جامعـــة الجزائـــر "2"

كليـــة العلـــوم الإنسانية و الاجتماعية

قســـم علـــم النفس وعلـــوم التربيـــة والأورطوفونيا

نسق القيم لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح

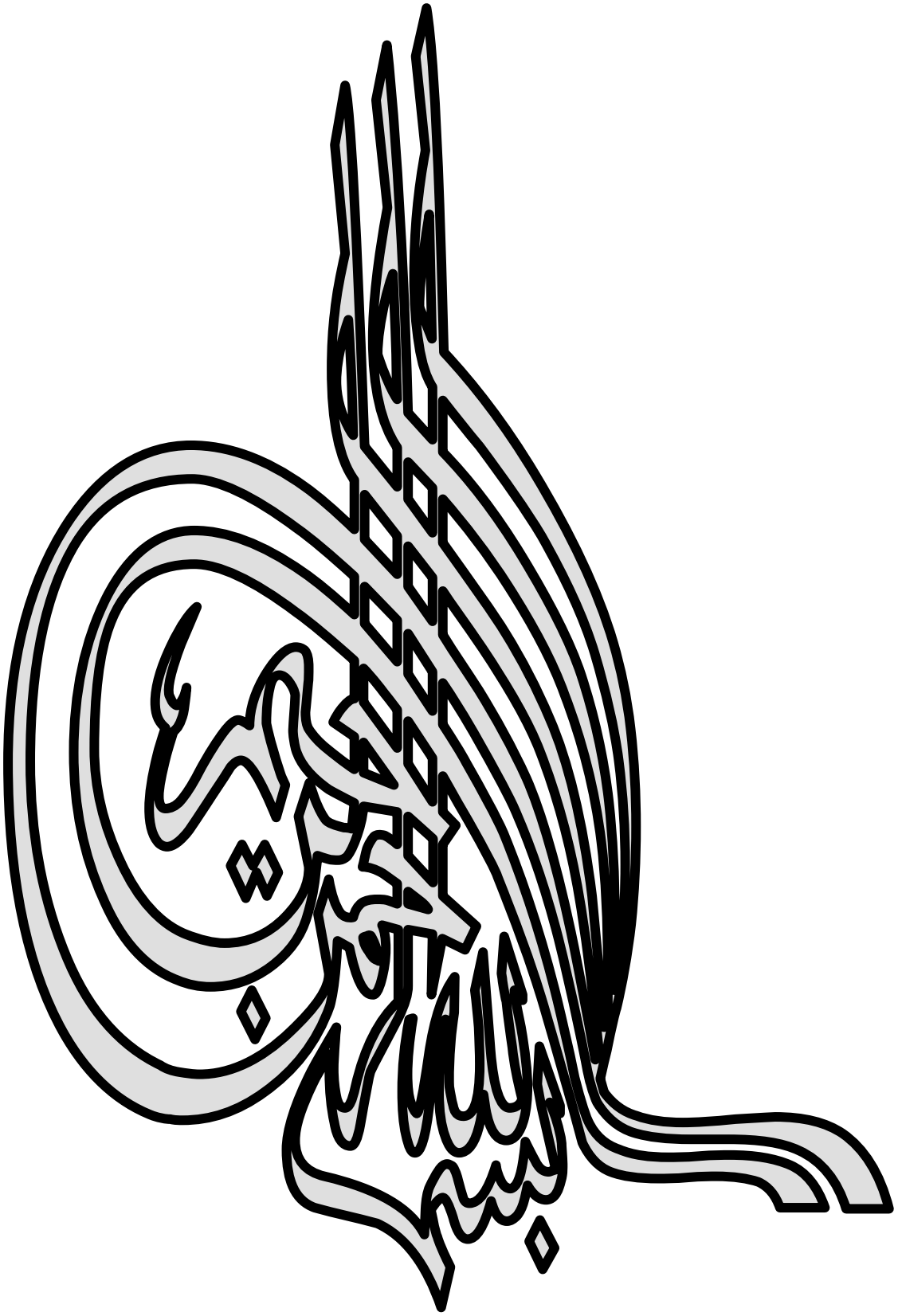
أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

في علوم التربية

إعداد الطالبـــــة: سعدية سي محمد

إشراف الأستاذ الدكتور: أحمـــــــد دوقـــــة

السنة الجامعية: 2013-2014



كلمة شكر و تقدير

بداية أحمد الله وأشكره أن وفقني لإتمام هذا العمل.

أتقدم بالشكر والتقدير إلى أستاذي الفاضل الدكتور أحمد دوقة، المشرف على البحث، على توجيهاته القيمة ورعايته للبحث حتى النهاية، وقد قادني بجهده الفكر ي والعلمي إلى طريق البحث العلمي وزودني بأصول المنهجية العلمية، وبالأخص في تحليل نتائج البحث والتحليل الإحصائي.

كما لا يسعني أن أشكر –مسبقا– لجنة قراءة ومناقشة الرسالة على موافقتهم على مناقشتها وبذل الجهد لقراءتها وإبداء ملاحظاتهم العلمية فيها.

الشكر موصول كذلك لكل من أعانني على القيام بهذا البحث، وبالأخص عمال المكتبات بجامعة المسيلة، جامعة الجزائر، مكتبة آل سعود بالدار البيضاء بالمغرب الشقيق، مكتبة القاهرة وعين الشمس بمصر.

وكل من أعانني على تطبيق أدوات البحث في الميدان بثانويات المسيلة من طلبة ومستشاري التوجيه والأساتذة، لهم مني جزيل الشكر والتقدير وإلى كل من أعانني على إتمام هذا البحث من قريب أو من بعيد.

الباحثة

سعدية سي محمد

الإهـــــــداء

إلى أبي وأمي رمزا العطاء حفظهما الله وأطـــال عمريهما

إلى زوجي الفاضل

إلى كل أفراد عائلتي وعائلة زوجي

إلى كل من ساهم في تنوير عقلي وأعانني على إتمام هذا العمل

وأخيرا إلى كل من قيدته القيم فاستنار وأنار بها

أهدي هذا العمل المتواضع

الباحثة

ملخص البحث باللغة العربية:

يتناول موضوع البحث بالدراسة القيم، وكيفية انتظامها في شخصية التلميذ، و أبعاد هدا النظام وأهدافه وتأثيراته، فنسق القيم الذي هو عنوان البحث يتحكم في سلوك الفرد ويحدد رؤيته للحياة، ولمختلف القضايا التي تواجهه.....الخ.

يتم الإجابة على تساؤلات البحث التي تتمحور حول نسق القيم لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية، والقيم التي تتصدر الترتيب في هذاالنسق وفقا لجنس وتخصص التلميذ. وعلاقة هذا النسق بكل من دافعية الانجاز، ومستوى الطموح، ونجاح التلميذ في ***البكالوريا***.

فرضيات البحث الأربعة عشرة (14) نصت على تصدر للقيم النظرية (العلمية) والدينية (الروحية) الترتيب في نسق قيم التلاميذ حسب جنسهم وتخصصهم، ولدى التلاميذ المرتفعون في الدوافع للإنجاز، وذووا المستوى العالي في الطموح، والناجحين في امتحان البكالوريا، وقد تأكدت أغلب فرضيات البحث، ماعدا الفرضية الثالثة، والسابعة والثانية عشر.

بصفة عامة، فالنسق القيمي لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية ذووا دوافع الإنجاز المرتفعة وذووا مستوى الطموح العالي، والناجحين في امتحان البكالوريا تتمحور حول سيطرة القيمتين النظرية والدينية في أعلى ترتيب النسق القيمي لدى التلاميذ.

وقد حاولت الباحثة تفسير نتائج البحث استنادا إلى دراسات سابقة، ولمصادر و مراجع في الموضوع، الذي تبقى نتائجه جد هامة ولكن تحتاج إلى مزيد من الدراسات تؤكد النتائج أو العكس، وكذلك للبحث في الموضوع في علاقته بمتغيرات أخرى ولدى فئات أخرى لأهداف تربوية واجتماعية وتنموية .....الخ وهذا بهدف تدعيم القيم الايجابية وتعديل أو تغيير السلبية منها.

Résumé en français :

Le sujet de recherche aborde en étudiant Les valeurs et la manière de la régularité des valeurs dans le comportement de l'élève. En ajoutant a cela les dimensions de ce système et ses finalités et ses influences. Le système des valeurs qui est le titre de cette recherche contrôle le comportement de l'individu et détermine sa vision de vie, et les diverses questions qui se posent…etc.

Les questions de la recherche tournent autour de système de valeurs chez les lyciens en terminale et les valeurs qui sont en tête de classement prenant en considération le sexe et la spécialité d'étude et la relation entre le système de valeurs et la motivation de réussite et le nivaux d'ambition et la réussite de l'élève aux Bac.

Les hypothèses de la recherche (14 hypothèses) souligne la primauté des valeurs théoriques (scientifiques) et les valeurs religieuses dans le système des valeurs selon le sexe et la spécialité des élèves (science, lettres, technique) qui ont un niveau d'ambition élève ainsi qui ont une haut motivation a la réussite et les élèves réussit au bac.

La plupart des hypothèses on été confirmées sauf la troisième et la septième et la douzième hypothèse.

En générale le système des valeurs chez les lycéens en terminale qui ont un niveau d'ambition élève, et une haute motivation, et la réussite au bac, indique la domination des valeurs théorique et religieuse dans l'échelon des valeurs le plus élevé chez les élèves.

La chercheuse a essayé d'interpréter les résultats bases sur des études précédentes et des références sur le sujet. Les résultats restent très importants mais on doit ajouter d'autres études qui confirment les résultats. La recherche actuelle est liée a d'autres variables chez d'autres catégories pour des finalités éducatifs et sociales et économiques, afin de renforcer les valeurs positives et de modifier ou de changer les effets négatifs.

محتويات البحث

الموضوع الصفحة

كلمة شكر وتقدير ..... أ

الاهداء .....ب

ملخص البحث باللغة العربية ..... ج

ملخص البحث باللغة الأجنبية ..... د

فهرس المحتويات ..... هـ

فهرس الجداول ..... ل

فهرس الأشكال ..... م

مقدمة البحث..... 1

الفصل الأول: الاطار العام للدراسة

1.1- الإشكالية..... 7

2.1- فرضيات البحث.....18

3.1- أهمية البحث.....19

4.1- أهداف البحث.....21

5.1- تحديد المفاهيم.....21

الفصل الثاني: ماهية القيم

تمهيد 29

1.2- تعاريف القيم 29

2.2- مفهوم القيمة واستعمالاته في مختلف العلوم 32

1.2.2- القيمة عند علماء الاقتصاد 32

2.2.2- القيمة عند الفلاسفة.....34

3.2.2- القيمة عند علماء الاجتماع 37

4.2.2- القيمة عند علماء النفس 40

5.2.2- القيمة عند علماء الأنثروبولوجيا.....42

3.2- القيم ومفاهيم نفسية واجتماعية.....45

4.2- تصنيف القيم 59

5.2- مكونات القيم 69

خلاصة الفصل.....70

الفصل الثالث: مصادر القيم وفلسفتها ووظائفها وقياسها

تمهيد 72

1.3- مصادر القيم.....72

2.3- القيم في الفلسفات التربوية المختلفة.....74

1.2.3- الفلسفة التربوية المثالية والقيم 74

2.2.3- الفلسفة التربوية الواقعية والقيم.....77

3.2.3- الفلسفة التربوية الطبيعية والقيم 79

4.2.3- الفلسفة التربوية الوجودية والقيم..... 81

5.2.3- الفلسفة التربوية البراغماتية والقيم..... 82

6.2.3- الفلسفة التربوية الإسلامية والقيم 84

3.3- وظائف القيم وأهميتها 90

1.3.3- الأهمية 90

2.3.3- الوظائف 93

4.3- قياس القيم..... 97

خلاصة الفصل..... 104

الفصل الرابع: مفهوم نسق القيم ومحدداته

تمهيد 106

1.4- مفهوم نسق القيم..... 106

2.4- محددات اكتساب نسق القيم 109

1.2.4- اكتساب نسق القيم..... 109

2.2.4- محددات اكتساب نسق القيم..... 109

3.4- نمو القيم 117

1.3.4- الأطر النظرية المفسرة لنمو القيم..... 117

4.4- مظاهر ارتقاء نسق القيم عبر العمر..... 129

5.4- عوامل ومظاهر ارتقاء نسق القيم عبر العمر..... 142

1.5.4- عوامل ارتقاء نسق القيم 142

2.5.4- مظاهر ارتقاء نسق القيم..... 143

6.4- تغيير القيم..... 146

خلاصة الفصل..... 149

الفصل الخامس: الدافعية ودافعية الإنجاز

تمهيد 151

1.5- مفهوم الدافعية..... 151

1.1.5- التعريف بمفهوم الدافعية وطبيعتها..... 152

2.1.5- بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية 153

3.5- أهمية الدافعية 156

4.5- خصائص الدافعية 158

5.5- وظائف الدافعية..... 158

6.5- تصنيف الدوافع..... 161

2.5- مفهوم دافعية الإنجاز 164

1.2.5- تعريف دافعية الإنجاز..... 164

2.2.5- مكونات دافعية الإنجاز..... 167

3.2.5- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز 168

4.2.5- نشأة دافعية الإنجاز 187

5.2.5- خصائص الأفراد ذووا الدافعية المرتفعة للإنجاز..... 189

6.2.5- قياس دافعية الإنجاز..... 191

7.2.5- العلاقة بين دافعية الإنجاز والقيم..... 193

خلاصة الفصل..... 195

الفصل السادس: مستوى الطموح

تمهيد 197

1.6- مفهوم مستوى الطموح وتعاريفه..... 197

2.6- طبيعة مستوى الطموح 201

3.6- العوامل الديناميكية المحددة والمؤثرة في مستوى الطموح..... 203

1.3.6- المحددات والعوامل الذاتية 204

2.3.6- العوامل والمحددات الموضوعية لمستوى الطموح..... 208

4.6- الحاجات السيكولوجية التي تعبر عن مستوى الطموح 214

5.6- أساليب قياس مستوى الطموح 216

6.6- العلاقة بين مستوى الطموح والنسق القيمي..... 220

خلاصة الفصل..... 222

الفصل السابع: منهجية البحث

تمهيد 225

1.7- المنهج المستخدم..... 225

2.7- الدراسة الاستطلاعية 225

1.2.7- عينة الدراسة الاستطلاعية 226

2.2.7- الخصائص السيكو مترية لأدوات البحث..... 226

3.7- الدراسة الأساسية..... 229

1.3.7- كيفية اختيار عينة الدراسة..... 229

2.3.7- أدوات البحث (التعريف بأدوات البحث) 230

3.3.7- كيفية جمع البيانات..... 235

4.3.7- تحليل البيانات والأدوات الإحصائية المطبقة..... 236

5.3.7- حدود البحث 236

خلاصة الفصل..... 238

الفصل الثامن: عرض وتحليل ومناقشة نتائج البحث

تمهيد 240

1.8- المتغيرات المختلفة لعينة البحث..... 240

1.1.8- الجنس والسن ونوع التعليم 240

2.1.8- النجاح في امتحان البكالوريا..... 242

2.8- تنوع واختلاف الأنساق القيمية لدى التلاميذ..... 242

8-2-1- مناقشة نتائج الفرضيات الأولى والثانية 242

3.8- علاقة النسق القيمي بدافعية الإنجاز لدى التلاميذ 251

8-3-1- مناقشة نتائج الفرضيات: الثالثة، الرابعة، الخامسة والسادسة 251

4.8- علاقة نسق القيم بمستوى الطموح..... 261

8-4-1- مناقشة نتائج الفرضيات: السابعة، الثامنة، التاسعة والعاشرة..... 261

5.8- علاقة نسق القيم بالنجاح في امتحان البكالوريا 274

8-5-1- مناقشة نتائج الفرضيات: الحادية عشر، الثانية عشر، الثالثة عشر، الرابعة عشر..... 274

6.8- هرمية القيم لدى التلاميذ الثانويين (الشباب)..... 281

الاستنتاج العام 284

الخاتمة..... 287

اقتراحات البحث 290

المراجع باللغة العربية..... 293

المراجع باللغة الفرنسية 307

الملاحق

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	**مقارنة بين النظريات الثلاث في النمو الأخلاقي**	128
02	يبين معاملات ارتباط القيم بين التطبيقين الأول والثاني	226
03	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية	230
04	يبين توزيع أفراد العينة حسب السن والجنس ونوع التعليم	241
05	يوضح توزيع التلاميذ الناجحين في امتحان البكالوريا حسب الجنس وحسب الشعبة	242
06	المتوسطات والانحرافات المعيارية للقيم الستة المشكلة للنسق القيمي حسب جنس التلاميذ.	243
07	دلالة الفروق بين الجنسين في القيم بتطبيق اختبار (T.TEST)	244
08	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للقيم حسب تخصصات التلاميذ	248
09	الفروق بين الأنساق القيمية حسب التخصص بتطبيق اختبار (T.test)	249
10	نتائج اختبار فريدمان لقياس الفروق على عينة التلاميذ الذكور الأدبيين ذووا مستوى عال في الدافعية للإنجاز	252
11	نتائج اختبار فريدمان لقياس الفروق على عينة التلاميذ الذكور العلميين ذووا مستوى عال في الدافعية للإنجاز	255
12	نتائج اختبار فريدمان لقياس الفروق على عينة التلميذات الأدبيات ذوات مستوى عال في الدافعية للإنجاز	258
13	نتائج اختبار فريدمان لقياس الفروق على عينة التلميذات العلميات ذوات مستوى عال في الدافعية للإنجاز.	259
14	عرض نتائج اختبار فريدمان لقياس الفروق على عينة التلاميذ الذكور في الشعب الأدبية ذووا مستوى طموح عال.	262
15	عرض نتائج اختبار فريدمان لقياس الفروق على عينة التلاميذ الذكور في الشعب العلمية ذووا مستوى طموح عال.	264
16	عرض نتائج اختبار فريدمان لقياس الفروق على عينة الإناث في الشعب الأدبية ذوات مستوى طموح عال.	266
17	عرض نتائج اختبار فريدمان لقياس الفروق على عينة الإناث في الشعب العلمية ذوات مستوى طموح عال.	269
18	نتائج اختبار فريدمان لقياس الفروق على عينة الذكور الأدبيين الناجحين في امتحان البكالوريا	274
19	نتائج اختبار فريدمان لقياس الفروق على عينة الذكور العلميين الناجحين في امتحان البكالوريا	277
20	نتائج اختبار فريدمان لقياس الفروق على عينة الإناث في الأقسام الأدبية الناجحات في امتحان البكالوريا.	278
21	نتائج اختبار فريدمان لقياس الفروق على عينة الإناث في الأقسام العلمية الناجحات في امتحان البكالوريا.	279

فهرس الأشكال:

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية ماسلو	163
02	يبين ترتيب القيم لدى التلاميذ الثانويين	281
03	يوضح هرمية القيم لدى التلاميذ الثانويين	282

مقدمـــة:

يتناول موضوع البحث القيم، وكيفية انتظامها لدى التلاميذ، وأبعاد هذا النظام و أهدافه،فالقيم تعتبر موضوعا هاما في الدراسات التربوية، ورغم هذا فقد ظلت بعيدة عن اهتماماتها،واستأثرت بدراستها المباحث الفلسفية لزمن طويل، كما أن الاهتمام بدراستها وإخضاعها لمتطلبات البحث العلمي الموضوعي من قبل الباحثين لم يظهر إلا في أوائل القرن العشرين.

وإن الأسباب التي كانت وراء ذلك هو ما أحدثته الثورة العلمية التكنولوجية وغيرها من عوامل التغير الاجتماعي في المجتمعات الغربية بالتحديد، من إعادة التشكيل في قيم واتجاهات و معارف الأفراد حول الكثير من القضايا ، وبالتالي ظهور أنماط من السلوك مخالفة لقيم وعادات الأجداد، ما يعني مظاهر الصراع الاجتماعي لدى فئات المجتمع،الذي قد يؤدي إلى عدم الاستقرار مرة أخرى بعد أن خرجت هذه المجتمعات من حروب طويلة.

أما بالنسبة للمجتمع الجزائري، والذي تعرض لهزات طويلة خلال فترة التسعينيات، وما أعقبها من تغير في مستويات عدة، اجتماعية، سياسية، اقتصادية، تربوية وأخلاقية، الأمر الذي تطلب تدخل مؤسسات المجتمع ومنها المدرسة على مواكبة هذا التغير، لأن التربية هي المنوط بها تعليم وتوجيه الأفراد وإعدادهم للتكيف مع كل تغير بهدف التعايش في حياة جماعية مشتركة خالية من الصراعات التي تمس باستقرار الأفراد والمجتمع ككل في إطار ما سمي بالمصالحة الوطنية.

وإن القيام بهذه المهمة يقتضي الاتفاق على منظومة من القيم أو نسق من القيم الذي يعد بمثابة الإطار المرجعي للفرد والمجتمع ليسلك وفقه، و الذي بمقدوره فرض نفسه عليهم بما يمتلكه من سلطة معنوية مستمدة من الدين أو الأصول المجتمعية المتفق عليها.

تعتبر القيم المرشد للسلوك، تتصل بأساليب السلوك وأهداف الوجود وغاياته، فالقيم تمثل محددا هاما للسلوك الفردي والاجتماعي على السواء ،فهي صورة لفلسفة المجتمع وايديولوجيته ومعتقداته.كما يؤثر النظام القيمي على مدركات الفرد والمجتمع، فهو ذو تأثير بالغ الأهمية في شخصية الفرد،وربما كانت الشخصية إلى حد كبير هي التنظيم القيمي للفرد.

تعمل القيم في شخصية الفرد كمحاكات، تؤثر بصورة مباشرة على الأنماط السلوكية التي تصدر عن الفرد، وقراراته وأحكامه تجاه الأشخاص والأفكار والأشياء، وتحاول القيمة السيطرة على

الحس الأخلاقي للفرد، وتجذبه إلى طاعتها وتحقيق تجسيدها. ولتبسيط أكثر من كل قيمة ينبع "يجب أن يكون" و"يجب أن نفعل" حسب التعبير الفلسفي، فهي إذن حكم يصدره الفرد انطلاقا من مجموعة معايير ومقاييس نشأ وتربى عليها، وهي أيضا ما يعتبره الفرد مهما، وهي أكثر شيء يهم الفرد، ومن أجلها وبها ولها يعيش، ويتم التعبير عنها في شكل آراء عما هو صواب وحق وعدل.

وأهمية القيم تتمثل في صورة التعاضد والانتظام الذي توجد عليه، لتشكل نظاما، أو هرما أو سلما، تعمل وفقه، على دفع الفرد، وتحريك نشاطه وطاقاته، وفي نفس الوقت هي بمثابة جدار مناعة للفرد، – إن صح التعبير– والمنجد(Secours) الذي يعود إليه في كل ما يتبادر منه.

إن نظام القيم أو نسق القيم يتحكم في سلوك الفرد، ويحدد رؤيته للحياة ولمختلف القضايا التي تواجهه، ويرسم غايته في الحياة ويوحد نظرة ومشاعر أبناء المجتمع الواحد تجاه قضاياه ومصالحه المشتركة،وإن أي زعزعة أو محاولة إدخال قيم جديدة، ضمن هذا النظام، يحدث ما يسمى بصراع القيم، سواء أكان داخل شخصية الفرد أو شخصية المجتمع، وفي كلا الحالتين شكل الصراع يمس بالفرد، ويتجه به نحو اللاسواء، وبالنسبة للمجتمع يؤدي به إلى أشكال من الصراع، واللأمن و الفوضى... الخ.

لهذا كان لابد من الاتفاق على منظومة من القيم، تحتل فيها القيم الأساسية، المرغوب تنميتها لدى التلاميذ مكان الصدارة، وتحتل فيه الأقل رغبة والأقل أهمية (حسب المرحلة، أو الفترة) بالنسبة للفرد، وللمجتمع على حد سواء أدنى مكان فيها، وتندرج القيم حسب أهميتها فيما بين هاتين القيمتين.

ولابد من التأكيد على اختلاف الأنظمة القيمية للأفراد، وفقا لعدة اعتبارات كالسن والجنس والمستوى التعليمي والاقتصادي وكذلك التكوين العقلي للأفراد، وهذا طبقا للجماعة أو الفئة أو الطبقة التي ينتمي إليها الفرد، ففئة الطلبة لها قيمها الخاصة، وفئة المعلمين كذلك، وفئة التجار كذلك، فكل جماعة وفئة في المجتمع لها نظامها، وهو ما ينطبق على التلاميذ الثانويين، فهذه الفئة تنتمي إلى فئة المتعلمين، في سن المراهقة ولها خصوصيتها. فهي تكون قد اجتازت كل المراحل القاعدية من التعليم، أي أن شخصيتها تشكلت وفق نمط معين ساهمت المدرسة في بلورته إلى حد كبير،كما أنها قد بدأت تشق طريقها نحو الرشد اي النضج، بمعنى اكتمال تشكل شخصيتها في كل الجوانب، هذه الفئة من التلاميذ مقبلون على اجتياز أهم امتحان في مسيرتهم الدراسية، وهو امتحان البكالوريا.

ومعظم الدراسات التي وجدت في موضوع نسق القيم لدى فئة التلاميذ الثانويين في المدرسة الجزائرية، تكون شبه معدومة في حدود علم الباحث ما عدا دراسة للباحث **بشير معامرية** في موضوع التغيير في ارتقاء القيم لدى مجموعات عمرية مختلفة من الجنسين، منشورة في مجلة البحوث الاجتماعية بجامعة قسنطينة في 2001، ودراسة للباحثة –رسالة لنيل شهادة الماجستير– بعنوان النسق القيمي لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية بجامعة الجزائر سنة 2001 (غير منشورة).

وبحث آخر للقيم لدى الطلبة الجامعيين قام به الأستاذ **عبد الحفيظ مقدم** حول قيم العمل،والبحث –الحالي– ليس مسحا لموضوع القيم، بقدر ما يبحث في علاقة النسق القيمي لدى التلاميذ في نهاية المرحلة الثانوية بمتغيرات، دافعية الإنجاز ومستوى الطموح، والنجاح في امتحان البكالوريا،فالباحثة تفترض أن قيم الفرد تقف خلف توجهاته نحو الإنجاز، ونحو التأثير في مستويات طموحه، وفي نجاحه أو رسوبه في امتحان البكالوريا، وهذا حسب جنس التلميذ وتخصصه العلمي.

فالقيم التي يعتنقها الفرد تؤثر على توجهاته، وتعزز مستويات طموحه ودوافعه للإنجاز، وتعتبر الباحثة أن هناك علاقة بين نوع القيم، نظرية (علمية) أو دينية، أو اقتصادية، أو اجتماعية، أو سياسية أو جمالية بدافعية الإنجاز العالية لدى الذكور والإناث في التخصصات العلمية والأدبية، وتفترض وجود العلاقة نفسها بين نوع القيم ومستوى الطموح العالي، وبين نجاح التلاميذ في امتحان البكالوريا،سواء الذكور منهم أو الإناث في الأقسام النهائية من التعليم الثانوي، في كل من التخصصات العلمية والأدبية.

ولهذا الغرض تم اللجوء إلى مجموعة من الأدوات العلمية من مقاييس واختبارات موضوعية بمستوى عال في الثبات والصدق.

و للإجابة على تساؤلات البحث وفرضياته تم تقسيم البحث إلى ثمانية فصول رئيسية:

–الفصل الأول: تم فيه تحديد إشكالية البحث وفرضياته، و مفاهيمه الأساسية، وكذلك أهداف وأهمية البحث.

–الفصل الثاني: تم التطرق فيه إلى كل ما يتعلق بموضوع القيم من التعريف إلى الخصائص والتصانيف والمكونات.

-الفصل الثالث : يحتوي على مصادر القيم وفلسفتها ووظائفها وطرق قياسها.

-الفصل الرابع: تناول بالبحث في نسق القيم، بتعريفه ومحدداته، وكيفية نموه، والأطر النظرية المفسرة له، و كيفية ارتقاء وبناء القيم، ثم لكيفية حدوث عملية التغير في القيم في الأخير.

-الفصل الخامس: تطرقت الباحثة فيه لموضوع الدافعية ودافعية الإنجاز، من التعاريف إلى الخصائص والأطر النظرية والأهمية والأهداف، وللعلاقة بين النسق القيمي ودافعية الإنجاز أخيرا.

-الفصل السادس: تعرضت الباحثة فيه لموضوع مستوى الطموح التعريف والخصائص والأهمية، وبمحددات اكتسابه وطرق قياسه، وبعلاقته أخيرا بنسق القيم.

-الفصل السابع: تم التعرض فيه لكل ما يتعلق بمنهجية البحث، عينته، أدواته، مواصفات أدوات من الصدق والثبات وطرق التحقق منهما،وفي آخر الفصل تم ضبط حدود البحث.

أما الفصل الثامن والأخير فيتضمن عرض وتحليل النتائج، والبحث في كيفية معالجة الفرضيات و مناقشتها استنادا إلى دراسات سابقة وبحوث مشابهة في علاقتها بنتائج البحث الحالي،وقد تم مناقشة كل فرضية على حدى بعد عرض النتائج، والتحقق أخيرا من قبولها أو رفضها، ويختم باستنتاج عام يخص النتائج عموما، وفي الأخير تم التعرض لخاتمة البحث والاقتراحات.

للملاحظة: وبغرض الإجابة على فرضيات البحث تم اللجوء إلى استعمال مقياس **ألبورت** للقيم الشخصية، ومقياس دافعية الإنجاز، ومقياس آخر لقياس مستوى الطموح (أنظر الملحق) ونتائج البكالوريا لعينة البحث للسنة الدراسية 2011_2012.

والاعتماد على مجموعة من الأدوات والتقنيات الإحصائية وصفية واستدلالية باستعمال طريق برامج الإعلام الآلي للعلوم الاجتماعية **(SPSS)** بهدف تحليل نتائج البحث وتوخي الدقة والموضوعية.

و الاستعانة بعدد من المراجع والكتب والمجلات والدوريات وكذلك الدراسات الجامعية في الجانب النظري والتطبيقي، بغرض تحليل ومناقشة النتائج، وتم استغلال الدراسات السابقة في طرح الإشكالية وفي تحليل النتائج، وهذا بغرض حسن استغلالها والاستفادة منها.

ولعل أبرز ما يتميز به هذا البحث هو طرحه لموضوع جدير بالدراسة لازال –إلى وقت قريب– رهين الدراسات الفلسفية، وهو موضوع القيم عموما، الذي يقف وراء العديد من التغيرات النفسية والاجتماعية التي تعتبر جديرة بالدراسة لأن منظومة قيم الفرد –كما ذكر سابقا– تفسر الكثير من الظواهر في الإطار الفردي والإطار الحضاري والاجتماعي.

الفصل الأوّل

الإطار العام للإشكالية

تمهيد

1 1 الإشكالية

1 2 فرضيات البحث

1 3 أهمية البحث

1 4 أهداف البحث

1 5 تحديد مفاهيم البحث

1-1- إشكالية البحث:

كثيرا من الإشكالات والقضايا التي تطرح في التربية تعطي الأولوية للقضايا البيداغوجية، تلك المتعلقة بظروف ووسائل التدريس، والبحث في المتعلم على اعتباره محور للعملية التربوية كلها، ثم في محتوى المواد الدراسية، بأهدافها وطرق تدريسها وأهميتها وتقويمها...الخ.

ولاشك أن البحث والإجابة عن هذه الإشكالات يعد ذا أهمية، ولكنه مبتورا ما لم تطرح أم القضايا، وهي تلك المسائل المتعلقة بغايات التربية وأهدافها، هذه الأخيرة التي تجسد مشروع المجتمع، وفلسفته ونظرته للحياة، وشؤونها، وهي القضايا والمسائل المرتبطة بقيم وعادات وتقاليد واتجاهات وأعراف المجتمع، وهذا يعني "أن التربية تعمل على ترجمة ثقافة المجتمع من عادات وتقاليد وقيم إلى سلوك ينشأ عليه أجيال من المجتمع وبذلك تصبح التربية هي القوة التي تحول أي تصور فكري للمستقبل أو أي فلسفة اجتماعية إلى واقع يعيشه المجتمع" (محمود السيد سلطان،1975،289.288)

ولقد تضمن تصنيف **بلوم وزملائه** لأهداف التربية، القيم والعادات والتقاليد في الجانب الثالث منها، والذي يدعي المجال الوجداني (أو العاطفي) و يشيرون إلى أنه يختص بموضوع المشاعر والميول والمعتقدات والاتجاهات والقيم (Bloom.S.B& krathwool.1956) وهذا إلى جانب المجالين المعروفين، اللذين أخذا حيزا كبيرا من الاهتمام من طرف الباحثين والمقربين، المعرفي والحسي- الحركي.

وللإشارة فقد ظل تعليم الاتجاهات والقيم، وتصنيفها كأهداف إجرائية، أو ككفاءات يسعى إليها المربون، مثلها مثل الجانب المعرفي بعيدا عن الاهتمام " نظرا لما تنطوي عليه من طابع ذاتي، الأمر الذي يؤدي إلى صعوبة التعرّف إليها وقياسها، وصعوبة إخضاعها للإجرائية، واختلاف وجهات النظر بكيفية تعليمها" (عبد المجيد نشواتي، 1987).

بالإضافة إلى عدم القدرة على التعرف على آثار تعلمها في فترة زمنية قصيرة بهدف القيام بعملية التقويم (Evaluation) ويبقى إشكال آخر، حول تحديد مسؤولية من يقوم بتعليمها، الأسرة أم المدرسة، أو مؤسسات اجتماعية أخرى؟ وعلى الرغم من هذه الصعوبات لابد من الاعتراف بأن ميول التلميذ واتجاهاته وقيمه، ليست إلا نتاجا للتعلم المدرسي والأسرة على حد سواء، لهذا كانت ضرورة

احتواء الأهداف التربوية على أهداف تعليمية وجدانية واضحة، ومدروسة التحقيق فهو متكامل لشخصية الفرد، معرفيا وسلوكيا.

ومن وجهة نظر علماء النفس، فالتربية النظامية تعد من أهم المحددات التي ترتكز عليها القيم في نشأتها وتطورها "فالحياة الأكاديمية (المدرسية) تعتبر مصدرا أساسيا للتنشئة القيمية، التي تصبح محكا مرجعيا هاما لقرارات الفرد في حوالي سن الخامسة عشر، إلى السادسة عشر، وبالتالي فهي أكثر طواعية للتشكل والتغير من خلال معايشة الخبرات المدرسية (حسين محي الدين، 1981) .

وإلى غاية سن الخامسة عشر (15 سنة) تكون المدرسة قد استأثرت بأغلبية وقت التلميذ، وأثرت على الجوانب المختلفة من شخصيته، وميزة هذا التأثير أنه تم بشكل منظم، ومدروس، عكس بقية مؤسسات التنشئة الاجتماعية كالأسرة والإعلام، التي لا تعتمد التخطيط، والمناهج في عمله.

فإن المؤسسات التربوية من مدارس وجامعات لها بنيات اجتماعية مميزة وتعمل وفق معايير معينة وتعكس عددا من القيم، كما تعتمد عملية التعلم فيها على مناهج وخبرات مخطط لها مسبقا، في ضوء أهداف تربوية مرتبطة بنوعية القيم المستقاة من الفلسفة الاجتماعية.

ثم إن مسؤولية المدرسة، لا تنحصر فقط في تحصيل التلميذ قدرا من المعارف والمهارات اليدوية، أو تلقينه طرقا في التفكير، بل يضاف لذلك، عملية التشكيل لشخصية الفرد الاجتماعية، الواعية، المتعلمة، أي الشخصية السوية في كل الجوانب، بتنشئته على القيم الإيجابية ذات الفعالية في حياته وفي محيطه كتلميذ، وكمواطن صالح.

فالقيم تعتبر الوسيلة الأهم للحكم على مستوى ونوعية السلوك الفعلي للأفراد والمجتمعات، لهذا كان لابد من التأكيد على أهمية ترسيخها في المجتمع، لاسيما وأنها هي التي تحدد الاتجاهات والأنماط السلوكية الشخصية لدى أعضاء المجتمع (ميسون الدويري، 1996)

إن عملية اكتساب القيم كسمة اجتماعية–خلقية يتم في سن مبكرة، فالطفل يتعلم من والديه بداية عن طريق التعلم الشرطي، عن طريق القلق المطبع في سن الثانية فما فوق، وعن طريق المحاولة والخطأ، وعن طريق الاستبصار أيضا، وعن طريق المشاركة الوجدانية، كما أن عملية التقمص لها دور كبير في هذا الاكتساب.

ويؤكد علماء التحليل النفسي أن إحباط دوافع الطفولة يخلق سمات ثابتة باقية، والتعلم الناجم عن تربية الوالدين بطريقة قصدية أو غير قصدية– هو العامل الرئيسي في تكوين السمات وتشكيل الشخصية (سمير كامل أحمد، 2007) بالإضافة إلى عوامل أخرى تقوم بدورها مثل الذكاء وما جبل عليه الفرد من دوافع قوية أو ضعيفة وما لديه من قدرة احتمال للإحباط والحرمان.

وإن تظافر جهود الأسرة والمدرسة في تنشئة أبنائها وفق قيم معينة هو في سبيل تكوين مواطنين وأفراد متوافقين مع ذواتهم ومع مجتمعاتهم، للعيش في انسجام –نفسي واجتماعي– بعيدا عن كل صراع قيمي يتعرض له المجتمع نتيجة لتسرب قيم جديدة منافسة أو مناقضة لقيمه الأصلية.

وهذا لا يعني الركود والجمود، فالمجتمعات تتطور شأنها شأن الأفراد، وقد يفرض عليها تغيير البعض من قيمها التقليدية التي تعيق التطور والتقدم، وكل حركة من هذا القبيل لابد أن تقودها المدرسة، وتحرصها من تغيير مسارها الصحيح، وذلك بأن تكسب التلميذ ثقافة متماسكة ومتكاملة (فتحي يوسف، 1992، 136).

وتعتمد المدرسة في هذه العملية على مناهجها الدراسية، خاصة مناهج الدراسات الاجتماعية، فهي تعد في مقدمة المواد الدراسية التي تساعد الناشئين على فهم أنفسهم وفهم الآخرين، على المستوى الفردي والمجتمعي، كما تمكنهم من التكيف من خلال ما تكسبه من قيم وممثل عليا، واتجاهات وميول ومشاعر جماعية، تمكنهم من توحيد نظرتهم تجاه ما يحيط بهم، من مشكلات وقضايا، وتساعدهم على فهم ذواتهم.

كما تعمل القيم على تشكيل شخصية الفرد وتوجيهه في الحياة وتحدد أهدافه في إطار معياري صحيح، حيث تهيئ القيم للأفراد اختيارات معينة تحدد السلوك الصادر عنهم (علي خليل مصطفى وآخرون،2004، 232) و في نفس الاتجاه تماما تعمل مناهج الدراسات العلمية والتقنية، فهي لا تخلو من قيم تجعل التلميذ أكثر نزوعا للعلم والعمل والجدية والمثابرة والنجاح.

وهكذا " نرى أن للقيم دورا هاما في توجيه سلوك الفرد والجماعة، فهي تقوده إلى إصدار الأحكام على الممارسات العملية التي يقوم بها، وهي الأساس السليم لبناء تربوي متميز، ثم أنها تسهم في تشكيل الكيان النفسي للفرد" (صالح أبو جادو، 2004،207).

إن قيم الإبداع، وحب اكتشاف الحقيقة، وحب النقد، واستعمال العقل والمنطق في حل الكثير من المشاكل المتعلقة هي نتائج التعلم المدرسي،ما يعني أن الأفراد الذين لم يمروا عبره، لن يتميزوا بها، بل محرومون منها، فميزة هذه القيم أن ترتقي بالتفكير البشري وتسمو به، وهذا حتى بالنسبة للأفراد الذين لم يصلوا إلى مراحل لاحقة من الدراسة، أو أنهم تعرضوا لمناهج مختلفة.

أكدت دراسة **هيتس وليهمان** (**Hites&Lehman**) في هذا الإطار أن الحياة الجامعية والمناخ الجامعي له تأثير كبير في تشكيل القيم الأخلاقية والسياسية والاجتماعية والدينية عند الطلاب، ولوحظ أن التفكير النقدي لهؤلاء الطلاب يزداد بازدياد سنوات دراستهم الجامعية (**Lehman**& all, 1966, 57,98).

كما أكدت نفس الدراسة عن وجود تغيير في نسق قيم التلاميذ من مرحلة إلى أخرى، فقد تبين أن الطلاب في نهاية الدراسة الجامعية يكونون أكثر اتساعا للأفق، وأقل توجها للقيم التقليدية، وأكثر تمسكا بالقيم العصرية، ويؤكد معظم الباحثين في العلوم الاجتماعية على دور التربية في ترسيخ القيم لدى الناشئة "فلا توجد تربية بدون قيم بالنظر للوظيفة التي تؤديها في تطوير الإنسان"(**Charles** Hadji, 1992, 95).

وقد أكدت هذه النظرة مجموعة من البحوث **لسميث** (**Smith**, 1963) **وماكلوقلا** (**Mclaughlin**, 1970) **وسيب** (**Seib**, 1970) **وروكيش** (**Rockeach**, 1973) **وفيذر** (**Feather**, 1975) التي درست موضوع القيم وكان منطلقها الدراسات والمفاهيم التي توصل إليها ألبورت (**Allport**, 1937) ودراسات كل **كلوكهون** (**Kluchhon**, 1951) ثم **موريس** (**Morris**, 1956) و كان الاهتمام بدراسة القيم منحصرا في علم النفس الاجتماعي، فكل تفسير شامل للشخصية وللسلوك الإنساني لن يكون دون أن يتضمن موضوع القيم والاتجاهات.

تطورت البحوث السيكولوجية التي تهتم بالقيم في السبعينات من القرن الماضي في بحوث حول الشخصية،ومنها دراسة **لا يزنك** (H.**Eisenck**) عن **علاقة الاتجاهات والقيم بالسلوك الانبساطيو الانطوائي**، وقد توصل إلى أن الأشخاص الانطوائيين أكثر قابلية للاكتساب والتأثر بالقيم والاتجاهات السائدة في المجتمع استنادا إلى آليات التشريط على عكس الأشخاص الانبساطين الذين يعتبرون أقل ميلا للتأثر بها (H.**Eisenck**, 1971)

تلتها بعد ذلك دراسات **لروكيش (Rockeach)** لمعرفة الأنساق القيمية لدى فئات مختلفة في المجتمع وفي إطارها صمم مقياسا خاصا بالقيم، ففي دراسة له حول ظاهرة التعصب وعلاقته بالقيم، توصل إلى أن الأشخاص المرتفعين في التعصب يعطون أهمية كبيرة لقيمة الحياة المريحة وقيمة النظافة، وقيمة سعة الأفق أو العقل المتفتح (عبد اللطيف محمد خليفة، 1992)

ودراسات قام بها **روزنبرغ (Rosenberg)** تربط العلاقة بين القيم وسمات الشخصية منها الجوانب المعرفية، حيث يرى أن القدرات المعرفية حاجة تدفع إلى استعمالها وتوليد قيم معينة لدى الفرد، من شأنها توظيف هذه القدرات وأطلق عليها اسم مركب القيم المتجهة إلى التعبير عن الذات، وهي القيم الخاصة باستغلال القدرات والاستعدادات لدى الفرد ويرتبط التعبير عن الذات بالقدرات المتاحة لدى الفرد. (عبد اللطيف محمد خليفة، 1992، 20).

في نفس الموضوع، كشف حسين محي الدين عن العلاقة بين النسق القيمي بالقدرات الإبداعية كالأصالة والطلاقة والمرونة، وتبين له أن المرتفعين في الأداء الإبداعي يحصلون على درجات مرتفعة في عدد من القيم كالإنجاز الاستقلال الصدق الاعتراف أو التقدير الاجتماعي، وذلك مقارنة بالمنخفضين في الأداء الإبداعي (حسين محي الدين، 1981) وهذا في دراسة بعنوان **القيم الخاصة لدى المبدعين.**

وفي علاقة أخرى للقيم بسمات الشخصية أكد **محمد مصطفى الشيخ** وجود علاقة ارتباطية دالة بين القيم والتوافق النفسي لدى طلبة جامعة الأزهر بكلياتها المختلفة، فالعلاقة –حسبه– جوهرية في القيم الدينية، قيمة المسايرة، قيمة المساعدة، قيمة الإنجاز، القيمة النظرية، القيمة الجمالية، قيمة القيادة، وكانت العلاقة سالبة مع قيم التسلية والترفيه، القيم الاقتصادية، قيمة الجنس، التحرر، والاستقلال، الصحة والراحة وتأكد من ارتباط إيجابي بين القيم الدينية والتوافق النفسي واحتلال القيمة للمرتبة الأولى(محمد الشيخ،1980)

وتوصل **أحمد عبد القادر** في دراسة بعنوان **القيم الدينية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها ببعض سمات الشخصية** من وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين القيم الدينية وسمات الشخصية الآتية:السيطرة، المسؤولية، الاتزان الانفعالي، الاجتماعية، الحرص، الحيوية، التفكير الأصيل، وسمة العلاقات الشخصية لدى طلبة الجامعة(فواز عبد الله العواد، 2007).

فالقيم الدينية في كافة الأنساق القيمية لدى الطلبة يتأكد أنها تدعم جوانب هامة في شخصية الأفراد من اتزان انفعالي والمسؤولية، الصحة العامة والراحة، وتحقق مستوى إيجابي في التوافق النفسي. وفي موضوع آخر حول القيم الدينية ومستوى القلق لدى المراهقين توصل منصور عبد الله عبد الغفور إلى وجود علاقة ارتباطية بين سالبة بين درجات القيم الدينية ودرجات القلق لدى المراهقين من أفراد العينة (فواز عبد الله العواد، 2007، 59).

و في دراسة أخرى لأنو وفاسوسيلس (Ano&Vassoncelles, 2005) أسفرت عن علاقات إيجابية معتدلة بين الاعتقادات الدينية الايجابية وتجاوز المحن بشكل إيجابي وبالتالي يمكن القول أن المعتقدات الإيجابية ترتبط ارتباطا إيجابيا بالتوافق النفسي الإيجابي، فحسب نتائج البحث فإن الأفراد الذين يستخدمون استراتيجيات دينية مثل الصلاة، الدعاء لله، الاستغفار تنمو لديهم الخبرة بالمحن، وكذلك بالناحية الروحية، كما أنهم يكتسبون تقديرا ذاتيا عاليا (فواز عبد الله العواد، 2007).

فللدين أثره الواضح على النمو الفردي وعلى الصحة النفسية، والإيمان بالله عندما يتغلغل في النفس البشرية يدفعها إلى السلوك الإيجابي، ويساعد الدين على الاستقرار النفسي كما أن الإيمان يؤدي إلى الأمانة وينير الطريق أمام الفرد، فكل الديانات السماوية حثت على الاعتقاد بالقيم الإيجابية والالتزام بها وممارستها بتطبيقها في سلوكهم، فالإسلام مثلا يدعو إلى ضرورة التمثل بالقيم التي تسمو بالإنسان كالصدق والأمانة والصبر والإخلاص والتسامح وكلها قيم تتفق أغلب المنظومات التربوية على غرسها في شبابها وتدعيمها.

أكد **كارل يونغ** في أبحاثه ودراساته النفسية على ضرورة غرس الإيمان لدى المريض النفسي حتى يتم شفاؤه، كما أوضح أن الشخص يصبح مريضا نفسيا حين يضل الطريق عن الجوانب الدينية والروحية، وأن المريض النفسي لا يتسنى له الشفاء إلا حين يسترد نظرته للحياة الدينية، حيث توفر القيم الدينية الأمن والأمان بالنسبة للفرد (هول كالفن وآخرون، 1971).

لذلك كان التأكيد دائما على أهمية تبني سلم القيم الإسلامية لأهميته فهو كامل وشامل كمال الدين الإسلامي الحنيف، الذي يحقق للفرد شخصية متوازنة، ويسير في الحياة بعقيدة وإيمان راسخين لأن القيم التي تطمح التربية تحقيقها لابد أن تحقق الإشباع الذي يحقق سعادة الفرد في الدنيا والآخرة وهو خطاب الله عزو وجل للبشر "**وابتغ فيما أتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا وأحسن**

كما أحسن الله إليك ولا تبغ الفساد في الأرض إن الله لا يحب المفسدين" **القصص** 77، ويقول كذلك في سورة التغابن: "**واتقوا الله ما استطعتم**" التغابن 16.

والملاحظ في هذه القيم أنها لا تجنح إلى جانب معين، ففيها الاعتدال والتوسط في كل ما يتعلق بشؤون الإنسان في دنياه تطلعا لآخرته، لهذا لابد على التربية في فلسفتها أو غايتها استهداف تنمية عواطف وقيم يقرها الدين وفيها نفع للفرد والمجتمع كالإحسان إلى الغير وإيثار الغير على النفس وتفضيل المصلحة العامة على الخاصة. (الشافعي، 1993، 58).

فالقيم المركزية –حسب علماء النفس– تشكل محورا لكثير من المعتقدات والاتجاهات والسلوك وتؤثر في أحكام الفرد وأفعاله فهي تمد الفرد بإطار مرجعي لإدراك وتنظيم الخبرة وللاختيار بين بدائل الفعل. والبدائل المقصودة هنا هي كل ما يتعلق من مناشط في حياة الفرد، في العمل، الدراسة، الزواج، ...الخ،وتمثلا لأحكام العقلية الانفعالية المعممة اتجاه الأشخاص والأشياء والأفكار وأوجه النشاط، وتعبر عن درجة التفضيل والتقبل بالرفض أو القبول أو بالاستحسان أو الاستهجان.

والقيم جزء لا يتجزأ من الإطار الحضاري والثقافي في المجتمع، وهذا يعني أن القيم التي يؤمن بها الفرد ما هي إلا انعكاسا لإيديولوجية وفلسفة المجتمع، فهي التي تحدد بشكل عام ما هو مرغوب فيه أو مرغوب فيه من أشكال السلوك في المجتمع، لهذا فهي تعبّر عن نوعية الحياة ومستوى الرقي والتحضر في ذلك المجتمع، بمعنى أن القيمة تصبح مؤشرا هاما لكل ما يتعلق بقضاياه في التربية والاقتصاد والسياسة، والصحة، وفي الشأن كله.

أكد **دوركايم** في كتابه " **الأشكال الأولية للحياة الدينية** " (**the elementary forms of religious life**) في تناوله للدين وعلاقته بالمجتمع، دور القيم باعتبارها ميكانيزمات للتضامن الاجتماعي، ورأى أن الاهتمام بالجوانب الداخلية والاستدماجية لأنساق القيم والمعايير أساس بناء الشخصية والسلوك (محمد بني يونس، 374،2004).

قد يشكل هذا النسق العام أو الفردي خطورة في مراحل زمنية معينة على الفرد أو المجتمع، عندما يصبح غير وظيفي،أي ستاتيكيا، يركن بالفرد والمجتمع على حد سواء إلى السكون والخنوع، واللامبالاة، أو حتى القابلية للاستعمار كما سماها **مالك بن نبي** –رحمه الله– وهنا لابد على منظومة القيم أن تتعرض للتغيير، وتتدخل في ذلك مؤسسات المجتمع بأدواتها، من برامج ومناهج جديدة في

التربية والتعليم، وفي وسائل الإعلام والمساجد ودور الثقافة بآليات علمية و ;منهجية لأن القيم تتميز بنوع من الثبات النسبي، الأمر الذي لا يمكن من تغييرها بين عشية وضحاها وكذلك لتفادي كل أشكال الرفض والصراع منذ البداية.

فبعض الأنساق القيمية، تكون عصية على التغيير، خاصة في الأنساق التي تدعمها معتقدات اجتماعية، وفي هذا الإطار يقدم **فتحي مصطفى الزيات** نموذجا لبعض المجتمعات التي يشيع لدى أفرادها الاعتقاد بمحدودية طموحات الفرد وإنجازاته، وأن هذه الطموحات ينبغي ألا تتجاوز حدود الطبقة التي ينتمي إليها الفرد أي انه لا يمكن أن يكون إلا كما يراد له أن يكون، هذه المجتمعات ترسب لدى أفرادها قيم الولاء والانتماء والخضوع للرموز الحاكمة فيها، ومن ثم تتقلص لديها قيم الإنجاز، ويتأصل لدى أفرادها الضبط الخارجي.

هذا عكس بعض المجتمعات الأخرى التي تتيح لأفرادها فرصا أكبر للتعلم والعمل المشروع فيما يريد الفرد تحقيقه، هذه المجتمعات ترسب لدى أفرادها قيم الإنجاز، وتدعم لديهم ما يسمى بالضبط الداخلي، فتصبح هذه القيم موجها لنشاط الفرد، ومحددا للسلوك الإنجازي لديه.

تعطي بعض الأنساق القيمية صورة عن خلفية اجتماعية معينة لفئة أو طبقة أو جماعة، فجماعة التلاميذ عادة تترسخ لديهم القيم العلمية، التي تعزز النجاح والتفوق، خاصة إذا كانوا مقبلين على امتحانات، وكانت لديهم طموحات خاصة مرتبطة بالفئة أو الجماعة التي ينتمون إليها.

فالإناث مثلا، في كل مراحل التعليم في النظام التربوي الجزائري، يستعملن التعليم وسيلة للانعتاق من قيم خاصة، طالما رسخت في ذهنية وخلفية المجتمع، تحد من طموحها، وتنظر إليهن نظرة قاصرة، فقد عانت في ظرف معين من ضروب التفرقة بينها وبين أخيها الذكر منذ طفولتها، خاصة في البيئات الريفية والشعبية، وقد تعاني كذلك من الإهمال، وحتى المساس بحقوقها، أو الشط في قدراتها وإمكانياتها.

تشير **كاميليا عبد الفتاح** في هذا الإطار إلى أن البنت خلال طفولتها بحكم التقاليد تعيش في عالم النساء الذي ما زال ينظر إليه نظرة محدودة، وهذا بدوره يدفعها إلى محاكاة الأم أو القريبات مما يؤدي في نهاية الأمر إلى امتصاصها قيم هذا العالم المحدود (كاميليا عبد الفتاح، 1984، 158).

والملاحظ، في المدارس والجامعات الجزائرية في السنوات الأخيرة سيادة نجاح وتفوق الإناث في مختلف المراحل الدراسية وهو ما يؤكد مستوى الطموح العالي لديهن للتفوق، وتجاوز العراقيل، لتحقيق مكانة اجتماعية تطمح إليها، كما أن فرص التعليم، والنجاح فيه دعم حظوظ إدماجهن في العمل، في كل المجالات، وهذا يعني أن النجاح في الدراسة والتفوق فيها، أدى إلى الرفع من مستويات طموح البنات، وخلصهن من مخاوف كانت تحد من طموحهن.

والملاحظ كذلك الفروق في مستويات الطموح بين الذكور والإناث، وقد أرجعته نتائج البحوث والدراسات إلى أساليب التنشئة الاجتماعية، وإلى ظهور قيم بعينها لدى أحد أفراد الأسرة ، ففي دراسة للهامي محجوب 1987، تبين أن أساليب التنشئة الاجتماعية التي تشبع حاجات الفرد النفسية والاجتماعية تترعرع في ظلها قيم الحب والأمن والمكانة والإحساس بالانتماء للأسرة. (مصطفى محمود عبد الهادي ، 1991) .

وبينت دراسة صلاح الدين أبو ناهية (1987) إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين تقبل الوالدين للأبناء، وبين مستوى طموحهم الأكاديمي، ووجود علاقة سلبية بين التحكم السيكولوجي من الوالدين وبين مستوى هذه القيمة لدى الأبناء.(مصطفى محمود عبد الهادي ، 1991) .

تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إلى دراسة يوسف عبد الفتاح محمد (1984) من وجود ارتباط سالب بين الحماية الزائدة في تنشئة الأبناء وبين قيمة التدين، وبلغ معامل الارتباط بينهما (0.14) ووجد ارتباط سالب أيضا بين أسلوب التفرقة بين الإخوة وقيمة الولاء، مقداره (−0.21) (نفس المرجع السابق).

وهو ما يفسر مستويات الطموح المنخفضة لدى الذكور، فحالة الإسراف في التدليل، والتفريق بينهم وبين أخواته أو البنات عموما، فقد ينشأ وعنده اتجاه بأن كل شيء ملكه وله ، فكل ما هو في الكون هو طوع يديه، ولديه ميل للأخذ دائما، ومثل هذا الشخص يصل به التفاؤل الشديد إلى حالة من الكسل والخمول، ولن يحاول بذل الجهد، أمام أول عائق يقف حائل أمامه.

فبعض التلاميذ يمتلكون قدرات وإمكانيات النجاح الذاتية منها والاجتماعية، التي تؤهلهم للعمل والنجاح، وقد تسمع الطفل يقول لأخته أو لزميلة له "" **لو كان نكسر راسي كيما نتيا، نجيب**

عشرين"(حديث بالعامية الجزائرية) لكنه لا يفعل، فهو يعاني من مستوى طموح منخفض ودوافع الإنجاز لديه متدينة.

وهذا راجع لأساليب تنشئة الذكور في المجتمع، فهناك نسق عام من القيم تتبناه الأسرة تجاه تنشئة أبنائها الذكور أو الإناث، وعادة ما يعطي حرية ومرونة للذكور، أو العكس استعمال القسوة الشديدة، وكلا الأسلوبين يولدان بناء نفسيا مهزوما اعتماديا لا يستطيع مواجهة ظروف الحياة المتغيرة، ومنها ظروف الإحباط، التي تتطلب استراتيجيات خاصة لمواجهتها.

أما فيما يخص علاقة القيم بجنس الفرد، فقد وجد أن الإناث أكثر اهتماما من الذكور بالقيم التي ترتبط بالتوجه نحو الآخرين، في حين يهتم الذكور بالقيم التي تتعلق بالكفاءة الإنتاجية والجسمية ويرجع ذلك إلى الدور الجنسي، حيث تظهر الإناث اهتماما بالمشاكل الشخصية والعائلية، في حين يهتم الذكور بالمشاكل المادية.وفي دراسة (**lou.s&wang**,1990) عن القيم السائدة لدى مراهقي المجتمع الصيني أظهرت النتائج في بحثها عن التفضيل القيمي والدور الجنسي عن وجود علاقة وثيقة بينهما وخاصة ما يتعلق بالقيم الوسيلية، وكان المراهقون الذكور أكثر قيما عملية ووسيلية، وكانت المراهقات أكثر تعبيرية واشتراكية في تفضيلهن القيمي (إبراهيم السيد أحمد،2005)

في الموضوع نفسه، وجد أن الرجال أكثر توجها نحو القيم المادية والإنجاز وأكثر بحثا عن المتعة، والنساء أكثر توجها نحو القيم الدينية والسعادة الشخصية وتقدير الذات والتناسق الداخلي وخلو الحياة من الصراع(عبد الطيف محمد خليفة،1992) وهو يؤكد تأثير طبيعة دور كلا الجنسين.

وفي موضوع علاقة القيم بدافعية الإنجاز، فالدراسات التي وجدت قليلة(في حدود علمي) ولكن نتائج دراسة **ماكليلاند** حول العلاقة بين النمو الاقتصادي ومستوى الإنجاز بين الأمم أكدت أن قيم البروتستانت تشجع على ارتفاع الحاجة للإنجاز لدى الأبناء، وبالتالي زيادة الإنتاجية في هذه الدول، كما أشار إلى أن الفروق والاختلافات في أساليب تربية الأطفال الأمريكيين قد ارتبطت بوجود فروق في الدافعية للإنجاز بين هؤلاء الأطفال (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، 23)

و تفترض الباحثة في هذا الإطار وجود نوع من نسق القيم لدى الأفراد ذوو المستوى المرتفع في دوافع الإنجاز، وهو يتأثر بتدعيم المجتمع المدرسي أو المجتمع العام له، وأن نسق القيم الذي تبناه التلميذ على علاقة كذلك بدوافع التحصيل.

وقد كشفت دراسات عن وجود علاقة بين القيم والتخصص الدراسي، إذ أكدت دراسة **هانتليودافيد (Hantly&David)** أن المتخصصين في مجال الفيزياء يحصلون على درجة مرتفعة في القيم الجمالية والنظرية والاجتماعية، أما المهندسون فتمثل القيم النظرية والسياسية والاقتصادية لديهم أهمية، وأن رجال الأعمال يعطون أهمية كبيرة للقيم الاقتصادية والسياسية (عبد اللطيف محمد خليفة،1992)

وقد توصل منصور محمد جميل إلى أن الطلاب في التعليم العام يعطون أهمية كبيرة لقيم الإنجاز، والقدرة على التصرّف في المستقبل والقيادة، والقيم الجمالية، والتنوع في الاهتمامات والابتكار، في حين يعطي طلاب التعليم التجاري أهمية أكبر لقيم أخرى مثل الدخل والخدمة (منصور محمد جميل،1973)

وتأكدت زينب عبد الرحمان في دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين تحصيليا والعاديين، أن الطلبة المتفوقون يتميزون بارتفاع أهمية القيمة الاقتصادية والدينية، كما أنهم أكثر تمسكا بالقيم التقليدية الأصلية، عن الطلبة العاديين، الذين يتميزون بارتفاع أهمية القيمة الاجتماعية، ثم الدينية، وأكثر تمسكا بالقيم العصرية(سيد أحمد طهطاوي،1996)

وفي مجال ترسيخ القيم المسايرة لاتجاهات اجتماعية أو سياسية، كشفت الباحثة عائشة حسين طوالبة (سيد أحمد طهطاوي، 1996، 31) أن إسرائيل تقوم عن طريق كتب المطالعة التي تدرس في الأراضي المحتلة بتغيير قيم الأفراد، وتثبت القيم التي تقوى الانتماء الإسرائيلي، وتبث القيم المعرفية التي تتحدث عن إسرائيل ونشأتها وبطولاتها، أما القيم الأخلاقية فكانت أقل مرتبة، لأن إسرائيل تعتمد على الأخلاق اليهودية في نشأتها.

لهذا تطور الاهتمام بدراسة القيم والاتجاهات في المجتمعات الغربية بعد الحرب العالمية الثانية، بغرض تنشئة أفراد المجتمع الواحد وفق أنساق قيمية مشتركة، خدمة لأهداف وطنية،فموضوع القيم والمنظومة القيمية لدى فئات المجتمع الواسعة ذو أهمية بالغة.

كما أن اجراء دراسات وبحوث للكشف عن شكل البناء أو النسق لدى الأفراد ذوأهمية كبيرة في كل المستويات، سواء في معرفة الأنظمة القيمية المتحكمة في سلوك الأفراد في كل الجوانب الحياتية ليصل إلى محاولة التنبؤبه خاصة لدى فئات المجتمع التي لازالت في أمس الحاجة لتدخل

الكبار(الأولياء ،المعلمون ...) ومؤسسات الدولة بهدف التربية أو التوجيه والإرشاد، سواء على المستوى الفردي أو المجتمعي. والبحث الحالي يستهدف الكشف عن شكل النسق القيمي لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية، وعلاقته بمتغيرات دافعية الإنجاز، ومستوى الطموح والنجاح في امتحان البكالوريا.

وعليه فتساؤل البحث هو كمايلي:

ما هو شكل نسق القيم العام لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية؟ وما هي القيم التي تتصدر الترتيب في نسق القيم العام لدى التلاميذ المرتفع ونفي دوافع الإنجاز وذووا مستوى الطموح العالي، والناجحون في امتحان البكالوريا؟

ومنه فتساؤلات البحث هي كالآتي:

1- ما هو شكل البناء أو نسق القيم لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية؟

2- ما هي القيم التي تتصدر نسق القيم لدى التلاميذ الثانويين؟

3- هل توجد علاقة بين شكل نسق القيم ودافعية الإنجاز المرتفعة؟

4- هل توجد علاقة بين شكل النسق القيمي ومستوى الطموح العالي لدى التلاميذ؟

5- هل هناك نسق قيم خاص بالتلاميذ الناجحين في امتحان البكالوريا؟

1-2- فرضيات البحث:

1 -تختلف القيم المشكلة لنسق القيم باختلاف الجنس.
2 -تختلف القيم المشكلة لنسق القيم لدى أفرد عينة البحث حسب طبيعة التخصص.
3 -تحتل القيمة النظرية والدينية المراتب الأولى في نسق القيم لدى التلاميذ الذكور الأدبيين ذووا مستوى عال في دافعية الإنجاز.
4 -تحتل القيمة النظرية والدينية المراتب الأولى في نسق القيم لدى التلاميذ الذكور العلميين ذووا مستوى عال في دافعية الإنجاز.
5 -تحتل القيمة النظرية والدينية المراتب الأولى في نسق القيم لدى التلميذات الأدبيات ذوات المستوى العالي في دافعية الإنجاز.

6 -تحتل القيمة النظرية والدينية المراتب الأولى في نسق القيم لدى التلميذات العلميات ذوات المستوى العالي في دافعية الإنجاز.

7 -تحتل القيمة النظرية والدينية المراتب الأولى في نسق القيم لدى التلاميذ الذكور الأدبيين ذووا مستوى طموح عال.

8 -تحتل القيمة النظرية والدينية المراتب الأولى في نسق القيم لدى التلاميذ الذكور العلميين ذووا مستوى طموح عال.

9 -تحتل القيمة النظرية والدينية المراتب الأولى في نسق القيم لدى التلميذات في الأقسام الأدبية ذوات مستوى طموح عال.

10 -تحتل القيمة النظرية والدينية المراتب الأولى في نسق القيم لدى التلميذات في الأقسام العلمية ذوات مستوى طموح عال.

11 -تحتل القيمة النظرية والدينية المراتب الأولى في نسق القيم لدى التلاميذ الذكور في التخصصات الأدبية الناجحين في امتحان البكالوريا.

12 -تحتل القيمة النظرية والدينية المراتب الأولى في نسق القيم لدى التلاميذ الذكور في التخصصات العلمية الناجحين في امتحان البكالوريا.

13 -تحتل القيمة النظرية والدينية المراتب الأولى في نسق القيم لدى التلميذات في الأقسام الأدبية الناجحات في امتحان البكالوريا.

14 -تحتل القيمة النظرية والدينية المراتب الأولى في نسق القيم لدى التلميذات في الأقسام العلمية الناجحات في امتحان البكالوريا.

1-3- أهمية البحث:

انطلاقا -مما ذكر سابقا- تتضح أهمية البحث الحالي في دراسة وإدراج موضوع القيم ضمن الدراسات النفسية التربوية، بعدما كان رهين الدراسات الاجتماعية والفلسفية فقط، ولابد من التأكيد على أهمية دراسة القيم في هذا الإطار، فالقيم تعتبر محددا هاما للسلوك الاجتماعي والفردي، وهي جزء من الإطار الحضاري والثقافي للمجتمع، فالقيم ما هي إلا انعكاسا للأسلوب الذي يفكر به الأشخاص في ثقافة معينة، في فترة زمنية معينة.

و تتحكم كذلك في سلوكيات الأفراد فيما هو مرغوب فيه اجتماعيا، وما هو مرفوض من أشكال السلوك في ضوء ما يمليه الضمير، ويحدده المجتمع من قواعد ومعايير، كما أن القيم تعتبر إحدى المؤشرات الهامة لنوعية الحياة ومستوى الرقي والتحضر الذي بلغه المجتمع. فهي التي تحدد

اتجاهاته وتفضيلاته وطرقه في ممارسة شؤون حياته الأساسية، كالتربية والتعليم، والسياسة والاقتصاد والعمل، وكل ما يتعلق بحياة الفرد الاجتماعية.

إن دراسة ومعرفة نسق القيم لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية يعتبر مؤشرا هاما لتقويم برامج مؤسسات التنشئة الاجتماعية، خاصة المناهج التربوية، وهو ما يساعد في تدعيمها –مستقبلا– بالقيم التي يراها المجتمع أكثر إيجابية لنمو شخصية أبنائه، فالقيم هي معايير هامة وأسس للحكم على سلوك الأفراد بصفة عامة، ولا يخفى أن معرفة النسق القيمي يعطي صورة عامة على كافة جوانب شخصية المتعلم.

إن معرفة منظومة القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، خاصة لمن تدفعهم المنظومة التربوية إلى خارجها، تجعل إمكانية التنبؤ كبيرة جدا بمستقبل هؤلاء التلاميذ، خاصة في ظل معرفتنا بطموحاتهم ودوافعهم وهذا بهدف التحكم وتوجيههم مهنيا، ودراسيا واجتماعيا، والتدخل لتكوين اتجاهات إيجابية لديهم وتحسين دوافعهم والقيام بعملية الإرشاد قبل فوات الأوان، وبطريقة منظمة.

تتعدد أهمية الدراسة في أبعادها التربوية والنفسية والاجتماعية، وقد أصبحت هذه الدراسات مهمة، ذلك لمتطلبات الحياة الاجتماعية الحالية، وكذلك بالنسبة لمؤسسات المجتمع التي تحتاج أكثر من أي وقت مضى إلى قيم ومشاعر مشتركة، خاصة بعد ظهور قيم جديدة ذات تأثير سلبي على سلوكات وشخصيات الفرد، بفعل تأثيرات العولمة.

كما أن التغيرات التقنية فرضت تعزيز قيم جديدة لمواجهة تحديات العصر، والمشاركة في صنعه، وهذا بمعرفة مشكلات أفراد المجتمع المتعلقة بدوافعهم وطموحاتهم بهدف توجيهها في ظل عالم سريع التغير لا يرحم الضعفاء، والمتكاسلين والمتخاذلين أكثر من أي وقت مضى.

كما لا يخفى أن الحديث عن القيم ودوافع الإنجاز وطموح الأفراد، هو حديث عن التوجه الحضاري للمجتمع، فكل مؤسسات المجتمع ابتداء من الأسرة إلى المؤسسات التعليمية ومؤسسات الشباب وأجهزة الإعلام –التي أصبح تأثيرها واضحا في العصر الحالي أكثر من غيرها بفعل التطور التقني– لها دور هام جدا إن لم نقل خطير في غرس القيم الإيجابية، والتوجيه السليم لمقدرات المجتمع، المتمثلة في شبابه.

1-4-أهداف البحث:

إنّ أهداف هذا البحث نابعة من أهميته، ومن إلحاح الواقع التربوي للقيام بأبحاث ودراسات علمية، تتجه نحو تشريح أجزاء من المنظومة التربوية، والمتمثلة في أهدافها ونواتجها، بالكشف عن إيجابياتها وسلبياتها بغرض تدعيم ما هو إيجابي، ومحاولة تطعيم وتعديل ما هو ناقص، في الجزء المتعلق بنواتجها وهو المتعلم بمعرفة قيمه التي تقف وراء دوافعه المرتفعة، وطموحاته العالية أو العكس، وقد تتعدد أهداف البحث الجزئية كما يلي:

1 -معرفة كيفية انتظام القيم في شخصية تلميذ نهاية التعليم الثانوي.
2 -معرفة الفروق بين الذكور والإناث في الأنساق القيمية، وفي دوافع الإنجاز وفي مستويات الطموح.
3 -معرفة العلاقة بين الأنساق القيمية ونجاح التلاميذ أو رسوبهم في امتحان البكالوريا.
4 -معرفة العلاقة بين نوع النسق لدى التلاميذ وبين دافعيتهم للإنجاز المرتفعة.
5 -معرفة العلاقة بين نوع نسق القيم لدى التلاميذ وبين مستويات طموحهم العالي.
6 -معرفة العلاقة بين متغيرات البحث الأساسية، المتمثلة في نسق القيم ودافعية الإنجاز، ومستوى الطموح، وبين نجاح التلميذ أو رسوبه في امتحان البكالوريا، وهذا ما سيسمح مستقبلا بالتنبؤ بنوع نسق القيم الذي يجب تدعيمه لدى التلاميذ بهدف التحكم.
7 -معرفة الفروق بين الأنساق القيمية لدى التلاميذ -حسب تخصصاتهم الدراسية -في علاقتها بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح.
8 -يتم تقديم مجموعة من الاقتراحات حول كيفية توجيه المتعلمين، بهدف غرس قيم أكثر إيجابية وايجاد استراتيجيات أو أدوات تساعد في ذلك، انطلاقا من نتائج البحث، ومن نتائج ودراسات سابقة في هذا الإطار.

1-5- تحديد مفاهيم البحث:

تعتبر عملية تحديد مفاهيم البحث من أهم الخطوات الإجرائية الهادفة إلى التحكم في متغيرات البحث الرئيسية، بل هي الخطوة الأهم التي تحيل الباحث مباشرة إلى الأدوات المناسبة لتحقيق فرضيات بحثه و أهدافه،وتحديد المفهوم إجراء جد ضروري في البحوث الاجتماعية والإنسانية بصفة عامة، لأن هذه الأخيرة تعتمد على مفاهيم مشتركة، ويتداخل استغلالها من ميدان لآخر.

وحسب **أنجرس** (**M.Angers**) فإن تحديد المفهوم" يتمثل في إجراء تدريجي ينطلق من العمومية في استغلال المفهوم إلى الشكل الإجرائي له" (**Maurice** A, 1996)

وفي ما يلي أهم المفاهيم المطلوب تحديدها في البحث التالي وهي:القيم، النسق، نسق القيم، دافعية الإنجاز، ومستوى الطموح.

1-5-1- القيم: القيمة مفرد "قيم" من "قوم" و"قام"، قام المتاع بكذا أي تعدلت قيمته به، و"القيمة" الثمن الذي يقوّم به المتاع، أي يقوم مقامه، والجمع: القيم، مثل سدرة وسدر وقومت المتاع، جعلت له قيمة معلومة" (أحمد بن محمد بن علي المقري الفيومي، 1925، 714).

والأصل اللاتيني لكلمة قيمة (Valeo) يعني أنني قوي، وأنني أرفل في صحة جيدة، وهي أيضا (Valeur) باللغة الفرنسية، وتقابلها باللغة الإنجليزية (Value).

أمافي اللغة العربية فإن المدلول الأول"للقيمة" كما ذكر في التعريف السابق لأحمد بن محمد المقري يعني ثمن الشيء بالتقويم (القيمة الكمية) والمدلول الثاني يشير إلى القيمة أنها تعني الاستواء، فهي مشتقة من الفعل قام بمعنى وقف واعتدل وانبسط وبلغ (محمد علي الزبيدي، 1966، 35) وقد كان وصف الإنسان أو الشيء أو العمل أو الدين بكونه قيما، أي مستقيما كقوله تعالى: "**ذلك الدين القيم لكن أكثر الناس لا يعلمون**" (قرآن كريم، سورة الروم، الآية 30)، وقوله تعالى في سورة البينة الآية رقم 3: "**فيها كتبقيمة**".

يشير قاموس (**Americancollège**) إلى القيمة "على أنها تعني الأشياء التي يعطيها الناس اهتماما خاصا" (السيد أحمد طهطاوي، 1996، 41) وتشير معاجم علوم التربية إلى أن القيمة هي تقدير نقوم به تجاه شخص أو فرد أو نشاط حسب ما يمكن تحصيله منه.

يلاحظ أن أغلب التعاريف تجمع على أن القيمة تتمثل في تقديرات أو أحكام يطلقها الناس على مواضيع أو أشخاص أو أشياء معينة والتعريف التالي للقيمة يوضح المفهوم أكثر،بغرض التحديد الإجرائي له "القيمة مقياس أو مستوى أو معيار، نستهدفه في سلوكنا، وينظر إليه على أنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه" (محمد إبراهيم كاظم، 1970، 11).

وفي تعريف آخر **لثور ندايك (Thorndike)** يشير إلى أن القيم عباره عن " تفضيلات تكمن في اللذة والألم، أو الارتياح الذي يشعر به الإنسان، فإذا كان حدوث شيء لا يؤثر مطلقا على لذة أو ألم أي فرد، أيا كان حاليا، أو مستقبلا، فإنه يكون عديم القيمة على الإطلاق" (مصطفى الخشاب، 1966، 187).

يلاحظ أن التعاريف –السابقة الذكر– تختلف في نظرتها للقيمة حسب المدارس والاتجاهات التي يحملها أصحابها، أو حسب استعمالات المفهوم في البحث، فهي تارة تنظر إلى القيمة على أنها تفضيلات أو تقييمات، أو مبادئ وآراء ومعتقدات –تارة أخرى– في تعاريفها، وهناك من يرى :"أنها مجرد اتجاهات تقويمية، أو أنها اشباعات الفرد لحاجاته الأساسية التي يرغبها، وذلك من سلوك معين" السيد أحمد طهطاوي، 1996، 43)

كما يلاحظ أن التعريف الأخير ينزل بالقيمة إلى منزلة الحاجة، والقيمة ليست حاجة، بل يستهدفها الفرد لغرض تحقيق حاجاته وأهدافه وطموحاته، فالقيمة إذن، أعمق وأعقد من أن تكون مجرد حاجة أو دافع، فهي أشد رسوخا في شخصية الفرد، وأكثر علوا من الحاجة، التي قد تزول لمجرد إشباعها (لاحظ الفرق بين القيمة والحاجة لاحقا).

من الناحية الاصطلاحية، فالقيمة عبارة عن حكم عقلي، انفعالي، يصدره الفرد نحو الأشخاص أو الأشياء أو المعاني، بالتفضيل أو عدم التفضيل، في شكل تقدير أو تقويم ضمني أو صريح، وهذا بناء على خبراته السابقة التي استقاها من خلال تنشئته الاجتماعية، والقيمة عموما أكثر تحديدا مجردة تعبر عن وقائع أو مواقف مدركة وواعية، ويلاحظ أن صورة هذه التقييمات والتفضيلات لدى الفرد تكون في شكل نسق أو نظام أو سلم وفق الأولوية والاهتمام.

1–5–2– النسق:

كلمة النسق في اللغات الأوروبية مصدرها كلمتان يونانيتان هما: Syn–Stema أي وضع أشياء بعضها مع بعض في شكل منظم منسق، والنسق هو مجموعة من العناصر في تفاعل دينامي بينهما منظمة قصد بلوغ الهدف" (**Rosnay**, 1975, 83).

وقد تستعمل عدة ألفاظ أو كلمات مقابلة لنسق (Système) منها: سلم، نسق، منظومة، نظام، تنظيم، بنية، هرم...الخ وكلها تحمل مدلولا واحد.

فالنسق إذن هو مجموعة من العناصر، أو الأجزاء، المرتبة ترتيبا خاصا، هذه العناصر متصلة فيما بينها اتصالا به تنسيق لتؤدي وظيفة أو غرضا أو هدفا معينا، وهو شأن القيم التي تنتظم لدى الأفراد مشكلة ما يسمى بنسق أو نظام القيم.

1-5-3- نسق القيم:

"عبارة عن مجموعة قيم الفرد أو المجتمع مرتبة وفقا لأولوياتها، وهو إطار على هيئة سلم تتدرج مكوناته تبعا لأهميتها (كاظم محمد إبراهيم، 1970) وهذا يعني "أن القيم التي يحتضنها الفرد تنتظم في نسق هرمي يتصف بالثبات النسبي يقوم على منطق الأولويات، كما أن أية قيمة جديدة تندرج في هذا النسق تتطلب إعادة ترتيب لهذه الأولويات وأن عدد القيم التي يتبناها الفرد إنما تعتمد على بنائه البيولوجي، وما يحيط به إطار اجتماعي (Allport ,1961) .

والملاحظ أن لسلم القيم الذي يتبناه الفرد (أو المجتمع) يحتكم إليه في كافة شؤون حياته، وبذلك فهو يحكم سلوكات وتصرفات واختيارات الفرد دون الوعي بذلك، أي أن لنسق القيم وظيفة وهدف يؤديه بشخصية الفرد.

والتعريف الإجرائي لنسق القيم -الذي تتبناه الباحثة- هو مجموع القيم التي يتبناها الفرد وتنتظم لديه من خلال ترتيب معين لتؤدي وظائف مختلفة بشخصية التلميذ. والقيم المقصودة هنا هي القيم الستة المشار إليها في تصنيف **سبر انجر** لأنماط الرجال والمتمثلة في القيم النظرية، الاقتصادية، الجمالية، السياسية، الاجتماعية والدينية، والتي وفقها بنى **ألبورت وفرنون ولندزي** مقياسا خاصا لقياس القيم لدى الأفراد.

1-5-4- دافعية الإنجاز:

يستخدم مفهوم الدافع ليدل على الدافعية، أو كمرادف لها، حيث يعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع، وإن كانت الدافعية هي المفهوم الأكثر عمومية" (معتز عبد الله، 1990، 419).

أشار (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، 67-68) "إلى أنه من بين إحدى عشر تعريفا قدمها الباحثون لمفهوم الدافعية (حسب هاملتون **Hamilton**, 1983) جاءت كلمة "الدافعية" في معظم هذه

التعريفات في عدد قليل منها" وبالتالي فإنه عند استخدام لأي من المفهومين، الدافع أو الدافعية فالمقصود واحد.

ولكلمة الدافعية (**Motivation**) جذورها اللاتينية (**Movere**) والتي تعني يدفع أو يحرك (to **moove**) في علم النفس، فمصطلح الدافعية إذن ناشئ عن كلمة "دافع" وهو ما يحرك الفرد للقيام بعمل يظهر عند سلوك معين.

وحسب **موراي** (**G.Murray**) "فالدافعية عبارة عن عامل داخلي، وهي تشير لسلوك الإنسان وتوجهه وتحقق فيه التكامل" (عبد المجيد نشواتي، 1998، 206) وصلب ما تعنيه الدافعية أن الحاجات تخلف حواجز لدى الفرد لتحقيق الأهداف والحاجة للإنجاز، بالإضافة إلى الحاجات الأخرى، أو الدوافع الأخرى حاجة أساسية عند الإنسان.

وتعرف الحاجة أو الدافعية للإنجاز على أنها "الرغبة في النجاح والفوز وتحقيق السبق على الآخرين، وإتمام الأعمال على وجه مرض في الوقت المحدد، بحيث تعود هذه الأعمال على الفرد بالشعور بالرضا عن الذات، وتزيد ثقته في نفسه" (جابر عبد الحميد وعلاء كفافي، 1987، 364-368).

يعرف **أتكنسون**(**Atkinson,1964**) الدافع للإنجاز على "أنه استعداد ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد، ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع"(مصطفى حسين باهي،23،1998)

عموما أغلب التعاريف التي تناولت بالتعريف دافع الإنجاز، ركزت على محددات المفهوم، وكذلك النتائج المترتبة عنه كالإشباع و الرضا...الخ.

و**التعريف الاصطلاحي** التالي-سيوضح المفهوم أكثر وهذا وفقا لاستخدام الباحثة له- "فالدافع للإنجاز هو الرغبة في الأداء الجيد وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي للأطفال" (فاروق عبد الفتاح موسى، 1991، 5).

ومنه **التعريف الإجرائي** الذي يشير إلى الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار دافعية الإنجاز، الذي يعرض عليه من خلال البحث الحالي.

1-5-5- مستوى الطموح (Niveau d'ambition):

في العادة وعند عموم الناس يشار إلى الشخص الطموح بأنه المتفائل بالمستقبل، ولديه القدرة على تحديد أهدافه، ويستطيع التحكم والتغلب على العوائق ولا يستسلم، وأغلب التعاريف لا تخرج عن هذا الإطار في تعريفها للطموح"، فهوبي **(Hopee)** يعرّف الطموح بأنه أهداف الشخص أو غاياته، أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة" (كاميليا عبد الفتاح، 1984، 9-10).

ويعرف **ايزنك** الطموح (H.**Eisenck**): "بأنه الميل إلى تذليل العقبات وتدريب القوة والمجاهدة في عمل شيء بصورة سريعة وحيدة لتحقيق مستوى عال من التفوق على النفس" (كاميليا عبد الفتاح، 1984، 9-12).

يلاحظ أن كلا التعريفين، يرى في الطموح رغبة جامحة لدى الفرد لتجاوز عراقيل لأهداف أو غايات حددها، وإن كان **ايزنك** يعتبره مجرد ميل، لكن هذا الميل وراءه دافع ويتميز بثبات نسبي، ويعرف مستوى الطموح بأنه "المستوى من التطلع للوصول إلى هدف إنجازي معين " (فاخر عاقل، 1981، 18)

أما التعريفان الواردان لمستوى الطموح، فيتفقان على صورة التقويم التي يضعها الشخص في سبيل تحقيق أهدافه، وهي التعاريف التي يتم الاتفاق على **اصطلاحها** لمفهوم مستوى الطموح، مع إضافة أنه سمّة ثابتة نسبيا في شخصية الفرد، تجعله يتطلع إلى هدف إنجازي معين.

إجرائيا هو الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار مستوى الطموح الذي يخضع له، من خلال البحث الحالي.

الجانب النظري

الفصل الثاني

ماهية القيم

تمهيد

1.2- تعريف القيم

2.2- مفهوم القيم واستعمالاته في مختلف العلوم

1.2.2- القيمة لدى علماء الاقتصاد

2.2.2- القيمة لدى الفلاسفة

3.2.2- القيمة لدى علماء الاجتماع

4.2.2- القيمة لدى علماء النفس

5.2.2- القيمة لدى علماء الأنثروبولوجيا

3.2- القيم ومفاهيم نفسية واجتماعية

4.2- تصنيف القيم

5.2- مكونات القيم

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر التعريف بالمفهوم وتحديداته خطوة أساسية وهامة في أي بحث علمي منهجي، خاصة إذا تعلق الأمر بتحديد بعض المفاهيم الشديدة الارتباط بالشخصية، المتصفة بالذاتية كموضوع القيم،هذه الخطوة تسمح، بتوضيح المفهوم، ووضعه في سياقه الزمني والمكاني، وفي ضبطه وفق مجال التخصص.

ومفهوم القيم من المفاهيم المشتركة في عدّة تخصصات علمية، وإنسانية، تورد بتعاريف شتى، وللعلم كذلك، فإن القيم هي موضوع الفلسفة ومبحثها، وإن استخدام هذا المفهوم في علم النفس أو التربية اللذين عرفا تطورا واضحا في استعمال أساليب علمية كالقياس مثلا، مكنتهما من الدقة العلمية إلى حد كبير.

وإن تحديد المفهوم بوصفه في مجال الدراسة، بالإشارة إلى تعاريفه وخصائصه ومكوناته وتصنيفاته يمكّن الباحث من التحكم أكثر في استعماله في مجال تخصصه، طبقا للأهداف التي يرجوها.

2-1- تعاريف القيم:

مصطلح القيمة أول ما عرف في علم الاقتصاد، وكذلك في علم الاجتماع والفلسفة، إلا أنه شديد الارتباط بالميدان الأول.

إن أول ما يتبادر إلى الذهن الاستعمال الشائع، أو استعمال الإنسان العادي لكلمة قيمة بقوله:"**هذا شيء قيم**"مثلا أو "هذا البحث قيم" أو "هذا الرجل ذو قيمة"وهذا يعني أن هذا الإنسان أراقه الشيء أو أحبه، أي يلبي حاجته (رغبته) ويفضله.

و إذا قيل "هذا المتاع ذو قيمة" فهذا يعني أنه يرغب فيه، وقد يستعمل بصيغة لفظية أخرى (أقيم على وزن اسم تفضيل) معناه أن هذا الشيء أفضل من الآخر (الأفضلية).

يلاحظ أن المفهوم العام للقيمة يحمل معنى التقويم أو التقدير، كما أنه يحمل معنى التفضيل أو الرغبة، وينطوي على فهم ذاتي للقيمة أي أن قيمة الشيء على علاقة بالشخص، بحكمه الشخصي، أي أن هذا الشيء المفضل بالنسبة له لا يكون لدى الآخر، والفهم اللغوي يوضح المفهوم أكثر .

2-1-1- التعريف اللغوي:

مفرد كلمة قيم – لغة –من قوم، وقام المتاع بكذا أي تعدلت قيمته به (محمد بن عبد القادر الرازي، 1722، 57).

"فالقيمة" واحدة القيم (مفردها) فعلها "يقيم" وماضيها "قيم"، وأصله الواو لأنه يقوم مقام الشيء، فالقيمة ثمن الشيء بالتقويم، تقول: تقاوموه في ما بينهم (ابن منظور).

القيمة هي أيضا قدر الشيء،وهي الشيء المعتدل العالي، والشيء القيم، هو الشيء الغالي النفيس (إبراهيم رمضان الذيب، 2006، 42) فتقول الكتاب القيم، النفيس الذي يحتوي على معلومات ومعارف مهمة ومفيدة،وقد تقول هذا الإنسان قيم، أي ذو المكانة العالية، المعتدل الفكر والفهم، وهو المستقيم سلوكا وأخلاقا، في قوله تعالى: " **ذلك الدين القيم**" (قرآن كريم، التوبة الآية 36) أي المنهاج القويم الصحيح الشامل الحق.

ويذكر قاموس المحيط (**للفيروز آبادي**) أن القيمة بالكسر واحدة القيم وما له قيمة، إذا لم يدم على شيء. وقومت السلعة واستقامته أي ثمنته كما تدل كلمة القيمة على الثمن الذي يقاوم المتاع أي يقوم مقامه، وجمعه قيم، ويقال ماله قيمة إذا لم يدم على شيء (بطرس البستاني، 1977، 764).

فحسب المعاجم اللغوية، فالقيم هي جمع لكلمة قيمة (ثمن الشيء بالتقويم) و(قام ميزان النهار) أي اعتدل و(القائم بالدين) أي المستمسك به الثابت عليه، والقيم هو المستقيم، والقيم: الاستقامة (رضوان زيادة، كيفن جيه أتول، 2010).

يقال مثلا: استقام الشيء أي اعتدل واستوى، فمن أسماء الله الحسنى القيوم أي القائم الحافظ لكل شيء (معجم اللغة العربية، د ت، 792).

تستعمل كلمة قيمة في اللغات الأجنبية كذلك بنفس المعنى تقريبا، ففي اللغة الفرنسية (valeur) وفي الإنجليزية (value) وتعني الشيء الثمين ذو الأهمية، من الفعل يثمن.

يشير **رضوان** زيادة **وكيفن جيه أتول** إلى أن استعمال المفهوم في اللغات الأوروبية الحديثة والمعاصرة الذي يحمل **الشحنات** الأخلاقية والمرجعية المعيارية حديث (رضوان زيادة، كيفن جيه أتول، 2010).

يعود أصل استعمال القيمة في اللاتينية إلى معنى "الشجاعة في القتال" (Valeo) أي (أنا قوي) و(أنا في صحة جيدة) كما تدل على الشجاعة والبسالة (Vaillance) والصلابة والقوة، وهو معنى يتضمن "فكرة المقاومة والصلابة والتأثير والفعالية وترك بصمات قوية على الأشياء" (Jean Laird, 1929).

تطور معناه ليدل على ما يساويه الشيء أو الشخص، ثم على ثمن الشيء ثم على التقدير المعنوي الذي يستحقه ويحظى به الشيء بناء أعلى قربه أو بعده من النموذج المثالي لذلك الشيء.وبالرجوع إلى الاستعمال الأول، أصل الكلمة في علم الاقتصاد، فالقيمة معناها قيمة الشيء.

أما المفهوم الحديث للقيم " فالقيمة كموضوع لأي اهتمام "(**بيري**، 1926) هذا التعريف يتفق مع تعريف أحمد حمدان علي المقري (1925، 714) على أن القيمة هي الثمن الذي يقوم مقامه والجمع، القيم، وقومت المتاع أي جعلت له قيمة معلوم،هذا عن المفهوم اللغوي، أما المفهوم الاصطلاحي للقيمة فلا يبتعد عنه كثيرا.

2.1.2- المفهوم الاصطلاحي:

من الناحية الاصطلاحية، القيمة هي تقدير تقوم به تجاه شخص أو نشاط حسب ما يمكن تحصيله منه، وتتكون القيم من مجموع معتقدات واختيارات وأفكار تمثل أسلوب تصرف الشخص ومواقفه وآراؤه، وتحدد مدى ارتباطه بجماعته (عبد اللطيف القاربي وآخرون، 1994، 359)

أشار (الحافظ سلامة، 2007، 87) إلى مصدرها، فعرفها بأنها "مجموعة من المبادئ والمعايير التي يصنعها مجتمع ما في ضوء ما تراكم عليها من خبرات، وتتكون نتيجة عمليات انتقاء جماعية يصطلح أفراد المجتمع عليها لتنظيم العلاقات بينهم".

مفهوم آخر للقيمة يقترب من التعريف السابق، إذ يعتبر **وولمان** أن القيمة "تشير إلى كل ما هو جدير بالاحترام والتقدير من الفرد أو الجماعة في البيئة الاجتماعية، ويختلف هذا التقدير باختلاف موضوع القيمة، كما يشير إلى أن القيمة مفهوم مجرد يشير إلى أهداف وغايات محددة يسعى الفرد أو الجماعة لتحقيقها في مجالات الحياة المختلفة"(سمير الخطاب،2004،36)

وفي **الاصطلاح التربوي**: القيم مثل عليا سامية تتأسس على مجوعة من المبادئ أو القوانين الوضعية أو الدينية متعارف عليها بين أفراد المجتمع، تجعل الفرد من خلال هذه المبادئ والقوانين يحكم بحسن الشيء أو قبحه، فيفضل هذا السلوك أو الموقف ويذم ذاك (عبد الله مجاهد، 2001، 26).

إن عملية التفاعل بين الفرد ومحيطه الذي يعيش فيه ويكتسب من خلاله الخبرات والمعارف، يتشكل لديه فكر أو تصورات أو مبادئ من خلالها يصبح يحكم على الأشياء والأشخاص والأفكار سواء بالرفض أو القبول بالحسن أو القبح.

من خلال التعاريف الواردة، يلاحظ أن القيمة تحمل معنى التقويم الذي يضفي حكما على الشيء سواء بالإيجاب أو السلب، بالاستحسان أو الاستهجان،وإن كانت هذه الأحكام مصدرها ليس الفرد حسب رغباته فقط وإنما تحمل في ثناياها رغبة (قبول) المجتمع أو رفضه، أي أن الفرد عندما يرغب في شيء أو فكرة أو اسم كمحاور ثلاثة مهمة تصطبغ عليها الأحكام، فإن مرجعيته تكون الوالدين أو المجتمع...الخ.

أغلب التعاريف أكدت أن القيم أحكام عقلية، انفعالية، على أشياء مادية أو معنوية توجه اختيارات الأفراد بين بدائل السلوك في المواقف المختلفة.

2.2- مفهوم القيمة و استعمالاته في مختلف العلوم:

إن مفهوم القيم علميا يختلف حسب مجالات استعماله، وهو ما أكدته التفسيرات المختلفة في مختلف مناحي الحياة سواء عند الاقتصاديين الذين يعتبرون أول من استخدموه، أو عند علماء الاجتماع، وقد اعتبروا هذا المفهوم من المفاهيم الأساسية في نظرياتهم الاجتماعية ثم في الفلسفة، فالمفهوم فلسفي، ترتكز عليه نظريات الأخلاق عند الفلاسفة وإذا زحزح عن الفلسفة فلم يبق لها شيئا لتهتم به.

فالقيم إذن لصيقة بعدة مفاهيم علمية، وتحمل دلالات مختلفة حسب استخداماتها فهي ليست حكرا على علم معين، فهي محور اهتمام علماء النفس، الاجتماع، الفلسفة، الأنثروبولوجيا، الاقتصاد وحتى عند علماء الدين.

1.2.2- القيمة لدى علماء الاقتصاد:

إن مفهوم القيمة أول من استخدمه هم الاقتصاديون من الناحية الفنية، وهو كذلك أكثر شيوعا واستعمالا عند علماء الاقتصاد، خاصة في فرع الاقتصاد السياسي "ويطلق عليه اسم نظرية (Théorie of value) والذي يختص بتوضيح الكيفية التي تحدد بها القيمة الأسعار لمختلف البضائع والخدمات"(محمد أحمد بيومي، 1990، 74).

القيمة عند الاقتصاديين هي ثمن الشيء سواء ماديا أو السلعة أو ما له منفعة، وقد ميز **آدم سميث** بين القيمة في الاستعمال والقيمة التبادلية، وقد رأى **كارل ماركس** أن القيمتين في تناسب عكسي (رمضاني الصباغ، 1998، 53).

وقد أخذ المصطلح صورته على يد **ريكاردو** الذي ربط بين القيمة وكمية العمل المبذول، وقد حاول أن يتبرأ من هذا الفهم في ردوده على **مال توس** إذ قال: " إن **مال توس** يعتقد أن القيمة تعادل نفقة الإنتاج، وهذا صحيح إذا كان يعني بها نفقات الإنتاج بما في ذلك الربح، وتعتبر لذلك نسبة نظرية القيمة في علاقتها بالعمل إلى **كارل ماركس**، أكبر منها إلى **ريكاردو**، وإذا كان أصلها يرجع إل **ريكاردو**" (رمضاني الصباغ، 1998، 55).

استعمل **كارل ماركس** المفهوم في إشارته إلى العلاقة بين العامل وصاحب رأس المال، ويؤكد أن العمل هو مقياس القيم جميعا، وإذا كان العمل في حد ذاته– كشيء مجرد– لا يملك قيمة.

يرى **دوهرنج** أن العمل هو مقياس القيمة، وربط بينه وبين قيمة زمن العمل، وقيمة زمن العمل تحدد بوسائط المعيشة اللازمة من أجل البقاء، ويرى أن قيمة البضائع تتحدد بما تحتوي عليه من أجور، أي أنها تحدد بتكاليف الإنتاج، وهو عكس ما ذهب إليه الماركسيون، ويرد **انجلز** عليه بقوله إن تحديد قيمة البضائع بواسطة الأجور الذي كان يتردد كثيرا بعد **آدم سميث** وبواسطة زمن العمل قد انتهى في الاقتصاد السياسي منذ أيام **ريكاردو** ولم يعد له وجود في الوقت الحاضر إلا في الاقتصاد المبتذل – حسب تعبيره– (رمضاني الصباغ، 1998).

فالقيم في المناقشات الاقتصادية تشير إلى" ما هو مرغوب أو ذو منفعة من السلع والبضائع، التي تشبع حاجات إنسانية ولها قيمة عند التبادل " فخاصية البضائع تشير إلى قدرة الموضوع على إشباع رغبة أو حاجة إنسانية وهي ما يسمى بالقيمة الاستعمالية (قيمة الاستعمال value of use) " (سيزاري بول، 1983، 10) أي بقدر ما يكون الشيء نافعا فهو ذو قيمة ولو أن بعض الأشياء لها قيمة أكثر من الأخرى كالهواء والماء في الطبيعة.

في المقابل هناك أشياء أقل نفعا للإنسان وقلما تشكل ضرورة مثل المجوهرات مثلا رغم هذا فهي أكثر تكلفة (رمضاني الصباغ، 1998).

وحدد الاقتصاديون الرأسماليون قيمة السلعة على أساس زيادة الطلب عليها، وعلى العكس بازدياد عرض السلعة يكون هبوط أسعارها، فإذا كان هذا لا يحدد القيمة في الحقيقة، بل يحدد درجة

انحراف أسعار السوق عن قيمة البضاعة، فإن ازداد الطلب على بضاعة وقل عرضها ارتفعت الأسعار إلى أعلى من قيمتها والعكس صحيح. ولا تتساوى أسعار السوق مع القيمة إلا إذا تساوى العرض مع الطلب، ولكن هذا لا يحدث أبدا تقريبا في ظل الإنتاج البضائعي الرأسمالي وهذا يعني أن الطلب والعرض لا يحددان قيمة البضاعة (رمضاني الصباغ، 1998، 55).

والملاحظ أن استعمال الاقتصاديين لمفهوم القيمة مرتبط بعملية الإنتاج والبضاعة، وقد ذهب **ماركس** إلى تحديد قيمة البضاعة بقيمة الجهد، في نظريته عن القيمة الفائضة (فائض القيمة) (**super plusValue**)ويقصد الجهد المضاف أو الزائد الذي يقضيه العامل من أجل صاحب الرأسمال.

أكد أنه يجب ألا يخلط بين فائض القيمة وقيمة الربح أو مكاسب رأسمال، هذه المكاسب هي بالأحرى نوع من القيمة الفائضة وغالبا ما تكون جزءا منها، وإن كان **دوهرنج** أكد في تفسيره **لماركس** على أن الفائض هو في اللغة اليومية مكاسب رأس المال وقد رد عليه **أنجلز** بتوضيح أن القيمة الفائضة متنوعة جدا وأنها بمثابة عمل غير مدفوع الأجر يثبت في البضائع ويقتسمه صاحب رأس المال مع غيره من الرأسماليين والمالكين والعقاريين، فالقيمة الفائضة تنفصل إلى أقسام عديدة وترتدي أشكالا مختلفة مستقلة في الظاهر، كالربح الصناعي، الفائدة،الربح التجاري، الربح العقاري...الخ"(الصباغ، 1998،57)

أعطى علم الاقتصاد مفهوما أكثر توسعا للقيمة، كما طور استخدامات أكثر للمفهوم،وأثر المصطلح أكثر من خلال القيمة المضافة التبادلية الاسمية التي تدرسها قيمة التعادل، القيمة المطلقة وهذا أثر على تشعب الاتجاهات والأطر.

2.2.2- مفهوم القيمة لدى الفلاسفة:

إن اهتمام رجال العلم من الباحثين في ميادين الدراسات الاجتماعية والعلاقات الإنسانية بالقيم ظل بعيدا، لفترة طويلة نظرا لطبيعتها الذاتية وارتباطها بشخصية الفرد، وكذلك لاقترابها من مفهوم الأخلاق، التي تعتبر كمباحث خاصة تطرح في الإطار الفلسفي أو الديني، لذلك "فلم يرد ذكر القيم الاجتماعية بالمرة كمادة في حد ذاتها في موسوعة العلوم الاجتماعية، وربما كان السر في إهمال دراستها من جانب العلماء في هذه الميادين أن الفلسفة العقلية التي جعلت من دراستها عنصرا أساسيا في النسيج الفكري المجرد، بعدت بها عن عالم الواقع" (انتماء محمد سمير عبد الفتاح، زينب سيد عبد الحميد، 2004، 319).

فرغم أهمية دراسة القيم من النواحي العلمية وخاصة الاجتماعية إلا أن علماء الاجتماع لم يعيروها اهتماما وتركوها للفلاسفة، ويعلق على ذلك **جانري** بقوله: "أن علماء الاجتماع مصابون بفوبيا اجتماعية من ناحية القيم،سببها الأساسي اعتقادنا أن الدراسة لا يمكن أن تكون عملية بمعنى الكلمة"(فوزية دياب،1980).

كان الاهتمام بدراسة القيم اعتمادا على منهج التأمل الفلسفي، وقد جعلت الفلسفات الفعلية منه ركيزة من ركائزها الأساسية التي يقوم عليها البناء العقلي والفكري المجرد لتأملاتها وأفكارها، فأحاطته بجو من الغيبية نفرت منه رجال العلم (إسماعيل محمد عماد الدين، 1984).

و خصصت لها مبحثا يدعى الاكسيولوجيا (**Axiologie**) في الفلسفة الحديثة أو المعاصرة، فمفهوم القيم من المفاهيم المتداولة في ميدان الفلسفة،فالمناقشات الأولى للموضوع كان مع أفلاطون، الذي رأى أن الخير (**Good**) هو القيمة أو الفكرة العليا أو المبدأ الذي يوحد أو ينظم كل الأشكال أو الصور الأخرى لعالم الوقائع، فقد وضع القيمة فوق الواقع باعتبار أنها هي المبدأ الأعلى للوجود.

في العصر الحديث حدث تطور في دراسة القيم، ويدين الكثير من الباحثين **لكانت (Kant)** الفضل في ذلك، الذي حاول أن ينظر إلى القانون الأخلاقي على أنه مداولات العقل، واعتقد **كانت** أن هناك مجموعة من القيم مثل الله، الحرية... إلخ لا يمكن تبريرها عمليا.

وإذا كان **أفلاطون** قد اعتبر أن القيم مصدرها عالم آخر توجد فيه الأشياء كاملة، كما يجب أن تكون وهو عالم الحق والخير والجمال وبالتالي فهو يستبعد عالم الحس، فإن **كانط** يؤكد أن العقل مصدر هذه القيم، فالعلم والجمال والأخلاق مصدرها العقل، وهذا يوضح اتجاه الفلاسفة العقليين نحو القيم على أنها منعزلة عن الخبر الإنسانية.

كما ظهرت مذاهب فلسفية متعددة اهتمت بدراسة القيم، منها المثالية (**Idéalisme**) بكل أشكالها، التي أعطت أولوية مطلقة للقيم، تنظر إلى القيم على أنها حددت فيما سبق إما بواسطة مصدر إلهي، أو عقلانية الإنسان، مع **هارتمان** (محمد أحمد بيومي، دت، 62) وهذا يعني أنها لا تنفي وجود القيم ماديا في هذا العالم الحسي، ولكن وجودها أولي سابق فهي تأخذ شكل الواجب الأخلاقي في عالم سام لا يمكن إدراكه إلا عن طريق الحس الجدلي للعقل، وتعمل كمحرك للإنسان في واقعه الحسي.

أما بالنسبة للمدرسة التجريبية بكل اتجاهاتها الطبيعية (**Naturalisme**) والحدسية **(Intuition)** والعاطفية **(émotion)** ترفض نظرة المثاليين بوجود طبيعة أولى للقيم، فالقيمة تعرف

عندهم من خلال التجربة الإنسانية، و يشير **لويس** (G.L. **Lewis**) أحد مفسري مفهوم القيمة في الفلسفة التجريبية –إلى جوهر القيمة في الإدراك الحسي – حسب وجهة نظره – فالقيمة في حد ذاتها يمكن أن تصبح موضوعا للتجربة عند الإنسان، ويمكن أن يعرفها تجريبيا، وذلك لأنها لا يمكن أن تعرف إلا من خلال الحس (محمد أحمد بيومي، د ت ط).

وقد تعرضت وجهة النظر هذه للنقد من طرف الكثير من المفكرين، وخاصة **مور** (G.E. **Moore**) الذي اعتبر أن القيمة أو الخير سمة طبيعية، فالخير أو القيمة ليس سمة من سمات علام الحقائق (الواقع) وبالتالي لا يمكن التجريب عليه.

إلا أن التجريبيين حاولوا تشبيه أحكام القيمة بالأحكام العملية وبالتالي يتم إخضاعها للبحث المعملي، بمحاولة استخدام المناهج البراغماتية (**pragmatisme**) ويعتبر **بيرس** (C.S. **Peirce**) أهم روادها وكذلك و.**جيمس** (W. **James**) **وجون ديوي** ، وهي ترفض الطبيعة المطلقة للقيم، فعملية التطور والنمو لها كل شيء بما فيها القيم، وكذلك على الإنسان الحرية المطلقة في خياراته.

وحسب قول **وليام جيمس** :" القيمة تتحدد بواسطة اختيار الشعور، بمعنى أن تحديداتنا لمحتوى أو بناء نسق القيم ينطوي على اختيار وحرية "."(أحمد بيومي، د ت ط)

هاجم **جون ديوي** المثاليين لأن الأخلاق قد تحولت – على يد المثاليين –إلى علم صوري، بعيد عن الواقع بعد أن طبق **ديوي** مناهج البحث العلمي على القيم، من خير وحق وجمال، ولأن المثاليين ردوه إلى مجموعة من المبادئ الثابتة، المطلقة، التي يفرضها فلاسفة الأخلاق، وهي أبعد ما تكون عن واقع الحياة ومقتضياتها (توفيق الطويل، 1967. 34)

و إن مصدر القيم حسب فلسفة **ديوي** يقع في نطاق الخبرة الحسية، وهذا ما يجعل القيمة تفقد صورتها الجميلة التي تجعل كل الناس يلجؤون إليها وبالتالي تفقد مصداقيتها، لأن هذه الأخيرة تنبع عادة من اتفاق وكذلك مطلقية الشيء.

