

دافعية التأثير / الإجادة وعلاقتها بنوع الاتصال فى الطفولة المبكرة

إعداد:

د. عزة خليل عبد الفتاح
مدرس بقسم تربية الطفل
كلية البنات جامعة عين شمس

دافعية التأثير/ الإجابة وعلاقتها بنوع الاتصال

في الطفولة المبكرة

مقدمة:

تهتم المجتمعات الحديثة بتنمية الطاقات البشرية لأفرادها، نظرا لما لذلك من اثر بالغ على رقى المجتمع وتطوره. لذلك نولى المجتمعات الحديثة أهمية خاصة لبرامج التعليم، وتطوير هذه البرامج بحيث تنجح في صياغة الشخصية القومية القادرة على تحقيق إمكانياتها للحدود القصوى، والعمل بكفاءة لتحقيق أهداف المجتمع وتقدمه. ولذا فقد أهتم علماء النفس، وعلماء التربية بدراسة العوامل المؤثرة على نجاح الفرد، حتى يتسنى تدعيم هذا النجاح، وكذلك دراسة المعوقات التي يمكن أن تؤثر بالسلب على هذا النجاح.

وتعتبر دراسة دافعية الإنجاز achievement motivation من الموضوعات الهامة لما لها من تأثير على أداء الفرد، وعلى الجهد المبذول من جانبه تجاه تحقيق الأهداف التي يريجوها. وبالتالي فقد حظيت قديما وحديثا باهتمام الباحثين لمعرفة تأثيرها على التعلم والإنجاز، وكذلك تأثير الجوانب البيئية على نمو هذه الدافعية بشكل مرضى أو إعاقته.

وتذكر كارول ديويك Carol s. Dweck بأن من العلامات البارزة للفرد الناجح، هو حبه للتعلم، والسعى لمواجهة التحدي، والثابرة في مواجهة العقبات (كارول ديوك، ٢٠٠٠، ١). بيد أنه قد سادت لفترات طويلة عدد من المعتقدات الخطأ بشأن دراسة الأشخاص ذوو الكفاءة والأشخاص الناجحين، فعلى سبيل المثال كان من المعتقد أن قياس قدرات الفرد الحالية، بمعنى معرفة ما يمكن القيام به الآن، يمكننا من التنبؤ بما هو قادر على القيام به غى المستقبل. وقد كانت هذه الأفكار هي السائدة، والكامنة وراء استخدامنا لاختبارات الذكاء. والتي وضعت أصلا لأسباب تختلف عن ذلك السبب (فاختبار بينه على سبيل المثال قد وضع للتعرف على الأطفال الذين

لا يمكنهم التوائم مع التعليم السائد في المدارس الحكومية في "باريس" لمعاونتهم على العودة للصفوف العادية، وأن يفتحوا من الناحية العقلية) (المرجع السابق، ٥٩) هذا وقد حدثت تطورات هامة في النظرية المعرفية النمائية.

التطور الأول: هو التحرك في اتجاه دراسة تمثيل الأطفال لعالمهم الاجتماعي باستخدام نفس الأدوات النظرية والتجريبية التي تم استخدامها من قبل لدراسة تمثيلات الأطفال لعالمهم المادي.

التطور الثاني: التحرك في اتجاه بعيد عن النظرية الكلاسيكية لمراحل النمو لبياجيه Piaget في اتجاه نظريات أكثر حساسية تجاه الجوانب البيئية والسياقية Contextually

التطور الثالث: هو التحرك بعيدا عن دراسة النمو المعرفي للأطفال بمعزل عن نموهم الانفعالي و/ أو النفسى (بيليلجريني Pellergrini, A.D, ١٩٨٨، ١٥٥)

وعلى صعيد آخر حدثت تغيرات درامية في دراسة الدافعية، نتج هذا التغير عن عدد من الاكتشافات المترابطة، والمتكررة، والمتصلة بموضع التربية والتعلم، بالإضافة لفهم أوضح لظاهرة الدافعية. خلال هذا الوقت، انتقل التركيز إلى الاتجاه الاجتماعي _ المعرفي، بعيدا عن الترابطات الداخلية من ناحية، والحالات الداخلية للفرد. وقد انتقل هذا التركيز من الوسط المعرفي، الذي يعنى بكيف يرى الأطفال ويدركون الموقف، وكيف يفسرون الأحداث في الموقف، كيف يعالجون المعلومات حول هذا الموقف. وعلى الرغم من أن التلازمات الخارجية، والحالة الانفعالية الداخلية لم يتم إهمالها، فقد تمت رؤيتها باعتبارها جزءا من عملية يمكن اختراقها بصورة أفضل بالتركيز على المتغيرات المعرفية للكائن. (جودى ديلوتش Judy S. Deloache, ١٩٩٤، ١٢٥) إلا أن هذا الوضع قد تغير حيث بات ينظر للدافعية كجزء مهم في منظومة الأداء الناجح. حيث يذكر كل من ستيرنبرج وروز جيز Rolwer J. Sternberg & Patricia Ruzgis، بأن كفاءة الأداء تتطلب شخصا لديه الدافعية أولا، والمهارة، ولدية البناء البيولوجي والقدرة السلوكية التي تدعم التفاعل مع البيئة،

التي بدورها تمدد بالمعلومات وخصائص الخمامات والمصادر التي يحتاجها لكي تسهل (أو على الأقل تسمح) بتحقيق الهدف. إذا ما اختفى أى من هذه المكونات أو كان موجودا بصورة غير ملائمة فإن الإنجاز سوف يكون محدودا، ونمو الكفاءة سوف يعوق. ويلخص مارتن فوردي (1992) Matrin E Ford هذه التركيبة في المعادلة التالية: - الإنجاز / الكفاءة = الدافعية × المهارة × البيئة المستجيبة

البناء البيولوجي

(ستيرنبرج وروز جيز، 1994، 203)

وتعتبر دافعية التأثير / الإجابة Mastery motivation بمثابة المادة الأولية أو اللبنة الأولى لدافعية الإنجاز فيشير مورجان ونانسي روز ناجيل Gorge M. Morgan & Nancy A. Rosnagel إلى أن دافعية التأثير / الإجابة تعتبر مؤشرا قويا على الكفاءة اللاحقة للفرد مقارنة باختبارات النمو. وعلى ذلك فإنه يمكننا استنتاج إننا إذا ما كان لنا أن نؤثر على مستويات دافعية التأثير / الإجابة لدى الأطفال، فإننا بالتالي سوف نكون قادرين على رعاية نجاح الأطفال داخل المدرسة.

ويرى "جورج مورجان" وروز ناجيل " بأن دافعية التأثير / الإجابة، تعتبر قوة مورثة Inherent تعمل على استثارة الرغبة في الاستكشاف للبيئة، وإجابة المهارات التي تتضمن تحديا متوسطا. وهذا الدافع لإنجاز وتحسين مهارات الفرد، يظهر في غياب أى مكفآت مادية، وعلى ذلك فإن التأثير في البيئة والسيطرة عليها، هو الذي يعتبر مكافأة في حد ذاته (مورجان وروز ناجيل، 1998، 2)

وقد استخدمت مصطلحات متعددة للإشارة للدافعية لدى الأطفال لإحراز أهداف من هذه المصطلحات: دافعية التأثير / الإجابة Mastery motivation، والدافعية الداخلية Intrinsic motivation، ودافعية الكفاءة competence motivation، ومع الأطفال الأكبر سنا، دافعية الإنجاز achievement motivation. هذه المصطلحات أحيانا ما كانت تستخدم بالتبادل. ولكن عند عرض وجهات النظر المختلفة كان من الممكن تعريفها أو تحديد معناها داخل النصوص المكتوبة التي تشير إلى هذا المصطلح أو ذلك.

وبصفة عامة فقد وجه انتباها خاصا لأربعة موضوعات متعلقة بالدافعية: مفهوم الطبيعة الموجهة نحو هدف للدوافع، ووصف العلاقة بين المصادر الداخلية والخارجية للدافع والعلاقة بين الدافع والمعرفة، ونوع السلوك الذى يتأثر بالدافع (ديفيد ماسر 1993، David Messer، ١)

وتعتبر أعمال "روبرت وايت" (1959) Robert white الكلاسيكية هي المصدر الأصلي للمصطلح. فقد اقترح "وايت" أن خفض قوة الدافع drive لا يمكن أن تشرح بعض الملاحظات للسلوك الذى يظهر فى مواقف عادية، والذى يبدو فيه بصورة قاطعة غياب الدافع. drive وقد اقترح "وايت" أن هذا الميل للفعل والتأثير فى البيئة يعتبر منحة طبيعية بيولوجية، وبدائية. هذه المنحة ينتج عنها دافعية الكفاءة، والقوة الدافعية فى اتجاه إجادة المهام، وتحسين المهارات (جورج مورجان وروز ناجيل، ١٩٩٨، ٢) ويرى وايت أن دافعية الكفاءة هي قدرة الكائن العضوى على التفاعل بصورة مؤثرة مع بيئته. وقد اعتبرت دافعية الكفاءة موجهة وانتقائية، وتحمل قدرا من المشابرة. كما أن "وايت" قد آمن بأن دافعية الكفاءة ينجم عنها إشباعا إذا كانت هناك سلسلة من الأفعال التى تؤدى إلى تغير فى علاقة الفرد ببيئته. أما "هانت" (1965) Hunt فقد أمدنا بنوع من الدمج ما بين نظرية بياجيه وتلك النظرية المنتمية لعلم النفس المعرفى، من خلال اقتراحه أن السلوك المدفوع motivated behaviour ينشط من خلال عدم الاتساق مع المعايير، كما فى حالة المعايير الفسيولوجية (جوع - عطش) أو معايير نفسية (كما فى حالة السكيميا المعرفية) ويفترض "هانت" أن الدافعية للاستكشاف والتحقق حول الأشياء مرتكزة على عدم الاتساق أو التنافر incongruity. وأن حل هذا التنافر يكمن فى التغيير فى البناء المعرفى.

وهو فى هذا يعتبر على النقيض من رؤية "وايت" الذى رأى أن الكفاءة تعتبر نتاجا للعملية المعرفية. إلا أنه قد شارك وايت فى رؤية الدافعية الداخلية بوصفها العملية الأساسية التى يمكن أن تعبر عن نفسها فى اشكال سلوكية متنوعة.

أما ألفاند (1980) Ulvund فقد ناقش العلاقة بين المعرفة والدافعية، حيث اقترح أن قياس المعرفة يعكس كل من المعرفة والعملية الدافعية فى آن واحد، وأن المعرفة والدافعية هما عمليتين متضافرتين ومتصلتين ببعضهما بشدة، وأن فى مرحلة

الطفولة المبكرة، يصعب تحديدهما كعملتين منفصلتين. كما اقترح "ألفاند" أن النمو يمكن أن يتم تيسيره من خلال التنوع العالى فى البيئـة، ذلك التنوع الذى يزيد من احتمال أن يواجه الأطفال مشيرات غير متطابقة مع مخططاتهم المعرفية (ديفيد ماسر، ١٩٩٣، ٢، ٣)

أما فيما يتعلق ببحث العلاقة بين التعلم والعملية الدافعية فقد رأى بابوسيك (1969) أن الأطفال الصغار سوف يتصرفون بطريقة يكون لها تأثير على بيئتهم، حتى إذا لم يكن هناك أى مكافأة متوقعة من وراء ذلك باستثناء النتائج الناجحة. أما 'واطسون' (1966، Watson، ١٩٧٢) فقد زعم بأن تعرف الأطفال على العلاقة بين أفعالهم وبعض الاستجابات التى تأتى متزامنة بولد الشعور بالمتعة. وقد اقترح 'واطسون' بأن الخبرات التى تحتوى على هذا التزامن ينتج عنها ما يسميه "الوعى بالتزامن" contingency awareness والذى بدوره يزيد من الدافعية، ويسر التعلم فى مواقف وظروف أخرى. كما اقترحت كارنيول (1989) أن التغيرات فى مهارات التأثير على الأشياء من خلال التغذيةى المرتدة، والمتزامنة ينتج عنها أيضا تغيرات فى وعى الأطفال بقدراتهم.

أما لويس وجولديبرج Lewis & Goldberg فقد افترضوا أنه حين يتعلم الأطفال عن وجود تزامن بين أفعالهم وبعض الاستجابات، فإنهم لا يتعلمون ببساطة حول علاقات محددة، ولكنهم يتعلمون أيضا أن بإمكانهم التأثير على عالمهم.

أما 'هارتر' Harter فقد تخيرت مصطلح 'دافعية التأثير effectance motivation و دافعية الإجابة mastery motivation عند مناقشتها سلوك الأطفال. وقد اعتبرت و 'دافعية الإجابة' فى جزء منها، أنها نتاج للتعلم الاجتماعى، وقد عرفتها بأنها 'الرغبة' فى حل مشكلات تحمل تحديا من الناحية المعرفية، وذلك للمتعة المتولدة عن اكتشاف الحل". وقد رأت أن السلوكيات المتضمنة فى هذا النوع من الدافعية هى: الفضول - تفضيل التحدى - محركات داخلية للنجاح - والعمل من أجل الإشباع الذاتى للفرد. وفى كتابات 'هارتر' اللاحقة قدمت نموذجا فيه تقود دافعية التأثير لمحاولات الإجابة، والذى من خلاله تم تحديد مكونات مختلفة لدافعية التأثير، وهى: المعرفة، الكفاءة، الحركية والاجتماعية. وقد اقترحت أن دافعية التأثير

لها مصدرين: رغبة غريزية لكى يصبح للفرد تأثير، ومحركات الدوافع المكتسبة. وهذا المصدر الأخير يفترض أن يتم استدخاله خلال النمو بحيث تصبح الدافعية أقل اعتمادا على المديح والتشجيع من جانب الآخرين.

أن الاستدخال يوفر التقدير الذاتى self _ praise لمحاولات الطفل ونجاحه، بالإضافة إلى توفير أهداف للإجادة، والتي من أجلها تتم مكافأة الطفل أو عقابه. أن الافتقار للتقدير أو المديح praise للمحاولات المستقلة، وللنجاح، يعتقد بأنها مسؤولة عن إخفاق بعض الأطفال فى استدخال الدوافع الملائمة، وكتيجة لذلك استمرارهم فى الاعتماد على المصادر الخارجية للدافعية. وقد شددت "هارتر" على الأسس الاجتماعية لدافعية الإجادة. وبقيامها بذلك فقد اقترحت واحدا من أكثر النماذج القابلة للفهم لدافعية التأثير/ الإجادة. Mastery motivation وبشكل محدد، فقد وجهت الانتباه للمكونات المختلفة لدافعية التأثير/ الإجادة وحددت سلوكيات متنوعة يمكن اختبارها كمكونات لهذه الدافعية (ديفيد ماسر، ١٩٩٣، ٤، ٥) أن التنظير الخاص "بوايت" والآخرين قد بقى فى مستوى الإلهام، والتفكير التأملى، فيما يتعلق بمرحلة الطفولة المبكرة، بينما لم يظل كذلك بالنسبة للتطبيقات الإمبريقية لـ "ليون يارو" Leon Yarow ومجموعته (١٩٧٠)، حيث اهتمت هذه المجموعة بتولى موضوع قياس دافعية التأثير/ الإجادة.

وقد كان توجههم بقياس دافعية التأثير/ الإجادة متضمنا ملاحظات للأطفال أثناء عملهم فرادى، ومستقلين لاستكشاف واستخدام أدوات اللعب، وهذه الملاحظات شكلت الأساس لمقاييس الملاحظة بالنسبة لدافعية التأثير/ الإجادة المستخدمة فى الدراسات المختلفة. وبصفة خاصة، فإن الأسلوب المستخدم لقياس الدافعية كان لتكميم quantifying مثابرة الطفل فى العمل فى مهمة ما (جورج مورجان، وروز ناجيل، ١٩٩٨، ٢) ومن ناحية أخرى تعتبر إسهامات "كارول ديويك" فى غاية الأهمية حيث اهتمت بنظام الدافعية، وكيفية تأثيره فى تعلم الأطفال، وكذلك فى أدائهم فى المدرسة. وقد استخدمت إطار عمل جماعى معرفى لاختبار الدافعية والإنجاز. وقد زعمت أنه سواء ما إذا كان النموذج الدافعى لدى الشخص متكيف أم

لا، فإن ذلك يعتمد فى جزء كبير منه على معتقدات هذا الشخص، وأهدافه، وصفاته.

