الفصل الثاني

الفصل الثاني
الإطار النظري و المفاهيم الأساسية

المقدمة .

أولاً : طفل ما قبل المدرسة .

ثانياُ : الدافعية للإتقان .

- تعريف الدافعية للإتقان .
- نظريات الدافعية للإتقان .
- أبعاد الدافعية للإتقان .
- أوجه الدافعية للإتقان .
- نمو الدافعية للإتقان خلال مراحل الطفولة .
- طرق قياس الدافعية للإتقان .
- العوامل المؤثرة على الدافعية للإتقان .
- البرامج التدخلية لتنمية الدافعية للإتقان .

ثالثاً :- الكفاءة .

رابعاً:- مفهوم الذات

الفصل الثاني

الإطار النظري و المفاهيم الأساسية

مقدمة :

يناقش هذا الفصل الإطار النظري للمفاهيم الأساسية التي يدور حولها موضوع الدراسة حيث ستقوم الباحثة بإلقاء الضوء على طفل ما قبل المدرسة تعريفه و خصائصه الجسمية والعقلية واللغوية والانفعالية والاجتماعية و الدافعية ، ثم ستتناول الباحثة مفهوم الدافعية للإتقان من حيث تعريفها و النظريات المفسرة لها و أبعادها و أوجهها و التحولات التي تحدث في دافعية الإتقان خلال مراحل الطفولة ،و العوامل التي تؤثر في نموها من خلال البحث عن العلاقات بين الدافعية للإتقان وبعض المتغيرات الأخرى مثل البيئة الاجتماعية و التعلق و الكفاءة ومفهوم الذات و غيرها ، و ستعرض الباحثة مقاييس وطرق تقييم الدافعية للإتقان ، و ستعرض الباحثة البرامج التدخلية لتنمية الدافعية للإتقان ،و أخيراً تتناول الباحثة مفهومي الكفاءة و مفهوم الذات .

أولاً : طفل ما قبل المدرسة :

لقد حظيت مرحلة الطفولة المبكرة باهتمام كبير من علماء النفس ، بسبب الاعتقاد الشائع بأن هذه المرحلة هي الأكثر أهمية في دورة حياة الإنسان ، وهي التي تحدد مسار النمو اللاحق .

وتبدأ هذه المرحلة من الميلاد و تنتهي بدخول الطفل المدرسة الابتدائية ، و تقسم هذه المرحلة إلى ثلاثة أطوار و هي (طور الوليد) من الولادة حتى نهاية الأسبوع الثاني ، و(طور الرضيع) حتى سن سنتين ، و (طور الحضانة أو رياض الأطفال) و يبدأ من سن سنتين حتى دخول المدرسة الابتدائية ، كما يطلق عليها مرحلة طفل ما قبل المدرسة.و تتميز هذه المرحلة بوضوح الفروق الفردية في مختلف جوانب السلوك ، ويستقر فيها كثير من خصائص الشخصية .(أمال صادق و فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٥ : ٢٩١)

و ستركز الدراسة الحالية على مرحلة ما قبل المدرسة pre -school age ، وتعرفها سعدية بهادر (١٩٩٤) بأنها " فترة الطفولة المبكرة التي تبدأ بنهاية العام الثاني من حياة الطفل ، و تستمر حتى بداية العام السادس أو نهاية العام الخامس " .

(سعدية بهادر ، ١٩٩٤ : ٢٣)

و غالباً ما يلتحق الطفل في هذه المرحلة العمرية برياض الأطفال Kindergarten و هي مؤسسة تربوية يقضي فيها الطفل ساعات من اليوم في نشاط متنوع يساعده على النمو المتكامل في المرحلة العمريه ما بين ٤-٦ سنوات تقريباً .(كاميليا عبد الفتاح ، ١٩٨٩ : ٢٠) و لأن الطفل حالياً لا يلتحق برياض الأطفال إلا في سن ٤ أو ٥ سنوات و يستمر بها لمدة عامين أي حتى سن ٦ أو ٧ سنوات ،لذا تعرف الدراسة الحالية طفل ما قبل المدرسة بأنه هو الطفل في المرحلة العمريه ما بين (٤-٧) سنوات .

وفيما يلي عرض لبعض خصائص النمو لطفل ما قبل المدرسة في الجوانب الجسمية والحركية و اللغوية و العقلية والانفعالية و الاجتماعية .

خصائص طفل ما قبل المدرسة :

١- خصائص النمو الجسمي : -

ينمو الطفل في هذه المرحلة بسرعة حيث يتزايد الطول و الوزن في هذه المرحلة تزايداً سريعاً ، ويكون معدل الطول أكبر من معدل الوزن في هذه المرحلة ، ويكون الذكور أطول و أثقل قليلاً من الإناث . و يشهد النمو الجسمي تغيرات في نسب أجزاء الجسم ، وحين يصل الطفل إلى العام السادس تكون نسبة أجزاء الجسم أقرب إلى نسب الشخص الكبير . كما يزداد نضج الجهاز العضلي و العظمي . أما الجهاز العصبي فهو أكثر أجهزة الطفل استمراراً في النمو في هذه المرحلة ، فمع زيادة نمو المخ تزيد سرعة وسهولة اكتساب الطفل للمعلومات و المشاركة في أنشطة التفكير وحل المشكلات .

(أمال صادق و فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٥ : ٢٩١ -٢٩٣)

٢-النمو الحسي و الادراكي :-

تشهد هذه المرحلة تحسناً واضحاً في قدرة الطفل على الإبصار و التركيز البصري،كما تتزايد قدرته على التمييز بين المثيرات ، و الطفل قي سن الثالثة يميل إلى الاستجابة للمثير ككل لا إلى أجزائه المنفصلة . كما ينمو لديه الإدراك المكاني . (أمال صادق و فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٥: ٢٩٣)

٢- النمو الحركي : -

يستطيع الطفل في هذه المرحلة أن يجري بسهولة و يتمكن من الوقوف و يصعد الدرج دون مساعدة ، و يستطيع القفز و بناء المكعبات و يكتسب قدراً كافياً من التوجه المكاني و الدقة في الحركة ، و في سن الخامسة يكون قد اكتسب القدرة على الاتزان ، وتزداد حركاته الدقيقة تمايزاً و استقلالاً . كما يطرأ على المهارات الحركية الغليظة قدراً كبيراً من التحسن و التعديل ، و يبدأ ظهور المهارات الحركية الدقيقة . ويلعب التكرار دوراً هاماً في نمو المهارات الحركية فالأطفال يستمتعون بهذا التكرار و يعينهم ذلك على تحسين المهارات المكتسبة و الوصول بها إلى درجة عالية من الكفاءة .

و ترى الباحثة أن هذا التكرار هو ما يساعد الطفل على المثابرة في المهارات التي يقوم بها و هي المؤشر الأساسي لدافعية الإتقان في الدراسة الحالية . و هذا مؤشر على أن الأطفال في هذا السن مستعدين للمثابرة في المهارات التي يقومون بها لفترات طويلة من الوقت مما يسهل ملاحظة دافعيتهم للإتقان .

و يعتمد نوع المهارات التي يمكن للأطفال في هذا السن تعلمها على مستوى نضجه و استعداده ، وعلى الفرص التي تتاح له لتعلمها و التوجيه الذي يلقاه لإتقانها بسرعة وكفاءة .(أمال صادق و فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٥: ٢٩٤)

و تظهر في هذه المرحلة فروق بين الجنسين في السلوك الحركي ، فالذكور يميلون للألعاب التي تحتاج إلى استخدام العضلات الكبيرة و مجهود وقوة مثل الجري و المصارعة و الكرة، بينما تميل الإناث إلى الألعاب التي تتطلب دقة ومهارة ترتيب مثل الحجل و القفز.
(علاء الدين كفافي ، ١٩٩٧ : ٢٣٦)

٤-النمو اللغوي : -

تزداد لغة الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة لحرص الطفل على معرفة أسماء الأشخاص من حوله وتنمو لديه جوانب التعبير اللغوي الأخرى و قواعدها ، وتسمى هذه المرحلة مرحلة الانفجار اللغوي ، ويستخدم في جمله أدوات التعريف و حروف الجر.

(علاء الدين كفافي ، ١٩٩٧: ٢٤٧)

قبل وصول الطفل إلى عامه الثالث يكون قد اكتسب القدرة على تكوين جمل بسيطة مؤلفة من حوالي أربع كلمات ، كما تبدأ الجمل المركبة في الظهور التلقائي في كلام الطفل ، ويزداد النمو اللغو ي تحسنا بإنتاج الجمل الاستفهامية و فهمها و الإجابة عليها ، ويجيب الطفل في البداية على أسئلة متى و كيف و لماذا كما لو كانت أسئلة ماذا و أين ، وتتحسن قدرة الطفل على الإجابة الصحيحة على السؤال طوال الفترة من (٣-٥)سنوات . وعندما يصل الطفل إلى سن المدرسة تكون لديه ثروة من المحصول اللفظي الذي يفهمه و الذي يقل بالطبع عن ما يستخدمه بالفعل . كما يكون قادراً على فهم التعليمات و فهم معاني القصص و الحكايات . أما بالنسبة للفروق بين الجنسين فإن البنات يتفوقن تفوقاً بسيطاً على الذكور في مهارات التعبير ، أما الذكور فيتفوقون بمقدار بسيط أيضا في المحصول اللغوي ومعرفة معاني الكلمات . وتكون ثروة الطفل من الكلمات بعد نهاية العام الرابع من العمر أكثر من ألفي كلمة ، ومع نهاية العام الخامس قد يصل العدد إلى ثلاثة آلاف كلمة.

(أمال صادق و فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٥: ٣٠٠-٣٠١)

٥-النمو العقلي المعرفي :

يصف بياجيه طور النمو من سن سنتين و حتى سبع سنوات بأنه طور ما قبل العمليات pre-operational و ينقسم إلى فترتين رئيسيتين :

-فترة ما قبل المفاهيم من سنتين حتى أربع سنوات و يعوز الطفل في هذه المرحلة استخدام المفاهيم و بخاصة مفهوم الفئة و مفهوم علاقة الانتماء إلى فئة معينة . وهذه المرحلة هي مرحلة تجميع وحدات المعلومات عند الأطفال . كما تتميز هذه المرحلة

بخاصية التمركز حول الذات ،و تظهر في صورة عدم قدرة الطفل على تمييز منظوره الشخصي عن منظور الآخرين .

-فترة التفكير الحدسي وتبدأ من أربع سنوات و تستمر حتى سبع سنوات ، و أهم خصائص هذا التفكير أن الطفل يدرك العلاقة من جانب واحد وهو ما سمي اللامقلوبية .(أمال صادق و فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٥: ٣٠١ -٣٠٤)

ويميز مرحلة ما قبل العمليات أن الطفل يبدأ في التعامل مع الرموز في سنوات ما قبل المدرسة و يستطيع الطفل أن يستخدم الكلمات للإشارة إلى الأشخاص غير الحاضرة أمامه ويستطيع تمييز الواقع و المستقبل و الماضي ، ويمارس الطفل في هذه المرحلة عملية التخيل فهو يضيف من عنده إلى الواقع ، ويدل ذلك على نموه العقلي و تؤثر عملية التخيل على لعب الأطفال الإيهامي ، فيتخيل نفسه مهندساً أو طياراً بلا حدود أي أنه يبدأ الواقع ولا يلتزم بقيوده. (علاء الدين كفافي ، ١٩٩٧ :٢٣٦ -٢٣٩)

٦ - النمو الانفعالي : -

تتميز هذه المرحلة بأن الانفعالات فيها أكثر شيوعاً و أكثر حدة من المعتاد ، وتوصف بأنها مرحلة عدم التوازن حيث يكون الطفل سهل الاستثارة ، و تظهر علامات شدة الانفعالات في صورة حدة المزاج و شدة المخاوف وقوة الغيرة .(أمال صادق و فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٥: ٣٠٦) ويستطيع طفل هذه المرحلة أن يميز بين التعبيرات الانفعالية ويحددها في القصة ، وتعتبر هذه الخطوة بمثابة نقطة انتقال من مرحلة التمركز حول الذات إلى مرحلة فهم مشاعر الآخرين و وضع أحوالهم في اعتباره ، ويرى بروك Borrke أن الطفل في البداية يستطيع التعرف على انفعالات السعادة ثم بعد ذلك انفعالات الخوف وعند وصوله سن الخامسة يستطيع أن يميز انفعالات الأحداث المحزنة، أما انفعالات الغضب فلا يستطيع أن يميزها طفل هذه المرحلة. (علاء الدين كفافي ، ١٩٩٧ :٢٩٤) كما أن الطفل في هذه المرحلة يمكنه أن يعبر عن مشاعر الفخر و السعادة في حالة نجاحه في أداء المهمة ، كما يعبر عن خجله و الشعور بالنقص ولوم الذات في حالات الفشل في المهمة و تعتبر هذه المشاعر مؤشر على الجوانب التعبيرية لدافعية للإتقان لدى الطفل .

٧- النمو الاجتماعي :-

يتسم النمو الانفعالي في مرحلة الطفولة المبكرة باتساع عالم الطفل وزيادة وعيه بالأشخاص و الأشياء . وفي هذه المرحلة يزداد اندماج الأطفال في كثير من الأنشطة ، ويمرون بخبرات جديدة مع العالمين المادي و الاجتماعي . ومع اتساع العالم الاجتماعي للطفل يقل تعلقه بالوالدين تدريجياً و تحل محله علاقات يكونها الطفل مع زملائه ، ونجاح الطفل في التكيف مع العلاقات الاجتماعية الخارجية يتأثر بنوع الخبرات الاجتماعية التي يتلقاها داخل المترل . و تبدأ صور السلوك الاجتماعي في الظهور و النمو في هذه المرحلة، كما أن الاتجاهات الاجتماعية الأساسية وأنماط السلوك الاجتماعي يتم تشكيلها في هذه المرحلة و يمكن القول أن الفترة من (٣ - ٦)سنوات هي فترة التطبيع الاجتماعي للطفل، (أمال صادق و فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٥: ٣٠٧) كما أن المجال الاجتماعي هو أحد المجالات التي تظهر فيها دافعية إتقان الطفل، حيث يصنف بعض الأطفال بأنهم موجهين للتفاعل الاجتماعي أو متقنين اجتماعياً وهم الأطفال الذين يظهرون اهتماماً بالتفاعل مع الآخرين بشكل كفء من خلال المحاولات المثابرة و المستمرة لبدء التفاعل الاجتماعي والحفاظ على استمرار هذا التفاعل . (Wachs and Combs , 1995 : P 59)

كما أن التفاعل الاجتماعي في هذه المرحلة بين الطفل و الوالدين أو المعلمات في رياض الأطفال يلعب دور أساسي في نمو دوافع الطفل للإتقان كما سنوضح ذلك لاحقاً.

ثانيا : الدافعية للإتقان Mastery Motivation

لقد حظيت الدافعية للإتقان كمفهوم عام بجاذبية واهتمام الكثير من العلماء الذين أكدوا على أن الدافعية للإتقان تشير إلى دافعية الطفل لمعالجة المهمات وحل المشكلات ، ومكافحته من أجل الوصول إلى مستويات جديدة و محاولاته للتغلب على الإحباط والفشل، فالدافعية لفعل كل هذه الأشياء هي الدافعية للإتقان . (McCall,1995:P 273)

و ستعرض الباحثة في ما يلي نشأة مصطلح الدافعية للإتقان و تعريفه و النظريات المفسرة له، وأوجه قياس الدافعية للإتقان ،و مجالات أو أبعاد الدافعية للإتقان ، و مراحل نموها في مرحلة الطفولة المبكرة ،و العوامل المؤثرة عليها،و أخيراً طرق قياسها و تقييمها .

• نشأة مصطلح الدافعية للإتقان :-

بدأ مفهوم الدوافع الفطرية على يد وايت White الذي أكد أن الأطفال يولدون ولديهم رغبة فطرية للتأثير في بيئاتهم و هذا ما يتحقق لهم من خلال الاستكشاف واللعب، وقد افترض أن الأطفال لديهم دوافع للكفاءة و الفاعلية. (Penny Hauser –Cram ,1998 : 67)

و ناقش وايت في أبحاثه هذه الدوافع من خلال تفسير سلوكيات الأطفال في اللعب الاستكشافي ، إلا أنه لم يحاول تقييم هذه الدوافع ، ولكن كتاباته و أفكاره كانت دافعاً لكثير من الباحثين الذين اهتموا بدراسة هذه الدوافع و تقيمها و منهم هانت Hunt و هارتر Harter و يارو Yarrow الذين استبدلوا مفهوم الدافعية للإتقان بالدافعية للكفاءة و ميزوا بين الدافعية للإتقان و الكفاءة العامة للطفل ، ووضعوا بعض الإجراءات لقياس الدافعية للإتقان، و اختبروها بشكل عملي على عينات من الأطفال في مراحل عمرية مختلفة . ثم قام مورجان Morgan و زملاؤه بتحديد مفهوم الدافعية للإتقان بشكل أكثر دقة وأكد على أن الدافعية للإتقان لابد أن تقيم في مهمات معتدلة التحدي و ليست مهمات سهلة أو صعبة جداً بالنسبة للطفل ، وطور مورجان من خلال أبحاثه المتعددة إجراءات لتقييم الدافعية للإتقان كما قام بوضع بعض المقاييس الجديدة و اختبار صدقها و ثباتها في تقييم الدافعية للإتقان .

و يعتبر مورجان وزملاؤه من أكثر الباحثين المساهمين في تطوير مفهوم الدافعية للأتقان من خلال أبحاثه العديدة في هذا المجال .

و قدم كل من واشز و كمبز Wachs and Combs رؤية جديدة لدافعية الإتقان من خلال توسيع مجالات أو أبعاد الدافعية للإتقان لتشمل بالإضافة إلى الدافعية للإتقان الموضوعية دافعية الإتقان الاجتماعية ، حيث أكدا على أن هناك بعض الأفراد موجهين للإتقان في المجالات الاجتماعية من خلال التفاعل مع الأفراد المحيطين بهم ، وقد حددا الدافعية للإتقان الاجتماعية و قاما بتقييمها من خلال بعض الإجراءات الدقيقة .

ومن خلال ما سبق يتضح أن مجال الدافعية للإتقان حظي باهتمام العديد من الباحثين الذين حاولوا تحديد مفهوم الدافعية للإتقان بشكل دقيق و اختبارها في مراحل عمرية مختلفة وستعرض الباحثة لأهم هذه التعريفات كما يلي : –

• تعريف الدافعية للإتقان : -

على الرغم من أن علماء النفس لديهم صعوبة في الاتفاق على تعريف محدد للدافعية إلا أن أغلب الاتفاق على أن الدافعية تشير إلى "قوة فسيولوجية تحرك الشخص في اتجاه ما، إما نحو أو بعيداً عن الهدف" . (MacTurk and Morgan ,1995 :P 6)

أما من حيث تعريف الدافعية للإتقان فقد كان أكثر العلماء إسهاماً في هذا المجال هو العالم مورجان وزملاؤه حيث قدم العديد من التعريفات لتحديد الدافعية للإتقان ومنها ما يلي :

عرف مورجان و آخرون (Morgan et al. (1990 الدافعية للإتقان على أنها " قوة نفسية فسيولوجية تستثير الفرد لكي يحاول بشكل مستقل و بطريقة مركزة وعلى نحو مثابر حل مشكلة أو إتقان مهارة أو مهمة تعتبر متوسطة التحدي بالنسبة له على الأقل ".

(Morgan et al ,1990 :P 319)

و ترى الباحثة أن هذا التعريف قد ركز على التحديات المعتدلة و المتوسطة، فلكي يتم إتقان المهمة لابد أن تكون متحدية للفرد على نحو متوسط على الأقل .

و في محاولة أخرى قام باريت و مورجان (Barrett and Morgan (1993 بتعريف الدافعية للإتقان على أنها " قوة نفسية متعددة الأوجه تستثير المحاولة الفردية لإتقان المهارات أو المهمات التي تعتبر متوسطة التحدي أو الصعوبة بالنسبة للفرد . "(Barrett et al. , 1993 : 83)

و في هذا التعريف قام باريت و مورجان بتوسيع مفهوم الدافعية للإتقان لكي يشمل أوجهاً متعددة ، فبالإضافة إلى الجانب الو سيلي الذي يشمل المثابرة هناك جانب آخر تعبيري يشمل السعادة و الفخر و الاهتمام في حالة النجاح و الحزن و الخجل و الإحباط في حالة الفشل .

ولمورجان وزملائه تعريف آخر حيث عرفها ماكترك و مورجان MacTurk and Morgan (1995) على أنها " قوة نفسية تقود الأطفال الصغار لإتقان المهمات الأمر الذي يشعرهم بالفعالية دون الحاجة إلى تقديم مكافأة لهم ".

(MacTurk &Morgan ,1995 :P 6)

و من الملاحظ أن هذا التعريف يركز على أن الدافعية للإتقان فطرية و جوهرية بالنسبة للفرد ، فالطفل لا يحتاج إلى مكافأة مادية عندما يقوم بسلوكيات الإتقان .

و قد عرض واشز و كمبز Wachs and Combs (1993) تعريفاً للدافعية للإتقان بطريقة مختلفة عن ما قام به مورجان و زملاؤه حيث أشارا إلى الدافعية للإتقان الاجتماعية وعرفاها بأنها " اهتمام الفرد بالتفاعل مع الآخرين بشكل كفء ، ويظهر هذا الاهتمام من خلال محاولات المثابرة المستمرة لبدء التفاعل الاجتماعي و محاولات الحفاظ على استمرار هذه التفاعل بواسطة إظهار مشاعر إيجابية أثناء التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين. "

(Wachs and Combs , 1995 : P 159)

و قد اهتم ماكترك وزملاؤه MacTurk et al. (1985) بدافعية الإتقان الاجتماعية و عرفها بأنها " دافعية الطفل ليبدأ التفاعلات الاجتماعية و يحافظ على استمرارها و يؤثر في وجهة سيرها ." (Wachs and Combs , 1995 : P 149)

و ترى الباحثة أن التعريفين السابقين ركزا على دافع الطفل للسيطرة و التحكم في البيئة الاجتماعية مما يظهر أن الدافع للإتقان لا يقتصر على البيئة المادية فقط بل يتسع ليشمل البيئة الاجتماعية أيضاً .

و قد قدم ماك كول McCall (1995) وجهة نظر جديدة في تعريف الدافعية للإتقان بأنها"نزعة الفرد للمحاولة بطريقة مثابرة من أجل إحراز هدف ما، على أن ينتاب الفرد شك متوسط (معتدل) حول إمكانية إنجاز هذا الهدف ."(McCall, 1995 : P 277)

أما نانسي بوش روسانجل Nancy A. Busch – Rossnagel (1997) فترى أن الدافعية للإتقان هي " القوة الدافعة لكسب و تحسين المهارات الفردية في غياب أي مكافأة مادية."

