جـــامعـة الزقازيــق
معهد البحوث والدراسات الآسيوية
قسم العلـــوم الاجتمـاعيـــة

البناء القيمى وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية والدافعية للإنجاز

دراسة ميدانية مقارنة على عينة من الطلاب الإندونيسيين والماليزيين الدارسين بالجامعات المصرية

رسالة دكتوراه مقدمة من الطالب

إبراهيم السيد أحمد السيد

إشـــراف

أ.د محمد محمد بيومي خليل
أستاذ الصحـــة النفسية ووكيل
كليـة التربيـة
جامعة الزقازيق

أ.د إبراهيم عبد الرحمن عوده
أستاذ علـم الاجتماع -كليـة الآداب
ـ جامعة الزقازيق

2005

فصل تمهيدي
المقدمة
أهمية الدراسة
أهداف الدراسة
فروض الدراسة
مفاهيم الدراسة

المقدمة :

تعتبر القيم الاجتماعية من المفاهيم الضرورية لدراسة المجتمع حيث إنها تحدد درجة رقى وتحضر المجتمعات ، وترتبط القيم الاجتماعية بأنها تعطى للشباب دافعاً وقيمة للإنجاز والتطور.

ويشير محمد شفيق " إلي أن دراسة القيم لقيت اهتماماً كبيراً منذ زمن بعيد على يد العديد من علماء الاجتماع وعلم النفس ورواد الفكر والدراسات

الإنسانية وقد بدأت تعاريف القيمة مجردة عن طريق مفاهيم الخير والكمال والعلو والغايات وما يجب أن يكون عليه " (محمد شفيق ، 1997 ، ص 57).

" و القيم الاجتماعية نتاج خبرات اجتماعية وهي تتكون نتيجة عمليات انتقاء جماعية يصطلح أفراد المجتمع عليها لتنظيم العلاقات بينهم " (نجيب اسكندر وآخرون 1962 ، ص 17 ،18).

وتضيف فوزية دياب " أن القيم من المفاهيم الجوهرية في جميع ميادين الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية وهي تمس العلاقات الإنسانية بكافة صورها لأنها ضرورة اجتماعية ولأنها معايير وأهداف لابد أن نجدها في كل مجتمع منظم سواء أكان متخلفاً أو متقدماً فهي تتغلغل في الأفراد في شكل اتجاهات ودوافع وتطلعات ، وفي بعض المواقف الاجتماعية تعبر القيم عن نفسها في شكل قوانين وبرامج للتنظيم الاجتماعي والنظـم الاجتماعية".

(فوزية دياب ، 1966 ، ص 16).

ويري لويس مليكه ، أن " القيم الاجتماعية تختلف من مجتمع لآخر من حيث اختلاف النظم الاجتماعية داخل كل مجتمع ، حيث " .... أنه توجد نظم مشتركة للقيم داخل كل مجتمع ، وتعمل كإطار مرجعي مشترك ، في مواقف متعددة ، بحيث توثق بين الاتجاهات في نظام متكامل ، وبالطبع قد تختلف القيم من مجتمع لآخر."(لويس مليكه، 1964 ، ص 796).

وتتجمع كل القيم في الثقافة الواحدة وترتبط معا كعناصر متكاملة في نسق واحد ، ويؤدى النسق القيمي مجموعة من الوظائف من أهمها :

1- تزويد أعضاء المجتمع بمعنى الحياة والهدف الذي يجمعهم من أجل البقاء وبقدر ما تتوحد قيم الجماعة وتتفق بقدر ما يتحقق الانسجام والاستقرار للمجتمع.
2- ربط أجزاء الثقافة بعضها بالآخر فترتبط العناصر المتعددة والنظم حتى تبدو أنها متناسقة.
3- تمارس القيم إلزاماً معينا علي الأفراد مما يؤدي لوجود تشابه أخلاقي بين أعضاء مجتمع معين.
4- يحدد النسق القيمي لكل مجتمع مشكلاته الاجتماعية فالمشكلة لا يكون لها كيان بدون تعريفها عن طريق القيمة.(ناديه حليم ، 1970 ، ص 72).

بعد هذا العرض يرى الباحث أن موضوع القيم لا يزال مجالا خصباً للدراسات الإنسانية و بخاصة إذا كانت الدراسة تتعلق بموضوع القيم وعلاقته بالدافعية للإنجاز حيث إنه كلما كانت القيم راقية وراسخة في المجتمع كان ذلك دافعاً للإنجاز لدى الشباب.

ويري الباحث أن الدراسات النفسية قد تطورت تطوراً هائلاً في العصر الحديث " ولقد تطورت الدراسات التي تناولت مفهوم القيم خاصة بعد الحرب العالمية الأولى والثانية وبخاصة فيما يتعلق بدراسة الفروق بين الأفراد والجماعات في الثقافات المختلفة بأساليب علمية موحدة في الهدف والمعنى ، وذلك بهدف تطوير النظريات العامة والأخذ في الاعتبار الفروق الثقافية قبل

تعميم هذه النظريات " (H.C.Berry, 1980,.Brislin, et.al.1973, Triands , 1980 ,Eckensberger, 1972,)

ونظراً لأهمية التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالقيم الإنسانية مما يؤدي ذلك إلي إثارة تساؤلات كثيرة لدى الباحثين علي العلاقة التي تربط بينهما وينعكس ذلك علي الدافعية للإنجاز لدى الأفراد في ذلك يرى الباحث " .... أن اهتمام الدراسات الاجتماعية والرعاية الوالديه والقيم الاجتماعية للتعرف علي أسلوب تنشئة الكائن البشرى وانعكاس هذه الأساليب علي شخصية الأبناء ومن ثم تكوين المجتمعات". (عبد الله عسكر ، 1996، ص 232).

وتعتبر عملية التنشئة الاجتماعية من أولى العمليات الاجتماعية ومن أخطرها شأناً في حياة الفرد . لأنها الدعامة الأولى التي ترتكز عليها مقومات الشخصية ، فالفرد يولد غير قادر علي ممارسة أي شيء ، ويتم اكتسابه المهارات الاجتماعية عن طريق تنشئته الاجتماعية التي يكسبها من خلال المجتمع الذي يعيش فيه.

" وتشير التنشئة الاجتماعية إلي العملية التي ينمو من خلالها الفرد ليكون كائناً اجتماعياً أو هي العملية التي يكتسب بها الفرد الحساسية للمنبهات الاجتماعية مثل (الضغوط والالتزامات الاجتماعية) ويتعلم السير في إطارها ، ويسلك مثل الآخرين في جماعته أو ثقافته ، وهي عملية تكوين الكينونة الاجتماعية".(فرج عبد القادر طه ، وآخرون (د.ت.) ص 149).

ويري الباحث أنه استكمالاً للتركيبة الإنسانية للإنسان يتحتم علي الفرد أن يكتسب القيم الاجتماعية من خلال التنشئة الاجتماعية التي اكتسبها من المجتمع الذي ولد وتربى فيه حتى تكتمل هويته الإنسانية .

" ويتوقف نجاح الشباب في حل مشكلة الدافع للإنجاز علي ما يقوم به من استكشاف للبدائل والخيارات في المجالات الأيديولوجية و الاجتماعية وكذلك علي ما يحققه من التزام أو تعهد بالقيم والمعايير السائدة في المجتمع . وبناء علي ما يحققه الشباب من نجاح أو فشل في القيم الاجتماعية يتجه إلى أحد قطبي الأزمة فإما أن يتجه إلي الجانب الإيجابي منها فتتضح قيمته ويعرف نفسه بوضوح ودوره في المجتمع وهو ما يعرف بإنجاز القيمة . وإما أن يتجه إلى الجانب السلبي منها ويظل يعاني من عدم وضوح هويته وعدم معرفته لنفسه في الوقت الحاضر وماذا سيكون عليه في المستقبل وهو ما يعرف بتشتيت القيمة " (محمد السيد عبد الرحمن ، 1998 ص 288 – 289)0

"ويشكل مفهوم الدافعية للإنجاز محوراً أساسياً كنتيجة للصحة النفسية ، وهو أحد الجوانب الهامة في نظام الدوافع الإنسانية ، وهو مركب ثلاثي يشمل استعداد الفرد للاقتراب من النجاح (قوة الدافع) ومدي احتمالية أو إمكانية حدوث النجاح (التوقع) ثم قيمة النجاح ذاته (الباعث)".(عبد الفتاح دويدار،1991 ، ص 49).

وتشير جوديث بارودیك (Bardwick ,1971) إلي أن جذور الدافعية للإنجاز تكمن في الثقافة والأسرة ، وشخصية الفرد ، فهناك بعض الثقافات التي تشجع علي الإنجاز والإبداع بينما تكف ثقافات أخرى قدرة أفرادها علي الإنجاز والإبداع ، أما الأسرة فهي العامل الأساسي في نشأة ونمو الدافع

للإنجاز لدى الطفل من خلال مشاعر الدفء والحب والتقدير ، حيث تنمو الثقة في النفس مع الاستقلالية وتكون مشاعره الداخلية هي المحك الرئيسي للاستمرار في الإنجاز ومواجهة الصعوبات والتحديات أما الذين يشعرون بالرفض الوالدى أو الإهمال فينخفض لديه الثقة بالنفس مع الأمن فلا يبادرون بأي أنشطة تنافسية إنجازيه لخوفهم من الفشل.-(Bardwick, 1971,PP.167-178)

أهمية الدراسة:

الأهمية المجتمعية:

نظراً لوجود عدد لا بأس به من الدارسين الآسيويين (وبخاصة الشباب الإندونيسي والماليزي) بمصر ويقيمون لمدد زمنية مختلفة يرى الباحث أن أهمية هذا البحث تنبع من معرفة القيم الاجتماعية لهؤلاء الطلبة وطريقة إدراكهم لهذه القيم وأساليب تنشئتهم الاجتماعية ودافعيتهم للإنجاز.

الأهمية العلمية:

كما تكمن أهمية البحث في التعرف علي الفروق في منظومة القيم من مجتمع لآخر ،وفقاً للفروق الثقافية بين مجتمعي الدراسة لخدمة الأهداف الأكاديمية،وتطرح موضوعاً جديداً في ميدان العلوم الاجتماعية وتناقش قضايا ونظريلت ومناهج ذات قيمة علمية واضافة مقترحات جديدة في إطار عملية التنشئة الاجتماعية والدافعية للإنجاز في مجتمعي الدراسة .

أهداف الدراسة:

ترمي هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقات الارتباطية بين البناء القيمي والتنشئة الاجتماعية والدافعية للإنجاز لدى عينة من الدارسين الإندونيسيين والماليزيين الدارسين بالجامعات المصريةمن خلال تحقيق الأهداف الآتية :

1- التعرف على العلاقة الارتباطية بين التنشئة الاجتماعية والقيم الاجتماعية والدافعية للانجاز لدى الشباب الإندونيسي والماليزي.
2- التعرف على العلاقة الارتباطية بين اتجاهات التنشئة الاجتماعية في إطار القبول بالقيم الاجتماعية والدافع للإنجاز .
3- التعرف على العلاقة الارتباطية بين اتجاهات التنشئة الاجتماعية في اتجاه الضبط والقيم الاجتماعية والدافعية للإنجاز .
4- التعرف على العلاقة الارتباطية بين اتجاهات التنشئة الاجتماعية في اتجاه الاتساق مقابل الاتساق العدائي والقيم الاجتماعية والدافعية للإنجاز .
5- رصد وتفسيرالفروق بين الشباب الإندونيسي والماليزي في القيم الاجتماعية .
6- رصد وتفسيرالفروق بين الشباب الإندونيسي والماليزي في التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء .
7- رصد وتفسيرالفروق بين الشباب الإندونيسي والماليزي في الدافعية للإنجاز .

8- رصد وتفسيرالفروق بين المجموعات ذكور اندونيسيين – اناث اندونيسيات – ذكور ماليزيين – اناث ماليزيات في التنشئة الاجتماعة (نمط الوالدية) والقيم والدافعية للانجاز .

فروض الدراسة :

1- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التنشئة الاجتماعية والقيم الاجتماعية والدافعية للإنجاز لدى الشباب الإندونيسي والماليزي.

2- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات التنشئة الاجتماعية في إطار القبول بالقيم الاجتماعية والدافع للإنجاز .

3- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات التنشئة الاجتماعية في اتجاه الضبط والقيم الاجتماعية والدافعية للإنجاز .

4- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات التنشئة الاجتماعية في اتجاه الاتساق مقابل الاتساق العدائي والقيم الاجتماعية والدافعية للإنجاز .

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشباب الإندونيسي والماليزي في القيم الاجتماعية .

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشباب الإندونيسي والماليزي في التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء .

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشباب الإندونيسي والماليزي في الدافعية للإنجاز .

8- توجد فروق بين المجموعات ذكور إندونيسيين – إناث إندونيسيات – ذكور ماليزيين – إناث ماليزيات في التنشئة الاجتماعية (نمط الوالدية) والقيم والدافعية للانجاز .

مفاهيم الدراسة

أولاً مفهوم القيم :

ذكرت فوزيه دياب (1966) " أن استخدام لفظ القيمة وهو باللغة الألمانية (Wert) بالمعنى الفلسفي قد استخدم في ألمانيا وتداوله علماء الاقتصاد النمساويون ، وذاع استعمال القيمة بين جمهرة المثقفين في ألمانيا ، وكان ناتجاً عن نجاح فلسفة(نيتشه) في ألمانيا".(فوزيه دياب،1966،ص 15)

وقدم " نيلسون " تصنيفاً للقيم في ضوء ارتباطها بالنمط البنائى للمجتمع إلي فئتين قيم تقليدية وقيم عقلية وهذا ما فعله روبرت ردفيلد عندما ميز القيم على أساس نوع المجتمع إلي قيم خاصة بالمجتمع الشعبي القديم الذي تسوده

القيم التقليدية وقيم خاصة بالمجتمع الضري الذي تسوده القيم العصرية. " (مجدي أحمد محمود ،1982)

وتعتبر القيم كما يعرفها العديد من علماء الاجتماع (مستوى أو معياراً للانتقاء من بين بدائل أو ممكنات اجتماعية متاحة أمام الشخص الاجتماعي في الموقف الاجتماعي).(عبد الباسط محمد 1971)

وتعتبر القيم محصلة لتطور الكثير من عمليات الانتقـاء والتقييم التي تنتج اتساقا طويل المدى وتنظيما في سلوك الفرد بوصفها إطارا مرجعيا ينظم نطاقا أوسع مدى من الاتجاه في تأثيره علي الموضوعات.(يوسف عبد الفتاح 1990 : ص 49)

كما يرى يوسف عبد الفتاح 1990 أن القيم " ظاهرة ديناميه متطورة لذلك لابد من النظر إليها من خلال الوسط الذي تنشأ فيه والحكم عليها حكما موقفيا وذلك بنسبتها إلي المعايير التي يضعها المجتمع في زمن معين وبإرجاعها إلي الظروف المحيطة بثقافة المجتمع ".(يوسف عبد الفتاح 1990 : ص 58)

ويرى ساجيف Sagiv وسواراتز Scgwartz أن " القيم الإنسانية هي أهداف مرغوبة تتباين في أهميتها ،وتفيد كمبادئ توجيهية في حياة الإنسان " .(Sagiv&Scgwartz ,1995: P.430)

وترى كارين اونير Owens Karen أن القيم " هي أفكار معيارية توجه السلوك وتزوده بمعايير خارجية وداخلية نحو ما يكافح الناس من أجله ، وتزود القيم بأساس للسلوك الأخلاقي " (Owens Karen ,1993: p 540)

وإذا كانت القيم تقدم لنا بعض التبريرات في تفسير السلوك واختلافاته سواء كان هذا على نحو تقدير ذاتي من قبل الشخص أو من قبل التقدير الاجتماعي .

فإن جابر عبد الحميد 1971 يرى أن القيم ليست مجرد تفضيل ولكنه تفضيل يشعر به صاحبه ويعتبره مسوغا من الناحية الأخلاقية أو من الناحية المنطقية وعلى أساس الأحكام الحالية وعادة يكون مسوغا على أساس ناحيتين من النواحي .

وسوف يتبنى الباحث مفهوم القيم في ضوء الأداة المستخدمة لقياس القيم (مقياس القيم الفارقة الذي أعده برنس prince وترجمة جابر عبد الحميد للعربية) .

حيث تم تصنيف القيم إلي قيم أصيلة أو تقليدية وتتضمن أخلاقيات النجاح في العمل ، الاهتمام بالمستقبل ، استقلال الذات ، التشدد في الخلق والدين . أما القيم العصرية فتنطوي على قيم الاستمتاع بالصحبة والأصدقاء ، الاستمتاع بالحاضر ، مسايرة الآخرين ، النسبية والتساهل . (جابر عبد الحميد ،1977).

ثانياً مفهوم التنشئة الاجتماعية:

يتداخل مفهوم التنشئة الاجتماعية مع مفهومين آخرين هما التربية وتنمية الشخصية حسب رأي جالينج Galing و ترى أيضا أن " التنشئة الاجتماعية عملية ذات بعدين متكاملين هما .

الأول : يتمثل في العملية التي يدخل بها الفرد الخبرة الاجتماعية في مجاله ليتمكن من فهمها والتوافق معها .

الثاني : هي العمليات التي تمارس فيها النظم الاجتماعية تأثيرها على الأفراد الذين يتفاعلون بصورة إيجابية معها عن طريق أنشطة متعددة ليكتسب الفرد مقومات شخصية ." (Galing,1982:pp.262 –260)

ويرجع الاهتمام العلمي بالتنشئة الاجتماعية والاهتمام العلمي بدراستها في أواخر الثلاثينيات وأوائل الأربعينات من هذا القرن عندما نشر بارك بحثه عن التنشئة الاجتماعية عام 1939 باعتبارها الإطار المرجعي لدراسة المجتمع (السيد زكى، 1999 : ص 72)

وتتعدد تعريفات التنشئة الاجتماعية بتعدد نظريات علم النفس وتوجهاتها فمنها ما يركز على الأسرة أو يغطي عملية التنشئة نفسها أو ما يعرفها بأنها عملية تعلم واكتساب الخبرات ويعرفها حامد زهران (1977) بأنها :

"عملية تعلم وتعليم وتربية ،وتقوم على التفاعل وتهدف إلي اكتساب الفرد سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة تمكنه من مسايرة جماعية وتكسبه الطابع الاجتماعي وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية وهي عملية تشكيل السلوك الاجتماعي للفرد وهي عملية استدخال ثقافة المجتمع في بناء الشخصية ، وهي عملية تطبيع المادة الخام للطبيعة البشرية في النمط الاجتماعي للشخصية " .(حامد زهران ، 1977 : ص 37)

ويعرفها عماد الدين إسماعيل 1986 بأنها " العملية التي عن طريقها يسعى الآباء إلي إحلال عادات ودوافع جديدة محل عادات ودوافع كان الطفل قد كونها بطريقة أولية في المرحلة السابقة ، أو بعبارة أخرى هي العملية التي يهدف الآباء من ورائها إلي جعل أبنائهم يكتسبون أساليب سلوكية ودوافع وقيم واتجاهات يرضى عنها المجتمع وتنقلها الثقافة الفرعية التي ينتمون إليها. " (عماد إسماعيل ، 1986 : ص 27)

ويعرفها محمود أبو النيل 1984 بأنها " عملية تعليم وتعلم يكتسب من خلالها الطفل القيم والمعايير الاجتماعية السائدة وما يجب عليه أن يقوم به من أدوار في المجتمع . "(محمود أبو النيل ، 1984 : ص 318)

وإذا كانت " التنشئة الاجتماعية تشير إلي العملية التي ينمو من خلالها الفرد ليكون كائناً اجتماعياً أو هي العملية التي يكتسب بها الفرد الحساسية للمنبهات الاجتماعية (مثل الضغوط والالتزامات الاجتماعية) ويتعلم السير في إطارها ويسلك مثل الآخرين في جماعته أو ثقافته وهي عملية تكوين الكينونة الاجتماعية " (فرج عبد القادر طه، د.ت : ص 149)

وسوف يتبنى الباحث تعريف التنشئة الاجتماعية من خلال الأبعاد التي ذكرت في استبيان نمط الوالدية :

لما يدركه الابناء من قبول ودفء من قبل والديهم وما يدركونه من ضوابط والدية مفروضة عليهم وتعليمات وحدود يجب اتباعها والالتزام بها مقابل اطلاق الحرية لهم وعدم التقيد ومدى إدراكهم لاتساق أي من الوالدين مع نفسه فيما يفرضونه من قواعد .وفقاً للأبعاد التالية:

(أ) القبول (الدفء) مقابل (البرود ونقص الدفء)

ويعني "مدى القبول والمحبة والاهتمام الذى يلقاه المستجيب من قبل أي من والديه "

(ب) الضبط مقابل اطلاق الحرية وعدم التقيد :

ويعني " مدى ادراك الفرد للقيود والحدود المفروضة على جوانب من سلوكه والتى عليه اتباعها وعدم الخروج عليها كذلك يعنى كثرة القواعد والتعليمات التى يدركها من قبل والديه والتى تتعلق بامور مثل :(الاصدقاء ، قضاء الوقت ، أداء المهام)

(ج) الاتساق مقابل الاتساق العدائى :

ويقصد به مدى اتساق وعدم تناقض اى من الوالدين مع نفسه فيما يفرضونه من ضوابط اى رؤية الابناء لاتساق اى من والديهم وعدم تناقضهم فيما يفرضونه من قواعد او تعليمات مقابل عدم اتساقهم بمعنى ان متابعتهم لالتزام الابناء بالحدود المفروضة يتوقف على حالتهم المزاجية بمعنى ان ما يحاسبونهم عليه مرة قد لا يعيرونه اهتمام مرات أخرى . (ممدوحه سلامة ، 1991)

ثالثاً: مفهوم الدافعية للإنجاز:

تتعدد تعريفات الدافعية للإنجاز بتعدد مجالات الإنجاز واتجاهاته وحسب التوجهات النظرية التي قامت بدراسة الحاجة والدافع للإنجاز إلا أن الباحث سيحاول الإشارة لبعض هذه التعريفات .

فلقد أوضح فاروق موسى 1981 أن الدافع للإنجاز هو " الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ، ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي ".(فاروق عبد الفتاح موسى ، 1981:ص 5)

وعرف عبد العزيز عبد الباسط (1992) الدافع للإنجاز بأنه " الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات الأساسية للنجاح المهني ".(عبد العزيز عبد الباسط ،1992 : ص 547)

وعرف أحمد عبد الخالق 1991 الدافع للإنجاز بأنه " الأداء في ضوء مستوى الامتياز والتفوق والأداء ، الذي تحدثه الرغبة في النجاح ".(أحمد عبد الخالق ،1991 : ص 637)

ولقد حدده عبد اللطيف خليفة على أنه " استعداد الفرد لتحمل المسئولية والسعى نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة ، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل وفي ضوء هذا التعريف يتضمن خمسة مكونات أساسية هي:

- **الشعور بالمسئولية**
- **السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع .**
- **المثابرة**
- **الشعور بأهمية الزمن**
- **التخطيط للمستقبل. " (**عبد الطيف خليفة ، 2000 ، ص 96-97)

وعرف مورلى وهوسكنج 1994 الدافع للإنجاز بأنه " سعى الفرد الدائم لتحقيق إنجاز عال في الأداء يعكس له، رضا ذاتياً وذلك من خلال بذل جهد واستمرارية مرتفعة " . (Morley. Hosking, 1994, p 22)

إلا أن كلمة دافعية Motivation لها جذور في الكلمة اللاتينية (Mover) والتي تعني يدفع أو يحرك to move في علم النفس حيث تشتمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك.(Weinberger Mcclelland, 1990 p.562)

والدافعية تكوين فرضى ،وهي تعبر عن حالة يعيشها الكائن الحى تعمل على استثارة السلوك وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف معين ويمكن أن يستدل على هذه الحالة من تتابعات السلوك الموجهة نحو الهدف وتنتهي هذه التتابعات بتحقيق الهدف من الموضوع.(إبراهيم قشقوش ، طلعت منصور، 1979 :ص10)

ويترادف مفهوم الدافع والدافعية حيث يعبران عن اتجاه واحد للسلوك حيث وضح معتز عبد الله 1990 أن مفهوم الدافع يستخدم كمرادف لمفهوم الدافعية حيث يعبر كل منهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع وان كانت الدافعية هي المفهوم الأكثر عمومية. (معتز عبد الله، 1990: ص 419)

والدافعية ليست سلوكا معينا أو شيء أو حدثا يمكن ملاحظته على نحو مباشر ،وإنما تكوين أو نظام نستدل عليه من السلوك الملاحظ .(إبراهيم قشقوش، 1979 :ص7)

لقد عرف الكثير من العلماء الدافعية أو الدافع كمفهوم واحد كالآتي فعرفها يونج Jung من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلي تحقيق هدف معين .

وعرفها ماسلو Maslow بأنها خاصية ثابتة ومستمرة ومتغيرة ومركبة وعامة تمارس في كل أحوال الكائن الحي .

وعرف ستاتس Staats الدافعية بأنها تشريط انفعالي لمنبهات محددة ومركبة يوجهها مصدر التدعيم.

أما كاجان J.Kagen فعرف الدافع بأنه عبارة عن تمثلات معرفية لأهداف مرغوبة أو مفضلة تنتظم بشكل متدرج (أو هرمي) وتشبه تمثيل المفاهيم بشكل عام

وعـرف هـب Habb الدافعيـة بأنهـا أثـر لحـدثين حثيثيـين همـا الوظيفـة المعرفية التي تواجه السلوك ،ووظيفة التيقظ أو الاستثارة التـي تمد الفرد بطاقة الحركة .

كما عرف ماكليلاند وآخرون .Mcclland,et. Al الدافع بأنـه يعنـي إعـادة التكامـل وتجـدد النـشاط Reintegration النـاتج عـن التغييـر فـي الموقـف الوجداني.

وتعريف فيذر M.T.Feather للدافع بأنه استعداد شخصي ثابت نسبيا قد يكـون لـه أسـاس فطـرى ولكنـه نتـاج أو محـصلة عمليـات الـتعلم المبكـرة للاقتراب نحو المنبهات أو الابتعاد عنها .

و تعريف كاتل و كلين .R . B. Cattell & P. Kline : للدافع يتكون من من ثلاثة جوانب تتمثل في الآتي :

أ) الميل بشكل تلقائي لبعض الأشياء دون البعض الآخر .

ب) لإظهار حالة انفعالية خاصة بالحافز ومدي تأثيره .

ج) الاندفاع إلي مجموعة من الأفعال ذات هدف وغايـة

(Hamilton ,1983, P.P 15-16)

إلا أنه من خلال ميادين الدراسات التـي تناولت دراسة الدافعية تظهر مفاهيم تشيع في ميادين علم النفس مثل الدافع و الحافز و الباعث و الحاجة، و الهدف و القيمة و الغريزة والانفعالات .

و كل هذه المفاهيم تشير إلي الدافع و الدافعية أو تتصل بها علي نحو أو آخر و سوف يوضحها الباحث بشكل مبسط لارتباطها بموضوع الدافع أو الدافعية .

الحاجة والدافـع :

الحاجة Need : هي حالة من الحرمان ، ترتبط في العادة بالحرمان من التجهيزات أو المؤن البيولوجية كالطعام و الماء و لكنها تستخدم للإشارة إلي الحرمان ذي الطبيعة النفسية أو الانفعالية .

الحافز و الدافع :

الحافز (الباعث) Incentive هو مثير خارجي ينشط السلوك أو يعطيه الاتجاه .

الغريزة و الدافع :

الغريـزة Instinct :هـي قــوة بيولوجيـة فطريـة تهيـئ الكـائن الحـي للتعرف بطريقة معينة. (Newton, J.T.1994.P.213)

و يري قشقوش 1979 من خلال الحاجات و الدوافع أن الدوافع تنتظم في (متصل) continuum يوجد عند أحد قطبيه أكثر الدوافع أولية ، بيولوجية فطرية أو حتى حيوانية و غريزية أما عند قطبه الآخر فتوجد أكثر الحاجات تمدينا و ارتقاء بما يتفق مع جوهر إنسانية الإنسان ، ويوجد بين القطبيين الحيواني و الإنساني حاجات أخرى تتحدد طبيعتها ، و ماهيتها علي أساس مدي اقترابها من هذا القطب أو ابتعادها عن الآخر أي نظام الحاجات يبدأ من المستوي الحيواني و يتدرج في الارتقاء إلي أن ينتهي عند قمة هذا المتصل بالمستوي الإنساني السامي.(إبراهيم قشقوش، 1979 : ص17)

بينما يري محيي الدين حسين 1988 أن الحافز و الدافع يشيران إلي الحاجة بعد أن ترجمت في شكل حالة سيكولوجية تدفع الفرد إلي سلوك في اتجاه إشباعها . حيث عرف (فيناك) W. E. Venacke الباعث علي أنه يشير إلي محفزات البيئة الخارجية المساعدة علي تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه الدافعية علي أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية و تقف الحوافز و المكافآت المالية و الترقي كأمثلة لهذه البواعث فيعد النجاح و الشهرة مثلا من بواعث الدافع للإنجاز.(محيي الدين حسين، 1988: ص 9-10)

القيمة و الدافع :

الدافـع : حالة من التوتر أو استعداد داخلي يسهم في توجيه السلوك نحو غاية أو هدف معين. أمـا القيمة :فهي عبارة عن التصور القائم خلف هذا الدافع فالتوقع المنخفض لقيمة الإنجاز يترتب عليه نقص السلوك الموجه نحو الإنجاز أما التوقع المرتفع لقيمة الإنجاز فيؤدي إلي زيادة هذا السلوك .(عبد اللطيف خليفة، 2000 ، ص84)

بينما يري اتكنسون : أن الدافع هو استعداد (أو ميل) للكفاح من أجل نوع خاص لحالة تمثل غاية أو هدفا مثل الإنجاز و التواد و القوة و الهدف الخاص بالدافع هو نوع من التأثير يتم استحضاره من خلال نوع من الأفعال ويحدد هدف الدافع نوع الإشباع الذي يتم السعي إليه مثل الفخر بالإنجاز و العلاقة الوجدانية بالآخرين و يصاحب الحصول علي الحالة التي تمثل هدفا مشاعر الارتياح و تعطيل النشاط الموجه نحو الهـدف .

أمـا عـدم الحـصول علـي الحالـة التـي تمثـل هـدفا مرغوبـا ، فيـصاحبه مشاعر عدم الارتياح (الإحباط) ولا يتحدد هدف الدافع بأداء أنواع معينة من الأفعال مثل السعي إلي الاستحسان أو محاولات التأثير أو بصفات معينة للفعل الوسيلي مثل المثابرة أو التصلب .

و مع ذلك فهناك نوع معين أو صفة للفعل الوسيلي قد تكون مرتبطة بتحقيق هدف لدافع معين ، و إذ تزودنا بإشارة ثابتة علي نحو معقول علي وجود ذلك الدافع.(Atkinson, J: 1983.P.P 60 -61)

وظائف الدافعية : يتحدد مفهوم الدافعية من تحديد الخصائص الوظيفية المتعلقة بهذا المفهوم باعتباره يشير إلي مكونات هامة في النشاط النفسي فالدافع متغير وسيط يعمل علي تغيير السلوك و توجيهه في مسالك معينة .

وسوف يتبنى الباحث هذا التعريف

" الدافعية للإنجاز هي السعي تجاه الوصول إلي مستوى من التفوق والامتياز تحقيقا لمستويات عالية باستمرار العمل والنشاط. "(إبراهيم قشقوش، طلعت منصور ، 1979 : ص 45)

الباب الأول
الجانب النظري

الفصل الأول

القيـــم

* أهمية دراسة القيم .
* القيم في الفكر السوسيولوجى.
* القيم في الفكر السيكولوجى.
* خصائص القيم.
* تصنيف ودراسة القيم.
* قياس القيم .

أهمية دراسة القيم :

لقد حظيت القيمة باهتمام العلماء منذ أن بدأ الاهتمام بدراستها ، فلقد اهتم بها كل من علماء الدراسات الإنسانية والاجتماع ، وعلماء النفس والاقتصاد والسياسة ورواد الفكر الفلسفي . حيث تعتبر القيم من المفاهيم الفلسفية التي يدور حولها الخلافات في إطار المذاهب والأفكار الفلسفية المختلفة.

والقيم تتغلغل في حياة الناس أفراداً وجماعات وترتبط عندهم بمعنى الحياة ذاتها؛لأنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بدوافع السلوك والآمال والأهداف.(محمد شفيق،2003 ص58)

ولقد احتلت نظريات القيمة المكانة الأولى في ألمانيا حوالي عام 1900م وفي إنجلترا وأمريكا حوالي عام 1910 ، أما في فرنسا فقد ظل الأمر على عكس ذلك بالرغم من بعض البحوث الهامة التي نشرت متفرقة وكانت متضمنة هذا الأسلوب ، والفعل اللاتينى (Valea) يعنى أصلاً (إننى قوى) (وأننى أرفل بصحة جيدة) أصبح يشير إلي فكرة عامة وهي أن يكون الإنسان بالفعل مفيداً أو متكيفاً وإن كلمة قيمة (Value) باللغة الفرنسية والكلمات التي تقابلها بالإنجليزية والألمانية ما زالت تحتفظ بشيء من رواسب معناها اللاتيني ولا سيما كلمة (worth) الإنجليزية .

وربما كان اللفظ الفرنسى فريداً في تشبعه بمعنى القيمة من وجهة النظر الاقتصادية والسياسية فيكون الشيء ذا قيمة عندما يكون المرء على استعداد ليبذل في سبيل الحصول عليه كل ما يمكن أن يبذله من مال وغيره. (ريمون روية ،1960 : ص ص 3-6)

القيم في الفكر السوسيولوجى :

تتنوع المفاهيم بتنوع النظريات والاتجاهات الفكرية التي هي تصورات للظاهرات الاجتماعية . ويظهر هذا في تحديد مفهوم القيمة ولقد عرف (كلوكهون) بأن القيم مستوى أو معيار للانتقاء من بين بدائل وممكنات في المواقف الاجتماعية . حيث إن القيم تختلف باختلاف الظروف التاريخية أي باختلاف المرحلة التي يمر بها المجتمع رأسمالية كانت أو اشتراكية.(عبد الباسط محمد (د.ت) : ص ص 212 – 213)

وتحقق القيم وظيفتها التكاملية نتيجة تغلغلها في المواقف والسلوكيات الفردية والجماعية فضلاً عن تعاملها مع النظم بأسلوب أكثر فاعلية وانتشاراً ويدل ذلك علي أن عنصر التبادل والفعل وردود الأفعال بين القيم والناس هو الذي يعطي للقيم حيويتها ويثريها ويعمل علي استمرارها بحيث لا تتغير إلا إذا سمحت ظروف المجتمع بذلك وبوجود عنصر التغير قبولاً من الإدارة العامة في المجتمع .(إسماعيل عبد الباري ، 2000: ص 138)

ولقد ذكرت فوزية دياب 1966: " أن المفهوم الاجتماعي للقيم يختلف عن المفهوم الفلسفي الذي ينظر إليها كمقاييس ميتا فيزيقية للخير والشر والحق والباطل والصواب والخطأ ، كما كان ينظر إليها نظرة موضوعية مستقلة عن ذات الإنسان ومشاعره ويحددها بمعزل عن خبرته في الحياة الواقعية ، لأنها تبعاً لهذا المفهوم الفلسفي كامنة في الأشياء فهي ثابتة لا تتغير . ويرى المفهوم الاجتماعي القيم بأنها ليست كامنة في الأشياء ولا ثابتة فيها وأن الإنسان هو الذي يحمل القيمة في ذهنه ويخلعها على ما يريد ، فالأشياء من وجهة النظر الاجتماعية حيادية ، أي ليست في حد ذاتها مفيدة أو ضارة خيّرة أو شريرة ، صحيحة أو خاطئة ، قبيحة أو جميلة ، قيمة أو عديمة القيمة فالأحكام التي نصدرها على الأشياء والقيم التي ننسبها إليها من اهتمامنا بها ورغباتنا فيها . فالاهتمام والرغبة من العناصر المهمة جداً في القيم . وحسب النظرية العامة

للقيمة يمكن تعريفها بأنها أحكام بالمرغوب فيه على حسب معايير الجماعة . فنحن في أحكامنا التقويمية على الأشياء ، مقيدون بمعايير المجتمع وبأحكامه التقويمية التي تقدم لنا فنشربها تشرباً ونتمثلها تمثلاً في أثناء تنشئتنا الاجتماعية ، لذلك فمن أهم سمات القيم أنها معيارية. " (فوزية دياب ، 1966 ، ص ص 335-336)

ولقد ذكر بارسونر وغيره من علماء الاجتماع والانثروبولوجيا أن القيمة تتكون من ثلاثة عناصر هي :

1- **المكون العقلى - المعرفي (الاختيار) .**
2- **المكون الوجداني – النفسي (التقدير) .**
3- **المكون السلوكي – الإرشاد الخلقي (الفعل)**

وتؤكد المدرسة الاجتماعية المعاصرة ، أن هذه العناصر الثلاثة متداخلة ومتفاعلة فيما بينها ، بتأثير المجتمع والتفاعل الاجتماعي ، وتعكس ثقافته ، وتعبر عن طبيعة العلاقات الاجتماعية السائدة.(أحمد بلقيس ، توفيق مرعى ، 1982) .

و "أن وجود القيم داخل المجتمع يمثل ضرورة اجتماعية ذلك لأن الثقافات القائمة في المجتمع لديها مجموعة قيم معينة يحصل عليها الفرد تدريجياً وبذلك تعمل القيم علي التماسك الاجتماعي واستمرارية المجتمع في الوجود فهي ضرورية لبقائه ومن ثم تتجه أفعال الأفراد وفقاً لما تمليه هذه القيم من توجيهات طالما أنها محافظة علي بقاء المجتمع ـ وفي إطار ذلك أيضاـ يحافظ النسق الاجتماعي السائد علي الأنماط القيميه ورموزها الثقافية التي تعتبر في بعض الأحيان بمثابة حوافز بسلوك الإنسان أو أهدافاً له في أحيان أخري وإن كان هؤلاء الأفراد يتمايزون في حوافزهم وأهدافهم من وجهة النظر القيمية ".(إسماعيل عبد الباري2000:ص 136)

وفي عرضه التحليلي لمفهوم القيمة في علم الاجتماع أوضح (عبد الباسط محمد ، 1970) أن مفهوم القيمة أخذ خمسة اتجاهات لعلماء الاجتماع لتوضيح القيم :

الأول : من خلال المثل العليا المجردة في المجتمع الإنساني .

الثاني : توضيح المفهوم عن طريق الأغراض والمصالح والاتجاهات والأهداف .

الثالث : من خلال بعض الحاجات الفطرية والحيوية واعتبار أن القيم عملية تقدير يقوم بها الإنسان لإشباع حاجاته ورغباته.

الرابع : من خلال البناء الاجتماعي والثقافي للمجتمع ككل والأفعال التي يقرها المجتمع .

الخامس: الثقافة بأنماطها وأطرها المختلفة .

واتجه في بحثه إلى أنه إذا كان التأثر بالفلسفة ومحاكاة علماء الطبيعة والكيمياء والأيديولوجيات وتأثر الباحثين الاجتماعيين بالمناخ الفكري المحيط بهم وتشككهم في استخدام كلمة القيمة ذاتها والاختلاف في وظائف القيم فأن هذا الاضطراب يجمع بعض الحقائق للوصول بالمفهوم الاجتماعي للقيم بدقة أكثر.وهذه الحقائق هي :

1- اعتبار القيم ظاهرة اجتماعية ثقافية .

2- وجود عنصر معياري في القيم يحدد عن طريق المجتمع .
3- وجود عنصر تصوري عقلي يحمى القيم من العشوائية والارتجال.
4- وجود عنصر مرغوب فيه أو مرغوب عنه من قبل المجتمع وجماعاته وأعضائه ويضمن عدم خروج القيم على القواعد العامة التي يستند لها أي بناء اجتماعي .
5- تضّمن القيمة لعملية الانتقاء داخل المواقف الاجتماعية ، من بين الوسائل والأهداف التي تحددها الأنساق الفرعية المنظمة في داخل النسق الاجتماعي العام.(عبد الباسط محمد ،1970:ص ص 103-116)

ولقد ذكر سميث (1994) أن :" القيمة تطلق على كل ما هو جدير باهتمام الفرد لاعتبارات مادية أو معنوية أو اجتماعية أو أخلاقية أو دينية أو جمالية." (Smith, et.al.1994: P.P: 79- 84)

" وحيث إن القيم لها سمة الانتشار والعمومية داخل المجتمع الواحد أو المجتمعات المختلفة فأنها تتصل وتتفاعل مع كافة النظم الاجتماعية الأخرى السائدة لان لها في هذه الحالة وظيفة اجتماعية فهي تساعد النظام علي أن يؤدي الأفراد أعمالهم في إطاره بصورة ناجحة فضلاً عن معاونة الأفراد للعمل بروح الفريق أي بشكل تفاعلي نظراً لمشاركة هؤلاء الأفراد بعضهم البعض القيم المشتركة التي توحد أهدافهم فضلاً عن أنها تضع إطاراً في حرية التعامل مع الجميع وبذلك فهي تتميز بأن لها طابعاً مجتمعياً بحيث لا تقتصر علي طائفة من الناس علي حساب طائفة أخري أو منطقة معينة علي حساب منطقة أخري وبذلك تحمي القيم النظم القائمة وتعمل علي استمرارها. " (إسماعيل عبد الباري ،2000: ص ص 136- 137)

وفي النهاية فإن علماء الاجتماع يوجهون عنايتهم ببناء النظم الاجتماعية ووظيفتها، ويهتمون بأنواع السلوك التي تصدر عن جماعات أو فئات من الأشخاص في علاقتهم بنظم اجتماعية أخرى ، وتحلل مختلف الأحداث السلوكية - (مثل الشراء والبيع ، والانتخاب والتردد على دور العبادة ، ..) - التي تصنف أنواعاً معينة من النشاط لدى الأفراد . فعلماء الاجتماع يتعاملون مع القيم الجماعية (Group values) حيث تمثل الجماعة بؤرة اهتمام علماء الاجتماع . (عبد اللطيف خليفة ،1992 : ص 40)

القيم في الفكر السيكولوجى :

أوضح (مصطفي سويف 1983) أن بدأ انتقال موضوع القيم من الفلسفة إلي علم النفس عندما نشر سبرانجر E.Spranger نظرية أنماط الشخصية والذي يحاول فيها أن يصنف الناس إلي أنماط بناء على القيمة الرئيسية التي تسيطر على أذهانهم وتحركهم في أفعالهم، ووزع الناس في ستة أنماط للشخصية في ضوء القيم هي النمط النظري ، النمط الاقتصادي ، النمط الجماعي ، النمط الاجتماعي ، النمط السياسي ، النمط الديني.(مصطفي سويف، 1983 : ص ص 342-343)

ويرى ثورندايك Thearndik (في محمد شفيق ، 2003) " أن القيم تفضيلات Preferences وأن القيمة الإيجابية منها والسلبية تكمن في اللذة أو

الألم الذي يشعر بهما الإنسان ، فإذا كان حدوث شيء لا يؤثر مطلقاً في إحداث اللذة أو الألم لدى فرد حالياً أو مستقبلاً فأنه يكون عديم القيمة على الإطلاق . وعلى هذا فلا يكون خيراً أو شراً ".(محمد شفيق ، 2003:ص 61)

ويرى علماء النفس أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين الشخصية ككل وبين القيم فإذا عرفنا قيم الشخص ، فإننا نعرف شخصيته جيداً.(عبد الله عبد الحى ،1981 : ص 328)

وأيضاً ينصب اهتمام علماء النفس على قيم الفرد حيث يمثل الفرد ركيزة الدراسات النفسية من حيث اهتمامها بدراسة القيم لدى الفرد.

ولقد أوضح (عطية هنا ،1959) أن " القيم عبارة عن تنظيمات معقدة لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص أو الأشياء أو المعاني سواء كان التفضيل الناشئ عن هذه التعبيرات المتفاوتة صريحاً أو ضمنياً وأنه من الممكن أن نتصور هذه التقديرات على أساس أنها امتداد يبدأ بالتقبل ويمر بالتوقف وينتهي بالرفض. "(عطية هنا، 1959: ص40)

ولقد قام وليام دوكسى W. Dukes سنة 1955 بعمل مسح للتراث السيكولوجي الخاص بالقيم وقام بتصنيفه إلي ثلاث فئات رئيسية هي:

1- فئة اهتمت بقياس قيم الجماعات وربط نتائج هذا القياس بمجموعة من المتغيرات كالسن والنوع والقدرات النفسية والسمات المزاجية.
2- فئة اهتمت بأصل القيم وتطورها داخل البناء السيكولوجي للفرد
3- فئة اهتمت بتأثير قيم الفرد على حياته المعرفية.(عبد الباسط محمد (د.ت) : ص ص 209-210)

وتعتبر القيم ضرورة هامة يلجأ إليها الفرد للحكم على أشياء ما ويتضح هذا في تعريف صالح محمد أبو جادو 1998 بأنها : " اهتمام أو اختيار وتفضيل أو حكم يصدره الإنسان على شيء ما مهتدياً بمجموعة المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه ، والذي يحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه.(صالح أبو جادو، 1998 : ص 316)

وأن مفهوم القيم من المفاهيم التي يتوافر استخدامها عندما يتناول حديث الناس إسهاماً في بعض الأمور ، فلا يقتصر حديث القيم على المشكلات ذات الطابع القومي أو الدولي فحسب بل تشمل معظم جوانب الحياة وتتطرق للعديد من المشكلات.(محمد عماد الدين وآخرون، 1962 : ص 4)

وتأتى أهمية القيم في تفسير السلوك كما ترى (سهير كامل) والدافع إليه لأن القيم من أهم الوسائل التي تزيد فهمنا للشخصية الإنسانية وتمكننا من تفسير الاختلافات في السلوك.(سهير كامل أحمد ،1992 : ص 24)

و " تنتظم القيم مع بعضها البعض في نظام قيمي بحيث تمثل كل قيمة في هذا النظام عنصراً من عناصره ، وعلى قدر ما يوجد من تعدد في مجالات الحياة والسلوك يوجد تعدد في تنظيم القيم الموجهة لسلوك الفرد." (سمير نعيم، 1982 : ص ص 122-123)

ولقد عرفها (حامد زهران، 1984) بأنها " عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء أو المعاني أو أوجه النشاط وهي مفهوم مجرد ضمني غالباً يعبر عن الفصل أو الامتياز أو درجة الفضل الذي

يرتبط بالأشياء أو المعاني أو أوجه النشاط . " (حامد زهران، 1984 : ص 132)

وهي تكوينات فرضية نستدل عليها عن طريق التعبيرات المختلفة من خلال اللفظ أو السلوك الذي يسلكه الشخص سواء كان شخصياً أو اجتماعياً لكن على الرغم من تعدد تناول العلماء لموضوع القيم وكثرة ما كتب فيها فلقد أوردتها (سهير كامل ،1992) على أنها : " مجموعة أحكام يصدرها الفرد على بيئته الإنسانية والاجتماعية والمادية وهذه الأحكام هي في بعض جوانبها نتيجة تقويم الفرد أو تقديره ، إلا أنها في جوهرها نتاج اجتماعي استوعبه الفرد وتقبله ، بحيث يستخدمها كمحكات أو مستويات أو معايير ، ويمكن أن تتحدد إجرائياً في صورة مجموعة استجابات القبول أو الرفض إزاء موضوعات أو أشخاص أو أشياء أو أفكار".(سهير كامل، 1992 : ص 250)

خصائص القيم :

من أهم خصائص القيم أنها إنسانية ، ذاتية ، نسبية ، تترتب ترتيباً هرمياً ، تتضمن نوعاً من الرأي أو الحكم كما تتضمن الوعي بمظاهرة الادراكية والوجدانية والنزوعية.(توفيق مرعى، 1984 : ص 217)

إلا أنه يمكن أن تكون للقيم العديد من الخصائص التي تتصف بها على النحو التالي وهو :

1- تنتمي القيم إلي عالم المثل ، فهي تعبير أخلاقي ، يستمده الإنسان من فلسفة أو تصور أو عقيدة دينية .
2- تعتبر القيم قواعد عامة تحدد وتوجه السلوك في المواقف المختلفة ، وتفرق بين السلوك المقبول وغير المقبول .
3- ترتبط القيم بالأفكار والمبادئ والاتجاهات المقبولة في المجتمع ومن ثم فهي توضح الطرق والوسائل المختلفة التي يجب أن يسلك في ضوئها الإنسان حتى يحقق أهدافه .
4- يأخذ البعض بنسبية القيم من حيث اختلافها من فرد لآخر أو من مكان لآخر أو من ثقافة إلي أخرى أو من زمان إلي زمان، ونحن نؤمن إيماناً قوياً بثبات القيم من حيث اعتقادنا في صدق المصدر الذي عن طريقه نأخذ قيمنا.(محمدشفيق ،1997:ص247)
5- تهتم القيم بالأهداف البعيدة التي يضعها الإنسان بنفسه لا بالأهداف الفرعية . (محمود السيد أبو النيل، 1984 : ص 141)

تصنيف ودراسة القيم :

يمكن تصنيف القيم حسب مقاصدها إلي وسائلية وغائية وحسب شدتها إلي عامة وخاصة وحسب وضوحها إلي ظاهرة وضمنية.(محمد بيومي، 1989 : ص 120)

وتتضمن دراسة القيم عدة نواحي منها الجوانب الأساسية من حيث تصنيفها ليسهل دراستها وتحديدها ويحدث هذا عن طريق أنماط القيم نفسها وحسب أبعادها المختلفة ولقد استخدم هذا التقسيم كأول تقسيم حسب ما ورد

وما يقيسه اختبار البورت وفيرنون 1913 والذي تطور بعد ذلك وأدخل عليه التعديلات .