فبعض الأشخاص يؤمنون بأن النجاح ينتج عن الجهد المبذول وأن التحسن أمر ممكن، وهم تواقون للمحاولة فى المهام التى تتضمن تحديا، والتى توفر الفرص لتعليم الجديد وحين تواجههم عقبات، يزيدون من جهودهم. وكتيجة لذلك فإن هؤلاء الأفراد من المحتمل أن ينجحوا للدرجة التى تتيحها لهم قدراتهم، وأن يزيدوا من مهارتهم.

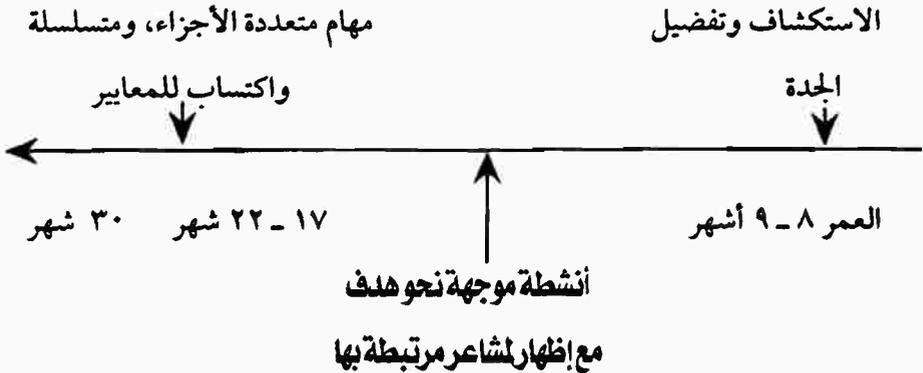
أما البعض الآخر فيميلون إلى الاعتقاد بأن النجاح يعكس القدرة، وأنه أما أن الفرد لديه القدرة، أو أنه لا يملك هذه القدرة. وهم يجنون الموقف التى يمكنهم أن يؤديها بصورة جيدة، وأن يبدو ذوو كفاءة. أى أنهم يهتمون بالظهور بصورة جيدة أكثر من اهتمامهم بالتعلم. وبالتالي فإنهم يميلون لتجنب المشكلات الصعبة، لأنهم لا يعرفون إذا ما كانوا سينجحون فيها أم لا. وحينما يواجهون عقبات أو صعوبات، قد ينزعجون أو يئسسون، وبالتالي فإنهم يخفقون، بينما هم يملكون بالفعل القدرة على النجاح (جودى س. ديلوش، ١٩٩٤، ١٢٤)

وتعتبر الدراسات التبعية لنمو الدافعية من الميلاد وخلال سنوات الطفولة من أهم الإضافات فى مجال دراسة الدافعية فأحد أهم النظم النمائية فى الستين الأوليين من العمر، هو نظام الذات. Self-system هذا النظام يعكس الأنشطة التى يختار الأطفال الاشتراك فيها، وكيف يستجيبون للتحدى والفشل فى أنشطتهم المختارة، ومعايير السلوك الذى يتبنونه، وتقييم الذات الذى يقومون به كتييجة لهذه المعايير، والمشاعر الناتجة التى يمرون بها، وكذلك إحساسهم العام بالقيمة self-worth ومن بين المظاهر الأولى لنظام الذات، هو تعرف الأطفال على المعايير الخارجية لسلوكهم ومصاحبتهم بمشاعر تقييم الذات Self-evaluative emotions مثل الفخر والخيال اللذان ينتجان عن السلوك وفق هذه المعايير أو الإخفاق فى السلوك وفقها (سو أ. كيلي وآخرين. Sue A. Kelly et al، ٢٠٠٠، ١٠٦١)

وقد أوضحت النتائج الإمبريقية للدراسات أن هناك تغيرات نمائية فى التعبير عن دافعية التأثير/ الإجابة. فالتعبير عن دافعية التأثير/ الإجابة لدى الأطفال الصغار

(الرضع)، من الميلاد وحتى ٩ / ٨ شهور من العمر يلاحظ من خلال تفضيلهم للتحكم فى جعل الأشياء تحدث controlling events، مثل الضغط على قطعة لظهور الدمية، كما غى حالة لعبة عفريت العلبة Jack-in-the-box، خلال هذه المرحلة المبكرة عادة ما تظهر وتتجسد دافعية التأثير/ الإجادة من خلال السلوك الاستكشافى، وتفضيل الجودة novelty، ولكن خلال النصف الأخير من السنة الأولى من العمر، يتغير التعبير عن دافعية التأثير/ الإجادة من الاستكشاف إلى السلوك الموجه نحو هدف، حل المشكلات، وعند وصول الطفل إلى النصف الأخير من السنة الثانية من العمر، فإن الأطفال الدارجين يصبحون قادرين على إكمال المهام التى تتكون من عدة أجزاء (مثل ترتيب الأشكال). وبوصول الطفل إلى منتصف العام الثالث، حوالى (٣٠) شهرا من العمر، يصبح الطفل قادرا على إجادة المهام التى تتطلب ترتيبا متسلسلا من الخطوات لإكمالها، مثل ألعاب الكمبيوتر CD Player، فما من صوت يمكن أن يصدر إذا لم يتم وضع الـ CD فى مكان التشغيل، وأكثر من ذلك فإن تطبيع الطفل اجتماعيا يقوده إلى اكتساب المعايير: ومع مثل هذه المعايير، يكون التعبير عن دافعية التأثير/ الإجادة متصلا بتفضيل الطفل للتحدى، أو للمهام التى تحمل قدرا متوسطا من الصعوبة (جورج مورجان و روز ناجيل، ١٩٩٨، ٣)

ويمكن تمثيل هذا التطور النمائى عبر الطفولة المبكرة لدافعية التأثير/ الإجادة فى الرسم البيانى التالى:



التغيرات النمائية لدافعية التأثير/ الإجادة (جورج مورجان و روز ناجيل، ١٩٩٨، ٨)

إن الشكل الذي يأخذه التقييم الوالدي يؤثر بدرجة كبيرة على مرجعية المعايير التي يستند إليها الطفل عند تقييمه لذاته. فقد يأخذ التقييم الوالدي أشكالا عدة، متضمنة عبارات التقييم الإيجابي مثل المديح، وكذلك عبارات التقييم السلبي. ولأن التقييم الوالدي يوفر معلومات حول ملائمة فعل ما، أو نتيجة ما، وإذا ما كانت جهود الطفل ونتائجه تتفق أو لا تتفق مع توقعات الوالدين، فإن هذا يؤثر بدوره على ما يستدخله الأطفال من معايير، بمثل ما تؤثر على تقييمهم لذاتهم. إن مرجعية التقييم الوالدي تبدأ في التأثير على نظام الذات الأخذ في النمو والتشكل في الطفولة المتأخرة، والتي يبدأ الأطفال خلالها في التعرف على معايير الكبار بالنسبة للسلوك، وأن يضبطوا سلوكهم وأفعالهم وفقا لهذه المعايير. وبوصول الأطفال لستين من العمر، يبدأون في فهم الاختلافات بين السلوك الملائم، وغير الملائم، وبوصولهم للسنة الثالثة من العمر، يظهرون الضيق عند تعدي أحدهم على هذه المعايير، أن استدخال هذه المعايير يستمر عبر الطفولة، ولكن أصولها تكمن في العامين الأولين من العمر.

وبوصول الأطفال لعمر (٢٠) شهرا، يظهرون مشاعر فريدة حين يقدمون نتائج تتفق، أو لا تتفق مع المعايير. وقد تكون المرجعية الوالدية هامة لكي يتعلم الأطفال أي المشاعر ستكون ملائمة لنتائج معينة، مثل إظهار الوالدين المشاعر الإيجابية بعد النجاح، وبالتدرج إظهار مشاعر أقل كلما أصبح الأطفال أكثر قدرة على تقييم سلوكهم الخاص، وإظهار الشعور الملائم، فمن الملاحظ أن مشاعر التقييم الذاتي المحددة التي يظهرها الأطفال (مثل الفخر والحجل) يتم إظهارها ارتباطا بتقييم والدي محدد. وبصورة أكثر تحديدا، فإن المرجعية التقييمية السلبية من جانب الوالدين تتصل بتعبيرات الأطفال بالحجل. فتقييمات الوالدين تجعل الأطفال على وعي بالكيفية التي يتم بها قياس السلوك من وجهة نظر الوالدين، ارتباطا بتوقعاتهم، وعليه يتمكن الأطفال من الحكم على أدائهم وإرساء الأسس للتقييم الذاتي (سوا. كيلي وآخرين، ٢٠٠٠، ١٠٦٢)

أن قدرة الطفل على تقييم ذاته والتأمل فيها في ضوء نتائج أفعاله، تتضمن ليس فقط جوانب إيجابية، ولكنها تتضمن مخاطر أيضا. ففي حالة الفشل، قد يتم إدراك

النتائج كمؤشر على الافتقار للقدرة. ولهذا السبب فإن احترام الطفل لذاته يمكن أن يكون مهدداً، كما يقل التفاؤل، وتقل شجاعة الطفل على الفعل مستقبلاً، كما تتم إعاقة الأفعال التي تتطلب صقلاً طويلاً المدى. ولكي يتمكن الفرد من صيانة قدرته على الفعل، فإن الكائن بحاجة لميكانيزمات لدرء هذه الأخطار الناجمة عن التقييم الذاتي عقب الفشل. هذه الاستراتيجيات الوقائية. تتحقق من خلال ما يسمى بـ «ميكانيزمات التحكم الثانوية» (*) فالطفل يظهر رد فعل الخجل عقب الفشل، بينما يظهر الفخر عقب النجاح. وأن رد الفعل الناتج عن التقييم الذاتي عقب الفشل، (مثل الخجل) لا يظهر في نفس السن التي يظهر فيها رد الفعل عقب النجاح (مثل الفخر). فهو يتأخر في الظهور على الأقل لمدة عام. فحينما يواجه الطفل البالغ من العمر ما بين ٢ _ ٣ سنوات بالفشل، والذي أظهر من قبل مشاعر الفخر لدى نجاحه، نجد أن رد فعله في هذه الحالة هو الدهشة، الإحباط أو الغضب، ولكنه لا يربط النتائج السلبية بذاته، من ناحية التقييم الذاتي السلبي، أن هذا التأخير النمائي له وظيفة وقائية لحماية الذات. وهو ما يبدو ملائماً بصفة خاصة للأطفال الصغار جداً، الذين يواجهون الفشل بصورة متكررة، ولكنهم يظهرون كذلك تحسناً سريعاً في قدراتهم (بسبب النمو السريع في هذه المرحلة). (ديفيد ماسر، ١٩٩٣، ٥٨) ومن الجدير بالذكر أن رد الفعل تجاه الفشل والذي يتضمن مشاعر الخجل يظهر لدى معظم الأطفال ما بين العام الثالث والرابع من العمر (المرجع السابق، ٧٢)

بالإضافة إلى ما سبق فإن دافعية التأثير / الإجابة تعتبر بمثابة الدافع لتكوين مفهوم الذات المبكر لدى الأطفال. فهناك فصلاً أساسياً بين الذات كفاعل والذات كموضوع The self as actor and the self as an object يتم التعرف عليها من جانب الآخرين كما يتم تقييمها كذلك. وهذا الفصل يتم الإشارة إليه بمصطلحي "The I" أي الذات الفاعلة، و "The me" أي الذات المدركة، ومن خلال عمل الطفل داخل البيئة يبدأ الطفل في إدراك الذات كأداة agent، وهي الخطوة الأولى في تكوين

(*) يشير مصطلح التحكم الثانوي Secondary control إلى الاستراتيجيات الموجهة نحو تمثيل الطفل الداخلي للأهداف والتوقعات، والصفات، وبالتالي موازنة الفرد مع الظروف الخارجية. بينما يشير مصطلح التحكم الأولي Primery Control إلى محاولات الفرد للتحكم في عالمه الخارجي وأن يجعل البيئة تتلائم مع إهتماماته الشخصية (ديفيد ميس، ١٩٩٣، ٧٢).

مفهومه عن ذاته. فيبدأ الطفل في تكوين الذات الفاعلة في السنة الأولى من العمر. أما الذات المدركة "The me" فهي تنمو لاحقاً، حيث تبدأ في النمو في السنة الثانية من العمر.

أن الذات الفاعلة وهي أحد جوانب الذات، يتم وصفها باعتبارها الذات المنفذة. لأن الذات الفاعلة تقوم مباشرة بالإدراك والفعل داخل البيئة، وتواجه نتائج التفاعل بصورة مباشرة. أى أن الذات الفاعلة هي التي تعرف، تشعر، تريد، وتفعل (المرجع السابق، ٣٦). أما بالنسبة لـ ذات المدركة "The me"، فإن هذا الجانب من الذات يشمل عدة أفكار حول الذات باعتبارها مكون للفرد أن يدركه، أى بمعنى معرفة الفرد بذاته، ورؤيته لهذه الذات. أن هذا الجانب أحيانا ما يشار إليه باعتباره الجانب التصنيفي للذات categorical self لأن الطفل يجب أن يستكشف التصنيفات أو الفئات المختلفة التي تعرف الذات وفهما. أن الذات المدركة تتضمن معرفة موضوعية أكثر بالذات، مثل التعرف على الوجه، معرفة جنس الفرد، انتمائه العرقي، بالإضافة إلى تقييم الذات من حيث قدراته، مدى تقديره كشخص جيد أو سيئ، وقيمه العامة. أن هذا الجانب من الذات لا يمكن أن ينمو حتى يصبح الطفل على وعى بالذات كمكون، بمعنى باعتبارها مكون منفصل يمكن ملاحظته، وتقييمه بواسطة الآخرين.

وتعتبر دافعية التأثير / الإجادة جزءاً من الوظيفة التنفيذية، بمعنى جزءاً من الذات الفاعلة. وهذه الوظيفة التنفيذية تقود إلى تحديد كم الجهد والمصادر اللازمة للفعل أو للمهمة، والتي يكون الهدف منها التأثير في البيئة والسيطرة عليها.

بمعنى آخر فإن دافعية التأثير / الإجادة يتم إدراكها باعتبارها الجزء من الذات الفاعلة من مفهوم الذات، وذلك يقود للفعل وإدراك النتائج. هذه النتائج بدورها ينتج عنها مشاعر وهذه المشاعر تعود لتغذى مفهوم الذات الذي إما يزيد أو يقلص من الدافعية للاشتراك في سلوكيات التأثير / الإجادة المشابهة في المستقبل. وفي المرحلة التالية يكون هناك شكل أكثر تعقيداً للتغذية المرتدة. فمفهوم الذات الآن يتكون من كل من الذات الفاعلة والذات المدركة. وتستمر دافعية التأثير / الإجادة في كونها جزءاً من الذات الفاعلة. وتتضمن الذات المدركة معتقدات متنوعة حول

الذات، وهذه المعتقدات المتعلقة بدافعية التأثير/ الإجابة تتضمن معتقدات حول القدرة والتحكم فى النتائج. التغيير الأخر يتعلق بقدرة الطفل الجديدة على المقارنة مع المعايير. فالطفل الآن يقارن النتائج التى أحرزها مع النتائج المتوقعة، وهذه المقارنة تحدد المشاعر التى سوف يعايشها الطفل فى مواقف التأثير/ الإجابة فى المستقبل (المرجع السابق، ٣٨، ٣٩)

وبصفة عامة فإن سلوك الوالدين تجاه أطفالهم فى مراحل الطفولة المبكرة يؤثر بدرجة كبيرة على تشكيل دافعية التأثير/ الإجابة، ومن ثم على حماسهم مستقبلا فى الدخول فى خبرات جديدة وفى التعلم وحل المشكلات. ولذلك فإن المنظرين إلى جانب توجيههم لدراسة سلوك الدافعية لدى الأطفال، فإنهم يجدون أنفسهم بحاجة إلى ملاحظة تأثيرات البيئة الاجتماعية التى ينشأ فيها الطفل، وما لهذه البيئة، بما تشمله من علاقات مبكرة، من أثر على السلوك الدافعى لدى الطفل. وأحد الجوانب الهامة فى البيئة الاجتماعية للطفل، هو علاقات الاتصال المبكرة بالوالدين وبخاصة الأم، لما لهذه العلاقة بصفة خاصة من أثر هائل على النمو النفسى والانفعالى ومن ثم المعرفى للطفل.