(Nancy A. Busch – Rossnagel , 1997 : P 2)

ومن خلال العرض السابق لتعريفات الدافعية للإتقان يتضح لنا تعدد هذه التعريفات و اختلافها حيث ركز كل تعريف على جانب معين من الدافعية للإتقان ، ففي حين أن مورجان وزملاءه ركزوا في تعريفاتهم على محاولات الفرد لإتقان مهمات متوسطة الصعوبة، نجد أن كل من ماكترك و واشز و كمبز ركزوا على الدافعية للإتقان الاجتماعية . وبالنسبة لتعريف ماك كول فقد ركز على مواجهة الفرد لشك داخلي حول ما إذا كان الهدف يمكن

إنجازه ، وقد ركزت نانسي بوش روسانجل على أن الدافعية للإتقان فطرية ولا تحتاج إلى مكافآت مادية .

و ترى الباحثة أن أكثر التعريفات شمولاً و أقربها إلى الدراسة الحالية هو تعريف مورجان وزملائه لدافعية الإتقان بأنها " قوة نفسية فطرية متعددة الأوجه تستثير المحاولة الفردية لإتقان المهارات أو المهمات التي تعتبر متوسطة أو معتدلة التحدي بالنسبة للفرد على الأقل . "(Morgan et al ,1990 :P 319) ويتضمن هذا التعريف عدة مبادئ وأفكار رئيسية هي:-

١- الدافعية للإتقان متعددة الأوجه : - حيث يمكن تقسيم مؤشرات الدافعية للإتقان إلى نوعين رئيسيين هما :

ا) **الجوانب الوسيلية** Instrumental و تتضمن المثابرة في المهمات و أن يكون لدى الطفل دور إيجابي في التأثير على الأحداث البيئية وتفضيل الطفل للمهام الجديدة أو غير المألوفة.

ب) **الجوانب التعبيرية** Expressive و تتضمن التعبيرات الوجهية و الصوتية و السلوكية للتعبير عن السعادة و الاهتمام و الفخر في حالات النجاح و التعبير عن الإحباط والغضب و الحزن و الخجل في حالة الفشل .

٢-الدافعية للإتقان متغيرة و متحولة مع النمو :- فمع نمو الطفل تتغير معالم دافعيته و على سبيل المثال يختلف مستوى صعوبة المهمة باختلاف سن الطفل بمعنى أنه كلما زاد سن الطفل كلما أصبحت المهمات التي كان يؤديها وهو صغير أكثر سهولة ، وهذا يؤثر على تقويم الدافعية للإتقان .

وقد لوحظ أن الاستجابات التعبيرية بالنسبة لموقف الإتقان من المحتمل أن تتغير مع تغير الخصائص النمائية في كل مرحلة لذا فمن المهم فهم تلك الخصائص نظراً لكونها حاسمة في قياس الدافعية للإتقان .

٣-الدافعية للإتقان فطرية وفردية: - ويتحدد ذلك في اتجاهين هما :-

ا) أن الدافعية للإتقان تعتبر فعالة ومؤثرة منذ الميلاد فالطفل لا يحتاج أن يعلم كيف يكون متجهاً إلى الإتقان .

ب) الطفل ليس بحاجة إلى مكافآت لسلوكيات الإتقان حيث عادة ما يندمج في مثل هذه السلوكيات في غياب المعززات الخارجية .

٤-الحاجة إلى التحدي :- فالدافعية للإتقان تقيم أثناء أداء الطفل لمهمات معتدلة الصعوبة أو التحدي ، فالمثابرة نحو الهدف تعتبر مؤشراً على دافعية الإتقان بشرط أن تكون المهمة جديدة و معتدلة الصعوبة بالنسبة للطفل ، ففي المهمات معتدلة الصعوبة تكون دافعية الفرد للإتقان أعلى مما هي عليه في المهمات السهلة أو الصعبة جداً .

٥- محاولات الإتقان لابد أن تهدف إلى الإتقان أكثر منها إلى النجاح:- فالدافعية للإتقان تختلف عن الكفاءة ، وإن كانت الدافعية للإتقان تدفع الطفل للاشتراك في سلوكيات تقوي الكفاءة وتعززها .

وفي ضوء خطة الدراسة الحالية تعرف الباحثة الدافعية للإتقان إجرائياً بأنها :- الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل في كل من استبيان أبعاد الإتقان D. M. Q. و استمارة ملاحظة الدافعية للإتقان أثناء أداء الطفل لمهمات الإتقان البنائية .

• نظريات الدافعية للإتقان :-

هناك العديد من النظريات التي تفسر الدافعية للإتقان لدى الأطفال منذ سن مبكر جداً ، وفيما يلي عرض لأهم هذه النظريات حسب تسلسلها التاريخي :

الدافعية للفاعلية والكفاءة لدى وايت White

كان وايت White من أوائل الباحثين الذين اهتموا بدراسة الدافع للكفاءة لدى الأطفال الصغار ، و استخدم وايت مصطلح الدافعية للكفاءة Competence Motivation ليشير إلى دافعية الطفل لإتقان المهارات و المهمات أو كما عبر عنها بأنها (قدرة الكائن الحي على التفاعل بشكل فعال مع البيئة) . ويرى وايت أن الدافعية للكفاءة مباشرة ومستمرة وهو يعتقد أنها تؤدي إلى شعور الطفل بالرضا و الإشباع نتيجة لتعامل الطفل الناجح مع بيئته . وقد استخدم وايت أيضاً مصطلح الفاعلية Effectance ليشير إلى نزعة الأطفال للتأثير في بيئتهم و الشعور بالرضا الذي يظهر كنتيجة للمواهب الطبيعية البيولوجية.

وميز وايت بين الدافعية للفاعلية و الدافعية للكفاءة حيث أكد أن الدافعية للفاعلية ترتبط بتعامل الفرد مع بيئته بينما الدافعية للكفاءة تنمو نتيجة لسلسلة من التعاملات الناجحة بين الفرد و بيئته . وقد افترض وايت أن الدافعية للكفاءة يمكن أن تستنتج من السلوك الذي له معالم الاستكشاف و التجريب الموجه و المثابر نحو هدف ما . (Messer ,1993 : P 2)

ويعتبر وايت هو مؤسس الدافعية للإتقان وذلك من خلال بحثه الذي جذب فيه الانتباه لتلك السلوكيات التي تظهر و كأنها غير مدفوعة بمبادئ إنقاص الدافع التقليدية.ففي عام ١٩٥٩ قدم وايت بحثاً فسر فيه سلوكيات مثل الفضول و اللعب الاستكشافي على أنها مدفوعة بواسطة الحاجة لامتلاك تأثير على بيئة الفرد و ذلك من خلال جهود المبادءة الذاتية، فالدافعية للفاعلية تنتج من تقدير الفرد وتحكمه الذاتي في بيئته الطبيعية و الاجتماعية .

إن كتابات وايت في هذا المجال تعتبر مقدمات نظرية لموضوع دوافع السلوك لدى الأطفال و لكنه لم يحاول تقييم هذه الدوافع ، وإنما كان هدفه الواضح هو إقناع علماء النفس بأن مثل هذه الدوافع يمكن أن تستخدم لإظهار جوانب أكيدة من سلوك الطفل بشكل أفضل من استخدام نظريات تخفيض الدوافع التقليدية مثل النظرية السلوكية و نظرية التحليل النفسي.

ويمكن القول أن وايت لم يقدم نظرية واضحة أو تعريفاً محدداً لهذه السلوكيات أو الدوافع ، وإنما اكتفى بتقديم جدول أعمال للباحثين من بعده في هذه المفاهيم .

المنظور الادراكي الدافعي لهنت Hunt

كان هنت Hunt من العلماء الذين اهتموا بالأفكار التي قدمها وايت White عن الدافعية، فقد قدم هنت Hunt نظرية تربط بين الدافعية و النمو ، وقد افترض أن السلوك المدفوع يبدأ بتعارض مع المستوى وهذا المستوى يمكن أن يكون مستوى فسيولوجي كما في حالة الجوع و العطش و يمكن أن يكون مستوى نفسي كما في حالة التخطيط الادراكي ، يعتقد هنت أن الدوافع الفطرية وليدة عمليات ادراكية و ليست نتيجة قصور فسيولوجي. ووضع هنت بعض المقترحات التي تدور حول الطريقة التي تنمو بها الدوافع الفطرية أثناء مرحلة الطفولة ، فبالنسبة للشهور الأولى من حياة الطفل يفترض هنت أن انتباه الطفل يوجه إلى الحدث أو

المثير الجديد وسط مجموعة من المثيرات المتغيرة ، وفي الطور الثاني من النمو ينمو الإحساس الفطري بحيث يصبح الطفل مدفوعاً للحفاظ على استمرار الاتصال الحسي بالمثيرات المعروفة، أما في الطور الثالث فتصبح الدافعية متأثرة بدرجة التعارض بين المستوى أو المعيار الداخلي و الخارجي للمثيرات ، بحيث يكون الطفل بين مثيرين أحدهما جديد والآخر مألوف فينتج التعارض لمحاولة الطفل التعرف على المثير الجديد و المحافظة على استمرار المثير المألوف . وهكذا فإن هنت قد افترض أنه لكي يتم فحص هذه الدوافع لابد من وجود تعارض ما . وهو يرى أن الكفاءة وليدة عمليات ادراكية .

وعلى هذا يمكننا القول أن هنت قد اشترك مع وايت في تصوره للدافعية الفطرية التي يمكن التعبير عنها في أشكال سلوكية متنوعة .

و قد ناقش أولفند Ulvund العلاقة بين الدافعية و الإدراك بطريقة مشابهة لما قدمه هنت فقد اعتقد أن مقاييس الكفاءة تعكس كلاً من العمليات الادراكية و الدافعية وأن هذه العمليات تعتبر متداخلة بشكل محكم و خاصة في مراحل الطفولة المبكرة ، حيث يكون من المحتمل عدم إمكانية تحديدها كعمليات منفصلة . وهو يرى أن نمو الأطفال يكون أفضل في البيئات المتغيرة التي يزيد بها احتمال مواجهة الأطفال للإثارة التي تتعارض بشكل أفضل مع مخططهم الادراكي . (Messer , 1993 : P 3)

نظرية التعلم والعمليات الدافعية : -

هناك العديد من الأفكار تنظر إلى الدافعية على أنها وليدة التعلم ، فقد لاحظ بابيوسك Papousek أن الأطفال الصغار عندما يقومون بمهمة ما لا يسعون إلى تحقيق النجاح في هذه المهمة بقدر ما يحاولون إحداث تأثيرات في بيئتهم ، على الرغم من وجود مكافآت في حالة النجاح في المهمة .

وبطريقة مشابهة لاحظ وستن Waston أن الأطفال تظهر عليهم علامات السعادة عند إدراكهم العلاقة بين عمل ما قاموا به وتأثير هذا العمل على البيئة ، و قد افترض أن هذه الخبرة (أي هذا الإدراك لتلك العلاقة الطارئة) ربما ينمي الدافعية و يسهل التعلم في ظروف أخرى مشابهة.

في حين أكد كل من لويس و جولدبيرج Lewis and Goldberg على أن الطفل عندما يتعلم الربط بين تصرفاته و حدوث تأثير ما بشكل مفاجئ فهو بذلك لا يتعلم علاقة محدودة أو دقيقة فقط ولكنه يتعلم أن بإمكانه أن يؤثر في بيئته . وهما يفترضان أن النجاح أو الفشل في تعلم هذه العلاقة يمكن أن يؤثر في النمو الادراكي لدى الطفل بطريقتين :

الأولى : أن إدراك الطفل للتأثير الذي تحدثه تصرفاته يمكن أن يزيد استكشافه واستطلاعه لهذه البيئة مما يساعد إلى زيادة خبراته .

الثانية : أن وعي الطفل بإمكانية التأثير في البيئة من خلال سلوكه ربما يجعله يغير الطريقة التي يعالج بها المعلومات الحسية .

هذه النظرية تؤيد فكرة أن الدافعية تتأثر بالتعلم الناتج عن برامج تدخلية ،فقد وجد أن تدريب الأسرة على تعزيز مشاعر الطفل للإتقان يحسن من إنجازهم في تعلم المهمة. وهكذا فإن هذه النظرية تقترح أن اكتشاف فعالية تصرفات الفرد الشخصية ربما تؤدي إلى دافع عام ينتج من مستويات مرتفعة من التدقيق في معالجة المعلومات وهذا يؤدي إلى النمو الادراكي لدى الفرد .(Messer , 1993 : P 4)

وترى الباحثة أن هذه النظرية تدعم استخدام البرامج التدخلية لتحسين الدافعية للإتقان لدى الأطفال في مراحل عمريه مبكرة وهذا ما تهدف إليه الدراسة الحالية .

نموذج هارتر Harter للدافعية : -

استخدمت هارتر مصطلحات الدافعية للفاعلية و الدافعية الفطرية و الدافعية للإتقان عندما ناقشت سلوك الأطفال ، وقد اعتبرت أن الدافعية للإتقان تنتج جزئياً من التعلم الاجتماعي ، وتحدد على أنها " الرغبة في حل المشكلات المتحدية ادراكيا للشعور بالرضا والإشباع المتأصل في اكتشاف الحل ". وحددت هارتر السلوكيات المعبرة عن الدافعية للإتقان بحيث تشمل الفضول و تفضيل التحدي و المعيار الداخلي للنجاح و العمل من أجل تحقيق الرضا الذاتي للفرد ، وقد افترضت أن الدافعية للفاعلية تعتمد على مصدرين هما :- الرغبة الغريزية لإحداث تأثير ما و الدافع المكتسب ، ولذلك فإن الدافعية للإتقان لا تعتمد على مدح أو تشجيع الآخرين و هذا يتفق مع نظريات وايت وهنت ، فنجاح الطفل

ومحاولاته للإتقان توفر مدحاً ذاتياً يساعد في تحقيق أهداف الإتقان ، وعدم توافر هذا المدح الذاتي يؤدي إلى عجز أو قصور في نمو الدوافع الذاتية.

ومن جهة أخرى لم تتفق هارتر في الرأي مع وايت وهنت في التأكيد على الطبيعة المكتسبة لدافعية الإتقان حيث أنها ترى أن التعزيز أو التثبيط له دور في تنمية الدافعية للإتقان.(Messer, 1993 : P 5)

وقد ركزت هارتر في أبحاثها على الأطفال في سن المدرسة سواء الأطفال المتأخرين عقلياً أو الطبيعيين ، وافترضت أن الأطفال المتأخرين عقلياً منخفضين في دافعية الفاعلية ، وبالفعل فإن درجاتهم كانت منخفضة بالمقارنة بالأطفال الطبيعيين ، فقد وجدت أن الأطفال المتأخرين يبتسمون بتكرار أقل عند حلهم للألغاز وهذا يشير إلى أن لديهم إحساساً أقل بفاعليتهم في حل المشكلات بالمقارنة بالأطفال غير المتأخرين .

وقد طورت هارتر وسيلة لتقييم الدوافع الجوهرية مقابل الدوافع العرضية يقوم فيها الأطفال في سن المدرسة بتقييم أنفسهم ، وهذه الوسيلة ساعدت في تطوير استبيانات لتقييم الدافعية للإتقان لدى الأطفال الصغار بواسطة الكبار المحيطين بهم مثل استبيان أبعاد الإتقان D.M.Q. المستخدم في الدراسة الحالية .(MacTurk and Morgan , 1995 : P 3)

الدافعية للإتقان لدى يارو Yarrow

استفاد يارو Yarrow من نظرية وايت كمصدر للتوجه النظري في أبحاثه ، وقام يارو وزملاؤه بوضع طرق لتقييم الدافعية للفاعلية وحددها بأنها " الدافع الذي يقود الأطفال لاستكشاف موضوعات في متناول أيديهم ."

و قد اهتم يارو في دراساته بفحص بعض السلوكيات مثل سلوك إنهاء المهمة والانتباه البصري بدون معالجة المهمة و الاستكشاف و المثابرة الموجه للمهمة ، واعتبر أن الاستكشاف و المثابرة مؤشرات مهمة للدافعية. واستخدم يارو وزملاؤه مثابرة الأطفال الصغار في محاولاتهم لحل المهمات كمقياس رئيسي للدافعية للإتقان ، أو كما سمي السلوك الموجه نحو المهمة ، وأكد أن مقاييس المثابرة توفر معلومات عن دوام السلوك فقط و ليس تسلسل السلوك . (Messer , 1 993 : p 5-6)

و قد تناول يارو وزملائه في دراساتهم عينات من الأطفال في سن خمسة أشهر ونصف ، واهتم بدراسة الدافعية كجوانب ادراكية لسلوك هؤلاء الأطفال و قد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أنه من المهم فهم و قياس الفروق الفردية في دافعية الأطفال ، و لم يستخدم يارو في ذلك الوقت مصطلح الدافعية للإتقان و لكنه تحدث عن متغيرات ادراكية للدافعية تتضمن الاستكشاف و الفضول و تفضيل ما هو جديد و السلوكيات الموجهة نحو الهدف

وتتشابه تعريفات يارو للدافعية مع تعريفات وايت و تختلف عن ما قدمته هارتر التي درست أطفال في سن المدرسة بينما قام يارو و وايت بدراسة أطفال في سن الطفولة المبكرة . و أثناء عمل يارو على مفهوم وايت للدافعية للفاعلية كان هناك الكثير من المناقشات التي قادت يارو إلى بناء أسلوب للقياس أسس على ملاحظات موجهة أو مباشرة للأطفال ، وقد لاحظ يارو أن المصطلح الذي يتم قياسه يعرف بالدافعية للإتقان لأن موقف الاختبار يطرح على الأطفال مهمات ويطلب منهم حلها أو إتقانها ، وعلى ذلك فإن الدرجات المشتقة من هذه الاختبارات تشير إلى الدافعية من أجل إتقان المهمة ، ولا تقيم قدرات الأطفال لحل المهمة .

ومن خلال هذه الأبحاث المبكرة على الأطفال استطاع يارو وزملاؤه تحديد الدافعية للإتقان بشكل علمي على أنها " استمرار كمية السلوك الموجه للمهمة أثناء العمل بالألعاب التي تطرح مشكلات متحدية " .

وقد سمى استمرار هذه السلوكيات الموجهة نحو المهمة بالمثابرة Persistence وهي تشير إلى الدرجة الرئيسية أو المباشرة لدافعية الإتقان ، وهذا يتفق مع النظريات الأخرى لدافعية الإتقان التي أشارت إلى المثابرة على أنها ميزة محددة لسلوك الإتقان كما في نظريات كل من (Atkinson , 1957 : Feather , 1962 : Weiner , Kun & Benesh-Weiner , 1980).

وفي الدراسات الأخيرة اهتم يارو وزملاؤه بتقديم مهمات أو مشكلات لأطفال في نفس السن على أن تكون هذه المهمات متحدية بشكل متوسط و أن تراعي الفروق الفردية لقدرات الأطفال ، وقد لاحظ يارو أن المهمة نفسها يمكن أن تكون صعبة جداً بالنسبة

لبعض الأطفال في حين أنها سهلة جداً بالنسبة لأطفال آخرين ، وقادت هـــذه الملاحظـــات مورجان وزملاءه إلى تطوير مهمات الإتقان فيما بعد.(MacTurk and Morgan , 1995 : P 4-5)

نظرية مورجان Morgan لتحديد المهمات المتحديـة لكـل طفـل علـى انفراد:-

قام مورجان وزملاؤه بتطوير بعض الإجراءات لقياس الدافعية للإتقان ، وذلك بهدف حل مشكلة ضبط الفروق الادراكية بين الأفراد ، و هذه الإجراءات تتضمن استخدام أنواع مشابهة من المهمات لكل منها مستويات متعددة الصعوبة بحيث تقيم دافعية الطفل في مستوى واحد في كل نوع من المهمات وهو المستوى معتدل الصعوبة بالنسبة للطفل ، وبعبـــارة أدق يتم اختيار مستوى من المهمة على أساس أن الطفل استطاع بنجاح أن يكمل علـــى الأقـــل جزءاً منه ولكنه لم ينهي كل الأجزاء في وقت محدد ، فعن طريق هذا الإكمال الجزئي للمهمة يحدد المستوى الذي يعتبر متحدياً للطفل و لكنه ليس صعباً جداً. وعلى هذا الأساس اعتـــبر مورجان وزملاؤه أن مثابرة الطفل وسعادته في المهمة معتدلة الصعوبة هي المقاييس الرئيســية لدافعية الإتقان .

وقد استخدم مورجان هذه الإجراءات في دراساته وأشارت النتائج إلى أن دافعيـــة الإتقان في المهمات متوسطة الصعوبة أعلى منها في المهمات السهلة جداً أو الصعبة جداً .

وهذا يوضح جدوى هذه الطريقة في تقييم الدافعية للإتقان لدى الأطفال وإن كـــان مورجان يرى أن هذه الطريقة الفردية لاختيار المهمات متوسطة الصعوبة لكل طفل تعتـــبر عملاً صعباً جداً .(MacTurk and Morgan ,1995 :P5).

وقد أعاد مورجان تحديد الدافعية للإتقان على أنها " قوة نفسية متعددة الأوجه تستثير المحاولة الفردية لإتقان المهارات أو المهمات التي تعتبر متوسطة التحدي أو الصعوبة بالنسبة للفرد " .(Barrett et al. , 1993 : P 83)

وسوف تتبنى الباحثة نظرية مورجان وزملائه لدافعية الإتقان نظراً لما تتضمنـــه مـــن إجراءات دقيقة لتقييم الدافعية للإتقان لدى الأطفال .

نظرية القدرة التنفيذية Executive Capacity لهرنيكر بيلسكي وجاردكيو

Hrncir Belsky and Garduque :-

قام كل من هرنيكر بيلسكي وجاردكيو Hrncir Belsky and Garduque بتطوير أسلوب جديد تماماً لقياس الدافعية للإتقان حيث أطلقا عليه القدرة التنفيذية Executive Capacity ، واعتمدت طريقتهما على الاختلاف بين المستوى الأعلى للعب الأطفال في المواقف البنائية وبين المستوى الأعلى للعرض التلقائي أثناء اللعب الحر للأطفال ، وقد افترضا أن التضارب بين مستويات اللعب المستنبطة و التلقائية يعبر عن ارتفاع في قدرات الطفل التنفيذية أو الدافعية و العكس بالعكس .

و الأساس المنطقي الذي اعتمدت عليه هذه النظرية هو أن الأطفال المدفوعين للإتقان بدرجة مرتفعة هم الأكثر قابلية للإنجاز بشكل قريب من مستواهم الأفضل ، وذلك بالمقارنة بالأطفال الأقل في الدافعية .

ومن الجدير بالذكر أن مقاييس القدرة التنفيذية لم تستخدم بشكل واسع من قبل الباحثين في مجال الدافعية للإتقان ، مع أنه من الممكن التوسع في دراستها لاعتمادها على اللعب الحر . حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أن الطفل في مواقف اللعب الحر يعبر بحرية عن دوافعه بدون التأثر بطلبات المختبر الصريحة أو الضمنية.