ولقد أورد (صالح محمد أبو جادو، 1998) هذه التصنيفات كما يلي :

1- أنماط القيم حسب بعد المحتوى :

(أ) قيم دينية . (ب) قيم اجتماعية . (جـ) قيم اقتصادية.

(د) قيم معرفية. (هـ) قيم جمالية . (و) قسم سياسية .

2- أنماط القيم حسب مقاصدها :

(أ) قيم وسائلية : وهي وسائل لتحقيق غايات أبعد .

(ب) قيم نهائية : أهداف وفضائل نهائية تضعها الجماعة لأفرادها .

3- أنماط القيم حسب شدتها وإلزامها وهي ثلاثة مستويات :

(أ) ما ينبغى أن يكون : وهي القيم الملزمة أو الآمرة الناهية .

(ب) ما يفضل أن يكون : وهي القيم التفضيلية التي يشجع الأفراد على الالتزام بها .

(جـ) ما يرجى أن يكون : أي القيم المثالية .

4- أنماط القيم حسب شيوعها : وتنقسم حسب درجة شيوعها وانتشارها إلي :

(أ) القيم العامة : وهي التي يعم انتشارها في المجتمع كله .

(ب) القيم الخاصة : وهي القيم المتعلقة بمناسبات اجتماعية معينة .

5- أنماط القيم حسب وضوحها : تنقسم إلي قسمين :

(أ) القيم الصريحة : وهي التي يعبر عنها بالكلام والسلوك نفسه.

(ب) القيم الضمنية : وهي القيم التي تستخلص ويستدل عليها من خلال ملاحظة الاختيارات التي تتكرر في سلوك الأفراد .

6- أنماط القيم حسب ديمومتها : وتصنف إلي صنفين هما :

(أ) القيم العابرة : وهي التي تزول بسرعة وتمتاز بعدم قدسيتها في المجتمع .

(ب) القيم الدائمة: وهي القيم التي تدوم زمناً طويلاً ويمتد جذورها إلي أعماق التاريخ.(صالح محمد على أبو جادو، 1998 : ص ص 236 – 238)

ولقد قام العالمان مايروس مكدوجال وهارلود لاسون بتقسيم القيم إلي ثمانية مستويات هي :

1- القوة أو السلطة .

2- العلم .

3- الثروة .

4- الاحترام .

5- السلامة والصحة .

6- المهارة (الخبرة) .

7- المحبة .

8- التقوى .(برويز صانعي (د.ت) : ص 42)

وكذلك قام بك في مؤلفه (البحث الفلسفي) بتقسيم القيم إلي ثمانية أنواع:

1- القيم الحياتية وهي ما تلزم لحياة الإنسان .

2- القيم الدينية .

3- القيم الاقتصادية مثل (المال ، العمل ، ..... الخ)
4- القيم الاجتماعية مثل : الصداقة والقوة (السلطة) والمكانة والشهرة أو أمثالها .
5- القيم العاطفية التي تظهر في التجارب الجديدة .
6- القيم العقلانية مثل : الروح العلمية والسعى نحو الحقيقة وطلب العلم .
7- القيم الفنية مثل : الجمال وحسن الذوق وسلامته .
8-القيم الأخلاقية مثل:الخير والسعادة والعدالة وبشكل عام في جميع الفضائل الأخلاقية.(على شر يعتمداري ،1987 :ص14)
وردفي WWW.Http.09.61.2/0.137/vafislambehath/behath. Matp / 134 / al.htm.)

قياس القيم :

منذ أن دخلت القيم حيز الدراسة في مجال علم النفس اهتم العلماء بدراستها ولكي يمكن دراستها فلقد وضع العلماء مجموعة اختبارات لقياس القيم على الرغم من أن الأمر لم يكن باليسير وأن أول اختبار قام بقياس القيم هو اختبار البورت وفرنون ولندزى ثم تبعه الكثير من الاختبارات التي ساعدت على دراسة القيم .

1- اختبار القيم لالبورت وفرنون ولندزى :

ويعتبر أول اختبار لقياس القيم والذي قام بإعداده البورت وفرنون Allport & Vernon 1913 والذي عدل بعد ذلك واشترك معهما في ذلك لندزى Lindsey في أعوام 1951 ، 1960 ، 1965 ، ويقيس هذا المقياس القيم الست الآتية :

1- القيمة الاقتصادية : (التي تهتم بالنواحى المادية) .
2- القيمة النظرية : (التي تهتم بالحقيقة والمعرفة) .
3- القيمة الاجتماعية : (التي تهتم بالنواحي الاجتماعية) .
4- القيمة الدينية : (التي تخص النواحي الدينية والمعتقدات) .
5- القيمة الجمالية : (التي تهتم بالشكل والتناسق) .
6- القيمة السلوكية : (التي تهتم بالمركز الاجتماعي والسلطة) .

ويتكون المقياس في الصورة المحلية من ثلاثين سؤالاً ولقد ترجمه عطية هنا إلي اللغة العربية ، وقام كثيرون بمحاولات تهدف لجعل المواقف التي تثيرها أسئلة المقياس تتناسب مع المواقف المحلية.(محمود أبو النيل، 1984 : ص 141)

ويتضمن المقياس جزأين :

- الجزء الأول :

يشتمل على مجموعة من البنود يجيب عنها الفرد من خلال الاختيار من بديلين مثل :

عندما تحضر احتفالاً عظيماً (دينياً أو علمياً أو سياسياً) بماذا تتأثر ؟
(أ) بالزينات والأعلام .
(ب) بقوة الجماعة وتأثيرها .

فالبديل الأول (أ) يعكس القيم الجمالية ، والبديل الثانى (ب) يشير إلي القيمة السياسية .

- الجزء الثاني :

يشتمل على مجموعة من البنود بحيث يجيب عنها الفرد من خلال اختياره لبديل من أربعة بدائل مثل :

يحسن أن يقضي الشخص الذي يشتغل طوال أيام الأسبوع يوم عطلته الأسبوعية .

(أ) في تثقيف نفسه بقراءة الكتب الحديثة .

(ب) في السياحة والألعاب .

(جـ) في حضور الحفلات الموسيقية .

(د) في الاجتماع لخطبة دينية.

ويشير البديل (أ) إلي القيمة النظرية، والبديل (ب) يشير إلي القيمة السياسية ، والبديل (جـ) يشير إلي القيمة الجمالية ، والبديل (د) يشير إلي القيمة الدينية.(عبد اللطيف محمد خليفة ، 1992 : ص 75)

2- مقياس القيم الشخصية : A personal Values inventory

أعده (هوكس Howks) ويتكون من 90 بنداً خصصت لقياس عشر قيم هي : (القيمة الجمالية، الراحة أو الاسترخاء، الصداقة والإثارة، الحياة الأسرية، الحرية الدينية، السيطرة أو التحكم، التقدم الشخصي، الاعتراف أو التقدير من قبل الآخرين،...).

وقد قسمت بنود المقياس إلي 30 مجموعة ، يتضمن كل منها ثلاثة بنود لقياس قيمة من القيم العشر ويطلب من المبحوث ترتيبها حسب أهميتها ومن هذه المجموعات ما يلي :

المجموعة الأولى :

*** أحب أن أجلس في الأماكن التي تمكنني من الحركة واللعب .**

*** أحب الألوان الجذابة .**

*** أحب أن أخرج في صحبة الأصدقاء .**

فالعنصر الأول يعكس قيمة الإثارة والترويح ، والعنصر الثاني يعكس القيمة الجمالية ، والعنصر الثالث يشير إلي قيمة الصداقة وأهمية كل قيمة بالنسبة للفرد هي مجموع درجات هذه القيمة في كل المجموعات. (Howks & Egbert ,1952: 469- 476)

3- مقياس قيم العمل Work values inventory

قام بإعداده (سوبر Super) لقياس قيمة الإبداع والأمن والمكانة الاجتماعية ، والعلاقة مع الآخرين ، والغيرية .

ويتكون المقياس من 18 مجموعة ويحتوى كل منها على أربعة بنود لقياس أربع قيم مختلفة ويطلب من الفرد ترتيبها أيضاً حسب أهميتها بالنسبة له.(محمد جميل منصور، 1973)

فالمجموعة الأولى على سبيل المثال تختص بقياس قيمة الإبداع ، والعلاقة مع الزملاء ، وقيمة التنوع في عمل الأشياء ، وبيئة العمل .

وتتمثل بنودها فيما يلي :

1- المساهمة في وضع النظريات العلمية .

2- التعرف على الأفراد الآخرين .

3- عمل أشياء متنوعة .

4- العمل في مكان مؤثث تأثيثاً فاخراً.(عبد اللطيف محمد خليفة، 1992:ص 79)

4- مسح القيم لروكيش (R. V. S.) Rokeach value slavery

ويتضمن جزأين :

الأول :

لقياس القيم الغائية Terminal values ويتكون من 18 قيمة .

الثاني :

لقياس القيم الوسيلية instrumental values ويتكون من 18 قيمة .

ويُطلب من الفرد ترتيب كل جزء منهما بشكل مستقل عن الآخرين من رقم (1) وهي الأكثر أهمية إلي رقم (18) وهي الأقل أهمية. (Rokeach,1963)

ويتضمن مقياس القيم الغائية القيم الآتية :

الحياة المريحة – الحياة المثيرة – الإنجاز – السلام العالمي – جمال العالم – المساواة- الأمن العائلي – الحرية – السعادة – الانسجام أو التناغم الداخلي – الحب الناجح – الأمن القومي – المتعة – النجاة والخلود في الحياة الآخرة – احترام الذات – التقدير أو الاعتراف الاجتماعي – الصداقة الحقيقة – الحكمة .

ويتضمن مقياس القيم الوسيلية القيم الآتية :

طموح – واسع الأفق – قادر أو متمكن – مرح – نظيف – شجاع – متسامح – خدوم – أمين – واسع الخيال – مستقل – مثقف – عقلاني أو منطقي – محب – مطيع – مهذب – متحمل للمسؤولية – منضبط (ضبط النفس) " .(عبد اللطيف محمد، 1992 : ص ص 79-81)

5- مقياس القيم الفارقة : The differential values inventory

أعده (برنس R. Prince) وترجمه إلى العربية جابر عبد الحميد ويقوم على أساس تصنيف القيم إلي نوعين هما قيم تقليدية traditional وقيم عصرية Emergent ويتكون من 64 بنداً ويشتمل كل منها على عبارتين وعلى المجيب أن يختار واحدة منهما. إحداهما : يمثل قيمة تقليدية كالقيمة الأخلاقية ، الرغبة والنجاح ، الحصول على المركز، الاهتمام التخطيط للمستقبل .

وتشير العبارة الثانية إلي قيم عصرية (مثل المجاراة والاهتمام بالحاضر والصداقة والسعادة) .(عبد اللطيف خليفة ،1992 : ص 76)

وسوف يوضح هذا المقياس في أدوات الدراسة بالتفصيل .

الفصل الثاني

التنشئة الاجتماعية

- أهمية دراسة التنشئة الاجتماعية .
- المؤسسات التي تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية .
- الأساليب الوالديه في التنشئة الاجتماعية (نموذجا)

أهمية دراسة التنشئة الاجتماعية

" عن طريق التنشئة الاجتماعية يتحول الكائن الإنساني من كائن تغلب عليه حاجات عضوية بيولوجية الأصل إلي كائن تغلب عليه حاجات ودوافع من نوع جديد ذات طابع اجتماعي أي أنها تحول الفرد من طفل يعتمد على غيره متمركز حول ذاته لا يهدف في حياته إلى إشباع حاجاته الفسيولوجية ولا يستطيع إرجاء حاجاته حين يشعر بالدافع إلي الإشباع إلي فرد ناضج يدرك معنى المسئولية ويستطيع أن يتحملها ويعرف معنى الفردية والاستقلالية ، فرد يسلك معتمداً على ذاته اعتماداً نسبياً فرد لا يخضع في سلوكه إلي حاجاته الفسيولوجية فرد يسمح له المجتمع بإشباعها ويرجئ إشباع تلك الحاجات التي يقتضي الموقف إرجاءها ويقمع تلك الحاجات التي يرفض المجتمع إشباعها ، ويدرك قيم المجتمع ومعاييره على المستوى المعرفي والانفعالي فيلتزم بها فرد يستطيع أن ينشئ العلاقات الاجتماعية المشبعة مع غيره فيستمتع ويمتع بها غيره."(أحمد سلامه ، عبد السلام عبد الغفار ، 1974 : ص 80)

فمن خلال التنشئة الاجتماعية نتعلم كيف نصبح أعضاء في المجتمع ، من خلال استدماج معايير وقيم المجتمع من ناحية أو تعلم كيفية أداء أدوارنا الاجتماعية (دور العامل ، دور الأب ، دور الصديق، دور المواطن ، ... إلخ) والتنشئة الاجتماعية تعد أساسية في تحقيق التكامل في المجتمع ، ولم يعد ينظر إليها باعتبارها الحافظ لمرحلة الطفولة ، وتتم من خلال الأسرة والمدرسة ، لكن أصبحت من الأمور المسلم بها ، إلا أن التنشئة الاجتماعية عملية مستمرة مدى الحياة . كما اتضح أنها ليست مجرد عملية ذات خط واحد يتعلم من خلالها الأفراد كيف يتكيفون مع المجتمع.(جوردن مارشال ، ترجمة محمد الجوهري ، 2000 : ص 482)

و تهدف إلي إعداد الطفل ثم الصبي فاليافع فالراشد للاندماج في أنساق البناء الاجتماعي والتوافق مع المعايير الاجتماعية ، والقيم السائدة ولغة الاتصال والاتجاهات الخاصة بالأسرة التي ولد فيها ، وبالجماعات التي ينضم إلي عضويتها ، كما يتفهم الحقوق والواجبات الملزمة المتعلقة بمجموعة المراكز التي يشغلها ، ويتعلم الأدوار المناسبة لكل مركز. كما يتفهم أدوار الآخرين الذين يتعامل معهم في المواقف الاجتماعية المتنوعة.(عبدالله عويدات ، 1997 : ص84)

وتسهم عملية التنشئة الاجتماعية في التوفيق بين دوافع الفرد ورغباته ومطالب واهتمام الآخرين المحيطين به ، وبذلك يتحول الفرد من طفل متمركز حول ذاته ومعتمد على غيره هدفه إشباع حاجاته الأولية ، إلي فرد ناضج يتحمل المسئولية الاجتماعية ويدركها ويلتزم بالقيم والمعايير الاجتماعية السائدة فيضبط انفعالاته ويتحكم في إشباع حاجاته وينشئ علاقات اجتماعية سليمة مع غيره ، وهي لذلك لها دور أساسي في تحديد أنماط سلوك الإنسان و تؤثر تأثير بالغ في تحديد جوانب علاقاته الاجتماعية .(محمد شفيق ، 2003 ، ص27)

وذكر أيضاً صالح محمد 1998 أن عملية التنشئة الاجتماعية تستخدم في تنمية سلوك الفرد الفعلي في مدى أكثر تحديداً، وهو المدى المعتاد والمقبول طبقاً لمعايير الجماعة التي ينشأ فيها، وهي عملية لا تنتهي بانتهاء الطفولة، بل تستمر ما دامت الحياة.

وهي عملية التشكيل والتغيير والاكتساب التي يتعرض لها الطفل في تفاعله مع الأفراد والجماعات ، وصولاً به إلي مكانة الناضجين في المجتمع بقيمهم واتجاهاتهم ومعاييرهم وعاداتهم وتقاليدهم ، وهي عملية التفاعل الاجتماعي التي يكتسب فيها الفرد شخصيته الاجتماعية التي تعكس ثقافة مجتمعه وهي عملية تعلم اجتماعي ، يتعلم فيها الفرد عن طريق التفاعل الاجتماعي أدواره الاجتماعية ، ويتمثل ويكتسب المعايير الاجتماعية التي تحدد هذه الأدوار أنه يكتسب الاتجاهات النفسية ، ويتعلم كيف يسلك بطريقة اجتماعية توافق عليها الجماعة ويرتضيها المجتمع ، ولهذا يرادف نيوكومب (New Comb) بين مصطلح التنشئة الاجتماعية ومصطلح التعلم الاجتماعي ، وهي عملية دينامية تتضمن التفاعل والتغيير والشخصية الناتجة هي محصلة هذا التفاعل .(صالح أبو جادو، 1998 : ص ص : 13-19)

ولقد أوضح محمود عكاشة 1995 أن التنشئة الاجتماعية للطفل في غاية الأهمية بالنسبة لتكوين شخصيته وذاته ، وتتوقف هذه العمليات على عادات المجتمع وتقاليده ، وقيمه والاتجاهات الفكرية السائدة فيه وعلى العرف والقانون والمعايير الخلقية والاجتماعية والعقيدة وأنماط السلوك المختلفة أي على ثقافة المجتمع.(محمود عكاشة ، 1995:ص ص:161-162)

بالإضافة إلي ذلك فهي تسهم في تشكيل السلوك الاجتماعي للفرد وإدخال ثقافة المجتمع في بناء شخصيته وتحويله من كائن بيولوجي إلي كائن اجتماعي وتكسبه صفة الإنسانية . (جليل وديع ، 1998 : ص 29)

وتشتمل التنشئة الاجتماعية على عمليات متعددة منها ما هو نفسي ومنها ما هو اجتماعي فهي تشتمل التعلم الاجتماعي والانتقال الثقافي من جيل إلي جيل وتكوين الأنا والشخصية ليظهر التوافق الاجتماعي ، حيث تأتى النظرة السيكوسسيولوجية أو السسيوسيكولوجى من خلال التأثير والتأثر بين ما هو فردى وما هو جماعي من خلال علاقات التفاعل والدينامية المتواصلة بين الفرد والمجتمع .

إذ تعد التنشئة الاجتماعية من الموضوعات التي تشكل بؤرة اهتمام الكثير من ميادين علم الاجتماع ، وتعتبر التنشئة هي العملية التربوية التي ينمو بها الفرد ويتطور إلي كيان اجتماعي ويكون قادراً على أداء وظيفته في المجتمع فتربية الطفل والأدوار الاجتماعية وتعليمه النظامي كلها عمليات تنشئة اجتماعية تساعد في تشكيل الأفراد على أساليب حياة المجتمع الذي يعيشون فيه.(David Popenoe, 1980: P. 373)

وتسهم التنشئة الاجتماعية اسهاما ملحوظاً في البناء الاجتماعي والنفسي للإنسان وتقوم بدور فعّال في جعله إنساناً اجتماعياًأكثر سوياً وفاعلية في تنمية ذاته ومجتمعه .

المؤسسات التي تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية :

يرى علماء النفس والاجتماع أن هناك مؤسسات كثيرة تساهم في عملية التنشئة الاجتماعية وتؤثر فيها تأثيراً مباشراً حسب أهمية هذه المؤسسات ، ومنها : الأسرة ،والمدرسة ، وجماعة الأقران ،ووسائل الإعلام، والمؤسسات الدينية ،والثقافية العامة للمجتمع .

ولقد أوجد المجتمع هذه المؤسسات لتلبية احتياجاته من إعداد الفرد وتنظيم علاقاته وبناءه النفسي وتشكيل شخصيته المجتمعية وأول هذه المؤسسات هي :

(1) الأسرة Family :

الأسرة داخل السياق الاجتماعي لها وظائف متعددة وحسب أهميتها حيث يمكن إيجاز هذه الوظائف كما حددها عبد الحميد لطفي (1976) كما يلي :

1- الأسرة ما زالت النظام الطبيعي للتناسل الذي يضمن للمجتمع أن ينمو وأن يستمر في هذا النوع من النمو ويأتي هذا عن طريق إنجاب الأطفال كما أنها تواصل معه نمو هؤلاء الأعضاء الجدد فتتولى تغذيتهم في مرحلة طفولتهم المبكرة وتنشئهم خلال الطفولة المتأخرة تمهيداً لتقديمهم للمجتمع ليحتلوا أماكنهم ووظائفهم فيه .
2- الأسرة وحدة اقتصادية متضامنة يقوم فيها الأب بإعالة زوجته وأبنائه وتقوم الأم بأعمال المنزل وقد تعمل الزوجة أو بعض الأبناء فيزيدون بذلك دخل الأسرة .
3- الأسرة هي المكان الطبيعي لنشأة العقائد الدينية واستمرارها .
4- تعتبر الأسرة المدرسة الأولى التي يتعلم فيها الطفل ، لغته القومية ، كما أنها لا تزال مسئولة إلي حد كبير عن التنشئة والتوجيه وتشاركها هذه المسئولية النظم الموجودة في المجتمع .
5- تعتبر الأسرة بالنسبة للطفل مدرسته الأولى التي يتلقى فيها مبادئ التربية الاجتماعية والسلوك وآداب المحافظة على الحقوق والقيام بالواجبات .
6- تعكس الأسرة على المجتمع صفاته فهي التي تكون الطفل وتصوغه وتحدد ميوله وتسد حاجاته ، وهي بذلك تعمل أولاً على تكامل شخصيته علاوة على هذا أنها ذات عادات وتقاليد خاصة تربط أفراد الأسرة بعضهم البعض ثم تربطهم بالتالي بالمجتمع الذي يعيشون فيه .(عبد الحميد لطفي ، 1976 : ص ص : 101-108)

ويرى السيد حنفي 1984 أن على الذين يصبحون أعضاء جدداً في أي جماعة أن يتعلموا سبلها ومسالكها وأن الأعضاء الجدد في الأسرة تتم تنشئتهم في الأدوار التي تتصل بذلك الطور من دورة الحياة التي يمرون بها والأسرة لا تقوم بالرعاية البدنية للطفل فحسب بل تعلم الأطفال الحقائق الاجتماعية حولهم ، كما تساعدهم على تنمية وتطوير شخصيتهم في مراحل النمو الأولى . (السيد حنفي ، 1984 : ص 87)

وتعتبر الأسرة المؤسسة الأولى في عملية التنشئة الاجتماعية ؛ لأنها تمد الأشخاص بالقيم والمعايير والعادات السلوكية الصحيحة وإن الأسرة هي

المسئولة عن الضبط الاجتماعي ؛ لأن الأسرة هي التي تتولى رعاية أبنائها منذ اللحظة الأولى لميلادهم ويقع عليها العبء الكبير في تعلم السلوك السوي وممارسة الضبط الذاتي لأفرادها .

وتعتبر العلاقات الوالدية السائدة داخل الأسرة من أهم العوامل الرئيسية التي تساعد على تهيئة الجو السيكولوجي المناسب الذي يتواجد فيه الأبناء ، حيث يلعب الجو الأسرى دوراً مهماً في تكيف الأطفال فعلاقة الانسجام بين الوالدين تؤدى إلي خلق الجو المناسب الذي يساعد على تكيف الطفل وأى خلاف أو صدام يقع بين الوالدين يدركه الطفل ويشعر به فالخلافات المستمرة والمشاجرات بين الوالدين تقضى على الشعور بالاتزان الانفعالي عند الطفل فيصبح الطفل متقلباً في انفعالاته ، كما يميل إلي الثورة والغضب ، كما يؤدى عدم الانسجام بين الوالدين إلي الاضطراب في عملية التوحد.(سميحه كرم توفيق ،1996 : ص 34)

ولقد أكدت البحوث السوسيولوجية والسيكولوجية أن الحاجة الفردية والجماعية والمجتمعية لأدوار الأسرة ووظائفها تكون أكثر إلحاحاً كلما انحسرت في المجتمع المحدد فرص إعداد البشر وإشباع حاجاتهم الأساسية وتمكينهم من مقدراتهم ، أي كلما انحسرت فرص تحقيق الأمان النفسي والاجتماعي الفردي والجماعي،عبر كفاءة وكفاية ما يسمى بشبكات الأمان الاجتماعي(Safety Nets) (Bumpass. L. 1997: PP. 483-498)

وترتبط التنشئة الاجتماعية بالأسرة ارتباطاً وثيقاً ، حيث إن التنشئة الاجتماعية تسمى التنشئة الأسرية .

فالتنشئة الاجتماعية تعد امتداد لتربية الأسرة في البيت ، حتى سميت بالتنشئة الأسرية ، وتعد أولى مهام التنشئة الاجتماعية ، وقد تبين أن هناك علاقة بين أسلوب التنشئة الاجتماعية وما يتبناه الأبناء من قيم ، فالأسرة كمؤسسة اجتماعية لا توجد في فراغ ، وإنما يحكمها إطار الثقافة الفرعية التي ينتهي إليها ، كما يتمثل في المستوى الاقتصادي - الاجتماعي ، والديانة وغير ذلك من المتغيرات، وتلعب الأسرة دوراً أساسياً في إكساب الفرد قيماً معينة ، ثم تقوم الجماعات الثانوية المختلفة التي ينتمي إليها الفرد في مسار حياته الاجتماعية بدور مكمل ، بحيث تتحدد للفرد قيم معينة يسير في إطارها فالفرد يتنازل عن بعض القيم التي اكتسبها في محيط الأسرة ليأخذ بغيرها مما تأثر به في إطار مختلف.(عبد الفتاح دويدار، 1994 : ص257)

حيث إن الأسرة هي المدرسة الاجتماعية الأولى للطفل كما ذكر حامد زهران 1984 ، فالأسرة هي المدرسة الاجتماعية الأولى للطفل وهي العامل الأول في صياغة سلوكه الاجتماعي وهي التي تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية وتشرف على النمو الاجتماعي للطفل وتكوين شخصيته وتوجيه سلوكه.(حامد زهران ،1984 : ص202)

وأيضاً تكون الأسرة لها مسئولية كبرى ودور هام في تقرير النماذج السلوكية التي يبدو عليها الطفل في كبره ، فلا شك أن شخصية الإنسان وفكرته عن هذا العالم وما يتشربه من تقاليد وعادات ومعايير للسلوك إنما هي نتاج لما يتلقاه الطفل في أسرته منذ يوم ميلاده . (محمد شفيق ، 1997 : ص209)

والأسرة هي التي تعد محور قضية وجود الإنسان فهي التي كونت النواة الأولى لذلك الإنسان في حياته الهادئة أو المضطربة ، راحته أو شقائه ، فالتربية التي تُربى بها الأسرة أبناءها هي الكفيلة بأن يتعلم من خلالها السلوك المعوج (المنحرف) أو الصحيح (القويم) ، وبما أن الخلل والتدهور شمل الأسرة ، فحتماً تكون النتائج المتوقعة مضطربة ومشوهة وهي حقيقة علمية لا غبار عليها فإصلاح الأسرة يعد اللبنة الأولى في إصلاح المجتمع وأفراده ، فالأسرة في مجتمعاتنا نعتبرها أسرة شرعية التكوين ، أسرة زواجية وهي تعد نسقاً يتكون من زوجين وأطفالهما ؛ ولأن التأكيد الاجتماعي في مثل هذه الاتساق ينصب بصفة أساسية على العلاقات الزوجية.(جوردن مارشال ،2000 :ص167)

فالأسرة هي أول احتكاك مباشر بالنسبة للطفل من خلال علاقاتها البينية التي سيتولد داخله (داخل الطفل) كيفية التعامل الاجتماعي داخل هذا المجتمع الصغير الذي يحتويه وكيف يكون مؤثراً فيه حيث يجب على الأسرة أن تجعل الطفل يعبر عن نفسه من خلال نمط التعبير الذي يجيده ، حيث إن عدم استجابة الأسرة لهذا التعبير يؤدى إلي مشاكل نفسية واجتماعية منها صعوبة تكوين علاقات اجتماعية أو صداقات خارج الأسرة وعدم الرغبة في مشاركة الآخرين والانطواء والوحدة والانعزال ، ويكون غير فعال وسلبي .

ومن أجل ذلك هناك أساليب للأسرة لاكتساب وتعديل السلوك لأبنائها وتقديم الخبرات الكافية لهم كما يلي :

1- الاستجابة لأفعال الطفل .

2- الثواب والعقاب .

3- المشاركة في المواقف الاجتماعية المختلفة .

4- التوجيه الصريح للطفل .

حيث تقوم الأسرة بتوجيه سلوك الطفل بصورة مباشرة وصريحة فهي كجماعة أولية تتميز العلاقات فيها بالمواجهة والعمق والدفء وبأنها تسودها روح (النحن) وبأن الفرد فيها وبخاصة الطفل تقدر قيمته لذاته وبذاته .(محمد شفيق ، محمود عكاشة ، 1997 : ص60)

وفي النهاية تعتبر الأسرة من أهم وأول المؤسسات التي تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية وتقوم بأدوارها ، حيث يتم تشكيل سلوكيات الأفراد ومساعدتهم على التكيف من خلال إكسابهم السلوك الذي يرتضيه المجتمع .

(2) رياض الأطفال Kinder garden :

التطور الذي حدث في المجتمعات الأوربية من جراء الثورة الصناعية في القرن التاسع عشر وخروج المرأة للعمل مع الأب كان يستوجب مكاناً لرعاية الأطفال فكانت رياض الأطفال أو (الحضانة) أو ما يسمى فترة ما قبل المدرسة ، ومع ازدياد ونمو الحاجة فتحولت من مكان للرعاية ولانتظار الأم حتى تخرج من عملها إلي رعاية الطفل رعاية كاملة وتربية النشء تربية شاملة يقوم بها متخصصون في شئون الطفل .

وتعتبر هذه المرحلة مهمة جداً في حياة الطفل ؛ لأن من خلالها يهيأ الطفل تدريجياً للحياة المدرسية النظامية في هذه المرحلة يأتي من خلالها

الانتقال التدريجي من جو الأسرة إلي جو المدرسة بكل ما يتطلب ذلك من تعود على النظام وتكوين علاقات إنسانية مع معلميه وأقرانه وممارسة أنشطة التعلم والتعليم التي تتفق واهتماماته ومعدلات نموه في شتى المجالات.(سهير كامل ، شحاته سليمان ، 2002 : ص 33)

ويتميز طفل هذه المرحلة بأنه دائم الحركة والنشاط يريد التعرف على كل شيء حوله ولديه حب الاستطلاع والتجربة بنفسه لاكتشاف الأشياء لا يحس بالجوع أو حاجته للطعام إذا انخرط في أي نشاط آخر ويحاول أن يخرج كل ما لديه من طاقة لاكتساب الخبرات والتعلم ورياض الأطفال تقدم الخبرات الجديدة وفرصاً للعب والاستكشاف ، وهذا أيضاً أمر ضروري لطفل هذه المرحلة إضافة إلي حاجة الطفل لأقران ينخرط معهم في أنشطة شبه منظمة بعيداً عن أعين الوالدين ورياض الأطفال هي المكان الذي يمكن أن يوفر للطفل مثل هذه الإشباعات.(صالح أبو جادو، 1998 : ص ص 258-259)

وتعتبر هذه المرحلة من أخصب المراحل التربوية التعليمية التي تساهم في التنشئة الاجتماعية من خلال تشكيل الشخصية وتكوينها ؛ لأن هذه المرحلة تتميز بالمرونة ويكون الطفل فيها أكثر استجابة لتعديل السلوك ؛ لأن التشكيل والتغيير والتعديل في هذه المرحلة أكثر من أي مرحلة أخرى.(سهير كامل ، شحاته سليمان، 2002 : ص 30)

وتقدم رياض الأطفال خبرات للناشئة من خلالها يستطيع أن يتعود على ما سيكون من قيم والتزام للمواقف التي سيمر بها مستقبلاً .

(3) المدرسة School :

تأتى المدرسة بعد الأسرة من حيث أهميتها في عملية التنشئة الاجتماعية ، حيث تعتبر المدرسة مؤسسة تنظيمية ، تتكون من أفراد يتفاعلون كأجزاء من جماعات صغيرة تعمل على وتواجهه بعضها البعض ، وأفرادها يتفاعلون أيضاً كأجزاء من منظمات أصغر تحدد جماعات الفصول. (السيد حنفي ، 1984 : ص 40)

والوظيفة الاجتماعية للمدرسة استمرار لثقافة المجتمع ودوامها وذلك بأن تيسر لأطفال المجتمع امتصاص وتمثل القيم لذلك المجتمع واتجاهاته ومعايير السلوك فيه ، وتدربهم على أساليب السلوك التي يرتضيها هذا المجتمع في المواقف والمناسبات الاجتماعية ، حيث يكون تقدير قيمة الطفل في المدرسة يقوم على أساس :

(أ) تحصيله الدراسي .

(ب) مسايرته لنظم المدرسة .

(ج) المشاركة في نشاط المدرسة خارج الفصل.(محمد شفيق،محمود فتحى، 1997:ص ص 62-63)

وتعتبر المدرسة لها دور جذري وحاسم في عملية التنشئة الاجتماعية إذ تعتبر خط الدفاع الثاني لحماية الطفل ولها دور بارز في توجيه (التربية

الأخلاقية) ، وهي المكان الوحيد الملائم لتعويد الطفل على المبادئ العقلية والأخلاقية ، وهي لذلك أنشأها المجتمع لما لها من أدوار متعددة .

ولقد ذكر (محمد شفيق ، 2000) أن أساليب المدرسة في إكساب وتعديل السلوك هي كالآتي :

1- تستغل المدرسة طرقاً مباشرة ومقصودة وواعية لتدعيم قيم المجتمع كالمواد الدراسية .
2- النشاط الدراسي له أهمية كبيرة في إكساب وتعديل السلوك وأنماطه .
3- الثواب والعقاب كأسلوب تمارسه السلطة المدرسية .
4- استخدام نماذج السلوك المرغوبة بالحديث عنها أو شرحها علاوة على أثر المعلم كنموذج .(محمد شفيق ، 2000 : ص 148)

حيث تعتبر المدرسة نقطة الالتقاء لعدد من العلاقات الاجتماعية المتشابكة ، حيث تعتبر هذه العلاقات هي الطرق التي يتخذها كل القائمين على العملية التربوية داخل المؤسسة التربوية لخلق توازنات لهذه العلاقات ، مما يساعد الطفل الناشئ على تخطى سلبياتها ومساعدته في الاتزان النفسي من خلال هذه العلاقات وليكن واضحاً أن قيمة الطفل داخل الأسرة تمنحه إياها الأسرة وإنسانيته لكن داخل المدرسة تكون قيمة التلميذ مكتسبة من خلال التزامه وتحصيله وفاعليته داخل النشاط المدرسي .

ومن أثر هذه العلاقات المتوازنة والقيمة المكتسبة للطفل تكون للخبرات التربوية أثرها على النحو التالي :

1- تكيف الطفل وتنمية قدراته .
2- اتخاذ العلاقات الاجتماعية الإيجابية داخل المدرسة كنموذج خارج المدرسة .
3- تنمية قدرات الطالب وتكيفه من خلال عمليتى التعلم والتعليم .
4- الحفاظ على ثقافة المجتمع والالتزامات الاجتماعية لما يراه المجتمع مناسباً لأفراده .
5- استثارة قدرات وملكات الطفل الناشئ .

وعن دور المدرس يشير لندال دافيدوف إلي أن المدرسين يلعبون دوراً هاماً في تنمية السلوك الانجازى ، وذلك بجانب الوالدين وأدوارهم ، حيث إن استخدام المعلمين للتغذية الراجعة التي تشجع التمكن والكفاءة لدى التلاميذ ، مما يؤدى إلي توقعات مهمة Germanized expectation ، حيث إنه يصادف الأطفال عقبات في مواقف الإنجاز فأنهم يميلون إلي افتراض أنهم يحتاجون إلي التحدي والانكباب على العمل،وبذل المزيد من الجهد.(لندل دافيدوف ، 1988 : ص 47)

ونظراً للتقدم المضطرد في المدارس وتطور المناهج وإدخال نظم تعليمية بعينها تساعد على التقدم العام للمجتمع مما يساعده على تغيير وتعديل بعض أفكاره ونظامه ، حيث تقوم المدرسة بنقل كل الإرث الثقافي ولقيمي والتنظيمي والأخلاقي لما يدور داخل المجتمع ، وتقوم المدرسة أيضاً بتقديم الخبرات المنظمة لأبناء المجتمع ، إلا أن المدرسة قد تواجه العديد من المشكلات تمنعها القيام بواجباتها وتعطل مسيرتها ودورها في عملية التنشئة

الاجتماعية منها مشكلة التسرب من المدرسة وعدم اقتناع المتعلم بأهمية وجدوى ما يتلقاه وفقد أهمية التعليم والعلم لرسالته .

ويجب أن تلبى المدرسة احتياجات الطفل ، حيث إن احتياجات الطفل وهو في المدرسة هي التقبل العام والإحساس بالإنجاز والتشجيع وهذا يأتي من خلال اندماجه داخل النشاطات المدرسية المفتوحة التي تقتضي التفاعل الدينامى دون الإخلال بنظام المدرسة ، حيث إن اكتساب الطفل للقيم عن طريق النشاط والتجريب من أهم مجالات التعليم المفتوح والتربية الحديثة .

(4) جماعة الأقران Peers group :

تشمل جماعة الأقران أو الرفاق كل الجماعات كجماعة اللعب والنادى والجيرة وزملاء المدرسة وبمعنى أوسع جماعة الشلة ، حيث تقوم جماعة الأقران بدورها في عملية التنشئة الاجتماعية فهي تؤثر في المعايير الاجتماعية وتحدد الأدوار المتعددة ، كما أنها تعاون في إشباع حاجات الصغار في تعويدهم على تحمل المسئولية والاستقلال والاعتماد على النفس وممارسة النشاط ويتوقف مدى تأثير الفرد بجماعة الرفاق على درجة ولائه لها ومدى تقبله لمعاييرها وقيمها واتجاهاتها.(محمد شفيق ،2003 : ص37)

فالطفل في جماعة الأقران يكتسب خبرات معينة من الممكن أن لا يكتسبها داخل الأسرة العادية ، وهذه الخبرات المكتسبة لها أهميتها في حياة الطفل وتنشئته اجتماعياً للوصول إلي النمو النفسي الاجتماعي السليم .

وتعتبر جماعة الأقران جماعة اجتماعية لها قوتها في تقبل الفرد واستحسانه لأنواع معينة من السلوك المؤثر في تكوين الفرد .

وفي مرحلة الطفولة تعتبر جماعة الأقران مهمة ، حيث إن في مرحلة الطفولة يكتسب الطفل قيمه واتجاهاته وسلوكه عن طريق اللعب ويعرف نفسه أكثر ويزداد نموه ووعيه الاجتماعي ، ولقد أثبتت الدراسات وجود علاقة بين اللعب والنمو الاجتماعي ، كما أن لعب الأدوار الذي يحدث عادة في اللعب الدارمى يسهم في تنمية قدرة الطفل على رؤية العالم والأشياء من وجهة نظر الآخرين ، فلابد للطفل الذي يلعب دور الأب أو البقال أو الأخ أن يضع نفسه مكانهم ويرى الأشياء ، كما يرونها هم وفي هذا تدريب جيد للطفل ؛ لأن يأخذ بعين الاعتبار رؤية الآخرين للأمور والأشياء .(سهير كامل ، شحاته سليمان ، 2002 : ص 29)

وذكر السيد حنفي 1984 أن استحسان الجماعة يعتبر من أقوى العوامل التي تؤثر في سلوك الفرد ، ومما لا شك فيه أن الفرد يحس بالضغط القوى الواقع عليه من الجماعة العليا ليمتثل لنظام القيم السائدة فيها ، كما يحس في الوقت نفسه بالرغبة من التحرر من قيود ومعايير الكبار وضوابطهم .(السيد حنفي ، 1984 : ص 108)

ويظهر أثر جماعة الأقران في فترات المراهقة ، حيث تعتبر الشلة وجماعة الرفاق من أهم الجماعات التي ينتمي إليها المراهق ويفضلها ، وذلك واضح في تمرد المراهق للسلطة الأسرية وعدم احتماله لقوانينها وإحساس المراهق بفرديته واعتزازه بقراراته وسلوكه الشخصي وآرائه واتجاهاته التي تجاريه فيها جماعة الأقران أو الرفاق أو ما يسمى (بالشلة) .

وباعتبار أنها تلك الجماعة الرسمية أو غير الرسمية ، والتي تتكون من أعضاء يمكن أن يتعامل أفرادها مع بعضهم البعض على أساس من المساواة والتكافؤ ، لها بنية اجتماعية متميزة خاصة بها، كما أن لها وظائفها التي تؤديها لأعضائها . (صالح أبو جادو، 1998 : ص 309) فأنها مهمة من خلال ما تقوم به أثناء عملية التنشئة الاجتماعية والتأثير على أفرادها خصوصاً الأطفال وتكوين قيمهم واتجاهاتهم ومعتقداتهم.

وتظهر أثر الصحبة أو جماعة الرفاق والقرناء في عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي وأن جماعة الرفاق أو الشلة تعتبر قنطرة عبور بين الأسرة والمجتمع الكبير ، ونحن نجد أن المراهق يسعى سعياً حثيثاً لتكوين علاقات اجتماعية سليمة مع الأصدقاء والصحبة والقيام بالدور الاجتماعي السليم معهم ومع الكبار في البيئة ، ويلاحظ ولاء المراهق الشديد للصحبة وتحمسه البالغ لها وشدة النقد للآخرين خارج هذه الجماعة (كما في التحمس للفريق أو النادي) ويستجيب المراهق بصورة أسرع وأعمق لتأثير الصحبة ورفاق السن أكثر من تأثره بالكبار. (حامد زهران ،1990:ص 359)

وأيضاً تزود جماعة الأقران أو الرفاق المراهق (أو المنتمى إليها) بالعالم الحقيقي الذي يحاول أن يجد فيه نفسه والآخرين وأنهم مساوون له وليس لهم حق اقتحام معايير عالم الكبار الذي يحاول جاهداً أن يخلع نفسه منه وأنه يحاول داخل هذه الجماعة أن يكّون مفهومه عن ذاته المرتبطة بالآخرين ، كما تزود جماعة الأقران المراهقين (أو المنتمين إليها) بمجموعة من القيم التي ليست موضوعة عن طريق عالم الكبار بل عن طريق من هم في نفس عمره وأنها المجتمع الذي يجد فيه نفسه مؤيداً لجهوده في التحرر من السلطة، كما أنها المجال الترفيهي الرئيسي.(سيد محمود الطواب ، 1993 : ص 407)

(5) وسائل الإعلام Media :

تمثل وسائل الإعلام (الصحف والإذاعة والتليفزيون والسينما) وهي كل الرسائل الإعلامية التي تنقل عن طريق الإعلام المرئي أو المسموع أو المقروء .

ونظراً لما تقوم به وسائل الإعلام كوسائط في التنشئة الاجتماعية وتأثيرها على اتجاهات وقيم الأطفال وبما تملكه من وسائل للإقناع فلقد اهتُمت ببث الرسائل التربوية الموجهة للأطفال والمدروسة بعناية حتى يمكن تعديل بعض القيم والاتجاهات والمفاهيم الخاطئة في المجتمع ككل .

وفي دراسة قام بها (روبنشتين Rubinstein) حول تأثير التليفزيون على سلوك الأطفال من وجهة نظر الأمهات وجد أن الأطفال يكررون السلوك الذي يشاهدونه على الشاشة في منازلهم ، ولقد أبدت الأمهات وجهة نظرهم في الأبعاد التأثيرية للتليفزيون على أولادهم في النقاط الآتية وهي :

1- يعلم الكثير عن الحياة .

2- التليفزيون يزيد من قدرة الأطفال اللغوية .

3- يعدّهم للذهاب إلى المدرسة.(عبد الرحمن عيسوي ، 1979:ص ص 18-**21)**

وتأتى أهمية وسائل الإعلام خصوصاً المرأى منها التليفزيون والسينما على الناشئة في أن الطفل في مرحلة اكتساب القيم والاتجاهات والسلوك ويعتبر كل ما يراه معياراً لما يشاهده ويجريه في واقعه الاجتماعي سواء كان داخل الأسرة أو المدرسة وباقي المؤثرات في تنشئته الاجتماعية . إلا أنه عندما يبلغ الأطفال سن الثانية عشر نهاية المرحلة الابتدائية يكون الأطفال قد تعدل سلوكهم بدرجة ملحوظة فالكثير منهم يكتسب القيود التي تكف سلوكه العدواني وقد أشار ذلك كينى وكاجان Kinney & Kagan في دراساتهم عند تعرض الأطفال للإحباط عندما يشاهدون العنف في التليفزيون ، كما أشارت دراسات براون Brown إلي أن البرامج التي تبثها قنوات الإذاعة والتليفزيون تتضمن أنماطاً من السلوك يتخطى تأثيرها المعلومات المتضمنة في البرامج إلي تأثيرها الفعال في اتجاهات وقيم الناشئة .(عبد المجيد سيد ، زكريا الشربينى، 1998 : ص 286)

وتأثير وسائل الإعلام باعتبارها ناقلة لثقافات مختلفة ومدّعمة لبعض الاتجاهات ومعززة للقيم والمعتقدات الفكرية أو الدينية إلا أنها كما وضح محمد شفيق 1997 ، هي سلاح ذو حدين قد يكون وسيلة نافعة من وسائل الثقافة والعلم والسمو بالخلق ونقل المعرفة والأفكار فتقدم النفع للفرد والجماعة وهي من ناحية أخرى إذا أهملت أو أسيء استخدامها ولم توجّه توجيهاً صحيحاً بإشراف مرّكز فأنها تصبح سلاحاً هداماً يعرقل التنشئة الاجتماعية السوية ويساعد على الانحلال والانحراف ويثير الغرائز.(محمد شفيق ، محمود عكاشة، 1997 : ص 65)

(6) النوادي والمؤسسات الرياضية :

تلعب الأندية دوراً مهماً وتربوياً مماثلاً لما تلعبه جماعة الرفاق بالمدرسة في التربية الاجتماعية ، حيث تعتبر النوادي تجمعات ينخرط فيها كل الأعمار ويكتسب من خلالها العمل الجماعي والقيم العامة للمجتمع وتعرف الأندية بأنها " تنظيم لتجمع أفراد لهم ميول مشتركة حيث تتاح الفرص لاكتساب الزمالة وللتعبير عن ميل الفرد للاجتماع مع غيره وهي صيغة أفضل للجماعات في أوضاع اجتماعية مقبولة.(السيد حنفي ، 1984 : ص 124)

وتهتم النوادي والمؤسسات الرياضية أساساً بتوفير النشاط المبهج السار للأعضاء ويمكن تحديد دور المؤسسات الرياضية في عملية التنشئة الاجتماعية فيما يلي :

1- اكتشاف الميول وتنميتها .
2- تنمية المهارات المتعددة للأعضاء .
3- تكوين الاتجاهات والقيم السليمة .
4- تنمية الشعور بالانتماء .
5- تربية الصفات الأخلاقية الحميدة .