وهناك عدد من النظريات حول الكيفية التى يتصل بها الأطفال بوالديهم. بعض المنظرين يعتقدون أن السلوك الاتصالى يعتبر داخليا بدرجة كبيرة، بينما يركز آخرون على أهمية البيئة الراعية للطفل، ومن أكثر النظريات قبولا بين جمهور العلماء هى النظرية التطورية الروحية Ethnological evolutionary theory التى اقترحها "جون بولبى" John Bowlby حيث وصف العلاقة المبكرة بين الأم والطفل كنموذج للتكيف adaptation الذى وضع للتأكد من حصول الطفل على الرعاية اللازمة لبقائه على قيد الحياة (بولين هـ. تيرنير و هامير Pouline H. Turner & Hammer ١٩٩٤، ٤٩). فالطفل البشرى لا يمكنه العيش لمدة طويلة دون معاونة شخص آخر. فالرضع والأطفال الصغار يحتاجون للطعام، والحماية، والملبس، والحب والعناية من كل نوع. ومن أجل البقاء على الحياة فإنهم بحاجة للارتباط بشخص كبير وجذب انتباهه. وعليهم أن يبقوا على مسافة قريبة من الكبار الذين يعتمدون عليهم أكثر والذين يعرفون كيف يلتفتون إشاراتهم، ويستجيبون لاحتياجاتهم الفردية (مارى

فاوست Mary Fawcett، ١٩٩٦، ٨٧، ٨٨. (لقد استتج جون بولبي أنه بدون علاقة وثيقة ومكثفة مع الأم في السنوات الثلاثة الأولى من العمر، فإن الطفل يواجه الهلاك، أو على الأقل الإخفاق في حياته عامة، حيث أن حب الأم في الطفولة الأولى، والمبكرة يعتبر في أهميته بالنسبة للصحة العقلية في مثل أهمية الفيتامينات والبروتينات للصحة البدنية. بل أنه قد ذهب إلى أن أي اضطرابات نفسية يمكن أن ترتبط بإعاقه الارتباط في الطفولة المبكرة. وقد آمن بأن ظروف معينة تعتبر أساسية. فالطفل يجب أن يحصل على علاقة حب مع شخص محدد (عادة الأم من وجهة نظر "بولبي"). وأن هذا الاتصال يجب أن يستمر دون انقطاع لمدة الثلاث سنوات الأولى من العمر. (المرجع السابق ١٧، ١٨)

بمعنى آخر فقد رأى "بولبي" أن هناك نموذج تبادلي بين الأم والطفل، بحيث توفر الأم الرعاية الضرورية لحياة الطفل الوليد، ويحاول الطفل أن يبقى على الاتصال مع الأم. هذا السلوك الاتصالي، يعتبر ميرمجا من الناحية الوراثية genetically preprogrammed، وله غرض بيولوجي محدد لحماية الوليد من أي أذى. وقد اقترح "بولبي" أربعة مراحل في عملية الاتصال هي:

المرحلة الأولى:

(من الميلاد وحتى حوالي ٣ شهور تقريبا): وفي هذه المرحلة يظهر الطفل توجهاً وسلوك إشاري (مثل النظر والابتسام) دون تمييز، مبدئياً لأنه يفتقر للقدرات الإدراكية على التمييز بين الكبار ذوى الدلالة، وغيرهم من الكبار الآخرين.

المرحلة الثانية:

(من ٣ إلى ٦ شهور): يبدأ الطفل في إظهار التمايز في التوجه وفي السلوك الإشاري تجاه الأم (ومن المحتمل تجاه الأب كذلك). على سبيل المثال، الابتسام وإصدار بعض الأصوات تجاه الشخص الكبير ذى الدلالة في حياته، مقارنة بغيره من الكبار الآخرين.

المرحلة الثالثة:

(من ٦ شهور إلى ٣ سنوات): يسمى الطفل للحفاظ على اقترابه من الشخص

الكبير (ذو الدلالة) أو من الأشخاص ذوي الدلالة) بما في ذلك الأم) من خلال الحبو في اتجاههم، وفيما بعد المشى في اتجاههم. أن الشخص ذو الدلالة يستخدم كقاعدة للأمان أثناء استكشاف الطفل لبيته.

المرحلة الرابعة :

(من ٣ شهور فأكبر): يكون كل من الطفل والوالدين أو الأم علاقة تبادلية حيث يكون الوالدين والطفل نشطين بالتبادل في عملية الاتصال (بولين تيرنير، تومي هامير، ١٩٩٤، ٤٩، ٥٠)

ويمكننا ملاحظة الأطفال الصغار يظهرن سلوك الاتصال، ويحاولون الإبقاء على اتصالهم هذا بأساليب متعددة، بشكل يتناسب مع سنهم، وشخصيتهم، والسياق الثقافي الذي نشأوا فيه وهكذا. فقد يتشبثون، أو يكون أو يصرخون لجذب الانتباه، أو يتسمون بصورة غير مناسبة، يتحدثون بكثرة، ويرفضون ترك الكبير بعيدا عن مجال رؤيتهم.

وبوصول الأطفال إلى سن الثالثة من العمر يتمكن الأطفال الذين لديهم ثقة متنامية في أسرهم من اللعب باستقلالية دون تطمينات مكثفة وموافقة من الشخص موضوع الاتصال The attachment figure

وقد قام بول هاريس Paul Harris باختبار عملية الاتصال وتأثيرها على جوانب من شخصية الطفل. وقد اختبر الأطفال الذين خبروا نوعين من البيئات العاطفية المشوهة. المجموعة الأولى كانت للأطفال الذين كان القائم على رعايتهم يعاني من الاكتئاب والمجموعة الأخرى كانت للأطفال الذين أتوا من بيئات أسرية غاضبة (قد يكون مرجع ذلك للانفصال بين الوالدين أو للتفكك الأسري). وقد وجد أن الوالدين المكتئبين يفسدون خبرات أطفالهم من خلال مستوياتهم المرتفعة من الضيق، وردود أفعالهم غير المتحمسة، وإخفاقهم في الاستجابة وإظهار الاهتمام. أن هذا قد يؤدي إلى وجود نموذج من السلوك يؤدي عندما يواجه الأطفال خبرات جديدة في المستقبل، (حتى ولو بعيدا عن الكبار المكتئبين)، فإنهم يصبحون مقاومين وغير راغبين في الاستجابة أما البيئة العدائية فإنها أيضا تنتج تأثيرات سلبية مماثلة

وينجم عنها نماذج أخرى من السلوك. فالأطفال لحماية أنفسهم أحيانا ما يتعلمون أن يصبحوا جامدين بشدة ومراقبين للمواقف بصورة مكثفة، بحيث يبدوون تقريبا متجمدين، أو أنهم يتسمون بصورة مكثفة، كما لو كانوا يحاولون استرضاء الآخر المعتدى في مشاهد العنف التي أصبحت مألوفة لديهم (حتى ولو لم يكونوا هم أنفسهم المستهدفين من هذا العدوان) (مارى فاوسيت، ١٩٩٦، ٨٨)

وعلى النقيض من نظرية "بولى" النظرية الروحية، فإن نظرية التحليل النفسى قد وضعت تركيزا أكبر على نوع بيئة الاتصال caregiving environment خاصة فيما يتعلق بالصفات الشخصية للأم، بالنسبة لنمو الاتصال. وقد وصفت "مارجريت ماهلر" وآخرين (١٩٧٥) Margaret Mahler et al. المراحل التالية للاتصال من وجهة نظر التحليل النفسى:

المرحلة الذاتوية الطبيعية Normal Autistic Phase (من الميلاد وحتى نهاية الشهر الأول):

وفيها يكون الطفل غير واع بالأم كموضوع خارج ذاته. أن حاجات الإشباع تأتي من عالم الطفل الذاتى.

المرحلة التكافلية Symbiotic phase (من شهرين إلى خمسة أشهر):

حاجات الإشباع مازالت أولية. الروابط ما بين الطفل والأم ما زالت تحاول الظهور، لكن الطفل قد بدأ يصبح واعيا بأن حاجاته يتم إشباعها من خلال شخص آخر خارج ذاته. (العلاقة التكافلية بين كائنين عضويين غير متماثلين، بمعنى أنها علاقة حميمية وتتضمن المنفعة المتبادلة.

مرحلة الانفصال والتفرد Separation and individuation (من خمسة شهور وحتى ٣٠ شهر تقريبا):

يكتسب فيها الطفل وعيا بكونه منفصلا عن أمه، وفي نفس الوقت، يكتسب فردية وتفرد في شخصيته.

وسواء كان الاتفاق مع النظرية الأولى أو الثانية، فإن الاتفاق الأكبر هو أن عملية

الاتصال تعتبر أساسية لما لها من تأثيرات نمائية طويلة المدى على الطفل (بولين ترنير وهامر، ١٩٩٤، ٥٠)

هذا ويعتبر صعوبة قياس الاتصال، هو أحد أهم الانتقادات المرتبطة بشرح النظرية التطورية. فكيف يمكن للمرء أن يتأكد من مدى الاتصال بين الأم و الطفل؟ كيف يمكن للفرد أن يميز بين عمليات الاتصال والسلوك الاتصالي؟ أن الأسلوب الأكثر شيوعاً لقياس نوع الاتصال، هو باستخدام ما يسمى بالموقف الغريب "strange situation" حيث يجلب الطفل والأم لغرفة صغيرة مع وجود عدد من اللعب، وهذه الغرفة مزودة بشاشة رؤية من جانب واحد حيث يقوم الملاحظ بتسجيل سلوك الطفل خلال ست فترات زمنية مدة كل منها ثلاث دقائق. هذه الفترات الزمنية تتضمن المواقف التالية:

- ١- وجود الطفل والأم وحدهما في الغرفة.
- ٢- دخول شخص غريب للغرفة.
- ٣- ترك الأم الغرفة، ويصبح الطفل وحيداً مع الشخص الغريب.
- ٤- يترك الشخص الغريب الغرفة، بحيث يظل الطفل وحيداً في الغرفة.
- ٥- يدخل الشخص الغريب إلى الغرفة من جديد.
- ٦- تدخل الأم الغرفة من جديد.

وعلى أساس من سلوك الطفل، يتم تصنيف سلوكه الاتصالي باعتباره آمن، أو غير آمن ومتباعد insecure _ avoidant أو غير آمن ومقاوم insecure _ resistant ، وقد تسأل الكثير من الباحثين حول صدق الموقف الغريب كمقياس ملائم للاتصال، ولكن، وحتى يومنا هذا، يعتبر هو الطريقة الوحيدة المتاحة للقياس (المرجع السابق، ٥١)

مشكلة البحث:

يهتم البحث الحالي بدراسة العلاقة بين نوع الاتصال المبكر مع الأم، ودفاعيه التأثير/ الإيجابية بصفة عامة. فقد اختبر عدد من الباحثين (Riksen _ Walraven,

(Meijj, Van Roozendall and Koks) العلاقة بين دافعيه التأثير/ الإجادة والاتصال المبكر . attachment وقد تبينوا بوجود علاقة بين الاتصال والاستكشاف، على اعتبار أن الاستكشاف من المعتقد أنه ينشط حينما يشعر الأطفال بالأمان (ديفيد ماسر، ١٩٩٣، ١٣) ففي نظرية الاتصال، ترى دافعيه التأثير/ الإجادة باعتبارها تحت تأثير النظام السلوكى الاستكشافى exploratory behavioural system هذا النظام الاستكشافى يتحكم فى السلوك الذى يرتقى بتعلم كيفية التعرف على الأشياء، والتعامل مع ملامح من البيئة، متضمنة الأشخاص، بخلاف الأشخاص موضوع الاتصال attachment figures. أن عمل النظام الاستكشافى من المفترض أنه على علاقة عكسية مع تنشيط النظام السلوكى الاتصالى attachment behavioral system، والذى لديه هدف ثابت فى صيانة أو رعاية شعور الفرد بالأمان. فحينما يشعر الطفل بالأمان، فإن نظام الاتصال لديه يكون فى مستوى منخفض من النشاط، وهذا يركز على الظاهرة التى وصفها "اينزورث" (Ainsworth 1978) من استخدام الأم كقاعدة أمان للاستكشاف. أن مستوى نشاط النظام السلوكى الاتصالى يجب أن يكون منخفضا، حتى يتمكن نظام الاستكشاف من العمل بكامل طاقاته (المرجع السابق، ١٩٠). ومن أجل ذلك فإنه كان من المعتقد أن الأطفال المظهرين للقلق والمقاومة anxious _ resistant سوف يستكشفون أقل من نظرائهم من الأطفال الآمنين. على العكس من ذلك توقع البعض أن الأطفال المظهرين للقلق والمقاومة، بسبب اعتمادهم على الأم، سوف يتوجهون لعالم الماديات ولكنهم فى نفس الوقت يستكشفون بصورة أقل تركيزا (المرجع السابق، ١٣)

أن الكثير من الدراسات السابقة حول العلاقة بين الاتصال المبكر ودافعيه التأثير/ الإجادة قد ركزت على جانب أو اثنين من جوانب الدافعية، مما قد يعطى صورة غير مكتملة لطبيعة هذه العلاقة مع دافعيه التأثير/ الإجادة بكافة أبعادها. ومن هذا المنطلق فإن البحث الحالى يسعى للتعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية ما بين نوع الاتصال المبكر مع الأم من ناحية ودافعيه التأثير/ الإجادة من ناحية أخرى بأبعادها المختلفة متضمنة المثابرة تجاه الأشياء المادية. والمثابرة الاجتماعية مع الكبار، والمثابرة الاجتماعية مع الأطفال، والمثابرة الحركية، والاستمتاع بالتأثير/ الإجادة، بالإضافة

للكفاءة الكلية، ورد الفعل تجاه الفشل. فهل نوع الاتصال المبكر بالأم سوف يكون مؤثرا في كافة هذه الأبعاد بنفس القدر، أم أنه قد تظهر ارتباطات فرعية بين بعض هذه الأبعاد أكثر من غيرها. فالقاء الضوء على طبيعة الارتباط بأبعاده المختلفة يمكن أن يزيد من استبصارنا بطبيعة الاختلافات الملاحظة بين الأطفال داخل المؤسسات التربوية وأسبابها المحتملة، وإمكانية تدعيمها أو علاجها، أو نوعية الوالدين بأهمية علاقتهم المبكرة بالأطفال، وما تشكله من فرق فيما يتعلق برغبة أطفالهم في التعلم وفي الاشتراك في الأنشطة الاستكشافية والاجتماعية المختلفة، وإظهارهم للمثابرة الكافية تجاه ما يواجههم من مشكلات.

ولكن قبل أن نبدأ في التعرف على إجراءات البحث الحالي فإنه من المفيد إلقاء نظرة على الدراسات السابقة، التي ساهمت في تحديد الصورة الحالية لدافعيه التأثير/ الإجابة، والتي ساهمت كذلك في تحديد فروض الدراسة الحالية.

ويمكن تقسيم هذه الدراسات في ثلاثة محاور رئيسية تبعا للأهداف التي تبنتها هذه الدراسات.

المحور الأول: دراسات تناولت الاختلافات النمائية بين الأطفال وعلاقتها بدافعيه التأثير/ الإجابة.

ومن هذه الدراسات دراسة سوزان هارتر (1975) Susan Harter التي اختبرت قوة دافعيه التأثير/ الإجابة والحاجة للموافقة approval من جانب الوالدين، لدى مفحوصين أعمارهم (4)، (10) سنوات. وقد وجد أن دافعيه التأثير/ الإجابة كانت لها أهمية رئيسية بالنسبة للأطفال الأكبر، خاصة الذكور. وعلى العكس مما هو متوقع، فإن الموافقة لم تكن لها أهمية رئيسية بالنسبة للأطفال الصغار وكانت الحاجة للموافقة هامة بالنسبة للإناث، لا بالنسبة للذكور.

