاق التي واجهتنا لإنجاز هذا العمل حتّى نهايته.

والشكر موصول الى كل أستاذ أفادنا بعلمه، من أولى المراحل الدراسية حتى هذه اللحظة كما نرفع كلمة شكر وتقدير إلى الأستاذ –خطوط رمضان– الذي ارشدنا وساعدنا على إنجاز بحثنا، ونشكر الأساتذة الكرام الذين درّسونا في طور الماستر والأساتذة المشرفين خلال التربص الميداني، الذين لم يبخلوا علينا بنصائحهم و آرائهم.

اخيرا شكر خاصّ لإدارة قسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، وعلى رأسهم السيّد رئيس القسم، وطاقمه النّشط، كلّ باسمه ومقامه، حيث نتمنّى من الله العليّ القدير أنّ يمدّ في اعمارهم بموفور الصحّة والعافية.

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت هذه الدراسة للبحث عن العلاقة بين مفهوم الذات ودافعية التعلّم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط من خلال عيّنة من بعض متوسّطات مدينتي الهامل و بوسعادة حجمها (443)وحدة و انطلقت الدراسة من الإشكالية المتمثّلة في التّساؤلات التّالية:-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات ودافعية التعلّم لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة؟- ما مستوى مفهوم الذات لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة؟- ما مستوى دافعية التعلّم لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة؟-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة تعزى للجنس؟- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلّم لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة تعزى للجنس؟، خلال العمل تبنّت المنهج الوصفي، وتوصّلت إلى النتائج التّالية- توجد علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات ودافعية التعلّم لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة.- مستوى مفهوم الذات لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة عالٍ جدّا.- مستوى دافعية التعلّم لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة عالٍ جدّا.-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة تعزى للجنس.- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلّم لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة تعزى للجنس لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: مفهوم الذّات، دافعيّة التعلّم، تلاميذ مرحلة التعليم المتوسّط.

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

Abstract :

This study aimed to investigate the relationship between self-concept and learning motivation among fourth-year middle school students through a sample of 443 units from some middle schools in the cities of Hamel and Bou Saada. The study started from the following questions: -Is there a statistically significant relationship between self-concept and learning motivation among students at the end of the education stage in some intermediate schools in Hamel and Bou-saada? -What is the level of self-concept among students at the end of the education stage in some intermediate schools in Hamel and Bou-saada? -What is the level of learning motivation among students at the end of the education stage in some intermediate schools in Hamel and Bou-saada? -Is there a statistically significant difference in self-concept among students in some intermediate schools in Hamel and Bou-saada due to gender? Is there a statistically significant difference in the learning motivation of students at the end of the education stage in some middle schools in Hamel and Bou-saada due to gender? During the work, I adopted the descriptive method, and found the following results- There is a strong and statistically significant direct relationship between self-concept and learning motivation of students at the end of the education stage in some middle schools in Hamel and Bou-saada. - The level of self-concept of students at the end of the education stage in some middle schools in Hamel and Bou-saada is very high. - The level of learning motivation of students at the end of the education stage in some middle schools in Hamel and Bou-saada is very high. - There are no statistically significant differences in the self-concept of students at the end of the education stage in some middle schools in Hamel and Bou-saada due to gender. - There are statistically significant differences in learning motivation of students at the end of the education stage in some middle schools in Hamel and Bou-saada due to gender in favor of females.

Keywords: concept of self - learning motivation - middle school students.

فـــهـــرس

المحتوى	الصفحة
شكر وعرفان	أ
ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	ج
قائمة المحتويات – قائمة الرسوم البيانية	د–هـ–و
قائمة الجداول	ز
قائمة الملاحق	ح
مقدمة	3-1
الفصل الأول **الإطار العام للدراسة**	
إشكالية الدراسة	**05**
أهمية الدراسة	07
أهداف الدراسة	07
مفاهيم الدراسة إجرائيا	08
الدراسات السابقة	09
التعقيب على الدراسات السابقة	16
الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة	19
خلاصة	29
الفصل الثاني الإطار المنهجي للدراسة	
تمهيد	31
الدراسة الاستطلاعية	31
الدراسة الأساسية	45
اختبار الاعتدالية لقيم متغيري عينة الدراسة الحالية	50
خلاصة	51

الفصل الثالث عرض و مناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	54
عرض النتائج على ضوء فرضيات الدراسة	54
مناقشة النتائج على ضوء فرضيات الدراسة	59
خلاصة الدراسة	62
خاتمة	63
اقتراحات	64
قائمة المراجع	66
الملاحق	88

قائمة الجداول

الترقيم	عنوان الجدول	الصفحة
01	قيم الصدق بالاتساق الداخلي لمحور مفهوم الذات الجسدية	32
02	قيم الصدق بالاتساق الداخلي لمحور مفهوم الذات الانفعالية	33
03	قيم الصدق بالاتساق الداخلي لمحور مفهوم الذات الاجتماعية	34
04	قيم الصدق بالاتساق الداخلي لمحور مفهوم الذات الاسرية	34
05	قيم الصدق بالاتساق الداخلي لمحور مفهوم الذات العقلية	35
06	قيم الصدق بالاتساق الداخلي لمحاور مفهوم الذات و الدرجة الكلية	36
07	قيم الصدق التمييزي لاستبيان مفهوم الذات للدراسة	38
08	قيم الثبات بألفا كرونباخ لاستبيان مفهوم الذات للدراسة	38
09	قيم الثبات بالتجزئة النصفية لاستبيان مفهوم الذات للدراسة	39
10	قيم الصدق بالاتساق الداخلي لمحور المشاركة مع الآخرين	40
11	قيم الصدق بالاتساق الداخلي لمحور الفاعلية	40
12	قيم الصدق بالاتساق الداخلي لمحور الاهتمام بالنشاط المدرسي	41
13	قيم الصدق بالاتساق الداخلي لمحور تحمّل المسؤولية	41
14	قيم الصدق بالاتساق الداخلي لاستبيان دافعية التعلّم	42
15	قيم الصدق التمييزي لاستبيان دافعية التعلّم للدراسة	43
16	قيم الثبات بألفا كرونباخ لاستبيان دافعية التعلّم للدراسة	43
17	قيم الثبات بالتجزئة النصفية لاستبيان دافعية التعلّم للدراسة	44
18	خصائص عيّنة الدراسة الحالية	45
19	وصف استبان مفهوم الذات	47
20	مستويات مفهوم الذات	48
21	مستويات دافعية التعلّم	49

22	عبارات و محاور استبيان الدافعية للتعلّم	49
23	اختبار الاعتدالية لمتغيرات الدراسة	50
24	العلاقة بين مفهوم الذات و دافعيّة التعلّم	54
25	مستويات التأثير لمعامل كوهين d^k	55
26	اختبار ويلكسون لمستوى مفهوم الذّات للعيّنة	55
27	مستوى مفهوم الذات للعيّنة	56
28	الاحصاء الوصفي لمستوى دافعيّة التعلّم للعينة	57
29	اختبار الفروق بين متوسطات دافعية التعلّم للعيّنة	57
30	الاحصاء الوصفي لمستوى مفهم الذات لدى العيّنة	58
31	اختبار الفروق مان ويتني لمفهوم الذات حسب الجنسين	58
32	الاحصاء الوصفي لدافعية التعلّم حسب الجنسين	59
33	اختبار الفروق بين الجنسين في دافعيّة التعلّم	59

قائمة الرسوم البيانية

رقم الرسم	المحتوى
01	التوزيع الطبيعي لمتغير مفهوم الذّات
02	التوزيع الطبيعي لمتغير دافعيّة التعلّم

قائمة الملاحق

رقم الملحق	المحتوى
01	المعالجات الاحصائية
02	استبيان مفهوم الذات وكذا استبيان الدافعية التعلّم المطبّق في هذه الدراسة
03	ما يتعلّق بمؤسّسة الدراسة
04	بطاقة استعلامات حول المؤسّسة المستهدفة بالدراسة

مقدمة:

يمرّ الفرد بمراحل مهمّة في حياته المدرسية، إذ لابد له من اغتنامها فيما يكوّن شخصيته كما يجب أن تكون من النّواحي الثلاث، العقلية(المعرفية)، والوجدانية، والجسمانية، ومرحلة التعليم المتوسّط من بين هذه المراحل التي يستكمل فيها المتعلّمون تكونهم النّفسي و الاجتماعي و غيرها، إذ تستقطب هذه المرحلة فئة المراهقين وفيهم و منهم تلاميذ أقسام نهاية مرحلة التعليم المتوسّط(الرابعة)، أضحى الاهتمام بهذا المستوى من التعليم وضمان استفادة جميع التلاميذ من فرص التعليم المتاحة وكذا النجاح في امتحان شهادة التعليم المتوسّط، من اهتمامات جميع الشّركاء التربويين المعنية بهذه العملية، حيث أدرج ضمن المنهاج الدراسي إطار التكفل ومتابعة تلاميذ هذه المرحلة من التعليم، فهذه المرحلة لا تخلو المشكلات كما يظنّ البعص، بل تكتسيها أنواع عديدة منها، إذا تكدست سوف تعيق المسار الدراسي لهذه الفئة وفئات أخرى في المؤسسات التربوية، كمشكلة ضعف ونقص الدافعية نحو الدراسة و التحصيل المعرفي عموما، وهي مشكلة شغلت تفكير الباحثين، كما أثارت في نفوس الأولياء و المختصّين تساؤلاتٍ كثيرةً، لذلك أصبح من الضرورة بمكان توفير جميع السبل و الوسائل و تسخير جميع الإمكانات اللازمة لتهيئة المناخ العامّ، و المناسب للتلاميذ في الوسط المدرسي وهذا ما أكدته الكثير من المناشير الوزارية في إطار التكفل بتلاميذ السنة الرّابعة متوسّط، كما أنّ المؤسّسات التربوية لم تصبح مكانا يتمّ فيه تلقين المعارف فحسب، وإنما هي مجتمعات مصغّرة يغلب فيها التفاعل الاجتماعي بين أعضائها و بشكل مباشر ويومي، وهذا ما ينتج عنه التأثير و التأثّر، وهذا ينتقل بدوره في مخرجات التعلّم وبالتّالي يستدخل في شخصية المتعلّم، وتحديد مستقبله، هنا يبرز دور التوجيه المدرسي و المهني بشكل فعّال من خلال الخدمات النّفسية والتربوية و الاجتماعية التي تقدم للمتعلمين ليتمكن من التخطيط الجيد لمستقبله وفقا للإمكانات المتاحة والقدرات العقلية والجسمية والرغبات و الميول بأسلوب يشبع حاجاته ويحقق اشباعا كاملا و يخلق مفهوما جيدا لذاته

و وجوده كفرد مهمّ في النّسق الاجتماعي داخل الفضاء المدرسي ممّا يجعله أكثر ثباتا واستقرارا في إنجازاته المستقبلية، وكذا الابتعاد عن الفشل بإثارة دوافعه نحوى التفوق والنجاح.

فمفهوم الذات الذي يظهر عند الفرد يكسب طابعه العامّ من خلال ما يمتلك من إمكانيات عقلية أو معرفية و وجدانية واجتماعية وغيرها و يتطوّر هذا المفهوم و يستكمل من خلال تنشئته الأسرية ومواقف الحياة اليومية المعيشة، فتتكامل خبراته السابقة التي تفاعل معها في بيئاته المختلفة مع مستجدّاتها لتكوّن ما يؤهله لأن يتبنّى تصورا يحدد فيه توقعه للنجاح أو الإخفاق الذي يواجهه أمام مواقف معيّنة، وبالتالي فإنّ مفهوم الذات في مرحلة المدرسة يغذي الدافعية نحو التعلّم حسب ما كانت خبراته السابقة فالفرد إذا فهم نفسه و نحا بها الاتجاه السليم في التعلّم نحج، والعكس بالعكس يذكر إذا نحا بها المنحى الآخر فشل و انتكست حاله في دراسته، لذلك جاءت عدّة دراسات في هذا الباب تتكلّم عن أهمية مفهوم الذّات، منها دراسة **أتيرو** و **هويكسن**، والّتي توصّلت إلى أنّ فهم الفرد لذاته يمثل محورا أو مقوما هامّا من مقومات السّواء النّفسي، فمن خلال الفهم الصحيح لذواتنا نتمكّن من أنْ نكوّن بصيرةً أفضل بأفكارنا وأفعالنا و مشاعرنا، وكذلك بأفكار وأفعال ومشاعر الآخرين ونكون بهذا أكثر واقعية وأكثر إدراكا**(طعبلي، وخميس،2013، ص.163)**.

فعلاقة مفهوم الذات بالدافعية للتعلّم تكمن في أنّ الأوّل مشبّع بدرجة كبيرة بانتماء الفرد إلى جماعة، ذلك خلال مراحل حياته، ابتداء بالأسرة، ثم جماعة الحيّ، فالجماعة التربوية و جماعة الرّفاق و النّادي و غيرهم يتكون ويتبلور مفهومه لذاته عنده من خلال نمط العلاقات التي بينه وبين المحيطين به، فالشخص السّوي تكون اهتماماته الذاتية متسقة داخليا و متناسقة خارجيا مع الاهتمامات الاجتماعية فضلا عن ذلك فإن لمفهوم الذات علاقة ذات معنى بتوافق الفرد و حسن تكيّفه مع البيئة، ثمّ صحته النفسية، بذلك تتحوّل انجازاته المدرسية متّفقة مع توقعاته و واقعه الدّراسي، لذا يعمل على توفّر سبل النّجاح أو التفوق الدّراسي، فتعاود الدورة نفسها بإرضاء نفسه و إرضاء والدية و أسرته، فيصل إلى تحقيق ذاته من خلال نجاحه في التعلّم، هذا الأخير لا يتأتى إلا إذا كان هذا الفرد متفهما لذاته، من خلال هذا التباين المتكامل في الطرح جاء ميلاد هذه الدّراسة الّتي تبحث في العلاقة بين

مفهوم الذات بدافعية التعلّم عند شريحة لا تقلّ أهمية عن بقية الشرائح في المجتمع الدّراسي ألا و هي تلاميذ السنة الرّابعة متوسّط، أو نهاية مرحلة التعليم المتوسّط، ومن أجل التحقق من ذلك تم تقسيم الدراسة إلى ثلاث فصول وهي كالتالي:

الفصل الأول: الدراسة النظرية وتكونت من فصل تمهيدي يتمثل في الإطار العام للدراسة تناولت فيه تحديد الإشكالية وتساؤلاتها، والأهداف والأهمية من دراسة الموضوع، ثمّ التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة، فالدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث، ثمّ يليها الخلفية النظرية لهذه المتغيرات، وذلك حول مفهوم الذّات وما يتعلّق بها من: تعريفها، تصنيفها، ثم المتغيّر الثاني وهو: الدّافعية للتعلّم وما تعلّق به من: تعريف انواع، و أهمية، ثمّ مشكلاتٍ، و أخيرا متغير التلميذ، و الذي ظهر في التعريف فقط.

أمّا **الفصل الثاني:** فخصص للإطار المنهجي للدراسة، حدد فيه المنهج الملائم، و الدراسة الاستطلاعية ثم أدوات جمع البيانات، فعينة الدراسة الأساسية و أخيرا أساليب المعالجة الإحصائية.

وفي **الفصل الثالث** و الأخير: تناولت الدراسة عرض ومناقشة النتائج على ضوء فرضيات الدراسة، فخلاصة الدراسة الحالية، ثمّ خاتمة الدراسة يليها مقترحات الدراسة، ثمّ المراجع فالملاحق.

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة.
2. فرضيات الدراسة.
3. أهمية الدراسة.
4. أهداف الدراسة.
5. تحديد المفاهيم إجرائيا.
6. الدراسات السابقة.
7. الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة.

1- إشكالية الدراسة:

يعدّ التّعليم مرحلة مهمّة في حياة الانسان، و حتى يكون ناجحا، وذا هدف محقّق يجب أن تصبّ المعارف في وعائها(المتعلّم) بشكل كامل نسبيا، لذا يشترط علماء النّفس وعلوم التربية أن يكون التلميذ محور العملية التعليمية التعلّمية فهو أساسها ولبنتها الأولى لذلك وجب تسخير كلّ إمكاناته و قدراته وطاقاته المختلفة معرفيا، ووجدانيا، وجسديا من أجل صرفها في هذا الميدان، و أحد الأدوات للظفر بالمقاعد الاولى في التعليم هو الدافعية لأنّها أساس من الأسس التي تُعنى بها جميع المنظومات التربوية الحديثة في العالم أجمع بهما يمكن معرفة مدى انجذاب المتعلم واقباله على التعلم بشكل أفض، حيث يبدي هذا الأخير تجاوبا إيجابيا في المواقف التعلمية التعليمية، لذلك عمل المهتمّون بالتربية والتعليم على الاعتناء بها و عملوا على تنميتها لما لها من أهمية كبيرة في الميدان التربوي، ففي هذه الأيام تزايدت نسبة قلق المجتمعات بشأن الإنجاز الأكاديمي للناشئة، لكن و في نفس الوقت نجد بأنّ هنالك العديد من التلاميذ الذين يتمتّعون بقدرات عقلية عليا يُنتظر منهم – من المفروض–تقديم أداء دراسي ممتاز، لكن العكس يحدث تماما، فيؤدون أداء سيئا ، وذلك بسبب مستوى دافعيتهم المتدنّي إلى حدٍّ كبير على الرّغم من توفّر مرافقَ التّعليم المناسبة حسب المتاح منها في البيوت أو حتّى المدارس العمومية والخاصّة.

لا تقتصر أهمية الدافعية على ميدان التربية والتعليم فقط بل يحتاجها الفرد في كلّ الميادين لكنّها بدرجة اكبر عند الاطفال، حيث تكمن أهميتها في مدى نجاحهم في الدّراسة كما تعتبر شرطا من شروطه. فبذلك ينظر للدافع ة على إنها المحرك الرئيس لبذل أقصى الجهود والطاقة لتحقيق الأهداف التعليمية.

يعد مفهوم الدافعية من أهم موضوعات علم النفس وأكثرها دلالة سواء على المستوى النظري أو التطبيقي فدراسة دوافع السلوك البشري يقوي فهم الإنسان لنفسه ولغيره، منها ينتقل لمعرفة الدوافع التي تدفعه إلى القيام بنشاطاته اليومية في مختلف المواقف والتنبؤ بالسلوك الإنساني مستقبلا، إضافة إلى ضبطه وتوجيهه، و التحكّم فيه (**مجلة العلوم التربويـــة، 005 ، ص.78**. ، كلّ ذلك لا ينفصل عن ذات الانسان(المتعلّم) فهي ترتبط به بشكل مباشر و هذا الصّدد يسعى علم النفس إلى دراسة السلوك الإنساني ومنه التعليم دراسة منظمة، من أجل التعرف على

العلاقة بينه وبين مجموعة العوامل الداخلية (الذاتية) والظروف الخارجية التي تسبب هذا السلوك (أبو رياش ، وعبدالحق،007 ، ص.75) ، فمفهوم الذات ركن هامّ في كلّ العمليات التي يقوم بها الإنسان و يظهر ذلك فيما يصنعه الفرد لنفسه، ويؤثّر بشكل واضح في أهدافه واستجاباته واتجاهاته نحو الآخرين، ونحو نفسه، ظهرت فكرة الذات بشكل جديد في مجال علم النفس على يد الباحث **William James** حيث قال عن الذات، أو كما سماها(الأنا العملية" فهي مجموع ما يمتلكه الإنسان أو ما يستطيع أن يقول عنها أنّها جزء منه كجسمه، سماته قدراته، ممتلكاته الماديّة، أسرته، أصدقائه، أعدائه وحتّى المهنة الّتي يمتهنها(**صلاح الدين،2005،ص.123**)، لذلك يظهر التزاوج بين المفهومين الدافعية ومفهوم الذات كما يتقاطعان عند المتعلّم ليخدم أحدهما الآخر بشكل تبادلي، و إذا ثبت وجودهما بشكل ايجابي في فرد واحد قد تكون نسبة إخفاقه دراسيا بشكل صئيل ما لم تكن أسابٌ أخرى قد تخفى عنّا تحدث شرخا في شخصية المتعلّم، وعلى هذا النّحو أثبتت دراسة مسحية أقيمت بولاية البنغال الهندية على عينة مكونة من 846 تلميذا موزعين على 28 مدرسة، حول تأثير بعض العوامل الشخصية على التحصيل الدراسي، فقد أظهرت نتائج الدراسة تأثير كل من مستوى الدافعية ومفهوم الذات على النتائج العامّة للتلاميذ(Gupta Rumki،2014,pp :88-93).

كما خلصت نتائج دراسة كل من **راجينا و كارنان** إلى أن التلاميذ الذين يتجهون نحو الإنجاز، يتمتعون بشكل من أشكال التحفيز للإنجاز ويمنحهم بذلك الاحترام الذاتي، و وضع أهداف معتدلة يمكن تحقيقها على أرض الواقع (G.Rajina،P.Karnan،2018,pp:43-48)، و توصلت دراسة كل من **يوغيتا وبريانكا** إلى وجود نسبة كبيرة من الأطفال والمراهقين الذين يتعرضون يوميا لمختلف وسائل التكنولوجيا ومواقع التواصل الاجتماعي أكثر من اللازم مما يعرّض تفكيرهم وشخصياتهم لأضرار كثيرة كتشوّه مفهوم الذات ونقص الدافعية للدراسة والإنجاز (Yogita Ubhe،Priyanka Bombra،2017,pp:334-340)، فالأمر في كم يبدو فيه نوع من الترابط، و التداخل، لذلك جاءت هذه الدّراسة لتتقصّى هذه الأفكار عند تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسّط كونها السنة المهمة للانتقال إلى المرحلة الثانوية، لذلك ترى الطالبتان ضرورة الوقوف على العاقة بين مفهوم الذات والدافعية للتعلّم عند هذه الفئة من التعليم، و ذلك انطلاقا من التّساؤلات التالية:

-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات ودافعية التعلّم لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسّط ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة؟

- ما مستوى مفهوم الذات لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسّط ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة؟

- ما مستوى دافعية التعلّم لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسّط ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسّط ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة تعزى للجنس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلّم لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسّط ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة تعزى للجنس؟

2-فرضيات الدراسة.