وهذا لا يتسنى تحقيقه إلا من خلال الممارسات الجماعية داخل النوادي وتنمية روح المشاركة والتعاون بين أعضاء كل لعبة جماعية وبين أعضاء

النـادي المشتركين وأعضاء مجلس الإدارة والعمل فـي شكل فريـق مـن أجـل تحقيـق الأهـداف العامــة والتــي يـسعى كـل نــاد مــن أجـل تحقيقهــا لـصالح المجتمع.(سهير كامل ، شحاته حسن ،2002 : ص ص 41-42)

(7) المؤسسات الدينية Religious Institutions :

الدين بمعنى عام مجموعة من المعتقدات تؤمن بها جماعة ما، وتكّون نظاماً متصلاً يتعلق في الغالب بعالم ما بعد الطبيعة وممارسة شعائر وطقوس مقدسة ، والاعتقاد بقوة روحية عليا.(أحمد زكى بدوى 1977 : ص 353)

ويمثل الدين كنظام اجتماعي مجموعة من الظواهر العقائدية والعبادات التي تعطى معنى للحياة البشرية وتعمل على تنظيم السلوك الإنساني حيال عالم الغيبيات كعقيدة يشترك فيها جماعة من الأفراد يكونون وحدة متماسكة.(صالح أبو جادو، 1998 : ص 274)

ويتكون النمو الديني تدريجياً عند الفرد وحسب مراحل عمره فالطفل لا يفهم معنى المفاهيم الدينية ؛ لأن قدرته العقلية لا تقوى على إدراك المعنويات المجردة كالخير والشر والصلاح والتقوى ولكنه يدرك فقط الأمور الحسية الملموسة التي يستطيع أن يشاهدها في طفولته المتأخرة ويناقشها وفي مرحلة المراهقة يلجأ المراهق إلي الدين لكي يجد فيه مخرجاً من مشكلاته ولكي يجد فيه السند الذي يحقق له الشعور بالأمن الذي فقده بسبب الصراعات التي تدور في نفسه.(سهير كامل،شحاته سليمان ، 2002:ص 40)

ويأتي دورأماكن العبادة في التنشئة الاجتماعية من حيث إنها المكان الذي تمارس فيه التعاليم الدينية أي يتحول القول إلي فعل ويترجم إلي سلوك ولن يتأتى ترجمة هذه التعاليم الدينية إلي سلوك إلا إذا استدخله الفرد وكون ضميره الشخصى ، حيث إن هذه التعاليم مثل الترغيب في سلوك ما والترهيب والعقاب الذي يقع على الشخص من جراء سلوك ما، حيث يؤدى هذا إلي تعديل سلوك الشخص وتوجيهه نحو السلوك المرغوب والأفضل والأحسن ، حيث يؤدى نبذ الفرد للسلوكيات الغير سويه إلي راحة نفسية ، وأيضاً تعتبر دور العبادة بالإضافة إلي أهميتها في تعديلها للسلوك في أنها تعمل وتساعد وتؤكد السلوك الاجتماعي للفرد وتوحده أيضاً مع معايير الجماعة ، كما أنها تساهم في تضييق الهوة والتقريب بين الطبقات الاجتماعية داخل المجتمع .

الأساليب الوالديه في عملية التنشئة الاجتماعية (نموذجاً)

تشتمل الأساليب الوالديه في عملية التنشئة الاجتماعية علي الأساليب الوالديه الإيجابية و الأساليب الوالديه الخاطئة في عملية التنشئة الاجتماعية.

أولاً الأساليب الوالديه الإيجابية في التنشئة الاجتماعية :

تتعدد الأساليب الوالديه في التنشئة الاجتماعية ما بين السلبية والإيجابية، حيث تعتبر هذه الأساليب هي المسئولة عن مدى تقبل الفرد لذاته ونموه النفسي وثقة الطفل والمراهق في ذاته ، وفيما حوله وأيضاً إحساس الفرد النمو والطموح وخلق آليات جديدة والسعى نحو الدافع والإنجاز وتتمثل أهم أسلوبين في مجال التنشئة الاجتماعية خصوصاً للطفل في:

1- التقبل . 2- الاندماج السوى (الإيجابى) .

وتتمثل أساليب التنشئة الوالديه كما ذكر (علاء كفافي ، 1990) في إدراك الطفل من خلال معاملة والدية له ، أنهما يعاملانه معاملة طيبة ويعطيانه الحرية بحدودها الصحيحة ، ويلبيان رغباته في معظم الحالات .

وفي هذه الحالات يشعر الطفل بحب والدية الثابت والدائم له كما يشعر بالدفء الأسرى والعلاقات الحانية من جانب والدية ، وفي هذا الأسلوب من المعاملة لا يفرق الوالدان بين الأخوة ، ولا يلجئان كثيراً إلي العقاب البدنى ولا يأتيان بتصرفات تقلل من شأن الطفل ولهما مواقف ثابتة في معاملته ، وإذا حدث وعوقب الطفل فأنه يعاقب عقاباً يتناسب مع الخطأ الذي ارتكبه ويكون مقتنعاً بالعقاب لمعرفة السبب ، وعلى الجملة فإن الطفل يلقى من والدية في هذه الحالة الأساليب الصحيحة من وجهة النظر النفسية وفي ظل معاملة يشعر الطفل بالارتياح والهدوء الأسرى ويشعر بأن والدية وفرا له طفولة سعيدة . (علاء كفافي ،1990 : ص 240)

وبعض هذه الأساليب هي :

1- التقبل :

الطفل لابد أن يشعر بتقبل والديه وحبهما له لكى يشعر بالأمن ولابد أن يشعر بأن عطفهما يسبق عقابهما ، وإلي أن العقاب يحدث في حالة الخروج عن معايير وأسس يعرفها جيداً ، وهذا هو الحب الوالدى الذي يشعر الطفل من خلاله بالطمأنينة وبالتالي يؤثر هذا الحب في بناء شخصيته وتوافقه النفسي.(علاء كفافي ، 1979 : ص ص 120-121)

ويؤكد كمال دسوقى 1985 إلي أن معاملة الوالدين للطفل إذا سادها التقبل فإن ذلك ينعكس عليه ويشعر الطفل بالفرح ويتمتع بالثبات الانفعالي ويكون متعاوناً ودوداً مخلصاً وفياً.(كمال دسوقى ، 1985 : ص 347)

والقبول الوالدى هو ذلك الدفء والمحبة والحب الذي يمكن للآباء أن يمنحوه لأبنائهم ، وقد يعبر عنه إما بالقبول (كالثناء على الطفل ، حسن الحديث إليه وعنه ، والفخر بأعماله ، ...) أو بالفعل (كالملاحظة والتقبيل والمداعبة والسعى لرعايته والتواجد معه عند الحاجة ...) وكلها أشكال من

السلوك من الأرجح أن تجعل الطفل محبوباً مقبولاً (فعّالاً) . (ممدوحه سلامه، 1990 : ص 39)

وأن الأسرة التي تستطيع أن تتقبل الطفل ككيان لذاته هي الأسرة التي تتقبل ذاتها ككيان وتمارس رغباتها بحد أدنى من الصراع وتستطيع التعبير عن الجنس والعدوان بطرق مقبولة اجتماعياً فهي في تفاعل كامل مع أفرادها مثلما هي في تفاعل كامل مع باقى المجتمع.(محمد شعلان ،1977 : ص ص 95-96)

وأن التقبل في النهاية يشعر الطفل بأنه مقبول ومفيد اجتماعياً وأن إحساس الطفل بأنه محبوب ومرغوب لذاته وأنه يعتبر جزءاً من جماعة لها أهدافها ، حيث التعاون والمساندة والتعاون وقبول أفرادها لبعضهم البعض وأن هذا الطفل ذو قيمة داخل أسرته .

فالعلاقة يجب أن يسودها الثقة والحب والقبول بين الطفل ووالديه كما يشير (رونر) الذي يؤكد على بعد القبول / الرفض على أنه أحد الأبعاد الأساسية في العلاقة بين الوالدين والطفل ؛ لأنه بعد ذو طبيعة سيكولوجية وهو ما يتعلق بجانب انفعالي عميق، كما أنه ليس مسلمة بديهية في علاقة الوالدين بالأبناء إذ يختلف الآباء فيما بينهم في مدى ما يشعرون به من دفء أو مدى ما يبدونه تجاه أبنائهم من قبول أو رفض.(Rohner, 1986: P. 66)

2- الاندماج السوى (الإيجابى) :

يعتبر الاندماج هو سلوك الفاعليه داخل الجماعة ، حيث يعتبر الاندماج مقدمة للتوحد واستدخال معايير الجماعة الأسرية وأن الطفل يحس بأنه فرد في جماعة وله دور من خلال هذا الاندماج فيها ويرى (رزق سند ،1986) أن الاندماج الإيجابى هو إظهار مشاعر الإعجاب والحب والاهتمام والتقدير وامتداح الطفل أمام الآخرين وتوجيهه إلي الأفضل ويرتبط هذا السلوك إلي حد كبير بسلوك التقبل والتفهم الوالدى وتوجيه الطفل نحو تعديل رغباته بشكل مقبول اجتماعياً وتمثل السلوك المرغوب اجتماعياً.(رزق سند، 1986 : ص 304)

ويعتبر كل من التقبل والاندماج السوى والإيجابى من أهم الأساليب الصحيحة في التنشئة الاجتماعية خصوصاً للطفل والمراهق ، حيث إنهما يعبران عن إحساس الفرد بذاته واستقلاله وفرديته ليس بصورة مرضية لكن في إطار معايير الجماعة وهما المدخلان لكل ما يتعلق بالأساليب الوالدية في التنشئة الاجتماعية ويترتب عليها كل ما يمر به الطفل والمراهق أثناء حياته من خبرات ومواقف ومن خلال عمليات اكتساب القيم وترتيب أولوياتها وكذلك الطموح والدافع للإنجاز وحب المشاركة الفعالة في قرارات الجماعة الأسرية .

ولقد ذكر كل من (محمد شفيق ، محمود فتحي ،1997) أن " انستازى " قد أوضحت أهمية التفاعل بين الطفل ووالديه وتأثير هذا التفاعل في رسم شخصية الطفل ، فهي ترى أن هناك علاقة ارتباطيه بين أساليب المعاملة الوالديه المختلفة ، وبين أنماط الشخصية المختلفة .

وذكرا أيضاً أن كولمان بين أن هناك اتجاهين لمعاملة الوالدين لأبنائهم وكما يدركها الأبناء أنفسهم أولاً اتجاه الرقابة والضبط والسيطرة ، والاتجاه الثانى التقبل والحماية . .(محمود فتحى ، محمد شفيق ، 1997 : ص 68)

إلا أنه من الواضح أن هذه الأساليب لا تؤخذ ولا يتعامل بها بصورة مفرطة من قبل الآباء حيث إن الإسهاب في تطبيقها سواء بالإشباع أو الحرمان يؤدى إلي خلل في البناء النفسي للطفل الناشء.

ولقد ذكر (السيد زكى ، 1999) أن هناك أسلوبين آخرين هما:

3- تقبل الفردية :

ويتضمن تقبل الفردية السماح للطفل بالاستقلال عن السلطة الوالديه في سلوكه ، والنظر إليه كطرف له حرية التصرف وإبداء الرأي .

4- انسحاب العلاقة :

حيث إن سحب العلاقة يتضمن الفتور حين يصدر عن الطفل سلوك لا يرضى عنه الوالدان مما يجعل الطفل ينصاع لمطالبهما ويستدخل المعايير الاجتماعية التي يحاول الوالدان أن يكسباه إياها ومع مضى الوقت تصبح الحاجة بالنسبة للطفل هي الاحتفاظ بحب والديه والعلاقة الطيبة معهما شيئا أساسياً بحيث يشعر الطفل بالذنب والقلق إذا أساء التصرف وقام بسلوك يغضب الوالدين.(السيد زكى،1999 : ص 61)

ثانياً الأساليب الوالديه الخاطئة في التنشئة الاجتماعية :

تأتى الأساليب الخاطئة في التنشئة الاجتماعية من خلال توتر العلاقة بين الوالدين والابن أو الطفل وتنعكس على السلوك الذي يسلكه الوالدان تجاه الطفل فلا يشعر الطفل بعدم الارتياح لهذه الأساليب وأنه غير مرغوب فيه .

وهذه الأساليب هي :

1- الرفض الوالدى :

يتعلق أسلوب الرفض الوالدى للطفل من خلال شخصية الوالدين وإحساسهم بأن الطفل عبءٌ عليهم وقد يتسرب إحساسهم بالغيرة من الطفل ويظهر ذلك على سلوكهم وأيضاً هناك مظاهر لهذا الرفض الوالدى منها عدم الاهتمام واللامبالاة بمشاعر الطفل أو الولد والتركيز دائماً على أخطائه وعدم الثقة في إمكانياته وقدراته سواء المهارية أو المعنوية (النفسية) ويعرض (رونر، 1986) لنتائج أبحاثه على مدى 25 عاماً وأبحاث علماء آخرين نزعات شخصية محدودة وهي الاعتمادية والعدوانية والتقدير السلبى للذات وعدم الثبات الانفعالي وعدم التجاوب الانفعالي والنظرة السلبية للحياة وذلك بغض النظر عن اختلافات الثقافات أو الجنس أو المستويات الاجتماعية الاقتصادية في المجتمع الواحد. (Rohner, 1986: p 115)

وأوضحت (ممدوحة سلامة، 1984) أن رفض الوالدين للطفل يحبط حاجاته للحب والأمن والانتماء ، كما يترتب عليه انعدام قبول الطفل لذاته فقد أشارت النتائج إلي أن أسلوب الرفض الوالدى يرتبط بظهور القلق والانسحاب واللزمات العصبية والاكتئاب والسلوك العدوانى من كذب وسرقة وتخريب لدى الأبناء .(ممدوحة سلامة ، 1984 : ص325)

ونتيجة للرفض تصبح شخصية الطفل عديمة القيمة كما يكون عدوانياً أنانياً كذاباً متمرداً كما يكون تعساً في حياته حيث يرى (كمال دسوقى ، 1985) أن الرفض الوالدى يترتب عليه تهديد مشاعر الأمن السوية ويقوض تقدير الذات عند الطفل ويستحث مشاعر العجز والإحباط التي من شأن استمرارها تعجيز الطفل عن التوافق في الحياة . وينتشر بين الأطفال الذين يستشعرون الرفض الوالدى التبول اللاإرادى وإذا ما كبر الأطفال يشيع السلوك المضاد للمجتمع كالعدوان والكذب والسرقة وما إلي ذلك وكل تلك ما هي إلا مظاهر الاضطراب النفسي . (كمال دسوقى 1985 : ص 346)

2- الإهمال :Neglection

تتخذ صور الإهمال شقين هما عدم الاهتمام بنظافة الطفل أو إشباع حاجاته البيولوجية الضرورية وعدم إشباع حاجاته النفسية مثل عدم مدحه وعدم تشجيعه عند القيام بسلوك صحيح والسخرية منه وتوبيخه ويرى (علاء كفافي، 1990) أن الإهمال يتمثل في إدراك الطفل من خلال معاملة والديه أنهما يهملانه ولا يحفلان به بحيث إنه لا يعرف مشاعرهما نحوه بالضبط هل هي سلبية أم إيجابية . ولا يعرف الطفل في هذا الأسلوب من هذه المعاملة موقف والديه نحوه وتصرفاته في المواقف المختلفة ، هل هما مؤيدان له أو معارضان فهو لا يجد استحساناً لتصرفاته أو استهجاناً لها.(علاء كفافي، 1990 : ص 237)

وهذا الاتجاه يبث في نفس الطفل روح العدوان والرغبة في الانتقام وزيادة الحساسية والإفراط في الشعور بالذنب والقلق وعدم الانتماء للأسرة والانطواء وعدم الاكتراث واللامبالاة بمجريات الأمور من حوله ومن جهة أخرى يمكن أن يأخذ سلوك الطفل مسلكاً آخر وهو التعبير بطريقه سلبية عن عدم الرضا عن المجتمع والسلطة.(محمود فتحي ، محمد شفيق، 1997:ص 74)

3- الحماية الزائدة :Overprotectivness

تمثل الحماية الزائدة من قبل الوالدين للطفل أو الولد في التدخل في كل شئون حياته وسلوكه اليومي بل والقيام بواجباته المدرسية والتزاماته الأخرى ولقد أشار (جابر عبد الحميد، 1978) أن الطفل ليس في كل مرة يرتضى تدخل والديه في أموره ، فيكون فرض الرأي من الأبوين على الابن لا يتضمن مسئولية نيابة عنه ومثال ذلك تدخلهما في أداء الواجب المدرسي نيابة عنه فيكون الاتجاه في هذه الحالة تسلطاً.(جابر عبد الحميد، 1978 : ص ص 44-43)

ولقد أشارت (ممدوحة سلامة، 1994) أن الحماية الزائدة من جانب الوالدين تؤدى إلي زيادة الاعتمادية عند الأبناء وكذلك تنعدم الثقة بالنفس وزيادة مشاعر الإحباط .(ممدوحة سلامة، 1994 : ص 156)

وهذا الأسلوب يؤدى إلي شخصية ضعيفة غير مستقرة مسيرة تتميز بعدم التركيز وعدم النضج وانخفاض مستوى الطموح والانسحاب من أكثر المواقف وفقدان التحكم الانفعالي ورفض تحمل المسئولية وعدم الثقة في اتخاذ أى قرار وسهولة استثارته(محمد فتحى،محمد شفيق ،1998:ص 73)

ويتمثل أسلوب الحماية الزائدة في إدراك الطفل من خلال معاملة والديه له وأنهما يخافان عليه بصورة كبيرة وأن والديه يعملان على حمايته من كل مكروه ولا يريدان له أن يتعرض لأي موقف يؤذيه جسمانياً أو نفسياً ويلبيان له كل رغباته ولا يرفضان له طلباً ، ويظهران درجة كبيرة من اللهفة والقلق عليه ، وقد لا يرغب الطفل في بعض هذه الأساليب من جانب والديه ولكنهما لا يحفلان برغبته ويستمران في احتضانهما الشديد له.(علاء كفافي، 1990 : ص 236)

وأسلوب الحماية الزائدة يجعل الطفل منخفض الطموح وبالتإلي ليس لديه دافع لإنجاز أى شيء لأنه ليس هو صاحبه بل والديه وعدم ثقته في قدراته ولا يقبل النقد ويكون غير ناضج فكرياً أو اجتماعياً أو نفسياً (انفعالياً) ولديه استعداد كبير للمرض النفسي .

4- التدليل والتهاون في تأديب الطفل :

يظهر هذا الأسلوب في إشباع حاجات الطفل في الوقت الذي يريده هو لا كما يتطلب موقف هذا الإشباع وعدم ترك الطفل تحمل مسئولياته وسلوكه الشخصي التي يتناسب مع مراحله العمرية التي يعيشها وأيضاً يظهر في أن الطفل يجب أن يكون الكل في طاعته وعدم رفض طلباته وحاجاته ورغباته.

ولقد أوضح (رزق سند ،1986) أن هذا الأسلوب الذي يتضمن التساهل والإفراط والتسيب حيث إن الوالدين الذين كانت طفولتهم غير مشبعة بسبب الفقر الاقتصادي أو الصرامة الزائدة في طفولتهم يكونون في الغالب شديدي التساهل مع أطفالهم ، ورغم أن التساهل يشيع أكثر من الحب الزائد فقد وجد أنه يوجد حين يكون الرفض مصحوباً بالإحساس بالذنب . وأن التساهل الزائد يطمر نمو الطفل الانفعالي ويجعله في حاله من الاعتماد الطفلى.(رزق سند، 1986 : ص ص 303 – 312)

ومما يظهر من أثر هذا الأسلوب على الطفل أو الابن تأخر النضج الانفعالي والاجتماعي والسلوكي . وعدم القدرة على حل مشكلاته وإحباطاته ويكون ذا نفسية مضطربة .

5- عدم الاتساق والتذبذب في المعاملة :

ويتمثل هذا الأسلوب في عدم توحيد المعاملة بين الأب والأم حيث يدرك الطفل هذا التردد في أساليب التهذيب التي يقوم بها أحد الوالدين في اختلافه مع الآخر مما يجعل الطفل في حيرة من أمره فلا يعرف ماذا عساه أن يفعل.

ويشير (عبد الحليم محمود السيد ،1974) إلي أن بعض المواقف الوالديه التي يدركها الطفل تتمثل في هذا الأسلوب :

1- سريعاً ما ينسى أحد أوامره أو تعليماته التي أصدرها .
2- يعاقبنى على عملى شيء ما في أحد الأيام ويتجاهله في اليوم التالي .
3- يسمح لى أحياناً بعمل أشياء قال لى أنها خاطئة .
4- تعتمد مسألة إرغامى على اتباع أوامره على مزاجه إذا كان غير معتدل أو معتدل .(عبد الحليم محمود السيد ،1974 : ص 160)

وتشير (هدى قناوى، 1996) إلي أن أسلوب التذبذب وعدم الاتساق يتمثل في عدم استقرار الأب والأم من حيث استخدام أساليب الثواب والعقاب وهذا يعنى أن سلوكاً معيناً يثاب عليه الطفل مرة ويعاقب مرة أخرى عليه

كذلك ينطوى على حيرة الأم إزاء سلوك الطفل فلا تدرى في أى وقت وعلى أى سلوك تعاقبه أو تثيبه. وبالتالي تظهر آثار هذا التناقض وعدم الاتساق في أسلوب تنشئة الوالدين للأبناء حيث نجد الأبناء يفقدون الثقة في أنفسهم نتيجة الحيرة في أمرهم كما يترتب على هذا الأسلوب ازدواج في شخصية الأبناء بسبب المعاناة الناتجة عن عدم الاتساق في معاملتهم أثناء الطفولة حيث يصبح الطفل مزدوج الشخصية هو الآخر في معاملته مع الناس عندما يكبر.(هدى قناوي، 1996 : ص ص 93-95)

6- الإكراه عن طريق التسلط والقسوة والعقاب :

هذا الأسلوب يتمثل في العقاب البدنى القاسى والإهمال المتعمد للطفل وتهديده دائماً والتسلط عليه كأنه ليس له حق في أى شيء يفعله أو سلوك يأتيه ويأخذ الإكراه مظاهر مختلفة منها الشدة المتناهية ، والأمر والنهي ومعارضة رغبات الطفل وقهره وإجباره .

ويؤدى هذا النوع من أساليب التنشئة إلي تكوين شخصيات ضعيفة خاضعة مستكينة تشعر بالعجز وقد يؤدى إلي العصيان والتمرد وألوان من السلوك المضاد للمجتمع .(رزق سند ،1986 : ص 301)

ويعتبر التسلط والقسوة نتيجة تزمت الآباء والأسلوب الصارم دون مراعاة المرونة والتدخل في أدق تفاصيل حياة الطفل أو الولد من نوم وأكل ولبس ولعب وتحديد الأصحاب وتحديد نوع الدراسة وأيضاً يأتى أسلوب التسلط والتزمت من خلال كون الآباء متزمتين وصارمين في تطبيق المعايير المختلفة على أولادهم دون مرونة أو تخويف .(محمد فتحى ، محمد شفيق ، 1997 : ص 73)

والقسوة هي استخدام شتى العقاب البدنى بل اختراع بعض الأساليب في ضرب الطفل وتجريب كل الأساليب لكى يذعن لأوامر الوالدين ولومه وتهديده دائماً .

ويؤدى التسلط والقسوة إلي خلق طفل متردد غير واثق في نفسه وعزوف عن القيام بأى نشاط أو سلوك ودائماً يشعر بالعجز والقلق والقصور وارتباط الإكراه يأتى من الرفض ويتبعه التسلط والقسوة في المعاملة مما يتأكد في ذات الطفل أنه مرفوض من قبل الوالدين .

ويرى علاء كفافي 1990 أن هذا الأسلوب يتضمن عدم ميل الآباء إلي مناقشة الأطفال في ميولهم وآرائهم ورغباتهم ، بل الإسراع بالعقاب لأى بادرة تصدر منهم ويرى الوالدان أنهم خرجوا على المفروض من ألوان السلوك ، كما أنها تسبب الإزعاج لهما.(علاء كفافي، 1990 : ص 238)

7- التنشئة من خلال الشعور بالذنب :

هذا الأسلوب لا يعتمد على القسوة أو التسلط والتشدد في أساليب العقاب البدنى الشديد بل يعتمد على معاملة الوالدين للطفل بأسلوب الألم المعنوى والنفسي وأن الوالدين يتحملان في سبيل تربية الطفل الكثير وأنه ليس مثل كل الأطفال في طاعة الوالدين وسماع وتنفيذ أوامرهم ، ودائماً الآباء يتجهون

لتخويف الطفل ويهددانه ويستغلان ضعفه وحب الطفل لهما ، وأيضاً دائماً يسخرون من الطفل ومن سلوكه وإحساسه ويعقدون مقارنات بينه وبين بعض الأطفال ودائماً لا تكون المقارنة في صالحه .

ولقد ذكرت هدى قناوى 1996 أن هذا الأسلوب يتمثل في الأساليب التي تعتمد على إثارة الألم النفسي ، وذلك عن طريق إشعار الطفل بالذنب كلما أتى بسلوك غير مرغوب فيه أو كلما عبر عن رغبة محرمه كذلك أيضاً تحقير الطفل والتقليل من شأنه وغالباً ما يترتب على هذا الأسلوب فقدان الطفل لثقته في نفسه وفي قدراته وشعوره بالخجل.(هدى قناوي، 1996 : ص 91)

8- الخوف الزائد على الطفل وتركيز الاهتمام عليه :

يتضمن هذا في خلق سياج من الرعاية المفرطة والتركيز والتواصل الزائد والإشباع المفرط والخوف والاستحواذ المفرط والشديد ، وعدم السماح للطفل بالاستقلال عن الوالدين مهما حصل، وهذا يؤدى إلي جعل الطفل يتميز بالآتى :

1- **الاعتماد الزائد على الآخرين خصوصاً الوالدين .**
2- **الفشل في استخدام قدراته وإمكانياته .**
3- **العجز عن إقامة علاقات اجتماعية بناءة .**
4- **عدم القدرة على مواجهة المواقف الاجتماعية وسوء التوافق والتكيف.**
5- **الإهمال والعجز وعدم اتباعه النظام في حياته وسلوكياته اليومية .**

الفصل الثالث

الدافعية للإنجاز وعمليةالتنشئة الاجتماعية

- أهمية دراسة الدافعية للإنجاز
- العلاقة بين القيم والتنشئة الاجتماعية والدافعية للإنجاز

أهمية دراسة الدافعية للإنجاز

يعد الاهتمام بدراسة الدافعية حديثا نسبيا وقد عبر عن نفسه من خلال عدة منافذ فالأبحاث والنظريات لعمليات الإدراك والتعلم قد أدت إلي الحاجة المتزايدة لمعرفة الفروق في استجابات الأفراد وكذلك الدراسات الخاصة بتكوين الشخصية ،والدراسات الإكلينيكية للسلوك اللاسوى أفضت بالعلماء إلي استشعار الحاجة إلي مفاهيم تتعامل مع العمليات الداخلية في الشخصية كلها وان كانت تعد منافذ ساعدت على الاهتمام بدراسة موضوع الدافعية دراسة مستقلة مستفيضة إلا أنها تلفت الانتباه أيضا إلي أن الدافعية هي ظاهرة سيكولوجية.(عزيزة السيد ،1990:ص21)

وتقوم الدافعية بثلاث وظائف رئيسية هي :

1- وظيفة التحريك energizing function : أو التنشيط Activating function حيث وجود الدافع من شأنه أن ينشط السلوك أو يستثيره و يحركه في الكائن الحي أي يبعث فيه الطاقة اللازمة للأداء الفعال .
2- الوظيفة الانتقائية Selective Function : أو الوظيفة التدعيمية Ceinforcing function حيث تتضمن هذه الوظيفة تلك الاستجابات التي ترتبط بالثواب و العقاب .
3- وظيفة المثابرة Pecsistence : حيث يعتبر ابرز مقاييس المثابرة هي مقاومة الانطفاء و هي تعد بصفة عامة مقياسا نستنتج منه حدوث التعلم و بالتالي تعكس الوظيفة الانتقائية لدافع .

بالاضافة إلي وظيفة أخري هامة هي:

4- الوظيفة التوجيهية : directive function : الدوافع تنشط السلوك فهو ما يشعر به أي فرد منا تزايد معدل نشاطه البدني أو النفس حينما يسلك تحت تأثير دافع معين . (إبراهيم قشقوش، 1979 : ص 7-11)

وتمثل الدافعية للإنجاز ، أحد الجوانب الهـامة في نظام الدوافع الإنسانية و يتحدد الدافع للإنجاز من الوجهة النفسية ، علي أنه مركب ثلاثي يشمل استعداد الفرد ، للاقتراب من النجاح (قوة الدافع) و مدي احتمالية أو إمكانية حدوث هذا النجاح (التوقع) ثم قيمة النجاح ذاته (الباعث).(عبد الفتاح دويدار، 1991:ص 49)

و لقد مرت دراسة دافعية الإنجاز بعديد من الأطوار ، يأتي في بدايتها تلك المحاولات التي اضطلع بها ماكيلاند ، اتكنسون ، كلارك لوريل (1953) لقياس الفروق الفردية في قوة دافعية الإنجاز وذلك باستخدام أسلوب و فنيات مقياس (التات) الذي ابتدعه (موراي) .

وقد تمخضت جهود الباحثين في هذا الصدد بالتأييد التجريبي (الامبريقي) لصدق مقياس التات ، وذلك بواسطة ربط درجات هذه الدافعية بالمتغيرات السلوكية الأخرى و في نفس الوقت كانت هناك محاولات لتحديد بدايات دافعية الإنجاز في أساليب تربية الطفل و ما يرتبط بنمو الدافعية من عوامل اجتماعية ، و بعد ذلك تركزت جهود الباحثين حول صياغة نظرية لدافعية الإنجاز ، و اتجه قدر هائل من البحوث إلي تأصيل التنظير في هذا الميدان .

وفي الآونة الأخيرة ركزت الأعمال العلمية علي إجراء بعض التغيير في النظرية الأولية لدافعية الإنجاز ، و علي بحث تأثيرات الاهتمامات الإنجازية علي النمو الاقتصادي ، و علي مقومات المجتمع الإنجازي ، و علي برنامج تغيير مستوى الحاجات الإنجازية لدى الفرد .(إبراهيم قشقوش، 1978 : ص 22)

و لا يرجع الاهتمام بدراسة الدافعية للإنجاز ، نظرا لأهميتها ليس فقط في المجال النفسي و لكن في العديد من المجالات ، و الميادين العلمية التطبيقية كالمجال الاقتصادي و الإداري و التربوي و الأكاديمي ، حيث يعد الدافع للإنجاز عاملا هاما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه وفي إدراكه للموقف فضلا عن مساعدته في تفسير وفهم سلوك المحيطين به كما يعتبر الدافع للإنجاز مكونا أساسيا في سعى الفرد تجاه تحقيق ذاته وتوكيدها حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه ، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنساني.(عبد اللطيف خليفة، 1997 : ص ص 6-7)

ويرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلي ألفرد أدلر Adler الذي أشار إلي أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة وكورت ليفن Lewin الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح Aspiration وذلك قبل استخدام موراى لمصطلح الحاجة للإنجاز. (أحمد عبد الخالق ،1991)

العلاقة بين القيم والتنشئة الاجتماعية والدافعية للإنجاز

تتداخل كل المفاهيم والمعاني والحاجات داخل النفس الإنسانية ويتناغم كل ما هو اجتماعي وما هو فردي حيث تلعب التنشئة الاجتماعية بكل مدخلاتها وتأثيراتها دور وسيطاً في اكتساب القيم وجدولتها بين حاجات الشخص وبين رغبته في الإنجاز وانطباعاته عن هذا الإنجاز حيث يعتبر الإنجاز والدافعية مفهوما له بعد تخيلي أو افتراضي يتطلب التعبير عنه والتوجه نحوه .

حيث يعتبر الإنجاز وقيمة الدافعية للإنجاز مطلبا فرديا واجتماعيا وقوميا في بعض المجتمعات التي تسعى للتقدم ويكون ذا أهمية كبيرة من خلال المجتمعات النامية التي تحاول النهوض فيجب عليها وعلي أفرادها أن يتخذوا الدافعية للإنجاز كمطلب اجتماعي تحث عليه كل مؤسسات المجتمع وكل ما يعزز دور الفرد داخل هذا السياق من خلال التفاعل والتأثر والتأثير بين ما هو فردي وما هو اجتماعي ومن خلال هذا سوف يحاول الباحث الربط بين المستويات الثلاثة " القيم ـ التنشئة الاجتماعية ـ الدافعية للإنجاز " في التراث السيكوسيولوجي ودراساته.

حيث تلعب التنشئة الاجتماعية للفرد دورا هاماً في اكتسابه القيم بالإضافة إلى ظروف احتكاكه وتفاعله مع الأفراد والجماعات فضلا عن انتماءاته الأساسية التي تعمق أو تضعف من هذه القيمة أو تلك ولا مشاحة في أنه لا يمكن تناول القيم كمقوله عامة أو مطلقة بغض النظر عن ظروف وشكل العلاقات الاجتماعية والاقتصادية في فترة زمنية محددة إذ إن القيم في المحصلة النهائية لها تأثيرها في تشكيل ملامح الحياة في المجتمع.(علي فهمي ، 1988 : ص272)

وباعتبار أن الأسرة هي المسؤلة الرئيسية وأهم المؤسسات الاجتماعية.. في اكتساب الأبناء لقيمهم فهي التي تحدد لأبنائها ما ينبغي وما لا ينبغي أن يكون في ظل المعايير الحضارية السائدة.(عبد اللطيف خليفة، 1992 : 90)

حيث أكدت البحوث السوسيولوجية والسيكولوجية أن الحاجة الفردية والجماعية والمجتمعية لأدوار الأسرة ووظائفها تكون أكثر الحاجات كلما انحسرت في المجتمع المحدد فرص إعداد البشر وإشباع حاجاتهم الأساسية وتمكينهم من مقدراتهم . أي كلما انحسرت فرص تحقيق الأمان النفسي والاجتماعي الفردي والجماعي عبر كفاءة وكفاية ما يسمي بشبكات الأمان الاجتماعي(Bumpass,l.,1997 PP.483 – 498)

إلا أنه يوجد ارتباط بين التوجه القيمي للأبناء وتصورهم أو إدراكهم لأنماط معاملة الوالدين ، فالأبناء ذوو التوجيهات الآمرية الناهية يدركون الآباء علي أنهم أكثر مكافأة واقل عقابا ولذلك فهم يميلون إلى عمل ما هو صواب في حين أن الأبناء ذوي التوجيهات الناهية يدركون الآباء علي أنهم أكثر عقابا وأقل مكافأة لذلك يركزون انتباههم على عدم عمل ما هو خطأ. ,McKinney) 1971:PP.71- 80)

ولقد أكد .Hurlok,1972 هيرلوك أن عالم الأحكام القيمية لدى الطفل فى المراحل العمرية المبكرة عالم واسع وغير محدد وذلك بسبب افتقاده إلى إطار مرجعى واضح من الخبرات كما أن الطفل فى بداية حياته لا يكون لديه ضمير أو مقياس للقيم فهو يسلك بطريقة غير أخلاقية لأنه لا يستطيع التمييز

بين ما هو صواب وما هو خطا ثم ينمو ميثاقه الأخلاقي فى ضوء علاقته بالآخرين من أسرته وجماعة الأصدقاء وغير ذلك يعاقب على الخطأ ويكافأ على الصواب .

ولقد بينت أيضا بعض بحوث الإدراك والتعلم لدى الأطفال فى المراحل المختلفة والتى منها مثالا لا حصرا مقولات وأفكار جان بياجيه وبيير بورديو " وغيرهما أن التفاعل الإيجابي المنفتح بين الأم وأطفالها يؤثر لا فى قيمهم فقط إنما فى مجمل وعيهم واختياراتهم وأن نمط الأمر والنهي على نحو سلبي(لا،لا تفعل)يؤثر حتى على وظائف العقل الإنساني واستدامتها.(عبد الباسط محمد ، 2001 :ص 69)

وليكن واضحا أن جذور الدافعية للإنجاز تكمن فى الثقافة والأسرة وشخصية الفرد فهناك بعض الثقافات التى تشجع على الإنجاز والإبداع بينما بعض الثقافات تكف قدرة أفرادها للإنجاز والإبداع وتحقيق ذواتهم أما الأسرة فهي العامل الأساسي فى نشأة ونمو الدافعية للإنجاز لدى الطفل من خلال مشاعر الدفء Warmth والحب والتقدير والاهتمام ،وكذلك تدعيم وتشجيع المساعدة الإنجازية لدى الأبناء وإعطائهم الفرصة الاستقلالية واتخاذ القرار مما يشعر الأبناء بالثقة بالنفس والأمن والفخر والشعور بالرضا مما قد ينعكس على الطفل ويزيد من رغبته فى الإنجاز والتفوق ،ويبدو أن تشجيع وإثابة المساعدة الانجازية إذا تم على أرضية من الحب والدفء والتواصل واحترام الأبناء بالإضافة إلى تشجيع الثقافة يجعل الأبناء ينمون مشاعر داخلية للإجادة والإتقان والإنجاز وقد لا يحتاجون التشجيع فيما بعد ،عندما تصبح مشاعرهم الداخلية هي المحك الرئيسي لديهم للاستمرار فى الإنجاز ومواجهة الصعوبات والتحديات والتغلب على المشكلات والتفوق ،أما الذين يشعرون بالرفض Rejection الوالدى أو الإهمال أو عدم التقدير وعدم الاحترام فيكونون أكثر شعوراً بعدم الثقة وعدم الأمن والاعتمادية وبالتالي يحجمون عن البدء فى أنشطة تنافسية أو انجازية لخوفهم أو توقعهم للفشل لعدم ثقتهم بأنفسهم ، وتشير البحوث إلى أن الإنجاز ربما يكون فى البداية بفعل التشجيع ويظهر فى شكل إتقان بعض المهارات والألعاب البسيطة والتحصيل الدراسي ،وتعلم القراءة والكتابة إلا أنه فيما بعد يكون الدافع ذاتيا وليس مدعما خارجيا ويستمر هذا الشعور فى مرحلة المراهقة ،والرشد وفى النجاح فى المهن المختلفة وفى الإبداع ليشعر الأفراد بارتفاع قيمة الذات والإنجاز فى المهام التى يقومون بها. (Bardwick, 1971:pp.167-178)

وإدراك الأبناء للممارسات الوالديه والتنشئة الاجتماعية تلعب دورا هاما فى دافعيتهم للإنجاز فقد تميزت الأسر التى ترتفع الدافعية للإنجاز لدى أبنائها بالدفء وكذلك الضبط المعقول والتسامح وتشجيع الأبناء على الاستقلالية والاعتماد على أنفسهم وكذلك العقاب البسيط وإشعار الأبناء بأهميتهم وقيمتهم والتحاور والتواصل الوجداني معهم والديمقراطية والمساواة بين الأبناء بينما تنخفض الدافعية للإنجاز في الأسر التى يسودها التسلط والتحكم والنبذ والعدائية والحرمان من الحب.(رشاد عبد العزيز، 1994 :ص311-378).

ولقد لعبت الدراسات الاجتماعية فى علاقتها بالدافعية للإنجاز دورا عظيما فى تحديد دور التنشئة الاجتماعية فى الدافعية للإنجاز حيث توصلت (ونتربوتوم ،1953) فى بحوثها الخاصة بالعلاقة بين الحاجة للإنجاز والممارسات الوالديه فى تربية الأبناء إلى أن الأمهات حين يتوقعن من أبنائهن أن يكونوا معتمدين على أنفسهم واستقلاليين منذ سن صغير فان هؤلاء الأبناء يحققون مستوى مرتفعاً نسبيا من حيث شدة الحاجة إلى الإنجاز وعند مقارنة الأبناء ذوى المستوي المرتفع من حيث شدة الحاجة للإنجاز بنظرائهم ذوى المستويات المنخفضة فى هذه الحاجة تبين أن أمهات المجموعة الأولى كن تعتقدن أن أبناءهن ينبغي أن يعرفوا طريقهم فى المدينة وأن يعقدوا صداقاتهم وغير ذلك من أشكال السلوك الاستقلالي منذ مرحلة عمريه مبكرة أي أن هناك علاقة بين تشجيع الوالدين للأبناء على ممارسة السلوك الاستقلالي وتوقعاتهم العالية تجاه أبنائهم من ناحية ومستوى نمو الحاجة للإنجاز لدى هؤلاء الأبناء من ناحية أخرى.(إبراهيم قشقوش ، 1979 :ص ص126-127)

ولقد وضح محيي الدين حسين 1988 فى دراسته عن الفروق فى الدافعية للإنجاز عند الجنسين أثر دور الأسرة والأقران والمؤسسات الأكاديمية والتعليمية ووسائل الإعلام فى ذلك حيث تتأكد فى رحاب الأسرة ومع ازدياد أعمار الأبناء مجموعة من الخصائص عند الإناث ومجموعة من الخصائص عند الذكور حيث الاعتمادية فى مقابل الاستقلال والمجاراة فى مقابل التفرد والخجل فى مقابل الجرأة الاجتماعية حيث من المقبول للأنثى أن يتسم سلوكها بالاعتمادية والمجاراة والخجل وغير مقبول هذا بالنسبة للذكر فالاستقلال والتفرد والجرأة الاجتماعية هي خصائص محببة للذكور وأيضا يعول على دور المؤسسات الأكاديمية والتعليمية فى أن التنشئة الاجتماعية لا تقتصر على الشق الرسمي الذى تقدمه هذه المؤسسات حيث اللعب فى فناء المدرسة أو الصحبة والزمالة حيث ينطق بالقوالب الاجتماعية المحددة للجنسين فقيادة مجموعات اللعب وتوجهيها أسلوب الذكور بينما المجاراة والتبعية بالنسبة للإناث والأقران عادة تأتي من منبع اجتماعي واحد وهي تساهم فى تشكيل دوري الذكور والإناث وبدرجة عامة فى مستوى الدافعية ذات الإطار الذى تحدده المجتمعات لأبنائها .

ووسائل الأعلام أيضا يكون لها دور فعال حيث إنها تخلق قالبا نمطيا يتمايز بمقتضاه الجنسان فى الدافعية للإنجاز.حيث الدور الفعال النشط للذكور ويكون الدور الثانوي للأنثى.(محيى الدين حسين ، 1988:ص ص 29-39)

الفصل الرابع

الاتجاهات النظرية

أولا ـ النظريات المفسرة لاكتساب القيم
ثانيا ـ نظريات التنشئة الاجتماعية
ثالثا ـ نظريات الدافعية للإنجاز

أولاً : نظريات اكتساب القيم

تتعدد وجهات نظر العلماء في اكتساب وتغيير القيم فمنهم من ربط القيم وتغييرها بالاتجاهات حيث تشير نظرية التعلم الاجتماعي ونظرية التناقض ونظرية التوازن إلى أهمية الحالة التي يمر بها الفرد من (عدم الرضاعن ذاته) لمحدد هام وفعّال في عمليات تغيير واكتساب القيم والاتجاهات لدى الفرد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية وهناك النظريات الأساسية التي تناولت وفسرت اكتساب القيم على منحى نظرى وتفسيري وتطبيقى وهذه النظريات هي :

1- نظرية التحليل النفسي Psychoanalysis theory

يأتى اكتساب القيم من خلال مراحل الطفولة الباكرة التي يمر بها الشخص ومن خلال التنسيق بين آليات الجهاز النفسي الثلاث وهي: الهو (id) والأنا (ego) والأنا العليا (super ego) ومن خلال عمليات التوحد واكتساب الأنا الأعلى القيم والقواعد الأخلاقية السائدة حيث يستبصر الفرد ويدرك رغباته ومدى اختلافها مع ما تربى عليه في مجتمعه ووعى الطفل بالتناقضات ومحاولة التنسيق بين الأجهزة النفسية الثلاثة وكل هذه العمليات النفسية والصراعات الناشئة تكون حسب مبدأ خفض التوتر الناشئ عن الصراع بين الهو والأنا الأعلى أو ما يسمى بدفاعات الأنا Ego Defense .

2- النظرية السلوكية Behavioral theory

ترى هذه النظرية أن اكتساب القيم من خلال عمليات التعزيز سواء كان التعزيز السلبى أو التعزيز الإيجابى وينظرون إلي القيم على أنها نوعان إما قيم إيجابية أو قيم سلبية وعملية اكتساب القيم تأتى عن طريق التعلم والتفاعل مع المثيرات.

3- نظرية التعلم الاجتماعي

ترى هذه النظرية باعتبارها نظرية توليفية حيث إنها نظرية سلوكية معرفية تحلل السلوك الاجتماعي ودافعيته وتعزيزه على أساس الوقائع المعرفية التي تتحلل وتتوسط أثر الوقائع الخارجية .

وهذه النظرية نوع من المزج والتأليف بين نظرية التعزيز السلوكية وعلم النفس المعرفي الفرضى وهذا المزج يستهدف الوصول إلي فكر يؤلف تأليفاً متوازناً بين تعديل السلوك في المواقف الإكلينيكية والتربوية على السواء غير أن عملية التعزيز عند باندورا لها معنى خاص حيث إن لها دوراً كبيراً في عملية اكتساب القيم.(سهير كامل، شحاته سليمان ،2002 : ص 209)

حيث يسود الاعتقاد بأن الأطفال يتصرفون حسب رغبة والديهم من أجل تجنب القلق التشريطى الناتج عن الانحراف والإغواء . حيث افترض باندورا 1977 أن الأفراد يضعون معايير يحققونها لأنفسهم من خلال ملاحظة معايير الآخرين والتدعيمات الفارقة لتبنى هذه المعايير وينتج عن التمسك بهذه المعايير التدعيم الذاتى بينما يؤدى انتهاكها إلي العقاب الذاتى وبهذا يتم الاحتفاظ بالسلوك مستقلاً عن المراقبة والإجبار الخارجيين.(Grusec & Dix,1986: p. p. 218-219)

وتشير نتائج البحوث التي تمت في مجال نظرية التعلم الاجتماعي إلي أن ظواهر التعلم التي تنتج عن الخبرات المباشرة تتم في ضوء التعلم بالخبرة أى من خلال مشاهدة سلوك شخص آخر وما يترتب على هذا السلوك . وتتأثر عملية الاقتداء بعدد من العوامل ومنها خصائص القدرة (كالجنس والسن ومستوى التعلم وسمات الشخصية) وكذلك النتائج المترتبة على السلوك النموذج أو القدرة ودافعية الفرد والتعليمات المثيرة لهذه الدافعية في موقف التدريب أو تغيير اتجاهات وقيم الفرد.(عبد اللطيف، 1992 : ص 226)

4- النظرية المعرفية Cognitive theory

يعتبر بياجيه من رواد هذه المدرسة من خلال دراساته المتعددة عن نمو الحكم الخلقى عند الطفل وتفكيره . وترى نظرية العزو أن الأفراد يحاولون اكتشاف الأسباب التي أوصلتهم إلي الانخراط في أفعال معينة وكانت سبباً في التأثير على سلوكهم وإدراك الطفل لأساليب تربية معينة من خلال عملية التنشئة الاجتماعية تكون المحور في تحديد أهمية الممارسات فالأطفال الذين يرون سلوكهم كنتيجة الإكراه . يعزونه لمصادر خارجية ومن غير المحتمل أن يتكرر في غياب مثل هذه القوى الخارجية وعندما لا يلاحظون أن السلوك قد جاء نتيجة الإكراه أو القسوة . وعندما يستخدم الوالد الاستدلال أو التبرير ليحصل على الطاعة فليس سهلاً أن يعزو هؤلاء الأطفال سلوكهم إلي الضغط الخارجى وعندئذ فلابد أن يكون نتيجة الرغبة الداخلية وبذلك يتم استدخاله. (Grusec & Dix, 1986:p.216)

ويتضح اهتمام نظرية العزو بدراسة الأسباب التي تقف خلف سلوك الفرد وآثاره المباشرة أو غير المباشرة حيث يوجد نوعان هما :

(أ) داخلى :

يشتمل على الأسباب والعوامل الداخلية مثل الحالات الانفعالية أو المزاجية وسمات الشخصية والقدرات والظروف الصحية .

(ب) خارجى :

يشمل الأسباب الخارجية مثل الضغوط الاجتماعية من قبل الآخرين وطبيعة الموقف الاجتماعي والظروف الاقتصادية فنجاح الطالب أو فشله قد ينسبه إلي عوامل داخليه مثل قدراته العقلية أو عوامل خارجية مثل الحظ .