أما دراسة جينينجر وبيترز (1979) Jennings & Peters حول اختبار العلاقة الطولية بين دافعيه التأثير/ الإجابة، والمقاييس المميزة للنمو العقلي الذي يتم قياسه في سن سنة و سن 1/2 3 سنة من العمر، على عينة من 35 طفل (21 ذكور، 14 إناث) فقد أوضحت النتائج أن نموذج العلاقات يختلف بصورة كبيرة

بالنسبة لكل من الذكور والإناث، فبالنسبة للذكور كان هناك ارتباطات طولية دالة بالنسبة لدافعيه التأثير / الإجابة اللاحقة، بينما بالنسبة للإناث كانت الارتباطات فقط بالنسبة للوظيفة العقلية اللاحقة. وتوضح هذه النتائج أن هناك استمرارية ممتدة من طفولة المهد إلى الطفولة المبكرة. وأن الروابط النظرية الهامة بين دافعيه التأثير / الإجابة المبكرة، والنمو العقلي اللاحق قد وجدت فقط بالنسبة للإناث.

وفى دراسة جورج مورجان وآخرون (١٩٩٨) George Morgan et al. تم اختبار العلاقة بين كل من العدوان aggression، والنشاط الذائد herperactivity من ناحية ودافعيه التأثير / الإجابة من ناحية أخرى لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. وقد تم استخدام مقاييس متوازنة لدافعيه التأثير / الإجابة من نتائج دراستين سابقتين، والتي أوضحت أن الاشتراك الحالى والنشط فى الأنشطة الحركية مرتبط بالنشاط الذائد والاندفاعية Impulsivity، والعدوان لدى أطفال ما قبل المدرسة. المثابرة فى المهام الموجهة نحو الأشياء المادية والتي تتضمن قدرا من التحدى تسهم بصورة سلبية فى التنبؤ بالنشاط الذائد (من نتائج الدراسة الأولى) والاندفاعية (من نتائج الدراسة الثانية)، ولكنها لا تشكل منشأ على مستوى النشاط (الدراسة الثانية)، مما يشير إلى أن جوانب الاندفاعية الخاصة بالنشاط الذائد هى التى ترتبط سلبيا مع المثابرة المنخفضة فى المهام. وبالتالي فإنه قد رؤى أنه بالنظر إلى الاضطراب فى مدى الانتباه لدى الأطفال من ذوى النشاط الذائد، والعدوان فى مواقف المدرسة، فإن من الهام دراسة مؤشراتهما فى مرحلة ما قبل المدرسة. وقد تضمنت البيانات المتجمعة من الدراستين، أن من الهام التمييز بين مستويات النشاط المرتفعة والنشاط الزائد، الذى يتضمن عناصر من الاندفاعية، وصعوبة الحفاظ على الانتباه أثناء المهام. فقد تسمى المعلمات تفسير محاولات الأطفال الاجتماعية والحركية، المصحوبة بمستويات مرتفعة من النشاط، باعتبارها نشاط زائد، ولذلك يجب الحذر من المبالغة فى تفسير هذه المظاهر.

وفى دراسة ماريا فلاشو وفاريل (٢٠٠٠) Vlochoo & Farrell فقد تم التحقق من مستوى دافعيه التحكم فى الأشياء object mastery لدى الأطفال الذين يعانون من أعراض "داون"، والأطفال بدون إعاقات ذهنية. وقد أوضحت هذه

الدراسة من خلال كلا من المجموعتين من الأطفال أن السلوك كان مناسباً للسن أثناء اللعب بالدمى، بينما تفاعل الأطفال ذوي الإعاقات الذهنية بصورة أقل فيما يتعلق بإنتاج المؤثرات والمهام الحركية.

ومن الأمور التي باتت تؤخذ دون مناقشة هي أن إدراك القدرة ability باعتبارها مكون ثابت يقود إلى عمليات تقييم سلبية للذات، خاصة في مواجهة الفشل. إلا أن الاختبار الوثيق للتتائج الإمبريقية يقترح أن الصورة قد تكون أكثر تعقيداً. ففي دراسة لـ 'إيفا بومبورانتز وجيل ساكسون (Eva M. Pomurantz & Jill L. Saxon) والتي تضمنت دراسة طولية امتدت (١٢ شهراً) على أطفال في المدرسة الابتدائية (ن = ٩٣٢) أظهرت أن مفهومهم عن القدرة الأكاديمية والاجتماعية تعتبر ثابتة في مواجهة القوى الخارجية والداخلية. كما أنهم قد أعطوا معلومات حول الأهمية التي يعلقونها على الكفاءة الأكاديمية والاجتماعية، ومعلوماتهم حول الأداء الأكاديمي والاجتماعي، وتفضيلاتهم حول التحديات الأكاديمية، وإدراكهم للكفاءة الأكاديمية والاجتماعية، ووصفهم للأداء الأكاديمي والاجتماعي كما أخذت درجات الأطفال في المدرسة، وتقبل الأقران لهم كمؤشرات على أدائهم.

وبمرور الوقت فإن إدراك القدرة بوصفها مكون ثابت في مواجهة القوى الخارجية، خاصة في الميدان الأكاديمي، كان جلياً أنه يؤثر على ارتفاع الأهمية المعلقة على الكفاءة، والأداء المعرفي، وتفضيل التحدي، وإدراك الكفاءة، وتحسين صفات الذات.

وعلى العكس من ذلك، فإن مفهوم القدرة كمكون ثابت في مواجهة القوى الداخلية خاصة في المجال الأكاديمي، يبدو أنها تزيد من خلال إلقاء أهمية أكبر على الكفاءة، والافتقار للمعرفة بالأداء، وتجنب التحدي والإدراك السلبي للكفاءة، والأداء الضعيف.

أما دراسة إيلين وديان (Mass, Ellen. St- Laurent, Diane) (٢٠٠١) فقد تناولت الاتصال في سن المدرسة والأداء الأكاديمي، حيث اختبرت طولياً الارتباط ما

بين الاتصال في سن ٦ سنوات والوظائف المعرفية المتصلة بالمدرسة لدى الأطفال بعد عامين تالين، على عينة من الأطفال الكنديين) بالمقاطعات الفرنسية). وقد وجد أن الأطفال الآمنين كان لهم درجات أعلى من الأطفال غير الآمنين فيما يتعلق بالاتصال communication، والاشترك المعرفي، ودافعيه الإجابة. mastery وكان الأطفال من المجموعة الضابطة، يعانون من خطورة التحصيل المتدني في المدرسة، أما الأطفال المتجنبين والمتكافئين فقد كانوا الأدنى من حيث دافعيه الإجابة.

المحور الثاني: دراسات ركزت على الاختلافات بين كل من الذكور والإناث فيما يتعلق بدافعيه التأثير / الإجابة:

ومن هذه الدراسات دراسة مولنار وويس (١٩٨١) Molnar & Wesiz حول ملاحظة (٥٠) طفلا في مرحلة ما قبل المدرسة لقياس صدق النتائج التجريبية القائلة بأنه في سن المدرسة الابتدائية، يظهر الذكور دافعية إجابة أكبر من الإناث. وقد دلت النتائج بصفة عامة، أن أطفال الروضة الأكبر كان ينطبق عليهم هذا الأمر، بينما لم ينطبق ذلك على أطفال الروضة الأصغر.

أما دراسة ميس وجونس (١٩٩٦) Meece & Jones فقد اختبرت الاختلافات بين الجنسين لدى الأطفال في الصف الخامس والسادس بناء على تقاريرهم الذاتية حول الثقة بالنفس، وأهداف الدافعيه، واستراتيجيات التعلم في الفصل كله في مجموعات صغيرة. وقد أوضحت النتائج عامة، أن هناك اختلافات قليلة بين الجنسين، وأوضحت أن تقارير الدارسين أوضحت ثقة أكبر ودافعيه إجابة أكبر في الدروس التي تتضمن مجموعات عمل صغيرة.

المحور الثالث: دراسات تضمنت السلوك الوالدي والجوانب الأسرية وعلاقتها بدافعيه التأثير / الإجابة.

ومن هذه الدراسات دراسة روز وثورنبيرج (١٩٨٤) Rose & Thornburg التي عملت على التحقق من الاختلافات بين مستويات دافعيه التأثير / الإجابة، وحاجات الأطفال للموافقة approval من جانب الوالدين. وقد تراوحت أعمار الأطفال ما بين ٤ إلى ٨ سنوات من العمر. وكانت هناك مجموعتين من الأطفال كل

منها مكون من ٣٢ طفلا يعملون في محاولة لحل قطعة بازل عليهم تركيبها في أحد طرفين تجريبيين: (١) وجود تدعيم لفظي، أو (٢) عدم وجود تدعيم على الإطلاق. وقد وجد أن الأطفال الأصغر كانوا بحاجة لتدعيم أكثر من الأطفال الأكبر.

وفي دراسة أخرى لليون يارو (Yarrow ١٩٨٤) والتي كانت جزءا من دراسة طويلة على الأصول البيئية للدافعية التأثير/ الإجابة، تمت ملاحظة الأطفال من عمر ٦، ١٢ شهرا من العمر في منازلهم مع كل من الوالدين بصورة منفصلة، مع قياس خصائصهم الدافعية داخل المعمل. وقد وجدت علاقات مختلفة بين جانبيين من الاستشارة الوالدية ودافعية التأثير/ الإجابة لدى الأطفال.

أما دراسة آبير وآلين (Aber & Allen ١٩٨٧) فقد بحثت تأثير سوء المعاملة في ثلاث مجالات مقترحة داخل نظرية الاتصال وهي: العلاقات بكمبار مألوفين، دافعية التأثير، والنضج المعرفي. وقد أجريت الدراسة على ثلاثة عينات لأطفال تتراوح أعمارهم من ٤ - ٨ سنوات، (٩٣) طفلا مساء معاملتهم، و(٦٧) طفلا غير مساء معاملتهم متوائمين ديموجرافيا، و ٣٠ طفلا من المستوى غير مساء معاملتهم. وفي دراسة فرودى وآخرين (Frodi et al. ١٩٩٠). فقد اهتمت بمقارنة علاقات الاتصال بين الأم والطفل ودافعية التأثير/ الإجابة لدى الرضع من أمهات مراهقات، وبالغات.

وعلى الرغم من عدم الحصول على فروق دالة إلا أنه وجدت علاقات اتصال أكثر أمنا من بين أولئك المولدين لأمهات بالغات، مقارنة بالأمهات المراهقات. أطفال الأمهات المراهقات كانوا أكثر مشابهة بصورة دالة من أولئك الأطفال لأمهات بالغات، على الرغم من أنهم كانوا أقل إيجابية خلال اللعب بالدمى.

أما دراسة ماريان ريكزن وآخرين (Riksen et al. ١٩٩٣) الطولية حول دافعية التأثير/ الإجابة لدى الأطفال من عمر (٣٠) شهرا وعلاقتها بنوع الاتصال حينما كانت أعمارهم سنة واحدة. فقد تمت على عينة مكونة من ٧٧ طفلا حديث الولادة، من مستويات اجتماعية منخفضة (٤١ ذكور، ٣٦ إناث)، مع القائمين على رعايتهم (٧٦ أم، وأب واحد) وقد اشتركوا في الدراسة الطولية حينما كانت أعمارهم ٦،

٩، ١٢، ١٨، ٣٠ شهرا من العمر. وحينما كانت أعمارهم (١٢) شهرا تمت ملاحظتهم باستخدام "الموقف الغريب" لـ "اينزورث"، وبناء عليه تم تصنيفهم إلى أطفال آمنين أو غير آمنين متجنبين، أو غير آمنين مقاومين. كانت ملاحظة السلوك الاستكشافي للأطفال خلال زيارة معملية. كذلك تمت ملاحظة السلوك الاستكشافي بين الطفل والراعى له خلال سلسلة من المهام فى نفس غرفة التجربة. وخلال هذه الفترة كان على الوالدين الاستجابة للطفل اجتماعيا فقط، ولكنهم لا يجب أن يتدخلوا فى لعبه أو أن يلمسوا اللعبة أو أن يعطوا تعليقات عليها. وفى المرة التالية كان عليهم ملاحظة السلوك التفاعلى بين الطفل والوالدين أثناء العمل فى مهمة تتطلب منهم العمل معاً، وذلك لتحديد درجة سيطرة أو هيمنة الوالد على سلوك الطفل.

وقد أظهرت النتائج أن كل من الذكور والإناث كان تقديرهم عال بالنسبة لدافعيه التأثير/ الإجابة، خلال الاستكشاف فى المهمة الأولى، فقد كانوا يعطون انتباها كافيا لأجزاء عديدة من الأداة التى يستكشفونها. كما أن مستوى التعقد فى السلوك الاستكشافي أظهر اختلافات فى نموذج الارتباط مع المقاييس الثلاثة الأخرى، بالنسبة لكل من الذكور والإناث.

فقد كان مستوى الاستكشاف غير مرتبط بالمقاييس الثلاثة لدى الإناث، بينما أظهر ارتباطا موجبا دالاً مع المقاييس الثلاثة بالنسبة للذكور. كما أن دافعيه التأثير/ الإجابة كانت مستقرة خلال المواقف بالنسبة للذكور، أما بالنسبة للإناث، فإن دافعيه التأثير/ الإجابة خلال مهمة الاستكشاف فقد كانت غير مرتبطة بدافعيه التأثير/ الإجابة خلال المهمة التعاونية مع أحد الوالدين.

وفى دراسة أخرى لبوير وآخرين (١٩٩٣) Popper et al. حول لعب الإجابة الاجتماعى وباستخدام الأدوات لدى الأطفال من عمر (١٢) شهرا لأمهات مكتبات وغير مكتبات. ففى هذه الدراسة تم اختبار ما إذا كان الأطفال ذوى الاتصال الآمن بالأم من عمر ١٢ شهرا يظهرون قدرا أكبر من دافعيه التأثير/ الإجابة نحو الأشياء المادية، ودافعيه التأثير/ الإجابة الاجتماعية مقارنة بأقرانهم ذوى الاتصال غير الآمن بالأم.

وقد وجد أن التأثير والإجادة تجاه الأشياء يرتبط بسلوك الأطفال الموجه نحو هدف، والمتمركز حول الأشياء؛ والتأثير الاجتماعي، يرتبط بجهود الأطفال لإشراك أشخاص آخرين في محاولاتهم لإحراز أهدافهم في اللعب بالأشياء: الدراسة أيضا تحققت مما إذا كانت بيئة معينة تؤثر على هذا الجانب مثل الضغوط التي تعاني منها الأمهات، وعمل الأم خارج المنزل، والتي من الممكن أن تؤثر على دافعية التأثير والإجادة، أو أن تؤثر على الاتصال. وقد كان المفحوصين (٩٥) من الأمهات من الطبقة الوسطى، لديهم طفل أول يتمتع بصحة جيدة. وقد كان هناك (٤٧) أما تنطبق عليها المحكات الخاصة بالاككتاب البسيط والاككتاب الكامل. وخلال شهر من ميلاد الأطفال البالغين من العمر (١٢) شهرا، اشتركت المفحوصات في الإجراء التجريبي الخاص بالمواقف الفردية، ودافعية التأثير/ الإجادة، كل التفاعلات قد تم تسجيلها بالفيديو، وتم تصنيفها تبعا لسلوك الاتصال والتأثير/ الإجادة. وقد أوضح التحليل أن التأثير/ الإجادة الاجتماعية وكذلك تجاه الأشياء مرتبطة بالاتصال الآمن، وبجنس الطفل. فالأطفال الإناث المتمتعين بالاتصال الآمن كن يظهرن درجات تأثير/ إجادة اجتماعية، وتجاه الأشياء أكبر من أقرانهم من ذوات الاتصال غير الآمن من الإناث، وكذلك بالنسبة للذكور ذوى الاتصال الآمن وغير الآمن. ولم تتضح وجود علاقة ارتباطية بين التأثير/ الإجادة بالنسبة للأشياء، واكتاب الأمهات، أو عمل الأمهات خارج المنزل، أو جنس الطفل.

أما دراسة كنوف وآخرين (١٩٩٨) Knouf et al. فقد انطلقت من الإمكان بأن دافعية التأثير/ الإجادة تعتبر مؤشرا على دافعية الإنجاز، ولذا فقد ركزت هذه الدراسة على الأطفال الدارجين ما بين (١٦) و (٢٢) شهرا من العمر، حيث اختبرت العلاقة ما بين دافعية التأثير/ الإجادة والإسهامات البيئية مثل توقعات الأمهات، والتوجهات الثقافية للأمهات في بورتوريكو، والدومينيكان. وكان هدف الدراسة تحديد كيف تسهم العوامل البيئية الاجتماعية في دافعية التأثير/ الإجادة لدى هؤلاء الأطفال.