2-1- توجد علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات ودافعية التعلّم لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسّط ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة.

2-2- مستوى مفهوم الذات لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسّط ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة عالٍ.

2-3- مستوى دافعية التعلّم لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسّط ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة عالٍ.

2-4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسّط ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة تعزى للجنس.

2-5-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلّم لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسّط ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة تعزى للجنس.

3-أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذا الموضوع في التالي:

3-1-إنّ موضوع مفهوم الذّات والدّافعية للتعلّم لهما علاقة وطيدة بالحياة عند جميع المتعلّمين، لذا فأهمية الخوض في مثل هذه المواضيع أمر ضروري لتحسين التعلّم.

3-2- هذا الموضوع له تأثير مباشر على العلاقات الاجتماعية، التفاعل الصّفي.

3-3- مفهوم الذّات يمهد إلى حسن التكيف النفسي و الاجتماعي، و يحتاجها المتعلّم داخل المدرسة.

3-4- انخفاض مستوى مفهوم الذّات يؤدي إلى فشل الحياة الاجتماعية، و قد يتحول إلى فشل دراسي.

3-5- الفشل الاجتماعي قد يؤثّر على الدراسي، وهذا الأخير يدمّر المجتمع.

3-6- إذا نجح الفرد في دراسة على الأغلب أنّه ينجح في حياته العامّة، وهذا ينعكس على المجتمع.

4- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة على غرار مثيلاتها إلى مجموعة من الأهداف أهمها ما يلي:

4-1- التحقّق من مستوى مفهوم الذّات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط ببعض متوسّطاتٍ من الهامل وبوسعادة.

4-2- الوصول إلى وجود العلاقة من عدمها بين مفهوم الذّات و الدافعية للتعلّم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط ببعض متوسّطاتٍ من الهامل وبوسعادة.

4-3- التحقّق من كون الفروق في مفهوم الذّات فيما إن وجدت بين الذكور و الإناث لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط ببعض متوسّطاتٍ من الهامل وبوسعادة.

4-4- التعرف على الفروق في الدّافعية للتعلّم إن كانت موجودة بين الجنسين لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط ببعض متوسّطاتٍ من الهامل وبوسعادة.

5-مفاهيم الدراسة إجرائيا:

كلّ دراسة لها مفاهيمها، أو ما يسمى مصطلحاتها، وهذه الدراسة على غرار ما سبقها تكمن مصطلحاتها فيما يلي:

5-1-التعريف الإجرائي لتلميذ المرحلة المتوسطة:

هم التلاميذ الذين يدرسون في المرحلة المتوسطة من السّنة الأولى إلى السنة الرابعة و يتراوح سنّهم في الحالات العادية(دون الاستثناء) من 11 سنوات إلى14سنة، وقد يصل في بعض الأحيان إلى 15 سنة أو16 سنة(سنّ الإلزام للتعليم بالجزائر).

5-2- التعريف الإجرائي للتعليم المتوسط:

هي المرحلة الأخيرة في الطّور الثّالث أو ما يسمّى نهاية التعليم المتوسّط، تدوم أربع سنواتٍ او أكثرَ لمن يكرر سنة أو سنتين، وتختم بامتحان شهادة التعليم المتوسّط (B.E.M).

5-3- التعريف الإجرائي لمفهوم الذّات:

يقصد به في هذه الدّراسة فهم الفرد لنفسه من جميع الجوانب العقلية والوجدانية والجسمية و كذا الاجتماعية والاقتصادية وغيرها، حتى يمكنه التموضع الصّحيح أمام المواقف الدّراسية.

5-4-التعريف الإجرائي لدافعيّة التعلّم:

هي تلك القوّة الخفية الّتي تدفع سلوك الفرد المتعلّم في الموقف التعليمي التعلّمي إلى تحقيق التكيّف الدّراسي المناسب.

6-الدراسات السّابقة:

6-1-الدراسات الخاصة بمفهوم الذّات:

6-1-1- دراسة يوشر وأدين (2003) هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير نوعية المدرسة (حكومية أو خاصة)على اتجاهات الطلاب نحو ذواتهم واحترامهم لها، حيث تكونت عينة الدراسة من 38 طالبا وطالبة من مدرسة خاصة و 32 طالبا وطالبة من مدرسة حكومية، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة الذين يلتحقون بالمدارس الخاصة قد بينوا بشكل ملحوظ شعورا أقوى نحو مفهوم الذات والتعلم والبيئة المدرسية أكثر من طلاب المدارس الحكومية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في مفهوم الذات تبعا لمتغير الجنس.

6-1-2-دراسة ريفّات، وأنجام، وغزال(2011) هدفت هذه الدراسة دافعية الإنجاز وعلاقته بكل من مفهوم الذات والأداء الأكاديمي في مادتي الإنجليزية والرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية، حيث تشكلت عينة الدراسة من 336طالبا 146 (ذكور و 172 إناث)من أربع مدارس حكومية وأربع مدارس خاصة بمقاطعة سرغودها الباكستانية، وتم استخدام استبيان " الوصف الذاتي الأكاديمي "المعد من قبل مارش) March,1990 (والمترجم إلى اللغة الأردية ومقياس توجيه هدف الإنجاز العام لصاحبه ماكينيرني (1997)، وكشفت نتائج الدراسة أن الدافع للإنجاز ومفهوم الذات يرتبطان بشكل كبير بالتحصيل الدراسي بينما كانت **الفروق واضحة بين الجنسين وهذا لصالح الإناث**، واقترح الباحثون في نهاية الدراسة استخدام المعلمين لاستراتيجيات تحفيزية لإشراك الطلاب في الأنشطة الأكاديمية لتحسين درجاتهم.

6-1-3-دراسة طعبلي، محمد الطاهر (2013)هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة مفهوم الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث تكونت العينة من 489 طالبا من كلا الجنسين ومن ثمانية ثانويات تابعة للمقاطعة الإدارية لمدينة ورقلة والتي شكلت 50.10 % من المجتمع الأصلي، وقد طبّق عليها مقياس مفهوم الذات والدافعية للإنجاز من إعداد الباحث، وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متغيري الدراسة، كما أوصى الباحث بضرورة التكفل بتلاميذ الأقسام النهائية في التعليم الثانوي واتباع أسلوب المرافقة من طرف الأساتذة ومستشاري التوجيه والإرشاد التربوي.

6-1-4-دراسة إيرين و سوميا (2017) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية للإنجاز ومفهوم الذات والأداء الأكاديمي لدى عينة مكونة من 85 طالبا من طلبة جامعة أميتي براديش، حيث تم فحص دور الدافع للإنجاز ومفهوم الذات كمتنبئين محتملين للأداء الأكاديمي وذلك باستخدام مقياس التحفيز واستبيان مفهوم الذات لروبسون، وكشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية كبيرة بين المتغيرات الثلاثة، كما كشفت مقابلة أجريت مع عينة من الطلاب أن البحث عن التميز يدفعهم لتحقيق أداء أكاديمي أفضل.

6-2- الدراسات الخاصة بالدافعية للتعلّم:

6-2-1- دراسة جاد الله ، صدام حنا رزق الله (2020) و التي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم والنوع في تنمية الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مديرية التربية والتعليم بمحافظة عجلون في العام الدراسي 2019- 2020 تكونت عينة الدراسة من (57) طالبا وطالبة. استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي واعتمد مقياس الدافعية للتعلم لقياس أثر متغير وسائل تكنولوجيا التعليم والنوع. تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين متكافئتين (ضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية وتجريبية تم تدريسها باستخدام الحاسب الآلي والانترنت والداتشو) لكلا النوعين. وتم أخذ إجابات قبلية وبعدية للطلبة على مقياس الدافعية للتعلم. أظهرت النتائج وجود أثر لاستخدام تكنولوجيا التعليم لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج **وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية التعلم ككل تبعاً لمتغير النوع ولصالح الإناث**، في حين لم تظهر النتائج أثر للتفاعل بين طريقة التدريس والنوع على مقياس الدافعية.

6-2-2-دراسة بالعروسي، سعيد(2022) هدف هذه الدّراسة إلى البحث عن أدوار الأستاذ في التعليم الفعال وعلاقته بالدافعية للتعلم من وجهة نظر تلميذ السنة الثالثة ثانوي تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أدوار الأستاذ في التعليم الفعال وعلاقته بالدافعية للتعلم من وجهة نظر تلميذ السنة الثالثة ثانوي، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدمنا المنهج الوصفي، وقمنا بتطبيق مقياس الدافعية للتعلم لأحمد دوقة واخرون (2011) والذي شمل (68) بندا، ومقياس التعليم الفعال للدكتور عبد محسن حمد العامري (2013) والذي يتكون من (32) بندا على عينة قوامها (250) تلميذا وتلميذة تم اختيارها عشوائيا ببعض ثانويات ولاية غليزان. وبعد المعالجات الاحصائية عن طريق الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss26، وباستخدام الأساليب الإحصائية (معامل الارتباط بيرسون، تحليل الانحدار المتعدد

وتحليل التباين المتعدد)، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية أفرزت النتائج ما يلي:

*- لا توجد علاقة ارتباطية بين التعليم الفعّال والدافعية للتعلم لدى تلميذ السنة الثالثة ثانوي

*-مستوى التعليم الفعال (الدرجة الكلية) وأبعاده الفرعية (التخطيط للدرس وتنفيذه العلاقات الانسانية، إدارة بيئة التعلم) مرتفع، في حين يوجد مستوى متوسط في بعد التقويم.

-***مستوى الدافعية للتعلم (الدرجة الكلية) وأبعادها الفرعية (إدراك المتعلم لقدراته، إدراك قيمة التعلم، إدراك معاملة الأستاذ، إدراك معاملة الأولياء، إدراك العلاقة مع الزملاء) مرتفع،** في حين يوجد مستوى متوسط في بعد إدراك المنهاج الدراسي.

*-لا يؤثر التعليم الفعال (الدرجة الكلية) وأبعاده الفرعية (التخطيط للدرس وتنفيذه، العلاقات الانسانية، إدارة بيئة التعلم، التقويم) على الدافعية للتعلم لدى تلميذ السنة الثالثة ثانوي.

*-توجد فروق في التعليم الفعال (الدرجة الكلية) وأبعاده الفرعية (التخطيط للدرس وتنفيذه العلاقات الانسانية التقويم، إدارة بيئة التعلم) تعزى لمتغير الجنس لدى تلميذ السنة الثالثة ثانوي.

***-توجد فروق في الدافعية للتعلم (الدرجة الكلية) وأبعادها الفرعية (إدراك المتعلم لقدراته، إدراك قيمة التعلم) تعزى لمتغير الجنس.**

*- في حين لا توجد فروق في أبعاد (إدراك معاملة الأستاذ، إدراك معاملة الأولياء، إدراك العلاقة مع الزملاء، إدراك المنهاج الدراسي) لدى تلميذ السنة الثالثة ثانوي.

6-2-3-دراسة آدم، محمد عمر، و عبد الله، محمد الكبير مكي، و على، عثمان موسى (2024) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في السمة العامة لدافعية الانجاز لدى عينة من طلبة السنة الرابعة بكلية الشارقة للعلوم التربوية ـ جامعة الملك فيصل بتشاد في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، وهي: (متغير النوع)ذكر/ أنثى)، والعمر، والحالة

الاجتماعية، والتخصص الاكاديمي، والدخل الاقتصادي للأسرة، بالإضافة إلى متغير المستوى التعليمي للوالدين). واتبع الباحثون المنهج الوصفي لوصف الفروق في دافعية الانجاز لدى عينة من طلبة السنة الرابعة بكلية الشارقة للعلوم التربوية ـ جامعة الملك فيصل بتشاد في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. أما مجتمع البحث فقد تألف من (607 (طالباً وطالبة. وقام الباحثون بتصميم استبانة لقياس دافعية الانجاز لطلبة كلية الشارقة للعلوم التربوية ـ جامعة الملك فيصل بتشاد، حيث تضمنت الاستبانة (42) بنداً. واختار الباحثون عينة بلغت (216) طالباً وطالبة، بما يعادل نسبة (35.5%) بالطريقة العشوائية الطبقية. ولتحليل البيانات استخدم الباحثون الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) باستخدام اختبار(ت) لعينة واحدة، واختبار(ت) لعينتين مرتبطتين، واختبار(ت) لعينتين مستقلتين ومعادلة مان وتني، ومعادلة كروكسال واليس. فتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن **دافعية التعلم لدى عينة من طلبة السنة الرابعة بكلية الشارقة للعلوم التربوية ــ جامعة الملك فيصل بتشاد تتسم بالانخفاض. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في دافعية التعلم لدى طلبة كلية الشارقة للعلوم التربوية ــ جامعة الملك فيصل بتشاد تعزى لمتغير النوع)ذكر/ أنثى) لصالح الاناث.** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)في دافعية التعلم لدى طلبة كلية الشارقة للعلوم التربوية ـ جامعة الملك فيصل بتشاد تعزى لمتغير العمر.

6-3- الدراسات الخاصة بمفهوم الذات و الدافعية للتعلّم:

6-3-1-دراسة شقفة عطا أحمد على، و حنفي، محمود قدري (2008) هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين تقدير الذات والمشاركة السياسية ، ومعرفة الفروق بين الطلاب والطالبات في المشاركة السياسية وتقدير الذات ، وتكونت عينة الدراسة من (228) طالبا وطالبة من جامعة القدس المفتوحة بغزة . استخدم الباحث المنهج الوصفي ، استخدم الباحث مقياس تقدير الذات إعداد/احمد صالح 1995، مقياس المشاركة السياسية ، مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي إعداد / محمود أبو النيل2006. و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : – لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والمشاركة السياسية لدى أفراد العينة. – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشاركة السياسية تعزى لتقدير الذات

(منخفض – مرتفع)، بمعنى أن أصحاب التقدير الذاتي المرتفع و المنخفض لديهم نفس المستوى من المشاركة السياسية . – توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشاركة السياسية تعزى لجنس الطلبة (ذكور – إناث)، حيث كانت لصالح الذكور، فهم أكثر مشاركة سياسياً من الإناث الطالبات. – توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشاركة السياسية تعزى للمستوى الاقتصادي للطلبة(منخفض – متوسط –مرتفع)، فأصحاب المستوى الاقتصادي المرتفع هم الأكثر مشاركة سياسياً من المتوسط والمنخفض.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة في تقدير الذات، حيث إنّ الطلبة (الذكور والإناث) لديهم نفس المستوى من تقدير الذات .

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تعزى للمستوى الاقتصادي للطلبة (منخفض – متوسط – مرتفع)، حيث إنً مرتفعي المستوى الاقتصادي والاجتماعي هم أكثر تقديراً لذواتهم من منخفضي ومتوسطي المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

6-3-2-دراسة المساعيد، أصلان صبح(2009) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العوامل التي تؤثر في دافعية التعلم لدى طلبة جامعة آل البيت، في ضوء متغيرات، الجنس

والمستوى الدراسي، والتحصيل، وتألفت عينة الدراسة من 203 طلاب وطالبات من طلبة معلم صف في كلية العلوم التربوية، وقد استخدم مقياس لقياس الدافعية للتعلم ووضع لغايات الدراسة الحالية. كما تم استخدام المتوسطات الحسابية وتحليل التباين الثلاثي لمعرفة العوامل التي تؤثر في الدافعية للتعلم. وقد أظهرت النتائج أن أهم العوامل التي تؤثر في دافعية التعلم في كل عام هو توجيه ومتابعة الأم للطالبة. كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α0.1>) بين المستويات الدراسية المختلفة في الدافعية للتعلم ولصالح الطلبة الأعلى في المستوى الدراسي، كذلك ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية (α0.1>) بين

مستويات التحصيل المختلفة في الدافعية للتعلم لصالح الطلبة ذوي المستوى التحصيلي الأعلى، وبين الجنسين لصالح الذّكور.

6-3-3-دراسة الغامدي، غرم الله (2009) هدفت إلى دراسة التفكير العقلاني والتفكير الغير عقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة، حيث تكونت عينة الدراسة من 400 طالب من طلاب المرحلة الثانوية واستخدم الباحث ثلاثة مقاييس :مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية من إعداد الريحاني (1985) ومقياسي مفهوم الذات والدافعية للإنجاز لدى المراهقين من إعداد الباحث وكشفت النتائج عن انتشار التفكير العقلاني بين المتفوقين والتفكير الغير عقلاني بين العاديين، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين نوعية التفكير ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى المراهقين، كما أوصى الباحث باهتمام المعلمين بالمستويات العليا من التفكير كالاستنتاج والتحليل والتقويم.

6-3-4-دراسة دودين، جروان (2017)هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية العليا ذكوراً وإناثاً في الأردن، وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (180) طالباً وطالبة، واحد وتسعون منهم من الطلبة المسرعين الذين كانوا قد تخطّوا بعض الصفوف في السنوات السابقة، والذين أمكن الوصول إليهم في محافظات الشمال والوسط والجنوب، وواحد وتسعون من الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين يتعرضون لبرامج إثرائي في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز. ولتحقيق أغراض الدراسة تم بناء مقياس دافعية التعلم كما استخدم مقياس تقدير الذات للأعمار من 13-17 المطّور للبيئة الأردنية من قبل الخطيب(2004) وقد تم التحقق من دلالات صدق وثبات هذين المقياسين، ثم تم تطبيقهما على أفراد الدراسة، و كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.05$) لصالح الطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرامج التسريع في مستويات الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.05$) في مستوى الدافعية للتعلم وتقدير الذات تُعزى لاختلاف الجنس. لكن ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.05$)في مستوى التحصيل الدراسي لصالح الإناث.

6-3-5-دراسة بركات، حسين، و حجاج، سعد، و عليات، عبد الكريم (2022)تهدف هذه الدراسة البحث عن العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات الرياضي ودافعية الانجاز، لدى عينة من تلاميذ الطور الثانوي، وقد بلغ عدد أفراد العينة (100) تلميذ وتلميذة ، ولأغراض الدراسة قام بتطبيق أداتان هما :مقياس تقدير الذات، مقياس دافعية الإنجاز، بحيث خضعا لشروط الصدق والثبات اللازمين، وتوصلنا الى النتائج الاتية:

- توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الرياضية، ودافعية الإنجاز الرياضي في حصة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في تقدير الذات الرياضية تعزى لمتغير الجنس .

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية الانجاز الرياضية تعزى لمتغير الجنس.

7-التعقيب على الدراسات السابقة:

7-1- الاختلافات والاتفاقات بين الدراسات السابقة:

أ-من حيث موضوع الدراسة و الأداة:

*-من خلال عرض الدراسات السابقة تبين بأنّ فيها ما تمحور موضوعها حول مفهوم الذّات، وفيها ما تمحور حول موضوع الدّافعية للتعلّم، وفيها ما ضمّ الموضوعين معا.

*-كما يبدو واضحا من الدراسات أنها تناولت مقياس مفهوم الذّات، و استبانات مختلفة حول الدافعية للتعلّم.

ب- من حيث الأهداف:

1-هناك ما هدف إلى البحث عن متغير مفهوم الذّات:

و هذا على غرار دراسات كلّ من:

1-1-دراسة الغامدي، غرم الله (2008).

1-2-دراسة ريقات، و انجام، و غزال(2011).

1-3-دراسة طعبلي، محد الطاهر(2013).

1-4-دراسة ايرين، و سوميا (2017).

2-هناك ما هدف إلى البحث عن متغير الدّافعة للتعلّم:

و هذا على غرار دراسات كلّ من:

2-1- دراسة جاد الله، وصدام حنا رزق الله (2020).

2-2-دراسة بالعروس، سعيد(2022).

2-3-دراسة آدم، وعبد الله، وعلي (2024).

3-هناك من هدف إلى البحث عن العلاقة بين مفهوم الذّات والدّافعية للتعلّم:

و هذا على غرار دراسات كلّ من:

3-1-دراسة فواز، ابراهيم(2007).

3-2-دراسة شقفة، وحنفي(2008).

3-3-دراسة المساعيد، صلاح (2009).

3-4-دراسة بركات، محجاج، وعليات(2022).

4-ومن الدّراسات ما بحث عن مستويات المتغيرين(مفهوم الذات، ودافعية التعلّم)، وفيها أيضا بعض الفروقات تعزى للجنس، والسنّ.

ج- **من حيث المنهج:** كلّ الدراسات السّابقة على غرار هذه الدراسة الحالية اعتمدت المنهج الوصفي، كما عولجت إحصائيا ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية اختصارا : **spss.**

د- من حيث النتائج للدراسات السابقة:

- كلّ الدراسات السابقة توصّلت إلى العلاقة الايجابية بين المهارات الاجتماعية و التحصيل الدراسي.

- أمّا مستويات المهارات الاجتماعية، فكانت بين المتوسّط و العالي.