على نحو البرغماتيين التجريبيين، فسرت الماركسية القيمة ، وإن كانت تخالفها في النظرة مما يطلق أو يشار إليه على أنه قيم – حسبهم – نهائية (مطلقة) ليست إلا وجهات نظر أخلاقية واهتمامات للطبقات الاجتماعية، وبالتالي فهم يرون أن القوة الإنتاجية تكون أو تحدد علاقات الإنتاج للبناء الطبقي بالمجتمع، والبناء الطبقي بدوره يحدد البناء الفوقي (**superstructure**) (الايديولوجيا، القيم، الأديان، القانون) للمجتمع حسب التغير في البناء الطبقي (محمد أحمد بيومي. د.ت. 66).

وهو تفسير مثالي للقيم عندما تأمل تحرر الإنسان من نفسه (القيود الاجتماعية، الطبقية) ومن الطبيعة ومن التاريخ كي تحقق الشيوعية، والتي فيها تتحقق قيم العدالة والمساواة التي يطمح إليها الفرد الشيوعي، وقد فشلت كذلك الماركسية في تكوين نظرية متكاملة للقيم، نتيجة معالجتها لجانب واحد للإنسان المتمثل في مجال الاقتصاد الذي يعتبر بعدا واحدا فقط في نسق القيم عند الفرد، يؤثر ويتأثر بغيره من الأبعاد السياسية، الاجتماعية، الدينية التي يرفضها الماركسيون.

أما بالنسبة للمذهب الثالث، وهو الوجودية (**existentialisme**) فروادها يرفضون الادعاء بوجود نسق للقيم أولي أو أي نسق ميتافيزيقي، فهم – أي الوجوديون – يتعاملون ليس فقط مع الحقائق ولكن أيضا مع الجوهر أو الذات (محمد أحمد بيومي، د.ت) **فسارتر** يعتقد أن الإنسان إذا أراد أن يحقق ذاتية الإنسانية، فعليه أن يكون واعيا بحريته ويتحمل المسؤولية الناجمة عنها، بمعنى آخر فالوجودية تختص الإنسان بالحرية لخلق القيم (محمد أحمد بيومي، د.ت، 67) وتحقيقها في أفعاله الخاصة، وأفعال الإنسان حسب رأي **سارتر** هي سلسلة من المظاهر التي هي ذاته لأن الوجود يسبق الذات.

3.2.2– مفهوم القيمة لدى علماء الاجتماع:

مفهوم القيمة من المفاهيم الشائعة والأكثر استعمالا ودراسة في علم الاجتماع، وإن كان استخدامه كمصطلح سوسيولوجي يعتبر حديثا، وقد كانت تستخدم بدلا عنه مفاهيم أخرى كالتقاليد، أو الأعراف، أو التصورات (**Représentations**) الاجتماعية. وتعتبر مؤلفات **كلامن كونت – ودوركايم وفيبير** في أوروبا مثالا لهذه الدراسات التي اهتمت بالموضوع في القرن التاسع عشر – وفي كندا تعتبر الدراسة حول القيم والاتجاهات عند المراهقين من المحيط الفلاحي (**les valeurs et les attitudes des adolescents d'un milieu agricoles**) المرجع الوحيد في هذا الشأن.

وفي الولايات المتحدة ظهر الاهتمام بالموضوع في دراسات **قاسنبورغ** (M. **Ginsberg**) **وأديلو** (F.**Adelu**) الأول في بحثه حول البعد الأخلاقي للمجتمع،والثاني حول مفهوم القيمة، وكذلك عند **تالكونت بارسوتر** (**T.Parsons**) حول مكانة القيمة في النظريات السيسيولوجيا التي كانت بمثابة تحضير للدراسات الرائدة في هذا الشأن كـــ **كولوكهون وكليد** (**Kluckohn & Clude**) فيما بعد بموضوع توجهات القيم (**Rymond laprée**,1980).

هذا عن بدايات الاهتمام بالموضوع ، فعادة ما يولي علماء الاجتماع العناية بمفهوم القيمة في علاقته ببناء النظم الاجتماعية ووظيفتها،فمفهوم القيم عند علماء الاجتماع عادة ما يرتبط بشكل هذه النظم والتفاعلات التي تحدث فيه، كما يلاحظ أيضا اهتمامهم بكل أنواع السلوك التي تصدر عن الأفراد، كأفراد أو عن المجتمع ككل، ولكن في تفاعلها وعلاقتها بهذه النظم.

لا يخرج مفهوم القيمة إذن في نظر علماء الاجتماع من الاعتقاد بأن شيئا ما له قدرة على إشباع رغبة إنسانية، وهي صفة للشيء تجعله ذا أهمية للفرد والمجتمع. وهي تكمن في العقل البشري، وليست في الشيء الخارجي نفسه، أو هي " اهتمام أو اختيار أو تفضيل، يشعر معه صاحبه أن له مبرراته الخلقية أو العقلية أو الجمالية، أو كل هذه مجتمعة، بناء على المعايير التي تعلمها من الجماعة، ووعاها في خبرات حياته، نتيجة عمليات الثواب والعقاب والتواجد مع الغير"(فوزية ذياب، 1962، 53).

فالقيمة بهذا المعنى تحمل معنى الحكم الذي يصدره الفرد، على الأشياء أو الأشخاص أو الأفكار في ضوء خبرات الجماعة، أي معاييرها ومبادئها، ويشير عالم الاجتماع **مانهايم (Manheim)** إلى أن القيمة ليست وحدات مجردة وليست صفحات ذاتية لموضوع ما " فلا معنى أن نتحدث عن القيم كما لو أنها توجد مستقلة عن الذات المقيّمة أو الجماعة التي تكوّن هذه القيم صحيحة وثابتة بالنسبة لها " (أحمد بيومي، 1990، 16) فالقيمة إذن ليست هبة إلهية أو أوامر أو قوى متسامية وإنما هي جزء لا ينفصل عن العملية الاجتماعية، هكذا يرد **مانهايم** على الفلاسفة.

حسب وجهة نظر العديد من علماء الاجتماع، فالقيم" هي مستوى أو معيار للانتقاء من بين بدائل أو ممكنات متاحة أمام الشخص الاجتماعي في الموقف الاجتماعي "(عبد المعطي عبد الباسط محمد. 1971، 86) ما يعني أن الفرد موجود في موقف الاختيار بين عدة بدائل معطاة،وهو وسط الخيارات التي يضعها المجتمع أمامه.

فالمفهوم الاجتماعي للقيم –كما يظهر من خلال هذه التعاريف– يكمن فيما يستحسنه ويرفضه المجتمع، أي من المصدر الخارجي عن الفرد. كما تختلف النظرة أو التعاريف حسب توجهات الدارسين الثقافية والاجتماعية.

يعتبر **كلاكول (Cklacol)** أن " كلمة " **قيمة** " تشير إلى السلوك التقويمي، أيا كان نوعه، واعتبار أن هذه العملية من طبيعة الإنسان، فهو دائما يصدر أحكاما قيمية على الأشخاص والأشياء والأفكار من حيث ايجابياتها أو سلبياتها أو حسنها وقبحها، أو له قيمة وليس له قيمة " (فوزية دياب،1980).

وهذا ما يجعل مفهوم القيمة يقترب من مفهوم التقويم، فعملية التقويم، أو إصدار الحكم الغيبي يقوم به الفرد ذاته، وهي تعني الاختيار من عدة بدائل، ويساير عملية الاختيار هذه غالبا توترا أو صراعا بين ما يرغبه وما ينبغي أن يخضع له، انطلاقا من معايير الجماعة التي يتوحد معها.

حسب **سورلي**: الحكم القيمي ما هو إلا تعبير عمّا ما هو مطلوب ومرغوب فيه اجتماعيا (فوزية دياب، 47،1980) ويشير **دوركايم** لذلك بقوله " أننا لسنا سادة تقويمنا، فنحن مقيدون ملزمون ومجبرون، والذي يقيدنا ويلزمنا ويجبرنا هو الضمير الاجتماعي (فوزية دياب، 1980، 47).

و **دوركايم** في معالجته لموضوع القيم ضمن تحليله لموضوع الأخلاق والقواعد الأخلاقية، احتلت القيم مكانا بارزا في نسقه النظري الضروري لوجود هذه القواعد، فالإنسان يوصف بأنه اجتماعي.

يعبر عن ذلك **جود (Jood)** في قوله: "أن الفرد مجبر ومقيد بتقييمات الأسرة والمجتمع في نظرته لكل ما حوله، بمعنى انه لا يبتكر قيما لنفسه، وخاصة به، بل يأخذها من مجتمعه جاهزة من المتجر الاجتماعي (بلقاسم يخلف،1986،36)

وفي نظرية الفعل الاجتماعي (Action sociale) **لماكس فبير** يرى صاحبها أن القيم موجهات للسلوك : فالسلوك الذي تفرضه القيم، هو سلوك صادر أصلا لتحقيق قيمة اجتماعية معينة بالذات، حين يمارس الإنسان سلوكه بالتحامه بقيم جمالية، ودينية مثل الولاء، أو الوفاء، وقيمة الواجب أو الشرف،هي القيم لا يمكن إدراكها أو معرفتها إلا حدس جوهري.

فالفاعل الاجتماعي (**Acteur social**) حين يسلك سلوكا وفقا لقيمة أو طبقا لمثل أعلى،وإنما تفرض عليه هذه القيمة الخلقية أو الدينية أن يتجه نمط سلوكه وفقا لها، فالقيم المطلقة –حسبه– هي "الموجهات التي تفرض نمط أو شكل السلوك، وتتضمن هذه القيم بعض الأوامر، التي تحكم سلوك الإنسان بطريقة ضاغطة أو قد تصنع هذه القيم بعض المطالب التي قد يضطر الإنسان إلى القيام بها " (قباري محمد إسماعيل، 1989، 144).

وبغض النظر عن كيفية اكتساب هذه القيم، سواء عن طريق التصور التقمصي، أو عن طريق الفهم الذهني أو الفكري لها،أو ما يطلق عليه فيبر النموذج المثالي، فإن القيم تصبح موجهات لسلوك الفرد، ـــأي تفرض عليه أنماطا معينة من السلوك، وهذه هي رؤية أغلب علماء الاجتماع للقيمة، فهي حسبهم أحكام أو آراء يصدرها الأفراد في إطار تفاعلاتهم الاجتماعية، بناء على ما اكتسبوه من مبادئ ورؤى خلال عمليات التنشئة الاجتماعية في مؤسسات المجتمع الرسمية أو الغير رسمية.

إلى هذا يذهب **بارسونز(Parsons)** عندما يعرف القيمة بأنها عنصر في نسق رمزي مشترك، يعتبر معيارا أو مستوى للاختيار بين بدائل التوجيه التي توجد في الموقف، فكأن القيم هنا تمثل معايير عامة وأساسية يشارك فيها أعضاء المجتمع وتساهم في تحقيق التكامل وتنظيم أنشطة الأعضاء (رمضان الصباغ،1998، 51).

4.2.2- مفهوم القيمة لدى علماء النفس :

إن دراسة القيم في علم النفس ظل بعيدا نوعا ما من اهتمامات علمائه، لما يتصف به القيم من الذاتية، شأنهم في ذلك شأن علماء الاجتماع، الذين تنصلوا في البداية من دراستها، لكونها احد أبرز مواضيع الأخلاق التي لازالت من اهتمامات الفلسفة. لذلك لا تستغرب إذا رأيت **تيتشنر (Titchner)** مثلا يذهب إلى استبعاد موضوع القيم من ميدان الدراسات النفسية، وطالب غيره من العلماء بالتنصل من دراسة القيم،قد ظهر هذا الاتجاه بوضوح في الكتابات السيكولوجية، التي لم تحتل فيها القيم مكانا بارزا " (محمد أحمد بيومي،1990،78)

من ناحية أخرى، نظر بعض علماء النفس وخاصة المدرسة الجشطالية إلى القيم باعتبارها مبادئ أساسية في تحليل السلوك، ولذلك فالقيم بالنسبة لهذه المدرسة يجب أن يكون لها مكانا رئيسيا في البحث السيكولوجي (محمد أحمد بيومي،1990،78).

يبدأ الاهتمام بعد ذلك بالموضوع في دراسات علم النفس الاجتماعي أين تحتل القيم مكانا بارزا، وكان التركيز أكبر على موضوع الاتجاهات، وتتم فيه الإشارة فقط بعد ذلك إلى القيم على أنها مرحلة تحول الاتجاه وترسيخه أكثر في شخصية الفرد وهذا راجع دائما لصعوبة السيطرة على موضوع القيمة وضبطه تجريبيا لما يتصف به من الذاتية.

دراسة القيم في علم النفس، تكفل به علم النفس الاجتماعي الذي يعتبر ميدانا حديثا، والذي يركز في دراسته للسلوك على جوانبه الشخصية والاجتماعية، فعلى غرار علماء الاجتماع الذين تنصب رؤيتهم في دراسة السلوك الإنساني الصادر عن الفرد في علاقته بالنظم الاجتماعية وبمختلف علاقاته وتفاعلاته الاجتماعية

فعلماء النفس الاجتماعي يهتمون بكل جانب من جوانب سلوك الفرد في المجتمع "ولا يتحدد بإطار محدد لنظام أو نسق معين، فعلم النفس الاجتماعي يركز عنايته على سمات الفرد واستعداداته واستجاباته فيما يتصل بعلاقاته بالآخرين " (السيد عبد الحليم محمود،1979،150)

إن مركز اهتمام علماء النفس الاجتماعي هو الفرد باستعداداته وتفاعلات وسلوكه، ونظرتهم للقيم تختلف عن رؤية علماء الاجتماع ودراستهم للقيم لا تختلف عن دراستهم للسلوك الإنساني ككل.

والقيم بالنسبة لعلماء النفس الاجتماعي درست محاولة لتفريقها عن الاتجاهات، ويظهر ذلك جليا في ميلهم لتعريفها على أنها اتجاهات مشتركة، أنساقا لقواعد معيارية أو مثل أخلاقية، تلعب دورا هاما في الحياة الاجتماعية (محمد أحمد بيومي، 1990) وإن كانت القيم تتميز عن الاتجاهات بأنها غايات نهائية وليست مجرد ميول آلية وسيلية، فهي تظهر في شكل أهداف نهائية يسعى الفرد لتحقيقها، وتقف كموجه يسلك الفرد وفقها.

يشير بلوك **هنريت** (**B. Henriette**) في قاموسه (**Le Grand dictionnaire de la psychologie**, 1993) إلى أن استخدام هذا المفهوم في علم النفس يكون متبوعا بصفة، فتقول قيمة دافعة، قيمة متحركة، قيمة ملحة، قيمة عاطفية و يمكن الحديث عن القيمة السلبية.

تستخدم كلمة قيمة في علم النفس الاجتماعي للدلالة على ما يخدم كهدف عام في مجموعة شاملة لعدد من الاتجاهات **نيوكمب** (**Newcomb**) في الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعي (نجيب اسكندر و آخرون ،1961).

يشير عالم النفس السلوكي **ثورندايك** إلى "أن القيم عبارة عن تفضيلات تكمن في اللذة وعدم الارتياح، الذي يشعر به الإنسان إذا كان حدوث شيء لا يؤثر مطلقا على لذة أو ألم أي فرد، أيا كان حاليا أو مستقبلا، فإنه يكون عديم القيمة على الإطلاق (مصطفى خشاب ،1966 ،187).

يلاحظ أن الفصل بين مفهوم القيمة والاتجاه كان في البداية صعبا ولهذا يشير بقوله "أن العلاقة وثيقة بينهما، وأن كل اتجاه مصحوب بقيمة، وأن الاتجاه والقيمة وجهان لعملة واحدة ولا معنى لأحدهما دون الآخر، فحياة الإنسان خاضعة للاتجاهات والقيم، فإذا كان الاتجاه عدم القبول، كانت القيمة سلبية " (محمد سمير عبد الفتاح،2004،322).

و للتوضيح فان القيم حقيقة لا تأتي من العدم، أو تعيش في فراغ، فهي بداية عبارة عن تلك الاهتمامات والميول،ثم الاتجاهات التي ترسخ في ذات الفرد، والتي يكون قد اكتسبتها من مواقف الحياة الكثيرة عبر مراحل نموه، وهذا بدءا من التنشئة الاجتماعية وانتهاء بالتأثر بالجماعات الخاصة التي يكون قد انضم إليها في رحلته المتصلة في الحياة الاجتماعية، والقيمة أرسخ من الاتجاهات فهي أقرب إلى المعتقدات، وإذا ارتبطت بها تصل إلى مرتبة المطلق، لأن القيمة نسبية بالنظر للمعتقدات.

ولابد من الإشارة إلى أن دراسة القيم في علم النفس يفترض فصلها عن مفاهيم أشد ارتباطا بها وأكثر التصاقا كمفهوم الاتجاه، الحاجة، الدافع، الاهتمام والمعتقدات (وهي مفاهيم نفسية واجتماعية) وحتى داخل كل إطار نظري في هذا الميدان هناك نظرة وتفسير للقيم عن إطار آخر.

كما يلاحظ أن وجهة نظر علماء النفس الاجتماعي لمفهوم القيمة يختلف عن علماء الاقتصاد والاجتماع والفلسفة، فاهتمامهم منصب على جوانب سلوك الفرد في المجتمع، فيركزون على سمات الفرد واستعداداته واستجاباته فيما يتصل بعلاقته بالآخرين.

5.2.2- مفهوم القيمة لدى الأنثروبولوجيين:

في هذا السياق يؤكد **محمد أحمد بيومي**، إلى أن المسح لتراث الأنثروبولوجيا الحديث يكشف أن القيم أخذت نصيبها من الاهتمام بالدراسة والتوجيه، عكس ما يردد من إهمالها، فقد ذهب **كلوكهون (Kluckohn)** إلى اعتبار نسق القيمة أحد موضوعات البحث التي تتساوى في درجة أهميتها مع موضوعات أخرى كالبناء الثقافي أو الاجتماعي.

وقد ظل الاهتمام بموضوع القيم في إطار عناصر البناء الاجتماعي أو الثقافي ولم يخصص لها إطارا أو مجالا خاصا بها، وفي استعراض لتاريخ الفكر الأنثروبولوجي أمكن التمييز بين ثلاثة اتجاهات أثرت في دراسة القيم.

1- الاتجاه الأول : وهو اتجاه له جذوره في النظريات التطورية (**Cultural évolution**) وفيه تم استخدام مفهوم القيم في إطار ما أسموه بالنمو التطوري للثقافات.

2- الاتجاه الثاني : وهو اتجاه مضاد لافتراض التطوريين، اتجاه يعرف باسم النسبية الثقافية **(Cultural relativisme)** ويرى أن القيم نسبية بالنسبة للثقافة التي تنتمي إليها، أي لا يمكن اعتبارها مطلقة بفعل اختلاف الثقافات، فكل ثقافة تعلم أبناءها أن قيمها أفضل، وأن طريقهم في الحياة أفضل، وعلى هذا فلا توجد إلا قيم نسبية يتشكل محتواها بالتجربة الثقافية والتغير الاجتماعي.

3- أما الاتجاه الثالث : وهو اتجاه يربط بين الجوانب البيولوجية والاجتماعية للسلوك، ويعرف بالوظيفية **(Fonctionnalisme)** ويرى أن فهم النسق القيمي يتم بالإشارة إلى لوظائفه الاجتماعية في الحفاظ على استمرار وجود وتضامن المجتمعات، فالقيمة المطلقة هي قيمة استمرار المجتمع، وأن كل القيم الأخرى يجب أن تفهم على أنها وسيلة لتحقيق هذا الهدف.

في مجال الدراسة النظرية للقيم أمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من المداخل وهي:

1- المدخل الأول: يعتبر أن القيم ما هي إلا أفكار عما له قيمة أو ما يستحق أن يكون له قيمة تنعكس في الأفعال الفردية.

2- المدخل الثاني: يعتبر القيم التزامات اجتماعية أو افتراضات أساسية للمجتمع.

3- المدخل الثالث : يساوي القيم بالتفضيلات الفردية، كما يعبر عنها الفرد من خلال سلوكه (سواء على مستوى الانفعالات، الدوافع والأهداف).

وقد طورت الدراسات الميدانية في الانثروبولوجيا لدراسة القيم أربعة مقاييس فنية لتمييز القيم، على المستوى الفردي أو الثقافي (محمد أحمد بيومي، 1981).

1- المقياس الأول: ويمكن أن نطلق عليه أسلوب القيمة **(Value-Tonne)** وتعني به عبارات الفرد عما يستحق أن يكون له قيمة من السلوك أو الأهداف المتصلة بوجهة نظر معينة. إلا أن هذا المقياس لا يساعد في التعرف على القيم، ذلك لأن أفعال الفرد قد تكون أحيانا مناقضة لتصريحاته أو عباراته اللفظية.

2- المقياس الثاني: ويمكن أن يطلق عليه الطابع القومي **(National-char acter)** وهو يعني بناء النسق القيمي لثقافة معينة، انطلاقا من عبارات الأفراد. ومشكلة هذا المقياس أنه موجه نحو نموذج للشخصية، قد يمثل كل الخصائص أو السمات القومية، ويؤاخذ عليه أنه أهمل الاختلافات والفروق في الأفكار بالمجتمع الواحد، والنتيجة تمييع نسق القيمة أو السمة القومية.

3- المقياس الثالث : ويطلق عليه اسم النموذج المثالي **(Idéal model)** أو الإطار المرجعي بمعنى أن نستخرج من العبارات اللفظية أو من السلوك الملاحظ إطارا مرجعيا، والسؤال المطروح هو كيف نستخرج المثال أو ما ينبغي أن يكون من الواقع.

4- أما القياس الرابع: ويسمى بالمحاور الثقافية **(Cultural axes)** ويعني تمييز قيم معينة لها أهمية كبرى بالنسبة لثقافة ما، ولكن هذا المقياس لم يفسر كيف تعلق ثقافة معينة أهمية خاصة على بعض القيم دون الأخرى، وكيف يمكن التمييز بين الأسس الثقافية الرئيسية أو القيم الأكثر أهمية في هذه الثقافة، وقد اهتمت هذه المداخل بالقيم كما يعبر عنها لفظيا، أو من خلال عملية استنتاجه، إلا أن هذا التحليل يكشف عن مشكلتين أساسيتين:

1- المشكلة الأولى: وتتعلق بالمكانة العامة للقيم، فالدراسة الأنثروبولوجية للقيم تصف ما يعمله الناس بالفعل، بمعنى أنها تصف عاداتهم وتفضيلاتهم وأقوالهم الجارية.

2- والمشكلة الثانية : تدور حول العلاقة بين الملاحظ والقيم، والمقصود هنا هو نسق الحكم القيمي، خاصة ما تعلق باستخدام المفهوم، إلا أن المعالجة الأنثروبولوجية للقيم قد فشلت في تدعيم ما يجب أن يقوم به المتخصصون والعلماء في دراستها، لأنها فشلت في تفهم الكيفية التي تعمل بها أنساق القيم من ناحية، والكيفية التي توجه بها القيم أفعال وسلوكيات الأفراد في المجتمع وتعطى معنى سلوكياتهم من ناحية أخرى.

أخفقت الأنثربولوجيا أيضا في النظر إلى القيم باعتبارها مصدرا من مصادر التغيير في السلوك الاجتماعي، وإن أكثر ما نجحت فيه البحوث الأنثروبولوجية هو ما أشارت إليه " **لي" (Lee)** في دراستها للقيم وإثباتها أن أنساق القيم تتبع وتعبر عن القيم الأساسية للمجتمع (محمد أحمد بيومي، 1981، 87)

3.2- القيم ومفاهيم نفسية واجتماعية:

1.3.2- القيمة والاتجاه:(Valeur et attitude)

يرى **روكيش (Rockeach)** أن التمييز بين مفهوم القيمة والاتجاه في العلوم السلوكية هو بمثابة محاولة التمييز بين الجينات والكروموزومات في مجال العلوم البيولوجية، فالقيم تعتبر إلى درجة كبيرة محددا لاتجاهات الفرد ، فهي عبارة عن تحديدات وتعميمات تتضح من خلال تعبير الأفراد عن اتجاهاتهم حيال موضوعات محددة (Rokeach,1973).

أي أن بين القيم والاتجاهات مزيد من التجريد والعمومية، بمعنى أن الثانية قد تتحول للأولى، فتكون أكثر لصاقا بشخصية الفرد، وربما أعصى عن التغيير أو أن القيم تأخذ شكلا سلوكيا، لغويا أو عضليا معبرة عن القيمة التي تكون في ثنايا شعور الفرد أو وجدانه حسب **جاردنر** (محمد سمير عبد الفتاح، زينب سيد عبد الحميد ،2004).

وكأن التعريفين يجدان الفرق بين المفهومين هو فرق بين ما هو عام وخاص، أو بين خفي وجلي حسب **جاردنر**، والعمومية في القيم لها معنى آخر فهي أكثر صلة بثقافة المجتمع " إذ أن الثقافة عادة ما تكون لها قيم معينة،ولا يقال لها اتجاهات نفسية (سعد جلال، 1984،153) و تستأثر القيم من الثقافة حمايتها وتعاقدها، وذلك باشتراك عدد كبير من الأفراد والمجتمع في مدى تمسكهم بها، وبالتالي تعطى لها حياة أطول وثبات واستمرار طويلين.

وخصوصية الاتجاه حسب **روكيتش**، تتمثل في تعلقها بحاجات واهتمامات الفرد الآنية أو حتى الثابتة نسبيا، فالاتجاه هو مجموعة من المعتقدات التي تتكون من تأكيدات مرتبطة فيما بينها، تؤثر في أشياء معينة بموضوع أو موقف محدد من حيث كونها حقيقة أو زائفة، وعلى أشياء أخرى بهذا الموضوع أو الموقف من حيث كونها مرغوبة أو غير مرغوبة. أما القيم فتلزم المرء بالعمل وفق صيغ **(Modes)** معينة من السلوك " (سمير خطاب،2004،62).

يرى بعض الباحثين أن القيمة تشير إلى غاية مرغوبة بينما يشير الاتجاه إلى موضوع يحبه الفرد أو يكرهه، فالقيم تتميز عن الاتجاهات بأنها غايات نهائية وليست وسيلة كالعديد من الاتجاهات. ويتفق تصور **هولندر (Holender)** في تناوله لموضوع القيمة مع هذا التصور " فيرى أن القيمة حالة غائية أو هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه، وتقف كموجه أو معيار يسلك الفرد وفقه. بينما يشير

الاتجاه إلى مجموعة من المعتقدات التي تتعلق بموضوع أو موقف معين "(عبد الفتاح دويدار، 2006، 225) وفي اتجاه آخر لوحظ أن علماء الاجتماع الأوائل مثل **توماسوزنينكي**قد عرفا القيم في مقابل المفهوم السيكولوجي للاتجاهات فبالنسبة إليهما " فالقيمة هو أي شيء له محتوى من السهل الوصول إليه، وله معنى لأعضاء الجماعة الاجتماعية والقيمة الاجتماعية هي أي مدلول له محتوى امبريقي من السهل الوصول إليه بالنسبة لأعضاء الجماعة وله معنى ليصبح من أجله موضوعا للنشاط ". (عبد الرزاق جبلي وآخرون،2005،143).

والاتجاهات من جهة أخرى، هي الموجهات الذاتية لأعضاء الجماعة نحو القيم، فالاتجاه كما يذكر **توماسوزنينكي**"هو عملية الشعور الفردي التي تحدد النشاط الممكن والحقيقي للفرد في العالم الاجتماعي". (عبد الرزاق جبلي وآخرون، 2005،144) كما أنهما أخطئا بين مفهوم القيم والقواعد، واعتبرا أن القواعد بالنسبة لعالم الاجتماع أهم من القيم، وعرفا القيم الاجتماعية بأنها القيم الايجابية أو القيم المرغوبة.

يلاحظ بعد عرض أغلب التعاريف، التي تعرضت للقيمة خاصة عند علماء الاجتماع،وعلماء النفس الاجتماعي أنهم يخلطون بين المفهومين، نظرا للتداخل بينهما ويمكن تحديد طبيعة التداخل فيما يلي:

- كلا من الاتجاهات والقيم موجهات للسلوك، كما أنهما مفهومان مكتسبان، وقابلان للقياس،وقابلان للتغير والتطور نتيجة تعرض الفرد، لمعلومات وخبرات، وتعتبر القيم أقل عرضة للتغير نتيجة ثباتها واستقرارها النسبي.
- كلا من الاتجاهات والقيم يتكون من أبعاد ثلاثة معرفية، سلوكية ووجدانية، كما أن كلاهما يدخل في تشكيل المعتقدات،بالإضافة إلى هذا فالاتجاهات لكثرتها تتجمع في شكل تكتلات "وتعتبر القيم بمثابة النواة التي تتجمع فيها هذه الاتجاهات لتوجيه السلوك على مدى طويل للبلوغ إلى هدف له جاذبيته " (سعد جلال،1984).

وإن تشكل مجموعة من الاتجاهات واجتماعها حول قيمة معين أو مجموعة قيم تمثل نواة أو تكون ما يسمى بنسق القيم، ومن المعلوم أن لدى الفرد الواحد عددا من انساق القيم وبوجود أو بروز اتجاهات لها تبريراتها على المستوى العقلي، وكذا إرادة إشباع دوافع متعلقة بهذا الاتجاه يحدث تعارض وصراع بين هذه الأنساق، وأحسن مثال يوضح هنا التناقض بين القيم وما يتصف به

المتعلمون والمثقفون من العالم الثالث " الذين تجدهم ينادون بالديمقراطية والمساواة كعقيدة سياسية، و ينادون بالتمثيل السياسي بالدساتير والقوانين، بينما يتعاملون مع زوجاتهم وبناتهم بطريقة لا تختلف عن معاملة أجدادهم، فبعض سلوكاتهم تكون مطردة مع الاتجاهات الديمقراطية، بينما تتفق بعض مظاهر سلوكات أخرى بالتسلط والرجعية والجمود (سعد جلال ،1984).

و يلاحظ الفرق الواضح بين المفهومين، وإن اعتقد البعض بتشابههما، أو محاولة إفراد مفهوم واحد للاستعمال دون الثاني لتقاربها، إلا أن مفهوم القيمة يعتبر من المفاهيم الأكثر تجريدا وشمولا وعمومية، وهناك صعوبة كبيرة في التعرف عليها وكذلك قياسها، عكس مفهوم الاتجاه ولهذا يتهرب الباحثون من دراستها.

كما أن القيم تعتبر أكثر ديناميكية من الاتجاهات، حيث ترتبط مباشرة بالدافعية، في حين أن الاتجاهات ليست كذلك، فالقيم عامل أساسي في توجيه السلوك في شكل نسق متكامل.

2.3.2- القيمة والحاجة: (Valeur et besoin)

وهو مفهوم يستخدمه علماء النفس أحيانا بدلا عن مفهوم القيمة، **فماسلو (Maslow)** صاحب نظرية الحاجة، يرى أن مفهوم القيمة مكافئ لمفهوم الحاجة. فقد تمكن من وضع سلم للحاجات الإنسانية، متكونة من الحاجات الفيزيولوجية (كالأكل، الجنس، البقاء) والحاجات الاجتماعية (كالحاجة للاعتراف والتقرير والحاجة لتحقيق الذات).

فالحاجة في مجال علم النفس هي إحساس الكائن الحي بافتقاده إلى شيء ما تكون له به استقامة الحياة عضويا أو نفسيا، وقد تكون حاجة داخلية أو خارجية، وينشأ عنها بواعث (**Drives**) معينة ترتبط بموضوع الحافر، "فتتمايز إذن الحاجات فبعضها عضوي، وبعضها بيولوجي، أو فيزيولوجي، وبعضها مادي وجميعها يلزم لحياة الإنسان ليستمر في البقاء، ويسمى لذلك بحاجات أولية (**Primary needs**) أو أساسية (**Basic needs**) وبعضها نفسي يلزم الإنسان ليعيش حياة أفضل

والحاجات الأفضل تحتاج لقيم الحق والجمال والخير والعدل والإيمان، وهي قيم عليا والحاجة إليها تعلو كل الحاجات " (عبد المنعم الحفني، 2005،63) ومن أجل ذلك يطلق عليها اسم الحاجات العليا (**Metaneeds**).

وحسب **روكيش** فإن القيم هي المظاهر المعرفية والبديلة للحاجات والإنسان هو الوحيد القادر على هذا التحويل، وليس القيم،وهي الصورة المعرفية لحاجات الفرد فحسب، بل أيضا لحاجات المجتمع ومطالبه ومؤسساته (انتماء محمد سمير عبد الفتاح و زينب سيد عبد الحميد، 2004) وهذا يعني أن الحاجات قد تصبح تفيد تمثيلات معرفية (**Cognitive représentations**) لحاجات الفرد أو المجتمع، أي بمثابة قيم تكتسب خاصية التسخير، ويمكن تبريرها والدفاع عنها، ولهذا يفسر **ماسلو** نشوء القيمة وما يتبعه من إرادة تحقيق حاجة معينة، وهذا سعيا لإشباعها وهو" ما يحدد لدى الفرد نسق اختباراته، فهي بمثابة قيم بيولوجية أولية تتحول فيما بعد، ومع نمو الفرد تتحول إلى قيم اجتماعية(عبد اللطيف خليفة، 1992،42).

فالحاجات في الأصل فطرية على عكس القيم التي تكتسب من خلال الخبرة الانفعالية بصورة مفاهمية في بعض الحالات، أو عن طريق التمثيل المعرفي حسب **روكيش** أو بصورة سلبية عن طريق التناضح، والقيم هي الرابطة بين الحاجة والفعل، فهي تعمل على توزيع الانتباه والجهد على مختلف الحاجات. (سمير خطاب،2004).

عملية التحول هذه تتم وفق طرق وأساليب، ووفق شروط تعلم محددة، فيتعلم الفرد من خلال تفاعله مع الآخرين كيف تشبع حاجاته الأساسية (مثلا: كيف يضع الأكل على المائدة) بالإضافة إلى كيفية إشباعه لحاجاته العليا " فالقيم تنتقل في عملية إشباع الحاجة من شخص لأخر وترتبط قوة قيمة معينة ومدى تعرضها للتغيير بعلاقة الفرد بعائلته وثقافته الموروثة (م، ج، مندل، وأجوردان، 1982،15)

وقد أشار **مندل (Mendel)** إلى مجموعة من القواعد تشرح هذه العلاقات بين الفرد والعائلة والثقافة بالقيمة.

1 القيم باقية خاصة في حالة أتساقها تاريخيا وأسريا وجماعيا وثقافيا.
2 كلما كان الشخص متورطا عاطفيا في موضوع ما، فمن الصعب إقناعه بتغيير قيمه.
3 الأشخاص الذين يشاؤون في منطقة معينة، وخلال فترة زمنية معينة لديهم قيم متشابهة.
4 تكون الاختلافات في القيم نتيجة لاختلاف الفئة الاجتماعية والروابط العرفية.
5 كلما كانت الروابط أقوى بين شخص ما، ومجموعة من الناس أو فئة اجتماعية يصبح من السهل على المجموعة تحديد القيم.

6 يعمل الإنسان على أن تكون قيمه مستقرة ومنسجمة مع قيم المجموعة التي تنتمي إليها.

7 تكون القيم أكثر تشابها كلما انسجمت عناصر البيئة الاجتماعية.

8 كلما زادت أهمية قضية ما بالنسبة للمجموعة كان اتفاق أعضائه على القيم كبيرة.

9 -إن القيم المستخلصة بمعاناة وحرمان نسبي يصعب تغييرها.

10 أعضاء المجموعة الأكثر احتراما والأقوى شخصية أكبر تأثيرا على القيم.

11 -يمكن تغيير السلوك بسهولة أكثر من القيم، وفي بعض الأحيان قد يؤدي هذا إلى تغيير في القيم.

12 -قد تتعارض القيم والسلوك حين يتعلق الأمر بالأخلاق، وأن يؤكد شخص ما تمسكه بأمانة وإخلاص بعقيدة ما، لا يعني أن لا يخدع أو يسرق.

13 -كلما زاد التنافر الاجتماعي أصبح الناس أكثر عرضة لتغيير قيمهم.

14 -تتغير القيم الشخصية نتيجة لتجارب عاطفية هامة **(مندل**،1982،15،16)

هذا عن توضيح العلاقة بين الفرد والعائلة والثقافة حسب مندل، ويتضح رفضه لنظرية الحاجة، و إن انتقال القيم من الفرد إلى الجماعة ثم توارثها، يتم بعد عمليات الإشباع للحاجات، ولمدى تمكن القيمة من فعل ذلك.

وهذا يحدث في حالة اتفاق المجتمع ورغبته في ذلك "فالفرد حين يتحدث عن قيمة فهو بالتأكيد يتحدث عن حاجته، و يرى **عماد الدين إسماعيل سلطان** أن للفرد حاجات أساسية يرغب في إشباعها، والمجتمع المحيط به يعلمه كيفية إشباع هذه الحاجات من خلال السلوك المعني وفق قيم سائدة في ذلك " (انتماء محمد سمير عبد الفتاح، زينب سيد عبد الحميد ،2004،346).

كخلاصة يمكن الإشارة إلى الفرق بين القيم والحاجة، فالقيم تتضمن حسب **روكيتش** تمثيلات معرفية ذهنية،والإنسان هو الكائن الوحيد الذي يمكنه إجراء مثل هذه التمثيلات، أما الحاجة فهي تأخذ صورة فطرية خاصة، توجد لدى كل الكائنات الحية بما فيها النباتات (كالهواء، الماء...).

2-3-3-القيمة والدافع:

تعتبر الدوافع من المفاهيم التي عادة ما تستخدم لتدل على القيمة، أي بدلا عنها "فهناك خلط شائع لدى بعض الباحثين في استخدام هذين المفهومين والنظر إلى القيم بوصفها أحد الجوانب لمفهوم أشمل هو الدافعية (**Motivation**) وقد تستخدم القيم بالتبادل مع الدافعية" (عبد الفتاح دويدار، 2006

،216) على سبيل المثال فإن **ماكليلاند وويلسون (Mclelland&Wilson)** يعتبران أن الدافع للإنجاز قيمة من القيم.

ويرى **بنج ستون (Pengston)** أن القيم إذا أثرت في سلوك الفرد بحيث تجعله يختار أم البدائل دون غيره فإنها في هذه الحالة تعتبر دوافع، ويعتبر **فيذر (fidher)** أن القيم مرادفة للدوافع، فهو يعرفها بأنها " بناء مترابط يتضمن الوجدان، والموقف الحالي الذي يوجد فيه الفرد،وإنها تتكون مما يراه الفرد حسنا أو سيئا، ايجابيا أو سلبا(طارق كمال، 2005، 221–222).

حسب **فيذر** فإن النظرة إلى القيم على أنها دوافع لا يعني أن كل دافع قيمة، فأحيانا يحتاج الفرد شيئا ولكنه لا يفعل شيئا حيال الحصول عليه.ويرى أن ذلك يتسق مع النظرية المعرفية للدافعية التي تدعم الافتراض بأن دوافع الأفراد نحو الموضوعات أو الأنشطة في موقف معين تكون مختارة حسب رغبتهم لما هو مفضل أو غير مفضل من هذه الموضوعات أو الأنشطة فما هو ايجابي يعملون في اتجاه الحصول عليه وما هو سلبي،يتجنبونه، ولتوضيح أكثر فلابد من الإشارة إلى أن الدافع يعرف على أنه حالة من التوتر تثير السلوك وتواصله حتى يخف أو يتحقق أو يزول فيستعيد الفرد بعد ذلك توازنه (أحمد عزت راجح، 1982،69).

لأن القيمة ربما تكون خلف هذا الدافع فتحث الفرد على تحقيقه أو تجنبه إذا كان ضارا أو غير مرغوب فيه أخلاقيا أو اجتماعيا، فالقيم تأخذ طابع الوجوب لدى الفرد، فيقول الفرد: يجب أن أفعل كذا أما في حالة الدافع، فالفرد يقول: أريد أن أعمل كذا، فالدافع قد تتولد عنه قيمة معينة، وفي حالة عدم وجود قيمة للدافع (كالحاجة للطعام مثلا) فإن الفرد لا يشعر بالرغبة نحوه.

وللتفريق بين المفهومين تتضح العلاقة أكثر وهو ما أشار إليه البعض من أن القيم ليست كالدافع أو الباعث أي مجرد ضغوط تعمل على توجيه السلوك في اتجاه معين، بل تعني القيم نظاما من الضغوط لتوجيه السلوك، ومن الأفكار والتصورات لتأويل هذا السلوك بإعطائه معنى وتبريرا. (عبد الفتاح دويدار، 2006).

ويتضح بعد هذا العرض الفرق بين الدافع والقيمة، فالدافع مجرد حالة من التوتر داخلية أو خارجية، يوجه سلوك الفرد نحو غاية أو هدف معين، أما القيمة فهي التصور القائم وراء هذا الدافع.

2-3-4-القيمة والمعتقد:

مفهوم آخر كثيرا ما يورد عوضا أو ملازما لمفهوم القيمة أي مؤديا لمعناه،ولكن كلا المفهومين يحمل معنى خاصا به،يعرف المعتقد بأنه نوع من التعميمات للأفكار والمشاعر والسلوك يقصد بها التعرف على ما هو صواب أو خطأ كما أن المعتقدات عادة لا تتأثر بالسياقات بل تظهر في سياق وتختفي في آخر لكنها لا تتبدل وفي حالة تغيرها عادة ما تتغير شخصية الفرد، يشير **عبد الفتاح دويدار** في هذا الإطار إلا أن المعتقدات ثلاث أنواع:

النوع الأول وصفية (**Descriptive**) أي الذي يوصف بالصحة أو الزيف، وتقييمية **(Evaluative)** أي الذي يوصف على أساسه موضوع الاعتقاد بالحسن أو القبح.

وآمرة أو ناهية(**prescriptive**)et **(Proscriptive)** حيث يحكم الفرد بمقتضاها على بعض الوسائل أو الغايات بجدارة الرغبة أو عدم الجدارة(عبد الفتاح دويدار، 2006).

حسب **روكيتش** فان القيمة معتقد من النوع الثالث أي الآمر أو الناهي، ويعرفها بأنها معتقد ثابت نسبيا، ويحمل في فحواه تفضيلا شخصيا أو اجتماعيا لغاية من الغايات الوجود أو لشكل من أشكال السلوك الموصلة إلى هذه الغاية.

فالقيم عند **روكيتش** تحتوي على ثلاثة عناصر مثلها مثل المعتقدات: فهي معرفية من حيث الوعي بما هو جدير بالرغبة، ووجدانية من حيث شعور الفرد حيالها إيجابا أو سلبا، وهي سلوكية من حيث وقوفها كمتغير وسيط أو كمعيار أو مرشد للسلوك أو الفعل، ويتسق تصور **روكيتش** للقيم بأنها معرفية، مع ما أسماه بعضهم بالقيم المتصورة **(Conceived value)** أو التصورات المثالية، لما يجب أن يكون، والتي يتم على ضوئها الحكم على السلوك(عبد الفتاح دويدار، 2006، 221).

عادة ما تعرف القيم على أنها مفهوم أو تصور مجرد ضمني أو صريح تعبر عن درجة التفضيل الذي يربط الأشخاص نحو الأشياء أو المعاني أو أوجه النشاط (ممدوح عبد المنعم الكتاني، 2005، 73) سواء على مستوى الفرد أو الجماعة، وميزة التفضيل أنه غير مبرر لا عقليا ولا أخلاقيا فهي مجرد قناعات مبنية على تجربة خاصة أو جماعية. أي أن القيم ما هي إلا معتقدات شائعة بين أفراد المجتمع الواحد، يتضمن أحكاما على ما هو حسن ومقبول وما هو خطأ، أي أنها تتضمن أحكاما تقييمية (إيجابية أو سلبية تبدأ من القبول إلى الرفض).

فالقيم شأنها شأن المعتقد والاتجاه تتضمن الجانب الفكري، المعرفي والمزاجي، والعاطفي نحو الأشياء أو الأفكار والمعاني أو الأشخاص، فهي تعكس اهتمامات الفرد وأهدافه في الحياة وحاجاته وكذا النظام الاجتماعي والثقافي الذي ينشأ فيه، بما يتضمنه من نواح دينية أو اقتصادية أو علمية.

فالقيمة وفقا لهذا التصور تتضمن الاعتقاد بأن موضوعا ما يرضي أو يشبع رغبة معينة لدى الفرد، وتختلف أهمية هذه الموضوعات حسب اهتمامات الفرد ودوافعه،في مقابل ذلك يفرق بعضهم بين القيم والمعتقدات على أساس أن القيم تشير إلى الحسن مقابل السيئ، أما المعتقدات فتشير إلى الحقيقة مقابل الزيف (عبد الفتاح دويدار، 2006).

ويمكن القول أن كلا من المعتقدات والقيم تعتبر محددا هاما للسلوك البشري، ونظام الاعتقاد عبارة عن تجمعات عنقودية حول القيم السامية، كما أن المعتقدات تتمحور القيم وغير مرتبطة بسياقات معين ويمكن القول كذلك أن القيم تتميز بالوعي فالفرد يقف أمام خيارات واعية، يفضل يرغب انطلاقا من معطيات موضوعية.

أما المعتقدات فتتعامل مع اللاوعي الفردي. فكثيرا من معتقدات الفرد قد تترسخ في اللاوعي وتكون زائفة ولكنها حقيقية ومقنعة بالنسبة للفرد بمعنى أن المعارف في القيم تتميز عن باقي المعارف الأخرى بالخاصية التقييمية، حيث يختار الشخص في ضوء تقييمه ما هو مفضلو غير مفضل بالنسبة له، كما أنها ليست مرادفة للمعتقدات أو الأهداف ولكنها تدور حول المعتقدات أو الأهداف التي يتبناها الفرد، ويمكن تصورها في ضوء متصل (المقبول- المرفوض) (عبد الفتاح دويدار،2006،222).

2-3-5-القيمة والسمة:

تعتبر السمات من العناصر الأساسية في تكوين الشخصية، والسمة هي صفة يتسم بها الفرد وهي ثابتة بعض الشيء ويمكن أن يتم ملاحظتها، ويمكن قياسها، فالعدوانية مثلا سمة، والخوف سمة، والشجاعة سمة.

ويصنف **جيلفورد (Guilford)** بناء الشخصية في سبع فئات من السمات وتتمثل في الاتجاهات، الميول، المزاج، الحاجات، الاستعدادات بناء الجسم **(Morphologie)** ووظائف الجسم.

و الملاحظ في هذا التصنيف عدم ذكره للقيمة التي عادة ما تذكر مع الاتجاهات كسمة في فئة واحدة من سمات الشخصية إلا أنه في مقابل ذلك هناك من الدارسين من ميز بينهما على أساس القابلية للتغيير، وتفرق أسماء عبد المنعم إبراهيم (1987) في دراسة لمعايير السمات والقيم على النحو التالي:

أ- القيم هي التي تشكل سمات الشخصية.

ب- تميز القيم بوجود الجانب المعياري.

ج-إن السمات تصف السلوك الإنساني الواقعي في حين أن القيم تشير إلى سلوك واقع أو مرغوب وقد تشير أيضا إلى أهداف وغايات أبعد.

د- القيم تستلزم الترتيب التنازلي وتحتل بعض القيم وصفا أكثر مركزية عن قيم أخرى وهذا ما تتميز به القيم عن السمات (إياد محمد زكي، 2004، 151).

تختلف القيم عن السمات في أن الأولى أكثر تحديدا ونوعية من السمة كما تتسم القيم بإمكانية تغيرها وتعديلها وتنميتها بينما السمات لا تقبل هذا.

2-3-6-القيمة و الاهتمام:

يرى بعض الباحثين "أن القيمة هي موضوع نهتم به أو نميل إليه، ومن أنصار هذا الاتجاه الفيلسوف الاجتماعي **بيري (Perry)** الذي يرى أن القيمة هي أي اهتمام بأي شيء" (ماجد زكي الجلاد،2005،25).

قدم "**بيري**" نظريته العامة في القيم، التي تقوم على أساس التعامل مع القيم على أنها تتبع من الخبرة الشخصية والاهتمام حسب **بري** هو السمة المميزة والخاصية الدائمة لجميع القيم فهو يعتبر الشيء ذا قيمة إذا اتصف بفعل فيه اهتمام ويختصر في معادلة كالآتي: (س ذو قيمة = اهتمام بـــ س) ومعنى هذا أن أي شخص كان يكتسب قيمة ما دام هناك اهتمام به من أي نوع كان تماما كما يحدث عندما يصبح أي شيء أيا كان هدفا لأن شخصا ما قد صوب نحوه أي أن القيمة تتبع من الاهتمام والرغبة وليس العكس (فوزية دياب، 1966).

فالعقل البشري يقبل أشياء ويرفض أخرى والقبول والرفض يتضمنان معان كثيرة كالموافقة أو عدمها، الحب الكره، الرغبة النبذ كل هذه الخصائص الشاملة للحياة الوجدانية للفرد ينظر إليها على

أنها اتجاهات أو ميول أو أفعال للقبول أو الرفض واصطلح **بري** على تسميتها بالاهتمامات وفي نفس الاتجاه يرى **فروند يزي** أن القيم هي ما نرغبه أو نفضله أو ما يمثل مركز اهتمامنا، وأن الرغبة والاهتمام هما خبرات القيم.

يرى **ألبورت وفرنون** أن القيم ما هي إلا اهتمامات معينة نحو أشياء أو مواقف أو أشخاص وفق هذا المنظور فالقيم ما هي إلا موضوع يسعى إليه الفرد ويهتم به نظرا لما يمثله من قيمة بالنسبة له، فهي تعد الإطار المرجعي لتقويمات الفرد المختلفة كما أنها توجه الاهتمام وأشكال السلوك في المواقف المختلفة، كما يرى بعض الباحثين أن ظهور اهتمامات معينة لدى الفرد يكشف عن بزوغ قيم معينة وأن هذه الاهتمامات يمكن أن تتحول إلى قيم إذا كانت قادرة على تحقيق الذات (عبد اللطيف محمد خليفة، 1992).

في مقابل ذلك فرق بعض العلماء بين مفهومي القيمة والاهتمام، واعتبرهما مفهومين مختلفين تماما، نظرا للفروق الجوهرية بينهما:

– إن الاهتمام عبارة عن ميل نحو أشياء يشعر الفرد اتجاهه بجاذبية خاصة، في حين تمثل القيم آراء وتفضيلات تتصل بموضوعات اجتماعية.

–الاهتمام يتعلق غالبا بالتفضيلات المهنية في حين تشير القيمة إلى الموضوعات الاجتماعية والسياسية والدينية والأخلاقية.

–الاهتمام يعد مظهرا واحدا خاصا من مظاهر القيمة التي تعتبر أشد تعقيدا، وظهوره يؤكد بزوغ قيمة معينة وراءه.

–إن الميول والاهتمامات وحتى الاتجاهات أسهل في تغييرها وتوجيهها من القيم التي تعتبر أكثر ثباتا نسبيا لدى الفرد.

– الاهتمام هو أحد مظاهر القيمة وعليه فهو أضيق من مفهوم القيمة ولا يأخذ ميزة الوجوب مثل القيمة.

2-3-7-القيمة والسلوك:

تعتبر القيم محددات للسلوك،هكذا تعرّف في مختلف المراجع العلمية كما يعرفها **موريس** " بأنها التوجه أو السلوك المفضل أو المرغوب من بين عدد من التوجهات المتاحة " (عبد اللطيف محمد خليفة، 1992، 53).

ويصنف موريس القيم إلى ثلاث فئات رئيسية:

الأولى:القيم العاملة (Operational values) والتي يمكن الكشف عنها من خلال السلوك التفضيلي.

الثانية: القيم المتصورة (Conceived values) والتي يمكن دراستها من خلال الرموز العاملة في مجال السلوك التفضيلي، فهي عبارة عن التصورات المثالية لما يجب أن يكون، كما يتم في ضوئها الحكم على الفعل أو السلوك.

والثالثة: القيم الموضوعية (Objective values) وقد تركها الباحث دون تعريف، ويرى **موريس** من خلال دراسته لثلاثة عشر أسلوبا لمعايشة الحياة، أن التوجهات القيمة تنتظم في خمسة عوامل هي: ضبط الذات، الاستمتاع بالعمل،الاكتفاء الذاتي، تقبل أفكار الآخرين وآرائهم، والاستمتاع بالحياة، كما يرى **أدلر** أن القيم يمكن تصورها على أنها تعني أحد المعاني التالية:

1 -أنها أشياء مطلقة لها هويتها المستقلة.
2 -أنها متضمنة في الموضوعات أو الأشياء المادية أو غير المادية.
3 -مفاهيم تظهر من خلال حاجات الفرد البيولوجية وأفكاره التي يتبناها.
4 -أنها تساوي أو تكافئ الفعل أو السلوك.

ويلاحظ أن **أدلر** يتعامل مع القيم على أنها متكافئة للسلوك أو الفعل، وهو في ذلك يقترب من أي موريس، فيها أطلق عليه اسم القيم العاملة. كما يلاحظ أن الأول والثاني يتشابه مع ما سماه **موريس** بالقيم الموضوعية. (عبد اللطيف محمد خليفة،1992)

ينظر البعض إلى القيم على أنها مفهوم أو تصور للأشياء المرغوبة ويشعر الفرد من خلاله بالإلزام أو الدافع لاختيار مهنة معينة " فهي معايير لإصدار أحكام الفرد على مدى مناسبة السلوك، كما أنها تحدد توجهات الفرد نحو الفعل وقد تكون واضحة، فيستدل بها خلال التغيير اللفظي للفرد، وقد

تكون ضمنية أو كامنة، فيستدل عليها من خلال سلوك الفرد وأفعاله ". (عبد اللطيف محمد خليفة ،199، 54)

وهذا يؤكد بلاشك أن القيمة تختلف عن السلوك وإن كانت وراء بعض السلوكات أو أفعال أو اختيارات الفرد، لأن توجه الفرد تحكمه عدة متغيرات ليس القيم فقط، فقد تكون ظروف أو دوافع، ويمكن حتى أن تتصادم مع قيم الفرد أحيانا.

ثم إن مجموع سلوكات الفرد التي قد تعبر عن توجهاته (قيمه)، وتعبر عما يعتبره المجتمع مرغوبا،فالاستجابة التفضيلية لا تحدث في فراغ، ولكنها توجد في سياق اجتماعي معين، كما يجب فهم هذه الاستجابة في ضوء السياق الذي يوجد فيه، فالسلوك محصلة للتفاعل بين اتجاهين،أحدها نحو الموضوع والثاني نحو الموقف (عبد اللطيف محمد خليفة، 1992، 55).

والسلوك لايتحدد فقط بواسطة الاتجاهات والقيم ولكن إلى جانب ذلك توجد الحاجات أو الظروف الموقفية، لذلك حاول بعض الباحثين التعامل مع القيم من خلال كل من الاتجاهات والسلوك معا، على أساس أن الاتجاهات والسلوك أو الفعل هما محصلة نهائية لتوجهات القيم، وفي ضوء ذلك يعرف بعضهم القيم بأنها مفهوم يدل على مجموعة من الاتجاهات المعيارية(المركزية) لدى الفرد في المواقف الاجتماعية، فتحدد له أهدافه العامة في الحياة والتي تتضح من خلال سلوكه العلمي أو اللفظي.

كما يعرفها بعضهم الآخر بأنها مفهوم مميز الفرد أو الجماعة التي ينتمي إليها، ويحدد ما هو مرغوب فيه وجوبا ويؤثر في انتقاء أساليب العمل ووسائله وغاياته.

فهناك ثلاث مجالات لدراسة القيم: الأول: حيث يظهر الأفراد موافقة أو معارضة أو تفضيلات لنشاطات معينة سواء أكان ذلك بالعمل أو الكلمة.

الثاني: وهو دراسة الجهود المتميزة التي تبذل لتحقيق غاية معينة وذلك بتحليل أساليب السلوك.
المجال الثالث: يتمثل في دراسة القيم عن طريق مواقف الاختيار التي تبين تفضيل الفرد لنوع من السلوك دون آخر، وتتضح أهم جوانب الاختلاف بين كل من مفهوم القيمة، ومفهوم الاعتقاد، ومفهوم الاتجاه، ومفهوم القصد السلوكي، ومفهوم السلوك في ضوء ما ذكره **فشباين وأجزن:** فالشخص يتعلم

أن يكوّن اعتقادا عن موضوع (مثل الاعتقاد أن القطاع العام هو الذي يوفر السلع للجماهير بسعر معقول، أوأن فيتامين (ج) له خاصية الوقاية من الإصابة بالبرد...إلخ.

وهذا الاعتقاد يؤثر في اتجاهه نحو الموضوع، كما ترتبط اعتقاداته الكلية عن الموضوع، وقد وجد الباحثان أن ما يقرب من 70% من الدراسات التي استخدمت مقاييس مختلفة للاتجاهات نحو نفس الموضوع، قد توصلت إلى نتائج مختلفة، وهما يعزوان هذا التناقض إلى عدم اكتراث الباحثين بالتمييز بين الاعتقاد والاتجاه والرأي والمقصد السلوك،ويقترحان لحل هذه المشكلة إتباع التصنيف الثلاثي المعروف وهو المعرفة، الوجدان والنزوع.

يقترح **فشباين وأجزن** كذلك الاقتصار عند استخدام مصطلح اتجاه على موقع الشخص على البعد الوجداني إزاء موضوع معين، أما الاعتقادات فهي تشمل إدراك الشخص أن موضوعا أو شخص له خصائص أو سمات معينة، أو أن هذا الموضوع أو شخص يرتبط بمفهوم أو بموضوع أو بشخص آخر، كما تشمل الاعتقادات أيضا قياس أحكام الشخص بأن سلوكا معينا أو سياسية أو إستراتيجية لها خصائص معينة أو أنها تؤدي إلى أهداف أو قيم أو نتائج معينة.

أما القصد السلوكي فهو يقاس عن طريق ما يظهره الشخص من نوايا أو عزم على الانشغال بمسالك مختلفة بالنسبة لموضوع معين، أو في حضور أي منهما. وفي ضوء هذا يمكن استخلاص ما يلي:

1–للاتجاه ثلاث مكونات: مكون معرفي يتمثل في اعتقادات الشخص حول الموضوع ومكون وجداني، يتمثل في مشاعر الشخص حول الموضوع، ومكون سلوكي يتمثل في نزعات الفرد أو مقاصده إلى الفعل بطرق معينة، وهذه النظرة قد قل تقبلها إلى حد بعيد لأنها تخلط جزئيا بين خصائص مميزة لكل من هذه المكونات، كما تمثل آراء الباحثين حاليا إلى النظر إلى الاتجاهات بوصفها مشاعر الشخص نحو الموضوع، وإلى الاعتقادات والمقاصد السلوكية والسلوك بوصفها مستقلة رغم ارتباطها بمفهوم الاتجاه.

2–ينظر إلى القيم على أنها حالات خاصة من مفهوم الاتجاه، وهي تعتبر محصلة تطور الكثير من عمليات الانتقاء والتعميم التي تنتج اتساق طويل المدى، وتنظيما في سلوك الفرد. فالقيم غير الاتجاه، فهي تقدم بوصفها إطارا مرجعيا ينظم نطاقا أوسع مدى من الاتجاه في تأثير على الموضوعات، فالقيم عبارة عن اتجاهات مركزية نحو ما هو مرغوب فيه أو مرغوب عنه، أو نحو ما يصح وما لا يصح.

وتشكل كل القيم المركزية محورا للكثير من الاعتقادات والاتجاهات والسلوك قد تؤثر في أحكام و أفعال الفرد إلى ما هو أبعد من الموقف المباشر، و ذلك عن طريق إمداد الفرد بإطار مرجعي لإدراك الخبرة وتنظيمها، وللاختيار من بين بدائل الفعل (عبد اللطيف محمد خليفة، 1992، 58) ويمكن تلخيص كل ما سبق عرضه، في مجال التمييز بين القيم والمفاهيم الأخرى في مايلي:

-أن الفرق بين القيم والحاجات يتمثل في أن القيم تتضمن تمثيلات معرفية ذهنية، والإنسان هو الكائن الوحيد الذي يمكنه إجراء هذه التمثيلات،أما الحاجة فهي تأخذ صورة فطرية خاصة وتوجد لدى كل الكائنات.

- و الفرق بين القيم والدوافع يتمثل في أن القيم ليست مجرد ضغوط لتوجيه السلوك، ولكنها بالإضافة إلى ذلك تشمل على التصور أو المفهوم القائم وراء السلوك، فتعطيه معنى، وتبريرا ملائما.

-أما بالنسبة للفرق بين القيمة والمعتقد، فيكفي الإشارة إلى أن المعتقدات عامة تشير إلى الحقيقة مقابل الزيف، إما القيم فتشير إلى الحسن مقابل السيئ.

-أما عن السمة، فالقيم تختلف عن السمات في كونها أكثر تحديدا و تنوعا من السمات وكذلك أكثر قابلية للتغيير.

-كما أن القيم أكثر تجريدا من السلوك، فالسلوك وكذلك الاتجاهات هي محصلة للتوجهات القيمة.

ووفقا لما ذكر سابقا فإن القيمة تتجلى في المظاهر التالية:

1-تحمل في طياتها عنصر الاختيار: وفيها يختار الفرد مجموعة من المعتقدات أو التصورات حول الأشخاص أو الأشياء أو الأفكار، وعملية الاختيار تتطلب:

أ -**حرية الاختيار:**اختيار القيمة لابد أن يتم بحرية لا بإكراه، وعنصر الحرية يعطيها قوة الثبات، في توجيه حياة الفرد ويعطيها عنصر الديمومة النسبية (ماجد زكي الجلاد،2007).

ب -**الاختيار من بين البدائل:** فمفهوم القيمة يؤسس على اختيارات يقوم بها الفرد، ولا يحدث الاختيار إلا في وجود بدائل.

ج -**الاختيار بين البدائل يتم بعد التأمل والتفكر في نتائج كل منها:** وهذا يعني أن يتم اختيار بديل ما على قاعدة من الفهم و التفكر في النتائج والعواقب، ما يجعل القيمة توجه حياة الفرد بذكاء وفاعلية.

2-تحمل في طياتها أيضا عنصر الاعتزاز: ويتمثل في اعتزاز وتقديم الفرد لخياراته، التي تجعله سعيد أو فخورا بها، وتجلب له الاحترام والتقدير من الآخرين وكذلك التميز وتضمن هذا العنصر ما يلي:

أ **الاعتزاز بالقيمة:** ويعني الشعور بتقدير القيمة وتثمينها واحترامها والتمسك بها، والشعور بالسعادة لتحقيقها.

ب -**إعلان القيمة:**وهو ما يميز فرد عن آخر أو يجعل الاختلاف واضح في الأنساق القيمة للأفراد وإذا كانوا في أسرة واحدة أو مجتمع واحد فيظهر الإعلان في خيارات الفرد، وفي توجهاته السلوكية وفي طموحاته.

3-عملية تمثل القيم والسلوك وفقها: فلا تكون القيم بلا سلوك فمثلها ويعبر عنها، فالقيمة لا بد وأن تظهر في أفعال وتصرفات صاحبها.ويتضمن هذه العملية:

أ- تمثل القيمة: فعندما تكون لدى الفرد قيمة ما فإن ذلك يتطلب ظهورها في كل بعد من أبعاد حياته وسلوكه. فهو يتجه للأفراد الذين يتسمون ويدافعون عنها من هيئات ومؤسسات...الخ وهو يتجه أكثر للقراءة والاهتمام بها في كل مناحي الحياة، الإعلام، السينما...الخ.

ب- التكرار والثبات: فالقيمة تهدف التأثير على حاملها في مواقف حياته المختلفة، فقد تتكرر ويعرف بها، وكذلك سلوكات الفرد لا بد أن تكون وفقها.

2-4- تصنيف القيم:

تصنف القيم إلى عدة تصنيفات، وحسب اعتبارات محددة وكثيرا ما تعبر عن فلسفة أصحابها ونظرتهم للموضوع، كمفهوم وفقا لاستعمالاتهم، سواء كانوا فلاسفة أو علماء اجتماع أو علماء نفس وتربية.ويشير الكثير من الباحثين في ميدان القيم إلى صعوبة تصنيفها، واعتماد تصنيف معين لها، فتشير (فوزية دياب، 1980) " إلى أن كثيرا ممن تعرضوا لبحث القيم ودراستها، من العسير تصنيفها تصنيفا شاملا "، ويقول **سورلي** (Sorley) :" أنه من المستحيل أن تكون هناك قاعدة يمكن على أساسها تحديد كل أنواع القيم" (فوزية دياب، 1980،73).

إن الكثير من أبحاث العلماء تتجنب كلية محاولة تصنيف القيم، وتميز بعضها عن بعض. فصنفت على أساس الموضوع (أي المحتوى) أو على أساس الدرجة (أو بعد الشدة) أو على أساس

العمومية، أو على أساس بعد الوضوح، أو على أساس الدوام وهي ستة معايير حسب (فوزية دياب 1980،).

1 معيار محتوى القيمة (Dimension of content).
2 معيار المقصد من القيمة (Dimension of intent).
3 معيار شدة القيمة ودرجة الالتزام التي تفرضها (Dimension of intensity).
4 معيار عمومية القيمة (Dimension of Generality).
5 معيار وضوح القيمة (Dimension of Expticitness).
6 معيار دوام القيمة (Dimension of permanency).

1- التصنيف على أساس المحتوى: وهناك عدة محاولات تصنيف القيم حسب هذا المعيار، أي موضوع القيمة أو محتواها، فهناك الخلقية، الدينية، الاقتصادية، الجمالية وأحسن تصنيف وأشهرها، الذي يلمس جوانب الحياة الإنسانية العامة في سلوكها العملي واليومي، هو تصنيف عالم النفس الألماني **سبرا نجر (Spranger)** في كتابه " أنماط الرجال " (Types of men) أين قسم الناس إلى ستة أنماط وفق قيمهم الأساسية، ووفقها قام **ألبورت** بتصنيف القيم إلى:

1-القيمة النظرية: وتتجلى هذه القيمة لدى الفرد الذي يسعى للمعرفة ويهتم بالكشف عن الحقائق، والسعي للتعرف على القوانين وحقائق الأشياء وكذلك السعي وراء المبادئ والمثل، ويمثل هذا النمط العالم والفيلسوف.

2-القيمة الاقتصادية: ويقصد بها اهتمام الفرد بالمنفعة الاقتصادية والمادية، وسعيه إلى المال والثروة. أي ميل الفرد إلى كل ما هو مادي من مكاسب وثروات ويتميز بها رجال الأعمال والاقتصاد.

3-القيمة الجمالية والفنية: وتتجلى في سعي الفرد إلى كل ما هو جميل ومتناسق، ويتميز بها الفنانون والشعراء.

4-القيمة الاجتماعية: وتتصل بكل ما يتعلق بالجوانب الاجتماعية من ميل الأفراد للاجتماع، التعاون الاجتماعي...الخ.

5-القيمة الدينية: وتتصل بكل ما يعني الجوانب الروحية ويتعلق بكل ما هو فيزيقي، روحي الخاص بالمعتقدات الدينية والروحية والغيبية والبحث عن حقائق الوجود وأسرار الكون.

6-القيمة السياسية الإدارية: يتميز بها الفرد الذي يعني بكل الجوانب السياسية، تفكيرا ونقدا، وتنظيما وحبا في المنافسات العامة والخاصة.

كملاحظة:فالتصنيف الذي قدمه **سبرا نجر** للقيم لدى الأفراد،الذين ذكر أنهم يتوزعون وفقه، ولكنه لا يعني أن هذه القيم لا توجد جميعها في كل فرد، غير أنها تختلف في ترتيبها من فرد لأخر على حسب قوتها وضعفها لدى الفرد نفسه، ولدى مجموعات الأفراد (فوزية دياب، 1980، 75).

2- التصنيف على أساس المقصد:و تنقسم القيم من ناحية مقصدها إلى قسمين:

2-1-قيم غائية أو هدفية: (Goal values) وتعرف أحيانا بالقيم النهائية، ويقصد بها القيم التي تعتبر غاية في حد ذاتها مثل حب البقاء أي " الأهداف والفضائل التي تضعها الجماعات والأفراد لنفسها " (فوزية دياب، 1980، 76، 77).

2-2-قيم وسائلية:وهي التي تعتبر وسائل لغايات أبعد، مثل الترقي (فوزية دياب، 1980،76) وإن الإشارة إلى أن القيم الوسائلية تعتبر وسائل لغايات أبعد يجعل التمييز بين القيمتين إلى حد بعيد نسبيا. فما يعتبر في نظر (س) هدف أو غاية قد يراه (ص) وسيلة، فالعلم مثلا : قد يكون في نظر طالب ما هدفا في حياته لوسيلة معينة، وهي الترقية الاجتماعية مثلا، فقد يعتبرها الوالدين وسيلة للحصول على وظيفة، وقد يعتبرها طالب آخر مرضاة لله، أي واجبا دينيا.

والترتيب السلمي المتدرج للقيم يجعل كلا منها وسيلة للقيمة التي تأتي بعدها في الترتيب " فما يعتبر من وجهة نظر معينة "هدفا" أو غرضا " يمكن أن يصبح من وجهة نظر أوسع مجرد "وسيلة" لهدف أو لغرض أسمى منه (فوزية دياب، 1980، 68).

يشير **فلوجل (Flugel)** "إلى أن التمييز بين القيم الوسائلية والغائية على الرغم من أن غالبا ما يكون مفيدا ومناسبا لاعتبارات الدراسة التحليلية مثلا، كثيرا ما يكون تمييزا مصطنعا وصارما وخاليا من المرونة، وغير واقعي (فوزية دياب، 1980، 78) فحيث تنتهي الوسيلة تبدأ الغاية أو العكس، فالغاية والوسيلة تندمجان بعضهما البعض في خبرات الحياة، وبالتالي فلن تكون هناك قيمة منفصلة عن الأخرى.

3-التصنيف على أساس الشدة (أو الدرجة):

تأخذ القيم وفق هذا التصنيف صورا مختلفة، فالقيم من ناحية درجتها تختلف اختلافا كبيرا، وتقدر شده القيم بدرجة الإلزام الذي تفرضه، وبنوع الجزاء الذي توقعه على مخالفيها فدرجة القيم تتناسب تناسبا طرديا مع درجة الإلزام،أو نوع الجزاء المرتبط بها وقد ميز الباحثون وفق هذا التصنيف القيم إلى المستويات التالية:

1 -ما ينبغي أن يكون أي القيم الملزمة أو الآمرة الناهية **(Catégorial values)**.

2 -ما يفضل أن يكون أو القيم التفضيلية **(préférentiel values)**.

3 -ما يرجى أن يكون أو القيم المثالية **(Utopien or hypothetical values)**.

أ- فالقيم الملزمة أو الآمرة الناهية: هي القيم ذات القدسية التي تلزم الثقافية بها أفرادها، ويرعى المجتمع تنفيذها بقوة وحزم، سواء عن طريق العرف وقوة الرأي العام أو عن طريق القانون والهدف معا (إسماعيل عماد الدين وآخرون، 1974،180) وهي عادة تتعلق بما تعارف عليه المجتمع من قيم وفضائل تحقق أمنه واستقراره ونموه، ومن أمثلتها القيم المرتبطة بالشرف العائلي.

ب- القيم التفضيلية: وهي قيم لا تبلغ مبلغ التقديس، والإلزام ، ولا يفترض بصراحة العقاب من يخالفها، ولكن المجتمع يشجع أفراده على التمسك بها ولكن لا يلزمهم مراعاتها لعدم تأثيرها على المصلحة العامة للجماعة مثل سابقهما، ومن أمثلة هذه القيم إكرام الضيف، زواج الأقارب، الطموح.

ولكن المتمعن فيها يلاحظ عدم إلزاميتها، بسبب الفرض والقهر الاجتماعي، وهذا لا يعني عدم تأثيرها، وخاصة إذا علمنا بأشكال العقاب والثواب غير الرسمية والمعنوية التي يتعرض لها الملتزم بها، والخارج عنها، فالترقية مثلا شكل من أشكال هذه القيم تمنح صاحبه الثواب المادي،بالإضافة إلى تقدير الأفراد المختصين به، والفشل وعدم الترقية يعرض صاحبه للخسارة المعنوية، والنجاح المدرسي يمنح صاحبه الإطراء، والتهنئة والتقدير من العائلة والأساتذة والإدارة،لكن الفشل الدراسي يلحق بالتلميذ سخرية زملائه وتأنيب وعتاب أساتذته وأقربائه.

ج- أما القيم المثالية: فهي قيم يحس الأفراد باستحالة تحقيقها على وجهها الأكمل هي ما يرجى أن يكون، ولكن يتطلع إلى تمثلها في سلوكه، وإن كان تشعر بصعوبة تحقيقها بشكل دائم وبصورتها الكاملة. " وعلى الرغم من ذلك فإنها كثيرا ما تؤثر تأثيرا بالغ القوة في توجيه سلوك الأفراد " (فوزية

دياب، 1980، 81) فقيمة مقابلة الإساءة بالإحسان، الحلم بالجهل، البخل بالأثرة قد يعجز الفرد عن تحقيقها في واقع الأمر، ولكنه يسعى للالتزام بها، وإن تبني هذه القيم يجعل الفرد يعدل الكثير من سلوكه اتجاه من يحيطه.

كذلك الحال في هذا التصنيف، فمستويات الشدة والإلزام ليست مستويات منفصلة بعضها البعض، فالحدود التي تحدد نهاية كل مستوى وبداية مستوى آخر، تتداخل تداخلا كبيرا، فالاختلافات لا تتضح (فوزية دياب، 1980، 81).

4 -**التصنيف على أساس العمومية:** وتنقسم القيم من ناحية الانتشار والشيوع إلى نوعين قيم عامة، وقيم خاصة.

-**القيم العامة:** نقصد بها القيم التي تعم وتنتشر في المجتمع كله، في مختلف أطرافه ريفه وحضره، شماله وجنوبه وشرقه وغربه، وعبر فئات المجتمع ككل، أغنياه وفقراه، متعلموه وجهاله... الخ وحسب المهن المختلفة، كقيمة أهمية الزواج للتحصن لكلا الجنسين، أهمية الأسرة في بناء المجتمع، سيادة الاتجاه الأبوي،واحترام كبار السن...الخ،فهذه القيم تسود أغلب المجتمعات العربية الإسلامية، وفي الحديث عن المجتمع الجزائر، الذي يتجانس أفراده في شتى أحوالهم، فهذه القيم تتوزع في ربوع البلد كله.

والملاحظ أن الصراع الاجتماعي بين أفراد المجتمع إذا اشتد قد يفكك المجتمع ويزيد من الفجوات بين أبنائه، ويساعد على انفصالهم، مما يؤدي إلى التفاوت والتباين في القيم وانحسار القيم حسب الفئات والطبقات الاجتماعية.

-**القيم الخاصة:** وهي قيم تتعلق بمواقف أو مناسبات اجتماعية معينة، أو بمناطق محدودة أو بطبقة أو جماعة خاصة " كتحريم بعض الأعمال على الأنثى في فترات بيولوجية مثل حلب الألبان ودخول الحقول، أو القيام بالطقوس الدينية، وهذا في بعض الثقافات (فوزية دياب، 1980) وكذلك القيم المتعلقة بالمناسبات كتلك المرتبطة بالأعياد مثلا: عندما يقترب عيد الأضحى أو الفطر أو رمضان تغسل الملابس كلها، ينظف البيت،... أو المتعلقة بالمواسم مثلا:الخاصة بشهر مايو، ففي بعض عادات الجزائريين لا تصنع فيه الأواني الفخارية في البيت ولا يفتل فيه الكسكس..الخ

وهناك بعض القيم الخاصة بطبقة معينة (كالنبلاء مثلا في بعض المجتمعات) التي تميزهم عن الطبقات الأخرى، عن البرجوازيين والعمال، وما يسمى بقيم الدور (**Rôle**) أو قيم المركز (**Statu**) فهي قيم تناسب الدور الذي يقوم الفرد، ففي الهيئة الاجتماعية لكل شخص قيم خاصة تليق بمركزه ودوره، قيم تنشئته، فقيم الطبيب تفرض عليه تضحيته براحته لعلاج المرضى وإنقاذ حياتهم وقيم الإمام تفرض عليه الصدق والأمانة مركزه وسط محيطه ،فيشير **محمد ثابت الفندي** " أن أفراد أي جماعة تستهجن سلوك شيخ يمارس بعض الألعاب الرياضية المعهودة في أوساطها (التنس مثلا) ويتردد على دور السينما والمسابح والغناء والرقص". (فوزية دياب، 1980، 85).

فالمركز الذي يحتله الشخص في المجتمع يفرض عليه قيما خاصة وأحكاما وسلوكات، وطريقة تفكير معينة، فمجرد ذكر اسم المهنة يختلج التصور مجموعة من صفات ملازمة لها، فرجل القانون غير المعلم، وغير الطبيب، وهي قيم اجتماعية قد حددت لكل منهم من قبل. لذلك يفترض تشابه الأفراد الذين يحتلون مركزا أو مهنة مشابهة في سلوكها، ضمن ثقافة معينة، دون نسيان نوع من القيم الخاصة، وهي المتعلقة بالجنس، فقيم المرأة غير قيم الرجل، ففي الثقافة الجزائرية مثلا مركز الرجل يتناسب وقيم الرجولة، فليس من قيم الرجولة أن يلزم الرجل البيت لرعاية الطفل، وليس من قيم الرجولة التزين بالأصباغ وأدوات الزينة، وهذا غير قيم المرأة المعروفة في مجتمعنا،و هناك القيم المتعلقة بالسن، عبر مراحل عمر الفرد، فللأطفال قيمهم الخاصة، وكذلك للمراهقين، وهذا دائما حسب الثقافات المختلفة.

كما أن هناك بعض القيم الخاصة بمناطق محلية، ما نسميه علماء الاجتماع بالقيم الذاتية للجماعة، كتقبيل رأس الكبير في كل صباح في بعض مناطق الجزائر، وكذلك قيم الأخذ بالثأر في بعض قرى مصر، أو القيم المتعلقة بالقتل بسبب الشرف...الخ.

5 -**التصنيف على أساس الوضوح:**

تنقسم القيم وفق هذا المعيار إلى قسمين: قيم ظاهرة وقيم ضمنية

- **القيم الظاهرة أو الصريحة (Explicit):** وهي القيم التي يصرح بها أو يعبر عنها الشخص بالكلام.

- **القيم الضمنية (Implicit):** وهي القيم التي تستخلص ويستدل على وجودها من ملاحظة الاختبارات والاتجاهات التي تتكرر في سلوك الفرد بصفة نمطية لا بصفة عشوائية، فتمسك شخص ما بقيمة معينة يدل عليه التكرار النمطي في اختيار أو سلوك ما.

الميزان الصحيح للقيم هو السلوك نفسه، وميدان القيم هو ميدان السلوك قبل أن يكون ميدان الكلام، فالقيم حسب نظرية المجال (فوزية دياب، 1982، 88) هي اتجاهات للسلوك أو العمل، أو هي السلوك الفعلي للأفراد في تفاعلاتهم، في بيئاتهم، كما يدركون أنفسهم وهم يؤدون ما يؤدون في مواقف حياتهم ". فالقيمة تظهر إذن من خلال العمل أو السلوك، فلا يكفي أن يقول التلميذ في مرحلة الدراسة الثانوية مثلا " **أني أحب النظافة** " وتراه يرمي بفضلات الأكل في حديقة الثانوية.

ينظر **لابيير (Lapierre)** " إلى أن القيم الضمنية في الغالب هي القيم الحقيقية لأنها هي القيم التي يحملها الإنسان مندمجة في سلوكه. أما القيم الصحيحة فليست دائما حقيقية، فكثيرا ما تكون زائفة فقد يصرح شخص أو جماعة بقيم معينة، ولكن عمليا من خلال سلوك وأفعال هذا الشخص أو هذه الجماعة تلاحظ تناقضا واضحا، و بالنسبة لقضية وضع فاصل بين النوعين، فهو غير ممكن، فلا توجد حدود تفصل بينهما بصرامة،فقد يتضمن الصريح منها الضمني أو العكس.

6: التصنيف على أساس دوام القيمة:

تنقسم القيم حسب هذا البعد إلى قسمين: قيم عابرة وقيم دائمة.

3-6-1: القيم العابرة: وهي قيم وقتية، عارضة، قصيرة الدوام، سريعة الزوال، كالقيم المرتبطة بالموضة **(Fashions)** موضات الزي ، التجميل، طرق التسلية، من موسيقى ورقص، وطرق تأثيث البيت...إلخ. ومن القيم العابرة كذلك تلك القيم المرتبطة بالبدع (**Fads)** أو النزوات والتقاليع **(Crazes)** وهي مظاهر للذوق العام، أو المزاج العام للناس، أو الجماعات في فترة زمنية معينة.

فهي القيم المعبرة عن التذبذب والتغير والهبوط والصعود في ذوق الناس و مزاجهم. يقول **لابير**" إن بعض القيم بطبيعتها سريعة الزوال، وهذه القيم هي الملتصقة وقتيا وإلى حين ببعض الأشياء أو ببعض الأعمال (فوزية دياب، 1980، 90،91) وهذه القيم لا تتصل بالقداسة لأنها آنية وغير مرتبطة بالماضي وترتبط بالكماليات والشكليات.

وميزة هذه القيم، أن حامليها تمثل أو تشكل جماعة المركز وتحتضن داخل نسقها القيمي بعض القيم العابرة مثل جماعة الرفاق (جماعة المراهقين مثلا) أو جماعة الطالبات داخل الأحياء الجامعية.

فالمراهق مثلا يعتز بقيم شلته (جماعته) ويهتم بها أكثر من اعتزازه بقيم والديه، فالمراهق حسب "**لابير**" يبحث عن نفسه كي يجد لها مركزا بين أقرانه، فيضحي بما في أسرته لأجلها، وذلك في سبيل مركزه بينهم " و يتشرب المراهق القيم الجارية (**Current values**) في وسط أقرانه بسرعة كبيرة ومدهشة، وربما هذا راجع لعدم نضج قيمه وعدم تكاملها، لأنه يفتقر إلى القيم اللازمة الجوهرية لربطه بثلة أقرانه.وللآباء كل القدر في مثل هذه الأحوال،أن يخشوا على أولادهم الطيبين أن يقعوا فريسة لصحبة السوء"(فوزية دياب،1980،91)

3-2-6: القيم الدائمة: ويقصد بها القيم التي تبقى زمنا طويلا مستقرة في نفوس الناس يتناقلها جيل عن جيل، كالقيم المرتبطة بالعرف والتقاليد، فهي تتعلق بالماضي، وكثيرا ما تمتد جذورها إلى أغواره البعيدة،وبالتالي فالقيم المرتبطة بها لها في غالب الأحيان صفة القداسة والالتزام،لأنها تمس الحاجات الضرورية للإنسان ولها علاقة كبرى بمصلحة المجتمع، فهي راسخة في المجتمع، تصل حد الجمود.

وهناك قيم عالمية، تعد من القيم الدائمة، مثل قيمة المبادلة في الأخذ والعطاء بأشكالها وصورها المختلفة، وقيم الحق والخير والجمال، والقيم السلبية مثل القتل، السرقة والاغتصاب وخيانة الأمانة...الخ.

ملاحظة:

تصنيف آخر للفلاسفة وعلماء الأخلاق، تم فيه التفريق بين هذه القيم على أساس ما هو مادي ومحسوس وما هو روحي ومعنوي.

1- **فالقيم المادية:** وهي المتصلة بالأشياء كالمال أو الثورة ومختلف اللذات الجنسية المتعلقة بالحياة الشهوانية، وقد وردت هذه القيم في قوله تعالي : "**واعلموا أنما الحياة الدنيا لعب ولهو وزينة وتفاخر بينكم وتكاثر في الأموال والأولاد...** " (قرآن كريم، سورة الحديد آية 20) قيم لابد منها، ولكن لا ينبغي الإسراف فيها.ولابد من التوسط والاعتدال في إشباعها، وهذا في سائر اللذات من شهوة الطعام والشهوة الجنسية، وشهوة السلطان (حب السلطة) فلابد للإنسان إذن من السيطرة عليها.

وقد لاحظ **سورلي** (Soroly) " أن القيم المتعلقة بالماديات، قيم عابرة زائلة لأنها تتبدل وتتغير بنضج الفرد وكبر سنه، والاستماع بها يفتر على مر الزمان (فوزية دياب،1989، 94).

2-القيم الروحية: وهي القيم المتصلة بأشياء غير مادية أو بموضوعات اجتماعية مثل القيم المتصلة بالشرف، والمحبة، والطاعة والصداقة والتعاون، والوطنية... والقيم التي تحض عليها الأخلاق، وبجانب ذلك " القيم التي تنبع من الأديان كالتقوى والعدل، والجهاد والإسلام، والعفة والصبر" فهذه القيم تنبع من الأديان السماوية،وللإشارة فإن القيم في الإسلام مصدرها القرآن والسنة، وتتضمن بالإضافة إلى ذلك الأخلاق،فالأخلاق غير منفصلة عن الدين، وميزة هذه القيم أنها أكثر دواما وخاصة بالنسبة للقيم النابعة من الدين الإسلامي الحنيف.

فالقيم الروحية تتجه إلى ضبط النفس، والسمو بها والتضحية في سبيل المجتمع، عكس القيم المادية التي تتجه نحو الأنانية والانسياق لها، فالقيم الروحية تلحق إلى مصلحة الجماعة وسعادتها ورفاهيتها وتغليب مطالب الفرد الأنانية.

وبسبب سموها فهي تأخذ بيد الإنسان وترفعه، وهي تلهم العقل وتهديه وتوجهه (الاهواني في فوزية دياب، 1980، 95) أما بالنسبة لميزة القيم الروحية وأهدافها، فيتم التعرض لها في موضوع لاحق، حول القيم في الإسلام.

7- تصنيف "وايت " المطور:

تصنيف آخر للقيم على غرار التصانيف المذكورة سابقا، قدمه " وايت"، ويمكن أن يوصف بأنه عمل إجرائي، ويتعرض إلى :

- **القيم الأخلاقية:** تتمثل في الأخلاق، الصدق،العدالة، الطاعة، النقاء الطهر، الدين والتقاليد.

- **القيم الاجتماعية:** وهي اللطف في الصفات (أي الظرافة)، تمرس قواعد سلوكية عامة، كالصبر التواضع، حب الأسرة، الصداقة، الاستعطاف.

- **القيم الذاتية:** القوة، التصميم (قوة الدفع)، الشجاعة،التضحية والإيثار، المظهر،اعتبار الذات الإستقلال، القناعة، التقدير، العدوان والسيطرة،التوافق والتكيف، الكرب، التجنب، التثقيف، السعادة والأمن.

- **القيم الجسمانية:** قيم متعلقة بالصحة، النشاط، الراحة، النظافة، الطعام.

- **القيم الترويحية:** الخبرات الجديدة، الإثارة، الجمال، المرح.

- **القيم العملية:** القيم العملية الواقعية، تعديل الوسائل تعديلا واقعيا، القيم الاقتصادية، التملك والملكية، العمل.

- **القيم المعرفية:** معلومات عامة، الحقائق المنطقية، الكتب، التعليم التربية.

وهناك عدة تصانيف للقيم تعتمد في عملية التصنيف على الأبعاد المذكورة سابقا : كبعد الشدة، الموضوع،... مثل تصنيف **ألبورت وفرنون** في بعد المحتوى وتصنيف **روكيتش** الذي ينطلق من بعد المقصد...

ومهما كانت محاولات الباحثين لتصنيف القيم، فإنه حسب **ديفيد أبرلي (D. Aberley)** " مهما قصدنا بكلمة قيمة، فإن ميدان القيم على ما يبدو عصي على الإلمام به والإحاطة به من جميع جوانبه" وكذلك **توماس كوران (T. Couran)** في قوله " على الرغم مما ظهر في المجتمع العلمي المعاصر من وسائل فنية غاية في الدقة لاختبار مدى صدق الأحكام على الأشياء، لم يستطع العقل البشري الخلاق القيام بابتكار وسيلة علمية لتصنيفها (فوزية دياب،1980، 98).

كما يلاحظ أن القيم تختلف، باختلاف محتواها، وشدتها ودوامها ومن حيث الغاية والوسيلة، ومن حيث العمومية، والوضوح مما أدى إلى اختلافها وفقا لمستويات الإلزام،وكذلك وفقا لأثرها وأهميتها لدى الفرد والجماعة، وتبقى بمختلف أصنافها وكذا بمختلف مستوياتها مهمة ونافعة وضرورية للأفراد والمجتمعات.

والقصد من تصنيفها ما هو إلا لتوضيحها أكثر، وكشف الغطاء عنها، وهذا قصد التحليل العلمي، والقصد الآخر من التصنيف هو محاولة وضع أدوات قياس وفق هذه التصانيف تقيس القيم بطريقة علمية.

2-5- مكونات القيم:

تتكون القيمة من ثلاثة أبعاد أساسية متمثلة في:

1- البعد المعرفي : ويعني ما لدى الفرد من خبرات ومعلومات يكون قد كونها حول موضوع معين، وتشمل المدركات والمفاهيم والحقائق والمعارف، وبغض النظر عن كيف يكتسب هذه المعلومات والمعارف فإن توفر قدر منها لدى التلميذ سواء بتأثير الأسرة أو المدرسة أو وسائل الإعلام أو الخبرة أو...إلخ يجعل الفرد يكون قيمه، أو يساهم في تثبيت قيمة معينة. كما أن عملية الارتقاء تدعم قيما معينة وقد تغير في نسقها من مرحلة عمرية لأخرى، ويعتبر أن هذا البعد هو أهم محتوى للقيمة يدعمه بعد هذا المكون الثاني أي العاطفي.

2- البعد الوجداني أو العاطفي: ويقصد به الشحنة الانفعالية التي يصطبغ بها سلوك الفرد ونزوعه للموقف الذي تنشط فيه القيمة، وهذه الشحنة مختلفة عمقا أو شدة، كما وتبعا لقوة القيمة أو ضعفها، وهذا البعد يمثل أهم وحدة "يدعم القيمة لدى الأفراد، ويحدد درجة الارتباط والوعي والتمسك بها.ويظهر هذا البعد أكثر في المكون الأحق وهو البعد النزوعي.

3- البعد النزوعي: ويتمثل في الكيفية والطريقة التي يجب أن يسلكها الفرد اتجاه موقف معين، بمعنى تأثيرات هذه القيم في سلوكات الفرد.

خلاصة الفصل:

ما يمكن استخلاصه مما سبق، أن تناول مفهوم القيم بالدراسة لن يكون بمعزل عن الإلمام الشامل بالمفهوم، فالقيمة تختلف عن الاتجاهات والحاجات، والمعتقدات وكذلك السلوك، وبالتالي فإن تحديدها بالنظر إلى أبعاد تصنيفها وكذلك أبعاد تكوينها يساعد في فهمها، إضافة إلى أن التعرض لوظائفها ومهامها وإلى مصادر اشتقاقها وفلسفتها سيساهم في فهم ماهيتها وكنهها، ويجلي الغموض أوأي التباس حولها .

الفصل الثالث

مصادر القيم وفلسفاتها و وظائفها

تمهيد

1.3- مصادر القيم

2.3- القيم في الفلسفات التربوية المختلفة

1.2.3- أهم الفلسفات التربوية ورؤيتها للقيم

1.1.2.3- الفلسفة التربوية المثالية والقيم

2.1.2.3- الفلسفة التربوية الواقعية و القيم

3.1.2.3- الفلسفة التربوية الطبيعية والقيم

4.1.2.3- الفلسفة التربوية الوجودية والقيم

5.1.2.3- الفلسفة التربوية الإسلامية والقيم

3.3- وظائف القيم وأهميتها

1.3.3- الأهمية

2.3.3- الوظائف

4.3- قياس القيم

تمهيد:

إضافة إلى –ما ذكر سابقا– من تعاريف ومفاهيم للقيمة فإن مصادر القيم وأبعاد انتظامها في شخصية الفرد ، و البحث في كنهها من خلال التعرف على وظائفها ومهامها ثم أدوات التعرّف عليها، سيكشف عن جانب هام من جوانب في القيمة وهو إمكانية التعامل معها علميا عن طريق التجربة والقياس وسيساعد الباحثين والدارسين لها من التعرف عليها أكثر، ومنثم التدخل بهدف التغيير أو الإرشاد في كل المستويات النمائية.

3–1– مصادر القيم:

إن البحث في مصدر القيم يجب أن يبتعد فيه عن:

أولا: من الجدل الفلسفي الذي يبحث عن القيم في الماورائيات لدى **أفلاطون** الذي يبحث عنها في عالم آخر، غير عالمنا هذا.

ثانيا: وبعض التفسيرات الاجتماعية التي ترجع مصدر القيم إلى البداوة والمدنية.

ثالثا: وفي بعض التفسيرات السيكولوجية التي تتساءل عن مصدرها وترجعه أحيانا إلى الوراثة ثم البيئة.

إن مصدر القيم هو هذه العوامل مجتمعة، وتداخل التأثير لعوامل مختلفة كالوراثة والتعليم، بالتفاعل والتأثير المتبادل عبر الأزمنة المختلفة. فيقول **وليام ماك دو جل (Mcdougall)** " أن هناك نزعات فطرية أو موروثة هي المنابع الأساسية، أو القوى الدافعة لكل من الفكر والسلوك، وهي الأساس الذي ينمو عليه خلق وإرادة الأفراد والأمم بالتدرج تحت توجيه الملكات العقلية (عبد الرحمن العسوي، 1996، 149) فقيمة الشرف مثلا متداولة عبر العصور والأزمنة، وفي كل المجتمعات البشرية، وهناك نصوص في التشريعات السماوية وحتى الديانات المختلفة تشير إليها، ولكن لماذا تختلف من مجتمع لآخر.

فقد أشارت فوزية دياب (1980) إلى منطقتين متجاورتين في مصر (أهل الوجه البحري وأهل الصعيد) وبين الجنسين، فنظرة وتمسك الذكور بهذه القيمة غير نظرة الإناث وهذا راجع إلى عامل البيئة وأساليب التنشئة.

وعن تأثير عامل الوراثة يشير **عبد الرحمن العيسوي** إلى الفروق الملاحظة بين الذكور والإناث في الأخلاق، فقد وجد أن الإناث أكثر تأثرا بالنداء الانفعالي في الحياة الدينية، بينما الذكور أكثر جذبا بالشرف والعقاب الخلقي والنشاط الاجتماعي (عبد الرحمن العيسوي، 1980، 150).

كما يشير **فرويد (Freud)** إلى غريزتي الجنس والمحافظة على الذات، باعتبارها عنصران أساسيان في الدافعية الإنسانية التي تتضمن غريزة المحافظة على الذات، ومن بين ما تتضمن كذلك حماية معايير الفرد الخلقية والاجتماعية.ويفترض زميله **أدلر** وجود نزعتين وهما الرغبة في القوة الشخصية والسمو، والشعور الاجتماعي، وان كانت هذه النظرة تبالغ في تبسيط الدوافع الإنسانية السامية وخاصة الاجتماعية منها، التي تعتبر أهم مميزات القيم، فإنها قدمت صورة لأهم الدوافع الفطرية في الإنسان وتأثيرها.

وقد أشارت الدراسات الأنثروبولوجية التي تناولت بالدراسة بعض المجتمعات البدائية إلى أن القيم الخلقية ليست عالمية، ومن ثم فهي ليست موروثة، فهي دراسة على مجتمع **الارابيش (Arapash)** لاحظ العلماء أن الأفراد ليسوا بحاجة إلى كثير من الوسائل الثورية التي تروضهم على ممارسة السلوك الخلقي، فهم يظهرون كثيرا من مظاهر الإيثار والتضحية تلقائيا (عبد الرحمن العيسوي، مرجع سابق).

و التأكيد أن كل العوامل المذكورة سابقا من البيئة والمحيط والوراثة، وكذلك الدوافع الإنسانية الأولية لها دورها وأثرها في انبثاق القيم، إضافة إلى عوامل جد هامة اخرى كالدين، ففي الثقافة الإسلامية يكون الدين هو مصدر كل القيم، لأنه دستور المسلمين الجامع الشامل وهذا حتى بالنسبة للقيم التي تتطلبها الحياة المتجددة.

وعوامل أخرى كعمليات النقل، وكذا التأثير المتبادل بين المجتمعات و الحضارات، فالإنسان المعاصر يعيش ضمن جماعات مختلفة ويرتبط بعلاقات متعددة مع الآخرين، ويدخل معهم في تفاعلات ويطلق على هذا النوع من التفاعل الاجتماعي مصطلح " العمليات الاجتماعية " (محي الدين مختار، 1989) وهذه العمليات سواء كانت داخلية في نفس المجتمع، أو خارجية مع مجتمع آخر، أو حضارة أخرى. فالتفاعل بين العناصر الثقافية والمادية للمجتمعات يخلق ما سماه **ابن خلدون** بالغالب والمغلوب. وقد أشار إلى أن المغلوب مولع أبدا بالاقتداء بالغالب في شعاره وزيه ونحلته وسائر أحواله وعوائده (ابن خلدون، د ت،195).

وإن كان الأمر لا يتوقف عند هذا الحد، فهناك دائما تأثير وتأثر بين الجانبين، فعندما فتح المسلمون الأندلس، فكما أثروا في ثقافة أهلها، فقد حملوا عنهم بعض عاداتهم وتقاليدهم... وهذا شأن كل مجتمع متفتح في الوقت الحاضر مع جيرانه، سواء كان التأثير عند طريق التنقل والهجرة أو بالوسائل النفسية و الدينية، من التلفاز و البريد الالكتروني أو السياحة...إلخ.

ما أفضى إلى وجود قيم متقاربة، إن لم نقل متشابهة بين المجتمعات، الذي يرجع إلى تشابه الظروف والأوضاع الاجتماعية، فكل هذه العوامل المذكورة –سابقا– من الدين والوراثة والبيئة تعمل مجتمعة في صور تفاعلها المختلفة إلى إنشاء نماذج من القيم داخل المجتمع.

3-2- القيم في الفلسفات التربوية المختلفة:

يمكن البحث عن مصدر أخر للقيم عند الفلاسفة، باعتبار موضوع القيم من المواضيع الشديدة الارتباط بالفلسفة، بل تعتبر موضوعها المحوري والمركزي، فالقيم أو الأخلاق من صلب اهتمامات الفلسفة، و تعتبر القيم موضوعا أساسيا في فلسفة التربية، كفرع من فروع الدراسات الفلسفية وتعتبر القيم مدخلا هاما وأساسيا في النظم التربوية.

إن المدخلات والمخرجات في أي عملية تربوية تكون في صورة أنماط من السلوك أو الأهداف، أو ما يسمى بالقيم، هذه الأخيرة ناجمة من الفلسفات التربوية التي تشتق منها السياسات التربوية غاياتها وأهدافها، صورة المواطن الصالح الذي تستهدفه العملية التربوية، وهذا يعني أن اللجوء إلى الفلسفة التربوية يعد ضروريا، والاتجاهات في هذا المجال كثيرة ومتنوعة.

1.2.3- الفلسفة التربوية المثالية والقيم:

للملاحظة سبق التعرض لموضوع الفلسفة المثالية والقيم، وفي هذا الصدد يتم تناول أهم معالم نظريتها في القيم، فقد اتفق المثاليون القدماء (**أفلاطون**)، والجدد (**هيجل**) على أن التربية ليست فقط تنمية للعقل وتهذيبه، بل يجب أيضا أن تساعد الدارسين على أن تكون القيم الخالدة هي مركز الأشياء، بل "يكون هدف التربية لدى المثاليين هو التهذيب الشخصي والخلقي.

وأهم التضمينات التربوية لهذا الاتجاه يمكن رصدها في العناصر التالية: (لطفي بركات أحمد،1983، 93، 95).

1- اقتصار التعليم على الصفوة والقادرين، حيث أن أكثر الثقافة عمومية هي عين البدائية.

2- دعم التعليم الفردي لا الجمعي الذي يسعى إلى ذاتية النشء.

3- ليست فاعليته المؤثرة في الكشف عن مكونات النشء وما تحتويه من قدرات وإمكانيات واستعدادات ومهارات.

4- قيم المعرفة الإنسانية ليست فكرا خالصا أو عقلا محضا وإنما هي مجموعة من المشاعر والأحاسيس والانفعالات المنبثقة من معاناة الشخصية.

5- إن عملية التعلم ليست عملية عقلية خالصة بقدر ما هي عملية انفعالية، ومن ثم فيجب أن تقوم المقررات والبرامج والمناهج والأنشطة الدراسية على أساس سيكولوجي وليس على أساس منطقي.

6- طالما أن مفهوم القيم يكمن في الذات الإنسانية، فإن ذلك يستلزم من الناشئة الاستعانة بالمعرفة المتعلقة بالحقائق الخارجية لكي يتوصلوا إلى تفهم أكثر اكتمالا مع طباعهم الخاصة.

7- القيم التي تنبثق عن حرية وإرادة تكون عديمة الجدوى ومن ثم يجب على المؤسسات التربوية والثقافية أن تنمي في الناشئة القيم دون فرضها من سلطات عليا.

8- مهمة المؤسسات التربوية والثقافية مساعدة النشء على الكشف عن ذواتهم وتشجيعهم على التأهيل الذاتي والانعطاف الباطني على محتويات المعرفة حتى تتضح فعاليتها وقيمها بالنسبة لهم.

9- ضرورة العناية بالعلوم الإنسانية، إذ أنها تكشف للناشئة عن أدق ما قدمته العقول البشرية إزاء مشكلات الحياة المتجددة.

10- ضرورة النظر إلى التخصص المهني لا باعتباره غاية في ذاته وإنما لتحديد ماهية الفرد الخاصة للتكيف مع الوقائع المادية حوله.

أما بالنسبة للفلسفة التربوية المثالية ذات النزعة المادية في العصر الحديث فترتكز القيم حسبها على أسس ثلاث وهي المادية الجدلية، والمادية التاريخية والصراع الطبقي:

أ- **الجدلية**: وتعني أن كل ما في الوجود يضم عناصر متناقضة ومتصارعة، وفي هذا التصارع والتناقض تكمن الحياة وفي حالة العكس يكون العدم، وهو ما يعرف بقانون وحدة الأضداد، كما أن الصراع بين النقيضين أي بين التقرير ونقيضه ينشأ عنه تأليف أرقى منه، وهو ما يعرف بقانون نفي النفي، أما قانون تحول الكم إلى الكيف أو العكس فإن مؤداه أن هذا التأليف يتحقق عن تحول يؤدي إلى سلسلة من التغيرات الكمية والكيفية (لطفي بركات أحمد، 1983، 96).

ب- المادية التاريخية : وهذا الأساس ينطبق على تطور المجتمع وسير الأحداث فيه، فيرى أن كل مجتمع محكوم في حركية ثلاث قوى رئيسية هي قوى الإنتاج، وعلاقات الإنتاج والأوضاع الإيديولوجية، ومغزى ذلك إرجاع كل تغير في القيم إلى أسباب مادية (لطفي بركات أحمد، 1983).

ج- الصراع الطبقي: وهو يشير إلى أنه كلما وجدت في مجتمع ما طبقات ذات مصالح متعارضة، فإن صراعا للقيم ينشب بينهما لأن كل طبقة تحاول تحقيق قيمها على حساب قيم أخرى.

يتضح موقف هذه النزعة من القيم في تفرقتها بين ما تسميه القاعدة (**Base**) أو الأساس **(Fondation)** وبين ما تسميه البناء الأعلى (**Super structure**) فأسلوب الإنتاج بوجهيه قوى الإنتاج وعلاقاته هو أساس في صراع سائر القيم (لطفي بركات أحمد،1983)

ولهذه النزعة المادية موقفان من القيم، أحدهما صريح وهم رد القيم إلى العمل بمعناه الاقتصادي والآخر مضمر ينطوي على البناء الأعلى وثمة ما أشارت إليه كذلك أن هناك طبقات صاعدة وأخرى منهارة، وهذا يعني أن تكون قيم النظام التقدمي أفضل من قيم النظام المتخلف، كما أن هذه النزعة ترفض القيم بمعناها المتعالي عن الواقع، وفي ضوء هذه الملامح والخطوط العريضة لنظرة النزعة المعاصرة وللمثاليين للقيم، يمكن استنباط بعض المبادئ التربوية على النحو التالي:

أولا: ارتباط العلم بالتكنولوجيا: وهذا بالسعي نحو تحقيق الترابط بين البحوث العلمية وأنشطة المجتمع المختلفة، وهذا بهدف مواجهة التخلف ومشكلاته.

ثانيا: الأخذ بالنظرة الشمولية الواسعة: وهذا يعني لا مبرر للترقيع والحلول الوسطى والنظرة السطحية لنظم التعليم ما يعني ضرورة الإصلاح الشامل في التعليم بكل مدخلاته ومخرجاته.

ثالثا: التغيير التقدمي الشامل: فمهمة السياسة التعليمية في العصر الحالي هو إعداد المواطن القادر على الابتكار والاختراع والذي يتمتع بكافة القدرات التي تؤهله لروح العصر ومتطلباته.

رابعا: العمل المنتج النافع اجتماعيا: أي أن مهمة التربية هو إعداد المواطن للعمل المنتج النافع اجتماعيا، وهو ما يتطلب منها إعادة النظر في مفاهيمها وتصوراتها للوصل إلى المستهدف.

خامسا: روح التعبئة ضد روح التخلف: كذلك تتحدد مسؤولية التربية في توجيه كل طاقاتها وإمكاناتها لمواجهة مشكلات التخلف، وهذا يتطلب إعادة النظر في المناهج والأنشطة...

سادسا: تحقيق العدل الثقافي: وهو ما يعني إتاحة الفرصة لكل مواطن في تعليم يؤهله لمسايرة روح المجتمع.

سابعا: دعم المعرفة العلمية الاقتصادية: بإعادة بناء القيم اللازمة لذلك عن طريق تنمية الاتجاهات العلمية وترشيدها لدى المواطنين، والانتقال بالتعليم من مجرد إشباع للحاجات الآنية إلى تنمية وإنتاج ومنه إشباع لحاجات مستقبلية، أي النظرة الواقعية لمشكلات ومتطلبات الإنسان العصري في ظل تغير طلباته وتنوعها.

وجهت عدة انتقادات للنظرة المثالية عموما، منها أنها بالغت في قمع رغبات الإنسان واحتياجاته، وركزت على المناهج كالكتب والموضوعات كأهم مصدر لمعارف المتعلم، بدون تجاهل مواقف الحياة وتجارب الفرد، خاصة في ظل إصلاحات المناهج في هذا العصر التي لابد وان نأخذ بعين الاعتبار لكفاءات التي يمارسها المتعلم.

2.2.3- الفلسفة التربوية الواقعية والقيم:

حسب وجهة نظر هذه الفلسفة "فإن القيم تقع وراء الحوادث الطبيعية، وقوعها وراء الفاعلين الذين تعرض عليهم المعايير، والقيم صفة يوصف بها الشيء، وهذه الصفة لا تتعلق إلا بالطبيعة الداخلية لهذا الشيء، وإن القيم مستقلة عن أفكارنا ورغباتنا" (ريمون روبيه، د، ت ط، 244، 245).

فالواقع أو الواقعية (**Réalisme**) منها اشتقت هذه الفلسفة، ونظرتها إلى الحقيقة ومنها نظرتها إلى القيم فهي موجودة في هذا العالم (عالم الأشياء الفيزيقية وليس المثالية عكس نظيرتها السابقة الذكر) ووجودها الواقعي يقوم على ثلاثة أسس وهي:

1- أن هناك عالم له وجود حقيقي لم يصنعه أو يخلقه الإنسان ولم يسبقه وجود وأفكار مسبقة.

2- أن هذا العالم الحقيقي يمكن معرفته بالفعل الحقيقي سواء بالعقل الإنساني أو الحدس أو التجربة.

3- أن هذه المعرفة يمكن أن ترشد وتوجه السلوك الفردي والاجتماعي الضروري للإنسان "إبراهيم ناصر، 2001، 252).