(MacTurk & Morgan ,1995 P 6)

نظرية ماك كول McColl :-

أكد ماك كول McColl (1995) في نظريته أن مجال الدافعية قد تخلص من النظرة التقليدية التي كانت تركز بشكل كبير على دراسة الدوافع البيولوجية ،حيث كان هدف هذه الدوافع هو تجنب الألم و إنقاص الدافع البيولوجي ، وإنما اتسع مجال البحث ليشمل دوافع الاستكشاف و الفاعلية و الإتقان . وقد افترض ماك كول أن الكائنات الحية لديها دافعان أو نزعتان أساسيتان هما :-

الدافع الأول هو النزعة أو الميل لكسب المعلومات ويظهر هذا في الميل لتفضيل الحداثة والجدة أو ما هو غير مألوف و أيضاً الميل للاستكشاف .

- الدافع الثاني هو السيطرة على البيئة ويظهر في تعلم كيفية القيام بعمل ما.

و يعتقد ماك كول أن تلك النزعات Disposition هي أساس وجوهر السلوك التكيفي والعقلاني ، وقد استبدل ماك كول في نظريته مصطلح الدافع الذي قدمه وايت بمصطلح النزعة ، وقد قدم تعريف جديد لدافعية الإتقان بأنها "نزعة الفرد للمحاولة بطريقة مثابرة من أجل إحراز هدف ما مع احتمال مواجهة شك داخلي معتدل حول ما إذا كان هذا الهدف يمكن إنجازه " .

وقد عبر ماك كول في هذا التعريف عن دافعية الفرد لقهر التحديات وعدم التردد والإلحاح و المثابرة ويتضمن هذا التعريف عدداً من الأفكار الرئيسية هي :-

١-استبدل مصطلح الدافع بمصطلح النزعة التي تعتبر فطرية ووراثية وتتأثر درجتها وأسلوب التعبير عنها بالتعلم .

٢-المحاولة بشكل مثابر وهي تشير إلى العمل المستمر أو الطاقة المستخدمة للتقدم نحو الهدف وتوحي بأن بلوغ الهدف غير أكيد .

٣-إحراز الهدف ويعتبر الهدف هنا حالة النهاية المطلوبة وقد يشمل مهمة ما أو حل مشكلة أو الحصول على معرفة حول موضوع ما أو إتقان مهارة ما .فالدافعية للإتقان كما يراها ماك كول موجهة نحو الهدف وهي الطريق إلى النهاية مع التأكيد على الطريقة التي يتم بها الوصول إلى النهاية أكثر من النهاية نفسها .

٤- الشك المعتدل حول ما إذا كان الهدف يمكن إنجازه ، ويرى ماك كول أن هذا الشك يعتبر عنصراً حاسماً في تعريف الدافعية للإتقان ، فالطفل إذا لم يكن لديه شك حول ما إذا كان الهدف يمكن إحرازه أم لا، ففي تلك الحالة لا يوجد ما يمكن إتقانه لأن هذا الهدف بالفعل متقن ، أو بعبارة أخرى ليس لدى الطفل شك في تحقيق النجاح إما لسهولة المهمة أو لإتقانه لها من قبل ، و بشكل مشابه إذا لم يكن لديه الشك في أنه لن يتمكن من إحراز الهدف في تلك الحالة يكون الفرد غير مدفوع للمحاولة من أجل إحراز الهدف و ذلك لتأكده من فشله ، أو بعبارة أخرى أن الطفل ليس لديه شك في أنه سيفشل في المهمة لصعوبة المهمة .

و يرى ماك كول أن هذا الشك يفصل بين الدافعية للإتقان و الكفـــاءة ، فالكفـــاءة تظهر في المهام التي لدى الطفل معرفة سابقة بكيفية القيام بها ، وفي هذه الحالة يكون سـلوك الطفل مدفوع بالرغبة في تحقيق الهدف وليس هناك أي دافع للتحدي مـــن أجـــل إحـــراز الهدف.

ويعتقد ماك كول أن الأطفال بعد السنة الأولى يكون لديهم شك بخصوص إحـــــراز الهدف، حيث يصبحون قادرين على اتخاذ قرار بخصوص ما إذا كان يمكنـــهم أن ينجـــزوا المهمة أم لا، ولو قرروا أنهم لا يمكنهم القيام بها فإنهم لا يحاولون تجريبها .

و تتفاوت درجة الشك و التحدي في الموقف أثناء محاولة تحقيق الهـــدف ، فيكـــون الشك مرتفع جداً في البداية ، ولكن عندما يتقدم الطفل في حل أجزاء من المشكلة يتنـاقص هذا الشك حيث يدرك الطفل أن الموقف في متناول يده ، ويبقى مقدار قليل من الشك حتى الوصول للإجراء النهائي للعمل ويظل حتى اكتمال المهمة ، ويرى ماك كول أن هذا هـــو سبب الابتسام الذي يحدث غالباً قبل أن يتم إحراز الهدف بشكل فعلي ، فـــالطفل يبتســم عندما يدرك أنه توصل إلى حل المشكلة حتى ولو أن هناك المزيد من الأعمال الأخرى الـــتي سيقوم بها لإكمال الحل النهائي.(McCall ,1995 :P 277-280)

الدافعية للإتقان من المنظور التنظيمي : -

قام رونالد سيفير (1995) Ronald Seifer بتفسير سلوك الدافعية للإتقان في بنية تنظيميـــة، فهو يرى أن مفهوم الدافعية للإتقان يعبر عنه في سلوكيات فردية متعددة مثل الإقبال علـــى المهمة و المثابرة نحو الحل و التعبير بالتأثر الإيجابي ، فكل هذه السلوكيات تعتبر مؤشـــرات لدافعية الإتقان .

وقام رونالد بوضع بعض الأسئلة لتنظيم الاستراتيجية الســـلوكية توجـــه بالشـــكل الحالي:-

- هل السلوكيات المركبة تظهر موجهة نحو نفس النهاية ؟
- هل الطفل يحاول إحراز أهداف أو نهايات متشابهة في مجالات مختلفة ؟
- هل الطفل متسق في بناء أهداف متشابهة عندما يواجه مواقف متشابهة ؟

و للإجابة على السؤال الأول لابد أن نعرف الهدف من نظام الدافعية للإتقان ،ويمكن أن نحدد هدف الدافعية للإتقان على أنه الاشتراك في سلوك موجه لاستكشاف البيئة، وهذه البيئة يمكن أن تكون بيئة مادية أو اجتماعية . و بناءً على ذلك يرى رونالد أن النجاح في المهمة لا يعتبر ميزة حاسمة بالنسبة لدافعية الإتقان و إنما يرى أن الانتباه و المثابرة من جانب الطفل نحو بعض الأهداف هو لب بناء الدافعية للإتقان . وبذلك يكون قد تم تحديد الهدف من النظام السلوكي ،و الخطوة التالية هي تعيين أنواع السلوكيات الفردية التي يمكننا من خلال تنظيمها معرفة الاستراتيجية التي يستخدمها الطفل لإظهار دافعيته للإتقان ،كما في الانتباه و المثابرة فإن السلوكيات التي يمكن ملاحظتها و تدل عليهما مثل اتجاه النظرة المحدقة و النماذج الحركية مثل توجه الجسم نحو الموضوعات أو الأشخاص،أو التأثر التعبيري في حالات النجاح ، فكل هذا يعتبر أمثلة لسلوكيات محددة تستخدم لتقييم الدافعية للإتقان .

ويرى رونالد أننا عندما نفكر في الدافعية للإتقان كبناء تنظيمي لابد أن نأخذ في اعتبارنا النظم الأخرى من السلوك مثل الكفاءة .

وقد أكد رونالد في نظريته على فحص الإتقان كسلوك شخصي اجتماعي وأكد على أهمية ملاحظة الدافعية للإتقان في محيطات مادية واجتماعية معاً.

تعليق على نظريات الدافعية للإتقان :-

من خلال العرض السابق لنظريات الدافعية للإتقان يتضح أن هذه النظريات عبارة عن تطور تاريخي لمفهوم الدافعية للإتقان ،فقد بدأت بأفكار وايت عن الدافعية للكفاءة أو الفاعلية ثم تطورت هذه الأفكار من خلال الجهود التي قام بها هنت وهارتر حتى قام يارو بالتمييز بين الدافعية للإتقان والكفاءة وتطلب هذا التمييز تحديد إجراءات دقيقة للقياس وهذا ما قام به مورجان وزملاؤه .

فإذا نظرنا إلى الطريقة التي تكون بها مفهوم الدافعية للإتقان نلاحظ أن هناك أفكاراً مختلفة ومتنوعة حول الهدف الذي يقوم بتوجيه دافعية الفرد للإتقان حيث يرى وايت أنه لا توجد أهداف خاصة يمكن تحديدها إنما توجه الدافعية للكفاءة نحو الشعور بالرضا والإشباع الذاتي اللذان ينتجان من سلسلة التعاملات الفعالة بين الفرد وبيئته ، وعلى العكس من آراء

وايت فإن هنت يفترض أن الدافعية تنتج من التعارض بين المثيرات وأن هدف الطفل هو حل هذا التعارض في حين أن هارتر أقر بأن الدافعية للفاعلية ناتجة عن نماذج خاصة من النجاح والتعزيز تهدف إلى توجيه السلوك .

أما نظريات التعلم فإنها تشير إلى أن الإحساس بالفاعلية ينتج عن نماذج خاصة من الخبرة.وبالنسبة لبارو فقد حدد الدافعية للإتقان على أنها المثابرة في السلوك الموجة في المهمة ، وهو في هذا التعريف لم يهتم بالطريقة التي يحدد الأطفال بها الأهداف التي توجه السلوك المدفوع .

وترى الباحثة أن القضية الأخرى التي اختلفت حولها النظريات هي الطبيعة الفطرية للدافعية ففي حين يرى وايت أن الدافعية للفاعلية تظهر منذ الميلاد ، افترض مورجان وزملاؤه أن الدافعية للإتقان قدرة فطرية وأن الخبرات البيئة تؤثر في نموها وتطورها وقد حددت هارتر الطريقة التي يمكن للظروف البيئة أن تزيد أو تقلل دافعية الأطفال .

ومما سبق يتضح أن غالبية النظريات اتفقت على أن الدافعية للإتقان تعتبر فطرية لدى الطفل إلا أنها تتأثر بالخبرات السابقة للنجاح والفشل.

• أبعاد الدافعية للإتقان :-

أظهرت الأبحاث في مجال الدافعية للإتقان أن هناك ثلاثة أبعاد أو مجالات رئيسية لدافعية الإتقان هي :- ١-الدافعية للإتقان الموضوعي .

٢-الدافعية للإتقان الاجتماعي .

٣-الدافعية لإتقان الحركي .

البعد الأول :- الدافعية للإتقان الموضوعي

بدأت الأبحاث في مجال الدافعية للإتقان بدراسة محاولات الأطفال لإتقان بعض الألعاب وملاحظتهم أثناء القيام بتحقيق أهداف موضوعية متمثلة في تركيب المكعبات أوحل الألغاز أو البازل تصنيف الأشكال ، والدرجات الناتجة من هذه الملاحظات تشير إلى دافعية الإتقان الموضوعي وذلك لأن الإتقان في هاتين الحالتين يرتبط بأهداف أو موضوعات مادية محددة.

وقد لاحظ الباحثون أثناء تقييمهم لمهمات الإتقان الموضوعي التي صممت لكي تقلل التفاعل الاجتماعي بين الطفل والمحيطين به أن بعض الأطفال أظهروا دافعية للتفاعل مع الأفراد أكثر من تفاعلهم مع الموضوعات المقدمة إليهم ، وقادت هذه الملاحظات الباحثين لدراسة الدافعية للإتقان الاجتماعي.

البعد الثاني :- الدافعية للإتقان الاجتماعي

لاحظ ماسلن كول Maslin-Cole أن هناك نماذج متعددة يعرضها الأطفال عندما تقدم لهم مهمات الإتقان وهي :

النموذج الأول :- يعرض من خلاله الأطفال مثابرة عالية مع الموضوعات مع عدم الاهتمام بالتفاعل الاجتماعي .

النموذج الثاني:- يجمع فيه الأطفال بين المثابرة العالية مع المهمات وفترات من التفاعل الموجز والمتكرر مع المحيطين به .

النموذج الثالث :- يظهر الأطفال من خلاله اهتمام منخفض بالموضوعات مع دافعية عالية للتفاعل الاجتماعي .

وقد اقترح واشز Wachs من خلال تقييمه للنماذج السابقة أن المحاولات الاجتماعية القوية والمتكررة التي ظهرت في النموذج الثالث تعكس دافعية مرتفعة للإتقان الاجتماعي لدى الأطفال على الرغم من أن بناء مهمات الإتقان في ذلك الوقت لم يكن يوفر الوضع الأمثل لتقييم الدافعية للإتقان الاجتماعي ، وهذا هو السبب الرئيسي الذي دفع كلاً من واشز وكمبز Wachs & Combs (1995) إلى وضع مبدأ أساسي تجريبي لدافعية الإتقان الاجتماعي لدى الأطفال ، ويفترض هذا المبدأ أن الدافعية للإتقان في مرحلة الطفولة المبكرة يمكن أن تميز إلى أبعاد اجتماعية و أبعاد أخرى موضوعية . وقد حددا دافعية الإتقان الاجتماعي بأنها " دافعية الطفل للتفاعل مع الآخرين بشكل كفء ، ويظهر ذلك من خلال المحاولات المثابرة والمستمرة لبدء التفاعل الاجتماعي و محاولات الحفاظ على استمرار هذا التفاعل بواسطة إظهار مشاعر إيجابية أثناء التفاعلات الاجتماعية ." (Wachs & Combs , 1995 :P 159)

وقد قام كل من واشز وكمبز Wachs & Combs (1993) بدراسة لتقييم دافعية الإتقان الموضوعي مقابل دافعية الإتقان الاجتماعي وذلك باستخدام ألعاب اجتماعية مقابل ألعاب موضوعية ، وباختبار عينات كبيرة من الأطفال تصل إلى (٨٥) طفلاً أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقات بين مقاييس الإتقان الاجتماعي والموضوعي ، وهذه النتائج تدعم صدق التمييز بين الإتقان الاجتماعي والموضوعي في فترة الطفولة .

و استطاع وشز وكمبز Wachs & Combs أن يثبتا من خلال نتائج العديد من الدراسات أن الارتباطات بين مقاييس الإتقان الاجتماعي والموضوعي تراوحت بين رتبة الصفر والسلبية وهذا يظهر أن الدافعية للإتقان الموضوعي والاجتماعي يعتبران بعدين مستقلين ليس فقط على المستوى التجريبي ولكن على المستوى الشخصي أيضاً ، بمعنى أن الأطفال المدفوعين لإتقان الموضوعات هم أقل احتمالاً لإظهار سلوكيات معبرة عن الرغبة في السيطرة على الأفراد الآخرين أو التفاعل معهم ، وبشكل مشابه فإن الأطفال المدفوعين للحصول على كسب تفاعلات وردود أفعال اجتماعية هم أقل احتمالاً لقضاء الوقت في محاولة إتقان الموضوعات .

وقد دفعت هذه النتائج مورجان وزملاءه إلى توسيع مقاييس الدافعية للإتقان لتشمل البعد الاجتماعي وظهر ذلك في تعديل استبيان أبعاد الإتقان D.M.Q. .

البعد الثالث :- الدافعية للإتقان الحركي

أثناء قيام مورجان وزملاؤه بتقييم الدافعية للإتقان من خلال تقديرات وملاحظات الآباء و المدرسين للعب أطفالهم ، لاحظ أن هناك بعداً ثالثاً لدافعية الإتقان لابد أن يضاف إلى الأبعاد الاجتماعية والموضوعية وهو البعد الحركي . وهذا البعد يوجه الأطفال نحو المثابرة في الألعاب الحركية . فقد أظهرت الدراسات التي تناولت العلاقة بين الدافعية للإتقان ومستوى نشاط الأطفال أن الأطفال الذين لديهم مستويات نشاط مرتفعة لا يمكنهم المثابرة في المهمات الموضوعية التي تتطلب قدراً عالياً من التركيز و الانتباه ، إلا أن دافعيتهم للإتقان تظهر بشكل واضح في المهمات الحركية أو الرياضية .

ومن خلال العرض السابق لأهم أبعاد أو مجالات الدافعية للإتقان ترى الباحثة أن هذه النظرة لدافعية الإتقان متعددة الجوانب و الأبعاد و تتسم بالشمولية ، وتتناسب مع الجوانب المختلفة لشخصية الطفل فهي تتسع لتشمل الجوانب الادراكية والاجتماعية والحركية للطفل.

• أوجه الدافعية للإتقان :-

أكد مورجان وزملاؤه في نظريتهم لدافعية الإتقان على أن الدافعية للإتقان تعتبر مفهوم متعدد الأوجه أو المظاهر ، وهذه الأوجه ليست بالضرورة ذات علاقات متبادلة . ويمكن تصنيف هذه الأوجه إلى نوعين رئيسيين هما:-

أولا : الجانب الو سيلي Instrumental :-

وهذا الجانب يظهر في عدد من الملامح التي تدل على الدافعية للإتقان منها:-

ا) الاهتمام بالمثابرة في المهمة التي تعتبر متوسطة الصعوبة .

ب) السيطرة الادراكية على البيئة .

ج) تفضيل المهمات متوسطة التحدي أو غير المألوفة .

ثانيا : الجانب التعبيري Expressive: -

ويشمل هذا الجانب المعالم التعبيرية التي تظهر في حالات السعادة و الاهتمام والمفاخرة و الإحباط و الغضب و الحزن والخجل .

ومن الجدير بالذكر أن أغلب الأبحاث التي تناولت الدافعية للإتقان ركزت على الجانب الو سيلي و خصوصا المثابرة الموجهة نحو المهمة كمؤشر أساسي لدافعية الإتقان . ولكن باريت ومورجان اقترحا أن المثابرة بمفردها توفر صورة غير كاملة لنمو الدافعية للإتقان.

و قد أشارت نتائج العديد من الدراسات أن المقياسين الأكثر استخداما في قياس الدافعية للإتقان هما : مقياس المثابرة في المهمة ومقياس الشعور الإيجابي بالسعادة أثناء المهمة أو بعد الحل مباشرة . على الرغم من أن هذين المقياسين كانا غير مرتبطين ، ويرجع هذا النقص

في الروابط إلى أن بعض الأطفال المرتفعين دافعياً (وخاصة الأطفال الأكبر سناً) يقل احتمال تعبيرهم عن شعورهم بالفاعلية بالمقارنة بالأطفال الآخرين.

وتشير نتائج العديد من الدراسات إلى أن الجوانب أو الأوجه العديدة لدافعية الإتقان يمكن فصلها فهي ليست مرتبطة و ليس من الضروري قياس كل هذه الجوانب عند فحص الدافعية للإتقان ، فلا يوجد دراسة قامت بتقييم كل هذه الأوجه من الدافعية للإتقان ، واعتمد كل باحث على اختيار ما يناسب بحثه من هذه الجوانب .

(MacTurk& Morgan , 1995 : P52)

• نمو دافعية الإتقان في مراحل الطفولة المبكرة : -

اهتم العديد من الباحثين بدراسة موضوع التغير النمائي في دافعية الإتقان خلال السنوات الأولى من عمر الطفل ، ومنهم على سبيل المثال مورجان وآخرون Morgan et al. (1991) و جينينجز Jennings (1993) ، وقد ركزت هذه الدراسات على تتبع تطور الدافعية للإتقان منذ مرحلة الميلاد وقسمت هذا التطور إلى أطوار وفق التحولات التي تظهر في كل مرحلة عمريه . وأشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن هناك تواصلاً عبر أطوار نمو الدافعية للإتقان كما لاحظوا أن هناك فترات من التحول في السنوات الأولى من حياة الطفل ، وقد قسم باريت ومورجان Barrett and Morgan (1995) تطور الدافعية للإتقان إلى الأطوار الآتية : -

- الطور الأول من الميلاد وحتى سن (٨-٩) أشهر
- الطور الثاني من (٨ -٩)أشهر إلى (١٧ -٢٢) شهراً
- الطور الثالث من (١٧ -٢٢)شهراً إلى (٣٢-٣٦)شهراً

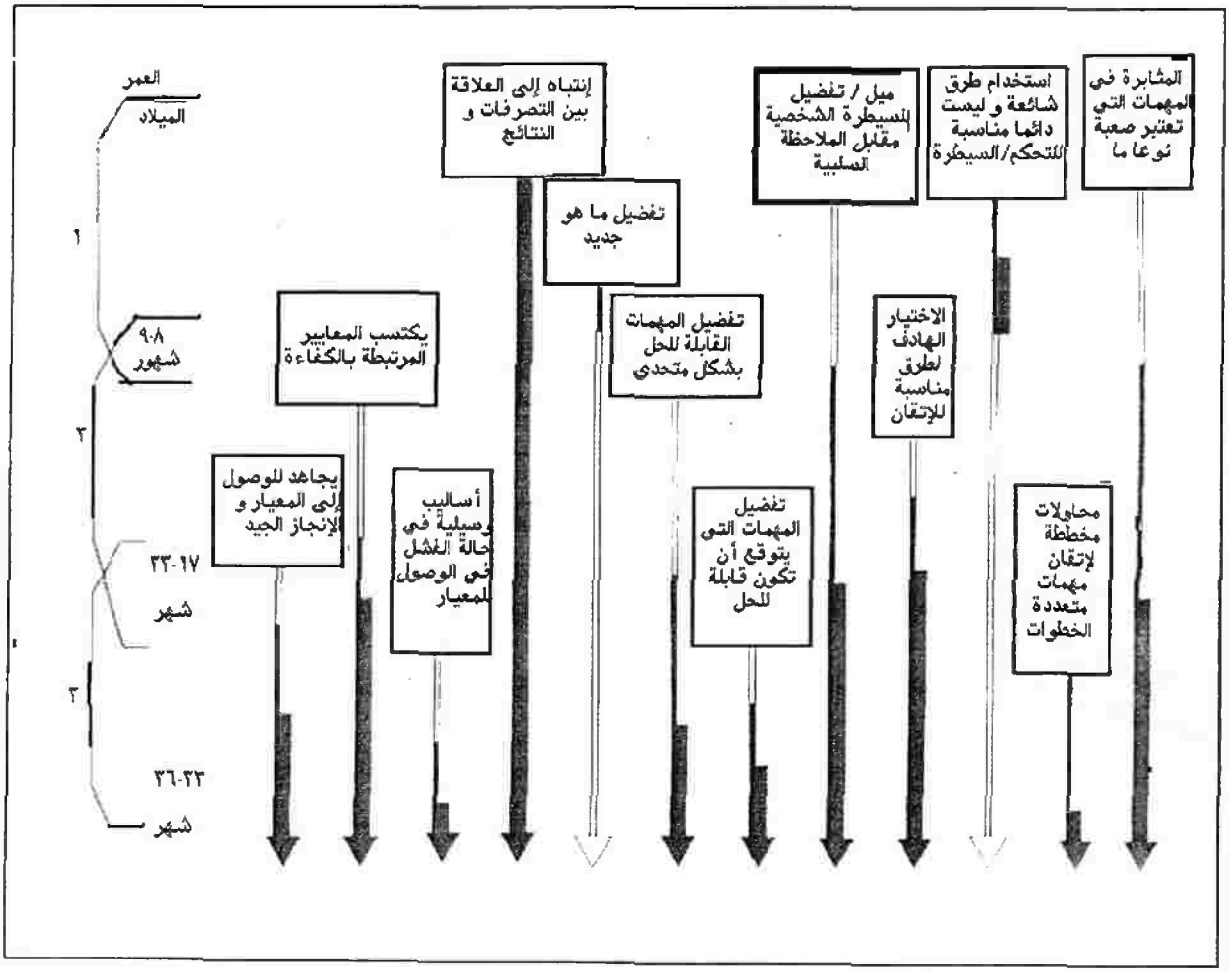
و يبين الشكل (٢ -١) نمو معالم الجوانب الوسيلية و الشكل (٢-٢) يبين نمو الجوانب التعبيرية لدافعية الإتقان من الميلاد حتى سن(٣٦)شهراً ، وبتأمل هذا التطور نلاحظ ما يلي:-

في الطور الأول و الذي يبدأ من الميلاد ويستمر حتى سن من (٨-٩) أشهر، دلت نتائج الدراسات على أنه حتى الأطفال حديثي الولادة قادرين على التحكم في استجاباتهم بطريقة ما تهدف إلى السيطرة و التحكم في أحداث البيئة المحيطة بهم .