- أمّا فروقات المهارات الاجتماعية بين الجنسين فكانت في الغلب مناصفة بين الذكور والاناث، هذه الفئة الاخيرة غلب عليها الجانب العاطفي والانفعالي.

- أما فروقات المهارات الاجتماعية حسب السنّ، كانت أغلبها للأكبر خبرة في الحياة(الأكبر سنّا طبعا).

7-2-الاستفادة من الدّراسات السابقة:

لقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في النقاط التالية:

- يمكن الاستعانة بالدّراسات السّابقة في جمع التراث النظرية لهذه الدّراسة الحالية.
- كما يمكن الاقتداء بها في بناء إشكالية الدراسة.
- الاستعانة بها في افتراض الفرضيات.
- الاقتداء بها في بناء أداة الدراسة الحالية، أو حتّى تبنّيها إذا كانت من نفس المجتمع.
- تحديد المنهج الّذي يتناسب مع هذه الدّراسة.
- إدراك ما من المقاييس الإحصائية الصحيحة لهذه الدّراسة.
- يمكن التدليل بنتائج الدراسات السّابقة على نتائج الدراسة الحالية.

8-الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة:

أولا: مفهوم الذّات:

1-تعريف مفهوم الذّات:

يرى روجرز (Rogers)(1951) أنّ الذّات هي الكلّ المتصّور، و المنظّم والمتناسب و الّذي يتكوّن من إدراكات الفرد لخصائص ذاته وعلاقته مع الآخرين والمظاهر المختلفة للحياة مع ربطها بالقيم الاجتماعية(**قهار،2009،ص.110**).

2- مفهوم الذات في مرحلة المراهقة:

يذكر ميسين (Messin)(1980) أنّ من الأمثلة الّتي ذكرت في التراث العلمي عن مشكلة نشأة الذات في المراهقة: " أنّ مراهِقةً صغيرة كانت تكتب بيدها ثلاثة خطوط متباينة ولما سئلت عن السبب في أنها لا تتمسك بنوع واحد من الخط كان جوابها: وكيف يكون نوعا واحدا من الخط وأنا لم أتوصل بعد إلى من أنا"، فالواقع أنّ كثيرا من المراهقين نجد عندهم نفس مشاعر تلك الفتاة، إذ يقومون بأدوار متعددة تشير إلى تغيرهم من موقف إلى آخر ومن وقت إلى آخر، كما يستمرّون في البحث عن هذه الأدوار المختلفة دور أن يأملون حتّى يصلون إلى أنّ هذا الدور يناسبهم ويتلاءم معهم. فبعد أن كان الشكل الخارجي للجسم ذا قيمة ثانوية بالنسبة للطفل حتى الطفولة المتأخرة، فإن قيمته ترتفع في المراهقة، وربما ساعد على ذلك نظرات الآخرين والقيم الاجتماعية السائدة(**سلمان،2015،ص.224**).

وكلّما ازداد المراهق نموا كلّما زادت معرفته بذاته نتيجة لمقدار الحرية التي أصبح يتمتع بها مما يسمح له بتجربة فرص أكبر للمشاركة في الأنشطة التي يهتم بها أو بالأحرى الأنشطة التي يختص بها، كما يزداد منظوره وضوحا نحو القدرات المكتسبة لديه، نظرا لازدياد الدعم من الآخرين ونتيجة تعلّم المراهق طرق التصرف الأكثر قبولا في المجتمع(**الواهج، و بورقبة،2020،ص.104**).

3-خصائص مفهوم الذات:

لمفهوم الذات خصائص مختلفة تتميز عن غيرها من الجوانب النفسية والعقلية للفرد، وأهم هذه الخصائص:

■مفهوم الذات المنظم (Organized):

في هذا المفهوم يدرك الفرد ذاته من خلال ما يحمل من خبرات مختلفة، و التي تزوده بالمعلومات هذه الأخيرة يقوم بإعادة تنظيمها وصياغتها وفقا لثقافته الّتي نشأ عليها، أو ما يسمّى بالثّقافة الخاصّة (قحطان،2010،ص.42)، وهنا يكون الاختلاف عند المراهقين، فقد يتبنّى احدهم تنظيما ايجابيا، أو سلبيا حسب نوعية الخبرة التي يمتلكها، ويعايشها يوميا سواء مع عائلته أو أقرانه، إضافة إلى حياته التربوية، أو حتّى ما يتأثر به من وسائل العلام ومواقع التواصل الاجتماعي في يومنا هذا.

■مفهوم الذات متعدد الجوانب (Multilateral):

مفهوم الذات عادة ما يكون متعدد الجوانب وليس فريد الجانب، فالإنسان يقوم بتصنيف خبراته التي مرّ بها إلى مجموعات أ و تصنيفا تتشمل بعض أماكن التنشئة الاجتماعية، و بعصا من خصائص الفرد نفسه، وهذه التصنيفات تشمل المدرسة، التقبل الاجتماعي الجاذبية الجسمية، القدرة العقلية والجسمية، الذكاء العام وغير ذلك**(خيري،2014،ص.32)**.

■مفهوم الذات هرمي(Hierarchical):

الظاهر أنّ مفهوم الذات يعتمد كثيرا على التراكمية في المعلومات و التجارب التي يمرّ بها الفرد، لذا يتكوّن لديه هرم قاعدته الخبرات المتنوعة التي يمر بها، ويسكن قمته مفهوم الذات العام، وهناك من يقسم قمة هذا الهرم إلى قسمين إلى : مفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات غير الأكاديمي**(قحطان،2010، ص.42)**.

وكل منهما ينقسم إلى أجزاء، فالجانب الأكاديمي يتفرع إلى مفاهيم تتعلق بالقدرة العقلية والتحصيل الدراسي، لينقسم بدوره إلى جوانب أكثر تحديدا كالمفاهيم المتعلقة بالعلوم الطبيعية والاجتماعيات، واللغات الأجنبية و الرياضيات**(قحطان،2010،ص.42)**.

■مفهوم الذات النمائي والمتطور(Developmental):

يبدأ مفهوم الذات عند الاطفال واحدا شاملا غير متمايز، لكن مع عملية النضج والتعلّم و خروج الطفل من دائرة التمركز حول الذّات، و بعد انفصاله عن والديه تتكون لديه ذات متميزة عن غيره، وتبدأ في النمو نتيجة تزايد الخبرات والأحداث اليومية المخزنة، ليصبح مفهوم الذات بعدها متمايزا بين الجوانب الاجتماعية والجوانب الأكاديمية، ومع إحداث قدر من التكامل بين مكونات مفهوم الذات يمكن أن تتكامل مظاهر مفهوم الذات، كالبنية والتنظيم والتعدد و غيرها**(خيري،2014،ص.32)**.

4-نظرية الذات لكارل روجرز:

أُطلق على هذه النّظرية في ميدان الارشاد و التوجيه اسم التمركز حول العميل، او المسترشد لصاحبها العالم كارل روجرز، وهي تتبنّى أسلوب الارشاد غير المباشر، حيث ترى أنّ الذات تتكون وتتحقق من خلال النمو الإيجابي، وتتمثل بعض المبادئ مثل صفات الفرد وقدراته والمفاهيم التي يكونها بداخله نحو ذاته والآخرين، والمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه وكذلك عن خبراته وعن النّاس المحيطين به، وهو بمثابة صورة الفرد وجوهره و حيويته لذا فإنّ فهم الإنسان لذاته له أثر كبير في سلوكه من حيث السواء أو الاسواء، لذا فتعاون المسترشد مع المرشد أمر أساس في نجاح عملية الإرشاد، إذ لابد من فهم ذات المسترشد كما يتصورها بنفسه، ولذلك فإنّه من المهمّ جدّا الاطلاع بدقّة على تفاصيل خبرات الفرد وتجاربه وتصوراته عن نفسه والآخرين من حوله، ويمكن تحديد جوانب اهتمامات هذه النظرية من خلال التالي:

أ- أنّ الفرد يعيش في عالم من التغيرات من خلال خبراته ، وهو يعتبره مركزه ومحوره.

ب- تفاعلات الفرد مع العالم الخارجي تكون وفق خبرته وإدراكه لها.

ت- تفاعل الفرد واستجابته مع ما يحيط به يكون بشكل كلّي ومنظّم.

ث- أغلب السّلوكات التي يختارها الفرد تكون متوافقة مع مفهوم الذات لديه**(أطفال الخليج، 2022، ص. 1)**.

ج- يتمّ التكيف النفسي عندما يتمكن الفرد من استيعاب جميع خبراته الحية والعقلية واعطائها معنى يتلاءم ويتناسق مع مفهوم الذات لدية.

ح- عدم التوافق والتوترات النفسية تنتج عندما يفشل الفرد في استيعاب وتنظيم الخبرات الحسية العقلية التي يمر بها.

خ-مالا يتوافق من الخبرات مع مكونات ذات الفرد يهدّد وجوده ، فالذات عندما تواجهها مثل هذه الخبرات تزداد تماسكا وتنظيما للمحافظة على كيانها.

د- توافق الخبرات مع الذات يفحصها الفرد ثم يستوعبها، ثم يتمّ احتواؤها ، وبالتالي تزيد من قدرة الفرد على تفهم الآخرين وتقبلهم كأفراد مستقلين.

ذ- كلّما زاد الاستيعاب الواعي لخبرات الفرد يساعده على تصحيح بعض المفاهيم الخاطئة وبالتالي لا يتمّ تكوين منهج أو سلوك خاطئ لدى الفرد.

5-تطبيقات النظرية: يمكن للمرشد اتباع الإجراءات التالية:

اولا يجب التسليم بأنّ المسترشد فرد، وليس مشكلة ليتمّ فهم اتجاهاته وأثره على مشكلته من خلال تركه يعبّر عنها بحرية حتى يتحرر من التوتر الانفعالي الداخلي.

5-1-المراحل التي يسلكها المشكل في ضوء هذه النظرية تتمثل في الاتي:

ا-**مرحلة الاستطلاع والاستكشاف:**

يمكن التعرّف على الصعوبات التي تقف أمام العميل وتسبب له القلق والضيق، والتعرف على جوانب القوة لديه لتقويمها والجوانب السلبية من خلال الجلسات الإرشادية ومقابلة من يحيطون به من: ولي أمره أو اخوته ومدرسية وأصدقائه وأقاربه وتهدف هذه المرحلة إلى مساعدة المسترشد على فهم شخصيته واستغلال الجوانب الإيجابية منها في تحقيق أهدافه كما يريـــــــــــــــد.

ب- **مرحلة التوضيح وتحقيق القيم:**

في هذه المرحلة يزيد وعي العميل ويزيد فهمه وإدراكه للقيم الحقيقية التي لها مكانه لديه من خلال الأسئلة التي يوجهها المرشد والتي يمكن معها إزالة التوتر الموجود لدى المسترشد.

ج- **المكافأة وتعزيز الاستجابات:** تعتمد على توضيح المرشد لمدى التقدم لدى المسترشد في الاتجاه الإيجابي وتأكيده للعميل بأنّ ذلك يمثل خطوة أولية في التغلب على الاضطرابات الانفعالية**(أطفال الخليج،2022،ص.2)**.

ثانيا: دافعية التعلّم:

يتطلّع الانسان في حياته إلى كلّ ما هو جديد، لاسيما المتعلّمون في مجال التعليم، و الّذي لابد ان يتميز بهذا التّجدّد الذي يُذهب خاصية التّوقّع عند المتعلّمين، فهم يسعون منذ دخولهم إلى المدرسة لتحقيق هدفهم الوحيد، والمشترك ألا و هو النّجاح الدّراسي، وحتى يتحقّق هذا الهدف ويتمكن المتعلم من الوصول إلى ما يصبو إليه لابد من وجود ذلك المحرّك لذلك فالدافعية بذلك تعدُّ شروطا أساسا في حدوث أثر التعلم، لأنّها عبارة عن قوى داخلية تقوم بتوجيه سلوك الفرد وتدفعه إلى ممارسة أي نشاط تعليمي فهذا ما يجعله يتحدّى الصّعوبات أو مشكلات التعليم، ويتعداها إلى الرضا الذاتي، ويحدث النّقيض إذا كان العكس فإذا نقصت

الدافعية للتعلم لأيّ سبب كان، كالضبط الزائد لسلوك الطلبة عن الحد المعقول كمثال، فإنّ ذلك يؤدّي إلى عدم الانضباط في المدرسة، وبالتالي يعيق التفاعل الايجابي في المواقف التعليمية فيتشتت الانتباه و تسوده العزلة و اللامبالاة **(سليمان،2010،ص.152)**، وكما هو معلوم أنّ الإنسان كائن حيّ متحرّك، تلازم حركته اتجاه ما يريد أن يفعل، و لكي يحقق أهدفه لابد له من شيء يدفعه إلى ذلك، لذلك يقول أهل العلم أنّ الدافعية هي محرّك السلوك، أو هي الرغبة الشديدة التي يوظفها كلّ فرد، أو يحلّلها على الأغلب و يستشعرها داخليا بقوة و يظهر ذلك من خلال مجموعة من السلوكات التي تمّ توظيفها في عمل ما(**الآغا،2015،ص.154**).

1- <u>مفهوم الدافعية</u>:

1-1-عرّفها **يونغ** كما ذُكر أعلاه على أنّها عملية تتضمن استحثاث الأداء أو تنبيه الفعل، وتقوية النشاط الجاري، وتنظيم أسلوب النشاط، كما قدم **Bandura** اقتراحا يقضي بأن النشاط في ذاته هو موضوع البيولوجيا (علم الأحياء) وأنّ علم النفس يهتم بالتساؤل عن السبب في قيام الفرد بفعل شيء ما دون شيء آخر**(كولز، 2011 ، ص.222)**.

1-2-يعرفها " **المعايطة ونادر فهمي الزيود و غيرهم** : " على أنّها حالة استثارة داخلة تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في كل موقف تعليمي ،يشترك فيه قصد إشباع دوافعه للمعرفة وتحقيق ذاته**(دوقة، وآخرون،2011 ص.12)**.

1-3-و يعرفها " تيرنر حسب **الرفوع:** " بأنّها رغبة المتعلمين للعمل أو المشاركة في التعلم المستمر وتحمل مسؤولية تطورهم الخاص**(الرفوع، 2015 ، ص.207)**.

أمّا "أبو جادو" فيعرفها بأنها حالة داخلية تدفع الطالب للانتباه إلى الموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه و الاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم**(سهير، 2015،ص.11)**.

1-4-**عرّفها البدوي، و هنداوي** (2017) بأنّها حالة داخلية توجه الطلبة للاندماج في أداء المهمة أو النشاط من أجل النشاط ذاته وليس من أجل الحصول على المكافأة الخارجية **(البدوي، و هنداوي، 2017،ص.101).**

من التّعاريف السّالفة الذّكر يمكن اعتبار الدافعية انّها شكلٌ من أشكال الاستثارة الملحة التي تخلق نوعاً من النشاط أو الفعالية في تحريكه لأداء مَهمَّة ما **(Govern, & 2004,p :22 Petri).**

*-ممّا سبق و كخلاصة لمفهوم الدافعية نحو التعلّم، و حسب ما ذكر من أقوال الباحثين وكذا أصحاب الشّأن في الموضوع يتبيّن أنّ الدّافعية هي أمر خفيّ لا نراه بأعيننا، لكّنّنا نلمسه بصريا، او بالأحرى نستدلّ عليه بسلوك صاحبه من خلال ما يحقّق من نجاحات في أي عمل يقوم به، و على أساس أنّها ضرورية في ميدان البناء المعرفي للمتعلّمين الصغار، فهي تظهر بالموقع المهمّ، لكنّ الحقيقة أنّ الدافعية مهمّة للجميع كبارا و صغار، رغم أن خطر فقدانها يزيد في الصفوف الدراسية أكثر، وتكون جلية بشكل كامل، لذا وجب التأكيد على وجودها، و أخذت هذا الكمّ من الاعتبار.

2-<u>أنواع الدّافعية</u>: غالبا ما يقصد بأحد المصطلحين على أنّه الآخر، والحقيقة هناك تقارب كبير بينها، لكن و على أساس أن لا ترادف في اللغة، فهما كما يلي:

2-1-<u>الدافعية إلى التعلّم</u> : هي الوضعية التي يقوم فيها الفرد بنشاط ما من أجل المتعة والرضا الذي سيشعر بهما عندما يتعلّم شيئا جديدا، و الّطي يؤدّي في الأخير إلى راحة العضوية، وبالتالي يكون لدى الطالب دوافع جوهرية للمعرفة عندما يسجل للتدريب لأسباب تتعلق بالسعادة و الرضا و التي يختبرها عندما يتعلم أشياء جديدة.

2-2-<u>الدافعية للإنجاز</u> :

يشير هذا المفهوم إلى الحالة التي يقوم فيها الفرد بنشاط ما من أجل المتعة والرضا الذي سيشعر به عندما يحقّق نجاحا مرتبطا بمهاراته يتفاعل بشكل عامّ مع الآخرين من أجل الشعور بالكفاءة هذا الشعور سيجعله أكثر عرضة للمحاولة مرة أخرى للإنجاز أو إنشاء شيء

يجعله أكثر كفاءة، مثلا عندما يكون الطالب ذو دوافع داخلية للإنجاز فإنه يقوم بالعمل من أجل الشعور بالرضا لأنه سيحاول حل مهام التعلم الصعبة(**Ben Rabah, 2017,p :3**)، بالإضافة إلى العوامل الأخرى المؤثرة في زيادة أو انخفاض مستوى دافعية التعلم وتحقيق الإنجاز **(Dennis, 2005; Seth, 2004).**

2-3-الدافعية إلى التحفيز: يشير المصطلح إلى يقوم به الفرد من نشاط من أجل تجربة الأحاسيس الخاصة مثل المتعة الحسية والإثارة أو المرح، ومثالا على ذلك الطالب الذي يتعهد بإنهاء قراءة رواية عن الإثارة التي تسببها له بعض أجزاء الرواية مثيرة للاهتمام **(Ben Rabah, 2017,p :3).**

ففي الأخير يمكن تلخيص ما سبق على أنّ الدافعية للتعلّم تحدث اولا، ثمّ يليها الدافع للإنجاز ، ثم يأتي الشّعور بالمتعة و الإثارة كحافز للقيام بالسّلوك مرة أخرى في مواقف مشابهة، وهكذا يكون الاستمرار في هذه الثلاثية لتستمرّ النجاحات في الحياة.

3-<u>أبعاد الدافعية للتعلم</u>:

هناك أربعة أبعاد رئيسة للدافعية للتعلّم وتتمثل في التالي:

3-1- <u>التحدي:</u> و يتعلق هذا البعد بمعتقد المتعلم حول مدى تحدي الأنشطة الأكاديمية لمهاراته، و إدراكه لتقدير الذات، والتغذية الراجعة، ومدى إسهام الأهداف في مستوى التحدي المدرك.

3-2- <u>السيطرة</u>: و تتعلق بمدى قدرة المتعلم على التحكم في نواتج تعلماته الأكاديمية ويشمل هذا معتقداته حول ما يختار وقوة الأنشطة الأكاديمية التي يختارها.

3-3- <u>الفضول</u>: و يتمثل في مدى رغبة المتعلم في اكتساب المعارف الجديدة، بما في ذلك المعتقدات أو المشاعر غير المتوقعة، و المعلومات الناقصة حول موضوع ما.

3-4- <u>التوقعات المهنية</u>: و يقصد به توجهات الفرد المستقبلية نحو العمل أو المهنية التي سينخرط فيها في المستقبل**(ابراهيم،2014،ص.152).**

4-النظريات المفسرة لدافعية التعلّم:

4-1- نظرية التحليل النفسي:

طرح فرويد مفهوم الدوافع اللاشعورية التي تفسر الكثير من أنماط السّلوك البشري الذي يصعب اسنادها إلى سبب واضح، أو دافع ظاهري كما أكد في نظريته على خبرات الطفولة وتعاظم أثارها على الدافعية وعلى شخصية الأفراد وطوال حياتهم، و افترض أنّ الفرد مدفوعٌ في سلوكه بهدف تحقيق اللذة وتجنب الألم وبذلك يعد دافعا لإنجازه وتحقيق أهدافه في الحياة (**محمود،2016، ص.171**).

4-2- النظرية السلوكية الحديثة:

يعتبر كلّ من ثورندايك و سكينر من رواد هذه النظرية وزعمائها فقد اعتمدا على مبدأ الإشباع الذي يُكَوِّن الاستجابة ويعلمها ويقوّيها، حيث يؤدي عدم الإشباع إلى عدم راحة العضوية، فأساليب زيادة دافعية المتعلّم للتعلّم يعتمد بالدرجة الأولى على تطوير عمليات التعزيز المختلفة فالوحدة الأساسية لدى السلوكيين هي ارتباط المثير بالاستجابة ويعتبر "التعلم الارتباطي "الوسيلة التي ينمي بواسطتها الفرد أنماطا سلوكية جديدة وللعقاب آثار تعلم السلوك، وكذلك التعزيز السلبي المتمثل في سحب المثير المؤلم أو تقديمه بحيث يكون التعلم مبنيا على العقاب، وتجنب أن يكون مبنيا على سحب المثيرات المؤلمة بل إن أفضل صور التعلم هي التي يتم بها تشكيل السلوك على المعززات الايجابية. ويرى سكينر أن نشاط المتعلم مرتبط بحرية حرمانه، إذ يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابة التي تحقق الحرمان مما يشير إلى أن الاستخدام المناسب للاستراتيجيات التعزيز المتنوعة كفيل بإنتاج السلوك المرغوب فيه. ربط ثورندايك الاستعداد بالدافعية إذ يرى أن الاستعداد يعني التهيؤ بنمط معين من السلوك ويربط ثورندايك مجالات الوصلات العصبية، حيث حدد ثلاث حالات لتفسير الاستعداد:

-عندما يكون المتعلّم مستعدا للتعلّم، فإن تعريضه لخبرة التعلّم يريحه ويجعله سعيدا.