وقد كان المشاركون (٤٦) زوجا من الأطفال والأمهات في برونكس بنيويورك: (٣٥) زوجا من أصول بورتوريكية و (١٢) زوجا دومينيكية. كانت تتراوح أعمار

الأمهات ما بين ١٧ سنة إلى ٤٤ سنة، وكانت الغالبية منهم مولودة في الولايات المتحدة ومتوسط تعليم الأمهات حتى ١٢ سنة ومتوسط سنوات تعليم الأطفال ٢,٥٣.

وتم قياس سلوك دافعيه التأثير/ الإجابة باستخدام استبيان أبعاد التأثير/ الإجابة. كما أكملت الأمهات استبيانا لقياس نمو أطفالهم، توقعاتهم، واتجاهاتهم بالنظر إلى التفرد_ الجمعية للتعرف على توجهاتهم الثقافية، وجوانب أخرى من الحياة العائلية. وقد أوضحت النتائج أن الأطفال قد أظهروا مستويات أكبر من المثابرة تجاه الأشياء مقارنة بأولئك في البحوث السابقة. الأمهات البورتوريكيات أظهرن تقديرا وتشجيعا لأطفالهن أكثر في الميدان الاجتماعي أكثر من الجانب المادي. وقد وجدت ارتباطات قليلة جدا بين متغيرات دافعيه التأثير/ الإجابة تجاه الأشياء والخصائص الشخصية للأمهات. ويعتقد الباحثون بأن الاختلافات الملاحظة بين المجموعتين تعمل من الواجب اختبار المجموعات اللاتينية بشكل منفصل مستقبلا.

وفي دراسة أخرى لسوكيلي وآخرين (٢٠٠٠) Sue Kellery et al.: فقد اختبرت العلاقة بين السيطرة من جانب الأم والمرجعية التقييمية evaluative feedback خلال السنة الثانية من الحياة، ودافعيه التأثير والإجابة لدى الأطفال، والتعبيرات الخاصة بالتقييم الذاتي في العام التالي، كان المشاركين في التجربة هم (٧٥) طفلا (35 دارجا toddlers) إناث، ٤٠ ذكور) وأمهاتهم. السلوك التحكمي من جانب الأم وكذلك المرجعية التقييمية قد تم اختبارهم أثناء قيام الأمهات بتعليم أطفالهم البالغين من العمر (٢٤ شهرا) مهاماً تضمن تحديا. وقد تم قياس كل من دافعيه التأثير/ الإجابة لدى الأطفال وكذلك التعبيرات الدالة على التقييم الذاتي أثناء إنجازهم المهام السهلة والصعبة حينما كان عمرهم (٣٦) شهرا. وقد وجد أن المرجعية التقييمية من جانب الأمهات وأسلوب التحكم أو السيطرة في سن ٢٤ شهرا كانا منبئين على خجل الأطفال، مشابرتهم، وسلوك التجنب avoidance لأنشطة التأثير/ الإجابة في سن (٣٦) شهرا. وبصورة أكثر تحديدا، فإن التقييم السلبي من جانب الأمهات في سن ستين يرتبط بإظهار الأطفال اللاحق للخجل، خاصة حينما

تكون المرجعية مرتبطة بأفعال الأطفال أو منتجاتهم، كما وجد أن المرجعية أو التغذية المرتدة الإيجابية من جانب الأمهات بصفة عامة، بالإضافة إلى المرجعية التصويبية corrective feedback، مرتبطة بإظهار الأطفال اللاحق للمثابرة أن الأمهات اللاتي اشتركن في تدعيم الاستقلال لدى أطفالهن البالغين من العمر عامين، كان لهم أطفال أقل ميلا لتجنب الأنشطة المتضمنة تحديا في سن ٣ سنوات كما وجد أن شعور الأطفال بالفخر في سن (٣٦) شهرا، لم يمكن التنبؤ به من خلال سلوك الأمهات حينما كان أطفالهم في عمر (٢٤) شهرا.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

يتضح مما سبق من دراسات أن هناك اختلافات بين الذكور والإناث قد ظهرت في نتائج العديد منها، فيما يتعلق بدافعيه التأثير/ الإجابة على الأقل في بعض جوانب الدافعيه Riksen et Harter, Molnar & Weisz Jennings & Peters al., و Popper et al., مما يشير إلى أهمية أن تتضمن الدراسات المستقبلية في موضوع دافعيه التأثير/ الإجابة إلى ضرورة الانتباه إلى احتمال وجود اختلافات بين الجنسين في هذا الشأن، قد ترجع إلى الاختلافات في التنشئة في بعض الأحيان.

أما فيما يتعلق بعلاقة دافعيه التأثير/ الإجابة بالجوانب النمائية، فقد وجدت استمرارية ممتدة من طفولة المهد إلى الطفولة المبكرة لدافعيه التأثير/ الإجابة (Jendngs & Peters)، ومن ناحية أخرى وجدت علاقات ارتباط بين بعض الجوانب الشخصية كالاندفاعية والنشاط الزائد من ناحية وانخفاض المثابرة (G. Morgan et al.)، وارتباط ما بين النضج العقلي والميل لإنتاج المؤثرات والمهام الحركية (Vlachoo & Farrell)، وكذلك علاقة ارتباطيه ما بين إدراك الأطفال للقدرة كمكون ثابت من ناحية والاهتمام بالكفاءة، والأداء المعرفي، وتفضيل التحدي، وتحسين صفات الذات من ناحية أخرى (Eva M. Pomurantz & Saxon)

أما فيما يتعلق بالسلوك الوالدي والجوانب الأسرية وعلاقتهم بدافعيه التأثير/ الإجابة، فقد وجد أن التدعيم الوالدي كان هاما كلما صغر سن الطفل (Rose &

(Phornburg)، كما أن الاستثارة الوالدية بصفة عامة مرتبطة بدافعيه التأثير / الإجابة (Leon Yarrow) وإن نضج الأم والعمر المناسب له علاقة بتوفير علاقات الاتصال الآمن للأطفال، وأنه ضروري لإظهار الأطفال للمثابرة (Frodi et al.) وأن الاتصال الآمن عموماً يؤدي إلى تحسن في دافعيه التأثير / الإجابة الاجتماعية وتجاه الأشياء (Popper et al.) وكذلك وجود علاقات ارتباطية ما بين شعور الأطفال بالخجل والتقييم السلبي من جانب الأمهات، وأن التغذية المرتدة الإيجابية والمرجعية التصويبيه ترتبط بالمثابرة اللاحقة (Sue kellery et al.)

ومن إجمالي ما سبق من دراسات يتضح أهمية الانتباه إلى الفروق بين الجنسين في الدراسات المستقبلية بالإضافة إلى أن الاتصال الآمن بالأم بصفة خاصة قد يكون له علاقة مباشرة على الأقل ببعض أوجه دافعيه التأثير / الإجابة وهو ما لم تجمع عليه الدراسات السابقة، بمعنى تحديد المجالات المختلفة أو الأبعاد المختلفة من دافعيه التأثير / الإجابة التي ترتبط بصفة خاصة بعلاقات الاتصال الآمن مع الأم. إضافة إلى احتمال أن يكون لعمر الطفل قدراً من التأثير في بعض مجالات التأثير / الإجابة مثل المثابرة الاجتماعية أو إظهار رد فعل تجاه الفشل. ولذا فقد روعي في البحث محاولة التعرض لكافة هذه المتغيرات بالدراسة والتحليل.

فروض الدراسة :

كما سبق من دراسات سابقة تم استقاء الفروض التالية للبحث الحالي :

- 1- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الأطفال ذوي علاقات الاتصال الآمنة وغير الآمنة على استبيان دافعيه التأثير / الإجابة بأبعاده المختلفة.
- 2- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الأطفال الذكور والإناث فيما يتعلق بدرجاتهم على استبيان دافعيه التأثير / الإجابة بأبعاده المختلفة.
- 3- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الأطفال الأصغر (من ١٨ - ٣٧ شهراً) والأطفال الأكبر (٣٧ - ٧٢ شهراً) على استبيان دافعيه التأثير / الإجابة بأبعاده المختلفة.

الدافعية Motivation :

يعرف كل من إبراهيم قشقوش وطلعت منصور بأنها "تكوين فرض، يعبر عن حالة يعيشها الكائن الحي، تعمل على استثارة السلوك وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف معين، ويمكن الاستدلال على هذه الحالة من تتابعات السلوك الموجه نحو هدف، وتنتهي هذه التتبعات بتحقيق الهدف موضع الدافع (نبيل محمد الفحل، ١٩٩٩، ٧٣)

دافعية التأثير/الإجادة Mastery motivation :

دافعية التأثير/ الإجابة هي الدافعية للتحكم في البيئة Master the environment وهذه الدافعية يستدل عليها حينما يكون المحتوى الظاهري للفعل أو النشاط هو الاستكشاف (الحصول على معلومات)، التأثير (التسبب في حدوث أثر بصري أو سمعي)، أو التحكم في البيئة المادية Control physical environment (environment تحقيق هدف مرغوب أو نتائج مرغوبة). هذه الدافعية تعتبر داخلية في المقام الأول، فهي ضمن الإعداد الولادي للطفل. والطفل مولود لكي يستمتع بها. وعلى ذلك يشترك في الأنشطة الخاصة بها لذاتها، دون انتظار لأي مكافأة بيولوجية أو اجتماعية. وهذا السلوك يلعب دورا مركزيا في بناء الطفل لرؤيته على العالم (ديفيد ميسر، ١٩٩٣، ٣٧، ٣٨ .

وقد استخدم مصطلحي التأثير/ الإجابة من جانب الباحثة كمقابل لكلمة Mastery_، حيث أنها تعنى التأثير بالنسبة للأطفال في السن الأصغر، كما تعنى كل من التأثير والرغبة في الإجابة بالنسبة للأطفال في السن الأكبر، ومن هنا وجد أن من الأنسب الإشارة إلى الكلمتين معا عند التحدث عن الدافعية للأطفال تحت سن ٦ سنوات.

أدوات البحث :

استخدم في البحث الحالي مقياس DMQ 17 أو The Dimensions of mastery questionnaire لجورج مورجان بعد ترجمته إلى العربية، وحساب صدقه

وثباته. حيث أن هذا المقياس قد طور لكي يتمكن من قياس أبعاد متنوعة للتأثير / الإجابة، كما أنه يوفر معلومات عن الأطفال حول أدائهم المعتاد، الملاحظ في مواقف الحياة اليومية، لا من خلال موقف محدد يتم ملاحظتهم فيه، قد لا يعكس هذا الموقف السلوك المعتاد للطفل. كما أن المقياس قد صمم لكي يكون ملائماً من ناحية سهولة فهمه والقدرة على ملئه من جانب المعلمات والأمهات، وبالتالي فإنه يوفر فرصة جيدة لتقدير دافعية التأثير / الإجابة من جانب أشخاص قريين من الطفل يوماً بعد يوم، ولا تقتصر ملاحظاتهم له على موقف أو اثنين، وهذا يعطى صدقاً أكبر لتقديراتهم.

وقد اعتمد 'جورج مورجان' في قياسه لدافعية التأثير / الإجابة على عدة جوانب هي:

- ١- جانب وسيلي Instrumental والذي يتمثل في المثابرة كوسيلة لحل المشكلة.
- ٢- جانب تعبيرى Expressive، والذي عادة ما يشار إليه بتمعه التأثير / الإجابة Mastery pleasure، ويتم التعبير عنه بإظهار مشاعر إيجابية أثناء السلوك الموجه نحو المهمة، أو بعد الوصول للحل (مثل الشعور بالفخر أو الشعور بالتحجّل). أن هذا الجانب يشمل كل من التعامل بالأدوات والأشياء، ولكنه كذلك يشمل السلوك والأفعال الموجهة نحو الأشخاص، وهو الذي نطلق عليه دافعية التأثير / الإجابة الاجتماعية Social mastery motivation، والذي يتضمن محاولات الأطفال لبدء التفاعل مع الآخرين والمحافظة على هذه العلاقة والتأثير فيها. كذلك أضيف مجال ثالث لدافعية التأثير / الإجابة وهو الجانب الحركي . gross motor

وصف المقياس :

أن استبيان أبعاد التأثير / الإجابة The Dimensions of Mastery Questionnaire والذي يشار إليه اختصاراً بـ DMQ مصمم أصلاً لكي يوجه للوالدين أو المعلمين، ولكي يوفر مقياساً موجزاً، وأقل تكلفة لقياس وظائف الأطفال، مقارنة بما يمكن إحرازه من معلومات باستخدام ملاحظة الأطفال المباشرة أثناء أدائهم لمهام معينة.

وقد مر الـ DMQ بعدة تغييرات دالة فى السنوات القليلة الماضية. فى عام ١٩٩٥ تمت مراجعته لإخراج النموذجين الأسبانى والإنجليزى. وهو النموذج DMQ 16 الذى استخدم فى الدراسات التى أجريت على الأطفال الدارجين، وأطفال ما قبل الدراسة وفى النهاية تمت مراجعة هذا النموذج ووضعته فى الصورة الحالية DMQ 17، هذه النسخة المراجعة سمحت بتحديد بعض الموضوعات التى كانت تشكل مشكلة بالنسبة للمفحوصين الذين لا يجيدون القراءة والكتابة. فعند مراجعة المقياس لوضعه فى صورته النهائية DMQ 17 تم تقليص عدد العبارات المعكوسة (أى التى يتم عكس درجتها، فدرجة (٥) على هذه المفردة تعنى فى الواقع (١))، بحيث يكون هناك عبارة واحدة معكوسة فى كل مقياس جنباً إلى جنب مع العبارات فى الوضع الصحيح (غير المعكوس). أن الغرض من هذا الإجراء هو تحديد المفحوصين الذين يقدرّون بطريقة غير متنسقة بالنسبة للعبارات المعكوسة، أما لأنهم لديهم صعوبة فى فهمه أو لأنهم يقرأون بسرعة كبيرة، وبالتالي لا يعيرون البنود الاتباه الكافى.

وقد تم ترجمة المقياس إلى العربية وعرضه على عدد من المعلمات والأمهات للتأكد من وضوح العبارات بالنسبة لهم. تبع ذلك حساب صدق المحكمين بعرضه على مجموعه من أعضاء هيئة التدريس ذوى الخبرة (عددهم خمسة) حيث أبدوا موافقتهم على ما جاء به من فقرات تتفق مع أبعاد المقياس (نسبة الإتفاق ١٠٠%). وفى النهاية تم حساب الثبات الإحصائى للمقياس. وقد كان (٠,٥٢) وهى تعنى درجة ثبات مقبولة.

المنهج والإجراءات:

١- عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٤٦) طفلاً وطفلة مقسمين إلى مجموعتين تجريبيتين على أساس من علاقات الاتصال مع الأم، إلى علاقات اتصال آمنه، وعلاقات اتصال غير آمنه (عدد كل مجموعة تجريبية [٢٣]). عد الذكور فى العينة الكلية (٢٢) وعدد الإناث (٢٤) وكان توزيعهم على المجموعتين التجريبيتين كالتالى:-

المجموعة الأولى (علاقات اتصال آمنه): ١٠ ذكور، ١٣ إناث
المجموعة الثانية (علاقة اتصال غير آمنه): ١٢ ذكور، ١١ إناث
وقد تراوحت أعمار المفحوصين من ١٨ شهراً إلى ٧٢ شهراً
٢. الإجراءات :

تم اختيار الأطفال لهذه الدراسة من بين عدد من الأطفال لأمهات أو لأقارب متطوعين للانخراط في البحث (معظمهم من طالبات كلية البنات -ج عين شمس اللاتي أبدين الموافقة على الاشتراك)، بالإضافة لتوفير أطفال في محيطهم، يعرفونهم معرفة شخصية وثيقة باعتبارهم من أبنائهم، أو من أقارب الدرجة الأولى، والثانية كالأخوة أو أبناء الأخوة أو أبناء الخالة أو العمة، أو ما شابه. وكان على المتطوعة أن تأخذ الاستبيان معها وتراجع بنوده، وتقييم الطفل على أساس البنود الواردة به. وحين يتم تسليمها الاستبيان بعد الانتهاء من تقييم الطفل / الطفلة، كان يتم سؤالها عن مدى ارتباط الطفل بالأم، وهل هو يألف الغرباء بسهولة، وهل يندمج مع الغرباء من الكبار، وهل يندمج مع الأطفال الآخرين بسهولة أم أنه عادة يفضل الالتصاق بالأم، مبدياً مقاومة في الانفصال عنها.