و هذه الرغبة في السيطرة أو التحكم هي أحد الأشكال المهمة لدافعية الإتقان الوسيلية . كما أن هناك شواهد قوية في هذه الدراسات تدل على أن الأطفال في سن مبكر يمكنهم الربط بين سلوك أو تصرف ما قاموا به و بين نتائج هذا السلوك . وهم يفضلون أن يتحكموا بأنفسهم في الأحداث بدلاً من أن تحدث بطريقة مفاجئة دون تدخل منهم . وهناك جانب آخر من الدافعية للإتقان يظهر في هذا الطور وهو تفضيل ما هو جديد أو غير مألوف من المثيرات المحيطة بهم . وهناك شواهد قوية على وجود فروق فردية بين الأطفال في هذا السن توضح أيهم يميل للإتقان وأيهم عاجز عنه.

شكل (٢-١)

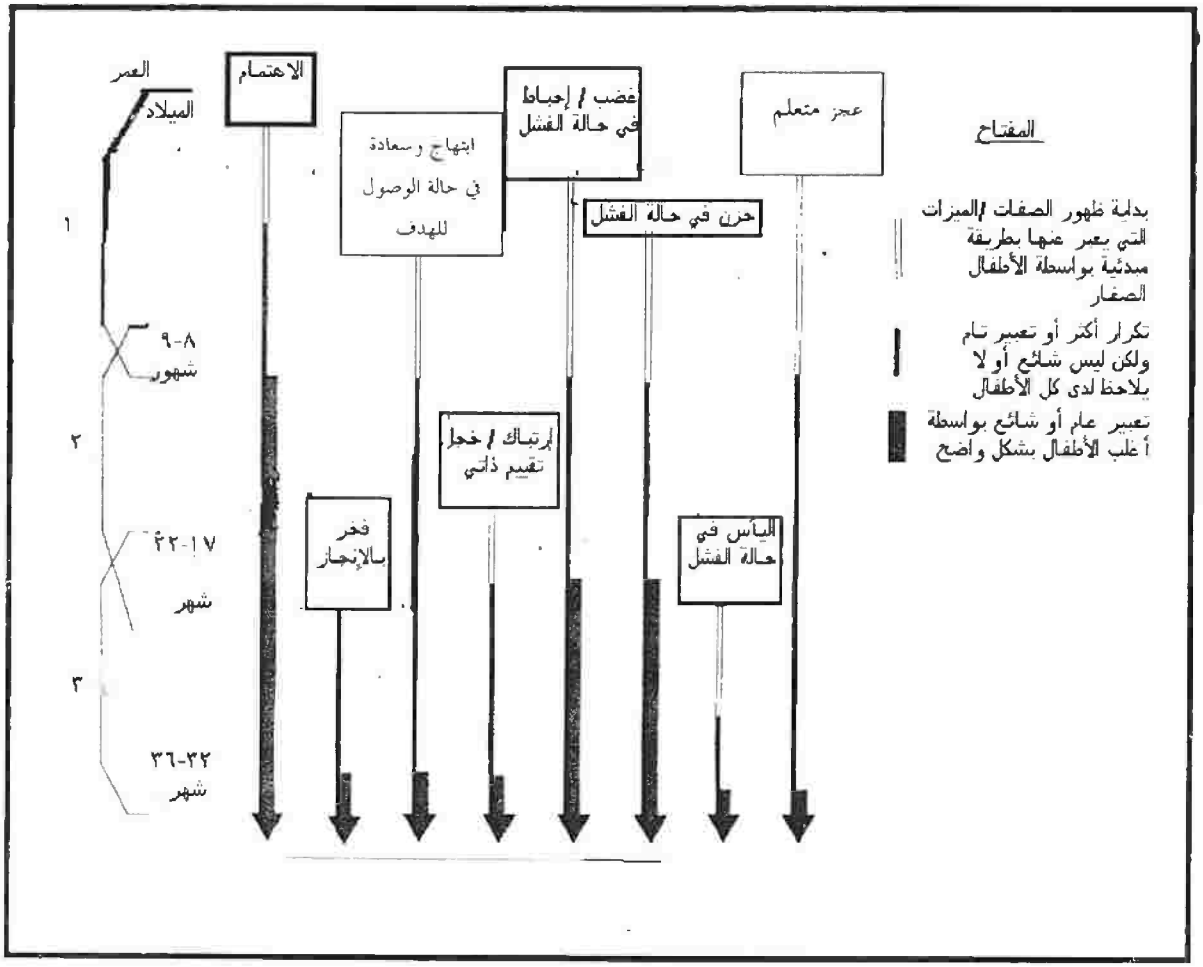
نمو الجانب الوسيلي من الدافعية للإتقان في مراحل الطفولة المبكرة



(MacTurk & Morgan , 1995 : P 62)

شكل (٢-٢)

نمو الجانب التعبيري من الدافعية للإتقان في مراحل الطفولة المبكرة



(MacTurk & Morgan , 1995 : P 63)

أما في الطور الثاني من سن (٨-٩) أشهر إلى سن (١٧- ٢٢) شهراً فيمكننا أن نلاحظ أن الأطفال أصبحوا قادرين بشكل أفضل للتوصل إلى الطرق و الوسائل التي تؤدي إلى النهاية المطلوبة أثناء أداء مهمة ما ، كما أنهم يستمرون في محاولة السيطرة على أحداث البيئة المحيطة بهم ، ويبدؤون في تحديد أي المهمات تعتبر صعبة جداً بالنسبة لهم، وكذلك يبدؤون في تعلم المستويات أو المعايير السلوكية ويحاولون الوصول إلى هذه المستويات حتى إذا لم يطلب منهم ذلك أو لم تقدم لهم مكافآت على ذلك ، وقد أشارت نتائج الدراسات في هذا السن أيضاً إلى أن الأطفال يمكنهم المقارنة بين مستويات الصعوبة

المختلفة للمهمة ، فهم لا يثابرون في المهام الصعبة جدا لفترات طويلة و يرجع هذا لأن إدراكهم لكفاءتهم لا يزال محدودا . كما أنهم يحكمون على إنجازهم للمهمات من خلال فهمهم للمعايير السلوكية .

أما بالنسبة للجوانب التعبيرية من دافعية الإتقان في هذه المرحلة نلاحظ أن الأطفال يتفاعلون بشكل أفضل في حالات النجاح أكثر من حالات الفشل ، وهم نادرا ما يجذبون انتباه من حولهم لإنجازاتهم ، كما أنهم أقل احتمالا لإظهار الفخر بإنجازاتهم من الأطفال الأكبر سنا .

أما الطور الثالث الذي يبدأ من سن (١٧ -٢٢) شهرا ويستمر حتى (٣٢- ٣٦)شهرا فإن التغير الذي يحدث من الطور الثاني إلى الطور الثالث يحدث بشكل تدريجي و يمتد لفترة طويلة نسبيا ، وبالتالي فإن أغلب المعالم التي تميز الأطفال في الطور الثالث واضحة بشكل أكبر عن ما كانت عليه في الطور الثاني . وتشير نتائج الدراسات التي فحصت تطور الدافعية للإتقان لدى الأطفال في هذه المرحلة أن أهم المعالم التي تظهر في الدافعية للإتقان هي ارتفاع المستويات المعيارية للسلوك و الوعي الذاتي أو التقييم الذاتي والقدرة على أداء سلسلة من السلوكيات لتحقيق الهدف .

وقد أشار باريت ومورجان Barrett & Morgan (1995) إلى أن الأطفال في الطور الثالث يكونون موجهين نحو العمل الجيد في المهمات الاجتماعية كما يظهر لديهم وعي ذاتي بمستويات الإنجاز ويظهر سلوك يشبه الخجل أو الشعور بالذنب عندما يفشلون في تحقيق هذه المستويات . وبشكل مشابه أشارت جيننينجز Jennings (1992) إلى أن الأطفال في سن من (١٥-٣٥) شهرا يظهرون شعورا بالفخر في حالات الإتقان . و تؤكد أنه مع زيادة السن يصبح الأطفال أكثر قدرة على إتمام المهمات .

و أشار هارمون وبيب Harmon & Pipp (1992) في دراسة لأطفال في هذه المرحلة لقياس مستويات الأطفال في تعريف الجوانب المميزة للذات و ربطها بالدافعية للإتقان إلى أن الأطفال الذين لديهم مهارات متقدمة في تعريف الذات يظهرون سعادة أكبر في المهمات الناجحة ، كما أنهم يثابرون بدرجة أقل في المهمات السهلة.

وفي دراسة أخرى أشار لويز وآخرون .Lewis et al إلى أن الأطفال في الطور الثالث يظهرون فخراً أكبر عندما ينجحون في مهمات صعبة بالمقارنة بنجاحهم في مهمات سهلة كما أن الأطفال أنفسهم يظهرون خجلاً أقل عندما يفشلون في مهمة صعبة بالمقارنة بفشلهم في مهمة سهلة .

وتشير نتائج الدراسات السابقة إلى أن الأطفال في هذا الطور أصبحوا ملمين بالمعايير التي تشير إلى أن الطفل يجب أن ينجح في المهمة السهلة ، وهذا النجاح لا يعتبر ذا قيمة لذا فهو لا يثابر في مثل هذه المهام لفترات طويلة . أما النجاح في المهمة الصعبة فيعتبر ذا قيمة كبيرة و يستحق الفخر به لذا يثابر الطفل في المهمات الصعبة حتى يحرز النجاح.

كما تشير نتائج الدراسات إلى أن الأطفال في هذا الطور يمكنهم التعبير عن فشلهم في الوصول للمعيار السلوكي المطلوب إتقانه بإظهار مشاعر الخجل والتقصير بشكل واضح.

(Barrett & Morgan ,1995 : P 57- 89)

النمو في دافعية الإتقان لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من ٣-٥ سنوات :-

وهذه هي المرحلة التي تتناولها الباحثة في الدراسة الحالية ، حيث ترى الباحثة أن جوانب الدافعية للإتقان الوسيلية والتعبيرية تتبلور لتصبح أكثر وضوحاً في هذا السن بحيث يمكن للأطفال أن يعبروا عن دافعيتهم للإتقان بسلوكيات ظاهرة يمكن ملاحظتها وتقيمها بسهولة . وقد أكدت جيننيجز Jennings (1993) على أن الأطفال في سن ثلاث سنوات يصبحون أكثر فهماً للمعلومات المتصلة بالمهمة وهم قادرون على دمج هذه المعلومات في تصرفاتهم الموجهة للمهمة ، وقد كانوا قبل هذه المرحلة يركزون فقط على ما إذا كانوا يؤدون السلوك بأنفسهم و ما إذا كانوا يحققون النتيجة المرغوبة . أما في سن الثالثة وما بعدها يركز الأطفال على درجة صعوبة المهمة و المهارات التي تتطلبها لإتقانها .

وتشير نتائج الدراسات إلى أن الأطفال في هذه المرحلة يظهرون دافعية كبيرة عند تنفيذ مهمات متوسطة الصعوبة بينما يظهرون دافعية أقل في المهمات السهلة جداً أو الصعبة جداً مثل (رفع صناديق بأحجام مختلفة) .

ومن الطرق التي يعبر بها الأطفال عن فهمهم لمستوى صعوبة المهمة ترددهم قبل إقبالهم على المهمة ، و إصدار بعض التعليقات و الملاحظات ، و استخدام كلمات مثل (سهل - صعب) ، فهم يحكمون على المهمة بأنها سهلة إذا كان يمكنهم القيام بها وصعبة إذا كان لا يمكنهم القيام بها ، وهذا يظهر مدى قدرتهم على الحكم على صعوبة المهمة .

كما أن الأطفال في هذا السن تظهر لديهم القدرة على مقارنة إنجازاتهم بإنجازات الآخرين ، ويمكنهم الاشتراك في منافسة لتحديد من الذي يمكنه أن ينهي المهمة أولاً ، وهم يظهرون شعوراً بالفخر عندما ينهون المهمة أسرع من أي طفل آخر .

و لاحظ ستيبك و آخرون Stipek et al. أن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة يركزون على المنافسة كهدف رئيسي لهم فقد يتوقف الطفل عن العمل في المهمة عندما ينتهي الفائز الأول من المهمة .

أما بالنسبة للجوانب التعبيرية لدافعية الإتقان في هذه المرحلة فقد أشار لويز وآخرون Lewis et al. (1991) إلى أن الأطفال يصدرون استجابات مختلفة في حالات النجاح و الفشل ، فهم يظهرون فخراً أكبر عندما ينجحون في مهمات صعبة بالمقارنة بما يظهرونه من فخر عند النجاح في المهمات السهلة ، كما يظهرون شعوراً بالخجل بدرجة كبيرة عندما يفشلون في مهمات سهلة بالمقارنة بخجلهم من الفشل في المهمات الصعبة ، و لاحظ ستيبك Stipek أن الأطفال في هذا السن يستمرون في المثابرة في المهمات التي فشلوا فيها من قبل وتظهر عليهم علامات العبوس و يشير ذلك إلى تقييمهم الذاتي للمهمات ، ولوحظ أن الأطفال في سن أربع سنوات ونصف يبتسمون أثناء نجاحهم في إحداث تأثير في المهمة التي يقومون بها.

ومما سبق يتضح أن هذه الجوانب التعبيرية المختلفة من فخر وابتسام وخجل وعبوس تعبر عن قدرة الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة على التقييم الذاتي للمهمة و تقييم لقدراته على أداء المهمة أيضاً . (Messer , 1993 : P 45-47)

• طرق قياس وتقييم الدافعية للإتقان : -

إن أساس قياس و تقييم الدافعية للإتقان هو أن الأطفال الصغار ليسوا مستقبلين للمعلومات فقط و لكنهم يحاولون بشكل فعال التفوق والسيطرة على البيئات الطبيعية المادية المحيطة بهم والمتمثلة في الألعاب و البيئات الاجتماعية المتمثلة في الأفراد المحيطين بهم ، فالدافعية للإتقان تصف المجالات التنموية التي يركز عليها الطفل بقوة وبمقدرة في الوقت الحالي ، وتصف أيضا ما يثابر الطفل من أجل تحقيقه وما يسعده أثناء العمل في أي من هذه المجالات .

و الفرق بين مقاييس الدافعية للإتقان ومقاييس القدرات الأخرى أن مقاييس الدافعية للإتقان تخبرنا إلى أي مدى يتقدم الطفل في تنمية كفاءته ، أما مقاييس الدافعية للإتقان فتخبرنا عن تصميم الطفل و عزمه واتجاهه نحو هدف ما قبل أن يصل لمستوى الكفاءة.
(Morgan et al. ,1991 :P 66)

فعندما نقيم الدافعية للإتقان نبحث عن شواهد للمثابرة و السلوكيات الموجهة نحو المهمة و التي تهدف إلى إتقان المهمات المتحدية . وهذه السلوكيات ربما تؤدي إلى الإنجاز الناجح للهدف أو إلى النجاح في المهمة ، كما نبحث أيضا عن الابتسامات و التعبيرات الأخرى التي تدل على مشاعر إيجابية أثناء العمل أو بعد النجاح في المهمة ، فهذه التعبيرات تدل على الشعور بالفاعلية . وبناء على ما سبق نستنتج أن المقياسين الرئيسيين لدافعية الإتقان هما مقياس المثابرة ومقياس سعادة الإتقان .

وقد عرف مورجان Morgan (1991) مقياس المثابرة على أنه " مقياس لطول المدة التي يقضيها الطفل في اللعب بطريقة موجهة نحو المهمة ."

وعرف أيضا مقياس سعادة الإتقان بأنه " يشمل الابتسام أو الضحك أو أي مؤشرات سلوكية للشعور الإيجابي التي تظهر أثناء سلوك التوجه للمهمة أو مباشرة بعد حل المهمة ."

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة في مجال قياس الدافعية للإتقان نجد أنها بدأت في السبعينات على يد يارو وزملائه . واستمرت الأبحاث الموجهة لاختبار وتنمية مهمات مناسبة و إجراءات دقيقة لقياس الدافعية للإتقان على يد فيتز Vietze و ماكترك MacTurk

ومورجان Morgan و هارمون Harmon و ماسلين كول Maslin وجيننينجز Jennings وغيرهم، و أسفرت هذه الدراسات عن ثلاث طرق لتقييم الدافعية للإتقان وهي :-

١- ملاحظة الطفل أثناء مواقف اللعب الحر أو شبه البنائية .

٢- مهمات الإتقان البنائية .

٣- استبيان تقدير وملاحظة الوالدين والمدرسين لأبعاد الدافعية .

وفيما يلي عرض لمزايا وعيوب كل طريقة :-

أولا : مواقف اللعب الحر : -

وقد تم تقييم الدافعية للإتقان من خلال ملاحظة الأطفال في مواقف اللعب الحر بداية من سن سنة وحتى أربع سنوات . ويمكن تقسيم مواقف اللعب الحر للأطفال في هذا السن إلى ثلاثة أنواع هي:

ا) **اللعب الفردي** : وفيها يتم الحصول على تسجيل مفصل لما يفعله الطفل أثناء لعبه بمفرده، وهذا النظام من التسجيل يعتبر ناجحا في تمييز السلوكيات الموجهة للمهمة عن سلوكيات الاستكشاف العام ، واستخدم هذا النظام في العديد من الدراسات مثل دراسة هارمون و كلوب Harmon & Culp, (1981) و دراسة جيننينجز وآخرون Jennings ,et al. (1979) و دراسة ليكويز و اخرون Likewise et al. (1984) و دراسة بيلسكي و آخرون Belsky et al. (1984) و دراسة بريثيرتون Bretherton (1988).

ب) **اللعب الحر مع الكبار** : واستخدم مورجان هذه الطريقة لتقييم التوجه للمهمة أثناء اللعب مع الكبار حيث تشترك الأم مع الطفل في اللعب ، وتم إرشاد الأمهات إلى توفير الحد الأدنى من المساعدة للطفل أثناء اللعب . و تتيح هذه الطريقة فرصة لتسجيل اندماج الأم مع الطفل في اللعب و تأثيره على كمية إظهار السلوك الموجه للمهمة من جانب الطفل. و استخدم ماسلين كول و آخرون Maslin -coll (1986) هذه الطريقة لفحص محاولات الأم لتدعيم و مساندة سلوك الإتقان لدى الطفل أثناء لعبها معه .

ج) **اللعب الحر مع الأقران** :استخدم مرجان وزملاؤه مقياس لتقدير توجه الطفل للمهمة أثناء لعبه مع أطفال في نفس سنه بألعاب العجينة و المكعبات و الألعاب الإيهامية .

و استخدمت جيننجز (Jennings (1985-1988 هذه الطريقة أيضا مع أطفال في سن ما قبل المدرسة تتراوح أعمارهم من ثلاث سنوات ونصف إلى أربع سنوات ونصف ، وقلمت بتقييم ثلاثة جوانب من لعب الأطفال الحر هي (استمرار أنشطة اللعب - اللعب غير المركز - نوعية اللعب)

و صعوبة طريقة ملاحظة الأطفال أثناء اللعب الحر في تقييم الدافعية للإتقان أنها تتضمن العديد من الأنشطة الثانوية التي يصعب تسجيلها ، كما أنها تستغرق وقتا طويلا لتحليل وتصنيف السلوكيات المعقدة التي يقوم بها الطفل أثناء اللعب الحر . إلا أنها تتميز بأنها توضح الجوانب الكمية والنوعية للعب الأطفال .

ثانيا : مهمات الإتقان البنائية : -

الهدف الرئيسي من اختيار هذا الأسلوب في تقييم الدافعية للإتقان هو ملاحظة منظومة المحاولات التي يقوم بها الطفل لإتقان المهمات المتحدية ، وقد قام يارو وزملاؤه بتقسيم المهمات المستخدمة لتقييم الدافعية للإتقان إلى ثلاثة أنواع وفق المرحلة العمرية التي تناسبها وهي (مهمات للمواليد – ومهمات للرضع – ومهمات لأطفال ما قبل المدرسة) وتم تجريب هذه المهمات على مجموعات كبيرة من الأطفال للتأكد من صدقها و ثباتها في قياس الدافعية للإتقان . و اختيرت المهمات في كل مرحلة عمريه بحيث تكون مشوقة وتستغرق بعض الوقت لإكمالها ، كما يشترط أن تكون المهمة معتدلة التحدي نسبيا حسب مستويات الطفل النمائية . وتحدد المهمة المتحدية على أساس أنها سهلة بما يجعل الطفل ينجز على الأقل جزءا من المهمة بنجاح ، ولكنها صعبة بما يكفي لعدم إكمالها في فترة زمنية محددة ، و قد حددت بعض الإجراءات الدقيقة التي تستخدم لتحديد صعوبة المهمة بالنسبة لكل طفل بطريقة فردية .(MacTurc &Morgan ,1995 :P 20-21)

وبفحص نتائج الدراسات التي استخدمت هذه الطريقة في تقييم الدافعية للإتقان يمكن تقسيم المهمات حسب نوع السلوك الذي يتقنه الطفل إلى ثلاثة أنواع هي : -

١) **ألعاب حل المشكلات** : مثل الحصول على لعبة من خلف حاجز .

٢) **ألعاب التدريب على مهارة حسية حركية** : مثل نقل صورة من مكان لآخر .

٣) **ألعاب إنتاج تأثير ما** : مثل صندوق المفاجآت .

كما يمكن تقسيم المهمات حسب مناسباتها لكل مرحلة عمريه كما يلي : -

١) **ألعاب الاستكشاف و الفضول** : وتناسب الأطفال من سن (٥-٩) أشهر فأكبر.