-عندما يكون المتعلّم مستعدا للتعلّم، ولا تتاح له فرصه التعلّم يزعجه ذلك ويجعله شقيا.

-عندما يكون المتعلّم ليس مستعدا للتعلّم، وليس له دافعية التعلّم، ويجبر على تلقي العلم فإنّ إجباره على التعلّم يزعجه و يتعبه، ولا ينال العلم**(بن سليم، 2016 ، ص. ص.318 - 312).**

4-3-نظرية الأهداف:

نظرية الأهداف تحاول التأكّد من وجود ارتباط عقلاني بين الأهداف وسلوك الأفراد مثلما تبنيه البحوث الحديثة في مجال الدافعية المدرسية، وحسب " **أمس** "يمكن تصنيف الأهداف المختارة من طرف التلميذ إلى نوعين، النوع الأول هو ما يعرف بأهداف الخارجية أما النوع الثاني فيتمثل في الأهداف الداخلية، وهناك من الباحثين من يميز بين أهداف التعلم وأهداف الأداء أو التقييم أو المنافسة بينما يميز آخرون بين الأهداف المتمركزة حول المهمة و الأهداف المتمركزة حول الأنا ويفرق آخرون بين أهداف السيطرة أو التحكم وأهداف الكفاءة أو المردودية تختلف أهداف الصنف الأول (أهداف التعلم، المتمركزة حول المهمة)عن الصنف الثاني (أهداف التقييم، أو المتمركزة حول الأنا أو الكفاءة)من حيث أنها تحتوي على أنماط مختلفة من التفكير سواء تعلق الآمر بالتلميذ ذاته أو بالمهمة أو بنتائج تلك المهمة، وهكذا نجد تلاميذ يميلون إلى الاطلاع، ويتميزون بشغف كبير للمعرفة ويسعون وراء التحديات والاهتمام بالتعلم أي وراء أهداف ذات الطابع الداخلي، بينما نجد آخرون متجهون نحو هدف الحصول على أهداف ذات الطابع الخارجي، أي الحصول على العلامات أو الجوائز أو التقييم الإيجابي أو إرضاء الوالدين و الأساتذة وهم يسعون في آن واحد إلى التقييم السلبي **(دوقة،2011،ص. ص.32-40).**

4- 4- نظرية العزو:

تؤكد نظرية العزو للعالم **هايدر** على أهمية الأسباب التي يدركها الفرد لنجاحه أو فشله في المهام التي يقوم بها سواء كانت دراسية، مهنية أو حياتية فعندما ينجح أو يفشل أحدنا في مهمة ما فانه يبدأ بالبحث عن الأسباب التي تقف وراء نجاحه أو فشله، و يعزو الفرد نجاحه أو فشله إلى قدراته ، الحظ، سهولة أو صعوبة المهمة، حالته البدنية، الظروف المادية أو الاجتماعية المحيطة، تخطيطه و استراتيجياته ... ونحن ننظر في هذه الأسباب أولا لنحدد المسؤولية و ثانيا لنفهم أسباب أدائنا، و ترى نظرية العزو أنّ الأسباب التي يدركها الفرد تؤثر على دافعيته و بالتالي على أدائه المستقبلي، إضافة إلى الأداء فان العزو يؤثر على انفعالات و عواطف الفرد**(الزق،2006 ، ص.237)**.

5-<u>مؤشرات دافعية التعلم</u> :

يظهر الفرد ذو الدافعية المثارة، و خصوصا في المجال التعليمي(التلميذ)على النّحو التالي:

*يركّز حواسّه على مثيرات الموقف الصفي، و ينتبه للمعلم و غيره.

*لا يؤخّر العمل، بل يبدأه فوراُ ودون تلكؤ أو مماطلة.

*يحب استثمار مكتسباته بأدائه للمهمات التعليمية (رجع الصدى).

*يجتهد في العمل أو المهمة حتى ينجزها.

*يستمرّ في عمله من تلقاء نفسه.

*ينجز الواجبات البيتية لوحده.

*يتفاعل بانسجام مع التلاميذ الآخرين ومع معلمه.

*يعود إلى مهماته فوراُ وباختياره بعد أي مقاطعة.

*يميل إلى نوع من أنواع النشاط ويُقبل عليه **(زكي 2015 ، ص.17)**.

ثالثا: التلميذ:

1-تعريف التلميذ:

ا- **لغة:** هو ذلك المتعلم جمعه تلاميذ، أو تلامذة**(جرجي، 2000،ص.52)**.

ب-اصطلاحا: يعد التلميذ محور العملية التربوية إذ يجب الاهتمام به من حيث متابعة دروسه والمواظبة عليها و تهذيب السلوك وهو الهدف المنشود من العملية، وقد عملت الدولة على توفير كل الظروف اللازمة له في مجالي التربية و التكوين**(محمود، 2010، ص.305)**.

في الأخير يمكن القول أنّ هذا الفصل تمّ فيه بناء إشكالية الدراسة، وافتراض الفرضيات التي ستختبر في الدراسة الأساسية، كما كان التعريج على أهمية هذه الدراسة، ثم أهدافها المرجوة منها مستقبلا، كما تمّ التطرّق أيضا إلى تعريف متغيرات الدراسة إجرائيا، و انتقلت بعدها لما جمعته من دراسات سابقة مشابهة، ومطابقة، ثم تمّ التعقيب عليها، وختم الفصل بالتراث النظري، أو ما يسمى بالخلفية النظرية، أخيرا و ليس آخرا هذه الخلاصة.

الفصل الثاني

الإجراءات المنهجية للدراسة

- الدراسة الاستطلاعية.
- الدراسة الأساسية.
- المنهج .
- أدوات الدراسة.
- الأساليب الإحصائية المستخدمة.
- اختبار الاعتدالية لمتغيري العينة الحالية.

كلُّ الدّراسات تتجه إلى الميدان مرورا من هذا الطريق، فهذا الفصل هو تأكيد على ما جاء في التراث النظري، ففيه يمكن نقل إشكالية البحث و فرضياته إلى التطبيق الميداني وكذا تبيان ما جاء فيها، لذا تم في هذا الفصل استعراض الإجراءات المنهجية الخاصّة بهذه الدراسة وهي كما سوف يكون:

1.الدراسة الاستطلاعية: هي تلك التجربة التي يمر بها الباحث بعد معرفة كل السلبيات التي قد تواجهه لأجرائها من خلال القيام بالتجربة الاستطلاعية المصغرة التي قام بها.

*هي تلك التجربة التي تسبق التجربة الأساسية وتكون لها فوائد كثيرة للباحث و للبحث. وقد تكون اهم من بعض الإجراءات لأنها تمهّد لكيفية الحصول على النتائج البحثية التي يسعى لها الباحث وقد يحتاج الباحث لإجراء اكثر من تجربة استطلاعية، وهي تجربة مصغرة تطبق على عينة صغيرة من نفس مجتمع البحث تجرى في ظروف مشابهة لظروف التجربة الرئيسة**(حيدر، 2014، ص.72).**

1.1-أهداف الدراسة الاستطلاعية: تكمن أهمية الدراسة الاستطلاعية فيما يلي:

1-التعرف على ميدان البحث.
2-الاحاطة البحثية بالمشكلة أكثر.
3-التعرف على خصائص عينة الدراسة.
4-التعرف أكثر على المجال المكاني للدراسة.

5-التأكّد من الدقّة العلمية لأدوات الدراسة، و مدى ملاءمتها للدراسة**(دحماني، 2017، ص.126).**

2.1. إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

أجريت هذه الدراسة الاستطلاعية على مستوى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط بالنّسبة للاستبيان الأول الخاصّ بمفهوم الذات فكان في متوسّطة الحسن الاشعري بالهامل، وعلى عيّنة قوامها 50 فردا، أمّا الاستبيان الثّاني، والخاصّ بدافعية التعلّم فكان في متوسّطة طارق بن زياد ببوسعادة و بنفس الحجم للعيّنة أي 50 وحدةً، ولأنّ الدّراسة الأساسية ستجري على نفس المجتمع وبالأداتين معا، ولكن على عيّنة ممثلة لها، حتّى لا تؤثّر نتائجها على الدراسة الاساسية فيما بعد، و على العموم فالغرض من الاستطلاع هو للتعرف على الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة فقط، حيث كانت النتائج كالتالي:

أولا: بالنسبة لاستبيان مفهوم الذات:

1- الصدق:

أ- الصدق بالاتساق الداخلي:

يقسّم هذا المقياس إلى محاوره هي:

1-محور الذّات الجسمية:

جدول01 يبين صدق الاتساق الداخلي لمحور الذّات الجسمية.

العبارات	الارتباط	درجة المحور	العبارات	الارتباط	درجة المحور	العبارات	الارتباط	درجة المحور
ع1	م.بيرسون	.792**	ع4	م.بيرسون	.452**	ع7	م.بيرسون	.301*
	Sigم/د	.000		Sigم/د	.001		Sigم/د	.034
	ن	50		ن	50		ن	50
ع2	م.بيرسون	.822**	ع5	م.بيرسون	.765**	ع8	م.بيرسون	.627**
	Sigم/د	.000		Sigم/د	.000		Sigم/د	.000

	ن	50		ن	50		ن	50
ع3	م.بيرسون	.634**	ع6	م.بيرسون	.784**	ع9	م.بيرسون	.488**
	Sigم/د	.000		Sigم/د	.000		Sigم/د	.000
	ن	50		ن	50		ن	50

جدول02 يبين صدق الاتساق الداخلي لمحور الذات الانفعالية

العبارات	الارتباط	درجة المحور	العبارات	الارتباط	درجة المحور	العبارات	الارتباط	درجة المحور
ع10	م.بيرسون	.458**	ع14	م.بيرسون	.734**	ع18	م.بيرسون	.672**
	Sigم/د	.001		Sigم/د	.000		Sigم/د	.000
	ن	50		ن	50		ن	50
ع11	م.بيرسون	.568**	ع15	م.بيرسون	.654**	ع19	م.بيرسون	.620**
	Sigم/د	.000		Sigم/د	.000		Sigم/د	.000
	ن	50		ن	50		ن	50
ع12	م.بيرسون	.529**	ع16	م.بيرسون	.678**			
	Sigم/د	.000		Sigم/د	.000			
	ن	50		ن	50			
ع13	م.بيرسون	.425**	ع17	م.بيرسون	.568**			
	Sigم/د	.007		Sigم/د	.000			
	ن	50		ن	50			

جدول03 يبين صدق الاتساق الداخلي لمحور الذات الاجتماعية.

العبارات	الارتباط	درجة المحور	العبارات	الارتباط	درجة المحور	العبارات	الارتباط	درجة المحور
ع20	م.بيرسون	.543**	ع23	م.بيرسون	.516**	ع26	م.بيرسون	.818**
	Sigم/د	.000		Sigم/د	.000		Sigم/د	.000
	ن	50		ن	50		ن	50
ع21	م.بيرسون	.466**	ع24	م.بيرسون	.564**	ع27	م.بيرسون	.583
	Sigم/د	.001		Sigم/د	.000		Sigم/د	.000
	ن	50		ن	50		ن	50
ع22	م.بيرسون	.411**	ع25	م.بيرسون	.749**	ع28	م.بيرسون	.693**
	Sigم/د	.002		Sigم/د	.000		Sigم/د	.000
	ن	50		ن	50		ن	50

جدول04 يبين صدق الاتساق الداخلي لمحور الذات الاسرية.

العبارات	الارتباط	درجة المحور	العبارات	الارتباط	درجة المحور	العبارات	الارتباط	درجة المحور
ع29	م.بيرسون	.640**	ع 33	م.بيرسون	.617**	ع37	م.بيرسون	.719**
	Sigم/د	.000		Sigم/د	.000		Sigم/د	.000
	ن	50		ن	50		ن	50

ع30	م.بيرسون	.491**	ع 34	م.بيرسون	.636**	ع38	م.بيرسون	.863**
	Sigم/د	.000		Sigم/د	.000		Sigم/د	.000
	ن	50		ن	50		ن	50
ع31	م.بيرسون	.385**	ع 35	م.بيرسون	.681**			
	Sigم/د	.006		Sigم/د	.000			
	ن	50		ن	50			
ع32	م.بيرسون	.580**	ع 36	م.بيرسون	.790**			
	Sigم/د	.000		Sigم/د	.000			
	ن	50		ن	50			

جدول05 يبين صدق الاتساق الداخلي لمحور الذات العقلية.

العبارات	الارتباط	درجة المحور	العبارات	الارتباط	درجة المحور	العبارات	الارتباط	درجة المحور
ع39	م.بيرسون	.649**	ع43	م.بيرسون	.351**	ع47	م.بيرسون	.393**
	Sigم/د	.000		Sigم/د	.013		Sigم/د	.005
	ن	50		ن	50		ن	50
ع40	م.بيرسون	.587**	ع44	م.بيرسون	.542**	ع48	م.بيرسون	.563*
	Sigم/د	.000		Sigم/د	.000		Sigم/د	.000

	ن	50		ن	50		ن	50
ع41	م.بيرسون	.679**	ع45	م.بيرسون	.477**			
	Sigم/د	.000		Sigم/د	.000			
	ن	50		ن	50			
ع42	م.بيرسون	.593**	ع46	م.بيرسون	.717**			
	Sigم/د	.000		Sigم/د	.000			
	ن	50		ن	50			

جدول06 يبين صدق الاتساق الداخلي بين المحاور و الدّرجة الكليّة لاستبيان مفهوم الذّات

المحاور	الدرجة الكلية لمفهوم الذّات	
الذّات الجسمية	م.بيرسون	.558**
	Sigمستوى/د	.000
	ن	50
الذّات الانفعالية	م.بيرسون	.802**
	Sigمستوى/د	.000
	ن	50

الذّات الاجتماعية	م.بيرسون	.863**
	Sigمستوى/د	.000
	ن	50
الذّات الأسرية	م.بيرسون	.714**
	Sigمستوى/د	.000
	ن	50
الذّات العقلية	م.بيرسون	.803**
	Sigمستوى/د	.000
	ن	50

** مستوى الارتباط فيα تساوي 0.01

من خلال النتائج في الجداول من01حتّى 06، تظهر قيم معامل الارتباط بيرسون بين قيم العبارات و درجة المحور ككلّ مرتفعة في مستوى الدلالة sig=0.00، و هي قيم دالّة إحصائيا، لأنّها أقلّ تماما من α في 0.01 و بالتالي فهي متّسقة داخليا لذا يمكن القول أنّ **استبيان مفهوم الذات** صادق بشكل قوي جدّا بهذا الإتساق الداخلي.

ب-صدق المقارنة الطرفية(التمييزي):

في هذا الصدق يجب استخراج ما نسبته 27% من القيم العليا و27% من القيم الدنيا للعينة الاستطلاعية و التي بلغ حجمها 50 فردا إحصائيا، لذا فالقيم العليا تكون بحجم 13.5، يمكن تدويرها إلى 14، ويقابلها القيم الدنيا بنفس الحجم، أي 14 أيضا، ثم يطبق عليهما اختبار "تا" لمجموعتين متصلتين، وهي كالتالي:

جدول 07 يبين قيم صدق المقارنة الطرفية لاستبيان مفهوم الذّات

طرفي المقياس	المتوسط الحسابي $(\bar{X})$	الانحراف المعياري (s)	T. test	مستوى(Sig) الدلالة
القيم العليا	217.21	6.830	9.403	0.00
القيم الدنيا	161.43	15.604		

من خلال النتائج المبينة في الجدول 07 تباين كبير للمتوسطين الحسابيين لطرفي **استبيان مفهوم الذّات**، كما تظهر قيمة اختبار "تا" الفروق بين الطرفين تقريبا:9.4 في مستوى الدلالةSig =0.00، وهي قيمة دالّة إحصائيا، لأنّها أقلُّ تماما منα في 0.01، لذلك يمكن أن نقول: أنّ الطرفين بينهما فروق ظاهرة، إذن فاستبيان مفهوم الذّات مميز بشدّة وبالتالي فهو صادق بقوة.

2- الثبات:

أ- الثبات بألفا كرونباخ:

جدول08 يبين قيمة الثبات لاستبيان مفهوم الذات بألفا كرونباخ

عدد العناصر	الفا كرونباخ
48	.907

من الجدول 08 يتبيّن أن قيمة الفا كرونباخ بلغ 0.90 تقريبا، وهي قيمة مرتفعة جدّا وبالتالي **استبيان مفهوم الذّات** ثابت بدرجة قوية جدّا.

ب-الثبات بالتجزئة النصفية:

جدول09 يبين قيمة الثبات لاستبيان مفهوم الذات بالتجزئة النصفية

.806	**الفا كرونباخ النصف الأول**	**الزوج الأول**
24[a]	عدد عبارات النصف الثاني	
.881	الفا كرونباخ النصف الثاني	**الزوج الثاني**
24[b]	عدد عبارات النصف الأول	
48	**مجموع العبارات**	
.793	**معامل ارتباط سبيرمان و بروان، بعد تصحيح الطول**	
.780	**معامل الارتباط التجزئة النصفية لجيتمان**	

من الجدول09 يتبيّن أن القيم كالتالي:

أ- معامل ارتباط التجزئة النصفية للنصف الأول بمعامل كرونباخ وقد بلغ (0.80).

ب- معامل ارتباط التجزئة النصفية للنصف الثّاني بمعامل كرونباخ وقد بلغ (0.88).

ج- معامل ارتباط التجزئة النصفية بعد تصحيح الطول، وقد بلغ (0.79).

د- معامل ارتباط التجزئة النصفية لجيتمان، وقد بلغ (0.78).

وهي قيم كلها مناسبة للتدليل على أنّ **استبيان مفهوم الذات** ثابت بشكل قوي.

ثانيا: استبيان الدافعية للتعلّم:

1-الصدق:

أ-**الصدق بالاتساق الداخلي:** بنفس الطريقة السّابقة يمكن تجزئة هذا الاستبيان إلى محاوره الرئيسة و هي كالتالي:

جدول 10 يبين الصدق بالاتساق الداخلي لمحور المشاركة مع الآخرين.

العبارات	الارتباط	د/ الكلية	العبارات	الارتباط	د/ الكلية	العبارات	الارتباط	د/ الكلية	العبارات	الارتباط	د/ الكلية
ع2	بيرسون	.582**	ع7	بيرسون	.572**	ع14	بيرسون	.598**	ع24	بيرسون	.486**
	م./دSig	.000		م. دSig	.000		م./دSig	.000		م. دSig	.005
	ن	50		ن	50		ن	50		ن	50
ع5	بيرسون	.760**	ع 11	بيرسون	.704**	ع21	بيرسون	.576**			
	م./دSig	.000		م./دSig	.000		م./دSig	.000			
	ن	50		ن	50		ن	50			

** مستوى الارتباط في α تساوي 0.01

جدول 11 يبين الصدق بالاتساق الداخلي لمحور الفاعلية.

العبارات	الارتباط	د/ الكلية	العبارات	الارتباط	د/ الكلية	العبارات	الارتباط	د/ الكلية	العبارات	الارتباط	د/ الكلية
ع1	بيرسون	.430**	ع 12	بيرسون	.577**	ع20	بيرسون	.374**	ع25	بيرسون	.609**
	م./دSig	.002		م./دSig	.000		م./دSig	.007		Sig م./د	.000
	ن	50		ن	50		ن	50		ن	50
ع4	بيرسون	.498**	ع 13	بيرسون	.616**	ع23	بيرسون	.519**			
	م./دSig	.000		م./دSig	.000		م./دSig	.000			
	ن	50		ن	50		ن	50			

** مستوى الارتباط في α تساوي 0.01

جدول 12 يبين الصدق بالاتساق الداخلي لمحور الاهتمام بالنّشاط المدرسي.

العبارات	الارتباط	د/ الكلية	العبارات	الارتباط	د/ الكلية	العبارات	الارتباط	د/ الكلية
ع3	بيرسون	.396**	ع15	بيرسون	.416**	ع18	بيرسون	.543**
	م./Sig د	.003		م./Sig د	.003		م./Sig د	.000
	ن	50		ن	50		ن	50
ع9	بيرسون	.703**	ع16	بيرسون	.454**	ع23	بيرسون	.381**
	م./Sig د	.000		م./Sig د	.001		م./Sig د	.006
	ن	50		ن	50		ن	50

** مستوى الارتباط في α تساوي 0.01

جدول 13 يبين الصدق بالاتساق الداخلي لمحور تحمّل المسؤولية.

العبارات	الارتباط	د/ الكلية	العبارات	الارتباط	د/ الكلية	العبارات	الارتباط	د/ الكلية
ع6	بيرسون	.525**	ع10	بيرسون	.477**	ع17	بيرسون	.434**
	م./Sig د	.000		م./Sig د	.000		م./Sig د	.002
	ن	50		ن	50		ن	50
ع8	بيرسون	.446**	ع12	بيرسون	.492**	ع19	بيرسون	.507**
	م./Sig د	.002		م./Sig د	.000		م./Sig د	.000
	ن	50		ن	50		ن	50

** مستوى الارتباط في α تساوي 0.01

جدول14 يبين صدق الاتساق الداخلي بين المحاور و الدّرجة الكليّة لاستبيان الدّافعية للتعلّم

المحاور	الدرجة الكلية للدافعية للتعلّم	
المشاركة مع الآخرين	م.بيرسون	.652**
	Sigمستوى/د	.000
	ن	50
الفاعلية	م.بيرسون	.821**
	Sigمستوى/د	.000
	ن	50
الاهتمام بالنّشاط المدرسي	م.بيرسون	.596**
	Sigمستوى/د	.000
	ن	50
تحمّل المسؤولية	م.بيرسون	.565**
	Sigمستوى/د	.000
	ن	50

** مستوى الارتباط في α تساوي 0.01.

من خلال النتائج في الجداول من10 إلى 14 تظهر قيم معامل الارتباط بيرسون بين قيم العبارات و درجة محاورها كلّ على حدة وكذا قيم المحاور مع الدّرجة الكليّة كلها مرتفعة وفي مستوى الدلالة sig= 0.00 وهي قيم دالّة إحصائيا، لأنّها أقلّ تماما من α في 0.01، و بالتالي فهي متّسقة داخليا لذا يمكن القول أنّ **استبيان الدّافعية للتعلّم** صادق بشكل قوي جدّا بهذا الإتساق الداخلي كذلك.