مرت هذه الفلسفة بعدة حقب تاريخية بدء **بأرسطو** (384-322 ق.م) إلى ما يسمى بالواقعية الكلاسيكية إلى غاية العصر الحالي في ما يسمى بالواقعية المعاصرة أو الجديدة (جورج مور، ابتداء من 1903) مرورا بالواقعية النقدية التقليدية (مع **توما الإكويني**)إلى النقدية المعاصرة (عند **ديورانتدريك، وجيمس برات**) كل هذه الاتجاهات تدقق على موضوعية القيم، وإن كانت تفسيراتهم وتبريراتهم تختلف، ويرون أن القيمة الحقيقية للقيمة فيما تحققه للمجتمع من الخير، وبذلك فهي نسبية متغيرة.

ويمكن قياسها قياسا علميا دقيقا، وأصبح لها مبحثا خاصا في علم الاجتماع، وهو ما يعرف بعلم اجتماع القيم، فعالم القيم عالم إنساني يوجد في دنيا الإنسان وحده، كما أن هذا لا يعني أن الإنسان هو خالق القيم، وإنما توجد ضوابط لهذه القيم" (حسان محمد حسان وآخرون د، ت، ط، 226، 227) كما أن الإنسان لا يستطيع أن يكون أخلاقيا إلا في حياة الجماعة.

فبدون الحياة الاجتماعية لا توجد حياة اخلاقية (حسان محمد حسان واخرون، 1987، 85.86)فوجود القيم اذن وجود واقعي حتما، كما أن التربية هي الوسيلة الاجتماعية التي يتخذها المجتمع لغرس هذه القيم، وعلى النظم التربوية حسب الواقعيين أن تتكيف مع قيم محددة تحديدا دقيقا، وبما أن القيم ذاتها لا تتغير، لذلك فالأهداف الحقيقية للتربية لا تتغير، والمعايير الأخلاقية التي تعلم للطفل يجب ان تكون ثابتة ومطلقة.

إن مهمة التربية هي تعليم وتدريب الأطفال على العيش وفقا لمعايير أخلاقية مطلقة، على أساس ما يصلح لكل أفراد البشر، ومن المهم أيضا أن يكتسب عادات حسنة، ذلك لأن الفضيلة ليست تلقائية، بل يكتسبها الفرد عن طريق التعلم، ويؤكد الواقعيون الطبيعيون على ضرورة تعلم القيم التي يوضح البحث العلمي مدى أهميتها ونفعها للإنسان، فالصواب والخطأ لا ينبعان من مبادئ الدين بل من فهم الإنسان للطبيعة" (محمد منير مرسي، 1982، 185، 186).

أما الواقعيون الكلاسيكيون أتباع **توما الإكويني** فيرون أن القيم قانون خلقي كلي يمكن إدراكه باستخدام العقل، ولكن قواعد هذا القانون قد أرسيت من قبل الله الذي منح الإنسان موهبة فهمه، فالإنسان لا يستطيع فهم القانون الأخلاقي بغير مساعدة إلهية لأن طبيعته قد فسدت –حسبهم– نتيجة خطيئته الأولى (خطيئة آدم الأولى) كما أنه لا يستطيع ممارسة هذه الموهبة بغير نعمة الله عليه (العقل) وبذلك يكون "مهمة المدرس غرس الأخلاق والمبادئ الدينية الرسمية الأساسية في أذهان التلاميذ" (محمد منير مرسي، 1982، 176)

فحسب الواقعيين **الاوغستينيين** أو **المسيحيين** أو **التوماويين**– كما يحلو للبعض تسميتهم– يمكن للإنسان أن يفهم الكثير من القوانين والمبادئ من القانون الخلقي باستخدام الفعل. ويؤكد "الواقعيون على أن المعلمين ينبغي أن يلقنوا قيما معينة جيدة التحديد أو التعريف، فالمستويات الأساسية الخلقية والجمالية التي نعلمها للطفل ينبغي ألا تتأثر بالتصورات الوقتية، بل يجب أن يفهم الطفل بوضوح طبيعة الصواب والخطأ، فيحترم ما هو خير وجميل موضوعيا، بصرف النظر عن التغيرات في "الموضة" الخلقية والجمالية" (جورج ف. نيلو، 1977، 42).

إن مهمة الدارس – ولو أنها تركز على مادة دراسية معينة– هي تنشئة أفراد متوازنين بمعنى أنها تعلم الطفل كيف يعيش بمقتضى مستويات خلقية كلية ومطلقة فالصواب، والحق، والخير عام

إنسانيا وليس خاصا بمجتمع أو جماعة أو فئة...الخ، كما أن الفضيلة لن تؤتى للإنسان آليا بل يجب أن يتعلمها.

ما يلاحظ أن التربية في ظل هذه الفلسفة أعطت أهمية كبيرة للمعرفة متغاضية عن رغبات المتعلمين، وميولهم بدعوى أن الرغبات والميول ما هي إلا أمور عارضة ومتغيرة ولكن الحقائق العلمية التي تحتوي عليها المقررات الدراسية هي أمور جوهرية وهي مزج من اللاهوت والفلسفة... صنعت بطريقة منطقية قياسية" (جامع جغايمي، 1996، 86).

إن توكيل مهمة معرفة القيمة للعقل غير كاف، وغير ممكن أحيانا لاختلافات خاصة بطبائع البشر، كما أن بعض القيم لها صفة المطلق والمقصود هنا هي القيم التي جاء بها الأنبياء، لا معنى لقيم الخلاص حسب الواقعيين المسيحيين ما دام أنها أوقعت الإنسان في الخطيئة الأولى حسبهم ،وما يلاحظ أن حركة هذه الفلسفة "كان لها اثر كبير في إيقاظ العقول من سباتها العميق، وبالتالي التمهيد لليقظة الفكرية التي عرفتها أوروبا في عصر النهضة" (جامع جغايمي، 1996، 83).

3.2.3- الفلسفة التربوية الطبيعية والقيم:

الفلسفة الطبيعية مثلها مثل الوجودية ظهرت حديثا ، مثّلها **روسو** (J.J. **Rousseau**، 1712-1778) ظهرت كإفراز لظروف عاشتها المجتمعات الأوروبية في هذه المرحلة وقبلها بقليل، تميزت الحياة الفكرية فيها بالتسلط والقهر والاستبداد...الخ. فأفكار **روسو وجون لوك، وهربرت سبنسر** في التربية مثلا تشكل جزءا من الإيديولوجية الليبرالية التي شكلت بدورها جزءا من ثورة عامة اجتماعية ضد أوضاع القرون الوسطى، أي أوضاع النظام الإقطاعي" (محمد عابد الجابري، 1977، 29).

في كتابه " **اميل**" يشرح **روسو** التربية المناسبة لكل مراحل نمو الأطفال وقسمه على خمسة مؤلفات، فالكتاب الأول خصصه لمناقشة تربية أميل في مرحلة طفولته الأولى (الميلاد إلى سن الخامسة) والكتاب الثاني (من سن الخامسة إلى سن الثانية عشر) والكتاب الثالث لمناقشة تربيته (من سن الثانية عشر إلى الخامسة عشر) والكتاب الرابع لمناقشة تربيته (من سن الخامسة عشر إلى سن العشرين) والكتاب الخامس خصصه لتربية البنت (**صوفي**).

ولمناقشة آرائه في تعليم المرأة بصورة عامة، لقد تضمن كتابه **اميل** أفكارا تمثل نقلة نوعية في تطور الفكر التربوي فقد جعل لأول مرة الطفل مركز اهتمامات التربية، بعد أن كان المربون قبله يجعلون المجتمع محور اهتمامهم، لذا جعل روسو الطفل ينفرد بخصائص تجعله مختلفا تماما عن البالغ، كائن يحمل طبيعة ينبغي على التربية أن تحترمها وتتعامل معه بوصفه طفلا لا بالغا حجم صغير (عبد الكريم علي سعيد اليماني، 2004).

يؤكد **روسو** في كتابه على المرحلة الأولى من عمر الطفل التي يجب أن تكون التربية فيها سلبية ويؤكد أنها الأصعب "إن أصعب مدة للطبيعة الإنسانية إنما هي الفترة التي تمتد من ساعة ولادتنا إلى اثنتي عشرة سنة من العمر، فهذا هو الوقت الذي يتأثر فيه الطفل بالرذيلة والخطيئة، وليس لدينا إذ ذاك أي عدة لإبادتهما" (محمد عطية الأبرشي، 1967).

حسب وجهة نظر الطبيعيين إذن، فإن المجتمع وما يطغى فيه من قيم الرذائل أو الخطايا، من حقد وحسد وأنانية وكراهية هو الذي يلحق بالطفل السلوك الفاسد، فالطفل حسبهم ذو طبيعة أصيلة نقية، كما أنهم ينكرون الخطيئة الأصلية، ولا وجود لأي انحراف أصلي في قلب الإنسان.

لذلك كانت مهمة التربية هي تلبية حاجات هذا الطفل عبر كل مراحل نموه وأن يكون مركز اهتماماتها بدلا من حاجات الكبار وميولهم وقيمهم ومصالحهم ومفاهيمهم، و"الإيمان بأن التربية عملية مستمرة باستمرار الحياة، وأنها عملية طبيعية تتماشى مع الميول والنوازع الفطرية للطفل، وليست عملية اصطناعية تصدر هذه النوازع والميول وتكبتها، وإنها عملية نمو تنبع من الداخل نتيجة لاحتكاكها بالعوامل البيئية" (جان جاك روسو، 1956، 79).

فالمناهج والأهداف وكذا الوسائل التي تستعملها التربية لابد كلها أن تضع في الاعتبار لصلاح وميول وحاجات الأطفال، ففي كل مرحلة يتم التركيز على أهداف معينة ويرى **روسو** أنه في المرحلة الثانية التي تمتد من سن الخامسة إلى الثانية عشر يبدأ الاهتمام بتكوين الصفات والقيم الخلقية، ومن هذه الصفات التي يجب الاهتمام بتنميتها الشجاعة والتعود على التقشف وتحمل الألم، الاعتماد على النفس، تقدير الحقوق المتبادلة، عدم التصنع في الأعمال وفي المعاملات، وكلها قيم تغرس في الطفل عن طريق الخبرة والتجربة لا الوعظ والتلقين. (لتفاصيل أكثر عد لكتاب **اميل** لجان جاك روسو).

يؤكد **روسو** في اميل على قيم ذات أهمية اجتماعيا كالإحساس بآلام الآخرين، احترام الآخر ومشاركة الآخرين في سرورهم وأحزانهم، ويدعو إلى تربية إنسان اجتماعي يحب غيره، ولا يحتقرهم ولا يحقد عليهم، ويقول دعه (أي المراهق) "يشعر بأن الإنسان هو الإنسان، ينبغي أن يشاركه في شعوره، لا فرق بين النبيل والوضيع والغني والفقير، وقد يكون هناك فرق في اللغة والحديث، والأفكار والثروة والمركز والأسرة، ولكن هذا كله يجب ألا يخرج الإنسان من إنسانيته والواجب عليه للإنسانية" (محمد عطية الأبرشي، 1967، 188).

إن نظرية **روسو** وفلسفته في التربية قد أضافت الكثير للاتجاهات الفكرية أو للآراء التربوية، كما أنها أثرت كثيرا في توجهات التربية خاصة في عصر النهضة في أوروبا وفي فرنسا خصوصا، ولابد من التأكيد أنه لا مناص من تأثر الفرد بتوجيهات الوالدين الأولى أو التأثير المجتمعي في تكوين الضمير،

فعملية الاستحسان أو الاستهجان هي أساس تكوين الخلق لدى الفرد الاجتماعي، ولا معنى للتربية السلبية.

كما أن تجارب هذا النوع من التربية أكدت فشلها فالطبيعة الإنسانية هي مزيج من الوراثة والطبيعة (أي البيئة الاجتماعية بكل محتوياتها) وهذا لا يمكن إنكاره، إلى غير ذلك من الملاحظات التي يمكن تقديمها لهذه النظرية في نظرتها للقيم الإنسانية أما ما تعلق بالتربية ومنطلقات النظرية ورؤيتها فلابد أن يخصص لها حيزا آخر من الاهتمام.

إن تربية إنسان اجتماعي "معيارية في أساسها إذ أنها على الدوام تحكمها معايير أي قواعد أخلاقية تستمد وجودها ومعناها من القيم التي تنظم حياة الناس في الثقافة التي تنشأ فيها" (محمد لبيب النجيحي، 1984) فلا يمكن للفرد أن يحقق ذاته كما لا يمكنه أن يكوّن نسقه القيمي إلا باحتكاكه بمحيطه الاجتماعي.

4.2.3- الفلسفة التربوية الوجودية و القيم:

من الفلسفات التي ظهرت حديثا، ويعتبر **نتشه** الأب الروحي لها (في النصف الثاني من القرن العشرين) ظهر على يد عدد كبير من الفلاسفة الفرنسيين في أوروبا الذين جعلوا من الإنسان وعلاقته بالوجود محور اهتماماتهم، ويرى رواد هذا التيار أن أفعال الإنسان هي التي تحدد وجوده، وهو ما يعني أن وجود الإنسان يسبق وجود ماهيته، بمعنى أن الوجود يسبق الماهية (نيلر، د، ت، ن).

عرف هذا التيار أكثر في التربية، لكنه لم يؤسس له نظرية في التربية، إلاّ أن موضوع القيم احتل حيزا مهما في فلسفته، **فسارتر** يرى أن المصدر الأساسي للقيم هو الوجود البشري، والإنسان هو الفاعل الحر، ويرفض وجود نسق للقيم أولي أو ميتافيزيقي، فالإنسان يحكم عليه أن يكون حرا، ويشعر بإنسانيته عندما يتحرر من المعتقدات، بحيث يستطيع أن يتحرك ويأخذ مواقف عكس الأشياء، وبذلك يصنع الإنسان وجوده، وإذا كان الإنسان يجب أن يختار فهو مسؤول مسؤولية كاملة عن هذا الاختيار (بثينة عبد الرؤوف، 2005، 21).

فالإنسان يبني اختياره، أي قيمه ومبادئه بنفسه باستعمال العقل والقيم عند سارتر تؤلف وحدة لا تنفصل عن الحرية، فحرية الإنسان حسب رأيه هي الأساس الوحيد للقيم، كما أنه لا توجد حرية ولا توجد قيم في وضع ما (موقف ما) وكل وضع لا يوجد إلا بحرية الإنسان.

وحرية الاختبار ترتبط بالشعور بالمسؤولية، فالحرية دون المسؤولية فوضى، فالقيم حسب الوجوديين ليست مطلقة ولا موضوعية كما أنها ليست ثابتة، فهي فردية، وعلى علاقة بالمسؤولية والحرية لدى الفرد.

فمهمة التربية الخلقية عند الوجوديين هي نفس مهمة الأخلاق الوجودية وهي العمل على إظهار كل فرد وفق موقفه الخاص لكي يصبح مسولا عن نفسه، ومن هنا ينشأ القلق الخلقي، والمسؤولية الخلقية لأن الفرد يختار ويلتزم بنتائج فعله، وهذا الاختبار والالتزام لا يقتصر على الفرد بل يشمل الناس جميعا، "ليس المهم ما نفعل، بل كيف نفعل" كما أن شروط الأخلاق الوجودية هي تحدي الفرد ليتغلب على جموده وامتناعه عن اتخاذ القرار وقبوله لفرديته، والسعي المستمر لتحقيق إمكاناته، وأن تكون القرارات والأفعال نابعة من الفرد، سواء في علاقته بالله (الوجودية المؤمنة) أو مع الذات بغض النظر عما يحيط بها (الوجودية الإلحادية).

وفي كل هذا –كما ذكر سابقا– فالحرية هي أسمى قيمة في الوجود كله، أي لا سلطان على حرية الإنسان في الاختيار، كما أن الاختيار لمبدأ ما أو قيمة ما لا يحملني تبعات هذا الاختيار وحدي، بل يحملني تبعاته لو اختاره الآخرون جميعا لأنني عندما أختار لا أختار لذاتي فحسب بل أختار للجميع كذلك" (أحمد عطية أحمد السيد، 246).

بناء على هذا، يجب على المعلم الذي يقدم قيما خاصة للمتعلم سواء عن طريق المنهاج أو إذا أراد ايصال قيما خاصة لتلامذته، فعليه أن يقدم المبادئ والقيم التي يؤمن بها بمبرراتها، مع تقديم قيم أخرى قد تكون مناقضة بنفس القوة والحماسة، ويترك المجال للتلميذ ليختار بنفسه، وعليه أن يوضح للمتعلم مسؤولية اختياراته وتبعاتها، فالتربية الوجودية يتمثل هدفها إذن في مساعدة المتعلم منذ الطفولة على الوعي بكيفية الاختيار واتخاذ القرار.

وما يلاحظ على هذه الفلسفة أنها أهملت النسق القيمي الاجتماعي ودوره في تشكيل ثقافة وشخصية الفرد وتوجيه اختياراته، فالقيم الشخصية لدى الفرد يخلقها بنفسه وكذلك أفكاره وهذا مناف للواقع، فالقيم على العموم تحمل صفة الجماعة قبل الفردية.

5.2.3– الفلسفة التربوية البراغماتية والقيم:

ظهر مصطلح البراغماتية أو النفعية للمرة الأولى على يد **بيرس**، الذي قال أن "أفكارنا ومعتقداتنا ليست من وجهة نظر إلا قواعد للعمل والسلوك" (Roth, J. K, 1969, 18) وتبنى بعد ذلك أيضا وجهة نظر هذه، وبنوا عليها فلسفتهم وأفكارهم، فالطابع الغالب للمعنى الذي ألبسه **وليام جيمس** للبراغماتية هو طابع النفع إلى درجة أنه "فرح بها عندما عثر فيها على مصطلح "القيمة الفورية" **(Cach value)**" لما نصفه أنه صادق، وكأن العبارات الصادقة كمثل السلع المطروحة في السوق، قيمتها بما يدفع فيها من ثمن لا في ذاتيتها" (سعيد إسماعيل علي وآخرون، 1981، 239).

وزاد على ذلك: "أن الفكرة تظل صادقة ما دام لم يعترضها معترض بحجة أنها باطلة" (وليام جيمس، المرجع السابق، 239) فالنفعيون إذن يرفضون الطبيعة المطلقة للقيمة، وينظرون إليها من

وجهة نظر النتائج. فحسب **وليام جيمس** فالعالم في مرحلة من النمو أو التطور، لذلك لا يوجد شيء نهائي في القيم الإنسانية، و"لا يمكن تصور وجود القيمة مستقلة عن التجربة" والقيم حسب قول ديوي كذلك فهي بمثابة السحب تتميز بالضعف وفي حركيتها".(Raymond Lapree,2000)

وقد اكتسب التفسير النفعي للقيمة في محاولة أخرى لتفسيره درجة أعلى من التحديد في المحاولة الثالثة، و تميز بمسحة فلسفية "فلم يعد شرط الانتفاع مطلق بل صار ليشمل الفائدة المرجوة أو المتوقعة من شيء أو مبدأ ولابد أن تكون لكل شيء فائدة معينة موروثة فيه، فالقيمة هي نوعية الشيء ومدى فائدته، وتتكون القيمة من مقدار فائدته لا من نظرة الأفراد إليه، ذلك أن تقييم الشيء خاضع لمؤثرات معينة كالثقافة أو الخبرة...الخ التي لا تتوفر بشكل مشترك لدى كل الأفراد (محمد جواد رضا، 1984).

يرى **وليام جيمس** أن قوانين وعادات الحاضر قد صارعت وهدمت نظيرتها القديمة، ولسوف تهزم في النظام الجديد مستقبلا، وهذا يعني أن القيم التي يتبناها الإنسان، ولا يمكن أن تكون معايير بدون دور الإنسان الفعال في المشاركة في إقامتها". (Roth. J. K,1969,195).

فالفلسفة البراغماتية لا ترفع من شأن القيم الروحية، كما أنها لا ترى أن هناك قيما سامية يتعين على الإنسان التمسك بها كما يذهب إلى ذلك المثاليون، فالقيم الأخلاقية في نظر **جون ديوي** ظاهرة اجتماعية مستمدة من عالم الواقع، و"تبعا لذلك فإننا إذا أردنا تحسين الأخلاق فإن علينا أن نعدل النظم الاجتماعية وأن نحسن من تربية الفرد، "ويقول **ديوي** في هذا الصدد: "إذا كانت موازين الأخلاق منحطة، فذلك ناشئ من نقص التربية التي يتلقاها الفرد في تفاعله مع بيئته الاجتماعية" (عمر التومي الشيباني، 1996، 91).

أنكر **ديوي** التقسيمات التي تميز بين عالم المثل وعالم الواقع، وتفصل بين ما هو دنيوي أرضي وما بين هو سماوي، وتفصل بين ما يتعلق بقيم ومكاسب مؤقتة، وبين ما يتعلق بأشياء وقيم أبدية خالدة، وتميز بين الطبقية الجسمية والطبيعة الروحية للإنسان، فهذه التقسيمات في اعتقاد **ديوي** تخالف الواقع المتحد، والمتوقف بعضها على بعض" (نفس المرجع، 91).

إن القيم –حسب وجهة نظر التجريبيين –ليست موضوعية وهي كذلك في تغير دائم، عكس ما يقوله الواقعيون والمثاليون، وعلى النظم التربوية أن تقدم خبرات تعليمية تجعل التلميذ يتلمس ويجرب ما هو نافع له وصالح، فالقيمة مصدرها الخبرة والتجربة ولا معنى للقيم الدينية واقعيا إذا لم تحقق وظيفة عملية والإنسان هو خالقها وصانعها، فالمثل والقيم متغيرة تبعا لتغير الحياة نفسها، وإن قيمها تتحدد من خلال منفعتها للفرد والمجتمع.

كما أن على التربية أن توفر للتلميذ أنشطة وخبرات لها معنى وقيمة –حسبهم– وهو ما من شأنه أن يدفعه لبذل الجهد، وضمان الانتباه، واستمراره، كما أن البراغماتيين يؤمنون "أن اختبار القيم بالتجربة الحسية أهم من معرفتها عقليا، وهذا الإيمان مبني على اعتقادهم أم كل القيم الجزئية أو المفردة إنما هي ذرائع للوصول إلى قيم أفضل" (جورج. ف. نيلو، ترجمة نظمي لوقا، 1977، 35).

ولذلك فهم ينكرون وجود قيم أو سلم للقيم ثابت ومتدرج، كما انه لا توجد قوانين أخلاقية مطلقة وما يلاحظ –كما ذكر سابقا– أن الفلسفة البراغماتية اعتمدت على استنباط الجانب المادي والعملي لحضارة القرن العشرين. (**Bantockch**, 1965, 170) في هذه الحضارة التي لابد أن تأخذ المدرسة عل عاتقها مسؤولية تكوين مواطن صالح وسليم بإعطائه فرصة فعلية وظروفا ملائمة يستطيع من خلالها إدراك الخطأ من الصواب وتمكينه من وسائل لإصلاح هذا الخطأ.

إن الفرص التي تقدمها التربية في المدرسة للمتعلمين لإدراك الخطأ والوسائل بالبرامج والمعلمين،لا تكفي لبناء منظومة قيمية كاملة تميزه، علما أن هذه المنظومة يجب أن تكتمل خلال مرحلة معينة، والمعارف والفرص التي تقدمها المدارس جزئية وليست عامة وكافية لتكوين هذا النظام الذي يحتاج إليه الفرد الإنساني فهو قبل كل شيء كائن أخلاقي وإن صح القول قيمي، أي أن وجود القيم يجب أن يكون قبليا، ثم إن اهتمامات وميول الأفراد عادة ما تنصرف على مسائل ومواضيع معينة دون أخرى وقد لا تمثل أي قيمة بالنسبة لفرد آخر فليس كل ما هو مرغوب فيه ذا قيمة.

يقدم **بيرد(Beurd)** مثالا حيا "إذا مر شخص أمام عدة لوحات فنية لا يعرف قيمة الصور لكي يقدر القيمة الجمالية لها، والتي تحتاج إلى قدر معين ونوع معين من التعليم، هل يعني أنه لا توجد قيم جمالية لهذه اللوحات" ويرى **بيرد** أن المشكلة الكبرى في التربية من أنها يجب أن تمكن الناس من تقدير القيم التي يستطيعون فهمها، لأن الشخص يقدر ويقيم ما حصله من تربية بعد تمام تحصيلها ومن الأمور الهامة التمييز بين كون الشيء قيما وبين معرفة أنه قيم، فقد يكون هناك شيء قيم لكننا لا نعرف أنه قيّم أو على الأقل لم تحقق من ذلك بعد" (رف. **دبيرون**، 1980، 63).

6.2.3– الفلسفة التربوية الإسلامية و القيم:

بعد المرور على مختلف النظريات ومواقفها من القيم يلاحظ أن كل موقف قد بني على نقيض موقف الآخر، كما أن هناك مواقف نشأت نتيجة ظروف اجتماعية تميزت بالقهر والتسلط كما هو الشأن بالنسبة لنظرة الطبيعيين، كما أن لكل طرف نظرته لثبات وموضوعية ومعيارية القيم، أو لنسبيتها أو مطلقيتها، مواقف كانت ضمن الإطار العام للفلسفات التربوية في رؤيتها للمنهج والعلم وطرق التدريس ووظيفة التربية ككل.

الأمر الذي جعل هذه المواقف حول القيم تتميز أحيانا بالتطرف وأحيانا أخرى بنظرتها الجزئية، فكان لابد من الإشارة إلى فلسفة أخرى كانت لها نظرة واسعة لكل ما يحيط بالإنسان، في علاقته بالله، وبالناس والكائنات الأخرى، واستهدفت بناء مجتمع تسوده القيم والمثل العليا والأخلاق الفاضلة التي حددها الإسلام والفلسفة الإسلامية، بنظرته الكلية لأهم مجالات وقضايا التربية وهي الإنسان، المجتمع، المعرفة والقيم.

إن مصدر المعرفة في الفلسفات الإسلامية هو القرآن والسنة، لذلك كان اتفاق الفلاسفة المسلمين على أسس عامة للقيم الإسلامية وتتمثل في:

1- الإيمان بالله، فهو خالق الكون، ومصدر العالم، وأن هذا الكون لم يخلق لمجرد الخلق، ولم يوجد نفسه.

2- تقوم النظرة الإسلامية على أن أهم العناصر الكونية لهذا الكون وموجوداته هو الإنسان، فقد جعل الله الإنسان خليفته في الأرض.

3- يؤمن الفلاسفة المسلمين أن المعرفة عن طريق استخدام العقل والحواس، أو بما يوحى بها من عند الله، ومصادر المعرفة في الفلسفة الإسلامية هي (الحس، العقل، الحدس، الإلمام، الوحي)، (محمد وحي الله خان، 1988، 72).

فالدين الإسلامي لا ينكر القيم التي تتكون نتيجة للتفاعل الاجتماعي، ولكن هناك حدودا وهناك ضوابط فلابد أن تكون القيم متسقة مع شرع الله، وألا تصدم مع ما أمر الله ورسوله وألا تصطدم مع نص شرعي" (سيف الإسلام علي مطر، 1986، 79، 80).

والجدير بالذكر أن المشرع وهو الله عز وجل عند صياغته لهذه القيم (إن صح التعبير) صاغها وفقا لمجموعة من الخصائص، من أهمها أنها تتناسب مع الطبيعة البشرية، كما انها تتصف بالإنسانية والاجتماعية والواقعية، كما أنها ليست قيما مجردة بعيدة عن الواقع والممارسة" (محمود السيد سلطان في محمود جميل بن علي خياط، 1996، 34).

فمن مميزاتها إذن أنها ربانية المصدر، فالمبادئ والقيم التي تحكم التربية الإسلامية من صنع خالق الإنسان، أوحى بها الله إلى نبيه محمد صلى الله عليه وسلم، فهي ربانية المصدر والمنهج والهدف والغاية، فهي ربانية المصدر لقول الله عز وجل: "**ونزلنا عليك الكتاب تبيانا لكل شيء وهدى ورحمة وبشرى للمسلمين**" (قرآن كريم، سورة النحل الآية 89) وهي ربانية المنهج لقول الله تبارك وتعالى: " **قل هذه سبيلي أدعو إلى الله على بصيرة أنا ومن اتبعني...** " (قرآن كريم سورة يوسف الآية 108).

وفي ربانية الهدف والغاية، يقول تعالى: "**وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون، ما أريد أن يطعمون، إن الله هو الرزاق ذو القوة المتين**" (سورة الذاريات، الآية 56–57)، ويقول تعالى: " **قل إن صلاتي ونسكي ومحياي ومماتي لله ربّ العالمين لا شريك له وبذلك أمرت وأنا أول المسلمين** " (سورة الأنعام الآية رقم 162، 163) لهذه المزية أو الخاصية في التربية الإسلامية الفضل في عصمة الإنسان من التحيز وإتباع الهوى، وسلامة نفسه وعقله من التمزق والصراع وتحريره من العبودية لغير الله، وفي النهاية صلاحه في الدنيا وفلاحه في الآخرة (محمد جميل بن علي، 1996، 63).

بالإضافة إلى هذه الخاصية،تأتي بقية الخصائص فالقيم الإسلامية إنسانية "**وما أرسلناك إلا كافة للناس بشيرا ونذيرا**" (سورة سبأ الآية 28)، "**إن هو إلا ذكر للعالمين**" (سورة يوسف الآية 104).

والقيم الإسلامية واقعية ومثالية، والمقصود بالواقعية هنا (ليست واقعية الفلسفة الواقعية) التعامل مع واقع الناس المحسوس والملموس في حياتهم كما تعامله وتطالبه قدر طاقته، مراعية حاجاته وغرائزه وضعفه، ولا يكلف إلا بما يستطيع ولا يحاسب إلا عليه "**لا يكلف الله نفسا إلا وسعها لها ما كسبت وعليها ما اكتسبت**" (سورة البقرة الآية 286) ويقول تعالى أيضا " **والذين آمنوا وعملوا الصالحات لا نكلف نفسا إلا وسعها، أولئك أصحاب الجنة هم فيها خالدون** " (سورة الأعراف، الآية 42).

كما أن القيم الإسلامية تتميز بخاصية أخرى وهي العدالة والمساواة: مبدأ العدالة تنبع من مبدأ سامي وهو وحدة الخلق يقول تعالى: "**يا أيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها وبث منهما رجالا كثيرا ونساء**" (سورة النساء الآية 01) والإسلام كذلك ينادي بالمساواة بين الناس في الحقوق والواجبات، وبالتالي يساوي بينهم في الجزاء والحساب، والحكمة وراء ذلك أنهم خلقوا جميعا من نفس واحدة، فهم متساوون أصلا في النشأة الأولى: " **يا أيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة...**" (سورة النساء، الآية 01) ويساوي بين الناس في الهدف فجعل هدفهم واحد في الحياة، وهو عبادة الله "**وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون**" سورة الذاريات الآية 56).

إن القيم الإسلامية تتميز أيضا بخاصية الإيجابية السوية فتحث الإنسان أن يتقن عمله ويوجهه للخير دائما والصلاح والرقي وكذا البناء لنفسه ووطنه وأمته، يقول تعالى: " **لا خير في كثير من نجواهم إلا من أمر بصدقة أو معروف أو إصلاح بين الناس ومن يفعل ذلك ابتغاء مرضاة الله فسوف نؤته أجرا عظيما**" (سورة النساء الآية 114).

فالقيم أو التربية الإسلامية تحرك وتوجه الجانب الفطري في الإنسان، وتهذب وتصقل الاتجاهات أو الجوانب السلبية لديه، وتحولها إلى قوة موجبة تعمل على إعمار الأرض أي أنها تعمل على غرس الأخلاق والسلوك الحسن الفاضل وتمقت الأخلاق والسلوك السيئ.

وميزة القيم الإسلامية أيضا الشمول والتكامل، فهي تعمل على توجيه وتربية الإنسان كله: جسمه وعقله وروحه، وفطرة الإنسان تجعله لا يستطيع أن يفصل بين متطلبات الجسد والعقل والروح، أما التكامل فالمقصود به عدم التركيز والتفضل بين أحدهما على حساب الآخر، ونظرة لشمول ولتكامل في التربية الإسلامية تتمثل في الغاية والهدف وفي الوسيلة، فالهدف هو تنشئة الإنسانية على عبادة الله ومفهوم العبادة شامل في العقيدة فهو بشمل كل خير وصلاح للإنسان في الدنيا والآخرة أما الوسائل فهي متعددة والأساليب مختلفة.

و بغرض تحقيق هذا الشمول والتكامل تقوم التربية بالتوازن والاعتدال في إعداد الإنسان لحياته الدنيا والآخرة، فلا رهبانية ولا انغماس في ملذات الدنيا، وغاية هذا كله أن الدنيا ما هي إلا معبر سهل للحياة الآخرة، والتعليم يتوقف على صلاح الإنسان في حياته الدنيا.

الخاصية الأخرى للقيم الإسلامية هو التوسط والاعتدال، فلا غلو ولا جنوح بل توازن واعتدال في كل أمور الإنسان الدنيوية والدينية، فالله سبحانه أمر بذلك في عبادته وجعلها سمة من سمات الأمة الإسلامية يقول تعالى: "**وكذلك جعلناكم أمة وسطا لتكونوا شهداء على الناس ويكون الرسول عليكم شهيدا**" (سورة البقرة الآية 143).

ويدعو للاعتدال في العبادة: " **وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا وأحسن كما أحسن الله إليك** " (سورة القصص الآية 77) "**واتقوا الله ما استطعتم**" سورة التغابن الآية 16، ويدعو إلى الاعتدال في كل صور ومواقف حياة الفرد، حتى في صلاته في أكله، وشربه، في الصرف والبذل والعطاء، وفي الاستعداد الفطري في الخوف والرجاء فكما يخاف الإنسان من عذاب وعقاب الله تعالى، فإنه يرجو رحمته وغفرانه.

القيم في التربية الإسلامية تتميز كذلك بالاستمرار والتجديد، فهي خالدة وحية لأنها مستمدة من الوحي الخالد، الذي أتى للبشرية جمعاء في كل زمان ومكان، فهو صالح لهما، كما أن الاستمرارية والتجديد ترجع إلى سعة الشريعة الإسلامية، حيث المبادئ والقواعد الرئيسية، وهناك باب الاجتهاد في الأمور الفرعية والجزئية.

"ويشهد كثير من علماء الغرب بالخاصية الشرعية الإسلامية التي هي منبع للمبادئ والقيم التربوية، فيقول **برناردشو**: "لقد كان لدين محمد تقدير سام لما تنطوي عليه من حيوية مدهشة، وأنه الدين الوحيد الذي له ملكة الهضم لأطوار الحياة المختلفة...و أرى واجبا أن يدعى محمد (صلى الله عليه وسلم) منقذ البشرية أو الإنسانية، وإن رجلا كشاكلته لو تولى زعامة العالم الحديث لنجح في حل مشكلاته" (علون في محمد جميل بن علي خياط، 1996، 83).

إضافة إلى هذا فالقيم الإسلامية تتميز بالوضوح وعدم التناقض مع الدقة والإعجاز، وهي سمة الإسلام في مبادئه وأهدافه وقواعده ومناهجه ووسائله، وضوح في العقيدة، وفي التشريع، وضوح في الأخلاق والآداب والمعاملات والعبادات، لا غموض ولا رموز، ولا أحجية ولا طلاسم، (محمد جميل بن علي، 1996، 83).

إضافة إلى هذه الصفات فالقيم الإسلامية تتميز بالمرونة والثبات، فالثبات في الأصول والأهداف، أما المرونة ففي الفروع والوسائل فخلافا للمبادئ والقيم التربوية في النظريات الوضعية، التي قد تأخذ جانبا واحدا هو التغيير والتطور أو التمسك والالتزام، فتصبح متأرجحة بين إفراط وتفريط فإن مبادئ وقيم التربية الإسلامية جمعت بين الثبات والتطور، وهذا من روائع الإعجاز في هذا الدين، وآية من آيات عمومه وخلوده وصلاحه لكل زمان وجيل (محمد جميل بن علي، مرجع سابق، 84).

الخاصية الأخرى والأخيرة وهي الدعوة إلى العلم، فالإسلام دين العلم، وكل الآيات القرآنية والأحاديث النبوية تتحدث عن العلم وترغب في طلبه وهذه القيم كثير ذكرها في القرآن والسنة، ويكفي أن الله تعالى يقول: "**يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات** " قرآن كريم، المجادلة، 10).

أما عن ميزة هذه القيم بين المطلق والثبات والسني "فإن القيم الإسلامية ثابتة ومطلقة لأن مصدرها رباني وروحاني أوحى بها الله لعباده من الرسل، فالقيم مصدرها الوحي وتتمثل في القرآن الكريم، والأحاديث النبوية الشريفة، فهي صادقة لا تحتاج إلى تصديق أو تصويب من قبل تجارب البشر وحساباتهم والقيم موضوعية وليست نسبية فهي لا تتغير ولا تتبدل فهي إطار الحياة ومصدرها ثابت والقيم موضوعية وليست ذاتية فلا تخضع لتأويل الفرد أو مزاحه أو هواه، لذلك لن تساير الأغراض والمنافع، فهي ليست ذرائعية" (محمد الطيطي وآخرون، 2002، 97).

إن بعض الدراسات تميز القيم الإسلامية إلى نوعين: القيم الفوقية أو العلوية وهي قيم ثابتة ومطلقة وهي التي ورد فيها نص صريح في الكتاب أو السنة وهي قيم خالدة لا تتغير بتغير الزمان والأحوال.

و القيم الإصلاحية، التي لم يرد فيها نص صريح، فهي تقع في الأمور المتشابهات والمقصود بالمتشابهات كل فعل راجح الفعل أو الطرق باعتباره أمر خارج، وفي ذلك يقول ابن المنير نقلا عن شيخه القباري "أنه كان يقول المكروه عقبة بين العبد والحرام، فمن استكثر من المكروه تطرّق إلى الحرام، والمباح عقبة بينه وبين المكروه، فمن استكثر منه تطرق للمكروه، وهو مسلك حسن، ويؤيده رواية ابن حيان في قوله: "اجعلوا بينكم وبين الحرام سترة من الحلال، من فعل ذلك فقد استبرأ لعرضه

ودينه ومن ارتع فيه كان كالمرتع إلى جنب الحمى، يوشك أن يقع فيه. (محمد منير مرسي، 1982، 244).

هذه القيم قد تشتق من واقع الإنسان في تعرضه لقضايا ومواقف حياتية مختلفة (ليس المقصود بها التي يجتهد فيها) بل مواقف حياتية كثيرة يضطر فيها الإنسان في عدم وجود نص إلى الموازنة، فالله لم يشدد على الإنسان في كثير من الأشياء حبا فيه وتخفيفا له وقد أمر الإنسان ألا يسأل عنها """ **لا تسألوا عن أشياء إن تبد لكم تسؤكم** " (سورة المائدة الآية 101) وهي الأمور المتعلقة بحياة الإنسان في الزرع والصناعة والتي قد يكون فيها المعيار في الاختيار هو العلم، بالبحث والتحري في الأمور الاقتصادية والسياسية والاجتماعية وبعض القضايا الفردية يستفت الإنسان فيها قلبه فالحرام بين والحلال بين وبينهما أمور مشتبهات، لابد للإنسان فيها من الاستبراء لدينه.

أمّا السبيل لنشر هذه القيم فهو الدعوة لاعتناقها لقوله تعالى:"" **أدع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن إن ربك أعلم بمن ظل عن سبيله وهو أعلم بالمهتدين** " (سورة النحل، الآية 125).

إن ميزة هذه القيمة هو إمكانية تطبيقها كما تعمل على التسامي والرقي الأخلاقي للإنسان، ومعيار ذلك هو الإيمان فقد أكد **الرسول (صلى الله عليه وسلم)** ذلك بقوله: فيما يروي عنه أبو هريرة (ض): **لا يزني الزاني حين يزني وهو مؤمن، ولا يسرق حين يسرق وهو مؤمن، ولا يشرب الخمر حين يشربها وهو مؤمن**..." (صحيح مسلم الجزء2 ص 41-42).

وللتأكيد على أهمية القيم الإسلامية والقيم التي جاءت بها الأديان، فقد اعترف **كارلايل (Karlayel)** أن العقيدة تضفي على السلوك الأخلاقي تقاليد وقيمة أكبر من أي أصل آخر، لأن الفكرة المجردة لا تصبح عاملا فعالا إلا إذا تضمنت عنصرا دينيا، وهذا هو السبب في أن الأخلاق الدينية أقوى من الأخلاق المدنية إلى حد يستحيل معه المقارنة، ولذلك لا يتحمس الإنسان في الخضوع لقواعد السلوك القائم على المنطق، إلا إذا نظر إلى قوانين الحياة على أنها من لدن الله سبحانه وتعالى (سعيد إسماعيل علي وآخرون، 1981، 135) كما أن هذه القيم يتبناها كل مسلم وتتحقق فيه واقعيا، وتكون القدوة أهم طريقة لإيصال هذه القيم إلى كافة الناس، والقدوة الحسنة ضرورية حتى يتحقق المثال في الواقع، ومشكلة الفرد في المجتمع المسلم تهدم هذه القدوات.

ويؤكد (عباس الجراري، 2001، 134) "أننا اليوم نعاني مشكلة في نطاق أزمة القيم التي يجتازها العالم بأسره، بسبب التخلي الطوعي أو الكرهي لمعظم الذين يفترض فيهم أن يكونوا إسوة، بإلقاء كل منهم التبعة على الآخر، ليتحلل أو يتوهم أنه تحلل من عبئ العواقب الوخيمة المترتبة عن هذا التخلي، فكان أن فقد المصداقية كل من هو مؤهل ليقتدي به." وهنا يكمن دور المدرسة و مؤسسات المجتمع

المدني في المجتمع، تأهيل أفراد يتولون مهمة الحفاظ على قيم المجتمع والمسلم التي تميزه، والتي أمر الشرع الإسلامي بتنشئة الفرد المسلم وفقها .

و من خلال ما سبق ذكره، يلاحظ أن هناك اتفاق عام بين كل الفلسفات التربوية، أن للقيم أهمية كبيرة في تحديد وتشكيل السلوك لدى الأفراد، وحسب وجهات النظر المختلفة للفلاسفة فإن مصادر القيم لديهم مختلفة.

الفلسفة هي نشاط ثقافي يعبر فكريا عن أوضاع الثقافة ومشكلاتها ويحاول تعديلها وتطويرها، أما التربية فهي ذلك المجهود العلمي الذي يهدف إلى ترجمة قيم هذه الفلسفة إلى عادات واتجاهات ومهارات سلوكية لدى الأفراد. كما يهدف إلى إحداث تعديل على مستوى المنظمات الاجتماعية حتى تتدعم هذه الاتجاهات والمهارات، لهذا فإن جميع المذاهب الفلسفية تتضمن اتجاهات تربوية، حيث أن الفلسفة بدون نظام تربوي أو مضمون تربوي قد تفقد ركنا أساسيا من أركانها، "وبذلك فإن الدراسات الفلسفية تضيء الطريق أمام التربية في تناولها للقيم، فالنظام التربوي يبنى أساسا على فلسفة تربوية (بثينة عبد الرؤوف رمضان، 2005، 63).

لهذا كان لابد من اختيار إطار فلسفي فكري يلائم فلسفة المجتمع بمعاييره ومبادئه وأعرافه وكانت الضرورة ملحة للابتعاد عن الفلسفات التربوية التي تتناقض والقيم الاجتماعية، خاصة في المجتمعات العربية والإسلامية. تلك الفلسفات التي تتناقض مع العقائد والمبادئ الإسلامية، أي مع القيم التي نشأ عليها الفرد المسلم في المجتمع المسلم، وللعلم أيضا أن القيم الإسلامية لا تهتم فقط بالسلوك الإنساني، ووضع المقاييس والمعايير التي يقوم على أساسها، ولكنها تهتم مع ذلك بإصلاح السلوك وعلاجه إذا انحرف" (عبد الفتاح أحمد، 12).

كما أن للقيم دورا مهما في تدعيم الأنظمة الاجتماعية وهي التي تحدد وتحتفظ بالبناء الاجتماعي وذلك من خلال ما تمده به القيم من تماسك وانتظام" (إسماعيل سيد محمد أحمد بيومي، 185) خاصة في ظل اختراق المجتمعات الحديثة بأفكار وقيم العولمة، لهذا كانت الضرورة ملحة لتبني أطر فلسفية في صياغة قيم تخدم المجتمع وتحافظ على بنائه الموحد.

3-3- وظائف القيم وأهميتها:

3-3-1- الأهمية:

تعتبر القيم بمثابة طاقات للعمل ودوافع أساسية لأي نشاط إنساني، ومتى تكونت القيم المرغوب فيها لدى الفرد فإنه ينطلق في العمل لتحقيقها، لتكون بذلك المرجع والمعيار الذي يقيم به العمل، وهذا يعني أن القيم تعتبر بمثابة الموجه لسلوك الفرد، فهي إذن وراء كل السلوكات، وكذلك تختلف نشاطات

الفرد سواء الفكرية والانفعالية وتخلق لديه نوعا من التوازن والثبات وعدم التناقض في كل ما يصدر منه، ويمكن تلخيص أهمية القيم في النقاط التالية الذكر:

بالنسبة للفرد تعمل القيم على مساعدته في بناء حياته وتشكيل شخصيته، وتحديد مساراته أي تحديد أهدافه وغاياته في الحياة ووسائل تحقيقها ،فالقيم تمثل إطارا مرجعيا يحكم تصرفات الإنسان في حياته لعامة والخاصة وبالتالي تعمل على ضبط سلوكه وتوجيهه.

تعتبر القيم معايير عامة، فمن يتحلى بها عادة تستحسن سلوكاته من طرف المحيطين به، ومن يخرج عنها يواجه بالاستنكار والقبح وأحيانا حتى بالعقاب فالتلميذ الصادق، الأمين يكون محل تكريم من أساتذته وزملائه وغير الأمين والكذاب لا يكون محبوبا، ويسعى كل من حوله إلى تقويمه بالنصح والتوجيه وإلا سقط عليه العقاب، إذا لم يرتدع.

وبالنسبة للمعلم فإن لقيمه دور كبير في عملية التعليم، فنسق القيم الذي يتبناه المعلم باعتباره **مصدر (Source)** عملية التخاطب مع التلاميذ يؤثر على مستوى أدائه، ودرجة تفاعله معهم، لذلك يوصى بضرورة توافر عدد من القيم الأساسية في المعلم ومنها:

- التعلم وسيلة لتحقيق الذات، فلابد أن ينظر إلى التعليم على أنه وسيلة لإشباع حاجاته المرتبطة بتقدير الذات.
- تقدير التخصص الأكاديمي الذي ينتمي إليه.
- إتباع الأسلوب الديمقراطي في إدارة العملية التعليمية.
- التخطيط لأهداف العمل وتنظيم أساليب تنفيذها.
- تقدير قيمة الوقت واستثماره بشكل جيد.
- تقدير العلم كقيمة غائية.
- الصدق والإخلاص في الأداء.
- السعي لتحصيل المعرفة باعتبارها وسيلة للنمو المهني.
- تقبل النقد.
- الإيمان بأهمية العمل الجماعي.

بالإضافة إلى أن لأسلوب المعلم، وسلوكاته النابعة عن القيم التي يؤمن بها دور في إشباع دوافع مختلفة لدى تلاميذه "فأسلوب المعلم الذي يتسم بالتقبل والدفء أو الصداقة يؤدي إلى زيادة درجة التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه، حيث إشباع دوافع الانتماء عند التلاميذ، ودرجة التوافق في القيمة الاجتماعية عند المعلم والتلاميذ، وأن الأسلوب المتمركز حول العمل والاهتمام به، تزيد في درجة التوافق في القيمة النظرية بينهما" (عبد اللطيف محمد خليفة، 1992).

كما أن للقيمة النظرية علاقة بالقدرات الإبداعية، وبالقدرات والاستعدادات بصفة عامة، ثم أن مستوى التحصيل ودرجة الإبداع له علاقة بنسق القيم لدى الفرد، فقد بين (حسين محي الدين، 1981) في دراسته عن القيم الخاصة لدى المبدعين أن المرتفعين في الأداء الإبداعي، يحصلون على درجات مرتفعة في القيم التالية: "الإنجاز والاستقلال، الصدق، الاعتراف أو التقدير الاجتماعي، وذلك مقارنة مع المنخفضين في الأداء الإبداعي ومن هنا يتبين دور ووظيفة القيم في السلوك الإبداعي لدى الأفراد.

وإذا أراد النظام التربوي توجيه تلامذته لإيجاد، أو تحفيز هذه السلوكات لديهم فعليه بمهمة ومسؤولية تنمية قيم وتوجيهات تعزز هذا السلوك وتساعد على استقلال وتوظيف القدرات الإبداعية لديهم، فالشخص المبدع أو التلميذ يتميز عن غيره حسب **ماسلو**، بصفات تنبع من توجهه القيمي، فهو واقعي وتلقائي، منفتح (بحيث يتمركز حول المشاكل عوض لتمركز حول الذات) مستقل ذاتيا، ومستقل عن الآخرين، ذو أفاق في تقدير الأشياء، فهو متجدد وغير جامد، ديمقراطي، لا يخلط بين الغاية والوسيلة، مولع بالخلق والإبداع والابتكار، ويقاوم الامتثال للثقافة والخضوع لها (هول كالفن **سبرانجر**، **لندزيجاردنر**، ترجمة فرج أحمد فرج، 1971).

"كما تعمل القيم على وقاية الفرد من الانحراف، فالقيم الدينية والاجتماعية التي يتبناها الفرد تحميه من الانزلاق في الخطأ، فحسب (محمود عطا حسين عقل، 2001، 71) تعمل القيم كعامل وقائي، كما أنها تعمل كعامل إنمائي لشخصية الفرد، إذ تمكنه من التكيف مع مختلف ضغوط الحياة ومصاعبها" وتحدد القيم خيارات الأفراد في الحياة، فتأتي في صورة اتجاه نحو إيديولوجية معينة أو مهنة أو جماعة من الناس أو نظام اقتصادي معين.

وتعمل القيم على مساعدة الأفراد في حل نزاعاتهم وصراعاتهم واتخاذ القرارات، على اعتبار أن النظام القيمي مجموعة من المبادئ تساعد الفرد على اتخاذ قراراته وإنهاء صراعاته بما يحقق بعض قيمه. (محمود عطا حسين عقل، 2001، 71).

القيم تزود الإنسان بالطاقات الفاعلة في الحياة، وتبعده عن السلبية (ماجد زكي الجلاد، 2007، 43)، أي يجعل لحياته معنى، فيحدد لها أهدافا ومنطلقات، تدفعه دائما نحو الانجاز، فتعزز لديه الطاقات التي تمكنه من التفاعل الايجابي مع مواقف الحياة كلها، ومع عناصر الحياة بفعالية وايجابية بعيدا عن العجز والاستسلام أو الإحباط والانطواء.

بالنسبة للمجتمع فالقيم تشكل عنصرا حيويا للجماعة والمجتمع ككل:

1 -فالقيم تحفظ للمجتمع بقاؤه واستمراريته.
2 -تحفظ للمجتمع هويته وتميزه.

3 - تحفظ المجتمع من السلوكيات الاجتماعية والأخلاقية الفاسدة فطبيعة التأثير الذي تحدته القيم في الأفراد يتعدى إلى المجتمع الذي يتحصن بقيم وأخلاق أفراده الايجابية، خاصة في ظل الأفكار التي تطرحها العولمة.

4 - تلعب القيم دورا مهما في تنمية المجتمعات، إذ أن التنمية أساسها منظومة القيم التي توجد لدى أفرادها، التي تدفعهم إلى تحدي الصعوبات والاندفاع نحو الانجاز، بالتخطيط والإبداع وسوف تتضح أكثر أهمية ودور القيم بتحديد وظائفها.

2-3-3 الوظائف :

عادة ما ترتبط أهمية المواضيع بوظائفها وأدوارها ولا شك أن للقيم وظيفتها على المستوى الشخصي (الفردي) والاجتماعي،ولكلا المستويين التأثير في الأفراد، ويمكن تلخيص وظائف القيم في:

1 - الوظيفة التوافقية (التكيفية والتأقلم):

فمثلها مثل الاتجاهات تعمل القيم على مساعدة الفرد (حاملها) على التأقلم والتكيف، فهي بمثابة موجات لسلوكياته، ومن أجل تحقيق أهدافه، وإشباع رغباته بشكل يوفر له مزيدا من التوافق النفسي (الشخصي والاجتماعي) كما سيلاحظ لاحقا، فهذه الوظيفة تساير الفرد في كل مرحل عمره، من الطفولة إلى الشيخوخة مرورا بمرحلة الشباب بنسق قيمي يميز كل فرد، ويحقق متطلباته فيها، فتعمل القيم على مساعدة حامليها أو المؤمنين بها على التكيف مع عناصر البيئة المحيطة بهم، وهي في حقيقتها وسيلة الفرد لتحقيق أهدافه المرغوبة.

تزوده بتوجه داخلي نابع من صميمه، فيعرف به الفرد ويميز به، فيمكنه بذلك من ضبط نفسه، ومعرفة توقعات الآخرين والحكم على سلوكياتهم، كما أنها تزوده بالوعي اللازم لمعرفة الأمور ومحاكمته، والتمييز بين الصواب والخطأ والمرغوب والمرفوض، والأخلاقي من الفاسد، فهي جوهر الفرد ودافعه إلى الخير، كما أنها تمثل إطارا عاما للجماعة ونمطا من أنماط الرقابة الداخلية في حركتها ومعايير تصرفها (محمد جهاد جمل، 2001).

2-الوظيفة التنظيمية:

وهي إحدى الوظائف الأساسية للقيم، وإن كانت تتكامل وتتداخل مع الوظائف السابقة، فالنسق القيمي الذي يكتسبه الفرد ويعرف به، تتجمع حوله كل القيم التي يؤمن بها فتجعل شخصية الفرد متميزة وفريدة، وتحفظها من التشتت والضياع، نتيجة التغيير المفاجئ، فمهمة القيم أو المنظومة القيمية هي الحفاظ على الثبات النسبي لشخصية الفرد، في سلوكاتها وتصرفاتها واتجاهاتها، أي أنها تكسبه المعايير والأطر المرجعية لتنظيم خبراته ومعلوماته، بشكل يعينه على فهم العالم من حوله والتكيف معه.

3-وظيفة الدفاع (الدفاعية):

يرى المحللون النفسانيون أن القيم لا تقل أهمية عن الاتجاهات في خدمة حاجات الدفاع عن الأنا فالتبريرات التي يعتمدها الفرد لتصرفاته وسلوكاته نابعة عن قيمه، "فالأشخاص المسؤولون مثلا يؤكدون ضروبا سلوكية معينة مثل النظافة، والتأدب وكذلك غايات معينة مثل الأمن الوطني والأسري، حيث ساعدهم ذلك على الدفاع عن الأنا" (عبد الفتاح دويدار، 2006، 238) فالقيم إذن مثلها مثل الاتجاهات تعمل على مساعدة الفرد على خدمة أناه، فهو يبرر بها سلوكاته وحتى احباطاته ودوافعه، وكذلك أحاسيسه بالفشل أو الصراع، وهذا بهدف تأمين حياته.

4 – وظيفة تحقيق الذات:

إن مجموع القيم التي يتبناها ما لفرد نوجه سلوكه، فالقيم تعتبر أهم محددات لشخصيته السوية، تحكم تصرفاتها وسلوكاتها وتوجهها نحو أهداف وغايات محددة، كما تتيح لها الفرصة للتعبير عن ذاتها، وتحديد هويتها ومكانتها وسط أفراد المجتمع وتدفعها بفعالية ونشاط لمثيرات البيئة المحيطة بها أي نحو إنجاز الهدف الأسمى في الحياة وهو تحقيق الذات، وقد تلاحظ أن الوظائف الأربعة متكاملة أي تتكامل لتخلق شخصيته تتناغم مع ذاتها ومع محيطها.

فعملية تنمية القيم والاتجاهات لدى الفرد تساعد على تقوية صورته عن ذاته، وخاصة فيما يتعلق بالعمليات العقلية ومميزات الشخصية السوية، وفي إصدار لأحكام وإقامة البراهين والحجج وعملية التوافق، وتصور الفرد لذاته وللمحيطين به، والدفاع عن الأنا وإثباتها، وبمميزات أخرى كالكفاءة والفضيلة وهذا ما يجعل الفرد أكثر اتزانا، بل أكثر تكيف، وفي حالات عديدة يقوم الفرد بتعزيز قيمه واتجاهاته ليكون أكثر إرضاء أو قناعة (عبد اللطيف محمد خليفة، 1992)

ومن الوظائف الأخرى للقيم- إضافة إلى ما سبق- أنها تعمل على استمرار تصور الفرد عن ذاته وتدعيمه، وبالتالي فالتناقض بين قيم الفرد وتصوره عن ذاته يمكن إحداثه عن طريق تغيير القيم الأقل مركزية. فالقيم المتناقضة مع مفاهيم الذات أسهل في تغييرها من الاتجاهات والقيم المركزية فحسب **روكيتش** هناك إمكانية التعديل أو حتى تغيير القيم الأقل مركزية بسهولة، بهداف خلق الانسجام والتناغم في ذات الفرد.

وفي دراسة حول مفهوم الذات وعلاقته بالإرشاد النفسي للمراهقين، حصل الأفراد ذووا الذات الموجهة على أعلى درجات في الثبات والاستقرار الانفعالي والواقعية، وإقامة علاقات طيبة مع الجماعة، وتحقيق قوة الأنا الأعلى، والصحة النفسية والتوافق الاجتماعي، والتوافق المدرسي والثقة بالنفس، والتسامح والتحصيل الأكاديمي، وفي حين فصل الأفراد ذووا الذات السالبة على درجات منخفضة في كل هذه الجوانب (حسين محي الدين، 1982).

بالإضافة إلى هذه الوظائف، تلعب القيم دورا فعالا في عملية التوافق النفسي والاجتماعي للأفراد، إلى جانب الدور الذي تلعبه في عمليات العلاج النفسي، وهي بذلك تهدف إلى تعديل السلوك وخاصة عند بعض الأفراد الذين ينتمون إلى الدين (سيد أحمد طهطاوي، 1996، 45).

فمعرفة قيم المريض وأهدافه في الحياة ضروري للمعالج، فالمريض يلجأ إلى المعالج بقيم وتصورات عن مشاكله وصرعاته، ليعمل هذا الأخير على البحث عن حل مقنع لهذا الصراع بين قيمه وسلوكاته، ويعمل كذلك على معرفة محيط المريض، فيما يتعلق بقيمه، ولمعرفة مدى التوافق، وكذلك ضبط أسباب عدم التوافق مع الجماعة، فعلى المختص النفسي في المدرسة مثلا، دراسة ومعرفة قيم مفحوصيه من التلاميذ وكذا قيم واتجاهات والديهم، ومحيطهم لمعرفة توجيههم وتحسين مستواهم، فعادة ما يكون المراهق في أمس الحاجة لهذا الإرشاد.

كما أكدت أبحاث كارل **يونج (K. Young)** على أهمية غرس الإيمان لدى المريض النفسي، حتى يتم شفاؤه، وذلك ببث القيم الدينية والأخلاقية لديه، فالشخص يصبح مريضا نفسيا حين يضل الطريق عن الجوانب الدينية، حيث توفر القيم الدينية الأمن والأمان بالنسبة للفرد (**هول كالفن سبرانجر، لندزي،** 1971) فعملية العلاج النفسي لن تتم بدون معرفة بالمريض من كل النواحي خاصة ما يتعلق بإطاره المرجعي، وكل ما يرتبط بمعارفه وطريقة تفكيره، ومشاعره اتجاه أفكار ما، أو أشخاص معينين، والتركيز على سلوكاته لمعرفة مدى الاتساق الداخلي والخارجي، والوقوف على الصراعات التي يتعرض لها سواء كانت داخلية أو خارجية.

فعادة ما يكون سبب هذا الصراع الذي قد يؤدي إلى الذهان، أو العصابات المختلفة إلى قيم خاصة يتبناها المريض، ولا يتكيف بها في محيطه الخارجي، ويكون دور المعالج هنا مساعدة المريض، بوضع نسق قيمي يلائم قدراته طموحاته وإطاره الحضاري الذي يعيش فيه، ليجعله أكثر توافقا وتحقيقا لذاته، وهذه العملية صعبة نوعا ما ولكن بالتدريج، عن طريق تفسير ميوله واتجاهاته وتصحيحها يتحول المريض إلى قيم ثم إلى نسق قيمي يتلاءم ومجتمعه والمحيطين به.

كما أن " للقيم دورا في مجال الوقاية، لا يقل أهمية عن مجال العلاج وذلك سواء فيما يتعلق بالوقاية من الإصابة بالأمراض النفسية، أو الوقاية من بعض المشكلات الخطيرة كمشكلة تعاطي المخدرات (عبد اللطيف محمد خليفة، 1992، 210)".

أشارت دراسة أبو النيل مثلا: إلى أن القيم الدينية والأخلاقية تضمن حياة مستقرة، وتكون عاملا مهما في وقاية الأفراد من الإصابة بالأمراض النفسية، فالدين عاملا من عوامل التكيف والاستقرار (أبو النيل في عبد الطيف خليفة، 1992) فقد يكون عاملا من عوامل التكيف والاستقرار لأي فرد أو أي مجتمع، وقد يكون عاملا من عوامل انعدام الاستقرار في حالة عدم القيام بتلقينه

وتعليمه على أسس صحيحة وتنشئة أفراد المجتمع كلهم تنشئة سليمة في المؤسسات الرسمية ببث قيم نبيلة في أوساط المجتمع، لوقايته من كل أشكال الانحرافات الأخلاقية والاجتماعية.

فتعاطي المخدرات مثلا يعتبر محرما في الشريعة الإسلامية، وأن التعاطي لا ينحصر في الفرد المتعاطي فقط بل في كل متعلقاته(المخدرات) قياسا بالخمر، ففي حديث للنبي (صلى الله عليه وسلم)""**لعن الله الخمر وشاربها وساقيها وبائعها وعاصرها ومعتصرها وحاملها و المحمولة إليه واكل ثمنها**"رواه ابو داوود من حديث بن عمر (ض) أي الأوضاع الثمانية المذكورة في الحديث النبوي الشريف،كما أن القيم المرتبطة بالمعتقدات الدينية لها دور كبير في وقاية الفرد والمجتمع من أمراض عدة.

أما بالنسبة للقيم السياسية فلا يخفى دورها في جعل الفرد أكثر قدرة على نقد الأداء، والقيم التقليدية السائدة، أي القيم المضرة بالسير الحضاري للأمة، وتجعله أكثر وعيا بما يدور في وطنه وفي العالم أجمع، وتفعل مشاركته في الحياة الوطنية،وفي مجتمعه المدني بكل وعي لأجل البناء، وكذلك المساهمة في الحياة الاجتماعية بكل فعالية ووعي، وتلعب القيمة السياسية دورا في جعل الفرد أكثر تنظيما وتمتعا بروح قيادية تنظيمية.

وللقيمة الجمالية أو الفنية دور فعال بالنسبة لحاملها أو المحيطين به، فالإحساس بالجمال ليس فقط تذوق الموسيقى والآداب والفنونبل هو أيضا حسن التعامل مع الله أولا، ومع النفس ومع الآخرين، فكما قال أحدهم "كن جميلا ترى الوجود جميلا" الشاعر **إيليا أبو ماضي**، فالجمال بالإضافة إلى ذلك هو الأدب في الحديث، وهو النظافة وهو الأناقة في اللباس والهندام... ولا تجهل دور ووظيفة هذه القيم في خلق مجتمع متحضر ومنسجم.

وبالنسبة لما أسماه " **ألبورت**" بالقيمة النظرية اي العلمية فوظيفتها هامة في جعل الفرد أكثر توجها نحو الاكتشاف والإبداع وسعيا لاكتساب المعارف، سواء النظرية أو التطبيقية، لما له من دور في ترقية المجتمع وفي تطوير في المجال العلمي والتكنولوجي، وبالنسبة للدول النامية، ومنها الجزائر، فدور التربية النظامية بالخصوص أكثر من المهم في تنمية قيم الإبداع وحب الاكتشاف، لإخراج البلد من دائرة التبعية وسيطرة تكنولوجية وثقافة الدول المتقدمة.

تمثل القيم جزءا أساسيا من مكونات ثقافة الأمة، بل هي الوجه الدعائي البارز لهذه الثقافة، وأي فكر مهما كان علميا وتقدميا، لا يستطيع أن يرقى بالأمة، مالم يكن مرتبطا بمنظومة قيم تتسم بالإيجابية والنفعية، بشكل يجعلها حافزة و ضابطة للسلوك الاجتماعي المنظم و الفعال.(محمود قمبر، 1992، 79)

وللقيمة الاقتصادية أيضا دورها في توجيه الأفراد إلى الطرق المشروعة للحصول على الثروة، ليس للغني فقط وإنما لتيسير حياة الفرد والمجتمع، وفي دفع الأفراد للاستثمار والاسترزاق ونبذ التكاسل والتراخي، ولدفع البلد نحو التطور والكفاية، كما تعمل على حفظ نشاطهم موحدا متناسقا، وتصونه من التناقض والاضطراب (إبراهيم محمد الشافعي، 1971) و"تستخدم القيم بمثابة معايير وموازين يقاس بها العمل ويقيم، كما أنها تساعد على التنبؤ بسلوك صاحبها فمتى عرفت ما لدى شخص من قيم استطاعت التنبؤ بها سيكون عملية سلوكه في المواقف المختلفة (سيد أحمد طهطاوي، 1996، 45)".

والقيم تمثل الدعامة الأساسية لوحدة المجتمع، فهي تزود أفراده بمعنى الحياة، وبمعنى الوحدة والتكامل، وهي أساس لقيم سلوك أبناء المجتمع الواحد، و هناك وظائف أخرى لم تذكر أو محتواه في الوظائف الأربعة المذكورة سابقا، يتم لتنويه إلى أن القيم بالنسبة للفرد المسلم تعتبر دعامة أساسية وهامة تسهم في تكوين شخصية المتكاملة والمتميزة.

4.3- قياس القيم :

إن موضوع القيم رغم أهميته في الحياة الاجتماعية و في كافة النشاط الانساني إلا أن دراسته علميا ظلت لفترة طويلة بعيدة عن اهتمامات الدراسات الاجتماعية والإنسانية، لاعتقاد جل الباحثين أن القيم موضوع فلسفي ،وبالتالي فدراستها – حسبهم- لا يمكن أن تكون علمية موضوعية.

وهو ما يوضح جليا ه ذا الإهمال الذي عرفته دراسة القيم من جانب العلوم الاجتماعية ،وهو ما ذهب إليه **لفيستروس** في معرض حديثه عن أهمية القيم المختلفة" إذا كان قد بدا من العلوم الاجتماعية شيء من الفروق أو التردد أو التقصير أو التباطؤ في معالجة القيم، فمرد ذلك إلى انه عندما نتكلم عن القيم، إنما نتكلم عن الانفعالات والعواطف والظواهر غير المنطقية، وبما أن مهمة أي علم هي أن يعبر عن الظاهرة بأسلوب منطقي ،فإننا نخشى أن يفضي الكلام علميا عن القيم إلى التناقض الحادث عن تفسير بيانات غير منطقية بعبارات منطقية، فهذا من شانه أن يهدم هذه البيانات ويشوه طبيعة القيم".(فوزية دياب 1980، 17).

ومع بداية القرن التاسع عشر(19) وضع العلماء مبحثا خاصا بالقيم وهو ما يسمى **بالاكسيولوجيا،** (Axiologie) وفي سنة 1912 صدرت أولى الدراسات **لكولي(cooley)** في ميدان دراسة الظواهر الاجتماعية وتحليلها، وخص القيم بدورها الأساسي في فهم النظم الاجتماعية.

كما ظهرت أولى المقاييس للقيم في علم النفس الاجتماعي في 1913 **لألبورتو فرنون ولندزي**، وتم تعديلها بعد ذلك في سنوات 1951 ، 1960 ، تم في 1965 على التوالي.

وفي حالة ما إذا تم ادراج موضوع القيم في الواقع التربوي لدراسته،كأهداف معرفية أو وجدانية يتطلع النظام التربوي غرسها في نفوس الناشئة فإنها صعبة الصياغة والقياس، بل واقرب إلى استحالة قياسها لأنها ترتبط بذوات المتعلمين بصورة بينة،حيث تظهر فيها الفروق الفردية، كما أنها تحتاج إلى زمن طويل وبناء متواصل لإكتسابها وتمثلها،الأمر الذي يجعل من عملية تقويمها وقياسها عملية معقدة تحتاج إلى أدوات خاصة ومتابعة دقيقة"(ماجد زكي الجلاد، 2005،199).

رغم هذا فقد كانت اهتمامات الباحثين واضحة بالموضوع و اقترح التربويون مجموعة من الأدوات التي يمكن من خلالها قياس القيم من أهمها:

1) المشاهدة أو الملاحظة المنظمة.
2) المقابلة الشخصية.
3) مقاييس القيم والاتجاهات.

1.4.3- أدوات قياس القيم:

1: الملاحظة المنظمة (Observation systematique):

تعتبر الملاحظة العلمية الدقيقة للسلوك البشري بصفة عامة، وللقيم خاصة أسلوب علميا يساعد على الكشف عنها ودراستها،بشرط أن تقف على المواقف الحقيقية التي يمر بها الفرد في حياته.

في الملاحظة يشاهد المعلم أو الباحث سلوك المتعلمين ويتبعه ويسجل كل ملحوظاته بأمانة وبدقة وموضوعية، وميزة الملاحظة أنها تكشف عن مظاهر السلوك بصورة تلقائية عفوية بعيدا عن التزييف والتصنع وبخاصة إذا تمت في غفلة عن الفرد أو الأفراد موضوع الدراسة الذين ليس بإمكانهم التعبير والوصف اللفظي لوقائع السلوك .(مصطفى سويف،1983).

اعتمد **ريد فيلد (Redvild)** طريقة الملاحظة في معرفة نسق القيم في منطقة **شانكوم** بالمكسيك، وتمكن من معرفة نظرة القرويين للحياة وإدراكهم للكون وتصوراتهم.

كما اعتمد الباحثون المهتمون بدراسة السلوك الاجتماعي والأخلاقي لدى عينات من الأطفال، من خلال الملاحظة باستخدام طريقة العينات الزمنية،وهناك طرقا أخرى لجأ إليها بعض الباحثين كالقيمة الفوتوغرافية، التي استخدمها **ارنولد جيزل**،وذلك بتصوير المشاهد المختلفة لسلوكات الأطفال.

استخدم **جون بياجيه وكولبرج** الملاحظة لدراسة السلوك الأخلاقي عند الأطفال ويعتبر **هوكس**(Hawkes) في دراسة القيم الشخصية لدى عينات من تلاميذ المدارس الابتدائية أن الملاحظة أسلوب إلى جانب الاختبارات.

يعتبر (**م.ج مندل ووأ جوردان** ،1982، 17) أن أسلوب الملاحظة يأخذ كثيرا من الوقت، إضافة إلى أنه شخصي إلى حد بعيد، كما أن نجاحه يتوقف ويعتمد على خبرة متخصصة، ومهارات عالية، ومشاركة الملاحظ مفيد لعدد من الأفراد"، كما أن دراسة القيم مجال يختلف عن غيره من المواضيع الاجتماعية، واستخدام الملاحظ للكشف عنها يتطلب من الباحث الإجابة على تساؤلين: ما القيم التي يهتم بدراستها؟وما مظاهر هذه القيم، هل هي ثابتة أم متغيرة؟

من الملاحظ ، أنه في الوقت الحاضر نادرا ما تستخدم هذه الطريقة كأسلوب للكشف عن القيم ولعل ذلك راجع إلى اهتمام الباحثين بالجانب الكمي في قياس الظواهر الاجتماعية، باعتمادهم على الاختبارات والمقاييس والمقابلات لتوفر الشروط السيكومترية فيها (كالصدق والثبات).

2: المقاييس والاختبارات:(Tests & Questionnaires):

تعتبر المقاييس والاختبارات من الوسائل التقنية الأكثر استخداما في مجال القيم والتي تسمح بأخذ قرارات حولها، وقد ظهرت هذه الأساليب الجديدة للقياس في فترة كان العالم في أمس الحاجة إليها، كمقاييس الذكاء المستعملة في التعليم (1905) واختبارات الاستعدادات المهنية التي استعملت خلال الأزمة الاقتصادية العالمية(1929)في الولايات المتحدة الأمريكية في مشاكل التوظيف العام، ومقاييس الميول والاهتمامات، وكذلك الاتجاهات التي أصبحت استعمالاتها ضرورية في مختلف الحالات الاقتصادية، الاجتماعية، والتربوية ...الخ.

اعتبر (أحمد جودت سعادة 1984. 498) أن الاستبيانات والاستفتاءات يمكن أن تقيم عن طريقها الاتجاهات والمشاعر والقيم" كما أنها أدوات بإمكان الأساتذة والمعلمين، استخدامها لتقويم الأهداف الوجدانية لتلامذتهم بعد التدريب على استعمالها لكي لا تظل حبيسة البحوث الجامعية، وعن الاستغلال العملي لها، واهم المقاييس والاختبارات – المعروفة التي صممت لقياس القيم هي:

أ- مقياس البورت وفرنونو لندزي:

يعتبر من أوائل الاختبارات في مقياس القيم- أعده في البداية كلا من **البورتو فرنون**، وتم تعديله بعد ذلك بالاشتراك مع **جاردنر لندزي**، الاختبار يتضمن 120 سؤالا،موزعة بالتساوي وبشكل عشوائي على القيم التي يقيسها (20 سؤال لكل قيمة) ويهدف إلى قياس القيم التي وضعها **سبرانجر** وهي القيمة النظرية، الاقتصادية، الاجتماعية، الجمالية، الدينية والسياسية: وقد قام **عطية محمود** هنا بترجمة وإجراء بعض التقنيات عليه ليلائم البيئة العربية في دراسة مقارنة حضارية بين طلبة في الولايات المتحدة الأمريكية وطلبة مصريين، وقد استخدمه الأستاذ **عبد الحفيظ مقدم** (1982) في دراسة القيم لدى عينة طلبة العلوم الاجتماعية في جامعة الجزائر.

إن الاختبار أداة جيدة لقياس القيم، لكنه لا يخلو من أوجه النقد التي وجهت له، فهو **أولا:** لا يستوعب كل القيم، وقد استبعد القيم الجسدية التي تعتبر أولية، مرتبطة بحاجات الأفراد.

ثانيا: إن الاختيار لا يقوم على مضامين نظرية مبرهنة ،أو أي ملاحظات أمبريقية.

ثالثا: يختصر تطبيقه على الأفراد ذوو المستوى العلمي المرتفع.

رابعا: إمكانيات اختبار قيمة دون أخرى فيه غير واضحة.

ب- مقياس برانس للقيم الفارقة (R.Prince):

المقياس مترجم إلى اللغة العربية من طرف **جابر عبد الحميد جابر** في 1987،يصنف القيم إلى نوعين: قيم تقليدية وقيم عصرية، يتكون من 64 بند كل بند يشمل عبارتين،تدور حول أشياء من الواجب عملها أو الشعور بها أو العكس وعلى المجيب اختيار واحدة منها، أحداهما تمثل قيمة تقليدية أو أصلية، والأخرى تمثل قيمة منبثقة، والقيم الأصلية تمثل" القيم التي تنبع من ذات المبحوث، فأما القيم الشخصية هي النابعة من الآخرين (جابر عبد الحميد 1987، 230).

والقيم التقليدية في الاختبار تتمثل في القيم الأخلاقية، الرغبة في النجاح، الحصول على المركز والتخطيط للمستقبل) مثل:ينبغي أن اشعر أن العمل هام والتعب غير هام، والقيم العصرية تتمثل في: الصداقة، السعادة، الاهتمام بالحاضر مثل ينبغي أن اشعر بمسرات الحياة أكثر من أبي.

إن اختبار القيم الفارقة كذلك لم يخل من أوجه النقد، فيرى(عبد الباسط عبد المعطي ، 1985 ، 186. 187) " أن التعريفات التي يستند إليها ليست دقيقة فاعتبار القيم النابعة من الذات قيما أصلية، تقليدية يعني فهما محدودا للقيمة، يربطها بالحاجات الأساسية، البيولوجية للإنسان، واعتبار القيم التي تنبع من الآخرين منبثقة ليس فيها تقديرا للإنسان باعتباره عضوا في جماعة اجتماعية، بالإضافة إلى انحسار تطبيقه على المتعلمين والمثقفين".

ج- مقياس دراسة الاختيارات لوودروف(Woodruff):

يتضمن ثلاثة مشكلات رئيسية ، يندرج تحت كل منها ثمانية حلول ، ويطلب من الفرد ترتيبها حسب الأهمية، ويكشف عن عدد من قيم الحياة الأسرية، التدين،الصداقة،الخدمة الاجتماعية والنشاط العقلي (عبد اللطيف محمد خليفة، 1992) وما يؤاخذ عليه انه لا يكشف عن القيم لدى الفرد بقدر ما يكشف عن الجاذبية الاجتماعية لهذه القيم.

د- مسح القيم لروكيش(Rokeech):

يتضمن المقياس جزأين أحدهما لقياس القيم الغائية (**Valeurs finals**) والاخر لقياس القيم الوسيلية (**Valeurs instrumentals**) وهو متكون من 36 قيمة ،ويطلب من الفرد ترتيبها كل جزء على حدى القيم الوسيلية مثل الطموح،واسع الأفق ،قادر ،مرح،نظيف شجاع، والقيم الغائية مثل: الحياة المريحة، الحياة المثيرة، الانجاز، جمال العالم...الخ.

ه-مقياس قيم العمل لدونالد سوبر(D.SUPER)

وضع الاختبار خصيصا لقياس قيم العمل،يتكون من 18 مجموعة يحتوي كل منها على أربعة بنود لقياس أربع قيم يقيس في مجموعة 15 قيمة كالإبداع، الأمن، العلاقة مع الآخرين، الجمال...الخ. طبق في الهند لأول مرة، وطبق على الشعب الأمريكي وتمّ التأكد من طرف واضعه على صلاحيته لقياس قيم العمل الحقيقية.

و- اختبارات أخرى وضعها كل من: هاوس وسانتروماسلو (Hawes, Sinterz&Maslow):

فقد تم وضع اختبارات للكشف عن القيم لدى الأفراد، وتتعلق هذه القيم بالمركز الاجتماعي، المادة، القيم السياسية، القيم الأسرية،وقيم تتعلق بالأمن المادي.

فقام **هاوس** بإحصاء 24 عاملا، تدخل في اختيار الإنسان للمهنة. وإذا كان الاختيار تم عن محض إرادته، فقد تم التعبير عن القيم التي يؤمن بها حسب رأي الباحث.

يرى **ماسلو** أن "ترتيب القيم بالنسبة لكل فئة يكشف عن التنظيم القيمي لها، والملاحظ أن نتائج هذا التنظيم القيمي تتفق مع نظرية **ماسلو**، حيث ذهب إلى أن الدوافع تترتب في تنظيم هرمي، فيما بينها تبعا للإشباع الذي تم بها ، وان الدوافع الأساسية ينبغي إشباعها أولا قبل الدوافع الثانوية ولوحظ أن القيم المتعلقة بالتعبير عن الذات والاستقلال تأتي قبل غيرها بالنسبة للمهن الرفيعة، في حين أن الأمن يأتي أولا بالنسبة للعمال" (عطية محمود هنا، 1959 ، 189، 190).

كما قام **سانترز** بدراسة القيم المتعلقة بالعمل في علاقتها بالطبقات الاجتماعية، وقد توصل إلى الكشف عن الفروق، وعن القيم السائدة لدى الطبقات الاجتماعية، ولاحظ أن العمال يختلفون عن المشغلين في المهن العليا أو المهن الكتابية، فنجد أن العمال يميلون إلى العمل الذي يتيح لهم التعبير عن الذات، وهذا يعكس القيم التي تسيطر عليهم في الحياة بوجه عام.

ي- مقياس القيم الشخصية لها هوكس(Hawekes):

يتكون الاختبار من 90 بندا، خصصت لقياس عشرة قيم، كالقيمة الجمالية، الراحة أو الاسترخاء الحياة الأسرية...الخ.

قسمت بنود المقياس إلى 30 مجموعة، يتضمن كل منها ثلاثة بنود لقياس ثلاث قيم من القيم العشر، ويطلب من المفحوص ترتيبها، ومن هذه المجموعات نجد: المجموعة الأولى مثلا فيها، أحب الألوان الجذابة أحب أن اخرج في صحبة الأصدقاء، كل عنصر يشير إلى قيمة معينة من القيم العشر،وأهمية كل قيمة بالنسبة للفرد هي مجموع درجات هذه القيمة في جميع المجموعات.

ف- الاختبارات النفسية الإسقاطية: (اختبار تفهم الموضوع T.A.Tوالروشاخ):

وهي الاختبارات السيكولوجية المعروفة لدى علماء النفس، وتكشف بصورة خاصة الأبعاد المختلفة للشخصية، كاختبار تفهم الموضوع (TAT) الذي يعكس التصورات الفردية الموقفية للشخص، وان كانت تبرز في بعض جوانبها قيم المجتمع، فهي لا تكشف عن القيم، وتبقى محدودة في هذا الجانب.

وإذا كان بعض المشتغلين بعلم النفس يدافعون عن هذه الاختبارات في دراسة القيم، فذلك لأنهم يحصرون القيم في زوايا ضيقة لا تتعدى البناء النفسي للفرد، الأمر الذي جعل اهتماماتهم تنحصر في القيم الشخصية أكثر من القيم الاجتماعية ، واعتبار القيم من جانب أخر حقيقة من حقائق الحياة العقلية للأفراد، وليس نتاجا اجتماعيا للمجتمع وطبقاته الاجتماعية"(عبد الباسط عبد المعطي، 1985، 188.189).

3:- المقابلة الشخصية (Interview):

تعد المقابلة الشخصية من أهم أدوات قياس القيم، والمقابلة العلمية تتضمن مجموعة من الأسئلة أو من وحدات الحديث يوجهها شخص إلى طرف أخر (الفاحص للمفحوص)،ويطلب منه الإجابة عنها شفويا، ومن خلال الحوار والمناقشة،وقد استخدمت المقابلة الشخصية في العديد من البحوث والدراسات التي اهتمت بقياس القيم، ودراسة تطورها ونموها عند الأطفال، وقد اتخذ هذا الاستخدام صورا وأشكالا متعددة.

- القصص ذات النهاية المفتوحة :حيث يقدم للطفل قصة غير مكتملة أو مفتوحة النهاية ويطلب منه إكمالها، أو الإجابة عن بعض الأسئلة المتعلقة بأحداثها وشخصياتها، وقد استخدم هذا الأسلوب **كولبرج(Kohlberg)** في دراسته للأحكام الأخلاقية ،إذ يقدم قصصا ناقصة تشمل على نوع من التفاوض أو الصراع بين قيمتين، ويطلب من المفحوص إكمالها.

كما استخدمتها" **نانسي ايزنبرج (N.Izenberg)** التي اهتمت بدراسة الأخلاق الاجتماعية،فقدت قصصا ناقصة للأطفال،تتضمن صراعا بين قيمتين ويطلب من الطفل اختبار الحل المناسب من وجهة نظره.

– الرسومات والأشكال: حيث يتم تقديم مجموعة من الصور والرسومات للأطفال ويطلب منهم كتابة تعليق أو الإجابة عن سؤال يتعلق بمضمونها.

كما أن المقابلة صور وأنواع فمنها الحرة، ومنها المقيدة ،ولكل منها جوانب ايجابية وسلبية في عملية الكشف عن القيم لدى المفحوصين.

4: –تحليل محتوى المضمون (Analyse de contenu):

يستخدم هذا الأسلوب الباحثون لوصف المحتوى الظاهر للإتصال وصفا موضوعيا كميا ومنظما، وقد استخدم هذا الأسلوب في مجال الكشف عن القيم من خلال تحليل مضمون الرسالة.

وأول من استخدم هذه الطريقة رالف **وايت (R. white)** في سنة 1947 كما استخدمه **محمد كاظم إبراهيم** في دراسته التتبعية لقيم عينة من الطلاب المصريين خلال خمس سنوات في الفترة ما بين 1957 إلى 1962 على عينات من طلبة الجامعة ، وفي دراسته الحضارية المقارنة عن قيم الطلبة في مصر وأمريكا، وقد كشفت هذه الدراسة عن كفاءة أسلوب تحليل مضمون السير الذاتية في الكشف عن القيم.

خلاصة الفصل:

إن التعرض لمصادر القيم وفلسفتها ألقى الضوء على مدخل هام لفهم القيم من خلال عرض أهم الأطر الفلسفية وتناولها للقيم.

والأهم هو ما يستنتج بعد هذا العرض، فسواء كانت القيم مثالية أو واقعية، موروثة أم مكتسبة، فالأكيد هو وظيفيتها وأهميتها، لهذا كان لابد من الاتفاق على أدوات وطرق لمعرفتها وقياسها لدى فئات عريضة في المجتمع لدى الأطفال، والمراهقين، والراشدين والشيوخ، من متعلمين وأميين، وعاملين وبطالين...الخ، وهذا بهدف التحكم والتوجيه ثم التنبؤ، وسيلاحظ أن المنظومة القيمية للفرد على علاقة بالكثير من الظواهر النفسية والاجتماعية.

الفصل الرابع

مفهوم النسق القيمي ومحدداته

تمهيد

1.4- مفهوم نسق القيم

2.4- محددات اكتساب نسق القيم

1.2.4- اكتساب نسق القيم

2.2.4- محددات اكتساب نسق القيم

3.4- نمو القيم

1.3.4- الأطر النظرية المفسرة لنمو القيم

4.4- مظاهر ارتقاء نسق القيم عبر العمر

5.4- عوامل ومظاهر ارتقاء نسق القيم

1.5.4- عوامل ارتقاء نسق القيم

2.5.4- مظاهر ارتقاء نسق القيم

6.4- تغير القيم

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد عرض مفهوم القيم وتعاريفه، لابد من تحديد مفهوم نسق القيم، الذي يمثل محور اهتمام البحث الحالي، وهذا بتسليط الضوء على المفهوم، وتحديد طرق وأساليب نموه واكتسابه مرورا بالأطر النظرية المفسرة لنموه وارتقائه ،وهو ما يمكن من فهم ظاهرة نمو القيم وارتقائها لدى الأفراد عبر المراحل العمرية، وكذلك كيفية التحكم فيها وتوجيهها بهدف التثبيت أو التعديل أو التغيير.

4-1- مفهوم النسق القيمي:

4-1-1-مفهوم النسق:

النسق أو المنظومة أو النظام، أو سلم كلها مسميات لمعنى واحد، وهي كلية منظمة مكونة من عناصر متظافرة لا يمكن تعريفها إلا في ضوء علاقتها بعضها البعض حسب موقعها داخل الكلية (**Dessausure**. F. 1968).

يشير عبد اللطيف القاربي وآخرون (1994، 305) إلى أن مفهوم النظام أو النسق يتكون من عناصر، أي مكونات متفاعلة فيما بينها، ولا يمكن الحديث عن نظام حقيقي إلا إذا كان الفعل الخاص بكل عنصر من العناصر محددا بالتفاعلات مع العناصر الأخرى، وتخضع هذه التفاعلات لمنطق خاص بها، والعلاقة بين هذه العناصر ليست ثابتة (ستاتيكية) إذ أن هناك تحولات وسيرورات تطرأ على العلاقات بين هذه العناصر، ويحافظ هذا النظام على توازنه بفعل قوانين ضابطة.

إن معنى النسق واحد ابتداء من استخدامه الأول، ويعني وضع الأشياء بعضها مع بعض في شكل منظم، وهذا في التعريف بالكلمة في الثقافة اليونانية، وفي علم الاجتماع مع **بارسونز (Parsons)** صاحب نظرية الأنساق الاجتماعية في تحليله للنظم الاجتماعية.

يعرف النسق (système) (باللغة الفرنسية) بأنه ينطوي على مجموعة من الأجزاء المترابطة، المتبادلة التأثير، ويشير **بوكلي** (1967) إلى وظيفة النسق في تعريفه له أنه مجموعة من الأجزاء المختلفة والتي تحقق مطلبين: أولهما أن هذه الأجزاء ترتبط مع بعضها البعض بشكل مباشر أو غير مباشر في شبكة من التأثير المتبادل، وثانيهما أن كل هذه الأجزاء مرتبط بجزء أو أكثر من هذه المجموعة بشكل ثابت نسبيا خلال فترة من الزمن" (محمود عبد الفتاح، 2006، 18).

النسق يتمثل في مجموعة مكونات وعناصر مترابطة ومتفاعلة فيما بينها تخضع لتحولات داخلية، وتحكمها قوانين تشكل نظامها الضابط.

4-1-2- تعريف نسق القيم:

بعد التعريف بمفهوم النسق وكذلك القيم، يبدو أن مفهوم نسق القيم بدأ يتضح، الذي يعبر او يصف مجموعة من قيم الفرد أو الجماعة، مرتبة وفقا لأولويتها، في هيئة سلم تتدرج مكوناته تبعا لأهميتها.

نسق القيم أو (Système de valeur) في اللغة الفرنسية أو (Value system) بالإنجليزية تصور مؤداه أنه لا يمكن دراسة قيمة معينة أو فهمها بمعزل عن القيم الأخرى، فهناك بناء أو تنظيم شامل لقيم الفرد تمثل كل قيمة في هذا النسق عنصرا من عناصره، وتتفاعل هذه العناصر معا لتؤدي وظيفة معينة بالنسبة للفرد.

يورد تعريف المصطلح في قاموس علم الاجتماع (محمد عاطف غيث، 2006،469) باعتباره نموذج منظم للقيم في مجتمع أو جماعة ما، وتتميز القيم الفردية فيه بالارتباط المتبادل الذي يجعلها تدعم بعضها البعض وتكون كلا متكاملا، ويحدد النسق القيمي إطارا لتحليل المعايير، والمثل، والمعتقدات، والسلوك الاجتماعي).

أما شكل النسق لدى الفرد فله نفس الصورة الاجتماعية، وحسب رأي **روز سهازي** **(Rezsohazy**,2006,06) فإن قيم الفرد والجماعة لا تقدم في شكل مبعثر أو متناقص، أي في شكل غير مرتب، بالعكس فهي مترابطة مع بعضها البعض ومتداخلة فهي تشكل نظاما، وفي حالة ما إذا تمّ اكتساب قيمة جديدة "أي دخلت قيمة جديدة النظام أو حتى في حالة ما إذا غيرت قيمة مكانها، وفي حالة ما إذا تم تدعيمها أو تصنيفها فالنظام ككل ستصيبه عدوى التغيير".

وقد انبثقت فكرة نسق القيم من تصور مؤداه أنه لا يمكن دراسة قيمة معينة أو فهمها بمعزل عن القيم الأخرى، فهناك بناء أو تنظيم شامل لقيم الفرد تمثل كل قيمة في هذا النسق عنصرا من عناصره وتتفاعل هذه العناصر لتؤدي معا وظيفة معينة بالنسبة للفرد (عبد اللطيف محمد خليفة، 2006، 124).

مما يعني أن لكل فرد نسق، أو سلم مدرج للقيم، كما أن لكل مجتمع نظامه أو سلمه القيمي، ويقوم هذا النسق سواء لدى الفرد أو المجتمع على التفضيل بين قيمة وأخرى وينتج عنه تنظيمها في مراتب ودرجات بعضها فوق بعض، وبعضها أرفع من بعض.

وهذا الترتيب الهرمي أو السلم أو النظام ليس ستاتيكيا، كما أنه لا يتميز بالسلبية،فصور التفاعل والتبادل بين قيمة وأخرى تنشأ لهدف ووظيفة معينة، تمكن من تحقيق الغايات القريبة والبعيدة المدى من وجود هذا النظام.

انطلاقا من التعاريف السابقة، يتم الاتفاق على التعريف التالي والذي ينص على أن نسق القيم هو سلم متدرج يشكل بناء عناصره هي القيم تتفاعل فيما بينها وتتبادل المراتب لتؤدي وظيفة معينة لدى الفرد وهذا يؤكد أن:

1 -لكل فرد سلّما قيميا على شكل هرم متشكل من عدة قيم.
2 -تنظيم هذه القيم يكون من أعلاه إلى أدناه حسب شخصية الفرد.
3 -هذا لا يعني استقرار قيمة لمدة طويلة في نفس المرتبة.
4 -أي أن النسق القيمي يتسم بالديناميكية خاصة في المراحل الأولى من نمو الفرد – في مرحلة التشكل– خصوصا في مرحلة المراهقة وهو يتأثر بعدة عوامل التنشئة الاجتماعية.
5 -فمع نمو الفرد يزداد عدد القيم التي يتبناها الفرد في نسقه القيمي، فدخول قيمة جديدة يعني تعديل الترتيب السابق.
6 -ثم إن النسق القيمي بعد هذا يميل إلى التعقيد أكثر فيصبح الفرد أكثر صلابة وأكثر تمسكا به.
7 -فنسق القيم ليس مجرد نظام أو ترتيب هرمي آلي ذلك أن الفرد لا يقيم ترتيبه في فراغ، ولكن في سياق يؤثر ويتأثر به، وهو ما ينطبق على المجتمع كذلك، لأن تنظيم القيم على علاقة بشخصية وهوية الفرد والمجتمع.
8 -نسق القيم لدى الفرد على علاقة بمحيطه الحضاري والاجتماعي الذي يعيش فيه.
9 -يتعرض النسق القيمي إلى النمو والارتقاء في اتجاه من العيانية إلى التجريد ومن البساطة إلى التركيب ومن الخصوصية إلى العمومية، ومن الوسيلة إلى الغاية.
10 -لهذا الارتقاء هدف ووظيفة.

4-2- محددات اكتساب نسق القيم:

4-2-1- اكتساب نسق القيم:

في عملية اكتساب القيم يتم تبني قيم جديدة ، مقابل التخلي عن قيم أخرى، في عموم المسألة هذا هو المعروف، لكن طريقة أو ميكانيزم اكتساب الأفراد لقيمهم وتخليهم عن أخرى يتم في شكل معقد، لهذا كانت أغلب التعاريف التي تبحث في اكتساب القيم أو تغييرها عادة ما تتميز بالعمومية.

هذا حسب -اعتقادي- هو ميزة كل الظواهر والعمليات النفسية وحتى الاجتماعية فصيرورة الواحدة منها يغيب فيها التفصيل والتدقيق، فأغلب التعاريف إذن التي تشير إلى مفهوم اكتساب القيم تؤكد أنها العملية التي يتبنى الفرد من خلالها مجموعة معينة من القيم،مقابل التخلي **(Abandonnement)** عن قيم أخرى " (عبد الفتاح دويدار،2006، 256).

وعملية اكتساب القيم يمر بمراحل مختلفة، حيث يتبنى الفرد قيما معنية ثم يعيد توزيع هذه القيمة وإعطاؤها وزنا معينا، ليتسع مجال عملها داخل البناء العام للقيم، ثم يلي ذلك ارتفاع معيار هذه القيمة في ظل وجود أهداف معنية، وما تحققه من فائدة لمتبنيها، أما التخلي فيأخذ أشكالا معاكسة، فمع امتداد عمر الإنسان يزداد عدد القيم التي يتبناها، وبالتالي يتغير شكل تجمعات الأنساق لديه، فالقيمة التي تدخل – الجديدة- يحدث لها نوعا من التداخل وبالتالي تنتظم في بناء نسق القيم.

والملاحظ أن افضل القيم لدى الفرد يختلف من عمر لآخر، ومن مجتمع لآخر، فهو نتاج ثقافي- اجتماعي، وبهذا يميز الباحثون بين عملية اكتساب القيم وارتقائها أو تغيرها، فالأولى تعني انضمام قيم جديدة إلى نسق القيم والتخلي أو التنازل عن قيم أخرى، أما الثانية فيقصد بها تغير وضع القيمة على هذا المتصل (التبني-التخلي) داخل النسق القيمي.

للعلم فإن كلا العمليتين تتمان في شكل غير منفصل، فالاكتساب والارتقاء يحدثان معا في وقت واحد، ومن الصعب الفصل التام بينهما.

4-2-2- محددات اكتساب نسق القيم:

يقسم **موريس (Morris)** هذه المحددات إلى ثلاث فئات رئيسية، في الفئة الأولى يذكر المحددات البيئية والاجتماعية، وفي الفئة الثانية يركز على المحددات السيكولوجية، ويذكر كلا من سمات الشخصية، وعوامل أخرى لها علاقة باكتساب النسق القيمي، وفي الفئة الثالثة يذكر المحددات

البيولوجية، والتي تشمل الملامح والصفات الجسمية (كالطول والوزن) والتغيرات في الملامح وما يصاحبها من تغيرات في القيم، وفيما يلي يتم عرض المحددات الاجتماعية والبيئية ثم المحددات البيولوجية،أما بالنسبة للمحددات السيكولوجية يتم التعرض لها لاحقا.(عبد اللطيف محمد خليفة، 1992).

1- المحددات الاجتماعية : يرى **بنجسون(Bengson)** أن القيم ما هي إلا نتاج ثلاثة مستويات اجتماعية:

المستوى الأول: وهو المستوى الذي تحدد فيه الثقافة المفاهيم الجديدة بالرغبة فيها.

المستوى الثاني:حيث توجد الأسرة وتوجهاتها نحو قيم وغايات بعينها.

المستوى الثالث : ويتمثل في الجوانب الاجتماعية الفرعية،كالمستوى الاجتماعي- الاقتصادي، الدين،الجنس، المهنة،مستوى التعليم،وغير ذلك.

أ- **المستوى الأول: دور الإطار الحضاري في إكساب القيم**

تتأثر قيم الفرد، بأسلوب التنشئة والتوجهات التي يتلقاها من ثقافته ومجتمعه وأسرته فالتنشئة الاجتماعية هي العملية التي يكتسب الطفل من خلالها سلوكياته و معتقداته ومعاييره وقيمه.

تستمر هذه العملية على امتداد فترات حياة الفرد وما يمر به من خبرات،فيعمل من خلالها المنشئون على إشباع حاجاته ومساعدته على تكوين معان ودلالات للأشياء في محيط البيئة،فيكتسب الفرد هذه المعايير والمفاهيم وهذه القيم في إطار اجتماعي " فالإطار الحضاري كما يرى بعضهم لا يجوز تصوره على أنه يحيط بنا فحسب،بل الواقع أن جزءا كبيرا منه لا يمكن أن يقوم إلا من خلالنا، فالقيم والرموز وأشكال السلوك المقبولة أو المطلوبة – على سبيل المثال، لها جوانب من الحضارة ،لا يمكن أن تقوم إلا بواسطة أبناء المجتمع، ولا يمكن أن تستمر عبر الأجيال إلا بأن ينقلها أبناء الجيل إلى أبناء الجيل التالي(عبد الطيف محمد خليفة،1992)

فالإطار الحضاري يشجع على ظهور توجهات قيمية معينة، وعدم ظهور توجهات أخرى، وعن تأثير الثقافة في إبراز التوجهات القيمية توصلت **فلورانس كلوكهون** إلى أن لكل ثقافة من الثقافات ملمحا(**profil–بروفيلا**) أو نسقا من التوجهات القيمية الخاصة بها، وتحاول من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية أن تغرسه في أفرادها وذكرت خمسة أنواع من هذه التوجهات:

1 - التوجه الطبيعي أو الفطري للبشر.
2 - توجه الفرد على مدى الزمن.
3 - توجه الفرد في علاقته بالطبيعة.
4 - توجه نشاط الفرد.
5 - توجه العلاقات بين الأفراد.

وأشارت إلى أن هذه التوجهات القيمية تختلف من جيل لآخر، ومن ثقافة لأخرى.

ويوجه **كولب (kolb)** انتقادا لما توصلت إليه **فلورانس كلوكهون** من نتائج ويرى أننا مازلنا في حاجة إلى مزيد من التحقق والبحث للتأكد من صحتها.

كما يرى **موريس(Morris)** أن هناك تأثيرا للثقافة والإطار الحضاري في بروز الفروق في الأنساق القيمية، ويعطي مثالا في ذلك بالمجتمع الهندي،الذي تأتي قيمة التحكم في الذات في مقدمه ترتيب أنساقهم القيمية، في حين كانت قيمة الحرية في المؤخرة،في حين حدث عكس ذلك بالنسبة للمجتمع الأمريكي.

فالفرد يتبنى قيما معنية بناء على استعداداته وتفاعله مع المحيطين به، وما يلقاه من تشجيع وتدعيم أو كف وإحباط حيال هذه القيم.

ب- **المستوى الثاني: دور الأسرة في اكتساب القيم**

تعرف الأسرة على أنها الخلية الأولى التي يحتك بها الطفل احتكاكا مباشرا ومستمرا ومبكرا،في السنوات الأولى من ميلاده،فهي أهم المؤسسة اجتماعية يعول عليها في إكساب صغارها قيما وتقاليد وأعراف...الخفي ذلك المجتمع،فهي التي تشكل وتبلور وجوده الاجتماعي والثقافي، فترسخ هذه القيم لتصبح سلوكا اجتماعيا لا تتناقض والمعايير الحضارية لذلك المجتمع" فعالم الأحكام القيمية لدى الطفل في المراحل العمرية المبكرة، عالم واسع وغير محدد، وذلك بسبب افتقاره إلى إطار مرجعي واضح من الخبرات.

كما أن الطفل في بداية حياته لا يكون لديه ضمير" (عبد اللطيف محمد خليفة ، 1992) فالطفل يسلك بطريقة غير أخلاقية ، لأنه لا يستطيع التمييز بين ما هو صواب وما هو خطأ،ثم يبدأ ضميره الخلقي في النمو في ضوء علاقته بمحيطه أولياء، إخوة، أقران...الخ.

أكدت نتائج الدراسات أن تبني الطفل لقيم والديه يعتمد على مقدار الدفء والحب اللذان يحاط بهما الطفل في علاقته بهما. فنمو الضمير يتضمن عملية توحد الطفل مع والديه، ويقوى هذا التوحد كلما كان الوالدان اشد رعاية واشد حبا، فالطفل الذي يتوحد بقوة مع الوالد يكون أسرع في التطبع بقيم ومعايير والده، ومن ناحية أخرى فان الطفل الذي يتمتع بعلاقة عاطفية مع الوالدين يكون حريصا على الاحتفاظ بهذه العلاقة ويخشى دون شك من فقدانها، فالطفل يقلقه احتمال فقدان العطف والحب اللذين يتمتع بهما مع والديه.

لذلك فهو يعمل على الحفاظ على معاييره السلوكية حتى يقلل من حدة ذلك القلق، فالطفل يتعلم الكثير من معايير وقيم و سلوكات من الوالدين وحتى مجتمعه، بطريقة ما يسمى القلق المطبع،ويشترط في هذا الشعور بالقلق وجود الدفء والرعاية والحب، فيصعب أن يتصور في ظل فقدان هذه الأخيرة وجود التطبع أو تمثل الطفل لقيم مجتمعه.

بشكل عام،فقد أكدت العديد من الدراسات تشكل هذه العلاقة بين الطفل والوالدين أو بين الطفل والمجتمع،فقد توصل **ماكيني** إلى أن هناك ارتباط بين التوجه القيمي للأبناء وتصورهم أو إدراكهم لأنماط معاملة الوالدين،فالأبناء ذووا التوجهات الآمرة، يدركون الآباء على أنهم أكثر مكافأة وأقل عقابا ولذلك فهم يميلون إلى عمل ما هو صواب،في حين أن الأبناء ذووا التوجهات الناهية،يدركون الآباء على أنهم أكثر عقابا وأقل مكافأة لذلك يركزون على عدم عمل ما هو خطأ.

وهكذا بالنسبة لبعض سمات الشخصية وعلاقتها بالأنساق القيمية فقد تبين أن هناك علاقة بين أسلوب التنشئة الاجتماعية المتبع وما يتباه الأبناء من قيم.

فالأسرة كمؤسسة اجتماعية لا توجد في فراغ اجتماعي إنما يحكمها إطار الثقافة الفرعية التي تنتمي إليه، من دين، تقاليد، ومستوى ثقافي واقتصادي ...الخ، وهو ما يسمى بالإطار الحضاري.

ج- المستوى الثالث: دور المتغيرات النوعية أو الفرعية داخل الإطار الحضاري:

1- نسق القيم والمستوى الاقتصادي والاجتماعي:

يتبين أن هناك اختلافا في قيم الأبناء باختلاف الطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها فالآباء من الطبقة المتوسطة يهتمون بغرس قيم معينة في أبنائهم، كالإنجاز والإبداع، في حين لا يهتم الآباء من الطبقة الدنيا بذلك،كما يتبين أن هناك فروقا ذات دلالة بين المستويات الاقتصادية والاجتماعية، فيما

يختص بترتيب بعض القيم داخل النسق القيمي، كما أن هناك اتفاقا بين هذه المستويات على أهمية القيمة الدينية وإهمال القيمتين النظرية والجمالية.(عبد اللطيف محمد خليفة،1992).

فالأمهات ذوات المستويات الاقتصادية والاجتماعية المرتفعة يعطين أهمية لقيم اعتبار الآخرين، حب الاستطلاع وضبط النفس والمتعة،كما يعملن على غرس هذه القيم لدى أبنائهن، في حين تعطي الأمهات ذوات المستوى الاقتصادي المنخفض أهمية لقيمتي الطاعة والنظافة، كما يتبين أن الأفراد ذوي المستوى الاقتصادي المنخفض يعطون أهمية لقيم التدين، والصداقة والطاعة والتهذيب،وفي مقابل ذلك يعطي الأفراد من المستوى الاقتصادي المرتفع أهمية لقيم الانجاز والأمن الأسري،والحب والكفاءة التخيلية (استخدام الخيال) والاتساق الداخلي.

فسر **كون(Khan)** اختلاف القيم بين أبناء الطبقات المختلفة في ضوء المجاراة للضوابط أو النواهي الخارجية. فيرتكز أبناء الطبقات المتوسطة مثلا في قيمهم على التوجه الذاتي الداخلي (عبد الفتاح دويدار،2006، 262) ونتائج أخرى لدراسات بينت أن هناك اختلافا في الأنساق القيمية بين الشرائح الاجتماعية (العمال–الريفيين – الحضريين) فقد جاء ترتيب القيمة السياسية الثاني بعد القيمة الدينية لدى فئة عينة الريف وجاءت القيمة الاقتصادية الثانية لدى عينة أفراد الحضر،والقيمة الاقتصادية الثانية في الأهمية لدى العمال، تليها القيمة الاجتماعية.

تعكس هذه الفروق في الترتيبات القيمية بين أفراد المجتمعات الثلاثة الاهتمامات المختلفة لهذه الفئات،فهناك تأثير للثقافة الفرعية في اكتساب الأفراد لانساق قيمة معينة.وهو ما يتفق مع نتائج الدراسة التي أجراها **عماد الدين إسماعيل وآخرون** في مجال التنشئة الاجتماعية للطفل المصري،وقد كشفت عن اتجاهات الوالدين نحو القضايا التربوية التي تختلف من موقف لآخر، فالآباء بشكل عام لا يتساهلون مع أبنائهم في المواقف المتعلقة بالجنس والعدوان، بالقدر الذي يتساهلون معهم في مواقف النوم والإخراج.

تبين أن درجة اهتمام الآباء ببعض المواقف تختلف باختلاف الطبقات الاجتماعية التي ينتمون إليها، فآباء الطبقة الوسطى يركزون على الأمور المتعلقة بالنوم، التغذية الاستقلال ولإخراج أكثر من اهتمام الطبقة الدنيا بها، كما يتميز الآباء من الطبقة باستخدام أسلوب العقاب البدني أو التهديد به، في حين يستخدم الآباء في الطبقة الوسطى أسلوب النصح والإرشاد اللفظي،كذلك تتضح الفروق بين

الطبقتين في شدة حرص الطبقة الوسطى على المظهر الخارجي عند الطفل، وعلى آدابه وتغيير نشاط الطفل بدرجة أكبر مما يحدث في الطبقة الدنيا.