وكانت الإجابة على هذا السؤال تحدد أي المجموعتين التجريبيتين سيتم إدراج الطفل بها (مجموعة الأطفال ذوي علاقات الاتصال الآمن، أم ذوي علاقات الاتصال غير الآمن). وقد اعتبرت الباحثة أن تلك الملاحظة (خاصة أنها ملاحظة لسلوك الطفل المعتاد، وليس لسلوكه في موقف واحد أو موقفين)، تعطى صورة صادقة عن شعور الطفل بالأمان في علاقة الاتصال بأمه، وأن ذلك يعتبر بديلاً مقبولاً عن اختبار "الموقف الغريب" السابق ذكره، والذي يحتاج إلى تجهيزات معينة للملاحظة الطفل أثناء تواجده بمفرده في الغرفة، أو في وجود شخص غريب معه في غياب الأم، والذي قد لا يعطى فيه الطفل استجابة صادقة أحياناً (فقد يمر الطفل بفترة ضيق مؤقتة نتيجة لاعتلال صحته، أو قله نومه، مما يجعله أكثر التصاقاً بأمه، وهو الأمر غير المعتاد من جانبه بملاحظة القريبين منه)

يلى ذلك تصحيح الاستبيان باستخدام مفتاح التصحيح الخاص به وحساب دافعية

التأثير/ الإجابة الكلية لكل طفل وكذلك حساب درجته على كل من أبعاد المقياس المختلفة وهي: المثابرة تجاه الأشياء_ المثابرة الاجتماعية مع الكبار_ المثابرة الاجتماعية مع الأطفال_ المثابرة الحركية الكبيرة_ متعة التأثير/ الإجابة_ الكفاءة العامة_ رد الفعل السلبي تجاه الفشل_ المثابرة الكلية_ ودافعية التأثير/ الإجابة الكلية.

وجدير بالذكر أن المثابرة الكلية هي عبارة عن مجموع درجات الأطفال على المقاييس ١ + ٢ + ٣ + ٤ والتي هي على التوالي: المثابرة تجاه الأشياء_ المثابرة الاجتماعية مع الكبار_ المثابرة الاجتماعية مع الأطفال_ المثابرة الحركية الكبيرة. أما دافعية التأثير/ الإجابة الكلية فهي عبارة عن مجموع درجات الأطفال على المقاييس ١ + ٢ + ٣ + ٤ + ٥ حيث أن المقياس الخامس هو متعة التأثير/ الإجابة.

٣. الأسلوب الإحصائي المستخدم

استخدم في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

أ- اختبار "ت" للعينات المستقلة

ب- تحليل التباين العاظمى 2 way ANOVA

ج- الأسلوب الإحصائي الوصفي

د- معامل الثبات الإحصائي لكرونباخ

٤- نتائج الدراسة

أ- الفرض الأول:

"لا توجد فروق دالة إحصائية بين الأطفال ذوى علاقات الاتصال الأمن وغير الأمن على استبيان دافعية التأثير/ الإجابة بأبعاده المختلفة".

ويشير الجدول رقم (١) إلى نتائج اختبارات (ت) للعينات المستقلة بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية على استبيان دافعية التأثير/ الإجابة.

مستوى الدالة	ف	متوسط الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد العينة	المجموعة التجريبية
٠,٣٦	٠,٨٦	٢,٦١	٢,٦١	٢٧,٢٦	٢٢	أمنة
		٢,٢١	٢٥,٧٦	٢٥,٧٦	٢٢	غير آمنة

جدول رقم (١)

اختبار (ت) للعينات المستقلة

بين المجموعتين التجريبتين على الدرجة الكلية

لاستبيان دافعية التأثير/الإجادة

ويوضح الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبتين الأولى والثانية من حيث الدرجة الكلية على استبيان دافعية التأثير/الإجادة.

كما يشير الجدول رقم (٢) إلى نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة بين المجموعتين التجريبتين الآمنة وغير الآمنة على الأبعاد المختلفة لاستبيان دافعية التأثير/الإجادة.

الأبعاد	المجموعة التجريبية	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري
المثابرة تجاه الأشياء	أمنين	٢٢	٢,٧٩٧١	٠,٥٨٦٧	٠,١٢٢٢
	غير أمنين	٢٢	٢,٥٦٥٢	٠,٦١٤٠	٠,١٢٨٠
المثابرة الاجتماعية مع الكبار	أمنين	٢٢	٤,٢٨٢٦	٠,٥٤٤٦	٠,١١٣٥
	غير أمنين	٢٢	٢,٨٦٩٦	٠,٧٨٨١	٠,١٦٤٢
المثابرة الاجتماعية مع الكبار	أمنين	٢٢	٢,٩٦٣٨	٠,٩٥٤٧	٠,١٩٩١
	غير أمنين	٢٢	٢,٧٩٧١	١,٠٩٥٢	٠,٢٢٨٤
المثابرة الحركية الكبيرة	أمنين	٢٢	٢,٩٦٢٠	٠,٧١٧٥	٠,١٤٩٦
	غير أمنين	٢٢	٢,٧٠٦٥	٠,٩٠٤٢	٠,١٨٨٥
متعة التأشير/ الإجابة	أمنين	٢٢	٤,٣٩٨٦	٠,٥٠٦٩	٠,١٠٥٧
	غير أمنين	٢٢	٤,١٩٥٧	٠,٧٠٢٩	٠,١٤٦٦
الكفاءة العامة	أمنين	٢٢	٢,٧١٣٠	٠,٧٤٣٠	٠,١٥٤٩
	غير أمنين	٢٢	٢,٢٦٠٩	٠,٦٤٧٩	٠,١٢٥١
رد الفعل السلبي تجاه الضلع	أمنين	٢٢	٢,١٢٩١	٠,٩٢٣٢	٠,١٩٢٥
	غير أمنين	٢٢	٢,٣٦٥٢	١,٠١٩٢	٠,٢١٢٥
المثابرة الكلية	أمنين	٢٢	١٦,٠٠٥٤	١,٨٥٣٦	٠,٢٨٦٥
	غير أمنين	٢٢	١٤,٩٢٨٤	٢,٥٥٩٤	٠,٥٢٣٦
دافعية التأشير/ الإجابة الكلية	أمنين	٢٢	٢٠,٤٠٤٠	٢,١١٥٨	٠,٤٤١٢
	غير أمنين	٢٢	١٩,١٢٤١	٢,٨٢٧٧	٠,٥٨٩٦

جدول رقم (٢)

إختبار (ت) للعينات المستقلة بين المجموعتين التجريبتين الأمانة وغير الأمانة

كما يشير الجدول رقم (٣) إلى إختبار "ليفين" لحساب التساوى فى التباين بين المجموعتين الأولى والثانية على أبعاد الاستبيان المختلفة.

الأبعاد		المثابرة	الثابرة	الثابرة	الثابرة	الثابرة	الثابرة	الثابرة	الثابرة
		تجاه الأشياء	مع الكبار	مع الأبطال	الاجتماعية	الاجتماعية	الحركية	الثابرة	منعة
		مع الكبار	مع الأبطال	الكبيرة	الاجتماعية	الثابرة	الثابرة	الثابرة	الثابرة
مقياس ليفين	قيمة ف	٢,٠٢١	٢,٠٢١	٢,٠٢١	٢,٠٢١	٢,٠٢١	٢,٠٢١	٢,٠٢١	٢,٠٢١
لتساوى هي	الدلالة	٠,١٦١	٠,١٦١	٠,١٦١	٠,١٦١	٠,١٦١	٠,١٦١	٠,١٦١	٠,١٦١
التباين									

جدول رقم (٣)

إختبار ليفين "لحساب التساوى في التباين بين المجموعتين التجريبتين الأولى والثانية
أيضا يشير الجدول رقم (٤) إلى نتائج اختبار (ت) للتساوى في المتوسطات بين
المجموعتين التجريبتين الأولى والثانية على أبعاد الاستبيان المختلفة.

		المثابرة	الثابرة	الثابرة	الثابرة	الثابرة	الثابرة	الثابرة	الثابرة	الثابرة	الثابرة	الثابرة	الثابرة
		تجاه الأشياء	مع الكبار	مع الأبطال	الاجتماعية	الاجتماعية	الحركية	الثابرة <td>منعة</td> <td>الثابرة <td>الثابرة <td>الثابرة <td>الثابرة</td> </td></td></td>	منعة	الثابرة <td>الثابرة <td>الثابرة <td>الثابرة</td> </td></td>	الثابرة <td>الثابرة <td>الثابرة</td> </td>	الثابرة <td>الثابرة</td>	الثابرة
		مع الكبار	مع الأبطال	الكبيرة	الاجتماعية	الثابرة <td>الثابرة</td> <td>الثابرة</td> <td>الثابرة</td> <td>الثابرة</td> <td>الثابرة</td> <td>الثابرة</td> <td>الثابرة</td>	الثابرة	الثابرة	الثابرة	الثابرة	الثابرة	الثابرة	الثابرة
ت	تساوى التباين	١,٢١٠	٢,٠٦٨	٠,٥٥٠	١,٠٦١	١,١٢٢	٢,٢٠٠	٠,٧٨٨	١,٦١٩	١,٣٧٥			
	غير المفترض												
حساب	تساوى التباين	١,٢١٠	٢,٠٦٨	٠,٥٥٠	١,٠٦١	١,١٢٢	٢,٢٠٠	٠,٧٨٨	١,٦١٩	١,٣٧٥			
	غير المفترض												
ت	تساوى التباين	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤			
	غير المفترض												
درجة	تساوى التباين	٤٢,٩٠٩	٣٩,١٠٨	٤٢,١٩٧	٤١,٨٣٩	٤٠,١٠٠	٤٢,١٩٩	٤٢,٥٧٧	٤٠,١٠٠	٤٠,٣٥٥			
	غير المفترض												
بين	تساوى التباين	٠,١٩٧	٠,٠٤٥	٠,٥٨٥	٠,٣٩٤	٠,٣٦٨	٠,٠٣٢	٠,٤٣٥	٠,١١٢	٠,٠٩٢			
	غير المفترض												
المتوسطات	تساوى التباين	٠,١٩٧	٠,٠٤٥	٠,٥٨٥	٠,٣٩٥	٠,٣٦٨	٠,٠٣٢	٠,٤٣٥	٠,١١٢	٠,٠٩٢			
	غير المفترض												
فروق	تساوى التباين	٠,٣١٩	٠,٤١٢	٠,١٦٦٧	٠,٣٥٥٤	٠,٢٠٣٩	٠,٤٥٣٢	٠,٣٦١	٠,٠٦٧٠	١,٣٦٩٩			
	غير المفترض												
المتوسطات	تساوى التباين	٠,٣١٩	٠,٤١٢	٠,١٦٦٧	٠,٣٥٥٤	٠,٢٠٣٩	٠,٤٥٣٢	٠,٣٦١	٠,٠٦٧٠	١,٣٦٩٩			
	غير المفترض												

جدول رقم (٤)

إختبارت للتساوى في المتوسطات بين المجموعتين التجريبتين الأولى والثانية

ويتضح مما سبق وجود بعض الفروق الدالة إحصائياً على المقاييس الفرعية، حيث وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) على مقياس المثابرة الاجتماعية مع الكبار لصالح مجموعة الأطفال ذوى علاقات الاتصال الأمن.

كذلك وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) على مقياس الكفاءة العامة لصالح مجموعة الأطفال ذوى علاقات الاتصال الأمن.

وتتفق هذه النتيجة فى الشق الأول منها مع نتائج بعض الدراسات السابقة. (Popper et al. 1998) من أن الاتصال الأمن يؤدي إلى تحسين دافعية التأثير/ الإجابة الاجتماعية. أما الشق الثانى من النتيجة، والمتعلق بالفروق الدالة بين الأطفال ذوى الاتصال الأمن وغير الأمن على مقياس الكفاءة العامة، فيؤكد النتائج الهامة التى توصلت إليها "كارول ديويك" من خلال عملها فى مجال الدافعية، حيث رأت أن دراسة الدافعية بصفة عامة تتعامل مع الأنشطة الموجهة نحو هدف، وأن دافعية الإنجاز تتضمن بصورة محددة فئة من الأهداف _ تلك الأهداف متضمنة الكفاءة _ وهذه الأهداف يبدو أنها تقع ضمن فئتين: -

أ. أهداف تعليمية Learning goals: حيث يسعى الفرد لزيادة كفاءته على الفهم وإجادة شىء جديد.

ب. أهداف أدائية Performance goals: حيث يسعى الفرد لكسب أحكام مرغوبة حول كفاءته، وتجنب أحكام سلبية حول هذه الكفاءة (جودى س. ديبلوش، ١٩٩٤، ١٢٥)، كما أن "كارول ديويك" فى مجمل أعمالها أكدت على أن الجانب الأفضل من الأهداف، هو التركيز على الأهداف التعليميه. فالاهتمام بتعلم الجديد، يدفع الفرد قدماً، بينما الاهتمام بأحكام الآخرين حول الفرد وقدراته، يعيق تعلمه، ويعيق اشتراكه فى أنشطة تعلم جديدة خوفاً من الفشل.

وفى هذا الصدد قدم لويس (1993) Lewis اقتراحاً بنموذج حول مشاعر التقييم الذاتى مرتكزاً على الخصائص المحددة للأطفال الصغار، حول منتجاتهم الخاصة، وأفعالهم، فى مقابل صفاتهم الشاملة Global attributions الخاصة بأنفسهم وقدراتهم. مثلاً فإن الطفلة تشعر بالفخر بالنجاح حينما تصف نجاحها ارتباطاً بأداء

أو صفة محددة خاصة بها. وعلى العكس من ذلك، فإن الخجل يشعر به الطفل حينما يتم ربط صفة الفشل بخصائص عامة حول الذات بدلا من ربطها بسلوك معين.

وعلى هذا فإن الطفل يدرك الذات الشاملة Global self بأنها فاشلة، بدلا من أن يلصق هذه الصفة بنتائج محددة أو بسلوك محدد.

وعلى هذا فإن مرجعية التقييم الوالدي التي تركز على الذات الشاملة للطفل (مثل أنت ولد سئ) يمكن أن تتوقع أن تختلف عن المرجعية الوالدية التي تركز على جهود الطفل (عمل جيد)، أو المنتج (هذا برج عظيم) (سوا. أ. كيلى وآخرين، ٢٠٠٠، ١٠٦٢).

كذلك وجد أن الأمهات اللاتي يدعمن استقلالية أطفالهن، واللاتي يبينن مهاماً لزيادة مبادرات الأطفال للحد الأقصى، يزدن من شعور التحكم لدى أطفالهن. وأن التحكم المرتفع من جانب الأمهات يتسبب أيضا في الإقلال من استمتاع الأطفال بالمهام التي يقومون بها، ومن مثابرتهم، ومن إحساسهم بالتحكم (Deci & Ryan, 1992; Frodi et al, 1992; Lutkenhaus, 1994; Stipek et al., 1992). كما يرتبط بالإقلال من دافعية التأشير/ الإجابة (Morgan, Jennings, Horrow, Harmon & Gaiter, 1982) ويتضمن ذلك تجنب التحدى وقلة الاهتمام بالمهام التي تتطلب الإنجاز.

وفي النهاية فإن السيطرة من جانب الأمهات، وجدت أنها ترتبط بتعبيرات الأطفال عن مشاعرهم المرتبطة بالمهمة، بالإضافة لدافعيتهم، للتأشير/ الإجابة (المرجع السابق، ١٠٦٢، ١٠٦٣).

ب- الفرض الثاني:

«لا توجد فروق دالة إحصائية بين الأطفال الذكور والإناث فيما يتعلق بدرجاتهم على استبيان دافعية التأشير/ الإجابة بأبعاده المختلفة».

يشير الجدول رقم (٥) إلى نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة بين مجموعتي الذكور والإناث للعينات الكلية.