حيث تتأثر عمليات الفرد بوجه عام بعدد من العوامل المعرفية والدافعية.(Sears, D, 1985)

5 ـ السلوكية التبادلية عند جورج هومانر

" تعتبر السلوكية التبادلية إحدى وجهات نظر علماء الاجتماع في القيم والتعبير عنها وارتباط القيم بالسلوك للافراد0

"وإذا كانت القيم تكتسب حيويتها وفعاليتها نتيجة انتشارها في كافة مواقف الحياة الإنسانية فإن هذا الانتشار لايعنى أن القيم قوالب صماء أو معاني جامدة ليست قابلة للتطبيق , وإنما تبدو إمبريقية القيم من خلال سلوك الأفراد والجماعات فلا أستطيع مثلا أن احكم على قيم مجتمع ما إلا من خلال نشاطات أفراده ومعاملاتهم أو سلوكهم الاجتماعي0

ونظر لأهمية السلوك في التعبير عن المظهر القيمى فقد حاول (جورج هومانز) بناء نظرية اجتماعية عن التبادل السلوكي وإن كان موقفه هذا قد تعرض لانتقادات مريرة ، إلا أن نظريته هذه أقامها وفقا لمحاولات منطقية وإمبريقية وبعد تعميمات كثيرة ,ويضع في هذه الحالة أهمية عنصر التبادل بين سلوك الأعضاء كأساس لتحقيق التفاعل الجمعي وبطبيعة الحال فقد استعار مجموعة من المفاهيم النفسية, و الاقتصادية في هذه الحالة لكي يضع النسق النظري لنظريته التي طبقها على دراسة الجماعات الإنسانية لكي يكشف إلي أي حد يؤدى التبادل السلوكي إلي نمط ما من أنماط التفاعل بين الجماعات ، وهو في هذه الحالة يرى أهمية الجمع بين المنطق والتطبيق فهذا رأي على جانب كبير من الأهمية من أجل وضع التفسير السليم والعلمي لمافهيمه بحيث تتناسب مع الوقائع ويخرج منها بتعميمات0

كل ما نخرج به من نظرية هومانز هو أن هناك ضوابط معينة تحكم تبادل السلوك بين فرد وآخر لكي يحدث شكل ما من شكل من أشكال التفاعل ذلك لأن التبادل يحتوى على معنى النشاط والتفاعل في نفس الوقت وأن تنقل هذه المفاهيم إلي أفراد هم في حاجة إلي التنشئة عليها".(إسماعيل عبد الباري،2000:ص ص 138 - 139)

ويرى الباحث أن نظرية السلوكية التبادلية هي أقرب النظريات إلى هذه الدراسة التي ترمي إلى فحص العلاقة بين البناء القيمي وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية والدافعية للإنجاز ، فالنسق القيمي يعد من مكونات الشخصية التي يتم بناءها عبر عمليات التنشئة الاجتماعية وهي بالتالي تدخل في إطار القيمة السلوكية التبادلية حيث تكون هناك ضوابط تحكم تبادل السلوك بين فرد وآخر وبين الفرد وأحكامه القمية على دافعيته للإنجاز .

ثانياً : نظريات التنشئة الاجتماعية

تختلف وجهات نظر كثيرٍ من العلماء للتنشئة الاجتماعية حسب انتماءاتهم النظرية، فنرى أن نظرية التحليل النفسي ترى أن عملية التنشئة الاجتماعية من خلال اكتساب الطفل واستدخاله معايير والديه عن طريق التوحد والتقمص ونظرية التعلم الاجتماعي ، ترى أن عملية التنشئة تأتى من خلال التعلم بالنمذجة وطرق أخرى كثيرة ، وقبلها كانت النظرية السلوكية التي ترى أن عملية التنشئة الاجتماعية تأتي من خلال عمليات الإشراط والتعزيز والعلاقة بين المثير والاستجابة واكتساب السلوك ، ونظرية الدور الاجتماعي تعطى للدور الاجتماعي الذي يلعبه الطفل والكبار حوله الأساس في عملية التنشئة الاجتماعية ونظرية التفاعل الرمزى تعتبر الرمز المتمثل في اللغة ذلك الوسيط الحيوى أساساً هاماً في عملية التنشئة الاجتماعية .

(1) نظرية التحليل النفسي Psychoanalysis theory :

ترى نظرية التحليل النفسي أن عملية التنشئة الاجتماعية تتضمن اكتساب الطفل واستدخاله لمعايير والديه وتكوين الأنا الأعلى super ego لديه ويعتقد فرويد أن هذا يتم عن طريق أساليب عقلية وانفعالية واجتماعية أهمها التعزيز والانطفاء القائم على الثواب والعقاب ، فعملية التنشئة الاجتماعية تعمل على تعزيز وتدعيم بعض أنماط السلوك المقبولة اجتماعياً وعلى انطفاء بعضها الآخر وغير المقبول اجتماعياً ، كما أن عملية التقليد والتوحد القائم على الشعور بالقيمة والحب يعتبران من أبرز أساليب التنشئة الاجتماعية . (صالح أبو جادو، 1998 : ص 51)

ويرتبط السلوك أساساً بالتنشئة الاجتماعية وتكوين الأسرة وديناميتها ، كما أشار كل من هول ولندزى Hall, Lindizey ففي كل مرحلة من مراحل تطور الشخصية يكون اتجاه الطفل نحو والديه بالقبول أو الرفض ، وهي عملية جوهرية في بناء الشخصية كما أن أسس السلوك الاجتماعي المستقبلى للطفل يتحدد داخل الأسرة وبخاصة في المرحلة العمرية من 6-7 سنوات لتصبح خصائص استجابة الطفل نحو والديه وفقاً لهذا التحليل بفعل الذات العليا super ego وهي المسئولة مبدئياً عن عملية التنشئة الاجتماعية ، حيث يشتق محتوى الذات العليا من توجيهات ونصح الوالدين والمعلمين والأقران وبقية السلطات الأخرى في المجتمع ، حتى تكون تحذيرات هؤلاء الناس هي ضمير الفرد .(محمود فتحى و محمد شفيق ، 1997 : ص ص 49-50)

وتتضح نظرية التحليل النفسي في مجال التنشئة الاجتماعية عندما ننظر إليها في إطار تطورى من خلال مراحل النمو كالآتى حيث قسمت مراحل النمو إلي :

[1] المرحلة الفمية : تبدأ من فترة الولادة حتى النصف الثانى من العام الأول .

[2] المرحلة الشرجية : وتغطى هذه المرحلة العامين الثاني والثالث من عمر الطفل .

[3] المرحلة القضيبية : مدتها من العامين الرابع والخامس من حياة الطفل .

[4] مرحلة الكمون : تغطى ما بين سن السادسة وسن البلوغ .

[5] المرحلة التناسلية : وتغطى مرحلة ما بعد البلوغ .

ومن خلال هذه المراحل يتكون الضمير والتوحد مع الأب أو الأم وحل عقدة أوديب أو الكترا ويتضح السلوك الاجتماعي للطفل مع نهاية مراحل النمو .

(2) نظرية التعلم السلوكي :

ارتبطت هذه النظرية بآراء العلماء بافلوف - واطسن - ثورندايك - وسكينر ، وكان التشريط أو الإشراط العامل المهم في تفسير عمليات التعلم ، وإن العادات التي يكتسبها الإنسان هي تلك الروابط بين المثيرات والاستجابات الحادثة وإن تعلم هذه العادات أو بمعنى صحيح أن موضوع التعلم هو لب أى عملية نفسية أو علميات التنشئة الاجتماعية ، حيث إن هناك عدة آليات يمكن عن طريقها تعديل واكتساب السلوك للفرد مثل التعزيز والانطفاء والتشريط المضاد والتصميم .

وتطورت نظرية التعلم خصوصاً في مجال التنشئة الاجتماعية على يد باندورا وسميث بنظرية التعلم الاجتماعي ، حيث تعتبر نظرية التعلم الاجتماعي نظرية توليفية من معظم النظريات الأخرى في علم النفس ، واعتبرت أن عملية التنشئة الاجتماعية هي عملية تعلم اجتماعى ؛ لأن نتيجة التعرض لخبرات وممارسات معينة يؤدى ذلك إلي تعديل وتغيير السلوك .

حيث يرى باندورا أن الناس يطورون فرضياتهم حول أنواع من السلوك الذي سوف تقودهم لأهدافهم ، ويعتمد قبول أو عدم قبول هذه الفرضيات على النتائج المترتبة على السلوك مثل الثواب والعقاب ، أى أن كثيراً من التعلم يحدث عن طريق مراقبة سلوك الآخرين وملاحظة نتائج أفعالهم ، ووفق هذه النظرية فنحن لا نتعلم أفعالاً مسبقة فقط بل نتعلم نماذج كلية من السلوك أى ما نتعلمه ليس فقط نماذج من السلوك ولكنه القواعد التي هي أساس السلوك.(صالح أبو جادو ،1998 : ص 52)

ويرى باندورا أن التعلم بالنمذجة هو العملية التي من خلالها يلاحظ الشخص أنماط سلوك الآخرين ويكون فكرة عن الأداء ونتائج الأنماط السلوكية الملاحظة ، بمعنى أن يكون هناك شخص فعلى يكون سلوكه قدوة يقتدى به لمن يلاحظه أى أن الفرد قد يتعلم في موقف ما سلوك ما حتى ولو لم يظهر هذا السلوك المتعلم من خلال الملاحظة بصورة فورية ، ولكن يؤدى هذا السلوك في ظروف مستقبلية بصورة لا تستطيع معها إلا أن نستنتج أنه قد تعلم بالفعل من المواقف السابقة وبهذا يكون أمام عملية إدراكية معرفية.(سهير كامل، 2002 : ص 210)

(3) نظرية الدور الاجتماعي Social role theory :

تعطى هذه النظرية وزناً للعوامل الاجتماعية ، حيث إن الطفل ينمو في إطار اجتماعى ويتشابه عموماً سلوك جميع الأطفال الرضع ولكن يختلف سلوك الكبار والمحيطين بسبب عملية التنشئة الاجتماعية .(أحمد عزت راجح، 1994 : ص ص 336-337)

وعملية اكتساب الأدوار بصفة عامة مسألة ليست معرفية فقط بل هي ارتباط عاطفي ، حيث توفر عوامل التعلم الاجتماعي واكتساب الأدوار الاجتماعية بثلاث طرق هي :

1- التعاطف مع الأفراد ذوى الأهمية المحيطين بالطفل .

2- دوافع الطفل وبواعثه على التعلم .

3- إحساس الطفل بالأمن والطمأنينة .

حيث ترى نظرية الدوران لكل فرد مركزاً اجتماعياً يتناسب مع الدور الذي يقوم بأدائه ويكتسب الطفل مركزه ويتعلم دوره من خلال تفاعله مع الآخرين ، وبخاصة الأشخاص المهمون في حياته الذين يرتبط بهم ارتباطاً عاطفياً.(صالح أو جادو 1998 : ص ص 60-61)

وتشير أيضاً نظرية الدور الاجتماعي إلي أن الدور جزء من عملية التطبيع الاجتماعي وهو أيضاً أسلوب التكيف الاجتماعي والنفسي.(محمود فتحي و محمد شفيق ،: 1997 : ص 51)

(4) نظرية التفاعل الرمزي Symbolic interaction theory :

تقوم هذه النظرية على بعض الأسس منها :

1- أن الحقيقة الاجتماعية ، حقيقة عقلية تقوم على التخيل والتصور .

2 ـ التركيز على قدرة الإنسان على الاتصال من خلال الرموز وقدرته على تحميلها معاني وأفكار ومعلومات يمكن نقلها لغيره.(صالح أبو جادو، 1998 : ص61)

ويأتى إدراك الآخرين المحيطين للفرد وتكوين صورة عامة على الشخص بالدور الأكبر في إدراك الفرد لذاته وتكوين صورة عن هذه الذات سواء كانت صورة سلبية أو مرفوضة أو مقبولة ، ويأتى هذا من خلال التفاعل مع الآخرين المحيطين به وما تحمله وتشير إليه لمدى سلوكه ومن خلال ما تحمله استجاباتهم وتصرفاتهم نحوه ويأتى هذا من خلال اللغة ، حيث اللغة هي الوسيط الرمزي الذي له علاقة مباشرة من خلال التنشئة الاجتماعية للإنسان ، حيث تعتبر قدرة الإنسان في التواصل والتفاعل من خلال ما تحمله اللغة من رموز أهم عمليات التنشئة الاجتماعية ويرى صالح أبو جادو 1998 أن تعقد درجة البناء الاجتماعي وتنوع الأدوار فإن الإنسان يلجأ إلي التعميم فينمو لديه مفهوم الآخر العام فيرى نفسه والآخرين في جماعات مميزة عن غيرها .(صالح أبو جادو، 1998 : ص 62).

5- نظرية القبول / الرفض الوالدي :

Parental Acceptonce and Rejection theary

تعتبر نظرية القبول الرفض الوالدي والتي تعرف بنظرية PART هي نظرية في التنشئة أو التطبيع الاجتماعي تحاول تفسير العوامل ذات العلاقات المتبادلة الخاصة بالقبول أو الرفض الوالدي وكذلك التنبؤ بكل تلك العوامل

(Rohner , 1986 : 14) وبناء على هذا التعريف فإن نظرية القبول / الرفض الوالدي تستند على أربع فئات رئيسية تشكل التصور النظري لهذه النظرية .

الفئة الأولى :

تهتم بنتائج القبول والرفض الوالدي فيما يختص بالنمو السلوكي والمعرفي والوجداني للأطفال في كل مكان . وأيضاً النتائج الخاصة بتأدية وظيفة الشخصية بالنسبة للكبار . وهنا ينشأ سؤالان رئيسيان أولهما هو : هل من الصحيح أن الأطفال في كل مكان - عبر جنسنا أو نوعنا البشري كله – بغض النظر عن الفروق الثقافية ، واللغوية ، أو السلالية والعرقية أو غيرها من الفروق – يستجيبون بنفس الطريقة حينما يدركون أنهم مرفضون من آبائهم ؟ ثانيهما هو إلى أي حد تمتد آثار الرفض وقت البلوغ؟ وماهي الاستعدادات الشخصية التي من المحتمل أن تتعدل أثناء النضج ؟ ولقد أدت هذه الأسئلة ومحاولة الإجابة عنها على مدار السنين إلى تطور نظرية الشخصية الخاصة بنظرية القبول / الرفض الوالدي .

الفئة الثانية :

تهتم بالإجابة عن السؤال التالي : لماذا يفوق بعض الأطفال أقرانهم في التغلب على آثار الرفض الوالدي وسوء التعامل الوجداني بمعنى آخر ما الذي يعطي الأطفال المرونة للتكيف ومقاومة آثار الرفض اليومي المتكرر من الآباء دون اكتساب عوامل تضر بالشخصية من النواهي الاجتماعية والمعرفية والانفعالية ، وعلى الرغم من تأثر الأطفال المرفوضين لهذه العوامل ؟

لقد أدى هذا التساؤل على مدار السنين إلى تطور نظرية التغلب على الصعاب والمشكلات التي انبثقت من نظرية القبول / الرفض الوالدي .

الفئة الثالثة :

تهتم بمحاولة تفسير العوامل النفسية والبيئية الخاصة بالقبول والرفض الوالدي بمعنى آخر لماذا نجد بعض الآباء أكثر دفئاً من غيرهم في تقبلهم لأطفالهم ؟

الفئة الرابعة :

تهتم بدراسة العوامل الاجتماعية – الثقافية الخاصة بالقبول / الرفض الوالدي . فعلى سبيل المثال ، هل ترتبط المعتقدات الدينية أو أنماط السلوك الأخرىعلى نحو ثابت ودال بخبرات الدفء أوبخبرات الرفض في الطفولة ؟ ولماذا يختار الناس حرفاً أو مهناً بعينها ويختار آخرون حرفاً ومهناً مختلفة ؟ وهل مثل تلك القرارات ترتبط بالعوامل والأحداث السابقة الخاصة بالقبول / الرفض الوالدي ؟ .

(عزيز بهلول 1996 : ص ص 24 – 25)

وتقوم نظرية القبول / الرفض الوالدي على فرضية أن السلوك الإنساني يتأثر بالطريقة التي يدرك ويفسر بها الفرد عالمه والتي يركب بها الأحداث من

حوله أكثر مما يتأثر بالأحداث الموضوعية نفسها (وهي فرضية يمكن التحقق منها امبريقياً أو نفيها) . لذا فإن هذه النظرية تؤكد على مايخبره الطفل ذاتياً فيما يتعلق بالدفء أو العداء أو الإهمال أو اللامبالاة من قبل الوالدين أكثر من تأكيدها على التحديد الموضوعي لماذا كان الطفل محبوباً أو مرفوضاً ؟ .
(Rohmer , 1986 , pp22 –25)

وترتبط نظرية القبول / الرفض الوالدي بنظرية الضبط الاجتماعي

وترى هذه النظرية أن تنشئة الاجتماعية هي التي ينشا عن طرفيها ضوابط داخلية عند الطفل ، توجه سلوكه وتحدده وتقيده وبذلك يصبح الضبط الاجتماعي هو لب التنشئة الاجتماعية (محمد سعيد ، 1995 ،ص 55) .

ويرى حسن الساعاتي أن الضبط الاجتماعي هو لب التطبيع الاجتماعي والمضمون المركز للتنشئة الاجتماعية ، وهو الظاهرة التي يتميز بها الإنسان عن الحيوان حتى أنه لايكون بعيداً عن الصواب القول بأن الإنسان حيوان عاقل يدرك ومضبوط اجتماعياً في أقواله وأفعاله أي في السلوك الفردي الجمعي (حسن الساعاتي، 1968 ، ص 5) .

ولايعني الضبط الاجتماعي مجرد إجبار الطفل على الخضوع لسلطة الأبوين والمجتمع بقدر ماهو وسيلة لتحقيق التفاعل الاجتماعي المرغوب من خلال نمو الحس الخلقي عند الطفل وترسيخ البناء القيمي الذي يساعد على التماسك الاجتماعي وزيادة مستوى التفاعل الاجتماعي .

ولهذا فإن أصحاب اتجاه القبول / الرفض الوالدي الذين يدرسون التنشئة الاجتماعية من وجهة نظر الأبناء يرون أن أبعاد التفاعل الوالدي بالأبناء يقع في إطار بعدين رئيسيين هما : بعد القبول أو الدفء وبعد الضبط أو التقييد . وتشير ممدوحة سلامة 1991 إلى أن دراسات التحليل العاملي أظهرت أن هذين البعدين يستقل كل منهما عن الآخر بمعنى أن المعرفة بمدى إدراك الأبناء للدفء الوالدي لايعطي أساساً يمكن وفقاً له التنبؤ بمدى ما يدركونه من ضبط من قبل الوالدين ، وإذا كان بعد الدفء أو القبول يمثل الجانب الانفعالي للعلاقة بين الطفل ووالديه فإن بعد الضبط يمثل القيود أو الضوابط أو التقييدات ووسائل الإلزام . (ممدوحة سلامة ، 1991 ص 681) .

وترتبط هذه النظرية بموضوع الدراسة الحالية من حيث استخدام متغير نمط الوالدية كنموذج للتنشئة الاجتماعية ، حيث تكشف الدراسات السابقة عن وجود علاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية في إطار الضبط الوالدي والاتساق مقابل الاتساق العدائي بالدافعية للإنجاز والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بطبيعة القيم التي يكتسبها الفرد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية .

ثالثاً ـ نظريات الدافعية للإنجاز .

منذ أن وضع ماسلو إطاره النظري لدراسة الدافعية للإنجاز فيما يسمى بالتدرج الهرمي لماسلو التي كانت بداية التنظير في الدافعية ، ومن خلالها الدافعية للإنجاز بدأ العلماء في طرحهم للنظريات المختلفة مثل نظرية موراي التي كان تأكيدها على سعي الإنسان وكفاحه ، وأيضاً وجهة نظر ماكيلاند التي فسرت الدافعية للإنجاز واستفادت من النظريات الاقتصادية والاجتماعية وربطت بين الدين والاقتصاد وازدهار المجتمعات اقتصادياً . بينما درس اتكنسون الدافعية للإنجاز من خلال التوجه المعملي في إطار علاقات رياضية .في حين أكدت نظرية راينو على التوجه المستقبلي ومحددات السلوك وأثرهما في الدافعية للإنجاز ، وكان هذا لمعالجة بعض القصور في نظرية ماكيلاند واتكنسون . وجاءت نظرية العزو لتؤكد أن إدراك الفرد لسلوكه وسلوك الآخرين مهم جداً في تفسير الدافعية للإنجاز وفهم وتفسير الأحداث والتنبؤ بها ، الذي كان على أساسها يبني الفرد موقفه الإنجازي . وأيضا نظرية التنافر المعرفي حيث يظهر عدم الاتساق المعرفي للشخص الذي يظهر على حالته الإنجازية كما يتضح من العرض التالي :

1- نموذج الدافعية الإنسانية والحاجات لماسلو

تعتبر نظرية ماسلو إطارا نظريا لبدايات الحاجة للإنجاز مع الاعتبار بأنها نظرية وضعت أساسا للحاجات والدافعية ولقد بنى ماسلو نظريته على الافتراضات الآتية :

1- الحاجات يمكن ترتيبها ترتيبا هرميا
2- إشباع الفرد لمجموعة معينة من الحاجات في مستوى محدد يترتب عليه بروز وإثارة مجموعة الحاجات التالية لها في ترتيب الأولوية .
3- الحاجات الأكثر علية وسيطرة سوف تحتكر الوعى وتنزع إلي تنظيم تعبئة الإمكانات المختلفة للكائن العضوى وتعمل كمركز لتنظيم السلوك.
4- عندما يتجه الفرد لإشباع حاجة في مستوى أعلى فإن هذا معناه أن الحاجات الدنيا تكون مشبعة نسبيا لديه .
5- يؤدي النقص في إشباع حاجة تقع في مستوى معين إلي تحويل اهتمام هذه الحاجات من إشباع الحاجات التي تعلوها إلي مجابهة النقص المفاجئ في إشباع هذه الحاجة .
6- تتوقف سعادة الفرد وصحته النفسية على مستوى الحاجات التي استطاع إشباعها .
7- يختلف نظام الحاجات لدى الأفراد باختلاف مراحل نموهم .
8- معظم الأفراد في كل مكان تحركهم نفس الحاجات الأساسية وبنفس التسلسل المتضمن بالتنظيم الهرمي للحاجات عند ماسلو .
9- تبني ماسلو اتجاها كليا لنمو الدافعية .
10- تتصف الدافعية بالتعقيد فالسلوك الظاهر هو غالبا تعبير عن الحاجات الأساسية الخفية .

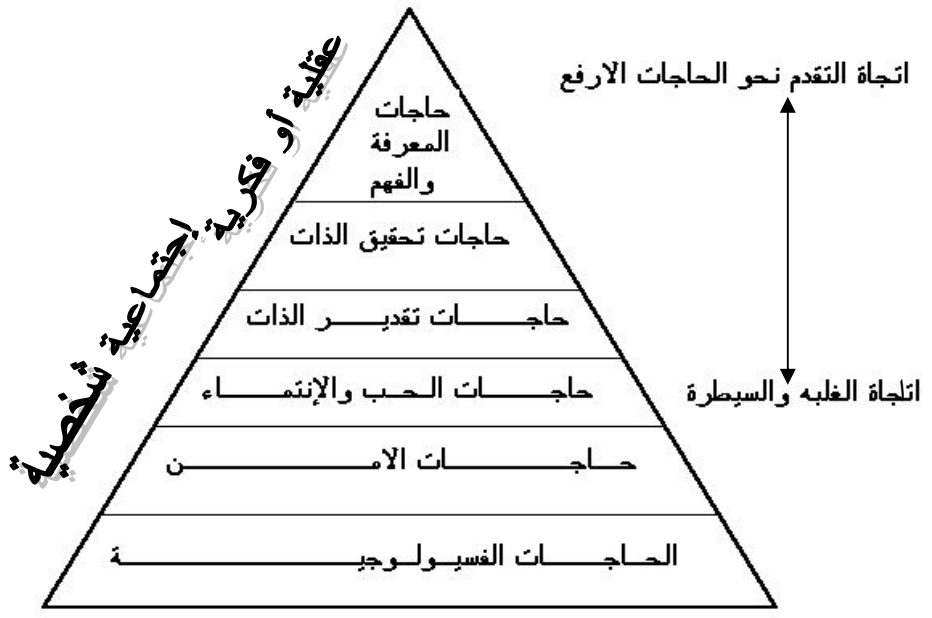
11- السلوك الإنساني متعدد الدافعية حيث يشبع السلوك المدفوع حاجات كثيرة في نفس الوقت وهذا ما يسمي بمبدأ الديناميكية في الدافعية.(ممدوح الكنانى ، سيد خير اله، 1987 :ص ص 7-14)

ولقد قدم ماسلو 1954 تنظيما هرميا للدوافع والحاجات الإنسانية من عدة مبادئ أساسية انطلق منها هي الكلية والدينامية والوظيفية ويعتبر مفهوم التنظيم الهرمي المتصاعد لفهم نظام الدوافع وعملها المركب حيث إن الحاجات ذات المستوي الأرقى لا تظهر حتى يتم إشباع حاجات أخرى أكثر غلبة وسيطرة ويفترض ماسلو خمسة مستويات لنظام الحاجات الأساسية هي:

1- الحاجات الجسمية والفسيولوجية physiological needs وتتمثل في الحاجة إلي الطعام والماء والهواء والجنس والدفء.
2- حاجات الأمن Safety Needs وتتمثل في تجنب الأخطار الخارجية أو أي شيء قد يؤذى الفرد .
3- حاجات الحب love Need تتمثل في الحصول على الحب والعطف والعناية والاهتمام والسند العاطفي وذلك بواسطة شخص آخر أو أشخاص آخرين .
4- حاجات التقدير والاحترام Esteem Needs وهي الحاجات التي ترتبط بإقامة علاقات مشبعة مع الذات ومع الآخرين وتتمثل في أن يكون الفرد متمتعا بالتقبل والتقدير كشخص يحظى باحترام الذات وله مكانه وسط الآخرين وأن يتجنب الرفض أو النبذ وعدم الاستحسان .
5- الحاجة إلي تحقيق الذات self actualization وترتبط بالإنجاز والتحصيل والتعبير عن الذات – كأن يكون الشخص مبدعا أو منتجا وأن يقوم بأفعال وتصرفات مفيدة وذات قيمة للآخرين وان يحقق إمكاناته ويترجمها إلي حقيقة واقعة .

ولقد أضاف ماسلو حاجات الفهم والمعرفة والحاجات الجمالية والحاجات العصابية (حيث أطلق على الحاجات الخمس الأولى الحاجات الأساسية ذات النزعة الغريزية).

والحاجات وفقا لماسلو تنظم تبعا لأهميتها للفرد وان إشباع الحاجات الأساسية ذات المستوى الأدنى تتأثر به الحاجات ذات المستوى الأرقي إشباعاً جزئيا لان الإشباع الجزئي حالة سوية منظمة يتعلم فيها معظم الأشخاص طرق التكيف.(إبراهيم قشقوش ،1979 : ص ص :15-17)



التــدرج الهرمــي للحاجــات طبقــا لنظريــة ماســلو (عبــد اللطيــف خليفة،2000:ص 86)

والملاحظ على الدافعية للإنجاز من وجهة نظر ماسلو أنها لا توجد ضمن الحاجات التي افترضها لكنها توجد ضمن حاجات تحقيق الذات .

2 ـ نظرية الحاجات عند هنري موراى Murry

إن أكثر ما يميز إسهامات موراى في النظرية السيكولوجية هو تأكيد كفاح الإنسان ، وسعيه ورغباته ومطالبه وإرادته وقد أخذ موراى أساسا موقف علم النفس الدافع للتركيز على العملية الدافعية ويتفق موراى بان دراسة النزعات الموجهة للإنسان هي مفتاح فهم السلوك البشري.(هول ولندزى ترجمة فرج أحمد وآخرون ، 1969 : ص330)

ويعتبر موراي من الرواد وعلماء النفس البارزين في مجال الدافعية للإنجاز حيث يري موراي أن شدة الحاجة للإنجاز تظهر من خلال سعي الفرد إلي القيام بالأعمال الصعبة ويتضح ذلك في تناول الأفكار وتنظيمها مع إنجاز ذلك بسرعة وبطريقة استقلالية بقدر الإمكان كما يتضمن تخطى الفرد لما يقابله من عقبات ووصوله لمستوى مرتفع في أي مجال من مجالات الحياة وتفوق الفرد على ذاته ومنافسته للآخرين وتخطيهم أو التفوق عليهم وازدياد تقدير الفرد لذاته لما لديه من قدرات وإمكانات وتتداخل الحاجة للإنجاز مع بعض الحاجات الأخرى وتعد من أهم الحاجات النفسية ويفترض موراي أن الحاجة للإنجاز تندرج تحت حاجة كبرى وأشمل وأعم هي الحاجة للتفوق Need for superiority ولقد أشار موراي إلي أن أهم شيء يمكن اكتشافه في الفرد هو الموجه أو الموجهات الفائقة الحدة لنشاطاته سواء كانت عقلية أم لفظية أم بدنية ولقد ميز موراي أربعين حاجة من خلال نظريته في الحاجات والدافعية قسمها إلي حاجات حشوية الأصل Viscerogenic Need وحاجات نفسية الأصل Psychogenic Need أو الحاجات الظاهرة والتي أدرج تحتها الحاجة للإنجاز وحددها على أنها الرغبة أو الميل إلي عمل الأشياء بسرعة أو على نحو جيد بقدر الإمكان ولقد استخدم موراي أساليب متعددة في قياس الحاجة للإنجاز حيث يعتبر هو أول من وضع إمكانية استخدام اختبار تفهم الموضوع (التات) (T.A.T)) ولقد وضع الأساسيات لذلك حيث إن الغرض من هذا الاختبار استثارة الإبداع الأول واستدعاء الخيالات التي تكشف عن العقد المستترة وقياس الشخصية وذلك من خلال عرض صور غامضة على الفرد تحتوى على موقف جماعي غامض يقوم الفرد بتفسيره . ومن خلال التفسير تظهر الدوافع اللاشعورية حيث يكون الفرد أقل يقظة من الناحية

الدفاعية ويكشف في كتاباته عن نزعات داخلية مثل الرغبات والمخاوف وآثار الخبرات الماضية.(ابراهيم قشقوش ،1979: ص ص 23-32)

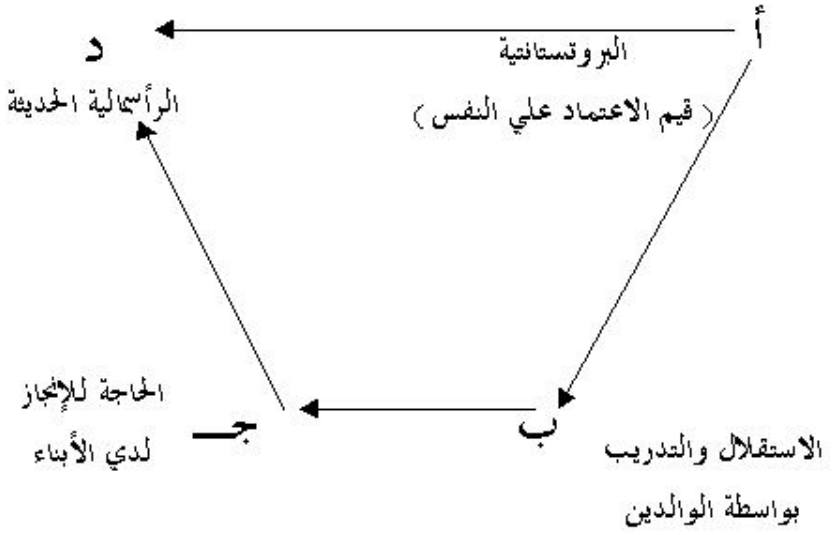
3 ـ نظرية ماكليلاند في الدافعية للإنجاز
Mcclelland Theory

نظرية ماكليلاند تشير ببساطة إلي أنه في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام والسلوكيات التي دعمت من قبل فإذا كان موقف المنافسة مثلا هاديا لتدعيم الكفاح والإنجاز فان الفرد سوف يعمل بأقصى طاقة ويتفانى في هذا الموقف. (Beck ,1978: P, .318)

وعلي الرغم من تأثر ماكيلاند بأعمال موراي إلا أنه استخدم مفهوم الدافعية للإنجاز هو وزملاؤه بينما يستخدم موراي مفهوم الحاجة للإنجاز .

ويشير ماكيلاند إلي أن الأفراد المنجزين يميلون بدرجة أسرع إلي العمل علي نحو أفضل ، والي تبني مستويات مرتفعة من الطموح ، وهذا يكون راجعا إلي التدريب علي الاستقلال حيث إن البنية الأسرية لدى الأفراد المنجزين تدعم استقلالهم واعتمادهم علي ذواتهم.(طلعت منصور وآخرون ،1978 : ص 346)

ولقد تأثر ماكليلاند بماكس فيبر واستعان بنظريته في الاقتصاد والاجتماع وافترض علي أساسها العلاقة بين الدين والاقتصاد فالمعتقدات الدينية هي المسئوله عن مسألة الفروق في تنشئة الأطفال وفي أساليب تربيتهم.



علاقة الدين وأساليب تنشئة الآباء بالحاجة للإنجاز (Mcclelland 1961)(في عبد الطيف خليفة،2000:ص111)

حيث سعى ماكيليلاند إلي الربط بين تأثير الدافعية علي مستوي الفرد وتأثيرها علي مستوي المجتمع ، وحيث إنه ذهب إلي القول بأن الأشخاص ذوي الحاجة المرتفعة للإنجاز لديهم الحافز اللازم للثراء الاقتصادي سواء بالنسبة لأنفسهم أو المجتمع . أي أن هناك علاقة متبادلة في رأيه بين دافعية الإنجاز عند الأفراد والإنجاز الاقتصادي في مجتمع من المجتمعات .(إبراهيم قشقوش ،1979 : ص 126)

وفي النهاية ترجع أهمية تصور ماكليلاند في الدافعية للإنجاز كما يرى كورمان (Korman, 1974) إلى سببين هما

(1) أن ماكليلاند قدم أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة وتفسير نمو الدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد وانخفاضها لدى البعض الآخر حيث تمثل مخرجات أو نتائج الإنجاز أهمية كبيرة من حيث تأثيرها الإيجابي أو السلبي علي الأفراد فإذا كان العائد إيجابيا ارتفعت الدافعية أما إذا كان سلبيا انخفضت الدافعية ومثل هذا التصور قد أمكن من خلاله قياس دافعية الأفراد للإنجاز ، ,والتنبؤ بالأفراد الذين يؤدون بشكل جيد في مواقف الإنجاز بالمقارنة بغيرهم .

(2) استخدام ماكليلاند لفروض تجريبية أساسية لفهم وتفسير وازدهار وهبوط النموالاقتصادي في علاقته بالحاجة للإنجاز في بعض المجتمعات.(عبداللطيف خليفة،2000: ص 109)

4- نظرية جون اتكنسون :

أخذ اتكنسون التوجه المعملي وركز علي المعالجة التجريبية للمتغيرات ووضع نظريته في الدافعية للإنجاز في إطار منحي التوقع – القيمة وقدم معادلات رياضية دقيقة تلخص العلاقة بين العوامل المحددة للدافعية للإنجاز علي النحو الآتي :

الميل لتحقيق النجاح (TS) Tendency for success

- حيث إن (Motive to achieve (MS يعني الدافع إلي بلوغ النجاح ويتم تقديره بواسطة درجة الحاجة للإنجاز علي اختبار التات (TAT)
- احتمالية النجاح (PS) Probability of success
- قيمة الباعث للنجاح (IS) The Incentive value of success

الميل إلي تحاشى الفشل (TAF) Tendency to A Void failure

- الدافع إلي تحاشى الفشل (MAF) Motive to Avoid failure ويتم تقديره بالدرجة علي اختبار قلق الاختبار (TAQ) لسارسون وماندلر
- توقيع الفشل (PF) Probability of failure

وهي محددة في معظم المواقف التجريبية حيث إن مجموع

- قيمة الباعث للفشل (IF) Incentive value of failure

ويأخذ رقما سلبيا لأن الفشل قيمة سلبية

محصلة الدافعية للإنجاز (TR)

Resultant achievement motivation

ولحساب الدافعية للإنجاز بوجه عام يجب أن نقدر الميل إلي بلوغ النجاح (IS) والميل إلي تحاشى الفشل (TAF)

والميل النهائي نحو موقف الإنجاز = الميل إلي بلوغ النجاح – الميل لتحاشى الفشل

ونظرا لأن قيمة الميل إلي تحاشى الفشل (TAF) دائما سلبية فإن الميل النهائي نحو موقف الانجاز يتم تقديره على هذا النحو

أي أن محصلة أو ناتج موقف الإنجاز = الميل إلي بلوغ النجاح + الميل إلي تحاشي الفشل = (الدافع إلي بلوغ النجاح× احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح) + (الميل إلي تحاشي الفشل × احتمالية الفشل × قيمة الباعث للفشل).(عبد اللطيف خليفة،2000: ص ص 112-121)

5- تصور راينور J.O.Raymor

كان تصور ماكليلاند في الدافعية للإنجاز وكذلك تصور اتكنسون في دافعية الإنجاز يكتنفها بعض الغموض ولقد حاول راينور حل هذا الغموض من خلال التوجه المستقبلي ومحددات السلوك وفي ما تحمله الأنا من مضامين الموقف الإنجازي كما أقره تطبيق T.AT في الكشف عن هذه المضامين عن طريق القصص المكتوبة .

وفي عام 1969 قدم راينور إضافة إلي نموذج اتكنسون من خلال تأكيده أو توضحيه للإسهام المفترض ،للنتائج المستقبلية المحتملة للنجاح أو الفشل في إنجاز مهمة معينة واحتمالية إدراك الفرد،وجود صلة بين أدائه لمهمة معينة في الحاضر على المستقبل وبالتحديد ، فقد أضاف راينور مصطلحات ذات أهمية في نظريته وهو المسار المحتمل أو المشروط Contingent path وهو يعنى أن اعتقاد الفرد ،بأهمية النجاح يجعله يتمسك بما يتاح له من فرض لمواصلة المسار من أجل تحقيق نجاح مستقبلي آخر في حين أن الفشل يعنى له الفشل في المستقبل وبالتالي لا يضمن مواصلة المسار أو إذا اعتقد أن نتيجة النشاط الحالي لا يؤثر على فرص تحقيق بعض النجاح في المستقبل وهذا ما يسميه بالمسار غير المحتمل حيث إنه لا توجد صلة بين النشاط الحالي والنشاط التالي وفي هذه الحالة لا توجد تقوية الدافعية الحالية التي تؤدي إلي التوجه المستقبلي .(عادل يوسف ، 1994 : ص 66)

ولقد ذكر عبد اللطيف خليفة أن راينور(1970 ، 1969) أشار إلي أنه في حالة ارتفاع الدافع لبلوغ النجاح عن الدافع إلي تحاشي الفشل ، فان هناك احتمالية لزيادة باعث النجاح وهذا يعنى أن محصلة أو نتاج الدافعية Resultant ache. Motivation (TR)

سوف تكون على النحو التالي :

محصلة الدافعية للإنجاز= (الدافع لبلوغ النجاح – الدافع لتحاشي الفشل) (احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح)

وأوضح راينور أن هذه المعالجة لنظرية الإنجاز تعد في غاية الأهمية نظرا لأنها تسمح بتحليل مواقف الحياة الفعليه التي لم تعالج بشكل كاف في النموذج الأصلي لماكيلاند واتكنسون (عبد اللطيف خليفة،2000 : ص ص 141 – 142)

6- نظرية العزو Attribution theory

تعتبر نظرية العزو من النظريات المهمة في مجال دراسة الدافعية الإنسانية والدافعية للإنجاز بوجه خاص حيث تهتم بكيف يدرك الفرد أسباب سلوكه و سلوك الآخرين وذلك لان الأفراد لا ينسبون أو يعزون السبب للفاعل ولكن أيضا للبيئة ،فالمغريات السببية هي التي تحدد مشاعرنا واتجاهاتنا وسلوكنا نحو أنفسنا والآخرين ويفترض منظرو العزو الدور المهم الذي تقوم به المعارف والمعلومات في عملية العزو ، حيث يسعي الشخص لتفسير وفهم الأحداث ومحاولة التنبؤ بها،ويركز الباحثون في هذا المجال علي العزوالمعرفي للسببية علي اعتبار أن المعرفة لا تؤثر فقط علي عمليات العزو بل يشمل أيضا السلوك.(عبد اللطيف خليفة ،1995: ص ص 154 - 155) .

وارتبطت نظرية العزو بالعديد من العلماء مؤسسي هذه النظرية و كان منهم هايدر Heider حيث اهتم بدراسة الدوافع الكامنة لدى الأفراد حيث أرجعها إلي أنها وراء تفسيراتهم السببية وجونز ودافيد Jones and Davis حيث ركزا علي أن الفرد يعزو سلوكه إما إلي خصائص الفاعل أو خصائص البيئة أما كيلي Kelley فقدم مفهومين المفهوم المتلازم في الفرد والمفهوم الشكلي للعزو وأيضا قدم Lowe's نموذجاً بعد ملاحظة السلوك حيث يهدف للاتساق والاتفاق والتمايز.

7- نظرية التنافر المعرفي: Cognitive Dissonance Theory

تنشأ حالات التنافر المعرفي عندما يمتد عدم الاتساق إلي أشياء مهمة بالنسبة للأفراد، وعندما يشعر الفرد بهذه الحالة تدفعه إلي أن يخفض درجة التنافر أو يستبعده بغية تحقيق الاتساق .ومن ثم يمثل التنافر المعرفي مصدراً للتوتر يؤثر علي سلوك الأفراد . وبالتالي فهو يساعدنا علي التنبؤ بالظروف التي تدفع الأفراد إلي الإنجاز والظروف التي تحول دون ذلك حيث يعد الاتساق أحد المؤثرات.(عبد اللطيف خليفه ، 2000:ص 146)

حيث تشير هذه النظرية إلي أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته (ما نحبه و ما نكرهه ، وأهدافنا،وضروب سلوكنا) كما أن لكل منا معرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا . فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر بحيث يقضي وجود أحدهما منطقيا بغياب الأخر ، حدث التوتر الذي يملي علينا ضرورة التخلص منه حيث ترجع أهمية نظرية التنافر المعرفي إلي اهتمامها بالجوانب المعرفية في الدافعية و السلوك (محي الدين حسين، 1988: ص ص22 – 23) وتعطي هذه النظرية تفسيرا لما قد يكون أو يظهر لدى بعض الطلاب خصوصا الجامعيين من عدم الجدية والتراخي وأن مستويات الدافعية للإنجاز تنخفض لديهم وينتابهم شعور يشبه التنافر المعرفي .. حيث هم يتطلعون للنجاح والتعليم والوصول لأقصي مراحل التعليم الجامعي إلا أنهم لا يؤمنون بالعائد وماذا ينتظرهم في مستقبلهم.

التنشئة الاجتماعية ومعوقات الدافعية للإنجاز :

ينشأ عدم الاتساق بين الاتجاهات والمعتقدات التي يتبناها الفرد وبين سلوكه نظراً لأن الفرد اتخذ قراره دون تروي أو معرفة بالنتائج المترتبة على اتجاهاته وقيمه ومعارفه ، أما فيما يتعلق بآثار السلوك المضاد للاتجاه فقد يعمل الشخص في عمل معين ويعطيه أهمية كبرى ،على الرغم من أنه لا يرضى عنه في الحقيقة فهو يعطيه قيمة وأهمية لأنه يريد مثلاً الحصول من ورائه على مكسب مادي ، ومن ثم ينشأ عدم الاتساق مع القيم والسلوك وتوصف أشكال عدم الاتساق بأنها حالات التنافر المعرفي " (عبد اللطيف خليفة 1992)

وتساهم التنشئة الاجتماعية في خفض الدافعية للإنجاز من خلال بعض المعلومات منها :

1- الرفض الوالدي :

ترتبط الدافعية للإنجاز بإدراك الحب والدفء والتقدير والاهتمام والتشجيع على الإنجاز ، وعلى النقيض من خلال الرفض الوالدي مثل النبذ والعقاب الشديد وعدم الاهتمام واللامبالاة يشعر الفرد بعدم الأمن النفسي وعدم القدرة على تخطي الفشل وينخفض شعوره وإحساسه بالثقة في إمكانياته وقدراته وتقل الدافعية للإنجاز لديه ويصبح قليل المبادأة متخوف من اتخاذ القرار .(Rohner,1975 pp 164 – 181)

2- توقع الفشل :

توقع الفرد للفشل وإحساسه بعدم القدرة على التحكم في المواقف التي تقابله وأن يتنبأ بما قد يحدث وفشله في أداء أي مهمة وحله لمواقف قد يقابله وتكرار هذا الفشل يؤدي إلى إحساس الفرد بالعجز واليأس يعمل على انخفاض الدافعية للإنجاز لديه .

3- الخوف من النجاح :

في دراسة (Hormer, 1969) أظهرت أن الشخص لديه دافع لتجنب النجاح أو الخوف من النجاح وهو خوف مكتسب يأتي على أساس توقع الفرد لبعض النتائج السلبية التي قد ترتبط بالنجاح والإنجاز كالخوف من عدم تكرار النجاح وعدم القدرة على الإنجاز والإحساس بالمسئولية المترتبة على النجاح وبعد أصدقاءه عنه ، وعدم رضائهم عن نجاحه وحقدهم عليه . Bardwich) (1971,

4- التوقعات المبالغة فيها من قبل الوالدين :

أشارت (ممدوحة سلامة 1991) أن الوالدين من خلال عدم تقدير إمكانيات أبنائهم ورغبتهم في أن يحقق الأبناء أي درجة من درجات التقدم في مجالات الحياة مع قلة إمكانات هؤلاء الأبناء وعدم قدرتهم على تحقيق رغبات الآباء وبين ما يحققه الأبناء، يزيد الإحباط والمشاعر الاكتئابية . (ممدوحة سلامة 1991 : 199 – 218) وبالتالي تنخفض لديهم الدافعية للإنجاز .

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل الأول
الدراسات السابقة

الدراسات التى تناولت
أولاً : القيـــــم
ثانياً : التنشئة الاجتماعية
ثالثاً : الدافعيــة للإنجاز

أولاً الدراسات التى تناولت القيم

فـي دراسـة (C. Morris, 1956) عـن المقارنـة بـين اتـساق قـيم الطـلاب فـى كـل مـن الـصين ، والهنـد ، واليابـان ، والنـرويج ، وأمريكـا وكشفت هذه الدراسة عن النتائج الآتية:

1- هناك تشابه بين هذه الشعوب فى توجهاتهم القيمية العامة .

2- هنـاك ثـلاث عـشرة طريقـاً للحيـاة way of life تنتظم وصـولها القيم العامـة (كالاستمتاع بكل ما فيها) فى بعض أبعادها وهي :

(أ) عامل ضبط الذات Self – control .

(ب) الاستمتاع والتقدم فى الفعل Enjoyment and progress in action .

(جـ) الاكتفاء الذاتى Self – sufficiency .

(د) تقبل الآخرين والتعاطف معهم Receptivity and sympathetic .

(هـ) الانغماس والاستمتاع بالحياة Self – indulgence .

3- توجـد بعـض جوانـب الاخـتلاف حـول الـوزن النـسبى لكـل عامـل مـن هـذه العوامل .

تبـين أن عامـل الـذات تتزايـد أهميتـه فـى المجتمـع الهنـدى يليـه النرويجـي ثـم الياباني والصيني والأمريكي .

عامل الاستمتاع بالعمل يمثل أهمية كبيرة لدى الطلاب الصينيين يليهم طلبة المجتمع الهندى ثم النرويجي والأمريكي واليابانى .

فيما يتعلق بعامل الاكتفاء الذاتى الذى تتزايد أهميتـه لـدى الطـلاب اليابـانيين ثـم يليهم مباشرة طلبة المجتمع الهندى ثم النرويجي والأمريكي والصيني .

كما تبين أن عامل تقبل الآخرين والتعاطف معهم يحتل المرتبة الأولى لدى الطلبة الصينيين ثم الهنود ثم اليابانيين وفى النهاية الأمريكيين .

أما الانغماس والاستمتاع بالحياة فيمثل أهمية كبرى لدى الطلاب الأمريكيين ثم يليهم اليابانيون والنرويجيون والهنود والصينيون .

وفي دراسة (Denwis, 1966) عن المقارنة بين قيم الأطفال فى عدد من المجتمعـات (الولايـات المتحـدة الأمريكيـة ، بريطانيـا ، تركيـا ، إيـران ، كمبوديا ، اليابان)

حيث كان هدف هذه الدراسة هو الكشف عن القيم الاجتماعية لدى عينة من الأطفال أعمارهم ما بين(11-13) عام.

ولقد تم استخدام الرسومات للأطفال وتحليلها . حيث يطلب من الأطفال رسم الصور والرسومات التى يفضلونها ويعجبون بها فى مجتمعاتهم .

وكشفت النتائج علي أن الزي أو الملبس من حيث حداثته أو قدمه يعكس قيم المجتمع الذى ينتمى إليه الأطفال . حيث ظهر الزي الحديث فى رسومات الأطفال من المجتمعات الحديثة حيث التقاليد الحديثة Modern customsمثل (زي كـرة القـدم – زي كـرة الباسـكت – زي البـوليس) وكلهـا مـن خـصائص المجتمع الحديث .