دعمت دراسة **سعد السكري**، التي أكدت على وجود علاقة موجبة بين المستوى الاجتماعي، الاقتصادي والقيم الخاصة بالمسؤولية والشجاعة والولاء والأمانة لدى الجنسين، وعليه يرى الباحث أن المجتمع والجماعات المرجعية للمراهقين هي مصدر اكتسابهم للقيم (سعد العسكري ، 1960)

2- نسق القيم والتعليم:

بالنسبة لبعض المتغيرات المتعلقة بالتعليم، كمستوى التعليم،نوعية التخصص الدراسي، التفوق الدراسي في علاقتها بنسق القيم، تؤكد العديد من الدراسات وجود فروق واضحة في الأنساق القيمية المتعلقة بكل متغير، فبالنسبة لمستوى التعليم، فقد بينت دراسة **روكيش** (Rokeach) عن وجود فروق بين 20 قيمة من 36 قيمة بين الأغنياء والفقراء وتبين أن 25 قيمة قد ميزت بوضوح بين المستويات التعليمية المختلفة.

و هو ما يؤكد أهمية متغير التعليم في علاقته بالقيم مقارنة بمتغيرات أخرى، فالارتباط بين 36 قيمة والتعليم حجمه 0.58 و بين 36 قيمة و الدخل حجمه 0،45لذا يعتبر مستوى التعليم متغيرا حاسما وذا أهمية عن متغير الدخل لوضوح الفجوة في القيم بين المرتفعين والمنخفضين في مستوى التعليم(عبد اللطيف محمد خليفة،1992).

بالنسبة لنوع التعليم فقد تبين وجود اختلاف بين طلاب المدارس الثانوية العامة وطلاب المدارس الثانوية التجارية حيث يعطي مراهقو التعليم العام أهمية كبيرة لبعض القيم،كالانجاز والقدرة على التصرف في المستقبل، والقيادة والقيمة الجمالية والتنوع والاهتمامات والابتكار،في حين يعطي طلاب التعليم التجاري أهمية أكبر لقيم أخرى مثل الدخل،الخدمة العامة،العلاقة بالزملاء ،وبيئة العمل المادية ويرجع هذا الاختلاف غالبا في جزء منه إلى الظروف التعليمية أو نوع التعليم الخاص بكل فئة.

كما أن التخصص الدراسي له تأثير واضح على القيم، كلما كانت القيم قريبة أو متعلقة بموضوع الدراسة والتخصص،ويتلاشى هذا الأثر كلما كانت القيم بعيدة عن التخصص أو موضوع الدراسة وهذا ما يظهر من ترتيب القيمة النظرية الذي كان في المرتبة السادسة من سلم القيم لدى طلاب الفرقة الأولى(كلية الحقوق) في حين تمثل القيم النظرية المستوى الأول لدى طلاب الفرقة الرابعة، والقيم

الجمالية كانت في مقدمة سلم القيم لدى طالبات إعدادي فنون جميلة (وهي نتيجة لطبيعة الدراسة والتكوين الشخصي والنفسي لديهن) وقد تصدرت القيم الاقتصادية ترتيب القيم لدى طالبات إعدادي وبكالوريوس الطب (عزة صالح الالفى، 1975).

كشفت دراسة **هانتلي (Hantly)** أن المتخصصين في مجال الفيزياء مثلا يتحصلون على درجة مرتفعة في القيم النظرية والجمالية والاجتماعية، ولعل هذا يرجع إلى اهتمامهم الأساسي بالبحث عن الحقيقة، أما المهندسون فتمثل القيم النظرية والسياسية والاقتصادية لديهم أهمية كبيرة، كما تبين أن رجال الأعمال يعطون أهمية كبيرة للقيمة الاقتصادية وكذلك القيمة السياسية،ربما لأنهم يسعون دائما نحو الحصول على الفائدة والمكسب والقوة والسيطرة (عبد اللطيف محمد خليفة،1992، 95).

أما فيما يخص العلاقة بين نسق القيم ومتغير التفوق الدراسي، فقد تم التوصل إلى:

1) يتميز الطلاب المتفوقون تحصيليا عن الطلاب العاديين فيما يأتي:

أ- ارتفاع أهمية القيمة الاقتصادية والدينية.

ب- أنهم أكثر تمسكا بالقيم التقليدية الأصلية.

2) أما القيم التي تميز الطلاب العاديين (غير المتفوقين) عن الطلاب المتفوقين فتتمثل في:

أ- ارتفاع أهمية القيمة الاجتماعية، حيث أخذت الترتيب الثاني يعد القيمة الدينية.

ب- أنهم أكثر تمسكا بالقيم العصرية المنبثقة.

3) أما أوجه التشابه في القيم بين الطلاب المتفوقين والعاديين فتتخلص في ما يلي:

أ- أهمية القيمة الدينية لدى أفراد المجموعتين،بحيث تحتل المرتبة الأولى في الأهمية.

ب-إهمال القيمتين النظرية والجمالية، حيث احتلت الترتيب الخامس في الأهمية.

2 - المحددات السيكولوجية: والمقصود بها بعض المتغيرات التي تتضمن الجوانب الشخصية،كسمات شخصية الفرد ويتم تناولها في ضوء موقف التحليل النفسيثم نظريات التعلم،وأخيرا نظرية النمو المعرفي.

أ- **موقف التحليل النفسي** : يرى المحللون النفسيون أن ارتقاء القيم يسير بالتوازي مع الارتقاء النفسي-الجنسي. وطبقا لتصور **فرويد** يكتسب الطفل أناه الأعلى من خلال عملية التوحد مع الوالدين.

ب- **موقف نظريات التعلم:** ويستخدم أصحاب هذا المنحى عددا من المفاهيم في وصفهم لعملية اكتساب القيم كالتدعيم الايجابي، التدعيم السلبي، ويتعاملون مع القيم على أنها إما إيجابية أو سلبية ويرون أن الطفل يكتسب الضمير أو مجموعة المعايير الداخلية، والتي على ضوئها يحكم الطفل على ما هو مناسب وغير مناسب من أشكال السلوك- بنفس الطريقة التي يكتسب من خلالها الدور الجنسي الملائم.

ج- موقف نظريات النمو المعرفي : وتنسب النظرية لصاحبها **جون بياجيه ومعاونوه** الذين يرون أن اكتساب القيم وارتقائها يقوم على أساس التغير في الأبنية المعرفية عبر مراحل العمر المختلفة، وتتضمن إعادة تنظيم العمليات المعرفية،وظهور بناءات وعمليات جديدة نتيجة عمليتي التمثيل والمواءمة.

3- المحددات البيولوجية:الجانب البيولوجي التكويني من العوامل الهامة التي تؤخذ بعين الاعتبار في الحديث عن اكتساب الفرد لقيمه، فالأكيد أن الوراثة لها دور في إحداث الفروق الفردية في التنشئة الاجتماعية والأدوات المعرفية التي يملكها كل طفل،والتي تتوسط بينه وبين بيئته.وكذلك يعتبر هذا الجانب ذا أهمية في إحداث أنواع من التماثل في التنشئة الاجتماعية.

كشفت الدراسة التي أجراها **موريس"Morris"** عن أهمية بعض الملامح الجسمية للفرد كحجم الجسم والطول والوزن في علاقتها بالتوجهات القيمية للفرد، وأنه مع نمو الفرد تتغير هذه الملامح ويصاحبها تغير في التوجهات القيمية، ومع زيادة حجم الجسم تتناقص التوجهات القيمية التي تتعلق بالاستقلال والمنافسة، في حين تزداد التوجهات الخاصة بمشاركة الجماعة، والطاعة والحياة الداخلية،وخبرات البهجة.(عبد اللطيف محمد حليفة،1992)

يتفق ذلك مع ما توصل إليه **شيلدون(Sheldon)** من أن هناك فروقا في خصائص الشخصية بين الأفراد ذوي الملامح أو الأبنية الجسمية المختلفة.

يفترض **شيلدون** أن المحددات الوراثية وغيرها من المحددات البيولوجية تلعب دورا حاسما في تطور الفرد،ويرى انه يمكن الحصول على تمثيل هذه العوامل من خلال مجموعة من القياسات القائمة على البنيان الجسمي، ففي رأيه أن هناك بناء بيولوجيا معترضا الطراز البنائي(Morpho génotype)

يكمن وراء البنيان الجسمي الخارجي الملاحظ (الطراز الظاهري phénotype) ويلعب دورا هاما لا في تحديد النمو الفيزيقي فقط، ولكن أيضا في تشكيل السلوك.

توصل "**ايزنك**" في دراساته إلى وجود أساس بيولوجي للسمات الأساسية للشخصية،كالانطواء والانبساط والعصابية ، كما كشفت نتائج الدراسات أجريت في هذا المجال عن وجود تغيرات كبيرة في القيم أثناء فترة المراهقة، وذلك نتيجة التغيرات البيولوجية التي تحدث خلالها بدرجة عالية.

إن مجموع المحددات الاجتماعية والسيكولوجية والبيولوجية، تشكل معا مصدرا هاما لتفسير عملية اكتساب الفرد للقيم، فلا يمكن تصور جانب أو عامل من عوامل للشخصية دون الآخر، فشخصية الفرد في كل جوانبها خاصة الأخلاقية هو محصلة لكل ما ذكر سابقا.

4-3- نمو القيم:

إن الدراسة العلمية لموضوع القيم لم تظهر إلا في حدود بداية القرن العشرين فقبل هذا التاريخ كانت رهينة الدراسات الفلسفية البعيدة عن التجريب، ثم اهتمامات علماء الاجتماع التي قدمت تفسيرات سوسولوجية بحتة للقيم في أواخر القرن التاسع عشر مع **فيبر وماركس** ،وحظيت باهتمام أكبر مع **دوركايم** مؤسس علم اجتماع القيم "الذي يركز على موضوع القيم في تفسير مختلف الظواهر الاجتماعية ويوجّه انتباه السوسيولوجي إلى أهمية القيم في الحياة " (محمد أحمد بيومي، د.ت، 102) ومع ظهور علم النفس الاجتماعي بدأ تركيز علمائه على دراسة القيم في علم النفس، لتظهر بعد ذلك أطر نظرية بأكملها تفسر ظاهرة القيم سيكولوجيا.

4-3-1- الأطر النظرية المفسرة لنمو القيم:

1- نظرية النمو المعرفي:ترتبط هذه النظرية بصاحبها **جان بياجيه (J. Piaget)** وقد تم تطويرها مع زملائه، وكذلك بعض العلماء الذين تبنوا هذه النظرية كإطار نظري لدراستهم وتفسيراتهم للظواهر السيكولوجية المختلفة أمثال **هوفمان، ميلر ، وبركز**، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن اكتساب القيم وارتقائها يقوم على أساس التغير في الأبنية المعرفية (**Structure cognitive**) عبر مراحل العمر المختلفة بحيث تنتج هذه البنية والتراكيب المعرفية من خلال تفاعل خبرات الفرد مع محيطه، ويتم ذلك من خلال عمليتي التمثيل المواءمة (**Assimilation et accommodation**).

والتمثيل هو تفسير الفرد للموضوعات والأحداث الخارجية في ضوء الأفكار والمعلومات المتاحة "فهي تمكن أي بناء أو تركيز من القيام بوظيفته، أي أنها تجعل الاستيعاب الوقتي لأي حدث في البيئة ممكنا" (مريم سليم، 199،2004) أما المواءمة فالمقصود بها عملية الإدراك والاستبصار للعلاقة بين خصائص الموضوعات الخارجية، والعمليات الداخلية.

ما يعني أن النمو الأخلاقي بصفة عامة ونمو القيم عند الأفراد يرتقي عبر نمط منطقي ومتسلسل على نحو هرمي. "وهو مرتبط بصورة وثيقة جدا بمراحل النمو التي يسميها **بياجيه** بمرحلة التفكير المنطقي، ويعتقد **بياجيه** أن تعليم المفاهيم والأحكام الأخلاقية لا يختلف في شيء عن تعليم المفاهيم مثل الوزن والحجم والكثافة، وأن الأطفال يطورون معايير خلقية ذات مستوى أعلى كلما ازدادوا تقدما في السن" (عبد المجيد نشواتي، 1987) وهو ما يعنيه **بياجيه** بمفهوم المواءمة، فالبنى العقلية تتغير من عمر لآخر نتيجة عمليات التدريب المستمر التي يقوم بها الفرد لوظائفه العقلية، بهدف التوافق مع البيئة، وهذا نتيجة التفاعل النشط المستمر مع عناصر البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها.

نهج **كوهلبرج** وآخرون(**Kohlberg**,1975) نهج **بياجيه**، فيرون أن عملية ارتقاء القيم لدى الفرد لا تعني معرفة أكبر بالقيم الاجتماعية السائدة، بل يمثل تحويلا في بنية أو إستراتيجية الأحكام الأخلاقية الأكثر تبكيرا، لأن النمو الأخلاقي يظهر عبر عملية النمو ذاتها، فهو ليس عملية تعليم مباشر "بل يمثل عملية إعادة تنظيم للبنى المعرفية الناجمة عن تفاعل الفرد مع البيئة" (عبد المجيد نشواتي، 1987) لذلك يرى **كوهلبورج** أن مهمة التربية الأولى هي تسهيل النمو الأخلاقي عبر مراحله المختلفة، للارتقاء بالفرد إلى المستوى الأعلى حيث يتسم سلوك الفرد بالقيم العالمية والإنسانية.

إذ يرفض أصحاب هذا الاتجاه فكرة اكتساب القيم عبر مرحة التنشئة القائمة على **التذويت (Internalisation)** لمضمون ثقافة المجتمع، إذ تعتبر إحدى افتراضاته "أن نمو التركيب المعرفي هو نتاج التفاعل بين تركيب العضوية وتركيب البيئة، وليس نتيجة مباشرة للنضج أو التعلم الذي يشكل استجابات العضوية لتتفق مع تراكيب البيئة "(**kohlberg**,1976) وأن المعايير والمبادئ الأخلاقية الأساسية هي تراكيب أو بناءات تنتج عن تجارب التفاعل الأخلاقي. وكل تغير على مستوى البناء المعرفي، يصاحبه تغير في تفكير الفرد من العيانية إلى التجريب، وهذا يؤثر على النمو الوجداني للفرد "وعلى نسق القيم الذي يتبناه والذي يمكن أن يكون عيانيا أو مجردا "(عبد اللطيف محمد خليفة،1992،107).

و العرض المفصل لموضوع النمو الوجداني والأخلاقي عند علماء هذا الاتجاه أمثال **بياجيه وكولبرج** يوضح ذلك:

1- نظرية النمو الأخلاقي عند بياجيه (J. Piaget):حسب وجهة نظر **بياجيه** فإن النمو الأخلاقي أو ظهور الحكم الأخلاقي عند الطفل وهو نتيجة نضج العملية التطويرية المعرفية لدى هذا الأخير، ففي 1932 اكتشف أن الأطفال يمرون عبر مرحلتين على الأقل في تطورهم الأخلاقي، كما هو الشأن النسبة لتطورهم العقلي.

1- تكوين الأخلاق بطريقة الإكراه و الغضب.

2- تكوين الأخلاق الذاتية النابعة من الطفل نفسه (شفيق فلاح حسان، 1989، 279. 282) ففي المرحلة الأولى يقوم الوالدين والأشخاص الآخرون المحيطون بالطفل ذووا السلطة عليه بتوجيه سلوكه والإشراف عليه، بينما تنبع الأخلاق في المرحة الثانية ذاتيا من داخل الطفل.

" كما ترى غالبية النظريات أن المرحلة الأولى تميز أخلاقية الطفل خارجية المنشأ والضبطية" (محمد عودة الريماوي،2003) وشيئا فشيئا تتحول إلى الضبطية الداخلية بموجب معايير تنبع من داخل الطفل، وهذا يعني أن عملية النمو والنضج تلعبان دورا مهما في إطار خبرة العمر العامة، كما يرى **بياجيه** أن الارتباط وثيق جدا بين التطور المعرفي والتطور الخلقي عند الطفل، ويمكن التمييز هنا بين ثلاثة مراحل هامة للنمو أو لظهور الأخلاق عند الأطفال أو ما يسمى بالحكم الخلقي.

1- مرحلة ما قبل الأخلاق(Premoral period): وتمتد هذه المرحلة من سن الميلاد حتى السابعة، ويقابل هذه المرحلة مرحلتين من النمو المعرفي عند الطفل وهي المرحلة الحسية الحركية، ومرحلة ما قبل العمليات، ويكون الطفل هنا متمركزا حول ذاته ولا تظهر لديه في أول السنتين تقريبا أي قدرة على إصدار الأحكام الخلقية أو القيم بسلوك خلقي.

ففي المرحلة الحسية الحركية تتركز مشاعر الطفل وأحاسيسه حول ذاته وجسمه وأفعاله إلى حد كبير، ويبدأ الطفل في أواخر هذه المرحلة التمييز بين نفسه وبين الآخرين وفي السنة الثانية بدخوله مرحلة ما قبل العمليات يحدث تطور تركيز الطفل حول شخصية الأب، أو من يقوم مقامه، ويقل تركيزه حول الذات تدريجيا كلما اقتراب الطفل من سن السابعة، ويستمر التركيز على مصدر السلطة، ولكن الأخلاق في هذه المرحلة لا تزال غير قابلة للتعميم على مواقف جديدة، فالطفل يمكن أن يقتنع بأن الكذب على أحد الوالدين لا يجوز ولكنه يكون جائز على المعلم أو زميل له مثلا.

2- مرحلة العلاقات الخلقية القائمة على أساس الاحترام المتبادل: وتمتد هذه المرحلة ما بين سن الثامنة إلى الحادية عشر وتقابلها مرحلة العمليات المادية من مراحل التطور المعرفي. ومع بداية هذه المرحلة تبدأ طاعة السلطة التي كانت تميز المرحلة السابقة تتلاشى تدريجيا، لتفسح المجال أمام الاستقلالية المبنية على الاحترام المتبادل، إذ يمكن لطفل هذه المرحلة مثلا أن يعترف بأن الأطفال لا يحبون من يرفض مشاركتهم بالجماعة، ولا في يرغبون في اللعب معه، ويساعد الطفل على تطور ذلك قدرته المعرفية الجديدة على عكس الحوادث التي تجري أمامه عكسياو ذهنيا، وإعادتها إلى نقطة البداية.

و لا يزال الطفل في هذه المرحلة يركز على ما هو واقعي ومادي، وهذا ما يميزه عن المراهق والراشد، وهذا ما يجعله أيضا صعب المرونة في أحكامه الخلقية، فما زال يعتمد على أحكامه على ما يدركه في الواقع.

3- مرحلة الأخلاق النسبية: وتظهر مع بداية المراهقة متزامنة مع مرحلة التفكير أو العمليات المجردة، ومع وصول الفرد إليها فإنه ينتقل من التركيز على الواقع والمادة إلى التركيز على التطبيق الواقعي والمثل الخلقية.

ففي هذه المرحلة يتمكن المراهق من إصدار الأحكام بعد الأخذ بعين الاعتبار كل المعطيات أو العوامل والظروف حسب الموقف. "وهذا يعني أن الأحكام الخلقية التي يصدرها الفرد تعتمد على النية، وترجع إلى نمو ذاتيته، ومستوى وعيه الخلقي، وهكذا تتشكل منظومته القيمية وأن الطفل كلما زاد سنه ازداد تحرره من مراقبة الآخرين" (**Piaget**, 1932,99).

وجهت لهذه النظرية عدة انتقادات وأهمها يشير إلى أن مراحل النمو الأخلاقي التي ذكرها **بياجيه** عامة جدا لأن حصر التفكير الأخلاقي في مرحلتين رئيسيتين لا تغطي إلا سنوات الطفولة فقط، أما **هوفمان** فيرى أن نظرية **بياجيه** ناقصة من الناحية التجريبية وذلك لإهمالها لعنصري العاطفة والدوافع في السلوك الأخلاقي، وقد أشار كلا من **باندورا (Bandura) وماكدوجل (Macdougal)** إلى أن الحكم الأخلاقي المعتمد في استعمال مفاهيم النية، يمكن أن يعكس نوعا من التعلم الاجتماعي.

وعلى الرغم من الانتقادات التي وجهت لنظرية **بياجيه** في تحديده لمراحل النمو الأخلاقي، فهو يعتبر أول الباحثين الذين تعرضوا للموضوع وفتحوا الباب أمام بحوث أخرى تمكنت من إخضاعه بعد

ذلك للتجريب خاصة ما يتعلق بالحكم الأخلاقي عند الطفل، وفيما يلي سيتم التعرض لأحد زملاء **بياجيه** دائما في الإطار النظري المعرفي.

2- نظرية النمو الأخلاقي عند كولبرج (Kohlberg):انطلق **كولبرج** من نظرية النمو المعرفي **لبياجيه** وبنى عليها نظريته في التطور الأخلاقي، إذ يرى بأن التقدم من مرحلة أدنى إلى مرحلة أعلى في النمو الأخلاقي، "لا يمثل معرفة أكبر بالقيم السائدة بل يمثل تحولا في بنية أو إستراتيجية الأحكام الخلقية الأكثر نضجا لأن النمو الأخلاقي يساير عملية النمو ذاتها عن طريق عملية إعادة تنظيم البنى المعرفية الناجمة عن تفاعل الفرد مع البيئة" (عبد المجيد نشواتي. 1987. 490).

لقد استنبط **كولبرج** مراحله للنمو الخلقي عند الطفل انطلاقا من دراساته التي قام بها سنة 1958 والتي شملت بحثا موسعا للحكم الخلقي عند الأمريكيين من السنة العاشرة من العمر إلى السادسة عشرة، وتوصل إلى صياغة نمط الحكم الأخلاقي انطلاقا من نظرية **بياجيه** ومبادئه ليتبنى نظريته في التطور الأخلاقي عند الطفل في حدود سنة 1968.فهو يرى أن النمو الأخلاقي يتطور في مستويات ثلاثة (شفيق فلاح حسان، 1989،282-284).

أ- المستوى ما قبل التقليدي:ويتميز تفكير الطفل الخلقي في هذا المستوى بالخصائص العامة التالية:

يعرف الطفل الفعل الخاطئ بأنه الفعل الذي يعاقب على القيام به أما الفعل الصحيح فهو طاعة لأوامر وطلبات السلطة المتمثلة في الوالدين والمعلمين وغيرهم.

أ -يتطور مفهوم الفعل الصحيح عند الطفل فيصبح مشتملا على كل ما من شأنه أن يعود بالمصلحة والفائدة.

ب -تتخذ المحطات التي يستخدمها الطفل للحكم على ما هو صحيح وما هو خاطئ في ضوء المنفعة الذاتية التي يحققها له الفعل،فالتفكير الخلقي في هذه المرحلة لا يزال ماديا وواقعيا.

ت -القوانين الخلقية أوامر غير قابلة للتغيير، وضعها أشخاص في السلطة العليا، ويكون فهم القوانين عند هذا الطل محدود جدا بحيث أن تطبيقها لا يكون متسقا مع موقف لآخر.

ث -يطبق الطفل قوانين خلقية محدودة في مواقف محددة كذلك، هذا يعني أنه يفتقر إلى تعميم القانون من موقف إلى موقف جديد مماثل.

ج -الفعل الصحيح عند الطفل في هذا المستوى هو ما يقوم به الناس الجيدون الطيبون ويتضمن على مرحلتين:

1 – في المرحلة الأولى وتسمى بمرحلة التوجه نحو العقوبة والطاعة يعتبر الطفل الفعل خيرا أو شرا حسب النتائج المادية المترتبة على السلوك بغض النظر عن المعاني والقيم الإنسانية (عبد المجيد نشواتي، 1987،191) وقدوته في ذلك الراشد.

2 – في المرحلة الثانية، وتسمى بمرحلة التوجه النسبي الذرائعي يرى فيها الطفل أن الفعل الصحيح والجيد هو ذلك الذي يلبي رغبات الأطفال وحاجاتهم.

ب– المستوى التقليدي: تصبح قوانين المجتمع في هذا المستوى جامدة وحرفية، يرى الطفل أن الفعل الجيد واجب من واجباته الأساسية، كما أن النوايا تصبح مهمة لأن السلوك الجيد هو الذي يجر موافقة الآخرين ورضاهم، ومن هنا فقد أطلق على المرحلة الثالثة (وهي أولى المرحلتين الفرعيتين في هذا المستوى) بمرحلة الولد الجيد والبنت الجيدة.

أما في المرحلة الرابعة (وهي ثاني مراحل هذا المستوى) فيتجه الطفل نحو السلطة المحلية وقوانينها، حيث يصبح واجب الطفل المحافظة على القوانين واحترام السلطة والنظام الاجتماعي، يصبح الطفل في هذه المرحلة واعيا بالنوايا والفروق الفردية التي يجب أن يحسب حسابها بعد إصدار الأحكام الخلقية. كما يهتم الطفل بالعلاقات الجيدة بين الأفراد في الجماعة الواحدة وبين الجماعات المختلفة ويركز على ضرورة عدم القيام بأفعال خاطئة، حتى لا تتحطم هذه العلاقات، ويعتقد طفل هذه المرحلة أن للقوانين كلها نفس الدرجة والأهمية.

ح **المستوى ما بعد التقليدي:** في هذا المستوى يفلت الطفل من قيود السلطة والمجتمع، ويصبح قادرا على تنظيم المبادئ الخلقية (أو قيمية) وإعادة تحليلها في المواقف المعنية. ففي المرحلة الخامسة (وهي المرحلة الأولى في هذا المستوى) لا يعود واجب الطفل أو طاعته لحرفية القانون تتحكم في سلوكه الخلقي ولكن الذي يتحكم في سلوكه الخلقي يتحول إلى المبادئ التي تشكل القانون.

أي أن فهم الطفل للقوانين والتزامه بها بتحول من الالتزام بحرفية القانون ونصه إلى روحه ومضمونه فمثلا يمكن أن يوافق الطفل على السماح لكل الطلاب للالتحاق بالمدارس الأكاديمية بعد الصف الثالث الإعدادي ليس لأن القانون يقول ذلك بل لأن هناك مبدأ اجتماعي هو مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية هو الذي يجب أن يحترم ويطبق.

أما في المرحلة السادسة (وهي المرحلة الثانية في هذا المستوى) فيتجه الطفل نحو القرارات المبنية على نظام شخصي من القيم، ويرى **كولبرج** أن هذا النظام يعتمد على مبادئ عالمية مثل العدالة وتبادل المصالح وتساوي الناس في الحقوق، واحترام كرامة الإنسان كفرد إنساني مستقل ومتميز ومن هنا فإن الفرد في هذه المرحلة يسعى لتطوير نظام خاص من القيم ينسجم مع ما عنده من ضمير.

ويتبين في الأخير مدى الصلة الوثيقة بين نظرية **كولبرج** ونظرية النمو المعرفي **لبياجيه**، فالنمو الأخلاقي يمتاز بالعديد من خصائص النمو المعرفي والتي يمكن إيجازها فيما يلي (عبد المجيد نشواتي، 1987).

إن مراحل النمو الأخلاقي تشير إلى منظومة فكرية، تختلف فيها كل مرحلة عن سابقتها، من حيث كمية المعارف والخبرات التي تحويها، ومن حيث النسبة الفكرية التي تنتظر في تلك المعارف والخبرات، وتتكون هذه المنظومة عبر عملية التنشئة الاجتماعية، حيث يقوم الطفل أثناء نموه بتعديل بنيته الأخلاقية القائمة وإحلال بنية جديدة مكانها، وذلك نتيجة لما يتعرض له من خبرات أثناء تنشئته.

يأخذ النمو الأخلاقي اتجاها نحو المستويات الأعلى في مراحل متسلسلة ثابتة لدى جميع الأفراد بغض النظر عن تأثيرات العوامل البيئية والثقافية.

كل التغيرات والتطورات التي تحدث في النمو الأخلاقي مرتبطة بالعمر الزمني للفرد، فتسود الأحكام الأخلاقية للمستوى الأول (ما قبل التقليدي) حتى السنة التاسعة من العمر وتسود أحكام المستوى الثاني (التقليدي) من التاسعة حتى الخامسة عشر، في حين تسود أحكام المستوى الثالث (ما بعد التقليدي) بعد الخامسة عشر، غير أن ذلك لا يعني حتمية وصول كل الأفراد إلى المستوى الثالث، فقد يتوقف النمو عند بعض الأفراد في المستوى الأول والثاني، والقليل من يصل إلى المستوى الثالث، وهو مستوى الأخلاقية المبتدئة(1977 . **Sprintall** في عبد المجيد نشواتي، 1987).

وقد واجهت نظرية المراحل **لكولبرج** عدة انتقادات حتى من الذين يتخذون من الإطار المعرفي مرجعا لدراساتهم مثل **رست (Rest)** والذي أشار إلى أن هناك عدة تعقيدات في النمو الأخلاقي لا تستطيع نظرية المراحل تفسيرها (**Rest** et **all**,1978).

لهذا فقد عمل على اقتراح تعديلات لمفاهيم نظرية **كولبرج** انطلاقا من الدراسات التجريبية التي قام بها ابتداء من سنة 1971 باستخدام اختبار تحديد القضايا الأخلاقية كوسيلة لجمع البيانات، ويلاحظ

أن بعض الصيغ والكلمات التي استخدمها عند وصفه للمراحل تتشابه تماما مع تلك التي استعملها **كولبرج** كمفهوم التذبذبات في تفكير الأفراد حول القضايا الأخلاقية (جيلالي بوحمامة،1989،118).

ورغم الانتقادات التي وجهت إلى نظرية النمو المعرفي، إلا أنها قد وضحت الكثير من الجوانب في موضوع النمو الخلقي، الذي يصعب الخوض فيه وتحديده بدقة، وقد ألقت الضوء على أهمية العوامل المعرفية كمحددات لاكتساب الفرد لقيمه، وتغيرها عبر المراحل العمرية وقد كشفت نتائج عدة دراسات أن قيم الفرد تتجه نحو المزيد من العمومية والتجريد، نتيجة لارتقاء الوظائف والعمليات المعرفية.

2- نظرية التعلم الاجتماعي: يرى أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أن التطور الأخلاقي عند الطفل يحدث بالطريقة نفسها التي يحدث فيها تعلم المهمات الأخرى "ويعتبرون أن مبادئ التعلم العامة كافية لتفسير السلوك الخلقي، وهذا يعني أن الإجراءات التدريبية المتضمنة في تعلم السلوك الخلقي هي نفسها المتضمنة في تعلم أي نوع من السلوك، وإذا فهمنا كيف يتم اكتساب السلوك الخلقي فلن تكون لنا حاجة لافتراض أبنية عقلية أخرى" (توق وعدس، 1984،123).

افترض **باندورا (Bandoura)** أهمية التعلم من خلال النموذج الاجتماعي **(Social model)** والمحاكاة **(Imitation)** كذلك التعلم من خلال العبرة، ويرى أن الأفراد يضعون معايير يحققونها لأنفسهم من خلال ملاحظة معايير الآخرين والتدعيمات الفارقة لها، وينتج عن التمسك بهذه المعايير الذاتية **(self reinforcement)** بينما يؤدي انتهاكها إلى العقاب الذاتي، بهذه الطريقة يتم اكتساب السلوك بعيدا عن الضغط الخارجي (سمير خطاب،2004،69).

فالقيم حسب أصحاب هذه النظرية " هي ثمرة مبادئ وقيم الثقافة التي تغرس خلال التربية الأسرية، وما الأخلاق بصفة عامة عندهم إلا مجرد تعلم سلوكات خاصة تتم عن طريق الثواب والعقاب" **(Michel Elacs,1983,122)**.

فعملية تعلم القيم إذن تحدث من خلال مشاهدة أفعال الآخرين وتقليدهم ولا شك أن مبادئ التعلم العامة مثل التعزيز والعقاب والإطفاء والتعميم والتميز (كمفاهيم عادة ما يستخدمها أصحاب هذا الاتجاه في وصفهم لكيفية اكتساب القيم) كلها تلعب دورها في عملية تطور الأخلاق وتفسر التأثيرات البيئية في التطور الخلقي، عادة في ضوء ما يحدق من تباين واختلاف في قوة التعزيز أو العقاب، أو الوعظ

والإرشاد والذي يقدمه عادة الوالدان أو غيرهما ممن يقومون بدور التنشئة الاجتماعية(شفيق فلاح حسان،1989،179).

إن تعرض الطفل لنماذج سلوكية تقع أمامه مباشرة وتجعله يصوغ الموقف ويختزن المعلومات ثم ينتظر الوقت المناسب لكي ينتج هذا السلوك، فالسلوك المتعلم على هذا النحو يكتسب مرة واحدة عن طريق التعرض للنماذج (محمد عماد الدين إسماعيل، 1981) وعلى الرغم من أن بعض أشكال السلوك يتطلب تدريبا مباشرا فإن معظمها يتم اكتسابه من خلال المحاكاة، والتوحد مع الراشدين " وهي عملية تتم نتيجة محاكاة الطفل لأنماط السلوك الذي لم يحاول الآباء تعليمه لأبنائهم بشكل مباشر" وغير مباشر عن طريق التقليد أو المحاكاة، فالتقليد يعمل على تكوين ما يسمى بالضبط الذاتي لدى الفرد، وبالتالي تعلم السلوك الخلقي اللائق اجتماعيا (عبد الحليم محمود،1980،75).

فالفرد في نظر أصحاب هذا الاتجاه يتعلم الكثير من خلال ما يراه من نماذج حية أو رمزية خاصة إذا اقترن سلوك هذه النماذج بنتائج معززة " فمشاهدة الشخص الملاحظ النموذج أثيب أو عوقب على القيام بسلوك النموذج، سيجلب له نتائج مماثلة إذا قام بتقليده (محي الدين توق،1980،29).

وقد أضاف **ماكيني (Mackeeny)** ما يسمى بأنماط التحاشي كأسلوب لتعلم الأخلاق والقيم ويركز على بعدين:

1 -التدعيم: ويتضمن المكافأة والعقاب.
2 -التوجه السلوكي: ويتضمن التوجه الناهي أو التوجه الآمر.

توصل **ماكيني** إلى أن اكتساب القيم السلوكية يقوم على أساس الإحساس ما هو صواب وما هو خطأ، وتثبيت القيمة يكون بالمكافأة أو العقاب.

عكس نظرية النمو المعرفي تعطي هذه النظرية الأهمية الكبيرة للعوامل البيئية في تحديد السلوك ونموه، وقد أهمل الباحثون دور العوامل المعرفية في عملية النمو الأخلاقي، كما يؤاخذون على تجاهل خصائص الطفل المعرفية، حيث أنهم يقولون بإمكانية تدريب الأطفال على المبادئ الأخلاقية وتزويدهم بالقيم السائدة، فذلك غير ممكن لارتباطه بمستوى النمو المعرفي وتطور البنية المعرفية لديهم (عبد المجيد نشواتي،1987،489).

كما يرون أن اكتساب القيم والمعايير الداخلية للطفل يتم بنفس الطريقة التي يكتسب من خلالها الدور الجنسي الملائم ثقافيا، وبذلك فهي تتفق مع النظرية التحليلية في هذه الفكرة، وبإهمالها لدور

الجانب المعرفي "وفي مراجعة حديثة لنظرية التعلم الاجتماعي تم إضافة بعض العوامل الهامة وخاصة المعرفية منها مثل اتخاذ القرار المتطور حيث تلعب النوايا وعمليات التقييم الذاتي أدوارا هامة في تنظيم السلوك، باستخدام التمثيلات المعرفية" (سمير خطاب، 2004،70–71)، وهذا يعني أن عملية تعلم القيم يتممن خلال التنشئة الاجتماعية، والتنظيم الذاتي للأفراد وللقيم و لسلوكهم وفق القواعد والقيم المستدمجة.

3– النظرية التحليلية: يربط علماء النفس التحليلي ارتقاء القيم ونموها بالارتقاء النفسي، الجنسي وهذا يتم خلال الخمس سنوات الأولى من عمر الطفل (محي الدين توق،1984) أين يكتسب الطفل ما يسميه فرويد أناه الأعلى (**super- ego**) من خلال عملية التوحد (**Identification**) مع الوالدين فالأنا الأعلى تحتوي على الضمير والأنا المثالية وتضم هذه الأخيرة المعايير الأخلاقية أو المثاليات، بينما يحكم الضمير سلوك الفرد ويعاقبه على الانتهاكات من خلال الشعور بالذنب، وقمع أو إعاقة الدوافع الغريزية التي تنتهك الميثاق الأخلاقي الذي استدمجه الطفل(سمير خطاب،2004،68).

فالقيم أو الأخلاق يختزنها الطفل في الجزء المثالي من شخصيته وتتم –حسبهم– بعملية امتصاص الطفل لمعايير وقيم والديه، وكذا لمعايير المجتمع من خلال عملية التقمص ويرى علماء النفس التحليليون أن الطفل يسقطها وهو تلميذ في المدرسة مع معلمه والتي تتمثل في "مجموع العلاقات التي عاشها (كطفل) ومع الأم (علاقة عاطفية) والأب (علاقة سلطوية) ويتمثل هذا الإسقاط مثلا في إعادة نفس السلوك العاطفي والإحساس الذي عاشه التلميذ خلال طفولته (ونحن نعلم الأهمية التي يعطيها علم النفس التحليلي لطفولة الفرد) إعادته إلى مستوى الوضعية التربوية، أو محاولة البحث في سلوك المعلم عن تعويض سلوك أبويه في البيت" (أحمد شبوب،1986،252).

فعملية اكتساب أو تنمية القيم لدى الطفل حسب هذه النظرية "عملية عقلية لا شعورية، أو حيلة من حيل الدفاع اللاشعوري، وهي حيلة التقمص أو التوحد (**Identification**)" (عبد الرحمان العيسوي،2000،14). والتوحد من المفاهيم الأساسية التي يعتمد عليها أصحاب نظرية التحليل النفسي في تفسيراتهم لنمو الشخصية،والتوحد يتم ليس بتمثل قيم الوالدين فقط بل كل من يقوم مقامهما من أشخاص آخرين كالمعلم، الإمام، أو الجماعة، أو حزب أو وطن، أو مذهب من المذاهب الفكرية أو السياسية أو إلخ.

فالطفل يتوحد مع والديه حسب –التحليلين– لكي يحل بعضا من الصراع الذي يعاني منه بسبب ما يسميه **فرويد** عقدة **أوديب (Oedipus complex)** وتعني تعلق الذكر بأمه جنسيا وعاطفيا، وحبه إياها، واعتباره الأب منافسا قويا له في حب أمه، كذلك يرغب على المستوى اللاشعوري التخلص من الأب، وهو بذلك يشعر بالصراع والألم، فيقوم بتقمص شخصية الأب وانتحال صفاته، والتوحد معه خوفا من الإخصاء، وتخلصا من الموقف الأوديبي (عبد الرحمان العيسوي، 2000).

ويرون أن القيم تصاحب النضج في بنية الأنا كالتغير من الكف الأخلاقي إلى العطف التلقائي، ومن التبعية (واستخدام المعايير الخارجية ومعايير ذوي السلطة في اتخاذ الأحكام الأخلاقية) إلى الذاتية (التلقائية) ويستطرد **ميوسن وإيزنبورج** أن لمفهوم التوحد أهمية كبيرة في استدماج القيم الإنسانية والمجتمعية" (سمير خطاب،2004،69).

" إن النسق القيمي عند الراشد يعبر عما يتمثله الفرد من قيم ومعايير المجتمع الملزمة، ويتدخل في ذلك بعض المحددات والاهتمامات والاختيارات والتفضيلات التي تنطوي على رغبة في استجلاب كل ما هو إيجابي من قيم واقعية، والابتعاد عما هو سلبي أيضا الأمر بالنسبة للطفل فالاختيار يتمثل لديه فيما يستدخل في أناه من قيم ومعايير النماذج الوالدية، التي تعني له السلطة في الواقع الخارجي خشية نبذ الوالدين له وعدم تلبية حاجياته" (محمد مجدي أحمد،1982).

تركز نظرية التحليل النفسي على دور الوالدين في تعليم وتنشئة الطفل على القيم الأخلاقية والمعايير والمثل العليا للمجتمع، فيعتبر الطفل أخلاقيا وذو قيم عليا عندما يتوحد ويمتص قيم والديه (والعكس صحيح) فهذا التبسيط لا يستطيع تفسير قضية التطور الأحكام الأخلاقية وتعقدها وطبيعة التغيير والارتقاء فيها (محي الدين توق، 1980).

وبغض النظر عن الانتقادات التي قدمت لهذه النظرية في نظريتها الحيوية أو ما يسمى السيكو– ديناميكية لنمو الشخصية فهي لم تعط الجوانب المعرفية دورها في نمو القيم الأخلاقية، بالإضافة إلى عدم وجود مقاييس موضوعية يعتمد عليها علماء النفس التحليل في دراستهم للنمو الأخلاقي (جيلالي بوحمامة،1989).

ما يؤاخذ على هذه النظرية كذلك تركيزها على أخلاق الامتثال بواسطة التوحد (حسب جيلالي بوحمامة دائما) بينما وضح **كولبرج** كيف أن الفرد بإمكانه التخلص تدريجيا من هذه الأخلاق بتقدمه في العمر.ويلاحظ في الأخير أن كل التفسيرات السابقة قدمت وجهة نظر معينة وفق أطرها النظرية في

مسألة أقل ما يقال عنها أنها معقدة خاصة ما يتعلق بجوانب نظرية لا زال التجريب أو إخضاعها للتجريب صعب لأنها متعلقة بجوهر الشخصية الإنسانية وفيما يلي ملخص يوضح الفروق بين هذه الاطر النظرية فيما يتعلق بنمو القيم.

جدول رقم(01) مقارنة بين النظريات الثلاث في النمو الأخلاقي (محي الدين توق وعبد الرحمان عدس، 1984، 25):

مظاهر النظرية	التحليلية (فرويد)	التعلم الاجتماعي (ميكسل)	المعرفية (كولبرج)
1- نقطة التركيز الأساسية	- المشاعر - الضمير والشعور بالذنب	السلوك (تأثير الآخرين وشروط المثير)	الأفكار (التغيرات النوعية وارتباطها بالنضج).
2- طريقة اكتساب المبدأ الأخلاقي	- تذويت قيم الآباء في الأنا الأعلى للطفل.	ينجم المبدأ عن طريق التقليد أو الشرط	التطوير في مراحل متسلسلة تبعا للتطور المعرفي
3- سنوات التحصيل	- يتشكل الأنا الأعلى في الخامسة من العمر	يستمر التعلم مدى الحياة وهناك فروق فردية كبيرة	عملية مستمرة في سنوات الشباب، وقد يحدث تثبيت في مرحلة سابقة
4- الوراثة مقابل البيئة	- يولد الطفل غير محدد أخلاقيا، الأخلاقية المتعلمة	البيئة هي المقرر الأساسي للأخلاقية	الوراثة تقرر التسلسل الثابت للمراحل، بينما تؤثر البيئة على سرعة النمو في كل مرحلة
5- نسبي في مقابل مطلق	- الأخلاق بنسبية تختلف فيها الثقافات ضمن إطار عام من المراحل السيكو - جنسية	الأخلاق نسبية تختلف فيها الثقافات	القيم والمراحل الأخلاقية عالمية أي مطلقة
6- دور الأشخاص الآخرين	- الآباء هم المؤثرات الرئيسية في النمو الأخلاقي	الكبار والرفاق هم الذين يتحكمون في الثواب والعقاب الذين يعتبرون نماذج يحتذى، لهم تأثير كبير في نمو الأخلاق	الأشخاص في المستوى الأعلى لهم تأثير كبير على الفرد
7- التطبيقات التربوية	- التربية لها دور صغير	على المعلم أن يكون نموذجا صالحا وأن يثبت السلوكات المناسبة	على المعلم أن يستثير الطفل للوصول إلى المرحلة التالي عن طريق تعويضه لموقف صراع أخلاقي

4-4- مظاهر ارتقاء نسق القيم عبر العمر:

تعتبر عملية ارتقاء القيم أو نموها، كغيرها من مظاهر النمو المختلفة لدى الأفراد، من نمو جسمي وعقلي ولغوي.... الخ، بحدوثها بطريقة تدريجية ومرحلية،بمعنى أن الطفل الرضيع لا ينتقل إلى مرحلة المراهقة لحظة واحدة دون المرور بمراحل الطفولة المختلفة، وبكل خصائصها،إلا إذا استثنينا بعض الطفرات التي يسميها علماء النفس بالنكوص(**Regression**) من مراحل متقدمة إلى مراحل سابقة لسبب مرضي،وقد أشار عبد الرحمان (العيسوي، 1992،157) إلى أن هناك فروقا فردية واسعة في الوصول إلى أي من هذه المراحل ولكنها تتداخل فيما بينها".

ما يعني أن كل مرحلة لاحقة تأخذ من آثار المرحلة السابقة من الطفولة إلى المراهقة إلى الرشد، ثم من الكهولة إلى الشيخوخة،ولكل مرحلة مميزاتها ومظاهرها.

وإن كان هذا التقسيم كما هو معروف في علم النفس النمو قصريا،الهدف منه هو الدراسة والمعرفة، وليس وضع فواصل بين كل مرحلة وأخرى فهي في الحقيقة لا توجد في حياة الكائن البشري.

أشار **وودروف (Woodroof)** كذلك إلى إن القيم تمضي في ارتقائها على متصل الوسيلة الغائية في ضوء ثلاثة مستويات:

- **الأولى:**من حيث الأهداف المباشرة بأشياء واقعية (كالغذاء والراحة والتحصيل).

- **الثانية:** يلي ذلك الأهداف غير المباشرة،وتتصل بالمستقبل كالحصول على وظيفة أو السعي نحو الشهرة).

-**أما الثالثة:** فتتعلق بالأهداف الغائية، حيث التعامل مع القيم الغائية مباشرة (كالحرية والجمال).

عمل **كراتوول** وآخرون(D.**Krathwool**&**all**,1964) على تحد يد ثلاثة مستويات فيها تفصيل لصيرورة القيم في عملية ارتقائها:

1- **المستوى الأول وهو مستوى التقبل** : أي المستوى الذي يشار إليه في التراث السيكولوجي بمصطلح المعتقد والذي يعرف بأنه "تقبل وجداني لقضية أو مبدأ على أسس يعتبرها المرء ضمنيا أسسا ملائمة" أما من حيث درجة التعيين فان هذا المستوى يقع في أدنى درجاته.

2- المستوى الثاني وهو مستوى التفضيل : وهو مستوى يقع في منزلة بين التقبل والالتزام الكامل،ويتمثل في اندماج الفرد في موضوع القيمة أما من حيث درجة اليقين في درجة متوسطة.

3- **المستوى الثالث والأخير:**وهو المستوى الأرقى، وهو مستوى الالتزام وفيه يوجد "اليقين" في أعلى درجاته وبعبارة أخرى فهو مستوى "الاعتقاد" أو " الايديولوجية" أو التقبل الصارم لاعتقاد معيين على أسس عقلانية (فؤاد أبو الحطب، 1979، 228-229).

وقد حدد الباحثون في سيكولوجية القيم عددا من الخصائص العامة لارتقائها وهي كما يلي:(عبد اللطيف محمد خليفة، 1992 ، 64. 65).

1- تمضي القيم في ارتقائها من الطفولة المبكرة إلى نهاية العمر، وأنها ليست قاصرة على فترة أو مرحلة عمرية معينة دون غيرها، فمع نمو الفرد تزداد المعايير التي يحتكم إليها وضوحا وكفاءة في تحديد قيمه، كما يتغير مفهوم المرغوب فيه والمفضل مع تغيير العمل واكتساب خبرات جديدة وذلك في ضوء مستويين:

أ- **الأول:** يكون فيه الإطار العام للغايات المرغوبة غير المحددة.

ب- الثاني: يحدث فيه نوع من التغير في هذا الإطار،فتصبح الغايات أكثر تحديدا وتميزا.

2- أن هناك مستويات لاستيعاب القيمة، تبدأ من مجرد التقبل بها ثم التفضيل،ثم الشعور بالالتزام نحوها.

3- مع نمو الفرد يزداد عدد القيم التي يتبناها في نظامه القيمي وبمجرد انضمام قيمة جديدة إلى النظام القيمي، يحدث نوع من إعادة الترتيب أو التوزيع لهذه القيم حسب أهميتها بالنسبة للفرد.

4- إن اهتمام بعض الباحثين في سيكولوجية القيم بترتيب القيم على انه مؤشرا لارتقائها أصبح مؤشرا غير قادر وجده للكشف عن ذلك،فيجب أن نأخذ في الاعتبار المظاهر النوعية للقيم وتمايزها عبر العمر، ومدى تفاعلها وانتظامها داخل التنظيم العام لقيم الفرد.

5- إن ارتقاء القيم يمضي في اتجاهه من العيانية إلى التجريد ومن البساطة إلى التركيب، ومن الخصوصية إلى التعميم، ومن الوسيلة إلى الغائية.

6- إن ارتقاء القيم هو نتيجة للتفاعل بين الفرد بمحدداته الخاصة وبين ممثلي الإطار الحضاري والثقافي الذي يعيش فيه ما يتضح.

4-4-2-1- مظاهر ارتقاء نسق القيم في مرحلة الطفولة:

تأثر الباحثون في دراساتهم لارتقاء نسق القيم في هذه المرحلة بأعمال كلا من **كولبرج وبياجيه** وما توصلا إليه من نتائج.

فقد توصل **بياجيه** إلى أن هناك مرحلتين للنمو الخلقي تظهر لدى الطفل في حوالي سن السابعة،المرحلة الأولى وهي المسؤولية الموضوعية وفيها يحكم الأطفال على خطورة الفعل بالنظر للأضرار المادية الظاهرة،والناتجة عنه.

أما المرحلة الثانية فهي مرحلة المسؤولية الذاتية،وفيها يحكم الطفل على الفعل أو السلوك على أساس النية.

يرى **كولبرج** أن هذا التطور يعد بعدا حقيقيا للارتقاء على أساس أن هذا الأخير يتطلب نوعا من التمييز بين ما هو جسمي وما هو عقلي. وأكد **جيرسلد (Jersild)** أن تشكل أفكار الطفل عما هو صواب وما هو خطأ، وما هو حسن، وما هو سيء يعتمد على خبراته ونضجه، ويؤكد ذلك ما كشف عنه **ماكوليو اتكنز (M.Maccually&watkinz)** في دراستهما عن ارتقاء التصورات الأخلاقية منذ الطفولة وفي المراهقة، وكانت وسيلتها في ذلك تكليف الأطفال والمراهقين بكتابة قائمة للأعمال القبيحة.

وبتحليل هذه القوائم انتهيا إلى أن الأفكار الأخلاقية عند الأطفال حتى سن التاسعة تكون عينية ومحدودة في حدود علاقتهم الشخصية، وفي التاسعة أو العاشرة يبدأ طابع التعميم يظهر في هذه الأفكار،وبعد الحادية عشرة تصبح الأحكام الأخلاقية مزيجا من أحكام الراشدين، وفي فترة المراهقة ينتبه الطفل إلى ما يسميه الباحثان باسم"**خطايا الروح**" كالنفاق والأنانية ويدل إدراك المراهق لهذا النوع الأخير من الخطايا على ارتقاء ملحوظ في القيم الاجتماعية.

ودراسات كلا من **دنيس، وبويل سيتوارت (DonisP.Stewart)** التي أقيمت على عينة من الأطفال، انتهت إلى أن القيم الدينية ذات أهمية في نسق قيم الأطفال،سواء في الطفولة المبكرة أو المتأخرة، فيما يرى "**روكيش**" إلى أن اهتمام الباحثين بدراسة ارتقاء القيم من منظور الحكم الأخلاقي،

وأن القيم الأخلاقية ما هي إلا نوع واحد من القيم الوسيلة،وهي أضيق من المفهوم العام للقيم، وهذا يعني قصد مفهوم القيم في القيمة الأخلاقية أو الدينية فقط.

كما يرى **كالمز(Kalmez)** أن هناك نوعا من الخلط بين انتقاء القيم وارتقاء الأخلاق، فالقيم مفهوم شامل يتضمن كيفية إدراك الطفل للأشياء والموضوعات وكيفية اهتمامهم بها، وتعلمهم لها عكس الأخلاق، فهي مفهوم محدد يخبر بما يفعل الأفراد من أشياء وموضوعات محددة،في ظل ظروف خاصة أو نوعية.

يؤيد ذلك ما كشف عنه **هوكس (Houks)** في دراسته لأنماط الشخصية من منظور أعم واشمل، على عينة من تلاميذ الصفوف الدراسية الثلاثة(الرابع، الخامس، السادس) بأعمار ما بين 10-12 سنة باستخدام بطارية القيم الشخصية التي أعدها لهذا الغرض وقد توصل إلى أن:

أ- هناك درجة عالية من التشابه في ترتيب نسق القيم بين تلاميذ الصف الرابع والسادس، فتلاميذ الصف الرابع يرتبون القيم المتضمنة في المقياس كما يلي: الصداقة، الإثارة، الحياة الأسرية،الراحة أو الاسترخاء، التحسن الشخصي،الجمال،الخصوصية، والحرية البدنية أو الجسمية والتحكم أو السيطرة،والاعتراف.

أما تلاميذ السادسة فيرتبون قيمهم بهذا الشكل، الصداقة،تليها مباشرة الحياة الأسرية ثم الإثارة، التحسن الشخصي، الراحة والاسترخاء والجمال، الخصوصية،والحرية البدنية والتحكم أو السيطرة والاعتراف.

ب- لا توجد فروق بين الجنسين في ترتيب القيم، فكل من الذكور والإناث يعطون أهمية لقيمة الصداقة والإثارة والحياة الأسرية في قيمة الترتيب،في حين تقع قيمة الحرية البدنية والاعتراف والتحكم أو السيطرة في مؤخرة القائمة،وما يلاحظ في الدراسة أنها ألقت الضوء على أهمية القيم الأخرى إلى جانب القيم الأخلاقية والدينية التي تشكل النسق القيمي في مرحلة الطفولة المتأخرة.

كما قام **تويبي(Taubee)** بإجراء مسح القيم لعينة من 120 طفلا في الصفين السادس والسابع (العمر ما بين 6 إلى8 سنوات) بهدف معرفة القيم السائدة لديهم،وما المنطلق القائم وراء اختيار الطفل لقيمه،وكان من أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة وقوة العلاقة بالآخرين، والدين وتقبل السلطة،والتدعيم أو التشجيع هي أهم القيم التي يفضلوها،كما تبين كذلك أن هناك فروقا بين الجنسين وان الأطفال في

سن السادسة يحكمهم في اختيار قيمهم منطق العقاب أكثر من أطفال سن السابعة أو الثامنة،والذين يحكمهم منطق الوعي الاجتماعي بأهمية القيمة.

كما بينت **سورنيسن (Sernissen)** أهمية قيمة الانجاز كقيمة مركزية في نسق قيم الأطفال في الفترة من 9 إلى 14 سنة، ويرجع ذلك إلى ما يلقاه الأبناء من تدعيم لهذه القيمة من جانب الأسرة.

ويتم استخلاص أن نسق القيم يختلف في مراحل نمو الطفل في هذه المرحلة،فبعدما كان يرتكز على الذات في مراحل الطفولة الأولى أصبح في المرحلة الأخيرة من الطفولة في سلسلة ارتقائه يتجه نتيجة النمو المعرفي والاجتماعي والنفسي والحسي إلى تحقيق المركز، وتقبل المجتمع، كالنجاح والانجاز...الخ، التي تبدأ بدخول الطفل مرحلة أخرى مهمة في حياته وهي المراهقة.

4-4-2-2- مظاهر ارتقاء نسق القيم في مرحلة المراهقة:

أولى الدراسات التي تعرضت لمعرفة النسق القيمي لدى أفراد هذه المرحلة هي دراسة **كيولن ولي(Kulhen&Lee)** فقد اهتمت بتغير القيم لدى عينات من التلاميذ، تتراوح أعمارهم ما بين 12و18 سنة، وكان الإجراء المتبع هو تقديم مجموعة من الصفات لهم، على أن يقوموا بترتيبها حسب الأهمية لديهم، وتم التوصل إلى إن الذكور ذووا 12 سنة كشفوا عن أهمية المرح والبهجة والشجاعة والصداقة والشعبية والمظهر الحسن، بينما أفصح الذكور ذووا 18 سنة عن أهمية الصداقة والشجاعة والمرح والشعبية.

عبرت الإناث ذوات 12 سنة عن أهمية الصداقة ،الشجاعة، والشعبية وغيرهن من سن 18 سنة عن أهمية الشعبية والصداقة والشجاعة والعلاقات القوية مع الآخرين، وهو ما يبين تقارب قيم الأفراد أثناء فترة سنوات المراهقة التي يميزها توجه نحو قيم الصداقة والشجاعة،والمرح والمظهر الحسن والشعبية وتوثيق العلاقة مع الآخرين.

ويؤاخذ على الدراسة أن أسلوب قياسها للقيم يعتمد على تقدير الأشخاص لما هو جذاب اجتماعيا، وبالتالي فهم يفصحون عن جاذبيتهم الاجتماعية وليس إلى قيم يحتكمون إليها(عبد اللطيف محمد خليفة،1992، 120).

كما بينت دراسة **سكوت وكوهن (Scott&Kohen)** عن نسق قيم الطلاب الثانويين إلى أنهم يعطون أهمية لقيمة الانجاز بكل جوانبها،كالتحصيل الدراسي، والسعي نحو التفوق والعمل بجدية

والميل إلى أداء الأعمال الصعبة، كما كشفت كذلك عن ارتباط هذه القيمة بالمناخ الذي توفره الأسرة للأبناء.

في نفس الاتجاه تماما كشفت دراسة **بتش وسكوبي (Beech&Schoeppe)** حول ارتقاء نسق القيم لتلاميذ من سن (11. 13. 15. 17) على عينة مكونة من 739 مراهقا من الجنسين باستخدام مقياس " روكيش للقيم" وتوصلت إلى أن هناك تشابه بين الإناث في مختلف السنوات وبين الذكور في ترتيب بعض القيم، فقد حظيت قيم الحرية والسلام العالمي والأمانة والحب بأهمية كبيرة بين الجنسين، أما القيم التي كان الاهتمام بها ضئيلا لدى الجنسين فهي النجاة والخلود في الحياة الآخرة، والمنطقية والتخيلية، وأرجع الباحثان ذلك إلى نظام التعليم المتبع في المدارس،الذي لا يشجع على الابتكار واستخدام المنطق والخيال.

وأن هناك تغيرات في الأنساق القيمية، فعند الذكور تتزايد أهمية القيمة الغائية كالحكمة وتقدير الذات والانجاز،وتتزايد أهمية القيم الوسيلة كالمسؤولية والطموح، وتتضاءل أهمية بعض القيم الغائية كالسلام العالمي والجمال والأمن الأسري، وتتناقص أهمية التسامح والمساعدة والطاعة كقيم وسيلية مع زيادة العمر.

وبالنسبة للبنات تتزايد القيم الغائية كالإنجاز والمساواة والتناسق والمسؤولية كقيم وسيلية، في مقابل ذلك تقل أهمية قيمة الحياة المريحة والحياة المثيرة والسعادة والمرح أو البهجة كلما تزايد العمر، وفسر الباحثان التغيرات في نسق قيم المراهقين في ضوء الخصائص الارتقائية لأفراد كل مرحلة عمرية.

وفي نفس السياق، كانت دراسة **ماكرنان ورسل (M'ckernan&Russel)** باستخدام نفس الأداة **(مقياس روكيش)** وتبين لهما أن المراهقين يعطون أهمية كبيرة لقيم السلام العالمي والحرية والسعادة **(كقيم غائية)** ولقيم كالأمانة والنظافة والحب **(كقيم وسيلية)** في حين تقل أهمية قيمتي الأمن القومي والنجاة في الحياة الآخرة **(كقيم غائية)** وقيم المنطقية والتخيلية والعقلانية **(كقيم وسيلية)**.

كشفت كذلك **فايزة يوسف عبد المجيد** في دراسة لها لنيل شهادة الدكتوراه في مصر، لمعرفة البناء القيمي لدى عينة من المراهقين والمراهقات عن وجود أربعة عوامل لدى الذكور وهي:

الأول: العمل و الصداقة، ووسائل تحقيق منافع شخصية.

الثاني: العمل والسعي لتحسين الحال غاية في ذاته.

الثالث: حرية الرأي في مقابل القناعة وعدم المخاطرة.

الرابع: الحرمان من المتع العاجلة طمعا في المتع الآجلة.

كشفت عن وجود عاملين تنتظم في إطارهما الإناث وهما:

الأول:العمل والطموح لغايات بعيدة في تقدير حرية الرأي.

الثاني: العمل كوسيلة،وعدم محاولة تعديل أراء الآخرين أو سلوكهم.

وفي نفس السياق، كشفت دراسة **فلوريان(Florienne)** في المجتمع الإسرائيلي عن انتظام القيم لدى المراهقين حول أربعة عوامل رئيسية، وأن الإناث أكثر اهتماما من الذكور بالقيم المرتبطة بالتوجه نحو الآخرين، في حين يهتم الذكور بالقيم التي تتعلق بالكفاءة الإنتاجية والجسمية، وأرجع الباحث ذلك إلى الدور الجنسي المنوط بكليهما، حيث تظهر الإناث قدرا أكبر من الاهتمام بالمشاكل الشخصية والعائلية، في حين يهتم الذكور بالمشاكل المادية (عبد اللطيف محمد خليفة، 1992، 125).

إن نسق القيم كما كشفت عنه مختلف هذه الدراسات والعينات مختلفة لمجتمعات متباينة، يبين أن مرحلة المراهقة،مرحلة هامة في حياة الفرد، يميزها نسق قيمي يميل إلى الالتقاء على أهم القيم المميزة للنمو المرحلي، كقيم العمل،الاستقلال والتفرد، الاعتراف الاجتماعي، النشاط الاجتماعي...الخ وغيرها من القيم التي تنبأ بدخول الفرد مرحلة أخرى يحقق فيها كيانه وهي مرحلة الرشد(الشباب).

4-4-2-3- مظاهر ارتقاء نسق القيم في مرحلة الشباب والرشد:

تعتبر دراسة **ملتون روكيش** من أهم الدراسات التي تعرضت للارتقاء نسق القيم لدى هذه الفئة لعينة يمتد سنها من 11 إلى 70 سنة، يقسمها إلى ثلاثة مجموعات:

الأولى: مكونة من 752 طالب وطالبة في الثانوي بمدينة نيويورك.

الثانية: مكونة من 278 طالبا وطالبة جامعية بولاية **ميتشيغان** الامريكية (سنها ما بين 18و21 سنة).

الثالثة: مكونة من 1409 فردا تتراوح أعمارهم ما بيم 21و70 سنة واعتمد في دراسته هذه على مقياس القيم الذي أعده لهذا الغرض، ليصل إلى معرفة النسق القيمي لدى الأفراد في هذه المراحل العمرية.

أوضحت الدراسة أن هناك تغيرا مستمرا في نسق القيم يمتد من المراهقة المبكرة إلى غاية السنوات المتقدمة من العمر، وأن هذا التغير يكون في شكل أنماط ارتقائية مختلفة،بلغ عددها 14 نمط ارتقائيا ومنها ما يأتي:

1 -**النمط الارتقائي الأول:** ويدور حول قيم تحقيق الذات،وهي قيم تميز أهمية فترة المراهقة والرشد، وتقل أهميتها عند الكبار، ماعدا قيمة الحكمة التي تظل ذات أهمية لدى كبار السن.
2 -**النمط الارتقائي الثاني:** ويتضمن القيم الشخصية (كالتخيلية، المنطقية...) التيتزداد أهمية في بداية الرشد(في سنوات الدراسة الجامعية) ثم تنخفض أهميتها لاحقا.
3 -**النمط الارتقائي الثالث**: ويتضمن قيم الجمال، الصداقة...الخ،وتزداد أهميتها في فترة المراهقة المبكرة ثم تنخفض.
4 -**النمط الارتقائي الرابع:** ويتمثل في قيم الطاعة، وهي أقل القيم أهمية في نسق القيم.
5 -**النمط الارتقائي الخامس** : ويشمل على قيمتي الحياة المثيرة والسعادة التي تزداد أهميتها في مرحلة المراهقة المبكرة ثم تقل أهمية.
6 -**النمط الارتقائي السادس**: ويشمل على قيمة الحب، والتي تحتل الترتيب الثاني في مدرج القيم بين الأفراد في عمر11 سنة، وتأخذ رقم 14 لدى الأفراد في سن السبعين(70).
7 -**النمط الارتقائي السابع** : ويتضمن قيم السلام العالمي، الأمن الأسري والكفاءة،وتساوي أهمها لدى جميع أفراد المراحل العمرية باستثناء قيمة الأمن الأسري والتي تنخفض أهميتها في مرحلة المراهقة المتأخرة.
8 -**النمط الارتقائي الثامن** : ويتضمن قيم: الحياة المريحة، والتسامح والمساعدة، وتزداد أهميتها تدريجيا في السنوات التالية للمراهقة.
9 -**النمط الارتقائي التاسع** : ويتضمن قيمتي المساواة والاستقلال وتتزايد أهميتها في مرحلة المراهقة، وتقل في سنوات الرشد، ثم تزداد أهميتها في فترة الستينات من العمر(60 سنة).
10 -**النمط الارتقاء العاشر:**ويتضمن قيم الحرية، السعادة والاعتراف الاجتماعي والشجاعة والأمانة وتقدير الذات، وهي القيم الأكثر ثباتا عبر مراحل العمر.

إن أهم ما يميز هذه الدراسة أنها قدمت صورة عن شكل نسق القيم في مراحل عمرية مختلفة،وكيفية تغيره عبر كل هذه المراحل، وما يؤاخذ عليه مقارنتها بين مراحل هذه الأعمار لعينات

مختلفة في الموطن والإقامة ولمستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة وعلما أن لهذه العوامل أهميتها في التأثير على بنى وشكل النسق القيمي.

في نفس السياق، توصل **فيذر(Feather)** في دراسة لأنساق القيمة في الفترة العمرية ما بين(14 سنة حتى الرشد) باعتماد مقياس **روكيش** كأداة للبحث، وقد توصل إلى أن هناك زيادة في أهمية بعض القيم مع زيادة العمر، كقيمة الأمن الأسري، وتقدير الذات والنظافة وتتناقص أهمية بعض القيم كالحياة المريحة ، الحرية التخيلية...الخ.

دراسة أخرى أجراها كل من **جابر عبد الحميد وسليمان الشيخ** عن تغير القيم في المجتمع العراقي، على عينات تمثل أربعة مستويات عمرية عينة الصنف الثالث الإعدادية (متوسط العمر 15 سنة)،وعينة الصف الثالث الثانوي(18 سنة) وعينة طلبة الصف الثاني جامعي(بمدى عمري يتراوح ما بين 18و22 سنة) وعينة الطلبة الصف الرابع الجامعي (تتراوح أعمارهم ما بين 20 و24 سنة) واستخدم الباحثان في هذه الدراسة بطارية **برنس(R.prince)** للقيم الفارقة،وتوصلا إلى النتائج التالية:

1 -وجود تغير في القيم بين طلبة الصف الثالث ثانوي، وطلبة الصف الرابع جامعي،فطلاب المرحلة الجامعية أكثر اهتماما بالقيم الجديدة أو العصرية كالصداقة ومسايرة الآخرين، أما طلاب المرحلة الثانوية فيهتمون بالقيم التقليدية كالاستقلال والأخلاق والنجاح في العمل.

2 -طلاب وطالبات المرحلة الثانوية والجامعية أكثر ميلا لقبول قيم استقلال الذات من طلاب المرحلة الإعدادية.

3 -معظم التغير في القيم يحدث في نهاية المرحلة الثانوية وأوائل المرحلة الجامعية، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة ليهمان وآخرون (**Lehman&all**) التي أوضحت أن معظم التغير في القيم يحدث في الفترة ما بين الصف الثالث الثانوي والصف الثاني من التعليم الجامعي (عبد اللطيف محمد خليفة، 1992).

اعتمد بعض الباحثين مقياس **البورت وفرنونولندزي(Allport&Vernon&Lindzy)** في دراسات طوية أو مقارنة لمعرفة النسق القيمي وتغيراته لدى عينات من الطلبة الجامعين، ومن هذه الدراسات والبحوث ما يلي:

1- دراسة **هوج وبندر (Hofe&Bender)** اللذان قاما بدراسة طويلة لعينات من طلبة جامعيين، تم تتبعهم بعد تخرجهم لسبعة وعشرون سنة، أين اكتشاف تزايد القيم الدينية والجمالية والاجتماعية بتزايد العمر.

2- دراسة **هانتلي ودافيز (Huntly&Davis)** أجريت على عينة مكونة من 432 طالبا جامعيا،تم تتبعهم بعد تخرجهم بحوالي 25 سنة، وكان من أهم نتائجها،أن هناك تغيرا في البناء القيمي يحدث بتغير العمر وبالتغيرات الاجتماعية والتاريخية، وهو ما أطلق على العملية اسم بنموذج دائرة الحياة **(Lifecyrclemodel)**.

3- دراسة أخرى **لعطية محمود هنا** ، وهي دراسة حضارية مقارنة اعتمدت على عينات من مجموعتين من الذكور:

1 - مجموعة من طلبة الجامعات بالجمهورية العربية وعددها 116 طالب.

2 - مجموعة من طلبة الجامعات الأمريكية وعددها 851 طالب.

ومجموعتين من الإناث:

1- مجموعة من طالبات جامعات الجمهورية وعددها 140 طالبة.

2- مجموعة من طالبات الجامعات الأمريكية وعددها 995 طالبة.

باعتماد اختبار **ألبورت وزملائه** كأداة لكشف النسق القيمي لديهم،وقد توصل إلى مجموعة من النتائج وهي كما يلي:

أ -اهتمام الأمريكيين بالقيمتين الجمالية والدينية أكثر من اهتمام العرب الذين تفوقوا في القيمة الاجتماعية، وأرجع الباحث ذلك لاهتمام الطلاب العرب بالمشكلات الاجتماعية وبالتطور الاجتماعي لتجاوز التخلف ورواسب الاستعمار.

ب -تفوق الطالبات العربيات بصورة عامة في القيم الدينية وفي القيم النظرية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية، تفوقا ذا دلالة إحصائية.

ج -في حين تفوقت الطالبات الأمريكيات في القيمة الجمالية والدينية تفوقا ذا دلالة إحصائية.

د -اختلاف الأنساق القيمية لدى الطلبة الأمريكيين،أرجعه الباحث لتعرض الطلبة لأنماط ومقررات تعليمية مختلفة، فأمام كل فرع أنواع من المقررات عكس الأنساق القيمية للطلبة العرب التي تتميز بالتشابه، وهذا راجع للنمط التعليمي الموحد عبر كل المراحل الدراسية (لويس كامل مليكة،1965).

4- دراسة عبد الحفيظ مقدم حول معرفة النسق القيمي لدى الطلبة الجامعيين في الجزائر في العلوم الاجتماعية، وهي عبارة عن بحث مسحي لقيم 50 طالبا من السنة الأولى في معهد علم الاجتماع،التاريخ،علم النفس والفلسفة، وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

أ- تتركز القيمة النظرية في المرتبة الأولى من القيم الستة، وأرجع الباحث ذلك إلى اختيار الطلبة للدراسات النظرية باعتبارها أحسن منزلة من الدراسات الإجتماعية.

ب- تأتي القيمة الاجتماعية في المرتبة الثانية من حيث التفضيل وذلك راجع لاهتمام الطلبة بالمشكلات الاجتماعية الموروثة عن الاستعمار ويهدف لتخليص المجتمع منها.

ج- تأتي القيمة الدينية في المرتبة الثالثة، متبوعة بالقيم أخرى.

د- تفوق الطلبة على الطالبات في ترتيب القيم تفوقا طفيفا في القيم النظرية، والسياسية والدينية.

ه- تفوق الطالبات على الطلبة في القيم الجمالية والاجتماعية لكون البنات أكثر اهتماما بكل ما يتعلق بالتناسق والشكل والجمال....الخ.

و- هناك تقارب ملحوظ في القيم لدى الطلبة والطالبات،ويرجعه الباحث لتعرضهم النمط واحد من التربية والتعليم، من الابتدائي للثانوي وكذلك لأنهم ينحدرون من طبقات اجتماعية متقاربة.(عبد الحفيظ مقدم....).

5- دراسة محمد كاظم إبراهيم التتبعية، و دامت خمس سنوات،تتبع خلالها الباحث الطلبة الذين يتوافدون على السنة الأولى في:

1- **قيمة التدين:** هذه القيمة احتلت المرتبة الأولى في القيم الأخلاقية لعينة 1961، والمرتبة الثانية لعينة 1958، بالإضافة إلى عدم وجود فروق بين الإناث والذكور في تبني هذه القيمة، والتبرير الذي قدمه هو أن ظروف المجتمع أتاحت مزيدا من استقرار القيمة الدينية عند الذكور، في الوقت الذي اختلفت فيه تأثير هذه الظروف على الإناث،حيث أن سرعة التطور في المرحلة التاريخية تلك تختلف بين الجنسين.

2- قيمة العدالة:انخفاض تقديرها عند الإناث للتقدم الذي أحرزته المرأة.

3- الصدق: تقديره لم يتغير خلال خمس سنوات.

4- الأخلاق: لم يتغير تقديرها، كذلك للتقارب في الوازع الأخلاقي سواء عند الذكور أو الإناث.

5- التقاليد: كان تقدير الإناث لها يفوق الذكور خلال الخمس سنوات.

6- **الكرم:** كانت تمثل نسبة أكبر عند الإناث في السنوات الأولى، ثم اقترب تقدير كلا الجنسين لهذه القيمة.

7- العطف: لم تتعرض لتأثير التطور الاجتماعي،لأنها مرتبطة بحاجة الإنسان إليها، وضرورتها لأي مجتمع في ظروفه المختلفة.

8- حب الأسرة : هناك اقتراب في التقدير بين الذكور والإناث لهذه القيمة(محمد كاظم، 1962،99.108).

يلاحظ أن الدراسة قديمة، وتعتبر النتائج التي توصلت إليها كذلك، وتبقى ميزتها أنها قدمت نتائج تفصيلية لكل قيمة.

6- وفي دراسة أخرى مقارنة بين انساق القيم لدى مجموعتين من طلاب الجامعة في كل من مصر والكويت، قام بها المصري **عبد الحميد حنورة** ، كشفت عن وجود عامل عام مشترك لقيم الشباب العربي، سماه بالنسق العام لقيم الشباب العربي، وهو عامل القيم الخلقية الايجابية كالصدقة والأمانة والمسؤولية واحترام الذات. أما العامل الثاني فيتعلق بنسق قيم النجاح والانجاز والتوافق والعامل الثالث والأخير يشير إلى ما سماه بنسق قيم المغامرة الواعية،ويذكر فيه كلا من القيم المتعلقة بالمعرفة والتطلع وحب الاكتشاف والعمل والإصلاح (حنورة مصري عبد الحميد، 1980، 149. 164).

7- دراسة أخرى **لجابر عبد الحميد جابر، وسليمان الخضري الشيخ** ، بعنوان التعليم الجامعي في العراق وتغير القيم، أقيمت حول عينة من الطلبة الثانويين والجامعين، استخدما في البحث مقياس القيم الفارق(**برانس**)، وقد أسفرت الدراسة عن تغير قيم الطلاب مبتعدين عن القيم التقليدية الأصلية، متجهين نحو القيم المعاصرة، ولاحظا الباحثان أن تغير قيم الطلاب كان أسرع من تغير قيم الطالبات، وأكدت الدراسة أن أسرع تغير في قيم الطلبة يكون في المرحلة الثانوية حتى نهاية المرحلة الجامعية (وهذا ما أكدته الدراسات الأنفة الذكر). وأن الطالبات لديهن قيم منبثقة تفوق الطلبة، وهو ما فسره الباحث بان الطالبات الملتحقات بالجامعة يعدن من طائفة معينة من المجتمع تواجه وتعترض القيم

المعاصرة، وقد يعود اعتناق البنات لهذه القيم (المعاصرة والمنبثقة) إلى عدم رضاهن عن القيود الاجتماعية المحيطة بهن أكثر من الذكور.

أسفرت عن أن التعليم الجامعي في العراق يؤدي إلى تغير قيم الطلاب من قيم تقليدية أصلية إلى قيم منبثقة ومعاصرة، وان هذا التغير يكون بشكل اكبر في السنتين الأوليتين، وبشكل واضح عند البنات.

هذه مجموعة من البحوث والدراسات التي تناولت موضوع ارتقاء القيم ونموها عبر مراحل العمر المختلفة وما يلاحظ خلال عرضها ما يلي:

1. البحوث والدراسات التي تناولت نمو القيم في مرحلة الطفولة اغلبها ربطتها بموضوع القيم الأخلاقية، وهي نظرة ضيقة جدا للقيم، لأنها أوسع وتتضمن بداخلها ما يسمى بالقيم الأخلاقية.
2. بالنسبة للدراسات التي تناولت مرحلتي المراهقة والرشد،فقد بينت أن نسق القيم لدى المراهق والراشد ينتظم حول بعدين هامين:

أ- **نسق التوجه نحو الاستقلال** : ويرتبط بقيم الانجاز والسعي والتفوق والفرد أو الخصوصية.

ب- البعد الثاني: نسق التوجه الاجتماعي والثقافي: ويرتبط بالمهارات الاجتماعية والتفاعل بين الأشخاص والصدق والأمانة و التدين.

3) كشفت هذه الدراسات عن أهم المتغيرات كالجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي وكذا الدين في تأثيرها على نمو وارتقاء القيم.

4) إن مسار ارتقاء نسق القيم ينطلق من البساطة إلى التعقيد ومن العيانية إلى التجريد، وكذلك من الخصوصية إلى العمومية، شأنه شان القدرات العقلية لدى الإنسان.

5) ما يؤاخذ على هذه الدراسات والبحوث أنها تناولت القيم بالدراسة من خلال مسمياتها العرضية، وقياسها من خلال التصريح بها، واعتمدت على مجرد ترتيب الأفراد لقائمة تتضمن مجموعة من القيم، وهو إجراء حسب رأي عبد اللطيف محمد خليفة دقيق لإبراز الفروق بين الأفراد،ويشير كذلك إلى خطأ في الخلط بين مفهوم مدرج القيم وبين مفهوم النسق القيم فالأول يشير إلى ترتيب الشخص لقيمه حسب أهميتها بالنسبة له، أما الثاني فيقصد به التنظيم أو البناء العام لقيم الفرد، وعلاقة كل منهما بالأخرى.

كما أنها لم تراع عند قياسها للقيم تأثير عامل الجاذبية الاجتماعية فالقيم كلها مرغوبة ومفضلة لدى معظم الأفراد، فهي بقدر ما تتسم به من العمومية والشمولية،فهي كذلك ذاتية وخاصة، إضافة إلى عدم تناولها بالدراسة للمظاهر النوعية للقيم، والأبعاد التي تنظمها،والتغيرات التي تطرأ عليها.

ما يلاحظ كذلك غياب البحوث والدراسات العربية التي تهتم بمرحلة الطفولة، ما عاد القليل منها التي تعرضت لموضوع القيم الأخلاقية، أما في موضوع ارتقاء ونمو القيم فلم نصادف خلال البحث إلا دراسة **عبد اللطيف محمد خليفة** في دراسته النفسية حول ارتقاء القيم لدى الأفراد في المراحل العمرية الثلاث: الطفولة المبكرة، المراهقة المبكرة والمراهقة المتأخرة،وقد قام بتطبيق مقياس للقيم أعده خصيصا لذلك.

كشفت نتائج التحليلات التي قام بها، بعد ربطها بعدة بحوث ودراسات عن عوامل ارتقاء نسق القيم وكذلك عن مظاهر ذلك.

5.4 – مظاهر وعوامل ارتقاء نسق القيم:

بغرض معرفة و حصر عوامل ومظاهر ارتقاء نسق القيم لدى الفرد، خلال مراحل نموه من الطفولة إلى الرشد يتم الاستعانة بنتائج الدراسة التي قام بها **عبد اللطيف محمد خليفة** حول ارتقاء القيم، (دراسة نفسية 1992،175،186).

لإبراز هذه العوامل والكشف عنها،يكون قد أشار إلى ثلاثة عوامل هامة ينتظم حولها البناء القيمي للفرد.

4-5-1- عوامل ارتقاء نسق القيم:

4-5-1-1- النسق القيمي العام : فهو أقوى بروزا ووضوحا في مرحلتي المراهقة (المبكرة والمتأخرة)عنه في مرحلة الطفولة، فنسق القيم لدى الفرد يتجه نحو مزيد من التكامل والعمومية عبر مراحل العمر، وقد استند إلى نتائج دراسات سابقة أشارت إلى انه في المراحل العمرية المبكرة(الطفولة) تتسم القيم بالبساطة والعيانية، ومع نمو الفرد تصبح هذه القيم أكثر تعقيدا وتركيبا فتزداد درجة تداخلها وتفاعلها في المواقف الاجتماعية التي يواجهها، وتدريجيا من خلال تراكم الخبرات وعمليات النضج يمكن للفرد الربط بين قيمه، ووضعها في إطار عام أو نسق منظم، وتمثل كل قيمة وزنا نسبيا معنيا حسب أهميتها بالنسبة له.

4-5-1-2- التوجه نحو الاستقلال والتفرد، مقابل التوجه نحو الآخرين والتفاعل معهم : وتزداد أهمية هذا العامل في مرحلتي المراهقة عن مرحلة الطفولة رغم أنه يمثل عاملا مشتركا بينها (أي المراحل العمرية الثلاثة لنمو الفرد).

وهو ما يتفق مع ما توصل إليه فلوريان (**Florian**) من أن البناء العاملي يهتم المراهقين تنظم حول أربعة عوامل رئيسية، كان أهمها عامل التوجه نحو الآخرين وتقديم المساعدة لهم، وعامل القيم المرتبطة بالاستقلال الشخصي.

معظم الدراسات تشير إلى أن الرغبة في الاستقلال الشخصي، وتكوين جماعات الأصدقاء تبدأ في الظهور التدريجي خلال مرحلة الطفولة، ثم تتزايد هذه الرغبة، لتصل إلى أقصى درجة ممكنة في مرحلة المراهقة.

فالارتقاء الاجتماعي للمراهق يمضي في اتجاهين أحدهما نحو قطب الفردية والأخر نحو قطب الاجتماعية وما يتيحه من تجارب التعاطف والمساعدة المتبادلة والتضحية في سبيل الصديق.

4-5-1-3-: التوجه الأخلاقي: ويشمل على القيم الأخلاقية كالصدق والأمانة،وقد تميزت به مرحلة الطفولة المتأخرة دون المراحل العمرية الأخرى، وهو ما يعكس أهمية هذه القيم لدى الأطفال وإمكانية تميزهم بالقيم الأخلاقية والاجتماعية وترجع أهميتها إلى أنها أكثر جاذبية بالنسبة لهم، فيمكنهم من خلالها الحصول على إعجاب الآخرين وتقديرهم،وكسب ثقتهم ، كما أنها تتسم بكثير من غايات الوجود.

يعتبر الباحث عامل القيم الأخلاقية عاملا خاصا يظهر في مرحلة الطفولة المتأخرة، وإلى جانب العاملين الرئيسين- المذكورين سابقا- يضيف عاملا آخر وهو عدم وجود فروق في البناء العاملي للقيم بين الذكور والإناث داخل كل مرحلة عمرية من المراحل الثلاث المذكورة،وأن لكل منها مظهر خاصة بها.

4-5-2- مظاهر ارتقاء نسق القيم:

خلال عملية ارتقاء القيمة ونموها لدى الأفراد، تتعرض لصور شتى من التغير ومظاهر خاصة تطرأ عليها، من مرحلة الطفولة المتأخرة إلى المراهقة والرشد وهي:

4-5-2-1 التشابه بين أفراد المراحل العمرية الثلاث: (الطفولة المتأخرة ،المراهقة المبكرة، المراهقة المتأخرة) في ظهور عامل الإنجاز في إطار الالتزام بالقيم الأخلاقية وتتحدد في رغبة الفرد لمزيد من المعرفة والتحصيل والتفوق، وأداء الواجبات المثابرة في بذل الجهد والتفاني في حل المشكلات. وقد بينت دراسة **فيذر(Feather)** عن وجود عامل التوجه نحو الانجاز وتأكيد الذات في ظل مراعاة مشاعر الآخرين والالتزام بالقيم الأخلاقية.

و دراسة **روكيش** حول البناء القيمي في مرحلتي المراهقة والرشد، التي وضحت ظهور عامل الكفاءة الشخصية المرتبطة بالقيم الأخلاقية والدينية،عبر المراحل العمرية المختلفة.

2.2.5.4- أوجه الاختلاف بين المراحل العمرية الثلاث: وتتلخص حسب نتائج الدراسة في :

1-هناك تناقض في عدد العوامل المستخلصة مع تزايد العمر، لأن ارتقاء نسق القيم يتجه غالبا نحو المزيد من التكامل والتداخل عبر العمر، فقد تميزت مرحلة المراهقة (المبكرة والمتأخرة) عن مرحلة الطفولة بظهور عامل للنسق القيمي يستوعب معظم المظاهر الفرعية للقيم (كالإنجاز ،المساواة، الصدق...). وتشمل هذه النتيجة على عدد من الدلالات والمعاني الهامة:

أ- فهي تتسق مع حقائق النمو والارتقاء عموما والتي تشير إلى أن ارتقاء الوظائف وأشكال السلوك يتجه غالبا في اتجاه مزيد من التمايز والتداخل، فنمو الفرد يتجه من وظائف غير متمايزة إلى وظائف أكثر تحديدا وتميزا. لتداخل هذه الأخيرة مع غيرها من جوانب السلوك،مكونة وحدات جديدة،فالقيم التي يتم تعلمها تنتظم في نسق يقوم على منطق الأولويات وارتقاؤه مرتبط بعدد من المتغيرات كالعمر، البناء البيولوجي، الظروف الحضارية والثقافية...الخ.

ت مع تزايد عمر الفرد، تتزايد عدد القيم التي يشتمل عليها هذا الحيز والمجال القيمي العام.

جـ- كلما نما الفرد وتزايدت معارفه وخبراته كانت قيمه أكثر تجريدا وانتظاما **(اوبنهايم)**.

2- **ظهور عامل السعي** نحو الانجاز من خلال التعاون مع الأصدقاء ويشير ذلك لوجود تغير في أنماط القيم التي يتبناها الفرد عبر المراحل العمرية المختلفة، وذلك من خلال إعادة توزيع الفرد لهذه القيم، وتقديره لها في ضوء ما تمثله من أهمية بالنسبة له. فتمثل قيمة الانجاز أهمية كبيرة في المراحل العمرية الثلاث إلا أنها مرتبطة بالتعاون مع الأصدقاء في فترة الطفولة، وبالتفرد والاستقلال في فترة

المراهقة. فالطفل لا يمكنه الانجاز دون الاعتماد على مساعدة غيره ومع نموه يبدأ في الاعتماد على نفسه.

3- **ظهور عامل الاقتداء** بالنماذج المثالية من الأشخاص في مرحلة الطفولة المتأخرة عن المرحلة العمرية التالية لها، ويعكس هذا العامل دور المحاكاة في تعلم الطفل القيم والمعايير الاجتماعية. فاختياره للشخص القدوة لا يتم عشوائيا ولكنه يختار النموذج الملائم الذي يساعده على حل مشكلاته،وقد كشفت عدة دراسات من أن الدافع إلى الاقتداء بالآخرين في المراحل العمرية المبكرة يتمثل في الحصول على المكافأة المباشرة والتقدير أو الثناء من قبل الآخرين.

4- **تميز مرحلة الطفولة** :بظهور عامل التوجه نحو الاستقلال مع الالتزام بالقيم الأخلاقية، في حين تميزت مرحلتا المراهقة سواء المبكرة أو المتأخرة بظهور عامل التوجه نحو الاستقلال مقابل التوجه نحو الآخرين وإقامة علاقة معهم.

4-5-2-3 المقارنة بين الذكور والإناث في كل مرحلة من المراحل العمرية الثلاث:

1- تتسم عوامل الذكور عن الإناث خاصة في مرحلتين المراهقة بأنها أكثر عمومية وشمولية من عوامل الإناث،وأرجع هذا الاختلاف لاحتمالين.

أ- اختلاف طبيعة النسق القيمي لدى الجنسين، والأبعاد التي ينتظم حولها، فهو أكثر تفصيلا لدى الإناث.

ب- نمو القيم وارتقائها يسير بمعدلات تختلف من جنس لآخر.

2- تميزت الإناث عن الذكور في المراحل العمرية الثلاث بظهور عامل التوجه الديني.

3- الذكور أكثر توجها نحو الاستقلال والتفرد،في حين أن الإناث أكثر توجها نحو التفاعل مع الأصدقاء خاصة في مرحلة المراهقة.

تشير معظم الدراسات التي أجريت في هذا المجال إلى أهمية التوجه الاستقلالي لدى الذكور،مقابل التوجه نحو القيم الاجتماعية لدى الإناث، فهناك اهتمام من جانب الإناث منذ طفولتهن بالأشخاص الآخرين، وحاجتهن الشديدة إلى تكوين علاقات حميمية، ورغبتهن في السلوك وفق

محددات الجاذبية الاجتماعية وإلى مجاراة الأعراف، وهذا راجع لتأثير البيئة وظروف التنشئة الاجتماعية وأساليب التربية المتعلقة بالفلسفة الاجتماعية لكل مجتمع.

4-6- تغيير القيم:

إن القيم كما تتعرض لظاهرة النمو والارتقاء بفعل عوامل فطرية ومكتسبة فهي كذلك تتعرض لظاهرة التغير بفعل العوامل ذاتها،فالقيم لكونها التمثيل النفسي داخل الفرد لأثار المجتمع والثقافة،فهو يسعى دائما إلى حالة من التوازن والانسجام.

فالقيمة هي محصلة التجربة اجتماعيا تستهدف توافق الفرد، والمجتمع مع المواقف الجديدة أو المشاكل،في غير صراع، كما أن تبادل الترتيب في القيم داخل النسق القيمي الفردي هدفه هو التواؤم والتوازن نفسيا أو اجتماعيا.

ولهذا كذلك كان دور التربية في خلق التوازن داخل أفراد المجتمع الواحد،وفي نفسية أفرادها،وذلك بتدعيم القيم الايجابية ونقد أو إظهار عيوب القيم الجامدة أو المعوقة بتوجيه النقد، ليتم توجيه الأفراد عنها " ويمكن للتربية أن تقوم بدور هام في مواجهة التغيير القيمي المنشود،حيث أننا يمكن أن نغير من قيم الفرد إذا ما غيرنا من موضوعات اهتماماته"(عبد القادر شريف، 2007).

وذلك عن طريق التعليم المدرسيالذي يعتمد على وسائل منظمة ومنتظمة في آن واحد، بالمناهج المدرسية في مختلف المراحل والتخصصات،بتكوين المعلمين وتوجيههم، وبعمليات التقويم التي يجب أن تستهدف شكل معين للمواطن الصالح... الخ.

يعتبر الفرد في مرحلة المراهقة والشباب في أحوج ما يكون إلى قيم للعمل على تدعيم تصوره حول ذاته، في علاقته بمن يحيطون به لذلك كان التناقض(**Contradition**) بين قيم الفرد وتصوره لذاته يمكن إحداثه عن طريق تغيير القيم الأقل" مركزية" ويبدو أن تطور القيم وتغيرها،ناجم جزئيا عن تأثر الفرد بمعايير جماعته المرجعية (**groupes de référence**) وقيمها، سواء كانت جماعة الصف أو المدرسة أو النادي أو المهنة...الخ (عبد المجيد نشواتي ، 1987،483) فالجماعة التي ينتمي إليها المراهق تلعب دورا هاما في تزويد الفرد باتجاهات ومبادئ عامة للسلوك، لتحديد قيمه.

وقد بينت بعض الدراسات(**Bower**,1964) عن أن التزام الفرد بقيم أقرانه يزداد بازدياد طول الفترة الزمنية التي يقضيها معهم ويقل انحرافه عن قيم الجماعة.

وتفيد دراسات أخرى أن القيم الأخلاقية والاجتماعية، كما تتجسد في السلوك الايثاري والتعاوني،تتأثر بسلوك الآخرين(وليس بأقوالهم أو مواعظهم) وتوقعات القبول والنبذ وقابلية التأثر بالذنب، وكذا معايير المسؤولية ومستوى المهارات المعرفية والاجتماعية(**rushton,1976.bayan,1977 (Bandura,1977)** (عبد المجيد نشواتي، 1987) وإن كل هذه العوامل مجتمعة تبين تأثير الخبرات السابقة في قيم الفرد لأن استراتيجيات تقديره لهذه العوامل، وما يمكن أن ينجم عنها من أثار تحدد بشكل كبير نسقه القيمي والأخلاقي.

ويشير علماء النفس إلى أن فترة المراهقة يمر عبرها الفرد بحالة من ارتباك خلقي وكذا تطرف سياسي، وتغير في القيم، وقبول للقيم الدينية أو الشك فيها ورفضها، ولكن هذا لا يحدث إلا لنسبة بسيطة من المراهقين، أما الأغلبية الساحقة،فتظل محتفظة بالاتجاهات الدينية التي يعتنقها الوالدين، أو يعتنقون مبادئ تشبه مبادئ الوالدين في الفلسفات السياسية والأخلاقية والجنس(محمود أبو النيل، 1978 ،420).

وإن عملية تغير الاتجاهات والقيم تعبر عن حالة اللاتكيف، وذلك بعد فترات زمنية من تعرض الفرد لمواقف الفشل والإحباط، أو بعد الضغوط الشديدة التي يقع فيها الأفراد تحت ظروف عصبية كالاحتيال، أو الاعتقال أو عمليات غسل المخ كما يتعرض لها علماء النفس الاجتماعي.

فبعد أن يجد الفرد تعارضا بين قيمه والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية الجديدة، وعندما يدرك عدم تناسب اتجاهاته مع قيمه يكون التفسير في الاتجاه مهما (محمود أبو النيل، 1978).

ويبين **كارلسون** (**Carlson**,1956) أن الاتجاهات السلبية نحو الأقليات يمكن تعديلها،وذلك بشرح وتوضيح أهمية الاتجاهات الايجابية السليمة نحو هذه الأقليات،لأن مثل هذه الاتجاهات تعكس القيم الأمريكية كالحرية والديمقراطية، وهو أسلوب معتمد في تغيير القيم السلبية داخل المجتمع وذلك بتغيير الاتجاهات التي يؤمن بها الأفراد.

ولا بد من الإشارة إلى" إن التغيير النسبي الذي تتميز به القيم مرتبط بتغير حاجيات ومواقف الفرد والشخصية الاجتماعية، يجعل نسقه القيمي مرنا نوعا ما،ويؤكد بعد ذلك الباحث أن ثبات القيم النسبي،فلو كانت القيم دائمة، دوما مطلقا لأصبح التغير على المستويين الاجتماعي والشخصي مستحيلا" (عبد الرزاق جبلي، 1984 ،133).

وهناك نوع من التغير على مستوى نسق قيم الفرد، فوجود الفرد أمام مواقف وضغوطات معينة، تدفعه إلى تغيير مراتب قيم على حساب أخرى، فتساعده على التكيف وإعادة التوازن إلى شخصيته وهذا ليس بانفصام فيها، بل تغيير طبيعي وسيكولوجي هام.

فالقيم من الناحية السيكولوجية " لا تتخذ مرتبة ثابتة وجاهزة لا تتغير، بل ترتفع وتنخفض، تعلو وتهبط،وتتبادل المراتب والدرجات فيما بينها، تبعا لظروف الفرد وأحواله، ورغباته من حيث قوتها وإيحائها وسهولة أو صعوبة تحقيقها(فوزية دياب، 1980 ،19).

وإذا كان الاتفاق لدى معظم الباحثين أن عملية تغير القيم والتغير على مستوى الأنساق القيمية قائم، فإنها ليست سهلة وبسيطة وبالتالي فهي تتم وفق آليات وأساليب سيكولوجية محكمة.

ففي مرحلة المراهقة يأخذ المراهق في فحص المبادئ والمثل الأخلاقية والمعتقدات الدينية، التي سبق وان تقبلها على علاقتها، ففي هذه المرحلة يبحث في الإجابات الخالية من التناقض في هذه المسائل وغيرها، سواء عند أساتذته، أو محيطه المدرسي الواسع، أو لوالديه وجماعة رفاقه، كما تعمل وسائل الإعلام من التلفزيون والسينما والصحف المختلفة على توضيح بعض القيم والاتجاهات المرتبطة بها، وكل هذه الوسائل تعتمد أسلوبي القدوة والإقناع بهدف التغيير،ويستهدف هنا التغيير لأسباب تربوية أحيانا أو اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية.

ويتم الإشارة إلى أسلوب آخر، تعتمده مؤسسات وإدارات معينة بهدف خلق قيم جديدة لدى أفرادها، وهو تحويل اهتماماتهم بأسلوب التوعية، والإقناع بالحجة نحو القيم المراد غرسها لديهم.

وتبقى هذه المرونة في التغير في انخفاض وارتفاع بعض القيم وتبادل المراتب ودراجات، أو التغيير الكلي في بعض القيم، الذي يجب أن يتصل اتصالا وثيقا بالتربية وبالفلسفة الاجتماعية التي تحدد الثابت والمتغير في كثير من الأحيان، وهذا بغرض ضمان انسجام واتحاد أفرادها في كثير من المسائل، ولا بد من توضيح مجموعة من العلاقات التي تقوم عليها القيم،وهذا بهدف التثبيت الايجابي أو حتى التعديل والتغيير الايجابيين، بالتدخل في الوقت المناسب وهذا طبقا للفلسفة الاجتماعية للمجتمع التي تحفظ ثوابت ومقومات الأمة،خاصة في ظل الصراعات التي أفرزتها ظاهرة العولمة.

خلاصة الفصل:

إن فهم ظاهرة نمو وارتقاء القيم عبر المراحل العمرية له أهدافه النظرية والعملية. فظهور الأنساق القيمية لدى الأفراد، وتشكلها عبر المراحل العمرية، شأنه شأن أشكال النمو الأخرى وإن كان يتسم بنوع من التعقيد.

فنسق القيم لدى الفرد، ليس مجرد نظام أصم لا وظيفة له، بل بالعكس، فهو ينتظم وفق آليات واستراتيجيات نفسية تتحكم فيها عدة عوامل، لها علاقة بالمحيط الحضاري والاجتماعي للفرد، ويؤدي وظيفة في شخصية الفرد.

كما أن مسألة تغييره أو تعديله، عادة ما تتسم بالصلابة وأحيانا بالاستحالة، لهذا كان دور تدخل مؤسسات التربية والتعليم في المجتمع، وكذلك دور الإرشاد النفسي والاجتماعي والمهني، في بنائه وتوجيهه توجيها سليما ضروريا.

فقد أصبح المجتمع في أمس الحاجة إلى قيم إيجابية بعد انتشار الكثير من مظاهر الانحراف السلوكي والأخلاقي من غش وكذب واحتيال، وعنف...الخ، الأمر الذي يتطلب جهود لغرس قيم أكثر فعالية، كالبناء والمسؤولية وحب الوطن، والإنجاز والطموح العالي...الخ.

الفصل الخامس

الدافعية والدافعية للإنجاز

تمهيد

1.5- مفهوم الدافعية

1.1.5- التعريف بمفهوم الدافعية وطبيعتها

2.1.5- بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية

3.1.5- وظائف الدافعية

4.1.5- أهمية الدافعية

5.1.5- تصنيف الدوافع

6.1.5- خصائص الدوافع

2.5- مفهوم دافعية الإنجاز

1.2.5- تعريف دافعية الإنجاز

2.2.5- مكونات دافعية الإنجاز

3.2.5- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز

4.2.5- نشأة دافعية الإنجاز

5.2.5- خصائص الأفراد ذووا الدافعية المرتفعة للإنجاز

6.2.5- قياس دافعية الإنجاز

7.2.5- العلاقة بين دافعية الإنجاز والقيم

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن الاهتمام بموضوع الدافعية يمكن الدارسون من فهم الكثير من المسائل النفسية الداخلية، ذات العلاقات الخارجية لفهم السلوك البشر. فكل سلوك بشري وراءه دافع، ولا يوجد سلوك إنساني دون دافع يدفعه، ودافعية السلوك تتعلق بالسؤال لماذا يسلك الكائن الحي –إنسان أو حيوان– بطرق وكيفيات معينة في مواقف ما، وفي مواقف أخرى بكيفية مغايرة.

بغض النظر عن التفسيرات النظرية المقدمة في هذا الشأن فموضوع الدافعية أو مشكلة الدافعية، التي لها علاقة بمختلف الجوانب الإنسانية، أصبح الاهتمام بها أكثر من ضرورة، في التعليم، العمل وفي مختلف المجالات، كما أن الكثير من الدوافع تحتاج إلى تفسير وفهم، بهدف الدراسة بغرض فهمها، ثم القيام بعملية التوجيه، كدوافع الانتماء، الحب، الاستقلال ،والإنجاز...الخ، كلها دوافع تحتاج إلى التوقف عندها.

ولفهم الموضوع تمّ التعرض للدافعية بمفاهيمها وتعريفها وأهميتها، وخصائصها وقد تمّ التركيز بعد ذلك على دوافع الإنجاز والأطر النظرية المفسرة لها، ونشأتها، وطرق قياسها، وعلاقتها بالقيم التي يؤمن بها الفرد التي تقف وراءها.

5-1- مفهوم الدافعية:

لابد من التنويه بداية أن مفهوم الدافعية، مفهوم افتراضي، وهذا يعني استنتاجه من الآثار التي يتركها في السلوك الملاحظ، فعندما تلاحظ التلميذ يأتي مبكرا للدراسة، في الوقت، وقد أنجز واجباته، وينتظر بداية الحصة باهتمام، تقول أن هذا التلميذ دافعيته قوية أو عالية والعكس كذلك بالنسبة للتلميذ الذي يتأخر ولم ينجز واجباته، وتراه مشوشا، غير منتبه، فتقول أن دافعيته ضعيفة أو منخفضة، إلى غير ذلك من السلوكيات التي تلاحظ،ويستدل بوجود دافع وراءها.

فتعرف الدافعية بأنها "حالة داخلية جسمية أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة، وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة"(عزت راجح، 1976، 76).

فحسب (إبراهيم قشقوش، 1997،09) "فالدافعية ليست سلوكا معينا أو حدثا يمكن ملاحظته على النحو المباشر". ويشير مصطلح الدافعية عند قطامي و عدس إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل(قطامي وعدس، 1955،2002) فالدافع

بهذا المفهوم يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات داخلية، أو رغبات داخلية، أما الحاجة (**Need**)فهي حالة تنشأ لدى الكائن الحي لتحقيق الشروط البيولوجية أو السيكولوجية، اللازمة المؤدية لحفظ بقاء الفرد، أما الهدف (**Goal**) فهو ما يرغب الفرد في الحصول عليه ويؤدي في الوقت نفسه إلى إشباع الدافع".

فالدوافع ليست أهداف وليست حاجات بل تستهدف إشباعها، فالدافع يعتبر شكل من أشكال الاستثارة الملحة التي تخلق نوعا من النشاط. فالدافع تكوينه فرضي، فهو الجانب السيكولوجي للحاجة، ويتم الاستدلال على وجوده من خلال آثاره السلوكية.

كما تعرف الدافعية أيضا على أنها: "القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة، يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية (النفسية) بالنسبة له، وبذلك يمكن تحديد العوامل التي تدفع الفرد إلى التقدم في تحصيله (قطامي وقطامي، 2000).

فينظر إلى الدافعية على أنها قوة داخلية تدفع الكائن الحي نحو نشاط ما موجه نحو إشباع حاجة معينة، يشعر بنقص فيها، ناتج عن خلل في التوازن البيولوجي أو في التنظيم الذاتي، ولابد من الإشارة إلى أن تداخل استعمال المفهوم مع مفاهيم الحاجات والانفعال و الطاقة هو الذي نتج عنه نوع من الخلط أو حتى الغموض، والتعرض لبعض المفاهيم سيجلي ذلك لاحقا.

5-2- التعريف بمفهوم الدافعية وطبيعتها:

ينظر إلى الدافعية (**Motivation**) على أنها قوة داخلية تحرك الكائن الحي نحو نشاط ما، موجه نحو إشباع حاجة معينة، يشعر بنقص فيها، ناتج عن خلل في التوازن البيولوجي أو في التنظيم الذاتي، ويستخدم مفهوم الدافع لوصف ما يستحث الفرد ويوجه نشاطه، كما يستخدم هذا المفهوم بصورة مباشرة، وإنما يمكن استنتاجه والاستدلال عليه كديناميكيات تحرك سلوك الفرد وتوجهه، ومن ثم فالدافع يجمع بين وظيفتي، استثارة السلوك وتوجيهه" (مصطفى حسين باهي وأمينة شبلي، 07،1998)

وحسب احمد عبد الخالق فان الدافعية تتمثل في "سعي الفرد لتركيز الجهد والانتباه والمثابرة عند القيام بالأعمال الصعبة، والتغلب على العقبات بكفاءة في أسرع وقت وبأقل جهد، وأفضل نتيجة، والرغبة المستمرة في النجاح لتحقيق مستوى طموح مرتفع، والمنافسة من أجل بلوغ معايير الامتياز". (أحمد عبد الخالق ومايسة النبال، 1991، 637. 653).

يلاحظ أن أغلب التعاريف تشير إلى أن الدافعية قوة داخلية وعادة ما تستثار لظرف داخلي أو خارجي، وتستهدف إذلال صعوبات معينة أو تجاوز عقبات لأهداف، فهي في ذاتها توجيهية لسلوك الفرد، فالدافعية عادة ما تعبر عن ظرف أو حال داخلي يعمل على تفعيل سلوك ما وتوجيهه.

5-2- بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية:

هناك الكثير من المفاهيم التي تصادف الباحث أثناء دراسته موضوع الدافعية، وقد تستعمل أحيانا للدلالة على المفهوم مثل مفهوم الهدف، الحافز الباعث...الخ، ومفاهيم أخرى كالميل والاتجاه، الطموح، القيمة...الخ، من المفاهيم التي يتم التعرض إليها في هذا المحور بالتعريف لتفادي التداخل بينها وبين المفهوم المدروس، أي الدافعية.

1- الحاجة :(Besoin) "عبارة عن الفجوة بين ما هو كائن فعلا، وما هو مرغوب فيه" (محمد عمر الطنوبي، 2001، 231).

فحسب **ماسلو (Maslow)** صاحب نظرية الحاجات فإن الدافع يظهر عندما يكون لدى الفرد حاجة تحتاج إلى إشباع، فالجوع يعبر عن اختلال في كميائية الجسم، يظهر في نقص العناصر الغذائية والطاقة، ويظهر في حاجة الجسم إلى تعويض هذا النقص عن طريق الطعام" (سهير كامل أحمد، 2000، 256).

كما قدم **ماسلو** سلّما كاملا من الحاجات وضعها في هرمية، في القمة الحاجات العليا للإنسان كتحقيق الذات وفي الأدنى الحاجات البيولوجي. فالحاجة إذن تنشأ لدى الكائن الحي عندما يختل التوازن سواء البيولوجي أو النفسي، الذي يهدد حياته.

2- الحافز: (Stimulant)عبارة عن قوة أو شعور داخلي يحرك سلوك الفرد لإشباع حاجات ورغبات معينة، فعندما يشعر الإنسان بوجود حاجة لديه، فإنه يرغب في إشباعها (محمد سلمان العميان، 2002، 280) فالطعام مثلا حافز لإشباع حالة الجوع عند الكائن الحي.

لاحظ عدد من الباحثين أن مفهوم الدافع والحافز مرادفان باعتبار أن كلا منهما يعبر عن حالة من التوتر لدى الكائن الحي نتيجة حاجة معينة، إلا أنه يلاحظ أن الدافع مفهوم عام يتدرج الحافز تحته، فمفهوم الدافع يستخدم للإشارة إلى فئتي الدوافع الفيزيولوجية والسيكولوجية معا. مثلا: دافع الجوع فيزيولوجي المنشأ ودافع الإنجاز سيكولوجي المنشأ، أما مفهوم الحافز فيشير إلى الدوافع السيكولوجية المنشأ فقط.