٢) **ألعاب التوجه للمهمة** : وتتضمن نوعين من الألعاب هما :

-ألعاب ممارسة مهارة جديدة : وتناسب الأطفال من سن (٩-١٥)شهرا مثل مهمات إنتاج تأثير ما و المهمات التركيبية و مهمات الوسيلة والهدف .

- ألعاب متعددة الأجزاء : وتناسب الأطفال من سن (١٥- ٣٦) شهرا مثل ألعاب الألغازو ألعاب تصنيف الأشكال وألعاب السبب والنتيجة.

٣) **الألعاب المتحدية** : وتناسب الأطفال من سن ثلاث سنوات فأكبر .

و قد تم اختبار صدق وثبات هذه المهمات كطرق لتقييم الدافعية للإتقان في العديد من الدراسات منها دراسة (يارو وآخرون Yarrow et al. (1982-1983) و ميسير وآخرون Messer et al. (1986) و جيننينجز وآخرون Jennings et al. (1987) و نانسي بوش روسانجل وآخرون Nancy A. Busch –Rossnagel (1993) و مرجان وآخرون (Morgan et al.(1993)

و تتميز طريقة المهمات البنائية للإتقان بأنها تعطي فرصة لتحديد المهمة متوسطة الصعوبة بالنسبة لكل طفل بطريقة فردية ، ومن ثم تقيم الدافعية للإتقان على هذه المهمة . كما أنها تمكننا من تسجيل درجة المثابرة في السلوك الموجه نحو المهمة و درجة لسعادة الإتقان و درجة للكفاءة في الإكمال الناجح للمهمة. (Morgan et al. ,1991 : P 71-75)

ثالثا : استبيان أبعاد الإتقان Dimensions of Mastery Questionnaire D. M. Q.

صمم مرجان وزملاؤه (Morgan et al. (1990 استبيانا لقياس جوانب متعددة من ملاحظات الكبار لسلوكيات الإتقان لدى الأطفال ، واعتمد على أن ملاحظات الوالدين والمعلمين لأطفالهم خلال فترات طويلة من الوقت وفي أوضاع مختلفة تمكنهم من تقييم الدافعية للإتقان بطريقة تكمل المقاييس المختبرية لدافعية الإتقان بالطرق السابقة . وقد دلت نتائج الدراسات التي استخدمت الطريقتين (الطريقة المختبرية كما في مهمات الإتقان

البنائية وشبه البنائية و طريقة تقدير الوالدين والمعلمين على استبيان DMQ)أن تقديرات الوالدين والمعلمين على استبيان DMQ ترتبط بدلالة بالمقاييس السلوكية .

(Penny Hauser –Cram , 1998 : P 69)

وقد تم تعديل الاستبيان في صورته الأخيرة ليناسب الأطفال من سن سنة وحتى سن عشر سنوات ، بحيث يتضمن أبعاد ومجالات الإتقان في كل مرحلة عمريه . وقد كتبت العبارات بلغة وصفية سلوكية تشبه تلك التي تستخدمها الأمهات . وتتكون النسخة المعدلة من الاستبيان من ٤٥ عبارة مخصصة للأطفال من سن (٣-٧) سنوات وتقيم أربعة أبعاد رئيسية للإتقان هي (المثابرة العامة - سعادة الإتقان - رد الفعل السلبي للفشل - المثابرة الاجتماعية) بالإضافة إلى مقياس فرعي للكفاءة .

ونظرا لأن نتائج الدراسات السابقة في مجال الدافعية للإتقان أشارت إلى اختلاف درجة المثابرة حسب نوع الألعاب فقد اشتمل المقياس على خمسة أنواع من الألعاب هي:- (الألعاب الحركية و التركيبية و الاجتماعية و الألعاب الرمزية و ألعاب السبب والنتيجة). (Morgan et al. ,1991 : p 40-45)

وتم اختبار صدق وثبات الاستبيان في أكثر من دراسة وبأكثر من طريقة و أشارت النتائج إلى أن الاستبيان يعتبر أداة صادقة وثابتة لتقييم الدافعية للإتقان ، ومن هذه الدراسات دراسة (مورجان و آخرون (Morgan et al. (1992-1993 و نانسي بوش - روسناجل Nancy A. Busch –Rossnagel (1993) و سارينسكي و وارندورف Sarinski & Warndorf (1991))

ويعتبر هذا المقياس أسهل وأسرع طريقة لتقييم الدافعية للإتقان ، كما أنه يعطي فكرة عن نظرة الوالدين والمعلمين لأطفالهم التي توجه تفاعلهم معهم .

وستقوم الباحثة بتقييم الدافعية للإتقان لدى الأطفال في الدراسة الحالية باستخدام طريقتين هما : -

١- **طريقة المهمات البنائية** :-مثل الألغازوصيد الأسماك وغيرها من المهمات التي تناسب الأطفال من (٤-٦) سنوات .

٢- **استبيان أبعاد الإتقان:**-لتقدير ملاحظة الأم ومعلمة رياض الأطفال لدافعية إتقان الطفل .

وجاء اختيار الباحثة لهاتين الطريقتين لما لهما من مزايا منها : -

- تحديد المهمة متوسطة الصعوبة بالنسبة لكل طفل بشكل فردي و اختبار دافعيته للإتقان في هذه المهمة .
- الحصول على مقياس للمثابر ومقياس للسعادة من خلال ملاحظة الطفل أثناء لعبه بالمهمات البنائية للإتقان .
- الحصول على مقياس لكفاءة الطفل .
- معرفة وجهة نظر الأم والمعلمة في دافعية إتقان الطفل وكفاءته ، ومقارنتها بالمقاييس السلوكية التي يتم الحصول عليها من خلال المهمات البنائية .

• العوامل المؤثرة على نمو الدافعية للإتقان : -

بمراجعة الدراسات و البحوث السابقة التي تناولت فحص العلاقات بين الدافعية للإتقان وبعض المتغيرات الأخرى نجد أن أهم العوامل المؤثرة على دافعية الإتقان لدى الأطفال هي البيئة الاجتماعية التي ينشأ فيها الطفل و تعلق الطفل بالأم و كفاءة الطفل ومفهومه لذاته و المشكلات السلوكية التي قد يعاني منها بعض الأطفال وستوضح الباحثة أثر هذه العوامل على الدافعية للإتقان كما يلي :-

أولاً : البيئة الاجتماعية :-

تعتبر البيئة الاجتماعية من أهم العوامل المؤثرة على نمو الدافعية للإتقان ، فعلى الرغم من أن عملية نمو الدافعية للإتقان ترتبط بقوة بالجوانب الوراثية أو البيولوجية لدى الفرد ، إلى أن البشر يعتبرون اجتماعيين بالفطرة . ولذلك فإن العمليات البيولوجية تحدث في وسط من التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين ، وهذا ما أكده وايت بالنسبة لدافعية الإتقان، ففي حين أنه ركز على حقيقة الدافع الفطري للإتقان إلى أنه افترض أن الخبرات و التجارب الاجتماعية اللاحقة تؤثر في نمو وتطور هذا الدافع . وهذا ما جعل العديد من الأبحاث تركز

على اختبار الفروق الفردية في دافعية الإتقان و التي ترجع في أساسها إلى تأثير البيئة الاجتماعية .

وبداية يمكن تحديد البيئة الاجتماعية لكي تشمل كلا من الأم و القائمين برعاية الطفل الآخرين وهم هؤلاء الأفراد الذين يوصفون بأنهم قوة اجتماعية يمكن أن تؤثر في الحفاظ على استمرار وتحسين أو إضعاف المقومات المرتبطة بالدافعية .

(Nancy A. Busch –Rossnagel et al., 1995: p 117-118)

وتعتبر الأم هي القوة الاجتماعية الأولية في سنوات الطفل الأولى ، ولذا اهتمت أغلب الأبحاث بدراسة علاقة الأم بالطفل . إلا أن البيئة الاجتماعية تتسع لتشمل القائمين بالرعاية الآخرين مثل الآباء و الأخوة الأكبر و المعلمين ، وكل من يوفر الرعاية اليومية للطفل.

وبتحليل الأبحاث التي تناولت البيئة الاجتماعية و أثرها على دافعية الإتقان لدى الأطفال نلاحظ أنها ركزت على ثلاثة محاور رئيسية هي :

- هل هناك تفاعل بين مانحي الرعاية و الطفل ، يركز على توفير المعلومات و التعليمات والتشجيع و الدعم للمحاولات الاستقلالية التي يقوم بها الطفل أثناء أدائه للمهمة ؟
- هل هناك اتصال عاطفي مؤثر بين القائم بالرعاية والطفل ؟
- هل يوفر مانحو الرعاية الألعاب و الخامات و المواد المثيرة والحافزة لأطفالهم؟

بالنسبة للمحور الأول : اهتمت بعض الدراسات بالتعرف على أنواع التفاعلات التي تحدث بين القائمين بالرعاية و الطفل وذلك لفهم العلاقة بين البيئة الاجتماعية والدافعية للإتقان .وقارنت هذه الدراسات بين مثابرة الأطفال الذين تشجع أمهاتهم السلوك المستقل لإتقان المهمات المتحدية ،وبين مثابرة الأطفال الذين كانت أمهاتهم متحكمات أو موجهات بدرجة مفرطة أثناء أداء الأطفال للمهمات ، وتظهر نتائج هذه الدراسات أن الأمهات اللاتي يعتبرن موجهات لأطفالهن بشكل مفرط أو اللاتي يسيطرن و يتحكمن في التفاعل بينهم وبين أطفالهم يظهر أطفالهم مثابرة منخفضة في المهمات و بالتالي دافعية للإتقان منخفضة أيضا . وتؤكد النتائج السابقة على أهمية التوازن بين التوجيه المقدم من جانب الأم و المبادءة من جانب الطفل .(Nancy A. Busch –Rossnagel et al,1995 : P 129)

فقد أوضح هك هاوسن Heckhausen (1993) أن الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة ينمو لديه وعي ذاتي يسمح له باختيار المهمات التي يمكنه القيام بها ، و أن تدخل الأم المفرط أثناء هذه المهمات يؤثر سلبيا على دافعيته للإتقان . وبشكل مشابه أكد فونج Fung (1984) أن الأمهات اللاتي كن موجهات بشكل مفرط في تعاملهم و تفاعلهم مع أطفالهم أثناء انشغال الأطفال بالمهمات أظهر أطفالهم مثابرة منخفضة .

و توصلت جيننينجز وكونورز Jennings & Connors إلى نتائج مشابهة حيث وجدت علاقات سلبية بين تقدير الأم لدافعية إتقان طفلها و بين توجيه الأم المفرط لطفلها في سن ثلاث سنوات و هذه العلاقات تستمر حتى سن ما قبل المدرسة .

كما وجد ساريمسكي Sarimiski علاقات سلبية بين المثابرة في المهمة ونوع التوجيه الذي تقدمه الأم للطفل في سن ما قبل المدرسة ، وأشار هامون و آخرون Harmon et al.(1984) إلى أن السلوك الوالدي المتطفل يسهم في كبح المحاولات الاستقلالية من جانب الطفل ، فسلوكيات الأم الاقتحامية أو التوجيهية تؤثر سلبيا في مثابرة الطفل أثناء أداء المهمة.(Nancy A. Busch –Rossnagel et al ,1995: P 133-134)

وافترض بولوك وآخرون .Bullock et al أن أولياء الأمور الذين يتدخلون ضد مجهودات أطفالهم للنجاح في المهمة يترعون مسؤولية النجاح من الطفل و بذلك ينقصون من إحساسهم بالاستقلالية ، و هناك دراسات عديدة تدعم هذا الافتراض فالتدخل الوالدي المفرط له علاقة سلبية بالمثابرة المستقلة للطفل . فقد وجد واشز Wachs أن التدخل الوالدي في تفاعل الطفل مع المهمات ارتبط بمستويات منخفضة من الدافعية للإتقان لدى الأطفال في سن إثنى عشر شهرا . وبشكل مشابه قرر لوتكنهوس Lutkenhaus أن أولياء الأمور الذين يتدخلون في محاولات أطفالهم للعمل على المهمة المتحدية يكون أطفالهم أقل مثابرة في سن ثلاث سنوات .(Penny Hauser-Cram & Shonkof, 1995 : P 265)

فمن خلال ما سبق نستنتج أن نمو الدافعية للإتقان يحتاج إلى قدر متوازن من التوجيهات من جانب القائمين برعاية الطفل ، وفي حالات الإفراط في التوجيه فإن ذلك يؤثر سلبيا على نمو الدافعية للإتقان لدى الطفل .أي أن الأطفال في حاجة إلى أن يقوم

القائمين على رعايتهم بإرشادهم و توفير المساعدة لهم في حل المشكلات المتصلة بالفهم ، وذلك بتقديم المعلومات الكافية المرتبطة بالمهمة ، وهذا الأسلوب يطلق عليه الدعم التنازلي SCAFFOLDING ويتضمن استراتيجيات تدعم التعلم بواسطة تزويد الطفل بمعلومات مرتبطة بالمهمة ومتغيرة عبر الوقت مما يساعد على نمو دافعيتهم للإتقان.

(Nancy A. Busch –Rossnagel et al. ,1995 :P 121)

وقد قام ماسلين كول وآخرون Maslin-Cole et al. (1993) بدراسة أثر استخدام الأم لاستراتيجيات الدعم التنازلي على دافعية إتقان الأطفال ، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الدعم التنازلي من جانب الأم يرتبط بالمثابرة المرتفعة من جانب الطفل و بالتالي بالدافعية للإتقان المرتفعة . (Maslin-Cole et al. , 1993 : P 212)

و ترى الباحثة أن هذه النتائج تدعم استخدام هذه الاستراتيجية لتنمية الدافعية للإتقان لدى الطفل من خلال البرنامج المقدم في الدراسة الحالية .

أما بالنسبة للمحور الثاني وهو يختص بالاتصال العاطفي بين الطفل والقائمين برعايته ، فقد اهتمت العديد من الدراسات بفحص أسلوب الاتصال العاطفي بين الأم والطفل وما يتضمنه من دفء وحماسة أو كآبة من جانب الأم و ارتباطه بدافعية الإتقان لدى الطفل .ومنها دراسة مورجان وآخرون Morgan et al. (1991) حيث أنه اهتم بملاحظة لعب الأطفال مع أمهاتهم وتقييم دافعية إتقان الأطفال و التفاعلات العاطفية المتبادلة بين الأم والطفل ، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الانفعالات الإيجابية بين الأم والطفل ارتبطت بشكل إيجابي بتوجه الطفل للمهمة وفخره بمحاولات الإتقان ، وأن هذه الانفعالات تسهم في ارتفاع المثابرة و السعادة عند الأطفال في مهمات الإتقان ، أما العلاقات أو الانفعالات العاطفية المختلطة بين الأم والطفل تؤدي إلى محاولات منخفضة للإتقان ، في حين أن العلاقات العاطفية السلبية تجعل الطفل أقل مثابرة و كفاءة . وهذه النتائج تتفق مع ما وجدته نانسي بوش–روسانجل و آخرون Nancy A. Busch –Rossnagel (1993) في بحثها على أطفال أسبانيين في سن ما قبل المدرسة حيث أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين مدح الأم للطفل و تقديرات المثابرة الموجهة للهدف .(Nancy A. Busch –Rossnagel et al., 1995 : P 135)

و ترى بيني هاوسر ـ كرام و شونكوف (1995) Penny Hauser-Cram & Shonkof أن القائمين برعاية الطفل عليهم أن يستجيبوا بشكل ملائم لحاجات طفلهم العاطفية والادراكية ، وأن يحاولوا قراءة وتفسير تلميحات الطفل و الاستجابة لها . وتؤكد على أن هناك وجهين من التفاعل من جانب الأم لوحظ أن لهم تأثير على سلوك الطفل وهما :

- المدى أو الدرجة التي تظهر بها الأم الدفء عندما تتفاعل مع طفلها ، وقد وجد أنها مرتبطة بشكل دال بكفاءة الطفل أثناء اللعب .
- الاستجابة السريعة من جانب الأم ووجد أنها مرتبطة بشكل إيجابي بنمو الطفل .

ومن الدراسات التي تناولت هاذين الجانبين ، دراسة كاستلدي و آخرون Castaldi et al. حيث وجد أن الاستجابة العاطفية من جانب الأم أثناء اللعب التفاعلي مع طفلها ترتبط بدلالة بمستوى اللعب التلقائي لأطفالهم في سن سنة ، فالأمهات اللاتي كن أكثر حساسية لمحاولات أطفالهم المؤثرة يكون أطفالهم أكثر كفاءة في استكشاف العالم المادي بشكل مستقل ، وعلى العكس فإن التفاعلات العاطفية السلبية بين الأم والطفل أثناء اللعب ترتبط بالمثابرة المنخفضة و الكفاءة المنخفضة. (Penny Hauser-Cram & Shonkof, 1995 : P 266)

في حين ركزت مجموعة أخرى من الدراسات في هذا المحور أيضا على فحص أثر الإحباط و الكآبة التي تعاني منها الأم على دافعية إتقان الطفل ومن هذه الدراسات دراسة ليبونز - روث و آخرون Lyons – Ruth et al التي أشارت نتائجها إلى أن أطفال الأمهات المحبطات حصلوا على درجات منخفضة في اختبارات الإدراك العام . وبشكل مشابه وجد بريزنتز و فريدمان Breznitz & Friedman أن أطفال الأمهات المحبطات أظهروا انتباها أقل للموضوعات أثناء اللعب التلقائي . وفي دراسة أخرى أوضح ريدنج وآخرون Redding et al. أن أطفال الأمهات المحبطات يثابرون في المهمات السهلة أكثر من المهمات الصعبة ، ويظهرون كفاءة أقل وسعادة أقل في المهمات.

(Penny Hauser-Cram & Shonkof, 1995 : P 265)

وبخصوص المحور الثالث الذي يهتم بتوفير مانحي الرعاية للألعاب و المواد المتنوعة والمثيرة لأطفالهم . فقد وجدت الدراسات في هذا المحور أن كمية التنوع في الإثارة التي يوفرها مانحو الرعاية للطفل خلال سنواته الأولى ترتبط باستكشاف الطفل للعالم المادي

من حوله ، فقد جمع مورجان وماسلين كول Morgan & Maslin _Cole (1993) تقارير من الأمهات حول ما يوفرونه من ألعاب لأطفالهم في المترل ، وقد وجد أن تنوع هذه الألعاب ارتبط إيجابيا بالمثابرة في المهمات الصعبة . (Nancy A. Busch –Rossnagel, 1995 : P 134)

وفي دراسة أجراها يارو و آخرون Yarrow et al. وجد أن الإثارة الحسية ترتبط بمثابرة الأطفال (وخصوصا الأولاد) في محاولة إتقان مهارات حسية حركية . وفي دراسة أخرى ليارو وزملائه Yarrow et al. اهتمت بفحص جوانب من البيئة الاجتماعية لدى أطفال في سن ستة أشهر للتنبؤ بالمثابرة والكفاءة في سن سنة وجدوا أن الأمهات اللاتي وفرن لأطفالهن إثارة حركية وجسمية و سمعية و شاركن في لعب أطفالهن بشكل اجتماعي هن اللاتي يكون أطفالهن أكثر مثابرة في مهمات الدافعية للإتقان .و في دراسة أخرى وجد جيتر و آخرون Gaiter et al. (1982) أن التنوع في الأنشطة الموجهة ادراكيا التي يوفرها مانحو الرعاية للطفل في السنة الأولى تتنبأ بالمثابرة في المهمات في سن ثلاث سنوات و نصف .

ورغم اتفاق نتائج كل هذه الدراسات في أهمية توفير قدر من التنوع و الإثارة في الأنشطة المقدمة للطفل ، إلا أن هناك دراسات أخرى أثبتت أن الإثارة المبالغ فيها من جانب الأم ربما يكون لها عواقب سلبية على دافعية الأطفال لحل المشكلات بشكل مستقل. وعلى سبيل المثال وجد هارمون و آخرون Harmon et al.(1984) أن الأطفال الذين ولدوا قبل ميعادهم حصلوا على مستويات مرتفعة من الإثارة من جانب الأم أثناء السنة الأولى من حياة الطفل ، وأن تلك المستويات من الإثارة ارتبطت بالمبادءة الذاتية الأقل و بوعي أقل بالتأثير الشخصي على البيئة من جانب الطفل . وبشكل مشابه وجدت بيني هاوسر ــ كرام Penny Hauser –Cram أن الأطفال في سن ثلاث سنوات ذوي الإعاقة الذين تشترك أمهاتهم بدرجة مرتفعة في اللعب معهم ،وجد لديهم مستويات منخفضة من الدافعية للإتقان في المهمات المتحدية . (Penny Hauser-Cram & Shonkof , 1995 : P 264)

وتشير النتائج السابقة إلى أهمية توفير قدر مناسب من الإثارة و التنوع في الأنشطة التي يقدمها القائمين برعاية الطفل لتنمية دافعيته للإتقان . فتكرار تعرض الطفل للعبة ييسر مثابرته بها و عندما يألفها يكون أكثر مثابرة لإكمالها بشكل ناجح .

و بشكل ملخص يمكننا القول من خلال نتائج الدراسات التي فحصت أثـــر البيئـــة الاجتماعية على دافعية الإتقان أن هناك ثلاثة جوانب حاسمة وجدت في سلوك القـــائمين برعاية الطفل تؤثر على دافعية إتقان الطفل وهي :-

١- السلوكيات المدعمة والمشجعة للاستقلال .

٢- الاتصال العاطفي الإيجابي .

٣- توفير الألعاب المتنوعة والمثيرة .

وهناك شواهد بحثية على تأثير هذه الجوانب على نمو الدافعية للإتقان .

وبناء على هذا ترى الباحثة أن كلا من الأمهات ومعلمات رياض الأطفال يمكنـــهن التأثير في دافعية إتقان الطفل من خلال توفير ألعاب حافزة ومثـــيرة و التفـــاعل العـــاطفي الإيجابي مع الطفل و توفير الدعم والتشجيع لسلوكياته المستقلة والمثـــابرة . فكـــل هـــذه الإجراءات من شأنها أن تعزز مثابرة الطفل ومن ثم إتقانه للمهمات و المهارات المقدمة لـــه ، وهذا ما يهدف إليه البرنامج المقدم في الدراسة الحالية .

ثانيا : التعلق الآمن Secure Attachment :-

من العوامل الهامة المؤثرة على الدافعية للإتقان لدى الطفل هي تعلقه الآمن بـــالأم في السنوات الأولى من العمر ، فقد اهتمت بعض الأبحاث باختبار العلاقة بين الدافعية للإتقـــان وروابط التعلق بين الأم والطفل ، وأشارت نتائج هذه الأبحاث إلى أن الأطفال الذين لديـــهم استراتيجيات تعلق آمنة هم الذين يبدون مرنين في استراتيجياتهم للإتقان و لديـــهم أيضـــا توازن جيد بين الدافعية للإتقان الموضوعي و الاجتماعي .ومن هذه الدراســـات دراســـة سروف وآخرون Srouf et al. التي اهتمت بتقييم التعلق الآمن بين الأم والطفـــل وربطـــه بدوافع الطفل للاستكشاف المستقل و الاستقلال بعيدا عن الأم . و أشارت نتائج الدراســـة إلى أن الطفل يمكنه أن يحقق بشكل فعال التوازن بين القرب و الاتصال بالأم مـــن جـــانب والاندماج في الاستكشاف و اللعب المستقل بعيدا عنها من جانب آخر .