ويتضح من النتائج وتحليل الرسوم الآتية :

الملامح الجسمية تعكس الفروق بين مختلف الجماعات العنصرية مثل اتجاهات البيض أو قيمهم نحو السود .
تعكس رسوم الأطفال القيم الدينية فى المجتمع الذى ينتمون إليه .
وفي دراستها عن القيم والعادات الاجتماعية ، مع بحث ميدانى لبعض العادات الاجتماعية هدفت الباحثة(فوزية دياب، 1966) لوصف العادات الاجتماعية المتعلقة بتكوين الأسرة ومحاولة الكشف عن القيم الاجتماعية المتعلقة بتكوين الأسرة حيث استخدمت في بحثها المنهج الوصفي وكانت عينة الدراسة تتكون من سكان 33 قرية ومعظمهم من الفلاحين .
واستخدمت الباحثة الملاحظة الشخصية والملاحظة بالمشاركة والتسجيل والاستبصار الفردى والاستبصار الجماعى في دراستهاحيث أظهرت الدراسة وخلصت الى أن:
1- القيم هي التى تدفع الناس إلى التمسك بالعادات الاجتماعية .
2- القيم والعادات الاجتماعية مظهران لشيء واحد هو السلوك الجمعى .
3- مصدر القيم والعادات الاجتماعية هو ثقافة المجتمع الخاص بهما .
4- الاختلاف فى القيم والعادات الاجتماعية يرجع إلى اختلاف التنشئة الاجتماعية .
5- تلعب الحساسية الاجتماعية لرأى الجماعة دوراً مهماً فى ضبط السلوك.
وفي دراسة القيم الاجتماعية قام (محمد عماد الدين ،1971) بدراسة قيمنا الاجتماعية وأثرها فى تكوين الشخصية.
حيث كان هدف الدراسة هو القيم الأسرية وبخاصة ما يتعلق منها بعملية التطبع الاجتماعى حيث تهدف الدراسة إلى التعرف على القيم الاجتماعية السائدة فى العلاقات الأسرية وإلى علاقتها بالبعد الطبقى وعلاقتها بعملية التطبيع الاجتماعى وشخصيات الناشئة .
ومثلت عينة الدراسة فى الريف والحضر ، الطبقات الاجتماعية الموجودة فيها وقد طبق الباحث استفتاء طبق على أفراد العينة عبارة عن مجموعة من الأسئلة على هيئة استفتاء .
وكان أهم ما وجدت هذه الدراسة أن التعاون صفة سائدة بين أفراد الأسرة ، وتظهر فى مواقف تربية الأطفال والقيام (بالصرف عليهم ورعايتهم) .
وعن علاقة المعلم والتلاميذ قام (فؤاد أبو حطب ، 1979) بدراسة العلاقة بين أسلوب المعلم ودرجة التوافق بين قيمة وقيم التلاميذ ولقد استخدم قائمة مينو سوتا لاتجاهات المعلمين MTAI في قياس أسلوب المعلم ومقياس اختبار القيم اعداد عطية محمود هنا وكانت العينة 199 معلماً جامعياً و340 من التلاميذ واستخدم اسلوب التحليل الاحصائي وقام بحساب درجة التوافق والتنافر للقيم وقام بدراسة القيم النظرية والاقتصادية والجمالية والاجتماعية والسياسية والدينية حيث وجدت النتائج أن القيمة الاجتماعية هي القيمة الوحيدة التي أعطت نتائج تتفق مع فروض الدراسة حيث كانت الفروق دالة احصائية عند مستوى 05و0 وباقي القيم الاقتصادية والجمالية والسياسية والدينية ليس لها دلالة احصائية ولقد فسرت النتائج علي أن أسلوب الدفء والصداقة عند المعلم يساعد علي إشباع دافع الانتماء عند

التلاميذ حيث لعب الأسلوب المتمركز حول العمل في زيادة التوافق في القيمة النظرية بين المعلم والتلاميذ وترتبط ايضاً بالتحصيل الدراسي الذي تغلب عليه المسحة العقلية المعرفية.

دراسة (Feather, 1986)عن النسق القيمى لعينتين من الطلبة الذكور من حيث الاختيار القيمى وكانت العينة من طلبة جامعة فليندرز باستراليا والعينة الثانية من طلبة جامعة Shaanxy فى الصين .

حيث توصلت الدراسة إلى:

1- أن عينية الطلبة الصينيين كان اختيارهم لقيم الجمال والحكمة والطموح والقدرة على التحمل والعقلانية وكانت هذه فى مقدمة اختيار الطلبة الصينيين .

2- وكان اختيار طلبة جامعة فليندرز باستراليا لقيم التسامح التوازن الداخلى الأمن الأسرى ، الأمأنه ، والحياة المشرقة ، وكانت هذه القيم فى مقدمة اختياراتهم .

و في دراسة (Snig.Lan,1986) عن القيم لدى طلبة الجامعة فى هونج كونج بالصين . حيث هدف هذا البحث إلى دراسة العلاقة بين الاختيار القيمى وبين النوع (ذكر - أنثى) حيث كان مجال الاختيار القيمى محدداً بين القيم الوسائلية Instrumental values والقيم الغائية Terminal values

وأشارت نتائج البحث بالنسبة للطلبة الذكوروالاناث إلى أنه :

بالنسبة للطلبة الذكوركان تركيزهم على قيم الإنجاز الشخصي والمنافسة .

أما الإناث فكان تركيزهن على القيم الخاصة بالأسرة والأخلاق والقيم الداخلية الحقيقية .

وأشارت دراسة (Busaran F, 1986) عن ترتيب القيم لدى طلبة جامعة أنقرة (فى تركيا) .

حيث كانت عينةهذه الدراسة طلبة من جامعة أنقرة من كليات مختلفة .

وكشفت هذه الدراسة عن العلاقة بين ترتيب القيم لدى الطلبة وبين أبعاد النوع– والتعليم- والطبقة – مستوى تعليم الوالدين ، ودلت هذه الدراسة على تأثير الاختيارات القيمية بأبعاد النوع – مستوى التعليم – المناخ الثقافى والاجتماعى – الأسرة .

وفي دراسة (محمد بيومى، 1989) عن الحاجات النفسية والقيم لدى المتفوقين دراسياً دراسة تشخيصية. أظهرت نتائج هذه الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند 0.01 لصالح الذكور من حيث الحاجة للاستقلال وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند 0.05 لصالح الإناث فى الحاجة للتواد وأيضاً بالنسبة للإناث وجدت فروق ذات دلالة عند 0.05 فى الحاجة للمعاضدة .

وفروق ذات دلالة عند 0.05 فى الحاجة إلى لوم الذات لصالح الذكور وأيضاً عند 0.01 فى الحاجة إلى التحمل لصالح الذكور .

ومغزى هذه الدراسة أن القيم المرغوبة لدى الطالبات تنتظم كما يلى

الدينيـة - الاجتماعيـة – النظريـة – الجماليـة – الاقتـصادية – الـسياسية وهو نفس تنظيم القيم المدركة .

والقيم المرغوبـة لـدى الطـلاب هـي:الدينيـة – النظريـة – الاجتماعيـة – الاقتصادية – السياسية – الجمالية .

وفـي دراسـة (فتحـي مـصطفي الزيـات ،1990) عـن العلاقـة بـين النـسق القيمـي ووجهـة الـضبط ودافعيـة الانجـاز لـدى عينـة مـن طـلاب جامعـة المنصورة وأم القري حيث كانت هذه الدراسة دراسة تحليلية وكانت عينة الدراسة 154 طالباً وطالبة من جامعة المنصورة كلية التربية والاداب و 146طالباً وطالبة من كلية التربية و العلوم الاجتماعية بجامعة أم القري وكانت أعمار العينة ما بين 18-27 عام ولقد أشارت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في بعدي دافعية الانجاز ووجهة الضبط علي القيم الست وهي قيم سياسية واجتماعية واقتصادية وجمالية ونظرية وأيضاً أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في بعدى دافعية الانجاز ووجهة الضبط وبين الاتساق القيمي.

دراسة (سعيدة أبو سوسو، 1991) دراسة مقارنة للقيم لدى المدرسات والطالبات وعلاقتها بالتعلم الذاتى حيث كان هدف الدراسة المقارنة بين المدرسات والطالبات ذواتى القيم المنبثقة والقيم التقليدية واتجاة كل فئة نحو التعلم الذاتى ومدى التنبؤ بعلاقة القيم بالتعلم الذاتى واستخدمت الباحثة مقياس القيم الفارقة الذي وضعه برنس وأعده للعربية جابر عبد الحميد ومثلت عينة الدراسة بحيث كانت 174 طالباً وطالبة من السنة الثانية بكلية الدراسات الإنسانية جامعة الازهر وكانت أعمارهم تتراوح ما بين 20-25 سنة وأيضاً 100 مدرسة من خريجات جامعة الازهر تراوحت اعمارهمن بين 28 – 35 سنة وتم تقسيم العينة حسب القيم التقليدية والقيم المنبثقة ودلت النتائج على وجود ارتباط موجب بين الاهتمام بالمستقبل والاتجاة نحو التعلم الذاتى وهو دال عند 01و0 وهناك ارتباط موجب أيضاً بين التعلم الذاتي وأخلاقيات النجاح في العمل لدى المدرسات ذوات القيم التقليدية وكذلك لدى العينة الكلية وهذا الارتباط دال عند مستوي 01و0 وعن علاقة التشدد في الخلق والدين والتعلم الذاتي لم يوجد ارتباط دال لكن هناك ارتباط موجب بين استقلال الذات والاتجاة نحو التعلم الذاتي لدى المدرسات الاعلي قيماً وهذا الارتباط دال عند 01و0 .

وفي دراسة (Lou. S & wang, 1992) تعطى هذه الدراسة فكرة عن القيم السائدة لدى المراهقين فى المجتمع الصينى وفي هذه الدراسة أظهرت النتائج التفضيل القيمى لعينة من المراهقين الصينيين من طلبة المدرسة العليا وأن استخدام مسح القيم لروكيش أظهر تشديداً عظيماً على القيم الشخصية ويتسم بالكفاءة ومال المراهقون لتفضيل نمط الحياة المبهج ، المريح الحر ، الممتع. ولقد وجد أن أهم أربع قيم نمائية هي : الحرية ، الصداقة الحقة ، السعادة ، الحياة المريحة .

وكانت أقل القيم الغائية هي الحب (العاطفى) الناضج ، الأمن القومى ، الحياة المثيرة ، الخلاص (التطهر من الخطيئة) والقيم الوسيلة الأربع الهامة

هي المقدرة ، المرح ، تفتح العقل، العقلانية ، أما القيم الوسيلية الأقل أهمية فهي المنطقية ، التخيلية، النظافة ، الطاعة .

ولقد تم بحث العلاقة بين التفضيل القيمى والدور الجنسى ووجدت علاقة وثيقة بينهما وبخاصة فيما يتعلق بالقيم الوسيلية . وكان المراهقون الذكور أكثر قيماً عملية ووسيلية وكانت المراهقات أكثر تعبيرية واشتراكية فى تفصيلهن القيمى .

وعن ارتقاء نسق القيم قام **(عبد اللطيف خليفة، 1992)** بدراسة ميدانية لارتقاء نسق القيم من الطفولة إلى المراهقة. حيث تبلورت أهداف الدراسة في الاتي :

- الوقوف على نسق القيم أو منظومة القيم لدى أفراد المراحل العمرية الثلاث وهي الطفولة المتأخرة ، والمراهقة المبكرة ، والمراهقة المتأخرة . وذلك بهدف استكشاف القيم التى تمثل أهمية فى بناء النسق القيمى لدى أفراد كل مرحلة من هذه المراحل والأبعاد التى تنتظم من خلالها هذه القيم.
- استكشاف الأشكال أو المظاهر التى تتبلور من خلالها هذه القيمة والتغير الذى يطرأ عليها من مرحلة لأخرى بشكل يفصح عن مسار نموها وارتقائها عبر العمر (حتى يمكن الكشف عن منظور وارتقاء الإنسان القيمي)

وقد اتبع الباحث الأسلوب العرضى ، حيث درس مجموعات من الأفراد يمثلون ثلاث مراحل عمرية فى وقت واحد .

تكونت عينة الدراسة من 800 تلميذ من المجتمع المصرى من المدارس الحكومية بحيث روعى فيها تمثل متوسط العمر كالآتى :

100 تلميذ من الذكور من (9-11) سنة في الصف الرابع والخامس الابتدائى و100 تلميذة من (9-11) سنة الصف الرابع والخامس الابتدائى و150 تلميذ من الذكور من (13-14) سنة في الصف الثانى الإعدادى و150 تلميذة من (13-14) سنة في الصف الثانى الإعدادى و150 تلميذ ذكور من (16-17) سنة الصف الثاني الثانوى و150 تلميذة إناث من (16-17) سنة الصف الثانى الثانوى .

ويشمل طلاب الصف الثانى الثانوى 70% من طلاب القسم العلمى 30% من طلاب القسم الأدبى .

وقام الباحث بتطبيق مقياس للقيم من إعداده فى الصورة النهائية يقيس سبع قيم وكل قيمة بها عدد من البنود والقيم هي :

الإنجاز 16 بنداً ـ الاستقلال 11 بنداً ـ الصدق 12 بنداً ـ الأمانة 9 بنود ـ الصداقة 11 بنداً ـ التدين 12 بنداً ـ المساواة 10 بنود وجملة عدد بنود للمقياس 81 بنداً .

ولقد أشارت النتائج إلى :

1- البناء العاملى للقيم عبر المراحل العمرية الثلاث (الطفولة المتأخرة – المراهقة المبكرة – المراهقة المتأخرة) ينتظم حول عاملين :

(أ) النسق القيمى العام :

وهو عامل تتزايد أهميته بتزايد العمر بشكل يتضح من اتجاه ارتقاء القيم نحو المزيد من العمومية والشمولية .

(ب) التوجه نحو الاستقلال : مقابل التوجه نحو الآخرين .

2- تميز مرحلة الطفولة المتأخرة بظهور عامل خاص بالقيم الأخلاقية .

3- لا توجد فروق فى البناء العاملى للقيم بين الذكور والإناث داخل كل مرحلة عمرية من المراحل الثلاث .

4- تشير النتائج إلى أن أهم جوانب التشابه بين أفراد المراحل العمرية الثلاث فى ظهور (عامل الإنجاز فى إطار الالتزام بالقيم الأخلاقية) .

5- ارتقاء نسق القيم يتجه نحو المزيد من التكامل والتداخل عبر العمر وتميزت مرحلة المراهقة (المبكرة – والمتأخرة) عن مرحلة الطفولة بظهور عام للنسق القيمى يستوعب معظم المظاهر الفرعية للقيم (الإنجاز والمساواة والصدق والأمأنه والعدالة) .

6- ظهور عامل السعى نحو إنجاز فى ظل مناخ يتسم بالتفرد والاستقلال .

7- تميزت مرحلة الطفولة المتأخرة عن المراحل العمرية لها بظهور عامل للاقتداء بالنماذج المثالية من الأشخاص أى ظهور عامل القدوة .

8-تميزت مرحلة الطفولة بظهور عامل التوجه نحو الاستقلال مع الالتزام بالقيم الأخلاقية فى حين تميزت مرحلتا المراهقة (مبكرة – ومتأخرة) بظهور عامل التوجه نحو الآخرين وإقامة علاقة معهم .

9- الذكور أكثر توجهاً نحو الاستقلال والتفرد فى حين أن الإناث أكثر توجهاً نحو التفاعل مع الأصدقاء وبخاصة فى مرحلة المراهقة .

10- تميزت الإناث عن الذكور فى المراحل العمرية الثلاث بظهور عامل (التوجه الدينى) .

أى أنه بوجه عام فالرجال أكثر توجهاً نحو القيم المادية والإنجاز وأكثر بحثاً عن المتعة والنساء أكثر توجهاً نحو القيم الدينية والسعادة الشخصية ، وتقدير الذات ، والتناسق الداخلى أو خلو الحياة من الصراع .

وعن تأثير الهجرة المؤقتة على القيم السائدة في مصر نجد دراسة **(محمد شفيق ، 2003)** حيث كان هدف الدراسة هو الكشف عن الإثارة المختلفة الناجمة عن هجرة الطلاب للعمل بالخارج ونتائج احتكاكهم بالمجتمعات الأخرى .

وتكونت عينة الدراسة من 355 طالباً وطالبة من جامعة عين شمس 162 طالباً وطالبة ممن سافروا إلى لخارج و193 طالباً وطالبة ممن لم يسبق لهم السفر للخارج .

وتم تطبيق اختبار القيم الست لالبورت وفرنون ومراجعة ليندزى 1951 .

ولقد انتهي البحث فى جزئيته المتعلقة بقياس القيم السائدة بين عينتى الدراسة إلى أن هناك آثاراً اجتماعية ناجمة عن هجرة الطلاب للخارج تتمثل فى تغيير ترتيب القيم السائدة لديهم وأن هناك اختلافاً فى ترتيب القيم السائدة حسب متوسط درجات الفرد . فبينما كانت القيمة النظرية هي أكثر القيم درجة لدى طلاب العينة المهاجرة ، أى أنها القيمة التى أصبحت فى مركز الصدارة

فى ترتيب القيم لدى هؤلاء الطلاب تليها القيمة الاقتصادية فالاجتماعية فالسياسية ، فالجمالية ثم الدينية ، ولقد كانت القيمة الدينية هي الأكثر صدارة لدى الطلاب غير المهاجرين تليها القيمة النظرية فالاجتماعية فالسياسية فالاقتصادية ثم القيمة الجمالية فى النهاية وفى نفس الوقت سببت هذه الهجرة ارتفاعاً فى متوسط درجات كل من القيمة النظرية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية والجمالية لدى المهاجرين فأنها سببت انخفاضاً فى متوسط درجات القيمة الدينية لديهم .

هذا وتتمثل تلك الفروق فى متوسط درجات هذه القيم الست لعينتى الدراسة والتى ترجع غالباً لما للهجرة من تأثير .

وفي دراسة عبر ثقافية مقارنة فى القيم لدى عينة من جامعة تعز وبغداد قام بها(**نبيل سفيان ،2001**)حيث هدفت هذه الدراسة إلى:

أولاً : التعرف على ترتيب القيم لدى طلبة علم النفس فى جامعة تعز وبغداد.

ثانياً: التعرف على طبيعة الفروق فى القيم الست النظرية الاجتماعية والروحية والسياسية والاقتصادية والجمالية وفقاً لمتغيرات كل قطر وحسب الجنس والمرحلة الدراسية .

ولقد تم تطبيق اختبار القيم لالبورت وفرنون وليندزى المعروف بدراسة القيم Study of values والذى كيفه على البيئة من قبل أنور حسين .

واختيرت عينة الدراسة من طلاب الجامعة في كل من تعز وبغداد كالآتي 327 من طلبة قسم علم النفس فى كلية التربية جامعة تعز بنسبة مئوية 39.49% ، 96 طالباً وطالبة من طلبة قسم علم النفس فى كلية التربية جامعة بغداد وكانت النتائج علي النحو التإلى بالنسبة لهدف البحث الأول الخاص بترتيب القيم لدى طلبة علم النفس فى جامعة تعز حسب أهميتها فهي:

القيم الاجتماعية فالروحية فالاقتصادية فالنظرية فالسياسية فالجمالية.

- وبالنسبة لطلاب علم النفس جامعة بغداد فهي على النحو التالى :

الروحية فالسياسية فالاجتماعية فالنظرية فالجمالية الاقتصادية .

- وبالنسبة لهدف البحث الثانى فيما يخص متغير القطر فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية فى القيم الاجتماعية والاقتصادية لصالح طلبة علم النفس فى تعز وفى القيم الجمالية والسياسية لصالح طلبة علم النفس فى جامعة بغداد ولا توجد فروق فى القيمة النظرية بالنسبة للقيم الروحية فالقيم الروحية لدى طلبة علم النفس ببغداد كانت أعلى من طلبة جامعة تعز فى المرحلة الثانوية والثالثة .

إلا أن طلبة تعز ترتفع لديهم فى المرحلة الرابعة القيم الروحية ، كما وجدت فروق فى القيمة الجمالية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية لصالح طلبة المرحلة الثالثة على باقى المراحل .

ولا توجد فروق فى باقى القيم ، وبالنسبة للجنس فقد تميز الذكور فى القيمة السياسية والنظرية على الإناث ، وتفوقت الإناث فى القيمة الاقتصادية على الذكور ولا توجد فروق فى باقى القيم ويوجد تفاعل فى القيم الروحية حيث تتفوق الإناث فى القيم الروحية لدى المرحلة الثالثة بينما يتفوق الذكور فى المرحلة الثانية والرابعة .

دراسة صالح حسن الداهري و نبيل صالح سفيان (2001)بعنوان " الذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية وعلاقتهما بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة علم النفس في جامعة تعز"

فروض البحث :

1- وسط الذكاء الاجتماعي لعينة البحث أعلى بدلالة احصائية من الوسط الفرضي .

2- وسط القيم الاجتماعية أعلى بدلالة احصائية من وسط القيم الاخرى لدى عينة البحث .

3- وسط التوافق النفسي والاجتماعي لعينة البحث أعلى بدلالة احصائية من الوسط الفرضي .

4- توجد علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي وكلٍ من التوافق الاجتماعي والتوافق النفسي .

5- توجد علاقة دالة إحصائياً بين القيم الاجتماعية وكلٍ من التوافق الاجتماعي والتوافق النفسي.

6- توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء الاجتماعي لدى عينة البحث وفقاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية .

7- توجد فروق دالة إحصائية في التوافق النفسي لدى عينة البحث وفقاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية .

8- توجد فروق دالة إحصائية في التوافق الاجتماعي لدى عينة البحث وفقاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية .

9- توجد فروق دالة إحصائياً في القيم الاجتماعية لدى عينة البحث وفقاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية .

10- توجد فروق داالة إحصائياً في التوافق النفسي وفقاً لمتغيري الذكاء الإجتماعي والقيم الاجتماعية معاً .

11- توجد فروق داالة إحصائياً في التوافق الاجتماعي وفقاً لمتغيري الذكاء الإجتماعي والقيم الاجتماعية معاً .

وأجريت الدراسة على عينة من طلبة علم النفس في جامعة تعز لعام 1997 من المراحل الدراسية الثانية والثالثة والرابعة ذكوراً وأناث والبالغ عددهم (828) طالباً وطالبة ، استبعدت المرحلة الدراسية الأولى باعتبارها فئة خاصة حيث جميع طلبتها من المتبقين من العام السابق

وتّم اختيار عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها النهائي (327) طالباً وطالبةً بنسبة مئوية 39.49% .

أدوات البحث :

لغرض تحقيق اهداف البحث عمد الباحث الى اعداد أداتين الأولى تقيس الذكاء الاجتماعي والثانية تقيس التوافق النفسي و الاجتماعي ولتوفر أداة مناسبة تقيس القيم الاجتماعية وهي اختبار القيم لإلبورت فيرنون ليندزي والذي كيفه الباحث على البيئة إلىمنية سابقاً . (سفيان ، 1995 : 100-109) فقد تم استخدامها وفيما يلي توضيح لكل أداةٍ وكيفية اعدادها.

النتائج :

ولقد توصل البحث إلى النتائج التالية :

1- يتمتع طلبة علم النفس في جامعة تعز بذكاء اجتماعي عالٍ

2- يتمتع طلبة علم النفس في جامعة تعز بقيم اجتماعية عالية

3- يتمتع طلبة علم النفس في جامعة تعز بتوافق نفسي واجتماعي عاليين.

4 - توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والتوافق الاجتماعي والنفسي .

5- توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيم الاجتماعية والتوافق النفسي والاجتماعي.

6- توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الاجتماعي تبعاً لمتغير الجنس ، ولكن وجد ت فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية لصالح طلبة المرحلة الرابعة.

7- توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية ، ولكن وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور .

8- توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الاجتماعي تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية ، ولكن وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.

9- توصلت الدراسة إلى وجود تفاعل في متغير القيم الاجتماعية بين الجنس والمرحلة الدراسية ، فبينما تظهر الإناث قيماً اجتماعية أعلى من الذكور في المرحلة الثانية والرابعة يظهر الذكور قيماً اجتماعية أعلى من الإناث في المرحلة الثالثة.

10- توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي تبعاً لمتغير الذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية معاً ، ورغم أنّ هناك علاقة وجدت بين الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي ورغم دلالتها الاحصائية إلاّ أن درجة الارتباط لم يكن عالياً كالتوافق الاجتماعي وذلك لأنّ علاقة الذكاء الاجتماعي بالتوافق النفسي ليست مباشرة كما هو الحال بالنسبة للتوافق الاجتماعي وكذلك القيم الاجتماعية .

11- توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الاجتماعي تبعاً لمتغير الذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية معاً لصالح ذوي الذكاء الاجتماعي العالي والقيم الاجتماعية الوسطى .

ومن ضمن استنتاجات هذا البحث :

- أن الذكاء الاجتماعي أكثر أهمية من القيم الاجتماعية بالنسبة للتوافق الاجتماعي .
- التطرف في القيم الاجتماعية والتي تعني الإهتمام الزائد أو غير المعتدل بالآخرين يقلل من التوافق الاجتماعي.

- وفي دراسة لنبيل سفيان (2002) بعنوان : التغير القيمي لدى طلبة علم النفس في جامعة تعز، دراسة تتبعية عبر ثلاث سنوات .

أجريت بهدفالتعرف على طبيعة التغيرات في القيم الست (النظرية والاجتماعية والروحية والسياسية والاقتصادية والجمالية) لدى طلبة علم

النفس في جامعة تعز منذ التحاقهم بالمرحلة الثانية إلى وصولهم المرحلة الرابعة ووفقاً لمتغير الجنس .

على عينة عشوائية من طلبة علم النفس في جامعة تعز بلغ عدد أفرادها عندما كانوا في المرحلة الثانية (196) طالبا وطالبة وتتبعهم الباحث حتى وصلوا إلى المرحلة الرابعة وتناقص عددهم ، فبلغت العينة في حجمها النهائي (89) طالباً وطالبةً ، منهم (64) من الذكور و (25) من الإناث.

واستخدم الباحث اختبار القيم لالبورت وفيرنون ولينـدزي المعروف بدراسة القيم والذي عرّبه عطية محمود هنا وكيفه الباحث على البيئة اليمنية.

وتوصل البحث إلى النتائج التالية :

أولاً :بالنسبة لمتغير سنوات الدراسة فقد ارتفعت نمت القيمتان النظرية والجمالية بينما انخفضت تراجعت وتدنت القيمتان الاجتماعية والروحية ، ولم تتغير القيمتان الاقتصادية والسياسية .

ثانياً : وبالنسبة لمتغير الجنس فقد وجدت فروق دالة في القيم النظرية لصالح الذكور ، والقيمة الجمالية لصالح الإناث ، ولا توجد فروق دالة في القيم الأخرى . (http://www.dnabil.8m.com/s3.htm)

ثانياً الدراسات التى تناولت التنشئة الاجتماعية

وباعتبار القبول/الرفض الوالدي من عمليات التنشئة الاجتماعية في إطار العلاقة بين الأسرة والأبناء قامت عدة دراسات كثيرة لدراسة هذا الجانب على المجتمعات لبعض البلدان الآسيوية أو بعض الأسر المغتربة ذات الأصول الآسيوية في بعض البلدان منها.

دراسة (Rohner and Pellengill, 1985) للتعرف على مدى العلاقة بين إدراك الأبناء المراهقين للقبول /الرفض الوالدى والضبط الوالدى حيث أجريت هذه الدراسة في مدينة سول بكوريا وكانت العينة للمراهقين والمراهقات طلاب المدارس الثانوية بكوريا وبلغ عددها 124 موزعين بالتساوي 62 ذكور و 62 إناث وأعمارهم بين 15 – 18 سنة واستخدم في البحث مقاييس المعاملة الوالديه لشافر واستبيان القبول / الرفض الوالدى لرونر كأدوات ولقد دلت النتائج على أن هناك ارتباطاً موجباً بين الضبط الوالدى وإدراك الأبناء للدفء الوالدي وأيضاً يوجد ارتباط موجب بين التسامح الوالدى والإدراك للإهمال والرفض الوالدى ولقد فسر الباحثان النتائج على أن المراهقين الكوريين يزداد إدراكهم للدفء الوالدى بزيادة الضبط والسيطرة الوالديه وان تسامح الآباء يؤدى إلى إدراك الأبناء للرفض والإهمال الوالدى وأكد الباحثان أن زيادة الضبط الوالدى ارتبط بإدراك المراهقين الكوريين للدفء الوالدى وأن المراهقات الكوريات يشعرن بان الآباء يمنحونهن حرية أقل من الذكور.

وفى دراسة للأطفال في المجتمع الهندي لمعرفة إدراك الأطفال الهنود في مرحلة الطفولة المتأخرة للقبول /الرفض الوالدى وتأثير ذلك على تقدير الذات قام كابور وجيل **(Kapur and Gill,1986)** بدراسة هذا حيث كانت أعمار الأطفال من 8 – 12 سنة وكانت العينة من 200 طفل موزعين كالآتي 100 طفل يعيشون في بيئات محرومة ويسكنون الأحياء الشعبية ،و100 طفل يعيشون في بيئات غير محرومة ويسكنون المدن وتم تطبيق استبيان القبول / الرفض الوالدى لرونر وأيضاً استبيان تقدير الشخصية لرونر.

وتوصلت نتائج الدراسة على أن القبول /الرفض الوالدى يلعب دوراً مهماً في تقدير الذات لدى الأطفال بصرف النظر عن المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسر وأبنائها ووجد أيضاً أنه يوجد ارتباط دال موجب بين تقدير الذات والقبول / الرفض في كلتا المجموعتين.

وأن الترتيب الميلادي ليس له تأثير على تقدير الذات كما أنه توجد علاقة بين حجم الأسرة وتقدير الذات في مجموعات الأطفال غير المحرومين.

وفى دراسة (Tewari and Pal , 1986) هذه الدراسة أجريت على الأطفال في أطراف المدن الهندية الذين يسكنون الأرياف والأحياء الشعبية وكانت أعمارهم من 5 – 10 سنوات حيث كانت تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى ارتباط حجم الأسرة والمستوى الاقتصادي

والاجتماعي بإدراك القبول / الرفض الوالدى وكانت حجم العينة 360 من طلاب المرحلة الابتدائية في المدارس الهندية ولقد استخدم الباحثان مقياس Tewari لقياس علاقة الوالدين بالطفل وهو أيضاً يقيس القبول / الرفض الوالدى ولقد دلت نتائج هذه الدراسة على أن حجم الأسرة يرتبط إيجابيا ًبإدراك القبول الوالدى فكلما زاد حجم الأسرة أظهر الوالدان مشاعر القبول وزاد إدراك الأبناء للحنان والدفء من قبل الوالدين وبالعكس في صغر حجم الأسرة يكون إدراك الأبناء للرفض الوالدى.

- **وفى دراسة قام بها (Sandha and Bahrgava, 1988)** لفحص المتغيرات الديموجرافية على إدراك الأبناء القبول / الرفض من جانب الأم حيث كانت العينة 250 طفلاً هندياً يتراوح أعمارهم بين 9 – 12 واستخدم الباحثان استبيان رونر للقبول / الرفض الوالدى وأظهرت الدراسة أن حجم الأسرة والجنس والترتيب الميلادي للأبناء له تأثير على إدراك الأبناء للقبول / الرفض الوالدى أي أن الأبناء في الأسرة الكبيرة يكون إدراكهم للقبول الوالدى أقل من إدراك الأبناء في الأسر صغيرة الحجم .

كما تركز بعض الدراسات في مجال التنشئة بشكل واضح على اساليب النظام ودرجات استخدام السلطة الأبوية أكثر من تناولها مدى دفء العلاقة والقبول الوالدي ، فقد يرجع ذلك إلى اعتبار القبول الوالدي أحد البديهيات المسلم بها ، وتفسير (الوالدية) وبصفة خاصة الأمومة على اعتبار أنها سلوك غريزي مستبعدين أساليب الإهمال والقسوة والنبذ على أنها مجرد حالات شاذة Johnson & Medennus, 1974, p.319)) (وينطوي ذلك على مفهوم النظام (Discipline) كما ترى (هيرلوك)) (Hurlock على أربعة مكونات أساسية وهي : وجود قواعد عامة للسلوك واتساق هذه القواعد ووسائل الإرغام المستخدمة والعقاب عند الخروج عليها عن – قصد – وإثابة السلوك عند الالتزام بهذه القواعد والخطوط المرسومة للسلوك المرغوب . (ممدوحة سلامة ، 1984 ، ص 31)

وفي دراسة قام بها ديلاني (Delaney , 1965, P. 1765) عن تأثير التشدد من قبل الأب والأم على العدوان من قبل الأبناء ، فالتشدد من قبل الوالدين يرتبط إيجابياً بالسلوك العدواني لدى الطفل حيث كان هناك ارتباط مرتفع بين تشدد الأب وبين العدوان لدى الذكور في حين أنه لم يكن هناك ارتباط دال بين تشدد الأب وبين العدوان لدى الإناث كذلك بين تشدد الأم والعدوان لدى الذكور والإناث على أن قسوة الأب كأسلوب من أساليب التأديب والضبط يجعله نموذجاً حياً وخاصة بالنسبة لأولاده الذكور.

وفي دراسة قام بها (بافوليك 1979) مستخدماً قائمة موضوعية لتقييم اتجاهات المراهقين نحو الوالدين ورعاية الطفل . اسفرت الدراسة عن وجود أربع خصائص للآباء والأمهات الذين يمارسون الإهمال والقسوة وسوء المعاملة وهي التوقعات الوالدية غير الملائمة للطفل ، وعدم قدرة

الوالدين على فهم حاجات الطفل والاعتقاد الشديد في قيمة العقاب كأسلوب من أساليب التربية . (Bovolek et al. 1979, P. 1071-1080)

وفي دراسة قامت بها (باومرند) (Boumrind, 1971) عن الخصائص النفسية لأطفال ماقبل المدرسة (الحضانة) وتأثير النمط السلطوي الوالدي عليهم ، فقد وجدت أن أطفال الآباء من هذا النمط كانوا متجاوبين اجتماعياً وأكثر اعتماداً على النفس من الأطفال الآخرين ، وأن الأطفال من أعمال (8 – 9 سنوات) من الذكور والإناث كانوا أعلى في الكفاءة الاجتماعية والمعرفية من الأطفال الآخرين . ولقد أوضحت باومرند في دراساتها على اثر عمليات الضبط الوالدي المستمرة والمتواصلة على الأداء المدرسي لدى أطفال في سن 12 سنة .
(Baumrind , 1971 (in hower & Edwards, 1979, P. 25)

وهناك بعض الدراسات على سبيل المثال (كاندل وليسر Kandel & Lesser 1969، مارو وولسون Marrow & welson 1961 ، ريكبرج ، وسنتبي Rickberg & Westby 1967) ترى وتقترح أن زيادة التحصيل المدرسي في سنوات المراهقة يرتبط على الأقل بواحدة من العمليات الأسرية : كالتوحد القوي بالوالدين أو بأحد من الوالدين .
(Hess & Mc Devitt 1987, P. 2018) (في محمد سعيد 1995 : ص 65)

ولقد قام (باجيو وآخرون Paguio et., 1987) بدراسة عبر ثقافية لعينة أبناء البرازيل والفلبين والولايات المتحدة الأميريكية ، وكانت أعمار عينة بحثه تتراوح مابين 11-18 سنة ، وحجم العينة 145 طالباً (72 1كور ، 73 إناث) وكان هدف البحث معرفة العلاقة بين التنشئة الوالدية ومركز الضبط لدى الأبناء وأستخدم مقياس السلوك الوالدي لكورنيل ، ومقياس مركز الضبط لـ (نويكي – ستريكلاند) . ولقد اوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مركز الضبط لدى الأبناء واستخدام الوالدين للعقاب البدني وإدراك أطفالها للرفض الوالدي . فقد ارتبط العقاب البدني والرفض الوالدي بالضبط الخارجي للأبناء .

وفي دراسة دور نبوش Dornbusih, et al 1987 حيث تكونت عينة الدراسة من (7836) من المراهقين في مدارس سان مكسيكو حيث انقسمت العينة إلى أربع مجموعات عنصرية (الاسيويين ، السود ، اليابانيين ، البيض) حيث اشتملت أيضاً المتغيرات الديمجرافية للعينة على استخدام أنماط الضبط الوالدي التسلطي – التسامح – استخدام السلطة - مستوى تعليم الوالدين (منخفض ، متوسط ، مرتفع) .
التركيب الأسري (أسرة مكونة من أبوين ، أو الأم ، أو الأب – أب متزوج من غير الأم ، أم متزوجة من غير الأب) .
ولقد استخدم مقياس لقياس أداء الطالب وهي التقدير الذاتي عن المصفوفة الدراسية ومتوسط درجات الطالب في الفصل الدراسي .

واستخدم الباحثون مقياس يحتوي على (25) عبارة تمثل الأنماط العمرية الثلاثة ، وكانت أهم نتائج البحث هي :
أن هناك ثلاث قوائم للأساليب الأبوية تتفاعل مع الجنس والعمر والسلالة ، وتعلم الوالدين ، والتركيب الأسري ، وجدت اختلافات بسيطة في الأسلوب الأبوي كما يقرره الطلاب .
أثر الجانب الإيجابي للضوابط الوالدية على التفوق الأكاديمي للأبناء .
وأثبتت الدراسة أن الزيادة في الاستقلال لدى الأبناء ارتبط ارتباطاً دالاً بزيادة ظهور الانحرافات لدى المراهقين .

وفي دراسة محمد سعيد (1995) الذي كان الضبط الوالدي احدى متغيرات بحثه وكانت العينة تتمثل في 97 طفلة ، 110 مراهق ، 90 طالبة مراهقة ، وكانت نتائج البحث بالنسبة للضبط الوالدي في أنه لا توجد فروق بين الجنسين في إدراكهم للضبط الوالدي ، وفي إدراكهم للضبط العدائي الغير متسق ، لكن وجدت فروق بين الأعمار ، وكانت الفروق لصالح الأطفال ، وكذلك وجد أثر للتفاعل بين الجنس والعمر في حالة إدراكهم للضوابط الوالدية .
ووجدت علاقة ارتباطية بين العقاب البدني من قبل الأم أو الأب) القبول ، الضوابط الوالدية والخصائص النفسية السلبية للأبناء .
وارتبط القبول الوالدي سلبياً بالخصائص النفسية السلبية فيما عدا الاعتمادية ونقص التجاوب الانفعالي .

وفى دراسة (منى محمد قاسم 1990) عن العلاقة بين الاتجاهات الوالديه في التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء وبين المسئولية الاجتماعية للأبناء المراهقين وللتحقق من هذا استخدمت الباحثة بعض الأدوات مثل مقياس الاتجاهات الوالديه ، مقياس المسئولية الاجتماعية واختبار الذكاء المصور ودليل الوضع الاقتصادي للأسر المصرية وكانت عينة الدراسة 200 تلميذة و 198 تلميذاً . واستخدمت الباحثة المنهج السيكومتري وفى الشق الإكلينيكي كانت المقابلة الشخصية واختبار تفهم الموضوع من ضمن الأدوات .
وأظهرت النتائج السيكومترية أن الاتجاهات الوالدية التي تتسم بالتقبل والاستقلال والديمقراطية ترتبط ارتباطاً موجباً بالمسئولية الاجتماعية لدى الأبناء وفى الدراسة الإكلينيكية لحالتين تمثل إحداهما المسئولية الاجتماعية المرتفعة فكانت بيئته الأسرية تتسم بالحماية الزائدة واتجاهات والديه سالبة والحالة الأخرى تتسم بمسئولية اجتماعية منخفضة وتتصف بالعدوانية تجاه الآخرين بصفة عامة.
وهناك أيضاً دراسات عن أهمية الأسرة وأساليب التنشئة سوف يشير الباحث إلى بعض نتائجها :
1) وجد كانتر 1974 أن العلاقة بين الوالدين والأطفال في المنزل لها أثر على علاقة الأطفال مع الآخرين وعلى شعورهم بالمسئولية تجاه الآخرين (Kinter ,1974) .

2) كما أشار هيرلوك 1974 أن الدراسات أشارت إلى أن استخدام النمط الديمقراطي من قبل الوالدين في تربية الأبناء يؤثر بطريقة ملحوظة على التكيف الاجتماعي للطفل ،ويصبح أكثر إيجابية خارج البيت والآخرين وعلى الأنشطة الاجتماعية.(Hurlok, 1974)
3) توصلت دراسات عديدة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة العنف في الأسرة والظروف الاجتماعية والاقتصادية السلبية للأسرة كالفقر والبطالة تؤدى إلى الإساءة للطفل . (Joseph, 1980)
4) ذكر الدمرداش (1984) أن الأساليب التي يجسدها الوالدان ويطبقانها من حب وتقبل ومعاملة الأولاد معاملة فيها القبول يعتبر هذا شرطاً أساسياً من شروط التنشئة الاجتماعية المطلوبة والسليمة وأن الأطفال المقبولين عموماً يكونون أكثر تعاوناً وأكثر استقراراً وأكثر طمأنينة من الناحية الانفعالية . (إحسان الدمرداش، 1984)
5) وفى دراسة أجراها (ألين ومايكل ،1984) أن الأطفال العدوانيين والمضطربين انفعاليا والمتأخرين دراسياً قد تعرضوا للقسوة والنبذ من قبل الوالدين وأن (80-90%) من الأطفال الجانحين كانوا في طفولتهم ضحايا لسوء معاملة الوالدين لهم والنبذ والتسلط الذي عاشوه في طفولتهم .

ويرى (أراجيل) أن أساليب التنشئة الاجتماعية غير السوية تحدد عدداً من الجانحين والمرضى الفعليين في أي مجتمع .فى (حامد العويدى، 1993)
6) يرى روتر 1985 أن هناك دراسات عديدة أظهرت أن الأطفال ذوى المشاكل السلوكية غالباً ما يأتون من بيوت تعانى من مشكلات حادة في بعض النواحي ، وأصبح من المقنع والمقبول أن المشكلات العائلية كإهمال الأطفال والأمور غير المتكافئة والعلاقات الزوجية المضطربة تسبب للأطفال انحرافات حادة في السلوك . (Rutter, 1985)
7) ذكر (Rinn, 1987) أن بعض الدراسات تشير إلى أن اتجاهات التقبل والتسامح والحب تساعد على النمو السليم للطفل ، ووجد أيضاً أن الضغوط التي يتعرض لها الأطفال الموهوبون لها علاقة بتدنى الإنجاز عند هؤلاء الأطفال. (Rinn, 1987)
8) في دراسة(وليد حيدر، 1987) على أهمية الجو العاطفي للأسرة تجاه التنشئة الاجتماعية أشارت أن الجو العاطفي للأسرة من أهم العوامل التي تؤثر تجاه تكوين شخصية الأبناء وأساليب تكيفهم ، فالحب الدافئ والعاطفة الصادقة التي ينعم بها الطفل تعزز ثقته وطمأنينته وتكيف شخصيته وتمكنه من مجابهة الظروف القاسية والجيدة على السواء ، أما الكره والنفور والتجنب فإن من شأنه أن يؤثر سلبياً على شخصية الطفل ويخلق له الإشكاليات كسوء التكيف مع المجتمع ، وقد يدفع الأمر به إلى الانحراف .

ولقد وجدت الكثير من الدراسات أن النفور والرفض يرتبطان وثيقاً بضعف الجو العاطفي تجاه الأسرة أو انعدامه تجاه الصغير ، ووجدت بعض الدراسات أن الترابط قوى بين النزوع إلى العدوان الاجتماعي ونقص عاطفة الحب والحنان تجاه البيت.(وليد حيدر، 1987)

9) ذكر (عبد الرحمن صالح ،1989) دراسة أجريت على النمط الديمقراطي تجاه التنشئة الأسرية يؤدى إلى زيادة إنتاجية الأبناء ويكونون أقل اعتداء على ممتلكات الغير وأكثر مواظبة وأكثر اعتمادية على النفس وميلاً إلى الاستقلال ، وتحلياً بروح المبادرة وأكثر قدرة على الانهماك تجاه نشاط عقلي تحت ظروف صعبة وأكثر اتصافاً بالود وأقل عدوانية وأكثر أصالة وتلقائية وإبداعاً .

ثالثاً الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز

(1) في دراسة (Bradburn , 1963) حيث قام بدراسة الحاجة للإنجاز في المجتمع التركي و قارنه بالمجتمع الأمريكي فأظهرت النتائج أن الأمريكان لديهم ارتفاع في الدافعية للإنجاز بعكس المجتمع التركي حيث تنخفض الدافع والحاجة للإنجاز و فسر هذا الانخفاض بأن المجتمع التركي يسوده أب متسلط وأسرة مسيطرة وان الذكور في المجتمع التركي ليست لديهم حاجة للإنجاز لأن هذا ناتج عن سيطرة الأب وتسلطه حتى بعد أن يكبر الابن و يتزوج ويكون له أسرة مستقلة.(Bradburn, 1963)

(2) في دراسات (De Vos, 1965) كان اهتماماته علي المجتمع الياباني وإلقاء الضوء علي تقدمه الاقتصادي والدافع للأنجاز في المجتمع الياباني مع مقارنته بالمجتمع الأمريكي واهتم بصفة خاصة بما تتسم به الأسرة اليابانية من خصائص كالمغامرة - والميل إلى التقدم – والتحديث المستمر في الحياة و شئونها و في كل المجالات حيث و جد أن في المجتمع الياباني توجد قيمة كبيرة للانتماء إلى المجموعات الأسرية التي يكون أبناؤها ناجحين في الحياة والوطن ومتميزين يكون لهذه الأسر الفخر والكبرياء حيث تعتبر الأسرة هي صانعة هذا الفرد المتميز حيث تعد الأسرة في هذا المجتمع وليس الفرد - هي الوحدة التقليدية وان النجاح أو الفشل يكونان من نصيب الأسرة كلها و ليس الفرد وحدة ووجد أن هذا عكس المجتمع الأمريكي حيث الاستقلال والخصوصية أهم ما يميز تنشئة الفرد في الأسرة الأمريكية. (De Vos,1965)

(3) دراسة (Melikian, et.al.,1971) حيث قاموا بدراسة الدافعية للأنجاز في أربع دول نامية هي تركيا وأفغانستان والسعودية و البرازيل ودولة متقدمة هي إنجلترا،ومن خلال المقارنة في الدافعية للأنجاز وتحليلها أظهرت النتائج أن أفغانستان(ذكوراً وإناثاً)والبرازيل – السعودية – تركيا – بريطانيا جاءت علي هذا الترتيب من الأعلى إلى الأدنى تجاه الدافعية للإنجاز.

كما وجدت الدراسة أن جميع الفروق بين الذكور دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 ،0.01 فيما عدا تركيا والبرازيل وبين تركيا والسعودية .

ودلت هذه النتائج علي أن الذكور أكثر دافعية من الإناث وأن الفروق ذات دلالة إحصائية بينهما عند مستوى 0.05 .

(4) دراسة (Barnoun, 1971) قام بارنو بدراسة وتحليل بعض المجتمعات لدول شرق آسيا مثل (الهند – والصين – وبورما - واليابان) وأظهرت معظم دراسات بارنو أن ظروف التنشئة الأسرية السائدة في مجتمع ما تعكس نمط هذا المجتمع حيث تساهم كل مؤسسات المجتمع في خلق وتطور النمو الاقتصادي والاجتماعي الناتج عن قيم الأسرة.

(5) دراسة (مصطفي تركي 1980) قام بدراسة العلاقة بين رعاية الوالدين للأبناء في الأسرة و بعض سمات الشخصية لهؤلاء الأبناء حيث

كانت العينة 211 طالبا و طالبة من الطلاب الجامعيين بالكويت و كانت دراسة السمات الشخصية للأبناء إحداها الدافعية للأنجاز كالأنجاز عن طريق المسايرة والأنجاز عن طريق الاستقلال واستخدم اختبار كاليفورنيا .

وأظهرت النتائج أن :

أ - عند الذكور والأناث :

عدد الارتباطات الدالة بين الدافعية للإنجاز عن طرق المسايرة والدافعية للإنجاز عن طريق الاستقلال عند الأناث أكثر بالنسبة للتقبل من الأب منه عند الذكور .

ب – عند الذكور والأناث :

عدد الارتباطات الدالة بين الدافعية للإنجاز عن طريق المسايرة عند الأناث بالنسبة للتقبل من الأم أكثر منها عند الذكور .

جـ - الارتباط بين الأنجاز عن طريق الاستقلال عند الأناث والتقبل من الأب ارتباط سالب .

وفسرت النتائج علي أن الدافعية للإنجاز عن طريق المسايرة عند الأناث تتأثر بإدراكهن للوالدين بأنهم محبون ويتقبلونهن ، ويقضون معهن وقتا كافيا.وبالنسبة للدافعية عن طريق الاستقلال عند الأناث تتأثر بالاستقلال النفسي السيكولوجي وعدم غرس الوالدين للقلق وشعورهن بالذنب داخل نفوسهن .ويكون هذا التفسير أيضاً بالنسبة للذكور من ناحية الأب أو الأم.