ب-صدق المقارنة الطرفية(التمييزي):

في هذه الحالة أيضا نتتبّع نفس الخطوات السّابقة لأنّ العينة الاستطلاعية نفسها، لذا نأخذ نفس القيم بالنسبة لهذا الاستبيان، وهي كالتالي:

جدول 15 يبين قيم الصدق التمييزي لاستبيان الدّافعية للتعلّم

طرفي الاستبيان	المتوسط الحسابي $(\bar{X})$	الانحراف المعياري (s)	T. test	مستوى(Sig) الدلالة
القيم العليا	104.36	4.940	9.889	0.000
القيم الدنيا	78.29	5.075		

من خلال النتائج المبينة في الجدول 15 يظهر تباين المتوسطين الحسابيين لطرفي الاستبيان، كما يظهر قيمة اختبار "تا" الفروق بين طرفي المقياس يساوي:**9.889**

في مستوى الدلالةSig =0.000، وهي قيمة دالّة إحصائيا، لأنّها أقلُّ تماما منα في 0.01، لذلك يمكن أن نقول: أنّ الطرفين بينهما فروق ظاهرة بشكل كبير جدّا، إذنْ **فاستبيان الدّافعية للتعلّم** مُمَيِّزٌ بشدّة أيضا، وبالتالي فهو صادق بقوة.

2- الثبات:

أ- الثبات بالفا كرونباخ:

جدول16 يبين قيمة الثبات لاستبيان الدّافعية للتعلّم بالفا كرونباخ

عدد العناصر	الفا كرونباخ
25	**.724**

من الجدول 16 يتبيّن أن قيمة الفا كرونباخ 0.72، وهي قيمة مرتفعة جدّا و بالتالي **فاستبيان الدّافعية للتعلّم** ثابت بدرجة قوية جدّا.

ب-الثبات بالتجزئة النصفية:

جدول17 يبين قيمة الثبات لاستبيان الدّافعية للتعلّم بالتجزئة النصفية

الزوج الأول	**الفا كرونباخ النصف الأول**	**.777**
	عدد عبارات النصف الثاني	13[a]
الزوج الثاني	الفا كرونباخ النصف الثاني	**.792**
	عدد عبارات النصف الأول	**12[b]**
مجموع العبارات		**25**
معامل ارتباط سبيرمان و بروان، بعد تصحيح الطول		**.716**
معامل الارتباط التجزئة النصفية لجيتمان		**.709**

من الجدول17 يتبيّن أن القيم كالتالي:

أ- معامل ارتباط التجزئة النصفية للنصف الأول بمعامل كرونباخ وقد بلغ (0.777).

ب- معامل ارتباط التجزئة النصفية للنصف الثّاني بمعامل كرونباخ وقد بلغ (0.792).

ج- معامل ارتباط التجزئة النصفية بعد تصحيح الطول، وقد بلغ (0.716).

د- معامل ارتباط التجزئة النصفية لجيتمان، وقد بلغ (0.709).

و هي قيم كلها مناسبة للتدليل على أنّ **استبيان الدّافعية للتعلّم** ثابت بشكل قوي.

خلاصة الخصائص السيكومترية للأدوات:

من النتائج في الجداول من01 حتّى 17 يظهر أنّ الاستبيانين المراد تطبيقهما في هذه الدّراسة يتمتّعان بالصدق والثّبات الّذين يؤهلهما ليخرجا إلى الدّراسة الأساسية بدون مشاكل منهجية أو إحصائية.

2-الدراسة الأساسية:

جدول18 خصائص العيّنة الحالية

المتغيرات	الجنس	
	إناث	ذكور
العدد	224	219
Σ	443	

1.2-المنهج:

أ-المنهج لغة: مصطلح منهج من النّاحية اللغوية من الفعل نهج ينهج نهجا، و نقول نهجتُ الطريق أي سلكته**(بورقبة، و حصباية، 2020، ص.113)**.

ب-امّا اصطلاحا: فهو مرجع أو إطار للوصف و التحليل، أو ما ينبّأ عنه مستقبلا وهو جزء من المنهجية**(طه، و نرجس، 2015، ص.19)**، كما يعين الطلبةَ و الباحثين على سلوك و انتهاج طرق جمع المعلومات وكيفية تفريغها، ثمّ ترتيبها، وبذلك تعويدهم على الامانة العلمية و الدقّة في النقل من المراجع و المصادر**(ابراهيم،2010،ص.26)**.

ج-أمّا البحث العلمي: فهو التفتيش عن المعلومة المخبّأة و التقصّي عنها بشتّى الطرق، و كذا التنقيب المستمر عنها حتى الوصول إليها والسعي وراء المعرفة باتباع أساليب علمية مقننة(**فاطمة، و مرفت، 2002،ص. 225**).

وعليه فالمنهج المتبع في هذه الدراسة هو **المنهج الوصفي الارتباطي**، لأنّه الانسب لهذه الدراسة، وذلك في نقل الظاهرة كما هي، و المتمثلة في العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذّات و الدافعية للتعلّم كما يُعبِّر عنها أفراد العيّنة المستهدفة، إلى جانب المقارنات في هذين المتغيرين مع بعض الخصائص الديمغرافية للعيّنة المستهدفة(تلاميذ السّنة الرابعة متوسّط).

2.2. مجتمع وعينة الدراسة: إنّ المجتمع الأصلي هو ما يعبّر عن العيّنة في شكلها الكبير حيث تحمل جميع خصائصه، و سماته الشخصية والمعنوية، فكلّ دراسة لظاهرة أو مشكلة ما تتطلب ما يتوفّرُ من بيانات ومعلومات ضرورية عن هذه الظاهرة او المشكلة لتساعد الطّالب أو الباحث في اتخاذ قرار أو حكم مناسب حيالها، فإمّا يلجأ الباحث في دراسته إلى استخدام أسلوب العينة في حال كبر المجتمع، أو المسح الشامل في حال صغر المجتمع(**ربحي،2013، ص. 153**)، وعلى هذا الأساس فمجتمع الدراسة الحالية هم تلاميذ متوسطات طارق بن زياد و مبروكي الحامد ببوسعادة، إضافة إلى تلاميذ متوسطات أبو الحسن الأشعري، و لطرش المبروك، و الغسيري بالهامل، أمّا عيّنة الدراسة فهي جزء من المجتمع الذي يجرى عليه البحث التي لإجراء دراسة وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا(**رحيم،2008 ، ص.161)**، هذا ما ذكره باحثون آخرون، وأكّدوا على هذه المعلومة، وهي تمثيل العينة للمجتمع الأصلي، وحمل صفاته(**عباس، العبسي، أبو عواد، 2007 ، ص.218**)، وبالاختيار العشوائي، بحيث يكون لكل فرد من افراد المجتمع فرصة متساوية لان يكون ضمن المختارين للتأثر في حالة وجود تجانس وصفات مشتركة بين جميع افراد المجتمع الاصلي المعني بالدراسة(**كافي، أبو عيد، حمودة، 2012، ص.34**)، أي نضمن صفات مجتمع الدراسة الأصلي في العيّنة المهيأة للعمل عليها .

2-2-1-عيّنة الدراسة: و على أساس ما ذكر سابقا تمّ اختيار العينة بطريقة قصدية الممثلة لمجتمع الدراسة والمتكونة من (470) تلميذا من مستوى السنة الرابعة متوسّط هؤلاء من وزّعت عليهم أداتي الدّراسة دفعة واحدة، تمّ اختيار الصالح منها و هو الحجم(443).

3.2- حدود الدراسة:

1.3.2-الحدود البشرية: شَمِلت هذه الدراسة تلاميذ السنة الرابعة متوسّط.

2.3.2-الحدود الزمنية: تمت الدراسة في الفصل الثاني خلال العام 2025/2024.

3.3.2-الحدود المكانية: تم إجراء هذه الدراسة ببعض متوسطات ببوسعادة، وكلّ متوسطات الهامل.

4.2-أداة الدراسة: تحاول الدراسة الحالية دراسة العلاقة بين مفهوم الذّات و دافعية التعلّم لذا تحتاج إلى أداتين هما:

2-4-1- استبيان مفهوم الذّات:

هذا الاستبيان جُلب من دراسة الدكتوراه للطالب غرم الله بن عبد الرزّاق بن صالح الغامدي(2009) إشراف الدّكتور هشام محمد بم مخيمر بكليّة التربية جامعة أم القرى، والذي قام بدوره ببنائه عن مقاييس الذات لعبد السلام زهران(1985)،و منسي(1999)و الصيرفي(2000)، طبّقه الدكتور حرزلي حسين في دراسة أجراها سنة 2017 بعنوان:" **مفهوم الذات لدى تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي(الطفولة المتأخرة)**" تم تعديل بعض البنود والمحاور فيه، كما حسبت خصائصه السيكومترية، والتي كانت عالية، بذلك أثبت من خلالها تكييفه على البيئة الجزائرية، و أصبح بهذا الشكل يضم ما يلي:

جدول 19 يبين وصف استبان مفهوم الذات

المحاور	العبارات	العدد
مفهوم الذات الجسمي	من العبارة 01 حتّى09	09
مفهوم الذات الانفعالية	من العبارة 10 حتّى19	10
مفهوم الذات الاجتماعية	من العبارة20 حتّى28	09
مفهوم الذات الأسري	من العبارة29 حتّى 38	10
مفهوم الذات العقلي	من العبارة 39 حتّى 48	10
05	المجموع	48

***-التعريف بالاستبيان المعدّل:** يضمّ استبيان مفهوم الذات المعدّل (48) عبارة كلّها ايجابية، موزّعة على خمس محاور، ومن خلال مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد الإحصائي يمكن تصنيفها حسب القوة والتوسّط والضعف لمستوى مفهوم الذات، وذلك حسب ما تبنّاه الباحث حرزلي حسين في أربع أشكال حسب الجدول الموالي:

جدول 20 يبين مستويات مفهوم الذات و مجالاتها

مستوى الدافعية	المجال
مستوى عالٍ	من 193 حتى 240
مستوى متوسط	من 144 حتى 192
مستوى أقل من المتوسط	من 96حتى143
مستوى منخفض	أقل من 96

(حرزلي حسين،2017،ص.18).

***-مفتاح تصحيح الاستبيان:** وتكون استجابات المبحوثين عليها بخماسية ليكيرت التي تحمل العبارات و كلّ عبارة يقابلها خمس بدائل هي:**(أوافق بشدة، أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشدّة)** وكانت الأوزان النسبية لها على التوالي: (5ن،4ن،3ن،2ن،1ن).

2-4-2-استبيان دافعية التعلّم ليوسف قطامي المعدّل: وُضع هذا المقياس "دافعية التعلّم" من طرف الباحث: "يوسف قطامي" سنة 1989، بعد الاستعانة بعدّة نسخ منها: مقياس الدافعية للتعلم المدرسي لكلّ من KOZEKI، و ENTWISTLE، و RUSSAL.كان المقياس يتضمن في صورة الأولى(60)عبارة، فتمّ تعديله سنة 1992 حيث قام الباحث بسحب 24 عبارة و بقي المقياس يحوي (36) عبارة والتي أجمع المحكمون من أساتذة علم النفس بجامعات الأردن على صلاحية المقياس لقياس دافعية التعلّم**(حركات ،2012،ص.60)**، ثمّ طبُّق هذا المقياس من طرف الدكتور حرزلي حسين في دراسة حول "**علاقة دافعية التعلّم لتلاميذ المتوسّط بالتواصل البيداغوجي من خلال شبكة فلندرز*flanders***"سنة 2015 حيث ضمّ المقياس(25) عبارة معدّلة من المقياس السّابق، ومكيّفة حسب بيئة مدينة الجلفة**(حرزلي،2015،ص.06)**، و هذه الصورة التي تتبنّاها هذه الدراسة.

أ-التعريف بالمقياس المعدّل: يضمّ مقياس دافعية التعلّم المعدّل (25) عبارة ايجابية منها سبع عبارات سالبة هي:(1،6،7،9،16،18،24)ومن خلال مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد الإحصائي يمكن تصنيفها حسب القوة والتوسّط والضعف لمستوى الدافعية وذلك حسب ما تبنّاه الباحث حرزلي حسين في أربع أشكال حسب الجدول الموالي:

جدول 21 يبين مستويات الدافعية و مجالاتها

مستوى الدافعية	المجال
مستوى عالٍ	من 100 حتى 125
مستوى متوسط	من 99 حتى 75
مستوى أقل من المتوسط	من 74حتى50
مستوى منخفض	أقل من 50

(حرزلي حسين،2015،ص.7)

ب-أبعاد(محاور) المقياس:

جدول22 بين عبارات و محاور استبيان الدافعية للتعلّم للباحث يوسف قطامي المعدّل

	الأبعاد	العبارات +	العبارات –
01	المشاركة مع الآخرين	2،21،14،11،5	7،24
02	الفاعلية	25،23،20،12	1
03	الاهتمام بالنشاط المدرسي	22،18،16،15،9،3	9،16،18
04	تحمّل المسؤولية	19،17،12،10،8	6

ج- <u>مفتاح تصحيح الأداة</u>: وتكون استجابات المبحوثين عليها بخماسية ليكيرت التي تحمل العبارات و كلّ عبارة يقابلها خمس بدائل هي:**(أوافق بشدة، أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشدّة)** وكانت الأوزان النسبية لها على التوالي: (5ن،4ن،3ن،2ن،1ن).

5.2-<u>الأساليب الإحصائية</u>: لمعالجة البيانات تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية اختصارا (spss) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

أ- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

ب-معامل الارتباط بيرسون: لحساب الصدق.

ث-معامل ألفا كرونباخ: لحساب الثبات.

ج-اختبار الفروق (t.test) لحساب الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية).

د-اختبار الفروق(t.test) لمجموعتين منفصلتين.

هـ- اختبار ويلكسون لمجموعة واحدة.

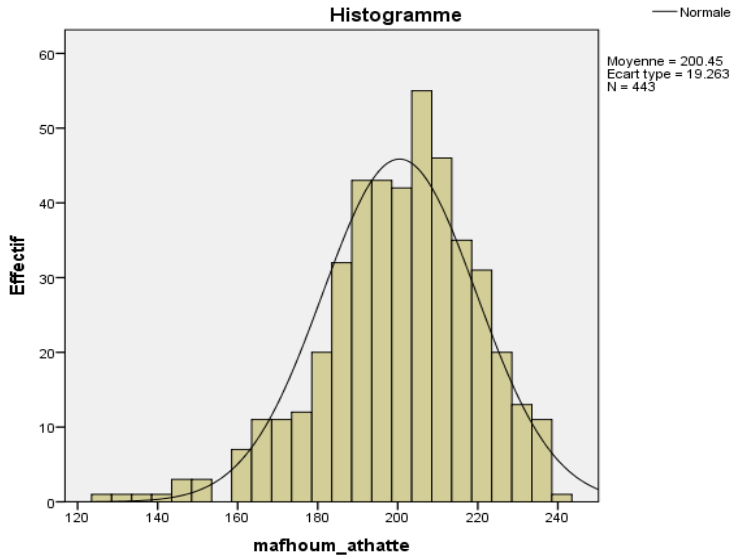
و- اختبار مان ويتني لمجموعتين منفصلتين(مستقلّتين).

6.2-اختبار الاعتدالية للعيّنة الحالية:

جدول 23 يبين اختبار الاعتدالية لقيم متغيري الدّراسة الحالية

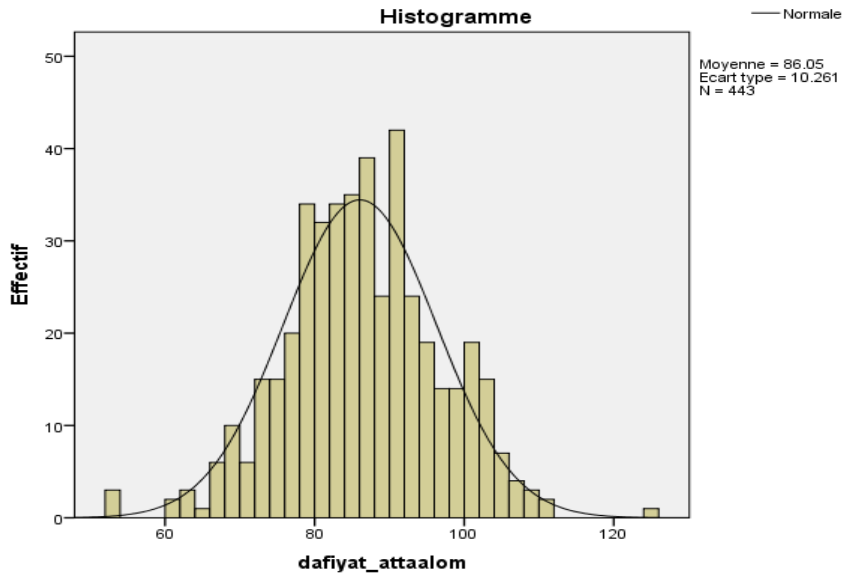
المتغيرات	اختبار الاعتدالية كلموكوروف سيمرنوف Kolmogorov-Smirnov[a]			اختبار الاعتدالية Shapiro-Wilk شابيرو-ويلك		
	القيم الإحصائية	درجات الحرية	Sig مستوى الدلالة	القيم الإحصائية	درجات الحرية	Sig مستوى الدلالة
مفهوم الذّات	.052	443	.007	.977	443	.000
الدّافعية للتعلّم	.039	443	.101	.994	443	.058

من نتائج الجدول23 تظهر قيم مستوى الدلالة الإحصائيةSig، في متغير مفهوم الذّات دالّة إحصائيا لأنّها أكبر من α في 0.05، وبالتّالي هذا المتغير يوجد بينه وبين التوزيع الطبيعي فروق، لذا فمفهوم الذات يتوزع توزيعا غير طبيعي(حرّ)، وعليه يمكن تطبيق المقاييس اللابارمترية في الفروق.



الرسم البياني01 يبين توزيع متغير مفهوم الذات حسب استجابة العيّنة.

أمّا متغير الدّافعية فمستوى الدّلالة الاحصائية Sig فيه في كلا المعاملين **كلموكوروف سيمرنوف و شابيرو-ويلك** ، اكبر من α في 0.05، و هي قيمة غير دالّة إحصائيا، و بالتّالي هذا المتغير لا يوجد بينه و بين التوزيع الاعتدالي أي فروق، لذا نقول أنّ متغير الدافعية للتعلّم يتوزّع توزيعا طبيعيا، وعليه يمكن تطبيق اختبارات الفروق البارا مترية.



الرسم البياني02 يبين توزيع متغير الدّافعية للتعلّم حسب استجابة العيّنة

في هذا الفصل كانت الإجراءات الميدانية الأولية، والتي تمثّلت في الدراسة الاستطلاعية وعملية التحقّق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، ثمّ جمع المعلومات حول الدراسة الأساسية نظريا، بعدها يتمّ التوجه مباشرة إلى الدراسة الأساسية ميدانيا، و سيتمّ توظيف ما كان قد جمع سابقا لما هو لاحقا.

الفصل الثالث

عرض و تحليل و مناقشة نتائج الدراسة

1- عرض النتائج على ضوء فرضيات الدراسة.

2- تحليل و مناقشة النتائج على ضوء فرضيات الدراسة.

3- خلاصة الدراسة.

- خاتمة.
- اقتراحات الدراسة.
- المراجع.
- الملاحق.

بعد التحضير للإجراءات المنهجية لهذه الدراسة بما سبق ذكره و العمل به، سيُخصص هذا الفصل لعرض النتائج المتوصل إليها، ومناقشتها على ضوء الفرضيات المطروحة فيها، مع الاستئناس بنتائج ما جاء في الدراسات السابقة و كذا التراث النظري، وكان العمل كالتالي:

1-عرض النتائج على ضوء فرضيات الدراسة:

1-1-عرض النتائج على ضوء الفرضية الأولى القائلة:

*-توجد علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات ودافعية التعلّم لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسّط ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة.

جدول24 يبين العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذّات و دافعية التعلّم للعينة.

		دافعية التعلّم
مفهوم الذّات	معامل الارتباط بيرسون	.486**
	مستوى الدلالة .Sig	.000
	حجم العيّنة	443

من خلال النتائج الميّنة في الجدول 24 تظهر قيمة معامل الارتباط بيرسون قد بلغت 0.486، في مستوى الدلالةSig =0.000، و هي قيمة دالّة إحصائيا، لأنّها أقلّ تماما من α في 0.01، وبالتالي **توجد علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات ودافعية التعلّم لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسّط ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة.**

1-2-عرض النتائج على ضوء الفرضية الثّانية القائلة:

*- مستوى مفهوم الذات لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة عالٍ.