3- الباعث :(Incentive) مفهوم الباعث أحيانا تشير المراجع إليه مرادفا لمفهوم الحافز، إلا أن الحافز إذا كان يعني الشعور الداخلي أو القوة التي تدفع الكائن الحي لإشباع حاجة أو رغبة، فإن الباعث عادة ما يعرف على أنه موقف مادي أو اجتماعي يستجيب له الدافع، فالطعام مثلا مقابل حافز الجوع والماء مقابل حافز العطش، فالباعث هو الموضوع الذي يهدف إليه الكائن الحي ويوجه استجاباته سواء اتجاهه أو بعيدا عنه، ومن شأنها أن تعمل على إزالة حالة الضيق أو التوتر التي يشعر بها"(سامي محمد ملحم، 2006، 47).

4- الانفعال :(Emotion) الانفعالات هي الحالات الوجدانية المركبة التي تكون مصحوبة باضطرابات عضوية بارزة تشمل جميع أجهزة الجسم العضلي والدموي والتنفسي والغدي، فالانفعال في مظهره الخارجي مجموعة من الحركات الناتجة عن اختلال الاتزان، وخروج الإنسان عن حدود النشاط المعقول المنظم السوي، وينشأ الانفعال عادة عن إعاقة فجائية أو لميول ورغبات قوية، أو عن إرضاء غير منتظم لهذه الميول والرغبات (أحمد زكي صالح، 1984، 160).

تعتبر الانفعالات نوع من الدوافع، تنشط السلوك، تعمل كنظام مراقبة متطور لإعطاء مؤشرات عن حسن أو سوء سير الأمور.

5- الهدف :(Buts) ما يرغب الفرد في الوصل إليه، أو الحصول عليه، وفي ذلك إشباع لدافع ما.

6- الغريزة :(Instinct) يصف **ماك دوغال** الغريزة بكونها استعدادا فطريا، يحمل العضوية على الإدراك أو الانتباه لكل شيء يتصل بفئة معينة، وعلى الشعور اتجاهه بشيء من التأثر العاطفي، وعلى العمل أو الشعور بدافع إلى العمل يبرز بطريقة سلوك معينة تجاه هذا الشيء، وعلى ذلك فقد كان للغريزة ثلاثة مظاهر: مظهر معرفي وآخر عاطفي وثالث عملي. (حافظ الجمالي، 93-94 د.س.ط) والمظاهر الثلاثة المذكور تشكل أنواعا من الدوافع الإنسانية، البيولوجية والنفسية...الخ.

7- العادة :(Habits) تشير العادة إلى قوة الميول السلوكية أما الدافع فيركز على الدرجة الفعلية لمقدار الطاقة التي تنطوي عليها العادة، وبهذا فإنه يمكن اعتبار الدافع نوعا فعالا من العادات أو سلوكا متعلما ذا فاعلية (سامي محمد ملحم، 2006، 14. 198) فالعادة يتم استدعاؤها على فترات حسب الحاجة ولا تحتاج استثارتها إلى توتر عكس الدافع، حتى وإن كان كامنا يظل الفرد متوترا ما لم يشبعه.

8- الطموح :(Aspiration) وهو ما يسعى الفرد إلى تحقيقه، ومستوى نشاط وسعي الفرد يتأثر بمستوى طموحه، والذي يتأثر بدوره بعدة عوامل ويعرف (عبد الفتاح خليل، 1993، 39) الطموح بأنه الميل إلى تذليل العقبات وتدريب القوة، والمجاهدة في عمل جديد وصعب بصورة سريعة وجيدة، لتحقيق مستوى عال مع التفوق على النفس" ومستويات الطموح التي يحققها الفرد أو التي يطمح للوصول إليها وراءها دوافع يسعى لإشباعها سواء أولية أو كمالية.

9- الميل: (Tendance) مفهوم يشير إلى الأشياء التي نحبها أو نكرهها وإلى الأشياء التي نفضلها أو ننفر منها، والميل نحو الأشياء أو الأشخاص أو الأفكار (مثلا تخصص معين، متعة معينة، فكر معين... من خبرة مباشرة بالموضوع أو غير مباشرة، وللميل أيضا أهمية قصوى في تحديد سلوكياتنا، ويؤثر في تحقيق أهدافنا، لتوفير اشباعات مختلفة سواء علمية أو بيولوجي، ان ميل التلميذ لمادة الرياضيات يجعله يشد انتباهه نحو الدرس، وبالتالي يصل إلى الفهم ثم إلى النجاح في المادة وهكذا بالنسبة لمختلف ميولنا، لهذا كان دور الآباء والمعلمين والمرشدين ضروريا لتوجيه ميول التلاميذ مباشرة نحو أمور نافعة تجلب لهم الإشباع التام، وإن كانت الميول نسبيا غير ثابتة، فلا بد من اعتماد عدم الإفراط أو التفريط في التوجيه نحوها ولابد من وضع استراتيجيات لذلك.

10- القيم: (Valeurs) المفهوم يشير إلى الأشياء التي يعطيها الأفراد الاهتمام الخاص وقد شاع استخدام القيم بالتبادل مع الدافعية، حيث اعتبر **ماكليلاند** دافع الإنجاز بمثابة قيمة، وتعامل **فيذر (Feather)** مع الدوافع على أنها مكافئة للقيم، وعرفها بأنها بناء مترابط يتضمن الوجدان والموقف الحالي الذي يوجد فيه الفرد، وأنها تتكون مما يراه حسنا أو شيئا إيجابيا أو سلبيا" (عبد اللطيف خليفة، 2000، 78). والمثال التالي يوضح الفرق بينهما: ففي حالة القيم يكون الفرد أمام موقف الواجب، يقول أن أعمل هذا الشيء وفي حالة الدافع يقول: أريد أن افعل كذا، وفي حالة عدم وجود قيمة للدافع فإنه لا يشعر نحوه بالرغبة في التحقيق أو الوصول إليه.

و لابد من التأكيد على أن القيم ليست كالدوافع أو البواعث، فهي مجرد ضغوط تعمل على توجيه السلوك في اتجاه معين، بل تعني نظاما من الضغوط لتوجيه السلوك، ومن الأفكار والتصورات لتأويل هذا السلوك بإعطائه معنى وتبريرا معينا" (**Rokeach**, 1976) وفي ضوء ذلك يتضح أن هناك فرقا بين مفهوم الدافع ومفهوم القيمة، "فالدافع هو حالة توتر أو استعداد داخلي يسهم في توجيه السلوك نحو غاية أو هدف معين، أما القيمة فهي عبارة عن التصور القائم خلف هذا الدافع، فالتوقع

المنخفض لقيمة الإنجاز يترتب عليه نقص السلوك الموجه نحو الإنجاز، أما التوقع المنخفض لقيمة الإنجاز فيؤدي إلى زيادة هذا السلوك (عبد اللطيف خليفة، 2000، 84).

هذا عن مفهوم القيمة، وهناك مفاهيم أخرى ترتبط أشد الارتباط بمفهوم الدوافع كالنشاط والطاقة والانفعال. بالنسبة لمفهوم الطاقة فالدافعية ليست مفهوما غامضا أو غير معروض المصدر، فالطاقة تعبر عن نفسها داخل الإنسان في صورة نشاط، وحدوث الاستثارة (أحيانا تكون في صورة انفعال) أو سلوك. معنى هذا أن ارتباط بعض المفاهيم واستخداماتها أحيانا بدلا عن الأخرى قد يكون لسبب تزامن حدوثها أو اختلاف مجالات الاستعمال، فبعض المفاهيم كالطاقة مثلا تستعمل أكثر في علم النفس أو الرياضة، والأمر سيان بالنسبة للنشاط، والملاحظ أن الدوافع كقوى نفسية داخلية، تعمل في شكل مركب ومعقد.

يستعير **كيرت (Kurt)** بعض هذه المفاهيم المستعملة في الفيزياء لوصف عمليات نفسية كالدافعية، حيث يرى أن ما يوجه الطاقة هو أن ازدياد التوتر في جزء معين من النظام الحيوي للشخص أكثر من بقية الأجزاء، يؤدي إلى عدم التوازن، وهنا يحاول النظام توزيع التوتر بين أجزائه المختلفة فتتولد طاقة نفسية، وحين ينجح النظام في استعادة التوازن، أي يتساوى التوتر داخل النظام في أجزائه المختلفة يتوقف تولد الطاقة، ويركن النظام إلى الراحة" (جابر عبد الحميد جابر، 1986،481).

وهذا ما يدفع إلى التمييز بين مفهوم الدافعية للاستدلال عليها بناء على خصائص السلوك المدفوع الذي يقف وراءه دافع معين، وبهذا يتضح نوعا ما المفهوم.

5-3- أهمية الدافعية:

مفهوم الدافعية من أهم المفاهيم في علم النفس التربوي، وحتى بالنسبة لمختلف التخصصات الإنسانية والاجتماعية وحتى الاقتصادية التي تتجه للاستثمار في مواردها البشرية ورفع كفاءة أفرادها، وهذا بمعرفة ميكانزيم العمل للوصول إلى أحسن أداء وجودة المردود.

الدافعية تتحكم في توجيه سلوكيات الأفراد، فدوافع الفرد هي التي توجه السلوك لهدف معين، فيستحيل مثلا لمن لديه دافع قوي للأكل أن يتجه للنوم فيساهم مفهوم الدافعية كذلك في تفسير السلوك الضعيف والمتخاذل، والذي يحدث نتيجة انخفاض قوة الدافع لدى الفرد، وإن استثارة هذا الدافع وتنشيطه يؤدي إلى دفع السلوك والرفع من شدته وفعاليته. (جمال الدين ومحمد المرسي، 2000).

لابد من الإشارة إلى أن الدوافع تتحكم وتوجه كل سلوكيات الأفراد، ففي التعليم، كلما زادت دافعية الإنسان، زاد تعلمه وتحسن أداؤه، كما أنها تزيد من استخدام المعلومات والمعارف، وكذلك الإبداع لحل المشكلات. فللدافعية دور هام في تحفيز وعمل القدرات العقلية كالإدراك، والتذكر، والتفكير، وفهم الدوافع يجعل الإنسان يفسر الكثير من المواقف المحيطة به، كالحروب والإرهاب والقتل، والسرقة... الخ.

إن دافع السيطرة مثلا لدى المستعمر يدفعه إلى إدراك البلاد المستعمرة على أنها متخلفة وبدائية، وبالتالي فهي بحاجة دائما إليه لينهض بها ويساعدها. وكذلك المبالغة في تقدير الذات قد تدفع بعض الأشخاص إلى سوء التقدير بشأن بعض القضايا أو الأشياء على أنها تافهة على الرغم من أهميتها الواقعية والفعلية.

يرتبط بهذه الوظيفة للدافع ظاهرة تعرف باسم الأنماط الثابتة في الإدراك (**Stéréotypes**) وهو تصور متحيز، مفرط في التبسيط وغير مرن، وكثيرا ما يكون خاطئا، وهو عادة ما يكون خاصا بجماعة معينة أو يتم بواسطة تأكيد خصائص معينة (**هذو ماشي نتاع قراية**) فتتأكد هذه الصبغة في الأبناء، وحتى في أجيال، ويقدم الباحثون في ذلك مثالا بإدراك البيض للزنوج في الولايات المتحدة الأمريكية بأنهم أقل ذكاء وأكثر عدوانية وتخريبا، أو النظرة إلى المرأة على أنها ضعيفة لا تستطيع الاعتماد على نفسها.

فالتلميذ المشاغب في القسم قد يكون مدفوعا لا شعوريا نحو العدوان، لتحويل عدوانه الذي يعجز عن توجيهه نحو والديه المطلقين مثلا، وهو ما يعني أن فهم الدوافع لدى الأفراد يساعد على التدخل للعلاج وتعديل السلوكيات، و تدعم السلوك، فإذا واجه الفرد مواقف معينة سبق له أن سلك حيالها سلوكا ساعد على إشباع دوافعه أو حقق أهدافه، فإنه قد يعمد إلى نفس السلوك ويكرر حدوثه (جمال الدين ومحمد المرسي، 2000، 2001).

وللدوافع أهمية في مختلف المجالات الإنسانية، الصناعة، الزراعة، القانون، الصحة... كما أن الإنسان مهما كان عمره ومستواه الثقافي أو العلمي والاجتماعي فإنه يهتم بالدافعية في تفسير طبيعة العلاقات التي تربطه بالآخرين (صالح حسن الداهري، بدون .س. ط) وأخيرا فإن للدوافع أهمية في العلاج النفسي والتوجيه التربوي والنفسي، لأن الصراع بين الدوافع قد يؤدي إلى نشوء الأمراض النفسية.

5-4- خصائص الدافعية:

1- تعتبر الدوافع عملية معقدة وذلك للأسباب التالية:

أ -لا يمكن رؤية الدوافع بل يمكن استنباطها.

ب للإنسان حاجات أو توقعات متعددة تتغير باستمرار وقد تتضارب.

ت يشبع الأفراد حاجاتهم بطرق مختلفة، مما يزيد العملية تعقيدا.

ث إن إشباع الإنسان لحاجة ما، قد يؤدي إلى ازدياد قوة تلك الحاجة وليس إلى إطفائها.

ج إن السلوك الهادف لا يشبع في جميع الأحوال حاجات الإنسان، فكثيرا ما تحدث تحولات وعقبات مما يؤدي إلى حدوث سلوك آخر غير السلوك الإشباعي للحاجات.

ح من النادر أن نجد دوافع وحاجات منفصلة، بل عادة ما تكون في مجموعة حاجات ودوافع.

2- الدافعية ظاهرة متميزة: ما دامت الدافعية تمثل قوة داخلية تحرك السلوك وتوجهه لدى الفرد، وما دام كل إنسان يمتلك خصائص تميزه عن غيره، فإن الدافعية كذلك.

3- الدافعية ذات توجه قصدي:والمقصود بذلك أن كل إنسان عندما يتجه لسلوك معين، يقوم بذلك باختياره، فالدوافع قصدية.

4- للدوافع وجوه ومظاهر عدة: للدوافع مظاهر وأوجه مختلفة، في كيفية عملها وتحريكها وتوازنها، وفي كيفية توجيهها وجهة معينة، وكذلك في العوامل المؤثرة فيها، في ديمومتها (استمراريتها) أو إيقافها.

5- هناك نظريات ووجهات نظر مختلفة لتفسير الدافعية: تسهل عملية فهم عمل الدوافع وتفسيرها.

5-5- وظائف الدافعية:

لتحديد الخصائص والوظائف تتضح المسائل أكثر، وفيما يلي أهم وظائف الدافعية: فحسب (عمر عودة الريماوي، 2006) فإن الدافعية تلعب الدور الأهم في مثابرة الإنسان على إنجاز عمل ما، وربما كانت المثابرة (وهي الوقت الذي يصرفه الإنسان في عمل ما أو نشاط ما) من أفضل المقاييس المستخدمة في تقدير الدافعية عند الإنسان، إن الدافعية بهذا المعنى تحقق أربع وظائف رئيسية وهي كالآتي كما يرى **أرمرود (Ormord):**

1- الدافعية تستثير السلوك: فالدافعية هي التي تحث الإنسان على القيام بسلوك معين، مع أنها قد لا تكون السبب في حدوث ذلك السلوك، وقد بين علماء النفس أن أفضل مستوى من الدافعية (الاستثارة) لتحقيق نتائج إيجابية هو المتوسط، وحسب أعمال كل من **(Ritchard)** و**(Daniel)** و**(Kanon)** و**(Hell)** و**(Heeb)** فإن الدافع يعمل على تنشيط السلوك واستثارته وتحريكه في الكائن، أي ينتج فيه الطاقة اللازمة لأداء فعال (خيري وناس وآخرون، 2006) وبالتالي فإن الدافعية هي بمثابة المحرك أو الطاقة الكامنة لدى الإنسان تعمل على تنشيطه وتحفيزه نحو هدف معين.

2- تؤثر الدافعية في نوعية التوقعات التي يحملها الناس تبعا لأفعالهم ونشاطاتهم، وبالتالي فإنها تؤثر في مستويات الطموح التي يتميز بها كل واحد منهم، والتوقعات لديها علاقة وثيقة بخبرات النجاح والفشل التي قد تعرض لها الفرد سابقا، كما أنها تتأثر بطبيعة المهمة التي يكون الإنسان بصدد القيام بها، والضغوط الاجتماعية والمادية والنفسية التي يتعرض لها.

ولا بد من الإشارة هنا، إلى صورة الدافعية الخارجية التي تؤثر في استجابات الأفراد، فقد تكون توقعات الآخرين (من المعلمين أو الأولياء أو المحيطين بنا) تأثير على دوافع التلميذ وفقا لتوقعاتهم، فقد أكدت دراسات (**Rosenthal**&**Jacobson**, 1968) إلى أن التوقعات المنخفضة من قبل المدرس أثرت في تحصيل التلاميذ كما توصلت دراسات عدة إلى أن تحصيل التلميذ يتحسن حين ينقل المدرسون توقعات عالية إلى تلاميذهم (**Rutter**, **Maughane**&**Ouston** 1979, **Mortimore**, 1991).

3- الدافعية تؤثر في توجيه سلوك الإنسان، فللدافعية وظيفة توجيهية (**Directive**) فهي بمثابة المخطط، فهي توجه سلوك الفرد، وما ينوي القيام به مستقبلا نحو تحقيق الهدف، وهذا ما يوضحه **(Miller, & All)** في نظرية السلوك الموجه نحو الهدف، حيث يقوم الفرد بإجراء مقارنات بين الواقع (البيئة) والهدف ثم يعالج ما هو موجود في محيطه، ليحقق مزيدا من التوازن بين الواقع والأهداف التي وضعها.

ويذكر عبد اللطيف خليفة أن الدافعية تعمل كموجه(**orientateur**) عام لدى الفرد، وفي هذا الشأن فإن هناك من يميز بين التوجه الثابت، والتوجه الدينامي، كما أن هناك من يميز بين توجه الفعل **(Action)** وتوجه الحالة **(State)** حيث يكون توجه الفرد ديناميكيا في حالة وجود ضغوط من البيئة نحو السلوك الفعلي المناسب لمتطلبات البيئة (**Jacoby**&**Kelley**, 1990).

4- الدافعية بناء على ما تقدم من وظائف تؤدي إلى حصول الإنسان على أداء جيد، عندما يكون مدفوعا نحوه. وفي التعليم فإن التلاميذ المدفوعين للتعلم أكثر يكونون أكثر تحصيلا، وأفضل أداء.

وللدافعية وظائف عدة، بعضها يتضمن -فيما ذكر سابقا- ومنها:

5- وظيفة العقاب: إضافة إلى -ما ذكر سابقا- في موضوع التوقعات، فإن استعمال العقاب في أي نشاط يتعلمه أو يتعرض له الكائن البشري، سواء ماديا أو معنويا، تمكن الفرد من الابتعاد على أي ألم أو شدة، وهنا لابد من الإشارة إلى ضرورة اعتماد المعلم أو الآباء على العقاب المعنوي أكثر، ثم ضرورة عدم الفصل بين العقاب والسلوك لفترة طويلة، شرط ألا يكون عقابا قاسيا، يمس بشخصية المتعلم.

6- وظيفة الانتقاء، والتدعيم: وتضمن هذه الوظيفة تلك الاستجابات التي ترتبط بالثواب والعقاب، ودورها في تغيير السلوك، لأن المثيرات التي تتبع صدور الاستجابة قد تعمل على زيادة أو نقصان احتمال الإتيان بمثل تلك الاستجابة مرة أخرى، فتزيد أثناء الثواب وتنقص عند العقاب.

7- وظيفة الاختيار: وتتضمن هذه الوظيفة قدرة الفرد على معرفة اختيار النشاطات التي ترضي دوافعه وقدراته أيضا على معرفة ما يستطيع إنجازه وما يتوقع إنجازه، بناء على تصورات حقيقية دقيقة،وليس على رفع مستوى المثابرة لديه، وتقلل شعوره بالتعب لأنها وظيفة اقتصادية لمجهود الفرد وجهده (خيري وناس وآخرون، 2006).

8- وظيفة تثبيت أو تعديل السلوك: يعني الحفاظ على السلوك التي تم التوصل إليه، أو تعديله من سلوك موجه إلى هدف آخر، وقد يؤدي ذلك إلى مجموعة من ردود الأفعال داخل الفرد، وفي البيئة المحيطة به، ويكون ذلك بمثابة تعديل في حاجاته وتوقعاته ورغباته، وفي حالة توازن عامة للدافعية (ماهر، 1999).

فللدوافع قوة هامة في توجيه السلوك، والوصل بالفرد الإنساني إلى مستوى الإشباع المرغوبة، وقد ينتهي السلوك بالوصول إلى الإشباع، ليتجدد ثانيا، ربما بقوة أكبر بحثا عن فرص أخرى، واشباعات أكثر، وهو ما يجعل للدافعية أهمية كبيرة، مادام الفرد في تفاعل دائم مع محيطه.

5-6- تصنيف الدوافع:

إن العديد من التصنيفات التي قدمها الباحثون عند تقسيمهم لأنواع الدوافع المختلفة، سواء حسب المصدر، أو أصل الدافع، أو الوظيفة أو المنشأ، وأهم هذه التقسيمات هي:الدوافع الأولية والدوافع الثانوية:

1- الدوافع الأولية (البيولوجية): وهي الدوافع المرتبطة ببقاء الإنسان كالجوع والعطش والجنس، وهي دوافع مشتركة بين الكائنات الحية عامة وبين البشر خاصة في كل زمان وفي كل مكان، تعابيرها واحدة، وطريقة إشباعها تختلف باختلاف الخبرات والتعلم، أما هي فلا تتأثر بخبرات التعلم وهي سهلة الإشباع إلى حدّ ما.

وتؤدي وظيفة بيولوجية هامة هي الحفاظ على البقاء في الحياة، واستمرارية النوع، حدوثها يكون نتيجة اختلال التوازن العضوي والكيميائي في الجسم. وقدم العلماء قائمة لمجموعة من الدوافع الفسيولوجية وهي دافع الجوع، دافع العطش، دافع التنفس، دافع التعب، دافع الجنس، الدافع الأمومي (الأمومة).

وبعض هذه الدوافع قد يكون حيويا، بمعنى أن إشباعه ضروري لحياة الفرد، بينما البعض الآخر، ليس كذلك مثل دافع الجنس مثلا، رغم أنه من الحاجات البيولوجية إلى أنه إذا تعارض دافعان، أو تعارض وقيم معينة في المجتمع، يختار الفرد توجها معينا أي الدافع الملح أكثر، ويرجئ أو يعوضه.

لاحظ **كارل روجرز (C.Rogers)** أن الإنسان لديه القدرة عن الإشباع ذي المستوى الأعلى، حتى لو لم يشبع الدوافع الدنيا فبعض الفنانين والكتاب يكرسون أنفسهم تماما لفنهم، حتى لو كان الثمن هو الصراع مع الفقر، أو المسلم الذي يتعفف عن الجنس بالصيام.

2- الدوافع الثانوية أو المكتسبة (الاجتماعية أو النفسية): وهي دوافع ليست ثابتة عالمية عند كل الناس، بل تختلف من مجتمع لآخر، وهي دوافع تنشأ لدى الفرد نتيجة الظروف الاجتماعية المختلفة التي يعيش فيها، وفي هذا الإطار قدم **موراي (Murray)** قائمة لمجموعة من هذه الدوافع، وهي الابتكار، الانتماء، الاستقلال، العدوان، الدفاع، العمل المضاد، الاحترام، السيطرة، تجنب الدونية، تجنب الأذى، الرفض أو النبذ، الحنو، طلب المساعدة، التنظيم، التعب.

وإن إشباع هذه الدوافع يعتمد على الاتصال بالآخرين والتفاعل معهم، فالدوافع الثانوية على علاقة بالدوافع الفطرية،تؤثر وتتأثر بها، فكلاهما يتأثر بنوع المجتمع الذي ينشأ فيه الفرد وبالثقافة السائدة. بعض المجتمعات مثلا يغيب فيها دافع العدوان أو التملك كدوافع ثانوية.

2- الدوافع الداخلية والخارجية:تصنف على أساس المنشأ أو المصدر.

أ- **الدوافع الداخلية** : هي الدوافع أو القوة التي توجد في داخل النشاط أو العمل أو الموضوع، التي تجتذب المتعلم نحوها وتشده إليها، فيشعر المتعلم بالرغبة في الأداء، والانهماك فيه، ويتوجه نحوه دون وجود تعزيز خارجي ظاهر، ويكون التعزيز داخليا، متمثلا في الرضا الناتج عن النشاط التعليمي في حدّ ذاته، وعن الرغبة في بلوغ الهدف.

ب- الدوافع الخارجية : وهي تنشأ نتيجة علاقة الفرد بالآخرين، وتقوم على القوة الموجودة خارج النشاط أو العمل أو الموضوع، وتقوم هذه الدوافع على وسائل التحفيز أو التعزيز الخارجية، كالعلامات وعبارات التقدير أو المكافآت،هذا النوع من الدوافع مهم إذا لم يكن غاية في حدّ ذاته وإلا فهو يقتل روح الإبداع والابتكار.

3- التصنيف الذي يميز بين الدوافع الوسيلية والدوافع الاستهلاكية:وهو تصنيف حسب الوظيفة:

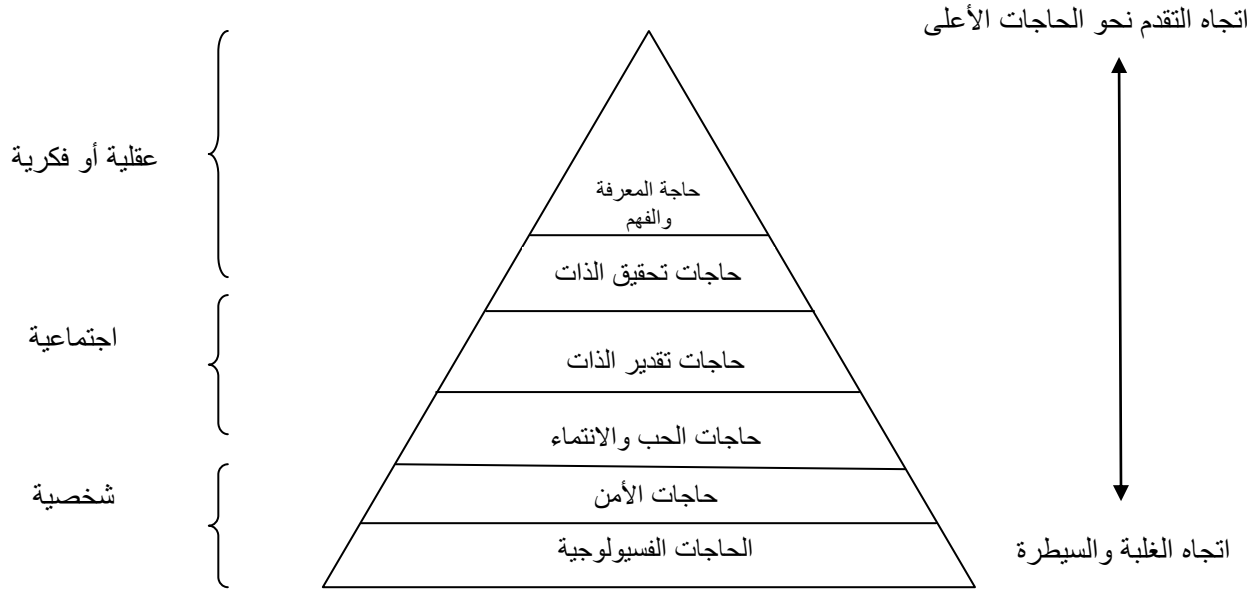
3-1 الدوافع الوسيلية :(Motives instrumentales) هي الدوافع التي يؤدي إشباعها إلى الوصول إلى دافع آخر.

3-2 الدوافع الاستهلاكية: (Motives Consommative) أما هذه الدوافع فوظيفتها هي الإشباع الفعلي للدافع ذاته. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000).

4- تصنيف ماسلو (Maslow) للدوافع: ويعتبر أهم وأشهر التصانيف المقدمة في هذا المجال، بحيث صور الدوافع بشكل هرمي، تقع في قاعدته الحاجات الفسيولوجية الأساسية، وفي قمته الحاجات الحضارية العليا وتحقيق الذات، وتحكم الدوافع ضمن هذا الهرم علاقة ديناميكية أساسية، وسمى **ماسلو** الحاجات الأساسية الأربعة الأولى بالحاجات الحرمانية باعتبار أنها الأقوى ظهورا والأكثر إلحاحـــــا

من غيرها، وسمى الحاجات الثلاث الأخرى في أعلى الهرم بالحاجات النمائية، والشكل التالي يوضح التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية **ماسلو**

الشكل رقم(1) التدرج الهرمي للقيم وفق نظرية ماسلو



الشكل رقم (01)التدرج الهرمي للقيم وفق نظرية ماسلو.

يعتقد **ماسلو** أن الأفراد الذين يتمتعون بصحة نفسية جيدة، هم القادرون على الانتقال صعودا في سلمه الهرمي، انطلاقا من تحقيق الحاجات الجسدية والفيزيولوجية التي تحقق الذات العليا. (جابر عبد الحميد جابر وآخرون، 2002، 167).

يلاحظ أن هذا التقسيم أخذ حيزا من الأهمية في أغلب الدراسات الاجتماعية والنفسية، والجدير بالذكر أن هذا الهرم لا ينطبق على جميع حالات الأفراد، فالتاريخ يذكر الكثير من الحالات التي سعت لأجل مبادئ أو إشباع حاجات نمائية كالاكتشاف والفن والمعارف، بالمقابل ضحت بالكثير من الحاجات الأساسية شأن القادة والأبطال...الخ.

وفي هذا السياق، لابد من الإشارة إلى أن دافعية الإنجاز تضمن في الدوافع المكتسبة الثانوية وكذلك في حاجات تقدير وتحقيق الذات كحاجات عليا حسب تقسيم **ماسلو** "حيث تعد دافعية الإنجاز مكونا أساسيا في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته، ويشعر بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أساليب تضمن له حياة أفضل (**French&all**, 1985).

5-2- مفهوم الدافعية للإنجاز:

تشير المراجع في علم النفس إلى أن مصطلح دافعية الإنجاز استخدمه لأول مرة **ألفرد أدلر (A. Adler)** الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، ثم **لكورت ليفن (K. Levin)** الذي عرض المصطلح في إطار تناوله لمفهوم الطموح (**Aspiration)** وهو عكس ما تورده بعض المراجع من أن **موراي (Murray)** هو أول من استعمل المصطلح (أحمد عبد الخالق، 1991).

وإن كان يرجع الفضل **لموراي** (عالم النفس الأمريكي) في أنه أول من استخدم مفهوم الحاجة للإنجاز (Achievementneds)، (Besoin d'accomplissement) بشكل دقيق، بوصفه مكونا من مكونات الشخصية.

مفهوم الدافعية من المحاور الأساسية في علم النفس، ومنه مفهوم دافعية الإنجاز كجانب أو فرع هام في نظام الدوافع الإنسانية، والتي برز الاهتمام بها في الدراسات السيكولوجية والتربوية كديناميكيات هامة للشخصية والسلوك، بل يمكن اعتبارها أحد منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر.

يعتبر **موراي** أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز في دراسة ديناميكيات الشخصية، وذلك باعتباره أحد متغيراتها الأساسية، كما يرجع الفضل إليه في بدء تحديد مفهوم هذا الدافع، وفي إرساء القواعد التي يمكن أن تستخدم في قياسه.

5-2-1- تعريف دافعية الإنجاز:

حسب **موراي** دافعية الإنجاز هي الرغبة في القيام بعمل ما أو أعمال جد جيدة، وبصفة سريعة، وتجاوز العراقيل والنجاح في الأعمال الصعبة والوصول إلى مستويات عالية من الفعالية، والبحث عفويا عن تحسين فعالية سلوكه بطريقة للوصول إلى مستويات أكثر ارتفاعا، هذه الفعالية القصوى تسمح له أن يبني أو يرسم صورة لذات إيجابية (**Françoise Raynal & Alain Reunner, 2001).**

ميز **موراي** في إطار نظريته أربعين حاجة تقريبا، مقسمة إلى حاجات حشوية الأصل، وعددها ثلاثة عشر حاجة (13)، وحاجات نفسية الأصل وأسماها أيضا الحاجات الظاهرة **(Manifest**

needs) وعددها عشرون حاجة (20)، واعتبرها حاجات عالمية، تتوفر لدى جميع الأفراد، بغض النظر عن جنسهم أو عرقهم أو عمرهم (عبد المجيد نشواتي، 1998).

يعتبر **ماهر (Maehr)** أن هناك ثلاثة أنواع من الدافعية للإنجاز هي:

- الدافعية الموجهة نحو المهارة.
- الدافعية الموجهة نحو العمل.
- الدافعية الموجهة نحو المواقف الاجتماعية (**Françoise & Raynal, 2001**).

يصف **ماكليلاند (Mcclelland)** أحد كبار المشتغلين في هذا الميدان (الدافعية للإنجاز) أنها تتميز بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها وتفضيل المهام التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي لا تنطوي إلا على مجازفة قليلة أو كبيرة.

فهي تشير إلى الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز والتفوق أو هي ببساطة الرغبة في النجاح.

الدافعية للإنجاز تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية في الدوافع، تمكن الإنسان من السعي للنجاح والتفوق والتميز لهذا يختلف الناس في هذا الدافع، وتظهر لديهم مستويات مختلفة منه، فهناك أشخاص يرون ضرورة التصدي للمهام الصعبة والوصول إلى التميز وهناك أشخاص يكتفون بقدر من النجاح، وهم في هذا يختلفون ويتوزعون في درجاتهم وقد سمحت أدوات القياس في علم النفس من تقدير ذلك.

يرى **ماكليلاند** كذلك أن دافع الإنجاز هو حاجة للسعي والتحدي للوصول إلى مستوى الإتقان، وبقدر ما تتوافر هذه الحاجة، حسبه عند الفرد بقدر ما يتسم سلوكه بالإنجازية، وكما هو ملاحظ فإن **ماكليلاند** استخدم مفهوم الدافع بدلا من مفهوم الحاجة الذي استخدمه قبله **موراي**، وإن كان تعريفه لدافع الإنجاز أنه حاجة، فالمفهومان لا يختلفان عن بعضهما البعض.

تقدمت إسهامات **ماكليلاند وزملاؤه** بالمفهوم من خلال الانتقال من تصور محدد بالحاجة للإنجاز إلى تصور وجد أي حدد بالتوقع، وقد لقي هذا التصور مزيدا من الاهتمام في نظرية التوقع-

القيمة من قبل **أتكنسون** أحد **زملاء ماكليلاند** ، والذي اهتم بسلوك المخاطرة (**Risk-Taking**) وبالدافع للإنجاز الذي يعتمد على هذا السلوك (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000).

عرّف **ماكليلاند وزملاؤه** (**Mcclelland&all**, 1953) الدافع للإنجاز بأنه يشير إلى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز، و عرفوا النشاط المنجز بأنه النشاط الذي يقوم به الفرد ويتوقع أن يتم بصورة ممتازة، وأنه محصلة الصراع بين هدفين متعارضين عند الفرد هما الميل نحو تحقيق النجاح، والميل إلى تحاشي الفشل.

يعرفه **أتكنسون** (**Atkinson**, 1964) بأنه استعداد ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد للإنجاز.

يضيف **فرنون** (**Vernon**, 1973) عامل مهم للدافعية الداخلية وهو التنافس مع الآخرين كدافع خارجي هام وكذلك التفوق العقلي. ويعرف **غاج وبرلينر** (**Gage&Bertiner** , 1984) الدافعية للإنجاز كمفهوم يستخدم لوصف ما ينشط الفرد ويستحثه أو يدفعه وما يوجه سلوكه" (مصطفى حسين باهي، 1998، 22، 23).

في ضوء تصور **أتكنسون** (**Atkinson**, 1964) فدافعية الإنجاز هي دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون ناجحا في الأنشطة التي تعتبر معايير للامتياز، والتي تكون معايير النجاح والفشل فيها واضحة أو

محددة أو هي المحصلة النهائية للعلاقة بين دوافع النجاح ودوافع تجنب الفشل بينهما (محمد بني يونس، 2004).

أمّا **رشاد عبد العزيز** فيعرف الدافع للإنجاز على أنه: "قدرة الفرد على تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة، والسيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية، والتحكم في الأفكار، وحسن تناولها وتنظيمها، وسرعة الأداء، والاستقلالية، والتغلب على العقبات، وبلوغ معايير الامتياز والتفوق على الذات، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم، والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة (رشاد عبد العزيز موسى، 1994، 89).

ولابد من الإشارة إلى أن الإفاضة والتوسع في تحديد مفهوم الدافعية هو بهدف تحديده بشكل واضح، ولأهمية الموضوع من كل الجوانب، وكما هو ملاحظ فلا توجد اختلافات في التعريف بالمفهوم، بل كل تعريف يورد يضيف لسابقه متغيرا آخر بهدف تحديد المفهوم حسب استخدامه في البحث أو الدراسة، ووفقا للتوجيهات النظرية لأصحابها.

5-2-2- مكونات دافعية الإنجاز:

يمكن تحديد مكونات دافع الإنجاز انطلاقا من الخصائص المميزة للسلوك المنجز، أو من خلال خصائص الشخص المنجز وأهم هذه المكونات هي:

1. الطموح: وهو الرغبة في الوصول إلى الأهداف المخطط لها.
2. الرغبة في الإنجاز أو الأداء الأفضل: مثل تعبير الفرد بذلك مثلا أريد أن أصبح طبيبا، وهو يعني التفوق ومزيد من الثقة بالنفس.
3. الرغبة في إعادة التفكير في العقبات: وهو مجابهة كل ما هو صعب والتغلب على الضعف والعراقيل.
4. الاستقلال: وهو أهم سمة للشخص المنجز وكذاك سلوك المنجز وهو التحرر من كل العراقيل والتحديات سواء كانت أعرافا أو تقاليد أو نظم تؤثر على إبداعه وأدائه بصفة عامة.
5. المثابرة: وهو سعي الفرد بأقصى جهد من أجل النجاح وبلوغ الأفضل.
6. الاتجاه نحو المستقبل: وهو التخطيط المكثف للمستقبل.
7. البحث عن التقدير: وهو بلوغ أكبر مستوى من النجاح.
8. المسؤولية الفردية: ويتمثل في تحمل الفرد نتائج العمل، وتحمل تبعاته أمام نفسه وأمام الآخرين.
9. التنظيم: وهو مكوّن هام في السلوك الذكي، ويتمثل في الدقة والترتيب والنظام والنظافة والاتزان والاهتمام بكل الأشياء التي توفر التنظيم (ليندة درقاوي،2007)

ويمكن إضافة مكونات أخرى كالشعور بأهمية الوقت، التخطيط للمستقبل، والسعي نحو التفوّق.

5-2-3- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

دافعية الإنجاز كغيرها من المفاهيم في علم النفس، تفسر وتتضح في إطارها النظري المعتمد في الأصل، الذي يعتبر نموذجا فكريا يعتمد عليه الباحث لتفسير وتوضيح مجال اهتمامه (أحمد دوقة وآخرون، 2011).

1- نظرية موراي (Murray):

أولى الأطر النظرية التي تناولت دافعية الإنجاز بالتفسير، ويعتبر **موراي** أول من قدّم مفهوم الحاجة للإنجاز، حيث حدّد قائمة تشتمل على 28 حاجة ذات أصل نفسي، من بينها الحاجة للإنجاز، كما يؤكد في تفسيره للسلوك على أهمية خبرات الطفولة المبكرة، ويرى أن الحاجة للإنجاز تحدد الرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة على نحو جيد، وقدم **موراي** تصوراته لقياس دافع الإنجاز من خلال اختبار تفهم الموضوع (TAT) (مصطفى باهي وأمينة شلبي، 1998).

2- نظرية الدافعية للإنجاز في ضوء التوقع-القيمة: (The expectancy value approch)

نظرية توقع-القيمة لصاحبها **تولمان (Tolman)** من بين نظريات التوقع العديدة في دراسة وتفسير الدافعية، إذ اعتبر أن العوامل الداخلية والخارجية هي ما يحدد السلوك وبين أن ميل الفرد إلى أداء فعل معين هو دالة أو حصيلة التفاعل بين ثلاثة أنواع من المتغيرات هي:

أ- المتغير الدافعي: ويتمثل في الحاجة أو الرغبة في تحقيق هدف معين.

ب- متغير التوقع: الاعتقاد بأن فعل ما في موقف معين سوف يؤدي إلى موضوع الهدف.

ج- متغير الباعث أو قيمة الهدف بالنسبة للفرد.

من خلال هذه المتغيرات الثلاث يتحدد توجه الفرد ومثابرته حتى الوصول إلى الهدف المنشود.

كما برزت أهمية هذا المنحى (التوقع-القيمة) لدى العديد من الباحثين في مجالات مختلفة، من بينهم **كارتز (Kartz)** الذي بين أهميته في تفسير انخفاض سلوك الإنجاز لدى أعضاء جماعات الأقلية نظرا لانخفاض توقعاتهم لقيمة الإنجاز،ووضح أن هذه التوقعات المنخفضة يترتب عليها الافتقاد إلى النماذج الناجحة التي يقتدي بها الأطفال في بناء نسق توقعاتهم، والعجز عن مواجهة المشكلات الصعبة (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000).

عموما هذا التوجه يؤكد على أهمية التوقعات لقيمة الإنجاز، فكلما كانت مرتفعة ارتفع السلوك الموجه للإنجاز، والعكس صحيح، أي أن الأفراد الذين تكون دوافع الإنجاز لديهم منخفضة أدى ذلك إلى دنو دافعيتهم للإنجاز، وهو ما يعني أن التدعيمات والتعزيزات المختلفة المقدمة للعمال والتلاميذ كلما كانت مؤكدة أدى ذلك إلى تحسن أدائهم.

3- نظرية ماكليلاند (Mcclelland) يفسر **ماكليلاند** حالة السعادة التي يصل إليها الفرد في حالة الإنجاز، ففي حالة ما إذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية تحقق حالة من السعادة والاطمئنان لدى الفرد المنجز فإنه يميل إلى الأداء والانهماك في السلوكيات المنجزة، أما في حالة العكس أي حدث نوع من الفشل، فإن الفرد، الذي تكونت لديه خبرات سيئة نتيجة له ، فإنه يميل لتحاشي الفشل، أي ينشأ لديه ما يسمى بدافع الابتعاد عن الفشل.

تشير نظرية **ماكليلاند** ببساطة ، إلى أنه في ظروف ملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام و السلوكيات التي دعمت من قبل، فإذا كان موقف المنافسة مثلا ماديا لتدعيم الكفاح والإنجاز، فإن الفرد سوف يعمل بأقصى طاقته وتفاني في هذا الموقف (عبد اللطيف محمد خليفة،2000، 109).

للنظرية أهمية كبيرة في تفسير سلوكيات الإنجاز لدى الأفراد وكيفية تدعيمها، وحتى التنبؤ بها، في حالة القوة أو الانخفاض، وقد كشف **ماكليلاند** أن الأفراد ذوو الحاجة المرتفعة للإنجاز يميلون إلى المواقف التالية بصفة كبيرة وهي:

1. مواقف المخاطرة المتوسطة، حيث يقل الإنجاز أو يحتمل عدم حدوثه أثناء المخاطرة المحدودة الضعيفة أو الكبيرة.
2. المواقف التي تتوفر فيها المعرفة بالنتائج أو العائد من الأداء، فالشخص يرغب في معرفة إمكانياته وقدراته، وإن توفر ذلك فقد يؤدي إلى ارتفاع في الدافعية للإنجاز.
3. المواقف التي يكون فيها الفرد مسؤولا عن أدائه، فالفرد يرغب في تأكيد مسؤوليته عن العمل، وكلما توفر ذلك للشخص توجه نحو الإنجاز بصفة أكبر.

للعلم فقد امتدت دراسة وأعمال **ماكليلاند** من البحوث المعملية التجريبية إلى البيئة الطبيعية، ودراسة المشكلات الاجتماعية، وذلك لتدعيم نظريته، من خلال دراسته للنمو الاقتصادي في علاقته بمستويات الإنجاز لدى بعض المجتمعات. وتمثل ذلك في كتابه عن المجتمع المنجز، وقد استعان بأفكار **ماكس فيبر (M. Weber)** في تفسير مستويات النمو الاقتصادي والتطور في علاقته بدافعية الإنجاز لدى

بعض المجتمعات، وحتى في دراسته التحليلية لبعض الكتابات التي ظهرت في الحضارة اليونانية، فقد أكد أن الدافعية المرتفعة للإنجاز كانت وراء ازدهار هذه الحضارة، وأن الدافعية المنخفضة كانت وراء انحدارها، وقد تأثر **بماكس فيبر** –كما ذكر سابقا– في إشارته لارتباط تطور المجتمعات الرأسمالية وازدهارها بنمط من القيم الدينية في المجتمعات البروتستانتية.

4– نظرية أتكنسون (Atkinson théorie): وضع **أتكسون** نظرية الدافعية للإنجاز في إطار منحى التوقع–القيمة، متبعا في ذلك توجهات كل من **تولمان وكورت ليفن** ، وافترض دور الصراع بين الحاجة للإنجاز، والخوف من الفشل. وقام بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة وأشار إلى أم مخاطرة الإنجاز في عمل ما تحددها أربعة عوامل، عاملان حسبه يرتبطان بخصال الفرد، وعاملان يرتبطان بخصائص المهمة أو العمل المراد إنجازه، وتتمثل في:

1– فيما يتعلق بخصال الفرد: حدد نمطان من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجه نحو الإنجاز، النمط الأول يتسم بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل، والنمط الثاني يتسم بارتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة بالحاجة للإنجاز، واستخدم **أتكنسون** في تقدير الحاجة للإنجاز اختبار تفهم الموضوع (TAT) إذ تقدم صورة أو سلسلة من الصور الغامضة للشخص ويطلب منه نسج حكاية عما يراه في الصورة، والافتراض الأساسي خلف هذا المنحى هو أن الخيالات أو القصص الخيالية يمكن أن تمد الباحث بمعلومات عن حاجات الفرد والدرجة المستخلصة من القصة تعبر عن إنجاز الفرد ومخاطراته.

أما بالنسبة للسمة الثانية، فقد استخدم في قياسها استخبار قلق الامتحان (**Test anxiété questionnaire)** الذي أعده **ماندلر و سارسون (Mandler&Sarson)** وهو اختبار لقياس القلق في موقف الاختبار، ويتفاعل كل من مستوى الحاجة للإنجاز، ومستوى الخوف أو القلق من الفشل كما في الشكل التالي:

النمط	مستوى الحاجة للإنجاز	مستوى القلق من الفشل
1– الدافع للإنجاز والنجاح أكبر من الدافع لتحاشي الفشل (MS>MAF)	مرتفع	منخفض
2– الدافع لتحاشي الفشل أكبر من الدافع للإنجاز والنجاح (MAF>MS)	منخفض	مرتفع

الشكل رقم(02) النمطان الأساسيان من الأفراد في دافعية الإنجاز (**Jung**,1978, p143).

2- فيما يتعلق بخصائص المهمة أو العمل المراد إنجازه: وقد حدد **أتكنسون (Atkinson)** أيضا موقفان يتعلقان بالمهمة **(Task)** وهي:

1- العامل الأول: احتمالية النجاح (Ps) (Porbability of success) وتشير إلى الصعوبة المدركة للهمة، وتعتبر أحد محددات المخاطرة.

2- العامل الثاني: الباعث للنجاح (Ts) (Taskincentive for success) فالأداء في أي مهمة يتأثر بالباعث للنجاح، والمتمثل في الاهتمام الداخلي أو الذاتي (Intrinsic interest) لأي مهمة بالنسبة للشخص.

كما تناول **أتكنسون** الباعث للنجاح في مهمة ما (Ts) وعلاقته بصعوبة المهمة حيث افترض أنه كلما كانت صعوبة المهمة متزايدة، كان الباعث مرتفعا والعكس صحيح بالنسبة للمهمة السهلة، لأن الرضا يكون منخفضا عند تحقيق وإنجاز الأعمال الصعبة أين يكون الرضا مرتفعا، والسلوك بالنسبة لتصور **أتكنسون** هو حاصل تفاعل بين الشخصية والبيئة، في ضوء صعوبة المهمة، فبعض المهام لها احتمالية عالية للنجاح في إنجاز ما(Ps) وبعضها الآخر عكس ذلك تماما.

افترض **أتكنسون** أن قيمة الباعث للنجاح هي دالة سلبية لاحتمالية النجاح، فهناك متعة كبيرة بالنجاح في المهام الصعبة عن المهام السهلة، وافترض أن الباعث السلبي للفشل (الخجل بعد الفشل) هو دالة إيجابية (احتمالية النجاح (Ps) وأوضح أن الخجل أكبر في حالة الفشل على المهام السهلة عن المهام الصعبة.

أما فيما يتعلق بالمخاطرة المتوسطة، فقد افترض **أتكنسون** مثل **ماكليلاند** أن السلوك ما هو إلى محصلة للدافع احتمالية النجاح على المهمة وباعث النجاح (**R=MxPxi**ووضح العلاقة بين محددات الدافعية للإنجاز ولخصها في المعادلات التالية:

1- الميل لتحقيق النجاح: (Tendency for success) (Ts): ويشير إلى دافعية الدخول أو البدء في موقف الإنجاز، ويتحدد هذا الميل في ثلاثة عوامل عبّر عنها في المعادلة التالية:

Ts=Msx Psx Is

الميل إلى النجاح = الدافع إلى بلوغ النجاح xاحتمالية النجاح x قيمة الباعث للنجاح

يتضح من هذه المعادلة أن الميل للنجاح (Ts) باعتباره دالة لاستعداد ثابت نسبيا هو محصلة أو نتاج العوامل الثلاثة التالية التي ذكرها:

أ- الدافع إلى بلوغ النجاح (Ms) (Motive to Achievesuccess): تتمثل في مدى قوة دافعية الفرد لبلوغ النجاح.

ب- احتمالية النجاح (Ps) (Protability of success): وتتمثل في مدى توقع واعتقاد الفرد لأنه سوف ينجح في أداء مهمة ما.

ج- قيمة الباعث للنجاح (Is) (Theincentive value of success): وتتمثل في قيمة الباعث للنجاح (Ts) حيث تنتج حالة وجدانية إيجابية عند نجاح الفرد في القيام بمهمته، مما يؤدي إلى ارتفاع هذا الباعث والعكس صحيح يكون في حالة الفشل في أداء المهمة.
أكد **أتكنسون** أن الأفراد المرتفعين في الدافع لبلوغ النجاح يشعرون بالفخر في حالة الإنجاز، نظرا لأنهم يستمتعون بالفعل بتحقيق النجاح.

2- الميل إلى تحاشي الفشل (Tendency to avoidfailure : TAF): والميل لتحاشي الفشل يكون قيمة الباعث للنجاح، ويؤثر سلبا على الدخول في مواقف الإنجاز وعلى أداء الفرد في هذه المواقف، والميل لتحاشي الفشل أيضا هو محصلة ثلاثة عوامل وهي التي حددها في المعادلة التالية:

TAF = MAF x PF x IF

الميل إلى تحاشي الفشل = الدافع إلى تحاشي الفشلx احتمالية الفشل x قيمة الباعث للفشل

أ- العامل الأول: الدافع لتحاشي الفشل (Motive to avoidfailure : MAF) ويتم تقديره بالدرجة على استخبار قلق الاختبار (TAQ) الذي أعده **سارسونوماندلر (Saron &Mandler)**.

ب- العامل الثاني: احتمالية أو توقع الفشل (Probalility of failure : PF) وهي محددة في معظم المواقف التجريبية بـــ PF+PF =1.

ج- العامل الثالث: قيمة الباعث للفشل (Intentivevalue of failure : IF) ويأخذ دائما رقما سلبيا، لأن الفشل قيمته كذلك، وإن قيمة الميل إلى تحاشي الفشل (TAF) سوف تكون سلبية في جميع الحالات.

فتفاعل هذه العوامل الثلاثة هو ما ينتج الميل إلى تحاشي الفشل، ومن خلال تحديد الميل إلى النجاح والميل إلى تحاشي الفشل يمكن تقدير ناتج الدافعية للإنجاز وهو كالتالي:

3- تقدير ناتج أو محصلة الدافعية (Resultant achievement motivation : Tr) ويتم تقديره بالمعادلة التالية: **Tr=Ts+TAF.**

(Ms x Ps x Is) + (MAF x PF x IF)

فمحصلة أو ناتج الدافعية للإنجاز أو الميل إلى بلوغ النجاح والميل إلى تحاشي الفشل = (الدافع إلى بلوغ النجاح x احتمالية النجاح x قيمة الباعث للنجاح) + (الميل إلى تحاشي الفشل x احتمالية الفشل x قيمة الباعث للفشل).

تم التأكد من هذه المعادلات، ومن النماذج التي طرحها **أتكنسون** من طرف (**ماكليلاند** 1958، **أتكنسون**، 1960، **وليتوين،litwin)** وأثبتت الاختبارات صدقها. كما قام **فيذر (Feather**، 1961) بفحص النتائج المترتبة عن الفشل المتكرر في حل بعض المشكلات العقلية، وتأكد أن الفروق الفردية في المثابرة في حل المشكلات غير القابلة للحل قد ارتبطت بالفروق في الحاجة للإنجازات وقد تم التأكد أن ذوي الحاجة المرتفعة للإنجاز يفضلون أداء المهام متوسطة الصعوبة، أما الأفراد ذووا الحاجة المنخفضة للإنجاز فيفضلون أداء كل المهام السهلة جدا والمهام الصعبة جدا.

تتوقف آثار النجاح والفشل في مواقف الإنجاز على عدة عوامل، منها نوع أو طبيعة المهمة، ومدى سهولتها أو صعوبتها، ومستوى الحاجة للإنجاز، بحيث يتوقع أن الدافعية في حالة المهام المتشابهة تتزايد بعد النجاح، وتتناقص بعد الفشل، وهو ما كشفت عنه الدراسات المبكرة لمستوى الطموح، مع الأخذ بعين الاعتبار معامل الفروق الفردية في الدافعية للإنجازات فتبين أنه يمكن أن ينخفض مستوى الطموح بعد النجاح، كما أنه يمكن أن يرتفع بعد الفشل (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000).

*** تقويم نموذج أتكنسون-ما كليلاند في الدافعية للإنجاز ومشكلات منحنى التوقع - القيمة:**

للإشارة هناك العديد من المشكلات المرتبطة بدراسة **أتكنسون و ماكليلاند** للدافعية في ضوء منحنى التوقع-القيمة، كما أن هناك العديد من الانتقادات والملاحظات التي قدمت لهما ويتم عرض بعضهما كما يلي:

1- أولى هذه المشكلات استعمالهم لمفهوم القيمة، ولم يتم توضيحه ولا المقصود به، وما هي الظروف التي تتزايد فيها قيمة الشيء، وتوضيح العمليات النفسية التي تقف وراءها، كل هذه الملاحظات لازالت غامضة لابد من تحديدها وتوضيحها.

2- التعامل مع الدافعية للإنجاز كعامل داخلي، وإهمال العوامل النوعية الخارجية المؤثرة فيها.

3- تركزت مواقف المخاطرة في المجال الاقتصادي، ولم تمتد لمجالات أخرى أكثر ارتباطا بالإنجاز البشري، المتمثلة في العلوم المختلفة، الفنون، الآداب، ولعل ذلك راجع إلى استخدام كل من **ماكليلاند و اتكنسون** لمصطلحات أقل شمولية.

4- ويوجه **كورمان (Korman, 1974)** ملاحظة للأسس النظرية التي قامت عليها الاختبارات التجريبية، إذ أنها حسية، بنيت على أساس مدى واسع من المهام غير المثيرة.

5- من الملاحظات التي وجهت لهما أيضا، وهي من المشكلات التي واجهت النموذج الأقدم لدراسة الدوافع الإنسانية تركيزه على الذكور دون الإناث، وهو ما يعني عدم إمكانية تطبيق تنبؤات هذه النظرية على الإناث، لفعل السياق النفسي والاجتماعي وكذا التنشئة الاجتماعية والدور الاجتماعي المنوط بهما، وقد كشفت دراسة **هورنر (Horner, 1969)** أن هناك من الأنشطة التي تناسب الإناث ولا تناسب الذكور، وأعطت مثالا بالإنجاز الذي يعتمد على العدوانية والمنافسة، الذي قد لا يكون ملائما للإناث.

6- ومن جوانب القصور أيضا في النظرية، أنها تعاملت مع منافسة الفرد لمعاييره الخاصة، وأهملت النظرية الإنجاز في ظل المنافسة بين الأشخاص وقد ميز بعض الباحثين منهم **فيروف (Veroff, 1969)** بين نمطين من الإنجاز أولهما هو الإنجاز الذاتي أو الفردي (Autonomo achievement) والثاني فهو الإنجاز الاجتماعي (Social achievement) وقد أشار **فيروف** إلى أن أعمال **ماكليلاند** ومعاونيه قد ركزت على الإنجاز الذاتي الذي يرتبط بصغار الأطفال أكثر من ارتباطه بطلبة الجامعة، في حين أن الدافعية للإنجاز الاجتماعي أكثر أهمية لهؤلاء الطلبة الجامعيين الذين درسهم **ماكليلاند وزملائه.**

7- وقد كشفت بعض الدراسات عن انخفاض ثبات وصدق اختبارات الخيال المستخدمة في تقدير الحاجة للإنجاز، كما أن ثبات هذه الاختبارات منخفض لدى الإناث عن الذكور (**Entwisle**, 1972) ورد **أتكنسون** على النقد، على اعتبار أن الانخفاض في معاملات الثبات يرجع إلى أسلوب إعادة الاختبار المستخدم غير ملائم،وأن طريقة التجزئة النصفية هي الأنسب للتأكد من ثبات اختباراته **(Atknson, 1974)** ونتيجة لوجه القصور الذي ظهر في نموذج **أتكنسون- ماكليلاند** لدافعية الإنجاز، ظهر عدد من التوجهات والمعالجات النظرية الجديدة، وسيتم عرض بعضها:

*** المعالجات النظرية الجديدة لنموذج أتكنسون:**

ظهرت في فترة الستينات والسبعينات –من القرن الماضي– بعض المعالجات أو الصياغات الجديدة لنظرية **أتكنسون–ماكليلاند** في الدافعية للإنجاز، وقد انقسم الباحثون إلى فريقين:

الفريق الأول اقترح صياغات بديلة، أما الفريق الثاني فقد اقترح بعض التعديلات للنموذج ومن بين هذه النماذج نجد:

1– نموذج فروم (Vroom'smodel): هذا النموذج ظهر في مجال الدافعية الصناعية (Industrial motivation, 1964) يعتمد أساس على المظاهر الخارجية للدافعية، ويرى أن أي فعل يمكن أن يؤدي إلى العديد من النتائج، وأن القوة نحو الفعل تحددها عوامل ثلاث:

1 -قيمة المكافأة: أي تقدير الشخص لقيمة المكافأة المقابلة لجهوده.
2 -الأداتية: تعني إدراك الفرد بأن تحقيق مستوى من أداء يعني مكافأة تقابله، أي ستكون دافعيته للإنجاز على أساس الفعالية المدركة بين الفعل والمكافأة.
3 -التوقع: وهو التوقع بأن الفعل سوف يؤدي إلى النتائج المرجوة من قبل.

ويمكن صياغة المعادلة التي حددها فروم في نموذجه كالتالي:

الدافعية = التوقع x الوسيلة x المكافأة (منفعة العائد) (**S. Michels,** 1989).

أخذ **فروم** بعين الاعتبار تأثير العوامل الخارجية، إلا انه لم يشر إلى القيمة الداخلية للحصول على هذه الجوانب أو العمليات الداخلية. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000).

2– نموذج هورنر (Horner, 1968): اهتمت **هورنر** بدراسة الدافعية للإنجاز لدى المرأة وحاولت معالجة أوجه القصور، في نظرية **أتكنسون–ماكليلاند**، فكلا من الدافع إلى النجاح ودافع تحاشي الفشل اللذان قدمهما الباحثان لا يكفيان –حسبها– لشرح السلوك المرتبط بالإنجاز لدى المرأة –مجال اهتمام دراستها– وطرحت بدلهما مفهوم دافع تجنب النجاح (Motive to avoid success : MAS) أو الخوف من النجاح (Fear of success) والذي اعتبرته أحد سمات الشخصية الكامنة في المرأة، والدائمة لديها، فهي تتعرض لتهديدات وصراعات داخلية، وخوف كبير من الرفض الاجتماعي إثر نجاحها، وتعتبر أن الإناث يخشين النجاح بدل الخشية من الفشل في مواقف الإنجاز وهي سمة تتكون

مبكرا في الفتيات أثناء اكتسابهن الدور الجنسي فهن –حسب الباحثة–يتعلمن أن المنافسة غير مناسبة لهن كإناث أو سيدات وأنها ملائمة فقط للرجال.

يلاحظ أن **هورنر** لم تضع الدافع لتجنب النجاح (MAS) في معادلة كغيرها من المعادلات التي ثم تقديمها –سابقا **لأتكنسون**– على الرغم من أهمية هذا الجانب بالنسبة للإناث، فالمرأة يمكن أن يكون لديها دافع مرتفع للنجاح (MS) ودافع منخفض لتحاشي الفشل (MAF) وتظل منخفضة في الميل الناتج أو النهائي (Tr) لأن الميل لتجنب الفشل ينشأ عن الدافع لتجنب النجاح (MS) وفي ضوء ذلك قام **أركيس وجاركسي** بصياغة معادلة للإناث كالآتي:

ناتج الدافعية للإنجاز = (الدافع لبلوغ النجاح – الدافع لتجنب الفشل – الدافع لتجنب النجاح) (احتمالية النجاح x قيمة الباعث للنجاح): Tr = (Ms – MAF – M-S)(Ps x Is)

والمعادلة تأخذ بعين الاعتبار صراع الإناث بين دافعيتهن للنجاح، ودورهن الجنسي المكتسب.

لابد من الإشارة إلى أن **هورنر** أضافت تصورا مهما جدا للدافع للإنجاز لدى الإناث، الذي يمكن القول كذلك أنه مناط بالظروف الاجتماعية أو التنشئة الاجتماعية والدور الجنسي، الذي ينيطه كل مجتمع لأبنائه سواء كانوا ذكورا أو إناثا، وهو لا يعني أن له صورة كالتي أشارت إليه الباحثة –دافع تجنب النجاح– وهو ما يعني كذلك صعوبة إخضاعه للقياس العلمي.

3– تصور راينور (J.O. Raynor, 1969): قدم **راينور** تصور إضافي **لأنكنسون و ماكليلاند** من خلال تأكيده على النتائج المستقبلية المحتملة للنجاح أو الفشل في إنجازها من خلال إدراك الفرد احتمال وجود الصلة بين أداء مهمة بين الحاضر والمستقبل. وفي هذا الصدد اكد أن الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة للإنجاز سوف يفضلون المهام السهلة عكس ذوي الحاجة المنخفضة للإنجاز مما يزيد من توجههم نحو الإنجاز تدريجيا، ويستمرون في المثابرة سعيا وراء الهدف المستقبلي عكس ما أشار إليه **أتكنسون**.

أضاف **راينور** بأن هناك احتمال لزيادة باعث النجاح في حالة ارتفاع الدافع النجاح عن الدافع لتجنب الفشل، مما يجعل نتائج الدافعية Tr يساوي ما يلي: **Tr**

ما يعني أن **محصلة الدافعية للإنجاز =(الدافع لبلوغ النجاح–الدافع لتجنب الفشل)** x(**احـ = (Ms – MAF)(Ps x Is) احتمالية النجاح x قيمة الباعث).**

4- تصور أتكنسون وبرش (Atkinson &Birch, 1970): صاغ الباحثان تصورا رياضيا، جوهره التعبير في الميول إلى الفعل عبر مرور الوقت، وكذا العلاقات بين هذه الميول، في نظرية تعرف بالنظرية الدينامية للدافعية للإنجاز أو نظرية الفعل (Theory of action).

التي تقوم على افتراض وجود تفاعل بين الدافع للنجاح والدافع لتجنب الفشل، وما ينتج من هذا التفاعل من قوة دافعية دينامية تؤثر في اختيارات المهمة الصعبة وفي الميول الموجهة نحو الهدف، وتتميز هذه الأخيرة بالقصور الذاتي (Inertinal operties) المشابهة لفيزياء **نيوتن**، حيث تتغير أهمية هذه الميول فقط عندما توجه إليها بعض القوى، وله عمليتين:

أ- الميل إلى الفعل (Action tendency): العملية تشير إلى نشاط الفرد لاختيار الأداء حيث تستثار بواسطة منبهات قد تشجع على المثابرة في مواقف الإنجاز، وتزيد هذه المنبهات أو القوى من ميل الفعل لأداء مهمة إلى حدّ سيطرته على الفرد ودفعه لإنهائها، وقد تكون المنبهات غير مشجعة، وتضعف ميل الفعل، وهي ما يسمى بقوى الاستهلاك (Forces of consummation)، وبموجبها يتحول الفرد عن أداء مهمة ما أكثر سيطرة وسيادة.

ب- ميل الرفض (Negation tendency): العملية الثانية من عمليات القصور الذاتي تشير إلى مقاومة و إضعاف أثر الميل إلى الفعل، وهي شبيهة بأفعال الخوف من الفشل. فهناك ارتباط بين الدافع إلى النجاح وقوى الإثارة، حيث أن الفرد يستمر في أداء المهمة والإنجاز، ويرتبط دافع تحاشي الفشل بقوة الكف مما يجعل الشخص بطيئا عند بدئه لمهمة معينة، وتحوله عنها لمهمات غير منجزة أخرى فحسب **أتكنسون وبرش** فإن ذوي الدافع إلى النجاح يظهرون مثابرة أكبر بعد النجاح أكثر منه بعد الفشل، عكس الأفراد الذين يتزايد لديهم الدافع إلى النجاح عن الدافع إلى تحاشي الفشل، فيؤدون ويثابرون بشكل أفضل بعد الفشل عنه بعد النجاح، وذلك نتيجة الافتقاد إلى ميل الرفض الذي يأتي عن طريق النجاح.

للإشارة هناك تطورات وإضافات قام بها **كوهل وبلانشكشب (Kuhl&blankenship, 1979)** تمثل في إدخال عمل كل من قوى الكف والإثارة في تنبيه الحاسب الآلي للعمليات العقلية في اختيارات المهام الصعبة، التي تفترض النظرية القائمة على التنبيهات (Stimulations) الآثار التالية:

1- سوف يختار الأفراد ذووا الدافعية الإيجابية المهام الأكثر صعوبة عن ذوي الدافعية السلبية.

2- يحدث تحول تدريجي في اختيار المهام الأكثر صعوبة لدى كل من ذوي الدافعية الإيجابية وذوي الدافعية السلبية.

3- يظهر الأفراد ذوو الدافعية الإيجابية (أو المدفوعين إيجابيا) تحولا سريعا في اختيار المهام الأكثر صعوبة بالمقارنة بالأفراد ذوي الدافعية السلبية.

قد دعمت هذه الدراسة نظرية **أتكنسون برش** تجريبيا، وحددت مفهوم الدافعية للإنجاز. ورغم هذا فهناك العديد من التساؤلات التي مازالت في حاجة إلى الإجابة، فحسب **سلاد و روش (Slade&Rush, 1991)**، فالتحول نحو المهام الأكثر صعوبة –مثلا- ليس مستمرا على طول الخط، فهناك سقف معين للأثر، حيث يمكن أن يتحول الأشخاص إلى المهام المتزايدة الصعوبة لفترة قصيرة ثم يستقرون عند مستوى معين (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000).

5- نموذج بيرني وزملائه (Birney& all, 1969): في إطار الانتقادات التي وجهها **بيرني** إلى نظرية **أتكنسون**، قدم نموذجا بديلا اشتمل فئات لأنماط من الشخصية تختلف عن تلك التي استخدمها **أتكنسون**. قام **بيرني وزملاؤه** بقياس الخوف من الفشل بواسطة اختبار تفهم الموضوع (TAT) ومن خلال تصميمهم لهذا الاختبار تحصلوا على درجة الضغط أو الدافع العدائي ((Hostile press (HP)، الصور المستخدمة في هذا الاختبار احتوت على أشكال مختلفة على السعي نحو الهروب والتوافق، والتغلب على العقبات، وهي أشكال تتضمن الاستجابة للعداوة والتهديد...الخ، وليس بها ما يشير إلى أنها تعني محاولة الإنجاز.

محور هذه النظرية هو افتراض أن الأشخاص الذين تعرض عليهم الصور، سوف يظهرون سلوك تحاشي الفشل في موقف الإنجاز. وتوصلوا إلى أن الأشخاص المرتفعين في الدفع العدائي ليسوا مدفوعين للفشل، ولكنهم يتجنبونه بسهولة من خلال عدم دخولهم في مواقف الإنجاز، فهم يفضلون أداء المهام المتوسطة التي يكون احتمال النجاح فيها كبيرا، لأنها تمدهم بمعلومات عن مدى قدرتهم على النجاح في الإنجاز.

5-2-3-5- الدافعية للإنجاز في ضوء نظرية التنافر المعرفي (Cognitive dissonance théorie):

نظرية التنافر المعرفي لصاحبها **فستنجر ليون** (L.**Festenger**) هي امتداد كذلك لمنحنى التوقع –القيمة. ملخصها أن لكل منا عناصر معرفة بذاته (ما نحبه وما نكرهه وأهدافنا، وضروب سلوكنا)، كما أن لكل منا معرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا، فإذا تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر بحيث يقضي وجود أحدهما منطقيا بغياب الآخر، حدث التوتر الذي يملي علينا ضرورة التخلص منه (حسين محي الدين، 1988، 23).

تفترض هذه النظرية أن هناك ضغوطا على الفرد لتحقيق الاتساق بين معارفه أو نسق معتقداته، وبين أنساق معتقداته وسلوكه، وقد أشار **فستنجر** إلى أن هناك مصدرين لعدم الاتساق بين المعتقدات والسلوك وهما:

أ –آثار ما بعد اتخاذ القرار.

ب آثار السلوك المضاد للمعتقدات والاتجاهات.

وتنشأ هاتين الحالتين نتيجة اتخاذ الفرد قرارا دون التروي ومعرفة ما ينتج عنه من تأثير على اتجاهاته وقيمه ومعارفه، أو في حالة إقدام الفرد على عمل معين يعطيه أهمية بالرغم عدم رضاه عنه في الحقيقة،وهذا لفائدة يرجوها أو ربح مادي، ومنه ينشأ لديه عدم الاتساق بين القيم والسلوك، وهو ما يسمى بالتنافر المعرفي (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000).

تكمن أهمية هذا الإطار النظري في اهتمامه بالجوانب المعرفية للدافعية والسلوكية وبإمكان تفسير مظاهر نقص الجدية، وعدم الاهتمام، وانخفاض مستوى الدافعية للإنجاز والاطلاع لدى الطلاب، فرغم أنهم يولون أهمية كبيرة للتعليم والنجاح إلا أن إحساسهم بضعف العائد من وراء هذا النجاح مستقبلا يجعلهم يشعرون بحالة شبيهة من التنافر المعرفي.

نظرا للنقائص المسجلة في هذا النموذج، قدم **فيشباين وأجزين (Fishbien&Ajzen)** نموذجا للفعل المبرر (Résonné action model) لتحديد العلاقة بين المعتقدات والاتجاهات والسلوك ولتحديد العوامل التي لها دور في الاتساق، وقد افترضا مبدئيا أن الفرد يسلك بناء على منطق معين، والنموذج المقدم من طرفها ملخصه ثلاثة خطوات:

- الأولى: يمكن التنبؤ بسلوك الشخص من خلال النية أو القصد.
- الثانية: يمكن التنبؤ بالمقاصد السلوكية من خلال متغيرين هما اتجاه الفرد نحو السلوك، وإدراك الشخص لاتجاه الآخرين نحو هذا السلوك.
- الثالثة: يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو السلوك من خلال توقع القيمة.

إن أداء الفرد حسبهما مرتبط بمعتقداته الشخصية عن مترتبات القيام بهذا السلوك وكذا بمعتقداته عن نظرة الآخرين وتوقعاتهم لهذا الأداء وبدافعيته لإتمام هذا الأداء، وصاغاها وفق المعادلة التالية:

السلوك = النية لأدائه = (معتقدات الفرد حول احتمال أداء السلوك إلى نتائج معينة x تقييمه له النتائج)+(مجموع إدراكاته لتوقعات الجماعة المرجعية x دافعيته لإتمام أداء السلوك).

بصفة عامة كشف البحث في مجال التنافر المعرفي عن أهمية عملية الاتساق في فهم الظروف التي تقف وراء الدافعية للإنجاز، وهو ما توصل إليه **أدامس** كذلك (Adams, 1965) فحالات الدافعية السلبية حسبه (مثل التوتر) تكون نتيجة لعدم التكافؤ بين المدخلات والمخرجات (المجهود، الوقت المستغرق) والعائد المادي، المعنوي، الاعتراف الاجتماعي...الخ، والفرد يسعى للتخلص من هذا التوتر بإحدى الطرق التالية:

أ -التشويه المعرفي لمدخلات الفرد/أو مخرجاته.

ب -الانسحاب من الموقف.

ت -التغيير الفعلي أو المتصور لمقارنة الشخص بين المدخلات أو المخرجات.

ث -التغيير الفعلي لمدخلات أو نتائج الفرد.

طبقا لتصور **آدمس (Adams)** فإن المدخلات المتمثلة في سلوكيات الإنجاز، سوف تتزايد في حالة إذا كانت النتائج أو المخرجات المترتبة على ذلك مرضية بالنسبة للفرد، بينما تتناقص سلوكيات الإنجاز إذا كان العائد أو المخرجات منخفضة وغير مرضية. ولهذا النموذج معقوليته، وهذا ما جعله أكثر حيوية في فهم الدافعية للإنجاز في المستقبل، بالرغم من القصور منهجيا، لعدم التميز بوضوح بين المدخلات والمخرجات ولصعوبة قياس المفاهيم التي أوردها النموذج.

تؤكد نظرية التنافر المعرفي **لفستنجر** على التناقض بين المعارف، الذي ينشأ عنه حالة منفرة تجعل الفرد يتحاشى التناقض في الحاضر وفي المواقف المستقبلية التي يمكن أن تؤدى إلى ذلك، وهو

ما أشار إليه **هب (Hebb)** فعدم التطابق بين المدخلات والتنظيم العصبي (Celebral organisation) دائما منفر.

ثم غير هذا التصور بعد ذلك في دراساته وأوضح أن عدم التطابق في المواقف الفعلية يمكن أن يكون ممتعا بالنسبة للفرد، فالأفراد أحيانا يسلكون بهدف التقليل من عدم التطابق، وفي أوقات أخرى يسعون إلى عدم التطابق (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000) وهو ما تحدث عنه **هانت (Hunt, 1965)** بالمستوى الأمثل من عدم التطابق السيكولوجي (Optimal level of incognity) وأن الأفراد مدفوعين للبحث عن هذا المستوى، وهو ما أشار إليه **ماكليلاند وآخرون** بعدم التطابق بين الإدراك، ومستوى التكيف، ويعتبرون أن الدوافع متعلمة، فالدافع للإنجاز دافع متعلم، وهو دافع داخلي، والمكافأة بالسنة له تتمثل في تحقيق الإنجاز ذاته.

5-2-3-6- نظرية العزو وتطبيقاتها في مجال دافعية الإنجاز:

تعتر نظرية العزو من أكبر النظريات الإدراكية تأثيرا في الدافعية، تركز على كيفية إدراك الأفراد لسلوكهم وتظهر أهميتها في فهم وتفسير دوافع الإنجاز كما يلي:

1- دوافع الإنجاز في علاقتها بالعزو : في هذا الصدد أكد **أركيس وجارسكي** "أن الأشخاص ذوي دوافع نجاح أكبر من دافع تحاشي الفشل، يترتب عليه خبرات وجدانية إيجابية لديهم، لأنهم يعزون النجاح إلى قدراتهم الخاصة، فيتشجعون إلى الدخول في مواقف أخرى للإنجاز مستقبلا، عكس الأشخاص الذين يميلون إلى تجنب الفشل (تحاشي الفشل) فهذا الدافع أكبر لديهم من دافع تحقيق النجاح، وهذا يترتب عليه انعدام خبرات إيجابية، وعدم وجود الشعور بالفخر والاعتزاز، وهم يعزون الأشياء إلى مصادر خارجية مثل الحظ، مما يجعلهم يترددون مستقبلا في مواقف إنجاز أخرى.

2- نظرية العزو في مجال التنبؤ بالنجاح والفشل: قام **وينر وزملاؤه(Weiner&all, 1971)** بتحليل أفكار **أتكنسون** التي يعبر من خلالها أن الميول الموجهة نحو الهدف تستمر حتى الحصول عليه، وأن عدم النجاح فيه قد يؤدي إلى تركه، أو بالعكس المثابرة إلى غاية الحصول على الهدف.

أكدوا أن العزو الخارجي يكون نتيجة التلازم بين الميول الموجهة نحو الهدف والتي تستمر حتى الحصول عليه والعكس صحيح، فالعزو الداخلي هو نتيجة لعدم التلازم ولم يقتصر عملهما عند هذا الحد بل عمل **وينر وكوكلا (Weiner&Kokla, 1974)** إلى تقديم بعدين للسببية لتفسير هذا التلازم.

2-1- مركز السببية (Locus of causality): ويشير إلى وجود نوعين من الإعزاءات:

أ- **الإعزاءات الداخلية** : وتتمثل في الأسباب الداخلية مثل، القدرات وسمات الشخصية، الاتجاهات، الظروف الصحية والحالات الانفعالية.

ب- **الإعزاءات الخارجية** : وتتمثل في الأسباب الخارجية مثل طبيعة المواقف، الظروف الاقتصادية، الظروف البيئية ...الخ.

2-2- الثبات -وعدم الثبات: (Stability – Instability) وهو يعني أن هناك بعض الأسباب الخارجية التي تتسم بالثبات كالقوانين، والأخرى تتسم بالتغير كالظروف الاقتصادية، الاجتماعية المحيطة بالفرد وكذلك الأسباب الداخلية.

أضاف **وينر** البعد الثالث والمتمثل في القدرة على التحكم، فبعض الأسباب يمكن أن تخضع لتحكم الفرد (كالمجهود مثلا) وأسباب أخرى لا تخضع لتحكمه (كالقدرة مثلا).

3- نظرية العزو في مجال تفسير الفروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز : بينت هذه النظرية أن هناك فروضا في عزو النتائج بين الجنسين، فعزو الفشل إلى الحظ يكون لدى الذكور، حيث نجد لديهم احتمالية النجاح أكبر، أما الإناث فيكون عزو الفشل لديهن لانخفاض القدرة أكثر منه إلى انخفاض المجهود.

وتم تفسير هذه الفروق بين الجنسين في ضوء مصدر الضبط (Locus of control) (الداخلي – الخارجي) وقد أرجع البعض من الباحثين انخفاض الدافع للإنجاز عند الإناث إلى اعتقادهن في العوامل الخارجية في حالة النجاح، وفي العوامل الداخلية في حالة الفشل، وأن الإناث يعتمدن على العوامل الخارجية في عزوهن أكثر. وقد أشار **حسين محي الدين** إلى أن الإناث موجهات بدافعية الإنجاز أقل من توجه الذكور، فهن موجهات بمعان اجتماعية يمثلها دورهن كأمهات وزوجات أكثر من توجههن بمعاني الإنجاز وتحقيق الذات (حسين محي الدين، 1988).

4- نظرة العزو في مجال تفسير الفروق بين أفراد المجتمعات والثقافات المختلفة في دافعية الإنجاز : وهذا نظرا للاختلافات الموجودة في أساليب التنشئة الاجتماعية، من عادات وتقاليد وقيم... فقد وجدت فروق جوهرية بين الأفراد في ثقافات مختلفة في دافعية الإنجاز، لأن الأفراد يختلفون من مجتمع لآخر من حيث التنشئة، كالفروق بين البلدان المتقدمة والمجتمعات المتخلفة.

وقد تبين أن الفروق في دافعية الإنجاز بين أبناء الثقافات المختلفة هي انعكاس للفروق في أساليب التنشئة الاجتماعية والقيم والاتجاهات والعادات، فقد أكد **لاو (R.C.Lao)** أن مصدر الضبط مثلا يختلف من مجتمع لآخر، وأن أفراد المجتمعات الصناعية المتقدمة أكثر اعتمادا على ذواتهم، وأقل تأثر بعوامل القدر والحظ، أي أنهم من ذوي مصدر الضبط الداخلي، لذلك يشعرون بالقدرة على السيطرة والتحكم في البيئة ومدفوعين للإنجاز بدافع داخلي، وواثقين من قدرتهم على الإنجاز وبذل الجهد والمثابرة والتفاني في العمل، في حين يتسم أفراد المجتمعات المتأخرة بأنهم أكثر اعتمادا على مصادر الضبط الخارجية، وبالتالي نجدهم مدفوعين للإنجاز والعمل معتمدين في ذلك على الصدفة والحظ والقدر (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، 172–173).

5– نموذج ميهر (Maehr) للدافعية للإنجاز في علاقتها بالثقافة : تصور **ميهر** ينصب على تأثير الثقافة في دوافع الإنجاز، وهو تصور كان امتدادا لبحوث **ماكليلاند،** ولنتائج الدراسات في مجال اللغويات، وفي تأثير الحرمان الثقافي (Cultural deprivation) على النمو الفكري لدى بعض الجماعات، وأشار إلى أهمية ظروف السياق في تنشيط وإثارة الدافعية للإنجاز. وتم وضع الجوانب الثقافية ضمن تعريفه لمفهوم الدافعية، وفي هذا السياق أكد الاهتمام بدراسة السلوك كمؤشر هام للدافعية بدلا من تركيز الاهتمام على العمليات الداخلية (كالحاجات والحوافز...الخ) في إثارة وتوجيه السلوك وحدد أنماط السلوك الذي يمكن من خلالها إثارة الدافعية وهي:

أ –التغير في التوجه (الاختيار).

ب المثابرة.

ت تباين الأداء.

قدم **ميهر** ثلاث إستراتيجيات لدراسة الدافعية للإنجاز في إطار ثقافي، وأشار إلى أنها مترابطة ومتداخلة، ولا يمكن الاستغناء عن واحدة منها والاعتماد على الأخرى وهي:

أ– **الاستراتيجية الأولى:** الثقافة (C) ـــــ الشخصية (P) ـــــ الدافعية (M).

تشير الثقافة (C) إل خبرات التعلم الاجتماعي للفرد. أما الشخصية (P) فتشير إلى الاستعدادات المسبقة، أو التهيؤ للاستجابة بشكل معين، وتشير الدافعية (M) إلى الميل الملاحظ في المواقف المختلفة.

هذه الاستراتيجية تعطي اهتماما واضحا لدور الشخصية في الدافعية، وتوجد اختلافات كبيرة في التوجه نحو الإنجاز بين أعضاء الثقافات، ومتى تظهر الدافعية للإنجاز. وقد أشار **ميهر** إلى تساؤلات كثيرة تثار حول هذه الاستراتيجية تتمثل في:

1- مشكلات التقدير أو التقويم : فيمكن تقدير الإنجاز من خلال فحص ودراسة الشخصية وطرح اشكال استخدام المقاييس التي تقوم على الخيال في تقدير الدافعية، حتى المقاييس والاختبارات لقياس دافعية الإنجاز تطرح –حسب– عدة تساؤلات في ملاءمتها لقياس الفروق بين الجنسين وحتى بين البيض والسود...الخ وهذا لإمكانية تحيزها لطرف دونآخر.

2- مشكلات المفاهيم : وفي هذا الصدد أكد **ميهر** أن **ماكليلاند** وغيره لم يهتموا بالتمييز بين الدافع للإنجاز والطرق التي يتحقق منها هذا الدافع وتأثره بالوسائل والغايات الثقافية، فالمعتقدات والمعارف تتأثر بالإطار المكاني الذي ينمو فيه الفرد ويستمد منه الغايات (القيم الغائبة) والوسائل (القيم الوسيلية) وطبقا لأسلوب أو طريقة التصور وتقويم الدافعية للإنجاز، فإن الأطفال من طبقات السود لديهم غايات قصيرة أو محدودة.

3- مشكلات التدخل : تفترض الاستراتيجية الأولى أن الدافعية للإنجاز يمكن زيادتها فقط من خلال التاريخ الشخصي للفرد، حيث تتضمن التغيرات في الدافعية للإنجاز تغييرا في الشخصية، لذلك يعتمد أي تغير في الدافعية في أي ثقافة على حدوث تحول أو تغير في الشخصية، على الرغم من أن هذا التدخل ممكن، لكنه أيضا يمثل مشكلة.

أكدت هذه الاستراتيجية على دور التعلم الاجتماعي في خلق وتكوين الاستعدادات الشخصية في إطار ثقافة معينة، ومعرفة الشخصية يحتم معرفة الإطار الثقافي.

ب- الإستراتيجية الثانية: وتتضمن:

الموقف (S) ـــ الشخصية (P) ـــ الدافعية (M).

فالموقف (S) هو السياق الذي يؤثر في الدافعية للإنجاز، أما الشخصية (P) فإنه لا يركز عليها بقدر ما يركز على الموقف في هذه الاستراتيجية، أما الدافعية (M) فهي نمط سلوكي ملاحظ.

الاستراتيجية الثانية تركز على الدور الذي تلعبه المواقف (أو المتغيرات الموقفية) في تحديد أنماط السلوك، وهي تختلف باختلاف الثقافات. فلكل ثقافة مواقعها الخاصة بها وكذاك وسائلها المحددة للسلوك، وفيما يلي أبعاد الموقف الحاسمة والمؤثرة في تحديد دافعية الإنجاز حسب **ميهر** دائما:

أ- **البعد المعياري (Normative dimension):** الإنجازي للفرد يتأثر بمعايير الجماعة، ذلك أن الفرد لا ينجز في فراغ، وإنما في ظل جماعة مرجعية.

ب- بعد وجهة الضبط (Locus of control dimension): يشير إلى تأثيرات إدراك الأشخاص وتصورهم لقدراتهم وإمكانياتهم على الإنجاز كما تؤثر في سلوك الإنجاز لديهم، وهذا يعني وجود علاقة بين وجهة الضبط، وعمليات العزو في دافعية الإنجاز، فقد تتمكن ظروف السياق أحيانا من خلق ما يسمى بخداع التحكم، المؤثر في دوافع الإنجاز.

ج- بعد العلاقات بين الأشخاص (Interpersonel dimension):هذا البعث الثالث يتمثل في تحصيل سياقات الإنجاز في متغيرات العلاقات بين الأشخاص، وتشير البحوث في هذا المجال إلى أهمية العائد وأثره على الأداء، وهذا العائد يتأثر بعلاقة الفرد بالآخرين، ومدى أهميته بالنسبة لهم، فالمثابرة وأنماط الاختيار تتأثر بكيفية تقويم المعلومات التي تصل إلى الشخص المنجز من طرف الآخرين.

ولابد من الإشارة إلى ما يسمى بالمعيارية الاجتماعية والتي تعني المقارنة بين أداء الفرد بالآخرين والمنافسة بينهم، وفي هذا السياق أعطى **فيروف (Veroff, 1969)** أهمية كبيرة للمنافسة الاجتماعية في السياقات الثقافية، في حين أعطى للمنافسة الذاتية اهتماما أقل.

د- بعد المهمة (Task dimension): وهي لا تعني فقط التعامل مع مستويات صعوبة المهمة ولكن أيضا الاهتمام بتحديد الاهتمام الداخلي للمهمة.

فهذه الاستراتيجية تبرز أهمية الموقف أو السياق في تحديد علاقة السلوك بالدافعية للإنجاز.

ج- الاستراتيجية الثالثة: وهي تتضمن ما يلي:

الثقافة (C) ـــــ الشخصية (P) ـــــ الموقف (S) ـــــ الدافعية (M).

يفترض **ميهر** في ضوء هذه الاستراتيجية أن التعلم الاجتماعي الذي يحدث في ثقافة ما (C) يؤدي إلى وجود استعدادات حقيقية في شخصية الفرد (P)، وهذه الاستعدادات بدورها تؤدي إلى سلوك دافعي (M) وهذا من خلال الاعتماد على السياق أو الموقف. تقوم هذه الاستراتيجية على أساس تحديد كل من الشخصية والموقف والتفاعل بينهما، كمتغيرات هامة وحاسمة، وهو يفترض تأثير العوامل الموقفية على الدافعية للإنجاز من خلال تفاعلها مع الشخصية (PxS) فالموقف هو الذي يحدد ويثير السلوك المفضل لدى الطفل.

هذا النموذج يقترب من نموذج **ماكليلاند** في إشارته لتحاشي الفشل، والميل للنجاح وبالمثل فإن متغيرات الموقف في هذا التصور تعمل في إطار أبعاد احتمالية النجاح في الموقف، وارتباطه بقيم الباعث (**Maehr**, 1974).

من خلال هذا التصور الذي وضعه **ميهر** لدافعية الإنجاز بإمكان فهم السلوك المنجز وملاحظته وغير ممكن تخيله، وبالتالي فيه إمكانية للتحليل ودراسة أي الموقف أو أي سياق، فتباين الدافعية للإنجاز متوقف على السياق الذي يثير الاستعدادات السلوكية في أي ثقافة.

هذا الفهم للدافعية الإنجاز يجعل تحديد **ميهر** ليس مجرد تعديل في النظرية التقليدية للدافعية، بل هو مختلف تماما، وأكثر ملاءمة لدراسة الدافعية للإنجاز عبر الثقافات (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، 180).

في سياق عرض مختلف الأطر النظرية للإنجاز، يمكن تقديم تصور **مصطفى سويف** عن تأثير الحضارة، وقد أكد أن الأبعاد المنظمة للحضارة في الشخصية تنتظم في محورين رئيسيين: الأول يمتد من الإنجاز إلى الفشل، والثاني يمتد من التقبل إلى الرفض، وفي ضوء هذين المحورين توقع وجود أربعة أنماط رئيسية للشخصية (دراسة على المجتمع المصري):

1. النمط متضخم الذات، أو النمط مركزي الذات (The ego-centric type).
2. النمط الساخر (The cynical type).
3. النمط الاكتئابي أو المنهار (The depressive or helpless type).
4. النمط الطفيلي (The parasitic type).

وقد تعرض لأوصاف و شرح لكل نمط على حدى :

فالنمط المتضخم، يتميز بقبوله العميق للقيم التي تقدمها الثقافة السائدة، وإنجازاته موافقة لسلمها القيمي، فهو يتميز بالطموح الشديد والتوتر المرتفع والتأكد من الذات يقترب من العدوانية، لا يتمثل مفهوم العقبة "الإحباط" ويكون رد فعله عدوانيا غالبا، لديه صعوبة في مراجعة المخطط السابق لتجاوز العقبة بنظرة نقدية.

والنمط الساخر، يجمع بين الرفض لقيم الحضارة السائدة، عكس الأول، رغم الإنجاز فيها بناء على معايير حددتها، ويواجه هذا التناقض بنقد الآخرين والذات، أو يتجاهل حقائق هذا التناقض. السمة الواضحة فيه العجز عن الشعور بالانتماء، العجز عن الحماس، وعاجز عن ممارسة معظم الخبرات التي تقتضي درجة عالية من اندماج الذات.

أما النمط الطفيلي، فهو يعتمد على الجمع بين تقبل مسلمات الحضارة السائدة، وبين الفشل في تحقيق الإنجازات التي تدعو إليها هذه المسلمات، وعلى قمة هذا النمط يقع المجرمون والمحتالون (كالنصب على المال العام، الاحتيال، الخداع...).

والنمط الأخير الاكتئابي، يجمع بين رفض الحضارة القائمة والفشل في تحقيق الإنجازات وأهم ما يميز صاحبه الشعور بالعجز عن ممارسة فاعلة، الشعور بأن كل شيء عديم القيمة، يعيش في ظل العجز الكامل، ويصل في النهاية إلى بلورة شخصية تشاؤمية محورها أنه هو نفسه مهدد القيمة (مصطفى سويف، 1985).

لابد من الإشارة إلى أهمية هذه النماذج من التصورات التي تهتم بدراسات وبحوث ميدانية على المجتمعات العربية الإسلامية، ومنها الجزائر لفهم تأثير بعض المعطيات التي تتحكم في دوافع الإنجاز خاصة بعدي الفشل – الإنجاز أو التقبل والرفض، أو حتى أبعاد أخرى تم الإشارة إليها في الأطر النظرية السابقة بهدف التوجيه والتحكم فيها نظريا وحتى عمليا، من خلال عمليات التدعيم أو التصحيح والتعديل والإرشاد في حالات أخرى.

5-2-4- نشأة دافعية الإنجاز:

يعرف الدافع بأنه حالة داخلية تحرك السلوك وتوجهه، إن أولى الدوافع الإنسانية تنشأ لدى الطفل في عمر مبكر تدفعه للبحث عن المكافأة وتجنب العقاب من خلال رضا الوالدين أو الأفراد القريبين من الطفل، الدافع هنا قد يكون مكافأة معنوية أو مادية، "فالطفل بداية يبحث عن الاهتمام من

والديه والثناء على ما ينجزه، ثم يظهر لديه التقييم الذاتي، فيعتمد على نفسه في تقييم نجاحاته في أداء أعمال ما.." (شيفر وميلمان،2000)

قد تكون الدافعية خارجية، عندما يكون الطفل مجبرا على سلوك ما، لإرضاء والديه، فالطفل مهتم بالتقييمات خارجية خاصة للوالدين، لأنها تجلب له رضاهما وبالتالي الإحساس باللذة والسعادة لأن هذا السلوك أو الأداء مرغوب فيه، فتلاحظ الطفل وهو في سن الثانية، متأثرا بمظهر التمركز حول الذات، ليسلك وفق ما يرضي محيطيه، ليحصل على الاهتمام والرعاية.

أو تكون مستدخله حسب **ليبير** (**Lepper mr**, 2005, 193) وهي تلك الدوافع التي كانت خارجية المنشأ، تم استدخالها بمرور الوقت لتصبح جزءا من أهداف الفرد أو جزءا من منظومته القيمية " حسب **جلاسر** (**Glasser**, 1990) فإن كل الدوافع تنبع من رغبة الفرد في إشباع حاجات أساسية وهي: البقاء على قيد الحياة، الحب، القوة، المتعة، والحرية، وجميع هذه الدوافع داخلية المنشأ، أما الدوافع الخارجية فقد كان يرى أنها الآفة الكبرى في التعليم، حيث يرى المسؤولون عنه، أن الدوافع الخارجية هي المحرض الأول للسلوك التعليمي، وهم غافلون عن الدوافع الداخلية المنشأ في المتعلم، لذلك فهم يفشلون في إقناع تلاميذهم بالعمل والإنجاز". (**Glasser**, **wiliam**, 1990, 39).

يؤكد **كليمو** (**Clement**, 1999) أن الدافعية الخارجية ومعززاتها تعد سببا في ظهور الدافعية الداخلية لدى التلاميذ، حيث يطور هؤلاء التلاميذ نوعا من الحب العميق للمادة تعليمية ما، على الرغم من أن الحافز الأول لدراستها كان خارجيا ذو عائد مادي ملموس". (**Clement** et **all**, 1999, 23).

لا بد من التأكيد على أهمية الدوافع الخارجية المتمثلة في أشكال التحفيز المختلفة واستثمارها في عملية التعلم، بهدف تحسين أداء المتعلمين، سواء التحفيز المادي أو المعنوي، وقد يكون العقاب بشكليه أيضا حافزا مهما إذا استعمل في أوانه وبترشيد من الكبار

يشير في هذا الصدد **بومبوس و غلوبر**، إلى أن التلاميذ في حاجة إلى وجود الرغبة في التعلم، ليس فقط للحصول على مكافأة خارجية، ولكن من أجل تحقيق معان أكثر عمقا، وإذا لم نتمكن نحن المربون من خلق ذلك الدافع الداخلي لدى طلابنا فقد يكون سلوكهم التعليمي مجرد الحصول على الحوافز الخارجية أو لتجنب العقوبات و الجزاءات دون أن تكون لديهم القدرة على الحكم على مدى أهمية أهدافهم وسبل تحقيقها، وما إذا كانت هذه الأهداف جديرة بالسعي وراءها أم لا"
(**Bumpus**&**Glober**, 1998, 452).

والدوافع الخارجية مهمة في مراحل عمرية معينة، حتى في ظروف تعليمية خاصة في حالة معاناة المتعلم من إحباطات أو صراعات ومشاكل معينة مع المنهج أو المعلمين، لتدخل الحوافز، والجزاءات من طرف المحيط بهدف التعديل وحل مشكلات المتعلم، ولابد من تخليص المهمة التعليمية بعد ذلك بالتعامل بمبدأ الجائزة والمكافأة (مبدأ بافلوف) ويتحرر المتعلم ويتجه نحو مرحلة هامة وهو التعلم الذاتي، وحب المهمة التعليمية والرغبة الداخلية في أداء جيد خاصة والتلميذ مقبل على مراحل تعليمية أعلى في الثانوية أو الجامعية، ليرتبط إنجازه بحاجاته الخاصة واهتماماته في الحياة.

فالدافعية الداخلية والخارجية تبقى تتلازم الحضور في كل محطات حياة الكائن البشري وفي كل اهتماماته وأدائه، وكثيرا ما يتجه الراشدون نحو الشعور بمزيد من المسؤولية أو ما يسمى التوجه الداخلي، الذي يدفع الشخص نحو الاستطلاع والاكتشاف والتعامل بجدية مع البيئة، ولكن لابد كذلك من وجود دوافع خارجية تثمن هذا التوجه الذي يؤدي إلى النجاح ومزيد من تأكيد الذات والأداء الجيد، فالجوائز والمكافآت مهمة للتلميذ في كل المراحل التعليمية، وهي كذلك للموظف والعامل.

5-2-5- خصائص الأفراد ذووا الدافعية المرتفعة للإنجاز:

تشير البحوث والدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز بالدراسة، خصائص ومميزات وسمات متنوعة ومتعددة تميز الشخصيات المنجزة عن غيرهم من الأشخاص العاديين.

إن أصحاب الدافع القوي للإنجاز لديهم إحساس المتعة بالمخاطرة المعتدلة في حالات ومواقف وتتوقف على القدرات الخاصة بهم، وليست التي تعتمد على الحظ، والتي لا يكون لهم تأثير وسيطرة فيها، كالمراهنات مثلا،وأصحاب الدوافع القوية للإنجاز عادة ما يسعون نحو الإتقان والتميز، وعلى قدر كبير من تحمل المسؤولية، لديهم القدرة على تحديد الأهداف ويتجهون نحو التخطيط الدقيق لتحقيقها.

ميزة ذووا الدافع القوي للإنجاز، عدم استسلامهم للضغط الاجتماعي الخارجي بل يعملون على مقاومته، يميلون إلى الثقة العالية بالنفس، وتحمل المسؤولية الفردية، كما يتميزون بتعلم الاستجابات بصفة سريعة، ولا يميلون إلى الأعمال الروتينية المملة، بل يحبون الأعمال التي تنطوي على شيء من التحدي، ونجد أن صفات رجل الأعمال الطموح، صاحب الروح المتحدية حسب (**موراي، 1988)** تتوفر بصفة كبيرة لدى أصحاب الدافع القوي للإنجاز كما يرى **ماكليلاند** أن ما يدفع أصحاب المشاريع هو الرغبة في الإنجاز وليس الحصول على الأرباح المادية.

يعمل ذووا الدوافع القوية للإنجاز على تحقيق أهدافهم معتمدين في ذلك على ما يبذلونه من جهد، ويعملون على حل مشاكلهم التي تواجههم، وإتقان أعمالهم والقيام بها بشكل جيد، وهي رغبة ذاتية في ذلك، وليس إرضاء للآخرين وغالبا ما يفضلون العمل مع الخبراء بدل الأصدقاء (مقدم عبد الحميد،1997).

كما أنهم يحاولون التحكم في مستقبلهم والتخطيط له، لا أن يتركوا مصيرهم عرضة للقدر أو الصدفة أو الحظ (رجاء أبوعلام، 1986) فيشعرون بالسعادة والرضا لمجرد تحقيق نتائج وإنجازات ناجحة بصرف النظر عن أي فوائد خارجية كالمكافآت على سبيل المثال (محمد سعيد وأنور سلطان، د.س.ط).

إنهم يعملون بجد واجتهاد عندما يكون هناك احتمال النجاح أكبر، ويمتلكون الرغبة في قضاء وقت طويل في العمل، ولديهم خصائص تؤهلهم لتحمل المسؤولية الشخصية في البحث عن الحلول للمشاكل، والرغبة في المخاطرة المحسوبة عند اتخاذ القرار، فهم يتجهون نحو الأعمال الحرة بدلا من ممارسة المهن والالتحاق بالوظائف الحكومية (محمود سلمان العميان، 2002).

ولديهم حاجة شديدة لمعرفة نتائج أعمالهم بسرعة، وأن تتوفر لهم معلومات سريعة عن مدى النجاح أو الفشل الذي أحرزوه، لأنهم يصبحون في حالة قلق، ممّا يجعلهم يميلون لبعض الأعمال التي بطبيعتها توفير معلومات سريعة عن مدى نجاح الفرد فيها (عبد الغفار حنفي وآخرون، د. س. ط).

يقومون بأداء الأعمال والأهداف القابلة للتحقق ويتسمون بالواقعية والحرص الشديد على استغلال الوقت وعدم تضييعه فيما هو مستحيل تحقيقه (**Block&autres**, 1993) كما أن مفهوم الذات يكون إيجابيا لديهم، وهو أقرب إلى الذات المثالية.

يميل الأشخاص ذووا الاهتمامات الإنجازية القوية أيضا إلى أن يقوموا بمخاطرات متوسطة تلائم حاجاتهم بصفة جيدة، ويحتاجون إلى إشباع حاجة للإنجاز، ويعملون إلى غاية الإحساس بالإنجاز الشخصي وباحتمال نجاحهم فيما بعد إلى الحد الأقصى.

إنهم أشخاص يحبون المهام التي يكون فيها لهم قدر كبير من الاستقلالية والمسؤولية الشخصية، ويعملون على بذل مجهود كبير في محاولة إنجاز وتحقيق الأهداف، ويثابرون لتحقيق نتائج أداء ناجحة، رغم ما قد يتعرضون له من محاولات فاشلة في بداية الأمر (سلطان بدر، د س ط).

في هذا الصدد، أكد **ماكليلاند** أن ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز يخلقون وضعيات يبرهنون فيها على مهاراتهم وبراعتهم بشكل يجعلهم يشعرون بالنجاح والاستقلالية والتفرد. (زكريا الشربيني، 2001) اتفق الباحثون على أن المجتمع الذي تشيع لدى أبنائه مثل هذه الخصائص يكون مجتمعا مميزا يسعى للإتقان والتميز (صفاء الأعسر، 1988، 165).

5-2-6- قياس دافعية الإنجاز:

تعتبر الاختبارات الإسقاطية أولى الأدوات التي استخدمها المختصون لقياس دافعية الإنجاز، فقد اشتق **ماكليلاند** صورا من اختبار (TAT) الذي أعده **موراي** بالإضافة إلى هذه الاختبارات هناك المقاييس الفيزيولوجية والمقاييس السيكولوجية، على سبيل المثال الاختبارات، ومقاييس التقدير الذاتي... الخ من الأدوات التي تمكن العلماء والباحثين من فهم وتفسير دافعية الإنجاز، وبالتالي إمكانية التنبؤ بالسلوك الإنساني.ويمكن باختصار إيراد هذه المقاييس والأدوات حسب تقسيمات الباحثين إلى المقاييس الموضوعية، والمقاييس الإسقاطية.

أولا: المقاييس الموضوعية: (Objective scales) يوجد العديد من المقاييس الموضوعية لقياس الدافع للإنجاز، بعضها صمم لقياس الدافع للإنجاز للأطفال مثل اختبار **ربنسون (Argule&Robison, 1968)** ومقياس **وينر (Weiner&Kukla, 1970)** وبعضها صمم لقياس الدافع للإنجاز للكبار مثل مقياس **مهرابيان (Mahrabian, 1968)** ومقياس سميث (**Smith, 1973)** ومقياس لن **(Lyn, 1969)** واختبار **هرمانز (Hermans, 1970)** (رشاد علي عبد العزيز، 1994).

للملاحظة فقد استخدمت هذه المقاييس في العديد من الدراسات الأجنبية وبعض الدراسات العربية بعد ترجمتها، وإعادة قياس صدقها وثباتها ، و أكد في هذا الصدد الدكتور عبد اللطيف محمد خليفة أن معظمها أي الدراسات العربية استخدم مقياس **هارمنز** مثل محمد رمضان محمد 1987، فاروق عبد الفتاح 1981، رشاد عبد العزيز موسى 1988، ...الخ، وكذلك بالنسبة لمقياس **مهربيان** ومقياس **لن**.

ومنها الأداة المستخدمة في البحث الحالي بعنوان مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين المعد أصلا من طرف **هيرمانز** (1970) مترجم إلى اللغة العربية وتم تكييفه في البيئة المصرية من طرف الباحث **فاروق عبد الفتاح موسى** بكلية التربية سنة (1987).

ثانيا: المقاييس الإسقاطية :(Projective scales) في هذه المقاييس النفسية يطلب من المفحوص أن يستجيب لمجموعة منبهات تقدم له، على افتراض أن حاجات المفحوص النفسية تؤثر على الطريقة التي يدرك بها المثيرات الغامضة، وأنه سوف يسقط دوافعه على هذه المثيرات". (سامي محمد ملحم، 2006) في هذا الإطار قدم **ماكليلاند** مجموعة من الصور، اشتقها –كما ذكر سابقا– من اختبار تفهم الموضوع (TAT) الذي أعده **موراي** عام 1937، وصمم وزملاؤه البعض الآخر منها، وذلك في جامعة **وسليان** في الفترة الممتدة ما بين 1997–1953، وظهرت في بحوثهم التي نشرت في كتاب دافع الإنجاز (The achievement motive).

بهدف قياس الدافع للإنجاز يقوم الباحث بعرض كل صورة في أثناء الاختبار على شاشة سينمائية لمدة عشرين ثانية أمام المفحوصين، ثم يطلب الباحث منهم بعد ذلك كتابة قصة تغطي أربع أسئلة بالنسبة لكل صورة من مثل: ماذا يحدث، ومن هم الأشخاص؟... ما الذي أدى إلى هذا الموقف؟... من الأسئلة يكشف فيها المفحوص عن ذكرياته ومخاوفه ورغباته، وللعلم فقد كثر استعمال هذه الأساليب التي واكبت تطور علم النفس في الأربعينات من القرن الماضي وخاصة مجال علم النفس العيادي، الذي استخدم في مختلف المجالات آنذاك.

يرتبط هذا الاختبار أساسا بالتخيل الإبداعي، ويتم تحليل القصص أو نواتج الخيال لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى الدافع للإنجاز (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، 98).

على الرغم من أن **ماكليلاند وزملاؤه** قد كشفوا عن معاملات ثبات وصدق مرتفعة لاختبار تفهم الموضوع، فقد وصل معامل ثباته إلى 0.96 إلى 0.58 في دراسة أخرى، وقد كشفت دراسات أخرى، استخدمت هذا الاختبار في دراسة دافعية الإنجاز إلى انخفاض ثباته (**Entwisle**, 1972).

رغم التعديلات التي أجريت على الاختبارات الإسقاطية في قياس الدافعية للإنجاز، فقد تعرضت للنقد الشديد من جانب عدد كبير من الباحثين على اعتبار أن هذه الطرق الإسقاطية ليست مقياسا على الإطلاق ولكنها تصف انفعالات المفحوصين بصدق مشكوك فيه، كما أنها تفتقد للصدق والثبات، وتتعرض لاختلاف في عملية تصحيحها من فرد لآخر، كما أن عملية التدريب على التصحيح تحتاج لوقت كبير (رشاد علي عبد العزيز موسى، 1997) لهذا اتجه الباحثون نحو تصميم أدوات أخرى لقياس دافع الإنجاز، تتلافى العيوب والصعوبات التي تنطوي عليها الأساليب الإسقاطية.