(6) دراسة (السيد الطواب، 1990) كانت عن اثر تفاعل كل من مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس علي التحصيل الدراسي حيث كانت عينة الدراسة من الطلبة والطالبات الجامعيين في الإمارات وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي حيث إن المجموعة العالية في الدافعية للإنجاز حصلت علي متوسط درجات التحصيل الدراسي يفوق المجموعة المنخفضة في الدافعية للإنجاز حيث يحقق الأفراد ذوو الدافعية المرتفعة متوسطات نجاح عالية في هذا الدراسة .

(7) دراسة (مرزوق عبد المجيد ، 1990) كانت تدور في الكشف عن الفروق بين الطلاب المتفوقين و المتأخرين دراسيا في كل من الدافعية للإنجاز وأساليب التعليم حيث أظهرت النتائج عن وجود فروق جوهرية بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا في الدافعية للإنجاز لصالح الطلاب المتفوقين .

(8) دراسة (رشاد موسى، 1990) عن الشخص المبتكر و دافعية الإنجاز حيث كانت العينة من طلاب الجامعات الأزهرية 120 طالبا وطالبة مقسمين بالتساوي و استخدم قائمة سمات شخصية المبتكر لسيد خيرالله، واستبار دافعية الإنجاز (لهيرمانس إعداد الباحث وأبو ناهية) وتوصلت النتائج إلى ارتفاع الدافعية للإنجاز لدى الأشخاص المبتكرين و كان تفسير ذلك في أنهم أكثر اهتماما بالنشاطات العقلية ويميلون إلى تعلم أشياء جديدة ويستطلعون العالم المحيط بهم ويحبون بذل الجهد والتعب في العمل .

ونـشاطاتهم تتـسم بالتحـدي والمخـاطرة ولا يعتمـدون علـي الحـظ أو الصدفة ولا يعتقدون في ذلك فهم يعتقدون في العمل والمثابرة وبذل الجهد.

(9) دراسـة (ميمونـة الـصومالي ، 1993) كانـت عـن دافعيـة الإنجـاز فـي ضوء الاتجاهات الوالديه لدى الأناث في الفئة العمرية(10 – 12 سنة) حيث كـان هـدف هـذه الدراسـة الكـشف عـن دافعيـة الإنجـاز لـدى تلميـذات الـصفين الخـامس والـسادس الابتـدائي بمدينـة الريـاض وعلاقتهـا بأسـاليب التنشئة الاجتماعية وهذه الأساليب هي السواء والتذبذب والتسلط والتفرقة.

ولقد كـشفت نتـائج الدراسـة عـن اخـتلاف درجـة الـدافع للإنجـاز لـدى الإناث باختلاف مستوى السواء لآبائهن وأمهاتهن فبنات الآباء ذوى السواء المرتفع والأمهـات أصـحاب السواء المنـخفض وبنـات الأمهـات ذوات التسلط المرتفع أفضل في الإنجاز من بنات الأمهات ذوات التسلط المنخفض وهذا يدل علـي أن درجـة دافع الإنجـاز لـدى الأنـاث تختلـف بـاختلاف مستوى التسلط لأمهاتهن كما تدركه الأناث .

(10) دراسة (رشـاد عبد العزيز موسـى ، 1994) كانت عن العلاقة بين إدراك الأبنـاء للممارسـات الوالديـه وبـين الدافعيـة للإنجـاز حيث كانـت العينة 533 طالبا و طالبة من المدارس الثانوية من مستويات اقتصادية واجتماعيـة متوسـطة ومرتفعـة وتـم تـوزيعهم كـآلاتي 233 طالبـا مـن المراهقين الذكور ، 300 طالبة من المراهقات ،ولقد طبق الباحث مقياس شيفر Schefer للسلوك الوالدى ومقياس الدافعية للإنجاز ولقد أشـارت نتـائج الدراسـة إلـى أن إدراك الأبنـاء للممارسـات الوالديـه تلعـب أهميـة كبيـرة فـي نـشأة واستمرار دافعيتهم وان التسامح والـدفء الوالـدى مع وجود نسبة وقدر من الضوابط معقول ومتسق له ارتباط بالدافعية للإنجـاز لـدى الـذكور و الأنـاث ، وأيـضاً يعمـل الحرمـان مـن الحـب و العقاب و الرفض والنبذ الشديدان وشدة الضوابط الوالديـه وعدم اتساقها كـل هـذا يعمـل علـى تقليـل الدافعيـة للإنجـاز وأيـضاً يـؤدى إلـى ارتفـاع مستوى القلق وله تأثير عام علي البناء النفسي للأبناء .

(11) دراسة (Ahalya Krishnan, 1998) عن الفروق بين الجنسين تجاه الخوف من النجاح والإنجاز المرتبط بعدد من المتغيرات لدى طلاب كلية الطب حيث طبق الباحث أدواته علي عينة قدرها 94 من الذكور و 94 من الإناث وتتراوح أعمارهم بين 17 – 20 سنة وهم من طلبة الفصل الأول والثاني من دارسي البكالوريوس والدكتوراه تجاه كلية الطب والتي كانت مقدمة كمنحة من اتحاد جامعات منطقة وسط غرب أمريكا والعينة كانت عينة مقارنة خاصة بين الآسيويين والأمريكيين الذين كانت عائلتهم أصلا مهاجرة من بنجلادش ، الصين ، الهند ، اليابان ، كوريا ، باكستان ، الفلبين ، سيريلانكا وتايوان وتايلند وطبق على العينة استبيان للحصول على المعلومات الأولية والمستوي الاقتصادي والأبناء وتوصلت الدراسة النـواحي أنـه لا توجـد فـروق بـين الجنـسين وكـذلك لا توجـد اختلافـات ديموجرافيـة مـن ناحيـة المدرسـة أو المنـزل وعلاقـة ذلـك بالإنجـاز ولكـن الـدلالات المتغيـرة تجـاه الدراسـة كانـت لـصالح الإنـاث مـن ناحيـة الـنمط الخاص للدافع للإنجاز حيث إنهن قضين معظم الوقت تجاه الدراسة ولم

يشاهدن التلفزيون كثيراً وكان يوجد لديهن دعم أسرى وكن يتعاملن مع الضغط الواقع عليهن عن طريق التحدث مع آبائهن وأسرهن والأشخاص الآخرين أكثر من الذكور.(WWW.findarticles.com)

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة أن للبناء القيمي علاقة ارتباطية ببناء الشخصية والقدرة على التوافق النفسي والاجتماعي، كما يتأثر البناء القيمي بالبناء الثقافي والديني للأفراد ، وتوجد فروق في الترتيب القيمي وفقا لاختلاف الثقافات وأساليب التنشئة الاجتماعية .

ففيما يتعلق بالدراسات عبر الثقافية المقارنة ، نجد الاهتمام بدراسة القيم بين الطلاب في عدد من الدول نجد تشابهاً بين الشعوب في توجهاتهم القيمية العامة في دراسة (Morris, 1956) وكذلك دراسة (Denwis, 1966) في المقارنة بين قيم الأطفال في عدد من المجتمعات حيث نجد انعكاساً للقيم الدينية في مجتمعات الدراسة ولكنها لاتتناول المجتمع الإندونيسي أو الماليزي. ولقد اهتمت هذه الدراسات بالمجتمع الأسيوي وخاصة الصين وإيران وتركيا واليابان .

وكذلك تشير هذه الدراسات إلى أن الاختلاف في القيم والعادات الاجتماعية يرجع إلى اختلاف أساليب التنشئة الاجتماعية كما في دراسة(فوزية دياب ، 1966) و دراسة(محمد عماد الدين ، 1971) .

أما دراسات التنشئة الاجتماعية المرتبطة بهدف الدراسة الحالية في إطار أساليب المعاملة الوالدية كنموذج نجد أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين عدد من المجتمعات الآسيوية وخاصة المجتمع الكوري والهندي في دراسات (Rohner and Pellengill 1985) و (Kopur and Gill, 1986) و (Tewari and Pal, 1986) و (Sandha and Bahrgava, 1988) .

وكذلك تؤكد هذه الدراسات على وجود علاقة بين التنشئة الاجتماعية والدافعية للإنجاز وخاصة في النمط الأبوي الديمقراطي الذي يسمح بالمشاركة يؤدي إلى زيادة إنتاجية الأبناء والنزوع نحو الاستقلال والمبادرة وأكثر ارتباطا بالقيم الأصلية والتلقائية والإبداع . كما أن إدراك الأبناء للممارسات الوالدية يلعب دوراً أساسياً في نشأة واستمرار دافعيتهم للإنجاز . (عبد الرحمن صالح ، 1989) و (رشاد عبد العزيز ، 1994) .

وعن علاقة النسق القيمي بالدافعية للإنجاز نجد دراسة (فتحي الزياد 1990) وهي دراسة عبر ثقافية بين عينة من المصريين والسعوديين ولم يجد الباحث فروقاً في النسق القيمي والدافعية للإنجاز في عدد من القيم . كما تشير (Rinn, 1987) إلى أن اتجاهات التقبل والتسامح والحب في التنشئة الاجتماعية تساعد على الدافعية للإنجاز ، أما الأساليب التي تتسم بالعقاب وعدم الاتساق وزيادة الضبط فإنها تعمل على تدني مستوى الإنجاز لدى الأطفال الموهوبين .

أما دراسات الدافعية للإنجاز فلقد أجري معظمها على مجتمعات آسيوية مقارنة بمجتمعات أخرى ، وخاصة المجتمع التركي واليباني والأفغاني والسعودي والهندي والصيني والكويتي .

وكشفت هذه الدراسات عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجتمعات الأسيوية والمجتمعات الغربية في الدافعية للإنجاز ، وارتبطت الدافعية للإنجاز بأساليب التنشئة الاجتماعية .

ومن الملاحظ على هذه الدراسات أنها لم تتناول المتغيرات الثلاث التي تتناولها الدراسة الحالية وهي البناء القيمي وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية والدافعية للإنجاز وهذا ما دفع الباحث لدراسة هذه المتغيرات على المجتمعات الآسيوية وخاصة المجتمع الإندونيسي والماليزي ، وهذا ما سيتضح في عرض نتائج الدراسة ومناقشتها .

الفصـل الثـاني

الإجـــراءات المنهجية

أولاً : المنهج و الأدوات

ثانياً : مجالات الدراسة

أولاً :المنهج والأدوات

المنهج :

تهتم هذه الدراسة بمعرفة العلاقة بين التنشئة الاجتماعية والقيم والدافعية للإنجاز لدي عينة من الدارسين والدارسات الإندونيسيين والماليزيين كمجتمعات آسيوية مسلمة وكشف الفروق بين الجنسين والمجتمعين في متغيرات الدراسة ، ولهذا اعتمد الباحث على المنهج الوصفي الذي يهتم بدراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة ظاهرة أو موقف أو مجموعة من الناس أو مجموعة من الأحداث . وهذا المنهج لا يعد مجرد طريقة للحصول على أوصاف دقيقة للظاهرات ، و إنما يتجه إلى تتبع العلاقات بين مختلف الحقائق الخاصة بالظواهر بهدف تحقيق فهم أعمق لها وكشف العلاقات المتبادلة بين الظواهر وارتباط المتغيرات بعضها بالبعض الآخر أو مقارنتها وبناء العلاقات بين مكوناتها (فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، 1991 ، ص ص 104-105) (صلاح الفوال ، 1986 ، ص ص 151-159)

الأدوات :

ولقد قام الباحث بتطبيق (250) بطارية على الطلاب وكانت البطاريات الصحيحة 171 وتم عزل 79 بطارية اختبار لعدم تكملتها وترك بعض مفردات الاختبارات غير مجاب عليها ، وكان يتم العزل للبطاريات أولاً بأول مع تطبيقها على كل المجموعات . وكانت بطارية الاختبارات تشتمل على الأدوات الآتية :

أولاً : استبيان نمط الوالدية :

إعداد ممدوحة سلامة 1991 وهو أداة أعدت بهدف الحصول على تقدير كمي لما يدركه الأبناء من قبول ودفء من قبل والديهم ومايدركونه من ضوابط والديه مفروضة عليهم وتعليمات وحدود يجب اتباعها والالتزام بها مقابل إطلاق الحرية لهم وعدم التقيد ومدى إدراكهم لاتساق أي الوالدين مع نفسه فيما يفرضونه من قواعد .

والاستبيان يتكون من 36 عبارة موزعة على ثلاث مقاييس فرعية كما يلي :

(أ) القبول (الدفء) مقابل (البرود ونقص الدفء) :

ويتكون من 15 عبارة ويتعلق هذا البعد الفرعي بمدى القبول والمحبة والاهتمام الذي يلقاه المستجيب من قبل أي من والديه والعبارات في هذا المقياس مأخوذة من مقياس الدفء / المحبة في استبيان القبول / الرفض الوالدي (ممدوحة سلامة 1986م)

(ب) الضبط مقابل إطلاق الحرية وعدم التقيد :

ويتكون من (13) عبارة ويتعلق بمدي إدراك الفرد للقيود والحدود المفروضة على جوانب من سلوكه والتي عليه اتباعها وعدم الخروج عليها كذلك يعني كثرة القواعد والتعليمات التي يدركها من قبل والديه والتي تتعلق بأمور مثل (الأصدقاء ، قضاء الوقت ، أداء المهام) .

(جـ) الاتساق مقابل الاتساق العدائي :

ويتكون من (8) عبارات ويقصد به مدى اتساق وعدم تناقض أي من الوالدين مع نفسه فيما يفرضونه من ضوابط أي رؤية الأبناء لاتساق أي من والديهم وعدم تناقضهم فيما يفرضونه من قواعد أو تعليمات مقابل عدم اتساقهم بمعنى أن متابعتهم لالتزام الأبناء بالحدود المفروضة يتوقف على حالتهم المزاجية بمعنى أن ما يحاسبونهم عليه مرة قد لا يعيرونه اهتمام مرات أخرى .

طريقة تصحيح استبيان نمط الوالدية :

يتم تصحيح عبارات الأداة وفقاً لأربع مستويات وتتراوح الدرجة لكل عبارة مابين درجة واحدة وأربع درجات وأن العبارات 8 ، 15 ، 20 ، 27 تصحح في الاتجاه المعاكس ، ويشير ارتفاع الدرجة على مقياس الدفء / المحبة إلى رؤية المستجيب للاهتمام والقبول والدفء من قبل الوالدين ، ويشير ارتفاع الدرجة على المقياس الفرعي الخاص بالضوابط إلى إدراك المستجيب لزيادة التقييد وكثرة القواعد والتعليمات وعدم إطلاق الحرية ويشير إلى ارتفاع الدرجة على المقياس الخاص بالاتساق إلى إدراك المستجيب لضبط عدواني غير متسق من قبل أي من الوالدين .

حساب معاملات الثبات والصدق :

قام (محمد سعيد أبو الخير ، 1995) بحساب معاملات ثبات وصدق الأداة من بيانات عدد (120) طالب وطالبة (60 ذكور ، 60 إناث) من طلاب الجامعات وقد حسب معاملات " ألفا " لثبات كل مقياس من المقاييس الفرعية الثلاث المكونة للأداة وكانت (0.95 لقياس الدفء ، 0.85 لمقياس الضوابط ، 0.76 لعد الاتساق) وقد بلغ معامل ثبات الأداة ككل (0.82) أما بالنسبة للصدق فقد عرضت عبارات كل مقياس فرعي مع تعريفه الإجرائي على ثلاث من المتخصصين الذين اتفقوا على أن العبارات تقيس ظاهرياً ما وصفت لقياسه .

وقد أظهر التحليل العاملي صدق التكوين الفرضي للأداة حيث تم الحصول على ستة عوامل بلغ الجذر الكامن لكل منها أكثر من واحد صحيح استقطبت 61.3% من التباين الكلي للمصفوفة الارتباطية غير أنه بفحص الجذور الكامنة ونسبة التباين المستقطب تناقص بشكل ملحوظ بعد التعامل الثالث لذا وجد أنه من الأفضل تصفية المصفوفة الارتباطية لثلاث عوامل بحيث يتيسر أفضل تفسير ممكن .

والعوامل الثلاث القابلة للتفسير استقطبت نسبة 46.8% من التباين الكلي للمصفوفة وتراوحت التشبعات الجوهرية للمفردات على العامل الأول مابين (0.52 ، 0.78) وبلغ عدد المفردات المشبعة بهذا العامل 15 عبارة يدور مضمونها حول مدى دفء العلاقة والاهتمام والتشجيع والقبول الوالدي . أما العامل الثاني فتراوحت التشبعات الجوهرية عليه مابين (0.40 إلى 0.74) وكان عدد المفردات التي تشبعت على هذا العامل ثلاثة عشر مفردة يدور مضمونها حول إدراك حدود وضوابط مفروضة على جوانب من السلوك مع تكرار التعليمات وكثرة القواعد التي يلزم الأبناء اتباعها . أما العامل الثالث فتشبعت عليه جوهرياً ثمانية عبارات يدور مضمونها حول عدم اتساق الوالد مع نفسه فيما يفرضه من ضوابط مع اللجوء للتهديد الذي لاينفذ ، وتراوحت تشبعات العبارات مع هذا العامل مابين (0.41 ، 0.58) .

(محمد محمد سعيد أبو الخير ، 1995 : ص ص 115 – 116)

ولقد قام الباحث بحساب معامل الثبات العام لاستبيان نمط الوالدية فكان 0.77 وكان معامل ثبات ألفا ومعاملات الارتباط ومستوى الدلالة كما هو موضح في جدول (1) :

جدول (1)

الأبعاد	معامل ثبات ألفا	معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية والمجموع الكلي	مستوى الدلالة
القبول	0.68	0.70	دال عند 0.001
الضبط	0.63	0.67	دال عند 0.001
الاتساق مقابل الاتساق العدائي	0.74	0.55	دال عند 0.001

ثانياً : مقياس القيم الفارقة :

هذا مقياس وضعه في الأصل برنس R. Prince وأسماه The Differential Values Inventory ونقله جابر عبد الحميد إلى العربية وهو يتكون من 64 زوجاً من العبارات تدور حول أشياء قد يرى الفرد أن من الواجب عملها أو الشعور بها أو من غير الواجب عملها أو الشعور بها . ويتكون كل عنصر من الأربع وستين من عبارتين على المجيب أن يختار واحدة منهما ، إحداهما تمثل قيمة تقليدية Traditional والأخرى تمثل قيمة منبثقة أو عصرية Emergent ويتحدد اتجاه المجيب عن المقياس وغلبة القيم المنبثقة أو الأصلية باختياره لأربعة وستين عبارة تمثل قيمة من بين 128 عبارة .

ويقوم المقياس على تصنيف القيم إلى نوعين : قيم تقليدية أو أصلية ، وقيم منبثقة أو عصرية ، وكل نوع منهما يضم فروعاً أربعة هي :

(أ) أخلاقيات النجاح في العمل (قيمة أصلية) ويقابلها قيم الاستمتاع بالصحبة والأصدقاء (قيمة منبثقة أو عصرية) .

فالشخص الذي يعلي من قيم النجاح في العمل يرى أن من الواجب عليه أن يحرز مركزاً أعلى مما حققه والده ، وأن يعمل ساعات طويلة دون تسلية ، وأن يعمل باجتهاد في معظم الأشياء على نحو أفضل من الآخرين ، ويرى أن العمل هام واللعب غير هام ، وأن من الواجب أن ينجز عمله كله ، وأن يحصل على عمل يجعله ناجحاً في الحياة ، ويشعر بارتياح إن كان من أوائل الطلبة ، وأن يعمل أشياء يستطيع عملها عدد قليل من الأفراد ، وأن يستمر في العمل حتى ينتهي ، وأن يكون طموحاً جداً ، وأن يبذل كل جهد ليكون أكثر نجاحاً في هذا العام عن العام الماضي ، وأن يشعر بأهمية هذا النجاح ، وأن يفضل العمل الذي يحبه حتى ولو كان مع أناس لايحبهم ويجتهد ليكون ناجحاً ، وكلما ارتفعت الدرجة في هذا الجانب (قيم النجاح في العمل) كلما انخفضت في القيم المتصلة بالاستمتاع مع الأصدقاء .

(ب) الاهتمام بالمستقبل (قيمة تقليدية) مقابل الاستمتاع بالحاضر (قيمة عصرية):

تقل قيمة الحاضر عند صاحب القيم التقليدية من أجل المستقبل ، وينكر إشباع الحاجات الحاضرة وإرضاءها لتحقيق إشباعات أعظم في المستقبل ، فينبغي على الفرد أن يشعر أن المستقبل ملئ بالفرص بالنسبة له ، وأن يدخر أكبر مقدار من المال يستطيع اقتصاده ، وأن ينفق مالاً أقل على ملابسه ليقتصد لحاجات المستقبل ، وأن يعيش للمستقبل ، وأن يكتسب معارف في المدرسة لفائدتها في المستقبل ، وأن يختار العمل المليء بفرص الترقي ولو كان أجره منخفضاً ، وأن ينكر على نفسه الاستمتاع في الحاضر ليحظى بأشياء أفضل في المستقبل ، وأن يحتمل المتاعب ؛ لأنها مفيدة فيما بعد ، وأن يشعر أن من الصواب أن يخطط للمستقبل ويقتصد من أجله .

(جـ) استقلال الذات (قيمة تقليدية) مقابل مسايرة الآخرين (قيمة عصرية) :

إذا كنت صاحب قيم تقليدية فإني أعمل باجتهاد أكثر من معظم طلاب الفصل ، وأعمل أشياء خارجة عن المألوف وأن تكون لي آرائي في السياسة والدين واستمتع بالقيام بكثير من الأعمال بمفردي ، أكون مستقلاً عن الآخرين في اتخاذ القرارات والبت في الأمور وأدافع عن أفكاري عن الصواب والخطأ وأرتدي ملابس متواضعة حتى ولو أدي هذا إلى اختلافي عن أصدقائي وأقول ما أعتقد أنه صواب عن الأشياء ويكون لي آرائي الراسخة عن السلوك السليم، وأعمل الأشياء دون اهتمام بما قد يراه الآخرون ، وأتكلم بأسلم طريقة وأحظى بحرية أكبر في الفصل ، وأنفق أكبر قدر أستطيعه من الوقت في العمل مستقلاً عن الآخرين وأشعر أن من الصواب أن أكون طموحاً جداً .

(د) التشدد في الخلق والدين (قيمة تقليدية) مقابل النسبية والتساهل (قيمة عصرية) :

إذا كنت صاحب قيم تقليدية فإني أشعر أن تحمل الألم والمعاناة أمر هام بالنسبة لي بمضي الزمن ، كما أشعر أن من الواجب أن يكون لي معتقدات قوية عما هو صواب وما هو خطأ ، وأشعر أن أهم شيء في الحياة أن أكافح من أجل رضا الله ، وأن معتقداتي عن الصواب والخطأ بالغة الأهمية ، وأن من الواجب أن أكون مستعداً للتضحية بنفسي من أجل عالم أفضل ، وينبغي أن أكون قادراً على حل المشكلات الصعبة ، وأن أشعر أن النظام في المدرسة الحديثة ليس بالصرامة والشدة التي يجب أن يكون عليها ، كما أذهب لشأن من شئون المدرسة لأن من واجبي أن أكون مخلصاً لمدرستي وأتمسك بمبادئي ومعتقداتي وأدافع عنها ، وأشعر أن كل فرد يسيء السلوك أحياناً ولكن الشيء المهم ألا يرتكب نفس الخطأ مرة أخرى، وأشعر أن الاحترام أهم شيء في الحياة ، كما أشعر أن الحاجة ماسة اليوم إلى العقاب البدني القديم ، وأن الأطفال ولدوا أشرار ، كما اعمل أشياء كثيرة بإتقان دون أن أكون خبيراً في أي شيء.

تصحيح الاختبار :

بعد أن يختار الطالب عبارة من العبارتين في كل فقرة إما (أ) ، (ب) ويضح علامة (×) أمام العبارة التي يختارها .

يصحح الاختبار وتحسب كل عبارة تمثل القيم التقليدية بدرجة واحدة أي أن أعلى درجة في الاختبار هي 64 وأقل درجة هي صفر .

فإذا اختار الشخص العبارات الدالة على القيم التقليدية جميعها يحصل على النهاية العظمي 64 ، وإذا اختار جميع العبارات الدالة على القيم العصرية أو المنبثقة يحصل على الدرجة صفر ، وعلى الرغم من أن هذه الدرجات ممكنة إلا أن الفرد عامة يختار عدداً من هذه العبارات وعدداً من تلك ، ويمكن الحصول على أربع درجات منفصلة إلى جانب الدرجة الكلية ، وذلك بإحصاء العبارات وفقاً للمجموعات الآتية :

1- العبارات الدالة على أخلاقيات النجاح (المقياس أ) :

5 أ	12 أ	15 أ	17 أ	21 أ	24 ب	28 ب	36 أ
40 ب	44 أ	46 ب	50 ب	55 أ	57 ب	62 ب	63 أ

2- العبارات الدالة على الاهتمام بالمستقبل (المقياس ب) :

6 ب	9 أ	10 أ	11 ب	13 أ	31 أ	33 ب	35 أ
38 أ	39 أ	45 ب	49 أ	51 أ	52 أ	56 أ	60 أ

3- العبارات الدالة على استقلال الذات (المقياس جـ) :

1 أ	2 ب	3 أ	4 ب	8 ب	19 أ	22 ب	26 ب
27 أ	29 أ	32 أ	37 ب	41 ب	48 أ	59 أ	61 أ

4- العبارات الدالة على قيم التشدد في الخلق والدين(المقياس د) :

7 ب	14 ب	16 ب	18 ب	20 ب	23 ب	25 أ	30 أ
34 ب	42 ب	43 أ	47 ب	53 ب	54 أ	58 ب	64 أ

(جابر عبد الحميد : 1977)

حساب معاملات ثبات المقياس وصدقه :

قام معد المقياس (جابر عبد الحميد : 1977) بحساب معاملات الارتباط بين نتائج عينة من طالبات قسم اللغات الصف الثاني (18 طالبة) ونتائجهم في المقياس في الصف الرابع بكلية التربية جامعة بغداد ، فبلغ معامل الارتباط 78 ، ومع أن الفترة الفاصلة بين التطبيقيين عامان وهذا يدل على أن ثبات الاختبار جيد ، ولقد جاء معامل الارتباط في عينة من طلاب اللغات دون ذلك بقليل مع مضي نصف الفترة بين تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه . ولقد طبق الاختبار على عينة من طلاب الدبلوم الخاص لكلية التربية جامعة عين شمس عددها 34

ثم أعيد تطبيق الاختبار عليها بعد ثلاث أسابيع ، وجاء معامل الارتباط 0.89 وهذا يدل على أن ثبات الاختبار مرتفع .

ومن حيث الصدق :

تؤيد الدراسات التي استخدمت هذا المقياس صدقه فقد أسفرت مقارنة نتائج دراسة أمريكية قام بها (لهمان) بدراسة لعينة من الطلاب العراقيين ، عن أن العراقيين ذوي قيم أصلية إذا قورنوا بالطلاب الأمريكيين ، الأمر الذي يطابق مايتوقع على أساس تحليل الثقافة العراقية العربية والثقافة الأمريكية . وقد اتضح بالدراسة أن التعليم الجامعي يؤدي إلى تغيير قيم الطلاب والطالبات من قيم تقليدية إلى قيم عصرية لا في العراق وحده ، بل في الولايات المتحدة الأمريكية . وإن هذا التغيير أكبر في العينة الأمريكية إذا قورنت بالعينة العراقية . وعمومية هذه النتيجة مع اختلاف الثقافة العربية عن الثقافة العراقية يدعم صدق هذه الأداة .

(جابر عبد الحميد : 1977 ، ص 4)

ولقد قام الباحث بحساب معاملات الثبات والصدق للأداة وكانت كالآتي :

معامل الثبات العام 0.60 ، ومعاملات ثبات ألفا للأبعاد ومعاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والمجموع الكلي للمقياس ، ومستوى الدلالة كما هو موضح في جدول (2) :

جدول (2)

الأبعاد	معامل ثبات ألفا	معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية المجموع الكلي	مستوى الدلالة
أخلاقيات النجاح	0.52	0.70	دال عند 0.0001
الاهتمام بالمستقبل	0.65	0.86	دال عند 0.0001
استقلال الذات	0.60	0.56	دال عند 0.0001
التشدد في الخلق والدين	0.55	0.41	دال عند 0.007

ثالثاً – مقياس الدافعية للإنجاز

استفاد معد المقياس (غازي ضيف الله غازي : 2001) من المقاييس المعدة في هذا المجال خاصة مقياس الدافعية للإنجاز الذي أعده إبراهيم قشوش وطلعت منصور (1976) وكذلك مقياس حسن على حسن (1998) .

ويتكون المقياس من 70 عبارة موزعة على 7 أبعاد تقيس الدافعية للإنجاز وهي كالتالي :

البعد الأول – المثابرة (ويحتوي على 10 عبارات) :

ويعني السعي الحثيث نحو تحقيق الأهداف وتحمل الصعوبات والعمل على التغلب عليها ومواصلة بذل الجهد في سبيل تحقيق تلك الأهداف .

البعد الثاني – التمكن من المهارات والكفايات (ويحتوي على 3 عبارات) :

ويعني سعي الفرد إلى اكتساب المهارات والكفايات التي تمكنه من تحقيق مستوى التفوق الذي ينشده .

البعد الثالث – العمل على الإتقان (ويحتوي على 13 عبارات) :

يقيس هذا البعد سعي الفرد إلى العمل بدقة وإلى تحسن أدائه والاستمرارية في هذا التحسن وكذلك حرصه على رفع مستوى كفايته .

البعد الرابع – السعي إلى التمييز (ويحتوي على 15 عبارات) :
ويقيس هذا البعد ما يعبئه الفرد من جهود نحو تحقيق مستويات عالية من التقدم والتفوق في عمله .

البعد الخامس – التوجه نحو الهدف (ويحتوي على 19 عبارات) :
ويعني وجود نظام من الأهداف التي توجه جهود الفرد وتنظمها وتنشطها في سبيل تحقيق مستويات عالية من التفوق .

البعد السادس – تجاوز العقبات (ويحتوي على 2 عبارة) :
من الأهداف التي توجه جهود الفرد وتنظمها وتنشطها في سبيل تحقيق مستويات عالية من التفوق .

البعد السابع – الطموح (ويحتوي على 8 عبارة) :
ويقيس هذا البعد سعي الفرد إلى تحسين نوعية الحياة وإلى التطلع إلى تحقيق مستويات أعلى من المعرفة والخبرة في العمل .

وعبارات المقياس موزعة كالتالي :

1- المثابرة (10) عبارات موزعة كالتالي (39 ، 40 ، 42 ، 43 ، 45 ، 47 ، 49 ، 48 ، 51 ، 50)
2- التمكن من المهارات (3) عبارات موزعة كالتالي (9 ، 23 ، 41) .
3- العمل على الإتقان (13) عبارة موزعة كالتالي (1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 5 ، 6 ، 7، 8 ، 10 ، 11 ، 12 ، 13 ، 14) .
4- السعي إلى التميز (15) عبارة موزعة كالتالي (15 ، 16 ، 17 ، 18 ، 19 ، 20 ، 21 ، 22 ، 24 ، 25 ، 26 ، 27 ، 28 ، 29 ، 30) .
5- التوجه نحو الهدف (19) عبارة موزعة كالتالي (52 ، 53 ، 54 ، 55 ، 56، 57 ، 58 ، 59 ، 60 ، 61 ، 62 ، 63 ، 64 ، 65 ، 66 ، 67 ، 68 ، 69، 70)
6- تجاوز العقبات (2) عبارتين موزعة كالتالي (44 ، 46) .
7- الطموح (8) عبارات موزعة كالتالي : (31 ، 32 ، 33 ، 34 ، 35 ، 36 ، 37 ، 38) .

تصحيح المقياس :

يتم تصحيح عبارات الاستبيان وفق خمسة مستويات ، وتتراوح الدرجة عن كل عبارة ما بين خمس درجات ودرجة واحدة كالتالي :

كثيرة جداً	كثيراً	إلى حد ما	قليلاً	نادراً
5	4	3	2	1

حساب الصدق ومعاملات الثبات :

قام معد المقياس (غازي ضيف الله : 2001) بحساب طرق الصدق التالية :

1- صدق المحتوى استناداً إلى معامل الاتفاق بين المحكمين .
2- الصدق العاملي بالمكونات الأساسية .

أما بالنسبة لحساب لثبات المقياس ثم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية والمجموع الكلي لحساب الاتساق الداخلي وكانت كما هو موضح في جدول (3) :

جدول (3)

م	الأبعاد	معاملات الارتباط
1-	المثابرة	0.90
2-	التمكن من المهارات والكفايات	0.65
3-	العمل على الإتقان	0.82
4-	السعي إلى التميز	0.88
5-	التوجه نحو الهدف	0.87
6-	تجاوز العقبات	0.23
7-	الطموح	0.82

كما حسبت معاملات ثبات ألفا وإعادة الاختبار وكانت كما هو موضح في جدول (4) :

جدول (4)

الأبعاد	معامل ثبات ألفا	إعادة الاختبار
المثابرة	0.86	0.98
التمكن من المهارات والكفاية	0.67	0.95
العمل على الاتقان	0.86	0.96
السعي إلى التميز	0.86	0.99
التوجه نحو الهدف	0,90	0.98
تجاوز العقبات	0.65	0.77
الطموح	0.84	0.99

وكانت مستويات الدلالة بالنسبة لمعاملات الارتباط دالة عند 0.01

(أنظر غازي ضيف الله ، 2001 : ص ص 129 – 142)

ولقد قام الباحث بحساب معاملات الثبات ومعاملات الارتباط بين ابعاد المقياس والمجموع الكلي ومستوى الدلالة وكانت كما هو موضح في جدول (5) :
معامل الثبات العام 0.96

جدول (5)

م	الأبعاد	ثبات ألفا	معامل الارتباط بالمجموع الكلي	مستوى الدلالة
1	العمل على الإتقان	0.73	0.71	دال عند مستوى 0.01
2	السعي إلى التميز	0.72	0.59	دال عند مستوى 0.01
3	الطموح	0.71	0.59	دال عند مستوى 0.01
4	المثابرة	0.74	0.45	دال عند مستوى 0.01
5	التوجه نحو الهدف	0.74	0.64	دال عند مستوى 0.01
6	التمكن من المهارات	0.76	0.34	دال عند مستوى 0.01
7	تجاوز العقبات	0.87	0.39	دال عند مستوى 0.01

ولقد قام الباحث بإعادة حساب ثبات الاختبارات على عينة قوامها 36 طالباً وطالبة اختيرت من عينة البحث بالانتقاء العشوائي الطبقي :
9 من الذكور الطلاب الإندونيسيين
9 من الذكور الطلاب الماليزيين
9 من الإناث الطالبات الماليزيات
9 من الإناث الطالبات الإندونيسيات

بمتوسط عمري قدره (21.50) بانحراف معياري (1.48) بمدى عمري قدره من 19 – 25 سنة .

الأساليب الإحصائية :

استخدم الباحث حزمة من البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لمعالجة البيانات إحصائياً وخاصة :

- الإحصاء الوصفي .
- معاملات الارتباط .
- معاملات الثبات
- حساب الفروق بين المجموعات وداخل المجموعات (التباين البسيط – اختبار ت)

ثانياً : مجالات الدراسة

1 - المجال الجغرافي

تطبق الدراسة على **المجتمع الإندونيسي** والمجتمع الماليزي ، إذ يتميز المجتمع الأندونيسي بأنه أكبر مجموعة جزرية تقع في دولة واحدة في العالم وهي تقع جنوب شرق آسيا بين المحيط الهادي في الشرق والمحيط الهندي في الغرب وهي دولة إسلامية يبلغ عدد سكانها 174.9 مليون نسمة وبذلك تتصدر إندونيسيا الدول الإسلامية من حيث حجم السكان بالإضافة إلي الموقع الجغرافي حيث تعتبر معبراً يربط بين المحيطين الهادي والهندي وتتميز بتعدد مواردها الطبيعة والبشرية ، ويدرج سكان إندونيسيا ضمن السلالة الإندونيسية التي تسود صفاتها بين سكان جنوب الصين ودول الهند الصينية والفلبين والملايو إلي جانب الإندونيسيين وتتصف هذه السلالة بصفات جنسية تشبه الصفات الجنسية للمغول إلي حد كبير وذلك لأن التاريخ الجنسي لإندونيسيا يشير إلي أنه وفد إليها جماعات مغولية من بينها الجماعات التي وفدت في مطلع التاريخ الميلادي قادمة من اليابس الآسيوي في جنوب آسيا ويتصف الإندونيسيون وخاصة في جزر جاوه ومادورا وبآلي بالقامة القصيرة النحيفة والرأس المتوسط والأنف المفلطح ولون البشرة البني والشعر الأسود الذي يتراوح بين المسترسل والمموج والعين الضيقة غير المنحرفة ويوجد في إندونيسيا عدة عناصر بشرية يأتي في مقدمتها الصينيون حيث يشكلون أكبر الأقليات عدداً بالإضافة إلي الهنود والعرب والهولنديين والباتاك وتتعدد اللغات في إندونيسيا لذا كانت الهولندية هي اللغة الرسمية للدولة خلال فترة الاحتلال الهولندي (1816 – 1941) وبعد رحيل الهولنديين أصبحت اللغة الإنجليزية هي اللغة الرسمية أما في الوقت الحاضر فالباهاسا هي اللغة الرسمية في إندونيسيا ويؤلف المسلمون نحو 94% من مجموع سكان إندونيسيا ومعظمهم سنيون أما باقي السكان 3% مسيحيون ، والبوذية ، والهندوكية 2% والديانات الأخرى 1% وأيضا المدن الإندونيسية في نمو مضطرد لتدفق أفواج المهاجرين من الريف إلي المدن بشكل كبير وترجع ظاهرة عدم التوازن في توزيع السكان إلي عوامل المناخ والارتفاع فوق منسوب سطح البحر وسمات التربة وخصوبتها وتشكل الزراعة أهم الحرف التي يحترفها السكان حيث يعمل بها حوالي 62% من مجموع السكان وتشكل زراعة الأرز المحصول الرئيسي في الزراعة والتغذية للسكان وأيضا توجد النشاطات الصناعية سواء كانت اليدوية أو الصناعات المتطورة والتكنولوجية.(محمد خميس الزوكة 1997: ص ص 341 - 352).

ومن ناحية تطبيق الدراسة على **مجتمع ماليزيا** تعد ماليزيا دولة إسلامية تقع في جنوب شرق آسيا أعلن عن تأسيسها في سبتمبر عام 1963 وكانت تضم الملايو وسنغافورة وولايتى صباح وسراواك وخرجت (سنغافورة) عن الاتحاد واصبح اتحاد ماليزيا يتكون من الأقسام الآتية شبة جزيرة الملايو وولايتى سراوك و صباح وبعض الجزر الصغيرة من سواحل

الملايو والساحل الشمالي لجزيرة كاليمانتان ويسكن اتحاد ماليزيا حوالي 16.5 مليون نسمة حسب تعداد سنة 1987م ويتألف سكان اتحاد ماليزيا من عدة عناصر جنسية وفدت إلي هذه الاتحاد من جنوب شرق آسيا خلال العصور التاريخية القديمة واتخذتها موطناً لها. ويشكل الملايون الذين ينتمون للجنس المغولي أهم هذه العناصر شأنا وأكثرها عدداً حيث يكونون حوالي 46% من مجموع السكان وهم يتركزون خاصة في الملايو ويأتي الصينيون في المركز الثاني بين عناصر السكان إذ يشكلون نحو 37% من جملة سكان ماليزيا أما الهنود والباكستانيون فيكونون حوالي 9% من جملة السكان ونسبتهم 8% من العرب واليابانيين والزنوج وبعض الجاليات الأوربية التي تعد الجالية البريطانية أهمهما شأناً وأكبرها حجماً ونتج عن تعدد العناصر السكانية تباين الأديان والعقائد السائدة ومع ذلك يشكل المسلمون 57% من مجموع السكان ومعظمهم سنيون وتتألف الأديان المنتشرة في اتحاد ماليزيا إلي جانب الإسلام من البوذية والمسيحية والهندوكية والكونفوشية والسيخ ويتركز معظم السكان في الملايو حيث يقطنها 70.7% من مجموع السكان ويعيشون في السهول الغربية حيث تمتد النطاقات الزراعية الخصبة وتنتشر المدن الكبيرة حيث يتركز معظم السكان في نطاق السواحل الشمالية .

وتشكل الزراعة الحرفة الرئيسية للسكان حيث يعمل بها حوالي 55% من مجموع القوى العاملة ويعد محصول الأرز كعنصر غذائي رئيسي وبها أيضا بعض النشاطات التعدينية والصناعة الأخرى والثروة الحيوانية محـدودة للغايـــة. (محمد خميس الزوكة 1997: ص 329 - 337).

ولقد اختير المجتمعين الأندونيسي والماليزي لكونهما يشكلان وحدة ثقافية متقاربة مع كون الدين الإسلامي هو دين الأغلبية وإن كان يزيد في أندونيسيا عن ماليزيا فضلاً عن كون إمكانية إجراء دراسة ميدانية في هاتين الدولتين يتطلب الابتعاث للخارج وهو مالايتوفر للباحث ، ولذا فإن مايمكن دراسته هو مايتوفر لدى الباحث من أفراد للعينة مبعوثين للدراسة بجامعة الأزهر الشريف ويباشرون الدراسة باللغة العربية وإن كان الأمريتطلب العديد من الدراسات لهذه المجتمعات الأسيوية التي تربطنا بها علاقات وثيقة وتشكل إضافة لتراث الدراسات الاجتماعية الميدانية على عينات أسيوية .

2 – المجال البشري - العينة

قام الباحث بتطبيق بطارية الاختبارات على العينة في مجموعات ، وكان يقوم الباحث بتوضيح التعليمات والتواجد مع هذه المجموعات لحين الانتهاء من الإجابة على مفردات الاختبارات .

وتم التطبيق في الإطار الجغرافي على النحو التالي :-

- مدينة البعوث الإسلامية بالقاهرة .

- بيت شباب الطلاب الماليزيين (ديوان ماليزيا) بالقاهرة .
- نادي الطلاب الإندونيسيين بالقاهرة .
- كليات فرع جامعة الأزهر الشريف بالزقازيق .

حيث كان اختيار العينة بالطريق المقصودة وفقاً لدافعية الطلاب في المشاركة في تطبيق الأدوات علماً برفض أكثر من 150 طالباً وطالبة التعاون مع الباحث .

وبلغ حجم العينة التي أتمت الإجابة على الأدوات 171 طالباً وطالبة بمتوسط عمري قدره 21.50 سنة وتتراوح أعمارهم من 19 – 25 سنة موزعين كالآتي :

42 طالباً ماليزياً .

39 طالبات ماليزيات .

50 طالباً إندونيسيا .

40 طالبات إندونيسيات .

حيث كان الإطار البشري يتمثل في الطلاب الإندونيسيين والماليزيين الجامعيين ذكوراً وإناثاً في جامعات الأزهر الشريف في الفرقة الأولى إلى الرابعة .

وكان تجانس العينة من حيث السن كما يبدو من جدول (6)

جدول (6)حساب قيمة ف لمتوسط السن بين المجموعات

المجموعة	ن	متوسط السن	الانحراف المعياري	المدى العمري من - إلى	قيمة ف
إندونيسيين ذكور	50	21.66	1.04	23 – 19	2.74 غير دالة
إندونيسيين إناث	40	21.05	1.30	24 - 19	
ماليزيين ذكور	42	21.71	1.22	23 – 19	
ماليزيين إناث	39	21.69	1.40	25 - 19	

3- **المجال الزمني** :

أ- الدراسة النظرية وجمع المعلومات حول العينة من فبراير 2003 حتى نوفمبر 2004.

ب – تطبيق الأدوات والدراسة الميدانية من ديسمبر 2004 حتى فبراير 2005 .

ج – التحليل الإحصائي واستخراج النتائج ومناقشتها من مارس 2005 حتى يونيو 2005 .

الفصل الثالث

نتائج الدراسة

نتائج الدراسة في ضوء الفروض
ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة

نتيجة الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه (توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التنشئة الاجتماعية والقيم الدافعية للإنجاز لدى الشباب الإندونيسي والماليزي) وللتحقق من صدق هذا الفرض استخدم الباحث أسلوب معاملات الارتباط بين درجات العينة على مقياس نمط الوالدية ومقياس القيم الفارقة والدافعية للإنجاز كما هو موضح بالجدول رقم (7) .

جدول (7) معاملات الارتباط بين نمط الوالدية والقيم والدافعية للإنجاز

المتغير	القيم	الدافعية للإنجاز
نمط الوالدية	0.061	**0.29

تكشف النتائج في جدول رقم (7) عن تحقق جزئي للفرض حيث وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين المجموع الكلي لاستبيان نمط الوالدية وبين المجموع الكلي لمقياس الدافعية للإنجاز بينما لم توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيم والتنشئة الاجتماعية في إطار نمط الوالدية .

ويعنى ذلك أن القيم الفارقة لا تتأثر بأسلوب التنشئة الاجتماعية لدى هذه العينة حيث تشكل التنشئة الاجتماعية في إطار الأسرة فقط عوامل ذاتية دافعة للنجاح والإنجاز وأكثر من كونها مؤسسة اجتماعية تؤسس للقيم بينما يمكن عزو القيم الفارقة إلى الثقافة المجتمعية في هذه المجتمعات الأسيوية التي مازالت في إطار الأسرة المتحدة والجماعات المتآلفة والأعراف المختلفة التي يوحدها دين واحد وهو الأغلب بين السكان، وتربطها مصالح مجتمعية أكثر من المصالح الشخصية ، وهذا ما يشير إلى أن المجتمع الإندونيسي والماليزي يكسب أبناءه القيم ليس فقط من خلال العلاقة بالوالدين في إطار الأسرة النووية ، إنما يمتد تأثيره للمدرسة والمسجد والمؤسسات الأهلية التي تدعم القضايا الاجتماعية العامة . وهذا مايفسر تفاعل هذه المجتمعات مع الأحداث التي تشغل المجتمعات الإسلامية الأخرى ، ووقوفها إلى جانب الدول الإسلامية في قضاياها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية .

ولسوف يتم التعرف على طبيعة هذه العلاقة مع الفرض الثاني والثالث .

أما علاقة التنشئة الاجتماعية في إطار نمط الوالدية بالدافعية للإنجاز فتشير إلى أهمية العلاقات الوالدية في بناء الدافعية للإنجاز لدى الأبناء وهذا يؤكد ما وصلت إليه دراسة (رشاد عبد العزيز 1994) التي أشارت إلى أن إدراك الأبناء للممارسات الوالدية يلعب أهمية كبيرة في نشأة واستمرار دافعيتهم . فضلاً عن أن عامل الهجرة والوجود في وطن بعيد لتحصيل العلم والمعرفة لدى هؤلاء الدارسين يعد دليلاً أصيلا ومباشراً عن مدى اتساق هذه العينة بالدافعية للإنجاز والذي تكون وراءه أسرة متسقة منجزة .

وهذا أيضاً ما يؤكد طبيعة الأسرة في هذه المجتمعات واتسامها بالميل إلى التقدم والتحديث ، وأن الفرد يعمل من أجل أسرته ووطنه قبل العمل من أجل ذاته لأن التضامن الاجتماعي يرفع من مستوى الدافعية للإنجاز وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسات السابقة وخاصة دراسة (Devos, 1965) ودراسة (Bradburm, 1963) وتعكس هذه النتيجة

حقيقة أن هذه المجتمعات الإسلامية تختلف عن دول إسلامية أخرى في الدافعية للإنجاز مثل تركيا مثلاً أو دولاً لاتشجع فيها التنشئة الاجتماعية الأبناء على الإنجاز مما يؤثر على البناء النفسي والاجتماعي لهذه الدول فنجاح هذه الدول الأسيوية اجتماعياً واقتصادياً يعود إلى طبيعة الثقافة الشرق أسيوية الداعمة للإنجاز والنجاح وتجاوز الأزمات .

ومن الواضح أن أساليب التنشئة الاجتماعية في هذه المجتمعات تلعب دوراً أساسياً في رفع مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأبناء وهذا مايؤكد ماوصلت إليه بحوث " ونتر بوتوم في بحوثها الخاصة بالعلاقة بين الحاجة للإنجاز والممارسات الوالدية في تربية الأبناء إلى أن الأمهات حين يتوقعن من أبنائهن أن يكونوا معتمدين على أنفسهم واستقلاليين منذ سن صغير فإن هؤلاء الأبناء يحققون مستوى مرتفعاً نسبياً من حيث شدة الحاجة للإنجاز " (إبراهيم قشقوش ، 1979 ص 126) .