(Ronald Seifer & Brian E. Vaughn , 1995 : P 101-102)

وفي دراسة أخرى قام بها ريكسن - والرافينت و آخرون Riksen – Walravent et al. (1993) قيموا التعلق لأطفال في سن سنة و الدافعية للإتقان في سن (٣٠) شهراً لتحديد العلاقة المتبادلة بينهم ، و أظهرت النتائج أن التعلق الآمن لدى البنات في سن سنة كان متنبأ بالدافعية للإتقان المرتفعة في سن (٣٠) شهر اً . ومن ناحية أخرى عجزت بعض الدراسات عن اكتشاف العلاقة بين الدافعية للإتقان والتعلق و منها دراسة ماسلين كول وآخرون Maslin –Cole et al. (1993) التي فحصت العلاقات بين الدافعية للإتقان وكل من التعلق و الدعم التنازلي من جانب الأم و لم تجد روابط دالة بين التعلق الآمن و أي من المثابرة أو السعادة في مهمات الإتقان . (Nancy A. Busch –Rossnagel et al., 1995 : P 135)

ثالثاً : الكفاءة Competence : –

من العوامل الهامة المؤثرة على الدافعية للإتقان الكفاءة ، لدرجة أن بعض العلماء رأوا أن هناك تداخل بين مفهوم الدافعية للإتقان ومفهوم الكفاءة ، إلا أن بإمكاننا التمييز بينهم فالدافعية للإتقان تدفع الطفل للاشتراك في سلوكيات تعزز وتنمي الكفاءة . كما أن الدافعية للإتقان تتضمن سلوكيات تهدف إلى محاولة إتقان المهمة أكثر من الاهتمام بدرجة النجاح في المهمة . (Barrett & Morgan ,1995 : P 60) و يتضح التمييز بين المفهومين من خلال أهداف قياس وتقييم كل مفهوم ، فمقاييس الكفاءة تسجل ما ينجزه الطفل بالفعل أما مقاييس الدافعية للإتقان فتركز على مجهودات الطفل المتدفقة للتحكم والسيطرة على البيئة ، أو بعبارة أخرى فإن الدافعية للإتقان تصف المجالات التي يثابر الطفل فيها وتركز مقاييسها على مدى تصميم الطفل وعزمه و ا تجاهه نحو هدف ما قبل أن يصل إلى مستوى الكفاءة . أما مقاييس الكفاءة فتدل على المهارات التي أتقنها الطفل بالفعل ومدى تقدم الطفل في تنمية كفاءته .(Morgan et al. ,1991 :P 66)

و على الرغم من إمكانية التمييز بين الدافعية للإتقان والكفاءة إلا أن هناك تأكيد على أن الدافعية للإتقان المرتفعة تقود الطفل ليصبح أكثر كفاءة .

وقد عرف سروف و واترز Srouf & Waters الكفاءة بأنها " قدرة الطفل على استخدام أنظمة من السلوك المركب بفعالية في مواجهة التغيرات النمائية."

(Ronald Seifer & Brian E. Vaughn , 1995 : P 97)

و بالنسبة للعلاقة بين الدافعية للإتقان والكفاءة أكد باريت وموركان Barrett & Morgan (1995) أن الدافعية للإتقان المرتفعة في مرحلة الطفولة المبكرة ترتبط بالكفـــاءة في المراحـــل اللاحقة من العمر ، فالطفل الذي يعتبر مرتفعاً في الإتقان سيكون من المحتمل بشكل أكبر أن يتعلم استراتيجيات ناجحة أفضل من الطفل الذي يهتم بدرجة أقل بالإتقـــان. و يفـــترض باريت وموركان Barrett & Morgan (1995) أن الدافعية للإتقان المرتفعة تقود الطفـــل ليصبـــح أكثر كفاءة .

كما أوضحت الدراسات المبكرة التي قام بها يارو وزملاؤه Yarrow et al. أن الدافعيـــة للإتقان التي تظهر لدى الأطفال في سن سنة يمكنها أن تتنبأ بمعامل الذكاء (IQ) في ســـن ثلاث سنوات ونصف وذلك بشكل أفضل من مقياس بايلي Bayley لقدرات الأطفـــال.

(Barrett& Morgan ,1995 : P 60)

و من الملاحظ أنه رغم التمييز بين الدافعية للإتقان والكفـــاءة إلى أن هنـــاك بعـــض الدراسات التي اهتمت بفحص العلاقة بين الدافعية للإتقان والنمو الإدراكي العـــام الـــذي يقاس بواسطة اختبارات النمو المعيارية ، وقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى وجود علاقة متوسطة بين مستوى الذكاء النمائي (DQ) و بين درجات الدافعية للإتقان .

(Ronald Seifer & Brian E. Vaughn , 1995 : P 110)

ونظراً لأهمية العلاقة بين الدافعية للإتقان والكفاءة اهتم مورجان وزمـــلاؤه بقيـــاس الكفاءة ضمن مقاييس الدافعية للإتقان ، حيث يشتمل استبيان أبعاد الإتقان(D. M. Q .) على مقياس فرعي للكفاءة ، وذلك للربط بين دافعية إتقان الطفل وكفاءته .

رابعاً : مفهوم الذات Self concept :-

من أهم الدراسات التي أوضحت العلاقة بين الدافعية للإتقان ومفهوم الذات ما قامت به جبنينجز Jennings (1993) حيث قدمت بحثاً نظرياً للعلاقة بين مفهوم الـــذات و الدافعيـــة للإتقان ، وافترضت أن الدافعية للإتقان هي القوة الدافعة الرئيسية في تشكيل مفهوم الـــذات المبكر لدى الأطفال .

وقد ميزت بين مفهوم الذات الفاعلة (I) و بين الذات كموضوع (me)، و ترى أن الذات الفاعلة تشمل اعتقادات الفرد حول العلاقات بين التصرفات المبدوءة بالذات ونتـــائج

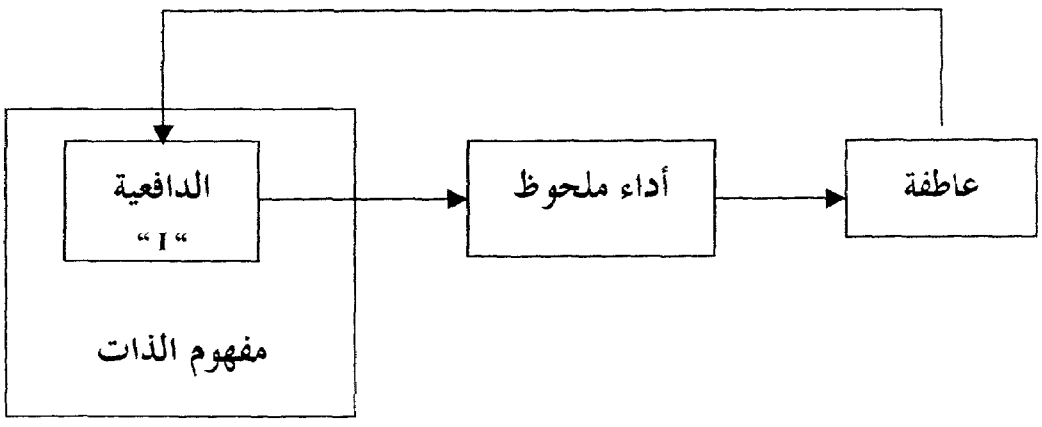
هذه التصرفات ، فالذات هي التي تدرك البيئة وتتصرف فيها بشكل مباشر و تجرب نتائج هذا التفاعل بين الفرد و البيئة ، فالذات الفاعلة هي التي تعرف وتشعر وتريد و تفعل. أما مفهوم الذات كموضوع فتعرفه على أنه الجانب الذي يتضمن مجموعة من الأفكار حول الفرد أو بعبارة أخرى هو وجهة نظر الفرد في نفسه ، وهي تتضمن معرفة موضوعية بالذات مثل تمييز الوجه و النوع والعرق كما تتضمن أيضاً تقييم القدرات الذاتية للفرد و صلاحياته وقيمته العامة .

أما عن العلاقة بين الدافعية للإتقان ومفهوم الذات فترى جيننينجز أن المفهومين متداخلان بشكل جزئي ، وقدمت نموذجين يوضحان العلاقات بين المفهومين كما في الشكل (٢-٣) و الشكل (٢ -٤) حيث يتضح من النموذجين (ا - ب) أن الدافعية للإتقان تعتبر جزءاً من الذات الفاعلة (I) التي من شأنها أن تحسم وتقرر كم من الجهد يلزم لإتقان المهارات والمهمات ، أي أن الدافعية للإتقان هي المسؤولة عن تحديد القوة اللازمة للقيام بالسلوك الذي يؤدي في النهاية إلى إتقان المهمة ، و ترى جيننينجز أن خبرات الأطفال التي تشجع الدافعية للإتقان تؤثر في بناء مفهوم الذات و بالعكس فإن نمو مفهوم الذات يؤثر في التعبير عن الدافعية للإتقان .

شكل (٢-٣)

يوضح تصوراً للعلاقة بين الدافعية للإتقان ومفهوم الذات خلال مراحل الطفولة

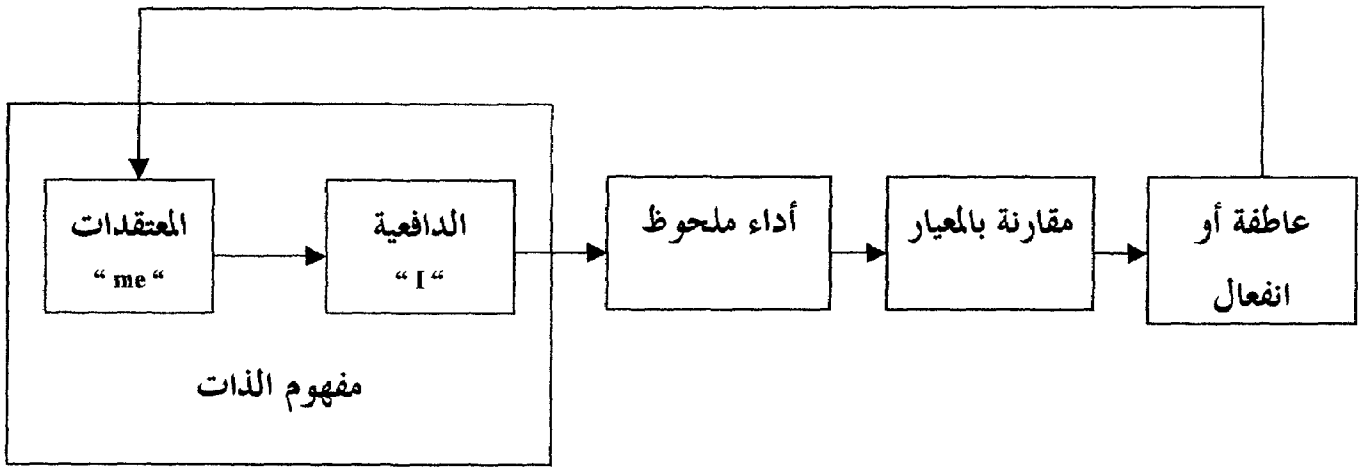
نموذج (أ) للأطفال من (٣-١٨)شهراً



شكل (٢-٤)

يوضح تصوراً للعلاقة بين الدافعية للإتقان ومفهوم الذات خلال مراحل الطفولة

نموذج (ب) للأطفال بعد (١٨) شهراً



وقدمت جيننينجز في نهاية بحثها تصوراً يوضح المظاهر السلوكية في نمو الدافعية للإتقان ومفهوم الذات خلال الطفولة المبكرة حيث ترى أنه مع النمو يصبح لدى الأطفال وعي متزايد بالذات كموضوع ومن ثم يبدأ الأطفال في تقييم ذاتهم باستخدام معايير النجاح والفشل و الكفاءة العامة ، وهذه التقييمات لقدرات الأطفال و فرصهم في النجاح تصبح جزءاً مهماً من دافعيتهم للإتقان. (Jennings , 1993 : P 36–50)

كما أكدت جيننينجز (Hennings (1991 أن الأطفال في سن سنتين يبدؤون في استكشاف أنفسهم كقوة مستقلة ، فالذات كقوة تعتبر جزءاً مهماً من فهم الفرد لنفسه على أنه مصدر السلوك المستقل ، وهذا يرتبط إلى حد بعيد بمعنى احترام الذات self – regard الإيجابي ، ولهذا نجد الأطفال في سن سنتين يحتجون على عروض المساعدة التي يقدمها لهم الكبار و التي تؤدي إلى إنقاص إحساسهم الشخصي بالكفاءة في حل المشكلة ، و يبدأ الأطفال في هذا السن في المطالبة بفعل الأشياء بأنفسهم و هذا مبشر حاسم بالدافعية للإتقان المرتفعة. (Penny Hauser-Cram & Shonkof , 1995 : P 263)

أما من حيث الدراسات التجريبية التي تناولت العلاقة بين الدافعية للإتقان و تقدير الذات فقد وجد بيب و آخرون Pipp et al. (1992) أن الأطفال في سن سنتين الذين لديهم مهارات متقدمة لتقدير الذات self-recognition يظهرون سعادة أكبر في المهمات الناجحة وذلك بالمقارنة بالأطفال الذين لديهم مهارات أقل لتقدير الذات ، كما أشارت النتائج أيضا إلى أن الأطفال ذوي المهارات المتقدمة في تقدير الذات يثابرون بدرجة أقل في المهمات السهلة بالمقارنة بما يفعله الأطفال الذين لديهم مهارات أقل في تقدير الذات ، وذلك يرجع لإدراكهم أنهم على أتم الاستعداد لإكمال المهمة بنجاح .

و عندما طبقت هذه الدراسة على أطفال في سن سنة كانت النتائج مختلفة ، حيث لم ترتبط المثابرة في المهمة الصعبة بتقدير الذات ، كما وجدت روابط سلبية دالة بين مستويات تقدير الذات و المثابرة في المهمات السهلة ، وقد ترجع تلك النتائج لصغر سن الأطفال وعدم قدرتهم على تقييم أنفسهم أو تقييم درجة صعوبة المهمة وذلك بعكس الأطفال الأكبر سنا الذين لديهم مهارات متقدمة لتقدير الذات وتقييمها .(Barrett &Morgan , 1995 : P 83 – 84)

• البرامج التدخلية لتنمية الدافعية للإتقان Intervention programs

انتشر مفهوم البرامج التدخلية في مرحلة الطفولة المبكرة انتشارا واسعا خلال العقود الأخيرة ، ويمكن الرجوع بالجذور التاريخية لمفهوم التدخل المبكر في مرحلة الطفولة إلى الجهود التي قام بها إدوارد سيجن في القرن التاسع عشر ، وقد بدأت هذه الجهود في بلريس وتم تطويرها في الولايات المتحدة . وقد طور سيجن ما يسمى بالطريقة الفسيولوجية للتربية التي استخدمت مع أفراد غير مؤهلين . وأسست هذه الطريقة على استخدام الأنشطة الحس حركية لمعالجة القصور أو العجز النوعي لدى الأطفال الصغار . وأكد سيجين على أن هذه المعالجة تكون أكثر فعالية عندما تؤسس على تعزيز مهارات محددة ، وعندما تبدأ في سن مبكر كلما أمكن . و منذ ذلك الحين و برامج الأطفال الرائدة تركز على تعليم الأطفال مهارات حسية حركية وظيفية فعالة ومحددة .(Penny Hauser-Cram & Shonkof . 1995 : P 258)

و من المقدمة السابقة يتضح لنا أن أهداف البرامج التدخلية كانت تركز في الماضي على المناهج الدراسية التي تتضمن عددا من المهارات النوعية المحددة و التي تعتبر ضرورية

لكي يجتاز الطفل اختبارات النمو المعيارية . ثم تحولت أهداف البرامج التدخلية في الوقت الحالي إلى التركيز على تشجيع مجالات واسعة لكفاءة الطفل ، وأصبحت تعمل على تعزيز القدرات التي لها أهمية وظيفية في الحياة اليومية ، و مع هذا التحول في الأهداف أصبحت البرامج التدخلية لا تقتصر على الأطفال فقط و إنما اتسعت لتشمل الآباء و المعلمين والقائمين بالرعاية الآخرين . وبذلك يتم فحص نمو الأطفال داخل إطار من العمليات والعلاقات الديناميكية التي تنمو في محيطات الأسرة و المدرسة .

(Penny Hauser-Cram & Shonkof, 1995 : P 260)

وبناء على ذلك أصبحت البرامج التدخلية التي تهدف إلى إحداث تغير نمائي في سلوك الطفل لا تقتصر على الأطفال فقط و إنما لابد من إحداث تغيرات في سلوك مانحي الرعاية المحيطين بالطفل ليغيروا من طريقة تفاعلهم مع الأطفال و هذا يرجع لتأثير هؤلاء الأفراد على نمو أطفالهم . وهذا ما ينطبق على مفهوم دافعية الإتقان ، فقد أثبتت الدراسات في مجال بحث العوامل التي من شأنها أن تنمي أو تضعف الدافعية للإتقان لدى الأطفال في مراحل الطفولة المبكرة أن البيئة الاجتماعية المحيطة بالطفل لها دور كبير في تشكيل دافعيته للإتقان .حيث يعتقد ميسسير (Messer (1995 أن التفاعل الاجتماعي يمكنه أن يعزز أو يقوي الدافعية للإتقان في مراحل الطفولة المبكرة. (Messer , 1995 : P 306)

فكما ذكرنا سابقا أن العلاقات بين الطفل و الوالدين تؤثر على دافعية الإتقان إما سلبا أو إيجابا ، ولذا من الضروري أن تشمل البرامج التدخلية التي تهدف إلى تنمية الدافعية للإتقان كلا من الطفل و الوالدين أو المعلمين أو القائمين برعاية الطفل المحيطين به . ويرى الكثير من الباحثين في هذا المجال أن مفهوم الدافعية للإتقان يتضمن تطبيقات كثيرة للتدخل و أن الاستراتيجيات المستخدمة في برامج التدخل لا يجب أن تهتم فقط بمعالجة مهارات محددة ، وإنما يجب أن تهدف إلى تقوية و تعزيز عمليات الدافعية التي تحث الطفل و تستميله لاكتساب مهارات أخرى في المستقبل . (Barrett ,et al. , 1995 : P341)

وعلى الرغم من وجود أساس نظري قوي لجدوى البرامج التدخلية لتنمية الدافعية للإتقان ، إلا أنه لا توجد سوى دراسة واحدة - في حدود علم الباحثة - حتى الآن تقيم إلى أي مدى يمكن للجهود التدخلية أن تساعد الوالدين في الاتصال مع طفلهم بالطريقة التي

تحسن مجهوداته المستقلة و المدفوعة للإتقان . فقد توصلت بترفيلد و ميلر . Butterfield , P.M & Miller, L .(1984), إلى استراتيجية تستخدم مع الوالدين لكي تساعدهم على أن يجربوا استجابات إيجابية في تفاعلهم مع أطفالهم وذلك عن طرق مساعدتهم على أن يصبحوا مراقبين للطفل بمعنى أن تكون لديهم القدرة على فهم تلميحات الطفل وسلوكه. و تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن الأطفال في سن سنة الذين اشترك آباؤهم في برنامج (اقرأ طفلك) كانوا أكثر كفاءة و أظهروا مستويات مرتفعة من الدافعية للإتقان بالمقارنة بأطفال في نفس السن لم يشترك آباؤهم في البرنامج . (Butterfield , P.M . ,& Miller, L ., 1984 : P 113)

و ترى الباحثة أنه يمكن الاستفادة من الدراسة السابقة في تصميم برنامج الدراسة الحالية التي تهدف لتقديم برنامج تدخلي مع الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة لتنمية الدافعية للإتقان لديهم .

فقد أكد العديد من الباحثين على أهمية الدور الذي تلعبه معلمة رياض الأطفال في تنمية الدافعية للإتقان ومنهم بيني هاوسر -كرام Penny Hauser-Cram (1998) التي ترى أن المعلمات يمكن أن يلعبن دورا هاما في تحسين الدافعية للإتقان لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من خلال الالتزام ببعض الإجراءات وهي :

١) توفير فرص معتدلة للاختيار من بين الأنشطة ، فالاختيار يعزز الاستقلال .
٢) توفير مهمات تقدم فرص للتعلم بدلا من المهمات التي تركز على الصواب و الخطأ مثل مهمات حل المشكلات و الألغازو الألعاب التي يمكن حلها بطرق عديدة .
٣) تشجيع الطفل بطريقة لا تتعارض مع استقلاله وحريته في أداء المهمة.
٤) الاستعانة بالوالدين في معرفة الأنشطة التي تمتع الطفل و أسباب شعوره بالفخر في حالة إنجازها .(Penny Hauser-Cram, 1998 P 70)

و ترى سوسان هوب Susan C. Hupp (2000) أن المعلمات يمكنهن أن تدرن وتتحكمن في دافعية الإتقان لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من خلال تصميم البيئة التعليمية وتخطيط الأنشطة بطريقة تشجع دافعية الأطفال لتعلم مهارات محددة بطريقة متقنة .

و بشكل مشابه ترى إدنا نيل كوليتر (Edna Neal Collins (2003 . أن المعلمات يمكنهن أن يعززن التوجه للإتقان من خلال توفير مهمات توجه التعلم بدلا من المهمات التي تركز على الإنجاز فقط ، إي أن يكون التعزيز و التشجيع من جانب المعلمة موجها لمجهود الطفل وانهماكه في المهمة و ظهور شواهد على التعلم و لا يقتصر التشجيع للإكمال الناجح للمهمة طبقا لمقاييس ومعايير الكبار للنجاح و الفشل.

ومما سبق يتضح أن هناك اتفاقا لدى العديد من الباحثين على أهمية الدور الذي يمكن أن تلعبه معلمة رياض الأطفال في تنمية و تحسين الدافعية للإتقان لدى الأطفال من خلال تعزيز ودعم توجه الطفل المستقل للإتقان أثناء أدائه للمهمات وذلك بدلا من التركيز على الإكمال الناجح للمهمات فقط . كما يمكن للمعلمة من خلال الأنشطة التي تقدمها للطفل أن تستخدم استراتيجيات مختلفة لتعلم الطفل قواعد اللعبة أو تعلمه كيف يلعب وكيف يكتسب مهارة ما بشكل متقن ، ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية الدعم التنازلي واستراتيجية خطوة واحدة للأمام ، فمثل هذه الاستراتيجيات تساعد الطفل على الاكتساب التدريجي للمهارة من خلال تشجيع السلوك الاستقلالي من جانب الطفل للمثابرة في المهمة أو المهارة التي يقوم بها .