ملاحظة: مادام متغير مفهوم الذّات يخضع للتوزيع الحر يلزمه المقاييس اللابارمترية، وفي هذا الموقف بالذات يمكن تطبيق **اختبار ولكوكسون لعينة واحدة**، كما نحتاج هنا أيضا الوسيط في هذا المتغير و المقدّر بـ: **144**، كما نحتاج في تفسير **مستوي التأثير لمعامل كوهين d^k** ، حيث يكون العمل كالتالي:

جدول25 يبين مستويات التأثير لمعامل كوهين d^k للدلالة العملية.

أكبر من0.80	0.80-0.7	0.69-0.5	0.49-0.3	أقل من 0.3
تأثير قوي(عالٍ)	تأثير كبير	تأثير متوسط	تأثير صغير	تأثير ضعيف

(المرجع: حرزلي، 2015، ص.45)

من المعطيات المعروضة في الجدول 25 يظهر توزيع حجم التأثير **كوهين** للدلالة العملية المكمّلة للدلالة الإحصائية في كلّ مستوى وما يقابله من قوّة، أو توسّط، أو كبر، أو صغر، أو ضعف ويرمز له بالرمز d^k،هذا الحجم يفسّر فيما إن كان التأثير موجود أم لا.

جدول26 لاختبار ويلكسون لمجموعة واحدة لمستوى مفهوم الذّات عند العيّنة.

Récapitulatif du test d'hypothèse

	Hypothèse nulle	Test	Sig.	Décision
1	La médiane de mathoum_athatta est égale à 144.00.	Test de rang signé de Wilcoxon à échantillon unique	.000	Rejeter l'hypothèse nulle.

Les significations asymptotiques sont affichées. Le niveau de significatic .05.

جدول27 يبين قيم مستوى مفهوم الذّات للعيّنة المستهدفة.

الوسيط المشاهد	الوسيط الافتراضي	ن	ويلكسون W	الخطأ المعياري	النسبة الحرجةZ	Sig مستوى الدلالة	حجم التأثير d^k
202	**144**	**443**	97.435.000	2.677.826	18.188	**0.000**	**0.87**

من خلال النتائج المعروضة في الجدولين 26 و27 تظهر قيمة اختبار **ويلكسون لمستوى مفهوم الذات لدى العيّنة محلّ الدّراسة، وحسب نظرتها هي نفسها**، قد بلغ: 97.435.000، في مستوى الدلالة**0.000**=sig، وهي قيمة دالّة إحصائيا، لأنّها أقلّ تماما منα في **0.01**، وبذلك فالفروق بين قيم وسيط العيّنة في استجابتها في متغيّر مفهوم الذّات قد بلغ:202، وبين الوسيط الفرضي المقدّر في نفس القيم بـ: **144** كبير جدّا، كما أنّ حجم التأثير للدلالة العملية d^k هو: **0.87**، أو ما نسبته 87%، وهي قيمة كبيرة (عالية) بين القيمتين، لذا نقول:

***-مستوى مفهوم الذات لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة عالٍ.**

1-3-عرض النتائج على ضوء الفرضية الثالثة القائلة:

*- مستوى دافعية التعلّم لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة عالٍ.

ملاحظة: مادام هذا المتغير ينتمي للتوزيع الطبيعي، فالمعاملات الاحصائية المطبّقة فيه هي المقاييس البارامترية.

جدول 28 يبين قيم الاحصاء الوصفي لمستوى دافعية التعلّم للعيّنة الحالية.

	ن	المتوسط.ح	الانحراف . م	خ.المعياري
دافعية التعلّم	443	86.05	10.261	.488

جدول29 يبين قيمة اختبار «تا" الفروق بين المتوسّط الحسابي للعيّنة والمتوسّط الفرضي في مستوى دافعية التعلّم.

	75= قيمة المتوسط الفرضي					
	اختبار "تا"	درجات الحرية	مستوى دلالة الفروق Sig.	المتوسط فرق	95%الثقة فاصل	
					دنيا	عليا
دافعية التعلّم	22.657	442	.000	11.045	10.09	12.00

من خلال النتائج المبيّنة في الجدول 28 تظهر قيمة المتوسّط الحسابي للعيّنة المستهدفة في مستوى الدافعية للتعلّم حسب استجاباتهم دائما قد بلغ: 86.05 درجة، في المقابل كان المتوسّط الفرضي قد بلغ:75 درجة، كما تظهر في الجدول 29 قيمة اختبار "تا" الفروق بين المتوسطين قد بلغت:22.657 في مستوى الدلالة Sig=0.000، و هي قيمة دالّة إحصائيا لأنّها أقلّ تماما من α في 0.01، أي توجد فروق لصالح استجابة العيّنة في مستوى دافعيتهم للتعلّم، لذا يمكن القول أن:

***-مستوى دافعية التعلّم لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة عالٍ.**

1-4-عرض النتائج على ضوء الفرضية الرّابعة القائلة:

*- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة تعزى للجنس.

ملاحظة: مادام هذا المتغيّر يخضع للتوزيع الحر يلزمه المقاييس اللابارمترية، في هذه الحالة (متغيري الجنس) الاختبار المناسب هو **مان ويتني**.

الجدول 30 يبيّن قيم الاحصاء الوصفي(الرّتب) لمتغيّر مفهوم الذّات حسب الجنس.

المتغيرات		ن	**الوسيط**	الرتب
الجنس	ذكور	219	211.99	46426.00
	إناث	224	231.79	51920.00
	المجموع	443		

الجدول 31 يبيّن قيم اختبار مان ويتني لمتغيّر مفهوم الذّات حسب الجنس.

اختبار[أ]	مفهوم الذّات حسب الجنس
اختبار مان ويتني	22336.000
اختبار ويلكسون	46426.000
اختبار "z"	-1.627
مستوى الدلالة Sig	.104

من خلال النتائج المبيّنة في الجدول 30،أنّ قيمة الوسيطين لاستجابة تلاميذ السّنة الرابعة نحو مفهوم الذات لديهم وباختلاف جنسهم شبه متقاربة أمّا ما يظهر في الجدول 31 عن قيمة اختبار الفروق بين النظرتين و دائما حسب الجنس نجد اختبار مان ويتني الذي بلغ: 22336.000 في مستوى الدلالة sig=0.104 و هي قيمة غير دالّة إحصائيا لأنها أكبر منα في 0.05، وبذلك يمكن أن نقول أنّه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة تعزى للجنس**

1-5-عرض النتائج على ضوء الفرضية الخامسة القائلة:

*-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلّم لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة تعزى للجنس.

ملاحظة: متغير دافعية التعلّم توزيعه طبيعي لذا يطبّق فيه المقاييس الإحصائية البارامترية.

جدول32 يبين قيم الاحصاء الوصفي في دافعيّة التعلّم للعينة حسب الجنس.

	ن	المتوسط.ح	الانحراف م .	خ.المعياري
ذكور	219	83.69	10.767	.728
إناث	224	88.34	9.198	.615
Σ	443			

جدول 33 يبين قيم الفروق بين الجنسين في دافعيّة التعلّم لعينة الدراسة الحالية

	التجانس								
	ف"	Sig	"تا"	درجة الحرية	مستوى دلالة Sig	فرق المتوسط	فرق الانحراف	95%الثقة فاصل دنيا	عليا
افتراض التساوي	2.023	.156	4.891	441	.000	-4.650	.951	6.518	-2.781
افتراض عدم التساوي			4.882	427.382	.000	-4.650	.952	6.522	-2.778

من خلال النتائج المبيّنة في الجدول32 يظهر تباين في المتوسطّين الحسابيين بين الذكور والاناث في دافعيّة التعلّم لصالح الذّكور، كما تظهر في الجدول 33 قيمة اختبار الفروق "تا" قد بلغ:4.891، في مستوى الدلالةSig =0.000، وهي قيمة دالّة إحصائيا، لأنّها أقلّ تماما من α في 0.01، بذلك يمكن ان نقول:

***-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلّم لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة تعزى للجنس لصالح الإناث.**

2- تحليل و مناقشة النتائج على ضوء فرضيات الدراسة:

2-1- مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الأولى التي توصّلت إلى أنّ:

توجد علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات ودافعية التعلّم لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسّط ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة. تتّفق هذه النتيجة مع ما جاء في نتائج دراسات كلّ من **الغامدي، غرم الله (2009)** و التي توصّلت إلى :" **وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى المراهقين**" و كذا **دراسة طعبلي، محمد الطاهر (2013)** الّتي وجدت:" **علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مفهوم الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**"، و كذلك **دراسة إيرين و سوميا (2017)** الّتي وقفت على:" **وجود علاقة إيجابية كبيرة بين الدافعية للإنجاز ومفهوم الذات**"، و أخيرا نتائج دراسة **بركات، حسين، و حجاج، سعد، و عليات، عبد الكريم (2022)**، والّتي توصّلت بدورها إلى أنّه:" **توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الرياضية، ودافعية الإنجاز الرياضي في حصة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي**".

2-2- مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الثانية التي توصّلت إلى أنّ:

***-مستوى مفهوم الذات لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة عالٍ**، تتّفق هذه النتيجة مع ما جاء في نتيجة **دراسة يوشر وأدين (2003)** و الّتي توصّلت إلى أنّ:" **الطلبة الذين يلتحقون بالمدارس الخاصة قد بينوا بشكل ملحوظ شعورا أقوى نحو مفهوم الذات أكثر من طلاب المدارس الحكومية**".

2-3- مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الثالثة التي توصّلت إلى أنّه:

***-مستوى دافعية التعلّم لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة عالٍ**، تتفق هذه النتيجة مع نتيجة **دراسة بالعروسي، سعيد(2022)** الّتي توصّلت إلى أنّ: "**مستوى الدافعية للتعلم (الدرجة الكلية) وأبعادها الفرعية (إدراك المتعلم لقدراته، إدراك قيمة التعلم، إدراك معاملة الأستاذ، إدراك معاملة الأولياء، إدراك العلاقة مع الزملاء) مرتفع**"، وكذا نتيجة دراسة **طعبلي محمد الطاهر (2013)**، والّتي توصّلت إلى:" **وجود**

مستوى مرتفع من دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة **دراسة آدم، محمد عمر، و عبد الله، محمد الكبير مكي، و على، عثمان موسى (2024)** الّتي توصّلت إلى أنّ :" **دافعية التعلم لدى عينة من طلبة السنة الرابعة بكلية الشارقة للعلوم التربوية ــ جامعة الملك فيصل بتشاد تتسم بالانخفاض**".

2-4- مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الرابعة التي توصّلت إلى أنّه:

***-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلّم لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة تعزى للجنس لصالح الإناث**، تتفق هذه النتيجة مع ما جاء في نتيجة **دراسة المساعيد، أصلان صبح(2009)** التّي توصّلت إلى:" **فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الدافعية للتعلم بين الجنسين لصالح الذّكور**" وكذلك **دراسة ريفّات، وأنجام، وغزال(2011))** التي توصّلت إلى:" **الفروق واضحة بين الجنسين وهذا لصالح الإناث في الدافع للإنجاز**" وكذا **دراسة صدام حنا رزق الله (2020)** الّتي توصّلت إلى:" **وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية التعلم ككل تبعاً لمتغير النوع ولصالح الإناث**"، **و كذا دراسة بالعروسي، سعيد(2022)** الّتي وجدت أنّه:" **توجد فروق في الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس**"، و كذا **دراسة بركات، حسين، و حجاج، سعد، و عليات، عبد الكريم (2022)** التي وقفت على أنّه:" **توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية الانجاز الرياضية تعزى لمتغير الجنس**"، و أخيرا **دراسة آدم، محمد عمر، و عبد الله، محمد الكبير مكي، و على، عثمان موسى (2024)** الّتي توصّلت إلى :" **وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في دافعية التعلم لدى طلبة كلية الشارقة للعلوم التربوية ــ جامعة الملك فيصل بتشاد تعزى لمتغير النوع (ذكر/ أنثى) لصالح الاناث**" وتختلف هذه النتيجة مع ما جاء في نتيجة **دراسة دودين، جروان (2017) التي توصّلت إلى:" عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم تُعزى لاختلاف الجنس**".

2-5- مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الخامسة التي توصّلت إلى أنّه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة تعزى للجنس، تتفق مع نتيجة **دراسة شقفة عطا أحمد على، و حنفي، محمود قدري (2008)** الّتي توصّلت إلى أنّه:" **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة في تقدير الذات، حيث إنّ الطلبة (الذكور والإناث) لديهم نفس المستوى من تقدير الذات**"، وتختلف مع نتائج كلّ من دراسات **يوشر وأدين (2003)**الّتي توصّلت إلى:" **عدم وجود فروق جوهرية في مفهوم الذات تبعا لمتغير الجنس**"، و دراسة **ريفّات، وأنجام، وغزال(2011)** التي وجدت:" **فروقا واضحة بين الجنسين وهذا لصالح الإناث في مفهوم الذات**" ، وكذا **دراسة دودين، جروان (2017)** الّتي توصّلت إلى:" **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات تُعزى لاختلاف الجنس**"، و أخيرا **دراسة بركات، حسين، و حجاج، سعد، و عليات، عبد الكريم (2022)** الّتي توصّلت بدورها إلى أنّه:" **توجد فروق ذات دلالة احصائية في تقدير الذات الرياضية تعزى لمتغير الجنس**".

3-خلاصة الدراسة:

من خلال النتائج المبيّنة أعلاه، وهي على الترتيب من 24 حتّى 33، توصّلت الدراسة الحالية إلى أنّ:

3-1-توجد علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات ودافعية التعلّم لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسّط ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة

3-2-مستوى مفهوم الذات لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة عالٍ

3-3-مستوى دافعية التعلّم لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة عالٍ.

3-4-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلّم لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة تعزى للجنس لصالح الاناث.

3-5-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم ببعض متوسّطات الهامل وبوسعادة تعزى للجنس.

***-خاتمة:**

من النتائج السّابقة يمكن القول أنّ الدافعية للتعلّم هي المحرّك الرئيس لعملية التعلّم، و إذا كان الأمر هكذا فالواجب أن يحرص جميع الشّركاء التربويين على أنْ يوفّر هذا الشرط عند جميع المتعلّمين، كما أنّ مفهوم الذّات الايجابي له دور فعّال في إثارتها و تحريكها، لذا فالعمل يكون في حلقة متّصلة بدايتها مفهوم الذات و نهايتها الدافعية للتعلّم، لتصبح هذه الأخيرة مثيرة لمفهوم الذات، فالمتعلّم النّاجح دراسيا يتكوّن لديه مفهوم ذات ايجابي عن نفسه ومن خلال ما يسمعه من مدح من طرف المحيطين به، فهذه الدّراسة أظهرت من خلال نتائجها أنّ العينة(تلاميذ السّنة الرابعة متوسّط محلّ الدّراسة) تتمتّع بمفهوم ذات عالٍ، و هذا الموقف مشترك بين الجنسين لم تظهر الاختلافات فيه بين النّوعين، عدا في الدافعية كانت رغم ارتفاع نسبتها بين المتعلّمين إلا أنها كانت أكثر ارتفاعا عند الإناث، ولعلّ ذلك يعود للعدد الكبير لهنّ مقارنة بالذّكور، أو لطبيعة البنت التّي تختار التعليم فتلجأ إليه كملاذ للخروج من البيت، كذلك لتطيل عمرها فيها، فلا يزجّ بها إلى الزواج المبّكر الّذي يحدث للكثيرات من البنات في هذه المناطق، عموما العيّنة تتمتّع بشروط النّجاح إن استغليت جيّدا من طرق الطاقم التربوي و الاداري رغم التباين في بعض النتائج و هذه طبيعة الدّراسات العلمية.

*-اقتراحات الدراسة:

تقترح الدراسة الحالية مجموعة من المقترحات الآتية:

- حثّ العاملين في الميدان التربوي على الاهتمام بموضوع مفهوم الذات عند المتعلّمين.
- حثّ العاملين في الميدان التربوي على الاهتمام بموضوع دافعية التعلّم لدى المتعلّمين.
- تدريب التربويين على طرق استثارة الدّافعية لدى المتعلّمين.
- تشجيع الطلبة على البحث في مثل هذه الدراسات مفهوم الذّات، و كذا الدافعية للتعلّم في مستويات أخرى
- المساندة العلمية من طرف القائمين على المخابر البحثية في تبنّي مثل هذه البحوث.
- برمجة ملتقيات، وندوات تكوينية حول هذا الموضوع من طرف أساتذتنا الأفاضل.
- جمع مثل هذه الاعمال، للاستفادة منها من طرف طلبة الليسانس على الأقل.

المـــراجع

أولا: المراجع العربية.

1. أبو رياش، حسين، زهرية عبد الحق(2007). علم النفس التربوي للطالب الجامعي، والمعلم الممارس، الأردن: دار المسير للنشر والتوزيع.
2. ابراهيم، عبد العزيز الدعليج (2010).مناهج و طرق البحث العلمي،ط.1،الاردن:دار الصفاء.
3. أحمد دوقة (2011). سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج ، بن عكنون ، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية .
4. إ.م.كولر، وآخرون (2011). علم النفس المرض ي الإكلينيكي، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية للنشر و التوزيع.
5. ابراهيم، مصطفى عمي حماد(2014). :تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة في البيئة الفلسطينية ،رسالة ماجستير ، كلية التربية، فلسطين: الجامعة الإسلامية غزة.
6. الأغا ،عساف (2015).إدارة الصف الاعتبارات الفكرية و المنهجية للمعلم العصري. فلسطين: سمير منصور.
7. أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصّة(2022). نظرية مفهوم الذات في التوجيه التربوي مستخرجة من الموقع: http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action
8. بن سليم، حسين وآخرون(2016).أهمية الدافعية في التعليم الجامعي لدى الطلبة، مجلة آفاق للعلوم، مجلد 5، العدد.2، الجزائر: جامعة الجلفة.
9. بورقبة، قويدر، و حصباية، رحمة مجدة(2020).البحث العلمي، مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية،مجلد.8،ع.1الجزائر: جامعة الجلفة.
10. بركات، حسين، و حجاج، سعد، و عليات، عبد الكريم (2022). علاقة تقدير الذات بدافعية الإنجاز في حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، المجلة العلمية للتربية البدنية و الرياضية، مجلد.21، ع.1، الجزائر: جامعة الجزائر 3.
11. حيدر، عبد الرضا الخفاجي (2014).الدليل التطبيقي في كتابة البحوث النفسية و التربوية، العراق: جامعة بابل.
12. حرزلي، حسين (2015).علاقة دافعية التعلّم لتلاميذ المتوسّط بالتواصل البيداغوجي من خلال شبكة فلندرز *flanders* كتاب ملتقى وطني بعنوان: أدوات التفاعل الصفّي و أهم شبكاته اللفظية وغير اللفظية،ع.03، الجزائر: جامعة الجلفة.
13. حرزلي، حسين(017!). مفهوم الذات لدى تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي(الطفولة المتأخرة)–دراسة ميدانية ببعض مدارس المسيلة–مجلة الباحث، مجلد.2، ع.1، الجزائر: جامعة الجلفة.
14. جرجي شاهين عطية(2000). المعتمد قاموس عربي عربي، ط.2، لبنان: دار صادر للنشر.
15. خيري أسامة مدحت، 2014، تطوير الذات إداريا أكاديميا مجتمعيا، عمان، دار الراية للنشر والتوزيع

16. دحماني، وفاء(2017).التوافق النفسي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر: جامعة المسيلة.

17. دودين، ثريا يونس، و جروان، فتحي عبد الرحمن(2017) أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية* .(26)*2* ,استرجع في من https://journals.qou.edu/index.php/jrresstudy/article/view/1275

18.

19. رحيم، يونس كرو العزاوي (2008). منهج البحث العلمي ،ط1، الأردن: دار دجلة.

20. ربحي، عليان مصطفى (2013).البحث العلمي (اسسه ومناهجه واساليبه واجراءاته)، المملكة العربية السعودية: دار الشروق جدّة.

21. الرفوع، محمد أحمد (2015). الدافعية نماذج وتطبيقات ، ط 1 ، عمان ، الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

22. الزق، أحمد يحي(2006).علم النفس، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

23. زياد بركات(2008). علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد. المجلد 01. العدد 02،فلسطين: الجامعة الاسلامية المفتوحة.

24. زكي، سهير، محمود سرحان (2015).الدافعية للتعلم والذكاء العاطفي وعلاقتهما بالتحصيل الدراس ي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير ، علم النفس ،فلسطين: جامعة الأزهر غزة.

25. سليمان ، محمد طالب (2010). الادارة الصفية تكوين بيئة صفية ناجحة. فلسطين : دار الكتاب الجامعي

26. سهير، سرحان زكي محمود (2015) .الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة، رسالة ماجستير . فلسطين: جامعة الأزهر غزة.

27. سلمان، علي السيد(2015). علم النفس الإرشادي والعلاج النفسي، القاهرة، دار الجوهرة للنشر والتوزيع

28. شقفة، عطا أحمد على، و حنفي محمود قدري(2008). تقدير الذات وعلاقته بالمشاركة السياسية لدى طلبه جامعة القدس المفتوحة بغزة، رسالة ماجستير، مصر: جامعة عيش شمس.

29. صلاح الدين، العمرية(2005). مفهوم الذات، الأردنّ: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

30. طعبلي، محمد الطاهر، و خميس، عبد العزيز (2013) علاقة مفهوم الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من التعليم العام و التكنولوجي -دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة ورقلة، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، وجلد.5، ع.10، الجزائر: جامعة ورقلة.