ونخلص من نتيجة هذا الفرض إلى أن التنشئة الاجتماعية في إطار نمط الوالدية لايرتبط ارتباطاً دالاً بالقيم الفارقة لدى عينة الدراسة وهذه النقطة في حاجة إلى دراسات أكثر استفاضة لدى عينة هذه الدراسة بمقارنتها بعينات أخرى من مجتمعات أخرى ، كما يخلص الباحث إلى أن أساليب التنشئة الاجتماعية في إطار نمط الوالدية في المجتمع الماليزي والإندونيسي أكثر فعالية في إنماء الحاجة للإنجاز عن طريق المثابرة والتمكن من المهارات والعمل على الإتقان والسعي إلى التميز والتوجه نحو الهدف وتجاوز العقبات والطموح وفقاً للأبعاد التي يقيسها مقياس الدافعية للإنجاز .

نتيجة الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات التنشئة الاجتماعية في إطار القبول بالقيم الاجتماعية والدافع للإنجاز "

وللتحقق من صدق هذه الفرض استخدم الباحث أسلوب معامل ارتباط بيرسون بين بعد القبول في استبيان نمط الوالدية والأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس القيم الفارقة ، كما تكشف عنه النتائج في جدول (8) وبين بعد القبول والأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز كما تكشف عنه النتائج في جدول (9) .

جدول رقم (8) معاملات الارتباط بين القبول والأبعاد الفرعية
والدرجة الكلية لمقياس القيم الفارقة .

المتغير	أخلاقيات النجاح	الاهتمام بالمستقبل	استقلال الذات	التشدد في الخلق والدين	المجموع الكلي
القبول	0.14	0.22^{**}	0.28^{**}	0.38^{**}	0.22^{*}

وتكشف النتائج في جدول (8) عن وجود معاملات ارتباط دالة بين بعد القبول وأبعاد قيم الاهتمام بالمستقبل واستقلال الذات والتشدد في الخلق والدين والمجموع الكلي. بينما لم توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعد القبول وأخلاقيات النجاح .

جدول رقم (9) معاملات الارتباط بين بعد القبول
والأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز .

المتغير	المثابرة	التمكن من المهارات	العمل على الإتقان	السعي إلى التميز	التوجه نحو الهدف	تجاوز العقبات	الطموح	المجموع الكلي
القبول	**0.23^{**}**	**0.26^{**}**	**0.38^{**}**	**0.33^{**}**	**0.30^{**}**	**0.15-**	**0.33^{**}**	**0.39^{**}**

وتكشف النتائج في جدول (9) عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين بعد القبول في التنشئة الاجتماعية والمثابرة والتمكن من المهارات والعمل على الإتقان والسعي للتميز

والطموح والمجموع الكلي لمقياس الدافعية للإنجاز بينما لم توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القبول وتجاوز العقبات .

وتشير نتائج هذا الفرض إلى أهمية اتسام العلاقات الوالدية في التنشئة الاجتماعية من قبول ودفء مقابل البرود ونقص الدفء في اكتساب الأبناء لقيم الاهتمام بالمستقبل والتشدد في الخلق والدين ، وهذه الأمور ذات أهمية تعكس مدى اتسام أساليب التنشئة الاجتماعية بالقبول والدفء في هذه المجتمعات حيث يعكس متوسط درجات العينة على بعد القبول 44.89 بانحراف معياري قدره 9.39 مما يشير إلى درجة عالية من الدفء والمحبة من جانب الأبويين ، وهذا مايؤدي إلى اكتساب الأبناء قيم هامة تتعلق بالمستقبل والاستقلالية والانضباط الأخلاقي والالتزام الديني ، وهذا مالاحظه الباحث من مدى تعاون والتزام من الدارسين مع اتسامهم بالخلق والاتزان الانفعالي .

وتؤكد هذه النتيجة ماوصلت إليه البحوث والدراسات السابقة والتي تشير إلى " أن التفاعل الإيجابي المتفتح بين الأم وأطفالها يؤثر لا في قيمهم فقط بل في مجمل وعيهم واختياراتهم " (عبد الباسط محمد ، 2001 ، ص 69) .

وكذلك مع ماوجده ماك كيني 1971 ، الذي يشير إلى " وجود ارتباط بين التوجه القيمي للأبناء وتصورهم أو إدراكهم لأنماط معاملة الوالدين "

(McKinwey, 1971 p.79)

بينما لاتوجد علاقة ارتباطية دالة بين بعد القبول في التنشئة الاجتماعية وقيمتي أخلاقيات النجاح واستقلال الذات ، فذلك يعود إلى خصائص عينة البحث والتي تحتاج إلى دراسات لاحقة بأدوات وأساليب أخرى للتحقق من هذه النتيجة ، إلا أنه يعكس أيضاً أن أخلاقيات النجاح واستقلالية الذات قد تعود إلى الثقافة المجتمعية والتوجهات الدينية والمعرفية والتي قد تتباين ولكنها تحقق دورها في إرساء هذه القيم خارج إطار التنشئة الاجتماعية المحدودة في إطار الأسرة .

أما الشق الثاني من الفرض والمتعلق بوجود علاقات ارتباطية دالة بين بعد القبول والأبعاد الفرعية لمقياس الدافعية للإنجاز ، كما تكشف عنه النتائج في جدول (9) فيشير إلى أن القبول والدفء في أساليب المعاملة الوالدية يؤدي إلى إكساب الأبناء القدرة على المثابرة والتمكن من المهارات والعمل على الإتقان والسعي إلى التميز والتوجه نحو الهدف والطموح ، مما يشير إلى أن الأسرة الأسيوية في دولتي البحث من الأسر التي تعمل فيها التنشئة الاجتماعية في إطار القبول على التشجيع على الإنجاز والإبداع من خلال مشاعر الدفء والحب والتقدير والاهتمام ، وكذلك تدعيم وتشجيع المساعدة الإنجازية لدى الأبناء وإعطائهم الفرصة الاستقلالية مما يشعر الأبناء بالثقة بالنفس والأمن والفخر والشعور بالرضا مما يزيد من رغبته في الإنجاز والتفوق .

(Badwik, 1971)

وتتفق هذه النتيجة مع ماذكره (Rin, 1987) في كون اتجاهات التقبل والتسامح والحب تساعد على النمو السليم والدافعية للإنجاز .

وكذلك ماوجده رشاد عبد العزيز موسى 1994 في كون التسامح والدفء الوالدي يرتبط إيجابياً بالدافعية للإنجاز .

نتيجة الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات التنشئة الاجتماعية في اتجاه الضبط والقيم الاجتماعية والدافعية للإنجاز "

وللتحقق من صدق هذا الفرض استخدم الباحث معاملات ارتباط (بيرسون) كما تظهر النتائج في الجدولين 10 ، 11

جدول (10) العلاقة بين التنشئة الاجتماعية في إطار الضبط والقيم الاجتماعية

المتغير	أخلاقيات النجاح	الاهتمام بالمستقبل	استقلال الذات	التشدد في الخلق والدين	المجموع الكلي
الضبط	-0.028	-0.15	0.055	0.10	0.069

وتكشف النتائج عن عدم تحقيق صدق هذا الجزء من الفرض حيث لاتوجد علاقة بين اتجاه الضبط وأبعاد القيم الاجتماعية

جدول (11) العلاقة بين التنشئة الاجتماعية في إطار الضبط والدافعية للإنجاز

المتغير	المثابرة	التمكن من المهارات	العمل على الإتقان	السعي إلى التميز	التوجه نحو الهدف	تجاوز العقبات	الطموح	المجموع الكلي
الضبط	**-0.018**	**-0.035**	**0.11**	**0.066**	**-0.013**	**-0.029**	**0.031**	**0.069**

وتكشف النتائج عن عدم تحقيق صدق هذا الجزء من الفرض حيث لاتوجد علاقة بين اتجاه الضبط وأبعاد الدافعية للإنجاز .

ومعنى ذلك أن الضبط الوالدي لايرتبط بالقيم ولا بالدافعية للإنجاز ، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الضبط الشديد والقواعد الصارمة فيما يتعلق بأمور مثل التعامل مع الأصدقاء وقضاء الوقت والمهام لايؤثر تأثيراً إيجابيا في اكتساب القيم أو يحرك نحو الدافعية للإنجاز على خلاف إدراك الأبناء للقبول والدفء الوالدي الذي ينمي القيم ويرفع مستويات الدافعية للإنجاز .

نتيجة الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين اتجاهات التنشئة الاجتماعية في اتجاه الاتساق مقابل الاتساق العدائي والقيم الاجتماعية والدافعية للإنجاز "

وللتحقق من صدق هذا الفرض استخدم الباحث حساب معاملات ارتباط (بيرسون) كما تكشف عنه النتائج في جداول (12) ، (13) .

جدول (12) معاملات الارتباط بين الاتساق مقابل الاتساق العدائي والقيم الفارقة

المتغير	أخلاقيات النجاح	الاهتمام بالمستقبل	استقلال الذات	التشدد في الخلق والدين	المجموع الكلي
الاتساق مقابل الاتساق العدائي	-0.21*	-0.18*	-0.002	-0.16	-0.19*

وتكشف النتائج عن وجود علاقة سالبة دالة عند مستوى 0.05 بين الاتساق مقابل الاتساق العدائي وقيم أخلاقيات النجاح والاهتمام بالمستقبل والمجموع الكلي بينما لاتوجد علاقات ذات دلالة إحصائية بين الاتساق وقيم استقلال الذات والتشدد في الخلق والدين .

جدول (13) معاملات الارتباط بين الاتساق مقابل الاتساق العدائي وأبعاد الدافعية للإنجاز

المتغير	المثابرة	التمكن من المهارات	العمل على الإتقان	السعي إلى التميز	التوجه نحو الهدف	تجاوز العقبات	الطموح	المجموع الكلي
الاتساق مقابل الاتساق العدائي	**-0.16**	**-0.083**	**-0.13**	**-0.16**	**-0.17**	**0.24****	**0.15**	**-0.19***

وتكشف النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين الاتساق مقابل الاتساق العدائي مع بعد تجاوز العقبات والمجموع الكلي .

ويشير هذا إلى إدراك الأبناء للاتساق الوالدي وعدم تناقضهم يكون عاملاً إيجابياً في اكتساب قيم أخلاقيات النجاح والتطلع للمستقبل ، وكذلك يجعلهم أكثر قدرة على تجاوز العقبات ، وهذا مما يجعل الفرد متماسكاً يسلك سلوكاً سوياً غير متناقص إزاء العقبات من خلال مايكتسبه من أساليب والدية متسقة .

نتيجة الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشباب الإندونيسية والماليزي في القيم الاجتماعية " .

وللتحقق من صدق هذا الفرض استخدم الباحث اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق كما تكشف عنه النتائج في جدول (14) .

جدول (14)

المتغير	الإندونيسيين 90		الماليزيين 81		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
أخلاقيات النجاح	9.26	2.31	8.59	2.39	1.84	غير دال
الاهتمام بالمستقبل	9.03	2.58	8.36	2.37	1.78	غير دال
استقلال الذات	8.10	2.23	7.81	2.41	0.80	غير دال
التشدد في الخلق والدين	8.83	1.93	8.52	1.79	1.10	غير دال
المجموع الكلي	35.13	5.99	33.28	6.24	1.98	غير دال

تكشف النتائج في جدول (14) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينة الإندونيسيين (ذكور وإناث) والعينة الماليزية (ذكور – إناث) في أبعاد مقياس القيم الفارقة والمجموع الكلي مما يشير إلى اتساق الثقافة القيمية لدى هذه الفئة التي تقترب من التجانس المعرفي في إطار تلقي العلوم الدينية بجامعة الأزهر الشريف .

نتيجة الفرض السادس :

ينص الفرض السادس على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشباب الإندونيسيين والماليزي في التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء .

وللتحقق من صدق هذا الفرض استخدم الباحث اختبار دلالة الفروق ت كما تكشف عنه النتائج في جدول (15) .

جدول (15) يوضح الفروق بين الإندونيسيين والماليزيين
في أبعاد التنشئة الاجتماعية (نمط الوالدية)

المتغير	الإندونيسيين 90		الماليزيين 81		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
القبول	44.91	9.23	44.86	9.62	0.03	غير دال
الضبط	28.16	6.68	29.96	6.03	-1.85	غير دال
الاتساق مقابل الاتساق العدائي	13.83	6.60	15.35	6.68	-1.50	غير دال
المجموع الكلي	87.04	13.33	89.95	12.65	-1.46	غير دال

تكشف النتائج في جدول (15) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينة الإندونيسية والعينة الماليزية في أبعاد والمجموع الكلي للتنشئة الاجتماعية ويفسر ذلك في أن الثقافة الأسرية والسياق الثقافي المجتمعي متجانس في إطار التنشئة الاجتماعية حيث يدرك هؤلاء أساليب المعاملة الوالدية في صورة متسقة مما يشير إلى وحدة ثقافية إسلامية شرق أسيوية .

نتيجة الفرض السابع :

ينص الفرض السابع على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشباب الإندونيسي والماليزي في الدافعية للإنجاز "

وللتحقق من صدق هذا الفرض استخدم الباحث اختبار الدلالة ت للكشف عن الفروق بين المجموعتين كما تكشف عنه النتائج في جدول (16) .

جدول (16) يوضح الفروق بين الإندونيسيين والماليزيين في أبعاد الدافعية للإنجاز

المتغير	الإندونيسيين 90		الماليزيين 81		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
المثابرة	40.66	6.93	37.74	7.58	2.63	دال عند مستوى 0.01
التمكن من المهارات	12.23	1.71	11.09	2.09	3.90	دال عند مستوى 0.01
العمل على الإتقان	52.41	7.24	50.09	7.22	2.10	دال عند مستوى 0.05
السعي إلى التميز	60.04	8.36	56.36	8.56	2.85	دال عند مستوى 0.05
التوجه نحو الهدف	74.38	14.56	71.23	11.65	1.55	غير دال
تجاوز العقبات	6.83	1.97	7.12	1.85	-0.99	غير دال
الطموح	33.48	5.16	32.21	5.30	1.58	غير دال
المجموع الكلي	284.04	33.58	270.22	35.81	2.60	دال عند مستوى 0.05

تكشف النتائج في جدول (16) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينة الإندونيسية والماليزية في أبعاد المثابرة والتمكن من المهارات والعمل على الإتقان والسعي إلى التميز والمجموع الكلي لصالح العينة الإندونيسية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد التوجه نحو الهدف وتجاوز العقبات والطموح ، وتشير هذه النتائج على تميز العينة الإندونيسية في عدد من أبعاد الدافعية للإنجاز عن العينة الماليزية والذي قد يعود إلى الطبيعة الجغرافية الصعبة والجزر المكونة للدولة وكثرة الأقاليم ورغبتهم في الخروج من دائرة الدولة النامية للوصول إلى أعلى درجات الإنجاز للالتحاق بالمجتمعات الأخرى مثل ماليزيا وسنغافورة وكوريا الجنوبية واليابان .

نتيجة الفرض الثامن :

ينص الفرض الثامن على أنه " توجد فروق بين المجموعات – ذكور إندونيسيين – إناث إندونيسيات ، ذكور ماليزيين – إناث ماليزيات في التنشئة الاجتماعية (نمط الوالدية) والقيم الفارقة والدافعية للإنجاز .

وللتحقق من صدق هذا الفرض استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين البسيط كما تكشف عنه النتائج في جداول 17 ، 18 ، 19 .

جدول (17) تحليل التباين البسيط بين الذكور والإناث لكل من الإندونيسيين والماليزيين على استبيان نمط الوالدية

المتغير	مصدر التباين	ذكور إندونيسيا 50		إناث إندونيسيا 40		ذكور ماليزيا 42		إناث ماليزيا 39		مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع				
القبول	بين المجموعات	47.50*	8.38	41.68	9.32	45.52	9.71	44.15	9.59	792.06	246.02	3.11	0.05
	داخل المجموعات									14186.83	84.95		
الاتساق مقابل الاتساق العدائي	بين المجموعات	12.38	5.76	15.65	7.20	14.11	6.00	16.69*	7.19	470.63	156.87	3.70	0.05
	داخل المجموعات									7087.59	42.44		
الضبط	بين المجموعات	26.96	6.96	29.65	6.07	29.24	6.47	30.74	5.50	345.90	115.30	2.88	غير دال
	داخل المجموعات									6672.07	39.95		
المجموع الكلي	بين المجموعات	86.92	72.12	87.20	14.34	88.67	10.33	91.33	14.76	505.60	168.53	0.988	غير دال
	داخل المجموعات									28482.08	170.55		

تكشف النتائج في جدول (17) عن وجود دلالة إحصائية بين المجموعات على بعدي التقبل والاتساق مقابل الاتساق العدائي وتحدد اتجاه الدلالة باستخدام اختبار شيفيه حيث كانت الفروق في اتجاه مجموعة الذكور الإندونيسيين في بعد القبول وفي اتجاه الإناث الماليزيات على بعد الاتساق مقابل الاتساق العدائي .

وتشير هذه النتائج إلى أن الذكور الإندونيسيين يدركون نمط التنشئة الاجتماعية أو أسلوب المعاملة الوالدية على أنه أكثر قبولاً ودفئاً بين المجموعات الأخرى ، بينما تدرك الإناث الماليزيات أساليب المعاملة الوالدية على أنها أكثر اتساقا في مقابل الاتساق العدائي أي أنهن يدركن عدم تناقض الوالدين مع أنفسهم فيما يفرضونه من ضوابط وقواعد أو تعليمات ، وهذه تعد خاصية ثقافية في علاقة الأسرة الماليزية بالفتاة والتي تحتاج إلى دراسة لاحقة في هذا المجال . كما يمكن القول إجمالاً أن الذكور الإندونيسيين والماليزيين يقتربون من درجة إدراك الاتساق الوالدي التي تنخفض بمستوى دال عند الإناث الإندونيسيات والماليزيات .

أما فيما يتعلق بالفروق بين المجموعات على أبعاد مقياس القيم الفارقة فتكشف النتائج في جدول (18) عن وجود فروق ذات دلالة عند مستوى 0.05 بين المجموعات في قيمة أخلاقيات النجاح .

جدول (18) تحليل التباين البسيط بين الذكور والإناث لكل من الإندونيسيين والماليزيين على أبعاد مقياس القيم الفارقة

المتغير	مصدر التباين	ذكور إندونيسيا 50		إناث إندونيسيا 40		ذكور ماليزيا 42		إناث ماليزيا 39		مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع				
أخلاقيات النجاح	بين المجموعات	*9.74	2.26	8.65	2.26	8.90	2.52	8.26	2.22	53.64	17.88	3.33	دال عند 0.05
	داخل المجموعات									895.77	5.36		
الاهتمام بالمستقبل	بين المجموعات	9.24	2.29	8.78	2.91	8.43	2.14	8.28	2.62	24.68	6.23	1.32	غير دال
	داخل المجموعات									1036.28	6.21		
استقلال الذات	بين المجموعات	8.28	2.13	7.88	2.36	7.88	2.25	7.74	2.60	7.49	2.50	0.461	غير دال
	داخل المجموعات									904.30	5.41		
التشدد في الخلق والدين	بين المجموعات	9.14	2.09	8.45	1.65	8.55	1.81	8.49	1.79	14.88	4.96	1.438	غير دال
	داخل المجموعات									576.07	4.45		
المجمـــــوع الكلـــي	بين المجموعات	36.30	5.90	33.68	5.87	33.76	6.01	32.77	6.52	318.86	106.29	2.88	غير دال
	داخل المجموعات									6143.82	36.79		

وباستخدام اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الدلالة جاءت الدلالة بين المجموعات على قيمة أخلاقيات النجاح في اتجاه مجموعة الذكور الإندونيسيين . حيث ارتفعت هذه القيمة عن المجموعات الأخرى ، والتي ترتبط ارتباطاً إيجابياً بارتفاع مستويات الدافعية للإنجاز لديهم بفارق دال كما تكشف عنه النتائج في جدول (19) .

وتعكس أيضاً مدى إدراك الذكور الإندونيسيين للدفء والتقبل الوالدي والذي يرتبط إيجابياً بقيمة النجاح والدافعية للإنجاز .

أما فيما يتعلق بالفروق بين المجموعات على أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز فيكون كما يوضحه جدول (19) .

جدول (19) الفروق بين المجموعات على أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز

البعد	مصدر التباين	إندونيسيين ذكور 50		إندونيسيين إناث 40		ماليزيين 1كور 42		إناث ماليزيات 39		مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع				
المثابرة	بين المجموعات	41.28	7.69	39.90	5.86	38.45	8.47	36.97	6.54	451.467	150.49	2.86	غير دال
	داخل المجموعات									8797.059	52.677		
التمكن من المهارات	بين المجموعات	**12.42	1.57	12.00	1.88	10.95	2.21	11.26	1.97	60.6665	20.222	5.08	دال عند مستوى 0.01
	داخل المجموعات									8687.28	52.02		
العمل على الإتقان	بين المجموعات	53.36	6.92	51.23	7.54	50.81	6.40	49.31	8.02	377.29	125.76	2.42	غير دال
	داخل المجموعات									8687.28	52.02		
السعي إلى التميز	بين المجموعات	*61.38	8.17	58.38	8.41	57.60	8.02	55.03	9.01	913.54	304.51	4.325	دال عند مستوى 0.05
	داخل المجموعات									11756.25	70.40		
الوجه نحو الهدف	بين المجموعات	75.08	16.94	73.53	11.05	72.69	11.07	69.67	12.21	662.81	220.94	1.25	غير دال
	داخل المجموعات									29497.297	176.63		
تجاوز العقبات	بين المجموعات	6.44	1.95	7.33	1.90	7.17	1.83	7.07	1.88	21.1562	7.052	1.96	غير دال
										599.697	3.59		
الطموح	بين المجموعات	*34.70	4.50	31.95	5.57	*33.85	4.53	30.44	5.54	473.288	157.76	6.25	دال عند مستوى 0.01
	داخل المجموعات									4215.133	25.24		
المجموع الكلـــي	بين المجموعات	*291.24	34.72	275.05	30.16	278.52	33.06	261.28	36.92	19981.35	666.45	5.92	دال عند مستوى 0.01
	داخل المجموعات									6143.82	36.79		

تكشف النتائج في جدول (19) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات على بعد التمكن من المهارات في إنجاز الذكور الإندونيسيين ، وبعد السعي للتميز في اتجاه الذكور الإندونيسيين ، وبعد الطموح في اتجاه الذكور الإندونيسيين والذكور الماليزيين والمجموع الكلي في اتجاه الذكور الإندونيسيين ويتضح من هذه النتيجة تفوق الذكور الإندونيسيين في الدافعية للإنجاز والتي ترتبط ارتباطاً إيجابياً بالتنشئة الاجتماعية السوية وقيمة النجاح ، كما سبق ذكره، بينما يتميز أيضاً الذكور الماليزيين في الطموح وتحسين نوعية الحياة والتطلع إلى مستويات أعلى من المعرفة والخبرة ، بينما تساوت المجموعات في أبعاد العمل على الإتقان والتوجه نحو الهدف وتجاوز العقبات وكلها في أطر سوية.

الفصل الرابع

مستخلصات الدراسة

أولا : النتائج .

ثانياً : التوصيات .

(النتائج والتوصيات)

أولاً : النتائج :

توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية :

1- لاتوجد علاقة ارتباطية دالة بين القيم الاجتماعية وأساليب المعاملة الوالدية كنموذج للتنشئة الاجتماعية لدى عينة الدراسة ، بمعنى أنه لا تتأثر القيم بالتنشئة الاجتماعية في المجتمع الإندونيسي والماليزي في حدود العينة .

2- توجد علاقة ارتباطية دالة بين أساليب المعاملة الوالدية كنموذج للتنشئة الاجتماعية والدافعية للإنجاز حيث تسهم التنشئة الاجتماعية في إطار القبول والاتساق في رفع مستوى الدافعية للإنجاز .

3- توجد علاقة ارتباطية دالة بين إدراك الأبناء للقبول في إطار التنشئة الاجتماعية وبين قيم الاهتمام بالمستقبل ، واستقلال الذات والتشدد في الخلق والدين لدى المجتمع الإندونيسي والماليزي في حدود عينة الدراسة .

4- توجد علاقة ارتباطية دالة بين بعد القبول في إطار التنشئة الاجتماعية وبين أبعاد الدافعية للإنجاز وهي المثابرة والتمكن من المهارات والعمل على الإتقان والسعي للتميز والطموح والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز .

5- لاتوجد علاقة ارتباطية دالة بين بعد الضبط كأسلوب من أساليب المعاملة الوالدية في إطار التنشئة الاجتماعية وبين القيم والدافعية للإنجاز .

6- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة بين بعد الاتساق مقابل الاتساق العدائي في إطار التنشئة الاجتماعية وبين قيم أخلاقيات النجاح والاهتمام بالمستقبل والمجموع الكلي لاستبيان نمط الوالدية .

7- توجد علاقة ارتباطية بين بعد الاتساق مقابل الاتساق العدائي كأسلوب من اساليب المعاملة الوالدية في إطار التنشئة الاجتماعية وبين بعد تجاوز العقبات في مقياس الدافعية للإنجاز .

8- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينة الإندونيسية (ذكور وإناث) والعينة الماليزية (ذكور وإناث) في أبعاد ومقياس القيم الفارقة ، وتعني هذه النتيجة اتساق البناء القيمي في هذين المجتمعين وتقارب التجانس المعرفي بين العينتين .

9- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينة الإندونيسية والعينة الماليزية في أساليب المعاملة الوالدية في إطار التنشئة الاجتماعية مما يشير إلى وجود وحدة ثقافية مجتمعية .

10-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينة الإندونيسية والعينة الماليزية في أبعاد الدافعية للإنجاز حيث ترتفع معدلات المثابرة والتمكن من المهارات والعمل على الإتقان والسعي إلى التميز لدى العينة الإندونيسية عن العينة الماليزية بصورة دالة . بينما تتسق أبعاد التوجه نحو الهدف وتجاوز العقبات والطموح لدى العينتين .

11-يدرك الذكور الإندونيسيين أسلوب المعاملة الوالدية على أنه أكثر قبولاً ودفئاً عن مستوى إدراك الإناث الماليزيات والإندونيسيات والذكور الماليزيين .

12-تدرك الإناث الماليزيات أساليب المعاملة الوالدية في إطار التنشئة الاجتماعية على أنها أكثر اتساقاً في مقابل الاتساق العدائي أي عدم وجود تناقض بين

الوالدين مع أنفسهم فيما يفرضونه من ضوابط وقواعد وتعليمات أكثر من الذكور الماليزيين والإندونيسيين والإناث الإندونيسيات .

13-ترتفع متوسطات الذكور الإندونيسيين في قيمة أخلاقيات النجاح عن الذكور الماليزيين والإناث الإندونيسيات وترتبط هذه النتيجة بإدراك الذكور الإندونيسيين للدفء والتقبل الوالدي الذي يرتبط بقيمة النجاح والدافعية للإنجاز.

14-ترتفع مستويات الذكور الإندونيسيين على بُعد التمكن من المهارات من أبعاد الدافعية للإنجاز ، وكذلك متوسطات بعد السعي للتميز والطموح في الدافعية للإنجاز ، كما ترتفع متوسطات الذكور الماليزيين في بعد الطموح .

15-يتسق كل من الإندونيسيين والماليزيين في أبعاد الدافعية للإنجاز التالية : -
العمل على الإتقان .
- التوجه نحو الهدف .
- تجاوز العقبات .

ثانياً : توصيات الدراسة :

تقترح الدراسة التوصيات التالية :

1- أهمية التواصل الثقافي مع الشباب الإندونيسي والماليزي المبعوثين للدراسة في مصر لتكوين جماعات موالية لمصر تعمل على حماية مصالحها في المجتمع الإندونيسي والماليزي .

2- التأكيد لدى السفارات الممثلة لهذين المجتمعين على الاستفادة العلمية من نتائج هذه الدراسة الكشفية عن طبيعة البناء القيمي وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية والدافعية للإنجاز .

3- ينبغي عمل برامج لرفع مستويات الدافعية للإنجاز لدى المجموعات الأخرى نظراً لارتفاع مستوى الدافعية للإنجاز لدى الذكور الإندونيسيين والطموح لدى الذكور الماليزيين .

4- أهمية إجراء المزيد من الدراسات والبحوث الميدانية للتعرف على طبيعة البناء القيم وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية والدافعية للإنجاز في إطار عبر ثقافي يرى الباحث أهمية إجراء دراسة عبر ثقافية مقارنة بين المجتمعات الأسيوية الإسلامية والمصريين . وكذلك إجراء دراسات عن مدى تغير القيم والاتجاهات لدى الطلبة الدارسين المبعوثين من بلدان أخرى بالجامعات المصرية بالمقارنة بالدارسين في جامعات أخرى .

الملاحق

1- استبيان نمط الوالدية إعداد د. ممدوحة سلامة .
2- مقياس القيم الفارق إعداد د . جابر عبد الحميد .
3- مقياس الدافعية للإنجاز إعداد د. غازي العتيبي

استبيان نمط الوالدية
إعداد د. ممدوحة سلامة

ضع علامة (✖) في الخانة التي تحدد مدى انطباق كل عبارة على رؤيتك لمعاملة والديك لك وهي تشكل إجابات محتملة على السؤال ما الذي يقوم به والداي تجاهي ؟

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
1-	يمنحاني الكثير من العطف والاهتمام	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
2-	يستمعان لآرائي وأفكاري بصدر رحب	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
3-	يصران على تحديد ماهو مسموح لي به وماليس مسموحاً	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
4-	يحددان لي بالضبط متى ينبغي أن أعود إلى المنزل حين أخرج	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
5-	يضعاني في اعتبارهما عند تخطيط أي شيء	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
6-	يكثران من الخلاف معي حول أمور تافهة	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
7-	يفرضان قواعد كثيرة ويصران على إلزامي بها .	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
8-	يتركان لي الحرية كما أريد .	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
9-	يهتمان حقاً بأمور رعايتي	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
10-	يعبران عن فخرهما بما أفعله أو أحققه	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
11-	يكرران لي كيف أتصرف حتى في أبسط الأمور .	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
12-	يحددان لي من ينبغي أن أصادقه أو أخالطه .	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
13-	يقولان عني كل خير .	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
14-	يعاقباني أو يهددانني بذلك حتى لو لم أستحق .	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
15-	يتركاني أذهب حيث أريد دون إذن .	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
16-	يفرضان نظاماً مدداً للمهام والواجبات التي يجب أن أقوم بها .	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
17-	يحاولان أن يفهما وجهة نظري .	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
18-	أشعر من السهل أن أثق فيهما	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
19-	يضعان قواعد لكنهما سريعاً ماينسوها	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐

20-	يتركاني أفعل ما أشاء.	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
21-	يتحدثان عن الأشياء الجيدة التي أقوم بها	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
22-	يجعلاني أشعر بالفخر والتقدير .	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
23-	يصران على اتباع تعاليمهما .	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
24-	يغضبان منى ويصرخان في وجهي لأقل الأسباب .	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
25-	يتوقف تعاملهما معي على حالتهما المزاجية .	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
26-	يسعدهما وجودي معهما .	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
27-	يسمحان لي بالخروج والسهر كيفما أريد	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
28-	يعاملاني برفق ورأفة .	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
29-	يودان تحديد وتقييد كل ما أفعله .	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
30-	يغضبان مني لفترة طويلة إذا حدث بيننا خلاف .	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
31-	يجعلاني أشعر أنني محور حياتهما .	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
32-	لايستقران على رأي واحد	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
33-	مهما اختلفنا فإننا نحل المشكلات معاً .	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
34-	يريدان التحكم في كل أموري .	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
35-	يهدداني بأشياء لاينفذاها عند مخالفتي لما يريدان .	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐
36-	يحاولان أن يحققا لي السعادة .	دائماً ☐	غالباً ☐	أحياناً ☐	نادراً ☐	مطلقاً ☐

مقياس القيم الفارق

إعداد الدكتور / جابر عبد الحميد جابر

تعليمات

يتكون هذا المقياس من عدد من العبارات تدور حول أشياء قد تري من الواجب عملها او الشعور بها أو من غير الواجب عملها أو الشعور بها . وهذه العبارات مرتبة فى أزواج أي أن كل سؤال مكون من جزأين وعليك أن تختار واحداً منها فقط وتترك الآخر . وإليك مثالا يوضح المقصود .

(أ) أعمل فى مشروع مع الآخرين ... ...
(ب) أعمل فى مشروع بمفردي ... ...

وعند قراءتك السؤال ضع (ينبغي أن ذهنك) قبل كل عبارة فإذا شعرت أن من الواجب أن نعمل في مشروع مع الاخرين أكثر من العمل فى مشروع بمفردك فيجب أن تضع علامة " ×" فى الخانة " 1 " . أما إذا شعرت أن من الواجب أن تعمل فى مشروع بمفردك فيحب أن تصنع علامة " × " فى الخانة " ب " تأكد من إجابتك عن كل سؤال .

- **هذه ليس اختياراً فليس هناك إجابات صحيحة وأخري خاطئة .**
- **أختر إحدى العبارتين (أ) و (ب) من كل سؤال وضع علامة (×) فى الخانة المناسبة أمام السؤال فى ورقه الاجابه .**
- **لا تكتب شيئا علي هذه الكراسة .**

مسلسل	العبارة
-1	(أ) أعمل باجتهاد أكثر من معظم زملائي الطلاب .
	(ب) أعمل باجتهاد يماثل معظم زملائي الطلاب .
-2	(أ) أعمل الأشياء التي يعملها معظم الاخرين .
	(ب) أعمل الأشياء الخارجية عن المألوف .
-3	(أ) تكون لي أرائي فى السياسة والدين .
	(ب) أحاول الاتفاق مع الآخرين في هذه المسائل .
-4	(أ) استمتع بالقيام مع الآخرين في هذه المسائل .
	(ب) استمتع بالقيام بكثير من الأعمال بمفردي .
-5	(أ) أحرز مركزاً أعلي مما أحرزه أبي (أو أمي) .
	(ب) استمتع بمسرات الحياة ورغدها اكثر من أبى (أو أمي)
-6	(أ) أشعر أن المستقبل مشكوك فيه ولا يمكن الوثوق به .
	(ب) أشعر أن المستقبل ملئ بالفرص لي .
-7	(أ) اشعر أن السعادة أهم شي فى الحياة بالنسبة لي .
	(ب) أشعر أن تحمل الألم والمعاناة أمر هام بالنسبة لي بمضي الزمن .
-8	(أ) أعتمد علي نصيحة الاخرين عند اتخاذ القرارات والبث فى الأمور .
	(ب) أكون مستقلا عن الاخرين عند اتخاذ القرارات والبت فى الأمور .
-9	(أ) أشعر أن من واجبي أن أدخر أكبر مقدار من المال أستطيع اقتصاده .
	(ب) أشعر أن الادخار حسن ولكن ليس إلي حد حرمان نفسي من جميع متع الحاضر
-10	(أ) أضع بعض النقود فى البنك .
	(ب) انفق جزء من النقود لاستمتع مع أصدقائي .
-11	(أ) أنفق ما يكفي علي ملابس لكي ألبس كما يلبس أصدقائي .
	(ب) أنفق أموال أقل علي ملابس لكي اقتصد لحاجات المستقبل .
-12	(أ) أعمل ساعات طويلة دون تسلية.
	(ب) أشعر أني لا أستطيع أن اعمل ساعات طويلة دون تسلية ولكني سأنجر العمل علي أي حال .
-13	(أ) أشعر أن من المهم جداً أن أعيش .
	(ب) أشعر أن أهم شئ فى الحياة أن كافح من أجل رضا الله .
-14	(أ) أشعر أن الصواب والخطأ كلمتان نسبيتان

	(ب) أشعر أن من الواجب أن يكون لى معتقدات قوية عما هو صواب وما هو خطأ
-15	(أ) أعمل باجتهاد فى معظم الأشياء على نحو أفضل من الآخرين
	(ب) أعمل باجتهاد فى بعض الأشياء وأترك الأخرى لمن يجيدونها بسبب مؤهلاتهم
-16	(أ) أشعر أن كل فرد يسيء السلوك أحيانا ، ولكن الشيء الهام ألا يرتكب نفس الخطأ مرة ثانية
	(ب) أشعر أن أهم شيء فى الحياة أن أكافح من أجل رضا الله
-17	(أ) أشعر أن العمل هام ، واللعب غير هام .
	(ب) أشعر أن الانصراف إلى العمل كلية دون لعب يجعل الشخص غيباً
-18	(أ) أشعر أن ما يراه الآخرين عن الصواب والخطأ ينبغي أن يؤثر فى رأيي .
	(ب) أشعر أن معتقداتي عن الصواب والخطأ في غاية الأهمية
-19	(أ) أدافع عن أفكاري عن الصواب والخطأ .
	(ب) أكون مستمدا للاقتناع بصدد مسائل الصواب والخطأ لان لهذين اللفظين معاني مختلفة عند مختلف الأشخاص .
-20	(أ) أكون أكبر عدد يمكن من العلاقات الاجتماعية .
	(ب) أكون مستعدا للتضحية بنفسي من أجل عالم أفضل .
-21	(أ) أن أتم عملي كله .
	(ب) أن أتم عملي بمساعدة الآخرين إذا سمح لي بذلك وهذا يوفر الوقت .
-22	(أ) أرتدي ملابس تشبه ملابس أصدقائي .
	(ب) ارتدي ملابس متواضعة حتي ولو أدي هذا إلى اختلافي عن أصدقائي .
-23	(أ) أعمل يجد إذا كان الأجر يتناسب مع الاجتهاد .
	(ب) أعمل بجد لكي أقوم بعمل أصيل بغض النظر عن الأجر .
-24	(أ) أحصل علي عمل يسمح لي بالاستمتاع ببعض متع الحياة .
	(ب) أحصل علي عمل يجعلني شخصاً ناجحاً فى الحياة .
-25	(أ) أكون قادرا علي حل المشاكل الصعبة .
	(ب) اشعر أن المشكلات الصعبة لا بأس بها بالنسبة لبعض الناس وليس لكل إنسان .
-26	(أ) أشعر أن موضة الملابس أكثر أهمية من نوعها .
	(ب) أشعر أن نوع الملابس أهم من موضاتها .
-27	(أ) أقول ما أعتقد أنه صواب عن الأشياء .
	(ب) أفكر في أثر رأيي علي الآخرين قبل أن أنطق به .
-28	(أ) أشعر بارتياح إذا حصلت علي نفس الدرجات التي حصل عليها معظم زملائي الطلاب .

	(ب) أشعر بارتياح إذا كنت من أوائل الطلاب .
-29	(أ) يكون لي آرائي الراسخة عن السلوك السليم .
	(ب) أنظر إلى الآخرين لأرى نوع السلوك الذى توافق عليه الجماعة
-30	(أ) أشعر أن النظام في التعليم الحديث ليس بالصرامة والشدة التي جب أن يكون عليها.
	(ب) أشعر أن التخلص من النظام الصارم في التعليم الحديث خير .
-31	(أ) أشعر أن أهم شيء في التعليم اكتساب معرفة تفيدني في المستقبل .
	(ب) أشعر أن أهم شيء في التعليم أن أتعلم مسايرة الناس .
-32	(أ) أعمل الأشياء دون اهتمام بما قد يراه الآخرون .
	(ب) أعمل الأشياء التي تسمح لي بالاستمتاع والسعادة .
-33	(أ) ألتحق بدراسة تشوقني ، سواء أفادتني أم لم تفدني في المستقبل .
	(ب) التحق بدراسة لا تشوقني و لكنها ستفيدني في المستقبل .
-34	(أ) أترك أمر من أمور الدراسة لأستمتع بصحبة الناس .
	(ب) أذهب لشأن من شئون الدراسة لأن من واجبي أن أكون مخلصا لدراستي .
-35	(أ) أشعر أن من الصواب أن أقلل من الإنفاق علي ملابسي لكي أقتصد للمستقبل .
	(ب) أشعر أنه سواء أراد الفرد أن يكثر من الإنفاق علي ملابسه أو أن يقلل مما يقتصده أو العكس مسألة رأى شخصي .
-36	(أ) أعمل أشياء يستطيع عملها عدد قليل جدا من الآخرين .
	(ب) أعمل أشياء بالتعاون مع الآخرين .
-37	(أ) أستخدم نفس التعبيرات التي يستخدمها أصدقائي بحيث لا يعتقدون أني أستاذ
	(ب) أتكلم بأسلم طريقة .
-38	(أ) أشعر أن من الصواب أن أقتصد للمستقبل .
	(ب) أشعر صواب الاقتصاد للمستقبل أو خطأه يرجع إلى الفرد .
-39	(أ) أختار عملا مليئا بفرص الترقي حتى و لو لم يكن الأجر مرتفعا كما أحب .
	(ب) أختار عملا أستطيع أن أشتغل فيه مع كثير من الناس المثيرين للاهتمام .
-40	(أ) أخلط عملي بشيء من السرور و المتعة بحيث لا أتعرض للسأم والملل .
	(ب) أستمر في العمل حتي ينتهي .
-41	(أ) أحصل علي أقصي لذة ممكنة من الحياة في الوقت الحاضر .
	(ب) أتمسك بمبادئي و معتقداتي و أدافع عنها .
-42	(أ) أشعر أن كل فرد يسيء السلوك أحيانا ، و لكن الشيء المهم ألا يرتكب نفس الخطأ مرة أخرى .
	(ب) أشعر بالإثم حين أسيء السلوك ، و أتوقع العقاب .

-43	(أ) أن أحظى بحرية أقل في الكلية .
	(ب) أن أحظى بحرية أكبر في الكلية .
-44	(أ) أكون طموحا جدا .
	(ب) أكون اجتماعيا جدا .
-45	(أ) أختار عملا أكسب فيه مثلما يكسب معظم أصدقائي .
	(ب) أختار عملا فيه فرص كثيرة للتقدم حتي ولو كان الأجر غير مرتفع مثل أجر أصدقائي
-46	(أ) أحصل علي نوع العمل الذى يتيح لي الاختلاط بأشخاص مشوقين .
	(ب) أحصل علي نوع العمل الذى يجعلني شخصا ناجحا في الحياة .
-47	(أ) أشعر أن صواب التخطيط و الاقتصاد من أجل المستقبل أو خطأه يرجع إلي رأى الفرد .
	(ب) أشعر أن من الصواب أن أخطط للمستقبل و أقتصد من أجله .
-48	(أ) أكون مستعدا للتضحية بنفسي من أجل عالم أفضل .
	(ب) أشعر أن من المهم أن أسلك مثل معظم الأشخاص الآخرين .
-49	(أ) أنكر علي نفسي الاستمتاع في الحاضر لأحظي بأشياء أفضل في المستقبل .
	(ب) استمتع بحضور الحفلات والاجتماع بالآخرين .
-50	(أ) أن أرضي بتحقيق ما وصل إليه والدي في الحياة .
	(ب) أن أحقق مركزا في الحياة أعلي من مركز والدي .
-51	(أ) أشعر أن تحمل بعض المتاعب الآن سوف يفيدني فيما بعد .
	(ب) أشعر أن وجوب تحمل المتاعب الآن لأنها تفيدني فيما بعد أو عدم وجوب ذلك مسألة رأى شخصي .
-52	(أ) أكون قادرا علي الحصول علي معظم الأشياء التي لدى أصدقائي .
	(ب) أكون قادرا علي أن يتوفر لدى مال يكفي لاقتصاد بعض الحاجات للمستقبل
-53	(أ) أشعر أن السعادة أهم شيء في الحياة .
	(ب) أشعر أن الاحترام أهم شيء في الحياة .
-54	(أ) أشعر أن الحاجة ماسة اليوم الي العقاب من أجل التعلم السليم .
	(ب) أشعر أن العقاب يؤذى الطالب أكثر مما يفيده .
-55	(أ) أبذل كل جهدي لكي أكون أكثر نجاحا هذا العام عن العام الماضي .
	(ب) أقنع بقدر معقول من النجاح و أعيش حياة أطول .
-56	(أ) أحاول جاهدة ضبط انفعالاتي والتغلب عليها .
	(ب) أحصل علي اكبر متعة أستطيع الحصول عليها من الحياة الآن .
-57	(أ) أشعر أن من المهم أن أكون أكثر نجاحا هذا العام عن العام الماضي .

	(ب) أشعر أن المهم أن أساير الآخرين .
-58	(أ) أشعر أن الأطفال و لدوا أخيارا .
	(ب) أشعر أن الأطفال ولدوا أشرارا .
-59	(أ) أنفق اكبر قدر أستطيعه من الوقت في العمل مستقلا عن الآخرين .
	(ب) أنفق اكبر قدرا أستطيعه في الاستمتاع .
-60	(أ) أنكر علي نفسي الاستمتاع في الحاضر في سبيل تحقيق أهداف أفضل في المستقبل .
	(ب) أستمتع كما يستمتع أصدقائي .
-61	(أ) أشعر أن من الصواب أن أكون طموحا جدا .
	(ب) أشعر أنه قد يكون من الصواب أو من الخطأ أن أكون طموحا جدا .
-62	(أ) أختار العمل مع أناس أحبهم في عمل لا أحبه .
	(ب) أختار العمل مع أناس لا أحبهم في عمل أحبه .
-63	(أ) أعمل باجتهاد علي قدر ما أستطيع لكي أكون ناجحا .
	(ب) أعمل باجتهاد لكي استمتع بنعم الحياة و خيراتها .
-64	(أ) أكافح لكي أكون خبيرا متخصصا في أحد المجالات .
	(ب) أعمل أشياء كثيرة بإتقان دون أن أكون خبيرا في أى شيء .

مقياس الدافعية للإنجاز

إعداد د. غازي العتيبي

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تعبر عن سعينا في الحياة والعمل إلى تحقيق مستويات أفضل من الأداء والنجاح . أقرأ كل عبارة بدقة ، ثم حدد وجهة نظرك كما تراها في ذاتك ، وذلك بأن تضع علامة (4) في العمود المناسب .