و ترى الباحثة أنه على الرغم من وجود عدد من الاقتراحات النظرية حول إمكانية تنمية الدافعية للإتقان لدى الأطفال داخل الروضة ، إلا أنه لا توجد دراسة تجريبية ـ في حدود علم الباحثة ـ قامت باختبار هذه الفروض بشكل علمي . ولذا تهدف الدراسة الحالية إلى الاستفادة من هذه الآراء و النظريات الخاصة بتنمية الدافعية للإتقان و تجريبها بشكل عملي .و ستعرض الباحثة فيما يلي أهم هذه النظريات .

النظريات الخاصة بالبرنامج :

يمكننا القول أن المبدأ النظري الأساسي للبحث في جوانب التفاعل بين مانح الرعاية والطفل و التي تؤثر على تنمية الدافعية للإتقان يمكن أن تستنتج بشكل كبير من العمل الذي قدمه فيجوتسكي Vygotsky في نظريته عن البنائية الاجتماعية Social Constructivism فقد افترض فيجوتسكي أن البشر بطبيعتهم بنائيين أو فاعلين في بيئاتهم ، ولذا ركز على دراسة

كيفية تفاعل القوى الاجتماعية و الطبيعية و ملاحظة أثر هذه التفاعلات في انتقال المعرفة من شخص إلى أخر و خاصة عندما تنتقل المعرفة من الأفراد الأكبر إلى الأطفال .

فالأطفال أثناء تفاعلاتهم مع الراشدين أو من خلال الأنشطة التعاونية مع الأطفال الأكبر سنا أو خبرة ، قد يستطيعون إنجاز المهام أو لا يستطيعون إنجازها بمفردهم .و يرى فيجوتسكي أن هذا المستوى من النمو - أي المستوى الذي عنده يستطيع الطفل أداء المهمة مع العون من قبل الآخرين - لابد و أن يوضع في الاعتبار عند قياس قدرات الأطفال و عند تصميم التجارب ، و يطلق فيجوتسكي على هذا المستوى اسم مستوى النمو الممكن Level of potential development وهو تمييزا له عن مستوى النمو الفعلي Actual development وهذان المستويان من مستويات أداء المهمة - مستوى النمو الفعلي أو "مستوى التوظيف الاستقلالي " و مستوى النمو الممكن أو "مستوى التوظيف في حالة وجود عناصر مساعدة في المواقف الاجتماعية "_ يشكلان حدي ما أسماه فيجوتسكي مدى (نطاق) النمو الأقصى **Zone of Proximal Development Z P D** و يعرف فيجوتسكي (١٩٧٨) مدى النمو الأقصى على أنه " المسافة بين مستوى النمو الفعلي كما يتحدد بالقدرة على حل المشكلة بشكل مستقل ، ومستوى النمو الممكن كما يتحدد بالقدرة على حل المشكلة بتوجيه و رعاية الراشدين أو بالتعاون مع الأقران الأكثر قدرة و كفاءة ." (سوسن إبراهيم ، ٢٠٠٠ : ٦٠)

و طبقا لهذه النظرية فإن الطفل ينمو باستقلال أكبر في إتقان المهمات من خلال عملية الاكتساب التدريجي التي تتطور مع التشجيع و الإرشاد و الدعم الذي يقدمه الكبار أثناء قيام الطفل بنشاط ما أو حل مشكلة ما ، ثم يقوم الكبار بإنقاص المساعدة المباشرة المقدمة لأطفالهم مع تشجيعهم على أن يأخذوا مسئولية مستقلة بدرجة أكبر وحثهم على إحراز مستوى متقدم من الإنجاز ولو بشكل بسيط عن ما أحرزوه من قبل . ويسمى هذا النوع من الدعم **Scaffolding** السقالة أو الدعم التنازلي و" يتضمن الاستراتيجيات التي تدعم التعلم بواسطة تزويد الطفل بمعلومات مرتبطة بالمهمة ومتغيرة عبر الوقت".

(Nancy A. Busch –Rossnagel et al., 1995 : P 119- 121)

فمن خلال الحوارات التبادلية الفعالة تقوم المعلمة بدور السقالة أو المساعد للطفل كي يفهم و يصبح أكثر مسؤولية عن المهمة ، وتستمر المعلمة في الإنقاص التدريجي لمساعدتها إلى أن يصبح الطفل قادرا على الأداء و الإنجاز المتقن للمهمة بشكل مستقل .

و يرتبط مفهوم السقالة بشكل كبير بمفهوم نطاق النمو الأقصى فالموقف التعليمي الذي يتحرك من خلاله الطفل تجاه مستوى النمو الممكن له يكون من خلال تفاعلاته الاجتماعية مع الآخرين الأكثر خبرة و الذين يمدونه بالمساندة و المساعدة .و تفترض فكرة السقالات أن توجيهات الراشدين يجب أن ترتبط بشكل عكسي مع مستوى كفاءة الطفل أثناء أداء المهمة ، فكلما زادت الصعوبة التي يواجهها الطفل في إتمام الهدف كلما زادت التدخلات الموجهة من قبل الأم أو المعلمة لمساعدته في أداء المهمة ، و معنى هذا أن على الراشدين أن يلائموا السقالة بحسب القدرات النمائية للطفل ، مع ضرورة إعطاء الطفل فرصة كي يخطئ فالمعلومات التي يحصل عليها الطفل من أخطائه تعد شيئا أساسيا من أجل معايرة مستوى صعوبة المهمة للحالة النمائية الحالية للطفل .(سوسن إبراهيم ، ٢٠٠٠ :٦٣)

وقد قام ماسلين -كول (Maslin –Cole et al (1993 بتقسيم الدعم التنازلي إلى ثلاث أنواع هي: -

١) **الدعم الدافعي** **motivation support** :و يتضمن سلوكيات التشجيع و إيقاظ و جذب انتباه الطفل للمهمة .

٢) **الدعم التقني** **technical support** : ويتضمن تقديم نماذج أو أمثلة أو تقسيم المشكلة إلى خطوات تيسر حلها .

٣) **الدعم العاطفي** **emotional support** :و يشير إلى الحساسية السريعة لحاجة الطفل العاطفية و القدرة على تخفيف الإحباط .

(Nancy A. Busch –Rossnagel et al., 1995 : P 136)

و قد أكد فيجوتسكي أن هذه الأشكال من السلوكيات المدعمة من جانب مانحي الرعاية تساعد الأطفال على الانتقال من مرحلة النمو الحالي إلى مرحلة النمو اللاحق ،بينما الأطفال الذين لا يحصلون على قدر من الدعم التنازلي من جانب مانحي الرعاية يتعثرون في

الوصول إلى مراحل النمو اللاحقة . وذلك لأن الطفل الذي تتوفر له سلوكيات مدعمة من الكبار يتعلم بشكل أفضل من الأطفال الذين لا ينالون قدرا كافيا من هذه السلوكيات المدعمة .

وأطلق فيجوتسكي على هذه السلوكيات اسم منطقة النمو الأقصى zone of proximal development Z P D و هي تشير إلى "المساعدة التي يقدمها الكبار للطفل لتمكنه من عبور المسافة بين مستوى النمو الفعلي (الذي يحدد بواسطة الإنجاز الشخصي للطفل) ومستوى النمو الممكن(الذي يحدد بواسطة إنجاز الطفل مع المساعدة)" . Nancy A. Busch – (Rossnagel et al., 1995 : P 121)

وقام ماسلين ـ كول وآخرون Maslin- Cole et al (1993) باختبار العلاقة بين استخدام استراتيجيات الدعم التنازلي التي تقدم من جانب الأم و دافعية الإتقان لدى الأطفال . وقد وجد أن الأمهات اللاتي استخدمن سلوكيات الدعم (الدافعي و التقني و العاطفي) أظهر أطفالهن مثابرة مرتفعة و سعادة في مهمات الإتقان.

(Nancy A. Busch –Rossnagel et al., 1995 : P 136)

كما استخدمت نانسي بوش روسانجل وآخرون مصطلح التلمذة الصناعية **Apprenticeship** .بمعنى التدريب على شيء ما وفق شروط محددة أو بمعنى التمرس بالتفاعل بين فردين وذلك لوصف الدعم الذي يقدمه الكبار للأطفال لكي يعبروا منطقة النمو الحالية إلى النمو اللاحق، وفي عملية التمرس السابقة يقوم القائمين برعاية الطفل بإرشاده إلى اكتساب المهارات من خلال تحديد الصعوبات التي تواجهه في إكمال المهمة والعمل على مواجهتها وتيسيرها له، وخلال هذه العملية يطور الأطفال قدراتهم الاستقلالية لإتمام المهمة، ولهذا يجب على القائمين برعاية الأطفال أن يقدروا هذه القدرات الجديدة ويوفروا مساعدة أقل من جانبهم .(NancyA. Busch –Rossnagel et al., 1995 : P 121)

كما قدم هاك هوسن Hechausen (1987) نموذج خطوة واحدة للأمام (one – step ahead) وفي هذا النموذج يربط بين مساعدة الأم وإنجاز طفلها للمهمات فالأم تقدم المساعدة في

المستوى الذي يفشل الطفل في إكماله ، وهذا النموذج ينجح في مساعدة الطفل في إحـــراز المستوى اللاحق من الإنجاز وتخطي الصعوبات التي يواجهها .

(Nancy A. Busch –Rossnagel et al., 1995 : P 131)

وترى الباحثة أن كلا من نمـــــــوذج فيجوتســـكي للدعـــم التنـــازلي ونمـــوذج هاكهوسن(خطوة واحدة للأمام) يؤكدان على أهمية المساعدة والدعم الـــذي ي يقدمـــه مانحو الرعاية لتعزيز وتشجيع استقلال الأطفال وبالتالي نمو دافعيتهم للإتقـــان ، وســـتقوم الباحثة بتبني هذين النموذجين في تنفيذ البرنامج المقدم في الدراسة الحالية .

من خلال العرض السابق لأهم المبادئ النظرية لتنمية الدافعية للإتقان يمكن أن نحـــدد أهم الأفكار الرئيسية التي تحدد الإطار العام لبرنامج تنمية الدافعية للإتقان في.

الإطار العام للبرنامج : -

من خلال العرض السابق لأهم المبادئ النظرية لتنمية الدافعية للإتقان يمكن أن نحـــدد أهم الأفكار الرئيسية التي تحدد الإطار العام لبرنامج تنمية الدافعية للإتقان فما يلي :-

١- أن يوفر البرنامج قدرا متنوعا من الإثارة للطفل من خلال الألعاب و الموضوعـــات و المهمات الحافزة والمثيرة و غير المألوفة .

٢- أن يوفر البرنامج للطفل فرصا معتدلة لاختيار الأنشطة و المهمات التي يفضل القيـــام بها ، وذلك لتعزيز الحرية و الاستقلال .

٣- أن يزود البرنامج الطفل بالأنشطة التي تقدم فرصا للتعلم بدلا من الأنشطة التي تركـز على الصواب و الخطأ مثل الألغاز أو البازل و المشكلات متعددة الخطوات والألعاب التي لها طرق عديدة للحل .

٤- أن يستخدم البرنامج استراتيجيات تشجع و تدعم السلوك المستقل للتوجه للمهمـــة من جانب الطفل مثل استراتيجية الدعم التنازلي و استراتيجية خطوة واحدة للأمام.

٥- أن يشجع البرنامج ويدعم جهود الانهماك و المثابرة في المهمة بدلا من التركيز علـــى الإكمال الناجح للمهمة فقط .

٦- أن يقدم البرنامج مهمات ذات تحدي معتدل أو متوسطة الصعوبة بالنسبة للطفل ، بحيث تراعي الفروق الفردية في قدرات الأطفال . ويتم تحديد المهمة المعتدلة الصعوبة لكل طفل بشكل فردي .

٧- عدم الضغط على الطفل بالمكافآت أو العقوبات ، وإنما العمل على تشجيع الدافع الذاتي للتعلم لتحقيق الرضا الشخصي بعيدا عن إرضاء الكبار .

٨- أن يوفر البرنامج فرصا لنمو المعايير السلوكية للطفل ، بتعليم الطفل كيف يختار التصرفات الصحيحة ، مع إعطاءه مبررات لاعتبار تصرف ما صحيح و أخر خاطئ.

٩- أن يوفر البرنامج فرصا للمنافسة بين الأقران ، فهذا يزيد من قدرتهم على المثابرة لإتقان المهمات ، ويمكنه من مقارنة إنجازه بإنجاز زملائه .

١٠- أن يعطي البرنامج فرصة للطفل لتحليل المهمة بشكل نقدي بدلا من الاعتماد على شخص آخر فهذا ينمي قدرته على التقييم الذاتي ، بحيث يقيم مدى تحقيقه للمعيار السلوكي .

١١- أن يتيح البرنامج فرصة للأطفال لاتخاذ القرارات و أن يسمح لهم باختبار نتائج وعواقب قراراتهم ، وهذا ينمي سلوكهم الاستقلالي .

١٢- عدم الإفراط في توجيه الطفل بحيث لا نكون مسيطرين و متحكمين في سلوك الطفل ، بل لابد من إعطاء الفرصة للطفل للمبادءة و الاستقلال.

١٣- توفير اتصال عاطفي إيجابي مع الطفل من خلال خلق جو من الدفء و المحبة والاستجابة السريعة لحاجات الطفل و بناء علاقات التعلق الآمنة.

١٤- معرفة المرحلة النمائية التي يقف عندها الطفل في هذا السن ومحاولة مساعدته للانتقال إلى مرحلة لاحقة .

١٥- إعطاء الطفل فرصة للتعبير عن مشاعره بشكل ظاهر ، وذلك بسؤاله عن ما يشعر به أثناء قيامه بحل المهمة ، ومساعدته على تعلم كيف يعبر عن ما يشعر به من سعادة وفخر و إحباط وخجل .

١٦- أن تتنوع أنشطة البرنامج حسب مجالات الإتقان الموضوعي والاجتماعي والحركي.

٧ ا- إشراك الوالدين و المعلمات في محاولة تقييم دافعية إتقان الأطفال فغالبا ما يكون الآباء والمعلمين على معرفة بما يمتع أطفالهم وما التحديات التي تشعرهم بالفخر في حالة إنجازها .

ومن خلال العرض السابق لأهم العوامل المؤثر على الدافعية للإتقان نجد أن أكثر هذه العوامل تأثيرا على الدافعية للأتقان هما الكفاءة و مفهوم الذات لذا ستتناولهم الدراسة الحالية لمعرفة أثر برنامج تنمية الدافعية للإتقان على هذه المتغيرات ، و فيما يلي تعريف لهذين المفهومين و النظريات المفسرة لهما و طرق قياسهما .

ثالثا : الكفاءة : - Competence

تعريف الكفاءة :

يعد وايت White من أوائل الذين أشاروا إلى مفهوم الكفاءة حيث عرف الكفاءة بأنها " مفهوم واسع يشير إلى قدرة الفرد على التعامل بفاعلية مع البيئة المحيطة به ." وهي تتضمن مظهرا داخليا يعزي إلى الكفاءة التي تظهر من خلال التصرف بفاعلية واستقلالية تنم عن نمو الفهم وعن كيفية ضبط التصرفات و الثقة بالنفس بهدف الوصول للنجاح.

(Messer et al , 1993 : P 2)

كما تعرف الكفاءة بأنها " المهارة في أداء عمل معين أو القدرة على أداء عمل معين وتصاغ عادة في عبارة تصف مهمة Task" .

(أسماء السرسي و أماني عبد المقصود , ٢٠٠١ : ٤)

و قد عرف سروف و واترز Srouf & Waters الكفاءة على أنها " قدرة الطفل على استخدام أنظمة من السلوك المركب بفاعلية في مواجهة التغيرات النمائية ."

و من هذا المنظور يمكن أن نحدد الطفل الكفء بأنه هو " الطفل القادر على استخدام الموارد الطبيعية و الاجتماعية و الشخصية المتاحة له بشكل فعال ، و ذلك بهدف إنجاز الأهداف الحالية و تعزيز التطور المقبل بطريقة لا تقيد إمكانيات التكيف الإيجابي المستقبلي."

(Ronald Seifer ., 1995 : P 97)

و يرى حامد الفقي (١٩٨٣) " أن الكفاءة لا تعني فقط التوافق مع البيئة و لكنها تعني أيضا القدرة على تغييرها و ضبطها و السيطرة عليها على نحو أفضل "

و يذكر معتز سيد عبد الله (١٩٩٠) أن الكفاءة دافع يرتبط ارتباطا وثيقا بالعمليات الخاصة بدافع الفضول و مختلف الوظائف الادراكية التي تمكن الكائن الحي من تحقيق أفضل نمو وارتقاء و استغلال لقدراته من أجل مواجهة متطلبات البيئة التي يعيش فيها. "

(أسماء السرسي و أماني عبد المقصود ، ٢٠٠١ : ٤)

وتستخلص الباحثة من التعريفات السابقة أن الكفاءة هي قدرة الطفل على الأداء بشكل فعال في المجالات المختلفة سواء الاجتماعية أو الحركية أو الادراكية ،و قد ركزت أغلب الأبحاث في مجال الكفاءة في الماضي على قياس النمو في المجالات الادراكية و الحركية و اتسعت هذه النظرة فيما بعد بحيث أصبحت الأبحاث الحديثة في مجالات النمو تشمل الكفاءة الاجتماعية و العاطفية و الدافعية .

وقد لاحظت الباحثة ندرة الدراسات في مجال قياس كفاءة الأطفال عموما إلا أن أغلب هذه الدراسات قد ركزت على دراسة مجالات منفصلة للكفاءة مثل الكفاءة الاجتماعية و الكفاءة الحركية على الرغم من أن الاتجاه الحديث في دراسة الكفاءة يعتبر أن مجالات النمو المختلفة سواء كانت ادراكية أو اجتماعية أو عاطفية أو حركية تمثل مصفوفة من القدرات الديناميكية التفاعلية بمعنى أن النمو أو التحسن في أحد هذه المجالات يؤدي بالضرورة إلى تقوية و تدعيم النمو في المجالات الأخرى و بناء على وجهة النظر هذه فإنه لا يمكن وصف كفاءة الأطفال في مراحل الطفولة المبكرة على أنها إنجازات الطفل في الاختبارات المعيارية ، و إنما لابد أن تقيم الكفاءة في مجالات اجتماعية و فيزيقية متنوعة مع الأخذ في الاعتبار سلوك الأطفال و إدراكهم الملائم لمرحلتهم العمرية .

(Ronald Seifer et al.., 1995 :p 99)

و قد صنفت كاميليا عبد الفتاح (١٩٩١) الأطفال حسب كفاءتهم إلى فئتين هما:-

١- الأطفال ذوو الكفاءات العالية (الموهوبون) .

و هم هؤلاء الأطفال الذين يظهرون ذكاء ذا ثراء خاص و متميز ، و كفاءة غير عادية بالمقارنة بأقرانهم في نفس السن ، و ينظر إلى عاملي الذكاء و الكفاءة على أنهما نتاج

لعوامل وراثية بيولوجية أو ثمرة لأسلوب تربوي ناجح ، و يعتبر كل فرد حامل لمصادر الذكاء و الكفاءة و هو مرشح للنجاح و لكن الأمر يتوقف على الأسلوب التربوي الذي يتبعه المربون و مدى قوة الدفعة التي سيعطيها هذا الأسلوب لهذا المصدر لينطلق .

٢- الأطفال ذوو الكفاءة المحدودة ، الأقل من العادية :-

و يتسم الأطفال في هذه الفئة بأن لديهم صعوبة في التكيف مع ظروف البيئة المحيطة بهم أو مع أقرانهم نتيجة لنقص أو تخلف في الاستيعاب أو الحركة أو التفكير و تشمل هذه الفئة الأطفال الذين يعانون من أمراض بدنية مزمنة و الأطفال ذوي الحواس القاصرة والأطفال ذوي القصور الحركي و الأطفال ذوي القصور العقلي .

(كاميليا عبد الفتاح ، ١٩٩١ :١٣١-١٤٥)

الكفاءة كنماذج منظمة للسلوك : -

من خلال التعريفات السابقة يتضح أن هناك ارتباطا قويا بين الكفاءة و التكيف فالطفل الأكثر كفاءة هو القادر على التكيف بشكل أفضل مع الظروف البيئية و الاجتماعية المتغيرة ، و قد افترض سروف Sroufe أن كل مرحلة عمرية تواجهها أزمة تنموية خاصة بهذه المرحلة العمرية ،وأن كفاءة الفرد في مواجهة هذه الأزمة و قدرته على حلها يعتبر جوهر التكيف ، و لذا لابد عند دراسة كفاءة الأطفال في مرحلة عمرية معينة أن نأخذ في اعتبارنا الأزمات التنموية الخاصة بهذه المرحلة و التي على أساسها تتحدد كفاءة الأطفال و قدرتهم على التكيف .

و يرى سيفير و زملاؤه (Seifer et al . (1995 أن الأزمة التنموية التي تقابل الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة هي كيفية التغلب على عقبة التحول من الاعتماد الكلي على مانحي الرعاية إلى بناء علاقات أكثر استقلالية مع هؤلاء الأفراد.(Ronald Seifer ., 1995 :105)

و بعبارة أخرى كلما استطاع الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة أن يكون أكثر استقلالية في سلوكه كلما كان أكثر كفاءة و تكيفا مع الظروف المحيطة به .

و قد حدد سيفير و زملاؤه خمسة جوانب من الكفاءة في مرحلة الطفولة المبكرة وهي:-

١- إقامة علاقات تعلق آمنة مع مانحي الرعاية الأوليين .

٢- القدرة على التنظيم الذاتي للشعور بمعنى القدرة على التعبير عن المشاعر الإيجابية مثل (السعادة و المتعة و البهجة و الحماسة) و المشاعر السلبية مثل (الحزن والانسحاب و الغضب و الإحباط) .

٣- إقامة علاقات ناجحة مع الزملاء بمعنى التغلب على عقبة التحول من العلاقات المحدودة مع مانحي الرعاية الأوليين إلى الاشتراك و الإسهام في شبكة من العلاقات الاجتماعية الأوسع و التي تتضمن زملاء من نفس السن .

٤- النجاح في المهام الملائمة للمعالم التنموية لهذه المرحلة العمرية .

٥- القدرة على توظيف الأنا و تتمثل هذه القدرة في شكلين هما : -

- **سيطرة الأنا:-** و هي الدرجة التي تعبر عن إلى أي مدى يكون الأطفال قادرين على أن يعدلوا و يتحكموا في شعورهم و سلوكهم ،و تنعكس سيطرة الأنا في قدرة الفرد على كبح السلوك غير المرغوب فيه .
- **مرونة الأنا** :- و تعني قدرة الأطفال على تكييف سلوكهم بمرونة مع البيئات والظروف المتغيرة .

و يري سيفير أن هذه الجوانب متكاملة و متفاعلة و تربط بينها شبكة من العلاقات المتبادلة بحيث يؤثر كل منها في الآخر .