5-2-7- علاقة دافعية الإنجاز بنسق القيم:

يلاحظ وجود علاقة بين مفهوم الدوافع والقيم، و قد تعامل بعض الباحثين في دراستهم مع المفهومين على أنهما واحد، وقد أشاروا مثلا إلى حالة اختيار الفرد لسلوك دون آخر على أنها دافع، فدوافع الإنجاز أو الحاجة للإنجاز تعتبر بدورها قيمة في حد ذاتها يسعى الفرد ويثابر في سبيل بلوغ الهدف أو الغاية، والقيم بهذا المعنى تشكل نظاما من الضغوط لتوجيه السلوك، من الأفكار والتصورات لتأويل هذا السلوك بإعطائه معنى وتبريرا (**Rokeach**, 1976)

فالقيم تعتبر كموجهات للسلوك، تقف وراء أغلب دوافع الفرد، ومعظم تعاريف دوافع الإنجاز تؤكد أن دافعية الإنجاز استعداد ثابت نسبيا لدى الشخص، تحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل بلوغه ما يترتب عليه من الإشباع، وكذلك في المواقف التي تتضمن تقوم الأداء في ضوء مستوى محدد من الاختبار. (قطامي، 1999)، فالقيمة تقف وراء هذا الاستعداد، لتمده بالقوة أو بالعكس، والقيم تتميز بالثبات، فهي بمثابة المحرك والحافز لسلوك معين.

فالعلاقة بين القيم ودافعية الإنجاز يظهر أنها دينامية، وتأخذ خطين متوازيين الخط الأول: القيم تحدد مسار مستوى دافعية الإنجاز.

الخط الثاني: القيم تؤثر في مستوى دافعية الإنجاز رفعا وخفضا، فالقيم تحدد للفرد دوافع معينة للسلوك، من ضمنها سلوكه –كما ذكر سابقا– نحو تحقيق أهدافه في الحياة.

فالنظام القيمي للفرد هو مجموعة المبادئ والقوانين المنظمة والمتعلمة لمساعدة الفرد على الاختيار من بين هذه الاختيارات المختلفة، وحل الصراعات واتخاذ القرارات.

كما أنّ القيم تعبر عن حاجات الإنسان الأساسية (وتعمل كدافع لأنها تعمل على تحديد أنماط السلوك المثالي الذي يعتبر وسيلة للوصول إلى الأهداف المرجوة، كما أن القيم الغائية تعمل كدافع لأنها تزود الفرد بالقيم العليا التي تكمن وراء الأهداف (محمد بني يونس، 2004).

أكد ذلك **ماكليلاند** في دراسته للعلاقة بين النمو الاقتصادي ومستوى الإنجاز بين الأمم، متأثرا في ذلك بما قدمه عالم الاجتماع الألماني –المعروف– **ماكس فيبر** (**M.Weber, 1904**) من اعزاء الإنجازات الاقتصادية للعوامل الدينية، فقد لاحظ أن النظام الرأسمالي والرخاء الاقتصادي يبدو ناجحا في الدول البروتستانتية من أوروبا بالمقارنة بالدول الكاثوليكية، وأشار **فيبر** إلى أن غياب التنشئة السليمة وغرس القيم الحقيقية يعدّ مسؤولا عن فقر النظام الرأسمالي في الدول غير الأوروبية.

استعان **ماكليلاند** بهذه النظرية، وافترض على أساسها وجود علاقة بين الدين والحاجة للإنجاز، والنمو الاقتصادي، وتوصل إلى أن قيم البروتستانت تشجع على ارتفاع الحاجة للإنجاز لدى الأبناء، وبالتالي زيادة الإنتاجية في هذه الدول. كما أشار إلى أن الفروق والاختلافات في أساليب تربية الأطفال الأمريكيين قد ارتبطت بوجود فروق في الدافعية للإنجاز بين هؤلاء الأطفال (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، 23).

كما أكد **دوركايم (Durkeim)** في دراسته للتغيرات التي تحدث في المجتمع نتيجة المتغيرات السكانية والتي تستلزم ضرورة زيادة درجة تقسيم العمل (في مؤلفه المعروف " **تقسيم العمل في المجتمع**" Division of labor)، وكيف يؤثر ذلك على نسق القيم وطبيعة النظام الأخلاقي، فقد أطلق اسم التضامن العضوي (Organic solidarity) مقابل التضامن الآلي (Machani-Soli) المتأصل في نسق القيم العامة وفي العقل الجمعي حسب تعبيره ، وهو في ذلك يعطي أهمية للعلاقات المتداخلة لنسق معقد بين تقسيم العمل، حيث أن لكل فرد حرية واستقلالا خاصا، في حالة التضامن العضوي بين أفراد المجتمع، هذا ما يبين أثر المنظومة القيمية في أفعال وسلوكيات الأفراد في المجتمعات، سواء الصناعية أو غير الصناعية (محمد بني يونس، 2004).

لابد من التأكيد على أن دور النسق القيمي العام للفرد، كمرجع لقياس وتوجيه السلوك ضمن الإطار الاجتماعي، فتجعل الفرد أكثر تفضيلا (دافعية) لإيديولوجية سياسية أو دينية أو اجتماعية، هي المرجعية التي تصبح لها الأولوية في خيارته في العمل، والتقييم والحكم...الخ،وفي سائر شؤون حياته وهذا ما يعطي لموضوع نسق القيم حيوية أكثر لأجل التفسير والكشف عن هذه العلاقة.

خلاصة الفصل:

يتضح من خلال هذا العرض لمفهوم الدافعية، ودافعية الإنجاز لدى الأفراد، وللأطر النظرية المختلفة المفسّرة لها أهمية وتأثير دوافع الإنجاز على الأفراد بشتى مستوياتهم، وفي مختلف نشاطاتهم.

و لموضوع الدافعية أهمية كذلك في تفسير السلوك البشري، وللعلم فإن هذا السلوك ليس مجرد معادلات، وقد لا تكفي لتفسيره، وإنما الهدف هو فهم كيفية عمل، وميكانزيم توجه العضوية نحو السلوك في مواقف الحياة المختلفة أيا كانت، بهدف التأقلم معها، والتعامل معها بذكاء، بغرض الوصول إلى مستوى من الطموح، والذي يحتاج بدوره للدراسة والتفسير.

الفصل السادس

مستوى الطموح

تمهيد

1.6- مفهوم مستوى الطموح وتعاريفه

2.6- طبيعة مستوى الطموح

3.6- العوامل الديناميكية المحددة والمؤثرة في مستوى الطموح

1.3.6- المحددات والعوامل الذاتية

2.3.6- المحددات والعوامل الموضوعية

4.6- الحاجات السيكولوجية التي تعبر عن مستوى الطموح

5.6- أساليب قياس مستوى الطموح

6.6- العلاقة بين مستوى الطموح والنسق القيمي

خلاصة الفصل

تمهيد:

تتداول كلمة الطموح كثيرا في الحياة اليومية،وتعبر عن سمة أو صفة خاصة لدى بعض الأفراد، الذي يتميزون بالإقبال على الإنجاز والتفوّق والكفاح، لتحقيق أهداف طالما حلموا بها، ولم يتمكن غيرهم من أقرانهم في السن أو المهنة أو الجنس في الوصول إليها.

و إن قدرا معينا من الإنجاز وتحقيق الهدف يسمى مستوى الطموح، ولكن يختلف الإنجاز عن مستوى الطموح، فقد يكون غير مرضيا أو مختلفا فيه وفقا لتقويمات الأفراد.

لذلك كان لابد من توضيح المفهوم وتعريفه، وتحديد طبيعته والعوامل التي تؤثر فيه، وكذلك أساليب قياسه لتمكين الباحثين من دراسته، بغرض البحث والفهم، أو بهدف توجيه الأفراد وإرشادهم.

1.6مفهوم مستوى الطموح وتعاريفه (Niveau d'aspiration)

كلمة أو لفظة طموح كثيرة التداول بين عامة الناس، وبين الباحثين والدارسين خاصة، تشير إلى المستقبل أو النظرة لمستقبل سواء لفرد أو أمة أو مجتمع، المنبثقة من الوقت الراهن وتحمل في ثناياها توقعات وأهداف وآمال في تحصيل عمل ما، أو إنجاز ما، أو في مستقبل جيد مأمول، عموما تفيد التقييم الشخصي للفرد لإنجازه، وفقا لقدراته وإمكاناته مستقبلا.

و قد شاع استخدام مصطلح مستوى الطموح في الدراسات والبحوث والسيكولوجية، و كان استخدامه على نحو غير دقيق، حتى جاءت بحوث **ليفين (k. Levin)** وتلامذته، التي حددت المفهوم وأجرت الكثير من الدراسات التجريبية، وانتهت إلى تحديده بمصطلح مستوى الطموح (**level of aspiration)** كما بينت الكثير من أبعاده المختلفة، ففي دراسة **ديمبو(Dembo)** عن النجاح والفشل والتعويض والصراع ظهر لأول مرة استخدام مصطلح مستوى الطموح.

1. تعريف مستوى الطموح:

تعريف **ديمبو(Dembo,1930)** فقد ذكر أن "مستوى الطموح يتحدد بناء على شعور الفرد بالرضا أو عدم الرضا في واجب ما"وهو تعريف يبدو غير محدد، ويصعب إخضاعه للقياس التجريبي إلى أن جاء **هوبي(HOPPE, 1930)** الذي يعتبر أول من تناول مفهوم مستوى الطموح بالبحث والدراسة تجريبيا، كما يذكر **ليفين(k. Levin, 1944)** وذلك عندما قام بدراسة علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح حيث عرفه بأنه: "السلوك الجاد لتحقيق هدف فيه شيء من الصعوبة".

يلاحظ أن التعريف يحدد نوع الهدف وهو الصعب، وحسب **فرانك**(**FRANK**.J 1935) فان **هوبي** أعاد تعريف مستوى الطموح بأنه " المجموع الكلي لتوقعات الفرد وأهدافه أو غاياته الذاتية المرتبطة بأدائه المقبل في واجب محدد" (عبد الفتاح منصور خليل، 1993، 30).

يتضح من هذا التعريف أن **هوبي** تعرض لمستوى الطموح على أساس الأهداف الظاهرة للفرد التي يسعى لتحقيقها، وأغفل الأهداف الضمنية غير الظاهرة والمتعلقة بالدوافع والحاجات اللاشعورية، كما يلاحظ على هذا التعريف صعوبة إخضاعه للقياس والتجريب لشموليته وعموميته (كاميليا عبد الفتاح، 1984).

تعريف فرانك (FRANK.J,1955):

عرّف **فرانك** مستوى الطموح " بأنه مستوى الإجادة المقبول في واجب مألوف، يأخذ الفرد على عاتقه الوصول إليه بعد معرفة مستوى إجادته من قبل في ذلك الواجب" (كاميليا عبد الفتاح، 1984،10).

ما يلاحظ في التعريف، أن **فرانك** قد قصّر مستوى الطموح على تقدير معين، آخذا بعين الاعتبار خبرات سبق أن مر بها الفرد، وهو صحيح، فالفرد يستعين بخبراته السابقة لتقدير ما هو آت، ولكن هذا غير كاف، فقد يستعين بالخبرات المماثلة، وقد يتأثر كذلك بتكوينه الشخصي الدينامي، فمستوى طموحات الأفراد كثيرا ما تتأثر بدوافع لا شعورية، إضافة إلى الخبرات السابقة، وهو ما يعتبر قصورا في هذا التعريف.

تعريف جاردنر(GARDNER, 1949):

"حدد **جاردنر** مفهوم مستوى الطموح بأنه القرار أو البيان الذي يتخذه الفرد بالنسبة لأدائه المقبل" . (كاميليا عبد الفتاح،1984، 10).

ما يلاحظ في التعريف أنه أغفل ماهية مستوى الطموح وقصر تعريفه على قرار الفرد حين يقبل على أداء عمل ما. وقد اتفق مع فرانك في اهتمامها بمستوى الأداء المقبل.

تعريف إيزنك(H.Eisenck,1952):

قد أجرى مع تلامذته عدة دراسات على مستوى الطموح، إلا أنه لم يضع له تعريف، وقد اكتفى بتعريف الطموح بأنه " الميل إلى تذليل العقبات وتدريب القوة والمجاهدة في عمل جديد وصعب

بصورة سريعة وجيدة، لتحقيق مستوى عال مع التفوق على النفس " (عبد الفتاح منصور خليل،1993،31).

التعريف يشير إلى الطموح أنه مجرد ميل، و إن كانت ماهية مستوى الطموح هو القدرة على تذليل الصعوبات وتخطي العقبات،إضافة إلى عوامل يتضمنها كالمثابرة، والميل لتذليل الصعاب والميل للتفوق.

يعرّف **دريفر(Driver, 1952)** مستوى الطموح بأنه الإطار المرجعي الذي يتضمن اعتبار الذات، أو هو المستوى الذي يشعر الفرد على أساسه بالنجاح أو الفشل"(كاميلياعبدالفتاح، 1984،11)

وإن اعتبار الذات، أو تقدير الذات من العوامل الأساسية المحددة والمؤثرة في مستوى الطموح، أو هو الإطار المرجعي حسب الباحث لتعريف مختصر،ولا يتضمن العمليات المتضمنة في مستوى الطموح.

وفيما يلي يتم إدراج بعض التعاريف لدراسات وبحوث عربية:

تعريف عزت راجح (1968):

اعتبر **راجح** مستوى الطموح دافعا اجتماعيا فرديا وعرفه بأنه:" المستوى الذي يرغب الفرد في بلوغه أو يشعر أنه قادر على بلوغه وهو يسعى إلى تحقيق أهدافه في الحياة وإنجاز أعماله اليومية"(أحمد عزت راجح،1968،103).

يلاحظ أن التعريف يذهب إلى ما ذهب إليه تعريف **هوبي**، كما أنه لم يذكر شكل هذه الأهداف وهو ما جعل التعريف يقرب مستوى طموح الفرد إلى مستوى السلوك العادي الذي لا يتطلب مجهودا وتحديا للعراقيل والصعوبات.

تعريف قشقوش (1975):

"إن تحديد وجهة الطموح أو مجاله تعتبر نقطة هامة، إذا كان الهدف هو تحديد وقياس المطامح في صورة مستويات، إذ أن مطامح الفرد أو تطلعاته تنتمي بالضرورة إلى جوانب معينة من حياته، ويسعى الفرد كي يصل في كل منها إلى ذلك المستوى، الذي يتفق وتكوينه النفسي وإطاره المرجعي" (عبد الفتاح منصور خليل،1993، 32).

وفي نفس الاتجاه تذهب **كاميليا عبد الفتاح** في تعريفها لمستوى الطموح، في أولى البحوث العربية في الموضوع في البحث المعنون: **بـــالاتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح** ، بكلية الآداب، جامعة عين الشمس في سنة 1961 للحصول على شهادة الماجستير، وفي بحث آخر للحصول على شهادة الدكتوراه، المنشور في كتاب بعنوان **مستوى الطموح و الشخصية** في سنة 1984، في طبعته الثانية.

ويلاحظ أن أغلب الدراسات العربية –التي تم الاطلاع عليها –في حدود العلم استندت إلى المرجع السابق.

تعرف **كاميليا عبد الفتاح** مستوى الطموح على أنه «سمة ثابتة ثباتا نسبيا، تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي وإطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها»(**كاميليا عبد الفتاح، 1984،14**).

يعتبر مستوى الطموح سمة ثابتة نسبيا، رغم أن دراسات سابقة **لجيليفورد (Jilford,1959) وكاتل (Katel, 1967)** تشير إلى أن مستوى الطموح سمة فردية لدى الشخص، ويمكن اعتباره كدافع للشخص إلى تحقيق أهدافه ومطامحه في الحياة.

يرى **السيد عبد العال** أن خبرات النجاح والفشل قد لا تؤثر بالضرورة هذا التأثير القوي على مستوى الطموح، إلا في ظل توافر شروط أساسية، كما أن القول "بالوصول إلى مستوى معين من التكوين النفسي" قول غامض لا معنى له، ولا دلالة فمن الذي يحدد هذا المستوى المعين؟ وكيف يتحدد إذن؟ وما هي عناصره؟ وما مؤثراته؟ وهنا يتبين إغفالها لمكون أساسي من مكونات التعريف بما يخل بالشروط اللازمة توفرها في أي تعريف إجرائي(السيد عبد العال،62،1976).

الملاحظ أن جل التعاريف، تعرف مستوى الطموح وفقا لاتجاه الدراسة أو البحث وأحيانا وفقا لعلاقة مستوى الطموح بمتغير آخر،وأغلبها تصفه من ناحية الأداء العملي فحسب. وكان لابد من الإشارة إلى أن المفهوم سيكولوجي مرتبط بجانب من جوانب شخصية الفرد، أو حتى المجتمع فيمكن الحديث عن مستويات الطموح الناتج عن التفاعل الديناميكي لدى الشخص معرفيا، وجدانيا ونزوعيا، وقد اتفق **(ألبورت، كرونباخ، هيرلوك، وروزن)** على أن مستوى الطموح يتميز بثلاثة جوانب أساسية وهي:

أ- **الجانب الأول: (الأداء)** ويعني ذلك نوع الأداء الذي يعتبره الفرد مهما، ويرغب في القيام به في عمل من الأعمال.

ب–الجانب الثاني: (التوقع) ويعني ذلك توقع الفرد لأدائه لهذا العمل أو ذاك.

ج– الجانب الثالث: (الأهمية) ويعني ذلك إلى أي حد يعتبر هذا الأداء مهما بالنسبة للفرد. (السيد عبد العال، 1976،59).

2.6. طبيعة مستوى الطموح:

تحديد طبيعة مفهوم من المفاهيم أو خاصية من خصائصه قد يمكن الباحث كذلك من التعرف بالمفهوم، ويمكنه من تحديده بشكل دقيق طبيعة مستوى الطموح حسب (كاميليا عبد الفتاح، 1984،111).

1. مستوى الطموح باعتباره استعدادا نفسيا:

المقصود بالاستعداد النفسي بالنسبة لمستوى الطموح، أن بعض الناس عندهم الميل إلى تقدير وتحديد أهدافهم في الحياة تقديرا يتسم إما بالطموح الزائد أو المنخفض، وهذا الاعتبار في تحديد طبيعة مستوى الطموح يدفع إلى طرح مسألة الوراثة أو الاكتساب. غير أن هذه النقطة –حسب الباحثة– لم تعد موضوعا للمناقشة، ويفترض أن لكل فرد تكوينه البيولوجي الخاص، كما أنه لا يعيش بمعزل عن البيئة الاجتماعية، ومن ثم يمكن القول أن مستوى الطموح لدى كل فرد يتأثر بالعوامل التكوينية وعوامل التدريب والتنشئة المختلفة.

2. مستوى الطموح باعتباره تقدير وتقويم لمواقف:

ويتكون هذا الإطار من عاملين أساسيين:

أ–التجارب الشخصية من نجاح أو فشل التي يمر بها الفرد والتي تعمل على تكوين أساس يحكم به على مختلف المواقف والأهداف.

ب– أثر الظروف والقيم والتقاليد واتجاهات الجماعة في تكوين مستوى الطموح، ومن ثم ينظر الفرد إلى المواقف والأهداف ويقدرها ويقيمها من خلال الإطار الحضاري العام والتجربة الشخصية الخاصة.

3. مستوى الطموح باعتباره سمة:

لم يعثر في الدراسات الأجنبية – وخاصة دراسات **كاتيل وجيلفرود**– ما يشير إلى أن مستوى الطموح في أبعاده المختلفة يعتبر سمة فردية تتسم بها شخصية الفرد وتطبع سلوكه في أغلب مواقف حياته(كاميليا عبد الفتاح،1984)

تعتبر الباحثة أن مستوى الطموح سمة ثابتة ثباتا نسبيا لأن مواقف حياة الفرد، وظروفه لا تحقق الثبات في خط متصل مستقيم، أي أن هذه السمة كغيرها من السمات البشرية لا تتسم بالثبات وهذا راجع لطبيعة حياة الإنسان من حيث قدراته واستعداداته ودوافعه في علاقته بطبيعة البيئة المباشرة له من حيث قوانينها ومطالبها في علاقة التأثير والتأثر المتبادلة بين الفرد والبيئة.

وحسب الدراسات التجريبية فان مستوى الطموح يعتبر سمة من سمات الشخصية، يتبع خطين أساسيين (محمود الزيادي،1961، 27. 30).

1- دراسة مستوى الطموح بوصفه سمة تنمو وتتطور بتقدم العمر.

2- دراسة مستوى الطموح بوصفه سمة عامة تظهر بثبات في مختلف المواقف التجريبية.

فحسب الباحث، فإن مستوى الطموح سمة لا يمكن وصفها بالنضج أو عدم النضج وإنما هو سمة تتصف بالارتفاع أو الانخفاض، أما السلوك الهادف فهو ما نستطيع وصفه بالنضج، وأن سلوك مستوى الطموح ينمو ويتطور بتقدم العمر، وهذا النمو قد يكون عرضة للعثرات إذا أعاقته الظروف، كما يكون عرضة للتطور السريع إذا ساعدته الظروف على ذلك، كما أنه قد يكون عرضة للنكوص **(Regression)** والارتداد إذا دعا الموقف إلى ذلك. الى غير ذلك من الإشكالات المطروحة حول طبيعة مستوى الطموح، وحول سن ظهور السمة.

حاولت دراسات **كيرت ليفن وزملائه** أن تحدد العمر الذي يظهر فيه، فقد أظهرت النتائج أن مستوى الطموح المبدئي يظهر عند الأطفال في مرحلة مبكرة من أعمارهم. ان محاولات الطفل الصغير تجاه تخطي بعض الصعوبات في بداية عملية المشي يعد مؤشر اهاما على بزوغ مستوى الطموح عند **ليفين**.

يفرق **ليفين** بين مستوى الطموح والطموح المبدئي ويشير إلى أن رغبة الطفل في عمل أي شيء بنفسه دون الاستعانة بأحد تعتبر مرحلة تسبق مستوى الطموح الناضج وهو ما يسميه **فيلز(fales)** بالطموح المبدئي (كاميليا عبد الفتاح، 1984،15).

ولتوضيح أكثر حددت **كاميليا عبد الفتاح** سبعة ملامح **(profils)** ومؤشرات لمستوى الطموح تساعد في فهم طبيعته وهي كالآتي: (وفاء محمد كمال، 1985، 338).

أ- النظرة للحياة (مدى التفاؤل والإقدام على الحياة).

ب- الاتجاه نحو التفوق (توقعات الفرد للنجاح في الحياة).

ج- تحديد الأهداف والخطة (يعني أن الفرد لا يترك شيئا للظروف بل يسير وفق خطة محددة وأهدافه واضحة ويدركها بوعي).

د- الميل إلى الكفاح (المقصود به أن الفرد يوظف إمكاناته وينمي قدراته، ويكتسب مزيدا من الخبرات بوضع نفسه خارج البيئة الطبيعية ومن ثم يصبح قادرا على معالجة المشكلات).

هـ- تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس (ويدل على تقرير حقيقي للذات مما يجعلها تستوعب أدوارها الاجتماعية ومسؤولياتها والمثابرة (ويعتمد هذا المحور على السابق باعتباره نتيجة له، فالتقدير الذاتي السليم يجعل الشخصية تتحمل الفشل وتجعل منه دافعا جديدا للنجاح).

ي- الرضا بالوضع الراهن والإيمان بالحظ (فما دام هناك تفهم للذات واعتراف بالقدرات وتوظيف لها فينتج عن هذا تقدير للواقع بشكل مناسب للعمل والجهد الذي تبذله الشخصية ولكن بدون إرجاع النتائج للحظ ، و أن الشخص الطامح يميل إلى الكفاح والقدرة على تحمل المسؤولية، ومثابر وميال للتفوق يسير وفق خطة معينة ونظرته للحياة فيها التفاؤل والرضا.

3.6.العوامل الدينامية المحددة والمؤثرة في مستوى الطموح:

تشير البحوث النفسية إلى أن مستوى الطموح ينمو مع تقدم العمر، ويظهر عند الأطفال في مرحلة مبكرة من العمر، فهو يظهر في رغبة الطفل في التخطي الصعوبات الأولى في حياته، كالإمساك بالأشياء، محاولة الجلوس على الكرسي، جذب بعض الأشياء، فحسب **ليفين** هذه أولى الدلائل على بزوغ مستوى الطموح (كاميليا عبد الفتاح، 1984).

عملية نموه تتأثر بعدة عوامل كالقدرات العقلية والذكاء والدوافع والحاجات، ونمط شخصية الطفل و سماته، وأن التدريب المبكر وتوقعات الوالدين والجماعات المرجعية، وكذلك أثر خبرات النجاح والفشل كل ذلك على علاقة بمستوى الطموح، كما أن القيم والاهتمامات والاتجاهات لها أثرها كذلك في اتجاه مستوى الطموح، ويمكن تقسيم هذه العوامل والمحددات إلى:

1.3.6 :المحددات والعوامل الذاتية (الشخصية):

1.:علاقة الذكاء والقدرات بمستوى الطموح:

وضح عدد من الباحثين وخاصة في مجال القياس النفسي، أن هناك علاقة بين الذكاء والتحصيل **أناستازي** (**Anastasi**, 1964) ومارشال (**Marchall**, 1972) **وكرونباخ** (**Kronbach**, 1970)، **وكسلر**(**Wechsler**, 1973) وبالتالي فإن هناك علاقة بين الذكاء ومستوى الطموح
فهيرلوك(**Hurlock**, 1967) تؤكد أن الذكاء يلعب دورا هاما في تحديد مستوى الطموح ولو أن **بلاكمانوكاهن**(**Blackman** et **Kahen**, 1963)يشيران إلى أن العلاقة بين الذكاء ومستوى الطموح ليست مرتفعة بالقدر الذي ترتفع إليه العلاقة بين الذكاء والتحصيل (صلاح أحمد مرحاب، 1989).

إن سبب هذا الانخفاض لا يرجع إلى عيب كامن في أحدها، بل يرجع إلى الضغوط الاجتماعية والنواحي الانفعالية حسب رأي **ترمان**(**Terman**, 1954, 223).

فقد يضع الفرد مستويات طموح معينة في ضوء معرفته بقدراته العقلية الكامنة،فيخطئ التقدير، خصوصا إذا تداخلت العوامل الانفعالية والضغوط الاجتماعية وفي هذا تشير **كرولي** من خلال نتائج بحثها «**أهداف طلاب المدارس الثانوية**» إلى أن الفرد قد يعدل من مستوى طموحه في ضوء خبراته المباشرة التي يتعرض لها في الحياة، حتى وإن كان ذكاءه يؤهله للنجاح في تحقيق المستوى المطلوب أصلا للطموح.

يؤكد **ترمان** (**Terman**, 1954) في دراسة أخرى بعنوان «**اكتشاف الموهوبين و حثهم على التفوق**» إلى أن الأفراد ذووا الذكاء المرتفع إذا صادفهم الفشل في بلوغ ما يطمحون إليه، فإنهم على استعداد لخفض هذا المستوى مستقبلا. (صلاح أحمد مرحاب، 1989، 79).

ويعتبر(أحمد عزت راجح، 1970، 332) أن الذكاء يؤثر على مستوى الطموح بأشكال متعددة فالطلاب الأذكياء أكثر استبصارا بقدراتهم وبالفرص التي تتاح لهم والعوائق التي تمنعهم من تحقيق

أهدافهم لذا فمن المتوقع أن يساعد ذلك على وضع مستويات طموح واقعية على عكس الطلاب الأقل ذكاء.

فردود الفعل لدى الأذكياء يختلف عن أقرانهم من ذوي ذكاء أقل إزاء مواقف الفشل، ويؤثر في وضع مستوى الطموح لديهم فقد يعمل الطالب الذكي إلى خفض مستوى طموحه إذا فشل في تحقيقها، لأنه وضع أهدافا غير واقعية عكس الطالب الأقل ذكاء فقد يلجأ إلى تنمية مشاعر عدم الكفاءة، وإسقاط اللوم على الآخرين، فهو يفشل في التعرف على حقيقة قدراته ولا يخفض من مستوى طموحاته لتصبح أكثر واقعية.

يشير **عزت راجح** إلى عوامل أخرى غير الذكاء والمواهب الخاصة، كان لها أثر بالغ في العبقرية في دراسته لحياة العباقرة منها المثابرة والطموح والثقة بالنفس، والرغبة في التفوق والمقدرة على التركيز الشديد وولع خاص بناحية خاصة، هذا إلى جانب الصمود واحتمال سخرية الناس(أحمد عزت راجح،1970،335)

و الملاحظ أن الأفراد ذووا الذكاء المرتفع يضعون غالبا مستويات طموح تتفق مع قدراتهم كما تتفق مع الفرص المتاحة عكس ذوي الذكاء المنخفض، يتأثرون بما يستهويهم، فينزعون إلى وضع أهداف بعيدة دون أن تكون لهم القدرة لبلوغها.

2.الدوافع والحاجات:

حسب كريس(**ckrris**,1962) فغالبا ما يتوقف مستوى الطموح على دوافع الفرد وحاجاته، فوراء الأهداف التي يضعها الفرد، حاجات ودوافع فالنجاح كهدف يسعى الفرد لتحقيقه غرضه إشباع حاجة أساسية يصبح الفرد معها أكثر وثوقا في ذاته وقدراته(صلاح أحمد مرحاب، 1989، 80) وفي دراسة أجراها كلا من (**شيلد** و **هواينتج**) تبين نتائجها أنه كلما كان الدافع قويا، أدى ذلك إلى احتفاظ الفرد بمستوى طموح مرتفع (سيد عبد العال،1976، 68).

يبين في هذا الإطار (صلاح مرحاب،1989، 80) أن التحليل الأكثر عمقا لهذه النتائج يؤكد أن النجاح الدائم يؤدي إلى رفع من مستوى الطموح على حين الإحباط المتكرر يؤدي إلى الخفض منه بمعنى أن النجاح في الوصول إلى الهدف يعبر عن التناغم بين الطموح المطلوب أصلا من جانب

وقدرات الفرد ودوافعه القوية من الجانب الآخر، كما أن الإحباط يعبر عن التباين بين الطموح من جانب وقدرات الفرد ودوافعه من الجانب الثاني."

ذلك أن كلا من الطموح والقدرة على تحقيقه يتوقفان على شدة الدافع، وإلى نفس المعنى يشير **لندزي(LYNDZEY) وأرونسون (ARONSON)** بعد قياسهما لشدة الدافع لدى بعض الأفراد في موقف تجريبي وهم فرادى وفي جماعات كأعضاء يتنافسون مع جماعات أخرى حيث انتهيا إلى القول بأن الدافع يقوى في حالة التنافس الجماعي عنه في حالة التنافس الفردي مما يؤدي إل تحقيق الأهداف.

4 -خبرات النجاح والفشل وأثرها على مستوى الطموح:

إن الشعور بالنجاح أو الفشل يتحدد بمستوى الأهداف التي يحرص الفرد على تحقيقها، وأن الطموحات التي يضعها الفرد تستند فيما يرى **جيلفورد** إلى خبراتنا السابقة، أي إلى المستوى الذي وصلنا إليه في أعمال متشابهة، ثم الإطار المرجعي ... ويكون الشعور لدى الفرد بالنجاح أو الفشل بعد أداء العمل، يقرر إلى حد ما الهدف الذي يطمح إليه الفرد في المحاولات (صلاح مرحاب ، 1989،80).

يلاحظ أن أغلب الدراسات التي تناولت العلاقة بين النجاح والفشل وبين مستوى الطموح، تؤكد على أثر النجاح والفشل على مستوى الطموح، تبعا لسلوك الفرد بعد النجاح أو الفشل، فالنجاح كما يبدو عامل مساعد على رفع مستوى الطموح، في حين أن الفشل قد يصحبه ارتفاع أو انخفاض في مستوى الطموح ومن أهم هذه الدراسات: دراسة **هوب (Hoppe,1930) بليكوكايرز (BLAKE &KAISER, 1955) وبولينوسرز (BOLAINSEARS, 1960) بيرس (BERS, 1962) ماير (MAYER, 1971) كيسكي(KASKEY, 1973) دانيلسون (DANILSON, 1976) وبوتراس (POTRACE, 1979)**.

وأغلب نتائج هذه الدراسات، كانت بعد تجارب معملية منها دراسة **هوبي(HOPPIE, 1930)**وقد أكد **سيرز(Sears)** أن المفحوصين تحت ظروف فاشلة – احتاجوا لدفعهم للعمل أكثر من المفحوصين الناجحين، وقد انسحب الفاشلون من الموقف في صورة عدم النطق اللفظي بأهدافهم (كاميليا عبد الفتاح،1984، 20).

فالنجاح على العكس، إذن يرفع من مستوى طموح الفرد ويشعر صاحبه بنوع من الرضا عن الذات والارتياح ، وقد دلت التجارب المختلفة التي أجريت (رمزية الغريب، 1977،330.329) أن النجاح ومعرفة الفرد بدرجة نجاحه، كثيرا ما تستخدم كدافع هام للتعليم أما الفشل فقد يؤدي بصاحبه الى الاحساس بالمرارة والإحباط، وكثيرا ما يكون معرقلا للتقدم في العلم.

وإذا كان النجاح والفشل يؤثران في مستوى طموح الفرد، فبينهما تفاعل وتبادل، فهما شكلان للمكافأة والعقاب، وكل منهما نسبي ومستوى طموح الفرد يحدد إلى أي حد يعتبر العمل المؤدي إلى النجاح مشبعا أو إلى الفشل محبطا بالنسبة له.

فمستوى الطموح يقوم بعمل المنظم للنجاح أو الفشل، ويعمل على حماية «الأنا» من الإحباط مع المحافظة على جعل الهدف في نفس الوقت أعلى من مستوى التحصيل الفعلي وإذا كان الفرد يؤدي وظائفه في ظروف صعبة غير سوية فإنه لا يحقق أهدافه أبدا، ذلك أن الهدف الذي يطمح إليه يتقدم باستمرار كلما اقترب هو منه أو ابتعد، وهذا ما يجعل الفرد يستمر في بذل الجهد **ماير(Mayer, 1967)**(أحمد مرحاب،1989، 81).

4.نمط الشخصية وعلاقته بمستوى الطموح:

"إن مستوى الطموح يعتبر عنصرا هاما في تكوين الشخصية يؤثر في تجاوبها مع مواقف الحياة" (سعد المغربي،1963،468).

من أهم العوامل التي تحدد السلوك في موقف مستوى الطموح هي الحكمة والشجاعة في مواجهة الواقع كما أن مستوى الطموح يعتبر علاقة مهمة من علاقات الروح المعنوية سواء بالنسبة للفرد أو الجماعة (السيد عبد العال،1980،56).

إن تصور الفرد لذاته حسب **ستوتلاند** كلما كان سليما أدى ذلك إلى تكوين مستوى طموح واقعي، ذلك أن الفرد المتوافق مع نفسه سوي الشخصية، الراضي عن ذاته يضع أهداف واقعية في ضوء تقييمه المستمر لقدراته وإمكانياته (صلاح مرحاب،1989، 82).

يعني السواء صورة ذات واقعية، تجعل الشخص واثقا من نفسه ومتوافقا معها وهو ما يؤدي إلى التأثير في مستوى طموح الفرد الذي يكون مسايرا لها، وعادة ما يكون مرتفعا بعد النجاح، ومنخفضا بعد الفشل، وهو ما يكون العكس عند الأشخاص المضطربين (غير الأسوياء) ويعتبر القلق

من العوامل المعوقة لتحقيق الفرد لأهدافه في الحياة باعتباره يعطل على المدى الطويل القدرة لدى الفرد على صوغ مستوى الطموح.

يشير **هارش وشرايكل (HARSH&SHRICKEL, 1959)** إلى أن النجاح والفشل الذي قد يحققه أو يتعرض له الفرد ليس كل شيء في تحديد مستوى الطموح، وهذا ما يؤكد –ما ذكر سابقا– أن هناك عوامل دينامية تتفاعل فيما بينها فتأثر على أسلوب صياغة وتحديد مستوى الطموح ،وهو ما تؤكده أيضا الدراسات الإكلينيكية من أن النواحي الانفعالية للشخصية تؤثر في تحديد مستوى الطموح لدى الفرد،إذ أن مستوى الطموح ذاته، ليس سوى سمة للشخصية تنشأ نتيجة التفاعل الدينامي في جوانب الشخصية المختلفة.

ذلك أنه إذا كان لدينا جميعا سمات عامة ثابتة إلى حد ما، فلدينا كذلك سمات نوعية يتغير السلوك المتأثر بها بتغير الموقف الراهن في المجال السلوكي، ولدينا كذلك سمات تتفاوت من حيث المرونة والثبات تبعا لمزاج الفرد ونمط تكوين شخصيته » (كاميليا عبد الفتاح،1984) وتعرض كاميليا عبد الفتاح سبعة نماذج للشخصية تبعا لطموحاتها– من وجهة نظر–**روتر (Rotter)** وحددتها في:

1– النموذج المتوسط لاختلاف الهدف الايجابي وهذا مرتبط بالنجاح والفشل والاتجاه الواقعي.

2– النموذج المنتج للتحصيل وفيه يكون مستوى الطموح متغيرا باستمرار لكي يتطابق بدقة مع المستوى السابق للتحصيل.

3– نموذج الخطوة بخطوة ويتسم بتغيرات تتجه إلى أعلى فحسب.

4– النموذج الايجابي المرتفع جدا، ويتسم باستجابات ذات طبيعة عقلية غالبا.

5– النموذج السلبي المرتفع.

6– النموذج الحاقد: وهذان النموذجان يفتقران للتغيرات في مستوى التحصيل بصرف النظر عن التحصيل.

7– النموذج المبلبل والمنهار **(Confused model)**.

يلاحظ أن مستوى الطموح يرتبط ارتباطا وثيقا بتكوين الشخصية في أبعادها المختلفة البيولوجية والنفسية والاجتماعية وكلما كان الطموح قريبا من إمكانيات الشخص كان الفرد سويا متزنا انفعاليا يتمتع بالصحة النفسية، وقادرا على تحقيق اهدافه وتغيير استراتيجيات تحقيقها في حالة الفشل.

2.3.6. العوامل والمحددات الموضوعية لمستوى الطموح:

1. الظروف البيئية ومحددات الأسرة:

تعتبر البيئة من أهم محددات السلوك البشري، تؤثر بصورة مباشرة وغير مباشرة، كما أن الظروف الأسرية حسب نتائج العديد من البحوث تعتبر محددا هاما لمستوى طموح الفرد فلوحظ أن الأفراد المنحدرين من أسر مستقرة اقتصاديا واجتماعيا ونفسيا، أقدر من غيرهم على صوغ مستويات الطموح ووضعها والوصول إليها، وهذا ما تؤكده نتائج بحوث كلا من بريم **(Brim, 1956) ورزين (Rosen, 1959) وبل(Bell. 1963) وكراوس(Krawss, 1964) وهيرلوك (Hurlok, 1967)** (السيد عبد العال،1980،72.73).

وإن الظروف والعوامل الأسرية الخاصة، سواء أكانت على قدر من الاستقرار الاقتصادي أو الاجتماعي أو عدمه، وكذلك الاتجاهات الوالدية والمعايير الاجتماعية السائدة، وكذلك الظروف الواقعية المحيطة بالفرد وخاصة داخل الأسرة تعتبر محددا هاما للسلوك الإنساني.

وفي هذا السياق، أكدت نتائج دراسة **بريم وفورير** أن الأفراد الأقل حظا من حيث الاستقرار الاجتماعي يكونون أقل حظا في مستوى الطموح وهو ما تؤكده **هيرلوك**، كما أن نتائج دراسات **كراوس** تؤكد أن الظروف الاقتصادية الصعبة تؤدي بالفرد إلى صعوبة الاستمرار في وضع مستويات الطموح السابقة موضع تنفيذ، على خلاف الأسرة الميسورة اقتصاديا وذات المكانة الاجتماعية » (صلاح أحمد مرحاب، 1989، 83) وتلعب هذه العوامل مشتركة دورا هاما في التأثير على الفرد في وضعه لمستوى طموحات معينة، وفي سعيه الدائم نحو تحقيق أهدافه.

في نفس الإطار توصل **ايمبي(EMPEY, 1956)**إلى أن ثمة فروقات ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذين ينتمون إلى المستويات الاجتماعية الوسطى والعليا من جهة، وقرائنهم الذين ينتمون إلى المستويات الاجتماعية الدنيا من جهة أخرى، من حيث المستوى المطلق للطموح المهني حيث كان لصالح المجموعة الأولى وهي نفس النتيجة –تقريبا– التي توصل إليها**(GIST et ALL,1964)** عن تأثير كل من الأسرة والطبقة الاجتماعية على مطامح الطلاب.

نفس النتائج توصل إليها **عمر عماد الدين إسماعيل** عن العلاقة بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي للوالدين، بين طموحهم ومستقبل أبنائهم (صلاح أحمد مرحاب، 1989،83).

في دراستهم عن **المستوى الاجتماعي وكلا من المطامح المهنية والتعليمية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية** توصل **سويل وزملاءه (Sewell&all,1957)** إلى أنه في حالة ضبط تأثير متغير الذكاء، فإنه توجد علاقة دالة وموجبة بين كل من مستوى الطموح المهني والطموح التعليمي من جهة، والخلفية الاجتماعية من جهة أخرى بالنسبة للجنسين.

كما توصل **هارسون(Harris, 1969)** في دراسته عن **العلاقة بين المطامح المهنية والتعليمية والمستوى الاجتماعي والاقتصادي**،كما يتحدد في مستوى تعليم الأم و مستوى تعليم الأبومهنته إلى ارتفاع مستويات طموح الطلاب ذوي المستوى الاجتماعي والاقتصادي المتوسط عن مثيلاتها لدى زملائهم ذوي المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض، عند استبعاد تأثير كل من التحصيل الدراسي والجنس.

2. أثر التدريب المبكر على مستوى الطموح:

ان الآباء يدفعون أبناءهم نحو تحقيق أهداف طموحة ويتوقعون دائما من أبنائهم مستويات معينة من النجاح، أو درجة معينة ودائما مرتفعة من مستوى تحقيق الأهداف. ويشارك الأب الأبناء في تحقيقها بالضغط أحيانا، أو بالترغيب مرة أخرى، ويعمل على تدريبهم وإعدادهم لذلك، فدور الأب والأم هو مساعدة ومشاركة أبنائهم وإكسابهم دوافع معينة تمكنهم من التحصيل (السيد عبد العال،1976).

في هذا الصدد أشار **دوفان** إلى أن الآباء لا يتوانون في نقل نفس مستويات طموحاتهم لأبنائهم، فلأب الناجح يريد دائما من ابنه أن يكون مثله أو أحسن منه دون اهتمامه بقدرات ومؤهلات ابنه، أحيانا بالضغط عن طريق التشجيع وفي كثير من الأحيان بالعنف والتشدد، وبالتوجيه والإرشاد حينا وبالمساعدة الدائمة في كثير من الأحيان،وذلك للوصول إلى الأهداف التي يرسمونها هم لأبنائهم ويكون هذا التوجيه والضغط من طرف الوالدين عادة لاشعوريا، وبوجه عام هناك صورة من تلك الضغوط التي تمارس على الأبناء بشدة خلال مراحل التنشئة الاجتماعية (صلاح أحمد مرحاب،1989،84).

توصل مصطفى تركي(صلاح أحمد مرحاب، 1989) إلى أن هناك معاملات ارتباط دالة بين الدافعية الانجاز عند طلاب وطالبات جامعة الكويت، وإدراك الإقبال على الانجاز وتشجيع الاستقلالية من الوالدين لهم في الطفولة، ومن مظاهر هذا النوع من الطموح شعور الوالدين بالضيق كلما تعذر على الأبناء الالتحاق بإحدى كليات الجامعة التي يرغبون في التحاق أبنائهم بها.

3.طموح الوالدين وأثره على مستوى طموح الأبناء:

نتيجة التنشئة الاجتماعية في الطفولة والتدريب المستمر للوالدين للأبناء في مسارهم الحياتي والتعليمي وحتى المهني،فعادة ما يشارك الوالدين في طموحات أبنائهم ويلاحظ أن الآباء يتدخلون في سن مبكرة وحتى قبل مجيء الطفل للحياة في حياة أبنائهم، فيخططون ويرسمون أحلامهم في مستقبل هذا الابن. وفي هذا السلوك تحديد لمستوى طموح الآباء لأبنائهم دون الاعتماد على ماسوف يكون لدى الابن من قدرات أو طاقات كامنة .

يؤكد **كراندال (krandall**, 1964) في دراسة له على أهمية التقويم التي يقوم به الوالدان لاكتساب مستويات طموح معينة لدى الابناء، وتشير هيجارد (**Hoggard**) إلى أن الثواب والعقاب المرتبطين بالإنجاز الأكاديمي من قبل الآباء والمدرسين، هو بمثابة تدعيم الاتجاهات التي يحددها الآباء عامة لأبنائهم ولا شك أن لخبرة العائلة أثر فيما هو مرغوب فيه، لذلك تدفع الأسرة أبناءها نحو" تحقيق المرغوب فيه والابتعاد عما هو مرغوب عنه"(صلاح مرحاب،1989،**85**).

و لا ضرر من تدخل الآباء في مساعدة أبنائهم، وتوضيح هذا المرغوب، هو تحديد أهداف واضحة والعمل على مساعدة الطفل للوصول إليها،ومن الخطأ التدخل دون معرفة قدرات الطفل، وحتى ميوله فقد يجري الآباء لا شعوريا نحو تحقيق طموحاتهم المفقودة، ويشبعون بذلك رغباتهم،أو يسترجعون ماضيهم الذي تعثروا فيه لسبب، وقد يجاهدون في ذلك، وفي غمرة ذلك ينسون وراءهم هذا الابن الذي يعيش توتر نفسي دائم وقلق وقد يرتفع إلى حد عقدة الشعور بالنقص، أو الذنب نتيجة عدم تحصيلهم تلك الصورة المثالية الرائعة التي وضعها الآباء على عاتقهم، ويلجئون في كثير من الأحيان إلى أساليب نفسية تدعيمية كالتخيل وأحلام اليقظة وقد يلجئون للعنف أو الانتحار ... الخ من أشكال الاضطرابات.

لذا يجب أن يبتعد الآباء في تنشئة أبنائهم وتوجيههم عن الأماني والأمنيات ويتدخلون بوضع أهداف واقعية ومستويات طموح حقيقية لأبنائهم ويساعدونهم كلما احتاجوا إليهم، في حالة النجاح بالإثابة والتعزيز، وفي حالة الفشل بالدفع وتصحيح وإعادة توجيه الهدف ووضع استراتيجيات علمية بهدف إحراز الأهداف دون تغييب مشاركة الطفل في كل مراحلها، ويؤكد ذلك(مصطفى تركي،1979،177) بقوله: أنه إذا كنا نريد لأبنائنا تكيفا سليما وجب علينا ألا نملي عليهم نوعا معينا

من التعليم دون آخر، إملاء عشوائيا، بل يجب أن يكون توجيهنا لهم إلى نوع من التعليم الذي يتفق وقدراتهم العامة واستعداداتهم الخاصة ، فإذا تيسر لهم هذا النوع من التعليم كان نجاحهم فيه أكيد."

من جانب آخر لابد على الآباء الذين يتميزون بمستويات طموح منخفضة اللجوء إلى من يساعدهم من المعلمين والأخصائيين وعدم التدخل لصبغ شخصية الأبناء بالمخاوف والهواجس من المستقبل.

4. أثر توقعات الآخرين: إضافة إلى تأثير مستويات طموح الآباء، فإن لتوقعات الآخرين، خاصة جماعة الطفل المرجعية وجماعة والأقران تأثير في مستويات طموح الأبناء فقد أثبتت نتائج دراسات، **روليتشر (roweatch)** على أثر توقعات الآخرين على مستوى الطموح، فإذا كانت رغبة الفرد للحصول على تقبل الآخرين من القوة بمكان، وخاصة لجماعته المرجعية، أدى ذلك إلى ازدياد قدرته على اكتساب مستوى الطموح الذي تحدده له هذه الجماعة التي ينتمي إليها، والتحصيل على المستوى الدراسي في حد ذاته لا يؤدي إلى الإشباع والرضي ما لم يكن مقترنا برضى الجماعة (السيد عبد العال، 1976،73).

5.التنافس على التحصيل الجيد:

إن مستوى الطموح يتأثر كذلك بالوضع الطبقي والتنافس السائد بين أعضاء الطبقة الواحدة، كما يتأثر بالتنشئة الاجتماعية التي تسود عند أعضاء هذه الطبقة، وتشير نتائج دراسة سيرز وليفين **(sers&levin)** إلى أن مستوى الطموح متجدد في مرحلة ما قبل الدراسة، بالتنافس الذي يتم بين الإخوة في الأسرة الواحدة، وللتنافس بين الأفراد أثر إيجابي في تحديد مستوى الطموح. (سيد عبد العال، 1976).

6. أثر خبرات النجاح والفشل:

إن الشعور بالنجاح أو الفشل يتحدد بمستوى الأهداف التي يحرص الفرد على تحقيقها، ويسعى دائما باستمرار إلى تحقيقها وأن الطموحات التي يضعها الفرد تستند فيما يرى **هيلفورد** إلى خبراتنا السابقة أي إلى المستوى الذي وصلنا إليه في أعمال متشابهة ثم الإطار المرجعي، ويكون الشعور لدى الفرد بالنجاح أو الفشل بعد أداء العمل، يقرر إلى حد ما، الهدف الذي يطمح إليه الفرد في المحاولات التالية. (محمود عطا محمود،27،1978).

يعتبر النجاح والفشل قضية نسبية، فما يحققه الفرد حاليا قد يقدره لاحقا على أنه فشل، ويقدره فرد آخر على أنه نجاح باهر، فتقدير النجاح والفشل يعتمد على خبرات الفرد وعلى ذكائه، وبدرجة أكبر على مستوى الأهداف التي وضعها (التي يطمح إلى تحقيقها) وهناك عوامل عدة تؤثر في تحديد الأهداف، ومستويات الطموح لدى التلاميذ، ولها أهمية بالغة في تحفيزهم وإثارة دوافعهم منها: (جابر عبد الحميد جابر،1982، 40.41).

1. أن توقع نجاح لاحق له تأثير طيب في مستوى الطموح ،في حين ان توقع الإخفاق في المستقبل له تأثير معوق.

2. للنجاح في الماضي والإخفاق أثرهما في تحديد مستوى الطموح.

3. قد يكون العمل الذي يواجهه التلميذ معقدا وصعبا، بحيث لا يرى سببا لتحديد مستوى لا أمل في تحقيقه وقد يكون العمل من ناحية أخرى سهلا، بحيث لا يتحدى المتعلم ولا يستثيره.

4. الأفراد غير الأمنيين، كثيرا ما يضعون لأنفسهم أهدافا عالية بعيدة ليشعروا بالنجاح، ولو أدركوا أنهم عاجزون عن تحقيقها.

5. قد يحدد المتعلم مستوى طموح منخفض ليحمي نفسه من الإخفاق أي أنه يحدد هدفا يعرف أنه يستطيع تحقيقه.

6. يؤثر المدرس وغيره من الراشدين أحيانا في مستوى الطموح المتعلم، ولذا ينبغي أن يبذل المعلم وغيره ممن يرعون الناشئة جهودا حتى يضعوا أهدافا ليستطيعوا تحقيقها.

7. يؤثر الأقران في تحديد مستوى الطموح ،فالتلميذ عادة يضع لنفسه مستوى طموح يلاءم معايير جماعة الأقران.

إضافة إلى مجموعة من العوامل الأخرى التي تؤثر في مستوى الطموح، وفي أسلوب ومستوى الأهداف ودرجتها التي يضعها الأفراد:

أ- تتأثر الأهداف ومستويات الطموح بمستوى نضج الفرد، فأهداف الصغار غير أهداف الكبار، فالأهداف في الطفولة عادة ما تكون أهدافا ملموسة وقريبة، ومادية ولكن الأهداف عند الكبار أهداف معنوية بعيدة غالبا.

ب- تتأثر الأهداف ومستوى الطموح بالمستوى الثقافي والحضاري والبيئة التي يعيش فيها الفرد.

ج- المستوى التعليمي يتحكم أيضا في أهداف الفرد ومستوى طموحه.

د- المستوى الاقتصادي يؤثر في نوع الأهداف التي يحددها الفرد لنفسه.

هـ- التجربة والخبرة والتدريب المتواصل عوامل هامة في مستوى الأهداف ونضجها، وكذلك في التأثير على مستويات الطموح الفردية.

في نفس الاطار ترى **رمزية الغريب** أن النجاح يرفع من مستوى الطموح ويشعر صاحبه بنوع من الرضى عن الذات والارتياح، وقد دلت التجارب المختلفة التي أجريت أن النجاح ومعرفة الفرد بدرجة نجاحه، كثيرا ما تستخدم كدافع هام للتعلم، أما الفشل فقد يؤدي إلى شعور صاحبه بالمرارة والإحباط وكثيرا ما يكون معرقلا للتقدم في العلم (رمزية الغريب، 1977،329،330.).

فإذ كان الفشل والنجاح يؤثران في مستوى الطموح لدى الفرد فبينهما تفاعل متبادل وإنهما شكلان للمكافأة والعقاب، وكل منها أمر نسبي، وإن العملية السيكولوجية التي تحدد هل العمل يؤدي إلى النجاح المشبع أو إلى الفشل المحبط، إنما هي عملية تتعلق بمستوى طموح الفرد (صلاح مرحاب، 1989، 81)

و حسب **ماير** فإن مستوى الطموح يقوم بالعمل المنظم للنجاح والفشل، ويعمل على حماية "الأنا" من الإحباط، مع المحافظة عل جعل الهدف في نفس الوقت أعلى من مستوى التحصيل الفعلي، وإذا كان الفرد يؤدي وظائفه في ظروف صحية غير سوية، فإنه لا يتم تحقيق أهدافه أبدا ذلك أن الهدف الذي يطمح إليه يتقدم باستمرار، كلما اقترب هو منه ابتعد، وهذا ما يجعل الفرد يستمر في بذل الجهد (صلاح أحمد مرحاب،1989).

4.6. الحاجات السيكولوجية التي تعبر عن الطموح:

إن الحديث عن مستوى الطموح عند تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية، ذو أهمية وصفية وشخصية وتنبؤيه لما يمكن أن تكون عليه شخصية الفرد في علاقته بذاته، وبمجتمعه، وبمستقبله، وهذا حسب ظروفه وإمكاناته وخبراته وكذلك الظروف الحضارية (البيئية) المحيطة به.

إن أهم إنجاز يطلب من التلميذ في هذه المرحلة هو التكيّف السليم في محيطه ومدرسته، وقدر مهم من النجاح في وضع أهداف تتعلق خاصة بنجاحه في المدرسة (في البكالوريا)، تتضح بوضوح الحاجة إلى التحصيل الجيد، ولأن يتغلب المراهق في هذه المرحلة على الصعاب، وإلى استعمال كل

أساليب الكفاح –إن صح التعبير– لتذليل العقبات في سبيل النجاح في امتحان لا زال يعبر في فلسفة مجتمعنا على مدى تقدم الفرد ونجاحه وبالتالي الحصول على مكان مرموق في مجتمعه.

حاجة اخرى مرتبطة بالتحصيل هي الحاجة للتفوق،أي السيطرة على كل العقبات مهما كانت في بذل الجهد تلو الآخر لكسب الاستحسان والمركز المرموق.

إن الحاجة إلى الشهرة والتقدير مرتبطة أشد الارتباط بسابقتها، فالمراهق عادة ما يستعرض قدراته ومؤهلاته على المحيطين به، ويعمل جاهدا لأن يكون مميزا، وهو يطمح للنجاح والفوز بالمركز الاجتماعي المرموق.

ويعتبر تقويم الفرد لإنجازاته، خاصة المدرسية، دليل على وجود قدر من الطموح المناسب والملائم، الذي يجعله يتحسن وينجز أفضل، ويشير **كلاكهونوموراي (Kluckhhn&Murray)** في حديثه عن الأنا الأعلى **(Ego-Ideal)** الذي يتكون من مجموعة متكاملة ومحددة من الأهداف التي تصور الفرد في أفضل مستقبل يمكن أن يتطلع إليه، محققا كل مطامحه وهو –أي الأنا المثالي– يتألف من سلسلة أهداف متتابعة يكوّن كل منها مستوى طموح معين، وينشأ هذا المفهوم وينمو ويتعدل متأثرا بالظروف البيئة خلال عملية التنشئة الاجتماعية (صلاح مرحاب، 1989، 66).

ثم إن التقدير الذاتي، أو الرضى عن النفس عادة ما يتوقف على الصورة المثالية التي تقترب إليها الأنا فكلما تحقق قدر من الأهداف التي يطمح إليها الفرد، ترتفع معه صورة الأنا لتحقق بذلك حاجات نفسية أخرى كالأمن، المكانة الاجتماعية، الانتماء، الكفاءة والشعور بالقدرة، وكلها حاجات نفسية اجتماعية، تحقق للفرد مزيدا من النجاح والطموح، كما أنها تبعده عن أسباب الاضطراب والاكتئاب، كما أن قدرا متوسطا من الطموح أفضل لبعض الأشخاص، إذا كان المحيط الاجتماعي غير ملائم، وإلا سيخلق مزيدا من المشكلات لهم.

فتشير **كاميليا عبد الفتاح** إلا أنه من الملاحظ أن مستوى الطموح لدى بعض الأفراد، وخاصة إذا كان مرتفعا إلى درجة مبالغ فيها يؤدي إلى الاضطراب النفسي إذا اصطدم صاحبه بما لا يحقق له طموحه. أي إذا لقي الشخص الطامح من الإحباط ما لا يتفق مع طموحه المرتفع، (كاميليا عبد الفتاح، 1984) لأن أهداف الفرد وطموحاته تمثل عنصرا هاما في صورته عن ذاته.

ولابد من الإشارة أيضا، إلى أن فترة المراهقة لا تخلو من أحلام اليقظة التي تكون مفيدة، وتحقق للفرد إشباعا لبعض طموحاته وأهدافه، التي لا يمكن تحقيقها في الواقع، كما أنها مفيدة في بعض مراحلها لما تحققه للفرد من انسجام نفسي، واجتماعي، إلا أن الاستغراق فيما يمكن أن يؤدي بالفرد إلى الابتعاد عن الواقع والاندماج في عالم خيالي يصعب تحقيقه، وهو ما يتعارض مع متطلبات التوافق السوي للشخصية.

6.5-أساليب قياس مستوى الطموح:

1-التجارب المعملية:

المحاولات الأولى لقياس مستوى الطموح، كانت مع **هوب (Hoppe)** الذي استخدم في دراسته أسلوبين لهذا الغرض، الأول يتمثل في بعض التجارب المعملية البسيطة، التي كان يطلب فيها من المفحوص القيام بأداء معين حسب نظام خاص، ومن ثم يحدد مستوى الطموح لدى الفرد في ضوء الأداء التالي الذي يتوقعه.

والثاني يتمثل في كونه غير مباشر، حيث يستدل الباحث من مستوى الطموح من خلال ملاحظته لما يبديه المفحوص من حركات تلقائية وتعليقات تحدد مدى إحساسه بالنجاح أو الفشل، وكيفية مواصلة المفحوص للعمل الذي يقوم به (صلاح أحمد مرحاب، 1989، 19).

وهي محاولات أقرب إلى الذاتية، مبنية على استنتاجات ذاتية لتحديد مستوى الطموح من خلال ملاحظات شخصية، تلك التي يقوم بها المفحوص، فقد أدرك الباحثون في مجال مستوى الطموح بعد "**هوب**" أن هذا الأسلوب يتعارض مع متطلبات البحث العلمي، الذي يتحرى الدقة والموضوعية.

وفي هذا الصدد تشير **كاميليا عبد الفتاح** في الدراسات الأولى كذلك التي قامت بها **جاكنات (Jakinat, 1937)** أنها تؤكد على التحديد الذي أعطاه " **هوب**" لمفهوم مستوى الطموح، كمجموع على التوقعات الفرد وغاياته وأهدافه الذاتية، فيما يتعلق بأدائه الثاني، إلا أنها رفضت ذلك التقرير الذاتي والوصف الكيفي الذي يعتمده الفاحص في تحديد مستوى الطموح، وخطت خطوة أبعد من ذلك مما فعل **هوب** من حيث الثقة والموضوعية، فكان على المفحوص أن يعبر بنفسه تلقائيا عن مستوى طموحه، بعد أن يحدد العمل الذي يستطيع أداءه أو إنجازه.

لقد اعتمدت **جاكنات**، وكذلك **هوب**، وبعد ذلك **فرانك** أسلوب التجارب العملية لدراسة مستوى الطموح، وقد لجأ **فرانك** إلى استخدام الطريقة الكمية، وذلك بأن يقوم المفحوص بتكرار أدائه لعمل بسيط مقنن يتناسب مع قدراته، ثم يتم تقييم أدائه في اختبار بحسب عدد الثواني التي يستغرقها في المحاولة، ثم تتكرر المحاولة إلى غاية حصول المحاولة إلى 25 محاولة (إبراهيم قشقوش، 1975).

فالطريقة التي اعتمدها " **فرانك**" لتحديد مستوى طموح الفرد اعتمد على ذلك انطلاقا من مؤشرين هامين: الأول يتمثل في الفرق بين الدرجة المتوقعة للأداء في محاولة ما، ودرجة الأداء الفعلي في هذه المحاولة، وهو ما يطلق عليه درجة اختلاف الهدف، والمؤشر الثاني يتمثل في مدى احتفاظ المفحوص بمستوى طموحه(صلاح أحمد مرحاب،1989)

ونجد أن **جولد (Gould, 1938)** قد استخدمت مفهوم مستوى الطموح، كما حدده **فرانك**، غير أنها لم تتقيد تماما بأسلوبه في تحديده ودراسته ، إذ لجأت إلى أسلوب المقابلات المنظمة مع مفحوصيها، بهدف الوصول إلى تحديد دقيق لمطامح الفرد الحقيقية، بالإضافة إلى التجارب المعملية وبهذا تكون قد جمعت بين أسلوبي" **هوب**" الوصفي الكيفي، "**وفرانك**" الكمي المحدد.

إجراءات أخرى معملية لقياس مستوى الطموح بعد **هوب وفرانكوجاكنات**، كانت **لدوتش (Deutch,1954)** بحيث يطلب أولا من المفحوص أداء عمل ما، يستطيع أن يحصل فيه على درجة معينة ثم يطلب منه ثانية تحديد الدرجة التي يتوقع أو يطمح في تحقيقها في المحاولة التالية في ضوء معرفته للنتيجة السابقة.

ثم يمارس المفحوص بعدها نفس الأداء ويحصل فيه على درجة معينة يستجيب بعدها المفحوص لأدائه الثاني ، هذا من خلال الإحساس بالنجاح أو الفشل ويكون ذلك إما بثبات مستوى الطموح، أو وضع مستوى الطموح وتتحدد الخبرة الذاتية للنجاح أو الفشل في ضوء العلاقة بين مستوى الطموح ومستوى الأداء.

على هذا النحو، استمر الباحثون مدة طويلة في تناول مستوى الطموح بالدراسة، على مستوى الهدف الذي يتطلع الفرد لتحقيقه في موقف معملي وذلك باستخدام عدد من الاختبارات مثل اختبار الرسم في المرآة، اختبار الخرز بمهارة الأصابع، واختبار الشفرة، واختبار ترتيب البطاقات واختيار الشطب، واختبار إصابة الهدف، واختبار المهارة اليدوية، و اختبار توصيل النقط، ولوحة المتاهات

المائلة، واختيار تذكر الكلمات،إضافة إلى الاختبارات التي تتضمن عمليات حسابية، وقد استخدم الباحثون في هذا الصدد عددا من المؤشرات.

لكل منها دلالة سيكولوجية معينة في معالجة البيانات التي تمخضت عن إجراء الاختبارات والتجارب العملية السابقة، وهي مؤشرات مستمدة أصلا من التجارب التي قام بها **ليفن وتلاميذه**(صلاح مرحاب،1989، 89) وبالإضافة إلى درجتي اختلاف الهدف، وثبات مستوى الطموح السابق ذكرهما لدى **فرانك** (**Franck**, 1935) استخدم بعض الباحثين عدة مؤشرات أخرى منها.

أ- **درجة اختلاف الأداء:** ويتمثل في الفرق بين الأداء الفعلي في محاولة ما والأداء المتوقع(مستوى الطموح)وقد وجدت **هيموايت** (**Himmelwiet**, 1945) أن هذه الدرجة ترتبط على نحو موجب مرتفع يقدر ب0.95 اختلاف الهدف، وهو ما جعل الباحثون يكتفون بالدرجة الأخيرة.

ب- درجة اختلاف الحكم: ويتمثل في الفرق بين درجة الأداء الفعلي في محاولة ما، والحكم على ذلك الأداء من جانب المفحوص وتكون درجة الحكم موجبة إذا كان الحكم أعلى من الأداء، بينما تكون سالبة إذا كان العكس.

ج- المرونة: أي مجموع التغيرات التي تطرأ على مستوى الطموح لدى الفرد خلال دورة تدريبية معينة، بغض النظر عن اتجاه هذه التغيرات.

د- الميل للاستجابة: ويمثل عدد مرات ارتفاع مستوى الطموح لدى الفرد عقب الشعور بالنجاح وعدد مرات انخفاض هذا المستوى عقب شعوره بالفشل وذلك في دورة تجريبية معينة.

تستخدم المؤشرات الثلاثة الأخيرة بصفة خاصة في الدراسة المقارنة بين الأسوياء والعصبيين من حيث مستوى الطموح (صلاح أحمد مرحاب ،1989)

اعتمد **محمود الزيادي** على درجتين فرق الهدف النسبي وفرق الحكم النسبي كمؤشرات لتحديد مستوى طموح مفحوصيه، بعد إجراء مجموعة من الاختيارات المعملية(صلاح أحمد مرحاب،1989) وقد شاع استخدام الأسلوب المعملي في دراسة مستوى الطموح، ومن بين الباحثين الذين ساير اهذا الأسلوب **ولترومازولف** (**Walter**&**Mazol,**1952)، **وبويد** (**Boyd**.1952) **وشيلي** (**Shelley**.1954) **بليكوكايزر** (**Blake**&**Kaiser**, 1955) **ماكليلاند** (**Maccleland**

1958) **جونسونورد** (**Jonson&rad** , 1967) **ومير** (Meer.1967) **ووينشتاين**(**Weinstein**.1969) **وستريكلاند**(**Striklandan** 1971) **وجانيستيك**(**Stake**.1973)

لعل أهم ما وجه من انتقادات إلى هذا الأسلوب في قياس مستوى الطموح، كونه يقصر المطامح الإنسانية في معنى ضيق بدا، حيث تصبح المطامح قاصرة على مجرد هدف يتطلع الفرد لتحقيقه في موقف معملي مصطنع، غير متصل بحياة الإنسان وقد لا يثير اهتمامهم، خاصة إذا قورن بالمواقف الطبيعية الأكثر اتصالا بحياة الفرد الواقعية.

كما أن هذه الاختبارات والتجارب المعملية حسب رأي **ليفين**(**levin,**1944) تتطلب توافر قدرات خاصة لدى الأفراد ومستوى من القدرات كشرط أساسي للقيام بالأداء المطلوب والتحسن في هذا الأداء وهو ما يؤثر دون شك عن طريق النجاح والفشل على ما يبديه الفرد من مستويات طموح تتعلق بأداء معين في أي دورة تجريبية تهدف إلى تحديد مستوى طموح ذلك الفرد (صلاح أحمد مرحاب،1989،91).

بالإضافة إلى ما سبق، يلاحظ ضعف العلاقة أو التماسك الداخلي بين هذه الاختبارات المعملية والمختلفة وانخفاض درجة ثباتها، وهو ما أكدته تجارب فرانك، وجولدوسير، **وهيملوات**، وهو ما يدفع إلى اعتماد وسائل أخرى تساعد على قياس مستوى طموح.

2-أسلوب الاستبيان:

تم تصميم واستخدام أدوات لقياس مستوى الطموح على نحو يرى الباحثون أنه أكثر دقة وموضوعية، فظهرت استبيانات لقياس مستوى الطموح في المجال المهني والتعليم وخاصة في الدراسات التي قام بها **شيلدو ونتنج** (**child&williting,**1949) **وكروكيت** (**Crokeit**,1964) **وجيست** وآخرون **وبويل**، وقد عرف اختبار **كاميليا عبد الفتاح** (1961) لقياس مستوى الطموح رواجا واسعا في البحوث العربية كأول اختبار صمم لهذا الصدد.

ما يلاحظ أن الاستبيانات جميعا تتصل ببعض جوانب الحياة الواقعية، المهنية والتعليمية، باستثناء **بويد** حسب تعبير **كاتل** و **زملائه** ، هو الذي تجاوز هذين الجانبين وصمم مقياسا للمطامح الإنسانية بشكل أوسع، هذه المقاييس أو الاستبيانات عبارة عن أسئلة مباشرة، تتيح للمفحوص فرصة التعبير عن مطامحه، هذا الأسلوب هو أكثر الأساليب ارتباطا بالحياة الواقعية، غير أنه قد لا يقدم واضع الاستبيان ما يشير لصدقه وثباته، مقابل افتراض أن الأسئلة التي يتضمنها هذا الاستبيان تكون

عادة واضحة ومباشرة، مما يغني عن إجراء دراسات الصدق والثبات، إلا أن مثل هذا الافتراض أمر مشكوك فيه إلى حد كبير (صلاح أحمد مرحاب، 1989، 92).

لهذا فإن أغلب الدراسات التي تناولت مستوى الطموح بالدراسة، عادة ما يكون التحديد الإجرائي للمفهوم العائق أمام تحديد مستوى الطموح وفصله عن مفاهيم أخرى أكثر ارتباطا به، خاصة دافع الإنجاز،وهو بدوره مؤشرا هاما لمستوى الطموح كسمة للشخصية، "لذلك فلا غرو أن نجد استبيان **كاميليا عبد الفتاح** قد تضمن في بعض بنوده جوهر ما هو متضمن في بعض الاستبيانات الأخرى التي تقيس الدافع إلى الإنجاز" (صلاح أحمد رحاب، 1989، 92).

وقد حاول **أحمد عزت راجح** أن يستخلص من الدراسات السابقة الصفات المميزة للشخص الطموح في إطاره النظري، لكن الملاحظ أن راجح (1970) كان يربط بين مستوى الطموح والأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها في الحياة في قوله: "المستوى الذي يتوق الفرد إلى بلوغه، أو يشعر أنه قادر على بلوغه، وهو يسعى إلى تحقيق أهدافه في الحياة وإنجاز أعماله اليومية" (راجح، 1970، 124) فعلى الرغم من ذلك فهو لم يقم بتحديد جوانب هذه الحياة، ومجالاتها، فيما تضمنه هذا التعريف، مقتصرا على مجموعة من الصفات التي يمكن أن يوصف بها الشخص.

يلاحظ أن أغلب الدراسات تتحدث انطلاقا من نتائجها من الدراسات التجريبية، أن مستوى الطموح سمة من سمات الشخصية وأحد مظاهرها، ولا يمكن الاعتماد فقط على نتائج هذه التجارب المعملية حسب **كاميليا عبد الفتاح** وتقول في هذا الصدد: "فقد تبين أنه ما زال هناك تناقض بين نتائج الاختبارات حين تستخدم في مواقف مختلف، وبناء على ذلك لا يمكن أن تقوم مقارنات علمية سليمة على أساس هذه النتائج" (كاميليا عبد الفتاح، 1984، 79).

ويعتبر أسلوب الاستبيانات، أو المقاييس العلمية أداة هامة وفعالة في الكشف عن مستويات طموحات الأفراد وفي مواقف معينة تعليمية أو مهنية ، ولابد أن تتحقق في هذه الأداة المميزات السيكو مترية الملائمة من ثبات وصدق.

6.6. العلاقة بين مستوى الطموح والنسق القيمي:

القيم من المسائل المرتبطة بشدة بقناعات الأفراد واتجاهاتهم التي تستخدم في البناء الفكري (المعرفي)، فتحدد للفرد أهدافه وغاياته في الحياة، وتوجه اهتماماته وشواغله. تتكون القيم من خلال تفاعل الفرد بخصائصه البيولوجية والنفسية والاجتماعية مع البيئة بمكوناتها الثقافية –كما ذكر سابقا–.

إن القيم شديدة الارتباط بجوانب عدة من شخصية الفرد، كالدوافع والطموح، الثقة بالنفس، التفوق والنجاح،ومنه نسق القيم، الذي يتبين وجود علاقة بينه وبين الطموح التي يشير إليها (السيد عبد العال، 1976) بأنها علاقة ديناميكية في طابعها وهي تأخذ حسبه خطين متزامنين:

الخط الأول: أن القيم تحدد مسار مستوى الطموح.

الخط الثاني: أن القيم تؤثر على مستوى الطموح رفعا أو خفضا.

إن التعرض للعلاقة بين القيم والدوافع، كان الربط بين القيم من ناحية ومستوى الطموح من ناحية أخرى، فالقيم تحدد للفرد دوافع معينة للسلوك من ضمنها سلوكه نحو تحقيق أهدافه في الحياة – أي طموحه المستقبلي–.

أن الاختلاف القيمي يحدد مسار الطموح ومستواه رفعا أو خفضا وخاصة في وجود التفاوت الطبقي، وهذا باختلاف الثقافات الذي تفرز معايير مختلفة، وبالتالي فكل ثقافة تحدد لأفرادها متطلبات معينة منها مستوى معين من الطموح.

البحث الحالي، قد يكشف عن علاقات أخرى من أشكال النسق القيمي ومستويات الطموح، فقد يكون لنوع معين من الأنساق علاقة بالمستوى المرتفع أو المنخفض في الطموح، في علاقة أيضا بدوافع الإنجاز لدى الأفراد وبمستويات تحصيلهم وهو ما يساعد المتعاملين مع فئات المتعلمين أو الشباب أو الراشدين، في مجال الإرشاد النفسي المساعدة بالتدخل في هذه الوضعيات المختلفة بأدوات أو استراتيجيات للمساعدة.

خلاصة الفصل:

في نهاية الفصل والجانب النظري ككل يتأكد أهمية دراسة هذه المسائل المتعلقة بالشخصية كمستوى الطموح، ودوافع الإنجاز، وكذلك القيم، لأنها تتعلق أولا بشخصية الأفراد، ويتعدى تأثيرها الإطار الحضاري للمجتمع، في قوته وتطوره ودرجة وعي الأفراد، ومدى قدرتهم على مواجهة الصعوبات وتحديها والتفوق على العقبات.

لهذا يلاحظ أن أغلب الدراسات الغربية في هذا المجال تناولت الموضوع في إطار حضاري عام في علاقته بقضايا التطور، والتقدم الاجتماعي والاقتصادي، مثلما لوحظ في دراسات **ماكليلاند**.

ما يمكن استنتاجه هو قلة الدراسات التي تناولت مستوى الطموح بالدراسة والبحث، لهذا كانت الضرورة ملحة لإجراء دراسات وبحوث أخرى لفهم الظاهرة وتفسيرها خاصة في علاقتها بمفاهيم نفسية أخرى كالتوافق أو القيم، التحصيل الدراسي ،أو الضغوط المختلفة...الخ.

الجانب التطبيقي

الفصل السابع

منهجية البحث

تمهيد

1.7- المنهج المستخدم

2.7- الدراسة الاستطلاعية

1.2.7- عينة الدراسة الاستطلاعية

2.2.7- قياس ثبات أدوات البحث

3.2.7- قياس صدق أدوات البحث

3.7- الدراسة الأساسية

1.3.7- عينة الدراسة

2.3.7- أدوات البحث (التعريف بأدوات البحث)

3.3.7- كيفية جمع البيانات

4.3.7- تحليل البيانات والأدوات الإحصائية المستعملة .

5.3.7- حدود البحث

خلاصة الفصل

تمهيد:

في هذا النوع من البحوث الميدانية، لابد من التحكم في المنهجية المتبعة، ومن الضبط الدقيق للأدوات المستخدمة في البحث، من مقاييس واختبارات أو غيرها من الأدوات، حسب المنهج المستخدم والملائم لإجراءات البحث، بالإضافة إلى الأدوات الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات.

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي باعتباره الأنسب لهذا النوع من الدراسات، كما تم الاعتماد على مقاييس واختبارات مقننة وهي ثلاثة، بغرض جمع البيانات من وسط التلاميذ، بالإضافة إلى الاعتماد على نتائج التلاميذ في امتحان البكالوريا، علما أن عينة البحث كان اختيارها عشوائيا.

7-1- المنهج المستخدم في البحث:

مما تقتضيه طبيعة الدراسة وفروضها تحديد المنهج الملائم في الحصول على البيانات وتحليلها، ثم استخلاص النتائج والتعليق عليها، وفقا لهذا ووفقا لأهداف البحث المتمثلة عموما في معرفة الأنساق القيمية لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية وعلاقتها بكل من دافعية الإنجاز ومستوى الطموح، وبنجاح ورسوب التلاميذ في امتحان البكالوريا، وهو الذي استدعى اللجوء إلى المنهج الوصفي، فالبحث إذن يصنف ضمن البحوث الوصفية، المسحية، وفي معظم خطوات البحث يتم الاستعانة بالدراسة السابقة وبالأطر النظرية المفسرة للظاهرة، بهدف التحليل والتفسير.

ولمعرفة العلاقة بين نسق القيم والمتغيرات (دافعية الإنجاز، ومستوى الطموح، النجاح المدرسي) تم اللجوء إلى عدد من الأساليب الإحصائية الملائمة- كما سيرد ذكرها لاحقا- وللتأكد من أدوات البحث تم اللجوء إلى إجراء الدراسة الاستطلاعية.

7-2- الدراسة الاستطلاعية:

وبهدف التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث من صدق وثبات، قامت الباحثة بدراسة استطلاعية "فمن أهدافها أنها توفر للباحث الفرصة لتقويم مدى مناسبة البيانات التي يحصل عليها للدراسة، كما يتأكد من صلاحية الأدوات التي يستخدمها، وهي تمكنه كذلك من إظهار مدى كفاءة إجراءات البحث والمقاييس التي اختيرت لقياس المتغيرات" (أبو علام، 2004، 87) هذا عن أهمية وأهداف لجوء الباحثة إلى الدراسة الاستطلاعية التي لها بدورها عينتها وأدواتها الإحصائية ونتائجها التي لابد من عرضها.

7-2-1- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق المقاييس الثلاثة (مقياس القيم الشخصية ومقياس دافعية الإنجاز، ومقياس مستوى الطموح) على عينة تتكون من 36 تلميذ وتلميذة (منهم سبع تلاميذ، و 29 تلميذة) من تلاميذ القسم النهائي آداب، على مستوى ثانوية عبد الله بن مسعود بولاية المسيلة (المدينة).

ملاحظة: عينة الذكور ضعيفة بالنظر لتشكيلة الأقسام الأدبية ولطبيعتها التي تحتوي على عدد محدود من الذكور.

تطبيق المقاييس كان في الفترة الممتدة ما بين 25 سبتمبر إلى 27 أكتوبر 2011 على عينة من التلاميذ، كانت مقصودة (قسم أدبي) لأسباب بيداغوجية بحتة (خاصة في بداية السنة الدراسية) وبغرض التحكم في ظروف إعادة تطبيق الاختبارات الثلاث.

7-2-2- الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:

7-2-2-1- ثبات مقياس القيم الشخصية:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق على عينة مكونة من 36 تلميذ وتلميذة من تلاميذ القسم النهائي آداب، وذلك بفاصل زمني قدر بين 20 و30 يوما، وكانت معاملات ارتباط كل قيمة على حدى كما يلي:

الجدول رقم (02) يبين معاملات ارتباط القيم بين التطبيقين الأول والثاني:

القيم الستة	النظرية	الاقتصادية	الجمالية	الاجتماعية	السياسية	الدينية
معاملات الارتباط	**0.903	**0.921	**0.921	**0.878	**0.713	**0.831

** دالة عند 0.01

يلاحظ أن معاملات الارتباط بين القياسات القبلية والبعدية يتضح أنها مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة المقدر بـــ 0.01، ما يؤكد ثبات المقياس المستخدم في الدراسة.

وللملاحظة: فإن نفس الارتباطات تقريبا تم الحصول عليها في -دراسة سابقة للباحثة- في موضوع تأثيرات النسق القيمي، والنتائج نفسها أيضا تم التوصل إليها من طرف الباحث **بشير معامرية** في

دراسة عن التغير في ارتقاء القيم لدى مجموعات عمرية مختلفة من الجنسين، على عينة من 42 فرد من أعمار مختلفة في القيمة النظرية مثلا كان: 0.82*، الاقتصادية 0.75، وفي الدينية كان 0.87، ما يؤكد إذن إمكانية استخدام هذا المقياس في التعرف على نسق القيم عند الأفراد في البحوث والدراسات التي تتناول موضوع القيم، التي تعتبر شديدة التعلق بالشخصية والتي يصعب الحصول فيها على معامل ثبات مرتفع جدا مقارنة بعوامل أو ظواهر نفسية أخرى.

7-2-2-2- ثبات مقياس دافعية الإنجاز:

تم حساب ثبات مقياس دافعية الإنجاز بطريقة إعادة التطبيق على عينة من 36 تلميذ وتلميذة، بتطبيق معامل الارتباط **كارل برسون (K. Pearson)** بين القياسات القبلية والبعدية، إذ يقدر معامل الارتباط (r=0.828) عند مستوى الدلالة المقدر بـــ 0.01، وهو ما يؤكد ثبات الاختبار.

7-2-2-3- ثبات مقياس مستوى الطموح:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة تطبيق الاختيار على عينة من 36 تلميذ وتلميذة، وبتطبيق معامل الارتباط **لبرسون** بين القياسات القبلية والبعدية قدر معامل الارتباط (r=0.556)عند مستوى الدلالة 0.01. نفس الطريقة طبقها الباحث الأصلي، صاحب المقياس وتحصل على معامل ارتباط يقدر بـــ (0.78)بطريقة إعادة التطبيق، و(0.65) بطريقة التجزئة النصفية، وبتطبيق معادلة الثبات **لسبيرمان براون** أصبح معامل الثبات مساويا لـــ (0.79) وما يمكن الإشارة إليه أن كافة هذه المعاملات الإحصائية تؤكد تمتع المقياس بدرجة ثبات مقبولة وبالتالي إمكانية الاستعانة به في الدراسة.

7-2-2-4- صدق مقياس القيم الشخصية:

وبغرض التأكد من صدق المقياس، تم اللجوء إلى معرفة الصدق الظاهري لتقدير صدق بنوده، في مدى وضوح وملاءمة عبارات الاختبار لعينة البحث. قدّم الاختبار في صورته النهائية المترجمة والمكيفة في البيئة المصرية من طرف الباحث **عطية محمود هنا**، في دراسته الحضارية المقارنة بين قيم الطلبة الأمريكيين والعرب الاختبار في صورته الأولى والأصلية لثلاثة باحثين، وهم **ألبورت (Allport) وفرنون (Vernon) ولندزي (Lindzey)**، وهو أول اختبار لقياس القيم، وضع في صورته النهائية للباحثين الثلاثة عام 1951.

ولمعرفة مدى فهم التلاميذ لتعليمات وبنود الاختبار، تم تقديمه مبدئيا لمجموعة من 20 تلميذا للإجابة عليه، وقد اتضح من البداية عدم فهم التعليمات، وعدم معرفة بعض الأسماء الواردة في البنود. قدم الاختبار بعد ذلك لأكثر من 20 أستاذا من أقسام علم النفس وعلوم التربية، وعلم الاجتماع، بكل من جامعات، المسيلة، البويرة والجزائر 2 لإبداء ملاحظاتهم حول الجوانب المعرفية، وحتى الفكرية للمقياس وهذا في السداسي الأول من السنة الدراسية 2012/2011.

ومن مجموع عشرون استمارة، تم تقديمها، تم استرجاع (11 منها)، ثلاثة منها أشارت إلى الجوانب الفكرية وخاصة ما يتعلق بالقيم الدينية، التي تعرض لها المقياس وتمت مناقشة هذه الجوانب مع الأساتذة، وخاصة ما يتعلق كذلك ببعض الأسماء الواردة في المقياس التي تعتبر غريبة على البيئة الجزائرية وهذا دون المساس بنص البند (أي المعنى المقصود) وهذه البنود هي:

1 -تم استبدال اسم **تحتمس**(قائد عسكري مصري) (في البند رقم 21) من القسم الأول باسم **يوغرطة** وهو قائد جزائري.
2 -تم استبدال اسم **سلامة الحجازي** (المغني) في البند رقم (5) من القسم الأول باسم مغن جزائري معروف وهو رابح **درياسة**.

* بالنسبة لتعليمات الاختبار، التي تعتبر طويلة وتستغرق وقتا لقراءتها فقد تم اختصارها بالقراءة على التلاميذ، لأن التطبيق كان جماعيا.

* ملاحظة: وقد تم حساب صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي، وهي إحدى طرق قياس صدق التكوين، حيث تم حساب معامل الارتباط بطريقة **كارل برسون** من الدرجات الخام بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاختبار على نفس العينة (36 تلميذ)، وكانت معاملات الارتباط تتراوح بين (0.49) إلى (0.71) وكلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01.

7-2-2-5- صدق مقياس الدافعية للإنجاز:

بغرض التأكد من صدق المقياس ثم اللجوء إلى الصدق الظاهري لتقدير صدق بنوده، في مدى وضوح وملاءمة عبارات الاختبار لعينة البحث ولفرضيات البحث، قدم الاختبار لمجموعة من أساتذة علم النفس وعلوم التربية في جامعات المسيلة والبويرة والجزائر 2، لإبداء ملاحظاتهم حول الجوانب المعرفية والفكرية للمقياس وهذا خلال السداسي الأول في السنة الدراسية 2012/2011.

وبعد استرجاع الاستمارات الموزعة (13 استمارة) تم الإجماع على ملاءمة المقياس الخاص مقياس متغير الدافعية للإنجاز.

7-2-2-6- صدق مقياس مستوى الطموح:

تم التأكد من صدق المقياس عن طريق الصدق الظاهري، لتقدير صدق بنوده في مدى وضوح وملاءمة عبارات الاختبار لعينة البحث وفرضياته، وقد تم إجماع عينة الأساتذة، من اللذين قدم لهم المقياس على إمكانية تطبيقه.

ملاحظة: وبالرجوع إلى نتائج صدق الاختبار عند واضعه الأصلي **محمد عبد التوابمعوض وسيدعبد العظيم محمد** باستخدام مقياس **كاميليا عبد الفتاح** كمحك،فقد بين أن معامل ارتباط المقياس يقدر بـــ (0.86) وهو دال إحصائيا.

7-3- الدراسة الأساسية:

7-3-1- كيفية اختيار عينة الدراسة:

نظرا لطبيعة البحث، وبغرض توخي الموضوعية في النتائج، لجأت الباحثة إلى توسيع حجم العينة قدر الإمكان، وتم الأخذ بعين الاعتبار ظروف تطبيق المقاييس، وكذلك خصوصية المرحلة العمرية، والانتشار الجغرافي.

وتم الحرص على تمثيل التلاميذ، مع الأخذ بعين الاعتبار المتغيرات التالية: الجنس (ذكور، إناث)، نوع التعليم (آداب، علوم، تقني)، نوع التخصص (آداب وعلوم إنسانية، آداب ولغات، علوم تجريبية، تسيير واقتصاد، تقني محاسبة وتقني رياضي) السن، و تتراوح أعمار التلاميذ ما بين 18 و22 سنة دون إقصاء المعيدين للسنة الدراسية، وكذلك مراعاة مستويات التلاميذ الدراسية.

وحرصا على تمثيل التلاميذ جغرافيا نظرا لكبر مساحة الولاية والطبيعة الصحراوية لبعض المناطق، تم إعطاء حظوظ متساوية للتلاميذ.

وقد تم اختيار العينة التي شملت على 400 تلميذ وتلميذة بطريقة عشوائية، وهذا من قوائم أقسام السنة الثالثة ثانوي، خلال الفترة الممتدة من فبراير إلى ماي 2012.

ملاحظة: العينة النهائية بعد استبعاد الإجابات غير المكتملة، والإجابات الخاطئة (في حالة عدم فهم المقاييس) وكذلك في حالة تقديم معلومات حول التلميذ في وثيقة المقياس كانت 300 تلميذ، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة.

الجدول رقم (03): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية:

المؤسسات / الجنس	عثمان بن عفان	المقري	شريف مساعدية	جابر بن حيان	الإدريسي حمام	مصعب بن عمير عين الملح	الجديدة عين الخضراء	بن ناعة السعيد عين الحجل	عبد الرحمان بن عوفعين الخضراء	جميع جلوتارمونت	عمر المختار عين الحجل	المجموع
الذكور	05	03	05	09	13	16	16	12	13	09	10	111
الإناث	10	05	07	07	22	23	23	30	22	15	25	189
المجموع	15	08	12	16	35	39	39	42	35	24	35	300

7-3-2- أدوات البحث (التعريف بأدوات البحث):

وبغرض الكشف عن النسق القيمي لدى التلاميذ في نهاية المرحلة الثانوية، في علاقته بمتغيرات البحث التابعة: دافعية الإنجاز، ومستوى الطموح وفي علاقته بنتائج التلاميذ، تمّ اللجوء إلى مقياس للقيم الشخصية **لألبورت**، ومقياس لدافعية الإنجاز، ومقياس آخر لمستوى الطموح ونتائج التلاميذ في امتحان البكالوريا (الناجحين منهم والراسبين).

7-3-2-1- مقياس القيم الشخصية:

7-3-2-1-1- التعريف بالمقياس:

وضعت هذه الأداة خصيصا لاختبار القيم (**Study of values**) لدى الأفراد، وضعه **ألبورت وفرنون** (**Allport&vernon**) سنة 1913، وهو أول اختبار لقياس القيم، تمّ تعديله بعد ذلك بالاشتراك مع **لندزي** (**Lyndzey**) في أعوام 1951-1960.

يقيس هذا المقياس القيم الستة التالية والتي نقلها من كتاب ألفه **إدوارد سبرانجر الألماني(Spranger)** عن أنماط الرجال **(Types of men)** وفيه تحدث عن هذه الأنماط الستة من القيم:

1- القيمة النظرية (العلمية) (V .Théorique): ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى اكتشاف الحقيقة، وهو في سبيل ذلك الهدف يتخذ اتجاها معرفيا عن العالم المحيط به، فهو يوازن بين الأشياء على أساس ماهيتها، كما أنه يسعى وراء القوانين التي تحكمها بقصد معرفتها دون النظر في قيمتها العملية أو صورتها الجمالية. والأشخاص الذين يضعون هذه القيمة في مستوى أعلى من غيرها يتميزون بنظرة موضوعية، نقدية، معرفية، وتنظيمية.

2- القيمة الاقتصادية (V. Economique): ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو نافع، وهو في سبيل هذا الهدف يتخذ من العالم المحيط به وسيلة للحصول على الثروة وزيادتها عن طريق الإنتاج واستهلاك البضائع واستثمار الأموال، والأشخاص الذين يضعونها في قمة نسقهم يتميزون بنظرة علمية، تقيّم الأشياء والأشخاص تبعا لمنفعتها.

3- القيمة الجمالية أو الفنية (V. Esthétique): ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل من ناحية الشكل أو الصورة أو التكوين، وهو لذلك ينظر إلى العالم المحيط به نظرة تقدير له من ناحية التكوين والتوافق الشكلي، وهذا لا يعني أن المتميزين بها يكونون فنانين بل بعضهم لا يستطيعون الإبداع الفني، وإن كانوا يتذوقون نتائجه.

4- القيمة الاجتماعية أو الإنسانية (V. Sociologique): ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى غيره من الناس، فهو يحبهم ويميل إلى مساعدتهم، ويجد في ذلك إشباعا له، وهو ينظر إلى غيره على أنهم غايات في حدّ ذاتها، وليسوا وسائل لغايات أخرى، ولذلك كان هؤلاء الذين يتميزون بهذه القيمة، يتميزون بالعطف والحنان والإيثار وخدمة الغير وتقديرهم.

5- القيمة السياسية أو التسلطية (V. Politique): ويقصد بها اهتمام الفرد وميله للحصول على القوة، فهو شخص يهدف إلى السيطرة والتحكم في الأشياء أو الأشخاص، ولا يعني ذلك أن من يتميزون بها يكونون من رجال الحرب أو السياسة، فبعضهم قادة في نواحي الحياة المختلفة، يتصفون بقدرتهم على توجيه غيرهم والتحكم في مصائرهم.

6- القيمة الدينية أو الروحية (V. Religieuse): ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى معرفة ما وراء العالم الظاهري، فهو يرغب في معرفة أصل الإنسان ومصيره، ويرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه، وهو يحاول أن يوصل نفسه بهذه القوة بصورة ما، كما أن هذا لا يعني أن من يتصفون بها كلهم من النساك والزهاد.

وهذا التقسيم الذي أورده **سيرانجر** لا يعني أن الأفراد يتوزعون عليها، ولكنه يعني أن هذه القيم توجد جميعها في كل فرد، غير أنها تختلف في ترتيبها لدى الفرد قوة وضعفا، وكذلك في مجموعات الأفراد، لتشكل ما يسمى بالأنساق القيمية.

المقياس ترجمه **عطية محمود هنا** إلى اللغة العربية باستفادته من الصورة النهائية التي اشترك فيها **ألبورت وزملائه** عام 1951 والتي تتميز بسهولة التصحيح ووجود تخطيط سيكولوجي لقيم الفرد وقد أضاف الباحث جدولا يملئه الطالب ليوضح الترتيب التنازلي لقيمه.

قام الباحث بتطبيق المقياس في جمهورية مصر العربية على عدد من الطلبة الجامعيين في مختلف المعاهد. وقد قام بتعديل العبارات الواردة فيه، مما جعلها أكثر وضوحا للقارئ، وأكثر ملاءمة للثقافة التي يعيش في جوّها، ثم وضع الاختبار في صورته النهائية التي تحتوي على التعليمات، وعلى القسمين اللذين يحتويها الاختبار، الأول يحتوي على (30 بندا) والثاني يحتوي على (15 بندا) وفي الأخير توجد تعليمات التصحيح وتخطيط سيكولوجي، وجدول يلخص درجات كل قيمة لمعرفة نسق قيم كل فرد.

فالاختبار في صورته النهائية المترجمة للغة العربية، استخدمها عدة باحثين، منهم **عبد الحفيظ مقدم** في دراسته لقيم الطلبة في جامعة الجزائر، تحتوي على (45 بندا من أصل (120 بندا) في الاختبار الأصلي **لألبورت وزملائه.**

* طريقة الإجابة على الأسئلة تكون كما يلي:

القسم الأول: يضع المفحوص (0 أو 3)، (0) في حالة عدم الموافقة، (3) في حالة الموافقة على العبارة وفي حالة صعوبة الاختيار، يضع (2) أمام العبارة الأكثر تفضيلا و(1) أمام أقلها تفضيلا.

القسم الثاني: توجد أربعة اختيارات (أ، ب، ج، د)، والمطلوب الترتيب من (4، 3، 2، 1) من العبارة الأكثر تفضيلا إلى أقلها، وطريقة الإجابة على المقياس جماعية، والمقياس ملائم للفئات من عمر 18

سنة فأكثر، ولم يطبق في البيئة الجزائرية إلا من طرف الباحث **عبد الحفيظ مقدم** (1982) ومن طرف الباحثة في رسالة لنيل شهادة الماجستير في بحث عن النسق القيمي وتأثيراته عند الطلبة الثانويين (في 2001) وتم اعتماده بعد ذلك في دراسة **لبشير معامرية** (2001) في بحث بعنوان التغير في ارتقاء القيم لدى مجموعات عمرية مختلفة من الجنسين، منشور في مجلة العلوم الإنسانية.

7-3-2-2- مقياس دافعية الإنجاز:

مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، أعدّ هذا المقياس في الأصل **هيرمانز (Hermans)** سنة 1970م، الهدف قياس الرغبة في العمل، وفي الأداء الجيد، وكذا تحقيق النجاح، وقد أخذ بعين الاعتبار في صياغة الصفات العشرة التي تميز ذوي الإنجاز المرتفع عن ذوي الإنجاز المنخفض، وتتمثل في :

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

و قام الباحث **فاروق عبد الفتاح موسى** بكلية التربية (مصر) سنة 1987 بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، وتكييفه على البيئة المصرية.

* **وصف المقياس:** يتكون مقياس الدافع للإنجاز من ثمان وعشرون (28 فقرة) مرتبة على شكل جمل ناقصة، يليها خمس عبارات (أ، ب، ج، د، ه) أو (أ، ب، ج، د) ويوجد أمام كل عبارة زوج من الأقواس، وعلى المفحوص اختيار العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة بوضع علامة (x) داخل القوسين الموجودين أمام العبارة.

* **طريقة التصحيح**: يتم تقدير الدرجات تبعا لمدى إيجابية الفقرة، في الفقرة الموجبة تعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب أو (4، 3، 2، 1) وفي الفقرة السالبة تعطى الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) أو (4، 3، 2، 1) وعليه فإن أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد في المقياس هو مائة وثلاثون درجة (130 درجة) وأدنى درجة تكون ثمان وعشرون (28 درجة) طريقة تطبيق الاختبار فردية أو جماعية، كما أن الزمن غير محدد، ويتراوح بين 30 دقيقة إلى 45 د لدى بعض الأفراد، كما أن المقياس تم اللجوء إليه في الكثير من الدراسات حول دافعية الإنجاز، سواء دراسات أجنبية أو عربية.

7-3-2-3- مقياس مستوى الطموح:

مقياس الطموح لتحديد أو لقياس مستويات الطموح لدى الأفراد الراشدين، أعد هذا المقياس الدكتور **محمد عبد التواب معوض** ، والدكتور **سيد عبد العظيم محمد** ، في جمهورية مصر العربية، انطلاقا من عدة مقاييس كانت مستخدمة سابقا (مقياس **كاميليا عبد الفتاح**، أول المقاييس التي صممت في هذا الإطار (1975) مقياس أبعاد الطموح، الذي يقيس الطموح العام **لسيد عبد العظيم**، ومقاييس أخرى، إضافة إلى دراسات سابقة أخرى بغرض تصميم المقاييس.

* **وصف المقياس**: يتكون المقياس من ست وثلاثون بندا (36 بندا) موزعة على أربعة عوامل وهي: التفاؤل، المقدرة على وضع الأهداف، تقبل الجديد، وتحمل الإحباط، المقياس لا يركز على جوانب محددة كالطموح الأكاديمي أو المهني أو الأسري، فهو يمس كل هذه الجوانب مجتمعة.

* **تطبيق المقياس**: يتم التطبيق فرديا أو جماعيا على الشباب من الجنسين، حيث يطلب من المفحوص كتابة بياناته في ورقة الإجابة منفصلة، والإجابة على جميع البنود بوضع علامة (x) تحت الاختيار البديل المناسب والمعبر عن رأيه بين البدائل الأربعة للإجابة (دائما، كثيرا، أحيانا، نادرا) ويتم بعد ذلك تقدير إجابات المفحوص كما يلي (3، 2، 1، 0) وطبقا لهذا النظام، فإن أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي مائة وثمانية درجة وأقل درجة هي صفر (0)، وتعكس هذه الدرجات في البنود السالبة وهي في الأرقام (6، 23، 30، 32، 36) زمن تطبيق المقياس غير محدد، وقد يتراوح ما بين 20 إلى 30 دقيقة لدى بعض الأفراد، في تطبيق جماعي أو فردي.

7-3-3- كيفية جمع البيانات:

يستهدف البحث معرفة النسق القيمي لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية في علاقته بدافعية الإنجاز، وبمستوى الطموح، وبنجاح ورسوب التلميذ في امتحان البكالوريا، فعملية جمع البيانات اقتضت البحث عن أدوات أكثر ملاءمة، من مقاييس واختبارات، تساعد في ذلك، أو بإجراء مقابلات، وقد تم اللجوء إلى المقاييس –المذكورة سابقا– بعد اتصالات حثيثة بزملاء من الجامعات العربية، أو بالمكتبات في هذه الدول (مصر، الأردن، غزة).

بعد الحصول على هذه المقاييس، تم التأكد من استعمالها في عدة دراسات عربية، خاصة وأنها تتميز بثبات وصدق عاليين يمكن من الاعتماد عليها بكل أمان وثقة، وبذلك بدأت مراحل التطبيق.

المرحلة الأولى: كانت في 25 سبتمبر 2011، حيث تم تطبيق الأدوات بغرض إعادة التحقق من الصدق والثبات في البيئة الجزائرية، التطبيق على مستوى ثانوية عبد الله بن مسعود بالمسيلة في مركز المدينة على عينة من 40 تلميذ، من قسم آداب به ذكور وإناث (9 ذكور، 31 إناث)تم إعادة التطبيق بعد شهر من التطبيق الأولى وقياس كل من صدق وثبات المقاييس الثلاث، بدأت المرحلة الثانية.

المرحلة الثانية : تم تعيين الثانويات التي يتم فيها التطبيق النهائي، ليتم الاتصال بمديرية التربية للحصول على التصريح، ولقاء مستشاري التربية بدأت المرحلة اللاحقة.

المرحلة الثالثة: تم برمجة لقاء مع مستشاري التربية على مستوى الثانويات لأجل شرح التعليمات وبنود المقاييس بهدف تسهيل عملية الفهم من طرف التلاميذ، خاصة وأن مقياس القيم يحتاج لوقت ولمجهود لفهم تعليماته.

المرحلة الرابعة : بعد تسليم المقاييس للمطبقين، وتوزيعها على مستوى كل الثانوية المقصودة في العينة، تم استرجاع الإجابات، وقد تبين أن أكثر أفراد العينة لم يفهموا التعليمات، أو لم يجيبوا على بعض البنود، وهذا ما أدى إلى إلغاء أكثر من مائة (100 وثيقة) أو إجابة وخاصة وأن المطلوب الإجابة على المقاييس الثلاث دون ترك فراغات أو مقاييس دون إجابة، مما يعرضها للإلغاء.

أما بالنسبة لنتائج البكالوريا، فقد تم الحصول عليها بطرق خاصة لعدم إمكان الحصول على نتائج كل فرد على حدى (وهو المطلوب في الدراسة أي القائمة الاسمية للناجحين والراسبين) فلا تكفي النتائج العامة التي تقدمها مديرية التربية لكل ثانوية.

7-3-4- تحليل البيانات والأدوات الإحصائية المطبقة:

بعد عملية جمع البيانات، وبهدف تصنيف البيانات واستخلاص النتائج كآخر إجراء تم استخدام مجموعة من الأدوات الإحصائية، وبغرض توخي الدقة تم اللجوء إلى برامج التحليل الإحصائي في العلوم الاجتماعية بالإعلام الآلي **(spss)** لأن البيانات طويلة جدا، وكذلك لربح الوقت.

والتقنيات الإحصائية المستعملة في عملية التحليل تتمثل في:

1. حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكذا النسب المئوية.
2. تطبيق اختبار (x^2) **لفريدمان (Freidman)** بغرض قياس دلالة الفروق الإحصائية في الفرضيات ولترتيب القيم.
3. اختبار (ت) لدراسة الفروق **(T.Test)** وهو اختيار برا متري استعمل في دراسة الفروق.
4. وبهدف التحقق من ثبات الاختبارات في الدراسة الاستطلاعية ثم الاعتماد على معامل **برسون (Pearson)** بعد حساب المتوسطات، ثم طبقت معادلة الثبات في الأخير.

7-3-5- حدود البحث:

تتحدد نتائج البحث بعدد من العوامل:

فالبحث يتعرض لدراسة نسق القيم لدى تلاميذ نهاية المرحبة الثانوية في علاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح، عينة البحث تتمثل في تلاميذ متمدرسين في نهاية المرحبة الثانوية ومقبلون على اجتياز امتحان البكالوريا، وبالتالي فالنتائج مرتبطة بهؤلاء التلاميذ، فلا تتعرض الباحثة لا للمرحلة السابقة (المتوسط) ولا للمرحلة اللاحقة (الجامعة).

- الأدوات التي استخدمت فيها وكذلك المتغيرات التي اشتملت عليها، والمجال الزمني، يعتبر عاملا هاما في الدراسة، ويتمثل في الفترة الممتدة ما بين سبتمبر 2011 وماي 2012.

– بالنسبة المجال المكاني، فالدراسة تم إجراؤها بثانويات **ولاية المسيلة** لذلك فالنتائج رهينة طبيعة العينة المختارة وكذلك القيم التي اعتمد عليها تصنيف **ألبورت وزملائه**، وكذلك بالنسبة لدافعية الإنجاز ومستوى الطموح، محددة لطبيعة الأداة، وكذلك بالزمان والمكان الذين أجريت فيهما الدراسة، مما يعني إمكانية تعميم النتائج ولكن بحذر، خاصة في هذا النوع من الدراسات النفسية والاجتماعية ، فالموضوع شديد الارتباط بالشخصية.

و فيما يخص المراجع والوثائق المستعملة في الدراسة، فقد تم استغلال المراجع باللغة العربية والفرنسية والإنجليزية، مع الاعتماد على عدد مهم من الدراسات التي تتناول القيم في التربية وعلم النفس.

خلاصة الفصل:

عموما تعتبر عملية التحكم في منهجية البحث خاصة الأدوات المستعملة، بمواصفاتها من صدق وثبات، يعطي موضوعية أكثر لنتائج البحث.

والملاحظ أن المقاييس والاختبارات التي اعتمدتها الباحثة تتميز بدرجة عالية من الثبات والصدق، وقد تم التأكد من ذلك باستعمال تقنيات إحصائية، والاستناد كذلك إلى الدراسات السابقة التي اعتمدت هذه الأدوات في البحث لتميزها بمستوى عال من الموضوعية، مما جعل الباحثة تلجأ إلى استعمالها دون تحفظ، بعد التأكد من ملاءمتها لقياس فرضيات البحث.

الفصل الثامن

عرض وتحليل نتائج البحث

تمهيد

1.8- المتغيرات المختلفة لعينة البحث

1.1.8- الجنس والسن ونوع التعليم

2.1.8- النجاح في امتحان البكالوريا

2.8- تنوع واختلاف الأنساق القيمية لدى التلاميذ

- مناقشة نتائج الفرضيات الأولى والثانية

3.8- علاقة نسق القيم بدافعية الإنجاز

- مناقشة نتائج الفرضيات: الثالثة، الرابعة، الخامسة والسادسة

4.8- علاقة نسق القيم بمستوى الطموح

- مناقشة نتائج الفرضيات: السابعة، الثامنة، التاسعة والعاشرة

5.8- علاقة نسق القيم بالنجاح في امتحان البكالوريا

- مناقشة نتائج الفرضيات: الحادية عشر، الثانية عشر، الثالثة عشر، الرابعة عشر.

6.8- هرمية القيم لدى التلاميذ الثانويين (الشباب)

الاستنتاج العام

خاتمة

اقتراحات البحث

المراجع باللغة العربية

الراجع باللغة الفرنسية

الملاحق

تمهيد:

في الفصل الثامن والأخير يكون التركيز على دراسة النسق القيمي لدى التلاميذ في نهاية المرحلة الثانوية في علاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح، وكذلك بنجاح التلميذ في امتحان البكالوريا، وهذا بعد تحليل نتائج الاختبارات والمقاييس المطبقة بغرض الكشف عن هذه العلاقة.

فلنسق القيم أهمية في مساعدة التلميذ على بناء حياته وتشكيل شخصيته، فكل القيم التي يؤمن بها تتمحور لتشكل نسقا أو منظومة، تحدد مسيرة حياة الفرد، دوافعه، طموحاته نجاحه...الخ.