الأبعاد	المجموعة التجريبية	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري
المتابرة تجاه الأشياء	ذكور	٢٢	٢,٨٦٦٨٧	٠,٦٢٨٢	٠,١٣٣٩
	إناث	٢٤	٢,٥٠٩٢	٠,٥٤٠٢	٠,١١٠٣
المتابرة الاجتماعية مع الكبار	ذكور	٢٢	٤,١٢١٢	٠,٧٤٧٥	٠,١٥٩٤
	إناث	٢٤	٤,٠٢٤٧	٠,٦٧٠٢	٠,١٣٦٨
المتابرة الاجتماعية مع الكبار	ذكور	٢٢	٢,٩٧٧٢	٠,٨٥٥٠	٠,١٨٢٢
	إناث	٢٤	٢,٧٩١٩	١,١٦١٢	٠,٢٣٧٠
المتابرة الحركية الكبيرة	ذكور	٢٢	٤,٠٠٥٧	٠,٨٥٧٨	٠,١٨٢٩
	إناث	٢٤	٢,٦٧٧١	٠,٧٦٢٥	٠,١٥٥٦
متعة التأثير/ الإجادة	ذكور	٢٢	٤,٣٧١٢	٠,٦٣١٩	٠,١٢٤٧
	إناث	٢٤	٤,٢٢٩٢	٠,٦٠٣٦	٠,١٢٢٢
الكفاءة العامة	ذكور	٢٢	٢,٦٦٦٤	٠,٨٢٧٢	٠,١٧٦٤
	إناث	٢٤	٢,٢٥٠٠	٠,٦٠٥١	٠,١٢٣٥
رد الفعل السلبي تجاه الضل	ذكور	٢٢	٢,٢٠٠٠	١,٠٤٣٨	٠,٢٢٢٥
	إناث	٢٤	٢,٣٠٠٠	٠,٩١٣٧	٠,١٨٦٥
المتابرة الكلية	ذكور	٢٢	١٥,٩٧٢٩	٢,٣٠٣٤	٠,٤٩١١
	إناث	٢٤	١٥,٠١٢٧	٢,١٩٤٧	٠,٤٤٨٠
دافعية التأثير/ الإجادة الكلية	ذكور	٢٢	٢٠,٢٤٤١	٢,٥٦١٧	٠,٥٤٦٢
	إناث	٢٤	١٩,٢٤١٩	٢,٤٧٧٦	٠,٥٠٥٧

جدول رقم (٥)

اختبار (ت) للعينات المستقلة بين مجموعتي الذكور والإناث في العينة الكلية

كما يشير الجدول رقم (٦) إلى نتائج اختبار "ليفين" لحساب التساوي في التباين

بين مجموعتي الذكور والإناث في المجموعة الكلية.

الأبعاد		المشابهة	المشابهة	المشابهة	المشابهة	المشابهة	المشابهة	المشابهة	المشابهة
		تجاه الأشياء	الاجتماعية مع الكبار	الاجتماعية مع الأطفال	الحركية الكبيرة	التنغير/ الإجابة	العملة الملمس تجاه الفضل	والفضل المنفعة الكلية	المنفعة التنغير/ الإجابة الكلية
مقاييس ليضين	قيمة د	٠,٩١٩	١,٠٥٤	٢,٣٧٢	٠,٨٦٩	٠,٠١٦	٣,٠٦٨٢	٠,٢٥٢	٠,٠٠٠
لتساوى هي									
التباين	الدلالة	٠,٢٤٢	٠,٣١٠	٠,١٣٩	٠,٣٥٦	٠,٨٩٩	٠,٠٦١	٠,٦١٨	٠,٩٨٨

جدول رقم (٦)

إختبارت للتساوى فى المتوسطات بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية

ويشير الجدول رقم (٧) إلى نتائج اختبار (ت) لحساب التباين بين متوسطات

الذكور والإناث فى المجموعة الكلية.

		المشابهة	المشابهة	المشابهة	المشابهة	المشابهة	المشابهة	المشابهة	المشابهة	المشابهة	المشابهة	المشابهة	المشابهة
		تجاه الأشياء	الاجتماعية مع الكبار	الاجتماعية مع الأطفال	الحركية الكبيرة	التنغير/ الإجابة	العملة الملمس تجاه الفضل	والفضل المنفعة الكلية	المنفعة التنغير/ الإجابة الكلية	المشابهة	المشابهة	المشابهة	المشابهة
ت	حساب	٢,٠٩	٠,٤١	٠,٦١	١,٣٢	٠,٧٨٠	١,٢٤٨	٠,٢٤٦	١,٤٤٧	١,٤٨٢	١,٤٤٧	١,٤٨٢	
	تساوى التباين	المفترض											
حساب	تساوى التباين	٢,٠٧	٠,٤١	١,٣٢	١,٣٢	٠,٧٨٠	١,٣٣٠	٠,٣٤٤	١,٤٤٤	١,٤٨١	١,٤٤٤	١,٤٨١	
	غير المفترض												
ت	تساوى التباين	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	
	المفترض												
درجته	تساوى التباين	٤١,٦٥	٤٢,٣٥	٤٢,٢٢	٤٢,٢٢	٤٢,٢١٥	٣٨,٢٤٨	٤١,٩٥٩	٤٢,١٨٧	٤٢,٣٥٢	٤٢,١٨٧	٤٢,٣٥٢	
	غير المفترض												
بين	تساوى التباين	٠,٠٤	٠,٦٨	٠,٥٤	٠,١٧	٠,٤٤٠	٠,١٨٥	٠,٣٣١	٠,١٥٥	٠,١٤٥	٠,١٥٥	٠,١٤٥	
	المفترض												
المتوسطات	تساوى التباين	٠,٠٤	٠,٦٨	٠,٥٤	٠,١٨	٠,٤٤١	٠,١٩١	٠,٣٣٢	٠,١٥٦	٠,١٤٦	٠,١٥٦	٠,١٤٦	
	غير المفترض												
فروق	تساوى التباين	٠,٣٦	٨,٦٥	٠,١٨	٠,٣٣	٠,١٤٢١	٠,٢٨٦٤	٠,١٠٠٠	٠,٩٦١	١,١٠٣٣	٠,٩٦١	١,١٠٣٣	
	المفترض												
المتوسطات	تساوى التباين	٠,٣٦	٨,٦٥	٠,١٨	٠,٣٣	٠,١٤٢١	٠,٢٨٦٤	٠,١٠٠٠	٠,٩٦١	١,١٠٣٣	٠,٩٦١	١,١٠٣٣	
	غير المفترض												

جدول رقم (٧)

إختبارت لحساب التباين بين متوسطات الذكور والإناث فى المجموعة الكلية

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة بين الذكور والإناث فقط على المقياس الخاص بالمثابرة تجاه الأشياء لصالح مجموعة الذكور عند مستوى (٠,٠٥). بينما لم توجد أى فروق دالة بين الذكور والإناث على أى من الأبعاد الأخرى للاستبيان.

وتعتبر هذه النتيجة متناقضة مع دراسة "ماريان ريكزن" وآخرين والتي توصلت فيها أن نوع الاتصال، يبدو أنه يلعب بعض الدور فى تحديد مستوى دافعية التأثير/ الإجابة لدى الأطفال الدارجين، ولكن ذلك فقط بالنسبة للإناث. وأن هذا الاستنتاج يعتبر مقصوراً على دافعية التأثير/ الإجابة فى مجال التعامل مع الأشياء المادية، لأن الدراسة لم تختبر دافعية الأطفال فى التأثير على البيئة الاجتماعية.

كما وجدت أنه من حيث كم التركيز فى اللعب، فإن تأثير نوع الاتصال يبدو أنه أقوى بالنسبة للإناث كما أن "لافرونير وسروف" (Freniere & Sroufe 1985) La قد أقروا بأن الكفاءة العالية لدى أطفال ما قبل المدرسة تعتبر مرتبطة بصورة أقوى بالاتصال الأمن لدى الإناث مقارنة بالذكور مع ملاحظة أن هذه الدراسة قد ركزت على مجال الكفاءة الاجتماعية، والتي لا يمكن تعميمها على التأثير/ الإجابة بالنسبة للأشياء المادية (جورج مورجان، ١٩٩٣، ١٩٩، ٢٠٠).

وقد ترجع هذه النتيجة فى الدراسة الحالية فى جانب منها إلى التنميط الجنسى حيث أن الذكور عادة ما يتم تشجيعهم على تناول الأشياء واللعب بها، وتناول ألعاب الحل والتركيب، بينما يتم تشجيع الإناث على الألعاب التى تتضمن الجوانب الاجتماعية أكثر مما قد ينعكس على إظهار الذكر لقدر أكبر من المثابرة فى التعامل مع الأشياء المادية.

ج- الفرض الثالث :

«لا توجد فروق دالة إحصائية بين الأطفال الأصغر (١٨ _ ٣٧ شهرا) والأطفال الأكبر (٣٧ _ ٧٢ شهرا) على استبيان دافعية التأثير/ الإجابة بأبعاده المختلفة»/ ولاختبار هذا الفرض، تم تحليل علاقة السن بدافعية التأثير/ الإجابة لدى الأطفال ذوى الاتصال الأمن، والاتصال غير الأمن كل على حده.

أولاً: بالنسبة للمجموعة التجريبية الأولى (ذوى علاقات الاتصال الأمن)

يوضح الجدول رقم (٨) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة بين المجموعتين العمريه الأكبر (≤ ٣٧ شهرا) والأصغر (> ٣٧) داخل المجموعة التجريبية الأولى (علاقات اتصال أمنه)

الأبعاد	المجموعة التجريبية	عدد العينة	التوسط	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري
المثابرة تجاه الأشياء	≤ ٣٧ شهر	١٥	٢,٩٠٣٧	٠,٥٦٣٢	٠,١٤٥٤
	> ٣٧ شهر	٨	٢,٥٩٧٢	٠,٦١٤٢	٠,٢١٧١
المثابرة الاجتماعية مع الكبار	≤ ٣٧ شهر	١٥	٤,٣٦٦٧	٠,٥٨٨٢	٠,١٥١٩
	> ٣٧ شهر	٨	٤,١٢٥٠	٠,٤٤٣٢	٠,١٥٦٧
المثابرة الاجتماعية مع الكبار	≤ ٣٧ شهر	١٥	٤,٢٥٥٦	٠,٨١١٣	٠,٢٠٩٥
	> ٣٧ شهر	٨	٢,٤١٦٧	١,٠١١٨	٠,٢٥٧٧
المثابرة الحركية الكبيرة	≤ ٣٧ شهر	١٥	٤,٠٣٣٣	٠,٥٥٨٠	٠,١٤٤١
	> ٣٧ شهر	٨	٢,٨٢٨١	٠,٩٨١٨	٠,٢٤٧١
متعة التأثير/ الإجابة	≤ ٣٧ شهر	١٥	٤,٣٧٧٨	٠,٥١٣٦	٠,١٣٢٦
	> ٣٧ شهر	٨	٤,٤٣٧٥	٠,٥٢٦٦	٠,١٨٦٢
الكفاءة العامة	≤ ٣٧ شهر	١٥	٢,٦٦٦٧	٠,٧٨٨٠	٠,٢٠٣٥
	> ٣٧ شهر	٨	٢,٨٠٠٠	٠,٦٩٢٨	٠,٢٤٤٩
رد الفعل السلبي تجاه الفاعل	≤ ٣٧ شهر	١٥	٢,٣٢٠٠	١,٠١٠٨	٠,٢٦١٠
	> ٣٧ شهر	٨	٢,٨٠٠٠	٠,٦٥٩٠	٠,٢٣٣٠
المثابرة الكلية	≤ ٣٧ شهر	١٥	١٦,٥٥٩٢	١,٤٠٦٩	٠,٣٦٣٣
	> ٣٧ شهر	٨	١٤,٩٦٧٠	٢,٢٢٤٩	٠,٧٨٦٦
دافعية التأثير/ الإجابة الكلية	≤ ٣٧ شهر	١٥	٢٠,٩٣٧٠	١,٦١٦٤	٠,٤١٧٣
	> ٣٧ شهر	٨	١٩,٤٠٤٥	٢,٦٦٣٤	٠,٩٤١٦

جدول رقم (٨)

اختبار (ت) للعينات المستقلة بين المجموعتين العمريتين أكبر من أو يساوي ٣٧ شهراً وأصغر من ٣٧ شهراً داخل المجموعة التجريبية الأولى (علاقات اتصال أمنه)

كما يوضح جدول رقم (٩) نتائج اختبار ليفين لحساب التساوى فى التباين بين المجموعتين العمريه (٣٧ شهراً، ٣٧ شهراً) فى المجموعة التجريبية الأولى (علاقات اتصال أمنه)

الأبعاد		المثابرة	النابرة	النابرة	النابرة	منعة	الكفاءة	والفعل	النابرة	داعية
		تجاه	الاجتماعية	الاجتماعية	الحركية	التأثير/	العمل	الطبي تجاه	الكلية	التأثير/
		الأشياء	مع الكبار	مع الأطفال	الكبيرة	الإجادة	الفشل	الفشل	الإجادة الكلية	الإجادة الكلية
مقاييس ليفين	قيمة ف	٠,٠٠٢	٠,٢٨٠	١,٠٦٥	٢,٠١٢	٠,٠٣٧	١,٥٥٤	١,٠١٤	٣,١١٢	٤,٠٦٣
لتساوى في	الدلالة	٠,٩٦٢	٠,٥٤٤	٠,٣١٤	٠,١٧١	٠,٨٥٠	٠,٢٢٦	٠,٢٢٥	٠,٠٩٢	٠,٠٥٧
التباين										

جدول رقم (٩)

إختبار ليفين "لحساب التساوى في التباين بين المجموعتين العمريتين (#٢٧ شهراً، >37 شهراً) في المجموعة التجريبية الأولى (علاقات إتصال أمنة)

ويشير الجدول رقم (١٠) لنتائج اختبار (ت) لحساب التباين بين متوسطات المجموعتين العمريتين في المجموعة التجريبية الأولى (علاقات إتصال أمنة)

		المثابرة	النابرة	النابرة	النابرة	منعة	الكفاءة	والفعل	النابرة	داعية
		تجاه	الاجتماعية	الاجتماعية	الحركية	التأثير/	العمل	الطبي تجاه	الكلية	التأثير/
		الأشياء	مع الكبار	مع الأطفال	الكبيرة	الإجادة	الفشل	الفشل	الإجادة الكلية	الإجادة الكلية
ت	تساوى التباين	١,٢٠٦	١,٠١٤	٢,١٧٠	٠,٦٤٥	٠,٣١٢	٠,٤٠٢	١,٢٠٧	٢,١١٠	١,٣٧٧
	المفترض									
حساب	تساوى التباين	١,١٧٣	١,١٠٧	٢,٠٢٤	٠,٥٤٦	٠,٣١١	٠,٤١٩	١,٤٨٦	١,٨٢٨	١,٤٨٨
	غير المفترض									
ت	تساوى التباين	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١
	المفترض									
درجات	تساوى التباين	١٢,٢٤٥	١٨,٦٦٩	١١,٩٢٢	٩,٤٧٨	١٤,٠٩١	١٦,١٤٨	١٩,٩١٢	١٠,٠٣٥	٩,٨٢٠
	غير المفترض									
بين	تساوى التباين	٠,٢٤١	٠,٣٢٢	٠,٠٤٢	٠,٥٣٦	٠,٣٣٥	٠,٢٩٢	٠,٢٠٥	٠,٠٤٧	٠,٠٩٩
	المفترض									
المتوسطات	تساوى التباين	٠,٣٦١	٠,٢٨٢	٠,٠٦٦	٠,٥٩٨	٠,٣٣٨	٠,٢٨١	٠,١٥٢	٠,٠٩٦	٠,١٦٨
	غير المفترض									
هروق	تساوى التباين	٠,٢٠٦٥	٠,٢٤١٧	٠,٨٣٨٩	٥,٩٧٢	٥,٩٧٢	٠,١٣٣٢	٠,٥٢٠٠	١,٥٩٢٢	١٥,٣٢٥
	المفترض									
المتوسطات	تساوى التباين	٠,٢٠٦٥	٠,٢٤١٧	٠,٨٣٨٩	٥,٩٧٢	٥,٩٧٢	٠,١٣٣٢	٠,٥٢٠٠	١,٥٩٢٢	١٥,٣٢٥
	غير المفترض									

جدول رقم (١٠) إختبار ت "لحساب التباين

بين متوسطات المجموعتين العمريتين في المجموعة الأولى (علاقات إتصال أمنة)

ومن خلال الجداول السابقة يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الأكبر والأصغر على المقياس الخاص بالثابرة الاجتماعية مع الأطفال عند مستوى (٠,٠٥) لصالح الأطفال الأكبر (٣٧ شهرا)

كذلك وجدت فروق دالة إحصائية بين الأطفال الأكبر والأصغر على المقياس الخاص بالثابرة الكلية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح الأطفال الأكبر (٣٧ شهرا)

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة 'سو كيلي' (٢٠٠٠)، حيث ذكرت أن التقييم الإيجابي من جانب الأمهات في سن ستين، قد ارتبط بكل من دافعية التأخير/الإجادة، وكذلك بالمشابرة. وأن الأمهات اللاتي كن يعلمن أطفالهن بطريقة أكثر لطفًا، وأكثر تدعيما في سن ستين، كان لهن أطفال أقل ميلا لتجنب التحدي في عمر ثلاث سنوات (سو كيلي، ٢٠٠٠، ١٦٨)

كذلك توصلت دراسة 'فرودى' وآخرين إلى أن نضج الأم، والعمر المناسب، له علاقة بتوفير علاقات الاتصال الآمن للأطفال، وأن ذلك ضروري لإظهار الأطفال للمثابرة.