و قد تم دراسة بعض هذه الجوانب من الكفاءة بشكل تجريبي حيث اهتمت بعض الدراسات بفحص العلاقة بين بعض هذه الجوانب و بين الدافعية للإتقان خلال مراحل الطفولة المختلفة ، في حين لم تلق بعض الجوانب الأخرى نفس الاهتمام من العمل التجريبي مثل علاقات الأقران و تنظيم الشعور و توظيف الأنا فما تزال هذه المجالات تحتاج إلى العديد من الدراسات التجريبية في المستقبل .(Ronald Seifer et al.., 1995 : P 106-110)

طرق قياس الكفاءة :

تهتم أغلب مقاييس الكفاءة بتحديد القدرات و المهارات التي يمتلكها الطفل في مجال ما سواء كان مجال إدراكي أو اجتماعي أو حركي . و قد لاحظت الباحثة تنوع طرق قياس كفاءة الأطفال في الدراسات الأجنبية في حين افتقرت الدراسات العربية إلى وضع مقاييس خاصة بالكفاءة العامة للطفل ، ففي حدود علم الباحثة لا يوجد مقياس عربي يحدد الكفاءات و القدرات التي ينبغي أن يكتسبها الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة و إن وجدت بعض المقاييس المتفرقة للكفاءة الحركية و الكفاءة الاجتماعية ، ولكن ما تزال المكتبة العربية في حاجة إلى مقياس مقنن لقياس قدرات الأطفال أو كفاءتهم العامة .

و من الطرق التي استخدمت لقياس الكفاءة في الدراسات الأجنبية ما يلي:-

١-المهمات البنائية المحددة : كما في مقياس بايلي Bayley أو مؤشر النمو العقلي الذي أعد لكل مرحلة عمرية في الطفولة مجموعة من المهام التي تحدد كفاءة الأطفال في هذا السن، و كذلك مقياس بيلاسكي Belaskyy الذي يقيس كفاءة الأطفال في أربع مهارات هي مهارات التواصل و مهارات الحياة اليومية و المهارات الاجتماعية و المهارات الحركية .

٢- مواقف اللعب الحر : -حيث يقوم الملاحظ بملاحظة كفاءة الأطفال أثناء مواقف مختلفة من اللعب الحر مثل اللعب بالألعاب التركيبية و اللعب بالألعاب الاستكشافية والألعاب الرمزية أو الإيهامية.

٣- الاستبيانات : حيث تقوم الأم أو المعلمة أو أي فرد بالغ قريب من الطفل بتقدير كفاءة الطفل على الاستبيان من خلال ملاحظاتهم المتعددة للطفل في مواقف متنوعة و مختلفة.

ولاحظت الباحثة أن أغلب الدراسات في مجال الدافعية للإتقان قد تضمنت واحدة من طرق قياس الكفاءة السابقة ، حيث تفترض هذه الدراسات أن هناك علاقة ما قوية بين الدافعية للإتقان لدى الطفل و بين كفاءة هذا الطفل بحيث لا يمكن تحديد أو قياس دافعية الطفل للإتقان إلا في ضوء كفاءته ، حيث أن هناك افتراضا بأن الدافعية للإتقان تعزز الكفاءة و ترفعها فدوافع الإتقان هي التي تيسر للطفل الاشتراك في سلوكيات تعزز أو تقوي الكفاءة ، و بناء على هذا الافتراض فمن المتوقع أن الطفل الذي يعتبر مرتفعا في الإتقان

سوف يكون من المحتمل بشكل أكبر أن يتعلم استراتيجيات ناجحة بالمقارنة بالطفل الـــذي يهتم بشكل أقل بالإتقان و هكذا فمن المتوقع أن الدرجة المرتفعة في دافعية الإتقان في مرحلة ما من النمو يجب أن تكون مقترنة أو متصلة بكفاءة أكبر في مراحل لاحقة من النمو.

(Barrett & Morgan K 1995 : P 60-61)

و هذا ما يبرر أن استبيان أبعاد الإتقان الذي أعده مورجان يتضمن مقياسا فرعيـــا للكفاءة العامة للطفل ، كما أن مقياس مهمات الإتقان يتضمن أيضا مقياسا فرعيا لكفـــاءة الطفل في هذه المهمات .

لذا حرصت الباحثة على قياس الكفاءة العامة للطفل في البحث الحالي بـــأكثر مـــن طريقة و ذلك للحصول على تقدير دقيق لكفاءة الطفل يمكننا من معرفة العلاقة بين الكفـاءة و الدافعية للإتقان ، كما تحاول الدراسة الحالية معرفة أثر برنامج تنمية الدافعية للإتقان علـى كفاءة الطفل ، وهل يؤدي زيادة الدافعية للإتقان إلى تحسين كفاءة الطفل و تعزيزها أم لا.

رابعا : مفهوم الذات : self concept

يعد مفهوم الذات أحد المتغيرات الهامة التي تؤثر في مختلف جوانب شخصية الفـــرد ، وقد وجدت الباحثة تراثا نظريا هائلا لمصطلح مفهوم الذات مما يعكس أهمية هذا المصطلـــح وتأثيره على الشخصية في المراحل العمرية المختلفة ،و خصوصا مرحلة ما قبـــل المدرســة حيث حظي هذا المفهوم باهتمام العديد من الباحثين في مجال الطفولة ، و توجز الباحثـــة في الجزء القادم أهم تعريفات مصطلح مفهوم الذات و أهم نظرياته و طرق قياسه في مرحلـــة الطفولة .

تعريف مفهوم الذات :

عرف روجرز Rogers مفهوم الذات بأنه " الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في النظـــر إلى نفسه " .

و عرف مورفي Murphy الذات بأنها " الفرد كما هو معروف للفـــرد ، فـــهي إدراك الفرد لوجوده كما يعرفه " .

و تعرفه هليجارد Hilgard بأنه " صورة الإنسان عن نفسه "(إبراهيم أحمد أبو زيـد ، ١٩٨٧ : ٧٥-٧٨) .

و يعرف إبراهيم قشقوش (١٩٨٣) مفهوم الذات بأنه " و عي الفرد أو إدراكه لما لديه من خواص و صفات (أي إدراك هويته) ، و تقييمه الذاتي لهذه الخواص و الصفات بالنسبة للآخرين ، وهو ما يرادف ما نقصده عندما نتحدث عن اعتبار الذات Self esteem و يتضمن هذا التقسيم الذاتي صفات و خصائص تعتبر مرغوبة من وجهة نظر المجتمع بمعناه الواسع ، إلى جانب صفاته و خصائص تتصل بالذات من وجهة نظر الفرد. "

(إبراهيم قشقوش ، ١٩٨٣: ٥)

أما سعدية بهادر(١٩٨٣)فتعرف مفهوم الذات بأنه " ما يستجيب به الفرد عادة عن سؤال من أنا بما يتضمنه هذا السؤال من تفاصيل واسعة تتعلق بمكانة الفرد و وضعه الاجتماعي وبدوره بين المجموعة التي يعيش فيها أو ينتمي إليها و بانطباعاته الخاصة عن مظهره العام وشكله و عما يحبه و يكرهه ، و عن تصرفاته و أساليب تعامله مع الآخرين. "

(سعدية بهادر ، ١٩٨٣ : ٣٢)

و يعرفه حامد زهران (١٩٩٠) بأنه " تكوين معرفي منظم موحد و متعلم للمدركات الشعورية و التصورات و التعليمات الخاصة بالذات ، يبلوره الفرد و يعتبره تعريفا نفسيا لذاته و يتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونتها الداخلية و الخارجية و تشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تظهر إجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو (الذات المدركة) self perceived و المدركات و التصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها ، و التي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين(الذات الاجتماعية) social self و المدركات و التصورات التي تحدد الصورة المثالية للفرد الذي يود أن يكون (الذات المثالية) ideal self وظيفة مفهوم الذات وظيفة دافعية وتكامل وبلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجد الفرد وسطه ، لذا فإنه ينظم ويحدد السلوك".

(حامد عبد السلام زهران ، ١٩٩٠ : ٢٩١)

و يعرفه جابر عبد الحميد و علاء الدين كفافي (١٩٩٥) بأنه " فكرة الفرد و تقييمه لنفسه بما يشمل عليه من قيم و قدرات و أهداف و استحقاق شخصي."

(جابر عبد الحميد ، علاء كفافى ،١٩٩٥ : ٣٤٣٨)

و ترى الباحثة أنه على الرغم من تعدد تعريفات مفهوم الذات إلى أنها تتفق جميعاً على أن مفهوم الذات هو الصورة أو الطريقة التي يرى بها الفرد نفسه و ما يدركه و يعيه في نفسه من صفات و إمكانيات و قدرات . و هذا التصور إما أن يكون سلبياً أو إيجابياً كما أنه يتأثر بأحكام الآخرين عن الفرد و خصوصاً في مرحلة الطفولة . حيث يكون الطفل في المراحل الأولى من حياته مفهوماً عن ذاته من خلال الأحكام التي يتلقاها الطفل ممن حوله فإذا كان اتجاه من حوله إيجابياً نحوه فإن ذلك يساعد على أن يكون الفرد مفهوماً إيجابياً عن ذاته ، أما إذا قوبل الفرد بعدم الثقة و اللوم و الذم ممن حوله فإن ذلك يؤدي إلى أن يكون الفرد مفهوماً سلبياً عن ذاته .

وهذا ما أكدته نادية الشريف(٠ ١٩٩)حيث ترى أن مجتمع الكبار من آباء و أمهات و معلمات يلعب دوراً هاماً في تكوين فكرة الطفل عن نفسه و في مساعدته على تكوين مفهوم إيجابي للذات و ذلك من خلال الحب و العطف و الحنان و تمكين الطفل من التعبير عن نفسه و تكوين الثقة و الاستقلالية حيث يساعده كل هذا على تقبل ذاته و رضاءه عنها ، وتعتبر نادية الشريف مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة في غاية الأهمية في تكوين مفهوم الفرد عن نفسه.(نادية الشريف ،١٩٩٠ : ٣٦)

و من هنا ترى الباحثة ضرورة مساعدة الأطفال على إدراك أنفسهم بصورة إيجابية من خلال مساعدتهم على استكشاف إمكانياتهم و قدراتهم و إدراك القوى الكامنة داخلهم و التي تجعلهم ماهرين و قادرين على أداء المهمات و المهارات المطلوبة منهم بشكل متقن ، فنحن عندما نزيد من دافعية الأطفال للإتقان و نشعرهم بقدرتهم على أداء مهام كانوا يعتقدون أنهم لا يستطيعون القيام بها أو إكمالها نكون بذلك قد أشعرناهم بكفاءتهم مما يعزز ثقتهم بأنفسهم و بالتالي يكونوا مفهوماً إيجابياً عن ذواتهم .

بنية مفهوم الذات : Self – Concept structure

وضع العديد من العلماء نماذج توضح طبيعة مفهوم الذات و من هذه النماذج ما يلي:-

نموذج شافلسون Shavelson حيث وضع نموذجاً هرمياً لمفهوم الذات يظهر فيه مفهوم الذات العام في القمة و هذا المفهوم العام ينقسم إلى مفهوم الذات الأكاديمية و مفهوم الذات غير الأكاديمية ، و ينقسم مفهوم الذات الأكاديمية إلى مفهوم ذات في مواد معينة مثل (الرياضيات و العلوم و التاريخ ...الخ) كما ينقسم مفهوم الذات غير الأكاديمية إلى ثلاث مجالات هي (مفهوم الذات الاجتماعي - مفهوم الذات الانفعالي - مفهوم الذات الجسماني) و تؤكد الدراسات الحديثة أن مفهوم الذات ذو بنية متعددة الجوانب .

تطور نمو مفهوم الذات :

تشير سعدية بهادر (١٩٨٣) إلى أن الطفل يبدأ في تكوين مفهوم الذات أثناء فترة الحضانة عندما يصبح قادراً على إدراك الأشياء الموجودة في بيئته الخاصة ، وينمو هذا للمفهوم و يتبلور و تتضح أهم ملامحه بنمو الفرد و تعليمه و يتغير و يتبدل بالتقدم في النمو فالذات الإنسانية مكتسبة و متعلمة و مرنة و قابلة للاستجابة الذاتية ، و يتجه مفهوم الفرد نحو الثبات عادة بالتقدم في العمر حيث تكون صورته النهائية قد تبلورت و ظهرت و اتضحت أهم معالمها قبل دخول الطفل المدرسة الابتدائية ، و لا تتغير مفاهيم ذوات الكبار الناضجين تغيراً ملحوظاً بالتقدم في العمر . (سعدية بهادر ،١٩٨٣ : ٢٤-٣١)

طرق قياس مفهوم الذات :-

لقد واجه العلماء الكثير من المشكلات من أجل قياس مفهوم الذات نظراً للصعوبات التي واجهتهم في هذا السبيل ، وقد تم التوصل في النهاية إلى أن مفهوم الذات يقدر من خلال تقرير الذات أو تأييدها و الاعتراف بها .

و يذكر جابر عبد الحميد و علاء كفافي (١٩٩٥) " أن اختبارات مفهوم الـــذات اختبارات شخصية صممت للكشف عن كيفية رؤية الفرد لاتجاهاته الشـــخصية و قيمـــه وأهدافه و مفهومه عن جسمه و جدارته الشخصية و قدراته. "

(جابر عبد الحميد و علاء كفافي ، ١٩٩٥ : ١٤٣٩)

و هناك أربعة طرق شائعة لتقرير الذات أهمها :-

١- مقاييس التقدير المتدرجة Rating scales

و هي من أفضل الأدوات المستخدمة في تقدير الذات و تتكون من مجموعة من الجمل و المطلوب من المستجيبين لهذا المقياس أن يعبروا بدرجة من الموافقة أو عدم الموافقة على هذه العبارات .

٢ - قوائم المراجعة Checklists

و تشمل هذه القوائم العديد من الصفات و يطلب من المستجيب و ضـــع علامـــة صـــح (✓) أمام الصفات التي يعتقد أنها تنطبق عليه ، و على الرغم مـــن أن هـــذه الطريقة تمدنا بمعلومات وصفية إلا أنه من أهم عيوبها أن المستجيبين مقيدين بالإجابـــة أمـــا صـــح (✓) أو خطأ (✗) .

٣- أسلوب Q التصنيفي THE Q SORT TECHNIQUE

و يستخدم هذا الأسلوب بصورة نادرة لأنه يحتاج إلى وقت طويل و مجهود كبـــير في تنفيذه حيث يطلب من المستجيب أن يصنف مجموعة من البطاقات التي تحتوي على صفـــات تبعا لما يوجد لديه وما لا يوجد لديه و حسب تكرار وجود كل منها ويمثل هذا التصنيـــف الذات الواقعية للفرد ، ثم يطلب منه أن يعيد التصنيف مرة أخرى بالشكل الذي يرغـــب أن يكون عليه حيث يمثل ذلك التصنيف الذات المثالية له .

٤ – **الاستجابة الحرة أو المفتوحة** : Free—response

و يطلب من المستجيب في هذه الطريقة أن يكمل جملا ناقصة أو يجيب على الأسئلة، و هذا النوع من الأسئلة يستخدم بصورة نادرة و لكنه يفضل مع المرشدين حيث تفتح الجمل الوصفية و النهايات المفتوحة مجالا للمناقشات مع العميل .

(أسماء توفيق ، ٢٠٠٠ : ٨٩)

النظريات المفسرة لمفهوم الذات :-

تناول العديد من العلماء مفهوم الذات بالدراسة و التحليل و وضعوا العديد من النظريات المفسرة له و كانت أولى هذه النظريات على يد و ليم جيمس William James (1890) حيث يرى جيمس أن الذات أو الأنا التجريبية هي المجموع الكلي لكل ما يدعي الإنسان أنه له (جسده و قدراته و سماته و ممتلكاته المادية ...) ، و يقسم جيمس الذات إلى:- (الذات المادية و الذات الروحية و الذات الاجتماعية) ، و تحدث جيمس عن الذات كعملية Self–as–process فالذات هي فاعلة حيث تتكون من عدة عمليات نشطة مثل التفكير و التذكر و العمليات العقلية المختلفة الأخرى ، كما تحدث أيضا عن الذات كموضوع self–as–object و تشمل اتجاهات الفرد و ميوله و مشاعره و ما يدركه عن نفسه و أهم مميزاته و تقييمه لنفسه كموضوع ، و بذلك تمثل فكرة الفرد عن نفسه .

(ك . هول & ج . لندزي ، ١٩٧١ : ٥٥٩ - ٦٠٠)

و من أهم النظريات التي تناولت مفهوم الذات و أكثرها شيوعا نظرية كارل روجرز Carl Rogers للذات فقد قامت نظريته على اعتبار أن الذات هي الجزء المركزي في الشخصية الإنسانية حيث نظر إلى الذات على أنها ناتج اجتماعي متطور يحدث نتيجة العلاقات الشخصية البينية ، كما أضاف وجود حاجة إنسانية للإيجابية من كل من وجهتي النظر للذات و للآخرين و اعتقد أن كل فرد لديه ميل لتحقيق الذات ونموها كلما سمحت له البيئة من حوله بذلك .

و يسلم روجرز بوجود مصدر داخل كل فرد وهو ميله إلى تحقيق الـــذات ، هـــذا المصدر يمثل دافع رئيسي لدى الفرد يجعله يكافح من أجل تحقيق ذاته و الحفاظ على بقائـــها والإعلاء من قيمتها .(جابر عبد الحميد ، ١٩٩٠ : ٥٤١ -٥٤٢)

و يلخص روجرز الخصائص التي يعتقد أن الطفل الإنساني الصغير يمتلكها فيما يلي:-

١- أن ما يدركه الأطفال هو واقعهم و بالتالي فهم الوحيد ون الذين يســـتطيعون أن يعوا واقعهم .

٢- يولد جميع الأطفال و لديهم نزعة لتحقيق الذات .

٣ - يحاول الأطفال إشباع حاجاتهم لتحقيق الذات و بالتالي فإن سلوكهم موجـــه نحـــو الهدف .

٤ - يسلك الأطفال في تفاعلهم مع البيئة ككل منظم .

٥ - يستخدم الأطفال عملية تقييم عضوية خاصة بهم كإطار مرجعي لتقييـــم خـــبراتهم وتقييم تلك الخبرات التي تدرك على أنها متفقة مع نزعتهم لتحقيق ذاتهم تقييما موجبـــا، أما الخبرات التي تدرك على أنها مضادة لنزعاتهم هذه فتقيم تقيما سلبيا .

٦ - يبحث الأطفال عن الخبرات التي تيسر تحقيق الذات و يحافظون عليـــها و يتجنبـــون الخبرات التي تعوق ذلك التحقيق . (جابر عبد الحميد ، ١٩٩٠ :٥٤٣- ٥٤٤)

و من النظريات الأخرى الهامة التي فسرت مفهوم الذات نظرية كاتل Cattell حيـــث أعطى لمفهوم الذات مكانة هامة في نسقه و تحدث عن عاطفة الذات التي تضفي اســـتقرارا وتنظيما على سمات المصدر ، و المقصود بسمات المصدر تلك السمات التي تعتبر مســـؤولة عن تحديد السلوك الإنساني و تفسيره ، و معنى ذلك أن أي سمة مصدرية لكي تقوم بعملـــها فإن ذلك يتطلب قدرا من مشاركة عاطفة الذات .و تحدث كاتل عن ثلاثة جوانـــب مـــن الذات هي : -

١ - عاطفة الذات : وتعني اهتمام الفرد بذاته المتطورة .

٢ - الذات الواقعية : و يقصد بها الفرد كما يقر بذلك في أكثر لحظاته منطقية .

٣ – الذات المثالية : و يقصد بها الفرد كما يود أن يكون إذا توافرت كل الأشياء له .
(جابر عبد الحميد ، ١٩٩٠ :٣٠٢-٣٠٣)

و ترى الباحثة أنه على الرغم من أن هناك بعض الاختلافات بين النظريات السابقة التي ترجع إلى اختلاف توجهات أصحابها إلا أن جميع النظريات اتفقت على أن مفهوم الذات هو نواة الشخصية و أساسها و هو مفهوم عام يضم العديد من المفاهيم الفرعية كالذات الجسمية و الذات الاجتماعية و الذات الانفعالية كما أن هناك الذات الواقعية والذات المثالية .و قد حاولت النظريات أن تفسر العلاقات و التفاعلات التي تؤثر في تكوين و نمو مفهوم الذات لدى الفرد في مراحل حياته الأولى كما حاولت هذه النظريات أن تكشف التفاعلات و التأثيرات المتبادلة بين مفهوم الذات و بعض المتغيرات الأخرى في الشخصية

و من هذه المتغيرات وثيقة الصلة بمفهوم الذات الدافعية للإتقان ، حيث أن هناك العديد من البحوث النظرية التي تربط بين الدافعية للإتقان و مفهوم الذات حيث تفترض بعض النظريات أن الدافعية للإتقان هي القوة الدافعة الرئيسية في تشكيل مفهوم الذات الإيجابي المبكر لدى الأطفال .

و لذا تحاول الدراسة الحالية التعرف بشكل عملي أو تجريبي على نوع العلاقة بين هذين المتغيرين الهامين في الشخصية .

تعقيب على الإطار النظري :-

تلخص الباحثة بعض الأفكار الرئيسية من الإطار النظري السابق فيما يلي :-

- أن الدافعية للإتقان تشير إلى دوافع فطرية ، فالطفل يولد ولديه دوافع لاستكشاف العالم من حوله .
- الدافعية للإتقان مفهوم متعدد الأوجه ، فهي تتضمن مؤشرات وسيليه مثل المثابرة والانهماك في النشاط الموجه للمهمة ، أما المؤشرات التعبيرية فتتضمن الابتسام أو أي تعبيرات تشير إلى السعادة أثناء حل المهمة أو مباشرة بعد الحل.
- الدافعية للأتقان تتنوع وفق الحقول والمجالات الموضوعية والاجتماعية والحركية .

- الدافعية للأتقان متغيرة ومتحولة مع النمو ، ففي كل مرحلة عمرية تظهر بعض المؤشرات السلوكية التي تدل على دافعية الإتقان .
- إن الدافعية للإتقان لا تحتاج إلى مكافآت مادية أو معززات خارجية ، فهي تنبع من شعور الفرد الذاتي بالكفاءة والفاعلية .
- الدافعية للإتقان تظهر في المهمات متوسطة الصعوبة وليست في المهمات الصعبة جدا أو السهلة جدا.
- تلعب البيئة الاجتماعية دورا هاما في تنمية الدافعية للإتقان من خلال تشجيع ودعم السلوك المستقل للطفل والاتصال العاطفي الإيجابي مع الطفل وتوفير قدر من الألعاب المثيرة والحافزة .
- ترتبط الدافعية للإتقان بكل من التعلق الآمن والكفاءة ومفهوم الذات .
- مجال الدافعية للإتقان في حاجة إلى تقديم برامج تداخلية تحسن الدافعية للإتقان لدى الأطفال .
- تعتبر الدافعية للإتقان متنبأ جيد للإنجاز الأكاديمي ونسبة الذكاء في المراحل اللاحقة .
- يمكن استخدام استراتيجية الدعم التنازلي في تنمية الدافعية للإتقان .