م	العـــــبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
1	أشعر بالاعتزاز لأدائي الدراسي بنجاح					
2	أكرس الوقت والجهد المناسبين لأداء ما أقوم به من عمل					
3	أحرص علي تقييم ما أقوم به من عمل أو نشاط					
4	أضع نقد الآخرين ووجهات نظرهم بشأن ما أقوم به من عمل أو نشاط موضع اهتمام .					
5	أعتقد أن مستوى أدائي في تحسن مستمر .					
6	إن التعامل مع الخبرات أو المواقف الجديدة يعطيني فرصة أكبر للتحسن أو النجاح					
7	أسعى إلى الاستفادة من كل فرصة في حياتي العملية أو الشخصية والعمل علي تطوير نفسي وتحسن مستواي .					
8	أسعى إلى التعامل مع الخبرات أو المواقف الجديدة بنظرة مختلفة أو بأساليب جديدة					
9	عندي القدرة علي استبعاد كل ما يعطل تفكيري أو يشتت انتباهي .					
10	يمثل اهتمامي بتقدمي في حياتي الشخصية و الأسرية مكانه لا تقل أهمية عن اهتمامي بتقدمي في دراستي ونشاطي					
11	في مخيلتي صورة عما أسعى إليه من نجاح					
12	لا أ تجنب التنافس مع الآخرين كي أحرز تفوقا عليهم					
13	أستفيد من خبرات الآخرين في تحسين أدائي .					
14	المحافظة علي التفوق أهم من التفوق ذاته .					
15	اعتمد علي ثقتي في نفسي في السعي إلى تحقيق المستوى الذي أرجوه					
16	اقتدى بالنماذج أو الأمثلة التي أحرزت مكانة مرموقة في المجال الذي أفضله .					
17	أميل إلى معرفة سيرة حياة العظماء					
18	أعتقد أن تقدير الواقع والاحتمالات يوفر فرصا مناسبة لإحراز النجاح					
19	أميل إلى الانفتاح علي آراء وأفكار الآخرين و الاستفادة منها					
20	اعتقد أن حياة الإنسان تعلم مستمر نحصل عليه من مصادر مختلفة					
21	اعتقد أن الأهداف بدون وسائل لتحقيقها هي مجرد خيال					
22	أسعى إلى اكتساب معارف ومعلومات جديدة تفيدني في تقدمي					

	في عملي .					
23	وقتي منظم كي أوفر الفرص والجهود المناسبة للنجاح .					
24	أرحب بتجريب أفكار أو أساليب جديدة في حياتي					
25	وقت الفراغ فرصة لاستعادة نشاطي وحيوتي					
26	لا أدخل في عمل أو مشروع أو نشاط إلا إذا كنت مستعدا للقيام به .					
27	أعمل علي حل ما يواجهني من مشكلات .					
28	يعتمد زملائي علي في بعض الأعمال المهمة .					
29	الجأ إلى استخدام طرق أو أساليب أخرى بدلا من الطرق أو الأساليب التي أجد أنها لم تكن مجدية أو فعاله في تخطي العقبات التي تواجهني .					
30	أنا واثق من قدراتي و كفاءاتي .					
31	أسعى إلى تحقيق درجة عالية من النجاح .					
32	أهتم بواجباتي الدراسية .					
33	أسعى إلى أن تكون تقديراتي في الدراسة متميزة					
34	أميل إلى الأعمال أو المهام التي تجعلني متفوقا وسط زملائي					
35	احرص علي متابعة أخبار أو سير المتفوقين والمتميزين					
36	احرص علي الاحتفاظ بمستوى التقدم الذى أحققه					
37	تنمو أهدافي كلما نجحت في تحقيق أحد هذه الأهداف .					
38	أتطلع إلى الحصول علي مكانة افضل في تخصصي ودراستي					
39	أتوقع أن أحرز نجاحا أو تقدما فيما اقدم عليه من مهام أو أعمال .					
40	أضع في حسباني كل ما يمكن أن يسبب فشلا .					
41	لا يقل حماسي واهتمامي إذا واجهتني صعوبة أو مشكلة					
42	احرص علي استكمال العمل أو المهمة أو النشاط الذي بدأته					
43	أراجع نفسي إذا واجهتني صعوبة أو مشكلة					
44	أتجنب الأعمال أو الأنشطة التي تتطلب جهدا					
45	أعتمد على نفسي فى تأدية واجباتي ومهامي					
46	لا أقدم على المواقف التى أتعرض فيها للمخاطر أو التحديات					
47	لا أتخلى عن عمل فشلت فيه بل أواصل الجهد للوصول إلى حل					
48	أضع نصب عيني تحقيق النجاح					
49	أسعى إلى مقاومة واستبعاد كل ما يبدد جهدي ويشتت تركيزي					
50	أثق في قدراتي علي مغالبة التعب و الإجهاد في سبيل تحقيق أهدافي					

51	إحراز النجاح هو الهدف الأكبر في حياتي					
52	أهدافي واضحة .					
53	أتطلع إلى الحصول علي تقديرات ممتازة					
54	أسعى إلى الوصول إلى الأفضل في أدائي					
55	احرص علي أن أكون من المتفوقين في عملي					
56	أتوقع أن يحقق نجاحي ما أرجوه من أماني و أهداف .					
57	يرتسم فى خيالي صور ذهنية تبشر بنجاحي وتقدمي					
58	اغتنم كل فرصة كي أتعلم واكتسب معلومات أو خبرات جديدة تساعدني على تحقيق أهدافي					
59	لا تتعارض أهدافي مع القيم الأخلاقية					
60	أثق فى إمكانياتي لتحقيق أهدافي					
61	أراجع نفسي فى المواقف التى لا أحقق فيها المستوى الذى أتطلع إليه					
62	لا ألقي أسباب فشلي على غيري أو الظروف الخارجية					
63	أثق فى المثل القائل الذى يقول لكل جواد كبوة					
64	ألجأ إلى تغيير أسلوبى كلما شعرت أنه غير فعال فى تحقيق ما أريده					
65	إذا فشلت فإني أجد الدافع لتكرار المحاولة وبذل الجهد للوصول إلى النجاح الذى أتطلع إليه					
66	لا أتردد فى استشارة غيرى أو طلب مساعدتهم إذا واجهتني صعوبات أكبر من طاقتي					
67	لا يقل حماسي إذا لم يحالفني الحظ					
68	ألجأ إلى التزود بالمعلومات والخبرات الجديدة لكى أواجه تحديات الدراسة والحياة					
69	أتمالك نفسي فى المواقف التى لا أحرز فيها النجاح بالمستوي الذى أريده					
70	لا أفضل المخاطرة بتحقيق نجاح كبير إذا لم أكن واضعاً فى حسابي ضمان النجاح					

Zagazeeg University
The Post Graduate Institute
Of Asian studies and Researches
Department of Social Sciences

The Values structure and Its correlation with socialization and Achievement Motivation : An applied Comparative Study At a Samples of Indonesian and Malaysian students at Egyptian universities .

Doctorial essay

By

Ibraheem Al-sayed Ahmed Asker

Supervisors

Prof. Dr.

Mohamed Mohamed Bayomy Khaleel **professor of Mental Health and visa Dean of Faculty of Education, Zagazeeg University.**

Prof. Dr.

Ibraheem Abd-ElRahman Odah

Professor of Sociology.

Department of sociology Faculty

Study Objective :

The Study aims to discover the correlations Between values structure with Socialization and Achievement Motivation among Indonesian and Malaysian Universities students at Egyptian Universities and Investigates The significance Differences between The Two Groups male and Female within groups .

The Hypotheses :

1- There are A significant correlation between socialization with social values and Achievement Motivation among The Sample of the study .
2- There are A significant Correlation Between acceptance dimention (Parental Type of Socialization as Model) with Social values and Achievement Motivation Among the sample of the study .
3- There are A significant Correlation Between Parental Control(Parental Type of Socialization as Model) with Social values and Achievement Motivation Among the sample of the study .
4- There are A significant Correlation Between Consistence verses hostility Consistence(Parental Type of Socialization as Model) with Social values and Achievement Motivation Among the sample of the study .
5- There are A significant differences between Indonesian and Malaysian students at the mean scores of social values.
6- There are A significant differences between Indonesian and Malaysian students at socialization (parental Type as model) perceived .
7- There are A significant differences between Indonesian and Malaysian students at Achievement Motivation .
8- There are A significant differences between the groups of samples male, Female , Indonesian – Malaysian, At Socialization (Parental type) , social values and Achievement Motivation .

Methods

The sample :

171 students with mean ages 21.50 were chosen from the Indonesian and Malaysian students who registries at A-lAzhar University in Cairo according to Their acceptance to share in the study ,the sub groups of samples as fallowing : 24 Malaysian male , 39 Malaysian Female , 50 Indonesian Male and 40 Indonesian Female

Tools

1- The parental type Questionnaire set by Mamdoha Salama (1991)
2- The differential values inventory, Set by R. Brince, The Arabic version by Gober Abd El-Hameed (1977).

3- Achievement Motivation Inventory, prepared by Gazi Al-Otaibi (2001)

Statistical analysis :

The following statistical analysis methods used in the study by the use of spess 11.0 program.

1- Descriptive stat.
2- Person correlation .
3- Correlation Matrix.
4- Reliability Coefficient .
5- T. Test .
6- One way analysis of variance.

The Results :

The analysis of Collected data shows the following results .

1- There is no significant correlations between social values , parental type of socialization at the Indonesian and Malaysian Students .
2- There are a significant correlation between parental Type of socialization and Achievement motivation at the Indonesian and Malaysian Students.
3- There are a significant correlation between Acceptance as a sub-dimension of parental type of socialization and the values of future concern, self autonomy, Religious and ethical rigidity among Indonesian and Malaysian students.
4- There are a significant correlation between Acceptance as a sub-dimension of parental type of socialization and the sub dimensions of achievement motivation inventory and total score.
5- There is no significant correlation between the dimension of control as a parental type of Socialization , social values and achievement motivation.
6- There are a negative significant correlation between the consistency verses hostility dimension as a parental type of socialization and the value of the success , and the future concern among the sample..
7- There are a significant correlations between the dimension of consistency and the dimension of pass restrictions as a dimension of achievement motivation .
8- There is no significant differences between Malaysian and Indonesian students at the social values and parental type of socialization.
9- There are a significant differences between Indonesian and Malaysian students at the step by step, skills perfection , perfectionism and working for superiority, which The means of Indonesian were higher than the means of Malaysian

10- The Indonesian Male perceiving their parental type of socialization as more acceptance and warmth than anther groups .

11- The Malaysian Females perceived the parental type of socialization as more consistency than anther groups .

12- The means of the scores of The Ethics of success among Indonesian male was higher then the anther groups.

13- All Indonesian and Malaysian students were consistent in the dimensions of goal oriented and pass of restrictions as a dimensions of achievement motivation .

مراجع الدراسة

أولاً : المراجع العربية .

ثانياً : المراجع الأجنبية .

أولاً : المراجع العربية

1- إحسان الدمرداش (1984) : الديمقراطية ، وأنماط التنشئة الاجتماعية ، محاضر مؤتمر رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام.

2- أحمد بلقيس ، توفيق مرعي (1982) : الميسر في سيكولوجية اللعب ، عمان ، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

3- أحمد زكي بدوي (1977) : معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، بيروت ، مكتبة لبنان.

4- أحمد عبد الخالق (1991) : الإنجاز لدى اللبنانيين ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

5- أحمد عبد العزيز سلامة ، عبد السلام عبد الغفار (1974) : علم النفس الاجتماعي ، القاهرة ، دار النهضة العربية.

6- أحمد عزت راجح (1994) : أصول علم النفس ، القاهرة ، دار المعارف.

7- إسماعيل حسن عبد الباري (2000) : الديمجرافيا الاجتماعية ، القاهرة ، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.

8- السيد حنفي عوض (1984) : علم الاجتماع التربوي ، مدخل الاتجاهات والمجالات ، القاهرة ، مكتبة نهضة الشروق.

9- السيد محمد كمال ذكي (1999) : التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالابتكارية والتوافق النفسي لدى أبناء المتوافقين وغير المتوافقين زواجياً ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب ، جامعة عين شمس .

10- برويز صانعي (د . ت) : علم اجتماع القيم ، دار جار للنشر .

11- توفيق مرعي 1984 : الميسر في علم النفس الاجتماعي ، الأردن ، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

12- جابر عبد الحميد (1971) : دراسات في الشخصية العربية ، القاهرة ، عالم الكتب.

13- جابر عبد الحميد (1977) : كراسة تعليمات مقياس القيم الفارقة ، ، القاهرة النهضة العربية.

14- جليل وديع شكور 1988 : أمراض المجتمع : الأسباب ، الأصناف ، التفسير ، الوقاية والعلاج ، بيروت ، الدار العربية للعلوم ، ط1 .

15- جوردن ، رشال ، ترجمة محمد الجوهري وآخرون (2000) : ، القاهرة ، موسوعة علم الاجتماع ، المركز المصري العربي.

16- حامد العويدي 1993 : أثر الجنس ، ونمط التنشئة الأسرية على التحصيل والاتجاهات نحو المدرسية عند عينة أردنية من

طلبة الصف العاشر ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية .

17- حامد عبد السلام زهران (1984) : علم النفس الاجتماعي ، القاهرة ، عالم الكتاب ، ط 5.

18- حامد عبد السلام زهران (1990) : علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) ، القاهرة عالم الكتب ، الطبعة الخامسة .

19- حسن الساعاتي (1968) : علم الاجتماعي القانوني ، القاهرة ، الأنجلو المصرية، ط 3.

20- رزق سند إبراهيم ليلة (1986) : سيكولوجية النصاب ، بيروت ، دار النهضة العربية.

21- ريمون روبيه (ترجمة عادل العوا) 1960 : فلسفة القيم ، دمشق ، مطبعة جامعة دمشق.

22- سعيده محمد أبو سوسو 1991 : دراسة مقارنة للقيم لدى المدرسات والطالبات وعلاقاتها بالتعلم الذاتي ، مجلة علم النفس العدد 20 ، السنة الخامسة، أكتوبر ، نوفمبر ، ديسمبر) ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .

23- سميحة كرم توفيق (1996) : مدخل إلى العلاقات الأسرية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

24- سمير نعيم أحمد (1982) : اتساق القيم الاجتماعية – ملاحمها وظروف تشكلها وتغييرها في مصر، الكويت ، مجلة العلوم الاجتماعية ، ع 2 ، يونيو ، السنة العاشرة.

25- سهير كامل أحمد (1992) : القيم السائدة والقيم المرغوبة لدى عينة من الأسر المصرية العائدة من المهجر ، القاهرة ، مجلة علم النفس ع 1 ، مارس.

26- سهير كامل أحمد ، شحاته سليمان محمد (2002) : تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق ، الإسكندرية ، مركز الإسكندرية للكتاب.

27- سيد محمد خير الله ، ممدوح عبد المنعم الكناني (1987) : مدى تحقق التنظيم الهرمي للحاجات عند ماسلو ، مكتبة ومطبعة مصر .

28- سيد محمود الطواب (1993) : سيكولوجية النمو الإنساني ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط 1 .

29- صالح حسن ونبيل سفيان (2001) :الذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية وعلاقتهما بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة علم النفس في جامعة تعز ، بواسطة الإنترنت على الموقع www.kayna.com/d.nabil/bohowth/s2.htm
أسس الموقع في يونيو 2001

30- صالح محمد على أبو جادو (1998) : سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط1.

31- صلاح الفوال (1986) : مناهج البحث في العلوم الاجتماعية ، القاهرة ، مكتبة غريب .
32- طلعت منصور وآخرين (1978) : أسس علم النفس العام ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
33- عادل سعد يوسف (1994) : عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.
34- عبد الباسط عبد المعطي 2001 : العولمة والتعلم والتنمية البشرية ، اجتماع الخبراء ، سلسلة حول السكان والتنمية في المنطقة العربية (87) منتدى التنمية البشرية (1) ، جامعة الدول العربية – وحدة البحوث والدراسات السكانية – المنتدى العربي للتنمية البشرية – برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، القاهرة ، 21 – 22 فبراير ، ص 69 .
35- عبد الباسط محمد (د.ت) البحث الاجتماعي ، محاولة نحو رؤية نقدية منهجية وأبعاده ، دار المعرفة الجامعية .
36- عبد الباسط محمد 0 1970) : عرض تحليلي لمفهوم القيمة في علم الاجتماع ، المجلة الاجتماعية القومية ، القاهرة ، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية ع 1 ، م 7.
37- عبد الحليم محمود السيد (1974) : السياق النفسي الاجتماعي للإبداع، دراسة تجريبية لظروف التنشئة في الأسرة ، رسالة دكتوراه ، كلية الآداب ، جامعة القاهرة .
38- عبد الحميد لطفي (1976) : علم الاجتماع ، القاهرة ، دار المعارف ، ط 6 .
39- عبد الرحمن صالح عبد الله (1989) : التفاعل بين الأباء والأبناء كعامل تربوي ، مجلة كلية التربية ، ع 9 ، م 1 .
40- عبد الرحمن عيسوي (1979) : الآثار النفسية والاجتماعية للتليفزيون العربي ،القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
41- عبد الفتاح دويدار (1991) : العوامل المحددة لدافعية الإنجاز في ضوء بعض المتغيرات لدى الموظفين والموظفات في المجتمع المصري ، بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
42- عبد الفتاح دويدار (1994) : علم النفس الاجتماعي ، بيروت ، دار النهضة العربية.
43- عبد اللطيف محمد خليفة (1992) : ارتقاء القيم ، دراسة نفسية ، الكويت ، عالم الفكر ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، ع 160.
44- عبد اللطيف محمد خليفة (1997) : دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة من المصريين والسودانيين في الدافعية للإنجاز

وعلاقتها ببعض المتغيرات ، مجلة علم النفس ، العدد 44 ، السنة الحادية عشر ، ص ص 6 – 37 .

45- عبد اللطيف محمد خليفة (1995) : الدافعية للإنجاز ، دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة المصريين والسودانيين ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

46- عبد الله عبد الحي (1981) : المدخل إلى علم النفس ، القاهرة ، مكتبة الخانجي.

47- عبد الله عسكر (1996) : دراسة ثقافية مقارنة للفروق بين عينة من الأطفال المصريين واليمنيين في إدراكهم للقبول والرفض الوالدي ، مجلة دراسات نفسية ، القاهرة ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصريين ، المجلد السادس ، العدد الثاني.

48- عبد الله عويدات (1997) : أثر أنماط التنشئة الأسرية على طبيعة الانحرافات السلوكية عند طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر ، الذكو رفي الأردن ، مجلة دراسات نفسية ، القاهرة ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصريين، المجلد 14 ، العدد 1 .

49- عبد المجيد سعد أحمد ، زكريا الشربيني (1998) : علم نفس الطفولة (الأسس النفسية والاجتماعية . الهدى الإسلامي) ، القاهرة، دار الفكر العربي .

50- عزيز بهلول الظفيري (1996) : إدراك القبول / الرفض الوالدي وعلاقته بالخصائص النفسية لدى المراهقين ، دراسة عبر ثقافية مقارنة على مراهقين من السعوديين والمصريين من الجنسيين ، رسالة دكتوراه غير منشورة– كلية الآداب – جامعة الزقازيق.

51- عزيزة السيد (1990) : الدافعية في الحياة ومستويات الالتزام ، تحليل نظري وبحث ميداني ، القاهرة ، دار المعارف ، ط 1.

52- عطية محمود هنا (1959) : القيم ، دراسة تجريبية ، القاهرة ، المطبعة العالمية.

53- علاء الدين كفافي (1979) : أثر التنشئة الوالدية في نشأة الأمراض النفسية والعقلية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .

54- علاء الدين كفافي (1990) : الصحة النفسية ، القاهرة ، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع .

55- على شريعتمداري 1987 : العلم والقيمة في تجارب البشر ،مجلة يزوهش العدد 2 ، 3 ، السنة الثانية شتاء 1987 وربيع 1988 ورد في أحمد حامد المقدم (أسس القيم الاجتماعية .
www.http.og.61.2/00137/vafislambehath/behath.mdlp/137/ot.htm.

56- على فهمي (1988) : القيم والقيم المعتادة ، بين التنمية بغير الطريق الرأسمالي والانفتاح الاقتصادي ، الكويت ، مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد 16 ، العدد 4.
57- غازي ضيف الله غازي (2001) : اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وأثره على الدافعية للإنجاز والتوجه المستقبلي لدى عينة من الشباب الكويتي ، رسالة دكتوراه غير منشوره ، جامعة الزقازيق .
58- فؤاد أبو حطب (1979): العلاقة بين أسلوب المعلم ودرجة التوافق بين قيمة وقيم التلاميذ ، قراءات علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي ، المجلد الثالث ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .
59- فؤاد أبو حطب وآمال صادق (1991) : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في البحوث التربوية والاجتماعية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
60- فتحي مصطفى الزيات 1990 : العلاقة بين النسق القيمي ووجهة الضبط ودافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب جامعة المنصورة ، وجامعة أم القرى ، دراسة تحليلية ، الكتاب السنوي لعلم النفس .
61- فرج عبد القادر طه وآخرين (د . ت) معجم علم النفس والتحليل النفسي بالاشتراك مع ، محمود السيد أبو النيل ، شاكر عطية قنديل ، حسين عبد القادر محمد ، مصطفى كامل عبد الفتاح ، بيروت لبنان ، دار النهضة العربية.
62- فوزية دياب (1966) القيم والعادات الاجتماعية ، مع بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية ، القاهرة ، دار الكتاب العربي.
63- فوزية دياب 1980 : نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة من سلسلة (تربية الأطفال في مرحلة الحضانة (1) . ط 2 ، القاهرة ، النهضة المصرية.
64- كمال محمد دسوقي (1985) : النمو التربوي للطفل والمراهق دروس في علم النفس الارتقائي ، بيروت ، دار النهضة العربية.
65- لندل دافيدوف ترجمة سيد الطواب وآخرون (1988) : مدخل علم النفس ، القاهرة ، الدار الدولية للنشر والتوزيع ، ط 3 .
66- لويس كامل مليكة (1964) : سيكولوجية الجماعات والقيادة ، الجزء الثالث ، النظريات والبحث في دينامية الجماعة ، القاهرة ، مطبعة العالم العربي.
67- محمد السيد عبد الرحمن (1998) : فعالية الذات لدى المدخنين – دراسات في الصحة النفسية والتوافق الزواجي – فعالية الذات – الاضطرابات النفسية والسلوكية. الجزء الأول ، القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
68- محمد خميس الزوكة (1998) : أسيا ، دراسة في الجغرافيا الإقليمية ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية.

69- محمد شعلان (1977) : الاضطرابات النفسية في الأطفال ، القاهرة ، الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية ، ط 1.
70- محمد شفيق (2003) : الإنسان والمجتمع ، مقدمة في علم النفس الاجتماعي ، الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث.
71- محمد عماد الدين إسماعيل 1971 : قيمنا الاجتماعية ، القاهرة ، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية ، مؤتمر علم النفس الأول ، مايو .
72- محمد عماد الدين إسماعيل وآخرون (1962) : قيمنا الاجتماعية وأثرها في تكوين الشخصية ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.
73- محمد محمد بيومي خليل 1989 : الحاجات النفسية والقيم لدى المتفوقين دراسياً (دراسة تشخيصية) ، مجلة كلية التربية ، ع 10 ، السنة الرابعة ، سبتمبر ، جامعة الزقازيق .
74- محمد محمد سعيد أبو الخير (1995) : العقاب البدني وأنماط الضبط الوالدي وعلاقتهما بالخصائص النفسية للأبناء من الأطفال والمراهقين ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة الزقازيق .
75- محمد منصور جميل (1973) : دراسة تحليلية للقيم المرتبطة بالعمل لدى المراهقين المصريين ، رسالة دكتوراه كلية التربية ، القاهرة ، جامعة عين شمس .
76- محمود السيد أبو النيل (1984) : علم النفس الاجتماعي ، دراسات عربية وعالمية ، الجزء الأول ، ط 3 ، القاهرة ، الجهاز المركزي للكتب الجامعية .
77- محمود عكاشة (1995) : علم النفس الاجتماعي، القاهرة ، مطبعة الجمهورية.
78- محمود فتحي عكاشة ، محمد شفيق (1997) : مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، القاهرة ، بل برنت للطباعة والنشر.
79- محي الدين أحمد حسين (1988) : دراسات في الدوافع والدافعية ، القاهرة ، دار المعارف.
80- محي الدين أحمد حسين 1988 : الدافعية للإنجاز بين الجنسين ، مجلة علم النفس ، العدد الخامس ، (يناير ، فبراير ، مارس) ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .
81- مصطفى سويف (1982) : مقدمة لعلم النفس الاجتماعي، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط 4 .
82- معتز عبد الله و عبد الحليم محمود السيد (1990) علم النفس العام، القاهرة، مكتبة غريب.
83- ممدوحة محمد سلامة (1990) : محاضرات في علم النفس الاجتماعي (الأسرة وعلاقات الوالدين بالأبناء) ، غير منشورة ، جامعة الزقازيق .

84- ممدوحة محمد سلامة (1991) : تقدير الذات والضبط الوالدي للأبناء في نهاية المراهقة وبداية الرشد . مجلة دراسة نفسية ، ك 1 ، ج 4 .
85- ممدوحة محمد سلامة (1994) : علم النفس الاجتماعي ، أنت وأنا والآخرين ، القاهرة ، الأنجلو المصرية.
86- ممدوحة محمد سلامة (1984) : أساليب التنشئة وعلاقتها بالمشكلات النفسية في مرحلة الطفولة الوسطى ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس .
87- نادية حليم سليمان (1970) : القيم الاجتماعية وعلاقتها بالاتجاه نحو تنظيم النسل، كلية الآداب ، القاهرة ، جامعة عين شمس.
88- نبيل سفيان (2001) : التغير القيمي لدى طلبة علم النفس في جامعة تعز، دراسة تتبعية عبر ثلاث سنوات . (http://www.dnabil.8m.com/s3.htm)
89- نبيل سفيان (2001) : دراسة عبر ثقافية مقارنة في القيم لدى عينة من جامعة تعز وبغداد ، بواسطة الإنترنت على الموقع www.kayna.com/d.nabil/bohowth/s2.htm أسس الموقع في يونيو 2001.
90- نجيب اسكندر وآخرون (1962) : قيمنا الاجتماعية ، وأثرها في تكوين الشخصية ، القاهرة ، مكتبة النهضة العربية.
91- هدى محمد قناوي (1996) : الطفل تنشئته وحاجاته، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
92- وليد حيدر (1987) : جنوح الأحداث ، منشورات وزارة الثقافة ، دمشق ، سوريا .

ثانيا : المراجع الأجنبية

1- Abramson, L.,Seligmen,.MX.Teasdole J. (1978) :Learned helplessness in human critique and reformulation, Journal of abnormal psychology Vol. 87. No,I,pp[49].74.

2- Ahalya Krishnan, (1998) : Gender differences in fear of success imagery and other achievement – related background variables among medical students, Journal of research, august, www.findarticles.com.

3- Atkinson, John W, (1983). personality, motivation, and action (selected **papers).** Psychology series.

4- BardWick, J.M. (1971) : Psychology of woman : a study of BIQ-culture conflicts : NEW YORK, Happer & Row publishers.

5- Bavolk, S..j.; L;ome. D.F et al. (1979) : Primary Prevention of child abuse and vegetal Identification of high-risk adolescents. Child Abuse and Neglect, (3), (3-4) , 1071-1080.

6- Beck, R (1978) : Motivation theories and municipals New Jersey : Prentice Hall Inc.

7- Berry, J.W. & Dasen, P. (Eds) (1974) . Introduction to culture and cognition . London : Methuen.

8- Bounrind, D. (1971) : Current patterns of parental authority. Development Psychology, (4), 1-103.

9- Bumpass, L, (1997): “What is happing to the family” in Demography” –5, Vol. 27, No. 4, PP. 483-498.

10- Busaran, Fatma, , (1986) The University students Value Preferences In International Association for cross – culture Psychology, Istanbul, Turkey, July 6-10.

11- Dapur, R & Gill, S., (1986) : Prelateship between parental Acceptance K Rejection and Self-Esteem, Indian Psychological , Review, Vol., 30 (6) P. 15 –21 .

12- David Popenoe, , (1980) Sociology, Prentice-Hall, in Englewood, Cliffs., New Jersey.

13- Delaney, E.J. (1965) : Parental antecedents of social aggression in young children desertions. Abstract. Vol. (26), No. (3), P. 1765.

14- Dennis, W., Group Values Through Children's Drawings, New York. John Wiley & Sons, Inc., 1966.

15- Devos, G.A,(1965) Achievement orientation, social self – Identity, and Japanese economic growth, Asian survey , 5 , 123 – 147 (ورد في عبد اللطيف خليف 2000)

16- Dornbusch, S.M., : Carl Smith, J.M; Bushwall, S.J.; Pitter, P.H.; liderman, H.; Hastor, A.H., and cross R.t. (1985) : Single Parents, Extended Households and the control of adolescents child Development, Vol. (56) 326 – 341.

17- Eckensberger, L.H (1972). The necessity of a theory for applied cross-cultural research, INL.H Cronboch & P.J.D.D Drenth (Eds). Mental tests and cultural adaptation, the Hogue: Mouton. PP. 99-107.

18- Feather, N.T., (1986) Value system of Australian and Chinese students, in international association for cross cultural psychology, Istanbul, turkey.

19- Galing and Reeva., (1982) : Social Psychology, Moscow, Progress publishers.

20- Grusec , J.E & Dix, (1986) : Theodore . The socialization of prosocial behavior : theory and reality . In : Zahn- waxler, et al . (ed.): Altruism and aggression. London, Cambridge University Press, pp. 218-237.

21- Hamilton, V. (1983): The Cognitive Structures and Processes of Human Motivation and Personality, New York : John Wiley & Sons.

22- Hawkes, G.R. & Egbert,(1952) :"Personal Values and the Empathic Response : Their interrelationship", The journal of Educational Psychology, PP. 469-476.

23- Hess, R. D., Mc Devitt, T.M. (1984): Some (26) Maternal intervention techniques : longitudinal study. Child development, (5), 2017-2030.

24- Hilgard, E. (1962). Introduction to Psychology, New York : Brace and World.

25- Hower, J.t.; Edwards, K.J. (1979) : The relation between moral character and adolescents perception of parental Behavior. The Journal of genetic Psychology, (135) , - 32.

26- Hurlock, E. (1974) . Personality Development, Mc Grow Hill.

27- Johnson, R.C; Medinnus, C.R. (1974) : Child Psychology, Behavior and development third edition, John wily & Sons, I N C . P. 216 .

28- Joseph, J..R. (1980) : School Factors and Delinquency : International by age and sex, Sociology and social research, 64:420-434.

29- Kanter , R. M and others (1974) : Coupling , Parenting and the presence of others : intimate Relationships in communal House hold. Paper Presented at the Annual meeting of the American Psychological Association, 82nd , New Orleans, Louisiana.

30- Lan, Snig,, (1986): A value Profile of the Chinese students in Hong Kong, In International Association for cross-cultural Psychology, Istanbul, Turkey.

31- Lau, S. & Wong, Angel(1992). Value and sex-role orientation of Chinese adolescents. International Journal of Psychology, Vol. 27, No 1, pp. 2-17.

32- Mckinney, J.P.(1971): The Development of Values – Prescriptive of Proscriptive" Human Development., Vol. 14, PP. 71-80.

33- Morris. C, (1956) Varieties of Human Value, Chicago : Univ. of Chicago Press (cited by Abd El- Lateef Kalefa 1992 in the Arabic list.)

34- Newton, J.T(1994). Motivation. Encyclopedia of Human Behavior, , Vol. 3, PP. 213-217.

35- Poguio,L.; Robinson, B.E.; Skeen, P. (1987) : Relationship between father and Mother, Socialization practices and children's locus of control IN

Brazil, The Philippines and the united states. Journal of Genetic psychology. Vol. (148), No. (3), 303-313.

36- Rimm, S. (1987) , Why Bright Children Under Achieve : The Pressures They Feel. Indiana State Department . Indianapolis. Office of Gifted and Talented Education; Purdue University. West Lafayette, In Gifted Educations Resource Institution .

37- Rohner, R.P., (1986) : The warmth dimension : foundations of parental acceptance rejection theory California, Beverly Hills : Sage Publication .

38- Rokeach , M., (1973):The Nature of Human Values, New York : The Free Press.

39- Rutter, Michael (1985): Family and School Influences on Behavioral Development, Child Psychology, 26 (3):149 .

40- Sandhu, R & Bhargava, M., (1988) : Personality profile of self –perceived parental , Accepted and Rejection Children. Indian Journal of Psychiatry and Education , Vol.19 (2), pp.97-104.

41- Sears, D.O. Freedman, J.L. & Peplau, L.A., (1985): Social Psychology, London : Prentice-Hall, Inc.

42- Smih. And Shertanin, P.D. (1994) . Values Certification, phi : Delta Kappa, 679-684.

43- Tewari, G.& pal, R., (1986) : Family size and Socio-Economic as Correlates of perspectives in Psychological Research, Vol. 9 (2) , p. 37-41.

44- Triands H.C (1980): Introduction to Handbook, INH.C. Triands & W.E Lonbert (Eds). Hand book of cross-cultural psychology-Boston : Allyn & Bacon . Vol1 perspectives. pp 1-14 .

45- Weinberger, j. & McClelland, D.C., (1990) Cognitive Versus Traditional Motivational Models : Irreconcilable or Complementary ? In : E.T. Higgins & R.M. Sorrentino (Eds.), Handbook of Motivation and Cognition, (Vol. 2), New York : The Guilford Press, 562 – 597.

ملخص الدراسة بالغة العربية

البناء القيمى وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية والدافعية للإنجاز
دراسة ميدانية مقارنة على عينة من الطلاب الإندونيسيين والماليزيين الدارسين بالجامعات المصرية

أهداف الدراسة:

ترمي هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقات الارتباطية بين البناء القيمي والتنشئة الاجتماعية والدافعية للإنجاز لدى عينة من الدارسين الإندونيسيين والماليزيين الدارسين بالجامعات المصرية من خلال تحقيق الأهداف الآتية :

1- التعرف على العلاقة الارتباطية بين التنشئة الاجتماعية والقيم الاجتماعية والدافعية للإنجاز لدى الشباب الإندونيسي والماليزي.
2- التعرف على العلاقة الارتباطية بين اتجاهات التنشئة الاجتماعية في إطار القبول بالقيم الاجتماعية والدافع للإنجاز .
3- التعرف على العلاقة الارتباطية بين اتجاهات التنشئة الاجتماعية في اتجاه الضبط والقيم الاجتماعية والدافعية للإنجاز .
4- التعرف على العلاقة الارتباطية بين اتجاهات التنشئة الاجتماعية في اتجاه الاتساق مقابل الاتساق العدائي والقيم الاجتماعية والدافعية للإنجاز .
5- رصد وتفسير الفروق بين الشباب الإندونيسي والماليزي في القيم الاجتماعية .
6- رصد وتفسير الفروق بين الشباب الإندونيسي والماليزي في التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء .
7- رصد وتفسير الفروق بين الشباب الإندونيسي والماليزي في الدافعية للإنجاز .
8- رصد وتفسير الفروق بين المجموعات ذكور إندونيسيين – إناث إندونيسيات – ذكور ماليزيين – إناث ماليزيات في التنشئة الاجتماعية (نمط الوالدية) والقيم والدافعية للإنجاز .

أهمية الدراسة:

الأهمية المجتمعية:

نظراً لوجود عدد لا بأس به من الدارسين الآسيويين (وبخاصة الشباب الإندونيسي والماليزي) بمصر ويقيمون لمدد زمنية مختلفة يرى الباحث أن أهمية هذا البحث تنبع من معرفة القيم الاجتماعية لهؤلاء الطلبة وطريقة إدراكهم لهذه القيم وأساليب تنشئتهم الاجتماعية ودافعيتهم للإنجاز.

الأهمية التطبيقية :

كما تكمن أهمية البحث في التعرف علي الفروق في منظومة القيم من مجتمع لآخر ،وفقاً للفروق الثقافية بين مجتمعي الدراسة لخدمة الأهداف الأكاديمية، وتوحيد العلاقات بين مصر والدول الآسيوية الإسلامية علي أساس علمي وموضوعي.

فروض الدراسة :

1- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التنشئة الاجتماعية والقيم الاجتماعية والدافعية للإنجاز لدى الشباب الإندونيسي والماليزي.

2- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات التنشئة الاجتماعية في إطار القبول بالقيم الاجتماعية والدافع للإنجاز .

3- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات التنشئة الاجتماعية في اتجاه الضبط والقيم الاجتماعية والدافعية للإنجاز .

4- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات التنشئة الاجتماعية في اتجاه الاتساق مقابل الاتساق العدائي والقيم الاجتماعية والدافعية للإنجاز .

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشباب الإندونيسي والماليزي في القيم الاجتماعية .

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشباب الإندونيسي والماليزي في التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء .

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشباب الإندونيسي والماليزي في الدافعية للإنجاز .

8- توجد فروق بين المجموعات ذكور إندونيسيين – إناث إندونيسيات – ذكور ماليزيين – إناث ماليزيات في التنشئة الاجتماعية (نمط الوالدية) والقيم والدافعية للانجاز .

المنهج :

تهتم هذه الدراسة بمعرفة العلاقة بين التنشئة الاجتماعية والقيم والدافعية للإنجاز لدي عينة من الدارسين والدارسات الإندونيسيين والماليزيين كمجتمعات آسيوية مسلمة وكشف الفروق بين الجنسين والمجتمعين في متغيرات الدراسة ، ولهذا اعتمد الباحث على المنهج الوصفي الذي يهتم بدراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة ظاهرة أو موقف أو مجموعة من الناس أو مجموعة من الأحداث .

الأدوات :استخدم الباحث الأدوات الآتية :

أولاً : استبيان نمط الوالدية :

إعداد ممدوحة سلامة 1991 .

ثانياً : مقياس القيم الفارقة :

الذي وضعه برنس R. Prince وأسماه The Differential Values Inventory ونقله جابر عبد الحميد إلى العربية (1977) .

ثالثاً – مقياس الدافعية للإنجاز

من إعداد غازي ضيف الله غازي : 2001 .

العينة

تم اختيار العينة من بين الطلاب الماليزيين والإندونيسيين الدارسين بجامعة الأزهر بالقاهرة ، و بلغ حجم العينة 171 طالباً وطالبة بمتوسط عمري قده 21.50 سنة بمدى عمري من 19 – 25 سنة موزعين كالآتي :

42 طالباً ماليزياً .

39 طالبات ماليزيات .
50 طالباً إندونيسيا .
40 طالبات إندونيسيات .

أولاً : النتائج :

توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية :

1- لاتوجد علاقة ارتباطية دالة بين القيم الاجتماعية وأساليب المعاملة الوالدية كنموذج للتنشئة الاجتماعية لدى عينة الدراسة ، بمعنى أنه لا تتأثر القيم بالتنشئة الاجتماعية في المجتمع الإندونيسي والماليزي في حدود العينة .

2- توجد علاقة ارتباطية دالة بين أساليب المعاملة الوالدية كنموذج للتنشئة الاجتماعية والدافعية للإنجاز حيث تسهم التنشئة الاجتماعية في إطار القبول والاتساق في رفع مستوى الدافعية للإنجاز .

3- توجد علاقة ارتباطية دالة بين إدراك الأبناء للقبول في إطار التنشئة الاجتماعية وبين قيم الاهتمام بالمستقبل ، واستقلال الذات والتشدد في الخلق والدين لدى المجتمع الإندونيسي والماليزي في حدود عينة الدراسة .

4- توجد علاقة ارتباطية دالة بين بعد القبول في إطار التنشئة الاجتماعية وبين أبعاد الدافعية للإنجاز وهي المثابرة والتمكن من المهارات والعمل على الإتقان والسعي للتميز والطموح والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز .

5- لاتوجد علاقة ارتباطية دالة بين بعد الضبط كأسلوب من أساليب المعاملة الوالدية في إطار التنشئة الاجتماعية وبين القيم والدافعية للإنجاز .

6- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة بين بعد الاتساق مقابل الاتساق العدائي في إطار التنشئة الاجتماعية وبين قيم أخلاقيات النجاح والاهتمام بالمستقبل والمجموع الكلي لاستبيان نمط الوالدية .

7- توجد علاقة ارتباطية بين بعد الاتساق مقابل الاتساق العدائي كأسلوب من اساليب المعاملة الوالدية في إطار التنشئة الاجتماعية وبين بعد تجاوز العقبات في مقياس الدافعية للإنجاز .

8- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينة الإندونيسية (ذكور وإناث) والعينة الماليزية (ذكور وإناث) في أبعاد ومقياس القيم الفارقة ، وتعني هذه النتيجة اتساق البناء القيمي في هذين المجتمعين وتقارب التجانس المعرفي بين العينتين .

9- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينة الإندونيسية والعينة الماليزية في أساليب المعاملة الوالدية في إطار التنشئة الاجتماعية مما يشير إلى وجود وحدة ثقافية مجتمعية .

10- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينة الإندونيسية والعينة الماليزية في أبعاد الدافعية للإنجاز حيث ترتفع معدلات المثابرة والتمكن من المهارات والعمل على الإتقان والسعي إلى التميز لدى العينة الإندونيسية عن العينة الماليزية بصورة دالة . بينما تتسق أبعاد التوجه نحو الهدف وتجاوز العقبات والطموح لدى العينتين .

11- يدرك الذكور الإندونيسيين أسلوب المعاملة الوالدية على أنه أكثر قبولاً ودفئاً عن مستوى إدراك الإناث الماليزيات والإندونيسيات والذكور الماليزيين .

12- تدرك الإناث الماليزيات أساليب المعاملة الوالدية في إطار التنشئة الاجتماعية على أنها أكثر اتساقاً في مقابل الاتساق العدائي أي عدم وجود تناقض بين الوالدين مع أنفسهم فيما يفرضونه من ضوابط وقواعد وتعليمات أكثر من الذكور الماليزيين والإندونيسيين والإناث الإندونيسيات .

13-ترتفع متوسطات الذكور الإندونيسيين في قيمة أخلاقيات النجاح عن الذكور الماليزيين والإناث الإندونيسيات وترتبط هذه النتيجة بإدراك الذكور الإندونيسيين للدفء والتقبل الوالدي الذي يرتبط بقيمة النجاح والدافعية للإنجاز.

14-ترتفع مستويات الذكور الإندونيسيين على بُعد التمكن من المهارات من أبعاد الدافعية للإنجاز ، وكذلك متوسطات بعد السعي للتميز والطموح في الدافعية للإنجاز ، كما ترتفع متوسطات الذكور الماليزيين في بعد الطموح .

15-يتسق كل من الإندونيسيين والماليزيين في أبعاد الدافعية للإنجاز التالية : - العمل على الإتقان .

- التوجه نحو الهدف .
- تجاوز العقبات .

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

" الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي هَدَانَا لِهَذَا وَمَا كُنَّا لِنَهْتَدِيَ لَوْلا أَنْ هَدَانَا اللَّهُ "
صدق الله العظيم(الأعراف: من الآية43)

لله الحمد والشكر من قبل ومن بعد على نعمه التي لا تعد ولا تحصى ومن هذه النعم أن وفقني في وجود عالمين جليلين أشرفا على رسالتي هذه وأتاحا لي كل ماتتطلبه دراستي ، ولا يسعني بعد أن أنجزت هذه الرسالة أن أتوجه بخالص الشكر والتقدير لأستاذي العلامة أ.د. محمد بيومي خليل الذي مد لي يد العون منذ أن أشرف على رسالتي للماجستير ، وهاهو يتوج جهوده لاستكمال المسيرة فله كل الفضل في التوجيه والإمداد العلمي والمعنوي لزيادة دافعيتي للإنجاز ، فله المبادرة الأولى وله كل الشكر والامتنان على مابذله من جهد وتوجيه علمي أصيل لإنجاز هذه الرسالة وجزاه الله عني وعن أمثالي كل خير ومنحه الصحة والعافية .

كما أتوجه بخالص شكري وتقديري وامتناني لأستاذي الدكتور إبراهيم عودة الأستاذ المتميز في علم الاجتماع بجامعة الزقازيق الذي أخذ على عاتقه الإشراف العلمي على رسالتي حيث نقلني من حقل علم النفس العام إلى علم النفس الاجتماعي وكانت توجيهاته وملاحظاته بالغة الدقة والثراء مما أتاح لي ارتياد الميدان الاجتماعي بخطى موضوعية واثقة فضلاً عن طيب نفسه ودماثة خلقه التي تجعله مثالاً يحتذي لصورة الأستاذ الجامعي ، وجزاه الله عني كل الخير ومنحه الصحة والسعادة ودوام التوفيق .

كما أتوجه بخالص شكري وتقدير لأستاذي الدكتور / أحمد أحمد عواد أستاذ علم النفس ووكيل كلية التربية بالعريش على قبول سيادته مناقشة الرسالة وكذلك للأستاذة الدكتورة /هالة محمد منصور أستاذ مساعد علم الاجتماع ووكيل المعهد العالي للخدمة الاجتماعية ببنها لقبول سيادتها مناقشة الرسالة .

كما أتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى أسرتي الكبيرة وخاصة والدتي العزيزة وأخوتي محمد وعبد الله ورأفت وأسرهم الصغيرة الذين مدوا لي يد العون بأكثر مما تتطلبه الأخوة .

كما أتوجه بالشكر والتقدير لأسرتي الصغيرة زوجتي وابنتي مريم لما وفراه من وقت وجهد لإنجاز هذه الرسالة . كما أخص بالشكر الأستاذ / محمود أبو سريع الذي راجع اللغة العربية للرسالة .

وفي النهاية أتوجه بخالص شكري وتقديري إلى إدارة المعهد ، وعلى رأسهم الأستاذ الدكتور / عاطف النقلي عميد المعهد وكل أعضاء هيئة التدريس وإدارة الدراسات العليا لتعاونهم مع الباحث لإنجاز هذا البحث .

وجزا الله الجميع عني خيرا

فهرس الموضوعات

الموضوع	رقم الصفحة
فصل تمهيدي	**16-1**
المقدمة	2
أهمية الدراسة	5
أهداف الدراسة	5
فروض الدراسة.....	6
مفاهيم الدراسة	7
أولاً : مفهوم القيم	7
ثانياً : مفهوم التنشئة الاجتماعية	9
ثالثاً : مفهوم الدافعية للإنجاز.....	11
الباب الأول (الجانب النظري)	90-17
الفصل الأول (القيم)	32-18
أهمية دراسة القيم	19
القيم في الفكر السوسيولوجي.....	19
القيم في الفكر السيكولوجي.....	23
خصائص القيم	25
تصنيف ودراسة القيم.....	26
قياس القيم	28
الفصل الثاني (التنشئة الاجتماعية)	59-33
أهمية دراسة التنشئة الاجتماعية	34
المؤسسات التي تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية.....	36
الأساليب الوالدية في التنشئة الاجتماعية (نموذجاً)	50
الفصل الثالث (الدافعية وعملية التنشئة الاجتماعية)	67-60
أهمية دراسة الدافعية للإنجاز.....	61

العلاقة بين القيم والتنشئة الاجتماعية والدافعية للإنجاز 63
الفصل الرابع (الاتجاهات النظرية) 90-68
أولا : النظريات المفسرة لاكتساب القيم 69
ثانياً : نظريات التنشئة الاجتماعية 73
ثالثاً : نظريات الدافعية للإنجاز 80
الباب الثاني 000 الجانب الميداني 155-91
الفصل الأول (الدراسات السابقة) 121-92
أولا : الدراسات التي تناولت القيم 93
ثانياً : الدراسات التي تناولت التنشئة الاجتماعية 107
ثالثاً : الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز 115
التعليق على الدراسات السابقة 120
الفصل الثاني (الإجراءات المنهجية) ..... 136 -122
أولا : المنهج والأدوات 123
ثانياً : مجالات الدراسة والعينة 134
الفصل الثالث (نتائج الدراسة) 151-137
نتيجة الفرض الأول 138
نتيجة الفرض الثاني..... 140
نتيجة الفرض الثالث..... 142
نتيجة الفرض الرابع..... 143
نتيجة الفرض الخامس..... 144
نتيجة الفرض السادس..... 145
نتيجة الفرض السابع 145
نتيجة الفرض الثامن 146
الفصل الرابع (مستخلصات الدراسة) 155-152
أولاً : النتائج 153

ثانياً : التوصيات 155
مراجع الدراسة 156- 171
أولاً : المراجع العربية 157
ثانياً : المراجع الأجنبية 167
الملاحق 172-184
ملخص الدراسة باللغة العربية 185-189
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية 1- 3

فهرس الجداول

الجـــدول	رقم الصفحة
جدول رقم (1) معامل الثبات العام لاستبيان نمط الوالدية	125
جـدول رقـم (2) معـاملات الثبـات والـصدق لاختبـار القـيم ومعـاملات الارتبـاط ومستوى الدلالة	129
جدول رقم (3) حساب ثبات مقياس الدافعية للإنجاز ومعاملات الارتباط	131
جدول رقم (4) حساب معاملات ثبات ألفا و إعادة الاختبار لمقياس الدافعية للإنجاز	132
جدول رقم (5) حساب معاملات الثبات ومعاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والمجموع الكلي ومستوى الدلالة لمقياس الدافعية للإنجاز	132
جدول رقم (6) حساب قيمة (ف) لمتوسط السن بين المجموعات	136
جدول رقم (7) معاملات الارتباط بين نمط الوالدية والقيم والدافعية للإنجاز ..	138
جدول رقم (8) معاملات الارتباط بين القبول والأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس القيم الفارقة .	140
جـدول رقـم (9) معـاملات الارتبـاط بـين بعد القبـول والأبعـاد الفرعيـة والدرجـة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز	140
جـدول رقـم (10) العلاقـة بـين التنـشئة الاجتماعيـة فـي إطـار الـضبط والقـيم الاجتماعية	142
جـدول رقـم (11) العلاقـة بـين التنـشئة الاجتماعيـة فـي إطـار الـضبط والدافعيـة للإنجاز	142
جدول رقم (12) معاملات الارتباط بين الاتساق مقابل الاتساق العدائي والقيم الفارقة	143
جدول رقم (13) معاملات الارتباط بين الاتساق مقابل الاتساق العدائي وأبعاد الدافعية للإنجاز	143
جـدول رقـم (14) اختبـار (ت) لقيـاس دلالـة الفـروق للتحقـق مـن الفـرض الخامس	144
جـدول رقـم (15) الفـروق بـين الإندونيـسيين والمـاليزيين فـي أبعـاد التنـشئة الاجتماعية (نمط الوالدية)	145
جـدول رقـم (16) الفـروق بـين الإندونيـسيين والمـاليزيين فـي أبعـاد الدافعيـة للإنجاز	146
جدول رقم (17) تحليل التباين البسيط بين الذكور والإناث لكل من الإندونيسيين والماليزيين على استبيان نمط الوالدية	147
جدول رقم (18) تحليل التباين البسيط بين الذكور والإناث لكل من الإندونيسيين والماليزيين على أبعاد القيم الفارقة	149
جدول رقم (19) الفروق بين المجموعات على أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز .	150