31. طه حميد، حسين الكعبي، ونرجس، حسين زاير العقابي(2015). أصول البحث العلمي في العلوم السياسية،ط.1، المغرب: منشورات اختلاف.

32. عباس، محمد خليل ،محمد بكر نوفل، العبسي، محمد مصطفى ، أبو عواد، فريال، محمد (2007). منهج الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الاردن: دار المسيرة.

33. غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح الغامدي(2009). التفكير العقلاني والتفكير الغير عقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

34. فاطمة، صابر، و مرفت، خفاجة(2002). أسس ومبادئ البحث العلمي،(ط.1)،مصر: مكتبة، و مطبعة الاشعاع الفنية.

35. فواز، إبراهيم(2007). أثر استراتيجيات التذكر في استرجاع المعلومات في ضوء جنس الطلبة ومستوى دافعيتهم للتعلم مجلة العلوم الانسانية للأبحاث، مجلد.21،ع.1، الأردنّ: جامعة النجاح.

36. قهار، صابرينة(2009). مفهوم الذات – مقاربة نفسية، حوليات جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية،مجلد.9 ع.4، الجزائر: جامعة قالمة.

37. قحطان أحمد الظاهر(2010). مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع

38. -مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية(2005).المجلد 10، العدد 1، المملكة العربية السّعودية: جامعة الملك سعود.

39. كافي، مصطفى يوسف ، أبو عيد، هاني أحمد ، حمودة، سمير أحمد (2012).الاحصاء في الادارة والاقتصاد مكتبة المجتمع ط1، الاردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

40. المساعيد، أصلان صبح(2009). دافعية التعلم عند طلبة معلم الصف في جامعة آل البيت في ضوء بعض المتغيرات الشخصية مجلة اتحاد الجامعات العربية،ع.54، الأردن: جامعة آل البيت.

41. محمود، علام صالح الدين(2010).القياس والتقويم التربوي في العملية التدريبية، دار المسيرة للنشر و التوزيع.

42. محمود، شيماء، محمد (2016).قياس الدافعية نحو التعلم لدى طالبات المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية . مج. 2، ع. 6، العراق: الجامعة المستنصرية.

43. هنداوي ،ناهد خالد أيوب، و البدوي، عفاف سعيد فرج (2017). التلكؤ الاكاديمي وعلاقته بالدافعية الذاتية والتدفق النفسي لدى طالبات شعبة التربية بجامعة الازهر.مجلة كلية التربية .العدد 174 الجزء الثاني، مصر: جامعة الازهر.

44. الواهج، ربيع، و بورقبة، داود(2020).مفهوم الذات علاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية المجلد 12 العدد02، الجزائر : جامعة الشّلف.

ثانيا: المراجع غير العربية:

46-Ben Rabah, H & Modeste Dabove, G .(2017). Etude de la motivation autodétermination des étudiants dans le contexte d'une activité pédagogique faisant appel à Facebook comme plateforme d'échange .https://journals.openedition.org/dms/1758#quotation

47- Eirene Leela rout, Soumya Pathak, 2017, Relationship of Achievement Motivation and Self-Cocept of Undergraduate Students with their Academic Performance, International Journal for Innovative in Multi-disciplinary Field, Vol 03, Issue 06, pp. 01-05.

48- Riffat-UN-Awan, Anjum Naz, Ghazala Noureen, 2011, A Studyof Relationship between Achievement Motivation, Self-Concept and Achievement in English and Mathematics at Secondary Level, International Education Studies, Vol 04, Issue 03, pp. 72-79مج

49-Gupta Rumki□2014□A Study on Self□Concept□Academic Achievement and Achievement Motivation of the Students□Journal of Humanities and Social Science□Vol 19□Issue 05□pp.88□ 93مج

50- G. Rajina P. Karnan (2018). A Study on Achievement Motivation of Higher Secondary School Students in Tiruvallur District. International Educational Scientific Research Journal. Vol 04. Issue 03. pp. 43-48.

51- Yogita Ubhe. Priyanka Bombra (2017). Self Concept. Self Efficacy and Achievement Motivation among Midlle School and High School Students. International Journal of Research in Social Sciences. Vol 07. Issue 06. pp. 334-340.

الملاحـــــــق

أدوات الدّراسة:

عزيزي(تي) التلميذ (ة)هذين الاستبيانين للغرض العلمي ، وليس اختبارا لقدراتك المعرفية، و للأمانة العلمية أنه لا يوجد اسمك فيه، رغم ذلك سيبقى ما تجيب عنه سرّا، لكن أرجو ان تجيب على كل العبارات في الاستمارات، و بارك الله فيك مسبقا.

الجنس:..... المتوسّطة:.....البلدية:.....

الاستبيان مفهوم الذات

الترقيم	العبارات	أوافق بشدّة	أوافق	متردّد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
01	اشعر بالرضا عن شكلي					
02	يبدو جسميً متناسقا					
03	وزني يتناسق مع طولي					
04	أتمتع بقدر مقبول من الأخلاق					
05	لا يوجد لدي عيوب جسميّة					
06	أتقبّل شكليً الخارجي					
07	أنا راضٍ عن لون بشرتي					
08	أنا راضٍ عن لياقتي					
09	أمارس الرّياضة بانتظام للحفاظ على لياقتي					
10	أعصابي هادئة في كثير من المواقف					
11	أبادر بأعمال التطوع في الحيّ بإرادتي					
12	يرقّ حالي لرؤية محتاج					
13	لا أحتقر نفسي					
14	أستعدّ لكل عمل قبل أن أبدأ فيه					
15	أنا شخص أمين مع نفسي					
16	لا أشعر بالارتباك عند مواجهة الناس					
17	لا الجأ إلى الغش عندما اضطر لذلك					
18	أفعل ما أراه صحيحا بنفسي دون تدخّ الآخرين					
19	أخفي انفعالي عندما أتضايق					
20	من المستحيل أن أتنازل عن قيم مجتمعي					
21	يهمني ما يقوله الآخرون عنّي					

22	أعتقد أنّ الآخرين يميلون إليّ					
23	علاقتي بإخوتي و أخواتي حسنة					
24	أشعر بالارتياح أثناء وجودي مع الآخرين					
25	التزم بالتقاليد الاجتماعية					
26	بطبيعتي أنا إنسان اجتماعي					
27	لا أجد صعوبة في تكوين صداقات					
28	أحاول أن امتنع عن الكذب قدر استطاعتي					
29	أعتزّ بانتمائي لأسرتي					
30	لا تُفرض عليّ قيود داخل أسرتي					
31	من الصعب تخيل نفسي بدون أسرتي					
32	أحب والديّ معا					
33	أشارك أفراد أسرتي أعمال المنزل					
34	لا أنزعج من تعليمات والديَّ					
35	أبذل ما بوسعي لإسعاد أسرتي					
36	أشعر بدفء الأسرة					
37	الأسرة تمثل ليَ كل شَّيء					
38	أرجع إلى أسرتي في الكثير من المواقف					
39	أستوعب المواد الدراسية					
40	ألجأ إلى استخدام ذكائي للوصول إلى مصلحة ما					
41	لا أجد صعوبة في فهم المواد العلمية					
42	أتمتّع بصحة عقلية					
43	أستخدم التصوّر في كثير من المواقف					
44	أفكّر قبل القيام بالأعمال					
45	لا أعاني من النسيان					
46	أشعر أنّني أتمتّع بالذكاء					
47	لدي قدرة عالية على الحفظ					
48	اشعر أن قدراتي غير محدودة					

استبيان الدافعية للتعلّم

الترقيم	العبارات	بدائل الاستجابة				
		أوافق بشدّة	أوافق	متردّد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة
1	يصعب علي التركيز أثناء شرح الأستاذ ومتابعته.					
2	تعاوني مع زملائي على حلّ الواجبات المدرسية يفيدني.					
3	أشارك في الأنشطة المدرسية.					
4	أحب إنجاز واجباتي المدرسية بنفسي.					
5	أفضّل القيام بالواجب الدراسي ضمن مجموعة زملاء.					
6	أتجنّب المواقف المدرسية التي تحتاج إلى مسؤولية.					
7	سرعان ما أشعر بالملل عند حلّ الواجبات المدرسية مع الزملاء.					
8	أتحمّل الصعوبات و المشكلات الدراسية الّتي أواجهها.					
9	أكره المدرسة بسبب قوانينها الصارمة.					
10	أحبّ العمل السّهل الذي أكون متأكدا من قدرتي على حلّه.					
11	أشعر بالسعادة مع زملائي في المدرسة.					
12	ألتزم بالتعليمات التي تضعها المدرسة.					
13	أطرح الأسئلة خلال الحصّة رغبة منّي في تعلّم كل ما هو جديد.					
14	أنجز واجباتي بشكل أفضل من زملائي.					
15	أميل إلى الأنشطة الصّعبة لأنّني أشعر فيها بالمتعة.					
16	أشعر أنّ معظم الدروس التي أتعلمها في المدرسة غير شيّقة.					
17	أحب الأنشطة التي تتطلب وقتاً طويلاً حتّى أنهيها.					
18	لا أحب المشاركة في الأنشطة المدرسية.					
19	أنجز التكليفات المدرسية التي تطلب مني بإتقان.					
20	أشعر بالسرور لمّا تتطور معلوماتي ومهاراتي.					
21	يهتم والديَّ معا بنتائجي الدراسية.					
22	أحبّ أن يعطينا الأستاذ أسئلة سهلة لا تحتاج إلى تفكير.					
23	أحب المطالعة من أجل تطوير معرفتي.					
24	لا أتمكّن من تكوين صداقات بسرعة مع زملاء المدرسة.					
25	أذهب إلى المدرسة فقط لأنّ والديَّ يريدان ذلك.					

عزيزي(تي) التلميذ(ة) شكرا على جهدك.

ملاحق المعالجة الإحصائية

```
Warning # 849 in column 23.  Text: fr_DZ
The LOCALE subcommand of the SET command has an invalid parameter.  It
could
not be mapped to a valid backend locale.
GET
  FILE='C:\Users\Origin Systems\Desktop\addirassa_ alassasia-sabrina.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
EXAMINE VARIABLES=mafhoum_athatte dafiyat_attaalom
  /PLOT BOXPLOT HISTOGRAM NPPLOT
  /COMPARE GROUPS
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /CINTERVAL 95
  /MISSING LISTWISE
  /NOTOTAL.
```

Explorer

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\Origin Systems\Desktop\addirassa_
alassasia-sabrina.sav
```

Récapitulatif du traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquante		Total	
	N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
mafhoum_athatte	443	100.0%	0	0.0%	443	100.0%
dafiyat_attaalom	443	100.0%	0	0.0%	443	100.0%

Descriptives

			Statistique	Erreur standard
mafhoum_athatte	Moyenne		200.45	.915
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	198.65	
		Borne supérieure	202.25	
	Moyenne tronquée à 5%		201.19	
	Médiane		202.00	
	Variance		371.081	
	Ecart-type		19.263	
	Minimum		126	
	Maximum		240	
	Intervalle		114	
	Intervalle interquartile		25	
	Asymétrie		-.623	.116
	Aplatissement		.724	.231
dafiyat_attaalom	Moyenne		86.05	.488
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	85.09	
		Borne supérieure	87.00	

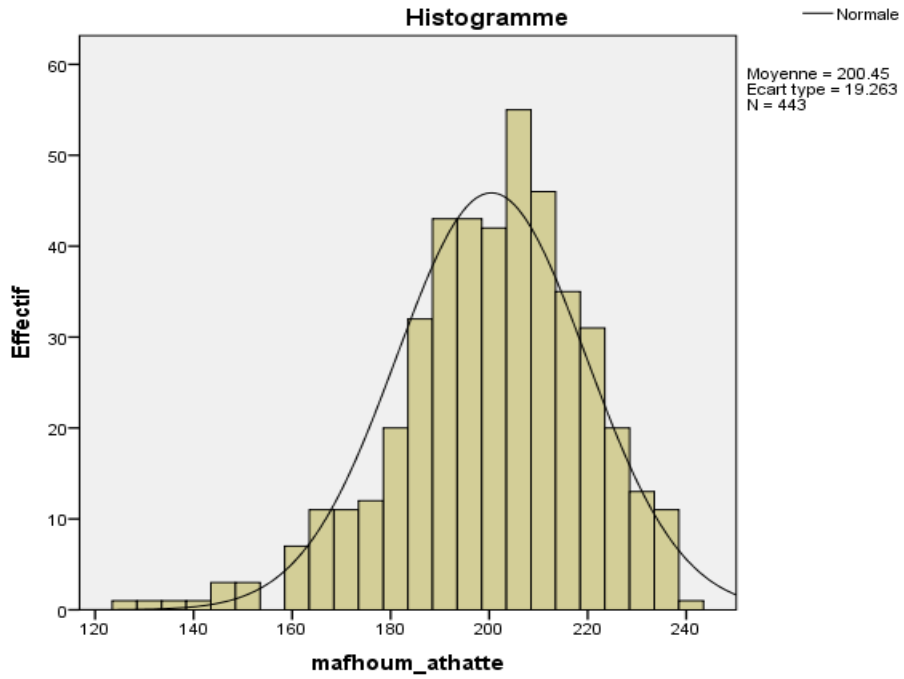
Moyenne tronquée à 5%	86.13	
Médiane	86.00	
Variance	105.283	
Ecart-type	10.261	
Minimum	53	
Maximum	125	
Intervalle	72	
Intervalle interquartile	13	
Asymétrie	-.042	.116
Aplatissement	.422	.231

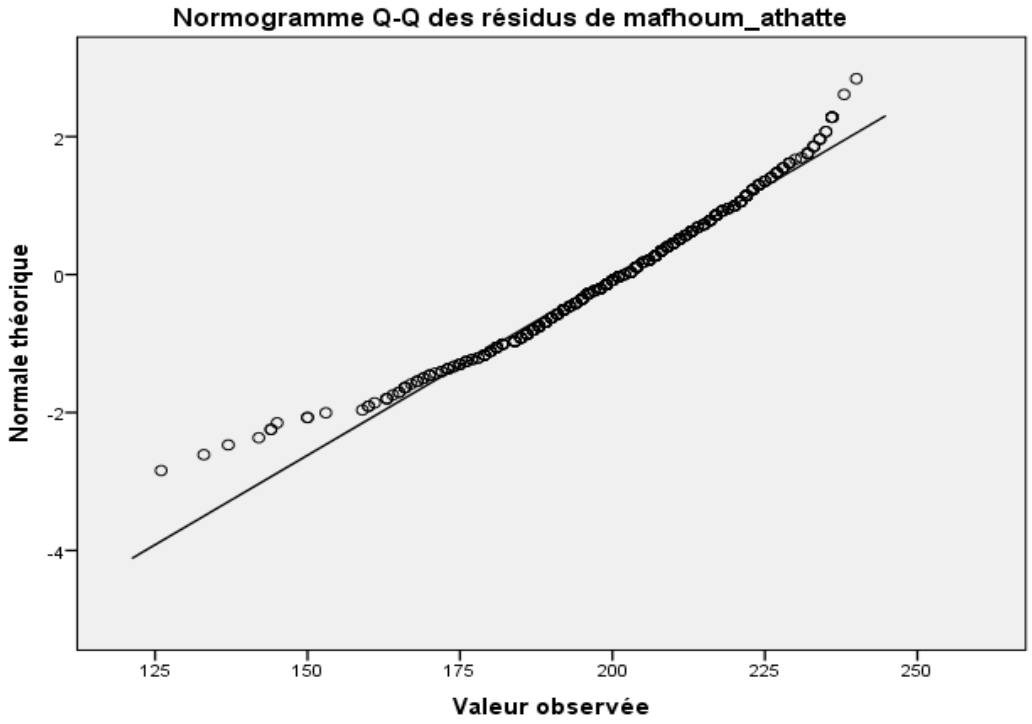
Tests de normalité

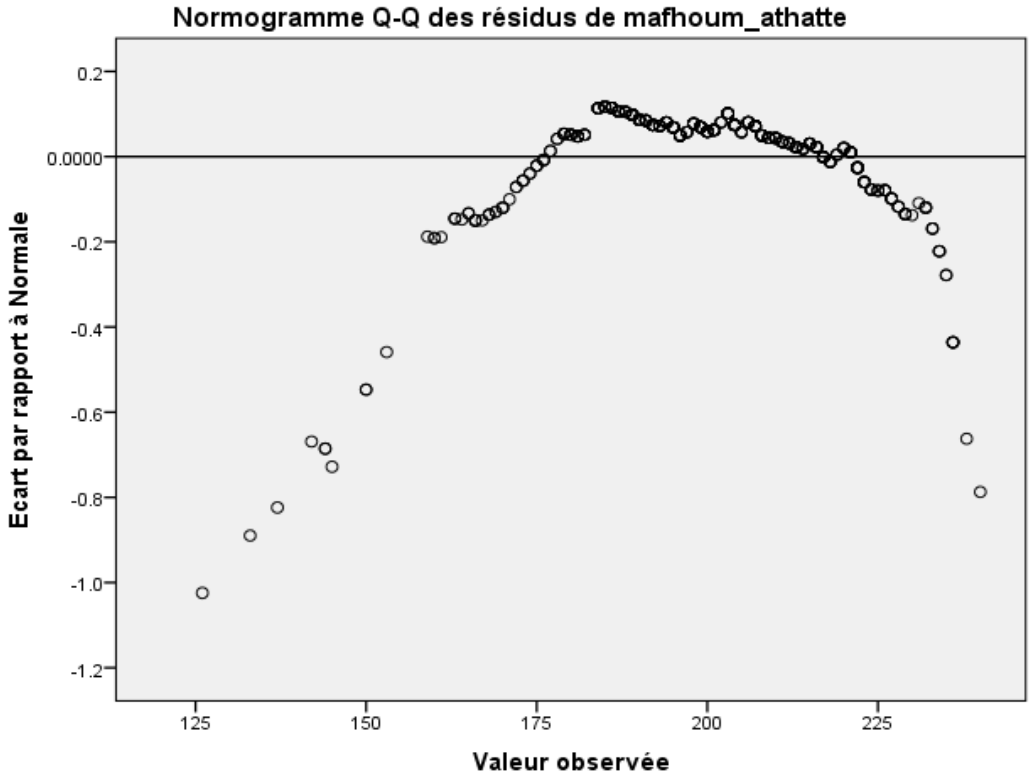
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
mafhoum_athatte	.052	443	.007	.977	443	.000
dafiyat_attaalom	.039	443	.101	.994	443	.058

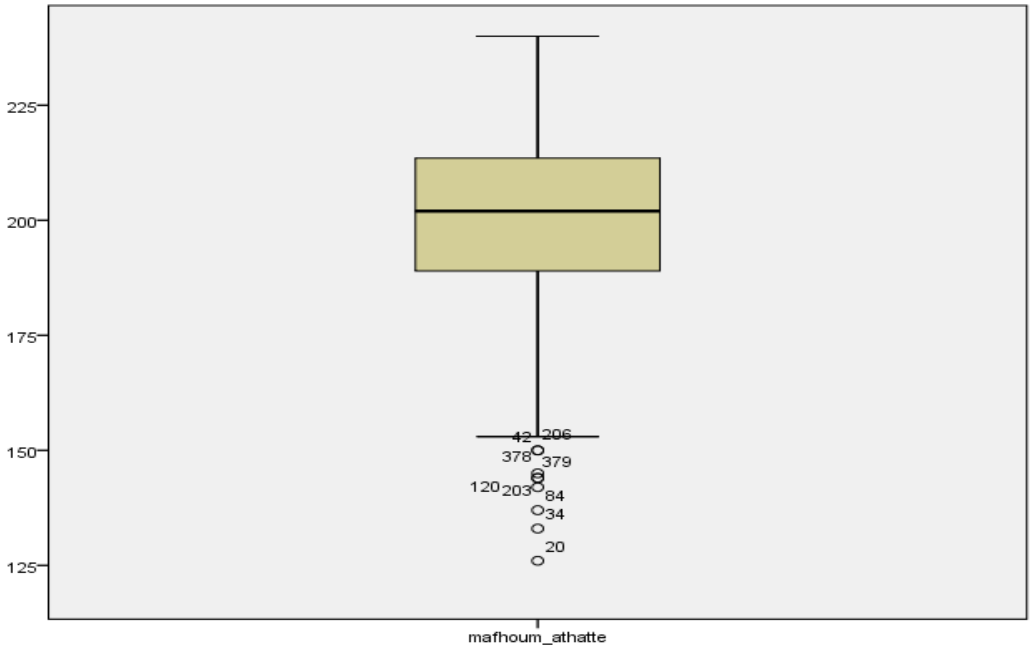
a. Correction de signification de Lilliefors

mafhoum_athatte

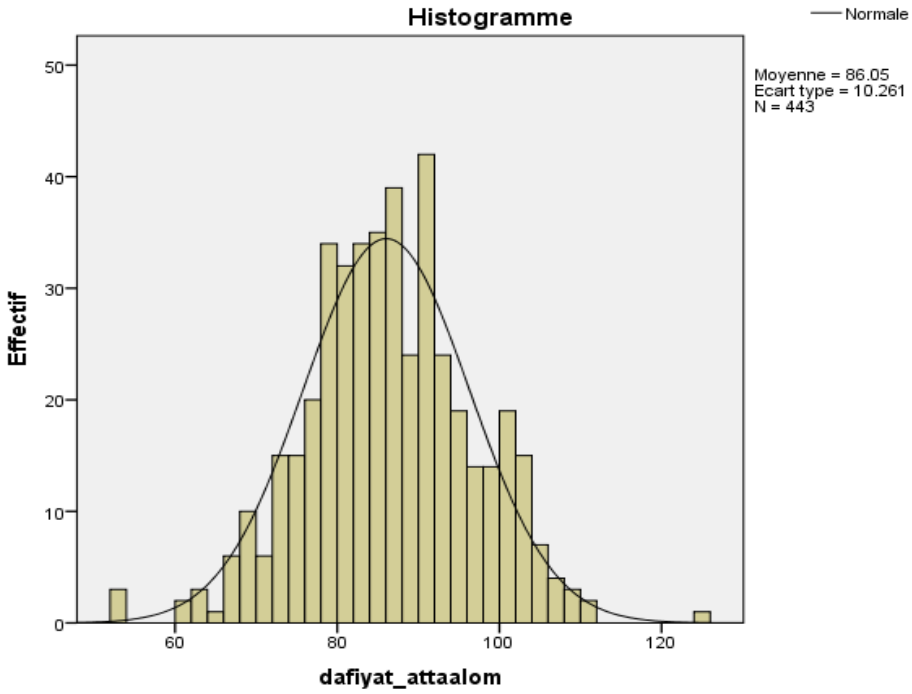


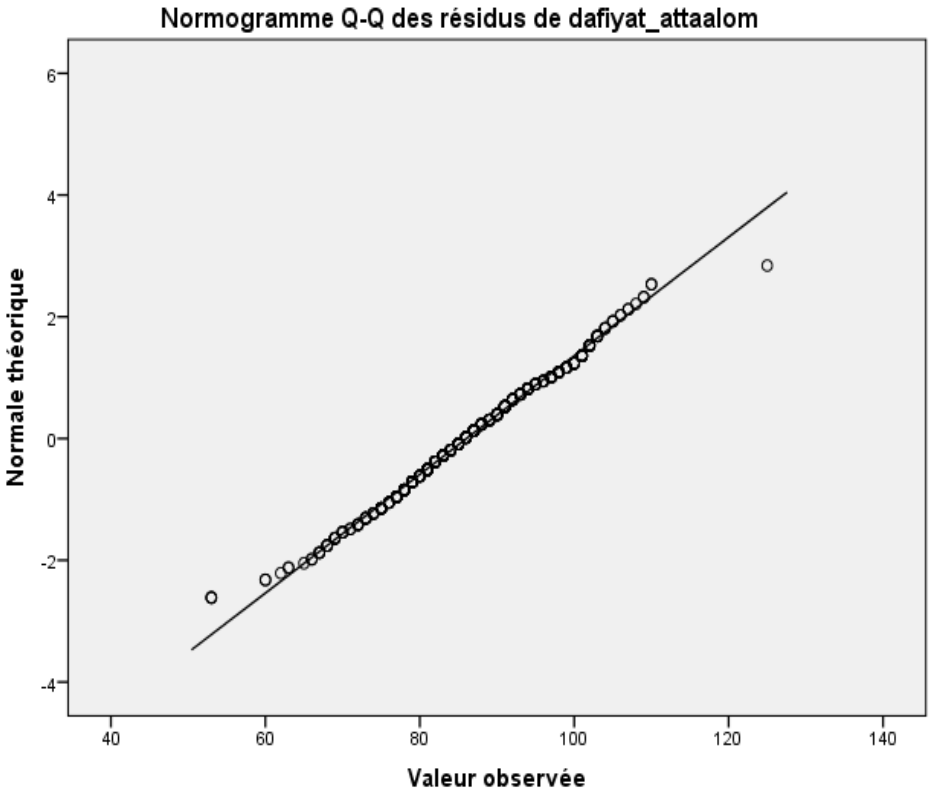

Normogramme Q-Q des résidus de mafhoum_athatte
Normale théorique
2
0
-2
-4
125
150
175
200
225
250
Valeur observée

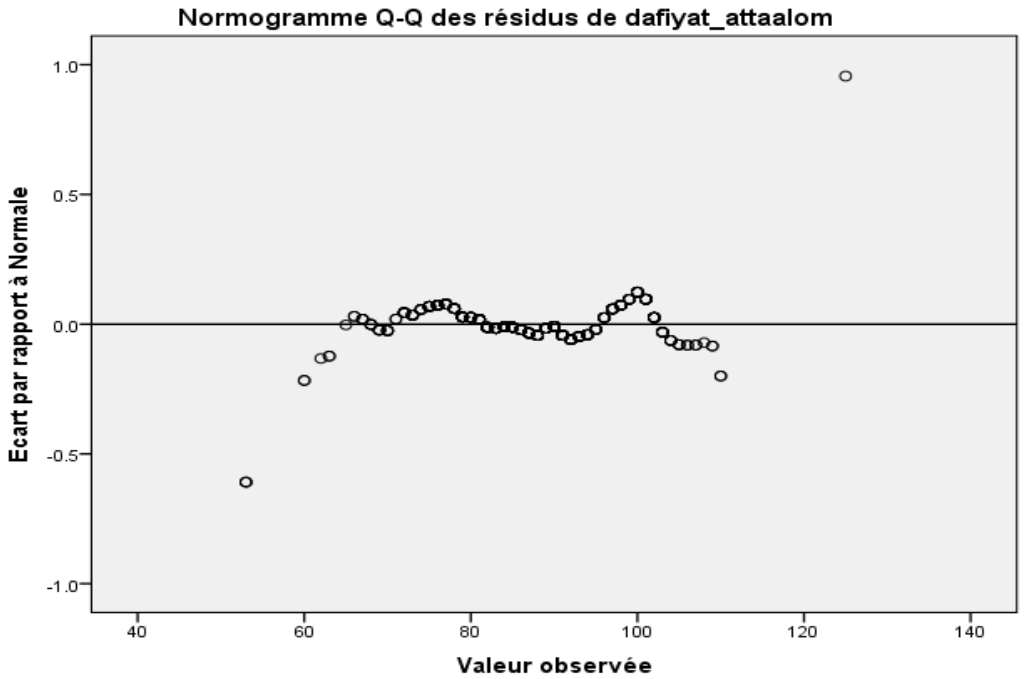

Normogramme Q-Q des résidus de mafhoum_athatte
Ecart par rapport à Normale
0.2
0.0000
-0.2
-0.4
-0.6
-0.8
-1.0
-1.2
125
150
175
200
225
Valeur observée

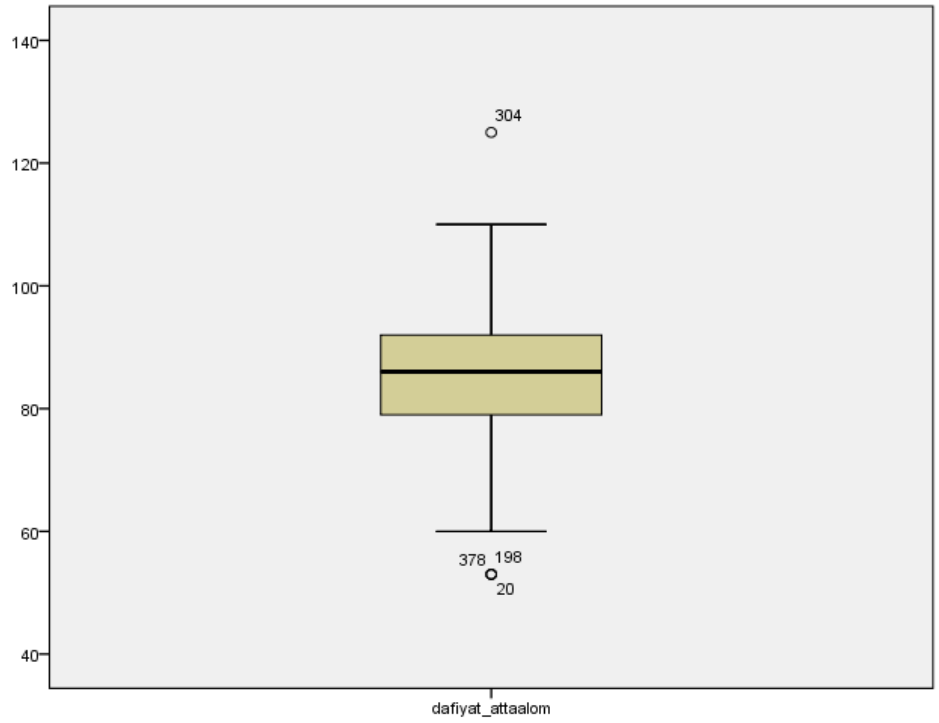


dafiyat_attaalom




Normogramme Q-Q des résidus de dafiyat_attaalom
Normale théorique
Valeur observée
6
4
2
0
-2
-4
40
60
80
100
120
140


Normogramme Q-Q des résidus de dafiyat_attaalom
Ecart par rapport à Normale
Valeur observée
1.0
0.5
0.0
-0.5
-1.0
40
60
80
100
120
140