كما أظهرت دراسة 'بوير' وآخرين بأن التغذية المرتدة الإيجابية، والمرجعية التصويبية ترتبط بالثابرة اللاحقة.

إن الاتصال الآمن يتضمن حساسية الأم (أو من يقوم مقامها) لاحتياجات الأطفال، وهذه الحساسية يذكر توني بيرترام وكريستين باسكال (Pascal & Bertram 1996)) بأنها تتضمن التوجيه والتدعيم والتشجيع، وإظهار المشاعر الطيبة، والاستجابة للأطفال، والاستماع لهم، وأن تتدخل في لعبهم بصورة ملائمة، وأن تسمح للطفل بالاختيار وتدعيم اختياراتهم، وتوفير الفرص للتجريب وتشجيع مبادرات الأطفال لتحمل المسؤولية (عزة خليل، ٢٠٠٢، ١٢٦، ١٢٧). ومعظم هذه الجوانب هي ما تم رصده من خلال الدراسات المشار إليها سابقا، وأن توفرها يرتبط بإظهار الطفل اللاحق للمثابرة عموما، والثابرة الاجتماعية من المحتمل أن تتأثر بهذه الجوانب كذلك.

ثانياً: بالنسبة للمجموعة التجريبية الثانية: (ذوى علاقات الاتصال غير الآمنة)

يوضح الجدول رقم (١١) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة بين المجموعتين العمريتين الأكبر - والأصغر داخل المجموعة التجريبية الثانية.

الأبعاد	المجموعة التجريبية	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري
الثابرة تجاه الأشياء	≤ ٣٧ شهر	١٣	٣,٥٢١٤	٠,٦٥٧٩	٠,١٨
	> ٣٧ شهر	١٠	٣,٦٢٢٢	٠,٥٨	٠,١٨
الثابرة الاجتماعية مع الكبار	≤ ٣٧ شهر	١٣	٣,٩٣٥٩	٠,٦٨	٠,١٨
	> ٣٧ شهر	١٠	٣,٧٨٣٢	٠,٩٤	٠,٢٩
الثابرة الاجتماعية مع الكبار	≤ ٣٧ شهر	١٣	٤,٠٠٠٠	٠,٨٧	٠,٢٤
	> ٣٧ شهر	١٠	٣,٥٢٣٢	١,٣٣	٠,٤٢
الثابرة الحركية الكبيرة	≤ ٣٧ شهر	١٣	٣,٨٢٦٩	١,٠٧	٠,٢٩
	> ٣٧ شهر	١٠	٣,٥٥٠	٠,٦٤	٠,٢٠
متعة التأثير/ الإجابة	≤ ٣٧ شهر	١٣	٤,٠٨٩٧	٠,٦٩	٠,١٩
	> ٣٧ شهر	١٠	٤,٣٣٣٣	٠,٧٣	٠,٢٣
الكفاءة العامة	≤ ٣٧ شهر	١٣	٤,٢٩٢٣	٠,٦١	٠,١٦
	> ٣٧ شهر	١٠	٣,٢٢٠٠	٠,٧٣	٠,٢٢
رد الفعل السلبي تجاه الفعل	≤ ٣٧ شهر	١٣	٣,٥٢٣١	١,١٥	٠,٣١
	> ٣٧ شهر	١٠	٣,١٦٠٠	٠,٨٣	٠,٢٦
الثابرة الكلية	≤ ٣٧ شهر	١٣	١٥,٢٨٤٢	٢,٢٦	٠,٦٣
	> ٣٧ شهر	١٠	١٤,٤٨٨٩	٢,٩٧	٠,٩٤
دافعية التأثير/ الإجابة الكلية	≤ ٣٧ شهر	١٣	١٩,٣٧٣٩	٢,٢٠	٠,٦١
	> ٣٧ شهر	١٠	١٨,٨٢٢٢	٣,٥٩	١,١٣

جدول رقم (١١)

اختبار (ت) للعينات المستقلة بين المجموعتين العمريتين

أكبر من أو يساوي ٣٧ شهر وأصغر من ٣٧ شهر

داخل المجموعة التجريبية الثانية (علاقات اتصال غير آمنة)

كذلك يظهر الجدول رقم (١٢) نتائج اختبار ليفين لحساب التساوي في التباين بين المجموعتين العمريتين الأكبر والأصغر في المجموعة التجريبية الثانية.

الأبعاد		المشابهة	للتشابهة	للتشابهة	للتشابهة	للتشابهة	للتشابهة	للتشابهة	للتشابهة		
		تجاه الأشياء	مع الكبار	مع الأطفال	الحركية الكبيرة	الخطيرة	المنفعة	الكفاءة	والفضل	للتشابهة	للتشابهة
مقاييس ليفين	قيمة ف	٠,٢٤	١,٢٨	٤,٦٤	٦,٤٨	٠,٠٠٠	١,٠٢	٢,٠٨	٢,٤٧	٦,٩٦	٠,٠١٥
لتساوى في	الدلالة	٠,٥٧	٠,٢٥	٠,٠٤	٠,٠٢	٠,٩٩	٠,٣٢	٠,١٦	٠,٠٨	٠,٠١٥	٠,٠١٥

جدول رقم (١٢)

إختبار ليفين "لحساب التساوى في التباين بين المجموعتين العمريتين (≤ 37 شهراً، > شهراً) في المجموعة التجريبية الثانية (علاقات إتصال غير آمنة)

ويشير الجدول رقم (١٣) إلى نتائج اختبار (ت) لحساب التباين بين متوسطات المجموعتين العمريتين الأكبر والأصغر في المجموعة التجريبية الثانية.

		المشابهة	للتشابهة	للتشابهة	للتشابهة	للتشابهة	للتشابهة	للتشابهة	للتشابهة	للتشابهة	للتشابهة	للتشابهة
		تجاه الأشياء	مع الكبار	مع الأطفال	الحركية الكبيرة	الخطيرة	المنفعة	الكفاءة	والفضل	للتشابهة	للتشابهة	للتشابهة
ت	تساوى التباين	٠,٢٨	٠,٤٥	١,٠١	٠,٣٦	٠,٨٢	٠,٣٦	٠,٨٤	٠,٣٢	٠,٤٥	٠,٢٢	٠,٤٥
	تساوى التباين غير المفترض	٠,٣٩	٠,٤٢	٠,٩٦	٠,٧٧	٠,٨١	٠,٣٥	٠,٨٨	٠,٧٠	٠,٤٢	٠,٣٩	٠,٤٢
حساب	تساوى التباين	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١
	تساوى التباين غير المفترض	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١
الدرجة	تساوى التباين	٢٠,٥٢	١٥,٨٣	١٤,٣٢	١٩,٩٢	١٨,٨٦	١٧,٥١	٢٠,٩٢	١٦,٣٩	١٤,٠٩	٢١	٢١
	تساوى التباين غير المفترض	٢٠,٧١	١٥,٦٦	١٤,٣٢	١٩,٩٢	١٨,٨٦	١٧,٥١	٢٠,٩٢	١٦,٣٩	١٤,٠٩	٢١	٢١
الدلالة	تساوى التباين	٠,٧٠	٠,٦٧	٠,٣٥	٠,٤٥	٠,٤٢	٠,٣٩	٠,٤١	٠,٤٣	٠,٦٥	٠,٣٩	٠,٦٥
	تساوى التباين غير المفترض	٠,١٠	٠,١٥	٠,٤٧	٠,٢٨	٠,٢٤	٠,٣٦	٠,٣٦	٠,٣٩	٠,٦٥	٠,٣٩	٠,٦٥
فروق	تساوى التباين	٠,١٠	٠,١٥	٠,٤٧	٠,٢٨	٠,٢٤	٠,٣٦	٠,٣٦	٠,٣٩	٠,٦٥	٠,٣٩	٠,٦٥
	تساوى التباين غير المفترض	٠,١٠	٠,١٥	٠,٤٧	٠,٢٨	٠,٢٤	٠,٣٦	٠,٣٦	٠,٣٩	٠,٦٥	٠,٣٩	٠,٦٥

جدول رقم (١٣) إختبار "لحساب التباين بين متوسطات المجموعتين العمريتين في المجموعة الثانية (علاقات إتصال غير آمنة)

يتضح من الجدول السابق عدم وجود أى فروق دالة بالنسبة لمتغير السن لدى مجموعة الأطفال ذوى علاقات الاتصال غير الآمنة على كل أبعاد الاستبيان وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات أخرى مثل دراسة "بول هاريس" الذى اختبر عملية الاتصال وتأثيرها على جوانب من شخصية الطفل، وقد وجد أن شخصية الوالدين غير السوية ومن ثم إخفاقهم فى إنشاء علاقات اتصال آمنة مع أطفالهم تؤدي إلى إفساد خبرات الأطفال من خلال ردود أفعالهم غير المتحمسة وإخفاقهم فى الاستجابة وإظهار الاهتمام. ولذلك فإنه من المتوقع بالنسبة للأطفال من ذوى علاقات الإتصال غير الآمنة أن لا يظهرون تغيرات نمائية بنفس القدر الذى يظهره الأطفال ذوى علاقات الاتصال الآمن.

توصيات الدراسة :

أظهرت نتائج الدراسة الحالية فى بعض جوانبها اتفاقا مع دراسات سابقة حول تأثير الاتصال الآمن بالأم على مثابرة الأطفال، والمثابرة الاجتماعية بالإضافة لتأثيرها على الكفاءة الكلية.

إلا أن النتائج الحالية لم تأتى متفقة فى جزء منها مع نتائج الدراسات السابقة فيما يختص بدراسة الاختلافات بين الذكور والإناث على أبعاد الدافعية المختلفة.

ولذا فإنه من المفيد أن تولى البحوث التالية اهتماما لدراسة هذه الجوانب. كما أنه قد يكون من المفيد كذلك إجراء دراسات مماثلة على عينة أكبر من الأطفال، حتى تأتى النتائج متميزة بشكل أفضل. كما أنه من الأهمية كذلك دراسة التفاعلات الاجتماعية بين الوالدين والطفل وتأثيرها على دافعية التأثير/الإجادة حتى يمكن الاسترشاد بها فى تدعيم الدافعية داخل الأسرة وداخل المؤسسات التربوية المختلفة.

المراجع

- A.D. Pellegrini (1988):** Psychological bases for early education. John Wiley & Sons. U.K.
- Aber. J. Laurewnce. Allen, Joseph P. (1987):** Effects of maltreatment on young children_s socioemotional development: An attachment theory perspective. *Developmental psychology*. V 23 n3 p. 406-14 May 1987.
- Carol S. Dweck (2000):** Self-theories: their role in motivation, personality and development. Psychology press. U.S.A.
- Cornbach L. J. (1951):** Coefficient of Alpha and internal strucure of tests. *Pmka*, vol. 16, n3
- Cronbaeh,L. J. (1970):** Essentials of psychological testing, 3 rd ed. New York: Harper &Row Pub. Com.
- David Messer (1993):** Mastery motivation in early childhood. Development, measurement and social process. Routledge. London.
- Eva M. Pomerantz and Jill L. Saxon (2001):** conceptions of ability as stable and self-evaluative process: A longitudinal examination. *Child development*, January/ February 2001, V 72, ml, p. 152-173
- Frodi, Ann And others (1990):** Infants of adolescent and adult mothers: Two indices of socioemotional development. *Adolescence*. V 25 n 98p 363-74. Sum 1990
- George Morgan, Yang & Griego (1998):** Mastery motivation in preschool children: Relations to aggression and hyperactivity. Paper presented at the 1997 AERA conference. ERIC Document ED 422 - 107 .

- George A. Morgan & Nancy A. Bush – Rossnagel (1998):** New measures of mastery motivation for infancy through elementary school. Symposium presented at the 4th National head start research conference.
- Harter, Susan (1975):** Developmental differences in the manifestation of mastery motivation on problem – solving tasks. *Child develop* v. 46 n2 p. 370 – 374 Jun 75.
- Jennings, Kay D. Martin, Patricia Peters (1979):** Mastery motivation and intellectual development form 1 to 3_ years. ED 179287
- Judey S. Delooche (1994):** Current readings in child development. 2nd ed. Allyn and Bacon. U.S.A.
- Knauf, Diana E. Bobadilla, Wendy V. Busch-Rossnagel. Nancy A. (1998):** Toddler_s mastery motivation and maternal expectations: Urban Puerto Rican and Dominican mothers and children, ED 422109.
- Mary Fawcett (1996):** Learning through child observation. Jessica Kingsley Publishers. U.K.
- Mass, Ellen, St – Laurent, Diane (2001):** Attachment at school age and academic performance. *Developmental psychology*. V 37 n6 p 863 – 874 Nov. 2001
- Meece. Judith L. Jones, M Gail (1996):** Gender differences in motivation and strategy use in science: Are Girls rote learners? *Journal of research in science teaching*. V 33 n4 p 393 – 406 Apr. 1996. EJ. 522164
- Molnar, Janice M. Wesiz, John R. (1981):** The pursuit of mastery by preschool boys and girls: An observational study. *Child development* V 52 n2 P724-27. Jun 1981.

Pauline H. Turner & Tommie J. Hammer (1994): Child development and early education. Infancy Through preschool. Allyn and Bacon. U.S.A.

Popper, sally D. & others (1993): Social and object mastery play in 12 month olds with depressed and non _ depressed mothers: developmental changes and wrrelates. ED 357879.

Robert J. Sternberg & Patricia Ruzgis (1994): Personality and intelligence. Cambridge university press. U.S.A.

Rose. Susan Copl. Thornburg, Kathy R. (1984): Mastery motivation and need for approval in young children: Effects of age, sex, and reinforcement condition. Educational Research quarterly. V9 n 1 p 34 _ 1984 , 84 .

Sue A. Kellery, Celia A. Brownell, and Susan B. Campbell (2000): Mastery motivation and self evaluative affect in toddlers: longitudinal relations with maternal behaviour. Child develop., July/ August 2000, V 71, m4 p. 1061 _ ١٠٧١

Vlachou, Maria. Farrell, Peter (2000): Object mastery motivation in preschool children with and without disabilities. Educational psychology V20 n2 p 167 _ 76 .

Yarrow, L. J. And others (1984): Developmental course of parental stimulation and its relationship to mastery motivation during infancy developmental psychology V 20 n3 p 492 _ 503 May 1984. EJ. 308824.

- عزة خليل عبد الفتاح (٢٠٠٢): علم نفس اللعب فى الطفولة المبكرة - دار الفكر العربى - القاهرة ج.م.ع.

- نبيل محمد الفحل (١٩٩٩): دافعيه الإنجاز دراسة مقارنة بين المتفوقين والمعادين من الجنسين فى التحصيل الدراسى فى الصف الأول الثانوى. مجلة علم النفس - يناير - فبراير - مارس - ١٩٩١ - الهيئة المصرية العامة للكتاب.