والبحث الحالي ينصب على الكشف و دراسة نوع نسق القيم لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية، وعلاقته بدوافع الإنجاز ومستوى طموحهم ونجاحهم في امتحان البكالوريا.

وفيما يلي يتم عرض نتائج فرضيات البحث ومناقشتها، ثم استخلاص النتائج، من خلال معرفة نوع نسق القيم لدى التلميذ، بدوره وأهميته، ثم تقديم اقتراحات في ذلك.

8-1- المتغيرات المختلفة لعينة البحث:

8-1-1- السن والجنس ونوع التعليم:

1- السن: اقتصرت عينة البحث على فئة التلاميذ من القسم النهائي من التعليم الثانوي، المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا، يتراوح سنهم ما بين 18 و22 سنة.

2-الجنس: متغير أساسي وهام في البحث، إذ تم اختيار عينة الذكور والإناث حسب تواجدها في المجتمع الأصلي للبحث، في التعليمين الثانوي العام والتقني.

الجدول رقم (04) يبين توزيع أفراد العينة حسب السن والجنس ونوع التعليم.

السن والجنس / نوع التعليم	السن										الجنس			
	18 سنة		19 سنة		20 سنة		21 سنة		22 سنة		ذكور	%	إناث	%
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%				
التعليم الثانوي العام	92	-	75	-	35	-	30	-	19	-	76	-	175	_
التعليم الثانوي التقني	17	-	11	-	11	-	07	-	03	-	35	-	14	_
المجموع	109	36.33	86	28.66	46	15.33	37	12.33	22	07.33	111	37	189	63

من خلال الجدول رقم (04) الذي يوضح توزيع أفراد العينة حسب سنهم، وجنسهم ونوع التعليم الذي يزاولونه، يلاحظ أن نصف المبحوثين تتراوح أعمارهم ما بين 18 و1سنة، وهو السن القانوني لاجتياز امتحان البكالوريا، ونسبة المعيدين أكثر من مرة تقدر بـــ 63.66%وهي نسبة تعتبر كبيرة نوعا ما، خاصة في التعليم العام، في الأقسام الأدبية بالخصوص أين تنخفض نسب النجاح في البكالوريا.

وبالنسبة لمتغير الجنس يلاحظ ارتفاع عدد الإناث عن الذكور بصفة عامة في التعليم الثانوي العام، خصوصا في الشعب الأدبية، والذي يعود لميل الإناث لهذا النوع من التعليم، وللصورة الاجتماعية والثقافية للمجتمع لتعليم الفتاة، وللتخصصات والمهن الممكنة مستقبلا وحتى الإقبال على التعليم التقني لا زال ضعيفا، رغم الإصلاحات الأخيرة، التي لم تبق إلى على بعض شعبه، وهو راجع دائما إلى ميول واتجاهات التلاميذ التي تتحكم في عملية التوجيه نحو هذا النوع من التعليم، وكذلك الخلفيات المتعلقة بالاتجاه العام في المجتمع الذي لا يزال يفضل التعليم العام، الذي يقدم حسبه فرصا اكبر في التوظيف، وكذلك بسبب ميول الآباء و السلبية لكل ما هو تقني ويدوي.

وهو ما يؤثر على اختيارات الأبناء واتجاهاتهم، وهو بدوره يرجع إلى النسق القيمي العام للمجتمع، الذي يزدري الأعمال التقنية واليدوية، وهو بطبيعة الحال موروث عن الحقبة الاستعمارية وكذلك عن التغيرات الاجتماعية والاقتصادية الأخيرة، التي لازالت تتبنى نفس المنطق السابق، وهو الملاحظ حقيقة في إقدام وزارة التربية الوطنية على إلغاء أكثر من سبعة شعب تقنية وحتى إلغاء

الثانويات التقنية وإدماج أساتذتها في التعليم العام، أو توجيههم نحو التكوين المهني بعد إصلاحات 2002 في التعليم.

8-1-2- النجاح في امتحان البكالوريا

الجدول رقم (05) يوضح توزيع التلاميذ الناجحين في امتحان البكالوريا حسب الجنس وحسب الشعبة.

شعب التعليم الثانوي	الشعب العلمية والتقنية	الشعب الأدبية	المجموع
الذكور	10	23	33
الإناث	24	49	73
المجموع	34	72	106

8-2- تنوّع واختلاف الأنساق القيمية لدى التلاميذ الثانويين:

8-2-1- مناقشة نتائج الفرضيات الأولى والثانية:

الفرضية الأولى: تختلف الأنساق القيمية المشكلة لنسق القيملدى التلاميذ باختلاف الجنس.

الفرضية الثانية: تختلف القيم المشكلة لنسق قيم التلاميذ حسب طبيعة التخصص.

إنّ الهدف من طرح الفرضية الأولى والثانية هو محاولة الكشف عن مختلف الأنساق القيمية لدى أفراد العينة (من التلاميذ الثانويين) ومعرفة تموقع كل قيمة من القيم الستة التي يقيسها المقياس المستعمل في الدراسة للإجابة عن تساؤلات خاصة بنوع نسق القيم، من خلال معرفة مكانه وترتيب كل قيمة من هذه القيم، النظرية، السياسية، الاجتماعية، السياسية، الجمالية والدينية في نسق قيم التلاميذ، والبحث يفترض تنوع هذه الأنساق، لاعتبار تفضيلات الأفراد وكذلك لدور كل قيمة وموقعها داخل النسق القيمي، ونتائج التحليل الإحصائي التالية بإمكانها توضيح ذلك:

الجدول رقم (06) المتوسطات والانحرافات المعيارية للقيم الستة المشكلة لنسق القيم لدى افراد العينة حسب جنس التلاميذ.

القيم الستة	جنس التلميذ	N	$\bar{x}$ (المتوسط)	S.D
القيمة الدينية	ذكور	111	39.87	5.439
	إناث	189	41.55	6.132
القيمة السياسية	ذكور	//	38.87	5.119
	إناث		38.87	4.807
القيمة الاجتماعية	ذكور	//	40.01	4.774
	إناث		40.34	4.814
القيمة الجمالية	ذكور	//	37.95	6.988
	إناث		37.86	6.537
القيمة الاقتصادية	ذكور	//	38.60	4.409
	إناث		38.44	5.326
القيمة النظرية	ذكور	//	44.87	4.979
	إناث		42.74	5.179

والجدول التالي يبين دلالة الفروق بين القيم المختلفة.

الجدول رقم (07) دلالة الفروق بين الجنسين في القيم بتطبيق اختبار (T.TEST)

القيم			دلالة الفروق بتصنيف اختبار (T.TEST)		
	F	Sig	قيمة T	DF	
القيمة الدينية	1.998	0.159	-2.382	298	0.018
القيمة السياسية	0.107	0.744	0.010	298	0.992
القيمة الاجتماعية	0.409	0.523	-0.584	298	0.560
القيمة الجمالية	1.042	0.308	0.111	298	0.912
القيمة الاقتصادية	5.263	0.022	0.266	298	0.791
القيمة النظرية	0.422	0.516	3.154	298	*0.002

*** فروق دالة عند 0.01.**

تشير نتائج دراسة المتوسطات والانحرافات المعيارية لمختلف الأنساق القيمية لدى التلاميذ الثانويين، إلى وجود فروق بين الأنساق القيمية لدى التلاميذ، الفروق طفيفة في القيم السياسية، الاجتماعية، الجمالية، والقيمة الاجتماعية وهي فروق غير دالة، ودالة في القيمتين والنظرية والدينية فقط.

وهو ما تؤكده، دلالة الفروق بتطبيق اختبار T(T. Test) في الجدول رقم (07) فالفروق دالة في القيمتين الدينية والنظرية، فقيمة (T) في الجدول تقدر بـــ 2.38 بالنسبة للذكور و 2.45− بالنسبة للإناث في القيمة الدينية وهي دالة عند مستوى 0.01، وهو كذلك بالنسبة للقيمة النظرية، اذ تقدر قيمة (T) بالنسبة للذكور بـــ 3.15 و3.18 بالنسبة للإناث وهو كذلك دال عند مستوى 0.01، وبالرجوع إلى المتوسطات في الجدول رقم (06) يلاحظ أن متوسط القيمة عند الذكور في القيمة السياسية تساوي (38.87) وبانحراف معياري يقدر بـــ (5.119) وهو نفسه عند الإناث.

كذلك الأمر بالنسبة للقيم الاجتماعية،والجمالية والدينية، فلا تكاد الفروق تظهر بالنسبة للقيمة الدينية والنظرية، فمتوسط القيمة عند الذكور يقدر بـــ 39.87 بانحراف معياري يساوي (5.439) في القيمة الدينية، أما بالنسبة للإناث فمتوسط القيمة يبلغ 41.55 وبانحراف معياري يقدر بـــ 6.13 وهو نوعا ما مرتفع ودال.

و بعد تطبيق اختبار (T) لدراسة الفروق بين العينتين يظهر أن قيمة Tتساوي (2.38−) بالنسبة للذكور و(2.457−)بالنسبة للإناث وهو فرق –كما ذكر سابقا– دال عند (0.01) أما فيما يخص القيمة النظرية فالمتوسط عند الذكور يقدر بـــ (44.67) بانحراف معياري يساوي (4.979) وعند الإناث فالمتوسط يقدر بـــ (74,42)بانحراف معياري يساوي (5.179) فالاختلاف إذن دال، وبالتالي فالفروق مؤكدة بين الجنسين في القيمتين النظرية والدينية، أمّا بالنسبة للقيم الأخرى فالفروق طفيفة جدا.

وبالرجوع إلى الجدول رقم (6) الذي يبين المتوسطات والانحرافات للقيم الستة لدى الإناث والذكور، يتضح شكل النسق القيمي لدى الإناث والذكور والترتيب بالنسبة للقيم الستة بالنسبة للذكور يتمثل في القيمة النظرية، الاجتماعية، الدينية، السياسية، الاقتصادية ثم الجمالية، و بالنسبة للإناث فهو كالآتي: القيمة النظرية، الدينية، الاجتماعية، السياسية، الاقتصادية ثم الجمالية. وهو ما يؤكد وجود الفروق الفردية بين الإناث والذكور، ويؤكد تنوّع الأنساق القيمية لدى أفراد العينة من الذكور والإناث، فالتنوع والفروق كمبدأ طبيعي، ينطبق على كل النواحي، وخاصة النواحي النفسية والعقلية مثلها مثل الجوانب الجسمية والقدرات...الخ وهذه الفروق يبررها التأثير الثقافي والاجتماعي.

ولكن هذا الاختلاف لا يعني صراعا للقيم أو تصادما، بل هو شكل من أشكال التنظيم للقيم أي لاختيارات الأفراد ونظرتهم لطبيعة الأشياء، وهو مختلف حسب الأهمية التي يوليها كل فرد لموضوع أو فكرة أو شيء، وهو ما يشكل هذا الهرم من الترتيب الذي له أهميته بالنسبة للفرد وله كذلك تأثيره على الشخص وعلى المجتمع.

فسلم القيم يتشكل من التجربة الاجتماعية والتجارب الشخصية للفرد، وفي هذا الإطار يؤكد أندريه بيرد أن القيم مصدرها الأحكام الشخصية أولا، أحكام القيمة يصدرها الشخص على الأشياء بناء على حاجته إليها، ومنفعته أو ما تلبيه لديه من ميولات ورغبات...الخ" (رضوان زيادة، **كيفين** جيه **أوتول**، 2010، 26) لهذا السبب وغيره، تتجه القيم إلى الاختلاف من جنس لآخر، حتى ولو تعرضوا لمؤشرات متشابهة شكلت نسقهم القيمي، وأثرت فيه، كالمناهج المدرسية، الظروف الاقتصادية والاجتماعية المتشابهة...الخ.

ما يتضح من نتائج البحث، أن متغير الجنس يلعب دورا هاما في اختلاف الأنساق القيمية، فالقيم النظرية تعلو النسق القيمي لدى الإناث والذكور معا، مع فروق دالة، ثم تليها القيمة الدينية والاجتماعية.

تتموقع القيمة النظرية (العلمية) في أعلى النسق القيمي لدى التلاميذ النهائيين، خاصة وأنهم مقبلون على موعد مصيري في حياتهم الدراسية والاجتماعية ككل وهو اجتياز امتحان البكالوريا، فهذه السنة النهائية هي ثمرة مجهود سنوات طويلة من الدراسة (أكثر من ستة عشر (16) سنة عند بعض التلاميذ المعيدين) وفي هذه المرحلة تكون شخصية المراهق قد اكتمل بناؤها.

كما أن نسقه القيمي قد بدأ يكتمل، فحسب **ليهمان** (Lehman& all) فإن معظم التغيّر في القيم يحدث في الفترة ما بين الصف الثالث ثانوي والصف الثاني من التعليم الجامعي، وتشير الدراسات والبحوث العلمية في هذا الصدد، إلى أنه في حوالي سن الخامسة عشرة (15) يتسع مجال المراهق واهتماماته، فيصبح أكثر حساسية نحو الثمن الذي يعود عليه وراء الأفعال والمواقف التي تتفق واهتماماته وأهدافه، ففي تصوره يقوم عالم للقيم إلى جوار عالم المعرفة، اللذات يسهمان كثيرا في تحديد أفكاره وتنظيم سلوكه.

ولا حصر لهذه القيم، فهي اقتصادية وسياسية ودينية واجتماعية وأخلاقية وجمالية...الخ ولا تكتشف هذه القيم دفعة واحدة، بل يراها المراهق في أول الأمر مختلطة، غير محدودة، متصارعة فيما بينها، ويعثر عليها من خلال قراءته في الشخصيات الحقيقية والخيالية التي تتمثل فيها هذه القيم (عبد الفتاح دويدار، 1993).

أما بالنسبة لوقوع القيمة الدينية في المرتبة الثانية لدى الإناث والثالثة لدى الذكور، فهذا يؤكد دائما أولوية قيم دون أخرى في شكل البناء القيمي لدى التلاميذ، وهذا لا يعني كذلك عدم أهمية القيم الواقعة في ذيل النسق القيمي فشكل النسق يؤكد كما ذكر أبو النيل "أن باقي القيم تكون خاضعة لسيطرتها" (أبو النيل، 1985).

وهذا يعني أن القيم العلمية (النظرية) والدينية التي ظهرت في أعلى النسق القيمي عند كلا الجنسين هي الضرورية لفئة تلاميذ مقبلين –كما ذكر سابقا– على امتحان البكالوريا، وبالنسبة للقيم الدينية، التي تؤكد أغلب الدراسات في هذا الجانب وقوعها في أعلى النسق القيمي لدى العينات المدروسة، فالقيم الدينية هي الأكثر أهمية –فهي– تجيب عن كثير من التساؤلات الغيبية التي تميز المرحلة (المراهقة) ثم أنها كثيرا ما تبعث على الاستقرار والراحة والاتزان خاصة وأنها قيم مركزية تؤثر في مختلف القيم والجوانب المختلفة للشخصية الإنسانية.

وقد أكدت دراسة سليمان الشيخ (1978) عن تفوق الذكور في القيم السياسية، النظرية والاقتصادية، وحصول الإناث على درجات مرتفعة في القيم الدينية والاجتماعية مقارنة بالذكور، بفروق دالة إحصائيا بين الجنسين، ما عدا في القيمة الجمالية، وأرجع توجه الإناث نحو القيم الدينية والأخلاقية كالأمانة والصدق مقارنة بالذكور، إلى اختلاف الدور الجنسي والمعايير التي يحددها في المجتمع لكل جنس، وأن هناك نوعا من التنميط الاجتماعي لدور كل جنس وما يتوقع منه.

أمّا بالنسبة لعدم ظهور فروق بين التلاميذ في القيم السياسية والاقتصادية، والجمالية وكذلك بالنسبة للقيمة الاجتماعية، وإن كان الفرق موجود في ترتيب القيمة الأخيرة لدى الذكور على المرتبة الثانية، ولكن بفرق طفيف، يفسّروها بالاستجابة لأسئلة المقياس التي تميل الى عدم وجود الاختلاف الكبير بين الاجتماعي منها والديني، خاصة وأن المجالين في الفلسفة الاجتماعية، للمجتمع الجزائري المسلم، لا يكاد يفصل بينهما،

والحال أن ما هو اجتماعي مطلوب من الناحية القيمية، فهو كذلك من الناحية الدينية، فكل القيم الدينية في الشريعة الإسلامية، حتى العقائد منها، لها بعدها الاجتماعي والأخلاقي، ويرجع هذا التقارب في القيم أو في هرميته، خاصة في القيم التي ذيلت الترتيب، إلى تقارب المحددات الثقافية الاجتماعية لعينتي الذكور والإناث، وهو ما أكدته دراسة المرشدي (1982) التي أثبتت اتفاق الذكور والإناث في ترتيب بعض القيم نظرا لتشابه الإطار المرجعي المستمد منه هذه القيم، خاصة الإطار الثقافي والدراسي".

ويبقى الإشارة، إلى وقوع القيمة الجمالية في أدنى الترتيب بالنسبة للجنسين، إلى أهمية المرحلة التي يعيشها التلميذ، خاصة وأنه مقبل على امتحان البكالوريا فمعظم خبرات واهتمامات واتجاهات التلميذ في هذه الفترة (قبل موعد امتحان البكالوريا، شهري أفريل، وماي، تاريخ تطبيق المقياس على أفراد العينة)ترتكز على الدراسة، فقد يلاحظ ذلك في النشاط الجماعي، والتعاون في المراجعة تحضيرا للامتحان.

وبوجه عام فإن دراسات عدة أكدت الفروق بين الجنسين في الأنساق القيمية فقد تبين أن الإناث يحصلن على أعلى الدرجات في القيم الجمالية، والدينية والاجتماعية مقارنة بالذكور، وعلى درجات منخفضة على القيم النظرية والاقتصادية، وتبين أيضا أن الإناث المراهقات أكثر توجها نحو القيمة الدينية والأخلاقية كالأمانة والصدق مقارنة بالذكور (بشير معامرية، 2001، 17).

يشير (محمود أبو النيل، 1988) إلى أن القيمة الاقتصادية لدى الطلاب أعلى منها لدى الطالبات وأكثر منهن اهتماما بالنواحي المادية والاقتصادية، وما يرتبط بها من معاملات، كما تزايدت أهمية القيمة الاجتماعية لدى الطلاب، أما الطالبات فتزايدت لديهن أهمية القيمة الدينية.

- مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

الجدول (08) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للقيم حسب تخصصات التلاميذ

القيم الستة	الشعب	أفراد العينةN	المتوسطاتx̄	الانحرافات المعيارية للقيم S.D
القيمة الدينية	آداب	179	41.53	6.06
	علوم	121	40.04	5.63
القيمة السياسية	آداب	179	34.83	4.84
	علوم	121	38.93	5.03
القيمة الاجتماعية	آداب	179	40.21	4.90
	علوم	121	40.23	4.64
القيمة الجمالية	آداب	179	38.37	6.53
	علوم	121	37.18	6.89
القيمة الاقتصادية	آداب	179	38.53	4.91
	علوم	121	38.46	5.14
القيمة النظرية	آداب	179	42.48	5.05
	علوم	121	44.89	5.05

الجدول رقم (08) يكشف عن متوسطات الأفراد في القيم الستة حسب تخصصاتهم (علما أن الباحثة دمجت عينة التقني في شعبة العلوم، السبب صغر العينة، ولقلة الشعب التقنية في التعليم الثانوي، علما أن بعض الثانويات لا توجد بها إلى شعبة تقني رياضي).

إن متوسطات الرتب للقيم الستة لا تبتعد كثيرا من الوسط ما عدا في القيمتين الدينية والنظرية (كما هو ملاحظ في الجدول) بمتوسط حسابي يقدرب 41.53 لعينة الشعب الأدبية (آداب ولغات، آداب وعلوم إنسانية) و 40.04 لعينة الشعب العلمية والتقنية (علوم، تقني رياضي، تسيير واقتصاد...) بانحراف معياري يساوي 60.06 للأدبيين و5.63 بالنسبة للعلميين.

بالنسبة للقيمة النظرية فالمتوسط يبلغ 42.48 للأدبيين و44.89 للعلميين وبانحراف معياري قدر بـــ 5.05 لكلتا الفئتين،أما بالنسبة للقيم الأخرى فالاختلاف طفيف جدا، لا يكاد يذكر، والجدول رقم (7) لقياس الفروق بعد تطبيق اختبار (T. Test) يوضح ذلك.

الجدول رقم (09) الفروق بين الأنساق القيمية حسب التخصص بتطبيق اختبار (T. Test)

القيم الستة	F	Sig	T	نتائج اختيار (T) لفروق المتوسطات	
القيمة الدينية				df	Sig (2-tailed)
القيمة السياسية	0.36	0.54	2.14	298	*0.033
القيمة الاجتماعية	0.11	0.73	-0.16	298	0.87
القيمة الجمالية	0.72	0.39	-0.034	298	0.97
القيمة الاقتصادية	0.07	0.78	1.50	298	0.13
القيمة النظرية	0.27	0.60	0.11	298	0.90
القيمة الدينية	0.05	0.81	-4.05	298	**0.00

* دال عند 05.

** دال عند 0.01.

نتائج الجدول رقم (09) تسير نحو تأكيد تحقيق الفرضية الثانية للبحث التي تشير إلى وجود فروق في القيم المشكلة للنسق القيمي لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية حسب طبيعة التخصص، والفروق دالة خاصة في القيمتين النظرية والدينية، فالقيمة الدينية تقدر (بـــ 4.05-) للأدبيين و العلمين وهي دالة عند 0.01) أما بالنسبة للقيمة الدينية فتقدر قيمة (T بـــ 2.14) للأدبيين و(2.17) للعلميين وهي دالة عند 0.05.

هذا الاختلاف، أو هذه الفروق بين العلميين والأدبيين يؤكده كذلك دور المناهج والخبرات التعليمية التي يتعرض لها التلميذ في هذه المرحلة، بالإضافة إلى تأثير عوامل أخرى كتكوين الأساتذة المؤطرين للتلاميذ، والمستوى العلمي للتلاميذ الموجهين لكلا التخصصين، للعلم فأغلب المتفوقين منهم يوجهون للشعب العلمية، أين تتجه ميول واهتمامات التلاميذ نحو العلوم النظرية والبحث، وكذا حب اكتشاف الحقائق، وحب الاستطلاع.

ولابد من التأكيد، كذلك على تأثير المناهج في علاقتها بالأهداف التربوية المراد الوصول إليها التي تختلف من المواد العلمية والأدبية، وحتى بين التقنية والعلمية، فالقيم تعدّ أحد المصادر الرئيسية للأهداف التربوية، والعلاقة بينهما قوية، فالأهداف تعدّ تعبيرا عن الأحكام القيمية (الحلو، 1999)

فكل المناهج الدراسية التي تعرض لها التلميذ عبر مسيرته الدراسية لا تخلو من توجيهات قيمية تطمع إليها النظم التربوية لتشكيل أبنائها وفق أهداف وقيم واضحة، حتى مناهج المواد العلمية من فيزياء ورياضيات، لا تخلو من هذه التوجيهات، فالقيم المعلنة في الأهداف التربوية، لمختلف المناهج الدراسية عموما، تستهدف غرس الروح العلمية، وحب البحث والاكتشاف وكذا تنمية روح النقد العلمي البناء لدى التلاميذ.

ضمنيا كذلك، تعمل المناهج التربوية على تكوين المعايير والقيم النفسية التي تعتبر جد فعالة ومؤثرة، يتم اكتسابها في المدارس، بالرغم من أنّ المعلمين لا يتحدثون عنها أثناء الشرح صراحة، وبالرغم من أنه تعتبر ضمن أهداف المنهج، وقد أشار "**جاكبسون**" إلى أن هذا المنهج كطريقة تعلّم التلاميذ بإدماجه معها، والنظر إليها على أنّها توّلد طاقة فعالة لدى التلاميذ تتضح من خلال سلوكاتهم التي تتفق مع قواعد النظام" (أحمد حسين اللقّاني، 1986).

ويمكن تلخيص مجموعة من العوامل التي تعمل على خلق هذه الفروق بين التلاميذ في التخصصات العلمية المختلفة، خاصة في القيم النظرية، باعتلائها نسقهم القيمي في العناصر التالية:

1. المنهاج الدراسي وعلاقته بالأهداف التربوية لكل مادة.
2. دور المعلمين والأساتذة لكلا التخصصين (آداب، علوم).
3. دور المحيط عامة الذي يحبذ الدراسة العلمية النظرية عن غيرها.
4. دور وأهمية المستوى الدراسي للتلاميذ.

وتفسّر الفروق في تبني القيم النظرية بالنسبة للعلمين إلى طبيعة المواد العلمية، وقد كشف **هانتلي** (**Huntley**, 1983, 150) أن المتخصصين في ميدان الفيزياء يتحصلون على درجات مرتفعة في القيم النظرية والجمالية والاجتماعية، ولعل ذلك يرجع إلى اهتمامهم بالكشف عن الحقيقة".

وبالنسبة للنتائج المتحصل عليها، فالاختلافات طفيفة في بقية القيم، المشكلة لأنساق قيم التلاميذ، خاصة في القيمة الاجتماعية، السياسية، الجمالية والاقتصادية، أي أنّ الفروق غير دالة إلا بالنسبة للقيمتين النظرية والدينية، ويفسر بتأثير خبرات التلاميذ واتجاهاتهم في هذه الفترة، قبل امتحان البكالوريا، أين

ينصب اهتمامهم حول الدراسة والتفوق الدراسي، وما تتم به من إقبال التلميذ على العبادة والدعاء بغرض النجاح، وتتجه أغلب نتائج الدراسات العلمية إلى تأكيد على أهمية القيمة النظرية والدينية بالنسبة للتفوق والنجاح الدراسي (كما سيلاحظ ذلك لاحقا).

8-3- علاقة النسق القيمي بدافعية الإنجاز لدى التلاميذ:

8-3-1- مناقشة الفرضية الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة:

الفرضية الثالثة: تحتل القيم النظرية والدينية المراتب الأولى في نسق القيم لدى التلاميذ الذكور الأدبيين ذووا مستوى عالي ف دافعية الإنجاز.

الفرضية الرابعة: تحتل القيمة النظرية والدينية المراتب الأولى في نسق القيم لدى التلاميذ الذكور العلميين ذووا مستوى عال في دافعية الإنجاز.

الفرضية الخامسة: تحتل القيمة النظرية والدينية المراتب الأولى في نسق القيم لدى التلميذات الإناث ذوات المستوى العالي في دافعية الإنجاز.

الفرضية السادسة: تحتل القيمة النظرية والدينية المراتب الأولى في نسق القيم لدى التلميذات العلميات ذوات المستوى العالي في دافعية الإنجاز.

ولمعرفة العلاقة بين نسق القيم بدافعية الإنجاز لدى التلاميذ تم الاستعانة باختبار فريدمان لقياس الفروق، في فرضيات البحث الثالثة، الرابعة، الخامسة، والسادسة لدى عينات الذكور والإناث، وحسب التخصصات، والجداول المرفقة توضح هذه العلاقات.

8-3-1-1 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

الجدول رقم (10) نتائج اختبار فريدمان لقياس الفروق على عينة التلاميذ الذكور الأدبيين ذووا مستوى عال في الدافعية للإنجاز.

القيم الستة	متوسط الرتب ($\bar{x}$)	ترتيب القيمة
القيمة النظرية	4.50	1
القيمة السياسية	3.26	4
القيمة الاجتماعية	3.59	2
القيمة الدينية	3.09	6
القيمة الجمالية	3.15	5
القيمة الاقتصادية	3.41	3

N	x^2	df	دلالة الفروق
17	6.744	5	0.240

وكما هو ملاحظ في الجدل رقم (10) لنتائج تطبيق اختبار **فريدمان** (**Friedman**. Test) لدراسة الفروق في ترتيب القيم لدى عينة الذكور الأدبيين ذووا المستوى العالي في دافعية الإنجاز، فالقيمة النظرية تتصدر الترتيب بمتوسط يقدر (4.50) تليها مباشرة القيمة الاجتماعية بمتوسط يبلغ (3.59).

وتأتي القيمة الاقتصادية في المرتبة الثالثة بمتوسط يقدر بـــ 3.41 تلي بعد ذلك القيمتين السياسية والجمالية على الترتيب بمتوسطات تقدر بـــ (3.26 للأولى و 3.15 للثانية).

ما يلاحظ أن القيمة الدينية قد وقعت في أدنى الترتيب بمتوسط يساوي 3.06 وهو ما يعني أن النتيجة تسير عكس توقعات الباحثة، التي افترضت أن القيمتان النظرية والدينية تتصدران أعلى الترتيب لدى فئة التلاميذ الذكور الأدبيين ذووا دوافع انجاز مرتفعة .

ما يلاحظ كذلك أن المتوسطات الحسابية في القيم الستة متقاربة نوعا ما ما عدا في القيمة النظرية، كما أن عدد أفراد عينة هذه الفئة يعتبر ضعيفا نوعا ما (فعددهم يقدر بـــ 17 تلميذ فقط) وهو ما سيؤثر حتما على الفروق أو قيمة ك ^{2} التي تساوي 6.74، تحت درجة الحرية (df=5) وعند مستوى الدلالة 0.24 أي أنها أكبر من 0.5 فالفروق غير دالة في الترتيب.

وعليه فالفرضية الثالثة التي تشير إلى أن القيمة النظرية والدينية تحتل المراتب الأولى في نسق القيم لدى التلاميذ الذكور الأدبيين ذووا المستوى العالي في دافعية الإنجاز لم تتحقق.

فالقيمة النظرية تقع في أعلى الترتيب بمتوسط يقدر بـــ 4.50، وهذه النتيجة تعتبر منطقية وواقعية، فهذه الفئة من التلاميذ المرتفعون في الدوافع، وهم المقبلون عل اجتياز البكالوريا، يمتلكون نسقا قيميا يقف وراء دوافعهم للإنجاز المرتفعة.

فهذا النوع من الأنساق القيمية يعطي نظرة عن خصائص هذه العينة من التلاميذ. فالقيمة النظرية تتصدر ترتيب نسقهم القيمي في هذه المرحلة ولها أولويتها، فالتلميذ مدفوع نحو النجاح،وذلك بضبط أدوات واستراتيجيات ذلك، من خلال ترك كل الأساليب السابقة، أو على الأقل بعضا منها، خاصة السلبية، وهذا بتنظيم الوقت، وتنظيم أساليب التعلم والمراجعة، والإحساس أكثر بمسؤولية النجاح أو الفشل، وهذا كله بتحديد أهداف واقعية في سبيل ذلك.

وقد أشار إلى ذلك **ماكليلاند** في تعريفه لذوي دوافع الإنجاز من خلال السعي والمثابرة في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء، في ضوء مستوى محدد من الامتياز (**Mcclelland**& all, 1953).

والإرضاء المقصود هنا، هو الرضا النفسي عن النجاح، كما يجب التنبيه إلى دوافع إرضاء الوالدين والمحيط عموما، فالمحيط قبيل امتحان البكالوريا كثيرا ما يزيد من ضغوطات على التلميذ، فشهادة البكالوريا قيمتها اجتماعية في كثير من الأحيان وتحمل دلالات عدّة لدى العائلة.

و في هذا الصدد يؤكد (مبارك فتحي يوسف، 1992) على دور محيط التلميذ وأسرته ومدرسته في استمرار الضغط عليه بهدف النجاح والتفوق، والقيم تعتبر محددا هاما للسلوك الاجتماعي، وتمثل نتاجا لاهتمامات الجماعة والفرد ونشاطها.

وهذا لا يعني أن منظومة القيم لدى الفرد، تمتثل للضغوط أو تنشأ وفق ضغوط و إخضاعات اجتماعية، فمنظومة قيم الفرد، تعتبر ثابتة نسبيا، وتشير الدراسات والبحوث في هذا الإطار إلى أن القيم التي تحكم سلوك أفراد مجتمع ما، متعلمة من مختلف المصادر البيئية، وهي تعتمد على العوامل التي تمثل ضغوطا اجتماعية. والتي تقبل بعض القيم وترفض البعض الآخر، فالفرد الذي نشأ داخل

أسرة تؤكد على القيم المادية أو الاقتصادية يكون ترتيب القيم لديه مختلف عن الفرد الذي نشأ داخل أسرة تؤكد على القيم الدينية والخلقية (**Rokeach**, 1973).

فالتلاميذ ذووا دوافع إنجاز مرتفعة، والذين تتقدم القيمة النظرية نسقهم القيمي، يكون الإنجاز كقيمة، قد تعزز و تدعم لديهم ،هذه القيم تكون قد تعززت لدى هذه الفئة من التلاميذ في مراحل عمرية مختلفة، بداية من الطفولة الأولى، في الأسرة أو الروضة.

وقد أظهرت الدراسات المتعلقة بالتنشئة أن الدافعية العالية للإنجاز توجد لدى الأطفال الذين يتمتعون بالتدريب المركز على الاستقلالية والذين شجعوا على الاعتماد على الذات والتحرر من الضغوط، ذلك أن هذه الأشياء تجعل الفرد طموحا وتدفعه إلى الإنجاز، بل وإلى الإبداع إذا توافرت قيم ضرورية أخرى لذلك (حنان عبد الحميد العنابي، 2000، 78).

تلي القيمة الاجتماعية، النظرية مباشرة في ترتيب النسق القيمي لدى هؤلاء التلاميذ الذكور، ما يؤكد كذلك أهمية هذه القيمة في النسق القيمي العام لدى هذه الفئة. وفي هذا المضمار يؤكد أبو النيل (1978) على أهمية القيمة الاجتماعية لدى الطلبة عن الطالبات، أما الإناث فتتزايد لديهن أهمية القيمة الدينية عن الذكور.

والقيم الاجتماعية تعبّر صراحة عن مضامين، وواقع اجتماعي، من السلطة، إلى الولاء، والتنافس والصراع، وذلك في إطار العلاقات الاجتماعية الكائنة في المجتمع، لأن القيم ترتبط بالأدوار التي يقوم بها الأفراد داخل البناء الاجتماعي (**Social strcture**) بل إن الإنسان يتعلم القيم من خلال الدور الذي يلعبه في المجتمع (رمضاني الصباغ، 1998، 52) وهو ما يبرر اعتلاء القيمة الاجتماعية قمة النسق القيمي لدى التلاميذ الذكور في المجتمع بعد القيمة النظرية.

8-3-1-2 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

الجدول رقم (11) نتائج اختبار فريدمان لقياس الفروق على عينة التلاميذ الذكور العلميين ذووا مستوى عال في الدافعية للإنجاز.

القيم الستة	متوسط الرتب $\bar{x}$	ترتيب القيمة
القيمة النظرية	4.56	1
القيمة السياسية	3.17	5
القيمة الاجتماعية	3.33	4
القيمة الدينية	3.94	2
القيمة الجمالية	2.39	6
القيمة الاقتصادية	3.61	3

N	x^2	df	دلالة الفروق
18	14.23	5	0.01

فالجدول رقم (11) يبين اعتلاء القيمة النظرية قمة ترتيب نسق قيم التلاميذ الذكور العلميين ذووا المستوى العالي في دافعية الإنجاز بمتوسط يقدر بـــ 4.56 تلي بعد ذلك القيمة الدينية بمتوسط يبلغ 3.94 ثم القيمة الاقتصادية والاجتماعية، بمتوسطات تكاد الفروق بينها تكون منعدمة، فقيمة (x^2) لدى هذه الفئة تقدر بـــ 14.23 تحت درجة حرية 5، عند مستوى دلالة 0.01 وهو ما يؤكد تحقق الفرضية الرابعة التي تنص على وقوع القيمة النظرية والدينية أعلى النسق القيمي لدى الذكور ذووا المستوى العالي في دافعية الإنجاز.

بالنسبة للقيمة النظرية، تم التأكيد على أهمية صدارة هذه القيمة لدى هذه الفئة من التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا ولأهمية المحيط القريب والبعيد منه بتدعيمها وتعزيزها، فخبرات التلميذ في هذه الفترة حاسمة في تمسكه بأبعاد معينة، تمكنه من المرور بسلام إلى مراحل دراسية أو حياتية لاحقة.

خصوصا بالنسبة للشعبة العلمية التي تقوم أساسا على تدعيم هذه القيمة، وما يدور في محورها من قيم التفكير العلمي والإبداعي التي تعتبر ضرورية لتكوين شخصية علمية مبدعة، تتسم بالتعليم الموضوعي المنطقي، والمقصود بقيم التفكير العالي تلك القيم التي تجعل الفرد يسلك في حياته

بموضوعية مبرأة من الهوى والعاطفة، ومن حبّ للحقيقة لا ينقلب تحيزا أو مخالطة، ومن أمانة تعترف لكل ذي حق بحقه ومن تسامح ينبذ التعصب لفكرة أو رأي، ويفسح المجال لاختلاف وجهات النظر، وهي قيم مرتبطة بطريقة الإنسان في نظره للحوادث والوقائع والأفكار، حيث ينقد العقل والمنطق أساسا لهذا النظر أو الحكم (حسن إبراهيم عبد العال، 2007).

ولابد من التأكيد، أن كل المواد الدراسية سواء العلمية أو الإنسانية الاجتماعية تعمل في سبيل هذه الغاية، ولا يجب استثناء أي مقرر بما فيه من الرسم، النحت، الموسيقى والتمثيل والحركة والإبداع الفني التي تساعد على ترسيخ النظرة العلمية لدى الطفل، وتكسبه القدرة على رؤية شاملة للعلاقات بين الأشياء والأفكار التي يتعلمونها.

أما بالنسبة للقيمة الدينية، فهي تأخذ مكانها في كل أنساق قيم التلاميذ الثانويين، وفي المراتب الأولى، ولها دور فعال في مساعدة الفرد على التوافق الشخصي والنفسي ولها أهمية كبيرة في هذه المرحلة (المراهقة المتأخرة) ولذلك يشير **كوفت** (**Kovatt**, 1965) فهي تسهم– حسبه –في تأكيد الشعور بالأمن والاستقرار والطمأنينة النفسية، والحماية والملاذ باعتبار أن الدين عاصما للفرد من ارتكاب ما يثقل كاهله، ويخضعه للشعور بالذنب، واجتماعيا من خلال تقبل الجماعة له، واحترامها لدوره وترحيب بشركته وانتمائه لها (فتحي مصطفى الزيات، 2001، 439).

وإن كان **بيتروويلي** (**Beaters&Willets**, 1967) يشيران إلى أن تمسك الفرد بالقيم الدينية يختلف من مرحلة عمرية لأخرى، ويترتب على ذلك –حسبهما– اختلاف ترتيب القيمة الدينية باختلاف المرحلة العمرية، فيهبط ترتيبها في مرحلة الشباب، ويرتفع مع بداية العقد الخامس من العمر (فتحي الزيات، 2001).

وفي نفس السياق، أكدت دراسة **هانبي** (**Hanby**, 1973) عن علاقة القيم الدينية وسمات الشخصية، إن المجموعة التي ترتفع لديها القيم الدينية من الطلاب يتميزون بالثقة في النفس، واتجاهاتهم إيجابية نحو الذات، أو نحو الآخرين، ويتحملون المسؤولية، ويعملون بجدية في وظائفهم، ويهتمون بالعلاقات الاجتماعية، يميلون إلى التحكم في اندفاعاتهم (سميحة نصر عبد الغني، 1986، 81، 82)

ولا من التأكيد على دور محيط التلميذ وأسرته، مدرسته، في استمرار الضغط عليه بهدف النجاح والتفوق، والقيم تعتبر محددا هاما للسلوك الاجتماعي، وتمثل ناتجا لاهتمامات الجماعة والفرد ونشاطهما" (مبارك فتحي يوسف، 1992).

وهذا لا يعني أن منظومة القيم لدى الفرد، تتمثل للضغوط، أو تنشأ وفق ضغوط وإخضاعات اجتماعية، فمنظومة قيم الفرد، تعتبر ثابتة نسبيا، وتشير الدراسات والبحوث في هذا الإطار إلى أن القيم التي تحكم سلوك أفراد مجتمع ما، متعلمة من مختلف المصادر البيئية، وهي تعتمد على العوامل التي تمثل ضغوطا اجتماعية، والتي تقبل بعض القيم وترفض البعض الآخر، فالفرد الذي نشأ داخل أسرة تؤكد على القيم المادية أو الاقتصادية يكون ترتيب القيم لديه مختلف عن الفرد الذي ينشأ داخل أسرة تؤكد على القيم الدينية والخلفية" (**Rokeach**, 1973).

فالتلاميذ ذووا دوافع مرتفعة للإنجاز، والذين تتقدم القيمة النظرية نسقهم القيمي، يكون الإنجاز (كقيمة) قد تعزز و تدعم لديهم، أما فيما يتعلق بوقوع القيمة الاجتماعية، بعد القيمة النظرية مباشرة في ترتيب النسق القيمي لهؤلاء الذكور، فيؤكد أبو النيل (1978) على أهمية القيمة الاجتماعية لدى الطلبة عن الطالبات، أما الإناث، فتزايد لديهن أهمية القيمة الدينية عن الذكور". وهذا ما تؤكده، نتائج الجدول رقم (12)، فالقيمة النظرية تعلو النسق القيمي لدى الإناث تليه مباشرة القيمة الدينية.

وفي سياق آخر، لعلاقة الأنساق القيمية ببعض السمات النفسية، أشار **رولف** (**Rolph**. H.H) في تفسيره للعلاقة بين القيم التحررية المعاصرة والانطواء الفكري، في دراسته عن الموضوع، أن ثمة علاقة ارتباطية بين القيم وسمات الشخصية، نظرا لأن القيم تعكس الخصائص النفسية للفرد. (سميحة نصر عبد الغني، 1986).

وكشفت نتائج دراسة **لتراكسلر، فيجين** (**Trascler&vechione**, 1959) (الدراسة قديمة نوعا ما) إلى وجود فروق الذكور والإناث في الأنساق القيمية، فالأنساق النظرية والسياسية والاقتصادية تعلو هرم القيم لدى الذكور من الطلاب، في حين كانت الفروق جوهرية ودالة إحصائيا في القيم الجمالية والاجتماعية والدينية لصالح الإناث من الطالبات، والنتائج كانت في الاتجاه المتوقع. (نفس المرجع السابق، 1986).

ونتائج هذه الدراسة تكشف عن اتجاه ترتيب القيم لدى الذكور والإناث في مناقشة فرضيات البحث .

8-3-1-3 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

الجدول رقم (12) نتائج اختبار فريدمان لقياس الفروق على عينة التلميذات الأدبيات ذوات مستوى عال في الدافعية للإنجاز

القيم الستة	متوسط الرتب $\bar{x}$	ترتيب القيمة
القيمة النظرية	4.21	1
القيمة السياسية	3.27	5
القيمة الاجتماعية	3.39	3
القيمة الدينية	3.69	2
القيمة الجمالية	3.16	6
القيمة الاقتصادية	3.29	4

N	x^2	df	دلالة الفروق
48	10.68	5	0.5

النتائج في الجدول رقم (12) تشير إلى تطبيق اختبار فريدمان على عينة التلميذات الأدبيات ذوات المستوى العالي في دافعية الإنجاز، و الملاحظ أن القيمة النظرية تتصدر ترتيب نسق القيم لدى الإناث، ثم تليها القيمة الدينية، والملاحظ كذلك أن الفروق موجودة، ولكن متوسطات القيم لا تكاد تبتعد كثيرا عن الأخرى، 4.21 (الأعلى) 3.16 (الأدنى ترتيب) قيمة (x^2 تساوي 10.68) ودرجة حرية 5، عند مستوى دلالة 0.05

وبعد القيمة النظرية والدينية تأتي القيمة الاجتماعية في المركز الثالث ليؤكد اتجاه قيم التلاميذ الأدبيين نحو القيم التي توجه شخصياتهم و سلوكاتهم نحو الانجاز في حياتهم بهدف التفوق، كما لا ينفى تأثير بقية القيم على شخصية التلميذ أي السياسية والاقتصادية والجمالية، فهذا الترتيب يتميز بنوع من الديناميكية، ففي ظرف من الظروف قد يتغير بمقتضى الحال.

فالقيم النظرية، أو العلمية تتصدر ترتيب نسق القيم لدى التلميذات الأدبيات ذوات مستو عال في دافعية الانجاز، لأهمية هذه القيمة في توجيه التلاميذ نحو النجاح والتفوق بالبحث والاستكشاف، من خلال تبني أساليب أكثر موضوعية، علمية في هذا الاتجاه، والإنجاز في حد ذاته قيمة تطمح إليها التلميذات المثابرات في هذه المرحلة (قبيل امتحان البكالوريا).

و للتذكير فإن الدوافع للإنجاز وللمثابرة بهدف الحصول على البكالوريا تكون مرتفعة لدى الاناث أكثر من الذكور أحيانا، فالتعليم العالي يعطي فرصة أكبر للبروز اجتماعيا ، كما يقدم حظوظا للاستقلال في اتخاذ القرارات بشأن قضايا تهمن ، لن يحصلن عليها بمستويات تعليم متدنية، وقد تصادف ذلك في الواقع، فالفتاة ذات المستوى الجامعي لديها حظوظ أكبر للحصول على مهنة بمقام محظوظ تمكنها من الترقية مهنيا و اجتماعيا بعد ذلك.

و نتائج الجدول رقم(12) تؤكد تحقق الفرضية الخامسة التي تشير إلى وقوع القيمة النظرية والدينية في أعلى نسق قيم التلميذات الأدبيات ذوات المستوى العالي في دافعية الإنجاز.

3-1-4- مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

الجدول رقم (13) نتائج اختبار فريدمان لقياس الفروق على عينة التلميذات العلميات ذوات مستوى عال في الدافعية للإنجاز.

القيم الستة	متوسط الرتب $\bar{x}$	ترتيب القيمة
القيمة النظرية	4.94	1
القيمة السياسية	3.56	4
القيمة الاجتماعية	3.90	3
القيمة الدينية	4.14	2
القيمة الجمالية	2.28	5
القيمة الاقتصادية	2.20	6

N	X2	df	دلالة الفروق
25	42.59	5	0.01

تشير نتائج الجدول رقم(13) بعد تطبيق اختبار فريدمان لقياس الفروق على عينة التلميذات العلميات ذوات المستوى العالي في دافعية الانجاز إلى وقوع القيمة النظرية أعلى الترتيب بمتوسط يساوي 4.94، ثم تليها القيمة الدينية بـــ 4.14، وقيمة (x^2 تقدر بـــ 42.59) تحت درجة حرية 5 عند مستوى دلالة يقدر بـــ 0.00 أقل من 0.01 وهو دال، والملاحظ كذلك أن القيمة الجمالية تقع في أدنى الترتيب

وبمتوسط يقدر بـــ (2.20) وهو ما يؤكد تحقق فرضية البحث السادسة التي تنص على تصدر القيمة النظرية والدينة قمة نسق القيم التلميذات العلميات ذوات المستوى العالي في دافعية الانجاز.

و الملاحظ من خلال عرض نتائج الفرضيتين الخامسة والسادسة أن العلاقة بين القيم ودوافع الإنجاز ديناميكية، ذات فعالية، فالإنجاز، قيمة، يسعى التلميذ وراءها، لفظيا، سلوكيا، أهدافا، تخطيطا، وهذا في سبيل النجاح، وهذا سواء عند الذكور أو الإناث في كلا التخصصين العلوم والآداب، والفروق كانت واضحة لدى التلميذات، في الواقع يظهر الحرص لدى هذه الفئة على الاجتهاد والسعي أكثر لأجل تحقيق الأهداف، من خلال التخطيط لها.

بالنسبة للإناث فتؤكد الدراسات العلمية، ظهور عامل الخوف من الفشل أكثر عند الإناث، الذي قابله عامل الإنجاز لدى الذكور، كما يتبين أيضا أهمية الجانب الأخلاقي لدى الإناث عن الذكور، فبينما ظهرت أربع عوامل متعلقة بالقيم الأخلاقية، ظهر عاملان فقط لدى الذكور (عبد اللطيف محمد خليفة، 1992، 98).

فحصول الإناث في تخصص العلوم على متوسطات أعلى ودالة إحصائيا، يؤكد توجه الإناث نحو القيم المجتمعية أكثر التي تدعّم نجاح الإناث وتفوقهن وهو ما تؤكده كذلك النسب العامة للنجاح في البكالوريا وفي امتحان شهادة التعليم الأساسي، أين تنجح الإناث بنسب أعلى بكثير من الذكور.

وقد تأكد **لفيلد** (**Field**, 1951) أن التقبل الاجتماعي يرفع دوافع الإنجاز عند الإناث أكبر من دوافع القيادة والذكاء، عكس الذكور، في مقارنته بين النساء والرجال من حيث الظروف التي تثير دافع الإنجاز عندهم. (محمد جاسم محمد، 2004).

ولا من التأكيد على أهمية القيم وتأثيرها على دوافع الانجاز بغض النظر عن جنس الأفراد سواء أ كانوا ذكورا أم إناثا ، وفي كل المستويات الاجتماعية سواء عند التلاميذ أو الطلبة الجامعين أو الموظفين ، "فمن الباحثين من يرى أن النجاح والانجازات الهائلة التي حققتها بعض الأنظمة و المجتمعات(كالمجتمع الياباني أو الألماني مثلا) إنما يعود إلى اعتناق أفرادها لمجموعة من قيم العمل التي تختلف جوهريا عن تلك التي يعتنقها الأفراد في الأنظمة الاجتماعية الأخرى و أن هذه القيم بالذات هي التي مكنتها من تحقيق وتائر سريعة في التقدم و النمو عجزت عن تحقيقها الأنظمة الاجتماعية الأخرى "(امطانيوس ميخائيل،114،2002) وإن ما يميز هذه الفئة أو تلك في الحقيقة هي

تلك القيم أو المنظومة القيمية ككل التي تدفعها نحو الانجاز والتقدم والابتكار أي نحو تحريك عجلة التطور الاجتماعي والاقتصادي.

8-4- علاقة النسق القيمي بمستوى الطموح:

8-4-1- مناقشة فرضيات البحث السابعة، الثامنة ، التاسعة والعاشرة .

مناقشة فرضيات البحث: السابعة، الثامنة، التاسعة والعاشرة.

الفرضية السابعة: تشير إلى احتلال القيم النظرية والدينية المراتب الأولى في النسق القيمي لدى الذكور الأدبيين ذووا مستوى طموح عال.

الفرضية الثامنة: تشير إلى احتلال القيم النظرية والدينية المراتب الأولى في النسق القيمي العام لدى الذكور العلميين ذووا مستوى طموح عال.

الفرضية التاسعة: تشير إلى احتلال القيم النظرية والدينية المراتب الأولى في النسق القيمي العام لدى الإناث في الأقسام الأدبية ذوات مستوى طموح عال.

الفرضية العاشرة: وتشير إلى احتلال القيم النظرية والدينية المراتب الأولى في النسق القيمي العام لدى الإناث في الأقسام العلمية ذوات مستوى طموح عال.

8-4-1 مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

الجدول رقم (14) عرض نتائج اختبار فريدمان لقياس الفروق على عينة التلاميذ الذكور في الشعب الأدبية ذووا مستوى طموح عال.

القيم الستة	متوسط الرتب $\bar{x}$	ترتيب القيمة
القيمة النظرية	4.81	1
القيمة السياسية	3.21	4
القيمة الاجتماعية	3.58	2
القيمة الدينية	3.17	5
القيمة الجمالية	3.27	3
القيمة الاقتصادية	2.96	6

N	x^2	df	دلالة الفروق
24	15.95	5	0.07

الجدول رقم (14) يشير إلى نتائج تطبيق اختبار فريدمان لقياس الفروق لدى عينة الذكور في الأقسام الأدبية ذووا مستوى الطموح العالي، من خلال قراءة النتائج يلاحظ أن القيمة النظرية تعلو قمة نسق قيم التلاميذ، تليها مباشرة القيمة الاجتماعية بمتوسط يقدر بـــ 3.58 ، قيمة (x^2) تقدر بـــ 15.95 تحت درجة حرية 5، بمستوى دلالة يقدر بـــ 0.07 فالفروق دالة عند 0.01 ولكن بوقوع القيمة الدينية في المرتبة قبل الأخيرة، ما يؤكد أن الترتيب غير دال، أي أن الفرضية السابعة التي تشير إلى وقوع القيمة النظرية والدينية في أعلى النسق القيمي لدى عينة الذكور الادبيين ذووا مستوى الطموح المرتفع لم تتحقق.

فالقيم عند الذكور تترتب، بحيث تتصدر القيمة النظرية أعلى الترتيب ثم تليها مباشرة القيمة الاجتماعية، ثم الجمالية، وهو نفس الترتيب لدى هذه الفئة من التلاميذ في متغير دافعية الإنجاز، فالعلاقة بينهما طردية، فكلما زاد أو ارتفع المتغيرين، تبعه الثاني في الارتفاع. والقيم كمعيار أساسي للحكم لدى الفرد، تحدد اتجاه متغيرات عدة كالطموح ودوافع الإنجاز، والتوافق النفسي والزواجي، وهذا بالرجوع إلى نتائج عدة دراسات في هذا المضمار –يتم الإشارة إليها لاحقا– والملاحظ أن وقوع القيمة الاجتماعية بعد القيمة النظرية مباشرة لدى التلاميذ الذكور الأدبيين المرتفعوا في مستوى

الطموح قد يعني عدم دلالة الترتيب، ولكن بالرجوع إلى متوسطات كل قيمة على حدى، يلاحظ أن الفروق طفيفة بين كل قيمة وأخرى، ما عدا بين القيمة النظرية، الواقعة في أعلى الترتيب، والقيمة الجمالية في الأدنى بـــ (4.81 للأولى، و2.96 للثانية).

فالنسق القيمي لدى التلاميذ الأدبيين الذكور، ذووا المستوى المرتفع في دافعية الإنجاز، أو في مستويات الطموح، يتمركز حول القيم النظرية، والاجتماعية أو الاقتصادية، ثم القيمة الجمالية، ثم إنّ القيمة النظرية، تمثل أولوية وأهمية بالنسبة للتلاميذ والطلبة، لأنهم في مراحل التعلم واكتساب المعارف، والتحصيل، فالقيم النظرية أو العلمية تعتبر بالنسبة لهم قيما بنائية، أو مركزية في تشكيل أنساقهم القيمية. و تعتبر القيمة الدينية كذلك لما يحتله الدين من مكانة وأهمية في تكوين الشخصية وتوجيه سلوك الإنسان، فالقيم الدينية، أيضا تحتل مكانة مركزية ومحورية في أنساق قيم التلاميذ أو الطلبة، لأنها قيم بنائية لدى غالبية الناس، فالقيم الأخرى تتمحور كلها حولها.

إن التلميذ في القسم الأدبي، المتميز بالمستوى العالي في الطموح، يتفوق في القيم النظرية ثم الاجتماعية، وهو راجع لطبيعة الدراسات الأدبية التي تركز على الجوانب الإنسانية والجمالية والأدبية أكثر من غيرها.

وهذا لا يعني استبعاد عوامل أخرى مؤثرة يذكرها العديد من الباحثين: "كخبرات النجاح والفشل، مفهوم الذات، دافعية الإنجاز، طموحات الوالدين، الجماعة المرجعية، الذكاء والقدرات العقلية، الطبقة الاجتماعية والاقتصادية..." (محمد حامد الأفندي، 1975) و إن مجمل هذه العوامل، وعوامل أخرى لها تأثير واضح في تحديد مستويات طموح الأفراد، ودرجة تحقيقهم لأهدافهم.

8-4-2مناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

الجدول رقم (15) عرض نتائج اختبار فريدمان لقياس الفروق على عينة التلاميذ الذكور في الشعب العلمية ذووا مستوى طموح عال.

القيم الستة	متوسط الرتب $\bar{x}$	ترتيب القيمة
القيمة النظرية	5.58	1
القيمة السياسية	2.92	5
القيمة الاجتماعية	3.44	3
القيمة الدينية	3.56	2
القيمة الجمالية	2.17	6
القيمة الاقتصادية	3.33	4

N	x^2	df	دلالة الفروق
18	34.14	5	0.00

بالرجوع إلى الجدول رقم (15) الذي يبين نتائج تطبيق اختبار فريدمان على عينة الذكور في الشعب العلمية ذووا مستوى الطموح العالي يتأكد دور التخصص في البناء القيمي لدى الذكور، فالنسق القيمي لدى الذكور العلميين تتصدره القيمة النظرية ثم تليها القيمة الدينية، ثم القيمة الاجتماعية، بفروق طفيفة فيما بين ترتيب القيم، ولكن الفرق واضح بين القيمة الواقعة في أعلى النسق القيمي والقيمة التي تتذيل الترتيب القيمة الجمالية إذ أن متوسط الأولى 5.58، و 2.17، للقيمة الجمالية ، قيمة (x^2) كما هو ملاحظ في الجدول مرتفعة و تقدر بـــ 34.14 تحت درجة حرية 5، بمستوى دلالة يساوي بـــ 0.00، وهو دال عند 0.01، ما يعني أن الفرضية الثامنة التي تشير إلى وقوع القيمة النظرية والدينية في أعلى نسق القيم لدى عينة الذكور العلميين ذووا مستوى الطموح العالي قد تحققت ومستوى الدلالة كما هو ملاحظ عال، و النسق القيمي لدى التلاميذ الأدبيين و العلميين الذكور تعلوه القيمة النظرية.

فالقيم تتشابه لدى التلاميذ بحسب التخصص لأنها نابعة من ثقافة واحدة لمجتمع البحث، ذو خصائص موحدة، خاصة وأنهم ذووا مستوى عال في الطموح، وحتى في دوافعهم للإنجاز العالية، ذلك لأن القيم العلمية ترتبط أشد الارتباط بأشكال التفكير الذي تنميه المدرسة في المتعلمين، فهي ملازمة له، "وظيفتها توجيه التفكير الخلاق، وهو التفكير المنظم الذي يمكن أن نستخدمه في شؤون الحياة اليومية

وهذا يشترك أن يكون قيما إيجابية مثل الموضوعية، والأمانة العلمية وتحمل المسؤولية وضبط النفس وغيرها" (مكروم، 2002).

و هو ما يعني، دور المدرسة الهام من خلال نشاطات مدرسية (مناهج) دور المعلمين والأساتذة، دور الإدارة المدرسية، ودور الأنشطة المدرسية غير الصفية (كالمسرح، الأناشيد، الرياضة...) في تكوين اتجاهات ومهارات التفكير والوعي العلمي بمشكلات علمية واجتماعية...الخ.

وبالنسبة لاهتمام التلاميذ الذكور بالقيم الاجتماعية، فقد احتلت الصدارة في الترتيب بعد القيم النظرية، فهو راجع إلى طبيعة المواد الدراسية التي تركز على قضايا اجتماعية من صميم اهتمامات المتعلمين، أو طبيعة النمو الاجتماعي والعقلي في مرحلة المراهقة، فطلبة الثالثة ثانوي أكثر وعيا وبصيرة بالقضايا الإنسانية المجتمعية، وأكثر إدراكا وفهما لقيم المساواة والسلام ونبذ العنف وحقوق الإنسان وغيرها، حيث يتحرر الفرد من نزعاته الفردية وتنمو لديه النزعات الاجتماعية والإنسانية" (محمود عطا حسين عقل، 2001، 166).

أما بالنسبة لوقوع القيمة الجمالية في المرتبة الثالثة بالنسبة للتلاميذ الذكور الأدبيين، ذووا المستوى المرتفع في الطموح فهذا مرده إلى تدعيم النسق القيمي لدى هذه الفئة، بقيم تدفع نحو التطلع نحو المزيد من النجاح في مجالهم، والطموح لتحقيق أهدافهم وأحلامهم، ولمواكبة التطورات في ميادين مختلفة، خصوصا في مجالهم الأدبي والإنساني، المشبع بقيم جمالية إنسانية، التي كثيرا ما تترك أثرا ما في التلميذ المهتم بنوع هذه الدراسات.

8-4-3 مناقشة نتائج الفرضية التاسعة:

الجدول (16)عرض نتائج اختبار فريدمان لقياس الفروق على عينة الإناث في الشعب الأدبية ذوات مستوى طموح عال.

القيم الستة	متوسط الرتب $\bar{x}$	ترتيب القيمة
القيمة النظرية	4.07	2
القيمة السياسية	2.85	6
القيمة الاجتماعية	3.94	3
القيمة الدينية	4.38	1
القيمة الجمالية	2.76	5
القيمة الاقتصادية	3.00	4

N	x^2	df	دلالة الفروق
42	30.91	5	0.00

بالنسبة لعينة الإناث، فالجدول رقم (16) لنتائج تطبيق اختبار فريدمان على هذه الفئة في الشعب الأدبية من ذوات مستوى الطموح العالي، يبين القيمة الدينية في أعلى ترتيب النسق القيمي لدى الإناث، تليها مباشرة القيمة النظرية، ثم الاجتماعية، وتقع القيمة السياسية في أدنى نسق القيم لدى هذه العينة (بمتوسط يقدر بـــ 2.76).

نتائج الجدول المرافق يوضح أن قيمة (x^2) تقدر بـــ 30.91 تحت درجة حرية تقدر بـــ 5 ودلالة فروق تساوي 0.00، فالقيمة دالة عند 0.01 ، وهو ما يؤكد تحقيق الفرضية التاسعة التي تشير إلى وقوع القيمة النظرية والدينية في قمة النسق القيمي لدى التلميذات الأدبيات ذوات مستوى طموح عال.

فالقيمة الدينية تقع في مقدمة النسق القيمي لدى الإناث ذوات المستوى المرتفع في الطموح، وهو ما تتجه أغلب الدراسات إلى تأكيده، فمعظم الأنساق القيمية لدى أفراد المجتمع، خاصة في الدراسات العربية، لدى عينات من المجتمع الإسلامية مثل القيم الدينية إلى أن تتصدر قمة الأنساق القيمية خاصة لدى فئة الإناث، فأشكال التنميط الاجتماعي (Stereo-typing) لدور الأنثى في المجتمع، فقد أكدت الدراسات حتى في المجتمعات الغربية ومنها الولايات المتحدة الأمريكية هذه الفروق الجوهرية بين الإناث والذكور في الأنساق القيمية، "حيث تعطى الإناث أهمية لبعض القيم عن

الذكور ومنها: السلام العالمي، والسعادة، والانسجام الداخلي، والنجاة والخلود في الحياة الآخرة، والحكمة، والنظافة والحب.

أمّا الذكور فتتزايد لديهم أهمية كل من: الحياة المثيرة، والإنجاز، والحرية، والسعادة، والتقدير الاجتماعي، والطموح والكفاءة، والخيال، واستخدام المنطق، مقارنة بالإناث" (عبد الفتاح دويدار، 2006، 265).

و يرجع ذلك –حسب الباحث– إلى ظروف التنشئة الاجتماعية لكلا الجنسين داخل المجتمعات الصناعية الغربية، حيث تقوم تنشئة الرجال على أساس تقليدي فالدور المناط بهم هو كسب الرزق، والكفاح لأجل النجاح، لذلك فهم أكثر توجها نحو الإنجاز، واستخدام المنطق والحرية...الخ، عكس الإناث اللواتي يتوجهن أكثر نحو القيم الدينية، والسعادة الشخصية، والحياة الخالية من الصراع، ونفس الاتجاه تقريبا موجود لدى المرأة في كل المجتمعات البشرية، لطبيعة وظيفتها ومهمتها، وكذلك للطبيعة التي فطرت عليها.

كما أن ميزة القيم الإسلامية، أنها شاملة، فكل القيم المحفزة على العمل والنجاح وطلب العلم والحث عليه، وكذلك بالنسبة للقيم الاجتماعية، من الحث على التعاون والعلاقات الأسرية والاجتماعية الأخوية، لهذا نجد القيم الدينية تتصدر دائما الأنساق القيمية لدى كل الفئات الاجتماعية، فالعقيدة الإسلامية ليست دعوى كلامية ولا مواعظ خطابية، وإنما سياسة تخطيطية، وتربية وظيفية، تعلمنا العقلانية في جهودنا، والتنظيم في كل أمورنا، والتقدير لكل كفاءة مبدعة" (قمبر محمود، 1992، 133).

ولهذا كان لابد من تدعيم جانب القيم لدى التلميذ قبل أي شيء آخر، نريد توجيهه إليه، فستكون القيم هي العملة الوحيدة التي يتعامل بها، ويكون تقوى الله والخوف منه مطمحه، وبذلك يتحول المجتمع إلى مجتمع متراحم، متعاطف، منسجم، وهذا لن يتم دون تربية جديدة، أي مناهج وأساليب جديدة لإعداد الجيل الذي يحمل هموم القيم وطموحها ومقاييسها.

عكس ما هو حاصل الآن، فالحق مثلا كقيمة تجد أغلب الناس لا يكترثون بها، فالحق معك ومقدار ما تملكه من قوة أو مال، وإذا كنت ضعيفا فالحق مع غيرك في كل الأحوال ولن ينتصر لك أحد، فالحق مرادف للقوة والمال... و غيرها من القيم التي لابد على التربية ن تعيد الإلمام والاهتمام بها (عبد اللطيف بري، 1974).

ولابد من التأكيد، أن الإنسان بفطرته خيّر، ينشأ ويتربى في مجتمع، ويتعلم تدريجيا من خلال التنشئة الاجتماعية (Socialisation)، فالطفل في بداية حياته لا تكون لديه أي قيم، إلا انه يلقن إياها أو يتوحد معها من خلال تفاعله مع المحيطين به.

ففي سن الرابعة مثلا يصبح قادرا على التمييز بين ما هو صواب وما هو خطأ، ويكون بإمكانه الحكم على ماهية السلوك المرغوب فيه اجتماعيا أو المرغوب عنه (إيمان العربي النقيب، 2002) فنمو الضمير عند الطفل يتأثر ويعتمد على معايير الآباء وقيمهم، كما يعتمد على طبيعة العلاقة بين الطفل وأبويه، ومن العوامل التي يمكن أن تساعد على نمو الضمير عند الطفل (إسماعيل عماد الدين، 1986 العدد19)

1-أن يكون لدى الوالدين ضمير ومعايير خلفية خاضعة ومعقولة، وليست متشددة وجامدة.
2-أن يكون تبني الطفل للمعايير الوالدية قائما على أساس عملية توحّد إيجابية حبا وليس كرها.

وفي مرحلة المراهقة يجب على الوالدين والمرشدين من معلمين وأساتذة، والمحيطين به الإلمام بأساليب التعامل السيكولوجية والعلمية في التعامل مع المراهق كتقديره والاعتراف به، التوجيه بشكل غير مباشر وعدم التدخل في خصوصيته وتنمية الفردية والخصوصية لديه بما يسمح بتأكيد ذاته، وتنمية القيم والتوجهات الدينية بشكل معتدل بعيدا عن التعصب. (عبد اللطيف محمد خليفة، 1992).

وهو ما يؤكد، على أهمية غرس القيم الدينية بشكل إيجابي تدعّم لدى المراهق قيم البناء لا الهدم والتعصب، وقيم الحرية والمساواة وخدمة المجتمع وليس العكس، وقيم العمل والطموح والإنجاز والتفوق بدل الاستكانة، والخنوع والاتكال ولابد من الاتفاق على أهمية هذا التوجه الإيجابي من خلال تعاون الوالدين والمدرسة، وعدم التفريق بين الذكور والإناث في ذلك.

8-4-4 مناقشة نتائج الفرضية العاشرة:

الجدول (17) عرض نتائج اختبار فريدمان لقياس الفروق على عينة الإناث في الشعب العلمية ذوات مستوى طموح عال

القيم الستة	متوسط الرتب $\bar{x}$	ترتيب القيمة
القيمة النظرية	4.86	1
القيمة السياسية	3.11	5
القيمة الاجتماعية	3.45	3
القيمة الدينية	3.16	4
القيمة الجمالية	3.89	2
القيمة الاقتصادية	2.52	6

N	x^2	df	دلالة الفروق
22	20.60	5	0.01

والجدول رقم (17) الذي يشير إلى نتائج تطبيق اختبار فريدمان لقياس الفروق لدى عينة الإناث في الأقسام العلمية ذوات مستوى الطموح العالي، يؤكد عدم وجود فروق بين الإناث حسب التخصص ما عاد في ترتيب القيمة الدينية، الذي جاء في المرتبة الرابعة، والقيمة النظرية تعلو قمة النسق القيمي بمتوسط يبلغ 4.86، تليها القيمة الجمالية بمتوسط يقدر ب 3.89 وتأتي القيمة الاجتماعية في المرتبة الثالثة ب3.45.

النتائج في الجدول المرافق يوضح قيمة (x^2) التي تقدر بـــ 20.60 ب مستوى الدلالة 5، بدلالة فروق تساوي 0.00 وهي دالة عند مستوى 0.01، وهو ما يعني تحقق الفرضية العاشرة التي تشير إلى وقوع القيمة النظرية والدينية في قمة النسق القيمي لدى التلميذات في الأقسام العلمية ذوات مستوى طموح عال.

القيمة النظرية أو العلمية لدى فئة الإناث في الأقسام العلمية ذوات مستوى الطموح عال يؤكد قيمة التعليم والعلم لديهن، أغلب الفتيات الموجهات نحو شعبة العلوم، من المتفوقات في المستوى، واللواتي يتميزن بطموح عال يؤكد رغبة البنات في تعزيز الفرص لديهن باستعمال قدراتهن وإمكانيتهن للنجاح والتفوق، وبالتالي تحقيق حلم الدخول للجامعة، لتحقيق طموح أكبر لدى الفتاة في المجتمعات المتخلفة،

خاصة العربية وهو الاستقلال وبناء الذات، بعيدا عن الخضوع للتقاليد والأعراف التي تقف في طريق نجاحها.

وهو ما يؤكد كذلك الصراع الذي تعانيه الفتاة في هذه المجتمعات حسب بعض الباحثين ، وقد أشارت الدراسات العلمية في هذا الصدد إلى أن الإناث منذ طفولتهن يرتبطن بالأشخاص الآخرين، وحاجتهن الشديدة إلى تكوين علاقات حميمة، وإحجامهن في مواقف تملي عليهن ضرورة التنافس، ورغبتهن في السلوك بمحددات الجاذبية الاجتماعية وسعيهن إلى مجاراة الأعراف الاجتماعية، وامتثالهن لتوجيهات المنشئين المختلفين وتوجيههن كثيرا نحو القيم الاجتماعية والجمالية، والدينية، وقليلا نحو القيم السياسية أو الاقتصادية أو النظرية". (حسين محي الدين، 1981، 28).

وللعلم، ففي السنوات الأخيرة من القرن الماضي عرف قفزة نوعية في الاهتمام بحقوق الأم والطفل، وحقوق المرأة، خاصة التعليم، وفي الجزائر، وضعت إجراءات هامة في هذا الإطار، بين إلزامية التعليم، ومجانيته، والتكفل الاجتماعي، وتهيئة المتوسطات والثانويات بداخليات للذكور والبنات، كلا على حدى، هذا كله بهدف إعطاء فرص واحدة لكلا الجنسين، ولمساعدة الفتاة الريفية على التمدرس، في حالة غياب النقل المدرسي أو بعد المسافة عن المدرسة، وكذلك على مستوى التعليم الجامعي، بفتح مراكز جامعية جهوية، بأحياء جامعية مهيئة...الخ، وهذا كله بهدف تغطية الطموح المتزايد لدى الفتاة للوصول إلى أعلى المستويات، وقد يلاحظ أي زائر لجماعات جزائرية من نسب مضاعفة من الإناث في كل التخصصات، سواء العلمية أو الأدبية.

وقد اقتحمت المرأة كذلك مجالات، كانت في يوم ما حكرا على الرجال، كالطيران والسياسة، والتجارة، والأعمال...الخ، وهذا كله بفضل طموحها المتزايد للنجاح وللتكفل أحسن بأسرتها وخدمة مجتمعها، ويشير (بلقاسم يخلف، 1996، 32) إلى أن أفراد المجتمع يشعرون بأن نمط الثقافة الموجودة لا يشبع حاجياته الاقتصادية، والاجتماعية بشكل كاف، فيعملون على تغييره" وكذلك شأن المرأة، فهناك حاجات ذاتية، من الشعور بالقدرة على بلوغ أهداف معينة، –مثلها مثل الرجل– وتحقيق آمالها جعلتها تطمح أكثر.

فضلا عن أن القيم تعتبر المنطلق نحو البناء والعمل والإنجاز، وتحقيق النتائج الإيجابية، فالقيم لها دورها في ربط الأنساق بأهدافه وطموحاته لكونها تضبط سلوكه وفق معايير محددة، ولهذا يشير

محمود زكي إلى أن الفرد يخضع للعديد من المؤشرات في بيئته، وهي تؤثر بشكل أو بآخر على مستوى آماله وطموحاته الشخصية" (أم آلاء رحيم، أم إقبال، 2012، 439).

ولابد من التأكيد، على نتائج العديد من الدراسات حول مستوى الطموح، حول خصائص ذوي الطموح المرتفع، فهم أكثر جدية، ومراعاة للتقاليد، وأكثر اتزانا، كما أنهم أكثر مرحا وتكيفا وثقة بالنفس وتعاونا من أقرانهم من ذووا مستوى الطموح المنخفض" (ثروت عبد المنعم، 1976) وتوصلت دراسة (إبراهيم جيد، 1981)إلى عدم وجود فروق بين مجموعتي الطلبة والطالبات من الأقسام العلمية في الدرجة الكلية لمستوى الطموح، في أبعاده، الاتجاه نحو التفوّق وتحديد لأهداف، والخطة والميل نحو الكفاح، وتحمل المسؤولية، والاعتماد على النفس.

وبالنسبة للأقسام الأدبية، فالفروق بين متوسطات، درجات الطلبة والطالبات في الدرجة الشكلية لمستوى الطموح، في أبعاده المتمثلة في النظرة للحياة، الاتحاد نحو التفوق، وتحمل المسؤولية، والاعتماد على النفس، وعدم الرضا بالوضع الراهن أو الإيمان بالحظ.

في دراسة **لأشتن** (**Astin**, 1977) توصل إلى أن الطلاب المنتظمين في الجامعة أو المعاهد يتمتعون بمستوى طموح مرتفع، وكذا أنساق قيمية فيما يختص بالتخطيط للمستقبل، فضلا عن تمتعهم بمستوى عال من الذات، والفروق بين المنتظمين والمنتسبين من طلاب الجامعة والمعاهد في النسق القيمي ومفهوم الذات ومستوى الطموح وأنماط السلوك، واتجاهات الطلاب، لصالح المنتظمين الذين تمدهم الجامعة باتجاهات وقيم وطموحات مختلفة عن أقرانهم من غير المنسبين.

وهو ما يؤكد دور المؤسسات الاجتماعية، واختلاف المستويات الاجتماعية والاقتصادية ودورها في تحديد مستويات الطموح والقيم التي يتشبث بها الأفراد، بالإضافة إلى دور المهن، ومستويات التعليم، ...الخ.

فقد أكدت دراسة سيد عبد العال (1976) لموضوع دينامية العلاقة بين القيم ومستوى الطموح في ضوء المستوى الاجتماعي والاقتصادي في نماذج مختلفة من المجتمع المصري وهي دراسة ميدانية، كانت تهدف إلى الكشف عن الأنساق القيمية لدى الشرائح الاجتماعية المختلفة. (عمال، فلاحين، صفوة المتحضرين) في علاقة ببعد التقدمية أو المحافظة على بعض القيم المرتبطة بمواقف الحياة المعاشة، من الناحية التربوية والثقافية، في علاقة بمستوى الطموح، توصل الباحث:

1- إلى وجود فروق جوهرية دالة بين المجموعات الثقافية الثلاث وبين بعض ترتيب القيم.

2- اتفاق بين الشرائح الاجتماعية الثلاث (الريف، الحضر، العمال) في ترتيب بعض القيم، فهناك اهتمام متزايد -لاحظه الباحث- بالقيم الدينية، رغم نزعة الحضريين إلى التحرر والانسياق في تيار التقاليد الغربية في مختلف ميادين الحياة.

3- إهمال القيمتين النظرية والجمالية لدى الشرائح الثلاث، في حين احتلت القيمة السياسية المرتبة الثانية في ترتيب أنساق القيم لديهم.

4- أكدت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين القيم والمستوى الاجتماعي والاقتصادي في كل شريحة اجتماعية، وقد تبين أن المستوى الاجتماعي الاقتصادي المتوسط يمتاز أفراده بالتمسك بالقيم الدينية تفوق المستويين الأخريين.

5- وأكدت الدراسة عن وجود فروق دالة في مستوى الطموح بين عينتي الريف والحضر، لصالح الحضر، وقد تبين أن القيم باعتبارها مستوى الطموح بالتالي فالقيم، تحدد مستوى الطموح رفعا وخفضا.

رجوعا إلى الجداول رقم (14، 15، 16، 17) يتأكد أيضا دور متغير الجنس والتخصص في القيم وفي مستوى الطموح لدى أفراد العينة، وإن كانت النتائج لا توضح الفروق بين المرتفعين والمنخفضين في مستوى الطموح وبناء نسقهم القيمي.

وعموما يتضح، أن القيمة النظرية والدينية تعلو الأنساق القيمية لدى التلاميذ الذكور والإناث، في التخصصين العلمي والأدبي، بفروق طفيفة، وأهمية القيمة الاجتماعية واضحة في أنساق قيم التلاميذ، وهو ما يؤكد اتجاهات التلاميذ نحو مجتمعهم في الاهتمام بقضاياه ومشاكله وواقعه، وطموحاته، وقد أشارت دراسة **بورجيه** (**Borghi,**1983) أن للقيم الاجتماعية ومستوى الطموح دورا فعالا في تحديد نمط المستقبل لدى الشباب عموما، خاصة إذا كان هناك دافع لتنمية قيم معينة، لرفع الروح المعنوية، التي بدورها تساعد في رفع مستوى طموح الشباب بصورة إيجابية.

أمّا بالنسبة لوقوع القيمة الجمالية في أدنى الأنساق القيمية لدى أغلب عينات البحث، فهذا يبرر -ما ذكر سابقا- فالمشكلات الاجتماعية، واهتمامات التلاميذ بقضايا اقرب لاهتماماتهم يجعلهم لا يبدون أي

اهتمام بمسائل الجمال، من الفن، والسينما ولكن لابد من التأكيد على أهمية هذه القيم، إن لم تكن الأهم، فهي تعتبر من المستوى الحضاري الذي بلغه المجتمع.

ربما لأن المقياس في الأسئلة الموجهة لاختيارات التلاميذ، كانت تشير إلى نوع معين من الفن، كالمسرح، السينما، التمثيل، الرسم...وهو يكاد تخلو منه المدن الكبرى ما بالك بالنسبة للمدن أو الولايات الداخلية (كالمسيلة مثلا، مكان تطبيق الاختبار).

لكن لابد من الإشارة إلى أن القيم الجمالية، تعتبر الوجه الخارجي للعملية التربوية، كما يعتبرها مالك بن نبي، تتمثل في قدرة الأفراد على التذوق والإحساس بالجمال، وقد قال الله عز وجل " **إنا جعلنا ما على الأرض زينة لها**" (قرآن كريم، سورة الكهف، 7).

فالتربية الجمالية، جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية ككل، فهي القيمة النهائية بعد كل تقويم يقوم به المربي، في كل المواد الدراسية دون استثناء، ودورها هو رفع وتنمية الوجدان، تجعله مرهق الحس، مدركا للتذوق والجمال، وتهدب انفعالاته". وهذا يدعم قيما أخرى ذات أهمية، كالنظافة، الحب، المودة بين الناس، العدل، الإتقان، الكمال، الجمال في حدّ ذاته، الحرية ، إلى غيرها من القيم التي تنبثق من العملية التعليمية.

وفي هذا الصدد يقول **هربرت ريد (H.Red)**: "إن الشخص الذي يكتسب ثروته بلا حاسة جمالية، شخص ثري، لكنه إنسان مبتذل، والشيء الوحيد الذي لا يستطيع شراء جماله هو الإحساس الغريزي بالجمال".

و يرتكز بناء الحضارة أو المدنية أولا على الحواس ثم العقل، وهو أول ما يتعلمه الطفل هو استخدام حواسه، لذلك دعا **ريد** "إلى ضرورة غرس الإحساس بالكيان الشكلي، بالتسامي في الأطفال، وهو أساس القيمة الأخلاقية حسبه، ويقول النبي صلى الله عليه وسلم: "**إن الله جميل يحب الجمال**" (صحيح مسلم).

8-5- علاقة النسق القيمي بالنجاح في امتحان البكالوريا:

8-5-1- مناقشة الفرضيات الحادية عشر، الثانية عشر، الثالثة عشر والرابعة عشر.

الفرضية الحادية عشر: تشير إلى احتلال القيم النظرية والدينية المراتب الأولى في النسق القيمي لدى الذكور في التخصصات الأدبية الناجحين في امتحان البكالوريا.

الفرضية الثانية عشر: تشير إلى احتلال القيم النظرية والدينية المراتب الأولى في النسق القيمي لدى الذكور في الأقسام العلمية الناجحين في امتحان البكالوريا.

الفرضية الثالثة عشر: تشير إلى احتلال القيم النظرية والدينية المراتب الأولى في النسق القيمي العام لدى الإناث في الأقسام الأدبية الناجحات في امتحان البكالوريا.

الفرضية الرابعة عشر: وتشير إلى احتلال القيم النظرية والدينية المراتب الأولى في النسق العام لدى الإناث في الأقسام العلمية الناجحات في امتحان البكالوريا.

- مناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر:

الجدول رقم (18) نتائج اختبار فريدمان لقياس الفروق على عينة الذكور الأدبيين الناجحين في امتحان البكالوريا

القيم الستة	متوسط الرتب $\bar{x}$	ترتيب القيمة
القيمة النظرية	4.67	1
القيمة السياسية	3.22	5
القيمة الاجتماعية	3.28	4
القيمة الدينية	3.65	2
القيمة الجمالية	3.25	3
القيمة الاقتصادية	2.89	6

N	x^2	df	دلالة الفروق
23	12.99	5	0.02

بالنسبة للجدول رقم (18) والذي يشير إلى نتائج تطبيق اختبار فريدمان على عينة الذكور من الأقسام الأدبية الناجحين في امتحان البكالوريا، فمن خلال قراءة النتائج يلاحظ أن القيمة النظرية تعلو قمة النسق القيمي لدى التلاميذ، بمتوسط يقدر ب 4.67 ،تليها مباشرة القيمة الدينية بمتوسط يقدر بـــ 3.65 الجدول المرافق يشير إلى قيمة (x^2 بـــ 12.99) تحت درجة حرية 5، ومستوى دلالة أقل من 0.05 يقدر ب(0.02) ما يعني تأكد تحقق الفرضية الحادية عشرة، التي تشير إلى وقوع القيمة النظرية والدينية في قمة النسق القيمي لدى التلاميذ الأدبيين الذكور الناجحين في امتحان البكالوريا.

إنّ الكشف عن البناء القيمي لدى التلاميذ الناجحين في امتحان البكالوريا ذكور كانوا أم إناثا في التخصصين العلمي والأدبي، يتمحور حول القيم النظرية أو العلمية، ومن الطبيعي أن تتصدر هذه القيمة الترتيب وقد يكون مؤشرا هاما لنجاح التلميذ في امتحان ذو أهمية في حياته الدراسية والاجتماعية ككل.

ولابد من الإشارة إلا أن العلاقة بين القيمة وبين النجاح ليست سببية أو علية، فالعلاقة ارتباطية وتفاعلية، أي أنّ للقيم علاقة بإمكانيات الفرد وقدراته الفعلية، كالذكاء والتفكير، والإبداع، وبعوامل شخصية ونفسية، تؤثر في نجاحه كالطموح، التفوق، والتحصيل والإنجاز...الخ.

فقد انتهت دراسة أجراها **سكوت وكوهن** (Scott & Cohen) إلا أن طلاب المرحلة الثانوية يعطون أهمية لقيمة الإنجاز بكل جوانبها كالتحصيل الدراسي، والسعي نحو التفوق والعمل بجدية، والميل إلى أداء الأعمال الصعبة، وقد كشفت الدراسة، كذلك عن ارتباط هذه القيمة بالمناخ الذي توفره الأسرة للأبناء" (عبد الفتاح دويدار، 2006) فالمناخ العام الذي يتوفر للتلميذ المقبل على اختبار البكالوريا، سواء في البيت أو في المدرسة يؤثر على مردوده وعلى نجاحه، والمناخ العام المقصود به يتمثل في جو التنافس، العمل الجاد لأجل إحراز نتائج جيدة في المدرسة، من حسن استغلال الوقت وتنظيمه، الانتظام في الحضور للمدرسة، الانضباط...كلها قيم تساعد التلميذ على النجاح و التفوق .

وفي دراسة **لهانسن وجونسبورغ** (**Hanson&Ginsborg**, 1982) أجريت على حوالي ثلاثين ألف من طلبة وطالبات الصف العاشر بالمدارس الثانوية العليا، طبق عليهم استبيان القيم واختبارات تحصيلية في الرياضيات، توصلت إلى نموذج بناء قيمي يشير إلى أنه عندما تكون قيم التلاميذ وآبائهم وأقرانهم تؤكد على المسؤولية، يكون الإنجاز الدراسي لديهم أعلى، وأكدت الدراسة على تأثير القيم

المباشر على التحصل الدراسي للتلميذ، كما أنها تؤثر تأثيرا غير مباشر على النمط السلوكي للطالب خارج المدرسة.

وأكدت على أن تأثير القيم أكبر من تأثير المستوى الاجتماعي- الاقتصادي على النجاح الأكاديمي عند التنبؤ بمستوى أداء الطالب والتغير في هذا الأداء.

وأكدت كذلك على أن التحصيل الدراسي لذوي القيم الدينية الأعلى من الطلاب، أعلى في التحصيل الدراسي لدى ذوي القيم الأخرى الأعلى، ويفسر الباحثان ذلك، بأن القيمة الدينية تعزز سلوك الفرد لمقاومة الضغوط التي تفرضها مرحلة المراهقة (فتحي مصطفى الزيات، 2001) وقد تزيد درجة هذه الضغوط أكثر لدى المراهق المقبل على امتحان يعتبره مصيريا، ويحدد مستقبله، فتجده يتوجه أولا إلى الله عز وجل بالدعاء للتوفيق، وذلك بالاستزادة بالعبادات والطاعات في هذا السبيل، وقد يلاحظ المربون ذلك في قصاصات يجلبها التلميذ معه فيها أدعية أو كتابة أدعية حتى على ظهر ورقة الامتحان... هذه السلوكات كلها تؤكد تشبع التلميذ المقبل على امتحان البكالوريا بالقيم الدينية.

وفي نفس الاتجاه يؤكد فتحي مصطفى الزيات، إلى وجود علاقة بين القيم الدينية والإنجاز بوجه عام، والإنجاز الأكاديمي بوجه خاص، في ضوء العلاقة بين قيم العمل والقيم الدينية (Rock, 1958) فقيم العمل –حسبه- المتمثلة في الإتقان والإنجاز وحسن استغلال الوقت ترتبط إلى حد كبير بالقيمة الدينية ومحتواها (نفس المرجع).

- مناقشة نتائج الفرضية الثانية عشر:

الجدول رقم (19) نتائج اختبار فريدمان لقياس الفروق على عينة الذكور العلميين الناجحين في امتحان البكالوريا.

القيم الستة	متوسط الرتب $\bar{x}$	ترتيب القيمة
القيمة النظرية	4.75	1
القيمة السياسية	2.95	5
القيمة الاجتماعية	3.15	4
القيمة الدينية	4.10	2
القيمة الجمالية	2.85	6
القيمة الاقتصادية	3.20	3

N	x^2	df	دلالة الفروق
10	8.38	5	0.13

وبالرجوع إلى الجدول (19) والذي يشير إلى نتائج تطبيق اختبار فريدمان على عينة الذكور من الأقسام العلمية الناجحين في امتحان البكالوريا، ومن خلال قراءة لجدول، يلاحظ أن القيمة العلمية تقع في صدارة الترتيب (بـــ X= 4.75) تليها القيمة الدينية مباشرة (بـــ X= 4.10) دلالة الفروق تقدر بـــ 0.13 والملاحظ في الجدول المرافق أن (x^2 يساوي 8.38) دائما عند درجة حرية يقدر بـــ 5، ويعتبر أكبر من 0.05 وهذا يعني أن الفرضية الثانية عشرة والتي تشير إلى وقوع القيمة النظرية والدينية في قمة النسق القيمي لدى التلاميذ العلميين الذكور الناجحين في امتحان البكالوريا، لم تتحقق.

فالترتيب كما يوضحه الجدول رقم (19) دال ولكن قيمة (X^2) منخفضة نوعا ما، ما جعل مستويات الدلالة ترتفع عن 0.05 وهذا بالنظر لعينة الذكور العلميين الناجحين التي تعتبر ضعيفة جدا (فعدد التلاميذ هو 10 فقط من أفراد العينة)والملاحظ دائما أن القيمة الدينية والنظرية تقعان في صدارة الترتيب عند فئة التلاميذ الذكور العلميين والأدبيين الناجحين في امتحان البكالوريا، وهو ما يدعم التفسير السابق للنتائج.

- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة عشر:

الجدول رقم (20) نتائج اختبار فريدمان لقياس الفروق على عينة الإناث في الأقسام الأدبية الناجحات في امتحان البكالوريا.

القيم الستة	متوسط الرتب $\bar{x}$	ترتيب القيمة
القيمة النظرية	4.14	1
القيمة السياسية	3.39	4
القيمة الاجتماعية	3.78	3
القيمة الدينية	3.79	2
القيمة الجمالية	3.22	6
القيمة الاقتصادية	2.68	5

N	x^2	df	دلالة الفروق
49	19.04	5	0.02

تؤكد نتائج الجدول رقم (20) والذي يشير إلى نتائج تطبيق اختبار فريدمان على عينة الإناث من الأقسام الأدبية الناجحات في امتحان البكالوريا، فمن خلال قراءة الجدول يلاحظ تصدر القيمة الدينية للنسق القيمي لدى التلميذات بمتوسط يقدر بـــ 4.14، تليها القيمة النظرية بـــ X=3.79 والقيمة الاجتماعية بـــ X= 3.78.

الجدول المرافق يشير إلى قيمة (x^2) التي تقدر بـــ 19.04 ومستوى دلالة يساوي 0.00 وهي أقل من 0.01 وهذا يعني تحقق الفرضية الثالثة عشرة، التي تشير إلى احتلال القيم النظرية والدينية المراتب الأولى في النسق القيمي لدى التلميذات الناجحات في امتحان البكالوريا في التخصصات الأدبية. فوقوع القيمة النظرية في قمة البناء القيمي لدى التلميذات في الأقسام الأدبية الناجحات في امتحان البكالوريا، يؤكد التفسيرات النظرية –السابقة– التي أشارت إلى محورية هذه القيم لدى التلاميذ في مختلف التخصصات، ويدعم ذلك أكثر وقوع القيم الاجتماعية في المرتبة الثالثة مباشرة.

إن تلاميذ الأقسام النهائية يميل نسقهم القيمي إلى التشبع بقيم تعبر عن شخصيتهم، التي بدأت تكتمل، وقد يلتمس ذلك المقربون من التلميذ سواء معلميه أو أساتذته، أو أفراد أسرته، أو إدارة المؤسسة، فتوجه التلميذ أصبح أكثر وضوحا، فهو ناضج، يعي ما يريده، تلميذ يختلف تماما عن ذلك المراهق

الذي دخل الثانوية لأول مرة، في السنة الأولى ثانوي، فهو مقبل الآن على مغادرتها، فقد أصبح أكثر طموحا، مشروعه المستقبلي سواء الدراسي أو المهني أو الحياتي واضحا في ذهنه، وهو يسير بخطوات نحو تحقيقه، فالتلميذ الناجح في البكالوريا، ذكرا كان أم أنثى، اتضح توجيهه المستقبلي.

وفي دراسة **لونير** (**Wener**, 1973) تناولت العلاقة بين القيم ووجهة الضبط، توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين قيم العمل، ووجهة الضبط، فهذه الأخيرة أعلى لدى الذين يسود لديهم الاعتقاد بأهمية العمل الجاد المستمر، ويرون أن جهد الفرد وليس شيئا آخر هو المحدد لنجاحه، وهذا يعني أن الوسائل والأدوات التي يعتمدها للوصل إلى النجاح أصبحت أكثر موضوعية.

- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة عشر:

الجدول رقم (21) نتائج اختبار فريدمان لقياس الفروق على عينة الإناث في الأقسام العلمية الناجحات في امتحان البكالوريا.

القيم الستة	متوسط الرتب $\bar{x}$	ترتيب القيمة
القيمة النظرية	4.81	1
القيمة السياسية	3.62	3
القيمة الاجتماعية	3.83	2
القيمة الدينية	3.35	4
القيمة الجمالية	2.40	6
القيمة الاقتصادية	2.98	5

N	x^2	df	دلالة الفروق
24	23.35	5	0.00

الجدول رقم (21) يوضح نتائج تطبيق اختبار فريدمان على عينة الإناث من الأقسام العلمية الناجحات في امتحان البكالوريا، توضح مكانة القيم العلمية (النظرية) لدى فئة التلاميذ الناجحين، متوسط القيمة يقدر ب 4.81 والقيمة الدينية بـــ 3.35 والقيمة الاجتماعية بـــ (3.83) قيمة (x^2) تقدر بـــ 23.35 تحت درجة حرية 5، ومستوى دلالة 0.00 أي أقل من 0.01 وهذا يعني أن الفرضية

الرابعة عشرة تكون قد تحققت وإن كان الترتيب في القيم غير دال، وذلك لوقوع القيمة الدينية في المرتبة الرابعة.

ما يستخلص من قراءة الجداول الأربعة المتعلقة بترتيب القيم لدى التلاميذ الأدبيين والعلميين الناجحين في امتحان البكالوريا، وسواء كانوا ذكورا أو إناثا، أن أنساقهم القيمية تتمحور حول قيم تعتبر مركزية كما –افترضت الباحثة مسبقا– فالقيمة النظرية والقيمة الدينية تتصدران معظم الأنساق القيمية لدى التلاميذ الثانويين.

فتعرض التلاميذ لنمط تعليمي موحد، وتأثير المناهج، والمدرسين، وكذلك الخلفيات الأسرية بصفة عامة، التي تؤكد اهتمامها أكثر بأبنائها المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا، وكذلك تأثير جماعة الأقران، فقد أشارت دراسة **ولبرغ (Walberg, 1984)** إلى تأثير قيم الأقران على مستوى إنجاز الفرد وتوجهاته، وتفاعله داخل الفصل وتفسيره السببي لنجاحه الأكاديمي.

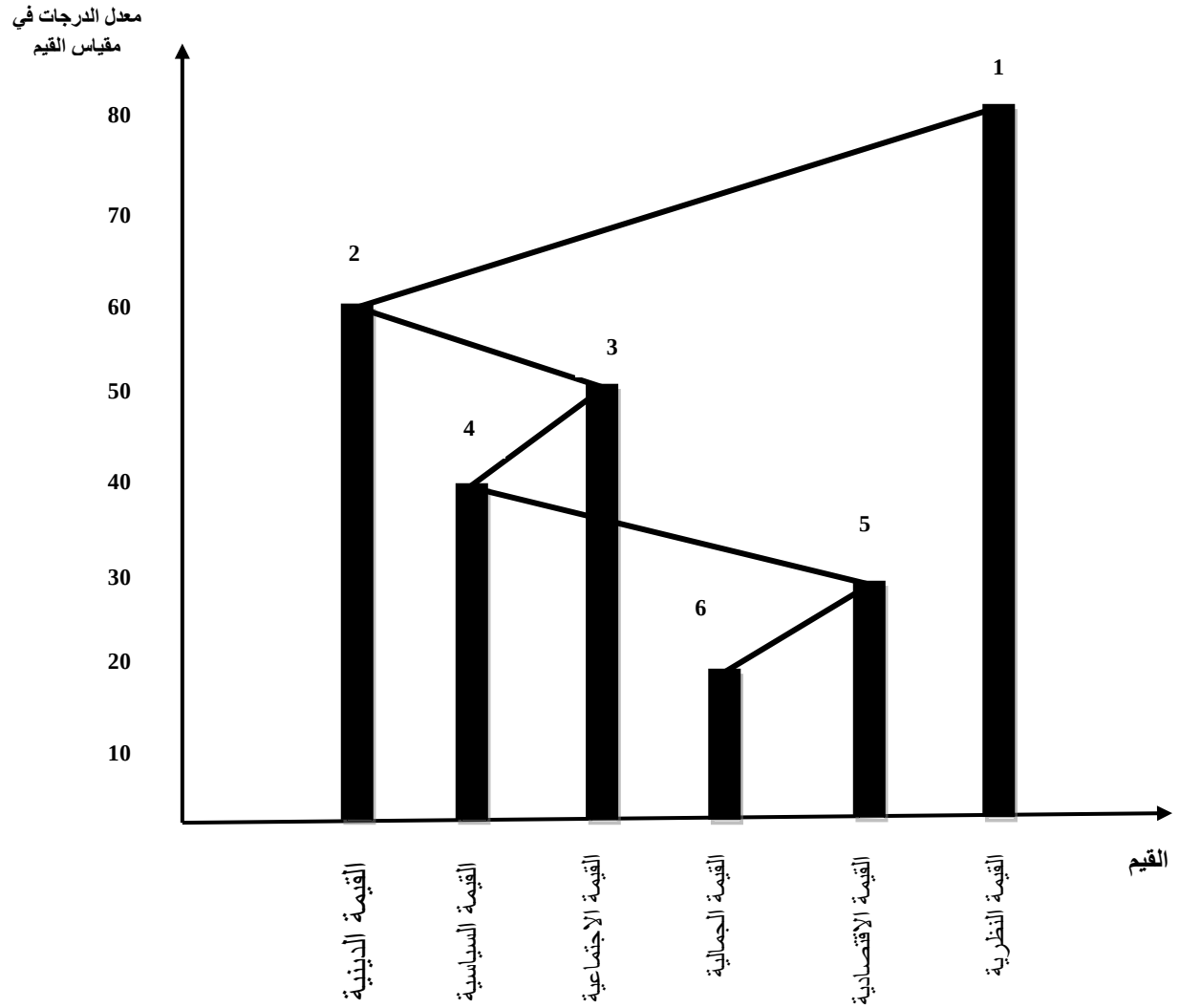
وحسب **ألكسندر وبلاس (Allexandre&Pallas, 19)** فإن القيم تفسر 10% من التباين الكلي للإنجاز المدرسي أو الأكاديمي، كما تفسر التباين في أنماط الخلفيات الأسرية وكمية الوقت التي يقضيها الطالب في أداء الواجبات المدرسية، وكذا مشاهدة التلفزيون، والقراءة الحرة (فتحي مصطفى الزيات، 2001، 445).

إنّ جماعة الأقران والوضع المدرسي والأسري في أواخر السنة الثانية ثانوي بالنسبة للتلاميذ، هي مرحلة تغيير توجه الكثير من التلاميذ نحو تثمين النجاح المدرسي، وقد تلاحظ الاهتمام الموحد لدى التلاميذ بالدراسة والمراجعة في شكل جماعي، سواء في المدرسة أو في المنزل، وقد تأخذ الدراسة معظم أوقاتهم، وخاصة العلميين في حل التمارين والمراجعة جماعة ...الخ.

فالملاحظ بصفة عامة أن دوافع النجاح، ومستويات الطموح لدى التلاميذ تكون مرتفعة خلال السنة النهائية، حتى وإن كان يشوبها نوعا من الخوف والقلق الزائد لدى التلميذات، وينشط ما يسمى مركز الضغط أو التحكم لدى التلميذ فيتصور أن النجاح في امتحان البكالوريا يرتبط بمهاراته، ومجهوده الذاتي، من خلال اعتماد استراتيجيات معينة، كتدعيم سلوك المذاكرة، الاعتماد على مهارة الفهم والمراجعة، وزيادة المجهود وتحسينه، وبالتالي فهو يبتعد عن أدوات ربما كان يستخدمها سابقا لأجل النجاح، كالحظ والغش، والصدفة، فقد أكدت العديد من الدراسات العربية ارتباط مركز التحكم الداخلي لدى التلميذ بالتفوق المدرسي وبالنجاح في الحياة للأفراد (ممدوح الكتاني، 1990، في جون دكت).

8-6- هرمية القيم لدى التلاميذ الثانويين (فئة الشباب):

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي، وبعد عرض وتحليل النتائج، يمكن الحديث عن شكل النسق القيمي لدى التلاميذ الثانويين، الذكور والإناث، في التخصصات العلمية والأدبية، والمنحنى البياني التالي يلخص شكل نسق القيم لدى التلاميذ الثانويين:

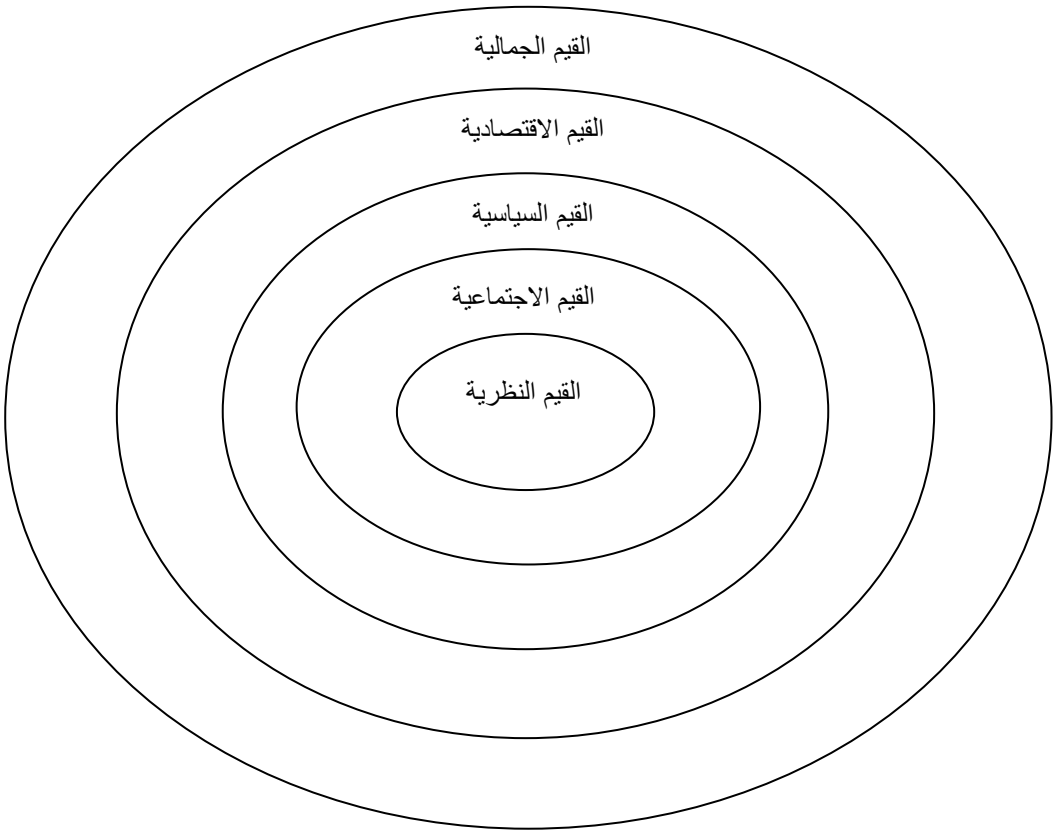


الشكل رقم (02): يبين ترتيب القيم لدى التلاميذ في نهاية التعليم الثانوي.

ما يمكن استخلاصه أن هناك توجهات قيمية عامة لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا، وهي الفئة التي تكون قد خرجت من مرحلة المراهقة، سنها يتراوح ما بين 18 و22 سنة، وتعيش مرحلة الشباب في أوج مراحلها، لذلك كان من المهم جدا إجراء هذا الكشف عن نسقهم القيمي، الذي يمثل

أكثر من أهمية بالنسبة لفئة مقبلة على إنهاء المراحل الدراسية القاعدية، وستنتقل إلى الجامعة، لمرحلة تكوين متخصص ثم للإنتاج وخدمة مجتمعها في مجال تخصصها بصفة عامة.

يمكن القول أن القيمة النظرية (العلمية) قد سادت معظم أنساق قيم التلاميذ الثانويين وقد ذكر ما يبررها، وهو إقبال التلميذ على الدراسة، وتركيزه على مستقبله الدراسي، وهو مقبل على اجتياز امتحان مصيري في حياته الدراسية وهو البكالوريا الذي سيفتح له آفاقا على كل المستويات فالقيم العلمية تعتبر بالنسبة للتلاميذ الثانويين قيما بنائية أو مركزية، والشكل الآتي يوضح ذلك:



الشكل رقم (03): يوضح هرمية القيم لدى التلاميذ الثانويين.

فإن معظم أنساق القيم لدى التلاميذ، تبين أن القيمتين النظرية والدينية مركزية، أو بنائية، لما تمثله من أهمية في البناء الشخصي للتلميذ، كما أن هذه القيم تكون قد تحددت من خلال اهتمامات واتجاهات وكذلك رغبات الفرد تجاه مستقبله.

فمجموع الاتجاهات كما هو معلوم يساعد على إيجاد عدد من القيم وهي التي تتجه في هذه المرحلة من العمر، وفي هذه الفترة بالذات نحو التفوق والنجاح (قبيل امتحان البكالوريا) فقد تم التأكيد سابقا إلى أن "القيم هي تلك الافكار التي تعبر عما هو جدير بالرغبة والاهتمام وما تمثله بالنسبة للفرد، مادته في

الحياة اليومية من عمل وزواج وحياة اجتماعية وخطط للمستقبل، وبحكم هذا التأثير للقيم تتحدد خطة عمل كل فرد سواء عبر عن ذلك لفظيا (اتجاه) أو عبر عنها في شكل ممارسة بأنشطة سلوكية (نهلة أحمد درويش، 2009، 32-32).

وبالنسبة للقيم الدينية فإن تصدرها الترتيب بجانب القيمة النظرية هي لمكانة ودور أهمية الدين في تكوين الشخصية، والتوجيه الإنساني، فغالبا ما تحتل القيم الدينية مكانة مركزية عند غالبة الناس وهو ما يمكن أن يطلق عليها بالقيم البنائية.

فالتحصيل لذوي القيم الدينية الأعلى من الطلاب أعلى من التحصيل الدراسي لدى ذوي القيم الأخرى الأعلى هذا ما أكدته نتائج دراسة كلا من **هانسن و جنسبرغ** التي أجريت على ما يفوق ثلاثين ألف طالبا وطالبة من الصف العاشر بالمدارس الثانوية، ويفسران ذلك بأن القيم الدينية تعزز سلوك الفرد لمقاومة الضغوط التي تفرضها مرحلة المراهقة.

الاستنتاج العام:

في ضوء النتائج المتوصل إليها في البحث الحالي استنتج ما يلي:

انطلاقا من تحقق فرضية البحث الأولى والثانية، يتأكد شكل النسق القيمي العام لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية، والمتمثل في تصدر القيمة النظرية والدينية قمة نسفهم القيمي وهو ما يؤكد محورية القيمتين، لدى التلاميذ المتمدرسين، فالقيمة العلمية تعززت مكانتها بمقتضى حال، وتدعمت لدى التلاميذ بفعل تأثير المناهج الدراسية، وتأثير المعلمين، والمحيط الدراسي بصفة عامة، وتأثير الوالدين والأقران...الخ.

وبغض النظر عن مكانة القيم الأخرى في السلم القيمي لدى هذه الفئة فإن القيم العلمية يجب أن تسود النسق القيمي العام لدى التلاميذ، ويجب تعزيزها وتدعيمها أكثر بالإبداع، وحب الاستكشاف والبحث. وهذا لن يأتي إلا في ظل مناخات أسرية ومدرسية واجتماعية تقل فيها فرص الضغط والكف، ويزداد فيها تقبل النشاطات غير المألوفة، وتهيئة الأجواء لممارسة الأنشطة الإبداعية، مع توافر قدر من التعزيز والتقدير والاستحسان الاجتماعي لهؤلاء المبدعين (محمود عقل، 1998، 307).

وبالنسبة للقيمة الدينية، فكانت الثانية في الترتيب وهو ما يؤكد التوجه القيمي الغالب لدى التلاميذ المتمدرسين، فهم قبل كل شيء مراهقون يعيشون وسط مجتمع مسلم محافظ، التعاليم الإسلامية تسوده، فلا غرابة في مكانة هذه القيمة في موقع النسق القيمي العام لدى التلاميذ ولكن لابد لهذه القيم أن تصبح أكثر توجيها لسلوك الفرد عوض أن تكون مجرد معتقد لا فائدة ترجى لها في واقعه.

لهذا كان لابد من تدعيمها أكثر لتصبح أكثر فعالية في الواقع بقيم أخرى كالإيمان بالله عزوجل حق الإيمان، ومخافته، فهذه القيم محورية في النسق العام، تصبح كقوة موجهة للسلوك، تحفز على العمل والإنتاج كما أنها قيم موجهة تحث على طلب العلم، والتعاون الجماعي على البر والتقوى وعدم التعاون على الإثم والعدوان، وتوجه محور الخلق الحسن، واحترام الآخرين، والمعاملة الحسنة والطيبة، وفعل الخير...الخ وكلها قيم موجهة نحو سلوك إيجابي، لفرد إيجابي وفعال.

وبالنسبة للقيم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي جاءت على الترتيب بعد القيم السائدة، فهي كذلك تحتاج إلى تدعيم أكثر خاصة بالنسبة للقيم السياسية، التي تحتاج لتعزيز أكثر، لجعل التلميذ

أو الفرد عموما واعيا، وعلى علم وفعالا في الحياة الوطنية، خاصة في مواجهة قيم العولمة التي أصبحت خطرا على قيم الوحدة الوطنية، وحب الوطن، والانتماء إليه.

فلا تكفي مادة لوحدها كالتربية الوطنية، بل لابد من تضافر جهود كل المناهج على تعزيزها في النسق القيمي العام لدى التلاميذ، كمواطني المستقبل.

نفس الملاحظة بالنسبة للقيمة الجمالية، التي تحتاج إلى تدعيم وتعزيز في النسق العام لقيم التلميذ، فالجمال لا يعني فقط الفن بل كل ما يحيط بالفرد يجب أن يكون مرتبا ومنظما، يريح الأنفس، والفن كذلك لا يتناقض مع العلم والدين، فقط يجب توجيهه، توجيها حسنا وعلميا. فالنهضة والحضارة هما الفن.

وبالنسبة للفرضيات الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة التي تعالج مسألة دافعية الإنجاز في علاقته بالنسق القيمي العام لدى التلميذ، فالنتائج كما افترضتها الباحث، تشير إلى وقوع القيم النظرية والدينية في قمة النسق القيمي لدى التلاميذ المرتفعون في دوافع الإنجاز، سواء لدى الإناث أو الذكور، وفي كل التخصصات العلمية والأدبية، وهو ما يؤكد كذلك على محورية هاتين القيمتين، وللعلم فإن الإنجاز قيمة في حد ذاته يميل الفرد إليها، فهي تحقق نوعا من السعادة الشخصية للتلميذ، بالتفوق والنجاح، وهي وسيلة في حد ذاتها.

نفس النتيجة بالنسبة للفرضيات (السابعة والثامنة والتاسعة والعاشرة) التي تناولت النسق القيمي العام في علاقته بمستوى الطموح لدى التلميذ، فكل الفرضيات تقريبا تحققت (الفرضية السابعة لم تتحقق) كما تنبأت الباحثة فالقيمة النظرية والدينية تتصدر قيمة نسق القيم لدى التلاميذ، فمرحلة المراهقة أو بداية مرحلة الشباب، فترة تتميز بالطموح العالي كما أنها تتجه نحو ظهور عوامل الإنجاز، والتفوق، والبحث عن مناخ يتسم بالتفرد والاستقلال.

ويمكن للنجاح في امتحان البكالوريا، أن يدعم أكثر هذه القيم لدى التلاميذ، لذلك كانت نتائج البحث تسير إلى تحقق الفرضيات (الحادية عشر، الثالثة عشر والرابعة عشر والفرضية الثانية عشر لم تتحقق) التي تربط بين وقوع القيم النظرية (العلمية) والدينية في قمة النسق القيمي لدى التلاميذ فهذه القيم حافظت على مكانتها في الصدارة لدى عينة التلاميذ الناجحين في امتحان البكالوريا.

عموما، فالقيمتين النظرية والدينية، تتمحور حولها كل القيم أو تشتمل على قيم أخرى التي تميز هذه الفئة، في المراهقة المتأخرة، والمتمدرسين، كالإنجاز، والطموح المرتفع، السعي نحو التفوق، حب المعرفة، التطلع والاستكشاف، التدين، الأمانة...الخ.

وللإشارة فإن النسق القيمي العام لدى التلاميذ الناجحين في امتحان البكالوريا تتذيل فيه القيمة الجمالية الترتيب، وهو الملاحظ في معظم أنساق قيم التلاميذ ذووا المستوى العالي في الطموح، أو ذووا دوافع الإنجاز المرتفعة وبالتالي فلابد من تدعيم هذه القيم أكثر في المناهج التربوية وفي المحيط العام للتلميذ لتعزيزها.

خاتمة البحث

يتمحور الهدف الأساسي من البحث حول معرفة كيف تنتظم القيم لدى التلاميذ وأبعاد هذا النظام وتأثيره على كل من دافعية الإنجاز ومستوى الطموح والنجاح في امتحان البكالوريا.

يصنف البحث ضمن البحوث النفسية التربوية، فموضوع القيم كان إلى وقت قريب عصي على الدراسة في هذين المجالين، لصعوبة القياس والتحقق الميداني، لأن القيم شديدة الارتباط بالشخصية، و ذاتية يصعب التعرف عليها.

ولكن هذا لا يعطي مبررا لإهمال دراستها، فإذا كانت القيم هي ركيزة ومحور الدراسات الفلسفية، بل موضوعها، فإن محور عمل التربية هو القيم لهذا كانت تساؤلات البحث الأساسية تنصب على علاقة نسق القيم لدى تلاميذ نهاية المرحلة، بمتغير دافعية الإنجاز، ومستوى الطموح، والنجاح في البكالوريا.

وللإجابة على تساؤلات البحث، تم تقديم البحث في ثمانية فصول، منها النظرية التي تتعرض لمتغيرات البحث الأساسية بتحديد مفهومها وتعريفها بأطرها النظرية و بأدوات قياسها، ومنها فصلين عمليين يتعرضان لمنهجية البحث، ولعرض ومناقشة نتائج البحث، ثم التعليق عليها أخيرا مع بعض الاستنتاجات العامة للاستفادة منها.

أما بالنسبة لفرضيات البحث فكانت موجهة، افترضت وجود القيم النظرية والدينية في أعلى نسق القيم لدى التلاميذ في القسم النهائي وهذا حسب جنسهم (ذكور إناث) وتخصصهم الدراسي (آداب، علوم).

وحسب مستوى طموحهم (مرتفع، منخفض) ودافعيتهم للإنجاز (مرتفع–منخفض) ونجاحهم في امتحان البكالوريا.

عموما، أغلب فرضيات البحث تحققت ماعدا الفرضية الثالثة، والسابعة والثانية عشر التي لم تتحقق، فنسق القيم لدى التلاميذ في نهاية المرحلة الثانوية ينتظم حول قيمتين، تقعان في قمة النسق القيمي لدى الذكور والإناث العلميين والأدبيين المرتفعين في دافعية الإنجاز، وذووا مستوى طموح عال وبالرجوع إلى الدراسات حاولت الباحثة تناول موضوع نسق القيم بالرجوع الى المصادر والمراجع

التي تمكنت من الحصول عليها، لمعالجة موضوع البحث، وهذا توخيا للموضوعية والدقة التي تتطلبها الدراسة العلمية، مع ملاحظة التركيز على المراجع التي تتناول الموضوع من منظور نفسي–تربوي.

وللإشارة، فإن البحث الحالي هو مجرد التفاتة نحو موضوع ذو صبغة تربوية وبعد فلسفي، ولكنه ذو تأثير كبير على كل مستويات، وهو ما يفتح إمكانية الاهتمام به أكثر في المجال التربوي، وقد أصبحت الضرورة ملحة لأكثر من وقت مضى للكشف عن القيم لدى مختلف الفئات والمستويات النائية (أطفال، راشدين، شيوخ) بهدف التوعية والإرشاد.

وقد أصبحت القيم منهجا من مناهج التربية يكون فيها المعلمون والأساتذة والمدراء في بعض البلدان وهذا بهدف التوجيه لتفادي ما يسمى بتأثيرات سلبية للعولمة الثقافية والاقتصادية والسياسية على أفراد المجتمع.

وفي مجال قياس القدرات النفسية والاجتماعية والعقلية، فالملاحظ ضرورة تصميم أدوات خاصة بالبيئة المحلية خاصة اختبار القيم ولازالت كل الدراسات العربية ومنها الدراسة الحالية، تستند إلى المقاييس الغربية بتكييفها وهذا غير كاف.

و أخيرا يتم تقديم مجموعة من الاقتراحات على ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة.

الاقتراحات:

في ضوء نتائج البحث يمكن الإشارة إلى مجموعة من الاقتراحات:

في ضوء ما أبرزته المعالجة الفكرية (النظرية) والميدانية لموضوع نسق القيم لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى لطموح، تقدم الباحثة مجموعة من الاقتراحات:

ترتبط القيم ارتباطا وثيقا بالأهداف التي تسعى التربية لتنشئة الأفراد وفقها، فإذا كان لكل مجتمع نسقه القيمي الذي يعبر عن خصائصه، وكذلك الأمر بالنسبة للفرد، وهو يعبر عن الصورة الحالية للمجتمع بمختلف اهتماماته، وأماله وطموحاته وإنجازاته، لذلك فالنسق القيمي الذي يتجلى عند الطلبة في صورة: الديني، النظري، الاقتصادي، السياسي، الجمالي، والاجتماعي، وهذا وفقا للقيم التي تتصدر أعلاه.وكذلك لمستويات الطموح ودوافع الإنجاز المرتفعة أو المتدنية يعتبر موضوعا جديرا بالدراسة، إضافة إلى دراسات أخرى مكملة لذلك تقترح الباحثة ما يلي:

– الاهتمام بموضوع القيم، والقيام بدراسات تهتم بالموضوع سواء في الوسط الطلابي، (المدارس والجامعات) أو في المجتمع بصفة عامة، وهذا بغرض الكشف عن القيم التي تحتكم اليها هذه الفئات بهدف التوجيه والإرشاد لأجل تدعيم القيم الإيجابية وتعديل أو تغيير السلبية منها.

– ترتبط القيم بعدة عوامل عقلية (الذكاء والقدرات العقلية) وعوامل عاطفية ووجدانية ونفسية واجتماعية، وهنا يكمن الاهتمام بدراسة متغيرات أخرى، غير التي تعرض لها الباحث.

– إمكانية القيام بعملية التقويم انطلاقا من معرفة نسق القيم للتلميذ وتأثيره على النجاح المدرسي وبالتالي إمكانية التدخل.

– ضرورة تدعيم القيم الدينية التي جاء بها الدين الإسلامي الحنيف، والتي بإمكانها الإجابة على مختلف الأسئلة الميتافيزيقية، وإبعاد كل أشكال الصراع التي يمكن أن يتعرض لها الفرد أو المجتمع ككل، وهذا بتوضيح هذه القيم والتعامل معها علميا، في غير تناقض أو فهم غير صحيح لتفادي الخطأ في هذا الشأن، فالقيم الإسلامية تجيب عن التساؤلات التي قد تؤثر في الفرد وتنشئ لديه صراعا قيميا، فهي تضع حدا بين الحياة الروحية والمادية، وبين الفردية والجمعية، وبين الحياة والموت، وبين العلم والعمل، ليصبح سلوك الفرد وحياته أكثر هدفيه.

– تدعيم القيم الجمالية وذلك بتربية الأفراد على تذوق الفن والجمال وهذا ببلورة العلاقة الجمالية للإنسان مع ربه، ومع أخيه الإنسان، ثم مع ظواهر اجتماعية ككل وخاصة مع الطبيعة، ولا يجب تغييب الفن في حد ذاته إلا إذا تناقض مع القيم والأهداف التربوية الإسلامية، فلا فاصل بين العلم والفن.

إن القيمة الجمالية في أدنى النسق العام لدى التلاميذ يحتاج للدراسة لفهم أسباب ذلك بغرض تدعيم هذه القيمة في المناهج التربوية.

– توجيه القيم السياسية وتدعيم قيم الولاء للوطن، وحبه بتضمين هذه القيم في المناهج التربوية، والمقررات الدراسية، فالفن والعلم والدين لا تتناقض أبدا.

–عدم حصر دور التربية الإسلامية في منهاج المادة، فلا يجب أن ينظر إلى الدين على أنه مجرد مادة دراسية فقط، فالدين توجيه للحياة ولابد وأن تتضمنه كل الدراسات الاجتماعية وحتى العلمية وهذا يعطي للقيم الدينية بعدا آخر، غير البعد الفيزيقي وهو فهم الظواهر، وتصحيح المعتقدات، والتوجيه للعمل بغرض الفوز في الدنيا و الآخرة.

– إضافة إلى القيم الجمالية والدينية، فلابد من إعادة النظر في الكثير من القيم، إن القيم التي تؤثر في حياة الفرد في ظل العولمة، القيم الخاصة التي ترفع من مستويات طموح أفراد المجتمع، ودوافعه من الإنجاز، كحب العمل، الاستقلالية، الابتكار، التعاون...إلخ من القيم التي تدفع بالمجتمع نحو التغيير وبالوطن نحو التطور، وهذا بمناقشة القيم التي لا زالت تقف حجر عثرة في طريق تقدم الأمة واستقلالها في كل المجالات.

– ضرورة الدراسة والكشف عن القيم وعن دوافع الإنجاز، وعن مستويات الطموح لدى أفراد المجتمع بغرض التدخل لأجل التدعيم أو التغيير أو التحسين.

– وهذا يفترض بناء مقاييس واختبارات ملائمة للبيئة المحلية للكشف عن القيم أو عوامل أخرى في الوسط المدرسي أو غيره ووضعها في متناول العاملين في الميدان.

وكامتداد للبحث الحالي يتبين أهمية دراسة وتناول مواضيع على علاقة مثل:

1- الكشف عن القيم العلمية والدينية في المناهج التربوية في مختلف المستويات (كل منهج، وكل مستوى على حدى).

2- الكشف عن العلاقة بين النسق القيمي والنجاح المدرسي.

3- الكشف عن القيم السياسية المتضمنة في المناهج الدراسية (كل أنواع القيم في كل المراحل والمناهج)

4- علاقة نسق القيم بالتوافق النفسي لدى التلاميذ (في كل المراحل الدراسية، ولدى فئات معينة في المجتمع).

5- علاقة النسق القيمي ببعض المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ولدى المراهقين الأسوياء وذووا الاحتياجات الخاصة، أو الجانحين، إلى غير ذلك من الدراسات التي تمكن من معرفة أوسع بفئات واسعة من المجتمع، وهذا لأغراض علمية وأخرى إرشادية، أو توجيهية.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1 - المصادر والمراجع باللغة العربية:

القرآن الكريم

الحديث الشريف: صحيح مسلم: جزء 2.

1. ابراهيم السيد أحمد السيد: البناء القيمي وعلاقته بالبيئة الاجتماعية والدافعية للانجاز، رسالة دكتوراه (غير منشورة) جامعة الزقازق، مصر 2005 .

2. إبراهيم جيد : علاقة مستوى الطموح بالتفوق الدراسي،رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1981.

3. إبراهيم قشقوش وطلعت منصور: دافعية الإنجاز وقياسها، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة،1997

4. **إبراهيم قشقوش** : دافعية الانجاز وقياسها ، مكتبة 1975

5. إبراهيم محمد الشافعي: التربية الإسلامية وطرق تدريسها، مكتبة الفلاح، الكويت، ط2 ، 1993.

6. إبراهيم ناصر: فلسفات التربية، دار وائل للطبع والنشر والتوزيع، 2001.

7. ابن خلدون: المقدمة، الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر،دت..ط

7. ابن منظور: لسان العرب، الصحاح في اللغة، في مادة قوم.

8. أبو النيل محمود السيد: *علم النفس الاجتماعي*، دراسات مصرية وعالمية، الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية، القاهرة، ط2، 1978.

9. أحمد بن محمد بن علي المقري الفيومي: كتاب المصباح المنير، المطبعة الأميرية (القاهرة)، ط1، 1905.

10. أحمد جودت سعادة وعبد الله محمد ابراهيم: المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر للنشر 1984.

11. أحمد حسن اللقاني: *المضمون الاجتماعي للمناهج، دراسة تحليلية، سلسلة معالم تربوية* ، مؤسسة الخليج العربي، ط2، 1986.

12. أحمد حسين اللقاني وفارعة حسين محمد : منهاج التعليم بين الواقع والمستقبل، علم الكتب، مصر، 2001.

13. أحمد دوقة وآخرون: سيكولوجية الدافعية للتعلم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2011.

14. أحمد زكي صالح: علم النفس التربوي، النهضة المعرية، 1984.

15. أحمد شبشوب: علوم التربية دار الكتاب للنشر، 1990.

16. أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث، ط10، 1970.

17. أحمد عطية أحمد السيد: المضامين التربوية عند الفلاسفة الوجوديين.

18. إدوارد. ج، موراي. ت : ترجمة: أحمد عبد العزيز سلامة: الدافعية والانفعال، دار الشروق مصر، ط1، 1988.

19. إسماعيل محمد عماد الدين: كيف نربي أطفالنا؟ التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية،دار النهضة العربية، 1984.

20. أم آلاء رحيم وأم إقبال : *البناء القيمي وعلاقته بمستوى طموح طلبة جامعة بغداد ، مجلة كلية التربية الأساسية*، العدد73، 2012.

21. إنتماء محمد سمير وزينب عبد الحميد سيد : علم النفس الاجتماعي، أهداف واتجاهات المكتب الجامعي الحديث، مصر، ط1، 2004.

22. إياد محمد زكي عبد القادر : الاغتراب النفسي وعلاقته بالقيم لدى طلاب الجامعات الفلسطينية، رسالة دكتوراه في فلسفة التربية (غير منشورة) جامعة عين شمس، القاهرة، 2004.

23. إيمان العربي النصيب : القيم التربوية في مسرح الطفل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 2002.

24. بثينة عبد الرؤوف : النظم التربوية الوافدة وأثرها على النسق القيمي، رسالة دكتوراه (غير منشورة) معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، 2005.

25. بشير معامرية: *التغير في ارتقاء القيم لدى مجموعات عمرية مختلفة من الجنسين ، مجلة العلوم الإنسانية*، جامعة قسنطينة، الجزائر، عدد جوان، 2001.

26. بطرس البستاني: قاموس محيط المحيط، قاموس مطول للغة العربية، بيروت، مكتبة لبنان1977.

27. بلقاسم يخلف: دراسة العلاقة بين مدى التعرض لتأثير المدنية الجديدة وقيم التسامح والتسلط ***عند*** تلاميذ التعليم الثانوي في الريف والمدينة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الجزائر، 1996.

28. توفيق الطويل: الفلسفة الخلقية، دار النهضة العربية، ط2، 1967.

29. توما جورج خوري: سيكولوجية النمو عند الطفل والمراهق، المؤسسة الجامعية للدراسات النفسية والتربوية، ط1، 2000.

30. ثروت عبد المنعم : علاقة مستوى الطموح والتحصيل الدراسي ببعض سمات الشخصية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنصورة، 1976.

31. جابر عبد الحميد جابر : نظريات الشخصية: دار النهضة العربية، القاهرة، (1986).

32. جابر عبد الحميد جابر وآخرون : المدخل إل علم النفس، دار الثقافة للنشر والتوزيع (مصر)، والدار العلمية الدولية (الأردن)، ط1، 2002.

33. جابر عبد الحميد جابر وسليمان الشيخ : دراسات نفسية في الشخصية، عالم الكتب، القاهرة،1978.

34. جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين الكفافي : *وجهة الضبط وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة به، دراسات في علم النفس التربوي، مركز البحوث التربوية*، جامع قطر، المجلد 21، 1987.

35. جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين الكفافي : *وجهة الضبط وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة به، دراسات في علم النفس التربوي، مركز البحوث التربوية*، جامعة قطر، المجلد رقم 24، 1987.

36. جابر عبد الحميد جابر: دراسة نفسية في الشخصية العربية، عالم الكتب (مصر)، 1987.

37. جابر عبد الحميد جابروسليمان الخضري الشيخ : دراسات نفسية في الشخصية العربية، القاهرة، عالم الكتب، 1978.

38. جامع جغايمي: مدخل إلى فلسفة التربية (السلسلة التربوية)، مطبعة الشروق، أغادير، المغرب، ط1، 1996.

39. جان جاك روسو: ترجمة: عادل زعيتر: إيميل والتربية، القاهرة، 1956.

40. جمال الدين ومحمد المرسي : السلوك التنظيمي (نظريات ونماذج وتطبيق عملي لإدارة السلوك والمنظمة)، دار الاسكندرية، ط1، 2000–2001.

41. جودت أحمد سعادة: مناهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم للملايين، بيروت، 1984.

42. جورج فانيلو ترجمة : نظمي لوقا، مقدمة في فلسفة التربية، مكتبة الأنجلو المصرية (القاهرة)،1977.

43. جون دكت : ترجمة عبد الحميد صفوت: علم النفس والتعصب، دار الفكر العربي، مصر، ط1،2000.

44. جيلالي بو حمامة : *مستوى الحكم الخلقي لدى طلاب معهد علم النفس بجامعة وهران* ، *المجلة التربوية*، المجلد السادس، **العدد21، صيف 198**

45. جيلالي بوحمامة: *مستوى الحكم الأخلاقي لدى طلاب معهد علم النفس بجامعة وهران، مجلة كلية التربية*، عدد21، المجلد 6، صيف 1989.

46. حافظ الجمالي: علم النفس الاجتماعي، مكتبة الحياة (بيروت)، ط2، دون تاريخ.

47. حامد عبد السلام زهران وآخرون: القيم السائدة والقيم المرغوبة في سلوك الشباب (بحث ميداني في البيئتين المصرية والسعودية) المؤتمر الأول لعلم النفس، مصر، 1985.

48. حامد عبد السلام زهران وآخرون: القيم السائدة والقيم المرغوبة في سلوك الشباب، بحث ميداني في البيئتين المصرية والسعودية، المؤتمر الأول لعلم النفس، مصر، 1985.

49. حبيبي عبد الاله : *سيكولوجية التوافق النفسي ومستوى الطموح ، دراسة مقارنة بين الجنسين في مرحلة المراهقة بالمغرب، المجلة المغربية لعلم النفس*، المجلد1،عدد يناير1991

50. حسان محمد حسان وآخرون: مقدمة في فلسفات التربية، بدون ناشر (القاهرة)، 1987.

51. حسن ابراهيم عبد العال: التربية الابداعية، ضرورة وجود، دار الفكر، عمان الاردن 2007.

52. حسين محي الدين: القيم الخاصة لدى المبدعين، دار المعارف، (القاهرة)، 1981.

53. حسين محي الدين : مشكلات التفاعل الاجتماعي بين التحديد والمعالجة، دار المعارف، القاهرة، 1992.

54. حنان عبدالحميد العنابي:الطفل والاسرة والمجتمع، دار الصفاء للنصر والتوزيع، عمان الاردن، ط1 2000، الاردن.

55. حنورة مصيري عبد الحميد: تنشيط التعليم الإبداعي، العصف الذهني مع التطبيق على حل مشكلة الأمية في مصر، القاهرة، مجلد18، عدد32، 1980.

56. ر. ف. ديبرون: ترجمة: سعد مرسي أحمد: فلسفة التعليم الابتدائي، عالم الكتب، 1980.

57. رجاء أبو علام محمود: علم النفس التربوي، دار القلم للنشر والتوزيع، 1986.

58. رجاء أبو علام: التعلم أسسه وتطبيقاته، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2004.

59. رشاد عبد العزيز موسى : علم النفس الدافعي، دراسات وبحوث، دار النهضة العربية، مصر،1994.

60. رضوان زيادة وكيفن جيه أوتول : صراع القيم بين الإسلام والغرب، آفاق معرفة متجددة، دار الفكر، دمشق، 2010.

61. رمزية غريب : التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة،1977.

62. رمضاني الصباغ: الاحكام التقويمية في الجمال والاخلاق، دار الوفاء للنشر والتوزيع، الاسكندرية، 1998.

63. ريمون روبيه ترجمة: عادل العوا: فلسفة القيم، مطبعة جامعة دمشق، دون ذكر تاريخ الطبعة.

64. زكريا الشربيني ويسرية صادق : تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملة ومواجهة مشكلاته، دار الفكر العربي، (القاهرة)، 2001.

65. سامي محمد ملحم : سيكولوجية التعلم والتعليم (الأسس النظرية والتطبيقية)، دار المسيرة للنشر، ط2، 2006.

66. سعد العسكري: دراسة مقارنة للقيم عند المراهقين والمراهقات بالنسبة للجنس والذكاء والمستوى الاجتماعي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، 1960.

67. سعد المغربي : ظاهرة تعاطي الحشيش، دراسة نفسية اجتماعية، دار المعارف، القاهرة، 1963.

68. سعد جلال: علم النفس الاجتماعي، الاتجاهات التطبيقية المعاصرة، نشأة المعارف (الإسكندرية)، 1984.

69. سعدية سي محمد: تأثيرات النسق القيمي على تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير(غير منشورة) قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، جامعة الجزائر2003.

70. سعيد إسماعيل علي وآخرون: دراسات في فلسفة التربية، عالم الكتب، القاهرة، 1981.

71. سميحة نصر عبد الغني: السمات الشخصية المميزة للعدوانيين وأنساقهم القيمية ، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب جامعة عين شمس، القاهرة،1986.

72. سمير خطاب: التنشئة السياسية والقيم، ايتراك للطباعة النشر والتوزيع، ط1، مصر 2004

73. سمير خطاب: التنشئة والقيمة، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2004.

74. سهير كامل أحمد : أسس التربية، الطفل بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، مصر،2000.

75. سهير كامل أحمد: سيكولوجية الشخصية، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، 2007.

76. السيد أحمد الطهطاوي: القيم التربوية في العصر القرآني، دار الفكر العربي، 1996.

77. سيد عبد الحليم محمود : علم النفس الاجتماعي والإعلام، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1979.

78. السيد عبد السلام عبد الدائم: إدراك التلاميذ معاملة المعلم لمرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق (مصر).

79. سيد عبد العال: دينامية العلاقة بين القيم ومستوى الطموح في ضوء المستوى الاجتماعي فينماذج من المجتمع المصري، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة عين شمس، 1976.

80. سيزاري بول ترجمة: عادل العوا: القيمة، منشورات عويدات، بيروت، باريس، ط1، 1983.

81. سيف الإسلام علي مطر: التغير الاجتماعي، دار الوفاء، ط1، 1986.

82. شارلز شيفر وهوارد ميلمان : مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها، ترجمة نسيمة داود ونزيه حمدي، منشورات الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ط2، 2000.

83. شفيق علاونة ومحمد عودة الريماوي : الدافعية في علم النفس العام، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2004.

84. شفيق علاونة : الدافعية في علم النفس العام، تحرير محمد الريماوي: دار المسيرة للنشر والتوزيع، (عمان)، 2004.

85. شفيق فلاح حسان : أساسيات علم النفس التربوي، دار الجيل، بيروت، لبنان، مكتبة الرائد العلمية، الأردن، ط1، 1989.

86. صالح أبو جادو: سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط4، 2004.

87. صالح حسين الداهري: علم النفس العام، دار الكندي للنشر والإشهار (الأردن).

88. صفاء الأعسر : *برنامج تنمية دافعية الإنجاز* ، *دراسات في علم النفس التربوي، مركز البحوث التربوية*، جامعة قطر، المجلد رقم 24، 1988.

89. صلاح أحمد مرحاب : سيكولوجية التوافق النفسي ومستوى الطموح، دراسة مقارنة بين الجنسين في مرحلة المراهقة بالمغرب، دار الأمان، علم النفس لخدمة الإنسان في المجتمع، 1989.

90. ضياء زاهر: القيم في العملية التربوية – معالم تربوية– مكتبة نهضة مصر، 1984.

91. عائشة رضا حسين البيرق : الإدارة بالقيم في مؤسساتنا التربوية، ندوة الثقافة والعلوم، الإمارات العربية المتحدة، 2006.

92. عباس الجراري: *مفهوم القيم وفلسفتها* ، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، سلسلة –دوريات، أزمة القيم ودور الاسرة في تطوير المجتمع المعاصر، الرباط أفريل 2001.

93. عبد الحفيظ مقدم: المديرون، دراسات نفسية –اجتماعية في المؤسسات الاقتصادية، مركز البحث في الإعلام العلمي والتقني (الجزائر)، 1997.

94. عبد الحليم محمود السيد وآخرون: علم النفس العام، مكتبة غريب القاهرة، 1990.

95. عبد الحليم محمود: الأسرة وإبداع الأبناء، القاهرة، دار المعارف، 1980.

96. عبد الحميد صفوان وجون دكت : علم النفس الاجتماعي والتعصب، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2000.

97. عبد الدائم السيد عبد السلام : إدراك التلاميذ معاملة المعلم لمرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، 1993.

98. عبد الرحمان العيسوي: أصول علم النفس الحديث، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية،1992.

99. عبد الرحمان العيسوي: التربية النفسية للطفل والمراهق، دار راتب الجامعية (بيروت)،2000.

100. عبد الرحمان النحلاوي: التربية الاجتماعية في الإسلام، دار الفكر، دمشق، ط2، 2006.

101. عبد الرزاق جبالي: دراسات في المجتمع والشخصية، دار النهضة العربية، بيروت، 1984.

102. عبد الفتاح أحمد: مفهوم الأخلاق، دراسة فلسفية.

103. عبد الفتاح دويدار : علم النفس الاجتماعي، أصوله ومبادئه، دار المعرفة الجامعية، مصر،2006.

104. عبد الفتاح منصور خليل : القدرة على التفكير الإبتكاري وعلاقتها بمستوى الطموح وسمات الشخصية لدى طلاب الصف الثالث ثانوي في دولة المملكة العربية **المتحدة**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، القاهرة، 1993.

105. عبد القادر شريف: التربية الاجتماعية والدينية في رياض الأطفال، دار المسيرة للنشر2007

106. عبد الكريم علي سعيد اليماني: فلسفة التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2004.

107. عبد اللطيف القاربي وآخرون: معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، الجزء الأول، دار الكتاب الوطني، مكناس 1994.

108. عبد اللطيف بري: *دور القيم الروحية والتربوية في حل مشاكل الإنسان* ، سلسلة البحوث الإسلامية (7)، دار التراث الإسلامي لبنان، 1974.

109. عبد اللطيف بري: *دور القيم الروحية والتربوية في حل مشاكل الإنسان* ، سلسلة البحوث الإسلامية(7)، دار التراث الإسلامي،لبنان1974 .

110. عبد اللطيف محمد خليفة : ***ارتقاء القيم***، دراسة نفسية، سلسلة عالم الكتب، الكويت أفريل، 1992.

111. عبد اللطيف محمد خليفة : الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2000.

112. عبد الله مجاهد: *الكفايات و التربية على القيم والاختيار، مفاهيمها ومرجعياتها في المنهاج التربوي من خلال الميثاق الوطني للتربية والتكوين والكتاب الابيض* ، *مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصلية متخصصة*، العدد47، مارس 2011،المغرب.

113. عبد المجيد فايزة يوسف : التنشئة الاجتماعية للأبناء وعلاقتها ببعض سماتهم الشخصية وأنساقهم القيمية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة عين شمس، 1980.

114. عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة، دار الفرقان، ط3، 1987.

115. عبد المعطي عبد الباسط محمد : *بعض مظاهر صراع القيم في أسرة قروية، المجلة الاجتماعية القومية*، العدد1، ، القاهرة،1981

116. عبد المنعم الحفني: موسوعة علم النفس، دار نوبوليس ، لبنان 2005.

117. عبد المنعم الحفني: موسوعة علم النفس، دار نيو بوليس (بيروت)، لبنان، 2005.

118. عبد الودود مكروم: الأصول التربوية لبناء الشخصية المسلمة، دار افكر العربي، ط2، 2000.

119.عزة صالح الألفى : أثر نوع التخصص في التعليم الجامعي على قيم واتجاهات ومعتقدات الطالبات، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس، 1975.

120. عطية محمود هنا: التوجيه التربوي والمهني، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1959.

121. علي خليل مصطفى وآخرون: الأصول الفلسفية للتربية، الدار الهندسية، القاهرة 2004.

122. محمود السيد سلطان: دراسات في التربية والمجتمع، دار المعارف، القاهرة 1975

123. ف. نيلو: ترجمة: نظمي لوقا: مقدمة في فلسفات التربية، عالم الكتب، القاهرة، دون ت ن.

124. فؤاد أبو الحطب : *العلاقة بين أسلوب المعلم ودرجة التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه* ، قراءات في علم النفس الاجتماعي، المجلد الثالث، 1979.

125. فاخر عاقل: معجم علم النفس، دار العلم للملايين (بيروت)، 1981.

126. فاروق السيد وحسن الناصري: *القيم الغائية والوسيلية لدى طلاب كلية التربية، جامعة البحرين، مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، العدد 16، 1991، مصر.

127. فتحي مصطفى الزيات : علم النفس المعرفي، دراسات وبحوث، دار النشر للجامعات، ج 1، ط1،2001.

128. فواز عبد الله العواد: النسق القيمي وعلاقته بالتوافق النفسي لدى الطلبة المكفوفين والطلبة ***العاديين،*** رسالة ماجستير(غير منشورة) معهد الدراسات التربوية، القاهرة، 2007.

129. فوزية دياب: *نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة* ، سلسلة تربية الأطفال في رحلة الحضانة الجزء الأول، ط2، دار النهضة العربية، بيروت، 1980.

130. فوزية دياب، *القيم والعادات الاجتماعية مع بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية* ، دار الكتاب العربي، القاهرة، 1966.

131. فوزية دياب، القيم والعادات الاجتماعية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1982.

132. الفيروز آبادي: القاموس المحيط، مادة قوم.

133. قمبر محمود: التربية وترقية المجتمع، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، القاهرة، 1992.

134. كاظم محمد إبراهيم : بحث *حول القيم الساندة بين الشباب من معلمي المرحلة الابتدائيةفي جمهورية مصر العربية*، تقرير صادر عن وزارة الشباب، الإدارة العامة للبحوث، القاهرة، 1970.

135. كاميليا عبد الفتاح : سيكولوجية المرأة العاملة، بيروت، دار النهضة العربية، للطباعة والنشر، 1984. (ب).

136. كاميليا عبد الفتاح: مستوى الطموح والشخصية، دار النهضة العربية، بيروت، 1984. (أ).

137. لطفي بركات أحمد: القيم والتربية، دار المريخ للنشر والتوزيع (الرياض) السعودية، 1983.

138. لويس كامل مليكة: قراءات في علم النفس التربوي، دار القومية للطباعة والتوزيع، 1965.

149. ليندة درقاوي: تأثير الوراثة على الدافعية للإنجاز عند التلاميذ في المتوسط والثانوي، رسالة ماجستير(غير منشورة) جامعة الجزائر2007

140. م.ج. مندل و أ. جوردان، ترجمة: حامد حسنين: *قيم الموظفين في مجتمع متغير* ،المنظمة العربية للعلوم الإدارية، 1982.

141. ماجد زكي الجلاد : تعلم القيم وتعليمها، تصور نظري و تطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم، دار المسيرة، الأردن ط2، 2007.

142. مبارك فتحي يوسف : *القيم الاجتماعية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ودورالمواد الاجتماعية في تنميتها للطالب* ، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد رقم1، تونس، 1992.

143. محمد إبراهيم كاظم: *تطوير القيم وتنمية المجتمعات الريفية ، المجلة الاجتماعية القومية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية*، العدد 3، القاهرة، 1970.

144. محمد إبراهيم كاظم : *تطوير القيمي وتنمية المجتمعات الريفية، المجلة الاجتماعية القومية (المركز القومي للبحوث الاجتماعية)*، العدد3، القاهرة، 1970.

145. محمد أحمد بيومي : المجتمع والثقافة والشخصية، دار *المعرفة الجامعية، الإسكندرية* ، مصر، 1990.

146. محمد أحمد بيومي:علم اجتماع القيم، دار المعرفة الجامعية ، بدون تاريخ ط.

147. محمد الطيطي وآخرون: مدخل إلى التربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2002.

148. محمد المرشدي : *النسق القيمي لدى المحجبات وغير المحجبات من كلية التربية* ، *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، العدد5، الجزء2، 1983.

149. محمد بني يونس: مبادئ علم النفس، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004.

150. محمد جاسم محمد : علم النفس التربوي وتطبيقاته، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع والطبع، عمان، الأردن، ط1، 2004.

151. محمد جميل بن علي الخياط: المبادئ والقيم في التربية الإسلامية، مطابع جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1996.

152. محمد جهاد جمل : *تعميق عمليتي التعليم والتعلم بين النظرية والتطبيق* ، دراسات ميدانية وبحوث تطبيقية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة 2001

153. محمد جهاد جمل : ***تعميق عمليتي التعليم والتعلم بين النظرية والتطبيق*** ، دراسات ميدانية وبحوث تطبيقية، دار الكتاب الجامعي الإمارات العربية المتحدة، 2001.

154. محمد جواد رضا: فلسفة التربية، شركة الربيعان للنشر والتوزيع (الكويت)، ط2، 1984.

155. محمد حامد الأفندي: علم النفس الرياضي، عالم الكتب، القاهرة، 1975.

156. محمد حسين باهي وأمينة شلبي: الدافعية نظريات وتطبيقات . مركز الكتاب للنشر، 1998.

157. محمد خليفة بركات: علم النفس التعليمي، دار القلم، الكويت، 1974.

158. محمد عابد الجابري : من أجل رؤية تقدمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية، مطبعة دار النشر المغربية، ط1، 1977.

159. محمد عاطف غيث: قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية مصر 2006.

160. محمد عبد الفتاح محمد: الاتجاهات النظرية الحديثة في دراسة المجتمعية، المكتب الجامعي، الاسكندرية، مصر 2006.

161. محمد عبد القادر الرازي: مختار الصحاح، المطبعة الآميرية، القاهرة 1922.

162. محمد عطية الأبراشي: أصول التربية المثالية في إيميل لجان جاك روسو، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، 1967.

163. محمد عمر الطنوبي: نظريات الاتصال، مكتبة ومطبعة الإشعاع النفسية، ط1، 2001.

164. محمد عودة الريماوي : علم النفس النمو، الطفولة والمراهقة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003.

165. محمد لبيب بن النجيحي: التربية وأصولها الفلسفية والنظرية، مكتبة الأنجلو المصرية (القاهرة)، 1984.

166. محمد محمود الدش: نحو قيم جديدة في التربية الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1987.

167. محمد مصطفى الشيخ: القيم علاقتها بالتوافق النفسي لدى طلاب جامعة الأزهر، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر 1980.

168. محمد منير مرسي، فلسفة التربية واتجاهاتها ومدارسها، عالم الكتب (مصر)، 1982.

169. محمد وحي الله خان : ترجمة عبد الحميد الخريبي: التربية والمجمع في العالم الإسلامي، عكاظ للنشر والتوزيع (السعودية)، 1988.

170. محمد وفائي الحلو : *دور الروضة في إكساب الأطفال القيم التربوية مؤتمر القيم والتربية في عالم متغير*، (مجموعة بحوث مطبوعة) جامعة اليرموك، 27-29-/1999/07.

171. محمود أبو النيل: علم النفس الاجتماعي، دراسات مصرية عالمية، ط2، 1978.

172. محمود الزيادي: دراسة تجريبية على الفروق الجنسية في مستوى الطموح، رسالة ماجستير(غير منشورة) كلية الآداب، جامعة عين الشمس، مصر 1961

173. محمود عبد المنعم الكتاني : سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2005.

174. محمود عقل : القيم السلوكية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في دول الخليج العربية، الواقع، دليل المعلم، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2001.

175. محمود عقل : النمو الإنساني، الطفولة والمراهقة، دار الخريج للنشر والتوزيع، ط 5، الرياض،1998.

176. محي الدين توقوعبد الرحمان عدس : أساسيات علم النفس التربوي، جون ويلي وأولاده (بريطانيا) 1984.

177. مريم سليم: علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، بيروت (لبنان)، ط1، 2004.

178. مصطفى الخشاب: علم الاجتماع ومدارسه، الدار القومية للطباعة والنشر (مصر)، 1966.

179. مصطفى حسن باهي وأمينة شبلي: الدافعية نظريات وتطبيقات، مركز الكتاب للنشر، 1998.

180. مصطفى سويف: مقدمة لعلم النفس الاجتماعي، مكتبة الأنجلو مصرية، ط4، 1983.

181. مصطفى محمود عبد الهادي حوامدة: التنشئة الاجتماعية للأبناء وعلاقتها بأنساقهم القيمية، رسالة دكتوراة (غير منشورة) معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين الشمس، القاهرة 1991.

182. معجم اللغة العربية: المعجم الوسيط الهيئة العامة لشؤون المطابع الآميرية، بدون تط،القاهرة.

183. مقدم عبد الحفيظ : ***المديرون، دراسات نفسية اجتماعية في المؤسسة الاقتصادية*** ، مركز البحث في الإعلام العلمي والتقني، الجزائر، 1997.

184. منصور محمد جميل: دراسة تحليلية للقيم المرتبطة بالعمل لدى المراهقين المصريين، رسالة دكتوراة (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة عين الشمس القاهرة 1973.

185. ميسون الدويري : واقع القيم في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأربعة الأولى منالمرحلة الأساسية، رسالة ماجستير (غير منشورة) الأردن، 1996.

186. نجيب اسكندر وآخرون : قيمنا الاجتماعية وآثارها في تكوين الشخصية، مكتبة النهضة المصرية،1997.

187. نهلة أحمد درويش : العولمة وتغير أنساق القيم، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة القاهرة، 2009.

188. وفاء محمد كمال : *علاقة مستوى الطموح بالاتجاهات الوالدية* ، بحوث المؤتمر الأول لعلم النفس، جامعة حلوان، 1985.

189. يوسف قطامي وعبد الرحمان عدس : علم النفس العام، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2002.

190. يوسف قطامي ونيفة قطامي : سيكولوجية التعلم الصفي، دار الشروق للنشر والطباعة،عمان،2004 .

الكتب باللغات الأجنبية:

191. ALLPORT. G,W parent and grawth of personality,halt rin chart swinston, new york 1961.

192. Astin, A. W : The effects of college on beliefs attitude and knowledge, Jossy bas pub, California 1977.

193. Bantock :Education and value, faber and faber, London, 1956.

194. Bumpus, Glover : Inflences of situation characteristics on intrinstic motivation, journal of psychology, Vol 132, N°4.1998.

195. Charles Hadji : Pensé et agir l'éducation de l'intelligence du développement des intelligences, ESF éditeur Paris,1992.

196. Clement. R & Noels & Pelletier : Perception of teachers communicative styles and students intrinsic and ixtrinsic motivation, The modern language journaL, Vol 83, N°1, 1999.

197. D. Krathool & al : Taxonomy of éducation's objectives, New York, devis mekay, 1964.

198. Froncoise R et A. Reunnier : Pédagogie dictionnaire des concepts clés, apprentissage formation psychologie cognitive, ESF, éditeur 3ème édition, 2001.

199. Glasser William : The quality school managing students without coércion, New York, Parennial library, 1990.

200. H.Block, & autres : Grande dictionnaire de psychologie, la rousse Paris, France, 1992.

201. Huntly. W & Davis. F : Undergraduate study of value scores as predictor of occupation 25 years later, jornal of personality and social psychology, Vol 45, N° 5, 1983.

202. John Laird : The idea of value, 1929.

203. Lehman & all : Changes in attitudes and values, journal of educational psychology, vol57, 1966.

204. Lepper. M.R& Corpus. J. H lyengarss : Intinsic and extrinsic motivational orientation in the classroom : Age differences and a ccademic correlates journal of education ; psychology, Vol, 97, N°2, 2005.

205. M. Angers : Initiation pratique à la méthode des sciences pédagogiques, Anjou, 1996.

206. Piaget. J : Le jugement moral chez l'enfant, Paris, 1932.

207. Rokeach. M : Beliefs, attitudes and values, a theory of organization and change, San franc isco, Jossy bas pub, 1976.

208. Rokeach. M : the nature of human values, London the free press. Mac millan publisher, 1973.

219. Rothck, The moral of William James : New York, Thomas crewel, 1969.

210. Rozney : le microscope vers une vision globale, le seuil, 1975.

211. S. Michels :peut-on gérer les motivations, édition PUF France, 1989.

212. Raymond lappèe la psychagilogie des valeurs,symbolique et imaginaire en èducation, les editions logiques, inc., 2000

الملاحـــق

الملحق رقم 01 - مقياس الطموح

كلية العلوم الاجتماعية و العلوم الإنسانية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا

الثانوية: عبدالله بن مسعود

الشعبة: آداب وفلسفة

مقيـــــــــــاس الطمـــــــــوح

الاسم و اللقب: [redacted] الجنس: أنثى . السن: 19 المعدل: /

هذا المقياس يستخدم لقياس الطموح لديك، الرجاء الإجابة على كل الأسئلة لاختيار احتمال واحد من الأربعة بوضع علامة (X) أمام اختيارك.

لا تترك أي عبارة بدون إجابة.

تأكد أن استجابتك تعكس رأيك الشخصي، وتكون موضع السرية التامّة.

المقياس

م	العبارة	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا
١	أسعى لتحقيق الأهداف التي رسمتها.	X			
٢	أعرف جيدا ما أريد أن أفعله.			X	
٣	إنني واثق من تحقيق أهدافي.			X	
٤	أستطيع التغلب على ما يواجهني من عقبات.		X		
٥	من الأفضل أن يضع الفرد أهدافا بديلة.	X			
٦	يشغلني التفكير في المستقبل.	X			
٧	أرى أن الحياة ستستمر مهما حدث.	X			
٨	أستطيع وضع أهداف واقعية في حياتي.		X		
٩	ينبغي الاستفادة من التجارب الفاشلة.	X			
١٠	أحدد أهدافي في ضوء إمكاناتي.			X	
١١	أشعر بالرغبة في الحياة.			X	
١٢	أتطلع إلى المستقبل.	X			
١٣	أسعى لتحقيق ما هو أفضل.	X			
١٤	لدي القدرة على تعديل أهدافي حسب الظروف.			X	
١٥	أعتقد أن توظيف التطورات التكنولوجية مطلوب.		X		
١٦	لدي المقدرة على تحديد أهدافي.			X	
١٧	أستطيع ترجيه إمكاناتي و الاستفادة منها.	X			
١٨	ينبغي عدم الاستسلام للفشل.	X			
١٩	أشعر بالتفاؤل نحو المستقبل.			X	
٢٠	أستطيع استبدال أهدافي التي لا تتحقق.			X	
٢١	أعتقد أن الفشل أول خطوات النجاح.	X			
٢٢	أؤمن بالقول "رب ضارة نافعة"	X			
٢٣	ينتابني الشعور باليأس.			X	
٢٤	ينبغي أن يستعد الإنسان لمواجهة المستقبل بتحدياته.	X			
٢٥	أعتقد أنه لا يوجد وقت يشبه الحاضر.			X	
٢٦	أعتقد أن المعاناة تكون دافعا للإنجاز.	X			
٢٧	أؤمن بأن بعد العسر يسر.	X			
٢٨	لدي الرغبة في مواكبة التحولات الجوهرية التي يشهدها العالم.	X			
٢٩	أدرك أن الحياة متغيرة.		X		
٣٠	أجد صعوبة في تقبل كل ما هو جديد.				X
٣١	أرى أن التجديد أساس استمرارية الحياة بشكل جديد.	X			
٣٢	يشغلني التفكير في الماضي بمشكلاته.			X	
٣٣	أؤمن أن كل ما هو جديد ناتج من مجهودات سابقة.	X			
٣٤	أسعى وراء المعرفة الجديدة.	X			
٣٥	أرغب في الإطلاع على كل ما هو جديد و مثير.	X			
٣٦	أجد صعوبة في تخطيط ما أقوم به من نشاط.				X

الملحق رقم 02 مقياس دافعية الانجاز

مقياس الدافع للإنجاز

الإسم : ... . العمر : ..19... الجنس : ذكر / أنثى / الشعبة : الشعبة

تعليمات

- اقرأ الفقرة ثم اختبر العبارة التي ترى أنها تكمل الفقرة وضع علامة (×) بين التوسين الموجودين أمام هذه العبارة، لا تضع أكثر من علامة في السؤال الواحد.
- لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة ، فالإجابة صحيحة طالما يعبر عن رأيك بصدق .

1 - إن العمل شيء :

( ) ... (أ) أتمنى ألا أفعله .

( ) ... (ب) لا أحب أداءه كثيرا جدا .

( ) ... (ج) أتمنى أن أفعله .

( ) ... (د) أحب أداءه .

(X) ... (هـ) أحب أداءه كثيرا جدا .

2 - في المدرسة يعتقدون أني :

( ) ... (أ) اعمل بشدة جدا.

( ) ... (ب) أعمل بتركيز .

(X) ... (ج) أعمل بغير تركيز .

( ) ... (د) غير مهتم بعض الشيء .

( ) ... (هـ) غير مهتم جدا .

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

( ) ... (أ) مثالية .

( ) ... (ب) سارة جدا .

( ) ... (ج) سارة .

( ) ... (د) غير سارة.

(X) ... (هـ) غير سارة جدا .

4 - أن تتفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام :

( ) ... (أ) لا قيمة له في الواقع .

( ) ... (ب) غالبا ما يكون أمرا ساذجا .

( ) ... (ج) غالبا ما يكون مفيدا .

( ) ... (د) له قدر كبير من الأهمية .

(X) ... (هـ) ضروري للنجاح .

5 - عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي :

(X) ... (أ) مرتفعة جدا .

( ) ... (ب) مرتفعة .

( ) ... (ج) ليست مرتفعة ولا منخفضة .

( ) ... (د) منخفضة .

( ) ... (هـ) منخفضة جدا .

6 - عندما يشرح المعلم الدرس :

(X) ... (أ) أعقد العزم على أن أبذل قصارى جهدي وأن أعطي عن نفسي انطباعا حسنا .

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

( ) ... (ج) تتشتت أفكاري في أشياء أخرى .

( ) ... (د) لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة .

7 - أعمل عادة :

( ) ... (أ) أكثر بكثير مما قررت لأن أعمله .

( ) ... (ب) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله .

(X) ... (ج) أقل بقليل مما قررت أن أعمله .

( ) ... (د) أنقل بكثير مما قررت أ، أعمله .

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

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

(X) ... (ب) أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي .

( ) ... (ج) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى .

( ) ... (د) أجدني راغبا في التخلي عن هدفي .

( ) ... (هـ) أتخللا عن هدفي عادة .

9 - أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي :

( ) ... (أ) غير هام جدا .

( ) ... (ب) غير هام .

( ) ... (ج) هام .

(X) ... (د) هام جدا .

10 - إن بدء الواجب المنزلي يكون :

( ) ... (أ) مجهودا كبيرا جدا .

(X) ... (ب) مجهودا كبيرا .

( ) ... (ج) مجهودا متوسطا .

( ) ... (د) مجهودا قليلا جدا .

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

( ) ... (أ) مرتفعة جدا .

(X) ... (ب) مرتفعة .

( ) ... (ج) متوسطة .

( ) ... (د) منخفضة .

( ) ... (هـ) منخفضة جدا .

12 - إذا دعيت أثناء أداء الواجب المدرسي إلى مشاهدة التلفاز أو سماع الراديو فإني بعد ذلك:

(X) ... (أ) دائما أعود مباشرة إلى المذاكرة .

( ) ... (ب) أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل .

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

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

13 - إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة :

( ) ... (أ) أحب أن أؤديه كثيرا .

( ) ... (ب) أحب أن أؤديه أحيانا .

( ) ... (ج) أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيدا .

(X) ... (د) لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته .

( ) ... (هـ) لا يجذبني تماما .

14 - يعتقد الآخرون أنني :

( ) ... (أ) أذاكر بشدة جدا .

( ) ... (ب) أذاكر بشدة .

(X) ... (ج) أذاكر بدرجة متوسطة .

( ) ... (د) لا أذاكر بشدة جدا .

( ) ... (هـ) لا أذاكر بشدة .

15 - أعتقد أنم الوصول الى مركز مرموق في المجتمع يكون :

( ) ... (أ) غير هام .

( ) ... (ب) له أهمية قليلة .

( ) ... (ج) ليس هام جدا .

( ) ... (د) هاما إلى حد ما .

(X) ... (هـ) هام جدا .

16 - عند عمل شيء صعب فإنني :

( ) ... (أ) أتخلى عنه سريعا جدا .

( ) ... (ب) أتخلى عنه سريعا .

( ) ... (ج) أتخلى عنه بسرعة متوسطة .

(X) ... (د) لا أتخلى عنه سريعا .

( ) ... (هـ) أظل أواصل العمل عادة .

17 - أنا بصفة عامة :

( ) ... (أ) أخطط للمستقبل في معظم الأحيان .

(X) ... (ب) أخطط للمستقبل كثيرا .

( ) ... (ج) لا أخطط للمستقبل كثيرا .

( ) ... (د) أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة .

18 - أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بشدة جدا :

(X) ... (أ) مهذبين جدا .

( ) ... (ب) مهذبين .

( ) ... (ج) مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة .

( ) ... (د) غير مهذبين .

( ) ... (هـ) غير مهذبين على الإطلاق .

- ٤ -

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

(X) ... (أ) كثيرا جدا .

( ) ... (ب) كثيرا .

( ) ... (ج) قليلا .

( ) ... (د) بدرجة صفر .

20 - عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به :

( ) ... (أ) عادة لا يكون لدي وقت لذلك .

(X) ... (ب) غالبا لا يكون لدي وقتا .

( ) ... (ج) أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت .

( ) ... (د) أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت .

( ) ... (هـ) دائما يكون لدي وقت .

21 - أكون عادة :

(X) ... (أ) مشغولا جدا .

( ) ... (ب) مشغولا .

( ) ... (ج) غير مشغول كثيرا .

( ) ... (د) غير مشغول .

( ) ... (هـ) غير مشغول على الإطلاق .

22 - يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة :

( ) ... (أ) طويلة جدا .

(X) ... (ب) طويلة .

( ) ... (ج) متوسطة .

( ) ... (د) قصيرة .

( ) ... (هـ) قصيرة جدا .

23 - إن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة :

( ) ... (أ) ذات قدر كبير .

(X) ... (ب) ذات قدر .

( ) ... (ج) أعتقد أنها غير ذات قدر .

( ) ... (د) أعتقد أنها غير ذات قدر .

( ) ... (هـ) أعتقد أنها غير هامة تماما .

24 - يتبع الأولاد آبائهم في إدارة الأعمال لأنهم :

(X) ... (أ) يريدون توسيع وامتداد الأعمال .

( ) ... (ب) محظوظون لأن آبائهم مديرون .

( ) ... (ج) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الإختبار .

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

25 - بالنسبة للمدرسة أكون :

( ) ... (أ) في غاية الحماس .

( ) ... (ب) متحمسا جدا .

(X) ... (ج) غير متحمس بشدة .

( ) ... (د) قليل الحماس .

( ) ... (هـ) غير متحمس على الإطلاق .

26 - التنظيم شيء :

(X) ... (أ) أحب أن أمارسه كثيرا جدا .

( ) ... (ب) أحب أن أمارسه .

( ) ... (ج) لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا .

( ) ... (د) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق .

27 - عندما أبدأ شيئا فإنني :

( ) ... (أ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق .

( ) ... (ب) أنهيه بنجاح نادرا .

( ) ... (ج) أنهيه بنجاح أحيانا .

( ) ... (د) أتضايق أحيانا .

(X) ... (هـ) أنهيه بنجاح عادة .

28 - بالنسبة للمدرسة أكون :

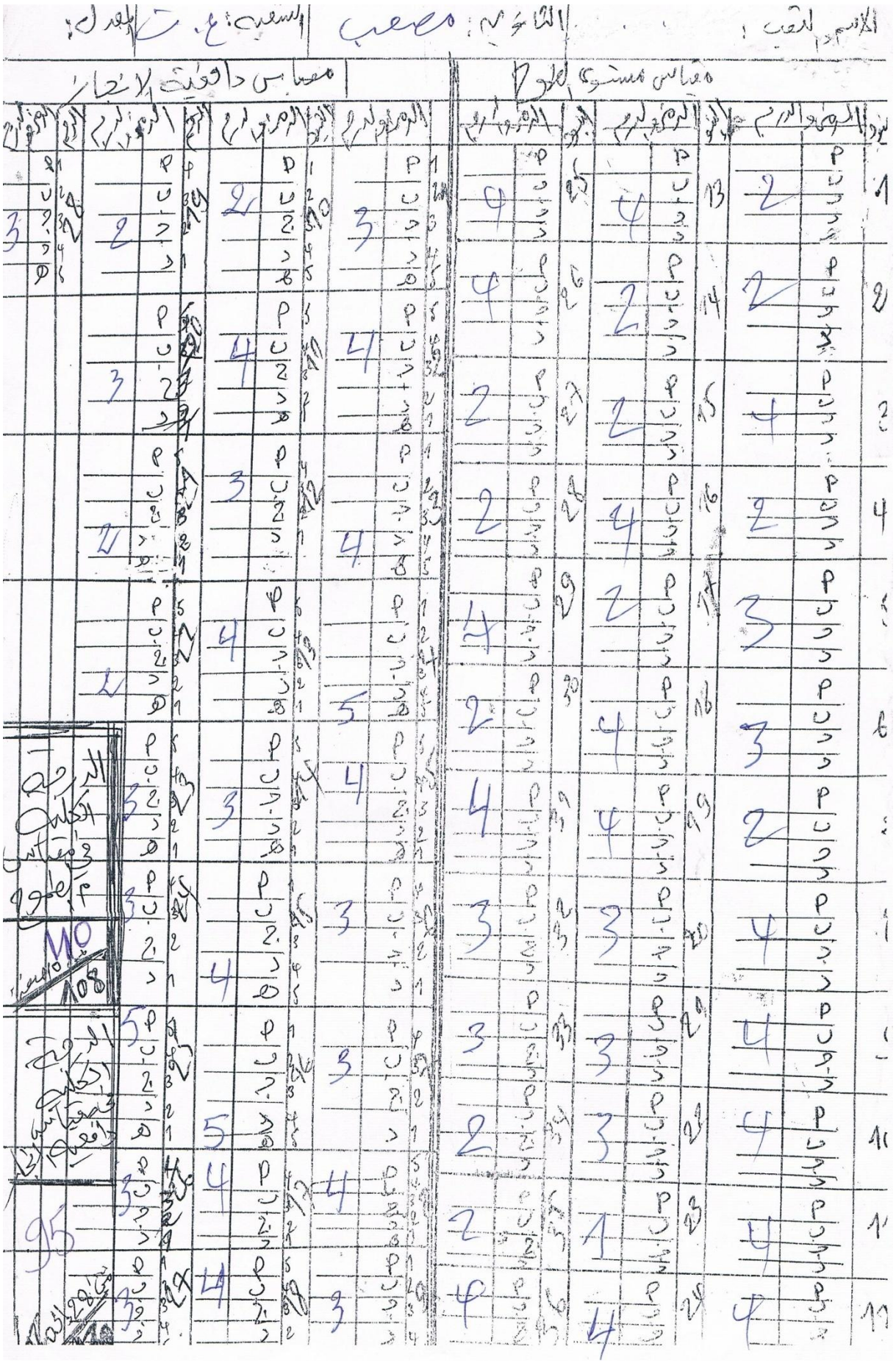
( ) ... (أ) متضايقا كثيرا جدا .

(X) ... (ب) متضايقا كثيرا .

( ) ... (ج) أتضايق أحيانا .

( ) ... (د) أتضايق نادرا .

( ) ... (هـ) لا أتضايق مطلقا .



الملحق رقم 3: مقياس القيم

كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

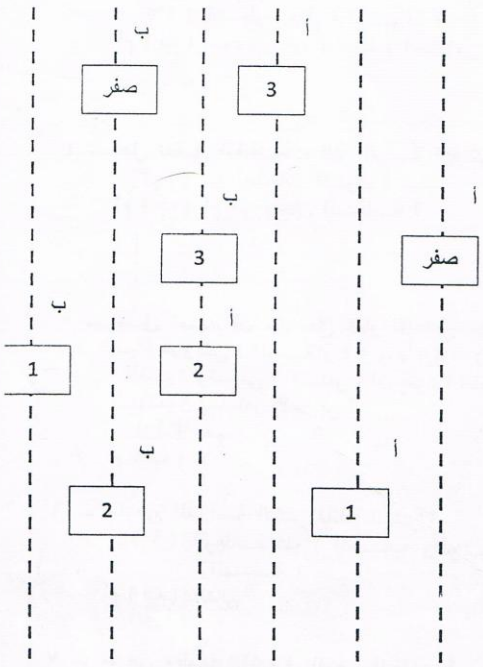
مقياس القيّم

الناسوية: عبد الله بن مسعود
الشعبة: آداب وفلسفة

الاسم واللقب: الجنس: أنثى السن: 19 المعدل: /

التعليمات:

إليك بعض الأحكام والمشكلات التي يختلف الناس بشأنها، بين ما تفضله شخصيا بكتابة الرقم الصحيح في المربعات الموجودة، إلى يسار كل سؤال وقد تظهر بعض الأحكام أو المشكلات من حيث تفضيلك لها وعدم تفضيلك لها، في درجة واحدة، لكن مع ذلك حاول أن تختار واحدة منها تعتبرها من وجهة نظرك أفضل نسبيا من غيرها، ولكل سؤال ثلاث درجات يمكنك أن توزعها بأي طريقة من الطرق الآتية:



إذا كنت توافق على العبارة (أ) ولا توافق على العبارة (ب) أكتب: (3) في المربع الأول الموجود أسفل (أ) و(0) في المربع الثاني الموجود أسفل (ب) كما هو واضح في الشكل إلى اليسار أمام هذه العبارة.

وإذا كنت توافق على العبارة (ب) ولا توافق على العبارة (أ) أكتب (3) في المربع الثاني الموجود أسفل (ب) و(0) في المربع الأول الموجود أسفل (أ) كما هو واضح في الشكل.

وإذا كنت تفضل (أ) على (ب) بدرجة طفيفة (ضئيلة) ضع إجابتك بالطريقة الآتية وهي: أن تعطي (أ) درجتين و (ب) درجة واحدة كما هو واضح في الشكل.

وإذا كنت تفضل (ب) على (أ) بدرجة طفيفة (ضئيلة) ضع إجابتك بالطريقة الآتية وهي أن تعطي (ب) درجتين، (أ) درجة واحدة كما هو واضح في الشكل.

لاحظ أن تكون إجابتك عن أي سؤال في هذا القسم واحدة كما يلي:

3 ، صفر

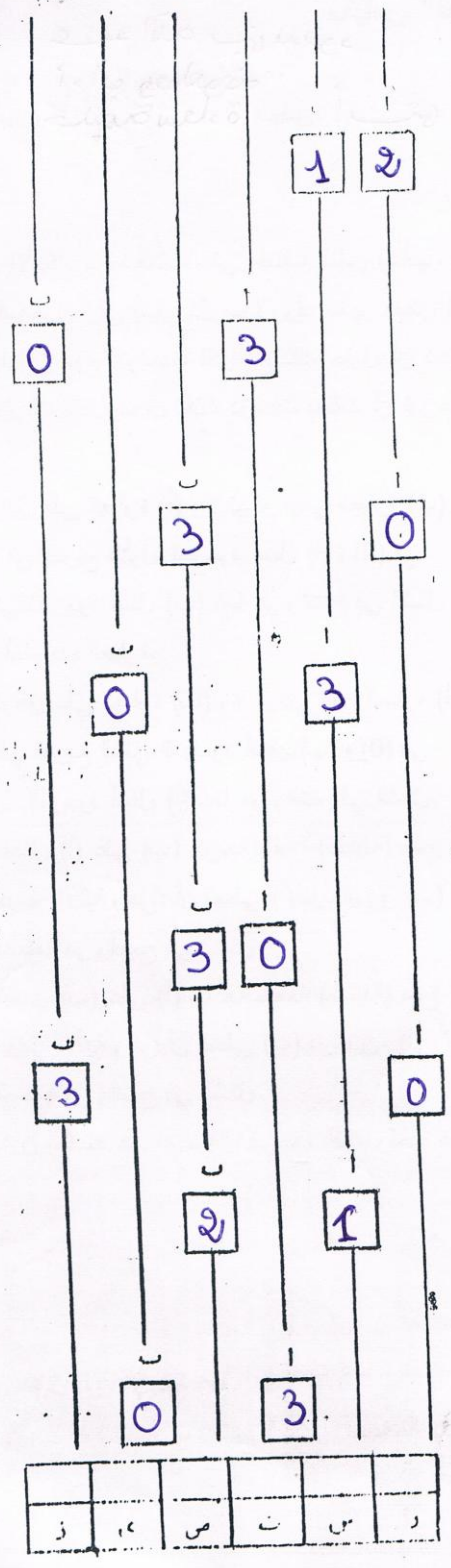
أو صفر، 3

أو 2، 1

أو 1، 2

لا تترك أي سؤال دون الإجابة عنه.

صفحة 01



١ — ان الغرض الاساسي من البحث العلمي هو اكتشاف الحقيقة اكثر منه التطبيق العلمي لها .
(ا) نعم
او (ب) لا

٢ — يجب اعتبار الكتب المقدسة كتبا ذات قيمة ادبية اكثر منها كتبا ذات قيمة روحية .
(ا) نعم
او (ب) لا

٣ — أى الرجلين تعتقد انه كان اكثر اثرا فى تقدم الجنس البشرى ؟
(ا) أرسطو (عالم ، فيلسوف)
أم (ب) محمد عبده (مصلح اجتماعى)

٤ — هل تفضل اذا اتيحت لك الفرصة ان تكون ؟
(ا) من اصحاب البنوك ؟
أم (ب) أم من رجال السياسة ؟

٥ — هل تعتقد ان من حق كبار الفنانين مثل سيد درويش (الموسيقار) ، ورابح درياس (المغنى) وشوقى (الشاعر) ان يكونوا انانيين لا يهتمون بمشاعر الآخرين ؟
(ا) نعم
أم (ب) لا

٦ — ما هى الدراسة الاكثر فائدة للبشر ؟
(ا) الرياضيات (الحساب والجبر والهندسة)
أم (ب) الدين

٧ — ما هى وظيفة القادة فى العصر الحاضر ؟
(ا) العمل على تنفيذ الأهداف العملية
أم (ب) تشجيع اتباعهم على الاهتمام بحقوق الآخرين

٨ — عندما تحضر احتفالا عظيما (دينيا او علميا او سياسيا) بماذا تتاثر ؟
(ا) بالزينات والاعلام
أم (ب) بقوة الجماعة وتأثيرها .

الملحق رقم 03: مقياس القيم

كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

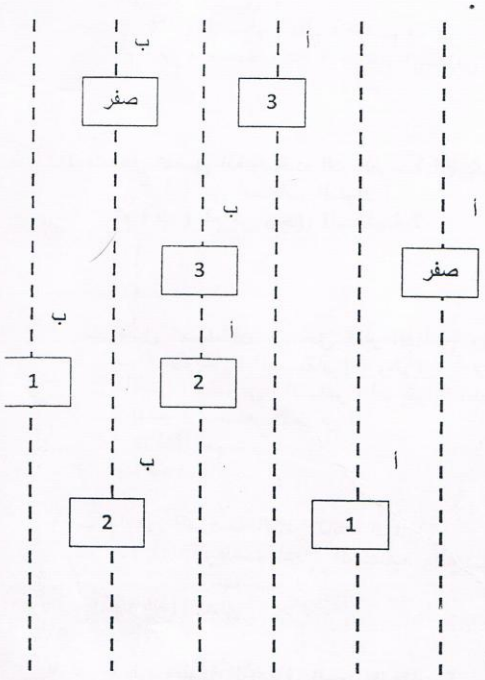
مقياس القيّم

الثانوية: عبد الله بن مسعود
الشعبة: آداب وفلسفة

الاسم واللقب: الجنس: أنثى السن: 19 المعدل: /

التعليمات:

إليك بعض الأحكام والمشكلات التي يختلف الناس بشأنها، بين ما تفضله شخصيا بكتابة الرقم الصحيح في المربعات الموجودة، إلى يسار كل سؤال وقد تظهر بعض الأحكام أو المشكلات من حيث تفضيلك لها وعدم تفضيلك لها، في درجة واحدة، لكن مع ذلك حاول أن تختار واحدة منها تعتبرها من وجهة نظرك أفضل نسبيا من غيرها، ولكل سؤال ثلاث درجات يمكنك أن توزعها بأي طريقة من الطرق الآتية:



إذا كنت توافق على العبارة (أ) ولا توافق على العبارة (ب) أكتب: (3) في المربع الأول الموجود أسفل (أ) و(0) في المربع الثاني الموجود أسفل (ب) كما هو واضح في الشكل إلى اليسار أمام هذه العبارة.

وإذا كنت توافق على العبارة (ب) ولا توافق على العبارة (أ) أكتب (3) في المربع الثاني الموجود أسفل (ب) و(0) في المربع الأول الموجود أسفل (أ) كما هو واضح في الشكل.

وإذا كنت تفضل (أ) على (ب) بدرجة طفيفة (ضئيلة) ضع إجابتك بالطريقة الآتية وهي: أن تعطي (أ) درجتين و (ب) درجة واحدة كما هو واضح في الشكل.

وإذا كنت تفضل (ب) على (أ) بدرجة طفيفة (ضئيلة) ضع إجابتك بالطريقة الآتية وهي أن تعطي (ب) درجتين، (أ) درجة واحدة كما هو واضح في الشكل.

لاحظ أن تكون إجابتك عن أي سؤال في هذا القسم واحدة كما يلي:

3 ، صفر

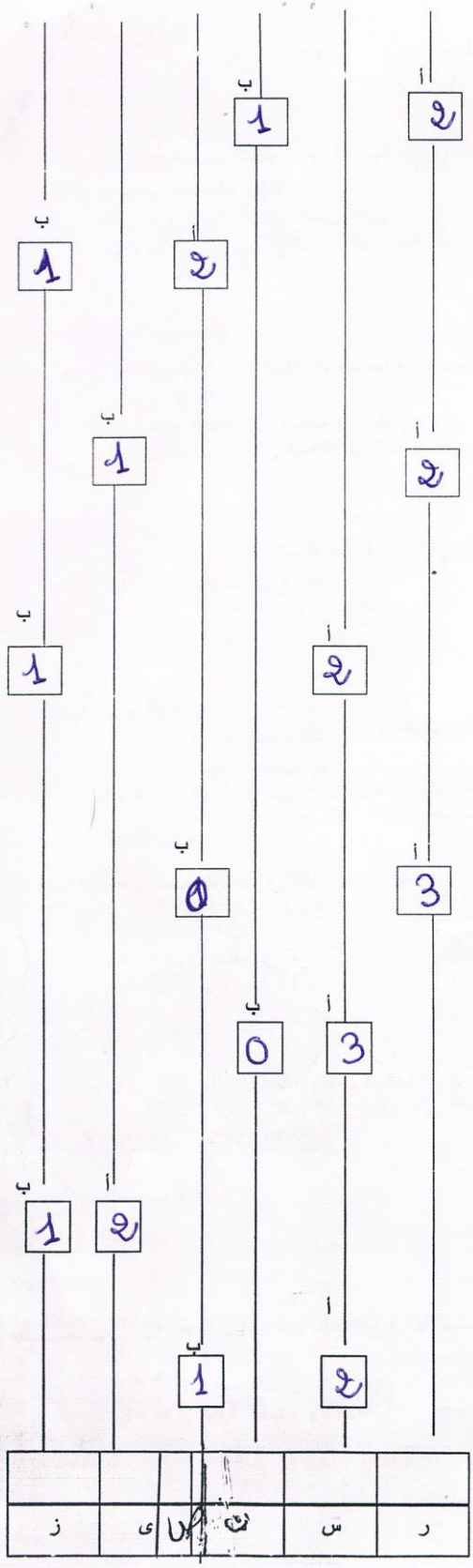
أو صفر، 3

أو 2، 1

أو 1، 2

لا تترك أي سؤال دون الإجابة عنه.

صفحة 01



9- ما هي الصفة التي تعتبرها أفضل من غيرها ؟

(أ) التقي و الورع

أم (ب) العطف وعدم الأنانية .

10- إذا أتيحت لك الفرصة لأن تكون أستاذا في الجامعة ، فهل تفضل تدريس ؟

(أ) الشعر

أم (ب) الكيمياء و الطبيعة .

11- إذا وجدت العنوانين الآتيين في إحدى صحف الصباح وكانا في حجم واحد فأيهما تقرأ بعناية أكثر ؟

(أ) علماء الدين يجتمعون للإتفاق على بعض المسائل .

أم (ب) تحسن عظيم في السوق التجارية .

12- اذا وجت العنوانين الآتيين / ايهما تقرأ بعناية أكثر ؟

(أ) محكمة النقض تعارض في احدى الأحكام .

أم (ب) اكتشاف نظرية علمية جديدة .

13- عندما تزور أحد المساجد هل تجد أن تأثرك بالرهبة والخشوع والناحية الدينية أكثر من تأثرك بجمال الفن و العبارة ؟

(أ) نعم

أم (ب) لا

14- إذا كان لديك وقت فراغ تقضيه ؟

(أ) في تنمية إحدى مهاراتك .

أم (ب) في التطوع للقيام بخدمة اجتماعية هامة .

15- إذا قمت بزيارة أحد المعارض ، هل تهتم برؤية .

(أ) المنتجات الصناعية الحديثة

أم (ب) الأجهزة العلمية .

16- إذا أتيحت لك الفرصة هل تفضل إنشاء ؟

(أ) جمعية للمناظرات والمناقشات

أم (ب) فرقة موسيقى كلاسيكية فرق الموسيقى القديمة ذات القيمة الكبيرة .

١٧ ـ ان الهدف من الجمعيات الدينية فى الوقت الحاضر يجب ان يكون :
(ا) تنمية الايثار وعمل الخير .
او (ب) تشجيع العبادة والقيام بالشعائر الدينية .

١٨ ـ اذا كنت فى حجرة انتظار توجد بها مجلتان فايهما تقرأ ؟
(ا) المجلة التى تبحث فى العلوم .
ام (ب) المجلة التى تبحث فى الفنون .

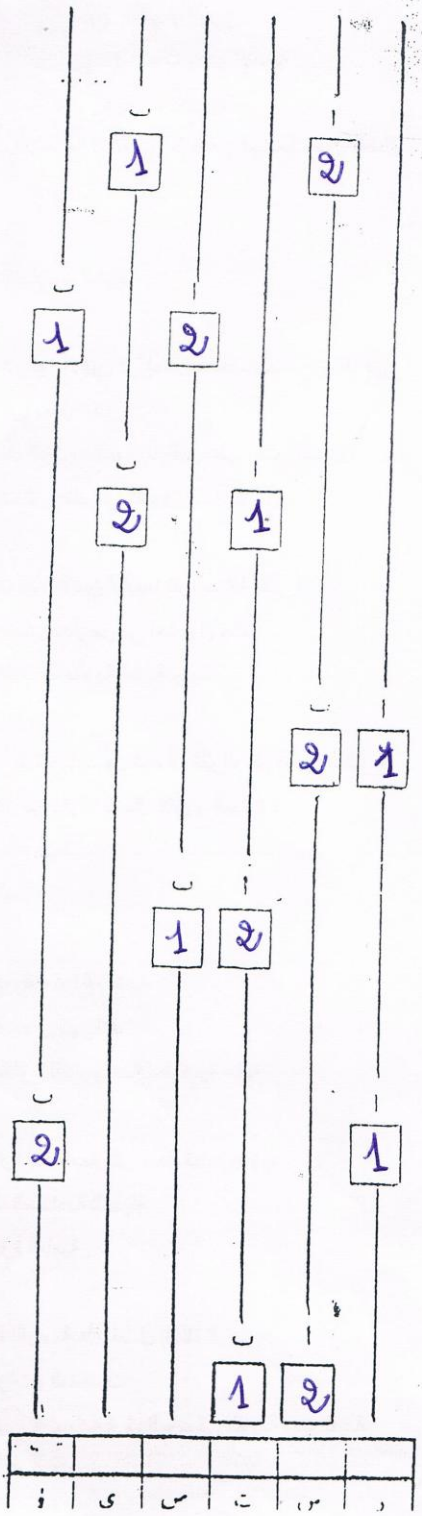
١٩ ـ هل تفضل سماع سلسلة من المحاضرات عن :
(ا) مقارنة انواع الحكومات .
ام (ب) مقارنة الاديان ونشاطها .

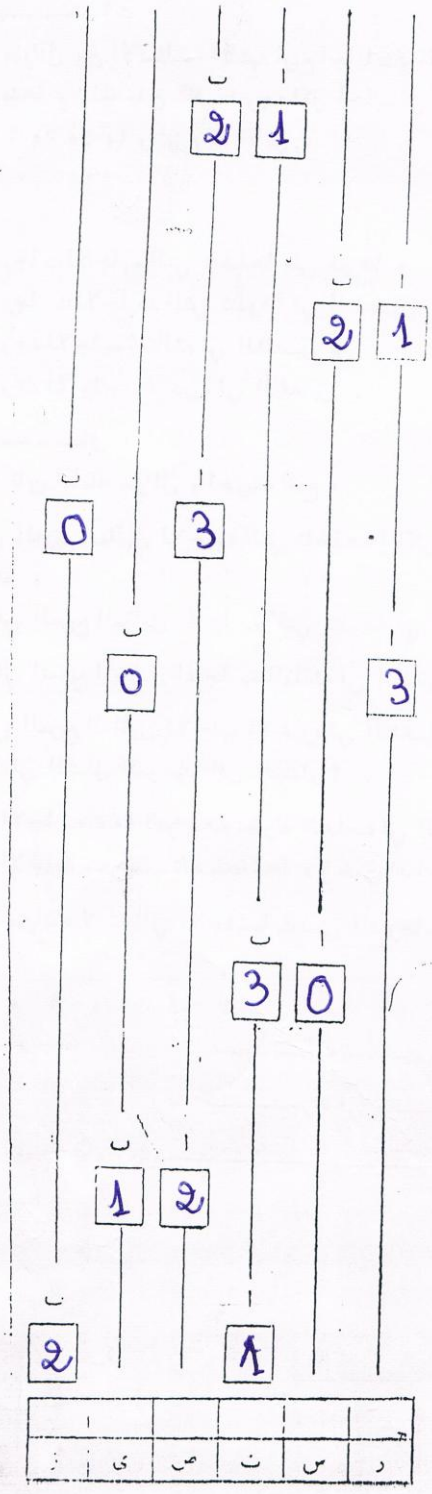
٢٠ ـ اى الوظيفتين اهم بالنسبة للتربية ؟
(ا) اعداد النشء للكسب وتحقيق اهداف عملية خاصة به .
ام (ب) اعداد النشء للمشاركة فى النشاط الاجتماعى ومساعدة المحتاجين .

٢١ ـ هل تفضل ان تقرأ عن حياة
(ا) بيوطه ، الاسكندر وخالد بن الوليد (قادة جيوش)
ام (ب) ارسطو وسقراط وابن سينا (حكماء وفلاسفة) ؟

٢٢ ـ هل تعتبر التقدم العلمى الحديث اكثر دلالة على الحضارة من التقدم الفنى والجمالى الذى حدث فى اليونان فى الماضى ؟
(ا) نعم
ام (ب) لا

٢٣ ـ اذا اشتغلت فى مؤسسة صناعية ، فهل تفضل أن يكون عملك :
(ا) توجيه العمال وارشادهم .
ام (ب) ادارة المصنع وتنظيمه ؟





٢١ ـ اذا وجدت الكتابين الاتيين فايهما تفضل ان تقرأ ؟

(ا) نشأة الدين .

ام (ب) نشأة الصناعة .

٢٥ ـ ايهما اقيد للمجتمع الحديث ؟

(ا) الاهتمام بحقوق المواطنين وواجباتهم

ام (ب) التعمق فى فهم القوانين التى تتحكم فى السلوك الانسانى من الناحية النظرية .

٢٦ ـ اذا كنت فى مركز يسمح لك برفع مستوى المعيشة او للتاثير فى الراى العام ، فماذا تفضل ان تفعل :

(ا) ان ترفع مستوى المعيشة .

ام (ب) ان تؤثر فى الراى العام .

٢٧ ـ هل تفضل سماع سلسلة من المحاضرات عن :

(ا) تقدم الخدمة الاجتماعية .

ام (ب) الفنانين المحدثين (الممثلين والمصورين)

٢٨ ـ يقول بعض الناس :

« ان جميع الادلة تشير الى ان الكون (العالم) نشأ وفقا للقوانين الطبيعية ولذلك لا يوجد ما يستدعى افتراض مسألة اولى او خالق للكون » فهل :

(ا) توافق على هذا القول

ام (ب) لا توافق عليه .

٢٩ ـ اى الصفحتين تفضل ان تقرأ فى جريدة ؟

(ا) صفحة البورصة والاوراق المالية .

ام (ب) صفحة الفن والمعارض الفنية .

٣٠ ـ ايهما فى نظرك اهم بالنسبة لطفلك ؟

(ا) التربية الدينية .

ام (ب) التربية الرياضية .

60

القسم الثاني

التعليمات

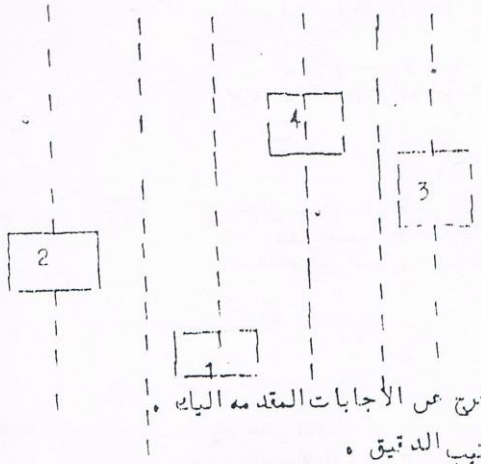
لكل سؤال من الاسئلة الاتيه اربع اجابات و المطلوب منك ان ترتب هذه الاجابات تبعا لتفضيلك الشخصي لكل منها و ذلك بان تكتب درجه لكل اجابه في المربع (الفارغ) المناسب الموجود الى اليسار ، وهذه الدرجات هي 1 ، 2 ، 3 ، 4 و توزع كالاتي :

4 درجات للاجابه التي تفضلها على غيرها ،
3 درجات للاجابه التي تتلوها في التفضيل
2 درجه للاجابه الثالثه في التفضيل ،
1 درجه للاجابه الاخيره في التفضيل .

مثـــــال :

اذا كان امامك سؤال و اجوبته فضع :

4 في المربع المقابل للاجابه التي تفضلها اكثر من غيرها ،
، 3 في المربع المقابل للاجابه التي تتلوها في التفضيل
، 2 في المربع المقابل للاجابه الثالثه في التفضيل
، 1 في المربع المقابل للاجابه الاخيره في التفضيل .
(كما في الشكل الموجود الى اليسار) ،

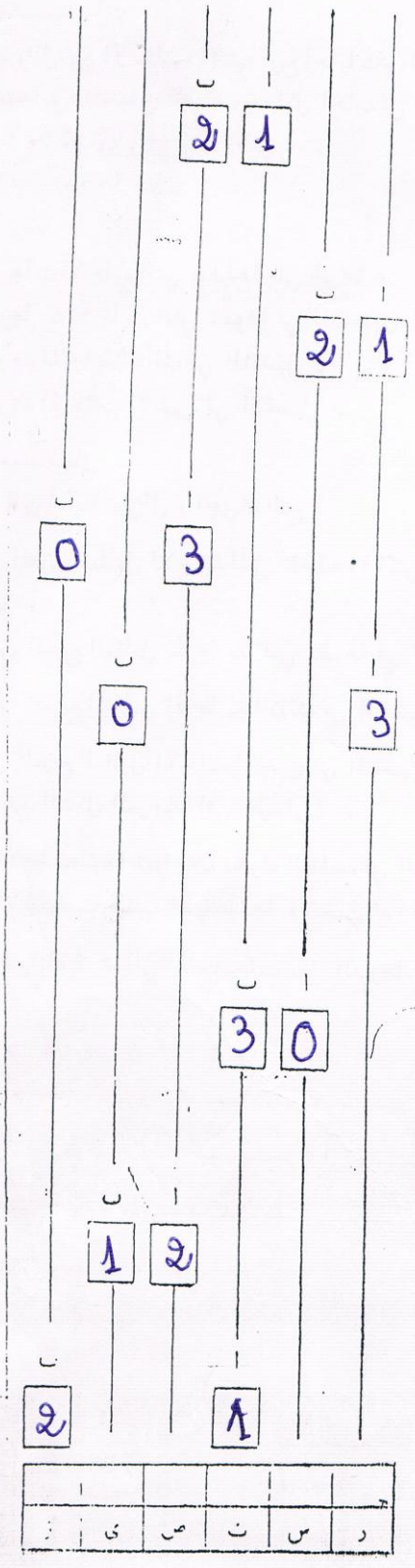


قدر الاجابه تبعا لمواجهه نظرك الخاصه في التفضيل و لا تخرج عن الاجابات المقدمه اليك ،
رتب الاجابات حسب تفضيلك لها ، و ضمن اذا عجزت من الترتيب الدقيق ،
تاكد من انك لا تعطي للاجابات سوى الدرجات الاتيـــــه :

1 ، 2 ، 3 ، 4

لا تتـــــرك اي ســـــؤال دون ان تجيـــــب عنـــــه

200



٢٤ — اذا وجدت الكتابين الآتيين فايهما تفضل ان تقرأ ؟

(ا) نشأة الدين .
ام (ب) نشأة الصناعة .

٢٥ — ايهما افيد للمجتمع الحديث ؟

(ا) الاهتمام بحقوق المواطنين وواجباتهم
ام (ب) التعمق فى فهم القوانين التى تتحكم فى السلوك الانسانى من الناحية النظرية .

٢٦ — اذا كنت فى مركز يسمح لك برفع مستوى المعيشة او للتاثير فى الراى العام ، فماذا تفضل ان تفعل :

(ا) ان ترفع مستوى المعيشة .
ام (ب) ان تؤثر فى الراى العام .

٢٧ — هل تفضل سماع سلسلة من المحاضرات عن :

(ا) تقدم الخدمة الاجتماعية .
ام (ب) الفنانين المحدثين (الممثلين والمصورين)

٢٨ — يقول بعض الناس :

« ان جميع الادلة تشير الى ان الكون (العالم) نشأ وفقا للقوانين الطبيعية ولذلك لا يوجد ما يستدعى افتراض علة اولى او خالق للكون » فهل :

(ا) توافق على هذا القول
ام (ب) لا توافق عليه .

٢٩ — اى الصفحتين تفضل ان تقرأ فى جريدة ؟

(ا) صفحة البورصة والاوراق المالية .
ام (ب) صفحة الفن والمعارض الفنية .

٣٠ — ايهما فى نظرك اهم بالنسبة لطفلك ؟

(ا) التربية الدينية .
ام (ب) التربية الرياضية .

60

القسم الثاني

التعليمات

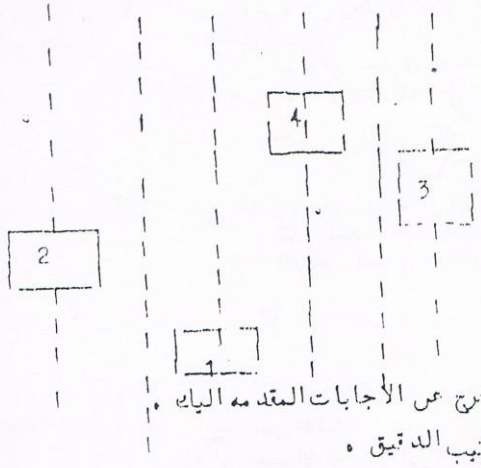
لكل سؤال من الاسئلة الاتيه اربع اجابات و المطلوب منك ان ترتب هذه الاجابات تبعا لتفضيلك الشخصي لكل منها و ذلك بان تكتب درجه لكل اجابه في المربع الذي المناسب الموجود الى اليسار ، وهذه الدرجات هي 1 ، 2 ، 3 ، 4 و توزع كالاتي :

4 درجات للاجابه التي تفضلها على غيرها ،
3 درجات للاجابه التي تتلوها في التفضيل
2 درجه للاجابه الثالثه في التفضيل ،
1 درجه للاجابه الاخيره في التفضيل .

مثال :

اذا كان امامك سؤال و اجوبته فضع :

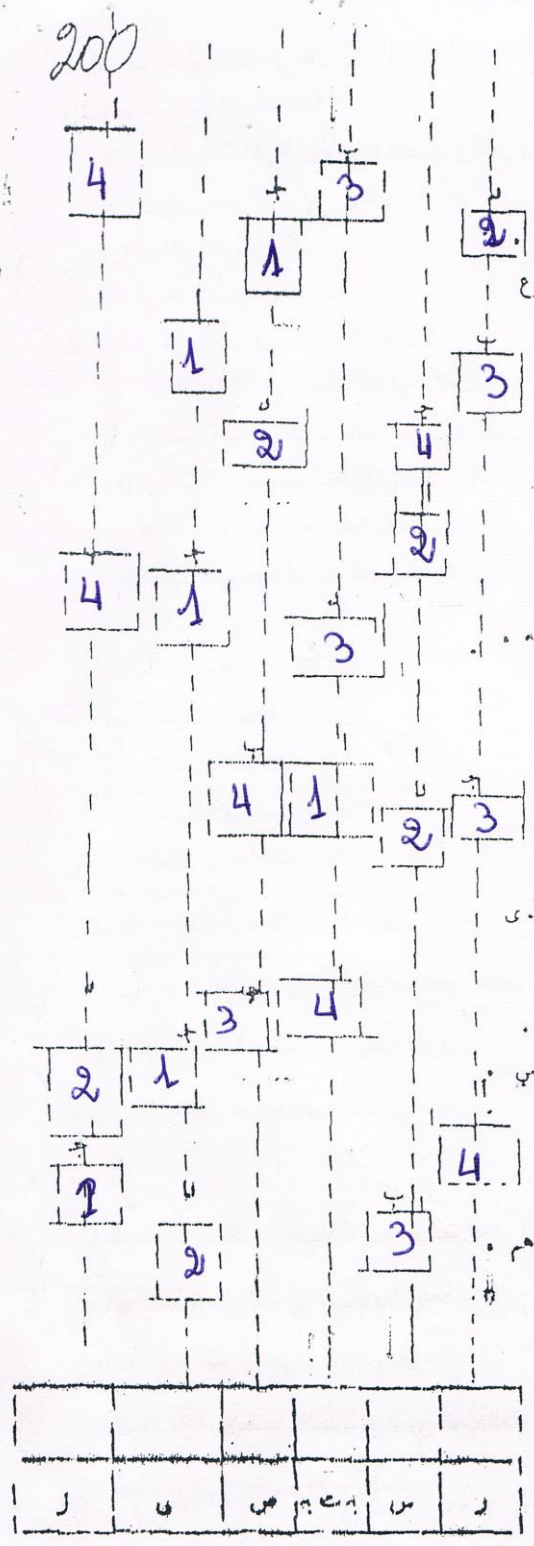
4 في المربع المقابل للاجابه التي تفضلها اكثر من غيرها .
، 3 في المربع المقابل للاجابه التي تتلوها في التفضيل
، 2 في المربع المقابل للاجابه الثالثه في التفضيل
، 1 في المربع المقابل للاجابه الاخيره في التفضيل .
(كما في الشكل الموجود الى اليسار) ،



قدر الاجابه تبعا لمواجهه نظرك الخاصه في التفضيل و لا تخرج عن الاجابات المقدمه اليك ،
رتب الاجابات حسب تفضيلك لها ، و ضمن اذا عجزت من الترتيب الدقيق ،
تاكد من انك لا تعطي للاجابات سوى الدرجات الاتيه :

1 ، 2 ، 3 ، 4

لا تترك اي سؤال دون ان تجيب عنه



1ـ هل تعتقد ان الحكومه الصالحه ينبغي ان تهدف
الى (تذكر ان تعطي تقديراتك بالصوره التاليه : 1، 2، 3 . حسب تفضيلك)
(أ) زياده معونه الفقراء و المرضى و المسنين .
(ب) تطوير الصناعه و التجاره ؟
(ج) اتباع المبادئ الاخلاقيه العليا في سياستها .
(د) توطيد احترام وكرامه الشعب بين الشعوب الاخرى .

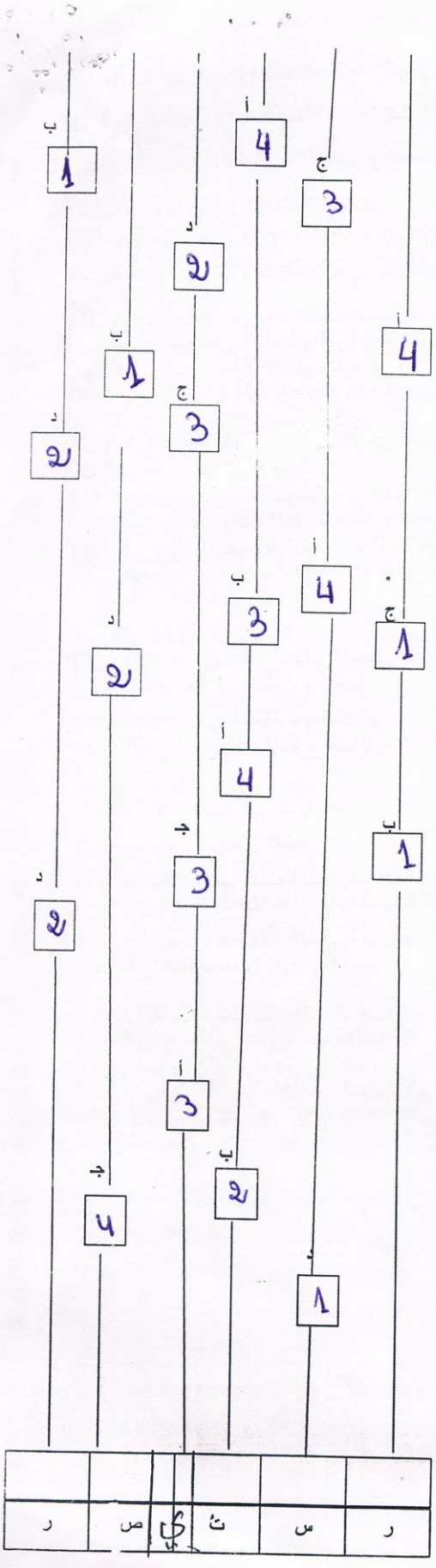
2ـ يحسن ان يقضي الشخص الذي يشتغل طوال الاسبوع يوم عطلته الاسبوعيه :
(أ) في تثقيف نفسه بقراءه الكتب الحديثه .
(ب) في السباحه و الالعاب الرياضيه .
(ج) في حضور الحفلات الموسيقيه .
(د) في الاستماع الى خطبه دينيه .

3ـ اذا كان في مقدورك ان تؤثر في السياسه التربويه للمدارس فهل تحاول ؟
(أ) أن تشجع دراسه الموسيقى و الفنون الجميله .
(ب) أن تشجع دراسه المشكلات الاجتماعيه .
(ج) أن تزود المدرسه بالمخابر و المعامل .
(د) العمل على زياده القاعد العمليه للمواد الدراسيه .

4ـ هل تفضل الصديق ؟
(أ) الكئيب الذي ذا التفكير العميق .
(ب) الذي يفكر في الكون و الحياه .
(ج) الذي يتميز بالقياده و التنظيم .
(د) الذي يظهر قوه فنيه و حساسيه .

5ـ اذا كنت تعيش في مدينه صغيره و توفر لك المال الذي يزيد عن حاجتك فهل تفضل ؟
(أ) ان تستثمره في تنميه التجاره و الصناعه .
(ب) أن تمنحه للهيئات الدينيه لمساعدتها في عملها .
(ج) ان تقدمه للهيئات العلميه لمعونه في البحث العلمي .
(د) أن تعهد لجمعيات رعايه الاسره .

6ـ ما الذي تستمتع به عندما تذهب الى المسرح ؟
(أ) الروايات التي تدرس حياه العظماء .
(ب) الروايات الخياليه و الراقصه .
(ج) الروايات الانسانيه التي تدرس الام الناس و عواطفهم .
(د) الروايات التي تدافع عن وجهه نظر معينه .



7- إذا كنت تستطيع القيام بأي عمل من الأعمال الآتية، وكانت مرتبتها واحدة فما هو العمل الذي تفضله ؟

(أ) أن تكون عالما في الرياضيات (الحساب و الجبر و الهندسة)

(ب) أن تكون مديرا لمحل تجاري كبير .

(ج) أن تكون من رجال الدين .

(د) أن تكون من رجال السياسة .

8- إذا توفر لديك المال و الوقت ، فماذا تفضل ؟

(أ) أن تقتني عددا من اللوحات الفنية والتماثيل .

(ب) أن تنشئ معهدا لرعاية ضعاف العقول و تعليمهم .

(ج) أن تعمل على أن تكون عضوا في مجلس الأمة أو وزيرا .

(د) أن تنشئ مؤسسة مالية أو تجارية خاصة بك .

9- إذا كنت في مجتمع يضم أصدقاء لك من نفس الجنس فما هو الموضوع الذي تفضل التحدث فيه ؟

(أ) معنى الحياة .

(ب) التطورات العلمية .

(ج) الأدب .

(د) الاشتراكية و الاصلاح الاجتماعي .

10- ماذا تفضل أن تعمل أثناء عطلتك الصيفية ؟

(أ)أن تكتب مقالا تتناول حياة أحد الشخصية وتنشره .

(ب) أن تذهب إلى مكان منعزل تتمتع فيه بالمناظر الطبيعية الجميلة .

(ج) أن تشترك في مباراة التنس أو رياضة أخرى .

(د) أن تتدرب على عمل تجاري أو صناعي جديد .

11- لماذا تعتبر الاكتشافات العظيمة مهمة في نظرك ؟

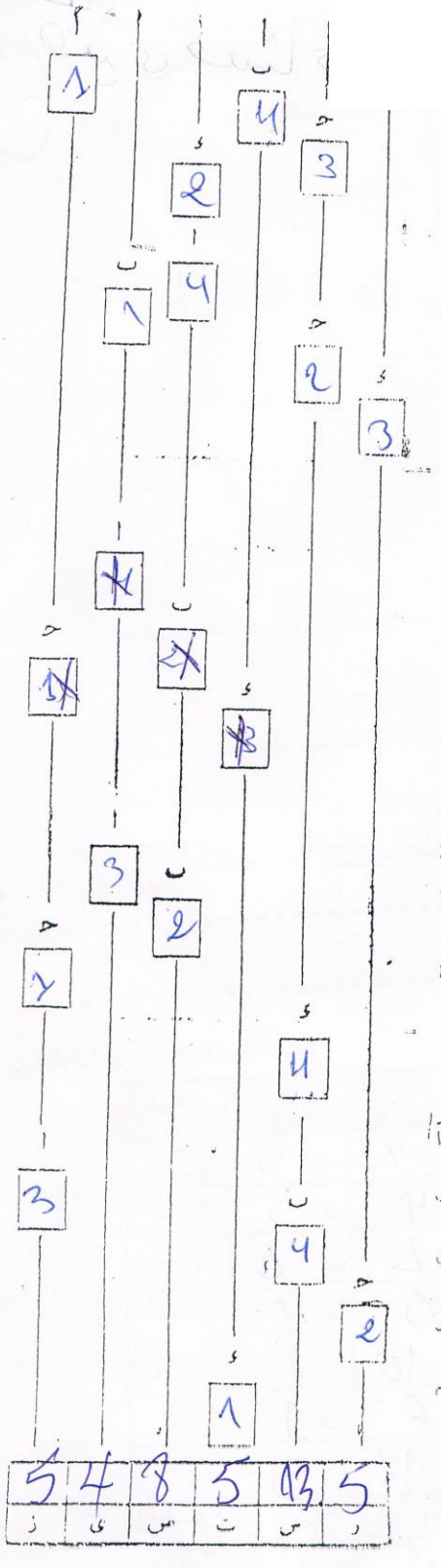
(أ) لأنها تمثل انتصار الانسان على قوى الطبيعة العنيفة .

(ب) لأنها تزيد معلوماتنا في الجغرافيا و غيرها .

(ج) لأنها توثق الروابط بين الشعوب في جميع أنحاء العالم .

(د) لأنها تؤدي إلى زيادة معرفتنا من العالم .

200



١٢ ـ ينبغي ان يسير الانسان في حياته تبعا :

(أ) لعقيدته الدينية .
(ب) للقيم الفنية والجمالية .
(جـ) لما تفرضه عليه نقابته وزملاؤه في العمل .
(د) لخير الانسانية .

١٣ ـ من الذي تفضله من هؤلاء الاشخاص :

(أ) فلورنس نايتنجيل (ممرضة مشهورة) .
(ب) لابليون (قائد وسياسي) .
(جـ) هنري فورد (من رجال الاعمال والصناعة) .
(د) جاليليو (من العلماء) .

١٤ ـ للذكور فقط :

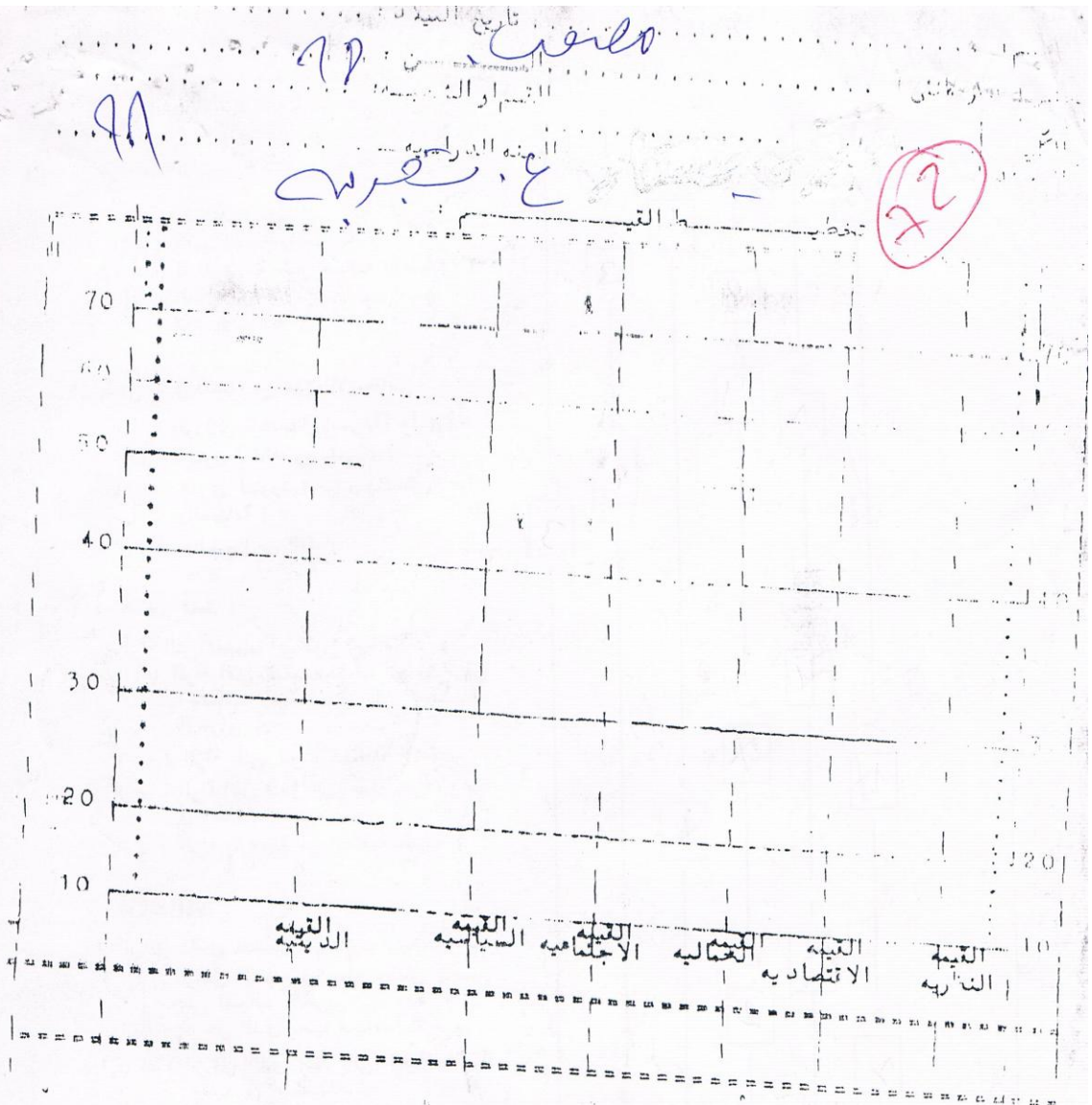
المراة التي تفضلها أن تكون زوجه لك :
(أ) المراة التي تستطيع ان تحقق مركزا اجتماعيا وتحصل على اعجاب الآخرين .
(ب) المراة التي تحب مساعدة الآخرين .
(جـ) المراة التي تنظر الى الحياة نظرة روحية في اساسها .
(د) المراة الوهوبة من الناحية الفنية .

للاناث فقط :

الرجل الذي تفضلين أن يكون زوجك هو :
(أ) الرجل الناجح في عمله والذي يحصل على اعجاب الآخرين .
(ب) الرجل الذي يحب مساعدة الآخرين .
(جـ) الرجل الذي ينظر الى الحياة نظرة روحية في اساسها .
(د) الرجل الوهوب من الناحية الفنية .

١٥ ـ عندما تتامل لوحة فنية مثل العشاء الاخير التي رسمها ليوناردو دافنشي فانك تفكر فيها على اساس :
(أ) انها تعبير سام عن ارقى العواطف والمشاعر الدينية .
(ب) انها احدى اللوحات التي لاتقدر بثمن والتي لايمكن تعويضها .
(جـ) علاقتها بعقربية ليوناردو دافنشي المتعددة وقيمتها في التاريخ .
(د) انها منتهى الانسجام الفني والتصميم الابداعي .

ز	ى	س	ت	ش	ر
5	4	8	5	93	5



القيم مرتبه ترتيبا تنازليا من حيث تفضيلك لها

الصفحة	القيمة النظرية	القيمة الاقتصادية	القيمة الاجتماعية	القيمة الجمالية	القيمة السياسية	القيمة الدينية
القسم صفحة	ر 5	س 2	ص 4	ن 4	ع 4	ر 5
3 صفحة	ز 3	ن 4	ت 3	ص 3	س 6	ر 5
4 صفحة	ص 2	ر 2	س 4	ز 5	ن 4	ع 4
5 صفحة	س 4	ن 5	ر 2	ن 3	ز 4	ن 3
القسم 7 صفحة	ن 8	ن 10	ر 13	س 12	ر 6	س 11
8 صفحة	ق 9	ز 6	ن 8	ر 8	ص 10	س 7
9 صفحة	ر 5	س 13	ن 5	ن 5	ع 4	ر 5
المجموع	36 3+	42 1-	40 4+	44 3-	38 2+	40 5-
الدرجة النهائية	39	41	44	41	40	35