```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=mafhoum_athatte dafiyat_attaalom
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\Origin Systems\Desktop\addirassa_
alassasia-sabrina.sav
```

Corrélations			
		mafhoum_athatte	dafiyat_attaalom
mafhoum_athatte	Corrélation de Pearson	1	.486**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	443	443
dafiyat_attaalom	Corrélation de Pearson	.486**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	443	443

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
*Nonparametric Tests: One Sample.
NPTESTS
  /ONESAMPLE TEST (mafhoum_athatte) WILCOXON(TESTVALUE=144)
  /MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE
  /CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.
```

Tests non paramétriques

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\Origin Systems\Desktop\addirassa_
alassasia-sabrina.sav
```

Récapitulatif du test d'hypothèse

	Hypothèse nulle	Test	Sig.	Décision
1	La médiane de mafhoum_athatta est égale à 144.00.	Test de rang signé de Wilcoxon à échantillon unique	.000	Rejeter l'hypothèse nulle.

Les significations asymptotiques sont affichées. Le niveau de significatic
.05.

```
T-TEST
  /TESTVAL=75
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=dafiyat_attaalom
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\Origin Systems\Desktop\addirassa_
alassasia-sabrina.sav
```

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
dafiyat_attaalom	443	86.05	10.261	.488

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 75				
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence
					Inférieure
dafiyat_attaalom	22.657	442	.000	11.045	10.09

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 75
	Intervalle de confiance 95% de la différence
	Supérieure
dafiyat_attaalom	12.00

```
NPAR TESTS
  /M-W= mafhoum_athatte BY sex(1 2)
  /MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\Origin Systems\Desktop\addirassa_
alassasia-sabrina.sav
```

Test de Mann-Whitney

Rangs

	sex	N	Rang moyen	Somme des rangs
mafhoum_athatte	dakar	219	211.99	46426.00
	ontha	224	231.79	51920.00
	Total	443		

Test[a]

	mafhoum_athatte
U de Mann-Whitney	22336.000
W de Wilcoxon	46426.000
Z	-1.627
Signification asymptotique (bilatérale)	.104

a. Critère de regroupement : sex

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

Test-t

[Ensemble_de_données1] C:\Users\Origin Systems\Desktop\addirassa_alassasia-sabrina.sav

Statistiques de groupe

	sex	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
dafiyat_attaalom	dakar	219	83.69	10.767	.728
	ontha	224	88.34	9.198	.615

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	T	Ddl
dafiyat_attaalom	Hypothèse de variances égales	2.023	.156	-4.891	441
	Hypothèse de variances inégales			-4.882	427.382

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
dafiyat_attaalom	Hypothèse de variances égales	.000	-4.650	.951
	Hypothèse de variances inégales	.000	-4.650	.952

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
dafiyat_attaalom	Hypothèse de variances égales	-6.518	-2.781
	Hypothèse de variances inégales	-6.522	-2.778

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة

Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

وثيقة ايداع مذكرة ماستر

الموضوع: مفهوم الذات وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط - دراسة ميدانية على بعض متوسطات الهامل وبوسعادة -

إعداد الطلبة:

1- عبد الكريم صبرينة رقم التسجيل: 28012024240440914 73

2- نوبيات وفاء رقم التسجيل: 28012024050541082 43

القسم: علم النفس **الشعبة:** علوم التربية **التخصص** إرشاد وتوجيه

إشراف: خطوط رمضان **الرتبة:** أستاذ

أقر بأنني تابعت العمل المذكور أعلاه في جلسات إشرافية طيلة الموسم الجامعي: 2024-2025 وأسمح بإيداعه على مستوى ادارة القسم للمناقشة والتقييم.

موافقة وإمضاء الاستاذ(ة) المشرف(ة):

رئيس فريق الاختصاص

البروفيسور: كتفي مخزوز
مسؤول فريق الاختصاص

رئيس القسم

Web site : http://virtuelcampus.univ-msila.dz/facshs/ الموقع الالكتروني:
Face book : https://www.facebook.com/FshsUinvMsila/ الفايسبوك:
Tél / Fax : + 213 35 35 3044 هاتف/ فاكس:

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
الرقم: /2025

Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Affairs

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضي (ة) ادناه :

السيد(ة): عبد الكريم صبرينة

الصفة (طالب، استاذ باحث، باحث دائم): طالب

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 102112848

الصادرة بتاريخ : 2016/11/28 عن دائرة : بوسعادة

المسجل(ة) بكلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم النفس

تخصص: إرشاد وتوجيه تحت رقم التسجيل: 28012024240440914 73

والمكلف بإنجاز اعمال بحث (مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، اطروحة دكتوراه) .

عنوانها:

مفهوم الذات وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط

- دراسة ميدانية على بعض متوسطات الهامل وبوسعادة -

اصرح بشرفي بانني التزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور اعلاه

المسيلة في: 2025/05/23

امضاء المعني (ة):

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila

Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
الرقم: /2025

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضي (ة) ادناه :

السيد(ة): نوبيات وفاء

الصفة (طالب، استاذ باحث، باحث دائم): طالبة

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 208222782 28

الصادرة بتاريخ : 2022_08_25 **عن دائرة :** بوسعادة

المسجل(ة) بكلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية **قسم:** علم النفس

تخصص: ارشاد وتوجيه **تحت رقم التسجيل:** 405054108243

والمكلف بإنجاز اعمال بحث (مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، اطروحة دكتوراه) .

عنوانها: مفهوم الذات وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
دراسة ميدانية بمعض متوسطات الهامل وبوسعادة.

اصرح بشرفي بانني التزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور اعلاه

المسيلة في: 2025/05/28

امضاء المعني (ة):

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

المفتشية العامة
المقاطعة:07 ادارة المتوسطات
ولاية : المسيلة

البطاقة الفنية للمؤسسة2024/2025

1-تعريف المؤسسة

الاسم الرسمي للمؤسسة: متوسطة لطرش المبروك — رقم تسجيلها الوطني : 28272003
نمطها : إبتدائية محولة — نوع البناء : صلب — عنوان البريد الالكتروني: elhamelnew@hotmail.com
بلدية : بوسعادة — دائرة : بوسعادة — ولاية : المسيلة — رقم الهاتف الثابت:035454416
تاريخ افتتاحها : 2008 — أصلها : إبتدائية محولة — مساحتها : 4100.00م² — نظامها: خارجي

2-التأطير الإداري

الرتبة	م مفتوحة	الشاغرة	الصفة (مرسم-مكلف)	تاريخ التعيين في الوظيفة الحالية	آخر درجة وتاريخ تنقيذها	تاريخ آخر زيارة المشفوعة بتقرير + العلامة في الرتبة الحالية	الاسم واللقب	الهاتف النقال
1 – المدير	1	0	مرسم	26/05/2015	08 01/06/2020	15.5 ماي 2022	توفيق حفيظي	
م التربية	1	0	مرسم	2016/10/04	05 2022/04/01	13 2021/02/28	طارق دياح	
م التوجيه	1	0	مرسم	2021/12/20	0	/	حليتيم نسيمة	/
م مالي	1	0	مرسم	2012/12/02	12 2021/12/01	17.5 2023/05/04	قوبي محمد فتحي	/

03- حول الخريطة التربوية والإدارية :

عدد الحجرات	عدد الأفواج	عدد التلاميذ	منهم اناث	عدد لأساتذة	منهم اناث	عدد المشرفين والمساعدين	منهم اناث	عدد العمال
12	12	404	192	21	15	03	02	09
الملحقات	00	/	عدد التلاميذ	/	/	/	عدد التلاميذ	/

04-الأساتذة :

المواد	المناصب المفتوحة	المعينون	منهم اناث	المتعاقدون	منهم اناث	الحجم الساعي للمادة أسبوعيا	الساعات الإضافية	الساعات الفائضة
رياضيات	03	03	2	0	0	66	0	
علوم	02	02	1	0	0	36	0	
فيزياء	02	02	1	0	0	36	0	
عربية	04	04	4	0	0	63	0	
فرنسية	03	03	2	0	0	63	0	
انجليزية	02	02	2	0	0	42	0	
اجتماعيات	02	02	2	0	0	36	0	
ت بدنية	1	1	0	0	0	24	2	
تربية فنية/تربية موسيقية	1	1	1	0	0	12	0	
إعلام آلي	1	1	0	0	0	24	2	
المجموع	21	21	15	0	0	402	04	

5-نتائج المؤسسة في شهادة التعليم المتوسط: خلال السنوات الخمس الماضية

السنوات	←وان 2019						←وان 2021			←وان 2022			←وان 2023		
الفئات	الحاضر	الناجح	النسبة	الحاضر	الناجح	النسبة	الحاضر	الناجح	النسبة	الحاضر	الناجح	النسبة	الحاضر	الناجح	النسبة
ش.ت.م	93	31	33.33				96	95	98.95	78	28	35.89	94	34	36.17

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

	93	46	49.46				96	95	98.95	78	43	55.12	94	46	48.93

6- تعداد التلاميذ:

المستوى	1م			2م			3م			4م			المجموع العام			متوسط عدد التلاميذ في كل مستوى	
	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج		
ن/داخلي	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	3م	39
خارجي	59	54	113	52	54	106	49	41	90	52	43	95	212	192	404	2م	30
المجموع	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1م	34
عدد الأفواج التربوية	3			3			3			3			12			المتوسط العام	35

7- الهياكل:

عدد الحجرات	عدد . م العلمية	عدد الورشات	مخابر الإعلام الآلي			استعمال الانترنت		السماء		وضعية الكهرباء	وضعية التدفئة	المكيفات الهوائية	
			العدد	عدد الأجهزة	الأجهزة المعطوبة	التلاميذ	الإدارة	خزان	صهاريج			حجرات	إدارة
12	02	0	01	15	0	0	1	0	1	جيدة	جيدة	12	2

المطعم		مرافق رياضية			و. الكشف والمتابعة	السكنات الإلزامية		سيارة المؤسسة		المؤسسة			
وضعيته	طاقة الاستعاب	ماتيكو	قاعة	ساحة		العدد	شاغرة	النوع	الحالة	ريفية	شبه ريفية	حضرية	المواصلات
/	/			نعم	/	0	0	لا توجد	/			*	

8- الأنشطة :

التعيين	تاريخ الإعتماد/التجديد	مجمدة منذ	مسهاماتها	النوادي الفاعلة
جمعية أولياء التلاميذ	2023/03/23			-
الجمعية الثقافية والرياضية	2023/10/25	-	-احياء المناسبات -نشاطات متنوعة -إلقاء الدروس	-النادي الرياضي

9- مشروع المؤسسة:

التعيين	العمل بالمشروع	مدته	موضوعه	الأهداف المسطرة
مشروع المؤسسة	فعال	03	تحسين نتائج شهادة التعليم المتوسط	تحسين نتائج شهادة التعليم المتوسط

10- العوائق والانشغالات والمواضيع المقترحة للتكوين :

الإنشغالات	التعيين
التربوية والبيداغوجية و الادارية	- /
الهيكلية + التجهيز	- تحتاج أقسام إضافية - ترميم الساحة والمساكة
المواضيع المقترحة للتكوين	-

حرر بالمدية في : 08/ 11/ 2024

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

بطاقة فنية للمؤسسة

متوسطة طارق بن زياد
— بوسعادة —
ثانوية

التسمية: متوسطة طارق بن زياد.

العنوان : شارع 16 أفريل - بوسعادة.

تاريخ الإنجاز : 1976/02/16.

تاريخ الإفتتاح : 1980/01/05 - **رقم قرار الإفتتاح :** 80/154 **بتاريخ :** 1980/10/05.

نوع البناء : صلب- قاعدة 07.

المساحة الإجمالية : 20533 م2 – (4533 م2 مبنية) – (16000 م2 غير مبنية).

طاقة الإستيعاب : 800 تلميذ.

نظام العمل : خارجي .

عدد حجرات الدراسة : 22 قسم .

عدد المخابر : 02 - **عدد الورشات :** 02 – **المدرج :** 01 - **المكتبة :** 01 –

قاعة المطالعة : 01 – **قاعة متعددة الإختصاصات :** 01. - **ماتيكو :** 01 –

العيادة : 01 – **قاعة الأرشيف :** 01 – **المخزن :** 01 – **قاعة الأساتذة :** 01 –

غرفة التدفئة المركزية : 01 – **ورشة القيم :** 01 .- **خزان المياه :** 01 (غير مستعمل).

رقم الهاتف : 035446420. - **البريد الإلكتروني :** cemtarek28289@gmail.com .

رقم التعريف الوطني : 28200200588 . - **رقم التعريف الجبائي :** 28200050505 .

الرقم المركزي لبطاقة المعلومات : 02072 .

رقم الحساب الجاري للخزينة : 128.000.08 (المسيلة)- 00828001128000000837:RIB.

الرقم المحاسبي : 03872. - **الرقم الميكانوغرافي :** 28318. - **رقم المستخدم :** 16083065

الرقم التعريفي لتعاضدية المساعدة المدرسية للشرق الجزائري : M 281700 .

عنوان IP : 105.96.50.248 الخاص بالأنترنيت . 035446428

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner